

陶治の両極

—シユプランガーにおける陶治理想の探究—

前田 博

一

教育することは生まれたものを人間の社会生活へ同化し人間の文化生活へ適応させることである。教育の任務はまずもつてそのように解せられるであろう。そうすると、人類が長い年月の間に積み重ねてきた生活様式や、生活技術等のひろい意味における文化を身につけて、自らもその社会の一員として文化生活をすることのできるよう、文化化することが教育するということにならなければならない。ところで文化は完結し固定したものではなくて発展し動いていくものである。そして人間の営みはそのような文化をより価値の高いものへ進展させるのでなければならない。そうすると教育する

ことは現存の文化を理解させ、これを身につけることにはとどまり得ないであろう。現存の文化を創造的に発展せしめることのできるような主体として形成することが教育の任務となる。そうすると教育は文化のあるべき姿や文化の進み行くべき方向への洞察を予想する。教育者がそのような識見や自覚をもつていなければならぬとともに、被教育者そのものが次第にそのような自覚をもつよう、育成せられるのでなければならない。青少年は一面では現実の社会生活や文化生活へ適応しそこで有能なはたらき手として仕事をしなければならないと同時に、そのはたらきがやがて現実を改変し、それがあるべき姿へ、創造的に進展せしめることになるのでなければならない。文化を存続させるというだけでなく

より価値の高い姿へ進展させるのでなければならない。

それでは教育することによつて身につけさせるべき教養はどのようなものでなければならないか。考えるよい習慣をつくり創造的知性に培うこと、これがデューイの答であつた。デューイも、子どもを成人の世界へ追いつかせることであるかのように考える従来の教育觀を批判して、社会生活そのものが力動的であり進展していくなければならないのであるから、既存の文化を受容するだけではなしに、よりよい習慣を形成して社会そのものを創造的に発展せしめる、創造的な主体として育成することを教育は目標としなければならない、と考える。そのためには考えるよい習慣をつくり、人間をより一層知的的にするのでなければならない。科学的探究の方法が主体の実践的態度にまでなるのでなければならない。吾々の生活には多くの障害があり不便があつて、吾々の欲求は満されないことが多い。そういう状況においては、その障害や不便の原因となつているものを究明して、障害をのり越える工夫をする態度とその方法を身につけていることが大切である。積極的に問題を解決して行く態度や考える方法がわかつていることが必要である。本能による行動でもなく、習慣による行動でもなくて知性的な行

動が必要である。人間は実践的技術的な知力をはたらかせることによつて、環境をつくりかえて文明の進歩をもたらした。衣食住の必要に促されて発達した生活技術から、現代の科学技術に至るまで、その根柢には実践的技術的知力の練磨があつた。そして全体としての人類の生活がそのようにして進展するためにのみならず、吾々および次々に生まれてくる後の世代が、日々の生活を営んでいくためには、そのような知力が練磨せられるのでなければならぬ。「考えるよい習慣」をつくり「思考の訓練」を行ひ実践的な能力を養わなければならない。作業知が大切であり作業能力が重んじられなければならない。

しかし人間の教育はこれにとどまることができない。デューイの教育上の主張に対しても、アメリカにおいても強い反対があるが、その人間觀との対比においてマクス・シェーラーを想起するのは決して不自然ではないであろう。実践的技術的知力というものが人間ににおいて占める位置を明かにして、作業知が人間の陶冶にどういう意義と限界とをもつかを明快に論じたからである。

人間は完結したもの、完成したものとして生まれてくるのではない。もしそうだとすれば人間を養育し指導す

る必要はないであろう。ところが人間は教育を必要とする存在であり、人間は教育によつてのみ人間となることができるのである。その意味で、教育は人間をして人間たらしめるはたらきである、ということができる。しかし人間とは何か。また「人間となる」ということはどういうことであるか。ショーラーは『宇宙における人間の地位』(22)において、植物的生命にはまだ存在せず、動物的生命に至つて始めて現れるものとして、本能的行動・習慣的行動・知性的行動を挙げている。知性的行動は習慣的行動の機械化・保守化を破つて事態を生産的に打開していく適応行動である。そこにはたらく実践知・技術知は、記憶による機械化や固定化に抗つて生命活動を常に新鮮に流动せしめ、新しい事態に対し過去における試行錯誤の記憶なしにも、洞察に基づいて意味に適応することを得しめるはたらきである。ところで実践知・技術知は人間に特有なものではなくて動物にも認められるものである。したがつて知性的な行動をするといふだけでは動物と区別せられた意味で人間であるといふにはならない。「実践的技術的知力 die praktisch-technische Intelligenz は人間を本質的な意味における人間たらしめはしない」(21, p. 19) 人間をして人間た

