

Title	E. シュプランガーにおける全体性の問題(I) : 教育的課題としての全体性
Sub Title	Die Idee der Ganzheit in der Pädagogik Eduard Sprangers
Author	山元, 有一(Yamamoto, Yuichi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1991
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.32 (1991. ) ,p.89- 95
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	<a href="https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000032-0089">https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000032-0089</a>

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

## E. シュプラランガーにおける全体性の問題 (I)

—教育的課題としての全体性—

### Die Idee der Ganzheit in der Pädagogik Eduard Sprangers

山 元 有 一  
Yuichi Yamamoto

Es läßt sich nicht leugnen, daß das pädagogische Wissen das schwierigste Problem ist. Die Erziehung ist flüchtig und ungemessbar. Sie verflechtet sich in dem Lebenszusammenhang und ist in die Kulturganze eingeweben. Bei Betrachtung der Erziehung müssen wir immer weiteres Perspektiv erhalten. Nun kann solches Perspektiv in dem Denken EDUARD SPRANGERS gefunden werden. Es ist, meiner Meinung nach, „Ganzheit“, die oft in seiner vielen weitgehenden Schriften ist behandelt worden und hat die zentrale Rolle gespielt. Ohne dies Wort können wir nicht verstehen, wie das Wesen der Erziehung von SPRANGER gedacht werden. Hier möchte ich meine Betrachtung folgendermaßen darstellen; (1) Entwurf der Situation seiner Zeit (vor 1933) und der Sehensucht nach das Ganze, (2) Akt und Sinn in Beziehung auf Ganzheit in der SPRANGERSchen Geisteswissenschaften, (3) Ganzheit als der Aufgabe der Erziehung—Erziehung hinweist auf Ganzheit als der komplexe Akt. Demnach werden wir beständigen und begreifen, daß Ganzheit der Schlüsselbegriff seiner Erziehungstheorie ist, denn die Erziehung den sich entwickelnden Menschen problematisch merken lassen, insofern sie auf Ganzheit hinweist.

#### はじめに

『生の諸形式』(1921)や『青年期の心理』(1924)で知られるエドゥアルト・シュプラランガー (Spranger, Eduard; 1882-1963) は今世紀前半の典型的な大学教養人のひとりであった。「文化の行間を読んだ教育学者」と言えば、それは彼を評するに最も的を得た表現であるように思われる。この表現には、ディルタイの弟子として歴史的社会的現実、すなわち文化を解釈学的態度によって理解していくという彼の立場が明瞭だからである。ところで、文化は人間によって担われた世界であり、そこで人間が成長していく世界でもある。文化を理解していくことは、その理解する営みそのものが教育学的考察でもあろう。そういった意味でも、文化は教育学者シュプラランガーにとって不可欠の文献であったのである。それにしても、シュプラランガーはふたつの主著に匹敵するよう

な体系的な教育学の著作を、少なくとも目立った形で残すことはなかった。例えば、ボルノーがその重要性を強調する全集第2巻所収の『教育学の哲学的基礎づけ』(1948)も講演という形のものであった。このことは文化を語ることが同時に教育を語ることもあったとする彼の構えを示すだけでなく、また文化を常に射程に入れて教育を語ることの困難さをも暗示している。もし彼が教育学者として理解されるとすれば、彼の教育を語る際の準拠点はどこにあったのかということがはっきりされなくてはならないであろう。文化と教育とを、また教える者と学ぶ者とを分割して分析的に説明するのではなく、根本的に総括的に考察できるのは何によってなのかを知る必要がある。第二次大戦後、一見すると客観的精神(≡文化的知)から主観的精神(≡良心)へと転回されている彼の態度も、その準拠点から見れば、一貫した流れとして把握されるかもしれない。そうした準拠点として

私はシュブランガーの言う「全体性」(Ganzheit) を考えてみたい。この語は彼の生涯を通して変わらぬ意義を有していると思われるからである。ここでは主に 1920 年代の作品を中心にして進められていくが、必要に応じて初期や後期の作品も取り扱うことで、彼の思考傾向の輪郭を描いていこうと思う<sup>1)</sup>。そこで本稿では、教育との関係でシュブランガーが全体性を問題としていく過程を理解していく。

