

# 人間の本質層と教育の形態

## <「教育」意考(2)>

— シュプラランガー教育学に基づいて —

長 尾 和 英

### 1 はじめに

教育は、極めて複雑な作用である。教育とは、成長しつつある人の年齢層・発達段階に応じて、また、その人間存在の本質層に応じて、特別な形態をとらなければならない非常に複雑な作用である。

森昭は、その著『教育人間学』（黎明書房、昭和36年）の中で、人間存在の本質層に応じた教育の形態について、ディルタイ（W. Dilthey, 1833-1911）、パウエルゼン（F. Paulsen, 1846-1908）、デューイ（J. Dewey, 1859-1952）、シュプラランガー（E. Spranger, 1882-1963）などの教育理念をとりあげ、これを考究している。彼は、教育の形態を 1. 教育の中核を、生命的存在としての人間の育成にもとめる——（成長者助成の教育）2. 教育の中核を、精神的存在としての人間の陶冶にもとめる——（精神的陶冶の教育）3. 教育の中核を、人格的存在としての人間の覚醒にもとめる——（人格的覚醒の教育）4. 教育の本質を、人間の社会的、文化的形成としてとらえる——（歴史的形成の教育）の4つに分類している。つまり、上の前3つの教育形態は、その主体を人間の自己教育にあり、第4の教育形態は、主体としての人間の成長発達・精神・自覚などを限定する客観的實在に着目して、他者教育に重点をおいて教育をとらえている。<sup>(1)</sup>

シュプラランガーは「さて一体、教育とは本来何なのか」と自問しながらも、人

間存在の本質層に応じた3つの教育形態を明瞭に示している。<sup>(4)</sup>

- (1) 発達の援助〈Entwicklungshilfe〉
- (2) 文化財の伝達〈das Tradieren von Kulturbesitz〉
- (3) 「覚醒」〈„Erweckung“〉

本稿では、このシュプランガーの3つの主要な教育形態のうち、(1)(2)についての考察を行い、シュプランガー教育学の根本原理および、教育作用の理解を目指したい。

## 2 発達の援助としての教育

有機体である人間は、時間の経過とともに、その形態・構造・機能の量的・質的な成熟を遂げていく。この身体的ならびに精神的な成熟過程が、人間の発達である。その過程は、一般に秩序ある原理に従い、ある一定のいくつかの段階が考えられる。しかも、人間の内的・精神的発達に目を向けるならば、83歳の死の半年前に60年を費やした大作「ファウスト」を完成したゲーテの例のように、人間の生涯を発達の・発展的に捉えることもできよう。人間は人間である限り、人間は人間として存在する限り、不完全な存在である。それゆえ、人間は、常に、よりよく生きることができし、また、発展することができる。そうすることこそ、人間の生きる証である。

### (1) 古代における教育の意味「授乳」

ルソーの『エミール』以降、近代教育学は、教育に段階が存在することを認めている。しかも、子ども自身を知らずに教育することはできないという真理が強調され続けている。その結果、よく教育するには、子どもをよく知ることが大切であるが、それだけで充分であると錯覚してしまう場合も出て来た<sup>(5)</sup>。

英語の“education”や仏語の“éducation”（教育）とは、子どもの内部に潜在している才能や、子どもにもともと備っている素質を「引き出す」こと、つまり、

それらを誘発し発揮させるように子どもにはたらきかけることである。ラテン語の“*educō*”を語根とする“*educere*”「引き出す」を、その語源としている。

独語の „*Erziehung*“ <教育> も、英語・仏語の “*education*”, “*éducation*”と同様に、成長しつつある人に向けられている行為をいい表している他動詞 „*ziehen*“ 「引く」を語根にしている。 „*er-*“ は「外へ」とか「奥底から頂上への運動」<sup>(4)</sup>をあらわす接頭語である。つまり „*Erziehen*“ <教育する>とは、成長しつつある人の中に存在する、あらゆる積極的な価値の諸方向を導き、徹底的に発展させることを意味している。

