

シュプランガーの哲学的教育学構想における「教育的関係」の問題

―テュービンゲン大学講義「教育学の哲学的基礎づけ」の検討―

助川 晃 洋

I 研究の目的と方法

精神科学的教育学派に属する教育学者達の多くに共通する学的主要関心事の一つが、「教育的関係」(pädagogischer Bezug)の問題であり、彼らが、それに関する重要な議論を積み重ねてきたことは、すでに幾度となく指摘されてきている。「教育関係と身体」における宮崎俊明の次の指摘もまた、その一例である。

ノールは、pädagogische Bezug (pädagogischer Bezug の誤り―引用者注) なし Erziehergestalten を自身の実践的関与と18世紀教育運動への精神的考察から入手し、シュプランガーは、文化の客観主義的価値論ないし陶冶の共同体論から教育関係を「生の形

式」の社会的類型に据え、後期には主体化内面化された geborener Erzieher の像をとり出したし、W. フリットナーの場合は、初期では、内的と外的、人格的と歴史的の組合せによる類型を示し、後期では、関連諸科学の動向に留意した類型化を試みた。以上三者は、教育関係の原型ないしエートスをヨーロッパの歴史的生の形式から汲みとった点で共通していたといえる。

「教育関係と身体」において宮崎は、精神科学的教育学派を代表する教育学者であるノール (Herman Nohl) とシュプランガー (Eduard Spranger) とフリットナー (Wilhelm Flitner) の三人を、いずれも「教育的関係」論者であるとみなしている。確かにノールの『ドイツにおける教育運動とその理論』(Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie) とフリッ

トナーの『体系的教育学』(Systematische Pädagogik)及び『一般教育学』(Allgemeine Pädagogik)にならば、独自の「教育的関係」論が展開されており⁽²⁾、彼ら二人を「教育的関係」論者とみなすことについては、誰にも異論の余地はないはずである。しかしシュプランガーを「教育的関係」論者とみなすことが妥当であるかどうかについては、未だにコンセンサスが得られていないものと思われる。シュプランガーの『生の形式』(Lebensformen)⁽³⁾と『生まれながらの教育者』(Der geborene Erzieher)⁽⁴⁾にしても、それぞれの研究主題は、「教育的関係」の問題では決してない。『生の形式』においてシュプランガーは、「デイルタイから継承し、批判的に発展させてきた精神科学的心理学を、構造心理学、類型心理学として独自の体系に構築し」⁽⁵⁾ようとしているであり、『生まれながらの教育者』において、あくまでも「教育者の理想あるいはあるべき姿を示し」、「現実や時代を超越している、永遠に妥当しうる教育者像を追求」⁽⁶⁾することをめざしているのである。したがってシュプランガーにおける「教育的関係」の問題を検討するに際しては、これら二つの著書に着目することとは得策ではなく、むしろ「教育学の哲学的基礎づけ

「テュービンゲン講義」(Philosophische Grundlegung der Pädagogik [Tübinger Vorlesung])こそが、本来真つ先に取り上げられて然るべきであると筆者は考える(以下「テュービンゲン講義」という箇所は省略し、「教育学の哲学的基礎づけ」とだけ表記する(筆者注))。「教育学の哲学的基礎づけ」は、もとはと言えば、シュプランガーが、1948年夏学期にテュービンゲン大学で行った講義のマニスクリプトである。そこにおいて我々は、シュプランガーの哲学的教育学(或いは科学的教育学と呼ぶこともできる(筆者注))構想の概要を知ることができ、さらには「教育的関係」(Erziehungsverhältnis)に関する叙述を見出すことができる。しかもそれに関する本研究と同じ視角からの検討は、管見によれば、従来のドイツ及び我が国の先行研究においては行われていないと判断され得るのである。

本研究の目的は、シュプランガーの哲学的教育学構想における「教育的関係」に関する議論の内容を明らかにすることである。この研究目的を達成することにより、シュプランガーを「教育的関係」論者とみなすことの妥当性が、改めて吟味し直されることになるはずである。そして本研究において筆者は、研究方法として次の

三つの事項を設定する。第一は、教育学の哲学的基礎づけの問題に関するシュプランガーの研究の歩みの追跡である。第二は、シュプランガーの「教育学の哲学的基礎づけ」における主要な論点の確認である。第三は、シュプランガーが「教育的関係」について直接に言及している箇所の抽出・検討である。また本研究の対象としては、ボルノウ (Otto Friedrich Bollnow) とプロイアー (Gottfried Bräuer) によって編集されて、1973年に刊行された「エドゥアルト・シュプランガー全集」(Eduard Spranger Gesamte Schriften) 第2巻「哲学的教育学」(Philosophische Pädagogik) 所収の論文「教育学の哲学的基礎づけ」が、その中心に置かれることになる。