## I 当時の「全体性」への気運

全体性 (Ganzheit) あるいは全体 (Ganze) は、もちろんシュブランガーひとりがかいた言葉ではなかった。その語の歴史的考察の詳細については今後に譲らざるを得ないが、元来全体は部分の総和以上のものとして考えられており、有機体のモデルを類比的に使って言い表わされることが多かったようである。そして全体はそのモデルに応じて内的な目的性を有するとされていた。20世紀に入ってもこの語に対する意味づけは継続され、それどころか全体性はいわば時代の言葉でさえもあった<sup>2)</sup>。例えば、当時の心理学の原子論的・モザイク的・要素構築的な傾向に対する反動として、ベルリン学派<sup>3)</sup> は、心的事象を体制化された全体として把握することを推奨していたし、社会学の方面でもジンメルが当時の社会学に対する圧迫のなかで「生きた姿は、孤立した平等の諸個人の総和として生まれるものではなく、分業的相互作用からのみ生まれ、しかも、この相互作用の上に一つの統一性……として聳え立つものである<sup>4)</sup>」と言って、実体論的で機械的な説明に代わる全体性の概念を考究していた。また、社会状況にもこの傾向が見られる。「青年運動の若者たちは、……何よりも全人格的な人間になることを望んだ<sup>5)</sup>」のであり、この自己理解への希求から現実の社会的なものに対する反動というロマン的性格が生じたのであった。それにしても、全体性が徹底して突き止められようとする時代は「危機意識」の典型的な反映であった。この危機は当時のドイツ社会全体を支配しており、危機こそが運動の機動力であると思えるほどであった。表現主義運動に代表されるような——これもまた自己の根拠づけの試みであったのだが——相互に浸透することのない実験的な歩みは、纏まりのないでたらめな動きのように見え<sup>6)</sup>、第一次世界大戦による世代の断絶はもはや社会をある一定の公分母で纏めるようなことさえ困難にさせていた。レマルクの報告はこのことをはっきりと示している。少々長いが引用してみよう。

「人はおそらく僕らのこの心持ちをわかってくれない

であろう……僕らの前の時代の人たちは、同じく僕らと一緒に、この戦場で幾年かを過ごしているけれども、その人たちは寝床と職業を持っている。いまはただ昔の位置に戻ってゆけばいいのである。その位置につけば、また戦争なんてものも忘れてしまうであろう。……僕らの後にはまた新しい時代の人たちがいる。それは昔の僕らと同じような人たちだ。それを僕らにとってまったく何の関係もなく、僕らを傍らへ押し除けて進む人々である。僕らは僕ら自身に対してすら、まるで余計な人間になっている。僕らはこれからいよいよ成長するであろう。ある者はうまく順応してゆくであろう。ある者は巧みに身を処してゆくであろう。けれども多くの者は、まったく途方に暮れるほかない……その間に年月は消えてゆき、僕らは結局滅びてしまうほかないのである<sup>7)</sup>。」

自己閉塞の状況として特徴づけることもできるナチスによる政権掌握以前のこの時期は、いやが上にも憧憬 (Sehensucht) として全体を追い求めることとなった。シュブランガーはこの状況を盾取って、それを「心理学的に洞察し深めたいという巨大な憧憬」(SGS 13) とか、「人間精神の高次の形態への憧憬」(SGS 64) とか形容している。世代こそ違え、彼は青年の現実の生に敏感であった。「青年期について、今日、個々の意味方向に結びつきのないことが本質的な心的特性となっている」(PJ 57) と言うところからも窺い知ることができよう。けれども憧憬なるが故に、この時期の求めた全体性なる語は後に「運動」(Bewegung) や精神 (Geist) と共に、ナチスによって利用される運命にあった。殊に全体主義 (Totalismus) を知り、その恐怖政治ぶりを聞かされている我々にすれば、全体性という言葉はすぐに嫌悪の対象になるかもしれない。しかし、シュブランガーについて言えば彼の全体性は、個に対する全体の優位といったことは無縁であったといって良い。むしろ後に見るように、個が積極的に生かされるようなものであった。