このような「教育する」という言葉の語源的考察からも、「教育は、望みの人間類型を何から何まで好みに合わせて、まるで自動車でも生産するように作り出すことなど出来はしない。教育はただ成長の間を通じて、子どもの人間形成に寄与するだけである。」<sup>(5)</sup>ことは明らかである。

しかし、ルソーは、『エミール』第一編において、「教育する」という言葉のもう一つ別の語源的意味を指摘している。

Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre ; notre éducation commence avec nous ; notre premier précepteur est notre nourrice. Aussi ce mot *éducation* avait-il chez les anciens un autre sens que nous ne lui donnons plus : il signifiait *nourriture*.<sup>(6)</sup>

ルソーのこの箇所の邦訳については、(特にルソーの用語 “*nourriture*” の邦訳に関する吟味は)、拙稿、『「教育」意考(1)』<sup>(7)</sup>で考察しているので、ここでは略述するにとどめたい。

「私達は、生きはじめると学びはじめると。私達の教育は、私達とともに始まる。私達の最初の教師は、乳母だ。だから、この教育という言葉は、古代人の間では、私達がもう使わなくなってしまった別の意味を持っていた。それは『授乳』を意味していた。」とルソーは言う。彼は、古代における「教育」の意味が、誕生直後の赤子に母親が「乳を授ける」という行為であると指摘している。ルソーのこの指摘の根拠は、前一世紀のローマの学者ワローの以下の文章である。

·Educit obstetrix, educat nutrix, instituit pædagogus, docet magister.<sup>(8)</sup>

このワローのラテン文の邦訳は、岩波文庫・平林初之輔訳『エミール』では、「産婆は引き出し、乳母は養ひ、先生は訓育し、教師は教える」<sup>(9)</sup>、岩波文庫・今野一雄訳『エミール』では、「産婆はひきだし、乳母は養い、師傳はしつけ、教師は教える」<sup>(10)</sup>、また、河出書房新社・平岡昇訳『エミール』では、「産婆がとり上げ、乳母が養い、家庭教師が補導し、教師が教える」<sup>(11)</sup>となっている。ここで、特に重要なのは、obstetrix (産婆) が educit (子どもを引き出し、取り上げる) と nutrix (乳母) が educat (養う) の箇所である。

ルソーは、educio をその語根とする educit と educat とに着目し、「教育という言葉は、いまではもう使われなくなっているが、古代では別の意味を持っていた。それは『授乳』を意味していた。」と考えたのである。つまり、彼は、産婆の行為動詞 educit (母親が子どもを出産する際に、その子どもを引きだすという行為によって、子どもの誕生を助成するという意味) と、乳母の行為動詞 educat (母親または乳母が、子どもに乳を授けるという行為によって、その子どもを養うという意味) の使われ方に依拠したのである。なぜなら、前述したように、「教育」にあたる英語の“education”，仏語の“éducation”は、educit, educat の語根であるラテン語動詞 educio を、その語源としているからである。

すなわち、「教育」という言葉に、「授乳」——「育てる者(母親)が、育てられる者(子ども)に乳を哺ませる」という意味が蓄積されていることにより、次のことが言えるであろう。教育とは、「授乳」という、子どもの誕生直後から始まる親の教育作用を言い表わしており、個人の望ましい成長・発達を促す作用である。

誕生後すぐに、つまり、母体を離れた瞬間から、子どもの一大事業が始まる。それは、栄養物の摂取である。乳児にあたる仏語は, nourrisson であり、「栄養物を得る者・乳を得る者」という意味をもっていて、<sup>(12)</sup> 乳児の消化管的存在を言いあてている。乳児を教育するということは、たえず、成長していく身体や生命維持のために栄養物・乳を与えていくことに他ならない。ここにおいて、私達は、

