

体育の学的認識における人間学的思考契機の 論理的基礎に関する検討

—シュプリンガーの教育学的叙述を中心として—

阿部 悟郎

- 〈目次〉
1. 序論
 - 1.1. 緒言
 - 1.2. 研究の目的・手順
 2. 本論
 - 2.1. Spranger, Ed. とその教育学理論
 - 2.2. Spranger, Ed. の教育学における人間の精神的存在性と覚醒論
 - 2.3. Spranger, Ed. の教育学と人間存在における精神的生への注視
 - 2.4. 教育の対象としての人間の精神的生の可能性
 - 2.5. 人間の精神的生と覚醒の教育的論議
 - 2.6. Spranger, Ed. 教育学と人間性の論議
 - 2.7. 体育の学的認識における人間学的思考契機と精神的存在性
 3. 結語
 4. 註, および参考・引用文献

1. 序 論

1.1. 緒 言

体育が、純粹に教育の論理を保ち、それを一貫していこうとするならば、
 体育の基本的な対象であり、その目的である人間⁽¹⁾、あるいは人間存在それ自
 体を見詰め、そこから論を構築していかなくてはならないだろう。体育を論
 じていく際には、先ずもって人間、あるいは人間存在それ自体に対する注視
 を怠ってはならない⁽²⁾。体育の学的認識におけるこの様な人間学的営為は、確
 かに教育現場での体育実践に目標を提示したり、あるいは体育学の研究に道
 を明示してくれるとしても、それは極めて短絡的で標語的な着想であり、む
 しろそれは体育についての学的思考に解明力と判断力を付与してくれる重要
 な学的契機として理解されなくてはならない⁽³⁾。それ故に、体育とは何か、そ
 して如何にあるべきかを問うとき、この様な人間学的思考は極めて重要とな
 る。体育の学的認識が人間学的思考契機をより能動的に取込み、それを明確
 に位置付けていくことによって、そこにはより豊かな認識の次元への拡がり
 が獲得され得る様に思われるのである⁽⁴⁾。

さて、人間学的思考契機、あるいは人間学的問題設定は、凡その場合、人
 間それ自体への問い、即ち人間の何たるかの問題へと至る。体育の学的認識
 においてそれを扱う場合、当然の事乍ら、体育学の知識体系における関連知
 にそれを求めていく事が先ずもって必要となるが、それが未確立な場合は、
 いきおい当該領域を超えて、それらを直接的に取り扱い得る学領域を模索す
 ることとなる。この場合、体育が教育であり、それが概念の確固たる基底を
 為すということを勘案するならば、体育の学的認識の差し当たりの基礎は、
 おそらく教育に関する学的認識に求められる様に思われる⁽⁵⁾。無論、人間理解
 の問題は、旧くより純粹哲学の領域において扱われてきたし、人間学という
 術語に拘泥しなければ、あらゆる哲学が人間学的契機を潜在的にせよ含むこ

となる。⁽⁶⁾しかし乍ら、哲学が純粹に人間の何たるかを問い、問題設定を鋭敏にしていくことによって得られる、所謂、人間学的知識の凡そは、例えそれらが哲学の知識領域を拡充せしめるものであるとしても、教育の学的認識を直接的に促進したり、支えたりすることは難しいかも知れない。⁽⁷⁾それ故にか、こうした哲学領域の学的営為は、とうとう教育学的思考に対して明瞭な示唆を与えることができなかつたという。⁽⁸⁾確かに、この様な流れを教育学に取込む事によって、そこに新たな課題を見出だすことができるとして、それを推し進めようとした論者もいないことはない。⁽⁹⁾しかし乍ら、それらの懸念と、問いそれ自体の基本的な学的内発性を勘案する時、体育の学的認識における人間学的動機は、教育学的思考における人間学的契機に対して、直接的な有効性を見出だすに至る様に思われる。

ところで、人間理解の問いは哲学において常に問いに付されてきた難問の一つではあるが、それは教育学においても、同様に極めて古典的かつ伝統的であり、教育や人間形成についての学的思考は、人間理解の問題と不可分に結びついている。⁽¹⁰⁾教育学的思考においては、まさに人間理解に応じて教育現象を把握し得る様になるという。⁽¹¹⁾おそらく、人間理解は教育学において極めて重要な問題として位置付けられることとなろう。それ故に、教育学における人間学的思考契機においては、特定の哲学的立場や体系からの教育学への演繹的通用としてではなく、むしろ教育という独自の視点からの自覚的な学的営為が必要となるのである。⁽¹²⁾教育学的思考から生み出された人間理解の学的形式は、教育学それ自体を促進するのみならず、現実の教育現象の把握やその実践を促進し得ることとなろう。そうであるならば、厳密な意味において、体育の学的認識における人間学的思考契機も、最終的には、体育学的思考というまさにその視点からの人間理解の学的営為を求めることとなろう。その為の基礎の構築は、おそらくは、教育学における人間学的思考契機の問題設定、そして問題処理の学的営為を周到に踏まえ、そこに体育学的有効性を積極的に見出だし、それらを体育学的形式において把握していくことが必要となる様に思われる。より端的に述べるならば、体育の学的認識における

人間学的思考契機にとって、教育学的人間理解の学的営為は、極めて有効な学的示唆を提示し得るものと思われる。

さて、前述の如く、教育学においても人間理解の問題が古典的で伝統的であるが故に、教育学の知識領域には、おそらく多様な人間理解の学的形式が山積しているものと思われる。特に、ドイツ教育学における伝統的な *Bildung*/人間形成論は、そのなりたちから人間理解の学的営為に密接な関わりを有し、そこにおいては、殊に人間の本来的な存在性への着目が顕著である。⁽¹³⁾そして、その延長上に位置する、所謂、精神科学教育学派は、人間の本来性や存在理念との関わりを積極的に注視し、そこにこそ立脚点を求め、教育や人間形成を論じていったのである。⁽¹⁴⁾例えば、Nohl, H. は、教育の固有の課題を、人間の生全体の十全な把握と、それによる更なる高次な生の達成に見出だし、その論理的な前提として人間理解の問題に精力的に取り組んだ。⁽¹⁵⁾又、Spranger, Ed. は、教育の一般的でより普遍的な論理の構築を見通す試みにおいて、人間それ自体の本質的な存在様式に着目し、それらの完全なる達成に一貫して論拠を求めていった。⁽¹⁶⁾そして、Flitner, W. は、教育という営為が人間の生の全層に関わるということをより真摯に受けとめ、それを高い学的意識において徹底していったのである。⁽¹⁷⁾まさに精神科学的教育学は、その特有の教育学の照射のもとに人間の存在を見詰めようとする。従って、そこから得られた人間理解の知的確信の何れもが、⁽¹⁸⁾自ずと教育学を促進し、新たな認識の拡がりを啓いていくこととなる。ところが、この精神科学的教育学派の教育学理論は、その基本構造において一致を見ることはできるものの、その学説は多岐に亘っているという。⁽¹⁹⁾従って、それらの豊穡な教育学的内実を適正に学び得る為には、論者個々人の具体的な論述を個別に当たることから始めなくてはならないであろう。

一般に、精神科学的教育学は、凡その場合においてドイツ教育学の正統な学派として捉えられている。⁽²⁰⁾そして、それを代表する教育学者をたずねるならば、Spranger, Ed., Litt, Th., Flitner, W. 等が挙げられる筈である。⁽²¹⁾教育学においては、その各々の理論構想が相応に重要であることは疑いない。

そして、おそらくは、その各々が体育の学的認識における人間理解の検討に対する有効な示唆に富んでいることであろう。ここでは、それらの検討の足掛かりとして、一先ず、生涯に亘って「人間とは一体何であるのか」について探究し続けたという²² Spranger, Ed. の教育学に焦点付けて論を進めていきたい。彼の教育学的思考における人間理解の、おそらくは深遠な内実が、蒙昧を啓いてくれる様に思われる。そこで、差し当っては、彼の教育学理論における、所謂、人間学的思考契機の照射が必要となってくる。

ところで、Spranger, Ed. は、仮に精神科学的教育学派のみならずドイツ教育学、ひいては現代教育思想家の最高位に位置付けられるとしても、²³ 所謂、教育学における人間学的潮流において取り扱われることは、おそらく稀なことであろう。しかし乍ら、彼の胸のうちには、宗教的・倫理的なものを源泉とする人間の本質についての確信が一貫して燃え続けていたという。²⁴ 彼は「人間とは本来何か、また何であるべきか、人間は人間としていかに生きるべきか」について厳しく問い掛け、この人間の本質ならびに使命に関するあくなき探究が、人間陶冶の問題、即ち教育学の問題へと帰着していくのである。²⁵ まさに彼の教育学の特色は、ここにこそ求められる。²⁶ それ故に、それが例え、教育学の学理論上において人間学的な枠付けが付与されていないとしても、彼の教育学的内実には、おそらくは人間学的にも極めて実り豊かなものである様に思われる。

1.2. 研究の目的・手順

体育が人間現象の相応に特殊化された事象であるならば、最終的には、自律的な論理構築でもって、そこに顕現する人間存在を学的形式でもって語らなくてはならないであろう。これは、教育学における、所謂、1920年代以降の教育人間学の勃興の事情にも符号するが、それ以上に、体育において顕現する人間存在の本質は、まさに体育という特有の注視方向においてこそ理解され得るからに他ならないからである。²⁷ 体育事象における人間存在が特殊であるならば、たとえ学的把握の便宜として他の学領域の知見に多くの有効な

資料価値を見出だすとしても、最終的には、体育という特有の注視方向においてそれを論じていかななくてはならず、そこには明らかに体育学的責務が必然的に存在する。即ち、体育の学的認識は、体育事象に立ち現れる人間存在の諸形態についての学的把握に対して責務を有するが故に、他の学領域の知見に資料価値を積極的に見出だしながらも、それらを体育学的に位置付け、最終的には体育学自らの力で、体育事象における人間存在を論じていかななくてはならない。体育の学的認識における人間学的営為、端的には人間理解についての探究は、体育学に人間学的な基礎を確かなものにするのみならず、体育学の自律的な思考を助け⁸²、そこに解明力と判断基準を付与し⁸³、体育学研究それ自身と、最終的には現場の体育実践を支え、促進してくれる筈である。その端緒の一つとして、関連知を整理し、体育学的に位置付けていくことは、基礎的な営為として不可欠となろう。

