

体育学における人間学的視座の 基礎的認識に関する検討

——Spranger, Ed.の教育学を中心として——

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.の教育学における人間学的認識の素描
 - 2.2. Spranger, Ed.の人間理解の営為
——その基本的な視座と枠組みの模索——
 - 2.3. 体育学における人間理解の模索
——Spranger, Ed.の人間学的真意とその語り——
 - 2.3.1. 体育学における人間理解の試みと人間の生物学的・心理的存在性
 - 2.3.2. 体育学における人間理解の試みと人間の文化的存在性
 - 2.3.3. 体育学における人間理解の試みと人間の精神的存在性
 - 2.3.4. 体育学とその人間学的探究の道
 3. 結 語
 4. 註および参考・引用文献

1. 序 論

1.1. 緒 言

体育が、まずもってそれが教育であることを自らに問い、その何たるかを徹底して追い求めていく時、そこには人間それ自体についての問題が不可避に立ち現れてくることであろう。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ことによる⁽²⁾。即ち、教育学的思考においては、その様な人間学的要求は本質的であり、それ故に、体育の本質論議を教育に焦点化して押し進め、その学的内実を適正につくりあげてゆく為には、体育学における人間理解の問題が重要となってくるのである。それでは、体育学においては、人間それ自体を如何に把握し得ることであろうか。

この様な人間理解の問題を中心とした人間学的問題は、元来、その学的一般性において、所謂、哲学領域において論議されるべきものであるかも知れない。なるほど、それは哲学領域において、ギリシア哲学以来の中心の問題として、数多くの知的格闘が繰り広げられてきた⁽³⁾。取り分け、所謂、哲学的人間学と呼称される思想的潮流は、あらゆる人間現象の根本にあって、これを可能たらしめる本質的な人間把握の営為として理解される⁽⁴⁾。そして、そこには先ず教育学的思考に内在する人間学的要求に対する有効な示唆が期待され、そこにある人間学的問題に対して、有益な方向性を明示してくれる様に思われる。ところが、それは、その後、やがて当初よりの問いをその興味と現実性の点で失い、結局の処、教育学への直接的な連関は何も提示されなかったという⁽⁵⁾。やはり、人間理解の問いそのものの性質と事情が相違するが故に、例えそこに有効な教育学的資料価値を見出し得るとしても、基本的には、当該学領域の学的意識において問いを設定しなくてはならず、一足跳びに成果を求めるのではなく、着実に歩みを重ねてゆくべきものであるかも知れな

い。それ故に、教育学は、他領域において生み出された人間理解の諸形式を、その有用性の検討なしに無思慮に受容することはできないのである⁽⁶⁾。

おそらく、この事情は体育学にもそのまま妥当する。即ち、体育学における人間理解の問題は、体育学的必然性から内発的に立ち興ったものであり、その問題設定も差し当たり、体育学的な有効性においてこそ存在する。それ故に、体育学における能動的な問いが、その知的求心性によって他の学領域における知的生産物に有効な資料価値を見出すことがあるとしても、それを無分別に採り入れることでは本質的な解決に到り得ず、そこには必ず体育学的熟慮が求められることとなる。無論、体育学における人間理解の問題も、体育学の独自の思考能力のみにおいて完遂することは極めて困難であり、多くの有効な学的資料に学び、それを練り上げていかななくてはならない。そこで、体育学における人間理解の問題を押し進めていく為には、差し当たり、有効な学的資料を模索しなくてはならない。ここでは、思考形式の範として、それを教育学領域における人間理解の問題領域に求めていくこととしたい。

さて、教育学領域における人間理解の問題領域は、一般的には、ドイツ教育学に興った、所謂、教育人間学の思想的潮流をそれとするかも知れない。無論、前述の如く、教育を問うことと人間理解は極めて密接な関わりを有するが為に、正しい意味での教育学理論は、その各々が須く相応の人間理解の営為を併せ持つと考えられる。しかし乍ら、ここで求められるのは、何よりも人間理解それ自体の、より直接的問題設定とその能動的な人間学的認識である。従って、ここでは、差し当たり、ドイツ教育学における、所謂、教育人間学の理論構想に焦点化して論を進めていきたい。

ところで、その教育人間学の思想的潮流には数多くの論者が認められ、その教育学的な枠付けは学的見解によって相違するものの、その学的端緒は、広くはSpranger, Ed.あたりに認められる様である⁽⁷⁾。もっとも、彼は、その七百を遙かに超える学的業績において教育人間学を冠したものを持たない様である⁽⁸⁾。しかし乍ら、彼の学究姿勢を一貫していたものは、「人間とは何か、また何であるべきか」という問いであったという⁽⁹⁾。彼の教育学における人間

学的認識は、その学的業績の一つ一つに普く結晶化されている筈である。体育学は、その人間理解の問題について、そこにある数多くの教育人間学理論に周到に学ぶことが必要であり、その端緒として、Spranger, Ed.の教育人間学的な教育学的内実を踏まえていくことは重要な意味を有することとなる。そこで、体育学における人間理解の問題を慎重に押し進めていく為に、ここではその有効な学的資料をSpranger, Ed.の教育学理論に求めていくこととしたい。おそらく、彼の教育学理論における人間学的な内実の一つ一つは、体育学における人間学的思考能力を耕し、そして人間理解の営為を正しく導いてくれるのではないだろうか。

1.2. 研究の目的・手順

体育学が、その学的必然性から人間そのものを注視し、その存在の何たるかを問う時、その存在様式の多様性に驚嘆し、そして、先哲の遺した膨大な知的資料の山積に迷い続けることになるかも知れない⁽¹⁰⁾。そうではあっても、体育学にとっては、人間理解の問題はその本質において不可避であり、それを自覚的に問うことなしに、体育学の確立はあり得ない。体育学は、それが重要な課題であることを認識しつつも、一足跳びに決定的な知的成果を求めることなく、着実に、そして確実にその歩を進めて行かなくてはならないのである。

これらから、本稿の目的は、体育学の確立と発展の為に、Spranger, Ed.の教育学理論の分析を通じて、体育学における人間理解に資する人間学的視座の基礎的認識の一端についての検討を試みるものである。彼の教育学理論の分析にあたっては、本来、膨大な業績の一つ一つに誠実にあたらなくてはならないのであるが、ここでは、何よりも専門研究者の業績の学恵に浴しつつ、差し当たり彼の教育学を体系的に研究した文献「村田昇（1997）シュプラングー教育学の研究、京都女子大学研究叢刊 26」を頼りに、分析対象文献を選定し、彼の教育学理論における人間学的内実の形式化を試みる。おそらく、ここでの中心文献の大凡は、彼の精神哲学が如実に窺い得る「Das Leben

bildet (1959)」、[「Lebensformen (1950)」]等になることであろう。⁽¹¹⁾ これらを中心とした文献の分析を通じて、体育学における人間理解の営為に資する有効な視座の検討を試みることにしたい。

2. 本 論

2.1. Spranger, Ed.の教育学における人間学的認識の素描

Spranger, Ed.は、周知の如く、ドイツ教育学において、所謂、精神科学的教育学を代表する教育学者であり、そしてそれに留まらず、現代教育思想家においても最高位に位置付けられている。⁽¹²⁾ 彼の略歴等については別稿において既に述べているが、⁽¹³⁾ その学的業績の内的統一性は、何よりも彼の学的姿勢を一貫していた人間の本質についての問いにこそある。⁽¹⁴⁾ 彼の残した膨大な学的功績が、もしかしたら人間学的色彩にのみ限局されて取り扱われるのが必ずしも妥当とは言い難いとしても、それらを、改めて教育学における人間学的功績として読み直すことは、体育学における人間理解の問題にとって、有効な示唆に富むものと思われる。

