

小中学校教育の基本課題について

— シュプランガーを手がかりとして —

Die eigentliche Aufgabe der Grund- und Mittelschule
— Im Anschluss an Eduard Spranger —

山 田 武 人

Taketo YAMADA

序

シュプランガーといえば、古典的名著「生の諸形式」や、「青年期の心理学」、あるいはペスタロッチや、フレーベル、フンボルトやゲーテ等の傑出した人物の思想研究でよく知られている。しかし、「国民陶冶と国民学校 (Volksschule) の問題は、シュプランガーの仕事の中で、従来思われていたよりも遥かに大きな場所を占めている。それは、彼が多種多様な連関と生の段階で、再三再四取り組み、そして考究し続けたテーマの一部をなすのである」¹⁾。シュプランガーが国民学校の問題を如何に重要な問題として受け止めていたかは、次の彼の言葉からも察することができる。「ある国民が努力して到達した文化の高さは、個々の傑出した業績によって測られるべきではない。それは、その他の教育制度のなすピラミッドが、その上に依拠しているところの、一般的な国民陶冶の幅広く確かな基礎によって測られるべきである。国民学校は、どの国家、どの領邦にとっても決定的な文化的意義を帯びているのである」²⁾。

何故にシュプランガーは国民学校の問題を、それほどまでに重要視したのであろうか。

狭い範囲で考えれば、国民学校の基礎が確かなものであるか否かは、それ以降の学校での授業が成り立つかどうかの問題であったろう。学力論議盛んな昨今であるが、既に当時においても、授業に何の関心も示さず、眠たげな眼で、ただ授業が早く終わるのを待っているだけといった様子生徒や学生達が多々見られたに違いない。次のシュプランガーの言葉からは、大学で授業を担当するものとしての憂いと危機感がひしひしと伝わってくるのである。「感受性ある内面性の、明らかに意識的な働き越しによって、この(国民学校による)基礎が据えられていなければ、より上級の学校においても大学においても取り戻すことのできない何かが欠けることになる。生の深みにおける何かが、目覚めさせられないままとなる。その後の何時間もの授業時間の上に、精神の欠如であるところの『睡魔の精神』(Geist der Schläfrigkeit) が横たわっ

1) F.Hartmut Paffrath : Eduard Spranger und die Volksschule. Eine historisch-systematische Untersuchung. Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn/Obb. 1971, S.5.

2) E.Spranger : Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Quelle & Meyer Heidelberg 1949. Unveränderte Neuauflage 1971, S.11. 長尾十三二監訳『ドイツ教育史』明治図書 1977年 13頁を参照した。

ても、何の不思議もない」³⁾。

しかし、シュプランガーにとって国民学校の問題が重要だった決定的理由は、第二次世界大戦に敗れた「ドイツの再建」がまさしくそこに懸かっていたからに他ならない⁴⁾。さらに一般化した言い方をするならば、シュプランガーは、「病める現代文化」を新しく再構築して行くには、国民学校の改革を措いて他にないという思いすら抱いていたに違いないと思われるのである。

日々出会う一つひとつのことを、己に贈られたものとして受け止め、その呼びかけに応答しようとする「精神に満ちた生き方」をすることこそが、時代を超えた、人間本来の願いであるはずである⁵⁾。しかしその本来の願いに沿った生き方をするには、現在きわめて困難となってきている。何を前にしてもそれに何の意味も感じ得ず、すべては「……に過ぎない」としか思えなくなったニヒリズムの時代にあって、自己の周りに在るものにときめきを覚え、自己の存在に驚きを感じ、豊かな想像力を働かせつつそこから新しい意味

を感受することのできる人がなおいるとしたら、それはきわめて希有の人と言わねばなるまい⁶⁾。しかし、フーゴ・キューケル教授は、シュプランガーと語り合った際の「シュプランガーの驚くべき驚きの能力」⁷⁾について小論を書き、その中で次のように述べている。「シュプランガーの子どもへの関わり、彼の教育論、すべての教育、すべての陶冶の唯一意味付与的な課題としての『良心の覚醒』を巡る努力の根は、彼の独自の、全く個性的な『子どものように』-在る ("Wie ein Kind" -Sein) ということのうちにある」⁸⁾。シュプランガー自身にも「ファンタジーと教育」⁹⁾等の、ファンタジーを巡って論じた多数の小論がある。「既に現在、我々の文化の全体的展開が想像力の欠如 (Phantasiemangel) によって脅かされている。学校、そして産業的な生活環境は、この想像力を乏しくする方向に終始作用してきた。それによって、分別盛りの人間も、周りの狭隘な現実に対抗して自らを生き生きと保つところの、彼の魂を包む活発な被いを喪失してしまっている。彼は枯渇してしまい、より豊かな如何なる生の構想をも、もはや成し遂げ得ない。かかる『消耗』 (Auszehrungen) を防ぐのが、国民学校の責務なのである」 (EGV52-53)。

これからの人間の生き方は「生涯学習」と

3) E.Spranger : Der Eigengeist der Volksschule. Quelle & Meyer Heidelberg 1955. S.28. 以下本稿では、この書物から引用する場合には、その出典を、引用文の末尾にこの書の略称 (EGV) と頁数を記して示す。なお、岩間浩訳『小学校の固有精神—小学校教育の哲学と心理学—』(槇書房1981年)をも適宜参考にさせていただいた。

