

## 教育学は経験科学か規範科学か？

長井和雄

### 一 二つの教育学方法論

教育学は、教育現象を経験的事実として、その経験法則を明らかにすることを課題とする経験科学なのだろうか？ それとも、現にある人間をあるべき人間にまで高めるために、当為を中心に規範法則の問題を中心とする規範科学なのだろうか？ 一つの超越的な当為を教育の目的として設定し、この目的からすべての教育現実を規制しようとするナトルプに見られるような演繹主義的観念論の教育学は力を失った。そして、教育現実の中の人間を心理学的法則あるいは社会学的法則によって経験的にとらえようとする実証主義的努力は、相当な成果をあげながらも、成長過程にある生命ある人間の全面的な形成作用を確実にしたともいえない。現実の人間は、絶えず変化していく歴史的な文化的・社会的の世界の中にあつて、現象的にはそれぞれ一面的な機能を果しながら、諸要素に分解できないまとまりをもった存在として成長していく。現実の具体的な人間をそのまま肯定し、人間の

自然な生物学的の心理学的成長で十分であるというのであれば、教育作用は無用のものである。しかし、現実の文化的の社会的条件や人間の精神的発達法則を無視して、超越的な当為の注入だけをこととするのであれば、それは金屬の鑄造作用ではあっても、すでに人間形成としての教育とはいえない。人間は常に存在と当然との双方に関わっている。だから、教育学は存在と当為との緊張関係を内包した科学である。

存在と当為とに関わる人間の形成作用を対象とする教育学も、人間の存在面に重点をおくか、人間の当為面に傾くかのいずれかになる。ここで、人間の本質を当為に認める形而上学的立場と、人間を心理的の社会的存在として実証主義的に追究していく経験科学的立場とに大きく分れるであろう。人間をどのように解するか、という点から比較的に対立させれば、前者の形而上学的立場をとるものとしてシュプランガー教育学を、後の実証主義的の経験科学的立場に立つものとしてデューイー教育学を考へることができであろう。

両者ともに、人間存在の構造をほぼ三つの層に分けている。生物学的生命の段階と、心理的あるいは社会的生命の段階と、精神的生命の段階である。そして、これら三つの段階について、デューイー的経験科学的立場は、生物学的生命に対しては衝動(本能)を、心理的あるいは社会的生命に対しては習慣あるいは慣習を、精神的生命に対しては知性を本質的なものと見做している。経験科学的には、人間存在のこれら三つの層を連続したものと見て、三つのもの間の量的な差異とみて、決定的な質的差異と認めようとしな。更には、衝動(本能)・習慣あるいは慣習・知性の三者の連関的作用によって、教育が人間経験の連続的發展と社会の改造を目指すものとしている。新ダーヴィニズムといわれる所以である。それは欲求を肯定し、欲求の合理的な充足を人間性の進歩としている。これに対して、シュプランガー的精神科学の立場は、人間存在の構造の三層性については、それら三つの層の間に質的な差異と断層とを認め、精神的生命を人間の最も本質的なものと見ており、デューイーの衝

動・習慣あるいは慣習・知性に対して、知覚・規範・良心の三つをあげ、欲望の倫理的コントロールを要求して、文化に対する倫理的な態度決定を教育の焦点的問題と解しているのである。

## 二 デューイーの人間観と道徳観

デューイーの立場からの人間観は、人間の行動は主観と社会的環境との間の作用・反作用に関する経験法則に支配されている交互作用である、とする。人間の行動についても、物的自然の現象を法則的に説明する自然科学と同じ、あるいはそれに類比され得る性質を有する経験科学が成立し得ると考える。教育の問題についても、人間行動の経験法則が認識できることを前提しているのである。このような経験科学は、人間の行動あるいは人間の本質を生物学的生命の延長上において捉えようとするのである。人間と他の諸生物との相違は、せいぜい、人間が社会的に一般に認められている記号の意味を理解し、それによって、知性的に合理的な選択と行動をなすことができる、という点だけである。だから、最も特徴的には、精神に関して、「精神とは、他の人々が諸事物を使用する仕方との関連において、それまでに当の精神の持ち主であるその人が諸事物を使用してきたときに、その都度要求された知性的反応が組織化されてきた習慣である」と述べて、精神が社会の中で他の人々とのつながりのもとに、しかも当の個人の経験の集積である知性の反作用から成る習慣であるということにされ、精神はその独自の人間学的意味を与えられないままに、習慣の中に解消されてしまうのである。とにかく、経験科学的には、人間の本質は、感覺的であるにせよ、知性的であるにせよ、環境世界の中で人間が必要を充足するための反作用において見ようとするのである。