さて、彼が研究生活に就いた頃の間学的な一般見解は、物理的なものと心理的なもの、或いは、素材的なものと心意的なものという存在様式において説明が為されていたという。⁽¹⁵⁾ しかし乍ら、この様な存在区分は、「純科学的な目的の為に構成された思考の単なる技巧の所産」であり、これでは人間の心意的生の全構造を把握し得ない。⁽¹⁶⁾ 彼がその人間学的な意識において求めていたのは、まずもって、自我においていきいきと存するものの解明であった。⁽¹⁷⁾ そこで彼は第3のものとして、意味内容を思念するのである。⁽¹⁸⁾ 彼は次の様に述べる；

「意味内容という第3の視点によって、例えそれが、身体的・物理的なものと内密的・心意的なものという異なった視点から付与されたものであるとしても、ようやく

それによって、本来のものである精神（についての視座）が啓かれていくのである。それらの双方は、まさに橋の支柱に喩えられ、精神はその橋の上を（自由に）歩みゆくのである。」⁽¹⁹⁾

即ち、彼は、人間理解の視点として、従来のものに新たなものを付加することによって、自らの人間学的課題を達成しようとしたのである。彼の論旨に従うならば、人間は、なるほど身体を有し、そのうちに心意を有するとしても、その実は、そこにそれらのよき協働によって支えられている第3の次元があり、それこそが人間の本来のものであり、精神と呼ぶものである。そして、彼は、この試みによって、師ディルタイを克服し、不分明であった心意的なものから、精神的なものを境界的に明確化していったのである。⁽²⁰⁾ おそらく、ここに、彼の人間学的妙味があるのではないだろうか。この意味において、そして、些か誇張して述べるならば、彼こそが教育学における人間の精神の発見者とも呼び得るのである。まさに、彼にとって最も知的関心を注いだことは、人間の精神的現象を経験諸科学的なものとは全く異なる方法で分析し、意味づけることにあり、それ故に、精神的なものの本質およびそれと心意的なものとの連関を見出すことに努力し続けたのである。⁽²¹⁾

この様に考えてくると、彼の教育学的業績を敢えて人間学的に枠付けすることによって立ち現れてくるものは、人間の存在における精神的生への注視である様に思われる。彼は、人間が単なる物理的・心理的なものに留まらない、寧ろその本質は精神的な意味世界においてこそ生きていることを思念する。⁽²²⁾ 即ち、彼にとっては、人間存在におけるその精神的なものと呼び得る生こそが、その人間学的認識の真意となるのである。

さて、これによって、彼の教育学理論における人間の存在は、一先ず、物理的なもの、心理的なもの、精神的なものという三つの視点から眺められることとなる。⁽²³⁾ そこで、一先ず、その各々について簡単に概観したい。

先ず、人間存在の第1の視点は、物理的なものの見方であった。なるほど、人間の存在は、その根底において生物的な生を見逃すことができない。人間

も、確かに有機物の高次結合態であるという意味において物理的であり、生物一般の広範な属性において相対化され得る。まさに、人間は、一個の生物として生まれ、成長発達し、そして死んでゆく⁽²⁴⁾。人間の存在様式の多くのものが、生命維持という生物学的合目的性において説明が為され得ることとなるろう。

「人間が動物である限り、教育の出発点は、先ずその動物界のものに見出される。そして、次のように想い至る：人間が生きていく為に必要な心理的・物理的能力、所謂、行動素因が、そのまま直ちに使用され得る様に遺伝されていないが故に、教育は、(先ず)生物学的である必要がある。」⁽²⁵⁾

それ故に、教育は、人間を、先ず生物という視点からみようとする。これは、まさに人間を主題として為される最も広汎な抽象化の視座である。個々の人間は、自然的・生物的前提を持つ⁽²⁷⁾。そして、こと身体的な発育・発達については、生物的原理に従って内発的に展開されることが多い。まさに、人間が生きていることの基底、そして生成を繰り返すことの基底には、このような生物学的な要素が不可欠であることを失念することができない。取り分け、教育は先ず何よりも生物学的に強く制約されていく⁽²⁸⁾。教育が人間の存在や生成を顧慮する限りにおいて、その生物学的な視点は等閑視し得ないものと思われる。

次いで、人間存在の第2の視点は、心理的なものの見方であった。人間の存在において、心理的と呼ばれる諸現象は限りなく広いことであろうが、彼はそれを差し当たり、自然的な下部構造に属するものを限局し、心意と呼ぶ⁽²⁹⁾。それは、所謂、自我に結び付いた作用や体験そして反応等の総体に対して一般的に容認されてきた簡略表現なのである。然るに、それが低次の段階にあっては、自己保存や感覚的充足をもってする生物学的目的論に織り込まれていることもある。この意味においては、人間の心意も、純生物学的に把握可能となる⁽³⁰⁾。即ち、この意味においては食事の際の快感も、芸術的な鑑賞のよき

感覚も、全く同種の過程となり、その客観的な随伴現象のみが求められていく。ところが、人間の心意は、単なる自己の満足よりもはるかに広い価値連関の中にある。人間の生は、たしかにその基底は生物的合目的性に織り込まれているとしても、その具体的内実は、それを超えた意味や価値の連関においてこそある。ここに到って、人間存在の論理は、次なる視点を必然的に求めることとなる。

そこで、人間存在の第3の視点、即ち精神的なものの見方が必要となる。人間の心意が、ある一定以上の段階に到ったとき、それは、生物学的連関や拘束を超えて、意味や価値の連関へと関わりゆく。彼の謂に従うならば、心意は価値内容を受け容れることによって、ようやく精神になれるという。それこそが、人間の存在の第3の層である。

「高次の段階、特に歴史的な段階においては、心意は、単なる自己保存に還元し得ないような、客観的な価値形象を有することとなる。個人的な生命を凌ぐ意味や意義が、歴史的な生において生じそして実現したならば、それを精神、あるいは精神的生、そして客観的文化と呼ぶことができるのである。」

即ち、これこそが、人間存在を照射する第3の視点であり、彼は、この精神という特有の思考様式でもって、人間存在の本質を論じようとするのである。まさに心意において高次の段階へと育ち到ったものこそが精神である。そして、それが育ちゆくには、価値や意義との関わりによる経験が必要となる。彼は次のように述べている；

「それは、全く内密の経験の場であり、そこでは人間存在の全ての価値が経験され、多様な価値の要求が相互に量られる。ただ、沈黙した内面性においてのみ、高次の生への要求や高次のものへと到る当為適応義務、そして最も真なる人間の生についての意味が展げてくるのである。」

まさに、心意において為される有効な経験が、やがてはそこに精神を生み、そして育ててゆく。人間は、その精神においてこそ、本来的な生を押し進めていく。彼の教育学における人間学的認識は、何よりも、この様な精神への注視に特徴付けられるのである。

ところで、彼の教育学論議における精神という特有の名辞に注視していかうとするならば、当然のことながら、それに対応する意味内容は可能な限り適正に把握されなくてはならない。彼の用いる精神なる概念は、固定的・完結的なものではなく、そこには発展が見られるという。そして、更には、それは重層的に構造化して捉えられるのである。⁽⁶⁰⁾ 即ち、それらは、客観化された精神、客観的精神、規範的精神、そして主観的精神とされている。彼の教育学における精神なる概念をより適切に把握する為にも、それらについて簡単に立ち入ることとしたい。

