

シュプランガー教育学再評価の中の 精神科学的教育学

— 理解することの教育思想 —

宮本 勇一
(2022年10月7日受理)

Geisteswissenschaftliche Pädagogik in the Rediscovery
of Educational Theory by Eduard Spranger
— Education that understands —

Yuichi Miyamoto

Abstract: The purpose of this study is to review how modern educational theorists in Germany in 2010s tried to rediscover classical educational theories of *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (GP). Since Dilthey made the distinctive characterization of hermeneutics (Hermeneutik), educational theorists under Dilthey's influence developed a unique understanding of educational theory. While GP had lost its actuality already in 1970s, successors of GP developed new aspects of inquiry on historical figures such as Spranger, Nohl, and Weniger. The focal point of the current reexaminations discusses methodical reflection of *Pädagogik* (educational theory) in contrast to neighboring field of psychology. This paper first inquires how the modern educational theorists understand Spranger's confrontation with psychological methodologies. This is followed by examining why and how come Spranger had to develop his critical notions against psychology with maintaining GP method, focusing on the study by Hinrichs. Through the examination, it is suggested that the value of GP in modern educational discourse lie in its sophisticated system of "understanding" as the heart of educational practice and theory. Hermeneutics originally stands for interpreting texts, but Spranger's insight does not hesitate to claim the GP method could be applied to understanding of how teacher understand children or others and how children understand the world and others. This methodical reflection is signified in this time when psychological and sociological inquiries become dominant. In spite of the risk to be obstinate, the reappraisal of GP through rediscovering Spranger provides a fundamental aspect of educational practice.

Key words: Spranger, *Geisteswissenschaftliche Methode*, *Verstehen*
キーワード：シュプランガー，精神科学的方法，理解

I. はじめに

ドイツ教授学 (Didaktik) の学説の歴史的展開を追う上で、精神科学的教育学 (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) の果たした役割を外すことは出来ない。精神科学的教育学は、20世紀初頭の W. デイルタイの

精神科学に端を発し、教育理論と実践の関係、教育学の学問的相対的自律性、精神科学的教育学の特有の方法論といったテーマを探究してきた (クラフキー 1974: 18-27)。精神科学的教育学の歴史的意義を考える際、この学派の学術政治的な側面には顕著な特徴がみられる。すなわち、ドイツ国内の教育学講座のポス

トを広く占め、戦後もなお講座を増やし、批判的教育学が台頭する1960-70年代まで数世代にわたって教育学ディシプリンの役目と方法の自己理解に強固たる影響力を保持し続けた。

精神科学的教育学がその影響力を失って過去化されてすでに久しいが、今日の教育と教育学研究を取り巻く変化を批判的にとらえる視座として精神科学的教育学の再評価が取り組まれつつある。それは精神科学的教育学の人物らの著作の刊行100年といったメルクマールに寄せられて編まれることが多く、特に近年は『生の形式』の刊行100年に合わせたエドゥアルド・シュプランガー（1882-1963）の教育学を中心とする再評価の試みがドイツ教育学誌に掲載された。「なぜエドゥアルド・シュプランガーなのか？ 生来の父のような存在であるゲオルグ・ケルシェンシュタイナーと生涯にわたる交友を分かったシュプランガーをケルシェンシュタイナーとともに20世紀のもっとも偉大で最も影響力のあった教育学者の二人であったと捉えることができるだろう。それは19世紀文学界をゲーテとシラーが席卷したのと似ている」（Hinrichs 2013: 7）と、シュプランガー評価の主軸には、彼の教育学論考の総合性や思想的卓越と並んで、特にその影響力の強さが挙げられている。

こうした影響力はもっぱら過去における影響力であり、今日の教育学や教育実践の基調にシュプランガーから精神科学的教育学の思想が広く浸透しているとは容易に言うことはできない。シュプランガーの没年にあたる1963年、彼が「ドイツ精神史から私を取り除くことができるわけがない」と豪語したといわれるが、「二世代あとの今、彼は教育科学からさえもほとんど忘れ去られている」（Mehring 2013: 407-408）。しかしながら、精神科学的教育学の思想が刻んだ教育学の中には、今日の状況になってようやく意識の上に乗って光を当てられるようになった視角がある。「ディルタイの弟子であるエドゥアルド・シュプランガーは、精神科学の方法意識を、一つの重要な観点にまで拡大させた。そうすることでこの方法意識という観点は20世紀の教育学の根本をなすものとなり、そしてまた私が今日の実証主義的な極端な振れ方と独占状態に対抗して、現在と未来（の教育学—引用者）に未知を示してくれるものとみている」（Hinrichs 2012: 585; Hinrichs 2014: 673も参照）。シュプランガー再評価の今日的視角とは、もっぱら実証主義的転回以後の教育学の方法論議論に対する対抗軸として輪郭を得るようになった。すなわち、社会科学的、心理学的手法ではとらえることのできない、人間の生命や躍動を「理解（Verstehen）」するための方法に関する議論である。

これは20世紀の全体—1920-1930年代以降から1960-1970年代、長く見積もれば1990年代2000年ごろまで—を通して広がり固められてきたシュプランガー／精神科学的教育学の影響圏におけるかつてのシュプランガー像では必ずしも前面に評価されてきた像とは限らない。

本研究は、2000年以降、特に2010年以降のシュプランガー再評価の研究をレビューすることを通して、精神科学的教育学の今日的意味がどのように浮かび上がらせられているのかを明らかにする。本稿では、今日のシュプランガー理解の刷新の内実と特質を検討するために、まずはシュプランガー影響史—シュプランガーは教育学の学術界にどのような影響を与えてきたのか、そのインパクトはどのほどのものであったか—を、数値的な情報も参考にしながら急ぎ足で俯瞰する。これとは異なった評価視角の中で描かれている今日のシュプランガー再評価に、とりわけ2010年以降に刊行された教育学誌、教育学研究書におけるシュプランガー再評価の動向に着目しながら検討する。そこではシュプランガーの弟子の最後の世代であるHinrichsを中心に精神科学的教育学を研究する教育哲学・思想史家らを取り上げ、焦点とされている「理解する」方法への思想史的学説的特質を明らかにしたうえで、教育学的・教授学的意義を検討する。