II シュプランガーにおける教育学の哲学的基礎づけの試み

シュプランガーは、「私の念頭に浮かぶ新しいことは、私が、全く教育の固有の事実をもって開始しようとする、こと、これである。その事実の中に一つの絶対的に原初的な、そして自立した生の現象 (Lebensphänomen) があるということは、私にとっては疑問の余地がないこと

である」⁽⁷⁾という考えに基づいて、若いうちから教育学の学問的性格の究明とその哲学的基礎づけの問題に取り組んでいる。その最初の成果とみなし得るものは、シュプランガーが、まだベルリン大学の学生であった1902年に執筆した「教育学に関する思想」(Gedanken zur Pädagogik)である。「教育学に関する思想」においてシュプランガーは、次のように述べている⁽⁸⁾。

問題となるのは、ただこの事象 (シュプランガーは、上述した意味での「生の現象」を「教育学的根本事象」(pädagogischer Grundvorgang) と言い換えているー引用者注) を全範囲において理解すること、或いは換言すれば、それを哲学的省察にまで高めることだけである。

またシュプランガーが、ベルリンにあるザンクト・ゲオルク・クナウアー高等女学校で教師をしていた1907年に発表した「哲学的教育学の根本問題」(Grundfragen der philosophischen Pädagogik) によれば、「真の哲学的省察は、自らの体験の基礎の上に」⁽⁹⁾成立するのであり、「我々は、教育学の体験を、そのすべての深みと広がりに向かって、哲学的省察の光に高めることを試みなければならぬ」⁽¹⁰⁾。「哲学的教育学の根本問題」にお

いてシュプランガーは、次のように述べている⁽¹¹⁾。

我々が出発点を求めるとすれば、特別に教育学的なものを定めることが肝要である。我々は、それを次のように呼ぼうと思うのであるが、この教育学的根本現象 (pädagogisches Grundphänomen) は、同時に、教育学の体験の本来的な核心を成すものでなければならぬ。

このように「教育学に関する思想」と「哲学的教育学の根本問題」においてシュプランガーは、教育学の主要問題を解明する、或いは教育の本質を規定する方法論として、精神科学的認識対象としての「教育学的根本事象」、或いは「教育学的根本現象」を設定し、その内実を明らかにすることを求めている。そこから我々は、因果法則連関の解明を志向する自然科学的な説明心理学に対立する独自の記述的・分析的心理学を背景として、教育過程の記述と分析を重視したディルタイ (Wilhelm Dilthey) の影響を明瞭に看取することができる。

教育学を哲学的に基礎づけようとするシュプランガーの試みは、上述した二つの論文以降においても継続されることになる。シュプランガーは、モイマン (Ernst Meumann) の後任として1911年に哲学・教育学の

員外教授に就任したライプツィヒ大学において(翌1912年には正教授に昇任している―筆者注)、「教育学の哲学的基礎」(Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik)と題された「就任講義」(Antrittsvorlesung)を行い、そこで次のように述べている⁽¹²⁾。

教育学の学的課題は、固有の教育学的根本事象への省察から出発するときにだけ決定され得る。この事象は、生の連関において何か特別なものを意味しており、それは、ある理論へと移るに先立って、まずは記述され、そして境界づけられなければならない。

またシュプランガーは、ライプツィヒ大学において、1911・12年冬学期、1913・14年冬学期、1917年夏学期に(1916・17年冬学期にも開講が予告されたものの、健康上の理由で中止となっている―筆者注)、リール (Aloys Riehl) の後任として1920年に哲学・教育学の教授に就任したベルリン大学において、1920年夏学期、1924・25年冬学期、1928年夏学期、1932年夏学期、1934・35年冬学期に、「その都度新しく書き改められた草稿に基づいて」⁽¹³⁾、教育学の哲学的基礎づけに関する講義を行っている⁽¹⁴⁾。

そして1933年に発表されたシュプランガーの「哲

学的教育學綱要」(Umriss der philosophischen Pädagogik)は、おそらくは政治的な理由により完結し得なかったものの、ライプツィヒ・ベルリン両大学における上述した一連の講義の性格と内容を極めて凝縮した形で反映したものである。「哲学的教育學綱要」においてシュプランガーは、1920年に