先ず、彼は精神の基底層に「客観化された精神」をみる。これは、精神的な意義をもつ物的な意味形象である。⁽⁶¹⁾ 例えば、書物や絵画等の様に、客観的な精神内容が物的材料を通して表出され、永続的形式として固定化されたものである。⁽⁶²⁾ おそらく文化の具体的諸形式がそれに相当し、人間の精神活動に具体的な形式を付与するものと考えられる。人間の精神は、文化の具体的な諸形式と出会い、それによって形式化されてゆく。即ち、それは精神の形式化において、内在化された文化の具体的な形式を指示する様に思われる。詩歌によって芽生えたよさの形式、絵画によって啓かれたよさの形式の一つ一つは、個々の精神に形式を付与し、よく耕してくれるのではないだろうか。心意は、これによって精神への扉を開くのである。⁽⁶³⁾

次いで、彼は精神の次なる層に「客観的精神」をみる。これは、人々を結びつけている共通な精神内容、あるいは共通な精神的意志である。⁽⁶⁴⁾ これは、ある集団において、長い歴史的過程を経てつくりられ、個人のなかにあって、個人を超えているものである。⁽⁶⁵⁾ 例えば、それは時代的精神や共同的精神を指示することであろう。しかしながら、そこには現実性、歴史性、そして有限性があり、価値の変質や錯誤もあり得るといえる。⁽⁶⁶⁾

更に、彼は精神の次なる上位層に「規範的精神」をみる。これは、先ず、意味づけおよび意味理解の一定の法則性や創造から捉えられる⁽⁴⁷⁾。即ち、先の客観的精神が歴史的・社会的現実としてあるのに対して、それはその上に理想的要求として築かれていくものであり、超個人的精神の構造のなかに溶け込んで一つの生命統一を為している⁽⁴⁸⁾。無論、それは合規範的で真正なものであり、妥当性を有するものであると共に、それを樹立していく精神的規範としても捉えられる⁽⁴⁹⁾。これが機能することによって、先の客観的精神は、歴史的生的起のなかで意味を与えられ、ますます豊かなものとなるのである⁽⁵⁰⁾。

最後に、彼は精神の最上位層に「主観的精神」をみる。これは、先の精神の三つの様相ないしは文化を意識し、体験する個々人の主観、または、文化を理解し、創造する意識である⁽⁵¹⁾。

「(先の)客観化された精神や共同的な精神(客観的精神)、そして規範的精神も、個人のうちにおいて内容を出現させる(この)意識の光が輝かないならば、それらは全てが同様に物言えぬ無用なものに留まることであろう。」⁽⁵²⁾

これは、まさにそこに生命を与え賦活させる意識の光であり、それなしには、先の精神の三様相は、生命を維持することができないのである⁽⁵³⁾。即ち、ここにおいて、ようやく生きた精神が実態として誕生するのである。これによって、人間の精神は、生の究極の意味内実に関する全体的規範に入り込まれていく⁽⁵⁴⁾。翻って、彼の次の謂が想起させられる。

「精神の作用とは、価値の実現なのである。それ故に、そこにある次の2つのことが区別されなくてはならない。即ち、それらとは、先ず、活気溢れる精神にある永遠の(理念的)傾向であり、次いで、それを通じて形成されてゆく、いわば意義によって実現されてゆく歴史的な(生成の)現実である。」⁽⁵⁵⁾

なるほど、精神とは、そこに幾重の成層が存在しようとも、その総体とし

での作用は、自らのうちにおいて価値や意義を実現していくものであり、その堆積こそが、内的な生成の歴史となる。それに従うならば、価値や意義の生産や実現は、まさに人間の精神の生き活きとした現実相なのである。それ故に、この第四の契機は、それらの統合契機として意義や価値創造・実現に向かう動因として捉えられる。

この様に、彼は、人間の精神や精神的なものを、それらの4つの層から捉える。そして、精神はまさにそれらの相対的な連関においてこそある⁶⁶。即ち、人間の精神、精神的なもの、そして、精神的な生は、それらの諸契機の有機的な連関において具体的な諸現象を顕現する。そして、そこにこそ、彼が自らの教育学において人間の本質を見ていたことを、見失ってはならないのである。ここに到ってようやく彼の人間学的認識の総体が、臚気ながらも描き出されるのである。

2.2. Spranger, Ed.の人間理解の営為

——その基本的な視座と枠組みの模索——

ここまで、Spranger, Ed.の教育学における人間学的認識、とりわけ人間存在とそこにおける、所謂、精神の構造について辿ってきた。おそらく、彼の人間学的認識は彼の著作全般に通底しており、そこに垣間見る人間学的認識の明文化されている一端を照射することによって、その全体像を推し測ることが可能となるとしても、それを明確な形式で抽出するのは、依然として困難である。やはり、群盲と象の喩えの如く、そこには常に曲解や誤謬等の危険が付きまとう。彼の人間理解の基本的枠組みについての検討や推論は、殊に慎重に為されなくてはならない。彼の人間理解の真意をより正しく見極める為には、最終的には彼がその教育学的思考における人間学的認識において何をみていたのかが重要視されなくてはならないのである。

ところで、前述の如く、教育への問いと人間への問いは相即的であった⁶⁸。彼の人間理解の真意を適正にはかる為には、その教育学の内実とその形態をも併せて吟味しなくてはならない。彼の教育学は、人間の存在のそれぞれの

本質層に正しく対応している筈である。⁽⁵⁹⁾ そうすると、なるほど、彼の教育学理論における教育の主要な形態は、三点に集約されるものの、それが厳密な意味において、先の間人存在の3つの見方に対応しているとは言い難い。即ち、それらの各々が照射する存在形式を厳密に捉え直すならば、先の表現形式に従い、第一の形式は、「物理的なもの」と「心理的なもの」であり、第二の形式は、「精神的なもの」における「客観化された精神」と「客観的精神」であり、第三の形式は、「精神的なもの」における「規範的精神」と「主観的精神」である。⁽⁶⁰⁾ 彼の教育学理論における人間学的認識、とりわけ人間理解の心意とその基本的な枠組みは、こちらの形式が重要視されるべきであろう。そこで、彼の教育学的真意における人間理解の形式を抽出するべく、そこに照らし出される人間の存在形式を探ってみることとしたい。

まず、教育の主要形態の第一のものから、前述の如く、人間存在における「物理的なもの」と「心理的なもの」が照らし出される。ここでは、人間の生物としての存在、生命体そして身体としての存在、心意を有するものとしての存在が照射されてゆく。概して述べるならば、それはヒトや人類種としての存在として捉えられる様に思われる。即ち、人間は、先ずもって生命体であり、種として成長・発達を遂げ、その過程において身体や心意が育ちゆく。この成長・発達は、昆虫類にみられる様な形態変化にも比されるが、それはただ単に量的増大ではなく質的な飛躍⁽⁶¹⁾でもある。人間の身体の形態的な成長も、その機能の充実も、心理機構の十全な発達も、人間の生成における生物学的合目的性のみにおいて、そして完全な閉鎖的生命連関において説明し尽くすことはできないが、何れにせよ、身体的・心理的な視座は、教育的思考における人間理解において基底的な意味を担うこととなろう。これらから、ここでの人間理解は、人間存在における生物的・心理的存在性として形式化される様に思われる。

次いで、教育の主要形態の第二のものから、前述の如く、人間存在における「精神的なもの」、とりわけ「客観化された精神」と「客観的精神」が照らし出される。ここでは、人間の存在形式が文化との関わりにおいて照射さ

れてゆく。人間の心意的生命の内容的な統一のなかには、必然的に、一時代、一民族の具体的な生命内容が宿っており、それが故に、それが発展の可能性を自らのうちに孕んでいると言える。人類および文化の発達⁽⁶²⁾の為には、後の世代がそこから進歩する出発点となり得る様な文化的内実を通り抜けなくてはならない⁽⁶³⁾。まさに、文化は移りゆく世代の上に生きてゆき、世代によってその一端が担われ、創り上げられ、そして世代を包み、それを強いてゆく、まさに個人を超えた精神機構である⁽⁶⁴⁾。そして、人間は、所与の文化的連関に偶然的にそして運命的に生をうけ、そこにおいて生の実質を具体的に展開してゆく。言語や習俗的通念、そして所作・立居振舞の数々が個人の生の具体的実質内容として顕現されてゆく。彼によれば、文化とは、まさに人類の永きに亘る歩みのうちに積み重ねられてきた人間的・精神的な製作物の精髓、即ち人間的・精神的価値の精髓なのである⁽⁶⁵⁾。