これらから、本稿の目的は、体育の学的認識の学理論的確立の為に、Spranger, Ed. の教育学理論の分析に基づいて、体育の学的認識における人間学的思考契機についての論理的基礎に関する検討を試みることにする。これによって、ここでの分析対象は、彼の著作全般ということになるが、その数量は極めて膨大であり⁸¹、著作目録として整理されたもの⁸²をみても、彼の教育学理論を専門とする学徒でもない限り、それらの全てを普く渉猟するのは極めて不可能に近く、とても手に負えるものではない。従って、ここでは、分析対象を絞って検討を進めていかななくてはならない。

さて、Spranger, Ed. の教育学理論の特筆する中心点は、所謂、精神の覚醒の論理に求められる様である。この覚醒という概念は、本来は宗教に起源を有する様であるが、教育学にとっても極めて実りの多い概念であるとい⁸⁴う。そして、これは彼とFlitner, W. によって教育の核心として持ち来たら⁸⁵れ、それが彼にとって決定的に重要な課題となっていたのである。従って、彼の教育学に示唆を得ようとする場合、このは覚醒の問題を避けて論じることは不可能であり、むしろ、そこに焦点付けていくことの方が有効である様に思われる。実の処、彼の教育学的思考において中心的に照射した人間

存在の局面は、まさに人間の精神的な存在様式であったのかも知れない。彼は、教育を語る為に、人間存在の内面に潜む人間の精神的な生の躍動を見詰め続けたのではないだろうか。そうであるならば、彼の教育学における人間の精神的存在性の論理に着目し、そこに示唆を求めていくことが有効となる様に思われる。そして、彼の覚醒論の基礎は、おそらくは主著の一つとして挙げられるであろう『Lebensformen』であること³⁷⁾を勘案するならば、彼の教育学理論における人間学的契機の分析は、差し当たり、それを中心として行なわれることが妥当となる。従って、ここでは、上記文献と、その関連文献を補いながら分析が試みられ、その限界範囲において検討・推論が進められていくこととなる。

2. 本 論

2.1. Spranger, Ed. とその教育学理論

Spranger, Ed. は、1882年6月27日にドイツのベルリン市中南端グロース・リヒターフェルデに出生し、名門グラウエン・ロースター・ギムナジウムを経て、1900年ベルリン大学に入学する。当時、世界の学界を風靡していたベルリン大学の数多くの名高い教授陣の中から、彼は特に Paulsen, F. と Dilthey, W. に師事するが、さまざまな経緯を経て学位論文を Paulsen, F. に提出し、1905年に哲学博士の学位を得る³⁸⁾。その後、高等女学校に勤務しながら教授資格論文を作成し、1909年に Paulsen, F. に提出、同年8月ベルリン大学私講師として哲学と教育学講義を執り行なう³⁹⁾。そして、1911年ライプチヒ大学員外教授、1920年、ベルリン大学教授、1946年、チュービンゲン大学教授、1952年、同大学停年退官、1963年9月18日、81歳にて永眠する⁴⁰⁾。

さて、Spranger, Ed. は、Paulsen, F. のもとで教育学的関心が豊かに醸成し、教育学への哲学的関心が強化されていったという⁴²⁾。そこにおいて、彼

は、当初より「人間とは何か」、「世界とは何か」についての詳細な解明を哲学から受け取ろうと望んでいた⁴³。この様な極めて原理論的な動機は、その後の彼の研究活動を一貫しており、それ故に、人間の本质⁴⁴についてのおくなき探究が彼の教育学理論の特色として挙げられている。この様な学的姿勢から、彼は新人文主義の延長線上に自らの人間形成理論を構想していったのである⁴⁵。

ところで、Spranger, Ed. の教育学は、その根本において敬虔なキリスト教的倫理観に貫かれており、又、ドイツ観念論の伝統的基盤に立脚した理想主義的、個人主義的色彩が濃いという⁴⁶。それ故に、彼が半世紀以上にもわたる思索の末に到達した、いわば教育学的認識の結晶として表現し得る学問的境位は、教育学的思考における形而上のものへの注視であるという⁴⁷。なるほど、彼は次の様に語っている；

「形而上のものを原則的に無視して教育学を築き上げようとする人は、(残念ながら)教育の根本現象を見る目を全く持つことができないことであろう」⁴⁸

彼のこの様な思索方向は、確かに時として余りにも審美的・観想的で、ある意味においては個人主義的である等の謗りを免れない。そして、彼の教育思想は、最後の重要な局面において神秘の覆いに隠されてしまう様にも感じられるという⁴⁹。しかし乍ら、ドイツ教育学における伝統的な Bildung/人間形成論の動態の軌跡⁵⁰や、所謂、精神科学的教育学の基本的認識との関わりを勘案する場合、それらは決して彼の教育学の意義の一端を奪うものではない様に思われる。むしろ、彼の教育学は、人間の個人としての存在の重要性を改めて高く掲げなくてはならない時代や状況において、極めて意義深い示唆を与え得ることとなろう。即ち、彼の基本的な原理論的動機とそれによって展開していった教育学的思考の純粹形式こそが重要視されなくてはならない。彼の著作に潜む、時代を超えても語り掛けてくれる声を聴き逃してはならないのである⁵¹。

さて、この様な形而上への昂りを胎む Spranger, Ed. の教育学は、その焦点を人間の内面性へと向けていく。⁵⁴ 即ち、彼は、人間が単なる物理的、心理的存在に留まらず、それはむしろ精神的な連関においてこそ人間として生きていることに着目し、その内面の精神的な生の注視を強調した。⁵⁵ 確かに、人間は可視的には肉体そのものであったりはするが、本来の人間的なものは、むしろその内面にこそ認められる。⁵⁶ 人間は、そこにおいてはじめて人間となり、自己ははじめて自らの本来的な存在となり得る。そして、彼は、人間はすべからず自らの内面の本来的な存在にこそ導かれなくてはならないと考⁵⁷える。その為には、自らの生の本来的な豊かさに気付き、覚醒し、そこに自らが昂まりゆくことが求められる。それ故に彼は、教育の核をその精神的な生の覚醒に求めていくのである。⁵⁸ 従って、彼は次の様に高らかに論ずる；

「教育とは、つねに覚醒である」⁵⁹

Spranger, Ed. の覚醒論は、教育学において Flitner, W. や Derbolav, J. そして Bollnow, O. F. 等と共に強調する処のものではあるが、⁶⁰ 概して考えるならば、彼こそが厳密な意味で、教育学において覚醒論を拓いたと考えて差し支えなからう。それでは、彼の教育学における覚醒論において、いかなる人間存在が照射されていたのであろうか。そこで、一先ず、そこに認められる人間の存在性について論を辿ってみたい。

2.2. Spranger, Ed. の教育学における人間の精神的存在性と覚醒論

さて、人間の生命的・身体的なるものさえも究極的には精神からのみ適切に把握されとい⁶¹う。それ故に、人間が所与の世界において多様な存在形態を採り得るとしても、取り分け、教育学的思考は、人間を本来的な人間たらしめる精神的生、換言するならば、人間の精神的存在性を、見失ってはならない。⁶² しかし乍ら、人間のこの本来的な意味で内面性、あるいは精神的生につ

いては、当時の教育学において適正に把握しきれていなかった様である。⁶³ところが、何よりもまず、この内面の精神的生こそが、所謂、人間性というものを基礎付けていく。⁶⁴従って、教育学的思考において人間を論じ、人間性を語る場合、人間存在におけるこの精神的生を失念することはできないのである。それ故に、Spranger, Ed. は、前述の如く、そこにこそ教育の核心を認めた。そして、Flitner, W. も、そこにこそ教育の中核を見定めたのである。⁶⁵しかし乍ら、人間の精神的生や内界を客観的に把握することは極めて難しい。それは、決して物理現象や神経生理等の説明において可視的に把握されるものではない。まさに、人間は自らの精神的生の未確定性や混沌、そして曖昧性のまさにその中にこそある。⁶⁶彼は、それを真摯に受けとめ、そして彼独自の語り口でそれを論じていくのである。例えば、彼は、人間の精神について次の様に述べる；

「(人間の) 精神の本質というものは、覚醒しつつある若者の内面において人間の理想化能力が(次第に) 開花していく、この様なものである。」⁶⁷

おそらくは、人間の精神というものは、不断に動的であり、積極的な形成力を有するが故に、生の瞬間瞬間の局面においては、前述の如く、未確定で混沌、そして生成の途上にあり、曖昧なのではないだろうか。なるほど人間の生は、未確定ではあるが生成していく曖昧さの中にこそあるのかも知れない。そして人間は、その精神的な生において、覚醒によってますます内面的に開花し、より豊かになっていく。Spranger, Ed. は、この様な意味において、人間の内面の能動的な活動力と形成力を信頼し、ここに確信を抱く。⁶⁸この様な知的確信の一点から、彼は教育学的思考において覚醒論を展開していったのである。そして、彼は内面の覚醒こそが真の教育の名に価するとまで考える。⁶⁹しかし乍ら、所謂、覚醒とそれを契機として立ち興る精神的生成は、確かに内部に可能性として潜むものの開花であるとしても、それは独りでに目覚めたものではなく、外界のものによって目覚めさせられて発展して

いく局面もある。おそらくは、覚醒⁷⁰はなにがしかの適正な刺激が必要とするのではないだろうか。もしかしたら、それこそが、彼の述べる処の、真なる教育なのかも知れない。

さて、Spranger, Ed. は、教育の核心を覚醒に見出だし、それによってこそ人間は、自らが潜在的に有する可能性を次第に開花させていくと考えたのは前述の通りである。教育は、彼らに多様な知識をもたらすとしても、それが真なる意味において教育たり得るのは、彼らの精神的生において覚醒によって立ち興る創造的な出来事によってのみである。それ故に、彼は、教育を次の様に論じる；

「教育とは、他者の（可能性豊かな）こころに向かう愛に支えられた意志によって、彼らの（内面の）価値感受性と価値形成力を、彼らの内側から発展させようとするものである。」⁷¹

そこには、まさに Spranger, Ed. の、人間の内面の精神的生の可能性に対する強い信頼が窺い得る。そこで、一先ず、彼の教育学における人間の精神的生への肯定的注視について辿ってみる必要がある。