ルソーが指摘した「授乳」という古代における教育の意味を取り戻している。

## (2) 精神的発達の援助

子どもの生命の維持と身体的発達の援助として、母親は、子どもに乳を与える。しかし、このような生物学的な活動は、本来「教育」と言えるものであろうか。

シュブランガーは、「教育とは、1. ギリシャ人のいわゆる *τροφή* (飼育)、発達の援助である。このような意味で、教育は生物学的に強く制約される」<sup>69)</sup>と述べている。しかし、一方、松月秀雄にあてた手紙の中で、シュブランガーは「教育は意志であり、意志傾向である」(Erziehung ist ein Wille, ein Willensrichtung.<sup>69)</sup>)と言う。そして、この教育作用の定義は、教育者の生の形式・その精神の本性を問題とし、教育の主体から出発している彼自身の考え方を説明する。

彼は、教育の定義に、活動 (Akt) という言葉は用いず、意志あるいは意志傾向という言葉を使用している。例えば、彼の主著『生の諸形式』においても、「教育はもっと心の奥底までさかのぼって行き、まず心を受容的にしようとする。……教育は、このような他人の心に対する附与的な愛によって支えられる意志で、(Erziehung ist also der von einer gebenden Liebe zu der Seele des anderen getragene Wille,) 他人の心の全体的価値受容性や価値形成能力をその内側から発展させようとする」<sup>69)</sup>と述べ、「意志」を強く前面にうち出している。

シュブランガーにとって、「教育」とは、他人の心において、内から湧き出てくる精神の本性を援助することであり、子どもの神秘的な方法で内部から展開する心的生を持続的に援助する意志傾向である。「身体はその養育を必要とし、そして又、むしろ秘密に充ちた方法で内部から展開する心的生 (das seelische Leben) は、まず第一に、発達に忠実に養育されねばならない。」<sup>69)</sup>と彼は言う。

教育とは、単に身体的発達の援助のために、母親が子どもに乳を与えるという行為のみを意味しているだけではなく、子どもの精神的発達を援助する意志傾向をも意味している言葉だと言えよう。母親は、誕生まもない子どもに乳を与えるという行為によって、子どもの身体的発達を援助すると同時に、その行為に代表

される母親と子どもとの人間のかかわりにおいて、母親は子どもの内から展開する心的生を、その持続的な心構え・意志によって援助することができるのである。この教育的意志は、愛によって担われている。そして、その愛は、あくまで附与的愛である。<sup>69)</sup>

「しかし、これはもう、技術ではなくて、生命あるものの『養育』、すなわち、ラテン語の *cultra* (養育) である」(Jedoch ist schon dies keine Technik, sondern eben „Pflege“ eines Lebendigen, also lateinisch *cultra*.<sup>69)</sup>

ここにおいて、文化 (culture, Kultur) の問題、つまり、シュプラングーにおける2つ目の主要な教育の形態である、「文化財の伝達」という問題が現出してくる。

### 3 文化財の伝達としての教育

教育とは、古い世代が所有する文化財を、成長しつつある世代に伝達することでもある。文化を担う人間は、あくまで生物として存在し、その生命には限りがある。一方、世代の連鎖は、個人の存在を越えて、より長く存在することが可能である。

文化財の伝達は、単に「生活する」ことによっても行なわれる。しかし、生活は、確かに、人間を形成するが、人間を作り損う場合もある。それゆえに、教育的な文化財の伝達には、価値に向かおうとする意志が必要となってくる。その意志は、自己の内から生じる、自己実現の力に働きかける力である。成長しつつある人を、その本来の独自性に従って進ませながら、結局、彼自身で、彼自身の理想的な人間を導き出させようとする意志である。種はみな同じように見える。しかし、松の種と杉の種とは違う。松は松なりに伸び広がり、根を張り、杉は杉なりに育って行く。それぞれの種は、秘められた本性に従って、その成長を続け、美しさの頂点を示す。このように、成長しつつある人の内に秘められた本性の、成長の極致を、導き出させようとする働きかける意志こそ、価値に向かおうとする教育的意志で

