The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	神童と天才 : 18世紀における心的能力をめぐる議論をたどる
Author(s)	吉田, 耕太郎
Citation	ドイツ啓蒙主義研究. 2020, 17, p. 25-40
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/77052
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

神童と天才

18 世紀における心的能力をめぐる議論をたどる

吉田耕太郎

はじめに

フィリップ・アリエスの『子どもの誕生』は、人間のある年齢期、またはそこに属する年代の人々を「子ども期（時代）」または「子ども」として表象するようになった、その歴史的かつ文化的な背景を考察した研究だ。この研究への批判、とりわけ、「子ども」という表象が成立する以前には、子どもに向けられる特別な愛情はなかったというアリエスの主張に対しての批判は少なくない。こうした批判があるにせよ、アリエスが、子どもそのものというよりも、家族・家庭を含む人間関係の大きな地殻変動についての知見をわたしたちに提供してくれたことを忘れてはならないだろう。そして事実、歴史的な資料から子どもについての言及を探してみるならば、「子ども期」が区別されるようになった 17 世紀後半から、育児書や教育書が複数出版されひとつのジャンルを形成するようになった現象を無視することはできない。それはつまり、子どもが注意深く育てられなければならない対象となり、彼らが徳、知識、技能を獲得するためには、彼らによりそったメソッドでアプローチする必要があるという、社会全体が子どもに関心を向けるようになった変化を反映したものであるからだ。

とはいえ、この育児や教育の対象としての子どもへの眼差しもやはり一様ではなく、時代によって変化している。子どもに向けられたこの眼差しの変化をたどることが、本稿のそもそもの問題関心である。そのために本稿が手がかりとするのが、神童の記録だ。神童（その定義の変遷をたどることが本稿の主題であるのだが）という類いまれな才能を有する子どもに対しては、ベクトルの異なった複数の眼差しがそそぎこまれていた。なにより神童は、創造者の偉大さを示す存在であり、その意味で、神童は、奇跡をながめる眼差し、または感嘆を含む眼差しの対象であった。しかし 17 世紀後半から 18 世紀になると、上述の育児や教育の関心の高まりに応じて、神童は教育が生み出した結果、別の言い方をすれば、神童はひとつの教育モデルの成果としてながめられるようになった。そして 18 世紀後半になると、神童は、これまでとは正反対の教育の失敗例としてみなされる。こうした神童への眼差しの変化をたどることは、すでに言及した教育への関心の変化、また 18 世紀の思想史研究の主要テーマでもある天才論の変遷をたどることと部分的に重なる作業となる。

1　神童とその記録

まず神童の記録をたどってみたい。「御子の名前は奇跡である」と、神童 Wunderkind はそもそも神の子イエスを指した言葉であり、こうした用例は、例えばルター派の賛美歌の中に残されている[1]。

ただし 16 世紀になると、本来は宗教的な奇跡をあつめた説話から派生した珍奇な逸話のアンソロジーが流行した[2]。たとえば手で触ることなく扉の錠前をあけてしまう7歳の双子[3]のように、私たちが今日、超能力という言葉で理解するような、奇怪な現象を引き起こす能力をもった子どもに対して、Wunderwerck（奇跡的な被造物）と呼ぶ用例も確認できる。そしてまた、理解できない形態、言いかえるならば奇形児が神童 Wunderkind と名指されている例も確認できる[4]。

18世紀に入ると、並外れた知性や記憶力を示す早熟な子どもたちに注目が集まり、彼らの才能を紹介するアンソロジーとして、ヨーハン・キーフェカーの『早熟なる学識人の総覧』[5]や『学識を身につけた若者たちの紹介』[6]といった雑誌が出版されるようになる。ちなみにこの雑誌は、25歳までに何らかの才能でこの世に名前を残した人物たちを紹介しようと企画されたもので、第1巻には、30人の神童が紹介されていた（ただし続刊は出版されることはなかった）。

こうしたアンソロジーでの神童たちの紹介のされ方といえば、算術が得意、ラテン語を2歳で話した、ギリシャ語を習得した、シリア語にアラビア語を習得したと、才能についての羅列であって、編者の関心は、神童たちが披露した多種多様な能力の紹介にあったといえるだろう。さらにまた、これらの才能の紹介には、奇跡とか魔法という語がついてまわる[7]。こうした神童の紹介のされかたから、これらのアンソロジーの目的もまた、創造主への畏怖や感嘆の念へ抱かせようとする点にあったといえるだろう。

このようなアンソロジーに混じって、リューベックの神童と呼ばれたひとりの少年の生涯を紹介する本が出版された[8]。 彼の名は、クリスティアン・ハインリヒ・ハイネッケン。1721年2月に生まれ1725年6月でなくなった、その約4年5ヶ月の短い生涯の間に、ラテン語とギリシャ語をマスターし、聖書を暗唱し、ヨーロッパの地理と歴史についての知識を習得したと伝わっている。

聖書を暗唱したり、古典語を習得したりする子どもであれば、上述のアンソロジーにも収録されていた。ハイネッケンについての記録がこれまでの神童の記録と異なっていたのは、この神童の忠実なる家庭教師としてハイネッケン家に出入りし、神童の短い生涯に付き添っていた人物フォン・シェーナイヒが、「真実からほとばしる筆でもってvom Wahrheit befliessenen Feder」神童の誕生から死去するまでの詳細に記録していた点にある。

では実際に、このハイネッケンはどのような才能を有していたのだろうか，家庭教師フォン・シェーナイヒの記述によれば、1歳になる前に、旧約聖書のモーセ5書を暗唱し、1歳2ヶ月には新約聖書も暗記した。ちなみにハイネッケンはまだ断乳前である。その後、辞典を遊び友達として成育し、地理や歴史の知識を蓄え、3歳からラテン語、ヨーロッパの名家の家系を詳細に暗記した。また才能のお披露目のために訪問したデンマークの王宮では、解剖学的な知識も披露していることから、自然科学についての知識を習得していたと思われる。また死の直前、病床にありながらも、政治哲学についての本を求めたり、銅版画を模写したりしている姿も記録されている。とりわけ、死の数時間の記述は詳細であり、18世紀の子どもたちがどのように死を迎えていたのかを伝えてくれる史料でもある。