2.3. Spranger, Ed. の教育学と人間存在における 精神的生への注視

教育が如何なる形態を採ろうとも、人間の人間に対するある種の営為であることに変わりはない筈である。そうであるならば、当然の事ながら、取り分け、教育を施す、あるいは教育を働き掛ける人間は、多少なりとも、人間存在やその生成に対して肯定的で促進的な意識を持つのではないだろうか。所謂、学習塾や街角の英会話教室はどうであるか判らないが、おそらくは、人間を自らの本質へと導こうとする様な、Spranger, Ed. が述べる処の、真なる教育においては、四則演算や年号暗記に終始することなく、主体の精神的生とその生成に対して何処までも肯定的に、そして促進的に迫りゆく様に

思われる。即ち、教育学的思考においては、ものの形成への衝動よりも、人間の内面やこころの形成への衝動が先立つのである。確かに、彼は次のように語る；

「教育においては、決してものを動かすのではなく、こころを動かすのである」⁷²

「教育とは、年長者が文化的に所有しているものの単なる伝達ではない。それはむしろ、彼の価値能力がより高次に発展され得る為の単なる媒介なのである。その為、彼の内面の情操や価値態度、そして（例えば真・善・美といった）観念的なものとの結びつきが、彼の内面のありようにおいて徐々に形成されていかななくてはならない。即ち、（教育によって）より変化しより尊い人間が生まれてこなくてはならないのである。（この意味において）彼のこころの大奥まで到達しない教育は真の教育ではなく、それは、せいぜい単なる教授に過ぎないのである」⁷³

Spranger, Ed. が述べる様に、教育は、人間の内面性を注視し、それに促進的に作用しようとするのである。彼に従うならば、教育において重要なものは、知識等ではなく、それ以上に人間そのもの、取り分け、自らを自らたらしめる内面の精神的生なのかも知れない。従って、教育は、彼らの精神的生が、例え全く未発達であり、それが仮に生活の苦重から歪められていたとしても、彼ら自身の本質を暖かく注視し、それらを助け、高めていこうとしなくてはならないし、それを厭うことはできないのである。もし、人間を冷淡に、そして客観的實在に即してのみ見究めようとする人は、それが誰であれ、所詮、彼らの内面にまどろみ、僅かばかりの暖かな微風によって発展し得る豊かな可能性を見出すことができないであろう。教育は、彼らがよりよく、そしてより豊かになる為の多くの誠実な努力は、もともと見込みがないことではないという確信に充ちており、彼ら自身やその状況を冷静に見詰めれば見詰める程、彼らがより一層よく、そして豊かになりゆく可能性についての確信が湧き出で、それを心から信じることができるようになる。従っ

て、教育においては、彼ら自身が内面的に有する豊かな可能性を心から信頼し、期待を込めて、彼らの生を促進していくことが重要となる。彼らの各々に⁷⁸ 潜む、尊いところの未だ開発されていない豊穡な可能性への注視なくして、決して真なる教育へと到り得ないのである。⁷⁹ それ故に、教育は、知識や技術ではなく、彼らの若いところの内面こそを狙わなくてはならない。彼は、次の様な逆説的な表現を試みる；

「それによって彼の存在を活性化し、その本質の全体を高めることができるであろうという確信を持つことなしに、ただ単に科学的知識（のみ）を与えようとする人は、例えそれが確かに他者への（たいへんな）配慮を為しているとしても、それは学者であるに過ぎず、教育者として見做すことはできない⁸¹」

さて、教育が、いかにその可能性を熱望し、ところの大奥を焦点付けたとしても、それは決してたやすいことではない。真なる教育の究極的な狙いが、ところの大奥へと到る深みであるとしても、それを直接触れることができる魔法の杖等は、決して存在しないのである。⁸² 彼らの内面的な生成は、まさに全くの孤独の中で行なわれる為、教育が如何にそれを狙ったとしても、それを保証し得る手立ては皆無であり、それを前以て計算しつくすことは全く不可能である。⁸⁴ まさに Flitner, W. が述べる様に、それが教育にとって極めて重要な出来事であるにもかかわらず、教育はそれについては内在的な限界を有し、極めて無力に近いのである。⁸⁵ それにもかかわらず、教育は、彼らの人間存在やその生成に配慮し、ところを動かそうとする。彼らのところの深みに届く魔法の杖を持ち得ない以上、何によってそれを成そうとするのであろうか。もしかしたら、彼らのところの大奥の深みに響きを与え得る重要な契機は、単なる知識や、所謂、教育技術によるものではなくて、むしろ教育を施す、あるいは作用を与える側のところの在り様に拠るのかも知れない。無論、崇高な文学作品は彼らを感じに導きいれ、叙情的な絵画は彼らを美的次元へと引き込むことであろう。しかし乍ら、それらに先立つものは、

彼らの可能性を肯定的に信じるころの在り様ではないだろうか。それ故に、教育は、彼らの発展していくであろうころを愛し、そこにこそ創造的な可能性を見出だす。教育は、成長しつつある人間に与えられている可能性を愛するのである。なるほど、教育におけるこの様な愛や信頼等は、花が啓くのを促す太陽の熱、果実が熟するのを促す暖かい雨に喩えられる。従って、教育におけるこの様な個々の人間の内面的な可能性に対する暖かな信頼は、或る意味においては無限に求められることとなり、彼は次の様な表現を試みる；

「マイヤーが、『愛するものは常に浪費する』と述べる時、その後には『しかしながら、それは無尽蔵の財産から』という言葉が付け加えられる必要がある。」

教育における人間の内面的な可能性に対する信頼は、仮に単なる一方的な浪費であったとしても、それがのべつ求められるとするならば、それは豊かな泉のごとく無尽蔵でなくてはならないのかも知れない。そうであるならば、教育に携わるものは、自らの内面に、それを湧き起こす豊かな泉を掘り当てなくてはならないのかも知れない。もっとも愛や信頼はものではないが故に、ものを無限に作り並べる如くの労苦はないであろうが、それを自らにおいて無限に涌出させていかなくてはならないのであるならば、些か酷なことである。教育者は枯れることのない泉にならなくてはならない。例え自らの体力をことごとく消費しきったとしても、それを枯らしてはならないのである。そうであるならば、例え誰かがその能力に従い教育職に就けたとしても、必ずしも、彼がその様な豊穡な泉を掘り起こすことができるとは限らないかも知れない。教育職に就くことと教育者になることは全く異質のものなのである。彼は次の様に述べる；

「いかに素晴らしい書物で教育学を学んだとしても、ましてや、児童心理学や教育論の講義を聴いたからといって、教育者になることはできない。そして、教育現場に

いたというだけで教育者であるとは限らない。何故ならば、永い年月に亘り教職に携わりながらも、決して教育者にはなることができない人が数多くいるからである。しかし乍ら、自ら自己形成に努め、(人間の限りない)高まりと完全なる人間性の意味を自ら(の生)において経験したならば、(真なる意味での)教育者になることができるのである。」⁸¹⁾

おそらくは、高名な教育学者の学説を知っていても、教育心理学を周到に修めていても、多くの教え子を抱えていたとしても、それだけでは即座に教育者とは呼べない。おそらくは、自らの豊かな自己形成とまさに意義深い経験を自らの生において為し得たものは、自らの内面に豊かな泉を掘りあてることができるようになり、ようやく教育者へと歩みゆくのかも知れない。枯れることのない泉を大奥に秘めた教育者は、そこから湧き出る暖かなところで、彼ら一人一人の生を注視し、そこに潜む豊かな可能性を信じ、そして愛し続けていく。まさに真なる意味において、この様な人間の内面的な可能性に対する注視や情熱、献身なくして、教育を語ることはできないのである。

さて、なるほど、人間の生は如何様にも生成し得る豊かな可能性そのものであるかも知れない。そして、常に自らのうちに活気溢れる生をつくりあげ続けていくことの驚きと神秘に、人は敬虔な気持ちにさせられる。全ての人間の生は、その豊かな可能性故に等しく神聖なのである。⁸²⁾ それ故に、Spranger, Ed. は、教育とはつねに生に対する信仰であるとさえ述べる。まさに教育は、この様な意味において、生そのものの神聖さへの信仰に根ざしているのである。⁸³⁾ 従って、人間存在における精神的生は、それ自体が豊かな可能性をその大奥の深まりに秘めた生成そのものであるが故に神秘であり、教育学的思考においては、それこそを注視し、どこまでも肯定的に信じ、いつまでも愛し続けていかななくてはならない。真なる教育は、そこにこそ狙いを定める。人間の精神的生こそが、その神秘への敬虔な信仰をも含めて、教育学的人間理解の核心となるのかも知れない。

2.4. 教育の対象としての人間の精神的生の可能性

Spranger, Ed. によれば、教育は、彼らの可能性豊かなところの全てに向かう愛や信頼等といった春風の如く暖かな微風によって、彼らの精神的生に可能性を芽生えさせ、促進していくこととも言える。彼らは、この様な暖かくも穏やかな眼差しに照らされながら、豊穡な可能性を自らの内面の生に萌芽させ、それがやがては開花し、そこに爛漫と花咲き充るかも知れない。それ故に、人間の精神的生は、可能性そのものであり、換言するならば、それは人間の大奥の深みから湧き出る形成力それ自体として理解されよう。ただそれ自体は、多くの方向性を単なる可能性として潜在的に有しているに過ぎず、教育においては、それらが彼らの生において如何に実り豊かに開花したかが問われるのである。それ故に、やはり教育においては、彼ら自身の生の構造とその生成にとって生産的な意義となる特別な方向が問題となる。彼は次の様に述べる；

「(精神的生の) 究極の意義内容は、(まさに) ところの拡充の中にあり、それは個性を完全に止揚し、(自らを) 最高の至福と救済へと導くものである。」

そうであるならば、彼らがその内面においてより多くの可能性を開花させ、それを充たしていく、この様な方向性こそが教育において求められることとなろう。仮にその究極の彼方に人間の幸福や存在のやすらぎがあるのであれば、人間は等しくそこに導かれるべきかも知れない。そして、それについては誰しものが可能性として等しく保障されている筈である。彼らは、例え現存在が如何に未熟であるとしても、その内面には測り難い価値ある未来が可能性として約束されているのである。従って、彼らはそこに至る為に、あるいはそれを自らにおいて成す為に、自らの精神的生において生産的な生成を繰り返し、充ち溢れた状態を求めていかななくてはならない。それでは、彼らのところに芽生え、開花する花々とは一体何なのだろうか。彼は、次の様

に語り出す；

「生の源泉から全く無傷の状態でてきたところの根底には、価値への無限の衝動と、止み難い憧憬が脈打っている。そして、それこそが生それ自体の核であり、それを推し進めていく力なのである。」