1954年にチュービンゲン大学で行った講演の中で、シュプランガーは、「現代の学生は、彼が対象とするものの精神に内的にまるで関心を示さないことが屢々あるという印象」が生じていることについても述べている (E.Spranger : Studium und Lebensführung. 1954. in : Gesammelte Schriften Bd. X. Quelle & Meyer Heidelberg 1973. S.364.)。

4) 「国民学校のために尽力することが、私にとって何にも増して切実な問題だったのであった。何故ならば、それは再建のなかで最も急を要する部分であったからである」 (Herausgegeben von H.Walter Bähr und Hans Wenke : E.Spranger Sein Werk und sein Leben. Quelle & Meyer Heidelberg 1964. S.20.)。

5) かかる生き方に関しては、拙稿『現世的敬虔—シュプランガー教育学の根底にあるもの—』(金城学院大学論集 人文科学編 第27号 1994年 所収)において考察した。

6) 「ただ芸術家のみが、その特殊な天分によって、『普遍的な精神性』の豊かな泉から、なお手に掬い取るのである；彼はそれ故、我々と出会ってくる人間や物たちとの、そのような一層深い一体の状態へと、立ち返るべく、(我々に) 道を指し示すのである」 (EGV96)。

7) Hugo Kükelhaus : Eduard Sprangers erstaunliche Fähigkeit des Erstaunens. in : Walter Eisermann/Hermann J.Meyer/Hermann Röhrs (Hrsg.) Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger. Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH, Düsseldorf 1983. S.293-295.

8) *ibid.*, S.295.

9) E.Spranger : Phantasie und Erziehung. um 1955. in : Gesammelte Schriften Bd. I., S.247-256.

いう発想を抜きにしては考えられない。そしてその生涯学習において大切なことは、行政等、周辺からの支援もさることながら、最も肝心なことは、「より高い変化への意志を人間のうちに生き生きと保たせるということ (den Willen zu höheren Verwandlungen im Menschen lebendig zu erhalten)」¹⁰⁾ であることは論を俟たないであろう。このような意志が人生途上で「消耗」するか、逆に、むしろ「生涯に亘って増しに高まっていく」かについて、小中学校教育が関与する部分は事実上極めて大きいと言わざるを得ない。

以下、本稿では、ボルノーによって「特色ある古典的作品」とよばれた、シュプランガーの晩年の書物 "Der Eigengeist der Volksschule"¹¹⁾ を主たる手がかりとして、小中学校教育の基本課題について考察する。

I

動物たちは、それぞれの環境世界 (Umwelt) の中で、そこで生きるに最適の諸器官を駆使しつつ、それぞれの種に固有の本能に従って生きていく。「しかし、人間を際立たせる特別なことは、彼が『意味賦与者』 (Bedeutungsverleiher) であり得ること、即ち彼の環境の諸々の所与に、新しい意味性格を刻印することができるということのうちにある。彼にとり、例えば音、線で描かれたものは、意味の担い手となる。自主的な意味賦

与とともに、人間における精神的なものが始まる。共通的な意味賦与によって、精神的なものはさらに継続 (発展) していく；思考による真に普遍妥当的な意味賦与において、精神的なるものは、その頂点に達すると言えるであろう」 (EGV70)。

1. 人類の長い歴史の歩みの中で、それぞれの人間、それぞれの世代、それぞれの時代によって、「精神的なるもの」のこの継続・発展は間断なく続けられ、「文化」を築き上げてきた。今やその蓄積量は膨大なものとなり、その質も極めて高度化している。幼少期のうちは子どもは必ずしもこうした文化と関わることなく、彼ら固有の「魔術的」世界のうちで「遊ぶ」ことができる。しかし、その「体験世界」 (Erlebniswelt) を生きている途中で、子どもは、小学校に入学する¹²⁾。そしてそこで、単なる主観的な「固有世界」 (Eigenwelt) から出て、彼がいずれそこで生きることになる大人社会の「文化」、普遍妥当的な「世界」 (Welt) への入り口に立つのである。

この入り口で子どもは、「思考すること」 (Denken) を教えられ、学ばねばならない。

固有世界を出で、客観的公的世界に入っていくために、子どもには、先ず「形式面での精神援助」 (formale Geisteshilfe) がなされねばならない。「国民学校はその基礎を、4つの語に置いている：話され聞かれてきた音声言語、書き記され、それによって永続的に見ることができるようにされた言語；空間図式言語、そして数の言語の4つの語である。

これら4つのすべては、自分の立場だけに立った狭い固有世界を超えて行くために、普遍妥当的な思考によって全体が貫かれている手

10) Eduard Spranger : Zur Psychologie der Bildsamkeit des Erwachsenen., in : Gesammelte Schriften Bd.IV. Max Niemeyer Tübingen 1969, S.362.

