

住まいの教育における「名づける郷土」と「名づけられた郷土」の 共存に関する考察

－ E. シュプランガーの郷土観より －

A STUDY ABOUT THE COEXISTENCE OF “THE REMAINING ‘HEIMAT’ FOR CHILDREN” AND “‘HEIMAT’ DEFINED BY THEIR ANCESTORS AND OTHERS” IN DWELLING EDUCATION

Focusing on views of ‘Heimat’ in E.Spranger’s works

花輪 由樹*

Yuki HANAWA

This paper attempts to elucidate the coexistence of “the remaining ‘Heimat’ for children” and “‘Heimat’ defined by their ancestors and others” in the field of dwelling education by focusing on ideas on the term in E.Spranger’s works. Spranger says that ‘Heimat’ is characterized and linked to the soil where people live and experience on a daily basis. In short, it became clear that through the teacher’s advice “third-person-defined ‘Heimat’” can exist next to the definition of ‘Heimat’ children themselves have in their minds.

Keywords : Home province, Define, E.Spranger, Dwelling education

郷土, 名づけ, E.シュプランガー, 住まいの教育

1 はじめに

1-1 研究背景

高度経済成長期は、社会の急激な変化と、スプートニックショックによる「教育の現代化」の影響で、客観的な知識の習得が推奨される時代へと進んだ。その結果、学校教育の空間に関する用語の使用にも変化があった。昭和40年代の小・中学校社会科の『学習指導要領』で、「郷土」の用語を「地域」に置き換えるという動きはその一例といえる。当時の文部省は中学校の社会科について、「郷土という概念にはあいまいさがあり、その解釈と取り扱いに混乱がみられた」ために「身近な地域」を使用するようになったとしている¹⁾。これについて山口^{注1)}や岡崎^{注2)}は、心情的側面の習得を避けて、より客観的な見方を身に付けさせようとするねらいがあったとしている。この他にも、郷土概念が流動的で曖昧であるために、「郷土という語は用いなくともよい」とする郷土回避論もみられた²⁾。

このような中で、昭和40年代に残り続けた「郷土」の語が存在した。それは「郷土の工芸」「郷土の音楽」「郷土の美術品」といった具体的な物や文化に内在し、「これが郷土である」と先人達に示され、継承が期待された「名づけられた郷土」であった³⁾。一方、まだ先人達に発見されていない、「名づける余地の残された郷土」もある。本稿では、これを「名づける郷土」としてみていく。

以上みてきたように、郷土が教育の対象となると概念的に規定できず敬遠される傾向にあるが、そこには自己自身によってしか形成できないアイデンティティ形成に関わる空間認識が含まれている。

また住まいの教育という視点からみれば、住生活の知識だけでなく、住まいへの評価や判断、主体的な行動力といったバランスが求められていることから⁴⁾、「名づけられた郷土」という先人達に継承が期待されている部分と、その人自身が「名づけ」の主人公となる「名づける郷土」の両者の共存のあり方が模索される必要がある。

1-2 研究目的と方法

以上より、本研究では、「名づける郷土」と、「名づけられた郷土」の両者を併せ持った住まいの教育に関する究明を試みる。そこで郷土概念を教育学的に位置づけた第一人者であるE. シュプランガー (Spranger, E., 1882-1963) に注目し、日本における彼の位置づけと、彼の郷土概念を明らかにした上で、「名づける郷土」と「名づけられた郷土」の両者のあり方を探っていく。

1-3 既往研究に見る本研究の位置づけ

本研究は、シュプランガーの郷土観の中に「名づける郷土」「名づけられた郷土」の共存の仕方をみようとしている。シュプランガー研究は教育学で盛んであり、①シュプランガーの理論自体の研究、②シュプランガーの理論から学校の教科教育との関連をみる研究、③シュプランガーと周辺人物との関係に関する研究に大別できる。

①については、シュプランガーが多く理論を出していることから研究内容も幅広い。初等教育論⁵⁾、職業教育⁷⁾、⁸⁾、政治教育⁹⁾、¹⁰⁾、郷土科の教育¹¹⁾、¹²⁾、¹³⁾、教員養成論¹⁴⁾、¹⁵⁾、統一学校論¹⁶⁾、¹⁷⁾、精神科学的教育学¹⁸⁾、¹⁹⁾、教育アカデミー²⁰⁾、文化教育学²¹⁾、²²⁾、人間存在²³⁾、²⁴⁾、宗教思想²⁵⁾、²⁶⁾、良心論²⁷⁾、²⁸⁾、現世的敬虔²⁹⁾、³⁰⁾、全体

* 京都大学大学院人間・環境学研究科 博士後期課程 (生活環境学修士)

Graduate School of Human and Environmental Studies Kyoto Univ., Master of Life and Environment.

性^{31), 32)}、陶冶^{33), 34)}、シュプランガーと日本^{35), 36), 37)}、シュプランガーと音楽^{38), 39)}等の視点がある。②については、体育と道徳教育からの論考がみられ、人間形成⁴⁰⁾や人間存在⁴¹⁾としての体育の可能性、良心教育やゆとり教育としての道徳⁴²⁾、集団的道徳と個人的倫理の二重の道徳性の獲得⁴³⁾を考察した研究がある。③については、フンボルト^{44), 45)}や、パウルゼン⁴⁶⁾、マックス・ウェーバー⁴⁷⁾、ジョン・デューイ^{48), 49)}、ディルタイ^{50), 51)}等との関わりの研究がある。

