

M. シェーラーにおける精神的陶冶の構造

—— シェーラー知識論的教育学的解釈 ——

Die Struktur der geistigen Bildung bei Max Scheler

—— Pädagogische Interpretation der Wissenstheorie Schelers ——

高 橋 洸 治

Kōji TAKAHASHI

(昭和 61 年 10 月 11 日受理)

序

「伝統的な哲学をとりこにしている映像 (picture) は、さまざまな表象 (あるものは正確であり、あるものはそうでないが) を含み、純粋な経験的な方法によって研究されうる、偉大な鏡としての心のそれである。この鏡としての心という観念がなければ、表象の正確さとしての知識の概念は思い浮かばなかったであろう」⁽¹⁾。これは、西欧の哲学理念を〈脱構築 (deconstruction)〉するその試みにおいて、近年多くの注目を集めているリチャード・ローティ (R. Rorty) の言葉である。これによって彼は、西欧の伝統的哲学のパラダイムを指摘しているのである。伝統的概念である正確な表象としての知識、対応的真理観、主観と対象との区分等は、根源的には、この「鏡としての心 [精神]」という「視覚モデル」のイメージに由来しているのである。ローティの〈脱構築〉の意図は、まさにこの「鏡の比喻」からの解放に置かれている。したがって彼の論究は、『『対応 (correspondence)』とは何かを説明しようとしてきた幾世紀にもわたる企ては全て失敗に終わったのだ』⁽²⁾という主旨によって貫かれているのである。

伝統的哲学のパラダイムを解体して新たなパラダイムを構築しようとするローティが拠り所になっているのは、一見意外とも思われるのであるが、プラグマティズムの視座である。現代ではすでに論破され時代遅れになったとさえみなされているこの哲学運動を、彼はその事情を当然のことながら承知のうえで、新ためて捉え直し、この運動こそ過去の伝統的思想と批判的に対決する現代の哲学的諸運動と軌を同じくするのみならず、さらにそれらの到達すべき先の地点をも展望しうる構想を含んでいるものである、と再評価するのである。たとえば、W. ジェームズはニーチェと同様に 19 世紀の思想を批判しており、J. デューイは「西欧存在論の歴史の解体」の必要性に関しては M. ハイデッガーと「異常に多くの点で」一致している。さらに、分析哲学の運動の歴史は基本的には「プラグマティズム化」として把握されうることを、次のように述べている。すなわち、「ジェームズとデューイとは分析哲学が歩んできた紆余曲折に富んだ道のゴールで待っているのではなく、たとえばフーコー (Foucault) やドゥルーズ (Deleuze) が最近進んでいる道のゴールで待っているのである」⁽³⁾と。

真なるものとは自然との対応であるとする伝統的な見解に対して、ローティは、真なるものは信念として持つとよいものであり、また明確に規定しうる理由によってよいものであることがわかるところのものに対して付された呼称である、とするジェームズの定義を支持する。そして知識とは正確な表象を所有することであるという従来の見解に対して、ローティは、「もしわれわれが知識を、自然を鏡に映し出す企てとしてよりは、むしろ対話および社会的実践の問題として見るならば、あり得るであろうすべての形式の社会的実践を批評するものとなるであろう実践超越性に直面することはおそらくないであろう」⁽⁴⁾と指摘している。つまり彼は、知識を社会的実践の問題構制において捉えることによって、知識（認識）の確実性に関わる伝統的な困難性を克服し得るのだ、と主張しているのである。

以上は認識問題に関する哲学的状況におけるパラダイム論的な確認である。この確認は本稿を全体的に位置づけるうえで重要な視点を与えるものである。陶冶と知識との関連性をM. シューラーの知識（認識）論の内において探ろうとする本稿は、背後にシューラー思想の歴史的制約と限界を明らかにしようとする意図を含んでいる。そこで本稿の位置づけに関連して、予め指摘しておかなければならないのは、シューラーの知識論は、「鏡としての心」モデルによる知識の模写理論と広義のプラグマティズムとを比較考量して、両者の問題点を是正しようとする性格をもっているという点である。周知の如く、彼の知識社会学の基本構想は、作業知・教養知・救済知という三つの知識の調和的発展の破綻の中に近代ヨーロッパ文化の危機を見つけ、それゆえその調和的発展を回復するところに主眼が置かれている。その意味において、調和と調停の哲学と称されるプラグマティズムと彼の知識論とは一致するところも多いと指摘されている。したがって、彼の知識論は伝統的な知識のパラダイムとは一定の距離を取ろうとしている面が十分に認められるのである。