らしめるものは、そのような生命領域に属する機能や能力ではない。したがつて人間をして人間たらしめる教育は、たとえば技術知を啓発する」とにはとどまり得ないであろう。人間をして人間たらしめるものはあらゆる生命一般に対立する原理である。ショーラーは生命価値・精神価値・神聖価値という価値の客観的順位を立てている。そして『知識の形式と陶冶』においては知識を何のための知識であるかによって支配知・教養知・解脱知という三つの形態に分けているが、これは右の価値序列に對応するものである。支配知あるいは作業知 das Herrschafts-oder „Leistungswissen“ (21, p. 33) とは実証的科学の知識である。それはわれわれ人間の目的のために、世界を実践的に改革し支配しようとすると目標としておるもので、いわゆるプログラマティズムが極めて一面的に考え方かつ組織した知識である。そうすると作業知は教育の立場からみて、低い順位を与えられることになるであろう。このようにショーラーにおいては技術的知力は人間をして人間たらしめるものではないから、教育はそれのみに向う」とは許されないし、技術的知力に對応する作業知 Leistungswissen は教育において出発点ではあつても究極のものではあり得ない。実践的技術的

にはたらき得るようになります。leistungsfähig は教育において必要であり、大切なことではあるが、これで十分という訳にはいかない。

rijにシェープランガーにおける陶治理想の考察の出発点がある。シュープランガー(1882—1963)がどの程度に、マクス・ショーラー(1874—1928)に負うているかは分らないが、『現代のドイツ陶治理想』では、はつきりショーラーをとりあげてこれと対比して自分の考察の仕方を説明している。『生の形式』の第五版の序(9, XIV)でもショーラーの価値論に触れている。また戦後の諸論文に見られる人間・精神についての考えには、ショーラーの哲学的人間と相通する点が少なくてない。教育を層的に把握するようになつたのむこのことと無関係ではないであろう。いずれにしてもシェープランガーも人間陶冶において働き(作業)Leistung となる契機がなくてはならないことを主張すると同時に、これだけでは十分でないことを力説する。単なる技術的知力はそれを方向づけその舵をとるものが必要とするのである。現代の科学技術の進歩が、かえつて人間社会を破滅へと導くおそれのあることを二十世紀の二つの世界大戦を通して吾々は痛感してきた。働きという要素は有用す

なわち人間社会への役立ちという」とにも連るのであるが、単なる有用、あるいは単に有用であるということだけでは、それは有害へも連ることを学びてきた。シェープランガーの教育上の主張も、戦後は特にこのことに重点をおくようになつた。(シェープランガーは有用といふことについて次のように述べている。「有用なものはフマニテートと矛盾しないのであるが、しかしより高い価値全体の中へはめ込むことによつて、魂をふき込み高貴にせられるのでなければならない。社会的に有用なものはずすべての文化の条件ではあるが、しかしそだ道徳の意味を尽さない。……」(3, p. 49)……) シュープランガーは『現代の文化問題』において近代における学問観の変遷を述べて次のように記している。——現代の特徴は実証主義の支配にある。ところでこの実証主義は科学に対象の評価を禁じ価値問題の論究を除外した。「要するに、実証主義は自然および社会へはたらきかける技術を知つていた。しかし、その体系は固有の倫理学をもつていなかつた。」(5, p. 98) むしろ実証主義の背後には技術的态度の精神(技術的精神)がはたらいていたということを言わなければならぬであろう。マクス・ウェーバーの『職業としての学問』(一九一九年)における主張は、

