

Title	E.シュプラングーにおける全体性の問題(II) : 全体性の陶冶的構造
Sub Title	Die Padagogik Eduard Sprangers und das problematische Ganze
Author	山元, 有一(Yamamoto, Yuichi)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1993
Jtitle	哲學 No.94 (1993. 1) ,p.139- 161
JaLC DOI	
Abstract	<p>In meiner fruheren Abhandlung uber die Padagogik Eduard Sprangers wurde es verstanden, dass eine Ganzheit sich alsproblematisch und polemisch heraushebt. Die erziehrische Einstellung ist fur Spranger der Wille zur Selbstkritik und sie meint also das Ganze der erwachsenden Seele. Denn das zergliederte und bloss gesamtliche Leben kann kein Sinn und Wert haben: 'Sinn hat was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist'. Das Leben ist nun aber nicht 'ganz und voll'. Es bleibt ursprunglich unvolldet. Und das ware, ist das Leben als ganzes der sehnsuchtsvolle, romantische und also nicht wirklichgemachte Traum? Nicht, Nach Spranger habt das Ganze vorlaufig das Unvolldete. Das bedeutet, dass es das Plastische in der Menschenseele gibt, das nicht anderes als der Entwicklungsgrund des Menschen ist. Entwicklung uberhaupt bezeichnet als 'befreiender Prozess', solange eine Ganzheit der Person (oder der Kultur) gewahrt bleibt. Spranger spricht auch von das, was ein Brucke uber Abstand zwischen der Verzweifelung an unvolldetem Schluss und der Hoffnung auf standige Entwicklung schlagt: das heisst 'dennoch'. Das Wort druckt zunachst die Ethik oder Verantwortung fur diejenigen Entwicklung aus, die dies aussagt. Es ist die innerlich bejahte Negation, die die nach Autonomie geduldig strebt und die Moglichkeiten herausarbeitet, das Ganze zu umfassen. Deshalb konnen wir sagen, dass das Ganze nicht anderes als Bildungsprozess ist. Dies werden durch Spranger, zum Beispiel, in Verstehen-vorgatige behandelt. Erziehung wirkt fur die Erwachsende (Kinder und Erzieher selbst-Menschen konnen die Erwachsende sein !) als das, was in der Gegenwart geschichtliche Augen erwecken lasst, weil das echt geschichtliche Bewusstsein das Selbstverstehen ist. Das Ganze, das durch Historiker verstanden wird, ist also nicht anderes als die Wirklichkeit. Es ist zwar auf den historischen Tatsachen einmalig abschlossen, aber auf Problemgeschichte immer off en geblieben. Dies ist die 'Geschlossenheit', die durch Spranger als eine Eigenschaft der Ganzheit charakterisiert wird. Wer nicht nach sich selbst fragt, der bringt das Leben zum steinernem Bewusstsein und der gerat in einen zusammenhanglose, aber eindimensionale Zustand, mit den Spranger immer wieder auseinandersetzte. Das einheitliche Leben ist unrichtig, sondern das verflochte Leben gerade ganz: das heisst gesund.</p>
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000094-0139

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. シュプランガーにおける
全体性の問題 (II)

——全体性の陶冶的構造——

— 山 元 有 —*

**Die Pädagogik Eduard Sprangers und das
problematische Ganze**

Yuichi Yamamoto

In meiner früheren Abhandlung über die Pädagogik Eduard Sprangers wurde es verstanden, daß eine Ganzheit sich als problematisch und polemisch heraushebt. Die erziehrische Einstellung ist für Spranger der Wille zur Selbstkritik und sie meint also das Ganze der erwachsenden Seele. Denn das zergliederte und bloß gesamtliche Leben kann kein Sinn und Wert haben: ‚Sinn hat was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist‘. Das Leben ist nun aber nicht ‚ganz und voll‘. Es bleibt ursprünglich unvollendet. Und das wäre, ist das Leben als ganzes der sehnsuchtsvolle, romantische und also nicht wirklichgemachte Traum? Nicht, Nach Spranger habt das Ganze vorläufig das Unvolldete. Das bedeutet, daß es das Plastische in der Menschenseele gibt, das nicht anderes als der Entwicklungsgrund des Menschen ist. Entwicklung überhaupt bezeichnet als ‚befreiender Prozeß‘, solange eine Ganzheit der Person (oder der Kultur) gewährt bleibt. Spranger spricht auch von das, was ein Brücke über Abstand zwischen der Verzweiflung an unvolldetem Schluß und der Hoffnung auf ständige Entwicklung schlägt: das heißt ‚dennoch‘. Das Wort drückt zunächst die Ethik oder Verantwortung für diejenigen Entwicklung aus, die dies aussagt. Es ist die innerlich bejahte Negation, die die nach Autonomie geduldig strebt und die Möglichkeiten herausarbeitet, das Ganze zu umfassen. Deshalb können wir sagen,

* 慶應義塾大学社会学研究科大学院 (教育学)

E. シュプランガーにおける全体性の問題 (II)

daß das Ganze nicht anderes als Bildungsprozeß ist. Dies werden durch Spranger, zum Beispiel, in Verstehen-vorgänge behandelt. Erziehung wirkt für die Erwachsene (Kinder und Erzieher selbst—Menschen können die Erwachsene sein!) als das, was in der Gegenwart geschichtliche Augen erwecken läßt, weil das echt geschichtliche Bewußtsein das Selbstverstehen ist. Das Ganze, das durch Historiker verstanden wird, ist also nicht anderes als die Wirklichkeit. Es ist zwar auf den historischen Tatsachen einmalig abschlossen, aber auf Problemgeschichte immer offen geblieben. Dies ist die ‚Geschlossenheit‘, die durch Spranger als eine Eigenschaft der Ganzheit charakterisiert wird. Wer nicht nach sich selbst fragt, der bringt das Leben zum steinernem Bewußtsein und der gerät in einen zusammenhänglose, aber eindimensionale Zustand, mit den Spranger immer wieder auseinandersetzt. Das einheitliche Leben ist unrichtig, sondern das verflochte Leben gerade ganz: das heißt gesund.