この中でもシュプランガーと郷土に注目しているのは①の郷土科の教育に関する研究で、代表的なものとしては、天野、村田、伊東の論考などがある^{注3)}。天野はシュプランガーの教育的理想を探る中でシュプランガーの様々な理論より郷土概念がいかにか成り立っているかを明快に紹介している。村田は、シュプランガーの生涯や精神哲学に触れながら国民学校との関わりで郷土概念を紹介している。伊東はシュプランガーの生の哲学における主観的精神、客観的精神を引用しながら全体的な生との関わりで郷土概念を紹介している。天野と村田は、シュプランガーが如何なる理論を持って郷土概念を構築していたのかを明らかにしてはいるが直接郷土に関する考察を行っているわけではなく、また伊東については生と郷土との関係を考察してはいるが、本研究が目指すような子ども自身が郷土を体得する際に、既に周囲の人々にとって郷土とされているものとのような関係をもつのかについては直接考察がなされていない。

2 日本におけるシュプランガーの郷土観の位置づけ

以下ではシュプランガーの郷土観が、日本でどのように位置づけられていたのかを把握するため、シュプランガーの人物像(2-1)、戦前の日本の郷土教育(2-2)、シュプランガーと日本との関係(2-3)、日本におけるシュプランガーの位置づけ(2-4)を確認していく。

2-1 シュプランガーの人物像

シュプランガー(1882-1963)は明治後期から昭和中期の人物で、教育学的視点をパウルゼンから、哲学的心理学的視点をディルタイから学び⁵²⁾、ドイツでは1920~1960年代にかけて教育界をリードし、ボルノー(O. F. Bollnow, 1903-1991)等の属する精神科学的教育学派の代表者としても著名である⁵³⁾。また多義的であった郷土概念に教育学的定義を与え、郷土学習が人間を育むことにかに貢献するかの哲学的考察を行った人物としても注目されている。シュプランガー以前の郷土教育思想には、コメニウス(J. A. Comenius, 1592-1670)やルソー(J. J. Rousseau, 1712-1778)、ペスタロッチ(J. H. Pestalozzi, 1746-1827)がおり、特にペスタロッチの『隠者の夕暮れ』からシュプランガーは影響を受けている。ペスタロッチの郷土に関する教育観には、目的論的立場と方法論的立場の2つの方向性があり、前者は子どもの個人的境遇や生活に身近な諸関係を大事にすることで郷土そのものを形成していく働きをもち、この考えはシュプランガーに継承されていった。そして後者は、空間の認知が居間から郷土、郷土から世界へと同心円的に拡大していく中で、郷土的なものは通路としての性格をもち、「具体から抽象へ」という教授法の原理に繋がっていったという⁵⁴⁾。

2-2 日本の郷土教育の変遷

日本において郷土の語それ自体は、『列子』や『晋書』に淵源をもつ「ふるさと」を意味する漢語として登場しており、郷土が近代の産物ではないことが明らかにされている⁵⁵⁾。また学校教育という体

制の中では、明治15年(1881)の小学校教則綱領の地理科で使用されたのが最初である⁵⁶⁾。その後、大正期の新教育運動時に「郷土科」が設置されたが⁵⁷⁾、本格的に「郷土教育」として始動したのは1929年の昭和恐慌後であった。その際、第一次世界大戦後のドイツが国家復興の気力を養成するために設けた郷土科(HeimatKunde)の事例が参考にされたのである⁵⁸⁾。そして昭和恐慌時には農村の自立更生を目指す中で「郷土教育」が強調され、「北方性教育」「生活綴方教育」が興り、「郷土教育の日本化」がなされていった⁵⁹⁾。また明治~大正期の小学校の郷土教育では、児童の直観が重視される時期と軽視される時期とが交互に繰り返され、それに付随して郷土の題材が注目される時期と画一的な郷土学習になる時期とが存在した^{注4)}。

2-3 シュプランガーと日本との関係

日本においてシュプランガーは数々の翻訳本や、昭和初期(1936-37)の来日時に各地で80数回の講演をしたことで親しまれており⁶⁰⁾、日本の教育哲学界にも多大な影響を残している⁶¹⁾。

シュプランガーは、多方面で活躍する学者として知られ^{注5)}、日本では文化主義教育学⁶²⁾、青年心理学の第一人者として著名である⁶³⁾。日本の郷土教育界でのシュプランガーの影響を一瞥できるような資料は管見する限り見当たらないが、児童中心主義教育学者の小川正行^{注6)}や郷土教育連盟設立者の小田内通敏^{注7)}(1875-1954)、シュプランガーの弟子でもある東京芸術大学学長の小塚新一郎⁶⁴⁾、教育学者で京都帝国大学教授の小西重直(1875-1948)、玉川学園創設者の小原国芳(1877-1977)⁶⁵⁾などに影響を与えたようである。

2-4 日本における郷土概念の分類とシュプランガーの位置づけ

郷土の概念は時代や使用者により捉え方の差異があることを前述したが、日本でシュプランガーの郷土は、山口(現代の地理学者)や小川(大正時代の教育学者)に次のように位置づけられている。

まず山口⁶⁶⁾は、シュプランガーを位置づける際に海後等⁶⁷⁾の郷土概念の枠組みを利用して次のように示す。それはわが国の郷土教育論には、①方法概念的郷土教育論、②客観的主知的郷土教育論、③客観的主情的郷土教育論、④主観的郷土教育論があり、その中でもシュプランガーの郷土観は④主観的郷土教育論に類似するようにみえるが、これは郷土が「児童の自己観察、自己経験である」とする立場で、郷土が土地・空間と切り離されたかたちとなるため、シュプランガーの立場とは異なるという。むしろシュプランガーの場合、郷土は「体験しうる、または体験された、土地との全体的結合である」ことや、郷土は「単なる自然と同一視されるべきではない。心の通った、最終的には徹頭徹尾人格によって彩られた自然なのである」と記していることを引用しながら山口は、シュプランガーが土地・空間の存在を十分に考慮しているため④主観的郷土教育論ではなく、③客観的主情的郷土教育論に近いと分析する。