さて、人間は、価値が内在している対象の中心部分を理解し獲得することによって、より豊かに、より深化してゆくのである⁽⁶⁶⁾。まさに、人間の十全な発達の実現には、客観的な価値が必要となる。人間は、より多くの客観的諸価値を受容し、自らにより大きな内的充実と多様性を与えようとする⁽⁶⁷⁾。即ち、それらが例え文化の受容や伝達に過ぎないように思われるとしても、その内実はそれを通じて彼らの内面をよく耕し、発展させゆくものなのである。即ち、彼の教育学的認識において照射される人間の文化的存在性は、ただ単に既存の文化を因襲的に継承するのではなく、それを通じて自らのうちに価値や意義を獲得し、そこをよく耕しゆくところにこそある。ものを知ることやあることができるようになることの意義は、それが世代間の文化的伝達・継承でありつつも、それを通じた内的な発展にある。人間の文化的な存在性の論議は、教育学的思考において、人間の生の可視的な次元に留まらず、人間の存在のうちなる世界に立ち興る生成の問題へと繋がりがゆくのである。この意味において、この文化的存在性の論議には、すでに次なる第三のものの萌芽が潜在しているのである。即ち、ここにおいて人間の文化的存在性は、次なる存在形式へと重なりをみながら移行してゆくのである。

更に、教育の主要形態の第三のものから、前述の如く、人間存在における「精神的なもの」、とりわけ「規範的精神」と「主観的精神」が照らし出される。端的に述べるならば、それは先ず真正な価値を求める理想的要求であり、それは自己形成の規範となる。なるほど、実際、時間的・偶然的存在である個々人は、その様な規範の要求を能動的に取り入れなかったならば、自己を拡大し、深化することはできず、歴史的社會の一員となることは不可能なのである。確かに、所謂、規範的精神が真なる高みを希うものであるとしても、それが主観的精神という場において能動的に力を発揮していき得ないならば、人間はその実質的な生において昂まりゆかないことであろう。人間の精神の重層構造において無色透明な創造動機を備えた有向線分が立ち現れ、それ自体が形成的な力であるとしても、それらが主観的能動性において意味内実の衣を纏うことによってこそ、ようやく具体的な創造の力となるのである。それは、個々人の主観的能動性において担われ、そして発展し得る。即ち、規範的精神は主観的精神と協働して、ようやく実質的なものとなり得る。まさに、この客観的規範性と主観的能動性ととの共働の理念は、彼の精神哲学の中核を成すものであるという。それ故に、彼は精神的なものの重層構造におけるその優位を強調するのである。

彼に従うならば、これによって、人間はどこにあっても単に生きることを超えて、立派に生きようとすることができるのかも知れない。それ故に、人間が、生物的に生きることや因襲的に生きることを超えて、自らの存在によりよい生をつくりあげ続けていくことができるのである。そして、ここにおいて、人間は、単なる心理的な存在を超えて、ようやく精神的な存在となり得る。この意味においては、教育の主要形態の第三のものから照射される存在様式が細部に亘り多くの様相を呈するとしても、彼の術語用途の真意に従い、それらは人間の精神的存在性として捉えられ得る様に思われる。

さて、彼の人間理解をより適正に把握する為には、今暫く、人間の精神的存在性の論理を追ってゆく必要がある。この人間の精神的存在性は、人間をその存在のうちなる世界において、形而上的な深まりへと連れ戻してくれ

るとい⁷⁸う。そして、彼の謂⁷⁹に従い、人間は、本質的に、精神においてこそ生きて⁸⁰いることを想い⁸¹なすならば、人間の存在の最奥へと到る深まりを訪ねなくてはならない。

先ず、人間は、その存在の深まりに沈潜すれば、やがて自らの存在の最奥において、内界を発見することができる⁸²という。そして、人間は先ずそこに自我を有し、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⁸³となる。そして、そこにおいて数多くの多様な経験が遂行され、それによってそこが豊かに耕され、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⁸⁴という。ところが、それが豊かに育ちゆくうちに、それがその素朴な自我を潜在的に超越し、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⁸⁵。彼は述べる；

「自我において、あるいはよく言えば自我を超えて、もともとのものを顧慮し、もとより上級審のような性格を帯びている新たなるものが生じる時、それは（彼の生成にとって）重要な意義を持つ分裂を意味する。それが例え言語の慣習上おぼつかないものであるにしても、その新たなものを自己と呼びたい。それはまさに、その（心意の）内部における分裂現象とともに、真にはじめて人間のうちなる人間が目覚めるのである⁸⁶。」

まさにそれは自我において耕され、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。彼はそれを「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。それはまさしく、自らのうちのように現れた、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⁸⁷。彼は、ここに人間の存在の神秘を予感する；

「それ（自己）は、神秘的な神と、これまた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。」⁽⁸⁷⁾

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と、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。まさに、人間の存在の最奥にこそにあるのが、所謂、自己であり、それは存在の本質的な核となるものである。人間は、それによって自らの生を創り上げ、巡り来る運命を処してゆくことができる。⁽⁸⁸⁾そして、人間は、それによって自らの存在をより高次なものへと導いてゆくのである。彼は次の様に述べる；

「そこに低次のものとの対話に導き、時間の拘束より広汎な視野を有する高次の自己が存在する。この様な自己というものがようやく人間性というものを基礎づける。これこそが、(そこに)より高次な精神的連関を開いてゆくのである。そして、それこそが内的啓示の源泉と呼び得るのである。それは、生を正しき道へと操る内的調整器として作用する。」⁽⁸⁹⁾

まさに彼の述べる精神なるものは、概ね、自己と翻訳可能であり、その意味内容は相当程度、近似値をとる様に思われる。即ち、人間の精神的存在性は、究極的には人間存在の最奥に芽生え、そして育ちゆく自己をもって論ぜられ、更には、人間をして人間とせしめる、所謂、「人間性」の論議にも密接に関わりゆくことであろう。無論、精神≡自己がそのまま人間性であるのではなく、それが豊かに育ちゆくと共に実現されるものであるが。⁽⁹⁰⁾そして、それが育ちゆくなかに、人間の理想化能力が開花してゆく。⁽⁹¹⁾人間は、その様な精神的な生において、自らが豊かに昂まりゆき得る為のあらゆる能力をつくりあげてゆくのである。人間がその本質において精神であることの真意は、自らのうちなる自己の崇みを希う動機に駆られそこに豊かさをつくりあげて

いこうとする、まさに創造的な存在形式にこそあるのではないだろうか。まさに、人間の存在において、精神が多くの価値を受容し、やがてそれを自らのうちに築きあげ、それによってより高次なものへと育ちゆき、そしてそれは意義をうみ、意義を体験するものとして超個人的な精神へと到達するのである。それはまさに存在の本質において胎動する創造的な生成の動態として把握される。人間は、これによって自らの所与の連関を超え、やがて自らの生を享受し、その本来の価値を全うしていくことができるのではないだろうか。Spranger, Ed.の人間学的認識の焦点は、とりわけ人間の精神的存在性の論理の真意は、ここにこそある様に思われる。