はじめに

前稿において明らかになったところでは、エドゥアルト・シュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) の教育学において「全体性 Ganzheit」の占める位置は非常に大きく、文化、良心等、彼の主要な諸概念の発生的根源を成しているものあり、また時代と対応する言葉としても重要なものであった⁽¹⁾。彼にとって分割されざるものとしての全体性は、学的思考においてばかりでなく実践での端緒にも置かれていたが、しかもそれが「問題あるものとして als problematisch」も現われてくるという点に重点があった。そして全体性のこの特質は、教育という場あるいは行為によって喚起された。教育はある一定の価値実現と意味付与として作用するとシュプランガーは考えるのだが、その作用の仕方は複合的で歴史的に多様に存在する。そこに彼は教育が生全体において機能する自己に対する批判・検討への道標を見る。私は前稿でそれを全体性への示唆として表現した。教育という営みは、教育者にとって単に他者に向けての知識等の伝達ということの意味するばかりでなく、自分の人格全体の問題設定化という意味合

いをも含んでいる。また文化、社会の教育学的考察のうちには、それのもつ問題の顕在化という作業が暗々裏に含まれているのであった。ところで、シュプランガーにとって教育は全体との関係の中で確かに消極的なものではあったが、その関係は生の中での不可分な関係であり、それどころかパラレルな性格を持つとさえ言うことができる。彼において教育の作用特質として認められた問題設定化は、既に全体の縮図である。それは彼において教育が複合類型のひとつとして挙げられていたことから、差し当り予想されることである。本稿はこのことを全体性の特徴から確認する。つまり、全体性に教育的特質が中心的であることを確認することによって、シュプランガーの「問題という観点 Problematik」を更に明瞭にしていきたいと考えている。その際、考察の幅が広がることは避けられない。というのも、「全体 das Ganze」はドイツ的伝統の解明の鍵だからである。またそれは「総体性 Totalität」との緊密な関係を持っている。そこで、できるだけシュプランガーの著作を中心としながら、この言葉とまた Gesamtheit との差異とそれらにまつわる語意群を見ることで全体性を際立たせ、更に全体性に独自の意味内容を見ていくことにする⁽²⁾。

1

いかなる対象も単にそれだけで意識されるのではない。要素として取り上げられる素材も、他との関係において背景や前景をなしている。そういった景観をなすものがシュプランガーでは Gesamtheit と呼ばれている。シュプランガーにおいては Gesamtheit は、「我々のもとにあって差し当りまとまって個的に直観された与えられた限りでの全体」と言えるものであった。それは既にある全体という所与性を最も明瞭に表している。彼が文化を「歴史的に与えられた精神生活」(LF, S. 28) と言い換えるとき、差し当り文化は概括的なものとして考えられている。概括的な文化は「その中に生まれてくる者にとって、差し当りいわば石化した形象である。

E. シュプランガーにおける全体性の問題 (II)

この者は文化でさえもがかつて波打った心的生から浮かび上がってきたものであったということを感じることすらない」(SGS, S. 32). 教育との関係ではそういったものとして語られていた. 意味/感覚 (Sinn) との関係で言えば, **Gesammtheit** は直観の対象として与えられた, 現在に入り込んだ過去ということが出来る. それは過去志向的な全体なのである. かかる意味で **Gesammtheit** としての文化は所与なのであり, 差し当りの起点である. けれども, それは作用の対象でもあり, それ故そこでは個々の意義が理解されるに終わるのであって, 単なる共通性や偏向した全体が知られるにすぎない. 例えば **Gesammtheit** は, それが自我から解放されて純粹に観察されるとすれば, 理論的作用の探求の対象であり, 個々の側面や傾向を学問的に追思考することによって全体像 (**Gesamtbild**) として捉えられる. もちろん, 認識作用の主体である学問も, 有意味なものである限り概括に留まらない全体 (**das Ganze**) に関わっているのではあるが, しかしながらそれはある特殊化された一定の方向に向けられているのであって, あくまでも条件付きである. つまり, 一方で学問は「意味領域の全体 **Gesammtheit** へと方向づけられた探求」(LF, S. 59) だが, 他方では「純粹に対象的な諸連関の全体へと方向づけられた」(LF, S. 49) ものもあり, したがって学問は自分の観点に応じて全体に接近しようとする意志傾向であるを越えることはない. だから, 自分に与えられた限りでの全体として **Gesammtheit** は得られても, 他ならぬそのために全体を理解することがないのである. **Gesammtheit** は, その背後に **Wenn**-文章を有している. 作用によっては汲みつくし得ない残余が, 認識作用を例に採った場合での **Gesammtheit** を特徴づけている. シュプランガーにおいてはこのような条件付きの全体が **Gesammtheit** としても言い換えられている.

また **Gesammtheit** は, 機械が例に挙げられているように (vgl. LF, S. 13), 一方では集合的な総和 (**sämtlich, kollektiv/Summe**) でもある. その言葉自体から察することができることだが, これは集められ, 一つに取

りまとめられて (zusammengenommen, zusammenfassend) 生み出された状態の性格なのである。だから単数形で語られる場合、Gesamtheit は「共通なもの」(gemeinsam) あるいは「同定化したもの」(Identität) という意味合いを帯びてくる。対象的側面でなく、体験-作用の側面にも認められることだが、個々の精神作用のそれぞれが有用性や形式性、普遍妥当性等により自律的な全体であると言えるのは、この性格を表現している。前稿で触れた文や文章、旋律や楽章もまた、一つのまとまりを形成しつつより高次のものへと秩序立てられていくという点でそれ自体では概括的な全体に留まっている。Gesamtheit という言葉で彼が念頭に描いたのは、それぞれが一つのものとして考察されるものでありながら、そのどれもが心的生そのものではあり得ないところの、6つの精神作用あるいはその中の4つのものを事象的次元で同時に表現した個人的精神作用や2つのものを社会的次元で表現した社会的精神作用といったものであり、シュプランガーが空疎な要素にまで分離しないでそれより高次の層で留まることで見出したものであった。精神構造に目を向けるや否や、精神構造がそれらの作用によって徹底的に貫かれていることに気付かざるを得ない。精神構造はその考察のはじめから有意味な錯綜構造であった。したがって、シュプランガーが Gesamtheit を既に個々の意義や意味が潜んでいるまとまりと考えていたことは憶測以上のものがあるのであって、それ故にそれらの精神作用は彼の推奨する精神科学的心理学の素材たり得たのである。かかる意味でも、Gesamtheit は起点としての性格を有するのである。

