

体育学における人間理解の人間学的 認識契機に関する検討

——シュプリンガーの教育学的論議を中心として——

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.の教育学とその人間学的色彩
 - 2.2. 教育の真なる意味についての論議
 - 2.3. 教育と人間の内面性——その大奥に微睡む豊かな可能性——
 - 2.4. 教育と人間の豊かな生成
 - 2.5. 教育と形而上への動機
 - 2.6. 体育学における人間理解の試みとその人間学的認識の模索
 3. 結 語
 4. 註, および参考・引用文献

1. 序 論

1.1. 緒 言

体育の論理を周到に構築していく際、そこに可能性としていくつかの視座を持ち得るとしても、教育という視座は省くことができないであろう。例えば、体育をより狭義に、そして極めて制度的な意味合いで教育として論じ、それを学校体育、取り分け、教科体育へと更に限局していくならば、それが他の教科同様に、可視的には独自の文化体系に彩られながらも、その教育可能性の最大限度において彼らの人間形成へと参入し、そこに貢献していくべきことは、その実態や内実がどうであれ、論理的には妥当であり、些かの疑念の余地すらない様に思われる。例え、それが感覚的な印象として、例えば、激しい身体運動や卓越した華やかな身体技能、強壯な身体等がそれを彩るとしても、体育の本質的な論議は、おそらく、最終的には教育という視座において為されなくてはならない筈である。

さて、体育を教育という視座から検討する学的営為は、日本の体育学においてもその黎明より数多く認められるが、これについては未だ究め尽くされているとは判断し難く、それは猶も依然として重要な学的課題の一つであることは間違いない。なるほど、体育がその本質において教育であることは、半ば自明のことの様にも思われるが、それが如何なる意味において教育であるのかについての論理的な説明様式は、依然として明確に整理され得ない部分を残している様に思われる。従って、それについては常に問題設定を立ち興し、徹底した論議を経て学的な承認を取り付ける処までを見据えて、課題解決の学的努力を重ねていかななくてはならない。体育の学的認識において、体育を教育という視座から眺め、それを学的形式において論じていく営為は、それが如何に多様な方向性を示し得たとしても、おそらくは、体育の本質的な理解を基礎付け、それを学的確立にむけて促進していくことであろう。

ところで、体育を教育という視座から眺めていくなれば、その学的接近の過程においてそれは人間理解の問題へと不可避に繋がっていく。まさに、それは教育の本質を問うことが人間理解の問題へと必然的に繋がるという事情⁽¹⁾が直接的に妥当する。もしかしたら体育学がたとえ如何に多くの学的蓄積を持ち得ていたとしても、人間についての学的把握が正しくそして豊かでなければ、それらは最終的には有効な意味を成さないかも知れない。ここにおいて、まさに「体育学は人間の学である」⁽²⁾ことが想起させられる。おそらくは、体育学において人間理解の問題は、最終的には全てがそこにおいてはかられる論理的な収束点である様に思われる⁽³⁾。所謂、体育に関わる学的営為は、それが先ず欧州において萌芽し、⁽⁴⁾経験科学的色彩において発展を辿り、1960年代の米国を中心とした専門科学化運動を経て、⁽⁵⁾ここへと至る道程において、その知の拡がりと共に、多くの問題領域を抱え込み、言葉の正しい意味において、体育関連学領域を遙かに超えつつある様にも見受けられる。確かに、それらは適正な概念において包摂されることによって、新たな学として社会的承認を得るのであるだろうが、一方においては、体育それ自体への能動的求心力を有する問題設定や学的営為が相対的に希薄になりはしないかという懸念に駆られる。バレーボールのスパイク時の床反力の問題や、ラット生体実験によるミオグロビンの生理反応の詳細、そしてトレッドミルでの最大酸素摂取量の測定等は、それ自体、価値自由という点で中立的な学的有効性が高いとしても、もしかしたら、体育学的な意味連関の本質的な論議において決定的な意味を持ち得ることは少ないかも知れない。無論、おそらくそれらはそれ相応の専門事象において適正な有効性を発揮し得る。但し、それらが、もし体育学的な意味連関において適正な位置付けが得られるとしたら、体育の学的認識における人間理解という注視方向においてそれらが照らしだされ、その教育的な論理において某かの有効性を得る時を待たなくてはならない。体育を本質的に基礎付けるものは、スポーツの文化体系ではなく、身体運動の合理的な方法ではなく、寧ろ教育の論理であり、より基底的には人間理解の問題であるかも知れない。それ故に、体育の学的認識においては、人間理

解に関わる学的営為、即ち、人間学的営為は極めて重要とされ、本質的な学的課題として捉えられなくてはならないのである。

さて、体育の学的認識において為される人間学的営為は、おそらくは、多元的な知の拡がりをも可能性として有する様に思われる。しかし乍ら、体育事象において多様な人間現象が顕現し、それらを局部的に理解し、先鋭的に解釈を試みたとしても、それらが直接的に体育実践を支え、そして促進していくことは難しい⁽⁶⁾。それは、寧ろそれらの諸現象の全てがそこへ収斂する本質層の全体こそが問われなくてはならない。即ち、体育の学的認識においては、体育事象に顕現する人間現象の全てを原因する人間存在の本質の全体が問題となる。ところが、この様な原理論的な問題設定は、極めて難解であるばかりでなく、おそらくは究め尽くし得ない深遠な海域である様に思われる。しかも、もし体育事象が相応の特殊性を有するとするならば、それは徒に他の学領域の知見を無分別に援用することでは解決し得ないことであろう。しかし乍ら、それに徒手空拳で立ち向かうのは、余りにもむこうみずであり、決して得策とは言い難い。従って、体育の学的認識において人間理解の問題を努めて原理論的に検討していこうと試みる時、何らかの適正で妥当な足掛かりが必要となる。そして、当然のこと乍ら、そこには体育事象における人間存在を正しく説明するうえでの、可能な限り高い有効性が要求されることとなる。即ち、そこでは問題設定の諸特性に応じて、検討の基礎が選定されなくてはならない。考えてみれば、体育の学的認識における、所謂、人間学的な問題設定は、体育がその本質において何よりも先ず「教育」であること、そして、改めて体育を教育という視座から徹底していこうとする処に起因する為、教育の人間学的事情を適正に踏まえ、差当っては、教育学における人間学的営為に、その有効な足掛かりを求めていくことが必要とされる様に思われる。

一般に、教育学の人間学的な事情を厳密に踏まえるならば、おそらく西欧古代に迄も遡らなくてはならない筈である⁽⁸⁾。但し、教育学の思想的潮流における問題設定の自覚的能動性という見地からそれらを眺めるならば、ドイツ

教育学における伝統的な人間形成論、そして精神科学的教育学等の諸形式が眼前に立ち現われてくるであろう。体育の学的認識において人間学的問題設定を試みる際には、このあたりの学的知見は極めて有効な示唆を与えてくれる様に思われる。取り分け、精神科学的教育学は、その教育学的意識において人間の本来性や存在理念を積極的に注視し、そこに立脚点を求めて論理構築を試みていった⁽⁹⁾。まさに、それは教育の何たるかを論ずる為⁽¹⁰⁾に、必然的に人間存在それ自体を見詰め、教育学的に問いを発していったのではないだろうか。但し、この精神科学的教育学の学的潮流における各々の学理論は、その基本構造において一致するものの、その学説は多岐に亘っているという。そうであるならば、そこでの人間学営為については、おそらくは、各々の学的立場において精力を傾けて照射した人間存在についての論理的様相に相応の独自性と有効性と、そして教育学的重要性が認められる様に思われる。従って、体育の学的認識における人間学的問題設定の試みを、より周到に進めていくことを求めるならば、可能な限り個々の論者の理論構想に直接あたり、そこに窺われる人間学的営為を適正に抽出し、それらを体育学的に位置付けていくことが必要となろう。怖れながら、そこには体育の学的認識における人間学的問題設定に対する有効な学的示唆が少なくない筈である。

さて、ドイツ教育学における精神科学的教育学の思想的潮流においては、Nohl, H.やSpranger, Ed., Litt, Th.,そしてFlitner, W.等の教育学者がその代表格として挙げられる⁽¹¹⁾。彼らの教育学理論のそれぞれが適正に学的評価を得ていることは周知のことであり、それ故に、そこに窺われる人間学的営為についても、おそらくは、相応の教育学的意義が認められるであろうことは予想に難くない。それでは、彼らは、各々の教育学的思考において如何に人間存在を注視し、それを如何なる論理において構築していったのであろうか。まさにそれは個々の教育学に直接あたることによってのみ眺望がひらけてくる筈である。そこで、本稿においては、その試みの端緒として、Spranger, Ed.の教育学を取り上げていきたい。彼は、生涯に亘って「人間とはいったい何であるのか」について探究し続けた教育学者であり⁽¹²⁾、精神科学的教育学のみな

らずドイツ教育学、ひいては、所謂、現代教育学において最高位に位置付けられている。彼の教育学は、必ずや、体育の学的認識における人間学的営為に有効な学的示唆を与えてくれるであろう。体育学は、それらの検討を通じて、所謂、人間学的思考能力の基礎をより確かなものにし得る様に思われる。この体育の学的認識における人間学的思考は、体育学それ自体の学的思考に確かな解明力と判断力を付与し、そのみならずより豊かな認識の次元を切り拓くものである¹³⁾。それ故に、それは体育学それ自体にとって極めて重要な思考契機である。無論、当然のことではあるが、体育の学的認識における人間学的な諸課題については、最終的には、体育学が自らの人間学的思考能力の責任において、それを論じていかななくてはならないだろう。従って、その為の認識的基礎は、より確かなものであり、そしてより豊かなものであることに越したことがない筈である。

1.2. 研究の目的・手順

体育の学的認識において人間の何たるかを問い、それを主題的に問題設定を試み学的検討を進めていくことは、体育学にとって極めて重要な意味を持つことは前述の通りである。そして、そればかりではなく、その学的営為が日々の体育実践、より具体的には教科体育の諸状況をも支え、促進していく為にも¹⁴⁾、より確かな知見を生産し、その問題領域をより豊かに拡充していかなくてはならないことであろう。従って、その為の基礎としてそれに関わる有効な知見を掬い上げ、それを体育学的に吟味し、そして体育学的に正しく位置付けていくことが求められる。但し、その学的検討の道程において、他の学領域の責務のもとに生産された有効な知見に巡り合えたとしても、それらを受容し、そこに無思慮に傾倒していくことは回避されなくてはならず、その有効性は常に体育学的な意味連関において推し量られなくてはならない¹⁵⁾。体育学における人間理解の学的営為は極めて重要な学的課題であり、おそらく、それを求めて為される人間学的認識の深まりは、おそらく体育学の学理論的確立と発展に繋がっていく筈である。その為には、体育学に