次に小川⁶⁸⁾は、郷土を教育の材料とする考えが中世末より欧州で起こり、その後、様々な生じた郷土概念を「自然的空間的解釈」と「歴史的社会的解釈」に分類した上で、「統一的・一元的解釈」が新たにみられる傾向であることを主張している。「自然的空間的解釈」は郷土が誕生地や居住地といった単なる空間や自然とされているために賛同しておらず、「歴史的社会的解釈」は感情を郷土概念の本質としている点では評価するが、感情の発現起因を「経験的郷土」と「心理的郷土」に二分していることには問題があるとする。そして「本来人間は心身の統一である」ため、ショルツ、シュプランガー

にみられる「統一的・一元的解釈」を採用する。そして小川はシュブランガーの「土地と体験したる、而して又体験すべき全体の結合」^{注8)}が郷土であることを引用し、感情というよりは体験によって自然との関係がつけられるあり方を評価する。

このように山口と小川によれば、シュブランガーの郷土概念は、主観だけが切り離されたり、自然や空間だけが独立するのではなく、心身と土地との「結合」の有無が共通解釈としてみられ、さらに小川はその「結合」関係が体験によって生じると理解している。

3 シュブランガーにみる郷土観と教育観

日本ではシュブランガーの郷土概念が、体験により獲得される土地とのつながりと把握されていることが確認できたが、本項ではそれがシュブランガーの郷土観と教育観の中で具体的にどのように展開されているのか、郷土について記されたシュブランガーの著書『小学校の固有精神』にみていく。

3-1 シュブランガーの郷土観

(1) 誕生地説の否定

シュブランガーは郷土が後天的に獲得されるもので、単にその土地に生まれただけでは郷土とはなり得ないという。彼の郷土観を明確に示した文章が次にある。

「人間というものはどこに住もうと、いつも環境世界 (Umwelt) を持っている。それは自分に対し、また自分の生活を遂行することに対して、意義ある「生活環境」(Milieu) であって、いわゆる故里ではない。人間は大地とその大地から生じた、すべての自然的・精神的なものと共に、内面的に成長してきた場所のみ、故里^{注9)}を持つのである。だから人が皆、生まれながらにして故里に居るというのは、まったく間違った考えである。そこに人が慣れ親しんだ時に初めて、与えられた誕生地が故里と成るのである。であるから人は、生まれ育った土地から遠く離れても故里を創ることができる」⁶⁹⁾

ここには、環境に「慣れ親しむ」ことで成立する郷土の存在がうかがえる。

(2) 多彩な環境との関係

シュブランガーによれば、環境の中に個々人が見出す関係性は多彩であることが言われている⁷⁰⁾。まずユクスキュルを参照し、全ての動物が各固有の世界を持つため主人とは違った場所に立ち止まる習慣があるように、子どもと大人の間にも異なる世界があり、またマックス・シェラーの例からは、同一の森でも猟師や山林官、散歩する者それぞれにとって異なった環境としてあらわれるように、「自分達の立場にとって価値あるものを含んでいるもののみが、自分達の生活環境となる」ことが引用されている。また住まいにおける親密さとは、他人や身近な者にも掴めないような、自分自身にしか持つことのできぬ個人的な関係なのだという。

こういった環境との関係性をシュブランガーは「紐帯 (Band)」と表現し、そういった「土地と自然とが、私に対して一定の方向において意味深くなるそれらとの関係」が個々人で多様であるため、「われわれを故里に結びつける紐帯も多彩である」と表現している。ここでシュブランガーの郷土には、「紐帯」が関係することが分かる。

(3) 科学と郷土

シュブランガーは郷土を、科学と対比させながら論じている。それは科学というものが、地理学や地学、歴史学を除けば、時間・空

間的な現象状態を避けて成立しうるもので、厳密に客観的であることを目指すために、人が環境に「紐帯」を結ぶ郷土のような生命との繋がりを得る機会を分断しており、それを克服する必要があることが述べられている。それは、郷土科という学問にみられるように、人間の体験の中に様々な現実を織り込み、そのことによって、客観的な世界構造の中に、「自己の特殊な立場」を定めることができる、そういうあり方が科学には求められているという⁷¹⁾。

またシュブランガーは、郷土のもつ主観的な部分だけでなく、知識として把握できる性質にも注目し、そういった事実性との関連によって、真の自覚された郷土愛を築くことができると述べている。ここには事実 (知識) によって支えられる価値の姿がうかがえる。

3-2 シュブランガーの教育観

(1) 子どもがもつ固有世界の拡大

シュブランガーは教育において、その人自身の個人的な世界である固有世界 (die Eigenwelten) の拡大を目指している⁷²⁾。それは、「若い人々を彼らが住まっている固有な世界の偏執から連れ出すことが、あらゆる学校の任務である」ことや、「幼い精神段階の固有な世界を崩し、子供が現実的な世界へ向って突き進むのを促すことは、ずっと以前から知られている基礎的学校の任務である」と示されていることからもうかがえる。また天野によればシュブランガーは、「今日のような子供の世界と文化世界との間の開きが大きくなってきている時代には、子供たちを、早め (verfrühen)、あと押しし (nachhelfen)、押しつける (aufnötigen) ことも、ある程度必要」として、子どもの価値体験を絶対的なものとは評価していないことを示している⁷³⁾。伊東によればシュブランガーは、子どもがもつ「固有世界 (Eigenwelt)」のみを維持すると、子どもは特殊な世界から出られなくなるため「悪しき意味の児童中心主義になる」として、これを避けているという⁷⁴⁾。以上より、子どもの固有世界を大人側の世界に導こうとしていることが分かる。

(2) 「橋渡し」をする小学校教師の役割

子どもの固有世界が拡大する際、そこに「橋渡し」(Brückenschlagen) をするのが小学校教師の役割であるとシュブランガーは述べている⁷⁵⁾。家庭の外には「外的生活」があり、家庭とは異なる生活の掟が支配しているため、「教師はこの二つの生活圏を、巧みに調整すべく気を配らねばならない」とし、家庭から学校の世界への「橋渡し」をする必要性を述べる。また村田⁷⁶⁾によればシュブランガーが目指すのは、子どもが持つ固有世界を徐々に客観的事実の追加によって拡大させ、「外界の知識と内界の関係とをつねに同時に成長せしめること、それが教育学の本質的原則である」ことが述べられており、双方向の世界を往来することが求められているといえる。