Ⅱ. シュプランガー影響史

シュプランガーは、ディルタイ・パウルゼンのもとで学び、フンボルト研究で博士号を取得した。ライプツィヒ大学教授を経て、1919年、ハンブルク大学、ウィーン大学からの招へいを断って、ヒトラー政権掌握（1933年）までベルリン大学でアロイス・リール（新カント派ベルリン派の一人。桑木巖翼が彼に学んだ）の後任として、精神科学的教育学の最重要ポストにあってディルタイ派教育学の発展の一翼を担った。ベルリン大学にて、『生の形式』（1921（構想と一部はアロイス・リール退官記念として1914年に上梓されている））、『青年の心理』（1924）といった彼の主要著作を出版し、学術書としては異例なベストセラーを博した。1930年代以降、国民社会主義的思想と共鳴する講演を多く残す。だが、ベルリン大学内での反ユダヤ主義的學生運動や、ナチスからの予告なしの講座人事介入等に不満を抱き「傀儡大学、別名を政治くさくなった大学（schablonisierten (alias politisierten) Universität）」と罵倒して1933年にベルリン大学を辞職し、戦争末期にナチス政府転覆をゆるやかに準備していた水曜会にも参加した。水曜会の策謀が暴かれた

際には自宅軟禁を受けるなど、体制において反骨、思想において共鳴というアンビバレントな様相を呈していた。戦後、一時期ベルリン大学総長を務めるも、すぐに西ドイツに移動しテュービンゲン大学にて研究活動を再開する（1946年）。ボルノーを後任に退官する。精神科学的教育学の興隆から衰退のすべての時代を通して多産な研究活動を展開し、生涯を通じて138人もの博士号を輩出し（Langer 2013: 379）、他の精神科学的教育学者と並んで、戦前のデイルタイの活動最盛期よりもなおいっそう広くの講座拡大に貢献した。

シュプラランガーは生涯を通して多くの著作があるが、エッセイ調のものが多く、講演の中でその都度展開される各論ばかりのほかには、一度も教育学を体系的に論じたことがないといわれる（天野2010: 11, 山本1991: 89,93）。実際に教育学・教授学の目的対象方法に関わる体系的著作はなく、彼の体系的著作はむしろ『青年の心理』と『生の形式』と言われる。『生の形式』はベルリン大学前任者アロイス・リールの退官記念に寄稿された論文を大幅に再構成したものである。章構成は表1のとおりであり、問題設定と人間の生の探究の研究方法を第一章に、その成果と本題として第二章で、シュプラランガーの有名なテーゼである6つの文化類型がそれぞれ議論される。第三章は『生の形式』のすべての横断と統合に関わる倫理の問題、最後に6つの類型の諸条件が解明される。

表1 『生の形式』章構成（シュプラランガー1970）

第一章 精神哲学の基礎

- 一 心理学の二様式
- 二 精神科学の分析的方法と総合的方法
- 三 個人的精神作用

- 四 社会的精神作用
 - 五 精神的法則性の基礎形式
 - 六 自我圏と対象層
 - 七 前途の予想
- 第二章 個性の理想的基礎類型
- 一 理論的人間
 - 二 経済的人間
 - 三 美的人間
 - 四 社会的人間
 - 五 権力的人間
 - 六 宗教的人間
- 第三章 倫理に対する推論
- 一 倫理の問題
 - 二 倫理の一面の体系
 - 三 集団道徳と個人道徳
 - 四 価値の序列体系
 - 五 個人的理想
- 第四章 精神構造の理解
- 一 複合類型
 - 二 歴史的に制約された類型
 - 三 理解
 - 四 生命の流動

表2を見てわかるように、同書は内容の完成した第二版以降、いくつもの改訂を重ねてシュプラランガー没後の1966年には第9刷となった。『青年の心理』が親・学校教師向けとされる一般書として書かれたのに対して、『生の形式』は学術書であるにも関わらずなお多くの人に読まれることとなった。『生の形式』は1921年の刊行から1966年までで3万6千冊刊行され、Niemeyer社が教育学のベストセラーとしたという。『青年の心理』は24年の刊行から79年までに29版

表2 『生の形成』の版と刊行部数（Schraut 2014: 649）

版	刊行年	総頁数	発行部数	出版社
1	1914	108	?	Niemeyer/Halle
2	1921	403	?	Niemeyer/Halle
3	1922	403	2-5,000	Niemeyer/Halle
4	1924	403	6-10,000	Niemeyer/Halle
5	1925	450	11-16,000	Niemeyer/Halle
6	1927	450	17-22,000	Niemeyer/Halle
7	1930	450	23-28,000	Niemeyer/Halle
8	1950	450	29-33,000	Niemeyer/Tübingen
文庫版	1965	450/397	?	Siebenstern/München
9	1966	450	34-36,000	Niemeyer/Tübingen
抄本	2013	30	300	Traugott/Nordhausen

を重ね、11万2千部となっている。『生の形式』は英語、日本語、ギリシャ語、クロアチア語、スペイン語、中国語に訳されている (Vgl. Schraut 2014: 646, 663 Anm. 2)。シュブランガーが没した1963年前後には、シュブランガー自身の意志か出版社の意志か不明だが彼の著作の再刊行が多く行われるなど、書籍の普及という点をとるだけでもいかにシュブランガーの影響力が広範なものであったかが見えてくる。