発表され、陶冶過程の科学としての教育學の体系化を構想した論文として知られる「国民生活に対する科学的教育學の意義」(Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben)⁽¹⁵⁾の内容も踏まえながら、独特な文化現象としての陶冶過程について検討する際の主要な観点として、それぞれに区別され得る精神論的(精神科学的)側面、心理学的側面、規範的側面、社会学的側面の四つを挙げており、それらは、陶冶財と陶冶価値、教育者の陶冶意志と被教育者の陶冶性、陶冶理想、陶冶共同体という教育の四つの主要問題を考察する学的営為に対応するとみなしている⁽¹⁶⁾。1936年11月9日から1937年10月16日までの来日中に行われた講演の記録集として、1938年に刊行された『現代文化と国民教育』(Pädagogische Vorträge)所収の「教育學の哲學的構造」(Der philosophische Aufbau der

wissenschaftlichen Pädagogik)⁽¹⁷⁾においてもシュプランガーは、その順番は違っているものの、概ねこれに従っている。

さらにシュプランガーは、後にドイツ連邦共和国初代大統領となるホイス(Theodor Heuss)の尽力によって1946年に哲學の教授に就任したテュービンゲン大学において、1948年夏学期に「教育學の哲學的基礎づけ」と題された講義を行っており、「我々の対象に近づくために、我々は、そこにおいて教育の本質的なものが凝縮されているところの、核心現象(Kernphänomen)をまず規定しようと努める」⁽¹⁸⁾という方法論的立場が、ゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe)の「根源現象」(Urpheänomen)の学説によつて補強された上で、そこにおいてもなお堅持されている。このように教育學の哲學的基礎づけの問題は、シュプランガーの終生のテーマの一つであったと考えることができるのであり、本研究が、とりわけ注目しようとする「教育學の哲學的基礎づけ」は、その集大成として位置づけられるものである。

III シュプランガーの「教育学の哲学的基礎づけ」における主要な論点

シュプランガーの「教育学の哲学的基礎づけ」は、いわば序論に相当する「教育」(Erziehung) 概念についての説明を除いて⁽¹⁹⁾、次の三つの主要部 (Hauptteil) によって構成されている。

第一主要部 ヨーロッパ文化、或いは陶冶共同体における陶冶理想の問題 (Die Problematik der

Bildungsideale in der abendländischen Kultur oder Bildungsgemeinschaft)

第二主要部 陶冶財と陶冶価値 (Bildungsgüter und

Bildungswerte)

第三主要部 教育者と被教育者 (Erzieher und Zög- ling)

これら三つの見出しから明らかなように、シュプランガーの「教育学の哲学的基礎づけ」において取り扱われている事項は、その順番は違っているものの、それでも「哲学的教育学綱要」の中で指摘された教育の主要問題と重複している。ただし陶冶共同体については、各所で付随的に述べられるにとどまっている。

そして第一主要部における主要な論点は、次の三つに整理することができる⁽²⁰⁾。

(1) ヨーロッパ文化を支配してきた伝統的な陶冶理想には、キリスト教の陶冶理想、人文主義の陶冶理想、国家的な陶冶理想の三つがある。

(2) 20世紀初頭のヨーロッパの陶冶理想は、キリスト教的でもあり、人文主義的でもあり、国家的でもあったが、現在(1998年当時のこと。以下同じ・筆者注)では、これら三つの陶冶理想が、様々な形で融合しながら、ヨーロッパの陶冶理想を形成する重要な要因となっている。

(3) 一面的な価値に基づいて類型化するならば、現在の陶冶理想には、経済的・技術的な陶冶理想、理論的な陶冶理想、美的な陶冶理想、社会的な陶冶理想、権力的な陶冶理想、宗教的な陶冶理想の六つがあるが、実際の陶冶理想は、これらが様々な形で融合しながら、歴史的・社会的現実の中で具現化されていくものである。

また第二主要部における主要な論点は、次の五つに整理することができる⁽²¹⁾。

(1) 陶冶財とは、客観化・固定化された精神の形成

物であり、固有の構成法則を持っているものである。それは、被教育者に理解され、主観的精神へと還元されることによって、生きたものとして伝達されていく。しかし家庭、学校生活、青年の集団生活のような現実の共同社会の形態や風俗、道徳のような社会の規範体系は、陶冶財には含まれない。