11) E.Spranger : Der Eigengeist der Volksschule. Quelle & Meyer Heidelberg 1955. 岩間浩訳『小学校の固有精神—小学校教育の哲学と心理学—』 (槇書房1981年)。—この書でいうVolksschuleは、1955年時点のものである。基本的に満6歳から行われる8年制の義務教育機関であり、最初の4年間部分が基礎学校 (Grundschule)、それに続く4年間部分が国民学校高等科 (Volksschuloberstufe) であった。年齢的には実質、ほぼ日本の教育制度の小中学校段階に該当する。

12) 「我々の文化圏にとって標準的と見なしうる平均年齢を言うとするれば、私は魔術の年齢は3歳から8歳まで、少年期は9歳から14歳まで、成熟期は15歳から20歳と見なす」 (EGV18)。

段である。そしてこれらが、共通の人間的な文化世界へと導き出していくのである」(EGV86)。

言うまでもなく、この「形式面での精神援助」は、可能な限り子どもがそれまで生きてきた体験世界、固有世界との密接な関係のもとでなされねばならない。音声言語の場合、それは比較的容易であろうが、文字の読み書きとなると、既に相当困難を伴う。未だ魔術的世界に生きるこの時期の子どもを、数学的な世界へ導き入れることは至難の業であり、そのため、特にこの分野において様々な指導法が工夫され続けているのである。

子どもの思考力は、形式面からのみならず、内容面からも鍛えられねばならない。「国民学校において鍛えられる固有な思考様式」(EGV80)の主要特徴として、シュプランガーは、1. 夙にペスタロッチによって考え抜かれた、「直観に近い思考」(Anschauungsnahes Denken)、2. ケルシェンシュタイナーによって提唱され試みられた「行為に即した思考」(Denken am Tun)、3. 「社会的教育学」の立場で重要視される「学びの共同体における思考」(Denken in der Gemeinschaft der Lernenden)を挙げている。これらいずれにおいても、子どもの発達段階が強く意識に入れられているのである。

2. いずれ公的客観的世界に生きることになる子どもの思考力を鍛えることは、言うまでもなく、必要不可欠なことである。しかし、それだけでは子どもは、広く豊かな文化的世界の一面にしか参入していけなくなる。さらに必要とされているもの、それは「芸術教育」である。「すべての芸術的陶冶は、魂の中の、単なる思考とか単なる作業の影響のもとであまりにも硬直してしまうところのものを、ほぐすことを心にかけているのである」(EGV96)。描くこと、一人こころを込めて歌うこ

と、友と共に美しく楽しく歌うこと、踊ること等を通して、子どもは大切な能力を身につける。自然の懐に分け入り、そこで心ゆくまで憩い休らうこと、ものを目の前に置かれた「対象」としてではなく、自らものとなりきって見ること、他者と「我とそれ」の関係ではなく「我と汝」の関係において交わり、生を共にすることなどを学ぶ。いずれも人間として極めて重要なことばかりである。「現代の成人は、人とつながることを一般的に不得手としている。それというのも、彼がこの『他者』のうちに没頭する段階 (Stufe des Aufgehens in dem "Anderen") を、十分徹底的に味わって来なかったからである」(EGV95)。

3. 現代のような情報過多の時代、そしてまたややもすれば情報の鮮度ばかりが重要視されがちな時代にあって、学校はこの事態にどのように対応すればよいのであろうか。新しい時代に生きる子ども達には「少しでも新しいものを、少しでもより多く」という、焦りにも似た気持ちが、熱心な教師であればあるほど余計に働くかもしれない。しかしそれは教授法上の誤りであろう。むしろ、そうした錯綜した現代文化の諸領域を、「基礎的なもの」(das Elementare)に向けて分析し、「対象と対象の諸経過の基礎的諸形式、(ならびに)自然と社会に関する思考の基礎的範疇」(EGV101)を析出し、それにより、自信を持って教材を厳選することの方が正しい処し方であろう。客観的な対象の面に関して言うならば、「これら(無機物、植物世界、動物世界、人間世界)の領域のいずれにおいても、人が錯綜した諸現象に取り組んでいく前に、把握しておかねばならない根本形象と根本経過が存在する。ゲーテの根源現象の理論 (Lehre von den Urphänomenen) において非常に多くのことが正しい。かくて人は、自

然のこの偉大なライトモチーフを、差し当たり何らかの個別事例に即して、謂わば代表的な、且つ分かりやすいものとされた形で知るようになるのである。その場合しかし、これら個別事例は、格別に示唆に富むものである。人はそれらを、範例的な事例、恐らくは『純粹』事例とすら呼ぶことができる；屡々人は、単なる類型にまでは到達する。けれども、人がそれらの構造法則を知悉し、それらを思惟する想像力のうちで (in der denkenden Phantasie) 方法的な目的のために謂わば自ら構築することができる、その場合に、類型は理念類型 (Idealtypen) と呼ばれるのである」(EGV97-98)。