これによるならば、精神的生の核は価値への憧憬であり、精神的生はそれを求めて展開していることとなろう。彼らのところの奥から涌出してくる深い価値への憧憬は、直接、人間の生を創造的につき動かすのである。やがて価値は彼らのところの土壤に芽生えていくかも知れない。そして芽生えて開花した価値が多くなれば多くなる程、彼らは自らのうちにより大きな内的充実を得るようになる。それは、まさに自らの内面を豊かにする生産的な営みである。教育は、最終的には、彼らが豊かになることを希うのではないだろうか。彼は次の様にも語る；

「教育の（真の）意味とは、人間がその存在において達成し得る最高の価値内容と意義を、自らが自らに与えることができる能力を促すことである。」

果たして、教育の真意は、人間が享受し得る価値の全てを、自らの内面に開花させることができる価値の形成力への献身であるのかも知れない。それ故に、彼は前述の言説において価値感受性と価値形成力という概念によって教育を論じていったのであろう。彼の教育学においては、人間の精神的生におけるこの価値感受性と価値形成力が極めて重要な意味を担う様に思われる。それ故に、教育は、真なる意味において生産に喩えられ、従って、価値を感知しそれを受容しようとするものは、最終的には、自らが自らの生においてそれらを生み出さなくてはならないのである。ここから価値を享受した人は、自らの内面に湧き興る価値形成力によってそれを自らのところから生み出そうとする。そして、教育という暖かい春風の薫りの中で、その一つ一

つが萌芽し、やがては開花していくだろう。これこそが教育であり、彼らはここにおいてより豊かに生成していく。まさに、豊かな価値形成は豊かな自己形成へと繋がっていく。彼らの存在の大奥に秘めた真なる人間性は、まさしく自らの内界に価値多き状態を希う⁽¹⁰⁾。それ故に、教育は、その人間性の奥深き極みさえも暖かく照らし出し、彼らのこのころの奥底にある価値への憧憬をうまく見出だし、それを覚醒し、勇気づけていかななくてはならないのである⁽¹¹⁾。教育においては、人間の精神的生とは、まさに憧憬そのものであり、形成力であり、そして価値実現への希求と言えよう。これを彼は端的に語る；

「(精神的な) 生とは、自らにおいて (価値に対して) 積極的であり、そして促進的である。人間は自らにおいて価値の実現に有効なあらゆる能力を愉しくつくりあげることができるのである⁽¹²⁾」

さて、なるほど人間の精神的な生が、価値に充たされることによって、豊かになっていくとしても、その生成の程度は個々人によって相違する筈である。なぜならば、人間の精神的生の出来事は、前述の如く、全くの孤独において遂行され、極めて個人的な成就であるからに他ならないからである。しかし乍ら、人間は自らの為に自らの生を展開していく。人間は、その精神的生において価値への憧憬を抱き、自らの豊かさに対してその実現を希い、あたかも泉の如く涌出する形成力によって、自らをより豊かに彩り、そして耕していく。彼は次の様に語る；

「人間の生の本来の価値というものは、自らの本質を自由に内面から湧き出させ、個人としての自らの生を享受し、全うし、それを生き抜くことにある。⁽¹³⁾」

それ故に、人間は、就中、その精神的生は、まさに自己目的的な存在となる。決して、何ものかの権威に従属するものではなく、ましてや何ものかの構造の代替可能な機能部分ではなく、彼らはその誰しもが、それが些か宗教

的な表現ではあるとしても、その可能性からみて等しく神の子として見做され得るのである。従って、人間はその可能性に従って自らの為に、自らを豊かにつくりあげていくことができる。人間にとって重要なことは、まさに自らの創造的な生を全うすることかも知れない。人間は誰しもが神の似姿としての真なる自己へと限りなく Bildung していくことができる。それ故に、そこに至る不断の道程は神聖であり、それに関わる能力をつくりあげていくことは楽しいことなのである。果たして、人間の精神的生は、自己目的的に価値を希い、それを自らのうちに実現しようとする。成程、彼のこの様な人間理解は、次の様な、所謂、西欧の人間理解の伝統的な根幹に符号する；

「人間は、それぞれが完成された存在へと至ること、心のしあわせに到達すること、永遠の価値に召されること、そして、それらを宗教的に述べるならば、神とともにあることへ到ること、これが西欧の人間についての観念の中心である。」

さて、人間が、彼らの精神的生においてより豊かに価値を萌芽させ続け、その現存在においてそれらを無限に実現していき得るならば、それはもはや神にも等しいという。従って、西欧の伝統に依拠するならば人間の精神的生の内面的完成像は、価値の絶対者としての神なのかも知れない。この意味において、神は彼ら自身の内面の大奥に可能性として宿る。価値が咲き溢れ、豊かに耕された豊穡さこそが彼ら自身の神性の顕現となる。Spranger, Ed. は、この状態を神の恩寵と呼び、人はそこにこそよろこびやすい、しあわせを感じるのだという。人間は、自らの創造的な生を全うし、それを全き意味において生を享受していく為にも、より豊かに自らを耕やしていかなくてはならない。自らはまさに自らの生の為にあり、可能性の全き実現こそが、宗教的な言い廻しを意識するならば、まさにたましいのすくいに繋がるのであろうか。そして、例えそれが刹那の瞬間であったとしても、確かにたましいのよろこびやすいを享受し得たならば、人間はその高みを常に希い、そこへ到達しようと自らを耕し続けるかも知れない。彼は、次の様に語る；

「人間は、最高の価値をもって、恩寵と呼ばれる存在全体の充実をただの一度でも経験すれば、そのしあわせな充実⁽ⁱⁿ⁾に到ろうと、それを常に求めるだろう。」

そうであるならば、教育は、彼らの精神的生を眺めその全き成就を願う時、彼らの生の豊かな瞬間瞬間を見詰めていかななくてはならない。彼らが豊かであるその瞬間こそが彼らが自らつくりあげた豊かさであり、もし自らのしあわせな充実をそこで享受していたとすれば、彼らはそれを決して失念することなく、その高みに向けて自らを耕していくのではないだろうか。教育は、真なる意味においてそこ迄をも射程に入れていかななくてはならないのである。それ故に、人間の生成と形成は、極めて深遠であり神秘ですらある。教育には、それから逃れ主知主義の安閑とすることなく、人間の存在の神秘ささえも受容していき得る様な豊かな懐が求められるのかも知れない。従って、教育学的思考において人間存在の精神的存在性を照射していく時、そこには人間が如何にその可能性において豊かであり、個々の生が如何に代替不能な存在として尊重されなくてはならないか、そして、教育は、その真なる意味において、それらの深遠な次元へと限りなく迫りゆくということを思い知らされることとなる。例え、Spranger, Ed. の教育学の宗教的色彩と抹香臭さに些かの気詰まりを感じずとしても、そこに認められる基本的な思考形式と知的確信は、体育の学的認識における人間学的思考契機に対して、極めて重要な視座を提示してくれるものと思われる。

2.5. 人間の精神的生と覚醒の教育学的論議

Spranger, Ed. が、その教育学的思考において人間存在における精神的生を見詰め、彼ら自身の豊かさ⁽ⁱⁿ⁾と高まりへと自らが飛翔していく姿を、燦々と暖かく照らしていこうとする時、彼は、人間の精神的生における重大な出来事について、強固な関心を抱く。教育の目的は人間であり、それが例え多様な文化形式を媒介したとしても、彼らはそれを通じて自らの豊かさを耕し、より高次の高まりへの憧憬を育み、そこに飛翔していこうとする。まさに教

育の目的は、彼ら自身の生であり、決して諸々の文化形式ではあり得ない。無論、教育においては、人間生物学的な意味での合目的性への形成や、所与の文化形式へと導き入れていくことが、確かに重要なことであるとしても、それだけでは、真なる意味において教育は成就し得ないのである。確かに教育と呼ばれる営為の凡そは、現実的な文化連関において遂行されていく為、一つ一つの局面は、文化形式を媒介として為されていくことは否めない。しかし乍ら、教育の真意は、文化の伝達ではなくして、人間形成にこそある。それ故に、彼は教育がただの教条主義、主知主義へと陥ることを懸念する。彼は、それについて次の様に語る；

「(人間の) 精神的形成とは、(例えそれが知識の伝達を媒体としていたとしても) ただ単に知識の充実ではなくて、こころの感受性と創造性の全てによって、所謂、世界というものを、ひろく、あらゆる方面から独特に受容していくことである。」

そして、彼らが受容した知識は、彼らの生の内的連関に置かれて初めて人間形成へと生きてくる。即ち、教育においては、全てのものが純粋な知識ではなく、人格的に貫徹され、特有の暖かな生命の息吹に充たされ、命が与えられて、ようやく精神の生きた諸相となるのである。教育は、それが諸知識の伝達を通じて為されるとしても、そこに血脈を通わせ、それらが自らの生に有機的に根付いていく様に求めていかななくてはならないのである。彼らは、それを通じて自らの内面に豊かさをつくりあげていくのである。従って、彼は次の様に述べる；

「無論、客観的で歴史的所与の文化を理解し得る様にしなければならないが、かといって、別に彼らがそれに賛同する様に仕向ける必要はない。いや、むしろ教育においてその所与の文化を通り抜けることは、結局の処、彼らの文化意志を覚醒させる為の単なる一つの方法に過ぎないのである。(…中略…) 従って、それらは、真の教育にとっては、全て、成長しつつあるところにおいて真なる価値を求めていく意志を生

み出す為の、単なる練習材料にすぎない。(教育においては)ただ単に、真理が伝わればよいのではなく、真理それ自体を求める意志が、意識され強化されなくてはならないのである。』⁽¹²⁴⁾