以上のように見れば、シュプランガーの Gesamtheit には「既に im voraus」と「未だ」が併存することがわかる。彼にとってそれは差し当り経験的事実の総称である。しかしこの性格が所与に刻見込まれた性格であること、つまり歴史の持つ個性であることには注意を払っておかねばならない。詰まる所、既に作られたものはそう言ったものとして作用すること

E. シュプランガーにおける全体性の問題 (II)

はできないのである (vgl. PP, S. 80). それらは概括されたとはいえ、よそよそしさを保っている。それにしても、このようなある種の条件のもとでもとめられた概括的な状態は、それをまとめる当のものを必要とするであろう。言い換えれば、その概括の条件を与えたところのものがなくてはならない。そうすると、Gesamtheit には諸部分が結合する際の何等かの統合する働きの存在が既に含まれているのであって、この働きによって単に直観の対象でもなければ、意義あるいは低次の意味でもないものが体験されることになる。この統合の基盤が総体性 (Totalität) であり、これによって Gesamtheit の「未だ」という性格が明瞭になるのである。ところで、シュプランガーにおいて総体性が Gesamtheit の基盤に置かれているのは、彼の次の言葉からもはっきりする。

「それぞれの意味付与する全体的作用 Gesamttakt には、意味付与作用すべての根本形式が保持されている。それぞれの精神作用においては、精神の総体性 Totalität が支配している。」(LF, S. 38).

今の文脈で言えば、ある作用がその同定化した活動を維持する場合、あるいは個々の作用が単なる総和を越えて均衡を保持しようとする場合に、総体性が問題となるということである。

2

総体性はいま引用したように、既に与えられている全体において支配者あるいは内在的超越者なのであり、その意味で価値 (Wert) や規範 (Norm) と深い関わりをもっている。これは『生の諸形式』(1921) の中で宗教的作用の記述の際に総体性が特に強調して使われていることにも表れている。宗教的作用は評価 (Werten) をその旨とするばかりでなく、それを可能にするという点でも全体への視野を有している。「宗教的なものとの関係がなくては、何ものをも存在しない」(LF, S. 58). 宗教的作用はある作用が一定の働きを持つようにそれを編成する働きである。無論、この働きは普段

考えられるイメージとは異なるものであって、それは既にある全体をある恒久で一定の方向へ導くような普遍像、理想像、それ故また法則的ではあるが直観的でもある形象として編成する作用である。それは規範化の作用と言い換えてもよい。全体との関係なくして、意味、したがって意味と相関する価値は体験され得なかった。それ故、「宗教的意味は、個々の体験が個人の体験が個人の生の総体的な意味に関係するところに存する」(LF, S. 41) と言われる。それ自身で個々にまとまった体験も、やはり何かに動機づけられ、何ものかを目的として向かうものである以上、体験は本来そういった導きの糸としてある理想的な像、規範といった生の総体性に関係しているのである。その関係の結合力として宗教的作用は意味-価値付与を行なう。体験の統一の基盤は宗教的作用の中心的事項である総体性にある。総体性によって概括的な作用が価値的に関係づけられる。すなわち、作用は作用たらしめられる。更に言えば、作用は総体性によって意図的となる。このように、ある作用のまとまりの形態性を表す *Gesammtheit* は、総体性を前提とするか、無自覚的前理解的な場面で総体性と共同しているわけだが、*Gesammtheit* は総体性を通して一定の傾向をもったひとつのまとまりとしても把握される。これは作用の捉える対象にも同様に言えることであるが、このことは像形成について言及する際に明らかにする。

『ヴァイルヘルム・フォン・フンボルトと学校制度改革』(1910) に依拠すれば、シュプランガーがフンボルトの「完成された特性」を「単に多様なものにおける統一を意味するものではなく、有限なものの限界における普遍を意味する」(HRB, S. 47) と要約するとき、総体性が意味するのは後者であった——これまでの考察からすれば、前者が意味するのは *Gesammtheit* であることは容易に理解される。そうしてこう述べることによって彼は、総体性が経験的事実の過程の全体——それは因果的連関としても把握される——ではなく、目的論的連関を形成していることを承認している。総体性が理想的・規範的な全体への意志であるのも、目的が事実へ入

E. シュプラランガーにおける全体性の問題 (II)

り込んでいることによる。総体性は目的連関の支柱なのであって、人間の行為がひとつの意義をなして理解されるのは、また行為の動機が理解されるのは、この総体性によるのである。

ここで歴史的な観察を簡略に施せば、既に第1次大戦前にシュプラランガーが述べていたように、総体性は18世紀と19世紀の転換点において教育の中心となっていたものであった。この語は17世紀初頭にフランス経由で移入したものであったが、啓蒙の時期に至ってそれ以前の総和といった単純な語義を特徴的な語義に変化させている。それは自己陶冶の理念としての総体性であり、古代ギリシャに適して眼差しを向けることによって得られたものであった。個性の調和的展開が自己陶冶の究極目標であり、教育にとっては個人的な諸力を「完全にかつ十全に ganz und voll」(vgl. HRB, S. 11, S. 15) 発達させることであった。また、総体性は美的側面において有機的に調和した形式であり、同時に合理的な側面において完全に普遍妥当的な形式原理(オルガノ)であった。このような総体性は個性が全面的に展開することで獲得されるとされた。『ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと学校制度改革』の中でシュプラランガーが考察したこの時期の総体性は、個性と普遍という対立関係が統一へと形成されるところのものであったが、その基盤は「あらゆる人間的なるものは個的である」(HRB, S. 40) という確信にあった。したがって、総体性はこの時期の歴史的視座が生んだ個人の発達に関する理想的表現であった。第1期のフンボルトについて芸術と現実の境界が不明瞭であるとしながらも、「芸術作品ばかりが理念(人間性という総体的理念)が証示するのではなく、有機的組織であってもそうなのである。つまり、真理と美はそれらの形而上学的根拠において親和している」とシュプラランガーが言う所以がここにある。そして、シュプラランガーも総体性にこれと類似した意味を与えている。いま触れた傾向を引き継ぐドイツ観念論に対する彼の構えが、総体性に対する意味づけを暗示しているだろう——「首尾一貫した世界観や陶冶理想は専らドイ

ツ観念論から獲得される」(SGS, S. 64).

