

## 品性論 (3)

——ヘルバルト教育学と品性——

諏訪内 敬司

### 目 次

- 一、品性論とヘルバルト
- 二、教育の目的としての品性
- 三、品性とは何か
- 四、感情—欲望—意志
- 五、表象心理学
- 六、カント倫理学の影響
- 七、品性の二つの要素
- 八、個性と品性
- 九、品性陶冶過程
- 十、教育作用の三部門

### 一、品性論とヘルバルト

品性論 (3)

ギリシア語の *κατακτησις* に語源をもつ character (Charakter) が日本で翻訳されて使われるようになったのは、明治初期である。まず、イギリス人のサムエル・スマイルズ (Samuel Smiles) の *Self-Help* (1859) が中村正直によって『西国立志編』(同人社蔵版、明治三十四年)として翻訳されたなかで、character が「品行」と訳される。続いて明治七年にアメリカ人の Francis Wayland の *The Elements of Moral Science* (1835) の簡

約本を阿部泰蔵が『修身論』（文部省刊、明治七年）として翻訳し、そのなかで character を「品性」と訳したが、「品性」という用語が使われる始まりである。しかし、阿部の翻訳書は急激な欧米化による国風の変化を懸念した明治天皇及び政府内部の反開明派（復古派）の方針によって、明治十三年に不適格書として排除された。

「品性」という用語が普及するのは、第二の源流であるドイツの哲学者・教育学者ヨハン・フリードリッヒ・ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776—1841) の理論が日本に入ってからである。<sup>1)</sup>

ところが、大元のヘルバルト自身の学説の普及は、ヘルバルト学派の一人、ハウスキネヒトの東京帝国大学での講義や、その講義を聴いて後に教育学者になった谷本富、湯原元一、山口小太郎、またドイツに留学してヘルバルト教育学を学んで帰国した野尻清一、大瀬勘太郎らの解説本や翻訳書によるだけで、ヘルバルト自身の書物の翻訳書は、ドイツ文学者の藤代禎輔が『一般教育学』(Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806.) の補足説明書ともいえる『教育学講義綱要』(Umriss pädagogischer Vorlesungen, 1835) を『ヘルバルト教育学』と題して出版しているだけである。しかも、哲学や教育学の門外漢によるもので十分な翻訳とは言えない。ヘルバルトの書物そのものがそれほど体系的ではなく、文章も難解で、また独特の概念を使用しているからである。今日でさえ、ヘルバルトの著書は『世界の美的表現』(「教育の中心任務としての世界の美的表現について」) 『家庭教師時代の教育報告』(「最初の教育学講義」) の三論文を集めて翻訳出版)、『一般教育学』、『教育学講義綱要』、『ペスタロッチーの直観の ABC の理念』(Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt, 1802.) の四冊しか翻訳出版されていない。こうした状況にあるとはいえ、「品性」を論じるからには、ヘルバルトにおける「品性」と道德教育の理論を押さえておかなければならぬ。

ヘルバルトを品性論の承譜から見ると、カントを経てキリスト教の宗教性を品性から取り除くとともに、道德教育論のなかに品性を正面から位置付けたといえる。それほどヘルバルトは、品性論にとって重要な人物なのである。

## 二、教育の目的としての品性

ヘルバルトは科学的教育学の確立を目指して、初めて教育学の体系化を図ろうとしたと評価されている。まず初めに、教育の目的を道德性の発展という点に置いたことに、ヘルバルト教育学の最大の特徴があることを指摘しなければならない。ヘルバルトは、最初に教育学について考えを表明した「教育の中心任務としての世界の美的表現について」(“Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung”, 1804.) において、「教育のただ一つの全体的な課題 (die eine und ganze Aufgabe) は道德性 (Moralität) とその概念によっていい表わされる」とした。なぜなら、「道德性は人間の、したがってまた、教育の最高の目的 (höchster Zweck des Menschen)」だと考えるからである。人間及び教育の目的を道德性に集約する考え方は、二年後に教育学を初めて本格的に論述した『一般教育学』においては、教育の目的を、①任意の目的 (Zweck der Willkür) と、②道德性の目的 (Zweck der Sittlichkeit) とに分ける考え方に発展していく。またヘルバルトは、教育の目的を「強固な道德的品性 (Charakterstärke der Sittlichkeit)」とも表現した。つまり、道德性を「品性」という用語で表現しているわけであるが、ヘルバルトにおいては、両者は同じものであるのか。品性と道德的品性をわざわざ書き分けている箇所があり、また、道德的品性を規定するものと規定されるものを挙げている箇所を見る限り、両者は別のものと考えられることができる。しかし、「真正の (ächte) 道德性が品性にまで強まる」という点

から見ると、品性は基本的には道德的なものとみるべきであろう。

このことは、ドイツ近世最大の哲学者イマヌエル・カント (Immanuel Kant, 1724—1804) が『人間学』 (Anthropologie, 1800) において、Charakters (諸特徴) を分類したことに影響されていると思われる。ただ、ヘルバルトは色々な特徴としての性格よりも、道德的性格としての品性を Charakter と規定しているように見える。つまり、ヘルバルトにおいては、「意志 (Wille) が品性の座 (Sitz) である」ということから分かるように、Character を単に無色透明の特徴というのではない。「<sup>(9)</sup> 何うありたい」という強い意志をもった人間の側面、しかも、道德的傾向性が結び付けられて Charakter とされている。

### 三、品性とは何か

それでは、ヘルバルトにおいて「品性」とは何であろうか。「一般に理性的本質としての人間において品性を構成し得るもの」<sup>(9)</sup> を意志とし、意志は決意させるという点で、単なる気分や気まぐれな要求とは全く違うとして、(意志の) 決意の様式 (Art der Entschlossenheit) が品性であるとしている。決意の様式はさまざまな「品性を規定する」<sup>(10)</sup>。つまり、品性の発生は、人が「その意志をどのように決意に到達させるか」<sup>(11)</sup> によるのである。従って、品性は意志の形態 (Gestalt des Willens) であるともいう。

前述のように、意志があるかないかが、一般的な特徴としての性格と品性との違いであるが、それでは、ただ意志があるだけでいいかというところではなく、「意志の同一性 (Gleichförmige) 固定 (Feste)」<sup>(12)</sup> が品性を決定する要因であるとする。つまり、意志があっても移り気だったり、気まぐれであったりではなく、確固とした意志がなければならぬ。逆に、はっきりとした意志がなく、機嫌や流行にしたがって見方や視点を変えるのは、

