

博士論文

体育学的人間形成論序説

—シュプランガーの教育哲学を方法として—

平成 21 年度

阿部悟郎

体育学的人間形成論序説

—シュプランガーの教育哲学を方法として—

目 次

体育学的人間形成論序説－シュプランガーの教育哲学を方法として－

| | |
|-------------------------------|-----|
| 序章 予備的考察 | 1 |
| 第一節 問題の所在 | 1 |
| 第一項 体育の本質への問いと体育哲学的問題としての人間形成 | 1 |
| 第二項 体育哲学における人間形成の論議：先行研究の概観 | 6 |
| 第三項 体育哲学の問題としての人間形成概念 | 13 |
| 第二節 教育学における人間形成論議とその構造 | 16 |
| 第一項 教育学における人間形成論議とその表層 | 16 |
| 第二項 教育学における人間形成論議としての精神科学的教育学 | 27 |
| 第三項 教育学における人間形成論議とその方向 | 53 |
| 第三節 本研究の課題 | 58 |
| 第一項 問題設定と方法の模索 | 58 |
| 第二項 方法としてのシュプランガー | 61 |
| 第三項 本研究の課題 | 67 |
| 第一章 シュプランガーとその教育学 | 73 |
| 第一節 シュプランガー教育学 | 73 |
| 第一項 教育学とシュプランガー | 73 |
| 第二項 シュプランガーとドイツの近代 | 81 |
| 第三項 シュプランガーと時局 | 96 |
| 第二節 シュプランガー教育学の基本的視野 | 123 |
| 第一項 シュプランガーとその形而上学的視野 | 123 |
| 第二項 シュプランガーとその人間学的視野 | 146 |
| 第三項 シュプランガーとその価値論的視野 | 166 |
| 第三節 シュプランガー教育学の展開方向 | 182 |
| 第一項 シュプランガーとその実存哲学的論議 | 183 |
| 一 教育学と実存哲学の潮流 | 183 |
| 二 シュプランガー教育学とその実存哲学的論議 | 187 |

| | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|-----|
| 三 | シュプランガーの実存哲学的自己限定 | 196 |
| 第二項 | シュプランガーとその文化教育学的方向 | 198 |
| 一 | 文化教育学の潮流とシュプランガー | 199 |
| 二 | シュプランガーの文化論 | 201 |
| 三 | シュプランガーの文化教育学 | 224 |
| 第三項 | シュプランガーとその覚醒理論的方向 | 231 |
| 一 | 教育学と覚醒論議 | 232 |
| 二 | シュプランガーとその覚醒論議の展開 | 236 |
| 三 | シュプランガー教育学における覚醒理論の特徴 | 257 |
| 第二章 人間形成論としてのシュプランガー教育学 | | |
| 一 | 体育学的人間形成論への基本的視座 | 271 |
| 第一節 | シュプランガー教育学の人間学的到達点 | 271 |
| 一 | 教育学における人間学的問題設定と探究の方向 | 272 |
| 二 | シュプランガーの人間学とその継承・発展 | |
| : | シュプランガーからフリットナーへ | 314 |
| 三 | 教育学における人間学的形式：人間形成論の人間学的前提 | 333 |
| 第二節 | シュプランガー教育学とその人間形成論の基底としての生成論 | 348 |
| 一 | シュプランガーの生成論の原型としてのゲーテ研究 | 350 |
| 二 | シュプランガー教育学における生成論の基本構成 | 363 |
| 三 | シュプランガー教育学における生成論の妥当性とその最大公約数 | 383 |
| 一 | シュプランガーの生成論と生成論の哲学的正統 | 383 |
| 二 | シュプランガーの生成論の教育学妥当性 | 407 |
| 三 | シュプランガーの生成論の最大公約数 | 446 |
| 第三節 | シュプランガー教育学の人間形成論の構成 | 452 |
| 一 | シュプランガー教育学と人間形成の基本的思考形式 | 453 |
| 二 | シュプランガー教育学とその人文主義の焦点 | 460 |
| 三 | シュプランガー教育学における最終到達点：学校教育の人文主義 | 472 |
| 第三章 シュプランガー教育学に基づく体育学的人間形成論の構成 | | |
| 第一節 | 体育学における人間理解の論理：体育学的人間形成論の前提 | 482 |
| 一 | 体育学における人間学的問題設定 | 483 |

| | | |
|-------------------------|--------------------------------|-----|
| 第二項 | 体育学における人間学的論議とその方向 | 490 |
| 第三項 | 体育学における人間理解とその構造 | 500 |
| 第二節 | 体育学的人間形成論の基底としての人間生成論 | 515 |
| 第一項 | 体育学における人間生成論とその基本的構成 | 515 |
| 第二項 | 体育学における人間生成と文化教育学の可能性 | 527 |
| 一 | 身体運動文化の文化構造とその特有性 | 528 |
| 二 | 身体運動文化についての教育学的価値論 | 537 |
| 三 | 体育学における文化教育学の可能性 | 548 |
| 第三項 | 体育学における人間生成と覚醒理論の可能性 | 557 |
| 一 | シュプランガーの覚醒理論と体育 | 557 |
| 二 | 体育学における覚醒理論の可能性 | 560 |
| 三 | 覚醒理論と身体運動の特有性 | 568 |
| 第三節 | 体育学的人間形成論の構成 | 590 |
| 第一項 | 体育学的人間形成の基本的思考形式 | 591 |
| 第二項 | 体育学における人文主義：体育において最も重要なもの | 601 |
| 第三項 | 学校体育の人文主義的方向：学校体育の教育としての気高さと誇り | 605 |
| 結論：本研究のまとめと今後の課題 | | 617 |
| 主要参考文献一覧 | | 641 |

序章 予備的考察

第一節 問題の所在

第一項 体育の本質への問いと体育哲学的問題としての人間形成

体育とは何かという問いは、体育学において原理論的な問題の一つである。このような体育の本質についての問いに対する精緻な解は、単なる経験の集積から導かれることは困難であり、やはり理性的な推論によって探究していく以外に方法はない。体育の本質を求めるこのような原理論的な問いは、必然的に、体育学における哲学的な探究を要請するだろう。

そもそも体育学は体育についての学問体系であり、そこには多くの副次的な専門科学領域が存在している。日本の体育学の学体系においては、たとえば、体育哲学や体育史、体育社会学等々の、日本体育学会の専門分科会組織がそれに概ね対応しているといつてよい。そこにおいて、体育の本質を求める原理論的な問いの形式は、基本的には、体育哲学と呼ばれる学領域にいきつく。佐藤によれば、体育哲学は、「体育という事象を哲学的方法によって研究する学問分野」¹である。

さて、この体育哲学は、伝統的な学問の悠久の歴史からすれば、決して古いものではない。その学問名称はともかくとしても、体育の専門科学領域における哲学的知識、あるいは哲学的態度の有効性についての積極的な顧慮は 1964年頃のジューグラーZeigler, E.F.にまで遡ることができる²。また、シーデントップSiedentop, D.の1972年の著書においても、体育に関する哲学的な思弁や分析・検討の高まりに「ここ数年 in recent years」という表現が用いられている³。無論、オスターハウトOsterhoudt, R.G.が指摘する如く⁴、その学的勃興を1920年代に遡及することも可能ではあろうが、何れにしても、それが新しい学領域に属することは否めない。

しかしながら、レイリックRarik, G.L.が述べる如く、体育がその学領域内に

¹ 佐藤臣彦 (2006) 体育哲学, p.604.

² Zeigler, E.F. (1964) Philosophical foundations for physical, health, and recreation education, p.16.

³ Siedentop, D. (1972) Physical education-introductory analysis, p.63.

⁴ Osterhoudt, R.G. (1978) An introduction to the philosophy of physical education and sport, p.22.

他の専門諸科学が関与し得ない独自の領域を有している¹とするならば、体育学はそれを自らの責任で究明していく必要があり、その一つの方法として、それについての哲学的検討は、相応の意義を有することとなろう。体育学は、この意味において、他の領域と代替不能な学領域として成立し得る可能性があるとともに、体育哲学も、それに関わる自律的な学領域として存在し得るように思われる。

さて、学の実質的な確立については、学領域としての実績とその知的蓄積の如何が問われる。体育に関する哲学的研究が相応の学的成果を蓄積し体系化し得た時に、専門学領域としての「体育哲学」が実質的に承認され得る。それでは、体育に関する哲学的研究を担う既存の学領域の学的状況は如何なものであろうか。

ここで米国の事情に目を向けてみたい。松浦によれば、米国において体育に関する学的研究が勃興したのは、1885年の『American Society for the Advancement of Physical Education Report』の発刊に遡及し得る。しかしながら、そこでは当初より経験科学的な計量的資料処理の傾向が濃厚であり²、哲学的な研究成果は、前述の如く、1920年代以降を待つこととなる。そして、1960年代前期によくジューグラー等の尽力により、体育の哲学的研究における新しい時代が始まったとされている³。

それ以降、そこにおいて多様な哲学的解釈や考察の試み等がなされ、それらが体系的に蓄積されていく。しかし、シーデントップは、その学的経緯について、次のように評している。すなわち、そこには元来異なる性質で、しかも将来分離するであろう二つの研究領域—つまり、厳密な意味での「体育哲学」と「スポーツ哲学」—が混在しており、それ故に、その学的性格を規定する焦点が不明瞭であったということである。加えて、当時の大方の学的関心は「スポーツ哲学」に向けられており、体育哲学への学的興味は周辺、あるいは末端に追いやられていた⁴。その後、そこでは「スポーツ哲学」的研究がさらに促進され文献の量も増大し、全体として不均衡な状態を内包しながらも、より整備さ

¹ Rarik, G.L. (1967) The domain of physical education as a discipline, p.18.

² 松浦義行 (1972) アメリカにおける体育学研究概史, pp.5-7.

³ Osterhoudt, R.G. (1978) An introduction to the philosophy of physical education and sport, p.24.

⁴ Siedentop, D. (1972) Physical education-introductory analysis, p.62.

れた研究領域を形成していった¹。そして、そこには引き続き「スポーツ哲学」への偏重が認められ、それらの制度的な発展性は認められるとしても、体育哲学的研究の相対的な希薄さを看取し得る。これは、米国における体育についての名称論議 *naming debate* との関連が皆無とはいえず、学体系の再編成へ向かう学的動向の副次的な影響として捉えることも可能となろう²。

これに対して、日本における体育についての哲学的研究の事情は如何であろうか。日本において体育に関する哲学的研究を担う既存の学術団体は、基本的には日本体育学会の傘下に存在する専門研究団体である処の、体育哲学専門分科会がそれに相当する。この組織の前身は、体育原理専門分科会である。それは、1961年の日本体育学会第12回大会において専門分科会として正式に承認され、制度的に捉えるならば、ここに体育哲学の起点が求められる。もっとも、そのような研究実態は、1950年の日本体育学会第1回大会においても確認されてはいる³。ただ、その自覚的、意識的な萌芽は、やはり1950年代後期とみるのが無難である⁴。そして、制度的な意味においては、日本の体育に関する哲学的研究の自覚的で能動的な勃興は、1960年代前半に求められることとなるだろう。

その後、体育についての多様な哲学的接近や解釈・検討の試みが蓄積され、大学の講座名称としての「体育哲学」が出現するなど、この学領域は制度的にも承認され、そして確立されつつあるが、適正な業績の蓄積と制度的再生産システムから見ても、それらは歴然として立ち遅れているように評されている⁵。これらから、体育の哲学的研究は、対外的、あるいは表層的には、体育の学的総合体系の中に確固たる領域を保持し、制度的に確立しつつある一方で、実質的には未だ発展の途上にあると判断されよう。改めて、体育の哲学的研究、いわゆる体育哲学にはその充実と発展に向けた継続的な努力が要請される。

さて、ここで体育哲学の充実と発展のためにも、改めてその本務、あるいは本質的な課題に立ち戻ってみる必要があるだろう。これについて、佐藤は、それを哲学本来の課題と類比的に捉えることによって、次の二点を示す。すなわ

¹ Siedentop, D. (1972) *Physical education-introductory analysis*, p.64.

² 井上誠治 (1991) 体育学かスポーツ科学か〜そのパラドックスー米国における解決の工夫一, p. 100.

³ 阿部忍 (1965) 体育原理研究の歩み, p.131.

⁴ 阿部忍 (1989) 体育原理研究の歩みと展望, p.67.

⁵ 佐藤臣彦 (1994) 体育哲学の可能性, p.68.

ち、それらは「原理論の構成」と「批判」である¹。これらは、体育哲学において全く異質な学的課題というわけではなく、ある意味において表裏一体のものであるという²。そして、とりわけ、体育学における「原理論の構成」については、まさに体育哲学の本質的な学的責務である。体育の原理論は、大略、その当該事象の存在自体を規定し、その実践的な展開を根源的に規定する論理的な認識体系として捉えられよう。まさに「原理論の構成」は、体育哲学の本質的な課題と言える。

しかしながら、体育哲学は、その可能性を拓げていくなかで、身体運動や身体それ自体に関する哲学的解釈等に傾注するあまり、そのような「原理論の構成」という課題に対して直接的に取り組んできたとは言い難い。佐藤によれば、体育哲学においては、とりわけ「教育」という視点からの哲学的検討が、多少軽視されてきたようにも考えられる³。そもそも、体育哲学において原理論を構成しようとする場合、可能的な多くの視点のなかで、「教育」という視点は極めて重要なのではないだろうか。

たとえば、ジグラーは、1964年の時点で、体育哲学の学的営為そのものが、実際の処、教育哲学の一部分であるとして、教育哲学的視点の重要性を示唆している⁴。また、ウェブスター Webster, R.W.も、ほぼ同時期において、体育の哲学と教育哲学の本質的な差異を認めず、そこには、その基本的な視点としての「教育」の重要性についての認識とより積極的な姿勢が窺われる⁵。すなわち、体育学における体育の「原理論の構成」に対する学的努力においては、その認識的、あるいは論理的基盤において、「教育」という視点が、殊に重要な意味を担い得ることとなろう。体育が「教育」の一部分として理解され得る限りにおいて、あるいは、佐藤が指摘するように、それが概念論的にも教育概念と同一範疇に属し、その種概念として捉えられることを適正に踏まえるならば⁶、体育哲学における「教育」という視点からの学的営為には、その「原理論の構成」に対する本質的な寄与が期待される。さらには、体育の概念的基底が「教

¹ 佐藤臣彦 (1994) 体育哲学の可能性, p.72.

² 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する－体育哲学叙説－, pp.11-14.

³ 佐藤臣彦 (1985) 体育概念の哲学的基礎付け－体育哲学方法論の探究－, p.10-11.

⁴ Zeigler, E.F. (1964) Philosophical foundations for physical, health, and recreation education, p.17.

⁵ Webster, R.W. (1965) Philosophy of physical education, pp.14-15.

⁶ 佐藤臣彦 (1994) 体育哲学の可能性, pp.82-83.

育」に求められる¹ことから、体育哲学において、「教育」という視点は不可欠で本質的な視点であるといえる。体育学、とりわけ体育哲学は、「教育」という視点を軽視することはできないのである。体育哲学における「原理論の構成」においては、「教育」という視点からの検討が、不可欠な学的営為として要請されるのである。

さて、ここで改めて「教育」という視点に触れてみたい。「教育」という視点は、何もいわゆる制度的な意味での学校教育に限定されるものではない。それは、むしろ人間が生を享け、所与の環境世界において育ち、成長・発達を遂げていく全過程と関わっていく。そこで人々は育みつつも生まれ、教えられつつも学びながら、自らの生をおしすすめている。そもそも、人々は霊長類ヒト科の生物種である。これは基本的な事実である。しかし、生物の種としてのヒトが、無条件に人間であるわけではない。そこには、教育と呼ばれる人間の営みが不可欠に介在することはいうまでもない。カント Kant, E.に従えば、「人間は、教育によってのみ人間となることができる *Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.*」²のである。人間は、ヒトにうまれて、教育によって人間になっていくのである。細谷によれば、この教育とは、根源的に突き詰めていけば、「人間が人間になること」への問いとなっていくが、この「人間になること」はいわゆる狭い意味での教育だけにかかわることではなく、所与の環境において生活し、さまざまな人々と交渉しつつ人間になっていくことを勘案するならば、それは教育というよりも人間形成と呼ぶべきである³。「教育」という視点を突き詰めていけば、やがて人間形成へと到達するのである。

従って、体育の本質に対する問いも、「教育」という視点から徹底するならば、「体育における人間形成」への問いへと収斂していく。すなわち、体育とは何かという、体育の本質についての問いは、「体育における人間形成」への問いへと行きつくこととなるのである。この意味において、体育の「原理論の構成」は、「教育」という視点を突き詰めていくことによって、人間形成論の形式をとることとなるだろう。

ここに、体育哲学における学的課題として「体育における人間形成」が立ち現れてくるのである。「体育における人間形成」、それはまさに体育哲学におけ

¹ 佐藤臣彦 (1994) 体育哲学の可能性, p.71-72.

² Kant, E. (1923) *Pädagogik*, S.443.

³ 細谷恒夫 (1962) 教育の哲学—人間形成の基礎理論—, pp.6-7.

る「原理論の構成」において、重要で本質的な問題なのである。

第二項 体育哲学における人間形成の論議：先行研究の概観

さて、「体育における人間形成」の探究は、体育哲学における重要な学的課題である。しかし、この問題は、体育学においてそんなに目新しいものではない。そもそも体育学は、体育の本質を探究する学的営為において、人間形成という用語で多くを論じてきた。それでは、体育学は、「体育における人間形成」をどのように論じてきたのであろうか。そこで、改めて、これまでの体育学における「体育における人間形成」の論議を一瞥しておく必要がある。

まず、体育学において「体育における人間形成」の論議を試みた文献は数多く認められる。かりに人間形成という用語法に拘泥しなければ、さらに大量で膨大な資料がそれとして網羅される。ここではそれを体育哲学の領域に限定し、さらに人間形成という用語を自覚的に用いて為された研究に限定して、その一端を辿ってみたい。その端緒として、「体育における人間形成」の問題を、主題的に扱った著作『体育における人間形成論』¹を見逃すことはできない。これは、いわゆる「体育における人間形成」の問題についての体育哲学領域の一定の内的合意に基づいて体系的に構成された研究書ではなく、そこにおいては統一テーマ、すなわち「体育における人間形成」に対して各々の立場から各々の方向で論が展開されていることに留意する必要がある。また、この著作の著者群は当時の体育原理研究会²の主要構成員が中心となっている。各々の学問的専門性は、必ずしも、厳密な意味において体育哲学に完全に適合するとはいえないが、「体育における人間形成」がいくつかの視点から論じられているという点で、課題の論争的性格を窺い知ることができるのではないだろうか。

それまで日本の体育学において、学会組織の名の下に「体育における人間形成」を主題に掲げた研究書は存在しない。従って、そこには体育哲学領域における自覚的な問題提起として、大きな意味がある。ここに、体育学における「体育における人間形成」についての自覚的な論議の公的な起点と、体育学的な問

¹ 体育原理研究会編 (1977) 体育における人間形成論, Pp.230.

² 体育原理研究会とは、1949年の日本体育学会設立の後、分科会制度のもとで発足した「体育原理専門分科会 (1961年承認)」の前身ともいえるべき論争集団である。この研究会は1958年に発足している。ちなみに「体育原理専門分科会」は、2005年に「体育哲学専門分科会」に改称され、現在に至っている。

題としての「体育における人間形成」の承認をみることができただろう。従って、体育哲学において「体育における人間形成」を学理論的課題として取り扱い、それを探究しようとするうえでは、この著作『体育における人間形成論』を等閑視することはできない。また、「体育における人間形成」の論議はその著作に尽きるものではない。従って、体育学における「体育における人間形成」の論議の全体状況、あるいはその概略を踏まえるためにも、上記著作以外の「体育における人間形成」論議の主な形式にも目を向け、これまでの体育学における人間形成の論議を一瞥しておきたい。

さて、これまでの体育学における人間形成の論議には、多くの形式が認められる。そこで、先に見たように、あの主題的著作『体育における人間形成論』とそれ以外の体育学における人間形成論議の主な形式を抽出し、それらを繙くならば、そこにはその論の焦点の特徴によって、いくつかの大まかな類型が認められるように思われる。その類型とは、①人間の身体性に焦点化された人間形成論の形式、②人間の社会性に焦点化された人間形成論の形式、③人間の文化性に焦点化された人間形成論の形式、④人間の全人的な調和性に焦点化された人間形成論の形式、⑤人間の実存性に焦点化された人間形成論の形式である。まずは、その類型ごとに見ていきたい。

まず、これまでの体育学における人間形成論にみられる第一の類型は、人間の身体性に焦点化された人間形成論の形式である。その代表例は、飯塚¹にみることができる。飯塚は、その人間形成論議において、人間の身体の発育や発達、そして健康危機の克服という見地から、人間の身体性の確立・発展を論じた。この身体性は、人間の生理的・生物的身体を指し示していることは言うまでもない。従って、この類型は、「体育における人間形成」を、人間の生理的・生物的身体の育成によって論じようとするものであるといえよう。

ついで、これまでの体育学における人間形成論にみられる第二の類型は、人間の社会性に焦点化された人間形成論の形式である。その代表例は、佐々木²にみることができる。佐々木は、その人間形成論議において、社会性の涵養に基づいて、社会的な人間の育成を論じた。また、この類型には、類似の論が多くみられる。たとえば、浅井³は、その人間形成論議において、社会性への人格的

¹ 飯塚鉄雄 (1977) 身体適性と体力, pp.191-204.

² 佐々木久吉 (1977) 社会的性格について, pp.89-99.

³ 浅井浅一 (1957) 今日の体育における人間形成, pp.187-89.

統合を論じた。松井¹は、その人間形成論議において、社会的要求に対応した教育という見地から、主体の社会化を論じた。宮畑²は、その人間形成論議において、社会的意識の拡充という見地から、社会性の育成を論じた。松沢³は、その人間形成論議において、体育の場面における教育的意義という見地から、道徳性の育成・発達を論じた。佐々木⁴は、その人間形成論議において、道徳的主体としての人間を意識して、道徳性・社会性の育成を強調した。従って、この類型は、「体育における人間形成」を、人間の社会的な適応のための、社会生活において要請される諸々の徳目等の育成によって論じようとするものであるといえよう。

さらに、これまでの体育学における人間形成論にみられる第三の類型は、人間の文化性に焦点化された人間形成論の形式である。その代表例は、佐藤⁵にみることができる。佐藤は、その人間形成論議において、人格の文化化という見地から、文化創造の主体への形成を論じた。また、人間の文化性についての視角の相違から、中村⁶の論もあげておきたい。中村は、その人間形成論議において、人間の身体的・技術的側面と精神的・思想的側面に対する運動文化の獲得・創造過程の意義を強調した。従って、この類型は、「体育における人間形成」を、身体運動文化の内面化あるいはその創造に寄与し得る文化的基盤の育成によって論じようとするものであるといえよう。

そして、これまでの体育学における人間形成論にみられる第四の類型は、人間の全人的な調和性に焦点化された人間形成論の形式である。その代表例は、見形⁷にみることができる。見形は、その人間形成論議において、人間性の調和

浅井浅一 (1977) 人間形成の構造化, pp.63-76.

¹ 松井三雄 (1957) 体育による人間形成の問題, p.182.

² 宮畑虎彦 (1957) 水泳と人間形成, pp.190-92.

³ 松沢平一 (1971) 体育と人間形成 (上), Pp.272.

松沢平一 (1971) 体育と人間形成 (下), Pp.246.

⁴ 佐々木等 (1961) 新しい人間形成の体育, Pp.355.

⁵ 佐藤千春 (1977) 文化の生成と体育における人間形成, pp.173-180.

⁶ 中村敏雄他 (1964) 運動文化と人間形成, p.150.

中村敏雄 (1969) 運動文化と人間形成 (2), p.8.

⁷ 見形道夫 (1965) 体育における人間形成の基本構造, p.53.

見形道夫 (1977) 体育における人間形成の史的考察, pp.20-33.

的統一を論じた。この類型には、類似の論が多くみられる。たとえば、石井¹は、その人間形成論議において、人間の全人としての開発・保持・発展を論じた。林²は、その人間形成論議において、人間の全人性を意識しながら、運動による有効な情操の陶冶を論じた。高部³は、その人間形成論議において、身体の意志的人格性を意識しながら、人間の全面発達のための意志力の育成を論じた。堀田⁴は、その人間形成論議において、体育の行われる場の特殊性に着目しながら、正しい心の育成による全人の形成を論じた。金原⁵は、その人間形成論議において、人間の全人性を意識しながら、普遍的価値の実現のための情操の確立を論じた。丹羽⁶は、その人間形成論議において、人間の全人性を意識し、人間間としての要求の適切な充足による人間性の保持・発展を論じた。市島⁷は、その人間形成論議において、人間の全面発達・開発という見地から、その人間形成論において、正しい知性を伴う身体の鍛練を論じた。広松⁸は、その人間形成論議において、心身の調和的発達という見地から、人間性の開発・発展を論じた。従って、この類型は、「体育における人間形成」を、人間の生理的・生物的身体の側面のみならず、人間の調和的な全体性の形成によって論じようとするものであるといえよう。

最後に、これまでの体育学における人間形成論にみられる第五の類型は、人間の実存性に焦点化された人間形成論の形式である。その代表例は、阿部⁹にみ

¹ 石井トミ (1977) 体育における人間形成の歩み, pp.1-19.

² 林巖 (1977) 体育と情操陶冶の問題, pp.112-23.

³ 高部岩雄 (1977) 意思力について, pp.124-134.

⁴ 堀田登 (1977) スポーツによる人間形成と指導者の重要性について, pp.135-47.

⁵ 金原勇 (1977) 体力づくりと人間形成—ねらいに応じた運動教材づくりを中心に, pp.205-216.

⁶ 丹羽劭昭 (1974) 体育科教育学の成立を目指して, pp.86-101.

丹羽劭昭 (1971) 新しい体育科教育における人間形成理論, p.93.

丹羽劭昭 (1977) 運動部と人間形成, pp.148-60.

⁷ 市島憲郎・岩本憲 (1967) 人間形成としての体育の問題について, pp. 27-34.

⁸ 広松久二生 (1967) 人間形成に関する体育作用の原則について—スタインハウスの四原則を中心として—, pp.59-66.

⁹ 阿部忍 (1977) 体育における人間形成の可能性とその限界, pp.5-18.

阿部忍 (1960) 体育における人間形成の可能性とその限界 (体育学研究), p.152.

阿部忍 (1974) 体育の哲学的探求, Pp.207.

みることができる。阿部は、その人間形成論議において、人間疎外の克服、人間回復という見地から、主体性の確立や主体的自我の形成を論じた。この類型には、類似の論が多くみられる。たとえば、浅田¹は、その人間形成論議において、主体的存在としての人間という見地から、人間としての充実のための自己目的的精神の育成を論じた。石津²は、その人間形成論議において、自由・良心的思考の主体者としての人間を意識し、理性力の形成に基づいた主体性の確立を論じた。川村³は、その人間形成論議において、創造・自由・表現的存在としての人間を意識し、主体的自己創造能力の育成を論じた。近藤⁴は、その人間形成論議において、歴史的・創造的かつ表現的・形成的存在としての人間を意識し、人間性の保持・発展の為の創造的主体の形成を論じた。影山⁵は、その人間形成論議において、自己の主体的・創造的実現を論じた。篠田⁶は、その人間形成論議において、人間の実存性に立脚した人間疎外の克服、主体性に対する良識の確保という見地から、身体活動を手段とした、人間性の育成を論じた。従って、この類型は、「体育における人間形成」を、実存哲学的思考から、人間の主体性や自由、そしてそれゆえに可能となる創造や表現の重要性を論じようとするものであるといえよう。

以上が、これまでの体育学における人間形成論の先行研究についての、大まかな類型である。たしかに、これまでの体育学における人間形成の論議には多くの形式が認められる。それでは、体育学におけるこれまでの「体育における人間形成」論についてはどのように評価されているのであろうか。これについ

阿部忍 (1972) 体育哲学, Pp.180.

阿部忍 (1968) 体育と人間形成—その可能性と限界, p.528-531.

阿部忍 (1977) 鍛練と人間形成, pp.161-172.

¹ 浅田隆夫 (1977) スポーツと人間形成—特に近代イギリス・スポーツと関連して—, pp.34-46.

² 石津誠 (1977) 現代社会における人間形成としての体育, pp.47-62.

石津誠 (1973) 体育原理, Pp.218.

³ 川村英男 (1977) 技術について, pp.77-88.

川村英男 (1985) 体育原理, Pp.276.

⁴ 近藤英男 (1977) 創造性について, pp.100-11.

⁵ 影山健 (1977) レクリエーションと人間形成, pp.181-191.

⁶ 篠田基行 (1986) 体育原理, Pp.284.

篠田基行 (1974) 体育における主体的人間形成の構造 (試論), p.179-84.

て、久保¹は、体育学にみられる数多くの人間形成論を俎上にあげ、それらを周到に分析したうえで、論理の多様性と曖昧さを指摘する。たしかに、前述において一瞥した人間形成論議の諸形式においては、結論的に提起された人間形成論としての主張点の妥当性や正当性はともかくとして、必ずしもその論理の構成に厳密性が認められず、人間形成という用語で多様な論議が認められることを否めない。これは、まさに「体育における人間形成」の概念の未確定性に起因する問題である。この概念の未確定性は看過し得ない重要な問題であるだろう。また、友添は、体育哲学の領域における人間形成論の特徴の一つに、哲学あるいは教育哲学的なアプローチをあげ、その解釈学的方法に起因する限界として、抽象性と固定性等をあげながら、結果として諸々の徳目が論者の運動経験に直接に結びつくため、論理的に飛躍しがちであると述べる²。これは、体育学における人間形成論議における推論の妥当性に関わる問題とも言える。これを真摯に受けとめるならば、体育学におけるこれまでの人間形成論議の凡そが、基本的に、その論理が完全に成立していなかったのかもしれない。

従って、体育哲学において人間形成への問いが本質的であるとしても、これまでの「体育における人間形成」の論議が基本的な論理の構成に厳密さを欠き、概念的に未確定で不統一のままに、それらが無秩序に山積している状態であるといっても過言ではない。そして、その山積した「体育における人間形成」論にも、学問的な厳密性を欠いた無批判で無責任な論が混入しているおそれも否めない。

しかしながら、このような批判は、一方において承認せざるを得ないとしても、他方においてはそれを全面的に諒として首肯することに躊躇させられるだろう。これらの各々の立場から立ち上げられた一つ一つの人間形成論の、学理的な正当性についての評価はさておいて、当時の体育学研究者が、各々の論理を総合し、相互批判によって人間形成論の総体を描き起こそうとする試みがなされていないことに着目したい。何らかの暫定的な集約は可能であったはずである。おそらく、そこには不毛な総合化や短慮な結論付けを敢えて回避して、問いを保護しようとする意図があったのではないだろうか。その問いの重要性を誠実に思いなし、その問題設定の開放性を保ちながら、それを体育哲学論議

¹ 久保正秋 (1999) 体育における人間形成」論の批判的検討 1 - 「における」という言葉が表す「体育」と「人間形成」の関係一, p.22-27.

² 友添秀則 (1995) 体育と人間形成, p.216.

の俎上にあげ、明確な自覚を促そうとしたものと受け取ることもできよう。ここに先人の学問的良識が窺われるように思われる。

従って、ここで辿った体育学における先人の「体育における人間形成」の論議は、やはり体育哲学において人間形成を主題的に問うということの重要性についての問題提起であり、かつそれを不毛な総合化や短慮な結論付けから保護することに意図があったとすれば、それらを学理論としての曖昧さや厳密さの欠如を理由に斥けるのは、これまた非生産的な態度と言えなくはない。すなわち、先行の論議から受け取るべきものは、それぞれの主張点の内実もさることながら、主題的に提起された問題設定である。彼らはそれを体育学における重要課題として提起し、そこに学的承認を取り付け、それを保護してきたのである。おそらくは、体育哲学における「体育における人間形成」についての探究は、軽々には終結し得ない遙かなる本質的な課題なのではないのか。なぜならば、川村が述べるように¹、体育の対象は人間であるからである。

なるほど、この基本的な事実こそが重要である。そしてこの単純な事実こそがその困難さの起点であり、かつ全体でもある。たしかに体育の対象は、モノでも、植物でも、単なる動物でもない、人間なのである。体育がこの人間という不可思議な存在を対象とした、人間の営みの一つであることを思念するとき、その論理的把握の困難さに眩暈を覚えつつも、一種の敬虔ささえも感じてしまう。体育哲学における先行の論議はそれについての慎重さと誠実さを教示していると読むことができる。

従って、体育学における「体育における人間形成」についての探究は、慎重かつ誠実でなくてはならない。そして先人の教示に従い、問題設定を不毛な総合化や短慮な結論付けから保護すべく、その開放性を保ちながら探究を進めていくべきであろう。体育哲学は先人の営為から、なによりもそのような問題設定を受け取り、不断に論議の俎上にのせていかななくてはならない。これらを踏まえたうえで、体育哲学は、改めて「体育における人間形成」の概念に向き合う必要がある。概念、それは人間の思考活動の基本的な形態であり、これによって事物の本質的な特徴を捉えられる²。それでは、「体育における人間形成」の本質的な特徴は、どのように規定され得るのであろうか。「体育における人間形成」の概念レベルでの規定、それは体育哲学における重要な学理論的問題な

¹ 川村英男 (1966) 体育原理, p.75.

² 哲学事典 (1977) 平凡社, p.216.

のである。

第三項 体育哲学の問題としての人間形成概念

体育哲学が人間形成という概念に向き合う必要があるとすれば、たしかに、これまでの人間形成論議における問題提起の有意味性を受け継いでいながらも、一方においては、やはりその人間形成という用語の多様な用途を、学理論的に反省する必要があるだろう。たしかに、この人間形成は、体育学において体育の本質を追究していくなかで頻出する語の一つである。そして、体育学は人間形成という用語で多くを論じてきた。この人間形成という語は、これまで体育哲学領域の諸論議において多くの用例をみることができるが、その概念は、厳密な意味において、あまり学的批判に晒されずに放置されてきたように思われる。

また、体育学における主題的な人間形成論議ではないにしても、まま体育実践研究の結論部において願望を込めつつ人間形成に論及されることもある。ここでは、最終的に人間形成という用語を持ち出すことで、全てが正当化されてしまうような印象を受けざるを得ない。しかしながら、人間形成という用語は、少なくとも研究あるいは学理論レベルにおいては、その起点において精緻に規定されているべきであろう。これまでの体育学における人間形成論は、論議の終着点としてのそれであり、決して起点としてのそれではなかったのかもしれない。そうであるならば、体育学において、「体育における人間形成」概念は、学的批判の対象とされる必要があり、その原理論的な可能性については厳密な論理構成をこころがけるべきである。体育学における人間形成論議は、先人によってなされた問題設定の承認という段階を経て、次の段階に進まなくてはならない。すなわち、それは体育学における「体育における人間形成」概念についての主題的な検討である。そして、それは、体育哲学において本質的で不可避な課題の一つなのである。

さらには、体育学が「体育における人間形成」を主題として論じていく際に、立ち起こる一抹の疑念についても、それを棚上げしたまま検討を進めるわけにはいかない。体育が身体運動や身体運動文化を媒介として一人一人の児童や生徒に働きかける教育的な営みであるが、ここで、身体運動や身体運動文化によって人間形成は可能であるのかという疑念が立ち現れる。たとえば、数学が論理的な思考力を養い、音楽が情操を豊かに高めてくれるとすれば、身体運動や

身体運動文化は、人間をどのようによくしてくれるのであろうか。たしかに、人々は高潔で明朗なスポーツマンの、その人格の豊かさに魅了され、そして人間としての尊敬を抱くことがある。そして、人々は、そのようなスポーツマンの耕された人格が、その輝かしいスポーツ経験の賜物であるように語ることもあるだろう。しかし、一部のスポーツ選手の不見識な振る舞いや社会を騒然とさせる愚昧な行動等を耳にするとき、やはり身体運動や身体運動文化の教育としての可能性が根底から揺るがされてしまう。

体育学はこれまで、この問題を、一種の願望として、あるいはユウェナーリス¹の祈りのように論じてきたのかもしれない。あるいは、体育学はそれを安易に学習転移理論に落とし込めて論じてきたこともあるだろう。クラブキは、転移的影響の非科学性を踏まえたうえで、体育 *Leibeserziehung* における多くの達成が、人格的発達へと統合していかななくてはならないと述べる²。これは、体育に対する教育学からの要請でもあるだろう。そして、裏を返すならば、体育がそのようなところに未だ達していないことを暗示しているのかもしれない。体育は、彼らに身体運動を、あるいは身体運動文化を教えるにせよ、やはり、その素晴らしい達成が人格に反映されていくことを求めていくべきであって、彼らをただ人より速く走れるだけの、ただ人より強いだけの愚かな子どもにしてはいけないのである。

従って、体育学は、体育が人間形成として成立し得るかという問題に対して、一定の解を持つ必要がある。少なくとも、これまでの体育学は、それに対する精緻な解を有していなかった。従って、体育学は、これについて学理論上の問題として取り組んでいく必要がある。「体育における人間形成」の原理的な可能性については、基本的な論理の構成が要請されるのである。

¹ Decimus Junius Juvenalis 古代ローマの詩人

ユウェナーリスは、当時の乱れた社会、そしてそこにはびこる競技者の愚昧さや横暴を風刺し、次のように著わした。すなわち、もし何か神々に祈ることがあって、神殿に願をかけ、(中略) 儀式の習わしに従い供物をお供えすると誓うならば、まず、このように祈るべきだ。「健全な体に健全な精神を与えたまえ、と。(X356.: 樋口勝彦訳) (ユウェナーリス(1963) むなしきは人の願い, p.388.) なお、ドイツ語において、当該箇所は「*Bitte, darum, daß die Seele in gesundem Leibe gesund sei.*」と訳されていることをも付記しておく。(Berg, A. (1919) Decimus Junis Juvenalis Satiren, S.240.)

² Klafki, W. (1976) Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, S.189-190.

さて、顧みれば、体育学は人間形成という語を用いて多くを、そして奔放に論じてきた。それは便利で耳あたりのよい、そして具体的な批判を寄せ付けぬような、ある種の先験的な自明性を感じさせる語で、許容範囲の広い便利な語でもあるからかもしれない。ただ、その不分明な便利さに甘える非合理性や自明性を疑わない無批判性は、体育哲学の学的能力をやがて衰弱させるおそれがある。何よりも概念や用語法に対する無頓着さは、体育哲学においては致命的でさえある。このように考えるならば、体育学は、これまでの人間形成概念の無批判な使用を反省する必要がある。やはり、体育学は、それを無自覚に使用してきたのではないだろうか？あるいは体育学のこれまでの論議は、重要な局面で人間形成という語に安易に逃げ込んできたのではないか？体育学は、改めて人間形成それ自体を自覚的に問わなくてはならない。

さて、この人間形成という語は、体育哲学においても使われているが、むしろその基本的なテリトリーは、教育学にあるように思われる。もしかしたら、体育学が人間形成それ自体を主題的に問うことは、越権行為であるかのように思われていたのではないだろうか。より消極的な表現をとるならば、それは教育学の仕事であって、我々はそれについての知的成果を教育学から受け取ればよいと考えていたのかもしれない。そうであるならば、そこには他力本願的な依存願望と無批判な受動性を否むことができない。無論、それは必ずしも非難に値するものとは言えない。体育学は、自らの領域を超えた問題については、まずはそれを専門とする然るべき学領域の知的成果に謙虚に学んでいくことが必要である。もっとも度を越した無批判性や受動性は差し控えるべきであるにせよ、そこには一定の敬意が求められて然るべきである。

しかしながら、体育学が人間形成を問うことが全くの越権行為であろうか？体育学がこれまでの学的営為において使用してきた概念を自覚的に批判し、その正当性や妥当性を問うことは、やはり体育学自身の責任でもある。無論、このことは他の学領域に対して体育学を閉じ込むことを意味するものでは決してないが、少なくとも体育学が展開してきた研究の足跡に対しては、明確な体育学的責任が存在するはずである。従って、もしかしたら体育学がこれまでそこに安住し、あるときはそこに逃げ込み、無自覚のまま自明視してきた人間形成概念は、体育学においても、その学的責任において、改めて問われなくてはならない。この意味において、人間形成概念は、体育学においても問いに付される必然性がある。

無論、人間形成は、体育を遙かに超えた広汎性と包括性を有する。そして、体育学は、体育がその広汎で包括的な人間形成の総体に寄与し得る可能性の範囲において、人間形成を論じ得る。ただし、ここで求められるのが、共通言語としての人間形成である。この共通言語としての人間形成の適正な使用によって、体育学は他の学領域との接続性を獲得し、そこでの対話が可能となる。そして、そのような共通言語を媒介とした接続性によって、体育は人間形成に関わられていくとともに、その包括的な全体構造において相対的な位置づけを獲得し、体育学は人間形成論の総体において独自の領域を確保することができよう。すなわち、「体育における人間形成」は、改めて人間形成の包括的な総体とのかわりから体育学的人間形成として規定されていくのである。

従って、次のことが問題として立ち現れてくる。そもそも人間形成はどのような概念であるのか？ そして、体育学は体育の教育可能性において人間形成をどのように語り得るのか？ その語りこそが、体育学的人間形成のストーリーである。体育学は、それについて語り得るすべてのストーリーを基礎づける原理論としての体育学的人間形成論を要請するだろう。それこそが原理論としての体育学的人間形成論であり、それは体育学において提起される全ての人間形成論に正当な論拠を提示し、その全ての人間形成論を相対化し得る論理的な基底となるだろう。

そして、体育学は、未だにそれを有していないのは明かである。少なくとも、それを学問的な形式では有していない。従って、体育学は体育学的人間形成の原理論を、必然的に要請する。この表現は、いくぶん自己限定的ではあるが、決して自閉的ではなく、むしろ共通言語としての人間形成を基盤として成立するが故に、対外的な開放性を保った自己限定であるだろう。体育学的人間形成論の原理論的探究、それは体育哲学における重大な問題である。

第二節 教育学における人間形成論議とその構造

第一項 教育学における人間形成論議とその表層

人間形成という語が体育学に出現したのは、おそらく新しいことではあるまい。そして、体育学はそれを用いて多くを論じてきた。それでは、そもそも人間形成という概念は、どのような概念であるのだろうか。それについての解答を教育学、ないしは教育哲学の領域に求めてみたい。なぜならば、教育学が「人

人間形成」の問題を直接的に研究する学領域であり¹、とりわけ教育哲学は、「人間形成」の問題について、哲学的手法によって究明する研究領域である²からである。体育学が人間形成それ自体を自覚的に問うならば、その手がかりを教育学に求めていくことが方法的に妥当であるだろう。

まず、教育学において、人間形成という語が自覚的に使用される理由について目を向けてみる。細谷³はそれについて、次のように述べる。すなわち、教育とは「人間が人間になること」への関わりであり、この根源的な事象である「人間が人間となること」は、通常使用されている教育という概念では包括しきれない故に、「人間形成」と呼ぶべきである、と。つまり、これは「人間が人間になること」は通俗的にいえば人間生成であり、そこにかかわる全ての契機を包括する概念として「人間形成」が適切であるという論法である。

また、村田⁴は、人間が人間になるためには教育が必要であるとして、その教育を意図的・計画的な狭義の教育だけではなく、無意図的・機能的な教育、さらには自己教育をも含み得るように、教育概念の拡大深化を求め、「人間教育」という概念を揚棄して、「人間形成」という言葉を使用すると述べる。ここには、先の細谷と同様の論調が見て取ることができる。ここから見えてくることは、人間形成という語は、「人間が人間になること」とのかかわりあいにおいて成立する概念であり、限定的な教育概念を包括的に拡大しようという教育学的意識において用いられている、ということである。換言するならば、人間形成概念の適用は、教育概念の包括的拡大という教育学的意識において必然性を有する、ということであろう。

それでは、人間形成とは、教育学において、学的に承認され、そして確立した概念なのであろうか。そもそも人間形成という語は日本語の熟語であり、それ特有の成り立ちがあるはずである。ただ、木内⁵によれば、教育学において人間形成は、*Bildung* または *Menschenbildung* という用語でもって議論されてきたという。従って、教育学において人間形成概念を把握しようとするならば、この *Bildung* 概念に接近することが、確実に妥当な方法と言える。

¹ 増淵幸男 (1986) 教育学の論理, p.138.

² 細谷恒夫 (1969) 教育の哲学—人間形成の基礎理論—, p.7.

³ 細谷恒夫 (1969) 教育の哲学—人間形成の基礎理論—, pp.6-7.

⁴ 村田昇 (1979) 人間形成の問題—人間形成とは何か—, p.8.

⁵ 木内陽一 (2003) 教育哲学の意義と本質, p.2.

もつとも、教育学において、厳密な意味において、人間形成≒Bildung という図式は成立し得るか、そして成立するとすれば、どの程度の近似値をとるのが、問題として残ることであろう。ただ、人間形成概念を学的批判の俎上にあげられる場合、Bildung はさしあたり近似性の高い概念であり、それとの接合点を通してこそ教育学における人間形成概念の論じ方が見えてくるように思われる。ここで、体育学において人間形成概念を探究する場合の基本的なマナーとして、教育学における Bildung 概念に立ち入ってみたい。

さて、Bildung は、教育学上の基本概念の一つであり¹、より厳密には、主としてドイツ教育学において支配的に用いられてきた重要な概念である²。そもそもこの Bildung は、言葉としては 13 世紀から 14 世紀にかけての神秘主義における「神の似姿 Ebenbild Gottes」としての人間の自己完成論に、その一つの始点を認めることができるという³。そこで、このあたりの経緯について少々立ち入ってみたい。

高橋によれば、元来、この概念はラテン語の"formatio"に起源を有し、クロップシュトックス Klopstocks, W.が、その英訳としての"inward form"をさらに独訳したものとして教育学の領域に持ち込んだ⁴。この"formatio"は、"forma"と"tio"から成立し、基本的には、<形成すること>や<Bildung に向けてのデザインやプラン>を意味したようである⁵。

そして、その独訳としての Bildung をさらに教育学的な術語として、自覚的に用いたのはペスタロッチ Pestalozzi, J.H.⁶とフンボルト Humboldt, K.W.von⁷であったとされている⁸。また、城戸は、ライン Rein, W.⁹がこの概念の教育学的な使用起源を 19 世紀初頭にみていると説明している¹⁰。そして、村田は、その

¹ Röhrs, H. (1992) 教育科学における流派の争いと教育学的合意, p.25.

² 細谷俊夫他編 (1978) 教育学大事典, p.367.

³ 教育思想史学会編 (2000) 教育思想史事典, p.529.

⁴ 高橋洸治 (1972) 陶冶の人間学的考察—シェーマ構造の陶冶的意義を求めて—, p.15.

⁵ Oxford Latin Dictionary (1971), p.136

⁶ Pestalozzi, Johann Heinrich (1766-1827) 著書に「隠者の夕暮れ (1780)」等

⁷ Humboldt, Karl Wilhelm von (1767-1835) 著書に「国家権能限定論 (1792)」等

⁸ 細谷俊夫他編 (1990) 新教育学大事典, p.232.

⁹ Rein, Wilhelm (1847-1927) イエナ大学教授 (当時) 著書に「教育学概論 (1890)」等

¹⁰ 城戸幡太郎他編 (1938) 教育学辞典, p.172.

起源をいわゆる新人文主義にみて、次のように説明する。すなわち、その当時、支配的だった啓蒙主義の精神は悟性の万能を信じ、実利実用をもって価値決定の最高基準とするあまり、人間をあまりに機械的にみたのであるが、新人文主義は、このような機械的功利観に抗して、人間の一切の素質の完成や人間性の美的・調和的形成の理想を追求しようとし、それを人間形成 *Menschenbildung* という新しい言葉で言い表したという¹。しかしながら、*Bildung* は、教育学的に使用される以前にも、それ相応の経緯がある。そこで、*Bildung* の語源について、ある程度の処までの史的遡及を試みる。

まず、レールス Röhrs, H.²によれば、*Bildung* の語源は、“*bilden*”、“*bild*” に求められ、より古くは古高ドイツ語に起源を有する³。そして、“*bil*”には「(木や枝を) 整える」等の意味が認められ⁴、その頃の“*bilidôn*”、“*bildari*”、“*bildunga*”等は手工業的—芸術的な制作のみならず、神の創造行為 *göttlichen Schöpfungsakt* をも意味していた⁵。また、中高ドイツ語における“*bildunga*”は形態のみならず、その形成の原像をも意味し、“*bilde*”については「生き生きとした姿(*Gestalt*)、形姿(*figura*)、人格(*persona*)自体」を意味していたが、初期新ドイツ語においては主として「創造すること *Schöpfung*、造ることを *Schaffen*—後には造られたものの形態と様式 *Gestalt und Gestaltung des Geschaffenen*—」も意味していた⁶。

そもそもこの *Bildung* 概念は、従来、ドイツの古典主義や理想主義、そして新人文主義の精神世界において仕上げられたもの信じられていた⁷。ところが、*Bildung* 概念は、相当に前より精神的に用いられており、このことは長いこと教育史において顧慮されてこなかったのである。実は、*Bildung* 概念は、中世後期のドイツ神秘主義 *deutschen Mystik* に起源を有する⁸。

レールスによれば、この概念は中世後期のドイツ神秘主義に、つまり、聖書

¹ 村田昇 (1979) 人間形成の問題—人間形成とは何か—, p.9-10.

² Herman Röhrs (1915-) ハイデルベルグ大学教授(当時) 著書に「*Allgemeine Erziehungswissenschaft* (1973)」他

³ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, S.148.

⁴ Rombach, H. (Hrsg. 1970) *Lexikon der Pädagogik*, Herder, K.G., S.179.

⁵ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.148.

⁶ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.146

⁷ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.146

⁸ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.146-147

のいわゆる『創世記』における〈人間は神の似姿 Ebenbild Gottes〉というキリスト教の「創造」に起源が求められ、たとえば、それは〈神の似姿にする"entbilden"〉、〈神の似姿を自らの中に創らせる"einbilden"〉、〈神の似姿に創り変える"überbilden"〉等のキリスト教の観念に由来する¹。このような前史を経て、Bildung 概念は、ドイツ観念論よりずっと前の14世紀に、いわゆる神秘主義という最初の刻印を得るに到った²。

シュタール Stahl, E.L.は、この神秘主義的な Bildung 概念の主要項目 Hauptartkeil を、神の創造 Schöpfung Gottes と、人間の根源的な神の似姿性 ursprüngliche Gottebenbildlichkeit des Menschen、そして神聖な精神 Heiligen Geist を通して成し得る人間の神の似姿性へ向けての新たなる形成 Neubildung 等として示す³。この概念についての神秘主義的色彩は暫くの間続いたようであるが、18世紀初期においてこの神秘主義的な意味内容が世俗化され、宗教モチーフは美的方向に取って代わられていった⁴。この場合の美的モチーフは、Bildung をあたかも芸術家が持って生まれた理念 Idee に従って造形的に創造すること gestaltenden Schaffen の類推として捉えられるが、やはりここでもその原像 Urbild は、神の造物主的な創造 demiurgenhaften Schaffen Gottes として保持されているのである⁵。

このような神秘主義の世俗化は、さらにプラトン主義に起源を持つシャフツベリー Schafesbury によって促進・発展されていく。シャフツベリーによって、Bildung の目的が、内的な形式 inward form を外的な姿に実現することとされていった⁶。レールスは、それを自己形成 Selbstbildung の思想であると見て、シャフツベリーがドイツの Bildung 概念の表象に与えた理念的な影響は、Bildung 概念の古代的—プラトンの遺産 antik-platonische Erbgut を再び活性化したことであると述べる⁷。ここでの見解、すなわち、Bildung についての哲学的—美的

¹ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.147.

² Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.148.

³ Stahl, E.L. (1934) Die religiöse und humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert, S.15.

⁴ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.148-149.

⁵ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.149.

⁶ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.149-150.

⁷ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.150.

な見解 *philosophisch-ästhetische Sichtweise* は、その後の展開に決定的な影響を与えていった¹。特に、この内的なものを外的なものへと実現していくといった思考形式は、観念論的—有機的 *idealistisch-organologischen* な *Bildung* 概念の発展に、本質的に寄与していくこととなる。

しかし、*Bildung* 概念には、なおも神秘主義的なモチーフが生き続けていく。たとえば、このような *Bildung* の神秘主義的な伝統は、クロップシュトックスはによって、敬虔主義な解釈 *pietistischer Version* で継続されていく²。そして、クロップシュトックスの神秘主義的な亢進は、精神化された *Bildung* 概念の発展に大きく貢献していく。たとえば、ペスタロッチが *Bildung* の哲学に取り組むなかで、クロップシュトックスの抒情詩 *Ode* に鼓舞され、それを進めていった。また、その神秘主義的な亢進は、その世俗化にもかかわらず、観念論的なロマン主義にも保持されていく³。

さて、それ以降の *Bildung* 概念は、美的な観念を帯びつつ、その人格的な調和美を志向するが、18世紀末までには、精神的な意味範囲に転用されていく⁴。それとともに、世俗化と聖書的な内容にかわって、混合主義 *Synkretismus* の時代が到来し、そこにおいて古代の *Bildung* 思想が再び明確に現われてきたが、そのような流れにあっても、「現世の真っ只中にありながら形成し、それによって永遠に与る」というような一種の現世的神聖化 *innerweltlicher Heiligung* を意味するような神秘主義が残っていた⁵。ただ、それは次第に有機体的—自然主義的傾向な *organologische-naturalistische* 傾向へと転換していくようになる⁶。レールスは、このような方向において、ペスタロッチが重要な位置にあるとみる⁷。

ペスタロッチは、当初、シャフツベリーの影響を強く受けていたが、やがて、そこでは神秘主義にみる楽観性が後退し、現世的な性格を持つようになっていく。従って、*Bildung* は、永遠との対話よりも、むしろ現世のぬかるみ *Kot der Welt*

¹ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.150

² Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.150

³ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.151

⁴ Göttler, J. (1948) *System der Pädagogik*, S.27-28.

⁵ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.151

⁶ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.151

⁷ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.151

において、世界と秩序に対する力を強めていくことを意味していく¹。このような方向において、**Bildung** は、やがて世界との関わりにおいて個人的な形式 *individuellen Gestalt* をつくりだしていくこととなっていった²。森川は、このペスタロッチ以降の教育学理論は、それら自体が概ね **Bildung** 理論として取り扱われ得ると述べる³。そこで、**Bildung** を適正に把握するためにも、これ以降の **Bildung** 概念の流れについても、いま少し辿っていく必要があるだろう。

さて、**Bildung** 概念が、その神秘主義的なトーンの世俗化によって有機的—自然的な方向を辿っていく一方において、ロマン主義においても **Bildung** は特有の意味が込められていく。ここでは、西村によって、ロマン主義教育学を代表するアルント Arndt, E.M.⁴の见解を辿っておきたい。アルントは、**Bildung** を論じるうえで、まずは古い言語慣用に立ち戻る。もともと **Bildung** の語源である **Bilden** 概念は、自然主義的—有機的な傾向とは異なる、むしろ人為的な形成の側にある⁵。もっとも、アルントにおいては、それは単なる模写ではなく、ちょうど芸術のように模写的でありながらも、理想化していく働きであり、その形づくるべきものは、卓越と美しさの典型としての像である⁶。

しかし、この場合の像は、理想像などではない。人間ははじめからできあがった像など持っておらず、何ものをも持たない小さな板を持っているにすぎず、現実の生において諸々の事物を受容し、それによってそこに世界の像が書き込まれていく。それは決して平坦な道ではないが、そのようにして世界の像にまで形づくることを **Bildung** としたのである⁷。

このような見解は、ロック Locke, J.⁸の論ずる処のタブラ・ラサ"tabula rasa"

¹ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.152.

² Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.155

³ 森川直 (1976) 範疇陶冶論の系譜—ペスタロッチーの基礎陶冶理論 (上)—, p.71.

⁴ Ernst-Moriz Arnt (1769-1860) 著書に「人間陶冶に関する断片 *Fragmente über Menschenbildung* (1805)」他

⁵ 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, pp.19-21.

⁶ 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, p.20.

⁷ 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, p.22.

⁸ Locke, Johon (1632-1704) 著書に「教育に関する若干の考察 *Some thought concerning education* (1693)」等

の理解に近く、経験論的な色彩を有する¹。ただ、西村は、アルントの **Bildung** 概念は、人間の本源の形成力を暗示しているとみる²。これによるならば、人間間は小宇宙に喩えられ、その形成力によって世界の全内容を深く受け入れ、これによって自らを世界の高貴な像へとつくりあげていく。そして、人間は世界に関連付けられることによって、その小宇宙を力動的に形成していくという。

西村は、ここにおいては、**Bildung** は古い言語習慣から逸脱し、自然の生成として語られていくとみる³。すなわち、それは何ら意識的助力なしに人間のうちに世界の像を形成し、人間はこのような像の形成を通して自らをかたちづかっていく。このような考え方は、もはや一般的な **Blidung** 概念とはいえない。アルントは、それを特別な意味において **Menschenbildung** を呼び、人間に自然に生起する教育的出来事を意味したのである⁴。

それでは、フンボルトについてはどうであろうか。宮寺によれば、新人文主義を代表するフンボルトにおいて、**Bildung** は、人間の内面性が多方面にわたって完成されていく状態を意味するばかりではなく、それを目指して自己の境遇ととりくむ人間の活動それ自体をも含意している⁵。このような新たな **Bildung** 思想は、人間性哲学的 **humanitätsphilosophische** な **Bildung** と呼ばれている⁶。桜井によれば、このような考え方は、個々の素質のいかなる改善も要求せず、ただそこにある素質を固有性において完全性へと発展させることが目的となるため、そこでは、素質と本質的に異質な形態へと変形することや、異質な外的諸力を受容することは不可能であり、個人が人類の普遍性を実現することも不可能となるのである⁷。このような考え方によって、**Bildung** 概念の中世的な神秘主

¹ 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, p.22.

² 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, p.21.

³ 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, p.27.

⁴ 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, p.27-28.

⁵ 宮寺晃夫 (1969) W.V.フンボルトの教育理論における「陶冶」と「教育」—新人文主義の人間形成理論—, p.2.

⁶ Stahl, E.L. (1934) Die religiöse und humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert, S.52.

⁷ 桜井佳樹・小笠原道雄 (1991) **Bildung** 概念の形成過程に関する研究—ゲーテの有機的 **Bildung** を中心に—, p.2.

義的基底 *ältere mystische Wurzel* は見過ごされていった¹。

さて、このような考え方も、やがて転換されていく。その一つが、いわゆる教養小説 *Bildungsroman* の分野において起こったものである。シュタールによれば、教養小説においては、人間は内的に完成したものとはみなされず、あれやこれやの遍歴や克服を経て進む、生成の理念 *Idee des Werdens* が前提とされていく²。たとえば、それはゲーテ *Goethe, J.W.von*³にみることができる。桜井は、そのような教養小説の流れにおいて、ゲーテの *Bildung* 概念を、外からの力によらず、自己の内的衝動に基づいた生成の思想として捉え、それを有機的な概念内容とみる⁴。すなわち、そこには *Bildung* の有機的概念への帰還をみることができるのである。そして、それは生成の理念あるいは思想によってである。桜井は、ゲーテにみるような、人間性哲学的な概念から有機体的な概念への帰還あるいは変換に、他者教育の思想へと教育学化される以前の *Bildung* 概念の本来の意味内容が存在していると述べる。すなわち、そこでは教育者が被教育者をいかに教育するかではなく、人間が人間へといかに形成されていくのか、その生成過程が問題とされるのである⁵。ここで、*Bildung* と生成 *Werden* が結びついてくることに留意しなくてはならない。これらが、*Bildung* 概念のおおまかな流れである。

さて、このような *Bildung* 概念は、その幅広い伝統と、神秘主義、理想主義、古典主義に深く遡る歴史的な基底の故に、あまりにも抽象的な観念論 *abstrakter Idealismus* であり、それが弱点であった⁶。すなわち、それは一般社会に全然、異質なものであり、理論的論争や祝祭日の講話で引用されることはあっても、学校立法や教育計画等の陶冶現実を相応に規定することはなかったのである。それでは、この *Bildung* 概念は全くのお払い箱となるのであろうか。レールス

¹ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.157.

² Stahl, E.L. (1934) *Die religiöse und humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert*, S.116.

³ Goethe, Johann Wolfgang von (1749-1832)

⁴ 桜井佳樹・小笠原道雄 (1991) *Bildung* 概念の形成過程に関する研究—ゲーテの有機的 *Bildung* を中心に—, p.8.

⁵ 桜井佳樹・小笠原道雄 (1991) *Bildung* 概念の形成過程に関する研究—ゲーテの有機的 *Bildung* を中心に—, p.8.

⁶ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.156.

は、次のように述べる；

ドイツの **Bildung** 概念が、そこに **Bildung** 理論を過重に積載しているということについての不満は絶えることはなかった。ただ、それよりもこの **Bildung** 概念は文化史的にみて宝石箱 **Schatzkästlein** であり、それは無目的にではなく、その発展可能性に対する多くの意味をもって集められた多様で貴重なもので充たされていることを、失念してはならないのである。この **Bildung** 概念は、わかりやすく標題を書き込んだプラスチックの標札によって片づけられるような単なる積み荷ではなく、むしろ意識的な取り組みにおいて常に新たに獲得される 生の確定 **Lebenssicherung** と生の豊饒化 **Lebensbereicherung** である。このような前提においては、**Bildung** 概念はその発展可能性を妨げているのではなく、むしろもちろんその路線を継続していくことを静かに期待しつつ、根拠ある形式によってそれを離れるならともかく、人間が自らと自らの歴史を放棄することを望まないならば、正当性なく離れていってはいけないのである¹。

それでは、このような抽象性は、いかにして克服され得るのであろうか。レールスは、あの抽象的で内面的な **Bildung** 概念は、多くの批判と対決を経てその排他性が変化し、そこから人間生成 **Menschenwerdung** の根本現象という理解を獲得し、これによって省察的な特例的状态 **meditative Ausnahmesituation** を指し示すのみならず、人間の生の過程全体 **gesamten Lebensweg** を算入し得るダイナミックな特性 **dynamischen Grundzug** を得ることとなったと述べる²。**Bildung** 概念は、生成概念によってその抽象性を克服していったのである。

ここで、さきにみたゲートにおける **Bildung** と生成との結びつきが想起させられる。さらには、桜井が指摘した他者教育の思想へと教育学化される以前の **Bildung** 概念の本来の意味内容が生成という考え方を暗示していることも想い起こすべきであろう。まさに **Bildung** とは、人間と人間生成という運動の世界との統合点 **Integrationpunkt** なのである³。

さらに、**Bildung** は、人間生成への視点を取り込むことによって、教育の全て

¹ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.157.

² Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.159.

³ Röhrs, H. (1973) *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, S.160.

の省察や計画、作用が構成されていくところの生の中核 **Lebenszentrum** となり、それゆえに **Bildung** は教育の成果であるだけでなく、その相互的な過程の展開において、教育的なるもの **Erzieherischen** を継続していくための前提となっていく¹。それは、そこに多様な教育学理論が相対的に位置づけられ、その枠内において理解されていく、そのような前提なのである。**Bildung** は、その抽象性の克服によって、教育学的思考と教育学的営為の前提として機能する概念となっていくのである。そればかりか、そのような **Bildung** は、教育学の本来的な守備領域 **Bewährungsfeld** とされていったのである²。

そして、そのような **Bildung** において、そこに位置づけられた多様な教育学理論は継続的に展開していくにせよ、それらは教育学的に基礎付けられた領域 **pädagogisch motivierten Feld** であるが故に、最終的には、その全ての努力の栄冠である人格化 **alle Bemühungen krönende Personalisation** へと向けられていくこととなる³。まさに **Bildung** とは、社会化や文化的適応、知識の修得等に矮小化され得ない概念であり、その主題は人間生成、それも人格としての人間への生成に向けられている。**Bildung** は、ものを知ることや社会化などではなく、まさに人格的な統合点 **personalen Integrationspunkt** において成立する⁴。従って、そこには絶えず生とその世界関係が包摂されていく。その中において、人間は生成を進めていくのである。まさに **Bildung** は、人間と世界の統合点として、人間生成の推進力 **Motor der Menschenwerdung** である⁵。従って、**Bildung** は、そこに「人間生成 **Menschenwerdung**」への視点を改めて積極的に取り込むことによって、教育学的な基本概念としての確固たる存在意義と発展的可能性を獲得していったのである。このような **Bildung** 概念の歴史の一端を一瞥することによって、人間形成 **Bildung** 概念においては、人間生成 **Werden** への視点が重要であることが示唆されるのである。

さて、これまで **Bildung** の変遷・発展をみてきた。**Bildung** については、語源的に古高ドイツ語に遡り、その意味内容の変遷・発展については神秘主義的、古典主義的、ロマン主義的、新人文主義的経緯が認められた。それでは、この

¹ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.159.

² Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.162.

³ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.160.

⁴ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.163.

⁵ Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, S.162.

「発展可能性に対する多くの意味をもって集められた多様な貴重なもので満たされた宝石箱」である *Bildung* は、そこからどのように発展していったのであろうか。

実は、これらの段階を経て、*Bildung* 概念は近代の教育学、とりわけ、いわゆる精神科学的教育学 *Geisteswissenschaftlich Pädagogik* へと流入する¹。この精神科学的教育学とは、近代の教育学に立ち起こった学理論の一派、あるいは論争集団として捉えられている。そして、それこそが *Bildung* 概念の、先に見た抽象的内面性の克服の具体的な過程としてみることができよう。そして、これこそが「発展可能性への十分なセンスをもって収集されたさまざまな高価なもので満たされた文化史的な宝石箱」である *Bildung* 概念の継承・発展形式として捉えられる。従って、体育哲学が、人間形成概念の検討のために、*Bildung* を踏まえようとするならば、その歴史的経緯とともに、精神科学的教育学の営為にも目を向けていく必要があるだろう。

第二項 教育学における人間形成論議としての精神科学的教育学

さて、小笠原によれば、精神科学的教育学は、ドイツ教育学の正統な学派として捉えられている²。精神科学的教育学は、ドイツの教育学の方向全体を規定していくこととなる³。クラフキ *Klafki, W.*⁴によれば⁵、1945年以降の大戦後のドイツの大学において教育学の講座を担当した多くの教育学者は、この精神科学的教育学に所属していて、彼らは1920年代から1933年までの研究方向を、大学において継続したのである。このドイツの1920年代、それは思想界・教育界が一番華やかに咲きそろった時期である⁶。小笠原は、あらゆるものが新しくなり、あらゆる価値、あらゆる原理が、そしてあらゆる現実に関する伝統的

¹ Menze, C. (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, p.208.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.3.

³ Klafki, W. (1999) 精神科学的教育学—その歴史と理論的出発点—, p.37.

⁴ Klafki, Wolfgang (1927-) マールブルグ大学教授 (当時) 著書に「*Studien zur Bildungstheorie und Didaktik 陶冶の理論と教授学研究*(1963)」等

⁵ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S.354.

⁶ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.260.

な理念が再検討された時期であったと述べる¹。そして、この 1920 年代から国家社会主義が台頭するまでの時期は「黄金の二十年代」と呼ばれている²。

しかしながら、その順調な学的発展は歴史的な悲劇により中断され、多くの仲間や後継者を戦禍で失っていった³。精神科学的教育学の学的営為は断絶の危機に陥ったのである。テノルト Tenorth, H.⁴は、ドイツにおける 1933 年から 1945 年までを、ドイツ教育学の伝統の正統な継承としてではなく、それとの断絶 Bruch とみている⁵。ところが、大戦終結の後に、国家再建のなかにあつて精神科学的教育学の指導者達は学理論的な教育学を再興し、その発展を第一線で牽引していった。それは大戦後の教育学の起点であり、かつ主導線であったとも言える。従つて、大戦後の教育学の再出発は、その「黄金の二十年代」の研究方向の継承ともいえる。それ故に、そこには明確な連続性 *Kontinuität* が認められるのである⁶。精神科学的教育学は、近・現代のドイツ教育学の相貌を決定的に規定したのである⁷。

さて、一般に、精神科学的教育学を代表する教育学者には、シュプランガーをはじめとしてリット Litt, Th.⁸やノール Nohl, H.⁹そしてフリットナー Flitner, W.¹⁰等が挙げられる¹。そもそもこの精神科学的教育学とは、ディルタイ

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.261.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.4.

³ 森昭 (1954) ドイツ教育の示唆するもの, pp.250-251.

⁴ Tenorth, Heinz-Elmar (1944-) ベルリン・フンボルト大学教授 著書に「Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945-1973 (1975)」等

⁵ Tenorth, H.E. (1986) Deutsche Erziehungswissenschaft 1933 bis 1945, Zeitschrift für Pädagogik, 32-3 : 229.

⁶ Klafki, W. (1971) Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik, S. 354.

⁷ Bollnow, O.F. (1992) 精神科学的教育学, p.53.

⁸ Litt, Theodor (1880-1962) ライプツィヒ大学教授 (当時) 著書に「指導か放任か Führen oder Wachsenlassen (1927)」等

⁹ Nohl Hermann (1879-1960) ゲッチェンゲン大学教授 (当時) 著書に「ドイツにおける教育運動

とその理論 Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1935)」等

¹⁰ Flitner, Wilhelm (1889-1990) ハンブルク大学教授 (当時) 著書に「一般教育学 Allgemeine

Dilthey, W.²に起因するが、決して一定の学説が伝統的に伝えられている一本石の柱のようなものではなく、基本構造が一致していながらも、緊張に満ち、多岐に分岐しているという³。しかし、このように多岐に分岐しながらも、その一致している精神科学的教育学の基本構造の主たる特徴は、原理論的要求と人間学的な相即的規定性にみることができる。

まずは、精神科学的教育の原理論的要求についてみてみたい。この精神科学的教育学は、ドイツ・ヒューマニズムや観念主義等の伝統を継承しつつ、人間形成 *Bildung* についての形式的で普遍的な原理の確立を意義あるものとして求める⁴。すなわち、精神科学的教育学においては、いかなる時代をも貫流する *Bildung* に関する普遍性と一般性を具備した原理論の確立こそが課題であったのである。人間形成の原理論の追究は、精神科学的教育学の基本構造の特徴の一つであると言えよう。

そして、精神科学的教育学の人間学的な相即的規定性について目を向けてみる。そもそもドイツ教育学における伝統的な *Bildung* 人間形成論は、そのなりたちから人間理解の学的営為に密接な関わりを有し、そこにおいては、殊に人間の本来的な存在性への着目が顕著である⁵。そして、それを批判的に克服しつつもその延長上に位置する精神科学教育学は、人間の本来性や存在理念との関わりを積極的に注視し、そこに立脚点を求め、教育や人間形成を論じていったのである⁶。

この精神科学的教育学の人間学的な相即的規定性については枚挙に暇がないが、たとえば、ノールは、教育の固有の課題を、人間の生全体の十全な把握と、それによる更なる高次な生の達成に見出だし、その論理的前提として人間理解の問題に精力的に取り組んだ⁷。そしてシュプランガーは、生涯に亘って「人

Pädagogik (1950) 」等

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.3.

² Dilthey, Wilhelm (1833-1911) ベルリン大学教授 (当時) 著書に「精神科学序説 (1883) 」等

³ Menze, C. (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, p.208.

⁴ Menze, C. (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, p.216.

⁵ 宮寺晃夫 (1969) W.V.フンボルトの教育理論における「陶冶」と「教育」, p.2.

⁶ Menze, C. (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, pp.215-218.

⁷ 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, p.190.

間とは一体何であるのか」について探究し続けた¹。そして、フリットナーは、教育という営為が人間の生の全層に関わるということをより真摯に受けとめ、高い教育学的意識において人間存在を探究していった²。まさに精神科学的教育学においては、その各々がそのうちに人間学的要求を包含し、人間学的営為を積極的に立ち起こし、そこから教育学理論を構成している。このような教育学理論の人間学的な相即的規定性にも、精神科学的教育学の基本構造の特徴の一つがある。

ここで、改めて精神科学的教育学それ自体の成立過程に目を向けてみたい。そもそも精神科学的教育学とは、どのようにして成立したのであろうか。これに対する解答をメンツェ Menze, C.³によって説明すると大凡、次のようになる⁴。すなわち、精神科学的教育学の起源は、ドイツの歴史主義の成立と密接な関係がある。この歴史主義によると個人はただ単に一般的・普遍的なものに従属する特殊な一例としてではなく、反復不可能な、唯一の、そしてそれ自体、自律的な存在とみなされるのである。そしてこの立場は、種々の個人差を無視してきた伝統的な思想の再検討の必要性を訴えているが故に、独自の科学理論を必要としていた。それは、個人を普遍性に関する論究のために可変的見本としての出発点とみなすのではなく、自らのうちに価値を有する個人性として把握することを試みる、そのような科学理論である。このような動向と要請は当時の教育学に大きな動揺をもたらしていったのである。

その頃の教育学は、ヘルバルト Herbart, J.F.⁵に代表される、いわゆる伝統的教育学と呼ばれているものである。細谷は、それを次の二重の意味で古典的と表現する。すなわち、それは一方において、プラトン以来の長い伝統を源泉として多くの教育学的英知と知見が生まれてきたという意味であり、他方においては、それにもかかわらずその方法論的前提が現代の問題意識によって動揺せ

¹ 山崎英則 (1992) E.シュプランガーの人間教育論, p.2.

² 徳永正直 (1980) フリットナー教育学における人間学の独自性, p.165.

³ Menze, Clemens (1928-) ケルン大学教授 著書に「Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezug (1979)」等

⁴ Menze, C. (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, p.207.

⁵ Herbart, Johan Friedrich (1776-1841) ゲッチンゲン大学教授 (当時) 著書に「一般教育学」等

しめられているという意味である¹。この伝統的教育学においては、時間と空間を超えて拘束性を有する教育学の目的・内容・方法が確立できると信じられていた²。そして、そこでは哲学にみられる普遍的な原理を教育論へと演繹し、超時間的に妥当する教育目的を導こうとした³。それは目的を哲学から、方法を心理学から導き、普遍妥当な教育学を志向したのである。

ところが、伝統的教育学のそのような学的意識においては、最高目的の確立と演繹の方法が根本問題であり、そこでは個人を個人として演繹することが不可能であるばかりか、個人を個人として取り扱う必要もないので、やがて個人という具体的な存在は度外視されていく⁴。そのような教育学においては、人間一般は重要であり得ても、具体的な存在としての個々人は関心事ではない。そして、それは自らを当為の学にしようとしたため、そこでは目的意識的な当為以前の間現象を見失ってしまう。

そもそも、哲学において提示された見解も時代や社会の制約を免れることはできず、超時間的な理念が原理的に存立し得ないとすれば、そのような理念を求める教育学は、もともと成立することができない前提の上に立つ理論体系となってしまうだろう⁵。ここから、全ての人の賛成を得られる最高目的を確立することは不可能であるという判断と、また教育学的現象を確実に推論できるための演繹方法を定めることが不可能であることによって、その学理論的正当性について、多くの批判を呼び起こしていく⁶。たとえば、ディルタイは、歴史主義の立場から次のような批判を發している；

教育の目標は、人間の生の目的から導かれ得るのみであるが、倫理学が生の目的を普遍妥当的に規定し得るものではない。そのことは倫理の歴史からみればわかることである。人間とは何か、また人間は何を要求するものか、これらは幾千年にわたる人間の本質の展開において導かれるものであって、決して究極的な言葉や普遍妥当的な *allgemeingültig* 概念ではなく、むしろそ

¹ 細谷恒夫 (1962) 教育の哲学—人間形成の基礎理論—, p.13.

² Menze, C. (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, p.207.

³ 細谷恒夫 (1962) 教育の哲学—人間形成の基礎理論—, p.13-14.

⁴ Menze, C. (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, p.207.

⁵ 細谷恒夫 (1962) 教育の哲学—人間形成の基礎理論—, p. 14.

⁶ Menze, C. (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, p.208.

これは、人間存在の全体的な本質の深みから湧き起こるいきいきとした経験 *Erfahrung* においてのみ知ることができる。すなわち、人間の生の究極的な目的を内容的な形式にあらわそうとすれば、それはすべて歴史的に制約されたものとなる。どんな倫理体系も、これまで普遍的な承認を得たことがないのである¹。

このような批判には、やはり伝統的教育学は耐えられず、もはや教育学は別の端緒から構成されなくてはならない事態となった²。教育学はまず理想主義的な一面的抽象性を廃して、生成をすすめる人間の具体的な生に立ち返らなくてはならない³。そこで、ディルタイは、人間の生を具体的全体的かつ客観的に生そのものから捉えることを試みた⁴。

レブレ *Rebre, A.*⁵は、このようなディルタイの批判から教育学理論の新たな時代 *Abschnitt* が始まったと述べている⁶。そして西村は、そのような試みを教育学における思考の新しい大転回への有力な踏み台に喩える⁷。ディルタイは、次のように述べる；

ヘーゲルの普遍的理性 *allgemeinen Vernunft* のかわりに、全体としての生、つまり体験や理解、歴史的生の連関、生における非合理的な力が現われるとき、歴史科学がいかにして可能であるかという問題が生じてくる。ヘーゲルにおいてはこの問題は存在しなかった。世界精神、その疎外である自然、その実現である客観的精神、そしてさらにはその知の実現である哲学にいたるまでの絶対精神、これらがそれ自身において同一であったヘーゲルの形而上学は、この問題を背後に置いてしまっているのである。しかし今日では、これとは反対に、歴史的な生の表出 *geschichtlichen Lebensäußerungen* としての所与を、歴史的知識の真の基礎と認め、かつこの与えられたものを基礎として

¹ Dilthey, W. (1888) *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, S.57.

² Menze, C. (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*, p.208.

³ 森昭 (1969) *現代の教育思想*, p.170.

⁴ 西村皓 (1968) *生の構造理論と教育学*, p.177.

⁵ Reble, Albert (1910-) 著書に「*Geschichte der Pädagogik (1965)*」等

⁶ Reble, Albert (1965) *Geschichte der Pädagogik*, S.294.

⁷ 西村皓 (1968) *生の構造理論と教育学*, p.178.

歴史的世界の普遍妥当的知識 *allgemeingültiges Wissen* がいかんして可能であるかという問いに対する答えにいたる方法 *Method*e を見いだすことが大切である¹。

この方法への意識に、精神科学的教育学の起点を認めることができよう。とりわけ、人間の生とその歴史性への着目は重視されなくてはならない。そして、先に引いたように、人間とは何か、また人間は何を要求するものか、これらは決して先験的に規定された概念によってではなく、むしろ人間存在の全体的な本質の深みから湧き起こるいきいきとした経験 *Erfahrung* においてのみ知ることができる。ここにデュルタイは、自らの起点を置くのである。デュルタイは、次のように述べる；

私の哲学の根源的な思考 *Grundgedanke* は、次のようなものである。すなわち、哲学においてそれまで全く完全に主題的に扱われてこなかった経験 *Erfahrung* を、その根底に据えるものである²。

小笠原によれば、理性的認識の可能性という前提から出発するだけの哲学は、豊かな連関の中にいる全体的な人間、つまり思考し、意欲し、感じ、想像し、行為する人間を理解しきれない³。デュルタイによる起点の移動は、まさに教育育学における人間理解の問題といえる。そして、それはレッター *Retter, H.*⁴によれば、全く歴史主義的な意味での理解であり、人間をその人間存在の歴史性から「生成された者」として捉えるという思考形式である⁵。まさにこのような思考方向は、人間を普遍妥当な価値に従属する存在ではなく、生成的な存在として捉える。従って、それは歴史主義の要請に対する一つの解答と読むこともできるだろう。この生とその歴史性への着目こそが、デュルタイの、とりわ

¹ Dilthey, W. (o.j.) *Die Objektivierung des Lebens*, pp.151-152.

² Dilthey, W. (o.j.) *Zur Weltanschauungslehre*, S.171

³ 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究－現代ドイツ教育学への展開を中心として－, p.9.

⁴ Retter, Hein (1937-) ブラウンシュヴァイク工科大学教授

⁵ Retter, H. (1999) 精神科学的教育学－過去数十年の発展と出発点としてのデュルタイ－, p.115.

けその人間学の起点である。デュルタイは、次のように述べる；

今日では、われわれは生の現実 **Realität des Lebens** から出発しなくてはならない。生のうちには心的連関の全てがはたらいているのである。ヘーゲルは事実を形而上学的に構成したが、われわれはそれを分析するのである。人間の実存 **Menschlichen Existenz** についての今日の分析は、われわれ全てに人間の弱さ、わけのわからない衝動の力、暗黒と幻影に向かいあう苦悩、そして共同的な生の最高の形成から何かが生まれる場合であっても、生の一切は、結局は有限な存在に過ぎないという限界性 **Gebrechlichkeit**、そのようなことを痛切に感じさせる。それ故に、われわれは客観的精神を悟性 **Vernunft** によって理解することはできず、むしろ客観的精神を理解するには、われわれは諸々の共同体のなかに存する生の統一体 **Lebenseinheiten** の構造連関にまで遡らなければならない¹。

このような出発点こそが、精神科学の特徴といえよう。先験的な認識形式によって現実を規定するのではなく、まさに生の現実から認識を立ち起こしていくのである。それは上からの論理構築ではなく、いふなれば下からの論理構築といえよう。さらに精神科学的方法的視点について、デュルタイは、次のように述べる；

精神科学 **Geisteswissenschaft** は、その包括的所与として生の客観態 **Objektivierung des Lebens** をもつ。それで生の客観態がわれわれにとって理解されるもの **Verstandenes** となるため、それはいつも内的なもの **Inneren** に対する外的なものという関係を含んでいる。従って、この客観態はいつも理解において生の統一体 **Lebenseinheit** にその人特有の内実を開発していくとともに、他の全てのものに対しても理解せしめるような体験 **Erleben** に関係づけられている。そこで精神科学の所与がこのようなものであるならば、物理的世界の形成物に特有な固定的で縁遠いもの全てを、この領域の所与の概念から除外して考えなくてはならない。この領域では、一切の所与は内面から外へと創造されたものであり、従って歴史的なのである。そして、それはそのうちに共通

¹ Dilthey, W. (o.j.) Die allmähliche Aufklärung der Lebensäußerungen durch die beständige Wechselwirkung der beiden Wissenschaften, S.150-151.

のものを有していると考えられ、それが理解されるが故に知られていくのである。またそれはそのうちに多様性における類型性を有し、それらについての高次な理解において生の外化 *Lebensäußerung* の意味が見いだされていく。ここに、精神科学の所与における、生の外化に対する類型化についての方法が存在するのである¹。

このようなディルタイの精神科学的意識から、精神科学的教育学が始まっていくのである。教育学は伝統的な規範的思考を斥け、人間の生と生成へと立ち還っていくとともに、このような精神科学的意識によって教育学を構築していくとするのである。精神科学的教育学は、人間の生の歴史性への着目によって、その基底に生成あるいは人間生成についての論理を要請する。ここに人間形成論の内面的抽象性の克服がみられるだろう。まさに精神科学的教育学は、教育学をいわゆる哲学から短絡的に演繹されるものではなく、人間の生とその歴史性についての思慮から構成され、このような人間理解に即応して生の根源的な類型性へと迫ろうとするのである。ディルタイのこのような学的立場を源泉として、精神科学的教育学が展開していくこととなる。

さて、ここで精神科学的教育学という表現に目を向けてみたい。ディルタイは精神科学という用語を自覚的に使っていた。ただ、それが学問的な用語法として承認されていたかについては判断しかねる。それと同じ意味において、いわゆる精神科学的教育学という用語法についても慎重を要する。ただ、それについて小笠原は、この精神科学的教育学の概念の明確な初出を1932年の『現代教育学事典 *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*』にみる²。そこには、次のように記されている；

実験的で厳密な教育学の実証主義的な傾向に対して、意味哲学的 *sinnphilosophisch* な立場を取る思想家達（シュプランガー、リット、レーマン *Lehmann, R.*、シュテルン *Stern, E.*）は、精神科学的教育学を主張する³。

¹ Dilthey, W. (o.j.) *Die objektivation des Lebens*, S.148.

² 小笠原道雄 (1999) *精神科学的教育学の研究—現代ドイツ教育学への展開を中心として—*, p.6.

³ Spieler, J. (1932) *Pädagogik als Erziehungswissenschaft*, S.523.

小笠原に従い、これが精神科学的教育学という用語法の初出であるとすれば、少なくとも、精神科学的教育学とは、ディルタイに起点を有し、そこから大戦前までの時期に形成された、教育学における意味哲学的方向の思想的内実を指し示すものとして捉えられていたことは疑いない。少なくとも、この『現代教育学事典』の記述に依拠するならば、精神科学的教育学という名称あるいは用語法は、一定の承認を得ていたものと思われる。

ところで、この精神科学的教育学には多くの教育学者が位置づけられる。ラサーン Lassahn, L.¹によれば、その大半の者はディルタイのもとで学んだか、あるいは協力者であり、たとえば、フリッシュェアイゼンケラー Frischeisen-Köhler, M.²、ノール、シュプランガー、フリットナー、フィッシャー Fischer, A.³、リット、ブレットナー Blättner, F.⁴、ヴェニーガー Weniger, E.⁵、ボルノウ Bollnow, O.F.⁶、レブレ、ランゲヴェルト Langeveld, M.⁷、そしてデルボラフ Dervolav, J.⁸、さらにはクラフキ、モレンアウア Mollenhauer, K.⁹、ブランケルツ Blankertz, H.¹⁰らをも含める¹¹。ただし、小笠原は、そこに列挙されたシュプランガーらは、お

¹ Lassahn, Rudolf (1928-) ボン大学教授 著書に「一般教育学概説 Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik (1981)」等

² Frischeisen-Köhler, Max (1878-1923) ハレ大学教授 (当時) 著書に「哲学と教育学」等

³ Fischer, Aloys (1880-1937) ミュンヘン大学教授 (当時) 著書に「社会学と教育学 (1912)」等

⁴ Blättner, Friz. (1891-1981) 著書に「Das Gymnasium (1960)」等

⁵ Weniger, Erig (1893-1961) ゲッチングン大学教授 (当時) 著書に「陶冶内容と教科課程の理論 Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930)」等

⁶ Bollnow, Otto Friedrich (1903-91) チュービンゲン大学教授 (当時) 著書に「Existenzphilosophie und Pädagogik (1959)」等

⁷ Langeveld, Martinus Jan (1905-1989) ユトレヒト大学教授 (当時) 著書に「Einführung in die theoretische Pädagogik (1965)」等

⁸ Dervolav, Josef (1912-) ボン大学教授 著書に「Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft (1966)」等

⁹ Mollenhauer, Klaus (1928-89) ゲッチングン大学教授 (当時) 著書に「教育過程の理論 Theorie zum Erziehungsprozeß (1972)」等

¹⁰ Blankertz, Herwig (1927-1983) ミュンスター大学教授 (当時) 著書に「Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus (1959)」等

¹¹ Lassahn, L. : 田代尚弘訳 (1999) 精神科学的教育学—その歴史と理論的出発点—, p.24.

そらくディルタイを受け継ぐある種の歴史の見方に自らが結合していると感じ
とってはいたにしても、自らを精神科学的教育学の主導者として自認していた
とはいえ、そもそも精神科学的教育学という綱領は存在していなかったと述
べるのである¹。

従って、精神科学的教育学という名称あるいは用語法は、教育学理論領域の
総体における大雑把な色分け以外に積極的な意味を持たないかもしれない。た
とえば、ラサーンが精神科学的教育学を「ヴィルヘルム・ディルタイの生の哲
学に端を発する、かつ実存哲学、歴史哲学および現象学の刺激を受けた教育学
的・哲学的伝統を示している」²と述べる時、それはまさにある種の思想的連
連続性あるいは系統性に対する便宜的な表現として捉えられていくだろう。ま
た、クラフキが「精神科学的教育学の概念は、1918年つまり第一次世界大戦の
終了から、1933年の国家社会主義による支配の開始にいたるまでの期間を中心
に展開された、教育科学の一潮流を示すものである」³と述べる時、そこには
は限定的な含意をみてとらざるを得ない。

そうであるならば、精神科学的教育学とは、まずは何よりもディルタイの精
神科学という用語法がそうであったように、教育学における伝統的な規範性と
実証主義的展開傾向に対する自覚的な区分概念であり、かつそこにあるディル
タイの思想的系列を表現する大まかな血統的概念といえよう。それ故に、メン
ツェが先にみたように、精神科学的教育学は「決して一定の学説が伝統的に全
く変化されないままに伝えられる一本石の柱のようなものではない。むしろこ
の見解は、基本構造が一致しているにもかかわらず、本来、緊張に満ち、多彩
に分岐している」⁴のである。これについてはフシュケラインHuschke-Rhein, R.B.
R.B.も精神科学的教育学に位置づけられる教育学者の論を分析し、その多くの
立場を描き出した後に、結論的に次のように述べる；

それまで苦勞して描いてきた多くの異なった立場は、この先「この」精神
科学的教育学についての一括した批判を不可能にするであろう。それぞれの

¹ 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究—現代ドイツ教育学への展開を中心として—, p.6.

² Lassahn, L. (1999) 精神科学的教育学—その歴史と理論的出发点—, p.24.

³ Klafki, W. (1999) 精神科学的教育学—成果・限界・批判的展開—, p.39.

⁴ Menze, C. (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, p.208.

立場の差異は非常に大きく、それによって精神科学的教育学の概念の緊密さが危うくなっているように思われる¹。

従って、これによるならば、精神科学的教育学を統一的な学派として把握することには困難がつきまとう。さらには、エルカース Oelkers, J.²はそれを「統一的な対象としても存在しない」³とさえ述べる。

しかしながら、それが一定の説得力を有するとしても、またその一方においては、このような整理の仕方も、軽々には首肯しがたい。先のフシュケラインは、精神科学的教育学における多様性への言及の後において、一定の条件付きで統一的なパラダイム Paradigma への発展の可能性をも読み取っていた⁴ことに留意しなければならない。そこには、統一的なパラダイムへと発展し得たはずの共通認識が存在していたと言えるのではないだろうか。フシュケラインは、それを生の実際に対する内側からの理解という思考方法にみる⁵。源泉としてのディルタイ、そこに精神科学的教育学の統一性がある。フシュケラインは言外にそれを匂わせている。それでは、精神科学的教育学のあのような多様性は何に原因するのであろうか。

それは、各々のディルタイの受容の差異にある。ヘルマン Herrmann, U.⁶は、精神科学的教育学の主要な代表者達がディルタイの論のそれぞれ異なった局面と様相をその精神科学の基礎付けとして受け取っていったと述べる⁷。また小笠原は、それが精神科学的教育学者の時々の興味の状態によって強く規定され

¹ Huschke-Rhein, R.B. (1975) Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Dilthey-Nohl-Spranger, E.-, S.401.

² Oelkers, J. (1947-)

³ Oelkers, J. (1991) Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S.31.

⁴ Huschke-Rhein, R.B. (1975) Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S.409.

⁵ Huschke-Rhein, R.B. (1975) Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S.401.

⁶ Herrmann, Ulich (1939-)

⁷ Herrmann, U. (1983) Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, S.28-29.

ていることを指摘する¹。そしてグロートフ Groothoff, H.²は、ディルタイの後継者達が、その後、ディルタイ的 DILTHEYschen な意味においてではなく、むしろ「現代的」な意味 modernen Sinne において「精神科学的教育学」と名付けられた教育学を展開したと説明する³。

従って、ディルタイの受容の仕方によって、それぞれが特有の起点を持つこととなる。つまり、精神科学的教育学の各々の理論構想は、それぞれ出発点が異なっている⁴。そしてラサーンによれば、陶冶カテゴリーについても、それぞれが異なった方法でディルタイのなかに求めていった⁵。たとえば、リットはその客観的精神に、ヴェニーガーはカリキュラム開発に、そしてシュプランガーはある考え方を継承していった。すなわち、それは、端的には人間の生の一般的なものの構造の同一性についての考え方である⁶。また、精神科学的教育学の代表者達のディルタイ受容の多様性はそれに留まらず、それぞれの課題方向においても、そこから多岐に派生していった。起点と展開方向の相違は、やはりそれらを厳格な統一的基準で捉えようとすることを困難にするだろう。

しかし、それらはやはり緩やかな枠組みで括られるべきではないだろうか。小笠原は、それをディルタイの基本思想を継承する一群として精神科学的教育学クライス Kreis と呼ぶのである⁷。

さて、この精神科学的教育学について、先にフシュケラインが各々の立場の差異に言及し、後にエルカースが統一的な対象として捉えることを拒んだが、クラフキはそれを統一的な対象として捉えるべく、そこに次の四つの共通原理

¹ 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究－現代ドイツ教育学への展開を中心として－, p.6.

² Groothoff, Hans-Herman (1915-) ケルン大学教授 (当時) 著書に「Einführung in die Erziehungswissenschaft (1975)」等

³ Groothof, H. (1971) Pädagogik-Erziehungswissenschaft, S.822.

⁴ Huschke-Rhein, R.B. (1975) Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, S.402.

⁵ Lassahn, L. (1999) 精神科学的教育学, p.28.

⁶ Lassahn, L. (1999) 精神科学的教育学, p.28-29.

⁷ 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究－現代ドイツ教育学への展開を中心として－, p.6.

gemeinsamen Prinzipien を見いだしている¹。

第一の共通原理は、精神科学的教育学における教育学理論と教育実践の相互関係性である²。教育において理論と実践は、本来的に二つに分離し得ない活動である。そして、教育実践にこそ理論の萌芽 *Ansatz* があり、教育学はそこから出発するのである。

第二の共通原理は、教育学の相対的な自律 *Autonomie*、あるいは自立 *Eigenständigkeit* である³。教育は、教会や政治の単なる代行機関ではなく、それらから相対的に自律と自立を保持する。これはまさに教育学的思考の改革 *Revolution der pädagogische Denkungsart* である。そして、そこには独自の原理と課題が認められる。その一つが特有の人間理解であり、たとえば教育において児童や生徒を「まだー成長してーいないー存在 *Noch-Nicht-Erwachsen-Sein*」という未成熟な段階としてみるのではなく、それを特有の権利と可能性を持った人間存在の完全な効力を有する形式として、価値ある段階としてみなす。それが教育学に独自の固有の対象を構成する一つの契機である。それは、まさに教育学的な人間理解の問題でもある。

第三の共通原理は、歴史性の原理 *Prinzip der Geschichtlichkeit* である⁴。精神科学的教育学は、教育的現実と教育学理論を歴史的現象において捉え、そこに歴史性の原理的な前提性 *prinzipiellen Voraussetzung der Geschichtlichkeit* を認めるのである。教育学の歴史を、ただ骨董趣味的 *antiquarischen* に扱うのではなく、それぞれの現実的な教育問題を、その歴史的背景において吟味していくことが重要となる。ただ、これについてクラフキは「問題は、もちろん精神科学的教育学がその歴史性の原理を一貫して十分に持ちこたえ得るかどうかにある」⁵と

¹ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S.355.

² Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S.356.

³ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S.358.

⁴ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S. 361.

⁵ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S.361.

と指摘している。

小笠原は、このクラフキの指摘を重要視するとともに、そこに精神科学的教育学に対する批判を認める¹。クラフキの批判は、精神科学的教育学が歴史性の原理を精神史・理論史に限定的に適用するに留まり、その社会的・政治的連関を十分に吟味することなく、それによって誤った方向に導かれていったという点にある²。すなわち、そのような自己限定によって、本来的に複合的である諸々の事象を社会的・歴史的連関において把握することへと到達しなかったのである³。ここからクラフキは、新たな課題として、精神史・理論史的研究の一面性 *Einseitigkeiten* が歴史的な教育現実についての根本的な研究によって補正されること、そして教育学理論をその時々々の歴史的全体連関においてより強固に、そしてより詳細に吟味されることを挙げている⁴。これは、精神科学的教育学の方法性についての矯正的な見解とも受け取れよう。

第四の共通原理は、科学的認識の方法と、さらにはその厳密性についての問題である⁵。精神科学的教育学における方法あるいは知識の源泉は、経験の理解であるが、それらは全く無前提なものであろうはずもなく、ましてや異論の余地のない事実でもない。それらの学的認識の普遍化に対する可能性については、厳格に吟味されるべきであろう。ところが精神科学的教育学においては、そのような方法的な厳格性が疑われかねない。クラフキは、次のように述べる；

特有の経験や観察を方法的に確実なものにしていく課題、その時々々の直面する教育的現実を特別な方法によって把握していくことの必然性、特有の経験と観察が一般化され得るかについての検証、これらの課題が精神科学的教育学においては、決して真剣な問題となったことがなかった。このような事態は、精神科学的教育学に対する批判の攻撃点 *Angriffspunkte* となっていっ

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.10.

² Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S. 361.

³ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.10.

⁴ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S. 361.

⁵ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S. 362.

たのである¹。

小笠原は、これを精神科学的教育学の「学」に対する方法的無関心とみるとともに、それが研究の展望を狭めていったと述べる²。これまでのクラフキの精神科学的教育学の共通原理の、とりわけ後ろの二つは精神科学的教育学の批判でもある。しかしながら、レッターは、この読み方に慎重さを要求する³。すなわち、レッターによれば、クラフキのこの解説や批判は、本質的にノールの立場を捉えており、ほとんどシュプランガーやリットらの立場を捉えていないのである。また、そこにおいては、子どもに対する文化の客観的な要求は著しく無視され、ヘーゲルを志向するリットの弁証法の特殊性についてはほとんど言及されていないという。

ただ、そうはいってもクラフキは、その系列上、精神科学的教育学に位置するため、その全体的な展望に全く盲目であったとは考えられず、さらにこの批判は、内部的な自己批判として傾聴に値するように思われる。クラフキが提示した四つの原理は、一定の制約の下で相応の説得力を有するのではないだろうか。それはディルタイー—ノール—ヴェニーガーと続く西ドイツ教授学系統を担うゲッチンゲン学派⁴から精神科学的教育学の総体を逆照射した総括として捉えることで、その限定的な安全性を確保したい。

さて、ここでみられた精神科学的教育学への批判は全く内的なものであった。ところが、精神科学的教育学に対する批判は、時代の進展とともに外側から押し寄せてくる。精神科学的教育学も学理論的に全く万全であったわけではなく、そこには内在的な欠陥が存在していた。そして、この内在的な欠陥が、外部からの批判を呼び起こしていったのである。ヴォルフ Wulf, C.⁵は、精神科学的教育学の内在的な欠陥として次の八点を上げる⁶。それは第一に、課題領域の歴史

¹ Klafki, W. (1971) *Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik*, S.363.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.10.

³ Retter, H. (1999) 精神科学的教育学, p.103.

⁴ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.16.

⁵ Wulf, Christoph (1944-) ベルリン自由大学教授 著書に「教育科学の理論と概念 *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft* (1983) 」

⁶ Wulf, C. (1977) *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, Juventa Verlag, S.56-59.

史性 *Geschichtlichkeit* についてであり、それが社会史的理解 *Sozialgeschichtliches Verständnis* を通じて充足されていく必要があること、第二に、社会構造に対する理解の不十分さであり、第三に、それが教育実践についての理論であると同時に、教育実践のための理論であることについての自認が有効であるにせよ、所与の社会的条件のもとで批判に晒される必要があるということであり、第四に、教育学的理解のモデルが背景モデル *Hintergrundmodell* にしかなり得ないことであり、第五に、教育現実の一回性 *Einmaligkeit* の強調によって教育現実の究明には到らなかったことであり、第六に、理論的な究明の理想化という危険であり、第七に、主張された相対的自律性 *relative Autonomie* の現実における有効性、つまり子どもの固有の権利 *Eigenrecht* を社会の諸々の力から守る可能性が乏しかったことであり、そして第八に、教育学用語の適確性に対する警告、である。

そして、ハイラント *Heiland, H.*¹によれば、このような欠陥が1960年代の著しい社会変化と結びついて、ゆるやかなパラダイム転換をもたらしていったと述べる²。すなわち、教育学において精神科学的なパラダイムは、社会科学的・経験科学的な教育学のパラダイムへと転換していったのである。精神科学的教育学が何であるかを知るためには、このあたりについても目を向けていかなければならない。

ハイラントによれば、1920年代以降のドイツから大戦期を除いた1945年以降の西ドイツにおいて、精神科学的教育学は1960年代にいたるまで教育学の理論形成の主導的モデルであった³。ところが1950年代あたりには、それ以外の教育学的傾向が併存し、その意義が相対化されていくとともに、精神科学的教育学に対して否定的な結果がもたらされていく⁴。そして1950年代末以降、精神科学的教育学に対して批判が加えられていくとともに、西ドイツの教育学内部に大きな変化が生じていく⁵。すなわち、それは国際的な研究の発展による英米圏の研究動向による影響であった。

そもそも英米圏の研究については、当時のドイツの国家社会主義的影響下に

¹ Heiland, Helmut (1937-) ドゥイスブルク大学教授

² Heiland, H. (1999) 精神科学的教育学の現代的意義, p.70

³ Heiland, H. (1999) 精神科学的教育学の現代的意義, p.67.

⁴ Retter, H. (1999) 精神科学的教育学, p.94.

⁵ Klafki, W. (1999) 精神科学的教育学—その歴史と理論的出発点—, p.49.

においては著しく制限されていたことであろうし、その学問的・刺激的も正当な形で享受できなかったことであろう。それ故にこそ、それをその反動としてみるならば、大戦後の教育学の展開における社会科学的・経験科学的な方向には、一定の必然性もみてとれるかもしれない。そして、これによって教育学において経験的研究の視点から精神科学的教育学への批判が生じていったのである。

さらには、1960年代はじめに、ロート Roth, H.¹は「教育学研究の实在主義的転換 *realistische Wendung*」を要求し、教育学における経験的研究の必要性を主張した²。ロートの基本命題は、教育学は科学としての教育学にならねばならないというものである³。この場合に科学とは、まさに経験科学あるいは実証科学を意味することは言うまでもない。

もっとも、教育学におけるこのような経験科学的な要求は、この時点から始まったわけではない。たとえば、ロホナー Lochner, R.⁴は、早くより教育科学を要求していたが⁵、その教育科学の実証性や科学性を追求するあまり、本来、教育学の核を形成する目的等に関する問いを、非科学的な教育論として追放しようとしたという⁶。このロホナーの認識には、精神科学的教育学のそのような方法の客観性や一般性の問題についての、先のクラフキの方法論批判との一致点を見ることとなるだろう。

さて、精神科学的教育学に対するそのような批判は、次第に強まっていった。ロートは「教育学は、なにも歴史的にあるいは哲学的にのみ行われるものではないだろう」と述べる⁷。教育学においては、実証主義的な傾向が加速度的に亢進していったのである。まさに「教育学研究の实在主義的転換」が、限定的な意味ではあるが、その時代的な精神であったといえよう。

教育学において、このような实在主義的傾向が進行していくなかで、この1960年代には精神科学的教育学の多くの指導者が他界していった。1961年に他

¹ Roth, Heinrich (1906-1983) ゲッチンゲン大学教授(当時) 著書に「*Pädagogische Anthropologie* (1966)」等

² Roth, H. (1964) *Die realistische Wendung in der Pädagogische Forschung*, S.180.

³ 実松宣夫 (1974) ロート, p.349.

⁴ Lochner, Rudolf (1895-1978) 著書に「*Erziehungswissenschaft* (1934)」等

⁵ Lochner, R. (1934) *Erziehungswissenschaft*, 211 S.

Lochner, R.は、この著書において独立した教育科学を主張している。

⁶ 木内陽一 (1985) 経験的教育学における理論＝実践問題, p.104.

⁷ Roth, H. (1964) *Die realistische Wendung in der Pädagogische Forschung*, S.183.

界したヴェニーガーを追悼して、ダーマーDahmer, I とクラフキが 1968 年に記念論文集を刊行する。標題は「その時代の終焉にある精神科学的教育学 Wissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche」¹である。メンツェはその趣旨を、手際よく次のようにまとめている。すなわち、教育学における科学主義の亢進と圧迫によって、規範の断念や歴史的次元の喪失、解釈学の喪失と嫌悪、経験主義の優先と技術的有用性による科学の評価づけ等が亢進し、それらが科学の領域から判断力の活動を押しよけようとする自然科学の思考方法に精神科学の原型を同化させようとし、それによって精神科学的教育学の土台が崩壊したため、精神科学的教育学の時代は終焉に達したのだという²。

このダーマーとクラフキの著作は、自らが作成した「死亡通知書」であるとさえ評されている³。ただ、レッターは、これによって精神科学的教育学という術語を完結した発展を示す綱領的な概念として歴史的な意味で提示したと述べる⁴。そして小笠原は、これによって精神科学的教育学の歴史化が開始されたたと述べる⁵。

それでは、教育学におけるこのようなパラダイム転換による、実在主義あるいは科学主義の亢進において、精神科学的教育学は本当に終焉を迎えていたのであろうか。ハイラントは、1960年代から1970年代において経験的な知識が増大し、精神科学的教育学の伝統が不必要であると示唆されていたが、そこにおいて伝統的な基礎概念のなかで使用された問題の深さが忘れられているにせよ、排除されたわけではなく、さらには1975年以降にそのような基礎概念が放棄されたことによって、教育科学の認識や行為に可能性に悪影響を及ぼしたと説明している⁶。

そのような中において、1970年代から1980年代にかけて、精神科学的教育

¹ Dahmer, I. u. Klafki, W. (Hrsg. 1968) Wissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche-Erich Weniger-, 340.S.

² Menze, C. (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, p.208.

³ Bollnow, O.F. (1992) 精神科学的教育学, p.70.

⁴ Retter, H. (1999) 精神科学的教育学, p.97.

⁵ 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究—現代ドイツ教育学への展開を中心として—, p.94.

⁶ Heiland, H. (1999) 精神科学的教育学の現代的意義, p.73.

学の伝統の見直しが活発に行われていくのである¹。フリットナーは、その当時に発生していたパラダイム転換に触れ、専門科学分化の過剰な進行と共通の哲学的基盤の喪失に疑念をいだき、経験科学に依存する傾向と形而上学的確証 *metaphysische Sicherung* を欠いた思考による教育学の解体を懸念した²。フリットナーは、次のように述べる；

そもそもすべての特別な研究分野においても、また全ての教育学的な養成過程においても、倫理的な中心点 *ethische Mittelpunkt* が意識され続け、見通しのきかない問題領域の中での全ての選択における各々の基本的思考過程についての省察が一つの核心 *Kernstück* へとまとめられなければ、危機が生じるだろう。このような基本的思考過程は簡素で明白なかたちで表現されるべきであり、同時に、それは大学で扱われるに値する科学という学問的水準において主張されなくてはならない。このような焦点化 *Zentrierung* が進まなければ、それが独自の存在を自らが構築していなかったがために、教育科学は多くの実践的な下位分野 *pragmatischen Unterdisziplinen* に解消され、社会科学や心理学、人間学ならびに行動研究の勢力圏の中に消え去ってしまうだろう³。

教育学における、いわゆるパラダイム転換はいささか強迫的であった。それ故に、その科学主義的方向にも一定の欠陥が必然的に存在する。科学的思考を経験科学的方向に偏重することで、教育学の解体や霧散すら懸念される。そこには教育学の科学としての核心である教育学的な思考を欠き、科学としての倫理的な焦点の確実性があやふやになっていくのである。そして、フリットナーは、その果てに見通される教育学の解体は、何よりもそこにおいて教育者の職業的誠実さや、職務あるいはその役割に対する自己理解を奪いさってしまいかねないことを懸念する⁴。

メンツェによれば、そもそも経験科学的な幅の狭い思考方法は、根本的な問題を科学的思考からはずし、不毛な意見の戦いにそれを委ねることに陥る危険

¹ Heiland, H. (1999) 精神科学的教育学の現代的意義, p.83.

² Flitner, W. (1976) Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht, S.1-6.

³ Flitner, W. (1976) Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht, S.5.

⁴ Flitner, W. (1976) Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht, S.6.

があり、従って、精神科学的教育学の理論を単に伝統的なもの、もはや役に立たなくなった歴史的現象として排斥することは、考えるほど容易なことではない¹。教育学も、それがどのように要請される科学であろうとも、その研究領域全体の中心点には、教育哲学が存在するのである²。従って、岡本によれば、精神科学的教育学に含まれている多くの可能性は汲み尽くされてはおらず、むしろその可能性をさらに追究して試みなければならぬのであって、精神科学的教育学は「その時代の終焉」にあるのではなく、その意味ではむしろ反対に、その「時代の始まり」なのだと言っても必ずしも過言ではない³。たしかに、1960年代以降の精神科学的教育学に対する批判とあのパラダイム転換は一定の合理性のもとに軽視することができないが、小笠原は、精神科学的教育学が提起した「基本的な問題は存在し、存在しつづけて」いると強調する⁴。そして、ティエリッシュ Thiersch, H.⁵は、次のように述べる；

われわれは精神科学的教育学の伝統に対して距離を取りつつも、同時にそれをさらに発展させるように関わろうとする関心 *Interesses* を有しており、とりわけ常になおも当時のそれと類似した課題に対する解明がせまられていることを明白に認識している⁶。

精神科学的教育学の教育学的な有効性については、やはり 1980 年代あたりから自覚的に論じられている。たとえば 1981 年の『教育学雑誌 *Zeitschrift für Pädagogik*』第 27 号では、精神科学的教育学の再構成 *Rekonstruktion* が特集されている⁷。そこでは、ショイアール Scheuerl, H.が、巻頭論文において教育学に

¹ Menze, C. (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, pp.208-209.

² Flitner, W. (1957) *Die Erziehungsmächte und pädagogische Wissenschaft*, S.308.

³ 岡本英明 (1981) 精神科学的教育学の「終焉」?, p.65.

⁴ 金子茂 (1999) 教育思想史に関する覚書 (その 2) —小笠原氏の「精神科学的教育学の思想的
研究」によせて—, p.49.

ここでは、金子によってまとめられた小笠原の発言の趣旨にもとづいている。

⁵ Thiersch, Hans チュービンゲン大学教授

⁶ Thiersch, H. (1983) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, S.83.

⁷ 『*Zeitschrift für Pädagogik*』 27 この特集においては、Scheuerl H., Uhle, R., Bollnow, O.F., Girmes-Stein, R., Grytzka, U., Löffelholz, M., Nicolin, F.の 7 名が寄稿している。

における精神科学的な伝統に触れつつ、その伝統の喪失による問題の喪失 *Problemlustus* とその奥行き *Tiefgang* の喪失を示し、その再構成を求めた¹。また、ウーレ Uhle, R. は、ショイアールの立場とは異なり、その再構成よりも解釈学的発展の可能性に力点を置こうとした²。この『教育学雑誌』においては、ショイアールとウーレの論文の後に、精神科学的教育学の主要な論者についての再検討に入るのであるが、いずれにせよ、そこには精神科学的教育学の再評価を見てとることができるであろう。

ダンナー-Danner, H.³は、1981年の時点でそれまでの経緯を振り返り、すでに死滅したとさえいいふらされていた精神科学的教育学は、たしかに「この20年間」ほとんど沈滞していたが、最近、それに対する関心が高まってきたと述べる⁴。新井によれば、精神科学的教育学のそのような再評価の気運の高まりには、1970年代以降の実践から距離をとった合理主義的なあるいは批判主義的な認識方法が成果を上げてこなかったことへの失望も働いている⁵。もっとも、それが精神科学的教育学の始まりつつある復興 *eintretende Renaissance* ともみることができるにせよ、やはりその現代的な意味における妥当性 *Gültigkeit* が問われなくてはならない。

それでは、精神科学的教育学の現代的な妥当性については、どのように論じられ得るのであろうか。ここでは、ダンナーが提示した次のテーゼ *Thesen*⁶によつて、それに答えていきたい。

まず第一に、精神科学的教育学は一種の歴史的現象 *ein historische Erscheinung* であるということである。先のクラフキの指摘にも符合するが、精神科学的教育学は、まずは1918年あたりから国家社会主義体制によって寸断されるまでの「黄金の二十年代」の教育学上の潮流として歴史的に相対化される。それは教育学における確固たる歴史的現象の一形式である。

ついでその第二に、教育学の理論が、教育と人間形成 *Bildung* の諸現象を適

¹ Scheuerl, H. (1981) Über die “geisteswissenschaftliche” Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion, S.1-6.

² Uhle, R. (1981) Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik, S.7-29.

³ Danner, Helmut (1941-) ミュンヘン大学講師 (当時)

⁴ Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer ‘sinn’-orientierten Pädagogik, S.107.

⁵ 新井保幸 (1999) 精神科学的教育学はなぜ超えられないのか, p.63.

⁶ Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer ‘sinn’-orientierten Pädagogik, S.107-108.

切に把握しようとするならば、精神科学的教育学によって省察されてきた教育と人間形成の本質的内容を顧慮しない限り、十分なものには達しないということである。それはドイツの伝統的な人間形成論を正統に継承しながら、それを科学理論として構成した重要な学的営為であった。従って、教育学における人間形成についての学的検討は、この精神科学的教育学に多くを学び得るのみならず、それを正しく踏まえないならば、その学的営為の成就是困難である。

さらにその第三に、精神科学的教育学は、教育学が教育と人間形成の諸現象をないがしろにしないために、軽視されてはならない課題を果たしてきたということである。精神科学的教育学は、教育と人間形成に関わる重要な課題に取り組んできた。そこで取り組まれてきた課題の全てが、依然として人間形成論の主要課題であり、そして主要課題であり続けるのである。

最後に、その第四に、この軽視されてはならない課題を、改めて熟考することが不可欠であるが、その際には精神科学的教育学の復興や複製の作成ではなく、それらを新たに規定し直すことが大事となるということである。精神科学的教育学の営為が、学理論上、重要であるとしても、やはりそれは時代的制約を逃れられるものではない。従って、教育学がそれに学ぶにせよ、それらの知的契機を無批判に受容することには一考を要するだろう。そうではなくて、教育学においては、それらを批判的に継承しつつ、再規定していく試みが要請される。

ダンナーが提示したこれらのテーゼには、精神科学的教育学のいわゆる歴史化という明確な立場決定とともに、そこにみる多くの知的形式に対する歴史的有効性と、さらには問題設定それ自体に対する現代的有効性への言明をみてとることができるだろう。従って、ダンナーは、結論的に次のように述べる；

われわれは、ドイツの伝統的な現象形態にある精神科学的教育学を、教育・人間形成事象が科学的思考に与えた挑戦 *Herausforderung* に対する歴史的に制約された一つの解答として理解することができよう。そして、このような挑戦には繰り返し新たに答えられていかななくてはならない。そして、その際に、われわれは今日、精神科学的教育学から学ぶことはできるが、同時にそれがわれわれの（導いた）解答ではないため、一定の距離をとる必要がある。大切なことは、精神科学的教育学を無造作に他の何かに、たとえば批判的教育科学などにすげ変えるのではなく、精神科学的教育学を三重の意味に

において止揚 *Aufheben* することである。つまり、反駁し *Negieren*、用心し *Bewahren*、そして高める *Höherheben* ことである。そしてこの最後のことが、われわれが引き受けるべき特別な課題に他ならないのである¹。

精神科学的教育学は、まさに教育学が繰り返し答えていかなくてはならない多くの重要課題を引き受け、それに学的努力を傾注してきた。この意味において、精神科学的教育学は、常に立ち還るべき意義深い礎石である。しかし、その重要課題は問いとして生き続け、教育学は常にそのような問いに付されている。だからこそ、精神科学的教育学の営為を無批判に重用するのではなく、新たな文脈において止揚していかなくてはならない。精神科学的教育学は、この意味において「終焉にある」のではなく、常にその「起点」にあるのかもしれない。もっとも、ダンナーは、精神科学的教育学の有効性を問題設定に矮小化したわけではなく、そこに妥当な基底 *gültige Basis* を認め、次の三点から説明する²。

第一に、教育と人間形成の事象は、教育学によって意味事象 *Sinn-Geschehens* として把握されなくてはならない。人間形成事象は多元的な要素からなる広大な複合体として捉えられるにせよ、物理的現象に還元され得るものではなく、教育学においてそれはむしろ意味連関や意味生成といった人間学的な視角が重要となるだろう。この視角について、精神科学的教育学の営為は依然として効力を有する。

また第二に、教育と人間形成の事象の特有の意味は、教育と人間形成それ自体に存在し、決して社会や規範によって説明されたり、技術的あるいは量的操作によって除外され得るものではない。人間形成事象が意味事象として把握され得るとしても、それはあたかも先験的な観念等から解釈されたり、またそれが物理的因果関係に還元され得ないという理由で、科学的思考から排除されることはない。精神科学的教育学の有効性は限定的ではあるにせよ、そこには確固たる責任領域を確保している。

そして第三に、そのような純粋な教育学的意味を新たに認識しそして規定していくことが、(教育学の) 科学的課題であり、かつ挑戦である。精神科学的教育学がそのように効力を保っているとしても、それは常に科学的認識によって

¹ Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik, S.108.

² Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik, S.108-109.

規定され続けていく必要がある。精神科学的教育学の営為が歴史化されていくなかで、常に新しい文脈において検討されていくことによって、その真意が達せられる。まさにそれは、問題設定とともに課題解決への妥当な基底として機能し続けていくことであろう。

ダンナーは、精神科学的教育学にこのような妥当な基底を認めることによって、その有効性を継承していこうとするのである。たしかに、それは懐古的なルネッサンスでも単なる現代化でもなく、批判的な継承といえる。従って、精神科学的教育学が歴史的現象であるにせよ、それは確かな学的営為の一形式であり、その現代的な有効性は依然として認められる。それとともに、教育学においては、歴史的現象としての精神科学的教育学の現代への単純な移植ではなく、その妥当な基底を批判的に受け継ぐ科学的努力が必要なのである。

それ故に、ダンナーは「精神科学的教育学は、その本質的課題に気づいていたが、しかしその一定の（知的）契機は疑いなく受け入れられ得ない」¹と述べる。精神科学的教育学は、時代的制約のなかで意義深い仕事をなしたが、それらは無批判に受容されるべきものではなく、それらを改めて解釈することが求められるのである。この意味において、ダンナーによれば、精神科学的教育学は、常に新たに解釈されることを必要とする事態状況 *Sachverhalt* に対する解釈模型 *Interpretations-Modell* なのである²。

さて、レッターによれば、精神科学的教育学のそのような伝統の見直しと再評価は、1990年代にはいっても決して今日性を失わなかった³。1990年代末においても、精神科学的教育学の企図をさらにおし進めようとする研究が存在する⁴。それらは精神科学的教育学の歴史的な再生だけではなく、そこにおいて「放置された課題」や「未解決の問題」そして「終了していない問題」に対する学理論的な取り組み等々と多様であった⁵。それだけではなく、ハイラントによれば、そのような伝統の継承的発展に並行して、精神科学的教育学はそこに内在していた規範的な要求を修正し、現実社会の諸要素を伴った実践概念を蓄積し

¹ Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik, S.116.

² Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik, S.118.

³ Retter, H. (1999) 精神科学的教育学, pp.107-108.

⁴ 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究—現代ドイツ教育学への展開を中心として—, p.22.

⁵ Retter, H. (1999) 精神科学的教育学, p.108.

て、さらなる発展を遂げていった¹。このようにして、精神科学的教育学は、教育学、とりわけ科学的・実践的教育学の発展に後々までも影響を与え続けているのである²。

さて、このような精神科学的教育学は、前述の通り、ドイツ教育学においては正統と目され、とりわけ近・現代のドイツ教育学の相貌を決定的に規定していった。そこには教育学上の多くの功績と影響が認められるだろう。その一つは、教育学の学問的自律あるいは科学化の問題である。テノルトによれば、そもそも精神科学的教育学自体が、ディルタイの問題提起に対する、歴史上、最も実り豊かな解答となのである³。このディルタイの問題提起とは、その頃の教育学の後進性⁴と非科学性⁵についての批判であった。従って、精神科学的教育学とそれぞれの理論構想は、教育学の後進性と非科学性の克服の一形式として捉えることもできよう。ラサーンは、精神科学的教育学が教育学を大学の独立した専門科学に据えたばかりか、その発展的な細分化にも尽力し、その専門分化に対する最初の学問的基礎付けを行ったと評価する⁶。

ヘルマンも、同様に、その功績をドイツにおける科学的実践的教育学の発展への寄与にみる⁷。これについても、やはりディルタイの精神科学的方法意識に立ち戻る必要があるにせよ、これによって教育学は哲学的な熟慮に引き込まれていったのである⁸。ここにも精神科学的教育学の寄与の一端をみることができであろう。教育学において、精神科学的教育学は、正当に評価されるべきであるのみならず、不断に立ち現れる多くの教育学的な問題に対峙していくうえで、欠くことのできない有効な知的契機として生き続けていくのではないだろうか。

¹ Heiland, H. (1999) 精神科学的教育学の現代的意義, p.72

² Herrmann, U. (1983) Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, S.25.

³ Tenorth, H. (1998) 世界観の学としての文化哲学—教育的思惟の理論化について—, p.42.

⁴ Dilthey, W. (1888) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, S.61.

⁵ Dilthey, W. (1988) Grundlinien eines System der Pädagogik, S.174.

⁶ Lassahn, R. (1999) 精神科学的教育学, p.36.

⁷ Herrmann, U. (1983) Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, S.25.

⁸ Flitner, W. (1957) Die Erziehungsmächte und pädagogische Wissenschaft, S.305.

まさに精神科学的教育学が、教育と人間形成の事象が科学的思考に与えた挑戦に対する歴史的に制約された一つ解答として理解し得るとすれば、このような挑戦には繰り返し新たに答えられていかなくてはならない。否、何よりも教育学は、常にそのような挑戦に晒されていることを自覚する必要があるだろう。だからこそ教育学はそのような挑戦に対して、より一般性の高い解を求めて学的営為を立ち起こし、そして不断に探究し続けていかなくてはならない。そこに、教育学の本質的な意味での学的責任が存在するのではないだろうか。そして、これが精神科学的教育学の追究対象でなのである。

それゆえに、教育学において人間形成を自覚的に問い直すならば、この精神科学的教育学から多くを学ぶことができる。それは教育学における人間形成論の歴史的な基盤の一つであるだけでなく、なおもそこに立ち還りながら、熟考を要請する教育学的思考の拠点とも言えるのではないだろうか。精神科学的教育学は、人間形成についての学理論的な試みの確かな形式として、依然として重要な位置づけを担っているのである。

第三項 教育学における人間形成論議とその方向

教育学において、人間形成 *Bildung* についての論議は、相応の歴史を有する。体育哲学が体育学的人間形成の概念的検討のために、*Bildung* 概念を精緻に踏まえようとするならば、その歴史的過程の何れの局面についても詳細な視野が及ばなくてはならないだろう。教育学、とりわけドイツ教育学の精神科学的教育学の論議は、まさに教育学における人間形成論議の直接的な形式であり、歴史的にみても重要な営為であった。そして、教育学はこの精神科学的教育学の営為を学的財産として継承しながら、展開していった。ここでは、教育学における人間形成の論議の、近年の様相に目を向けてみたい。

さて、フリットナーによれば、人間形成 *Bildung* は独自の意味を有し、そこには教育学的現象 *pädagogische Phänomene* に対する独自の熟慮が横たわっている¹。そうであるならば、それは一定の反省と熟慮が加えられた教育学上の専門用語あるいは術語として捉えられるように思われる。*Bildung* は、先にレールスが述べたように、教育学上の基礎概念の一つである²。

ところが、フリットナーが文脈の上で多少前後する箇所において、次のよう

¹ Flitner, E. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.26

² Röhrs, H. (1992) 教育科学における流派の争いと教育学的合意, p.25.

にも述べていることに留意しなくてはならない¹。すなわち、教育学においては、人間形成 *Bildung* と教育 *Erziehung*、それと関連する躰 *Zucht* や養育 *Aufzucht*、人間指導 *Menschenführung* 等が用いられるが、それらのいずれのものも教育にかかわる諸現象の総体 (=教育世界 *Erziehungswelt*) を明瞭に把握していると言えないにせよ、教育学はそれらの言葉でその場をしのがなくてはならない、と。教育学は教育世界を適正に把握し得る根本概念を求めるが、どうやら、その時点においては、人間形成 *Bildung* もそれとしては不十分であり、その不十分な概念を駆使しながら、教育学は学理論としてやりくりをしていかななくてはならない。これがフリットナーの謂わんとするところである。そして、それがフリットナーの目に映じた 1950 年あたりの教育学における人間形成 *Bildung* をめぐる学理論的風景の一端であるのかも知れない。

それでは、その後、人間形成 *Bildung* 概念は、一定の学的検討とその承認のもとに、教育学の根本概念となっていくのであろうか？ ここで、1998 年 12 月 14 日にゲッティンゲン *Göttingen* 大学で開催されたモレンアウアー (Klaus Mollenhauer, 1928-1998) 追悼シンポジウム『*Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft* 教育学の根本概念としての人間形成』を取り上げたい。

ここで、テノルトは、「*Bildung-Was denn sonst?* 人間形成—他に何かあるのか?—」と題して、次のような論を展開する。すなわち、彼は人間形成 *Bildung* 概念の適用方法における多様性と修復しがたい差異について触れ、人間形成概念は放棄されなくてはならないのか？ そして一義的でより明白な使いやすい概念へと転換するのか？ と自問する²。これについて彼は否と答え、人間形成概念の不可欠性 *Unentbehrlichkeit* を述べるのであるが³、人間形成概念の多義性 *Multivalenz* と多指示性 *Polyreferenz* を踏まえたうえで、人間形成概念の省察の伝統が、それが理論的文脈に関連するのと同様に、諸知識の適用とさらには世界の形成可能性にも関連するため、その専門性についての特有の確証を保証するばかりでなく、それについての主題化とそこにおける諸契機の相対化をも保証するという意味において、人間形成概念は、教育学の根本概念であるというよりは、教育学的思考の指導概念 *Leitbegriff* であるという⁴。

¹ Flitner, E. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.26

² Tenorth, H.E. (2000) *Bildung –was denn sonst?*, S.88-93.