(2) 「真に陶冶的なるものは、自己活動、固有の理解、固有の能力が目覚めさせられるとき、はじめて存在する」⁽²²⁾。このような心を覚醒させるための陶冶財には、宗教的な陶冶財、道徳的な陶冶財、世界観的・芸術的な陶冶財の三つがある。

(3) 国民学校（小学校）は、階級や職業等によって差別されることなく、国民全員に対して基礎的な陶冶を行う場所である。またそれは、国家によって設立され、監督される義務教育機関であり、母国語で教える国民的な陶冶財に基礎を持つ学校である。

(4) 陶冶価値とは、陶冶財を実りあるものにし、教育的に価値のある方向に導いていくものである。

(5) 陶冶価値には、実質的陶冶価値と形式的陶冶価

値の二つがある。前者は、陶冶財が陶冶それ自体のために価値を持つような場合を言い、各文化領域に依拠して、それぞれの教科目に分類される。後者は、陶冶財が心的・精神的諸力の熟練に対してのみ役立つような場合を言い、教科目の内容それ自体に価値を置くのではなく、その陶冶財によって諸能力が形成されることを重視する。

以上の議論を経てシュプランガーは、陶冶理想を「文化哲学の体系を構成するもの」のうちの「規範的精神と共通精神」に対応するものとして、陶冶財とそこに含まれている陶冶価値を「客観化された精神」に対応するものとして把握している。しかしこれらの「超個人的性質」は、「精神の担い手としての個人」すなわち「人格的（主観的）精神」へと還元され、理解されることによって、はじめて生きたものとしてはたらくことになるのである⁽²³⁾。そこで第三主要部においてシュプランガーは、「教育意図と教育活動の担い手とみなされる人物」としての教育者と「まだ発達の上にある人間存在」としての被教育者の存在に着目し⁽²⁴⁾、とりわけ教育者の本質的諸特徴と被教育者の「陶冶性」(Bildsamkeit) 及び「良心」(Gewissen) の「教育可能性」(Erziehbarkeit) につい

て中心的に論じている。ただしその順番は、見出しとは逆転している。

第三主要部における主要な論点は、次の八つに整理することができる⁽²⁵⁾。このうち(1)から(5)までは被教育者について、(6)から(8)までは教育者について論じている箇所から抽出したものである。

(1) 陶冶性は、子どもの発達可能性と密接に関連するものであり、したがって教育学においてはむしろんのこと、心理学においても取り扱われるべき問題である。また人間の精神は、階層構造を成しているが、その最上位にある明瞭な自我意識は、思春期から青年期にかけて芽生えてくるものであるため、それをどのようにして援助するかが、教育の最も重要な課題である。

(2) 教育可能性の概念は、陶冶性よりも、さらに飛躍した段階における教育、換言すれば、「自立的で、倫理的な人格性への教育、すなわち良心への教育」の可能性を意味しており、「人間の最も内面的なものへの直接的な神の語りかけ」として、宗教的な次元へと踏み入るものである⁽²⁶⁾。

(3) 良心は、日常的な領域から生じるのではなく、

時間を超えた魂の根底に根ざしているものであり、「神的な汝の声であり、直接的な神との出会いである」。「神の声は、いかなる場合においても、私の最も深い自己を通じていく」のであり、神的なものは、人間的な媒介物を通じて「私」の中に入ってくる⁽²⁷⁾。教育目標としての良心的な人間とは、いつもこの内面の調整に耳を傾ける用意ができてい

(4) 「人は、神の声を恣意的に引き起こすことはできない。人は、よりよい自己をただ間接的に覚醒させることができるだけである」⁽²⁸⁾。そのため教育者もまた、被教育者の内なる「神の声」を直接的に、そして「恣意的に引き起こすことはできない」。教育者には、被教育者が、「よりよい自己」、換言すれば、内なる良心を「覚醒させること」を「間接的に」援助することができるだけである。

(5) 人間は、現実と直面しながら自己の良心を目覚めさせていくことができるのであるから、被教育者は、「葛藤を避けるのではなく、当該の成熟段階の枠内において（その葛藤を―引用者注）体験し尽くす」べきである。また人間は、孤独の中で

自己を内省することによって真の自己を発見することができるのであるから、被教育者は、「自己反省への鼓舞」をするべきである⁽²⁹⁾。これら二つの方法によって被教育者は、自らの力で良心を覚醒させることができる。

