

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

——シュプランガーによる「人間性」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. の教育学と人間性の論議の前提
 - 2.2. Spranger, Ed. による人間性の論議とその展開
 - 2.3. 人間性と崇まりゆく「人間のうちなる人間」
 - 2.4. 体育学における人間理解の探究
——人間性の論議とその論理的可能性——
 3. 結語
 4. 註および引用・参考文献

1. 序 論

1.1. 緒 言

体育が教育であることは、半ば自明の様に語られているが、それが如何なる意味において教育である得るのかについての論議は、依然として検討を要する重要な課題である。例えば、極めて制度的な意味において学校体育、取り分け教科体育を論じようとする時、所謂、指導要領等の文言から、その明文化された目標認識等が窺われ得るとしても、その基底的な論理の本質の何たるかに関する厳密な意味は、明晰に把握し得る訳ではない。体育が如何なる意味において教育であり得るのかという問いは、まさに体育とは何かという原理論的な問題設定と共にあり、体育学は、それに向けて明晰な認識を求めて、不断に学的努力を積み重ねていかななくてはならないのである。

さて、体育が教育であることを改めて想起し、それを学的認識において誠実に暖め、そして徹底して突き詰めていく時、やがては「人間とは何であるか」といった、いわゆる人間理解の問題へと不可避に繋がっていく。まさに、それは教育を問うことと人間を問うことが相即的であり⁽¹⁾、それらが原理的に結び付いているからに他ならない⁽²⁾。従って、体育学が先の問いを求めて学的営為を立ち起こしていく場合、まさにその根底に横たわっている人間理解の問題を避けて通ることはできないのである。それ故に、体育学においては、人間理解の問題を中心とした人間学的課題は極めて重要であることを改めて強く認識し、それに関わる問題領域の拡充を通じて、人間そのものや人間存在への学的な認識を耕していくことが求められる様に思われる。まさに、体育が如何なる意味において教育であり得るかについての本質的な論議は、体育学における人間学的認識に依拠する処が大なのである。

ところで、体育学が人間理解を問い、それを徹底して追求し、慎重に推論を進めていく為にも、思考の有効な足掛かりと、その正しい道筋が求められ

る。まさにその様な深遠とも言える学的課題に対して徒手空拳で立ち向かうことは余りにもむこうみずであり、関連諸知見に正しく学び、それらを足掛かりとしながら周到に学的営為を進めていくべきであろう。従って、体育学はその人間学的論議に資する有効な関連知見を模索し、それに学び、いわゆる、人間学的な思考能力を確かなものにしていかななくてはならないのである。この様な見地に立ったとき、体育学における人間理解を中心とした人間学的な問題設定は、純粹理論への拡がりとして哲学の領域へと視野を拡大していくこうとする衝動に駆られる。なるほど、人間そのものについての省察は、哲学的な形式において西洋古典へと遡ることができる⁽³⁾。そして、全ての哲学的課題は、それらが直接的に問うているものが何であれ、最終的には、人間とは何かという人間学的論議に帰着するという⁽⁴⁾。更には、哲学の足跡において人間理解についての自覚的な領域として、所謂、哲学的人間学と呼称される学領域も立ち興っている。極めてそれを簡明に説明するならば、まさにそれは人間の本質を全体として原理的に考察しようと試みるものであり⁽⁵⁾、あらゆる人間現象の根本にあつてこれを可能たらしめる本質的な人間把握の営為と言える⁽⁶⁾。体育学における人間学的論議は、その端緒として差し当たり、哲学領域の、取り分け哲学的人間学の知的足跡を周到に追隨しなくてはならないのかも知れない。ところが、その哲学的人間学は、残念なことに、やがて当初の問いをその興味と現実性の点で失っていったという⁽⁷⁾。無論、そこにはそれ相応の学的有効性が認められるのであろうが、もしかしたら、それが結局の処、教育学への直接的な関連は何も提示されなかったように⁽⁸⁾、体育学における人間学的な論議に対しても、直接的に示唆してくれることは少ないかも知れない。そこで、ここでの基本的な問題設定は、体育を教育という枠組みにおいて誠実に考えていくことから立ち興ったものであること、そして、教育への問いと人間理解の相即性を想起し、関連知見の探索の目を教育学へと転じてみる。これによって、体育学における人間学的な問題設定は、教育学への視野の拡大を適正なものとして得ることとなろう。

さて、体育学における人間理解を中心とした人間学的論議の有効な足掛か

りを教育学に求め、その知的体系を繙く時、何よりも目を惹くのがドイツ教育学に興った精神科学的教育学ではないだろうか。無論、西洋古典にみる教育への省察と人間把握は眩く映じてはくるものの、それらは厳密な意味において、学問的な形式において語られてきた⁽⁹⁾とは言い難い。それに対して、この精神科学的教育学は、人間の本来性や存在理念を模索し、それを積極的に注視し、そこにこそ立脚点を求め、学的形式において教育を論じていった学派である⁽¹⁰⁾。そして、おそらくはそれを主な思想的母胎として、所謂「教育人間学」の思想的潮流が立ち興ることとなる。まさにそこには、教育学的思考における人間そのものとその存在への高次な問題意識と、眼差しの豊かさが期待される。それ故に、そこには体育学における人間理解を中心とした人間学的論議への有効な示唆が認められる様に思われる。

一般に精神科学的教育学は、ドイツ教育学において正統な学派として捉えられている様である⁽¹¹⁾。ところが、そこでは一定の学説が伝統的に堅守されている訳ではなく、その基本構造において一致をみることができるものの、各々の学的見解が多彩に分岐しているという。体育学は、自らの人間学的思考能力を耕すべく、その何れのものにも周到に学ばなくてはならないのかも知れない。その為にも基本的な検討の端緒として、一先ずは対象を絞り込み、論者を特定して検討を進めていかななくてはならない。精神科学的教育学を代表する教育学者は数多く挙げられるが、特にSpranger, Ed., Flitner, W., Litt, Th.等は著名である⁽¹²⁾。取り分け、Spranger, Ed.は、自らの教育学理論において、人間それ自体の本質的な存在様式に着目し、それらの全き成就と達成を求め、そこに一貫して論拠を求めていったという⁽¹⁴⁾。まさに彼は「人間とは本来何であるのか、また何であるべきか、人間は人間として如何に生きるべきか」について生涯に亘って厳しく探究し続け⁽¹⁵⁾、それらの学的動機は、教育の問題へと確かに活かされていったのである⁽¹⁶⁾。そして、その学究の道程において、彼の胸の内には、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⁽¹⁷⁾。そこで、一先ず本稿においては、彼の教育学に焦点を当てて検討を進めていくこととしたい。

それでは、彼のもたらしてくれた人間学的な示唆は一体如何なるものであったのだろうか。それはまさに彼の著作と関連諸知見から推し量るより手立てはあるまい。おそらくは、彼の教育学理論における人間学的内実の一つ一つが、体育学における人間学的論議に有効な示唆を与え、その人間学的思考能力を促し、そして、より豊かに耕してくれるのではないだろうか。

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、それを追究していく学的営為は、前述の如く、不可避な課題であるが、それは、あたかも目標提示にみる様な所謂、目的論的な有効性もさることながら、それ以上に、その学的思考に解明力と判断力を付与してくれる有効な学的契機であるという¹⁸⁾。おそらくは、それによって体育学が体育事象とそこに存在する人間の生の形姿を見詰める目がより確かなものとなり、それを思考する能力が人間学的に耕されていくのではないだろうか。もしかしたら、それこそが体育の学的思考においても、統合的中心を形成するかも知れない¹⁹⁾。そして、おそらく体育学も人間学的な問いを取り込み、それを確かに位置付けていくことによって、体育学的な思考の新たな次元を獲得し得ることとなる²⁰⁾。体育学は、その内部から必然的に立ち興る人間理解の問いを、体育学的な意識において正しく位置付け、能動的に問題設定を試み、学的営為を積み重ねていかななくてはならない。それは、体育学における確固たる純理論的問題領域を形づくり、ひいては体育学そのものの学的発展とその確立へと繋がっていくことであろう。

これらから、本稿の目的は、体育学の確立の為に、Spranger, Ed.を中心とした教育学の分析に基づいて、体育学における人間理解の問題を中心とした人間学的論議に関する基礎的契機的一端についての検討を試みることにする。これによって、当該研究の直接的な分析対象は、本来、彼の学術的著作全般に亘らなくてはならないが、その数量は極めて膨大である²¹⁾為、ここでは分析対象文献を絞って検討を進めていくこととなる。

さて、彼の教育学を、特に大戦後の彼の足跡を辿るとき、そこには、人間

の人間らしさ、所謂、人間性への顧慮が色濃く窺われ、それは、まさに彼の中核的な教育思想として捉えられ得るものでもある⁽²²⁾。この、所謂、人間性の問題は、教育の領域においても古く、そしてすぐれて現代的な意味を有し、ひろくは精神諸科学の問題であるにしても、生い立ちそして生成しゆく人間を対象とする教育学においてこそ深められるべきものと言える⁽²³⁾。そして、彼のそれについての論議が最もまとまった形で述べられているのが⁽²⁴⁾、その論文「Erziehung zur Menschlichkeit (1953)」であるという⁽²⁵⁾。そこで展開されている人間性についての論議は、人間教育に対して深い示唆を与えてくれるものとして、評価が高い⁽²⁶⁾。そこで、本稿においては、一先ず上記文献に中心的に焦点を当てて検討を進めていくこととする。

2. 本 論

2.1. Spranger, Ed.の教育学と人間性の論議の前提

Spranger, Ed.は、前述の如く、ドイツ教育学における、所謂、精神科学的教育学の潮流を代表する教育学者であるが、それに留まることなく、現代教育思想家の最高位にさえも位置付けられている。彼の略歴の大凡については既に別稿において述べているが⁽²⁷⁾、彼の学究活動の足跡を一貫しているのは、人間の本質についての問いの原理論的な徹底性であり、彼の教育学業績の各々は、まさにそこにこそ内的な統一性が存在するのである⁽²⁸⁾。おそらくは、彼が、その学的位置付けによって、所謂、人間学的枠付けを得ることは稀なことであろうが、その学的姿勢とその業績の数々は、人間学的にも極めて豊かな示唆を与えてくれる様に思われる。

さて、彼の教育学は、その根本において強いキリスト教的倫理観に貫かれており、又、所謂、ドイツ観念論の伝統的基盤に立脚した理想主義的・個人主義的色彩の濃いものであると言われている。それ故に、なるほど「あまりにも審美的・観想的であって、実践性を欠いている (阿部仁三)」や「個人中

心過ぎる(吉田熊次)」といった批判を否むことはできず⁽⁹¹⁾、確かに人間個々が置かれている現実の厳しさにも縁遠い様に思われても致し方ない。しかし乍ら、それらが彼の教育学の意義の一端を奪うものでは決してなく、寧ろ、人間の個々人の重要性を見つめ直さなくてはならない様な状況においてほど、彼の教育学の果たす役割は大きい⁽⁹²⁾。彼の、まさに人間の生の究極的な拠点を見極めようとする学的営為は、人間の存在それ自体に関わる教育を、その真なる意味において促していくものである。

ところで、彼が自らの学究の道程において、厳しい現実との対決にあっても、一貫して「人間とは何か、また何であるべきか」を問い続けてきたのは、前述の通りである⁽⁹³⁾。この様な人間そのものについての本質的な問い掛けは、それが教育学的思考において必然的なものであるとしても、彼のそれは、まさに自らの教育学における学的思考の徹底とその誠実さにおいて内発的に立ち興り、それを充たしてやまない学的動機そのものとして捉えられる。

さて、彼は、その人間学的な学究意識において、人間が単なる物理的・心理的存在に留まらず、寧ろ精神的な連関においてこそ人間としての生を遂行していることに着目し、人間の内面性、即ち、精神的な生を見詰めていく。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ものの、本来の人間的なものは寧ろその内面にこそ認められる⁽⁹⁴⁾。まさに、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、その精神からのみ適切に把握され得るといふ。それ故に、彼の教育学的思考における人間学的な探究は、人間の内界へと向けられ、そしてそこへ深く入り込んでいく⁽⁹⁵⁾。これらから、彼の教育学は、人間のその内界への注視とそのよき変容への献身に特徴付けられていくのである。なるほど、例えば彼の理想主義的な思想を一貫する根本信念の一つは、次の様に捉えられている。即ち、人間は、その人独自の内面的な世界をもっており、その内面性の深みにおいて、人はまったく孤独に神と対決するものであり、彼の神との対決において、人は人生の意義を理解し、高次の人間性への要求と義務を見出すのである⁽⁹⁶⁾。それに従うならば、人間の生とその生成は、まさにその内界のありようと、更にはその内界の深ま