人間は、自らの豊かさを自らがつくりあげ、真理への道は自らが自らの力で歩む。しかし乍ら、豊かさへの動機や、真理への意志は呼び起こされ、そして、促進されなくてはならない。それ故に、この一点においてのみ教育における文化の伝達が、彼らの内面において極めて生産的な契機となり得る。教育において最終的に豊かさや真理への希求が喚起され得ない場合は、それが単なる知的理解に留まっており、本来、呼び起こされるべきところの本質層へと達していないのである。⁽¹²⁵⁾ 教育は、冷たい中性的な知識の世界だけに参与するのではなく、むしろ彼ら固有の生に結びついた内面的な世界の構築へと関わっているのである。しかし乍ら、それらの内面的な世界の生成も、全く孤独の中で遂行され、教育、取り分け学校教育は、これに対する適切な材料の提供以上のことはできず、それらの何れが、彼の内面に”火をつける”のか、それを前以て予測し計算することは、残念ながらできないのである。⁽¹²⁷⁾ 前述の如く、人間は、例え彼が万能の教育者であるとしても、彼らのところの大奥の深まりに思い通りに火を灯すことができる如くの魔法の点火棒を、決して持つことができない。⁽¹²⁸⁾ ところが、依然として彼らのその内面においては、確かに何かが重大な出来事として起こり得るのである。確かに、誰ももそこには直接的に手を触れることができないとしても、それこそが Spranger, Ed. が強調して止まない、所謂、覚醒なのであり、それは人間の生成において、それ迄のとは質を全く異にするまさに新しい次元である。⁽¹²⁹⁾ 教育は、彼らをそこへ飛翔せしめる為に、それを可能たらしめる契機としての覚醒を、つねに求めていかななくてはならないのである。それ故に、彼は、前述の如く、教育はつねに覚醒であるとまで強調する。⁽¹³⁰⁾ 従って、教育は、彼らのところの奥深い処に触れようとする。そして、その様なところの大奥の深まりにひびきが生じない場合、真なる意味において、すべての知識やそして

能力さえも、殆ど意味を成さないこととなる。⁽¹³¹⁾

さて、人間の精神的生は、その大奥の深まりから湧き出る形成力の神秘によって、自らを豊かにつくりあげていく。耕された豊穡さから価値は萌芽し、やがては花開き充ち溢れていく。彼の内面の価値世界というものは、結局の処、自らによってのみつくりあげられていくものなのである。⁽¹³²⁾そして、価値世界の生成は彼ら自らの不断の価値体験にのみよるのである。⁽¹³³⁾この価値体験は、全く彼自身の精神的生、即ち、生身のころにおいて生起する。まさに Spranger, Ed. の謂うところというものは、そこで人間存在の全ての価値を体験し得、そこで多様な価値が相互にはかられ得る、全き内的体験の場なのである。⁽¹³⁴⁾人間は、誰しものが、その時々によって変わりゆくものや、押し寄せてくる運命の中で、絶えず新たな価値体験に巻き込まれていく。⁽¹³⁵⁾そして、それが奥深ければ奥深いほど、彼らのころを震撼させればさせるほど、ころの大奥の深まりに響き渡り、そこに微睡む価値への憧憬が目覚めさせられ、自らの価値可能性と豊かな価値形成力によって内面がより豊穡に耕やされていく。⁽¹³⁶⁾この意味において、教育においては、彼自らが遭遇し得る価値体験の質が問題となってくるのである。これについて、彼は次の様に述べる；

「最高の価値体験というものは、例えそれが単なる一契機に過ぎないものとしても、彼らの精神の本質において、その生全体を意味附与的に輝かすものでないとは（全く）考えられない。⁽¹³⁷⁾」

「最高の価値体験は、実にころの内的な創造なのであって、それはいわば内面の高い隆盛であり、ころの大奥の深みに存する核となるのである。⁽¹³⁸⁾」

従って、人間は、全く偶発的にせよ遭遇し得る価値体験が自らの生を意味附与的に輝きを与え、内面の高揚を想起させた瞬間こそ、自らの豊かさに気付き、その高まりへ向けて飛翔しようとするのかも知れない。そして、それ

は彼のこころの大奥を震撼させ、それを契機として立ち興る内面の高揚が自らをより豊かに耕し、そこから、やがてより豊穡な核が生成し、そしてまたそこに微睡みゆく。従って、教育とは、真なる意味において、この心の大奥の深まりに微睡んでいる核を目覚めさせ、呼び起こすこととなる。そして、人間はそれによって、ますます多くの価値を开花せしめ、自らにより大きな充実を与えようとする。よい価値体験は、よい覚醒を引き起こし、彼を豊かに耕やしていくことに繋がっていくことであろう。それ故に、彼が述べる如く、教育とは、究極的には覚醒でしかないのかも知れない。従って、教育は、価値体験のあらゆるものが、彼らの生の構造にとって生産的な意義を附与し得る特別な方向性を求める。それが、彼らの生全体に対して意味する処が多ければ多いほど、生の連関全体においてより高次なものとなるだろう。しかし乍ら、それは時には大いなる陣痛を伴うこともある。彼は次の様に述べる；

「だが、(人間のこころの)成熟のかけには、常に(つらい)克服がある。(苦闘の中での)責めに与ることなく、決して克服はあり得ない。葛藤には、何れにしても、これはできない、あれは許されぬといった悲劇的な苦難がついてまわる。そして、ここにこそ、我々をしてより高い価値段階へと高めてくれる苦難についての正当な弁神論がある。人間は、苦難なしでは浅薄なままに留まるだろう。苦難(こそ)が人間に深みを与えてくれるのである。」

人間の価値体験は、常にこころの奥底の深まりを震撼させ、自らの価値世界とそれの内的秩序に多少なりとも動揺と葛藤を齎らす。それ故に、この様なこころの価値体験の激しさは、彼ら自身の精神的生の創造に決定的な力を与えてくれるのである。従って、彼らが自らをより豊かに耕しゆく為には、ある時には危機に陥り、ある時にはそれに打ち克つような、こころを揺さぶり動かす激しい価値体験に身を置くことも必要となる。彼らが、その精神的な体験においてこころの大奥の深まりが揺さぶられ、そこで厳しい価値葛藤

に陥ったとしても、やがてはその神秘的な可能性と形成力によってあらゆる苦闘を乗り越え、そこにより美しい花を咲かせることができるであろう。この限りにおいて、まさに人間こそが価値の豊かな源泉であると言えよう。そして、それは、彼の謂う覚醒なしでは機能しない。覚醒は、例えそれが単発的な契機であるとしても、確かにそこに生命を吹き込むあたかも賦活剤の様なものであろう。まさに、人間は、自らの精神的な生の神秘的な動態においてこそ人間として生きているのかも知れない。それ故に教育は、華やかな可視的世界に目を奪われ、そこを見失ってはならないのである。

2.6. Spranger, Ed. の教育学と人間性の論議

Spranger, Ed. は、前述の如く、自らの厳しい現実との対決のなかで、常に「人間とは何か、また何であるべきか」を厳しく問い続けてきた⁽⁴⁶⁾。そして、人間の豊かな生成の可能性についての暖かい信頼と共に、人間の精神的生における、所謂、覚醒の代替不能な重要性についての知的確信は、彼の長年に亘る教育学的努力の結晶なのである。確かに、それは彼ら自身によって、いわば実存的に遂行され、外部の他者が、例えそれが親や教師であっても、それを強制したり、代わって遂行することができないばかりか、外側から明確に把握し難い為、教育の論理において責任をもって明快に説明し得ない部分も残る⁽⁴⁸⁾。そして、それが個人の実存に関与する超越的な形而上の世界を形成することから、それが彼の教育学の極めて重要な局面ではあるとしても、最終的にはそこが神秘の覆いに隠されてしまうくらいがあるのは否めない⁽⁵⁰⁾。しかし乍ら、彼はそこにこそ教育の究みを見出だし、全く個々の人間の内面における神秘的なものを見詰めていった。そして、彼はそこにこそ人間のまさに人間的な生の本質を認め、そこへ向けての教育、即ち、人間性への教育を語りだしたのである。彼によれば、人間性とは、特定の間像の如く語られるものではなく、彼らが自らの現実との関わりを通して彼ら自身の内面で発現し展開していく、まさに人間のうちなる人間をさす⁽⁵²⁾。Spranger, Ed. は、彼ら自らのうちに胎動している可能性豊かな形成力、その自由な躍

動，そして生成の神秘，そこにこそ人間性を見出だし，次の様に語る；

「人間性とは，（単に人間であること，あるいは）単なる人間的なものそれ以上のものであり，それは（まさに）彼らのこのころの大奥でより尊い聖なる力に結びついて⁽¹⁵⁴⁾いるものと理解されるのである。」

人間性は，彼らに等しくそのこのころの大奥の深まりに微睡んでいる。そして，それは，未だ目覚めぬ神秘的な可能性であり，教育は，それを愛し，それをうまく彼らのなかに見出だし，そして覚醒へと導かなくてはならない⁽¹⁵⁴⁾。それ故に，人間が，価値を豊かに感知し，それを受容するべく自らを耕し，それをこのころの土壌に萌芽させ⁽¹⁵⁴⁾，開花させていくという極めて内面的で創造的な営為は，それ自体が人間性そのものであり，そして人間の本来的な存在は，まさにそれと共にあるのである。従って，彼は次の様に述べる；

「人間の価値創造というものは，まさに河に喩えられる。そして，その河底は未だに充たされておらず，水は常にその最も深い処を流れているのである。そして，人間は，まさにその（価値の高みをのぞむ）憧憬の最も深い処で生きているのである。信仰も強い価値も，そして形而上的な感動すらも，まさにそこに存するのである⁽¹⁵⁴⁾」。

それ故に，Spranger, Ed. が，人間性を語り，そして人間性への教育を標榜する時，そこには価値に憧れ，それを豊かに感知し，自らを豊穡に耕し，価値を萌芽させ，それらが根こそぎ揺さぶられる風雨や嵐に打ち克ち，やがては満面に花を咲かせていく，まさに人間生成の豊かさや神秘，そしてそれについての心からの信頼が窺われるのである。おそらくは充たされ得ない河の大奥の深みを脈々と流れる清純な水は，その清らかさ故に豊かなものや崇高なものといった諸々の価値を河面につぶさに映し出し，人間は自らの力でそれを豊かに感知していく。そして，人間の精神的生は，河底の深まりからその豊かな昂まりに憧憬を抱き，そこへ飛翔していくことを希う。人間は，

なるほど、彼の言う通り、そこにこそ存在するのもかも知れない。彼は人間性の真なる意味をそこにこそ見出だす。この意味において、教育が究極的に求める処はまさに人間性であり、人間存在の大奥に秘められた真なる本質の注視であるのかも知れない。それ故に、彼の謂う人間性への教育の究極的な意義は、その真なる意味において人間性の創造的神秘においてのみ存在し、それはまさに人間の豊かなる生成と形成に限りなく近似な値をとるであろう。従って、彼は自らの文脈において誤解を恐れず次の様に語る；