における人間学的認識の拡充に寄与し得る多様な論理的契機とその基礎を見出し、それに対して体育学的な承認を取り付けていかななくてはならない。

これらから、本稿の目的は、体育学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理解の学的営為、即ち人間学的認識の基礎的契機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、本来、彼の学術的著作全般ということになるべきであるが、その数量の膨大¹⁸⁾さと能力的限界から、ここでは対象文献を絞って分析・検討を進めていくこととしたい。そこで本稿においては、一先ず、彼自らがその研究業績において重要な著作と見做している¹⁹⁾「Die Geborene Erzieher (1958)²⁰⁾」を直接的な分析対象として選定し、検討・推論を進めていきたい。この文献は、彼がそのまえがきに記している様に、Weingarten教育大学の卒業式記念講演から生まれたものであり²¹⁾、それは彼の教育学理論を適正に把握する上で、極めて重要な文献であるという²²⁾。従って、本稿における分析の概ねは、上記文献とその関連文献の範囲において為され、その限界範囲において検討・推論が進められることとなる。

2. 本 論

2.1. Spranger, Ed.の教育学とその人間学的色彩

Spranger, Ed. (1882-1963) は、ドイツ教育学においては Dilthey, W.の流²³⁾れを汲む、所謂、精神科学的教育学派に位置付けられるが、彼の足跡をより詳細に辿るならば、寧ろ、恩師 Paulsen, F.の影響を見逃すことはできない²⁴⁾。彼は、Paulsen, F.との交流において「人間とは何か・世界とは何か」といった深遠な問いについての詳細な解明に対する動機を抱き、それがやがて、教育学の関心において豊かな糧を得て、次第に醸成し、さらには教育学への哲学的関心が強化されていったという²⁵⁾。この様にして、彼は自らの学究生活において「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続けていったのである。人間の本质ならびに使命についてのあくなき探究は、まさに彼の教育学の特色の一つである。

さて、Spranger, Ed.が自らの学究生活において成した膨大な成果から、その人間理解の学的営為を適正に抽出することは難しいが、その人間学的営為の特性の一つとして、人間のまさに内面への指向が挙げられている。なるほど、人間が現存在において如何なる存在形姿を呈しようとも、人間は、究極的にはただ精神というその内面の世界からのみ適切に理解され得るのである。人間は自らのうちに独自の内面的な世界を持つ。そして、人間が生命体として生物的に生きていようとも、或いは社会という共同体において文化的に生を展開していたとしても、真なる意味においては、まさにその内面の精神的な生においてこそ存在しているのかも知れない。確かに、人間は可視的に捉えるならば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、寧ろその内面にこそ認められる。それ故に、彼は、人間が単なる物理的、心理的な存在に留まらない、寧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、人間のその内面的な生への注視を強調したのである。従って、人間を真なる意味において人間たらしめる処の、所謂、人間性は、それがただ単に人間的なものである以上のものであり、彼はそれを人間の内面の奥深い処との関わりにおいて捉えようとする。彼の教育学的思考には、人間の精神的な存在性、あるいは人間のまさにその内面性への熱い眼差しが感ぜられるのである。

これらから、Spranger, Ed.の教育学的思考における、所謂、人間学的営為は、端的には人間のまさにその精神的な存在性や内面性への注視とその探究として捉えられるであろう。しかし乍ら、彼は、当時の教育学が、確かに多くの知的蓄積を有するとしても、肝心の人間の内面的なものについては殆ど把握していないことを嘆く。そこで、彼は自らの学究生活においてそれに熱意をもって取り組み、彼独自の語り口でそこに接近していく。概ね、彼の教育学的思考は、強固なキリスト教的倫理観に貫かれており、ドイツ観念論の

伝統的基盤に立脚した理想主義的、個人主義的色彩が強いものであるが故に、それが「あまりにも審美的・観想的であって、実践性を欠いている」⁽³⁷⁾、或いは、「あまりにも理想主義的、個人主義的で、現実の厳しさに縁遠い」⁽³⁸⁾といった批判や、それ故に、「一種のエレジーに終わりはしないか」といった懸念もないことはない。なるほど、それぞれが完成された存在へ至ること、心のしあわせに到達すること、永遠の価値充実に召されること、そして、宗教的に言うならば、神と共にあることへ至ること、といった西欧の人間についての思考様式⁽⁴¹⁾の特性を勘案したとしても、彼の独特の論調が、時としてあまりにも宗教臭く、「お談義的でありお説教的でもあり」⁽⁴²⁾、その叙情性に些かの気詰まりを感じてしまうことは否めない。しかし乍ら、教育における全体主義的不幸や功利主義的危険を懸念し、個人の存在の重要性を改めて高く掲げていこうとする時、人間は如何にあっても、各自がその内面において真なる人間として代替不能な生を豊かに展開していることを想起しなくてはならず、この意味において、彼の教育学は有効な示唆を与えてくれるであろう。⁽⁴³⁾そして、それらの懸念を想起したとしても、彼の人間そのものについての思考態度や問題設定、そして真摯課題接近を目のあたりにするとき、それらは決して彼の教育学の学的意義や有効性の一端を奪うものではないという確信を抱かざるを得ない。体育学は、時代を超えて語り掛けてくれる彼の声を、聴き逃してはならないのである。

2.2. 教育の真なる意味についての論議

教育学を周到に繙けば、古今東西に亘る著名な教育学者が、教育を多様に論じていることであろう。それらの論理の各々はそれぞれの拠って立つ視座の拡がり⁽⁴⁴⁾に起因する。おそらくは、それらの何れもが教育を語るうえで不可欠な要素なのかも知れない。例えば、教育は、或る局面においては人間の身体的自律や共有文化の内面化に焦点付けられて論じられることもある。また教育の論理において、所与の文化への適応において、人間の生存と存在が語られることもあろう。確かに人間は教育を通じて、例えば言語を修得し、多

様な文化様式を身に纏うこととなる。ところが、Spranger, Ed.はそこに留まらず、その遙か先の、そしてより深い処を見定める。即ち、教育は、文化の単なる伝達に留まるものではなく、それが真なる意味において教育であるならば、それによって人間はより貴い人間へと生成されていかななくてはならないのである。⁽⁴⁴⁾そして、仮に、教育において文化の伝達をよしとしても、それによって彼らの存在を活性化し、その本質の全体を高め得るという確信なくして、ただ単に知識を与えることに執心するならば、それが確かに彼らへの配慮を為しているとしても、それは単なる学問教授であるに過ぎず、それは決して教育として見做すことはできないと強弁する。⁽⁴⁵⁾教育は、なるほど可視的には多様な文化形態に彩られてはいるものの、それらを媒介としながら最終的には人間の存在とその豊かな生成を目指す。それ故に、Spranger, Ed.は、教育の真なる意味を論ずる処において、人間のその存在において最高の価値内容と意味を自らの存在に与えることができる能力を促し、そして耕すことを求めるのである。⁽⁴⁶⁾従って、教育においては文化の内面的な統合よりも、それによって彼らの生の構造が生産的となり活性化していく方向が求められる。⁽⁴⁷⁾無論、教育の実際においては、それらの文化の諸形態を理解し得る様に導かなくてはならないが、かといって、それらを無思慮に賛同する様に仕向ける必要はなく、それを通過することで真なる文化意志が覚醒すればよいという。⁽⁴⁸⁾些か先鋭的な表現を採るならば、教育においては、真理のみが伝達されるべきでなく、真理への意志自体が強化され促進されなくてはならないのである。⁽⁴⁹⁾教育において最終的に重要視されなくてはならないものは、真理を映し出す多くの科学的知識ではなく、人間そのものなのである。まさに教育とは、何よりも第一に、人間そのものを引き受けるということであつた。⁽⁵⁰⁾それ故に、その人間のこのころの大奥に到達し得ない教育は、決して真なる教育ではなく、それらはせいぜい教授に過ぎなかつたりする。それ故に、彼は次の様に述べる；

「教育においては決してものを動かすのではなく、⁽⁵⁰⁾ ころを動かすのです。」

それ故に、教育は、諸知識や文化体系それ自体ではなくして、まさに彼らの現存在の内面を、⁵³ ところを狙わなくてはならない。

確かに、教育は、常に文化の全体のなかに組み込まれ、纏れ合っているが故に、それだけをとってみれば教育でなかったり、単に教育だけではない多様なものが、教育的に重要な現象に関与していることもある。⁵⁴ そして、教育と呼称し得る現象も多様に散見し得る。しかし乍ら、真なる意味において教育であることは、もしかしたら極めて希少なのではないだろうか。そして、もしそうであるとしたら、人間にとって極めて重要な筈の教育の、その真意を常に吟味していかななくてはならない様に思われる。それでは、教育において究極的な対象とされる、この人間の内面とは如何なるものであろうか。これについて、幾分、Spranger, Ed.の教育学に立ち入っていかななくてはならない。

2.3. 教育と人間の内面性——その大奥に微睡む豊かな可能性——

教育は、おそらく人間が各々の存在においてより高次な生を成就することを希う。そして、教育は、彼らがの各々がやがてはより豊かな生成を遂行し、そして成就しゆくその可能性を⁵⁵ ところから信じるのである。まさに人間の存在の究極的な意義内容は、まさにところの充実のなかにこそあり、それは個性をよりよくそして完全に止揚し、彼らを最高の至福とすくいへと導くのである。⁵⁶ そして、生の本来の意義は、自らの本質を自由にその内面から湧き興させ、個人として自らの生を享受し、全うし、それを生き抜くことにあるという。⁵⁷ そして、Spranger, Ed.はこの様なところの充実へと至る、所謂、精神的な形成は、ただ単に知識の充実ではなくして、ところの感受性と創造性の全てによって、所謂「世界」というものをあらゆる方面から独特に受容していくことであるとする。人間がより高次な生を成就していく為には、教育においては、まさにところを見詰めなくてはならない。彼は、ところについて次の様に述べる；