3

ところで、先に行動理解が総体性を通して可能になるといったが、これはシュプランガーが彼の中心語でもある「理解 Verstehen」を陳述する際に言及する、像の形成過程を見ればよりはっきりする。ある人物や出来事のイメージを形成しようとする際、差し当り個々のデータの収集と観察から事実の整理による最初の像 (Gesamtbild) が得られてくる。それは心理学的な像である。(Vgl. LF, S. 22, S. 32). そこではある人間がある一定の状況でかく行動したこととその動機が、その人物の属した時代や環境に即して理解されてくる。けれども、そのような像については、フッサールのそのデータについての先入見を努めて括弧に入れているとしても、なおデータの選ばれ方自体に既に解釈の図式があって、シュプランガーの言を借りればそこでは「人間的なものを把握する際に、精神の普遍的な構造法則性が働いている」(LF, S. 427). 彼にとって、理解における自己の滅却は態度としてしか有り得ないわけだが、これを彼は「解釈的構想力 die interpretierende Einbildungskraft」と呼んでいた。この能力を通して一見事実即したかに見える像は、観察者の価値観点からの付与を受けた像、つまり総体的な像 (Totalbild) となる。してみると、観察者の観点が意識されるほどに、像は対象に即してあるいは対象に忠実であることによって得られてくる像 (Gesamtbild) ではなくて、総体的な像として把握されることになろう。いわば前者が帰納的な像であるのに対して、後者は演繹的な像である。したがって、ある作用の捉える Gesamtheit は、総体性を前提とするか、あるいは共同して前理解に関わっているわけだが、それ故に各作用は一定の傾向をもったひとつのまとまりとして認められる。像形成の帰納-演繹的側面に関して、シュプランガーは一定の対応語を用いているように思われる。すなわち、像形成の過程でまず帰納的な像を「取りま

E. シュプランガーにおける全体性の問題 (II)

とめる *zusammenfassen*」のであり、次に演繹的な像つまり総体的な像を「統握する *auffassen*」のである。シュプランガーにとって統握は、取りまとめ以上のまとめ上げ、つまり対象が観察者の価値の文脈へと据えられる過程として考えられている。ここでの像は、事実の客観的な性質を求められるが、一方では観察者の目的論的構造の一部として獲得されている。しかしながら、まだこの像が全体性として得られたわけではない。観察者との関係を踏まえて歴史的あるいは経験的事実の意味内容およびその価値が捉えられたにすぎない。言い換えれば、それは観察者の観点から見られたものであるにしても、まだ観察者にとっての意味、批判的な意味を有してはいない。つまり、観察者と対象とは同一の地平にはおらず、彼は対象をある観点から模倣しているにすぎない。あるいは、対象に対する態度の定位は明示されるが、観察者の自己自身に対する反省は伴わない。その点で、総体性も「一切の反省以前に働いている体験と行為の法則」(LF, S. 440)なのである。そしてこのことが *Gesamtheit* の「未だ」という、先に見受けられた性質の基盤をなすことがわかる。いまではむしろ、これは総体性の特性であったということができよう。ところで、こういった像は観察者から離れた無縁の像、それ故失われ憧れの対象となるものであるか、彼に密着して検討されないままになっている直接に生きられた対象であるかのいずれかである。それは総体性が標榜されたあの世紀の転換点において、シラーが語ったところとよく一致する。

「人間がまだ純粋な自然……である間は、人間はバラバラでない感性的統一として、そして調和的全体として活動する。……人間が文化の段階に踏み込み、技術 *Kunst* がその手を延ばすと、あの感性的調和は廃棄され、人間は道徳的統一として、つまり統一を追い求めるものとして自分を表すことができるにすぎない。……一致は……理想として存在するだけである。それは……実現されるべき思想として、人間の外部にある。……しかし、両者を包括する高次の概念がある。この概念が人間性 *Menschheit* の理

念と合致するとしても、違和感はあるまい⁽⁴⁾。」

ところが、シュプランガーは「我々はもはやいわゆる調和的人間という不定のフマニテートを追い求めようとは思うまい」(SGS, S. 61) といつて、別の道を求める。彼にとって現実——無論、彼にとってそれはシラーが素朴という言葉で示したように完全に模倣されるべき自然ではなかったし、理解は模倣 (abbilden) とは異なるものであった——と理想を架橋するのは批判能力として提示される。それは歴史家の手腕であり、それ故全体としての像は、シュプランガーにとって歴史家の課題となる (Vgl. LF, S. 404)。歴史家は単に出来事の過程を、要素を繋ぎ合わせるように考察していけばよいというものでもないし、また過去の事実における内的な目的論や出来事の動機が問題なのでもない。彼は事実の過程とそこに観察された目的論が「現時点から見られた限りでの」考察にすぎないということを理解することによって、出来事の現在的意味を獲得しなくてはならない。これは事実に対する批判的解釈であり、そうしてそれは単なる物語を超えて、絶えず観察者に問いを投げ掛けるもの、つまり問題像あるいは問題史となる。一回的にすぎないところのものが現在へと問題提起する。シュプランガーが「歴史の心理学化」(vgl. SGS, S. 15) を評価する点もここにある。精神の客観態が心的生に及ぼす影響とその展開は、彼にとっては精神科学的心理学の主題であったからである。けれどもまたこれはこのことは単に人物に限られたことではない。過去の人物であれ、出来事であれ、それが孕んだ問題は、その事実上の形態やそれについての情報を変化させているとはいえ、現在においてもその影響力を保っている。過去は終わったものではなく、現在へと入り込んでいる。過去の事実は問題や課題の上では、つまり批判的な次元で常に可能性にとどまっているのであって、歴史家にはそういった過去を改変する力が与えられている。過去に影響を行使することによって、我々にとっての現在を理解する。そういった過去への作用としての現在が「歴史的現在」である。それはいわば後向きに前進する現