このような経験科学的考察によれば、人間の精神的行為の独自性は殆ど否定されてしまうことになる。つまり、人間の行動は、行動者の個人的人格と自然的・社会的環境との函数であり、しかも個人的人格とは高い精神性をもったものではなく、一般に経験的に分析し認識することのできる諸要素の結合形式である、ということになる。経験科学的考察の対象としての人間は、優れた精神的人間も、通常の人間も、果ては精神異常者さえもが、同一平面上において、普通の平均的人間の心理を捉える同一の座標軸で分析され、生物学・生理学・実験心理学・精神病理学等の理論によって一様に説明し去られることになる。しかも、このような人間の考察方法は、平均的人間を規準にして、人間の行動に関する経験法則を打ち立てて、大量の均質的な人間の将来の行動を予見しようとする方向に進んでいくのである。ここでは、精神にみちた個人的人間の一回的な独自の道徳的行為の文化的生産性は逸せられざるを得ないであろう。

したがって、宗教的確信とつながった個性の本質的独自性も、これまで倫理的行為の要<sup>かなめ</sup>と考えられてきた意志の自由も単なる幻想として葬り去られるほかはない。道徳の問題に關しても、極端に言えば、意志の自由は現代の経験科学の座標軸の中には入ってこないのである。デューイーによれば、自由意志とはドイツ観念論を中心に、現実の問題と対決する代りに主観的自由だけを確保するために作りあげられたものであって、実際には、行為に対する道徳的責任を単に主観的に正当化するための手段であったのであり、また道徳的人間という個性的人格も諸個人を社会的秩序のために訓育する単なる道具として、近世の哲学思想において中心的な地位を与えられていたにすぎないものなのである。経験科学の立場からいえば、意志の自由とは、完全な自発的行動を保証し人格の独自性を現実<sup>に</sup>に發揮せしめるものではなかったのである。いま、経験科学的に意志の自由の正体をつきとめるため、社会的規範を中心にして人間の行動を分析して見ると、人間の行動は意志の自由に基いているという

よりも、社会の反応によって規制されている点がむしろ多い。「社会的規範に違反する場合には、行為者に対して社会の非難がその行動に対する反応として起ってくる。悪口・噂話・絶交・暴行等の反応が外部から迫ってくる」そして、さまざまな要素が入り組み合いながら合理的に組織化されている近代メカニズムの社会にあっては、規範に力を發揮させるものは個人の自由意志とか良心ではなくて、不特定多数の社会的反応である。だから、社会的規範に合した人間の行動は、外見的には、自己の良心を發条にして自由意志的に行動しているように見えても、實質的には、社会的圧力との関係において価値合理的な判断をしているのであり、そこでは、社会からの強制や圧迫を心理的に緩和しようとする意図が暗々のうちに働いているのである。デューイーは人間の行為に関する建て前と実質との分裂を衝き、現実的にモラルが社会的モラルであり、独断的良心の虚妄を排している。この点に、彼の社会中心の相対主義的道德観の現われを認めることができるであろう。価値判断の規準あるいは行為の規範も社会生活の中で無意識のうちに形成されるのであって、超越的な理念や當為から来たものではない。

このように道德的規範の問題を社会的慣習に還元してしまうデューイーの相対主義は、善悪の問題に關しても一貫され、善の理念といったものとのつながりを切断しており、善と悪との決定的な差異は廃棄されている。デューイーによれば、善悪は予め決定されているものではなく、相対的な関係において決定されるものにすぎない。道德は、社会的環境の中で、あれか―これかの二者択一を迫られる状況に直面しての決断力と活動力とに關わる。だが、その場合、いくらか善なるものといくらか悪なるものとの相違ができてくるにすぎない。しかも、決断と選択とが行われる以前には悪も明確に悪として現われるものではなく、善と悪とは対等の関係において競合しているのである。悪と決定されたものも、決定的に悪であるわけではなく、その状況に關する限りでの悪であるというにすぎない。だから、デューイーは、「少しでも善いものがはじめて普通の意味で善いものなのであ