「(ここでの) ころとは、決して学問的な心理学からの用語ではありません。それは、そこにおいて全てのものが正しくなされ、即ちそれらが正しい秩序の中に置かれ、それらの価値が検討される処の内面性に対する大衆的な名称なのです。その内面の世界においては、人間それ自体さえも正しくされるのです。そして、そこにおいて良心の声を聴き、自らが由来する形而上的な秩序の本質連関を体験するのであります。」

「ころとは、そこで人間存在の全ての価値を体験することができ、そこで多様な価値が相互にはかれ得る、全き内面的経験の場であります。沈黙した内面性においてのみ、生の真なる意味や、より高次な生、高い次元へと至る為の当為（適合義務）、そして最も真なる人間的な生を求め得るのです。もし言葉の拡大使用が許されるならば、人間の内面性とは、所謂、天啓の源泉なのであります。」

Spranger, Ed.に従うならば、人間は、まさに自らのころにおいてこそ真なる存在を遂行しているのかも知れない。それ故に、教育は彼らのころに狙いを定める。ところが、教育が如何にそこに狙いを定めようとも、その全てを把握することは難しい。それが如何に重要な対象であろうとも、その本質は語り尽くし得ない。彼は次の様に語る；

「ヘラクレイトスの言葉、即ち『ころの深みは、汲み尽くし得ない。』は、まさに依然として真実をあらわしており、そのあとにつづく言葉、即ち『たとえころの全ての次元をくまなく歩きまわったとしても』は、まさに人のころについて問い得る意味の拡がりの多様な方向性を示しているのです。」

古よりの哲人の言明に依拠しつつ、Spranger, Ed.はそこにころの可能性の豊かさを認める。人間のころは、果たしてその全てを把握し切れない、そして語り尽くせない、その様な豊かな可能性を有している。人間は、まさにその豊かな可能性のなかにおいてこそ存在している。そして、彼らを彼ら

自身の内面の豊かさへと案内し、そして導いていくことこそが、まさに教育において肝要なことのひとつとなる。彼らの豊かさは、人が与えることができるものではなくて、結局は自らが自らのうちにそれをつくりださなくてはならないのである。まさに人間は自らの力でより高い存在へと発展していくことができる存在なのである。それ故に、教育が、前述の如く、人間がその存在において達成し得る最高の価値内容や意味を、自らにつくりあげる能力を耕していこうとする。おそらく、人間は自らの力で自らを豊かに作りあげていくであろう。それ故に、教育は、人間を形成可能性という観点から眺めるのである。そして教育は、彼らのより豊かな形成可能性を心から信じる。そして、敢えて更なる表現を試みるならば、真なる教育の注視方向においてのみ、彼らに内在する豊かな可能性が見えてくるのであり、彼一流の比喻をなぞるならば、それは教育的な愛の炎の輝きによって、ようやく照らし出されるのである。人間について冷淡に客観的實在についてのみ捉えようとするならば、僅かばかりの暖かい微風によって芽生え得る、内面に微睡む豊かな可能性を見失うこととなろう。おそらく、教育という注視方向のみがそれを可能とするのかも知れない。教育は、彼らの発展しゆくところを愛し、それ故に、そこに創造的な形成可能性を見出だすのである。人間は自らの内面を耕し、そして教育という営みによって促されつつ、最終的にはより豊かな存在へと生成していくことであろう。まさに教育はこの最終局面迄を見通し、それを求めていくのである。彼は、次の様に論じる；

「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ありません。それよりも、とにかく彼のより高次な価値能力を發展させる様な媒介なのです。それ故に、(それによって)彼の内面の情操や価値態度、そして真・善・美といった観念的なものの結びつきが、彼の内面の有り様において徐々に形成されていかななくてはなりません。即ち、(教育によって)より(豊かに)変化し、より貴い人間が生成されていかななくてはならないのです。」

なるほど、教育が確かに多くの文化体系を媒介としていようと、それらの伝達に終始するものではなく、寧ろ教育は、それらを通じて彼ら自身をより豊かで貴い人間へと生成せしめるものでなくてはならない。彼らは、教育において、文化体系を蓄積していくというよりは、それらを通じて内面を価値的に形成していくのである。果たして、教育が、彼ら自身の豊かな生成に焦点付けられた人間形成であろうとするならば、その内面の世界の価値的な生成を見詰めていかななくてはならず、それは決して静態的・固定的なものでなく、自己形成的・創造的なものである。この様な人間のこころの形成可能性への注視は、すべての生の神聖さに対する信仰に根付いている⁽⁷⁴⁾。Spranger, Ed.は、人間の全ての生は等しく神聖であり、それはただ生の形成可能性ゆえに神聖であると説く⁽⁷⁵⁾。なるほど、彼らの各々が常に自らのうちに活気あふれる生をつくりあげつづけていくことの驚きと神秘に、敬虔な気持ちを抱かざるを得ない⁽⁷⁶⁾。それ故に、人間がその内面において不断に生を創造し、そこにおいてこそ存在を遂行していくこと、そして、そこに立ち興る豊かな生成を、内面の誕生の神秘と捉えたのである⁽⁷⁷⁾。彼は次の様に語る；

「(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で、人間の理想化能力が(次第に) 開花していくようになっているのです。この様な内面をみつめることによって生じてくる(人間の内面の半ば内発的な) 開拓は、まさに人間形成の過程における神秘なのです。」⁽⁷⁸⁾

Spranger, Ed.に従うならば、おそらく、人間は、まさに豊かさへと到る生成の途上にある混沌とした形成可能性として捉えられることとなろう。人間は各々が豊かな生成の途上にあり、彼らは自らを耕しながらその真なる豊かさへと不断に生成していくであろう。それ故に、教育は彼らの各々を、代替不能で豊かな形成可能性として見詰めていかななくてはならない。ここにこそ、彼の教育学的思考における人間理解の中核があり、人間の存在と生成についての教育学的確信の一端が示されているのかも知れない。

2.4. 教育と人間の豊かな生成

さて、Spranger, Ed.は、まさに彼らの貴いところの未だ開発されていない豊かな形成可能性への注視なくしては、決して教育へは到り得ないと述べる⁷⁹⁾。従って、彼らのなかに微睡んでいる真なる豊かな形成可能性に期待を寄せて、彼らの生を促進していくことは重要なこととなる。それ故に、教育は、彼らのところに微睡む豊かな形成可能性を促し、暖め、そして耕していこうとするのである。ところが、人間の内面の神秘的な誕生の為には、彼らのところの大奥へと到達しなくてはならない。即ち、彼らのところの豊かな生成の為には、その大奥へと到る深みが重要であり、教育の究極的な狙いはそこにこそある⁸⁰⁾。それ故に、彼は次の様に問いを発する；

「若きところを、そう、彼らの若きところを永遠のものへと形成していく為には、即ち、それを次第により高次な精神的生へと高めていく為には、(果たして)何処に、どの様にして影響を与えようとしなくてはならないのでしょうか？」⁸¹⁾

人間のまさにその内部にあるもの、そしてその深処が問題となり、そこを耕し、豊かにしていくことを通じて、ようやくSpranger, Ed.が求める処の、所謂、人間性への教育が可能となる⁸²⁾。このような意味において、教育は、彼らを自己自身への豊かさへと導かなくてはならず、学校は、そして教師は、決して彼らを職業や富める暮らし、何かの政党へと導くのではなくして、まさに彼らの内面こそへと導くことを課題としなくてはならず、そうでなくては、「人間性」は単なる標語へと墮してしまうのである⁸³⁾。彼は、このような見地から、人間の内面の創造的生成を注視し、そこにこそ教育の真意を見出だすのである。ところが、精神的な生成は『内部から』来るものであるとしても、その深みに眠るものが独りで目覚めて展開するものではなく、寧ろ外なるものに依って目覚まされて発展するものである⁸⁴⁾。それはまさに、そこに微睡んでいる深みを覚醒することである⁸⁵⁾。即ち、それは人間生成における新たな次

元であり、彼はそれを「内面的世界の覚醒」と呼ぶ。それこそが、彼らの内面の創造的生成において極めて重要な契機であり、内面に価値の世界を築きあげる重要なプロセスである。ところが、この様なところの響きが生じない処では、全ての知識も能力も何の価値も持たないこととなる。とにかく、教育の全てがそこにかかっているのであるという。ところが、それは、所詮、彼ら自身によって、いわば実存的に遂行される他はないものであって、たとえ親や教師といえども、それを強制したり、代わって遂行することはできない。そして、そこに狙いを定めるべき燃焼点はおそらくは依然として何処かに存在するとしても、教育がそこを狙って火を点そうとした処には、全く火を点せないかも知れないのである。まさに、魔法の点火棒などは存在しないし、誰も何がそこに火を点し得るのか知ることはできない。それでは、教育は何ができるのであろうか。彼は次の様に語る；

「教育者は、ただ静かに導くように彼らと関わり、覚醒の手助けをするのみであります。それはまさにソクラテスのいう処の、所謂、助産なのです。彼らの自由（な創造）への手助けの為の手軽に利用できる便利な処方箋はないのです。」

おそらく、自らの豊かな創造的生成は自らの力でそれを歩み、それを成し遂げる。教育は、そこに静かに関わり、それを暖め、そして促していく。即ち、彼らのなかに微睡んでいる真なる豊かな可能性に期待し、その存在と生成を暖め、そして促進していくことこそ、教育の真なる意義である。まさに教育は、彼らの存在と生、そしてその生成が豊かであることを敬虔に感じ、そしてそれに無償の信頼を寄せ、その可能性の豊かさに故に神聖さを感じるのである。果たして、教育が冷たい中性な知の世界だけに関与しているのではなくて、個々の固有の生に結びついていることを想起しなくてはならない。否、寧ろ、それがその本質において人間の生とその生成の豊かさとの密接な関連を有することを、常に失念してはならないのではないだろうか。従って、教育が真なる意味において教育であろうとするならば、それらについての無

償の信頼と知的確信のありようが重要な契機となってくる。Spranger, Ed.は、それを愛に喩えていく。この様に考えるならば、もしかしたら教育の教育たる核心は、まさに、所謂、愛に集約されるのかも知れない。この様な極めて叙情的ですらある表現はあまりにも誤解を生みやすく、努めて回避したいものではあるが、ところが、この教育愛の問題を避けて、Spranger, Ed.の教育学理論、取り分け、その中核を成すこの内界覚醒論の根本を把握することは不可能である⁽¹⁰²⁾。従って、ここでは今暫らく、彼の論ず処の教育愛について辿っていくこととしたい。もしかしたら、そこには教育を教育たらしめる根本動機が潜んでいるかも知れない。