ある。

人間は、実に、はかないものだが、文化財は人間の生命を超越して存在する。文化財は超時間的であり、永久的である。例えば、芸術に例をとって考えてみる。ワシントンの国立美術館（National Gallery of Art, Washington）を訪れた旅行者なら、ルノワール（August Renoir, 1841-1919）の「マダム・エンリオ」（“Madame Henriot” No. 1601）の、しとやかでうるおいのある気品に満ちた女性の美に感動し、しばしの間、我を忘れ鑑賞するであろう。あるいは、イギリスの画家ジョージ・ロムニー（George Romney, 1734-1802）の描いた「ミス・ウィロービィ」（“Miss Willouby”, No. 104）は、少女のポートレートとしては、アメリカで最も有名なものであるが、その作品の前で、旅行者はその愛らしさに心打たれると同時に、わが子のことに思いを巡らすかもしれない。また、ロムニーの「レディ・アラベラ・ウォード」（“Lady Arabella Ward” No. 674）に、愛しき人の姿を重ねることができる。

このように、それらの絵を描いた画家たちの生命は尽きても、その精神的な創作活動によって残された名画（文化財）は、永久に、時間を越えて、人間に働きかける。すなわち、文化内容・文化財の伝達によって、その生命に限りのある人間の精神的活動は、恒久化され、超時間的なものとなる。

しかし、文化財の担っている価値や、文化内容を、人間が了解（Verstehen）することによって、始めて、文化財はその光を輝かすことができる。文化財の担うその固有な意味を、人間は、取り出して行かねばならない。

#### (1) シュプランガーの文化理論

文化財とは、自然の素材に人間が価値附与を行うことにより成立するものである。シュプランガーは、人間の手の加わっていない環境から与えられるもの、すなわち、自然の素材のまま存在するものを自然財（Naturgut）と言い、その製作に、人の手が少なくとも、共に加わっているものを、文化財（Kulturgut）と呼ぶ。そして、文化財を、純粋に物質的な物（合成品、道具、衣料、住宅など）と、精神

的な要求を満たすのに役立つもの（芸術品、書物、楽器、礼拝像など）とに分けて考えている。そして、後者の文化財を本質的なものととらえている。<sup>99</sup>

また、シュブランガーは、『教育学の哲学的構造』(Probleme der Kulturphilosophie, 1937)の第一章において、「一定のまた、固定された『意味』を所有している文化の一面を、我々は『客観的精神』、——より厳密に言えば、『客観化された精神』と呼ぶ。」と述べている。ここで、彼が「客観化された精神」として規定している文化の一面とは、前述した、人間の精神的な要求を満たすのに役立つ活動としての文化にあたる。そして、それによって生み出されたものこそ、シュブランガーの言う、本質的な文化財である。

文化財は、種々の意味が複合した全体、あるいは、総体として存在する。そして、この一定の価値をもった、ある固有の意味をもつ文化財は、人間の精神的な要求を充足する動因として、人間に働きかける。しかし、その文化財のもつ価値あるいは、意味複合体を理解し、その文化財と結びつくことのできる人間に対してのみ、文化財は働きかけるのである。例えば、ボストン美術館(Boston Museum of Fine Arts)に保存されている快慶作の彌勒菩薩(鎌倉時代)は、奈良・興福寺から岡倉天心の手を経てボストン美術館に展示されている仏像であるが、保存状態がよく、創作時のほぼ完全な姿のまま、金色に光り輝いている。日本に安置されている、この時代の仏像の多くが、信仰の対象としての長い歴史の中で、当然のことだが、うす汚れ、黒ずんでいるのに対して、この彌勒菩薩は、その気高さと美しさで、人々の心を揺り動かす。快慶の信仰に対する心構えと、芸術的手腕によって生み出された、この菩薩は、信仰の対象としての意味を除いても、十分に人々の心に感動を与えている。だが、そのことについての知識や体験のない人々に対しては、この文化財は、その意味複合体として、働きかけない。それは、彼らがこの文化財のもつ固有の価値・意味(意味複合体)を取り出すことができないからである。あくまで、文化財のもつ意味形態・意味複合体を捉え、理解することのできる人間だけが、文化財と真に結合することができるのである。