³ Tenorth, H.E. (2000) *Bildung –was denn sonst?*, S.89-97.

⁴ Tenorth, H.E. (2000) *Bildung –was denn sonst?*, S.98.

従って、それは原型理論的 *prototheoretische* であり、現象について操作的に解釈されたり、あるいは経験的に検討されるものではなく、むしろ全ての専門研究や学理論に対する *kritische Instanz* 批判的な法廷のような規制原理 *regulative Prinzip* であるが故に、問いに付されない指導理念 *unbefragten Leitidee* であるという¹。結論的に彼は、「教育学がいかなる役割を担うことになるにせよ、そこで主題について統一的に論じていかなければならないとするならば、教育学はその他に何を持っていたというのか？」と述べ、人間形成概念は、困難な主題についての論議を組織化するが、問題意識を確定し、伝達していく以上のものではないとする²。

また、レンツェン *Lenzen, D.*³は、次のように述べる⁴。すなわち、人間形成概念は真-偽 *wahr / unwahr* からなる科学コードに接続不能であり、敢えてコード化するならば、ブルデュー *Bourdieu, P.*が述べるような美的・芸術的コード、すなわち純粋な趣味-軽薄な趣味 *reinen Geschmack / leichter Geschmack* に従うものである。従って、人間形成概念は、その使用者が良い趣味の持ち主であることを匂わせはするが、教育学の根本概念としては不適當であると述べる。彼によれば、科学性を意識するならば、教育学は人間形成概念を断念し、科学コードに接続可能な概念に替えることが望ましい、というのである。

ここまでのテノルトとレンツェンは、その論理の過程と帰結はともかくとして、人間形成概念は、教育学の根本概念ではないという立場では一致をみることができるところが、ベンナー *Benner, D.*⁵は、人間形成を教育学の第一の根本概念であるとして、人間の完全性と規定しがたい形成可能性から論じようとする⁶。加えて、ルーロフ *Ruhloff, J.*⁷も、教育学における人間形成概念の重要性

¹ Tenorth, H.E. (2000) *Bildung –was denn sonst?*, S.100.

² Tenorth, H.E. (2002) *Bildung –was denn sonst?*, S.101.

³ Lenzen, Dieter (1947-) ベルリン自由大学教授 著書に「*Theorie der Erziehungswissenschaft, Historische Anthropologie, Humanontogenese*」等

⁴ Lenzen, D. (2000) *Bildung im Kontext. Eine nachgetragene Beobachtung*, S.83-84.

⁵ Benner, Dietrich (1941-) ベルリンフンボルト大学教授 著書に「*Allgemeine Pädagogik, Erziehungsß und Bildungsphilosophie, Historische Pädagogik*」

⁶ Benner, D. (2000) *Erziehung, Bildung, Normativität, Anmerkungen zur normativen Konnotation „kritische versus affirmative“*, S.105.

⁷ Ruhloff, Jörg (1940-) ベルク大学教授 著書に「*Geschichte und Szstematik problematischer*

性を思念し、それは課題的な事象を有する概念であると述べる¹。そのうえで、彼はそれが人間性についての説明とそれを拡充していき得る過程のうえに存在し、課題的に担われた概念であるが、究極的な根拠付けの可能性に依拠しているというよりは、思惟必然的 *denknotwendig* なものとして自らを証している、そのような概念であるとして、人間形成概念を弁護する²。

これを見る限り、教育学においても、人間形成 *Bildung* 概念は学的検討の途上にあり、その適用方法のみならず自明性についても根底から問いに付されているように思われる。そして、このシンポジウムの記録は、2000年に刊行されているが³、それに先んじて今井康雄・野平慎二両氏によってシンポジウム参加記録⁴が、教育哲学会機関誌『教育哲学研究』に掲載されている。そこには彼らによる参加記録の結びの一つとして、そこから見えてくる教育学の理論的状况が記されている。その一つが、人間形成概念の対象領域の存立そのものに対する疑問である。これについて、彼らによって記された、前述のテノルトの、特に後段の論旨についての次のような纏めをもって補いたい；

「人間形成」は指示すべき確固たる対象領域を持っておらず、教育学の根本概念でないことは明らかだという。にもかかわらず、それは様々に異なる教育学研究が相乗りできる概念として流通し機能している。「人間形成」概念は、それが対応する対象領域が存在するかのように教育学がふるまわなければ、統一的な学問領域としての「教育学」が成立しない、そうした概念だといっているのである⁵。

このゲッチェンでのシンポジウムは、学問的な興味深さもさることながら、体育哲学において体育学的人間形成概念それ自体を問う試みに対して、極めて豊かな示唆に富むように思われる。とりわけ、人間形成概念の問い方については、深い教示を与えてくれる。もしかしたら、体育学は、これまで人間形成を

Konzepte von Bildung, Erziehung und Unterricht, Pädagogik der Vormoderne」等

¹ Ruhloff, J. (2000) Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken?, S.119.

² Ruhloff, J. (2000) Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? S.120-121.

³ Dietrich, C. u. Müller, H.R. (Hrsg.2000) Bildung und Emanzipation, 194 S.

⁴ 今井康雄・野平慎二 (1999) モレンアウアー追悼シンポジウムに参加して, pp.76-80.

⁵ 今井康雄・野平慎二 (1999) モレンアウアー追悼シンポジウムに参加して, p.8.

論じていくうえで、その基本的なマナーに違反していたのかもしれない。その基本的なマナーとは、問いの根本的な次元においてその自明性を疑ってみることである。おそらく、それが問いに付されないブラックボックスの設定によってつくられた語り的一种である（かもしれない）ことに、まずは自覚することが重要である¹。

やはり、体育学においても、人間形成概念を自明視したままで問い、それを探究していくことに疑問を抱かなくてはならないように思われる。前述のテノルトの立場についても、その文脈抜きに論じることができないが、それによって自らを顧みてみれば、たしかに体育学において、人間形成という名辞に多くの観念や着想が相乗りしてきたようにも思われるし、もしかしたら人間存在の広汎な総体において身体あるいは身体運動に関わり得る事象に自己限定しながら、それを確定的な対象領域であるかのように、ある語りを通じて振る舞ってきたとも言えなくはない。テノルトの批判は、教育学を超えて、体育学ひいては体育哲学に対しても根本的な反省を促すものである。そして、体育学にはそれ相応の覚悟があるといっても過言ではないかもしれない。

これまで教育学の論議の表層、それも一端を眺めてみたが、このあたりの問題については、やはり専門的な知見に教えを請うより他はない。体育学は、教育学におけるその議論の過程に周到に学んでいく必要がある。これによって、体育学は、人間形成を論じるための思考能力が耕されていくように思われる。

ところで、体育学は、現状においてそれが多岐にわたって専門分化しながら、その総体においてスポーツ科学的・身体運動科学的な様相を呈しているように思われる。そしてそのような学問的状况においては、人間形成など、とうに関心事ではなくなっているかもしれない。ましてや概念問題など、現実を遊離したファンタジーに過ぎないと思われるかもしれない。

しかしながら、体育学が、それが本質的には体育についての学であるという意味において、そして体育が教育であることの真意において、やはり人間形成の問題を棚上げするわけにはいかない。そうであるならば、体育学は、その学的責任において、「体育における人間形成」つまりは体育学的人間形成を自覚的に問わなくてはならない。ここに、体育学において体育学的人間形成の概念が問いに付される必然性がある。従って、体育学は体育哲学の領域において「体

¹ 鈴木晶子 (2006) 「教育にとっての心・生命」をめぐる試論—教育学の「しっぽ」を探る, pp.40-42.

育学的人間形成の概念を、直接的な検討の対象として設定することを要請する。この問題は、体育学の存在基盤に直結する本質的な問題であるように思われ、常に問いに付しつつ議論を戦わせていくべき重要な課題である。体育学は、育学的人間形成を責任をもって論じていかななくてはならない。そして、それは体育哲学の重要な課題の一つである。

第三節 本研究の課題

第一項 問題設定と方法の模索

体育の本質についての探究は、体育哲学の課題の一つである。そして体育の本質への問いを教育という視点から徹底するならば、それは人間形成への問いへと収斂していく。それは、まさに体育哲学における体育の本質論議に直結する重要な課題の一つである。

さて、体育学は人間形成という語を用いて多くを論じてきた。ただし、先にも述べたように、それらが明晰に整序され、確固たる知識体系として構成されているわけではなく、概念的に未規定で、そして未確定であり、そして不統一のままに、多くの個別理論が無秩序に山積している状態であるといっても過言ではない。そして、そこには一定の学問的な厳密性が保証されているとも言い難い。しかしながら、その一方において、体育哲学は人間形成への問いを自覚的に提起して、その重要性を思念しつつ、不毛な総合化や短慮な結論付けからそれを保護し、その開放性を保ってきたとも解釈される。

従って、体育学におけるそれまでの人間形成論議は、問題の自覚化の段階であった。そこには、問題提起の正当性に対して学的承認をとりつけたという功績がある。ただ、体育哲学において人間形成概念が議論の俎上に上げられたにもかかわらず、必ずしも生産的な論議が蓄積されてきたとはいえない。さらに言えば、「体育における人間形成」という概念は、厳密な意味において、あまり学的批判に晒されずに放置されてきた。体育哲学は、自覚的に人間形成という概念に向き合う必要がある。

ここで、再び、先に触れた 1998 年のゲッチンゲン Göttingen 大学で開催されたシンポジウム『Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft 教育学の根本概念としての人間形成』を想起されたい。それは、人間形成概念の教育学の根本概念としての自明性を根本から問い直す試みであった。そこでの議論は、この根本的な問題設定に対する解の可能性を示唆している。繰り返しになるが、

たしかに体育学は、人間形成という名辞への多くの観念や着想の相乗りを無思慮に許し、もしかしたら人間存在の広汎な総体において身体あるいは身体運動に関わり得る事象に自己限定しながら、それを確定的な対象領域であるかのように、ある語りを通じて振る舞ってきたように思われる。そして、体育学においても、さらには体育哲学においてさえも、それは問いに付されない概念として捉えられてきたのではないだろうか。さらには、体育学はそれを無自覚のまま感覚的に共有してきたのではないだろうか。

だからこそ、それは改めて学理論的な問題として問いに付される必要がある。この課題を追求していく方向の一つが、体育学的人間形成概念の基底を担う人間形成概念それ自体を問い直す方法である。そして、それを教育学における人間形成概念の検討を通じて、その明確化を図るというやりかたである。その段階を経て、体育学はようやく体育学的人間形成をどのように語り得るかが見えてくるだろう。この問題は、体育の本質についての問題に直結する重要な問題である。ここで、テノルトの言い回しに擬えるならば、体育学も次のように言い得るかもしれない。体育の本質は人間形成、それ以外に何があるというのか？

しかし、それは何を意味するのであろうか。体育学は、その概念の精緻な形式を有していない。それ故に、体育学は人間形成という語を用いて、その自覚的な用法に頓着せずに、これからも論議を続けていくかもしれない。しかし、体育学においても、それを問いに付されないブラックボックスのまま放置することは、もはや許されないだろう。体育の本質を可能な限り精緻に論じ、それによって体育の原理論を構成していくためには、それは避けて通れない学的課題である。問いとしての「体育における人間形成」、すなわち体育学的人間形成、そこには確かな体育哲学的な必然性が存在するのである。

さて、体育哲学が体育学的人間形成の概念の重要性を思念し、それを直接的な課題として掲げるとき、教育学の思考方法に依拠して論を構成していくことが妥当となるように思われる。なぜならば、人間形成は教育学の領域において論議されてきた重要な論題の一つであるからである。しかしながら、教育学において直接的に人間形成を論じる理論形式は数多くあり、その何れのものも相応な有効性と妥当性を有していることであろう。ここで見逃せないのがディルタイを起点としながら、リットやノールそしてシュプランガーやフリットナーを経てボルノウラへと受け継がれていった、いわゆる精神科学的教育学 *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* である。それは、すでに見たように、ドイツ

の伝統的な人間形成論の流れにあり、その伝統を継承しつつもそれを批判的に発展させてきた学理論形式である。そして、それはドイツ教育学において正統と目されてきた¹。加えて、それは歴史的に見るならば、人間形成が科学的思考に対する挑戦に対する解答であった²。そして、ダンナーが示唆したように、教育学が教育と人間形成の諸現象を適切に把握しようとするならば、精神科学的教育学によって省察されてきた教育と人間形成の本質的内容を顧慮しない限り、十分なものには達し得ない³。体育学は、このダンナーの指摘を真摯に受けとめなくてはならない。従って、体育哲学が体育学的人間形成概念を直接的な課題として掲げるとき、この精神科学的教育学の思考方法に依拠して論を構成していくことは有効となるだろう。

ところが、言うまでもなく、精神科学的教育学は、個別理論の連関的総体を指し示すとしても、そこには多くの理論形式をみてとることができる。おそらく、その各々の何れのものも注視に値する有効な理論形式であろう。体育哲学が人間形成概念を課題として掲げそれに取り組もうとするならば、その全てに周到に学んでいく必要があるだろう。ただ、体育哲学が体育学的人間形成概念を学的課題として掲げ、それに取り組もうとするなかで、精神科学的教育学に学んでいこうとする端緒として、シュプランガー教育学を取り上げることは、決して無意味なことではあるまい。ここで、シュプランガーについて目を向けてみたい。

シュプランガーは、精神科学的教育学のみならず、現代教育思想の最高位に位置づけられている教育学者である⁴。体育哲学が体育学的人間形成概念の検討に取り組むうえで、精神科学的教育学によって省察されてきた教育と人間形成の本質的内容を顧慮しようとするならば、何よりもこのような位置にあるシュプランガーを重視する必要があることは疑いない。また、シュプランガーは精神史の卓越した識者として有名であるが、そこに思想的基盤を置きながら、哲学や教育学に留まらずあらゆる学問領域にまで影響を与えたが、その思惟の内的な統一は次の問の形式にあった⁵。すなわち、「人間とは、本来、何であるか、

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p. 15.

² Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer 'sinn'orientierten Pädagogik, S.108.

³ Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer 'sinn'orientierten Pädagogik, S.107.

⁴ 村田昇 (1995) シュプランガーと現代の教育, p.1.

⁵ 村田昇 (1974) シュプランガー, pp.126-127.

また何であるべきか」、そして「人間は、人間として、いかに生きるべきか」である。この思惟の内的統一性における人間学的な中心性は、いうまでもなく精神科学的教育学の特徴の一つである人間学的な相即的規定性と合致する。この意味において彼の教育学は、精神科学的教育学の正統な理論形式として捉えられる。そればかりか、ダンナーはシュプランガーのそのような特徴に、精神科学的教育学の意義を認めている¹。そして、西村は、時代に即応した教育のありかたを求められるなかで、教育の原点に立ち返りあのような人間学的な中心性において問い直すことが不可欠であるという点で、シュプランガー教育学は傾聴に値するとともに、そこには時代を超えて妥当し、現代人に訴えかけてくる真理と迫力を持っていると述べる²。体育哲学が体育学的人間形成概念を問い、それを探究していくための方法として、シュプランガー教育学に基づいて検討していくことは、有効であるように思われる。体育哲学が体育学的人間形成概念を探究していくために、ここでは教育学、とりわけシュプランガー教育学に基づいて検討を進めていくこととしたい。

第二項 方法としてのシュプランガー

さて、シュプランガーは、先にも述べたように、精神科学的教育学を代表する教育学者であり、その教育学は精神科学的教育学の正統な理論であるといえよう。岡本によれば、精神科学的教育学に含まれている多くの可能性は汲み尽くされてはおらず、むしろこの可能性を更に追求して試みなければならないのであって、その意味では「終焉」にあるのではなく、むしろ反対に「その時代の始まり」といっても過言ではない³。精神科学的教育学の汲み尽し得ない豊饒な学的可能性はさらに追求されていかななくてはならないのである。精神科学的教育学を改めて対象化し、それを周到に吟味していくことも重要な課題の一つとなる。そうであるならば、シュプランガーの理論を引き続き吟味の俎上にあげること、なおも依然として教育学的有効性が認められることであろう。

これらを踏まえるならば、体育哲学において体育学的人間形成概念を学的課題として掲げ、それに取り組もうとするなかで、シュプランガー教育学を取り上げることは、積極的な意味を有するのではないだろうか。そもそも、これま

¹ Danner, H. (1981) Überlegungen zu einer 'Sinn'-orientierten Pädagogik, S.117.

² 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.274.

³ 岡本英明 (1981) 精神科学的教育学「終焉」?, p.65.

で日本の体育哲学においてシュプランガー教育学が検討に付されたことは、ほとんど存在しない。そればかりか精神科学的教育学の理論構想を体系的に把握し、そこから立論を試みた営為はほとんど皆無に近い。このことは精神科学的教育学の豊饒な学理論的可能性が、日本の体育学の、とりわけ人間形成論において活かされていないということになるだろう。精神科学的教育学の汲み尽し得ないその可能性を、体育哲学における体育学的人間形成概念の検討において発展的に活かしてみようとする試みは、体育哲学ひいては体育学の発展に寄与し得るように思われる。

さて、体育哲学において体育学的人間形成の概念を検討していこうとする際に、なぜシュプランガーなのか、という問題はいわば方法論に関わる問題である。このあたりの問題については佐藤の方法論¹についての論理構成に基づいて進めていきたい。人間形成については体育学においても扱われてきたが、人間形成それ自体については教育学において多くの論議が自覚的に積み重ねられてきている。先にみたように、人間形成論は古くより神秘主義、理想主義、古典主義、そして新人文主義を経て、ヘルバルト以降の近代教育学、とりわけシュプランガーらが所属するいわゆる精神科学的教育学に流入し、そこにおいて、自覚的で学理論的な論議が積み重ねられている。精神科学的教育学は、人間形成論の伝統を批判的に継承し、それを正統に発展させてきたのである。それは教育学における人間形成論の歴史的一形式であるだけでなく、なおもそこに立ち還りながら、熟考を要請する教育学的思考の拠点である。

このような意味において、精神科学的教育学は、いわゆる人間形成論議の「原型的な意味」²の一形式であるだろう。こうした事情は、体育哲学における体育学的人間形成概念の構成の試みにも妥当する。精神科学的教育学の人間形成論を探りそしてその内実を明らかにすることは、体育哲学における体育学的人間形成の概念の構成に対する哲学的思索の原型を探るという意味を持つことになってくるのである³。さらには、先に見たように、シュプランガーが精神科学的教育学の代表者の一人として位置づけられているのみならず、現代教育思想の

¹ 佐藤臣彦 (1998) 身体論序説—アリストテレスを中心に—, pp.17-20.

² 田中美知太郎 (1969) 古代哲学, p.229.

³ 藤沢令夫 (1980) ギリシア哲学と現代—世界観のありかた—, Pp.210.

藤沢は、第4章「歴史的—原理的遡源」において、問題のほとんど全てがそこに集約するような思考の原型を問うことの有効性を示している。

最高位に位置づけられていることを踏まえるならば、彼の教育学は、人間形成論の原型の単なる一形式である以上に、その代表的な形式の一つとして重視しなくてはならない。また、先に述べたように、彼の教育学の基本的な特徴、すなわち人間学的な相即的規定性は、精神科学的教育学の主要な特徴の一つでもあり、この意味において彼の教育学は、精神科学的教育学の正統な理論形式として捉えられる。

このようなシュプランガー教育学に付与される教育学的位置価とその精神科学的教育学的な正統性は、体育哲学が体育学的人間形成の概念を学的課題として掲げそれに取り組もうとするなかで、精神科学的教育学に学んでいこうとする端緒として、シュプランガー教育学を取り上げることの妥当性を基礎づけてくれるだろう。ドイツ本国において、シュプランガーを対象とした教育学研究が、多くの若い学徒によっても依然として継続されていること¹が、それを裏付けている。従って、体育哲学における体育学的人間形成の概念の構成に対する哲学的思索の原型を探るという意味において、シュプランガーの理論を吟味の俎上にあげることには、教育学的にも正当性と有効性が認められることであろう。

さて、ここで研究対象の中心に置こうとするのはシュプランガーである。つまり体育哲学における人間形成論の原型を、シュプランガーの所論を手がかりとしつつ探ろうと企図するのであるが、それは「方法としてのシュプランガー」ということになるだろう。ただ、「なぜシュプランガーなのか」という問いについては、とりあえずのところ選択的決断の結果であるというほかはない。というのも、あらゆる学問的方法がそうであるように、選択した方法の妥当性は、結果の妥当性によってしか検証され得ないからである。従って「方法としてのシュプランガー」の妥当性もまた、本研究の結果の如何によって検証されることとなってくる。

佐藤が述べるように、方法 *Methode* の語源は「道に沿って」を原義とする古代ギリシア語の *Methodos* である。つまり、方法とは目標にいたらしめるために予め準備される「道筋」の謂いなのであって、なにかの目標に到達しようとするならば、手続き上、そこへ至るための「道筋」を探究に先立って設定しておかなければならない性質のものであるという。これを佐藤は「方法の先験性」

¹ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.156.

と表現する¹。

ただし佐藤は、この「方法の先験性」は何かを学問的に研究しようとする場合、ただちに逢着する難問であると指摘する²。アリストテレスは「認識を求めながら、同時に認識の方法を求めるということは不条理なこと」と述べているのである³。この難問の困難性は、体育哲学における体育学的人間形成の概念の構成という課題にとっても事情は同様なのであって、「方法としてのシュプランガー」は、研究そのものに先立ち、やはり選択的に決断された結果にほかならないのである。

ただ、シュプランガー教育学を人間形成論として構成し、その総体において捉えることができるならば、体育学において半ば恣意的に、そして未規定のまま、未確定で、そして不統一に用いられてきた人間形成概念を、いま一度、広大な地平のもとに誘い出すことができ、それが重要な反省的な契機となるだろう。つまり、「方法としてのシュプランガー」は、体育哲学における体育学的人間形成概念に学問的な基礎を与え、それを発展していくことに繋がるような可能性を内在させているのである。

さて、「方法としてのシュプランガー」は、シュプランガー教育学の体系と構成原理から具体化されてくるだろう。ここでは、シュプランガー教育学の体系について目を向けてみたい。

シュプランガーの学的足跡の詳細は後段に譲ることとなるが、学的系統性からみるならば、そこにはディルタイを起点とするいわゆる精神科学的教育学とパウルゼン Paulsen, F.⁴を起点とする文化教育学の合流をみることができよう。精神科学的教育学と文化教育学は全く同値ではない。むしろ同時代にありつつも現実的には相互に有意味に併存していた思考形式であったことは疑いない。シュプランガーはその双方の思考形式を受容し・継承したという点では、彼の教育学において、文化教育学的側面と精神科学的教育学的側面の双方は重要視しなくてはならないだろう。

しかしながら、シュプランガー教育学の体系はディルタイを起点とするいわゆる精神科学的教育学とパウルゼンを起点とする文化教育学の、単なる結合と

¹ 佐藤臣彦 (1998) 身体論序説—アリストテレスを中心に—, p.19.

² 佐藤臣彦 (1998) 身体論序説—アリストテレスを中心に—, p.19.

³ アリストテレス(1968) 形而上学, p. 58.

⁴ Paulsen, Friedrich (1846-1908) ベルリン大学教授 (当時) 著書に「Pädagogik (1912)」等

して捉えることはできない。無論、彼の教育学の偉大な成果としての文化教育学理論や覚醒理論は、それら双方の思考方法と密接に関連するが、それらを直線的に結んでしまうのは、あまりにも単純に過ぎる。

実は、シュプランガー教育学を一貫して通底するのは、その形而上学的思考である。そもそもシュプランガー教育学は、その根本的基盤は形而上学的思考にある¹。そして彼の教育において形而上のものへの視野は最も重要なものとして扱われている。このようなシュプランガーの形而上学的思考こそが、彼の教育学を把握する上で見逃すことができない学理論的源泉である。そして、この形而上学的思考と根底において連動している学的動機が、人間学的動機であり、そして価値論的動機である。

まず人間学的動機からみてみたい。先にも述べたように、彼の生涯にわたる学究生活を一貫していたのは人間学的な要求であった。彼は「人間とは、本来、何か。また何であるべきか。人間は人間としていかに生きるべきか」について厳しく問いかけた²。この人間学的動機が彼を教育学へと推し進めたのである。そして、彼の思惟は常に一つの中心テーマ、すなわち先にあげた人間学的問題設定をめぐるなされているのである³。彼の教育学はその人間学的問題設定から立ち起こり、常にそこの往還において構築されていったのである。そして、ここに精神科学的思考の系統性をみることができであろう。

さらにそのようなシュプランガーの形而上学的思考と連動している価値論的動機をも失念することはできない。ここに文化教育学的思考の系統性をみることであろう。ここに文化教育学あるいは文化論議の起点が存在する。彼の価値哲学は、その教育学を構成する重要な論理であった。

この意味において、シュプランガー教育学の体系を素描するうえで、この三つの動因、すなわち、形而上学的思考と人間学的動機、そして価値哲学的動機は、構成上、不可欠となるだろう。それらはシュプランガー教育学に通底する主導旋律といってよい。

これらを源泉としながら、そこから次の三つの基本的視野が形成されていく。それを単純化して述べるならば、形而上学的思考からは形而上学的視野が、人間学的動機からは人間学的視野が、そして価値哲学的動機からは価値哲学的視

¹ 山崎英則 (1992) E.シュプランガーの人間教育論, p.29.

² 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.41 : 21.

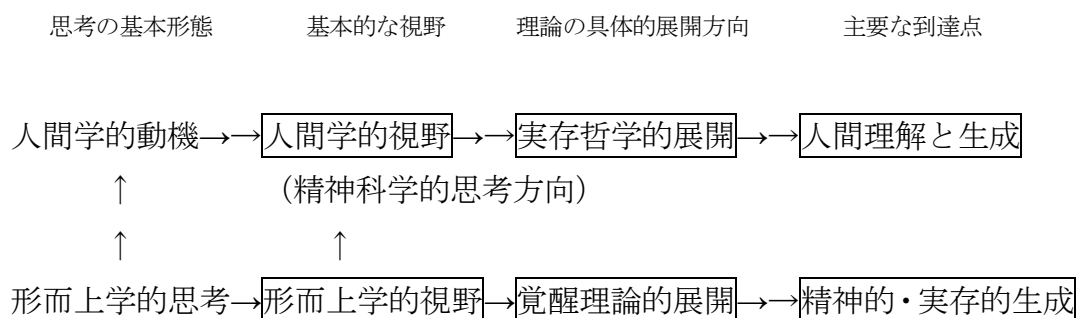
³ 村田昇 (1974) シュプランガー, pp.126-127.

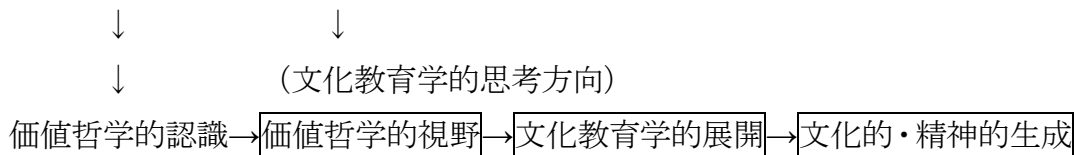
野が啓かれていく。これらは形而上学的思考を源泉としながら連動的に立ち現れた学的視野ではあるが、彼の教育学の総体においてそれぞれが重要な意味を担うため、構成上、同等の位置づけを付与しておく必要がある。これによってシュプランガーの教育学における基本的な視野の三形式が位置づけられていくのである。

さて、この基本的視野の三形式は、単独で教育学理論を構成していくわけではなく、実は相互に関連を形成しながら理論を具体的に構成していく。そのような関連から形而上学的な視野を主導線として覚醒理論的な展開が形成され、価値哲学的視野を主導線として文化教育学的な展開が形成されていく。また人間学的視野はすべての教育学的論議に関連しながらも、それ自体において実存哲学展開が形成されていくこととなる。この三つの展開形式が、シュプランガー教育学の展開方向として捉えられることとなろう。

このようにして展開された三つの形式は、それぞれの教育学的到達点を提示していく。もっともシュプランガーは常に探究の途にあったため、自らが自身の最終的到達点をこことして指し示していることはあり得ない。そのため、それぞれの展開方向から推慮するより術はない。従って、シュプランガーの覚醒理論的展開形式、実存哲学的展開形式、そして文化教育学的展開形式から、シュプランガー教育学の到達点を素描する試みが求められていく。ただ、大略、実存哲学的展開形式からシュプランガーの人間理解と生成という教育学的思考の基本的形式が、覚醒理論的展開形式から精神的・実存的生成という思考形式が導かれていくこととなる。

これらからシュプランガー教育学の体系は、おおまかに次のように描かれていく。まさに「方法としてのシュプランガー」は、シュプランガー教育学のこのような体系と構成原理から具体化されてくるだろう。





第三項 本研究の課題

本研究の課題は、体育哲学における体育学的人間形成概念の構成に向けた研究の一環として、シュプランガー教育学を、彼の教育学体系とその構成原理に即しつつ、可能な限り広範な枠組みの中で検討するところにある。本研究の課題を達成するために、ここではシュプランガー教育学が中心的な分析対象となる。ここで直接的な分析対象であるシュプランガー教育学の文献範囲について述べておく必要があるだろう。シュプランガー業績は教育学に限らず、哲学、精神科学、文化理論、宗教理論等と広汎であり、その全貌を網羅し尽すのは困難である。従って、常識的な文献範囲は、既刊のシュプランガー全集 *Gesammelt Schriften* に、文献目録に記載されている関連文献を併せて検討していく必要があるだろう。シュプランガーの文献目録は、ノイ *Neue, Th.*によって1958年に著されたもの¹と、エングラート *Englert, L.*とマーシュ *Mursch, S.*によって1962年に著されたもの²が存在する。また和文献においてもシュプランガーの目録は存在し、先行のシュプランガー研究者の眼力によって独自に著わしているものも失念することができない³。

まず、シュプランガー全集は1969年から1980年にかけて、その主要な著作や論文がジャンルごとに編集・整理され、全11巻として刊行されている。そのジャンルとは次の通りである。

第1巻：Geist der Erziehung 精神と教育

第2巻：Philosophische Pädagogik 哲学的教育学

第3巻：Schule und Lehre 学校と教師

第4巻：Psychologie und Menschenbildung こころの学と人間形成

¹ Neue, Th. (1958) *Bibliographie* Eduard Spranger, 117S.

² Englert, L. u. Mursch, S. (1962) *Bibliographie* Eduard Spranger 1957-1962, S.631-638.

³ たとえば、「教育哲学研究」第10号(1964)は「E.シュプランガー博士追悼特集号」として刊行され、そこには長井和雄「シュプランガー博士の略歴：著作目録 (pp.70-79.)」が掲載されている。

- 第5巻：Kulturphilosophie und Kulturkritik 文化哲学と文化批判
第6巻：Grundlagen der Geisteswissenschaften 精神科学の基礎
第6巻：Briefe 1901-1963 書簡集
第8巻：Staat, Recht und Politik 国家、法そして政治
第9巻：Philosophie und Psychologie der Religion 宗教の哲学と心理学
第10巻：Hochschule und Gesellschaft 大学と社会
第11巻：Erziehung zur Humanität 人間性への教育

また、全集に収録されていない文献については、上記の二つの目録を併せて選定していくこととなる。なお、山崎によれば、彼の著作はチュービンゲン大学付属図書館に設けられた「シュプランガー文庫」に、さらに彼の多数の未刊行の文献・書簡類等は、コブレンツ Koblenz の連邦文庫やブラウンシュバイク Braunschweig のシュプランガー文庫などに保管されている¹。彼の著作を全て網羅し尽すのは困難であるといわざるを得ない。

しかしながら、西村は、シュプランガーの生涯にわたる膨大な文献を渉猟し、それを体系的な学問として提示することは不可能に等しいとしながらも、全集11巻と日本において出版されている多くの翻訳書や研究書をもとにして、対象領域を限定しながら、シュプランガーの学説を整理し、体系づけることは可能であると述べる²。この見解に依拠しながら、全集と、そこに収録されていない文献を上記の二つの目録によって選定し、シュプランガー教育学の検討を試みていきたい。

また、1962年以降の刊行物について、特筆しなくてはならない著作は『Menschenleben und Menschheitsfragen』である。これは、ラジオ講座での講義を活字に起こして1963年に刊行したものである。そしてこれは、シュプランガーの生涯における最後の著作となった。かりにそれが、彼の教育学における最終到達点であるとみなすことができるならば、そこから彼の諸作における教育学論議の各々を逆照射することも有効となろう。このような文献範囲において彼の教育学を分析するうえで必要な文献を選定し、研究が進められるとともに、ここに本研究とその論理構成の限界範囲が認められることとなろう。

これに基づいて、体育哲学における体育学的人間形成概念の構成に向けた研

¹ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.20.

² 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.273.

究の一環として、シュプランガー教育学を、彼の教育学体系とその構成原理に即しつつ、可能な限り広範な枠組みの中で検討を試みていくこととなる。ただ、シュプランガー教育学を検討していくとしても、最終的に、それに基づいて体育哲学において体育学的人間形成概念を構成していくためには、その主要な要素を確定する必要がある。シュプランガー教育学の本質的な要素が確定されれば、体育哲学における体育学的人間形成概念の構成において具体的な展開が可能となろう。

そこで、第一章では、シュプランガー教育学の特徴について検討する。ここでは、まずシュプランガーの教育学の輪郭とその特徴、そしてシュプランガーの生涯の歩みとその教育学の展開過程を、さらにはシュプランガーと当局、すなわち国家社会主義体制との関わりを探っていきたい。とりわけ、シュプランガーと国家社会主義体制との関わりは、彼の教育学を直接の対象として取り扱う場合、主要な分析側面であるとは言い難い。ただ、当時の時局下にあった学者の政治的な振る舞いがその学問的価値を奪い得るものではないにしても、彼もその時流の渦中にあり、多くの理不尽な制約の中で研究活動を継続してきたわけであるので、その論議を正當に理解するうえで全く棚上げすることはできないだろう。

それに次いで、シュプランガー教育学の基本的視野について検討する。彼の学問の最も基底的な契機は形而上学的思考であり、彼の教育学の根底を一貫している。そして、その視野に連動して人間学的視野と価値哲学的視野が啓かれていく。形而上学的視野も人間学的視野も、そして価値哲学的視野も、シュプランガーの教育学をその起点から終着点まで一貫して通底していた主導旋律である。ここでは構成上、その三つの視野を同等な位置において扱っていくこととする。

さらには、シュプランガーのそのような基本的視野によって具体化された教育学の展開方向を、実存哲学的方向と文化教育学的方向、そして覚醒理論的方向として捉え直し、その各々の教育学理論形式を分析していくこととする。一般的にも、教育学上の認識において、文化教育学的方向と覚醒理論的方向の双方の理論形式が、シュプランガー教育学の主要局面であることが承認されている。ただし、ここで実存哲学的方向をそれに併記することについては異論があるかもしれない。しかしながら、シュプランガーの人間学的動機は、それによって具体化した精神科学的思考の直系的な産物として、一つの人間学的形式を

提示していたのである。この人間学的形式は、それらの二つの展開方向に比して、特定の重要視されることがあまりないのであるが、これによって教育学における人間理解は、かの旧態とした単純な二元論的な理解を超えて第三の精神という理解方法を獲得したばかりでなく、その精神という理解方法の徹底において、またそこから新たな次元を拓いていったのである。

この新たな次元とは、後に実存哲学的方向において確定されていく人間学的次元である。シュプランガーは、この新たな次元を明確な意図を持って実存的次元と称してはいないが、その可能性の模索と提示において、重要な教育学上の功績があるように思われる。従って、シュプランガーのそのような実存哲学的方向は、その基本的視野によって具体化された教育学の展開方向の一つとして位置づけられていく必要があるとともに、彼の教育学を精緻に把握していくうえで不可欠な形式なのである。これらから、ここではシュプランガーの教育学の展開方向として、実存哲学的方向と文化教育学的方向、そして覚醒理論的方向を位置づけ、それらを辿っていくこととしたい。

さらに、第二章においては、シュプランガー教育学の本質的な要素の確定をめざす。シュプランガーのそのような基本的視野によって具体化された教育学の展開方向に基づいて、シュプランガー教育学の到達点を検討していく。基本的には、それぞれの展開方向からシュプランガー教育学の中核的な思考契機を抽出し、それを体育学的人間形成論への展開が可能な中立的形式に研磨していく。

具体的には、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくために、シュプランガーの人間学を整理し、そこから教育学的人間理解の形式を導きたい。シュプランガーの教育学的人間理解は、旧来の人間理解を精神科学的思考によって発展させたものではあるが、実はそれにとどまらず、先に述べた実存哲学的方向によって新たな局面を胎動していた。ところが、シュプランガーはそれを自覚的に提起してはいない。このシュプランガーの試みと可能性を受容・継承して、そこに明確に形式を付与したのがフリットナーである。従って、シュプランガーの人間学の本質的な到達点は、フリットナーにみられる。ここでは、フリットナーをシュプランガーの人間学の到達点として定め、その教育学的人間理解の構造を提示したい。

ついで、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくための基底となる、シュプランガー生成論の構成を検討し、さらにその生成論の正当性を

検討する。シュプランガー教育学を生成論として捉え、まずはその原型となったゲーテ研究にみるメタモルフォーゼ論を把握し、そのうえでシュプランガーの生成論の構成を試みるとともに、生成論の哲学的正統、具体的にはヘラクレイトス、アリストテレス、そしてヘーゲルの生成論を踏まえることによって、シュプランガーの生成論の正当性を吟味し、あわせて他の生成論の形式と対照することで、シュプランガーの生成論の教育学的な正当性と妥当性について検討していく。ここでは、特に、教育学外部の理論形式としてのグアルディーニ **Guardini, R.**、教育内部の理論形式としてのデップフォアヴァルト **Döpp-Vorwald, H.** ととの対照を試みる。グアルディーニは教育学の外部に位置し、デップフォアヴァルトは、教育学の内部にはあるが、いわゆる精神科学的教育学の外部に位置する。この二人は、シュプランガーとほぼ同世代あるいは少しだけ後の世代にあり、なお教育学的な生成論を自覚的に立ち起こした学者である。これらとの対照によってシュプランガーの生成論議の正当性と妥当性を確保していきたい。

さらには、それまで辿ったシュプランガーの生成論を基底として、シュプランガー教育学を人間形成論として構成し、人間形成の基本的な思考形式を導くことを試みるとともに、彼の教育学の根底を一貫していた人文主義的思考を踏まえた上で、これによってシュプランガーの最終的な集約点である学校教育論をまとめていきたい。

そして第三章では、そのようにして導かれたシュプランガー教育学の到達点に基づいて、体育学的人間形成の概念の構成を試みていく。体育学的人間形成も、広汎な人間形成の総体に帰属するとすれば、それは内的な基本構成はその総体のそれに内的に整合することであろう。従って、教育学におけるシュプランガーの人間形成論の構成は、基本的には、体育学的人間形成概念の構成に対して有効となる。しかし、それは体育事象の特有性との関係からその適応可能性が精査されなくてはならない。

そこで、体育学的人間形成概念の構成のために、まずは体育学的人間理解の問題を検討する。ここでは、体育哲学における人間学的な問いとその探究方向について教育学的に基礎づけたうえで、シュプランガーの人間学的到達点に基づいて体育学的人間理解の構成を試みる。

ついで、体育学的人間形成概念の構成のために、その基底となる生成論について、シュプランガーの生成論の構造に基づいて検討し、その生成論の総体に

シュプランガーが提起した文化教育学と覚醒理論を位置づけ、その適用可能性の検討を通して、生成論の具体的な展開を検討する。

以上の考察から、本研究においては、シュプランガーを方法とすることによって、体育学的人間形成概念の構成を試み、その基本的思考形式を提示したうえで、シュプランガー教育学に通底する人文主義的思考に基づいて体育学における人文主義的方向を模索し、それに基づいて学校体育の人文主義的方向を検討することで、体育とは何か、という原理論的問題設定に対する一つの解答を、体育学的人間形成論として提示したい。

まさに体育学が、それが本質的には体育についての学であるという意味において、そして体育が教育であることの真意において、やはり人間形成の問題を棚上げするわけにはいかない。体育学も、やはりつきつめていけば人間形成の他に何があるというのか？

ただ、それは学理論的課題ではあっても、やはり体育は人間形成として成立し得るのか、あるいは体育は人間形成に寄与し得るのか、という疑念から、完全に自由であることは難しい。先にみたように、体育学は、これまでのところ、それに対する精緻な解を有してはいなかった。しかしながら、体育が教育であるならば、人間形成に寄与しないはずはない。いな、体育は教育であることを正しく踏まえるならば、体育は人間形成として成立し得るはずである。体育学には、これらの疑念を説得させ得る理論が要請される。体育学、ひいては体育哲学においては、「体育における人間形成」の問題を、蓋然性の論理から、原理論としての必然性の論理において構成していく必要があるだろう。これが、体育学的人間形成論である。

従って、体育学は、その学的責任において、体育学的人間形成を自覚的に問わなくてはならない。ここに、体育学において体育学的人間形成の概念が問いに付される必然性がある。ただし、それは体育哲学において不断に継続されていく学的探究の道程であり、シュプランガーに従って示される体育学的人間形成の概念形式はその一里塚に過ぎない。それはただの一步に過ぎないが、しかし確かな一步となるだろう。体育哲学における人間形成論議は、同一地平をぐるぐるとただ円環し続けることなく、真理へと向かう学理論的な高みへの動因を得ることが必要である。本研究は、このささやかな一步を通じてその動因の一つに寄与していくことを目的とする。

第一章 シュプランガーとその教育学

第一節 シュプランガー教育学

第一項 教育学とシュプランガー

ここでは、教育学、とりわけドイツ教育学におけるシュプランガーの位置と、その特徴を辿ってみたい。いうまでもなく、シュプランガーは、ドイツ教育学、とりわけ精神科学的教育学を代表する教育学者の一人であるが、その学問的な位置を確定することは、それほど簡単なことではない。そこで、教育学におけるシュプランガーの位置をみるために、教育学それ自体の歴史を大まかに振り返ってみたい。

いわゆる教育学をその黎明にまで遡って、そこからその歴史的総体を逆照射しようとするならば、それはフリットナーに従い、次のようにまとめられよう¹。まず教育 *Erziehung* や人間形成 *Bildung* についての省察 *Nachdenken* は、ギリシア期の啓蒙主義 *Aufklärung* まで遡る。そしてギリシア期のソフィスト達やソクラテス・プラトン以来、教育学的思考の歩み *pädagogische Gedankengäng* は哲学的な思弁 *philosophische Spekulation* に属しつつ、倫理的・政治的・神学的な考察の中に見いだされてきた。そして、その後には、中世のスコラ哲学にも教育学的な認識がみいだされていく。しかし、それらは学問的な形式で論じられてきたわけではない。やはり学問あるいは科学としての教育学の成立は、歴史上、ヘルバルトにいきつく²。

それ以降の教育学は、このヘルバルトの継承ないしは批判によって展開していった³。小笠原によれば、そこには大きく次の三つの方向があるという⁴。第

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.13.

² 小笠原道雄 (2000) 教育学, p.134.

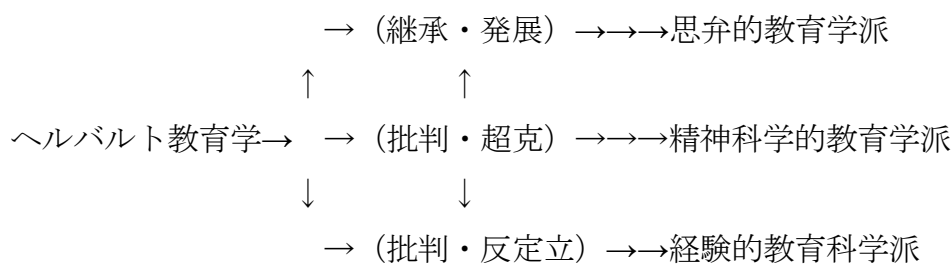
³ 小笠原道雄 (2000) 教育学, pp.134-135.

⁴ 小笠原道雄編 (1984) ドイツにおける教育学の発展, p. v.

小笠原によって提示された分類は「ドイツにおける教育学の発展を中心にその学問の根本精神を問い、学説史的論究を試みたもの (p.1.)」の成果である。小笠原は次のように述べる。

「そのように考察された教育学の歴史は、他の学問の場合と同様、直線的に進歩し、自己を絶えず改善していくような過程では決してないことである。むしろ教育学の場合は、どこまでも個別的・時代的な刺激に依存しているということ、そして一切の平板な進歩の理念とは

一は、いわゆる思弁的教育学派であり、これはヘルバルトの継承・発展とみることができる。これは新カント学派と呼称されたマールブルク学派のナトルプ Natorp, P.¹や、ヘーニスヴァルト Hönigswald, R.²らによる規範的教育学などに代表される。第二は、いわゆる精神科学的教育学派である。これはヘルバルトの批判的超克によって立ち起こった形式であり、ディルタイを起点としながら、多岐に展開している。このディルタイの、ヘルバルト等に代表される、いわゆる伝統的教育学に対する批判は先に、つまり精神科学的教育学の成り立ちにみた通りであり。第三は、いわゆる経験的教育科学派である。これは、ヘルバルト教育学のアンチテーゼとして立ち起こった形式とみられる³。そして、これはレイ Lay, W.A.⁴やマイモン Meumann, E.⁵らによる実験的教育学、あるいはその弱点を克服しようとしたペーターゼン Petersen, P.⁶の教育的事実研究に代表される。



反対に、偶然的なものに制約され、時には全く流行的なものといった諸契機がその歴史に無縁なものではないということである。このような意味では、教育学理論を歴史とは無関係に科学論的ないしは方法論的地平で取り扱うのは問題といわねばならないであろう。(pp.1-2.)」

¹ Natorp, Paul Gerhard (1854-1924) マールブルク大学教授（当時）著書に「Philosophie und Pädagogik (1909)」等

² Hönigswald, Richard (1875-1947) 著書に「教育学的基礎概念のための研究 (1913)」等

³ 林忠幸 (1984) マイモンの実験教育学, 小笠原道雄編, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, p.73.

⁴ Lay, Wilhelm August (1862-1926)

⁵ Meumann, Ernst (1862-1915) 著書に「Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (1907)」等

⁶ Petersen, Peter (1884-1952) イエナ大学教授（当時）著書に「Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (1927)」等

その後、それらの三つの形式は当時のマルクス主義教育や解放教育学、批判的教育科学との批判関係のなかでそれぞれ展開していったという¹。これが、教育学の大まかな流れである。

従って、シュプランガーが属する精神科学的教育学の位置は、縦軸においては、いわゆるヘルバルト教育学と現代の批判的教育学や解放教育学との批判関係において、横軸においては、思弁的教育学派と経験的教育科学派との批判関係において相対化されることとなろう。しかしながら、精神科学的教育学はドイツ教育学においては正統とみられてきた²。そして、多くの批判をくぐり抜けながらも、依然としてその学的有効性や意義は失われておらず、むしろその精神科学的伝統の再発見が 1980 年代にはじまり、1990 年代になってもなお今日性を失わなかったのである³。教育学において精神科学的教育学には、一定の有効性が認められるのである。

さて、精神科学的教育学にはシュプランガーをはじめ、多くの教育学者が存在する。そもそもこの精神科学的教育学とは、先にも述べたように、ディルタイに起因するが、決して一定の学説が伝統的に伝えられている一本石の柱のようなものではなく、基本構造が一致していながらも、緊張に満ち、多岐に分岐している⁴。ただ、小笠原はそこにチュービンゲン Tübingen 学派とゲッチングェン Göttingen 学派を認めている⁵。すなわち、チュービンゲン学派は、ディルタイーシュプランガーフリットナーの潮流であり、歴史意識の展開と哲学的思想性が特徴的である。そして、ゲッチングェン学派は、ディルタイーノールヴェニーガーの潮流であり、その特徴は教育実践あるいは教育現実への結びつきにある。シュプランガーは、精神科学的教育学においては、ディルタイの継承と、フリットナーへの接続において位置づけられることとなろう。

ただし、シュプランガー教育学の学的形成においては、ディルタイのみならずパウルゼンの影響を見逃すことができない。この意味において、シュプランガー教育学を、ディルタイとパウルゼンの受容・継承・発展として捉え、その

¹ Lassahn, R. (1995) ドイツ教育思想の源流 p.28.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.3.

³ Retter, H. (1999) 精神科学的教育学—過去数十年間の発展と出発点としてのディルタイ—, p.107-108.

⁴ Menze, C. (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, p.208.

⁵ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.16-17.

後の接続・継承・発展にフリットナーを位置づけることが妥当といえよう。なお、シュプランガーの学理論の継承・発展はフリットナーに留まらず、多くの後続の理論に影響を与えていることはいうまでもない。ただ、ここではディルタイ、パウルゼンからシュプランガーそしてフリットナーという一連の単線的な潮流を示すに留めおきたい。さらに、シュプランガーはフリットナーを媒介にしながら、ある局面はボルノウへ、またある局面においては学派を超えてデップフォアヴァルトへとも繋がっていく¹。また、その思想的内実は、グアルデーニとも親近性が認められることも付言しておきたい²。それでは、シュプランガー教育学にはどのような特徴が認められるのであろうか。教育学におけるシュプランガーの位置について、その教育学の特徴に迫ってみたい。

まず、シュプランガーは精神科学的教育学に属するという点で、その教育学の探究方向は、先にみた精神科学的教育学の基本的特徴に妥当することとなる。従って、その一致した基本構造の一つは、原理論的要求にあると言える。すなわち、この精神科学的教育学は、その人間形成論において、形式的であり、歴史の変遷に左右されない原理の確立を意義あるものとみなし、それを必要としているのである³。人間形成論の原理の追究にこそ、その基本構造があると言えよう。シュプランガーの教育学は、この意味において人間形成論の原理論的な追究と見なされてよい。

このような基本的な方向性を踏まえたいうえで、シュプランガー教育学の特徴をみていきたい。まず、彼の思考をその基底において一貫するのは形而上学的思考である。彼の教育学の特徴は何よりもここからはじめなくてはならない。実にシュプランガー教育学も、その根本的な基盤は、その形而上学にある⁴。そうであるならば、シュプランガー教育学とそこで立ち上げられた論議の諸形式の本質は、彼を一貫する形而上学的な思考との対応関係において把握されなくてはならない。従って、その随所に散りばめられてある多くの学的契機は、おそらくその根底に通底する形而上学的認識を踏まえることによって、より適正

¹ 阿部悟郎 (2000) 体育学における人間学的論議の一契機：人間の存在とその生成への体育学的視野—Spranger, E.と Flitner, W.による人間学的論議に基づいて—, pp.11-26.

² 阿部悟郎 (2003) 体育学における人間学的論議とその人間学的認識の一形式—Spranger, E.と Guardini, R.の人間学的親和性から—, pp.11-25.

³ Menze, C. (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, p.216.

⁴ 山崎英則 (1992) E. シュプランガーの人間教育論, p. 29.

に把握され得るように思われる。

シュプランガーによれば、教育は、常に文化の全体の中に存する独自の事象であり、そこに組み込まれながら、そして多様な契機がそこでもつれ合っているため、それだけを取ってみれば教育でなかったり、あるいは単に教育に留まらない他の生の領域に関与する多くのものが、重要な教育現象に関与していることもある¹。それをみようとするのが、形而上学的視野に他ならない。従って、シュプランガーは、教育学的思考における形而上のものへの視野を積極的に是認する。それ故に、シュプランガー教育学における形而上学的な視界は、シュプランガー理解においても不可欠な契機の一つとなるであろう。

このような形而上学的な視野を主導線として、覚醒理論的な方向が構成されていく。シュプランガーの覚醒理論は、シュプランガー教育学を代表する学理論的形式の一つである。ただし、これは形而上学的視野が主導線となっはいるが、シュプランガーの多くの視野や学的認識が連動して構成されているのは言うまでもない。そして、この覚醒理論は、彼の学究生活の最後まで論じられていたという意味では、シュプランガーのライフワークの一つといっても過言ではあるまい。従って、この覚醒理論は、シュプランガー教育学において極めて重要な位置づけを担うのである。

また、シュプランガーはこのような形而上学的な思考に連動して、主に人間学的方向と価値論的方向を立ち起こしていく。まずは、その人間学的方向に目を向けてみたい。シュプランガーは、シュルツ Schulze, F.によって、精神科学的教育学のみならず、人間学的教育学 Anthropologische Pädagogik にも明確に位置づけられている²。この人間学的教育学というのは、ボルノウが提示した「教育学における人間学的考察方法 Anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik」³、あるいはロッホ Loch, W.が提示した教育学の人間学的次元 Die anthropologische Dimension der Pädagogik⁴を意味する。そこに共通するのは、人間のあり方を根本から問い直し、教育が人間存在にいかに関与し得るかを、問いの根本に据えていることである⁵。

¹ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik. S.18.

² Schulze, F. (1958) Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S.13.

³ Bollnow, O.F. (1975) Betrachtungsweise in der Pädagogik, S.48-50.

⁴ Loch, W. (1963) Die anthropologische Dimension der Pädagogik, 117 S.

⁵ 菅野和俊 (1979) 人間形成の思想的動向—西欧における「人間学的教育学」を中心に—, p.223.

そもそもドイツ教育学における伝統的な *Bildung* 人間形成論は、そのなりたちから人間理解の学的営為に密接な関わりを有し、そこにおいては、殊に人間の本来的な存在性への着目が顕著であるといわれている¹。そして、それを批判的に克服しつつもその延長上に位置する、いわゆる精神科学教育学の源流にあるディルタイが、人間を研究することの必要性和全ての学問がそこから出発しなくてはならないことを説き、人間学のパイオニアとしても評価されていること²を思い起こすならば、その継承者達にも同様の人間学的傾向が認められていても不思議はない。実際、精神科学的教育学は、人間の本来性や存在理念との関わりを積極的に注視し、そこにこそ立脚点を求め、教育や人間形成を論じていったのである³。

従って、基本的には、精神科学的教育学の多くの理論形式がこの人間学的教育学に枠付けされ得る可能性があるだろう。とりわけ、シュプランガーが人間学的教育学に位置づけられているというのは、その人間学的に顕著な理論形式として明確に評価されていることの証左と言えよう。それでは、シュプランガーの人間学的な方向の特徴はどのようなものであろうか。

シュプランガー教育学において、その人間学的な方向は重要な特徴の一つである。彼の生涯に亘る学究生活は、まさに人間学的姿勢に一貫されていた。村田によれば、彼の胸のうちには、宗教的・倫理的なものを源泉とする人間の本质についての確信が一貫して燃え続けていた⁴。彼は「人間とは本来何か、また何であるべきか、人間は人間としていかに生きるべきか」について厳しく問い掛け、この人間の本质ならびに使命に関するあくなき探究が、人間陶冶の問題、すなわち教育学の問題へと帰着していったのである⁵。さらには広範囲にも及ぶ彼の思惟は、常にそのような人間学的な問いを中心テーマとしており、あらゆる領域に及ぶ学問業績に内的な統一が存しているのは、まさしくこのような人間学的なテーマの統一性にある⁶。まさに彼の教育学の特色は、ここにも求め

¹ 宮寺晃夫 (1969) W.V.フンボルトの教育理論における「陶冶」と「教育」－新人文主義の人間形成論, p.2.

² 西村皓 (1982) W.ディルタイ, pp.235-236.

³ Menze, C. (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, pp.215-218.

⁴ 村田昇 (1963) シュプランガーにおける人文主義と国民主義, p.104.

⁵ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.21.

⁶ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.126-127.

められる¹。

さて、シュプランガーの人間学的な方向において特に重視すべき特徴は、人間存在における精神的次元についての探究にある。そして、彼は、この人間学的方向において人間存在の精神的次元を自らの精神科学によって精緻に論じ、それを構造的に整理した。シュプランガーのこの精神科学的営為は、シュプランガー教育学の重要な基礎となっている。従って、シュプランガー研究においては、シュプランガーにおける人間学的な側面を見落とすことはできないのである。

また、シュプランガー教育学において、この人間学的な方向は実存哲学的な方向へと接続されていく。教育学における人間学的論議も、当然のことながら、同一傾向の論議を一貫して自閉的に展開し続けていたわけではない。実は、教育学における人間学的論議は、やがて一方において実存哲学的な方向へと新たな局面を啓いていくこととなる²。加えて、シュプランガーが属していた精神科学的教育学も、その展開過程において、やがて実存哲学的思考過程の学的援用によって補強されていったのである³。このような教育学における人間学的論議の実存哲学的な展開方向は、看過し得ない重要な局面であるように思われる。

岩間によれば、特に、シュプランガーの大戦後の著作には実存哲学との共通性もみられ、第二次世界大戦時代末期から彼の思想全般に実存哲学的色彩が濃くなってきている⁴。少なくとも、彼のいわゆる後期のそれは実存哲学的世界観に刺激された思考形態であり、自らもそこでは実存的次元を取り扱っていることを自覚していたと考えられる⁵。従って、シュプランガーの教育学を精緻に把握するうえで、その実存哲学的な展開は注視に値するように思われる。

さて、シュプランガーの形而上学的思考は、前述のごとく、人間学的方向のみならず、価値論的方向と連動していく。ここでは、その価値論的方向に目を向けてみたい。シュプランガーのこの価値論的方向は、基本的には、精神科学的な価値論として構成されてはいるが、一方においては教育学的価値論として、他方においては文化哲学として展開していく。とりわけ、この文化哲学的な方

¹ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.127.

² 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—, p.31.

³ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.26.

⁴ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.187-188.

⁵ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.187-192.

向においては、文化理論といわゆる文化教育学へと具体化されていく。この意味において、シュプランガーの価値論、とりわけ文化哲学的方向についても等閑視することは許されないであろう。

一般に、文化についての論議を哲学・思想史に探索すると、いわゆる文化哲学なる問題領域につきあたる。ここにおいては、数多くの論者や学理論形式を認めることができる。杉谷は、この文化哲学といわれる問題領域において、いわゆる現代哲学の最も有力で価値ある形式として評価される生命哲学の系統の代表の一人としてシュプランガーをあげる¹。彼は、もちろんドイツ教育学の精神科学的教育学を代表するものとして名高いが、それに留まるものではなく、一方においてはゲーテ時代の精神史の卓越した識者として有名であり、それを基盤としながら、文化哲学の創設に寄与した大きな功績も認められている²。シュプランガー教育学を精緻に把握していこうとするならば、彼のこのような文化哲学的な側面を棚上げすることはできない。

これらを基盤としながら、シュプランガーの文化教育学的方向が構成されていく。彼の教育学を適正に把握するためには、先に見た覚醒理論的方向や実存哲学的方向とともに、この文化教育学な方向も見逃すことができない。シュプランガーの教育学理論は、文化教育学 *Kulturpädagogik* とも称されている³。それは、彼の教育学の特徴的な側面の一つでもある。

ところで、いわゆる文化教育学は、文化と教育の関係をはじめて主題的に考察した教育学理論である⁴。そこには、それまでの注入主義や形式主義への批判が内在しており⁵、その時代においては最も進んだ教育学理論として注目を浴びた⁶。それが、やがて当時のドイツ教育学界を代表する学理論となっていた⁷。すなわち、文化教育学は、1920年代のドイツ教育学の主流をなした教育学理論なのである⁸。

¹ 杉谷雅文 (1974) 現代のドイツ教育学, p.13.

² 村田昇 (1974) シュプランガー, p.126.

³ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.127.

⁴ 教育思想史学会 (編) 教育思想事典, pp.615-617.

⁵ 野田義夫 (1930) 文化教育学概論, p.202.

⁶ 乙竹岩造 (1926) 文化教育学の新研究, p.438.

⁷ 野田義夫 (1930) 文化教育学概論, p.12.

⁸ 神力甚一郎 (1975) 現代教育の文化哲学的基礎—戦後教育の哲学 (その3), p.1.

シュプランガーの学理論は、そのような文化教育学理論の総体における確固たる主導的形式として捉えられる。そして、彼の文化教育学理論には、相応の教育学的有効性が認められることであろう。

ここまで、シュプランガー教育学の特徴を大まかに辿ってきた。その教育学にはその基底を一貫する形而上学的基底と、そこから立ち起こった人間学的方向と価値論的方向、さらにはその基本的視野や思想的内実の展開方向としての実存哲学的形式と覚醒理論的形式、そして文化教育学的形式をみることができる。無論、彼の教育学の特徴の全てはこれらに留まるものではない。しかしながら、シュプランガー教育学がいかなる角度から照射されようとも、これらの契機はその重要な最大公約数として捉えられることであろう。シュプランガー教育学を把握しようとするならば、これらの各々の契機を慎重に掘り下げてみる必要がある。

第二項 シュプランガーとドイツの近代

さて、ここでは、シュプランガーの生涯とその教育学の形成・発展過程を大まかに辿ってみたい。まず、シュプランガーの略歴は、大凡、次のようである。彼は、1882年6月27日にドイツのベルリン市中南端グロス・リヒターフェルデに出生し、名門グラウエン・ロースター・ギムナジウムを経て、1900年ベルリン大学に入学する¹。当時、世界の学界を牽引していたベルリン大学の数多くの名高い教授陣の中から、彼は特にパウルゼンとディルタイに師事するが、さまざまな経緯から学位論文をパウルゼンに提出し、1905年に哲学博士の学位を得る²。その後、高等女学校に勤務しながら教授資格論文を作成し、1909年にパウルゼンに提出、同年8月ベルリン大学私講師として哲学と教育学の講義を執り行なう³。そして、1911年ライプツィヒ大学員外教授、1912年同正教授、1920年、ベルリン大学教授、1946年、チュービンゲン大学教授、1952年、同大学停年退官、1963年9月17日、81歳にて永眠する⁴。

ところで、シュプランガーは自らの生涯を次の四期に区分している。すなわち、1882年の出生から1920年までの修学期、次いで1920年から1933年まで

¹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.21-23.

² 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.23-25.

³ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.25-26.

⁴ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.27-49.

のベルリン大学教授期、そして1933年から1945年までの大戦期、さらには1945年以降の大戦以降の時期すなわちチュービンゲン大学教授期およびそれ以降である¹。それを踏まえた上で、山崎は、彼の教育思想の形成・展開過程を、次の三期、すなわち、人文主義および新人文主義に没頭した修学期としての前期（1882～1919）、教育学の体系化を試みた中期（1920～1945）、そして超個人主義的な人文主義に立脚して人間の生き方を考察し、教育論を展開した後期（1946以降）に区分する²。以下、それらを順に辿っていきたい。

まずは、シュプランガーの修学期に目を向けてみたい。シュプランガーはプロテスタンティズムの敬虔な雰囲気漂う家庭で幼少を過ごし³、自らは「プロイセン精神 *preußischen Geist* によって教育された」⁴と振り返っている。そのようななかでシュプランガーは、幼少よりピアノと作曲を学んでいたが、芸術的な世界観と現実の生活理想との矛盾に苦しみつつも、最初は音楽家を志望するが、多くの諫めによってそれを断念し、哲学の道へと引き寄せられていく⁵。彼は、次のように振り返っている；

かのフィヒテ *Fichte* へとつながる遠い血統を有する人によって与えられた堅振礼教育や英語の勉強が、早くから私の心を哲学への傾倒へと近づけた。・・・哲学は、特に私にとって形成されていく人格と世界との対決を意味したからである⁶。

これによって、シュプランガーは哲学への道を選択する。1900年の復活祭の日に、彼はベルリン大学 *die Friedrich Wilhelm Universität* に入学する。この大学は、ヴィルヘルム三世のもとで1810年にフンボルトの理念に基づいて創設された大学であり、哲学部を筆頭学部とする近代大学の典型として発展し、1900年の当時では、世界の学界を牽引していた⁷。彼は、ここでの修学を「人生におけ

¹ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.343-360.

² 山崎英則 (1997) シュプランガー教育学の基礎研究, pp.248-254.

³ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.10.

⁴ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.343.

⁵ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.22.

⁶ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.343.

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.23.

ける最初の画期的な時期」と振り返る¹。アイゼーマン Eisermann, W.は、シュプ
ランガーがここで出会った多くの指導者を列挙している²。たとえば、パウルゼ
ン³や デイルタイ、シュミット Schmidt, E.⁴、オットー Otto, H.⁵、シュトウンブ
プ Stumpp, C.⁶らである。そのような錚々たる学者陣のなかから、シュプランガ
ーが特に師事したのが、デイルタイとパウルゼンであった⁷。

一般に、シュプランガーは、ドイツ教育学においてはデイルタイの流れを汲
む、いわゆる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、むしろ恩師パウルゼンの存在を見逃すことはできない⁸。彼はパウ
ルゼンを振り返り、次のように述べている；

私にとって最初の学問的指導者 akademischer Führer であり、そして人間的
な模範 menschliches Vorbild であった⁹。

そして、シュプランガーは「パウルゼンの人格が私にとって模範であったの
と同様に、教育学的興味がパウルゼンによって豊かな糧を得ていった」とも述
べている¹⁰。ここに、シュプランガーのパウルゼンに対する特別な敬意をみる
ことができるだろう。そして、彼はここから研究方向を得ていくのである。す
なわち、彼は、パウルゼンとの交流においてさらに「人間とは何か」や「世界
とは何であるか」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

¹ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S. 343.

² Eisermann, W. (2001) Eduard Sprangers "Studienjahre," Seine Eltern, seine Freunde und Lehrer, S.237.

³ Paulsen, Friedrich (1846-1908) 著書に「Pädagogik (1912)」等

⁴ Schmidt, Erich. (1853-1913)

⁵ Otto, Hinze (1861-1940)

⁶ Stumpp, Carl (1848-1936) ベルリン大学教授(当時) 著書に「Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung (1873)」等

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.23.

⁸ 村田昇 (1996) パウルゼンとシュプランガー・その師弟関係, p.29.

⁹ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.343.

¹⁰ Spranger, E. (o.J.) Rückblick, GS, S.429.

き、さらには教育学への哲学的関心が強化されていったのである¹。このようにして、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」を問い、このような学的姿勢から、新人文主義の延長線上に自らの人間形成理論を構成していったのである²。

その一方において、シュプランガーの修学を辿る上では、もちろん、ディルタイの影響も重要である。ただ、彼はディルタイの「体験の哲学」や「精神科学的心理学」に強く惹かれはするものの、その歴史的方法になじむことができなかったという³。そして、ディルタイが彼にヤコビ *Jacobi, F.H.* の発達史についての課題を与えたとき、それがあまりにも縁遠く感じ、それを中心課題にする意欲がわかなかった⁴。村田によれば、この件については、その課題が難しかかったこともあるが、それ以上に学問観から生ずる悩みが大きかったのである⁵。⁵。無論、彼はディルタイの実証的な個別研究方法を否定はしないが、むしろ生身の全体のあらゆる現象 *aller Erscheinungen des gesamten Lebens* についての理解に向けて努力していくことの方が、重要に思われたのである⁶。ここに彼の苦悩が見え隠れしている。やがて、彼はディルタイに対するひそかな反発のなかで、学位論文「歴史学の基礎—認識論的・心理学的—研究 *Die Grundlagen des Geschichtswissenschaft. Ein erkenntnistheoretische-psychologische Untersuchung*」をパウルゼンと心理学者シュトゥンプに提出し、哲学博士の学位を得る⁷。

さて、そもそもシュプランガーは、「人間とは何か」といった深遠な問いに対する解答を、哲学から受け取ろうと望んでいた⁸。ところが、彼のうちには教教育についての関心が芽生え、そして育っていくのである。その契機は、彼自身が振り返っているように、学校での教職経験であった。彼は、家庭の経済的事情により、1906年から1911年まで、ベルリンのサンクト・クナウアー高等女学校とベーメン女子高等女学校で教鞭をとっている。村田は、この教職経験

¹ 村田昇 (1996) パウルゼンとシュプランガー・その師弟関係, pp.29-30.

² 新井保幸 (1974) 1920年代シュプランガーにおける文化教育学思想の特質, p.37.

³ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.24.

⁴ Spranger, E. (1978) Brief, S.1.

⁵ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.24.

⁶ Spranger, E. (1978) Brief, S.1.

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.24.

⁸ Spranger, E. (1906) Briefe, S.22.

が、彼を教育学の方向に強く引き入れるきっかけとなったと述べる¹。彼は、次のように述べている；

・・・静かなる青年期の格闘と自らの学校（教職）経験が、私のうちに教育的な情熱を目覚ましたと付け加えたい。なぜならば、人間を形成すること、これが私の不断の情熱となっていた・・・²。

シュプランガーは、そこでの日々を「本当に最高の幸せの時」と振り返っている³。そして、そのような「幸せ」が彼に「教育学的使命 *pädagogische Bestimmung Bestimmung* を確立させた」のである⁴。これにより、彼の哲学的関心は、教育学へと集約していく。シュプランガーは、パウルゼンに於てた 1906 年の書簡において、次のように記している；

私が考える限りにおいて、唯一私を情熱的にさせるのは、教育についての思想 *Der Gedanke der Erziehung* であります⁵。

その後、シュプランガーは、そこで教職を続けながら、1909 年に教授資格論文「*Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee* ヴィルヘルム・フォン・フンボルトと人間性の理念」をパウルゼンに提出し、1909 年 8 月にベルリン大学の私講師 *Privatdozent* となり、「哲学」と「教育学」の講義をとりおこなうこととなる⁶。また、この論文はその評価が極めて高く、それがディルタイとの和解をももたらしたという⁷。彼はディルタイに、その 75 歳の誕生日にこの書を贈ったが、それによってグリーネバルト *Grunewald* にあるディルタイの自宅に招待されたと振り返っている⁸。さらにその後、ディルタイはシュプランガーにシュ

¹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.25.

² Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.343.

³ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.345.

⁴ Spranger, E. (1961) *Kurze Selbstdarstellungen*, S.14.

⁵ Spranger, E. (1906) *Briefe*, S. 22.

⁶ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.25-26.

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.25.

⁸ Spranger, E. (1978) *Brief*, S.41.

ユライエルマッヘル Schleiermacher, F.E.D.¹の書籍の改訂作業に対する協力を依頼している²。

さて、シュプランガーはベルリン大学私講師時代に多くの人々と意義深い交流をしている。村田は、とりわけディルタイの後継者であるリール Riel, A.³との親交に注目する⁴。シュプランガーはリールを「それまで知りあった人たちのなかで、最も高貴な edelste 人間」と評し⁵、あたかも父親のように、そして自らをリールの息子のように思いなし、さらにはそこでの交流を「生の高等教育 die höhere Schule des Lebens」とまで表現している⁶。

ただ、この私講師時代は多忙を極め、やがてシュプランガーは極度の疲労のため病を患い、学期の途中で講義を中断せざるを得ない事態に陥ってしまう⁷。彼は、当時を振り返り「自分にとって危機に匹敵する」時期であったと述べている⁸。しかしその後、1911年に、予期せぬ救いの手が差し伸べられる⁹。ライプツィヒ Leipzig 大学からの招聘であった¹⁰。

1911年、シュプランガーは哲学及び教育学の員外教授として招かれ、翌年、正教授となる¹¹。そもそもこの招聘は、フォルケルト Volkelt, J.¹²に評価されたことによる¹³。このライプツィヒ時代、シュプランガーは同僚のフォルケルト

¹ Schleiermacher, Friedrich Ernst Daniel (1768-1834) ベルリン大学教授 (当時)

著書に「Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826(1902)」

² Spranger, E. (1978) Brief, S.41.

³ Riel, Alois (1844-1924)

⁴ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.26.

⁵ Meyer-Willner, G. (2001) Eduard Spranger Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht, S.237.

⁶ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.344.

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.26.

⁸ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.345.

⁹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.26.

¹⁰ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.345.

¹¹ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.11.

¹² Volkelt, Johannes (1848-1930) ライプツィヒ大学教授 (当時) 著書に「Erfahrung und Denken (1886)」等

¹³ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.26.

やヴント Wunt, W.¹と親交を結びながら研究に専心していった²。とりわけ、彼はその当時、軽視されていた教育学を大学に適合した学問にするために、努力を捧げた³。このようにして、彼の学者としての精力的な活動が始まったのであるが、ドイツの政治面では、一つの時期の終焉に近づいていた⁴。

1914年8月3日に第一次世界大戦が勃発する。シュプランガーは、戦争の悲惨さを目の当たりにし、やがて1916年肋膜炎を患い、その後の約一年間を療養せざるを得なかった⁵。もちろん、悪いことばかりではなかった。村田によれば、この間、ケルシェンシュタイナー Kerschesteiner, G.⁶の度々の見舞いを受け、その友情を深めていくとともに、学問上、お互いに影響されあうこととなった⁷。これは彼の思想形成上、重要な出来事であったように思われる。

第一次世界大戦で敗戦を迎えたドイツにおいて内政は安定せず、軍部の脅威にさらされる日々が続く。シュプランガーは、その後、1919年にベルリン大学から招聘を受け、1920年4月にベルリン大学教授に就任する⁸。ここから、シュプランガーの中期へと入っていくこととなる。

ベルリン大学教授時代においても、シュプランガーは多くの学者と親交を結んでいく。これについて山崎は、盟友のトレルチ Troeltsch, E.⁹をはじめ、歴史学者のマイネッケ Meinecke, F.¹⁰等の名前を挙げる¹¹。そして、彼の研究は順調

¹ Wunt, Wilhelm (1832-1920) ライプツィヒ大学教授 (当時) 著書に「Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung (1862)」等

² 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.11.

³ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.345.

⁴ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.27.

⁵ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.11.

⁶ Kerschesteiner, Georg(1854-1923) ミュンヘン大学教授 (当時)

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.27.

⁸ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.29-30.

⁹ Troeltsch, Ernst (1865-1923) ベルリン大学教授 (当時) 著書に「Der Historismus und seine Problem (1922)」等

¹⁰ Meinecke, Friedrich (1862-1954) ベルリン大学教授 (当時) 著書に「Die Entstehung des Historismus (1936)」等

¹¹ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.12.

に進行していった。やがて、トレルチの急逝により、哲学部学部長を引き受けざるを得なくなり、1923年に若くして大学運営の重責を担うこととなっていく¹。しかし、彼は、インフレーションの真っ只中であって、事は容易ではなかったと振り返っている²。

さて、シュプランガーはここでも多くの研究活動を積み重ね、その業績が評価され、1925年、伝統と名誉を誇るプロイセン科学アカデミー *die Preussische Akademie der Wissenschaft* の正会員に推挙される³。彼は、多くの優れた人々との交誼に魅力を感じていた⁴。そして、彼はその正会員就任講演において、自らの立場を語り、「あまり扱われてこなかった教育学を、私の主要課題である哲学と同等に意義あるものにしたい」と述べ、また「人間形成の問題は科学のあなたに存するものではなく、本質的には、あらゆる科学の交点 *Schnittpunkt* に存する」が故に、このアカデミーの場においてこそ適切に論究され得るものと確信している、と述べたのである⁵。また、これにとどまらず、村田によれば、ハイデルベルグやライプツィヒ、そしてウイーンの各大学アカデミーは彼を会員に推挙し、アテネ、ブダペスト、そしてパデュアの各大学は彼を名誉教授に推すこととなった⁶。そして彼はこの1921年から1931年までの時期を、経済的な困難にもかかわらず「学問においては妨害されることなく専念することができた」と振り返る⁷。

ところが、1931年から1933年にかけてドイツは破壊的な失業状態に陥り、悲惨な情勢下において、あの国家社会主義政権が成立していく⁸。ここから事態は悪化していくこととなる。このような国家社会主義政権のもとにあって、学者のとった態度は一様ではないが、小笠原によれば、シュプランガー等はいわば内的亡命の道を選び、時代を超越した哲学的・教育学的伝統を守るために、

¹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.31.

² Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.348.

³ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.33.

⁴ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.349.

⁵ Spranger, E. (1925) *Antrittsrede-in der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, S.22-23.

⁶ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.34.

⁷ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.349.

⁸ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.14.

その研究対象を限定していったという¹。彼の国家社会主義政権に対する態度については後述するが、何れにせよ当局の強制的な介入によって、彼の種々の栄光に満ちた活動は挫折してしまうのである²。

国家社会主義の支配色が一段と強まりゆくなか、大学においても、国家社会主義系の学生集団が不穏な動きを起こしていく³。シュプランガーは、随所においてそのような流れに対して抗議的な行動や声明を発しようとするが、亢進しゆく事態の中にあってはそれも虚しく徒労に終わっていく。1933年のドイツ大学連合 *Verbund der deutsche Hochschule* のヴェルツブルグ大会において、「虚言と志操の抑圧に対する激しい異議」を趣旨とする「ヴェルツブルグ宣言」が全会一致で採択されながらも、数名の反対派による妨害によって公表されない事態となっていく⁴。シュプランガーはそこに「何の正義の基盤 *keine Rechtsgrundlage* も存在しない」と感じ、「全く見通すことができない人間的な破局」を予感したのであった⁵。また、その後改めてドイツ大学連合の幹事会が発表した声明文は、シュプランガーの意図と全く異なる、当局寄りの政治色の強いものであったという⁶。

このようななかで、シュプランガーは大学を辞する行動を選んでゆく。もとより 1932年において、プロイセンに国家社会主義政権がもたらされれば職を辞する考えていた⁷。とりわけ彼を実際の行動へと向かわしめたのは、学生運動団団体の目に余る人種差別的な表現と当局の大学運営への不当介入であった⁸。ただ、この辞職騒動は、波紋を引き起こしながらも当局の消耗戦術や諸種の妨害行為等によって、辞表を撤回せざるを得なくなる⁹。彼は、後年にそれを「逃げの講和 *ein fauler Friede*」と自嘲している¹⁰。

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史序説, p.291.

² 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.14.

³ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.36.

⁴ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.37.

⁵ Spranger, E. (1978) Brief, S.151.

⁶ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.37.

⁷ Spranger, E. (1978) Brief, S.147.

⁸ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.37-38.

⁹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.38-39.

¹⁰ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.351.

さて、悶々とした日々を送っていたシュプランガーに、1936年春、日独の交換教授としての訪日の誘いが舞い込む¹。彼は多くの躊躇や悩みの末に、それを受諾する。彼はそれを書簡において「一瞬的な自由意志の亡命」とも述べている²。また、彼自身はそれを、当局が「しばらくの間、私を厄介払いするため」と考えたようである³。しかしながら、彼は後年になって、この訪日を次のように振り返っている；

決してドイツからの逃避でも追放でもなかった。私にとっては、途方もなく広大な比較参照可能性 *Vergleichsmöglichkeiten* をもたらしてくれた幸福 *Segen* であった⁴。

1936年11月9日、シュプランガーは日本の横浜港に上陸し、1937年10月16日、神戸港から帰国の途につくまでの間、国内の大学や研究所、そして京城への足を運び、七十五余りの講義や講演を行った⁵。来日の当初より、彼はその立場上、国家社会主義当局より派遣された代表者としての印象をまともに被らざるを得なかったが、彼が純客観的な講義を行い、いかなるプロパガンダもしなかったことから、彼に対する見方が変わり、多くの新しい友人を得ていったという⁶。さらに、佐藤によれば、マルキシズム的世界観を持ち、「ヒットラーの文化使節として、日独防共協定の潮に掉さすナチのバリバリの教授」と想像していた戸坂潤も、対談を通じてその先入観を捨て、彼に「リベラルなアカデミー、真の哲学者の姿」と「高貴な人格とフマニストの精神」を見だし、世界観を超えた人間としての共感を憶えたという⁷。また、講演や講義に際してでも、決して国家社会主義的色彩を前面に出すことなく、その当局の政策等についても「日本の方々にも参考になると思われる点についてのみお伝えしよう

¹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.40.

² Spranger, E. (1978) Brief, S.170.

³ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.352.

⁴ Spranger, E. (o.J.) Rückblick, GS, S.429.

⁵ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, pp.39-40.

⁶ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.41.

⁷ 佐藤令子 (1995) シュプランガーと日本, p.316.

と知っている」と通訳をつとめた小塚新一郎に漏らしている¹。ただ、佐藤は、ナチス・ドイツブームに沸き返る当時の聴衆には、彼の真意は伝わってはいまい、と述べている²。

帰国後、1937年12月にベルリン大学においてドイツ哲学会・日独協会・日本研究所の合同開催によって、講演「日本の文化問題 *Japanische Kulturfragen*」がとりおこなわれた³。佐藤によれば、そこではただ単に日本文化の紹介等に終わることなく、日本の警察国家の影や非合法的手段と皇道を掲げての権力掌握といった政治状況を分析し、日本の国家社会主義やファシズムとの同質性へも言及し、極東のそのような政治形態の描写はそのまま自国の状況への批判とも見られ、この辛口の講演に不満な聴衆は、講演半ばで次々と席を立っていったという⁴。

やがて、1939年に第二次世界大戦が勃発する。厳しい軍国体制のもと、シュプランガーは軍事心理学者として召集を受けるが、除隊までの数ヶ月の間、彼は軍服を全く着用しなかったという。山崎は、ここに学者としての使命の自覚の裏付けと、国家社会主義政権に対する強い抵抗の現れを見る⁵。除隊の後、彼は大学に復帰し、ようやく活動を再開する。また、1934年に遡ることとなるが、彼はベルリンの各界を代表する人物によって構成される、いわゆる水曜会 *Mittwochsgesellschaft* に推挙され、そこでも活動をはじめていた⁶。この水曜会は、本来、純社交的・非政治的な集まりであり、「学問的懇親会 *Gesellschaft für wissenschaftlichen Unterhaltung*」とも呼ばれていた。それは、会員の家庭を会場としながら輪番制で講演を行うというものであったが、戦争が次第に激化してくると、戦争や政治の話題を回避することができなくなり、やがて水曜会は抵抗運動の担い手となっていったのである⁷。シュプランガーは、「サンスーシの哲人 *Der Philosoph von Sanssouci*」というテーマで講演をしている⁸が、村田はそ

¹ Spranger, E. (1938) 現代文化と国民教育, p.305.

² 佐藤令子 (1995) シュプランガーと日本, p.315.

³ 佐藤令子 (1995) シュプランガーと日本, p.316.

⁴ 佐藤令子 (1995) シュプランガーと日本, p.317.

⁵ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.16.

⁶ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.43.

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.44.

⁸ Spranger, E. (1978) Brief, S.208.

それを暗に真正な政治家像を示唆したものとみている¹。

1944年7月30日、ヒトラー爆殺未遂事件が起こる。水曜会のメンバーに逮捕者が出て、シュプランガーもそれに連座していたため、10月8日に逮捕され、モアビート刑務所に十週間ほど入れられるが、やがて、日本大使の大島浩とスザンネ婦人の尽力により釈放、自由の身になりようやく講義を再開する²。しかしながら、激化してゆく戦火の中で、大学は次から次へと破壊され、最後まで残っていた講堂も1945年1月31日に爆弾の犠牲となり、25年間続けてきた講義が終止符を打つこととなる³。

1945年、ドイツは無条件降伏する。それとともに、ベルリンはソビエト連邦軍に占領される。人々は、ロシア兵の多くの暴行に恐々としながら日々を過ごしていた。シュプランガーも同様の恐怖に晒されてはいたが、彼の教養がそれを救ってくれた。それは、幼少の頃より学んでいた音楽であった。村田はそのエピソードを訳し、次のように紹介している；

ベルリンはロシア人に占領された。いともさまざまな階級のロシア兵が家の中に侵入し、彼らの多くが暴行を働いた。ある日、善良そうな年をとった曹長が私の家にやってきた。彼はピアノを見て、演奏するように求めた。彼は長いあいだ、まったく注意深く耳を傾けていた。次の日にも彼はやってきた。それから三日して、いくらかドイツ語を話す、好感のもてる若い将校が、たくさんの兵士を引率してやってきた。私はチャイコフスキー、ドイツ軍隊行進曲、ベートーベンの一楽章、民謡、ワルツなど、まさしく望まれたすべての曲をごちゃまぜに弾かなければならなかった。古代ギリシアの名歌手アリアンのように演奏したとは、私はむしろ思っていない。なんととっても私の家人とともに起こってくるであろう不安に満たされていたので、私の手はしばしばいうことをきかなかつた。それは私が望んでいるような意味での家庭音楽ではけっしてなかった。しかしその家庭音楽が家を救ったのである。というのは、その将校は感謝して、終わりに、戸口に貼るべき一枚の紙切れを書いてくれたからである。それにはロシア語で「ここにシュプランガー教授が住んでいる。どうか訪問しないで欲しい」という言葉が入っていた。そ

¹ 村田昇 (1995) シュプランガー教育学の研究, p. 54.

² 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.44.

³ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.17.

れ以来、ロシア人が私たちに煩わすことは、ぜんぜんなかったのである（村田昇訳）¹。

さて、戦後のベルリンは、交通機関も電気も水道も郵便事業も機能していなかった²。そんななかで、シュプランガーはベルリン大学の学長として大学再建を任されるとともに、ベルリン市の全科学最高顧問となるも、やはりソ連政府当局のさまざまな介入により多くの衝突がおきた³。加えて、シュプランガーの居住区がアメリカ占領下に編入されると、当局は彼を戦中のナチ協力者としての嫌疑により逮捕し、そのうえ住居も接収したが、その事実がないことが認められ、やがて釈放されることとなる⁴。このことは彼が仕事を遂行しようとするうえで、大きな妨げになったと振り返っている⁵。そのような困難にあっても、シュプランガーは大学の再建と機能回復に努力し、事態を前進させていくが、1945年10月に大学の管轄が東方行政に移管すると、学長職がシュプランガーからラテン語学者シュトロウスクに移行し、彼は教授職にありながら講義もしないという未決状態を経験する⁶。

その後、シュプランガーは多くの大学より招聘を受け、ハンブルグ大学からの招聘に同意するも、諸般の事情で断念し、結局、後に大統領となるホイス Heuss, T.の尽力により、チュービンゲン大学に赴くこととなった⁷。ここから新たな生活と研究活動がはじまっていくこととなる。

1946年、ここからシュプランガーの後期へと入っていく。彼は生涯を振り返りながら、その妻スザンネ婦人とともに、生きる力の源泉となったチュービンゲンの美しい風景に感謝を表している⁸。村田によれば、シュプランガーがこのチュービンゲン時代に特に努力したのは国民学校教育の再建である⁹。彼は、

¹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.45.

² 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.46.

³ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, pp.17-18.

⁴ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.126.

⁵ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S. 357.

⁶ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.18.

⁷ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.48.

⁸ Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.357.

⁹ 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.49.

その頃に再建において最も急を要するものとして「国民学校についての心配」があったと振り返っている¹。彼は多くの役職を引き受け、ドイツの文化と教育の再建に尽くしていく²。彼は、この地において職責を全うし、1952年に定年退官を迎え、名誉教授となるも、講義と演習は1954年まで続けられた³。ただ、大学を退いた後も、研究活動は継続されていった。1955年頃から老眼の亢進による支障は生じたものの、研究生活から離れることはなく、それらの成果は晩年にまで公刊されていった⁴。長井によれば、彼はその彼が死にいたるまででチュービンゲンにあって、ドイツの新生のために、若い学徒の育成と国民に対する啓蒙活動に努力したのである⁵。

1963年9月17日、シュプランガーは「豊かで輝かしい、しかも苦難にみちた生涯」を終え、享年八十一で永眠する。葬儀は、チュービンゲン大学新講堂で、西ドイツや議会議長や文部大臣の参列のもとに執り行われた⁶。これらがシュプランガーの生涯の大凡である。

さて、シュプランガーは八十一年間の生涯を通じて、人間を問題に据えながら、哲学、教育学、心理学、倫理学、歴史学、政治学、宗教学の各分野において、膨大な著書および論文を書き残している⁷。シュプランガーの思想にはどのような評価が寄せられているのであろうか。その一端に目を向けてみたい。

ボルノウによれば、シュプランガーの思想がドイツ古典主義とドイツ理想主義という偉大なる伝統に基礎を据えている⁸。しかし、シュプランガーは現実ととの闘いをおそれる古い哲学的理想主義とは異なる「現代の実践的理想主義 *praktischen Idealismus*」を求めていた⁹。村田は、ここにシュプランガー思想の永永遠の意味を見いだす¹⁰。それでは、教育学については、どうであろうか。パ

¹ Spranger, E. (1961) *Kurze Selbstdarstellungen*, S.20.

² 村田昇 (1991) シュプランガー、その生涯, p.49.

³ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.126.

⁴ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.19.

⁵ 長井和雄 (1964) エデュアルド・シュプランガー博士 略歴と著作目録, p.78.

⁶ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.20.

⁷ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.1.

⁸ Bollnow, O.F. (1964) *Das Lebenswerk Eduard Sprangers*, S.92.

⁹ Spranger, E. (1930) *Volkskenntnis, Volksbildung, Volkseinheit*, S.25.

¹⁰ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.156.

フラート Paffrath, F.H.は、次のように述べる；

シュプランガーは、教育と人間形成思想の発展に本質的な役割を果たした。彼の人間形成に関する規定はあの 20 年代において基準 *kanonische* 的な妥当性を獲得した。今日、その理想主義的な地位が概して拒否されるとしても、彼がなした教育の根本的問題と二律背反についての研究は、多くの教育者を助け、その特有の教育的行為に対して方向付けを与えてくれるのである¹。

ただ、ゲハルト Gerhard, M-W.によれば、シュプランガーは新カント的価値哲学に基づいて「上から *von oben her*」教育を考察したが、教授実践的視点からの考察はほとんどなかった²。シュプランガー自らが、教育についての哲学的省察に自己限定していたこと³に対して、実践的側面からの批判はあるだろう。しかしながら、ボルノウは、彼のそのような哲学的省察が学校教育の教師に大きな影響を与え、その教育の重大さについての意識を呼び起こしたと評価している⁴。彼のこのような自己限定は、万能を欲することなき謙虚さの現われであるといえなくもない。

ただし、そうではあっても天野は、シュプランガー教育学は、その根本において敬虔なキリスト教的倫理観に貫かれており、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と評する⁵。それ故に、彼の教育学が「あまりにも審美的・観想的であって、実践性を欠いている」（阿部仁三）⁶、あるいは、「あまりにも理想主義的、個人主義的で、現実の厳しさ

¹ Paffrath, F.H. (1971) *Eduard Spranger und die Volksschule*, Klinkhardt, S.125.

² Gerhard, M-W. (1986) *Eduard Spranger und die Lehrerbildung*, S.39-40.

³ Gerhard, M-W. (1986) *Eduard Spranger und die Lehrerbildung*, S.40.

シュプランガーはここにおいて、次のように述べている。“*Mein Weg ist der der Wissenschaft, nicht der der Praxis und Organization*”

⁴ Bollnow, O.F. (1982) *E. Spranger. Zum hundertsten Gebrustag*, S.524.

⁵ 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—, p.62.

⁶ 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—, p.22.

に縁遠い」(安谷屋良子)¹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」(長田新)²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³の特性を勘案したとしても、シュプランガーの独特の論調が、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」(長田新)⁴、その叙情性に些かの気づまりを感じてしまうことは否めない。

しかしながら、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⁵。そして、それらの懸念を受け入れたとしても、彼の人間そのものについての思考態度や問題設定、そして人間学的課題への真摯な探究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。教育学は、その原理論的問題追及の方向において、時代を超えて語り掛けてくれるシュプランガーの声を、聴き逃してはならないのである。

第三項 シュプランガーと時局

一般に、教育思想を辿っていく場合、その時代状況との関わりに一定の顧慮を払うことは、正当な手続きである。とりわけ、ここでシュプランガー教育学を分析していこうとするならば、いわゆる国家社会主義との関係は避けて通れない課題である⁶。増淵は、その時代にあった教育学者を十肥一束に見立てて一

¹ 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—, p.63.

² 長田新 (1956) 現代ドイツ教育学の課題, p. 9.

³ Flitner, W. (1947) Die abenländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, S.149.

⁴ 長田新 (1956) 現代ドイツ教育学の課題, p. 20.

⁵ 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—, p.64.

⁶ 川瀬邦臣 (1997) 「ナチズムと教育学」の関係をめぐる論点, p.17.

一刀両断に断罪することはできないが、少なくともその時期の著作を辿る場合、直接、国家社会主義に言及していなくとも、その問題が思想の背景にあることを確認しつつ読まない、その根本のところが見えてこないと示唆する¹。ここでは、その時代に台頭し攪乱に巻き込んでいったあの国家社会主義とシュプランガーとの関係に目を向けてみたい。

まず、シュプランガーは、先に見たように、自らの生涯を次の四期に区分していた²。そして、山崎は、彼の教育思想の形成・展開過程において、教育学の体系化を試みた時期を1920年から1945年としている³。特にその時期は、1920年にリールの後任として母校ベルリン大学に哲学・教育学の教授として就任して以来の、本格的な活動が開始された時期でもあり⁴、たしかにそれは、シュプランガー教育学を正しく把握する上では見逃せない時期であるが、やはりそこにはドイツ本国における歴史上の悲劇の時節を含んでいることを失念することは許されない。従って、シュプランガーと時局、あるいは国家社会主義との関係を把握するためには、このあたりの動きについて確認しておく必要があるだろう。

さて、1933年の政治的情勢の急変から、ドイツの教養市民層は苦闘の時期に突入していく。シュプランガーのみならず多くの学者の活動が、それによって不当な制約をうけていった。テノルトは、ドイツにおける1933年から1945年までの教育学を、ドイツ教育学の正統な継承というよりは、むしろそれとの断絶 **Bruch** とみている⁵。ナチス政権が権力を掌握した後、大学においても伝統的な教育学からナチズム教育学への転換が進行していき、とりわけ「職業官吏法（正式名称：職業官吏の現状回復に関する法律）」によって、人種条項に抵触するものや、社会主義・共産主義者、そして精神分析の立場にあるもの等が解職、あるいは国外移住を余儀なくされていく⁶。

そんななかで、シュプランガーらの精神科学的教育学派のとった態度は、まちまちであった。たとえば、シュプランガーやフリットナーそしてノールらは

¹ 増淵幸男 (2004) 何のための教育哲学研究だったのか, p.128.

² Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, S.343-360.

³ 山崎英則 (1997) シュプランガー教育学の基礎研究, pp.248-254.

⁴ 山崎英則 (1995) 生涯, p.11.

⁵ Tenorth, H.E. (1986) Deutsche Erziehungswissenschaft 1933 bis 1945, S.99.

⁶ 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学—ヘルマン・ノールのケーススタディー, p.3.

内的亡命の道を選ぶが、リットは挑戦の構えを選んだという¹。しかしながら、川瀬によれば、教育学はその状況において、総じて沈黙せざるを得なかったという脆弱さを露呈したのである²。そして坂越によれば、アカデミズムの教育学は、少なくとも 1933 年以降においてはナチズムと一線を画しながらも、彼らがかつて保持していた社会的な機能と承認を失っていったのである³。

このようななかで、シュプランガーのとった態度についても、いまだに論争的な問題として「未解決」の大きな研究課題であるという⁴。ただし、内的亡命が決して英雄的な振る舞いではないにせよ、それを選択する際には大いなる苦悩が窺われる。シュプランガーは、友人のハートリッヒ Hädlich, K.に宛てた書簡において、次のように吐露していることに留意したい；

われわれはリア王を演じているのではないだろうか？ 健全な世代が、精神病者のもとで、狂ってしまわなければならないのか？⁵。

ただし、シュプランガーは早くよりプロイセン的ナショナリズムを匂わせる発言もしており、それがドイツロマン主義と結びつきながら新たな思想方向を求めていったのも事実である⁶。彼は、もちろん国家社会主義の台頭との関わりりからではないにせよ、早くより「健全な国民意識 *gesunden Volksbewußtsein*」への教育を論じ⁷、そしてプロイセン的なもの *das Preußische* への拘りを表明している⁸。さらには、彼の民族主義を匂わせるような「民族共同体からの国家の再生」⁹といった発言は、そこにやがて国家社会主義の思想に絡め取られてい

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.292.

² 川瀬邦臣 (1997) 「ナチズムと教育学」の関係をめぐる論点, p. 22.

³ 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学—ヘルマン・ノールのケーススタディー, p.3.

⁴ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.3.

⁵ Spranger, E. (1906) Briefe, S.170.

⁶ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, pp.37—38.

⁷ Spranger, E. (1924) Über Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein, S.60.

⁸ Spranger, E. (o.J.) Das Preußische, S.392.

⁹ Spranger, E. (1928) Von der deutschen Staatphilosophie der Gegenwart, S.11.

いくような必然的要素も見てとることができよう。

しかし、シュプランガーは、その発言等に散りばめられた用語等によって、亢進してゆく国家社会主義体制への近親性が疑われ得るにせよ、それは悪い意味での無邪気さが招いた単なる誤解であるように思われる。彼は、決して政治的な振る舞いを立ちあげることにはせず、政治的な発言をみる限りでは、国家社会主義と手を組み得るような思想があったとは到底思われない。たとえば、彼は確かにワイマール期の民主主義を偽善的と批判し¹、それが政党の政治的な算術に終始する必然的な方向をみきわめ、その利己主義的な危険性を指摘し、その根底にある偽善的な平等思想を権力意志と階級的個人主義の単なる隠れ蓑であると斥ける²。そもそも彼の意図する民主主義は、あのドイツ五月革命に秘められていた自由 *Freiheit*、平等 *Gleichheit*、そして博愛 *Brüderlichkeit* であった³。なかでも博愛は、彼においては、民主主義の統合原理であり⁴、彼はそれを「単なる理論的構成物や権力渴望的な階級的個人主義の形式ではなく、真正なる愛の精神 *Liebesgeistes* の所産」であるとしている⁵。田代によれば、彼はこのような博愛のモチーフによって基礎づけられた民主主義こそを、真の民主主義とみなしていたのである⁶。

また、シュプランガーはワイマール民主主義を批判していたが、それはその偽善性を批判していたのであって、決して反民主主義の立場に与していたわけではない。あのような状況下において、反民主主義や国粹主義が高揚していくなか、彼はそれらについても批判していることに留意したい。彼は、拡がりゆく普遍主義 *Universalismus*、すなわち普遍が個人に先行する如くの服従の原理を前提とする支配国家観を批判し、それが国粹主義者の諸集団に強い影響を与えたとして不快感を露わにする⁷。彼は「国家が個々人の頭上を越えてどこかで生

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.46.

² Spranger, E. (1921) *Die drei Motive der Schulreformen*, S.81-82.

³ Spranger, E. (1921) *Die drei Motive der Schulreformen*, S.75.

⁴ 長井和雄 (1957) シュプランガー, p.134.

⁵ Spranger, E. (1921) *Die drei Motive der Schulreformen*, S.85.

⁶ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究, p.47.

⁷ Spranger, E. (1928) *Von der deutschen staatsphilosophie*, S.111.

生命を有するというのは、不可解な話である」¹と述べ、あくまで真の民主主義を堅守しようとする。

シュプランガーのこのような国家観は、「身分制国家」や「権力国家」および「全体主義的国家」の思想的前提とは次元を異にしており、田代はそこにシュプランガーの認識の正当性をみるのである²。また彼は、人間の基本的人権についても、倫理的に重要であり、国家にとっても重大なものであるとして、国家によって正当に保護されるべきと論じている³。そのうえで、政治的信念の相違こそ、近代民主国家にとっての必須の条件であるとして、そのような信念の緊張と葛藤にこそ国家の倫理的活力の生産的な運動をみるのである⁴。彼は、混迷していく状況下にあつて、純粹に自らが描く真の民主主義を求めようとしていたのである。

しかしながら、シュプランガーは世の成り行きを全く楽観していたわけではない。世界観の相違が国家の倫理的活力の契機としながらも、その絶対的な対立が十分に整理された統一へと導かれなければ、やがて破局を招き、そこには何も残らず、諸派のアナーキーや、あるいは「国家の意味 *Staatssinn* を救済する」という名目のもとの独裁、それも軍隊的な独裁の出現を予見し、懸念したのである⁵。彼は、その当時の様子を「国家的意志の形成あるいは探究が極度に混乱している」⁶として、人々がただの空論家や政黨員ではなく、実行力を持持った正しい指導者を国家首脳に望んでいると見てとる⁷。そして、彼は、この政治的な指導者のモデルをプロイセン的な伝統に見いだそうとした⁸。まさに、

¹ Spranger, E. (1928) *Von der deutschen staatsphilosophie*, S.110.

² 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, pp.50-51.

³ Spranger, E. (1928) *Problem der politischen Volkserziehung*, S.173.

⁴ Spranger, E. (1928) *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, S.143.

⁵ Spranger, E. (1928) *Von der deutschen Staatsphilosophie der Gegenwart*, S.124.

⁶ Spranger, E. (1931) *Weltanschauung, Erziehung, Schule*, S.120.

⁷ Spranger, E. (1930) *Hochschule und Staat*, S.206.

⁸ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.56.

に、そこには倫理的な期待が寄せられ¹、義務思想や国家への奉仕という思想²、あるいは人類世界への義務を感じるような謙虚さと人間的に陶冶された豊かさを求めている³。

従って、シュプランガーは思考の延長において政治的指導者を論じたにせよ、決して独裁を容認してはいない。彼は、イタリアのファシズム運動に言及しながら、「誰も独裁思想が一つの進歩であるなどとは思わないだろう」と、さらには「民主主義的な体制はこれからも存続することに疑いはない」等と述べている⁴。

また、シュプランガーはそれと並行して、当時の政治的混迷がもたらす教育への影響を危惧する。彼は、早くより「階級の自己保存の衝動や権力意志は、教育意志の中へ強度に流れ出る」と懸念し⁵、教育が階級闘争や権力の対立あるるいは経済的利害との直接的な結びつきから解放されることを求めていた⁶。概ね、権力意志等は、いつも教育意志へと巧妙に偽装されていくものである⁷。巷の善良な人々がそれに巻き込まれないためにも、政治教育が必要となる。彼は、「民主主義国家は優れて高度な政治教育を必要とする」と述べる⁸。

ただ、シュプランガーの考える政治教育とは、体制への「感情的な同化や熱中とは全く別のもの」である⁹。彼によれば、そのような不純な教育は、結局、必然的に国家を衰退させていくこととなる¹⁰。田代によれば、彼は、基本的に

¹ Spranger, E. (1930) Hochschule und Staat, S.206.

² Spranger, E. (1926) Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Betrachtung, GS, S.63.

³ Spranger, E. (1932) Volk, Staat, Erziehung, S.210.

⁴ Spranger, E. (1926) Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Betrachtung, GS, S. 62.

⁵ Spranger, E. (1920) Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, S.265.

⁶ Spranger, E. (1920) Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, S.261.

⁷ Spranger, E. (1928) Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, S.141.

⁸ Spranger, E. (1928) Problem der politischen Volkserziehung, S.174.

⁹ Spranger, E. (1928) Problem der politischen Volkserziehung, S.170-171.

¹⁰ Spranger, E. (1928) Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, S.143.

は、倫理的に自立した個人の教育が、結局は国家の倫理的正義を促進すると考えていた¹。それ故に、彼は、倫理的な陶冶価値への外的な干渉や心性の押しつけ、諸々の注入、人間形成 *Bildung* に対立する調教や飼育の排除を強調する。なぜならば、これらのことは、人間の倫理的自立の前提としての自由な心性のありかたを阻害するからである²。そもそも訓練や調教は、人間形成とは対立的であり、真の人間形成 *echte Bildung* とは、全ての特有な一人一人の個々の現存在の課題 *Anufgaben des Daseins* に対して、内面的な自由と主権をもたらしてくれるものである³。従って、教育は全て教師と生徒にあっても、内面の自由の保障という原則の下に存在する⁴。だから、仮に組織等の外的なものが個々の自由を圧制するならば、教育に類することがおこなわれようとしても、本当の教育は実現されず、そこでは教育の意味は永遠に実現されることはない⁵。それ故に、教育の自律性 *Autonomie* は守られなくてはならないのである。シュプランガーは教育の自律性を、外的な権力行使や一時的な政治的決定に対立し得る、倫理的な精神 *sittlichen Geist* のなかに見いだすのである⁶。田代は、この政治教育思想においては、そのモチーフがプロイセン主義的傾向から民主主義的傾向に重心が移行していると見る⁷。

まさに、シュプランガーにとってワイマール民主主義国家の現実とは、権力と法の正当性、およびその倫理性を歪曲する精神的・社会的対立の先鋭的現実で

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.64.

² 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.83.

³ Spranger, E. (1924) *Die Generationen und Bedeutung des Klassischen in der Erziehung*, S.84.

⁴ Spranger, E. (1928) *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, S.139.

⁵ Spranger, E. (1928) *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, S.140.

⁶ Spranger, E. (1928) *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, S.139.

⁷ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.64.

あったという¹。そして、それは何もシュプランガーのみに限ったことではなく、多くの知識人・教養市民層が危機意識を共有していたとみられる。田代は、彼が哲学者トレルチや歴史学者のマイネッケ等と同様に、君主制の崩壊やワイマール民主主義の成立を「悲惨な必然」と受けとめ、体質的になじみ深い旧体制を理性的に克服しようとしていたと見ている²。そして小笠原は、それをワイマール期の大学人の多くに見られた保守主義的メンタリティーとみて、それを次第に亢進し、やがて全て席卷していく国家社会主義に対する無批判的態度の要因のひとつに数えるのである³。

そもそも、国家社会主義政権が 1933 年に突然成立したわけではなく、それ以前からその性質の諸条件は着実に醸成されていたのである⁴。当時の教養市民層の保守主義的なメンタリティーが直接的に国家社会主義的思想圏に与してはいないにせよ、少なくともその事態に対して批判的精神を示し得なかったという意味においては、そこに消極的な親和性を見て取ることもできなくはない。テノルトは、次のように述べる；

教育学もまた国家社会主義が発生し、拡大し得た社会動態において、批判を見いだせずにはいた、そのような反近代的で保守的なドイツ的思考に属していたのである⁵。

田代によれば、シュプランガーについても、状況の混迷下にあって内面の自由や倫理を求め、個々人の権利の尊重や博愛精神を謳いながら、その国家社会主義的思想との異質性にもかかわらず、限定的にはあるが、現状否定と現状改革の保守主義的な意識との結合において、国家社会主義的な思想圏への接近をもみることができ得る⁶。

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.64.

² 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.65.

³ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究, p.292.

⁴ 川瀬邦臣 (1997) 「ナチズムと教育学」の関係をめぐる論点, p.20.

⁵ Tenorth, H.E. (1986) Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945, S.314.

⁶ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－,

さて、1932年以降、大学においても国家社会主義的な学生団体の学生運動が激化していく。田代は、その時点では、シュプランガーはそのような学生運動の不当で虚偽的な本質を洞察することができず、単なる若さゆえの愛国的行動と誤認していたと述べる¹。シュプランガーは、当時を振り返りながら「そのような学生運動でも、核心においては正当であり、その形態において無規律 *undiszipliniert* に過ぎないと思っていた」と述べている²。しかしながら、彼は自らの予想に反して次第に激化していく学生運動を深刻に受けとめ、そこにイタリアファシズム運動の種々の事件を連想し、1933年2月に、ベルリン大学教授代表団とともにペーパン副首相 *Vizekanzler v. Papen* と会談し、法的な規制を要請し、大学における密告主義や無規律および隷属的な心情から国民全体に生じ得る危険性を説いた³。

ところが、事態は加速度的に進行していった。1933年1月30日に、ヒトラーが政権を獲得し首相に就任すると、2月1日に国民的高揚 *nationale Erhebung* というスローガンを掲げ、ドイツ国民の「再建」と「興隆」を願う国民各層の感情と一致し、支持を得ていく⁴。1933年3月23日に全権委任法が成立すると、いよいよ国家社会主義の政治支配が強化されていき、科学政策・人事政策等に影響が及び、国家社会主義への強制的同質化と排除が求められていった。無論、そのような状況下において、人々の中には自発的同質化も表れ、国家社会主義の世界観に基づいた政治的な学問構築も出現していく⁵。増淵によれば、国家社会主義当局は第三帝国を築く目的で、北方ゲルマン民族を世界の支配者に仕立て上げるために、あらゆる学問分野においていわゆる御用学者を配備していった⁶。たとえば、法学においてはシュミット *Schmitt, K.*¹、政治学においてはロー

p.65.

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.88.

² Spranger, E. (1955) *Mein Konflikt mit der nationalsozialistischen Regierung 1933*, S.457.

³ Spranger, E. (1955) *Mein Konflikt mit der nationalsozialistischen Regierung 1933*, S.457-458.

⁴ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.90.

⁵ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.91.

⁶ 増淵幸男 (2004) 何のための教育哲学研究だったのか, *教育哲学研究*, 89 : 129.

ゼンベルグ Rosenberg, A.²、政治教育学においてはボイムラーBaeumler, A.³、教育学においてはクリーク Kriek, E.⁴、哲学においてはハイデッガーHeidegger, M.⁵等、そこにはナチスの代表的な知識人の名前があげられている。大学においても、民族主義的・反民主主義的な学生運動が一層激化していった。

そんな中で、シュプランガーに大きな衝撃を与える事態が発生する。1933年4月8日に、「非ドイツ精神に対する十二箇条」が掲げられる。とりわけその第五条の文言は国粹主義を凌駕するような偏見と非人道的なナショナリズムを窺わせるものであった。シュプランガーにとって、それはもはやドイツの大学が擁護すべき学問的精神の品位を失わせるものと思われた⁶。さらにその後、シュプランガーはベルリン大学に政治教育学講座が当局主導で独裁的に創設されることを聞き及び、国家社会主義的学生運動の非人道化への抵抗ともあわせ、辞任の決意を固める⁷。この彼の大学辞任は4月26日にベルリン四大紙に報道され、その声明文は27日に掲載された⁸。

一般に、シュプランガーのこの大学辞任行動は、当時の教養市民層としての大学知識人の中においては勇氣ある自己犠牲的行動とみなされ、それがナチズム抵抗者としての有力な論拠となっている⁹。また、彼のそれ以前からの国家社会主義的運動への不快感には、国家社会主義的世界観への同調を見て取ることができない。ところが、田代は、あの辞任声明文にある一つの表現によって、

¹ Schmitt, C. (1888-1985) ベルリン大学教授 (当時) 著書に「Die Diktatur (1921)」等

² Rosenberg, A. (1893-1946)

³ Baeumler, A. (1887-1968)

⁴ Kriek, E. (1882-1947) ハイデルベルグ大学教授 (当時) 著書に「Die Revolution der Wissenschaft (1920)」等

⁵ Heidegger, Martin (1889-1976) フライブルク大学教授 (当時) 著書に「Sein und Zeit (1916)」等

⁶ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.93.

⁷ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.93-94.

⁸ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, pp.98-99.

⁹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.99.

そこにある両義的なニュアンスを指摘する¹。すなわち、それは先に挙げた「非ドイツ精神に対する十二箇条」の第五条の文言、すなわち国粹主義を凌駕するような偏見と非人道的なナショナリズムを窺わせる箇所に対して発した「国粹的な読者の輦轡すら買うに違いない文書を、(誤れる) 善意からであるにせよ、それを含んだアピールを、学長にも文相にも除去することができないならば」²という表現である。それは国家社会主義の暴挙に対する抗議でありつつも、一方においては、それに対する譲歩とも受け取られかねない³。

もつとも、それだけをもって、シュプランガーの国家社会主義に対する譲歩と断定することは難しい。マイヤーMeyer, H.J.はその大学辞任騒動のほぼ同時期の論文を示しながら、その辞任はあくまで良心の立場であることを強調し、「シュプランガーは、1933年の早期に、迫りくる独裁化の圧迫下において、そして法治国家と自由主義の遺産の将来についての憂慮のなかで『良心の個別性と国家 Die Individualität des Gewissens und der Staat』という論文を示した」⁴と述べている。そこにはたしかに「良心を支配しようとする絶対的な指導者の要求に不断に対立する良心」⁵について言及していることを見逃すことはできない。また、それとほぼ同時期の論文に含まれている「国家は良心を拘束してはならない」⁶、あるいは「苦境での非合理的な形態としての、一つの絶対主義としての誤った独裁」⁷等の表現を想起するとき、やはりそこには国家社会主義への近親性など微塵も感じることができない。田代も、そこには自由主義的思考からの反ナチズム性を認めるのである⁸。

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, pp.99-100.

² Spranger, E. (1955) Mein Konflikt mit der nationalsozialistischen Regierung 1933, S.464.

³ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.100.

⁴ Meyer, H.J. (1970) Nachwort, S.418.

⁵ Spranger, E. (1933) Die Individualität des Gewissens und der Staat, S.149.

⁶ Spranger, E. (1928) Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulrefassungslehre und Schulpolitik, S.149.

⁷ Spranger, E. (1928) Von der deutschen Staatphilosophie der Gegenwart, S.124.

⁸ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, pp.101-102.

しかし、そうではあっても、あの両義性、あるいは譲歩的態度を完全に打ち消すことはできない。彼は当時を回顧しながら、自らのプロイセン主義に基づく振る舞いを「ドイツ的志操 *deutsche Gesinnung*、従って健全なナショナリズム *gesunden Nationnallismus*、つまり最高の伝統の育成という精神で、国家的なるもの *Nationale* を支持してきた」¹と述べている。田代は、それを引きながら、その用語法に着目する。すなわち、「国家的」あるいは「国家的なるもの」等は、その当時の反民主主義的ナショナリズムの思想表現であったのである²。これは、まさに山名が述べるような³、「改革への意志」という、それ自体おそらく拒絶しようがないくよき意志が、ナチズムへと接合されていく事例に該当するのではないだろうか。田代は、シュプランガーが正しい意味で反民主主義者ではないにせよ、ワイマール民主主義に対しては懐疑的であり、さらにはそこに国家社会主義的な民族主義への親近的要素が含まれているとみななければならないと述べる⁴。

そして、そのような親近的要素を目にするのが、国家社会主義政権の成立前後に著わされた三つの論文、すなわち「*Volkskentnis, Volksbildung, Volkseinheit* (1930)」と「*Gegenwart-September* (1932)」、そして「*März 1933* (1933)」である。田代は、これらの論文が、従来、好意的に解釈されたり、あるいは意図的に不問に付される傾向にあり、そのような取り扱い自体、それらの論文の問題性を示すものであると指摘する⁵。もっとも村田は、これら三つの論文を全てヒトラー主義への抵抗と解釈している⁶。しかしながら、ボルノウやマイヤーは、これら三つの論文への言及を避けているし、それらはシュプランガー全集にも未収録である⁷。このこと自体がその問題性を匂わせはする。慎重を期する意味で、

¹ Spranger, E. (1955) *Mein Konflikt mit der nationalsozialistischen Regierung 1933*, S.461.

² 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.103.

³ 山名淳 (1997) 「歴史家論争」ならぬ「教育学者論争」に参加すること, p.37.

⁴ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.103.

⁵ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.103.

⁶ 村田昇 (1969) 国家と教育—シュプランガーの政治教育思想の研究—, ミネルヴァ書房, p.86.

⁷ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—,

これらの論文に目を向けてみたい。

まず、「*Volkskentnis, Volksbildung, Volkseinheit*(1930)」に目を向けてみる。ここにおいては、シュプランガーの国民意識の高揚をみてとることができる。たとえば、国民の本質に言及するくだりにおいては、人種的・生物的基底としての血 *Blut*、単なる生活維持の方途を遙かに超えた人間性を高めるものとしての労働 *Arbeit*、共同体の原理としての秩序 *Ordnung*、さらには精神性の根源としての敬虔 *Gläubigkeit* を挙げる¹。この労働観は新人文主義的思想圏に、秩序観はプロイセン的思想圏に、敬虔という発想はキリスト教的思想圏にルーツを有するとしても、血あるいは人種という発想は、あきらかに後々に国家社会主義的用語法に絡め取られていく思考方法ではないだろうか。無論、それが決して差別的な意味において用いられているわけではなく、ましてやそこに優生思想等の着想は全くない。亢進していく都市化と工業化による有機体としての民族の解体の危機意識に根ざした生物的・精神的な意味での民族の保持という発想であったに過ぎない²。ただし、国民統一への意識は明らかに時代的な影響を受けているにせよ、それまでの国家国民観にずれを感じさせるような発言もみられることに留意しておきたい³。

次いで、「*Gegenwart-September* (1932)」に目を向けてみたい。ここにおいて、シュプランガーは、当時の状況を非常事態と捉え、私利や自己満足にあふれかえる原子的個人主義 *atomistische Individualismus* を憂慮する⁴。そして、彼はそのような誤った個人主義による国民解体を危機として捉え、その事態の克服のための国民教育を思念する⁵。ここにも基本的には失われつつある国民の統一性を取り戻すという意識もさることながら、いわゆる精神的な意味でのドイツ性の崩壊への懸念も窺われる。彼のいうドイツ性とは、端的には「ギリシア的・古

p.298.

¹ Spranger, E. (1930) *Volkskentnis, Volksbildung, Volkseinheit, Volk*, S.138.

² 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.103.

³ Spranger, E. (1930) *Volkskentnis, Volksbildung, Volkseinheit*, S.135.

⁴ Spranger, E. (1932) *Gegenwart-September* , S.189.

⁵ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.104.

典的なもの」である¹。まさにそれは、いかなる時代変化によってさえも破壊され得ない精神的な財であり²、普遍的-人間的なるもの *Allgemein-Menschlich* を表現する³。それ故に、彼は、蔓延しつつある単なる個人主義や私利と自己満足に、その崩壊を見るのである。この著作においては、彼の国民教育は、むしろ政治的方向と言うよりも、高貴なるドイツ性の堅守の方向において捉えるべきではないだろうか。田代はそれをプロイセン的ナショナリズムと表現し⁴、シュプランガーはそれを健全なナショナリズム *gesunden Nationalismus* と振り返っている⁵。

さて、このナショナリズム *Nationalismus* という表現は、パトリオティズム *Patriotismus* と区別されなくてはならない。田代は、後者が祖国等に対する特定の感情であり、古代からみられるのに対して、前者はいわゆる近代の現象であり、本来的には決して不都合なものではなく、国家の維持と発展のための不可欠な要素であるが、過激な行動原理になる場合、ショーヴィニズム *chauvinismus* 的ナショナリズムに転化することがあると述べる⁶。そしてシュプランガーは、ショーヴィニズム的ナショナリズムを侵略的な政治帝国主義や狭隘な狂信的国粹主義、そして過激で画一的なイデオロギーとしての国粹主義にみて、それを不健全な国民意識として断固排除しようとする⁷。ただし、ここでも「血のつながりという自然的拘束とそして伝統的な秩序」という、その用語法において国家社会主義に近親的な表現とプロイセン的思想が繋がりを有しながら表現されていることに留意したい⁸。

田代によれば、シュプランガーは、基本的には民主主義的な態度を保持した

¹ Spranger, E. (1924) *Über Erziehung zur deutschen Volksbewußtsein*, S.72.

² 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.40.

³ Spranger, E. (1924) *Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung*, S.76.

⁴ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.102.

⁵ Spranger, E. (1955) *Mein Konflikt mit der nationalsozialistischen Regierung 1933*, S.461.

⁶ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.32.

⁷ Spranger, E. (1924) *Über Erziehung zur deutschen Volksbewußtsein*, S.60.

⁸ Spranger, E. (1932) *Gegenwart-September*, S.189-190.

が、それは国民的—自由主義的 national-liberal、あるいは自由主義的—保守的 liberal-konservativ な立場からのものであった¹。それ故に、シュプランガーは当初、国民人民党 Deutschnationale Volkspartei に同調していた。彼は「私は当時、国民人民党の立場に立っていた。なぜならば、古い政治的エートスを有する勢力、特にあの官僚主義から一新できると信じていたからである」²と振り返っている。ところが、その国民人民党も、やがて反体制的な基本方針から離れ、1929年にナチス党へ協力することとなる³。シュプランガーはこれを憂慮し、「我々は国家社会主義のクーデターの真っ只中にいる」⁴と時局を案じたのである。

たしかに、あれら二つの論文にみる思想表現には、国家社会主義的思想圏の表現形式と共通する要素をみることができるにせよ、その思想的 content が国家社会主義の思想と一致しているわけではない⁵。そして、そのわずかな共通項をももって国家社会主義への接近とみるのは無理があるだろう。かりにそれを接近としてみるにせよ、シュプランガーは熱狂的な態度でそこに接近していったわけではない⁶。しかし、田代の次のような指摘⁷にはやはり首肯せざるを得ない。すなわち、国家社会主義の思想と運動が本来、保守主義的心情を含み、現状否定と現状改革の意志に結合しており、何よりもナショナリズム的思想を母胎として現れてきたわけであり、その保守的・反動的思想傾向が周辺的でかつ実質的な国家社会主義思想圏を構成し、支持し、そして思想的深化・拡大の牽引力になっていったということである。この意味では、シュプランガーも全く蚊帳

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.105.

² Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert., S.343.

³ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.106.

⁴ Spranger, E. (1933) Brief, S.150.

⁵ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.105.

⁶ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.106.

⁷ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.107.

の外にあったとは言い難い。

さらには、1933年の論文「März 1933」に目を向けてみたい。まず、この論文は専門雑誌「教育 Die Erziehung」に発表したものである。そもそもこの専門誌の刊行は、1923年にシュプランガーとフリットナーとの会合において考えられたものであった¹。そして、シュプランガーとフリットナーはその当時の状況において、教育事象の学理論的な考察に形式を付与し、実践に対しては勇気と批判、同時に刺激と明確さを与えることが重要と考えた²。そのための新たな討議の場を創設することが、刊行の意図であったのである³。ところが、この時期には、当局が伝統的な教育学の影響を排除するために、新たに国家社会主義の教育科学 Erziehungswissenschaft、ないしは政治教育学 die politische Pädagogik がなかば公的に台頭して権力の掌握をはかるとともに、当局側からの教育学の専門雑誌に対する統制も顕著になっていった⁴。

事態を重く見たシュプランガーは、共同編集にあったフリットナーに対して「興味深くもあるが、直接的には危険の及ばない領域」を模索しようと提案している⁵。彼はなんとか国家社会主義当局からの批判の矛先をかわし、うまいことカモフラージュして、この雑誌を守り続けようとしていたのである⁶。しかし、彼らは国家社会主義の干渉が亢進していくなかで、何らかの編集方針を公にせざるを得ない状況に立たされていった⁷。そしてフリットナーから、3月5日のあの熱狂に対して、編集者としてあらぬ誤解を招きたくないならば、何等かの発言をしなくてはならないとして、小論を依頼されたという⁸。その後、シュプランガーとフリットナーは、お互いの小論を検討しあった後、専門

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.262.

² Flitner, W. (1967) Kleine Beiträge zur Pädagogik, S.36.

³ Flitner, W. (1967) Kleine Beiträge zur Pädagogik, S.37.

⁴ 小笠原道雄 (1973) 1930年代における「科学的教育学」の一考察—その問題の所在—, p.334.

⁵ Spranger, E. (1978) Briefe, S.159.

⁶ 村田昇 (1996) シュプランガー教育学の研究, p.45.

⁷ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.108.

⁸ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.109.

雑誌「教育」の1933年4月号に発表したものである¹。しかし、それが当局の検閲制限下での発表であることに、まずもって留意する必要がある²。

これらを踏まえた上で、「März 1933」に立ち入ってみる。ちなみにそれについての分析は、既に村田と田代によってなされている。村田は、それを当局への抵抗と捉えるが³、田代はそこに両義性や板挟みの矛盾、国家社会主義への親近性と距離をみている⁴。また、ドイツ本国においてもラング Rang, A.⁵やヘルマン Herrmann, U.⁶等によって分析がなされている。田代の研究は、それらの見解を視野に入れた詳細な検討の成果であり、その学術的価値は高い。ここでは改めて村田、田代、ラングやヘルマン等の見解に依拠しながら、検討を進めていきたい。

まず、この論文は「1933年3月に、ドイツ国民とドイツ国家にもたらされた大きな出来事は、そこに最高の責任を含んでいる。それは、導くべき未来への眼差しとともに、達成すべき課題を把握する、教育的な思考の本質に存している」⁷で始まる。この「大きな出来事」こそ、3月5日の選挙における国家社会主義政党の勝利であり、23日の全権委任法の成立をさしている⁸。これをうけて「戦後のながきにわたる疲弊した時期からようやく目覚めた」⁹という文章章が続く。ラングによれば、この表現には当局に対する否定的あるいは拒否的

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, pp.109-110.

² 田代尚弘 (1985) ファシズム期シュプランガーの「政治的・教育的」立場－国家社会主義に対する思想的「抵抗」の様態を中心に－, p.21.

³ 村田昇 (1969) 国家と教育－シュプランガー政治教育思想の研究, p.86.