品性を欠く (Charakterlos) ということになる<sup>(13)</sup>。こつした傾向をヘルバルトは、軽薄さ (Frivolität) と呼び、このような傾向は子どもだけではなく、青年にも、また若い大人にも見られる、としている<sup>(14)</sup>。

しかし、意志がしっかりしていることが品性の中心であるにしても、人は最初から強い意志をしっかりと持っているわけではない。ただし、「子どもというものは、意志をもたずに (willenlos) 世に出てくるものであるから、あらゆる道德的關係に無能力である」というヘルバルトの主張は今日では受け入れられない。というのは、子どもは胎児の段階からすでにある程度発達した五感を使って刺激に反応し、自己の意志を実現しようとしていることは、今日の研究から明らかである<sup>(15)</sup>。新生児では、胎児よりはっきりと、自己の好みや意志等押し通そうとする。したがって、ヘルバルトの記述をそのまま鵜呑みにするのではなく、ヘルバルトのいおうとした意図は、道德的観点でとらえられるべきであろう。

### 四、感情—欲望—意志

道德性の説明について、一般的に、心情 (Gefühl) や感情 (Gemit) の側面から説かれる傾向があることに對して、ヘルバルトは、これら心情・感情の刺激や興奮は変わりやすい曖昧であるから、それに帰されるべきではないとする<sup>(17)</sup>。しかし、人間は、感情に基づくことを否定しても、すぐに意志を固定することができないものである。そこでヘルバルトは、意志を固める「<sup>(16)</sup> かけ」として、「欲望 (Begierde)」、「願望 (Begehren)」、「欲求 (Verlangen) を重視する。一般的に道德を論ずるにあたっては、欲望や願望は否定的に見られがちであるが、ヘルバルトはあえてこれらを、意志に至る契機として位置付ける。なぜなら、欲望に基づいてこそ、行為 (That) は意志を作り出すと見るからである<sup>(18)</sup>。つまり、人間の行為は欲望界 (Begehrungskreis) に依存していることは明らかだとし、欲

望は「一部分は動物的自然的なものであるが、一部分は精神的興味 (geistigen Interessen) から成り立つ」と主張する。「道徳的意志の積極的作用は、多くを意欲し、欲求する活力にあふれた精神から期待できる」からである。

ヘルバルトは、欲望、願望とともに、類似の概念として欲求を挙げているが、後者は前者に比べて一段低い位置にあると見ている。すなわち、欲求は「低い欲望能力に属するすべてのこと」であるという。これは「称赞とか非難に向けられている無意識的判断といわざるを得ないようなものによって、限定されて位置付けられる」。

## 五、表象心理学

ところで、ヘルバルトにおいて、感情、欲望／願望、意志とは何を意味するのだろうか。それらを説明するには、ヘルバルトの表象心理学 (Vorstellung Psychologie) について言及しなければならない。私たち人間は、五感によって事物を知覚し、意識のうち形成される自己の外界の対象や事柄を心のなかに「像」としてもつ。これが表象 (Vorstellung) と呼ばれるものである。私たちは似た事物、相反する事物など、多様な事物を知覚することにより、多様な表象をもつことになる。多様な表象は人間のなかで、いわば、ばらばらに存在する。そこで、例えば白色と黒色といった全く相反する表象は対立し、抑制し合う。類似した表象の場合は、互いに結合し統一し合って整理されることになる。昨日絵を見たことによって得られた絵の表象と、今日同じ絵を見たことによって得られた表象は同じなので、それらの表象は統一されて一つになる。また、カテゴリーの同じ表象は相合して一つの連続 (Kontinuum) をなし、別のカテゴリーの表象は別の連続をなし、カテゴリーの異なる表象間での対

立・抑制はないという。例えば、赤色、青色、黄色等は色の表象連続であり、甘味、酸味、苦味等は味覚の表象連続である。そして、互いに類似し合ったり、対立したりする様々な表象が、抑制し合ったり統一し合ったりしている姿が、現実の人間の意識内容であるとする。

こうした表象が人間の意識面に上昇した場合、相反する表象が現れて協同することもある。その差が一定の強さになったとき初めて意識にまで高まることになり、この意識をヘルバルトは、「感情 (Genie)」と呼ぶのである。つまり、感情は表象とは別の意識ではなく、表象の交互作用の結果生じるものであるとする。

これに対して、欲望や願望や欲求は、断固としたところのない一時的な興奮 (Aufregung) のように、「それが達成されるといふ見込み (Voraussetzung) もないのに、ある対象にもつぱら愛着すること」であるから、感情と同様に、表象の交互作用に依存している。すなわち、感情と同様に表象界から発生するものとみるのである。

意志が願望と異なるのは、その目的を達成するという予想を伴った願望であるという点である。つまり、願望が予想という条件を満たしたときに意志となる、というのである。

感情と欲望の関係についてはどうであろうか。「低い欲望能力 (Begehrungsvermögen) は快不快の感情 (Empfindung) に基づく」とあるように、感情レベルでの行動判断は欲望には不十分とする。一方、こうした欲望が固定し、根を下ろす場合にのみ、意志の固定 (zu fixieren) に結びつく。そして、「この意志の「固定化」が道徳に重要な要素と考えられている。すなわち、「道徳性本来の説明 (Aussage)」は「それによって与えられる対象 (Gegenstand) 並びに決意 (Entscheidung) が明晰かつ判明に十分表現されるような確固たる冷静な解明 (Erklärungen) であるべき」であり、「沈静で明瞭な固定した一定の判断 (Urtheilen)」があらゆる場合に、人間における道徳性の基礎 (Grundlage des Sittlichen) とならなければならない」とする。あるいは、道徳を「品性

陶冶 (Charakterbildung)」と言ひ換えて、その第一の資格として、「それによって内的欲望が意志として決意される行為」を挙げる。<sup>(29)</sup>