ところで、シュブランガーの思想における教育の位置づけからもこの全体性という問題が浮かび上がってくるわけだが、その前に彼の考える教育を構成する基礎的なものを理解するために、人格と文化を形成する各作用の一般的性格を簡略に記しておこう。

## II 精神作用の一般的特質

これについては既に周知の事実であるが、次の事柄だけには注意しておかねばならない。というのも、その思考傾向については今でも十分に有効であると考えられるからである。作用の機能的特質としての境界設定と共鳴およ

び作用のもつ他者への指示性がそれである。また加えて、彼に特徴的な個人に定位した文化という見方も記す必要がある。

意味付与の形式である各作用はそれぞれの中心傾向を有し、その核によって他のものから分化して働いている。認識作用、そしてその客観態としての学問を例にとれば、それは普遍妥当性という恒常的な価値方向に応じて、対象の定立、思考、本質的同一的命題化を遂行する。その場合、自我という観点は経験的主観であれば、徹底的に排除され、そうして解放された純粋な対象が現われる。等質的な世界を構成するために、例外がごとごとく規則に還元される。それ故固有性をもつ認識作用は境界を設定し、他の諸作用に対して自らを限界づけている。例えば、美的作用に対しては感覚的具体的なものを切り捨てるというところで、宗教的作用に対しては認識されたものを体験しつつ評価する自我に関係づけるという意味付与を為さないというところで境界を形づくる。けれどもある作用は他の作用に対して開かれてもいる。認識作用は、その普遍的認識も直観なしには有り得ないという点で美的であり、最小の労力の原理に従っている限り思考の経済・家政を有している。したがって、ある作用には他の作用が潜在的に織り込まれており、他の作用との関係で共鳴し合い浸透し合いながら、一定の領域をつくることになる。ある作用は可能性との関係を、つまり別様にも有り得るということを前提としている。作用は一つのものに還元することのできないものであり、そういった意味でシュブランガーは複合 (Komplex) な組み合わせ (Kombination) という語を用いる。彼はフレーベルの球をそういった教育財として挙げていた。そして、このことはあるものが一定の意味を越えて他の意味を指し示すということを表している。対象は一義的に決定されない。いつも他の解釈や理解の余地を残している。「客観的意味と主観的に体験された意味とが完全に一致しないということが、精神科学の重要な前提である」(PJ 27) と言われるのも、作用と意味とがかかる特質からであった。ところで作用とは既に意味的に同定した形式であるのだから、シュブランガーにとって意味が第一のものであった。それは主観と客観の関係の表現形式であり、敷衍すれば彼にとっては主観が意味を構成するのではなしに、反対に意味が主観を構成する。主観は意味連関から受け取ってきた一つの存在の仕方すぎない。このように、精神作用はフッサールの志向性であり、他から自立しつつ他との共鳴を失わないような関係を保つという意味において一貫している。「文化の原現象は永遠に繰

り返して起こる主観—客観—関係の根本諸形式であり、そこには一貫した意味が内在している」(GS II 14)。

しかしながら、その関係の準拠点はシュブランガーにおいては、文化という客体ではなく、あくまでも個人にある。というのも、文化は「それ自身体験するのでもなく、作用と体験の主体でもない」(LF 60) からである。作用の主体という意味の構成体・有機体である個人を通して、文化という生の客観態は個人の環境として現われる。それどころか、物理的自然でさえ環境として構成されるのである。シュブランガーにおいて郷土 (Heimat) が問題となるのも、かかる観点からであった。

さて、作用は意味連関という錯綜した網の目を前提としている。全体性は差し当り意味連関として把握されるのだが、それ故に今見た特質が全体性にも見受けられる。今度は全体という観点からそれを眺めてみよう。