シュブランガーによれば、「了解」(Verstehen)とは「意味を捉えること」で



ある。それゆえ、文化財の伝達という教育形態においては、文化活動によって生み出された様々の意味複合体に対して、「了解」の眼を、成長しつつある世代に開かせて行くことが、重要な課題となる。文化は、文化の生きた担い手、すなわち、個々の人間によって担われるものである。大人は、成熟した文化の担い手であり、成長しつつある若者は、将来の文化の担い手として存在しなければならないし、教育されねばならない。

前述したように、シュプランガーは、文化の、ある一面を「客観的精神」あるいは「客観化された精神」と呼ぶが、その固有の価値・意味に対する人々の共通の「了解」を「共通精神」と名づけている。また、文化財のもつ意味形態や意味複合体を創造する人間、あるいは、それを「了解」し、文化財と結びつく人間を「主観的精神」と呼んでいる。<sup>99</sup>つまり、シュプランガーにおいて、文化とは、生々とした「共通精神」を基礎として、「主観的精神」（個人あるいは人間）と「客観的精神」（人間の精神的要求を充足する文化財）とが、様々に働き合い、結び合っているもの、その総体なのである。

ここにおいて、文化財と結合し、文化の担い手となる「主観的精神」、つまり、人間の問題が現出する。すなわち、文化の問題は、その担い手としての人間の生の形式へと展開するのである。

## (2) 文化の担い手としての「主観的精神」の構造

これまで述べてきたように、「客観的精神」としての人間の精神的要求を充足する文化財と、「主観的精神」としての人間との間に起こる分裂こそ、最大の文化危機であるというのが、シュプランガーの文化問題についての本質的洞察である。それゆえに、文化の担い手としての「主観的精神」の問題、つまり、人間の生の問題こそ、真の文化問題となる。

シュプランガーは、その著『生の諸形式』（Eduard Spranger: *Lebensformen*, 1914<sup>1</sup>）において、人間性・人間というものを、価値の体現としてとらえ、理念的な人間理解を試みた。彼は、成熟した段階における人間の性格を類型化し、その

精神科学的思考によって、人間の本質把握を目指したのである。すなわち、シュプランガーは、価値方向性のそれぞれの観方 (Einstellung) から、人間の精神的な生の諸形式を6つの基礎的類型に単純化することによって、人間性の理解を意図したのである。

その類型化の方法は、究極的に分析しうる最後の要素にまで遡る自然科学的思考ではなく、要素よりもさらに高次の概念の層にとどまり、内面的過程をまとめた全体として把握する精神科学的思考に基づいている。<sup>60)</sup>

そして、その類型化の基準は、人間の意識の中にある価値方向性・物の観方である。人間の意識の中には、様々な物の観方がある。その単純な例をあげると、指輪を「美しい」と言うのは美的体験である。「金でできている」と言うのは理論的評価であり、「金は貴重なものである」という考え方は、経済的評価作用である。「私は、この指輪を母からもらった」というのには、この人間の愛情関係の生命意義が高鳴っている。「この指輪を私の命と同じ位大切にしている」というのには、経済的価値と、この指輪に対する価値評価との比較が見い出される。「この指輪をあなたに贈る」という、この最後には全く一つに凝縮された作用として現れる行為の完全な意義は、他の精神的作用・観方の複合体となることによって、精神的意義の中に基礎づけられるものである。また、このような人間の意識の中にある、様々な物の観方を背景としてのみ十分に理解されるものである。このように、人間の意識の中には、様々な物の観方が、存在し、それゆえに、価値評価・価値体験あるいは、恒常的な価値の諸傾向などを、いくつかの異った種類に単純化——すなわち、類型化することにより、シュプランガーは、人間の本質理解を意図したのである。つまり、彼は、人間の本質理解のために、その構造を単純化・類型化したのであり、その類型化の基準は、人間の意識の中にある価値方向性・物の観方である。

すなわち、シュプランガーは人間性を価値の体現として捉え、無限の可能性を秘めている人間の意識の中に幾本かの明確な線を引くために単純化された構造に手をつける。それが、彼の6つの理想的基礎類型 (die idealen Grundtypen)——

「理論的人間」(der theoretische Mensch)、「経済的人間」(der ökonomische Mensch)、「美的人間」(der ästhetische Mensch)、「愛他的人間」(der soziale Mensch)、「権力的人間」(der Machtmensch)、「宗教的人間」(der religiöse Mensch)——である。