学力低下が叫ばれるなかで、平成15年12月26日付けで学習指導要領の「基準性」の一層の明確化がなされた。小中学校の学習指導要領総則第2に次のような文言が付け加えられた。「また、第2章以下に示す内容の取扱いのうち内容の範囲や程度等を示す事項は、すべての児童(生徒)に対して指導するものとする内容の範囲や程度等を示したものであり、学校において特に必要がある場合には、この事項にかかわらず指導することができる¹³⁾。そして多くの学校で学力低下の不安に駆られるまま、様々な「発展的な学習」が試みられている。しかしその場合、教師は徒に教育内容を増やすのではなく、単元内容や教材の徹底的な研究によって、そこからゲーテの「根源現象」に匹敵するほどの「基礎的なもの」を、自らの力で「厳選」する必要があるのである。生徒の何を測ろうとしているのか分からないテスト、また、たとえ測定しようとしている対象は明々白々でも、教師自身、それが真に測る必要のあることなのかどうか半信

半疑の中で、取り敢えず実施し続けるしかないテスト、教師としてそうしたテストにやむを得ず身を晒しながら、とにかく結果を出すことに明け暮れ、「公表」されたその結果に一喜一憂するような昨今の状況は、「範例教授法」の精神から見て決して好ましいものとは言えない。教師自身が、自分自身の研究によって掘り当てた「基礎的なもの」に的確に照準を合わせ、それを「評価」し、その結果を「指導」に反映するというのが基本であろう。そのようなことは現状としては無理と言う向きもあろうが、教師自身に基礎的なものへの「アハ体験」(Aha-Erlebnis)が起きており、的確な見通しが拓けていさえすれば、決してそれは無理なことでも非現実的なことでもない。他人が作成し一般に使われている現実的なテストの方が、生徒自身の真の成長という視点で考えた場合、実質的には「非現実的」であったりもするのである。「教師はそのような何か(完璧で異論を差し挟む余地なきカテゴリーのようなもの=筆者註)が存在することを知らねばならない。そうすれば彼は、彼の立場で、子どもの中の基礎的な思考形式がどのようにして徐々に発達し、そして明らかになっていくかを、観察することができる。——(中略)——才能ならびに成績の試験は、人が次のことに関しても問いを投げかけることをしない限り、まったく断片的(ganz fragmentarisch)なものに過ぎない。その問いとはつまり、子どもが既に『手中にしている』、すなわち子どもがそれを深く考えずに使っているところの諸カテゴリーの目録への問い(die Frage nach dem Bestand an Kategorien)である」(EGV99-100)。

4. 学校教育は、認識面や美的側面のみならず、実学的側面に関しても、十分なものを用意しなければならない。新人文主義者フン

13) 『小学校学習指導要領』2頁、『中学校学習指導要領』2頁(いずれも、文部科学省 平成16年 独立行政法人国立印刷局発行)

ボルトは、この点では厳しい拒絶反応を示したのであった¹⁴⁾。「人間の真の目的——即ち、変わりやすい好みがではなく、永遠に変わることのない理性が彼に指示する目的——は、自己の諸力を最も高度に、かつ最も均整あるように陶冶して、一個の全体に到達せしめることである」¹⁵⁾。それ故、「一階級ではなくて、全国民が、若しくは、全国民のために国家が管理するところの全ての学校は、ただ一般的な人間陶冶のみを目的とすべきである。——生活、あるいは個々の職業の必要から要求されるところのものは、分離されて、一般陶冶の完結せる後に得られなければならない。この両者が混同されるときは、陶冶は不純となり我々は完全な人間を得ることなく、また、個々の階級の完全な市民を得ることもないのである」¹⁶⁾。

この陶冶理想は、人間を狭隘な職人意識から解放する上で一定の意義はあったのである。「しかし、それだからといって、あらゆる有用なるものは生から締め出されねばならないということには、決してならない。そのようなことは、それ自体無意味な考えであろう。ゲーテ、フィヒテ、ペスタロッチやシュライエルマッハーは、生活を維持するための財、外的な生活形成をするための財にも、それに相応しい座を与えることに何のためらいも抱いてはいなかった。晩年のゲーテの箴言『有用なるものから真実なるものへ、そしてそこから更に美なるものへ』は、全く本気でそう言われているのである。フィヒテは経済上の理由で働くということを彼の倫理体系にしつ

かりと組み込んだ。ペスタロッチは彼の活動開始の時期、近づきつつある産業時代の教育者でありたいと意識して願っていた」(EGV 103-104)。

現在、様々な事情から、子どもたちの職業意識が希薄化し、フリーターやニートとして生きていくことにも、子どもたち自身それほど違和感を覚えなくなっているというほどに事態は深刻化してきている。文部科学省も座視できず、「小学校段階から児童生徒の発達段階に応じた組織的・系統的なキャリア教育の推進が必要」とし、「キャリア教育実践プロジェクト」を開始している¹⁷⁾。それに先立ち、国立教育政策研究所も既に平成14年に「報告書」の中で次のように述べている。「従来、進路指導において、発達段階ごとに育成すべき能力や態度を設けて取り扱われることは少なく、それが進路指導の取組の計画性や系統性を曖昧にし、各教科、道徳、特別活動等の有機的な関連づけが進みにくい一因になっていると考えられる。今後、小学校段階からの職業的(進路)発達という視点に立って、児童生徒がそれぞれの発達段階に応じ、自己と進路・職業との『関係付け』を適切に行い、職業的(進路)発達に必要な能力・態度を獲得していくことができるようにすることが大切である」¹⁸⁾。

高校や大学を卒業する頃になってからではなく、小学校段階から、社会全体として様々な機会を設けて、早くから子どもたちの職業意識を高めていこうとすること——このことは現在一刻も先送りすることの許されない、極め

14) 新人文主義に関しては、筆者の執筆した事典項目「新人文主義」を参照されたい(新教育学大事典 第4巻 第一法規出版株式会社 1990年 281~282頁)。

15) Humboldt, W.v.: Gesammelte Schriften B.Behr, 1903-1936. (Nachdruck) de Gruyter, 1968-1969. Bd. I., S.107.