⁴ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, p.110.

⁵ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.250-272.

⁶ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, Zeitschrift für Pädagogik, 22 : 281-325.

⁷ Spranger, E. (1933) März 1933, Die Erziehung, 8 : 401.

⁸ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究－シュプランガーとナチズムの問題－, pp.90-91.

⁹ Spranger, E. (1933) März 1933, S.401.

な姿勢はみられない¹。さらに、ここで、過ぎ去った日々が「欺瞞とそれがやがては消え失せるであろうという期待でいっぱいだった」²という表現に留意したい。村田は、これは一見して全権委任法の成立を支持しているかのように思われ、葛藤のさなかに書かれたものとは考えられないとして、判断を留保する³。ここだけに限定するならば、彼のワイマール民主主義への不満として読むことが可能であるにせよ、前段の箇所とのかかわりからすれば、旧体制への不満が、そのまま国家社会主義への親近性とみることは浅慮に過ぎるかも知れない。ところが、別の箇所において「われわれが長きにわたって危機にさらされてきた意識、すなわちわれわれが尚一つの民族であり得るという意識を再び想起させた三月のあの熱狂的な日々・・・」⁴という表現には、困惑させられる。ラングは、そこに国家社会主義政権への肯定をみるのである⁵。

また、シュプランガーは、その文中においてドイツ的思考 *deutsche Gedanke* に対する危機にも触れる。それはまず唯物主義 *Materialismus* やマルクス主義 *Marxismus* のことを指し、それらが人間の現存在の根源に対する感情や、超越的なものに対する生の預託といった謙虚さを窒息させたと述べる⁶。そして深深層心理学 *Tiefenpsychologie* と呼ばれている無謀な精神分析も、人間を単なる本能的欲求の束としてみなし、国民の精神的な健全さを破壊してしまいかねないと述べる⁷。シュプランガーによれば、それらの危機から守るためには「真にドイツ的な意味 *wahrhaft deutschen Sinne* における新たなもの *Neue* を築くこと」が求められ、そのために「ドイツ的と言われているものに値する形態を得るための真剣な戦い」が重要となる⁸。この「ドイツ的」という表現にも、過剰剰な意識が見え隠れしている。そして、この「ドイツ的なもの」という表現

¹ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift "Die Erziehung" im Frühjahr 1933, S.252.

² Spranger, E. (1933) März 1933, S.401.

³ 村田昇 (1969) 国家と教育—シュプランガー政治教育思想の研究, p.86.

⁴ Spranger, E. (1933) März 1933, S.401.

⁵ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift "Die Erziehung" im Frühjahr 1933, S.251.

⁶ Spranger, E. (1933) März 1933, S. 401.

⁷ Spranger, E. (1933) März 1933, S.401-402.

⁸ Spranger, E. (1933) März 1933, S.402.

に触れるとき、同時にあの「プロイセン的なるもの **Das Preußische**」が想起させられる。彼は「国家としてのプロイセンは滅亡したが、あのプロイセン的なるものは、精神的・道徳的世界において生き続けている」¹と述べていたのであった。それらは、用語法において同値であろうか。田代によれば、シュプランガーのいう「ドイツ性」とは究極的には「古典的なるもの」を意味し、それは時代変化によってさえも破壊され得ない人間の精神的な財であり、端的には人文主義的な教養を意味していた²。しかしながら、ここにみられる「ドイツ的思考」や「ドイツ的理想 **deutschen Idealen**」等々の表現だけを抜き出せば、明らかにその人文主義的普遍性からの愛国的な方向への逸脱を僅かにみることができるよう思われる。「プロイセン的なるもの」という思考方法が有していたみざる精神的自由は、この用語法における「ドイツ的なるもの」においては、幾分枯渇してみえるのを否むことができない。

しかしながら、それは杞憂であった。この文章の「ドイツ的」という表現に拘泥しながらも、その「新たなもの」の意味を探るとき、次に続く文章に留意しなくてはならない。すなわち「改革の数々は、不透明なもの **Trübes** が一緒にわきあがってくる、そのような激動の時代であることを意味している」³。シュプランガーは、眼前に生起するさまざまな変動に不純さと不透明さを感じ取っていたのであり、なおかつその先の事の運びを祈っていたと言える。ラングは、そこに事態の流れに自らを調停しようとしたのではなく、むしろそこに修正的に働きかけようとした姿勢を見て取るのである⁴。

そして、その「新たなもの」とは、そこにおいて明らかに失われていたドイツ性、すなわちシュプランガー本来の意味での人文主義的なドイツ性であった。彼は「この時代がわれわれに与えたあらゆる国家の力の断固たる総括 **energische Zusammenfassung** は、人間の尊厳 **Menschenwürde** とドイツ人の倫理的自由 **sittliche Freiheit** を無視することはないはずである。」⁵と述べる。愛国的表現を

¹ Spranger, E. (o.J.) *Das Preußische*, S.407.

² 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.40.

³ Spranger, E. (1933) März 1933, S.402.

⁴ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.254.

⁵ Spranger, E. (1933) März 1933, S. 402.

意図的に講じつつも、その用語法においては人文主義的意識がほぼ一貫していたと言えよう。そして、その後に出現する「倫理的理念 *sittliche Idee* への義務という高まりゆく名声」、あるいは「カント *Kant* の偉大なる当為の呼びかけ *Sollensruf*」そして「倫理的な結合 *ethische Bindung*」等の表現¹は、明らかに国家社会主義的思想圏からの距離を感じざるを得ない。ラングはこのあたりにも、時局の流れに対する修正的な働きかけを認める²。ましてや、彼が「国家はキリスト教的な信仰のなかに、その権力の強固な源泉を有する」³と述べる時、ラングに従い、指導者や民族、そして国家すら、キリスト教徒にとっては決して究極的な、そして絶対的な価値ではないという示唆を受けとることができる⁴。そして、田代が述べるように、それは国家権力への批判とも受け取ることができる⁵。

しかしながら、ラングは、シュプランガーのこの表現を国家社会主義への抵抗と解しつつも、『『あなた方は無であり、国家こそが全てである *Du bist nichts, Dein Volk ist alles.*』』といったファシズム的な標語 *faschistische Parole* が拒絶されているのか？ あるいはハーケンクロイツのもとで人々に要求された多くの犠牲が単に十字架への指示 *Verweis aufs Kreuz* のみによって一様に高貴化されていくのか？⁶と問いただす。そしてラングは、シュプランガーの当該論文にそその解答を模索していくが、そこには明快な答えを見いだすことができず、そこには「多義性 *Mehrdeutigkeit* や不明確さ *Undeutlichkeit* が優勢である。矛盾するもの *Unvereinbares* が並び立ち、それらがあたかも一致し得るものとして伝えられている」と見ており、これによって当該論文に、二元的なコードを見いだすのである⁷。

¹ Spranger, E. (1933) März 1933, S.402-403.

² Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.254.

³ Spranger, E. (1933) März 1933, S.403.

⁴ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.254.

⁵ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究, p.113.

⁶ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.254.

⁷ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die

それでは、この二元的コードとは何か。たとえば、シュプランガーの「国家には、一方では真実と正義が、他方では秩序と力が必要である」¹という表現には、「一方」と「他方」そして「真実と正義」と「秩序と力」が対立的な二元的コードで表現されているとあってよい。加えて、ラングは当該論文の論理構造から、「たしかに—だがしかし *zwar-aber*」という形式を見いだす²。たとえば、当該論文において、「たしかに *zwar*」に該当する表現の一例として「科学的精神は命令されてはならない」³あるいは「精神は強制されてはならない」⁴を挙げるとすれば、それに対応する「だがしかし *aber*」として「ドイツへの真の献身へと動くのである」⁵という表現を抽出することができる。ラングはこのような二元的コードを、「*Ja, aber*」構造と命名し、そこに国家社会主義への近親的な選択の表現をみている⁶。それをうけて、田代は、この表現形式の重点が後段に強意味を置くレトリックである点を考えるならば、「だがしかし *aber*」によって導かれる内容にこそ注意を払うべきであると述べる⁷。やはり、そこには国家社会主義当局への苦渋の譲歩を見て取るべきなのだろうか。田代がみるように、そこには部分的な同調とともに、一種の重苦しさ、つまり不安と憂慮が滲み出ていると言えよう⁸。

このようなシュプランガーの当該論文の根本趣旨 *Grundtenor* について、ヘルマンは次の三点を挙げている。第一の根本趣旨は、ドイツ的なるもの等の再生

Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.255.

¹ Spranger, E. (1933) März 1933, S.406.

² Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.255.

³ Spranger, E. (1933) März 1933, S.406.

⁴ Spranger, E. (1933) März 1933, S.407.

⁵ Spranger, E. (1933) März 1933, S.406.

⁶ Rang, A. (1986) >Ja, aber< Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift “Die Erziehung“ im Frühjahr 1933, S.256.

⁷ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.115.

⁸ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.112.

としての国民運動に対する同意である¹。「ドイツ人の理念」や「ドイツ的陶冶」等といった表現²は、ドイツ国民運動の思想圏に属するものであろう。シュプランガーにおける「ドイツ的なるもの」の強調は、唯物論的あるいはマルクス主義的な世界観、そして国民の精神的な健全さを破壊する精神分析の否定と同じことであった³。ドイツ的理想の回復は、やはりシュプランガーにとっては最大の問題であったのである⁴。

第二の根本趣旨は、「ドイツ的なるもの」の偉大さや尊厳の想起という点である⁵。彼は、「ドイツの過去の偉大で尊敬すべきものへの誇りを思い起こさせることによって、ドイツ民族の再発見する」⁶ことを考えていたのであった。それはワイマール期やその時局における多くの干渉において萎縮してゆく「ドイツ性」を守り、そして盛り返したいという愛国的な意識と並行する。実は、彼は、他国からの国境や国民の基本的な生存権を脅かす干渉を一瞥し、戦争を過去のものとは見なすのではなく、むしろ緊迫した世界情勢に対する防衛への第二の出発の必要性を感じざるをえないとしても、「誰も悪くはとらないのではないか」と述べる⁷。その表現には、国家社会主義当局の軍備問題に対する、譲歩の構えをみることができる。

第三の根本趣旨は、「真にドイツ的な意味において」国家社会主義当局を追認しようとしているという点である⁸。たとえば、彼はドイツ観念論や宗教性、そして倫理等を、願望を込めつつも国家社会主義運動の中核に見据える⁹。ヘルマンによれば、シュプランガーにおける国民の高揚が、カント的な義務のエートスあるいは偉大なるドイツの倫理的理想によって担われるときに、ようやく真の「ドイツ的なるもの」と呼び得ることとなる¹⁰。しかしながら、国家社

¹ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.286.

² Spranger, E. (1933) März 1933, S.401.

³ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.286.

⁴ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育説史研究序説, p.285.

⁵ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.286.

⁶ Spranger, E. (1933) März 1933, S.402.

⁷ Spranger, E. (1933) März 1933, S.404.

⁸ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.287.

⁹ Spranger, E. (1933) März 1933, S.403.

¹⁰ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.287.

会主義思想は、振り返るならば、それと全く異質であった。従って、それは時局への発言としては、いささか夢想的に過ぎるようにも思われる。そして、それは振り返るならば、やはり的はずれな期待でもあったのである。さらに、それは極めて消極的な意味においてはああるが、当局に対する難渋の追認とみることもできるだろう。

このように、ヘルマンの指摘するように、当該論文の表現を拾い上げる限り、シュプランガーはこれらの「ドイツ的なもの」への愛国的な要求から、国民運動と国家社会主義運動に譲歩し、世界と周囲の列国の情勢から防衛への意識が顕在化していったと言えよう。そして、このようなトーンは、その後段の大学教育学論議へと繋がっていく。

シュプランガーは、当該論文の後段において大学教育にも触れる。学問は、彼が国家社会主義から最も守りたかったものの一つであった。彼はそこにおいて時局から労働と国防の重要性に触れるが、国民に求める労働とは、労働的な献身ではあるが、それは何も指導者や国防へといった秩序や権力ではなく、真理と正義への献身もあり得ると述べる¹。そして、大学と軍隊の本質的な相違を指摘した上で、「科学的な精神は統制されてはならない」²と述べる。教育や学問だけは、時局に影響されることなく、その正当性を守りたい。ここにシュプランガーの真意があるように思われる。シュプランガーは、そもそも国民の統一のために、教育独裁者 *Erziehungsdiktator* のような暴君を欲することはしないと述べる³。ここには明らかに独裁への抵抗を、あくまでも限定的にはあるが、見てとることができよう。村田は、当該論文における前段の譲歩的な論調が、このあたりの論述においては正反対方向に変わると述べる⁴。そして、それは当局に忠誠を誓ったものでは決してなく、まさしく教育が教育以外の勢力によってその自律性を阻害されることに対する、反対の叫びであると指摘している⁵。

そうではあっても、田代によれば、このような彼の「肯定的-否定的」言表からみれば、無条件に国家社会主義体制に賛同したとはいえないにせよ、当該

¹ Spranger, E. (1933) März 1933, S.405-406.

² Spranger, E. (1933) März 1933, S.406.

³ Spranger, E. (1933) März 1933, S.407.

⁴ 村田昇 (1969) 国家と教育—シュプランガー政治教育思想の研究, p.81.

⁵ 村田昇 (1969) 国家と教育—シュプランガー政治教育思想の研究, p.86.

論文はやはり注意深くかつ両義的な言表で、国家社会主義体制を承認・支持しているといわざるを得ない¹。さらには、ヘルマンは、そこでは世界観的対立者が平板なスローガンと無邪気な決まり文句で批判しているだけで、そこには理論的・政治的分析に欠け、漠然とした見通しや揺れ動く願望が表現されているに過ぎないと述べる²。

そのうえで、ヘルマンは、シュプランガーが教育学的思考と行為のジレンマという基本構造にあり、彼の哲学的解釈学的教育学の自己理解に対する国家社会主義政権の要求に対して、政治的なものの教育学的批判と教育学の政治的な取り込みとの相違を表現し得るような教育学的立場には立ち得なかったと述べている³。シュプランガーはそのようなジレンマから、前段のような譲歩的な表現をとらざるを得ず、そのラングが指摘した二元的コード「Ja, aber」構造において焦点をぼかしつつも、学問的良心を主張したのである。シュプランガーはこれについて、後にこのように回顧している；

その当時は、多くの仲間が政治的救済者が出現したと確信しており、まだ政治においては両党の分立があつて、ヒンデنبург **Hindenburg** やパーペン **Papen**、フーゲンブルグ **Hugenberg** の側の何らかの発言があつた限りにおいては、ヒットラー主義 **Hitlerismus** の本質的な様相が露わになっていなかった。そして私は、世の物事が純政治的な関係においてどのように事態となっているのかを、自分の立場から確信をもって見通すことができなかつた。だから、私の発信がはじめから拒否的に受け取られないようにするためにも、断固として、それを大学や大学教育の問題に制限する必要があつたのである⁴。

これを全面的に信用するとすれば、彼の国家社会主義への譲歩は、一つの戦略的表現であつたといえる。また、ヘルマンも、そしてこの論文の前段における譲歩的表現は、ある種の政治的な選択であつたとみている⁵。無論、それは決

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.117.

² Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.288.

³ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.289.

⁴ Spranger, E. (1955) Mein Konflikt mit der nationalsozialistischen Regierung 1933, S.466.

⁵ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.289.

決して褒められたやりかたではないだろう。しかし、時局の中で生きるジレンマを想うとき、そして当局の検閲制限下においても、なんとか国家社会主義当局からの批判の矛先をかわし、なんとかカモフラージュして、雑誌の刊行を守り続けようとした編集者の立場を勘案するならば、その親近的な表現を論拠に国家社会主義への同調と断罪するのは酷なことではないだろうか。田代は、国家社会主義の本質を「見通すことができなかつた」という言表は、彼の戦後の自己正当化ではなく、その本質洞察を阻んだ自らの親国家社会主義性と反国家社会主義性の混在を示唆する素直な自己告白であると述べている¹。無論、シュプランガーは、国家社会主義に明確な親近性があることを自覚していたとは思われない。ただ、そこには当時の教養市民層が共有するプロイセン的な愛着とドイツ性への精神的執着に、国家社会主義的思想圏に絡め取られていった思考法があったことは否めない。

さて、ここでシュプランガー以外の教育学者の振る舞いについても簡単に触れておきたい。小笠原が指摘するように²、教育学とりわけ精神科学的教育学についても、国家社会主義に対する態度は一様ではない。シュプランガーやフリットナーが自国に留まりながらも時局に与することなく、内的亡命の道を選んだのは先に述べたとおりである。そして、彼らの選択した道がいかなるものであろうとも、その真意は詳細にみてみなければわからないのは確かである。そもそもこのような事例について、時を隔てた世に身を置きながら、史実の一端を垣間見ること、それを断ずるのは危険である。これを踏まえた上で、シュプランガー以外の教育学者に目を向けてみたい。

まずザクセンのナチ教育同盟によって1933年11月11日にライプツイヒで仕上げられた「アドルフ・ヒトラーと国家社会主義国家に対するドイツの大学教官の信仰告白」が存在するという。これは基本的には、大学人の国家社会主義への賛同表明である。そこには約960名の署名があり、その中にはリットやボルノウのものもあったという³。このリットの署名は偽装であるという見方が強いようであるが⁴、ボルノウについては国家社会主義への親和性が認められると

¹ 田代尚弘 (1983) シュプランガーにおけるファシズムの問題, p.1.

² 小笠原道雄 (1973) 1930年代における「科学的教育学」の一考察—その問題の所在—, p. 340.

³ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.196.

⁴ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—,

いう指摘がなされている¹。また、ノールにおいても、国家社会主義への同調が認められている²。フリットナーにおいては、シュプランガーと同様の戦略的な両義性が認められるにせよ、ヘルマンは彼を国家社会主義への協力者ではないと断定する³。

これら国家社会主義と精神科学的教育学との関係については、両者に類似性があるという立場と、それらは本来相容れないものであり、アンビバレントな一時期を除けば、両者に連続性は無いという立場がある⁴。これらに対してテノルトは、第三のテーゼを提出する。すなわちそれは「全体においては非連続であるが、個々の要素においては連続性が認められる」⁵という思考方法である。坂越は、このテーゼは、二者択一的な決定をせず、全体的な配置を見通すことができる⁶。これによれば、少なくともその大多数は、そこに両義性が疑われるとしても、国家社会主義への幾ばくかの近親性は自覚的であったとは思われない。やはり当時の精神科学的教育学に属していたとされる教育学者は、その基本的なエートスに、意図的・自覚的ではない国家社会主義思想圏に絡め取られていく思考形式を何らかの形で内包していたという点では、連続性をみることができる⁷。その教育学的思考の全体像においては隔絶した距離をみることができる。

しかしながら、そこには国家社会主義の現実を眼前にすると沈黙せざるを得ない脆弱さは否めない⁷。そして、坂越は、個別の思考形式の親近性ゆえに、多くの教育学者が国家社会主義の危険性に気づかず、批判的な分析を怠ったことも事実であると指摘する⁸。また、テノルトは、教育学（だけではないが）も、国家社会主義が発生し拡大し得た社会動態において批判を見いだせずにはいた、

p.197.

¹ 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, p.189.

² 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学—ヘルマン・ノールのケーススタディー, p. 8.

³ Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, S.294.

⁴ 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学—ヘルマン・ノールのケーススタディー, p. 1.

⁵ Tenorth, H.E. (1986) Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945, S.309.

⁶ 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学, p.1.

⁷ 川瀬邦臣 (1997) 「ナチズムと教育学」の関係をめぐる論点, p.22.

⁸ 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学—ヘルマン・ノールのケーススタディー, p.12.

そのような保守的なドイツ的思考に属していたと述べている¹。しかし、彼らに確固たる批判的行動を期待するのは酷な注文かも知れない。彼らはそれが後にそこに隷属し、当局によって恣意的に変換される文脈を予想できなかったのである²。そして、坂越は、使用言語の表面的一致は精緻な分析を必要とし、それをもって直ちにそれらの連続性の証拠にはなりえないし、時局下にある思想や言表をイデオロギー的に二分し、当局側を紛糾することは短絡的歴史認識につながりかねないと警告する³。

このように考えるならば、シュプランガーの国家社会主義に対する関係と態度は、やはりその初期において両義的でありながらも、その一貫した人文主義的思考によって思想的抵抗として位置づけられるように思われる。森は、シュプランガーが 1920 年代から 30 年代にかけてドイツ民族主義への傾斜をみせているが、他方で彼の抱懐する西欧的人道理念がナチズムへの同調を拒んだと述べている⁴。彼のその両義性といくばくかの譲歩的表現のみによって歴史的に問題視されることは考えられない。そして、そこには戦後的な断罪や責任論ではなく、何よりも学問への姿勢こそが見きわめられるべきであろう。シュプランガーは、最後の著書において次のように述べている；

人々は人生と呼ばれる劇 *Schauspiel* に共演することをやめてきた。何千年、何百万年もの間、この地上でそのような劇が演じられてきた。そして、そこには限りない悲劇 *Tragik* が結びつき、限りない多くの心血 *Herzblut* が流されていった。しかし結局は、さまざまな悲劇の記憶に耐えていた最後の人も死にゆくのである。あなた方は全て無 *Nichts* に沈みゆくのである。

でも、本当に無に？もし、われわれのうちにある抑え難い声が、その背後により深い意味 *tieferer Sinn* が潜んでいるであろうことを証明しないならば、われわれは自らの短い悲劇に際しては言葉に尽くし難いくらい悲しむことであろう。もし高い光明 *höherem Lichte* からもたらされる一つの光がわれわれのうちを照らさないならば、われわれは死という夜をととても暗く感じるであろう。われわれの本質の中核 *Kern unseres Wesens* は、このような無に

¹ Tenorth, H.E. (1986) *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945*, S.314.

² Tenorth, H.E. (1986) *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945*, S.309.

³ 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学—ヘルマン・ノールのケーススタディー, p.12.

⁴ 森昭 (1969) 現代の教育思想, p.104.

対する対抗 *Gegenwehr* である。そして、それはわれわれのうちにある不滅のもの *Unzerstörbare* である。それ以外のものは、より高い力 *höheren Macht* に委ねたい¹。

シュプランガーは、悲劇に満ちた人生を振り返りながら、なおも虚無に沈みゆくことを拒み、人生の最後の最後まで真理を探究した一人の学徒であった。自らが背負わされた虚無への陥落という危険に抗するために、人はそれぞれの道でより高い光明から発せられる光に向かって歩み進む。シュプランガーの道は、真理への道であった。でき得る限りの努力をすること。それ以外を欲してはならない。それ以外のものは、その道にはない。自分のできることをでき得る限りの努力で進むこと。これが、シュプランガーの学者としての最後の提起なのではないだろうか。何よりもこのような誠実さと謙虚さこそがシュプランガーの美学であるだろう。一貫して人文主義的思想を持ち続けたが故の苦悩と、時局においても容易に翻意され得ない学問的誠実さ、さらにはどこまでも学問の自由を守ろうとした真摯な態度に、そこに生きた一学者のあり得るべき姿をみるように思われる。

第二節 シュプランガー教育学の基本的視野

ここでは、シュプランガー教育学を把握するために、まずはその基本的視野に目を向けてみたい。そこで、彼の教育学の最も主要な契機であり、その教育学を一貫している形而上学的視野と、それに連動して形成された人間学的視野と価値論的視野を順にみていくこととする。

第一項 シュプランガーとその形而上学的視野

シュプランガー教育学の特徴の一つに、その基底にある形而上学がある。ここでは、彼の形而上学の特徴をさぐってみたい。シュプランガー教育学を一貫していた根本的信念の一つは、人間の本質についての形而上学的=宗教的なものを源泉とした確信であったという²。それ故に、彼の教育学も、その人間学的論議も、その根本的な基盤は、その形而上学にあると言われている³。従って、

¹ Spranger, E. (1963) *Menschenleben und Menschheitsfragen*, S.163-164.

² 村田昇 (1963) シュプランガーにおける人文主義と国民主義, p. 104.

³ 山崎英則 (1992) E.シュプランガーの人間教育論, p.29.

それが十全に理解されなければ、シュプランガー教育学は十分に理解され得ない¹。山邊は、彼においては形而上学あるいは宗教と教育が密接に関連しており、かつ彼の形而上学あるいは宗教思想の中には、教育学の本質的根本問題が秘められているとして、彼の教育学の研究には、それについての研究が不可欠であると説く²。つまり、シュプランガーの教育学を直接的な分析対象として取り上げ、それを周到に把握するためには、その基底をなす形而上学的論議の分析を回避することはできないのである。そこで、シュプランガー教育学の根本的な基盤としての形而上学的な論議を辿っていきたい。

まず、シュプランガーの形而上学的=宗教的な著作は数多い³。シュプランガーの著作全集第9巻『宗教の哲学と心理学 *Philosophie und Psychologie der Religion*(1974)』の編集の責を担ったベーア *Bahr, H.W.*によれば、形而上学的=宗教的な基本問題は、彼が教育学に着手した頃よりの、生涯の課題であったという⁴。それ故に、彼の形而上学的=宗教的な論議は、自らの研究領域において確固たる分野を形成していると言い得る。おそらく、それは自らにとって極めて重要な知的関心対象であったにちがいない。天野によれば、シュプランガー教育学は、その根本において強いキリスト教的倫理観に貫かれているのである⁵。

ただ、山邊によれば、シュプランガーは形而上学的=宗教的な問題を神学者としてではなく、哲学者・教育学者として論じたのである⁶。それ故に、彼は、自らの形而上学が神学の正道からは一種の異端として目されるおそれもあると語っている⁷。たしかに、彼の形而上学の志向性は、神学や哲学における、いわ

1 片山光宏 (1987) 初期シュプランガーにおける諸宗教思想の理解と受容, p.31.

2 山邊光宏 (2006) シュプランガー教育学の宗教思想的研究, p.3.

3 シュプランガーの形而上学的=宗教的論議の主なもの、シュプランガー全集第9巻に所収されている。また、既に示してある二件のシュプランガー業績目録 *Bibliographie* によっても、その数量的膨大さは認識できる。ちなみに、そこにおいて形而上学的=宗教的論議は、「*Briefe an Luther* ルターの書簡(1903)」の編集からみることができ、1906年には、既に「*Ernst Troeltsch als Religionsphilosoph* 宗教哲学者としてのトレルチ」をみることができる。

4 *Bahr, H.W.* (1974) *Nachwort*. S.422.

5 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—, p.62.

6 山邊光宏 (1995) 宗教の本質, p.136

7 *Spranger, E.* (1949) *Die Magie der Seele*, S.10.

わゆる宗教哲学の研究がとる立場と決して同様ではなくて、この意味において非神学的 *Nicht-Theologische* な立場であるという¹。さらには、宗教の概念を狭い意味に解するならば、シュプランガーの形而上学的思想を宗教的と称することはできないとさえ言われている²。そうであるならば、彼の形而上学は、いわゆる形而上学一般に比して、特有の性質が認められるように思われる。そこで、まず彼のそのような形而上学的論議の、とりわけ宗教的立場に目を向けてみなくてはならない。

ところで、シュプランガーは、自らの形而上学的あるいは宗教的立場を明確に表明しているわけではない。ただ、彼の形而上学的論議の基本的な立場は、内在的神秘主義の発展であると評されている³。ちなみに、彼は自らの形而上学的論議において、宗教性を次の三つの形態から区分している⁴。第一に、内在的神秘主義 *immanente Mystik* であり、第二に、超越的神秘主義 *transzendenten Mystik* であり、第三は、それら双方の特性を併せ持つ二元的 *dualistische* な宗教性である。このうち、内在的神秘主義は、基本的に、現実や現世に対する敬虔さを含意する宗教的立場である⁵。山邊は、ここがシュプランガーの思想一般を解明するマスターキーであると述べている⁶。

この内在的神秘主義とは、絶対的な生の肯定 *Lebensbejahung* の宗教であり、生の全ての積極的な価値において神性の萌芽 *Keime des Gottlichen* を見出す⁷。加えて、それが超驗的な世界ではなく、現実にある人間の内的な生に関連するが故に、現世的な宗教性 *sakulare Religiosität* とされる⁸。従って、この内在的神秘主義は、人々に現世において価値ある道とその究極まで歩み進もうとすることを説くのである⁹。これによって、内在的神秘主義は、それが神秘主義で

1 山邊光宏 (1995) 宗教の本質, p.136.

2 安谷屋良子 (1969) エデュアルト・シュプランガーの宗教思想の特色について, p.2.

3 山邊光宏 (1995) 宗教の本質, p.139.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.214.

5 Spranger, E. (1928) *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart*, S.37-38.

6 山邊光宏 (2006) シュプランガー教育学の宗教思想的研究, p.75.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensformen* S.214.

8 Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.288.

9 Spranger, E. (1922) *Lebensformen* S.53.

であるとともに、必然的に敬虔主義 Pietismus をとることとなる¹。

ここから、やがて人間の普遍的宗教性 Allgemeine-Religiosität が論じられるが故に、そこから汎宗教性 Pan-Religiosität という特性が導かれてくる²。これによつて、宗教を世界史に現れた諸宗教形式に、ましてやキリスト教のみに限定し、絶対的・固定的に強調するべきではないという着想に導かれていくのである³。シュプランガーは、次のようにも述べている；

最大の誤ち der größte Fehler は、歴史的なイエス Jesus が人々にとって何やら宗教的に義務的なものを意味すると信じられてしまったことである⁴。

先の神学的異端という自己理解を逆説的にとれば、シュプランガーの形而上学は、現代キリスト教の再考察を通じて人間の宗教性の一般的核心に迫るという意味において、非キリスト教的、あるいは超キリスト教的と言えるという⁵。彼の形而上学的探究の解答は神ではなく、やはり人間なのである。従つて、彼の形而上学的論議は、神学それ自体への漸近性よりも人間学それ自体への漸近性において読み解かれなくてはならない。実際、彼の形而上学に中心的課題は、神の実在論ではなく、人間の本質や人間存在に対する形而上学的＝宗教的論議である。従つて、彼の形而上学はその人間学的論議と密接に関わり合う。そこで、彼のそのような形而上学的論議を辿っていきたい。

まず、シュプランガーの人間学的意識から振り返ってみる。彼の教育学における人間学的問題設定は、「人間とは、本来、何であるか」という極めて純粋な形式であった。ただ、「人間とは何か」という形式は、その形式の純粋性に比して極めて難解であり、軽々に解を得ることが困難である。そこで、彼はその人間学的論議において、人間を外側から眺めてみることから始める。考えてみると、人間は、誰しもがその外的・身体的必然、すなわち生存のためのさまざまな生物的法則に制約されることは否めない⁶。従つて、教育学における人間学的

1 Spranger, E. (1928) Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart, S.38.

2 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.16.

3 片山光宏 (1987) 初期シュプランガーにおける諸宗教思想の理解と受容, p.36.

4 Spranger, E. (1911) Hauptproblem der Religionsphilosophie – vom systematische Standpunkt, S. 160.

5 安谷屋良子 (1969) エデュアルト・シュプランガーの宗教思想の特色について, pp.13-14.

6 Spranger, E. (1954) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, PP, S.4.

的論議において、生物的・物理的な視座はやはり不可欠とならざるを得ない¹。そうではあっても、彼は人間にとって大切なことは、単に生きるということではなく、よく生きる *würdig zu leben* ということであると思念する²。それ故に、彼は、人間を真に人間たらしめるものは、そのような生命的・生物的なものに留まらない、むしろ単に人間的なるもの以上のもの *Mehr-als-blos-Menschliche* であると考えた³。彼は、次のように述べるのである；

人間の本質 *das Wesen des Menschen* は、うちなる自然的拘束や、あるいは社会的拘束に尽きるものではない。むしろ、それどころか人間の本質は、宗教的に言うならば、うちなる神との結びつきや、哲学的に言うならば、形而上的なもの *Metaphysische* に根ざしている⁴。

シュプランガーは、人間の本質を、たとえば生物的な生命維持や共同体への適応等にではなく、「形而上的なもの」にみたのである。それ故に、彼は、人間学的論議において人間を客観的な実在においてのみ考察しようとするならば、人間存在の重要な局面を見失いかねないと警告する⁵。そこで、彼は「形而上的なもの」という思考方法をもって、さらに次のように述べる；

人間性を、形而上学的＝宗教的に理解しようとするのは、単なる人間の背後に、形而上的なもの、あるいは神に結びついたものを思念するからである。人間性とは、全く社会学などの範疇ではなくて、むしろ形而上学的＝宗教的 *religios-metaphysische* な範疇にあるのである⁶。

ここで、シュプランガーは自覚的に「形而上学的＝宗教的な範疇」という言い回しを選択し、自らの形而上学的な立場を前面に押し出す。「人間とは何か」という問い、あるいは人間存在の本質に関する論議は、生物学的な考察方法や

1 Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, S. 64.

2 Spranger, E. (1937) *Kulturmorphologische Betrachtungen*, S.492.

3 Spranger, E. (1948) *Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmächte*, GS, S. 313.

4 Spranger, E. (1933) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit*. GS, S.332.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.173.

6 Spranger, E. (1948) *Der Humanitätsgedanke und seine Problematik*, S.310.

社会学的な考察方法のみでは不十分である。やはりそこにおいては、それら以上に形而上学的=宗教的な視座が重要となるのである。

さて、シュプランガーの形而上学的=宗教的な視座によって照射しようとする「形而上的なもの」についてみてみたい。彼は、人間の本質がそこに根ざしているという「形而上的なもの」をどのように論じているのであろうか。

一般に「形而上的なもの」とは、変動する経験的な規定、すなわち形而下なるものの相対性を超えて止住するものを指し示す¹。たとえば、真も、そして美も、人々が住まう物理的・時間的世界を遙かに超えた世界に存するように考えられているように思われる。ところが、シュプランガーはそのような「形而上的なもの」を、遙かなる彼岸の彼方ではなく、人間の存在のうちなる深まり **Tiefen** に見出す²。そして、彼はそこから時間の日常性という平面を垂直に貫く新たな次元 **neuen Dimension** が開かれてくると説く³。この「新たな次元」とは、「第三の次元、上への垂直の次元、別の表現においては、深みへの次元、つまり全てを包み込む神的なものとの関係」であるという⁴。従って、それは時空間間の単なる肉体的・生命的な **bloße leiblich-vitale** 存在と全く異なった生の次元である⁵。彼は、それを人間存在の形而上的次元 **die metaphysische Dimension** と名付けたのである⁶。人間はそれによって変動する経験的な規定、すなわち形而下なるものの相対性を超えた「形而上なもの」と関わるのであり得るのである。

シュプランガーは、そのような形而上的な次元こそを人間存在の核 **Kern** とみる⁷。そして、彼はそれが全く探究されることなく、そこが耕されないままであるならば、人間はどんどん荒んでゆくことであろうと説く⁸。さらには、物理的・時空間的秩序のみに囚われ、形而上的な深みの次元を持たないとしたら、人間のあらゆる生の意味が絶えてしまうという⁹。まさに、人間存在のそのよう

1 哲学事典(1977) 平凡社, p.401.

2 Spranger, E. (1964) *Menschenleben und Menschenheitsfragen*, S.20.

3 Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.63.

4 Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit.*, S.714.

5 Spranger, E. (1954) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, PP, S.12.

6 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.37.

7 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.25.

8 Spranger, E. (1964) *Menschenleben und Menschenheitsfragen*, S.50.

9 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.36-37.

うな形而上的次元とは、人間が単なる生物としてではなく人間として存在し、人間らしく生を遂行していくうえで重要な次元であると言えよう。それだけに、教育学においてこそ、人間存在のこのような形而上学的次元は、極めて重要で本質的な注視対象となるであろう。彼は、次のように述べる；

人間は、形而上的な深み *metaphysischen Tiefen* においてのみ、生きられる¹。

そこでシュプリンガーの形而上学的論議とその構えをみてみたい。人間は、その存在が生物的・社会的に制約されているとしても、その存在のうちには、それらを超えいでる生の次元、すなわち、形而上的次元を有する。人間は、そのようなうちなる形而上的な深まりにおいてのみ、世俗を超えたもの超越的なものへ到達し得る²。そこでシュプリンガーは、そこを現世を超えたもの、あるいは超越的なものへの入口に喩え³、神に近きところ *Gottnahe* と表現する⁴。人間は、そこにおいてこそ超越的なもの、あるいは神と出会うことができるのである。それでは、彼は神それ自体に対して、どのような構えをとるのであるか。彼は、次のように述べる；

世界の意義を創り出すもの、あるいは世界の意義を与えてくれるものとして、精神的にうみ出された、あの究極のものを、宗教的な言いかたで神 *Gott* と呼ぶのである⁵。

従って、シュプリンガーは神を客観的な実在として語らない⁶。彼は神をむしろ価値や意味と関わる人間の精神の究極的な産物、あるいは「主観的価値体験の究極の対象として考えられた客観的原理 *objektive Prinzip*」⁷、さらには「最

1 Spranger, E. (1952) Gedanken zur Daseingestaltung, S.9.

2 Spranger, E. (1954) Pädagogische Perspektiven, S.85.

3 Spranger, E. (1954) Pädagogische Perspektiven, S.85

4 Spranger, E. (1964) Menschenleben und Menschenheitfragen, S.20.

5 Spranger, E. (1922) Lebensformen S.212.

6 Spranger, E. (1911) Hauptproblem der Religionsphilosophie-vom systematische Standpunkt-, S.142.

7 Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.212.

高の価値体験を啓示してくれる世界の原因 *Ursache der Welt*¹とする。すなわち、彼によれば、神という概念はそれは純理論的な根源を有するものでも、純構成的なものでもない²。そもそも神は、もともと概念的に規定したり言葉で言い尽くせるものではなく、それは、いきつくところ「知られざる神 *Der unbekannte Gott*」のままなのである³。彼は、次のように述べる；

人々が、世界やたましいの本質を求めて熟慮する時、人々は、さしあたりその知られざる偉大さに対して、数学的な象徴記号 X をもって表示し得るのみである。そして、人々が、世界やたましいの全ての秘密が立ち還る究極的な統一態について神 *Gott* と名付けたとしても、なるほど人々が神を口にする際に神聖な畏敬を抱くにもかかわらず、その神という名は、尚も「知られざるもの *Unbekannten*」というヴェールを被ったままなのである⁴。

シュプランガーによれば、人間はどこまでいっても神についての法則をうち立てることはできない⁵。そうであるならば、人間は学的認識において神を把握することを、そしてそれを理性的に論じていくことを断念しなくてはならないかもしれない。ところが、シュプランガーによれば、その「知られざる神」は、人間にとって全く未知のものではない。なぜならば、「知られざる神」は、人間の内なる深まりにおいて自らを啓示 *Offenbarung* するからである⁶。すなわち、神はさまざまな様相で啓示を發し、人間存在の形而上的次元に入り込んでくる⁷。それだけに、うちなる形而上的な深みは、人間にとってまさに超越的なものから發せられた啓示の源泉となるのである⁸。これによって、人間は神を予感し得る。彼は、次のように述べる；

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.53.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.213.

3 長井和雄 (1955) シュプランガーの宗教論, p.73.

4 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.11-12.

5 Spranger, E. (1911) *Hauptproblem der Religionsphilosophie-vom systematische Standpunkt-*, S.142.

6 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.41.

7 Spranger, E. (1928) *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart*, S.5.

8 Spranger, E. (1954) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, PP, S.12.

神は、いかなる時でも自らを啓示する。たとえば、自然の中に、歴史の中に、そして神との邂逅を知り得る個々人の人格の中に啓示する。全てそのような神の解明は、人間のこころの最奥 **Innersten** において、ようやく発光するのである¹。

シュプランガーは、啓示を人間の形而上的次元に差し込む光に喩える。人間はどうしても現実世界において神と具体的に出会うことはできないが、神から発せられた啓示をその生において受け取ることができる。それこそが、うちなる神との出会いである。それでは、人間はその光からそこに秘められた本質を普く受容できるのだろうか。シュプランガーによれば、神は啓示という方法によって、あるニュアンスを纏いながら人間の心に入り込んでくる²。それ故に、彼は、次のように述べる；

神は人々に、たとえば、自然や歴史、または芸術や科学といった言葉で話してくれる。しかしながら、その御言葉 **Sprechen**、すなわち正しき解釈は、神によってのみ与えられた真正さの中核的啓示 **Zentraloffenbarung** にのみ含まれているのである。人間は、その自然や歴史についての素朴な理解や芸術的意志、そして理性的な思考すら、その究極的な意味に適うなどと思うことは、毛頭、許されない。むしろ、それぞれの言葉は比喩 **Gleichnisse** に過ぎないのであって、その真正な意味は極めて深遠なところに存し、人間はそれを遠くから敬虔に予感し得るのみである³。

神が発する啓示は、真正な意味それ自体がそのままの状態によってではなく、それについての特有の表現形式によって人間の存在の形而上的次元に入り込んでくる。そして、人間は啓示された特有の内実から、「何か」を受け取ることができるのみである。それでは、啓示の受容は如何にして可能なのであろうか。そこで、シュプランガーは体験「**Erlebnis**」という概念を持ち出す。すなわち、この体験とは、歴史的な所与の精神的構成体を通じて、超個人的 **überindividuellen** な意味に出会い、そこにおいて「私 **Ich**」が自らの内的現実 に即してその意味

1 Spranger, E. (1948) *Der Humanitatsgedanke und seine Problematik*, S.309.

2 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.39.

3 Spranger, E. (1954) *Lebensformen*, S.58.

を翻訳することである¹。シュプランガーに従えば、神が発する啓示は、体験においてその内的現実在即して翻訳的に受容される。そして、これによって啓示は、理解可能な意味へと移し替えられていくのである²。

従って、人々がそこから受け取る内実は、実に独自の形式のものであり、もしかしたらそこから漏れ落ちるものもあるかも知れない。本来、大切なのは、何よりも啓示に盛り込まれた「無限に多くの方向に光を放射するところの、そこに濃縮された意味の豊かさ *verdichtete Bedeutungsfulle*」³である。やはり人間は、おそらくその全き内実を普く受け取ることができないかもしれない。

ここで、シュプランガーは、人間にとって最大の悲劇的宿命 *tragischste Schicksal* を、その存在のうちにおいて価値や意味への憧憬が永遠なるものを求めて躍動しているにもかかわらず、人間それ自体は、時間性・空間性・物質性に制約された有限なる存在であることにみる⁴。そして、あの体験にみる啓示の翻訳的受容も、それ自体は、そもそも極めて時間的な行為 *zeitlich Tat* に過ぎない⁵。従って、人間は、如何にあっても、やはりその有限さ故に、啓示に秘められた価値や意味の豊かさをそのままの形式で普く獲得することはできない。しかしながら、神が人間に発する啓示は、やはり「ただ生きられた生にのみ *nur im gelebten Leben*」に存するのである⁶。そして、価値や意味の本質も、常に体験の中にのみ現れるのである⁷。従って、啓示の受容について人間がなし得るのは、それが時間に制約された有限なる行為であるにせよ、ただ「生きられた生」における体験のみなのである。彼は、次のように述べる；

啓示—それは宗教的表現からの用語であるが—を明らかにしてくれるのは、何よりも深い体験の遂行である。体験以外のものを本来的な啓示の源泉として考えることができない。イエス・キリスト *Jesus Christus* は、そこから最高度に汲み取ったのであり、それ故に、人々にとって最高の啓示の源泉 *hochsten*

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.21-22.

2 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.51.

3 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.52.

4 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.31.

5 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.51.

6 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.21.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.291.

Offenbarungsquelle となり得たのである¹。

従って、シュプランガーは啓示の源泉を体験以外に求めない。啓示の受容は、先験的に語られるのではなく、むしろ体験、つまりは、その「ただ生きられた生」に発せられた比喩的な意味内容の独自の翻訳においてのみなされる。それ故に、体験は、極めて個別性が高い。人間は、啓示を個別性という神秘 *Geheimnis der Individuation* において各自が全く独自の方法で体験し、そこから意味や価値を全く独自の形式で受容していくのである²。これによって、人間は個人として神性のある部分 *teil am Gottlichen* を享けることとなる³。すなわち、そこに啓示された価値や意味は、個々の体験という個別的な制約に即して、独自の形式でその存在に降臨する。すなわち、そこには個別性と独自性があり、どこまでいっても普遍性と一般性にかけることであろう。

しかし、そのような個別的な体験における神性の降臨は、その独自性において、他の誰よりも深くその一端に与っているのかも知れない。換言するならば、人間は個人のそのうちなる深まりにおいて、独自で特有の神と邂逅する。従って、有限性が最大の悲劇であるとしても、人間は、その独自性において他を凌駕し得る。人間の存在の形而上的次元における神との邂逅は、全く独自のものであるとともに、他の何ものとも替えることができない重要な契機なのである。このように考えるならば、神へと通じる道は体験以外にない。

従って、シュプランガーの形而上学においては、神の实在論議や経典解釈等にではなく、人間の個々人の「ただ生きられた生」における独自の体験こそが重要な注視対象となる。まさに、彼は、形而上学的論議の起点 *Anfang* を人間の生に求めたのである⁴。これによって、彼は、その形而上的探究においては、ヘーゲル *Hegel, G. W. F.*等に代表されるような、先験的で純粹形而上学的 *rein metaphysischen* な考察方法を拒み⁵、シュライエルマッヘルやライシエル *Reischle, Reischle, M.*⁶等に従い、人間の生から、すなわち「ただ生きられた生」から出発

1 Spranger, E. (1944) *Glaube, Geschichtsprozess und Bewußtsein*, GS, S.286.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen* S.242-243.

3 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.145.

4 Spranger, E. (1911) *Hauptproblem der Religionsphilosophie-vom systematische Standpunkt-*, S.103.

5 Spranger, E. (1911) *Hauptproblem der Religionsphilosophie-vom systematische Standpunkt-*, S.152.

6 Reischle, Max (1858-1905)

発しようとする。ここにキリスト教的ヒューマニズム *christliche Humanismus* の特徴がみられ、そこでは神の啓示の何たるかについての基準 *Kriterien* が、あの超越論的な思念から離れ、人間の意識に委ねられていくこととなる¹。彼は、自らの形而上学の構えを次のように表現する；

われわれは下から *Von unten aus* 行き、ヘーゲルは上から *von oben* 構成するのである²。

さて、シュプランガーに従うならば、人間は有限な存在でありながらも、その存在の形而上的次元において神と出会うことができる。それは、体験という出来事であった。まさに神は体験において、ある神性 *Gottlichen* として人間の存在の形而上的次元に現れ出でる³。そして、人間はそこから特有の神性を汲み取ることができる。体験とはまさにうちなる神との邂逅であり、その神性の享受に他ならないのである。従って、シュプランガーの形而上学においては、神という概念も、結局は体験された価値の内容に根ざす⁴。そして世界の意義も認識され証明されるものではなく、特有の体験状態 *eigentumlichen Erlebniszustand* においてもたらされるものである⁵。さらには、人間の生の何たるかやその意味も、自らの生を通り抜けることによって、ただ体験されるのみである⁶。そこで、人間にとっては、啓示によってもたらされる神性の内実、すすなわちその価値や意味が重要となる。彼は、次のように述べる；

人間にとって（啓示において）重要なのは、その価値内容や意味内容の実質である。価値や意味は啓示深い現世的な構造から人間のうちに放射され、そして人間がその独自の深まりから現実世界に向かって形成的に刻印していくものである。そのような意味内容や価値内容を包含するもの（そのよう

1 Spranger, E. (1948) *Der Humanitatsgedanke und seine Problematik*, S.310.

2 Spranger, E. (1911) *Hauptproblem der Religionsphilosophie-vom systematische Standpunkt-*, S.128.

3 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.18.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.213.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.213.

6 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.20-21.

な体験)こそが、「現世的敬虔 Weltfrömmigkeit」である¹。

さて、この「現世的敬虔」は、その表現から何やら特異な印象を覚えてしまいかねないが、決して特異なものではない。それは人々にとっても決して縁遠いものではなく、日常においてさえ、たとえば、愛児の眠る揺り籠の前に立つときに湧き出づる慈愛や哀悼に際しての畏敬、さらには夕陽に照らされて輝く山の緑に覚える美しさなどにも存するという²。また、それはうちなる神との関わりでもあり、あるいは「高き頂へと高まりゆくような銀色に輝く瞬間 Silberblicke」の訪れであったりもする³。シュプランガーは、そのような体験を「現世的敬虔」と呼ぶのである。彼は、次のように述べる；

このような体験とは、神によって与えられた感動の現世的な顕現であり、そこにおいて神的なるものが現れるのである。この体験についての考え方が「現世的敬虔」の最も完全なる表現形式である。なぜならば、この体験とは、あのシュライエルマッヘルの述べた銀色の輝きであり、それによって人間の深層が開かれるのである。ただ、それは全く縁遠く、不気味な様相を伴うものではなく、むしろ天使の舞いをつつむ、かすかで絶えず響いている音楽のように、そしてまもなく激しいオルガンの音のように高く力強く鳴り渡り、それからまた神に息づかいが宿るごとくの、静かで柔らかな余韻を残すかのようである⁴。

それ故に、「現世的敬虔」は、人々にとって決して特異なものではなく、日常においてさえも可能となろう。「現世的敬虔」が、たとえば神性の享受という表現によって、何やらその表現から抹香臭い印象を拭い得ないように思われるが、それは、似非宗教の理不尽な苦行等に見る破廉恥さのように、人間にとって驚異なる異質さをもって迫り来るのでは全くない。あの世の救いではなく、まさに現世における救いである。そして、それはあの世の至福ではなく、現世における至福である。かの神性は現世的形式で人間存在の形而上的次元に降臨

1 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.37.

2 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.13-14.

3 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.15-18.

4 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.18.

する。すなわち、その時、神はそこに神性として顕現し、現世的な形式をとる¹。その瞬間、人間は、現世的構造に秘められた啓示によってもたらされる価値内容や意味内容に、ようやく与ることができる。それはまさに形而上なるものの現世的な享受、あるいは神の現世的な享受とも言い得よう。

従って、シュプランガーの形而上学は、超越的世界の物語ではなく、人々が生を営む現世の物語なのである。シュプランガーによれば、まさに、そのような「現世的敬虔」は現世を超えた遙か高きところに求められるのではなく、むしろその神性は、現世のあらゆる場所に、すなわち、人々が立ついかなる地点にあっても存している²。つまり、現実世界の隅々に、かの神性が秘められつつ宿っている。従って、シュプランガーは、人々を取り巻く現実世界においては、それが微細なものであれ、人間の生の全体的意義や価値にとって重要でないものは何一つないと説く³。人間は、あの世においてそれに与るのではなく、実は現世においてそれを享受することができる。それ故に、現世こそが肯定されなくてはならない。彼は、次のように述べる；

この現世という器 *irdenen Gefäß* の中においてのみ、天上の宝を得ることができる。ランケは「この世の終末においてようやく最高者が現れいである」といった浅薄な信仰に抗して、次のような命題を表明した。「人間はいかなる時も、直接、神に連なっている。」もしかしたら、ランケは更に深い道理をもって次のように言い得たかも知れない。「いかなる人間も、直接、神へと連なっている。」人間の存在のうちには、天への階段 *Himmelsleiter* が掛かっており、人間がそこを上り進むことは、禁ぜられていないのである⁴。

シュプランガーは、世の終末に現れるという救済者や来世における救いを求めることなく、この現世において天上の宝を得ることを説く。なぜならば、人間は誰しもが存在のうちに神へと連なる天への階段を有していると考えからである。そして、人間は、あの天への階段を登り進むことができるのである。それはあの世の物語ではなく、現世においていかに生きるべきかを教示するス

1 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.18.

2 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.15.

3 Spranger, E. (1952) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.40.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.401.

トリーなのである。新井も、「全ての個人は神に直接する」といえないわけがあるかと問い、神（あるいは救いあるいはまた真理）への道は、全ての人に開かれており、すべての人がそれぞれの仕方神（救い・真理）を見いだし得ると述べる¹。

それでは、人間がその存在のうちにおいて神へと連なっているとしても、人間はそこへ到る階段をどのようにして登りゆくことができるのだろうか。ここでシュプランガーは、超人的な飛躍や魔術的な飛翔にではなく、ごく普通の人々のごく普通の誠実な努めに注視する。そして、彼は、自らをかけたきびしい努めを通してのみ、その先へと進み得るが故に、人間にとって最も重要なのは、自らからが独力で努めゆくことであると説く²。従って、そのような階段は、他に助けられるようなものではなく、むしろ独力で登りゆかなくてはならない。やはり、それは安直な階段であろうはずもなく、それには相応の努めが必要なのである。彼は、次のように述べる；

神的な生の全き意味へと到る数々の段階において、そこへ到ろうと努力することこそが、あのフィヒテの謂う「宗教的なもの *Der Religiose*」である。そして、フィヒテに従えば、このような高まりゆく全体的ドラマは、なおもただ一つのこの世界においてこそ、実現されなくてはならないのである。永遠の幸福 *Seligkeit* なるものは、たとえば死後の彼岸の彼方においてようやく求められるようなものではなく、シュライエルマッヘルに従えば、現在ある生のまっただなかに、またはその近くに、既にあるのである。「単に死して埋葬されるだけでは、おそらく至福には到達し得ないことであろう。」永遠の幸福とは、ここにおいて、すでに人間を取り巻いているもの、すなわち、永遠なるものに求められなくてはならないのである。真なる生はそれ自体必然的に幸福であるが、偽りの生は不幸なのである³。

シュプランガーは、神性の領野へと高まりゆくのは、あの世の彼岸においてではなく、自らが努めることによって、まさにこの現世において実現されなくてはならないと説くのである。そして、彼はそこにこそフィヒテに従い「宗教

1 新井保幸 (1987) シュプランガーの学問論の特徴と思想的背景, p.12.

2 Spranger, E. (1952) Gedanken zur Daseingestaltung, S.38.

3 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.22-23.

的なるもの」をみる。すなわち、彼は、人間の宗教的行為の本質を、単なる無分別な偶像崇拜や徒な苦行を通じた魂の浄化への信心にではなく、ごく普通の人々の現世における真摯な努めと、それによって得られるうちなる高まりにみるのである。彼は、次のように述べる；

救い *Erlösung* とは、すでにそこにあり、ただそこに到達しているような何かに対する瞑想的な帰依にあるのではなく、むしろ自らが希いつつなされる努め *strebend Bemühen* にこそある。それ故に、恩寵 *Gnade* は、自ら努めるものにこそ降り来たり、そして自ら努めゆくもののみが神性の顕現に与り得るのである。しかし、(自らが努めゆかない) 受動的なもの *Der Passive* は、神性の降臨 *Besuch der Gottheit* を幾分不用意に、そして幾分不完全に受け取ることであろう¹。

従って、シュプランガーは、現世における人間の努めの重要性を説く。まさに苦しみに対しても純粹に、そして歓喜に対しても純粹に努めゆくことが重要である²。人間は、残酷な運命においてすら努めゆくことによって意味を獲得することができる³。すなわち、人間は、極度の悲劇的な状況においてさえも、強力な「にもかかわらず *Dennoch*」によって、よき方向へと歩み進むことができるのである⁴。「運命において努めゆく人には、喜び *Freude* も苦しみ *Schmerz* も微笑んでくれる」⁵。これによって、個々に迫り来る運命は内的に克服され、輝かしいものとすることができるのである⁶。彼は、次のように述べる；

上を見て彼岸の彼方に住まう神々に想いを馳せたり、下を見て地上の暗く不可解な苦難に身を窶すのではなく、まずは真っ直ぐを見据え、前に向かって直進していこうとすることが必要である。これが現世的敬虔なのである⁷。

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.304.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.242.

3 Spranger, E. (1952) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.117.

4 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.43.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.242.

6 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.64.

7 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.15-16.

従って、シュプランガーは、現世においてそこを努めながら、神性の領野へと到る道程をその先に向かって前進的に歩みを進めることを説く。現世における敬虔な努め、そしてそれによって得られるうちなる高まり、これこそが、彼のいう「現世的敬虔」の本旨なのである。現世的敬虔は、ある特定のドグマと全く無関係 *dogmaenfreie* な、人間のうちなる高まりをもたらしてくれるものをさす¹。そして「現世的敬虔」は、非日常的な感激や篤い信心による没入のみにある特許ではなく、日常において自ら努めゆくものにこそ等しく開かれている。

従って、人間は、徒に時を過ごしてはならず、その現実において誠実に努めゆかなくてはならない。実に、そのときを真摯に努めゆくことこそ重要なのである。これによってこそ、人間は生を享けた地上世界において、高次の意味へ向かって、自らを能動的に、そして受容的に高めていくことができる²。人間は、自らの努めによってこそ、その存在の形而上的次元において特有の神との邂逅を重ねながら、神性の領野へと漸進的に高まりゆくのである。比喩的にいえば、存在の内なる深まりに住まう神が真の神 *wahren Gott* へと到達する過程において、多くの特有の神と出会うのである³。そして、たとえそれが直接的な有用性を持たないとしても、それ自体、決して無駄な徒労ではない。彼は、次のように述べる；

外的な成果が現れない、あるいは現れ得ないときにも、つとめを続けよう。なぜならば、いつも重要なのは内的な勝利 *inneren Gewinn* であり、仮に現実世界において直接的にうまくいかななくても、(そのうちにおいては) 神の御前に在り続けるのだから⁴。

人間の内的な成果は、必ずしも世間的な有用性に一義的に縛られ得ない。そもそも自らが努めて得た価値は、外的な有用性を超えて輝き、現世的な打算では割り切ることができないのである⁵。世俗的に得るものがなくても、もしかし

1 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.40.

2 Spranger, E (1949) *Die Magie der Seele*, S.38.

3 Spranger, E. (1954) *Der Unbekannte Gott*, S.38.

4 Spranger, E. (1952) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.46.

5 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.28.

したらそのうちにおいて神性の領野へと到る道程をその先へと歩み進んでいるかもしれない。人間にできることは、ただ一つ、すなわち、そこを誠実に努めゆくことのみである。まさに、人間は、絶対者の慈愛溢れる救済によって瞬時にそこに到るのではなく、また聖典の禁欲的な遵守や不可解な苦行による魂の救いではなく、むしろ自らの真摯な努めによってこそそこに到ることができる。そして、そこに到る道において勇気を持って踏み出そうとする努めの最初の一步こそが、「現世的敬虔」なのである¹。

実に、この「現世的敬虔」という概念は、シュプランガーの形而上学的論議において代表的な特質の一つに数えられている²。山邊によれば、それは彼の形而上学においては内在的神秘主義の特性と全く重なり合っている³。従って、彼の形而上学的論議の最終的な解答は、やはり彼岸の彼方の神々しい領野にではなく、現世に住まいつつも自らの努めを通じて高まりゆこうとする人間の在りようにこそ認められるのである。

さて、このような「現世的敬虔」の論議は、まさに現世においてつとめ、自らがその先へと歩み進むようなありかたを照射した。すなわち、人間は、その存在の形而上学的次元において神性の領野へと向かう独自の道程を有する。そして、そこにおいて努めつつその先へと歩み進ゆくことこそが重要となる。それ故に、シュプランガーは、そのような神性の高みを希い、そこに到ろうと努めゆこうとする道こそが、宗教的なものの目的であると述べる⁴。従って、彼の形而上学における宗教的なものとは、全く特別なものではなく、むしろ人間存在の確かな一形式であると言える。

ここで、もう少しシュプランガーが述べる宗教性あるいは宗教的なものに触れておきたい。シュプランガーにおける宗教性あるいは宗教的なものとは、特定宗教の教義に縛られた振る舞いではなく、人間の生き方にかかわるものである。彼は、宗教 **Religion** をラテン語 **religio** に立ち戻り、それを最高の結びつき **höchste Gebundensein**、つまり全てを結合し全てを担う根源的な力 **Urmacht** としての神的なもの **Göttlichen** に関係しているということであると説明する⁵。

1 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.41.

2 山邊光宏 (2000) シュプランガー教育学の宗教的基礎, p.198.

3 山邊光宏 (1995) 宗教の本質, p.140.

4 Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.52-53.

5 Spranger, E. (1953) Erziehung zur Menschlichkeit, S.713.

従って、それは神的なもの、すなわち価値や意味との関わりにこそその本質がある。

それ故に、シュプランガーは、価値や意味についてのあらゆる体験を、たとえそれが客観的な宗教形式と結び付いていなくとも、宗教的 *religios* と言い得ると説く¹。彼は、価値を求めるあらゆる努力を宗教的とみるのである²。従って、宗教性とは、稀なる異常な感激にのみあるのではなく、むしろ人間のうちとの連続性において存在する³。それ故に、彼は全く宗教性を有しない、あるいは形而上的なものとの結びつきを有しない人間など、存在しないと述べる⁴。実に、それは人間が本来的 *eigentlich* に生きるところのものなのである⁵。従って、宗教性とは、人間の本質に属する確かな存在形式と言えよう。

そして、シュプランガーは、宗教性をそのような恩寵、たとえば、価値付与的に輝くようなぼんやりとした高揚感や思考によって照射されて輝くような内的状態とする⁶。すなわち、それは決して特定の教義についての信仰形式を指し示すわけではなく、人間の存在の内なる深まりに立ち起こる神秘的な動き、すなわち内なる神性の顕現を意味する。シュプランガーによれば、人間は、そのように自らの内に最高のものを見出し、そこに安らうときに、救いと幸せを感じる⁷。そのような個人の意識が最高の価値に充たされた状態を、宗教的な言い方で、神の恩寵と呼ぶのである⁸。シュプランガーは、そのような価値に与り、それによって輝く内的状態にこそ、人間存在の宗教性を認めるのである。シュプランガーは、次のように述べる；

宗教的行為の本質は、特定し得ない一回性の体験における個人的な生の全体価値に対する関係に存する。この意味において、個人の人間存在にとって全体価値をなすものは、最高価値とも呼ばれるだろう。なぜならば、人間の

1 Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.284.

2 Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.325.

3 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.15.

4 Spranger, E. (1964) *Kulturfragen der Gegenwart*, S.53.

5 Spranger, E. (1954) *Pädagogische Perspektiven*, S.158.

6 Spranger, E. (1922) *Lebensform*, S. 211.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensform*, S. 213.

8 Spranger, E. (1922) *Lebensform*, S. 239.

生全体にとって価値あるものこそが、究極的に重要であるからである¹。

従って、シュプランガーは、人間の宗教的行為の本質を、単なる無分別な偶像崇拜や徒な苦行を通じた魂の浄化への信心にではなく、ごく普通の人々のうちにある価値との関わりのあるありように探る。そして、そのような価値との関わり契機は、特異な行為においてのみあるわけではなく、また崇高な達成においてのみあるわけではなく、日常にある微細なものにさえも、生の全体的意義や全体的価値にとって重要な要素を見出すこともできる²。それによって、内なる深深まりが価値付与的に輝くこともある。従って、それは全く個人的で独自の体験なのである。シュプランガーは、次のように述べる；

宗教性などというものは、存在する全てのものの中で、最も個人的なるものであり、それはあの究極の深みにおいては「そこには全く己のみ存する」ような、運命的な体験と同様のものであろう。だからといって、世界の意義が、それ自体、多種多様であろうと推測する必要はない。そうではなくて、人間は各自が全く独自の方法でそれを体験し、そして全く独自の形式のものを、そのうちに得るのである³。

人間は、いかにあっても、やはり有限なる存在であるが故に、絶対的価値や世界意義をそのままの完全な形式で獲得することはできない。しかし、そうではあってもそのような時にこそ、人間は神的なるものを予感することができるのである⁴。すなわち、人間はそのような体験においてのみ神をすることができる。シュプランガーは、次のように述べる；

人間の生全体に対して価値的な力を所有するものは、それは同時に人間存在の最高の価値を明示してくれる。また、逆に考えれば、次のようにも言い得る。すなわち、それが個人的なものであれ、種族的なものであれ、その体験が主体にとって「高次の瞬間 *höchsten Augenblick*」を意味するならば、そ

1 Spranger, E. (1922) *Lebensform*, S. 52.

2 Spranger, E. (1952) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S. 40.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensform*, S. 242-243.

4 Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S. 138.

のような瞬間の内容が、残りの現存在全体を照射し、その残りの生の全体が最高の幸福に漸近すればするほど、そしてそれに貢献すればするほど、究極的な生の意味をより多く有するようになる。ただ、おそらくは、最高の生の内容が稲妻の閃光の如く瞬間的に啓かれるか、あるいは日常的な生において次第に増大してくるかによって、その生の意味の性質も相違することであろう。もちろん、人間は、その時代によって変わりゆく内容や押し寄せてくる運命において、絶えず新たな価値体験に巻き込まれてゆくがために、おそらくは生の究極的な意義は、決して完全には達成され得ないことであろう。(たとえば) 通常、人々が幸せと呼ぶものは、往々にして、単なる瞬間的な感情、あるいは生の単なる一面的な満足にすぎないことが多い。しかしながら、高次で全てを包み込み、そしてたましいの永続的な救済を保証してくれる、ある(聖なる全き)幸福は、それを超えたところに存在する。そこに到ろうとする道こそが、宗教的なつとめの目的なのである¹。

たしかに、人間に降臨する聖なる瞬間は、人間存在全体を価値付与的に照射するとしても、それによって生の究極的な意義が全うされることはない。ただ、そのような体験によって、人間はそのような聖なる瞬間に再び与ろうと、常に希い、そしてそこに到達しようとするようになる²。そこを希い、そこに到る道をつとめ進みゆくことこそ、宗教的なありかたの本質なのである。

シュプリンガーによれば、実にそこを超えてさらに神性の領野へまでも高まりゆくとする原動力は、人間の本質に属するのである³。そして、そのような存在形式は、そこに単なる生活や動物的な快樂よりも、より高次で広大な要求が認められることによって、生物的・自然的な存在形式と明確に区別される⁴。ただ生命的・肉体的に生きるのではなく、よく生きようとする、そして現世において価値や意味を求めて努めゆくこと、このようなありかたこそが、彼の形而上学的な論議に映じた人間存在の本質なのではないだろうか。彼は、次のように述べる；

1 Spranger, E. (1922) Lebensform, S. 52-53.

2 Spranger, E. (1922) Lebensform, S. 240.

3 Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, S.120-121.

4 Spranger, E. (1952) Gedanken zur Daseingestaltung, S.30.

真の人間存在は、最高の価値、または究極の意義を求める不断の探究 *beständiges Suchen* である。人間の生は、そのような理解のもとでみられるべきである¹。

従って、シュプランガーの形而上学における宗教的なるものとは、人間の価値探究的あるいは意義探究的な生のありかたを明示する。そして、価値や意義は死してそこに召されるものではなく、その世界においてつとめ、それによって求めゆくものである。これらから、シュプランガーにおいては、形而上的な存在形式と宗教的な存在形式は、ほぼ同値とみなし得るのである²。このような意味において、人間存在の真なる姿は、いわゆる形而上的＝宗教的なるありかた、すなわち価値探究的あるいは意義探究的な存在形式として映じてくるのである。そして、人間存在の本質は、そのような形而上的＝宗教的な次元にこそある。ここに、シュプランガーの形而上学の中核があるように思われる。

これまで辿ってきたシュプランガー教育学における形而上学的論議は、次のようであった。すなわち、彼はまず人間がその生を実質的営む現世とそして人間の生それ自体を肯定し、人間が、その存在の形而上的次元において、常に価値や意味に開かれていることを思念する。これによって、人間はそのような存在の形而上的次元での体験における価値や意味との関わりや、あるいはそこでの真摯な努めによって、その神性の領野へと到る道程を前進的に歩みゆくことができる。そして、かりに人間が現世の悲劇的契機に苦しめられたとしても、そこでの創造的な努力によって超克的にその先へと進みゆくことができる。彼は、このような勇猛なる漸進主義的な人間学を謳うのである。シュプランガーの形而上学の最終的な解答は、あのような神学的な比喻にもかかわらず、神ではなく、人間存在、それも神との関わりにおいて規定される人間存在にある。

そして、シュプランガーのこのような形而上学の基本的な特色は、安谷屋によって、現世肯定の形而上学、そして「にもかかわらず *dennoch*」の形而上学、あるいは「たたかいぬく楽観主義」、さらには地上における創造的努力を注視する「創造的な形而上学」と纏められている³。これを踏まえるならば、彼のこのような形而上学的論議から、次のような人間学的な一形式が導かれていくよう

1 Spranger, E. (1952) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.44.

2 山邊光宏 (1995) *宗教の本質*, p.146.

3 安谷屋良子 (1969) エデュアルト・シュプランガーの宗教思想の特色について, pp.8-12.

に思われる。すなわち、人間は、常に価値または意味を探究しつづける道程の途上であり、そこにおける正しい努めによって、そこを前進的に歩みゆくことができる。そして、そのような人間は常にその努めによって、現世的敬虔に可能的に開かれている。

それ故に、教育学においては、人間の存在やその生には、たとえば生物・物理的次元を超えた形而上的な次元、たとえば価値や意義に関わる領野があることを真摯に想いなす必要がある。そして、教育学においては、人間存在のそのような形而上的次元は極めて重要な注視対象であり、そこに及ぶ学的視野を正しく有することが必然的に要請されることとなろう。従って、教育学においては、とりわけその人間学的認識においては、人間が、その存在の形而上的次元において、あきらかにそこに与り、そこにおいてこそ生を遂行していることを、正しく是認するべきであり、その次元を否むことによって重要な視野の拡がりを失うことになりかねない。シュプランガーは、次のように述べている；

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、結局のところ) 教育の根源的現象を見る目を全く持てないことであるだろう¹。

シュプランガーは、やはり教育学における形而上のものへの視野を積極的に是認する。やはり、教育学的論議、とりわけその人間学的論議も、形而上のものを無視しては、結局のところ、その本質へと到達し得ない。従って、彼は形而上学的=宗教的な問題は、教育学的問題の一側面であるというよりも、むしろ中核 **Kern** であるときえ説くのである²。安谷屋は、教育の世界に実証主義や実用主義あるいは有用性の論理が押し寄せ、個々の児童・生徒の一人一人の生が即物的価値に矮小化されていきかねないなかにおいて、改めて人間の個人としての存在の重要性を正しく思念するとき、シュプランガーのこのような教育学は極めて有益な示唆を与えてくれると述べる³。教育学論議は、いずれにせよ

1 Spranger, E. (1962) Das Gesetz der ungewollten nebenwirkungen in der Erziehung, S.124-125.

2 Spranger, E. (1928) Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart, S.42.

なお、神蔵は、むしろそのような形而上学的な特性が、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と述べる。(神蔵重紀 (1966) Eduard Spranger における『Erziehung zur Menschlichkeit』について, p.8.) 加えて、輪島は、このような立場は、シュプ

形而上的論議を避けては成就しない。むしろ本来的には、そこからこそ教育学論議が構築されなくてはならないのかもしれない。ただし、それは教育が単なる諸知識の教授・指導・伝達に終始することなく、真なる意味において人間形成であろうとするならば、という前提においてである。

第二項 シュプラランガーとその人間学的視野

シュプラランガーの教育学をはじめとする学理論的総体の内的統一点は、何よりも「人間とは何か」といった人間の本質についての問いにこそある¹。彼の残した膨大な学問的業績が、人間学的形式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、それを改めて教育学における人間学的営為として読み直すことは、有効な示唆に富むものと思われる。ここでは、彼の教育学を一貫する人間学的視野を探っていきたい。

さて、先にも述べたように、シュプラランガーは、人間の本質についての問いを強く抱いていた。ところが、シュプラランガーが研究生生活に就いた頃の人間学的な一般論議の焦点は、依然として身-心問題 **Leib-Seele-Problem** であったのである²。それによって、人間は次の二つの存在形式から捉えられていた。すなわち、物理的なもの **Physische** と心理的なもの **Psychische** である。人間存在において身体は素材的な形象 **Gebilde** であり、心理は素材的なものに基礎付けられながらも、素材的なものではないとされていた。そしてそれらに次ぐ第三のものは考えられない **Tertium non datur**、そのような単純な存在論的命題 **ontologische Satz** が確かなものとして前提とされていたのである。もっともそのような二元論は、区別しやすい最小限度の基準ではあったのである³。そこで、ひとまず、簡単にそのような人間学的見解としての物理的なものと心理的なものという見方を辿ってみることとしたい。

ランガーが半世紀以上にわたる思索の末に到達した、いわば教育学的認識の結晶とでも表現できる独特の学問的境位である、と述べる。(輪島道友 (1973) シュプラランガーの教育思考の方法的特質について, p.31.)

³ 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—戦後の作品において—, p.64.

1 村田昇 (1974) シュプラランガー, p.127.

2 Spranger, E. (1962) Vom Wesen des Geistes, S.305.

3 Spranger, E. (1962) Vom Wesen des Geistes, S.305-306.

まず、当時の人間学的見解における第一の視点は、物理的なものという見方であった。これによって、人間存在は生物として捉えられていく。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。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ろう。シュプランガーは、次のように述べる；

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、次のように思い到る：人間が生きていく為に必要な物理的・心理的能力、いわゆる、行動素因が、そのまま直ちに使用し得るように遺伝されていないが故に、教育は、(先ず) 生物的である必要がある¹。

この第一の視点である物理的なものの見方は、人間を生物的次元で捉えるのである。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。これによって個々の人間は、生物的 *biologische* にみられるのである²。そして、こと形態的な発育については、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、人間が活着していることの基底、そして生きていくことの基底には、このような生物的な要素が不可欠にあることを失念することができない。シュプランガーは、個体や種族の自己保存のみに目的づけられたあらゆる構造を、生物的と呼んでいる³。しかし、彼はそのような生物的な次元を軽視していたわけではない。とりわけ、教育は先ず何よりも生物学的に強く制約されていく⁴。教育が人間の存在を顧慮する限りにおいて、その生物的な視点は等閑視し得ないのである。

次いで、当時の人間学的見解における第二の視点は、心理的なものという見方であった。これによって、人間存在は心理という局面から捉えられていく。人間存在において、心理的と呼ばれる諸現象は広範であるが、彼はそれを差し

1 Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, S.64.

2 Spranger, E. (1933) *Umriss der Philosophischen Pädagogik*, S.7.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.14.

4 Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, PP, S.15.

当たり、自然的な下部構造に属するものに限局する¹。然るに、それは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的目的論に織り込まれている²。この意味においては、人間の心も、純生物学的に把握可能となる³。

ところが、シュプランガーはこのような考え方に満足することができなかった。つまりこのような捉え方によれば、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としてのみ把握されていく⁴。それらは、全く異質な生の次元ではないのか。そこでシュプランガーは、次のように考えたのである；

個人的心が、本当にディルタイが述べるように、単なる内在的目的論 *immanent Teleologie* に過ぎないとしたら、心を純生物学的に把握し得るだろう。つまり、心の全ての活動や体験は、すべて自己保存という価値ある目的に調整されることとなる。事実、多くの学者が心を単なる自己保存に目的づけられた構造であると説いている。しかしながら、この人間の心とは一もつともそれが自我 *Ich* に結びついた活動や体験そして反応の総体に対して我々が一般的に容認している簡略表現であるのだが一、単なる自己の満足をはるかに超えた広大な価値連関 *größeren Wertzusammenhang* の中に織り込まれているのである⁵。

従って、このような内在的目的論的な捉え方では、人間の心の重要な次元を見逃してしまうおそれがある。そもそも、このような存在区分は、「純科学的な目的の為に構成された思考の単なる技巧的所産 *Kunstprodukt*」⁶であり、これでは人間の生の全てを十全に把握することはできない。つまり、人間存在は、物理的視点と心理的視点のみでは、その全てを照射することができないのである。人間存在とは、いわゆる生物的合目的性を遙かに超えた次元を有する。人間の存在やその生も、教育学が人間の存在や生を適正に把握しようとするならば、

1 Spranger, E. (1933) *Umriss der Philosophischen Pädagogik*, S.7.

2 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.83.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.14.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.8.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.14.

6 Spranger, E. (1962) *Vom Wesen des Geistes*, S.306.

それらを照らし得るような視点をも有する必要があるだろう。

ここに到って、シュプランガーは、物理的視点と心理的視点の次なる視点を必然的に求めていった。そこで、彼が求めた第三のものについての探究は、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¹。そこで彼はこれを、意味内容 *Bedeutungsgehalt* との関わりから思念したのである²。彼は、次のように述べる；

この第三の視点は、意味内容に関わる。たとえ、それが身体的・物理的なものと内密的・心理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的なもの *Geistige* (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³。

第三のもの、それは精神への視点である。すなわち、シュプランガーは、人間学的見解の視点として、従来のもにそれを付加することによって、人間学的認識の完成度を高めようとしたのである。人間は、なるほど身体を有し、そのうちに心理を有するとしても、その実は、そこに第三の形式がある。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。ノスビッシュ *Nosbüsch, J.* によれば、人間がいかなる存在形姿を呈しようとも、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⁴。ニコラウス *Nikolaus, L.* は、ここに、すなわち精神という思考方法に、シュプランガーの人間学の出発点 *Ausgangspunkt* をみるのである⁵。シュプランガーは、次のように述べる；

このような精神についての哲学は、全く適切な修正をもって、それまでの物理的なるものと心理的なるものに、第三の存在形式 *Seinweise* を加える。それは精神的なるもの *Geistige* である。ただし、次のことを失念してはならない。すなわち、それらの三つはすべて抽象的な観点としての思考の産物

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.6.

2 Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, S.74.

3 Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, S.75.

4 Nosbüsch, J. (1976) *Modern Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik*, S.187.

5 Nikolaus, L. (1957) *Eduard Sprangers Philosophie des Geistes*, S.69.

Denkprodukt であるに過ぎない。ただの物理的なるものや内的な心理的なるものはもはや基準ではありえず、それのみでは大きな障害にさえなってしまう。本当は、人間は全く精神的な意味世界 *geistigen Bedeutungswert* においてこそ生を営んでいる。物理的なるものや心理的なるものは、概念構成を学問的に終局まで押し進めていったときに、分析から生じてくる中立化された残骸 *neutralisierte Restbestände* であるに過ぎないのである¹。

そこで、シュプランガーの提示した第三の視点、すなわち、精神的なものに立ち入ってみたい。人間の心は、前述の如く、低次の段階にあっては生物学的合目的性に編み込まれているが、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²。彼は、精神について次のようにも述べる；

人間の心は、その高次の段階、特に歴史的な段階においては、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 *Wertgebilden* 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 *Geist*、あるいは精神的生 *geistige Leben* と呼ぶことができるのである³。

人間の心は、シュプランガーによれば、前述の如く、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が、本来は単なる自己満足等を超えた広大な価値連関に織り込まれている。そして、そこで客観的な価値形象とかかわり、そこに意味や意義が生じてくるような高次の段階が、精神なのである。人間をより適正に把握しようとするならば、心のこのような高次の段階について、すなわち価値との関わりからも接近しなくてはならない。

これによって彼の人間学的認識においては、人間存在における心の次元は、生物学的に規定されている次元と価値連関に織り込まれている次元とが明確に

1 Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, S.75.

2 Spranger, E. (1933) *Umriss der Philosophischen Pädagogik*, S.13.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.14.

区別されていく。そのうえで、価値連関に織り込まれている心の次元を特定の精神と呼んだのである。そして、彼はそれを人間の内面性として捉え、次のように述べた；

人間の内面性 *Innerlichkeit* が、常に客観的形象 *objektiven Gebilden* に関係しているということが真実なのである。何よりも、客観的 *objektiv* とは、個々人から独立し、そして個々人に対立しつつ、個々の自我 *das Ich* に対して作用を与えるものと理解している¹。

これにより人間の心の特定局面は単なる心理ではなく、客観的形象との関係において、精神として捉えられていく。そしてシュプランガーは、これを主観と客観、すなわち価値形象との相互的な関係において捉えようとする²。これによって人間の精神は、意味規定的全体 *sinnbestimmtes Ganzes* として説明されていく³。それはまさに意味連関 *Sinnzusammenhang* であり、常に価値との関係 *Wertbezogenes* におかれる⁴。

これがシュプランガーの導き出した人間学的解答である。まさにそれは心理とは全く異なる精神という次元なのである。ディルタイが人間の内面を生物的合目的性のもとに自閉的に捉えたのに対して、価値世界に対する開放性のもとに捉えたのである。このように考えてくれば、この精神という次元は、人間の内面性の主観を起点とした価値世界に対する意味連関である。人間はその存在の内面性において、この主観 *Subjekt* を起点としながら、客観との関係において広大な価値世界へと開かれていくのである。そこで、彼はその意味連関を規定する主観と客観について、次のように述べる；

主観を、その歴史的—社会的な精神世界の諸形象に編み込まれた体験 *Erleben* と形成 *Gestalten* と考えるならば、自我をただの自分という状態の孤立性や孤島状態から解放し、対峙する形象や客観的なものとの関係に置いてくれる。そして、それは次の三つの意味において客観的であると言える。

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.3.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.7.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.11.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.13.

- (1) それは物理的形象に付着している。この物理的形象は、直接的に価値を担うもの *direkte Werträger* として、あるいはその徴表 *Zeichen* として、または美的な表現媒体 *ästhetische Ausdrucksmittel* として作用する。
- (2) それが多数の個々の主観の相互作用 *Wechselwirkung* から生じている。その限りにおいて、それは集合的に基礎づけられた形象 *kollektiv fundierte Gebilde* と呼ぶことができる。
- (3) それの意味付与 *Sinngebung* または意味理解 *Sinnbedeutung* に関わる一定の法則に基づいている¹。

シュプランガーは、人間の精神的次元を、前述のごとく、自閉的・自己完結的に捉えることなく、「主観－客観」の作用的関係から捉えようとした。いわゆる当時の要素分析的な心理学は分断された主観を注視するが、シュプランガーはそこに客観という視座において、「主観－客観」の相互作用から読み解こうとするのである²。そこで、精神の機能連関のその総体を、主観と客観の作用関係から段階的に辿っていくこととしたい。

まず、シュプランガーは、主観についての論議から始める。前述のごとく、個々の主観は、客観に対して常に対峙的な関係にありながらも、所与の歴史的＝社会的形象に編み込まれており、その前提から主観の精神的営為が進んでいく。この意味において、それは、人間の精神の、第一の客観性と言える。従って、それは単なる情緒反応や欲求充足といった内的必然性というよりも、むしろ外の歴史的＝文化的な精神世界との対峙・作用的な関係においてはじめて実体化されるという意味において、広大な価値連関に織り込まれていると見る方が正しい。彼はこれを主観的精神 *Subjektiven Geist* と呼ぶ³。そして、彼は、そのような主観の精神的営為を次のように述べる；

主観における諸機能の絡み合いを精神的営為 *geistige Leistung* と呼び、そこから超個人的な意味を有する客観的な意味形象 *Sinngebilde* が創造されていく。人間の心が単なる生物学的構造連関にではなく、むしろ精神的構造連関である限りにおいて、超個人的な意味形象に対する活動と創造の能力を有す

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.5-6.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.7.

3 Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.13.

るのである¹。

シュプランガーにおいては、主観とは、単なる存在の内的機構ではなく、諸機能の絡み合いによって成立する一つの能力であり、超個人的な意味形象に対する活動とそれによって価値＝意味形象を創造する精神的営為である。そしてその精神的営為には二つの作用がある²。それは創造 *Erzeugung* と体験 *Erlebnis* である。まず、主観的精神の作用として創造をみてみたい。彼は、創造について、次のように述べる；

創造とは意味深い精神作用を通じて、自らの主観から客観的な価値形象を構成し、それが他者に向けて発せられ、そしてそれは他者によって理解され、そして享受され、そして発展的に再構成されていく。創造においては、精神的営為の動きが、主観から客観へと向かうのである³。

まさに創造とは、自らのうちから新たな価値形象を構成していく精神的営為である。従って、創造とは、まさに精神的エネルギーが主観から客観へと向かう外向的な精神活動と言えよう。さらに、それはそこを超え出る超越的契機をも内包する。従って、それは表現によって主観を離れ、やがてまた他者によって対象化され、享受され、そのうちに入り込み、他者の精神的営為によってまた新たな価値形象がそこから再構成されていく。

さて、主観的精神の作用は、このような創造のみではない。そこにはこのような創造に対応するもう一つの形式がある。それが、「体験」である。この「体験」は、シュプランガー教育学のみならず精神科学においても重要な思考形式の一つであり、先にみた形而上学の論議においても既に触れているが、ここでは、改めてそれをシュプランガーの表現によって把握しておきたい。シュプランガーは、次のように述べる；

体験 *Erlebnis* は、意味受容的あるいは意味充實的 *rezeptive oder sinnfullendes* な精神的行為であり、自発的で意味付与的な精神的行為としての作用（創造）

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.19.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.19-21.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.337.

に対応している。人間は体験において、歴史的な所与の精神的構成体を通じて、超個人的な意味に出会う。また、体験において、同様に自らの心的状態の現実在即して、その意味を翻訳する。また、たとえば、他者の話す内容を理解するとき、芸術作品を愉しむとき、自らの運命において神の御手を見いだすとき、そして誰かに愛されるとき、それがすなわち体験なのである¹。

体験は、価値や意味を受容する精神的営為であり、全体的価値連関において主観の内へと方向をとる。これによって、人間は、個々の制約において歴史的生成物に内在する固有な価値を独自の形式で翻訳的に受容するのである。心は、これによって精神への扉を開くのである²。ただ、価値や意味は純粋な形式でそのまま受容されるわけではなく、むしろ個々人の偶然性・固有性において特有の形式において受容されていく。それ故に、そのようにして構成された価値形象は、決して理念的な価値と一致することはない³。そうではあっても、このような体験という価値の翻訳的受容によってのみ主観の価値世界が構成されていく。そして、その主観の独自の価値世界の泉 *Quelle* から、それに対応した価値＝意味形象が特有の形式で創造されていくのである。

このように、シュプランガーは、主観的精神には、創造という外向的方向性のみならず、体験という内向的方向性も相互的に存在する。すなわち、主観的精神の作用には、この受容と創造という二つの対応しつつも相異なる方向が存在するのである。それは外界の刺激に生物的合目的的に反応するような受動的なものではない。まさにこのような精神的営為によって、人間は価値を受容し、そして創造する。彼は、そのように創造された価値を表現することによって表象された価値＝意味形象に超主観性 *Transsubjektivität* を認め⁴、それを客観化された精神 *objektivierten Geist* と呼ぶ⁵。従って、シュプランガーにおいて、主観は、その精神的営為から二つの精神様態、すなわち、主観的精神と客観化された精神に区分されていく。そしてこの客観化された精神が、第一の客観性である。

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.21.

2 Spranger, E. (1933) *Umriss der Philosophischen Pädagogik*, S.13.

3 Spranger, E. (1933) *Umriss der Philosophischen Pädagogik*, S.15.

4 Spranger, E. (1933) *Umriss der Philosophischen Pädagogik*, S.6.

5 Spranger, E. (1948) *Kulturbegegnung als philosophisches Problem*, GS, S.295.

さて、この客観化された精神は、精神的な意義 **geistige Bedeutung** をもつ具体的な意味形象 **Sinngebilde** である¹。たとえば、それは書物や絵画等のように、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²。おそらく文化の具体的諸形式が、それに相当する。主観の精神的営為における創造の方向においてうみだされた価値形象が、主観を離れて客観化されていくのである。

次いで、シュプランガーは、第二の客観性、すなわち個々の主観の価値表現の歴史的な集積により構成される価値＝意味形象の総体としての客観性へと進む。彼は、これを先の主観的精神、客観化された精神に対して客観的精神 **objektiven Geist** と呼び³、次のように説明する；

客観的精神は、無数の主観の営為の歴史的相互作用や歴史的総計からのみ把握され、超主観的なものとして対象性の領域に構成されるものである⁴。

つまり、それは個々人を離れて、なお個々人に対峙し、個々の主観に作用する対象的構成態となる。客観的精神は、個々人によって表現された無数の超主観的精神の不断の相互作用とその集積から構成されていく。それ故に、シュプランガーは、そこに集合性 **Kollektivitat** を認める⁵。従って、個々人の創造がある限り、価値＝意味形象は常にその相互作用と集積を通じて構成され続けていく。彼はそれを客観的文化あるいは歴史的文化とも表現している⁶。通俗的な意味での文化一般がそれに該当するだろう。ザッヘル **Sacher, W.**によれば、シュプランガーの人間の精神的な生の展開についての強い興味・関心は、やがて文化の過程あるいは生産としての認識へと向かっていった⁷。従って、この精神の構造的把握は、後の文化論においても触れられることとなることを、予めお

1 Spranger, E. (1937) *Kulturmorphologische Betrachtungen*, S.487.

2 村田昇 (1997) *シュプランガー教育学の研究*, p.86.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.17.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.6-7.

6 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.26.

7 Sacher, W. (1988) *Eduard Spranger 1902-1933 Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern*, S.314.

断りしておきたい。

さて、この客観的精神には、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もある¹。これは、ある集団において、長い歴史的過程を経てつくられ、個人のなかにあつて、個人の間に入り、そして個人を超えて存在する²。たとえば、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、価値劣化 *Werentartungen* や価値錯誤 *Wertirrtümern* もあり得るのは否めない³。ここからシュプランガーの精神についての論議が、第三の客観性へと進んでいく。

シュプランガーが示した第三の客観性は、法則的な規範性という意味での客観性である。彼は、そこに批判的客観性 *Kritische-Objektive* を認め⁴、それを客観的精神の実体性を超えて、その合規範性 *Normgemassen* や真正さ *Echten* を要求する理念的規範複合体 *ideelle Normenkomplex* であるとする⁵。彼は、先の客観的精神 *objektiven Geist* との対比において、これを規範的精神 *normativen Geist* と呼び、次のように述べる；

規範的精神は、文化倫理的な指導性 *kulturethische Direktive* を意味し、それは各々の所与や単なる相対的な有価値の状態を超えて、それを純正で真正なる有価値の方向へと押し進めようとするのである⁶。

従つて、それは現実化された価値＝意味形象に対する倫理的指針であり、その文化の在りようや進みゆく方向性に対して理念を提示する。文化が価値の実現であるとしても、現実の文化は、理念的価値の純粋な実現であろうはずもなく、そこには見せかけの価値 *Scheinwert* や刹那的 *bloßmomentanen* な主観的価値、規範混濁 *Normtrübungen* や不明瞭な奇形結合 *Verwachsungen* 等も含まれていることがあり⁷、それがやがて個々の人間の内面性を圧迫することもある。規範的

1 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.87.

2 Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, S.80.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.7.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

6 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.17.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

的精神は、文化倫理的な指導性によって、それについての真正な方向性を明示してくれるのである¹。この意味で、シュプランガーは、客観化された精神にみる超主観性や客観的精神にみる集合性に比して、ここには明確な規範性 *Normativität* を認めるのである²。

さて、この規範的精神は、まず、各々の客観性に対する意味付与 *Sinngebung* および意味理解 *Sinnbedeutung* の一定の法則性として捉えられる³。すなわち、村田によれば、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、それはその上に築かれた理想的要求であり、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が、それらは厳密に区別されなくてはならない⁴。従って、それは実際の文化現実ではなくて、合規範的 *Normgemäßen* で真正なもの *Echten* であり、妥当性を有するもの *Gültigen* であると共に、それを真正なる方向へと導こうとする文化倫理的な指導性 *kulturethische Direktive* としても捉えられる⁵。先の客観的精神が現実性、歴史性、そして有限性において価値の変質や錯誤もあり得るわけであるが、その文化倫理的指導性によって真正なる方向へと導かれていくこととなる。村田は、この規範的精神が機能することによって、先の客観的精神は、歴史的生起のなかで意味を与えられ、永劫の内容をみだす現世の容器となり、ますます豊かなものとなると説明する⁶。

ここまで、精神の客観性を段階的にみてきた。第一の客観性は客観化された精神、第二の客観性は客観的精神、そして第三の客観性は規範的精神であった。しかしながら、精神が一つの機能連関であるとすれば、その構造的な起点は主観的精神にある。それは機能連関の始動因である。従って、なおさらその起点としての主観的精神の役割は重大である。この主観的精神は、先の三つの客観的精神という超個人的な構成態に対峙し、体験し、理解し、そしてやがては創造する精神である⁷。

考えてみると、客観的精神は、そのうちに確かに多くの超個人的な内実を積

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16-17.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.7.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.6.

4 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.89.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16-17.

6 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.9.

7 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.90.

み上げているが、人間を離れて超然と存在するものではなく、やはり個々の主観や意識を通じてのみ生き続けることができる¹。まさに、その価値＝意味形象の直接的な担い手は、個々の人間の主観であった。そのいかなるものも、生き生きとした主観との結びつきから全く離れることはできない²。それは個々の主観が創造し、対象領域において超主観的に構成されていくとしても、それを直接的に担う人間の主観によって支えられているのである。シュプランガーは、次のように述べる；

（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（この主観的精神の）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 *stumm und tot* に留まることであろう³。

まさに主観的精神は、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⁴。これによって、人間はその精神的な次元において、生の究極の意味内実 *letzten Sinngehalt des Lebens* に関係する全体的規範 *Totalnorm* に入り込まれていく⁵。シュプランガーは、次のように述べる；

精神の作用とは、価値の実現なのである。そして、それについては、次の二つのことについて区別されなくてはならない。すなわち、それらは、まず活気溢れる精神にある永遠の（理念的）傾向 *ewige Tendenz* であり、次いで、それを通じて形成されてゆく、いわば意味によって実現されてゆく歴史的な現実 *historische Wirklichkeit* である⁶。

これらから人間存在の精神的次元は、価値の実現の機能連関である。つまり、

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.354.

2 Spranger, E. (1933) *Umriss der philosophischen Pädagogik*, S.19.

3 Spranger, E. (1937) *Kulturmorphologische Betrachtungen*, S.489.

4 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.90.

5 Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, S.83.

6 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.25.

それは主観的精神、客観化された精神、客観的精神、そして規範的精神の連関から構成される。ただしそれは二つに大別されていく。それは価値連関、つまり歴史的・文化的構成態に織り込まれた次元と、そこにおいて真正なもの永遠なるものを追究しようとする価値探究的な要求によって形成されていく未確定で形成途上の暫定的な精神世界の次元である。精神は、まさにそれらの相対的な連関においてこそある¹。

それゆえに、シュプランガーは、人間の内面的過程 *innern Vorgang* をそれぞれの構成要素に分割することによって分析する方法をとらず、それを意味規定的な全体 *sinnbestimmtes Ganzes* として捉え、それを人間の精神的な総合状態 *geistigen Gesamtsituation* のもとに理解しようとしたのである。彼は、このような方法を、特定の精神科学的思考 *geisteswissenschaftliche Denken* であると強調する²。彼が人間のそのような精神的な次元において生きるところに、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³。

ここまで、シュプランガー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、いわゆる精神の構造について辿ってきた。実に、シュプランガーは、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⁴。ザッヘルは、ここにディルタイに対する距離を認める⁵。そして、フシュケラインによれば、ここにシュプランガーのディルタイの継承と批判的克服がある⁶。すなわち、それはディルタイ人間学の内在的目的論 *immanente Teologie* 概念に対する批判である。これによって、生物学的に捉えられていた人間の心的生において心理的なものと精神的なものとを明確な意識を持って区分したのである。阿部は、ディルタイとは反対に、非生物としての人間に深く注意することによって、いわば価値論的にそれを建設したところに、シュプランガーの意義の一つを認め

1 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.92.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.6-7.

3 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.82.

4 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.82.

5 Sacher, W. (1988) *Eduard Spranger 1902-1933 Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern*, S.294.

6 Huschke-Rhein, R.B. (1979) *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Dilthey-Litt-Nohl-Spranger-*, S.355.

る¹。また、市川は、シュプランガーがそれについてのディルタイの欠陥を補い、師の説を著しく発展せしめ、はるかにその上に出ていると評価する²。おそらく、ここに、彼の人間学的営為の学的意義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存在の精神的次元の確定者とも呼び得るかもしれない。実は、ディルタイは人間学のパイオニアと呼ばれている³。しかし、リッケルト **Rickert, H.**⁴によれば⁵、ディルタイは刺激者として活躍したが、その概念的思惟能力には疑問符が付けられ、それを超出していった後続の学徒にこそ意義を見いだす。リッケルトによってその一番にあげられているのが、シュプランガーなのである。この意味において、シュプランガーの人間学的功績は大きい。村田によれば、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、彼は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⁶。やはり、シュプランガーこそが教育学における人間存在の精神的次元の確定者とも呼び得るように思われる。

まさにシュプランガー教育学における人間学的営為は、人間の存在における精神的次元への着目と確定である。彼は、人間が単なる物理的・心理的なものに留まらない、むし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⁷。すなわち、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中核となるのである。

これらに基づいて、シュプランガー教育学の人間理解の総体を素描していきたい。そもそも教育学と人間学とは原理的な関連にある⁸。彼は教育学が人間の存在のそれぞれの本質層に正しく対応しなくてはならないと述べていることに

1 阿部仁三 (1935) 現代とシュプランガーの文化教育学, pp.36-37.

2 市川一郎 (1927) シュプランガーと文化哲学の本質, p.52.

3 天野正治 (1982) 現代に生きる教育思想 5 - ドイツ(2) -, p.235.

4 Rickert, Heinrich (1863-1936) ハイデルベルク大学教授 (当時) 著書に「文化科学と自然科学 (1899)」等

5 Rickert, H. (1926) Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, S.13.

6 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.79.

7 Spranger, E. (1959) Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-, S.75.

8 Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.18.

留意したい¹。ただし、シュプランガーのそれは、それまでの物理的・心理的な理解に精神的な視座を加えたような単純なものではない。実は、それは彼が重視した精神という視点の構造に基づいていることに留意しなければならない。そこで、彼の教育学的人間理解を整理していきたい。

さて、繰り返しになるが、シュプランガーの人間学的認識の眼目は、まさに人間の人間のなるものへの注視にある。彼は人間のなるものを、人間存在のまさに生物的目的論を越えた次元にみていたため、まずは人間存在が、生物学的合目的性に規定される次元と、それを越えた精神的次元とに区分される。そのうえでその精神的次元は、それが歴史的文化的な構成態に織り込まれている次元とその機能連関における真正なもの永遠なるものを追究しようとする価値探究的な要求によって形成されていく精神世界という次元とに区分されていく。

まず、シュプランガーの人間理解は、第一に、人間存在の生物学的次元を照らし出す。これはさきにみた人間存在の「物理的なもの」と「心理的なもの」が該当する。ここでは、人間の生物学的合目的性に規定される生命体そして生理的な存在、内在的目的論的な心理としての存在が照射されてゆく。すなわち、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、昆虫類にみられるよう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でもある²。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、いずれにせよ、このような視座は、教育学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、ここでは、人間存在の生物学的次元が照射されていく。

次いで、シュプランガーの人間理解は、第二に、先に見た「精神的なもの」における歴史的文化的な構成態に織り込まれている次元としての存在形式を照らし出す。まさに精神、とりわけ主観的精神は、前述のごとく、歴史的文化的構成態あるいはその広大な価値連関に織り込まれている。従って、ここでは、人間存在がその所与の歴史的社会的構成態、すなわち、文化との関わりにおいて照射されてゆく。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

1 Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, PP, S.15.

2 村田昇 (1974) シュプランガー, p.115.

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。

シュプランガーによれば、文化とは、まさに人類の永きにわた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 *menschlich-geistiger Werk* の総括、すなわち、人間的・精神的価値 *enschlich-geistiger Wert* の総括 *Inbegriff* である¹。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、まさに大いなる超個人的な精神機構 *große überindividuelle Geistesgewende* である²。そして人間はそのような文化を受容し、それらを具体的な生において纏いながら、生の実質を営んでいる。ここから、まさに人間存在の文化的次元が照射されよう。

さて、人間は、そのように所与の文化に規定されながら生を実質的に営んでいくにせよ、その文化形式を因襲的に繰り返しているとは限らない。たしかに人間存在の文化的な次元は、所与の文化に対して受動的ではあるにせよ、全くの自閉的な自己展開ではなく、さらには文化形式の因習的な受容・継承に留まるものではない。文化の受容は、単なる形式の受容に留まることなく、そこに内在する価値形式の受容をももたらしてくれる。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³。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⁴。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⁵。すなわち、それらがたと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⁶。山崎によれば、それによって人々の内面に、諸々の価値による内的宇宙が徐々に建設されていく⁷。

すなわち、シュプランガーがみた人間存在は、ただ単に既存の文化を因襲的に受容するに留まらず、それを通じて自らのうちに特有の価値や意義を獲得し、そこをより豊かに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

1 Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?* GS, S.329.

2 Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?* GS, S. 175.

3 大谷光長 (1983) *教育活動の弁証法的性格*, p.273.

4 村田昇 (1974) *シュプランガー*, p.116.

5 Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lehrerbildung*, S.3.

6 Spranger, E. (1949) *Inner Schulereform*, PP, S.62.

7 山崎英則 (1992) *E.シュプランガーの人間教育論*, p. 21.

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、それを通じた内的で価値的な豊饒化にある。この意味において、この人間存在の文化的な次元の論議には、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。すなわち、ここにおいて人間存在の文化的次元は、次なる存在次元へと重なりをみせながら移行してゆくのである。

これをうけてシュプランガーの人間理解は、第三に、人間存在の精神的な次元、とりわけ真正なもの永遠なるものを追究しようとする価値探究的な要求によって形成されていく精神世界という次元を照らし出す。前述のごとく、主観的精神は歴史的文化的な構成態に織り込まれてはいるが、それはその力動的な総体において起点となり、ある作用を立ち起こす。それが体験と創造であった。実に主観的精神は体験によって価値を受容し、創造によって受容した価値を独自の形式で創りだしていく。シュプランガーが着目した人間の精神的なるものの総体は、まさに価値の受容と創造のダイナミクスであるといえよう。

そして、このような関係は客観的精神を通して規範的精神の指導的な作用をうけることに留意しなくてはならない。そもそも規範的精神は、端的に述べるならば、それは先ず何よりも真正な価値を求める理想的要求である¹。それが個人的な規範性 *Personalmorm* として主観的精神に機能すれば、それは自己形成の規範となっていく。すなわち、主観的精神はそのような規範的精神を体験することによって理念や規範をも受容し、そこから立ち起こる創造において、その理念性に向けて新たな価値＝意味形象をつりだしていく。人間はここにおいて生物的な自己目的性を遥かに超えて、または外部の文化現実との受動的な規定性を超えて、永遠なるもののもとにある広大で深遠な価値世界へと開かれていくのである。

なるほど、実際、時間的・偶然的存在である個々人は、神的なものに由来する絶対的・超越的・永遠的なものが客観的に妥当する規範の形式をとって精神的に作用を及ぼしている、そのよう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ない²。たしかに、いわゆる規範的精神が真なる高みを希うものであるとしても、それが主観的精神において体験されることによって、そこから立ち起こる創造という営みにおいてそれが能動的に発揮され得ないならば、人間はその実質的な生において高まりゆかず、

1 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.89.

2 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.92.

自閉的な自己展開を継続するだけである。

精神の価値的機能連関の総体においては、規範的精神は客観化された精神にも客観的精神にも、そして主観的精神にも要求を發するが、シュプランガーはそのなかでも特に主観的精神にむかう要求の優位を強調し、そこにおいてすべての規範的要求が生の究極的な意味内容 *letzten Sinngehalt des Lebens* に関わる全体的規範 *Totalnorm* に組み込まれていくと説く¹。それはまさに真正なるもの永遠なるものを希求する無色透明な創造動機を備えた有向線分であり、それ自体が形成的な力となるのである²。そして、それが超越的な世界に住まうのではなく、現実生きる個々人の主観的能動性において担われることによって、実質的に展開していく³。村田によれば、まさにこの客観的規範性と主観的能動性との共働の理念は、シュプランガーの精神哲学の中核を成すものである⁴。

シュプランガーに従うならば、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⁵。それ故に、人間が、生物的に生きることや文化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、単なる文化的な存在を超えて、ようやく精神的な存在となり得る。それがシュプランガーのみた人間存在の精神的次元である。

これらから、シュプランガーの教育学的人間理解は、基本的には、次に示す人間存在の三つの次元から構成されるように思われる。

- 1 : 人間存在の生物的次元
- 2 : 人間存在の文化的次元
- 3 : 人間存在の精神的次元

ここに、シュプランガーが人間学的思考において導き出した人間存在における本質層をみることができよう。そして、これによって、人間存在は次の三つの次元の重層構造にて捉えられることとなるように思われる。すなわち、彼の

1 Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, S.83.

2 Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.14.

3 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.92.

4 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.92.

5 Spranger, E. (1937) *Kulturmorphologische Betrachtungen*, S.492.

教育学的人間理解には人間存在の総体における生物的次元を基底層として、そこから上位の次元へと向かう階層的構造がある。ただし、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。たとえば、人間存在の生物的次元は、その高次な位相において上位の文化的次元と密接に関わっており、文化的次元も、その上位の位相においては、最上位の精神的次元と親密な相互規定的な連関がある。彼の教育学的人間理解の形式は、そのような階層構造をとりながらも、その実は、その各々が相互に規定しあい、それによって一連の不可分な統一性を保っているのである。ただし、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次元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ように思われる。

それ故に、シュプランガーは人間が単なる物理的、心理的な存在に留まらない、むしろ精神的な連関においてこそ人間として生きていることに着目し、人間のその内面的な生への注視と、その重要性を強調する¹。ザッヘルによれば、彼において、人間の生は本質的に精神的生 *Geistleben* として把握されている²。だからこそ、彼は人間を真なる意味において人間たらしめる、いわゆる人間性は、それがただ単に人間的である以上のものであり、それを人間の内面の奥深い処において捉えようとする³。シュプランガーの人間存在における精神的次元への着目と確定、そしてそれが展開する人間の内面への指向は、まさにその人間学的功績の一つであるだろう。そして、彼の人間理解を先の通りに階層的に捉えるとき、中戸はそこにその類型的思考が深い本質把握との表裏の関係を成していると評価する⁴。

これらから、シュプランガー教育学における、いわゆる人間学的営為は、端的には人間存在における精神的次元への着目とその確定、そしてそれが展開する人間の内面性への注視とその探究として捉えられる。まさに彼の教育学には、

1 村田昇 (1996) シュプランガー教育学の研究, p.82.

なお、中戸も、シュプランガー教育学の焦点を人間の存在の最奥にある内面性への志向にみる。(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, pp.388-401.)

2 Sacher, W. (1988) Eduard Spranger 1902-1933 Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern, S.314.

3 Spranger, E. (1948) Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmachte, GS, S.313.

4 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—, p.394.

人間存在のその内面性へと焦点付けられた強い眼差しが感ぜられる¹。振り返ってみれば、彼は当時の教育学が、たし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いていた²。無論、彼は、人間の存在のうちなる深まりが容易に汲み尽し得るものではなく、それをどこまでも探究していったとしても、その全てを見通すことは難しいことを認識してはいたのであるが³。

そうではあっても、シュプランガーは自らの学究生活において、人間存在におけるこの次元を強固な熱意をもって取り組み、それをどこまでも見つめていった。ここに彼の人間学的論議の中核がある。教育学において人間の何たるかを問い、それを正しく把握しようとするならば、教育学は、シュプランガーに従い、人間の存在の最奥にある内界にさえも学的探究の視野を拡げていかななくてはならないのである。シュプランガーに従うならば、人間存在の本質はそこにある。そして、ニコラウスによれば、シュプランガー教育学においては、まさにそこにおける人間性 *Menschlichkeit oder Humanität* こそが、教育の課題となるのである⁴。

さらには、シュプランガーの教育学的人間理解にみる人間存在の精神的次元には、まさにこの精神的という表現では包摂しきれない次元も含意されている。ただし、これについての論議は、後に譲りたい。シュプランガーの人間学の特徴は人間存在の精神的次元についての着目、そして確定にある。さらに、彼のこの人間学は、ここから価値論を介して文化論へとつながっていくことを付言しておきたい。また、そればかりではなく、このよう人間学を拠点としながら、多くの教育学理論を提起していくこととなる。従って、この人間学を踏まえずにシュプランガー教育学は把握され得ないのである。

第三項 シュプランガーとその価値論的視野

ここでは、シュプランガーの価値論議を探ってみる。先にみた彼の形而上学的論議においても、そして人間学的論議においても、価値という問題はその論理構成上、不可欠な契機の一つであった。従って、彼の教育学の基本的視野を

1 山崎英則 (1984) シュプランガーの科学的教育学, p.281.

2 Spranger, E (1952) *Erziehung zur Menschlichkeit*, PP, S.123.

3 Spranger, E. (1958) *Die Geborene Erzieher*, S.19.

4 Nikolaus, L. (1957) *Eduard Sprangers Philosophie des Geistes*, S.76.

把握するためには、この価値の問題についても触れないわけにはいかない。

さて、教育学においても、価値に関する論議が古くよりあったはずである。ところが、教育学においても、それが難解であるが故に、それを避けたり途中で停止したりすることが多いようである¹。加えて、教育学における価値論の事情を繙くと、教育学における内在的価値説の本質的誤謬についての次のような指摘²が映じてくる。すなわち、社会・文化の領域で仮に価値の序列体系が崩れかかっても、またあるいは政治や経済が、教育に勝手な価値観を押しつけてくる時なども、「教育にはそれ固有の内在的な価値」と主張するのは、たしかに魅力的ではあるが、実は、教育学において教育それ自体に内在するそのような独自で固有な価値を特定するのは極めて困難である。教育学における価値論議において、あの苦し紛れの「教育は価値あるものの伝達である」といった主張を耳にする時、その根底的論議の無批判な自明性を前提した、ただのトートロジー-Tautologie に陥っていることに気づかされる。

これらを想い併せるならば、教育学において価値を問い、それを主題的に論じていこうとするとき、そこには一定の慎重さが要請されるように思われる。これを踏まえつつ、改めて教育学における価値論の主要形式を模索すると、有効な論議が無数にあるなかで、たとえばシュプランガーやピーターズ Peters, R.S.等の名が挙げられている³。シュプランガーの価値論議は、教育学において相応に評価されていることが窺われる。そこで、シュプランガーの価値論議の凡そを辿ってみたい。

まず、シュプランガーの価値に関する論議は、たとえば、価値の相対主義批判や実証主義批判等の論争等にもみられるが、それらは雑駁に言えば、教育学領域を超えた精神科学的立場からの科学論争としての対抗的な発信であったと言える。ここでは、彼の教育学における価値論議に焦点を絞っていく。これについて長井は、シュプランガーの価値論議は、基本的には、教育内容あるいは陶冶財の教育的価値論として展開されていることを指摘している⁴。従って、ここでは彼の教育学における、そのあたりたり論議に目を向けていく必要があるだろう。そうではあっても、彼の価値理論それ自体について一瞥しなくてはな

1 増淵幸雄 (1994) 教育的価値論の研究, p.35.

2 教育思想史学会編 (2000) 教育思想事典, pp.79-81.

3 教育思想史学会編 (2000) 教育思想事典, pp.79-80.

4 長井和雄 (1984) 現代における教育的価値論－シュプランガー生誕 100 年記念に－, p.28.

らない。実は彼の価値論は、相応の学的評価を得ているようである。たとえば、彼の代表的な著作の一つである『Lebensformen(1922)』は、西南ドイツ学派の完成者として価値論的文化哲学を確立した、あのリッケルトによって、「実質的には価値の哲学である」とされ、その価値論的見解の親近性と類同性をもって評価されているのである¹。

そこで、まずはシュプランガーの価値論議に立ち入ってみたい。彼は、価値それ自体について、どのように論じていたのであろうか。たしかに、彼の著作には「価値 Wert」なる用語が随所に頻発する。ところが、そこにはそれについての明確な定義や立場表明は、あまり多くない。ただ、シュプランガーは、価値が極めて多くの意味で用いられているとして、その整理を試み、まずは次の三形式から構造的に捉えたのである²。まず第一に、「価値本質 Wertwesenheit」であり、それは質的に規定された普遍的な価値種類 Wertgattung である。そして彼は、価値本質に対する価値現実として次の二つの形式をおいた。これによって、第二の形式が示されることとなる。それは「価値対象 Wertgegenstand」であり、客観的な価値を分有しながら、より現実的に具象化された具体的構成態である。そこには価値本質が何らかの形で現れることとなる。そして第三に、「価値体験 Werterlebnis」であり、体験において価値対象に含まれている客観的な価値の本質が人格的に享受・実現されたものである。ここには、価値の重層性がみられる。すなわち、シュプランガーは価値を、価値本質と価値対象、そして価値体験の三階層から重層的に構造化したのである。

これを踏まえたうえで、シュプランガーの価値論に立ち入ってみる。まずは、シュプランガーの価値論における、価値本質が問題とされなくてはならない。ここが彼の価値論の中核となることであろう。シュプランガーは、次のように述べる；

「価値」それ自身が、現実を遙かに超えた彼岸の理念上の系列の中に（超然と）存在するという事は、全く考えられない。なぜならば、価値とは、常に関係概念 Relationsbegriff なのである。価値は主体と対象との関係を表現する。それ故に、価値それ自体よりも、価値の妥当性 Gelten の方が問題となる。なぜならば、妥当性という考え方の中には、常に「ある主体に妥当する」

1 Rickert, H. (1926) Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, S.12.

2 Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.252.

ということが含まれているからである。また、真理それ自体という場合にも、類似であろう。真理もまた本来決して天界に超然と独立的に存在するものではなくて、ある方向において熟慮し判断する主体に妥当するものである。価値にせよ真理にせよ、問題となるものは、方法上の限界概念あるいは理念である。真理の場合は、あらゆる真理に相関する主体の理念が、そして価値の場合は、あらゆる真正な諸価値に相関する主体の理念が問題となる。これら両者の理念は、共に超驗的 *transzendent* である。ここにあっては、我々は何やら完成された真理についても絶対的価値 *absoluten Werte* についても何ら知り及ぶことはない。その上、絶対的価値なるものは、それ自体に矛盾を含んでいる。なぜならば、価値がある関係の表現であるということは、価値の概念に含まれているので、客観的価値 *objektive Werte* は存在するにせよ、(少なくとも概念的に正当な理論においては) 絶対的価値などありようもない。そのような絶対的価値についての思慮などは、(いわゆる) 宗教に属するものである¹。

これによるならば、価値は、それ自体、彼方の観念界に超然と住まうものではない。すなわち、シュプランガーは、価値を彼岸の遙か彼方に独立的に存在するものとは考えず、むしろ関係概念として、つまり価値それ自体の存在よりも主体への妥当性から捉えようとしたのである。彼は、価値を対象的構成態が主体に対して意味するところのものの言語的な表現とも説明するのである²。たしかに、その「関係」という問題もそして「妥当」という問題も、新カント学派以降の価値論議においては重要な視座の一つであったようである³。そして、ザッヘルは、彼の価値哲学に新カント主義に対する類縁性をみている⁴。なるほど、それは超驗的であるが、絶対的なものとして無批判に、そして観想的に仰がれるようなものではない。そして、それはむしろ主体との関係においてのみ生起するものかもしれない。

それでは、主体に妥当する客観的価値にはどのような種類があるのであろう

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.302.

2 Spranger, E. (1934) *Vom Wandeldes Lebens und der Werte*, S.319.

3 哲学事典 (1977) 平凡社, p.224.

4 Sacher, W. (1988) *Eduard Spranger 1902-1933 Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern*, S.296.

か。客観的価値は質的に規定された普遍的な価値種類であるとして、価値本質を構成する主要な類型として捉えられることとなろう。シュプランガーは、それを人間の精神作用における意義の方向から導き出している¹。

まず、シュプランガーは人間の精神作用に、個人的精神作用と社会的精神作用を認める。個人的精神作用には理論的意義 *theoretische Sinn* の方向、経済的意義 *ökonomische Sinn* の方向、美的意義 *ästhetische Sinn* の方向、宗教的意義 *religiose Sinn* の方向が認められ²、社会的精神作用には、社会的意義 *gesellschaftliche Sinn* の方向と支配的意義 *beherrschende Sinn* の方向が認められる³。そして、客観的価値は、これらの意義方向に対応する。つまり、理論的意義の方向には真 *Wahrheit* が⁴、経済的意義の方向には効 *Nützlichkeit* が⁵、美的意義の方向には美 *Schöne* が⁶、宗教的意義の方向には聖 *Heiligkeit* が⁷、社会的意義の方向には愛 *Liebe* が⁸、⁸、支配的意義の方向には権力 *Macht* が対応する⁹。

そして、それらの関係は、並列的ではない。価値の本質規定から、そこには宗教的な価値が最も高く、功利的な価値が最も低く配置されることとなる¹⁰。そして、これによって宗教的な価値を頂点とした価値のピラミッドが構成され、その中間層には他の価値種類が時空性や物質性を克服する程度に従って配列される¹¹。これによるならば、客観的価値は、聖を最高頂点として効へむけて広がりゆくように構成される。阿部によれば、シュプランガーの価値構造はやがて宗教的な価値に収斂する¹²。

ここで、シュプランガーのここまでの価値論議において、客観的価値に善

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.37.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.37.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.63.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.111.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.130.

6 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.163.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.243.

8 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.171.

9 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.176.

10 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.286.

11 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.287-288.

12 阿部仁三 (1935) 現代とシュプランガーの文化教育学, p.115.

Gute が含まれていないことを留意しなくてはならない。宗教的な価値を頂点とした価値のピラミッドにおいては、全ての価値は、その体験が示す内容の形而上的な程度によって高次となる¹。この高さこそが善という客観的価値なのである。阿部によれば、シュプランガーにおいて善とは、価値の高さつまり宗教的価値への近さによって決定される²。従って、善とは客観的価値の一類型ではなく、高次な価値へと向かう高さなのであり、個々人に妥当した価値の高さに規定されることとなる。

従って、それはむしろそれが妥当した人間のありかたに現れてくるといえよう。すなわち、あれらの価値へ妥当した高さに従って、人は善であることができる。価値に妥当した状態、それが善なのである。たとえば、真の妥当した認識状態はまぎれもなく善であるが、より高次の真の妥当はより善であり、このような真の探究が、決定的に倫理的なのである³。村田も、彼の価値論にいわゆるプラトン以来の真・美・聖に、それまで触れられることが少なかった効や愛や権力を加えているにも拘わらず、善を併置していないことに留意を促し、ここに彼の価値論の特徴を認めながら、次のように説明する。すなわち、彼の価値論にあっては、善はそれらの価値作用の基盤として存在し、全ての価値を統一する形式である。各々の価値が聖へ向けて高まろうとするありかたに善がある。従って、善はそれらと並立関係にはない⁴。ここにシュプランガーの価値論の基本形式をみることができるだろう。

さて、ここまでシュプランガーの価値論の基本形式をみてきた。彼のこのような価値論議が教育学的価値論の基礎となるだろう。そこで、彼の教育学的価値論に目をうつしてみたい。実は、シュプランガーにおいて、価値論議の中心文献である『Lebensformen』と教育学的価値論議の中心文献である『Gedanken über Lehrebildung』の公表はほぼ同時代ではあるが、厳密には時間的に逆の関係にあり、出版物としては教育学的価値論議が若干先行している。しかし、村田は、先に公表された教育学的価値論にはその後公表されることとなる価値論議が念頭にあったのではないかと説明している⁵。従って、そこに対応関係を

1 Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.291.

2 阿部仁三 (1935) 現代とシュプランガーの文化教育学, p.116.

3 Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.162.

4 村田昇 (1995) 道徳の問題, p.123.

5 村田昇 (1997) シュプランガー教育学の研究, p.213.

をみてとることは許されるのではないだろうか。長井の指摘¹、すなわちシュプ
ランガーの価値論議が基本的には教育的価値論として展開されていることを想
起するならば、価値論議と教育学的価値論に一定の対応関係を予想したうえで、
その内実に立ち入るべきであろう。

そこで、シュプランガーの教育学的価値論に立ち入ることとする。シュプラ
ンガーによって示された、この一般性の高い価値論議がそのまま教育学的価値
論にも妥当するのであるだろうか。そもそも価値一般が先に挙げた客観的価値の諸
形式として示されるとしても、教育学が果たしてそれをそのまま受容し得るか
どうかについては、一考を要する。つまり価値一般がいかにあるとも、それ
が人間形成 *Bildung* に対して有効に関わり得ないとすれば、教育にとって裨益
するところがないからである²。そこでシュプランガーは、そのような人間形成
に対して有効な価値を陶冶価値 *Bildungswert* と呼んだ³。それは、人間形成の過
程に対する実り豊かな有意義性 *fruchtbare Bedeutsamkeit* に従って引き寄せられ
ていくのである⁴。ところが、実際、全ての価値は何れのものも、必ずしも陶冶
価値があるとは限らない⁵。シュプランガーは次のように述べる；

あれらの価値一般の僅かな断片のみが、その時代に現実的なものとして活
動する、つまり、実際に人間に価値として体験され、そして認められる。そ
して、その中でもなお僅かな断片のみが、陶冶価値の領域に妥当する。なぜ
ならば、陶冶価値は、ただそれが属する価値種の固有の本質に規定されるの
みならず、むしろ、それと同時に、自己発展的な（途上の）人間、そして完
成に到りつつあるような（年長の）人間に対する意義によって規定されてい
るのである。価値一般からの陶冶価値の選定は、生成しゆく主体 *werdenden
Subjekts* の発達に対する意義 *Bedeutung* の程度に従っておこなわれるのであ
る⁶。

1 長井和雄 (1984) 現代における教育的価値論－シュプランガー生誕 100 年記念に－, p.28.

2 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.26.

3 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.7.

4 Spranger, E. (1933) Umriss der philosophische pädagogik, S.24.

5 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.7.

6 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.7.

従って、陶冶価値は、そこに分有する根源的な価値種の本質のみならず、人間形成に対する実り豊かな有意義性、すなわち生成しゆく人間の発達への意義によって選定される。価値一般が教育事象を超えて存在するにせよ、それが教育において陶冶価値として機能するのは、やはりその一部に過ぎない。これによって、教育学における価値論議は、改めて陶冶価値の問題へと逢着していくこととなる。このようにして、シュプランガーの価値論は、その教育学において陶冶価値論として構成され、その教育学における重要部門となっていたのである¹。

それではシュプランガーは、価値一般にある客観的価値にどのような陶冶価値を見ていたのだろうか。もっとも彼はこの陶冶価値を全て数え尽すことが不可能であるとしたうえで、いくつかの基本的な種類にまとめることはできると述べる²。そして、彼によれば、それは人間的な能力 *menschlichen Kräfte* や人間の価値創造 *Wertschaffen*、そして価値体験 *Werterlebens* などの主要方向 *Hauptrichtungen* に適合するものでなくてはならないのである³。これによってシュプランガーは、陶冶価値に次の五つの類型を認める。そこで、それらを順にみていきたい。

まず、第一の陶冶価値は、知的陶冶価値 *intellektuellen Bildungswerte* である。これは学問的陶冶価値 *wissenschaftlichen Bildungswert* とも呼ばれるものであるが、認識価値 *Erkenntniswert* に属し、知的な基本作用 *Grundakte* の発達をもたらすものである⁴。全ての知識が陶冶価値を有しているわけではなく、そこには次次の点が重要となる。すなわち、それはまず認識の形式的基本的機能 *formalen Grundfunktionen* を活動させるものであることであり、次いでその対象となる個人に既に存在している内実的な規定性 *inhaltlichen Bestimmtheit* との意味的な関係 *Sinnbeziehung* が成立し得るということである⁵。これは先の客観的価値における、真という価値種の固有の本質に規定されることとなるだろう。

ついで、第二の陶冶価値は、技術的陶冶価値 *technischen Bildungswerte* である。これは技術的経済的陶冶価値 *technisch-ökonomischen Bildungswert* とも呼ばれる

1 安藤堯雄 (1936) シュプランゲルに於ける陶冶概念と教育概念の関係(1), p.33.

2 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.7.

3 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.7-8.

4 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.8.

5 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.8-9.

ものであるが、因果関係の判断 **kausalen Einschichten** から手段を経済的に用いることによって、経済的に目的を達成しようとするものである¹。そして、ここには次に示す段階がある²。まずその第一段階は、基礎的行為の訓練とそこから可能となるより複雑な技術的・目的的行為 **verwickelte technische Zweckhandlung** を築きあげていく段階である。そしてその第二段階は、一定の技術的・経済的作品 **technischer oder ökonomischer Güter** の生産 **Herstellung** がおこなわれるのである。ここでは、練習に満足することなく、それが生きた過程 **beseelter Prozeß** になるようにするのが課題となる。さらにその第三段階は、一般的技術的達成 **allgemeinen technischen Leistungen** を超えて、その個々人の状態との関係を模索することである。ここで個別の陶冶価値は相互に結びつくとともに、そのひと特有の天分が考慮されていくのである。これは先の客観的価値における、効という価値種の固有の本質に規定されることとなるだろう。

さらに、第三の陶冶価値は、美的陶冶価値 **ästhetischen Bildungswerten** である。これは美的なるものの特有の構造を最も素朴で印象深いかたちで体験するなか
に燦めくものである³。もっともそこには認識的要素も技術的要素も関わるが、究極的な美的統一性 **letzten ästhetischen Einheiten** への到達は未解決の課題であるという。だからこそ、一般的には美的な陶冶は、実質的な美的形象を体験することから始まるのである。とはいっても、美的陶冶価値は、芸術への導入などではない。美的陶冶価値の最高度のものは、形成についての体験 **Erlebnis der Form** にあり、それは価値体験をする精神の法則である。これは先の客観的価値における、美という価値種の固有の本質に規定されることとなるだろう。そこでは単なる素材的なものや目的的なものなど克服され、そこにみた形象的な現象は精神的な内容を担い、印象は精神化され、表現 **Ausdruck** として再生されていく。つまり、対象に秘められてはいるが、ただ予感され、そして夢想された精神に、享受するたましい **genießende Seele** が入り込み、そこに生きることによって形成の体験が立ち起こり、その高次の段階にあつては形成的な表現が可能となる⁴。シュプランガーは、次のように述べる；

1 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.11.