りに拠ることとなるのかも知れない。そうであるならば、教育においては、おそらく彼らの内界という固有世界での精神のありようの深まりと真の質的変容が重要となり、従って、教育、取り分け学校教育は何よりもそれを耕やしていくことに目を向けなくてはならない。それ故に、彼の教育思想の展開を、特に大戦後の足跡にみるならば、その何れのものにおいても、教育、取り分け学校教育を通じての人間の純化や人間性の豊かなる開花が意図されているという。⁽⁴³⁾

さて、彼が、取り分け大戦後に、人間の何たるかを探究する道程において、人間のまさに人間らしさの問題に顧慮を払い、それを追い続け、それがやがて彼の教育思想の中核さえもつくりあげていったことは、前述の通りである。⁽⁴⁴⁾ この、所謂、人間性の論議は、彼の教育学的思考の拡がり⁽⁴⁵⁾と深まりにおいて、人間が人間らしく生きる究極のありかたの問題と繋がり⁽⁴⁶⁾、そして人間の内界の問題をも取り込んでいく。即ち、彼においては、人間のまさに人間らしさ、所謂、人間性の論議が、人間の内界への注視と連動して展開され、その内実を生み出していくこととなる。それこそが、まさに彼の、この論議に関わる決定的な視座と言えよう。彼のこの一連の論議、取り分け人間の内界についての論議においては、確かに汎神論的思想とキリスト教的精神に裏付けされた著しい理想主義的色彩に辟易させられることもあるが、仮にそれを差し引いたとしても、それらは教育における最も究極的な要求として肯定されなくてはならない。⁽⁴⁷⁾ これらを基本的な認識の前提として、彼の論議、即ち、所謂、人間性についての教育学的論議に立ち入ってみることとしたい。

2.2. Spranger, Ed.による人間性の論議とその展開

彼は、当世の国家社会主義がもたらした悲劇によって著しく退廃した自国の行く末を案じ、それによって失われた人間のまさに人間らしさの回復を叫び、教育に大いなる期待を寄せる。⁽⁴⁸⁾ 教育こそが、まさに未来を潜在的に先取りしていくことができるのである。⁽⁴⁹⁾ おそらく、よい教育はよき未来をかたちづくり、そして人間の人間らしさに顧慮を払いそれを促していく教育は、や

がては人間の人間性への回帰へと繋がっていくことであろう。そこで、彼は、人間性それ自体を見詰め、そして主題的に論じていこうとする。

なるほど、その当世においては、所謂、人間性が重要なテーマであり、それ故に、それについての論議は至る処で為されていたことであろう。ところが、そもそも人間性というものは、哲学などから演繹してことが済むような、そんな概念ではない。彼によれば、人間性なるものは、特定の無色透明な人間像として語られるものではなく、まさに所与性を纏ってあり、そこにおいてこそ展開されていくものであるという。即ち、それは特定の行動様式や観念形態を具有するつくりあげられた存在形式を指すのではなく、人間が個々の存在者として自らの多様な連関においてそれを発現し、そして展開していくものなのである。それ故に、その正しき顕現と展開の多様性を正当なものとして語る為に、それを可能たらしめるその内界のありようこそが問題となる。そこで、真なる人間性の論議は、所与の纏のその内界に目を向けていかななくてはならないのである。まさに、その内なる世界こそが、そして自らの存在の深处こそが問題なのであり、それを通じてのみ、所謂、人間性への教育が可能となるのである。これによって、彼の教育学は即物的な現世の事象を超えて、より本質的な事象、所謂、形而上への昂まりと深まりを得る。まさにこの形而上のものへの注視は、彼が半世紀以上にもわたる思索の末に到達した、いわば彼の教育学的認識の結晶ともいい得る独特の学問的境位である。それ故に、彼は、形而上のものを無視するならば、教育の根本現象を正しく把握し得ないとさえ述べる。そして、彼の人間性に関する論議もまた同様であり、その探究の視野は、所与の衣装の数々を超えて、その内界の奥へと何処までも深まりゆく。そして、その深まりに向けられる教育的努力こそが、彼の論ずる処の、所謂、人間性への教育なのである。教育は、人間の内面性の非常な深まりへと突き進まなくてはならない。そして、それこそが、やがては人間生成における新たな次元を啓いていくのである。

ところが、教育において人間性を語る時、なるほどその内面への深い潜航が如何に重要となるとしても、それが何であるのかについての明晰な説明様

式を得ることは難しいかも知れない。彼は、当時の教育学が、そこに多くの知的蓄積があつたにも関わらず、おそらく最も重要な関心事である処の、内面の深まりについては殆ど知らないことを嘆くのである。そこで、彼はそれを差し当たり、内密の領域とする。まさに人間の存在におけるその深まりは容易には汲み尽くし得るものではなく、それをどこまでも隈なく歩みゆくとしても、その全てを見通すことができない。そうであるとしても、この内界のありようは、人間のその存在にとって極めて重要となる。まさにそれは、現世の運命に先んじてあり、そこでは外的運命に対して常に前もって秩序付けられている内的運命が決定される。従って、人間が巡り来る外的な運命を受容しつつも、それを如何にしてやりくりしていくかは、まさにその内界の如何に拠るのである。確かに、人間は、個々人としてこの世に生をうけ、そこには多様な文化が既に存在しているということは、彼ら自身の意志ではどうすることもできず、それ故に運命的な存在であることを免れ得ないのであるが、しかしながら、なるほど内界のありようから立ち興るの力を発揮することによって、新しい存在になりゆくことが可能となるのである。運命に流されることなく、人間が人間としてその生を享受し、そして自らの運命の明晰なつくり主たらしめることこそが重要であり、それこそが人間性への教育の根本目標となる。従って、教育における人間性の論議においては、その内界のありようとその深まりこそが、問題となる。それ故に、教育が人間性を語り、それに向けて努力を講じていこうとする時、教育学的思考は人間のその内界の深まりへと押し進んでいかななくてはならないのである。それでは、人間の存在において、その内界とは、そして真の人間性とは如何なるものであり得るのであろうか。人間を分析的に徹底したとしても、それが可視的に把握し得ることはあり得ず、即物的にこれとして指し示すことは不可能であるとしても、それを何らかの説明様式でもって把握していかないことには、人間性の論議はおろか、教育を論じることさえできなくなってしまう。そこで、彼の論議の凡その流れに沿って、その素描を試みてみたい。

さて、人間は先ずその内界に自我を有し、それは自らにおける様々な出来

事を統一的に関連づける中心点⁽⁷¹⁾であり、そこにおいて数多くの多様な経験が遂行され、それによって豊かに耕され、そして深化されゆき、やがてはそこにその内に秘めたる「なにものか」が芽生え、そして育ちゆくという⁽⁷²⁾ところが、それが豊かに育ちゆくうちに、その素朴な自我⁽⁷³⁾を潜在的に超越し、それが躍動しはじめることによって、やがては決定的な自我分裂が立ち興り、そこから超越的な「なにものか」が生じてくる⁽⁷⁴⁾。まさにそれは自我のうちにおいて耕され、そこに秘められつつ芽生え、そして育ち行き、やがては開花し、そしてその時に決定的な分裂を引き興し、そこからようやく生じ出で来る。この分裂はまさに意味ある重要な現象であり、彼はそこに生じ出でる「なにものか」を「自己」と呼称し、その現われと共にこそ、はじめて「人間のうちなる人間」が目覚めるのである⁽⁷⁵⁾、と述べる。それはまさしく、自らのうちによりやく現れた、人間が自らの実存の根をおろすことのできる聖なるものである⁽⁷⁶⁾。そして、この時にこそ、はじめて人間性への教育が成され得る道が開かれることとなるのである⁽⁷⁷⁾。

それでは、その内界に新たに出で来るもの、即ち、彼の謂う「自己」は、如何なるものであるのか。おそらく、それは彼の人間性の論議にとって不可欠な鍵となる様に思われる。ここに至って、彼の理想主義的思想を一貫する根本信念、即ち、人間はその内界の深まりにおいて全く孤独に神と対面し、それを通じて自らの生の意義や在り方を見出していく、という理解様式が再び想起させられる⁽⁷⁸⁾。この様な比喻に依拠するならば、もしかしたら、それは唯一、自らの内界において神と交わりを持てるものかも知れない。彼は、次の様に語る；

「そこには、低次なものとの対話に導き、時空の拘束を超えた広い視野を有する高次の自己が存在する。この様な自己がはじめて人間性というものを基礎付ける。これこそが、精神的な連関を啓き、これこそが、内的啓示の源泉と呼び得る。それは、まさに生を正しき道へと操る内的調整器として作用するのである。しかしながら、それらが可能なのは内面の覚醒が意味豊かに齎らされた時のみである。そして、ここにこ

そ真のより深い人間性への教育が根付くのである。」⁽⁷⁹⁾

おそらく、彼の謂う内面の覚醒が正しく齎された時、それが自らのうちなる深まりに現れ出で、自らのうちなる目を啓き、自らを導き、そこに啓示の光を放射する。彼独特の比喩を以てすれば、それは、神秘的な神と、それ自身が一つの神秘である人間の間のどこかに存在する⁽⁸⁰⁾。おそらく、それとの出会いは、自らの生において生以上のものを眩くみることに近いのではないだろうか⁽⁸¹⁾。それは自らのうちにありながらも、自らを遙かに凌ぎ、人間のうちにありつつも、ただ単に人間的なものを遙かに超えている。そして、神はそれを通して話し掛けてくれる⁽⁸²⁾。人間はそこを通じて神そのものに出会うのである⁽⁸³⁾。それ故に、啓示の源泉は、自らの内界にのみ湧き出る⁽⁸⁴⁾。ここで、次のことが想起させられる。即ち、人間性とは、まさにその最奥においてより貴い、そして聖なる力に結びついており、それ故に、それは単なる人間的なもの以上のものなのであるという彼の謂である。そこで、彼は次の様に述べる；

「神聖なるものが人間を通して響きわたっているに処においてのみ、真の人間性は達成される。人間のうちなる永遠なもの、そして人間のうちなる神聖なものは、そこを通じてその世俗的な狭隘さを超えて育ちゆく、凡ゆる（存在）形態を支える力なのである。」⁽⁸⁵⁾

「人間性が、何よりも先ず神聖なるものに整えられ、そして世界がその高みからつくあげられ、洗練されていくことを見失ってはならない。そうでなければ、人間性は、ただの標語に墮してしまう。我々は、空虚な標語を避けなくてはならない。」⁽⁸⁷⁾

おそらく、自らのうちなる深まりに現れ来る、所謂、「自己」は、この様な意味において、彼の論ずる処の、人間性へと限りなく漸近する。まさに、それこそが先ず以て人間性を基礎付けてくれるのである⁽⁸⁸⁾。但し、それは、そ

のまま人間性と同値なものではなく、その成長と共に実現されてくるものであるという。従って、人間性をより正しく把握する為には、その育ちゆく動態をも射程に入れなくてはならない。確かに、自らを耕すことなく、人間性の何たるかを語るならば、それは依然として空虚なものに留まり、やがては自己欺瞞へと陥るかも知れない。

2.3. 人間性と崇まりゆく「人間のうちなる人間」

人間が、自らのうちにおいて自らを超えるものに出会うことは、自らの生成においても、極めて重要な出来事であり、前述の如く、それがやがては人間生成の新たな次元へと繋がっていく。それはまさに内面の誕生の神秘である。確かに、教育は、彼らをそこへこそ導かなくてはならないのかも知れない。ところが、彼らの内面に、一度それが現れたら、外側からの権威的な指導や教授などは、もはや何の助けにもならず、その生成の指揮棒は、彼らの内界の領域へと移されてしまう。所謂、「自己」が耕され、深まりゆくとすれば、それは究極的には自らによってのみ成され得るのである。しかしながら、それは純然たる閉鎖連関的な自己展開においては、おそらく成就され得ない。なるほど、それは「内部」から来るものであるとしても、内部に微睡むものが、独りで目覚めて展開し来るものではない。それでは、それが真なる人間性へと高まりゆくためには、如何なることが重要となってくるのであろうか。

彼は、先ず自己省察を挙げる。人間は、自らを熟慮し、そこに深まりゆくことで内界を自らのうちに見出し、そして「自己」と出会う。そこは、まさに自らのうちなる聖堂であり、教育は、そこにこそ心傾けていく。彼は次の様に述べる；

「人間が、自らのうちに自らの実存の根を深くおろしていくことができる聖殿を有しているということを、尚も再度、想起しそれを注視しないならば、それでは、如何にして人間性へと教育し得るのであろうか？」