(3) 固有世界の維持

シュブランガーは子どもの固有世界の拡大を目指すのが、固有世界からの脱出は望んでいない。むしろ固有世界を維持する必要性を提示している⁷⁷⁾。それは、各発達段階で存在する子ども達の固有の価値を大事にしなければ、「僕には関係のないことだ」として、様々な事柄が子ども達に拒絶されていくという。それは、「これまで固有世界の維持ということ断固目指してきた理由は、「外界」がそれ自体、与えることのできない何かを、固有世界が有していることにあり。もっぱら親密で、まったく個人的な内面性の内部にのみ結局、意味および意味賦与の、あらゆる体験の源泉が存在しているのだ。」

とあるように、外界から付与されることの限界が提示されている。また自ら物事に意味を与える機会には主に遊びで成立しており、「生きることそれ自体」といったような、外から与えることのできない性質のものについても、シュブランガーによって示されている^{注10)}。

(4) 主客を結ぶ中間地帯

シュブランガーはデカルトが数学を正当化するために考案した主観界と客観界のような、両者が鋭く引き裂かれている状況を危惧し、主客明かな理論とは異なる考えを持つ。「主観とむき出しの客観との間には、一種の中間地帯がある。主観および客観の意味内容についてわれわれは、一それらが一部は心に、一部は外界に属するということができる。それらは心の通った世界の一部なのである。そしてこの世界はあらゆる「固有世界」の特質である。」として、ここに主観界側でもあり客観界側でもある中間地帯の存在が確認できる。

このように環境と自分とが溶け込んだ関係性が主張される背景には、戦後アメリカナイズされた「没個性的」または産業社会がもたらした「無理やりに拡散された故里」という場所のあり方への批判があった。また権力や営利目的によって育まれる人間関係は非人道化現象であるとし、「青少年期において、自分に環境として与えられているものとの暖かい心の触れ合いがなされなければ、人はますます生気を失ってしまう」ことを述べ、人と環境とが関係性を育むことができない「教育環境」を憂いている。ここには現代にも通じる「冷たい場所」としての都市像が背景として読み取れるのである。

4 考察

本研究は「名づける郷土」と「名づけられた郷土」の両者を包含した住まいの教育のあり方を探る考察を行う。

まずシュブランガーは、「主観」と「むき出しの客観」との間に、「中間地帯」があると示し、それは「一部は心に、一部は外界に」属するという。そして土地や自然といった「外界」が自分に対して意味深くなる「紐帯」があることも示していた。また「一部は心に、一部は外界に」という「中間地帯」の性質は、「固有世界」の性質とも重なり、「固有世界」は「外界」が意味深いものとなることで拡大するが、その際に教師は事実や知識といった「外界」の提供とともに、「内界」である「固有世界」との関係性を同時に成長させるよう配慮することが求められていた。これは「紐帯」への配慮に当たる。しかし「紐帯」を結ぶことを直接教えることは不可能であり、これは「遊び」に見られる「意味賦与」といった、その人自身に体験してもらうことでしか獲得できないものと示していた。このような「状態」が、シュブランガーの示す郷土観である。それは、「外界」のみを指したり、「主観」のみを指したりするものではなく、両者を繋ぐ関係性の全体を示すものといえる。

このような中で「名づける郷土」と「名づけられた郷土」について分析すると、「名づける郷土」とは、「外界」を意味深いものにしていく「紐帯」に関係し、また「名づけられた郷土」は、既に誰かの「紐帯」となったもので、獲得が期待されている「外界」に関係することが考えられる。また「紐帯」は、森の例からも分かるように、人によって異なった環境として現れるため、個人的な関係であるといえる。しかし、それが多くの人の「紐帯」となれば、「私にとって」という個人的なレベルを越えて、「私達にとって」という共通理解可能なものとなる。そこで同じような「紐帯」を持ち得るのは、

同じような場所に住んで同じような価値観を持ち、同じような親しみを覚えるからである。このように「名づける郷土」を軸に、「名づけられた郷土」が獲得されていくといえる。

しかし、現代という時代からこれをみれば、問題点が2つある。

1つ目は、先人達に了解されてきた「名づけられた郷土」は、日々変貌する都市化や情報化の社会では、人によって了解されるものも常に変化するということである。これは、教育者のどのような努力によっても「名づける郷土」の領域まで達しない可能性があることを示唆している。それは環境に対して必ずしも周囲と重なるような価値観を持るとは限らず、そうすると周囲と同じような「紐帯」を形成できる可能性が低くなる。すると、これまで存在してきた郷土料理等は共通理解可能な「紐帯」としての「名づけられた郷土」の価値を失う。これを失ってはならないのであれば、多くの人にとって「共通の紐帯」であり続ける努力がなされなければならない。こういった継承困難な「名づけられた郷土」をどう考えていくのか、これは今後の住まいの教育における大きな課題であり、これを解明するには、シュブランガーが示す環境への「親密性」というキーワードは大きなヒントになるだろう。

2つ目は、「名づけられた郷土」が獲得される際の解釈の問題である。例えば月をみたとき「何か模様が見える黄色い空の星」といった、獲得が期待されている事実とは異なる解釈が出てきた場合、そういった想定外の、その人自身が発見する環境との関係性、「紐帯」のあり方をどのように認めていくのかという課題があるだろう。「あれは月ですよ」と事実や知識を教えることが求められるのか、それとも「その人にとっての月」を感じさせることが大事なのか、それを住まいの教育としてどう考えていくかということである。教育は文化伝承でもあるため、これまでの「事実」を伝えていくことも重要な役割である。しかしシュブランガーが言うように、学校は最終的に客観的世界の理解が目指されるため、月に対して子どもが「火星」「太陽」という解釈を示したとしても、「事実」としては認められないだろう。ここに「事実」志向の教育世界における郷土獲得の限界があげられる。様々な解釈が可能となる場所、それは教育という厳格な場所ではなく、「意味賦与の場」である遊びの世界に存在することがうかがえる。郷土の獲得とは、まず「私にとって」の親密性を獲得することであり、それは1人の人間が環境への「紐帯」を自分なりに結ぶことでもある。したがって「名づける（意味づけをする）郷土」という態度を軸に、「名づけられた郷土」を巻き込ませていく、そういった両者の包含した仕掛けを考えるのが住まいの教育者の役割と考える。