## 六、カント倫理学の影響

ヘルバルトは品性を単なる性格特徴としての Charakter から区別する決定要因を意志に求めたが、しかも、その意志が単なる意志であるだけでなく、「善き意志」(der gute Wille) としたところに最大の特色がある。これは、「カントの『道徳形而上学原論』(一七八六年)に示唆されたものといえる」<sup>(30)</sup> という指摘をまつまでもなく、ヘルバルト自身、「普遍的に義務づける道徳律の支配のもとにある個人 (Individuum) として、自分自身を考え、この法則に従おうとする確固とした決意 (stete Entschluß) ということが道徳性という言葉からすぐに思い浮かぶ、最も馴染みの深い考えである」<sup>(31)</sup> と述べ、近世最大の哲学者カントに多大の影響を与えられたことを示唆している。

カントは道徳の根拠として、あらゆる相対的な制約を脱して、あるいは、物質的な規定根拠を捨てて、「この世界において、それどころか、およそこの世界の外においてさえ、無制限に善いと見なされるものと考えることのできるものは、全くただ善い意志 (ein guter Wille) のみである」<sup>(32)</sup> と、善なる意志が、我々の行為の道徳性を与えるものであり、その意志があるかないか、そのような意志によってある行為をしようとしたかを問う、いわゆる「動機」が重要だとして、道徳論における動機論の立場を表明した。そして、この善意志が絶対的に無条件に善であり、その他の、例えば知識、富、勇氣、権力などは相対的に善に過ぎないとした。この絶対的善は、善を行なおうという人間の意欲の本性そのものなかにあり、幸福のような、人間の外にあるものには存在しない

という。逆に、意志が善でなければ、これら知識も富も勇氣も権力も、かえって悪性かつ有害なものになりかねない。

カントの主張するように、仮に、善意志が絶対的に善であると認めるとして、それでは、善意志とはどういう意志なのであろうか。ある意志を善、あるいは悪と区別する基準は何なのであろうか。ヘルバルトは服従 (Gehorsam) が「善き意志の状態を言い表す最も適切なことば」<sup>(33)</sup> だとする。何に對して服従するのかといえば、その概念として「命令 (Befehl)」が對峙する。<sup>(34)</sup> そこで、善意志は命令に服従することとなる。しかし、これに對してヘルバルトは、「手当たり次第の命令に服従」すればそのまますぐに道徳的になる、とは考えない。命令の内容を吟味し、選択し、評価したうえで従うべきだという。つまり、そこには意志が介入して、理性や感情によって主体的に、適不適を考察したうえでの服従となるところに意志の意義がある。こうして、命令を吟味した人間は、その命令を自分自身に對する (für sich) 命令として課して初めて、道徳的な人間となるとするのである。<sup>(35)</sup>

ここにもやはり、カント倫理学の影響が明らかに見られる。すなわちカントは、「それが普遍的法則となることを、それによって汝が同時に、欲しうるところのその格率 (Maxime) に従つてのみ行為せよ」<sup>(37)</sup> という定言命法 (kategorischen Imperativ) の基本命法や、「汝の行為の格率が汝の意志によって、あたかも普遍的自然法則となるであらうように行為せよ」という第一命法を、無条件に従うものとして、自分に課する。

しかし、その内容についてヘルバルトは、カントとは一線を画すことになる。すなわちヘルバルトは、カントの定言命法は、命令の形式 (Formen des Gebots) にすぎず、「普遍性 (Allgemeinheit) を命令の内容 (Inhalt) とすりかえている」<sup>(38)</sup> と批判する。つまり、カントは、定言命法は最も普遍的な道徳法則であり、その普遍性がこの命法の究極的基礎として、これに服従することが道徳的になることであると主張する。

これに対してヘルバルトは、定言命法は道徳において根源的なものではなく、誘導的なものに他ならないとする。そして、道徳性の概念は、命令が前提となっているとする。すなわち、「命令は意志そのものにほかならないから」、意志作用が根源として最初に出てくるものでなければならず、服従はあとに続いて現れるとする。そして、道徳究極の原理を定言命法ではなく、美的判断 (ästhetische Urteil) に求める。

ヘルバルトのいう美的判断とは、音楽や美術などの芸術における判断のように、論証や説明といった論理的な操作とは無関係に、ただその対象を完全に表象する所で生じる是認または否認などの直覚的絶対的な価値判断のことである。芸術においてだけではなく、人間も美的判断の対象となる。美的判断は本来は道徳性や命令や意志と関係しないが、自分自身の意志や欲求に向けられると強制と感ずることがある。美的判断はその判断に服従する意志との関係に入ることによって、何らかの強制という要求が伴って道徳的判断となり、道徳的に命令する意志としての働きをもつようになるという。

ヘルバルトはカント以外にも、道徳の理論的根拠を「神性 (Gottheit) への接近」(フレーベル)、「純粹自我 (reine Ich) への接近」(フヒヒテ)、「絶対的なもの (das Absolute) への接近」(ヘーゲル)、あるいは、「道徳的慣習や法律」「実用的なもの」「快適なもの」を命令の内容へと押しこんでいる人もいる、と批判している。

### 七、品性の二つの要素

ヘルバルトは、人間は二つの心をもつとして、このようにして成り立つ品性を、二つの部分に分けている。すなわち、客観的な品性 (objektive Charakter) と主観的な品性 (subjektive Charakter) である。人間は、自分の観察に先立って、「事実や外的な事物の中に没入しながら、ある意志を、時にはきわめてはつきりしたある性

向 (Charakter) をもつてゐる<sup>(40)</sup>。このような部分を品性の客観的な部分とし、これに対して主観的な品性とは、「全く別の心情状態においてつくり出された新しい意志によって観察している主観 (Subjekt)」である。別の表現を用いれば、主観的な品性とは、「自己省察に基づいて現れる意志から成り立つ<sup>(41)</sup>」ものであり、両者は合致したり、対立したりする。

道徳論が中心に置くのは後者においてであるが、前者の客観的な品性を全く無視しているわけではない。すなわち、年長の友人や有益な読み物の影響などによって、善なるものの知識や固定性を身につけ、また早期のうちに多くの道徳的教訓や感動を覚えることによって、人間の心の内に現れるすべての誤った性向を予防しようと試みることによって前者は形成される<sup>(42)</sup>。人間が自然的環境に接触するなかで、知らず知らずのうちに作り上げられて行く部分である。しかし、こうしたものの影響が有力に作用するにもかかわらず、これら読書や教訓によるだけでは、人間の奥底に潜む衝動 (Trieb) が芽を吹き出すようになるのを阻止できないとする。