彼らは、それを契機として自らのうちなる深まりに生じ来る、所謂、「自己」に相對し、そして密かに對話しようとする。それは彼らをその高みから見詰め、そして顧慮し、そして、それが密かに崇きものや豊かさについて語ってくれる。そして、その声の暖かい微風をうけて、そこにはやがて静寂な理想が形成されていくのである。まさに、自己省察はそこにやがては開花をもたらしていく。それは、恰もたましいの開花に喩えられ、その時、蕾になれなければ、開花する事はあり得ない。それは、豊かさへと繋がりゆく、密めやかでありながらもまさに積極的な意味を有する形成といえよう。ところが、えてして人間の、しかも若年の内界は迷宮の如く錯綜していることがあり、ものの何たるかを明晰に判別し得る内界の決定的な実質を確立するに至っていないことが多い。従って、彼らが自らの内界において、それと関わりゆくことは、しばしば苦しみや嫌悪を伴い、それ故に、そこからの逃避の誘惑に駆られることもあろう。しかし乍ら、それは自らのうちなる深まりにおいて、より高次の自己を生み出す創造の苦しみであり得る。そして、それは若年者に限ったことではなく、自らの内界における、それとの関わりは、何れにせよ愉快的な社交の場ではあり得ず、それは不断の厳格な自己吟味の場なくてはならないのである。人間は、自らの内界が全く探究されゆかないとしたら、そしてそれが依然として耕されゆかないとしたら、当然の如く、人間はやがて荒み、野生化していくこととなる。人間は、人間として生成しゆく為には、自らが勇気をもってその内界へと踏み入り、そして、その深まりの奥にある実質の核を耕さなくてはならない。まさに、その内界の実質こそが、彼が論ずる処の、人間性の核なのである。彼は、古よりの言説に倣い、次の様に語る；

「自らの『自己』と如何に関わっているかを告げよ。そうすれば、私はあなたが本當により高次の人間性への道の途上にあるかどうかを告げよう。」

さて、人間が自らの内界の深まりにおいて「自己」と正しく関わり、その

実質の核を耕し、そして育み、より確かなものにするべく、彼は次の課題、
即ち、自尊とそして自己批判について語り出す⁽¹¹¹⁾；

「より深い自己を育てる為に、第2の道を開くということは、自己自身を知ることと結び付いている。誰しものが、自尊と自己批判へと教育されなくてはならない。換言するならば、自らを尊重しない人は、最初から高次の人間性にとって絶望的なのである。まさにそれは“汝自身を敬い給え”といった定言命令で表現することもできよう。」⁽¹¹²⁾

自己を内界において掘り下げ、そこに自らを遙かに超えた「自己」に出会うとき、人間はようやく、自らのうちに微睡む豊かさ、そこへ至り得る可能性を瞬き知るのではないだろうか。そして、それは自らの内界を掘り進めば進むほど、そして耕しゆけば耕しゆくほど、それを確かなものとして予感することであろう。人間は自己自身を知れば知るほど、人間の豊かさに驚き、そして深い敬意を抱かざるを得ず、それによって自らの存在を勇気づけていくのではないだろうか。それ故に、人間は誰しも、不当に軽んぜられることを好まない。おそらく、生きるものは、幼少の児童やもしかしたら優良な犬さえも、鞭打たれるのを嫌がり、それは痛みを恐れるというよりは、自らの尊厳についての形而上的な天賦の原権を無意識に感じているからである。⁽¹¹³⁾人間がその存在価値を減せられることなく正しく人間として扱われるのは、人間にとって最も根本的な要求であり、それについては人間の自己自身の最も深い処で感得するという。⁽¹¹⁴⁾まさにそれは人間性の底に根ざすものなのである。⁽¹¹⁵⁾即ち、自らの豊かさを知り、そしてそれを敬い尊ぶということは、人間性の基礎なのであり、決して侵されてはならないものなのである。⁽¹¹⁶⁾

ところが、豊かさへと歩みゆくものは、常に未だ完熟せず⁽¹¹⁷⁾、それ故に常に道の途上にいる。それ故に、自らを深く見詰め、そして自らを誠実に知ろうとすればするほど、彼らは豊かさへと歩みゆくものというよりも、自らを取るに足らない些末なものと感じることであろう。⁽¹¹⁸⁾自らの深まりに沈み込み、

そして神の前に立つ時、なるほど自らの拙さがその光のもとに照らし出され、それは自己批判へと繋がっていく⁽¹¹⁹⁾。彼らはそれによってようやく自らに不足している豊かさを知るであろう。おそらく、人間は、この自己批判を通じて、自らの世俗にまみれた衝動や動機等を浄化してゆき⁽¹²⁰⁾、これによって自らを、その深みより発せられる御光に堪え得る貴さへと洗練していくのかも知れない。それはまさに不断の厳格な自己吟味である。これを経て、所謂、「自己」はやがて崇まりゆき、そしてその深まりにおいて、ようやく神と対面し得ることであろう。即ち、これらの自己省察や自尊、そして自己批判は、まさに自らの内界において、それを見出し、それに立ち還りつつも、これによって神的なものとの対話へと崇まりゆく為の、いわば予備的段階に相当する⁽¹²¹⁾。まさにそれらは、人間性への教育の扉とでも言い得るのである。

さて、人間性への教育の扉を開き、そこへ立ち入る時、そこには、所謂、「自己」が人間性へと崇まりゆく為の次なる契機が立ち現れてくる。即ち、自らをそこへと高め、洗練してくれるのは⁽¹²²⁾、その内界の最奥にあり、そして高次でしかも聖なる力と結び付いているという、所謂、良心であるという⁽¹²³⁾。まさにそれが人間性へと高まりゆくために、その深みにおいて自らを誠実に顧みることは、やがて、所謂、良心の問題へと繋がっていくのである。彼は目覚めた良心なしには、人間性を論じていくことができないと述べる⁽¹²⁴⁾。彼によれば、良心とは、先の自我分裂、即ち、所謂、高次の「自己」が自我の分裂によって生じ出で来るという人間生成の決定的な現象における中心事象にあるという⁽¹²⁵⁾。それでは、良心とは何であるのか。彼は次の様に語る；

「神の前に立つ良心、それは人間性のうちにある真なる宝石であり、それを目覚めさせ、眠らずにしておくことなしに、人間性への教育はあり得ないのである。」⁽¹²⁷⁾

「もし、人間存在の基底に何か先験的なものがあるとするならば、それは多様な現象形式において顕現する良心である。」⁽¹²⁸⁾

「良心においては、究極的には、常に自らのたましいの幸福へと向かう。」⁽¹²⁹⁾

「良心の声は、常に永遠のものへと関係を有する。ここには、絶えず流れゆき、そして全てが絡みあう、あの時間性という水平の次元を超えて、垂直の次元が啓かれるのである。この良心についての形而上的な理解については、今一度フィヒテの卓越した、そして簡明なあの言説が想起させられる。即ち、“良心とは、我々が永遠なるものから、それにむけて出で発った光である”」⁽¹³⁰⁾

良心は、まさに人間が自らの深まりに沈みゆきそれを見詰めていくとき、そこで聴き取る声、そして、自らの静穏なたましいの孤独においてのみ聴き取り得る声に喩えられ得る。そして、それは自らのたましいを救い、幸福へと導き、やがては永遠のものに関わりゆく。それにおいては、明文化された規則や道徳を身に纏った匿名の者が語るのではなく、それを普く照らし尽くし難い秘された生の深みより何者かが生じ出で来り、それが発せられるのである。これを踏まえるならば、彼の謂う良心とは、彼らのその存在と生においてよき行為をもたらず内面的規範もさることながら、それを内なる声として発することができるよさをもそのうちに含む、豊かさそれ自体なのではないだろうか。行為やものの善悪を内面的に規定するに留まらず、それは真なるもの、正しさ、豊かなるもの、そして崇きものをよく見極め、それを自らに語ろうとする。そして、それはやがて徐々に育ちゆき、洗練され、そして深まりゆくのである。⁽¹³¹⁾ それに従って、人間はより貴く、そしてより豊かになりゆく内面的な可能性を高めていくのではないだろうか。良心そのものは、およそ未だに人間の稚拙さによって妨害されていることもある為、より純粋な良心によって吟味され、それを自らに深く刻み込んでいかななくてはならず、これこそが実り多き苦しみであり、それが人間をより豊かにし、その本質の深みへと導いてくれるのである。⁽¹³²⁾ まさに、それが育ちゆく為には、そして洗練されていくには、正しき陣痛がつきまとう。成熟の遠行のかけには必ずや苦闘の克服があり、それこそがそれを高く豊かなものへと導いてくれるので

あり、それ故に、人間は苦難なしでは浅薄なままに留まり、まさに苦難こそ人間に深みを与えてくれる。⁽¹³⁵⁾ 人間の精神的な発展は、その苦闘を克服していく過程と共にあるのかも知れない。⁽¹³⁶⁾ 従って、それが極めて困難なものであるとしても、全ての苦闘や努力は良心の育成と呼び得るのである。⁽¹³⁷⁾ そして、より崇く育ち至った良心は、所謂、「自己」において不朽なものが得られるように、時の流れの中でも、それが良さに由来するが故に堪え残るものを吟味してくれる。⁽¹³⁸⁾ それはまさに自らのうちにある神秘的な法廷であり、そこで超越的な力と内面の力が相闘い、それを通じてより崇き真なるものを発見し、それがやがてより高次な一般性を獲得するやいなや、闘いは鎮静化し、より高次な「自己」をして真なる生を語らしめる。⁽¹³⁹⁾ 生の苦しい闘いにおいてのみ内面的な克服が得られ、自らの真の高次な可能性へと導いてくれるのである。⁽¹⁴⁰⁾ それ故に、良心の問題を避けて人間性を考えることはできないのである。⁽¹⁴¹⁾ 人間は、自らがまさに良心の発する神秘的な声において、世俗を超えた超越的な血統を有する高次の「自己」に依拠しているのである。⁽¹⁴²⁾ それ故に、人間は、この内なる宝石を目覚めさせ、そして微睡みゆくことなく、その生気を保たなくてはならず、それによって、高次の「自己」はますます高まりゆくのではないだろうか。

さて、この良心の実質的な作用や経験は、おそらく責任意識と共にあるという。⁽¹⁴³⁾ 彼は次の様に述べる；

「人間は高い目的と共に育ちゆく。そこにおいて（人間は）誰に対して答弁しなくてはならないのか？ 誰に対して弁明しなくてはならないのか？ そして、誰に対して釈明しなくてはならないのか？ …それは、それを通して、あるいはそこで神と出会う自らのうちにある高次な良心に対してである。」⁽¹⁴⁴⁾

まさに人間は、究極的には、意味付与的な根源から由来する全ての自由も当為義務において、最高位の存在に従順に帰依するという意味において予め責任を負っており、それ故に人間は究極の、そして最深の責任と共に神の前

に立っているのである。⁽¹⁴⁶⁾これによって、人間性の論議は、責任の問題へと繋がっていく。人間は、内面から肯定しなくてはならないようなおこないに対して召されている存在である。⁽¹⁴⁶⁾そして、人間の生の形成には超越的なものに対する責任が付いて廻るが故に、人間性への教育の根本目標は、まさに彼らを各々の現存在の責任ある形成者たらしめることにあるのである。⁽¹⁴⁷⁾それ故に、その責任意識は、たましいの狭い領域に置かれた大きな錘に喩えられ、これは人間性の特徴に不可欠なものとなるのである。⁽¹⁴⁸⁾そして、この様な個々の責任の論議は、個々の生の生成から存在の共同性へと繋がりがゆき、やがて人間存在の共同体に対する責任の問題へと拡がっていく。彼は、次の様に述べる；

「高次な自己へと高まりゆく人格性は、橋を支える幾本もの柱に喩えられる。橋の上には、共同体が担いそして育むべき多様な文化価値や文化目的が往来している。そして、その橋は個々の情操と行為との連帯責任を象徴しており、個々のその全てがなければ、それらは（無秩序な）個々人のほうへと消え散ることとなるだろう。（おそらく、）それらのうちのただ一つの弱き柱が、その全体を危うくするのである。比喩なしで述べるならば、全体の存続、そこに関与する人間の運命、そして、彼らがそこまで到達し得た道徳的な水準などは、まさに責任を覚悟して受け容れ、そして（正しき）義務に由来する責任において誠実に履行していくことによるのである。」⁽¹⁴⁸⁾

人間は、まさに自らの内面に対して責任を有するのみならず、それはその現存在の所与的な共同性によって、自ずと外界に対しても受動的に責任を負わされている。ここを失念しては、人間性は、極めて個人主義的で独我的・閉塞的なものに堕してしまうかも知れない。それ故に、彼は述べる；

「人間は、誰しもが、自らを取るに足らないと感ずる人さえも、世界の運命の一部を担っているのである。その責任の重大さを知らない人は、未だに人間性へと目覚めていないのである。」⁽¹⁴⁹⁾