さて、この類型化によって理念的に単純化された6つの生の形式の構造についての考察に進むが、その手順は、次の如くである。まず、1つの理想的基礎類型である「愛他的人間」の構造を明らかにする。そして、この「愛他的人間」の価値領域と、他の5つの基礎類型の価値領域とのそれぞれの関係を考究してみる。すなわち、「愛他的人間」を軸として、他の5つの理想的基礎類型（「理論的人間」、「経済的人間」、「美的人間」、「権力的人間」、「宗教的人間」）の構造理解を意図する。

では、一つの生の形式「愛他的人間」の構造は一体どのようになっているのか。人間の愛他的態度の中には、ある固有の精神的作用が存在している。その固有の精神的作用とは、他人の生命への価値肯定的方向転換、すなわち、他人の中に自己を感じる事（das Sich-im-anderen-fühlen）である<sup>82</sup>とシュブランガーは指摘する。他人に対するこのような志向の衝動が、生命のやみがたき心の動きとして現れるところに、ある固有の形式、すなわち、愛他的な生の形式が生じる。しかしながら、ここにおいては、理性的な目的考慮に基づく全ての愛他的諸行為は排除して考えなければならない。なぜなら、そのような諸行為には、純粋な愛他的行為は支配しておらず、他の何らかの契機、たとえば、経済的もしくは権力的契機が支配しているからである。心の根源衝動としてのみ、また、生命の直接的基礎的な志向としてのみ、愛他的衝動は、ある固有の類型を基礎づける。このような他人の生命への参与は、動物の段階にも存在する。しかし、動物の群居本能や配偶者愛のような本能作用は、本来、精神的領域の下位にとどまるものである。愛他的な観方が、精神的な生の組織的原理として作用する時に、はじめて、愛他的観方は、シュブランガーにとって、人間の本質理解を目指すこの類型化の対象となる。

同情などの単なる心の表面的な諸作用は、人間の心の構造を規定するものではない。シュブランガーによれば、愛他的な精神方向をもつ人間の心を最終的に規

定するものは、愛である。「その最高の展開において、愛他的精神方向は愛である。」(In ihrer höchsten Entfaltung ist die soziale Geistesrichtung Liebe.)<sup>69</sup>そして、この愛はまた、全ての生命は血縁であり、ことよるとお互いに同一であるかもしれないという深い基礎感情からも生じる。このような全てを包括する愛は、キリスト教の愛である。しかし、「愛他的人間」の愛は、個人あるいはある限られた範囲に向けられる。その場合、愛の本質はつねに現象の背後に存在するのみである。

人間は心を受用することができる。というのは、心の存在や傾向の中に真あるいは美・聖などの価値が現れるからである。すなわち、個々の人間は、価値の器(ein Gefäß der Werte)として愛の対象となるのである。愛は、その本質からみれば、他人の中に価値の担い手や価値設定者を認めることによって、その独自の本質の究極的価値を見出すのである。「愛他的人間」は自分自身によって、直接生きるのではなく、他人を通じて生きるのである。すなわち、「愛他的人間」は、他人を通じての自己反映の中のみ、その独自の価値を見出すのである。

それでは、この「愛他的人間」の価値領域と、他の5つの価値領域(理論的、経済的、美的、権力的、宗教的価値域)とのそれぞれの関係についての考察に進むこととする。

科学の客観性は愛の精神と対立する。とりわけ人間を冷静に研究する人、そして人間をその客観的現実において観察する人は、ほんの少しの温かみで発展させられるかもしれない、人間の眠っている可能性を見ない。純粋な理論的観方は、単なる一面的な人間理解にほかならない。一方、愛はその本性上、理論的価値である真と比較される場合には、あまりにも肯定的なものを強調しすぎ、否定的なものを見過ごしてしまう傾向があるがゆえに、盲目的であると言われる。しかし、愛がより深い所に存在する価値に対する眼をもつ限りは、愛はまた、予知的であると言える。人が自己の精神的能力に応じて、自分の愛する人の判断に従うか、それとも自己の見解へと自分の愛する人を引き込むかどうかは、そのことと関連する。一面的な同情の克服によってのみ、愛はその光を失うことなしにかけ離れ