この部分において既に、趣味とともに、善 (Gut) や正義 (Recht) の把握が行われていなければならないし、それをより明瞭にすることによって、欲望のあらゆる刺激に先立って、それが善や正義に優位を与えなければならない<sup>(43)</sup>。そして、それらは品性の主観的部分にも拡大し、「原則 (Grundsätze) として表明されなければならない」と主張する<sup>(46)</sup>。

しかし、この客観的部分が弱ければ、主観的部分でのより早い決意が客観的部分に対して大きな影響を与えることができると考えているのである<sup>(47)</sup>。

## 八、個性と品性

ヘルバルトは個人の特徴を表すものとして、個人的特徴 (individuell Charakter) や個性 (Individualität) という表記も用いる。品性はもたないけれども、顕著な個性をもつことは大いにありうる。個性の特徴を個人的特徴と呼ぶともいつているが、それは、個人的特徴とほぼ同じ意味で使用していると考えてよいであろう。それらと品性は同じであるか、あるいは違うものなのであるか。違つとすれば、それらの関係はどのようなものであろうか。

まず、個性と品性との関係では、両者は「一致するようにも思われる」<sup>(48)</sup>とも、前者は品性を排除するようにも思われる<sup>(49)</sup>ともいつて、曖昧に問題提起する。その理由として、ヘルバルトは、人々は人間を「品性」に即して判別しているからだとする。しかし、ヘルバルトの立場は、人は「道徳的品性 (sittlichen Charakter)」に即して判別すべきだ<sup>(50)</sup>というように、人間評価・判断を、単なる特徴を表す意味での性格 (Charakter) ではなく、道徳的品性によって行ふべきだという点にある。道徳的にすぐれていない劣った個人は、道徳性においてではなく、それ以外の非道徳的な個人的特徴によって知られるとする。これら個人的特徴が、その人間の(非道徳的意味での)性格を構成すると考へる。

個性がつねに他の新しい思いつきや要求に発するのに対し、品性は単一で持続的であるという。品性は、一つの立場を選び、筋を通してそれを守る。個性は無意識であるが、(意志の) 決意の様式である品性は、意識において生ずる。ところが、「心理学者は品性も……個性にはかならないと考へている」<sup>(51)</sup>。ところが、ヘルバルトが心理学者と意見を異にする点である。

## 九、品性陶冶過程

こうした品性はどのようにして形成されるのであろうか。それが明らかになれば、道徳教育のプロセスが見えてくることになる。ヘルバルトは品性陶冶の過程を四段階、あるいは四つの要件に分けている。すなわち、第一段は、意志の記憶 (Gedächtnis des Willens)、第二段は選択 (Wahl)、第三段は一般的原理 (Grundsätze)、第四段は闘争 (Kampf) である。

第一段の意志の記憶とは、ある状態に置かれた場合、以前に似たような状況に置かれた時にどのような意志決定をしたかを記憶して、今度の意志決定との間の同一性を保とうとするものである。いわば、意志の同一性を保とうとすることである。決意及びそれに基づく行為が時によってバラバラでは一定の傾向性を保てず、他人から信用されなければかりか、その人らしきも出ない。子どもはこのような意志の持続が不十分なので、それを一定にするには、訓練 (Zucht) が必要と考へられる<sup>(52)</sup>。

第二段の選択は、あるものを特に選び、又は無視するかということであるが、意志の記憶同様、選択基準が一定して、同じ傾向で選択することが、その人間の一定の傾向性として評価される。そういう点から、ある人の品性が理解される。

第三段の一般的原理は、主観的な品性が記憶と選択を経て成熟してくると、自己自身を確立することで、意志行為に対して、一定の傾向性が主観的な部分の一つの原理にまで高まることである。しかし、意志が必ずしも決意に至らしめるとは限らず、客観的部分がこの原理原則によって統一されるのではなく、障害にぶつかれば変化する。その意味で、「あらゆる個性は依然としてカメレオン」<sup>(53)</sup>であり、その結果すべての品性はしばしば内的な

闘争状態にあることになる。

第四に、品性の客観的部分が完全に原則のなかに含まれるとは限らない。それには、原則と対立する要素もある。ここに闘争が起きる、とする。

こうした品性陶冶の過程を経て、客観的品性から主観的品性へと品性の質を転換させ、理性(Vernunft)を使って主体的に自分で考え、「自分から進んで善を選び、悪を退けるように生徒にはっきりと自覚させること」が品性の完成に至る道となる、という説明である。

#### 十、教育作用の三部門

ヘルバルトは教育目的を「強固なる道徳的品性の陶冶」と考えているのであるが、その場合、目的実現のために教育作用を三部門に分けて説明する。すなわち、管理(Regierung)、教授(Unterricht)、訓練(Zucht)の三つである。以下に、それぞれの部門について、その内容を見てみよう。

#### (一) 管理

##### 《管理の目的》

管理の目的は、本来の教育の精神陶冶(Geistesbildung)のための配慮<sup>(55)</sup>ではなく、「ただ秩序(Ordnung)をつくり出そうとするものであるにすぎない」<sup>(56)</sup>。つまり、まず教育がスムーズに行われるに先立って、それが可能な状態におかれるための準備なのである。そもそも、管理が十分でないなら精神陶冶はうまくいかない、とヘルバルトは考へる。

子どもを管理するというと、今日では、規則でがんじがらめに縛り付けられた学校教育を連想しがちであるが、「子どもたち、秩序の乱れを気につけない教育は、子どもの本当の姿を知らないのだ」とヘルバルトはいうように、まず教師—生徒の正常な関係、静かな教育環境が成立していなければ、教育などは不可能だとする。これは、ヘルバルト自身、イェナ大学で学んだ後の一七九七年夏から一八〇〇年までの二年半、スイスのベルンで、インタラーケンの長官をしていたシュタイゲル氏の息子三人(十四歳、十歳、八歳)の家庭教師を勤めた経験に基づいている。ヘルバルトはこの家庭教師をするなかで、とくに十四歳の男の子の欲望が激しく、それを抑えるのに苦労している。こうした経験から管理の必要性として、子どもは意志をもたないで生まれてくるので道徳的ではなく、逆に生まれながらに粗野な狂暴(Ungestirn)をもっている、これを統御することがまず必要であるとする。狂暴性は子ども自身にとってだけではなく、他人に対しても有害になるので取り除かなければならず、またそれは、子どもの成長とともに増大し、ついには反社会的行動に広がる恐れがあり、社会はこのような人と闘わなければならない。闘いは社会にとって道徳的な悪であるから、そうしたことになるまいよう、予め子どものうちから予防措置(Vorkehrungen)を講ずることも、管理の一つの役割であるとする。