「人間形成とは、つねに価値あふれる人間性であり、慣例の外語表現を採るならば、それはつねにヒューマニティ⁽⁵⁾なのである。」

人間性とは決して標語などではなく、彼らの精神的生のまさに創造的動態であり、そして彼らのその人間性故に、彼らは自らを豊かにつくりあげていき得る。人間形成はつねに生きており、彼らの生そのものと共にある。人間形成が豊かであり得るとするならば、まさにその人間性の神秘的創造的な豊かさの一点のみにおいてであるかも知れない。果たして、知識を得ることではなく、規範を修得することではなく、教育は、この人間形成の豊かなることを求めて、例えそれが深遠であったとしても、勇気をもって確かに射程に入れていかななくてはならない様に思われる。

2.7. 体育の学的認識における人間学的思考契機と人間の精神的存在性

体育の学的認識において人間を見詰めていく場合、先ずもって目に映ずるのは動きの可能性としての身体的な存在様式であろうか。所謂、体育と呼称される事象において、確かに、彼らはそこで自らの身体的可能性の範囲において動き、修得した特有の身体操作方法を駆使し、走り、跳び、駆け廻る。バスケットボールという文化形式においても、テニスという形式においても、彼らはその特有な文化形式に則って、自らの身体を動かしていく。しか

し乍ら、彼らのその様な身体活動さえも、実の処、極めて精神的な現象なのである。例えそれが、可視的には身体的で、文化的な現象として捉えられ得るとしても、それ自体は、本来、精神的な現象としても捉えられなくてはならない。⁽⁵⁰⁾ それ故に、体育の学的認識においても、人間の精神的な存在性についての有効な視座が必要となるのである。ここでは、それについてこれまで辿ってきた Spranger, Ed. の教育学に基づき検討を試みることにしたい。

さて、体育の学的認識においても、彼らは全くの人間であり、当然のこと乍ら、それは単なる身体的、文化的存在に留まらない。彼らは、襷を掛けて疾走している時も、ドリブルで敵陣へと攻め込んでいる時も、その精神的生においてこそ彼ら自身なのである。この様な視座に立つ時、体育は、確かに彼らの身体を促進し、スポーツ文化に貢献するとしても、その内実は、彼らの人間存在そのものとその生成に寄与し、それを促進しようとしているのではないだろうか。即ち、体育は、それが教育である限りは、より高次の身体操作能力やスポーツの諸知識、或いは実生活をより不都合なく過ごす為の身体的健全さに彼らを導くのみに留まるのではなく、むしろ、彼らを彼ら自身の本来的な豊かさへと導かなくてはならない様に思われる。従って、体育という教育領域においても、それを注視し、彼らの精神的生の可能性を肯定的に見詰め、それを促進していかなくてはならない筈である。この意味で、体育においては、スポーツの文化形式や身体の特有の操作体系等は、むしろ彼らをそこへ導く為の単なる通過媒体であるに過ぎないことが多い。体育は、彼らとその存在の本質において如何に豊かであるかを失念してはならず、スポーツ文化の華やかさや可視性に目を奪われることなく、それを常に追い続けていかなくてはならないのである。

人間の精神的生が如何に豊かであり、それはまさにその大奥の深みから湧き出でる形成力の躍動として捉えられるということは、Spranger, Ed. が縷々述べたことである。そして、それはより豊かでありたい、より充実したいといった価値への憧憬に起因する。それ故に、体育においても、彼らはおそらく価値の昂みに憧れ、多くの価値を豊かに感知し、自らの内面を耕し、

それを萌芽させ、やがてはそれを開花させ、自らにより大きな内的充実を与えていくことだろう。この意味において、体育においても、価値の源泉は全く彼ら自身であり、彼らは自らのうちに価値を豊かに生み出して、これによって、自らがより豊かに生成していくことができるのである。彼らが、まさにその本質において豊かな形成力と同値であるならば、体育における多様な諸現象においても、彼らは多くの価値を豊かに感知し得ると同時に、それに心動かされる時には、必ずやそれを契機として自らを耕していくのではないだろうか。よいものに感動を覚えることは精神の覚醒へと導いてくれるのである。⁽¹⁵⁹⁾ 自らに鞭打ち、鍛練を重ね、栄冠を勝ち得た瞬間、彼らは心動かされない筈はない。攻守均衡のさなか、無心のうちの閃きにおいて放ったシュートがゴールに突きささったとき、歓喜の極みが彼らを電流の如く貫くであろう。パスを繋いでやっとトライを決めたとき、おそらくは無常の信頼が極まるのではないか。暗がりの悪路を苦しくも登り切った後の、山頂での御来光は、彼らに敬虔をおしえてくれるかも知れない。彼らは、そこにおいて多くの力の限りの経験を成し、それによって自らを耕し、開拓し、そこに多くの価値を実らせていく。体育においても、確かに、彼らは自らの精神的な体験に即してより豊かな自己へと生成してゆくことができるのである。

ところで、人間の可能性の豊かさは、その存在の本質において、おそらくは等しく約束されている。⁽¹⁶⁰⁾ 例え、身体的資質等の制約から、可視的な達成程度に相違が生ずるとしても、彼らが自らの精神的生に価値を開拓し、それを豊かに耕していくことができるという点においては、それは等しく保障されている筈である。それ故に、彼らは、真の意味での有意義な精神的体験を得るならば、その身体的・文化的な達成の程度に関わらず、より豊かになり得るであろう。もしかしたら、それは決して対外的な価値尺度での高度な達成のみを必要としないのではないだろうか。例え、100 m を 10 秒で走ったとしても、邪な価値に目が眩む競技者もいる。卓越した技能を誇る若手のスポーツ選手の中にも、内面の精神的世界が拙いものもいる様である。彼らのスポーツ的達成は、例え高額な収入を齎らし、衆目の関心を惹くとしても、

それらは、残念なことに彼自らの豊かな人間形成には全く算入されていかなかったであろう。体育は、これこそを回避しなくてはならない。例え、技能が拙くても偶然打ったショットに自らが心動かされることもあろう。未だ円滑にターンができないとしても、斜面を滑り終えた時の感動は如何なものであろうか。山の高低に関わらず、山頂からの秀麗な眺望は、彼らの心を惹きつけて離さないのではないだろうか。パラリンピックの競技者は、自らの多様な制約に打ち克ち、競技を通じてあれ程の豊かな表情を見せてくれるのである。おそらくは、誰しもが、そのころの形成力においては等しく豊かな土壌を有している。そして、スポーツにおいては、その可能性において誰しもが豊かになることができるのではないだろうか。それは、つまるところ、自らの大奥の深まりに微睡む、真なる豊かな自己との対話であり、彼らは、その豊かさの昂まりに対する憧憬と自らの価値形成という自己努力で、そこへ飛翔していくことができるのである。従って、体育においては、自らのスポーツ行為において彼らが自らのうちに何を開拓し得たのかが、最終的に重要となってくるのではないだろうか。彼らが、あるスポーツ場面において巧みにシュートを決めたことは、その技能が如何に卓越しているかということよりも、むしろそれによって如何に彼らの内面が耕されたのかが問われなくてはならない。それ故に、体育においても、ころの大奥の深まりに到達し得る有効なひびきが得られる様な精神的な体験が必要となってくるのである。

しかし乍ら、この様な実存的な飛翔は、彼らの内面においてのみ興り、体育が、それに確かな見通しをもって直接的に働き掛けることは難しい。従って、例えば学校体育において、それを念頭に置いて適切と思われる教材内容を提示し得たとしても、それらの何れのものもが彼らのころの大奥の深みに火をつけるのか、それを前以て計算することは全くできないのである。この意味において、体育も、極めて重要である筈の局面に対しては、極めて無力であることが否めない。彼らの心の大奥に直接触れることができる魔法の杖は、やはり体育においては依然として決して存在しないのである。そうでは

あっても、体育は教育であることに誠実であろうとするならば、その神秘的ですらある人間の生成とその実存的な飛躍を中核に据え、それを見詰め続けていかななくてはならないのである。

さて、なるほど、それがいかなる様相の人間現象であるとしても、そこにおいて彼らが意義深い精神的敬虔が得られるならば、おそらく彼らはそれだけ豊かに生成し得る可能性を有することとなろう。そうであるならば、勿論、体育においても、彼らは、自らの精神的生において多くの有意義な体験を重ねていくことができる筈である。彼らの精神的生は常に動的に展開しており、おそらくは精神的な体験の一つ一つがそこに揺さぶりを与えていくだろう。もし、それによし悪しがあるとするならば、おそらく質のよい体験は、彼らの内面を有効に耕し、より豊かな価値を開拓してくれる筈である。例え、それが、単なる一契機に過ぎないとしても、おそらくは彼らの精神的な本質においてその生全体を意味附与的に輝かしてくれるであろう。精神的生におけるよい体験は、自らの生を意義付け、勇気づけ、肯定し、そして促進していく。それ故に、スポーツにおいて自らが豊かである瞬間は、彼らの存在それ自体をも意義付け、勇気づけ、肯定的に促進してくれるのではないだろうか。そうであるならば、スポーツにおいて彼らは自らの存在の豊かさに気づき、それをよろこび、豊かな瞬間を愉しく享受し得るであろう。豊かさに目覚めた彼らは、自ずと自らの形成力の神秘によって、自らをより豊かに耕していつてくれるかも知れない。豊かな瞬間は、彼らをより豊かな存在へと導いてくれるだろう。体育は、まさにそこ迄をも射程に入れなくてはならない筈である。例え、それがその魔術的な道程に些かの絶望感と虚無感を抱かざるを得ないとしても、それを確かに見据え、勇気を持って教え子の前に立たなくてはならない。それをしない体育は、なるほど運動指導ではあるかも知れないが、本質的な意味において体育ではあり得ないのである。人間形成の深遠さと神秘の前で無力感にうなだれながらも、体育はその豊かさに心惹かれ、人間形成を謙虚に論じていかななくてはならない。体育においても彼らは豊かに生成し得るのである。跳び箱を巧く跳べることも、強烈なスマ