シューラー知識論の特徴は、彼の『認識と労働』（1926）においてよく示されている。彼によれば、「知識、すなわち自発的な活動としてのすべての認識の目標は……事物そのものの『模写』でもなければ、事物の関係の『模写』でもない。知識は、むしろ最も形式的な意味で、ある存在者が、他の存在者の本質存在を変えらることなしにその本質存在に関与することである」⁽⁵⁾この視座から彼はプラグマティズムを次のように批評する。プラグマティズムが模写を不必要で空虚な「世界の二重化」とみなす点では正しいが、しかし世界の本質存在への関与をも同様に切り捨て、世界の改善の変革という結果的有用性のみを真理の本質とみなすのは一面化におちいつているといえる。彼は、「知識そのものの中には、行為との関係が全くないということが示される……可能性が、明らかにある」⁽⁶⁾と指摘し、有意味な行為をもたらすもののみが、知る値うちのあるものではない、と主張するのである。本稿の陶冶論的な関心に引きつけて要約的に言えば、世界に対する人間の最初の関心は決して理論的なものではなく、実際的なものであるとするプラグマティズムの基本的な見解は是認され得るが、しかしそこからは人間生成を導出する有効な視座は得られない、とシューラーは考えるのである。つまり「プラグマティズムは、人間の精神と人格の形成過程を全ての感覚の連合的加工へと還元してしまう、古いベーコン・ミルの経験主義と感覚主義的実証主義の再興にすぎない」⁽⁷⁾。そのようなプラグマティズムは、人間精神の成長・発達過程が単なる偶発的な積み重ね、すなわち知識素材の単なる蓄積過程ではなく、有用性よりもより高い価値を有するものであることを見ぬくことはできないであろう。彼によれば、人間の精神、人格の形成は本質の知識の「機能化」によってなされるのである。この点の解明が本稿の中心的な課題である。

1. 陶冶の静的・動的側面

陶冶 (Bildung) という概念は、英国の道德哲学者シャフツベリーの著書における〈inward form〉の訳語として登場後、教育学的に重要な概念となったといわれている。この概念内容の規定の変容は、まさに教育における目的・目標の変遷を示すものといえよう。最近では、依然として明確さを欠くこの陶冶概念を、それに相当する別の概念に、たとえば科学的態度・学習・同一性などに置きかえようとする提案もみられる⁽⁸⁾。しかし、この概念は教育界においてすでに一定の市民権を得ているため、より適切な規定を試みつつ保持しようとする姿勢が強い。その規定の今日的動向としては、脱イデオロギー化と、世界内存在性との関連づけである。

シェーラーは、陶冶を二つの側面から規定している。陶冶という現象は、静止的な局面においてみれば、「存在するもの」であり、動的な局面においてみれば絶えざる拡大・深化を示す「生成するもの」である。前者は「自らの世界としての教養 (陶冶)」であり、後者は「人間生成としての教養 (陶冶)」である。次にそれぞれの特徴をおさえておこう。

陶冶の過程にではなく、その完成態に注目してシェーラーは、「教養とは……それぞれの個別的な独自の或る形式、形姿 (Gestalt), 律動体 (Rythmik) である」⁽⁹⁾と規定する。各個人の自由な形式としての教養の限界内で、またそれにのっとって営まれる。つまり教養とは、「人間の存在全体の形姿」であって、単なる知識とか体験の問題ではない。そのことを彼は、「教養は……存在の一つのカテゴリーであって、知識や経験のカテゴリーではない」⁽¹⁰⁾と表現している。こうした教養によって形成されている主体は、それに固有な「一つの世界」をいわば「小宇宙」として構成するのである。この各個人の「一つの世界」には「世界全体性」が対応している。この「世界全体性」とは、事物のあらゆる「本質理念・本質価値」によって構造化されている体系のことである。したがって「世界全体性」が個的な人間存在において総括されたものが教養の世界なのである。換言すれば、教養の世界とは、「大宇宙なる大世界が小宇宙なる一つの個的・人格的な精神中心へ自己凝縮する」⁽¹¹⁾ことによって成立した世界のことである。