ている意見を止揚する力をもつ。しかし、一面的な愛他的観方が勝っている限り、真実に近づこうとする意志を愛は背後に圧倒してしまう。時によっては、人は真実を愛ゆえにおおい隠してしまうこともある。また、真実を個人と関連させて考える時、真実が何か愛のないものに結びつく場合が生じることもある。それゆえ、真と愛、すなわち「理論的人間」の価値と「愛他的人間」の価値との間には、悲劇的な矛盾が存在している。

また、「経済的人間」の価値である物質的財と「愛他的人間」の価値である愛との間にも同様の緊張が存在する。自分自身のために何かを望む人は、決して他人のために生きることはできない。自己維持を含む経済的原理は、慈悲的な原理によって打ち破られる。それは、生命全体に対する愛が最高のものとされているところにおいては、無所有の原則が支配しているからである。

また、前述の2種類の関係と同様に、美的価値領域と愛他的価値領域との関係も相対立する。シュプラングーによれば、「愛他的人間」の愛は他人の魅力や美にかかわって生じるものではなく、あるがままの価値を肯定することから生じ、生き生きとした心に対する志向である。<sup>64</sup>「愛他的人間」の愛の対象は、赤裸々な生命としての心、そして、生命をもつ人間であることの偉大なる神秘的なものである。心がたとえ、苦境・悪徳・醜悪・疾患にかかっているとしても、それだけに心は愛を必要とし、心は愛によって花ひらく。「愛他的人間」の愛の中には、何か無形式なもの、何か基礎的なものが存在する。このような愛は、自己成就を目指すものではなく、自己あるいは他人の個性の魅力や美にも執着しない。それは輝きのないものを、照らしあためる光であり温かみである。まさしく、愛は優しさでもある。真の愛の性質は、あらゆる他の形式の彼岸に神的なものを感じさせる。このような愛の精神方向をもつ人間にとって、生命は生物学的あるいは美的規定なしで、それ自体として神聖なのである。

愛は純粹に愛として、すなわち、深く湧き出る心の動きとして、きわめて思考することそして、支配することが少ない。それゆえ、愛が権力要求の世界において、指導的なものとなることは不可能である。これが、「権力的人間」の価値であ

る権と「愛他的人間」の価値である愛とが、合致し得ない根拠である。

さて、残る第5の関係、つまり、宗教的価値領域と愛他的価値領域との関わりは、どうであろう。善行の中に自己および自己の感化を感じる人は、すでに「愛他的人間」の純粋な具現ではない。そして、名誉欲だけで行為する人は、もちろん、「愛他的人間」の全く純粋な具現ではない。真の愛他性は、他人の心を敬い援助する畏敬の念にみちた愛の中においてのみ、全く歪曲せずに作用する。すなわち、宗教的価値領域への接近・移行こそ、「愛他的人間」の愛のとるべき究極の目的である。このように、「宗教的人間」の価値である聖と「愛他的人間」の愛とは、言わば、重り合うことが可能である。

「愛他的人間」の愛は、実際には、一人または、少数の人間にのみ妥当してきた。その愛が、人間一般さらに生命あるもの一般に拡大される時、「愛他的人間」の愛は宗教のきわだたせる意味連関の全体性に、より一層近づくように思える。「人は他人の中に自己を感じることによって、他人が他人でなくなるということに気づくであろう。」とシュブランガーは言っているが、はたして、このような自己放棄は、必然的に、その生命存在としての意義と結びつくものであろうか。彼によれば、他人の価値生命の促進を自己の価値放棄としてのみ考えることは、非常に狭い愛の捉え方である。すなわち、「愛他的人間」は他人への献身によって促進する内容の諸価値から、ある反射的価値を受けとるのではなくて、この愛他的な態度自体を人格的な価値上昇として体験するのである。つまり、ある他人に向けられる価値づけ作用は、同時に、自己充実を含んでいると考えるべきであろう。