ッシュの打ち込みができることも、無論、体育においては大切なことに違いない。しかし乍ら、それらが体育の教科としての独自性を彩ることはあっても、おそらくそれだけでは、体育の本質的な部分に寄与し得ない様に思われる。体育の目的はやはり人間であって、運動文化体系ではない。従って、体育は、究極的には、豊かに生成し得る人間の可能性をこよなく愛し、慈しみ、それを促進しようとするのである。それ故に、体育においては、真なる意味において、よい体験を追い求めていかななくてはならない。おそらくよい体験は可能性として彼らに等しく開かれている。それ故に、彼らは体育におけるスポーツ場面においても、自己努力によってそれを得ることができるであろう。そうであるならば、彼らをそこへ至らしめようとすることも必要となってくる。この一点においてのみ、体育は彼らに努力を強いることができるのであろう。ここに及んで、ようやく「頑張りなさい。そうすれば必ずよい経験が得られることでしょう。」と、体育は彼らにそう諭し得るのかも知れない。体育においても、彼らは自らの為に自己努力を重ね、より豊かになっていくことができる筈である。従って、体育は、彼らのその存在の豊かさを信頼し、この不断の豊かな自己生成を敬虔に見詰め、肯定的に促進していくことを求める。まさに、ここにおいて体育は人間形成に対して限りない近似値をとり、その漸近線はそこに向けてどこまでも収斂していくこととなる。

以上から、体育の学的認識においても、体育が真なる意味において人間形成を論じていこうとするならば、人間の精神的存在性は極めて重要な視座の一つとなり、Spranger, Ed. の教育学における人間学的契機は、そのまま体育についても有効な示唆を弁じてくれる。そして、それによって、体育がまさに教育であり、そして真なる意味において人間形成であることの本意が改めて想起させられる。無論、彼が教育について語ったことが概ね体育に妥当するとしても、それが体育の全てではないかも知れない。しかし乍ら、彼が教育を論ずるにあたって、文化との関わりにおけるそれへの無分別な埋没を懸念しつつ、どこまでも人間の生成と形成を注視し続けた真摯な態度に直面

する時、体育の本質は、運動文化体系等ではなく、まさに人間形成にこそあることの確信を抱かせてくれる。そして、体育が単なる運動指導ではなく、真なる意味において人間形成である為には、彼ら一人一人の豊かな可能性に対する信頼、愛、慈しみといった極めて肯定的で暖かな眼差し、おそらくは短期的な見返りを期待し得ないない営為をどこまでも貫いていく無私と根気、人間の生成と形成の神秘に対する敬虔、これらの全てが空気の如くそこに充ち溢れることが必要なのかも知れない。彼らは、その様な暖かい陽光と健やかな微風を浴びて、自らを豊かに耕していくだろう。体育は人間形成としてこのことを適正に認識しなくてはならない。それは、おそらく彼がそうであったように、体育は、運動文化体系や彼らのスポーツ行為における華やかな達成に無思慮に埋没することなく、彼ら自身の生を、そして精神的生のまさに創造的な動態を、そして彼らの豊かな生成とその神秘をどこまでも見詰め続けていくことが重要となる様に思われる。

3. 結 語

体育についてより一般性の高い説明様式を求めて、おそらくは多様な視座から学的接近がなされ得ることであろうが、例えそれらが如何なる拮かりを持つとしても、最終的に収斂していく、所謂、論理の中核は、教育の論理であろう。まさに教育を適正に把握することによってこそ、体育を明晰に語るができるようになるのである。言葉の正しい意味において、教育の何たるかを追求する学的営為は教育学の仕事であり、体育学は、そこから学的成果を正しく汲み取らなくてはならない。しかし乍ら、もし体育においても教育の把握が重要な課題であるならば、それも体育学の重要な批判対象となり得るのではないだろうか。教育学の知的成果に敬意を払いながらも、体育学はそれを無批判に受容することなく、独自の問題設定において学的努力を積み重ねていかななくてはならない様に思われる。体育学は体育事象の全般に対して学的責務を有する。従って、体育学は、関連諸科学に学びつつも、最終

的には体育学的な血脈が通った知識を生産していかなくてはならないのである。体育とは何か、そして如何にあるべきかといった、所謂、原理論的な問題設定に対する学的営為は道が尚も遠く、そして険しい道程が続くことであろうが、それを欠いては体育学は成り立たない。それ故に、教育それ自体についての検討さえも体育学的な文脈においても不可避なものとなる。体育の学的認識は、体育のまさにその教育性の本質を自律的に問わなくてはならないのである。

ところで、体育の本質が教育にあることは、半ば自明のことの様に思われるが、もしかしたら現実の体育教育実践において、体育の対象と目的が限りなく人間それ自体であり、本質的には人間の生成と形成にあることを、時折、失念することがあるかも知れない。例えば、学校体育の教科体育において、技能の上達が遅い彼らに少なからず苛立ちをおぼえる時、おそらくは彼らの存在の豊穡さや、その存在と生成の神秘を見失ってしまい、ただ単に、運動文化体系それ自体に目を奪われ、そこに埋没してしまうこともあろう。器械体操の巧みな演技は彼らのこころからの驚きを誘い、ゲーム終了間際の逆転スリーポイントシュートは彼らを感じに導くであろう。それはまさに華やかな瞬間ではあるが、未熟なグラウンドストロークにおいてさえも、彼らは美的体感を満喫しているかも知れない。拙いながらも放ったシュートがゴールバスケットに吸い込まれた瞬間、彼らは心の奥底から嬉々とした瞬間を全身で味わっているかも知れない。従って、例え技能の完成度が低くても、競技達成が拙くても、彼らの内面においては、おそらくは確実に重要な出来事が起こっているに違いない。体育はそれこそを照らし出し、それこそを教育的にフォローしなくてはならないのではないだろうか。そうであるならば、精神的生の躍動は、おそらく技能の巧拙にあまり制約を受けないかも知れない。豊かな瞬間は、彼らに可能性として等しく開かれている様に思われる。従って、体育が如何に身体運動を媒介しようとして、彼ら各々の内面の生とその可能性の本質的な豊穡さを失念してはならない筈である。それ故に、体育は、彼らを運動文化体系に導きはするとしても、そこにおいて彼らがより

豊かに生成していくことこそを求めなくてはならないのではないだろうか。無論、高い運動技能は、より豊かな瞬間を可能性としてより多く約束してくれるかも知れない。巧くなればなるほど、彼らはより高次の内面的体験を成就することもある。確かに、巧みなドリブル技能は、彼らをバスケットボールのより深い世界へと導き、そこでは、おそらくより有意義な価値体験が得られるかも知れない。従って、体育においても、運動技能の上達は、その一点の可能性のみにおいて求められるべきであろう。彼らに何かを強いる場合は、それによって彼らがより豊かになり得ることへの確約と保障が不可欠となる。それなくしては、彼らの未だ確定し得ない人格や芽生えつつある尊厳を傷つけてしまうことになりかねないのである。体育も、究極的には、人間の存在とその生成の神秘への献身であり、それは単なる運動指導ではなく、この意味においてこそ人間形成であり得る。この様に考えていくなれば、体育において本当に大切にしなければならないものは、案外、数の上ではそう多くないかも知れない。しかし乍ら、それこそを選びとり、求め続けていくことは勇気があることであろう。逆に考えるならば、体育が真なる教育たることを放棄して、運動文化体系それ自体に埋没していくならば、ある種の怠惰な安堵を感じるかも知れない。些か無礼な物言いではあるが、それがもし単なる運動指導にすぎないのならば、おそらくは彼らの人間形成に対する責務の重圧から逃れることができるであろう。しかし乍ら、やはり体育は、彼らの人間存在の豊かさとその生成の神秘に驚きと畏敬を感じつつも、穏やかで暖かな眼差しで彼らを照らし続けていかななくてはならないのではないだろうか。この知的確信は決して甘美な観念論ではなく、極めて厳格な決断と勇気を求める。体育が人間形成であろうとするならば、勇気をもって彼らの人間存在の本質とその生成の神秘を敬虔に見詰め続け、それを体育の責務において論じていかななくてはならない。Spranger, Ed. の教育学は、その様に語り掛けてくれるのである。

4. 註, および参考・引用文献

- (1) 川村英男 (1966) 体育原理, 杏林書院, p. 209.
- (2) 永井康宏 (1983) 体育原論, 不昧堂, p. 19.
- (3) Reble A. (1959) Menschenbild und Pädagogik, Die Deutsche Schule-Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit. 51-2 : 66.
- (4) Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Wissenschaftlich Buchgesellschaft, S. 41.
- (5) 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する——体育哲学叙説, 北樹出版, p. 71.
- (6) 哲学事典 (1977) 平凡社, pp. 1065-1066.
- (7) Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, Pädagogische Rundschau, 20-11 : 1005.
- (8) Gerner, B., a, a, O., (4), S. 38.
- (9) Bollnow, O. F. (1975) Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S. 52.
- (10) Flitner, W. (1970) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S. 13.
- (11) Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik-Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Fernand Hirt, S. 28.
- (12) 小林博英 (1967) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向——教育学の人間学の試み, 教育哲学研究, 31 : 81.
- (13) 宮寺晃夫 (1969) W. V. フンボルトの教育理論における「陶冶」と「教育」——新人文主義の人間形成論, 教育哲学研究, 20 : 2.
- (14) Menze, C. : Rumel, K. 訳 (1979) ドイツにおける精神科学的教育学の状況と人間の陶冶問題, 平野智美 (編) 人間形成の思想, 学習研究社, pp. 215-218.
- (15) 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, 小笠原道雄 (編) ドイツにおける教育学の発展, 学文社, p. 190.
- (16) 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説——ヴィルヘルム・フリットナー教育学の研究, 福村出版, p. 177.
- (17) 徳永正直 (1980) フリットナー教育学における人間学の独自性——その意義と問題点——, 京都大学教育学部紀要, 26 : 165.
- (18) Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der gegenwart, Quelle & Meyer, S. 19.
- (19) Menze, C., op. cit., (14), p. 207.