教養についてのこの規定は明らかに伝統的な「小宇宙」の理念に基づくものである。この理念は、シェーラーが指摘する如く、「人間の魂はある意味において全てである。」というアリストテレスの命題を契機にし、その解釈を通してトマス・アクィナス等を経てゲーテへと発展したものである。この伝統的な理念によって陶冶観念を基礎づけようとしたシェーラーの意図は、単なる博識としての教養を批判することのみではなく、前世紀末からの動向である諸知識の歴史的・社会的相対化および細分化によって惹起された、精神における内的形式の喪失を克服しようとするににあったといえるのである。各個人が自己に固有な「一つの世界」を構築することにこそ、その当時においては、シェーラーの表現によれば、「新たな世界を苦痛に満ちた闘いのなかで新たな人間が、新たな形式を自らに与えようと試みている」⁽¹²⁾当時においては、緊急を要する課題だったのである。この「一つの世界」が、人間の「世界的存在」とどういう点で異なるか追求することは、今後に残された課題である。

次に陶冶の力動的な面に目を向けてみよう。人間以外の動物と比較してみた場合「陶冶とは人間形成であり」、超越者から見ればその同じ過程は「間断なき自己神化の試み」である、とシェーラーは規定する⁽¹³⁾。人間は自然人としては、ニーチェも言ったように、「自然の袋小路」であろうが、精神的存在者としてはそれからの「すばらしい抜け道」である。自然人としての人間は、精神的・理性的諸機能・作用の獲得によって真の人間へと成長しなければならない。

それらの機能・作用は、彼によれば、次の三つの根本的規定に集約される。すなわち、1. 「主体が衝動や欲求や有機体の内部状態によってではなく、事象の内実 (Gehalt) によってのみ規定されうること」、2. 「世界に対する無欲的な愛であること」、3. 「本質を現実存在から区別する能力であること」の三点である⁽¹⁴⁾。これらの条件を満たした機能・作用が、人間をして動物的環境から脱出せしめ、「世界意識」と共に人格を形成させることになるのである。

このようにシェーラーは、陶冶 (教養) の一つの核心を「常に新たに発展しつつある人間生成」において捉えている。それは「経過と過程と作用以外のいかなるものからも構成されない時間の形式」としての教養である。こうした性格の「人間生成」に対しては、それは本質的理念の実現に向けられているために、具体的事実の経験は単に「本質」を充実させるものとみなされ、それによって未知なるものを受容して既知のものを超えていくような開放性がなく、閉鎖的なものに他ならないとの批判があるが、これに対しては彼の「精神の自己超出」によって対応できるとの見解がみられる⁽¹⁵⁾。またこのような「人間生成」は、すべての人間において等しい理性的な存在の抽象的な生成形式としての陶冶を前提するものとみなされがちである。だがシェーラー自身は、むしろ積極的に、18世紀の「人間性」に由来する形式的陶冶観を厳しく批判している。彼の考えによれば、精神は、抽象的・形式的なものではなく、「精神は、それ自体においてすでに個体化している」⁽¹⁷⁾のである。

以上二つの側面を総合することによって、シェーラーにおける陶冶概念が全体的に輪郭づけられる。要するに、精神的陶冶は人間の内に、人間自身を通して「一つの世界」を建設することである。そしてそれを媒体として人間は人格存在へと生成するのである。人格は生成したものであると同時に、つねに生成過程にあるものともいえる。こうした全体像をボーケルマンは、パラドックス的な表現でまとめている。すなわち、「陶冶とは、生成存在の一つの形式である」⁽¹⁸⁾と。

2. 精神と知識

教養 (陶冶) の概括的規定の次に問題となるのは、陶冶過程の成立条件とそれに寄与する知識についての解明である。先に示された如く、人格と世界とは相互関係にある。そのことは、人格の世界関係を根拠づけ、保持・深化させる働きが陶冶 (教養) に対して課せられていることを示唆する。陶冶が実際に遂行されるためには、人格を世界へ関与させる要因が必要である。シェーラーによれば、「精神」と「知識」とがそれに当たる。これら二つの概念規定は彼の陶冶論を特色づけているのである。

まず知識の規定について。シェーラーは「知識の最も普遍的な最高の概念」をめざす。従来の認識論は、たとえば「知識とは意識の外部に存在する事物の模写である (独断論)」, 「認識とは直観し知覚しうる諸事実を、直観等を節約する最少数の概念・法則でもって記述すること」に他ならない (実証主義), 「認識とは思惟そのものの内的規則にしたがって対象を産出することである (マールブルク学派)」, そして「認識は有用な行為へ導く判断を下すことである (実用主義)」といった概念規定を提示してる。これらの規定は、彼によれば、「知識とは何かという単純な基本問題」を見ていないのである。知識 (認識) の規定は、それ自身すでに知識や意識を内に含む判断・表象等を用いてはならない、と彼は指摘している。