とはいえ、フォン・シェーナイヒが残した記述の大半を占めていたのは、上述したデンマークの王宮へのお披露目旅行のエピソードであった。ハイネッケンは、途中で立ち寄った各地の宮廷にて、その才能を披露していた。彼の才能を一目見ようと集まった貴族たちは、ハイネッケン対して豪華な謝礼を与えたことも詳細に書き留められている。このような記録から読み取ることができるのは、ハイネッケンが、依然として、物珍しさや畏怖の眼差しにさらされていたことであろう。たとえばハイネッケンが暗記していた、名家の家系などは、貴族には受けのよい演目であったと思われる。

しかしそれでも神童ハイネッケンの記録がたんなる興業の記録にとどまらなかったのは、フォン・シェーナイヒが、この神童の成長の記録とともに、彼が受けた日々の教育についての詳細な記録を残している点だ。ハイネッケンの記録は、他の子どもたちにも応用可能な教育プランとして受容されることになったのである。

このハイネッケン・モデルとも呼ぶべき神童の教育プログラムについて簡単に確認しておこう。まず、1 歳前後の幼子に最初にほどこされるべき教育は、彼が感覚で理解できる事柄を母語で教えることである。そして同時に、当時はまだ乳母によって育てられるのが普通であったから、乳母が怒りや恐れなどネガティブな感情を抱かないような配慮についても記載されている。また家族の食事のような場面においては、たとえば食卓にのぼる食材を題材に、それがどこでどのように採れたものなのかと、知識を深める会話をするように説かれている。

聖書や歴史書の暗証がそれに続くわけだが、そこでもやはり幼子の関心をひき、彼が理解できることを教えるような配慮を読みとることができる。具体的にはシーボルトの絵入羅独辞典(1683)[9]や、コメニウスの絵入り辞典が推奨されている。とりわけシーボルトの羅和辞典は、動物、昆虫、植物、魚類、天体と分類された事物の単語を簡単な挿し絵とともに掲載するものであり、たとえば植物に限っても、草や薬草など 270 種類、花 39、樹木 127 種類、その他、穀物等々を網羅する、現代の子ども図鑑に相当するものであった。

この神童教育のプランは、教育の理想モデルとしても受容されていたことがわかる。たとえば『とても早く学識を身に付けたある子どもについての報告、子育てに関連する有益な注意も添えて』(1728)といった当時の教育書のなかに、神童教育プランは組み入れられている[10]。そしてなにより、フォン・シェーナイヒは、ハイネッケンの記録を、子どもたちが読むことができるように簡易な文体に後年書き改めていた[11]。このように神童の生涯は、子どもたちが追体験できる教材でもあったのである。

ハイネッケンの記録とその受容から、神童が、教育の成果としてみなされていたことがわかる。しかしこの神童教育は、18世紀の後半になると、「早くに花を咲かせて、果実を残さなかった、痛ましい例」[12]として批判されるようになる。クリストフ・マイナースは、リューベックの神童と名指して、あまりにも早急に才能が開花してしまった「自然の過ちが、これまた誤った教育によってさらにひどいものにならなかったとしたら、この小さな怪物は救い出されることも可能だったはずだ」と論じている。マイナースは、神童を、自然の過ち、つまり失敗作とみなしており、その意味で、神童を怪物という否定的な表象とむすびあわせている。そして神童という非自然的なる怪物は、これまた自然を無視した教育によって救いがたきものになってしまったと、神童教育もまた、自然に反したものとして批判されているのだ。

教育が生み出した理想的な子どもから、自然に反した怪物へと、神童へ向けられた眼差しは変化している。この変化の背景にどのような価値の転換や、人間や子どもの理解についての変化があったのだろうか。そのことを確かめるためにも、ここで神童を、天才論という 18 世紀のより大きな思想史のコンテクストにおき入れてみたい。ハイネッケンを失敗例と語ったマイナースは、神童を、幼少期に花開く天才 frühreife Genie と言い換えて[13]、天才論の枠内で議論していた。つまり神童は天才の一例として理解されていたことになる。神童の眼差しの変化を、天才をめぐる当時の議論の変化からさぐってみることにしたい。

2　ダイモーンから創造者

18 世紀の天才論の全体的な流れを確認することにしたい。そもそも私たちが今日理解しているような天才という意味が定着したのはいつごろであったのであろうか。

「自然に与えられた能力のなかでも、最高のものを天才と呼ぶことができる。天才は、その人が作り出したものの独創性 Originalität、偉大さ Größe、個性 Individualität 、模範さ Musterhaftigkeit によって示され、彼の持つすべての心的能力［知性、想像力、記憶力など］の卓越した力を前提としている。しかしこれらの能力は、特定の分野において発揮されるものであり、たとえば学問の天才、芸術の天才、実技 practisch の天才と、通例は分類される」[14]。これは 19 世紀初頭に出版された心理学のありふれた概説書からの引用である。すでにこの時代には、特定の分野で類い稀な能力を有する人物に対して、天才という

呼称が定着していたといえるだろう。こうした天才という表現は、さらにどの程度さかのぼることができるのであろうか。

カール・フリードリヒ・フレーゲルは、1770 年代の著作のなかで、「天才という概念は古代には見いだすことはできない」[15]とことわった上で、「物書きに、天才という肩書きを与えること以上に、彼を称賛する表現はない」[16]と、天才という言葉が一種の褒め言葉として吟味されずに使われていた状況を伝えている[17]。そこでフレーゲルは、天才概念を考察するために『人間知性の歴史』と題する本を執筆するのだが（この著作については、のちほど検討する）、フレーゲルの言葉は、1770 年代後半に、天才という呼称が、流行語のように広まっていたことを伝えている。