ところで、彼のこの論議、即ち、人間存在における精神的存在性やその存在の最奥に芽生え、そして育ちゆく自己についての論議は、やがてそこから形而上の思考へと立ち拡がってゆく。例えば、彼は、人間の精神的存在性や自己の根源に、所謂、良心をみるのであるが、その真意が、寧ろ人間の存在の根源にある先験的なものにこそあることを見逃すことができない。つまり、彼が良心という名辞によって表現しようとしているものは、総体的な道徳や倫理という匿名のものでは決してなく、そこには内界の最奥において高次でしかも聖なるもの、そして人間にありつつもそれが単に人間的なもの以上のものが想定されている。そして、人間は、そこに実存の根を深くおろし、そこにおいて神と出会うのである。ここから、彼の人間学的認識の、とりわけ人間存在における精神≡自己の論理の真意を探る為に、彼の少なからず神学的で些か抹香臭い形而上学的論議を辿らなくてはならなくなってしまう。しかし乍ら、この様な形而上のものへの注視は、彼の半世紀以上にも亘る思索の末に到達した教育学的认识の結晶としても表現し得る独特の学問的境位なのである。彼は次の様に言う；

「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)教育の根本現象を見る目を、どこまでいっても全く持てないことであろう。」

これによって、教育学的思考における人間学的認識が人間存在における内なる深所へと対象化されながら、形而上のものへと引き寄せられていく。ここで、彼の謂が想起させられる。即ち、人間は、その形而上的な深みからのみ生きることができる⁽¹⁰⁴⁾。そして、人間は、自らの生を支える秘めやかな神秘的根底から生きていく⁽¹⁰⁵⁾。この様に、彼の人間学的認識は、とりわけ、その人間存在における精神≡自己の論理において、形而上学的論議へと拡がっていくのである。一先ず、これより先の形而上学的論議はともかくとしても、彼の人間学的認識がそこへの衝動を常に胎動していることを改めて認識する必要があり、それを見失うならば、彼の人間学的認識の何れのものをも適正に把握することができないことであろう。

これらを踏まえて、彼の教育学における人間理解は、次の三つの視座から照射される存在形式の重層構造にて捉えられ、その各々はその人間学的認識において基礎的な枠組みとして機能することとなろう；

- 1：生物学的・心理的存在
- 2：文化的存在
- 3：精神的存在

即ち、彼の人間理解には基底層から上位のものへと向かう重層性がある。但し、前述の如く、それらの境界は不分明であり、それらを厳密に分かつことは不可能である。例えば、身体的・心理的存在の層は、その高次の位相において上位の文化的存在の層と密接に関わっており、文化的存在の層も、その上位の位相においては、最上位の精神的存在の層と親密な連関がある。彼の教育学における人間理解の形式は、重層構造を採りながらも、その実は、その各々が相互に浸透しあい、それによって一連の統一性を保っているのである。そして、彼の人間学的な真意が、それらの何よりも最上位の精神的存在という存在層にこそあるということは、彼の教育学を語るうえで決して失念することができない重要な人間学的焦点である様に思われる。

2.3. 体育学における人間理解の模索 —— Spranger, Ed.の人間学的真意とその語り——

体育学における人間学的論議が、例えば近接学領域の有効な学的知見を援用しつつ、多元的な拡がりを押し進めていくとしても、その根幹にあるのは一貫して人間理解の学的動機であり、それこそが、それが立ち興る出発点であると共に、最終的にはそこに立ちかえるべき論理的収束点である。体育学において、人間を如何に把握していくかという問題は、例えばスポーツ現象の人間学的分析・解釈を引き起こし、学的認識の一端を開拓し、そして人間学的認識をより豊かなものに耕しゆくとしても、それらが、やがて体育学的な思考において如何に論じられ、最終的に、体育学における人間理解の営為に如何なる寄与を成し得るかが問題となる。前述の如く、体育学において人間理解の問題は、極めて本質的なのである。それ故に、体育学においては、所謂、人間学的思考能力の如何が問われることとなろう。

さて、ここまでSpranger, Ed.の教育学に基づいて、その人間学的認識にみる人間理解の形式を検討してきた。体育学は、前述の通り、多くの有効な知見に学び、その人間学的認識を耕し、そしてより適正な人間理解を模索していかななくてはならない。そこで、ここでは、これまで辿ってきた彼の人間理解の形式に基づいて、体育学における人間理解の一端についての検討を試みていきたい。

2.3.1. 体育学における人間理解の試みと人間の生物的・心理的存在性

まず、Spranger, Ed.に従い、生物的・心理的存在という視座から、体育における人間の存在を眺めてみる。体育事象における人間の存在も、教育事象のそれと異なることなく、何よりも先ず生物的な存在として捉えられることであろう。彼らの生の具体的諸現象のある局面は、概ね生物学的合目的性に算入され、生物としての生命維持・促進がなされてゆく。体育における多くの身体運動も、それが自然の成長・発育・発達に資する適正な刺激として読

み替えることが可能である。また、身体的能力の開発・促進、加えて適切な身体運動による防衛体力の亢進は、広い意味での生存能力の向上に繋がり、ひいては種の維持・存続へと系統発生上の意味を担ってゆく。端的には、人間の身体が先ず以て生命体であり、そして生物種の抽象度において捉えられてゆく時、体育も、その人間学的認識においてそれをその基底に確として位置づけていかななくてはならない。

更に、人間は、生物的存在であるという意味において、そこから神経＝生理的な次元から多様な心理現象が湧き起こる。即ち、身体であることの厳密な意味は、そこに、所謂、心理現象と呼称し得る神経反応、例えば、快不快や数々の情動、広い意味での適応等、学習の可能性を支える心理的基盤をも、生物学的合目的性において含んでゆく。この一連の生物的・心理的存在という視座は、この様な意味から、生物的存在として読み直しても差し支えない様に思われる。即ち、体育における人間の生物的存在性においても、そこに育ちゆき開発されゆく身体という存在様式と共に、諸感覚や情緒反応、そして適応等の可能態としての神経＝心理的な存在様式も算入されてゆく。人間の諸現象は、その下部構造において、身体現象であったり、この様な意味での心理現象であったりする。体育においても、彼らが疾走し、跳躍したりする、その人間現象は、なるほど身体の物理的運動であると共に、そこには、動因、内的情動、運動感覚、外的刺激、外的情報処理等、神経＝心理的な体系による現象として捉えられる。無論、それをも含めて身体と呼ぶべきかも知れない。

この様に考えてくると、ここにおいて体育学が照射する人間存在の局面は、人間の総体の生物としての可能性を物理的に規定する枠組みを映し出す様に思われる。短絡的に述べるならば、身体の形態が大きいほど出力の可能性は大きいことであろうし、学習に必要な神経系統が発達していれば、それだけその効率は増す筈である。そうではあっても、正しくは、発達課題を踏まえた学習の適時性を考慮に入れなくてはならず、体育における人間理解は、生物的・心理的な生成の質的程度を見極める眼力をも要求するのである。

体育が人間を対象とし、そしてスポーツ等の身体運動を媒介として、彼らの生成へと迫りゆくものである限り、この生物的存在性の視座は、人間現象の基盤にある重要な局面を照らし出してくれる。これは、先の分析に従い、体育学における人間理解の基底層をなすこととなる。