シュブランガーの著作の影響力は、ドイツ国内での広い普及に止まるものではない。シュブランガーは特に日本にも広がっていることは知られていることであり、その訳本の膨大さにおいてドイツ教育学の中でペスタロッチ、フレーベルを除いてこれに比肩するものはないほどである。シュブランガー『生の形式』(原著1921年)は、1926年に辻幸三郎が全訳を出している(翻訳開始は1923年9月)が、辻の序によれば、翻訳権取得を篠原助市と奪い合っていた記録が残されている。篠原はすでにシュブランガーに会った1923年6月に翻訳の許諾をもらっていたとのことで(辻 1926: 1-5, 篠原 1956: 294-295)、戦前日本の教育学がいかに積極的にシュブランガーの著作の翻訳に取り組んでいたかがわかる。本稿で詳述はかなわないが、篠原や長田の著作をはじめ、戦前戦後の教育学者による西洋教育史の整理の背景にはシュブランガーが整理した調和論的な教育思想体系があちこちに反映されている。特に篠原が学んだフリッシュアイゼン・ケーラーを基調とすればシュライアマハーとディルタイに基づく解釈学的伝統または生命論が強調されるところを、篠原による欧州の教育学史の叙述にはライプニッツ・ヴォルフ学派的モノダ論と調和論を基調とする古典解釈が見られる。

精神科学的教育学には、ヴェーニガーやノール、フリッシュアイゼン・ケーラーなどの諸人物を代表格に挙げることができるが、そうした諸人物の間にあってもなおシュブランガーはひとときわ精神科学的エッセンスの中核部分を教育学ディシプリンに移植させようとした人物という特異な位置づけを見ることができる。ヴェーニガーは教育課程・カリキュラムの方面で、ノールは新教育運動の歴史的再構成や教師-生徒関係論において(Matthes 2020)、その主要な功績を認めることができるのに対し、シュブランガーの影響は、人間学、心理学、倫理学(道徳理論)、文化理論など多岐にわたり、とりわけ教育学が理想とし参照すべき古典的人物のカノンの形成を中心として、教育学ディシプリンの議論に影響力を持っており、19世紀の教育学古典、特にペスタロッチやフンボルトの解釈はシュブランガーを経由して形成され固定化された。

20世紀の、シュブランガーと同世代または精神科学的教育学の影響が濃かった時代のシュブランガー研究は、彼の『生の形式』に示された6つのカテゴリーの解明をする「類型学」(天野 2010)または文化構造論(長井 1973)をはじめ、文化哲学、歴史哲学、形而上学の検討に焦点が置かれてきた。

これに対して、近年のシュブランガー再評価の中で着目されているのは、精神科学的教育学における「理解する」方法の特質と意義である。「ユルゲン・ベラーズ(Hinrichs 2013の共編者)は精神科学的方法を現在化させる必要を感じていた。この方法は長い間西ドイツ及び統一ドイツ後の実証主義的またはマルクス主義的な「社会科学的」諸構想を通して、押しつぶされてきた。精神科学の決定的な代表者たちはだんだんと減っていった。ブランケルツやクラフキなどの主導的な精神科学的教育学者は、最後まで精神科学的教育学の番人として立場を守ったエーリヒ・ヴェニガーと批判的に結びつきながらも、待っていましたとばかりに白旗を挙げて「社会学者」になってしまった」(Hinrichs 2013:7)。シュブランガー没後50年を記念してシュブランガーの弟子であるHinrichsが強調するのは、教育科学が対象とする子ども、青年、人間を理解する方法のあり方であった。哲学から心理学、社会学へと主要ディシプリンが変わる中で「解釈学的、弁証法的、あるいは現象学的に探究されてきた価値と規範への問いは、影の存在として息をひそめ」ようになった(Zierer 2018: 343f.) 今日、教育学における教育事象の理解の方法への問いは教育学説史の中ですます関心の集まる問いとなっている。

こうした方法論争の中でのシュブランガーへの光の当て方は、これまでの教育学説史の中では多く意識されてこなかった、心理学と教育学の関係にも議論が及んでいる。シュブランガーがフロイトや実証実験心理学の台頭を傍目に、これらの人間理解への懐疑と批判を述べることで、精神科学特有の人間理解の文法を作り、その方法の優位を語ろうとしていたこと、また、教育学講座の設立や教員養成といった制度社会的な要因のもとでの精神科学的教育学の自己理解の形成及びその興隆と没落(Aufstieg und Fall)の研究が進んでいる(vgl. Reitemeyer-Witt 2020)¹。特に実験心理学の祖と目されるW. ヴントとの交友と思想的対峙関係に関わって、シュブランガーとヴントの書簡が近年公開されているところにも(例えばSpranger 1911: NA Wundt/III/801-900/840/177 -180ライプツィヒ大学はじめいくつものアーカイブにある書簡が登録・修正され、Kalliope-Verbundに統合されている。多くは2013年10月ごろに登録作業、2016年頃に修正作

業、2022年に統合作業が行われたと記録されている。)、シュプラランガー研究の新しいフロントが、心理学との境界設定に置かれつつある点がわかる。

Ⅲ. 理解することの学としての教育学

1. シュプラランガーの方法：精神科学と心理学

シュプラランガー再評価の眼目が精神科学的方法を教育学において確立したことにあることを確かめるために、まずはシュプラランガーが主著『生の形式』で示した方法論について整理しておきたい。

シュプラランガーが『生の形式』で取り組もうとする「第一の問題」は、「精神的な生の諸形式を基本類型に大きく区分するための原理の考究」であり、これらの類型がそれぞれに自立的に保つ「意味連関」と「内的構造」、あるいは構造を基礎づける「法則性」を解明することであると述べ、精神科学の中心問題として措定している（シュプラランガー 1970: 11）。しかしこれでは人間の生の客観的側面ばかりが着目され、「このような研究が心理学の見解に合致するものか」（同上）がわからなくなる。そこでシュプラランガーはすぐさま精神科学研究に対応する精神科学的心理学の研究も並行的に行う必要を訴える。