2 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.11-12.

3 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.12.

4 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.12-14.

われわれは、このような形成への意志が、ただの物質文化や知識文化のなかで失われていくことがないように守りたい。まさに教育学それ自体が、人間形成に向けられた「形成に対する意志 *Wille zur Form*」にほかならないのだから¹。

そして、第四の陶冶価値は、社会的陶冶価値 *gesellschaftlichen Bildungswerte* である。これは人と人との結びつきや相互の頼り合いといった社会的な結合を伴う体験にある。このような結合関係は、人々が家庭や社会において生を営んでいるため、実際の社会的価値内容を既に有してはいる。それがこの陶冶価値によって持続的なものへと強化され、その後のより大きな社会的結合へと活かされていく。これによって、人間社会における社会的共感と意志的秩序との結びつきがつくられていく。ただしそれは個々人の状態に応じてなされなくてはならない²。これは先の客観的価値における、愛という価値種の固有の本質に規定されることとなるだろう。

最後に、第五の陶冶価値は、宗教的陶冶価値 *religiösen Bildungswerten* である。シュプラングァーに従えば、宗教的精神態度 *religiösen Geisteshaltung* の本質は、個々人の現存在における個別の価値体験を、体験し得る最高の価値一般としての全体価値 *Gesamtwert*、あるいは全体意味 *Gesamtsinn* に関連させるところにある³。宗教的な生のための陶冶価値は、そのような全体性や絶対性への関連づけという精神的なあかし *Geisteszeugnissen*、あるいは個々人の特有の体験にある。それは、まさに個々人のうちに生起する敬虔な気持ちやこころも高揚の瞬間にある。人々はそのような瞬間を日々の流れの中で、あるいは深い感動の瞬間に体験しているだろう。しかし、それは最も個人的なものであるため、その要素を特定することは成功しがたいのである。従って、これについての教育は困難を極めるだろう。ただ、できることは、体験、すなわち先にあげた個々人のうちに生起する敬虔な気持ちやこころも高揚の瞬間の経験を可能とする、個々人の深まりに秘められたわき起こる泉 *verborgen rauschende Quell* をふさがないことである。そのような泉を、現世のさまざまな害毒から守ることが必要となる

1 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.15.

2 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.16.

3 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.17.

だろう¹。これは先の客観的価値における、聖という価値種の固有の本質に規定されることとなる。

ここまで、シュプランガーが示した陶冶価値の種類をみてきた。彼がみた陶冶価値は、知的陶冶価値、技術的陶冶価値、美的陶冶価値、社会的陶冶価値、宗教的陶冶価値であった。そして彼は、それを次のように説明する。すなわち、いかなる陶冶価値も、一方においては、当該分野を支配する特有の構成法則 *Aufbaugesetz* に支配されてはいるが、他方においては、その陶冶価値の構成法則が創造力 *Zeugungskraft* を有する自己発展的な生に強く関係するところに存在する²。従って、一人一人がその自己発展的な生においてこのような陶冶価値を体験することによって、その生がさらに発展的に促進されていくのである。

ここで先の価値の重層性が想起させられる。それは教育学的価値論においても妥当するだろう。この陶冶価値が本質層にあるとすれば、それが具体的に実現された対象が陶冶材であり、そしてそれが個々の人間によって体験されることとなる。学校教育でいうならば、陶冶材はいわゆる教材に対応し、実際の教育実践はそれを媒介としながら行われていく。すなわち陶冶価値は、実際に人間に体験されることによって、その意義が生成しゆく主体 *werdenden Subjekts* の発達にいかされていく。教育学における価値論議の注視対象である陶冶価値も、それが理念として超驗的であるとしても、それは決して死して到達するような彼岸の彼方にあるのではない。むしろ、それはそこに秘められた価値本質は体験 *Erlebnis* を通じて、その固有の有意義性をもって、人間形成へと参入することとなる。このような陶冶価値が体験されることによって、人間は価値的に豊かに高まり、より高次の存在へ向けて形成されていく。

この教育学的価値論は、教材論へと接続されていく可能性があるが、シュプランガー教育学においてはこの方向への拡がりはみられず、むしろ教育事象における価値体験の論議との近接関係に留まっている。

従って、シュプランガー教育学においては、教育学的価値論にあっても、価値についての一般的論議以上に、体験という思考方法が重要となっていることに留意しなくてはならない。すなわち、質的に規定された普遍的な「価値本質」が、その具体的構成態としての「価値対象」を媒介として、その固有の本質が「体験」されることで、現実的なものとして人格的に実現されていく。価値本

1 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.17-18.

2 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.18-19.

質はここにおいてようやく現実的なもの *gegenwärtig sein* となるのである。

それでは、教育学的価値論において、体験を捉え直してみたい。そもそもシュプランガーは、全ての価値の本質は、常に体験の中にのみ現れるという立場をとるのである¹。つまり、価値は固定した本質性として超主観的な領域にあるのではなく、常に人格的な精神構造の中にある²。シュプランガーは、次のように述べる；

価値というものは、対自的 *für sich* に根源的な像 *Urbilden* や形式 *Formen* などではない。それどころか、価値とは、むしろ常にただ体験する主体が、体験される、あるいは体験可能な対象連関と向かい合っているところにおいてのみ、煌めくのである³。

シュプランガーは、価値を主体に対峙する超然とした超越的な構成態としてではなく、主体と対象との関係から捉えようとする。ここには、先にみたシュプランガーの人間学において強調された、精神科学的思考の基本構造が価値論的に具体化されているといえるだろう。さらに、このような立場は、おそらく19世紀後半の新カント学派によってなされた、それまでの価値理論にみられた無批判な形而上学的論議に対する排撃という流れの上にある⁴。

そこで、シュプランガーの教育学的価値論においても重要な位置づけを担う価値体験について触れておかなければならない。先にもみたように、シュプランガー教育学において体験とは、自発的な、あるいは意味付与的な行為に対応する、受容的なあるいは意味充実的な行為であった。人間は、この体験において、歴史的な現実にある数々の価値形象を通じて、そこに分有されている超個人的な意義に出会い、それを自らの現実に応じて、翻訳的に受容していく。「わたし」が他者の話を理解すること、「わたし」が芸術作品を愉しむこと、「わたし」が運命の中に神の御手を見出すこと、「わたし」が他によって愛されること、これらが体験であった⁵。やはり価値は単なる観想の対象ではなく、体験の

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.291.

2 田代尚弘 (1995) シュプランガーの教育思想の研究, 風間書房, p.254.

3 Spranger, E. (1934) *Vom Wandeldes Lebens und der Werte*, S.319.

4 哲学事典 (1977) 平凡社, p.224.

5 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.21.

対象である。人間は、体験において価値を受容する。そこで、シュプランガーはそのような体験を明確に特定し、改めて価値体験 *Werterlebnis* と称したのである¹。

人間は、価値体験において価値を翻訳的に受容し得るが、そこにおいて受容された価値は、その固有の有意義性をもって人間形成へと参入していく。すなわち、価値体験は、何らかの形で意味付与的 *sinngebend* にその存在を照らし出し、それが些末なものであっても、精神的本質の形成に、意味付与的に作用するのである²。そして、価値体験におけるその内容の全ては、個々の生の全体的意義に影響するのである³。シュプランガーによれば⁴、陶冶価値の体験においてその価値が新たな限定 *neue Einengung* をうけながら同化されていき、これによって生が変化していくのである。彼は、アリストテレスのエンテレケイア *Entelechie* を引きながら、それを本質の実現 *Wesensverwirklichung* と表現する⁵。陶冶価値の本質が、体験において限定的に同化され、それがやがて人間の生に実現されていくのである。

それ故に、人間は、価値体験によってますます多くの客観的価値を受け入れ、それによって自身に大きな内的充実と多様性を与えることができる⁶。そして、それがその存在の価値全体に対して意味する処が多ければ、それだけ生の連関の全体において、人間存在の核がより高次なものとなるのである⁷。より高次なものへと到った人間存在の核は、その存在にやがて実現されていくのである。不断に高まりゆく本質の実現、シュプランガーはここにエンテレケイアをみるのである。従って、人間の高まりはこの価値体験を欠くことができない。まさに価値体験は、価値の単なる翻訳的な享受に留まることなく、人間形成において極めて有効で、そして生産的な契機となる。従って、価値体験は、価値と人間形成をとり結ぶ接合点のようなものと言えよう。

ところが、そのような価値体験は、決して全く特異な出来事であるとは言い

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.53.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.211.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.42.

4 Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lerhbildung*, S.23.

5 Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lerhbildung*, S.23-24.

6 Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lerhbildung*, S.3.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.292.

切れない。考えてみると、人間は、時の流れや、押し寄せてくる運命の中で、常に新たな価値体験に巻き込まれる¹。そして、それらは決してたやすい、そして甘美なものばかりではない。人間は、誰しものが、その存在の内にそれまで生み育ててきた独自の価値世界を持ちながら²、現実の世界に価値の人格態として峻立する。そして、現実の荒波においては、そこに絶えず対決を迫り来るものもある。時としてそれが価値的な闘争を引き起こすこともある³。とりわけ、若者者の可能性の豊かさは、逆説的には価値の内的欠乏を意味し、それ故に、往々にして価値的な葛藤に晒されるが、これを正しく経ることによって、彼特有の精神的な生産過程が生じてくるのである⁴。高次な価値形象と低次な価値形象が対峙し、真実なるものと不真実なるものが戦う。それは、不朽のものが得られるように時間の流れにおいても耐え残るものを試す試金石 *Proberstein* に喩えられる⁵。すなわち、価値体験の契機は順風な暖かさにもみある訳ではなく、寒風や荒嵐の厳しさの中にさえもある。つまり、生の苦しい闘いにおいてのみ内的な克服が得られ、それが自らの真なる高次な可能性へと導いてくれるのである⁶。シュプランガーは、次のように述べる；

成熟の背後には、常に克服がある。苦闘の中での責めに与ることなしに、克服はあり得ない。そのような内的な格闘には、いずれにせよ「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る。われわれをより高い価値段階に高めてくれる苦難の正当な弁論が、ここに存在する。人間は、苦難なしでは浅薄なままに留まるであろう。苦難は、人間に深みを与えてくれるのである⁷。

やはり、自らのうちに価値を生み育てるためには、そこを耕す労苦を避けることができない。自らをより豊かに高めゆくためには、ある時は危機に陥り、

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.53.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.268.

3 安藤堯雄 (1936) シュプランゲルに於ける陶冶概念と教育概念の関係(1), p.32.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.340.

5 Spranger, E. (1958) *Der geborene Erzieher*, S.78.

6 Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.29.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.312.

ある時はそれに打ち克つような、こころを揺さぶり動かす激しい体験に身を置くことも必要となる¹。より高い価値世界の構築のためには、それまで堪え残ってきた内的価値世界を破壊するような激しい闘争を迎えなくてはならないのである²。そのような内的格闘によって不断の実証と自己修正がなされ、人格的価値世界 *persönliche Wertwelt* が次第に確かなものへと築きあげられていくのである³。

シュプランガーは、そのような価値形成的な労苦を金坑の苦闘に喩える⁴。鉱脈を探しあて、その真なる鉱石を求め、そこを掘り進む労苦は、決して安易なものではない。時に鉱路を求めて右往左往しながら、時に岩盤の堅強さに辟易しながら掘り進む。そして、そこまで辿った抗路は、真の金鉱脈への到達によってようやく正当なものとされるであろう。すなわち、真なる価値を獲得するには、相応の労苦と努力が必要なのである。そして、価値世界の内的構築は、決して直線的に進行することなく、定められた航路を持たず、時に彷徨い、時に押し迫る価値と格闘しながら、それでもその過程の一つ一つを正しく克服することによって、いわば螺旋的に個性化の道を辿っていくのである⁵。換言するならば、価値格闘の道は独力で歩むが故に、そこに至る過程も独自のものであり、その果てに到達した価値世界もやはり独自のものである。そして、それが人格形成的な力となるのである⁶。

従って、誰しものが、自らのもの以外の価値格闘の道を歩むことはできない。そして、誰しものが、自らのもの以外の価値世界を持つことができない。可能性はやがて独自性へと進みゆくのである。実に、うちなる価値形成が進行するにつれ、人格的価値世界は、個性化の道を辿っていく⁷。そのためには、その可能性とともに世界の前に立ち、自らの器を純粹に保ちつつ、その労苦すら受け入れることが求められる。シュプランガーは、「運命を充実する人には、苦しみ

1 Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit*, GS, S.340.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.298.

3 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.302.

4 Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, PP, S.84.

5 長井和雄 (1973) シュプランガー研究, p.312.

6 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.310.

7 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.309.

も歓喜も微笑みかけてくれる」と述べていた¹。たしかに戦いは苦しく、努力はつらい。もちろん、そこでは逃避することも無関心をきめこむこと許されることであろう。そうではあっても、そこを超えなくては先へは進めない。なぜならば、歓喜に、そして労苦にさえも価値契機は存するからである。否、シュプランガーによれば、人間のいかなる生の断面にも、それぞれの価値契機が何らかの形で含まれているのである²。

従って、如何に些末なことにさえも、人間の生の全体的意味と全体的価値にとって、重要でないものはない³。だからこそ、人間は、その価値形成の道程において迫り来るものに対しては、まずは純粹にそれを受け入れ、そこに身を投じ、そこで苦しくも努めなくてはならない。なぜならば、その果てにこそ、その先の道程が啓かれてくるからである。シュプランガーによれば、救い *Erlösung* とは、人々のつとめての努力にこそあり、恩寵 *Gnade* は、自らが努めるものにこそ来たる⁴。

価値と戦い、価値をつくりあげていくそのような道程がやがて神の領野へと到るとしても、それは神が一方的に誘い授ける道ではなく、自らの努力によって苦しみつつも前へと進みゆく道なのである。神の恩寵を無思慮に欲するものではなく、敬虔にそして純粹に努めを重ねゆくものに、神は微笑みかけてくれる。大切なことは、自らが求め、それを苦しくも努めることである。そして、自らの存在に対して、正しい意味において積極的であることが求められる。なぜならば、その先にこそ豊かさや価値が可能性として保障されているからである。シュプランガーは、次のように述べる；

それは常に道の途上にあり、まさに憧憬とそして秘めたる希望と共にある⁵。
5。

すなわち、それはまさに価値形成的に進みゆく遙かなる道程である。ここから、人間は、常に豊かさや充実を求める価値形成の道程にあり、独力で、そし

1 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.242.

2 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.268.

3 Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.40.

4 Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.304.

5 Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.106.

て自らの努力で一步一步前進的に歩みゆき、そのうちなる人格的価値世界を豊かに耕しながら、神性の領野へ向かって歩み進むことが思い到らせられる。なるほど、人間は、その存在において、きわめて豊かな可能性の前に立っていると言える¹。この意味において、シュプランガーは、人間存在の本質とその生を価値可能性 Wertmöglichkeiten²とみるのである。ここにおいて、シュプランガーの価値論は人間学に漸近していくのである。

実に、シュプランガーの教育学的価値論は、価値体験という考え方を介して、最終的に人間形成論へと集約されていく。先に見た陶冶価値が体験されることによって、人間は価値形成的に高まっていく。彼の教育的価値論においては、陶冶価値と人間形成の関係が、原理的にはこのように描かれていくのである。従って、彼の教育学的価値論の重層的な構成は、その基底に人間形成論を要請する。この意味において、人間形成論は、教育学における価値論議の確かな集約点であると言えよう。そして、陶冶価値が源泉となる価値種の固有の本質に規定されるのみならず、人間形成に対する意義によって規定されることを想起するならば、この集約点としての人間形成論こそが問われなくてはならない。シュプランガーの価値論的視野は、そのような教育学的価値論に特定されながら、人間形成論に対する要請の自覚を呼び起こしてくれるのである。

第三節 シュプランガー教育学の展開方向

シュプランガーは、これまでみてきた形而上学的視野と人間学的視野、そして価値論的視野からなる特有の学問的視野から、多くの教育学論議を立ちあげていった。とりわけ文化教育学的方向と覚醒理論的方向の双方は、シュプランガー教育学の主要な理論形式として一般的に承認されている。ただし、彼の教育学的営為はそれらに留まらない。シュプランガーはその人間学的な視野において自らが提起した精神科学的思考の直系的な産物として、一つの間学形式を提示していた。それは文化教育学的方向と覚醒理論的方向の二つの展開方向に比して、特定の重要視されることがあまりないが、これによって教育学における人間理解は、かの旧態とした単純な二元論的な理解を超えて精神という理解方法を獲得したばかりでなく、それを徹底的に追究していくなかで、またそこから新たな次元を拓いていった。

1 Spranger, E. (1922) Lebensformen, Max Niemeyer, S.309.

2 Spranger, E. (1922) Lebensformen, Max Niemeyer, S.287.

この新たな次元とは、後に実存哲学的方向において確定されていく人間学的次元である。シュプランガーはこの新たな次元を明確な意図を持って実存的次元と称してはいないが、この実存哲学的論議はその可能性の模索と提示において、重要な教育学上の功績がある。そして、彼のそのような実存的次元とも称されるべき人間学的次元についての認識は、文化教育学的方向と覚醒理論的方向にも反映されているとみることができる。

ここでは、シュプランガー教育学の展開方向を辿っていくうえで、まずはシュプランガーの実存哲学的論議に触れ、それについてシュプランガーが提起した教育学理論の展開的方向、すなわち文化教育学的方向と覚醒理論的方向について立ち入っていきたい。

第一項 シュプランガーとその実存哲学的論議

教育学における人間学的論議は、当然のことながら、同一傾向の論議を一貫して自閉的に展開し続けていたわけではない。実は、教育学における人間学的論議は、やがて一方において実存哲学的方向へと新たな局面を啓いていくこととなる¹。それはシュプランガーらも同様であり、その展開過程において、やがて実存哲学的思考過程の教育学的援用によって補強されていった²。ここではシュプランガー教育学、とりわけその人間学的論議を実存哲学的方向から捉えてみることにしたい。

一 教育学と実存哲学の潮流

そもそも教育学における人間学的論議が、一方において実存哲学的な方向を辿っていく過程は、いうなれば伝統的な人間学的認識の克服でもあった。すなわち、それまでの伝統的な教育学における人間学的認識は、本質的には理想主義的なものであり、その根底には人間のうちにある根源的に善なる核心 *ursprünglich guten Kern im Menschen* に対する無批判な信頼が存在していた³。

そこで、教育学における実存哲学的方向の論議は、そのような人間学的認識の無批判な楽観性と抽象的な理念性を疑問視し、現実の世界に存在する具体的な人間の在り方に目を向けようとしたのである。つまり、教育活動が決して「無

¹ 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—, p.31.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.26.

³ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.11.

害な真空管のなか」で営まれるわけではなく¹、人間を時には脅かし、そして苦しめもする現実の具体相の中にあることを正しく思念するならば、教育学的思考において人間を理想主義のもとに楽観的に安穩と語ることができない²。人間は誰しもが、現実の厳しき世界において、具体的な生を営んでいる。教育学は、その人間学的論議において人間存在を適正に把握しようとするならば、そこにおいて自らに迫りくるものに立ち向かい、そして対決しながら本来の自己を築きあげている人間の姿を、直視する必要があるだろう³。

平野によれば、それまでの教育学における人間学的論議においては、「その都度の状況の中に投げ入れられた個々の人間が、その状況との緊張・対決を通して決断し、本来の自己になろうとする人間の実存」についての視点が欠落していたのである⁴。教育学における人間学的論議の実存哲学的方向は、このような伝統的な人間学的認識を克服し、それによって人間の本質と存在を真に具体的・現実的・全体的に把握する試みであったと言えよう⁵。ここに教育学における人間学的論議の分水嶺の一つをみることができる。このような教育学における人間学的論議の実存哲学的な展開方向は、看過し得ない重要な局面の一つである。

それでは、教育学における人間学的論議の実存哲学的方向は、どのように進行していったのであろうか。そもそも実存という思考方法は、教育学独自のものではなく、むしろその起源を教育学の外部に探索していく必要がある。一般的には、実存 *existensia* という語を哲学史上、最初に使用したのは四世紀の教父マリウス・ビクトリヌスだと言われており、*substantia* と区別して「本質が現象の世界に立ち現れた実在」の意味で使用されていたという⁶。この発想は、やがて中世の神学的事情によって使われなくなったようであるが、やがて近世になって定着をみることとなり、それを経てシェリング *Schelling, F. W.*、そしてキルケゴール *Kierkegaard, S. A.* へと繋がっていくという。

ただし、一般的には、実存哲学の本格的な展開は、次の三期に分けられると

¹ 境澤和男 (1960) 教育における実存の問題の視点, p.21.

² 平野智美 (1979) 実存と人間形成, pp.49-50.

³ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.50.

⁴ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.51.

⁵ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, pp.49-50.

⁶ 教育思想学会編 (2000) 教育思想事典, p.340.

される¹。すなわち、ハイデッガーやヤスパース Jaspers, K.等に代表される第一期、リップス Lipps, H.等に代表される第二期、フランス実存主義等に代表される第三期である。人間の実存哲学的な考察は19世紀末以来の精神的状況の一般的危機を反映してのものであったが、教育学だけがこの蚊帳の外にあったわけではない²。ところが、実存哲学的な思考方法が、教育思想の構成に取り入れられるようになったのは、第二次世界大戦後のことであったという³。

たしかに、その間、大戦の悲劇と思想弾圧等により学問的エネルギーが不当に奪われていたにせよ、教育学における実存哲学との関わりが全くの空白であったとは考えられない。実は、第一次世界大戦後の疲弊した精神状況からうまれた実存哲学的諸傾向の教育理論への反映は、バルト Barth, K⁴.等に始まる弁証法神学等によってなされ、それをうけてグリーセバッハ Grisebach, E.等が近代の人文主義的陶冶理想に対する批判の端緒を開いてはいたのである⁵。

ところが、このような問題追究の方向は、当時の教育学において継承されなかった。その主な原因は、教育学の理想主義的な性格にあり、当時の危機的状況を直視し得ず、実存哲学と根本的な対決ができなかったからである⁶。それ故に、教育学における実存哲学的な展開が本格化するまでは相応の時間が費やされたのである。

一般に、教育学とりわけその人間学的論議において実存哲学的契機を明確に位置づけたのはフリットナーやボルノウ等であるとされている⁷。彼らは実存哲学によって明らかにされた人間学的契機を採り入れ、教育学理論に新たな分野を開拓したと評価されている⁸。フリットナーは、この方向の代表者の一角に名を連ねているものの、ボルノウほど顕著な実存哲学的姿勢をみせることはしていない。ただ、平野はフリットナーをボルノウと同格視するような表現を用いながら、そこにおいては実存哲学的思考が、教育思想として具体化されて

¹ 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学, pp.17-18.

² 境澤和男 (1992) 教育の哲学的探究, p.9.

³ 森昭 (1969) 現代の教育思想, p.190.

⁴ Barth, Karl (1915-1980)

⁵ 境澤和男 (1992) 教育の哲学的探究, p.62-63.

⁶ 境澤和男 (1992) 教育の哲学的探究, p.9.

⁷ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.49.

⁸ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p. 49.

いると述べる¹。そして、フリットナーは精神科学的教育学の学的系譜において多くを吸収してはいるが、実存哲学の問題等に関する理解によって、精神科学的教育学の枠内においても他の論者と明確に区別されるという²。ただし、ボルノウによれば、いわゆる実存哲学的契機からみれば、その源流の一端はシュプラランガーに遡るといふ³。自らが実存哲学の側に立つことを自認するボルノウによって、シュプラランガーの学的営為の一端がその実存哲学的契機の源流として名指しされていることは、傾聴に値するのではないだろうか。

また、これに関連して、岩間は、特に、シュプラランガーのいわゆる後期の著作には実存哲学との共通性もみられ、第二次世界大戦時代末期から彼の思想全般に実存哲学的色彩が濃くなってきているとみる⁴。すなわち、少なくとも、彼のいわゆる後期のそれは実存哲学的世界観に刺激された思考形態であり、自らもそこでは実存的次元を取り扱っていることを自覚していたと考えられるという⁵。そして、境沢は、シュプラランガーも、当時の思想的潮流のなかにあつて、自らの思想展開の過程において、実存を問題とせざるを得ない精神状況に遭遇していたとみている⁶。加えて、森は、カント以来のドイツ観念論に固有なな超越論的な思想が、彼等を実存哲学的方向に動かしたと述べる⁷。そして、当然のことながら、実存哲学的な問題は、そのまま人間学的論議へと必然的に反映される。なぜならば、実存哲学は人間の実存化を核心とした新たな人間学の構築を目指すものであるからである⁸。おそらくシュプラランガーの人間学的論議にも、実存哲学的思考が反映されているはずである。

無論、それだけでシュプラランガーを実存哲学的思想家に位置づけることはできない。しかしながら、彼の人間学的論議がある局面から実存哲学的な論議によって補強されていったとすれば、そこにはその接続を可能とする思考形式が存在していたはずである。そもそも精神科学的教育学の源流であるディルタイ

¹ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.52.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.20.

³ Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.42.

⁴ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.187-188.

⁵ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, pp.187-192.

⁶ 境沢和男 (1992) 教育の哲学的探究, p.41.

⁷ 森昭 (1969) 現代の教育思想, p.172.

⁸ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p. 50.

には、実存哲学との多くの共通性があり、その思考の出発点においては基本的には一致を見ることができる¹。従って、シュプランガーをディルタイの後継者とみる限りにおいて、そこに思考の近接性が可能的に存在していたとしても不思議はない。これについて、岩間は、シュプランガーに窺い得る実存哲学的思考形式の萌芽は、1920年代初期に用意されていたとみている²。従って、ここでシュプランガー教育学を精緻に把握するためには、彼の人間学的論議をそのような実存哲学的な展開過程との関係から見直してみる必要もある。

二 シュプランガー教育学とその実存哲学的論議

シュプランガーにおける実存哲学的な論議に立ち入る前に、彼の実存哲学に対する姿勢について目を向けてみたい。一般的に、実存哲学は、キルケゴールに遡るとされており³、とりわけ1920年代に第一次世界大戦後の余波のもとに爆発的に出現したといわれている⁴。この意味において、彼はその修学期より実存哲学の出現・台頭のうねりを何らかのかたちで経験していたはずである。ところが、彼の初期の著作にはそれについての自覚的な記述はあまり見られない。

やがてシュプランガーは、1931年の著作において、当時の実存哲学思想を自覚的に取り上げることとなる⁵。そこでは、シュプランガーは、いわゆる実存主義 Existentialismus をそれまでのものを克服し得るような新たな哲学として捉え、いわゆる本質 *essentia* から実存 *existentia* へという哲学的思考の出発点の転換を評価しつつも、この段階では、それを暫定的な論争上の概念 *polemischen Begriffe* と捉えるに留まっている。

そして、シュプランガーは、実存哲学の強調点を踏まえながら、結局のところ、それは人間の被造物性 *Kreatürlichkeit des Menschen* と超越的なものとの埋め尽くせない距離を考えていくものであると述べる。それに続いて、かつて実存的悲劇 *existentialistische Tragödie* と呼ばれていたものに、数々の実存的一人間的なるものの特徴 *Muster des Existentiell-Menschlichen* をみることができにせよ、

¹ Lassahn, R. (1995) ドイツ教育思想の源流, pp.36-38.

² 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.196.

³ 教育思想史学会編 (2000) 教育思想事典, p.340.

⁴ 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学, p.16.

⁵ Spranger, E. (1931) *Der Kampf gegen den Idealismus*, S.196-198.

そこには逆説 *Paradoxie* が存在するとみる。なぜならば、いかなる理論も、個々の充実にける生を精緻に把握し得るものではないからである。そして、それは実存哲学の強調点の一つ、すなわち、理論と現実的な生との本質的差異 *Wesensunterschied* に合致するという。彼は、結論的に、実存的なるもの *Existentiellen* から立ちあげられる理論に危険をみとめ、そこにみられる特有の形式には、どうしても妥当性 *Geltung* が与えられないと述べていたのである¹。

また、シュプランガーは、1953年の著作においても実存哲学の功績を認めつつも、その限界について言及している²。すなわち、彼は、実存哲学がそれまでの哲学的思考において一種の覚醒 *Erweckung* という効果をもたらしたことを評価しつつも、それによって人間を孤独な内面性へと向かわせ、やがて文化という大いなる客観的能力から人間を切断してしまいかねないとみる。加えて、彼は、1958の著作においても同様の見解を示している³。つまり、彼は、実存的な立場 *existentielle Standpunkt* は、主観主義に導かれ、やがて人間の精神的な生を完全に粉砕してしまいかねないと述べるのである。

シュプランガーは、実存哲学に一定の距離をおきながら、まずはそれと対峙していたと言える。岩間によれば、彼は徹底した実存哲学とは一線を画していた⁴。このことは、自らがキルケゴールの実存哲学思想に同調し、それに敬意を抱きつつも、その立場が決定的に異なることを表明していることから窺い知ることができよう⁵。彼のこのような態度は、実存哲学が、その時代の危機意識とともに台頭し、次第に多くの追随者を獲得しながら勢力を拡大していく流れにあっては、極めて冷徹であると思われる。ただし彼が、実存哲学の危険や限界を見極めつつも、そこに一定の距離をおきながら、その有効性については中立的に評価しようとしている態度に着目する必要があるのではないだろうか。ここから、シュプランガー教育学、とりわけその人間学的論議における実存哲学的な論議に立ち入っていきたい。

まず、先に見たシュプランガーの人間学的思考の特徴から振り返ってみたい。

¹ Spranger, E. (1931) *Der Kampf gegen den Idealismus*, S.198.

² Spranger, E. (1953) *Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der Gegenwertigen Deutsche Universität*, S. 173.

³ Spranger, E. (1958) *Der geborene Erzieher*, S.68.

⁴ 岩間浩 (1995) *国民学校論における思考形式*, p.189.

⁵ Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.8.

シュプラランガーは、早くより人間存在の精神的な次元に着目しており、それが立ち起こる発火点を、生きている個々人の内面に認めていた¹。シュプラランガーは、人間の存在と生を把握するために、人間の内面に立ち起こる生に迫っていったのである。彼のこのような人間の内面性への着目と注視には、近代実証主義あるいは合理主義の過剰な亢進に対する批判を唱える実存哲学との共通性を見ることができる²。

ここで、シュプラランガーの注視した人間の内面性に目を向けてみる。シュプラランガーによれば、人間の内面性 *Innerlichkeit* は、そこで価値が体験される、全く独自の生の領域である³。そして、彼はそれを単なる自己保存という内在的目的論においてではなく、単なる欲求充足を超えた広大な価値連関 *größeren Wertzusammenhang* に織り込まれているとみる⁴。そこから時空間における単なる肉体的・生命的 *leiblich-vitale* な存在とは全く異なる別次元の生 *ganz andere Dimension* が啓かれていく⁵。すなわち、それは物理的あるいは心理的な生ではなく、価値—意味と関わる形而上的な生である。人間は、その内面性において、価値を体験し、そこから本質的な素材を獲得するとともに、そこから価値を独自の形式で受け取っていくことができる⁶。それはまさに価値形成的な存在形式といえる。これによって、人間の内面性に、やがて独自の価値世界 *Wertwelt* が構成されていくのである⁷。ところが、そのような独自の価値世界は、単なる内面的な装飾ではない。彼によれば、それを土壌として、そこからうちなる人間 *Mensch im Menschen* が生成していくという⁸。彼はそれを「自己 *das Selbst*」と称する⁹。

さて、この「自己」は、前述の如く、人間の内面性に形成されたうちなる人間であるが、それは決して確定した固定的なものではない。シュプラランガーに

¹ Spranger, E. (1928) *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart*, S.60

² 岩間浩 (1995) *国民学校論における思考形式*, p.187.

³ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S. 197.

⁴ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.14.

⁵ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.197-198.

⁶ Spranger, E. (1947) *Die Schicksale des Christentum in der Moderne Welt*, MS, S.141.

⁷ Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet*, GS, S.303.

⁸ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.706.

⁹ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseinsgestaltung*, S.17.

よれば、それは、時空的制約を超えて形而上的作用によって独自の価値世界をつくりあげ、その価値秩序の具体的完成に向けて努力する¹。従って、それは、より高次の「自己」への再構成を求めて、内から外へ向かってつくり上げられていく²。これによって、それは人間の内面性において価値形成的に高まりゆく。すなわち、「自己」は人間の内面性において、常に価値形成的な高まりの途上にある。そして、それはただ単に存在のうちに秘められてまどろんでいるのではなく、価値を肯定し、無価値を否定するような人間存在の中核として全人格を規定していくのである³。つまり、それは常に人格の形而上的基底 *metaphysischen Untergrund der Person* であり⁴、人格的な可塑性 *persönliche Plastizität* として⁵、人間の存在形成を可能性において規定していくのである。

従って、それは人間存在の中心点 *Mitterpunkt* となる⁶。シュプランガーによれば、人間は、そのような中核が価値形成的に高まりゆくことによって、より「高次の実存形式 *höheren Existenzform*」に高められ、その存在形成の可能性において「新たな人間 *ein neuer Mensch*」に生成 *werden* していくのである⁷。シュプランガーは、それを、実存 *Existenz* と呼ぶのである⁸。それ故に、彼は人間の内面性を「自らの実存 *Existenz* の根を深くおろしていくことができる聖殿 *Heiligtum*」に喩えるのである⁹。

シュプランガーは、先にみた人間存在の精神的次元についての探究をおし進めていくなかで、やがて実存という思考方法に到達した。それはまさに先験的に与えられた固定的な本質ではなく、むしろ自らが価値形成的につくりあげていく人間存在の中心点を照射するものであった。このような実存解釈は、かならずしも、厳密な意味において、いわゆる実存哲学的な用語法を周到に踏襲しているものではないにせよ、シュプランガーの場合、それが人間の生の究極的

¹ Spranger, E. (1958) *Der geborene Erzieher*, S.71–72.

² Spranger, E. (1958) *Der geborene Erzieher*, S.70.

³ Spranger, E. (1958) *Der geborene Erzieher*, S.72.

⁴ Spranger, E. (1964) *Menchenleben und Menschheitsfragen*, S.36.

⁵ Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.329.

⁶ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.124.

⁷ Spranger, E. (1947) *Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt*, MS, S.137.

⁸ Spranger, E. (1957) *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*, S.45.

⁹ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.708.

な拠点として捉えられる¹という点で、そこには類似性が感じられる。さらには、それは、いわゆる実存哲学における可能の実存 *mögliche Existenz* という思考方法に近い²。加えて、実存哲学の積極的な受容を試みたボルノウも彼と同様様の見解を示し、実存を人間の内的で究極的な核として捉え、そこに実存哲学の人間学的な根本命題を認めているのである³。従って、シュプランガーの実存存解釈には、一定の妥当性が認められるように思われる。

それでは、シュプランガーの実存という思考方法によって、どのような人間学的認識に導かれていくのであろうか。シュプランガーによれば、人間には実存と呼ばれる人間存在の中心点がある。ところが、人間は現実的には実存そのものではなく、有限な現存在 *Dasein* として具体的に生きているため、それは可能の実存に他ならない⁴。ここから、人間存在は、現存在とうちなる実存という二重性から論じられていく。彼のこの人間存在の論議、つまり、実存と現存在の二重性の論議は、明らかに実存哲学的な人間理解と近似である⁵。すなわち、シュプランガーのこのあたりの論理には、仮にそれが自覚的ではないにせよ、既に実存哲学的思考への近接性を見て取ることができよう。

それでは、シュプランガーにみられる人間存在の二重性の論理に立ち入ってみたい。実際の人間は、常に具体的な状況において現存在を呈し、実質的な生を営んでいる。現存在はその現実的制約から、その存在に秘められた実存と全く同値であるのは難しい。人間の存在形成はその可能性の範囲において遂行されるとしても、決して安易なものではない。それは常に迫りくる対象とそこから発せられる要求との対峙の中で為され、現存在は豊かな「自己」を秘めながらも、往々にして現世の制約において常に何らかの圧迫を受けていることは否めない。それは実存哲学的に表現すれば非本来的存在、すなわち、日常性へと顛落し、実存を喪失した姿であり、具体的ではあるが真実の存在、つまり本来的存在ではない⁶。そこで、シュプランガーは次のように問う；

¹ 天野正治 (1966) シュプランガーにおける陶冶理想の構造概念, p.9.

² 豊泉清浩 (2001) ヤスパーズ教育哲学序説, p.134.

³ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.15.

⁴ 松浪信三郎・飯島宗享 (1964) 実存主義辞典, p.104.

⁵ Lassahn, R. (2002) ドイツ教育思想の源流, p.38.

⁶ 平野智美 (1976) 実存と人間形成, p.48.

人々は状況の中でさまざまな役割を演じながら、外見を保ちながら自らの本質の多くを通過させる。さまざまな交流において状況に応じて絶え間なく仮面を付け替える。人はいつになれば全くの「自己」自身になれるのだろうか？¹

やはり、人々は日常の具体的な状況の中で現存在を呈し、「自己」と全く同値であるのは難しい。人間の存在のうちには、高まりゆく「自己」が秘められ、それは可能性として、そして存在の中核として、現存在を凌駕している²。ところが、人々は往々にして日常の具体的な状況においてうちなる豊かさが疎外されていることがある。それは、人間の本来の在り方とは言えない。シュプランガーは、人間の本来的な生を、自らの豊かさを自由に内面から湧き出させ、それを享受し全うするところにみる³。すなわち、彼は、現存在において本来的な豊かさを享受していくところに、人間存在の本来性を認めるのである。それでは、日常性に顛落している非本来的存在は、どのようにしたら本来性を取り戻すことができるのであろうか。

シュプランガーの発した問いは、存在形成における自己への到達あるいは自己実現の問題へと繋がっていく。現世の制約や圧迫から存在を守り、そこに本来性を実現するためには、そこから逃避するよりも、自らに秘めた豊かさやまだみぬ真性によってそれらを克服していくことが求められる。ここで、彼は存在形成を戦いに喩える⁴。すなわち、現実世界において具体的な現存在に本来性を成就するためには、ある種の決断 *Entscheidung* によって迫りくるものと戦わざるを得ない。それは本来性を賭けた一回性の決断である。そこにおいては、結局のところ、勝つか負けるかしかない。そこで負けた場合は、内面に無政府状態が残るか、あるいはその現存在に幾分確かなものであるにせよ、何かしら歪曲していて、不確かで、偽りのものが生じる。そのとき現存在は、「自己」の豊かさとかげ離れた様相を呈するであろう。

ところが、そこにおいて首尾よく勝利をおさめたときには、大いに誇らしい

¹ Spranger, E. (1964) *Menchenleben und Menschheitsfragen*, S.14.

² Spranger, E. (1964) *Menchenleben und Menschheitsfragen*, S. 93-94.

³ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.161.

⁴ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.19-20.

gerühmte 現象、すなわち、そこに確固たる人格が達成されるのである¹。これによって、うちに秘められていた豊かな「自己」が、具体的な形式で現存在に実現され、この瞬間、人間はその具体的な存在において同一性を得て、現存在において実存へと到達する。

ここに、シュプランガーの実存哲学的人間存在論をみることができるように思われる。彼は、人間存在を存在形成の可能性と現存在という二重性から捉え、そこに存在形成の往還運動をみていた。うちなる豊かさの人格的的な実現である。まさに存在形成における人格の達成は、非本来的な存在に埋没している人間が、その壁を突き破って真の本来性を獲得していく実存化の過程と言える²。これによって、自らのうちなる豊かさが純化され、具体的に確定されていく。シュプランガーが存在形成にみた人格の達成とは、自己実現に他ならない。存在形成の可能性は、具体的な人格として実現されていくのである。

さて、人間存在は、存在形成の可能性と現存在の往還として捉えられていくとしても、それは人格の達成、あるいは実存への到達で完結するわけではない。存在形成における実存化の過程で実現された価値や意味の諸契機は、実存の崩壊と共に霧散するのではなく、さらに純化した形式でやがて存在形成の可能性へと還元され、これによってそこがさらに豊かに耕されていく。これによってさらに豊かに高まった存在形成の可能性は、さらに高次な人格への到達を可能的に保証していく。そうであるならば、人間はその実存化の過程において到達した高みを基点として、そこからまた存在形成の可能性を高めゆく道に開かれ、その道の歩みはさらなる高き自己実現あるいはより高次な人格の達成へと可能的に接続されていくのではないだろうか。つまり、人間は存在形成の往還においていきつもどりつしながら、価値形成的にどこまでも高まりゆくように思われる。従って、人間存在は、存在形成の可能性と現存在の二重構造でありながらも、そこには相互規定的で螺旋的な循環がみとめられることとなる。

しかしながら、存在形成におけるそのような実存化の過程は、現存在の単なる連続的变化によって可能となるものではなく、決断による新しい存在の選択とそれへの飛躍がなくてはならない³。すなわち、存在形成の可能性の高まりが半ば段階的・連続的に進行し得るのに比して、そのような実存への到達は、決

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.19.

² 平野智美 (1976) 実存と人間形成, p.53.

³ 松浪信三郎・飯島宗享 (1964) 実存主義辞典, p.80.

して段階的・連続的には進行し得ない。

このような思考形式は、やがてボルノウによって定式化された人間の生の連続的過程と非連続的過程という思考形式¹に符合する。そして、彼の人間学的論議におけるこのような論議は、実存哲学的教育学における自己実現の論議、たとえば、本来的な自己存在への非連続的な超越といった教育の実存的形式の論議に近い²。すなわち、そこには人間の存在と生においては、旧来の連続的段階的な過程に回収し得ない局面があることへの予感を見て取ることができ、教育学における実存哲学的方向に接近しているように思われる。

従って、実存という思考形式からすれば、人間は可能的実存として、その存在において実存への到達に課せられており、絶えずその実現に向かう「途上にある」存在といえる³。実存は「あるもの」ではなく「なるもの」、すなわち生成である⁴。ここからシュプランガー教育学における人間学的論議は、その実存哲学的論議を通して生成という思考方法に導かれていくのである。人々は「自己」であるのではなく、「自己」になるのである。それは、内側に向かう閉鎖的なものではなく、外界の現実世界に結びつくなかでなされる生の表現である⁵。これによって人間は自らの本来の豊かさを生成によって現存在に実現し、そこにおいて実存に到達する。

まさに実存することとは、自己自身の可能性にかかわることである⁶。その可能性によって低次の存在が超えられ、飛躍的に高次の存在へと成りゆくのである⁷。つまり、自らがつくりあげてきた「自己」の豊かさは現実の生において具体的に実現され、人々はそこにおいて実存へと到達する。それはまさに新たな存在への飛翔であり、まだみぬ自己への到達である。これによって、人間の存在と生は、固定的なものとしてではなく、生成として論じられていくのである。まさに、人間はそれ自身において完結したものではなく、実存を目指して

¹ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.14-22.

² 平野智美 (1976) *実存と人間形成*, p.53.

³ 教育思想史学会編 (2000) *教育思想事典*, p.686.

⁴ 平野智美 (1976) *実存と人間形成*, p.49.

⁵ 安谷屋良子 (1965) *E.シュプランガーの教育者観について*, p.2.

⁶ 田浦武雄 (1986) *教育哲学原理*, p.92.

⁷ 松浪信三郎・飯島宗享 (1964) *実存主義辞典*, p.124.

の途上にある生成的な存在と言える¹。

これらから、シュプランガーの人間学的論議における実存哲学的な論議から、次のような人間学的認識が導かれてくる。すなわち、人間は、存在形成の往還においていきつもどりつしながら、存在形成の可能性を価値形成的に高め、それを実存的契機によって人格的に実現し、さらにはその実現された価値的な高みを基点としながら、また存在形成の可能性を高めゆく途につく。従って、人間には先験的に与えられた確定的な本質があるわけではなく、自らの中核を価値形成的に高め、人間存在は常にそこから形成されていく。それ故に、シュプランガーは、人間ははじめから完全に確定した存在ではなく、自らによって価値や意味を与えることができる存在であると述べる²。ここでサルトル Sartre, J.P.³の謂における実存哲学の第一原理、すなわち「人間は自らつくるところのもの以外の何ものでもない」⁴が想起させられる。そこで、シュプランガーはサルトルとともに、次のように思念することであろう。すなわち、人間は、基本的には、自らがつくりあげるもの以外のなにものでもなく、常にその途上にある生成的な存在である。

さて、これによってシュプランガーの人間学において人間存在の精神的次元から、新たな次元が特定的に導き出されていく可能性がある。シュプランガーはそれを明確に論じてはしない。しかし、シュプランガーはその人間学的認識において人間存在の実存的な次元とも呼び得る次元を見通していたのである。そして、これによってシュプランガーの人間理解は、先に導いた人間存在の三つの次元に、改めてこの実存的な次元を加えた四つの次元から構成したほうが適切であるように思われてくる。これによって、シュプランガーの人間学は実質的な完成に到達するであろう。

ただし、シュプランガーはそれを人間学的論議において扱いはしたが、それを自覚的に提起していない以上、ここではその可能性についての言及に留め置かざるを得ない。しかし、シュプランガー教育学を精緻に把握する上で、彼の人間学的認識の確定は不可避な課題であり、それ故にそこに秘められた真意については、可能な限りくみ取っていくべきであろう。従って、この問題につい

¹ 平野智美 (1976) 実存と人間形成, p.53.

² Spranger, E. (1955) Der Eigengeist der Volksschule, GS, S. 297.

³ Sartre, Jean Paul (1905-1980)

⁴ Sartre, J.P. (1968) 実存主義とは何か, p.17.

ては、このまま放置することなく、改めて後に論じていくこととしたい。

さて、シュプランガーのこのような実存哲学的な思考は、やはりその教育学にも反映されていく。シュプランガーは、実存という思考形式を推し進めるなかで、やがて教育の目標について、人間をその実存的中心 *existentielle Mitte* に導いていくことに見いだしていく¹。たとえば、彼は、学校の教育機関としての品位が、そこにおいて多くの価値あるものが学ばれるにせよ、それは成長する人間の実存の根本を捉えることによって保たれるとみる²。ここに及んでは、彼の教育学において、実存は、もはや極めて重要な位置づけを担う思考契機になっていることを見て取ることができる。

従って、シュプランガー教育学を精緻に把握しようとするならば、この実存哲学的論議の方向を見失うことができない。そして、シュプランガー教育学の、ことに人間学的論議については、このような実存哲学的な展開方向を踏まえなければ、シュプランガーの真意には到達し得ないように思われる。

三 シュプランガーの実存哲学的自己限定

さて、これまでシュプランガーの実存哲学的な論議を辿ってきた。シュプランガーの実存哲学的な論議が、その無神論的な実存哲学の論述と厳密な意味においてどのように重なるのかについては、やはり慎重を要するはずである。ただ、彼の人間学的論議におけるこのような展開方法には、そこに意図的に置かれたはずの心理的距離にもかかわらず、実存哲学との対話が成立し得る近接性、あるいはそれへの接続可能性が認められるように思われる。

シュプランガーのこのような実存哲学的な試みの後に、やがてフリットナーやボルノウの実存哲学的な営為がより自覚的に立ち上げられていく。フリットナーは、その人間学的な論議においてシュプランガーの論議を正統に受容し、そこにおいてその実存哲学的な論議に形式を付与し、それを自覚的に拡充していった。また、ボルノウにおいても、自らが主題的に取り組んだ実存哲学的課題の源流をシュプランガーにみている³。さらには、シュプランガーの先に論議においてみられた実存哲学がもたらした哲学的思考における覚醒効果という表現、あるいは暫定的な論争上の概念という表現は、後に続くボルノウが述べた

¹ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten nebenwirkungen in der Erziehung*, S.106-107.

² Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.177.

³ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.42.

発見原理 *heuristisches Prinzip* としての有効性という思考方法¹に、収束的に符合する。

無論、それらのみをもって、厳密な意味において確固たる系統性を論じることが難しいにせよ、シュプランガーの人間学的論議とその実存哲学的な思考形式は、教育学における人間学的論議の実存哲学的な展開方向において、一種の知的な先取り、あるいはその前形式の一つとして捉えられるように思われる。そして、彼の人間学的論議は、教育学における実存哲学の積極的な受容という学的営為を立ち上げたボルノウのそれと同値ではないにせよ、実質的には近似値をとるのではないだろうか。

これらから、基本的には、シュプランガー教育学における人間学的論議は、一定の限界において、いわゆる実存哲学的な論議に接続可能な思考形式を備えていたとあってよい。そして、実存という用語法が彼特有のものであったにせよ、それは彼の人間学的論議において重要な思考形式の一つとなっていた。しかしながら、彼はその教育学において実存哲学的な思考形式をあくまで全面的に展開しようとしたわけではない。彼は、その有効性と限界を思念して、次のように述べていたことを想起しなくてはならない；

実存的なもの *Existentiellen* のそばに留まるならば、その視野を狭め、理解を危うくし、一般的に承認され得るような命題に達することはなく、また実存的なものを省こうとするならば、教育学から深い次元 *Tiefendimension* を取り去り、浅薄な実証主義に陥るだろう²。

シュプランガーに従うならば、実存という思考形式は、教育学の深い次元へと及ぶ視野を有するが、それは同時に視界の狭窄を招きかねない。前述の如く、実存哲学的思考の危険については慎重を期する必要がある。教育学は人間学的営為においてその有効性を認めつつも、実存哲学的な先鋭化やその過剰な徹底は避けなくてはならない。従って、シュプランガーにおいては、実存という思考形式は、唯一無比なものでも、二者択一的なものでもなく、むしろ全体的な理解を助ける一種の思考原理であったと言える。ここにシュプランガーの実存哲学的論議における自己限定がうかがわれよう。

¹ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.22.

² Spranger, E. (1955) *Ist Pädagogik ein Wissenschaft?*, S.350.

ただし、それによって実存という思考形式の学理論的な有効性が決して低く見積られるものではない。そして、シュプランガーもそれを相対的に低く見ていたわけではない。それは、むしろそれまでの教育学の学的営為において相対的に欠落していた視点であり、伝統的な知的契機と相補的な関係を結ぶ対等で等価な重要性を担うこととなろう。なぜならば、ボルノウが述べるように、人間には様々な層 **Schichten** があり、教育はそれらに適合した形式をとらなくてはならないからである¹。

いずれにしても、教育学は人間存在の様々な層を照射し得る視野を持たなくてはならない。教育学においては、人間の実存を照射し得る視野も必要となる。それ故に、伝統的な思考形式と実存という思考形式を相補的に連動することによって、教育学における人間学的論議は、より包括的な視野を獲得し得るように思われる。シュプランガーの実存哲学的な自己限定は、人間学的視野の拡充を求める以上のものではなく、この視野への過度の拘泥することによる視野の狭窄と、それを欠くことによる危険に対する警鐘でもある。シュプランガーの実存哲学的な試みは、その人間学的論議の延長線上に確かに位置づけられるだろう。この意味においては、シュプランガー教育学、あるいはその基底をなす人間学を精緻に把握するうえで、この実存哲学的な試みを軽視することはできないのである。

第二項 シュプランガーと文化教育学的方向

シュプランガーは、ドイツ教育学において正統と目されてきた²、いわゆる精神科学的教育学の最も重要な代表者の一人としてとして挙げられている³。それ故にか、シュプランガー教育学はいわゆる精神科学的教育学に枠付けされて整理されることが多い。しかし、彼の学理論の特定部分は、ある教育学的意識において文化教育学 **Kulturpädagogik** と称されている。実は、それは彼の教育学の特徴的な形式の一つでもある。文化教育学は、一般的には、人間存在の文化的次元に対応して構成される教育学理論といえるだろう。しかし、シュプランガーの文化教育学を精緻に辿っていけば、そこには人間存在の文化的次元への対応に留まらない視野がある。この視野にこそ、さきにみたシュプランガーの人

¹ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.23.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.15.

³ 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究－現代教育学への遺産－, p.10.

間学が反映されている。従って、彼の文化教育学は、いわゆる文化教育学の典型的な形式を発展的に超えた特有の形式として理解される。ここでは、彼の教育学における文化教育学的な方向を辿っていきたい。

一 文化教育学の潮流とシュプランガー

さて、いわゆる文化教育学 *Kulturpädagogik* とは何であるのか。それは、文化と教育の関係をはじめて主題的に考察した教育学理論である¹。この文化教育学の源流を遡ると 1900 年代初頭に至る²。かつての社会的教育学と個人的教育学との対立「*Sozial Pädagogik oder Individual Pädagogik?*」から第三の原理として人格的教育学 *Persönlichkeit Pädagogik* が現れ、それが後の文化教育学の主要課題へと繋がっていった³。やがて、フンボルトやシュライエルマッヘル、パウルゼン、ジンメル *Simmel, G* 等の影響の中から、価値哲学と文化哲学の基礎に立って人格の意義を明らかにしていこうとする教育学思想が出現し、1920 年代にシュプランガーやリットを中心として、人格的教育学の批判的な克服を通じて、教育学思想の雑多な対立に協調的な統一を与えていった⁴。これが、いわゆる文化教育学である。

ところで、この「文化教育学」という表現は「*Kulturpädagogik*」の直接的な訳語である。乙竹によれば、当のシュプランガーは自らの立場をそのように称してはいないという⁵。ただ、千葉は、1923 年の夏ゼメスター講義「体系的教育学 *Systematische Pädagogik*」において、その教育学的立場を *Kulturpädagogik* と称したと述べている⁶。そうではあっても、シュプランガー全集を通覧しても、シュプランガー自らが自覚的に「*Kulturpädagogik*」を主題的に用いた記述表現はみあたらない。やはり、当該用語の初出は、モーグ *Moog, W.* による教育学理論の分類において出現する *Kulturpädagogik* に求めるのが無難かと思われる⁷。

さて、このような文化教育学はやがて教育学内部において一定の承認を獲得

¹ 教育思想史学会 (編) 教育思想事典, pp.615-617.

² 岡田龍生 (1929) 文化教育学の原理と実際, pp.1-2.

³ 長田新 (1923) 文化教育学の出づるまで(1), p.1-9.

⁴ 岡田龍生 (1929) 文化教育学の原理と実際, pp.13-14.

⁵ 乙竹岩造 (1926) 文化教育学の新研究, p.33. ならびに、野田義夫 (1930) 文化教育学概論, p.22.

⁶ 千葉命吉(1926)文化教育学講義とその批判, p.5.

⁷ *Moog, W. (1923) Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, S.186.*

していくこととなる。そこには、それまでの注入主義や形式主義への批判が内在していた¹。これがその時代においては最も進んだ教育学理論として注目を浴びたという²。やがてそれが、当時のドイツ教育学界を代表する学理論となっていく³。文化教育学は、1920年代のドイツ教育学の主流をなした教育学理論となっていくのである⁴。この1920年代、それはドイツ教育学において「黄金の20年代」といわれている⁵。

ただし、そのような文化教育学も、やがてドイツのあの時代の悲劇から研究が寸断されていく。とりわけ、1932年の夏以降、大学を取り巻く精神的な環境が次第に劣化していくと共に、国家社会主義の政治支配の強化に伴う大学への圧迫と干渉によって、多くの学者が被害を被っていった⁶。そして、当局は、教教育学界で指導的な学者をひどく弾圧し、多くの優秀な学者を教壇から追い払い、それによって弟子の養成もままならず、その結果、ドイツ教育学界は、優秀な学者や学生を失ってしまったのである⁷。大戦後の復興過程においてシュプランガーやリットらが教育学の先導をつとめるも、やがて教育学における現実主義的転換 *realistische Wende*⁸、すなわち実証主義や功利主義の台頭により、相対的に力を奪われていく。

しかし、彼らの教育学理論は、そこで終焉を迎えたわけではなく、むしろ一定の教育学的意識において、その学理論的有効性に関する注視がなされ続けている⁹。もっとも、この教育学理論の教育学的評価ないし総括は、引き続き、歴史史的になされていかななくてはならない。ただ、少なくともそこには、一般的 *Allgemeine* な教育学的思考 *Pädagogische Denken* に対する有効な知的契機が豊かに潜んでいるのではないだろうか。それ故に、教育学における文化教育学理論のもたらす学問的な示唆は、依然として大きいように思われる。シュプランガー

¹ 野田義夫 (1930) 文化教育学概論, p.202.

² 乙竹岩造 (1926) 文化教育学の新研究, p.438.

³ 野田義夫 (1930) 文化教育学概論, p.12.

⁴ 神力甚一郎 (1975) 現代教育の文化哲学的基礎—戦後教育の哲学 (その3), p.1.

⁵ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.3.

⁶ 田代尚弘 (1994) シュプランガー教育思想の研究, pp.90-91.

⁷ 森昭 (1954) ドイツ教育の示唆するもの, pp.250-251.

⁸ Bollnow, O.F. (1992) 精神科学的教育学, p.70.

⁹ 岡本英明 (1981) 精神科学的教育学の『終焉』?, p.64-65.

一の学理論は、そのような文化教育学理論の総体における確固たる主導的形式として捉えられる。そして、彼の文化教育学理論には、相応の教育学的有効性が存することであろう。

そこで、シュプランガーの文化教育学的な方向を辿っていきたい。一般に文化教育学の祖はパウルゼンとされている¹。シュプランガーは、基本的にはディールタイとパウルゼンの弟子として描かれるが、精神科学的方向はともかくとして、教育学の方向においては、明らかにパウルゼンの影響を認めることができる²。野田によれば、彼の文化教育学理論に限っては、パウルゼンの教育学思想を深化し、かつ完成したものとみなすことができる³。ちなみに、パウルゼンは、教育の本質を「理念的文化財の伝達 Übertragung des ideellen Kulturbesitzes」と論じている⁴。文化教育学理論の大凡は、このような文化の伝達という論点に集約されていくことであろう。そして、これが文化教育学の典型的な理論形式である。それでは、パウルゼンからシュプランガーへとつながる文化教育学的思潮において、どのような学理論的進展があったのだろうか。そこで彼の文化教育学理論を正しく把握するために、まずは彼の文化論議から立ち入ってみたい。

二 シュプランガーの文化論

一般に、文化についての論議を、哲学・思想史に模索すると、いわゆる文化哲学なる領域につきあたる。そして、そこには数多くの論者や学理論形式が認められる。シュプランガーは、この文化哲学の領域において、いわゆる現代哲学の最も有力で価値ある形式として評価される生命哲学系統の文化理論を代表する一人に位置づけられている⁵。実に、彼はドイツ教育学の精神科学的教育学を代表するものとして名高いが、それに留まらず、一方においてはゲーテ時代の精神史の卓越した識者として有名であり、それを基盤としながら、文化哲学の創設に寄与した大きな功績も認められている⁶。彼の文化哲学それ自体を取

¹ 村田昇 (1996) シュプランガー教育学の研究, p.6.

² 市川一郎 (1927) シュプランガー文化哲学の本質, p.52.

³ 野田義夫 (1930) 文化教育学概論, p.61.

⁴ Paulsen, F. (1911) Pädagogik, S.6-7.

⁵ 杉谷雅文 (1974) 現代のドイツ教育学, p.13.

⁶ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.126.

取り上げ、分析を試みることは、シュプランガー研究においても極めて重要な作業の一つである。

さて、文化についての学的論議は哲学・哲学史において数多く認められるが、それらは、当然、その思想圏によって相違する。神力によれば、19世紀以降のドイツの文化史や文化哲学が、一般に文化を自由な精神的存在としての人間の本性の自己表現とみなし、その本質を普遍的な理想や価値の領域に求め、それは観念論や理想主義の伝統の流れを汲むものであるため、自然主義や実証主義の文化概念と区別しなくてはならない¹。シュプランガーのそれは、当然、ドイツ文化思想圏にある。そもそもシュプランガーの文化哲学は、ドイツ文化圏の多くの先人に示唆を得て成り立ったものである。岡田は、その主な源流をフンボルト、シュライエルマッヘル、パウルゼン、ディルタイ、ジンメル、そしてフッサール Husserl, E.に見る²。それを図式的に簡略化するのは容易ではないが、彼はフンボルトからは、たとえば、ギリシア主義的新人文主義思想を、シュライエルマッヘルからは、たとえば文化価値の創造という着想を、パウルゼンからは、たとえば理想的文化という着想を、ディルタイからは、たとえば、体験や文化体系の継続性という着想を学びながら、自らの文化哲学を構築していった。

たしかに、野田が述べるように³、彼の研究の着眼点が、ドイツ特有の理想主義であり、人間性を理想とする人文主義の深化完成に他ならないとすれば、その文化論議の出発点が理想主義的色彩を帯びていることも止むなしと言わざるを得ない。しかしながら、伊東は、19世紀のドイツ理想主義が、たしかに実際の・効用的なものを嫌悪したが、シュプランガーは生活維持や外的生活に必要な諸財を欠くことができない有用なものと認めている点において、単なる観念的な理想主義者ではないと言う⁴。そして、天野は、彼の特徴を、哲学における論理性と実践性との調和にみて、それ故に単に観想に留まることなく、現実の生や文化の問題に生き生きと反応を示したと述べる⁵。従って、野田は、彼の

¹ 神力甚一郎 (1975) 現代教育の文化哲学的基礎—現代教育の哲学 (その3) —, p.4.

² 岡田龍生 (1929) 文化教育学の原理と実際, pp.14-51.

³ 野田義男 (1930) 文化教育学原論, p.237.

⁴ 伊東亮三 (1961) シュプランガーにおける生活と教育の関連について, p.53.

⁵ 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の教育思想の一考察—, p.60.

の文化思想を、「その絶頂はプラトンの理念界にも近い超時間の雲を貫いているが、その麓は泰然として時間の経験的な地盤に基礎を据えている」¹と評する。これらから、彼の文化哲学には、単なる抽象的な論理に留まらず、現実を適正に汲み取り得る視野が存在しているという点で、相応の有効性が認められるように思われる。

さて、シュプランガーの著作の全体においては、いくつかの文化論議が認められるが、とりわけ注視に値するものの一つに『Lebensformen』がある。新井は、これが文化に関して最も詳細かつ体系的に論じられていると評価する²。さらには、辻も、それが文化哲学的見解の集成であるとして評価している³。この初版の出版年度から推察すると、シュプランガーの学究活動において文化論的問題は、早期よりの課題であったようである。実際、彼の就学・研修期、あるいはベルリン大学より始まる本格的な学究活動の前期部分から、多くの文化論議が認められる⁴。

ところが、先にも述べたように、シュプランガーのこのような文化哲学的な学究活動も、あの国家社会主義の台頭によって影響を受けていく⁵。この悲劇的な時流のうねりにおいて、学者が採った態度はまちまちであったが、小笠原は、シュプランガー等のとった姿勢を内的亡命と称する⁶。すなわち、その災いを避けるべく国外に逃れることをせず自国に留まり、表だって抗議行動をとるような勇敢な振る舞いをせず、そして狂気が亢進する時流に与することなく、基本的には、時代を超越した哲学的・教育学的伝統を守るべく研究対象を限定して、政治的には身を潜めていった。

ただし、この間の社会の混迷や大学崩壊にあっても、シュプランガーが講義や研究を継続していたこと⁷は驚くべきことである。ただ、彼にとっては、それ

¹ 野田義男 (1930) 文化教育学原論, p.156.

² 新井保幸 (1974) 1920年代シュプランガーにおける文化教育学思想の特質, p.33.

³ 辻幸三 (1929) 文化哲学概論—「生の形式」—, p.2.

⁴ シュプランガーの研究過程については、既に示しておいた著作目録 *Bibliographie* に年代別に記されてある。とりわけ、シュプランガーの前期の研究活動を把握するうえでは、ノイ Neu, Th. によって表わされた「*Bibliographie : Eduard Spranger (1958)*」が有効である。

⁵ 山崎英則他 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, pp.14-15.

⁶ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, pp.291-292.

⁷ 山崎英則他 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.17.

れらが自らに迫りくる狂気の現実であったことは間違いないが、同時にそれは文化動態の具体的な観察対象でもあったのではないだろうか。すなわち、国家という組織や政治、イデオロギー等も、それらは全て文化の一容貌であるとすれば、それは稀有でありながらも確かな文化体験でもあったと言えよう。そして、それらは身の上に降りかかった悲劇でありながらも、別言すれば、文化哲学者にとっては格好の批判対象であったのではないだろうか。実際、彼が大戦中の混迷期においてすら、文化的課題を取り扱っていた¹ことを勘案するならば、こと文化哲学領域の研究については、敢えてこのあたりに決定的な断絶を認める必要はなく、むしろそこには一定の連続性すら見てとれるように思われる。

それ故に、シュプランガーの文化哲学論議は、それ自体、大戦の前後においても大きな変化はないという²。ただ、そこには、一貫した明晰な文化論的見解のみならず、身をもって悲劇を通り抜けた者としての刮目があるのではないだろうか。従って、彼の文化哲学を適正に把握するためには、とりわけ戦中から戦後にかけて公にされた文化批判論等にも目を向けていく必要がある。まずは、彼の文化理解に目を向けてみたい。

さて、シュプランガーは文化をどのように把握していたのであろうか。人間は、個人として、所与の文化 **Kultur** のもとに存在し、その影響下において生を営む³。シュプランガーは、個々人を包みこむ、このような文化一般を、脈絡のない断片的な形象の単純集積ではなく、まさに歴史的に構成された価値形象 **Wertgebilden** の総体であり、超個人的な価値＝意味連関 **überindividuelle Wert- und Sinnzusammenhang** と捉える⁴。すなわち、文化には、価値が現世の時空的な制約を受けながら、具体的な形象として実現されている⁵。このことは、個々人が、

¹ 小笠原道雄 (1995) 現代文明批判とその克服, pp.151-155.

小笠原は、この著作においてシュプランガーの文化哲学・文化批判等に関わる著作を複数列挙している。これによれば、その文化哲学の基本的・学術的な研究が大戦前から大戦直後に認められるように理解される。全体的にみれば、1922年の『**Lebensformen**』以来、1920年代後半の時代状況や1930年代の精神状況との関係で論究され、やがて大戦後の混迷期にあって文化危機に対峙していったとみられる。

² 田代尚弘 (1995) シュプランガー教育思想の研究, p.68.

³ Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch Lenkbar?, KG, S.64.

⁴ Spranger, E. (1926) Die Kulturzyklen Theorie und das Problem des Kulturverfalls, KG, S.32.

⁵ Spranger, E. (1928) Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer

が、決して無色透明で中性的な世界に生きているのではなくて、固有の価値＝意味世界に存在していることをも示している¹。従って、人間が文化の影響下においてその生を営んでいるということは、単に生活利便の諸形式を纏って効率的に生きているのではなく、そこに歴史的に積み重ねられてきた価値＝意味連関との関わりにおいて個々の生を遂行していることを示す。シュプランガーは文化について、次のように述べる；

文化とは、そこにある自然に対峙して、あるいはその自然を超えてなされた人間の意味付与 *Sinngebungen* の刻印づけ *Aufprägung* であり、それは数千年の永きにわたる労作のうちに積み上げられた人間的—精神的営為の総和であり、要するに人間的—精神的な価値の総和なのである²。

シュプランガーは、文化を価値と人間の精神的営為との関わりから捉えようとする。すなわち、彼は広大な外延と深い奥行きを有する文化の核心を、人間の精神という言葉で表現しようとしたのである³。ザッヘルによれば、彼は精神的生の展開に対する強い興味関心によって、やがて文化への認識へと向かっていった⁴。さらに、新井はシュプランガーの文化哲学の特徴を次のように表現する。すなわち、彼は、広大な外延と深い奥行きとを有する文化の核心を、はっきりと人間の精神という言葉で表現したのである⁵。

たしかに、シュプランガーは、文化を人間の精神的営為によって創造されたものとみなしている⁶。長井は、彼のこのような立場を、価値豊かな文化を、人間の精神の体験と創造の表現として捉える文化史的考察と説明する⁷。ニコラウスによれば、彼は人間の精神的な生の全体 *ganze Geistesleben* を人格的世界

Beleuchtung, S.3.

¹ Spranger, E. (1946) *Der Ertrag der Geistesgeschichte für Politik*, S. 41.

² Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch Lenkbar?*, KG, S.43.

³ 新井保幸 (1974) 1920年代シュプランガーにおける文化教育思想の特質, p.34.

⁴ Sacher, W. (1988) *Eduard Spranger 1902-1933 Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern*, S.314.

⁵ 新井保幸 (1974) 1920年代シュプランガーにおける文化教育思想の特質, p.34.

⁶ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, 329.

⁷ 長井和男 (1957) シュプランガー, p.31.

persönlichen Welt のみならず、文化一般の内実としても把握したのである¹。そして村田はこの精神という視点に、その文化哲学の特質を認める²。従って、彼の文化哲学を厳密に把握するためには、その基本的な視点である精神についての理解を省くことができない。

それでは、シュプランガーは、文化を精神という視点によって、どのように捉えていたのであろうか。実は、シュプランガーの文化哲学は彼の人間学、とりわけ精神についての論議と表裏の関係にある。もっとも、文化を人間の価値創造あるいは価値の実現として捉える限り、それは当然とも思われる整合的關係ではある。シュプランガーは、文化を価値の実現過程に即して把握するために、精神の重層構造に対応して、四つの階層から構成される重層構造から説明する。まず、文化の基底層は主観的精神に対応し、ついで文化の中間層は客観化された精神に対応し、さらに文化の上位層は客観的精神に対応し、最後に文化の構造上の最上位層は規範的精神に対応して構成される。そこで、文化の重層構造にみるこれらの各々の階層についてみてみたい。

まず、文化の基底層に目を向けてみたい。これに対応する主観的精神は、客観的形象に関係する内面性 *Innerlichkeit* の価値創造的な動態であり、歴史的・社会的な精神世界に編みこまれながら、体験や形成をなす³。従って、ここにおいて個々人は具体的な価値形象を受容・体験し、その精神のはたらきによって特有の価値形象を可能態としてその内面に創造する。彼の精神科学においても人間の精神的営為に内在する受容と創造は重要な位置づけを担っていたことが想起させられる。まず、人間の精神的営為において、受容は体験 *Erlebnis* として現象し、歴史的な所与の精神的構成体を通じて超個人的な価値＝意味形象に出会い、自らの心的状態の現実に応じてそこに内在する価値を翻訳的に受容する、そのような意味受容的あるいは意味充實的 *rezeptive oder sinnfüllendes* な行為であった⁴。これに次いで、人間の精神的営為において、創造は意味あふれる *sinnvolle* 精神作用を通じて、自らの主観から客観的な価値形象を構成し、それを外に向けて表現していく⁵、そのような自発的で意味付与的な *spontanen*

¹ Nikolaus, L. (1957) Eduard Sprangers Philosophie des Geistes, S.74.

² 村田昇 (1974) シュプランガー, p.134.

³ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.5.

⁴ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.21.

⁵ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.337.

oder sinngebunden 行為であった¹。人間は、そのような精神的営為によって、文化の具体的な形象から価値を翻訳的に受容し、やがてそれに対応する新たな価値形象を創造していくのである。

シュプランガーによれば、人間は誰しもが価値を受容するのみならず、その内界においてそれを独自の形式で創造し、それを具象世界に対して与えることによって価値を表現する²。価値の受容者は、最終的には自らがそれを生みださなくてはならない³。従って、価値は外より内へ入り来たり、そこに深く沈みゆくが、財宝のように秘されて眠りつづけるわけではなく、やがてはそこからまた新たに創造されていく。たとえば、個々人が芸術作品に触れ、感動し、これによってその内面にその美の独自の形式を可能性として創造していく内面的な価値実現がここに括られる。

次いで、文化の中間層に目を向けてみたい。これに対応する客観化された精神は、物理的な形象に結びつきながら直接的に価値を担う表象あるいは表現媒体であり⁴、個々の具体的な文化創造を示す⁵。従って、ここでは基底層において創造された可能態としての価値形式が、内面から外界に向かって人格的に表現されることによって具体的な形象となり、個々人の文化表現として客観化されていく。たとえば、個々人の具体的な文化表現としての造形作品や器楽演奏等がここに括られる。

さらに、文化の上位層に目を向けてみたい。これに対応する客観的精神は、無数の主観の価値表現の歴史的相互作用と歴史的総計としての、集合的な構成態である⁶。従って、ここでは、中間層において具体的に表現された無数の価値形象が相互に集約され、その内的連関によって超個人的な集合態としての総合的形象を構成していく。彼は、これを客観的文化 *objektive Kultur* と表現する⁷。これが通俗的な意味での文化として捉えられる。たとえば、個々人の作品や表現の集積・総合によってつくられた一般文化領域としての造形芸術や音楽、

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.21.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.25.

³ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.340.

⁴ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.6-7.

⁵ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.179.

⁶ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

⁷ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.14.

あるいは絵画等がここに括られる。この客観的文化は、それ自体の内にその歴史的形成過程において特有の論理や規範が構成されていくため、その内的価値連関を規定しながら、個々人を超えて自律的に存在していくことが多い。

そして、文化の最上位層に目を向けてみたい。これに対応する規範的精神は、客観性の最も高度な次元であり、各々の所与や単なる有価値の状態を超えて、純粹で真正な価値の状態へとつき進もうとする理念的なものである¹。上位層にある客観的文化は歴史的につくられたものであるにせよ、それが全く正しいものであるという保証、さらにはこの先も全く正しくあり続けるという保証はどこにもない。従って、文化の存続あるいは発展のためには、その価値形象の正当性や妥当性が吟味される必要がある。それを担うのが、この最上位層にある文化理念である。それ故に、彼は、この最上位層の役割を「文化倫理的な指導性 *kulturethische Direktive*」にみる²。この最上位層は、彼の文化論議において重要な役割を担うこととなるが、これについての詳細は後段の論述に譲りたい。

さて、これまでみてきたように、シュプランガーは、文化を人間の精神の、とりわけ価値実現の階層に対応しながら、重層的に構造化した。それでは、その文化構造における各々の階層次元の関係はどのようになっているのであろうか。一見してそれは段階を経るごとに主観から次第に遠ざかるように見える。ところが、シュプランガーの人間学においてみたように、主観と客観は相互的な関係にある。ここで、シュプランガーの文化哲学における文化構造の、とりわけ各々の階層の関係を詳しくみていきたい。

シュプランガーは、文化においては、その何れのものも、主観的精神のいきいきとした光がなければ「物言えぬ死するもの *stumm und tot*」に留まると述べていた³。それでは、文化は生きているのであろうか。彼は、客観化された精神神も、その集合体としての客観的精神も、そしてそれを倫理的に指導しようとする規範的精神も、主観的精神へと立ち戻ってくると述べる⁴。まさに、文化は重層的でありつつも、その内には常に主観的精神へと立ち戻る還元的過程を有している。個々の文化表現も、超個人的な客観的文化も、基底層にある主観的精神に対象化され、そこにおいて特有の価値形象が改めて体験・受容される

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16-17.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.17.

³ Spranger, E. (1937) *Kulturmorphologische Betrachtungen*, S.489.

⁴ Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, GS, S.152.

とともに、それによって新たな価値創造への独自の可能性を豊かに耕していく。彼は、それを文化運動 *Kulturbewegung* と称して、次のように述べる；

文化運動は、単純に共通のものや普遍妥当なものへと向かうということではなくて、常に生き生きとした主観に再び立ち還り、またそこでそれぞれの客観的構造の意味内容が解釈され、そして意味が把握されていくのである¹。

従って、文化は、無数の主観の精神的営為を通じた価値の創造的循環によって、常に再構成されながら生き、そして動いていく、そのような運動体である。個々の主観的精神は歴史的所与の客観的文化に規定されるだけではなく、常にそれを担いながら、そこに新たに生命が吹き込み、そして改造していく²。まさにそれは、文化創造の拠点となるのである。

さて、創造とは重厚な表現ではあるが、それは歴史に名を残すような偉業を指示するのではなく、むしろシュプランガーは、世間に存するささやかなる個々の微細な創造にこそ目を向けるのである。たしかに、個々人は文化の価値＝意味連関の特権的・英雄的な創造者ではないが、そこに自らを投じることによって、特有の精神の一粒を、その所与の価値＝意味連関に付加していくことができる³。すなわち、個々に創造された新たな具体的形象には、それが微細なものであれ、特有の価値や意味が独自に刻印されていく⁴。そして、そのようにして創造された価値＝意味形象は、改めて他者に対象化され、理解され、そして受容され、やがてまた発展的に再構成されていく⁵。すなわち、個々に創造された価値＝意味形象は、外に向かって表現されることによって個々を離れて客観的な価値媒体として自律し、価値の歴史的総体へと流入していくとともに、独立した具体的形象として個々の主観に作用し、再び翻訳的に受容され、やがてまた新たな創造と表現を呼び起こしていくのである。このように考えるならば、文化において、価値は人間の精神的営為を媒介として循環していく。

また、最上位層にある規範的精神は、主観的精神に担われることによって、

¹ Spranger, E. (1955) *Der Eigengeist der Volksschule*, GS, S.299.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.26.

³ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.271.

⁴ Spranger, E. (1955) *Der Eigengeist der Volksschule*, GS, S.270

⁵ Spranger, E. (1946) *Der Ertrag der Geistesgeschichte für Politik*, S.337.

ようやく文化過程に作用を与えることができる¹。つまり、最上位層にある文化理念が基底層にある主観的精神において生命を得ることによって、還元過程において体験・受容された文化表現や客観的文化の価値形象が、その文化倫理的な指導性によってその正当性と妥当性が吟味され、そこから不純物が除去されていく。そして、純化された新たな価値形象あるいは創造において新たな意味が付与され改造された価値形象は、また個々の文化表現によって客観化され、そのまま客観的文化の内的価値連関に参入するとともに、また再度、個々人の主観に対象化されながら、還元過程へと立ち戻っていく。まさにそれは主観から客観を経て主観へと戻り、さらに客観へと至る往復運動を想わせられるが、より詳しくは、主観の創造から個別の文化表現を経てその還元過程によって主観へと立ち戻り、その体験・創造・表現を経てまた客観化の過程へと入る経路と、あるいはそれらがさらに客観的文化の内的価値連関の動態へと参入し、それによって再構成された客観的文化の価値形象が、再度、還元過程によって主観へと立ち戻り、その体験・創造・表現を経てまた客観化の過程へと入る経路とを併せ持つ、価値形象の向上的な循環的過程である。

そして、文化をそのような価値の循環として捉えるとしても、それは同一形式がそのまま回転し続けるような自閉的で単純円環的な循環過程であろうはずがない。なぜならば、人間の精神的営為は、単なる通過媒体ではなく、極めて独自性の高い創造的な変換媒体だからである。従って、受容された価値形象と創造される価値形象は全く同値ではなく、前述の如く、そこには必ず新たな独自の刻印が付されている。そして、それは微細ではあっても確かな一つの有効な動因として、価値＝意味連関の歴史的総体に還元されていく。この新たなる動因の流入はその総体における相互作用を引き起こし、これによって内的連関が動かされ、やがてまた新たな価値＝意味連関の総体へと再構成されていく。まさに文化とは、常に無数の主観の精神的営為による歴史的相互作用や総和からなる²。この意味において、文化は、人間の精神的営為を媒介とした価値の創造的な循環であり、向上的な方向を有する螺旋的な循環運動であると言える。

これが文化過程である。そのような文化過程において、特有の価値形象は、文化理念に向けて次第に純化し、高貴化していくのである。シュプランガーは、次のように述べる；

¹ 村田昇 (1996) シュプランガー教育学の研究, p.92.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

歴史的に交代されつつも、常に規範的な価値体系にかなうように形成された文化理念 **Kulturideals** を実現することが大切である。それは目的的に努力しながら発展していく過程に内的規範の方向性を付与する法則でもある、このような理念的な形成法則を、簡単な表現で総括しようとするならば、「文化のエンテレケイア **Kulturentelechie**」という古い用法を用いる他はない¹。

ここでこの「エンテレケイア **Entelechie**」について立ち入らざるを得ない。シュプラランガーの著作においては、この語が随所に散見されるものの、その意味するところについては多少のばらつきが認められる²。ただ、その凡そはアリストテレス **Aristoteles** やゲーテを引いており、事典的にはアリストテレスの用法に依拠して推察するのが妥当と思われる。すなわち、ここでは「単なる可能性に対立するものとしての完全に遂行された行為、あるいは完成された現実性」³ という表現に依拠する。これによって、文化は、単なる価値実現の総体としてではなく、可能性としての価値理念が具体的な形式に実現されていく過程の総体として捉えられていく。彼は「あらゆる文化はより高次の価値を実現しようと努力している」⁴と表現する。文化の過程は単純な循環ではなく、価値理念の実現に向けて循環しつつ高まりゆく上昇的な過程として描かれていく。このような上昇的な循環過程こそがシュプラランガーの文化哲学の基本公式といえよう。

さて、シュプラランガーの文化哲学においては、このような循環という思考方法が、その中核をなしている。ただ、この循環という思考方法それ自体は、古

¹ Spranger, E. (1926) Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls, GS, S.20.

² たとえば、「Psychologie des Jugendalters (1925)」においては、「理念的形式の個人化(S.16.)」、「精神的形式の人格化(S.18.)」、「自己の心の理念的な形式(S.46.)」、「個人の神秘的な形成衝動(S.51.)」、「内的な成長原理(S.82-83.)」、「生きている存在に即した真正な価値組織であり、その特有の生の連関において方向付与的に作用する力(S.188.)」、「内在的な目的追求性(S.333.)」、また「Der Bildungswert der Heimatkunde (1923)」においては「内において形成されてゆく生命的統一性(S.305.)」、さらには「Kultur und Erziehung (1928)」においては、「形成の原理であり発展の原理あるいは自己実現の法則(S.78.)」と、比較的、頻出する表現である。

³ 哲学事典 (1977) 平凡社, p.178.

⁴ Spranger, E. (1937) Kulturmorphologische Betrachtungen, S.492.

くより認められており、彼はそれを人間の根源的思考の一つとみている¹。そこで、彼は文化循環論 *Kulturzyklentheorie* の本源を探っていく²。まず、彼は多くの学説に触れながら、それらを暫定的にはあるが次のように総括する。すなわち、近代の文化循環論は、ただ単に実証主義や経験主義的な生物学から生じたものではなく、ドイツの古典時代やロマン時代における歴史的思考の神秘的—思弁的な基盤 *mystisch-spekulativen Untergründen* に結びついている³。しかし、それはやがて事実の探究と比較といった実証主義の洗礼をあびて、そこから、たとえば経済や歴史の科学化運動において循環理論が産出されてくる⁴。

しかしながら、シュプランガーはそこに欠点を見いだす。つまり、それは歴史の価値問題への洞察であり、それらは文化の発展を単なる成長の過程や自然的な運命に従属せしめ、歴史的なものに編みこまれている自由という要素、すなわち、価値付与 *Wertsetzung* として表現される形成的な力 *gestaltende Kraft* を見落している⁵。彼は、この価値問題の欠落にこそ、それまでの文化循環論の限界を見る⁶。価値付与を欠いた文化の循環は、やがて空転し、その機能連関が磨耗していくかもしれない。文化は、惰性だけでは生き続けることはできないのである⁷。シュプランガーの文化哲学は、それまでの文化循環論の限界を特有の価値理論によって克服したものとみなすことができよう。

さて、ここまでシュプランガーの文化哲学における文化理論の基礎的認識を辿ってきた。ところが、文化の過程が、理論上、上昇的な価値実現方向を示し得るにせよ、現実の文化の動態は歴史が示すとおり、その全てが安穏と理想的な過程を辿っていったとは言い難い。文化が、歴史的に再構成され続けていく運動体であるとしても、その文化運動が必然的によき方向へと進行するとは限らない。文化の動態の現実は、たとえばシュプランガーが自国において体験したように、悲劇的な方向をも辿り得る。ここから、彼の文化批判に目を移していくこととしたい。

¹ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S.3-4.

² Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S.4.

³ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S.9.

⁴ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S. 9-10.

⁵ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S. 14-15.

⁶ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S.15.

⁷ 長井和男 (1957) シュプランガー, p.80.

そもそも、客観的文化に実現された価値形象は、個人的な偶然性 *Zufälligkeit* を伴っているため、それは決して客観的な価値と完全には一致しない¹。そこには、単なる主観や規範の混濁 *Normtrübungen*、そして不明瞭な奇形結合 *Verwachsungen*、さらには偶然性や失敗 *Mißlinger* といった数多くのものが織り込まれているのも事実である²。本来、文化は、理念的には価値の全き実現でありながらも、その実態は、客観的な価値のみならず見せかけの価値や価値錯誤、刹那的な主観的価値さえも織り込まれていることがあり、決して純粋なものとは言い切れない³。

そして、そのような不完全な文化は、それを創造した人間を離れ、逆に個々人に対して立ち迫り、やがて個々の人間性を圧迫することもある。それは超個人的であるという点では客観的であるにせよ、価値的には必ずしも客観的であるとは言えない⁴。なぜならば、シュプランガーによれば、価値が客観的であるとは、証明可能で純粋な提示が可能ではないにせよ、価値法則性にかなうような真正 *echt* で、あるいは妥当 *gültig* であることを意味するからである⁵。むしろ、その不完全さが文化の現実的な姿である。そもそも、文化過程が、本質的には価値理念に向けての上昇的な価値実現過程であるとしても、その完成型はおそらく現世にはあろうはずもない。文化理念と完全に一致するような文化は、未だにどこにも存在しないのである⁶。従って、人間はいまだかつて厳密な意味において、真正な文化理念のもとで生を営んだことはなく、不完全な文化の具体的な現実のもとで日々を過ごしてきたといっても過言ではない。

また文化は、一定の意味に奉仕することによって、理念的な独立性を有している⁷。そして、それは個々人を離れた独立的なものであり、そして個々人に対して作用をしかえず非我 *Nicht-Ich* である⁸。そして、振り返ってみれば、それらが相互関係にある以上、文化は主観的精神それ自体の自由に制約を与えて

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.15.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

³ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

⁴ 村田昇 (1996) *シュプランガー教育学の研究*, p.89.

⁵ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.15.

⁶ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

⁷ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.22.

⁸ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

いる¹という一面を見逃すことはできない。それ故に、文化の独立性への自己展開が極度に亢進すれば、それによって人々は文化の過重な要求に晒されることもある。彼は、次のように述べる；

今日、文化は、歴史の流れにおいては、なるほど人間の諸集団や諸民族によって創造されてきたものではあるにせよ、一つの独立的となった力として人間に相対している超個人的な構成態となっている。そしてその内的な交錯が、そこに所属する個々人を圧迫し、そして要求もするような特有の法則 *Eigengesetzen* に基づいている。文化は、特有の実質 *eigentümliche Massivität* を内包しているが、その文化の過程は、あたかも巨大な流れのようにならねり続けそこにおいて個々人は渦巻く潮流に浮かびながら泳ぎ惑うのである。古典的なドイツの時代にあつては、次のような見解 *Vorstellung* が優勢であつた。すなわち、人間が文化を所有している。 *Der Mensch hat Kultur.* ところが、今日においては、人々は次のことを認めなくてはならない。すなわち、現実には、文化が人間を所有しているのだ *Die Kultur hat auch den Menschen.* と²。

そもそも、文化が過度に独立し、自己展開しながら、個々人に有無を言わせず巻き込んでいく様相は、歴史においては稀なことではない。世界史をつぶさに見れば、たとえば社会の、とりわけ衰退あるいは没落の局面においては、随所において機構の独善的な自己展開の末に人々を圧迫し、それによって内的に疲弊し、そして衰退の道を辿っていったような悲劇的結末がみうけられる。そこには文化の存続それ自体のために、あるいは機構の内在的展開の維持それ自体のために、そこに生きる個々人を搾取し、手段化していくような非人間的な臭気すら感じざるを得ない。そして、それは単なる歴史の問題ではなく、シュプランガーを含むドイツ圏に属する人々にとって、切迫した現実問題であつたのである。

さて、このような文化の危機に対する警鐘はいくつか認められる。シュプランガーも、文化の危機やデカダンス、そして没落等の不吉な告知の叫びという診断が、「決して単なる神経質な文学者 *nervösen Literaten* だけ」に疑われている

¹ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.142.

² Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, GS,S.330.

ことではないと述べている¹。長井によれば、そのような危機意識が蔓延するなかで、とりわけ第一次世界大戦後のシュペングラーSpengler, O.²の著作『西欧の没落 Der Untergang des Abenlandes (1918-)』によって本格的な自覚に達した³。村田は、シュペングラーの主張を次のようにまとめる⁴。すなわち、文化は有機体と同様に生誕・成長・成熟・死滅の展開過程があり、文化の凝結ともに頽廃がはじまり、西欧文化は没落の過程にある、と。

そして、シュプランガーも、文化の悲劇について嘆き、そのゆく先を憂慮する。彼は、人々が文化を堪え忍ばざるを得ないような、あるいはそこにおいて特有の人間性 *eigentümliche Menschlichkeit* を喪失していくような段階にあっては、それは本来の意味での文化であることを逸脱し、もはや少数の支配層の恣意の手中にある単なる魂の抜けた装備 *entseeter Apparat* であるに過ぎず、それはその空虚さ *Hohlheit* と虚偽 *Unwahrhaftigkeit* によって、やがて破綻を来すであらうと述べる⁵。そして、そのような文化は一度走り始めた運動がただ自動回転し続けるだけの単なる文化機械 *Kulturmaschine* になりさがってしまう⁶。そのような肥大化と無批判な自動化から発せられる過重な要求や圧迫の最たるものが粗暴な力であり、それこそが人間のうちなる文化修正への究極的な萌芽 *Genesungskeim* をも衰弱させてしまうのである⁷。そして人々は、やがてそのような過熱する自動回転のもとで、物言わぬただの担ぎ手、すなわち文化を単に機械的・因襲的に担うだけの文化職員 *Kulturfunktionärs* に墮していく⁸。

シュプランガーは、ここに祖国ドイツの悲劇を重ね合わせている。彼は文化の自動回転の亢進と肥大化による暴力的圧迫、そして修正不能な事態を経て到る腐敗の産物として、独裁者の出現と、それによって生み出される人々の奴隷

¹ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.173.

² Spengler, O.(1880-1936) 著書に「Der Untergang des Abenlandes (1918-)」

³ 長井和男 (1957) シュプランガー, p.56.

⁴ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.143.

⁵ Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, GS, S.344.

⁶ Spranger, E. (1953) Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität, S.179.

⁷ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.188.

⁸ Spranger, E. (1953) Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität, S.179.

的な心 *Sklavenseelen* という悲劇を語る¹。ただし、ここで注意しなくてはならないのは、腐敗の産物としての粗暴な力の横行や独裁者の出現以上に、そのような状況下にある人々の、たとえば「複雑化した文化の頑強なかたまりは、理性 *Vernunft* や善意 *guten Willen* を通じて、もはや動かされ得ない。断念しよう。 *Geben wir es auf.*」といった萎縮した奴隷的な心情である²。彼は、そこに、自らの生において不幸にして文化の圧迫において落胆した人々が、実りのない怨恨 *Ressentiment* に没して、病的な生の様式に沈んでゆくさまをみる³。そして、て、そのように肥大し自動回転を続ける文化機械のもとでは、人々は人間としての主導性を全く欠いた下位の代替可能な装置を演じることとなる。彼は、そのような人々の在り方を文化の墓堀人 *Totengräber* に喩える⁴。そして文化は、いよいよ悲劇的な終末へと近づいていく。

このような悲劇的な論調は、シュプランガーに限ったことではない。たとえば、ジンメルは、それとほぼ同様の論旨から、文化の内的過程に構造的な亀裂をみる⁵。これによって、文化の本来的な過程は、その連続性を失うと説く⁶。あのような循環過程は、ジンメルにあっても文化の公式であったのである。それでは、そのような方向へとつき進んでいってしまった文化は、そのいずれ来たる自動的な崩壊を待つより術はないのだろうか。

シュプランガーの文化批判は、母国の悲劇を目の当たりにした者としての悲痛な叫びにも聞こえる。いたずらに肥大し自動回転を続ける文化は、崩壊へと突き進んでいく。人間は、それに対して何ものし得ないのだろうか。ここでシュプランガーは、トインビー *Toynbee, A.J.*⁷に着目する。彼は、トインビーがああシュペンゲラーの歴史意識を引き継いでいるにせよ、その決定的な相違を、「文化過程の特有の動力 *Hebel*、あるいは偉大なる文化の生命原理 *Lebensprinzip*」が別な場所に、つまり個々人の「挑戦と応答」に求められてい

¹ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.188.

² Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S.341.

³ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S. 342.

⁴ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S.347.

⁵ Simmel, G. (1943) *文化の哲学*, p.36.

⁶ Simmel, G. (1943) *文化の哲学*, p.41.

⁷ Toynbee, A.J.(1889-1976) ロンドン大学教授(当時)著書に「*Greek Historical Thought (1923)*」等

ることにみる¹。すなわち、運命における挑戦 **Herausforderung** と応答としてのエネルギーあふれる充足 **energische Erfüllung**こそが、そのような悲劇の克服の助けとなるという。

考えてみると、それがいかに巨大化し、その自動回転が制御し難いとしても、やはり文化過程の直接的な担い手は、ささやかなる個々人の生なのである²。彼は、そもそもその過程が自動的であるという印象は、一方においては、その集積の巨大さ **ungeheure Summierung** に、他方においては、その結果を求める目的追究方向の盲目性 **Blindheit** に起因すると述べる³。従って、先の文化過程の亀裂あるいは連続性の崩壊は錯覚であり、形式的には、文化が生き続けている限りそれはあり得ない。彼は、次のように述べる；

文化の領域においては、完全に自動的な **automatische** 過程は存在しない。なぜならば、文化の領域に生ずる全てのものは、人間の生き生きとした（主観的）精神の中核 **lebendige Seelenzentren** を通っていくからである⁴。

従って、ささやかな個々人のそのような勇猛な挑戦と応答こそが重要となる。シュプリングラーは、「そうではあっても **Dennoch**」という英雄的な応答 **heroische Antwort** を発する人こそが、絶望的にみえる状況からさえも、何らかの有効なるもの **Heilsames** を取り出してくれると述べる⁵。それ故に、そこでは文化過程においては主観的精神との連続性の確保と、ひいては主観的精神の主導性の回復や活性化が必要となる。個々人は、なるほどその微細さによって文化の偉大なる創造主として扱いきれないかもしれないが、そうではあってもその主観的精神の主導性によって、そこに自らの創造の一粒 **Körnchen** を付加していくことができる⁶。これによって、文化過程に新たな契機が付与される。そしてそのような無数の個々人のささやかな、それでいてよき創造は、やがては半ば自動化された過程を修復し得るような動因となるだろう。文化は、確かに超個人的な

¹ Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, GS, S. 342.

² Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, GS, S.340.

³ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.181.

⁴ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.181.

⁵ Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, GS, S.342.

⁶ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.271.

構成態ではあるが、うつりかわりゆく世代の上に生き、それがそこで生きる人々に担われながら、そして再構成されていく¹。彼は、次のように述べる；

文化は、有機体に比して統一的な身体 *einheitlicher Leib* を欠いているが、むしろそのかわりに無数の個々の身体を具有する精神が与えられている。そして、個々の精神のどれもが、文化の全体に対して共に舵を取っているのである²。

従って、シュプランガーは、その危機意識を共感しつつも、シュペンゲラーの歴史的経過の有機体説的把握と批判主義に反対する³。つまり彼は、シュペンゲラーのような文化生物学的な意味において、文化過程は算定できるものではないと述べる⁴。文化が衰退や没落、あるいは死滅せざるを得ないかどうかについては、先験的 *a priori* に決まっているわけではない⁵。ただ、彼は、文化の悲劇的な事態が、人間が自らの為に起動させた文化過程が、もはや人間の救済のために操舵しえなくなってしまうような悲運にさらされているということであり、人間はどうやら「救いの呪文 *hilfreichen Zauberspruch*」を忘れてしまったと述べる⁶。それでは、その「呪文」を想起することができれば、事態は回復へと向かうはずである。そこで、その比喩的に表現された「呪文」の意味するところを読み解くために、文化過程の回復の可能性を探っていきたい。

さて、シュプランガーは、シュペンゲラーに反対し、あのような文化の変質や肥大を、改めて有機体の病理現象とその回復過程との類推から考察しようとする。彼は、文化人類学等にみられる文化生物学的な論調に対して、その限界を見極め、その無批判性を衝く⁷。そのうえで彼は、病気を有機体において何ららかの規範に反している状態 *etwas Normwidriges* と捉え、たとえば、それは生

¹ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.175.

² Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.179.

³ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.143.

⁴ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S.29.

⁵ Spranger, E. (1936) *Problem der Kulturmorphologie*, GS, S.167.

⁶ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S.330.

⁷ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.174.

物学的な面に限定するならば、健康状態からの逸脱と表現されていくとする¹。この場合、規範 Norm とは、統計学的な平均値からではなく、その本質に従って到達すべき目標、あるいはあらねばならない状態を指す。

そこでシュプランガーは、まず「文化の理念的な規範」を暫定的に未知数 X とする²。そのうえで、彼は有機体の病理現象とその回復過程を、次のように思念する。すなわち、有機体生物には、障害しようとする作用に対して、自動的に抵抗する力が内在しているため、多くの場合、病気そのものと、自ら健康を回復していこうとする過程とは、絶妙に相互に、そして緊密に結合している³。この調整機能が不全になるとともに、本格的な病気がはじまる。彼はこの医学的な見解を、文化と有機体との相違を注意深く見極めながら、文化の病理について次のように適用しようとする。つまり、文化の病理とは、その文化が本来そこを求めていかななくてはならない文化の理念的な規範から逸脱した損傷 *normwidrige Schädigungen* や危機 *Gefährdungen* であり、それはその調整機能の不全 *Insuffizienz* に起因する⁴。それでは、文化の現実において調整機能は、実際に作用しているのであろうか。たとえば、シュプランガーは、次のような例を持ち出す；

文化領域における一面的で過剰な肥大 *Hypertrophien* は、やがて自動調整を喚起するであろう。たとえば、理性の啓蒙が過度に高揚した後には、情緒豊かで神秘的なロマン主義が出てきた。また財や特権の過度に不平等な分配は、革命的な反動をよんだ。そして、装飾過多なバロック芸術形式は、やがて純朴な古典主義へ転じていった。このような現象は、思考の論理においてというよりは、むしろ人間の生の躍動 *Rhythmik des Lebens* によって導かれたものである。すなわち、それは瀕死の生がその微かなる衝動 *dunklem Drange* において（自らが生き得る）生の空間をそこにつくりだし、その生の全体性 *Ganzheit* を回復しようとしたものである⁵。

¹ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.177.

² Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.175.

³ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.177.

⁴ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.180.

⁵ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.182.

これによるならば、芸術や文芸の歴史的な文化過程も、そのような調整作用として読まれていく。シュプランガーは、そのような調整作用の主動因を人間の生の躍動にみいだしている。彼によれば、生の躍動とは、内面から湧き起こる豊かさや充実を求める無限の衝動である¹。文化の一面的な亢進に圧迫された個々の生は、自らの疎外された豊かさの回復を求めて、自らの生の全体性を保証し得る領域を開拓していこうとする。それによって創造された文化表現は、それまでと異なる新たな契機として文化過程に投げ込まれていく。前衛的で新奇なもの、あるいは時代遅れなものに見なされつつも、それまでの文化によって疎外されていた人間の全体性の回復を求めて、文化過程の進行に軌道修正的な一石を投じる。彼はそれを文化の調整運動とみなし、「文化における多くの病的現象は、自らがそこに直接的に回復的な方向 **Heilungstendenzen** を解き放つ」²と述べる。

シュプランガーは、そのような調整についての試みの全ては、同一の倫理的基礎 **ethische Wurzel** を持ち、ここから本質的なそして最も一般的な要求が生まれてくると述べる³。この同一の倫理的基礎とは何であろうか。まず彼はそのような調整作用のありかをあの規範的精神にみとめ、それが「文化の組織において、その文化に内在する理念的な規範 = X の方向に向かわせ、そこで到達した水準を保ち、その病気や頽廢そして崩壊から保護してくれる」と述べる⁴。そして、彼は、それを文化過程に人間性 **Menschentum** の理念という目的を示してくれる「導きの星 **Leitstern**」と表現し、それを客観的文化に押し拡げていくことが、真正な文化の理念へと通じる道であると述べている⁵。

端的に言えば、シュプランガーは、文化過程におけるこの調整作用の倫理的基礎をこの人間性にみている。ただし、ここでの人間性の概念については説明が補われているわけではなく、また彼の著作全般においてもその意味内容が、必ずしも一貫しているとはいえない。ただ、彼がこの同一文献において、人間存在の本質を、最高の価値を不断に探究する生のありかたにみていること⁶、ま

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.300.

² Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.182.

³ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.191.

⁴ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.183.

⁵ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.26.

⁶ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.99.

また 1937 年の著作において、文化の究極的なア・プリオリ *a priori* をそのような価値探究的な生のありかたにこそ認めていること¹を勘案するならば、ここでは人間性が、人間の何らかの内在的な特性というよりは、価値探究的な生のありかたという意味に読まれていくように思われる。

従って、文化過程の調整の倫理的基礎はこのような人間性の理念であり、そこから立ち起こる本質的な要求とはまさに最高価値への要求であり、それは全ての創造を健全な価値方向へと導く文化的構築能力に他ならない²。そして、その人間性の理念から発せられ本質的な要求は、文化過程において常に「文化の理念的な規範」へと向かう。

ただし、シュプランガーは、この「文化の理念的な規範」については、その実質的な規定は不確定であると述べる³。そもそも、未だかつて文化の規範が簡単に定式化できるものであったことはない⁴。この意味においては、「文化の理念的な規範 = X」に代入し得る解は、現実的には可能性としていくつかあり得るだろう⁵。なぜならば、高次な価値は表現可能な価値形象へと分化し、個別の文化領域における文化理念は多くの場合、それらの函数的な複合によって構成されると考えられる。超越的で高次な価値がかりに真や美等に分化するとして、たとえば、芸術領域においては美を中核的な価値としながらも、その特有の価値形象の総体は、その表現内容の正当性を担う価値形象や表現技術の巧みさを担う価値形象等々によって複合的に構成されていると考えられる。そのようにして構成された価値形象の純粋な形式こそが、文化の理念的な規範となる。そして、文化過程の調整は、まさにその実現へと向かう。従って、文化過程の調整作用とは、文化病理の回復でありつつも、その本質は、理念的な規範への到達に向けた価値実現の探究である。

それ故に、文化過程とは、本質的には、単なる有用性 *Tauglichkeit* の追求ではなく絶えざる価値探究における価値選択 *Wertewahl* と価値肯定 *Wertbejahung* であり、従って、それは技術 *Technik* ではなく、最高の価値に向けた規範化

¹ Spranger, E. (1937) *Kulturmorphologische Betrachtungen*, S.495.

² Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.187.

³ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.190.

⁴ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S.343.

⁵ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.190.

Normierung の過程なのである¹。彼は、そのような文化過程において価値吟味や価値肯定あるいは規範化を担うものを「価値を吟味する良心とそこに現れる倫理的な価値意識」、すなわち、全体的な文化良心 *totalen Kulturgewissens* の倫理的な規範 *ethische Norm* とも呼ぶ²。ここでの良心は、通俗的な解釈、すなわち単に社会的通念において有用なものの最上の器官としてのそれではなく、常に形而上のものからの呼びかけや、比喩的に言えば、神の御前にある者としての義務として理解される必要がある³。ここに、シュプランガーに特有の形而上学的な基底が見え隠れしている。そしてそれこそが、文化における究極的な調整機構 *letzte Regulator* であるとする⁴。

従って、文化過程に完成や静止はあり得ない。なぜならば、それが文化の発展過程の硬直化 *Erstarrung* を意味するからである⁵。まさに、文化は生きている。ただしそれは、機械装置に墮したものであるか、あるいは倫理的な力 *ethischen Kräften* に担われているものかによって、方向が相違する⁶。機械装置に墮した文化過程は、倫理的調整作用が極度に萎縮し、摩耗した自動回転において価値の劣化や錯誤を生み出し続け、それらの集積と内的相互連関により文化は病的になっていく。もはやそのような状況にあっては、次のような悪夢の循環論法が生じてくる。すなわち、文化の病的な機構によって病的になった人々は、そこから発せられるおびただしい毒素によって次世代に有害な作用を及ぼし、そこにおいて犠牲となった人々によって、新たに病的な文化が生み出され、害毒はますます大きくなっていき、最後には文化の生命力 *Lebensfähigkeit* が危うくなっていく⁷。また、文化の非人間的で過重な要求に疲弊した人々は、やがて低劣な文化をつくり出す⁸。シュプランガーは、このような悪夢のような循環

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.325.

² Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S.26-27.

³ Spranger, E. (1953) *Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität*, S.180.

⁴ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S. 187.

⁵ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS, S.20.

⁶ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S.343.

⁷ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.189.

⁸ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.147.

Teufelskreis をも懸念するのである¹。このような悪しき循環は、文化の衰退とともに人間の退行をももたらす。彼は文化のそのような悲劇的な循環が続いていく限り、まだ操舵し得るわずかな領域さえも不能となり、人々はまたもや運命の犠牲となってしまいかねないと警鐘を発する²。それは悲劇を実体験した者の、の、悲痛な叫びでもある。

ところが、文化過程が人々によって倫理的に担われるならば、少なくとも無批判な自動回転は回避され、理念的な規範へと向かう循環過程が確保されることとなろう。しかし、それが究極的な価値確信の源泉 *Quelle lebendiger letzter Wertüberzeugungen* から継続的に創造されていくことがなければ、文化は崩壊する³。まさに文化運動は、原材料やエネルギー経済の論理のみで進行するものではない⁴。文化運動の方向を正しく保つには、文化における価値の劣化や錯誤誤といった非人間的な要素を可能な限り除外し、それによって真正で客観的かつ妥当な価値へと純化する必要がある⁵。従って、個々人の倫理的で価値探究的文化的文化創造こそが、文化過程の最終的な生命線である。そして、そこにあの「救いの呪文」に秘められた基本的な意味があるのではないだろうか。

これらからシュプランガーの文化哲学は、やがて個々の人間の責任という問題に帰着していく⁶。彼は、少なくとも、文化が人間の力によって操舵され得る限り、人間にはその文化過程が健全であるように努力する責任があり、そこに文化の病理に対する抗体 *Abwehrstoffe* が存在すると述べる⁷。ただ、人間は常常に勇敢に振舞うことができるほど強靱ではなく、やはりそこに弱さをも併せ持つ。文化の衰退と没落は、結局は個々のそのような弱さに起因するかのようにも思えてしまう。しかし、彼はそれを文化に対する個々人の罪 *Schuld* と厳しく表現する⁸。やはり、人間はときには強くあらねばならないのかもしれない。

ここで、彼が先にそのような微弱な個々人においても精神の主導性によって

¹ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.189.

² Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S.347.

³ Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls*, GS,S. 25.

⁴ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?*, GS, S.333.

⁵ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.16.

⁶ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.187.

⁷ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.189.

⁸ Spranger, E. (1947) *Kulturpathologie?*, GS, S.187.

ささやかな、しかし倫理的な創造をなし得る勇敢さを見ていたことを想起されたい。そうであるならば、人間が、文化的存在であることの真意の一つは、文化に対する責任とそれの応答としてのよき文化創造の可能性にあるように思われる。彼はここに文化的存在としての人間存在の真の意味をみるのである。彼は、次のように述べる；

人間は、誰しもがそれぞれの場所において文化の大いなる全体に対して共同的な責任を有しつつ *mitverantwortlich* 存在しているのである¹。

人々はやはり所与の状況下において、常に英雄的に振る舞うことは難しい。ただ、人々ができ得ることは、価値を信じつつ、そこからその先へと一歩でも進みゆこうとする価値探究的な努力である。それでよい。シュプランガーはそう語るであろう。そのような一歩こそが、文化とその過程を健全にそして発展的にあらしめるために、微力でありつつも、不可欠な力なのである。それによって、文化の特有の価値形象は倫理的に調整されながら、その螺旋的な循環過程において、どこまでも高まりゆくのではないだろうか。そこには悲劇をくぐり抜けたからこそ語り得る、人間という存在の重要性に対する確信と、個々人という具体的な存在の豊かな可能性に対する信頼、そして、それらによってのみ開かれるであろう将来への希望が秘められている。ここに、シュプランガーの文化哲学の真意があるように思われる。

三 シュプランガーの文化教育学

さて、シュプランガーの文化教育学は、このような文化哲学の基盤のうえにある。一般的に、文化との関わりから教育が論じられる場合、大凡、それらは文化伝達という論点に集約されることであろう。文化は、後代へと引き継がれていくことによって保持され、そして存続されていく。ここに教育の一形式としての文化伝達が一定の役割を果たす。そして、ここらあたりが、おそらく古典的な文化教育学理論の論点であった。ところが、シュプランガーは次のように述べる；

¹ Spranger, E. (1953) *Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität*, S.178.

既に獲得されたるものを、成長しつつある精神に生かし続けることによつてなされるような文化の伝達を、教育と呼んでいる。しかしながら、それが文化財の伝達のみ用いられる限りにおいては、教育という表現を用いることはできないだろう¹。

実は、シュプランガーの文化教育学における文化の伝達は、次に示す二重の意味において、単なる文化財の伝達に留まるものではない。それは、第一に、人間形成への寄与として、第二に、文化の発展への寄与としてである。

まず、文化教育学における文化伝達の人間形成への寄与からみてみたい。文化の伝達とは、いわゆる文化の個別で具体的な形象を、後代になかば因襲的に伝達していくことであるが、そこには人類の悠久の歴史を経て創造された価値が実現されている。従つて、文化の伝達は、何よりも価値との関わりである。シュプランガーは、ここに着目する。彼によれば、教育は、諸価値を生成しつつある人間に適切な体験として持ち込もうとするのである²。そこにおいて人間は、その精神的な次元においてそれらの価値を体験し、そして受容する。すなわち、文化の伝達によって人間は、ますます多くの客観的価値を受け入れ、その内界に大きな内的充実と多様性を与え³、個々の人格的な価値世界 *persönliche Wertwelt* が豊かに高まりゆく。しかし、シュプランガーの文化教育学においては、文化の伝達の有効性は、そればかりではない。シュプランガーは、次のように述べる；

教育とは、他者の心に対する献身的な愛によつて支えられる願いであり、他者の価値感受性 *Wertempfänglichkeit* と価値形成力 *Wertgestaltungsfähigkeit* を内側から発展させようとするのである⁴。

シュプランガーの文化教育学は、文化の伝達によつて、一人一人の価値に対する能力を高めようとするのである。シュプランガーは、人々のいまだ発展途上にある価値可能性に向かうことなしに、真の教育に到達することはないと述

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.338.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.338.

³ Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lehrerbildung*, S.3.

⁴ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.338.

べる¹。これによって、人間のうちに微睡んでいる価値への憧憬 *Sehnsucht* が呼び起こされていく²。これをシュプランガーは、精神的生の覚醒と呼んでいるのである³。微睡眠から解き放たれ高まった価値感受性は、よりよき価値を感知し、そして高まった価値形成力は、それを自らのうちによりよい形式で創造していく。人間は、文化の伝達においても、因襲的にではなく、そのよさををいきいきと、そして自由に享受し、そのよさを自らのうちにつくりあげていくことができる。これによって、人はさらに価値形成的に高まっていく。文化の個別で具体的な形象の客観的で価値豊かな内容を一人一人の個人性に導き入れるということは、いわゆる自己形成に対して有意味であり、それによってその人の中核的な本質が薄れていくのではなく、むしろ豊かになっていくのである⁴。

シュプランガーは、このような人間の本質の豊饒化に真の上昇を認め、それは知的ななりあがりときっぱりと峻別している⁵。文化の伝達とは、ものを知るのではなく、むしろそれによる価値能力の発展と人間の真の上昇、すなわちその本質の豊饒化あるいは高貴化にこそある。シュプランガーは、次のように述べる；

教育とは、知識や技術のみを次の世代に伝えることが目的なのではない。教育は成長しつつあるものに対する、年長者が有する文化的財産の単なる伝達ではない。そうではなくて、むしろそれらのあらゆる文化財は、人間がそれによってより高次の文化的能力を発展させるための単なる媒介 *Medium* であるに過ぎない。そのために、真・善・美といった観念的なものとの結びつきや情操、そして価値態度といった内面のありようが、次第に形成されていかななくてはならない。すなわち、それによって変化し、より高貴化された人間 *veredelter Mensch* が生じてこなくてはならないのである。教育がこのような深まりにまで到達しないならば、それは決して真の教育ではなく、せいぜい教授であるに過ぎない⁶。

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.336.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.340.

³ Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, S.67.

⁴ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.52.

⁵ Spranger, E. (1928) *Kultur und Erziehung*, S.210.

⁶ Spranger, E. (1950) *Pädagogische Perspektiven*, S.62.

つまり、文化の伝達を通じた価値の受容は、一人一人の存在形成の可能性をより豊かに耕すことにつながり、個々の具体的な価値形象はその実り豊かな固有の有意義性 *fruchtbare Bedeutsamkeit* をもって人間形成へと算入されていく¹。ここで、さきにみたシュプランガーの価値論、とりわけ教育的価値論において提示された陶冶価値の諸形式が想起させられる。この陶冶価値とは、生成する主体の発達に対する意義によって規定されるのであった²。従って、シュプランガーの文化教育学における文化の伝達は、その個別の文化形式の因襲的修得ではなく、そこに内在する価値を体験し、それを通じてその人間存在の内的な価値世界を豊かにしていくことに力点がある。個々人は、文化との関わりにおいて、自らの内的な価値充実を得て、そこから立ち起こる価値創造を通じて、豊かさへと向かう独自の道程を、努めながらその先へと進みゆくのである。ここにおいて文化伝達論は、人間形成論へと有機的に接続されていくのである。

これについて、シュプランガーにあつては、教育における文化伝達は、人間形成への寄与にあわせて、文化の維持・存続というよりも、その発展についての寄与として論じられる。文化は、後代へと引き継がれていくことによって保持され、そして存続されていく。ここに教育の一形式としての文化伝達が一定の役割を果たす。そして、ここらあたりが、おそらく古典的な文化教育学理論の論点であった。

ところが、シュプランガーの文化教育学的視野からすれば、教育における文化伝達の真意は、単なる文化の具体的諸形象の伝達に尽きるものではない。いわゆる旧来の文化教育学が論じるように、教育が文化を単に伝達することに終始していたら、やがて文化の硬直化を招来しかねず、おそらくは文化過程の発展的な展開もありえない。既存の文化とは、後の世代がそこから進歩していくための出発点とり得る、伝達すべき文化内容であるため、人類および文化の発達のためには、後の世代はそこから進歩のためにそのような文化的内実を通り抜けなくてはならない³。さらには、文化は確かに超個人的な形象であるが、実は、それを実質的に担う微細な個々人こそが、その全体を直接的に舵取りして

¹ Spranger, E. (1933) *Umriss der philosophische Pädagogik*, S.24.

² Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lehrerbildung*, S.7.

³ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.117.

いることを失念してはならない¹。従って、そこには文化の直接的な担い手としての責任が存在する。人間は個々人が文化全体に対する、直接的な責任を自覚しなくてはならない²。シュプランガーは、次のように述べる；

文化責任意識 **Kulturverantwortungsbewußtsein** を目覚めさせよ³。

シュプランガーは、この文化責任は物的興味や外的成功より人間の尊厳や心の純粋さを優先するところに啓かれてくると説く⁴。そして、そのような責任論を背景に、彼の文化教育学は、文化良心 **Kulturgewissen**、すなわち価値を吟味する良心 **Wertprüfenden Gewissen** に言及していく⁵。個々人に降り注ぐ所与の文化の具体的形象は、この文化良心によって、内在的な価値の正統性が吟味され、そこから価値劣化や錯誤が除外されていく。まさに文化良心とは究極的な文化調整機構であり⁶、それが文化が生きているところの、倫理的な力 **ethische Kräfte** となる⁷。そして、この文化良心は個々の主観の精神的営為の根源的な中心点 **Mittelpunkt** である⁸。

従って、文化は常にそれによって調整されなくてはならず、良心によって調整されない文化は、既に病的で衰弱の方向性にある⁹。人間の精神的営為はこのような文化良心に基づき、倫理的にそして理念的に為されなくてはならない。これによってこそ、文化は価値吟味的に受容され、そして文化創造は倫理的になされる。さらに、これによって文化運動においては、価値の螺旋的な循環が生じ、文化の価値＝意味連関は次第に純化されていき、豊穡化し、高貴化し、

¹ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.179.

² Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch Lenkbar? , KG, S.61.

³ Spranger, E. (1953) Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung in der gegenwärtigen deutschen Universität, KG, , S.110.

⁴ Spranger, E. (1949) Zur Geschichte der deutschen Volksschule, GS, S.176.

⁵ Spranger, E. (1926) Die Kulturzyklen Theorie und das Problem des Kulturverfalls, KG, S.38.

⁶ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.187.

⁷ Spranger, E. (1953) Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung in der gegenwärtigen deutschen Universität, KG, , S.114.

⁸ Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch Lenkbar? , KG, S.65.

⁹ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.187.

やがて文化理念へと漸近していく。実に、そのようなよき文化運動は、それを直接的に担う個々の文化良心に基づく文化創造に規定される。それ故に、文化運動にとって、個々人という存在は決して軽微なものではない。人間は単なる文化職員になりさがってはいけないのである。文化論議はここから教育論議を必然的に要請するのである。彼は次のように問う；

良心への、あるいは責任への、つまりは遠大なる文化責任 *Kulturverantwortung* への教育というのは、すでに存在しているのであるか？¹

さて、文化は超個人的な構成的連関であるにせよ、その実質的な動態は個々人という具体的・個別的な存在を必要とする。そして、文化運動は、それを直接的に担う個々人の文化創造に規定される。従って、文化運動が良い方向に進行していくためには、その直接的な担い手である個々人に対する教育が要請される。

すなわち、既成の文化財の伝達だけが全てであると考えれば、やがて肥大化し硬直化した文化が重圧となって、生きた人間を押しつぶしかねない²。文化の伝達は、そこにおいて人間性が失われたり、個々にとって単に堪え忍ばなくてはならないだけの悲劇的な外的運命へと進行されてはならないのである³。従って、文化伝達は物理的になされてはならない⁴。彼は、その文化教育学理論において、文化の伝達のみをみていたわけではなく、パウルゼンの学説を継承しつつも、そこから独自の視野を拓いていったのである。彼は、次のように述べる；

教育の課題が、あたかも単に年長者による若い世代への歴史的所与の客観的な文化財のひき渡しとして理解されるべきではない。無論、教育においては、客観的・歴史的な所与の文化を理解し得るように形成しなくてはならないが、それでも常にそれらが無思慮に賛同するようにしなければならないわ

¹ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch Lenkbar?* KG, S.65.

² 長井和雄 (1957) シュプランガー, p.79.

³ Spranger, E. (1953) *Ist der moderne Kulturprozeß noch Lenkbar?*, KG, S.64.

⁴ Spranger, E. (1953) *Ist Pädagogik eine Wissenschaft?*, GS, S.53.

けではない。むしろ教育においては、所与の文化を通り抜けることは、単なる一つの方法であるに過ぎず、それによって真の文化意志 *echten Kulturwillen* が覚醒されることが重要なのである¹。

つまり、教育において文化伝達が重要な課題の一つであるにせよ、シュプランガーの文化教育学理論においては、それは教育それ自体の目的ではなく、むしろ文化意志を覚醒するための、一つ的手段であるにすぎない。この文化意志とは、文化良心と文化責任意識から立ち起こる理念的な創造意志と言えよう。それ故に、それは新たな、そしてより高次の価値形象を創造しようとする意志として、歴史運動を生産的に押し進める直接的な力の一つとなる²。彼の文化教育学における文化伝達の真意は、単なる形骸化した因襲的な伝達にではなく、むしろそれを通じた、先の文化良心や文化責任、そしてこの文化意志の覚醒や喚起にある。よき文化創造は、個々人のそのような文化意志による。これによって、教育は、生成しつつある個々のうちに生起する創造を通じて、文化をより大きく、そして生き生きと保っていこうとするのである³。

さて、シュプランガーの文化教育学理論とは、パウルゼンの単なる継承ではなかった。たしかに人間は、文化の実質的な伝達によって、たとえば実生活の利便性が保たれ得るにせよ、またたとえば、豊かな生活形式を後代にまで保障し得るにせよ、そこに文化教育学理論の真意があるわけではない。教育における文化伝達は、個々を文化に導き入れることではあっても、単なる因襲的な文化享受者・継承者にではなく、文化良心によって文化の具体的形象を価値吟味的に受容し、そして文化意志によって価値形象を倫理的に創造し、それによって文化運動を理念的に操舵していく、そのような文化的存在者に高めていくことに主眼が置かれる。

そして、シュプランガーは、このような文化的存在者の基底に、価値探究的＝意味探究的な、あるいは価値創造的＝意味付与的な存在性を認める。とりわけ、彼は、意味付与、すなわち所与に対しても新たな意味の刻印を成し得るところに、人間の本質的特徴の一形式をみる⁴。これによって、彼の文化教育学的

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.339.

² Spranger, E. (1926) *Die Kulturzyklen Theorie und das Problem des Kulturverfalls*, KG, S.40.

³ Spranger, E. (1973) *Philosophische Pädagogik*, GS, S.238.

⁴ Spranger, E. (1955) *Der Eigengeist der Volksschule*, GS, S.296.

視野に映ずる人間の存在形式は、文化の伝達対象としてのみではなく、価値探求的に生をおし進めながら、その中で文化の具体的形象を価値吟味的に受容し、そして価値＝意味形象の独自の具体的形式を倫理的に創造していく、そのような文化的存在形式として捉えられよう。

従って、シュプランガーのこの文化教育学は、人間存在の文化的次元のみならず、まさに精神的次元に対応する教育理論として捉えられていくだろう。そして、シュプランガーの文化教育学的視野は、人間存在の文化的次元を接眼的に注視しつつも、実はその精神的次元、さらにはその先の実存的と称されるべき次元さえも見通していたといえる。ここにシュプランガーの文化教育学的視野を通底する人間学的契機が存するように思われる。

第三項 シュプランガーとその覚醒理論的方向

シュプランガーは、先に述べたように、教育学、とりわけドイツ教育学の精神科学的教育学を代表する一人として評価されている。シュプランガーの教育学は多くの業績を世に示しているが、そこには教育学における人間学的思考の源泉の一人として、そしてその文化哲学的思考の重要な一側面として、あるいはその形而上学的思考の方向として多様な側面があり、その全貌を精緻に把握するのは容易でない。それらの側面の全てが分かちがたく融合され、調和と均整のとれた教育学理論を構成している。そして、その特定の局面がいわゆる覚醒理論と呼ばれている。覚醒理論は、基本的には、彼の教育学の一局面に過ぎない。

ところが、ボルノウは、彼の教育学においてこの側面を軽視すれば、全体的・本来的シュプランガー像は歪められると警告する¹。まさに、覚醒理論の側面は、彼の教育学において重要な局面の一つなのである。彼の教育学を精緻に把握しようとするならば、その覚醒理論の側面にも顧慮しなくてはならない。そして、それはシュプランガーの人間学において提示された人間存在の精神的次元に対応して構成される教育学理論といえるだろう。しかし、それを精緻に辿っていけば、そこには人間存在の精神的次元への対応に留まらない視野がある。この視野にこそ、さきに見たシュプランガーの実存哲学的な方向が反映されている。ここでは、シュプランガー教育学における重要な側面であるところの、覚醒理論の基本的な輪郭を素描していきたい。

¹ Bollnow, O.F. (1988) 問いへの教育, p.51.

一 教育学と覚醒論議

シュプランガーは、教育の本質論議において、教育が人間存在の各々の本質層に対応しなくてはならないと考えている¹。そして、彼の覚醒理論は、基本的には、人間存在のいわゆる精神的次元に対応する。そもそも彼は、人間が意味内容にかかわる精神的な次元において本来的 *eigentlich* な生を営んでいるとみなし²、そこに知的関心を注ぎ込んだ³。彼はこの試みによって、師であるディルタイを克服し、人間存在において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⁴。彼の覚醒理論はそのような学的営為の賜物でもあり、精神科学的教育学の思想的潮流におけるディルタイの批判的超克の一形式としても読むことができる。

ここで、シュプランガーの覚醒論議に立ち入る前に、まず覚醒という用語に目を向けてみたい。ボルノウによれば、覚醒 *Erweckung* という概念は、本来は宗教的な言語からとられたものであるという⁵。そして、それはプロテスタント神秘主義 *protestantischen Mystik* において再生 *Wiedergeburt* なる事象の一側面を意味し、19世紀の敬虔主義 *Pietismus* の信仰覚醒運動によって決定的な概念となるも、宗派的な特殊化を辿る一方で、福音主義 *evangelisch* の方向においては様々な仕方で、たとえば信仰への到達や方向転換等々の意味で用いられていったようである⁶。覚醒という用語は、本来、宗教理論の枠内にある独特な種類のカテゴリーである⁷。それでは、なぜそれが教育学に持ち込まれたのであろうか。

これについてボルノウは、その理由を伝統的な教育学の限界にみて、次のように説明する⁸。すなわち、伝統的な教育学の基底には、人間の発展の連続性という観念がある。そしてそこには、ヘルバルト以来の陶冶性と連続的形成の絶対性に対する無批判な信頼が存在していた。ところが、人間の生は、その全て

¹ Spranger, E. (1951) *Pädagogische Perspektiven*, S.15.