2.3.2. 体育学における人間理解の試みと人間の文化的存在性

次いで、Spranger, Ed.に従い、文化的存在という視座から、体育における人間の存在を眺めてみる。体育事象において人間が余儀なく遭遇する文化体系は、簡略的には、スポーツであると言えよう。無論、それらを身体文化と一括してもよいかも知れないが、ここでは、一先ず、スポーツを広汎に用いていきたい。人間は、その生成の過程において多様な文化形式と出会い、それらと対決してゆく。出生の後、すぐさま耳に入ってくる母国語の音声を通じて言語能力は具体化してゆき、育ちゆくにつれて立居振舞から細かい身体所作に至るまで、当該の身体文化内容を通じて身体操作能が形式化されてゆく。それと同様に、彼らが生来の途上で出会う文化内容の一つにスポーツという文化形式がある。幼児向けの番組にみる身体操作形式を真似て踊りに興じる姿は、既にスポーツ行為とも言える。また、学齢期を前にして早くも鉄棒に跨り、身体能力の限りにおいてそれと戯れる姿は、そこに確たる身体運動形式が定形化されていなくとも、スポーツの一形態といえる人間現象であろう。人間は、確かにその生成の過程において何らかの形でスポーツという文化形式と出会い、そしてそれと何らかの形で対決してゆくのである。

さて、学齢期に入ると、取り分け、学校体育が主導的に彼らをスポーツへと誘い、それへと正しく導いてゆく。特に教科体育においては、体系的な教材配列によって発達段階に応じて、彼らをスポーツという文化体系に組み入れていこうとする。彼らは、そこでスポーツを学び、自らの実質的な文化内容としてそれを担い、やがてそれを世代的に受け継ぎ、そして伝承していくのである。差し当たり、スポーツ文化の個別の実質は人間をその舞台として現象する。未分化な彼らの身体的遊戯もさることながら、スポーツの実質的

内容に形式化された身体的活動の諸現象が、時代の活気あふれる文化現象として顕現していくのである。裏地でキャッチボールする親子の姿も、荒れ地の広場で喜々としてボールを追い回る姿も、地区予選の場で勝利を目指してパスを廻す選手の姿も、何れもが時代の生き生きとしたスポーツ文化現象それ自体の現実態なのである。彼らは、その時、文化そのものとなり、無色透明な文化形式はこれによって生きた文化として活性化されていくのである。

なるほど、先に述べた様に、スポーツ文化も、人類の永きに亘る歩みのうちに積み重ねられてきた、人間的価値の精髓⁽¹⁰⁶⁾と言える。そして、人間および文化の発達の為には、後の世代がそこから進歩し得る出発点としての文化的内実を通り抜けなくてはならない。従って、人間がその文化的存在においてスポーツと関わることは、スポーツの文化内容を伝承し、それを顕現化することに留まらず、寧ろそれを超えた、人間や人類の発達への何らかの寄与が求められてゆくのである。即ち、スポーツとの関わり、例えばバスケットボールやスケートといった各種の具体的文化形式との対決には、その人間的価値を創造的に向上させ得るような内面的な契機がそこにあるのかも知れない。これによって、文化の伝達・継承は、人間の発達へと繋がっていく。

それでは、スポーツにおいて人間的価値は創造的に向上し得るのであるか。なるほど、彼の謂に従うならば、人間は、より多くの価値を受容し、自らにより大きな内的充実と多様性を与えようとするかも知れない⁽¹⁰⁸⁾。そうであるならば、それが身体的なものとはいえ、スポーツをよく学ぶことは、そこにより多くの価値的刺激が与えられ、そこに内的な充実とより豊かな多様性が得られることとなろう。スキーを学び、登山を修めながら、彼らはより多くの価値を自らのものとし、その内面をより豊かに耕していく。これによって、人間的価値の潜在的可能性が耕され、より高次の発展への契機が得られていく様に思われる。まさに、それらの何れもが文化の受容や継承・伝達に過ぎないように映るとしても、その内実は彼らの内面をよく耕し、発展させゆくようなものなのである。それ故に、体育における人間の文化的存在性も、それがただ単に、スポーツを受容し継承・伝達していくものではなく、それ

を通じて自らの内面をより豊かに耕しゆき、その人間的価値の創造と向上に資していくものである。確かに、活気溢れる文化現象は、人間の素晴らしさ、崇高さを象徴し、その人間的価値の一端を更に開拓していくことであろう。柔らかなシンフォニーは、そのよさによって人々をその特有の人間的価値へと誘い、その内面によさの一形式を拓いてくれることであろう。秀麗な景観を眺めながら険しい山道を登りゆくとき、そのよさによって、彼らのその内面にある人間的価値の世界を耕してくれる筈である。まさに、彼らはスポーツの文化形式を自らの存在において顕現化することによって、その内面には、人間的価値世界がより豊かに開拓されてゆくことであろう。これこそが、体育における人間の文化的存在性の真意と言えるかも知れない。そして、これは、先の分析に従い、体育学における人間理解の中間層をなすこととなる。

2.3.3. 体育学における人間理解の試みと人間の精神的存在性

最後に、Spranger, Ed.に従い、精神的存在という視座から、体育における人間の存在を眺めてみる。体育事象における人間の存在を、彼の謂う処の、客観的規範性と主観的能動性と共働という観点からみていくとき、そこには人間の生成と形成という動態における自己形成というありかたが立ち現れてくる。それは、自らを高め、よりよき生を自らの存在へつくりあげようとする精神の形成的な力に象徴される。それは、多くの価値を自らに築きあげ⁽¹⁰⁾、それによってより高次なものへと育ちゆく⁽¹¹⁾、まさに創造的なありかたなのである。人間は、これによって存在の受動性に打ち克ち、自らの生を享受し、そしてその存在の本来の価値を全うしていくことができる様に思われる。体育という注視方向からみても、人間の精神的存在性は、スポーツ行為における情緒や感情、そして思考といった神経=心理的動態に留まるものではなく、その表象はスポーツを媒介として多くの価値をその内面に築きあげ、それによってよりよき生を自らの存在につくりあげることができる、その様な存在形式なのである。この様な見地から、体育における精神的存在性を眺めていかななくてはならない。

先ず、体育事象において人々は、その存在の基底層において生物的生命体としての可能性を押し上げ、そして中間層においてスポーツを通じて人間の価値の可能性を耕してゆく。体育における人間の精神的存在性は、それらの上に拠って立つ存在のありかたであり、それらの可能性に基づいて、現実の生をつくりあげていく創造的な存在形式ともいえる。例えば、身体をよく養い、スポーツの価値に啓かれた人間は、よりよき生の瞬間を求めて自らのスポーツ的生をつくりあげようとすることができる。山のよさを知った者は、山に魅せられ、次の夏にも山道を分け入ることであろう。スキーの爽快感を味わった者は、次の冬に待ちこがれ、降雪の便りに胸躍らされることであろう。そして豊かさや充実は、常に道の途上にあり、まさに豊かさへの憧憬と共にある⁽⁴⁾。まさに、よさや豊かさ、そして充実への憧憬こそが、生それ自身の核であり、そしてそれを押し進める力でもある⁽⁵⁾。人々が自らに豊かさや充実をもたらす為に自己目的的に行うスポーツこそが、彼らの存在の本質を高めてくれ、そしてより豊かな存在へと育ちゆくのかも知れない。体育における人間の精神的存在性は、よりよき生、より豊かな生を求めてその存在につくりあげられるスポーツ的生と、それによる生の創造に象徴されてゆく様に見える。

なるほど、体育における人間の精神的存在性は、身体的に、そしてスポーツ的に高められた存在の可能性によって、よりよきスポーツ的生をつくりあげていく創造的ありかたとして捉えられる。しかし乍ら、押し上げられた生物的可能性やスポーツを通じて耕された人間の価値の可能性の、その存在における生の実体化の方向性は、何もスポーツ的生に限るものではない様に見える。即ち、それらを無理にスポーツ的生の方向へと集約してしまうのは独善的で狭隘な論理であり、それは寧ろ、体育という思考形式において特定されるのではなく、寧ろ体育を超えた一般性の高い人間生成論にこそ敢えて還元して論ぜられるべきであろう。確かに、体育学的思考の独自性を固持しようとするならば、その極めて狭隘な論理においてある程度の論理的帰結を生むことはできるかも知れないが、それは彼の論旨を汲めば汲むほど、差