知識を「純粹に存在論的な概念」で規定しようとするのがシェーラーの意図である。彼によれば、部分的には先に記したように、「知識は一つの存在関係であり、しかも全体と部分とい

う二つの存在形式を前提にする存在関係である。それは、ある存在者が他の存在者の本質存在 (Sosein) に関与する関係であり、しかもこの関係によって同時にこの本質存在の内にいかなる変化も起こるわけではない⁽¹⁹⁾。つまり「知る」ということは、主体が他者の本質性に関与すること、すなわちその本質性を自己の一部として所有すること (Teli-haben) なのである。この存在関係は、従来の知識概念の規定にみられるような「空間的・時間的・因果的な関係」ではない。存在論的な概念規定は、「知識」を認識から区別する視点を含んでいる、と彼は言う。すなわち、思考・観察等の諸活動は知識へ導く操作活動 (Operation) であって、それ自身は知識ではないのである。認識は知識に後から付加されるものではなく、また知識以上のものでもない、というのが彼の見解である。

次に、存在的関与を可能にする機制について見てみよう。シューラーによれば、人格の世界関係を位置づけるのは精神であって、精神がなければ知識は成立しない。その精神を彼は次のように定義している。「精神 (Mens) と呼ばれるものは、『知る』存在者のうちにあってそのような関与を可能にする諸作用の総体としての X である」⁽²⁰⁾ この諸作用というのは、事物の本質存在を捉え、それを志向的な対象にする作用である。対象に対する「志向的な」関与の形式は、存在への合理的・論理的な関わりではなくて、情緒的・精神的な関与、直接的な触れ合い (Kontakt) である。つまりそれは「愛」の作用だと彼は指摘する。「この X の根拠たりるのは、自己自身と自己自身の存在とを超越する参与 (Teil-nahmen) ⁽²¹⁾ としての愛なのである。彼によれば愛は人間の「原作用 (Urakt) であって、これにより人間は自己自身を去って、他の存在者に志向的に関与し、関係するのである。人間による世界への認識的・意欲的な関わりはこの作用によって支えられている。その意味において、『愛はつねに認識や意欲を目覚めますもの、否、そのみならず、精神および理性そのものの母である』⁽²²⁾。

このように「知識」は、「知る」存在のうちに、自己の内部から外へと出て他の存在者へと関与する「愛」を前提にする。それを換言してシューラーは次のように述べる。「知識は、かくて、本質存在が〈精神のそとに〉、つまり〈物のうち〉においても、また〈精神のうち〉一志向の対象として一においても、厳密に同じものとしてある場合に、そしてその場合にのみ、存在する」⁽²³⁾ と。批判的実在論のように、事物の本質が〈精神のそと〉にだけあるとし、〈精神のうち〉には事物の本質しか存在しないとみなすこと、また観念論のように、事物の本質は〈精神のうち〉にあるとみなすことは誤りである、と彼は批判するのである。

「愛」は、シューラーにとって、知識の成立根拠であるのみでなく、精神の地平をも切り拓くものである。「愛は、おのおのの事物をその固有の完全性の方向へと導こうとするところの傾向、あるいは場合によっては活動である」⁽²⁴⁾。愛は世界の内での、そして世界を越えて「一つの世界」を築き上げる行為である。すなわち「人間の愛の豊かさ・段階・分化・力が、彼の可能な精神の……豊かさ・機能の特殊化・力を限界づけるのである」⁽²⁵⁾。愛するに値する価値としての本質性が、人間の精神的把握力の接近可能な領域を規定するのである。つまり、認識可能な事物が価値世界を規定するのではなく、「価値本質世界 (Wertwesenswelt)」こそが認識可能な事物を規定的に制約するのである。こうして「教養の世界」は、愛によって遂行される「価値本質世界」であるというシューラーの見解が明らかになるのである。

以上の考察によって、陶冶 (教養) に関するシューラーの思想の教育学的意味は次の二つの本質的特徴に求められるであろう。すなわち、第 1 に、彼は陶冶 (教養) を「存在論的關係」と解釈することによって、陶冶 (教養) を存在論的に基礎づけている。第 2 に、彼は陶冶 (教

養)を、本質的に精神的・情緒的な運動としての「愛」によって遂行されるものと論証している。それによって「愛」の作用は「存在関係」とともに「教養の世界」をも可能にし、実現させるものである、ということを彼は主張している。