天才概念の歴史的な変遷について扱った研究はいくつもあるが、ヨッヘン・シュミットは、18 世紀から 19 世紀にかけての天才論の特徴を、創造的な才能を心理学の問題として考察する点に[18]、また別の言いかたをすれば、天才をある個人が有する能力 Talent へと限定し、人間学 Anthropologie の枠内の問題へと組みかえている点にあるとまとめている[19]。つまり 18 世紀に天才は、18 世紀的な心理学や人間学の枠組みのなかで、個人の能力という観点から論じられていたといいかえることができるだろう。このような整理が妥当かどうかは、それ以前の天才概念の含意をつきあわせてみることで明らかになる。

天才という語がそもそも担っていた意味の痕跡は、18 世紀の事典に残されている。いわゆるフランスの『百科全書』では、天才 génie については、おおきく 3 つの項目（神話・古典文学、文学と哲学、技術）の観点から記述されている。最初の項目は、古典古代における天才の定義を扱っており、天才とは、生まれながらにして人間に付き従い守ってくれる守護神の意味があると説明されている。

同様に、ツェードラーの百科事典でも、天才にあたる Genius には守護霊の意味があるとされ[20]、古典古代のダイモーン Dämon との関係が示唆されている[21]。このような人間を超えた存在に天才的な力の源泉を認めるとすれば、人間がどのような能力を有するかどうか、そしてその才能を発揮できるかどうかということは、個人の努力や環境によるのではなく、守護神のおかげということになるのだろう。その他にも、天才をコーボルトや幽霊と説明する例や、また国の才能というような人間の集合的な能力や特質としての意味合いも残されている[22]。これらの例は、天才が個人化される以前の意味を伝える定義であろう。例えばマイナースは、神童を怪物といいかえていたが、天才がもつ自然を逸脱したイメージの源泉は、天才という概念そもそも有していた超自然的な含意から説明することができるのかもしれない。

18世紀になると天才は、例えば『百科全書』では「知性の広がり、想像力の勢い、魂の活動、これが天才である」[23]として、つまり人間の心的能力の活動状態として理解されるようになる。アーデルンクのドイツ語辞典でも、新たに取り入れられた意味とことわって、人間が有する才能一般、ある特定の事柄を、容易にかつ他の人よりも良く行いうる傾向

Geschicklichkeit、心の能力の高度な状態 ein hoher Grade aller Geisteskräfte という定義が残されている[24]。

このように、能力が神的なものから個人の能力へと内在化されていった要因として、従来指摘されてきたのが、イギリス、スコットランド、フランスの思想家たちからの影響であった[25]。例えばアレクサンダー・ジェラルドの『天才について』は、クリスティアン・ガルヴェの翻訳によって、ドイツの天才論に影響を与えることになったが、天才を発明または発見の能力として定義し、さらに具体的に、「芸術におけるあらたな美を創作する能力、または学問の分野においてあらたな真理を発見する能力」[26]と説明することで、天才を芸術や学問における独創性と結びつけている。

そしてまた天才の独創性が語られるようになるためには、独創性が発揮される場の変化、つまり文芸や芸術の社会における変化もまた必要不可欠な条件であったこともわすれてはならない。このような変化のなかでまず言及されなければならないのが、新旧論争であろう。ヨーロッパにおいては作品の模範を、自然や過去の偉大な作品に求め、模倣や翻案が創作活動の理想とされていた。こうした模範をよしとする立場に対して、作品の基準はその時代時代によって異なっており、芸術もまた進歩しているという考え方が受け入れられるようになると、作家や芸術家の独創性やオリジナリティー、つまり現実に模範のない、作家の想像力に基づく作品が重要視されることになる。同じように、文学の役割も、伝統的な修辞学の枠組みから脱し、人間の徳をたかめるための教授 docere ではなく、むしろ読者の心を揺さぶる movere 機能に重点がおかれるようになってきたこともここで指摘することができるであろう[27]。つまり理性的な推論による説得ではなく、聴衆や読者の感覚や想像力に訴える、実際にその場に居合わせているかのような叙述の才能が重要視されるようになった[28]。

同時代の天才についての言説をバランスよくまとめたズルツァーの天才論を、ここで引き合いにだしてみたい。デュ・ボスの著作から引用して、天才を「（ある特定の分野において）他の人と比較して、卓越した技量を有し、より多くの成果を生み出すことができる精神」[29]と定義している。また天才は、精神の活発さ Lebhaftigkeit、新しい観念を止むことなく生み出そうとする欲求の力と説明してもいる[30]。さらにズルツァーは、『美学事典』のなかで、詩人の名に真に値する人を、「ジュピターに次ぐ創造者」として、「プロメテウス」[31]と名付けている。

いくつかの研究が指摘するように、プロメテウスへの言及箇所は、シャフツベリーの著作をそのまま翻訳したものであった。シャフツベリーは、世界という完璧な機械の設計者という理神論的な神の理解を下敷きに、作家たちもまた卓越した均衡を配慮している点で神に類する存在つまりプロメテウスであると論じた。ドイツ文学におけるプロメテウス像の影響については本稿では詳しく論じることはできないが、シャフツベリーの論考[32]は、ズルツァーの翻訳を含めて、ドイツでは同時期に 3 度翻訳されており、プロメテウスというイメージが、芸術家や詩人の受け皿として急速に広まることになった。

新しい観念を生み出す創造者のイメージを具体的に説明している他の例として、ブライティンガーの詩人の定義も紹介しておきたい。ブライティンガーは、詩作は現実らしさに基づくものであると断りながらも、詩作を「別の世界の物語を描き出すこと」[33]、可能的な状態にあるもの der Stand der Möglichkeit を、現実の状態 der Stand der Würklichkeit として描き出すことと説明している。その意味で、詩人は創造者 ein Schöpfer[34]、より具体的に「新たな理想的な世界、または事物のあたらしい関係をつくりだす、賢明なる創造主 ein weiser Schöpfer」[35]と言い換えてもいる。