自らのうちなる深まりにおいて崇き声を聴き得るもの、そしてそこまで崇まり至った人間は、常にそこで自らが裁かれるという意味において、自らの生の形成に対して責任が生じ出でると共に、所与の連関に対する責任からも免ぜられることはない。人間は、まさに個として小宇宙の螺旋的な上昇の生成にありながらも、その現存在における責務を失念しては、人間性の放つ実質的な色彩はまさしく空虚なものに留まるかも知れない。重複を厭わず述べるならば、人間のその存在は、それ自体、必然的に世界の形成に直結しており、その運命の担い手は、一握りの卓越した絶対者であるというよりは、寧ろ個々の人間の存在とその生成に懸かっていると見てよい。自らの良心に関わり、自らを崇めゆくことは、ひいては世界を崇めゆくことに繋がっていくのである。教育は、それ故に人間の人間性を見詰め、その真なるものに向けて彼らを導こうとするのである。ここに、彼のその憂国の想いと、それを動機とした人間性への教育への高鳴りが窺われ得る様に想われる。

ところで、一連の論議において、自らのうちなる、所謂、「自己」を高めゆき、人間性へと至らしめる為の道標として、自らを深く見詰め、自らの育ちゆく「自己」に出会い、それを敬うと共に、そこでの神々しい光によって自らを吟味し、真なる正しさへと洗練されゆき、そこで自らの責任へと目覚めていくことにおいて、人間性が語られてきた。そして、彼は自らの人間性の論議の最終局面において、愛の問題を語り出す。彼によれば、人間の人間らしさの最も重要な条件は、それが愛に充たされていることであるという⁽⁶⁾。それ故に、彼はこの論議において、次の様な命題を高らかに掲げる。即ち、人間性への教育は、愛への教育である⁽⁷⁾。人間性の何たるかを審らかにする為にも、彼の高貴に過ぎる比喩のその真意の一端を探らなくてはならないのかも知れない。彼は、次の様に語る；

「愛ほど、多様なかたちを持つものはない。異なるものと異なる価値を単一の言葉、即ち、“愛”で呼ぶのは、言葉の軽率さなのであろうか（無論、それはドイツ語だけではないのだが）、それとも、その様な未確定さの中に、深い教えがあるのだら

うか?おそらく、凡ゆる変化形式において形而上のものと強い繋がりを持つと理解されるのは、この形態変化する愛である。それは究極の意味において、我々の存在を支えているものとして理解されなくてはならない。このことが、愛について認められるならば、そこには既に、生とその創造についての確固たる肯定が存在する。人間の愛の大いなる神秘は、それが生をうみ、それを育み、そしてそれを貴いものにするところにある。⁽¹⁵⁾」

唐突にこの言説を突きつけられると、些か困惑してしまう。ただ、人間の存在のその根底と根源についての謂は、人間性の論議において重要な論点となることであろう。今暫く彼の論議を辿ってみたい。彼は次の様に述べる。即ち、人間は日々の喧噪においても徒に生を営んでいるが、深い静寂や聖なる落ち着きに充たされている状況にあつては、個々人の世俗にまみれた悲痛や苦悶は止揚され、個々人の生は、まさに大いなる宇宙と共にあることを、そして全ての人間存在を通じて脈打つものは、一つの、そしてまさに同一の愛に他ならないことを感じるのである。それは、人間がその存在の聖なる深まりにおいて、ただ一つの神聖なる愛に結び付いているという予感である。愛が生をうみ、その創造を肯定し、それを促していくのであれば、人間のその存在と生についての根源的な肯定は、そこにこそあるのかも知れない。人間は愛より生まれ来り、その存在はその根源において全き愛と共にある。即ち、そこでは自らの生において、万物に通ずる究極的な、そして形而上的なものを感じることに至り、それはやがて自らを含む凡ゆる存在に対する畏敬を呼び起こすのである。⁽¹⁶⁾ 彼は、次の様に語る；

「(そこにおいては) この様な人間存在の基底から、全てのものと結び付いているという想いが生じてくるのである。凡ゆる種類の愛は結び付いていることと共に、拘束されていることをも含んでいる。まさに、最高の拘束とは、それが所謂ラテン語で謂う処の "religio" であるが、それは、全てを司りそして全てを担う根源的な力としての神的なものに値する。しかし、人間愛に関しては、それは丁度次の様な予感があ

る。即ち、凡ゆる人間は、等しく聖なる源泉より生じ来る。そして、人間は、この様な形而上的な連帯の意味において、人間の個々を大切に、そして尊び、敬意を抱き、そして愛さなくてはならないのである。（この様な人間の存在の根底にある形而上的な連帯に較べて）ただの社会的な連帯は（単なる）目的的な結合に過ぎず、それはとても浅薄なものに過ぎない。しかし、あの静寂な自己自身の存在においては、あらゆる生の神秘的な根源が輝きを放つのである。ここにこそ、全ての人間性と人間愛の叡知の根源がある。真なる人間性においては、たましいの凡ゆる結びつきについての予感が支配しているのである。まさに人間は、その様に神聖なのである。』⁽¹⁵⁰⁾

これによって、即ち、形而上的、そして根源的な連帯という意味において、人間の存在そのものについての根源的な肯定が導かれることとなる。人間が存在のその根底において拘束されているものが愛であり、全ての存在がそこから生じ来るとするならば、人間は凡ゆるその存在の源泉において等しく聖なるものを有する。あらゆる存在が、神聖なるものとしてみなされ、そして尊ばれなくてはならない。この形而上的な連帯と人間存在の聖性は、人間性をその根底において肯定的に支配する。

ところで、愛はその一つの形態において、絶えず拡がりゆき、最後には神に由来する全てのものを、その深い形而上的な結びつきでもって包み込んでいく。⁽¹⁵¹⁾それは、超越的な世界への憧れとして、人間のうちに脈打っているエロスという形態として、即ち自らが一つのコスモスタラんとする憧れによって、自らを究極的な存在へと誘う。おそらく、人間の存在のその根底にエロスの憧れが無ければ、豊かさの崇みを望み、そこへ至ろうとしないかも知れない。それ故に、彼は述べる；

「エロスのに生きることができなかつたら、人間は理想とは何かを知ることが決してできなかったであろう。全てのものが、微睡みゆく自然の様な生さえも、その光の中で美しく輝く。ここでたましいを貫き、突き進むものは、まさに真に創造的で形式を与えてくれる上昇を希う内在的で広大な力なのである。

エロスが授けてくれるのものは、そこから生の源泉が湧き出づる力である。人間はその力のはたらきに、もっと迫りゆくことができる。なぜならば、そのみが、理想を生み出すからである。理想化への力、即ち、人間と世界とを、現存の現象を超えて、その究極的な価値可能性という意味において高めてくれる力は、エロスから生じ、そして、エロスからのみ生じ来るのである。^(脚)」

この様に考えてくるならば、自ら高まりゆこうとする「自己」は、その根底にエロスより湧き出る憧憬と理想化の力に貫かれているのかも知れない。そして、そこに神聖なものとの関わりを抱きつつ、より高次の豊かさに対する止み難い憧憬によって、それは耕され、深められゆく。人間を、その内界を貫き高みへと誘う崇高な動機は、人間性についての論議において重要な説明原理として眼前に立ち現れてくる。彼は次の様にも語る；

「永遠なるものから湧き出づるこの力は、(決して) 枯渇しない。いかなる若いたましいも、新しく歪められていない状態で自らにそれを抱き来る。ここで究極的なものが、とうとう明らかとなる。即ち、例えば或る人間といったエロスの偶然の対象が、その理想像からほど遠いとして、傍目にはそのエロスが全く誤っており、異常とさえ想われるかもしれない。ところが、エロスそれ自体は、それによって否定され得ないのである。それは、まさに育ちゆくたましいそれ自体に対する憧憬の力に他ならないのである。それは、全く拙いものにさえも、(その内面には) 理想を認め得ると信ずるのである。それは、たましいの最内奥に由来する理想化の性質の証に過ぎない。その最内奥で生まれた(真なるものを見据えた) 夢想は、高められた神的な光を放ち、貧相な現世を照らし出す。それは無尽蔵な愛であり、理想化の夢想は美なるものに飢え、それを信じ、そして創造を悦び、世界を眺めるのである。それは、あたかもそこに生命を与える春の風の微風のもとにあるかの如く、その様なエロスが眺めゆく処は、どこにでも高貴なものを目覚めさせてゆく。エロスの暖かな陽光を浴びて、生は育ちゆく。それを目のあたりにする時、人はエロスを認めるであろう。もし、エロスによって何ら新たなものや、崇きものが生じてこないならば、例えそこに如何な

る情熱や熱望があったとしても、それは真のエロスではない。まさに、エロスは人間形成的であり、そして世界形成的である。」

人間が、崇きものに憧れを抱き、それを自らの存在において作りあげようとさせるものは、永遠なものから生じ来る理想化の力なのであろうか。確かに、人間は、例え生の熱望が全て充たされていても、自らのうちには、それを超えて超越しようと希う憧憬が常にあり、この様なファウスト的とさえ言えるものは、決して、人間性から分離し得ないものである。この意味においては、確かに、人間のその存在は、自らにおいて最高の価値や或いは究極の意味を求める不断の探究なのかも知れない。そして、それこそが、まさに人間の生の活動、そして生の運動の根源であるのかも知れない。彼の謂に従うならば、エロスの陽光は、その豊かさへと至る道程を暖かく照らし、やがてはそこに凡ゆる貴きものや崇きものを生ぜしめてくれる。彼らが未だそこへ辿りゆかない拙き現存在に留まろうとも、そのうちなるエロスの憧憬と理想化の力でもって、そこへ誘われていく。彼らはやがてはそこへと至り得るのであろう。そして、その時、即ち、自らが崇まりゆき、自らのうちに最高のものを見出し、そこに安らう時こそ、救いと幸せを感じるであろう。その状態を、宗教的な言い回しでは、神の恩寵と呼ぶという。人間は、最高の価値をもって、その恩寵と呼ばれる存在全体の充実を一度でも経験すれば、そのしあわな充実に至ろうと常に希うのである。まさに、生の源泉から無傷の状態で歪められずに生じてきたところの根底には、豊かさや充実への無限の衝動と止み難いあこがれが脈打っており、それこそが生それ自身の核であり、そしてそれを押し進めていく力でもある。豊かさや充実に深い憧憬を抱き、高次な自己を貫き、そして突き動かすのは、その内界の最奥より湧き出でる創造的な形成力なのである。まさに人間性は、創造的な形式本能を前提としている。そして、この創造的な形式本能故にこそ、真の人間性は、その内界にも豊かなることを要求するのである。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、それは憧憬とそして秘めたる希望と

共にある。⁽¹⁷⁾そして、人間性のその本質は、豊かさへと啓かれた憧憬と形成力に彩られていく。人間は、それを湧き出す最奥の深みからのみ生きることができるのであり、そこに人間の神秘の一端が窺われる。⁽¹⁸⁾そして全ての生は、豊かさの創造や形成の可能性の故にこそ神聖なのである。人間の生の本来的な価値は、自らのうちにある豊かな本質を自由に内面から湧き起こさせ、そして自らの存在において実現し、それによって自らの生を享受し、全うし、そしてその豊かさのなかにおいてそれを生き抜くことにある。⁽¹⁹⁾その純生物的なものや単に生命あるものを超克して崇きものへと育ちゆく可能性を、自らのうちに孕んでいるからこそ、教育は、人間の生を崇きものとして信仰する。⁽¹⁶⁾教育は、人間のその存在における神聖さに対する畏敬を失念してはならないのである。それ故に、彼は次の様に述べる；

「生あるものは、依然として神の手中にある。人間はただ畏敬を抱き、(その生成を)助成し得るのみである。助成とは、耕すことの本義である。精神的なものは、究極的には、光を発するあの恩寵に依存しているのである。本来、精神的であり、そして若者のうちに覚醒をもたらす本来的に人間的なものである、あの光は、(おしきせの)大発電所からではなく、現世を超えた中心から発せられるのである。

我々は、誠実であらねばならない。人間性に対する感傷的な憧憬や、こちらへとうち寄せてくる非人間性に対する論争は、もはや何をも動かすことはない。人間は、まず、それが常に神聖な精神であるところが、真の精神の息吹を感じることができるたましいを再び得なくてはならないのである。(なるほど例えば)我々は、教育を通して(人間を)文化的有能さをつくらうとしている(かも知れない)。ところが、たましいの抜け落ちた文化は、これらの努力に殆ど報いることはない。そして、(そればかりか、それによって)我々は全く“つくりだす”ことができないのである。(それ故に、人間のその内界にある、あの)内密の領域において、あの高次な自己が目覚めさせられなくてはならず、それは、まさに光と愛と、そして生から生じ来る高みへと繋がる橋なのである。愛に生きるもののみが、神においてあり、そして真の光を見ることができ、やがては精神という高次な生を手に入れることができるのである。⁽¹⁷⁾」