良心的な態度に見えるが、実はそこにはおそろしい危険がひそんでいるのである。そのことを一九一九年にはひとびとはまだ気づかなかつた。科学は、それを人類の破滅のために使おうと人類の救済のために使おうと、無邪氣に援助者として助力を申し出たのである。ところが一九四五年以後、こういう学問観の一面性および不十分さが、本来責任のある精神科学の部門の代表者よりも、自然科学の代表者たちに、より早く自覚せられたのである。要するに実証主義は技術から技術のために生まれたのである。倫理学をたてる可能性をきりしてた。しかし

「理論」のより高い業績は、正しい生き方についての自覚であろうとすること（東洋の知識の形式はそうなのであるが）の中にある。そういう教説が「道」Wegとか「法則」Gesetzとか呼ばれるならば、ソニで「うみちは、目標に達する手段」という意味であるだけではなくて、何よりもまず第一に目標そのものを意味する。そして法則は単に因果法則という意味ではなくて、何よりもまず第一に義務づける規範 verpflichtende Norm という意味である。(5, p. 99)——(マクス・ショーラー的に言えば) 作業知にとどまり得ないことを指摘しているのであり、陶冶が働きという契機だけでは十分でないことを明かにしているのである。技術的知力の練磨向上は必要であり望ましいことではあるが、それだけでは人間の陶冶としては十分ではない。「吾々は陶冶を……決して一面的な作業陶冶 einseitige Leistungsbildung と解するのではない……」と主張する所以である。(4, p. 66) それは、シュープランガードにおいて作業陶冶ではない陶冶の他の面、或いは働きという契機以外の他の契機は何であるか。

II

シュープランガードは『現代のドイツの陶治理想』の中でこう言つてゐる。「陶冶は永遠なるものに向わねばならない」、また今この課題に向わざるを得ない、というこうじう両面性がまづもつて陶冶の本質に存する。」これがによつて、その二つの間を生が展開し動く両極が言いあらわれられている。第一のものを心情という要素 Gesinnungsmoment と呼び、第二のものを働きと、う要素 Leistungsmoment と呼ぶ。陶冶は働きの能力を得させねばならないが、この能力は道徳的心情の純粹性の中に根をもつべきである。そうでないと、それは「任意の目的に役立ち」はするが、しかし永遠の内容をもつた自己

価値という訳にはいかない。(2, p. 53) すなわち陶冶には働きという要素のみならず、心情という要素がなくてはならないと考えるのであつて、『教育学的展望』におられた戦後の論文の一つの中でも心情陶冶を強調している。「吾々は陶冶を決して一面的な作業陶冶と解するのではない。今日吾々にとって大切なのは心情の陶冶であり、文化責任の精神を覚醒することであつて、そのためには知的なホリゾントだけでは十分ではない。人格の道徳的実体全体が高貴にせられ成熟せしめられるのでなければならない。」(4, p. 66) それでは心情とは何であり、心情陶冶とはどういふのであるか。心情を科学的概念的に把握することはむつかしい。「それ故にこそこの究極の真理を宗教的と呼ぶのである。」(2, p. 53) 要するに陶冶における心情の要素とは、陶冶における道徳的宗教的因素に外ならないのである。したがつてまたこうも言つてゐる。「陶冶は眞の道徳的宗教的根源にまで入り込むべきである。陶冶は心情という点で確固とならなければならない。かくしてのみ吾々は文化責任とは何であるかを知り、それを追求し、それをはたすように生活するところの人間を教育する」とになるのである。結局それが大切なのである。」(4, p. 64) 人間を形成し陶冶す

るといふ」とは、「の地上の世界において積極的に働く」とがであるようにすることでなければならぬことにも、人格の道徳的実体全体を高貴にすることになればならない。ショーランガーは教育を、発達の援助・文化財の伝達・良心の覚醒という三つの主要面(4, p. 15)から見ていくのであるが、生物的生命を庇護し伸ばしていよいよとに結びついて「働く」とのできるよう陶冶し、その働きを導く「心情」を陶冶する、これが教育の課題なのである。そして教育の第三の面の目標を「めめていふ」と、何よりもまずめざめた良心、自分がより高い力の前に拘束されているのを知つてゐるめざめた良心(4, p. 15)と言つてゐることからもかわるよう、心情の陶冶とは要するに良心の覚醒に外ならない。そして良心とは要するに神の声であり、『現代のドイツの陶冶理想』では「醸化された良心」それは「神からの火花」であると言ひ表わしている。(2, p. 54) 陶冶における心情という要素は陶冶の道徳的宗教的な層にかかるものなのである。