以上の考察からも明らかなように、シュブランガーは、他の多くの観念的価値論とは異なり、道徳的価値を文化の担い手である「主観的精神」、つまり人間の生の形式の価値にはあげていない。それは、人間の規範的行為そのものが道徳的であり、道徳的価値は単純化・類型化できる独自の文化価値ではないと見るからである。道徳的価値は、シュブランガーによって類型化された6つの生の形式が有する価値をつなぎ合わせる、言わば、糊しろとして存在する。糊しろとしての道

徳的価値の存在によって、平面的なそれら6つの価値がつなぎ合わされ、言わば、賽のような六面体として立体化されるのである。すなわち、平面的な『生の諸形式』の文化を担う人間の構造論が、道徳的価値の追求によって、立体的になり得るのである。

ここにおいて、道徳的価値の問題が出現してくる。教育の形態としては、人間の内面覚醒・良心の覚醒という問題につながっていく。

## 註

- (1) 森昭著、『教育人間学』、黎明書房、昭和36年、118-156ページ。
- (2) E. Spranger, „Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft“, *Eduard Spranger Gesammelte Schriften*, Bd. 1, Quelle & Meyer, 1969, ss. 200-201.
- (3) モーリス・ドベス著、堀尾輝久・斎藤佐和訳、『教育の段階』、岩波書店、1982、3-12ページ。
- (4) W. Brezinka, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Ernst Reinhardt, 1977, S. 49. 小笠原道雄他訳、『教育科学の基礎概念』、黎明書房、昭和55年、56ページ。
- (5) モーリス・ドベス著、前掲書、10ページ。
- (6) J. J. Rousseau, *EMILE ou DE L'ÉDUCATION*, Classiques Garnier, p. 8.
- (7) 拙稿、『「教育」意考(1)』、〈関教研論文集〉、関西学院大学教育学研究会、昭和57年。
- (8) J. J. Rousseau, *ibid.*
- (9) ルソオ著、平林初之輔訳、『エミール』、第一編、岩波書店、昭和3年、27ページ。
- (10) ルソー著、今野一雄訳、『エミール』、上巻、岩波書店、昭和37年、32ページ。
- (11) ルソー著、平岡昇訳、『エミール』、河出書房新社、昭和41年、13ページ。
- (12) モーリス・ドベス著、堀尾輝久・斎藤佐和訳、前掲書、29-30ページ。
- (13) E. Spranger, a. a. O.
- (14) 松月秀雄著、「日本の一教授に宛てたシュブランガーの教育の定義についての手紙」、『教育哲学研究』、第38号、教育哲学会、昭和54年、33ページ。
- (15) E. Spranger, *Lebensformen; Geistes-wissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer, 1966<sup>9</sup>, S. 381.
- (16) E. Spranger, *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, S. 201.
- (17) 拙稿、「教育者に関する一考察——シュブランガーの類型学的方法に基づいて——」、

『関西学院大学文学部教育学科研究年報』, 第3号, 昭和52年, 36ページ。において, シュプラングーの愛についての3つの分類(①受容的愛②附与的愛③発展的価値共同)を考察している。

- (18) E. Spranger, a. a. O.
- (19) E. Spranger, *Der Geborene Erzieher*, Quelle & Meyer, 1968<sup>5</sup>, S. 24. シュプラングー著, 浜田正秀訳, 『教育者の道』, 玉川大学出版, 昭和47年。
- (20) シュプラングー著, 小塚新一郎訳, 『教育学の哲学的構造』, 「現代文化と国民教育」, 岩波書店, 昭和17年, 14ページ。(, „Der philosophische Aufbau der wissenschaftlichen Pädagogik“, 1938)
- (21) E. Spranger, *Lebensformen*, ss. 3-22.
- (22) E. Spranger, ebenda, s. 193.
- (23) E. Spranger, ebenda, s. 194.
- (24) E. Spranger, ebenda, s. 63.
- (25) E. Spranger, ebenda, s. 203.