精神科学と心理学の並行的な探求というデザインが示唆するのは、シュプラランガーが人間の生や形成を描くための出発点とした主観と客観の関係である。「客観の面に重点をおく」精神科学と、「個人的な主観の側に重点を置く」心理学の二者は、両者がもともと一つの人間形成の過程を二つの側面から見ているという点から、密接な関連のもとにあるということがわかる、とシュプラランガーは述べる（同上:14）。人間の心的体験は、ただ「一つの流動的な過程」であり、「一つの作用としてさまざまに理解され」るものであるがゆえに「このような自我に対して実体概念を適用する」こと、何か普遍的な形があると考えてしまうことは「許しがたい」と経験主義者は数百年間反駁してきた（同上:9）。しかし、シュプラランガーは、「個人的な精神的な主観」は「なにか不変なものであるとみなすべきではなく、主観そのものが発展しつつあるものであり、しかもその発展において主観の「本質」は、一定の必然的に継起する状態の変化にもかかわらず法則的なものとして維持される」と考えるべきだと主張する（同上:10）。さもなければ、「精神的な主観が規則性のない、偶発的な混沌」でしかないと考えることになるが、それでは、人間の心は、まったくもって理解しがたいもの、「一般に認識の対象」とすることができなくなってしまうと指摘する（同上）。「科学の探求はすでにあ

る種の思考の前提を含む」とカントにかこつけて、人間の心の構造や「本質」を知るためにも、「精神的な主観の中に法則的行動を前提すること」（同上）は明白であるという立場を表明している。

こうした精神的発展の法則性への着目は、精神が客観化していく過程、個々の精神の発展の中で生み出されるもの、さらにはそれらの発展過程と成果を集合的にとらえた「客観」の成立につながっていく。文化や社会の規範や価値といったものである。人間の精神の法則ある営為が、多くの人々に該当しうる考え方や行為の方法などに行きつくことは想定でき、そうしたものが歴史や生の形式となる。ゆえに精神科学は、「第一に、個々の主観を包括して超個人的な作用連関をなしている超主観的な、集合的な歴史的な生の諸形象を取扱うものである。第二には、個々の主観が批判的—客観的な意味における精神的なものを自分から形成するための、また十全な理解の下に精神的なものを自らの中に摂取するための規準となる精神的法則性、規範を取扱う」とその任務を明らかにしている（同上:14）。

ところが、これでは人間の心理はたった半面しか理解されていないこととなる。客観的精神と対峙し自己形成を展開する主観の側の解明の学として心理学が求められる。「心理学の方は、第一に、主観が超主観的なものおよび集合的なものと絡み合っ生ずる諸体験をとり扱うものである。そして第二には、批判的—客観的な精神の法則性にあるいは合致し、あるいはそれに背反する作用および体験を取扱う」（同上）。

精神科学と心理学の並列でのみ、人間の生を記述し解明することができる。「主観的なものは、つねにまたいづこにおいても客観的なものと対立することによって明確にされるのである」（同上）。このような理解から、シュプラランガーは生の形式の研究を進めていくこととなる。

2. 精神科学的方法における客体の位置：ディルタイとの対比

シュプラランガーが精神科学と心理学を組み合わせようとしたことの意図と問題関心を、当時の思潮の中にどのように位置づけ、思想的・学説的にどのように理解し、そこからその特質や意義を再評価することができるだろうか。シュプラランガー—解釈学的方法をシュライアマハー—ディルタイ—ガダマーなどの解釈学的諸伝統の間で定位しようと試みている Hinrichs (2013) の論考に主に沿って、今日のシュプラランガー再評価が何を捉えているかを検討する。

解釈学の出発点とされるシュライアマハーにおいて、解釈学 (Hermeneutik) は「彼が彼自身を理解す

る以上によりよく著者を理解すること (einen "Autor besser zu verstehen als er selbst" sich versteht)」をめざすものであるといわれる。ギリシャ語のヘルメーニューティケーの冒頭ヘルマは柱あるいは支えるものを意味し、シュライアマハーはこれを「支点 (Stützpunkt)」のちに単純化させて「立場 (Standpunkt)」と呼び、ある言葉のある立場から見ることを解釈の基本的な形式と見たという。この「よりよく理解する」という定式は解釈学の基本テーゼとして有名としたのがディルタイであり、ディルタイはシュライアマハーの解釈学の主要命題を次のように定式化した。すなわち「魂の表出からある者の魂が体験したものを理解すること」であるという。この魂の表出は「テキスト」として存在していなければならない」という (Hinrichs 2013: 152)。

ディルタイの定式において強調されるのは著者の内面の魂が体験したものをその外側に現れたもの＝テキストを通して理解するというものである。シュブランガーはこうした、人間の内面にのみ限定され、内面との関連でのみテキストや客観物が位置づけられていくような実証主義 (Positivismus) に対して反対した。師であるディルタイを、ディルタイの師であるシュライアマハーに寄りながら批判を展開する。その批判の焦点は、人間の精神が対峙し自分の内面を刻印付け、内面に刻印付けられる客観的文化世界を、理解する営みのモメントに挟み込もうとするかどうかにあるとされる。「シュライアマハーの時代から、経験なき学問的理解は (wissenschaftliches Verstehens ohne Empirie)、つまり自然科学の対象となるような、物理的に存在する問題対象、テキスト、陶片や石などのような歴史的資料なしに存在しえない。—シュブランガーはディルタイの反形而上学的傾向に対して、実証主義 (Empirismus) を強調した」 (Ebd: 155)。