さてSpranger, Ed.の教育学理論の背景には、確かに人間の能動的な形成力についての信頼が存在している⁽¹⁰³⁾。まさにその信頼こそが、教育を教育たらしめる根本動機に直結するかも知れない。前述の如く、彼らの貴いところの未だ開発されていない可能性への注視なくして、決して教育へは到り得ず⁽¹⁰⁴⁾、従って、教育は彼らの発展しゆくところを愛し、そこに創造的な形成可能性を見出だしていくのである⁽¹⁰⁵⁾。そして、この肯定的な注視は、彼特有の言いまわしによるならば、おそらく教育的な愛に他ならない。彼は次の様に述べる；

「教育的な愛は、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す。まさにこの教育的な愛として比喩された炎の輝きにおいて（こそ）、彼らの可能性はようやく見えてくるのです⁽¹⁰⁶⁾。」

彼らの存在とその生成の豊かさは、まさに教育的な愛の炎に照らされて、はじめて目に映るのである。無論、その根底には、存在と生成の神秘に対するおどろきと敬虔な気持ちが存在する⁽¹⁰⁷⁾。教育が彼らの存在の豊かさにおどろき、その神秘に敬虔に関わろうとする時、それは教育的な愛という根本動機によって基礎付けられていくこととなる。そして、その教育的な愛は、それを照らしだすのみならず、教育をしてそこに促進的に関わらしめようとする。

「(教育は) 彼らの可能性豊かなころの全てに対する愛をもって、徹底して彼らの可能性を開発していこうとするのです。」¹⁰⁸

さて、教育が、彼らの存在を肯定的に見詰め、その生成を促進的に勇気づけるとしても、前述の如く、それらは最終的には彼ら自らの力で遂行しなくてはならない。この意味において、彼らの内面の豊かな生成の遂行や成就が論じられる時、教育愛はそれについても炎を燃やす。即ち、教育的な愛は二重の方向性を有し、先ずは、彼らの可能性への注視であり、次いで、それによって生み出されるであろう豊かな生、或いはそれによって遂行され、やがては成就されるであろう豊かな生成に対する注視が立ち現われる。¹⁰⁹ 即ち、それは決して現在のみを見詰めているのではなく、常に彼がそこへと生成しゆくであろう未来を視野に入れていく。¹¹⁰ おそらく、教育的な愛はそれによって貴いものを見つけると信ずるが故に、彼らの個性の具現と共に高揚していくのである。¹¹¹ まさにそれは彼らの存在とその生成こそが愛しく、それこそが重大な関心事なのである。それ故に、Spranger, Ed.はこの様に述べる；

「真の愛は、全く利己的ではありません。それは(その見返りとして)何も要求せず、全てを期待し、全てを捧げるのです。(彼らを)育て上げようとする(教育的な)愛は、それと同様に利己的ではありません。それはまさに彼ら自身の為だけに助け上げようとするのです。」¹¹²

この無償の献身の正当性は全く形而上のものに起因し、まさにそれはあるべき価値に対する信頼において存する。¹¹³ そして、少なくともその中核において教育的な愛の火花が煌々と燃えている時にこそ、教育が存在するというこの様な無償の献身と信頼が欠落する処では、真の教育は決して成立し得ず、そこからは何一つ本質的なものが生み出されることがないのである。¹¹⁴ まさにそれは、花が啓くのを促す太陽の熱や、果実が熟れることを促す暖かい雨に喩えられる。¹¹⁵ 松は松なりに伸び広がり、根を張り育ち行く如く、それぞれの

種は秘められた本性の豊かさに従ってその成長を続け、その美しさの頂点を示す。彼らをその本質の豊かさへと導き、その生成を正しく促していく為には、まさに見返りを求めない太陽の暖かさこそが必要なのである。ところが、彼らをその存在において冷淡に、そして客観的実在においてしかみることができない人は、所詮、僅かな暖かい微風によって発展し得る、彼らの内面に微睡む豊かな可能性を見出すことはできないであろう。彼らが、例えその現存在において全く拙く未発達であり、生活の重圧から歪められていたとしても、その本質に注視し、それらを助け上げ、高めていこうとする以外は求めない、ここにこそようやく真なる教育が興り得る。従って、教育は常にそれを浪費することに陥るかも知れないが、それは無尽蔵であることが求められるのである。それでは果たして、教育はその様な無尽蔵の財産を持ち得るのであるのか。Spranger, ed.によれば、彼らの存在と生成に促進的に関わろうとする時、自らに蓄積されたエネルギーの資本は、その局面局面において彼らへの影響という小銭に替えられるが、特筆すべき素晴らしいことは、それが例え自らの体力を使いきったとしても、決して尽きることはないことである。即ち、教育は、その様な無尽蔵なこころのエネルギーが必要であり、彼らが豊かに湧き出る泉を持たなくてはならないのである。彼は、この様にも述べる；

「真の教育者は、いわば溢れて隣家の庭を突らせる如く、生が豊かに充実しているのです。それはまさに他をこころから揺さぶりおこす内面の上昇的な潮流なのです。これは（彼の中に立ち興った生の充実の）具体的な徴表についての比喩に過ぎないのですが、その生の充実は、それ自体が、例え多くの熱を放射したとて、それは決して尽きることがないのです。」

おそらく、彼らに与え捧げる為にはなにかを持たなくてはならず、彼らの豊かな生成のエネルギーを呼び起こす為には、エネルギーを費やさなくてはならない。そしてそこから半ば無限に湧き出る熱の暖かさこそが、彼らをそ

の豊かさへと至らしめることに促してくれるものと思われる。それ故に、例えば、所謂、教育と呼称される活動において、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得るという確信なしに、ただ単に科学的知識を与えるひとは、それがなるほど他者への配慮や献身であったとしても、それはただの学者であるに過ぎず、教育者として見做すことができないのである。教育には何よりも彼らの存在とその生成に燦々と灌ぐ、溢れんばかりの暖かな愛が必要となる。この様に考えていくなれば、教育的な愛は、教育の根本動機であると同時に、教育の真なる核心であるとさえ言えよう。但し、それを論理において適正に使い得ないならば、それが如何に重要な契機であろうとも、無思慮に用いていくことを控えなくてはならないかも知れない。

さて、人間の生成が教育的な愛に照らされ、それを成就していき得るとしても、その暖かな陽光によって何が変わりゆくのであろうか。彼は、おそらくは誤解を承知で次の表現を試みる；

「根本的には、教育の努力（や献身）は、（彼らの）内面の常なる改鑄を目指すのであります。これによって、パールギュントのイプセンのボタン職人の仕事が思い起こされましょう。即ち、（素材を）溶かす為には炎が必要となります。敢えて、比喩なしで語るならば、まさに愛の（炎）の暖かさにおいてのみ、人のこころの核に影響を与えることができるのです。」

もしかしたら、教育は、その究極的な意味においては、愛する以外に他は何もなし得ないかもしれない。何かを成すのは彼ら自身の力だからである。しかし乍ら、その愛の暖かさにおいてのみ、人間をそのこころの核において感化し得るといふ。それによって、彼らのこころは、そしてその豊かさは促進されていくのかも知れない。教育がまさに彼らのこころこそを狙い、それを動かそうとする時、そこには何かこころに触れるもの、何かこころにたわり、そして響きわたるものが必要となる。おそらく、人間は、所謂、教育的な愛の暖かさによって内面の誕生の神秘が立ち興るのかも知れない。即ち、

人間の豊かな形成可能性に対する無償の信頼が欠落したならば、そこには真なる教育は成立し得ないばかりか、そこからは何一つ生み出すことはできず、それ故に、そこにはまさに「精神の情熱」が必要であり、それこそがまさに「教育的なものの核心」であり得るのである⁽¹²⁹⁾。もしかしたら、教育が、彼らの内面に豊かな可能性を認め得るが故に、彼らがその豊かさに向けて、そこへ生成していくことを求めるのかも知れない⁽¹³⁰⁾。この意味において、まさに前述の如く、所謂、教育的な愛は、無償にて与える愛であると同時に、その豊かな生成を強く希い求める愛となる。しかし、それは何の為でもなく、常に彼らの為のみにおいてである。しかし乍ら、人間の存在やその生成がいかにも神秘である以上、教育がそれに情熱溢れんばかりに促進的に関わることは、ある種の冒険にも喩えられる。彼は次の様に述べる；

「教育的な愛は、それによってまた高次の冒険となるのです。しかし、冒険の伴わない愛などあるのでしょうか？」⁽¹³¹⁾

それが果たして高次の冒険であるとしても、おそらく、それによって彼らのこのころに触れ、それを突き動かした時に、真なる教育が成り立ちいくのかも知れない。まさに、人間の内面の誕生の神秘は、この高次の冒険の果てに微かに可能性として見え隠れしているのである。

さて、教育がその真なる意味において冒険を伴うとしても、その遙か彼方にある神秘とその豊かさに心惹かれ、それを希わざるを得ない。彼らの内面の誕生や創造こそが、教育の重大な関心事なのである。おそらく全てが首尾よく成就した時、彼らの内面には何が興る。例えば、Spranger, Ed.は、その一つを次の様に述べる；

「自己の内部において、猶も異なる、個人的でありながらも全く唯一無比の決断が迫られる状況において、鋭く研ぎ澄まされた良心という甚だ神秘的な法廷を発見するのは、そこでは外側の超個人的な力と全く内面的で個人的な力との双方が共に戦う

こととなり得るでしょう。そしてその時、道徳的な新大陸を発見し得たなら、そこで戦った個人的な決裁は、おそらく一般的な意識へと変化していき、徐々に承認されたモラルの基準としてそこに鎮静化していくことでしょう。この様な（価値創造的な）¹² 転移の動態において道徳的な生それ自体が成就していくのです。」

Spranger, Ed.は、こころの質的な変容の一つを価値や良心、善、モラルという視座から説明する。彼は、人間のこころが、価値や善に啓かれていくこと、それを通じて高貴な存在へと高まりゆくことを求める。教育はそれを促進しなくてはならないのかも知れない。ところが、そこに辿り行く道程には闘いや労苦の存在とその克服が必要なこともある。彼は次の様に述べる；

「(苦闘の中での) 責めに与ることなしに克服はあり得ません。葛藤には何れにせよ、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あります。しかしながら、ここにこそ我々をより高い価値段階へと高めてくれる正当な弁論論があるのです。人間は苦難なしでは浅薄なままでありましょう。(こころの) 苦難(や労苦、そして葛藤)は人間に深みを与えてくれるのです。」¹³