それ故に、教育は、彼らがやがては豊かな生成を成し得るであろうことを
 願い、そして信じようとする。従って、教育はその真意において、現存在の
 ありように囚われることなく、そのうちに深く潜みつつも耕しゆく、生成の
 ありようを見詰めていこうとするのである。松は松なりに伸び広がり、根を
 張り、杉は杉なりに育ち行き、それぞれの種は秘められたその本性に従って
 成長を続け、やがてはその美しさの頂点を示すことであろう。その時拙くて
 も、やがては他と替え難い輝きを放ち得るのである。ところが、彼らをその
 現存在の拙さに即してのみ冷淡に捉えようとするならば、僅かばかりの暖か
 な微風によって芽生え得る豊かな可能性を見失いかねない⁽¹⁷⁹⁾。その可能性の豊
 かさは、愛の炎においてのみ、ようやく映じてくるという。彼らをその存在
 や状況において見詰めれば見詰めるほど、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
 になる⁽¹⁸⁰⁾。彼らが仮に全く未熟で、生活の重圧から歪められていたとし
 ても、彼らの存在のうちなる深まりにあるであろう本質を注視し、そしてそ
 れを助け、高めていこうとする以外は求めることをしない、この様な無償の
 信頼こそに、真の教育がある⁽¹⁸¹⁾。愛は全く利己的なものではなく、彼ら自身の
 為だけにそれをしようとするのである⁽¹⁸²⁾。まさに、これこそが教育の愛である。
 人間が真の人間になり得る為には、愛に根づいた人間形成が必要であり、人
 間が自らを形成し、そして成長する世界は、愛に支えられる人間の世界でな
 ければならない⁽¹⁸³⁾。人間は、愛に捉えられたら、その実存の根本から変化し、
 出会うもの全てが、新たな陽光に照らし出され、そこに至っては、もはや暗
 闇を歩くのではなく、明るい光のもとを歩みゆくことができるのである⁽¹⁸⁴⁾。な
 るほど、教育が如何にそれを望んでも、そこに煌煌と火を点し得る魔法の点
 火棒は持ち得ないが、愛の暖かさにおいてのみ、そこに作用し得るのである⁽¹⁸⁵⁾。
 まさに人間の存在を支えているものは、愛であり、それは人間の生とその創
 造を生み、そしてそれを肯定していくという⁽¹⁸⁶⁾。それはまさに花が啓くのを促
 す太陽の陽光、果実が熟するのを促す暖かい雨にも喩えられる。人間が「人
 間のうちなる人間」へと目覚め、そして豊かさへと歩みゆく為には、教育と

いう愛によって照らされ、暖められなくてはならない。従って、教育においては、彼らがそのうちなる深まり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。⁽¹⁹¹⁾ 彼らのうちに潜む未だ耕されていない豊穡な可能性への注視と信頼なくして、決して真なる教育へと到り得ないのである。⁽¹⁹¹⁾ 彼らには、それぞれに対して測り知れない価値ある未来が可能性として約束されている。⁽¹⁹²⁾ 人間が、その現存在において如何に拙く、些末な存在に留まっているとしても、彼らは存在の源泉において等しく聖なるものより生じ来り、その根底においては究極的なものとの形而上的な結びつきが存在し、それ故に、個々の存在を大切にし、そして敬意を抱き、愛さなくてはならないのである。⁽¹⁹³⁾ 人間性への教育は、まさに愛によってこそ、その真意を遂げることができよう。そして、おそらく人間性の論議も、ここにおいて究まる。人間のまさしく人間らしさは、愛の陽光の暖かさの中での、豊かさへと向かう不断の生成と形成にこそあるのかも知れない。

この認識へと至ることができるならば、ようやく教育を語ることができるのである。⁽¹⁹⁴⁾ 彼に倣い、人間性への教育を思念する時、そこには如何に大きな課題が与えられているかを、まざまざと思い知らされる。⁽¹⁹⁵⁾ しかし乍ら、教育がその本質において意図する処は、それが例え未だ拙い存在に留まるものであろうとも、それにおいてさえも、そこに理想的な人間性をつくりだしていくことに他ならないのである。⁽¹⁹⁶⁾ 人間は常にその途上にこそある。これこそが、教育が失念してはならない重要な人間学的契機ではないだろうか。まさに、人間性への教育こそが、真の教育なのかも知れない。

2.4. 体育学における人間理解の探究 ——人間性の論議とその論理的可能性——

体育がその内発的な要求において人間学的論議を立ち興し、そこにおいて人間の、所謂、人間らしさについて論じていこうとする時、例えば体育事象において彼らがボールを追ったり、疾走したりといった個別の身体運動それ自体は、そこで如何なる意味において捉えられるのであろうか。身体運動は、

それ自体はおそらく分析可能であり、彼らのそれが如何に生体の生理現象に影響を与えているか、或いは、それらが如何に合理的な身体所作であるかについては、関連の科学的知識を動員することによって相応に納得いく説明がつくことであろう。ところが、それらが、如何なる意味において教育の論理に参入していき得るかについては、おそらく容易に説明が為され得ないかも知れない。その時、例えばそれは授業だから、学校教育の一環だから、いやそれは健康によいものだから云々によって、人は無思慮にその場をやりすごすことはできるかも知れない。しかし乍ら、彼らを強いてもそれをさせる為には、そこには必ずその実りの豊かさについての確かな保証がなくてはならない。⁽¹⁹⁾ 制度や法令文言の類は、その実、何も語ってくれないかも知れない。体育の専門家集団は、それを如何なる程度まで洞察し得るのであるか。

体育が如何なる意味において教育であり得るかといった本質的な論議は、先ず教育とは何であり、体育はそれを如何に把握し得るかといった問題へと繋がってゆく。その為にも、体育をその概念的基底において成立せしめる、教育そのものの意味についての詳細な検討は不可欠であり、それが本来的には、所謂、教育学の課題であるとしても、体育学において内発的にそれを問い、積極的にそれを模索していくといった学的努力は、重要となるのである。そして、これについて、人間学的な探究が極めて重要な意味を担い得ることは、前述の通りである。体育の直接的な対象は、なるほど学校体育においては児童や生徒であったりするが、体育学は、体育の本質を論じる為に、それそのものを成り立たせている人間とその存在それ自体の本質についての注視、即ち人間学的な営為を怠ってはならない筈である。⁽²⁰⁾ そこで、Spranger, Ed.の教育学の、取り分け人間性の論議に基づいて、体育学における人間理解の学的営為に関わる基礎的契機的一端を探ってみたい。まさに、人間性の問題は、それが生い立ちそして生成しゆく人間を対象とする限りにおいて、体育学においても主題的に論じられ、そして深められるべきものである。⁽²¹⁾ そして、それについての検討を通じて、体育学はその人間学的な思考能力が少なからず高められていき得るものものと思われる。

さて、彼の教育学における人間性の論議を振り返れば、人間のその存在のうちなる深まりへのあくなき探究が想起される。人間は、その存在において様々な現象を顕現するが、それが例え身体的なるものでさえも、究極的には、その精神からのみ適切に把握され得る。それ故に、彼は自らの論議において、人間の間人らしさ、所謂、人間性を、人間のその内界のありように探っていったのである。⁽²⁰⁾ 体育事象において人間のその存在を見つめ、人間性の論議を適正に立ち興していくことを試みる際には、やはり体育学的思考もそこまで視野を拡大していかなくてはならないかも知れない。それらが確かに可視的には何らかの身体所作に過ぎないとしても、その本質的な内実は、彼らの内界のありようとその深まりにおいてこそ正しく解釈され得る。確かにその顕著な印象として、体育は人間の、所謂、身体に与り、人類の叡智の賜であるスポーツ等の文化体系を教育媒体として彼らと関わる。そこでは、なるほどボールコントロールの技術を教え、アタック技能を高め、そして彼らの運動能力の向上に配慮することもある。ところが、それらは極めて表層的なものであり、体育の本質的な視野は、寧ろ彼らの内界のありようと、そのよき変容にこそ及んでいるのかも知れない。おそらく体育にとっても、その教育であることの真意においては、その質的な変容とその深まりこそが重要な関心事であり、取り分け、学校体育は、本質的には何よりもそれを耕そうとするのではないだろうか。⁽²⁰⁾ それ故に、体育も人間の内界の、その非常な深まりへと突き進まなくてはならない。⁽²⁰⁾ 体育学的思考は、まさにその本質的な視野と共に、そこへと知的関心を注いでいくことが求められよう。

ところで、体育事象は、彼ら個々の存在にとっては、凡その場合、彼らの存在に先んじてあることが多く、それが、教科体育であるならば尚更のことであり、そこには彼らに先んじて、専門陶冶を経た教師がおり、その地平上にはスポーツという文化体系が既に系統的な配列に従って存在しており、先ずそれらはある所与のものとして彼らのその存在に迫りくることであろう。彼らは、そこに半ば受動的に組み込まれつつも、そこにおける力動的な連関において、自らの生をつくりあげ、そしてそれを推し進めていかなくてはな

らない。ところが人間の生は、分断された個別完結的なものの単なる寄せ集めであろう筈もなく、当然の事乍ら、そこでの彼らの生の瞬間瞬間は、自らの生のこれまた力動的な内的連関に組み込まれていく。教科体育でのそれと、数学の授業でのそれ、そして昼休み時間のそれも、おそらくは全て代替不能な生の瞬間瞬間であり、その実体が相応に相違するとしても、それらは彼らの生の経験として、その内界の深まりへと刻み込まれていく。それらは、やがて彼らの生の創造と、ひいては彼ら自身の人間形成の問題へと直結していくことであろう。人間は、その内界のありようから湧き起こる力によって、自らの生を新たにつくりあげ、そして新たな存在となりゆくことができる。おそらく、体育事象においても彼らはその内界の深まりにおいて、多くのことを自らのうちなる深まりにおいて経験し、それをそこに刻みゆき、やがてはその深まりに徹し、自己を耕していくことに繋がっていくことであろう。これによって、豊かに耕された「自己」は、やがてそこから高次な存在を生み出していく。人間は、体育事象においても、内界の経験によって自らを耕し、そして豊かな「自己」をそこに作り上げていくことであろう。体育は、何よりもそれこそを見つめなくてはならないのではないだろうか。

ところが、自らのうちに育ち至った豊かな「自己」は、現存在を潜在的に遙かに凌ぐものであるとしても、日常の喧噪においてはそれに気付くことが難しいかも知れない。それは、そのうちに秘められながら、平素はその内界の深まりにおいて徹し、自己をゆく。彼らが、それに気づき、そしてその豊かさへと育ちゆく為には、そこに何らかの有効な契機が必要となる。体育は真なる意味において教育であろうとするならば、彼らをその自らの豊かさへこそ導かななくてはならないのである。

体育事象において、彼らは特定の文化体系と出会い、そしてそこへと文化的に組み込まれていくが、彼らのスポーツ行為は、それが受動的に文化の衣を纏っているというよりは、寧ろそこに生き活きと没入している姿をも窺うことができる。おそらく、そこでは、まさに何の纏もない顕わな「自己」に遭遇し、それを知り、そして全き「自己」を経験し、その本質を探究しゆ

くこともあるだろう。⁽²³⁾ 彼は、その論議において、静寂なる自己省察をもってそれを語ったが、⁽²⁴⁾ もしかしたら、それは躍動的な身体の活動状況においてさえもあり得るのではないだろうか。例えば、区間の中盤において先行の走者を追い疾走しているうちにも、そこにおいて日常の纏が溶け、顕わな自己に気付き、競争局面にありつつもその存在の表層的關係性や拘束性を忘失し、只々そこに深まりゆき、そこで全きものとの融合を感じることもあるかも知れない。或いは、彼らが山頂を目指して山岳狭路を一步一步踏みしめながら登りゆくとき、思わず自らのうちなる深まりに入り込み、そこにおいて「なにものか」との対話を成し得ることもあるだろう。それは自らのうちに深く微睡んであり、日常の喧噪においてはその存在に気付き得ないが、何らかの意識の変容状態において纏が溶け、それによって彼らはようやくそれに気付き、それを自らのうちに認め、そしてそれと関わりゆこうとするのではないだろうか。おそらく、そこに至る道は幾つかあるのかも知れない。深い瞑想や世俗を離れた隠遁のうちにおいて、それに出会うことと、なにものかに没入する中でそれに出会うことと、そこには如何なる本質的な差異が認められるのであろうか。この意味において、日常の喧噪や柵を離れてスポーツという文化形式に没入し、それによって自らの深まりに入り込んでいくことは、彼が述べた静寂な自己省察の形式へと限りなく近似値をとることであろう。彼らは、スポーツにおいて自らの存在の奥底にある実存へと至ることができ得る。⁽²⁵⁾ これによって、体育においても、人間性への教育の扉が開かれ得るのではないだろうか。⁽²⁶⁾

さて、彼らがスポーツにおいて自らの深まりへ導かれることがあるとしても、そこから先の過程も、まさに極めて内面的なものである。彼らが首尾よくそこまで導かれ、そこに自らを遙かに凌ぐ「自己」に出会いゆくとき、彼らはその豊かさと崇さを知ることができる。例えば、Methney, E.は、次の様に述べる；