² Spranger, E. (1959) *Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-*, S.75.

³ 村田昇(1997)シュプランガー教育学の研究, p.79.

⁴ 村田昇(1997)シュプランガー教育学の研究, p.82.

⁵ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.42.

⁶ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.47-49.

⁷ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.51.

⁸ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.18-20.

が連続的に展開するとは限らない。そもそも、いわゆる実存 *Existenz* と呼ばれる人間の最もうちなる究極的な核心 *Kern* は、常にただの一瞬のうちにのみ実現され、しかもその瞬間とともに消滅していく。それは、あらゆる持続的な形成を拒み、連続的な進歩もありえず、ただあるのは常に力を集中して瞬間的に成就する個々の飛躍 *Aufschwung* と、再び陥る非本来的なただの生 *Dahinlebens* の状態への顛落 *Absturz* のみである。教育には、実は連続的形成に包摂され得ない局面がある。ところが、それらはいわゆる伝統的な教育学においては、なおざりにされていたのである。

たとえば、良心への呼びかけ *Appell* や訓戒 *Ermahnung*、叱責 *Tadel*、人間うちに微睡んでいる可能性の覚醒 *Erweckung*、あるいは危機とその勇敢な克服 *mutigen Durchhalten der Krise* や知的ひらめきとしての真の洞察 *wirklichen Einsicht* の獲得、邂逅 *Begegnung* による生の充実 *erfüllen* 等々もそれにあたる¹。たしかにそれらは、日々の教育実践においては、必ずしも特別なものではないが、理論的に把握するうえでは旧来の教育学においては説明がつかない。教育学が不遜にも人間を単なる操作対象として捉えることなく、その存在と生に誠実に正対することによって、これまで理論的視野の外部に置かれていた特有の事象に対しても目を向けざるを得なくなったのである。教育学における覚醒概念の採り入れという事態は、いわゆる伝統的な教育学の克服にあるといってもよい。

さて、教育学における覚醒概念の採り入れに一定の歴史的な必然性をみるにせよ、その決定的な動因はやはりシュプランガーまで立ち戻ることとなる²。彼は、「宗教上の用語から転用されたこの概念を教育学に採り入れて、教育の観点からじっくり考慮した最初の人」と評されている³。しかしながら、彼はこの概念を導入するにあたっては何らかの躊躇いを感じていたようである⁴。シュプランガーは、次のように述べる；

それにふさわしい名称を探してはみたが、宗教的な生において使われてい

¹ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.36-89.

² Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.42.

³ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.50.

⁴ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.57.

る覚醒 *Erweckung* という用語以外に見当たらなかった¹。

ただ、いわゆる覚醒という事象が、シュプランガーにとって教育の本質論的探究において、その用語の教育的な妥当性を措いても語らざるを得ない、そして顧慮せざるを得ない重要な事象であったと言える。

しかしながら、そのような試みは他にもなされていたはずである。岩間は、教育学における覚醒理論の試みを、シュプランガーとともにモンテッソーリ *Montessori, M.*²やフリットナー、そしてデルボラフ *Derbolav, J.*³等を挙げる。ここで覚醒論議における彼とモンテッソーリやデルボラフとの差異については、ボルノウの次のような見解⁴に依拠したい。

まず、モンテッソーリの覚醒理論は、自己教育への決定的な契機 *Anstoß* と捉えられるとともに、それが内的な可能態 *Potentiellen* の現実的生への解放 *Frei-machen* をも意味するが、宗教的概念としての回心 *Sichbekehren* に近似であるという。しかし、それらは確かに近似ではあるが、同値ではない。回心は転換していく目標が与えられているが、シュプランガーのいう覚醒事象はそのような方向が外部から設定されることはなく、常に人間の存在のうちに存する自己 *Selbst* へと向かっていくに過ぎない。ボルノウは、ことに覚醒概念と回心概念の接近については慎重な構えを見せるとともに、そこにある意味深い相違 *prägnanter Unterschied* についての認識を要求する。

また、デルボラフは、シュプランガーをうけて覚醒としての教育を教育事象のもっとも本質的な可能性の一つであると規定し、そこに一般教育理論における特別な意義を認めた。ところが、シュプランガーがそれを教育のある特殊相として限定的に捉えたのに対して、デルボラフはそれを教育全体と同一視しようとした。ボルノウはシュプランガーの側に立ち、そのデルボラフの論理の有効性に対して躊躇と疑念を表明している。

さて、フリットナーは、シュプランガーとともに覚醒概念を教育の核心とし

¹ Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S.67.

² Montessori, Maria(1870-1952)

³ Derbolav, Josef (1912-) ボン大学教授 (当時) 著書に「*Systematische Perspektiven der Pädagogik* (1971)」等

⁴ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.46-59.

て持ち込んだと評価されている¹。基本的にはフリットナーの覚醒理論はシュプ
ランガーのその受容あるいは発展として捉えられ得るだろう。とりわけ、そ
の著『Allgemeine Pädagogik』において展開されている覚醒論議は、その基底に
彼の覚醒理論を見て取ることができるが²、それが単純に踏襲されているという
よりは、いくつかの焦点化と更なる実存哲学的解決が図られているように見受
けられる。この意味において、そこには理論上の差異よりも、シュプランガー
理解の方向性が明示されているとあってよい。

また、彼らのみに留まらず、やはり覚醒論議におけるシュプランガーとボル
ノウとの対照についても取り扱われるべきであろう。彼の覚醒論議は精神科学
的な拠点から展開されているが、ボルノウのそれは自らが実存哲学的思考の圏
内にあることを自覚している。それ故に、天野はそれについてのシュプランガ
ーとボルノウとの間に距離を認める。すなわち、ボルノウの場合は、非連続的
形式があまりにも強調され、彼の重視する覚醒の目標対象についての考察が不
充分であるという³。シュプランガーとボルノウの双方はそこにある明確な実存
哲学的な意識において区別されることとなろう。

これらからシュプランガーの覚醒理論の位置は、教育学の覚醒論議の総体に
おいて、モンテッソーリやデルボラフとの相違とフリットナーとの連続性、そ
してボルノウとの距離によって相対化されるだろう。また、一般に覚醒理論が
教育学研究の実存哲学的方向に位置づけられる⁴こともあるが、天野によれば彼
のそれは実存哲学的意味で考えられているわけではなく、むしろそこには形而
上学的性格が顕著であるという⁵。ここに、彼の覚醒理論の特徴の一端があるとい
えよう。

さて、教育学における覚醒理論は、彼らを中心とした近代あるいは後近代の

¹ 村田昇 (1959) 現代文化と人間陶冶—シュプランガーを中心として—, p.92.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.45-54.

特に「精神的覚醒としての教育 Die Erziehung als geistige Erweckung」や「良心と信仰の覚醒 Erweckung des Gewissens und Glaubens」に、Spranger, E.の覚醒理論の直接的影響が著しい。

³ 天野正治 (1965) Spranger, E.における“人間らしさへの教育”—第一次大戦後における Spranger, E.教育思想の一考察, p.7.

⁴ 教育思想史学会編 (2000) 教育思想事典, p.341.

⁵ 天野正治 (1963) Spranger における教育学学問論の展開, pp.6-7.

論議に尽きるものではない。たとえば、シュプランガーはソクラテス Sokrates¹を覚醒の発見者と捉える²。また岩間は、彼の覚醒理論がペスタロッチ Pestalozzi, J.H.にもつながりを有すると指摘する³。シュプランガーに従えば、教育学における覚醒の論議は、広く捉えるならば古代にまで遡る。ただ、それについての自覚的な論議は、やはりシュプランガーを中心とした近代以降あたりに求められることとなる。そして、教育学における覚醒論議の総体においては、シュプランガーの覚醒理論は明らかに重要な理論形式の一つであるだろう。

二 シュプランガーとその覚醒論議の展開

まず、シュプランガーの覚醒理論に立ち入る前に、その時期的な問題に目を向けてみたい。まず、新井によれば、彼の教育哲学的課題は1917年あたりから1928年頃までの十年間に集中的に取り組まれているといい、そこに一応の完成をみるに至っているという⁴。従って、彼の教育学を辿る上では、その前・中期の学的営為を看過することはできない。この前・中期と彼の覚醒理論との関係はどのようなのだろうか。

村田によれば、シュプランガーの覚醒理論は、後期つまり第二次大戦後、彼の教育学において著しく強調されていった局面である⁵。ただし、ボルノウはそれを「既に最初からあったけれども1945年以降ますます顕著に浮かび上がってきた」⁶と述べる。当然のことではあるが、覚醒理論はあたかも天啓の如く唐突に降臨したのではなく、永い学究生活において熟成されてきたものであるならば、そこには継時的な連続性が存在するはずである。岩間は、覚醒理論の萌芽が1920年代初期に体系化された彼の生命哲学・心理学に用意されていたことを指摘する⁷。

ところが、シュプランガー研究において覚醒理論が取り上げられる場合、その多くが戦後著作に力点が置かれ、1920年代あるいは中期の論議に触れられる

¹ Sokrates (470-399, B.C.)

² Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseinsgestaltung, S.142.

³ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.191.

⁴ 新井保幸 (1974) 1920年代のシュプランガーにおける文化教育思想の特質, p.32.

⁵ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.152.

⁶ Bollnow, O.F. (1988) 問いへの教育, p.51.

⁷ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.195.

ことが少ない。シュプランガー理解に一定の精度を求めるならば、覚醒理論の総体を適正に把握する必要があるだろう。そこで、シュプランガーの覚醒理論の総体を把握するために、中期の覚醒論議と後期の覚醒論議の対照・比較を試みる。

まず、シュプランガーの中期にみる覚醒論議に目をむけてみたい。彼の中期とは、修学期を終えて学者として独立していった時期であるだけに、理論形成の上でも重要な時期といえよう。彼はこの時期も多くを著している。ここではその時期の著作の中で、彼の教育学・覚醒理論の基礎¹と評価されている『Lebensformen』、あるいはその基盤²として評価されている『Psychologie des Jugendalters』を中心として、彼の中期における覚醒論議を分析していきたい。

まず、1921年の著作『Lebensformen』に目を向けてみる。彼は、標題に掲げた人間の生の形式を描き出すために、人間存在のうちにあるいきいきとした精神的構造に着目する³。そこで展開されている価値的・自己構成論の、とりわけ究極的自我 *letzste Ich* は説明上の便宜において宗教的自我 *religiöse Ich* や、形而上的自我 *metaphysische Ich*、あるいは本来的自我 *eigen Ich* とも表現されているが⁴、それはその後の著作全体を通して中心的な役割を担う主要概念の一つである、いわゆる自己 *das Selbst* あるいは高次の自己 *das höhere Selbst* に対応する。ここから人間存在が現存在といわゆる自己との二重性において捉えられていく。このような人間理解は、先にみた実存哲学的論議に符合する。さらに彼はいわゆる自己の具体的な作用の一つを良心 *Gewissen* と呼ぶ⁵。ここに覚醒の対象としてのいわゆる自己への注視が認められるとともに、それが既に良心とほぼ同値となっていることに留意したい。

また彼は、発達過程における青年期の特徴に触れ、精神的・人格性 *geistige Persönlichkeit* の覚醒 *erwachen* について述べる⁶。この精神的・人格性は、内的発達過程で世界と対峙する自我のうち構成されていく内的な価値構成態であるが、それは存在のうち可能態として秘められている。これもいわゆる自己

¹ 岩間浩 (1974) シュプランガーの内界覚醒論, p.21.

² 新井保幸 (1974) 1920年代のシュプランガーにおける文化教育思想の特質, p.32.

³ Spranger, E. (1922) *Lebensformen* ここでは1922年版によった。

⁴ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.99-100.

⁵ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.100.

⁶ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.308.

とほぼ同値と考えてよい。それが覚醒によって存在形成へと解放され、その豊かさが存在へと実現されていく。ここで覚醒はまさに自己への到達とその豊かさの解放として捉えられていく。

さて、彼は人間の存在のうちに、価値への憧憬をみとめる¹。それは人間の生それ自体の核であり²、いわゆる自己の最奥から湧き出てその深まりに微睡んでいる。彼によれば、教育者は、その存在のうちなる深まりにそれを見だし、それを覚醒 *wecken* させることが重要となるという³。覚醒によって価値への憧憬は微睡みから解放され、自己を価値探究的に突き動かし、それによって新たな生成がもたらされていく。従って、ここでの論議はいわゆる自己の覚醒という思考形式として捉えることができよう。やはり覚醒の対象はいわゆる自己であり、それは内的な価値構成態であり、その深まりに価値への憧憬が微睡む存在の可能態である。覚醒はうちに秘められつつ微睡んでいたものを存在形成へと解き放ち、そこに新たな生成をもたらししていく。ここに、覚醒理論の原型が認められるように思われる。

ついで、1924年の著作『*Psychologie des Jugendalters*』に目を向けてみる。まず彼は、人間の精神的発達過程における特有の事象としての、心の覚醒 *Seelischen Erwachen* を取り上げる。それは、青年期に生起するいわゆる第二の誕生であり、彼はそれを「その瞬間に突然、外皮が突き破られ、より深い層が開かれ現れるような形而上的体験」と説明する⁴。そしてその時、存在のうちに無反省な自我 *Ich* に対する新たな自我 *Ich* が誕生し、それが対自的存在 *Fürsichsein* として発見される⁵。彼はそれを自己 *Selbst* と呼び、内省的で、現世の事物と人々から分離された一つの内的世界としての主体と説明する⁶。ここで先の著作において明確に使用されていなかったいわゆる自己が、自覚的に用いられていることに留意しなくてはならない。ただこれが意図的用法の初出であるとは断言できない。また、この一つの内的世界という表現は後段の論議に出てくる内界 *Innnerwelt(lichen)* に対応し、また、それが後期においては *Innenwelt*

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.298.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.400.

³ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.340.

⁴ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.35.

⁵ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.38.

⁶ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.38.

と綴られていることをも付記しておきたい。

さて、これによって人間存在は、やはり現存在と自己との二重構造として捉えられていく。ここで彼は、ゲーテ Goethe, J.W.の謂である「内面 *Innern* にも一つの宇宙がある」を引く¹。人は誰しもがそのような自らの土壌の上に立つ²。それは存在のうちにある自らに特有なもの *etwas Eigenes*、つまり他者が口だしすることができない固有地である³。これらの表現はいわゆる自己の特性に対する比喩である。彼はそのような自己の発見等の事象を、改めて自己の覚醒 *Erwachen des Selbst* と呼ぶ⁴。

また、ここにおいても、やはり自己と良心はほぼ同値となっている。彼は、自己の本性に与えられた全体的価値構造の要求を人格的倫理 *persönliche Ethos* として、それが個人的な最高度の使命として体験されたときに良心 *Gewissen* と捉える⁵。いわゆる自己は混沌とした可能態であり、覚醒のよってそこから立ち起こる具体的な作用の一つが良心と呼ばれているのである。良心も、可能態としての自己の現実態の一形式なのである。

さて、彼によれば、人々が覚醒によって自己への省察へと導かれれば、そこにおいて自己それ自体が自らの課題として捉えられ、それを自らの存在につくりあげようとするという⁶。すなわち、往々にして人々はまだ自らのことを知るに至ってはいないが、覚醒によって自らの特有な内面 *eigen Innere* にその豊かな可能性とその潮流の混沌 *Chaotik* を見だし、そこに駆り立てられた生を舵取りしようとしながら、一つの統一体 *Einheit* へと生成していく⁷。これによって、そこに微睡んでいた豊かさがその存在に統一的に実現され、そこから新たな生が創造されていく。ただし彼は、人が他人の姿に向かって自らを形成するのではなく、いわゆる自己に立ち還り、その高次な可能性 *höchsten Möglichkeiten* へと到達することが大切であると述べる⁸。覚醒によって立ち起こる生成は、偉

¹ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.41.

² Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.43.

³ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.44.

⁴ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.43.

⁵ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.147.

⁶ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.182.

⁷ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.185.

⁸ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.186.

偉大なる誰かを模してなされるのではなく、存在のうちに秘められた自己の豊かさの実現である。覚醒は真の自己への生成をもたらしてくれる。

しかしながら、それは永続することなく、次の瞬間には非本来的なただの生 *Dahinleben*、あるいは日常に埋没した現存在へと顛落していく。従って、人は現存在を超えて自己へと内的に飛翔し得るが、常にまたそこへと還っていく。ここに人間存在における現存在と可能態としてのいわゆる自己との往還が示されている。これが先に見た人間存在の二重性の論議とともに、彼の覚醒論議の基底にある人間存在論として捉えられよう。

ところで彼は、この著作において、覚醒 *Erweckung* を転回 *Bekehrungen* と近似的な現象とみて、内在的神秘主義 *immanente Mystik* を引き寄せ、それを「内界の体験 *innerweltlichen Erlebnisse* から究極的な意味を一象徴的に言えば、永遠の内実をとりだすこと」¹と説明する。この意味においては、覚醒も転回も双方が形而上的体験であり「全ては人と神との間で行われる一種の関係であり、それは人が自らを超えて神を見いだすことにいたる橋である」²と喩えられる。ところが、覚醒は内側から自発的に起こるが、転回は外側からの影響によってもたらされ、さらには転回する先も決められている³。そこに決定的な相違がある。覚醒は常に存在のうちにある自己への回帰であるに過ぎない。

そこで彼は、そのような覚醒 *Erwachen* の過程の特徴を次のように示す⁴。すなわち、(1) 啓示の性質 *Offenbarungscharakter* : 深みにおいて揺り動かされ、目は開かれ心はあふれ出る。(2) 再生の性質 *Wiedergeburtcharakter* : その時、その精神的世界の段階は上へと開かれ、人はより高次の段階へと高められ、新たな人間 *ein neuer Mensch* へとになっていく。それは真なる生への覚醒 *Erweckung und Erwachen zum wahren Leben* といえる。(3) 無輪郭性 *Umrißlosigkeit* : 実り豊かな瞬間 *fruchtbarsten Augenblick* ではあるが、喩えようのない価値 *unvergleichlichen Wert* の状態であり、捉えようのない高まり *unbegreifliche Erhöhung* である。そして、それが生の転換点 *Wendepunkt* となる。(4) 宗派性 *Sektenhaftigkeit* : 特定の共同体における神秘の自閉的な享受。

ところが、彼はこの第四の類型を、真の神聖さを冒瀆するもの *Entweihung* と

¹ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.329.

² Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.330.

³ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.310.

⁴ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.331-332.

して斥け、覚醒へと至る道があたかもあるかのように設けてはいけなと戒める。それは不遜に過ぎる。覚醒の「全ては湧きおこり、そして流れゆくのみ」である。従って、ここでは覚醒の特徴として、啓示性、再生性、そして無輪郭性に留めておきたい。

また、彼はそのすぐ後において、この再生性という特徴をあげながら、覚醒を新たな生成へと向かう実り豊かな瞬間であり、それが単なる再生であるよりはむしろ実質的には新生“vita nuova”であるとして、それを再び真なる生への覚醒 *Erwachen*、あるいは新たに心のつぼみの開花 *Aufbrechen der Seelenknospe* と表現する。すなわち、存在のうちに秘められている自己こそが真なるものであり、人は覚醒によってそこに立ち還ると、そこでその真なるものを捉え、それを存在に呼び起こし、そこに開花させるのである。その開花こそ真なる生の実現である。自己の深いところが発見されなければ覚醒 *wecken* され得ない¹。覚醒は自己への回帰であるとともに、そこに秘められた真なるものの発見と開花でもある。

また、彼は、まさにそのような内的な覚醒 *innerlich aufwachen* とともに全ての心の構造の転位 *Verschiebung* が始まり、ようやく内的な生 *Innerleben* が開かれていくと述べる²。そして、彼は後の箇所において「自らにおいて確固たる中核を見いだし得たものは、新たな変化とさらなる純化の段階へと向かって進んでいく」³と補っている。比喩や用語法によって混乱しがちではあるが、そこには、覚醒から生成への接続性という共通根が暗示されている。さらには、それが突然の現象であっても、潜在的な準備期 *latente Vorbereitungszeit* が必然的にあることにも留意したい⁴。覚醒される形式そのものは、彼ら自身がつくりあげるものなのである⁵。従って、覚醒の前提には陶冶がある。ここにも覚醒論議の原型の一つをみることができよう。

ここまで、中期覚醒理論を把握するうえで重要な二件の著作を辿ってきたが、慎重を期する意味で、それら以外の著作における覚醒論議にも立ち入ってみたい。まず 1922 年の著作『*Humanismus und Jugendpsychologie*』をみてみたい。彼

¹ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.340.

² Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.293.

³ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.358.

⁴ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.37.

⁵ 村田昇 (1958) シュプラランガーにおける人間性の教育 I・II, p.187.

は、ここで自己の発見 *Entdeckung des Selbst* に触れ、それを特有の内面性 *Innerlichkeit* への覚醒 *Erwachen* と説明する¹。それは同時に自己の本質の重心 *Gravitationszentrum* の発見であり、この意味において独自性への覚醒 *Erwachen* でもある²。そして彼は存在のうちに価値への愛とそれへの憧憬を認め、それを翼に喩えるとともに、その憧憬によって人は自らのうちに理想をつくりあげること示唆している³。そして平素は、自己の本質 *Wesen* は全く非形式的 *Ungeformte* である。ところが、覚醒によってその翼が微睡眠から解き放たれば、その本質の混沌は理想に向かって内的に羽ばたき形式化への道を辿っていく⁴。すなわち、覚醒はその混沌に形式を与え、それによって存在に本質的な生をもたらしていく。彼はここでそれを独特の再生体験 *Wiedergeburtserleben* として新しい人間 *ein neuer Mensch* の誕生と説明している⁵。従って、ここでの論議は、基本的には自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは新たな生成をもたらすものとして捉えられることであろう。

ついで、1928年の著作『*Kultur und Erziehung*』にも立ち入ってみる。ここで彼は、自らの特有の生への覚醒 *Erwachen zu eigen Leben* を述べる⁶。この箇所のみから、その具体的内実を汲み取ることは難しいが、それは後段において表出する「存在の悦ばしい享受 *freudigen Genuß* への到達」⁷に対応することであろう。この特有の生には、存在のうちに秘められた豊かさが実現される。従って、人は覚醒によってうちなる豊かな自己に到達し、その豊かさを存在に呼び起こし、その生においてそれを享受することができる。また彼はソクラテス *Sokrates* を引き寄せながら、教育は人々が「あるところのもの」に成り得るのに必要な素材を与えることによって、人々をただその人自身たらしめるように助成することのみであると述べる⁸。この「あるところのもの」とは、いわゆる自己を意味するため、ここでは教育は、真の自己への生成あるいは自己実現のための

¹ Spranger, E. (1922) *Humanismus und Jugendpsychologie*, S.13.

² Spranger, E. (1922) *Humanismus und Jugendpsychologie*, S.14.

³ Spranger, E. (1922) *Humanismus und Jugendpsychologie*, S.19-20.

⁴ Spranger, E. (1922) *Humanismus und Jugendpsychologie*, S.19.

⁵ Spranger, E. (1922) *Humanismus und Jugendpsychologie*, S.23.

⁶ Spranger, E. (1928) *Kultur und Erziehung*, S.231.

⁷ Spranger, E. (1928) *Kultur und Erziehung*, S.235.

⁸ Spranger, E. (1928) *Kultur und Erziehung*, S.227-228.

助力として説明されていく。そして、彼はここでも覚醒によって生起する自己実現を再生、より厳密には人間の新生であるとする¹。従って、ここでの論議はやはりいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それが自己への到達と、それによってもたらされる特有の生の享受と新たな生成として捉えられることであろう。

加えて、1928の著書『Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung』にも触れてみたい。ここにおいては、覚醒事象が直接的に論じられているわけではないが、覚醒の対象である内界の形而上学的論議が顕著に展開されている。彼は、人が内界につくりあげるものを心に住まう神と比喻しながら、それを常により高次の形態で求め、存在のうちに見いだすとともに、それに向けて自らをつくりあげなくてはならないと説く²。ここでの神は、いわゆる自己とほぼ同値である。すなわち、いわゆる自己ははうなる価値構成態であるが、絶対的価値の象徴が神であるがゆえに、それが神性の分有としてみなされていく。そして、存在のうちにおいて神を探究していくことや、それをそこに見いだしていくことは、覚醒事象の一端を暗示している。また、それがその内的な神性の豊かさに向けて自らをつくりあげること、つまり、新たな生成へと接続されていることに留意したい。従って、ここでの論議はやはりいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それが自己の探究やそれとの出会いに留まらず、そこに生成への接続がみとめられていく。

また、1920年代からはずれるが、1933年の著作『Umriss der philosophischen Pädagogik』にも立ち入ることとしたい。ここでは彼は、教育の中核を、人間の表層に留まることなく、その精神的な生の運動にまで突き進むことに認め、それを教育の不朽の人文主義的要素とする³。そして彼は、人間の存在のうちに本質的なもの *Wesenhaften* に対する形而上的な根本的衝動 *metaphysischer Grundtrieb* をみて、人を翼あるものに喩える⁴。この形而上的な根本衝動は、先の著作にみられた価値への憧憬に近く、いわゆる自己の深まりに微睡む。そし

¹ Spranger, E. (1928) Kultur und Erziehung, S.287.

² Spranger, E. (1928) Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, S.75.

³ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.23.

⁴ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.35.

て例えば美 **Schöne** が刺激となってその根本衝動が解き放たれば、それが存在形成を価値探究的に突き動かし、人は高きものへと羽ばたいていく。それに突き動かされた高きものへの希求は、まさに精神的な生の運動である。教育はそのような生を呼び覚まさなくてはならない。

そこで彼は、高きものへの解放者 **Befreier** としてソクラテスを引き寄せる。高きものは外にではなく人間の内面にあり、そこは現世を遙かに超えたものと出会い得る場でもある。教育は、そこに向かって人々を解放しようとするのである。人が学ぶと言うことは、高き根源に向かって内面的に回帰 **innerliche Rückkehr** することとなる¹。従って、教育においては微睡みから解き放ち得るような刺激が重要であり、それが自ら生み出すことへの助産 **Hilf zur Selbstgebären** となる²。教育者はそれによって存在のうちにある何か特有なもの **etwas Eigenes** を目覚ます **wecken** のである³。

また彼は、教育の側面として真の学びや道徳的な発達に加えて、宗教的な覚醒 **religiösen Erweckung** をあげる⁴。彼において宗教的とは、絶対者への無思慮な信仰や無分別な帰依ではなく、価値探究的な生のありかたを意味するがゆえに、それは自己に秘められつつ微睡む形而上的な根本衝動を解放し、その存在に価値探究的な生を呼び覚ましていくことを意味するだろう。従って、ここでの論議も、いわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されていくとともに、それは自己への回帰とそこに微睡む形而上的な根本衝動の解放として説明される。また、ここでは明確な表現で覚醒が教育において論じられていることに留意したい。

以上、ここまで六件の中期著作に触れ、その覚醒論議を辿ってきた。それらに認められた論議から、概ね次のような基本的な論理が抽出されるように思われる。

- (1) 覚醒論議の基底にある人間存在論
- (2) 自己の形而上的性質
- (3) 覚醒の自己回帰性
- (4) 自己の具体的作用

¹ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.35.

² Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S. 36.

³ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.36.

⁴ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.36.

- (5) 覚醒の形而上的性質
- (6) 覚醒と生成の接続性
- (7) 覚醒の前提としての陶冶

つぎに、シュプラランガーの後期にみる覚醒論議に目を向けていきたい。彼の学究生活における後期という区分は、前述の如く、大戦終結から始まっていく。この時期には随所に覚醒についての自覚的な論議が散見される。岩間は、後期の覚醒論議について、『Erziehung zur Menschlichkeit』や『Der Geborene Erzieher』等をその代表として重要視している¹。ここではそれらを中心にしながら、それ以外の著作についても取り上げていきたい。

まず、1947年の著作『Pestalozzis Denkenformen』に目を向けてみる。ここで彼は、「教育の方向は、次の両者において相互に結びつきながら存在している。即ち、形成 Formen と取り出すこと Herausholen、つまり覚醒させること Wecken である」²と述べる。覚醒は形成と異なる教育方向である。この表現での取り出す対象は、やはりいわゆる自己であり、そのうちに微睡む価値構成態の混沌である。そして、この表現は、存在のうちに秘められている自己をその深みからすくい上げ、それをその存在に実現していくことを意味しているように思われる。従って、ここでの論議は、いわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは自己の把握とその実現として捉えられる。しかし、秘められつつ存在する自己は先験的に与えられているものではなく、まさにそれまでの形成の成果である。従って、両者は教育において分離することはできない。ここでは教育における形成と覚醒の相互の結びつきにも留意したい。

ついで、1948年の著作『Philosophische Grundlegung der Pädagogik』に目を向けてみる。まず彼は、教育が生物的なものと文化的なものだけでは不十分であるばかりか、それ以外に知らないとすればいかにも表層的に過ぎ、誤解であり、そして不幸であるとしたうえで、「それでは何が欠けているのか？」と問い、その解を明確に覚醒 Erweckung とする³。そして彼は、教育の中核を精神的覚醒 geistige Erweckung にみて、教育の根本現象の一つに精神的生の覚醒 Erweckung

¹ 岩間浩 (1974) シュプラランガーの内界覚醒論, p.21.

² Spranger, E. (1947) Pestalozzis Denkenformen, GS, S.116.

³ Spranger, E. (1948) Philosophische Grundlegung der Pädagogik, GS, S.66-67.

des geistige Leben をあげる¹。この精神的生はここでも価値探究的な生であり、それはいわゆる自己に秘められつつ微睡む価値への憧憬あるいは形而上的な根本衝動によって立ち起こる。すなわち、覚醒によってそれが存在形成へと解放されれば、そのような価値探究的な生が存在に呼び覚まされていく。また彼は、人格的倫理性 *persönlicher Sittlichkeit* の覚醒 *Erweckung* を教育目標の一つにあげる²。これもいわゆる自己に秘められた価値的内実への表現であり、覚醒によってその豊かさが呼び覚まされれば、それが具体的な作用を立ち起こす。その一形式が良心である。それ故に、彼は覚醒論議の延長線上で良心への教育 *Erziehung zum Gewissen* にも言及する³。従って、ここでの論議も、いわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは自己の豊かさの解放とその実現として捉えられていく。

ついで、1949年の著作『*Innere Schulreform*』に目を向けてみる。ここで彼は、学校教育の本質に切り込み、単に有用性の追求に留まるのは教育として無責任である述べ、児童・生徒の精神的存在の根底をつかみ、より高貴化した人間へと高めていくことを主張した⁴。そのために、学校において個々人は一定の陶冶財によって、その内面にあるより豊かで高次の姿 *reicheren und höheren Gestalt* にまで覚醒 *erwecken* されなくてはならないと述べる⁵。この精神的存在の根底とより豊かで高次の姿は、ここでも、いわゆる自己とほぼ同値として捉えられる。これによって人間存在は、ここでも現存在とそのような自己との二重性から説明されていく。そして、人は覚醒によって自己へと導かれ、それを存在へと呼び起こすことによって、より高貴化した人間へと高まっていく。ここに覚醒と生成の接続性をみることができる。無論、人はそのような高次の姿へと永続的に留まることはできず、次の瞬間には現存在へと立ち還っていく。まさにそれは、人間存在における現存在といわゆる自己との往還である。従って、ここでの論議は、やはり自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは自己の豊かさへの到達とそれによる高まりとして説明されていく。そして、ここでは覚醒が学校教育論に位置づけられていることに留意したい。さらに、

¹ Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S. 67.

² Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S.79.

³ Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S.80.

⁴ Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.180.

⁵ Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.178.

ここでは、覚醒の方法的な困難さについても触れていることにも付言しておきたい¹。

ついで、1950年の著作『Die Volksschule in unserer Zeit』に目を向けてみる。彼はここで、学校教育の決定的な原理を論じ²、その一つに内界覚醒 *Innenwelterweckung* の原理を主張する³。彼によれば、学校教育のおおよそは一般的な視野の拡大といった水平次元のものであるが、覚醒 *Erweckung* は内界の深化に関わり、本来、人間生成における全く新たな次元を意味する⁴。そしてそれは心がえぐられるような *aufwühlend* 深い体験である⁵。そして彼は、覚醒を敬虔な献身にのみ与えられるような特有の恩寵の享受 *Begnadung* に喩え⁶、たまましいが世俗的なものへではなく、究極的なもの、あるいは最も価値あるもの、神的なものへの関係が啓かれていくような聖なるものとの出会いのような豊かな瞬間として説明する⁷。ところが教師はそれをもに行うことができず、ただ「内界を覚醒 *wecken* することができる」のみである⁸。そこで彼は、学校教育が真の意味で教育であろうとするならば、表層的な有用性に惑わされることなく、人間を内的に覚醒する *aufwecken* という課題を設定しなくてはならないと述べる⁹。学校において、直接的に有用なものや処方的な技術を習得することともあるにせよ、教育を正しく解するならば、個々人を内面の深み *tieferen Bezirke* に、すなわち存在のうちにある自己自身に導いていくことが求められる¹⁰。そして、ここでの論議もいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは自己への回帰とここでの価値への関わりとして捉えられよう。また、ここでも覚醒が学校教育とりわけ教師の仕事の一つとして明確に位置づけられていることに留意したい。

¹ Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.180.

² Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.190.

³ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

⁴ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

⁵ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

⁶ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

⁷ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.198.

⁸ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.198.

⁹ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.199.

¹⁰ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.199.

ついで、1950年の著作『Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft』に目を向けてみる。ここで彼は、教育が単なる技術であるという考え方は不幸な教育学的根底であるとして、改めて教育の主要局面を、発達の援助や文化の伝達に加えて、人間のその内面性 *Innerlichkeit* に近づくこと、つまりその内面の覚醒 *Erwachen des Inneren* をあげ、それを最重要視する¹。そしてそのような内面性は、人間存在の価値が体験され、多様な価値が相互に量られるところであり、ここに時空の物理的・生物的次元とは全く異なる生の次元が開かれていく²。従って、ここでの覚醒は存在にそのような次元の生を呼び起こすことを意味している。そして、この内面性はここでもいわゆる自己とほぼ同値となろう。さらに彼は、「内面の覚醒 *Erwachen* が、恩寵の賜物である如く、偉大な神秘」であるとして、ソクラテスやペスタロッチそしてフィヒテに触れながら、それをもたらす愛 *Liebe* の意義を暗示していることに留意したい。すなわち、俗世より遙かに高きにある愛の媒介においてのみ、覚醒はもたらされる³。従って、ここでの論議もいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるるとともに、それは自己への回帰とその超越的な生を呼び覚ますこととして捉えられていく。また、ここでも覚醒の対象であるいわゆる自己がなかば精緻な説明を介さずに良心と表現されている。彼はそれに向かってなされる教育的努力を、自覚的に、覚醒 *Erwecken* と呼んでいることにも留意したい⁴。

ついで、1951年の著作『Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit』に目を向けてみる。ここで彼は精神への本来的な覚醒 *eigentliche Erwachen zum Geist* について述べ、それによってその精神的な内実の豊かさが存在形成へと解放されていくため、それは同時に人格の価値的向上 *Werterhöhung* をも意味する⁵。そもそも精神的なものは、外部から与えられることはできず、全て内面から覚醒 *wecken* させられるだけである⁶。この精神的なものは、ここでも存在のうちに秘められつつ微睡む価値構成態としてのいわゆる自己と同値と捉えられる。また彼は、そのような自己の覚醒 *Erwachen des Selbst* を内界における自己との出会いとして

¹ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.200.

² Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.197-198.

³ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.200-201.

⁴ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.200

⁵ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit*, GS, S.328.

⁶ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit*, GS, S.339.

捉えるとともに、さらにはそこで高次の聖なる力 **höchsten heiligen Macht** と出会うと述べる¹。彼においては絶対的価値の象徴が神であるため、自己とその価値的な内実には神性の分有をみとめ、そこから立ち起こる力を聖なるものと表現する。また彼は、覚醒教育の例としてソクラテスを持ち出し、その対話は若者達に何かを教えようとしたのではなく、自己自身へと解放しようとしたと述べる²。それによって、人は存在のうちにより豊かな自己を見いだすとともに、自らが人間としての本来の核心において「何であるか」ということを知り、そこに至ろうとする、そのような実り多い瞬間 **fruchtbaren Augenblick** が立ち起こる³。

従って、ここでの論議は、いわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは自己への回帰とその発見、そしてそれによって立ち起こる新たな生成として捉えられる。だからこそ、人は常に自ら存在の深みにある内界に連れ戻されなくてはならない⁴。従って、彼はこの意味において、「教師は教授者以上でなくてはならない。教師は精神の覚醒者 **Erwecker** でなくてはならない」⁵と述べる。

また、ここでは良心についても触れられている。良心はいわゆる自己がもたらす具体的な現象の一形式であり、「さまざまに放射しながら、単に道徳的・社会的な良心としてのみではなく、真理の良心や芸術の良心としても作用する」⁶と述べていることに留意したい。いわゆる自己の豊かさはまさに世界の意味領域に対応して、さまざまに具体化されていくのである。

ついで、1953年の著作『**Erziehung zur Menschlichkeit**』に目を向けてみる。この「人間性への教育」と訳される言い回しは単なる標語ではなく、彼の教育学の特徴の一端が如実に表現されている理念形式ともいえる。彼は、人間性が普遍的で均一な無色透明のものではなく、それを基礎づけるのはいわゆる自己 **Selbst** であると述べる⁷。この自己は人間のうちなる人間に喩えられ、それは高い精神的連関を開くことができる内的啓示の源泉である。そして自己は常に外

¹ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur freiheit*, GS, S.337.

² Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur freiheit*, GS, S.337.

³ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur freiheit*, GS, S.340.

⁴ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur freiheit*, GS, S.337.

⁵ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur freiheit*, GS, S.339.

⁶ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur freiheit*, GS, S.331.

⁷ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.705-706.

的な運命に優先しており、そこに遭遇する運命をどのように受け入れ、そしてそれをどう克服していくかがかかっている。それは自らの生を正しい道へと舵取りをしてくれる内的調整器 *inneren Regulators* であり、そして自らに対する内的な指揮棒 *Führungsstab* でもある¹。また、そのような自己は人間の実存の根源 *Wurzeln seiner Existenz* にも喩えられている²。彼は人間が一般に何一つつくりだすことができないとしても、個々の内界においてそのような自己が覚醒 *wecken* されるべきであると説く³。

さて、この自己には、常に永遠なるものとの関係が含まれており、日常の時間性といった水平次元 *horizontalen Dimension* を超えて、垂直次元 *Dimension des Vertikalen* が開かれていく⁴。従って、彼はそれを高きものが由来する源泉へといたる橋に喩える⁵。まさに覚醒はこの垂直次元の生の一つであり、そこにおいて高い精神的連関が開かれていくような内的現象である。また、覚醒は自己の内に存する内的調整器を呼び覚まし、自らの生を正しい途へと向かわせてくれる。これは微睡眠から解放された自己の豊かさが立ち起こす具体的な作用でもある。それがここでも良心 *Gewissen* と呼ばれている⁶。

さて彼は、その後段において、覚醒 *erwachen* をもたらすのは現世を超えた超越的次元の中心から発する光であると述べる⁷。彼の場合、光は愛の象徴であった⁸。光、すなわち愛の暖かさは人を微睡眠から解き放してくれる。従って、ここでの論議はいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは覚醒が自己への回帰とその豊かさの解放とともに、それが愛によってもたらされる恩寵として説明されていることに留意しなくてはならない。

ついで、1954年の著作『*Der Eigengeist der Volksschule*』に目を向けてみる。ここで彼は、学校教育における過度な有用性の追求を批判し、諸知識の習得よりも、意味理解によって開かれる精神的な覚醒 *erwachen* が最も重要な瞬間

¹ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.706-707.

² Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.706-708.

³ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.706.

⁴ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.710.

⁵ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.715.

⁶ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.710.

⁷ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.714.

⁸ Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.56.

wichtigste Augenblick であり、それが本質的に人を人間へと至らしめると述べる¹。従って、学校教育においても教育的努力の究極的な志向点 **Orientierungspunkt** は外に存する諸知識ではなく、むしろ人間存在のうちにあり、そして次第に展かれていく内面性 **Innerlichkeit** へと向けられる²。

ところが、往々にして学校教育において「全ての生がよりかかり、全ての精神的な生が出発するところの絶対的な高次な点 **absolute Höhepunkt**」が忘れ去られてしまうことがある³。その「高次な点」こそが人間存在の内面性に存する自己である。彼は、「学校は生成しゆくものを世界へと導くとともに、そのような自己へと導くのである」⁴と述べる。ここでも、覚醒はいわゆる自己への導ききとして捉えられている。ただ、ここで常に内界において高まり至った「内的な準備状態 **innere Bereitschaft** だけが覚醒 **wecken** される」⁵という表現に留意したい。中期覚醒論議同様に、覚醒の前提には、やはり陶冶によって整えられた準備状態が存在する。覚醒が確かに恩寵に喩えられるとしても、無から有を生み出すような魔術ではない。覚醒の前提に陶冶がある。従って、覚醒は準備状態としての可能的な自己への導きでもある。そして、ここではそれこそが学校教育の努力の志向点となっていることにも留意したい。

ついで、1954年の著作『**Gedanken zur Daseingestaltung**』に目を向けてみる。ここで彼は、存在のうちに存するいわゆる自己との交わりや自己へ回帰、そして自己との出会いの重要性を説く⁶。人々は自己に立ち還りつつ、そこから真の自己の実現に向けた道へとつく。それはまさに克服の螺旋的な連続 **spiralenförmige Folge** である⁷。自己への回帰は、新たな生成をもたらし、人はその経路を円環的に辿りながら、螺旋的に高まりゆくのである。彼は、ここで次の言葉を引く。「それはあなたの中にある。あなたはそれをそこから生み出さなくてはならない。永遠に。」⁸ ここに人間存在における現存在といわゆる自

¹ Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.302.

² Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.316.

³ Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.317.

⁴ Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.318.

⁵ Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.318.

⁶ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.26.

⁷ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.47-48.

⁸ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.49.

己との往還が認められるとともに、覚醒と生成の接続性をみることができよう。真の自己を生み出し続けること、これが覚醒教育の真意である。

さらに彼は、真の生への覚醒 *Erwachen zum wahren Leben* という表現をも用い、それを心の蕾の開花 *Aufbrechen der Seelenknospe* に喩え、何らかの刺激 *Anstoß* によって生じる実りある瞬間 *fruchtbaren Momente* において新たな生の運動 *neuen Lebensbewegung* が始まっていくと述べる¹。真の生はここでも価値探究的な生として捉えられるが、それはいわゆる自己のうちに微睡む形而上的な根本衝動に原因する。覚醒によってそれが微睡みから解放され、その存在をうちから価値探究的に突き動かしていく。これによってその存在に真の生が呼び起こされていく。ここでも彼はそれを再生であるよりは、むしろ新生であるとしている²。まさに覚醒は生の転換点 *Wendepunkt* となる³。そして、彼はそのような覚醒を「人間の生き生きとした胸に生きる神を捉えること」⁴と表現する。ここでの「生きる神」とは、絶対的価値の象徴としての神の神性を分有しながらも存在のうちに住まう、内的な価値構成態としてのいわゆる自己に対する比喩である。彼はまたここでもソクラテスを引きながら、生成しつつあるものをそのような内的なもの *Inneres* へと連れ戻すこと *Zurückführung* の重要性に言及する⁵。従って、ここでの論議はやはりいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それはここでも自己への回帰であり、その豊かさの把握と存在形成への解放として捉えられる。

ついで、1954年の著作『*Das Rätsel Sokrates*』に目を向けてみる。彼はソクラテスを覚醒教育の偉大な手本とみて、覚醒を「かきたてられた、あるいは慣れきった自明性の微睡みからの目覚め *erwecken*」と説明する⁶。彼によれば、覚醒 *Erwecken* は、存在の内面において何かのはじけること *Platze* を表現し、同時にうちなる微睡みの破壊 *Bruch* をも意味する⁷。すなわち、存在のうちに微睡むものはいわゆる自己であり、覚醒によって微睡みが破壊されるとそれがはじ

¹ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.67.

² Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.67-68.

³ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.70.

⁴ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.68.

⁵ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.142.

⁶ Spranger, E. (1954) *Das Rätsel Sokrates*, GS, S.274.

⁷ Spranger, E. (1954) *Das Rätsel Sokrates*, GS, S.275.

けて、そこから新たな生成が始まっていく。ただし、それが如何に重要な事象であるにせよ、人をそこへと向かわしめる方法は考えられず、それはやはり助産 *Geburtshilf* であり得る以外にはない¹。従って、彼は教育の本質を、その特有のうちなる深まり *Tiefe* に啓示される人間存在の究極的な意味へと耳を傾け得るように、人をそのうちなる深まりへと開いていくことに認める²。人はそのような深まりへと立ち還ることによって、そこで高きものをみて、その聖なる声を聴く。従って、ここでの論議もいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは内面性への回帰であり、それによる微睡みの破壊とそこからの新たな生のはじまりとして捉えられていく。

ついで、1955年の著作『*Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen*』に目を向けてみる。ここで彼は、形成 *Bilden* を教育に方向付けられた努力の最上位のそして最も一般的な概念として捉え³、その役割としてて発達の援助と精神の豊饒化に加えて、教育的覚醒 *pädagogische Erweckung* を挙げる⁴。そこにおいては、生成しつつある人間 *werdenden Menschen* の内面 *Innern*こそが覚醒の重要な対象となる⁵。ここでの覚醒とはまさにその内面に立ち還り、そこにおいて特有の精神的内実 *geitige Gehalte* を把握することでありつつ、倫理的な視角からすれば存在のうちなる神秘的な深まりにおいて良心の育成を試みることであり、それはまさに宗教的な形成とも表現し得る⁶。ここでの精神的内実は、内的な価値構成態としてのいわゆる自己とほぼ同値と捉えられる。従って、ここでの論議もいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それは自己への回帰とその精神的内実の把握として捉えられていく。また、ここでの教育的覚醒という表現においては、やはり教育的という修飾に彼の意識を窺い知ることができる。

ついで、1957年の著作『*Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik*』に目を向けてみる。ここで彼は、覚醒 *Aufweckung und Erweckung* を、連れ出すこと

¹ Spranger, E. (1954) *Das Rätsel Sokrates*, GS, S.275.

² Spranger, E. (1954) *Das Rätsel Sokrates*, GS, S.279.

³ Spranger, E. (1955) *Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen*, S.351.

⁴ Spranger, E. (1955) *Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen*, S.351-352.

⁵ Spranger, E. (1955) *Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen*, S.352.

⁶ Spranger, E. (1955) *Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen*, S.352.

Heraushoren、助け出すこと *Heraushelfen* 明るみに出すこと *Ans-Licht-Haben* として説明し、それは発達の助成以上のものであり、それを通してようやく人間としての自分特有の本分 *eigentliche Bestimmung* を捉えることができるような精神的内実に向けて道を開くこと *Öffen für geistige Gehalte* であると説明する¹。この精神的内実は、内的な価値構成態としてのいわゆる自己とほぼ同値である。そして人は覚醒によってその道を通り、いわゆる自己へと立ち還るとともに、そこで自己を微睡眠から解き放ち、現存在へと連れ出していく。これにより人はその存在に特有の本分の豊かさを実現し、真の自己へと生成する。また彼は、「教育において、人を多くの素材に近づけることはできても、それが真の意味において根付き、そして育つことはまれである。人は、ただ連れだし、活気づけ、そして覚醒 *erwecken* させ得るのみである」²と、さらには「教育者は、彼らに良心をつくってあげることも、生の究極的な意味を伝えることもできない。せいぜいそのうちに微睡眠でいる深みを覚醒 *aufwecken* し得るだけである」³と述べる。覚醒は、人が真の自己へと生成し得る重要な契機であるが、教育が真の意味でなし得る唯一のものである。従って、ここでの論議は、やはりいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それが自己への回帰と到達、そしてその豊かさの解放と存在への実現として捉えられていく。

ついで、1958年の著作『*Der Geborene Erzieher*』に目を向けてみる。岩間はこの著作において彼の覚醒についての思索が結実したとみている⁴。ここで彼は、「教育とは常に覚醒 *Erweckung* である」⁵と述べる。これは彼の教育学の特徴を先鋭的に表現している。

ここで彼は、覚醒の対象であるいわゆる自己についての考察を進めていく。この自己は価値世界を有しており、その形而上的な求心性により、その完成に向かって努力することをやめない⁶。従って、自己は存在のうちにおいて価値形成的にどこまでも高まりゆこうとする。そして、高まり至った自己は、価値

¹ Spranger, E. (1957) *Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, GS, S.373.

² Spranger, E. (1957) *Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, GS, S.374.

³ Spranger, E. (1957) *Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, GS, S.375.

⁴ 岩間浩 (1974) シュプラランガーの内界覚醒論, p.20.

⁵ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.17.

⁶ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.71-72.

を肯定し無価値を否定するような中核として、全人格を規定していく¹。そして彼は、教育者に託された仕事は、彼らの内界に高まりつつも微睡むそのような高次な自己を覚醒によって解放することであると述べる²。これによってその豊かさが存在へと実現され、人はより豊かな人格へと生成していく。覚醒はやはり新たな生成をもたらしてくれる。

ところで、ここでもそのような自己は良心 *Gewissen* と表現されている³。いわゆる自己は内的な価値構成態であり、絶対的価値の象徴としての神の神性を分有するものとして捉えられるが故に、そこから発せられる声は神の血統を有する。神は、自己あるいは良心を通して話してくれる⁴。従って、精神に覚醒 *erwachen* した人は誰でも、そこにおいて良心の声を聴く⁵。彼によれば、人間とは、各自の活動領域において覚醒 *wachen* した良心の声に従って正しく振る舞うことができる主体のことである⁶。人が常に人間であろうとするならば、存存在のうちに微睡む自己が覚醒されなくてはならない。しかしながら彼は、「教育者はそれを外から築くことはできないことは明白である。『それはあなたのなかにある。あなたはそれを永遠にうみだすのだ』」と、そして「教育者はただ静かに導くように関わり、覚醒の手助けをするだけである」と述べる⁷。覚醒は教育において重要な事象であるにせよ、それは自ら独力でが為すことであり、教育者はその手助け以上のことはできない。

さて彼は、「内界をみつめることによって生じる高まり *Veredeln* は、人間形成過程の神秘である」⁸と述べる。しかし覚醒が如何に神秘であるとしても、無無から有は生じない。「少なくとも精神的な主体にその萌芽が予め与えられていなければ、それはうまくいかない」⁹のである。その萌芽とは、それまでの陶冶の過程によって内界に育ち至った価値構成態としてのいわゆる自己であろう。

¹ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.78.

² Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.111.

³ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.22.

⁴ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.51.

⁵ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.73.

⁶ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.66.

⁷ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.22.

⁸ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.100.

⁹ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.70.

従って、覚醒によってもたらされる神秘的な高まりは、自らがそれまでそこに
つくりあげてきたものである。やはり覚醒の前提には陶冶がある。また彼は覚
醒の手助けは容易ではなく、その困難性についても論じていることにも留意し
たい¹。従って、ここでの論議もいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約され
れていくとともに、それは自己のうちなる豊かさの解放とそれによる新たな生
成として捉えられていく。

ついで 1962 年の著作『Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der
Eziehung』に目を向けてみる。ここには、内的な覚醒 *erwachen*² や深みから立
ち起こる精神の覚醒 *erwachen*³ という表現もみられるが、つまりは覚醒
Aufwecken und Erweckung を、1957 年の見解と同様に、連れ出すこと、助け出
すこと、明るみに出すこととして説明し、人間がそれを通してようやく人間と
しての自分特有の本分を捉えることができるような精神的内実に向けて道を開
くことであると述べている⁴。ここでもこの精神的内実とは、やはりいわゆる自己
己とそこに秘められている豊かさである。そして、人々はそれを取り出したり、
活気付いたり、覚醒 *erwecken* させることができるのみである⁵。それ故に、彼
は、「教育は、人に外側から何かをつくってあげたり、生の意味を伝えてあげる
こともできないが、教育ができることはせいぜい微睡んでいる深み
schlummernden Tiefen を覚醒 *aufwecken* させ得るだけである」と述べる⁶。そし
て、覚醒の対象である「微睡んでいる深み」は、ここでもいわゆる自己とほぼ
同値であるが、彼はまたもやそれを良心と称して、倫理的な要求を聴き、形而
上のものと究極的な意味付与的な体験が関わりあう場所であると説明する⁷。
即ち、ここでの論議も、基本的にはいわゆる自己の覚醒という思考形式に集約
され、それが自己への回帰と到達、そしてその豊かさの解放と存在への実現と
して捉えられる。

ついで 1963 年の著作『Religionsphilosophische Reflexionen』に目を向けてみる。

¹ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.108.

² Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Eziehung*, S.72.

³ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Eziehung*, S.81.

⁴ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Eziehung*, S.125.

⁵ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Eziehung*, S.125.

⁶ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Eziehung*, S.127.

⁷ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Eziehung*, S.127.

この著作においては、覚醒事象それ自体ではなく、主にその対象である自己あるいは高次の自己が論じられている。すなわち、この自己は価値の構成態であり、絶対的な価値の象徴としての神のある部分を分有する。ところが、そのような自己ははじめから神ではない¹。それは存在のうちにおいて耕され育ちゆきながら、神性の領野へと接近していく。従って、内界を耕し自己を高めていくことは、神性の領野への漸近的な高まりとして捉えられる。従って、覚醒が自己への回帰であるならば、それはうちに育ちゆく神への回帰と出会いとして読まれていく。

最後に、1963年の著作『Menschenleben und Menschenfragen』に目を向けてみる。ここでも、覚醒事象それ自体よりも、主にその対象としてのいわゆる自己について論じられている。彼は内界の深まりを神に近き処 **Gottnahe** として人間存在の形而上的領域 **Metaphysischen Bereich** と呼ぶ²。彼においては、絶対的価値の象徴が神であり、人間は内界において価値を体験することによって、そこに秘められた神性を獲得しながら、価値形成的にたかまりゆく。彼はそのようにして洗練され **veredelte**、耕された自我 **kultivierte Ich** を自己 **Selbst** としている³。それはまさに存在のうちにおいて高まりゆく自己である。そのような自己こそが覚醒の対象である。また彼は、内界が探究されることなく、また耕されることがなければ、人間は荒んでいくと述べる⁴。従って、人々は常に内界 **Innenwelt** を探究し、そこを耕すことに献身的な努力をするべきである⁵。ここに覚醒の重重要性が暗示されている。人間が常にその品位を保ちゆくためには、内面を価値形成的に耕しながら、常にそこに立ち還り、その豊かさを探究しなくてはならない。従って、ここでの論議も、いわゆる自己の覚醒という思考形式に集約されるとともに、それが高まりゆく自己への回帰であり、常にその豊かさへの探究として捉えられていくだろう。

三 シュプラングァー教育学における覚醒理論の特徴

さて、ここまでシュプラングァーの覚醒論議の総体とその輪郭を素描するため

¹ Spranger, E. (1963) Religionsphilosophische Reflexionen, GS, S.376.

² Spranger, E. (1964) Menschenleben und Menschenfragen, S.20.

³ Spranger, E. (1964) Menschenleben und Menschenfragen, S.94.

⁴ Spranger, E. (1964) Menschenleben und Menschenfragen, S.50.

⁵ Spranger, E. (1964) Menschenleben und Menschenfragen, S.51.

に、六件の中期著作と十六件の後期著作を辿ってきた。紙幅の関係で各々にみられる覚醒論議の全てを提示することができず、その派生的な論議、たとえば良心等の論議についてはその多くを割愛さざるを得なかった。たしかに良心等の論議も覚醒論議においては軽視できないことを承知してはいるが、ここでは可能な限り、その基本的論理のみを描き出すように努めてきた。このことを含んだうえで、ここでは彼の覚醒論議の中期と後期の対照・比較を試みる。

まず、先に提示した中期の覚醒論議に認められた基本的な論理は、後期のそれにおいてもほぼ保たれている。また、後期において、覚醒が人間生成の新たな次元とされているとともに、より意識的に垂直次元 *Dimension des Vertikalen* として表現されていることにも留意しなければならない。シュプランガーによれば、そもそも人の日常的な生は水平軸 *Horizontale* に沿って進行するが、価値内容 *Wertgehalt* は本質的に垂直軸 *Vertikale* に存在する¹。従って、覚醒事象は無為な日常性を超えて価値や意味と関わるため、人間の存在と生成の垂直次元の生として表現されるのである。まさにこの表現は、覚醒事象を把握する上で注視に値する思考形式であるが、そこには中期に提示された覚醒の形而上的性質との接続性がみられるため、改めてそれを特定の取り上げを控えたい。

従って、彼の覚醒論議の中期と後期は、基本的論理において共通しており、連続的ではある。しかし、それらはその論理が全く同一の状態で一貫されているというわけではなく、後期においては中期の基本的論理が原型的に保たれつつも、中期にあまりみられない論点が認められることは否めない。従って、彼の覚醒論議をより精緻に把握しようとするれば、それらを読み解く必要があろう。

この意味において、シュプランガーの覚醒論議の後期において特徴的にみられる次の二点については、覚醒論議の総体を把握するうえで、注意を要するようと思われる。それは、第一に、教育としての覚醒という思考方法であり、第二に、覚醒の方法的困難性である。ただし、それらは彼の覚醒論議の中期と後期の対照から浮かび上がった可視的な相違点ではあるが、それらは中期のものと全く異質な論理というわけではない。教育としての覚醒という思考方法は、中期のそれを原型とした特定方向への意識的な展開として捉えることが可能であり、覚醒の方法的困難性は、そのような特定方向への展開によって必然的に立ち起こる方法論についての見解として捉えられよう。これらを踏まえた上で、それらの二つの点を掘り下げてみたい。

¹ Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.140.

まず、はじめに教育としての覚醒という思考方法について見ていきたい。岩間は、覚醒については、中期においてもしばしば扱われてはいるが、大戦後にはそれが教育学上の中心課題として追究されていったと説明する¹。また天野は、彼の戦後の教育学においては、文化哲学的観点背景が退き、かわって狭義の教育本質論的側面が前景に出ていったと述べる²。それは、彼を取り巻く歴史的・文化的背景の決定的な変容が影響しているのではないだろうか。すなわち、中期においては、彼の学的営為は精神科学的になされ、覚醒論議についても人間存在における重要な現象として中立的に扱われ、そのほとんどが純粹に精神科学的に論じられていたといえる。そこにあるのはまさに精神科学的な意識である。ところが後期には、大戦とその惨禍の後に自国民と自国文化の救済に直面せざるを得ず、そのような中で彼の最大の関心事が教育とりわけ学校教育となっていく³。そのような関心の移行は、学界において指導的な立場にいた者としての反省と悲劇を救い得なかった者としての自責、誤まれる世の流れに対する個々人の抵抗力の微細さについての虚無感を経て、もの言えぬ群衆、あるいは体制に単に従順なだけのロボット化された群衆的人間 *Massenmensch* をつくりだした教育、それも技術的思考や社会功利に基づいた教育に対する反対表明⁴として表われていく。

そもそも、あの悲劇は特定の指導者の狂気のみが招いたものではない。何ら自己の中心点を持たず、そして人格的良心を持たず主体的に価値判断し得ない、ただ体制に従順なだけの群衆的人間⁵こそがあの狂気を支えていたことを思料しなくてはならない。人間はそのような群衆的人間になりさがってはならない。だからこそ、誤まれる時代を繰り返さないためにも、未来の形成者を育てる教育こそが重要となる。そして、理不尽な狂気に惑わされることなく自律的に価値判断し得る人間を育てるためにも、教育は人々を職業や便利な生活、あるいは政治体制へと導くのではなく、人間の存在のうちにある自己へと導かなくてはならない⁶。

¹ 岩間浩 (1974) シュプラランガーの内界覚醒論, p.20.

² 天野正治 (1963) Spranger における教育学学問論の展開, p. 6.

³ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプラランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.19.

⁴ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.193.

⁵ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseinsgestaltung, S.129.

⁶ Spranger, E. (1951) Pädagogische Perspektiven, S.25.

このようにして、シュプランガーは自らの教育学思想の重心をこころや良心と呼ばれる人間の内部領域に移していったのである¹。そこにあるのはもはや精神科学的な意識ではなく、むしろ強固な教育学的な意識である。ここに覚醒論議における精神科学的意識から教育学的意識への移行を見てとることができる。従って、覚醒理論における中期と後期の相違は論理の決定的な相違ではなく、そこにみられる学的意識の移行にある。すなわち、教育としての覚醒という思考方法はそのような移行の結果といえる。

また、それは覚醒理論の性格をも規定する。敢えて区分的に述べるならば、中期の覚醒論議は人間存在における覚醒事象を精神科学的に基礎づけたものであり、そこには覚醒による価値への憧憬の活性化とそれによる価値探究的な生の重要性に重心がみられる。そして後期のそれは、教育それも学校教育に明確にそして決定的に焦点化されており、そこには一人一人が教育によって存在のうちに微睡む自己へと導かれ、そこから新たな生成を立ち起こしていくような自己実現に重心がみられる。前者が精神科学的覚醒理論と表現され得るとすれば、後者は教育学的覚醒理論と表現され得ることであろう。まさにボルノウが述べるように、覚醒概念のとりわけ後期のそれについては、精神科学的教育学という名称によっては、もはや適切に捉えることのできない領域に移行しているのである²。

このあたりの移行について、岩間是用語法の変化から説明する³。すなわち、中期覚醒理論においては自動詞使用法(i)としての *Erwachen* が多く、後期覚醒理論においては他動詞使用法(t)としての *Erweckung* が圧倒的に多いという。すなわち、自動詞使用法には<目覚め>という現象の内発性が暗示され、他動詞使用法においては、<目覚めさせる>という促進的・介入的な意識が潜在している。先の分析に表出する覚醒の原語を動詞基本形で辿るなら、中期においては、*erwachen* が *wecken* (t)等に比して多いように見られるが、後期においては、やはり *erwecken* が *erwachen* (i), *wachen* (i)等に比して多く、また他動詞使用法の *wecken* (t), *aufwecken* (t)も目につく。まさに、その自動詞使用法は精神科学的覚醒理論に、他動詞使用法は教育学的覚醒理論に象徴されることとなろう。覚醒理論における移行は、そのまま用語法の変化からも読むことができる。

¹ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.188.

² Bollnow, O.F. (1992) 精神科学的教育学, p.63.

³ 岩間浩 (1974) シュプランガーの内界覚醒論, p.20.

またボルノウは、シュプランガーの覚醒論議を踏まえた上で、そこに混在する次の三つの事象をあげる¹。つまり、第一に、教育の仕事としての覚醒、第二に、覚醒に従って生じる目覚め、そして第三に、心の成長である。これに即して考えるならば、精神科学的覚醒理論は第二の事象に、教育学的覚醒理論は第一の事象に該当することとなろう。そして第三の事象は、覚醒が接続されていく生成という事象が対応するように思われる。もっとも岩間は、彼の覚醒理論にはその三つの事象が認められるとしたうえで、後期においては、もっぱら第一の事象に力点が置かれていることを指摘している²。すなわち、彼の覚醒論議においては、精神科学的覚醒理論から教育学的覚醒理論への移行が認められる。

それでは、彼の覚醒論議におけるこのような移行が時系列における単線的な発展形式であるならば、その学的成果の全てがいわゆる帰結部分に完全に集約されるのであろうか。つまり、精神科学的覚醒理論は教育学的覚醒理論にその単なる前形式として包摂され、そこに独立した学的有効性が認められることはないのであろうか。たしかに、シュプランガー研究においては、彼の覚醒理論が後期のそれに焦点化して扱われることが多く、中期よりの精神科学的覚醒理論が特定の取り上げられることは少ない。しかしながら、時系列上においては中期のそれが後期のその基底あるいは前形式であるにせよ、それらは独立した理論形式として捉えられることは可能であり、その学理論的有効性は適正に評価されるべきである。さらには、シュプランガーの覚醒理論には、精神的な次元に留まらない、そこから先に立ち起こり得る生成の実存的な特徴をも含意されていたことを認識するべきであろう。このことを明確に意識したのがフリットナーである。

フリットナーは、その人間学的論議³において覚醒論議のそのような二つの形式を位置づける。すなわち、フリットナーは人間理解の総体において、人間存在の生物的次元と文化的次元につぐ第三・第四の次元を設定し、教育学的な人間理解の完成度を高めようとした。この第三の次元は、彼の精神科学的覚醒理論を基底としており、第四の次元には、その教育学的覚醒理論が主導旋律を成している。フリットナーは、まさに彼の覚醒理論の総体における移行を段階的に捉えつつも、その双方に同等の学的な有効性を認めたのである。フリットナ

¹ Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.57.

² 岩間浩 (1974) シュプランガーの内界覚醒論, p.22.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.28-54.

一のこのようなシュプランガー理解は、その覚醒理論の総体を緻密にそして正當に把握するものとして、有効な示唆を与えてくれるように思われる。

従って、シュプランガーの覚醒論議における精神科学的覚醒理論から教育学的覚醒理論への移行は確かに時系列においては単線的ではあるが、その双方に学的有効性を認めていく必要がある。彼の覚醒理論の総体を厳密に把握するためには、やはり中期のそれにみられる精神科学的覚醒理論を踏まえ、その基本線と奥行きを堅持しながら、後期にみられる諸々の教育学的展開を読み解いていくことが求められる。彼の覚醒理論は後期の標語的で倫理的な印象以上に、深遠な人間形成論であるといえよう。

ついで、覚醒の方法的困難性についてみていきたい。シュプランガーによれば、覚醒は恩寵 **Gnade** に属する事柄である¹。そして、彼は、精神的なるものは、目覚めさせてくれるような援助を必要としていると述べる²。しかしながら、そこには因果律的な連関が存在しないがために、方法的な問題は教育者にとって本質的な困難として存在する³。だからこそ、覚醒は教育において究極的なものでありつつも、また最も困難なのである⁴。そして、それが恩寵によるがために、かりに成就したとしても、教育者はその因果関係を見定めることができない。しかしシュプランガーは、少なくともそれに向かって努力していなかったとしたら、教育者として為すべきことを怠っていたということであり、本来的な目標があるべき方向に置かれていなかったということであると戒める⁵。教育は、それが困難であるにせよ、やはりそれを目指さなくてはならない。それでは彼の覚醒論議はこの困難さの自覚からその先へと、どのように進んでいったのであろうか。

まずシュプランガーによれば、覚醒のために用いられ得る「こころの最奥に直接触れ得るような魔法の杖 **Zauberstab** は存在しない」⁶し、また「そのための便利な処方箋 **Rezepte** は存在しない」⁷ばかりか、「もしかしたらそのために火

¹ Spranger, E. (1957) Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, GS, S.375.

² Spranger, E. (1959) Das Leben bildet, GS, S.180.

³ Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, S.17.

⁴ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseinsgestaltung, S.144.

⁵ Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, GS, S.337.

⁶ Spranger, E. (1949) Innere Schulreform, GS, S.180.

⁷ Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, S.22.

をともしようとしたところには、全く火が点かないかもしれない¹。ところが彼は、教育者が覚醒のために、彼らの内面性を開き得る鍵 Schlüssel を得ようと努力することが重要であると述べる²。魔法の杖はなく処方箋もなく、見込みどおりに点火もできそうにない、それでいてそのような鍵は存在するのであろうか。

安谷屋は、そこに方法的ないきづまりをみる³。しかしながら、それはいわゆる技術的な方法という意味でのいきづまりである。そもそもシュプランガーによれば、「教育においては決して有形の物体を動かすのではなく、こころ Seele を動かすのである」⁴。それでは、どのようにして人間のこころを動かすというのか。彼は、次のように述べる；

根本的に教育者の努力とは、常に内面の新たな改鑄 Umschmelzungen を目指すものである。ここで人々はイプセン Ibsen のペールギュント Peer Gynt のボタン職人を想起するであろう。溶かそうとするならば、火が必要となる。比喩なしに言えば、愛 Liebe の暖かさにおいてのみ人間にその核心 Kern において作用を及ぼすことができる⁵。

岩間はそのような教育者の愛によって覚醒が起こり得ると、いな愛だけがそれをなし得るというのではないが、少なくともそれなしには何も動かないと述べる⁶。また、シュプランガーは、そのような愛が全てを解決する呪文 Zueberwort ではないとしながら、愛によって暖められたところから教育者がその能力を発揮しなくてはならない領域が始まると述べる⁷。そこにいたって、ようやく外からの刺激が有効となる。シュプランガーは、次のように述べる；

その効果を算定し得るような教育技術が問題なのではなく、また熟練の天才が意のままに操作し得る教育技術が問題でもない。そこから敬虔な献身

¹ Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, S.108.

² Spranger, E. (1950) Die Volksschule in unserer Zeit, GS, S.198.

³ 安谷屋良子 (1965) E. シュプランガーの教育者観について, p.13.

⁴ Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, S.17.

⁵ Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, S.22.

⁶ 岩間浩(1974)シュプランガーの内界覚醒論, p.35.

⁷ Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, S.22.

frommen Hingabe に対してのみ与えられるであろう本来の恩寵 *Begnadung* の享受が始まっていくのである。¹

つまり覚醒においては教育技術の前に、人間の内面の中核への作用が必要となる。その扉が開かれなければ、内界への作用はなし得ない。安谷屋は、教育者の愛こそが覚醒への唯一の鍵であると結び、それを方法外の方法と説明する²。おそらく、愛はそれを暖め、微睡眠ゆくものの目覚めを促してくれる。ここで、彼が精神の覚醒過程を「暗黒 *Dunkel*→半暗黒 *Halbdunkel*→明るみ *Licht*」と説明していることが想起させられる³。ここから暗がりにさし込む光によって微睡眠が解き放されていくさまが思い浮かんでくる。人を微睡眠から解いてくれるのは暖かな陽光であった。前述の如く、彼においては、光は愛の象徴であった。そして彼は、暗がりの中でではなく、光の中で人間がその存在の根本から変化すると述べる⁴。教育者の愛こそが、覚醒への扉を開いてくれる。そしてそのような愛のなかで人間は根本から変化する。なるほど魔法の杖はなく、処方箋もなく、思い通りに火は点かないかもしれないが、それでもそのような鍵は存在する。しかも、それは教育者の胸のうちに、である。

ここで、愛という表現に躊躇しつつも、さらにシュプランガーの論を辿っていきたい。彼は、元来、教育者や教師のような精神的職業はこのような精神的な炎を必要とすると述べる⁵。そして、そのような精神的な炎が息吹くところに、に、他者を教育し得る力が開かれてくる⁶。少なくとも、そのような高次の炎が内面に朗々と点っている時に、はじめて人は教育者であることができる⁷。彼は、次のように述べる；

真の愛は利己的ではない。それは（見返りとして）何も要求せず、全てを

¹ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

² 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—, p.69.

³ Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.12.

⁴ Spranger, E. (1954) *Der unbekannt Gott*, S.57.

⁵ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.9.

⁶ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.73.

⁷ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.96.

期待してまた全てを与える。育てあげようとする愛も、同様に利己的ではない。それは彼自身のためだけに育てあげようとする¹。

教育者の愛は、まさにその児童や生徒自身のためだけに捧げられた無償の愛である。これが先の「敬虔な献身」に相当するだろう。そのような愛は、あたかも生命を与える春の微風のように、照らすところはどこでも高貴なもの *Edle* を目覚めさせていくという²。しかしながら、考えてみると、それは何も特別なことではない。そのような愛は、世の学校の全ての教師によって日常的に児童や生徒一人一人に放射されているのではないだろうか。いな、愛という表現を避けるならば、教育は何れの場合においても、日常的に無償の配慮の連続ではないのか。

まさに彼の覚醒理論は、そのような愛のファンタジーを補助線として成立する。しかしながら、それは方法論上の解決ではない。ただ、彼の覚醒論議はここから技術的な方法論へと進んでいくわけではない。従って、ここが彼の覚醒論議の終着点であろうと推察される。とりあえず、これについての学理論的な妥当性に関する判断は留保したい。しかしながら、ここに彼の教育学の基本的なスタンスが見え隠れしている。愛のように理論化し難くも、教育を論じるうえで不可欠なもの、それをシュプランガーは教育学的意识において語っていったのではないだろうか。それは実証科学的あるいは功利主義的な思考において扱いきれないにせよ、明らかに教育学的思考の圏内にあるとあってよい。なおかつ、これはただのロマンティズムではない。教育学はもっと人間の生に近づいて思考しなくてはならない。そのような警鐘にすら聞こえてしまう。

これらを踏まえたうえで、シュプランガーの覚醒論議の総体を構成する基本線は、先に示した基本的論理にこれらの点を加えて、次のように示される。

(1) 覚醒論議の基底にある人間存在論

人間存在は現存在とその可能態としての自己の往還的な二重性において捉えられる。

(2) 自己の形而上的性質

自己とは内的な価値構成態であり、絶対的価値の象徴としての神の神性

¹ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.96-97.

² Spranger, E. (1928) *Kultur und Erziehung*, S.267.

を分有するとともに、そこに微睡む価値への憧憬や形而上的な根本衝動によって価値探究的に高まりゆく。この自己の高まりは、神性の領野への漸近として捉えられていく。

(3) 覚醒の自己回帰性

覚醒は常に自己への回帰である。これによって自己に微睡む豊かさが活性化され、価値探究的な憧憬に突き動かされていく。

(4) 自己の具体的作用

覚醒によって自己に微睡む豊かさが存在形成へと解放され、世界の意味領域に対応しながら、具体的な作用を立ち起こしていく。自己の具体的な作用方向は可能的に広汎である。

(5) 覚醒の形而上的性質

覚醒は喩えようもない価値の状態であり、物理的因果関係では把握できない形而上的な現象である。それは、人間存在とその生の垂直次元 *Dimension des Vertikalen* の事象である。

(6) 覚醒と生成の接続性

覚醒によって自己に微睡む豊かさが存在形成へと解放され、そこから新たな生成が始まっていく。それは、それまで秘められていてまだ見ぬ自己への生成であり、真なる自己の実現である。

(7) 覚醒の前提としての陶冶

覚醒によってもたらされる生成の内実は、それまでの陶冶による価値形成的な高まりの賜物である。

(8) 教育としての覚醒の方法的困難性

覚醒は、教育において究極的なものではあるが、方法的には最も困難である。ただ、覚醒形式の教育においては、少なくとも教育者の愛なしには何も動かない。愛によって暖められたところから全てが始まっていく。そこにおいてようやく外からの刺激が有効となる。覚醒理論には教育愛のファンタジーが補助線として引かれている。

これまでシュプランガーの覚醒論議を個別に辿り、そこから上に示した八つの基本線が導かれた。それらは、彼の覚醒論議にみる最大公約数である。彼の覚醒理論の総体とその基本的なストーリーは、それらから構成されることであろう。それはまさに個々の覚醒論議を脱色するによって抽出された中立的な論

理である。その概要は、次のように表現し得るだろう。

人間は存在のうちに内界を有し、そこに自己が育ちゆく。そのうちなる自己は価値の構成態であり、価値体験によって価値形成的に高まりゆくが、存在のうちに無色透明な可能態として微睡みつつ秘められている。覚醒によって、そのようなうちなる自己が目覚めれば、自己に微睡む豊かさが活性化され、その豊かさが存在形成へと解放され、これによって真なる豊かさの一端が人格的に実現され、新たな生成が成就する。

覚醒は、人間生成における全く新たな次元であり、教育においても重要な課題の一つである。ただし、その方法は困難である。唯一言い得ることは、覚醒を可能とし得る前提に導いてくれるのは、教育者の愛である。その愛の暖かさによって、覚醒へといたる道が啓かれてくるのである。

さて、シュプランガーは、前述の如く、覚醒を「教育の中核」あるいは「教育の根本現象の一つ」として重要視する¹。しかしながら、その論理を辿るとき、そこに漂う一種の形而上学的あるいは宗教的な芳香に少なからず抵抗感を覚えるだろう。先にみたように、彼自身も、いわゆる宗教的血統性を有する覚醒という語を用いらざるを得ないところに躊躇があった。ただ、それを差し引いたとしても、そこには問題が残るであろう²。安谷屋は、覚醒を人間の内面における神秘的なるものと認めながらも、教育が社会関係において成立している以上、神秘を神秘のまま放置しておくことは疑問であろうと述べる³。

たしかに、彼の教育学における諸論議には、往々にして内面性の形而上学ないし宗教的見地が優越しており、それは必然的に実証主義的諸思想と対立に至る⁴。そもそもシュプランガーは生涯において実証主義等に反対し、人間の形而

¹ たとえば、神蔵は、この覚醒論議は、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と述べる。(神蔵重紀 (1966) Eduard Spranger における "Erziehung zur Menschlichkeit" について, p.8.)

² たとえば、輪島は、教育を学理論的に論じながら、このような超越的な、ある意味では宗教的とさえ表現できる立場が提示されることは、一つの論理的破綻と受け取られるおそれもあると述べる。(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, p.31.)

³ 安谷屋良子 (1965) E. シュプランガーの教育者観について, p.13.

⁴ 天野正治 (1965) Spranger, E. における "人間らしさへの教育"—第一次大戦後における Spranger, E. 教育思想の一考察, p.7.

上の特性を弁護し、擁護した¹。彼はことに教育の技術化あるいは功利主義には抵抗する。彼は、ヘルバルト以降の教育学が心理技術に墮してしまった過去と、大戦下にみられた教育と呼ばれる暴力的な形成力 *gewaltig formenden Macht* の実例に、不幸な教育学的根源 *pädagogische Wurzeln unseres Elends* をみる²。教育は、おそらく技術的な方法や実用主義そして功利主義では論じ尽くすことができないのである。

従って、シュプランガーは形而上学的な問題が、教育学的問題の一側面であるというよりも、むしろ中核 *Kern* であると説く³。彼は、形而上のものを無視して教育学を築こうとするものは、結局のところ教育の根源的現象を見る目を全く持てないと警告していたことが想起させられる⁴。それ故に、教育学は形而上のものへと及ぶ視野を、本質的なものの一つとして要請するだろう。そして、それは彼の用語法に従えば、価値や意味と関わる垂直次元への視野である。この垂直次元への視野こそが、彼の教育学とりわけ覚醒理論において重要な役割を担っているのはいうまでもない。教育学においては、教育が生きた人間の存在とその生成に関わるということにおいて、形而上のものへと及ぶ垂直次元の視野を大切にしなければならぬ。これが彼の教育学の立場であり、その覚醒理論の根幹である。

従って、シュプランガーのこの覚醒理論は、人間存在の精神的次元あるいはその先に見通していた実存的と称されるべき次元に対応する教育学理論であるだろう。そして、シュプランガーの覚醒理論的視野は、人間存在の精神的次元を接眼的に注視しつつも、その先に見通していた実存的と称されるべき次元を確かに射程に捉えていたのである。ここにシュプランガーの覚醒理論的視野を通底する人間学的契機が存するように思われる。

さて、教育は人間存在のいずれの次元をも疎かにすることができない。従って、この覚醒形式の教育が究極なものであるとしても、それを絶対視し、近視眼的に重用するのは、やはり現実的ではない。むしろ教育は、人間存在のそのような次元に対する可能性が確かに存在することを真摯に思いなしながら、目の前の一人一人の児童や生徒に誠実に向き合っていくことが求められよう。教

¹ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.21.

² Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.196-200.

³ Spranger, E. (1928) *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart*, S.42.

⁴ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, S.124-125.

育においても、彼ら一人一人は単なる操作対象などではない。彼らに不遜な思いを抱いた瞬間に、覚醒形式の教育の道は閉ざされる。彼ら一人一人を人間として愛しみ、そしてその生成の可能性を大切にせよ。シュプランガーの覚醒論議は、それを言いたかったのではないだろうか。教育は彼ら一人一人の存在とその生成を、そしてそこから拡がりゆく豊かな生成の道程を暖かく照らし出していかなくてはならない。シュプランガーの覚醒論議は、教育の本質論議を生成についての思慮に導いてくれるのである。

分析対象著作 ※GS : Gesammelt Schriften

- Spranger, E. (1921) Lebensformen-Geisteswissenschaftlich Psychologie und Etik der Persönlichkeit, Max Niemeyer
- Spranger, E. (1922) Humanismus und Jugendpsychologie, Weidmannsche Buchhandlung
- Spranger, E. (1924) Psychologie des Jugendalters, Quelle & Meyer
- Spranger, E. (1928) Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer
- Spranger, E. (1928) Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, Quelle & Meyer
- Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, 2
- Spranger, E. (1947) Pestalozzis Denkenformen, GS, 11
- Spranger, E. (1948) Philosophische Grundlegung der Pädagogik, GS : 2
- Spranger, E. (1949) Innere Schulreform, GS, 3
- Spranger, E. (1950) Die Volksschule in unserer Zeit, GS, 3
- Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, GS, 1
- Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, GS, 2
- Spranger, E. (1953) Erziehung zur Menschlichkeit, Die Deutsche Beruf- und Fachschule, 49
- Spranger, E. (1954) Der Eigengeist der Volksschule, GS, 3
- Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseinsgestaltung, R.Pipper & Co. Verlag
- Spranger, E. (1954) Das Rätsel Sokrates, GS, 1
- Spranger, E. (1955) Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen, GS, 2

- Spranger, E. (1957) Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, GS, 2
- Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, Quelle & Meyer
- Spranger, E. (1962) Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Eziehung,
Quelle & Meyer
- Spranger, E. (1963) Religionsphilosophische Reflexionen, GS, 9
- Spranger, E. (1964) Menschenleben und Menschenfragen, Quelle & Meyer

第二章 人間形成論としてのシュプランガー教育学 — 体育学的人間形成論への基本的視座 —

これまで、シュプランガー教育学の基本的視野とその展開方向を辿ってきた。ここでは、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくために、その教育学の本質的な要素を確定することを試みたい。教育学における人間形成論の正統な原型を精神科学的教育学にみて、その論理の基本的構成を顧慮するならば、人間形成論の前提には人間理解の問題があり、その論理構成の基底には生成論が存在する。従って、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくためには、人間理解の問題と生成論の検討は不可避な手続きとなるだろう。

そこで、第一に、シュプランガー教育学における人間学的到達点を明らかにするために、教育学における人間学的問題設定とその論議の方向を検討したうえで、シュプランガーの人間学をさぐり、それに基づいて教育学における人間学的形式の構成を試みる。第二に、シュプランガー教育学を人間形成論として構成するための基底となる生成論を検討するために、シュプランガー教育学における生成論とその基本的構成を整理し、その正当性を検討したうえでその最大公約数の提示を試みる。第三に、シュプランガー教育学における最終到達点として、シュプランガー教育学における教育学的人間形成の基本的思考形式の構成を検討し、これらに基づいて、シュプランガー教育学に通底する人文主義を踏まえた上で、シュプランガー教育学の最終到達点としての学校教育論の人文主義的方向をさぐっていくこととする。

第一節 シュプランガー教育学の人間学的到達点

シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくために、まずは、シュプランガー教育学における人間学的到達点を明らかにしていかななくてはならない。ただ、それを精緻に把握しようとするならば、シュプランガー教育学をその根底において一貫していた人間学的問題設定についても目を向けていかななくてはならない。人間学的な相即的規定性は、精神科学的教育学の主要な特徴の一つであるが、それを改めて教育学的に基礎づけていく必要があるだろう。そして、その人間学的問題設定の探究方向についても検討に付す必要がある。これらの前提的な検討に基づくことによって、シュプランガー教育学における人

間学的問題設定と探究方向が、教育学的正当性を得ることとなる。このシュプ
ランガーの人間学についての教育学的正当性の確保のうえにたつて、シュプ
ランガー教育学を人間形成論として構成していくための手続き、すなわちシュプ
ランガー教育学における人間学的到達点が検討されていくべきであるだろう。

ここでは、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくために、
教育学における人間学的問題設定とその論議の方向を検討したうえで、シュプ
ランガーの人間学とその継承・発展をさぐり、それに基づいて教育学における
人間学的形式の構成を試みることにしたい。

第一項 教育学における人間学的問題設定と探究の方向

シュプランガー教育学の、その思惟の内的な統一点は、次のような問の形式
にあった¹。すなわち、「人間とは、本来、何であるか、また何であるべきか」
そして「人間は、人間として、いかに生きるべきか」である。そして彼は、生
涯に亘って「人間とは一体何であるか」について探究し続けた教育学者である²。
彼の教育学は、そのような人間学的な問いと共にある。ここでは、シュプラン
ガーが探究し続けた人間学的な問いそれ自体に目を向けてみたい。そもそも、
教育学において人間それ自体を問うとは、どのようなことなのであろうか。

一般に、「人間とは何か」という問いの形式に代表されるような、人間それ
自体を問い、それを追究していこうとする学的営為は、いわゆる人間学
Anthropologie と呼ばれている。そもそも、この「人間とは何か」という問いは
人間理解 Menschenverständnis の原理論的な問題形式であり、人間学的問題設定
Anthropologische Fragestellung として表現される。そしてこの人間学的問題は、
哲学領域において古典的で伝統的な問いの一つであり、歴史的に遡るならば、
古代ギリシアの思想にまでも遡ることができる³。それ故に、そこには数多くの
人間理解様式が散見され、徒手空拳でそこに学ぼうとするならば、カッシー
ラ Cassirer, E. が警告するように、「不連続で不統一な、山積した資料のうちに迷い
続ける」⁴おそれもある。

そこで、改めてこの人間学的問題とその探究の学的営為について、より自覚

¹ 村田昇 (1974) シュプランガー, pp.126-127.

² 山崎英則 (1992) E.シュプランガーの人間教育, p.2.

³ 哲学事典 (1977) 平凡社, p.1065.

⁴ Cassirer, E. (1982) 人間—この象徴を操るもの—, p.30.

的でより能動的な形式を模索すると、カント、そして19世紀後半に哲学を人間学に帰着させるべく主張したフョイエルバッハ Feuerbach, L.A.等を経て、シェラー Scheler, M.等の試みにつながる人間学¹、より厳密には、いわゆる哲学的人間学 Philosophische Anthropologie につきあたる²。この哲学的人間学は、人間への問いを原理的・根源的に取扱う³。それ故に、そこではその根本にあってこれを可能にする本質的な人間理解、すなわち、原理論的な人間理解が探究されることとなる⁴。

ところが、哲学的人間学は、人間という、体系的に分析することの困難な対象を、狭くとも統一的に取り扱い得る方法的見地を提唱して、哲学的接近の多様な視点と方法を許容していった。これによって、そこにゲーレン Gehlen, A.等による生物学的－哲学的人間学や、ロータッカー Rothacher, E.等による文化論的－哲学的人間学、ビンスワンガー Binswanger, L.等による心理学的－哲学的人間学、ブーバー Buber, M.等による神学的－哲学的人間学、そしてハイデgger 等による実存主義的－哲学的人間学といった諸派が認められるに至ったのである⁵。そして哲学的人間学は、興味と現実性の点において本来の問いへの原理論的な動機を喪失し、やがて具体的な問題を重要視して問いが先鋭化していった⁶。そのような流れの中で、哲学的人間学の試みの基本的な部分については、結局の処、中止されてしまい、それ故に、教育学的思考 pädagogische Denken への明瞭な成果は生じ得なかったという⁷。当然、人間学的意識の喚起と高揚という学問の時代的雰囲気においては、教育学も何某かの影響を受けているはずではあるが、そこには直接的な連関が何も提示され得ないという⁸。それでは、改めて次のように問わなくてはならない。教育学において人間それ自体を問うとは、どのようなことなのであろうか

さて、実は教育学と人間理解の関係については多くの見解が示されている。

¹ 藤田健治 (1981) 哲学的人間学－体系と展相－, pp.63-67.

² 藤田健治 (1978) 哲学的人間学－体系と展相－, p.91.

³ 九鬼周造 (1938) 人間学とは何か, p.1.

⁴ 藤田健治 (1971) 哲学的人間学－その基本理念と体系的基礎付けについて－, p.2.

⁵ 哲学事典 (1977) 平凡社, p.978.

⁶ Dreher, W. (1973) 哲学的人間学と教育的人間学の接点, p.8.

⁷ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.38.

⁸ Dreher, W. (1973) 哲学的人間学と教育的人間学の接点, p.9.

そもそも、氏家によれば、教育という事象は、それ自体からして「人間学的視角」を要求する必然性を内包している¹。そして、ゲルナー-Gerner, B.²は、そこに原理的な関係 *prinzipielle Verhältnis* が認められると説く³。また、リットは、全ての人間形成論には人間の本質についての一定の理解が存在していると述べる⁴。さらに、ロッホ Loch, W.は、教育学の本来の対象は単なる「教育」ではなく、「人間」であると述べる⁵。教育学の理論構築において、この人間理解の営為は極めて重要な役割を担うのである。

ところが、ロッホは、当時の教育学はその人間理解についてはほとんど無頓着であり、それを外部から無思慮に受容しようとするような、教育学の自らのカテゴリーに対する人間学的な無関心さ *anthropologische Desinteresse* を問題として指摘する⁶。そのような人間学的な無関心あるいは後進性は、教育学の学としての発展と自律を妨げるものといえるだろう。そのような中で立ち起こったのが、いわゆる教育人間学 *Pädagogische Anthropologie* であった。小林によれば、この教育人間学の勃興・発展の主要な契機は、当時の学の間学的風潮も看過することはできないが⁷、それ以上に教育学自体の内在的要求に依るところが大きい⁸。そして増淵によれば、教育人間学は、学問の間学的風潮の追いつきの中で、教育学の学的自己意識の高揚と、その学的自律性についての内省的批判から「教育における人間理解の学」⁹として内発的に勃興したのである。ゲルナーによれば、それはまさに単なる人間学的運動の産物ではありえず、むしろ正真正銘の教育学的洞察 *pädagogische Einsichten* なのである¹⁰。

ここで、改めて先の問題意識に立ち戻ってみたい。教育学において人間それ

¹ 氏家重信 (1999) 教育人間学の諸相—その多様性と統一性—, p.1.

² Gerner, Berthold (1922-) ロイトリンゲン教育大学教授 著書に「Einführung in die Pädagogische Anthropologie (1974)」等

³ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.18.

⁴ Litt, Th. (1955) Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, S.7.

⁵ Loch, W. (1963) Die anthropologische Dimension der Pädagogik, S.78.

⁶ Loch, W. (1963) Die anthropologische Dimension der Pädagogik, S.37.

⁷ 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, pp.105-108.

⁸ 小林博英 (1967) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向—教育学的人間学の試み—, p.81.

⁹ 増淵幸男 (1986) 教育学の論理, p.40.

¹⁰ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.21.

自体を問うということは、どういうことなのであろうか。これについての解の一端を、この教育人間学における人間学の問題設定の特徴に探っていくこととしたい。ただ、小林によれば、教育人間学においては、多くの論者によって多様な角度から学理論が提示されており、その学的性格については依然として明確な一致点が見出し難い¹。すなわち、教育人間学も一般化し難く、それ故にそこにある人間学の問題設定を強いて単純化するのには些かの危険が伴う。しかし、教育人間学を代表する教育学者は、一般的には、フリットナー、ロホナー Lochner, R.、ノール、デルボラフ、アンドレアス Flitner, A.²、ロート Roth, H.、ランゲフェルド、ボルノウ、そしてデップフォアヴァルト Döpp-Vorwald, H.³等が挙げられるだろう⁴。とりわけ、デップフォアヴァルトについては、人間学的问题設定を教育学において最初に明確に位置付けた教育学者として評価されている⁵。この意味において、教育学における人間学的问题設定の特徴を模索するうえで、デップフォアヴァルトの教育人間学は重要であるように思われる。ここでは、デップフォアヴァルトの人間学的问题設定に焦点をあてて、それを検討していく。ただ、教育学におけるデップフォアヴァルトの人間学的问题設定の位置を適正に把握するためには、同時代の人間学的问题設定を踏まえておく必要があるだろう。そこで、教育人間学の代表者としてあげられた、これらの八名の人間学的问题設定を一瞥したうえで、デップフォアヴァルトを取り上げ、そこにおける人間学的问题設定とその探究の特徴を探っていくこととしたい。

まず、最初に、フリットナーの人間学的问题設定に目を向けてみる。フリットナーの教育学の特徴は、人間存在の基本構造に着目し、そこから教育学的思

¹ 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.161.

² Flitner, Andreas (1922-) チュービンゲン大学教授 (当時) 著書に「Brennpunkte gegenärtiger Pädagogik (1972)」等 なお、Flitner, Andreas は、かの Flitner, Wilhelm のご子息に他ならないが、本文においては頻出する Flitner, Wilhelm との便宜的区分のために、アンドレアスと表記することとした。

³ Döpp-Vorwald, H. (1902-1977) ミュンスター大学教授 (当時) 著書に「Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung(1967)」他

⁴ 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学—その哲学と方法論—, p.98.

⁵ Bollnow, O.F. (1969) 人間学的に見た教育学, p.44.

考の包括的な結論を導き出しているところにある¹。フリットナーによれば、教育についての省察と人間理解は全く結び付いている²。フリットナーは、教育学的思考と人間理解の密接な関連を強く主張し、次のように述べる；

教育的なるものについての考察は、人間について、世界について、あるいは超越的なるものについての、われわれが有する見解に規定される。逆にいえば、教育世界の具体的な生についての認識を深めていくことは、人間把握を制御し、そして修正していく道となるのである³。

フリットナーは、ここで、教育についての考察に対する人間学的見解の規定性を、明確に述べるのである。ゲルナーは、ここに教育学の人間学的重要性 anthropologische Relevanz についての認識が先取りされているとみる⁴。さらに、フリットナーは、教育学は人間を理解することによって教育を明晰に把握し得るようになる」と述べる⁵。教育学は教育を精緻に論じていくためには、人間理解の営為が重要となるのである。また、フリットナーは、人間存在、あるいは人間の生の全体についての学的把握が教育学の科学的自律性の追求においても重要となることを強く意識した⁶。しかしながら、フリットナーは、その当時の教育学において、一般性の高い総合的な人間理解の明確な形式が欠如していることを痛感したのである⁷。

そこで、フリットナーは、教育学における一般的・総合的な人間理解を追究して、やがて人間学的・教育学的に妥当な⁸人間理解の基本的視座を提示したのである⁹。フリットナーのこのような人間学的な試みには、人間理解の全体性・総合性に対する要求と、それについての原理論的要求がうかがわれる。フ

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.47.

² Flitner, W. (1970) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett Verlag, S.13.

³ Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik, S.28.

⁴ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.41.

⁵ Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik, S.28.

⁶ 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.164-165.

⁷ Flitner, W. (1954) Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, S.35.

⁸ 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.166.

⁹ Flitner, W. (1970) Allgemeine Pädagogik, S.28-54.

フリットナーのこの人間学的な試みの詳細については、後述することとなるが、それは人間学的問題設定に対する教育学的検討のみに留まらず、教育学における関連諸科学の人間学的連関の体系的整備に原理的指針を付与した¹。

従って、フリットナーにおいては、教育学における人間学的問題設定は、教育の原理論に直結する重要な問いであったのである。それ故に、フリットナーは、教育学における人間学的問題設定の学理論的有効性を明瞭に見抜き、それを自覚的に注視し、そして問いを徹底することによって、教育学の人間学的な基礎を確立しようとしたのである。

これらから、フリットナーの人間学的問題設定には、教育学における人間理解の、思考原理としての明確な学的有効性と、それについての学的要求が強うかがわれる。そして、そこでは、一般性と包括性の高い全体的・統一的な人間理解が求められており、その問いが哲学的に徹底されている。

次いで、ロホナーの人間学的問題設定に目を向けてみる。ロホナーは、いわゆる実験的教育学の伝統に立脚しつつ、教育人間学への展開を自らに内包していたのである²。ロホナーは、教育学における経験科学的方向の追究において科学的実証性を要求しながら、独立した教育科学を要求した。そして、ロホナーは、この教育科学を、改めて「人間の総合科学」として捉え直すことによつて³、その固有の視点を「教育的観点からの人間の探究」に求めたのである⁴。特定の科学的視点、たとえば生理学的、心理学、社会学的視点のみでは、その教育現象における人間の多様性と全体性を正当に評価し得ないとして、ロホナーはそれを教育的観点から改めて問い直し、探究することの重要性を示唆した⁵。ロホナーは、次のように述べる；

教育科学の対象は、一定の立場と状態にある人間、すなわち教育を必要とし、教育に意欲的であると同時に教育的に行為する存在としての特有性のうちにある人間である。それ故に、教育科学は、教育現象を判断するうえで必要とされる限りにおいて、人間の一般的な本質を明らかにすることを、導入

¹ 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.172.

² 田代尚弘 (1984) ルドルフ・ロホナーの教育科学論, p.108.

³ Lochner, R. (1934) Erziehungswissenschaft, S.3.

⁴ 田代尚弘 (1984) ルドルフ・ロホナーの教育科学論, p.101.

⁵ 田代尚弘 (1984) ルドルフ・ロホナーの教育科学論, pp.101-102.

的に必要とするのである。教育の人間学は、それに帰属する全ての契機を規定しなくてはならない¹。

これによって、ロホナーは教育科学の前提、あるいは導入としての「(人間の本質を明らかにする) 教育の人間学 *Anthropologie der Erziehung*」を要求したのである²。ただし、そこでは教育現象の判定、あるいは教育理解の論理的前提としての「人間の一般的な本質 *allgemeine Wesenheit des Menschen*」は問われるものの³、この「教育の人間学」は教育科学の自律に奉仕するための人間学的な基本洞察の一時的な総括 *eine vorläufige Zusammenfassung anthropologischer Grundeinsichten* に対する便宜的名称として捉えられている⁴。

それ故に、ロホナーの「教育の人間学」は、「教育ないし教育科学のための人間学 *Anthropologie für die Erziehung bzw. Für Erziehungswissenschaft*」として捉えられている⁵。そして、それは、その源泉を、いわゆる社会学や心理学、遺伝学、文化論、環境論等の経験諸科学の成果に求め、それらを教育学的な問いに従って総括された知識体系の総体である教育科学の補助科学の意味での「教育科学的人間学 *erziehungswissenschaftliche Anthropologie*」であったという⁶。

これらから、ロホナーの人間学的問題設定には、教育的観点からの人間の探究という要求に人間学的思考契機が認められるとしても、それは教育学の科学的自律において重要視されているに過ぎず、そこでは人間学的問題設定が哲学的に徹底されているというより、教育科学的要求に基づいて経験科学的諸知識を有機的に統合していくことが求められている。すなわち、それはロホナーが教育科学の実証性や科学性を追求するあまり、教育学の核を形成する目的等に関する問いを、非科学的な教育論として追放してしまったことにも関連しているのではないだろうか⁷。ロホナーは教育学における人間学的問題設定を、あくくもでも教育科学における前提、あるいは導入に位置づけ、観念的な問いの徹

¹ Lochner, R. (1947) *Erziehungswissenschaft im Abriss*, S.13.

² Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.46.

³ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.47.

⁴ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.48.

⁵ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.48.

⁶ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.48.

⁷ 木内陽一 (1985) *経験的教育学における理論=実践問題*, p.104.

底を放棄し、人間に関する多様な経験諸科学の学的成果を教育的観点から統合することによって、人間の全体的・統合的理解の構築を試みた。従って、ここでの教育学における人間学の問題設定は、教育学的諸知識の人間学的統合という方法的意識に特徴づけられるように思われる。

さらに、ノールの人間学の問題設定に目を向けてみる。ノールは、教育学の論理構築の前提として人間理解が極めて重要であることを説く¹。坂越によれば、このノールは、人間に関わる全ての諸科学の中でも、特に人間の生全体を十全に把握し、さらにより高次の生を達成させるという教育学固有の課題に鑑み、教育学的な人間論 *Pädagogische Menschenkunde* を積極的に必要としたのである²。ノールは、次のように述べる；

教育論は、自らのうちにあらゆる洞察を集めなくてはならない。それと同時に、その特有の課題から、人間認識 *Menschenkenntnis* の固有の形式を発展させなくてはならない³。

ノールは、教育学における人間学的認識の発展を要請するのである。さらには、ノールは、教育学が「人間性 *Menschentum*」を教育の理念において扱うことによって「初めて固有のエネルギー」を自覚し得るとして⁴、その学的有効性を明確に示唆した。そこには、教育学における人間理解に潜む学理論的な可能性への明確な見通しと期待がうかがわれるように思われる。林によれば、ノールの教育学においては、常に人間、あるいは人間性が問題となっているのである⁵。

さて、ノールの著書『教育人間論 *Pädagogische Menschenkunde*』は、一般的には、いわゆる自律的な教育人間学の方向における最初の試みとして捉えられている⁶。ノールは、ディルタイの「生それ自体の解釈学」を継承し、「人間の生の現実の構成法則とその形式についての教説」としての人間論

¹ Nohl, H. (1928) *Pädagogische Menschenkunde*, S.35.

² 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, p.190.

³ Nohl, H. (1959) *Charakter und Schicksal*, S.15.

⁴ 林忠幸 (1974) ノール, p.72.

⁵ 林忠幸 (1974) ノール, p.73.

⁶ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.51.

Menschenkunde を構想した。教育学は、子どもの生全体を理解し、さらにより高次の生を達成させるという固有の課題を有するが故に、人間論の独自の形式すなわち教育人間学を必要とするのである¹。そして、それは人間に関連する全ての学（科学）の前提として機能し得る。ゲルナーによれば、ノールは、この人間論においてはその出発点として人間の具体的生 *konkreten Leben* についての理解を必要とした²。さらに、ノールは人間の具体的な存在を「深く完全にまた多面的に直観しなければならぬ」と考えた³。これによってノールは、その人間論において、科学的抽象性の網から漏れた人間の現実的な生の諸局面に対する教育学的感受性をも要求したのである⁴。

それ故に、ノールは教育学の前提として人間理解の学的追求を試みる。ただし、ノールは、教育人間論の中核に人間の生の多様な局面の本質的解釈を位置付けたその後、各々の視点からの人間の解明を目指す経験科学的成果に対しても注目することとなる⁵。従って、ノールは人間を「外から説明され、内から了解される二重の存在」として捉え、「人間の中には客観的なものと主観的なもの、また身体的なもの、歴史的、精神的なものとが並存」するが故に、それに相応して、人間の価値実現の可能性に方向付けられた精神科学的見方と人間の所与の事実を認識する実証的・経験科学的見方の双方を求めることとなる⁶。ノールは、このような見地から、人間の解明を目指す全ての専門諸科学に「人間論的諸経験の資料」の存在を積極的に認め、それらを教育学的＝哲学的考察に取り込み、それらの単なる統合を越えて、さらに、そこから独自の熟考を教育人間論として発展させることを求めていった⁷。

これらからノールの人間学の問題設定には、教育学的必然性と学的自律性の確立への学的有効性への意識が認められる。そして、ノールのこの試みには、人間の全体的理解への要求と同時に、個別的な本質性への顧慮が認められ、そしてその究明方法についても、哲学的思考における徹底を選択しつつも、経験

¹ 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, p.190.

² Gerner, B (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.51.

³ 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, p.189.

⁴ 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, pp.190-191.

⁵ 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, pp.191-192.

⁶ 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, p.192.

⁷ 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, pp.191-192.

科学的諸知識の有機的統合に対しても活路を開くという姿勢がうかがわれる。

さらに、デルボラフの人間学的問題設定に目を向けてみる。ゲルナーによれば、デルボラフは、第二次世界大戦後の教育学において人間に関する経験諸科学を体系的に教育科学の中に取り込み、その際の特定の部分科学に対して教育人間学という概念を用いる試みを最初に行ったという¹。デルボラフは、教育学の新たな定位づけの為に人間学的基礎を要求し、その理由を次のように述べている；

まず、人間についての個別科学の認識の新たな位相の開拓と、その量的な増大が、連関解釈を必要としていること。ついで、発見原理として、それぞれの連関解釈に提供される現代の哲学的人間学の枠内における人間についての探究の徹底化。そして、経験主義的な事実研究や資料収集に対する「実証主義以降」の時代意識の増大する不満。これは特に人間科学の枠内において明るみになってきており、これは再び—基礎的な人間学という方向において—哲学的根拠を探究していこうとするものである。最後に、フッサールに由来する、現象の存在と意味についての新たな省察であり、これは経験主義的研究と哲学的な解釈方法を媒介することによって可能となる。これはまさに現代の人間学の領域において、特に要請されている²。

デルボラフは、このような人間学への要請を踏まえて、教育学における人間学的問題設定を試みる。デルボラフは、基本的には、教育学の科学的自律の規定と、その学理論的發展への基礎付けのために、人間学的問題設定を試みたわけであるが、それを追求していく中で、教育学における人間学的意味連関を自律的に形成していく上では、教育学独自の視点からの人間学が不可避に必要とされた。デルボラフは、教育人間学の対象について次のように述べる；

それは子どもから大人へと育ちゆく途上にある人間であり、その身体的—心的—精神的な存在の全ての範囲が考察されるのである。そして、それは同時に、教育の影響のもとにある人間なのである³。

¹ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.57.

² Derbolav, J. (1964) Kritische Reflexionen zum Thema “Pädagogische Anthropologie“, S.751-752.

³ Derbolav, J. (1959) Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der

デルボラフは、この教育の影響のもとにある人間を、多岐に分化した諸科学を人間学的意味連関において統合することによって解明していくことを試み、それを教育人間学という視点と試みに求めたのである¹。

これによって多岐に散在する科学的諸知識が、教育学の意味連関において有機的に統合され、その最高統一の局面において教育学的人間理解の知的全体が構築され得ることとなる。彼はこのようにして成立した知識体系を教育人間学として捉え、そこに教育科学の枠内における明確な位置付けを付与する。デルボラフは、教育学を統合するもの *Integrierenden der pädagogischen Denkweise* への切実な思いがあったのである²。

これらから、デルボラフの人間学的問題設定には、教育学の科学的自律と学理論的發展のための諸科学の人間学的意味連関の形成に対する有効性が認められる。もっとも、デルボラフにおいては、教育学独自の視点からの人間学が要請されるにせよ、それは人間を原理論的に探究していく方向ではなく、むしろ諸知識の人間学的統合という方法的意識によって特徴づけられる。

さらに、アンドレアスの人間学的問題設定に目を向けてみる。ゲルナーによれば、アンドレアスの教育人間学は、本質的にはシェラーやプレスナー Plessner, H. 以来の 1920 年代に勃興した、いわゆる哲学的人間学から出発している³。アンドレアスは、人間学という当時の新しいのテーマの特徴に、人間が徹底的に問いに付されていることを思念し、次のように述べる；

人間についての学問が開示した多様な知識は、いかにして人間の全体から理解されるべきであろうか⁴。

アンドレアスは、人間についての究明は、一つの科学のみによって成し得る

Erziehungswissenschaft, S.31

¹ Derbolav, J. (1959) Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, S.21-22.

² Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.59.

³ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.62.

⁴ Flitner, A. (1967) Wege zur Pädagogischen anthropologie, S.14.

ものではなく、人間についてのあらゆる諸科学に従わなくてはならないと考え¹、ある特定の視点において人間学的な知識の全体が収斂する統合的人間学²、あるいは積分的人間学の達成を要求し³、その収斂あるいは統合の一形式として教育人間学 *Integrater Pädagogischen anthropologie* を構想した⁴。すなわち、アンドレアスの教育人間学の基本的着想は哲学的人間学の枠内において相対化され得るものである。

そして、アンドレアスは教育人間学の課題を、哲学的人間学一般の学的課題の教育学における具体化に見出していく⁵。アンドレアスは、この教育人間学の教育学的な人間理解についての関与を示唆しつつも、関連諸知識の人間学的統合という学的課題を強く意識し、それを人間諸科学の一つの学的形式として構想したのである⁶。アンドレアスは、この教育人間学の課題を人間現象の特殊相相としての教育状況における人間存在についての理解としつつも、この教育人間学が人間諸科学の一形式であることから、人間諸科学の知識と概念とを評価し解釈することを試みることとなる⁷。それ故に、アンドレアスは人間の現象の各様式が代理不能な価値 *unerzetzbarem Wert* を有するとして、人間諸科学に対する同権的取扱いをもってそれらを受容する⁸。従って、アンドレアスの理論構想は人間に関する諸科学の共同研究の試みという、純然たる人間学的課題に対する教育学的寄与として捉えられよう⁹。

それ故に、アンドレアスの理論構想には強度な人間学的意識が認められ、それは教育学の内発的な要求に応えるというより、「人間諸科学の中にある教育人間学 *Pädagogische anthropologie inmitten der Wissenschaft vom Menschen*」であり、教育学の人間学一般に対する学的生産性への要求に特徴付けられる¹⁰。それ故

¹ Flitner, A. (1967) *Wege zur Pädagogischen anthropologie*, S.17.

² Flitner, A. (1967) *Wege zur Pädagogischen anthropologie*, S.11.

³ Bollnow, O.F. (1969) *人間学的に見た教育学*, p.47.

⁴ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.64.

⁵ Flitner, A. (1967) *Die Pädagogische anthropologie inmitten der Wissenschaft vom Menschen*, S.219.

⁶ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.65.

⁷ Flitner, A. (1967) *Die Pädagogische anthropologie inmitten der Wissenschaft vom Menschen*, S.219.

⁸ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.64.

⁹ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.66.

¹⁰ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.65.

にか、アンドレアスの教育人間学の教育学全体における位置付けについては明確にされていない¹。従って、彼の教育人間学は、一般人間学に包摂されつつも、それを敢えて教育学の枠内に限って捉えるならば、教育現象に顕現する人間存在の全体像に対する要求と、それについての教育という独自の視点からの関連諸知識の統合への要求に特徴付けられよう。

これらから、アンドレアスの人間学的問題設定は、人間学的課題の教育学的具体化の試みではあるが、そこでは教育という視点での関連諸科学の人間学的収斂・統合が求められる。すなわち、ここでの教育学における人間学的問題設定は、教育という独自の視点からの諸知識の人間学的統合という方法的意識によって特徴づけられるように思われる。

さらに、ロートの人間学的問題設定に目を向けてみる。ロートの「教育人間学」は、教育人間学の思想的潮流においては、それまで「部分的に、または方法論的に述べられていた教育人間学をその全体性において、本格的に論述した最初のものとして注目され、ドイツ教育学界に一つの論争・問題を投げかけ」²、さらにそれが「(一時期は) 学界の賞賛的」³であったとして、それ相応の教育学的重要性がうかがわれる。ロートは、「①全ての教育学体系は何らかの形で教育学的な人間の学を含んでいること。②この人間学的な諸部分は独立した学科として育成されうるし、またその必要がある」ことを根拠に、それまでの教育人間学の試みが哲学、あるいは哲学的人間学の応用に留まっていると判断されるが故に、「人間に関する経験科学を基礎として、教育学的な問いの下に研究し、かつ資料整備していく統合科学」としての教育人間学を構想した⁴。ロートは、次のように述べる；

人間の規定についての問いは、限りなく、そして立ちどまることもなく、

¹ 小林英博 (1967) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向—教育学的人間学の試み—, p.82.

² 小笠原道雄 (1969) 教育学的人間学の問題点—H.ロートの『教育学的人間学』を中心として—, p.26.

³ 実松宜夫 (1972) 書評—H.Roth : Pädagogische Anthropologie Band 2.Entwicklung und Erziehung, p.72.

⁴ 実松宜夫 (1972) 書評—H.Roth : Pädagogische Anthropologie Band 2.Entwicklung und Erziehung, p.73.

さらには繰り返し提起されていく。それについての解は、人間に前もって与えられるものではなく、むしろ人間に対して課せられているのである。この問いはこれまで多くの解を見聞きしてきたが、常に新たな解を要求するだろう。そして教育学は、この問いをめぐる思考の運動とその実現に、好むと好まざるとにかかわらず、かかわっていくのである¹。

ここに、ロートの教育学における人間学の問題設定の必然性についての認識がうかがわれる。ロートは、ここから教育人間学を構成していくのである。ロートは、教育人間学の対象を教育の影響下にある人間とする²。ただし、それは諸科学の統合から構成される。ロートは、人間科学の諸知識の学的有用性に着目し、それらを資料として教育学的意味を問うことに学的有効性を認める³。そこで、ロートは、多様な人間科学を独自に統合するための基本的な焦点として、教育学的問題設定を要請する⁴。それは人間に関する経験諸科学によって提示された諸知見を、改めて教育学の意味 *pädagogische Bedeutung* において問い直し、それらを教育学的問題設定に対する一つ有効な「資料」として教育学的思考の意味連関において解釈することを求めるものである⁵。それ故に、ロートの教育人間学は、「資料加工をする統合科学 *datenverarbeitende Integrationswissenschaft*」なのである。

無論、ロートは教育学における哲学的研究との関与の必要性についても顧慮してはいるものの⁶、「哲学と経験的研究とが交流し合うことを要求しつつ」その経験的な関連諸科学の成果を受容し整理することによって、結果的には教育人間学の経験科学的基礎付けを試みたと評されている⁷。それ故に、ロートの理論構想は、概ね統合的＝経験論的な特徴が否めないとして「経験論的教育人

¹ Roth,H. (1966) *Pädagogische Anthropologie Band I*, S.360.

² Roth,H. (1966) *Pädagogische Anthropologie Band I*, S.19.

³ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.66.

⁴ Roth,H. (1966) *Pädagogische Anthropologie Band I*, S.12.

⁵ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.67.

⁶ 小笠原道雄 (1969) 教育学の人間学の問題点—H.ロートの『教育学の人間学』を中心として—, p.21.

⁷ 森田孝 (1972) 教育人間学における『開かれた問い』の原理の意義, p.64.

間学 Empirische Pädagogische Anthropologie」¹、あるいは「経験的＝解釈学的基礎に立つ教育人間学」と称されている²。すなわち、ロートは教育学的意識において人間学的問題設定を提起したが、その追究方向は教育の影響下にある人間についての統一理論の構築にあり³、その方法を人間諸科学の統合に求めたのである⁴。ただ、ロートはその困難さについても自覚していた。ロートは、次のように述べる；

分断し得ない責任ある存在としての人間を度外視することが許されないのが、教育学の困難 Mühsal であり、またそれが偉大さ Größe でもある。教育学は、このことによって立ち現れる克服し難い困難に耐えなくてはならないことを、明白なものとして認識しなくてはならないが、それと同時に、そこに生じる成果を、自らの書籍に書き入れることができるのである⁵。

これらから、ロートには、人間学的問題設定が教育学における必然的な問いであることについての自覚と承認、そしてその困難さへの認識がうかがわれる。そして、ロートは、それを教育学の独自の課題として捉え、教育人間学において、教育の影響下にある人間についての統一理論を要求していったのである。ロートは、その人間学的問題設定を哲学的に徹底することを選ばず、経験科学的知識の有効性を積極的に認め、それらの資料加工という独自の操作を経た統合による統一的な人間学の構築を求めたのである。

さらに、ランゲフェルドの人間学的問題設定に目を向けてみる。ランゲフェルドは、教育人間学の研究に始動を与えたとされている⁶。ランゲフェルドは、教育の目標が人間についての規定に依存しているとして、教育学における人間理解の学的重要性を指摘する⁷。ランゲフェルドは、教育学においては、人間を

¹ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.68.

² 小笠原道雄 (1969) 教育学的人間学の問題点－H.ロートの『教育学的人間学』を中心として－, p.22.

³ Roth, H. (1966) Pädagogische Anthropologie Band 2, S.103.

⁴ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.67.

⁵ Roth, H. (1966) Pädagogische Anthropologie Band I, S.15.

⁶ 小林博英 (1967) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向－教育学的人間学の試み－, p.82.

⁷ Langeveld, M.J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, S.60.

を如何に規定してゆくかが重要な問題となるわけであるが、この場合、教育学には他の学領域の人間理解様式を無批判に受容するのではなく、努めてそれを批判的に熟慮し、そして吟味していくことが求められると考えたのである¹。これによるならば、教育学における人間学的問題は、あくまで教育学の仕事なのである。

さて、ランゲフェルドは、人間理解に関する教育学的責務を自覚しつつ、「全体としての人間」を探究することを課題として認識し²、人間の本質を「教育し、教育され、かつ教育を頼りとする存在」とみて³、生物的な方向のみならず、精神的な方向にも検討されなくてはならないとして⁴、それを人間学的探究の起起点とした⁵。ランゲフェルドは、教育学における人間理解をこのように規定していく限りにおいて、教育人間学の成立を認め、その人間学問題設定の独自性において教育人間学を主張したのである⁶。すなわち、ランゲフェルドは、教教育学固有の人間学の必要性を主張する⁷。ランゲフェルドは、次のように述べる；

われわれは、一般的哲学や人間に関する哲学から出発して子どもや教育についていかに考えるべきかを教育学に告げようと考えているわけでは決してない。そうではなく、われわれは反対の方角から出発し、今やわれわれの固有の問題と立場をもつに至ったのである。教育に対する哲学の関係は、リードが教育哲学の機能と考えているような、哲学や哲学的方法を教育学へ単純に応用するといった関係では決してないのである（皇紀夫訳）⁸。

さて、ランゲフェルドは、自らが提起した教育人間学において人間学的問題設定を、その本質的理解を求めて哲学的に徹底し、そして人間存在における生

¹ Langeveld, M.J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, S.60.

² 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.112.

³ Langeveld, M.J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, S.177.

⁴ Langeveld, M.J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, S.181.

⁵ 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.112-113.

⁶ Langeveld, M.J. (1959) Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik, S.58.

⁷ 氏家重信 (1999) 教育学の人間学の諸相—その多様性と統一性—, p.43.

⁸ Langeveld, M.J. (1972) 教育の理論と現実, p.152.

の諸形式や、人間世界を構成する意味連関 *Bedeutungszusammenhang* の探究を課題として選択していく¹。すなわち、ランゲフェルドは全体としての人間の本質は、個別の具体的現象としての現実相において顕現するとして²、教育学独自の人間学的問題設定においては、人間が所与の世界に対して有する直接的連関に出発点を求め、人間の現実的局面の本質相に対する学的照射を求めて、先験的・思弁的な方法を棄却し³、現象学的 *phänomenologische* な接近方法を採用する⁴。これによって、ランゲフェルドの人間学的問題設定は、人間理解の原理論的要求から、教育という連関において、人間の諸現象に映し出される個別的本質性の徹底追求へと方向付けられることとなる。ランゲフェルドにとって、教育の事実が「人間の本質について何を教えてくれるのか」が問題であったのである⁵。小林によれば、ランゲフェルドはこの試みによって、教育学を人間学学的に基礎付けたのである⁶。

これらから、ランゲフェルドの人間学的問題設定は、教育学における人間理解の問いの哲学的徹底によるものである。ただし、ランゲフェルドは、基本的には教育学の自己責任において教育事象における人間を原理的に問い、人間の統一的・全体的理解に対する顧慮を示しつつも、そこでは、その問いを哲学的＝現象学的に徹底していった。これによって、その人間学的問題設定は、人間の個別本質性についての学的理解を要求し、そこにおいて問いが現象学的に先鋭化されていく。従って、ここでの教育学における人間学的問題設定は、人間理解の個別本質性への教育学的要求と、その問いの哲学的徹底という方法的意識に特徴づけられるように思われる。

最後に、ボルノウの人間学的問題設定に目を向けてみる。ボルノウは、いわゆる教育人間学の先導者に一人であり、さらにはこの動向の推進にとって主導的な役割を担ったという⁷。ボルノウは、教育学の人間学的な規定性について、正面から取り組んでいったのである。ボルノウは、次のように述べる；

¹ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.86.

² 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.112.

³ 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.114.

⁴ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.86.

⁵ Langeveld, M.J. (1965) *Einführung in die theoretische Pädagogik*, S.177.

⁶ 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.120.

⁷ 氏家重信 (1999) 教育学的人間学の諸相, p.22.

あらゆる教育学の体系は、一定の人間把握に支えられている。このような人間把握は、そこからすべての特徴が立ち現れ、またそこにおいて個々のものが相互に関連しあうような、統一的な中心点を形成するのである。それ故に、このような人間把握は教育学説の個別性の背後に到達し、それを「形式の純粋性」において、つまりはその関連の内的な必然性において把握し得るような、適切な鍵なのである。個々のものは、人間についての一般的な把握によって規定されており、それ故に、もはやそれは偶然的なものでも、任意に交換し得るようなものでもなく、むしろより大きな全体の中の必然的な項目として現われてくる。個々のものは、このような全体から理解し得ることとなるのである¹。

そこで、ボルノウは、哲学的人間学の方法原理²を教育学的思考に持ち込むことによって、「教育学全体を（哲学的に理解された）人間学的な視点から新たに照らしだす」ことを求め、教育人間学という表記を避け、敢えて「人間学的教育学」、つまりは「教育学における人間学的考察方法 anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik」という表現を選択した³。しかし、ボルノウの教育人間学は、教育学の一部ではなく、教育学の全体を等しく貫く原理なのである⁴。

それ故に、ボルノウの教育人間学構想は、哲学的＝人間学的問題設定の教育学への展開による⁵、教育についての哲学的＝人間学的な考察の試みとして整理される⁶。ただ、ボルノウにおいては、教育人間学が、哲学的人間学の単なる応用であるという意識はなかったようである。ボルノウは、次のように述べるのである；

重要なのは、哲学的人間学の「成果」を後から教育学に適用し、教育学の

¹ Bollnow, O.F. (1975) Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, S.15.

² Bollnow, O.F. (1976) 哲学的人間学とその方法的諸原理, pp.19-38.

³ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.92.

⁴ Bollnow, O.F. (1965) Methodische Prinzipien der Pädagogische Anthropologie, S.162.

⁵ Bollnow, O.F. (1969) 人間学的に見た教育学, pp.47-48.

⁶ 森田孝 (1993) 人間形成の哲学的考察への道, p.5.

ために利用していこうとするのではなく、むしろ哲学的人間学の問題設定を受容していくことである。この問題設定が教育学に受容されるならば、それが直接的に教育学的原理 *pädagogische Prinzip* となっていくだろう。厳密に取り扱うならば、そこには明確な境界はない。なぜならば、哲学的人間学の認識は、いずれのものも、すでに同時に直接的に教育学的意義を有しているからである。人間の本質にかかわることは、同時に人間の本質の実現に対して妥当するし、それによって教育に対する教示を与えてくれるのである¹。

ボルノウは、まさに哲学的人間学と教育学の相互連関について指摘する。ただ、ボルノウの教育人間学が、教育についての哲学的・人間学的な考察の試みであるにせよ、哲学的人間学が教育学に優先すると考えていたわけではない。教育学的な意義を持たない人間学の問題設定はないのである²。ボルノウの教育人間学は、教育学における人間学の問題設定の自覚と承認についての提起であったとも言えよう。ボルノウは、次のように述べる；

生の事実に与えられたこれらの特有な現象が、そこにおいて有意義で、そして必然的な部分として把握され得るためには、人間の本質がその全体においてどのようなものでなくてはならないのであろうか³。

しかし、ボルノウが提起したこの問いは、その究明においては人間の本質をその全体において確定的に示すことをめざすものではなかった⁴。氏家によれば、ボルノウにとっての人間の全体とは、そこから様々な性質がその都度新たに取り出される、いわば一種のブラック・ボックスであるという⁵。また、ラサーンによれば、ボルノウにおける人間の全体とは、「構成的—仮説的な規定」であり、それは全体の先取りの性格であって、決して一つの体系的なものが考えられているわけではないのである⁶。従って、ボルノウにとって「人間の全

¹ Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, S.48-49.

² Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, S.49.

³ Bollnow, O.F. (1956) *Das Wesen der Stimmungen*, S.16.

⁴ 氏家重信 (1999) 教育学的人間学の諸相, p.85.

⁵ 氏家重信 (1999) 教育学的人間学の諸相, p.86.

⁶ Lassahn, R. (1996) 一般教育学概説, p.62.

全体性」とは、人間の生をより多様な現われのうちに見るために要請される、いわば背景的なく地>に過ぎない¹。それ故に、ボルノウの教育人間学は、このようなく地>を想定したうえで、人間の生の多様な現われを注視していくのである。しかし、人間の生はやはり多様であり、その統一的な把握は容易でない。ボルノウは、次のように述べる；

生とは、積極的な意味において、汲み尽し得ないものである。われわれが理解の概念をもってしても汲み尽すことができない。・・・生とは源泉であり、そこから常に新たなものが流れ出る。そして生とは根源であり、そこから常に新たな衝動が生まれ出ていく。生とは、一般的にいうならば、その可能性に向けて開かれているということなのである。そして、生のこのような積極的で創造的な特徴は、究め尽くし難さ *Unergründlichkeit* という概念で表現されるのである²。

ボルノウによるならば、教育学においても人間学的営為は、人間の「究め尽くし難さ」に謙虚であるべきである³。それ故に、ボルノウは、哲学的人間学の「開かれた問いの原理 *Prinzip der offenen Frage*」に従って、それについての問題設定の承服し得ない単純化 *unzulässigen Vereinfachungen* への危険から、その問いを批判的に保護することを要請する⁴。ここから、教育学における人間学的问题設定の探究においても、「人間の閉ざされた観念像の不可能性 *Unmöglichkeit eines geschlossenen Bilds vom Menschen*」が主張され⁵、統一的で確立した観念像としての人間理解が拒否されていく⁶。これによってボルノウは、人間の本質解明のための教育事象における人間の個別諸現象の解釈に活路を見出し、その学的有効性を説く⁷。それ故に、ボルノウは、このような新たな

¹ 氏家重信 (1999) 教育学的人間学の諸相, p.86.