し控えて然るべき様に思われてならない。即ち、特定の教科や単一の文化の手柄を独占し、それらの何れのもがそこに花咲かせたのかを語るのではなく、そこにある可能性を正しく、そして謙虚に語り出すことが求められる筈である。何よりも重要なことは、人間の現実的な生の瞬間が豊かであることであり、極論するならば、それが最終的にスポーツという文化形式の直接的な手柄でなくてもよいのである。体育学は勇気を持ってこれを首肯しなくてはならない。逆説的には、体育学は、スポーツにみる豊かな可能性を他の文化形式にも認めていく懐を持ちつつ、謙虚にスポーツの可能性を語らなくてはならないのである。

それを踏まえつつも、体育学の自己責任におけるある程度の論理的完結性を恐々として求めていくならば、体育における人間の精神的存在性についての先の認識は、体育学的思考の責任範囲においてのみ、妥当性を持ち得ることであろう。即ち、体育学は、その人間理解の試みにおいて、自らの存在におけるよりよきスポーツ的生の創造による自己の充実や発展というありかたに、人間の精神的存在性をみて、それでよしとするかも知れない。しかし乍ら、体育学的思考の真意は、体育的範疇における人間の生成と形成の自己完結にあるのではなく、そこにおいて為された体育的な刺激が人間の存在の本質をよく耕し、それによって彼らがより高次の人間へと生成しゆくところにあるのではないだろうか。人間の存在は、分断的な生の断片の単なる寄せ集めではなく、寧ろそれらの断片的生の諸局面によって存在の本質が耕され、それによって存在の可能性が豊かになり、それらが多様な方向において統一的に実現されていく、その様なものであろう。例えば体育的範疇によって高められた存在の本質や、より豊かになった存在の可能性が、スポーツ的生のみならず、実生活の他の局面での生の創造に統一化されていくこともあり、それが彼らの豊かな生の生成であるならば、そこにおいても体育の本意が達成されたとみてよいのではないだろうか。体育学的思考の独自性と自己完結への拘泥は極めて不毛なものであり、体育学的思考はその真意において一般性の高い人間形成論への開放性を保っていかなくてはならない。この意味に

において、体育学の間人理解における人間の精神的存在性の論理は、その体育学の内開放性を支えてくれることであろう。即ち、この人間学的認識において体育学は純粋な人間形成論へと拡がっていく。

これらから、体育学における人間の精神的存在性は、狭隘に限局するならば、豊かなスポーツ的生を可能たらしめる存在形成の創造的動態に集約されていく。即ち、それまでの生成の足跡において押し上げられた生物的可能性やスポーツを通じて耕された人間の価値の可能性が、スポーツ的生に統一的に実現し、自らの存在に豊かさや充実を与えようとする、その様なスポーツ的な存在様式に象徴されていくのである。それは、例えば、苦しくも連日の縦走を重ねる登山者が得る崇高な瞬間や、スキー滑降の体感に酔いしれる無我の瞬間、接戦の末に得た勝利に存在の根底から突き上げる歓喜の瞬間、ジョギングにおいてしばしば遭遇する自己との対話等、それらは何れもが日常に退落した現存在を突き破り、より高き生をそこにもたらししてくれる。そして、それらは、まさに自らの存在可能性の創造的実現において成される生の形成に他ならないのである。確かに、人間は、スポーツにおいて、あるいはスポーツ的に、自らの存在を豊かにし得る。この意味において、体育学的思考における人間理解の一局面として、人間の精神的存在性についても、体育学的に論じ得る様に思われる。そして、これは、先の分析に従い、体育学における人間理解の上位層をなすこととなる。但し、そこには、体育学の開放性を保つべく、一般的な(Allgemeineな)人間形成論への拡がりの契機が確としてあるのではないだろうか。即ち、体育学における人間理解の営為は、この精神的存在性の論理において人間形成論へと開かれていくのである。おそらく、これがSpranger, Ed.の本意である様に思われる。

2.3.4. 体育学とその人間学的探究の道

さて、ここまでSpranger, Ed.の教育学における人間学的認識形式に基づいて、体育学における人間理解を試みてきた。それによって、彼の人間学的認識における人間理解の論理形式は、体育学的思考の枠内においても妥当し、

説明様式としての論理的一般性を持ち得る様に思われる。そして、そこで導かれた視座の各々も、体育学における人間理解の営為においても有効であり、それらは体育学の間学的思考をより確かなものにし得る重要な契機として捉えられる。確かに、それらの認識形式は、なるほど教育学のものではあるとしても、体育学はそれを正しく学び、そしてそこに歩調をあわせていくことによって、そこに漠として映じていた体育事象における人間存在現象に、明晰な整理が与えられることであろう。即ち、体育学における人間理解の営為も、彼の人間学的認識に基礎づけられることによって、より確かな学的形式を獲得し得る様に思われる。

そうではあっても、体育学における人間理解の学的営為は、未だ道の途上にある。ここで、彼の教育学に学び、それが有効なものとして確信し得たとしても、その可能性の限界は確として存在する。体育学は、より確立した人間理解をその学的営為において誠実に求めていかななくてはならないのである。ここで、Flitner, W.の謂が想起させられる。即ち、人間理解の営為は、常に修正と再構成の道なのであった。体育学は、このことを決して失念してはならないのである。

3. 結 語

体育学がその学的認識において人間それ自体を問い、そこに主題的に問題設定を試みていくことは極めて重要な学的営為の一つであろう。確かに、そこに確固たる学的必然性が認められるとしても、寧ろそこには内発的で差し迫った人間学的要求が窺われる様に思われる。従って、体育学は、常にそれを高次な学的意識において取扱い、検討を積み重ねていかななくてはならない。それ故に、ここでは、その端緒として、Spranger, Ed.の教育学に学び、体育学における人間理解の問題について検討を試みてきたのである。

さて、体育学における人間学的問題の検討、取り分け、人間理解の営為は、おそらくその体育学的な意味において黎明にある様に思われる。体育学は、

体育実践への学的責任から思わず短期的に成果を求めようとする衝動に駆られるかも知れないが、一足跳びにそこへ到ろうとするのではなく、周到に、そして着実に歩を進めていくことが求められることであろう。付け焼き刃的な問題処理はおそらく本質的な課題解決をうみださないのではないだろうか。体育学は、先ず何よりも人間学的問題を暖めつつ、その問題性に適う知見に学び、その人間学的思考能力を確かなものにしていかなくてはならない筈である。確かに、極論するならば、体育学に内発的に生じた学的課題については、それがもし学の独自性を誇るならば、その独自の学的思考様式において検討を重ねるのが望ましい。しかし乍ら、体育学の人間学的考察対象が究極的には人間それ自体や人間現象の一形式へと還元され得る限りにおいて、その学的独自性を声高に主張するのは不遜であり、その限りにおいて関連学領域に正しく学びながら当該研究領域を耕していかなくてはならない様に思われる。そして、このような知的営為は、おそらくそこから多元的な拡がりをみせ、やがては包括的な問題領域が形成されていくことであろう。そこに至って、ようやくそれが体育学を正しく基礎付け、そしてその進むべき道を照らし出してくれるのではないだろうか。体育学における人間学的問題領域は、その高みをのぞみつつも、その地に確かな根を張る、そのような時期にある様に思われる。

4. 註および参考・引用文献

- (1) 森田孝 (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) 哲学事典, 平凡社, pp.1065-1066.
- (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.2.
- (5) Dreher, W.: 舟山俊明訳 (1973) 哲学的人間学と教育的人間学との接点, 教育哲学研究, 28: 8-9.