ディルタイは、「ある具体的な人間の魂の体験の表出にのみ」光を当てるとシュブランガーが捉えているという。ここで興味深いのは、精神科学の打ち立て役のディルタイはあまりに個人の内面の現れにとじこもった「記述的で、分解的な心理学」的手法になっているというシュブランガーの見方である。ディルタイ精神科学を心理学とみなすシュブランガーにとって「決定的なのは、自己表現するとはどういうことか」というディルタイ的思考が、「ある客観的文化総体の中でどんな意味 (Sinn) をもつか、ということである」 (Ebd: 156)。

「意味を捉えること Sinn-Erfassung」こそが「理解する」ことであり、意味とは、「全体を構成する一部として価値全体の中に位置づけられたもの」とシュ

ランガーは説明する。石や陶片そのものは単なる物理的なものでしかない。テキストもただの文字の羅列でしかない。これに意味が付与されるのは、これらの物理的なもの (Physisches) が物理を越えたもの (meta-Physisches) の中に入れ込まれる瞬間であり、その石が古代人が火を起こした文明の兆しとして、陶片が古代中世の政治秩序の維持の道具として、テキストが教育学に新しい知見をもたらすものとして、というように、何かより大きな全体の中に位置づけを得ることで理解されるべき「意味」が生じてくるのである。これゆえに「最も普遍的な意味における理解するとは、神的な (内的—引用者) 諸関連を、客観妥当な認識の形式の中で「意味あるもの」として捉えることである」 (Spranger 1951: 3) となるのである。

「なぜ私たちがこう考えたり、そう価値づけたり、あのように行為したりするのか」ということはほかでもない「私たち個人からのみ導き出しようということなど未来永劫ありえない。」むしろ個人を越えた生活と文化の文脈の観察の中でのみ、私たちは「客観的精神」の「切り取り」として、その個人の「主観的精神」を「客観的意味と比べる」ことができるのである。」 (Ebd: 7f.)。主観的精神が、それ自体だけでは成立しえないこと、とりわけ理解と解釈の契機の中で主観的理解を主観の中でのみに終えられることのできないさまを、Hinrichs は個人の究極根拠の不在あるいは、個人の認識の断片性 (Fragmentarische) として捉え、ここに「精神科学的思考のソクラテス的要素」が介在していると考え (Hinrichs 2013: 159)。

このようにシュブランガーにとって、ディルタイは内的精神への尊重に度が過ぎた。両者ともに具体的個人がこの世界に残す活動と作品などの現実的なもの・物理的なものを扱うにもかかわらず、その扱い方において、視点を個人の内部へと沈潜するのか (ディルタイ)、あるいは個人を取りまく社会へと目を見開くのか (シュブランガー) で、精神を科学する領域における心理学的接近と文化哲学的接近のバリエーションを見とることができ、シュブランガー再評価の中で彼がどのように位置づけられようとしているのかをうかがい知れよう。もちろん人間の歴史性を説いたはずのディルタイがあまりに心理学に矮小化されたような記述の印象が否めないが、こうした点も総じて今日のシュブランガー再評価の特質と考えることができる。

シュブランガーの著作からは、客観物の主観に対する意義は、やや強調されすぎるほどに強調されている。ここには彼の教育思想の根柢にあるキリスト教的世界観、宗教性が大いに関連しているものと思われる (今

日の再評価の内、「Gewissen 良心」の議論を取り上げている次の論考を参照 Mehring 2013; Langer 2013²⁾が、このことからただちに浮かぶ単純でありながら根深い疑念は、客体の個人に対する優位性である。社会や歴史、現実的なものに規定される存在として人間を描くとき、精神科学が最大事とする神秘的で解明不能な、自己の内面への位置価値が減退させられてしまう。

そこで Hinrichs によって検討されるもう一つの対比軸が、歴史的な前理解と前提性を是認するガダマーとの関係である。

3. 自己批判としての解釈：ガダマーとの対比

ガダマーから見たとき、シュブランガーら精神科学は客観的なものに重きを置きすぎているように見えた。「精神科学における純朴な客観主義」は、マルクス主義にひらめきを得たイデオロギー批判とも共鳴して、客観的な「真理の出来事」に耳を傾けることで、私たちの主観的視点は精算することができるという考え方を有している、しかしガダマーにとってこれは請けられない要求だった。ガダマーの解釈学の主著の中で展開される「あらゆる理解の前提性」からすると、精神科学における客観性要求による理解の前提欠如は不当であり解釈上の誤謬であると捉えられる。「学問的思考の「前提欠如性」という「無際限の妥当性」に対する「静かなる疑念」というものが私にはどうして取り扱うことができない」(Gadamer 1974: 1073 = Hinrichs 2013: 161)。解釈はつねに解釈者の生きる歴史的地平に限界づけられたものであり、その限界の中での解釈がむしろ別様の解釈を常に開くことができるとガダマーは考えている。それゆえにシュブランガーにおけるような客観的な前提欠如の文化類型のもとで人間個人々々を捉えることができるというのは誤りと見えるのである。

シュブランガーの客観性要求と前提欠如をどのように捉えればよいのか。Hinrichs はガダマーの引用間違いからシュブランガーのテキストを読み間違えていると指摘したうえで、シュブランガーもまた、判断と解釈の完全なる価値自由や完全なる前提欠如は不可能であると考えていたことを指摘する (Spranger 1929 = Hinrichs 2013: 161)。しかしシュブランガーにとって、理解を方向づける前提はあくまで主観の成立根拠でしかなく、主観の対峙すべき客観的なものは主観のよって立つ前提性とは関係なく存立すべきものである。そう捉えることによって、シュブランガーは、前提欠如的な客観性への接近を、たえざる自己批判をはらんだ理解過程と考える余地を開いた。客観性への接近は、それへの到達可能性とはかぎらない。むしろあ