て、一番善いものといっても、それは決して普通の意味で善いものにくらべて更にいいというわけではなく、単に普通の意味で善いものが発見されたというにすぎない。」(デューイー著東宮隆訳、人間性と行為。二二二頁)という。

このようなデューイーの善悪論を押しつめていくと、モラルは知性の問題であって、必ずしも心情の問題ではないということになる。道徳的行為においても、行動の手續きや結果の明晰な考量を行う知性の反省的思考が主役を演じなければならないのである。知性が道徳的行為を導く。知性は事物をリアスティックにあるがままに見ることによって、事物に望ましい変化を起させる必須の一過程である。知性によって事物が正確に認識されることによって、善悪の洞察と判断が確実なものになり、現実的な活動力が強められるのである。もちろん、このような知性の働きがそのまま道徳的活動であるわけではない。つまり、「道徳的行為(の本質)は、事物の認識に内在しているのではなくて、事実の認識をどのように用いるかという点にある。……何時事実を用いて条件と結果とに合致し、事実を永続させるべきか、また、何時事実を用いて条件と結果とを変化させるべきかということ、これを教えるのが知性の役割である。」(上掲書。二四八―二四九頁)。デューイーの経験主義的合理主義においては、道徳的活動に対する知性の役割は決定的な一過程であるが、それとともに知性の働きが一過程であるが故に、知性をつつむ過程がなければならない。そこで、「道徳の問題は、とりも直さず、欲望と知性の問題である。」(上掲書。二五〇頁)ということになる。知性は、事実を正確にありのままに認識し、その知識をもとにして、事実を欲望に結びつけることを可能にするのである。要するに、知性の役割は、欲望の合理的充足に奉仕することにある。知性が事実の調査と事実の客観的法則の洞察を行い、人間の行為を合理的に導くことによって、欲望の充足が社会的に道徳性を獲得することになるわけである。

こうして、デューイー教育学では、社会的モラルにおいて知性が終始主導権を握っているのに対して、良心は

相対的に軽い役割しか振り当てられない。良心はそれ自体で絶対的に独立した自主性と自由を保有しているものではなくて、社会的条件に制約され、他の人々の反応によって左右される相対的なものになっている。だから、教育の場においても、自己の行為の善悪を判定する筈の良心も、自己の行為に対する他の人々の賞讃あるいは非難を受けいれることによって鋭くされていく、と考えられている。「私たち自身の行動についての私たちの思考は、これらの活動について、他の人々の懐く色々な観念に浸されている」のであり、「私たちは、他の人ならどう行動するかを推定し、そしてこの推定が自己の行動に対する判断の端緒になる。私たちは他の人々と一緒に真実を知る。そこに良心がある。」(上掲書、二六二頁)。そして注目すべきことは、このような良心の上位法廷として、外側にある社会が優位を占めることである。つまり、個人の良心に対して、「社会がフォーラムになり、トリビュナルになるのであり、個々人の行為の非難・評定・弁護の裁判法廷になる。」(上掲書、二六二頁)ということである。

もちろん、これらの場合には、個々人に知性豊かな知的な合理的思考の能力があり、自分の行為の中に入って行く条件を効果的に統御する力がなければならぬ。また、保守的になりがちな社会的慣習をその惰性的傾向から救い出すために、教育が個人と社会的環境との相互関係を絶えず進歩の方向をとるように、道德の基準を引きあげる、という課題を引き受けなければならない。私たちはデューイーの知性と社会的環境力とを中心に据えた相対主義的進歩観で、人間の人間らしさと心情を高めていくことができるのだろうか、という疑問が生じる。シユプランガーの立場からいえば、文化の実質内容の人間の意味、道德的行為において占める良心の役割、更に規範性の問題がまだ残されているのである。

### 三 シュプランガーにおける社会と規範

シュプランガーは、決断と良心の問題を現代教育の根本問題とみており、個人の尊厳を極端と思われるまでに押し出している。シュプランガーにおいては、この個人と社会とがどのように関わりをもつか、ということに立ち入らなければならない。現実には人間は社会の中に生れて来、社会の中で成長していく存在である。人間は現実の社会を離れて人間ではあり得ないのであり、教育もまた社会を離れた人間だけを対象にすることはできない。当然人間は、他の人々と共同生活をしており、教育は社会全体に対して顧慮を払わなければならない。教育は共同生活の条件への適応を計らなければならない。つまり、教育は個々人を社会の中へ計画的に教育し入れることを重要な課題としてもっている。