このように 18 世紀の天才論のなかで、詩人や芸術家は、何か新しいものを創造しうる創造者のイメージが与えられることになる。しかしここで、素晴らしい詩人の才能から、その才能を与えた神を類比的に称賛してはならないだろう。ディーター・ブルドルフが指摘しているように、神に比類する能力があたえられているのはあくまでも詩人、詩人という個人の能力が称賛されていると、当時の天才論を解釈しなければならない[36]。

3　熱狂の問題

天才が、個人の能力として説明され、創造者にたとえられることによって、天才をめぐる言説は、新たな課題、つまりどのような天才的な能力が個人に備わっているのかの説明を背負い込むことになった。『百科全書』では「趣味の決まりや規則は、天才にとっては障害でしかない」と、天才の創造が時に常軌を逸したものになることを論じている。天才とダイモーンとの古くからの結びつきから、天才の概念には、人間を超えた神的なものが絶えず回帰してくるのであって、天才は、理性的に解明されることに抵抗していると指摘する研究もある[37]。

しかし、18 世紀の天才論は、脱ダイモーン化 Entdämonisierung[38]、むしろ神のような超越的な介入者を排除する傾向にあった。例えば啓蒙思想は、人間には心の能力が等しく与えられていることを議論の前提としているのであって、人間が有する能力の共通性と天才という特異性の折り合いをどのようにつけるかが課題となったともいいかえることができる。例えば、ヨッヘン・シュミットがカントの天才論を総括している議論は、18 世紀の天才論に作用していたベクトルを適切に要約しているといえる。シュミットによれば、カントもまた天才を個人の能力との関係で議論しているが、その際、天才とみなされる個人に非理性的な性格を認めず、あくまでも理性的な存在として考察している。確かにカントは、ソクラテスが彼のダイモーン Genius の所為にした神託まがいの発言は認めず[39]、そしてまた、天才が自らの才能を、自然に反してまで、自由奔放に、熱狂させておくとしたら、独創的な狂躁は生み出されるだろうが、人々の模範となるような musterhaft 作品はつくりだされないと[40]、自由とりわけ熱狂に天才的なものを認めることはしなかった。

こうした一連の問題の端緒もまたシャフツベリーに認められる。天才が発揮する創造性の、その常軌を逸する側面を、シャフツベリーは熱狂と置き換えて考察していた。シャフツベリーは、熱狂に宗教的な盲信や暴力的な騒乱を重ね合わせていたために、熱狂を病的なものとして基本的に切り捨てるのだが、しかし同時に人間に理性以外の能力を認めない立場に対しても距離をとる。そこでシャフツベリーは、作家や芸術家にみられる熱狂状態を創作に必要な契機として限定的に認めることにした。作家は熱狂をもって作品を書き上げた末、公表するまえに、まずは川のほとりの木のベンチにゆっくりとすわり作品を読んでみる。この具体的なたとえ話をつかって、シャフツベリーは、創作活動には、熱狂をともなって一気に書き上げることも必要だが、作家たちはいまいちど孤独に身をおき、自己対話[41]を通じて、熱狂の荒々しさを洗練させて、社会的に受けいれられる作品を仕上げる態度を称賛した[42]。

この熱狂は、経験論や唯物論のなかでは、理性と対立する感覚や感受性にその場所があたえられることになる[43]。『百科全書』にはこの傾向が読み取れる。『百科全書』の議論は、万物の観念を受けとるための感覚を人間はもって生まれてくることを前提として、天才は、全てのものに関心をもち、どんな観念であれ、観念を受け取るとそれに応じた感情が目覚めてしまうような大きな心をもっていると説明している。それゆえ天才とは、静かに暗い小部屋のなかで創作している時もなお、「心地よい田園を楽しみ、吹きすさぶ風にこごえ、陽の光に焼かれ、嵐におびえている」[44]。「天才の源泉は、抜きんでた感受性」[45]であり、「天才的な人は、感覚するよう強いられている」[46]。このように人間の感覚に、創造活動の源泉を認めていると言えるだろう。

バトーが美学論でおこなった天才の定義にもまた、こうした感覚の評価を読み取ることができる。バトーにとって、天才とは、より深く考察して、既にあったものを発見する人物にほかならない。それゆえ「天才は、この注意深くあるという意味でのみ、創造者である、つまり何かを創造することができる状態にあるほどまでに、まったくもって注意深くあるような人のことである」[47]。バトーは、「高揚と感覚はおなじもの」[48]、「全世界を感覚することが高揚（であり熱狂）」[49]と明言する。バトーは、創造の契機となる熱狂を隠れているものを発見する感覚へとおきかえてしまっている。芸術における天才を、何かをあらたに作り出すのではなく、これまで気付かれていなかったものを発見する点にだけ認めていることで、バトーが天才の独創性を否定していると解釈してはならないだろう。バトーの定義は、18世紀の思考空間を支配していた力学、つまり、超越的な介在を拒否し、能力論の枠組みのなかで天才を位置づけようとした試みの、もっとも貫徹した答えとして受け取らなければならない。

4　心的能力と機知

ただし、18 世紀の天才論の変遷をたどってみると、天才についての議論を方向づけていた、さらに別の議論の流れがあることにも気がつくことになる。天才についての議論が、人間学の枠内、つまり人間が有する心的能力から解明しようとするベクトルが働いていたことはすでに述べた通りだが、天才を豊かな感受性とは違った形でもって基礎づけようとする天才論もあった。

たとえばクリスティアン・ヴォルフは、天才に類する能力として機知 Witz についての議論を展開している。機知は何か新しいものを作り出す創造性ではなく、これまで気付かれていなかった事物の間の異同や関係をみつける、発見の能力 die Kunst zu erfinden [50]である。機知が働くためには、記憶力や鋭い洞察 Scharfsinnigkeit が協働する必要があるとヴォルフは論じている。鋭い洞察とは、他の人が見過ごしてしまうような、事物に隠された特徴を明晰に表象している知性の状態であり、知性の完全性の第一の指標つまり知性がうまく働いているときの状態と説明されている[51]。それに加えて、記憶力が蓄えているかつて認識した事物の像を、想像力がこれまた活き活きと表象することによって、複数の事物の間の類似性や関係性を機知がとらえることになる[52]。