- (20) 小笠原道雄, *op. cit.*, (16), p. 15.
- (21) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 3.
- (22) 山崎英則 (1992) E. シュプランガーの人間教育論, 広島女子大学家政学部紀要, 28 : 2.
- (23) 村田昇 (1995) シュプランガーと現代の教育, 玉川大学出版部, p. 1.
- (24) 村田昇 (1963) シュプランガーにおける人文主義と国民主義, 滋賀大学学芸学部紀要, 13 : 104.
- (25) 村田昇 (1991) シュプランガー, その生涯, 滋賀大学教育学部紀要, 41 : 21.
- (26) 村田昇 (1974) シュプランガー, 杉谷雅文(編)現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出版部, p. 127.
- (27) Döpp-Vorwald, H.(1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*. A. Henn Verlag, S. 287.
- (28) 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, 九州大学出版会, pp. 107-108.
- (29) Reble, A., a, a, O., (3), S. 66.
- (30) Döpp-Vorwald, H. (1977) *Beiträge zur pädagogische Anthropologie*, A.Henn Verlag, S. 29.
- (31) Neu, Th. (1958) *Bibliographie : Eduard Spranger, Max Niemeyer*, Ss.117.
- (32) 長井和雄 (1964) エドアルト・シュプランガー博士略歴と著作目録, 教育哲学研究, 10 : 70-79.
- (33) 西村正登 (1994) シュプランガーにおける人間形成の論理——人間性と自由の概念を中心にして, 大阪私立短期大学協会研究報告集, 31 : 125.
- (34) Bollnow, O.F. : 峰島旭訳 (1978) *実存哲学と教育学*, 理想社, p. 64.
- (35) 村田昇 (1959) 現代文化と人間陶冶——シュプランガーを中心として, 教育科学, 広島大学教育研究会, 16 : 92.
- (36) Bollnow, O. F., *op. cit.*, (34), pp. 65-66.
- (37) 岩間浩 (1974) シュプランガーの内的覚醒論, 教育哲学研究, 29 : 21.
- (38) 村田昇, *op. cit.*, (25), pp. 21-23.
- (39) 村田昇, *ibid.*, p. 23-25.
- (40) 村田昇, *ibid.*, p. 25-26.
- (41) 村田昇, *ibid.*, p. 27-49.
- (42) 村田昇 (1996) パウルゼンとシュプランガーその師弟関係, 京都女子大学教育学部紀要, 36 : 29-30.
- (43) 村田昇, *ibid.*, p. 29.
- (44) 村田昇, *op. cit.*, (26), p. 127.
- (45) 新井保幸 (1974) 1920年代シュプランガーにおける文化教育学思想の特質, 教

- 育哲学研究, 30 : 37.
- (46) 天野正治(1960)シュプラランガーの内的的学校改革について——戦後シュプラランガー教育思想の一考察, 教育哲学研究, 3 : 62.
- (47) 輪島道友(1973)シュプラランガーの教育思考の方法的特質について, 東京教育大学教育学研究集録, 12 : 31.
- (48) Spranger, Ed. (1962) Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Quell & Meyer, SS. 124-125.
- (49) 大浦猛(1964)第2次大戦前の日本におけるディルタイ派文化教育学研究の推移——シュプラランガー教育思想の研究を中心として, 教育哲学研究, 10 : 3-22.
- (50) 安谷屋良子(1965)E. シュプラランガーの教育者観について, 琉球大学教育学部紀要, 8 : 1.
- (51) Röhrs, H. : 長谷川守訳(1990)一般教育学, 玉川大学出版部, pp. 134-135.
- (52) Menze, op. cit., (14), pp. 207-208.
- (53) 安谷屋良子(1962)シュプラランガーにおける教育理想と教育者の位置——戦後の作品について, 教育哲学研究, 6 : 64.
- (54) 中戸義雄(1992)人間性と教育——後期シュプラランガーへの視点として, 森田孝(編)人間形成の哲学, 大阪書籍, p. 397.
- (55) 村田昇(1996)シュプラランガー教育学の研究, 京都女子大学研究叢刊, 26 : 82.
- (56) Flitner, W., a, a, O. (10), SS. 40-41.
- (57) 村田昇(1960)シュプラランガーにおける教育の本質概念について, 教育哲学研究, 3 : 54.
- (58) Spranger, Ed. (1948) Philosophische Grundlegung der Pädagogik, Gesammelte Schriften II, Quelle & Meyer, S. 67.
- (59) Spranger, Ed. (1958) Der Geborene Erzieher, Quelle & Meyer, S. 17.
- (60) 村田昇, op. cit., (57), p. 55.
- (61) Nosbusch, J. (1976) Moderne Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik, Höltershinken, D. (hrsg.) Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 187.
- (62) Flitner, W., a, a, O., (10), S. 47.
- (63) Spranger, Ed. (1955) Pädagogische Perspektiven-Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen gegenwart, Quelle & Meyer, S. 123.
- (54) Spranger, Ed., dittio, S. 124.
- (65) Flitner, W., a, a, O., (10), S. 45.
- (66) Flitner, W., dittio, S. 41.
- (67) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 100.

- (68) 長井和雄 (1957) シュプラランガー教育学の三つの問題, 教育学研究, 24-5 : 25.
- (69) 伊東亮三 (1961) シュプラランガーにおける生活と教育との関連について, 教育哲学研究, 4 : 60.
- (70) 安藤雄 (1936) シュプラランゲルにおける陶冶概念と教育概念の関係, 教育学研究, 4-11 : 33.
- (71) Spranger, Ed. (1922) *Lebensformen-Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik de Personalichkeit*, Max Niemeyer, S. 338.
尚, 本稿においては訳書 (伊勢田耀子訳, 文化と性格の諸類型, 明治図書, 1969) を参考にしつつ, 原典に即して拙訳を試みた。
- (72) 安谷屋良子, *op. cit.*, (50), p. 4.
- (73) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 17.
- (74) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S. 62.
- (75) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 176.
- (76) Spranger, Ed., *dittio*, S. 173.
- (77) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 93.
- (78) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 63.
- (79) Spranger, Ed., *dittio*, S. 336.
- (80) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 21.
- (81) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 337.
- (82) 安谷屋良子, *op. cit.*, (53), p. 64.
- (83) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 62.
- (84) 安谷屋良子, *op. cit.*, (53), p. 66.
- (85) Flitner, W., a, a, O., (10), S. 53.
- (86) Spranger, Ed. (1928) *Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, Kulture und Erziehung*, Quell & Meyer, S. 181.
- (87) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 97.
- (88) 村田昇, *op. cit.*, (57), p. 50.
- (89) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 175.
- (90) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 42.
- (91) Spranger, Ed. (1928) *Die Erziehung der Frau zur Erzieherin, Kulture und Erziehung*, Quell & Meyer, S. 229.
- (92) Spranger, Ed. (1933) *Umriss der philosophischen Pädagogik, Gesammelte Schriften II*, S. 32.
- (93) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 287.
- (94) Spranger, Ed. (1928) *Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für des*

- Volksleben, Kulture und Erziehung, Quelle & Meyer, S. 183.
- (95) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 263.
- (96) Spranger, Ed., dittio, S. 337.
- (97) Spranger, Ed., dittio, S. 313.
- (98) Spranger, Ed., dittio, S. 255.
- (99) Spranger, Ed., dittio, S. 339.
- (100) Spranger, Ed., dittio, S. 99.
- (101) Flitner, W., a, a, O., (10), S. 49.
- (102) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 400.
- (103) Spranger, Ed., dittio, S. 298.
- (104) Spranger, Ed., dittio, S. 283.
- (105) 新井保幸, op. cit., (45), p. 38.
- (106) Spranger, Ed. (1928) Das deutsche bildungsideal der Gegenwart, Quellen & Meyer, S. 42.
- (107) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 340.
- (108) 村田昇, op. cit., (35), p. 92.
- (109) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 340.
- (110) Spranger, Ed., dittio, S. 264.
- (111) Spranger, Ed., dittio, S. 161.
- (112) Flitner, W., a, a, O., (10), S. 49.
- (113) Flitner, W. (1947) Die Abenländischen vorbilder und das Ziel der Erziehung, Helmut Kupper, S. 149.
- (114) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 267.
- (115) Spranger, Ed., dittio, S. 239
- (116) Spranger, Ed., dittio, S. 213.
- (117) Spranger, Ed., dittio, S. 240.
- (118) Flitner, W., a, a, O., (10), S. 32.
- (119) Flitner, W., dittio, SS. 34-35.
- (120) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S. 62.
- (121) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 166.
- (122) 安谷屋良子, op. cit., (50), p. 1.
- (123) Spranger, Ed. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, Quelle & Meyer, S. 2.
- (124) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 339.
- (125) Spranger, Ed. (1954) Gedanken zur Daseinsgestaltung, R. Piper & Co., S. 145.
- (126) 安谷屋良子, op. cit., (50), p. 65.

- (127) 安谷屋良子, *op. cit.*, (53), p. 66.
- (128) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S. 62.
- (129) Spranger, Ed., *dittio*, S. 83.
- (130) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 72.
- (131) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S. 83.
- (132) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 302.
- (133) 神崎英紀 (1978) シュプラランガーにおける精神生活の規範性について, 九州大学教育学部紀要, 24 : 56.
- (134) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S. 12.
- (135) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 53.
- (136) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S. 83.
- (137) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 212.
- (138) Spranger, Ed., *dittio*, S. 213.
- (139) Spranger, Ed., a, a, O., (48), S. 127.
- (140) 新井保幸, *op. cit.*, (45), p. 38.
- (141) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 339.
- (142) Spranger, Ed., *dittio*, S. 292.
- (143) Spranger, Ed., *dittio*, S. 312.
- (144) 村田昇, *op. cit.*, (57), p. 49.
- (145) Spranger, Ed. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, Gesammelte Schriften II*, S. 340.
- (146) 村田昇, *op. cit.*, (25), p. 21.
- (147) 輪島道友, *op. cit.*, (47), p. 31.
- (148) 山田武人 (1979) シュプラランガーにおける陶冶性の問題, 金城学院大学論集, 83 : 135.
- (149) 輪島道友, *op. cit.*, (25), p. 31.
- (150) 安谷屋良子, *op. cit.*, (50), p. 1.
- (151) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S. 124.
- (152) 中戸義雄, *op. cit.*, (54), p. 393.
- (153) Spranger, Ed. (1948) *Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmachte, Gesammelte Schriften VIII*, S. 313.
- (154) Spranger, Ed., a, a, O., (71), S. 340.
- (155) Spranger, Ed., *dittio*, S. 283.
- (156) Spranger, Ed., *dittio*, S. 401.
- (157) Spranger, Ed. (1920) *Allgemeinbildung und Berufsschule, Gesammelte Schriften*

ten III, S. 8.

- (58) Flitner, W., a, a, O., (10), S. 39.
- (59) Flitner, W., dittio, S. 45.
- (60) Flitner, W., dittio, S. 49.
- (61) 安谷屋良子, op. cit., (53), p. 66.
- (62) Spranger, Ed., a, a, O., (59), S. 62.
- (63) 佐藤臣彦, op. cit., (5), p. 72.
- (64) Flitner, W., a, a, O., (10), SS. 151-152.
- (65) Flitner, W., dittio, S. 152.