しかし、教育の立場からは、社会的Ⅱ超個人的なもの（集团的なもの）と精神的意味内容の超個人的妥当性とを混同してはならない。人々は、社会の中で生活や行為に対して、教育されなければならない。けれども、社会そのものを教育するというわけにはいかない。社会への教育は常に個々人の教育を超えていくのである。個々人を社会の中へ教育し入れるという場合、社会（彼の民族と人類）が彼に課する諸要求が満足されなければならないであろう。教師はこれらの要求を代弁せざるを得ない。近代社会そのものが絶対的な主権を握るまでに発展してしまっただから、「個々人は人間社会の有用な成員にまで教育し上げられなければならない」という定式を立てることによって、教育の意味は表現されつくしている、と見做されることさえある。（Spranger: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, 1962, S. 121）。

けれども、シュブランガーによれば、「偶然な社会が生命と共同生活との規範を正統化するのではなくて、社会自身が諸規範に従属しているのである。」(ditto, S. 121)。)ここで私たちは、社会と規範との問題をめぐって、両者の関わり方を追究してみなければならぬ。

務台理作教授は、「(価値に関する)対立は社会的諸関係の中で起るのであって、個人の主観的意識から惹き起されるわけではない。したがってその対立から生じてくる選択の相剋は、それが個人によって受けとめられ、その責任は個人に帰着するとしても、その中心をもってそれを単に主観的なものと見るならばまちがになる。価値選択の相剋があるということこそ最も人間的な特色を示すことだが、それは単に主観的でなく、客観的に起るのである。というのは価値の対立そのものがどこまでも社会的過程の枠の中で起るからである。」(価値の多元性。「思想」四六九号。三七頁)と述べて、価値の対立や選択の相剋が社会を離れた主観的な個人の意識内に生じるとしたり、価値の起源を人間と社会とを超えた特別の領域にもつとした先験的観念論の立場を否定している。更には、「今までの実存主義は、人間を完全な自律的存在として、自分が自分に関わる過程の中で、人間の自由、責任、運命に対する主体的な関わり方を見るのであるが、結局、それは自分が自分に関わる関係から出られない。人間が完全に自律的であるというのは、人間を社会の構造による拘束からひきはなし、孤立的に見るからである。」として、この点で実存主義に従来の観念論と共通した観念論的制約を見て、痛烈な批判を加えている。(上掲書。三七頁)。務台教授は、価値選択の相剋の問題について、その原因を社会の歴史的变化に求め、古い価値に対して新しい価値が次第に現われてくる場合に、人間がどちらを選ぶか、という問題に集約している。古い価値秩序に分解と対立が生じるようになったときに、新しい価値の創造が始まると考えている。ただその場合には、古い価値はすべて次第に存在理由を失っていくものであり、新しい価値秩序が望ましいものである、ということが前提

されている。しかし、社会の歴史的变化によって古い価値秩序から新しい価値秩序へ推移していく場合に、人間の倫理的責任がこの社会の変化に対応し、人間の価値選択がすべて社会構造の面からだけ来るのか、ということには疑問なきを得ない。

近代市民社会には価値の多元性が特徴をなしており、私たちは絶えず相対立する諸価値のうちの一つを選択するよう決断することを迫られる。その際に個人的な価値確信から直接行うべきなのか、ある社会集団の中に内在している規範的精神である社会的道徳が優先すべきなのか、という問題が生じる。価値の多元性をめぐっての価値選択に関する決断の問題は、集団的道徳と個人的倫理との関係の仕方の問題になるであろう。どちらかといえば、シュブランガーは、個人の人格的 $\parallel$ 倫理的確信と社会的道徳とを区別して、文化哲学の立場から、社会的道徳に対して個人の倫理的確信を優位においている。社会的道徳は社会の歴史的变化に対応して必ずしも絶対的なものではなく、特定の時代、特定の精神状況によって制約されて、しばしば変容せざるを得ないものと考えているからである。もちろん、個人の倫理的確信が絶対的なものと独断することにも同意しているわけではない。