天才と機知とを結びつけるこのような議論は、1770 年代まで確認できる。ヨーハン・ゲオルク・ハインリヒ・フェーダーは、天才には複数の意味があるとしながら、これまで隠されていて、誰も気がついていなかった関係や類似性を発見する卓越した能力を、端的に良き頭脳と説明している[53]。そしてこの類似性を見いだす能力を、Witz (Ingenium)と定義している[54]。このフェーダーの著作は、論理学および哲学の教科書として 1769 年の初版から 1790 年の間に、7 度の再版を重ねたベストセラーであった。フェーダーは改版に際してそのつど原稿を修正しているため、この著作は哲学語彙の意味の変化を示してくれる興味深い資料でもある。1771 年の第 3 版では、天才は、ヴォルフと同じく機知として説明されているが、1778 年の第 5 版では、天才とはあたらしい考えをつくりだす能力であると、言い換えられている[55]。この定義の変化から、ドイツの天才論においては、70 年代にもうひとつの変化が起きたといえるかもしれない。

ヴォルフの機知に話を戻そう。重要なのは、この機知という発見の能力が、記憶力、想像力、知性といった他の能力との協働作業によって成り立っている能力であるという点だ。別の言い方をすれば，人間の複数の能力がいわば協働するような形で機能している状態を、ヴォルフは天才として定義していたといえるだろう。

こうした天才の定義は一定の広がりをもって受け入れられていたことがわかっている。たとえば子ども向けの書籍『ゾフロン、この生における若者たちの使命』においても、「諸々の能力が、美しく正しいバランスをとることではじめて、天才と呼ばれる人物がつくられる。このような能力の状態において、人間は天才として、例外的な程度で、ある事

柄を上手くこなすことになる」[56]と、子どもに対して、天才を能力の調和的な協働と説明している。

しかし、このような誰もが有している能力から天才が説明されればされるだけ、どのようにこの能力の協働が可能となるのかを説明することが問題になってくる。既に引用したズルツァーも、天才とは、注意力、反省、想像力、機知、記憶力、判断力という人間ならだれもがもっている能力に由来していると定義している[57]。あくまでも天才は、これら心的能力すべてからなる特質[58]であると説明し、それぞれの能力について詳述している。とはいえ、それぞれの能力の個別の詳述からは協働は説明できない。そしてズルツァーは天才論の最後で、こうした心的能力の協働は、自然によってあらえられたものなのかそれとも獲得したものなのかという問題をとりあげ、訓練の影響が大きいと論じている。「自然に与えられているものがわずかであるとしても、訓練によって天才の域にまで達する」[59]。ズルツァーはここで、人間をとりまく環境と天才との関係を論じる天才論の流れを接合させていると言えるだろう。

5　文明史のなかの天才

1752年にレッシングが翻訳することで再発見されることになったヨハン・フアルトの天才論『学術に向いた頭脳の考察』は、身体の健康状態や風土つまり生活環境や社会環境から、人間の気質が決定されるという気質論を下敷きとして，天才が生みだされる外的な条件について考察した著作であった。

その議論を確認しよう。フアルトの問題設定は、彼自身の教育経験に由来するものであった。まず次のような実体験が紹介されている。3人のラテン語を学ぶ子どもがいた。ひとりはラテン語の才能はあったが、他の2人はラテン語には不向きだった。しかし弁論についての講義では、ラテン語ができなかった2人のうちのひとりが才能を示した。天文学においては、ラテン語も弁論術もさっぱりだった子が、教師を超える才能を示した[60]。こうした実体験から、フアルトは、ある学問に向いていないようにみえる子どもでも、他の分野の能力を有していることもあるし、ある学問分野で才能を発揮する子どもが、他の分野ではふるわないのはなぜかという問をたて、その原因が考察されることになる。

フアルトは、生理学と環境の二つの視点から、人間の能力の違いが説明できると論をすすめる。まず生理学的な説明は次のようなものだ。脳は部分にわかれているということ、そしてそれぞれの部分の連結には違いがあること。さらに 4 元性質（熱冷と湿乾のバランス）、脳を流れる繊細で柔らかい部分の違いがある。これら 4 つの要因によって、人間の

能力差が生じるというのだ[61]。フアルトが天才論を出版したのは1578年のことであり、彼の生理学の知識が、前近代的なものであることはいうまでもないことだが、脳や身体の生理学的な違いに、発揮される能力の違いの第1の原因を求めている。しかしそれだけでは不十分であると、フアルトは、人間をとりまく外的な要因を考察する。

人間の能力を考察する上で、外的な要因が重要であることを示すために、フアルトは、土壌と種にまつわる農作業のメタファーを提示する。土壌が貧弱であれば、何も作物は育たない、しかし仮に土壌が豊かであったとしても、その土壌に合った種を選別しなければ、作物が芽吹き成育することはない。また豊かな土壌があり、そこに合う種を選んだとしても，種を蒔く時期を選ばなければ、種は芽吹くこともない。そして最適の時期に種を蒔いたとしても、新芽と雑草とを見分ける目を持ち、雑草を丁寧にぬいていかなければ、やはり作物は育たない[62]。

いうまでもなく、種が天才の、土壌それから農作業が外的要因の言い換えである。つまり天才も、適切な環境のなかで、適切な導きがなければ大成することはないとフアルトは論じている。先ほどのラテン語を学ぶ 3 人の子どもの例が、ここで生きてくる。才能の開花には、学校のような教育機関、そこでの教育内容や教師の質が影響している。教師は、子どもたちがどの分野に向いているのかを適切に見極めて指導しなければならないのだ。

天才を生み出す環境を考察するフアルトの議論の射程はさらに広く、学校のような教育制度を越えて、文化的社会的な環境の影響にまで目配せしていた。フアルトは次のような例を持ち出す。農民であったら、神を創造者とみなすことで満足する。しかし自然の探究者は、自然上の諸現象の原因を神に帰すことで事足りるとしたら、自然の解明はできなくなる[63]。つまり自然科学的な探求が求められていない環境では、自然科学の分野における天才が誕生することはありえないと主張しているのである。