人間が不断に生成しゆくとしても、真なる意味においてそのこころや精神が創造的に生成を遂げる場合、おそらく、そこには産みの苦しみが正しく存在することであろう。即ち、それは、彼らのこころにおいて不朽なものが得られる様に、時の流れの中でも本質的なものに由来するが故に堪え残るものを試す、試金石の様なものかも知れない。そして、何れの場合にせよ、教育は、彼らの内面における善悪の闘いや葛藤において、やがては善が、より良き価値が勝つということ信じなくてはならず、そこから真の教育愛の本質的契機が立ち現われるのである。¹⁴ まさに、彼らの善さや崇高さへの飛躍は、心を根底から揺るがす様な衝撃が前提となり、それによって彼らには上昇的な飛躍が与えられなくてはならない。それが時には葛藤であったり、感動であったり、彼らのこころを揺さぶり、突き動かすのが何であるか、それを前

以て見通すことは難しいが、まさに自由な存在としての貴い自己が、ある時はこころ揺さぶられ、ある時は危機に陥り、ある時はそれに打ち克つ様な、こころを震えさせる経験に自らの身を置くことは極めて重要なことである。⁽¹³¹⁾ それによって、最終的には、彼らは自らの力で価値を生み出していく。この意味において、教育の全ては、彼らの価値器官、即ち、みずみずしい価値感受性とたくましい価値形成力の促進に拠るところが大なのである。⁽¹³²⁾ 従って、彼は次の様に述べる；

「教育とは、他者のこころに対する愛に支えられた意志によって、彼らの価値感受性と価値形成能力を、その内側から発展させようとするものであります。」⁽¹³³⁾

おそらく、全ての価値はこころの土壤に生み出される。⁽¹³⁴⁾ それ故に、人間は絶えずその土壤を豊かに耕さなくてはならない。その為にも、こころの真なる意味でのよい経験が必要となるのである。まさに価値というものは不断の価値経験によって自らのなかに生み出していく以外にないのである。⁽¹³⁵⁾ 彼によれば、価値経験とは、例えそれが単なる一契機に過ぎないとしても、彼らの精神的本質においてその生全体を意味付与的に輝かすものであり、⁽¹³⁶⁾ それはまさにこころの内面的な創造であり高い隆盛を齎らす。人間はおそらく有意義な価値経験の数々によってこころに多くの価値が芽生え、それが開花し、やがてはそれで充たされ、ますます崇くそして豊かになりゆく。まさに価値経験は、彼らの精神的形式の形成に決定的な力を与えてくれるのである。⁽¹³⁷⁾ 果たして、人間の生の本来の意義は、自らの価値創造的な本質を自由に内面から湧き起させ、個人として自らの生を享受し、全うし、それを生き抜くことにある。⁽¹³⁸⁾ そして、自らのうちに価値を創りあげ、そして充たしていくことは、まさに人間の本来の姿であり、もしかしたら人間は本質的に豊かさへと約束された存在なのかも知れない。彼らは自らを豊かに耕しながら、こころは崇まりゆき、彼らはより貴い存在へと生成していく。彼は次の様に続ける；

「ところが究極の高さまで高められた瞬間に、彼らは唯一の究極的な真理をみでしよう。真理とは、つまりもとの言葉の意味からするならば、隠されていないということなのです。即ち、それほど高く昇れば、世界を保つ真理が全てヴェールなしに見えてくるのです。」

まさに人間の生成と形成は、常に豊かな充実へと向かう道の途上にあり、それはまさに真理や豊かさへの憧憬と、そして秘めたる希望と共にある。そして、生の源泉にあるところの根底には、豊かさや価値への無限の衝動と止み難い憧憬が脈打っており、それこそが生それ自身の核であり、生を推し進めていく力である。敢えて叙情的な表現を試みるとするならば、彼らの形成可能性は、まさに豊かさへの憧憬と希望と共にあり、それによって彼らは自らの内面に豊かさや価値を実現していくのである。もし、人間が自らのその現存在において無限に価値を実現していき得るならば、それは神に等しいという。そして Flitner, W.ならば次の様に続けるであろうか。即ち、人間はまさに各々が、神の子として等しくその生成の可能性において豊かなのである、と。それ故に、自らを耕し、そして崇め、そこに最高のものを見出だし、そこに安らう時、人間はすくいとしかわせを感じるという、そこが最高の価値に充ち溢れた状態を、宗教的な言い方では、神の恩寵と呼ぶのだという。そして、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一度でも経験すれば、そのしかわせな充実に至ろうと常に希うようになる。人間の生のより高次の意義は、まさにこころの拡充の中にこそある。まさに豊かで充実していることこそに人間の存在の意義があり、人間はそこを希い自らを耕し続けていくのである。そして、自らが豊かに耕されていくということは、同時に豊かさへの憧憬を暖め、強めていくことにも繋がっていく。それによって人間はより豊かな生成へと動機づけられ、そこに憧憬を抱きそれを希う。教育が、真なる意味において人間形成であることを望み、そこまでを射程に入れ、それを論じていかななくてはならないとするならば、先の教育的な愛と共に、彼らの存在の根底に潜む豊かさや真理への憧憬や希望、そしてそこへ

と生成してゆこうとする形成可能性の神秘，これらこそが教育の真なる意味をその核心において構成する契機なのかも知れない．教育の論理は，それらを見誤ることなく正しく位置付けていかななくてはならない．そして，教育はその後に，ようやく覚醒の問題を論じることができるのである．まさに，教育はここにおいて形而上への昂りを有し，それ故に，教育の論理は，それが厳密であろうとすればする程，それを何処までも追いかけていかななくてはならないのである．

2.5. 教育と形而上への動機

さて，Spranger, Ed.に従うならば，覚醒こそが真なる教育に価するという．この覚醒の原理論は，Flitner, W., Bollnow, O. F., Derbolav, J.等と共に強調する処のものであるが⁽¹⁵⁷⁾，取り分け，彼のそれは人間を内的により豊かにする営みと不可分であり⁽¹⁵⁸⁾，まさに人間の生成と形成における新たな次元であるとい⁽¹⁵⁹⁾う．覚醒こそが，まさに教育の最後の任務であり，一種の神秘的な飛躍を意味するのであるという．それ故に，教育の論理はそこへ迫りゆかなくてはならない⁽¹⁶⁰⁾．

ところで，人間の精神の本質とは，まさに覚醒によってその理想化能力が開花してゆき，その根底に潜む豊かさへの憧憬を暖め，そして促し，彼らの内なる真の人間をより豊かに耕していく，この様な創造的，形成的な徴表にこそあるとい⁽¹⁶¹⁾う．彼らは覚醒によって自らの豊かさに驚き，心動かされ，そこへ飛翔しようとする．まさに意義ある価値経験の数々によって耕された豊かさへの憧憬が生き生きとしている処にこそ，覚醒は生じる．彼らはそれによっても，そこにおいて内面に耕されより豊かになった高次な自我が呼び起こされるのである⁽¹⁶²⁾．覚醒させられる形式⁽¹⁶³⁾そのものは，まさに彼ら自身がつくりあげてきたものなのである⁽¹⁶⁴⁾．彼らは，その現存在において意義ある価値経験の数々に巡り合い，それによって自らを耕し，その本質を高めていく．まさに，教育は，彼らが彼らの本質を耕しそれによって得られた各々の豊かさへと，そして耕されてより豊かになったより高次な自我へと，最終的には自

らの力で飛翔していくことを希う。そして、その神秘的な飛翔には、それのみならず彼らの存在の豊かさについての無償の信頼と、それに燦々と注ぎ行く暖かい陽光が必要である。光がなくして蒼は出ないし、暖かな雨がなくして花は色付かない。人間の生成は確かに個人内の問題であるとしても、その豊かな生成の遂行と成就には、やはり教育という人間固有の営為が必要なのである。人間が真の人間になり得る為には、所謂、愛に根付いた人間形成、即ち、そこで人間が自己形成を成し、成長を遂げていく世界は、愛に支えられる人間の教育世界でなくてはならない。人間は、そこにおいてこそ神秘的に生成を遂行し、そしてそれを成就し得る。即ち、彼らの内界が暖められ、その大奥より放たれる光の輝きに自らの豊かさが照らしだされる。彼らはそこにおいてようやく自らの豊かさの煌めきに関わりを持つことができる。覚醒の問題は、まさに個人の実存に関与する超越的な形而上の世界と関わりを持つのである。それ故に彼は次の様に述べる；

「原則的に、形而上のものを無視して教育学を築こうとするものは、(残念ながら)教育の根源現象を見る目を全く持てないことでしょう。」¹¹⁸⁷

例えば、教育の論理において絶対者や神といった概念を適正に使い得るのならば、Spranger, Ed.の教育学の理想主義的な思想を次の様に言い表わし得るだろう。即ち、人間は彼ら独自の内面的な世界を有し、その内面的な世界の深みにおいてまったく孤独に神と対決するものであり、神との対決においてその存在の意義を理解し、高次の人間性の義務を見出すものである、と。人間が自らの内界の根底にあるものに向けて深まりゆくとき、おそらく彼らは崇高なものと出会う。神学の徒の反駁を怖れずものを申すならば、ひとは自らの深まりにおいてこそ神と出会う。まさに教育の狙いは、その大奥へと到る深みこそにある。即ち、彼の叙情的な論理に従えば、教育は、神にまで通う清浄な炎を彼らの各々のこころの内に燃え上がらせようとする営為である。可視的に把握され得ない出来事こそ教育の真意があり、ここにおいて

こそ人間は豊かな生成を成就するのかも知れない。そして、それこそが真なる教育であるとするならば、教育学はそれを語り得る言葉を持たなくてはならない。例え、それが理性的把握を寄せ付けない世界であるとしても、そこに可能な限り学問的な形式を付与していかなくてはならない筈である。この教育学思考における形而上のものへの注視こそが、彼の半世紀以上にも亘る学的思索の末に到達した、いわば教育学的認識の結晶とも言い得る独特の学問的境位なのである。⁽¹⁷⁾ 教育は、その真なる意味において、もはや人間の存在と生成の豊かさや神聖さ、それについての敬虔な信仰、その神秘への驚き、そしてそれについての無償の信頼を抜きに語り得ない。無論、そこに漂う幾許かの宗教臭に気詰まりを覚えるとしても、それらは、まさに論理構築において不可避なものであると共に、もしかしたら日々の教育実践を勇気付け、それらを促進してくれるかも知れない。彼は、それ故に、功利主義的な教育を全く誤っていると強調する。この意味においては、教育は国家や共同体の為ではなく、社会秩序の維持や文化の継承の為ではなく、寧ろ、彼ら自身の存在と生成の為にこそある。従って、教育における真なる関心事は、まさに彼らの生成の神秘的な遂行と成就となる；