る主観による理解には常に究極的な根拠が存在しないがゆえに、常に次の批判的解釈と克服にさらされることとなる。その批判の契機はやはり客観的な事物や現実である。というのは、既存の理解ではたちゆかない現実的な事件、事物、対象などの客観的なものが、既存の理解の不明点と臨界点を突いて克服を迫ってくるからである。非有限的な客観的なものによって、自らの限定性を常に克服する「無知の知」のソクラテス的要素がここで息づいてくる。「精神科学者は無条件に価値判断するわけではない。彼は価値批判的であり、なによりもまず価値自己批判的となる」(Hinrichs 2013: 163)。

IV. 考察

本研究は、心理学と社会学的な研究方法パラダイムが教育学研究において支配的となりつつある今日において、シュブランガーら古典的教育学者たちがどのように再評価されているかを検討することを通して、精神科学的方法における理解することのあり方がどのように捉え直されているのかについて明らかにしてきた。シュブランガーの影響力の強さについて指摘したうえで、『生の形式』における理解の方法について明らかにした。精神科学と心理学の視点の両立が求められていることを踏まえたうえで、シュブランガーの意図をどのように読めばよいのかについて、Hinrichs の論考を手がかりに検討した。そこでの最大の焦点は、理解することにおける客観性、個人を越えた存在の位置づけであり、意味の成立をどこに見出すか、ということにあるということがわかった。デイルタイとの対比の下で、シュブランガーの解釈学思想は、個人を客観的なものとの関係で意味をつかんでいく過程があることが指摘され、心理学との批判的対峙の理路がつかめた。しかしこうした理路は、客観的なものに重きを置いて、解釈者がとらわれている理解の地平の前提を飛び越えていけるかのような、あるいはそうした側面を等閑視して真理性と客観的実在への躊躇ない勇み足を踏んでしまうリスクがあるという指摘に触れた。ガダマーが寄せる「静かなる疑念」に対してシュブランガーの精神科学的方法に基づく解釈学は、自己批判という様相を帯びることでその危険性を緩和させようとしていることが指摘された。客観的なものへの批判的な漸近という考え方は、その理論的土台に、個人の有限性と個人が出会う世界・対象・客観・現実・事物の汲みつくされない非有限性が対置される二項構造を保っている。この点で、20世紀初頭の思想的諸潮流にはカンティアンの発想と歴史学派的発想の複雑

な混交が生まれてくる。そのはざまでシュブランガーは、片方では、客観的精神がもつ人間の理解する営みに対する高い位置価値を指摘しつつも、その客観的なるものの絶対化と「ドグマ化」を認めない理論図式を構えていた。

Hinrichs がシュブランガーを通して評価する点は、今日の教育学説が語れなくなった文法そのものでもあるということをとどのように受け止めればよいだろうか。子どもや教師の理解の過程において、客観的文化的価値といった大きな概念を想定し、それと対峙する中で自己の修養を目指すということを今日の教育実践や教育学者がどれだけ共有できるだろうか。自己を超え、人間そのものを超えていく自然や客観的なるものとの世界対峙は、教育学的・人間形成的問いから見えなくなっていったばかりではなく、むしろそれについて何を論じればよいのかわからないナンセンス状態にまで陥っている。今日の教育学は、自然を肌で感じることや、時代の大きな流れの中に自らを位置づけることなどに関する言語を失い、その意義について語る文法を失っている。シュブランガーから精神科学的教育学の求めを再評価することはこうした時代の傾向に対する警鐘と批判として読むことはできるが、時代錯誤をあえて批判の切り口とする思考形式は、復古主義と保守の特徴を帯び、今日の時代の思考と求めを内から脱構築する力を持たない外在的批判に陥ってしまう。この外在性や意図的な時代錯誤が切れ味のある効果的な批判となっているかは、今日の再評価の試みから見るとは難しいように思われた。

他方で、精神科学的教育学者の理解の方法から得られる示唆は多面的に広がっている。第一に、解釈の対象の拡大可能性である。これはすでにクラフキが次のように述べている。「ヴィルヘルム・ディルタイとの関連で、精神科学的教育学は、解釈学的方法の認識目標を、「理解」の概念で総括した。もちろん忘れてならないことは、そのような、テキストや資料、教育思想の発展の「理解」が精神科学的教育学においては純粋に歴史的な興味からなされるのではない、ということである。」「狭い意味での「テキスト」という領域をこえて、精神科学的教育学の方法は、時に一般に、「教育現実の解釈学」とよばれてきた。〔中略〕方法論的には、解釈学的解釈の対象が狭い意味でのテキストであるか、あるいは別の「資料」—私見では、教育学的に重要と認められる客観化物、例えば、制度、絵画、教師及び若者の行為—であるかには、原則としていかなる相違もないといってよい。」(クラフキー1974: 27) このように、精神科学的方法は、教育という営みにおいて欠かせない、被教育者=子どもの内面を理解しよ

うとする解釈学として読みうるができるのではないかということ、古くから検討されてきたことである。現象学との接続とともに、理解することの教育思想として精神科学的教育学が持つ教育的意義を検討することは、教育学的・教授学的にとって本質的で重要な検討課題である。