3. 知識の諸形態

知識が存在関係であるならば、その知識の目標はそれ自身再び知識ではあり得ないことになる。知識の「客観的な目標」は、シェーラーによれば、「生成 (Werden)」, 「別様になること (Anderswerden)」である⁽²⁷⁾。そうであるならば、当然、「知識のための知識」は空虚なものとして否定される。知識の目標はそれ自身の内にあるのではなく、それによって生成されるところのものでなければならない。そこで問われてゐることは、知識はどのように生成に寄与・奉仕するのかという問題である。同時にまたそれは何からの、何の、何への生成であるかが解明されなくてはならないであろう。

シェーラーは、次の三つの「最高の生成目標」に対して知識は寄与すると言う。第1は、「『知る』人格の生成と全き発展である。これに奉仕するのを「教養の知識」と呼ぶ。第2は、「世界の生成と世界の本質存在と現存在 (Dasein) との最高の根拠自体の没時間的な生成である」。これに奉仕するのは「解脱あるいは救済の知識」である。そして第3は、「われわれ人間の目標ないし目的に役立つように世界を実践的に支配し、改造するという生成目標である」。これに奉仕するのは「支配あるいは作業の知識」である⁽²⁸⁾。これら三者の間には、第3から第1へ、そして第1から第2へと至る向上的な道筋があって、それは同時に価値的な序列関係を示している。この序列は、彼の価値様態 (聖なるものの価値、精神的価値、生命的価値) の序列に対応していることは言うまでもないであろう。

このように彼は知識の生成目標として人間 (人格) の生成、世界 (神) の生成、自然の生成の三つをあげ、それに応じて知識形態を分類するのである。彼の分類に対しては異論もあるが⁽²⁹⁾、一つの典型的な分類として一定の評価を得ていると言えよう。「教養の知識」と「支配の知識」については特に異論はないであろうが、科学・技術の時代においては「救済の知識」に対して批判が投げかけられるかもしれない。だが一方では、そういう時代だからこそ「子どもをして超越の世界に触れさせること」⁽³⁰⁾を教育の目的にすることによって、真の人間形成が達成されうるのだとする意見もみられるのである。ここではまず、精神的陶冶を担うものとして重要な「教養の知識」についての考察を進めることにしよう⁽³¹⁾。

4. 教養の知識

(1) 精神的驚嘆

教養の知識 (教養知) は、シェーラーによれば、「驚きという……精神的な志向的感情」⁽³²⁾から生ずる。この驚嘆を彼は「精神的な心情活動 (Gemütsbewegung)」とも叫んでいるように、これは新奇なもの、異常なもの、規則性から逸脱した出来事などによって喚起される昏迷した情動とは根本的に区別されるもので、いわゆる哲学的な驚きである。たとえふだん慣れ親しみ、知り尽くしていると思っている事柄であっても、ある時点でこの精神的な驚きを呼び醒すことがありうるのである。その驚きとともに「対象が理念型すなわち本質性の範列および代現 (Repräsentant) として把握される」⁽³³⁾のである。ただしこの驚きは一回限りのものではなく、一度体験すればその後たえず繰返し本質性を問い続けようとする安定した精神の源泉となりう

るものである。つまり、この驚きは世界の本質性への存在的な関与を促すという意味において、教養（陶冶）へ向かって努力する「教養への衝迫（Bildungsstreben）」を覚醒させるものである。要するに、彼は知識欲と驚き、そして教養への動因とは相互に関連し合っていることを指摘しているのである。

教養の知識は、先に示唆されたように、本質の知識に基づいている。それではこの本質の知識はいかにして人格形成に奉仕する「教養の知識」となるのであろうか。彼によれば、「教養の知識」は本質知識が「機能化する（funktionalisieren）」ことによって初めて生ずるのである。本質知識の特性をおさえてから、その「機能化」について考察することにしよう。

本質認識というのは、彼によれば、経験的・帰納的、および抽象的・知的な認識とは異なり、純粹に直接的な、本質存在への参与ないし本質存在の認識である。この参与という精神的作用を、彼は「理念化（Ideierung）」とも呼んでいる。そしてこの理念化作用を次のように説明している。すなわち、「理念化ということは、われわれの行なう観察の規模や回数、知能の試みる帰納的な推理から独立に、世界の本質の様相と構築形態を、当該本質領域のただ一つの実例においてすらいっしょに把握することを意味する」⁽³⁴⁾。この理念化の観念は、後に触れる「カテゴリー化」とともに、範例的教授理論の重要な根拠として生かされることになるのである⁽³⁵⁾。われわれに対して抵抗的に存在する現実、現存在は、理念化作用を通して「脱現実化」される。つまり脱現実化とは、現実存在から本質を分離させることを意味する。ところでこの脱現実化は、彼によれば、事物ないし世界が有する現実性という特性を廃棄することによって行なわれる。この廃棄という技術によって、「もろもろの本質存在のロゴスが、感覚に訴える具体的な事物世界の中から露呈する」⁽³⁶⁾のである。