16) *ibid.*, Bd. X III., S.277.

17) 「文部科学省におけるキャリア教育に関する主な施策」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/04111901/006.htm)を参照した。

18) 『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進に関する調査研究 報告書』(概要)(2002.12.21 国立教育政策研究所)「第4章第1節1 職業的(進路)発達段階と進路指導」(<http://www.nier.go.jp/shido/sinrogaiyo.htm>)より引用した。

て重要なことである。「だがしかし、我々はなお次のことに想いを致さねばならない。即ち、『生活に役立つもの』(das Lebensdienliche)という言葉のうちには、有用なるものの、常に単に役立つだけという地位への示唆が既に含まれているのである。それは、文化並びに教育がそれに準拠することのできる、最終妥当的な考え方ではない。もっと正確に言うならば、如何なる条件の下で或る文化が倫理的に正当性を理づけられたものとして妥当し得るのかという、究極的にして最高の問題が残されたままなのである。そしてこの問題に対しては、『(子どもたちが将来社会に出た時＝筆者註) 共通に役立つ』陶冶財は、何と云ってもやはり第二の重要事項として後回しになるのである」(EGV105)。

II

生活のため、利益を上げるため、生き残るためとあらば、何でも許されるという功利主義的考え方は、それ自体全面否定されるべきことではない。しかしこの人間観は、人間の様々な行為を理解する上で、十分検証に耐え得る理論と言えるであろうか。

欲求階層理論を唱え、「自己実現への要求」を以て人間独自の最高次の要求としたマズローに次のような言葉がある。「人間がパンのみによって生きるということは、——パンのない時には事実である」¹⁹⁾。だがしかし、この人間観は、フランクが強制収容所で目撃した事実を前にしては説得力に欠けることは明らかである。「捕虜収容所や強制収容所にいる人々の間で、哲学的な討論や世界観についての議論が盛り上がることに驚くのはまった

くもって正しくありません。それはなんら不思議なことではありません。——(中略)——精神的な空腹、精神的なパンを求める空腹は、このような極限的な状況、限界状況では小さくなると考えてはならないからです。とくにそれが物質的なパンを求める空腹より小さいと考えるはなりません。——(中略)——精神的に目覚めた人ないし目覚めることができる人にとって大切だったのは、『まず生きること、次に哲学すること』という命法ではまったくありませんでした。このことは請け合うことができます。反対に、大切なのはただ一つ、『まず哲学すること、次に死ぬこと』だったのです。大切なのは、生命の危険と死の脅威に直面して、死の意味を勝ちとること、そして毅然として死に赴くことだったのです」²⁰⁾。

今や現代はCSR (Corporate Social Responsibility) が問われ、企業と雖も従来のような利益至上主義で通していける時代ではなくなっている。また平成16年には、「公益通報者保護法」も成立している。そのようななかでも、製薬、食品、銀行、車メーカー、鉄道、橋梁工事等々の業界で依然不祥事は後を絶たないどころか、一層頻繁に発生しつつある印象すらある。皮肉にも利益至上主義、「会社のため」という意識自体が、その企業を一気に破綻させる根本原因となっているの

20) V.E.Frankl : Homo patiens. Versuch einer Pathodizee. Franz Deuticke Wien 1950, S.72. 山田邦男・松田美佳訳『苦悩する人間』春秋社 2004年 142-143頁。

21) 「社会経済生産性本部調査」に基づいたNIKKEI NET : 社会ニュースによれば、「上司から『会社のためにはなるが、自分の良心に反する手段で仕事を進めるよう指示された』場合、『あまりやりたくないが指示通り行動する』と答えた人が、過去最高だった前年度をわずか0.1ポイント下回る43.3%に上った」ということである (<http://www.nikkei.co.jp/news/shakai/20050430AT1G2703E30042005.html>)。厳しい雇用情勢がその背景にあると察せられる。しかし若者の意識がいつまでもこのような状態で続いていくとは、到底思えない。また、「良心より社命」を社是とする如き尊大極まりない企業は、その大きな時代錯誤に気付かぬまま、いずれ消えゆくことになるであろう。

19) Abraham H.Maslow : Motivation and Personality. Haper & Row, Publishers 1954, second edition 1970, P.38. 小口忠彦監訳『人間の心理学』産業能率短期大学出版部 1971年 93頁を参照した。