また、シュブランガーの精神科学的方法と心理学の両方を批判しながら両方を保とうとしたという二領域の揺らぎに立ち続けたことの意義は、いくつかの読み方を今日にも提供していると考えられる。精神科学的方法と心理学的方法の両立は、個の形成と全体の形成という二者の同一化と非同一化の両側面をどちらも見落とすことのないように仕組まれた一つの緊張である。個人の形成を理解することは、客観的なるもの、大きなものへの文脈の埋め込みを通した「意味」の生成なくして成立しえない。しかしそれと同時に、客観的なるものが個人それぞれに反映されて全てが均一的で同一的な精神構造をもったものになるのではなく、個々人の現れは個々人のある分だけ多様に差異分化していく。クラフキの二面的開示、カントのシェーマ、ディルタイの解釈学的循環など、個と全体、特殊と普遍が互いに似せ合いつつお互いに異なっていく緊張関係を捉えようとする理論的概念は提示されてきた。シュブランガーもまた、その両者の複雑な関係を読み解くことを教育学と心理学の探究の課題と見ていた。何よりも教師自身が、子どもの言葉と姿の中に人間性一般の現れを見、かつ同時にその一般の現れが、主体的屈折の中で个性的に写し出されるという心理過程を読み取れるようにならねばならいと考えていた。戦前期の新カント派とディルタイ学派の最盛期の頃のシュブランガーには、個と全体、特殊と普遍を取り結ぶ媒介物の名前を持たなかったが、戦後の講演をまとめた著作の中で、彼は「調整器」という言葉でこの媒介物の妙を捉えようとしている。「教育者にとってどの授業の背後にも横たわる問題は、「どうして考える認識を呼び起こそうか?」ということである。また、より狭い意味で、教育者のすべての処置の背後には、「どうして考える意欲と行為を呼び起こそうか?」という問題がある。前者の場合の目標は、短く言えば世界の認識であり、後者の場合の目標は、意欲できること、行為できること、である。〔中略〕善が「働き、育ち、役立つ」ためには、教育者は、私が「調整器 Regulierwerk」または「制御装置 Steuerungssystem」と呼ぶ、若い人々の魂のなかの一つの領域をねらわねばならない。〔中略〕感覚的な刺激とそれにたいする反応とのあいだに、一つの感情、または一つの感情的な緊張がはさまっていて、それによって反作用の方向が決定される。

この（作用・緊張・反作用の一引用者）三段の過程は、まだたんなる自然な装置として働くかもしれない。しかし、人の魂が目覚まされるときには、これに上述の部分に多くの複雑な介在物がある。このときは、もはや「すべては感情だ」とは言えない。ここには徐々に多様な価値が体験され、それらの価値のあいだで意志の決定がなされ、目覚めた良心が方向を示しつつ立ち表われ、道徳的に決められた決意が、最後には信念 *Gesinnungen* として確立されねばならないのである。」（シュブランガー 1974: 31-32 一部訳を引用者が変更）「調整器」と名付けている、主観と客観を結ぶもの、個人の中での心理作用と客観的な社会と事物をつなぐものに、人間形成の鍵を見いだそうとする点に、シュブランガーの新人文主義的陶冶理論の立場を見出すことができよう。その限りにおいて、個人を大きなものに服従させようとする単純な教育論の図式ではとらえきれないシュブランガー思想の特質は存在すると思われる。

このように見れば、Hinrichs らによるシュブランガー再評価の時代錯誤型の批判にも、今日の教育学研究における一潮流との共通項や、合流や対話の可能性も開かれてくるように思われる。それはとりわけ、ドイツ陶冶理論の問題関心を保ちながら方法論を刷新させることで展開が図られているバイオグラフィ研究、人間形成研究の中に見出すことができるかもしれない。カラーやヴィガーなどによって担われている人間形成研究は、北米の社会学理論を出自としつつ、積極的にドイツ啓蒙思想期の伝統との結びつきを模索することで、ドイツの哲学的伝統との連続と断絶の系譜を結び合わせ、個々人の「人生行路の語り」を描き出すこと、そこから「制度や構造や教育学的な行動の可能性についての教育科学的分析や理論に貢献する」ことを目指してきた（ヴィガー 2014: 34, 72-77）。そこでは精神科学的教育学の思想が批判克服の対象としてかなり明確に位置づけられているが、人間の行為や思想が時代や社会の構造との相互作用と影響関係の中でどのように形成されているのかを問う人間学的着想と問題意識は、精神科学由来の人間を理解する問いと共有する部分が多い。問いを共有するからこそ、その方法的省察において、社会科学的方法ではできない精神科学的方法の特質と意義を照らし合わせる余地もあるように思われる。こうしたバイオグラフィ研究の中で、個々人のナラティブへの傾聴と公共コミュニケーションへの接続可能性が積極的になされているが、これは、先に述べた、個人と客観的なものとの出会いが秘匿され、個人の体験としてコミュニケーションの表に出さない私事化されていく現代に残された数少ない選択肢のよ

うに見える。個々人が世界の大きなものと出会う中で自分自身を刷新し、自己を更新し、世界理解をも変えていく、そういった大きな物語を、小さな語り口の中で見出していく営みが、バイオグラフィ研究の中で可能かどうかを、シュブランガーから精神科学的教育学の知見とともに見出していくこと、そしてそこから、これを教育的なコミュニケーションの問題として、子ども人間形成過程や教師が子どもと出会う中で、子どもに世界との出会いをどのように作り出すことができるかを検討することは、シュブランガーから精神科学的教育学から今なお学ぶことのできる意義のように思われる。

こうした意義づけの可能性を見出しつつ、他方で、精神科学的教育学の学説史的検討としては、いまだに多くのアプローチと切り口が用意されている。それは何よりもまず、シュブランガーの教育思想形成における心理学の位置づけである。シュブランガーとヴントとの交友関係の中で両者が何を分かち合い、何を批判し合ったのかを捉えることで、精神科学的方法の射程や時代的特質をより明確に理解することができよう。これと並んで、シュブランガーが見出した「調整器」のメタファーの内実をより詳しく検討することで、教育的な営みの可能性とその方途を教授学的に明らかにするというのも重要な検討課題である。この課題は、とりわけ抽象的・理念的と言われてきた精神科学的教育学を、教授学という具体的な実践の技術へと接続し得るかを考える問題でもある。