シュブランガーは個人の倫理的決断の意義をラディカルに主張しながらも、『生の形式』においては、規範性を中心に、個人的価値確信だけからの価値決定からは人倫性の最も重要な点がつくされないことに、人々の注意を向けさせようとしている。彼は倫理的な価値決定の問題を、個人的な価値確信の面と、社会的集団的道徳の面との二面から考察を進めながら、社会的道徳と結びついた個々人の「良心」の問題として浮き彫りにしているのである。つまり、彼は人間存在の個人性と社会性とを弁証法的に対立させながら、その究極的な調和点を探るわけである。彼は、倫理一般の最も重要な点として、個人があくまで社会の一員であることによって人間であることを明らかにしながら、社会の倫理的尺度が極めて目の粗いものであることを指摘している。つまり、「人間が

規範的なものを要求するのは、彼が個人であるためではなく、社会の一員であるためである。集団道徳は、個人がその神と平和とを保持しているか、彼の一つ一つの行為がその個人的根本原理に忠実であるか、その自己教育が最高の内面的な、美的な完成にまで達しているか、ということをはほとんど問題にしない。このようなことを行うためには、この社会の尺度は余りにも粗雑である。」(Lebensformen, S. 305) といっている。結局、社会的道徳は平均的なものに留まらざるを得ないのである。だから、最高の倫理的識見をもった人には、社会的・集団的道徳でつくすことのできないものが残らざるを得ないのである。

けれども、そのために、社会的・集団的道徳が各人にとってどうでもよいものである、とはいえない。それぞれの人間、特に成長期にある青少年は、やはりまず、集団的道徳を学ばなければならないのである。将来において、彼が倫理的識見を獲得して、既成の集団的道徳に不満をもち、改造の意欲と能力をもつに至るとしてもである。だから、差し当りは、青少年に対して、「集団的道徳が生命あるものとして維持され影響力をもつために、日常の交際の中で繰り返し話されることが必要である。さもないと、個人がある状況に直面した際に、社会がそれに対してどのように考えるかを全く知らないという事態が起り得るからである。」(ditto, S. 305)。人間が社会的存在であり、社会的に生活しているものである以上、青少年は社会的・集団的道徳の水準で自分の行為の善悪を一応自分で判定できるのでなくてはならない。しかしこの場合、やはり、「決定的に重要なことは、集団の規範が個人の意識の中でどのように働くか？」(ditto, S. 305) ということである。社会的・集団的道徳の力は社会そのものによって発揮されるわけではなく、社会あるいは集団を構成している各成員の複雑な絡み合いとか、緊密な相互作用の結果として出てくるものなのである。つまり、「社会はそれ自体としては心を持たない。社会は評価することも、愛することも、憎悪することもできない。あるいは更に正確に言えば、社会は、個人の中に生

き個人の心をその機関とするかぎりにおいてのみ、上述の機能を営むことができる。」(Citto, S. 300)のである。だから、集団道徳が設定している価値の序列は、その成員において、その成員によってのみ、判断されうるにすぎないのであり、集団道徳も究極的には個人の価値問題に関する決断に帰着するのである。ただ、この場合に決断したものは、単純な個人ではなく、社会的見地に立ち、社会の名において考え、評価し、行爲する個人の意識(個人における規範的集団意識)である、ということになる。結局、社会的Ⅱ集団的意識も個人の良心に根ざしているのである。もちろん、この良心とは、社会集団の文化的存続への意味関係を自分自身の中に構成しているような社会的立場に立つ良心のことである。

だからこの場合、諸価値間の選択に関しては、一方では、人間の価値が全くその人間自身に存し、どんな社会的作用にも属さないかのように、個人倫理的なものが中心になる場合がある。だがまた、他方では、個人が精神的存在としてある集団の永続と内容とに対してもつ価値が問題の中核になる場合もある。この場合には、その時代の支配的な集団道徳が決断の条件の中に入り込んできて、倫理的決断は、たとえ自分自身の完全な価値発達を犠牲にしても、他の人々に対してどのようなようにあるべきか、という考慮の結果から行われるのである。ここでは自己中心主義に対する利他主義の倫理が重要性を帯びてくる。しかし、結局、人間の倫理的作用は、諸価値間の選択の相剋に対して、規範に合致した決断を下すことにほかならないのであるから、すべての道徳的価値決定の問題は、究極的には、自律性、つまり、個人の良心の決断に求めなければならないのである。シュプランガーは、第二次大戦前には、個人の良心を社会的Ⅱ客観的なものとの緊張関係において考察しながらも、個人的倫理の社会的Ⅱ集団的道德に対する優位を説いているが、第二次大戦以後今日に至るまでは、神の究極性とながった法廷の前の個人の倫理的決断を中心に据えている。