(6) 教育者の「根本動機」には、「発達しつつある生命に対する愛」、「永遠性に関連している（単に生活に関連しているだけではなく）価値に対する愛」、「職務の意識、責任」の三つがある⁽³⁰⁾。

(7) 「教育者のタイプ」は、「俗世から離れた教育と世界近接的な教育」、「拘束的なスタイルと自由なスタイル」という対立し合う二つの類型に分けられる⁽³¹⁾。ただし実際の教育においては、両極の間で、その最も妥当な形、或いは中庸を得た様式が見出されなければならない。

(8) 教育者は、その「責任」において決して自己満足することはなく、「汝は、正しく行為したであろうか。汝は、そのとき正しかったであろうか。汝は、短気や不公平や復讐心から行為しなかったであろうか」と絶えず自分自身に問い続けていくべきであり、このような良心の不断の「自己吟

味」によって始めて、教育者は、自己の人間性を「最高点」にまで徐々に近づけていくことができる⁽³²⁾。

ところで各主要部の主要な論点が、以上のように整理され得るシュプランガーの「教育学の哲学的基礎づけ」に対しては、我が国の著名なシュプランガー研究者（山崎英則、西村正登）によって、「この1980年の講義は、その原稿が完全な形で保存され、シュプランガーの教育学体系全体が描き出されているという点で、それまで行われた講義を総括する重要な意味をもっている」⁽³³⁾との高い評価が与えられている。しかしそれは、論述の精緻さや考察の深まり、そして何より「体系」性の点で極めて心許なく、また十分な彫琢が施されているとは、とても言い切れない代物である。各主要部の主要な論点をあえて箇条書きの形で列挙したのは、そのためである。

IV シュプランガーの「教育的関係」把握

シュプランガーの「哲学的教育学綱要」においては、「教育的関係」と訳出することができるドイツ語の二つの用語とその類語の使用が容易に確認され得る。「哲学的教

「教育学綱要」においてシュプランガーは、次のように述べている⁽³⁴⁾。

教育者は、常に教育者であるとは限らないし、そして被教育者は、常に被教育者であるとは限らない。特別な教育的関係 (pädagogisches Verhältnis) について語られるべきであるとき、それは、ただ両者を越えた何かであるのではなく、両者の間で何かが生じなければならぬのである。我々は、これを教育的関係 (pädagogischer Bezug) (ノール)、個々の場合によっては、すなわち教育的状況 (pädagogische Situation) と呼ぶ。(中略)

教育者の側から見れば、教育的関係は、教育者が、被教育者における何か特有のものを活発にしようとする条件と結びついている。(中略)

被教育者の側から見れば、教育的関係は、まず第一には、教育者の卓越した性格によって心を打たれることである。

「哲学的教育学綱要」においてシュプランガーは、「人格的接触」(personale Berührung)‘すなわち「価値内容の人格的表現」(persönliche Darstellung von Wertgehalt) が条件となつてはじめて「教育学的事象」

(pädagogischer Vorgang) が現れるという考えに基づいて、「教育的関係」の問題を取り上げている⁽³⁵⁾。教育の本質規定と関連して、根本的な「教育学的事象」としての「教育的関係」に着目するシュプランガーの方法論は、自らの教育学理論形成の出発点を「被教育者に対する関係における教育者の記述」⁽³⁶⁾に求めたディルタイを髣髴とさせる。しかし「哲学的教育学綱要」におけるシュプランガーの叙述は、確かに教育者の人格性・エートスとその実践哲学に重きが置かれてはいるものの、それでも教育的天才の心的生を記述・分析し、教育者像の理念型を提示するという域内にとどまることなく、教育者と被教育者の関係それ自体を問うている点で、ディルタイを越えるものである。

このようにシュプランガーが「教育的関係」について言及するのは、「教育学の哲学的基礎づけ」が最初というわけでは決してない。しかし「教育学の哲学的基礎づけ」が、その精粗の程度は別にして、シュプランガーの哲学的教育学構想の最終版である限りにおいて、より注目されることになるのは当然であろう。「教育学の哲学的基礎づけ」の第三主要部においてシュプランガーは、教育者と被教育者のそれぞれについてのみならず、両者

の關係、すなわち「教育的關係」についても論じている。第三主要部においてシュプランガーは、次のように述べている⁽³⁷⁾。

両者（教育者と被教育者—引用者注）は、相互關係（Zueinander）の中にあるのであり、すなわちそこには、教育的出会い（pädagogische Begegnung）、人格的な教育的關係（persönliches Erziehungsverhältnis）が存在するのである。