² Bollnow, O.F. (1958) *Die Lebensphilosophie*, S.132.

³ Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, S.37.

⁴ Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, S.38.

⁵ Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, S.51.

⁶ Bollnow, O.F. (1965) *Methodische Prinzipien der Pädagogische Anthropologie*, S.163.

⁷ Bollnow, O.F. (1969) *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, S.38-39.

な人間学的＝現象学的接近の意義を主張するのである¹。ゲルナーによれば、これによってボルノウの教育人間学は、方法論的には解釈学＝現象学へと接近していくこととなる²。

これらから、ボルノウの人間学的問題設定は、いわゆる哲学的人間学の問いと基本的には同値である。ボルノウは、教育学の枠内においても、なおも人間理解の統一的全体像の可能性を拒否し、教育事象における人間の個別現象の現象学的解釈に活路を求め、人間学的問題設定を、人間の個別本質性への問いへと現象学的に先鋭化していくことを選択する。ボルノウは、人間学的問題設定の教育学的有効性と重要性を認めてはいるものの、統一的な教育学的人間理解への教育学的顧慮や意識を断念し、そこで哲学的人間学の考察方法を貫徹することにより³、解釈学＝現象学的な方向へと針路を選択していったのである。

ただし、ボルノウの人間学的問題設定に対する解決の方法は、人間理解の問いに潜むある種の学的可能性の方向性を能弁に示唆している。すなわち、ここでの教育学における人間学的問題設定は、教育学的人間理解の個別本質性への教育学的要求と、その問いの哲学的徹底という方法的意識によって特徴づけられる。もっともボルノウのこのような教育人間学の試みは、哲学的人間学への寄与にではなく、やはり教育学それ自体への寄与にある。それは教育学の人間学的基礎付けとともに、教育学の発展に対する促進にあるだろう。ボルノウは、次のように述べる；

教育人間学の課題は、次の通りである。すなわち人間存在の全体が教育という視点によって照らし出され、これによって獲得された視野の広さによって、教育をあらゆる手作業的な狭隘さから解放することである⁴。

これまで、教育人間学を代表する八名の人間学的問題設定を辿ってきた。そこには、教育学における人間学的問題設定の必然性や、その教育学の前提や基礎としての重要性についての認識がみられた。このような認識については一定の正当性と一般的な承認がみられるだろう。『教育学事典』における「教育人

¹ Bollnow, O.F. (1975) Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, S.52.

² Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.102.

³ 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学について, p.58.

⁴ Bollnow, O.F.(1969) Erziehung in anthropologischer Sicht, S.45.

間学」の項目において、グロートフが次のように記しているのを見ることができる；

教育学は、とにかく人間が人間になるための人間教育にかかわる学問であるため、人間学は教育学の前提となる¹。

教育学は人間学の問題設定を必然的なものとして捉え、そこから自律的に教育人間学を提起していったのである。やはり、先にみたように、教育人間学は当時の単なる人間学的運動の産物などではありえず、むしろ正真正銘の教育学の洞察 *pädagogische Einsichten* なのである²。従って、そこには教育学における人間学の問題設定に対する自覚と承認、あるいはより積極的な意味において自律的な提起がみられる。ただし、教育学におけるこの人間学の問題設定の追究方向に相違がみられた。ゲルナーは、そこにみられる問題設定に二つの傾向を認める³。一つは教育学の人間学的基礎付けの探究方向であり、もう一つは教育諸科学の人間学的統合の探究方向である。そして前者は哲学的な探究方向をとる。また、教育人間学における哲学的な探究方向においても、その追及方向が相違する。フリットナーとノールは、人間学的な原理論を要求するが、ランゲフェルドとボルノウはどちらかといえば現象学的な解釈を要求する。これらの追究方向の相違を粗く俯瞰すれば、当時の教育人間学においては、教育学の人間学的な基礎付けへの方向と、教育学の人間学的統合への方向が混在していたと言えるだろう。そして、そこに当時の教育学における人間学の問題設定の要求方向が見られる。

これらを踏まえたうえで、デップフォアヴァルトの人間学の問題設定を探っていきたい。デップフォアヴァルトの教育学理論の最大の特徴は、つねに「全体としての人間存在」⁴、あるいは「全体としての人間の本質」⁵を見つめながら独自の理論を展開した点に認められるという。それでは、彼の教育人間学の

¹ Groothoff, H. (1964) *Padagogik*, S.222.

² Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.21.

³ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.39-40.

⁴ 伊藤暢彦 (1991) H. デップ＝フォアヴァルトの教育学的リアリズム, p.1.

⁵ 伊藤暢彦 (1992) H. デップ＝フォアヴァルトの教育学的リアリズム (2) -教育学的リアリズムとしての「教育哲学の人間学」-, p.1.

理論構想における人間学的問題設定には、どのような特徴が認められるのであろうか。

デップフォアヴァルトは、完全に有効なる教育概念は、必然的に人間の真なる本質によらざるを得ないと考えていた¹。それ故に、彼は自らの教育学において人間学的問題設定を追究していったのである。平野は、デップフォアヴァルトの教育学業績の中で、彼の教育人間学の理論構想に直接的に関わる特に主要な業績は四件挙げている²。そして、岡本によれば、彼は、それらの中でも主著と考えられる『*Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*(1941)』において、教育人間学の問題に取り組みんだという³。彼は、そこにおいて次のような問いを發した；

教育の本質についての問いは、次に示す課題において究められる：教育が、人間の本質をもって、そして人間の本質において、あるいは人間の本質から、人間存在の全体の必然的な特徴として、その可能性に基づいて理解され得るためには、人間はその存在の本質、すなわち、人間の存在様式において如何に理解されるべきであろうか？⁴

¹ Döpp-Vorwald, H. (1949) *Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?*, S. 376.

² 平野智美 (1969) 「人間学と教育学」関係主要文献目録, p.88.

³ 岡本英明 (1972) *ボルノウの教育人間学—その哲学と方法論*, p.99.

⁴ Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*. S.360.

伊藤によれば、これはデップフォアヴァルトの教授資格論文（1938年11月に提出）であり、1941年に出版されたものの、ベルリン爆撃の際に、その大部分が出版社の中で消失し、その後、戦後に第二版として復刻したモノである。従って、当該文献初版の入手はほぼ不可能に近く、本稿においてもやはり当該文献初版が入手できなかったため、やむなく1967年のものを用いらざるを得なかった。従って、1941年初版のものについては未確認であることをお断りしておかなくてはならない。（伊藤暢彦（1991）H. デップ＝フォアヴァルトの教育学的リアリズム, Pp.6. ならびに伊藤暢彦（1992）H. デップ＝フォアヴァルトの教育学的リアリズム（II）—教育学的リアリズムとしての「教育哲学的人間学」—, Pp.8.）

なお、伊藤が提示する資料は、ミュンスター大学所蔵の内部資料と令夫人（Fr. Johanna Döpp）の話をもとに構成されている。

また、氏家によれば、上述のような事情によって、Döpp-Vorwald, H.の業績著作には入手不能

実は、この問いは、その当時、未だ教育人間学という概念が使用されていない学的状況において発せられており、デップフォアヴァルトの試みは、この意味において、教育人間学の根本的な問いの先取りとして評価されている¹。ここに、彼の教育学における人間学的問題設定の原点が明確な形で認められる。そして、そこには人間存在の本質の全体に関する学的理解についての、顕在的で強烈な教育学的要求がうかがわれる。デップフォアヴァルトの人間学的動機は、教育の本質を精緻に論じるための、人間存在の本質の全体に対する要求であった。従って、その人間学的問題設定には教育学的必然性が認められるとともに、それは教育学の原理論を構築し得る極めて重要な問いとなろう。先の教育人間学にみられた問題設定の傾向からすれば、デップフォアヴァルトは、教育学の人間学的な基礎付けへの方向にあって、なおかつ人間学的な原理論を要求する探究方向に位置づけられることとなろう。

従って、デップフォアヴァルトは、ボルノウと共に教育人間学を代表する立場にありながらも、その人間学的姿勢と問題設定の追及方向には大きな違いがある。この違いは、教育学における人間学的問題において重要な意味を有するのである。従って、それは慎重に見きわめられなくてはならない。そこで、デップフォアヴァルトとボルノウにみるこの追究方向の違いを追っていくこととしたい。

まず、デップフォアヴァルトの学的営為は人間存在の本質の全体に対する要求であったが、逆にボルノウは、先に見たように、人間理解の全体性についての探究という方向性に対して警鐘を鳴らす。すなわち、ボルノウによれば、教育学においても人間学的営為は、人間の「究め尽し難さ」に謙虚であるべきである²。それ故に、「開かれた問いの原理 *Prinzip der offenen Frage*」に従って、それについての問題設定の承服し得ない単純化 *unzulässigen Vereinfachungen* への危険から、その問いを批判的に保護することが必要となる³。ここから、ボルノウは「人間の閉ざされた観念像の不可能性 *Unmöglichkeit eines geschlossenen*

のものが多という。(氏家重信(1999)教育人間学の諸相—その多様性と統一性—, 風間書房, p.170.)

¹ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.108.

² Bollnow, O.F. (1975) Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, S.37.

³ Bollnow, O.F. (1975) Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, S.38.

「Bilds vom Menschen」を主張し¹、教育学における人間学的問題設定の追究においても、統一的で確立した人間理解が拒否されることとなる²。

これによって教育学においても人間学的営為は、教育事象における人間の生の個別現象についての学的解釈を通じた人間の本質に関する類推へと歪曲されていき³、最終的に、その問いは、いわゆる現象学的に先鋭化していき、人間存在全体における個別諸局面への現象学的記述 *phänomenologische Beschreibung* へと方向付けられることとなる⁴。ボルノウは、このような新たな人間学的＝現象学的認識から、教育の新たな課題が生じてくるとして、その教育学的意義を主張する⁵。明らかに、そこには人間理解の全体性に対する学的良心に裏付けられた幾許かの畏れと謙虚さと、それによって引き起こされる人間学的＝現象学的認識の教育学的意義についての強い確信が窺われる。これによって教育学における人間学的探究は、結局の処、人間存在の全体的理解への内発的な動機を棄却し、人間の個別諸現象に映し出される人間存在の局面的な本質相を、現象学的に照らし出すことに逢着するのである。

当然のことながら、デップフォアヴァルトは、教育学における人間学的問題設定とその探究方向を巡って、ボルノウ等の立場に対して疑問を抱く⁶。そして、彼は、その問いの開放性 *eine prinzipielle Offenheit* が決して終結し得ない人間の諸経験を視野に入れるという側面に対して要請され得ることを承認しながらも、それが同時に、それによって人間学的認識の内的な完結性と連関性についての可能性が、原則的に拒否されていることを指摘するとともに、さらには、それによって引き起こされる人間学的認識の分断と、脈絡の無い位相への解体を懸念する⁷。

すなわち、デップフォアヴァルトは、教育学において人間理解の問いを發する限り、教育学の枠内においてはその全体的認識が重要であり、そのためにそれについての一定の完結性が求められる必要があると考える。そして、その可

¹ Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, S.51.

² Bollnow, O.F. (1965) *Methodische Prinzipien der Pädagogische Anthropologie*, S.163.

³ Gerner, B. (1974) *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, S.98.

⁴ Bollnow, O.F. (1969) *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*, S.38-39.

⁵ Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, S.52.

⁶ Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*, S.1003.

⁷ Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*, S.1004.

能性すら否定し、そして拒絶されるのであるならば、人間理解は分断的に崩壊し、その教育学的な寄与を果たし得なくなる。つまり、デップフォアヴァルトは教育学における人間理解が、教育学的な意義において、その全体性こそが重要であり、それ故にたとえロッホが述べるように、人間の本質が決して確定し得ないものであるとしても¹、教育学の枠内においては、ある程度完結して確定した全体的認識が必要であり、かつ求められるべきであると考えている。デップフォアヴァルトは、次のように述べる；

その説のある側面に関しては不可避な疑問を抱かざるを得ない。すなわち、開かれた問いの原理に関するそのような解釈は、実際の処、教育者や教育学者に対して、如何なる程度、それを支え、そしてそれを促進し得るのであるのか？ 無論、純粋な理論家や哲学者であるならば、もしかしたらそのように語り得るのかも知れないが。

しかしながら、はたして理論家でありつつも教育者であり、そして教育学的責任から問いを發する教育学者や教育人間学の理論家は、そのように語り得るであろうか？ そして、人間の本質、そして人間の全体性への問いをこのようなかたちで放棄し得るのであるであろうか？ さらには、人間存在の多様な局面を人間学的モデルとして徒に並べ立て、それらを放置しておいてもかまわないと言うのであるであろうか？ 誰もが、それに肯定的に答えることを躊躇するであろう²。

ここには、教育学における人間学的問題設定に対するデップフォアヴァルトの強烈な教育学的意識がうかがわれ得よう。すなわち、彼は教育学において内発的に提起された人間学的問題設定は、純粋な知の無限なる探究に安閑とすることは許されず、それが教育学的に重要な学的課題である限りにおいて、その全体性への教育学的要求を無責任に棄却することはできないことを明確に主張する。

加えて、デップフォアヴァルトは、たとえ人間理解に関わる純粋な哲学的探究において「開かれた問いの原理」が有効であるとしても、教育学的責任において人間理解の問いを發する時、教育学の枠内においては、人間の全体性への

¹ Loch, W. (1963) Die anthropologische Dimension der Pädagogik, S.10.

² Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, S.1005.

問い掛けを放置するような無責任なことは許されないとして、ボルノウの人間学的姿勢の教育学的有効性について疑問を抱くのである。デップフォアヴァルトは、あくまでその教育学の学問実践や教育実践への寄与を求め、教育学的思考の枠内における全体的・統一的人間理解を要請し、それについての一定の完結性を求めようとする。

やはり、平野が述べるように、教育は、その出発点もその到達点も、これに到る過程も全て人間を対象にしている以上、教育を精緻に論じるためには、人間についての本質的・全体的認識に基礎付けられなくてはならない¹。また、氏家も、教育が人間についてのそうした全体的な見通しを欠いたならば、人間の存在や生成に対する本質的な貢献はなし得ないと説く²。やはり教育学における人間学問題設定の、とりわけ原理論的追究においては、人間理解の統一性・全体性が重要となってくる。

デップフォアヴァルトによれば、それが「教育についての最高で究極的な人間学的基礎付けの原理 anthropologische Begründungsprinzip」となる³。そして、これによってこそ、教育概念は完全に有効となる。もっとも、それはボルノウが要求した人間学的解釈を拒絶するものではなく、むしろそれらの個別解釈に人間学的連関を付与し得るような人間存在の原理論の構築に向かう人間学的方向として、積極的に是認されるべきであろう。これが、デップフォアヴァルトが要請した教育学における人間学問題設定の探究方向である。

先に見たように、デップフォアヴァルトは、教育学における人間学問題設定と、それに関わる学的営為については、その教育学それ自体と実際の教育実践への教育学的寄与を真摯なまでに求める。すなわち、彼は、教育の本質が人間理解から把握されるが故に、この人間理解への教育学的な問いと、それについての教育学的営為は、それが人間の本質の全体を語り得る限り、教育学の学理論と実際の教育実践を支え、促進し得ることを確信する。

ただし、これについては、敢えて次のことを附言しなくてはならない。レブレ Reble, A.によれば⁴、教育学における人間学問題設定とその探究の意義が、教育実践に目標を提示し、教育学理論自体には、その研究の道を明示するとい

¹ 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—, p.31.

² 氏家重信 (1999) 教育人間学の諸相—その多様性と統一性—, p.169.

³ Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, S.1007.

⁴ Reble, A. (1959) Menschenbild und Pädagogik, S.66.

う点において論じられるのは、極めて標語的な単純化である。それ以上に、それが教育学的思考に解明力と判断基準を与える重要な学的契機であることが適正に受けとめられる必要がある。すなわち、教育学において、人間学的問題設定が、目標提示に見られるような規範性のみにおいて論じられる場合は、その学理論的可能性を過度に歪少化しかねない。従って、それが教育学的思考の源泉として、かつ基礎として、そして思考基準として、さらには教育実践への拠点としてそれを支え、促進し得るという点で、豊饒な教育学的可能性をそこに積極的に見出していく必要がある。小林によるならば、この人間学的な問題設定とその探究の学的営為こそが、教育学の理論学としての自律性と実践学としての有効性を保証し得るのである¹。

ここに、教育学における人間学的問題設定の学的有効性が認められる。それ故に、デップフォアヴァルトは、教育学における人間学的問題設定を適正に位置付け、それを高次な教育学的意識において取り扱っていく。彼の教育人間学の理論構想は、教育学から興り教育学のために行われる哲学的人間学の営為ではあるが²、それは哲学的人間学の試みとは明らかに異なるという意識において、自らがそれを「教育哲学的人間学 *Erziehungsphilosophische Anthropologie*」と称した³。すなわち、そこには彼の強烈な教育学的意識と、それに起因する教育学的責務に対する誠実な姿勢が窺われるように思われる。ここに教育学におけるデップフォアヴァルトの人間学的問題設定の有意義性がある。教育学における人間学的論議は、ここを起点として捉えるべきであろう。それでは、デップフォアヴァルトは、教育学における自らの人間学的探究をどのように展望していたのであろうか。

ゲルナーによれば、デップフォアヴァルトは、ボルノウよりも更に先を問い、それによって全体としての人間の本質 *Wesen des Menschen im ganzen* についての深い認識を見だし、それを表現し得ると確信していたのである⁴。つまり、ボルノウはそれを哲学的人間学の導入によって人間学的問題設定を現象学的に開いていく方向をとったが、デップフォアヴァルトは教育学の内部に留まりながら、その人間学的可能性を見通していたのである。つまり、教育学における

¹ 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.105.

² Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, S.995.

³ Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, S.1014.

⁴ Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.109.

人間学的問題設定は、哲学的人間学を迂回しながら教育学を逆照射することなく、教育学内部にその代替不能な可能性が潜んでいる。それが教育学における人間学問題設定の注視方向の特有性である。デップフォアヴァルトは、教育において顕現する人間存在の本質連関は、まさに教育という特有の注視方向 *Blickrichtung* において理解され得ると述べる¹。この教育という注視方向については、先に見た教育人間学のいくつかの形式にも見られたが、これについてはもう少し論を補っておく必要があるだろう。クファー Kupffer, H. は、次のように述べる；

人間一般の本質についての節度ある確信 *Gewißheit* が得られるとすれば、それはまず教育の領域において見いだされるだろう。なぜならば、そこにおいては人間の諸々の関係が特有の結びつきや強さをもって立ち現れるからである。それ故に教育者は、明白な誤りに用心するかぎり、人間一般の可能性と限界を実例的に経験することができるのである²。

ここには、人間学的問題設定に対する教育という注視方向の有効性のみならず、優位性がうかがわれる。しかし、このクファーの論は、教育という注視方向の有効性を基礎付けて余りあるだろう。さらに、ショイアール Scheuerl, H. は、次のように述べる；

教育は、他のいずれの領域においても獲得され得ないような、人間理解 *Menschenverständnis* に対する独自の直接的な洞察と寄与を提供し得る経験領域なのである³。

ここに到っては、人間学的問題設定に対する教育という注視方向の決定的な重要性について首肯させられる。氏家によれば、教育は人間的な事象の中で、人間に対する全体的な関心を覚醒し喚起する、ある特権的な位置を占めており、教育は人間に対する特有の近さを抱えているのである⁴。そうであるならば、教

¹ Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, S.287.

² Kupffer, H. (1969) *Pädagogische Anthropologie unter kritischem Aspekt*, S.217.

³ Scheuerl, H. (1982) *Pädagogische Anthropologie- Ein historische einföhrung-*, S.13.

⁴ 氏家重信 (1999) *教育学的人間学の諸相*, p.1.

育学における人間学の問題設定の探究において、教育という注視方向の有効性の主張は、いたって正当であるだろう。教育学における人間学の問題設定は、単に哲学的人間学の視点を導入しただけでは解決され得ず、むしろ教育という注視方向においてこそ解明への道を進むことができる。

従って、デップフォアヴァルトによって提起された、教育学における人間学の問題設定の探究方法における教育という視点の要請は、全面的に肯定されなくてはならない。教育が人間の多面と全体に関わるが故に、教育学はそれについての固有の視点と方法を内発的に要請するのである¹。この固有の視点こそが、教育という注視方向である。この固有の視点としての教育という注視方向は、実は、デップフォアヴァルトにおいては、生成 *Werden* という視点であることを付言しておくに留めたい。これについては後に詳論することとなる。小林も、教育学における人間学の問題設定に対しては、教育という視点から、人間存在に対して自覚的に接近していかなくてはならないと説く²。ランゲフェルドが述べるように、教育学は外部の人間学的形式をよく吟味もしないままに無思慮に持ち込み、それで済ますような安易なこととしてはならない³。そして、教育学における人間学の問題設定は、「従来のように特定の哲学上の立場や体系からの教育理論への演繹的通用としてではなく」、教育という視点からの自覚的な検討が要求される⁴。教育学における人間学の問題設定は、教育学の責任において探究していかなくてはならないのである。

ここまで、デップフォアヴァルトをたよりに、教育学における人間学の問題設定の特徴を探ってきた。デップフォアヴァルトの教育学における人間学の問題設定は、一貫して強い教育学的意識に支えられながら、人間の本質の全体についての探究を要請するのである。そして、彼の人間学の問題設定は、その源泉と目的からして、明確に教育学的思考に連関付けられている⁵。それ故に、そこには明確な教育学的徹底性が窺い得る。

以上から、教育学における人間学の問題設定の特徴は、凡そ次の五点にまとめられるように思われる；

¹ 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.108.

² 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, p.81.

³ Langeveld, M.J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, S.60.

⁴ 小林博英 (1967) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向－教育学的人間学の試み, p.81.

⁵ Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, S.996.

1) 教育学的必然性

人間学的問題設定は、教育学においては不可避で必然的であり、重要な学的課題である。

2) 教育学的有効性

教育学における人間的営為は、教育学的思考に解明力と判断基準を与え、それが教育学的思考の源泉として、かつ基礎として、そして思考基準として、さらには教育実践への拠点としてそれを支え、促進し得るのである。そして、その学理論的な有効性に限って論じるならば、教育学の理論学としての自律性と、実践学としての有効性を確かなものにし得る学理論的可能性を有する。

3) 教育学的視点の必要性

教育学における人間学的問題設定については、教育特有の視点から究明され得る。この意味においては、教育学における人間学的問題は、教育学自身が独自に究明すべき学的課題である。

4) 教育学的完結性への要求

教育学における人間学的問題設定は、人間存在の統一的全体を探究するものである限りにおいて、教育学の枠内における一定の完結性が求められる必要がある。すなわち、人間理解の多様な可能性を認めつつも、教育学の教育実践に対する学的責任において、教育学の枠内において人間存在についての一定の全体的認識の構築が求められなくてはならない。

5) 原理論的探究の重要性

教育学における人間学的問題設定は、人間存在の全体性と本質性を探究する。この教育学的な人間理解は、人間の諸現象を可能たらしめる人間存在の根源的な本質層に関する統一的全体を求めるが故に、つとめて原理論的に探究される必要がある。そして、これが教育学を人間学的に基礎付ける最高にして究極の原理となる。

さて、ここまで教育学における人間学的問題設定の特徴を辿ってきた。ここに示された五つの特徴は、教育学における人間学的問題設定の重要な基礎であるだろう。とりわけ、四番目の「教育学的完結性への要求」と、そして第五番目の「原理論的探究の重要性」については、まさにデップフォアヴァルトの立

場のものであるが、教育学が教育学のために人間学的問題設定を提起する限りにおいて、不可欠な特徴であるように思われる。従って、教育学における人間学的問題設定は、もちろん探究方向の自由を前提としながら、教育学的責任において、教育学における人間学的原理論の探究を堅持するべきである。これによって、教育学における人間学的問題設定とその探究は、何よりも教育学それ自体に対して寄与を果たし得ることとなるだろう。教育学において人間それ自体を問い、それを追究していくということは、このようなことなのである。

さて、教育学における人間学的問題設定は、不可避でかつ本質的な課題である。教育学は、その学的営為において積極的に人間学的問題設定を立ち起こし、それを不断に探究し続けていかななくてはならない。それでは、教育学においてそのような人間学的問題設定は、どのように探究していくべきなのであろうか。

一般に、教育学とはいってもその歴史は古く、とりわけ教育思想の未分化なものについても併せ含めるならば、それは古代にまでも遡る。フリットナーによれば、教育や人間形成の省察 *Nachdenken* は、人間についての省察と不可分に結びつきながら、その哲学的な形式は、古代ギリシアにまで遡る¹。そして、そこに人間学的問題設定の追究方向を模索すれば、いっそう多くの人間学的な諸形式に出会うことであろう。教育への問いと人間への問いは相即的である²。教育学の諸理論は、その基底において人間学的認識と共にある。おそらく、教育学においてその人間学的な形式はその随所に認められる。

しかしながら、それらは必ずしも学問的な形式 *wissenschaftlicher Form* で語られてきたわけではない³。そこで、改めてそれらを自覚的で学問的な形式を意識して教育学を一瞥してみると、それは近代へと遡及することとなる。考えてみると、この近代という時代は、人間そのものに関する思索が高揚した時期であり、それは教育学においても同様であったという⁴。西村によれば、そこでの共通の関心は、「人間をして人間たらしめんとするにはどうしたらよいか」ということであり、その教育学の諸形式は、いずれにせよ人間の存在や人間形成に対する探究意識の高揚に裏付けられている⁵。それでは、このいわゆる近代あたり

¹ Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, S.13.

² 森田孝 (1993) *人間形成の哲学*, 大阪書籍, p.4.

³ Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, S.13.

⁴ 菅野和俊 (1979) *人間形成の思想的動向—西欧における「人間学的教育学」を中心に—*, p.224.

⁵ 西村皓 (1967) *人間観と教育—教育学的人間学への寄与—*, p.2.

りの人間学的論議は万全であったのであろうか。

おそらく教育学における人間学的な論議を概観するとき、そこには数多くの個別論議が散見される。そして、それらは決して同一学派の発展系列の軌道の上に調和的に位置するものではなく、全く相互に力動的であり、そこには明確な批判的超克ともいふべき関係も浮き彫りにされてくるだろう。たしかに、学は、それが個別の思想や理論であろうと、何れにせよその前形式を批判的に乗り越えることによって進歩と発展を遂げる。このような意味で、教育学における人間学的論議の進歩も発展も、そのような批判と超克なしにはありえない。

このように考えたとき、それまでの教育学における人間学的論議に対する、特にガアルディーニとボルノウによって提起された人間学批判は傾聴に値する。そして、そのような人間学的な批判が発端の一つとなって、やがて教育学はその人間学的論議において実存哲学思想との実り豊かな対決と対話が拓かれてゆくこととなる。彼らの人間学的な批判は、教育学における人間学的論議の展開過程においてある発展的動因の一つを付与したという意味において、相応の意義が認められる。ここらあたりの論議の数々は、教育学が人間学的な問題設定を試みる際には、その先行論議として正しく踏まえて行かなくてはならない有効な教育学的足跡であろう。ここでは、教育学における人間学的論議、とりわけガアルディーニとボルノウによって立ち起こされた人間学批判に焦点を当てていきたい。

まず、ガアルディーニとボルノウの人間学批判に迫る前に、彼らを取り巻いていた、いわゆる近代という時代の学問的な状況に目を向けてみなくてはならない。果たして、いわゆる近代と呼称されている時期は、如何なるものであったのか。ガアルディーニは、次のように述べる；

それは、まさに熱狂的な充実と抑えがたい未来への確信という春の爆発的萌芽のようであった。数学や自然科学は急速の進歩を遂げた。古代（の謎）は開かれ歴史科学は無限の研究の端緒についた。そして、人間への関心が呼び起こされ、それによって人間の諸現象や多様な創造（の様態）が観察され、それらの分析と理解によって人間学と心理学がつくられた。国家論は、人間の共同体をあたかも巨大生物のように捉え、その生成や形態の多様性、その存在条件を調べ上げた。哲学は教会との接合という地位から解き放たれ、人間という立場から世界現象を直接問うた。芸術—たとえば、建築や彫刻、絵

画、文学、演劇等は、同様に独自の活動領域の自律性を得て、その作品からは無限の充実がほとばしり出たのであった¹。

そのような熱狂的な時流にさなかにあつて、近代に象徴される学的要求は、各々の領域においてその内在的な根拠を要求しようとする自己理解にあつたと言える²。科学は、純粹に科学的な科学、純粹に経済的な経済、純粹に政治的な政治を求めて、自らの学の自律性を基礎付けようとしたのである³。まさに、それは学芸の春の息吹であつた。学問も芸術もその自意識の高揚に象徴されていく。そして教育学もそのような状況にあつた。まさにそこで教育学において永きに亘り追求され続けていたものは、次のようなものであつたという；

教育学の本質は何であるか？医学や政治的なもの、社会的なもの、倫理的なもの、そして宗教的なものと相違し、それらから独立した特別に教育学的なるもの *spezifisch Pädagogische* はどこに存在するのであろうか？⁴

それはあたかも中世の呪縛から解放されて、自らが主人公となつた近代人の感情であつた⁵。ここには、人間の本性と無限の進歩と発展が力強く宣言されている⁶。まさにそれはそれまで閉ざされていた深まりから湧き起こってきた爆発のようであつたという⁷。そしてグアルディーニは、次のように述べる；

抑えがたい期待が彼らを充たし、それまでの全てのものが、単なるその初期あるいは準備段階のもの、またはその為克服されるべき障害物であつたかのように思わせた、あの特有のもの *Eigentliche* が始まつたのである⁸。

¹ Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.82-83

² Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.102

³ Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.102-103

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S. 7.

⁵ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.290.

⁶ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.291

⁷ Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.83.

⁸ Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.83.

それでは、グアルディーニが指し示す「あの特有のもの」とは、何であったのであろうか。果たして、それはまさに人間そのものに置かれた絶対の信頼であり、人間のうちにひそむ諸々の可能性に対する全幅の信頼であった¹。ボルノウによれば、教育学においてもその人間学的な認識において人間のうちなるよき力に対して大いなる信頼を寄せていったのである²。それだけに留まらず、「あの特有なもの」はそのような期待や熱望と共に、それまでの人類の発展の歴史が、全てそこに到達するためのあたかも単なる予備的な段階であったかのような独善的な感覚を抱かせるに至った。そのような熱狂によって、人々は人間の無限の進歩と発展可能性を信じていったのである³。

そして、そのような「あの特有なもの」は、一つの間理解をうみだし、当時の教育的熱狂を支えていった⁴。そのような熱狂と進歩・発展信仰のなかで、教育学は、「独立した特別に教育学的なるもの」、そして「純粹に教育的なもの」を見出そうとした。やがて教育学は、自らの起点を、人間のうちにあるそのような豊かなる力へと求めていったのであった⁵。そして、教育学はそれを自明なものとして信頼していった。これによって、人間の形成と教育は次のように描かれてゆく⁶。すなわち、植物がその種子に宿る素質を次第に開花させていくように、人間もまた彼の生命のうちにある可能性を、自己に固有の法則に従って、次第に発展させ、実現させ、教育は、そのような内発的過程を十分に保護する、と。さらに、ボルノウは、それについて次のように素描する；

そこにおいて深く根をおろしていたものは、人間のうちにある根源的によきものである（と考えられていた）中核への信頼であった。そして、人々はただそれを（教育において）繰り返し開発しさえすればよいものと考えていた。それはまさに自己自身の中奥から独特の原理にしたがって展開していくような、人間のうちなる（創造的なよき）力に対する信頼であった⁷。

¹ 杉谷雅文 (1960) 人間観の変遷と現代教育学, p.1.

² Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.9.

³ Guardini, R. (1950) Das Ende der Neuzeit, S.83.

⁴ Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.11.

⁵ 平野智美 (1974) グアルディーニ, p.290.

⁶ 平野智美 (1974) グアルディーニ, p.290.

⁷ Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.11.

教育学において人間学的論議がそのように朗々と進みいき、それはやがて、当然のことながら教育学における人間理解を規定していく¹。それによって人間は、自由の担い手として、善と価値とを、あらゆる障害を克服し突破しながら、実現・貫徹する英雄的な存在と考えられていったのであった²。すなわち、ここでは、人間の生を形成しそして指導するものを、それまでの宗教的啓示の真理にではなく、それを放棄して人間自らのもの、とりわけ人格的な「自由」に求めたのである³。人間は、うちなる自由によって、真理を究め、よき社会の実現に向けて一步一步進みゆく、教育学における人間学的論議は、そのような期待に胸躍らせていたのである。そうであるならば、人類の未来は洋々たるものである。杉谷によれば、おそらくその頃の教育学は人類の輝ける未来に期待を寄せ、次のように思念したのである；

若い人々のうちに微睡む、あの善美な可能性と力、無限の発展可能性と洋々たる前途、それらに寄せられた限りない希望と期待、教育がこのような青少年に働きかければ人間も社会も限りなく発展し、社会も国家も人類もすべて平和と幸福を楽しむことができることであろう⁴。

ところが、歴史はそのようには進まなかった。「人間の（為す）ものごとというものは近代が考えていたようには、（易々とは）進行しないものなのである。」⁵ やがて世はあの大戦へと突入し、大量殺戮や文化の破壊、目を覆わしめるような残虐と狂乱を引き起こし、そのような悲痛で醜悪な現実が、「あの特異なもの」に疑義をもたらしたのである⁶。そしてボルノウは、あのような人間観を楽天的 *optimistische*⁷と、そしてロマンティック *romantische*⁸とさえ評する。

¹ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.291

² 杉谷雅文 (1960) *人間観の変遷と現代教育学*, p.1.

³ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.286.

⁴ 杉谷雅文 (1960) *人間観の変遷と現代教育学*, p.1.

⁵ Guardini, R. (1954) *Die Verantwortung des Studenten für die Kultur*, S.27.

⁶ 杉谷雅文 (1960) *人間観の変遷と現代教育学*, p.4.

⁷ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.12.

⁸ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.25

る。ボルノウは、次のように述べる；

1945年以降の教育者の状況を、直接的にそして赤裸々に規定したものは、(実のところ予想以上に) もっとそれを深く侵害していたのであった。それは、当該世代が過去に亘って自らの生が為してきた、人間の弱さと下劣さであり、それは心の奥底から震撼させられるような、人間性の奈落の底と、人間的な全状況のいかがわしさを露呈した光景であった。今日の教育者にとっては、そのような深みから再び掘り起こされればよいような、そしてそれ自体が内的な原理に従って発展していくような、人間のうちにある善なる核心についての信頼は、もはや幻想であるかのように思われる。そのような思いに耽るのは、無責任ではないとしても、軽率であるだろう。元来、悪魔的な悪い要素が、人間のうちに少なくとも一つの可能性として存在するというところをも、基本的に認めていかななくてはならない¹。

すなわち、あのような人間理解は人間に対する楽天的な過信であり、盲信ですらあったと言える²。考えてみれば、それまでの教育学の楽天的な人間理解の根本にあった、いわゆる自由とは、善だけに適用されるとは限らない。自由が絶えず正しきものために行使されるという保証は、本来、どこにもないのである³。まさに、それまでの教育学が信頼した人間の無限なる力は、自由に与るがために、時には人間を保護しないこともあり、よき方向へと向かうこともあれば、破滅的な方向へも向かう恐れもある⁴。従って、グアルディーニによれば、近代の文化精神は、人間を見る目が誤っていたとさえ考えられる⁵。そして、杉谷によれば、それまでの教育学は、人間を甘く見て、そして人間に多くを期待しすぎていた⁶。つまり、そこにおける人間学的認識は、決して万全なものではなかったのである。従って、グアルディーニは、いわゆる近代が文化創生の時期として衆目に認知され、そして礼賛されていることに、些かの

¹ Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.12-13.

² 杉谷雅文 (1960) 人間観の変遷と現代教育学, p.2.

³ Guardini, R. (1950) Das Ende der Neuzeit, S.96.

⁴ Guardini, R. (1950) Das Ende der Neuzeit, S.91.

⁵ Guardini, R. (1950) Das Ende der Neuzeit, S.86.

⁶ 杉谷雅文 (1960) 人間観の変遷と現代教育学, p.3.

心労を覚えずにはいられなかった¹。グアルディーニは、次のように述べる；

（これまでのあのような教育学は）人間を口にしてはきたが、実のところ、人間を真に見てはいなかった。人間に向かって動きはしたものの、実のところ、人間には真に到達していなかった。そして、人間の周りをせっせと動き回っていたが、実のところ、人間を真に把握し得ていなかったのである²。

とかく教育学は、人間の現実を美化し、覆いがちな宿命的欠陥をもっているという³。しかしながら、もはや、人々はそのような甘美な楽天主義には懲りている⁴。もしかしたら、あのような楽天的でロマンティックな感情は、教育学における人間学的論議の足枷となっているのかも知れない。グアルディーニは、次のように述べる；

今日、いずれにしても（あのような）誤った楽天主義に裏打ちされた進歩発展の信仰 *Fortschritts* は、人々が事態を克服しようとする時に、まず必要となる、事を起こそうとする最初の一步の踏みだしにとって、最大の妨げ *größte Hindernis* となるのである⁵。

グアルディーニが「誤り」と、そして「最大の妨げ」と述べる人間学的な認識の原因は何にあったのか。ボルノウは、そのような楽天主義的な思想形式の根底に、ヘルバルト以降の教育学的命題、すなわち、教育学の根本概念としての人間の陶冶性の論理、とりわけその教育学的な自明性という問題をみてとる⁶。教教育学のそのような人間学的認識は、いわゆる近代の熱狂という形で最高潮を迎えたとしても、その実はむしろそれ以前からその根底に一貫して潜んでいた教育学的な認識に源流があったのである。それでは教育学が人間を眺め、そしてその存在と生を論じようとする時、人間の陶冶性とは、本当に自明なもの

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.82.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.87-88

³ 杉谷雅文 (1960) *人間観の変遷と現代教育学*, p.4.

⁴ 杉谷雅文 (1960) *人間観の変遷と現代教育学*, p.5.

⁵ Guardini, R. (1954) *Die Verantwortung des Studenten für die Kultur*, S.27

⁶ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.16.

して信頼し得るのであろうか。ボルノウは、次のように述べる；

実際に、一見、自明に見える陶冶性の概念には、もはや自明とは言えない前提が先験的に設定されている。つまり、その前提とは、人間が、教育の形成的な影響を通じて不断にそして着実に作りあげられていくように変化しゆくというもの（信念）である。（そのような考え方においては）教育における形成の成果は、その後続く陶冶性として、その性質に刻まれていく。そして、それは次のように表現される。すなわち、それは人間的な発展の基礎的な形成としての連続性であり、次第に完成へと進みゆくものである。それに向かって築きあげてゆくような教育とは、本質的には、そのような連続的な過程なのである。これこそが、（あの概念において）不可欠なものとして設定された前提なのである¹。

ボルノウによれば、それまでの教育学が心より信頼を寄せていたものは、その実、陶冶性において自明的とされていた前提、いわゆる連続性の概念であり、そこにある自明性への無批判な信頼にこそ疑いの余地がある。少なくともそれは完全なるものではないかもしれない。換言するならば、人間の形成は、その全てがそのように進みゆくような、全く安易なものではない。考えてみれば、人間は現実の厳しき風雪においてこそ生の実質を遂行しているのではないだろうか。人間のそれはあたかも無害なる真空状態の中にあるのではない²。むしろ、それは非合理的な矛盾と抵抗で埋まる現世においては、脅かされているとさえ言い得ることであろう³。

グアルディーニは、それでもなお人間の生が単によきものへの連続的な前進であると言い張るものは、単なる空想家か宣伝屋 *Phantast oder Propagandist* に過ぎず、そこには既に悲劇的な要素 *tragisches Element* が含まれてしまっていると警告する⁴。人間の存在や生も実存も、高く豊かな可能性に与っているとともに、

¹ Bollnow, O.F. (1956) *Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken*, S.38.

² 境沢和男 (1960) 教育における実存の問題の視点, p.21.

³ 平野智美 (1960) グアルディーニにおける教育学の基礎構造, p.70.

⁴ Guardini, R. (1954) *Die Verantwortung des Studenten für die Kultur, Die Verantwortung der Universität*, S.26.

に、最大の危険 *äußersten Gefahren* と隣り合わせていることを失念してはならないのである¹。否、教育学は人間の生や創造の目映さばかりに執心するあまり、人間の存在や生の厳しき実質から目を背けてはならないのである。グアルディーニもボルノウも、教育学の人間学的認識における陶冶性の絶対性と、それに対する無思慮な信仰に疑念を抱き、そして批判の矢を放ったのである。これが彼らの、教育学における人間学批判、より厳密にいうならば、人間学的ロマンティシズム批判である。

さて、教育学の人間学的論議がそのような思念の途を辿るとき、杉谷に従い、そこからそれまでとは全く別の根本感情、すなわち「人間そのものをもう一度みつめなおそう。人間を手放しで楽観することはできない」という根本感情が湧き起こってくるにちがいない²。それでは、教育学が人間学的問題設定を掲げ、それをより適正に論議しようとするためには、如何なる方向に針路をとればよいのであろうか。ボルノウは、次のように述べる；

（教育学は）人間についての独自の経験を受け入れ、理解し得るような新しい人間像を、持っていないということを誠実に認めなくてはならない。さらには、かつての時期に一度は所有されたかも知れない、あのような閉じた人間像は、そもそも到達し得るものなのかについても、実のところ、我々は知らないのである。

ここから、二重の課題が生じてくる。まず、あの伝統的な教育学的根本概念を、全く特別な教育学的前提によって制限されたものであるとして理解し、そこから、それを傍らへ押しやろうとするのではなく、その適用可能性の限界を（正しく）捉えるということである。そして、それは同時に、それに続く（次なる）課題と結びついていく。つまり、人間について新しく、そしてより厳しい経験を受け容れることができるような、新たなる教育学的根本概念を探すということである³。

ボルノウに従うならば、教育学における人間学的ロマンティシズム批判から二重の針路が拓かれてくる。第一に、人間の陶冶性とその形成過程を正しく

¹ Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.118.

² 杉谷雅文 (1960) *人間観の変遷と現代教育学*, p.5.

³ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.13.

見極め、その適用範囲を限定的に描き出すということである。人間の存在や生の全ては、必ずしもそれまで信じられてきたように、全く連続的には進行しないこともある。教育学は、改めてこの問題に誠実に向きあわなくてはならないのである。そして、第二に、人間の独自の諸経験を正しく受け容れ得る人間学的認識を模索するということである。これは、第一の針路において見極められるべき陶冶過程等に算入され得ない、あるいはそこから一見無意味なるものとして葬り去られかねない豊かな諸経験の数々を、人間学的論議において正当に見極め、そしてそれらを適正に位置づけ、そこから新たな人間学的契機が抽出され得るような、動的な要素をも含む人間学的認識の構築である。ボルノウは、この方向の針路に実存哲学の有効性をみる¹。何れにせよ、これらの二重の針路に従い人間学的探究を押し進め、それらが人間学的論議において有機的な連関のもとに描き出されていく時、教育学における人間学的論議はおそらく新たな人間学的次元を啓いていくのではないだろうか。

このように、グアルディーニとボルノウによって提起された人間学的ロマンティシズム批判は、教育学における人間学的論議にみられた一抹の、それによって決定的な独善性や楽観性を指摘したことに留まらず、それによって教育学における人間学的論議の新たな局面を照射してくれた。ただし、彼らの人間学的ロマンティシズム批判の根底に一貫する学的要求の真なるものは、何よりも人間形成論の批判的再構成にこそあり、つまりは、教育学の学的責任において、人間がそこに存在し、具体的な生を押し進めていく、その実質をより正しく語り、そしてより詳細に描き出すところにある。それ故に、彼らの批判は、そのような学営為がより正しく進みゆく為に打ち鳴らされた人間学的警鐘であったとも言える。

この意味において、グアルディーニとボルノウのそのような営為は、教育学における人間学的探究の多元的に拓かれてゆく道程の拓がりにおいて、進みゆくその先を見通すことができるような一つの分岐点であったのではないだろうか。それによって、教育学における人間学的論議は、正しく次の一步を踏み出すことができる。その一步が、教育学における実存哲学的思考の受容であった。教育学における人間学的論議は、それらを一つの発端として、やがて実存哲学思想の方向を取り込み、実り豊かに論議を拓げゆく。ドレクスラーDrechsler, J.によれば、教育学と教育の現実において重要なのは、外在的な諸要求等とのか

¹ Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.14.

かわりにおける人間ではなく、根源的な生および世界関係における全体的な実存 *gesamten Existenz* としての人間それ自体であり、それは単なる心理学的、あるいは社会学的にではなく、ただ人間学的・実存的 *anthropologisch-existentiell* にのみ把握され得る究極的な出発点 *letzten Ansatz* なのである¹。

これによるならば、教育学における人間学的問題設定の探究は実存哲学的な視野によって、ようやく究極的な出発点に到達し得る。そして、それによって教育学において人間学的論議は、真に重要な思慮へと導かれていくこととなる。従って、教育学は、この実存哲学的な思考方向の重要性を適正に認識しながら、乖離しがちな実存的探究の方向性を人間形成の論理に意義深く位置づけ、そこに重要な学的権利を付与していくことが要請されるであろう。

ただし、ボルノウは教育学における実存哲学の有効性を論じつつも、そこに一定の慎重さをも要請する。教育学における実存哲学の有効性は、端的に述べるならば、その視野の拡大にある²。従って、それが全てであるという思いなしは危険であるだろう。ボルノウは、次のように述べる；

教育学に対する実存哲学の成果が問われる場合、そこで自明なものとして前提とされた基礎から、何らかの要求をもって教育学に歩み寄っていくものというように理解されてはならない。われわれ自身の立場は、むしろ教育学にある。すなわち、われわれは教育学的な問題から出発し、そこから次のような問題を提起する。教育学は実存哲学の刺激から何を学ぶことができるのであろうか。教育学は、実存哲学を刺激としてのみ受け取るのである。教育学は、実存哲学において現代の問題に対する何らかの究極的な解答が与えられるとは、全く確信していないのである³。

従って、教育学における人間学的問題設定の探究においても、完全な方法は存在しない。すべての方法や視角は有効ではあっても、万全ではないのである。このことは教育学における人間学的問題設定とその探究に謙虚さを要請していると考えられるだろう。教育学における人間学的探究においては、人間は謙虚であらねばならない。教育学における人間学的探究は、遙かに深遠な途なので

¹ Drechsler, J. (1965) *Anthropologie und Pädagogik*, S.59.

² Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.20.

³ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.21.

ある。ジェイムス James, W.は、次のように説いている；

いかに活動的な精神を有し、それが絶対者と呼ばれるような人でも、彼一人では真理の全体を知ることができない。なぜならば、真理はあまりにも偉大であるからである¹。

教育学において提起された「人間とは何か」という人間学の問題設定は、そこに拡がりゆく困難な途を拓いていく。しかし、教育学は、先へと進まなくてはならない。多くの知見を力にかえて、その先を目指さなくてはならない。しかし、真理に不遜であれば、おそらく途を見誤る。ただし、ジェイムスは、次のようにも説いている；

真理の全体も、善なるものの全体も、一人一人の観察者には知ることができない。(ただし) 一人一人が自分の立つ特有の位置から、部分的に優れた洞察を得ることはできるだろう²。

教育学における人間学的探究の途は、確かに困難ではあっても、進めない途ではない。その全てを知り尽くし得ないにしても、自らの立ち位置から誠実に歩んでいけばよいのではないのか。謙虚さを失念しなければ、進むにつれて視界は開けてくるであろう。そして、それが真理の全体の特定部分であることを常に弁えなくてはならない。これによって人間学的な楽観や盲信、そして傲慢を回避し得るだろう。ここに、教育学における人間学の問題設定とその探究におけるマナーが示されている。教育学において人間それ自体を問い、それを探究していくということは、このようなことなのである。

第二項 シュプランガーの人間学とその継承・発展：シュプランガーからフリットナーへ

ここまで、シュプランガー教育学の根底において一貫していた人間学の問題設定を、改めて教育学的に基礎付けるとともに、その教育学における人間学的論議において要請される追究方向をみてきた。教育学における人間学の問題設

¹ James, W. (1904) Talks to teachers, p.5. (in the preface)

² James, W. (1904) Talks to teachers, p.246.

定はやはり重要であり、それまでの人間学的認識の限界を見きわめながらも、人間の諸経験を受け入れ得る認識形式を追究していかなくてはならない。すなわち、そのような追究方向は、実存哲学的方向との対話である。これによって、教育学における人間学的論議は、実り豊かに進展していくことであろう。思い起こせば、シュプランガーの人間学には、その内部に実存哲学的な方向への展開をみることができた。従って、シュプランガー教育学は、基本的には、この方向に合致する理論形式である。これによって、シュプランガー教育学における人間学的問題設定と探究方向に、一定の教育学的正当性が認められることとなるだろう。ここでは、シュプランガー教育学における人間学の最終的な到達点について探っていきたい。

さて、シュプランガーの人間学的営為は、先に見たように、基本的には、人間存在における精神的次元への着目と確定にあった。なるほど、彼はこれによってその師ディルタイを批判的に乗り越え、教育学における人間存在の精神的次元の重要性を喚起したといえる。それは教育学、ひいてはその人間学的問題領域において大きな功績であるだろう。

ところが、シュプランガー教育学における人間学的営為の学的成果は、それに留まらない。ここで、彼の人間学的営為が、その最終局面において実存という思考形式へと導かれていったことが想起されるべきである。彼は、その人間学的論議において、実存哲学的な思考圏に属するような論議を多く立ち起こしていたのであった。

先に見たように、教育学における人間学的論議は、一方において実存哲学的な方向へと新たな局面を啓いていった¹。この方向を代表するのは、たとえばフリットナーやボルノウ等である²。そして、このボルノウはその人間学的な思考における実存哲学的思考の源泉の一端をシュプランガーにみているのである³。また、彼のほぼ同世代のグアルディーニや少し後のデップフォアヴァルトらも、シュプランガーと共に、あるいはその後、実存哲学的な論議を立ち起こしていった。無論、その全てには厳密な意味において確固たる系統性をみることは難しいにせよ、シュプランガーの人間学的論議とその実存哲学的な思考形式は、教育学における人間学的論議の実存哲学的な展開方向において、一種の知的な

¹ 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—, p.31.

² 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.49.

³ Bollnow, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, S.42.

先取り、あるいはその前形式として捉えられるように思われる。

従って、シュプランガーの人間学的論議における実存哲学的な思考も、それが明確で厳密な意味での実存哲学的な営為ではないにせよ、同世代の、そして後続の学徒に対して影響を与えていったとみてよいだろう。ボルノウが述べるように、まさに実存という思考形式は、教育学的思考において一定の覚醒効果をもたらした暫定的な論争上の概念という意味において、発見原理 *heuristisches Prinzip*¹として有効であった。シュプランガーの人間学的論議にみられる実存哲学的論議には、まさにその発見原理としての有効性が認められるのではないだろうか。従って、シュプランガー教育学における人間学的営為の学的成果は、人間存在における精神的次元への着目と確定に留まらず、人間存在の実存的な次元の教育学的予見あるいは展望にもあるように思われる。

ただし、シュプランガーはいわゆる実存哲学の信奉者であったわけでは決してない。彼は、実存という思考形式に一定の距離をとりつつ、そこに潜むある種の危険をも警告していた²ことが想起させられる。やはり実存哲学的思考の危険については慎重を期する必要がある。教育学は人間学的営為においてその有効性を認めつつも、実存哲学的な先鋭化やその過剰な徹底は避けなくてはならない。従って、シュプランガーの人間学的営為においても、実存という思考形式は、唯一無比なものでも、二者択一的なものでもなく、彼が探究し続けた人間学的課題、すなわち、「人間とは、本来、何であるか、また何であるべきか」に対する全体的な理解を助ける一種の思考原理であったと言える。

ただし、それはそれまでの教育学の学的営為において相対的に欠落していた視点であり、伝統的な知的契機と相補的な関係を結ぶ対等で等価な重要性を担うこととなろう。先にみたガールディーニとボルノウの人間学的ロマンティシズム批判が示すように、それまでの人間観にこの実存哲学的な思考形式を加えることで、人間学的認識の健全性を確保することができる。シュプランガーの人間学的営為は、まさにガールディーニとボルノウの人間学的ロマンティシズム批判に込められた学的要求に適合する方向にあったのである。この意味において、シュプランガーの人間学的営為の学的成果を、人間存在における精神的次元への着目と確定に留めることなく、その人間存在の実存的な次元に対する教育学的予見あるいは展望に、その人間学的真意を認めていくことが必要とな

¹ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.22.

² Spranger, E. (1955) *Ist Pädagogik ein Wissenschaft?*, GS, S.350.

る。そして、このようなシュプランガー理解に立脚して、彼の教育学における人間学的な到達点を描いていかななくてはならない。

従って、シュプランガーの人間学的営為がその最終局面において実存という思考形式へと導かれていったことを正しく踏まえるならば、シュプランガー研究において彼の人間学を確定するうえでは、その人間学的真意が反映されるべきである。やはり彼の人間学的営為の学的成果は、人間存在における精神的次元への着目と確定に留まらない。彼の人間学的真意を踏まえるならば、そこに彼の実存という思考形式によって照射された人間学的次元を付加するべきである。これによって、シュプランガーの人間学的営為は、実質的に完成を見ることとなるだろう。

ところが、その構想は現実的には未完に終わっている。シュプランガーは自らの著作において、そのような最終的な完成像を明確に提示してはいないのである。このようなわけで、シュプランガーの人間学の最終的な到達点をどこにみるかについては躊躇させられてしまう。これが本論考におけるシュプランガー理解において、とりわけその人間学的到達点の確定においては、重要な問題として立ち現れてくる。

ところが、シュプランガーの人間学的営為とその真意は、彼の生涯とともに霧散してしまったわけではない。シュプランガーの人間学的営為とその真意は、実はフリットナーによって受容・継承され、発展させられていった。そうであるならば、このフリットナーこそが、シュプランガーの人間学の真の到達点といてよい。従って、シュプランガーの人間学をその真意を踏まえて、その到達点を描き出そうとするならば、フリットナーの人間学を失念することができない。ここでは、フリットナーをシュプランガーの人間学の受容・継承者として位置づけ、その人間学的な受容・継承、そして発展の過程について立ち入ってみたい。

そもそも精神科学的教育学の思想的潮流においては、人間の本来性やその存在理念等との関わりにおいて、教育や人間形成の何たるかを問う¹。それ故に、教育学における人間学的問題設定とその学的営為の重要性については、この学派においても多くの学者の論ずるところである。シュプランガーとフリットナーも同様である。そして、フリットナーは教育学において人間学的認識が重要であるにもかかわらず、当時の教育学の知識領域において、いわゆる人間理解

¹ Menze,C. (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, pp.215-218.

に関する明確な学的形式が欠如していることを痛感した¹。そこでフリットナーは自身の教育学において、人間存在の基本構造を強く注視していくことを選択する²。徳永によれば、フリットナーは教育という営為が人間の生の全層に関わるということをより真摯に受けとめ、それを徹底して意識していたため、人間存在の全体に関する学問的考察は自らの教育学的思考の展開において、ことのほか不可欠なものであった³。ここに、フリットナーの教育学理論の根底を一貫する強烈な人間学的意識を窺い得る。それ故に、フリットナーの教育学的思考にあっては人間への問いかけと教育の理論認識とが常に一つとなり、そして融合しているのである⁴。

さて、フリットナーも、学説史という観点からすれば、いわゆる精神科学的教育学の学的系譜の上に位置付けられる。精神科学的教育学の教育学的意识の通底する人間学的意識は、当然のごとくフリットナーに受け継がれていくだろう。もっとも精神科学的教育学におけるこの人間学的意識の受容・継承・発展、あるいはそれらの連関といった脈絡の詳細は明らかにされていない。ただ、レブレによれば、シュプランガーによる全ての原理的思考 *prinzipiellen Gedanken* がフリットナーの根本的見解 *Grundauffassung* に生きているのである⁵。とりわけ、フリットナーの人間学的営為には、シュプランガーの人間学的認識の影響が色濃く認められることに留意されなければならない。特に、フリットナーの人間学的論議を代表する『*Allgemeine Pädagogik*』の、とりわけ本来的に人間的なるもの *Eigentlich-Menschlichen* を意識した論議以降⁶には、シュプランガーの影響を明確に見ることができる。さらに言えば、この部分の論理とその展開は、明らかにシュプランガーの人間学とそれに立脚した教育学理論の自覚的な適用と展開として読むことができる。そして、そこがフリットナーの人間学の主要部分となっている。このことはフリットナーをシュプランガーの人間学的な受容・継承者として捉えていくうえで、見逃すことができない事実なのである。

¹ Flitner, W. (1954) *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*, S.35.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.47.

³ 徳永正直 (1980) フリットナー教育学における人間学の独自性, p.165.

⁴ 小笠原道雄 (1966) W.フリットナー教育学の性格—教育学的思考の自律性と「中間世界」の構造—, p.3.

⁵ Reble, A. (1965) *Geschichte der Pädagogik*, S.296.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.38-47.

そこで、シュプランガーとフリットナーの関係に立ち入ってみたい。シュプランガーもフリットナーも、精神科学的教育学の、いわゆるチュービンゲン学派に所属しているが、学的世代に少々隔たりがある。フリットナーは、もとより当時ドイツにおいて最も優れた教育学者として認知されていたシュプランガーに尊敬の念を抱き、そこに学究上の模範 **Vorbild** と助言者 **Berater** をみていた¹。実は、フリットナーは、当時の教育学の状況、つまり一部がヘルバルト学派の路線にあり、また一部が実践家の思いつき **Improvisation** にあるような状況に失望していたのである²。そして、彼らの実質的な出会いは1923年に訪れる³。そこで、フリットナーは、大学教授資格を取得した直後、ベルリンにおいて初めてシュプランガーに出会い、そして学問研究上の意見を求めたのである。フリットナーは、シュプランガーの暖かい協力と批判的な思慮が意義深く、促進的でもあり、とても不可欠なものであったと振り返っている⁴。そして、これを契機に彼らは学問的に更に交流を深め続けていくこととなる。シュトラッサーによれば、それを通じてフリットナーは、シュプランガーの教育学的思考に通底する広い歴史的視野を吸収していった⁵。小笠原は、シュプランガーとフリットナーの共通基盤の一つに人間の「生の形式」についての論究をみる⁶。小笠原によれば、フリットナーはシュプランガーの研究に促され、それを展開し、深化させていったのである⁷。フリットナーは、この人間学的な研究がシュプランガーの研究を新たな方法で扱ったものであり、これについてはシュプランガーの激励 **Zuspruch** によって勇気づけられたと振り返っている⁸。そして、フ

¹ Flitner, W. (1967) Die Erziehungsmächte und die pädagogische Wissenschaft-Autobiographische Notiz im Gedanken an Eduard Spranger, S.36.

² Flitner, W. (1967) Die Erziehungsmächte und die pädagogische Wissenschaft-Autobiographische Notiz im Gedanken an Eduard Spranger, S.35.

³ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.96.

⁴ Flitner, W. (1967) Die Erziehungsmächte und die pädagogische Wissenschaft-Autobiographische Notiz im Gedanken an Eduard Spranger, S.35.

⁵ Strasser, S. (1965) Erziehungswissenschaft-Erziehungsweisheit, S.121.

⁶ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.28.

⁷ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説 p.29.

⁸ Flitner, W. (1961) Europäische Gesittung-Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen-, S.5-8.

フリットナーは、シュプランガーの友好的な助言によって、その構想が明確になって進展していったと述べている¹。フリットナーのそれは、まさにその基本線においてシュプランガーの人間学と合致するのである²。

この意味において、シュプランガーとフリットナーは、その人間学的認識に密接なつながりを見ることが出来る。そして、このことはシュプランガー教育学における人間学的認識を適正に把握する上で見逃すことができない。そこで、フリットナーにみられるシュプランガーの人間学を受容と継承に目を向けてみたい。

まず、フリットナーは教育学的人間理解をどのように構成しようとしたのであろうか。教育学が人間の存在をつぶさに眺めていくと、たとえば、人は日々摂食したり、睡眠をとったり、思索に耽ったり、交友したり、その生の様相が実に様々であることに思い到る。それだけに、教育学において人間学的営為が重要であり、そして不可避な学的課題であるとしても、人間の存在やその生を十全に把握しようとするのは、依然として極めて困難である。たとえば、教育学が人間学的営為において、さしあたり人間を外側から、そして経験的に眺めていったとしても、それだけでは人間の生の内実を適正に捉えることができないのである³。従って、教育学が人間学的営為を正しくおし進めていく為には、ひとまず何らかの有効な視座が必要となる。

ここで、シュプランガーが導き出した人間理解が、人間存在の生物的次元、文化的次元、そして精神的次元から構成されていたことが想起させられる。フリットナーは、自らの人間学的論議にシュプランガーによって示されたこの三つの視点を導入する。フリットナーは、シュプランガーのこの人間学的視点を受容していったのである。

まず、フリットナーはシュプランガーの人間理解に対応しながら、自らの人間学的論理を構成していく。フリットナーは、生物的 *Biologische* 考察方法を設定し、これによってシュプランガーが導いた人間存在の生物的次元を照射した⁴。さらにはフリットナーは、歴史=社会的 *geschichtlich-gesellschaftliche* 考察方

¹ Flitner, W. (1961) Europäische Gesittung, S.9.

² Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S.19.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.39.

⁴ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.28-33.

法を設定し、これによってシュプランガーが導いた人間存在の文化的次元を照射していったのである¹。

ちなみに、フリットナーのこの文化的次元の論議には、シュプランガーにもみられたように、基本的には、シュプランガーの師であり、文化教育学の祖と称されるパウルゼンらに代表される古典的な文化教育学にみられる人間学的認識形式をみることができる。パウルゼンは、教育の本質を「理念的文化財の伝達 *Übertragung des ideellen Kulturbesitzes*」と論じていた²。それまでの文化教育学理論の大凡は、このような文化の伝達という論点に集約され、そこでの人間理解は文化受容・継承・伝達の対象という視点から構成されていく。

シュプランガーは、ここから文化教育学を新たな方向に啓いていった。そしてシュプランガーがこれを越えることで自らの教育学を成していったという点では、この次元の人間理解がシュプランガーの人間学の実質的な踏み台であったともいえよう。そして、その克服が、次の視座に反映されている。この教育学的人間理解におけるこの第二から第三の視座への展開は、そのまま文化教育学における旧来の形式からシュプランガーの形式への発展と読むことも可能であろう。たとえば、第二の人間存在の文化的次元を照射する人間理解の方法も教育事象における人間存在とその生の現象を外部から経験的に照らし出しているに過ぎず、それのみでは人間の本来的なもの *Eigentlichen* を具体的に把握することができない³。このフリットナーの不满は、シュプランガーにおいても同様であったことが想起させられる。つまり、人間存在はそれらの視点のみによって捉えきれぬものではない。シュプランガーもフリットナーも、これら二つの視点のみで満足しない。それらは人間を外側から考察しており、それらのみでは表層的な人間理解しかもたらさないのである⁴。シュプランガーがこのような不满によって新たに提起した人間学的視座が、精神であった。そしてこの精神という視座こそが、ディルタイの超克でもあったことに留意しなければならない。そして、フリットナーは、自らの教育学における人間学的論議において、シュプランガーのこのような人間学的超克に寄り添うのである。

ザッヘルによれば、シュプランガーにおいて人間の生は、本質的に精神的な

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.33-38.

² Paulsen, F. (1911) *Pädagogik*, S.6-7.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.39.

⁴ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.41.

生として把握されているのである¹。そして、シュプランガーはその人間学において、人間の本来のものを精神に見いだしていた²。シュプランガーは、人間学的探究の完成度を高めるためには、人間存在について精神という視座から改めて捉え直す必要があったのである。そこで、フリットナーは、シュプランガーの人間学的探究とそこでの旧来の人間学の克服方法に従って、人間存在のこの文化的次元に回収されない生の局面を見きわめ、改めて本来的に人間的なるもの *Eigentliche-Menschlichen* についての視座を導入することを必要としたのである³。これによって、フリットナーはシュプランガーに従って、人間についての内側からの把握を試みていく⁴。

ところで、フリットナーによれば、人間存在の精神的次元における生、とりわけ理念的で創造的な生は、正しい精神への覚醒 *Erwaeckung zum rechten Geiste* を通じて達成される⁵。ここも、まさにシュプランガーの受容とみてよい。しかも、それは彼の覚醒論における精神科学的覚醒理論に該当する。この正しい精神の覚醒とは、小笠原によれば、価値への覚醒として捉えられる⁶。それは、良良いものの意味に感動すること等の内面的な経験によって啓かれていく⁷。それれによって、人間は価値感受性や価値創造・形成能力を内面的に形成し⁸、さらさらには文化の精神的価値に精通し、それを堪能し、愛し、そして創造的に享受することができるようになるのである⁹。ここには明らかにシュプランガーの人人間学が通底している。そして、ここはシュプランガー教育学においても重要な論点の一つであった。人間を単に文化の伝達者とみるか、それとも文化の享受・創造者とみるかによって、教育論議の次元が異なってくる。いうまでもなくフリットナーは、この視座によってシュプランガーとともに後者の側に立つ。

¹ Sacher, W. (1988) Eduard Spranger, 1902-1933 Ein Erziehungsphilosophie zwischen Dilthey und den Neukantianern, S.314.

² Spranger, E. (1959) Das Leben bildet-Ein geistesphilosophische Analyse-, S.75.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.39.

⁴ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.55.

⁵ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.45.

⁶ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.51.

⁷ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.45.

⁸ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.47.

⁹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.130-131.

それ故にこそ、この人間存在の精神的次元を照らし出す視座は、教育学的人間理解においては重要な局面となるだろう。

さて、このような人間理解の方法は、シュプランガーがその人間学において、最も精力を注ぎ込んだところであった。フリットナーはシュプランガーの人間学的見解に同調するとともに、そこに重要性を認めている。そして、フリットナーのこの論理の中核がシュプランガーの人間学に依拠していることに留意しなくてはならない。この人間の本来なるものを人間の精神的なるものに求める人間学的姿勢は、まさにシュプランガーと一致する。ここにシュプランガーの正統な受容と継承をみることができるだろう。

さて、フリットナーの人間学的論議は、シュプランガーの人間学における人間存在の精神的次元についての論議の正当な受容と継承に留まらない。さらには、フリットナーは、その人間学的論議において、シュプランガーの人間学的営為において未完成にあった局面、すなわち人間存在における精神的次元の論議に含まれていた人間存在の実存的な次元の教育学的前見をも引継ぎ、それを教育学的に確定していったのである。そこで、フリットナーによるシュプランガーの人間学における人間存在の精神的次元の論議の受容と継承、そしてそこにおける実存的次元の確定について追ってみたい。

フリットナーは、人間学的問題を追究するにあたって、自らが依拠する精神科学的思考の有効性に言及する。すなわち、この精神科学的思考は、人間や生についての単なる解明を求めること以上に、人間それ自体を行為し実存する人間 *existierender Mensch* へと読み進めていくことができるという¹。フリットナーのこのような認識の根底には、人間学的論議における過度の実証主義的方向に対する懸念と、人間の実存 *menschlichen Existenz* の全体という神秘に対する畏敬が存在している²。フリットナーによれば、それは実証主義的な思考では解決し得ず、批判的・超越論的で実存解釈的な思考 *existenzauslegende Denken* に依拠しなくてはならない³。フリットナーは、それを明確化しようとする試みが、自然主義者や経験論者にとっては、あたかもシシフオスの苦役 *Mühsal des Sisyphus* のように思われることであろうと述べながらも、そこにおいてこそ人間の存在が全体において考察され、人間の実存 *menschliche Existenz* が解釈さ

¹ Flitner, W. (1933) *Systematische Pädagogik* S.14.

² Flitner, W. (1933) *Systematische Pädagogik*, S.34.

³ Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, S.39-40.

れていくと説く¹。ここに、フリットナーの実存哲学的思考の自覚的な適用が看取され得るだろう。

このような思考方法によって、フリットナーは、生命哲学的な系譜の延長線上に留まることなく、実存哲学的方向へと進んでいくこととなる²。小笠原は、ここにフリットナーの思考の独自性を認める³。しかし、そこにはシュプランガーの影響が認められるのである。

フリットナーは、本来的な人間存在を探究していくなかで、人間存在の精神的次元の深部に本来的な実存 *eigentliche Existenz* をみていた⁴。シュプランガーも、それを実存と呼んでいたことが想起させられる⁵。そして、それは彼らにあっては、ともに人間存在のうちに価値形成的に育ちゆく存在形成の可能性なのである。このような人間理解の形式は、いわゆる実存哲学的な思想圏内に接近している。すなわち、それは実存哲学にみる可能的な実存 *mögliche Existenz* に近いだろう⁶。シュプランガーにおいてはそれが自覚的であったとはいえない。フリットナーにあっては明らかに自覚的であり、かつ意識的でさえあり得よう。それでは、シュプランガーのそのような実存哲学的な萌芽は、教育学的人間理解においてフリットナーへと継承されていくなかで、どのように結実していったのであろうか。

シュプランガーは、その人間学的意識から、人間の存在の本質を探究しななかに、人間存在の精神的次元を照射し、そこでの生をつぶさに見ていった。やがて、シュプランガーは人間の存在の本質に、究極的なもの、高次なものへの超越的な憧憬や上昇的な思慕を認めていった⁷。それは、まさに人間の存在のうらなる深まりにある生の源泉に脈打つ、豊かさや充実への止み難い憧憬とそ

¹ Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, S.40.

² 小笠原道雄 (1966) *W・フリットナー教育学の性格—教育学的思考の自律性と「中間世界」の構造—*, p.9.

³ 小笠原道雄 (1974) *現代ドイツ教育学説史研究序説*, p.27.

⁴ Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, S.53.

⁵ Spranger, E. (1957) *Gedanken zur Staatbürgerlichen Erziehung*, S.45.

⁶ 松波信三郎・飯島宗享 (1964) *実存主義辞典*, p.104.

⁷ Spranger, E. (1949) *Die Magie der Seele*, S.71.

シュプランガーは、ここでヘーゲルの謂を想起する。すなわち、それは、人間が神から分離されたことによる、もともと与えられていた神との合一への上昇的な思慕をさす。

こへ到ろうとする無限の衝動であり、そして、それこそが人間の生それ自身の核であり、その存在に新たな生をつくりあげ、そしてそれを推し進めていく力となるのである¹。人間は、この力によってその本質において豊かさや充実、そして究極のものに憧れ、それに向かって自らの存在に生をつくりあげていく。つまり、シュプランガーは人間存在の精神的次元を照射しながら、創造的な存在形成という生のありかた、つまりは豊かさや充実への止み難い憧憬とそこへ向かう生のありかたを注視していた。シュプランガーによれば、まさに人間の生の究極の意義は豊かさや充実にこそあり、それは個を全きものへと止揚し、最高の至福や救いへと導いてくれる²。そして、人間は、充実を通じて究極的な存在へと内面的に近づいていくのである³。

ところが、豊かさや充実は常に途上のものであり、それは憧憬とそして秘めたる希望と共にある⁴。従って、人間の存在は、そこにおいて最高の価値や究極の意味をどこまでも求めていく不断の探究なのである⁵。まさに人間の存在の本質は、このようなありかたにこそある。そしてその道程は永く、それは究極の豊かさへと遙かにつづいていく。フリットナーもそれに同調し次のように思念する。すなわち、そのような可能性ゆえにこそ、人間は、現存在がたとえいまだに拙いものに留まろうとも、それによってその存在の価値が奪われるものではなく、人間には、その現存在の具体的な状況においてさえも、測り難い価値ある未来 *unmeßliche wertvolle Zukunft* が約束として *als Verheißung* 準備されているのである⁶。人間はそこに向かって常に自らの生を豊かに、そして逞しくつつくりあげていこうとする。人間は、その存在において豊かさを探究する道程をどこまでも歩みゆき、従って、現存在は常に「その途上にある」⁷ 仮の形姿でしかない。それ故に、フリットナーは、人間を「道の途上にある *auf einem Weg*」存在とみるのである⁸。

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.400.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.99.

³ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.45.

⁴ Spranger, E. (1958) *Geborene Erzieher*, S.106.

⁵ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.44.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.49.

⁷ 平野智美 (1979) *実存と人間形成*, p.49.

⁸ Flitner, W. (1966) *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, S.18.

まさに、シュプランガーとフリットナーはその人間学的論議において、人間の存在や生の価値や意義を、そしてそれらを自らの存在につくりあげようとする形成衝動、さらにはそれによって自らを豊かにつくりあげていく価値形成的な生を探り出し、そして描いていったのである¹。そこに彼らの人間学的な共通基盤が認められる。それに従うならば、人間は、誰しもがその本質において豊かさへと開かれており、そこに向けてどこまでも歩みゆく価値探究的な存在であるように想い到らされる。

さて、フリットナーは、シュプランガーに従って、人間のこのような存在と生の豊かさや逞しさを想い、それを可能たらしめるものを、存在のうちなる世界の、いわゆる自由なる様態に認めていく。人間は、恰も動物の如く時間の中で瞬間から瞬間へと生きているとしても、自らの生の曖昧さ・未確定さゆえに、そのうちなる世界においては自由、すなわち、自らを超越的な充実 *transzendente Füll* へと開いていく自由を有する²。それ故に、人間は存在のうちなる本質において豊かなることを自由に求めゆくことができる³。つまり、人間はこれによって何の囚われもなく、何の障壁もなく、そして何の拘束もなく、よきもの、崇きもの、そして豊かさや充実へ憧憬を抱き、惹かれ、そしてそれを自らにつくりあげようとする。シュプランガーも述べる。すなわち、自らが豊かに高まりゆく処にこそ、自由の真意があり、それこそが人間を低次の拘束から解放してくれる⁴。そして、それは、まさに活気溢れる創造の自由である⁵。人間は、そのような自由においてこそ豊かな生が可能となる。

そこで、フリットナーは、そのような自由とそこから立ち興る生を、波たつ大海 *wogende Meer* を超えていく歩み *Gang* に喩える⁶。人々は、大海の荒波の遙遙か彼方に微かに見え隠れする豊かさや価値に惹かれ、そこへ到ろうと希う。ところが、ただ生きているだけでは寄せくる荒波に押し戻され、何処かへと流されてしまいかねない。つとめて自らを高めゆき、それを歩みの力へと実現しなくては、その先へと進みゆくことができない。自らをそれへと高めゆくこと

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, pp.19-20.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S. 41.

³ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.705.

⁴ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit*, BuE, S.2.

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S. 44.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S. 42.

と、それを現実の厳しさにおいて実現していくことは、人間の存在と生においてそれぞれが密接に結びつきながらも、それぞれが独自に重要な生の領域を拓いていく。これによって、フリットナーは、そこから本来的に人間的なるもの *Eigentlich-Menschliche* へと到達する道 *doppelte Zugang* が二重の自由 *zwiefache Freiheit* に開かれていくことに想い至る¹。その道とは、およそ次のようなものである²。すなわち、第一の道は、自らを存在のうちにおいて高めゆく道程であり、ここで人間は世界の開放性へと次第に高まりゆく。そして、第二の道は、自らを超越的に実現しゆく道程であり、ここで人間は高まり到った豊かさを自らの存在において実現するのである。フリットナーの提示した人間学的認識は、やはりシュプランガーの人間学、とりわけ実存哲学的論議に符号する。

考えてみると、シュプランガーの人間学的視野に映じた人間存在はおよそリニアに高まりゆく道でありつつも、その実存哲学的視野において人間存在の二重性、つまり存在形成の可能性と現存在の往還と、それによる人格の達成を含意するものであった。フリットナーはそこに未確定にあった存在形成の可能性の現存在への実現といった生のありかたに、確かな形式を付与したのである。まさに、フリットナーはシュプランガーの人間学的認識を正しく継承しつつも、その人間学的論議に潜在していた実存的な方向を、教育学的に特定しながら切り拓いていったのである。ここに、フリットナーの人間学の妙味がある。これによって、人間の存在とその生は、総体としてリニアな道程でありながらも、その内実はそれらの二重の道程において捉えられていくのである。これが人間存在とその生の二重性である。そこで、一先ずそれらを簡単に素描してみることとしたい。

先ず、第一の道程は、自らを高めゆく生の形式であった。たとえば、人々はその時々を徒に過ごし、日常の連鎖に没しながら何となく存在の意義が薄れゆくこともあるだろう。ところが、前述の如く、人間の存在の本質には、豊かさや充実への憧憬がある。人間は、その本質において、豊かなることを求めてやまないのである³。

ところが、シュプランガーによれば、豊かさや価値は、決して他から与えら

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S. 41.

² 徳永正直 (1980) フリットナー教育学における人間学の独自性, p.168.

³ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.705.

れるものではなく、自らがその存在のうちにつくりあげていくものである¹。そして、それには存在うちなる世界の有効な体験が必要となる。たとえば、よさに感動したり感激をおぼえたり²、ある時には危機に陥りやがてそれに打ち克つような、こころを揺さぶり動かす激しい体験³は、よりよい内的な創造をもたらしてくれる⁴。このような有効な体験は、たとえそれが単なる一契機に過ぎないとしても、彼らの存在の本質においてその生全体を意味付与的に輝かしてくれるのである⁵。そして、それが彼の生全体にとって意義が高いほど、有効なものとなる⁶。人間は、そのような有効な体験を通じて価値やよさを感じとり、そのうちに自らの力でそれらを開拓していくのである。これによって、人間は、自らにより大きな内的充実と多様性を与え⁷、その本質はより豊かに高まりゆき、高次の可能性へと導かれていく⁸。すなわち、それによって、彼らは、やがて徐々に徐々に耕され、洗練され、そして豊かになりゆき、存在の本質の全体が高まりゆくのである⁹。それはやがて人間の存在のうちなる核となり¹⁰、存在形成の決定的な力となる¹¹。まさに、よく耕され、そこにつくりあげられた豊かさは存在の本質を高め、それが存在形成の可能性として存在のうちなる深まりに微睡みゆくのである。

これらから、フリットナーがシュプランガーの人間学における人間存在の精神的次の論議から導き出した第一の道程は、存在のうちにおいて豊かさや充実を求め、そこを耕し、そこに豊かさを開拓し、人間の存在形成の可能性をたかめゆく生の形式として捉えられる。とりわけシュプランガーは、このような人間の存在と生を、自らの人間学的認識において注視していったのである。そし

¹ Spranger, E. (1916) Das Problem der bildsamkeit, S.225.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S. 45.

³ Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, GS, S.340.

⁴ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.212.

⁵ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.211.

⁶ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.291.

⁷ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.3.

⁸ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.29.

⁹ Spranger, E. (1928) Problem des Aufstiges, Kultur und Erziehung, S.210.

¹⁰ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.212.

¹¹ 村田昇 (1960) シュプランガーにおける教育の本質概念について, p.49.

て、フリットナーは、その重要性に同調し、自らの人間学的論議において、そのような人間存在の次元を照射するために、改めて第三の考察方法を設定したのである¹。この第三の考察方法について、フリットナーは特定の命名してはいないが、説明の便宜において「本来の人間的なものの考察方法 *Die Betrachtungsweisen des Eigentlich-Menschlichen*」と表現する²。それは、明らかにシュプランガーが提起した精神という視座に他ならない。これは、シュプランガーの人間学における精神という視座の再度の確定であるだろう。ただし、それはシュプランガーの正当な受容でもある。

さて、フリットナーがみた第二の道程は、第一の道程において昂まり到った豊かさを自らの存在において実現しようとする生の形式であった。人々は現存在において数多くの制約や障壁によって、少なからずその本質の豊かさが疎外され、存在が矮小化されていることもある。本来、人間はその存在の本質においてもっと豊かなのではないだろうか。人間の存在の本質は、まさに第一の道程において豊かに耕された存在の可能性そのものであり、その豊かさは潜在的に現存在を遥かに凌ぐ。シュプランガーはそれを具体的に自己 *Selbst* と称していた。人間の存在のうちには、高まりゆく自己が秘められ、それは可能性として、そして存在の中核として、現存在を凌駕している³。人々は日常の具体的な状況の中で現存在を呈し、自己と全く同値であるのは難しい。ところが、人々は往々にして日常の具体的な状況においてうちなる豊かさが疎外されていることがある。現存在は、そのまま真の姿であり得ないのである。それは人間の本来のありかたとは言えない。

それでは、日常性に顛落している非本来的存在は、どのようにしたら本来性を取り戻すことができるのであろうか。シュプランガーのこのような人間学的要求は、存在形成における自己への到達あるいは自己実現の問題へと繋がっていく。現世の制約や圧迫から存在を守り、そこに本来性を実現するためには、そこから逃避するよりも、自らに秘めた豊かさやまだみぬ真性によってそれらを克服していくことが求められる。ここで、シュプランガーが存在形成を戦いに喩えていたことが想起させられる⁴。そこにおいて首尾よく勝利をおさめたと

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.38.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.39.

³ Spranger, E. (1964) *Menchenleben und Menschheitsfragen*, S.93-94.

⁴ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.19-20.

ときには、大いに誇らしい *gerühmte* 現象、すなわち、そこに確固たる人格が達成される¹。これによって、うちに秘められていた豊かな自己が、具体的な形式で現存在に実現され、この瞬間、人間はその具体的な存在において同一性を得て、現存在において実存へと到達する。フリットナーは、それを人間の人格性 *Personalität des Menschen* と表現している²。それは、非本来的な存在に埋没している人間が、その壁を突き破って真の本来性を獲得していく実存化の過程と言える³。

人間は、現存在に満足することなく、むしろそれを超えて突き進み、自らのうちに存在形成の力を見出し、それによって真の自己、すなわち実存へと高翔しようとする⁴。その現存在に容赦なく吹きつける現世の荒波や風雨に負けることなく敢然と立ち向かい、それと対決し、そしてそれらを乗り越えることによってのみ、本来の存在の姿が築かれていく⁵。すなわち、人間は、たとえ絶望や挫折、暗澹や不安にあっても、そのうちにある存在形成の力によって自らを保ち、現存在を超越的に克服し、現実の厳しき荒波においてさえも豊かさへと歩みゆくことができるのである。フリットナーは、これを英雄的な飛翔 *heroischen Aufschwung* と表現する⁶。これによって、人間はその存在においてかくも豊かであり、その存在形成においてかくも逞しいことに思い到らされるのである。

ここで、シュプランガーの謂が、想起させられる。すなわち、人間の生の本来の意義は、その本質の豊かさ *unermaßliche Seinsfülle* をその生に湧き興させ、それによって自らの生を享受し、そして全うしていくことにある⁷。まさに人間は、決して何ものかのための単なる手段ではなく、本質的に自己目的として存在する⁸。自らの豊かさの実現こそが、人間の生の本来のありかたなのかもしれない。それはシュプランガーにおいては人格の達成として表現されていたことに留意されたい。そして、フリットナーはそれを実存哲学的な思考方向で

¹ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.19.

² Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, S.48.

³ 平野智美 (1976) *実存と人間形成*, p.53.

⁴ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.50.

⁵ 平野智美 (1979) *実存と人間形成*, p.50.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.51.

⁷ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.161.

⁸ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.49-50.

補強しつつ、明確に確定しているといつてよい。これは、シュプランガーの人間学における精神という思考方法に潜んでいた実存哲学的思考形式の確定である。そして、それもシュプランガーの人間学の正当な受容でもあり、まさに正当な発展であるといえよう。

なるほど、先の第一の道程において、存在形成の可能性を豊かに高まり得るとしても、現実の荒波において力強く前へと進みゆくためには、その存在にその豊かさを実現していかななくてはならない。それ故に、人間は、その本来的な豊かさに向かって現存在を絶えず超越していこうとする¹。そして、ある時、人間はよき実存契機を得て、自らの豊かさへと高翔していく。その瞬間、彼の存在のうちにおいて耕されてきた土壌の泉²から豊かさが湧き出て、それらがある形式においてその存在に統一的に実現されていく³。ここは、シュプランガーの実存哲学的論議や覚醒理論の主要な論点の一つでもあった、生成という思考方法に合致する。その時、人は他の誰でもなく、ましてや無色透明で群衆的な匿名の個人ではなく、代替不能な特有の豊かさや価値の人格態として現世の荒波に立ち、その存在の光を煌々と放つ。これによって、人間はまさにそこに真なる存在を人格として実現していくのである。フリットナーは、それを人格的実存 *persönlichen Existenz* と呼ぶ⁴。このような存在形式こそが人間の本来の姿であり、真に人間を人間たらしめる存在層である⁵。シュプランガーによれば、これによって、人間は自らの本質の豊かさを享受し、人間があるところのもの、あり得るものに対する正当なよろこびを得る⁶。そして彼らは、自らの現存在が他の誰とも替えがたい重要なものであることを肯定的に確信し、それをよろこぶ。ここにおいて、人間の存在と生の本来の意義が全うされるのである。

これらから、フリットナーがシュプランガーの人間学的論議における人間存在の精神的次元から導き出した第二の道程は、第一の道程において耕しそしてつくりあげてきた豊かな可能性を、その存在において実現しゆく実存的な生の形式である。それは人間存在の実存的な次元といえよう。

¹ 徳永正直 (1980)フリットナー教育学における人間学の独自性, p.169.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.53.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.48.

⁴ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.49.

⁵ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.52.

⁶ Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lehrerbildung*, S.5.

ここに、シュプランガーとフリットナーの人間学的要求の終着点がある。フリットナーは、そのような人間存在の次元に対して、特定の、第四の考察方法、すなわち人格的な *personalle* 考察方法を設定したのである¹。そして、それは人間存在を人格的実存という視座から捉えようとするものである²。この考察方法は、まさにシュプランガーの実存哲学的論議にみる人格の達成の論理と符合するとともに、シュプランガーの実存哲学的論議と覚醒理論、とりわけ教育学的覚醒理論に適合する人間存在の次元を照射する。ここも、まさにシュプランガーの受容、あるいはより自覚的な意味での実存哲学的な発展をみることができであろう。

ここでは、フリットナーがシュプランガーから導き出した人間存在の次元を、シュプランガーとフリットナーの用語法によって、人間存在の人格・実存的次元としておきたい。シュプランガーは、人間学的論議においてこの人間存在の次元、すなわち人格・実存的次元こそを、展望していたのである。ここにシュプランガーの人間学の真意があるように思われる。

さて、フリットナーの人間学的営為にみられるこのような実存哲学的な論議においては、かつてシュプランガーが警告した危険が回避されていることに留意しなくてはならない。つまり、彼らのそれは、いわゆる実存哲学に窺い得るような、虚無や絶望、不安といった暗澹たる悲劇的な限界状況に留まることなく³、それらの不安や絶望等を主体的な自己決定によって切り抜け、自らの生をつくりあげていくことができるという、人間の生の逞しさや豊かさを照らし出してくれる。それ故に、フリットナーはシュプランガーに従って、脆弱な個々の人間を、そうではあるが測り知れない存在の豊かさ *unermessliche Seinsfülle* を可能性として有する価値ある存在へと読み替えていく⁴。人間はその個人的な状況において多様な存在の様相を呈するとしても人間はその個人の具体的な存在状況において、それぞれに測り難い価値ある未来が約束として準備されているのである⁵。ここで、シュプランガーが人間存在の本質とその生を、価値可能

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.47-54.

² 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.55.

³ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.48.

⁴ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.51.

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.49.

能性 *Wertmöglichkeiten* と見ていたことが想起させられる¹。シュプランガーもフリットナーも、このような実存哲学的論議において、人間を存在形成に対する可能性との関わりにおいて捉えている。シュプランガーによって指摘されたいわゆる実存哲学の限界や問題点はシュプランガー自らがその実存哲学的な試みあるいは着想において克服されていたとしても、それが決して明確な形式で示されていたわけではない。むしろこのあたりのフリットナーの論理こそが、シュプランガーの警告や指摘に対する解答であるとともに、シュプランガーにおいて構想に終わった試みに対する学理論的な確定ともみることができるだろう。

また、この人間存在の人格・実存的次元についての考察は、シュプランガーの人間学的意識において、とりわけ彼の学究生活の後期においては特に重視されていたことを窺い知ることができるのであるが、残念なことに決して完成されていたわけではなく、ある意味においてはトルソーに留まっていた。シュプランガーにおいて完成をみななかった人間学的な真意がここに結実しているといっても過言ではない。そして、シュプランガーのこの真意がフリットナーにおいて生かされ、形式が付与されていった。いわばフリットナーは、シュプランガーの人間学の受容・継承者であるのみならず、その完成者であるといつてよいだろう。

まさに、シュプランガーにおいて明確に特定された人間学的次元と、なかば構想の段階に留まり、明確な形式で確定し切れていなかった人間学的次元は、フリットナーによって受容され、そして継承されていった。そして、フリットナーはシュプランガーの人間学を受容・継承するなかで、人間存在の精神的次元からさらに人格・実存的次元を特定の区分し、独立的に導き出していった。まさにそれは、シュプランガーの人間学の真意であるだろう。ここにこそ、シュプランガーの人間学の、真の到達点を見ることができるのである。

第三項 教育学における人間学的形式：人間形成論の人間学的前提

シュプランガー教育学を、人間形成論として構成していくためには、その前提にシュプランガーの人間学、ないしは教育学的人間理解の論理が要請される。従って、シュプランガー教育学を、人間形成論として構成していくための手続きとして、シュプランガーの人間学、ないしは教育学的人間理解を確定しておく必要がある。

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.287.

まず、繰り返しになるが、シュプランガーの人間学的営為とその真意は、フリットナーによって継承され、発展させられていった。シュプランガーにおいて明確に特定された人間学的次元と、なかば構想の段階に留まり、明確な形式で確定していなかった人間学的次元が、このフリットナーによって受け継がれ、そこに明確な形式が付与されたのである。このフリットナーの教育学的人間理解こそが、シュプランガーの人間学の真の到達点とあってよい。それは、教育学における人間学的形式の確固たる一形式として捉えられるとともに、教育学における人間形成論の構成に対する不可欠な前提となる。そこで、シュプランガーの人間学的到達点とその論理を改めて構造的に整理し、それを教育学的人間理解の一形式として構成していくこととしたい。

さて、シュプランガー教育学の教育学的人間理解においては、シュプランガーの人間学的到達点に従って、次に示す人間存在の四つの次元が獲得されることとなる。

- (1) 人間存在の生物的次元
- (2) 人間存在の文化的次元
- (3) 人間存在の精神的次元
- (4) 人間存在の人格・実存的次元

この教育学的人間理解は、人間存在のこれらの四つの次元を構成契機として構成されていくこととなるだろう。シュプランガーの人間学あるいは教育学的人間理解の真の形式を確定しておくために、まずは、これらの構成契機を個別にみていきたい。

まず、教育学的人間理解における第一の構成契機は、人間存在の生物的次元についての論理である。ここでは自然存在 *Naturwesens* としての人間¹が対象とされるが、とりわけ最も広範な生物学的 *biologische* な抽象化によって、人間は自然に生きるものの全領域において相対化されることとなる²。

人間はいくつかの生物学的な段階を経過する³が、そこには、生物学的原理に従い、内発的に展開するものがある。たとえば、人間の成長・発育等の、とり

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.54.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.28.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.29.

わけ、形態的なものは、適正な栄養摂取や衛生条件のもとではある種の原理に従っておおむね自然に遂行されていく。すなわち、このような形態的な成長や発育等、そして半ば自動化された生命維持や生物学的恒常性の保持等は、生物一般に共通する属性として生物的生命体としての人間の生物的存在様式においても確かに認められるところである。まさに、それらは生物的合目的性のもとに捉えられるだろう。従って、ここでは、まず人間が生物として生存し、そして人間という生命体として生きていくという意味での、人間存在の生物学的基底層が映し出されることとなる。

そもそも人間は、まずもって生物であることは否むことができない、基底的な事実性の一つである。従って、人間は生物学的規定性から逃れることができない。シュプランガーによれば、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、そして、人間が生きていくために必要な物理的・心理的能力、いわゆる行動素因が、そのまま直ちに使用し得るように遺伝されていないが故に、教育は、まず生物学的である必要がある¹。教育は先ず何よりも生物学的に強く制約されていくのである²。教育が人間の存在や生を顧慮する限りにおいて、教育学はその生物学的視点を等閑視し得ないだろう。従って、教育学人間理解は、人間存在の生物学的次元という人間理解の方法を欠くことができない。

さて、教育学的人間理解における第二の構成契機は、人間存在の文化的次元についての論理である。人間は生物的生命体としての存在のみに留まらず、生物的能力が人間の行為能力へと形式化されていく局面をも併せ持つ。つまり、人間は生物的生命体として誕生し、生物学的秩序・論理に従って成長・発達を遂げ得るが、それが特定の段階になると、所与の環境世界において人間としての生物学的行為能力を形成していくという点で生物界においては例外的な地位 *Ausnahmestellung* にいるのである³。ゲーレン Gehlen, A.によれば、とりわけ人間を非動物的に際立たせているのは、身体運動の豊かな可能性であるという⁴。そして、人間の身体は、出生の段階においては柔軟な可変性・可塑性を備えており、それが人間の世界に取り巻かれ、そこで生を遂行していく限りにおいて、

¹ Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S.64.

² Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, PP, S.15.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.30-31.

⁴ Gehlen, A. (1985) 人間—その本性および世界における位置—, p.151.

人間的必然性を有するといえる¹。すなわち、人間の身体操作能力は、本来、純粹な能力状態として身体に潜在しているわけであるが、環境世界との交わりによって、本能から解放された行為にとってかわられていく。たとえば、直立二足等といった文化的に特殊化された具体的な身体操作技術の内面化を通じて、現実の人間的な身体行為能力として形式化されていく²。そして、それによって、単なる生物的な生存以上の存在形式が促進されていく³。無論、言葉の正しい意味において、それらがどの程度まで純粹に生物的であり得るかについては些か難解な部分を有する。たしかに生物的な人間理解が人間についての最も広範な抽象化であるが、それによって人間的な実質を見失ってしまいかねないのである⁴。人間存在において、生物的生命体としての生存以上に人間としての生存を可能たらしめる存在形式を見つめていく時、教育学は人間存在の生物的次元は異なった視座を持たなくてはならなくなる⁵。その一つが、人間存在の文化的次元である。

人間は、その歴史において文化をつくりだし、それらを身に纏い、運用することによって具体的な生を立ち起こし、そして、それらを共有することによって共同体をつくり、その社会において生きていく⁶。それ故に、人間の生の具体的な諸現象においては、歴史的・社会的な構造態としての文化内容の介在が不可欠となる。従って、人間の実際の具体的な個々の生が文化の諸形式において遂行されていくことを意識するとき、人間は文化的な存在として把握されなくてはならない⁷。これによって、人間の生の具体的諸形態が外側から照射されていくのである⁸。

さて、人間は生を享けた瞬間から所与の世界に取り込まれ、その意味の世界、あるいは多様な文化の諸形式とその精神的内容を呼吸し、それらを内面化して

¹ Gehlen, A. (1985) 人間—その本性および世界における位置—, p.152.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.31.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.31.

⁴ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.28.

⁵ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.32.

⁶ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.33-34.

⁷ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.54.

⁸ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.33.

いく¹。そして、人間は個として文化を受容し、それらを担い、継承し、そして再生していくことができる文化的主体になり²、それによって自らの生を文化の諸形式において具体的に展開していく。これによって、人間は文化の諸形式やその精神的 content へと組み入れられていく³。そして、そのように文化を身に纏った人間は、教育という営為において、それを後の世代へと伝達していくことが可能となる。

すなわち、このような文化的な参入と継承・伝達によって、文化は生命的な意味で人間の個体的限界を超えて不断に再生産されていき、半ば永遠の生命を得ることができる⁴。これは、社会の維持や存続といった教育の社会的な機能からみた人間理解であるだろう⁵。人間は、文化を受容し、共有し、それを支え、え、さらにはそれを継承・伝達していく存在として捉えられていく⁶。それは、人間を文化において生き、それを担い、継承していくという意味での、人間存在の文化的次元である。従って、教育学人間理解は、人間存在の文化的次元という人間理解の方法をも欠くことができない。

さて、教育学的人間理解における第三の構成契機は、人間存在の精神的次元についての論理である。シュプランガーは、人間は全く精神的な意味世界 *geistigen Bedeutungswert* において生を営んでいると述べる⁷。そして、それこそが人間の本来的な生であると思念する⁸。フリットナーは、人間存在の精神的次元に、人間の本来的なもの *Eigentliche-Menschlichen* を認める⁹。そしてフリットナーは、そこにおいて、とりわけ精神において自由 *Freiheit im Geist* を注視するのである¹⁰。そして、これによって人間の存在のうちなる生産的な自己 *produktive Ich* が解放され、何の妨げもなく理念的なるもの *Iddeele* へと向かっ

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.33-34.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.34.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.34-35.

⁴ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.35-36.

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.36.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.34.

⁷ Spranger, E. (1959) *Das Lebenbildet-Ein geistesphilosophische Analyse-*, GS, S.146.

⁸ Spranger, E. (1959) *Das Lebenbildet-Ein geistesphilosophische Analyse-*, GS, S.145.

⁹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.39.

¹⁰ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.40-41.

ていくことができる¹。人間はこの解放された囚われのない精神的な生において、価値に啓かれていく。それによって自らの内面に新たな価値を創造し、そして自らの内的な生を価値形成的につくりあげていく²。それをフリットナーは、人間のうちなる本来の実存 *eigentliche Existenz* と呼ぶ³。これは、シュプランガーにおいても自己 *Selbst* や実存 *Existenz* と呼ばれたものである⁴。人間はその存在の深部において価値と関わり理念的なものに対して自らを価値形成的に拡充していくことができる。これが人間存在の精神的次元の生であるだろう。

従って、人間はそのような次元において、価値や意味の理解と拡充を通じて、内的に自己形成を進めていく⁵。これによって、単に慣習あるいは非本来的なるものの中で世俗的にそして無為に過ごすような生から、本来の人間存在 *Eigentliche-Menschsein* が区別されていくのである⁶。本来の人間存在はそのような次元にある。そのような存在の深部こそが、人間は何であり、あるいは何であり得るのかということに初めて気づかせてくれる領域なのである⁷。シュプランガーは、このような次元の生、すなわち価値探究的あるいは意味探究的なありかたに、真の人間存在をみていたのであった⁸。

従って、この人間存在の精神的次元は、超越的な充実に自らを開いていく精神的なあり方が照射されていく⁹。それ故に、ここで照射される人間存在の次元は、その文化的次元が受動的で因襲的・伝統的であることに比べて、それは極めて理念的であり創造的なのである¹⁰。フリットナーによれば、このような精神においては、文化の継承・伝達についても、ただ単に機械的・生命的にではなく、それらを精神的に活性化し得るように為されるという¹¹。人間はその

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.46.

² 徳永正直 (1980) フリットナー教育学における人間学の独自性, p.168.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.53.

⁴ Spranger, E. (1957) *Gedanken zur Staatsbürgerlichen Erziehung*, S.45.

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.43-46.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.39.

⁷ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.39

⁸ Spranger, E. (1952) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.44.

⁹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.41.

¹⁰ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.45.

¹¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.46.

精神的次元において、極めて理念的で創造的な生を展開するのである¹。このような人間理解は人間の価値探究的な生を照射するのである。

従って、教育学人間理解は、人間存在の精神的次元という人間理解の方法を欠くことができない。いや、教育学は、この人間理解の方法を、特に重視する必要があるだろう。フリットナーは、次のように述べる；

この第三の考察方法を見過ごすならば、いかなる教育学も、本来の教育の現象を見誤ってしまうことであろう²。

最後に、教育学的人間理解における第四の構成契機は、人間存在の人格・実存的次元についての論理である。人間存在のこの次元においては、人間の本来的なものがより具体的な形式で、人格として把握されていく³。人間を人格として捉えることにおいて重大なことは、何よりも具体的状況における自己の同一性にある⁴。人々は誰しものがそのうちに独自の本来の実存を秘めているが、その現存在においては、必ずしもそれと同一であるとは限らない。その同一性の成就こそが人格的実存 *persönlichen Existenz* であった⁵。

これによって、ここから人間存在は本来の実存と人格的実存との二重性において捉えられ、そこに本来の実存から人格的実存へと向かう存在形成の内的運動として読まれていく。ところが、そのような存在形成、すなわち人格的実存への到達は全面的に保障された安寧な道程ではない。人間は個々人として具体的な世界とそこでの現実的な状況において生を遂行している。それは現存在 *Dasein* と呼ばれる具体的・個別的な在り方である⁶。

ところが、現存在はそこに秘められた本来的な実存と必ずしも同値ではなく、また世界の具体的状況はそれと同値であることを悠々と保障してくれるわけではない。そして、時に現存在は日常性に埋没したり、平均化された匿名性に 顛

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.50.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.47.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.47.

⁴ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.48-49.

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.49.

⁶ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.44.

落していたり、自己存在を放棄していたりすることもある¹。さらには世界が個々人に対して多用な要求を突きつけ、それによって現存在が圧迫され、真の自己が歪められていることもある。そのような現存在は、やはり本来的な存在とはいえない。

そして、そのような存在は本来的な存在から区別される非本来的な存在であり、一見具体的ではあるが、個別性が喪失されており、真実のありかたではない²。そのような非本来的な存在は、ともすれば自らの無根拠性や無批判性、付和雷同性、慣習や権威への屈従性等へ導かれていく危険がある³。そして、それは人間の大衆化と平均化を招き、人間のみがもつ創意や自由・決断・責任などを喪失し、やがては人間の危機へと至る⁴。それはまさに人間性の喪失であり、そのように進行した人間の世界はやがて頽廢の一途を辿ることであろう。従って、人間は誰しものが、いかなる状況においても人間性を失うことなく、真実のありかたをその存在に実現することが求められる。それ故に、教育は、個々人が非本来的存在にとどまることなく、具体的状況において本来的な存在を実現することを求めるのである。従って、教育学的人間理解においては、人間存在のこの人格・実存的次元についての視座は、重要な意味を担うこととなるのである。

それでは、人間はどのようにして、本来的な存在を人格的実存として実現することができるのであろうか。日常性に埋没した微小で虚弱な個々人にとっては、それは途方もない英雄的な偉業にさえ思われてしまうかもしれない。ところが、人間は、そのように制約され限定された現存在においてさえも、さまざま可能性をもって生きているのである⁵。ここでフリットナーは、現存在に満足することなく、むしろ自らの内に自己存在の力を見だし、その有限な自己存在の運動 *Bewegung des endlichen Selbstsein* によってそこを超えて突き進んでいくことができるのが人間であると説いていた⁶。これは、人間存在のうちにおいて躍動する創造的な存在形成の超越的な運動である。徳永は、人間を本

¹ 平野智美 (1979) 実存と人間形成., pp.47-48.

² 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.48.

³ 杉谷雅文 (1974) 実存哲学的教育学, p.234.

⁴ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, pp.45-46.

⁵ 吉村文男 (1982) ヤスパースにおける歴史性と歴史, p.361.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.50.

来的な自己に向かって、現存在を絶えず超越していくことができる存在と述べる¹。そして、やはり人間は、ただ単なる存在ではなく、具体的な状況において行為し、たとえば多くの困難や破滅、あるいは錯誤においてさえも、あの自己存在の運動によって現存在を超越し、特有の高次な自己として生きていくことが可能である。フリットナーは、それを超越的な実存 *transzendenten Existenz* とも呼ぶ²。ここにおいて人間は現存在に本来の実存が実現され、人格的実存へと到達するのである。

たしかに人間は、日常的な現実において微小で虚弱な存在であるかもしれないが、誰しもが、そのような超越的な実存と人格的実存に開かれているのである。その時、現存在は日常性に埋没した自己を取り戻し、自己となる。そしてその時、人間はその存在において人格が達成されるのである。人々は、そこへ到達することによって、ようやく本来の実存との自己同一が成就するのである。それが、人格的実存であった。そして、これが人間存在の人格・実存的次元の生なのである。人間は、この次元においてようやく自己へと到達し、うちなる本来の実存が人格的実存へと具体的な実現 *konkreten Verwirklichung* を遂げていくのである³。

ここで、実存哲学の第一原理が想起させられる。すなわち「人間は自らがつくるところのもの以外の何ものでもない。」⁴ 自らがつくりあげたそのような豊かな可能性によって、人間は自らの存在を形成していく。非本来的な現存在に埋没している人間は、自らの内面に自己の重要性や価値を創造し、そこから自己存在の力によって英雄的に飛翔し、矮小化された現存在を超越的に乗り越え、本来的な価値ある自己を実現していくことができるのである⁵。現存在に本来的実存を実現することによって人格的実存を達成していく実存的なあり方こそが、人間をして初めて人間たらしめる生の次元である⁶。フリットナーは、そこに教育における最高位の重要性を見出していく⁷。

¹ 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.169.

² Flitner, W. (1933) *Systematische Pädagogik*, S.44.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.41-42.

⁴ Sartre, J.P. (1968) 実存主義とは何か, p.17.

⁵ Flitner, W. (1970) *Allgemeine Pädagogik*, S.51.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.95.

⁷ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.53.

ただし、人間の人格的実存への到達は、個人の内部においてのみ遂行される出来事である¹。従って、それは個々の非日常的な実存的諸体験に究極の根源を持つ²。さらにそれは極めて個人的な現象であり、そしてそれが瞬間的に実現されて、その次の瞬間には消滅してしまう³。だからこそ、教育学における人間学論議においては、たとえそれが極めて軽微なものであっても、人をして敬虔な心に至らしめたり、喜びに充ち溢れさせたりするような非日常的な実存的諸契機の教育的な意義を評価し、適正に位置付けていくことが重要となる⁴。この人間存在の人格・実存的次元という視座は、それらを正当な契機として人間理解の論理に位置づけてくれるだろう。

従って、教育学人間理解は、人間存在の人格・実存的次元という人間理解の方法を欠くことができない。いや、教育学は、この人間理解の方法を、最も重視する必要があるだろう。この人間の本来的自己の実存的な実現や到達は、教育や人間形成において最も根源的で究極的なものなのである⁵。これについての視座を有しないならば、教育学は、教育を適正に論じることができないだろう。教育学と教育の現実において重要なのは、外在的な諸要求等とのかかわりにおける人間ではなく、根源的な生および世界関係における全体的な実存 *gesamten Existenz* としての人間それ自体であり、それは単なる心理学的、あるいは社会学的にではなく、ただ人間学的・実存的 *anthropologisch-existentiell* にのみ把握され得る究極的な出発点 *letzten Ansatz* なのである⁶。教育学的人間理解は、この人格・実存的次元の視座によって、一定の完成度を得ることができるのである。

これまで、シュプランガーの人間学的な到達点としての教育学的人間理解を構成する四つの契機を辿ってきた。人間存在の四つの次元は、それぞれが代替不能な契機であるだろう。教育学的人間理解は、これらによってその学理論的有効性を得ることができるのである。それでは、ここで導かれた人間存在の四つの次元の相互の関係はどうなっているのでしょうか。

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.53.

² 森昭 (1962) 教育人間学—人間生成としての教育—, p.137.

³ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.52.

⁴ 森昭 (1962) 教育人間学—人間生成としての教育—, p.137.

⁵ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.53.

⁶ Drechsler, J. (1965) *Anthropologie und Pädagogik*, S.59.

フリットナーによれば、教育事象に映し出される多様な人間存在形式の具体的な諸局面を統合的に把握していくためには、それらの各々の契機を単独で用いていくのではなく論理の全体構造において同等に位置付け¹、そしてそれらを相互に補完し合うことが有効となる²。それぞれの次元は有効であるが、相対的に正当な人間学的見解の一つに過ぎず³、それぞれの分離不可能性 *Untrennbarkeit* においてのみ、人間学的認識は包括性を得る⁴。従って、教育学的人間理解の論理においては、それらの各々が重要な契機として捉えられる必要があり、そして、それぞれが有機的な相互補完 *gegenseitige Ergänzung* を保つことによって、その学的有効性が発揮されることとなろう⁵。これによって、教育学は、人間の存在と生の全体の十全な把握が可能となる⁶。

そのうえでフリットナーは、さきの人間学的論議にみる人間存在の全体に対する四つの次元は、学理論上、同等の権利を有するが、むしろ重層的に捉えるほうが、正当で真なるものを把握するうえで有効であると考ええる。フリットナーは、次のように述べる；

人間についてのあれらの四つの見解が、お互いに押し合い、そして他のものを排除し、それにとって代わろうとするならば、教育の世界において、非常に危険な結果をもたらすような、理論的な頹廢 *Verderbnis* や歪曲 *Entstellung* が起こるだろう。・・・人間性を捉え損なうならば、そこからは教育現象についての不具な概念しか得られないのである。しかし、あれらの四つの考察方法が、より完全に重層し、そして関係づけられていくなれば、教育現象についての理解に対するこのような前提も、より豊かで、そしてより真なるものになるであろう⁷。

教育学的人間理解において、人間存在はあれらの四つ次元の単なる並列では

¹ Flitner, W. (1933) *Systematische Pädagogik*, S.48.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.58.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.57-58.

⁴ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.55

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik* S.55.

⁶ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.56.

⁷ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.64.

なく、秩序ある統一性における総体なのである。フリットナーは、この統一性を重層的な構造によって表現しようとしたのである。このフリットナーの人間存在の重層的思考については、小笠原はノールの影響を認めている¹。そして、先にもみたようにそれはシュプランガーにも類同性が認められることは事実である。

もっとも、フリットナーは、この人間を重層的に捉える考え方、あるいはそのような人間についての多層的思考が、古くからなお真理 *Wahrheit* を持ち続けているという事実をあげてその正当性を述べる²。従って、この人間存在の重層性という考え方についての思想的あるいは学理論的系統性については、必ずしもシュプランガーからの受容・継承と断定することはできない。そして、その可能性については限定的に、彼らの思考的な類同性に留め置くことが無難であるだろう。いずれにせよ、シュプランガーとフリットナーは、人間存在を重層的に把握していくことによって、教育学的人間理解を構成していった。ここでは、シュプランガーとフリットナーの重層的な思考を適用することによって、教育学的人間理解の全体を構成していきたい。これによるならば、教育学的人間理解においては、人間存在はどのような重層性のもとに整理されていくのであろうか。

フリットナーによれば、人間存在の四つの次元のうちで、第四の次元は、他の三つの次元を前提としてのみ成立する次元である³。平野は、それを他の三つの次元を統一する原理として考えられていると説明する⁴。これによって、人間存在の全体においては、生物的次元を基底層として、順に上位層として文化的次元、精神的次元、最上位層には人格・実存的次元が位置付けられていく。人間存在の全体はこのような四つの次元の重層的構造として描かれていくこととなる。そして、基底層には広汎な一般性が存在し、階層が上位に向かうにつれて独自性が増していくため、それらはさしあたり階層的な円錐構造を示すこととなるだろう。

ただし、フリットナーは次のように警告する。すなわち、その重層性の位置関係が教育の本質論においてその重要性を示すにしても、ただ一つの考察方法

¹ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.60.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.62

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.58.

⁴ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.53.

で間に合わせ、他の全ての考察方法を、その同一の地平に投影するようなことは誤りであり、それはゆがんだ実践 *schiefe Praxis* をもたらす¹。また、それらは相殺されるようなものでもない²。フリットナーは、人間存在の全体を照射するためには、一つの思考形式を絶対視せず、相互補完的に省察する必要があると強調する³。このような教育学的な人間理解は、人間の諸現象を可能たらしめる人間存在の根源的な本質層に関する統一的全体についての基礎理論であるだろう。従って、これが教育学を人間学的に基礎付ける最高にして究極の原理となるように思われる。この四層から構成される円錐構造が、シュプランガーの到達点としての教育学的人間理解の観念模型である。そして、これが人間形成論の不可欠な前提としての、教育学的人間理解となる。

さて、ここまで辿ってきたシュプランガーの人間学の到達点としての教育学的人間理解には、教育学的にどのような評価が与えられているのであろうか。先も述べたように、フリットナーは自身の教育学において、人間存在について多様に散見され得る経験的諸観念を枠付けし得る理論的な統合性・統一性を常に求めていた⁴。従って、このシュプランガーの受容・発展による人間学的な試みは、自らの探究課題に対する一定の帰結であるといつてよい。小笠原は、この教育学的人間理解を、人間の存在を鋭敏に見つめ、そして見極め、それによって総合的で包括性の高い論理と評価するとともに⁵、人間の存在現象の多様性を、統一性のもとに捉えられ得る枠組理論としての有効性を認める⁶。さらにシシュトラッサー *Strasser, S.* は、そこには人間存在のそれぞれ異なった次元が調和し、教育的な現実性が表現されていると評価する⁷。また、徳永もそれを、人間間的・教育学的に妥当なものとして高く評価する⁸。

ただし、徳永によれば、その人間学的モデルの階層論に付帯する問題、すなわち、そこでは各々の階層が他に還元し得ない独自性を有するとすれば、異質な

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.57-58.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.55.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.58.

⁴ Kanz, H. (1967) *Zeittafel.*, S.173.

⁵ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.56.

⁶ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.244.

⁷ Strasser, S. (1965) *Erziehungswissenschaft-Erziehungsweisheit*, S.122.

⁸ 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.166.

各層がどのように関係しあうのかが問われてくる。たしかに、シュプランガーとフリットナーの人間学的論議においては、各々の階層の関係について究明が徹底されているとは言い難い。ただし、徳永は、彼らが敢えてそれを相互補完に留めおいたのは、一般的構造的把握を目的とした理論的一般教育学の枠内において思考したからであると説明する¹。すなわち、完結的な体系を目指し各々の相互関係を一面的に規定したとすれば、その理論の体系的整合性という科学性を満足させ得るとしても、生成する人間と教育という本質的に動的で複雑な過程についての一般的理論構成を意図する以上、その理論の実践的な妥当性に対して応じることが困難となる。また、徳永は、このような試みによって、人間学的論議の完結した体系を拒否しており、これによってこそ開かれた教育学的思想圏に寄与し得ると述べている²。

従って、シュプランガーとフリットナーは、その人間学的論議において、厳密な意味での科学性より理論としての一般性と実践的な妥当性に主眼を置いていたのである。従って、そこでは人間存在の各々の階層をある特定の同一分母へまとめ上げようとしなかったのである³。そして各々の階層は、唯一の形式に収斂され得ず、それらはそれ自体のみでは成立し得ないのである⁴。従って、彼らの人間理解の論理は、前述の如く、それらの分離不可能性と相互補完においてのみ有効となる。これによって、教育学は人間の存在と生の全体が科学的還元による連関性の喪失を回避し、一定の理論的実践性を確保しながら、全体性・包括性・統一性を得ることができる。徳永は、ここに彼らの人間学的思考の意義とともに限界を認めている⁵。

また、ブレツィンカ **Brezinka, W.**⁶は、その人間学的論議における概念規定の

¹ 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.172.

² 徳永正直 (1982) 教育的タクトの問題—W.フリットナー教育学における「人間と教育の四つの見方」の実践的統合に関連して—, p.189.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.58.

⁴ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.63

⁵ 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.172.

⁶ Brezinka, Wolfgang (1928-) コンスタンツ大学教授 著書に「Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (1971)」等

曖昧さや主観性、世界観の混入を指摘する¹。すなわち、それは教育学が科学性を堅持するうえで、教育学の言語は、真偽の判定が明快な情報授与的機能に限定されるべきと考える立場から発せられた批判であった。それは、とりわけ彼の実存哲学的思考方法が明瞭に具体化されている第四の考察方法についての批判である。これについて、徳永は、それが教育学の科学性をめぐる立場の相違に起因し、シュプランガーとフリットナーはいわゆる没価値的な立場をとらず、むしろ教育と陶冶の意味をめぐる精神的な戦いを慎重かつ謙虚に、そして徹底的に遂行することによって教育学的コンセンサスを見いだすといった実践的眼目に立つがゆえに、とりわけ第四の考察方法の論議において主観的な表現を披瀝せざるを得なかったのは当然のことであると弁護する²。そもそも実存は客観化され得ないものであり、その究明は主観的体験から出発するほかはない³。

ただし、教育学のいわゆる科学性については、シュプランガーもフリットナーも口を閉ざしていたわけではない。たとえば、フリットナーは、教育学を実証科学的方向に矮小化することに危険を感じ、その特有の性質として解釈学的＝実践的なありかたを主張している⁴。これが精神科学的教育学の科学性についての自己理解であるとともにその立場表明とみることができる。そして、それはシュプランガーの実証主義批判とも重なるのである。フリットナーは、教育学が、教育諸科学の個別成果が示すところにあるのではなく、むしろ人間の存在や生についての問いあるいは教育学的熟慮において存在すると述べる⁵。それ故に、教育学の対象を、静的な外界などではなく、教育や魂への配慮、そして自己教育への支援などを必要とする、そのような育ちゆく人間にみる⁶。すなわち、フリットナーは教育学において大切なものは、教育技術や指導方法等ではなく、「人間とは何であり、その本質や生に付された課題、そして生をいかに送るべきか」といった人間学的な問題であると考えたのである⁷。これはシュプランガーにおいてもその生涯を一貫する課題であったことを想起された

¹ Brezinka, W. (1977) 教育科学の基礎概念—分析・批判・提案—, p.17.

² 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.171.

³ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.46.

⁴ Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S.22.

⁵ Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik, S.17-18.

⁶ Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, 18.

⁷ Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S.19.

い。人間の存在と生は、その表層的な科学性に還元され得ない豊饒さを有するだろう。教育学は、科学性の追求において、それをその視野の外部に追いやることなどできない。もっとも、これによってシュプランガーとフリットナーの人間学が完全に弁護されるわけではないが、教育学の科学性に対する姿勢と、そして精神科学的思考の特徴を顧慮するとき、いわゆる科学主義からの批判に、全面的に首肯することはできない。

これまで、シュプランガーの人間学的な到達点としての教育学的人間理解の評価、その限界をみてきた。そもそも教育は人間の生の全ての局面を包括するものである¹。氏家が述べるように、教育は人間についての全体的な見通しを欠いたならば、人間の存在や生に対する本質的な貢献はなし得ない²。従って、教育の論理は、人間の本質の全体を把握せずして完全なものにはなり得ない³。それ故に、教育学は「人間についての知的確信の全体」に関わりを持つ⁴。フリットナーによれば、教育は人間学的観点からみた完全性を追究するべきである⁵。教育学はここにみた教育学的人間理解によってこそ教育を精緻に把握でき、人間学的完全性への努力が可能となるであろう。

そうであるならば、この教育学的人間理解の形式は、教育学における人間学な原理として機能する。シュプランガーの人間学の到達点は、デップフォアヴァルトにみられた人間学の問題設定の有効性に適うとともに、グアルディーニとボルノウによって提起された人間学的ロマンティシズム批判に堪え得るだけでなく、教育学的意義の高い理論形式であるだろう。

ただし、シュプランガーの到達点が完成度の高い論理模型として重視するとしても、それが最終的な確定であると断定することは控えるべきであろう。教育学における人間学的探究においても、真理に対する謙虚さこそが命綱であった。教育学においても人間学の問題設定は依然として探究の途上にある。従って、それは教育学においても常に問いに付されている論争的な探究課題であることを失念してはならない。

¹ Flitner, W. (1967) *Kline Beitrage zur Pädagogik*, S.5.

² 氏家重信 (1999) 教育人間学の諸相—その多様性と統一性—, p.169.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.64.

⁴ Flitner, W. (1966) *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, S.19.

⁵ Flitner, W. (1954) *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*, S.110.

第二節 シュプランガー教育学とその人間形成論の基底としての生成論

人間形成論は、生成論あるいは人間生成論をその基底として要請することは、先に述べたとおりである。振り返れば、人間形成は生成の概念を取り込むことによって、教育学上の重要な概念となっていっただ。これを欠いては、人間形成は空疎な抽象的概念に留まることとなる。従って、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくためには、シュプランガーの生成の概念が問題として立ち現れてくる。シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくために、シュプランガーの生成概念の検討は不可欠となるのである。

そもそも教育学において、生成という思考方法は極めて重要である。ゲルナーによれば、教育の過程 *Erziehungsvorgang* は、ただ単に心理的な発達への助力や人格性の道徳的な形成 *moralische Ausbildung*、あるいはその共同体に対する社会的な適応 *soziale Anpassung* ではなく、特に人間生成に対する基礎的で必然的な助力として理解される¹。さらには、ドレクスラーによれば、教育学や教育の現実において重要なのは根源的な生およびその世界関係における全体的な実存としての人間それ自体であるため、教育学は人間の生成という問題との内的連関において問題解明に努める²。教育学は、人間生成という概念によって、質的に深化されるのである³。

そこで、シュプランガー教育学において、生成という概念に目を向けてみなくてはならない。実は、シュプランガーは早くより、教育の対象を生成しゆく人間 *werdenden Menschen* としていた⁴。そして、それは彼の教育学を最後まで一貫していたように見受けられる。さらに、それは彼の教育学における教育の本質論議においても、重要な論点となっている。特に、その後期において、シュプランガーが、ドイツにおけるそれまでの教育や人々の生き方、すなわち、いわゆる近代以降に波及した教育の実証主義的・全体主義的・技術主義的傾向や人間の主体性を欠いた群衆化傾向を憂慮し、その上で教育の何たるかを問い、それを探究須知宇していくなかで、その対象を、社会や文化ではなく、改めて人間、それも生成しゆく人間に見定めたことを見逃すことができない⁵。

¹ Gerner, B. (1968) *Anthropologie und Pädagogik*, S.178.

² Drechsler, J. (1965) *Anthropologie und Pädagogik*, S.59.

³ 氏家重信 (1999) 教育人間学の諸相—その多様性と統一性—, p.15.

⁴ たとえば、次の文献を参照。Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.338.

⁵ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.200.

まさに、シュプランガーは、教育があたかも社会に有用な資質や、所与の文化への適応等において語られることを自戒し、明確な教育学的意識において、教育が人間の生成に対する特有の営為であることを思念したのである。この意味において、「生成 Werden」という概念こそが、彼の教育学の思想的な集約点であるといえよう。

ここでは、シュプランガー教育学における生成論を把握するために、その思想的な源泉の一つであるシュプランガーのゲーテ研究を踏まえ、それに基づいて生成論の基本的構成を検討し、その理論的な妥当性を生成論の哲学的正統と教育学の外部と内部の二つの生成論議と比較・参照することによって吟味したうえで、シュプランガー教育学における生成論の思想的な最大公約数を検討していきたい。これこそが、シュプランガー教育学の人間形成論としての構成において重要な基底となるのである。

第一項 シュプランガーの生成論の原型としてのゲーテ研究

ここでは、シュプランガーの生成論を検討するために、その思想的な源流の一つであるゲーテ研究をとりあげる。これは彼の新人文主義的研究の一環である。村田によれば、シュプランガーが人文主義的思想から最も多くの内容を学びとり、それを継承・発展させてきた¹。とりわけ、彼の教育学に影響を与えた新人文主義的な思考方向の源泉は、彼のドイツ精神史、特にゲーテ時代の偉大な思想家の研究にみることができるだろう²。

さて、いわゆる新人文主義の代表格は、一般的には、やはりフンボルトであろう。ただ、シュプランガーはフンボルトから多くを学んではいるが、そこには精神的な傾倒はあまりみられない。これとは反対に、シュプランガーはゲーテには強い想いを寄せているようにみうけられる。シュプランガーはゲーテ研究にとっても没頭していた³。山崎は、シュプランガーをゲーテ研究の第一人者とさえみている⁴。実際、ボルノウはシュプランガーの思想にゲーテの影響を認めている⁵。そして、シュプランガーはゲーテに多くを学んでいく。その一つが、

¹ 村田昇 (1963) シュプランガーにおける人文主義と国民主義, p.102.

² 村田昇 (1996) シュプランガー教育学の研究, p.1.

³ Spranger, E. (1967) Goethe-seine Geistige Welt, S.9.

⁴ 山崎英則 (1997) シュプランガー教育学の基礎研究, p.43.

⁵ Bollnow, O.F. (1964) Das Lebenswerk Eduard Sprangers, S.92.

メタモルフォーゼ *metamorphose* という考え方である。シュプランガーにおけるゲーテのメタモルフォーゼについての論議は、そこに生成論の原型をみることができるという意味で、彼の教育学、特に生成の論議を把握するうえで重要と思われる。そこで、シュプランガーのメタモルフォーゼの論議に目を向けてみたい。

まず、このメタモルフォーゼという語は、その構造から「*meta*：超えて」と「*morphose*：形態発生」から構成されている。ただ、当時それが一般的な用語であったか専門用語であったかは定かではない。もっとも高橋によれば、このメタモルフォーゼという言葉をはじめて植物に適用したのは、イタリアの植物学者チェザルピーノ *Cesalpino, A.*¹であるという²。

しかし、ここでのメタモルフォーゼとは、ゲーテの学理論としてのそれである³。シュプランガーによれば、ゲーテのそれはもともと動植物の個体の連続的な形式変化 *kontinuierlichen Formenwandels* の法則から理念的に導き出した概念であるが、それを人間の生に展開することによって、生の原型 *Urtypus des Lebens* をもとにして段階的に変化し、その過程において多くの契機を受容しながら、それらを自己の内的な本質に転換するとともに、生成 *Werden* を通じてそれを自己の外に美として再現していくような形態変化を意味するようになった⁴。そもそもこの着想の原点は、かのアリストテレスのエンテレケイア *Entelechie* にあり、それは形式の原理であり、かつ発展の原理でもあり、端的には自己実現 *Selbstverwirklichung* の法則である⁵。そして、それは人間の存在の運運動としての生成であるだろう。

さて、シュプランガーはゲーテによるこのメタモルフォーゼという思考方法を教育学的に受容していく。彼は、ゲーテがこれによって人間を機械論的な発達からではなく、意味形成と自己実現とによる生成から捉えようとしたことに着目する。人間の生成や生の展開は、教育の中心的な対象である。ましてやこの思考方法は、それを自己実現とそれを求める生成から捉えるため、教育学的

¹ *Cesalpino, Andrea (1519-1603)* イタリアのアリストテレス学者・医師 著書に「*Quaestiones peripateicae (1571)*」

² 高橋勝 (2007) 経験のメタモルフォーゼー〈自己変成〉の教育人間学一, p.1.