#### 四 教育と文化財

シュプランガーの教育思想においては、人間の人間らしさは文化財とのつながりに関して認められている。文化財は、歴史的世界における人間行為の価値ある凝縮である。人間の人間らしさは、これら文化財の中に表現されているのであり、人間形成としての教育が文化財の伝達を第一の課題としているのもそのためである。だが、このことは人間性のすべてが客観的に固定された文化財に解消されてしまうということではない。人間の人間らしさは、人間が人間に対して人間らしく振舞うということにおいて顕著に現われている。それは愛であり、隣人愛である。しかし、シュプランガーは、「愛とは（文化的な）価値における共同社会を根拠づけるものである。……（だが）もしすべての人が愛のために自分自身を否定し放棄するとすれば、それによって生も同時に文化も根こそぎに破壊されてしまうであろう。」(Lebensformen, S. 292-293)と述べている。愛は他の人の心の価値可能性に献身しながらも、生きとし生けるものの神聖性への信仰に支えられているのである。そこには隣人愛と道徳とを殆ど同一視するキリスト教倫理がある。このような愛の行為が、キリスト教の観念によれば、道徳的に行為することを意味するのである。他の人のための自己滅却、献身、愛も自己の価値生産性を他の人を通してではあっても最大限に発揮するものであるが故に、キリスト教的価値体系の中で、正に徳と解されるのである。文化的には愛も宗教的価値につながっている。しかも、宗教こそ文化の一部構成領域であり、しかも最高の価値を有する文化財なのである。

シュプランガーが歴史的世界における文化財を重視していることによって、一方では、彼の教育学的思考が文

化至上主義のように解されがちであるし、他方では、彼の規範性の重視と良心の高調とが心情至上主義として片付けられる傾向もないわけではない。しかし、シュプランガーは、文化の本質を規定して、「文化は、物的、心的および理念的存在の三つの形式を同時に貫いているのであり、これらの領域のいずれか一つに専属しているものではない。」[Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie. in: Festschrift zu Volkels 70. Geburtstag. 1918. S. 366] となっているのである。このような物的なもの・心的なもの・理念的なものという三つの層から成る文化に対するものが精神的主観である。精神的主観は、純粹に客観的・物的なもの・純粹に心的なものを包みこみながら、それらを越えているのである。精神的主観は、超時間的な完全に普遍的な自我でもなく、他方また時間的・空間的条件に制約され完全に特殊化された個別的自我でもない。この点では、シュプランガーの精神的主観はリッケルトの文化科学論における主観に近い。リッケルトは、因果必然の自然法則によって支配されている実在の世界とは異った価値の理念に立脚することによって構成されている文化の世界の価値法則を究明した。価値の世界は、あるべしという当為の世界であり、現にある存在の世界と対立する。当為は現実を越えたものであり、人間の事実生活を規制する規範である。当為や規範はしばしば事実によって破られるが、そのために当為や規範の意義を抹殺されることはない。当為は存在と対立しながら、存在の如何に拘らず妥当するのである。ただ、リッケルトは、文化的に意味のある対象に対して価値判断を下すこと、実践的な評価を加える態度を、理論的科学の立場とは別箇な態度であるとして、文化の世界を価値に関係づけられた実在と考えた。つまり、実践的・価値判断の立場からは排斥される封建的道德であっても、価値関係の立場からはそれなりに意味のある文化現象として扱うわけである。その点では、リッケルトの文化理念は論理主義的であるといえる。これに対して、シュプランガーのいう理念あるいは当為は、対象に対する価値判断の規準であり、実践的な文化形