E. シュプランガーにおける全体性の問題 (II)

実であるが、これは現在へと絶えず批判の特質を理解なくてはなし得ないことなのであって、そうして歴史家は像を終わったものであるにもかかわらず、また決して終わり得ないものであるにもかかわらず、全体として描こうとするのである。対象の最初の像の形成者である観察者は自己の観点を意識することで、対象の解釈者となるのであったが、ある価値観点から見られた過去の事実具体的な解釈像としての総体な像が、逆に解釈者自身にとっての意味を有するように働きかけてきて、首尾一貫した像を形成するように要求するところに、全体としての像 (Bild als Ganzes) が現われてくる。それ故シュプランガーは理解を一般的に、「精神的な諸連関を客観的に妥当する認識の形で意味あるものとして統握すること」(PJ, S. 19) と言うのである。ここには先の3つの語が暗示されている。理解するということに限ってみても、客観的に妥当な認識が、ひとつのまとまりをもった学的形態という Gesamtheit として、またそれが観察者(解釈者)の価値に関係づけられて評価され (werten), 統握される (auffassung), つまり総体性 (Totalität) として表わされる過程が有意味 (sinnvoll) なのであり、全体性 (Ganzheit) なのである。しかしやはりそれは問題的 (problematisch) なのであるが、こうして像は全体としての像、首尾一貫した像となる。ここで、シュプランガーが与えた「有意味なるもの sinnvoll」についての一般的定式を(前稿に引き続き)再度引用しておこう。

「構成的部分として価値全体へと組み入れられたものが、意味を有する——„Sinn hat, was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist.“」。(PJ, S. 19).

この言葉の中に3語の関係が見て取れよう。価値の上での運動の力としての Totalität に、(歴史的事象の場合は過去から) 現実へと引き渡されている Gesamtheit が組み入れられることによって、現実全体の生命力、つまり意味が与えられる。全体であるということは、ある価値の中にあるまとまりをもった部分が移入されることである。シュプランガーは常にあ

る程度一貫してこれら3つの語を用いていたと考えてもよさそうである。そして事実、シュプランガーはこういった像形成の方法を実際に歴史的研究において実践しているのもであって、例えば『文化と教育』の第1部やベーア (H. Walter Bähr) によって編集された作品群などはその代表例であろう。

そこで彼の歴史研究の一例を挙げるべきであろう。私見によれば、彼が心情的にも惹かれている歴史上の人物はソクラテス、ルターおよびシラーと思われるので、ここでは彼のソクラテス論を見てみよう。というのも、O. F. ボルノーが「ソクラテスとプラトンは当時 (第2次世界大戦末期)、時代の困窮を越えて永遠に妥当するものを指し示しているテーマであった⁽⁵⁾」と指摘するように、シュプランガーにとってのソクラテスは、現代に対する批判的像としての典型的役割を常に演じているからである。

『ソクラテスという謎』(Das Rätsel Sokrates', 1953) と題された論文でシュプランガーは、ソクラテスの生きた時代は支柱を失った危機の時代であり、師であるディルタイを明らかに引き継いだかかると読みにより、自分の生きる時代と重ね合せている。ディルタイはその時期を「国家に対する個々人の生活と全体性の関心を確認させる学問的根拠によって、宗教的確信の地盤を固めようとする要求⁽⁶⁾」に満たされていたと言ったが、同様にシュプランガーも観照的な学問とは無縁なソクラテスを「固定した出来合いの知識を伝達する説教師 Lehrer ではなく、重大な問いを投げ掛ける者」(PG, S. 16) として、つまり説教師でなく教師として取り上げ、そうして彼の死後に本当の精神的な戦いが始まったのだとして「このソクラテスは死なず」(PG, S. 38) と言って、彼の現在の意味を強調したのであった。この論文において、彼は「歴史上のあるいは本当のソクラテスについての我々のイメージは、果たしていかなる状態であろうか」(PG, S. 22) と問うている。これに対して最終的に「我々が彼のために築いた塑像には、差し当りまだ台座が欠けている」(PG, S. 36) と彼は答えた。しかし、この台

E. シュプラランガーにおける全体性の問題 (II)

座のないことがシュプラランガーのソクラテス論を特徴づけている。無知に留まっているのは、知ることと「より善くなること *Besserwerden*」とが別物であるからであり、自己が人間として問題に留まり続けるからである (PG, S. 36)。知識が明証によって数多く所有されたとしても、真理である学問——「知は徳なり」であった——を所有したことにならない。知ることは倫理的なものに関係している。したがって、知識上の無知に対置するものは良心をおいて他にない。そういった確信がソクラテスにはあった。密着した自明性を暴き、絶え間ない自己留保 (*Selbstreserve*) へと向かうために、知識のための知識は必ず破綻するという経路を通して彼は決して積極的にはなり得ない否定であるイロニーを用いたのであった (PG, S. 35)。かかる像としてのこのソクラテスは、現代における問題意識そのものを自己に対する批判として覚醒する限り、生き続けるのである。シュプラランガーの言う「現代の歴史的-批判的思考法」(PG, S. 23) がこれなのであり、歴史家の問題となる像形成がこれなのである。敷衍しておけば、非意図的でそれぞれの社会機能に配分されていた古代ギリシャの教育が抱えていた問題は、ソフィストの登場と前後して顕になった、ギリシャに特徴的であったポリティケ (政治-倫理) という支柱の空洞化に対して、伝統といかに対処することで克服していくかというものであった。学的思考が形態化していくにつれて、教育現実との乖離が進行するが、それに拍車をかけたのがソフィスト達であった。しかし、彼らによって教育を倫理 (徳) という方面から改めて考察し直し、そこに核を与える要求に応答する道が開けることになる。文化危機が教育への自覚的な関心、教育学的思考を生んだとも言えるのであり、その生みの親がソクラテスというわけであった。このようなソクラテス像をシュプラランガーは絶えず課題として設定しているのであり、違う箇所でも彼に言及しながら「困難な時代は真実の教育者を要求する」(PP, S. 77) という言葉に集約している。