フアルトの議論は、社会や文化の必要性に応じて天才が現れてくるという天才論に別の論点をなげかけるものであった。こうした論点を引き継ぎ、文明史的な視座から天才を論じているのが、既に言及したカール・フリードリヒ・フレーゲルの『人間精神の歴史』であった。

フレーゲルもまた、人間知性の発展を、自然的要因と習慣的要因のふたつの側面から論じている[64]。まずフレーゲルは、「自然の源泉 die natürliche Quelle がとにかく基礎である」[65]と、人間にあたえられている心的能力がなければ、良き法体制、教育、習慣に恵まれたとしても天才は生まれてこないと念をおす[66]。とはいえもちろん、天才に固有の能力があるわけではなく、天才はあくまでも人間の認識能力に由来するものだ[67]。

フレーゲルは、天才が生まれてくるためには、環境的な要因が大きな影響を与えていると一貫して主張している。その議論の一例を紹介しよう。フレーゲルは、農耕社会と狩猟社会の対比させてみる。 農耕社会では、播種、収穫、治水、暦、気候と、細分化された分野の知識の蓄積が必要となる。そしてそこから、長大な時間の計算や、天文学といった専門的な学問分野が成立する[68]。ここでフレーゲルは狩猟文化を、数段階遅れた野生人や

野蛮人の文明と理解しているわけだが[69]、社会や文化の発展度合に応じて、それぞれ異なる天才が現れてくることを指摘している。

環境の影響は、フレーゲルによれば、人間の能力が、昆虫や動物の本能と異なっていることからも明らかな事実なのだ。人間の能力が本能であるとするならば、人間は同じ生活を繰り返しているだけであろう。しかし現実は、様々な環境から生じてくる必要性（人々の集団の要求 die Bedürfnisse der Nation[70]）に応じて、それを満たそうと人間は多様な欲求を抱くことができる。この点に、人間の能力と動物の本能との違いがある[71]。農耕を営む文明が天文学を発展させたように、共同体が必要とするものに応えるために、共同体が直面する課題を解決しようという欲求にしたがって、時に天才的な人物が現れ、技術や知識の革新が積み重なっていくというわけだ。

文明史的な巨大なスケールのなかに、天才という現象を位置づけた点に、フレーゲルの天才論の特徴を認めることができるだろう。天才は、やはり歴史的かつ文化的な特定の環境のなかで出現するような存在、つまり現在の言葉で言えば何らかのイノベーションが、人間社会の発展にとって必要な時期、必要な場所に天才は現れてくるということになるだろう。我々は、フレーゲルの文明史観を重く受け止める必要があるだろう。仮に天才が生み出される要因というものを社会や共同体の必要性に還元してしまうとすれば、天才が発揮される領域は、社会の必要性に応じた範囲のものでしかない。文明にとって不要な領域、そこで出現していたかもしれない天才を私たちは認めることができなくなってしまうからだ。

6　神童は良き天才か

エルンスト・カール・ヴィーラントの『天才論』は、社会の求める天才をつくりだすことを是とし、そのための方法を考察したあたらしい教育論であり、ハイネッケンのような旧来の天才が失敗例となってしまった理由を私たちに伝えてくれる史料である。ヴィーラントもまた、天才に独自の能力をみとめてはいない[72]。だからこそ「身体が健康であるならば、だれであれある程度の天才にはなれるはず」[73]であり、それゆえ、まだ発揮されていない子どもの能力を方向づけるために、教育者の指導の必要性を、ヴィーラントは一貫して説いている。天才を育てる教育として一番大切なことは、注意力をできるだけ早い時期に育むことだと、ヴィーラントは繰り返している。そうすれば、その後も、自らの力で観察し知識を蓄えていくことができるからだ。

観察力のない人間の揶揄として、カーテンに覆われた部屋にいる公爵が引き合いにだされている。カーテンにしきられた部屋にいる公爵は、臣民たちが何を望んでいるのかを知ることができないというのだ。こうした身分制批判ともとれる発言がおりまぜられているのもヴィーラントの『天才論』の面白いところだろう。

しかしここで確認しておかなければならないのは、ヴィーラントが具体的に思い描いている天才像についてである。「もし両親や教師が、その子どもを、偉大な人物とはいいません、良き市民または有益な市民として育てたいのであるならば、もっとも強力にそして忠実に外からの知識を獲得することのできる柔軟な時期 zarten Alter に、注意深く観察することの大切さを教え込み、同時にその課題が子どもたちにとって快適なものとなるように教えなければならない」[74]。このようにヴィーラントは、親や教師たちが、子どもたちをやみくもに天才に育てあげるのではなく、あくまでも「良き天才 gute Genie」に育てる必要があると強調している。ヴィーラントにとっての良き天才とは、公益に利するような人材のこと、注意力もまたこうした公益が何であるかを判別できる力ということになるだろう。それゆえ、子どもには注意力と同時に、「公の幸福を促進に、満足感を得られる」ように教育する必要があるというのである[75]。そしてまた子どもに教え込まれる内容も、良き天才になるかどうかという判断基準に照らし合わせて決められることになる。ヴィーラントが認める教育内容は、倫理、歴史、自然科学である。これらはつまり、万人にとって必要な学識であるからだ。そして天才的な能力もまた、こうした公共の善に合致する限りで認められる。天才が知識を求めることがあったとしても、その知識が無用なものであるとすれば、彼は天才としては認められないことになる[76]。18 世紀の天才論に合流した天才と環境についての議論は、結果として、非常に限られた意味での天才しか許容されないことになってしまった。

このような天才論の流れをおさえたうえで、あらためてリューベックの神童の報告が、まずは教育プランとして流布し、18 世紀後半になると失敗例として正反対の価値が与えられることになった理由を理解することができるのではないだろうか。人間の能力が平等であるとすれば、教育方法によって、能力を開花させることができる。しかし幼い子どもに、やみくもに聖書の文言を暗記させ、地理や歴史の知識をつめこむような教育は、社会が求めている才能や知識には合致しなくなったというわけである。