³ 林昭道 (1986) シュプランガーとゲーテ, p.35.

⁴ *Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.57*

⁵ *Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.65.*

思考に重要な視野をもたらし得る。そこで、シュプランガーは、ゲーテの人間のメタモルフォーゼという思考方法を理解するためには、存在の基礎となっている個人的な形式と、この形式の変化・発展・展開の法則という二つの解明要素 *Erklärungsfaktoren* を得ることが必要であると述べる¹。

そこで、シュプランガーはこの二つの解明要素に従って、このメタモルフォーゼを次のように整理していった²。すなわち、人間にはその存在のうちに、本質的な中核 *Wesenskernes* が存在する。そして、それは固定的不変的ではなく、常に変化・発展していく。従って、個々の人間の精神的な生は、それぞれの変化・発展しゆく本質的な中核の探究と発見、保持、そして改造として捉えられていく。そして、あらゆる本質の目的はその形式の自己実現にある。これによってメタモルフォーゼとは、端的には、人間存在の本質的な中核の実現、すなわち自己実現の過程として説明されていく。高橋によれば、シュプランガーがみたこのようなゲーテのメタモルフォーゼという思考方法には、形相の実現というアリストテレス以来の本質哲学の復活がみられる³。

さて、シュプランガーはゲーテのメタモルフォーゼに学びながら、特に本質の実現という思考形式を重視していく。すなわち、人間には本質があり、そこから立ち起こる生はその本質の実現形式に他ならない。従って、彼は人間の生を、存在のうちから「生き生きと発展する鑄造された形式 *Geprägte Form*」、あるいは「発展によって自己自身に到達する鑄造された形式」と説明する⁴。そして、そのように存在のうちから「鑄造された形式」は、いきいきとその存在に展開していく⁵。河本によれば、ゲーテにとってメタモルフォーゼとは、自己をを絶えず「新しいかたち」に生成させていく自己運動を象徴する言葉であった⁶。ゲーテはそれを真の再生 *wahre Wiedergeburt* と表現し、シュプランガーはさらにそれを新生 *Vita nuova* と言い改めている⁷。

ところで、シュプランガーが注視したメタモルフォーゼという思考方法は、

¹ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.63

² Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.64.

³ 高橋勝 (2007) 経験のメタモルフォーゼー〈自己変成〉の教育人間学一, p.2.

⁴ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.64.

⁵ Spranger, E. (1949) *Goethe über sich Silbst*, S.20.

⁶ 河本英夫 (2002) *メタモルフォーゼーオートポイエシスの核心一*, 青土社, p.11.

⁷ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.54.

先に見たように、生成の自己運動における自己実現の法則であった。ただ、人々の存在形成が存在のうちから「鑄造された形式」であるとしても、その全てが自己実現であるとは限らない。人々は現実世界の流れに漂い、そこにあるさまざまな制約や圧迫の中で存在が歪められていることもある。存在のうちにおいて常に新生を成就していても、それを現実世界において実現することは、決してたやすいことではない。それでは、この自己実現、すなわち存在の本質の実現は、いかにして可能なのであろうか。そこで、メタモルフォーゼは人間にある課題を与える。シュプランガーは、次のように述べる；

自分自身のこの最内奥の中核 *innerste Kern* がその人にとって隠されたままであり、そして一見してとても身近で自明なもの、すなわち自己自身を見いだすためには、その生を通じての長い道のりが必要となる。それが、その人の運命なのである。そこにこそ、人間のメタモルフォーゼが人々に与えた特有の課題がある。すなわち、それはいかにして人間が自らの生と運命のあらゆる変化において自己自身を見いだすにいたるか、ということである¹。

メタモルフォーゼが人間に与えた課題とは、自己の本質についての探究と発見である。しかしながら、それは困難な、そして長い道程である。そこでシュプランガーは、ゲートに従って、この課題に到達する道を次の二つとして示す²。それは第一に、世界と活動的に交渉すること *tätige Auseinandersetzung* であり、第二に、自らのうちなる声 *innere Stimmen* を聴くことである。そこでシュプランガーがゲートのメタモルフォーゼにみた自己の本質の探究と発見にいたる道程を、順に見ていきたい。

まず、第一の道は、世界と活動的に交渉することであった。人間の本質の中核は固定的・普遍的なものではなく、絶えず変化・発展する。ここから、それは一つの運動として把握されていく。シュプランガーによれば、ゲートのメタモルフォーゼにおける人間の本質の中核の変化・発展は、拡大 *Expansion* と縮約 *Kontraktion* という二つの根源的な動きから構成される内的運動から説明される³。すなわち、人間は、世界に活動を通じて接触し、そこから多くの価値契

¹ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.66.

² Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.71.

³ Spranger, E. (1932) *Goethes Weltanschauung*, IM Insel-Verlag, S.34.

契機を獲得することで自らを拡大していくが、その一方において縮約によってそれらを自己のうちにおいて確固たるものにしようと独自の中心点へと集約していくのである。

そもそも、メタモルフォーゼが内在的に、そして自閉的に進行するだけでは、それぞれのエンテレケイアは単に制約された個人性 *Individualität* に過ぎない。メタモルフォーゼの展開において、人間はいまある自己を超えた生の形態を求めていく。そこには個人性の制約を克服していくことが求められ、自らに欠落するものを外から獲得しなくてはならない。自己を形成していくためには素材 *Stoffes* が必要となる¹。自らに対峙するもの、それは活動的な人にとっては最高の必要物 *Bedürfnis* である。なぜならば、自らに対峙する対象は、それが人であれ事物であれ超個人的な構成態であれ、それぞれが自己形成への補充物 *Supplement* でもある。だからこそ人間は自らに沈潜するだけでなく、対象と活動的に関わり、それを理解しようと努めなくてはならない²。

さらに、そのようにして拡大した価値契機の混沌は、やがて有意味な形式へと集約され、これによって存在の本質的な中核が発展的に構成されていく。人間は、ますます決定的に自らの本質の中核に還元することをめざして、自らを拡大するのである。シュプランガーによれば、エンテレケイアは、自らにそのような法則を有している³。この内的運動における拡大と縮約は、対立的でありながらも相互規定的である。そして、それぞれが人間のメタモルフォーゼにおいて、第一と第二の段階として位置づけられていく。

さて、人間の本質の中核は内的運動によって変化・発展していくが、それが先に引いたように「その人にとって隠されたまま」であるため、このままでは自己実現へと到達することができない。人が自己実現へと到達するためには、まず自分が本質においてどのような人間であるかを知り、さらにその本質を実現していく努力をしなくてはならない⁴。この努力こそが、先に示された第二の道を歩み進むことである。第二の道とは、自らのうちなる声 *innere Stimmen* を聴くことであった。シュプランガーは、それを人間のメタモルフォーゼにおける、第一と第二の段階に次ぐ、第三段階とみる。人間は自己の内面の必然に導

¹ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.72.

² Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.75-76.

³ Spranger, E. (1941) *Goethe über die Resultat des Lebens*, S.53.

⁴ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.115.

かれながら、現実と向き合い、それと対決しながら本来あるべき自己の本質を実現し、人間形成の道を歩んでゆかなくてはならない¹。「あなたがあるところのものに成れ。Werde, der du bist.」² 自己の本質への生成、これがゲーテのメタモルフォーゼの第三段階である。これは先の段階のヘーゲル的な意味におけるより高い段階への止揚、すなわち維持されつつも克服されていくことで成立する「世界の偉大な段階領域」への移行である³。シュプランガーは、次のように述べる；

第三のもの、それは出来事も人間的なるものも包み込むことができるもの、すなわちダイモニック Dämonisch なるものである。そこには「より高き存在が私に語りかけてくるように思われる不思議で思いがけない徴候 Zeichen」がある。この神秘にみちたものは概念に還元してはいけない。このダイモニックなるものは理性や悟性によって解明し得ないのである⁴。

さて、このような表現はあまりにも神秘主義的にみえる。そもそもダイモニックなるものとは何であるのか。シュプランガーによれば、ゲーテはこのダイモニックなるものを、神的なるもの das Göttliche と人間界 das Menschlichen との中間に位置付ける⁵。古代ギリシアの見方によれば、ダイモンは人間をその住処として選び、そこに住まう⁶。シュプランガーはそれを宇宙にたとえ、次のように述べる；

宇宙 Universum、それは全てが全てのものと最も優しい協調にあり、全てが全てと共鳴し、全てが全てと全生命 ein All-Leben において結ばれている。それぞれの部分には普遍的な全体が生きている。人間のうちにおいてもそうなのである⁷。

¹ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.116.

² Spranger, E.(1924)Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.64.

³ Spranger, E.(1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.77.

⁴ Spranger, E.(1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.80.

⁵ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.21.

⁶ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.40.

なお、このダイモンについて、ソクラテスに触れないわけにはいかないだろう。以下は田

シュプランガーは、この少し後において「人間のうちにもまた宇宙がある Im Innern ist ein Universum.」を引き、大宇宙と小宇宙という対比を連想させる。大宇宙を神と読むならば、この人間のうちにある普遍的な全体あるいは小宇宙は、ここではダイモンと読むことができる。人間のうちにあつて神的なるものに近きもの、それがダイモンである。そしてシュプランガーによれば、ゲーテは人間の全ての偉大なる創造性や天才性を、人間のうちに住まうこのダイモンのなるものに帰していたのである¹。これによって彼は、人間の自己実現の動因をこのダイモンのなるものに見つけていく。

さて、自己実現の動因としてのダイモンについてみていきたい。このような人間のうちに住まう小宇宙としてのダイモンは、それによって人間に支配的な

中による説明のおおよそである。ソクラテスにあつては、ダイモンは、「ダイモンの合図」あるいは「ダイモンのしるし」として現われるものであり、いつも禁止的であつたという。ただ、禁止は、一つの束縛ではあるが、他の可能性は保証されているという点で、命令より自由である。ダイモンは禁止的にのみ合図するとしても、それが現われない限りは、何でも許されているものと考えて、自分がよいと考えたことを何でも言い、何でも行う自由を、ソクラテスはもっていたのである。なお、「ダイモンの (ダイモニウス)」という形容詞は、ずいぶん古くより使われていたようであり、それは平常と異なつて「ひどく上手であつたり、あるいはひどいへまをやつたりする時に」よく用いられたようである。ギリシア人の世界は、いつもこのようなダイモンの介入のある世界であつたという。ギリシアの人々たちは、ダイモンの介入による何か特別な言行を、一時の狂気や乱心、つまりそこにおいて人が我を忘れるような、一種の神がかり状態とみていたようである。しかし、この神がかりが人々たちに神託を伝えたのである。田中は、次のように述べている。「われわれがソクラテスのダイモンにおいて、ふと感ずるのも、何か存在のそういう深さであり、そういうところからの呼びかけのようなものなのではないだろうか。(p.224.)」(田中美知太郎 (1969) ダイモンに憑かれて、田中美知太郎全集、第三巻、筑摩書房, pp.205-234.)

この田中の説明、ならびに珠玉の言葉は、教育学における人間学的論議においてのみならず、体育学が人間形成論を構成する試みにおいて人間存在を主題的に問ううえで、重要な示唆を与えてくれるように思われる。

⁷ Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.84.

¹ Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.81.

志操 **Sinnesart** を与えるという¹。そして、それは当為として人間に迫る。それ故に、シュプランガーは、それをフィヒテランケ的な意味での理念 **Idee** に近似なものであるとともに、「神的でもありながら人間的でいて、さながら天使 **englischen** のようでありながら、悪魔 **teuflichen** のようでもあり、偶然のようでもあるが、意味深くもある力 **Macht**」と説明する²。そこから発せられる当為の力こそが、うちなるダイモン **Innere Dämon** の声である³。

シュプランガーによれば、そのようなダイモンは正しい道 **rechten Weges** を充分に知っている⁴。だから、ダイモンとは人が発動しようとするときに従うべき法則でもある⁵。「あなたはそのようにあらねばならない。あなたは自分（という存在）から逃げ去ることができないのだ。」そして、人は存在のうちにあるそのような特有のダイモンを消し去ることはできない⁶。だからこそ、彼はゲーテに従い、「ダイモ的なものに対しても、正しく振る舞うよう努めなくてはならない」と述べる⁷。ここに第二の道がある。自らのうちなる声を聴くことが、自らを自己自身へと立ち還らせてくれる。

もともと人は自らを欺くことも、このダイモンに逆らうこともできなくはない。しかしその場合、人は往々にして自分の幸せ **Eudämonie** や心の平和 **Seelenfrieden** を破壊してしまうことがある。シュプランガーによれば、ゲーテはそのような自己との決裂とそれによる悲劇をよく知っていたし、さまざまなかたちで体験していた⁸。だからこそ、ゲーテは生におけるダイモンとの調和を求めたのである。ダイモンとは、人が自己と一致した状態 **in Einklang** にいようと欲するときに従う、より高次の衝動とも言える⁹。ダイモンに従うことによって、人はようやく自分自身になることができる。ここに、自己実現への道が開かれてくる。メタモルフォーゼは、人間にその高次の段階にあっても、つね

¹ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.40.

² Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.80.

³ Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.71.

⁴ Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.79.

⁵ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.40.

⁶ Spranger, E. (1941) Goethe über die Resultat des Lebens, S.53.

⁷ Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.71.

⁸ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.41.

⁹ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.41-42.

に自らのうちに回帰し、そこから発せられる当為の声に従って、正しき生を立ち起こすことを求めているのである¹。ここにいたって、人間はようやく自己の本質へと生成することができる。生のメタモルフォーゼはそのように段階的に進んでいき、そしてそれぞれの段階が神的なものの表現 *Darstellung des Göttlichen* であるという²。

従って、このメタモルフォーゼの第三段階は、単なる神秘主義ではない。それは最終段階を神のご加護に預託するのではなく、むしろ人間の存在形成の努力に委ねるものである。しかし、それは決して簡単なことではない。現世の雑踏において自らを欺くことなく、自らを歪めることもなく、ダイモンの声に従い、努めゆくことはやはり容易ではない。現実の世界には多くの制約や圧迫があり、誰しもがそれらとの折り合いにおいて生を具体的に営んでいる。現実世界の悪戯や誘惑に惑わされることなく、ダイモンの示す正しさを存在形成において真摯に貫くには、一定の強さが求められよう。人はそんなに強くはない。しかし、人は強くなることはできる。その強さは、自らの豊かさを知り、その価値の高さを信頼する謙虚な自己肯定に支えられる。

だからこそ、自己実現には段階が必要なのである。一足とびにはそこに至らない。メタモルフォーゼの第三段階において自らを知ることは、存在形成において、押し寄せる無為な怠惰や無批判の平板な流れに打ち克ち、ダイモンの声が示す正しさを貫き求めようとする強さを与えてくれる。これによって、人は存在形成の努力を正しく立ち起こすことができるだろう。存在形成において正しきもの、あるいは真なるものへ勇気をもって向かおうとする努力において、人はようやくメタモルフォーゼが求める自己実現への道に踏み出すことができるのである。「それはあなたのうちにある。あなたはそれを永遠にうみだすのだ。」³ それは、まさにメタモルフォーゼが人間に与えた、最後の課題なのである。そして、それは永遠に続いていく。

さて、人間のメタモルフォーゼが永遠に続いていくならば、この第三段階でその全てが幕を閉じるわけではない。それでは、人間のメタモルフォーゼの第

¹ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.81.

² Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.78.

³ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit*, GS, S.423.を参照。

Schiller, Fr.の次の言葉から。

「Es ist nicht draußen, da sucht es der Tor; es ist in dir, du bringst es ewig hervor.」

三段階の先には何があるのだろうか。実は、ここに再び第一の道が待っている。自己実現によって現実世界に峻立した具体的な人格は、そこにおいて多くの対象と活動的に交渉していくこととなる。このような活動的なエンテレケイアは、無限な世界から自分の世界を区分する¹。これによって、人間はまた自己の本質へと立ち還らせられ、それを知らされるのである²。つまり、人は自らの本質を具体的な形式で実現することによって、さらに自らを真に発見し、自らの固有のものとともに欠けているものをも知らされるのである。そして、そこでの交渉において新たな契機を獲得しながら、また再び存在の内的運動に立ち還り、改めてメタモルフォーゼの起点につく。メタモルフォーゼのこのような過程は、三つの段階の単純円環運動にみえるかもしれないが、そうではない。シュプランガーは、次のように述べる；

（自己の形成における）自己への帰還 *Zusichselbstkommen* は、克服 *Überwindung* の螺旋的な系列 *spiralenförmig Folge* にある。自己発展 *Selbstentfaltung* の過程は、対立的な運動の律動的な変転 *rhythmischen Wechsel* において、絶え間なく成就していくのである³。

人間のメタモルフォーゼは、まさに螺旋的な自己発展の運動であった。それは同一次元をどこまでも円環し続けるものではない。人間は、第一の道、すなわちメタモルフォーゼの第一段階と第二段階において存在の本質的な中核を価値形成的に構成し、第二の道、すなわちメタモルフォーゼの第三段階においてその本質を存在に実現していく。さらに、この第三段階の自己実現を通じて世界と活動的に交渉しつつそこから新たな契機を獲得して、その高さを基点としながら、その「対立的な運動の律動的な変転」によって、また第一段階につく。このように、人間のメタモルフォーゼの過程は螺旋的に絶え間なく続いていく。まさにメタモルフォーゼが人間に与えた最後の厳しき課題は永遠に続き、人は「それを永遠に」うみだしていかなくてはならない。人間のメタモルフォーゼの第三段階の先には、またその第一段階が待っている。その第一段階は、過去の第一段階ではなく、先に到達した第三段階の高みにあるため、その到達高度

¹ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.74.

² Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.72.

³ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.64.

を維持しつつ、そこからまたさらに高みをめざしてメタモルフォーゼが段階的に進んでいく。それはまさに高まりゆく螺旋的なループである。この螺旋的なループの先にあるのが、あの普遍的な宇宙ではないのか。

シュプランガーによれば、人間のメタモルフォーゼは、自然と運命と歴史という狭い現実の川床のなかに終わるのではなく、それは遥か高きものの血統に由来しているがゆえに、常に永遠なるものの一断片 *ein Stück Ewigkeit* となるのである¹。人間は、現世において普遍的な宇宙をその存在に成就することはできないが、メタモルフォーゼによってその永遠性の断片を存在に実現し続け、その高みに漸近していくことができる。従って、それは不断に永遠の光を求める、より高い次元への飛翔である²。林は、この人間のメタモルフォーゼの完結する高いレベル、あるいはその到達点を示す先の宇宙的調和を、もはや人が探究することさえ不可能な神秘的な調和の世界であると説明する³。

この調和の世界は、あのダイモンの希求する「神的なるもの」である。従って、それは人間の世界を遥かに超えている。しかし、人間の世界はダイモンを通じてそこに連なっている。そしてダイモンは、人間をその高みへと突き動かすのである。ダイモンの示す方向へ勇気をもって踏み出せば、存在形成はその高みへと近づいていくだろう。従って、そのようなより高く、そして最も高き領域への上昇 *Anstieg* は、人間に対して拒絶されてはいないのである⁴。人間の存在とその生成は、そのような究め尽し得ない限界点へと向かう不断の探究となる。シュプランガーによれば、ゲーテはそのようなより高く、そして最も高き領域 *Höheren und Höchsten* に関して語ろうとはせず、ただ厳かに内的宇宙の深まり *Tiefen des inneren Universams* を指し示すのみである⁵。人間は、そのような内的宇宙の深まりを通してのみ、そこに向かって歩み進むことができる。このより高く、そして最も高き領域へと向かう歩みは、やがて救い *Erlösung* へと近づいていく⁶。

しかし、この救いとはもはや人間の行いに帰するものではなく、人間はただ

¹ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.81.

² 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.116.

³ 林昭道 (1995) ゲーテ論, p.258.

⁴ Spranger, E. (1932) *Goethes Weltanschauung*, S.47.

⁵ Spranger, E. (1932) *Goethes Weltanschauung*, S.48.

⁶ Spranger, E. (1932) *Goethes Weltanschauung*, S.47.

それに向かって努力していただくだけである¹。救いは、努力するものに贈られるだけなのである。探究の努力こそが、人間の生の真意なのである。従って、シュプランガーは「人間の生は永遠の探究と未発見 ewiges Suchen und Nichtfinden である」と述べる²。そして、いずれにせよそのような生は人間に成果 Resultate をもたらしてくれる³。人間が活動的であるならば、そしてうちなる声を聴く慎みがあるならば、その生はメタモルフォーゼの螺旋的な過程において、自らを無限に高めてくれるだろう。シュプランガーは、次のように述べる；

次のことが認められれば、それでもう充分である。すなわち、人間には自らを高めゆく機会が与えられ、それゆえにこそ、それについての義務を負っている。それとともに、人間には一方において自己化 verselbsten することを迫られ、他方においては日常的な生活においても自己離脱 entselbstigen へと怠ることを許されていない。人間には、このような神の意向 Absichten を充たすという機会が与えられ、それ故にこそ、それについての義務を負っている。人間は、そのような状態において存在しているのである⁴。

これは、ゲートによって導かれたシュプランガーの人間理解の結晶であるかもしれない。それによれば人間存在は、高まりへの課題、自己実現への課題、それへの努力を課せられた存在として捉えられていくだろう。そして、それは自らの可能性を高めゆく第一の道と、それを実現し新たな人間へと生成していく第二の道の、螺旋的な循環によって神性の領野へと限りなく漸近していく、そのような存在である。ここに、シュプランガーの生成論の原型をみることができるように思われる。

さて、ここでシュプランガーのゲート研究における神 Gott について触れておきたい。シュプランガーは、自らの形而上学的研究において、神あるいは超越的世界等について議論している。ただ、それは端的には、いわゆる内在的神秘主義 immanent Mystik にあり、現世を肯定するところにその特徴の一端をみることができる。従って、彼は神を実在として語らず、最高価値や最高意義に対

¹ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.48.

² Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.66.

³ Spranger, E. (1932) Goethes Weltanschauung, S.32.

⁴ Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.64-65.

する比喩的な用語法において説明していた。シュプランガーは、ゲーテの信仰世界 *Glaubenswelt* における神 *Gott* について次のように述べる；

神とは、現実には常に予感されるに過ぎず、一つの形で言い尽くせるものではない。人間は神を千ものやりかたで求めていかななくてはならない。人間には、自らが見いだす最高のものを、あたかも仮説をたてるかのように、控えめに、そして敬虔に「神」という最高の名称で呼ぶことが許されているのである¹。

この神についての姿勢は、やはりシュプランガーの形而上学に直結している。神は実在ではなく、現世に住まう人間が自らの生において探究していくものなのである。人間は、自らのやりかたで神を求めていかななくてはならない。先の引用においてみた神の意向とは、現世に生きながら、自らのやりかたで神を、すなわち最高の価値や意義を求めていくことにある。彼は真の人間存在を最高の価値または究極の意義を求める不断の探究であると述べている²。そして、彼はそのような生き方の範型を、ゲーテにみいだすのである。「ゲーテの人生は最後まで疾風と怒濤、そして努力の追究にとどまっていた。」³ シュプランガーは多くの学者に学んだが、ゲーテには格別の想いを寄せている。彼は、次のように述べる；

・・・ゲーテというエンテレケイアについても、われわれの太陽系から離れ去ってしまったというのではなく、なおも明るい星 *helles Gestirn* としてドイツを照らしていると考えよう。われわれにとってもゲーテというエンテレケイアは、いまなおもメタモルフォーゼしつつある。・・・ゲーテとともに遠き彼方に、そして近きにも希望をもとうではないか⁴。

シュプランガーはゲーテが照らす光のもとで、教育学を進めていこうとする。それは希望の道でもある。そして、彼は、ゲーテに従い、まさに現世において

¹ Spranger, E. (1932) *Goethes Weltanschauung*, S.48-49.

² Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.44.

³ Spranger, E. (1932) *Goethes Weltanschauung*, S.52.

⁴ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.86-87.

どこまでも自己を高めていこうとする探究的なありかたを注視する。換言するならば、それは豊かさへの上昇的な探究である。シュプランガーは、次のように述べる；

キリスト教にとっては、世界は上からかたちづくるが、人文主義にとっては、それは下から求め、そして努力するものなのである¹。

ここでの「世界」は、文意から絶対的価値として読み替えても差し支えない。シュプランガー教育学は、豊かさへの道を上から語るのではなく、それを現世の器において下から追究していくものとして論じていくのである。シュプランガーは、「豊かさや充実は、常に道の途上にあり、それはそれへの憧憬と秘めたる希望にある」²と述べる。だからこそ、人間はその探究の途上にあり、常にその豊かさを自らの存在に実現するよう課せられている。豊かさへと向かう遥かなる道程を一人一人がそれぞれのやりかたで歩み進むこと、それがシュプランガー教育学、とりわけその生成論の中核となるだろう。そしてそのような思考形式が、彼の思想全体を通底する形而上学的思考の指導理念 *Leitidee* となっていたのである³。

シュプランガーのゲーテ研究、とりわけメタモルフォーゼという思考方法は、彼の教育学のいわゆる生成という概念に直結していく。それが、まさにシュプランガー教育学における生成論の原型となるのである。さらに、シュプランガーのこのメタモルフォーゼの論議は、人間はその一人一人が、豊かさへと向かう道程の途上にあることを気づかせてくれる。このような思考形式は、シュプランガー教育学を基底的に支える人間学的認識の一形式となっている。シュプランガーのゲーテ研究は、まさにその教育学の重要な源泉の一つなのである。

第二項 シュプランガー教育学における生成論の基本構成

さて、シュプランガーの教育学著作において、生成 *Werden*、あるいは人間生

¹ Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S.74.

² Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.106.

³ Bosshart, H. (1935) *Systematischen Grundlagen der Pädagogik Eduard Sprangers*, S.9.

ボスハルトはシュプランガーの思想に存在する重要な二つの契機を、人文主義的な歴史形而上学と精神科学への基礎付けへの努力とみている (S.22.)。

成 **Menschenwerden** への着目あるいは言及を読み取ることは難しいことではないが、それだけにその表現箇所は枚挙に暇がない。ただ、シュプランガーが生成それ自体を主題的に論じた著作があるわけではなく、またその生成という概念が厳密に規定され、それが全ての教育学的著作において一貫して厳格に保たれているとも言いがたい。ただ、彼の教育学を精緻に把握するためには、この集約点としての生成概念を確定しておく必要がある。ここでは、彼の教育学を改めて生成という視点から捉え直してみたい。

まず、シュプランガーの教育学著作において、生成あるいは人間生成への着目は頻出するが、その用語法が自覚的で規定的であることは決して多くない。もっともシュプランガーが生成という思考方法を哲学史的な正統において用いていたという自覚があったとすれば、敢えてそれを規定する必要を感じていなかったのかもしれない。彼の人間学的論議における生成という概念を把握するためには、やはりまずはそれが論じられている具体的箇所を手がかりとしなくてはならない。それでは、彼の生成論にはどのような特徴が認められるのであろうか。シュプランガーは、次のように述べる；

教育とは本来的に何であるのだろうか？ 教育とは、生成しゆく人間 **werdende Menschen** に対する極めて複雑な営為であり、一方においてはその年齢段階に対して、また一方においてはその生成の本質層に対して特有の形態をとらなくてはならない¹。

シュプランガーは、教育の対象を生成しゆく人間と見定める。そもそも教育と教育思想の中心は、常に人間であり、生成しゆく人間であるが故に、教育学は実証主義の一面的な抽象性を排して、生成する人間の具体的生に立ち返らなければならない²。教育学は、人間を「途上にある **auf einem Wege**」生成的な存在として捉えていくのである³。それでは、シュプランガーは人間の生成をどのように捉えていたのであろうか。彼においては、生成しゆく人間の人間存在は、生物的次元、文化的次元、そして精神的次元として捉えられていたことが想起させられる。ここでの生成しゆく人間の本質層とは、シュプランガーの人

¹ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.200.

² 森昭 (1969) *現代の教育思想*, p.170.

³ Flitner, W. (1966) *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, S.18.

間学にみられた人間存在論の基本構成に対応するであろう。もっとも、この精神的次元から特定の人格・実存的次元が導かれていったのではあるが。とりあえず、限定的にみるならば、彼は人間存在をこのような三つの次元から捉えていた。そして、シュプランガーは、上にみる教育の本質についての問いに、この三つの次元との対応から解答を構成している。シュプランガーは、この問いに対して、人間存在の三つの次元に対応して、教育に次の三つの主要局面を提示した¹。それは第一に、発達の援助 *Entwicklungshilfe* であり、これは人間存在の生物的次元の生成に対する教育形態である。第二に、伝達 *Überliefern* であり、人間存在の文化的次元の生成に対する教育形態である。第三は、覚醒 *Erwecken* であり、これは、基本的には、人間存在の精神的次元の生成に対する教育形態である。このシュプランガーの提示した教育形態から逆照射するならば、彼の教育学における生成は、暫定的には、これらの三つの次元との対応関係から論じられるように思われる。

従って、シュプランガー教育学における生成論が、彼の人間存在論との整合的關係から構成されるならば、生成論は、人間存在の生物的次元に対応する生成、すなわち生物的生成、文化的次元に対応する生成、すなわち文化的生成、精神的次元に対応する生成、すなわち精神的生成の三つの形式から構成されるだろう。それでは、これらの三つの形式は、シュプランガーの生成論においてどのような内的連関を形成し得るのであるだろうか。

ここで、シュプランガーの次の表現に着目しなくてはならないだろう。実は、彼は覚醒を「人間生成における全く新しい次元 *neue Dimension in der Menschenwerdung*」であるとしていた²。これによるならば、シュプランガー教育学においては、生成は単一の次元では論じられ得ないこととなる。そして、この覚醒に対応する生成、すなわち精神的生成こそが、人間生成における「全く新しい次元」ということになる。そこで、シュプランガーが具体的に表現した人間生成における、この「全く新しい次元」について詳しく追ってみる必要があるだろう。

シュプランガーは人間生成を、さきにみたようにある局面を境として全く異質の次元として捉える。その境界が第三の生成、すなわち精神的生成にあった。彼によれば、人間生成において第三の階層は、先の生物的生成の階層と文化的

¹ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.200-201.

² Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

生成の階層とは全く次元が異なるのである。彼は、人間の生と生成に二つの次元、すなわち日常の時間性としての水平次元 *horizontalen Dimension* と、永遠なるものとの関わる垂直次元 *Dimension des Vertikalen* を認める¹。この人間の生成の水平次元には、人間の生物的生成や文化的生成が位置することとなる。すなわち、先の生物的生成はある程度段階的に進行する発達を視野に入れ、文化的生成は、小さな領域より大きな意味へと進展していく一般的な水平的拡大 *allgemeine Horizonterweiterung* を指示する²。

ところが、シュプランガーは、この第三の生成、すなわち精神的生成は、決して因果関係の系列において捉えられない、全く特有のものであるとみる³。そして、その新たな次元は、時空の日常性の平面を、垂直に上昇的に貫くものである⁴。それは簡潔に言えば高次な価値世界との関わりであり、ここからその生は垂直方向に開かれていく。

そして、シュプランガーが人間の精神的生成に対応する教育形態として提起した覚醒も、「内界の体験 *innerweltlichen Erlebnisse* から究極的な意味を、一般的に言えば永遠の内実を—とりだすこと」であり、それが「実り豊かな瞬間 *fruchtbarsten Augenblick* で、喩えようもない価値の状態 *unvergleichlichen Wert*」であり、ここから「上へと開かれ、人はより高次の段階へと高められ、新たな人間へとなっていく *werden*」ような現象であった⁵。そこでは、人間生成の方向性に対する一つの比喩として、表面的な拡がりという方向性ではなく、高まりへの方向性が意識される⁶。従って、シュプランガーが述べる人間の精神的生成は、それまでのものとは次元を異にする「全く新たな次元」の生成であり、すなわち、垂直次元の生成なのである。

シュプランガー教育学において、この垂直次元あるいは垂直といった比喩は、比較的、頻繁に目にすることができる。そして、この比喩はシュプランガーの人間生成論議を精緻に把握する上では、軽視することができない。ここで彼の垂直方向、あるいは垂直といった比喩をみてみたい。まず、シュプランガーは、

¹ Spranger, E. (1953) *Erziehung zur Menschlichkeit*, S.710.

² Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.196-197.

³ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.197.

⁴ Spranger, E. (1958) *Der geborene Erzieher*, S.63.

⁵ Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.331-332.

⁶ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

次のように述べる；

現世的な生は時間の流れに沿って、比喩的に言えば、水平軸 **Horizontale** において遂行される。ところが価値内容は、本質的には永遠の深まりとの関わりを象徴する垂直軸 **Vertikale** にこそ存在する¹。

シュプランガーに従うならば、人々が生を営む物理的・時間的な世界は水平次元である。人はここで生き、そして行為する。ところが、人間の生は、それに留まらないのである。人間存在は、現世的な時間的連続において尽きるものではない²。人間の全ての生は、高次な世界の釣り糸にかかっている。それは、垂直方向において求められる³。従って、人間の生は、しばしば高次な世界の釣り糸によって、垂直方向に引かれていく。この時に、人間の生に意味深い変化が生じる。それは地上に生まれしものが、いわゆる世界の高次な意味へ向かって自らを能動的にそして受容的に高めていくために経なくてはならない変化 **Verwandlungen** である⁴。シュプランガーはそれを人間が神に近づいていく変化に喩え、これは考えられ得る最も神聖な変化であると述べる⁵。シュプランガーは、次のように述べる；

人間を神の子と呼ぶことができよう。そして、ここにこそ変化というカテゴリーが含まれている。すなわち、邂逅やこころのふれあい、調和合一において新たな人間が生まれ出でる。もともと、それはまた精神的にという意味での人間であり、肉体的にという意味ではない。変化の最も高きものは苦悩や破滅を通して予感された永遠なる存在へ到るような変化である。あの復活という象徴は、このためのやむをえない比喩的な表現である⁶。

このような変化が生成、つまり垂直次元の生成なのである。そして、シュプ

¹ Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt, MS, S.140.

² Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt, MS, S.135-136.

³ Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt, S.160.

⁴ Spranger, E. (1941) Weltfrömmigkeit, MS, S.38.

⁵ Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt, MS, S.137-138.

⁶ Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt, MS, S.145-146.

ランガーは、ここに人間の本質を認める。だからこそ、彼は人間の生成とは常にただ神的なるもの、すなわち価値や意味との関係においてのみ可能であると述べる¹。彼によれば、価値内容や意味づけを求めるならば、物理的に理解された世界に新たな垂直方向の次元をつけ加えることを承認しなくてはならない²。人間の生成を単に生物的に、そして文化的に捉えるに留まることなく、垂直方向の次元からも捉えなくてはならないのである。シュプランガーにみる人間生成の垂直次元とは、物理的・生物的な生成あるいは文化の受容といった生成ではなく、価値や意味と関わる、いわば形而上的な生成であり、かつ新たな人間への生成である。彼は、次のように述べる；

人間は自然のままの生物的な生の制約からより高次の生へと目覚め得るならば、何ものかに生成し、また何ものかに生成し得る。そのような高次の生への生成においては、それまでもがき苦しんでいた精神を縛り付けていた鎖が解き放たれ、そして精神は躍動し得るのである。そのようなことを宗教用語で救い *Erlösung* と呼んでいる³。

まさに人間生成のこの垂直次元とは、まさに価値や意味との関わりによって開かれる高次の生への目覚めや新たな人間への生成である。シュプランガーの生成論においては、人間生成の水平的方向が概ね一般性の方向をとるのに比して、垂直的方向は独自性の方向をとることとなる。そして、そのような独自性はやがて克服や努力を通じて普遍性へと再止揚 *Wiederaufhebung* されていくという⁴。すなわち、独自の小宇宙は、やがて普遍的な宇宙へと漸近していくこととなる。

シュプランガーはその教育学において、人間生成の垂直次元を重視し、そこに決定的な原理 *entscheidende Prinzip* を認めるのである⁵。そして、安谷屋も、ここに教育の究極的な狙いを認める⁶。それゆえに、彼は教育がそのような垂直

¹ Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.326.

² Spranger, E. (1941) *Weltfrömmigkeit*, MS, S.37.

³ Spranger, E. (1954) *Der unbekante Gott*, S.56.

⁴ Spranger, E. (1928) *Von der ewigen Renaissance*, KE, S.272.

⁵ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.196.

⁶ 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—

直次元に到達しないならば、それは真の教育ではなく、せいぜい教授活動であるに過ぎないとまで述べているのである¹。従って、それが真に教育であろうとするならば、この人間生成における垂直方向への注視が重要とされるのである。このような生成の過程こそ、教育学において顧慮されなくてはならない人間学的契機の一つなのではないだろうか。

これにより、シュプランガーの生成論は、水平次元と垂直次元から構成される。生成の水平次元には人間存在の生物的生成と文化的生成が位置づけられ、垂直次元には人間存在の精神的生成が位置づけられる。そこで改めてシュプランガーの生成論を整理していくこととする。まずは、人間の生成の水平次元をみてみたい。

まず、生成の水平次元における第一の生成は、人間の生物的生成である。シュプランガーは、これに対応する教育の形態として、発達の援助をあげていた。それは生物学的に制約され、内的に展開する生物的生命の発育・発達等に関係する。ここにおいて人間は生物学的な個体として生命やその内的諸機能の物理的・能力的な発達を遂げていく。たとえば、一定の栄養状態のもとで、人間の身体は加齢に従い形態的な発育を進め、多様な刺激により機能的に発達していく。それは、これが、人間の生物的生成である。

次いで、生成の水平次元における第二の生成は、人間存在の文化的次元に関わる生成である。シュプランガーは、これに対応する教育の形態として、文化の伝達をあげていた。人間は、人類によって創造され、そして継承されてきた文化との不可避なかわりにおいて文化的に生成していく。人間は、所与の現実世界において文化を内面化し、その具体的な諸形式を纏いながら、その生を実質的に営む。ところが、それらは人間に生得的に備わっているものでもなく、ましてや時間の経過とともに内発的に発展してくるものでもない。従って、可塑的な白紙状態で現世に生を享ける人間は、そこからさまざまな文化諸形式を受容し、それらを学び取っていかなくてはならない。また、一見して生物学的な生に回収され得るような立位二足歩行や摂食行動も、文化に規定されている事実は見逃せない。ただ、文化の受容はそれにとどまらず、人間はそこから具体的な意味を獲得しながら、自らにより大きな内的充実と多様性を与えていくの

¹ Spranger, E. (1950) Innere Schulreform, PP, S.62.

である¹。これが、人間の文化的生成である。

そして、生成の垂直次元は、人間の精神的生成である。シュプランガーは、これに対応する教育の形態として、覚醒形式の教育をあげていた。先にみたように、覚醒という現象は「内界の体験 *innerweltlichen Erlebnisse* から究極的な意味を、一般的に言えば永遠の内実を—とりだすこと」であり、それが「実り豊かな瞬間 *fruchtbarsten Augenblick* で、喩えようもない価値の状態 *unvergleichlichen Wert*」であり、それによってより高次の段階へと高められ、新たな人間へとようになっていくような生成であった²。この次元の生成を整理するために、まずはこの高次の段階への高まり、あるいは新たな人間への生成の意味するところをさぐっていくこととしたい。

まず、シュプランガーによれば、人間は個々人として現世の所与において生を営んでいるが、価値という観点からみれば、世界の構造は物理的なものではなくて、形而上的なものと言える³。すなわち、人間は中性的な世界に生きているわけではなく、むしろ固有の価値—意味世界に存在している⁴。そして、そのような生は人間の内面において遂行される。シュプランガーは、それをまさに先験的なものへの入口 *Zugang* に喩え⁵、生の遂行においてより高きものや最も高きもの *Höhere und Höchste* が開かれていく場所であると述べる⁶。すなわち、人間の内面性には時間—空間における単なる生物的—生命的な存在関係とは全く異なる生の次元が開かれてくるのである⁷。人間はこのような内面性によって高次の価値世界へと開かれていく。彼は、人間の内面性を単なる自己保存という内面的目的論においてではなく、単なる自己充足を超えた広大な価値連関 *größeren Wertzusammenhang* に織り込まれているとみる⁸。ここにおいて人間は、物理的世界を超えて価値や意味と関わることができる。この価値や意味との関わりが体験である。この体験は、シュプランガーの教育学において重要な概念

¹ Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lehrerbildung*, S.3.

² Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.331-332.

³ 長井和雄 (1955) シュプランガーの宗教論, p.57.

⁴ Spranger, E. (1946) *Der Ertrag der Geistesgeschichte für Politik*, GS, S.41.

⁵ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.198.

⁶ Spranger, E. (1947) *Die Schicksale des Christentum in der Moderne Welt*, MS, S.140

⁷ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.197-198.

⁸ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.14.

であるため、多くの論議において接続的な役割を果たしている。そして、ここでもそれは生成、とりわけ精神的な生成を把握するうえでは、不可避なものとなってくる。つまり、それが精神的な生成の重要な動因となっているのである。ここで、多少の重複を否むことができないが、この体験に目を向けながら、この精神的生成の過程を辿ってみたい。

さて、人間はこのような内面性によって高次の価値世界へと開かれていく。人間の内面性はそのような世界との関係からある作用をうける¹。その作用とは、そのような形而上的世界からの価値の放射である。シュプランガーは、比喩的に、啓示深い世界構造が具体的な意味を通じてある価値形象を人間のうちに放射してくれると述べる²。別の表現をとるならば、それらはあるニュアンスを付しながら、人間の内面性に入り込んでくる³。すなわち、形而上的世界から価値は個々の具体的形象や出来事の実質を直接的な表徴として、あるいは表現媒体として、人間の内面性に迫ってくるのである。ここにシュプランガーは体験 *Erlebnis* という概念を持ち出す。すなわち、人間は、そのような内面性において世界から放射された価値形象を体験し、そこから本質的な素材を獲得するとともに、そこから価値を受け取ることができる⁴。

さて、シュプランガーの教育学において、体験とは、基本的には、内面の受容的あるいは充實的な行為であった⁵。人間は、その存在の内面性において現世を超えた高次の価値層と関わり、体験によって価値を受容し、そこを豊かに耕しながら高めていくのである⁶。そして、そのような体験を通してそこに人格的価値構造 *persönliche Wertstruktur* が形成されていく⁷。このような人格的価値世界の形成によって、内面性は変化を遂げることができる⁸。体験は内面性の構成に決定的な力を与え、これによって、人間は、その存在の内面において「新たな人間 *ein neuer Mensch* になる」とともに、高次の実存形式 *höheren*

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.5.

² Spranger, E. (1947) *Weltfrömmigkeit*, MS, S.37.

³ Spranger, E. (1954) *Der unbekannte Gott*, S.39.

⁴ Spranger, E. (1947) *Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt*, MS, S.141.

⁵ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.21.

⁶ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseingestaltung*, S.30.

⁷ Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.329.

⁸ Spranger, E. (1947) *Zur psychologie des Glaubens*, MS, S.64.

Existenzform に高められていく¹。換言するならば、人間はこのような精神的生成において、価値形成的に高まっていくのである。

それ故に、人間のそのような生成において、大切なことは、体験という出来事に凝縮された価値である²。ところが、そこに放射された価値形象は、ある特定のニュアンスが付されているため、価値の全き純粹形式であるとは考えられない。そして、体験においては、個々の心的状態の現実に即応して、その価値が独自の形式で翻訳されていく³。従って、価値の受容という内面的な行為は、は、特有の感受性と創造性によってなされる独自の受容 *eigentümliche Aufnahme* なのである⁴。すなわち、人間の内面性は、たしかに先験的なものへの入り口であるにせよ、そこには独自の変換媒体が作用し、価値はその純粹形式と同値な形式においてではなく、むしろ近似な形式において受容されていく。これによって、人間の内面性は価値形象の独自の形式に満たされてゆき、その人格的価値構造は特有の変化を遂げていくのである。すなわち、体験は、人間の内面性に独自の生成をもたらしてくれる。彼は、このような体験を改めて価値体験 *Werterlebnis* として捉えなおし、次のように述べる；

価値体験は、心の内面的な創造をもたらす。それは言わば、内面性の高まりと言える。そのような高まりを別の比喻で表現するならば、それは心の最奥にある核 *Kern* とも言えよう⁵。

従って、価値体験は、価値の独自の受容によって、人間の内面性を高めていく創造的な営為である。それによって人間の本質が豊かになり、洗練され、そして高まりゆくのである。シュプランガーは、ここに真の上昇 *wahrem Aufstieg* をみる⁶。そのような高まりゆく本質こそが存在の核であり、人間はそれによって、存在のうちにおいて、より高次な実存形式へと内面的に導かれていく。価値の独自の受容は、そのうちに創造をもたらし、やがて人間の中核的な本質

¹ Spranger, E. (1947) *Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt*, MS, S.137.

² Spranger, E. (1954) *Der unbekannte Gott*, S.52.

³ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.21-22.

⁴ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.166.

⁵ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.212.

⁶ Spranger, E.(1928) *Das Problem des Aufstieges*, KE, S.210.

を豊かにしてくれるのである¹。

ところで、価値体験が人間の内面性の創造に決定的に有効であるとしても、それが全く稀有で特異な出来事ではない。存在の根底を揺るがすような重大な出来事は人間の本質にとって極めて重要な打撃を与えてくれるとしても、実は、些細な事もあるいは微細な刺激も、人間の生の全体的価値にとって重要な契機となる²。価値体験というものは、たとえそれが単なる一契機に過ぎないものであるとしても、その本質においてその生全体を価値付与的に輝かせてくれるものなのである³。そして、シュプランガーによれば、人間は、常に新たな価値体験に巻き込まれていくのである⁴。悲劇的な苦難すら、それを通じて、人間に深深みを与えてくれる⁵。人間は不断の価値体験によって、その内面性を価値形成的に高めていくことができる。この意味において、人間はその内面性において常に価値世界に開かれており、常にその価値形成の可能性とともに、豊かさが高まりの前に立っているのである。

シュプランガーは、人間のそのような価値形成的に高まりゆく内面性を小宇宙 *kleiner Kosmos* に喩える⁶。すなわち、彼は人間が、時空の制約において生の実質を営んでいるとしても、その存在のうちには可能的に拡がりゆく小宇宙の生成をみるのである。それは、価値体験によって個々人の内面に創造されていく真・美といった価値により構成される小宇宙である⁷。そして、そのような小宇宙の創造は、まさに地上に生を享けたものが経なくてはならない、いわゆる世界の高次なものへ向かって自らの本質を受容的に、そして能動的に高めていく創造的な変化なのである⁸。

このような変化は、まさに内的創造である。比喩的に言えば、そのような内的創造を通して、人間はその精神的な生成において神性の領野へと近づいてい

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S. 52.

² Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.40.

³ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.211.

⁴ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.53.

⁵ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.312.

⁶ Spranger, E. (1963) Menschenleben und Menschheitsfragen, S.39.

⁷ 山崎英則 (1992) E.シュプランガーの人間教育論, p. 21.

⁸ Spranger, E. (1947) Weltfrömmigkeit, MS, S.38.

くこととなる¹。うちなる小宇宙は大宇宙に、独自の価値世界は普遍的な価値世界へと構成的に漸近していく。従って、この内的創造には、独自性への動因とともに、普遍性への動因を看て取ることができよう。シュプランガーの教育学的論議にみる神や宇宙という比喩は、まさにそれを基礎付けるものである。これにより、内面の創造的な高まりは、そのような最高価値への求心性において捉えられていく。すなわち、この次元の生成は、最高の価値あるいは究極の意味の不断の探究として捉えられるのである²。それは現世において最高価値を求めながら高まりゆく、価値形成的な生成と言えよう。これが、人間の精神的生成である。

さて、人間の精神的生成を、このように内的な価値世界の高まりとして捉えたとしても、これに対応する教育として提起された覚醒形式の教育は、その全てが完全に整合する訳ではない。そもそもシュプランガーの覚醒理論には、人間存在の精神的な次元に留まらない、そこから先に立ち起こりえる実存的な次元をも含意されていたことを想起しなくてはならない。先にこれらをその重心の相違によって精神科学的覚醒理論と教育学的覚醒理論と表現した。精神科学的覚醒理論は、覚醒による価値への憧憬の活性化とそれによる価値探究的な生に重心がみられた。そして、教育学的覚醒理論には、一人一人が存在のうちに微睡む自己へと導かれ、そこから新たな生成を立ち起こしていくような自己実現に重心がみられた。人間存在の精神的生成は、まさに内的な価値世界の高まりであり、これに対応する覚醒形式の教育は、微睡みつつ秘められた価値への憧憬を活性化し、それによって価値探究的な生を促進していこうとするものである。従って、それは精神科学的覚醒理論であるだろう。

しかし、シュプランガーは、覚醒理論においてもその先を見通していた。覚醒によって、そこから新たな生成が立ち起こっていくことは教育学的に重要な現象である。覚醒によってそこに微睡む価値への憧憬が活性化されれば、自己の内的運動も価値探究的な憧憬に突き動かされ、そこに秘められた豊かさが存在形成へと解放され、これによって真なる自己が人格的に実現され、新たな生成が成就する。良心も人格も、倫理的な決断も、その全てが自己実現の一形式である。シュプランガーの覚醒理論はそこまでを包括する。そして、そこに教育学的覚醒理論の要求があった。

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.106.

² Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.44.

従って、シュプランガーによって人間の精神的生成に対応する教育理論として提起された覚醒理論は、実はこの精神的生成のみでは把握しきれない。さらには、シュプランガーは、ここにおいて、それを超えた生成を見通していることを承認しなくてはならない。このことを明確に意識したのが、先にも述べたようにフリットナーである。フリットナーは、その人間学的論議¹において覚醒論議のそのような二つの形式をそれぞれが正当なものとして取り扱い、それぞれに異なった人間理解様式をみていた。つまり、精神科学的覚醒論は人間存在の精神的次元に、教育学的覚醒理論は人間存在の人格・実存的次元において取り扱っているのである。フリットナーのこのようなシュプランガー理解は、その覚醒理論の総体を緻密にそして正当に把握するものとして、有効な示唆が認められる。そして、それがシュプランガー教育学の生成論、とりわけ生成の垂直次元の整理に対しても有効な示唆を与えてくれるだろう。シュプランガーは人間学的営為において、精神的次元を論じつつも、その先の実存的な次元を予感し、それに論及していたことを想起されたい。だからこそ、先にみたように、フリットナーはシュプランガーの人間学真意に従って、人間存在の精神的次元から、人格・実存的次元を特定の導き出していったのであった。シュプランガーは、生成論において「全く新しい次元」である垂直次元の生成においても、覚醒理論との対応から、まさに人格・実存的な次元の生成をも展望していたのである。

従って、シュプランガーの生成論議も、それを踏まえて構成していくべきであろう。これによって、人間生成における、水平次元に位置する生物的生成と文化的生成、そして垂直次元の精神的生成について、第四の生成が提起されることとなる。それは、人間存在の人格・実存的次元に対応する生成、すなわち人格・実存的生成として構成されるだろう。シュプランガーの生成論議を、その人間学的真意に従って構成しようとするならば、そこに第四の形式を認めていくことを是としなくてはならない。

そこで、人間生成の第四の形式、人間存在の人格・実存的次元の生成、すなわち人格・実存的生成について検討していきたい。ここにはシュプランガーの覚醒理論でいうならば、教育学的覚醒理論が該当する。また、シュプランガーの生成論の原型であるメタモルフォーゼ論でいうならば、あの第二の道、すなわち、高まりいたった本質をその存在に実現する、いわゆる自己実現としての

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.28-54.

生成が該当する。つまり、精神的生成によって高められた存在の本質をその存在へと実現していく、そのような生成の次元である。

まず、人間の存在の本質は、まさに精神的生成において豊かに高まった内的な価値世界そのものである。ところが、人々は現存在において数多くの制約や障壁によって、少なからずその本質の豊かさが疎外され、存在が矮小化されていることもある。本来、人間はその存在の本質においてもっと豊かなのではないだろうか。人間の存在の本質の豊かさは潜在的に現存在を遥かに凌ぐ。現存在は、そのまま真の姿であり得ないのである。

従って、人間は精神的生成において、内的な価値世界を高め得るとしても、現実の世界において真の姿であろうとするためには、その存在にその本質を実現していかななくてはならない。人々はその現存在に容赦なく吹きつける荒波や風雨に立ち向かい、それと対決し、そしてそれらを乗り越えることによってのみ、本来の存在の姿が築かれていく¹。それ故に、人間は、その現存在に満足することなく、むしろそれを超えて突き進み、自らのうちに存在形成の力を見出し、それによって実存へと高翔しようとする²。その瞬間、彼の存在のうちにおいて耕されてきた土壌の泉³から豊かさが湧き出て、それらがある形式においてその存在に統一的に実現されていく⁴。

これによって、人間は自らの本質の豊かさを享受し、人間があるところのもの、あり得るものに対する正当なよろこびを得ることができる⁵。ここで、シュプランガーの謂が想起させられる。すなわち、人間の生の本来の意義は、その本質の豊かさをその生に湧き興させ、それによって自らの生を享受し、そして全うしていくことにある⁶。自らの豊かさの実現こそが、人間の生の本来のありかたなのかもしれない。それゆえに、人間は、その本来的な豊かさに向かって現存在を絶えず超越していこうとするのである⁷。

その時、人は他の誰でもなく、ましてや無色透明で群衆的な匿名の個人では

¹ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.50.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.50.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.53.

⁴ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.48.

⁵ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.5.

⁶ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.161.

⁷ 徳永正直 (1980) フリットナー教育学における人間学の独自性, p.169.

なく、代替不能な特有の豊かさや価値の人格態として現世の荒波に立ち、その存在の光を煌々と放つ。シュプランガーも、この次元の生成を闘いに喩え、そこにおいて首尾よく勝利をおさめたときには、大いに誇らしい現象、すなわち、そこに確固たる人格が達成されると述べていた¹。シュプランガーの生成論の構成において、彼のこの表現は重要である。シュプランガーは、生成の最終局面に人格の達成をみていたのである。ここにおいて、人間の存在と生の本来の意義が全うされるのである。これによって、人間はまさにそこに真なる存在を人格として実現していくのである。このような存在形式こそが人間の本来の姿であり、真に人間を人間たらしめる存在層である²。シュプランガーも、生成の目的を完成した人格にみていたのである³。この次元の生成は、ここから人格主義へと進んでいく。

ところで、教育学における人格主義は、端的に言えば、教育の可能性のなかで、最終的には人格としてのありかたを最も重視する形式といえよう。もっともシュプランガー教育学それ自体を人格主義として総括することも可能ではある。彼の教育学の特に後期においては倫理的な色彩が強く、それらが彼を生涯にわたって一貫していた「人間は何であるか。人間はいかに生きるべきか」という問いの、特に後段部分についての問いに対する解答であるとみなすことができるならば、人格主義への方向もシュプランガー教育学の必然的な帰結といえる。天野は、戦後のシュプランガーは文化教育学の観点よりも人格教育学・実存哲学的教育学の方向により接近しているとも述べている⁴。

振り返ってみれば、先にみたシュプランガーの教育学的人間理解における人間存在の人格・実存的次元においては、人間存在の実存解釈に尽きるものではなく、人格的実存への到達に向けた論議が展開されていた。そして、そこでは人間存在の人格・実存的次元が最も重要視されていたことに留意しなければならない⁵。さらには、人間存在の人格・実存的次元がはじめて人間を人間たらしめる次元であるとして、それが人間の本来の存在であるとみなされていたことを想起されなくてはならない。そして、シュプランガーは早くより人間形成

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.19.

² 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.52.

³ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrebildung, S.6

⁴ 天野正治 (1963) Spranger における教育学学問論の展開, p.5.

⁵ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.53.

の目的を完成した人格にみていた¹ことに留意しなくてはならない。

人間の生成の、このような人格・実存的次元に強調点を置くのは、シュプランガーやフリットナーだけではない。デップフォアヴァルトもほぼ同様の見地から、この人格・実存的生成に対する教育を「本来的教育」と呼び、教育の根源的で究極的なものとして最重要視している²。シュプランガーやフリットナー、そしてデップフォアヴァルトにも、そこには教育学的思考において人格・実存的次元に最高位の価値を置くという点で、人格主義 Personalismus 的³な展開をみてとることができる。シュプランガーの生成論は実存哲学的思考を経て、人格主義へと進んでいくのである。

そもそも実存哲学的思考と、いわゆる人格主義とは接続可能なのであろうか。実は、実存哲学の思想的潮流においてはその多様な展開の一方向として、人格を強調する立場が存在する⁴。そして、フリットナーは、実存哲学的思考と人格概念の接続性あるいは内包性を認め、次のように思念する⁵。すなわち、実存哲学的なニヒリズム的な存在解釈は、やがて、まさに虚弱な人間を測り知れない存在の豊かさ *Seinsfülle* へと読み替え、それによって可能となる英雄的な飛翔 *heroischen Aufschwung* によって、虚無の中から自己の意義を創造していくさまに光を当ててくれる⁶。従って、それは人間の消極的な現象、たとえば有限性や挫折、不安や不確実性、あるいは死といった限界状況を見極めることを通じて、破滅に陥ることなくそれを乗り越えながら自らの存在を保っていく勇猛な歩みを教えてくれる。このような人間存在の積極的な側面の照射から人格的な希望の世界観が導かれ、それが教育学における人間学的解釈に大きな力となっていく。ここに実存哲学と人格主義を基底とした人間解釈の一端を見ることができる⁷。おそらくフリットナー自身も、自らの実存哲学的な試みが人格主義の方向にあることを自覚していたのかもしれない。

さらには、実存哲学の立場から人格主義をとる論議においては、人間は人格

¹ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrebildung, S.6

² Döpp-Vorwald, H. (1969) Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie, S.60.

³ 哲学事典 (1977) 平凡社, p.734.

⁴ 松浪信三郎・飯島宗享編 (1964) 実存主義辞典, p.115.

⁵ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.51.

⁶ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.51.

⁷ 菅野和俊 (1979) 人間形成の思想的動向—西欧における「人間学的教育学」を中心に—, p.233.

を備えてこそはじめて生ける実存的な存在となる¹。シュプランガーの実存哲学的な見解には、この実存哲学の立場から人格主義をとる論議に符合するだろう。まさに、実存哲学的思考は、その具体的展開において人格主義と接続可能である。従って、実存哲学的思考は、一定の必然性において人格主義へと進んでいく可能性がある。シュプランガーの生成論は、その可能性の一形式として読むことが可能であるだろう。

さて、シュプランガー教育学の生成論における人格・実存的生成を規定していくうえで、もう少し教育学的人間理解にみる人間存在の人格・実存的次元を振り返ってみる必要がある。教育学的人間理解において提起された人格の実存とは、人間の本来の実存、すなわち存在形成の可能性の具体的な実現形式であった。そしてこの本来の実存は常に価値形成的な高まりの途上にあり、ただ単に存在のうちに秘められてまどろんでいるのではなく、価値を肯定し、無価値を否定するような人間存在の中核として全人格を規定していく²。つまり、シュプランガーによれば、それは常に人格の形而上的基底 *metaphysischen Untergrund der Person* であり³、人格的な可塑性 *persönliche Plastizität* である⁴。従って、それが人間の存在に実現されていけば、その人格の形而上的基底が具体的な行為や態度として具体化されていく。この人格・実存的生成は、より限定的には、具体的な生に自らの真なる豊かさを実現し、現実において心の奥底から正しい態度を取り真理に従うところに見いだされていく⁵。外的な要請に無思慮に従うのではなく、自らの決断によってより高次の価値を求め、それを自らに実現していく生き方であり、市民としての善良さや他者への優しさもさることながら、理不尽さに抗して、痛みを耐えながらも最高価値を追究していく生き方である。これが倫理という思考方向であることは言うまでもない。

従って、人間の人格・実存的生成は、彼の教育学においては、特に倫理的現象を通じて明確にされていく⁶。つまり、そのような思考方向においては、個々人がその存在の豊かさを具体的に実現しながら、現実世界においていかに倫理

¹ 松浪信三郎・飯島宗享編 (1964) 実存主義辞典, p.115.

² Spranger, E. (1958) *Der geborene Erzieher*, S.72.

³ Spranger, E. (1964) *Menchenleben und Menschheitsfragen*, S.36.

⁴ Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.329.

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.129-130.

⁶ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.54.

的に行為し得るかが問われるのである。この世で完全に理想主義的に生きることが期待することができないとしても、個々人が所与の不完全なものに耐えつつ、そのような現実の中にあっても、真に人間らしく振舞うことが期待されるだろう¹。それはまさに責任ある人格であり、行為の主體的な創造者としての人格概念に符合する²。つまりこの人格・実存的な生成は、倫理的な方向に集約されていく。

従って、人間の人格・実存的生成は、現実の厳しい努力と闘いの中で作りだされた現実的な生の最前線における実存である³。それ故に、人間は、そこにおいて存在形成の可能性の限界線に立たされ、自らの真正さをもって現実と対峙し、そしてその克服に向けて努力する。それはまさに日常性に埋没し周囲の情勢に流されている自分に打ち克つ努力であり、そして現存在を乗り越えて自らの向上を目指す前進の努力である⁴。

まさに、そのような現実の荒波における人格としての峻立は、時として逆風を受け迫りくる激流に流されそうにもなるが、そこでの自己をかけた闘いと真正な振る舞いこそが、自己の開拓であるとともに、未来へ向けての努力とも言える⁵。個々人が、自らの独自の人格的実存に到達し、具体的状況において人格として存在することは、教育においても極めて重要な契機となる。

従って、人間は、本質的には、存在のうちにある本来の実存に対して課せられていると言える。人格的実存は、それについての解答でもあるだろう。これは、シュプラランガーがゲーテにみた思考形式と合致する。

それ故に、教育においては個々人を一様に絶対的な理想の圧迫のもとにおいてはならず、従って教育は過度に理想主義的であってはならない⁶。すなわち、人間は理想主義的な方向の固定的な形成対象ではなく、より本質的には、自らの生において本来的に人間的なるものを理解し、それを自らのものとしながら、具体的な状況に屈することなく、実存を成就していくことができる、そのような可能性に開かれた独自の存在なのである。従って、人間を人格として捉える

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.129.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.48.

³ 境澤和男 (1992) 教育の哲学的探究, p.107.

⁴ 松浪信三郎・飯島宗享編 (1964) 実存主義辞典, p.147.

⁵ 川森康喜 (1991) ボルノウ教育学の研究, p.166.

⁶ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.129.

場合に、まず人間は決して単に目的への手段としてではなく、常にそれ自体において目的 *Zweck in sich selbst* としてみなくてはならないのである¹。

それ故に、教育学の個々人を見つめる眼差しは、やがてそこで人格がうちなる価値や秩序そして真実において現れ、その真価を発揮する未来を視野に入なくてはならない²。個々人はその現存在が仮に不完全であったとしても、それによってその存在から価値が奪われるわけではなく、そこにおいてさえも、測り難い価値あふれる未来が約束として準備されているのである³。教育学は、人間をそのようにみなくてはならない。シュプランガーは、次のように述べる；

もし人間を冷淡に、そして客観的實在に即してのみ見きわめようとするならば、しよせん彼らの内面にまどろみ、わずかばかりの暖かな微風によって発展し得る豊かな可能性を見いだすことができないであろう⁴。

人間は、存在のうちにある豊かに高まりゆく存在形成の可能性とともにある。これによって、教育は個々人に「測り知れない、そして畏敬を呼び覚ますような」価値を感じとることができる⁵。従って、生成論のとりわけ人格・実存的生成の人格主義的な方向においては、人間は誰しもが人格として尊重され、その可能性の豊かさにおいて肯定され、そのような視野のもとに個々が独自のそして代替不能な人間存在としてみなされていく。そして、このような人格主義的思考によって、人間は誰しもがその独自の存在における可能性の豊かさによって、常に未来へと開かれていることに思い到らされる。

これらから、人間の生成における第四の形式は、それまで耕し、そして作りあげてきた豊かな可能性を、その存在において実現しゆく人格・実存的生成の形式である。そして、これはまさに人間の生成において、最も究極的な形式なのである⁶。そして、シュプランガーの人間学的な真意もここにあった。

さて、ここまでシュプランガーの生成論を検討してきた。そこで、これまで

¹ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.50.

² Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.92.

³ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.49.

⁴ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.173.

⁵ Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, S.49.

⁶ 平野智美 (1979) *実存と人間形成*, p.53.

みてきた生成の四つの形式を人間生成の総体において位置づけてみたい。シュプラランガー教育学において、人間の生成は、基本的には、水平次元と垂直次元から構成される。ところが、人間存在の人格的・実存的次元に関わる生成は、この水平次元と垂直次元から構成される人間生成には収まらない。この人間存在の人格的・実存的次元に関わる生成は、物理学的矛盾を弁えつつも敢えて述べるならば、この人間生成の垂直次元のまた先にある。すなわち、それは水平次元でも垂直次元でもなく、むしろそれらによって構成される次元を超えた次元にあるといえよう。

もともとこの人間存在の人格・実存的次元は、他の三つの次元を前提としてのみ成立する¹。平野は、この人格・実存的次元が人間存在において他の次元を統一する原理とみなす²。従って、それは、いうなれば、この生成の水平方向と垂直方向の統一において論じられる生成である。それでは、人間の生成の第四の形式、すなわち人格・実存的生成は、それらをどのように統一するのであるうか。

ここで、シュプラランガーの生成論の原型理論としてのメタモルフォーゼ論が想起させられる。シュプラランガーの生成論の原型は、自らの可能性を高めゆく第一の道と、それを存在に実現し新たな人間へと生成していく第二の道とによって構成される螺旋的な循環過程であった。この生成論の原型によって、ここでの生成の四つの次元は、改めてこの二つの道として整理され得るだろう。すなわち、第一の道に、生成の水平次元と垂直次元が位置づけられ、第二の道に人格・実存的生成が位置づけられることとなる。これによって、人間の生成は、生物的生成と文化的生成からなる生成の水平次元と精神的生成からなる生成の垂直次元とによって構成される第一の道と、人格・実存的生成から構成される第二の道との、螺旋的な循環過程として整理されていくのである。そして人間の生成は、この二つの道を螺旋的に循環しながら、総体として、豊かさへと向かう遙かなる道程として描かれていくのである。そして、人間は一人一人が常にその道程の途上にあり、そこを前進的に歩み進んでいくのである。これがシュプラランガー教育学における生成論の基本構成である。そして、これがシュプラランガーの生成論の最大公約数である。

ところで、このような生成論の整理の方法が、その原型理論としてのメタモ

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.58.

² 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p. 53.

ルフォーゼ論のみならず、シュプランガーの人間学的到達点においても見られていたことに留意しなくてはならない。そして、それを存在形成における可能性と現存在の往還として捉え直すならば、先に見たシュプランガーの実存哲学的な論議に見られる人間学的見解に符合するとともに、覚醒論を規定する基底的人間存在論にも合致する。従って、このような生成論の構成は、原型論のみならず、その後をも一貫して保持されていた基本的な思考方法の一つであるといえる。少なくとも、シュプランガー教育学を生成論として把握していくうえでは、見逃すことができない重要な思考形式であると言えよう。

第三項 シュプランガー教育学における生成論の妥当性とその最大公約数

これまで、シュプランガーの生成論を辿ってきた。ここでは、シュプランガーの生成論の妥当性について検討していくこととする。そこで、生成という思考方法それ自体に目を向けてみることから始めたい。

さて、生成 *Werden* という思考形式は、無論、シュプランガーだけのものではない。生成概念について哲学史をひもとくと、そこにはヘラクレイトスやアリストテレス¹、そしてヘーゲルの名をみることができる。ここでは、生成概念の正統を踏まえるために、この三名の生成論議を一瞥しておく必要がある。これにもとづいて、シュプランガーの生成論の正当性を検討したうえで、さらに同時代の生成論議との対照によって、その妥当性を検討していきたい。これらの検討を踏まえたうえで、シュプランガーの生成論の最大公約数の抽出を試み、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくための基底を提示したい。

一 シュプランガーの生成論と生成論の哲学的正統

そもそも生成を哲学史的に遡及すれば、その原型は古代ギリシアにまでも遡る。泉によれば、生成は存在 *Sein* との関係とともに古来の形而上学の中心問題であった²。事典を繙けば、生成 *Werden* とは、存在に対しては変化の系列を意味し、静止状態に対しては一状態より他の状態への変化の過程を意味し、生成は消滅 *Vergehen* に対して生起することを意味する点で変化と異なり、体系の完

¹ 泉治典 (1970) 生成, p.378.

² 泉治典 (1970) 現代哲学事典, p.378.

結性を破壊する概念とも説明されている¹。そして、その生成の論議の原型はヘラクレイトスにみられるようである。フィッシャーFischer, K.は、ヘラクレイトスが生成の概念を哲学上の原理としたと述べている²。このヘラクレイトスに生成概念の原型をみることは、哲学史的に妥当であるのではないだろうか。たとえば、プラトンはヘルモネゲスとの対話において、次のようにソクラテスに語らせている；

たしかヘラクレイトスは「すべてのものは去りつつあり、何ものもとどまらない」と言っているね。そして在るものを川の流にたとえて「汝は同じ川に二度と足を踏み入れることはできないであろう」とも言っているようだ（水地宗明訳）³。

内山によれば、ここはプラトンがいわゆる万物流転の思想をヘラクレイトスの名と結びつけて語っている箇所である⁴。哲学史的にみるならば、このいわゆる万物流転の思想こそが、生成概念の原型であるというのである。この思想についてももう少しみておきたい。プルタルコスとアレイモス・ディデュモスは、次のように述べているようである；

ヘラクレイトスによれば、「同じ川に二度はいることはできない」し、総じてうつろいゆくものに対して、それが同一のものの持続状態にあるところのものを二度触れることができない（プルタルコス：内山勝利訳）⁵。

ヘラクレイトスはこういっている。「同じ川に足を踏み入れようとしても、次々と違った水が流れ去っていく」（アレイモス・ディデュモス：内山勝利訳）⁶。

¹ 哲学事典 (1977) 平凡社, p.814.

² Fischer, K. (1983) ヘーゲルの論理学・自然哲学, p.25.

³ プラトン (1974) クラティロス (402. A.), pp.61-62.

⁴ 内山勝利 (1985) フィロソフィアの伝統と形成, p.92.

⁵ 内山勝利他訳 (1996) ソクラテス以前哲学者断片集, 第一分冊, p.335. Fr.91.

⁶ 内山勝利他訳 (1996) ソクラテス以前哲学者断片集, 第一分冊, p.312. Fr.12.

ところが、この思想が厳密な意味においてヘラクレイトスのものであるかは不明であるという。内山によれば、このような句はヘラクレイトス自身の断片には見あらず、この思想はこれらの断片がもととなって後代に生まれたものであると述べている¹。ただ、内山は、ヘラクレイトスにこのような世界解釈を認めた上で、その究極的な洞察は、「まぎれもなく変化を通して維持されている統一体に向けられている」と述べる²。統一性を維持しつつ変化し続けるありかたは、なるほど生成概念の原型であるだろう。見田は、次のように述べる；

ヘラクレイトスが同じ川は渡れないといったように、川という現存在 Dasein は静止的なものですが、その本質は不断の流動です。一瞬間にもその材料が変わっていく状態ですから、生成は弁証法を、もっとも抽象的に、一般的にいったものです³。

さらに見田によれば、生成は、現実的なあらゆる運動の真理であり、弁証法的運動の、最初の最も抽象的なかたちにおいていわれた、ヘラクレイトス的な真理である⁴。そして、それは人間のありかたにも妥当する。内山によれば、ヘラクレイトスにとって、世界認識と人間認識とは一つにつながり、それは人間の生き方を律するものであったことは決して否定できない⁵。人間もまた世界過程のうちであり、しかも自ら一個のマイクロコスモスを形成しているのである⁶。このヘラクレイトスの思想は、まさに人間論、あるいは人間存在論の原型の一つでもあるだろう。

さて、生成概念の原型を哲学史の教えに則ってヘラクレイトスにまで遡ってみた。ヘラクレイトスについて、アリストテレスの生成概念についても立ち入っておきたい。

アリストテレス、あるいはアリストテレス研究において生成は、原語として

¹ 内山勝利他訳 (1996) ソクラテス以前哲学者断片集, 第一分冊, p.313.

² 内山勝利 (1985) フィロソフィアの伝統と形成, p.94.

³ 見田石介 (1979) ヘーゲル大論理学研究, 第一巻, p.52.

⁴ 見田石介 (1979) ヘーゲル大論理学研究, 第一巻, p.62.

⁵ 内山勝利 (1985) フィロソフィアの伝統と形成, p.95.

⁶ 内山勝利 (1985) フィロソフィアの伝統と形成, pp.94-95.

のゲネシス *genesis* に対応する¹。出によれば、これは、その語本来の意味からも定義からも、無条件的に実体としての存在が生まれ出でることであるが、広義には実体に付帯した存在の変化等をも含むため²、おおむね「実体における転化」を意味する³。それでは実体とは何であるのか。

アリストテレスは、実体ウーシア *ousia* を、他のいかなる基体の属性でもなくてそれ自らが他の属性の基体であるところのものであるとして⁴、そこに本質質と普遍概念、類、基体という四つの意味における用途を認め、事物の第一の基体が最も真にその実体であると述べる⁵。実体を把握するためには、基体について把握しておかなくてはならない。

さて、この基体ヒポケイメノン *hypokeimenon* とは、現象の多様性の背後にある、根源的で変化することなく存続する実体である⁶。そして、その基体の現象象的多様性が、その規定性となる。すなわち、実体とは規定された基体といえる⁷。そして、それは何らかの存在者として否定語を用いらずに立てられるものである⁸。アリストテレスは、この基体を肯定的（積極的）に言い表されるものこととしている⁹。この基体には、後にラテン語の *subjectum* があてられていく¹⁰。岩崎は、それを主体あるいは主体的なものと解している¹¹。生成は、そのような主体的な基体における転化を意味する。それでは、アリストテレスにおいて転化とは何を意味するのか。

アリストテレスによれば、この転化は「すべて或るものから或るものへ」¹²の

¹ 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門, p.159.

² 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門, p.210.

³ 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門, p.159.

⁴ アリストテレス (1968) 形而上学, p.209. 1029a

⁵ アリストテレス (1968) 形而上学, p.208. 1028b

⁶ 藤沢令夫 (1980) アイデアと世界—哲学の基本問題—, p.191.

⁷ 千葉恵 (2003) 基体と質量：アリストテレス「形而上学」Z3 研究, p.6.

⁸ 千葉恵 (2004) アリストテレスにおける力と運動：可能態と完成現実態、そして現実活動態, p. 3.

⁹ アリストテレス (1968) 自然学, p.194. 225a

¹⁰ アラン, D.J. (1979) アリストテレスの哲学, p.117.

¹¹ 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史, p.305.

¹² アリストテレス (1968) 自然学, p.194. 225a

移行である。つまりそれは、他のものの後に (meta)「或るもの」がくるということの意味するのである¹。この転化は、物事が一方から他方へと移り変わること、そこから物事の推移・変遷・などの意味にも用いられるが、アリストテレスにおいては、生成と消滅そして運動を含む概念として用いられている²。さらに、アリストテレスは転化を、場所に関するもの、量についてのもの、性質についてのもの、そして実体についてのものに区分し、そのうち実体についての転化を生成と消滅とした³。生成とは、転化の一種である⁴。それでは、生成とは、転化においてどのような特徴を有する事象であるのか。

アリストテレスは、この転化をその仕方から、基体から基体への転化、基体でないものから基体への転化、基体から基体でないものへの転化、基体でないものから基体でないものへの転化の四つに区分し、特に基体ではないものから基体への転化を生成、基体から基体でないものへの転化を消滅と特定し、それ以外を運動キーネーシスとした⁵。従って、生成と消滅は、表裏の関係にあるだろう。何かになるということは何かが消え失せるということである。徹底的な表現を試みるならば、生成とは、基体の現象的多様性における表層的転化ではなく、基体それ自体の転化と言えるだろう。もっとも、先の広義の解釈によるならば、或る基体が、新たな規定性を得るとともに、そこにあった規定性が消え失せ、それによって新たな基体へと移行することも生成と呼べなくはないが、アリストテレスにあっては、それは運動キーネーシスと特定される。この場合、生成とは新たな基体の出生である。

さらに、アリストテレスは、この生成については、自然によるものと、技術によるものと、自己偶発によるものとに区分し、この自然によるものは原因を自身の内に有し、技術によるものは原因を異なる他のもののうちに有すると説明する⁶。そして、生成におけるこの原因は、質量因、形相因、始動因、目的因として説明される。岩崎は、彫像を例にしながら、青銅を質量因、形相因を彫刻家の心に思い描かれた影像、彫刻家の技術を動力因、制作の意図を目的因

¹ 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門, p.207.

² 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門, p.209.

³ アリストテレス (1968) 形而上学, p.272. 1042b

⁴ 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史, p.295.

⁵ アリストテレス (1968) 自然学, p.194. 225a

⁶ アリストテレス (1968) 形而上学, p.225. 1023a

に喩える¹。現象的にみるならば、これは青銅が彫刻へと転化する過程であり、これが生成として説明されるだろう。

このうち、アリストテレスは、形相因と目的因は一つに帰すると述べる²。彫刻家の心において、思い描かれた彫像と制作の意図は限りなく収斂して、その青銅にまだ実現していないヘルメスの彫像を可能性としてみるのではないだろうか。可能性としてあるものが現実のものへと実現されていく、ここに生成をみることができるだろう。もちろん、そこにはその実現を可能たらしめる技術が不可避に介在するのはいうまでもない。アリストテレスは、次のように述べる；

すべての技術テクネーは生成にかかわる。すなわち、あることもないこともありうるもの、さらにそのものの生成の始まりがこれを作り出すひとのうちにあつて、当の作り出されるもののうちには存在しないもの、このようなもののうちの或るものをどうしたら作り出せるかを考究するのが技術テクネーのはたらきである（加藤信朗訳）³。

生成は自ずから全く内発的に成るというよりは、むしろそこには技術がかかわることによって、それが促進される。種子から花が咲くことが内発的な原因によるにせよ、そこには恵みの雨や暖かい春の陽光といった自然がもたらす外的な配慮を全く欠くことができない。人間の場合は、そのおおよそが外なる人間の配慮、とりわけ教育者によるだろう。佐藤はこれをギムナスティケー・テクネーに応用し、「どうしたら作り出せるか」という知性をはたらかせつつ、「真なるロゴス」の制御のもとにことを運ぶギムナスティケー・テクネーの役割に言及するが⁴、ここではそれを類比的に教育のいう事情に置いてみたい。これによって、テクネーの介在によって、可能性としてあるものが現実のものへと実現されていく。ここに、人間の生成への「どうしたら作り出せるかを考究」しながらそれに関していく教育者の介在の重要性が示唆されているだろう。それを踏まえたうえで、なおまた、ここでは質料としての青銅と技術を介在して

¹ 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史, 早稲田大学出版部, p.297.

² アリストテレス (1968) 形而上学, p.281. 1044b

³ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.188. 1140a10

⁴ 佐藤臣彦 (2000) アリストテレスのギムナスティケー論における身体と運動, p.54.

現実のものとなった彫刻との関係に着目しなければならない。この青銅とヘルメスの彫刻との関係こそが、アリストテレスの可能態－現実態という思考形式である。

泉は、アリストテレスが、生成概念に可能態－現実態という概念を導入したことに着目する¹。アリストテレスの可能態－現実態という思考形式は、生成についての有効な説明原理であり得る。岩崎によれば、アリストテレスにおいては、生成は、可能態が現実態となることを指す²。そこで、アリストテレスの生成論をより適正に把握するためにも、この可能態－現実態という思考形式に立ち入ってみなくてはならない。

藤沢によれば、現実態エネルゲイア *energeia* も完全現実態あるいは完成態エンテレケイア *entelecheia* も、アリストテレスに先立つプラトンの著作のなかに一度も用いられていないだけでなく、一般にアリストテレス以前の時代に属するいかなる現存文献のなかにも、その使用例を見いだすことはできない³。従って、藤沢は、おそらくこの現実態も完成態も、語そのものがよし全くの新造語であるとはいえないにしても、少なくともアリストテレスが、自らの着想した新たな観点と新たな思想を表現するために、ある決意のもとに新しく用いはじめた言葉であるといえたと述べている⁴。

これに対して、可能態デュナミス *dynamis* はホメロス以来、古くから用いられてきた由緒ある言葉であるが、ただそれは一般的な意味を表す語であったに過ぎない。藤沢によれば、これがアリストテレスにいたって現実態や完成態という全く新しい用語と組み合わせられることによって、いわゆる現実態に対する可能態の意味を表すようになり、ここに初めて可能態と現実態という対概念が明確な形で成立したのである⁵。出によれば、今日一般に用いられる「内容と形式」や「可能性と現実性」という思惟のカテゴリーは、アリストテレスがあらゆる事物の存在と生成・運動を、静的には質料と形相との結合とし、動的には可能態の現実態への生成・運動として理解し説明すべきだとしたのに始まる⁶。

¹ 泉治典 (1970) 生成, p.378.

² 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史, p.293.

³ 藤沢令夫 (1980) イデアと世界－哲学の基本問題－, p.232.

⁴ 藤沢令夫 (1980) イデアと世界－哲学の基本問題－, pp.232-233.

⁵ 藤沢令夫 (1980) イデアと世界－哲学の基本問題－, p.233.

⁶ 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門, p.156.

従って、アリストテレスの可能態—現実態という思考形式は、生成についての有効な説明原理の一つである。そこで、この可能態—現実態という思考形式に、いま少し立ち入ってみる必要がある。アリストテレスは、可能態について次のように説明する；

可能態といわれるのは、まず（一）或る物事の運動や転化の始動因のことで、これはこの事物とは異なるもののうちに存し、あるいは異なるものとしてこの事物それ自体のうちに存するものである。例えば、建築術は一つの能力であるが、これは建築される家のうちには存しない。しかし、医術は、同じく能力であるが、治療される患者のうちに存することもありうる。ただし治療される患者としてのかれに存するのではないが。そこでこのように可能態というのは、一般に物事の転化や運動の原理としてその事物とは異なるもののうちに存し、あるいは異なるものとしてその事物それ自らのうちに存するものを言うのであるが、それはまた（二）或る物事がそれとは異なるものによって、あるいは異なるものとしてのその事物それ自らによって運動転化させられることの原理を意味する。これのゆえに或る受動するものがなにかを受動するとき、それがなにかをどのように受動しようと、そのものをわれわれは受動する能があると呼ぶ。しかしときには、あらゆる任意の受動についてではなしに、とくにより善い方向に受動するものであるとき、そのものをわれわれは能があると呼ぶ。さらに（三）その事柄を巧みにまたは意図のとおり遂行しうる能力を意味する。というのは、ときとしてわれわれは、ただ歩きただ語るというだけで巧みに思いどおりにも歩けず語れない者を、語る能がないとか歩くことができない（可能でない）とかいうからである。なおまた（四）これの受動の場合も同様である。さらにまた（五）それゆえに物事が端的に非受動的であり不変化的であるか、または容易に悪く転化させられないような性を所有せる状態（所有態）がその物事的能力と言われる。というのは、一方、ものが破られたり打ち砕かれたり折り曲げられたりするのとは、すなわち一般にものが破壊されるのは、そのものがこうしたことをなし得るがゆえにではなくしてなし得ないゆえにであり、なにかを欠いているがゆえにであるが、他方、ものがこのような（破壊的な）働きに対して非受動的であって、ほとんど全くあるいはきわめてわずかしか動かされないとすれば、それは或る能力のゆえにであり、それがなにかをなし得るからであ

り、何らかの性を所有せる状態にあるからである（出隆訳）¹。

これに対して、現実態については次のように述べられている；

さて、現実態というのは、当の事態が、「可能態において」とわれわれの言うようなそのような仕方においてでなしに存属していることである。ところで、われわれがなにものかを可能態においてあるというのは、例えば木材のうちにヘルメス（の像）があると言われ、あるいは（線の）全体のうちにその半分があると言われるがごときである。（というのは〔前者から後者が〕抽離されうるからであるが）のみならずまた、現に研究活動をしていない者でも、研究することのできる者であれば、その者をもわれわれは認識ある者であると言う。そして、現実態においてあるのは、まさにそれら（木材に刻まれたヘルメス、線の半分、研究活動中の研究者）である。だが、明らかに、いまわれわれの言おうと欲するところは、その個々の場合からの帰納によって示される。そして、また一般にひとはあらゆるものについてその定義を求むべきではなくて、（場合によっては）ただ類比関係をひと目で見るだけで足りるとすべきである。（たとえばいまの場合では）現に建築しているものが建築しうるものに対し、目ざめているものが眠っているものに対し、現に見ているものが視力をもってはいるが目を閉ざしているものに対し、或る材料から形作られたものがその材料に対し、完成した者が未完成なものに対してのような類比関係を。そこで、この対立項の一方によって現実態が規定され、他方によって可能的なるものが基底されるとしよう。だからまた、ものが現実態においてあると言われるのも、あらゆるものが等しく同様にそう言われるのではなくて、甲が乙のうちにまたは乙に対してあるように、そのように丙は丁のうちにまたは丁に対してある、というような類比関係によってそう言われるのである（出隆訳）²。

岩崎は、アリストテレスにおいて、存在するものは可能態と現実態との二つの様相においてあるものと考えられていると要約し、それらの関係を次のよう

¹ アリストテレス (1968) 形而上学, p.162. 1019a

² アリストテレス (1968) 形而上学, p.302. 1048a30

に喩える¹。たとえば、それは種子と樹木、石材と彫像とのごときである。種子は、生木となりうべくして、まだその可能性を現実化していないものとして可能態における樹木であり、樹木は種子のもつ可能性の現実化によって生成したものである。ある天分を持ってうまれながら、まだその天分を発現していないものは可能態にあり、あるいはまた、身につけた能力も能力として持つ限りでは可能態にあり、それが現実に関与されることにおいて現実態にあると言われる。しかし、可能態を原因としながら生成した現実態は、可能態の完全なる現実化であることは難しい。この可能態の完全なる現実化の成就によって生成した現実態こそが完全現実態である。

藤沢によれば、この完全現実態とは可能態が現実態へと向かう発展的運動の最後に到達すべき極限としてのもはやいっさいの質料＝可能的な要素をもたない純粋の形相であり「不動」の存在である²。

アリストテレスは、この不動の存在について、「永遠的で不動なそして感覺的事物から離れて独立的な実体」であり「なんらの大きさをも持ちえず、かえって無部分的・不可分割なもの」であり、「非受動的であり不変化的」であり、「完全現実態なるがゆえに質料を持たず」、「説明方式においても数においても唯一の存在」であると説明する³。そして、それはなにもの働きをも受けず、全く非受動的で、最高の善を自体的に具有しているような実体であり、それが或る終わり（目的）とみなされる⁴。さらに、それは常に最善のものであるとともに、永遠の運動の原因であり、なにものかの利害のために動かすのではなく、なにものかをめざして「愛されるものが動かすように、動かす」のである⁵。岩崎は、それを不動の原動者としての世界の究極原因として、そこをアリストテレスにおける生成の終局点とみなす⁶。

従って、生成は、可能態から現実態への転化であるが、単なる転化ではなく完全現実態に向けた発展的運動であるといえよう。岩崎は、アリストテレスの論議を踏まえて、すべて生成するものは、目標に向かって生成するものである

¹ 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史, p.292.

² 藤沢令夫 (1980) イデアと世界－哲学の基本問題－, p.40.

³ アリストテレス (1968) 形而上学, p.421. 1073a 後段は、p.426. 1074a

⁴ アリストテレス (1968) 形而上学, pp.425-426. 1074 a

⁵ アリストテレス (1968) 形而上学, p.418. 1072 b

⁶ 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史, p.297.

と述べる¹。この目標が、世界の究極原因あるいは最高善の完全現実態エンテレケイアであることは疑いない。泉は、アリストテレスの生成論を手際よく次のようにまとめる²。すなわち、アリストテレスは、生成に関して「可能態－現実態という概念を導入し、事物の生成は形相によって規定された自己の本質の実現を目的とするものであり、また生成の始動因は究極には第一動者に求められる」のである。これを人間の生成にあてはめられるとすれば、どのようになるのだろうか。

人間の生成が、最高善を目標とするエネルゲイアであるとすれば、ここで人間の最高善が必然的に問われていく。最高善は、人間についてはどのように語られ得るのであろうか。アリストテレスは、次のように述べる；

多数の目的があることはあきらかである。われわれはこれらの目的の或るものをそれとは異なる他のもののゆえに選ぶ。たとえば、富や笛のようなもの、また、一般に言って、道具となるものがそうである。それゆえ、すべての目的が終極的なものでないのは明白である。だが、最高善は、明らかに終極的な何ものかである。したがって、もしも、或る一つのものだけが終極的な目的であるとするなら、それがわれわれの求める善であるだろう。だが、それが多数あるとするなら、そのうちで最も終極的なものがそれであろう。ところで、われわれはそのもの自体として追求されるもののほうを、他のもののゆえに追究されるものよりも、また、いかなる場合にも他のもののゆえに選ばれることのないもの（甲）の方を、そのもの自体として選ばれもするが、同時に先のもの（甲）のゆえに選ばれもするもの（乙）よりもいっそう終極的なものと言う。また、条件ぬきに終極的なものと言え、それは常にそのもの自体として選ばれ、いかなる場合にも他のものゆえに選ばれることのないものことである。ところで、そのようなものは他の何であるよりも幸福であると思われる。実際、われわれは幸福を常にそのもの自体のゆえに選び、いかなる場合にも他のものゆえに選ぶことがないからである（加藤信朗訳）³。

¹ 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史, p.295.

² 泉治典 (1970) 生成, p.378.

³ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, pp.16-17. 1097a 25-1097b

アリストテレスにおいては、人間にとっての最高善とは幸福 *eudaimonia* であった。出によればこの幸福とは、語源的には各々の守護神(*daimon*)によく (*eu-*)守られている状態を意味する可能性があり、よく生きよく行為する者が幸福である *eudaimonein* といわれる¹。この幸福について、いま少しみておきたい。アリストテレスは、次のように述べる；

もしも、それぞれの性能に妨げられることがない活動が与えられるとすれば、一妨げられることのないものである限りにおいて全ての性能の活動が幸福であるとするにせよ、それらのうちの或るひとつの性能の活動が幸福であるとするにせよ—それこそもっとも望ましいものであるのはもとより必然なことである。そして、それこそが快樂である。したがって、多くの種類の快樂は、限定ぬきに言えば、もしかすると劣悪なものであるかもしれないが、最高善は或る種の快樂であることになろう。すべてのひとが、幸福な生活とは快い生活のことであると思ひ、快樂を幸福のうちに織り込んでいるのはこのゆえんであるが、それはもっともなことである。なぜなら、いかなる活動も、それが妨げられる時には、完全でありえないが、幸福は完全なものの一つだからである。そういうわけで、幸福なひとは肉体における善や、外的な善、すなわち運命をも、これらのために活動が妨げられないようにと、あわせ要する (加藤信朗訳)²。

最高善とは、それは疎外されない全き現実態の成就にある。妨げのないエネルギー、これがよく生きることであり、本質の完全なる実現が最高善に適う。人間の生成は、本質の完全なる実現に目的がある。妨げのない完全現実態に最高善がある。従って、生成とは完全現実態への到達に向けた可能態から現実態への発展的な運動であると表現されるだろう。しかし、このような表現をとった場合、再び、この運動概念が問題となる。運動や動きといった概念は、アリストテレス研究においては重要な問題となるだろう。

藤沢は、アリストテレスが、人間の生そのものを、時間の内にあるキーネーシスとしてではなく、時間の内にないエネルギーとして捉えるとき、そこに思考されているのは、時間的な永遠性と区別される超時間的な永遠性であると

¹ 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門, p.269.

² アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, pp.243-244. 1153b10

はいえないだろうか」と反語的に述べる¹。生殖による種の存続は時間の内における永遠に他ならないが、プシュケーが有する諸機能のうちのヌウス理性だけは別格とし²、「その本質からみれば現実活動エネルギー」であり、「ただそれだけは不死にして永遠」であるように語られている³。アリストテレスは、次のように述べる；

（われわれは）われわれに許されているかぎりにおいて、不死なるものに近づき、われわれ自身の内にあるもののうちで最高のものにしたがって生きるよう、あらゆる努力を尽すべきである。なぜなら、これは嵩においては小さなものにすぎないとしても、力と尊さにおいては一切のものを遠く越えるからである。そして、われわれ自身のうちにあってわれわれを主宰する優れた部分であるとすれば、これこそまさに各人そのものであると考えられよう。したがって、もしもひとがこの自分自身であるものの生活を選ばず、何かそれとは異なるものの生活を選ぶとすれば、それはおかしなことだろう。先に述べられたことはここでも当てはまるだろう。それぞれの固有なものはそれぞれのものにとって本性上もっとも優れたものであり、最も快いものなのである。したがって、この部分が他の何ものにもまさって人間であるといわれるに相応しいものであるとすれば、理性にしたがった生活こそ人間にとってもっとも優れたもっとも快い生活であることになろう。それゆえ、それがもっとも幸福な生活である（加藤信朗訳）⁴。

さて、人間の生成をこのように、可能態においてある自己のうちなる最高のものを現実態として実現することとして捉えるならば、自己のうちなる最高のものが、最後に問われなくてはならない。アリストテレスは、「人間の善さは、たましいの活動としての器量（アレテー）によってうまれてくる」と述べる⁵。この「たましいの活動としての器量（アレテー）」とは、端的には「たましいの

¹ 藤沢令夫 (1980) イデアと世界—哲学の基本問題—, p.256.

² 藤沢令夫 (1980) イデアと世界—哲学の基本問題—, p.257.

³ アリストテレス (1978) 靈魂論, p.102. 430 a18

⁴ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.344. 1177b30

⁵ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.20. 1098a10

器量（アレテー）」¹とも表現されており、たましいの性向のうちで「賞賛されるべきもの」を指し示す²。これによって、自己のうちなるものは、このアレテーに対応する可能性がある。佐藤は、このアレテー*arete*を日本語になりにくい用語の一つであるとして、日本語の徳に付随する倫理性を必ずしも伴うものではないとしたうえで、「それぞれにおいて発揮される卓越性」に共通的な意味内容を見いだす³。アリストテレスは、次のように述べる；

すべての器量アレテーは、その器量を持つ者をそのもの自体良い状態にあるものとして作り上げ、また、そのものの働きを良いものとして発揮させる。たとえば、眼の器量は眼を立派な眼にし、眼の働きを立派なものにする。すなわち、われわれは眼の器量によって事物を良く見るのである。それと同じように、馬の器量はその馬を立派な馬にすると共に、走ることや、乗り手を乗せることや、敵に向かって踏み止まることにおいて善い馬にする。そこで、このことがすべての場合についてこのとおりであるとするならば、人間の器量についても、それはそれにもとづいてひとが善い人間になり、また、それにもとづいてひとが自分の働きを善いものとして発揮するような、そういう性向のことであると言うことができよう（加藤信朗訳）⁴。

これによるならば、人間の生成は、その人の善さアレテーの実現にあることとなる。そして、アリストテレスは、人間が幸福であるためには、完成されたアレテーと完成された生とが必要であると考え⁵。しかし、現世に生きる人間にとって、完成されたアレテーなど、ましてや完成された生などあり得るのであろうか。ここでアリストテレスによる「子どもは幸福なものではない」⁶という一文に留意しなくてはならない。アレテーにもとづく幸福には、牛や馬は与り得ないのと同様に、子どももその年齢のゆえに、「まだ」そのような美しい行為（＝アレテーのエネルゲイア）をなしうるものではないために、そのよう

¹ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.35. 1102a10

² アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.38. 1103a10

³ 佐藤臣彦 (1998) 身体論序説－アリストテレスを中心に－, p.293.

⁴ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, pp.50-51. 1106a10

⁵ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, pp.26-27. 1100a5

⁶ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.26, 1009b30-1100a

な幸福に与ることができないという論法である。佐藤は、ここに重要なポイントを見いだす¹。つまり、そこにアレテーをもたない子どもは成長の過程でそれをもち得るようになる。アリストテレスは「幸福はアレテーに対して片輪でないかぎり、すべてのひとにとって、或る種の学習と配慮とを通じて与えられ得る」と述べる²。そして、佐藤は、アレテーの育成には人為の介在が必要不可欠な条件であるとみなされていると要約する³。

すなわち、生成とは、アレテーの実現であるとするならば、その基底には人為の介在、つまり教育（限定的に意味での）と呼ばれる営みが不可欠であり、それによって育ちゆくアレテーこそが、人間をしてよきひとたらしめる。従って、生成には必然的に教育が介在する。そして、生成には必然的にそのひとりのアレテーを育てゆく営みが介在する。それによって育ち到ったアレテーこそが、その時点でのかれの幸福を可能的に保証してくれるのではないだろうか。アレテーは固定的ではなく、むしろ発展的である。従って、生成は、完成されたアレテーにむけてどこまでも育ちゆく可能性とともにある。現世に生きる人間にとって、完成されたアレテーなど、ましてや完成された生などあり得ないにせよ、アレテーを完成に向けて高めることはでき、そしてその高まりいたったアレテーゆえに、完成された生はつねに可能性としてそこにある。人間はそのような可能性ゆえに、エネルゲイアに課せられているのである。生成の究極の目的、それはそのようなアレテーの実現によってもたらされる完成された生にある。少なくとも人間の生成がそうであることが、ここに暗示されているように思われる。

ところで、最高のもの、それはアリストテレスにおいては理性ヌウス *nous* であるだろう。アリストテレスによれば、「ヌウスにしたがった活動をしてヌウスにかしづく人は最善の性状のひとりであり、最も神に愛される人」⁴である。藤沢によれば、アリストテレスにおいてヌウスにしたがった生が直結するはずの超時間的永遠性が、何に基づくものであるかは明かではないが、エネルゲイアが時間の内にないとされ、そして生きることがまさにそのエネルゲイアとして捉えられるとき、そこに意図されている方向性は、時間の内なる永遠性と異

¹ 佐藤臣彦 (1998) 身体論序説—アリストテレスを中心に—, p.227.

² アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.25. 1099b10-

³ 佐藤臣彦 (1998) 身体論序説—アリストテレスを中心に—, p.227.

⁴ アリストテレス (1978) ニコマコス倫理学, p.349. 1179a22-

質な、超時間的な永遠性への指向、すなわち、神的であるべきヌウスの現実活動態という生き方によって、そのような超時間的永遠性を今この現在の生において刻々に積極的に指向していくことである¹。その最高の形態がヌウスの観想活動に他ならず、これが人間の究極的な幸福を保証するものである²。

ただし、藤沢は、このヌウスの現実活動態という生き方は、アリストテレスのいう意味での「観想」だけに限局されなければならない必然性はなく、人間はどのような行為・行動・制作にも「心をこめる」ことができるはずであると述べる³。人間はこのような真摯な努めによって、自己ののうちにある最高のものに即して生きることができ、そこにおいて幸福に与る。そして、人間はそのような真摯な努めにおいて、自己のうちなる最高のものが活性化し、それが現実態として実現されることによって、日常に埋没した存在から新たな主体的な存在が生まれ出でる。人間の生成とは、そのようなエネルゲイアとして捉えられていくのである。

これらから、アリストテレスにみる人間の生成とは、最高善へ向けて高まりゆくアレテーのエネルゲイアである。人間の可能性は固定的でなく、努力によってデュナミスとしてのアレテーを高め育てていくことできる。従って、その人が与り得る幸福は、そこに可能的に存在するアレテーの高さに応じて高まりゆく。そして、そのアレテーの高さに従って生きるなかに、幸福がある。人間の生成とは、そこに向かって秩序づけられている。最高善へと向かうエネルゲイアに、アリストテレスの生成論の中核をみることができる。そして、それは誰にでも可能性として等しく開かれている道なのである。自らのうちに育った善さを妨げなく実現していくことによって、人は自己へと生成する。

アリストテレスがいうように、それは嵩においては目を惹かないかもしれないが、力と尊さにおいては一切のものを遠く越える。そこに、人間のそのひとなりの幸福がある。そして、その善さにしたがって生を進めることが、いわゆる倫理的な生である。倫理とは道德主義ではなく、最高善を求めるありかたといえる。従って、それは時として世俗的な生活には抵触することもあるだろう。しかし、人々は世俗に与し低次なとり決めに身を委ねて事なきを得るよりも、それに触れることで逆流を浴びながらも高次な善に与ることに幸福を見いだす

¹ 藤沢令夫 (1980) *イデアと世界—哲学の基本問題—*, p.259.

² 藤沢令夫 (1980) *イデアと世界—哲学の基本問題—*, p.305.

³ 藤沢令夫 (1980) *イデアと世界—哲学の基本問題—*, p.322.

だろう。アリストテレスにあっては、生成は一貫して道徳主義ではなく、全く倫理的なのである。うちなるアレテーを妨げなく実現せよ。この命題が、アリストテレスによって生成に課せられているのである。これによって、アリストテレスにおける生成は、人格主義への方向を胎動しているといえよう。

さて、生成概念の正統を踏まえるために、ヘラクレイトスについてアリストテレスの生成論を見てきた。その後の発展過程においてこの生成概念を自覚的に扱ったのがヘーゲルである。ここで、ヘーゲルの生成論にも触れておかなければならないだろう。

ヘーゲルの生成論はいわゆる存在 **Sein** についての、次のような論議においてみられる¹。存在の一切の始源 **Anfang** とは何であるかを突き詰めていけば、純粹存在 **reines Sein**、すなわち、それ以上の一切の規定をもたないものに行きつく。そこには、それを規定する徴表を持たない。しかし、それが一切の始源 **Anfang** であるのだろうか。この純粹存在は無色透明な觀念にのみ住まうため、それは実在することはなく、すなわち無 **Nichts** に等しい。従って、純粹存在それ自体の始原を模索すると、この始源とされたこの純粹存在が斥けられて、全く純粹な始源 **ein reiner Anfang** をたてようとする。そして、そこには「始源それ自体以外には何もない」こととなる²。この始源それ自体は、存在 **Sein** が否定されていることから無 **Nichts** ではある。しかし、それは何ものかが生ずるべき無であるところから、純粹な無 **reine Nichts** ではない。それ故に存在もすでにその始原に含まれているとみると、始源は存在と無の両者を含んでいる。それはいうなれば存在と無の統一 **Einheit** である。しかしそれが統一であるにせよ、その両者は区別されている。しかし、そこには始まるころのものがすでに存在していると同時に、まだ存在しない。それが始まる時、それらは区別のない統一となる。この存在と無の統一 **Einheit des Seins und Nichts**、これをヘーゲルは生成 **Werden** と呼ぶ³。

先にもみたように、この生成という考え方は古代に遡る。ヘーゲルもそれを踏まえ、随所において特にヘラクレイトスに触れている。ヘーゲルは、次の

¹ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.73. 以降の存在 **Sein** に関する論議を参照。

あわせて、Hegel, G.W.E.(1959)*Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, S.348.以降の存在 **Sein** に関する論議と、ヘーゲル事典 Glockner, H. (Hrsg.1955) *Hegel Lexikon*, S.2677-2681.も参照。

² Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.73.

³ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.83.

ように述べる；

思慮深いヘラクレイトスは、このような単純で一面的な抽象に対して生成 **Werden** という高次で総合的な **höhern totalen** 概念を持ち出しながら、次のように述べた。「存在 **Sein** は無が存在しないのと同様に存在しない」あるいは「全てのものは流れゆく **Alles fließt.**」すなわち「全ては生成である **Alles ist Werden.**」¹。

ヘーゲルは、生成という事象を説明するためにヘラクレイトスを多く引き寄せるが、たとえばそれを哲学史の講義において、次のように説明している；

まずあるのが一のもの **Eine** であり、つまり第一のもの **Erste** であり、次なるものが生成 **Werden** である—という考えにヘラクレイトスはいきついたのである。生成は最初の具体的なものであり、その人のうちにおいて対立するものの統一としての絶対的なもの **Absolute** である²。

ヘーゲルによれば、生成は具体の源泉あるいはそれへの通路となる。そして、それこそが絶対的なものである。従って、真なるものは、生成においてのみ説明される。ヘーゲルは、「存在の真実とは生成であり、存在はその第一の直接的な形跡なのである。ヘラクレイトスとは全てが生成であると述べた。生成こそが原理なのである。」³と述べる。ヘーゲルは、次のようにも述べる；

存在と非存在は真理を持たない抽象であり、最初の真なるもの **erste Wahre** は、ただ生成だけである。このことが認識されたことが、人間こそが有する偉大な洞察 **Einsicht** である⁴。

また、ヘーゲルは、ヘラクレイトスの謂いを「絶対的なものとは、存在と

¹ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.84.

² Hegel, G.W.E. (1959) *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, S.344.

³ Hegel, G.W.E. (1959) *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, S.349.

⁴ Hegel, G.W.E. (1959) *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, S.350.

非存在の統一である」¹と手際よく解説する。この絶対的なものとは何か。それは真なるものの在処である。ヘーゲルは、次のように述べる；

真理は、存在にでもなく無にでもなく、存在が無に、あるいは無が存在に推移するのではなく、推移してしまっているところにある。しかし同様に、真理は、区別のないことではなく、むしろそれらが同一のものではなく絶対的に区別されるが、分離しないものであり、かつ不分離のものであり、そしてそれぞれが反対のものに直接的に消滅するところにある。真理は、一方が他方に直接的に消滅するような運動 *Bewegung*、すなわち生成 *Werden* にある。この運動は、そこで双方が区別されてはいるが、しかしそこに直接的に消滅してしまっているような区別を通しておこなわれる²。

ヘーゲルによれば、生成の契機は生起 *Entstehen* と消滅 *Vorgehan* である³。無から存在への推移が生起であり、存在から無への推移が消滅である。それらはいずれにせよ統一であり、存在と無を捨象するようなものではなく、むしろ規定的な統一 *bestimmte Einheit* である⁴。ヘーゲルは、次のようにも述べる；

生成は反対のものを自らのうちに統一しているため、自己矛盾にあり、そのような統一は自らを破壊する。その破壊の結果こそがあの消滅してしまっただけのもの *Verschwendensein* であるが、それはそれ以前の無ではない。それが以前の無であるとすれば、すでに止揚された規定 *Bestimmungen* としての一方のものへの回帰 *Rückfall* に過ぎないことになってしまい、無と存在の結果ではないことになってしまう。この結果とは、静止した明白性 *ruhigen Einfachheit* を呈した存在と無の統一である。この静止した明白性は存在ではあるが、もはや対立的にあるわけではなく、むしろ全体の規定 *Bestimmung des Ganzen* としての存在 *Sein* である。このような無との統一への推移が、存在するものとしてあり、なおもそれがこれらの二つの契機の一面的で直接的な

¹ Hegel, G.W.E. (1959) *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, S.348.

² Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.83.

³ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.111.

⁴ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.113.

統一という形態をとると、生成は現存在 *Dasein* となる¹。

ガダマーGadamer, H.G.によれば、この現存在についての考え方は、「すでにプラトンのフィレボスにおいて定式化した古くからの真理」であるという²。それは、プラトンにおける、無限と有限を全体に一つとおき、限度が加わって作りあげられたものとしての「生成によって存在となったもの」³、あるいは無限と有限の二つからの混合によって生起した「生成させられた存在」⁴を指し示している。あらゆる生成は何かへの生成であり、この何かとはそれが生成したことによって「そこにある *da ist*」のである⁵。つまり生成は、現存在への移行である。

さて、ヘーゲルによれば、生成という観念自体は、たしかにまだ抽象的であるにせよ、それは第一の具体化である⁶。あの第一のものは、内部において止揚揚され、具体化されていく。存在は、生成として捉えられていく。そしてその存在は、うちにある第一のものの形跡である。そうであるならば、生成は、常に第一のものの具体化という運動となる。ヘーゲルは、生成を「全体的で真なる結果」とも説明する⁷。この結果とは、現存在 *Dasein* に他ならない。フィッシャーによれば、消失した生成 *Werden*、あるいは生成 *Werden* した存在 *Gewordensein* が、現存在 *Dasein* である⁸。ヘーゲルは、次のように述べる；

さて、現存在は生成から生じる。現存在は、存在と無の単純な統一体 *Einssein* である。現存在は、このような単純性によって、直接的なるもの *Ummittelberen* という形式を持つ。現存在の媒介である生成は、現存在の後ろにある。この生成は止揚である。そしてこの現存在が第一のものとなって、

¹ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.113.

² Gadamer, H.G. (1990) *ヘーゲルの弁証法—六編の解釈学的研究*, p.166-167.

³ プラトン(1975) *パルメニデス—イデアについて—*, p.212. 26-D

⁴ プラトン(1975) *パルメニデス—イデアについて—*, p.214. 27-B

⁵ Gadamer, H.G. (1990) *ヘーゲルの弁証法—六編の解釈学的研究*, p.167.

⁶ Hegel, G.W.E. (1959) *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, S.349-350.

⁷ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.95.

⁸ Fischer, K. (1983) *ヘーゲルの論理学・自然哲学*, p.26.

そこからまた生成が始まっていく¹。

ここでの存在と無の関係はもう二者択一的対抗関係ではなく、ヒッポリュトスによって示されたヘラクレイトスの考え、すなわち逆向きに働きあう一体化あるいは調和が想起させられる²。この調和から新たなるものが生じてくる。それは存在でも無でもない第三のもの、すなわち現存在である。ヘーゲルはそれを生成の止揚 *Aufheben des Werdens* と称する³。そこでは存在が無に推移するが、存在はそこで自分自身を止揚する⁴。従って、生成とは生起と消滅との推移の運動であるが、単純往還ではなく、止揚の運動である。ヘーゲルによれば、そこでは存在と無と、双方が同一のものとなったため、それはもはや存在でも無でもなく、異なった規定を持っているので、それはもう異なったものになっているのであり、さらにはそこにそのような統一が新たな基礎として残るため、ここから再び存在と無という抽象的意味に戻ることはない⁵。生成された現存在が基礎となり、そこから新たな運動が始まっていく。生成において、逆戻りはないのである。

さて、ヘーゲルによれば、現存在は、規定された *bestimmtes* 存在であり、具体的な *konkretes* 存在である⁶。この現存在の規定性は、存在から遊離していないし、単純なものであるとともに直接的なものであるという点で、質と表現される⁷。規定は存在からはじまり、そして存在は無へ移行する⁸。それが、生起と消滅である。それを通じて規定は、新たなものへと止揚されていく。従って、止揚は常に自己止揚であり、新たな規定性を成果として導出するのである⁹。

従って、生成とは新たな規定性の導出を不断にもたらし創造的な自己運動として捉えられる。この創造的な自己運動は、どこへ向かうのか。それが無限な

¹ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.116.

² 内山勝利他訳 (1996) ソクラテス以前哲学者断片集, 第一分冊, p.335. Fr.51.

³ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.113.

⁴ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.113.

⁵ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.115.

⁶ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.117.

⁷ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.117-118.

⁸ Hegel, G.W.E. (1969) *Wissenschaft der Logik I*, S.112.

⁹ 岩佐茂 (1991) 止揚, p.67.

るもの、または絶対的なもの、あるいは絶対精神である。ヘーゲルにおいてこの絶対的なものとは理念 *Idee* である¹。そして、この理念の実現こそが精神なのである²。さらにヘーゲルにおいては、精神がその実現過程に応じて発展段階として示され、その最終段階にあるのが絶対精神である。ヘーゲルによれば、絶対精神は、精神の可能態 *Möglichkeit* と現実態 *Wirklichkeit* の絶対的統一 *absolute Einheit* である³。そして絶対精神において、理念は絶対的真理 *absoluten Wahrheit* として把握され得るのである⁴。

フィッシャーによれば、この絶対精神こそが「有限な精神の真理」である。なぜならば、絶対精神は有限な精神が運動するその根拠であり、そして目的だからである⁵。それゆえに、有限な精神の運動の中に無限なるものが現象する⁶。止揚によって生成した存在には、無限なるものが新たに実現されているのである。それが新たな規定性である。有限なるものは生成の不断の運動によって規定性を拡充し、絶対精神あるいは理念へと近づいていく。有限なるものは、生成において新たな規定性を得るとしても、それは可能性としてあり得るものの全てとしての理念を分有し得るに過ぎない。だから有限な精神においてはまさに絶対的な自己実現 *absoluten Verwirklichung* に到達していないのである⁷。そこへ到達するためには、絶えず自己を高めていくしか道はない。

従って、これによるならば、精神の発展の全ては、真なるものへと自己を高めること *Sichselbsterheben* にほかならない⁸。有限なるものは、自分を止揚して絶対的なものへ入っていくのである⁹。有限なるものが制限を超え、自分の限定された性格を否定し直す運動のただ中に、まさに無限者への生成がある¹⁰。生成は、そのように継続的に進行していくのである。従って、生成とは、理念

¹ 高田純 (1991) 絶対精神, p.244.

² Hegel, G.W.E. (1970) *Die philosophie des Geistes*, S.9.

³ Hegel, G.W.E. (1970) *Die philosophie des Geistes*, S.29.

⁴ Hegel, G.W.E. (1970) *Die philosophie des Geistes*, S.22.

⁵ Fischer, K. (1986) *ヘーゲルの美学・宗教哲学*, p.4.

⁶ 島崎隆 (1991) 有限者—無限者, p.91.

⁷ Hegel, G.W.E. (1970) *Die philosophie des Geistes*, S.29.

⁸ Hegel, G.W.E. (1970) *Die philosophie des Geistes*, S.15.

⁹ 岩佐茂 (1991) 止揚, p.79.

¹⁰ 島崎隆 (1991) 有限者—無限者, p.91.

あるいは絶対的なものへ向けたその不断の運動である。その過程で新たなものを生起しては否定的契機によって止揚し、そこからまた新たなものを生起させていく。その成果が新たな規定性であり、それによって現存在は具体的な存在として、そして新たに克服される対象として位置づけられていく。人間は生成において現存在を乗り越えながら、理念あるいは絶対的なものへ向かって高まっていくのである。

さて、生成という考え方の哲学的正統を把握するために、ヘラクレイトス、アリストテレス、そしてヘーゲルをおおまかに辿ってきた。そもそも彼らの生成は、世界を説明するための思考原理であって、もともとは教育学のためのものではない。ただ、それは教育学において明らかに有効な概念の一つとして用いられていることは否めない事実である。そして、シュプランガーも生成を用いて多くを論じていた。生成論は、教育学にどのように適用されていったのであろうか。その一つの論を西村にみることができる。

西村は、このヘーゲルの生成論から、具体的な人間生成を次のように説明しようとする¹。人間の生成はまず自然の自発性によって行われる。しかしこの自自然の自発性は単に一方的な働きとしてあるのではなく、その対立性としての受容性を含む。人間の生成において、自発性は受容性を否定的媒介として新たな段階へと自己を発展させていく。自己は常に他者を否定的媒介として、より高い自己へと高まっていく。人間の生成は自己だけの存在では何ともいたしかたないのであり、自発性だけでは生成はあり得ない。具体的人間は、働きつつ働きかえけられるある存在として、常に自己矛盾的であると同時に、なおかつ自己に帰りくるものである。結論的に西村は、それを主体と客体とが具体的生の契機として、弁証法的に止揚されていく過程、すなわち止揚的生成 *Aufheben-Werden* とする²。

ここで、ヘーゲルの表現、すなわち「まずあるのが一のもの *Eine* であり、第一のもの *Erste* であり、次なるものが生成 *Werden* である—生成は最初の具体的なものである。」³が想起させられる。生成においてこの一なるものが具体化されていく。この一なるものこそがヘーゲルにおける絶対精神＝理念とみること

¹ 西村皓 (1968) 人間観と教育—教育学的人間学への寄与—, p.18-19.

² 西村皓 (1968) 人間観と教育—教育学的人間学への寄与—, p.19.

³ Hegel, G.W.F. (1959) *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, S.344.

ができる¹。従って、西村は、ヘーゲルの生成論を理念の自己実現の働きとしての精神弁証法と表現する²。栗原によれば³、ヘーゲルのそれは見極めのつかない変化ではなく、自己実現に向かう必然的な展開である。つまり、生成とはいまだ明らかに、そして自覚的にはなっていない本来のあるべき自分に向かって発展する運動である。西村は、このヘーゲルの生成論によって教育学は新たな認識の視野を拓げるにいたったと述べる⁴とともに、ヘーゲルの生成論の内容の豊かさを指摘する⁵。おそらく、それはヘーゲルだけではない。教育学において生成論は、とりわけ人間の存在や生を問題にせざるを得ない人間学的な必然性と不可避性において有効であるだろう。生成論は、哲学において世界を説明する思考原理であるのみならず、教育学においても有効な思考原理となるのである。

さて、こヘラクレイトスやアリストテレス、そしてヘーゲルが提起した生成論議が哲学史における正統であるとすれば、シュプランガーの教育学にみる生成論は、まさにその延長線上に位置するはずであり、その源泉をそこに見いだし得る可能性がある。そして、シュプランガーのこのような生成論は、先にみたヘラクレイトスやアリストテレス、そしてヘーゲルの生成論と、生成の方向性と自己実現の課題性において、基本的にはほぼ合致するように思われる。さらには、そこに基本的な思考形式において多くの一致を見ることができる。

たとえば、ヘラクレイトスの「本質は流動する」という考え方は、シュプランガーの生成論の原型にみる第一の道、すなわち「自らを高めゆく道」に符合し、アリストテレスの「可能態－現実態」あるいは「生成は本質の完全なる実現」という考え方は、まさにシュプランガーの生成論の原型にみる第二の道、すなわち「(高められた) 本質を実現し、新たな人間へと生成する道」に符合するだろう。また、ヘラクレイトスの「統一体を維持しつつ変化し続ける」という考え方、あるいはヘーゲルの「新たな規定性を不断にもたらす創造的な自己運動」という考え方は、まさにシュプランガーの生成論の総体的な特徴、すなわち、螺旋的に循環しつつ、豊かさへと高まりゆく遙かなる過程という思考形

¹ 西村皓 (1968) 人間観と教育－教育学的人間学への寄与－, p.13.

² 西村皓 (1968) 人間観と教育－教育学的人間学への寄与－, p.20.

³ 栗原隆 (2004) ヘーゲル, p.44.

⁴ 西村皓 (1968) 人間観と教育－教育学的人間学への寄与－, p.12.

⁵ 西村皓 (1968) 人間観と教育－教育学的人間学への寄与－, pp.19-20.

式に符合する。さらにアリストテレスの生成の究極としての「完全現実態」あるいは純粹形相としての最高善を具有した「不動」という考え方、さらにはヘーゲルの生成の究極としての「絶対精神」という考え方は、シュプランガーの究極目的としての神性の領野等の思考形式に合致するだろう。さらに、ヘーゲルの「止揚の運動」の特に「生成は存在と無の単純往還ではなく、生成に後戻りはなく、生成された現存在を基礎としながら、そこからまた生成がはじまっていく」という考え方は、シュプランガーの生成論にみる螺旋的な循環過程に適合するだろう。

これによってシュプランガーの生成論は、ヘーゲル等の哲学的正統を逸脱しておらず、その基本構造において一致を見ることができるという点で、そこに一定の正当性と安全性が認められるように思われる。

二 シュプランガーの生成論の教育学妥当性

さて、ここまでシュプランガーの生成論の正当性を哲学的正統との対照によって検討してきた。それでは、このシュプランガーの生成論の教育学的な妥当性は保証し得るのであるだろうか。もちろん、シュプランガーの生成論が、先にみた哲学的正統との基本的な一致を見ることができるという点で、それが哲学的正統の延長にあると判断され得るにせよ、それだけで教育学的な妥当性が保証され得るとは限らない。そもそも彼の生成論が、教育学において唯一無比の学的形式であったわけではないだろう。彼を含む多くの教育学者が、それぞれの学的認識に基づいて生成論議を立ちあげていたはずである。そして教育学における人間生成論議は、それらが哲学的正統を保持しつつ自閉的に進行していったというよりは、むしろ、さらに外部の様々な学的契機との実り豊かな交流を経て、発展していったのではないだろうか。そうであるならば、シュプランガーの生成論の教育学的な妥当性は、改めてそのような外部の形式との対照によって確保されることとなろう。

そこでシュプランガーの生成論との対照のために、シュプランガーとほぼ同時代の生成論議を取り上げなくてはならない。ここでは、特にグアルディーニとデップフォアヴァルトを取りあげることとしたい。彼らは、二人とも全く学的立場が相違する。

まず、グアルディーニは、教育学の全くの外部にあってその学説史的立場の距離にも関わらず、まさにその外側から人間の生成についての提起を試み、

多くの教育学者と学的交流を深め、議論を実り豊かに闘わせ、やがて彼らと共に、教育学における人間学的論議、とりわけ人間の実存的な可能性への問いを押し広げていったのである¹。このような意味において、グアルディーニは、教育学における人間生成論議を辿る上でも、極めて重要な意味を担うことであろう。

また、デップフォアヴァルトは教育学の内部にあっても、精神科学的教育学に位置していたわけではないが、この生成という概念を重要視して、それを積極的に取り扱っている²。教育学における生成の論議を把握しようとするならば、このデップフォアヴァルトをも失念することはできないだろう。

さらには、グアルディーニもデップフォアヴァルトも、シュプランガーとは若干前後するにせよ、教育学史・哲学史的にはほぼ同世代にある。従って、教育学における生成という思考方法は、一定の共通理解のもとに使用されていたとすれば、それらの対照によって、生成という思考方法の共通理解の一端がみえてくるのではないだろうか。そして、シュプランガーの生成論の学理論的な妥当性は、少なくともその共通理解の範囲においては、正当に確保し得るように思われる。ここでは、グアルディーニとデップフォアヴァルトの生成論によって、シュプランガーの生成論の妥当性を検討していきたい。

まず、グアルディーニの生成論に目を向けてみる。グアルディーニは、前述の如く、シュプランガーとはほぼ同世代にあった。同一世代の、しかも高名な学者同士、そこには少なからず何らかの学的交流があったものと推察するところではある。ただ、彼らの間には、決して後世に特定的に取り上げられるほど顕著な学的交流があったように扱われてはいない³。なるほどグアルディーニは、

¹ 平山久美 (1979) R.グアルディーニの陶冶理論における対立 (Gegensatz) 概念の意義について、p. 13.

² デップフォアヴァルトの「生成」概念は、特に次の二件の著作において明確な形式をみることが出来る。なお後者は第二版であり、その初版は 1941 年であるが、先の註においても記した通り、戦禍により入手は困難であるという。

・ Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, Pädagogische Rundschau, 20-11 : 994-1015.

・ Döpp-Vorwald, H. (1967) Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, A.Henn Verlag, 362 S.

³ シュプランガーとグアルディーニの学的交流について、とりあえずは、次の共著を挙げる

無論、学問的なテリトリーの厳密な意味での相異もあってか、とりわけ、その初期においては、全くといってよいくらいシュプランガーはもとより、精神科学的教育学と近接した立場にはなかったようにも見受けられる。

ところが、シュプランガーとガアルディーニの学的見解が全く相違していたかと言えば、決してそのようなことはない。彼らの学的業績におけるある特定部分、すなわち教育学における人間生成論議に限っては、実に類似的・親和的である。そして、そのことは教育学における人間生成論議の共通基盤を探る上で、殊に意義深い。すなわち、そこには教育学における人間生成論議の本質的な基盤の一形式が見え隠れしているように思われる。シュプランガーの人間生成論は、方法的にガアルディーニの生成論との対照を迂回することによって、その妥当性を確保し得ることとなろう。そこで、まず学説史上、異なる学派にありながらも、シュプランガーに対して極めて親和的な生成論議を立ち上げていたガアルディーニ¹に焦点を当ててみたい。

ガアルディーニの生成論議を辿る前に、彼の基盤となる人間学的姿勢を一瞥しておきたい。ガアルディーニは、決して安寧な時代を過ごしてきたわけではなく、時代の荒波の中で、あの国家社会主義政権下において生起した歴史的悲劇に遭遇していった。これによって、彼は、二度にわたる大戦の凄惨さや醜悪さ、そして悲惨さから、近代以降のそれまでの人間学的認識に懐疑の目を向けることとなる。彼はそのような懐疑や危機意識から出発し²、実存主義哲学と教育学の理論的關係を論究しながら、新たな人間学的認識に支えられた教育学を模索していった³。そして、彼はそのようにして導かれていった深い人間理解と世界観に基づきながら、人間の実存的な可能性を問いつつ、教育の本質についての論議に関わっていったのである⁴。

先に見たように教育学における人間学的論議は、その実存哲学的契機によっ

ことができる。Spranger, E. u. Guardini, R. (1960) Vom Stilleren Leben, IM Werkbund- Verlag, 57 S.