4

さて、こうしてシュプランガーの全体性の輪郭が次第に明らかになってきたと思う。これまで予示的に記述されたことであるが、シュプランガーにおいて全体性は、対象の側にも、また観察者の側にも見られる拘束された不十全な *Gesamtheit* や総体性を包括するものとして、期待されている。そのような全体は例えば学問的追求が捉えるものをもはや越え出ている (LF, S. 237)。個々の部分的な作用やその様態は常に、他のものを指示するよう構成されているが、それが包括的な (*umfassend*) 意味へと帰還する場合にのみ、作用等はそれたらしめられる。この帰還が歴史家の問題であったように、個々の作用は批判を必要とする。全体性は、対象に対してだけでなく自己へも向けられた関心として、また歴史的に批判された包括への努力として総合されたものである。「真の歴史的意識は、深められた自己理解に他ならない」(BGB, S. 97)。逆の言い方をすれば、全体の構造は必ず歴史的批判を随伴する。

しかしながら彼の全体性は批判的である限り、問題としてしか現われなない。かのよく知られたラディカルという語の規定を彼が引いているように (BGB, S. 52)、絶え間ない追求が全体の構造を規定している。完成された理解は彼にとっては有り得ない。自己理解は深められることはあっても到達されることはない。統一された自己という見方そのものが先入見、一種の偶像崇拜である。むしろ全体性には「未完成 *unvollendet*」あるいは「中途半端 *halb*」という影がつきまとう。全体は流れの内にある (vgl. LF, S. 20)。彼にとって全体性は「完全に理解しようとする常に未完成な努力」(LF, S. 419) としてある。ここで比喩的類似が許されるならば、彼の全体性はシューベルトの晩年のソナタである。最終楽章の構成という問題がシューベルトの苦悩の対象であったように、彼の全体性も終わり得ない終わりという悲劇的性格を有する。それをシュプランガーは「ファウスト的運

E. シュプランガーにおける全体性の問題 (II)

命」と感じていた (BGB, S. 98).

けれども、この悲劇的性格はシュプランガーによって肯定的に転換される。そしてこれが全体性の重要な意味をなす。この転換は彼によって「それにもかかわらず *dennoch*」という言葉で表されている。これはふたつの積極的な意味を持つ。第一に「にもかかわらず」は現実の未完成を、可塑的なもの (*plastisch*) として認めるという意味で肯定的転換である。全体性の内的な不安定こそ自律的な探求を保証するものであるが、「にもかかわらず」は、自己の緊張状態を意識することによって、自己の過程を自発的自律的に促進させようとする努力の表明をする。ソクラテス論でも語られていたが、自己に対する絶えざる問いは己れの無知の証示として「解放の過程 *befreiender Prozeß*」(PG, S. 36)であった。これは自律化のプロセスである以上、自己の根拠を探求する道である。その途上で「にもかかわらず」は不断の転回によって全体の運動を、限定的に積極化された形で保持しようとする。それは自己の自己自身に対する呼び声なのである。しかしまた、「にもかかわらず」は総体性を批判的理解によって高められた形而上学的なものに転換するという意味でも肯定的である。これは、シュプランガーにとって理解が本質的に肯定すること (*Jasagen*) である (vgl. LF, S. 410) という点に示されている。*Gesammtheit* においていわば対象の整理という形で意味上同定化されていた生は、総体性においては、単に個人的観点から美的なものとして言い表わされていたにすぎなかったが、それでもそれは価値としても理解されたのであった。しかし、いまこの言葉によって生は倫理的なものへと転換される。総体性は、それまで日常的な先入見にとどまる価値の基礎、別言すれば素朴な信仰であった。それに単なる自己の理解を越えた倫理的目標を与えるのである。それは内的に肯定された意志として現実への契機となる。それ故実践を架橋する意志表現が「にもかかわらず」である。全体性はこのように「にもかかわらず」によって高められた包括的な総体性として、言い換えれば倫理的衝動として

理解される。

ところでしかし、総体性が高められるということ自体が、ある意味では現実の葛藤解消の先送りとなる。というのも、全体性が総体性を廃棄していないということが、現実の諸価値のせめぎ合いを排除しないことになるからである。だがこれは全体性の批判性を考慮に入れれば、納得の行くものとなる。シュプランガーにとっては、統一されてしまった価値が問題なのでなく、むしろ常に討論や思考の対象となるような可塑的な価値の観点の問題である。全体性は自己の問題設定化として現われるのであって、自己の運動そのものが問題の過程であった。全体は、先に像形成のところで見たとおり、一方で自己完結した文字通り閉じた性格 (Geschlossenheit) であり、他方で可塑的である限り開かれてもいる。この開放性は自己の自己に対してのものであり、それが自己批判として言い表わされていた。全体性においては、己れの発する問いの内でおよそ自分に跳ね返ってこないものはないのであって、そこには自己から発して自己へと帰る循環構造が見られる。けれども問題史 (自己批判的成長の過程) の上での再帰性は、高められはするが廃棄されることのない諸価値の葛藤として成立する。そこで、全体性は学的認識や美的直観の彼方にある倫理を「にもかかわらず」という言葉で自己表現せざるを得ない。個人史であれ、社会史であれ、問題設定化により振り向けられる歴史は、論理的な「弁証法的三作用において進むのではなく、価値の対立 Wertantithetik において自己運動する」(LF, S. 447) 他ないのである。「エトスのないところでは、またロゴスも助けにならない」(KG, S. 115)。この解消されない価値対立が「にもかかわらず」によって内的に肯定されるのである。そして、この言葉によって自己運動は他者への契機を有する。つまり、自己の問題が常に設定されるときに、初めて他者が現われてくる。倫理 (Ethik) は「にもかかわらず」によって差し当りそういった形で全体性に刻み込まれている。それ故「にもかかわらず」は、自律化のための根拠づけを自己に向けて要求する