「スポーツという象徴的な世界において、人間は自己自身について、あるいは全て

の人間について多くのことを知ることができる。人間の行動の価値（や意義）へと関わりゆく自己表出の瞬間に、人間は自己を最高のものとして認識することであろう。」⁽²¹⁷⁾

彼らは、そのスポーツ活動において、自らの豊かさを知り、それに対する驚きは自尊へと繋がっていくのではないだろうか。それを知れば知るほど、彼らは自らの存在を肯定的に捉え、それを尊重していくことであろう。自らの存在を心からよろこび、そしてそこに価値と意義を認め、それを慈しみつつ促していくことは、人間が人間らしく存在しその生を押し進めていく上で、極めて重要となろう。自らの存在の価値や意義を予感せずに、或いはそれを知ることがなく、それ故に自らを大切にしないならば、はじめから高次な人間性への道は絶望的となる。体育は、彼らの各々がそのスポーツ活動においてそのうちなる豊かさに気づき、そしてそれを正しく敬い得るように、そして、それによってやがては自らの存在をよろこび、肯定していくことができる様に願わなくてはならない。グランドストロークの練習時でさえも、会心のショットの際には、そのうちなる深まりから歓喜が溢れ出で、そして自らを貫くことがあるのではないだろうか。悪路を踏みしめ山頂へとようやく辿り着き、そこに佇んでご来光を一身に浴びた時、そのうちなる深まりから敬虔なよろこびが湧き出で来たり、自らの全てを充たすのではないだろうか。それらを想起する時、体育は、次のことを思い、そして予感し得る。即ち、彼らは、その本質においてそれほどまでも豊かな存在なのである、と。なるほど、当面の技能的な巧拙やその達成に可視的な差異が認められるとしても、彼らはその各々がうちなる深まりにおいて、まさにその瞬間こそ、その豊かさに目覚めつつあるのかも知れない。

ところが、自らの豊かさを知り、それに対する驚きは、時として自己批判に繋がっていくこともある。そのうちなる豊かさに対して、それが誠実であればあるほど、現存在が喧噪の中で余りにも拙くそして醜悪である時、それを恥ずかしみ、そして、自らを注意深く吟味していくのではないだろうか。⁽²¹⁸⁾ 本来の豊かさから如何にかけ離れているかを知ることによって、人間は、そ

ここにある多くの価値を逆説的に認識するのである。⁽²⁰⁾ それによって、自らがその存在において豊かさへと歩みゆく為の克服すべき課題が見えてくる。ようやく、自らに足りない豊かさが映じてくるのである。豊かさや価値は、自らのこころの土壤に芽生える。それ故に、自らがつくりあげないものを、誰も与えてあげることはできない。⁽²¹⁾ 豊かさは、予め与えられているものではなく、彼らが自ら生み出さなくてはならないのである。まさに、自らを吟味することによって、自らの衝動や動機をより純粋なものに洗練していくことが重要となる。⁽²²⁾ おそらく、体育においても、彼らが自らを誠実に吟味し得るならば、やがてはその自らのうちなる本来の豊かさの崇まりへと歩みゆき得る内在的な動機を洗練していくことができるかも知れない。自らの存在をよろこび、そして肯定すると共に、それによって誠実に自己吟味をなし得るならば、彼らは、確かに高次な人間性への道程にある。⁽²³⁾ 体育事象におけるスポーツ活動も、彼らが真剣に打ち込めば打ち込むほど、自らを厳しい自己吟味へと導くかも知れない。それは自らをして高次な人間性へと向かわしめる有効な契機となり得ることであろう。体育は、教育であることの真意において、それをも正しく語るなくてはならないのではないだろうか。

さて、人間が自らの豊かさを知り、それに誠実であろうとする時、或いはその崇まりによって自らを厳しく吟味していこうとする時、彼に従うならば、そこで、所謂、良心との関わりを持つこととなる。⁽²⁴⁾ 良心とは、なるほど、日常の言語習慣においては、道徳的で倫理的な思考や現わしめるこころのありようとして捉えられ得るかも知れないが、彼の述べるそれは、無論、それを現象の一端として含みつつも、その真意は寧ろ、彼らとその生成の道程において耕しそして創りあげてきた豊かさそのものとして捉えられる。その豊かさが発するよさや真なるものについての声⁽²⁵⁾が、自らを吟味に晒し、そして豊かさとその本質の深みへと導いてくれる。これこそが、人間性のうちなる宝⁽²⁶⁾石であり、それなくして、人間性への教育は語り得ないのである。⁽²⁷⁾ そして、それは多様なこころの経験における努力や苦闘を通じて徐々に育ちゆく。⁽²⁸⁾ これによって、彼らはその可能性において更に高次な人間性へと拓かれていく

のである。人間は、苦難なしでは浅薄なままに留まり、まさに苦難や努力こそが人間に深みを与えてくれるという。まさに、こころの努力や苦難は、その育成に喩えられる。自らの本質をその根底から震撼する様な経験や、苦悶を呼び起こす葛藤等は、既にある豊かさを更に耕し、その核を崇めゆき、そこにより高次の豊かさを創りあげていく。もしかしたら、スポーツ活動における多くのこころの経験もそれを齎し得るかも知れない。彼らが真剣にそれに打ち込み、そこに自らの全てをかけていくとき、そこには無数の苦しみや努力が待ち受けていることであろう。無論、それはただ単に身体的な苦痛に留まるものではない。もしかしたら、彼らはインターバルトレーニングの、そのこころの苦しみにおいて、自らの深まりを耕しているかも知れない。襷を掛けて疾走する仲間が中継所に入ってきたその瞬間に、無上の信頼のよろこびが彼らの内面を突き上げ、こころがその根底から揺さぶられるかも知れない。無論、彼らのスポーツ活動における如何なる局面が、彼らにそれを与えてくれるかは、尚も前もって特定し難いのであるが、それらは彼ら自身の精神的な生の創造に決定的な力を与えてくれる貴重な契機となるであろう。ここに至って、体育は、ようやく彼らをそのスポーツ活動に促すことができる様に思われる。彼らは、各々のスポーツ活動のこころの経験の質において、自らの深まりを耕しゆくことができる。そして、体育は、その一点においてのみ、彼らにこころの頑張りを要求し得るのではないだろうか。これを余りに短絡的に、そして楽観的に捉えることは差し控えるべきであり、まさにスポーツを行えばよい人間ができるといった類の言明は極めて無思慮に過ぎるが、体育は、そこにおける僅かながらの、それでいて彼らの人間形成にとって重要な意味を持ち得る可能性については、慎重に、そして責任をもって語っていかなくてはならない。体育は、もはや彼らの運動能力の向上に傾倒したり、スポーツという文化形式を単に伝達することに留まるものではなく、彼らとその内面において高次に崇まりゆく為の一つの媒体であり、従って、それによって彼らの内面が徐々に耕されていかななくてはならず、もし、それによって、やがてより豊かな尊い人間が生まれてこないならば、それは単な

る指導や教授に過ぎないことに安閑とし、教育であることを諦めなくてはならないのである。⁽²⁸⁾

ところで、体育において彼らが各々のスポーツ活動のこころの経験の質においてよく自らを耕し得たならば、彼らは自らがそこへと崇まりゆき得る為の、内在的な可能性が高まっていくことであろう。人間は、そこへと崇まりゆけばゆくほど、その崇まりに対する存在の責任が付いてくる。彼らは、それをその豊かに崇まり至ったその内面から肯定しなくてはならない様なおこないに対して召されているのである。それ故に、彼らは自らが耕し築いた豊かさに対する責任において、自らの生をつくりあげていかななくてはならないのである。彼は、それを自らの形成者としての責任として語った。それは、何も学習の転移等の初歩的な心理学を安易に持ち込むものでは決してない。そうではなくて、人間は、誰しものが自らの生だけではなくて、そこに存在する処の世界の運命を担っており、その存在の責任は極めて重大なのである。従って、自らの生をつくりあげることは、やがて世界の運命の文脈へと参入していく。拙い生は、それを危うくし、醜い生はそれをやがて退廃へと追い込むであろう。⁽²⁹⁾ よきこころの経験を得た人間は、それに相応の人格をつくりあげなくてはならず、それによって世界の運命が保たれることであろうか。そうであるならば、彼らのスポーツ活動における数多くのよき経験は、自らの人格へと反映されていくことが願わしい。無論、ゲーム場面でのフェアプレイや協調・協力がそのまま実生活へと転移する程、安直なものではない。しかし乍ら、スポーツを離れた処で、優秀なプレイヤー達が引き起こす見識を欠いた醜聞は、彼らにとって極めて不幸な事例であると共に、体育の真意にとっても身が引き裂かれる思いが昂じてくる。彼らの生の生成において、究極的には、卓越したプレイヤーであることと、人間として崇い人格を呈することとは、全く異なることであるかも知れないが、体育は、その橋渡しを願わずにはいられないのである。速く走れば、それでよいのではない。巧みな技能で相手をうち負かせば、それでよいのではない。彼らは、自らの豊かさに対してその存在と生の形成の責任を有する。体育は、彼らがそれに

よって得た有効な契機が、豊かさへと歩みゆく各々の生の形成に正しく参入し、それによって、やがては彼らがより豊かに崇まりゆくことこそを希うのである。ここに、体育は教育であることの真意の一端があるのではないだろうか。

さて、人間性の論議において、彼が最後に語ったのは、はたして愛の問題であった。まさに、人間が真の人間になり得る為には、愛に根づいた人間形成が必要であり、人間が自らを形成し、そして成長する世界は、愛に支えられる人間の世界でなければならない。体育もその世界をその一端において担っていることの責務とそれについての自覚は、最終的には、そこに掛かっているのかも知れない。体育が、教育であることの真意においてその本質を正しく探ろうとするならば、そしてその論理において人間の存在とその生成を見つめ、そこにおいてスポーツにおける彼らのこころの形而上的な経験とその意味を語ろうとするならば、それを正しく捉えていくことが求められ得るのかも知れない。些か勇気を要することではあるが、敢えて彼の論議に添うてそれを試みなくてはならない。

体育において彼らが多様なスポーツ経験を得るとしても、その多様性の質を正しく語る学的論理は未だ未確立のままその途上にあるだろう。取り分け、スポーツにおいて獲得され得る形而上的な経験を一元化して語ることは些か危険が付き纏い、彼が論じた自らの存在の根底への沈潜は、彼らのスポーツ活動において如何なる程度まで同調し得るかは疑問が残る。それでも、彼らが自らのスポーツ活動においてそこに没入し、そのうちなる深まりにおいて全きものを瞬き知る時、自らの存在の根底に聖なるものの源泉を予感するかも知れない。山頂に佇み、秀麗な展望の拡がりに耽る時、そのうちなる深まりにおいて万物との調和と共鳴を感じることもあるだろう。それによって、彼らは自らの存在の奥底に神聖なるものを感じることであろう。そこからよるこびが湧き興り、そこからすくいとやすらぎが立ちおこる聖なる源泉がそこにある。その聖なる源泉こそが、愛であり、それは人間の存在を根底において支えるものであり、人間存在の形而上的なものとのつながりも、そこに

おいてあるという。⁽²⁰⁾ 体育が彼の論議に従い、人間の存在の根底に愛を認め、各々の存在の源泉をそこに認めていく時、可視的に映じてくる各々の存在形姿のうちなる深まりに、そしてその存在の神秘とその神聖さに心打たれ、そしてそれに心惹かれていくのではないだろうか。

さて、彼の論議に従い、人間の存在の根底に愛を認め、そこに心惹かれ、敬意を抱いていく時、それがその根底においてその生を突き動かしていくことに着目せざるを得ない。人間は、その存在の根底における愛において、全き世界への憧れがあり、自らが一つのコスモスに崇まりゆくことによって、そこに同一化していこうとする衝動が、エロスとして脈打っている。⁽²¹⁾ 即ち、そこには豊かさへの無限の衝動と止み難い憧れが脈打っており、それこそが、人間の生それ自身の核であり、そしてそれを推し進めてゆく力でもある。ここにこそ、人間の生の活動の源泉があるのかも知れない。これによって、人間のうちなる深まりから、豊かさへ憧れ、それを自らのうちにつくりあげようとする創造的な形成の衝動が湧き出でる。それは人間のうちなる深まりから湧き出でる形成力である。まさに、人間は、その存在の根底にある愛の万物を生み出す力によって、自らを豊かにつくりあげていくことができる。⁽²²⁾ これに従うならば、体育も、本質的に彼らを形成可能性という観点から眺めることとなるだろう。彼らの生は、その存在の根底にある愛の創造的な躍動であり、高次な豊かさや崇高な世界を希求して止まない上昇的なエネルギーの顕現として捉えられる。愛は、そのエロスという形態において彼らを突き動かし、豊かさへの道を歩みゆくその動機を強く引き起こす。人間は自らのうちなる愛によって、自らの存在を崇く享受し、敬い、そして心から肯定することであろう。体育は、そこにおいて彼らが如何なる現存在を呈しようとして、教育であることの真意において、彼らのその存在の根底においては豊かさや充実への形成動機が秘めやかにも高鳴っていることを失念してはならないのである。まさに、全ての生は神聖であり、それは生の創造や形成の可能性故に神聖なのである。⁽²³⁾