成活動を導く指標である。それは、現実の文化をより高いより純粹なものにまで形成するための形成的理念であり、倫理的色彩が極めて濃厚であることが特徴である。

文化に対してこのように、倫理的な精神的観を中心においているが故に、シュプランガーの精神科学は教育作用の本質をより深く解明することができるのである。私たちの眼の前には、すでに、数多くの文化財が存在しており、間断なく新しい文化財が創出されつつある。そして人々は意識的にせよ無意識的にせよ、客観的に固定化された文化財を享受することによって、その内容を吸収同化している。けれども、それが人間の心を育て、拡大し、より高く成長させるとは限らない。文化財は必ずしも教育財ではなく、そのもつ教育価値は強いこともあれば弱いこともあり、時には反教育価値をもっていることもある。シュプランガーは、文化を築き上げていく人間行為の主要領域として、経済・科学・芸術の三つをあげて、「所与事実としての使用財・認識財・芸術財の内容に対して、意味に適った態度をとることができるといふことが、精神的な生を完成するための本質的な活動である。したがって、そこにまで指導していくことこそ、すべての教育の課題である。」(Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, S. 61)といている。経済財は、身体的要求の充足から、より高次なものに至る数多くの要求をみたしてくれる。芸術財は人間の心を現実の圧力から解放して、想像力を生み、新しい世界秩序の展望に関与させてくれる。また、認識財は個別的・特殊的な現象を一般的なものに変化させ、移ろい行く現象を永続的な思想の力で確実なものにしてくれる。だから、「さまざまな文化財の中で眠っている教育価値を見し、それらを教育目的に照らして吟味し具体的な教育手段にまで鑄上げることが、内的な使命をもつ教育者の固有の仕事なのである。」(Der geborene Erzieher, 1988, S. 26)。

ところで、教育の場においては教育内容論は中心的な地位を占めるべきである。教育内容なき教育作用は空転

せざるを得ない。客観的文化財は客観的論理構造をもっているわけであるが、教育の場においては、文化内容となつた教育内容が、(1)その意味が生徒によって理解され、(2)その価値が生徒によって受容され、(3)彼らから規範体験が行われる諸力を導き出すことが任務になるのである。これら三つのが十分に行われることによつてのみ、生徒は客観的な文化内容に対する明確な倫理的態度をとることが可能になり、生徒を自由で自主的な存在にまで高めることができるというのである。ここで、彼の文化内容論の本質に言及せざるを得なくなる。

彼の文化内容論は、もちろん前記の彼の文化論となつているのであるが、彼はまず三つの特徴をあげている。つまり、第一に、物質はある精神的内容の担い手ではあるけれども、それは最終的な決定権をもっているものではないのである。つまり、書物の用紙や用いられているインキは客観的文化財の要件ではあるけれども、内容の理解には、用紙やインキの純粹に物質的な化学的分析の力を借りる必要はない。このような物質的な担い手は思想的な意味内容にとっては、どうでもいいことであつて、用紙やインキは他のものと取り代えても、思想内容としての文化内容には決定的な影響はない。第二に、見る、話すこと、聞き入ること、注意深いこと等々の純粹に心理的な過程は、思想過程に関与しているものではあるけれども、これら心理物理的なものも、文化内容そのものに対しては、いわば足場を提供するものにすぎないのである。文化内容にとって最も重要なのは、第三の単なる心理的なものを越えた思想内容・本質的理解・真理といった精神的なものの過程なのである。

このような精神的内容こそ、シュプランガーによれば、常に、物質を担い手とし、時間的・空間的に制約された心理的過程と完全に切り離すことはできないとしても、文化内容が精神的内容であるためには、本質を空間的・時間的・物質的現実以外の理想的な存在層のうちにもっていなければならないのである。この点で、シュプランガーの文化的・精神的内容論は経験科学的立場を越えざるを得ないわけである。このことについての最も特徴

的なことは、彼が文化内容と社会との関係において、社会一般に通用し多くの人々が正しいとか価値ありと認めることが必ずしも厳密な意味で普遍妥当性をもっているわけではない、という見解に示されている。彼は、「人々」があるいは「多くの人々」があるいは一集団や一世代が「美しい」と認めている形成物が、それだけの理由で決して真の芸術作品であるとは、いわんや高い芸術作品である、とはいえない。通俗的妥当性(Gemeingültigkeit)はまだ本質に適った形での普遍的妥当性(Allgemeingültigkeit)ではない。」(Nebenwirkungen. S. 60)と  
 いている。文化内容や精神内容に関するこのような見解は、『生の形式』以来一貫しているものといえよう。要するに、真に文化内容とか精神内容とかいわれるものは、意味として一つの価値をもっており、この価値は非常に深いところに根をおろしているのである。単なる物質性をこえ、単なる気分や気まぐれによって左右されないものであり、時間的・一時的なものや空間的・無脈絡なものを超えたところで始めて、輝かしい明確な一筋の傾向線を描いているものなのである。そして、それは高い人間の倫理性をも示すものなのである。