「(教育において) 大事なことは、生成しゆく者の(こころの) 展望が、この様な深みへと啓かれていくことです。それは、いわば、新たな次元への到達であり、それは時空の日常性の平面を垂直に上昇的に貫くものであります。価値を与えるものの全て、尺度を与えるものの全て、責務を与えるものの全てがそこで聴こえる様になる、不断の自己吟味によって清められた内面性のみが、それであるところを想起しなくてはなりません。

まさに教育はそこまで基礎付かなくてはならないのです。(この意味においては) それ以外の全てのものは単なるその素材にしか過ぎないのです。」⁽¹⁸⁾

Spranger, Ed.は、教育を論じていこうとする時、まさに人間の内面の創造的動態を見詰め、その貴い存在への上昇的な生成を見通していく。そして、

そこには彼らの自己発展的な力が前提として置かれており、それに対する深い信頼が存在する。人間は、自らの力でより高い存在へと発展していくことができる存在なのである。教育においては、何よりも彼らがより高次で貴い人間へと、やがては生成していくことこそが重要なのである。それ故に、叙情的な文学も高邁な科学知すら、それにとっては単なる素材に過ぎない。この意味において、ようやく教育は人間形成であり得るのではないだろうか。周知のことではあるが、それが教育に貢献しているとしても、教育は授業のみでは成就し得ず、それは絶えず人間の存在と生成の深遠なるものを見詰めているからに他ならない。彼らは自らの存在の大奥から湧き出でる神秘的な形成力によって豊かに生成を遂行し成就していくであろう。そこにこそ、彼が求める処の、所謂、人間性への教育の真意がある。学校教育は、それへの内在的動機とその可能性を耕していかななくてはならないことであろう。従って、教育は、その神秘的な生成へと如何に迫りゆくことができるかを誇り高く模索していくのである。まさに教育とは、彼らの存在と生成の豊かさと神秘に対する無償の信頼と献身であるのかも知れない。

2.6. 体育学における人間理解の試みとその人間学的認識の模索

人間は、その現存在において多様に生を遂行しているが、その基底には生物的なものがあつたり、文化的な枠組みがあつたりする。ところが、人間は単なる生物的、文化的な存在に留まらず、寧ろ、所謂、精神的な連関においてこそ人間として存在していることを想起しなくてはならない。体育が、直接的に彼らの身体の問題を取り扱い、スポーツ等の文化体系を用いるとしても、そこに目を奪われてしまうならば、より重要な部分を見失ってしまうかも知れない。人間の生命的身体的なるものさえも、究極的な意味においては、ただ精神からのみ適切に理解され得るのである。従って、体育学がその論理において人間存在の何たるかを問い、その検討を試みる学的営為においても、人間の精神的な存在性という視点からも主題的に見詰めていかななくてはならないのである。ここでは、そのSpranger, Ed.の教育学的論議に基づいて、体

育学における人間理解の営為に関わる人間学的認識の基礎的な契機について検討していきたい。

まず、体育は、確かに人間の身体や身体運動文化一般に関わるとしても、何よりも人間そのものに関わる。体育が、その可能性において、彼らの身体能力の開発や促進を目指したり、その副次的効果としての生理的効果を語ったり、或いは人間が創りだした文化を継承していくという点で、彼らを多様なスポーツ文化に導き、その受容と継承・伝達を求めていったとしても、それが彼らの存在を活性化し、その本質を高めていかないならば、それは単なる運動指導であるとしても、教育であり得ないであろう⁽¹⁸²⁾。体育が真なる意味において教育であろうとするならば、それによって人間がより貴い存在へと生成されなくてはならないのである⁽¹⁸³⁾。それ故に体育は、可視的な現象の遙か遠くに、人間の豊かな生成を見通していかなくてはならない。この意味において、体育の論理は、即物的な身体形成論や運動技能論、スポーツ文化継承論を超えて、まさに人間形成論への動機を有する。おそらく、体育の論理は、その人間形成論において極まるのではないだろうか。そうであるならば、体育の学的認識においては、所謂、人間理解の学的営為としての人間学的な認識をより確かにしていかななくてはならない。体育が人間の存在とその豊かな生成に如何に関わり得るかについて、周到に論議を進めていかなくてはならないのである。体育学が、体育における人間の精神的な存在性を主題的に検討しようとする学的営為は、まさにその論議に関りゆくことであろう。

さて、体育の論理が、人間の存在とその生成を語り、その精神的な生を見詰めようとする時、まさに汲み尽くし得ない無限の内界に些か絶望感を抱くかも知れない。しかし乍ら、人間はまさにそこにおいてこそ人間存在の全てを経験し、その本質を遂行していく⁽¹⁸⁴⁾。体育も、その真意においてそこに関わろうとするならば、体育という特有の注視方向において、何らかの説明様式を持たなくてはならない。体育の論理は、それを無思慮に棚上げしたまま人間形成を論じることはできない筈である。体育における人間の精神的な存在性の問題は、やはり体育学の自己責任において語らなくてはならないので

はないだろうか。

体育は、実際に多様な身体活動や身体運動とその諸形式と関わる。ところが、体育が、仮にその学習局面が可視的に身体活動として把握されようとも、その内実は極めて精神的な現象でもある筈である。¹⁸⁸ 彼らはボールを追って駆け回ったり、上段から放たれた面打ちを僅かに体を躲して浅く受けたり、最終コーナーを回って最後の直線勝負において思うに足らない脚にもがき苦しんだり、まさにその瞬間を自らの生の全てをその内界において押し進めている。もしかしたらスポーツは全く精神的な現象であるのかも知れない。そうであるならば、スポーツ現象における精神的な諸経験のいくつかは、おそらく彼らの精神的生において有意義な価値経験となり、その豊かな生成を促してくれるのではないだろうか。¹⁸⁹ それが例え単なる一契機に過ぎないとしても、それは生全体を意味付与的に輝かすものであるとすれば、彼らの豊かな生成へと算入されていく筈である。それによって、彼らのこころは崇まり、そして豊かになりゆくかも知れない。¹⁹⁰ スポーツにおける数々の有意義な精神的諸経験は、彼らを豊かに耕してくれるだろう。おそらく、それが真剣であればあるほど、彼らのこころを揺さぶり、生産的な格闘を引き起こし、やがてはより高い価値段階へと高まりゆく。まさに、スポーツにおける精神的諸経験も、こころの内面的な創造を齎らし、高い隆盛へと導いてくれる筈である。¹⁹¹ ここにおいて、スポーツにおける精神的諸現象の教育的有効性がようやく論じられ得るのかも知れない。

ところで、当然のことではあるがスポーツをすれば良い人間ができるというのは極めて短絡的で安易な楽観論である。スポーツをする人間にも怪しいものが極めて多いことは決して否めるものではない。なるほど、それが決定的な要因ではないとしても、スポーツ経験のありようが悪しき影響を齎らすこともあり得るだろう。まさに、そこでの精神的な諸経験は何らかの形で彼らの生成へと関わってくるのである。従って、邪なものに心奪われアンフェアな行為を繰り返す競技者は、その精神的経験の質の劣悪さ故に、おそらく暫らくは拙い人格に留まるかも知れない。いかに高度な技能を誇るとしても、

そこで彼らが質の高い精神的経験を得ることができなかつたとしたら、それに人格的な高まりが追いつかず、その華やかさ故に衆目の関心を惹くとしても、彼らのひととなり¹⁸⁹が最終的には人に絶望を与えるかも知れない。寧ろ、そうではなくて、体育は、彼らが自らのスポーツ行為において良い精神的経験を¹⁹⁰得て、それによってよく耕され、やがてはより貴い存在へと昂まりゆくことを希うのである。体育がそれを論じる時、まさにスポーツにおける精神的な諸経験は、こころのよき創造を齎らさなくてはならない。もし体育において、彼らがやがてはよい人間へと生成しゆく為の内在的な動機を得ることができないならば、体育は教育であることを棄却しなくてはならないかも知れない。

さて、体育が、真なる意味において教育であろうとするならば、身体操作技能の巧拙や刹那的な楽しさ等に惑わされず、彼らのこころのよき創造を見詰めていかななくてはならない。その為に、体育も、人間がその存在において達成し得る最高の価値内容や意味を、自らのうちに創りあげていく能力を耕さなくてはならない。人間の豊かさは、親や教師が与えられ得るものではなく、結局は自らが自らのうちに創りあげていかななくてはならないものなのである。それは、まさに彼らの大奥から豊かに湧き出でる形成可能性による。人間は、その豊かな形成可能性故に自らの生を豊かに¹⁹¹つくりあげ続けていくことができる。人間の存在とその豊かな生成も、全てその豊かな形成可能性によるものである。体育が究極的に見詰めていかななくてはならないものは、人間そのものであると同時に、まさにこころのその大奥にある形成可能性である。体育は、それこそを肯定的に注視し、心から信頼していかななくてはならないかも知れない。体育が人間の豊かな生成を希う時、それはスポーツ文化それ自体の可能性によってというよりは、寧ろそれは彼らのその形成可能性によって創りあげられていくものであることを失念してはならない。豊かさへの道は自らが歩む。体育がそれを希うならば、Spranger, Ed.の真意に従い、そこに彼らの存在の大奥に¹⁹²微睡む形成可能性に対して期待を寄せ、どこまでも注視し、それを暖め、そして促進していかななくてはならないのであ