クリスティアン・ガルヴェの論考は神童への眼差しのこのような変化を補足してくれるものである。ガルヴェによれば、子どもはまず感覚に依拠して世界を認識し、徐々に抽象的な思考をおこなうようになる[77]。こうした成長のプロセスという観点からも、神童の教育は子どもの成長には合致していない。ヨアヒム・ハインリヒ・カンペが、自らが編纂する『教育総点検』のなかで教育の第一規則として掲げていたのも、子どもの本性（自然）が妨げられないように、人間の根源的な緒能力が通常展開していくその秩序を尊重することであった。具体的に言うならば、教育をはじめる最初期には、身体の力、感覚する力、直感的な力を尊重するような教育をしなければならないというのである[78]。これは、本稿では主題的にあつかうことができなかったが近代的な教育思想、子どもの成長段階にあわせた教育を必要とする教育思想の成立を意味している。こうした教育思想のなかでなにより批判されていたのは、神という概念を子どもたちが知りえないのに、聖書を丸暗記させ

るような旧来の宗教教育であった。つまり、聖書を暗唱させたり、歴史を暗記させたりする神童の教育モデルは、子どもの成育プロセスを無視する容認できないモデルということになるのだろう。

またガルヴェは、子どもたちの試験の方法についても興味深い指摘を残している。公の面前にておこなわれる試験 die öffentlichen Prüfungen[79]または祝祭的なかたちでおこなわれる発表会 öffentliche Examina oder feyerliche Untersuchungen[80]のようなものでは、子どもたちは上手く発表しようという気負いや不安の感情が高まり、子どもの本来の能力は測れないというのだ。ガルヴェが批判しているのは、いわゆる宗教監督官たちを招いての朗読、暗唱、形式的な口頭試問への批判である。ここで連想するのは、神童のお披露目のシーンであろう。聖書や地理や歴史の暗唱する神童は、こうした劇場的に才能を誇示するという場があったからこそ、現れることができたのではないかということを、ガルヴェの指摘から私たちは推察することができるのである。

事実、神童の教育モデルは批判されたが、神童が消えてしまったわけではない。まず天才は病的なイメージまたはある種の信仰をともなって芸術家小説へと引き継がれ、自分の才能を夢見る天才病Genieseuche[81]のイメージはむしろ強く残ることになった。また神童は、18世紀後半から、もっぱら楽器演奏のような技法を披露する場面において登場することになる。ヴィルトゥオーゾとしてこうした技能が披露される場とそれを求める聴衆の求めに応じる形で、別のタイプの神童が新たに育成されることになったと言えるだろう。

---

[1] Jesu rufe mich von der Welt, また Ein Kind ist uns geboren, Uns ist geboren Gottes Kind など。啓蒙思想また経験主義との関連で、ハレで出版された以下の賛美歌集をあげておく。Johann Anastasius Freylinghausen, *Geist-reiches Gesang-Buch*, Halle 1704.

[2] Vgl. Johann Janssen, *Culturzustände des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters bis zum Beginn des dreißigjährigen Krieges, Geschichte des deutschen*, Bd. 6, Freiburg 1888, S.409ff.

[3] Wolffgang Hildebrand, *Neu vermehrt, vortrefflich, außerlesen curieuses Kunst und Wunderbuch*, Frankfurt 1690, Bd,1, S.150

[4] Vgl. Johann Samuel Adami, *Deliciae Biblicae Oder Biblische Ergetzligkeiten*, Letzter Theil (XVI), Dresden 1700, S. 48.（ただし1044年におきたことの言い伝えである。この情報は以下からの再録。Konrad Lykosthenes, *Wunderwerck Oder Gottes unergründtliches vorbilden*, Basel 1557.

[5] Johann Klefeker, *Bibliotheca eruditorum Praecocium*, Hamburg 1717.

[6] *Schau=Bühne der gelehrten Jugend*, Hamburg 1708.

[7] Vgl. *Schau=Bühne*, S. 56.

[8] Christian von Schöneich, *Merkwürdiges Ehrengedächtniß von dem Christlöblichen Leben und Tode des weyland klugen und gelehrten Lübeckischen Kindes, Christian Henrich Heineken*, Hamburg 1726.

[9] Johann Georg Seybold, *Teutsch-Lateinisches Wörter-Büchlein*, Nürnberg 1683.（複数の再版あり。）

[10] François Baratier, *Merckwürdige Nachricht, Von einem sehr frühzeitig Gelehrten Kinde, Nebst vielen zur Kinder-Zucht gehörig-nützlichen Anmerckungen, und einer Vorrede von gelehrten Kindern*, Stettin 1728.

[11] Christian von Schöneich, *Leben, Thaten, Reisen und Tod eines sehr klugen und sehr artigen 4jährigen Kindes Christian Henrich Heineken aus Lübeck*, Göttingen und Lübeck 1779.