こうした点からいえば、管理は教育作用としては消極的な性質のものである。

##### 《管理の方法》

最初に挙げられているのが、脅かし(Drohung)である。しかし、ヘルバルトは、脅かしが有効に働かない例を二つ挙げている。一つは、脅かしても臆することなく、したいことを押し通してしまう子どもがいること、もう一つは、逆に、性質が余りにもひ弱すぎて、恐怖心から何もできなくなる子どもがいることで、しかも後者の方



が数としては前者よりもずっと多いとする。

第二に、監視(Aufsicht)である。前述のひ弱さや子ども自身の不注意による忘れっぽさは脅かしを不確かなものにし、脅かしだけでなく、他のどんな手段にも増して適切と考えられてきたのが、監視である。しかし、監視も厳しすぎると弊害を生じるとし、監視を規則づくめで実施してもやはり弊害が生じる恐れがあるとされる。このような庄迫のもとでは、活発さ(Gewandtheit)、独創力(Erfindungs Kraft)、勇気ある冒険(mutigs Wagen)、確実な態度(zuversichtliches Auftreten)などが期待できないばかりでなく、命令されたことをただ無関心に繰り返すような、単調な気質の人間を生むことになる、警告を発している。これらは、子どもの心理をよく観察したうえでの論述であり、今日の状況でもそのままではまる事柄である。

管理の一方方法として、一般的には罰(Strafe)が考えられがちであるが、ヘルバルトは罰に対してその必要性を認めながらも、それほど積極的ではない。すなわち、「墮落を欲する気まま勝手が生じ、それが行動をなす、又はなり得る限りにおいて、この意図は十分に罰せられねばならない」とする。<sup>(58)</sup>ただし、悪い意志を侮辱しながら注意することは、効果がないどころか、かえって反発するだけだから避けるべきで、それは管理の問題ではなくて、意志にかかわることだから、本来の教育に関係してくる。

### 《権威と愛》

罰よりもむしろ管理を有効たらしめる補助手段として、ヘルバルトは権威(Autorität)と愛(Liebe)を挙げ<sup>(59)</sup>る。前者は、間違った方向に転じようとする生長しつつある意志を押しやるのに有効という意味で、もっとも活発な性質の子どもに方向性を与えるものと見なされる。なぜなら、脅かしや力に頼ることとは違って、卓越した精神

によってのみ獲得された権威に対して、子どもは自ずと従うことになるからであると思われる。ここでヘルバルトのいう権威は、T・W・ムーアのいう「事実上の権威(authority de facto)」に相当する。<sup>(60)</sup>つまり、警察官や教師など、法律や規則体系のなかで地位を得られた結果として与えられる「法律上の権威(authority de jure)」は、法律に基づいて権威をもっており、それを背景にして他者を自分に従わせることができる。しかし、それらは、この法律上の地位を失ったときにはもはや従わせる力はないのに対して、事実上の権威は法的地位に基づくのではなく、その人間性のゆえに生徒や人々は自ずと従おうとするのである。

教育については、教育哲学、教育社会学、生涯教育学など、色々な学問的立場から定義することができるし、また思想的立場からも多様に定義される。これらの党派的立場を越えて最も包括的に定義すると、教育とは、「教育しようとする者がその対象に対して何らかの意図をもって働きかける行為」となるであろう。この「何らかの」の項目に入る内容によって、その定義する者の立場が反映してくる。古代ギリシアの哲学者ソクラテス(Socrates, 470—399 B.C.)は「魂(ψυχή)を立派により善い状態に保つよう」と、一八世紀に子どもを発見したと位置付けられているJ・J・ルソー(Jean Jacques Rousseau, 1712—78)は「自然(nature)に即して」カント(Immanuel Kant, 1724—1804)は「善い意志(eine gute Wille)を『よつた』」ルソーに影響されたフリーベル(Friedrich Fröbel, 1782—1852)は「子どもに内在する神性(Gotttheit)が発展するよう」となる。

教育をどう考えるかのもう一つのポイントとして、どのような「働きかけ」の姿勢を取るかで、強制的な教育となるか、子どもの自主性を尊重して子ども自身の活動を援助する教育となるかの分かれ目がある。つまり、大人や教師や親の意のままに、子どもを特定の目的像に近づけようとして、命令や強制するか、あるいは、子ども

は自分で自分がどのような人間になるかの目標を立てて、それに向かって生きていこうとするもので、親や教師はせいぜい、経験や知識の不十分な子どもにヒントを与えたり、助言・援助を与えることしかできない、と考えるかである。前者は、教育思想史上最も一般的な考え方で、古代ギリシアの哲学者プラトン (Plato, 427-347 B.C.) に始まり、キリスト教の教育観に伝わり、やがてルソーによってそうした考えへの根源的な反発があったにもかかわらず、十八世紀に近代国家が出現するとともに、国家が国民一人ひとりの教育を、特定の目標を設定して従わせるといふ制度としての義務教育体制を通じて、その実現へと邁進して来たことと見ることが出来る。東洋の教育思想についても、とくに、古代中国に始まる儒教思想の影響から、理想としての人間のあるべき姿・諸特徴を掲げて、それに向けて子どもを駆り立てる方式の教育が行われてきた。日本においても、儒教や仏教に影響されて、古代以来、理想を掲げる方式の教育を行って来た。近代に入り、明治新政府は旧来の制度を一八〇度変え、教育制度も自然発生的に生まれた寺子屋や私塾などを排斥して、欧米式の近代的な学校制度を一齐に導入したのであるが、しかし、発想としては、「こういう国民をつくりたい」という理想像を掲げて、それに向けて子どもをいかに効率よく近づけるかという教育を、一貫して二二〇年以上にわたって行って来たわけである。

こうした考え方の下での教育方法の特色は、特定の意図をもって何かを命令し、従わせるといふものにならざるを得ない。期待する基準に近づいた子どもは高く評価されるが、それに近づかない、あるいは方向をはみ出した子どもはいわゆる「落ちこぼれ」というレッテルを貼られて排除される。