現実性の廃棄というのは、シェーラーの人間学においても、重要な役割を果たしている。哲学的人間学として歴史上高く評価されている『宇宙における人間の地位』（1928）において、彼は次のように述べている。人間というのは精神的な存在であるがゆえに、世界に対して自由に、あるいは「世界開放的（weltoffen）」に行動することができる。精神において人間は現実性の印象を超越するのである。現実的存在を脱現実化し、その本質特性が見えるようにすることは、精神の自由によって由来する。そして、「根本において禁欲的な脱現実化の作用は、まさしくあの生の衝迫の廃棄と無効化においてのみ成立しうる」⁽³⁷⁾と強調しているのである。したがって彼は脱現実化を二重の意味において捉えているといえるのである。すなわち、具体的事物界の脱現実化と、人間の脱現実化とである。前者は「ロゴス」の開示を、そして後者は人間の「生の衝迫」の克服を企図しているといえる。要するに、二重的性格をもつ脱現実化は、本質構造の直視と人間の向上化、人格生成のための条件であることを、シェーラーは指摘しているのである。

（2）本質知識の機能化

次に解明されなくてはならないのは、本質の知識の「機能化」である。本質の知識を「教養の知識」へと質的に変容させる「機能化」とはいかなるものであろうか。（1）において示されたように、陶冶はいわゆる「一つの世界」としての「教養の世界」の構築によって生起するものである。ところで、この「世界」は本質認識によってその本質構造が発見的に明らかにされる。したがって「世界」というのは、人間が自らをこの世界構造の中へ入れ込むと同時に、この世界構造が人間自身の中へと導入されることによって成立するといえる。シェーラーの意味する「機能化」とは、基本的には、そうした「世界」と人間との相互浸透（貫入）の過程を表示す

るものとみてよいであろう。

この「機能化」は、「カテゴリー化」と密接に結びついているので、「教養の知識」と「カテゴリー」との関係についておさえておこう。「教養の知識」についての理論的な定義は次のようなものであるとシェーラーはのべる。すなわち、「教養の知識とは、一つないし少数のすぐれた意味深い範例において獲得され統合された本質の知識、すなわち、本質を等しくする将来のあらゆる偶発的な経験事実の把握形式や把握規則となり、『カテゴリー』ともなった本質の知識のことである」⁽³⁸⁾と。この規定は教育学的に重要な二つの点を含んでいるのである。第1は、教養に奉仕するのは、「機能化」によっていわば自分自身のものとなった本質の知識であるということ。第2は、「機能化」によって人格へ統合された本質の知識は、先行的に働く力を持っているということ、である。すなわち「機能化」「カテゴリー化」において、本質の知識は人間の生きた力および機能へと質的に転換するとともに、この力・機能は、新たなものを認識的に探究し、それを手持ちのその本質の知識に同化し、統合することを可能にするのである。このことは、「知識という素材が知る（知識する）力へ転換することであり、したがって陶冶過程において精神そのものが真に機能的に成長すること」⁽³⁹⁾である。これは人間の精神的発達についての、シェーラーのすぐれた洞察といえるものである。

知られるものが知る者のいわば存在そのものとなり、この存在はさらに将来の知識および存在のあり方を先行的に規定することになるのである。これが人間の精神の成長・発達の真相であると彼は訴えているのである。彼がここで意味している成長・発達、人間の身体的組織とその感官に及ぼされる影響によって獲得されたり、遺伝的に伝えられったりしている能力とか、あるいはたとえば連合法則によって心理学的に捉えられるような、「人間の自然の有機機構の改造」を条件とするような成長・発達では決してないのである。精神的な生成および成長とは、「理性の所有するアプリアリな選択法則と機能法則の生成と成長」に他ならないことは、本質の知識の「機能化」という現象学的な事実によって理解されることなのである。ただし、この「機能法則（本質の知識が機能化し、カテゴリー化するという事実）」は、すべての根源の対象に帰するものである⁽⁴⁰⁾ということを彼は指摘している。もちろんこの経験は本質経験であって、偶然的事実の経験とは区別されるものである。そしてさらに彼が留意を促しているのは、この機能法則は人間において形式的に同一ではあるけれども、その実質的・具体的な内実は多種多様である、ということである。偶然的事実から出発して本質領域へと至る道は、個々の人によって、また集団・民族・社会によって個々別々のものであり、したがって本質認識によって形成される精神内容は多様でありうるのである。あえて単純化して拡大解釈すれば次のように言えるであろう。すなわち、各個人が本質認識的に関わった事柄は各個人の思惟形式となり、各個人の愛の対象であったものは各個人の愛の形式となり、それぞれの意志の対象であったものは各人の意志の形式となるのである。人間の能力形成と対象内容との関連性の究明は、教育学が古くから取り組んではいるが、未だに結論がでない課題である。シェーラーの見解は、その課題に対する彼なりの回答であるとみなすことができるが、その妥当性を確認する手がかりをわれわれはまだ手に入れていないというのが実情であるように思われる。