【注】

¹ シュブランガー研究のもう一つの流行は、精神科学的教育学のナチスとの思想的親和性（Nazi-affin）や戦時下のスキャンダルの暴露、これに関連したシュブランガーの政治思想などに関する研究が散見される（例えば Weiß 2013; Bellers 2013; Bräuer 2013）が、これにはシュブランガーの国家政治思想とりわけ世界市民思想、国民思想、個性思想に関する検討が必要なため、本稿の視野からは除いている。なお Weiß の論考を Hinrichs は「致命的な誤解（ein fatales Mißverständnis）」と容赦なく非難している（Hinrichs 2013: 43）。

² 「良心ということで集団的な道徳の無名の「人」を語ることは全くできない。そうではなくて、良心というとき、そこには、明るみにさらすことの難しい隠れた生命の深みから現れるものがある」と述べ、それは心理分析や現代の脳研究では明らかにされえないという。Langer 2013: 398.

【参考文献】

- Bellers, J. (2013) Spranger als politischer Bildner und Hintergrundpolitiker der 50er Jahre. In: Hinrichs, W., Porsche-Ludwig, M. & Bellers, J. (Hg). Eduard Spranger. Verstehende Kulturphilosophie der Politik – Ökonomie – Pädagogik. Bautz Verlag, S. 253-264.
- Bräuer, G. (2013) ein Blick auf das Verhältnis von Eduard Spranger und Carl Schmitt. In: Hinrichs, W., Porsche-Ludwig, M. & Bellers, J. (Hg). Eduard Spranger. Verstehende Kulturphilosophie der Politik – Ökonomie – Pädagogik. Bautz Verlag, S. 177-210.
- Hinrichs, W. (2012) Die geisteswissenschaftliche Methode und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Eduard Spranger zum 130. Geburtstag. Pädagogische Rundschau, **66**, S.585-604.
- Hinrichs, W., Porsche-Ludwig, M. & Bellers, J. (Hg). (2013) Eduard Spranger. Verstehende Kulturphilosophie der Politik – Ökonomie – Pädagogik. Bautz Verlag.
- Hinrichs, W. (2014) Realistischer Bildungshumanismus und die technische Bildung. Zur Geschichte von 1810 bis Eduard Spranger 1963. Pädagogische Rundschau, **68**, S.665-678.
- Hollstein, O. (2011) Vom Verstehen zur Verständigung. Die erziehungswissenschaftliche Beobachtung einer pädagogischen Denkform. Joseph Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Hollstein, O. (2020) Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und das pädagogische Verstehen. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, **96**, 231-246.
- Langer, D. (2013) Ist der pädagogische Gewissensbegriff obsolet? Zur Frage, warum wir in der gängigen Pädagogik wieder einmal wenig vom Gewissen hören. Pädagogische Rundschau, **67**, S.377-403.
- Matthes, E. (2020) Aktualität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, **96**, S.214-230.
- Mehring, R. (2013) Das pädagogische Gewissen. Grundlinien der Bildungsphilosophie Eduard Sprangers (1882-1963). Pädagogische Rundschau, **67**, S.405-420.
- Mehring, R. (2018) Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik. Königshausen & Neumann.
- Musolf, H.-U. (2003) Kanon und Kulturpädagogik. Über den Zusammenhang von Bildung, Wissenschaft und Kunst. Pädagogische Rundschau, **57**, S.643-665.
- Reitemeyer-Witt, U. (2020) Aufstieg und Fall der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, **96**, S.198-213.
- Schraut, A. (2014) 100 Jahre "Lebensformen" Eduard Sprangers Hauptwerk im Lichte eines Jahrhunderts. Pädagogische Rundschau, **68**, S.645-664.
- Schraut, A. (2015) 100 Jahre "Lebensformen" Eduard Sprangers Hauptwerk im Lichte eines Jahrhunderts 2. Teil. Pädagogische Rundschau, **69**, S.25-44.
- Spranger, E. (1911) Brief von Eduard Spranger an Wilhelm Wundt (23.09.1911). Universitätsarchiv (Leipzig) = Kalliope- Verbund: NA Wundt/III/801-900/840/177-180 <http://kalliope-verbund.info/DE-611-HS-2220825>
- Spranger, E. (1929) Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Philosoph. -histor. Klasse, Berlin, S. 2-30.
- Spranger, E. (221951) Psychologie des Jugendalters. Heidelberg.
- Twardella, J. (2014) Professionalisierungstheorie und Didaktik. Pädagogische Rundschau, **68**, S.39-55.
- Weiß, E. (2013) Eduard Spranger im Kontext seiner „dienenden Hingabe an eine einheitliche organisierte Kollektivmacht“. Politische Optionen eines Pädagogen. In: Hinrichs, W., Porsche-Ludwig, M. & Bellers, J. (Hg). Eduard Spranger. Verstehende Kulturphilosophie der Politik – Ökonomie – Pädagogik. Bautz Verlag, 211-234.
- Zierer, K. (2018) Bildung. Pädagogische Rundschau, **72**(3), S. 341-362.
- W. クラフキー著, 小笠原道雄監訳 (1974) 『批判的・構成的教育科学 – 理論・実践・討論のための論文集』黎明書房。
- 篠原助市 (1956) 『教育生活五十年』相模書房。
- シュブランガー著, 伊勢田耀子訳 (1970) 『文化と性格の諸類型』1・2, 明治図書。
- シュブランガー著, 浜田正秀訳 (1974) 『教育者の道 (改訳)』玉川大学出版
- 辻幸三郎 (1926) 『文化哲学概論「生の形式」』内外出版
- ローター・ヴィーガー・山名淳・藤井佳世編著 (2014) 『人間形成と承認 – 教育哲学の新たな展開 –』北大路書房, **34**, 72-77頁