### III 全体性の直観的一意味的性質

シュブランガーが全体性に重きを置いているのは、彼の方法論的前提で「全体が何よりも最初のものである」(LF 12) と言っていることから明らかである。そして「意味は常に価値相関者である」(LF 13) のであるから、それ故「構成的部分としてある価値全体へ組み込まれたところのものが、意味を有する」(PJ 19) ことになる。例えば、文は単語から成り立っているが、多様な意義 (Bedeutung) をもつ単語は文全体との関係で一定の意味 (Sinn) を得てくるし、さらに意味は文章から得られてくる理解内容であり、それぞれの文は差し当り意義をもつにすぎないが、それが行間の価値と関係することで、文章全体として構成されてくる。またこれは音楽の場合にも同様に扱うことができる。それぞれの旋律や動機——もちろん、それらも一つの全体として考えられるのだが——は、経過句やパウゼ、あるいは展開や再現のなかで、楽章<sup>8)</sup>へと「編み込まれる」。楽章は個々のものによって評価されるのでなく、楽章全体との関連で決定される。そうして、楽章全体や文章は個々の部分から離れた意義を表現することにもなる。このことは意味は他の意義や意味を指し示すということであり、彼の精神作用の境界設定と共鳴という特質からすれば当然のことであった。今の音楽の例で言えば、旋律はそれ自体で全体としての意味を有しながらも、楽章、あるいは作品に対して部分としてそれ自体を越えた意義を同時に有している。さらに、旋律は、音列として、ある時代の楽器に奏される音域の声部に歌われるものとして、美的な音楽的表現をも越えていく。私はここで、セリー、クラリネット、

中世の聖なる 3 拍子、中間的声部や保続するものとしてのテノールなどのことを考えている。また、文と単語の関係においても文に対して一定の意味をもった単語は、単語自体のもつ意義の多様性によって文全体の方向を移し変えたり、文の置かれる状況が変容することによって新しい意義を作り出したりする。これに止まらず文化の下部構造を成す次元においてさえ、「非常に変わった仕方」で、精神的な心の目的論的構造は（専ら自己保存にのみ関わるような）単純な生物的調整システムから逸脱していく」（LF 15 引用文の括弧は山元による）と言われるように、全体としての意味のもつ他のものへの指示性という性質は、シュブランガーにとっての重要な前提であった。一方、全体の印象は同時に感覚——これも意味と同じ語（Sinn）であった——として与えられることでもある。全体は差し当り大雑把に掴まれるものでもある。全体は外的直観の出来事でもある。このように、全体として与えられてくるものは、意味を理解するような高次の段階から直観的な把握に至るまでの作用の全領域の出来事となり得るのである。それも、作用が個々ばらばらで目指すのでないような仕方においてそうなのである。そして、ここからシュブランガーが、意味受容としての体験（erleben/Erlebnis）と意味付与としての作用（Akt）に厳密な区別を要しないとしている理由も納得できるものとなるであろう。全体において、出来事は直観的に体験されると共にすでにあらかじめ意味づけされている。ただ意味づけされたものは未だまどろんでいるだけである。だから彼は次のように言うことができた。

「基礎的な精神作用には 現実認識の一切の端緒があるのであって、各々の基礎的なものを陶冶するということは、単に意味の受容でなしに、この作用へと方向づけられねばならない。」（SGS 41）

個々の作用は全体との関係において基礎的であり、その作用の他のものへの指示性により一切の起点となり得る。個々のものは全体という文章のうえで、行間を生み出しつつ繋がりを形成している。それがディルタイの思考の流れに共通な連関（Zusammenhang）の内容であった。このように、彼の考える全体性には、以上のような „ganz“ が語義としてもっている「洩れなく揃っておりその中にある部分が消滅しているような状態としての、完成・完璧（vollständig）、完備（vollzählig）、完全（vollkommen）<sup>9)</sup>」が、意味や価値との関係で織り込まれているわけである。