5 まとめ

本研究では、戦後日本の郷土学習が「郷土」の曖昧さを回避して客観的要素の強い「地域」^{注11)}の用語に置換した動きがあった中で、それでも残り続けた「郷土」に注目し、そこから見出された「名づけられた郷土」、「名づける郷土」の視点からE. シュブランガーの郷土概念を探った。その結果、シュブランガーにとって郷土とは、体験によって結ばれる「外界」と「内界」との関係性であり、学校教育では「外界」と「内界」を結ぶことが目指されるが、「内界」も保持されつつ両者が共に成長することが望ましいとされていた。獲得が期待されている「名づけられた郷土」が子ども達にとって「名

づける郷土」となるには、環境と子ども達自身との間に「紐帯」が形成されねばならない。「紐帯」は人間の数だけ多様にあるため、子ども達に現れてくる「郷土」も多様である。特に、そこには獲得が期待された「名づけられた郷土」以外の、子ども達の間で発見されてくるものもあり、そういった大人にとって想定外の感覚をどのように評価するかという態度が、子どもの郷土観の獲得を左右することがうかがえる。

以下では、シュブランガーの郷土観では明らかにならなかったものについて、今後の課題として3点あげておきたい。

(1)シュブランガーは、ペスタロッチの影響で郷土が同心円的に拡大する考えをもっており、これは子どもの固有世界が外部の環境世界を獲得するための手段という位置づけになる。子どもの世界は、大人の世界と異なった意味を有すると自覚されているものの、大人にとって重要でないことが子どもにはどう重要であるのか、それをどう評価するのかについては述べられていない。

(2)シュブランガーの理論では、郷土の性質は明らかになったが、郷土がどのように意識され獲得されるか、自覚されるかという点については明確な答えがなかった。

(3)シュブランガーは小学校教師との関係から郷土のあり方を述べているが、教師の力を借りずとも、子ども自身の力で外の世界を獲得していく可能性については触れられていなかった。

これらの説明は、次稿以降の課題としたい。

参考文献

- 1) 文部省: 中学校指導書 社会編, pp.35-36, 1970
- 2) 東京学芸大学地理学会: 学芸地理, (9), pp.49-54, 1958
- 3) 花輪由樹, 西垣安比古: 日本建築学会計画系論文集, 第79巻, 第705号, pp.2497-2505, 2014.11
- 4) 花輪由樹: 「遊びの都市」における住教育に関する研究—「こどものまち」と「Mini-München」の日独比較を通して—, 博報財団, 研究成果論文集, 2013.10
- 5) 山元有一: 初等教育に関する若きシュブランガーとパウルゼン, 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, vol.53, pp.1-18, 2001
- 6) 岩間浩: 初等教育教師養成序論—E.シュブランガーと澤柳政太郎の初等教育論を通して—, 初等教育論集, vol.1, pp.32-49, 2000.3
- 7) 山元有一: E・シュブランガーと職業教育(その1), 鹿児島女子短期大学紀要, vol.49, pp.129-139, 2014.3
- 8) 貴島正秋: シュブランガーの職業教育論—特に「Grundlegende Bildung, Berufs bildung, Allgemeinbildung」(1918)と「Berufsbildung und Allgemeinbildung」(1923)を中心として—, 芦屋大学論叢, vol.18, pp.73-90, 1989.11
- 9) 新井保幸: 両次大戦間における E.シュブランガーの政治教育論, 東京教育大学教育学研究集録, vol.15, pp.1-8, 1975.12
- 10) 村田昇: シュブランガーの政治教育思想, 教育哲学研究, vol.10, pp.26-44, 1964
- 11) 天野正治: シュブランガーの陶冶理想論, 玉川大学出版, 2010
- 12) 村田昇: シュブランガー教育学の研究, 同朋社, 1996
- 13) 伊藤敏子: E・シュブランガーの陶冶論に関する一考察—統一の原理としての郷土科を軸として—, 奈良女子大学教育学年報, vol.6, pp.35-64, 1988
- 14) 西村正登: シュブランガーの国民学校教育論と教員養成論, 研究論叢, 第3部, 芸術・体育・教育・心理, vol.62, pp.311-320, 2012
- 15) 西村正登: 教員養成所と教育アカデミーに対するシュブランガーの見解, 東アジア研究, vol.9, pp.55-73, 2011.3
- 16) 西村正登: シュブランガーの統一学校論とその政治的立場, 研究論叢, 第1部・第2部, 人文科学・社会科学・自然科学, vol.62, pp.127-140, 2012
- 17) 太田和敬: シュブランガーの統一学校論, 教育学研究, vol.46(1), pp.21-30, 1979
- 18) 山崎英則: 精神科学的教育学から人間の本质を捉える, 教育専攻科紀