[12] Christoph Meiners, *Grundriß der Seelenlehre*, Lemgo 1786. S.105.
[13] Ebd.
[14] Carl Hermann Scheidler, *Handbuch der Psychologie*, Bd.1, Darmstadt 1833, S. 428.
[15] Carl Friedrich Flögel, *Geschichte des menschlichen Verstandes*, Breslau 1776, S.15.
[16] Ebd.
[17] Vgl. Flögel, a.a.O., S.16.
[18] Jochen Schmidt, *Die Geschichte des Genie-Gedankens 1750-1945*, Bd. 1, Darmstadt 1985, S.9.
[19] Schmidt, a.a.O., S.378f.
[20] *Grosses vollständiges Universal-Lexicon Aller Wissenschafften und Künste*, Halle und Leipzig 1732-1754, Bd.10, Sp.882.
[21] *Grosses vollständiges Universal-Lexicon*, Bd.7, Sp.34.
[22] Franz-Joseph Meissner, *Wortgeschichtliche Untersuchungen im Umkreis von französisch Enthousiasme und Genie*, Geneve 1979, S.276ff.
[23] *L'Encyclopédie*, Paris 1757, Tome 7, p.582.
[24] Johann Christoph Adelung, *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen*, 2. verm. Aufl., Leipzig 1796, Bd. 2, Sp.564.
[25] Herman Wolf, *Versuch einer Geschichte des Geniebegriffs in der deutschen Ästhetik des 18. Jahrhunderts*, Heidelberg 1923 ; Stefanie Buchenau, *The Founding of Aesthetics in the German Enlightenment*, Cambridge 2013.など。
[26] Alexander Gerard, *Versuch über das Genie*, Leipzig 1776, S.37.
[27] Vgl. Erich Meuthen, *Selbstüberredung, Rhetorik und Roman im 18. Jahrhundert*, Freiburg 1994, S. 87.
[28] Daniel Fulda, *Wissenschaft aus Kunst, die Entstehung der modernen deutschen Geschichtsschreibung 1760-1860*, Berlin 1996, S.158ff.
[29] Johann Georg Sulzer, *Vermischte Schriften*, Leipzig 1773, S.308.
[30] Sulzer, a.a.O., S.310.
[31] Sulzer, *Allgemeine Theorie der schönen Künste*, Bd.1, Leipzig 1771, S.249.
[32] Shaftesbury, *Soliloquy or, Advice to an Author*, London 1710, Part 1. Sect.3, p55. そしてまた、シャフツベリー以前、ルネサンス期にまでさかのぼって詩人と創造者を同一視する言説を確認した研究としては、次を参照のこと。E. N. Tigerstedt, *The Poet as Creator, Origins of a Metaphor*, in: *Comparative Literature Studies*, vol.5, No.4 (1968), pp. 455-488.
[33] Johann Jakob Breitinger, *Critische Dichtkunst, worinnen die Poetische Mahlerey in Absicht auf die Erfindung im Grunde untersuchet und mit Beyspielen aus den berühmtesten Alten und Neuern erläutert wird*, Bd.1, Zürich 1740, S.60.
[34] Ebd.
[35] Breitinger, a.a.O., S.426.
[36] Vgl. Dieter Burdorf, *Poetik der Form, Eine Begriffs- und Problemgeschichte*, Stuttgart und Weimar 2001, S.68
[37] Angus James Nicholls, *Goethe's Concept of the Daemonic, After the Ancients*, NewYork 2006, p.81.
[38] Schmidt, a.a.O., S.378.
[39] Kant's *Gesammelte Schriften* (Akademie Ausgabe), VII, S.145.
[40] Kant, AA. VII, 224f.
[41] Shaftesbury, *op.cit.*, p.12.
[42] Vgl. Lawrence E. Klein, *Sociability, Solitude, and Enthusiasm*, in: *Huntington Library Quarterly*, Vol, 60 (1997), pp.153-177.
[43] Vgl. Kineret S. Jaffe, *The Concept of Genius*, in: *Journal of the History of Ideas*, Vol.41 (1980), pp.579-599: p.594.
[44] *L'Encyclopédie*, T.7, p.582.
[45] *L'Encyclopédie*, T.7, p.583.
[46] Ibid.
[47] Charles Betteux, *Einschränkung der Schönen Künste auf einen einzigen Grundsatz, aus dem Französischen übersetzt und mit einem Anhange einiger eignen Abhandlungen versehen*, Leipzig 1751, S.10.
[48] Batteux, a.a.O., S.134.

[49] Batteux, a.a.O., S.28.なお1770年のヨーハン・アドルフ・シュレーゲルの解説のはいった第2版では、高揚 Begeisterung を熱狂 Enthusiasum とわざわざ言い換えられている(S.44.)。天才論における熱狂の位置づけを意識していることを伺わせる。

[50] Christian Wolff, *Vernünfftige Gedancken von Gott, der Welt und der Seele des Menschen, Auch allen Dingen überhaupt*, Halle 1720, §861.

[51] Wolff, a.a.O., §850.

[52] Wolff, a.a.O., §858.

[53] Johann Georg Heinrich Feder, *Logik und Metaphysik*, 3. Aufl. Gottingen 1771, S.47.

[54] Feder, a.a.O., S.41

[55] Feder, a.a.O., 5. Aufl 1778, S.48. なお1774年に出版された第4版は確認することができなかった)。

[56] [Gottlob David Hartmann], *Sophron oder die Bestimmung des Jünglings für dieses Leben*, Mitau 1773, S.198.

[57] Sulzer, *Vermischte Schriften*, S.308.

[58] Sulzer, a.a.O., S.309.

[59] Sulzer, a.a.O., S.321.

[60] Johann Huart, *Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften*, aus dem Spanischen übsersetzt von Gotthold Ephraim Leßing, Zerbst 1752, S.6.

[61] Huart, a.a.O., S.32.

[62] Huart, a.a.O., S.8.

[63] Huart, a.a.O., S.17.

[64] Flögel, a.a.O., S.6f.

[65] Flögel, a.a.O., S.7.

[66] Flögel, a.a.O., S.7.

[67] Flögel, a.a.O., S.20.

[68] Vgl. Flögel, a.a.O., S.194f.

[69] Vgl. Flögel, a.a.O., S.192.

[70] Flögel, a.a.O., S.178.

[71] Flögel, a.a.O., S.220.

[72] Vgl. Ernst Carl Wieland, *Versuch über die Genie*, Leipzig 1776, S.136.

[73] Wieland, a.a.O., S.175.

[74] Wieland, a.a.O., S. 15.

[75] Wieland, a.a.O., S.71.

[76] Wieland, a.a.O., S.77.

[77] Christian Garve, *Sammlung einiger Abhandlungen, Aus der Neuen Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste*, Leipzig 1779, S. 89.

[78] Vgl. Joachim Heinrich Campe (Hg.), *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*, 3. Theil, Hamburg 1785, S.369.

[79] Garve, a.a.O., S.101.

[80] Garve, a.a.O., S.110.

[81] Vgl. Johann Georg Zimmermann, *Über die Einsamkeit*, Bd.2, Leipzig 1784, S.10.