陶冶における心情という要素については、はつきり定式化された形で内容を示すことが困難であるが、陶冶における働きの要素については事情がちがう。ソルでは一

定の課題や目的がある。心情から行われ良心をもつて行われるところの働きのみが、眞の価値をもつ」とはおのずから明かである。しかし道徳的心情の純粹さそのものは、それだけではまだ働きの能力がない。働きの能力をもつためには、さまざまに専門化された技能や知識が必要である。「多くを知りそして爲し得るもののが働きの能力がある Leistungsfähig なのである。」(2, p. 56) 分業的な歴史的社會の當みを分担し、文化の中で生きて行くことができるよう個々の人の技能と知識とを陶冶しなければならない。そういう意味での文化能力を得させるのでなければならない。陶治理想には、こういう実利的な社會に役立つ面がなければならない。その意味で陶冶のこの側面は、個々の職業の要求を顧慮しなければならない。分業的になり専門化していく社會に対応して「さまざまに専門化された技能や知識」(2, p. 55) を授けることが必要である。人間の陶冶には、このように歴史的社會の特殊な状況も考慮せられるのでなければならない。そしてひとりひとりの才能を社會の「必要」に応じさせ社会に「役立てる」という面がなければならない。

すでに述べたところによつて明かなように、働きの能

力がなければならぬと同時に、これを方向づけ導く心

情が陶冶せられるのでなければならない。特定の歴史的情勢において必要であり、そこで役立つ専門化された知識・技能を得させるという作業陶冶と「道徳的、したがつて道徳的宗教的陶冶」(2, p. 56) とが一人の人間の陶冶において、緊密に結びつくるのでなければならない。しかし時代と社會と人とのよつて、いずれかの側面のみが一面的に強調せられて他の側面が忘れられがちであった。そのようにして陶治理論の二つの類型が成立し、陶冶の二つの類型が区別せられるのである。宗教的陶冶類型は道徳的宗教的因素を一面的に強調した陶治理論の所産であり、リアリズムの陶冶類型は実利的な観点からの要求を一面的に強調した陶治理論の所産である。「そして両者の間に橋をかけるのがヒューマニズムの陶冶思想の意図であろうと思われる。」(2, p. 56) シュプロンガーハーはこのようにヒューマニズムを理解するのである。すでに陶冶（教養）Bildung ということばには、道徳的心情や文化作業能力に尽きない何ものかを思はせるものがひそんでいる。つまり内なる形態・統一・形づくりられた姿といつたものが陶冶ということばにはひそんでいる。

かくて初めに挙げた二つの契機に対して第三の契機すなわち自由な人間性 die freie Menschlichkeit (2, p. 57)

という契機が付加せられる場合にのみ、最も本来的な意味における陶冶および陶治理想について語ることになるのである。事物の衝迫や強制を超えることによつて始めて全き陶冶 *volle Bildung* が成立するのである。本来の意味で陶冶といふのはヒューマニズムの立場で言えることである。知識技術の教授でなくして人間形成といふことが教育・陶冶の眼目であるならば、ヒューマニズムこそ教育の立場であろう。そして、人間を形成するという場合、その両極的要素として心情と働きとが考えられるのであり、それを一面的に強調したものとして、宗教的陶冶類型とリアリズムの陶冶類型とがとり出されるのである。ヒューマニズムの立場で人間が陶冶せられて *gebildet* である状態とは、文化を内的に同化し我があるとして形づくられた人間、それがヒューマニズムのめざす陶冶類型であろうが、それは単に内的完成であるにとどまるのでなくて、(それが新人文主義の欠点であった) 外に働く *Leistung* 力をもつてなければならない。

リアリズムの要素が人間陶冶から除外せられてはならない。文化と教養、客観的文化と主観的文化とは恰も大宇宙と小宇宙の如き関係にある。文化価値の体験と創造とは陶冶の一側面になる。その意味で文化能力 *kulturelle Leistungsfähigkeit* が陶冶の本質をなす、といつてもよからう。ところが文化活動も専門化していくと人間を部分にひき離し、彼の本質の健全な調和を人間から取り去つてしまふから、まさに内的人間をおびやかすことにな