ところが、体育が、彼らをその達成の程度や技能の巧拙に即してのみ冷淡

に捉えようとするならば、僅かばかりの暖かな微風によって芽生え得る豊かな可能性を見失いかねないのである。⁽²⁸⁾ 体育において、可視的に目に映じてくるのは、先ずは彼らの鋭いラケットスイングであつたり、巧みなフィールディングであつたり、或いは、ゲームのゆくえに熱狂している姿や、或いは興味を失って片隅に佇んでいる姿であつたりするかも知れない。そこには、技能や卓越という観点からするならば、まさに多様な存在形態が認められることであろう。なるほど、体育は彼ら各々に対してスポーツ文化体系等を教育媒介として働き掛けようとするが、例えば、その技能の華やかさに心惹かれたりする時、もしかしたらそれが教育であることの真意を失念することがあるかも知れない。ドリブルで巧みに相手を躲す彼らも、ボール捌きが未だ不確かな彼らも、或いは控え席にて終了間際の逆転シュートに心躍らされた彼らも、それぞれが、その瞬間瞬間に自らのその存在のうちなる深まりにおいて、それ相応のこころの経験を遂行しているのかも知れない。松は松なりに伸び広がり、根を張り、杉は杉なりに育ち行き、それぞれの種は秘められたその本性に従って成長を続け、やがてはその美しさの頂点を示す。その時の出来映えが稚拙なものに留まっていたても、そこにおいてこころのよき経験を得ていたならば、やがてはその存在において他と替え難い輝きを放ち得るかも知れない。体育は、その時々々の彼らの現存在のありように目を奪われ、その目を曇らせてはならないのである。そのままでは、もしかしたら彼らの存在の本質が見えないかも知れない。ここにこそ、教育の愛が必要となってくるのである。即ち、彼らの存在の本質の豊かさは、まさに愛の炎においてのみ、ようやく映じてくるという。体育も、愛をもって、彼らをその存在や状況において見詰めれば見詰めるほど、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だろう。⁽²⁹⁾ まさに人間の存在を支えているものは、愛であり、それは人間の生とその創造を生み、そしてそれを肯定していくという。⁽³⁰⁾ それはまさに花が啓くのを促す太陽の陽光、果実が熟するのを促す暖かい雨にも喩えられる。⁽³¹⁾ 人間は、愛に捉えられたら、その実存の根本から変化するであろう。⁽³²⁾

確かに教育が如何にそれを望んでも、そこに煌々と火を点し得る魔法の点火棒は持ち得ないが、愛の暖かさ⁽⁵⁶⁾においてのみ、そこに作用し得るのである、なるほど、人間が真の人間になり得る為には、愛に根づいた人間形成が必要であり、人間が自らを形成し、そして成長する世界は、愛に支えられる人間の世界でなければならないことが確信させられる。体育もその世界をその一端において担っていることの責務とそれについての自覚は、なるほどそこにこそある。それ故に、体育は、教育であることの真意において、彼らのその存在を心から肯定し、そのうちなる可能性と共にどこまでも信頼していかななくてはならず、愛をもってその存在と生成を暖め、それを促しゆかなくてはならないのである。体育学における人間学的論議においても、もしかしたら人間の存在の根底に愛を認め、その創造的な躍動に生の根源を認め、それを愛によって暖めていかななくてはならないのかも知れない。愛は、崇まりゆこうとする愛を暖め、そして促していくのである。まさに人間の生成と形成は、この様な愛の共鳴において織り成されるその瞬間にこそ真意があるのかも知れない。なるほど、ここにこそ体育学における人間理解の営為に対する深い示唆が認められる。人間は、常にそこへ到る道の途上にある。そして、豊かさは暖かい光のもとに芽生え、やがて育ちゆくだろう。ところが、そこには教育といえども決定的な手出しはできない。何とも人間性への教育は難しいことである。しかし乍ら、それは教育であることの真意において、体育の在り方の本質へと確かに通底することであろう。体育は、それを自らの人間理解の核心において誠実に暖めていかななくてはならないのである。

さて、ここまで、Spranger, Ed.の教育学に基づき、体育学の思考形式において、人間性の論議を試み、人間理解の学的営為に関わる基礎的契機的一端を探ってきた。彼の教育学は、教育のありかたについての根本的な問い掛けと示唆に溢れており、無論、それは体育に限らず、教育を標榜する諸事象に普く通底する。体育が、教育であることを改めて想起する時、それが如何なる意味において教育であり得るのかといった論議は、おそらくどこまでも教育の本質論へと漸近していくのではないだろうか。彼の教育学、取り分け人

間性の論議においては、人間のその存在と生の形成に対する根源的な注視と肯定と、そしてそれを可能たらしめる人間の生の基底にある創造的な形成力に対する信頼が窺われ得る。おそらく、体育学における人間性の論議も、ここにおいて究まることであろう。それ故に、体育が教育であることの真意に誠実であろうとすればするほど、その視野は人間そのものへと立ち迫り、そのよき生成と形成を語ろうとする時、形而上的な動機の昂まりと共に、愛の問題さえも、その拡がりに取り込んでいく。人間のまさしく人間らしさは、愛の陽光の暖かさの中での、豊かさへと向かう不断の生成と形成にこそある。これこそが、彼のその論議を一貫していた知的動機であり、そこには体育学における人間学的論議に有効な示唆が認められる。

なるほど、体育がその学的認識においてその真意を模索していこうとする時、彼のその人間学的契機の拡がりや深まりが、体育の教育であることの真意の一端を啓いてくれるであろう。とかく体育が、スポーツという文化体系の技術的側面に執心し、盲目的に指導技術書に目を奪われることがあるとしても、本質が何処にあるかについての論議を厭うならば、それは単なる技術屋の営みに墮するかも知れない。それによって、人間の存在の真意が損なわれてしまう恐れもあるだろう。体育も、究極的には、他の何よりも人間の存在とその生成と形成の為にこそある。体育は、その教育であることの真意を正しく見極め、そしてそこに、体育学的な思考において血脈を通わせた時に、ようやくそれを自らのことばとして語り得るかも知れない。まことに教育の論理は容易ではない。しかし乍ら、体育は、その本意において其処から逃れ得るものではない。教育は、明確な理論なしでも、大古より自ずと行われてきたが、その人間固有の営みは、まさに極めて深遠であり、それを正しく論じようとするれば、その深まりと昂まりの究みに、只々敬虔な驚きを禁じ得ない。そうであるならば、寧ろ体育が教育であることの真意についての本質的な論議は、正しくはまさにその敬虔な驚きから始まるのかも知れない。

3. 結 語

体育が、自らの存在のその本質を問うといった営為は、それが誠実な深まりを得るにつれて、その独自性の論議と峻別し、その根底に一貫する教育の論理へとどこまでも埋没していくきらいがあるだろう。しかし乍ら、その可能性を正しく把握する為には、やはりそれに関わりを有する知的契機については、何処までも探究していかなくてはならない筈である。体育の本質についての論議は、それを求めて止まない。性急に事を成すよりも、誠実に見極め、そして慎重に語っていくことこそが、そこに到る確かな歩みである様に思われる。

ところで、本稿においては、Spranger, Ed.の教育学、取り分け人間性の論議に基づいて、体育学における人間理解に関する基礎的契機の一つについての検討を試みてきた。おそらく、彼の論議における人間学的内実の一つ一つは、体育学における人間学的論議のみならず、その本質論議に対して有効な示唆を与えてくれることであろう。取り分け、人間のその存在と生の形成に対する根源的な注視と肯定と、そしてそれを可能たらしめる人間の生の基底にある創造的な形成力に対する信頼は、体育学においても確かな思考契機として有効であり、体育学における人間理解の学的営為とそれに関わる人間学的論議を知的に促進してくれる様に思われる。まさに体育がその内発的な要求において人間学的論議を立ち興し、その道程において人間の何たるかを、そしてその生成と形成を論じていこうとするならば、そこを回避して真なる意味に到ることは不可能であるかも知れない。この意味において、体育学における人間の、所謂、人間らしさについての論議は、そこへ正しく到ろうとする為の確かな礎となる様に思われる。おそらく、この様な人間学的問題設定とその論議は、必ずや体育学を正しく基礎付け、やがてはそこから数多くの実り豊かな叡智が生まれ出づることであろう。

さて、体育が教育であることを想起し、その真意を探るといった学的営為

は、おそらくそれがどこまでも進みゆけども、究め尽くし得ないかも知れない。体育学は、先人の学的努力に正しく敬意を抱きつつも、その真なる道の遙かなる先へと心惹かれ、暗中にさえも道を模索していくこともあるだろう。暗がりに彷徨う時、航路を照らす灯りが求められる。もしかしたら、人間学的契機がその道の一端を照らし出してくれるかも知れない。体育学は、人間を如何に語り得ることであろうか。体育学は、人間のその存在と生の生成と形成を如何に論じていき得ることであろうか。おそらく体育学は人間の何たるかを問い、それを語ろうとする学的努力において人間学的な思考能力が耕され、そして、それによってその道が慎重にそして確かに踏み進められていくことであろう。体育学は、体育をその本質において論ずる為に、人間のその存在と生をどこまでも見詰めていかななくてはならない。Spranger, Ed.の論議は、まさに正しき標として、体育学にその道を示してくれるのである。

4. 註および引用・参考文献

- (1) 森田孝(編)(1984)人間形成の哲学, 大阪書籍, p.4.
- (2) Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.18.
- (3) Flitner, W., (1970) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S.13.
- (4) 藤田健治(1971)哲学的人間学, 哲学会編, 人間存在について, 有斐閣, p.5.
- (5) 茅野良男(1974)哲学的人間学とはなにか, 人間学とは何か, 現代のエスプリ, 82-5: 8.
- (6) 藤田健治, op.cit., (4), p.2.
- (7) Dreher, W.: 舟山俊明訳(1973)哲学的人間学と教育の人間学との接点, 教育哲学研究, 28-8.
- (8) Dreher, W., ibid., p.9.
- (9) Flitner, W., a, a, O., (3), S.13.
- (10) Menze, C.: Rumel, K. (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.
- (11) 小笠原道雄(1974)現代ドイツ教育学説史研究序説, 福村出版, p.15.
- (12) Menze, C., op.cit., (10), p.208.

- (13) 小笠原道雄, *op.cit.*, (11), p.3.
- (14) 小笠原道雄, *ibid.*, p.177.
- (15) 山崎英則 (1992) シュプラランガーの人間教育論, 広島女子大学家政学部紀要, 28: 2.
- (16) 村田昇 (1991) シュプラランガー, その生涯, 滋賀大学教育学部紀要, 41: 21.
- (17) 村田昇 (1963) シュプラ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.
- (18) Reble, A. (1959) Menschenbild und Pädagogik, Die Deutsche Schule-Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit. 51-2: 66.
- (19) Bollnow, O. F. (1975) Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S.15.
- (20) Gerner, B., a. a. O., (2), S.41.
- (21) Neu Th. (1958) Bibliographie: Eduard Spranger, Max Niemeyer, Ss.117.
- (22) 天野正治 (1965) Sprangerにおける“人間らしさへの教育”——第二次大戦後におけるSpranger教育思想の一考察, 東京教育大学教育学部紀要, 11: 1.
- (23) 中戸義男 (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.388.
- (24) 神蔵重紀 (1996) Eduard Sprangerにおける“Erziehung zur Menschlichkeit”について, 東京学芸大学研究報告, 17-8: 1.
- (25) Spranger, Ed. (1953) Erziehung zur Menschlichkeit. Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Monatschrift für Wirtschaftspädagogik, 49-10: 705-714.
- これは1952年にスイスのベルンで開催された精神文化国際アカデミーの年次総会における講演を基盤としたものであり, 専門誌「Die Berufliche Ausbildung (1953)」 「Die Deutsche Berufs- und Fachschule (1953)」に掲載され, その後, 彼は自らの編著書「Pädagogische Perspektiven」第三版に終論の形で収録した。その改訂第三版は「Spranger, Ed.: 村田昇・片山光宏訳 (1993) 教育学的展望——現代の教育問題——, 東信堂」として邦訳されている。この辺の事情は, 同訳書 (p.246) に拠った。
- 本稿における“Erziehung zur Menschlichkeit”の分析の際の訳出のおおよそは, それを参考とさせて頂きつつ, 念の為, 初出のものをも含めて原典を参照し, 引用に当たっては原文に忠実に拙訳を試みた。
- (26) 神蔵重紀, *op.cit.*, (24), p.1.
- (27) 村田昇 (1995) シュプラランガーと現代の教育, 玉川大学出版部, p.1.
- (28) 拙稿 (1998) 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, 8:31-33.
- (29) 村田昇 (1974) シュプラランガー, 杉谷雅文 (編) 現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出版部, pp.126-127.
- (30) 天野正治 (1960) シュプラランガーの内面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.
- (31) 大浦猛 (1964) 第二次大戦前の日本におけるデュルタイ学派教育学研究の推移——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.
- (32) 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, 6:63.
- (33) 安谷屋良子, *ibid.*, p.64.
- (34) 天野正治 (1966) シュプラ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, 12:9.
- (35) 村田昇, *op.cit.*, (16), p.21.
- (36) 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.
- (37) Flitner, W., a, a, O., (3), SS.40-41.
- (38) Nosbüsch, J. (1976) *Moderne Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik*, Höltershinken, D. (Hrsg.) *Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.187.
- (39) 中戸義雄, *op.cit.*, (23), p.397.
- (40) Spranger, Ed. (1929) *Das deutsche Bildungsideal in geschichtsphilosophischer Beleuchtung*, Quell & Meyer, SS.58-67.
- (41) 安谷屋良子, *op.cit.*, (32), p.63.
- (42) 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.
- (43) 天野正治 (1960) シュプラランガーの内面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, 3:64.
- (44) 天野正治 (1965) Sprangerにおける "人間らしさへの教育" ——第二次大戦後におけるSpranger教育思想の一考察, 東京教育大学教育学部紀要, 11:1.
- (45) 増淵幸男 (1986) 教育学の論理, 以文社, p.171.
- (46) 増淵幸男, *ibid.*, p.170.
- (47) 神蔵重紀 (1996) Eduard Sprangerにおける "Erziehung zur Menschlichkeit" について, 東京学芸大学研究報告, 17-8:8.
- (48) 天野正治, *op. cit.*, (22), p.1.
- (49) Spranger, Ed. (1955) *Macht und des Einflusses der Erziehung auf die zukunft*, Pädagogische Perspektiven, Quell & Meyer, S.10.