#### IV 全体性への示唆としての教育

以上のような精神作用と全体性の前提のもとで、教育あるいは教えるという行為も、その次元こそ違え、その一般的性格を有している。けれども、「人間のそれぞれの目的活動と同様、教育も所与的現実の諸要因の目的に応じた利用や組み合わせに制限されている」（GS II 194）と既に 20 歳の彼が言っていたことだが、『生の諸形式』においても、教育は法や技術と並ぶ複合類型のひとつとして語られていた。周知のように、複合類型（komplexe Typen）とは、基本的精神作用として便宜的に分けられた 6 つの類型とは異なり、それ自身に固有な意味—価値方向を明確に表現していないものであり、それ故、この類型は基礎的な 6 つの類型の根本的で特徴的な意味方向あるいは価値方向に傾斜して、己れの方角をそのつど決定するものであった。言い換えれば、複合の際に、基本的諸作用のもつ、相互に共鳴し合いつつもそれぞれの価値方向によって他のものから区別されるように自らを限界づけるという特質を保持しながらも、選択や断念の働きにより他のものに対する中和化とあるものに対する中心化がなされ、複合類型としての教育はある精神作用に傾くことになる。教育が、時代の思潮に対応した歴史的に規定された形態として現われるのはそのためであり、シュブランガーはこれについて『哲学的教育学概論』（1933）において論じている。例えば、ある教育機関が社会への有用性を課題にする限り、それはレアール・シューレや単科大学（Hochschule）のように、社会的適応、自己保存としての経済的生が中心化されている。また、知識が純粋に体系化され一つの方向として纏められて、そうして対象が観照的に——対象への自己関与をできるだけ避ける形で——考察されるとすれば、それは教育では形式的理論的教授を中心とする書物教育がなされることになる、等々（vgl. GS II 55ff.）。もちろん、基本的精神作用の際、ある作用が優位な場合であっても他の諸作用が無きものにされるのではなく潜在的なものにさせられるということが考えられていたように、教育の場合にも、特徴的支配的なものがあるとはいえ多様な意味—価値方向を保持している。社会に有用な構成員の育成という課題を無視した学校はかなり少ないであろうし、理論が無視された学校はかつて存在したためしのないことは確かであろう。したがって、教育は、歴史的に「そのつどの」全体を保持するという点で、複合的であるとシュブランガーは考えていたといえる。そしてこれが彼の言う「相対的独立」（relative Selbstständigkeit）の「相対的」の

意味内容であった。

ところが、この「そのつどの全体」は教育についてのある程度ポジティブな解釈図式を放棄させてしまう。もし、教育作用の本質を理解しようとしても、複合類型としての教育からはいつも「あれもこれも」が成立してしまうリスクに陥ってしまう。とはいえ、シュブランガーは「一切のものを再びただ一つの教育思想に引き戻すということは不可能である」(GS II 261) と言って、教育解釈の究極図式を退けている。それでは、彼は教育の根本傾向を断念したのであろうか。そうして彼は教育の相対的な羅列を甘受したのであろうか。そうなると、相対的独立の「独立」のほうは空疎なものになってしまうが、もちろん、そうではなく、むしろこの自立性の方が彼には重要であったと思われる。彼にとって教育は、文化の伝達や再生産のための補助的なプログラム以上のものがあった。彼は「歴史なき合理主義」にも「際限なき相対主義」(トレルチ<sup>11)</sup>)にも与しない。『生の諸形式』のなかでも、彼は「類型が最後の目標でない」(LF 409) と明言している。類型形成は全体を理解するための単なる方法論的手続きにすぎず、本来は背景にすぎない最初のもの(生の全体)に帰らねばならなかった。したがって、教育の考察は個々の歴史的・地域的なそのつどの類型、つまり個性的生の考察から生まれた平均像を獲得しただけで終わるものではなかった。更に相対主義の克服は、シュブランガーが一見ディルタイに反発するように構えた際の<sup>12)</sup>、最大の課題でもあった。1920年12月のケルシェンシュタイナー宛の手紙のなかで、『生の諸形式』の「倫理に対する推論」の章の意図を、「差し迫った状態にある相対主義に対して一方においた重り Gegengewicht として導入したのです」(GS VII 105) と語っていることから明白である。彼が決して相対主義撲滅を目論んでいたのではなく、「相対的独立」それ自体が示すように相対主義と均衡するようなものを意図していた点は注目すべきであるが、それに劣らず、彼は教育作用を根本的に捉え得るような独自の傾向を見出そうとしていたに違いなかった。「教育の本質は根本的には既にいつも前提されている」(GS II 18)。そして私はそれを「全体性への示唆」と考える。複合類型としての教育は、根本的な類型として差し当り個別に示された作用を、一つの纏まりへもたらそうとする努力、意志を根本傾向とする。教育は、世代間や時代間の時間的差異——はじめそれはそれぞれの時代のもつ特徴的な価値傾向の差異として、あるいは教育者のもつ傾向との差異として体験される——を前提とした価値対立の場での不透明さを越える一つの試