「教養の知識」は、そういうわけで、各主体に固有な個性的形式と形態とを有するものである。このことは、本質の知識はすべての人々に対して平等に開かれているものではなく、個人的な能力の差によってそれが得られる度合いに相異があるものである、というように解されてはならない。それはむしろ、一定の本質の認識はすべての人に同じように獲得され、機能化さ

れなくてはならないというような画一的な要求を否定するもの、と解されるべきであろう⁽⁴¹⁾。「教養の世界」は個的で一回限りのものとして形成されるものである。これは同時に個的固有性を指示するものである。この事実を認めるならば、教養に関して「直接的な指導」を求めることは間違いであるとシェラーは考えるのであるが、この点については別の稿で触れることにしたい。それよりもここで注目しなければならないのは、本質の知識を「教養の知識」へと転換させる際に、その前提として要求される「道徳的飛躍 (moralische Aufschwung)」である。

(3) 条件としての道徳的飛躍

人格の核心は認識によって本質的なものへの関与を図ろうとするのであるが、この関与・参与をシェラーは「飛躍」として捉える。この「飛躍」は、「有限的な人間人格の核心がありとあらゆる事物の本質性に関与するという愛に規定された作用」⁽⁴²⁾である。「飛躍」の「技術」的な面においては、先の現実性の廃棄によって考察された。ここでの「飛躍」は、陶冶に対して積極的・本質的な意味を持つ「道徳的飛躍」である。

本質的なものへの関与として「飛躍」が目指すことは、「自己の存在と本質的なものとの直接的な合一」⁽⁴³⁾である、とシェラーは述べる。つまり人間の目標は、本質的なものと結びつくとともに、本質的なものの領域に内在する秩序において自己生成を実現することである。その過程においては、つねに自己自身を超越し、向上させようとする人間の志向が働いている。この志向が成就されるためには、認識精神を環境世界による束縛から解き離す「道徳的作用」を必要とする。この作用によって精神は本質性へと関与することが可能となるのである。要するに「道徳的な作用」が、またこれのみが、関与の主体としての人格をして、環境世界領域から外に出て本質存在の世界領域の方向へと導くのである。

「道徳的作用」として、シェラーは、一つの積極的な作用と二つの消極的な作用をあげていりる。第1の積極的な「道徳的作用」は、「全体的精神人格の絶対的価値と存在とに対する愛」⁽⁴⁴⁾である。全体的人間 (Allmensch) については別の稿で触れるので、ここでは次の点の指摘に留めておく。この「全体的人間」とは、本質的に異なる諸領域の直観形式や作用形式などが、人格の中心において統合され、一つの統一性を成立させている人間のことである。そうした人間存在への発展は愛によって遂行される。愛は自己自身をより高めようとする運動で、それによって人間は自己の個的使命を実現せんとするのである。世界を精神的に自分のものにするためには、そしてまたその獲得された世界と自己とが相互に関わり合うためには、愛は不可欠の条件であることは、先にも示されたとおりである。

積極的な道徳作用を支える消極的な作用というのは、「自然的な自我や自己を卑下 (恭順) させること」と「自己支配 (克服)」⁽⁴⁵⁾とである。これらの作用は、本能的衝動を秩序づけ、自然的・感覚的知覚が精神的意志に従うようにさせるという共通の働きを果している。前者は自然的傲慢さを打破する謙虚さを示すものである。謙虚さは、本質への方向、世界の純粋な本質内容へとわれわれを導いていくものである。後者の自己支配 (克己) は、無価値なものに満ちた諸対象についての不十分な考え、一義的な考えを脱して、認識の十全性へと導くものである。

要するに、自己を調節し、意志の強さを持ち、そして愛という精神的作用を有する人間のみが、精神的陶冶を可能にする力をもつ、とシェラーは言う。認識する精神の自発的作用は、自己訓練を必要とするのである。この点も教育学的に見て無視できないことである。人間が精神的に向上するためには、道徳的な準備が必要である。人間の道徳化は、精神的陶冶に先行する