- (50) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.705.
- (51) Spranger, Ed. (1964) Kulturfragen der gegenwart, Quelle & Meyer, S.114.
- (52) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.705.
- (53) 中戸義雄, op.cit. (23), p.393.
- (54) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.705.
- (55) 増淵幸男, op.cit., (45), p.170.
- (56) 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.
- (57) Spranger, Ed. (1962) Das gesetz der ungewollten nebenwirkungen in der
Erziehung, Quell & Meyer, SS.124-125.
- (58) 天野正治, op.cit., (22), p.4.
- (59) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.705.
- (60) Spranger, Ed., a, a, O., (49), S.83.
- (61) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.705.
- (62) Spranger, Ed., dittio, S.706.
- (63) Spranger, Ed. (1958) Der Geborene Erzieher, Quell & Meyer, S.19.
- (64) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (65) 増淵幸男, op.cit., (45), p.170.
- (66) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (67) 山崎英則, op.cit., (15), p.20.
- (68) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.3.
- (69) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (70) Spranger, Ed., dittio, S.705.
- (71) Spranger, Ed., dittio, S.706.
- (72) 大谷光長, op.cit., (42), p.273.
- (73) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (74) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.3.
- (75) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (76) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.4.
- (77) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (78) 安谷屋良子, op.cit., (32), p.63.
- (79) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (80) Spranger, Ed., dittio, S.708.
- (81) Spranger, Ed. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik. Philosophische
Pädagogik. Gesammelte Schriften, S.11.

- (82) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.51.
- (83) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.710.
- (84) Spranger, Ed. (1922) Lebensformen-Geisteswissenschaftliche Psychologie und Etik des Personalität, Max Niemeyer, S.104.
- (85) Spranger, Ed., (1948) Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmächte, Gesammelte Schriften VIII, S.313.
- (86) Spranger, Ed. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, R. Piper & Co. Verlag., SS.53-54.
- (87) Spranger, Ed. (1955) Die Volksschule in unserer Zeit. Pädagogische Perspektiven, Quell & Meyer, S.85.
- (88) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.706.
- (89) 神藏重紀, op.cit., (24), p.3.
- (90) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.26.
- (91) Spranger, Ed., a, a, O., (49), S.83.
- (92) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.22.
- (93) Spranger, Ed., a, a, O., (87), SS.85-86.
- (94) Spranger, Ed., a, a, o., (25), S.707.
- (95) 安藤堯雄 (1936) シュプラランガーに於ける陶冶概念と教育概念の関係, 教育学研究, 4-11 : 33.
- (96) Spranger, Ed. a, a, O., (25), SS.707-708.
- (97) Spranger, Ed., dittio, S.706.
- (98) Spranger, Ed., dittio, S.708
- (99) Spranger, Ed. dittio, S.707.
- (100) Spranger, Ed. dittio, S.706.
- (101) Spranger, Ed., dittio, S.707.
- (102) 神藏重紀, op.cit., (24), p.3.
- (103) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.707.
- (104) Spranger, Ed., dittio, S.708.
- (105) Spranger, Ed., dittio, SS.707-708.
- (106) Spranger, Ed. (1963) Menschenleben und Menschheitsfragen, R. Piper & Co., S.44.
- (107) Spranger, Ed., dittio, S.52.
- (108) Spranger, Ed., dittio, S.50.
- (109) Spranger, Ed., dittio, S.53.
- (110) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.708.

- (111) Spranger, Ed., dittio, SS.708-709.
- (112) Spranger, Ed., dittio, S.708.
- (113) Spranger, Ed., dittio, S.709.
- (114) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.4.
- (115) 天野正治, op.cit., (22), p.5.
- (116) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.709.
- (117) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.340.
- (118) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.709.
- (119) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.4.
- (120) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.709.
- (121) Spranger, Ed., a, a, O., (106), S.52.
- (122) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.4.
- (123) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.710.
- (124) Spranger, Ed., a, a, O., (85), S.313.
- (125) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.709.
- (126) Spranger, Ed., dittio, S.710.
- (127) Spranger, Ed., dittio, S.711.
- (128) Spranger, Ed., dittio, S.710.
- (129) Spranger, Ed., dittio, S.711.
- (130) Spranger, Ed., dittio, S.710.
- (131) Spranger, Ed., a, a, O., (106), S.24.
- (132) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.710.
- (133) Spranger, Ed., dittio, S.711.
- (134) Spranger, Ed., a, a, O., (106), S.36.
- (135) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.312.
- (136) 安藤堯雄, op.cit., (95), p.32-33.
- (137) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.711.
- (138) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.78.
- (139) Spranger, Ed., dittio, S.45.
- (140) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.29.
- (141) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.709.
- (142) Spranger, Ed., a, a, O., (106), S.105.
- (143) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.711.
- (144) Spranger, Ed., dittio, S.712.
- (145) 神蔵重紀, op.cit., (24), S.104.

- (146) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.712.
- (147) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.3.
- (148) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.712.
- (149) Spranger, Ed., a, a, O., (106), SS.94-95.
- (150) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.712.
- (151) 天野正治, a, a, O., (22), S.8.
- (152) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.712.
- (153) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.10.
- (154) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.713.
- (155) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.4.
- (156) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.713.
- (157) 神蔵重紀, op.cit., (24), p.4.
- (158) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.713.
- (159) 天野正治, op.cit., (22), p.8.
- (160) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.12.
- (161) Spranger, Ed., (1928) Eros. Kulture und Erziehung, Quell & Meyer, SS.266-267.
- (162) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.35.
- (163) Spranger, Ed., dittio, S.44.
- (164) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.714.
- (165) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.213.
- (166) Spranger, Ed., dittio, S.239.
- (167) Spranger, Ed., dittio, S.240.
- (168) Spranger, Ed., dittio, S.400.
- (169) Spranger, Ed., dittio, S.313.
- (170) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.53.
- (171) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.705.
- (172) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.106.
- (173) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.9.
- (174) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.287.
- (175) Spranger, Ed., dittio, S.161.
- (176) Spranger, Ed. (1928) Die Bedeutung der wissenschaftlichen pädagogik für das Volksleben. Kulture und Erziehung, Quell & Meyer, S.183.
- (177) Spranger, Ed., a, a, O., (25), SS.714-715.
- (178) 長尾和英 (1983) 人間の本质層と教育の形態——シュプ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.

- (179) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.173.
- (180) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.97.
- (181) Spranger, Ed., ditto, S.93.
- (182) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.176.
- (183) Spranger, Ed., a, a, O., (63), SS.96-97.
- (184) 増渕幸男, op.cit., (45), p.155.
- (185) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.178.
- (186) Spranger, Ed. (1955) Innere Schulreform., Pädagogische Perspektiven, Quell & Meyer, S.62.
- (187) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.22.
- (188) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.10.
- (189) 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.
- (190) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.63.
- (191) Spranger, Ed., ditto, S.336.
- (192) Flitner, W., a, a, O., (3), S.49.
- (193) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.713.
- (194) Spranger, Ed., ditto, S.715.
- (195) Spranger, Ed., ditto, S.714.
- (196) Spranger, Ed., a, a, O., (57), S.114.
- (197) Flitner, W., a, a, O., (3), SS.151-152.
- (198) 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.79.
- (199) 平野智美 (1968) 教育活動の人間学的基礎——実存哲学を中心として——, 上智大学教育学心理学論集, 3 : 31.
- (200) 中戸義男, op.cit., (23), p.388.
- (201) Nosbusch, J., a, a, O., (38), S.187.
- (202) 村田昇, op.cit., (37), p.82.
- (203) 大谷光長, op.cit., (42), p.274.
- (204) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.705.
- (205) Spranger, Ed., ditto, S.706.
- (206) 山崎英則, op.cit., (15), p.20.
- (207) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.708.
- (208) Spranger, Ed., a, a, O., (87), SS.85-86.
- (209) Flitner, W., a, a, O., (3), SS.34-35.

- (210) Flitner, W., *dittio*, SS.33–34.
- (211) Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, Lea & Febiger, p.93.
- (212) Thomas, C., *ibid.*, pp.92–93.
- (213) Thomas, C., *ibid.*, pp.90–91.
- (214) Spranger, Ed., a, a, O., (25), SS.707–708.
- (215) Thomas, C., *op.cit.*, (21i), p.90.
- (216) 神蔵重紀, *op.cit.*, (24), p.4.
- (217) Metheny, E. (1974) The symbolic power of sport. Sport and the body-A philosophical symposium, Lea & Febiger, p.223.
- (218) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.708.
- (219) Spranger, Ed., *dittio*, S.709.
- (220) Thomas, C., *op.cit.*, (21i), p.92.
- (221) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.283.
- (222) Spranger, Ed., (1961) Das Problem der Bildsamkeit. Philosophische Pädagogik. Gesammelte Schriften, Quell & Meyer, S.255.
- (223) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.709.
- (224) Spranger, Ed., *dittio*, S.708.
- (225) Spranger, Ed., a, a, O., (106), S.24.
- (226) Spranger, Ed., *dittio*, S.36.
- (227) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.711.
- (228) Spranger, Ed., *dittio*, S.709.
- (229) Spranger, Ed., *dittio*, S.711.
- (230) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.312.
- (231) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.711.
- (232) Spranger, Ed., a, a, O., (87), S.83.
- (233) 安谷屋良子, *op.cit.*, (32), p.66.
- (234) 村田昇, *op.cit.*, (189), p.49.
- (235) Spranger, Ed., a, a, O., (185), S.62.
- (236) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.712.
- (237) 神蔵重紀, *op.cit.*, (24), p.3.
- (238) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.712.
- (239) Spranger, Ed., a, a, O., (105), SS.94-95.
- (240) 増淵幸男, *op.cit.*, (45), p.155.
- (241) Spranger, Ed., a, a, O., (25), S.713.
- (242) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.10.

- (243) 天野正治, *op.cit.*, (22), p.8.
- (244) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.400.
- (245) Spranger, Ed., *dittio*, S.313.
- (246) 山崎英則 (1984) シュプラ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.220.
- (247) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.18.
- (248) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.287.
- (249) Spranger, Ed., a, a, O., (84), S.173.
- (250) 長尾和英, *op.cit.*, (178), p.63.
- (251) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.97.
- (252) Spranger, Ed., *dittio*, S.93.
- (253) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.10.
- (254) 村田昇, *op.cit.*, (189), p.50.
- (255) Spranger, Ed., a, a, O., (86), S.178.
- (256) Spranger, Ed., a, a, O., (186), S.62.
- (257) Spranger, Ed., a, a, O., (63), S.22.
- (258) 赤羽英市 (1972) シュプラ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, 28:1.
- (259) Spranger, Ed. (1952) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit. Bildung und Erziehung*, 5-1:7.
- (260) Spranger, Ed., a, a, O., (81), S.16.