そして第三主要部においてシュプランガーは、次のように述べている⁽³⁸⁾。

いまや我々は、第三に、教育者と被教育者の間の教育的出会いについて語らなければならない。そこでは何が生じるのであろうか。そこでは何が起こるのであろうか。

このような問いを提示した上でシュプランガーは、その回答をノールの「教育的關係」論に求めている。第三主要部においてシュプランガーは、次のように述べている⁽³⁹⁾。

ノールは（強調している）。すなわち1. すべてのの生は、小さな教育的出会いによって貫かれている。2. 人格における具体化、「教育者の統一的な

人間性の中の高次の生を被教育者の前に表出すること」（「Representation des höheren Lebens vor dem Zögling in den einheitlichen Menschentum seines Erziehers」）が必要であり、それは、文化が粉々であることにより、今日まさに重要である。3. 一方における生の指導者性（Lebensführertum）と他方における權威（Autorität）と愛（Liebe）、献身（Hingabe）と服従（Gehorsam）。（人は、）実り豊かなモメントを採り出す（のでなければならない）。

すなわちシュプランガーは、ノールの「教育的關係」論に賛同することによって、次のように考えていたと解釈することができる。被教育者に対して直接的に影響を及ぼすのは、「教育者の統一的な人間性の中の高次の生」であり、「文化が粉々である」状況においては、それはなおさらのことである。また「教育的關係」においては、教育者の被教育者に対する「指導者性」が必要であり、教育者の「權威と愛」に対しては、被教育者の「献身と服従」が対応する。そして被教育者はもちろんのこと、教育者もまた、「教育的出会い、人格的な教育的關係」、或いは「小さな教育的出会い」によって、両者の相互作用の中でより高い段階へと高められていく、すなわち両

者は、「教育的関係」の中で、お互いにその人格を高め合っていくことができるのである。第三主要部においてシュブランガーは、次のように述べている⁽⁴⁰⁾。

必要なのは、あらゆる段階において、お互いに深く格闘することであり、その格闘が豊かになればなるほど、それだけ情熱的な (leidenschaftlich) ものになるのである。

また教育者が、その責任を果たすためには、何より教育愛が必要であり、「教育的関係」は、真正の価値への愛、子どもの生に対する愛、最高の神への愛の三つによって支えられるものであるとシュブランガーは考える。第三主要部においてシュブランガーは、次のように述べている⁽⁴¹⁾。

教育者には、三重の愛が必要である。すなわち真正なる価値に対する愛、「生」(“Leben”)に対する愛、すべては、我々が生の意味として感じている最高の愛によって包まれる。

シュブランガーの「教育倫理学」(Erziehungsethik) (1951年12月5日にシュトゥットガルトで行われた講演のマニフスクリプトである―筆者注)によれば、「愛のない人格には、何の価値もない」。同じくシュブランガー

の「教育倫理学」によれば、「成長しつつある人間は、そのより高次の生のために、まず自分自身へと到達しなければならぬ」のであり、このような被教育者の「自己実現」のために、「教育者の見る愛と理解する愛が、彼(被教育者―引用者注)に援助を与えなければならぬ」のである⁽⁴²⁾。

ところで第三主要部における「教育的関係」に関するシュブランガーの叙述は、教育愛について言及したところで終了してしまっており、分量的にも決して多いとは言えない程度にとどまっている。もともとの講義が時間切れを迎えたために⁽⁴³⁾、論文自体もまた、そこで打ち切られている。そのため第三主要部においてシュブランガーが、「教育的関係」について議論を尽くしたとは到底考えられない。

V 研究のまとめと今後の課題

以上本研究において筆者は、シュブランガーの哲学的教育学構想における「教育的関係」に関する議論の内容について考察を進めてきた。ここで本研究において得られた知見を整理するならば、それは、次の三点である。

本研究の行論に即して提示することにする。

(1) シュプランガーにおいて教育学の哲学的基礎づけの問題は、若いうちから論文や大学での講義等において何度も取り上げられており、まさに終生のテーマの一つであった。そして1988年夏学期のテュービンゲン大学講義の草稿・記録である「教育学の哲学的基礎づけ」は、その集大成として位置づけられる。