からあまりにも遠ざかつていふところの、精神の貴族主義に導くであろう。(1, p. 4) 新人文主義の陶治理想は フンボルト、シラー、およびゲーテの初期においては美的調和的な色彩をもち、観想的であつて実践的な面が欠けていた。実社会での職業的活動は蔑視せられた。かくて、ヒューマニズムが教育の立場ではあるが、現実にヒューマニズムが形をとつて現れたときには偏った傾向をもつていたために、今日の陶冶、今日のヒューマニズムが問われなければならないのである。

る。まことに一面性、單なる常規、専門化ほど陶冶と反対のものはない。人格 Person は事物 Sache において自己を喪失するのではなくて、働き Leistung の中に働きと共に、したがつて客観的価値内容の体験と理解の中に、同時に自己独自の本質のよろこばしい感情、自己自身の諸力のよろこびに満ちた体験を人格は受けとる筈である。文化能力に付け加わる陶冶のこの側面を、吾々は人格の自己享受 Selbstgenuss と呼ぶ。そしてその中に疑もなく美的形式原理が含まれてゐる。しかし「創造的生活および社会的文化の課題から離れて自己享受だけであると、それはみのりなき享受者隠遁者に導く。」(1, p. 5) 単なる内的美、内的完成、人格の自己享受だけではいけないことが新人文主義の批判を通して明かにせられたのである。陶冶された人間は単に内的に完成していれる芸術品たるにとどまることができない。それは外に働くことができるのでなければならない。深められ豊かにせられた内面性と外に社会的実践的であることが結びつかなくてはならない。そしてこのことは第二次大戦後シェープランガーの特に強調する点である（拙稿「自由人の育成」「哲学論集」第九号参照）。陶冶の本質についてのシユプランガーの結論的な定義の中には、そのめざす目標

を「客観的に働く力をもち、自己自身をよろこびに満ちて享受する人格」(1, p. 6) と言ひ表わしている。つまり客観的に働く力をもつてゐるという側面と、自己享受といふ側面とがともになくてはならないのである。そしてそれが一つの人格の中に融合していなくてはならないのである。そういう「まとまつた人格」が陶冶のめざすものなのである。「有用な仕事や社会的な働きへの関係は陶冶に属さない」(1, p. 4) と考える新人文主義の偏りを是正して、教育においても「有用なもの」を尊重し「労働」と結びつかなければならぬ、とシェープランガーハイは主張する。「庶民に縁のない抽象的な思考ではなくて、生活と結びつき労働に結びついた思考」(4, p. 78) を重視するのもそのためである。かくて学校における庶民の労働世界を無視することはできない(4, p. 77)のであるが、それと同時に「学校ではあらゆる労働（活動）を靈化し精神化すること」 Durchseelung und Durchgeistigung が大切である。(4, p. 78) シュープランガーハイの思想の特徴がある。その強調する「労働生活のヒューマニズム化」(3, p. 49) はこのことにほかならないであろう。ヒューマニズムはリアリズムの要素を除外することはできない。しかしリアリズムの要素はヒューマニズム

マニズム化せられるのでなければならない。ではヒューマニズム化とはどういうことであるか。そのことを明かにするためにはヒューマニティ或いは人間らしさといふことについての、シュープランガーの考えをふりかえつてみる必要がある。

もときに紹介したようにシュープランガーは宗教的なタイプとリアリズムのタイプとに對して、ヒューマニズムをとりあげ「自由な人間性」という契機について述べている。ところどころに言う「自由な人間性」の「自由」と「人間性」とは分ちがたいものであるが、第二次大戦後はその自由という側面を特に意識して強調している。このことは『教育学的展望』において「自由人の育成」(4, p. 11) を今日の教育の緊急の課題としていることからわかるであろう。そしてそこに期待せられている「自由」な人間とは、時勢に順応して流れに棹さす」とができる人間と違うことではなくて、時流の中に自由にそして毅然として立つことができ、早瀬の真只中の小さじ巣にさえもなることができる人間なのである。(6, p. 10) しかしそのことは、実は眞の人間らしさといふの中にも含まれているものでなければならない。それから「人間らしさ」というとついての見解の独自性