のみならず、これを根本的に基礎づけているといえるのである。こうしたシェーラーの見解は、教授と訓育（教育）の統合問題を新ためて捉え直す一つの契機となりうるであろう。

以上みてきたように、シェーラーによれば、道徳的に陶冶された者は、同時に精神的陶冶の可能性を有するのであり、精神的に陶冶される者はその内に道徳的な調節作用と道徳的な方向づけがすでに認められていなくてはならないのである。このように、精神的陶冶と道徳的陶冶との統合において人間の生成を解明しようとしている点にこそ、シェーラー思想の特徴を見出すことができるのである。

最後に、以上の考察を全体的に要約すれば次のようになる。「教養の知識」は、精神的知識欲と驚嘆から発生し、自己訓練という道徳的作用に条件づけられ、愛に導びかれた理性的作用において観取される、機能化され、カテゴリー化された、個体的に固有な本質の知識である。こうした「教養の知識」の成立こそ、人間の精神的陶冶の現実化であることが示された。なお、他の知識形態と精神的陶冶との関係、および「全体的人間」における陶冶（教養）の統合化についての考察は次稿においてなされるであろう。

〈註〉

- (1) R. Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (PMN), Princeton Uni. Press, 1979, P.12.
- (2) R. ローティ (室井他訳) 『哲学の脱構築』, 御茶の水書房, 1978, 32頁.
- (3) 同上, 17頁.
- (4) R. Rorty. PMN, P.171
- (5) シェーラー「認識と労働」シェーラー著作集12, 白水社, 1985, 32頁.
- (6) 同上, 66頁.
- (7) 同上, 70頁.
- (8) Vgl. O. Hansmann, *Bildung—in rekonstruktiver Absicht*, Haag. Herchen Verlag, 1985, S.57-70.
- (9) シェーラー「知識の諸形態と教養」(「知識形態」), シェーラー著作集13, 1977, 214頁.
- (10) 同上, 214頁.
- (11) 同上, 215頁.
- (12) これは1925年当時である.
- (13) シェーラー, 「知識形態」217頁.
- (14) 同上, 230頁.
- (15) 同上, 214頁.
- (16) 池上哲司「人格の生成-シェーラー人格論を越えて-」, 『思想』No.652, 1978, 113頁参照.
- (17) シェーラー, 「知識形態」239頁.
- (18) H. Bokelmann, *Die Pädagogische Grundlinien in der Philosophie und Soziologie Max Schelers*. Diss. Phil. der Uni. Hamburg. 1985, S.114.
- (19) シェーラー, 「知識形態」249頁.
- (20) (19)と同じ.
- (21) 同上, 250頁.
- (22) シェーラー, 「愛の秩序」, シェーラー著作集10, 1978, 239頁.
- (23) シェーラー, 「知識形態」, 249頁.

- (24) シェーラー, 「愛の秩序」, 238頁.
- (25) 同上, 240頁.
- (26) Ugl. H. Bokelmann, a. a. O., S.117f.
- (27) シェーラー, 「知識形態」 252頁.
- (28) 同上, 253頁.
- (29) 森 昭 『教育人間学』黎明書房, 1961, 786頁参照.
- (30) 蜂屋慶編『教育と超越』玉川大学出版, 1985, 32頁.
- (31) この考察はE. ボーケルマンの著書に負うところが大きいことを断っておきたい.
- (32) シェーラー, 「知識社会学の諸問題」シェーラー著作集11, 1978, 92頁.
- (33) 同上, 93頁.
- (34) シェーラー, 「宇宙における人間の地位」(人間の地位), シェーラー著作集13, 62頁
- (35) Vgl. Hans Scheuerl, Die exemplarische Lehre, M. Niemeyer Verlag, 1958, S.29f.
- (36) シェーラー, 「人間の地位」, 64頁.
- (37) 同上, 67頁.
- (38) シェーラー, 「知識形態」 245頁.
- (39) 同上, 243頁.
- (40) シェーラー, 「宗教の諸問題」, シェーラー著作集 7, 1978, 102頁.
- (41) Vgl. H. Bokelmann, a.a.O., S.124..
- (42) シェーラー, 「哲学の本質と哲学的認識の道德的制約について」, シェーラー著作集 6, 1977, 102頁.
- (43) 同上, 129頁.
- (44) 同上, 134頁.
- (45) (44)と同じ.