これに対し、ソクラテス、ルソー、さらにルソーに触発されたスイスの教育実践家ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) また、二十世紀アメリカの偉大な教育学者・哲学者・心理学者にして教育実践家ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) の場合は、教師が自分の考えを子どもに押し付けるのではな

く、あくまでも子ども自身が主体的に自らの行き方を考え、方向を決定するのだという立場から、教師が命令・指導する、やらせる、というような方法は否定する。

この教育方法についての基本的態度は、権威の問題にかかわって来る。すなわち、子どもを単純に特定のタイプに仕立てようとして、命令を下したり指導したりして、その働きかけの結果として、教師や大人は「権威」としての側面を発現する。こうした権威は、教師としての立場を利用して発現するのであるが、一九七〇年代に「脱学校論」を展開したイリッチ (Ivan Illich, 1926-) は、教師は学校のなかで三つの権威をもつと主張する<sup>(6)</sup>。第一は、善悪や正邪を子どもに教え込む説教師としての権威、第二は、規則の遵守を調停し法規を管理する管理人としての権威、第三は、子どもの個人的な生活に踏み込んで、治療する医師としての権威の三つである。教師はこの三つの権威を同時にもって子どもに対峙するので、圧倒的な力をもつことになる。このことからイリッチは、教育において権威を使用する方法を否定する。

権威とはそもそも何を意味するのであろうか。それは、規則や統制が問題になる領域において使われる概念である。すなわち、何が正しいか、何が善いかを決定する判断や宣告をするときに、自分では自信がないので拠り所とする基準である。従って、権威は、何らかの価値体系や規範的な秩序を前提にしているといえる。

しかし、権威は強制したり、制裁を加えたり、報償を与えるなどの手段を用いて自分の意志に従わせようとすることなく、強制しなくても自ずと進んで従おうとするとともに、権力とは違った特徴があるといえる。

ところが、権威のある人が何らかの強制や脅かしを用いることは、その権威者にはや権威を失っていることを自ら宣言しているようなものである。つまり、従う側は権威を権威として承認しているのであり、従うに値する十分で合理的あるいは情緒的な理由がある、と意識的あるいは無意識的に判定しているのである。

その理由とは、まず第一に、特定分野における権威である。つまり、その分野において専門的な能力、判断力があり、これまでその人が的確な判断を下して来ており、また的確な行為を積み重ねて来たから、今後もそうであらうとして、意見を求めて自分の判断の拠り所にしたたり、この権威に従っておけば間違いないとして頼ろうとするのである。第二に、社会的関係において権威が発生する場合がある。ある制度体系のなかには、命令や指示を出すことが正当と認められる地位がある。その地位にいる場合、その人に社会的統制者としての権威を認めることがある。T・W・ムーアのいう法律上の権威である。この場合、命令を出し、自己の意志に従わせることが正当であると承認された地位にいることが、権威の根拠となっている。従って、その地位を退いたらもはや従わせることはできない。「ただの人」にすぎなくなる。それなのに、地位の故に従わせることができたことを知らずに、その地位を退いた後も従わせられると誤解や錯覚する場合がある。その人がかつてその権威の地位にいたことを尊敬し、あるいは過去の業績を評価しているにすぎないのであり、それに甘えていることに気づかいていないのである。

教師は以上二つの意味での権威、つまり、学科の面での専門家としてだけではなく、生徒指導や特別活動の面での専門家としての権威と、教師になったという事実が、生徒を従わせる権威（法律上の権威）を与えられるという二つである。しかし、第二の面を考えると、今日では、単に「教師である」という理由だけで生徒を従わせることが非常に困難な状況になっている。ピーターズ(R.S. Peters)が指摘するように、今日、イギリスのような階級社会においてさえ、人びとは権威に対して不信感を抱いている。<sup>(62)</sup>現代の先進国社会では伝統的価値体系は既に崩壊しており、自明とされていた権威の判断を信用せず、権威が従わせようとするとき、合理的に、あるいは情緒的に十分な理由、根拠をもって説得できない権威は、もはや人々に支持されない。

そうなる、教師は何を根拠にして権威となり得るのであろうか。社会的地位や知的領域の専門家としての権威ではなく、教育の専門家という第三の権威である。つまり、その教師の人となり、人間性と、生徒からどれだけ信頼と尊敬と愛情を得られるかが、最後の拠り所となるであろう。生徒から、一人の人間として信頼されなければ、何もできない。尊敬も必要である。日頃尊敬に値しないことを言ったり行ったりしては、いざ生徒と対峙しようとしたとき、どれだけ説得力をもち得るか、そして最後に、生徒が教師に愛情を感じられないようでは、教師―生徒の絆は成立しない。生徒からの愛情を得ようとするには、まず教師の側が生徒に愛情を注ぎ、生徒にそれをわからせようとするのではなく、生徒が自然に感じ取れることが必要である。教師の愛情を分からせよう、感じ取らせようとする限り、それは愛情ではなく打算へと成り下がる。愛情とは、対価を求めない無償の心遣いである。今日、親でさえ我が子に十分な愛情を与えることが少なくなっている状況で、他人の子どもである生徒に無償の愛情を捧げることは、非常に難しくなっているかもしれない。しかし、教師が教育力を高め、さまざまな教育問題に取り組むためには、結局、教師が教育愛をどれだけもてるかにかかっていると、いっても過言ではないのではないか。自己の意志に従わせようとして力を行使する「体罰」は、結局、権威も愛情も信頼も尊敬もないところに発生するのである。

ヘルバルトは、愛は教師と生徒との感情の一致と習慣に基づく<sup>(63)</sup>とする。感情が一致するには、二つの仕方があ  
る。一つは「教師 (Lehrer) が生徒 (Zögling) の感情に入り込み、きわめて繊細な感情をもって」、しかもその  
ことを話すことなく教え子と接触することによる。もう一つは、教え子が教育者に共感するように、教育者が配  
慮することとする。つまり、生徒が教師に共感できるように教師が何らかの手立てを取ることである。この方  
が難しいが必要なことであり、生徒は教師とともに行動することができる時にのみ、自己の力をその関係のなか

に向けるからである。

愛情が一時的な束の間のものであつては一時的な効果しかもちえないことから、愛情の習慣が必要とされる。両者に愛が成立し、しかも持続すれば管理の必要性がなくなる、といった方が適切であらう。

管理を補う手段としての権威と愛を問題にするのは、こうした点から考えて、非常に重要である。しかし、ヘルバルト自身はその点を十分に展開していないのが一つの弱点である。