みなのである。個々の作用は全体との一定の関係によって、有意味なもの、つまり一定の価値傾向をもつものとなる。歴史の問題が『生の諸形式』のなかで教育の考察の際に初めて主題的に登場するのは、文化のもつ時間的な根本傾向が教育の複合の仕方を規定しているからであるばかりでなく、教育が文化を構成する諸々の精神作用を歴史的に捉えようとし、またその結果として現在の文化の価値傾向を留保して批判的に捉える契機を提供するという性格ゆえに、そうなのであった。要するに、教育が考察のうちに入ることによって、文化は総合(Zusammenfassung, Synthese)として主題的な問題になるのである。教育が歴史と関わるのは単に子供の成長という時間的経過が問題であるからばかりでなく、文化の全体性が問題であるからこそ歴史と関係して語られるのである。ところで彼の文化概念のなかには、「我々は個人的精神より他に精神形態を理解する手段をもっていない」(LF 61) と言われるように、文化が個人の精神構造を規定していながらその意味が個人の体験や作用を通してしか実現されないといったふうに、文化が個人を越えた客観的形象であると同時にその根拠を主観的は精神の作用の内にもつということが含まれていた。したがって、以上の内容から次のような重要な帰結が考察できる。すなわち、文化にとっては教育を通してその全体性が問題となるように、個人にとっては自分の教えるという行為を通じてその個人の人格の全体性が問題設定化されてくるということである。更に言うなら、文化の全体性という問題は最終的には個人の人格の全体と不可分であるが、文化のそのほうは、個人のそれが教えることを通じて問題になる場合にのみ、不可分なものとして現われてくる。シュブランガーが「全体的人間」(der ganze Mensch) と言うとき<sup>12)</sup>、このことが常に重視されている。ここで以上のことを確認するために、彼の著書における教育についての言及に触れてみよう。

「教育は心の全体、その心の全体的生の態度へと方向づけられている……。教育が客観的価値から主観的な価値受容性および価値能力へ方向をとるという主張が許されるにしても、教育の課題が歴史的所与の客観的な文化財産を、古い世代から若い世代へと専ら転写しさえすればよいといったふうに理解されてはならない。」(LF 381)

「教育は、人格の本質を探究するように自己発達している主観を方向づける文化活動である。……教育者には、教育者の生の構造に対する個々の動機の意味が生産的になる場合の固有な方向が問題であって、個々の文化的動

機から特殊な総合をすることはさほど問題ではない。」(LF 382)

ここで言われる本質 (Wesen) とは全体性の形相の別名と言ってよい。個々の動機は全体との関係において生産的つまり有意義であり、教育は一つに偏向するような全体を固有なものとは見做さない。それにしても、今の引用中に見て取れるように教育が文化の全体的編成を全面的に引き受けるのでないことは述べておかねばならないだろう。あくまでも「示唆する」に留まるものであって、同じ箇所教育は文化創造と本質的差異をもつとはっきりと言われている。かかる意味で、教育は伝達 (Überlieferung=伝統) と創造の間にあるといえよう。その間の作用を表現するものとして、シュブランガーは教育を増殖 (Fortpflanzung) と言うのである。教育が文化そのものではなく、したがって客観的形象としての文化に働きかけるのでなく、あくまで個人の精神構造 (= Seele) に向かい、その構造の様態を豊饒にするために全体性という課題を覚醒させるという点で、先に私は教育の作用を全体性への示唆と述べたのであった。文化はそうして目覚められた精神構造によって、新しい意味付与をなされる。それが彼の考える文化創造である。しかしそれでもやはり、教育は文化創造に対しては消極的であり、創造への契機を与えるにすぎない。