である²¹⁾。こうした状況を見るにつけ、我々は、今更ながらにシュブランガーの次の言葉に改めて耳を傾けざるを得ないのである。「それ故、我々は現存の公的文化のための教育という陶冶理想で以て間に合わせるわけには決していかないのである。それは人間を利益社会的な交流の相対性の中へと全面的に引き入れてしまう。それは、我々がもう一つ別の極、固有世界のあまりにも多くを放棄して来てしまったことの徴であると言ってはいけないのであろうか？それどころか、我々は第三の次元、つまり超世界 (die Überwelt) への方向を、実際全く忘却し去ってしまったのではなからうか？」(EGV105-106)。

ソクラテスも言うように、単に生きるというだけではなく、善く生きるということが肝要なのである。こうした倫理的な意識をどのようにして目覚めさせるのか——これは、決して今や不要となった古い課題などではなく、「現代の精神的状況」のなかで、今日益々重要となってきている課題である。小学校段階においては、次のシュブランガーの考え方は極めて適切であると思われる。「子どもにおける倫理的意識の展開にとって、生き生きした模範が如何に重要であるかということについて、多くのことが語られている²²⁾。しかし、生き方の高貴な模範が単に客観的に存在しているというだけでは不十分であるということでは明らかである。それらは若人に近くなければならない。あるいはそれらは、(文学的な方法で) 若人に親しませられねばならない。——(中略)——まさしく成長途上にあるときこそ、彼に出会う成熟した人間への同一化 (Anverwandlung) が、そしてその後は彼が聞いたり読んだりする人物への同一化も起こ

るということは、何人も疑いを入れることはできない。このことは、まったくひっそりと、そして屢々ほとんど自覚されることすらなしに行われる。如何なる人間も、このようにして、自分の周囲を、強調された倫理的な意味において『彼の』人間と呼び得るであろう (理想化された) 人物で以て固めるのである。——(中略)——人格の決定的な成長プロセスは、まったくの孤独のうちで歩まれる。学校教育は、そのための適切な教材を提示する以上のことはできない。しかし、そのうちの何が、あの生徒この生徒のうちに興味を喚起するかは、如何なる教育技術といえども、予め見定めておくことはできないのである」(EGV44-45)。

あこがれの人物と直接出会った経験は、その後の子どもの成長にとって決定的な意味を持つことになる。また教師の語りや映像メディア、書物等を通しての、国内外の歴史上や現存の人物との間接的出会いもまた、永きに亘って深い影響を及ぼし続けるであろう。

子どもの倫理的意識は、あこがれの人物との直接的間接的出会いを切っ掛けとしてだけではなく、子どもたち同士の共同生活を通して目覚めさせていくことができる。ただし、子どもたちをただ一緒に過ごさせておくだけでは、それは不可能であることは言うまでもない。「人間は、小さな責任を果たしつつ、大きな責任へと移りゆくことを通してのみ発達することができる。我々の学校共同生活においては、それ故、より大きな(生活)圏のなかで真実の自己を失うことのない若人をそこから巣立たせようと願うならば、なお多くのことが改められねばならない。国民学校は差し当たり、年齢別共同体の小さな固有世界であり、小さな王国に過ぎない。しかしながら国民学校は、将来、より一層の重みと危険とを以て立ち現れて来るであろう倫理的諸状

22) NHKの番組『課外授業 ようこそ先輩』では、傑出した人物と直接接触れ合う中で、大きく変身していく子どもたちの姿が、非常によく捉えられている。

況のモデル(傍点筆者)を体験するための機会を必ず提供しなければならない。——(中略)——倫理的なるものもまた、ペスタロッチが知ったように、最初はただ、人間の間の『身近な』、単純な、そして直観的で分かりやすい生の諸連関に即してのみ、学ばれるのである」(EGV106-107)。「倫理的諸状況のモデル」として、様々なものが挙げられ得る²³⁾が、ビザ発給を求めて領事館の前に立つユダヤ人への想いと、国家公務員としての責務との間で悩んだ杉原千畝が置かれた状況も、適切なものの一つであろう。「倫理に固有の体験が発生するのは、常に、葛藤の場においてである。葛藤は倫理的生の連関における特殊現象なのではなく、まさしく倫理的体験の前提条件をなすものなのである」²⁴⁾。

三次元の立体空間のなかでそれぞれ高低の位置にある2つの球体は、垂直方向でみた場合に互いに重なり合っている場合でも、決して衝突し合っている訳ではないのである。しかし、それらが二次元の平面に投影されると、それぞれが衝突し合う二つの円となる。けれどもこの衝突、矛盾は、三次元空間から二次元平面へと投影されたがために、見かけ上生じただけのものであって、「本来は無かったもの」である。価値葛藤の場合も同様である。整然たる価値秩序に照らし合わせつつ、物事の重要度、優先順位を判断していくならば、本来、矛盾、葛藤は起こらない²⁵⁾。心の中に矛盾や葛藤が起き、悩み苦しむと言うことは、大切にしたい幾つかの物事それぞれの、真の重要度が分からないということである。

23) 荒木紀幸編著『モラルジレンマ資料と授業展開 小学校編・中学校編』明治図書 1990年では、数多くの「倫理的諸状況のモデル」が挙げられている。

24) Eduard Spranger : Lebensformen(1914), 9.Auflage 1966, S.283. 伊勢田耀子訳『文化と性格の諸類型 2』明治図書 1975年 58頁を参照した。