も晩年の論文で一層顯著になつてきた。たとえば、『教育学的展望』の新しい版に付加された論文『人間らしきへの教育』においても、人間性あるいは人間らしさ Humanität oder Menschlichkeit が本来どうふくらみであるかを明示するむだむづかしい(4, p. 122) もう言つてゐるが、「人間らしさ」ということはかなりはつきりと描き出されてゐる。すなわち自我(Ich=Ego)に對して、これに忠告し、これを諫止し罰する高次の自己 Selbst が人間にはめざめてくるものであるが、こうじうはちがつて、生をして正しい道を辿らしめる所の内的調整器の役割を演ずるのである。(4, p. 124) かくて時間性という水平の次元を超えた、上への或いは深さへの垂直の次元がひらかれ、永遠とかかわりをもつことになると。(4, p. 132) 内界におけるこういう分裂の過程とともに人間の中に入間がめざめるのである。人間らしきの教育といふことは内なる人間の覺醒(内的人間の覺醒)であり、高次の自己 das Selbst をめざめさせるのと並んで「全き陶冶」(全き教養)が成立するためには「事物の衝迫や強制を超える」

(2, p. 57) ということの意味も、おのずから明かであろう。それは（単に有用であるのみでなく道徳的な文化が生み出されるために必要なこととして、ショーブランガーが述べたことばをここに転用すれば）「魂が事物に対して、心の純潔が外的成績に対して、優位をもつ」(3, p. 49) ということに外ならないであろう。

人間らしさということは高次の自己のめざめ、良心の覚醒などと引き離すことができない。ヒューマニズムは宗教に根ざし宗教と結びつかねばならない。人間の形成陶冶は宗教の次元にその根をもつていなければならぬのである。ショーブランガーは一九二〇年のドイツの宗教問題を論じた後に次のように述べている。「これらの宗教問題はすべてそれの本質上、教育問題の諸側面ではなくて教育問題の中核である。何故ならば教育においては“人間社会への役立ち”という目標のみが大切だと考へないならば、人間は、彼の本質の中心から道徳的に究極的な意味決定をなし、宗教的に究極的な意味経験をなすように陶冶せられる」とこそ大切だ、と言わざるを得ない。」(2, p. 42) 文化は宗教という根から咲いた花であるのでなければならない。それがショーブランガーのいう道徳的な文化である。ところが現実の姿はそのよ

うであるべき姿から遠くへだたつている。たとえば「十九世紀は科学・技術・経済・世界交通において驚くべき進歩をした。しかしそれは生の新しい道徳的秩序をつくり出す力をもつていなかつたのである。その指導の下に人間が真に人間たることができ、かくて文明の充溢から眞の文化の祝福が生まれてくるような生の新しい道徳的な価値秩序をつくり出す力をもつていなかつた……」(3, p. 50) したがつて吾々は文化をそのあるべき姿へもたらさなければならない。文化の誤つた方向を正さなければならない。そのためには文化の基礎たるべき道徳的エネルギーに培うのでなければならない。「いかにして生徒の中に道徳的エネルギーを強めることができるか、それが教育の最大の秘訣である。」(7, p. 73) 働きの根源にはその原動力としてまた方向づけるものとして、深められた心情があるのでなければならない。働きは精神化(2, p. 72) せられるのでなければならない。それが労働のヒューマニズム化であると思う。

注　陶冶という以上それはひとつのまとまりをもつていなければならぬ。そしてそれとともに人間の生活活動は多様な側面をもつてゐるのであるから、多様な側面において陶冶せられることが必要である。ところでそのような多様性

は、人間の諸力、価値創造および価値体験の主要方向に対応する若干の根本的なものにまとめることができるであろう。かくてショーブランガードは陶冶価値を知的科学的陶冶価値、技術的経済的陶冶価値、美的陶冶価値、社会的陶冶価値、宗教的陶冶価値に分けている。(1, pp. 8-18.) つまり陶冶は知的な方向乃至侧面、技術的経済的な方向乃至侧面、