(2) シュプランガーの「教育学の哲学的基礎づけ」は、三つの主要部によって構成されている。第一主要部では陶冶理想、第二主要部では陶冶財と陶冶価値、そして第三主要部では教育者と被教育者、とりわけ教育者の本質的諸特徴と被教育者の陶冶性及び良心の教育可能性について中心的に論じられている。

(3) 「教育学の哲学的基礎づけ」の第三主要部においてシュプランガーは、教育者と被教育者のそれぞれについてのみならず、ノールに学びながら、「教育的関係」についても論じている。その主要な論点は、次の四つである。①被教育者に対して直接的に影響を及ぼすのは、教育者の統一的な人

間性の中の高次の生であり、現在の文化的状況に照らして、それはなおさらのことである。②「教育的関係」においては、教育者の被教育者に対する指導者性が必要であり、教育者の権威と愛に対しては、被教育者の献身と服従が対応する。③教育者と被教育者は、「教育的関係」によって、両者の相互作用の中でより高い段階へとその人格を高め合っていくことができる。④教育者が、その責任を果たすためには、何より教育愛が必要であり、「教育的関係」は、それによって支えられる。しかし「教育的関係」に関するシュプランガーの議論は、以上の四点を指摘しただけで、結局中道にして終わってしまっている。

そして以上の三点に整理され得る本研究の成果を踏まえることにより、筆者は、次のように結論する。シュプランガーが、ノールの「教育的関係」把握に異議を唱えることなく、むしろ積極的かつ忠実に受け入れていたこと、「教育的関係」の問題が、シュプランガーの哲学的教育学構想におけるレパートリーの一つに挙げられていること、以上の二点については間違いない。また限られたトピックだけしか取り上げられていない「教育学の哲

学的基礎づけ」において言及されていることそれ自体が、シュプランガーが、「教育的関係」の問題を重要視していたことの証拠であるとの解釈も成り立ち得るであろう。しかしシュプランガーの哲学的教育学構想において「教育的関係」の問題は、中心的に位置づけられ、主題的に取り扱われているというわけでは決してなく、シュプランガーが、独自の「教育的関係」論を展開するまでに至っていないことは明らかである。したがってシュプランガーをノールやフリットナーに匹敵する「教育的関係」論者とみなすことについては、現時点でもまだ、やはり躊躇せざるを得ない。

最後に、本研究を閉じるに際して、今後に残された研究課題について言及するならば、それは、次の二点である。

第一は、本研究が取り上げたものに加えて、シュプランガーが、教育者と被教育者の両者について、或いはどちらか一方について言及している著書・論文等を幅広く渉猟し、その議論の内容を再構成することによって、シュプランガーにおける「教育的関係」論の体系化可能性を吟味することである。例えばシュプランガーは、1924年に「教師と教師の人格性」(Lehrer und

Lehrerpersönlichkeit)と題された講演を行い、その内容に変更を加えることなく、1925年に「教育者と教育者の人格性」(Erzieher und Erzieherpersönlichkeit)と改題した論文を発表し、教育者の本質的諸特徴について論じており、その内容は、「教育学の哲学的基礎づけ」の第三主要部中の当該箇所のそれと深く関連しているように思われる⁽⁴⁴⁾。そして新たに俎上に載せられるべきものは、この他にも多数に及ぶはずであると筆者は予想している。

第二は、教育実践とのかかわりにおけるシュプランガーの「教育的関係」把握について検討を加えることである。そしてその際には、無意図的、或いは反意図的かつネガティブな教育効果の問題に着目する必要がある。最晩年の1962年に発表した「教育における意図せざる副次作用の法則」(Das Gesetz der ungewollten Nebenswirkungen in der Erziehung)においてシュプランガーは、次のように述べている⁽⁴⁵⁾。

多様な精神的諸力によって支えられて、教育者と被教育者は出会う。両者の間には、相互作用(Wechselwirkung)が生じるが、そこではすべてが計画され得るわけではない。素朴な共同生活から多く

のことが、付随的に生じるのである。

すなわちシユプランガーは、教育者の意図及びはたらきかけとそれに対する被教育者の反応の間では、「いっつも何らかの点で『ズレ』(“schiefe”)が生じる」⁽⁴⁶⁾のである、両者の実際的な関係は、あたかも「法則」に従うかのように、教育者の「意図せざる」ものとなり得ることを認識していたのである。

注

- (1) 宮崎俊明 「教育関係と身体―その人間学および解釈学と教育学の自己理解―」『九州教育学会紀要』第6巻 九州教育学会 1979 (昭和54) 年6月 p.41.
- (2) Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 9., unveränderte Aufl., Frankfurt a.M.: Verlag G.Schulte-Bulmke, 1982. S.130-140.
- Flitner, W., Systematische Pädagogik: Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Breslau: Ferdinand Hirt, 1933. S.57-76.