25) この考えに関しては、V.E.Frankl : The Will to Meaning. Souvenir Press 1971, S.56-57.を参照した。

しかし、この葛藤の中に踏み留まりつつ、人間はやがて、諸々の物事がそこへと引き据えられ、それによって正しい位置づけを与えられるところの、「真の価値秩序」を見出していく。その意味で、人間は、葛藤体験を通してのみ、真に倫理的な生き方に目覚めていくことができる。葛藤はまさしく「倫理的体験の前提条件をなすもの」と言うべきものである。

しかし、我が国の小中学校学習指導要領では、平成元年改訂のものまでは、このことは取り上げられていなかった。ようやく平成10年改訂の際に、初めて、「高学年においては、悩みや心の揺れ、葛藤等の課題を積極的に取り上げ、考えを深められるよう指導を工夫すること」(小学校)、「悩みや心の揺れ、葛藤等の課題を積極的に取り上げ、人間としての生き方について考えを深められるよう配慮すること」(中学校)という文言が明記されたのであった²⁶⁾。子どもたちの道徳的意識の深まりにとって葛藤体験が如何に重要な、ポジティブな意義を有するものであるかを考えるとき、この点についての我が国の学習指導要領の対応はあまりにも遅かったと言わざるを得まい。

物事の重要度に関する子どもの判断力は、適切な教材を媒介にした、子どもたち同士のディスカッションによって、或る程度の成長を遂げていくであろう。しかし、他者とのディスカッションを通して、子どもは、結局そこに期待したほどの「真の判断基準」を見出すことはできない。むしろ、予想外の様々な見方に触れ、揺さぶられ、ますますどうしてよいか分からなくなるケースの方が多いとすら言えよう。ディスカッションを通して、問

26) 『小学校学習指導要領』94頁、『中学校学習指導要領』100頁(いずれも、文部科学省 平成10年 大蔵省印刷局編集発行)

題が一人ひとりの子どもに、「再び返し与えられる」こととなるのである。ここで重要なのは、やはり教師のしっかりした姿勢である。「では方向を見定めるための究極の目印は、何処にあるのか? — 我々の一切の教育努力は、次第次第に展開しつつある若者の内面性 (Innerlichkeit) に向けられる。我々が彼の単に外に向けての『上達』のみしか視野に入れておらない場合には、我々は、成功のために彼の魂を犠牲に供せよとの誘惑に陥ることになる。成功という規矩は、我々が十二分に思い知るに至ったところの、名誉欲、己の権力への陶醉感、収益欲、そして不正行為というあらゆる危険を、共にもたらず。我々が良心 (Gewissen) — そして永続して変わることなき態度として — 志操 (心根) (Gesinnung) と呼ぶところの、魂の内密性の箇所まで、教育しつつ近寄ることが出来なければ、国民学校卒業試験の際の最高の成績すら、ただの見かけだけの成功に留まるのである。この中核箇所まで、学校が到達し、それを強め、自信を持たせるということは、確かにこれまで聞いたことのない要請である。なるが故に我々は武器を捨てるべきなのであろうか? 否、その逆である。我々はあまりにも一方的に外部世界への道ばかりを助成して来たこと、そしてそれによって固有世界の最も善きものを犠牲に供して来たことを告白すべきであらう。この固有世界のうちに、そのみが生の調整器 (Regulator des Lebens) となり得る、かの卓越した箇所が存在しているのである。— (中略) — もし教育が最初からこの方向を目指していなかったならば、たとえ生徒が外部世界に向けて文化的力量を身につけたとしても、厳密な意味においては何も教育されなかったことになるのである。『生』の垂直に立つ次元が丸ごと忘れられ、そしてそれ故に、すべての生がそこに留めてあり、そして

またすべての精神的生がそこを淵源としているところの絶対的な頂点は忘却されてしまっていると言えるであろう」(EGV107-108)。

この自己自身の心の内にある『『生』の垂直に立つ次元』(EGV108) に気付かせることが出来てこそ、子どもは、実社会で「生きるために絶対必要なこと」とされている様々なこと — 役立つ知識や技能、体力、実益、財産、金銭、成功、勝つこと、権力・地位、名誉等々のすべてを、然るべく位置づけて観ることが出来るようになる。しかしこの次元 — この「人間生成における一つの全く新しい次元」²⁷⁾ に気付かぬまま「卒業」となった場合、子どもはその後の人生を、それら実益に結びつく (と思われる) ものに嵌り込み、それら自体を絶対化した、凄まじい生き方で生きていくようになる。魂がまだ柔らかい時点で、人間が生きていく上で本当に大切にしなければならぬものは何なのか、「人間としての勝負の為所」は、本当は何処にあるのか、等についての教育がどうしても必要とされる所以である。しかしながら「これに関して何らかの既成学説を伝えることは、殆ど何の助けにもならないであろう。それというのも、真正なる生は『教えられ (gelehrt)』得るものではなく、ただ、常時注意深い、それへの内的な準備状態が『覚醒させられ (geweckt)』得るのみだからである。本来何が肝要なのかを人 (生徒=筆者註) が見抜いたということだけで、十分なのである。」(EGV110)。

27) Eduard Spranger: Pädagogische Perspektiven., Quelle & Meyer Heidelberg 1950, 9.Aufl.1968, S.83.