- 要, vol.12, pp.23-39, 2008.3
- 19) 清水禎文: 精神科学的教育学と弁証法神学—人間形成論の基礎付けとその政治的コンテクスト, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, vol.53(2), pp.19-30, 2005.3
- 20) 西村正登: 教員養成所と教育アカデミーに対するシュブランガーの見解, 東アジア研究, vol.9, pp.55-73, 2011.3
- 21) 田中崇教: シュブランガー文化教育学に関する一考察, 教育学研究紀要, 48(1), pp.29-32, 2002
- 22) 前田幹: 文化教育学における「客観性」の問題—特にシュブランガー, リットを中心に—, 新潟大学教育学部紀要, 人文・社会科学編 (18), pp.21-26, 1976
- 23) 山田武人: 人間存在と倫理—シュブランガーを手がかりとして—, 金城学院大学論集, 人文科学編, vol.21, pp.35-53, 1988.3
- 24) 長尾和英: 人間の本质層と教育の形態, 「教育」意考 2—シュブランガー教育学に基づいて—, 人文論究, vol.33(1), pp.58-73, 1983.6
- 25) 山邊光宏: シュブランガー宗教思想の基礎研究, 安田女子大学大学院文学研究科紀要, 教育学専攻, vol.6, pp.1-19, 2000
- 26) 田代尚弘: シュブランガーの宗教的人間観への一考察, 教育哲学研究, vol.58, pp.1-14, 104, 1988
- 27) 山邊光宏: シュブランガーの教育思想からみた良心論(1), 安田女子大学紀要, vol.28, pp.279-287, 2000.2
- 28) 山崎英則: E.シュブランガーの良心論, 広島女子大学家政学部紀要, vol.26, pp.51-83, 1990.12
- 29) 山田武人: 現世的敬虔—シュブ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, vol.27, pp.87-113, 1994.3
- 30) 上田賢治: 「現世的敬虔」について—シュブランガーの「たましひの魔術」についての一考察—, 国学院雑誌, vol.54(2), pp.57-70, 1953
- 31) 山元有一: E.シュブランガーにおける全体性の問題(II), 全体性の陶冶的構造, 哲学, vol.94, pp.139-161, 1993.1
- 32) 山元有一: E.シュブランガーにおける全体性の問題・1-教育的課題としての全体性, 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, vol.32, pp.89-96, 1991
- 33) 山田武人: シュブランガーにおける陶冶性問題, 金城学院大学論集, 人文科学編, vol.13, pp.131-147, 1980.3
- 34) 天野正治: シュブランガーにおける陶冶理想の構造探究, 東京教育大学教育学部紀要, vol.12, pp.1-11, 1966.3
- 35) 佐藤令子: シュブランガーと日本 3 その意識と現実 1, 訪日前を中心にして, 橘女子大学研究紀要, vol.11, pp.209-239, 1984
- 36) 松月秀雄: 日本の一教授に宛てたシュブランガーの教育の定義についての手紙(資料), 教育哲学研究, vol.38, pp.29-42, 1978
- 37) 篠原正瑛: 日本の友人シュブランガー先生, エコノミスト, vol.29(30), pp.32-33, 1951.10
- 38) 山元有一: E・シュブランガーと音楽(その1), 鹿児島女子短期大学紀要, vol.47, pp.187-203, 2012
- 39) 山元有一: E・シュブランガーと音楽(その2), 鹿児島女子短期大学紀要, vol.48, pp.163-178, 2013
- 40) 阿部悟郎: 体育学における人間学的論議の基礎的契機に関する検討, シュブランガーによる「人間性」の教育学的論議を中心として, 中央学院大学人間・自然論叢, (10), pp.3-53, 1999.7
- 41) 藤澤良彦, 阿部悟郎: 体育における教育的可能性に関する研究—シュブランガーの教育学に基づいて—, 仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文, vol.14, pp.73-81, 2013.3
- 42) 醍醐身奈, 押谷由夫: 「生きる力」を伸ばす高等学校における道德教育の在り方, 「ゆとり教育」の潮流と青年期の道德性発達について, 學苑, 848, pp.24-41, 2011.6
- 43) 伊東亮三: 道德性の本质と道德教育の方法, シュブランガーの場合(第二部), 社会科学研究(10), pp.62-74, 1962.9
- 44) 山元有一: ヴィルヘルム・フォン・フンボルトに関する若きシュブランガー, 鹿児島女子短期大学紀要, vol.44, pp.189-208, 2009
- 45) 山崎英則: シュブランガーのフンボルト論, 広島女子大学生活科学部紀要, vol.2, pp.1-23, 1996
- 46) 山元有一: 初等教育に関する若きシュブランガーとパウルゼン, 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, vol.53, pp.1-18, 2001
- 47) 沖原豊: 教育政策の科学的基礎の問題—シュブランガーとマックス・ウェーバーを中心として—, 教育学研究, 25(1), pp.2-15, 1958
- 48) 山邊光宏: シュブランガーの宗教思想—デューイと比較しながら—, 日本デューイ学会紀要, vol.43, pp.7-12, 2002.6
- 49) 上寺常和, 西村正登: 大学再編成における教師教育とデューイとシュブラン