E. シュプラランガーにおける全体性の問題 (II)

ものである一方で、その言葉が行動倫理へと架橋されることで、他者に向けて自己の扉を開かせようとする。「にもかかわらず」は、内的に肯定された否定として二重の意味で全体性を特徴づけている。

全体性の内的な肯定化によって、更にシュプラランガーのこの概念にもう一つの意味を見ることができる。繰り返せば、可塑的再帰的批判的な特質をもつ彼の全体性は、自己を常に形作る過程そのものであったが、それ故に発展・発達 (Entwicklung) の基礎たるものでもある。シュプラランガーにとって、全体性が無視あるいは抑圧されるところに健康な人格や文化はあり得ない。構造化されないあるいは構造の基礎を失った心的生は分裂病的なものである⁽⁷⁾。また、「ただ文化の一定の全体性が保証されている限りでのみ、繁栄か没落かの判断の道標となる規範的理想と合致する」(KG, S. 30)。ここでの全体性は健康 (gesund/Gesundheit) の相関者である。問題史としての全体の自己運動の全過程は、それ自体が成長・発展の生のリズムを構成している。このプロセスは活動する (wirken) という点で、現実的なもの (wirklich) である。現実には常に (彼の時代は殊に) 多くの課題を抱えたポレーミシュなものである。全体は、絶えず自己に対する (自己のための、あるいは自己に代わる/für sich) 問題を掲げざるを得ないことによって、すなわちもはや次のように言い換えてもよいだろうが、自己を審問することによって、健康への意欲を表明する。それは自己の自己に対するモラルとして現われる。シュプラランガー自身、「裁く自己」について語っているし、また健康の直後に道徳的 (sittlich) なる語を付している (zb. BGB, S. 86)。この健康はそれ故、単に生物学的な活動の存続、つまり心的生の自己保存の基礎を意味するものではなく、人格や文化の倫理的な基礎力として語られる。そして健康は、錯綜した構造、成長・発展に応じて差異化していく構造、それ故に価値の競合——彼においてそれは戦い (Kampf) と再三再四言われる——としてのみ、その形態を取り得る⁽⁸⁾。

結びにかえて

以上の特性描写によって、全体性が *Gesamtheit* や総体性との関係でシュプランガーにとって重要なものであったことは明瞭である。全体性は既存のまとまりや未了の全体を、つまり過去の拘束性と未来の理想性を、意味と価値というふたつの相関者によって包括する現実性の表現であった。彼にとってそれは、文化の、そして文化を作用や体験によって自らに構成していく人間の運動や発達の根拠として考えられるものであった。また、全体性は、それが決して完成されることがないと知りながらも、それにもかかわらずその問題状況から絶えず問いを立てては再び自己理解を深めて行くという、批判的再帰的な構造において、「一切における、一切を越えた全体」(LF, S. 445)として、可塑的で有り続ける。その観点から、歴史は問題史となる。事実の上で完結しつつも、問題の上では開かれているということ、これがシュプランガーの全体性の自己完結性 (*Geschlossenheit*) の真意であった。そのような運動の過程は弁証法に近いものがあるが、それが完態へと達することがないという点で微妙な差異を見せていた。ここでテオドール・アドルノの有名な「全体は虚偽である⁽⁹⁾」という言葉を出すことができる。シュプランガーの全体性は決してひとつに包摂されることが有り得ないという点で、アドルノと同様に彼もそう言えたであろう⁽¹⁰⁾。そしてこのような全体で有り続けることが、健康な過程、つまり発展・成長なのである。したがって、全体性は陶冶的構造そのものであるとさえ言える。なぜなら、生の可塑的な問題提起的自己理解の構造、つまり全体性は、自己の基礎づけとして健康な過程を遂行するからであり、陶冶(教養=*Bildung*)とは根拠づけのプロセスに他ならないからである。己れを問うことのない人間は、自己に対する教育を放棄した者であり、自己の根拠づけの試みを他人に預けた者である。そこでは全体の運動は停止する。つまり成長はない。違う言い方をすれば、そこでは全体は完成する。一元

E. シュプラランガーにおける全体性の問題 (II)

的な景観あるいは完態に達した大人という融和の仮象が現われる。シュプラランガーの強張する全体的人間⁽¹¹⁾は、少なくともここで取り扱われている内容に即せば、ファシズム的要素を排除している⁽¹²⁾。

ところで前稿と関連づければ、なぜシュプラランガーの教育学的思考について教育作用の本質に全体性への示唆が知見できるのかが、ここでようやく理解できるように思われる。確かに、教育は事実整理のために過去の知識を伝達する。例えば、幾何学的証明の訓練がある種の状況（絵を描くとか、ギターを弾くといった場面でさえ）の形態化に繋がるばかりでなく、人生観や更には世界観の形成にまで導くことがあるように、伝統の伝達は己れの成長の助けとなる。けれども、そこで形成された物の見方が我がものとされるためには、己れの先入見が暴露され、更にそういった見方そのものが歴史的なものであると気付かねばならない。育てられた論理的思考はある種の美的観点を有しているが、美学がかつて行動の様式化であったように、次いでそれは倫理的なものへと高められねばならない。教育にはこの課題までも与えられている。つまり、自己の新たな形成へ向けて自己を喚起することがそれである。シュプラランガーの教育的思考は基本的にいま述べたようなものであると私には思われるが、この基本的な図式は彼にとっては本来全体性の陶冶的構造から来るものであった。他の作用に比較しても教育作用はこの全体性の特性と最も平行であると彼に思われたが故に、全体性は彼の中で重要な意味を持つのである。それ故、教育作用は文化連関の中では全体性への示唆として、言い換えれば文化や社会の根拠づけへの発火装置として機能するが、一方教育実践内部ではそれは「覚醒 Erwecken」という形をとって一人一人の人格へと働きかける。その際、歴史家の直截的かつ構成的手腕は、それが全人格という問題を常に新たに引き起こす歴史家であるが故に、彼によれば教師に必要な能力であった。「生の一面性や狭矮化に断固とした否 *troztiges Nein* をもって応ずる」(LF, S. 449) 青年は、シュプラランガーにとって十分な共感の対象では