- (6) Langeveld, M. J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, Ernst Klett, S.60.
- (7) 西村 (1968) 人間観と教育——教育学的人間学への寄与——, 世界書院, p.178.
- (8) Neu, Th. (1958) Bibliographie Eduard Spranger, Ed., Max Niemeyer, SS.1-99.
- (9) 村田昇 (1991) シュプラングー, その生涯, 滋賀大学教育学部紀要, 41: 21.
- (10) Cassirer, E.: 宮城音弥訳 (1982) 人間——この象徴を操るもの, 岩波書店, p.30.
- (11) 村田昇 (1997) シュプラングー教育学の研究, 京都女子大学研究叢刊, 26, p.79.
- (12) 村田昇 (1995) シュプラングーと現代の教育, 玉川大学出版部, p.1.
- (13) 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——シュプラング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.
- (14) 村田昇 (1974) シュプラングー, 杉谷雅文 (編), 現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出版部, p.127.
- (15) 村田昇, op. cit., (11), pp.79-80.
- (16) 村田昇, ibid., p.80.
- (17) Spranger, Ed. (1922) Lebensformen-Geisteswissenschaftliche Psychologie und der Persönlichkeit, Max Niemeyer, S.6.
- (18) Spranger, Ed. (1959) Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse, Spranger, Ed. (Hrsg.) Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten, Quelle & Meyer, S.74.
- (19) Spranger, Ed., dittio, S.75.
- (20) 村田昇, op. cit., (11), p.82.
- (21) 村田昇, ibid., p.79.
- (22) Spranger, Ed., a, a, O., (18), S.75.
- (23) 村田昇, op. cit., (11), p.83.
- (24) 村田昇, op. cit., (11), p.107.
- (25) Spranger, Ed. (1948) Philosophische Grundlegung der Pädagogik, Philosophische Pädagogik, Gesammelt Schriften, S.64.
- (26) Flitner, W. (1970) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S.28.
- (27) 村田昇, op. cit., (11), p.83.
- (28) Spranger, Ed. (1955) Pädagogische Perspektiven, Quell & Meyer, S.15.
- (29) Spranger, Ed. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, Gesammelt Schriften, S.7.
- (30) Spranger, Ed., a, a, O., (17), S.14.

- (31) 村田昇, op .cit., (11), p.83.
- (32) Spranger, Ed., a, a, O., (17), S.14.
- (33) Spranger, Ed., dittio, S.8.
- (34) Spranger, Ed., dittio, S.14.
- (35) Spranger, Ed., a, a, O., (29), S.13.
- (36) Spranger, Ed., a, a, O., (18), S.75.
- (37) Spranger, Ed., a, a, O., (17), S.14.
- (38) Spranger, Ed. (1955) Macht und des Einflusses der Erziehung auf die zukunft, Pädagogische Perspektiven, S.12.
- (39) 村田昇, op. cit., (11), p.82.
- (40) 村田昇, ibid., p.85.
- (41) Spranger, Ed. (1937) Kulturmorpholgische Btrachtungen, Die Erziehung, 12 : 487.
- (42) 村田昇, op. cit., (11), p.86.
- (43) Spranger, Ed., a, a, O., (29), S.13.
- (44) 村田昇, ibid., p.87.
- (45) 村田昇, ibid., pp.87–88.
- (46) 村田昇, ibid., p.89.
- (47) 村田昇, ibid., p.86.
- (48) 村田昇, ibid., p.89.
- (49) 村田昇, ibid., pp.86–89.
- (50) 村田昇, ibid., p.89.
- (51) 村田昇, ibid., p.90.
- (52) Spranger, Ed., a, a, O., (52), S.489.
- (53) 村田昇, op. cit., (11), p.90.
- (54) Spranger, Ed., a, a, O., (18), S.83.
- (55) Spranger, Ed., a, a, O., (17), S.25.
- (56) 村田昇, op. cit., (11), p.92.
- (57) 村田昇, ibid., p.82.
- (58) Gerner, B., a, a, O., (2), S.18.
- (59) Spranger, Ed., a, a, O., (28), S.15.
- (60) 村田昇, op. cit., (11), p.125.
- (61) 村田昇, op. cit., (11), p.115.
- (62) 村田昇, ibid., pp.116–117.
- (63) 村田昇, ibid., p.117.

- (64) 村田昇, *op. cit.*, (11), p.117.
- (65) 村田昇, *ibid.*, pp.117-118.
- (66) 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.273.
- (67) 村田昇, *ibid.*, p.116.
- (68) Spranger, Ed. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, Quelle & Meyer, S.3.
- (69) Spranger, Ed., a, a, O., (28), S.62.
- (70) 村田昇, *op. cit.*, (11), p.89.
- (71) 村田昇, *ibid.*, p.91.
- (72) 村田昇, *ibid.*, p.92.
- (73) Spranger, Ed. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, R. Piper & Co. Verlag, S.14.
- (74) 村田昇, *op. cit.*, (11), p.92.
- (75) 村田昇, *op. cit.*, (11), p.92.
- (76) 村田昇, *ibid.*, p.91.
- (77) Spranger, Ed., a, a, O., (41), S.492.
- (78) 村田昇, *op. cit.*, (11), p.91.
- (79) Spranger, Ed., a, a, O., (18), S.75.
- (80) Spranger, Ed. (1953) Erziehung zur Menschlichkeit, Die Deutsche Berufs-und Fachschule, 49-10 : 706.
- (81) Spranger, Ed., *dittio*, S.706.
- (82) 大谷光長, *op. cit.*, (66), p.273.
- (83) Spranger, Ed., a, a, O., (80), S.706.
- (84) 神蔵重紀 (1966) 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 : 3.
- (85) Spranger, Ed., a, a, O., (80), S.706.
- (86) 神蔵重紀, *op. cit.*, (84), p.4.
- (87) Spranger, Ed., a, a, O., (80), S.707.
- (88) Spranger, Ed., *dittio*, S.706.
- (89) Spranger, Ed., *dittio*, S.706.
- (90) 神蔵重紀, *op. cit.*, (84), p.3.
- (91) Spranger, Ed. (1958) Die Geborene Erzieher, Quell & Meyer, S.100.
- (92) Spranger, Ed., a, a, O., (17), S.264.
- (93) Spranger, Ed., *dittio*, S.302.
- (94) Spranger, Ed., *dittio*, S.20.

- (95) Spranger, Ed., dittio, S.161.
- (96) 村田昇, op. cit., (11), p.126.
- (97) Spranger, Ed., a, a, O., (79), S.710.
- (98) Spranger, Ed., dittio, S.710.
- (99) Spranger, Ed. (1948) Volksmoral und Gewissen als Erziehungswachte, Gesammelt Schriften, S.313.
- (100) Spranger, Ed., a, a, O., (79), S.708.
- (101) Spranger, Ed., dittio, S.712.
- (102) 輪島道友 (1973) シュプラングァ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.
- (103) Spranger, Ed. (1962) Das Gesetz der ungewollten nebenwirkungen in der erziehung, Quelle & Meyer, SS.124-125.
- (104) Spranger, Ed., a, a, O., (73), S.9.
- (105) Spranger, Ed., dittio, S.42.
- (106) 村田昇, op. cit., (11), pp.117-118.
- (107) 村田昇, ibid., p.117.
- (108) Spranger, Ed., a, a, O., (67), S.3.
- (109) Spranger, Ed., a, a, O., (28), S.62.
- (110) Spranger, Ed., a, a, O., (17), S.302.
- (111) Spranger, Ed., dittio, S.20.
- (112) Spranger, Ed., dittio, S.161.
- (113) Spranger, Ed., a, a, O., (91), S.106.
- (114) Spranger, Ed., a, a, O., (17), S.400.
- (115) Flitner, W., a, a, O., (26), S.13.