教育される道程にある青少年に対するすべての教育的働きかけも、このような文化の諸内容を提示し、内的な習得同化を促がす作用であり、それは青少年の倫理的形成でもある。青少年は精神的な文化内容に対して眼を開かれなければならない。ただ、今まで考察してきたように、いきなり理念的なものを出し、超時間的・空間的なものを詰め込もうというのではない。シュプランガーは、文化内容の意味理解・価値体験および個々の文化内容に対する自己決断的な態度決定にまで導こうとするのであるが、そこでは規範法則が働いていると考えるのである。青少年の中には、経済的に正しいものと不合理なものとの区別を、正確な認識と真理の誤認とを、芸術的な成功と失敗とを区別する規範的法則を理解する能力が生得的に含まれている、というのである。ただ現実には、彼らの活動が規範的なものに必ず導かれていくという保証はない。むしろ規範的なものに対する能力が歪められて

いることが多いであろう。そこで、彼は教育が生徒の良心の覚醒作用でなければならぬ、とするのである。

現実の社会においては、いつの場合でも、複雑に入り組み合った刺激の強い諸要素によって、人間は衝動的な力に駆り立てられることが多いし、精神性のない単なる自然的なものや倒錯したものに支配されがちである。あれか——これを決断的に選択する拠りどころも決して一義的に明白なわけではない。歪曲されたものや倒錯されたものには打ち克たなければならない。そこに、人間は内的に精神的当為に従属した自己制御のコントロール器官をもたなければならぬ。経験主義的に青少年を社会に適應してやるために、社会的機能のために準備してやるとか、訓練してやるだけでは人間形成作用としては必ずしも十分ではない。社会に適應するための機能も、人間が人間らしくなるためには、倫理的な人柄を完成するためのコントロール器官が存在しなければならぬ。要するに、経験主義とは反対に、個人的な良心が目覚めさせられ、この良心が自由意志的に自分の諸行為の調整作用を引き受けなければならないのである。だから、人間の現実社会の行為において、前提としての良心が欠けている場合には、教育はその意味の大半を失うだけでなく、人間存在そのものを失ってしまう、とさえいえるのである。

もちろん、教育において、良心が生得的な可能性であるとしても、教育の最初の時期から次第に目覚めていくものであるとまではいえない。少くともそこには段階があるのである。つまり、青少年の発達の初期段階においては、青少年自身が自主的に自己の良心に基いて正しい判断や行為を行い得ると見ることはできない。そこでは教師や両親らの「権威が本来の責任ある決断を代行せざるを得ない」(Nebenwirkungen, S. 85)のである。学校は社会と密接なつながりをもつべきものであるとしても、社会そのものが学校であるわけではない。学校はあくまで純化され、単純化され、調和化された倫理的雰囲気に溢れたものでなければならぬのである。「よく保護さ

れよい性質をもった生徒たちは倫理的雰囲気の中へ入って生活することがやはり必要なのである。」(ditto)。ただ青年期に入った若者たちは、徐々にであれ、突如たる発現であれ、彼は自ら倫理的決断を下し、この倫理的決断が彼自身の倫理的冒険という性格をもたざるを得なくなる。彼らは、急速に正しい正義 (Das Gerechte) に自分の力で直面せざるを得なくなる。しかも、一般的にいえば、青少年の価値判断は無制約的な不羈奔放を特徴として、時に、人倫性のニュアンスを無視した独断に陥る危険も多いのである。

ここで、シュプランガーは、高次な自我 (das höhere Selbst) という概念をもち出してくるのである。シュプランガーによれば、高次な自我とは、成長過程にある青少年が真実な価値を求めて苦闘する内面的な場のことである。それを良心といってもよいであろう。そして、生得的な単に主観的な自我に対して、「高次な自我とは、特殊的な各個人のもっている固有世界 (Eigenwelten) をこえて、共同の、秩序ある、すべての人にとって同一である世界を可視的にする正しい思考の自我なのである。この高次な自我こそ、それが実現されることに人間の純粋性と固有の名誉とが依存している倫理的要求が増大されていく場所なのである。」(ditto, 129)。教育は愛護作用から出発しながらも、青少年期においては、このような自我の思考を取りあげてはならないのであるし、反対に教育者が良心を青少年のために作りあげるということもできないものである。人間形成を純粋に考えれば、教育者といえども、青少年に対して、彼の生命の究極的意味を出来合いの形で伝達することはできないのである。教育者は精々青少年のこの微睡している心の深部を目覚ませることができるだけということにならざるを得ないのである。