あるが、彼らには歴史的意識が必須なのである。ここに教育の責務があるとされるわけで、それ故教育は常に「にもかかわらず」の典型的形態となるのである。それは、ひとつには教育作用の複合性からその作用自身の同定化を目指す場合の、またその作用が他に向けて働く場合の止むなき形態なのである。そういった意味で、教育は全体の縮図として考えられる。

しかしながら、シュプランガーの全体性の構造は本来的に自己に対する教育の構造なのである。そこには「他者に対して」という意味合いは、確かに倫理問題を強張する彼を考えれば、より深いところに位置しているようにも思われる。それは、人間学的前提として暗黙の内におかれているのであろうか。それとも全体性の構造の中に、その座を占めているのであろうか。かかる考察を待って、シュプランガー自身が問題史化されねばならない。けれども、これは本稿の意図を越えるものであるし、相当に困難な問題であるため今後譲らざるを得ない。いまは筆をおくこととする。

註

- (1) 「E. シュプランガーにおける全体性の問題 (I)」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』, 第 32 号, 1991, 89 頁-96 頁.
- (2) シュプランガーの著作からの引用は出典と頁を略記して引用の最後に示すが、その対応は以下の通りとする.
 - LF : Lebensformen, Max Niemeyer, Tübingen 9. Auflage, 1966.
 - PJ : Psychologie des Jugendalters, Quelle und Meyer, Heidelberg, 22. Auflage, 1966.
 - SGS : Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, B. G. Teubner, Leipzig Berlin, 2. Auflage, 1925.
 - HRB : Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesen, Max Niemeyer, Tübingen, 2. Auflage, 1960.
 - BGB : Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, in Gesammelte Schriften (E. Sprangers) Band 5, S. 30-S. 106.
 - PP : Pädagogische Perspektiven, Quelle und Meyer, Heidelberg, 3. Auflage, 1955.

E. シュプランガーにおける全体性の問題 (II)

- KG : Kulturfragen der Gegenwart, Quelle und Meyer, Heidelberg, 4. Auflage, 1964.
- PG : Vom pädagogische Genius, Herausgegeben von H. Walter Bähr, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1. Auflage, 1965.
- (3) この点については, グリム兄弟のドイツ語辞典での total, Totalität の項に依拠している.
- (4) Friedrich Schiller: Über naive und sentimentalische Dichtung, Reclam, Universal-Bibliothek, 1989, S. 31-S. 32.
シラー 『素朴文学と情感文学について』 高橋健二訳, 岩波文庫, 1983年, 52-53頁.
- (5) Otto Friedrich Bollnow: Eduard Spranger zum hundersten Geburtstag, in „Maßstäbe“, Herausgegeben von Walter Eisermann, Hermann J. Meyer, Hermann Röhrs, Schwann, Düsseldorf, 1983, S. 32.
- (6) Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften IX, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen, 1960, S. 37.
- (7) シュプランガーは全体性を病理との関係で語る人が多いように思われる.
- (8) シュプランガーが全体性に意味付与するこの「健康」という性格が, ganz のもつ語義に対応していることには注意しておかねばならない. これは彼が Ganzheit 言葉を選び得たのが, 様々な根拠をもっていることを物語っている. まず, それは何よりも師であるデルタイから引き継いだ言葉であり, また時代の希求として求められていたものであり, 更に語義の上で彼が考えていたものと一致するものであった. なお, グリム兄弟のドイツ語によれば, ganz は次のような語義をもっている——1. 無傷・健康 (到達可能なものとしての), 2. (1. の転用として) 事物等の対象について, 無傷で損なわれていないこと, 3. 人間あるいは動物について, 集合的多数, 完璧でもれなく揃っていること, ただし, このもれなく揃っている集合は, その中であって部分が消滅している, 4. 完全であること. 5. それ自体で分割されず, 分離されないこと, 6. 中間的状态・中途半端と対立するもの. 7. 部分の欠如分がなく, 部分に対立する状態としての完全さ, つまり, 包括的に展開していること, などである. また, 平凡社の哲学辞典によれば, 全体は「諸部分の単なる総和ではない, それ自体の意味と本質を有し, 部分どうしの, また全体と部分との一定の関係が保たれているもの」とされている.
- (9) Theodor W. Adorno: Drei Studien zu Hegel, in Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, Herausgegeben von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann, S. 324.

テオドール・W・アドルノ『三つのヘーゲル研究』渡辺祐邦訳，河出書房新社，1988年，131頁。

- (10) パフラーも，フランクフルト学派との「驚くべき平行関係」について指摘している。F. Hartmut Paffrath: Gedanken zum Erziehungsauftrag der Schule in unserer Zeit, in „Maßstäbe“, Herausgegeben von Walter Eisermann, Hermann J. Meyer, Hermann Röhrs, Schwann, Düsseldorf, 1983, S. 191.
- (11) 註(1)の拙論の註(12)を参照。
- (12) シュプランガーとファシズムとの微妙な関係については、『1933年3月』などの検討を待たねばならないが，現実問題を別とすれば本稿で知られた範囲内では，彼の思考には例えば後期のルカーチが生の哲学に向けたような批判は当てはまらない。例えばハイデガーについて言われるような論理的帰結としてのファシズムは，シュプランガーの場合存在しないように思われる。しかし，また（価値判断論争での彼の態度から見ても）彼の思考が学と現実との関係を観照的なものと見ていない以上，ファシズムとの関係も考慮されざるを得ない。なお彼とファシズムとの関係については，以下の論文に詳しい。佐藤令子「シュプランガーと日本(Ⅲ)」(『橘女子大学研究紀要第11号』1984年)，田代尚弘「シュプランガーにおけるファシズムの問題」(『教育学研究第50巻第4号』1983年)，同氏「ファシズム期シュプランガーの『政治的・教育学的』(立場)」(『教育学研究第52巻第2号』1985年)，新井保幸「帝政期およびヴァイマル期ドイツにおけるE. シュプランガーの政治思想」(『教育と教育思想第12集』1992年)等，また古いところでは，阿部仁三『現代とシュプランガーの文化教育学』(目黒書店昭和14年)がシュプランガーの全体主義的傾向(Totalismus)を指摘している。