### 結びにかえて

以上のように、シュブランガーにおいて全体性は、現実問題として時代の状況の性格を合わせ持ちながら、同時に彼の思考にあって教育を考察することによって「問題設定化」(Problemtisierung) として現われてくる<sup>13)</sup>。教育する行為によって状況が広く問題を孕むものとして捉えられ、批判、創造への道が開ける。別言すれば、教育の全体性への示唆という中心的作用は、文化であれ人格であれ己れの全体を絶えず問題性として感じさせることなのである。それ故に、教育は文化に対し力を行使するよりは、むしろその力の批判・検討の眼を開かせることであって、その意味で教育は文化に、もしくは教える者は学ぶ者に積極的な介入ではなしに、消極的な援助を行なうという限界を有している。やはり教育の作用も、他の精神作用と同様自己に対して境界を設定している。つまり、境界を有するのであるから独自の作用として現われることができる。教育の相対的独立は、教育が、時代的思潮の核心に依拠しながらも、常に全体性への示唆に支えられた意志の傾向であるということの端的な表現なのである<sup>14)</sup>。「教育は個々の働きを通して自己発達す

る人間の全体を思念する」(GS II 23)。

また、教育により問題として喚起される人格や文化の全体性は、不可欠ではあるが価値の無政府状態に陥りやすい相対主義とのバランスをとるもの、しかし唯一の支配図式にならない観点として考究されている。先のゲルシェンシュタイナーへの手紙を考え合わせれば、シュブランガーが人格の全体という場合、それは倫理 (Ethik) と同内容であった。彼が教育により要請しようとするのは、学びの内において現実を認識し、自己をまた文化的状況を捉え直すことによって、絶えず新しい学びへと進む姿勢、言い換えれば、学びの内において学びを越えた倫理であった。相対主義に対抗しつつ、それを消去してしまわないところのものは、非現実的で理想主義的な消失点ではなく、現世的現実的な未了の倫理であり、意味を指示していく全体性、完態には達しないが故に常に現実問題となる全体性であった。それ故、良心 (Gewissen) の問題もそういった場から浮上してきた事柄であると考えねばならない。

そういったわけで、シュブランガーは例えば『郷土科の原理』(1923) において、全体の思考を教育の基底に措くことができたのである。身近なところに既にあり、しかも未だ問題となっていない郷土が教育の起点には最適であった。それは、そのつど各人のものであり、その限りで相対的であるが、共通感情の基盤として支柱と成り得るものであった。それは全体をそのものではないが、その基盤が再び問われる可能性を持つことによって教育学的に重要な内容でもある<sup>15)</sup>。また、後期の講演「現代の国民学校」(1950) のなかでも彼は、郷土、労作、覚醒といった教育における基礎的な原理を全体性から語っており、文化と良心を教育学的に包括しようとしている。全体や全体性は彼にとって生涯を通じて欠かせぬものであったばかりか、むしろ彼の思考の中心概念でさえあったのである。

しかし、それにしても全体や全体性のもつかかる意味は、この語の「洩れなく揃っている状態」と並んだ他の語義、つまり「それ自体で分割されず、分離されない状態 (ungeteilt)」(グリム、ドイツ語辞典) と共に、他の全体性とも訳されるもの (Gesamtheit, Totalität) とその語義を分かち合っているものであり、これのみでシュブランガーの言う全体性が明らかになったとは思われない。例えば今の『郷土科の原理』における全体性には総体性 (Totalität) が用いられている。したがって、全体性が特質としていかなる内実をもつのかということが当然知らねばならないが、それにはこれと関連する言葉

との比較の上で描かれていくのがよいであろう。そこで次の課題として彼におけるそれらの意味内容と関係とが知られねばならない。それによってこれらが全体性の各様相を成していることが知られることと思う。また、教育との関係で何故に他ならぬこの語が取り上げられねばならなかったのかが知られねばならない。そうすることによって、教育の示唆作用、問題設定化には重大な問題のあることが明らかになるとと思われるからである。けれども、こういった問題はこれまでに既に暗示されているように思うのだが、本稿の意図からは逸れる。次稿で見ていこうと思う。