る。

この様に考えてくるならば、体育の論理において人間の存在そのものを見詰めていく時、人間の精神的な存在性は、まさにその存在の大奥に微睡む形成可能性へと焦点付けられていく。彼らはスポーツにおけるよい精神的な経験において、自らの心の価値感受性が豊かさの高みを感知し、その価値形成力によって自らの内面に価値を豊かに創りあげ、そこを充たしていくことができることであろう。彼らはそれによって自らを豊かに耕し、自らのうちに活気あふれる生をつくりあげつづけていく。体育も、それが真なる意味において教育であろうとするならば、まさにこの人間の生の形成可能性の豊かさというその神秘と神聖さに関わっていかなくてはならない。確かに、体育が、人間の存在を客観的実在や可視的現象のみを冷淡に捉えようとするならば、彼らの内面に芽生えつつある豊かな形成可能性を見失ってしまうかも知れない。彼らは走り、跳び、そしてドリブルで敵陣に攻め入ったりするが、体育は、その可視的な華やかさやその巧拙に目を奪われてはならないのである。彼らとその現存在において例え拙くても、その存在の大奥には豊かな形成可能性が芽生えており、彼らはその可能性ゆえに等しく豊かさへの道を歩みゆくことができる筈である。それ故に、前述の如く、体育は、彼らのなかに微睡む形成可能性に期待して、彼らの生を耕し、暖め、そして促進していかなくてはならないのである。彼らの尊いところに未だ開発されていない形成可能性への注視なくして、体育は決して真なる教育へは到り得ない。この人間の精神的な存在性の奥に微睡む形成可能性は、まさに体育における人間理解の重要な契機の一つとなるのではないだろうか。

以上、一先ず Spranger, Ed. の教育学的論議に基づいて、体育学における人間理解における、精神的な存在性の視座について検討を試みてきた。人間はなるほどその形成可能性の豊かさによって、最終的には自らの生をつくりあげ、それを豊かさにもつて押し進めていこう。人間の存在とその生成はまさに神秘であり、それが真なる意味において教育であろうとするならば、体育も人間の存在と生成の豊かさの神聖と神秘に関わりを持つ。体育も、そ

の真意において、彼らの存在と生成の豊かさにおどろき、敬虔にそれを見詰⁽³⁷⁾め、国家や共同体の為ではなく、ただ彼らの存在と生成の為だけに配慮し、無償で献身していかなくてはならないのである。それが欠落するならば、体育は何一つ本質的なものを生み出し得ず、その真意に到達することはできない。極めて短絡的に述べるならば、体育も、人間の存在とその生成の豊かさ⁽³⁸⁾と神秘に対する無償の信頼と献身なのかも知れない。体育が人間を見詰め、その精神的な存在性においてその大奥にある形成可能性を注視することによって、体育は人間の存在と生成に限りなく迫りゆくのではないだろうか。体育がそれによって彼らがより貴い存在へと到達することを願い、そしてより豊かな生成を遂行し成就していくことを希うならば、体育の論理はまさに人間形成の論理へと漸近していく。ここに及んで、体育は、ようやく人間形成を論じることができるのではないだろうか。それ故に、体育は、その人間理解の営為において人間存在の大奥に形成可能性を見出だして⁽³⁹⁾いく。まさにこの人間理解は、体育が単なる身体育成や身体操作能力の促進、運動スポーツ指導ではなく、寧ろその真意は人間形成にこそあるかも知れないということを想起させてくれる。人間は自らの力で豊かさへと歩み続ける。おそらく、体育も究極的にはそこに促進的に関わりゆくことができる。そして、Spranger, Ed.ならば次の様に続けてくれることであろう。体育の存在の誇りはそこにこそある、と⁽⁴⁰⁾。但し、それは決して甘美な旋律を奏でるものではなくて、体育に厳格な決断を要求するものである。それが単なる身体への配慮やスポーツ指導などではなくて、真なる意味において人間形成を論じる為には、神秘や形而上のものへもかかわりゆく不可思議な大荷物を背負い込むこととなり、体育はその重い責務に耐え得る強固な決意と勇気が求められることを失念してはならないのである。

3. 結 語

体育が教育の論理範疇に属する種概念であり、形式的な説明様式としては

極めて高い抽象度において論理関数によって把握されることは、既に明示されている。おそらく、その論理を徹底していくならば、体育は限りなく教育へと収斂していく。まさに体育の論理は、その昂まりにおいて教育の論理のその真意に近似値を採ることとなろう。しかし乍ら、それらが絶対的な同値でない以上、体育の論理は或る局面において特殊な領分を持ち得る。従って、体育が教育であるという論理形式には些かも疑念を挟む余地がないとしても、それが如何なる意味において教育であり得るのかについては、常に周到な論議が必要とされるのである。おそらく教育学の知見はそこに有効な示唆を与えてくれるであろう。体育学は、教育学の叡知に傾聴しつつ、本質的な論議を不断に重ねていかななくてはならないのである。体育学における人間学的営為についても、まさに同様である。教育学が人間存在を如何に照射してきたかという問題は、そこに有効な示唆を与えてくれる。体育学はそれらを批判的に学びつつ、周到に論議を重ねていかななくてはならない。

さて、体育がその学的認識において人間存在の何たるかを問い、人間学的営為を重ねていくことが如何に重要であるかについては前述の通りである。ところが、これまでの体育学の学的蓄積においては、この、所謂、人間学的な問題が主題的に論議されたことは少なく、それに関する問題領域は多分に確立しているとは言い難い。おそらく、体育学における人間学的な問題領域は多元的な拮かりを可能性として有している。体育学はそれを誠実に耕し、実り豊かな領域に高めていかななくてはならない。無論、人間の何たるかを問う学的営為は、本質的には門外のものであるかも知れない。しかし乍ら、体育の論理を徹底していくならば、それは不可避なものとなり極めて本質的な問題へと結びつく。それ故に、体育学もそれを無思慮に放置しておくことはできず、例えそれが門外の稚拙な営為に留まりゆくとしても、専門知に周到に学び、最終的には体育学の独自の力で検討を進めていかななくてはならない様に思われる。体育における人間存在の論理的把握の問題は、何よりも体育学の責任範囲にあるのである。体育学はこのことを決して失念してはならない。

ところで、本稿においては、体育学における人間理解の問題を Spranger, Ed. の教育学に基づいて検討を進めてきた。彼の教育学的論議に従うならば、体育が真なる意味において教育であろうとする時、体育は、人間の存在の大奥にある形成可能性を見詰め、それを慈しみ、暖めて、そして促進していかなくてはならないのである。体育においても、彼らは自らを豊かに創りあげていく。彼らのスポーツ行為において成就し得る、例えば楽しさや崇高さ、そして充実やよろこびも彼らが自らのうちに創り出したものである。彼らはそこで存在の全てを充たし、自らの豊かさに気付き、こころ動かされ、その存在と生を勇気づけ、促進していくことができる。たとえ、そこにおいて苦しみや絶望に陥ったとしても、やがては彼ら自らの力で逞しく立ち上がってくるだろう。彼らのこころには形成可能性がみずみずしく芽生え、逞しく育ちゆく。それによって彼らは豊かに生成していくことができるのである。おそらく体育も、人間の存在とその豊かな生成への無償の献身であるだろう。それ故に、体育は、彼らのなかに芽生えゆく形成可能性の豊かさを愛し、慈しみ、それを暖かく見詰めていこうとする。スポーツにおける数々の意義深い精神的な経験は、彼らのこころを耕し、そこに価値を創りあげ、よい価値で充たし、やがて彼らは豊かに生成していくかも知れない。体育は、そこに関わり彼らの精神的な経験の質に配慮するだけでなく、その遙か先に微かに見え隠れする人間形成を見詰めていかなくてはならない。体育は、彼ら自らの豊かな生成に資する内在的動機と可能性を耕す。その時、豊かな生成を成就し得なくとも、彼らはおそらくはそれらを糧としてやがては豊かさへと歩みゆくであろう。まさに体育は、究極的には人間形成であろうと希うのである。その為に、体育は、人間のこころの大奥の豊かな泉より湧き出でる形成可能性を暖かく注視していかなくてはならない。おそらく、これは体育学における人間学的論議において、極めて有効な視座となる様に思われる。Spranger, Ed. の慈愛に満ちた教育学論議のその穏やかな陽光は、体育学の人間学的問題領域を暖めてくれる。そこから体育学における人間学的認識が豊かに芽生え、拡がりゆくかも知れない。まさに先人の叡知は灯台の如く、暗

がりの海原における進みゆくべき航路を煌々と照らしてくれる。それを体育学は見逃すことなく、体育学的な意識において誠実に、そして着実に進みゆかなくてはならない。

4. 註, および参考・引用文献

- (1) Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, Ernst Krett, S.13.
- (2) 川村英男 (1967) 体育学に対する提言, 序説体育学体系, 体育の原理, 7 : 58.
- (3) Döpp-Vorwald, H. (1964) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, *Pädagogische Rundschau*, 20 : -11 : 1005.
- (4) 日本体育学会 (1957) 体育学研究法, 杏林書院, p.1.
- (5) Siedentop, D. (1977) *Physical education-an introductory analysis*, Wm. C. Brown Company, pp.51-54.
- (6) Döpp-Vorwald, H., a, a, O., (3), S.1005.
- (7) Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, A. Henn Verlag, S.360.
- (8) Flitner, w., a, a, O., (1), S.13.
- (9) 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.
- (10) Menze, C., *ibid.*, p.207.
- (11) 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.3.
- (12) 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.
- (13) 村田昇 (1995) シュプランガーと現代の教育, 玉川大学出版, p.1.
- (14) Reble, A. (1959) *Menschenbild und Pädagogik*, *Die Deutsche Schule-Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*. 51-2 : 66.
- (15) Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, Wissenschaftlich Buchgesellschaft, S.41.
- (16) Döpp-Vorwald, H., a, a, O., (6), S.1005.
- (17) 小林博英 (1974) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向——教育人間学の試み, *教育哲学研究*, 31 : 81.
- (18) Neu, Th. (1958) *Bibliographie* : Eduard Spranger, Max Niemeyer, Ss.117.
- (19) 岩間浩 (1974) シュプランガーの内的覚醒論, *教育哲学研究*, 29 : 20.