28) 良心の覚醒については、拙稿「人間形成の中心課題としての『良心教育』」(岡田渥美編著『人間形成論—教育学の再構築のために—』玉川大学出版部 1996年 所収)において考察した。

III

シュプランガーの陶冶理想論の要となるのはこの「良心」の覚醒である²⁸⁾。「若人をその実存的中心、即ち良心へと導くという陶冶目的は、如何なる時代、民族、社会形式、職業にとっても妥当する²⁹⁾」。しかし、子どもを、功利主義的論理のみが一方的に席捲している外部世界に一日も早く連れ出し、適応させようとする教育者には、この視点は全く欠落している。徹底した英才教育によって、たとえ何か一点に懸けては誰にも負けにくいぐらいの優秀な技術者を世に送り出すことに成功したとしても、その技術者が自らの技術を「何のため」に用いるのかという大きな問題が残されている。「我々の文化生活の隅々に至るまで、科学的な認識が混入せられている。もし（根源的な世界像が削ぎ落とされ＝筆者註）科学だけが残っていくとなれば、生は終わりとなるに違いない。人間は科学において、改良を重ねられた、驚くほどに広範囲に及ぶ手段を手に入れている；だがしかし、この手段はそれを所有する者を超えて絶対的な支配者となることがあってはならない；この優位が始まるそのところで、知識は破壊的に作用する危険に陥るのである」（EGV75）。

現代は、情報技術、遺伝子工学、医療技術、核物理学、軍事技術等のあらゆる分野で、凄まじいばかりの勢いで技術革新が推し進められている。その只中に『『生』の垂直に立つ次元』（EGV108）を完全に無視した技術者が入っていくならば、危険この上ないことになるのである。

こうした、倫理面を切り捨ててひたすら技術のみに生きる専門労働者がいる一方で、低賃金で、しかも四六時中解雇・失業の危機に

晒されている単純労働者も、他方の極にいる。この双方がシュプランガーの言う「第三の次元」（EGV106）を忘却し、ものごとを最早「勝ち負けの次元」だけでしか見られなくなったとき、既に両者間で生じていた「意欲格差」³⁰⁾、「希望格差」³¹⁾は、益々拡大し、絶望的なまでに深刻且つ永続的なものとなる。この厳しい二極化現象は、政治や行政のみならず、教育の方向性、教育目的論に対しても、まさしく根本的な問いを「突き付けている」のである。

このような現代社会の状況の中であって、小中学校教育の基本課題を考えるとすれば、我々はシュプランガーの次の言葉の意味するところに、従来にも増して深く想いを致さねばならないのである。「魂の比較的早い段階の固有世界を解体し、公的世界に向けて子どもの背中を押すという、このことは、夙に知られた基礎的学校の一つの課題である。（しかし）今ひとつの側面が、概して見落とされるのである。若人が結局はそれを生き、越えて行くであろう魂の形態、しかしながら、それなくしては人間が十分な、精神的に生き生きとした人間には成ることの出来ないところの世界連関がもし喪われるべきでないとするれば、その（魂の形態の）うちのある何らかの契機が変えられつつも保持されたままでなくてはならないところの、魂の形態——これを芸術的なまでに巧みに護り、育成するということもまた重要なことなのである」（EGV25）。「国民学校はそれ故、成長途上にある者を、世界へと（in die Welt hinaus）導き出すと同時に、しかしまた、自己のうちへと（in sich hinein）導き入れもする。この両方の

29) E.Spranger : Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Quelle & Meyer Heidelberg 1962, S.107.

30) 荻谷剛彦著『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂高文社 2001年を参照されたい。

31) 山田昌弘著『希望格差社会——「負け組」の絶望感が日本を引き裂く』筑摩書房 2004年を参照されたい。

方向が二つ乍ら必要なのである」（EGV110）。
「それ故、私は国民学校に課せられた特別の課題を、次の『根本命題』のうちに定式化する：国民学校は、固有世界と標準的な文化現実との間に架けられた、教育的な橋である。ひとがそこを双方向に歩むことが出来るというのが、橋というものの本質のうちにあるのである」（EGV13）³²⁾。

追記

"Der Eigengeist der Volksschule" は、1955年に書かれたものであるが、その後1964年のハンブルク協定以降、国民学校は改編された。さらに1960年代末から、旧西独では日本の「総合的な学習の時間」と類似するところの多い「事実教授」(Sachunterricht)が基礎学校に導入された。「事実教授」についての研究は他日を期すほかない。

32) シュブランガーの教育論には、養育、文化財の伝達、覚醒の3つの位相があるのであるが、"Der Eigengeist der Volksschule"には「養育」の面が課題として十分取り上げられていない。しかし、現在、子どもたちの心身の健康に関して、憂慮すべき事態が進行しつつあることは周知の通りである。本稿では、「心身の健康」ということも、間違いなく、小中学校教育が取り組むべき基本的且つ緊急課題の一つであることを指摘しておくに留めたい。