## 註

- 1) シュブランガーの著作からの引用は次のように略記して、出典、頁を示す。
  1. 全集版 (E. Spranger, Gesammelte Schriften, Tübingen und Heidelberg, 1969-1980). については、その巻数と頁を (GS II 121) のように引用文の末尾に記す。
  2. 個別の版については、以下の略記を用い、引用文の末尾に記す。  
LF: Lebensformen, Max Niemeyer, Tübingen, <sup>9</sup>1966.  
PJ: Psychologie des Jugendalters, Quelle und Meyer, Heidelberg, <sup>20</sup>1966.  
SGS: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule Max Niemeyer, Tübingen, <sup>21</sup>1925.
- 2) Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, Rasel/Stuttgart を参照。
- 3) 無論、ゲシュタルト心理学のことであるが、この学派はシュブランガー教育学と同じ場所で研究を勧めていたことになる。ベルリンの「全体的なもの」に対する雰囲気を感じられるだろう。
- 4) G. ジンメル『社会学の根本問題』清水幾太郎訳 岩波文庫 1987 128 頁。
- 5) W. ラカー『ドイツ青年運動』西村稔訳 人文書院 1985 17 頁。
- 6) シュブランガーは表現主義について「現実存在の表現主義者に欠けているのは、見られたものへの、生の対象性への専心である」(LF 168) と言っている。主観的色彩の強い表現主義は彼にカオスと映った。同様に、音楽についても次のような言及が見られる。「例えば現代音楽には、何より完全なカオスが支配しているように見えることしばしばである」(LF 78)。ここで彼は表現主義的音楽の無形式性を指摘しようとしていると思われる。しかし本稿は彼の見解を知るところであり、その是非については問うところではないので、差し控えることとする。シュブランガーより約 10 才年長のホイジンガが言ったのと同じ意味で、彼には当時の芸術運動は様式 (Stil) の欠如が特徴的

と映ったようである。ホイジンガ『朝の影のなかに』(堀越孝一訳 中公文庫) 第 18 章、第 19 章参照。

- 7) E. M. レマルク『西部戦線異状なし』秦豊吉訳 新潮文庫 1989 330 頁。レマルクは 1898 年の生まれであるから、調度この引用の「僕」に該当する。シュブランガーとの世代のずれがあるが、彼はレマルク世代の心情を読み取っている。例えば、「青年運動的感情への単なる耽溺は(ドイツの未来に対する責任という) 鉄の一片をも血の中にもたらさない」(シュブランガー『文化と教育』長井和雄、村井実訳 玉川大学出版部 1983 p. 26) と言って、彼はその世代に核のないを見ていた。また後に、レマルクの世代に当時感じていた印象して「この世代は危機に堪ええない」Spranger, Pädagogisches Perspektiven, Quelle und Meyer, Heidelberg, <sup>21</sup>1955, S. 42, 邦訳『教育学的展望』村田昇、片山光宏訳 東信堂 1987 54 頁) とも言っている。なお、レマルクの引用については、かなを漢字になおす等の変更があるが、表現(邦訳上の) についての変更はない。
- 8) 文と同様、楽章も Satz であった。シュブランガーが語義や語源に非常に敏感かつ繊細であったことは、常に注意を払っておかねばならない。例えば、宗教的作用と言う時の宗教 (Religion) がラテン語の「絆」(religio) という意味合いと深く結びついていたように。先取りして言えば、彼の全体性にも、語義の忠実でそれでいて彼独自の解釈が認められる。
- 9) J. グリム, W. グリムのドイツ語辞典に依拠している。
- 10) 文中の引用は共に、E. トレルチの『歴史主義とその諸問題』(トレルチ著作集 第 4 巻 近藤勝彦訳 ヨルダン社 1980 244 頁) からのもの。この彼の主著にはシュブランガーについての興味深い言及が散見される。
- 11) 私はディルタイに対するシュブランガーの姿勢はある種装いに近いものがあると考えている。ディルタイ自身も、歴史に適用された実証主義の陥った混乱状態の克服を意図していた。O. F. ボルノーの『ディルタイとフッサール』(高橋義人訳 岩波書店) 参照。シュブランガーが例えば『生の諸形式』で行なっているディルタイ批判は当時為されていたものと同じであって、彼独自の批判とは思われない。シュブランガーとディルタイの学的関係については今後の課題とせざるを得ないのだが、シュブランガーはディルタイの問題を、例えばミッシュ等とは異なり、教育の方面で引き受けている。そして重要な差異と思われるが、「教育という観点」から引き受けている。
- 12) 例えば、『精神科学の現状と学校』(1921) では次のように言われている。「我々が精神科学を推し進めるのは理解することばかりを目的としているのではない。……文化形象に基づいて我々自身を陶冶し、過去の価値創造に基づいて我々固有の創