## (二) 教授

教授は管理と訓練の中間に位置付けられており、両者の橋渡しのものにすぎないと考えられがちである。しかし、ヘルバルトは教授に教育活動の最も中心的地位を与えているようにも思われる。なぜなら、ヘルバルトの考えでは、人間の精神活動の基礎は表象であり、その集合体としての表象群／思想圏(Gedankenkreis)は精神活動の根源である。この表象群／思想圏を深め、拡大していくのが教授の役割であるから、教授には教育作用の重要な位置が与えられているのである。そこでヘルバルトは、教授を本来的な教育(eigentliche Erziehung)と呼ぶのである。

しかし、教授は知識の授与を第一の目的とするので、教授が道徳教育・品性陶冶の究極的な目的(letzter Endzweck)ではなく、知識授与を通して意志陶冶に間接的に寄与することにその存在意義があるのである。

子どもは学校に入学する前に、すでに様々な生活経験のなかで、思想圏をある程度形成している。ヘルバルトによれば、それには二つの経路があるという。一つは、経験(Erfahrung)によって、家庭、庭園、野外、森林などにおいて様々なことを観察し、自然現象や人間にかかわることを観察する。二つには、交際(Umgang)であ

る。すなわち、子どもは家族や友人との交際によって人間関係の必要性や技術等を学んでいく。ところが、子どもの思想圏はまだまだ不十分である。そこで、思想圏から出発して、より補充していくことが教授作用であるというのである<sup>(64)</sup>。その具体的方法として、興味の多面性(Vielseitigkeit des Interesses)を開発する。バイタリティー溢れた多面的な精神を育てることが道徳性確立のための前段階になる、と考えるのである。ただし、多面性といっても、バラバラな拡散した興味ではなく、個性を中核にした、多様な知識内容の結合を意味している。つまり、個性という核を中心に、多面的に発達した人間精神が統合されている。その場合、教授は教師と生徒との間に第三者(いわゆる教材)を介して行われるところにその特色がある<sup>(65)</sup>。多面性は教授段階として、明瞭(Klarheit)・連合(Assoziation)・系統(System)・方法(Methode)を経て開発される<sup>(66)</sup>。

## (三) 訓練

ヘルバルトにおいて、管理、教授とともに、教育作用の一部を構成するものとして最後に位置付けられるのが、訓練(Zucht)である。それは、「陶冶しようとする意図(Absicht)をまっぴら青年の心情(Gemüth)に直接的に働きかけること<sup>(67)</sup>」であるとする。その特徴は、心情への直接的な働きかけ(Wirkung)である<sup>(68)</sup>。したがって感情を触発するだけで、一見、陶冶可能であると思われるが、人間の経験(Erfahrung)を吟味してみると、感情は既存の表象(Vorstellung)の一時的な変容にすぎないもので、思想圏自体は変容する原因がなくなれば、自然に再び元の平衡状態(Gleichgewicht)に戻りやすいため、思想圏に影響を与えないので、品性陶冶に役立たないとする。つまり、思想圏そのものに働きかけなければ品性陶冶に有効ではないと考えるのである。

しかし、ヘルバルトは感情の働きかけによる陶冶をまったく否定しているのではなく、「感情の変化は思想圏や

品性規定のためにのみ必要な過程 (Durchange)』と位置付けている。<sup>(10)</sup>

訓練を品性陶冶に対して、間接的な関係をもつものと位置付ける。一般に、今日でも、道徳教育では、教師や特定の人物や心情に傾倒し、共感し、感化を受けることが有効だと考えられがちであるが、ヘルバルトは感情の移り気、危うさ、という阻害を認識しており、感情と同時に、理論的に、知識として道徳教育の必要性や、どうすべきかといったことを知ることが不可欠と考えている、と見ることがができる。そこで、訓練はたんなる感情ではなく、表象をこそ訓練しなければならぬことになる。

《感情よりも、表象や意志に直接働きかけること》

教師は訓練に際して、訓練の特徴として、生徒に陶冶的と感じられることを望むから、「陶冶しようとする意図 (Absicht zu bilden)」を隠す必要はなく、むしろ、その意図を積極的に示さなければならぬ。なぜなら、教師の陶冶的な善き意図、援助、鼓舞、それらに対する子どもの信頼から、純粹な開かれた感受性 (Empfänglichkeit) が獲得されるという。訓練は、子どもがそのなかに喜んで自らを委ねる程度に応じて行われる。<sup>(11)</sup> 訓練の技術は人間との交際の技術の変容であるとして、教育者に必要な才能は社会的柔軟性である、とみている。

《教師に必要な力量》

最後に、訓練するに当たって教師に必要な力量としてヘルバルトが勧める点をまとめておこう。<sup>(12)</sup>

- ・深く力強く影響する賛成を与えることにより、子どもを喜ばせることはすばらしい訓練の技術である
- ・単調さや冗長さを排除すること

・訓練は生徒に感知されるように用意しなければならない

・急ぎすぎて不必要な苦痛のないように、慎重に注意する

・用心深さ

・厳しい観察

・慣れを正すること

以上のように、品性陶冶という形で品性 (Character) を道徳教育の中心に置く考え方が、カントを経てヘルバルトによって提示された。品性の系譜からみると、ヘルバルトの影響はドイツだけではなく、イギリス、アメリカ等の欧米諸国だけではなく、日本にもインパクトを与えたのである。