Flitner, W., Allgemeine Pädagogik, 14., Aufl.,

Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974. S.70-86.

- (3) Spranger, E., Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, 3., verbesserte Aufl., Halle (Saale) : Verlag von Max Niemeyer, 1922.

- (4) Spranger, E., Der geborene Erzieher, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1958.

- (5) 山崎英則編著 『シユプランガー教育学のふしぎ』 近代文芸社 1996 (平成8) 年 p.42.

- (6) 山崎英則著 『シユプランガー教育学の基礎研究』 学術図書出版社 1997 (平成9) 年 pp.238-239.

- (7) Quellenverzeichnis und Anmerkungen, in: G.Bräuer/A.Flitner(Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.1 : Geist der Erziehung, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1969, S.451.

- (8) Spranger, E., Gedanken zur Pädagogik, in: O.F.Bollnow/G.Bräuer(Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2 : Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973. S.191.

- (6) Spranger, E., Grundfragen der philosophischen Pädagogik, in: O.F.Bollnow/G.Bräuer(Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973, S.208.
- (7) ebd., S.210.
- (11) ebd., S.213.
- (23) Spranger, E., Antrittsvorlesung [Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik], in: O.F.Bollnow/G.Bräuer (Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973, S.224.
- (29) Quellenverzeichnis und Anmerkungen, in: O.F.Bollnow/G.Bräuer(Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973, S.401.
- (34) ebd., S.400f.
- Nachwort, in: O.F.Bollnow/G.Bräuer(Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973, S.430f.
- (35) Spranger, E., Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, in: O.F.Bollnow/G.Bräuer(Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973, S.260-274.
- (36) Spranger, E., Umriss der philosophischen Pädagogik, in: O.F.Bollnow/G.Bräuer (Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973, S.25.
- (7) ヒュンメル・ニムブランガー 「教育学の哲学的構想」 ヒュンメル・ニムブランガー 著 小塚新一 訳 『現代文化と国民教育』 岩波書店 1938 (昭和13) 年 pp.1-38.
- (8) Spranger, E., Philosophische Grundlegung der Pädagogik [Tübinger Vorlesung], in: O.F.Bollnow/G.Bräuer (Hrsg.), Eduard Spranger Gesammelte Schriften, Bd.2.: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1973, S.63.
- (9) ebd., S.62-72.

- 20 ebd., S.72-93.
 12 ebd., S.93-104.
 21 ebd., S.95.
 22 ebd., S.104.
 23 ebd.
 24 ebd., S.104-140.
 25 ebd., S.122.
 26 ebd., S.81.
 27 ebd., S.125f.
 28 ebd., S.126.
 29 ebd., S.132.
 30 ebd., S.134.
 31 ebd., S.137f.
 32 $\varphi \rightarrow \neg \Box \neg \varphi$ p.171.
 33 Spranger, E., aa.O.(∞), S.35f.
 34 ebd., S.35.
 35 Dilthey, W., Grundlinien eines Systems der Pädagogik, in: O.F.Bollnow(Hrsg.), Wilhelm Dilthey Gesamelte Schriften, Bd.9.: Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems, 4., unveränderte Aufl., Stuttgart: B.G.Teubner Verlagsgesellschaft/ Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1974, S.190.
 36 Spranger, E., aa.O.(∞), S.104.
 37 ebd., S.140.
 38 ebd.
 39 ebd.
 40 ebd.
 41 ebd.
 42 Spranger, E., Erziehungsethik, in: G.Bräuer/A.Filtner (Hrsg.) , Eduard Spranger Gesamelte Schriften, Bd.1.: Geist der Erziehung, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1969, S.418.
 43 Spranger, E., aa.O.(∞), S.140.
 44 Spranger, E., Erzieher und Erzieherpersönlichkeit, in: Rheinische Jugend, 13. Jg., 1925, Düsseldorf: Bezirksausschuß für Jugendpflege, S.29-32.
 45 Spranger, E., Das Gesetz der ungewollten Nebenswirkungen in der Erziehung, in: G.Bräuer/A.Filtner (Hrsg.) , Eduard Spranger Gesamelte Schriften, Bd.1.: Geist der Erziehung, Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1969, S.358.
 46 ebd., S.350.