美的方向乃至侧面、社会的な方向乃至侧面、宗教的な方向乃至侧面をもつており、したがつて知的な教材によつて知的陶冶をはかるのみならず、それぞれの種類の陶冶価値に即して技術的陶冶、美的陶冶、社会的陶冶、宗教的陶冶にとめなければならない。決して狭く技術的な作業能力と宗教的情操の陶冶にとどまるものではない。ショーブランガードも初期の著作たとえば『生の形式』においては「働き」Leistung というとの意味を「客観的に合価値的なものを実現すること」と解している。(9, p. 18) また『青年期の心理』においては「意味を与える意味を創造する行為を働き Leistung と呼ぶ」と述べてゐる。(10, p. 13) ところで「意味」とはショーブランガードの定義に従えば「価値に関係したもの」(das Wertbezogene) (9, p. 24) にほかならないのであり、しかも価値はたとえば経済的なものにとどまらないのであるから、働き Leistung もそのものもショーブランガードのいう「技術的」すなわちより精しく言えば「技術的経済的」な働きのみでなく、ひろく文化能力 kulturelle Leistungsfähigkeit (1, p. 5) にかかることでなければならぬ。しかも文化は宗教という根から離れては

自らの生命を失うことになる。文化的道徳的使命ということを考えると、教育は働きの能力を得させるだけでなく、文化の基礎たるべき道徳的エネルギーに培うのでなければならぬ。働きと心情とはそのような連関においてあるのである。

陶冶論の、昔からある根本類型としてショーブランガードは宗教的陶冶論、リアリズムの陶冶論、ヒューマニズムの陶冶論の三つを挙げ、(2, p. 45) それぞれの歴史的展開を辿り相互の関連を考察した。そしてそれぞれの理論の強調する契機は三つとも必要であつて、それらのものは段階づけられた統一を構成し、その統一秩序の中では三つの契機はどれ一つ欠けてはならないことを明らかにした。(2, p. 74) 三つのものは歴史的に存在してきた類型であるとともに、人間陶冶の本質的な三つの契機である。

ショーブランガードは、マクス・ショーラーの研究に論及し、そういう仕方すなわち体系的な文化哲学に結びつけて陶治理想を考察することができるが、自分は歴史哲学的考察の途をとると言う。ところでショーラーが生命価値・精神価値・神聖価値という価値階層に対応して考えた作業知・陶冶知・解脱知の層的な秩序連関に比してシ

ユーブランガードの『現代のドイツの陶冶理想』における陶冶の諸契機は並列的な印象を与える。そのことが働き、心情との連関の理解を困難ならしめている。ところが第二次世界大戦後の著述では、人間および教育を層的に把握し養育・伝達・覚醒という姿で教育を考えるようになつた。そうすると文化の伝達という層と良心の覚醒という層とは、一方は基礎になり他方はこれを照らしかえすという関係にある。したがつて働きと心情もそのような観点から見直すとユーブランガードの主張しようとしたことがはつきりすると思う。

II

ユーブランガードは「人間らしさへの教育」を論じて、それは内的人間の覚醒でなければならぬ、高次の自己をめざめさせることでなければならない（4, p. 124）と考え、そのために自省へ導き、自己批判へ導き、良心を覚醒し責任意識へ教育し、人間愛・隣人愛へと教育しなければならない（4, pp. 126-135）と言ふ。このこととが今日の文化の姿を是正するため特に緊急に必要であるからである。しかしそのことは人間の教育が内的人間の覚醒にとどまつてよぶところではない。内的態度の育成が

教育のすべてであるかのような考えからはユーブランガードは遙かに遠く距つてゐる。人間はこの現実の世界の中に生きるのでなければならぬ。或る時代、或る社会の状況の真只中で正しく生きるのでなければならぬ。職業の諸要求と結びついた教養が考えられるのでなければならぬ。（4, p. 122）深められた豊かな内面性がそれだけにとどまらず、言い換えれば逃避的にならず、積極的に社会における実践の中へ具現せられるのでなければならぬ。そこに眞の人間らしさがあるのであり、眞のヒューマニズムがあるのである。人間の教育はこれをめざすのでなければならない。単に内面へ宗教的美的に沈潜するだけでも十分ではないし、単にリアリスティックな知識や学問を知つてゐるだけでも十分ではない。「今日大切なことは、経済の指導者も政治の指導者も最高の意味においてヒューマニズムの精神で陶冶されることである。すなわち最も広い意味での労働（はたらき）と人間とを再び結ぶ合せる」とが大切である」と考え、ユーブランガードは陶冶理想を「労働（はたらき）の精神化、精神がはたらきを喜ぶこと」 Durchseelung des Werkes, Werkfreudigkeit der Seele (2, p. 72) として形にまとめていく。そこには、忘れられた内面性への注意の喚起