- ガーの教師教育,姫路獨協大学一般教育部紀要, vol.4(1),pp.53-66,1993.3
- 50)長井和雄:若きシュプランガーとディルタイ,ディルタイ研究,vol.10, pp.53-64,1997
- 51)前田幹:創造的行為における規範的精神—シュプランガーによるディルタイ超克への道—,新潟大学教育学部紀要,vol.9(1),pp.11-17,1968.3
- 52)山本有一:初等教育に関する若きシュプランガーとパウゼン,社会学研究科紀要,第53号,p.2,2001
- 53)藤沢義良彦・阿部悟郎:体育における教育的可能性に関する研究,仙台大学大学院スポーツ科学研究科修士論文集,Vol.14,p.75,2013.3
- 54)伊東亮三:ドイツにおける郷土教育の発展,社会科学研究(13), pp.19-31,1965.3
- 55)島津俊之:郷土概念と初等地理教育の偶発的接合—明治19年「小学校ノ学科及其程度」をめぐって—,空間・社会・地理思想,第13号,pp.19-37,2010
- 56)岡崎友典:「地域と教育」研究(その1),社会科における「地域」のとらえ方,東京学芸大学紀要,第3部門,社会科学 vol.32, pp.1-15,1980.12
- 57)若生達夫:郷土学習—その用語の検討と学習の意義について—,宮城教育大学紀要,1,pp.29-35,1966
- 58)岡崎友典:「地域と教育」研究(その1)—社会科における「地域」のとらえ方—,東京学芸大学紀要,第3部門 社会科学 Vol.32, pp.1-15,1980
- 59)佐島群巳:「地域」に関する用語・概念の検討—地域学習の方法論的基礎—,東京学芸大学紀要,第3部門社会科学,Vol.32,pp.105-126,1980.12
- 60)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房, p.225,1981
- 61)鈴木篤:第二次世界大戦後日本の教育哲学の発展—歴史的社会学的分析—,大分大学教育福祉科学部研究紀要,35(1), pp.81-93,2013.4
- 62)福田喜彦:昭和戦前期における歴史教育情報の受容と初等教員の資質形成—「歴史教育講座」の構成とその特色の検討から,愛媛大学教育学部紀要,58, p.198,2011.10
- 63)山田剛史:青年期固有の文脈を考慮した自己形成の構造とプロセスに関する研究,神戸大学博士論文, pp.5-6,2005.3
- 64)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房, 1981
- 65)丸山恭司:グローブ画「ペスタロッターとシュタンツの孤児」の複製と伝播について—あるいは教育運動における視覚メディアの役割—,広島大学大学院教育学研究科紀要,第三部,教育人間科学関連領域(54), pp.51-59,2005
- 66)山口幸男:第9章シュプランガーと吉田松陰の郷土教育論,地理思想と地理教育論,pp.128-135,2009
- 67)海後宗臣他:我國に於ける郷土教育と其施設,目黒書店, p.69,1932.9
- 68)小川正行:郷土の本質と郷土教育,東洋図書,p.9,pp.85-131,1931.5
- 69)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房,p.151,1981
- 70)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房,pp.154-157,1981
- 71)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房,pp.146-151,p.159,1981
- 72)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房,p.27,p.36,1981
- 73)天野正治:シュプランガーの陶冶理想論,玉川大学出版, p.344,2010
- 74)伊東亮三:ドイツにおける郷土教育の発展,社会科学研究(13), p30,1965.3
- 75)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房,p.28,p.50,pp.70-71,1981
- 76)村田昇:シュプランガーにおける人間性への教育II,滋賀大学學藝學部紀要,人文科学・社会科学・教育科学 8,p.137,1958
- 77)E・シュプランガー著・岩間浩訳:小学校の固有精神,槇書房,p.50,pp.66-67,p.88,p.125,1981

注

- 注1) 山口(山口幸男:社会科地理教育論,古今書院,p.136,2002)によれば郷土は「心情的側面が濃厚に内包されているが、これからの情報化社会においては心情的側面よりも、事象を冷静に把握・分析できる能力が必要とされ」「客観性を重視した地域という概念の方がふさわしいとされた」とある。
- 注2) 岡崎(岡崎:前掲論文,1980)によれば郷土から地域への転換には「郷土の心情的要素が強すぎることに変更の理由」があり、地域概念の登場は「学問的成果を反映させ、教材の客観性を誇示したもの」とある。
- 注3) 参考文献11,12,13に同じ
- 注4) 海後ら(海後宗臣他:我國に於ける郷土教育と其施設,目黒書店,1932.9)によれば、学校教育がスタートした明治初期には直観教授の思想が存在し、そこにペスタロッターの直観教育思想が重なることで、地理や理科、歴史などの教科で、郷土の教材による直感的な学習方法が実施されていった、と