〈注〉

(1) その学説がどのように日本に入ってきたかは、拙稿

「品性論 (一) —— 近代日本での発生と展開 ——」『モ

ラロジー研究』三〇号、一九九〇年、参照。

(2) *Johann Friedrich Herbart Sämtliche Werke*,

Band 1, Scientina. Verlag Aalen, 1964 s.259. ヘルバ

ルト著、高久清吉訳『世界の美的表現』明治図書、一

九八五年、九頁。

(3) *Werke*, Bd. 1, s. 259. 『美的表現』一〇頁。

(4) *Werke*, Bd. 2, s. 90. 『一般教育学』三枝孝弘訳、明

治図書、一九六〇年、一四七頁。一部改訳した。以下、

『一般』と略す。

(5) *Werke*, Bd. 2, s. 96. 『一般』一五七頁。

(6) *Werke*, Bd. 2, s. 97. 『一般』一五九頁。

(7) *Werke*, Bd. 2, s. 96. 『一般』一五七頁。

(8) *Werke*, Bd. 2, s. 98. 『一般』一六一頁。

(9) *Werke*, Bd. 2, s. 32. 『一般』五八頁。

(10) *Werke*, Bd. 2, s. 98. 『一般』一六一頁。

(11) *Werke*, Bd. 2, s. 98. 『一般』一六一頁。

(12) *Werke*, Bd. 2, s. 90. 『一般』一四七頁。

- (13) *Werke*, Bd. 2, s. 102. 『一般』一六六頁。
- (14) *Werke*, Bd. 2, s. 102. 『一般』一六六頁。
- (15) *Werke*, Bd. 2, s. 18. 『一般』三三三頁。
- (16) Walburga von Roffler-Engel, *The Perception of the Unborn Across the Cultures of the World*, Hogress and Huber Publishers, 1993. 小林登『子どもは未来の旅人』東京書籍、一九八八年、等多数ある。
- (17) *Werke*, Bd. 2, s. 95. 『一般』一五五頁。
- (18) *Werke*, Bd. 2, s. 99. 『一般』一六一頁。
- (19) *Werke*, Bd. 2, s. 99. 『一般』一六一頁。
- (20) 高久清吉『教育の英知—ヘルバルトと現代の教育—』協同出版、一九七五年、二二八頁。
- (21) *Werke*, Bd. 2, s. 97. 『一般』一五八頁。
- (22) *Werke*, Bd. 2, s. 97. 『一般』一五八頁。
- (23) 稲富栄次郎『ヘルバルトの哲学と教育学』、玉川大学出版部、一九七二年、六五頁。
- (24) *Werke*, Bd. 2, s. 99. 『一般』一六一頁。
- (25) *Werke*, Bd. 2, s. 97. 『一般』一五九頁。
- (26) *Werke*, Bd. 2, s. 113. 『一般』一八四頁。
- (27) *Werke*, Bd. 2, s. 95. 『一般』一五六頁。
- (28) *Werke*, Bd. 2, s. 96. 『一般』一五六頁。
- (29) *Werke*, Bd. 2, s. 104. 『一般』一七〇頁。
- (30) 三枝孝弘『ヘルバルト「一般教育学」入門』明治図書、一九八二年、一四四頁。
- (31) *Werke*, Bd. 1, s. 259. 『美的表現』一〇頁。
- (32) Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, 1786. *Immanuel Kant Werkausgabe* VII, Suhrkamp Verlag, 1974. s. 18. 「人倫の形而上学の基礎」け』カント全集 第七巻』深沢守文訳、一九六五年、一一頁。
- (33) *Werke*, Bd. 1, s. 262. 『美的表現』一五頁。
- (34) カントは『道徳法則に従うことが神の意志だと主張するが、ヘルバルトはカントに影響されつつも、神や道徳法則という考え方を排除している。
- (35) *Werke*, Bd. 1, s. 262. 『美的表現』一五頁。
- (36) *Werke*, Bd. 1, s. 262. 『美的表現』一五頁。
- (37) *Kant Werkausgabe* VII, s. 51. 『カント全集 第七巻』六三頁。
- (38) *Werke*, Bd. 1, s. 262. 『美的表現』一五頁。
- (39) *Werke*, Bd. 1, s. 262. 『美的表現』一六頁。
- (40) *Werke*, Bd. 2, s. 90. 『一般』一八四頁。
- (41) *Werke*, Bd. 2, s. 91. 『一般』一八八頁。
- (42) 高久 前掲書、二二五頁。
- (43) *Werke*, Bd. 2, s. 91. 『一般』一四九頁。

- (44) *Werke*, Bd. 2, s. 91. 『一般』一四八頁。
- (45) *Werke*, Bd. 2, s. 96. 『一般』一五七頁。
- (46) *Werke*, Bd. 2, s. 96. 『一般』一五七頁。
- (47) *Werke*, Bd. 2, s. 91. 『一般』一四八頁。
- (48) *Werke*, Bd. 2, s. 31. 『一般』五六頁。
- (49) *Werke*, Bd. 2, s. 31. 『一般』五六頁。
- (50) *Werke*, Bd. 2, s. 31. 『一般』五六頁。
- (51) *Werke*, Bd. 2, s. 32. 『一般』五九頁。
- (52) *Werke*, Bd. 2, s. 91. 『一般』一五〇頁。
- (53) *Werke*, Bd. 2, s. 92. 『一般』一五二頁。
- (54) *Werke*, Bd. 1, s. 261. 『美的表現』一四頁。
- (55) *Werke*, Bd. 2, s. 17. 『一般』三三三頁。
- (56) *Werke*, Bd. 2, s. 18. 『一般』三四頁。
- (57) *Werke*, Bd. 2, s. 18. 『一般』三四頁。
- (58) *Werke*, Bd. 2, s. 20. 『一般』三七頁。
- (59) *Werke*, Bd. 2, s. 20. 『一般』三七頁。
- (60) T. W. Moore, *Philosophy of Education: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, 1982. p.83. T. W. Moore 著、諏訪内敬司・東敏徳訳『教育哲学入門』川島書店、一九九〇年、九六頁。
- (61) Ivan Illich, *Deschooling Society*, Penguin Books, 1973. pp.37-38.
- (62) R. S. Peters, *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, 1966. Chapter 10. 参照。
- (63) *Werke*, Bd. 2, s. 21. 『一般』三八頁。
- (64) 稲富 前掲書、二一九頁。
- (65) *Werke*, Bd. 2, s. 111. 『一般』一八〇頁。
- (66) ヘルバルト学派のツィラー (Tuisikon Ziller, 1817-1882) が後にこれを五段階説へと発展させ、それが明治時代の日本で流行して、『正当な授業方法とされた。
- (67) *Werke*, Bd. 2, s. 111. 『一般』一八二頁。
- (68) *Werke*, Bd. 2, s. 111. 『一般』一八二頁。
- (69) *Werke*, Bd. 2, s. 112. 『一般』一八三頁。
- (70) *Werke*, Bd. 2, s. 112. 『一般』一八三頁。
- (71) *Werke*, Bd. 2, s. 115. 『一般』一八七頁。
- (72) *Werke*, Bd. 2, s. 115. 『一般』一八八頁。
- (73) *Werke*, Bd. 2, s. 116-117. 『一般』一八九—一九二頁。