と軽視せられてきた社会的実践への注意の喚起とがある。「内的に形づくられた人間」という古い新人文主義の理念に対しては、歴史的政治的な陶冶の方向が強調せられなければならないし、産業的技術的な陶冶を忘れないようにして社会に役立つ有用なはたらき手を形成しなければならない。そして逆に、単なるリアリズムの理念に対しては、内的人間の覚醒ということが強調せられなければならない。最近の論文においても強調しているように「労働のヒューマニズム化は現在焦眉の教育学的課題である」(8, p. 91) 前者は「精神がはたらきを喜ぶこと」という面であり、後者は「労働の精神化」という面である。人間の陶冶は道徳的な宗教的な根をもつていて良心の覚醒や心情の陶冶に向けられなければならないが、他方またそこにのみどまることはできないのであつて、多様に専門化した労働に結びついたリアリズムの要素を忘れてはならない。陶冶せられた人間は道徳的宗教的な責任意識に燃えた有能なはたらき手であり、そのはたらきが文化の現状をそのあるべき姿へ高めていくことになるような人間であるのでなければならない。そこでは心情が働きの原動力であり働きの中に心情が浸透し働きを方向づけるのでなければならない。そうすると、

心情を深めるばかりでもなく、働きの能力を練磨するばかりでもなく、また両者が單にばらばらにあるのでもなくして、両者が有機的に融合するようなあり方が陶冶(教養)には要求せられることになる。かくて陶冶(教養)の新しい型、そのための教育課程の新しい編成方式が探求せられなければならない。

技術の習得と魂の覚醒とは教育の両極であるが、それは原始時代にはともかく有機的に結合していた。それがやがて分離して各々異なるた類型として或る程度まで独自に発達していき、たとえば魂の覚醒としての教育はそのままの宗教的色彩を脱して「自由教育」または「一般陶冶」に転じていった。そして一般陶冶と職業陶冶とが人間教育の両極を構成するに至つたのである。(23, pp. 89-97) 篠原博士のこのような見方に従うならば、ショープランガーにおける働きと心情の結びつきの問題は、職業陶冶と一般陶冶の結びつきの問題となるであろう。ところでショープランガーは職業陶冶を「中核」とし一般陶冶がそれの「外皮」を形づくつているような、そういう構造をもつた陶冶(教養)を考えている。それは、いわば新しい型の陶冶(教養)であり、ショープランガーは現代人の教養の型としてのことを提唱しているのである。しかもそ

の一般陶冶にいざり百科全書的博識とこゝらの面よ
うやく良心の覺醒とこゝら深きの面を強調してシテ。働く
心情との結びつきの問題よりのやうな形で答へられて
シテ。(拙稿「ナチュラルガーデンの陶冶論とその意義」人文研究第
十一卷第十一号、第十二卷第十一号、第十三卷第十号參照)

文 獻

1. E. Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, 1920.
2. E. Spranger, Das deutsche Bildungsideal der Gegen-
wart, in geschichtsphiloosophischer Beleuchtung, Sonder-
ausdruck aus der „Erziehung“ 3. Aufl.
3. E. Spranger, Zur Geschichte der deutschen Volks-
schule, 1949.
4. E. Spranger, Pädagogische Perspektiven, 4. Aufl.
1956.
5. E. Spranger, Kulturfragen der Gegenwart, 2. Aufl.
1956.
6. E. Spranger, Vom Wissenschaftscharakter der Päd-
agogik, in *Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst
Otto*, 1957.
7. E. Spranger, Der geborene Erzieher, 1958.
8. E. Spranger, Allgemeine Menschenbildung? 1959.
(前田昇誠「一般的人間陶冶? 滋賀大学美学部紀要
第9号、1959)
9. E. Spranger, Lebensformen, 8. Aufl. 1950.
10. E. Spranger Psychologie des Jugendalters, 8. Aufl.
1927.
11. Max Scheler, Die Formen des Wissens und die Bil-
dung, 1925.
12. Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos.
13. 織原助吉 教育断想 1938.