- ある。そしてこれが発展し、明治中期にヘルバルト派の教授統合思想による、総合的な郷土科(Heimatkunde)が主流となり、多教科ではなく独立教科となった。しかしこれは画一的な郷土科教授をもたらしたとして、次の大正初期には郷土的色彩の強い郷土科が期待されていく。その延長には愛郷心、愛国心の養成も求められていった。一方、大正中期は、再び児童の主観に即した郷土学習に焦点があたり、郷土的環境の整理を行う「合科学習」や、郷土の題材で共同作業を行う「全体教育」といった新教育で、郷土は自己経験の総体であるという主張が行われ、これが従来の客観的実質的な郷土の教育とは異なるものとして注目されたことがまとめられている。
- 注5) 岩間(岩間:前掲論文,2000)によれば、ペスタロッターやフレーベル、ゲーテ、シラーの研究者、教育思想の歴史研究者、教育制度史の研究者、精神科学的心理学者、教育学者、哲学者として知られているという。
- 注6) 奈良女子高等師範学校教授である小川の著書『郷土の本質と郷土教育』は、欧州の多岐にわたる郷土概念を示し「教育的郷土の概念」を紹介している。郷土教育関係の論文で多用される海後(海後他:前掲書,p.89)らの文献でも、小川の著書がシュプランガーの所説に賛意を示していることが紹介されている。また小川は著書(小川:前掲書,pp.120-121)で、シュプランガーを玉川学園に訪問させた小西重直を師として紹介していたり、シュプランガーの郷土概念が誕生地ではなく、生活していくことで郷土が体得されることを引用している。郷土教育を語る際に必須とされるこの著書で、シュプランガーの郷土観が引用されていることは、注目すべきことである。
- 注7) 岡田(岡田俊裕:小田内通敏の地理学研究—在野的・非主流派地理学の形成—,地理科学,vol.50,no.4, pp.233-249,1995)と山崎(山崎準二:小田通敏の人文地理学論と郷土教育論,教育方法史研究 2,pp.78-99,1984)によれば、小田内がシュプランガーからうけた郷土観への影響がうかがえる。岡田によれば小田内が62歳(1937年)にシュプランガーと懇談を行い、山崎によればその対話で小田内の郷土観が変化したという。「われわれの郷土は、人間とそれを抱擁してある生活環境とが結びついて生れた体験の世界」と表現されている。岡田はこれを小田内自身の郷土研究の質的变化により生じたと分析する。山崎の言うように、シュプランガーからの影響もあろうが、もともとシュプランガーを受け入れる素地が小田内の中に存在していたと考えられる。小田内は、1910年設立の郷土会に積極的に参加し、新渡戸の『農業本論』の「土地と生活の交渉」に興味を示す。並松(並松信久:新渡戸稲造における地方(ちかた)学の構想と展開—農政学から郷土研究へ—,京都産業大学論集,社会科学系列 28, p.68,2011.3.)によれば、明治末期に郷土的研究の重要性を感じた小田内が「ドイツ文学の専攻から地理学に転じた中目覚によって、ドイツのハイマートクンデ(郷土学)を知り、その萌芽を新渡戸稲造先生の『農業本論』に見出した」と述べられている。また市井(市井義則:1920年代後半における「日本地理」教科書の比較研究—小田内通敏講述『日本地理講義』と田中啓爾著『中等日本地理』の場合—,新地理,46-3, p.14,1998.12)によると、中目は広島高師の地理教授で、小田内は1910年に広島高師で行われた地理科講習会に出席し、その終了後に中目の自宅を訪ねると、中目は<Heimatkunde> («郷土学»)の本を示しながら、ドイツの地理学の様子を語ったと示されている。
- 注8) 小川(小川正行:郷土の本質と郷土教育,東洋図書,p.113,1931.5)はシュプランガーの以下の文を引用し、郷土が単なる感情でなく我々の自然との関係で生まれると示している。「土地に依って、あらゆる生命の力が根柢から成長すれば、その土地は始めて郷土になるのである。尚一層、明瞭に之を述べるならば、一部の土地が、そこに居住する人類團體の體驗界に對する全體的意義から考察されるときに、吾人は之を郷土と云ふのである。即ち郷土とは、土地と體驗したる、而して又體驗すべき全體の結合である。詳言すれば郷土は單なる自然として考へらるべきではない。體驗的に同化され、従って精神化され、而して結局人格的に全然着色された自然である」
- 注9) 訳者である岩間は(E・シュプランガー,前掲書,p.13,1981)、基本的にdie Heimatを「故里」と訳し、名詞が連結して造語をなす場合は「郷土」と訳すと記している。本稿では引用の「故里」を「郷土」と理解していく。
- 注10) (E・シュプランガー,前掲書, p.88,p.125,1981)によれば以下のようにある。「人間は生まれつき完全に枠にはめられている存在ではなく、自からの事に意味を与えることのできる限り、特別な自由を享受する。このことが人間の本質にどれほど強くかかわっているかは、たとえば種々の年齢段階での遊びが、常に別種の意味賦与(常に別種の感動に基づくごとき意味賦与)を示していることで理解しうる。」(p.88)「生きることそれ自体は「教え」られることはできず、ただ常に心の内部で構えている準備状態のみが、そのために「目覚めさせ」られうるからである。」(p.125)
- 注11) 山口(山口:前掲書,p.134,2002)によれば、社会科では「身近な地域」の語が用いられた。

A STUDY ABOUT THE COEXISTENCE OF “THE REMAINING ‘HEIMAT’ FOR CHILDREN” AND “‘HEIMAT’ DEFINED BY THEIR ANCESTORS AND OTHERS” IN DWELLING EDUCATION

Focusing on views of ‘Heimat’ in E.Spranger’s works

Yuki HANAWA *

* Graduate School of Human and Environmental Studies Kyoto Univ., Master of Life and Environment.

This paper attempts to elucidate the coexistence of “the remaining ‘Heimat’ for children” and “‘Heimat’ defined by their ancestors and others” in the field of dwelling education by focusing on ideas on the term in E.Spranger’s works. Spranger is known as a person of leading importance that defined the concept of “‘Heimat’” in pedagogy. His ideas are influenced by J.Rousseau and J.H.Pestalozzi. He is following Rousseau’s idea of the importance of valuing the individual circumstances of children and Pestalozzi’s thought that the individual’s world view broadens up from the living room to ‘Heimat’ and from ‘Heimat’ to the world. In Japan, Masayuki Ogawa and Tsubin Odauchi are representative for pedagogist affected by Spranger. Spranger’s ideas were introduced Japanese ‘Heimat’ pedagogist by Ogawa’s book. Ogawa separates the German concept of ‘Heimat’ into three parts, namely the “natural and spatial interpretation”, the “historic and social interpretation” and the “united and monistic interpretation”. Ogawa showed that Spranger’s view of ‘Heimat’ fits into the category of “united and monistic interpretation”. Indeed, having a look at Spranger’s ‘Heimat’ concept, he denies that birthplace equals ‘Heimat’. He argues “people have environment no matter where they live, but their environment is not forcibly their ‘Heimat’”. Further he says ‘Heimat’ becomes ‘Heimat’ when people feel affinity towards a certain place. Another three keywords are also important. These are “the children’s individual world”, “band” and “in-between area”. When there are experiences of affection between the “individual world” of a human and nature or soil, a “band” is born which becomes ‘Heimat’ as an “in-between area”, Spranger argues. The role of education is to enable children to discover their “band”, he continues. From the above, it can be said that “the remaining ‘Heimat’ for children” is the process of feeling a band of affinity towards a certain place on an “in-between area” where object and subject are mix. On the outside of “band” and “in-between area”, there is a “‘Heimat’ defined by others” which has not been perceived by the children. Thus, it can be concluded that “‘Heimat’ defined by others” can’t become ‘Heimat’ of the individual, unless a person has made the experience of a “third-person defined ‘Heimat’”. Whether one perceives this as important depends on how the individual experience evokes a feeling of affinity. Finally, it has become clear that whether an environment where in definitions of ‘Heimat’ by oneself and others can be simultaneously integrated is provided or not is an unignorable aspect for dwelling education.

(2014年10月10日原稿受理, 2015年3月16日採用決定)