- (20) Spranger, Ed. (1958) Die Geborene Erzieher, Quell & Meyer, Ss. 111.
 ここでは、邦訳「浜田正秀訳：教育者の道、玉川大学出版」をも参考にしつつ、原典に即して拙訳を試み、分析・検討を進めた。
- (21) Spranger, Ed., dittio, S.5.
- (22) 岩間浩, op.cit., (19), p.20.
- (23) Spranger, Ed.の足跡の概ねについては、拙稿「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——シュプランガーの教育学的叙述を中心として——, 中央学院大学人間・自然論叢, 8 : 31-32., 1998」を参照されたい。
- (24) 村田昇 (1996) パウルゼンとシュプランガー・その師弟関係, 京都女子大学教育科学紀要, 36 : 29.
- (25) 村田昇, ibid, pp.29-30.
- (26) 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.
- (27) 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, p.127.
- (28) Neu, Th., a, a, O., (18), Ss.117.
- (29) 中戸義雄 (1992) 人間性と教育——後期シュプ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.396.
- (30) Nosbüsch, J. (1976) Modern Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik, Höltershinken. (Hrsg.) Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.187.
- (31) 安谷屋良子 (1962) シュプ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 : 63.
- (32) Flitner, W., a, a, O., (1), SS.40-41.
- (33) 村田昇 (1996) シュプランガー教育学の研究, 京都女子大学研究叢刊, 26 : 82.
- (34) Spranger, Ed. (1948) Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmachte, Gesammelte Schriften, VIII, S.313.
- (35) 山崎英則 (1984) シュプランガーの科学的教育学, 小笠原道雄 (編), ドイツにおける教育学の発展, 学文社, p.281.
- (36) Spranger, Ed. (1955) Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, S.123.
- (37) 天野正治 (1960) シュプランガーの内面的学校改革について——戦後シュプランガー教育思想の一考察, 教育哲学研究, 3 : 62.
- (38) 大浦猛 (1964) 第二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——シュプランガー教育思想の研究を中心として——, 教育哲学研究, 10 : 22.

- (39) 安谷屋良子, *op.cit.*, (31), p.63.
- (40) 長田新 (1956) 現代ドイツ教育学の課題, *教育学研究*, 23-6 : 9.
- (41) Flitner, W. (1947) *Die abenländischen vorbilder und das ziel der Erziehung*, Verlag Helmut Küpper, S.149.
- (42) 長田新, *op.cit.*, (40), p.20.
- (43) 安谷屋良子, *op.cit.*, (31), p.64.
- (44) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.36.
- (45) Spranger, Ed (1922) *Lebensformen*, Max Niemeyer, S.377.
- (46) Spranger, Ed. (1928) *Das deutsche bildungsideal der Gegenwart*, Quellen & Meyer, S.42.
- (47) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.339.
- (48) Spranger, Ed., *dittio*, SS.338-339.
- (49) Spranger, Ed., *dittio*, S.148 .
- (50) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.19.
- (51) Spranger, Ed., *dittio*, S.62.
- (52) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.17.
- (53) Spranger, Ed., *dittio*, S.21.
- (54) Spranger, Ed. (1973) *Philisophiche Pädagogik*, *Gesammelte Schriften*, S.18.
- (55) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.93.
- (56) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.99.
- (57) Spranger, Ed., *dittio*, S.161.
- (58) Spranger, Ed., *dittio*, S.166.
- (59) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.63.
- (60) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.12.
- (61) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.21.
- (62) Spranger, Ed., *dittio*, S.19.
- (63) 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 : 55.
- (64) 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 : 145.
- (65) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.340.
- (66) 山崎英紀, *op.cit.*, (35), p.220.
- (67) Spranger, Ed., a, a, O., (46), S.42.
- (68) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.18.
- (69) Spranger, Ed., *dittio*, S.93.

- (70) Spranger, Ed., dittio, S.97.
- (71) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.173.
- (72) Spranger, Ed., (1928) Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, S.181.
- (73) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.62.
- (74) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.263.
- (75) Spranger, Ed., dittio, S.287.
- (76) Spranger, Ed. (1933) Umrisse der philosophischen Pädagogik, Gesammelte Schriften II, S.32.
- (77) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.22.
- (78) Spranger, Ed. dittio, S.100.
- (79) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.336.
- (80) Spranger, Ed., dittio, S.63.
- (81) Spranger, Ed., dittio, S.337.
- (82) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.62.
- (83) 安谷屋良子, op.cit., (31), p.64.
- (84) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.18.
- (85) 増淵幸男 (1986) 教育学の論理, 以文社, p.170.
- (86) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.85.
- (87) 安藤堯雄 (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.
- (88) Spranger, Ed. (1962) Das Gesetz der ungewollten nebenwirkungen in der Erziehung, Quell & Meyer, S.127.
- (89) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.8.
- (90) 安谷屋良子 (1965) E. シュプラランゲルの教育者観について, 琉球大学教育学部紀要, 8 : 65.
- (91) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.83.
- (92) Spranger, Ed., dittio, S.84.
- (93) 山田武人, op.cit., (64), p.135.
- (94) Spranger, Ed., a, a, O., (20), 32.
- (95) Spranger, Ed., dittio, S.108.
- (96) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.62.
- (97) 安谷屋良子, op.cit., (31), p.66.
- (98) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.34.
- (99) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.63.

- (100) Spranger, Ed., *dittio*, S.93.
- (101) 安谷屋良子, *op.cit.*, (31), p.65.
- (102) 岩間浩, *op.cit.*, (19), p.30.
- (103) 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.
- (104) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.336.
- (105) Spranger, Ed., a, a, O., (72), S.181.
- (106) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.97.
- (107) Spranger, Ed., a, a, O., (54), S.32.
- (108) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.337.
- (109) Spranger, Ed., *dittio*, S.340.
- (110) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.99.
- (111) Spranger, Ed., *dittio*, S.98.
- (112) Spranger, Ed., *dittio*, SS.96-97.
- (113) Spranger, Ed., *dittio*, S.97.
- (114) Spranger, Ed., *dittio*, S.95.
- (115) Spranger, Ed., *dittio*, S.97.
- (116) 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 : 50.
- (117) 長尾和英 (1983) 人間の本質層と教育の形態——シュプラランガー教育学に基づいて——, *関西学院大学人文論究*, 33-1 : 63.
- (118) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.173.
- (119) Spranger, Ed., *dittio*, S.176.
- (120) Spranger, Ed., *dittio*, S.175.
- (121) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.42.
- (122) Spranger, Ed., *dittio*, S.106.
- (123) Spranger, Ed., *dittio*, S.148.
- (124) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.337.
- (125) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.22.
- (126) Spranger, Ed., *dittio*, S.22.
- (127) Spranger, Ed., *dittio*, S.39.
- (128) Spranger, Ed., *dittio*, S.22.
- (129) Spranger, Ed., *dittio*, S.97.
- (130) Spranger, Ed., *dittio*, SS.97-98.
- (131) Spranger, Ed., *dittio*, S.98.

- (132) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.63.
- (133) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.312.
- (134) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.78.
- (135) Spranger, Ed., dittio, S.95.
- (136) Spranger, Ed., dittio, S.109.
- (137) 安谷屋良子, op.cit., (31), p.66.
- (138) Spranger, Ed. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, Gesammelt Schriften II, S.340.
- (139) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.340.
- (140) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.84.
- (141) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.338.
- (142) Spranger, Ed., dittio, S.283.
- (143) 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.
- (144) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.211.
- (145) Spranger, Ed., dittio, S.212.
- (146) 村田昇, op.cit., (63), p.49.
- (147) Spranger, Ed., dittio, S.161.
- (148) Spranger, Ed., a, a, O., (20), SS.87-88.
- (149) Spranger, Ed., dittio, S.106.
- (150) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.400.
- (151) Spranger, Ed., dittio, S.267.
- (152) Flitner, W., a, a, O., (1), S.49.
- (153) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.313.
- (154) Spranger, Ed., dittio, S.239.
- (155) Spranger, Ed., dittio, S.240.
- (156) Spranger, Ed., dittio, S.99.
- (157) 村田昇, op.cit., (116), p.55.
- (158) 村田昇, op.cit., (63), p.55.
- (159) 新井保幸 (1974) 1920年代シュプラ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 : 38.
- (160) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.73.
- (161) Spranger, Ed., dittio, S.100.
- (162) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.8.
- (163) 山崎英紀, op.cit., (35), p.217.

- (164) 村田昇 (1958) シュプランガーにおける人間性への教育, 滋賀大学学芸学部紀要, 7 : 186.
- (165) 増淵幸男, *op.cit.*, (85), p.155.
- (166) 輪島道友 (1973) シュプ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.
- (167) Spranger, Ed., a, a, O., (88), SS.124-125.
- (168) 安谷屋良子, *op.cit.*, (31), p.63.
- (169) 安谷屋良子, *ibid.*, p.64.
- (170) 安谷屋良子, *ibid.*, p.63.
- (171) 輪島道友, *op.cit.*, (166), p.31.
- (172) Spranger, Ed., a, a, O., (34), SS.310-311.
- (173) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.63.
- (174) 赤羽英一 (1972) シュプランガーにおける陶冶の本質について, 信州大学教育学部紀要 5, 28 : 1.
- (175) 山崎英紀, *op.cit.*, (35), p.220.
- (176) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.34.
- (177) 増淵幸男, *op.cit.*, (85), p.170.
- (178) 大谷光長 (1983) 教育活動の弁証法的性格, 村田昇 (編), 教育哲学, 東信堂, p.274.
- (179) Spranger, Ed., *dittio*, S.22.
- (180) 村田昇, *op.cit.*, (33), p.82.
- (181) Nosbüsch, J., a, a, O., (30), S.187.
- (182) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.377.
- (183) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.36.
- (184) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.19.
- (185) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.12.
- (186) Flitner, W., a, a, O., (1), S.39.
- (187) Spranger, Ed., a, a, O., (130), S.340.
- (188) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.211.
- (189) Spranger, Ed., *dittio*, S.212.
- (190) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.312.
- (191) Spranger, Ed., *dittio*, S.212.
- (192) Spranger, Ed., a, a, O., (36), S.62.
- (193) Spranger, Ed., a, a, O., (46), S.42.
- (194) Spranger, Ed., a, a, O., (45), 340.

- (195) Spranger, Ed., dittio, S.313.
- (196) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.18.
- (197) Spranger, Ed., dittio, S.93.
- (198) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.63.
- (199) Spranger, Ed., dittio, S.338.
- (200) Spranger, Ed., a, a, O., (76), S.32.
- (201) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.287.
- (202) Spranger, Ed., dittio, S.173.
- (203) Flitner, W., a, a, O., (1), S.49.
- (204) Spranger, Ed., a, a, O., (45), S.63.
- (205) Spranger, Ed., dittio, S.336.
- (206) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.22.
- (207) Spranger, Ed., a, a, O., (54), S.32.
- (208) Spranger, Ed., a, a, O., (20), SS.96-97.
- (209) Spranger, Ed., dittio, S.97.
- (210) Spranger, Ed., a, a, O., (72), S.181.
- (211) Spranger, Ed., a, a, O., (20), S.22.
- (212) 佐藤臣彦 (1989) 体育概念の原理論的考察(その1)——体育概念の哲学的基礎
付け——, 体育・スポーツ哲学研究, 11 : 105.