¹ Guardini, Romano (1885-1968) ミュンヘン大学教授 (当時) 著書に「Grundlegung der Bildungslehre(1959)」等

² 平野智美 (1974) ガアルディーニ, p.288.

³ 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—, p.37.

⁴ 平山久美子 (1979) R.ガアルディーニの陶冶理論における対立(Gegensatz)概念の意義について, p.13.

て新たな局面を迎え、そして豊かな拡がりを得ていく。このような意味において、グアルディーニの人間学的論議とその学的成果は、教育学における人間学的論議においては、看過し得ない重要な知的契機の一つであろう。これらを踏まえつつ、ここから彼の教育学、とりわけその人間生成論議に立ち入ってみることにしたい。

グアルディーニは、その人間生成論議の出発点を、人間学的認識における人間の存在と生の分断的崩壊への憂慮に起因する近代批判に置いていた。彼は、教育学においては、多くの対象領域から構成される統一体としての人間の実存の全体性 *Totalität der menschlichen Existenz* に対する適正な感覚こそが重要であると考えた¹。ただし、彼はそのような人間の実存の全体性は、絶対的な自律意志 *Autonomiewillen* からは導かれ得ないと述べる²。教育学において、取り分けその人間学的な論議において見極められるべきものは、人間の存在と生の構成要素ではなく、何よりも人間の根本であり、そして人間存在の全体である。なるほど、人間は有用な価値の単なる寄せ集めではない。そこで、彼は自らの人間学的営為において、近代教育学がもたらした人間の存在と生の諸要素への分断的崩壊に統一性と全体性を付与するために「絶対的な自律性を相対的なものへと組み入れること、すなわち、一時的な分離からその本質に適合した全体の秩序へと到らしめること」³を試みる。これによって、彼は、人間存在の本質とその表層的な構成要素の相対的自律を規定し得る人間存在の全体的秩序を論じようとするのである。

そこで、グアルディーニは、人間存在の本質と全体的秩序を追求するなかで、その論理の拠点を人間の生においた⁴。そして、彼は、人間の全ての生は、生成という形式 *Form des Werdens* において存すると考えたのである⁵。彼によれば、生成とは、常にうちなる本質 *inneres Wesen* の実現である⁶。そして私 *Ich* とは、生成した私に他ならない⁷。そこで、彼は人間存在を生成から捉え、その根底と

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.6-7.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.7.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.8.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.8-9.

⁵ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.9.

⁶ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.14.

⁷ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.10.

となる人間のうちなる本質に目を向けたのである。そして、そのような探究方向において、彼はやがて像「Bild」という考え方に到達する。彼は、次のように述べる；

それまで求めていたものは、次の方向にこそある。すなわち、それは像 Bild（という考え方）である。最も大切なことは真理認識でも、倫理的な善さでも、美的—生物的な人類としての適応性、そして有用性等ではない。そうではなくて、むしろ決定的なことは、人間は像から形成されているということである。それはまさに像の全き本質であり、実際に彼自身のうちに正しくあり、そして啓示を与えるものである。像という契機があれば、各々のもの、たとえば知識や倫理的形式や人類としての適応等が、人間形成にとってようやく正当なものとしてそこに与えられる¹。

人間のあらゆる部分や諸々の要素は、その存在の根底において像に関連づけられ、そこに根底的な秩序が与えられていくのである。平野は、このようなグアルディーニの試みによって、教育学における人間学的認識が、ようやく相互に関連を失った個別の対象の数々への分断的な崩壊を回避し、その相対的自律性の獲得によって確かな全体的基礎付けを得ることとなると述べる²。

さて、像という考え方によって、人間学的認識において人間存在が基底的な全体性を保ち得るとしても、それは必ずしも現実世界に対する直接的な実利性や、あるいは即物的な有用性を持つわけではない。グアルディーニは、次のように述べる；

像は、（その存在において彼自身を）そこに導いてくれるような根本現象であるに過ぎない。ただ、それが確かに存在者の存在現象を規定するとしても、それは単なる抽象性としてではなく、むしろ明白な統一性 *Einheit* として存在するだけである。たとえば、全体における一つの契機は、それだけでは単に独自で完結するような程度の意義を有するに過ぎない。また、単一性の雑多な全体は、単にそれ自体のものでしかない。（そうではなくて）像というものは、数多くのものでつくりあげられた統一体であり、それらがちょうど

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.23.

² 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, pp.289-290.

それだけ調和的に溶け込んでいる、そのような意味あふれる人間存在の本質である。それ故に、像とは、人々の存在規定に対して本質的である。そして、人間の存在形式 *Seinsbild* は、この限りにおいて、その具体的な実存 *Existenz* の構造を示すのである¹。

従って、像は現実社会に対する実利的・即物的な全体性ではなく、多くの契機²の調和的な統一によってつくられている存在形成の可能性である。それ故に、像は、その存在の基底に可能性の統一体として存し、人々の存在現象を根源的に規定する。この像のありようやその限界において、人々は多様な存在形式を實現し得るのである。

さて、グアルディーニに従えば、像には多様な種類があり、人間の像以外にも、たとえば原子や結晶等の無生物における像、そして、いわゆる動植物における像もあり、それらの相異は、それを實現していく力、すなわち主導性 *Initiative* にあるという²。そして、彼は、人間の像に特有に主導性を、精神にみる³。ここから彼の神学的な比喩を辿っていかなくてはならない。彼によれば、精神とは神によって各々の個人に対して個別でそれぞれ特有のものとして造られたものである⁴。そして、桜井は、そのような精神は存在の内に住まいつつ、その創造的な主導性によって自己を構成し、維持し、主張し、そして達成すると述べる⁵。この時、人間の生成の弛みない緊張は、単なる造られたもの *Geschöpf* から神性の領野へと高められ、個人をそこから神との関係 *Gottesverhältnis* へと押しやる⁶。

この意味において、グアルディーニは、精神のこのような主導性の出発点を、まさに神から人間へと発せられた救済意志 *Heilswillen* にみる⁷。それ故に、像は、精神それ自体の自律からではなく、創造的で定律的な神の意志 *schöpferischen*

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.23.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.24.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.25.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.26.

⁵ 桜井佳樹 (1989) 理念なき時代のビルドゥングーグアルディーニのビルドゥング論における「弁証法」の問題, p.33.

⁶ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.26.

⁷ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.27.

und gesetzgebenden Willen Gottes に対する関係から生ずると言い得る¹。ここから、人間は「神に呼びかけられた *angerufen* 存在」としてみなされていく²。従って、人間は神に呼びかけられながら、精神の創造的な主導性によって、神性の領野へと高まりゆく。平野は、そのような精神の創造を、すなわち神性の高みを希い、そこへと向かおうとする像の能動的な運動として読む³。そのような精神の創造によって、人間は像において神へと漸近していく。そこで、彼は人間の像を「神の似姿『*Ebenbild Gottes*』」に喩えるのである⁴。それはまさに人間の存存在の最奥に生まれ、そして住まううちなる神とも言える。それを彼は、次のように表現する；

私は生きている。そうであるのに、私のうちには私ではないキリストが生きている⁵。

人間の像は「神の似姿」として、精神の創造を通じて神性の領野に迫りゆこうとする。それ故に、人間はいかにあっても、その存在のうちには神が似姿として存在し、その存在形成は絶えずその神性の領野を希う創造的な躍動に突き動かされている。これらから、人間の像は、比喩的に言えば、神性の領野を希い、そこに高まりゆこうとする上昇的な動機を胎動した存在形成の可能性と言える。人間の生のあらゆる実質的な諸形式は、存在のうちに秘められながらも高まりゆく存在形成の可能性のありように根源的に起因する。ここにグアルディーニは、教育学的なカテゴリーの基礎 *die Grundlage der pädagogischen Kategorie* として重要な契機を認めるのである⁶。それが、彼の人間生成論議における確固たる基底であり、その第一段階なのである。

グアルディーニに従い、教育学における人間生成論議は、像という思考方法によって、とりあえず、人間存在の全体性と根源的な統一性を保ち得ることとなる。それは彼自身の当初の問題設定に対する一定の論理的な帰結と言い得

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.26.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.26

³ 平野智美 (1960) *グアルディーニにおける教育学の基礎構造*, p.70.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.26.

⁵ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.27.

⁶ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.28.

る。ところが、彼は、ここで人間学的論議をやめずに、その先へと進むべく、自らの人間学的論議に敢えて批判の目を向けていく。すなわち、像という概念は、そこに内容的に固定的な内実を、その基準として与えがちであり、それが為には、人間の主導性を弱め、新たなものの生成を妨げかねない危険がある¹。たしかに、像という思考方法には、そこに神性へと到る召命のようなものが予め先験的に想定されており、人間の存在とその生成は、その思し召しに従い粛々と進みゆくかのように捉えられてしまう危険も否めない。平野は、神の像への陶冶というような先験的な抽象化や形式的な固定化は、その人間学的論議において、現実において生成発展しゆく人間の具体的・歴史的要素が無視される危険があると指摘する²。そこで、グアルディーニは次のように述べる；

自己それ自体に閉じこもった人間の本質形態は存在しない。また、人間の生成に前もって与えられる内容というものも存在しない。あるものは、ただ生成しゆく人間 *der werdende Mensch* であり、そしてただ事物に彩られた現実の（生の）空間のみである³。

やはり、それがいかに有効な契機であるとしても、像という思考方法のみでは、人間の生成の真なる姿を把握し尽くすことは難しい。そこで、グアルディーニは、人間の生成を、二つの原理、すなわち形式 *Form* と実質 *Fülle* から説明しようとする⁴。つまり、人間の存在と生成の具体的現象は、これら二つの原理の相互規定の結果であり、あらゆる生の出来事は形式を通じた実質への刻印 *Prägung* であり、実質における形式の表現 *Ausdruck* として捉えられる。これによって人間の生成の実質的な現象は、形式の表現として捉えられていく。そこで、彼は人間の生成を実質的に把握するために、根源的な力と行為能力を有する人間の実質的・具体的な存在形成に着目する⁵。

さて、人間が存在し、そこで生を営む現実世界は、多くの構成要素から成り立っている。そのような現実世界は、行為能力を有する人間と多くの事物によ

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.34.

² 平野智美 (1960) *グアルディーニにおける教育学の基礎構造*, p.71.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.29.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.29-30.

⁵ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.30.

り構成される具体的な世界である¹。グアルディーニは、世界のそのような構成要素のなかで、人間を自らによって主導的に構成し、そして自らの生を表現していく特有の存在である²と考える。すなわち、具体的な状況において人間は根源的な力と特有の能力によって独自に生を構築しながら、日常的に多様な現存在を呈している。それは具体的な存在形成を意味する。

ところが、彼は、そのような現実世界において、人間が自らの主導性によって自由に存在形成を試みる時に、「邂逅 *Begegnung*」という、人間の生成にとって重大な出来事が生ずると述べる³。すなわち、そこにおいて主導性を有する私 *Ich* が、それと同様にそれ自体として構築し主導性を有する他者や、それ自体のやり方で具体的に存在している諸々の事物と出会い、それらが私 *Ich* に立ち迫り直接的に対峙せざるを得ない状況に直面する。人間の現存在とはまったく完全なものではない⁴。従って、人間が現存在のままに留まっていたら、存在が圧迫されてしまうため、その状況を克服するべく、そこにおいて責任ある決断によって具体的な態度をとらなくてはならないのである。つまり、邂逅は人間に対してそれまでの不十分な生の根本的な転回を求める⁵。平野によれば、邂逅において出会うものは、特段、人間に何をすべきかを指示するわけではなく、まずは人間を自己自身へと突き返し、自己自身の新たな決断を迫るといふ⁶。従って、人間は邂逅において現存在の日常的連続性を超越する存在形成に迫られることとなる。そして、そのような状況を克服するべく、決断によって存在形成を試みようとするとき、特有の生成が生起するのである。彼は、次のように述べる；

邂逅 *Begegnung* において、(人間の存在のうちから) 何かが現れ出で来る。一回性の邂逅という状況においてのみ現れ得るものが、自らのうちからほとばしり出るのである。そのような一回性における決断において、自己は生成する。そこにおいて運命も充実する。人格 *Person*—まさにこの人格とは、自

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.30.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.30-31.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.31.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.33.

⁵ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.99-100

⁶ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.294.

らが責めを負い、邂逅を創造的に克服するうちにこそある。そして、そのような生成の瞬間はいつのまにか通り過ぎ、また新たな生成の瞬間が近づいてくる。それが全てなのである¹。

すなわち、人間は無色透明な存在形成の可能性それ自体ではなく、現実世界において具体的な現存在を呈している。しかしながら、日常の連続性にあるそのような現存在が、必ずしも存在形成の可能性を正しく実現しているとは限らない。ところが邂逅においては、その状況の克服をかけた一回性の責任ある決断によって、存在形成の可能性がその生に然るべきかたちで実現されていくこととなる。ガルディーニは、そのような生成を泉から湧き出る水流に喩える²。まさに、邂逅における一回性の決断において、それまで豊かに耕されてきた存在形成の可能性という泉から新たな「何か」が迸り出で、それによって新たな自己が具体的な形式で実現されていく。この時、人間は現存在を超えて自己へと生成するのである。人間の究極的な中核、すなわち自己 *Selbst* あるいは実存 *Existenz* は邂逅においてのみ現れるものであり、これによって人間存在においてまた新たなことが始まっていく³。そして彼は、そのような人間存在のありかたに人格を認めるのである。人格は単なる現存在と同値ではない。それは本質の実現であり、責任ある存在形成によってよってもたらされる実存的な存在形式である。これによって人間は邂逅という状況を克服し、人格として具体的な世界に立つのである。それはまさに人格的実存の成就と言えよう。

ただし、邂逅が主導性を有する他者や事物との対峙において生起する以上、そこにどのような可能性があるのかは予想がつかない。ガルディーニは、それが迫り来るものとの対峙であり、そこにおける一回性の決断による対決であるとして、存在形成を戦いに喩え、そこに全く測り知れない、そして予見し得ない可能性とともに、あらゆる崇高なるものや、悪意、没落、荒野、襲撃、恐怖、そして発見や征服、獲得等、そして勝利や破滅の可能性をもみる⁴。そこにおいて、対峙するものに屈すれば、自己が放棄され、そして消滅し、現存在から完全性が失われていくが、もしそれが真実で勇敢であり、それらに屈しな

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.31-32.

² Guardini, R. (1969) *Die Begegnung*, S.14.

³ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.100-101

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.32.

ければ然るべき自己自身になれるのである¹。もちろん、そのような戦いの過程で失うものもあるだろう。しかし、それはあたかも試金石によって削ぎ落とされ得るような偽りのものであったのかもしれない。

かくして、存在形成の戦いにおいて真なるものが堪え残る。実に、人間は邂逅において試験台に立たされ、自らの真性 *Echtheit* が吟味されるのである²。それでは、邂逅において、迫りくるものに屈することなく、それを克服し、よき存在形成を成すためには、何が必要となろうか。グアルディーニは、それについて次のように述べる；

人間には、主導性の力があり、心の純粹性があり、世界を受け入れ、そして世界へと出ていく勇氣、そして創造的なエネルギーがある。人間はそれらをもって克服するのである。いうなれば、つまり邂逅とは、自らの（豊かさ）の検証 *Bewährung* なのである³。

従って、人間の存在形成という戦いには、簡便で有効な手だてなどはない。うちなる豊かさから発せられる主導性の力のみが頼りである。グアルディーニによれば、ただ、そこに身を投じ、そこで純粹にそれを受け入れ、自らの創造的なエネルギーによってそこを努め、その克服にむけて勇猛に歩みを進めるのみである⁴。全ては自分の力で、自分の努力で、そして自分の可能性の全てによって、それを乗り越えていくしかない。従って、グアルディーニは邂逅において自らの人間存在の有限性を、さらには現存在の断片性や偶然性そして不完全性を受け入れ、そこから勇猛に克服的に前進していくことを求める⁵。人間は邂逅において一回性の状況を責任をもって受け取り、自らの欠落した部分を見つめ、その克服に向けて決断し、自らのうちなる豊かさによって独力で克服していかなくてはならないのである⁶。

その時にこそ、人間は新たな「何ものか」になれる。克服は、まさに新たな

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.32-33.

² Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.100.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.33.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.34.

⁵ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.33-34.

⁶ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.31.

生成をもたらしてくれる。グアルディーニは、そのような生成に神秘的な二面性 *geheimnisvolle Doppelseitigkeit* をみる¹。すなわち、人間が自らの生を能動的に生き、そして特有の状況において創造的に克服しようとする時、そこには破滅の危機とともに、その形象の辺縁には、その出来事の片隅には、そして天命の傍らには、必ずや次なる新たなる自己の存在可能性が、それと隣り合わせに立っている。邂逅は、まだ見ぬ自己に光をあててくれる。それは人格的な実存にむけた超越的な生成とも言える。彼は、ここに第二の教育学的なカテゴリーを認め、それを教育学的なるものの動的な規定 *dynamische Bestimmung* と呼んだのである²。それが、彼の人間生成論議における第二段階なのである。

ここまで、グアルディーニの人間生成論議における、像理論の静的規定性を補うための試みとして、その動的規定、すなわち邂逅の論議を辿ってきた。平野によれば、そこには人間の有限性を覚醒させる実存哲学的意識と、近代教育学にみる甘美で主観主義的な偏りに対する人間の実存という視座からの実存哲学的挑戦が認められる³。

ところが、グアルディーニはそのような動的規定の試みについても、その限界と危険に対して批判の目を光らす。グアルディーニによれば、やはり人間存在における一回性の実存が絶対的な真理であるというのは、やはり些か不遜な誇張であり、断片的でそこに何の生きた連関も認められないような理解では、人格の連続性や全体性が脅かされてしまう⁴。平山が述べるように、先の静的規定においては完全性や調和が強調されているのに比して、ここではどちらかと言えば断片性や悲劇性が強調されることとなる⁵。たしかに教育学における人間生成論議においては、邂逅とその人格的な実存が重要であるとしても、それを絶対視し、次の瞬間は虚無に陥落するといった悲劇的で、あまりにも断片的な存在理解には危険がある。

そこで、グアルディーニは、人間存在のそのような断片性と悲劇性を克服するために、それらの二契機の間を思念する。そして、彼は、邂逅における存

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.33.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.34.

³ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.296.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.35-36.

⁵ 平山久美子(1979) *R.グアルディーニの陶冶理論における対立(Gegensatz)概念の意義について*, p.21.

在形成という戦いの一つ一つが、有限かつ偶然なるものにみえるが、実は相対的なものであり、やがては人間存在の根本体験 *Grunderlebnis* の一部となっていくと説明する¹。従って、人間が瞬間においていかなる存在形式を成就しようとも、それがどんなに瞬間的で断片的であっても、それは単なる刹那に留まることなく、存在形成の可能性へと算入されていくのである。換言するならば、それが如何に儂いものであるとしても、個別経験の質は必ずそのうちなる存在形成の可能性へと立ち還り、「新たなるもの」の生成の可能性に組み込まれていく。そのような創造的な循環によって、人間存在における像と邂逅の相互方向的な連続性をみることができ。すなわち、像の高まりは、邂逅における人格的実存を基底的に支え、人格的実存はそこから新たな契機を携えて像に立ち還り、そこを豊かに耕し、その存在形成の可能性を高めていく。従って、平野が述べるように、一見してそこに明白な乖離が見受けられる静的規定と動的規定は、そこにおいてある種の相互補完的な連関を獲得するという²。すなわち、像と邂逅は対置の関係にありながら、相互補完的な関係にある。彼は、これを「生き生きとした生成の第一の弁証法 *das erste Dialektik des lebendigen Werdens*」としたのである³。これについて、グアルディーニは、次のように述べる；

教育学的に本来的なもの *das Pädagogisch-Eigentliche* は、まさにあれらの規定体系の双方の弁証法的な交点にある。それはある単一概念をもって捉えられるのではなくして、むしろ双方の概念の対置 *Gegenüberstellung* からのみ見えてくるのである⁴。

グアルディーニは、人間の生成の真の姿に迫るために、自らの人間学的論議において、第一の弁証法へと到達した。ところが、彼はそこで論議を止めず、さらにその先へと進もうとした。すなわち、彼は自らが導き出し得た、この第一の弁証法に対しても、謙虚に批判の目を向け、それに欠落するものを思念していったのである。彼によれば、第一の弁証法においては、生成する個人の同一性 *Selbigkeit* が、邂逅において特有の可能態から独自の現実態へと拡がって

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.33.

² 平野智美 (1960) *グアルディーニにおける教育学の基礎構造*, p.72.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.10.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.36.

いくさまを表している¹。すなわち、それは、自らの可能性の範囲のみによって遂行される生成にすぎない。従って、彼は、第一の弁証法において注視されているのは、個々の人間のみであり、それはあまりにも個人中心的 *egozentrisch* に過ぎ、主観的で厳密な規定とは言えないと考えたのである²。

さらに、グアルディーニは、そこに身近な事物のみをして世界の全体と解釈し、その卑近な世界に潜む扁平さや稀薄さ、そして歪みさえも維持しようとするあまり、その存在の本質が貧困化していく危険をも認める³。考えてみれば、人間の生成は、自らの内に閉じてはいないのである。従って、人間がその存在において堅強な内的完結性に自閉的に留まることなく、現にある可能性を超えて伸展しゆくためには、外在的な契機が必要となる。なるほど人間の存在と生成は、閉じた内在的主観性において進みゆくものではなく、むしろ外界の現実性との相互交渉においてダイナミックに展開していくものなのかもしれない。

そこでグアルディーニは、人間の生成の本質をより適正に把握するために、あの弁証法的交点に対しても新たな契機を置いた。果たして、それは「対象 *Gegenstand*」であった⁴。ただ、それは先の「第一の弁証法」においては、像の実現の素材として扱われていたに過ぎなかった⁵。ところが実際は、対象がむしろ即自的に価値を有し、人間存在に従属することなく自己目的的に存在していることを正しく思念しなくてはならない。彼は、次のように述べる；

対象 *Gegenstand* という概念においては、それ自体の激しさと、そこからの展開の自由が重要となる。すなわち、対象とは生き生きと生成しゆく個々人の自己構成の単なる素材としてあるのではない。対象とは、むしろそれ自体において存在する。つまり、その存在価値は客観的である。そして、それは常にその独自性のもとにあり、それ自体において、それがそれであることの価値についての揺るぎない意味が決せられていく、そのようなものである。そして、対象は、人間に対して（その価値を）認めさせ、それへの没頭や尽

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.10.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.37.

³ Guardini, R. (1955) *Der Gegensatz-Versuche zur einer Philosophie des Lebendig Konkreten-*, S.196.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.37.

⁵ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.37.

力を要請する¹。

つまり、対象とは人間の生成の単なる従属的な素材ではない。彼はそれを超個人的なものの全体であると述べる²。たとえば、それは理念や規範のような何かにとって有用であるようなものではなく、むしろそれ自体の正当性故に価値あるものから、所与の現実、たとえば事物やものごとの過程、人間関係等そこに存在するものや、そこにおいて、あるいはそれらに即して生起する出来事、そして啓示において神へと向かわしめる宗教的な現実までをも含む³。そして、そのような対象は、人間に対してその自己の内的世界に欠落した価値を突きつけ、その存在の維持や保持に決定的な危機をもたらしながら、取り入れられることを要求する。実に、人間は現実社会において多様な対象とそこから発せられる諸々の要求の中に存在し、そこにおいてこそその生成の実質を押し進めているのである。

ここで教育学的に重要なことは、対象に対する正しい関係である⁴。グアルディーニは、これについて、対象の要求に対して能動的であること、すなわち、それは対象を正しく認め、そこから発せられる要求を理解し、それに従って努力する態度、すなわち献身 *Dienst* として説明する⁵。無私つまり私性への執着を捨て、ただ対象に帰依 *Hingabe* するなかでのみ、決定的な出来事、すなわち、対象が「私 *Ich*」のうちにおいて「何ものか」になるのである⁶。これによって、人間の存在形成の可能性は新たなものへと創造的に再構成されていく。

従って、対象への献身は、翻ってそこへの没頭の中から何かが生じ来る、極めて創造的な営為と言えよう。人間は、それによって対象を存在の独自の世界へと受け入れることができる⁷。桜井によれば、対象に没頭し、そこに自らがその存在の本質を与えることのなかで、対象の価値的な力が作用し、それによ

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.38.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.39.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.38-39.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.38.

⁵ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.39-40.

⁶ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.41.

⁷ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.39-40.

って自己の内に「何か」が生じ、新たな「何ものか」になりゆくという¹。そして、平野によれば、何かに無心に打ち込み、そこで精進を重ねることによって、人間は、そこに自己とは異なる独自のものを見抜き、それまでの偏狭な自己を棄て、自己の外に自己を開示することによって、自己の本質の偏狭さと一面性が除去され、新たな自己が生ずるという²。また、杉谷は、対象の独自の本質、自分のそれと異なる本質に触れ、感動することによって自らの本質の狭さと偏りが取り除かれ、さらにはそれを真に自分のものとすることによって、新たな自己が生じ出るとみるのである³。すなわち、対象への献身は、生成の可能性の拡大をもたらしてくれる。

これによって、人間の存在と生成は、自閉的で内的完結的なものに留まることなく、外に開かれた発展的な過程として描かれていく。グアルディーニによれば、対象への献身は、人間の生成に何か新たな契機をもたらし、ひいては内実の豊饒化や、生の実質的な充実⁴、そして、それはさらに人間の視野や精神の拡充をももたらしてくれる⁵。たとえば、慎みや勤勉、誠実さや責任、ものごとに対するまじめさから生ずる正義や思慮深さそして節度など、それらは対象に対する真の帰依においてのみ生じ得るという⁶。すなわち、対象への献身ははやがて対象から何らかの贈与をもたらす。そのような対象とのかかわりは、それまで決して持ち得なかった契機を像に与えてくれるのである⁷。そして、そのような外在的契機との創造的な関わりによってこそ人間の生成は、内在的主観性を突き破り、外へと可能性を伸展していくことができる。従って、そこには先の第一の弁証法、すなわち、内在的主観的な生の構造的限界を克服し得る可能性が存在するのである⁸。

ところが、グアルディーニは、この対象の論理に対しても、その限界を見極

¹ 桜井佳樹 (1989) 理念なき時代のビルドゥングーグアルディーニのビルドゥング論における「弁証法」の問題, p.34.

² 平野智美 (1974) グアルディーニ, p.297.

³ 杉谷雅文 (1960) 人間観の変遷と現代教育学, p.9.

⁴ Guardini, R. (1959) Grundlegung der Bildungslehre, S.41.

⁵ Guardini, R. (1969) Die Begegnung, S.17.

⁶ Guardini, R. (1959) Grundlegung der Bildungslehre, S.42.

⁷ Guardini, R. (1969) Die Begegnung, S.14.

⁸ Guardini, R. (1959) Grundlegung der Bildungslehre, S.41.

める¹。すなわち、対象がいかに人間の生成に対して有効であるとしても、それらが人間に対して常に直接的に安全であるという保障は、必ずしも対象自体の中には存在しないがために、それが無私の献身であればあるほど、混乱と破壊をもたらす危険をも併せもつ²。そればかりか、そこには対象の統一性を欠いた多様性によって人間存在がばらばらに引っ張られ、やがては自己喪失に陥る危険もある³。人間は、対象との対決において、常にそのような喪失や混乱、壊滅の危険に投げ込まれているのかも知れない。そして、彼はそのような危険が現代においてますます現実となってきたと言う⁴。考えてみれば、人間の存在もそしてその生成も、その現実は無易な道程ではない。境沢が述べるように、人間は、現実との厳しき対決においてこそ生の実質を営んでおり、決して無害な「真空状態」⁵において生を安穩と遂行しているわけではない。従って、彼は人間の存在も生も、そして実存も、その実はそれが最高の可能性と同時に、極度の危険にも晒されていると述べる⁶。それでは、何が人間をそのような危険から守ってくれるのであろうか。

ここでガルディーニは、対象の本質を見極めることの重要性を思念し、眼の開かれた存在 *Aufgetansein der Augen* に言及する⁷。平山によれば、この眼の開かれた存在は、事物の本質を見抜くことができ、それによって人間は、そこから尽きることない豊かさを、つまり「神の永遠の力と神性」をくみ取ることができるのである⁸。そして、それは対象の対立項である、先の第一の立脚点、すなわち、第一の弁証法にあるという⁹。すなわち、人間には自己のうちに生き生きとした内的中心 *inneres Zentrum* があり、それは対象に対する生き生きとした選択原理 *Prinzip der Auswahl* であるとともに、それは諸対象の混沌から、

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.42.

² 平野智美 (1960) *ガルディーニにおける教育学の基礎構造*, p.74.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.42-43.

⁴ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.43.

⁵ 境沢和男 (1960) *教育における実存の問題の視点*, p.21.

⁶ Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.118.

⁷ Guardini, R. (1955) *Der Gegensatz-Versuche zur einer Philosophie des Lebendig Konkreten-*, S.211.

⁸ 平山久美子 (1979) *R.ガルディーニの陶冶理論における対立(Gegensatz)概念の意義について*, p.25.

⁹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.43.

人間にとって正しい選択を行わしめる内的法則 *inneres Gesetz* である。そして、平野によれば、それは人間がよき対象を能動的に選択し得る内在的主観的要素であり、まさに「現存在を支える基底」であり、そして「最後の支え」であり、真の決断はそこからなされるという¹。従って、対象との関係においては、決して受動的になることなく、自らのうちに耕された可能性に豊かさによって、対象の本質を正しく見極めることが必要となる。これによって、人間は対象と適正な関係を保つことができ、単に有益な対象をではなく、献身を要求し得るだけの正当な権利を有する対象を選ぶことができるのである²。

従って、確かに対象には神の恩寵の秩序から逸脱したものもあり、それらが人間を脅かしもするが、そのような危機と脅威の中にあっても、人間は開かれた眼をもってその対象のなかに勇氣を持って入り込み、その特質を獲得しなくてはならない。なぜならば、平野が述べるように、それによってのみ、はじめて自己自身の真の新生を勝ち取ることができるからである³。グアルディーニによれば、個々人は「いま」「ここ」にいて、所与の事物の連関の中に存在してはいるが、周囲の現実世界は、人間の存在を脅かしもするが、同時に人間の存在とその生成を支えていると述べる⁴。

さて、現実世界において人間は、対象と対峙するが、対象それ自体も自己展開していることを考えるならば、対象との関係において生起する献身は常に一方的であるとは限らない。対象に対する「私 Ich」の献身のみでなく、「私 Ich」に対する対象の献身もあり得る。その場合、「私 Ich」が対象に対してそこに欠落した豊かさを贈与することもあるだろう。これによって、対象それ自体もより豊かに再構成され得る。そして、よりよく再構成された対象は、翻ってより高次の対象として人間により高次の要求をすることであろう。従って、対象との関係においては、相互方向の献身と贈与も予想され、そこには可能性として半ば上昇的な循環構造が見て取ることができるように思われる。ただし対象への献身が常に一定の贈与を保障し得ないため、そこには確かな連続性を認めることはできない。従って、それは常に対置における緊張関係として示される。彼はそれを「生成の第二の弁証法的緊張 *zweite dialektische Spannung*」として捉

¹ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.298.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.43.

³ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.300.

⁴ Guardini, R. (1950) *Das Ende der Neuzeit*, S.87.

えるのである¹。

やはり、人間の生成を正しく見極めるためには、そこで生の実質を営む現実の具体的世界を捨象することはできない。あたかも人間を脅かすかのように対決を迫り来る対象も、それによって自らに欠落したものを補い得る有効な契機を孕むがために、翻って人間の生成を支えてくれる。対象は、人間の存在と生成にとって重要な契機の一つである。人間の存在と生成はこのような外在的な契機との緊張関係によってこそ、外に開かれつつうちにおいて高まりゆく道程として描かれることであろう。

さて、これまで辿ってきたように、グアルディーニは、人間の生成を弁証法という思考方法によって捉えようとしてきた。もっとも、彼の用語法における弁証法は、いわゆる哲学史上において用いられているヘーゲルの流れにあるのではなく、そこにはそれらの差異の単なる統合や混合、一致が予定されているわけではない²。グアルディーニの弁証法は、相互に独立しつつも前提しあい、双方の限界を補うような深い統一 *tiefere Einheit* へと連関する対置構造をさしているのである³。そして、彼は、そのような対置という思考方法こそを現実的であると考える⁴。すなわち、それはまったく閉じた体系ではなく、むしろ生き生きとした人間存在の内的方向を映し出し、そのような対置という思考方法においてこそ、人間が自らを失うことなく超越し、そして充たされていく特有の空間を表現し得る。彼は、人間の生が、この対置における両側面、即ちその二面性 *Zwei-Seitig* においてのみ存在し得ると述べるのである⁵。そこで彼は、それらの二つの弁証法によって、人間の生成の全体構造を捉えようとする。彼は、それを「最終的な弁証法 *die Endgültige Dialektik*」⁶と表現した。そして、彼はそこに教育学的に本来的なるものをみて、次のように述べる；

教育学的に本来的なるものは、あの弁証法的な連関の展望点 *Perspektivpunkt* にこそあり、それは「対象」と「献身」という契機に対する

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.10.

² Guardini, R. (1955) *Der Gegensatz-Versuche zur einer Philosophie des Lebendig Konkreten-*, S.50.

³ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.34.

⁴ Guardini, R. (1955) *Der Gegensatz-Versuche zur einer Philosophie des Lebendig Konkreten-*, S.211.

⁵ Guardini, R. (1955) *Der Gegensatz-Versuche zur einer Philosophie des Lebendig Konkreten-*, S.91.

⁶ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.43.

新たな弁証法的連関において立ち現れる二重の関係において生き生きと見えてくるのである。即ち、教育の内在的な契機は、「像」と「邂逅」の対置においてそれ自体を構成しながら、それを超えた超越的なもの、つまりは「対象」とそれへの「献身」に対置している。まさに、教育学的に本来的なるものは、そのような系列の展望点にある。それを理解することによって、究極的な教育学的認識が得られるのである¹。

グアルディーニは、人間の生成の全体構造を、二重の弁証法の連関関係によって把握しようとする。そして、それによって人間の生成の全体が構造的に描かれていくのである。それを正しく見通し得る展望点こそが教育学的に本来的なるものである。教育学的に本来的なるものとは、まさに人間の生成への正しい視野であり、これこそが教育学的認識の本質的な拠点と言えよう。

さて、グアルディーニのこのような人間学的提起は、前述の如く、近代の教育学における人間学的認識の分断的崩壊に対する批判であったが、それは同時に、排他的な陶冶思考に方向付けられた近代の教育学の一面性に対する批判でもあった。彼は、ある決定的なこと、すなわち、当時の教育学における人間学的認識において、具体的な個々の事物に態度をとり、特定の状況に存在し、その状況を把握し、そして克服しなくてはならない、そのような具体的な個々の人間が見落とされていたことに気づいたのであった²。平野が述べるように、彼は教育学においてそれまで見落とされていたところについても正しく見極め、人間の生成の真の姿をみようとしたのである³。

ところで、グアルディーニのこのような人間学的提起は、当時の教育学界に影響を与えていくとともに、新たな論議を引き起こしていくこととなる。すなわち、それはあの二重の弁証法を構成する三つの契機の順位性の問題であった。たしかに、それは重要な問題である。桜井が述べるように、実際、当時の教育学界では、その統一方法において、おのおのの契機を等価に扱うか否かといった問題が立ち起こり、とりわけデップフォアヴァルトとクラフキの間で、およそ次のような論争が巻き起こったという⁴。デップフォアヴァルトは、それらの

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.44.

² Guardini, R. (1969) *Die Begegnung*, S.43.

³ 平野智美 (1974) *グアルディーニ*, p.294.

⁴ 桜井佳樹 (1989) *理念なき時代のビルドゥングーグアルディーニのビルドゥング論における*

の同価値的な並列性を批判し、邂逅のみを人間生成の意味と教育目標を完全に表現するものとして他の契機を第二位的な地位に置き、「教育的に本来的なもの」の規定から排除しようとした。これに対してクラフキは、デップフォアヴァルトの実存哲学的な先鋭化に潜む成熟した人間にのみ可能とされるような教育的基準性を批判し、成熟への援助に対しても教育の意味を見出し、その原理的性質の教育学動向に対する整合性をもってグアルディーニの立場を支持した。何れにせよ、それらの論議の内発的な勃興の事実は、桜井が述べるように、グアルディーニによって導かれた人間学的提起とそれらの契機が、教育学において、とりわけ人間の生成についての人間学的論議において、看過し得ない極めて重要な意味を有することの正当性を裏付けるものとして理解される¹。ちなみに、これら三つの契機の取扱いについて、彼自身は順位性の論議を留保するようなかたちで、次のように述べている；

描き出された立脚点は、その都度、三つの構造契機に依拠されることとなる。それらは、三つの教育学的可能性 *Möglichkeiten des Pädagogische* を表現するのである。ただ、それらはそれ自体で可能なのではない。そこにはそれ自体の限界に起因する不可能性が含まれている。従って各々は、他の契機に対する対置 *Gegenspiel* を必要としている。とはいっても、それらの何れかに重点を置くかについては自由である。

「像」の概念に重点を置くのか、あるいは「邂逅」に、または「献身」に置くのか、それは決断にかかっている。それによって、(教育学的な)存在と世界の構造が異なってくる²。

グアルディーニは、各々の契機の順位性については論じてはいない。これによって、彼の人間学的論議は、形式上の中立性を保持しているようにも思われる。ただし、それらの三契機の何れかが強調されることによって展望点の位置

「弁証法」の問題, p.35-37.

¹ 桜井佳樹 (1989) 理念なき時代のビルドゥングーグアルディーニのビルドゥング論における「弁証法」の問題, pp.30-31.

² Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.44-45.

引用箇所においては原典の表記に即して「像」と「邂逅」そして「献身」と訳したが、基本的には、その文意から「像」と「邂逅」そして「対象」表記が適当と思われる。

が相違し、異なった全体的調和のもとに教育学的認識が構成されていくこととなる。しかし、その何処に重点を置こうとも、必然的に他の二契機を随伴し、それらに少なからず依存する。この重点の調和と均衡によって教育学の内実が構成されていくこととなる。彼はその人間学的論議の中立性において、そのような変動の可能性を保障しているのである。

そこで、グアルディーニによって提起された人間の生成の総体を、原型理論として中立的に構造化してみたい。まず、それらの構成上の三契機を等価に位置づけることとする。これによって、人間の生成についての理論構成は、さしあたり二つの弁証法が相対的に対置されながら、調和が保たれている状態が想定されていく。ここから、平山が述べるように、人間の生成の総体は、その三契機を各々の点とする三角形の連関として描かれ、さらにはそれらの二重の弁証法を正しく眺望し得る点を頂点とした三角錐が構成されていく¹。すなわち、その底面の三角形は、第一の弁証法を底辺とし、第二の弁証法を高さとして構成される。それは、まさに三つの契機から構成される三角形であり、双方の対置依存関係をも明示する。そして、その底辺においては、可能態から現実態へと拡がりゆく生成における検証と克服という内在的緊張関係、さらにはその高さにおいては、選択と献身という外在的緊張関係とともに相互方向的な贈与という外在的緊張関係が明示されることであろう。

さらに、三点とそれらの対置的で相互補完的な連関を正しく見通し得る展望点から、人間の具体的な生の全体性 *Totalität des konkreten Lebens* の真実が明瞭に映じてくる²。グアルディーニは、人間の全ての生を生成という形式から捉えようとしていたことが想起させられる。この展望点こそが、人間の生成の真の姿を照射し得るのである。教育学は、この展望点から人間の生成の総体を普く射程に包括し得る、本質的な視野を得ることとなろう。これによって、グアルディーニの「教育的に本質的なもの」の最終的な規定へと到達するのである。彼は、次のように述べる；

ここには、人間の生の全体に対する確かさがある。また、ここには人間の生の個別の瞬間あるいは独自の状況に対する確かさもある。これ以上のこと

¹ 平山久美子(1979) R.グアルディーニの陶冶理論における対立(Gegensatz)概念の意義について、p.22-23.

² Guardini, R. (1959) Grundlegung der Bildungslehre, S.45.

はもはや言い得ない。すなわち、ここにのみ、教育学的に本質的なものの規定 *Bestimmung* を論ずることができるのである¹。

グアルディーニは、このような人間学的論議によって、人間の存在と生成の総体を捉えようとした。平山は、彼の明示したこのような広大な理論を、現実世界において無限を求めて生きる有限なる人間の存在と生の現実を、まず根底から捉え、その存在と生成の本質を一步一步探究しつつ構築した手堅い理論であると評価する²。そして、桜井は、彼のそのような論議に、現実世界において生を押し進め、そして状況において克服的・創造的に生成する、そのような人間の生成のダイナミクスについての鋭敏な熟慮をみるのである³。ここに、グアルディーニの人間学的論議の、その確固たる学的有効性が認められるのではないだろうか。教育学はこれによって人間の生成の総体を把握することができ、人間形成理論の構築に確かな基礎を提示し得ることとなる。

これまでグアルディーニの生成論を辿ってきた。これにもとづいて、シュプランガーの生成論議との対照を試みてみたい。シュプランガーとグアルディーニは、ほぼ同一世界で同じ時を過ごしてきたようであるが、属する学派も異なれば、厳密な意味での専門領域も相違する。そうではあるが、彼らの人間学的論議は、実に人間の本質とその生成についての学理論的探究であり、そこに完全なる同一性が認められるわけではないが、そこには幾つかの共通する論点を看とることができる。それは、単なる類似というよりは、各々の人間生成論議の重要な構成契機でありながらも、そこには、双方の個別理論に留まることなく、そこを超えて相互に引き合い、そして結びつき、やがて確かな論点を形成しそうな親和性が認められるように思われる。ここではシュプランガーとグアルディーニの人間学的論議に窺われる主要な共通点に目を向けてみたい。

シュプランガーとグアルディーニの生成論議にみられる第一の共通点は、人間の存在形成の可能性に対する思慮にみられる。とりわけ、それは存在形成の可能性が先験的に確定的・固定的なものではなく、実に形成的・上昇的である

¹ Guardini, R. (1959) *Grundlegung der Bildungslehre*, S.45.

² 平山久美子 (1979) R.グアルディーニの陶冶理論における対立(*Gegensatz*)概念の意義について, p.23.

³ 桜井佳樹 (1989) 理念なき時代のビルドゥングーグアルディーニのビルドゥング論における「弁証法」の問題, p.33.

ところに焦点が当てられている。シュプランガーはその人間学的論議において、いわゆる精神という視座を設定し、そこから存在形成の可能性の価値形成的な高まりを描いた。すなわち、人間の存在形成の可能性は、その精神による価値の受容によって、価値形成的にどこまでも高まりゆくという。それは本来の実存ともいわゆる自己とも、そしてうちなる神とも呼ばれているものであった。そしてグアルディーニはその人間生成論議において、像という視座を設定し、そこから、精神の創造による像の高まりを描いた。すなわち、像はうちなる存在形成の可能性の総体とほぼ同値であり、その発動力である精神の創造によって、その存在のうちに神性を育みながら神性の領野へと高まりゆく。ここから、双方の人間生成論議は、まず、人間が、その存在形成の可能性において、普遍の領野へとどこまでも高まりゆく、そのような生成的な存在であることに集約されていくことであろう。これらから、シュプランガーの生成論はグアルディーニによって補強され、ここから、生成における高まりの非限定性、すなわち、どこまでも高まりゆく存在形成の可能性という形式が導かれるように思われる。

次いで、シュプランガーとグアルディーニの生成論議にみられる第二の共通点も、人間の存在形成の可能性に対する思慮にみられるが、特にここでは、その高まりの過程における不可欠な要素に焦点があてられていく。まずシュプランガーは、価値形成の道程が、決して安易なものではなく、苦闘と努力、そして克服によって進みゆくものであることを示唆した。すなわち、それは独力で、そして自らの努力で一步一步そこを苦しみながらも前進的に歩みゆく道程であるという。そして、グアルディーニも、像の高まりが、これまた決して安易なものではないことを示した。それはまさに現実世界において自らに迫り来る対象との対決において苦しくも努め、それを通して、その対象の本質を獲得しながら像がより豊かに高まりゆくという。実に、シュプランガーとグアルディーニによって、人間の存在形成の可能性の高まりにおいては、その過程や途上での苦闘や努力、そして克服こそが重要で不可欠であることに想い導かれていく。すなわち、双方の人間学的論議のこの共通点は、ここでは人間の存在形成の可能性の高まりには、全く安穩としたものではなく、むしろ正当な苦しみとそこでの努めこそが不可欠であることに集約されよう。従って、双方の人間生成論議には、ロマンティックな向上ではない、むしろ日々を努め、闘いながら苦しくも先へと歩みを進める、そのような勇猛な前進への注視が見てとれるように思われる。これらから、シュプランガーの生成論はグアルディーニによって補

強され、ここから、生成における勇猛なる前進性、すなわち、自らの能動的な努めによって苦難を乗り越え、それによってより豊かに高まりゆく存在形成の可能性という形式が導かれるように思われる。

さらに、シュプランガーとグアルディーニの生成論議にみられる第三の共通点は、人間の存在形成の可能性の外界との生産的關係に対する思慮にみられる。シュプランガーは、うちなる価値形成が内的に完結するものではないことを思念している。すなわち、人間がそれまで築きあげてきた独自の価値世界は、常に外界と対峙してあり、そこでの対決・交渉を通じてこそ新たな価値契機が獲得され、それを通じて、独自の価値世界が発展的に構成されていく。従って、人間の価値形成的な高まりは、決して自閉的で内部完結的ではない、むしろ外界との交渉を通じた発展的なものであるという。そして、グアルディーニは、像の高まりが、外界にある多様な対象との対決を通じてこそ可能であることを思念している。すなわち、そこでは、現実世界において対決を迫り来る多様な対象によって、それまで築き上げられたうちなる可能性が試され、そこでの戦いを通じた創造的な克服によって対象の本質を獲得し、それによって存在形成の可能性の混沌が、より豊かに耕されていくという。従って、双方の人間学的論議には、全く内的完結的ではない、そして予定調和的ではない、極めて創造的な開放性への注視がみてとれるように思われる。これらから、シュプランガーの生成論はグアルディーニによって補強され、ここから、生成における外界への開放性、すなわち、外へと開かれている存在形成の可能性という形式が導かれるように思われる。

加えて、シュプランガーとグアルディーニの生成論議にみられる第四の共通点は、生成における人格的生成の重要性である。シュプランガーも、生成を闘いに喩え、そこにおいて首尾よく勝利をおさめたときには、大いに誇らしい現象、すなわち、そこに確固たる人格が達成されると述べていた¹。さらには、彼は、生成がそのような自己を楽しく享受しえるような完成した人格を目的とすると述べていた²。そして、グアルディーニにおいては、現実的状况における実存の成就において人格へと生成するという。邂逅という状況を能動的に乗り越えようとするところにおいて、自らの泉から真なるなにものかが湧き起こり、現存在を超えて人格が成就する。この人格こそが、存在の本質の実現であると

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.19.

² Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrebildung, S.6

ともに、これまでみなかった自己の実現である。生成は、基本的には存在の自己運動であるにせよ、教育学においては、やはり人格という思考方法との関わりが重要となってくるように思われる。ただの生成ではなく、人格への生成、ここにシュプランガーとガアルディーニの教育学的焦点が窺われる。これらから、シュプランガーの生成論はガアルディーニによって補強され、ここから、生成における本質の実現と、それによる人格的生成という形式が導かれるように思われる。

そして、シュプランガーとガアルディーニの生成論議にみられる第五の共通点は、人間存在の二重性と実存的生成の非連続的性質である。シュプランガーにおいては、その実存哲学的な人間存在論において、人間存在を存在形成の可能性と自己実現としての人格という二重性から捉え、そこに存在形成の往還運動をみていた。しかしながら、この往還運動は、決して安易な途ではなく、存在形成を賭けた闘いに喩えられていた。そこで勝利すれば、そこに人格が達成される。そして、そこでの価値や意味の契機は、やがて存在形成の可能性へと還元され、これによってそこがさらに豊かに耕されていく。これによってさらに豊かに高まった存在形成の可能性は、さらに高次の人格への到達を可能的に保証していく。したがって、そこには相互規定的で螺旋的な循環がみとめられる。ガアルディーニも、人間存在を像と邂逅に生起する存在形成、つまり人格への生成との往還運動をみとめ、これも存在形成の闘いとして自らの真性が吟味され、それを創造的に克服するとき人格が成就する。そしてその人格において在られた価値や意味は、やがては人間存在の根本経験の一部となっていく、存在形成の可能性へと算入されていく。このような個別経験の質は必ずそのうちなる存在形成の可能性へと立ち還り、「新たなもの」の生成の可能性に組み込まれていく。像の高まりは、邂逅における人格的実存を基底的に支え、人格的実存はそこから新たな契機を携えて像に立ち還り、そこを豊かに耕し、その存在形成の可能性を高めていく。そこには、単なる往還ではなく、相互規定的な螺旋的循環をみることができる。従って、シュプランガーもガアルディーニも、生成の内的な往還運動は、全く順風な直線的・段階的ではない、むしろ相互規定的で非連続的な螺旋的循環過程としてみている。これらから、シュプランガーの生成論はガアルディーニによって補強され、ここから、人間存在の二重性の相互規定的循環性と存在形成の螺旋的な循環運動にみる非連続性という形式が導かれるように思われる。

以上、シュプランガーとグアルディーニの人間生成論議に窺われる共通点を探ってきた。シュプランガーの生成論は、グアルディーニによって、少なくとも先に挙げた五点について補強され、そこに一定の妥当性と正当性を認めることができるように思われる。

さて、シュプランガーの生成論の教育学的な妥当性と正当性の検討のために、グアルディーニに続いて、デップフォアヴァルトの生成論議を一瞥しておきたい。デップフォアヴァルトはさきにみたように、実存哲学的教育学のみならず、いわゆる教育人間学と呼ばれる思想的潮流にも位置する。実存哲学的教育学の思考方向と教育人間学の探究方向の交点に、生成という思考方法が見いだし得ることは、事後的に考えるならば、比較的、了解しやすい事態である。逆に見れば、生成という思考方向は、その双方の結束点としても理解できよう。ただ、デップフォアヴァルトの思考過程からすれば、何よりも人間学的な問題設定が先行している。

まず、デップフォアヴァルトは、教育の本質についての問いは、人間の本質についての理解において極められると思念し、早期より人間学的問題設定を提起した¹。デップフォアヴァルトの人間学的営為は、まさに人間存在の本質を問い、その全体性を追究していく教育学的な営為であり、人間学的問題設定を真正面から捉え直し、それを教育学的問題として正しく位置づけ、それに挑んでいこうとするものである。

ところが、やはり人間存在の本質やその全体は究め尽くしがたい。人間は多様な存在を呈し、その生の諸現象は瞬間から瞬間へとうつりゆく。そのままでは自ずと教育学における人間学的営為が困難を極めることは疑いない。それではデップフォアヴァルトはどのように人間存在の本質へと切り込み、どのようにその全体を見きわめようとしたのであろうか。氏家は、これについてのデップフォアヴァルトの推慮の過程を次のようにまとめる²。すなわち、確かに人間は経験的には「究め尽くし難い」としても、究め尽し得ぬ多様さを可能とする内的構造については、ある形式的な不変性を持ち得る。それはまさに人間存在の先験的な形式性である。これによって人間の多様で無秩序にみえる諸の諸経験も、その多様性が分断的に崩壊することなく、存在の全体において内的連関を得ることができ、人間存在はその全体性を保ち得ることとなる。このような

¹ Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, S.360.

² 氏家重信 (1999) *教育人間学の諸相—その多様性と統一性—*, pp.177-181.

見地に立てば、人間存在において多様性と統一性は矛盾なく同居し得るはずである。そこで、デップフォアヴァルトは、次のように思念した；

人間存在というものは、教育の全ての構成要素の基底にある拘束的な同一性として探し求めていた公理的な共通性である。それはまさにアーチ型の連関であり、そこではそれぞれが互いに連関する。それは内的な総合的統一性であり、人間の全体を成立せしめ、そこにそのような連関の合目的性を必然的なものとして与える。まさにそれは可能性の内的根拠であり、人間の現存在に先立って存在するのである¹。

すなわちデップフォアヴァルトは、人間存在の先験的な公理を、可能性の内的根拠にみる。そして、その構造を内的な総合的統一性としてのアーチ型の連関の総体として捉える。それが多様に現象する人間の存在と生の内的根拠である。彼はそこに人間存在の形式的な普遍性をみるのである。これによって人間存在は、その究め尽しがたい生の諸経験によって分断的に崩壊することなく、その全体性を保つことができる。それでは、人間存在のこのような内的根拠はどのように説明されるのであろうか。デップフォアヴァルトは、次のように述べる；

さしあたり個々が完全に孤立しそして別個に存するところの可能性の諸条件において、未だ究明され得ない可能性の根底に秘められた諸根拠は、おそらくは収斂し、そして重層するのではないか？そして、それらはやがてアーチ型を成し、包括的で統一的な可能性についての第一根拠 *Ernst Grunde* に収束するのである²。

デップフォアヴァルトは、人間存在の総体における可能性とその内的根拠の連関を重層的に捉える。すなわち、それは表層から深層へと集約するような形で重層し、アーチ型の連関を形成する。このような重層構造においては可能性の内的根拠は次第に収斂し、やがては人間存在の可能性として「第一根拠」へと集約されていく。それによって、人間の存在と生の諸現象は、次のように説

¹ Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, S.286.

² Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*, S.1007.

明されていく。すなわち、人間存在の根源にある「第一根拠」は可能性の混沌とした全体であり、そこから所与の状況に応じて一定の方向性と質を有する可能性が湧き起こる。それらは多くの内的連関の拘束を経て、やがてアーチ型の重層構造のその表層に具体的な生として現象する。それはまさに現実世界における人間の存在とその実質的な生の形成、すなわち存在形成 *Daseingestaltung* の構造的な総体である。ここに、人間存在における第一根拠と現存在の二重性をみることができよう。

さて、人間の現存在は、このアーチ型の表層に顕現した具体的生の諸経験である。従って、人間はその存在のうちに第一根拠を存在形成の可能性として秘めながら、実際はこのアーチ上の表層に現存在を形成しながら具体的な生を推し進めている。そして、そのようにして表層的に実現された生の諸現象は、そこで得られた価値契機を伴いながら、その表層から深層へと立ち還っていく。この価値契機等はその表層から深層へと染み込んでいき、やがては人間存在の根源的な第一根拠へと収斂していく。これによってこの第一根拠は、新たな価値契機を取り込むようなかたちで、価値形成的に再構成されていく。そのような第一根拠こそが、人間の存在の基底にある根源的な中核原因であり、人間存在の根源的な拘束的中心なのである¹。人間はそこから具体的な生をその存在につくりあげていく。

ゲルナーによれば、デップフォアヴァルトは、まさにこのような人間存在の重層構造によって、人間存在の全体を見通そうとしたのである²。なるほど人間存在をそのような構造から捉えることによって、人間学的営為は、可視的な生の経験的多様性に惑わされることなく、人間を主体的現実性 *subjektive Aktualität* として全体的・統一的に把握することができるようになるのである³。

さて、デップフォアヴァルトは、自らの人間学的営為において、人間存在を内的連関の総体として捉え、それをアーチ型の重層構造として表現した。これによって、人間存在に立ち現れる生の全ては、普くその構造において統一的に捉えられていく。それはまさに存在形成という出来事である。これによって人間存在は、この存在形成という出来事、すなわち可能性としての第一根拠とそこから立ち起こる生の諸経験や現存在の諸形式との内的連関から読まれていく

¹ Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, S.1010.

² Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, S.109.

³ Döpp-Vorwald, H. (1967) Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, S.321.

こととなろう。それでは、そのような思考形式において、人間の本質についての問いはどのような方向を辿っていくのであろうか。

デップフォアヴァルトは、人間の本質がその必然的な内的・体系的な基礎付け連関の在り方から理解されると考えた¹。従って、人間の本質についての論議において、まずその存在の第一根拠に秘められた本質的・構成的契機に目を向け、そこから内的連関の在り方を問わなければならない。しかしながら、この第一根拠は存在の表層に立ち起こる諸経験によって価値形成的に再構成されていく。従って、そこに本質的・構成的契機を探しても、それは不断に再構成されてゆくものという特徴以外には、本質を特定できない。第一根拠も、固定的なものではなく、常に耕されそして育ちゆく。そして、それは自らが現存在における諸経験において獲得し得た価値契機から構成される混沌であり、先験的なものではない。自らが作りあげたものである。そして、それが現存在として実現されていく。従って、人間の本質とはそのような第一根拠の実現にみる以外に手だてはない。ここで再びサルトルの「人間は自らつくるところのもの以外の何ものでもない」²が想起させられる。これによって、人間の本質についての論議は、存在形成という出来事、すなわち第一根拠の実現形式へと移行していく。すなわち、そこでは固定的・要素的なものに目を奪われることなく、人間存在においてその第一根拠に秘められた本質的・構成的契機がその存在の表層に実現されていくような存在のありかたに着目されていくこととなる。それが生成 **Werden** であつた。彼は、次のように述べる；

人間の本質やその自然なるものが、それが自己としてあるいは主体として問われるとき、自己意識が進められていく必然的な形式のようなものではなく、むしろ人間が生成 **Werden** を通じて自らの本来の姿になりゆく、そのような見解が意味を持つのである。人間の本質というものは、決して死せるもの、動かぬもの、事物や実体の意味における固定的な不変ではなくて、むしろ人間がその存在に自らの本質をいきいきと実現していくところにある³。

たしかに、人間は、ただ単に生理的・心理的な欲求やうちなる意識にのみ動

¹ Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung.*, S.274.

² Sartre, J.P. (1968) *実存主義とは何か*, p.17.

³ Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, S.341.

かされているわけではない。そして、人間は固定的で確定した存在形式を恒常的に保っているわけではなく、そこには存在形成が動的に、そして経験的に繰り返されている。ところが、誰しもがその存在の基底に独自の存在形成の可能性を胎動しているとしても、現実世界にある人々は、そのような本質の豊かさをうちに秘めながらも、日常的な束縛や連関に制約されながら現存在 *Dasein* を多様に呈している。多様な内的連関を経て表層に立ち現れる可視的・経験的な生の諸現象は、その独自の第一根拠に秘められた本質的可能性の全体と必ずしも同値であるとは限らない。すなわち、可能性がそこに秘められているとしても、それが存在形成において常に現実のものとして実現されるとは限らない。実に、人間存在の根底にある存在形成の可能性には、それまでの過程において育まれてきた価値や意味が可能性の混沌として存在し、その豊かさは現存在を遙かに凌ぐ。デップフォアヴァルトは、人間の本質を、その存在において自らの本来の姿となること、すなわち生成にみたのである。そしてそれは単なる生成ではなく、自己実現としての生成である。

さて、現存在が第一根拠の実現であるにせよ、それは現実世界のさまざまな制約を受けている。従って、現存在は必ずしも第一根拠と同値であるとは限らない。むしろそれが乖離していることの方が多いかもかもしれない。そこで、存在の根底にある第一根拠に秘められた本質的・構成的契機がその存在に実現されていくような存在形成が求められる。そのためには本質が疎外されている現存在に留まるのではなく、それを乗り越えなくてはならない。人間は現存在を乗り越えることによって、自らの真なる姿をその存在に実現する。その時、そこに秘められていた価値や意味が具体的な生の形式としてその存在に実現されていく。そして、その瞬間に人間は独自の自らの本来の姿へと飛翔し、ようやく真の自己へと到達する。人間は、生成によってようやく自己の本質が実現されるのである。そして、人間はそこで自らの本質的な豊かさを享受することができるのである。

従って、デップフォアヴァルトが着目した生成とは、存在のうちなる可能性が豊かに実現されていくような、自己実現としての存在形成である。それは、まさに存在形成の究極的な形式といえる。デップフォアヴァルトは、このような生成を、特定の、人間の実存的生成 *Existenzwerdung des Menschen* と表現している¹。

¹ Döpp-Vorwald, H. (1969) Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie, S.47.

それでは、デップフォアヴァルトによって特定された、そのような実存的生成はいかにして可能となるのであろうか。おそらく徒に時を過ごしていても、それは簡単に成就し得ない。そして、それは日常的で無為な存在形成とは明確に峻別されることであろう。そこで、デップフォアヴァルトは、そのような自らの本質を実現するような生の形式を特定し、「人間の自己自身についての経験 *Erfahrung des Menschen von sich selbst*」と表現する¹。人間は、そこにおいてようやく自らの本質やその豊かさを知り、そして経験することができ、それによって自らの存在の真意に到達することができる。それ故に、デップフォアヴァルトは、そこに「人間存在がその最奥において何であり、そして何を意味するのか」を解き明かす鍵を認めるのである²。そして、デップフォアヴァルトはこの後、同一文献においてそれを改めて「人間的な自己経験 *menschlichen Selbsterfahrung*」という名辞で括り、それをもって人間の本質を、生成というありかたから規定していく。デップフォアヴァルトは、次のように述べる；

人々のそのような人間的な自己経験という根源的な出来事は、簡潔にまとめるならば、人間の内的超越と呼ぶことができるだろう。実に、人々は誰しもがまず自己の問題に直面しており、従って現存在に満足せずに、常にその存在の深まりにおいて不安を感じている。それ故に、人間は、その所与としての現存在を超えて、全き自己実現を得ようと努めざるを得ないのである。すなわち、人間は本質的にそのような生成的な存在であり、自らを乗り越えていく生成の道程にある旅人なのである。そうでなければ、自己の問題に直面しているという形成不安の存在状況は、やがて安直な安静を得て、人間はその本質から抜け落ちてしまうだろう。

ただし、生成の道程において、そのような超越が向かうべきもの、すなわちその目標は、究極的には決して確定的ではあり得ない。確かなことは、むしろ存在のうちにある形成動機である。それは、存在形成における絶対当為への動機であり、それこそが人間を常に新たなる存在＝意味探究の途へとつげさせてくれるのである³。

¹ Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*, S.1008.

² Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*, S.1008.

³ Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*, S.1009.

たしかに、人々は誰しもが自らの存在の在り方に無関心ではいられない。ところが人は通常、誰しもが現実世界のなかで多少なりとも日常的な束縛や制約を受け、そこで現存在を呈している。とりたてて疎外されてはいないにせよ、そこでは自らの本質は存在の根底に秘められたままで、その豊かさを現実的に享受することはできない。考えてみれば、存在形成の可能性に秘められた本質や構成契機が何ら制約されることなしに、その存在に実現されることはおそらく稀なことであろう。現実世界における人々の現存在は、その内的連関や可能性の諸条件等の制約から、およそその本質の豊かさとかけ離れた様相を呈していることの方が多い。すなわち、平素の日常において、人間のうちなる本質や豊かさは、そのような現存在に埋没していることが多く、たとえ自らがそれを予感していたとしても、それが現実のものとして実現されない限り、それを享受することができない。

従って、人々は往々にして現存在に満足することができず、その根底においては常に形成不安を抱いているのかもしれない。実に、人間存在において現存在とうちなる真の自己が著しく乖離した場合、おそらく自らの内的な同一性が揺らぎ、極めて不安定な人格構造となるであろう。そうであるならば、人々はその独自の存在形成において、常に同一性の危機に晒されているのかもしれない。やはり人間はその存在の最奥において、常に自己の本質と同一であることを欲し、そこにおいて真の自己を求めているのではないだろうか。そして、人々は誰しもが、その存在において真の自己を享受し、それを現実のものとして経験したいのではないだろうか。それを経験することこそ、デップフォアヴァルトがいう人間的な自己経験である。人間は、日常において現存在に埋没しているとしても、そのような人間的な自己経験によって、現存在の束縛を超え、うちなる本質を自らの実現することができる¹。まさに自己経験は、自己実現への道といえる。

さて、デップフォアヴァルトは、自らの生成論議において、自己経験とそれによる自己実現に注視し、そこから人間を常に自己を乗り越えていく生成の道程の旅人に喩える。まさに自己経験は存在のうちにおいて自らを乗り越えていく、そのような内的超越にほかならない。そして、そこに人間の本質があるならば、人間はその存在において、なるほど常に自己実現を求めながら道の途上にある生成的な存在といえよう。

¹ Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie, S.1010.

それではデップフォアヴァルトが述べるように、人間が本質的にそのような生成的な存在であるならば、人間はその生成の道程をどこまで歩み進んでいくのであろうか。実に、そのような生成の道程においては、現存在を超えて進みゆく先は定かではない。果たして、人間はそのような内的超越を繰り返しながら、どこへ向かおうとするのであろうか。

デップフォアヴァルトは、それを絶対当為とする。絶対当為とは、究極的な価値として人間に当為として迫るもの、たとえば究極的価値としての神を指し示すだろう。そして、それこそが人間の生成に方向を与えてくれる。すなわち、人間の生成の道程には、完結し得ない絶対当為への求心性がある。そうであるならば、おそらく人間は、絶対当為へ向かって独自の生成の道程をどこまでも歩み進む生成的な存在である。

それではデップフォアヴァルトが述べるように、人間が本質的にそのような絶対当為へ向かう生成的な存在であるならば、人間はその生成の道程をどのようにして歩み進んでいくのであろうか。デップフォアヴァルトは人間の生成に、連続的に進みゆく過程 *kontinuierlich fortschreitende Prozesse* と非連続的な過程、つまり人間生成の非連続的な構造 *diskontinuierlichen Struktur* を認める¹。人間生成における連続的な過程とは、一歩ずつ連続的・段階的にそして発展的につくりあげられていく過程であり、その非連続的な過程とは、非本来的な現存在に埋没している人間が、それを突き破って真の自己や本来性を獲得していく実存化の過程である²。

まず、人間の生成における連続的な過程をみていきたい。デップフォアヴァルトに従えば、人間の生成において、たとえば、能力や可能性は、何らかの方法で目標に向かって段階的・連続的につくりあげられていくものであるという³。従って、人間の諸能力の形成や開発や文化の内面化等は、人間の生成の道程においては同一の連続線上にある。

ところが、人間の生成において、生物的なものや文化的なもの、そして精神的なものが連続的・段階的に生成されてゆくとしても、実のところ、その実存的生成はそれの連続線上にあるわけではない⁴。それは内在的な可能性をその存

¹ Döpp-Vorwald, H. (1969) Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie, S.47.

² 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.53.

³ Döpp-Vorwald, H. (1969) Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie, S.47.

⁴ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.53.

在において人格的に実現していくことである。従って、第一の過程において耕された可能性は豊かさの萌芽であり、第二の過程はまさにそれを高く純化し、その存在において実質的に開花させていくことに他ならない。人間の生やその生成において、実存の諸現象はまさに非連続的であって、突発的にそして瞬間的に実現され、そして瞬間的に消滅しゆく¹。それは躍動的で緊迫した、そして現実的な非連続性 *Diskontinuität* なのである²。それ故に、この生成の形式は、先の連続的・段階的生成と次元を異にして扱われなくてはならない。ここから、この人間の生成における実存的生成は、改めて第二の非連続的過程として捉えられていく。

従って、デップフォアヴァルトは、人間の生成にこのような二つの過程を見いだした。そして、人間生成において、第一の過程は、第二の過程の基礎条件となる³。人間生成の非連続的過程は、連続的過程の統一の実現の可能性として常に開かれている。従って、人は誰しもが現存在の如何に関わらず、その生成において常に自らの可能性にみあった実存へと開かれているのである。そこで、デップフォアヴァルトは、そこにおいてみられる非連続的な過程を、人間の固有の自己存在 *eigentliche Selbstsein des Menschen* であると説明する⁴。これが先にみたデップフォアヴァルトの人間の実存的生成である。先に見たように、この人間の実存的生成とは、非本来的な現存在に埋没している人間が、真の本来性を獲得していく実存化の過程を意味する⁵。そのうえで、デップフォアヴァルトはこの人間の生成の非連続的な過程に対する教育を「本来的教育 *eigentlichen Erziehung*」と呼ぶのである⁶。そして、デップフォアヴァルトはこの非連続的な過程に対する教育を教育の根源的で究極的なものとして最重要視して、連続的過程をその不可欠な条件と位置づけるのである⁷。

さて、人間は、生成において連続的な過程と非連続的な過程を歩み進む。ところが人間のそのような生成の歩みは、必ずしも簡単で安易なものではない。

¹ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.15.

² Döpp-Vorwald, H. (1969) *Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie*, S.47.

³ 平野智美 (1979) *実存と人間形成*, p.53.

⁴ Döpp-Vorwald, H. (1969) *Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie*, S.47.

⁵ 平野智美 (1979) *実存と人間形成*, p.53.

⁶ Döpp-Vorwald, H. (1969) *Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie*, S.47.

⁷ Döpp-Vorwald, H. (1969) *Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie*, S.47.

考えてみると、そのような自己経験あるいは内的超越が人間の生成において極めて決定的な契機であるとしても、それはおそらく瞬間的に成就しつつも、やがては儚くも崩れ去ってしまう。そして人間は常に現存在へと立ち返され、再び不満と不安のまっただ中へと突き落とされる。そして、そこにあって自己経験を有意義たらしめた特有の価値契機も、次なる瞬間には暗中へと消え去ってしまうかもしれない。すなわち、いかにその自己経験が有意義であったとしても、そこで得られた価値契機も実存を失した瞬間に霧散してしまうおそれがある。無の積み重ねは、しょせん無に過ぎない。これではいつまでたっても、人間は絶対当為や真なるもの、あるいは全きものに向かって前進的に歩みを進めることができないように思われてしまう。

ところが、存在の表層においてなされた諸経験は、そこで獲得された価値契機を伴って、あの重層的なアーチ構造に染み込み、それらが次第に収斂して新たな構成契機としてそこに還元されていき、それによってその存在の根底においてより高次の「第一根拠」が再構成されていく。それはよき生の諸経験によって価値形成的に高まりゆく存在形成の可能性である。まさにそれは存在形成の核であり、固定的・確定的・完結的なものではなく、それ自体も再構成を繰り返しつつ、高まっていく。換言するならば、この存在形成の可能性も、常に価値的に高まりゆく道程の途上にある。そして、このような「第一根拠」の高まりは、やがて人間存在の連続的・発展的過程に算入されていく¹。人間は、このような生成の連続的過程によって、独自の存在形成の可能性を高めていくのである。

そして、そのように高まりいたった存在形成の可能性は、より高次の生成を可能としつつも、ひとまずその存在の根底に秘められていく。この新たな存在形成の可能性によって、人は非連続的な過程へと開かれていき、あらたな実存的生成の途につくことができる。そして、このように高まりゆく存在形成の可能性が、新たな生成の目的として、自己実現を迫るのである。人間はこれによって自らを可能的に乗り越え、独自の生成の道程を、さらにその先へと前進的に歩み進む可能性を得ることができるのである。それは直線的な道ではなく、むしろ螺旋的に高まりゆく道といえよう。

このように考えるならば、自己経験とは、人間の生成において決定的な契機であるとともに、やがて独自の生成の道程においてその先の生成へと可能的に

¹ Döpp-Vorwald, H. (1969) Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie, S.47.

つながっていく。つまり自己経験は、自己実現への道であるのみならず、人間をその先の生成、すなわちより高次の意味探究的な生成へと導いてくれる。これによって、人間はその独自の生成の道程において、その先へと歩みを進めゆくことができる。そして、これによってこそ、人間はさらにより高き意味へと開かれていくのである。まさに存在形成の可能性の高まりは、人間によりよき生を可能性として約束してくれることであろう。

デップフォアヴァルトの人間学的論議からみれば、人間は常に現存在を内的に超越することによって進みゆく生成の道程の途上でありながらも、それによって常に新たな存在＝意味探究の途へとつかされているのである。それ故に、人間の生成の道程とその歩みは、常に新たな存在＝意味の探究となるのである。まさにデップフォアヴァルトが着目した生成とは、単なる生物的・形態的な変化・成長ではなく、内的超越による意味探究的で価値実現的な前進的な歩み、あるいは上昇的な高まりといえよう。

なるほど、デップフォアヴァルトのこれまでの生成論議は、人間が常に自己実現を希い、存在のうちに生まれそして秘められた真なる豊かさをその存在に実質的な生として実現していこうとする、そのような意味探究的な生成の形式を照射してくれる。実に、そのような人間学的な照明のもとでは、人間は常に豊かさを求め、そして豊かさに呼びかけられながら、遙かなる生成の道程を歩み進んでいく、そのような生成的存在として映じてくる。従って、ここに到っては、まさに人間は、常に意味探究的な遙かなる生成の道程の途上にあることに思い到らせられる。もっともシュプランガーならば、それを価値探究的な生成の道程と言いまわすであろうが¹。デップフォアヴァルトは、ここにこそ、教育学が全ての明示された連関に従って、人間の本質を開示していくことができるような「アルキメデスの点 archimedischen Punkt」をみるのである²。

さて、ここまでデップフォアヴァルトの生成論を辿ってきた。このデップフォアヴァルトの生成論は、基本的には、シュプランガーのそれと近似であり、そこには四つの主要な共通点がみとめられる。第一の共通点は、生成の方向性である。シュプランガーとデップフォアヴァルトも、生成を不断の探究の道程として捉えている。まさにデップフォアヴァルトにおける生成は、単なる生物学的なものではなく、絶対当為へ向かう意味探究的・価値実現的な前進的な歩み

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.338.

² Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*, S.1009.

に喩えられる。シュプランガーも、人間の存在を最高の価値や究極的な意味を求めていく不断の探究として捉えている¹。先の述べたように、絶対当為とは、究極的な価値として人間に当為として迫るもの、たとえば究極的価値としての神などを指し示すだろう。そうであるならば、シュプランガーとデップフォアヴァルトにおける生成の方向性は、究極的な価値や意味といった究極的な豊かさに集約されていくだろう。これによって、シュプランガーの生成論はデップフォアヴァルトによって補強され、ここから、生成を絶対的な価値や究極的な意味といった究極的な豊かさへと向かう不断の探究の道程として捉えるという思考形式が導かれてくるであろう。

次いで、デップフォアヴァルトの生成論とシュプランガーの生成論にみる第二の共通点は、存在の二重性と生成における課題としての自己実現である。シュプランガーもデップフォアヴァルトも人間存在を存在形成の可能性と現存在という二重構造で捉えている。そのうえでデップフォアヴァルトにおける生成は、その途上にありながらも、常に自らの本来の姿になりゆくこと、つまり人間がその存在に自らの本質をいきいきと実現していくことにあった。シュプランガーも人間の生の本来のありかたを、自らのうちにある豊かな本質を、内面から自由に湧き起こさせ、それを自らの生において享受し、全うし、それを生き抜くところにみとめる²。そして、シュプランガーのゲーテ研究においては、人間存在は、高まりへの課題、自己実現への課題、それへの努力を課せられた存在として捉えられたことが想起させられる。すなわち、人間にはその存在のうちには、本質的な中核 *Wesenskernes* が存在する。そして、それは固定的不変的ではなく、常に変化・発展していく。従って、シュプランガーはゲーテ研究を通して、人間の生成を、それぞれの発展しゆく本質的な中核の実現、すなわち自己実現の過程として描いていた。デップフォアヴァルトによれば、人間は、現存在と自己の本質との乖離によって存在の深まりにおいて不安と不満を感じていが故に、その所与としての現存在を超えて、全き自己実現を得ようと努めざるを得ないと述べていた。人は常に真の自己の探究とそれとの同一性の成就に課せられている。デップフォアヴァルトとシュプランガーのみた生成とは、自己実現に課せられた生成であった。シュプランガーの生成論はデップフォアヴァルトによって補強され、ここから、自己実現に課せられた生成という思考

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.44.

² Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.161.

形式が導かれてくるであろう。

さらに、デップフォアヴァルトの生成論とシュプランガーの生成論にみる第三の共通点は、生成の動因としての体験である。生成は神が与えるものではなく、自らが自らの力でその先へと歩みゆくものである。従って、そこには内的超越のためのまさに内面的な出来事が必要とされる。デップフォアヴァルトはそれを自己経験とした。シュプランガーにおいて、それは価値体験に相当するだろう。人間は、現実世界において同一性の危機にさらされている現存在を自らの力で乗り越えることで、自らの存在の真意に到達することができる。そこにおいてようやく自らの本質やその豊かさを知り、そして経験することができる。そこから自己実現の道が開かれていく。デップフォアヴァルトとシュプランガーは、内的な超越をもたらす体験をその動因とみるのである。シュプランガーの生成論はデップフォアヴァルトによって補強され、ここから、生成における動因としての体験という思考方法が導かれてくるであろう。

そして、デップフォアヴァルトの生成論とシュプランガーの生成論にみる第四の共通点は、生成の二分法である。このデップフォアヴァルトの二分法は、シュプランガー、さらにはフリットナーが既に述べていた人間存在やその生成における人格・実存的次元の異質性に符合する。もっともシュプランガーもそれを現存在と実存の二重性として思考してはいたし、さらにはゲーテ研究において生成の過程に二つの道を見ていたことが想起させられる。さきに見たようにデップフォアヴァルトの生成の二分法において、第一の過程は、可能性を豊かに耕やしていく連続的な生成であり、第二の過程は非連続的な実存的生成であり、第一の過程で育まれた豊かさを高く純化し、その存在において実質的に開花させていく生成に他ならない。そして、このデップフォアヴァルトの思考方法は、ボルノウが明確に提起した教育の連続的形式と非連続的形式という思考方法にも適合する¹。

さらに、デップフォアヴァルトの生成論においては、第一の過程は、第二の過程の基礎条件となる²。そして、デップフォアヴァルトはこの非連続的な過程に対する教育を教育の根源的で究極的なものとして最重要視して、連続的過程をその不可欠な条件と位置づけるのである³。そして、デップフォアヴァルト

¹ Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.23.

² 平野智美 (1979) *実存と人間形成*, p.53.

³ Döpp-Vorwald, H. (1969) *Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie*, S.47.

も シュプランガーも、生成においてはここを重要視している。そしてシュプランガーにも同様の認識をみることができる。すわなち、人格的・実存次元の生成が、突然に生起するとしても、そこには潜在的な準備期が必然的に存在する¹。シュプランガーは、次のように述べる；

教育は、全て有意義である。到達に導いたり、生物的な発達や能力の発展を可能にしたり、養育したり、発達の手助けをしたり。ただし、それら全ては本来の人間形成 *Menschenbildung* の単なる前段階に過ぎない²。

この本来の人間形成とは、シュプランガーにおいては、人格の達成であり、フリットナーにおいては、人格的実存であり、デップフォアヴァルトにおいては実存的生成である。ただ、これらの過程が一方的な支持関係にあるわけではない。デップフォアヴァルトによれば、人間は常に自らを乗り越えながら、常にその道に立ちもどり、その連続的な生成の過程につくという。その際、実存化の過程で達成し得た有効な契機を携えてそこに立ち還る。そして、その契機は連続的な過程に算入され、存在形成の可能性をさらに豊かに耕していくのである。これによって人はさらに高次な実存的生成への可能性を得ることとなる。

振り返れば、シュプランガーみたメタモルフォーゼの道程もまさに螺旋的な自己発展の運動であった。つまり、それは同次元をどこまでも循環し続けるものではなく、第一段階と第二段階において存在の本質的な中核を構成し、第三段階において自己実現を通じて世界と活動的に交渉しつつそこから新たな契機を獲得し、その高さを基点としながら、その「対立的な運動の律動的な変転」によって、また第一段階につくような過程であった。人間は生成の道程において、常に自らの本質へと立ち戻り、それを実現していくことで、また再び生成の道程につくのである。そして、人間はこれによって螺旋的に高まりゆくのであった。従って、シュプランガーの生成論はデップフォアヴァルトによって補強され、ここから、生成は、異なった二つの過程から構造的に捉えられるとともに、それらの相補的な、あるいは相互規定的な連関によって、螺旋的な過程として描かれていくという思考形式が導かれてくるであろう。

以上、シュプランガーとデップフォアヴァルトの人間生成論議に窺われる共

¹ Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.37.

² Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, GS, S.377.

通点を探ってきた。シュプランガーの生成論は、デップフォアヴァルトによって、少なくとも先に挙げた四点について補強され、そこに一定の正当性を認めることができるように思われる。

三 シュプランガーの生成論の最大公約数

これまで、シュプランガーの生成論の妥当性を確保するために、外部の形式としてグアルディーニとデップフォアヴァルトの生成論との対照を試みてきた。いうまでもなく、この作業はひとえにシュプランガーの生成論の正当性を検討するためであった。

繰り返しにはなるが、それぞれの生成論議の共通点を改めて確認しておきたい。まず、シュプランガーとグアルディーニの生成論議にみられる共通点は、第一に、高まりの非限定性、すなわち、どこまでも高まりゆく存在形成の可能性という形式であり、第二に、勇猛なる前進性、すなわち、自らの能動的な努力によって苦難を乗り越え、それによってより豊かに高まりゆく存在形成の可能性という形式であり、第三に、外界への開放性、すなわち、外へと開かれている存在形成の可能性という形式であり、第四に、本質の実現による人格的生成という形式であり、第五に、人間存在の二重性の相互規定的循環性と存在形成の循環運動にみる非連続性という形式であった。

そして、シュプランガーとデップフォアヴァルトの生成論議にみられる共通点は、第一に、生成を究極的な価値や意味といった究極的な豊かさへと向かう不断の探究の道程として捉えるという思考形式であり、第二に、存在の二重性と生成における課題としての自己実現である。第三に、生成の動因としての体験であり、第四に、生成は異なった二つの過程、すなわち連続的過程と非連続的過程から構造的に捉えられるとともに、それらの相補的な連関によって、螺旋的な過程として描かれていくという思考形式であった。

シュプランガーの生成論は、少なくともグアルディーニによって補強された五点、さらにはデップフォアヴァルトによって補強された四点については、一定の妥当性が認められるように思われる。そして、シュプランガーとグアルディーニの生成論にみる第一の共通点、どこまでも高まりゆく存在形成の可能性という思考形式は、シュプランガーとデップフォアヴァルトの生成論にみる第一の共通点、生成論にみる究極的な価値や意味といった究極的な豊かさへと向かう不断の探究の道程という思考形式に近い。そして、ここにはヘーゲル等の

生成論、特にアリストテレスにみた最高善に向けてのエネルゲイアあるいはエンテレケイア、またはヘーゲルにみた絶対精神に向けての生成という思考形式との基本的な整合性をみることができよう。

また、シュプランガーとグアルディーニの生成論にみる第二の共通点、勇猛なる前進性という思考形式は、シュプランガーとデップフォアヴァルトの生成論にみる第三の共通点、生成の動因としての体験という思考形式と外界への開放性という思考形式を包摂する。そして、シュプランガーとグアルディーニの生成論にみる第四の共通点、本質の実現による人格的生成という思考形式は、シュプランガーとデップフォアヴァルトの生成論にみる第二の共通点、存在の二重性と生成における課題としての自己実現に概ね符合する。ここにもヘーゲル等の生成論、とりわけアリストテレスにみたエネルゲイアあるいはエンテレケイア、またはヘーゲルにみた生成における具体化という思考形式との基本的な整合性をみることができよう。

さらに、シュプランガーとグアルディーニの第五番目の共通点、人間存在の二重性の相互規定的循環性と存在形成の循環運動にみる非連続性という形式と、シュプランガーとデップフォアヴァルトの第四番目の共通点、生成が異なった二つの次元、すなわち連続的過程と非連続的過程から構造的に捉えられるとともに、それらの相補的な連関によって、螺旋的な過程として描かれていくという思考形式は、シュプランガーの生成論の構造的整理に有効な示唆を提示してくれる。そして、ここではヘーゲルにみた止揚の運動としての生成という思考方法に符合することであろう。すなわち、生成において、そこに実現された本質は、無に帰することなく、その豊かさを基点としながら、そこから新たな生成が始まっていくのである¹。

さて、ここでシュプランガーの生成論における構造的な総体の問題、すなわち人格的・実存的生成は、物理学的矛盾を弁えつつも敢えて人間生成の垂直方向の先にあると、さらにはそれが水平方向でも垂直方向でもなく、むしろさらにそれと異なった次元にあるとみて、それをこの生成の水平方向と垂直方向の統一として表現したうえで、シュプランガーの生成論の原型としてのメタモルフォーゼ論の構造に依拠して、生成を基本的には二つの道の相互規定的循環として構成したことを想起されたい。この生成論の基本構成に対する有効な補強が、グアルディーニとデップフォアヴァルトにみるように思われ

¹ Hegel, G.W.F. (1969) Wissenschaft der Logik I, S.115.

る。すなわち、先に見た、グアルディーニにみる生成における可能性の高まりと実存の非連続性という思考方法とデップフォアヴァルトにみる生成の二分法、つまり、連続的過程と非連続的過程という思考方法は、その教育学的妥当性についての有効な論拠となるだろう。シュプランガーの生成論の基本構成は、グアルディーニとデップフォアヴァルトによって補強され、教育学的な確定を得ることとなるのである。

これによって、シュプランガー教育学における人間の生成は、まずは連続的過程と非連続的過程の相互規定的な循環過程として構成される。その連続的過程は、自らの可能性を高めていく過程であり、生成の水平次元と垂直次元から構成される。非連続的過程は、連続的過程で高められた可能性を存在に実現していく過程であり、人格・実存的生成から構成される。ただし、そのようにして達成された人格的実存は永続せず常にまた第一の道程へと立ち還ってそこを耕し、到達した高さを基点としながら、連続的過程においてさらに豊かさを求めて可能性を高め、また非連続的過程への途につく。人間の生成は、連続的過程と非連続的過程を往還しながら、豊かさに向かって螺旋的に高まりゆく不断の循環的過程として説明される。

この豊かさこそが、生成の究極的な目的であるが、それは究極的な価値や意味、またはアリストテレスにみる最高善やヘーゲルにみる絶対精神、あるいはシュプランガーが暗示する神性の領野でもよい。この生成論の構成においては、それらの意味範囲を「豊かさ」と表現しておきたい。

そして、ここにおいてヘーゲルにみた、人間は生成において現存在を乗り越えながら、理念あるいは絶対的なものへ向かって高まりゆくという思考形式、アリストテレスにみる最高善に向けてのアレテーのエネルゲイアの運動という思考形式が想起させられる。ここにも、ヘーゲル等の生成論との基本的な整合性をみることができるだろう。これによって、人間の生成は、豊かさへと向かう遙かなる道程として描かれていくことであろう。そして、人間は一人一人が常にそのような生成の道程の途上にあり、そこを前進的に歩み進んでいるのである。

シュプランガーの生成論は、先に見たように、哲学的正統としてのヘラクレイトスやアリストテレス、そしてヘーゲルの生成論を逸脱しておらず、その基本構造において一致を見ることができるという点で、そこに一定の正当性と安全性が認められ、また、外部の形式としてのグアルディーニとデップフォアヴ

アルトとの生成論との対照によって一定の教育学的妥当性をみることができるだろう。

これらからシュプランガーの生成論は、次のように整理されていくことであろう。

人間の生成は、豊かさへと向かう遙かなる道程である。そして、人間の生成は、人間存在の階層性に対応して、次の四つの本質層から構成される。それらは、すなわち生物的生成、文化的生成、精神的生成、そして人格・実存的生成である。そのような生成の道程は、それらの総体として一つの道程であるが、そこには二つの過程が存在する。それは連続的な過程と非連続的な過程である。

まず、連続的な過程は存在形成の可能性を連続的・段階的に高めていく過程であり、そこには、生成の水平次元と垂直次元がある。人間の生成の水平的次元は、生物的生成と文化的生成から構成される。ここでは生命をよく養い、文化を受容しながらその能力を拡充していく。そして生成の垂直次元は精神的生成から構成される。ここでは意義深い価値体験を通じて自らの内的価値世界を価値形成的に豊かに耕し、そして高めてゆく。従って、この生成の連続的な過程は水平次元と垂直次元によって構成され、ここにおいて人間の存在形成の可能性は漸進的に高まりゆくのである。

ところがそのように高まりゆく存在形成の可能性は、人間のその存在のうちなる深まりに秘められそして微睡みゆく。そして人間の存在形成にはそれが実現されていくこととなる。ただし、現存在は具体的な制約のもとにあるため、それが存在形成の可能性の豊かさと同値であることはなく、むしろ往々にしてそれらが乖離していることが多い。従って、人間は現存在に満足せず、常にそれを乗り越えることで、自らの真の豊かさに到達しようとする。

人間がその現存在を超越するとき、生の連続が分断され、瞬間的に自らの本質の豊かさへと非連続的に高翔する。この瞬間に、人間は現存在を歪めるあらゆる制約を乗り越え、存在形成の可能性の泉からその本質が自由に湧き起こり、その存在へと統一的に実現されていく。これによってそのうちなる豊かさが現存在に人格として実現されていく。これが生成の非連続的過程である。従って、生成の非連続的過程は、連続的過程において高まった存在形成の可能性をその存在に実現していく過程であり、そこには人格・実存的生成が位置づけられる。ここにおいて、人間は、自らの存在の本質を実現し、ようやく人格へと生成するのである。

ところが、実存はその存在に永続せず、やがて瞬く間に消え去る。すなわち、人間は、生成の非連続的な過程において実存を成就したとしても、それはすぐに崩れ去り、すぐに連続的な過程へと立ち還らされる。そして、人間は再びその連続的な過程につくのである。ただしその際、人間は実存化の過程で達成し得た有効な価値契機等を携えてそこに立ち還る。そして、その新たに得られた価値契機等は生成の連続的な過程に算入されていき、存在形成の可能性をさらに豊かに耕していく。これによって人間はさらに高次な人格・実存的生成への可能性を得ることとなる。そしてこれによって、人間は非連続的な過程への途につくことができる。

このように人間の生成においては連続的な過程と非連続的な過程は相互に関連しながら、その総体を構成している。そして、それはこれらの異なった二つの過程の単純往還ではなく、むしろ区分的に非連続でありながらも、総体としては螺旋的に高まりゆく過程として描かれていく。人間は誰しもが、そのような生成の連続的な過程と非連続的な過程をゆきつもどりつしながら、豊かさに向かって螺旋的にどこまでも高まりゆく。

まさに人間の生成とは、絶対的価値や究極の意味そして豊かさの不断の探究の道程である。そして、人間は常にその途上にある。それ故に、人間は、自ら努めゆくことによってそのうちに豊かな存在形成の可能性を育み、それによってどこまでも高まりゆくことができる、そのような洋々たる可能性の前に立っているのである。

これこそが、シュプランガーが啓いてくれた人間生成の、基本的なストーリーである。そして、それは単なる幻想的なファンタジーPhantasieとしてのそれではなく、教育学における重要な人間学的確信の確かな一形式であるとともに、教育学がどこまでも見つめていかななくてはならない重要な人間学的契機の確固たる一形式であるように思われる。まさに、人間の生成とは、そのような生成の連続的な過程と非連続的な過程をゆきつもどりつしながら、豊かさに向かってどこまでも高まりゆく螺旋的な上昇過程である。これがシュプランガーの生成論の最大公約数であるだろう。

従って、人間は常に豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく生成的存在として捉えられていく。これがシュプランガーによって導かれた、人間の生成の基本公式となる。

さて、シュプランガーの生成という思考方法は、シュプランガー教育学の思

想的な集約点といっても過言ではない。このシュプランガーの生成論の最大公約数には、彼の形而上的視野、人間学的視野、そして価値論的視野が交叉し、これまでみてきた教育学の展開方向、すなわち実存哲学的論議、そして文化教育学的方向、さらには覚醒理論的方向が内的に統一されている。そのうえで、シュプランガーのこの生成論議の二重構造には彼の個別の教育学理論が対応する。まず人間生成の総体における連続的過程の水平的次元において、生物的生成はともかくとして、文化的生成には文化教育学の旧来の形式、すなわちシュプランガーがパウルゼンから受容した理論形式が対応する。そしてその垂直的次元つまり精神的生成には自らが拓いた精神科学と文化教育学において彼が開拓した理論形式、そして覚醒理論のいわゆる精神科学的覚醒理論が対応するだろう。そして人間生成の非連続的過程つまり人格・実存的生成には、彼の実存哲学的論議と覚醒理論のいわゆる教育学の覚醒理論が対応する。ここには、彼の主な教育学の思慮が整序されているとみることができよう。シュプランガー教育学の内的統一とみてよいように思われる。

第三節 シュプランガー教育学の人間形成論の構成

シュプランガーは、その目録に示されるだけでも、膨大な著作を公表しており、それは教育学に留まらず、哲学的思想、古典研究、そして文化理論にまでも及ぶ。そして、それらのすべてのものが彼の教育学に反映されていくのであるが、それらは最終的に学校教育論に集約されていく。シュプランガーは、自らが戦後の最大の関心が学校教育にあったと告白している¹。ここを、シュプランガーの教育学の到達点の一つとみることができよう。従って、彼の教育学を適正に把握するためには、その到達点を学校教育論に定めながら、そのような焦点化の方向で検討していかなくてはならない。

さて、シュプランガーの学校教育論の特徴の一つは、人間形成という考え方にある。シュプランガーは早くより学校教育が社会の要請や外在的な文化から要請される諸知識などからではなく、第一に内側から、つまり人間形成 *Bildung* という考え方から発展させられるべきであると考えていたのである²。そして、その思考は大戦後も変化することなかった。彼は、その後期においても、やはり学校教育においては、知識の習得が問題なのではなく、人間形成こそが肝要

¹ Spranger, E. (1961) Kurze Selbstdarstellungen S.20.

² Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrebildung, S.vii.

であると考えていた¹。従って、シュプランガー教育学において、学校教育における最重要課題こそが、社会や文化、諸知識や技術ではなく、何よりも人間形成である。

従って、シュプランガー教育学は、学校教育論を到達点とした人間形成論として把握されていくべきであろう。さらにシュプランガーは、真正な人間形成は人文主義の方向にあると述べる²。これによるならば、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくうえで、この人文主義という思考方法をも棚上げするわけにはいかない。ここで、彼の学的認識の源泉には、人文主義があったことが想起させられる。従って、シュプランガー教育学を人間形成論として把握していくなかで、その到達点を学校教育論に置いたとき、それを精緻に捉えていくためには、シュプランガー教育学の人文主義的方向についても踏まえておく必要がある。

ここでは、これまで検討してきたシュプランガーの人間学的到達点としての教育学的人間理解とその生成論に基づいて、シュプランガー教育学を人間形成論として構成し、シュプランガー教育学にみる人文主義的思考の特徴を把握したうえで、彼の教育学の到達点としての学校教育論を辿っていきたい。

第一項 シュプランガー教育学と人間形成の基本的思考形式

人間形成論を構成していくためには、生成という概念は重要である。先に見たように、人間形成概念は生成概念を取り込むことによって、教育学上の重要な概念となっていく。人間形成は、この生成という概念を欠いては、空疎な観念論となってしまう。従って、教育学において人間形成論を構成していくうえで、この生成という概念を基底に据える必要がある。ここでは、これまでみてきたシュプランガーの生成論を基底に据えることによって、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していきたい。

さて、シュプランガーは随所において人間形成を論じてはいるが、その概念が明確に規定されているようにはみられない。ただ、新井によれば³、1920年代のシュプランガーにみる人間形成論には、次の四つの類型がみられるという。それは、第一に、過程としての側面と結果としての側面であり、第二に、形式

¹ Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgerlichen Erziehung, S.36.

² Spranger, E. (1924) Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung, GS, S.84.

³ 新井保幸 (1974) 1920年代シュプランガーにおける文化教育学思想の特質, pp.38-39.

陶冶としての人間形成であり、第三に、それが固定的・完結的でなく発展的であること、そして第四に、それが個性の制約における普遍性の志向過程を表現していること、である。新井はそれを 1920 年代のシュプランガーに限定しているが、少なくともこの第三と第四の類型は、後期シュプランガーにも妥当するように思われる。また、石塚は、シュプランガーの人間形成論の特徴を、次の三点にまとめている。それは、第一に、一面性の排斥であり、第二に、独自性・個別性であり、第三に、固定的・閉鎖的でなく発展的であること、である¹。さらに西村は、シュプランガーの人間形成論が、人間が現実との厳しい対決を通して限界状況の中で自己形成を図っていくという現実主義的・実存哲学的な特色を有していると同時に、瞬間的・突発的に覚醒し、自由へと飛躍していくという非連続的な宗教的性格をも有していると述べる²。そして、山崎は、シュプランガー教育学における人間形成の過程を、人間と客観的精神との関係の中で、すなわち主観的精神と客観精神の混ぜあわせにおいて無数の価値や意味が媒介される過程として説明する³。

たしかに、シュプランガー教育学は固定的で完結的ではなく、そして決して自閉的ではなく、発展的でかつ開放的である。人間形成の過程は、まさに内在的に自動化されてはおらず、むしろ外界との交渉を通じて闘いながら自らの力で進みゆく過程として描かれていくだろう。人間の独自の本質の実質は、常に新たな素材との接触が生ずることによって変化していくのである⁴。だからこそ、シュプランガーは、生成しつつある人間を、とても多くの内容を自らのうちに受け入れることができる容器に喩えていた⁵。そして、彼は人間形成の本質を、可能な限り多くの世界を自らの独自の心に受容して、それを形式化して統一していくことにも見いだしていた⁶。

山崎によれば、これによって、歴史的につくりあげられた精神的なものと同々人の精神との連関・関係を通して、個々人の内面において真・美等の価値

¹ 石塚秀信 (1955) 陶冶の理論的構造, p.16.

² 西村正登 (1994) シュプランガーにおける人間形成の論理—人間性と自由の概念を中心に—, p. 125.

³ 山崎英則 (1992) E.シュプランガーの人間教育論, p.21.

⁴ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.52.

⁵ Spranger, E. (1955) Padagogische Perspektiven, S.59.

⁶ Spranger, E. (1928) Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart, S.57-58.

による内部的宇宙が徐々に建設される¹。従って、シュプランガー教育学において人間形成とは、決して閉鎖的ではない²。それは、世界と開放的につながっているのである。価値という観点からみれば、世界の構造は物理的なものではなくて、形而上的なものと言える³。シュプランガーによれば、そもそも人間は、まさに物理的なあるいは無色透明で中性的な世界ではなく固有の価値＝意味世界に存在しているのである⁴。そのような世界との生産的な交渉によって、人間はその本質において価値受容的に高まっていく。シュプランガー教育学においては、人間の本質の高まりこそが、最大の配慮の対象である。彼は、次のように述べる；

それによって彼の存在を活性化し、その本質の全体を高めることができるであろうという確信を持つことなしに、ただ単に学問的知識（のみ）を与えようとする人は、たとえそれが他者に対する配慮をなしているとしても、それは学者であるにすぎず、教育者としてみなすことができない⁵。

シュプランガーにおいては、人間形成は、単なる知識の伝授ではない。それは人間の本質を高めようとするところに真意がある。人間は豊かさを求める道程において充実を得て、それによって究極の存在へと近づいていく⁶。これが先先に新井が指摘したシュプランガーの人間形成論の特徴の一端、すなわち個性の制約における普遍性への志向過程を表現しているように思われる。存在の本質の高まりは、このような普遍性への志向過程において読み解かれていくべきであろう。

しかしながら、先の西村の指摘によように、シュプランガーの人間形成論は、瞬間的・突発的に覚醒し、自由へと飛躍していくという非連続的な生成をも包括する。これの端的な理論展開が彼の実存哲学的人間存在論と覚醒理論であった。従って、彼の人間形成論においては、価値の受容による本質の高まりだけ

¹ 山崎英則 (1992) E.シュプランガーの人間教育論, p.21.

² Spranger, E. (1920) Gedanken uber Lehrebildung, S.3.

³ 長井和雄 (1955) シュプランガーの宗教論, p.57.

⁴ Spranger, E. (1946) Der Ertrag der Geistesgeschichte für Politik, GS, S.41.

⁵ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.337.

⁶ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.45.

ではなく、特に覚醒やそれによる自己実現への契機をも重視していた。それは、つきつめていけば自己への帰還であったことが想起させられる。シュプランガーによれば、教育は生成しゆくものを世界へと導くと同時に、自己のうちへと導くのである¹。人間はそこで自己の本質へ、すなわちうちなる神と出会う。シュプランガーは、次のように述べる；

人がその似姿 *Bild* に従って自らを形成すべきもの、それはうちなる神である。うちなる神は時々われわれから消え失せもするように思われるが、それは常に新たな、そして高次の形姿において求め、そして再発見されなくてはならない²。

シュプランガーによれば、人間は自己に立ち還ることによって、自らの高次の可能性へと到達することが大切なのである³。自らの存在のうちに確固たる中核を見だし得た者は、新たな変化とさらなる純化の段階へと向かって進んでいく⁴。ここからまた新たな生成が開かれていくのである。従って、シュプランガーは、人間形成を自己自身に近づいていくことを通して、自己を超越していくことであるとも述べている⁵。従って、こころの根源にまで触れようとしなないのは、真の人間形成に値しないのである⁶。

従って、シュプランガー教育学においては、新井や石塚が指摘するように、人間形成はまさに無限に発展的な過程である。シュプランガーによれば、人間は、その存在において純生物的なものや単に生命的なものに留まらず、それを超克して崇きものへと育ちゆく可能性を、自らのうちにはらんでいる⁷。だからこそ、彼は、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⁸。

¹ Spranger, E. (1955) *Der Eigengeist der Volksschule*, GS, S.318.

² Spranger, E. (1954) *Der unbekannte Gott*, S.75.

³ Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.186.

⁴ Spranger, E. (1925) *Psychologie des Jugendalters*, S.358.

⁵ Spranger, E. (1923) *Der Bildungswert der Heimaetkunde*, GS, S.319.

⁶ Spranger, E. (1933) *Umriss der philosophischen Pädagogik*, GS, S.23.

⁷ Spranger, E. (1928) *Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben*, KE, S.183.

⁸ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.287.

だからこそ、人が自らのうちに活気溢れる生をつくりあげ続けていくことに驚きと神秘に対して、敬虔な気持ちを抱かざるを得ない¹。それ故に、教育は、本質的に、人間をまさにそのような形成可能性という観点からみつめていくのである²。シュプランガーは、もし人間を冷淡に、そして客観的实在に即してのみみようとする人は、それが誰であれ彼らの内面にもまどろみ、わずかばかりの暖かな微風によって発展し得る豊かな可能性を見いだすことができないだろうと警告する³。彼は、次のように述べる；

教育は、彼らがよりよく、そしてより豊かになるための多くの誠実な努力がもとも見込みがないことではないという確信にみちている。そしてその状況を冷静にみれば見るほど、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信じることができるようになるのである⁴。

シュプランガーによるならば、教育は一人一人がより豊かな存在へと生成していくためになされる、多くの誠実な努力であり、従って、それはその可能性についての信頼とともにある。もちろん教育は万能ではない。それは不可思議な人間のこれまた神秘にみちた生成しゆく人間に対する営為の一つにほかならない。しかし、まさに教育がその本質において意図するところは、彼らがいまだに拙い存在に留まっていようとも、そこにおいてさえも理想的な人間性をつくりだしていこうとすることに他ならない⁵。シュプランガーは、彼らのうちに秘められている貴いところのいまだ開発されていない豊かな可能性への愛なくして、決して真なる教育へと到達し得ないと説く⁶。

従って、シュプランガーによるならば、教育においては、彼らの豊かな可能性を心から信頼し、期待を込めてその存在を暖め、そしてその生成を促していくことが重要となる⁷。村田は、それをまさに花が開くのを促す太陽の暖かさや、

¹ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.32.

² Spranger, E. (1958) Die Geborene Erzieher, S.18.

³ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.173.

⁴ Spranger, E. (1958) Die geborene Erzieher, S.93.

⁵ Spranger, E. (1962) Das gesetz der ungewollten nebenwirkungen in der Eeziehung, S.114.

⁶ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.336.

⁷ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S. 63.

や、果実が熟れるのを促す暖かい雨に喩える¹。それは見返りを求めない無償の寄与と献身でもある。シュプランガーは次のように述べる；

無償の献身と信頼が欠落するところでは、真の教育は決して成立し得ず、そこから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²。

陽光の暖かさのもとでこそ、人々は豊かさへと向かう生成の道程を歩み進んでいくことができるだろう。教育は、彼らの生成の歩みをみつめ、暖かく照らし、そしてそれを促していくのである。まさに、シュプランガー教育学においては、このような人間の生成に対する無償の寄与と献身が、普遍的で根本的なエトス *Ethos* なのである。そして、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくうえで、このようなエトスを放棄することはできない。

そうであるならば、人間形成は、どこまでも人間の生成に対する無償の寄与と献身とともにある。おそらく人間は誰しもが等しく豊かさへと開かれており、それぞれが自らの力でその生成の道程を歩み進んでゆく。人間形成とは、それを暖かく照らし、その成就を希う、そのような全ての寄与や献身、そして努力にほかならない。

それ故に、教育学は、人間は誰しもが常に豊かさへと向かう道程の途上にある生成的な存在であることに信頼を寄せ、そしてそこに知的確信を抱くのである。だからこそ、教育においては、人間を誰一人として軽んずることができない。教育は、それぞれの生成の遙かなる歩みを暖め、配慮し、そしてそれに寄与しようとする。それによってこそ、教育は人間形成となり得ることであろう。いな、それによってのみ、教育は人間形成として語り得るのである。

これによって人間形成は、人間の遙かなる生成に対する寄与として論じられていく。人間形成とは、何かの役に立つような人間をつくろうとすることではない。それは不遜にすぎるだろう。そしてそれは、なおも人間存在を不当に軽視しすぎる。人間形成においては、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程の途上にある人間の、一人一人のその前進的な歩みこそが配慮の対象なのである。それに対する寄与こそが、人間形成の本質であるだろう。

これによって、シュプランガー教育学の人間形成論としての構成は、人間の

¹ 村田昇 (1960) シュプランガーにおける教育の本質概念について, p.50.

² Spranger, E. (1958) *Die geborene Erzieher*, S.97.

生成の論理に対応することとなる。先に見たように、人間の生成の総体は、豊かさに向かってどこまでも高まりゆく螺旋的な上昇過程であり、そこには連続的過程と非連続的過程がある。生成の連続的過程には、水平次元と垂直次元があり、水平次元においては生物的生成と文化的生成が位置づけられ、生成の垂直次元においては精神的生成が位置づけられていた。生成の非連続的過程には人格・実存的生成が位置づけられていた。人間の生成は、それらから構成される一つの道程とみなされている。従って、人間形成の総体は、そのような道程に対する寄与、より厳密には、そこに位置するそれら四つの生成の各々に対する寄与として構成されていく。人間形成とは、そのような遙かなる生成の多元的な歩みに対する寄与の総体なのである。

これによって、人間形成は、構造的に、生物的生成への寄与としての人間形成、すなわち生物的人間形成、文化的生成への寄与としての人間形成、すなわち文化的人間形成、精神的生成への寄与としての人間形成、すなわち精神的人間形成、人格・実存的生成への寄与としての人間形成、すなわち人格・実存的人間形成という四つの枠組を獲得することとなる。人間形成は、これらの四つの枠組から構成されることとなる。これらによって構成される総体こそが、人間形成である。そして、それが人間形成論の、原型理論としての、基本構造である。

さて、ここまでシュプランガー教育学を人間形成論として構成し、その基本構造を導き出してきた。人間形成論においては、その全ての枠組が重要であり、理論構成上は同等の権利を有する。それらの全てを充たすことによって、人間形成論は、人間学的完全性を得ることとなる。人間形成論は、人間学的に完全であることによって、その究極の形式に到達することとなるだろう。シュプランガーは、次のように述べる；

人間形成 *Bildung* とは全ての教育学的に方向付けられた努力の、最上のそして最も一般性の高い概念である¹。

ここでの教育学的に方向付けられた努力の向かう対象こそが、人間一人一人の遙かなる生成の歩みである。人間の遙かなる生成の歩みに対する全ての教育

¹ Spranger, E. (1955) *Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen*, GS, S.351.

学的に方向付けられた寄与と努力の、最上の、そして最も一般性の高い概念、これこそが人間形成であるだろう。シュプランガーによれば、教育は全体的なものであって、教えることや何かを教授することは、その全体的なものに対する奉仕の単なる一部分に過ぎない¹。この全体的なものこそが、シュプランガー教育学における人間形成である。従って、人間形成とは、人間の遙かなる生成の歩みに対する全ての教育学的に方向付けられた努力の総体であり、なおかつそれらの寄与と努力の集約点でもあるだろう。

従って、シュプランガー教育学は、人間形成論として、次のような思考形式に結晶化されていくことであろう。人間形成とは、本質的に、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する寄与である。これが、シュプランガー教育学によって導かれた人間形成の基本的思考形式である。

第二項 シュプランガー教育学とその人文主義の焦点

シュプランガーは、その生涯において多くの業績を世に示した。その一つ一つに、多岐にわたる学識と深遠な思考が凝縮されており、後進に光を与えてくれることはいうまでもない。そのようなシュプランガーにおいて、いわゆる後期あるいは晩年には学校教育についての議論が数多くみられる。このことは彼の教育学の特徴でもある。もっともシュプランガーは、戦後の最大の関心が学校教育にあったと告白している²。シュプランガーは、学校教育に哲学的な基礎を与えたいと願っていたのである³。それでは、学校教育に与えたいと願った哲学的な基礎とは何であったのであろうか。その一つが、明らかに人文主義的な思考である。ここでは、シュプランガーのこの人文主義的な思考に焦点をあてていきたい。

そもそも、人文主義とは何であるのか。一般に、人文主義 **Humanismus** という言葉の創始者はキケロ **Cicero, M.T.**⁴であるといわれており、それが世界史的な意味を獲得し、完全な意味において一つの思想的な形態をとるに至ったのは

¹ Spranger, E. (1924) *Lehrer und Lehrerpersönlichkeit*, S.461.

² Spranger, E. (1961) *Kurtze Selbstdarstellungen*, S.20.

本文中においては、これを学校教育としたが、厳密には国民学校 *Volksschule* を指している。

³ 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, p.194.

⁴ Cicero, M.T.(106-43.B.C.)

あのルネッサンス以来のことであるが、シュプランガーとの関わりでいうならば、ドイツにおける第二のヒューマニズムを指し示し、近代合理主義あるいは機械的世界観への対抗という図式で理解されている¹。それはルネッサンス運動の衰退とともに本来的なものから逸脱し、古代文芸の単なる模倣に耽溺する形式主義（キケロ主義）に陥り、やがてわき道に追いやられたが、18世紀の半ばに再興し、19世紀末にいたるまで、教育に影響を与えていた。そして、その思想的潮流はパウルゼンによって新人文主義 *Neuhumanismus* と命名されたようである²。そして、その姿勢はいわゆる合理主義教育のもつ矛盾、すなわち有用性をめざす教育学的思考に対する批判の決定的なものとして、歴史的にも評価されている³。

顧みれば、西欧の教育学において、かつていわゆる合理主義の亢進によって実利・実用が最高基準とされ、人間をあまりにも機械的に、そして功利的にみなした。そのような機械的功利観に対する反駁として人文主義がさげばれ、人間性の美的・調和的形成の理想を追求しようとした⁴。この人文主義は、「一般に人間性を尊重し、それを束縛し抑圧するものからの解放を目指す思想」⁵として説明されている。この方向においては、教育は、諸々の知識や技術の修得、あるいはその有用性の追究にではなく、一人一人の人間存在を尊重していく方向で構成されていくだろう。シュプランガーは、教育の実用主義 *Pragmatismus* や功利主義 *Utilitarismus* に抗して、教育の人文主義 *Humanismus* を唱える⁶。これは、シュプランガー教育学を根底において一貫するの基本的な立場であるといっても過言ではないのである。

さて、シュプランガーはその学修時代から人文主義に包まれ、その人文主義的雰囲気を呼吸し、なお自覚的に人文主義の研究に没頭し、そこから多くの議論を立ち起こしてきた。シュプランガーの人文主義の源流は、もちろん思想史上のいわゆる人文主義思想にある。村田は、このシュプランガーが人文主義的思想から最も多くの内容を学びとり、それを継承・発展させてきたと評してい

¹ 哲学事典 (1977) 平凡社, pp.1161-1162.

² 教育思想史学会編 (2000) 教育思想事典, pp.433-435.

³ 森川直 (2000) 18世紀近代教育思想の展開ードイツ啓蒙主義教育思想を中心にー, p.5.

⁴ 村田昇 (1979) 人間形成の意味, pp.9-10.

⁵ 哲学事典 (1977) 平凡社, p.1161.

⁶ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.75.

る¹。それでは、シュプランガーの人文主義的思考には、どのような特徴が認められるのであろうか。

まず、シュプランガーの人文主義は、もちろんドイツ思想圏にある。野田によれば²、シュプランガーの研究の着眼点はまさにドイツ特有の理想主義であり、人間性を理想とする人文主義の深化完成に他ならない。しかしながら、伊東は、19世紀のドイツ理想主義は、たしかに实际的・効用的なものを嫌悪したが、シュプランガーは生活維持や外的生活に必要な諸財を欠くことができないものと認めている点において、単なる観念的な理想主義者ではないと言う³。野田は、このような彼の思想を、「その絶頂はプラトンの理念界にも近い超時間の雲を貫いているが、その麓は泰然として時間の経験的な地盤に基礎を据えている」⁴と評する。そして、シュプランガー自らは、現実との闘いをおそれる古い哲学的理想主義とは異なる「現代の実践的理想主義 *praktischen Idealismus*」を求めていた⁵。村田は、ここにシュプランガー思想の永遠的意味を見いだす⁶。それはまさに、いわゆる古典主義に耽溺する人文主義ではなく、シュプランガー特有の人文主義的方向なのである。これを踏まえたいうえで、シュプランガーの人文主義的思考に立ち入ってみたい。

まず、シュプランガーは自らの生涯を四期に区分している⁷が、彼の人文主義的思考を辿るうえでは、人文主義および新人文主義に没頭した修学期としての前期(1882~1919)⁸を一瞥する必要があるだろう。先にもみたように、シュプランガーはプロテスタントの敬虔な雰囲気漂う家庭で幼少を過ごし⁹、自らは「プロイセン精神によって教育された」¹⁰と振り返っている。この「プロイセン精神」という表現は、彼の用語法において「ドイツ的」という表現と

¹ 村田昇 (1963) シュプランガーにおける人文主義と国民主義, p. 102.

² 野田義男 (1930) 文化教育学原論, p.237.

³ 伊東亮三 (1961) シュプランガーにおける生活と教育の関連について, p.53.

⁴ 野田義男 (1930) 文化教育学原論, p.156.

⁵ Spranger, E. (1930) *Volkskentnis, Volksbildung, Volkseinheit*, S.25.

⁶ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.156.

⁷ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, GS, S.343-360.

⁸ 山崎英則 (1997) シュプランガー教育学の基礎研究, pp.248-254.

⁹ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.10.

¹⁰ Spranger, E. (1953) *Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert*, S.343.

類縁性がある。それは、究極的には「古典的なもの」を意味し、国家としてのプロイセンがなくなった後においても精神的・道徳的世界において生き続けている、時代変化によってさえも破壊され得ない人間の精神的な財であり、端的には人文主義的な教養を意味するだろう¹。やはり、シュプランガーがこの人文主義的な教養世界において育まれてきたことを見逃すことはできない。

そもそも、シュプランガーは多くの先人から示唆を得ている。ただ、ことにシュプランガーの新人文主義的方向について、ボスハルト **Bosshart, E.**はその思想的な源泉として、先にシュプランガーの生成論の源泉として扱ったゲーテをはじめとして、フィヒテ、ヘーゲル、ディルタイそしてパウルゼンをあげる²。また、岡田は、シュプランガーがフンボルトからギリシア主義的な新人文主義思想を受け継いでいると述べている³。シュプランガーの人文主義的思考の全貌については、やはり前期・中期の著作を中心に詳細な跡付けが必要となる。従って、厳密を期するならば、ここでもボスハルトに従い、フンボルトとゲーテに留まることなく、フィヒテやヘーゲル等にも触れなくてはならない。ただ、フィヒテは、どちらかといえば彼の形而上学の、ヘーゲルは彼の精神科学の源流とみることができるようと思われる。やはりシュプランガーの教育学者としての人文主義への研究対象は、フンボルトとゲーテあたりが中心となるのではないだろうか。ここで、シュプランガーの人文主義の源流の一端を探っていきたい。

さて、シュプランガーの人文主義的な思考方向の源泉は、彼のドイツ精神史とりわけゲーテ時代の偉大な思想家の研究⁴にみることができよう。ただ、

¹ Spranger, E. (o.J.) *Das Preußische*, GS, S.407.

併せて田代尚弘(1994)シュプランガーの教育思想の研究, p.40.を参照。

² Bosshart, H. (1935) *Systematischen Grundlagen der Pädagogik Eduard Sprangers*, S.7-21.

³ 岡田龍生 (1929) *文化教育学の原理と実際*, pp.14-51.

⁴ 村田昇 (1996) *シュプランガー教育学の研究*, p.1.

村田は、次のように述べている。「フンボルト、ゲーテ、シラー、ヘルダーリン、フリードリッヒ大帝、ペスタロッチ、フレーベルらに関する諸研究は、彼の精神の非凡な広さと思考の豊かさを立証しながら、今なお、それぞれの分野において最高峰を誇るものである。しかし彼の研究は、これに留まっていない。ここに思想的基盤を置きながら、つねに現実に鋭い眼を向け、そこに存する諸問題を本質的に究明し続けている。」村田昇 (1974) *シュプランガー*, p.126.

いわゆる新人文主義的な教育学の代表格は、一般的にはやはりフンボルトであろう。ちなみにシュプランガーの教授資格論文はフンボルト研究であった¹。このフンボルトの教育学思想は、いわゆる一般的人間形成 *Allgemeine Menschenbildung* である。この一般的 *Allgemeine*こそが、いわゆる反実学あるいは反有用性の意識の表れともみることができよう。シュプランガーは、フンボルトを多くの体験やさまざまな享受を普遍へと高めていくことを熱望していた普遍主義者 *Universalist* と評する²。そして、シュプランガーは自らのフンボルト研究において、人間性 *Humanität* の問題を迫りかけていった³。このフンボルト研究は、彼の本格的な教育学研究の最初の成果であるという⁴。山崎によれば、彼のフンボルト研究は、その後の研究において生かされている⁵。そして、ニコリン *Nicolin, F.*は、フンボルト研究が彼の教育学に関する研究をドームのように覆っているとさえ述べている⁶。

しかし、シュプランガーは、長い間フンボルトを研究してきたにもかかわらず、人間としてのフンボルトに親しみを感じることはできなかつた、と告白している⁷。村田によれば、フンボルトの理念があまりにも貴族的・高踏的で、そして非現実的・瞑想的に過ぎ、そのままでは現実に生きるものとはなり得ないとして、シュプランガーはその克服を求めたのである⁸。また、江島によれば、フンボルトの理念は「美しい思想」ではあるが、傾きつつある時代にあっ

¹ 原題は次の通り：Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätidee

² Spranger, E. (1909) Wilhelm von Hunboldt und die Humanitätsidee, S.98.

³ Spranger, E. (1909) Wilhelm von Hunboldt und die Humanitätsidee, S.13 以降を参照。

なお、シュプランガーはフンボルトの人間性理念に個性 *Individualität*、普遍性 *Universalität*、全体性 *Totalität* の三形式を認めている。この論点は彼のその後の多くの人間性論議にみることができ。たとえば、Spranger, E. (1920) *Allgemeinebildung und Berufsschule*, GS, 3 : 7-26.などを参照されたい。

⁴ 村田昇 (1974) シュプランガー, p.128.

⁵ 山崎英則 (1997) シュプランガー教育学の基礎研究, p.363.

⁶ Nicolin, F. (1962) *Die Vergegenwärtigung der Erziehungsgeschichte im Werk Eduard Sorangers*, S.611.

⁷ Spranger, E. (1935) Wilhelm von Humboldt. Zu seinem Hunderstern Todestage am 8. April 1935, S.68.

⁸ 村田昇 (1963) シュプランガーにおける人文主義と国民主義, p.99.

て、彼にとっては既におつきあいし難いものとなってしまう¹。シュプランガーは 1916 年 6 月 16 日にケルシェンシュタイナーに宛てた書簡において、「私はフンボルトの生の理念 *Lebensideal* から苦勞して離れました」と述べている²。シュプランガーはフンボルトから多くを学んではいるが、そこには精神的な傾倒はあまりみられない。

これとは反対に、シュプランガーはゲーテには強い想いを寄せているようにみうけられる。ちなみに、アイザーマンによれば、彼はベルリン大学での修学期において、ゲーテの再発見者と評されていたドイツ文学者シュミットにも師事していたのであった³。また、高名なゲーテではあるが、クルチウス *Curtius, E.R.*⁴によって「生の内在的な価値の最初の発見者」と評価されている⁵。この人間の生の内在的な価値という考え方も、シュプランガー教育学において、構成上、重要な源泉の一つとなっていたのである。彼はゲーテに多くを学んでいく。彼はゲーテ研究にとっても没頭していたようである⁶。実際、ボルノウは彼の思想にゲーテの影響を認めている⁷。それでは、彼にとってゲーテとは何だったのであろうか。シュプランガーはゲーテとその思想について、次のように述べている；

ゲーテの精神世界を探究しようとする人は、それが思慮深い人であるなら誰でも、そこへの自分なりの入口を見つけようと努力するだろう。今日まで完全に正当なゲーテ理解の決定版 *Monopol* を示した人は誰もいないのである。ただし、ゲーテ研究においては次のような一致した見解が存在する。すなわち、この偉大な詩人が人間の生についての究極的な問い *letzten Fragen des Lebens* に対して示した振る舞いが、今日の人間にとって重要ではないという

¹ 江島正子 (1995) フンボルト論, p.240.

² Engelert, L. (1966) Briefwechsel Georg Kerschensteiner Eduard Spranger 1912-1931, S.62.

³ Eisermann, W. (2001) Eduard Sprangers "Studienjahre,, Seine Elter, seine Freunde und Lehrer, S.237.

⁴ Curtius, E.R.(1886-1956)

⁵ Curtius, E.R. (1991) オルテガ・イ・ガセット, p.252.

⁶ Spranger, E. (1967) Goethe-seine Geistige Welt, S.9.

⁷ Bollnow, O.F. (1964) Das Lebenswerk Eduard Sprangers, S.92.

ことは決してない、ということである¹。

人間の生についての究極的な問いに対する振る舞い、ここにシュプランガーのゲーテに対する興味が存在する。それは単なる古典への耽溺や懐古ではなく、生きた問題、すなわち人間の生についての究極的な問いとの対峙であった。そして彼は、多くのゲーテ研究を世に示していく。林によれば、彼のゲーテへの関心は「息の長いそしてなみなみならぬもの」であった²。それでは彼のゲーテ研究は、どのようにして進んでいったのであろうか。シュプランガーは、次のように述べる；

ゲーテの世界解釈は多様な線の上を動いているが、それは常にあたかも陰しいピラミッドの頂上 **Scheitel** のような、共通の頂点 **Gipfel** に向かっている。世界を包み込む生のダイナミクス **Lebensdynamik** にまだ精通していない人は、度々繰り返される言葉によってゲーテの最高の存在徴表 **Daseinsymbole** からたらされている有力な釣り針 **mächtigen Angeln** を感じとることであろう³。

それでは、シュプランガーが感じとった「釣り針」は何であったのだろうか。彼が決して生のダイナミクスへの精通に達していなかったとは思えないが、彼は明らかにそこに多くの意義深い「釣り針」を感じとっていたようである。その一つが、先にみたゲーテのメタモルフォーゼという概念である。無論、シュプランガーに対するゲーテの影響はこれにつけるものではないが、この概念は、こと彼の教育学的方向においては、重要な考え方の基礎となっていたのであった。

先にみたように、シュプランガーのゲーテ研究におけるメタモルフォーゼという思考方法は、彼の教育学のいわゆる生成 **Werden** という概念に直結する不可欠な人文主義的源泉の一つであった。シュプランガーのこのメタモルフォーゼの論議は、人間はその一人一人が、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程の途上にあることを気づかせてくれたことが想起させられる。そして、それは教育学に、単に生物・物理的な成長・発達、あるいは有用な知識・能力の習得に

¹ Spranger, E. (1967) Goethe-seine Geistige Welt, S.7.

² 林昭道 (1995) ゲーテ論, p.246.

³ Spranger, E. (1967) Goethe-seine Geistige Welt, S.8.

還元され得ない、豊かさへと向かう遙かなる生成、あるいは生における意味や意義の重要性に改めて目を向けさせる思考方向である。

さて、シュプランガーは、教育が人間のメタモルフォーゼに多くを果たしていると述べる¹。このメタモルフォーゼを生成論の原型とみるならば、シュプランガーのこの主張は、次のように言い換えることができるだろう。すなわち、教育は人間の遙かなる生成の前進的な歩みに多くを果たしている、と。ここで、生成論の哲学的正統、とりわけアリストテレスにみられた生成に対する人為の介在の必要性という思考形式が想起させられる。生成が成就するためには、やはり教育が必要となるのである。少なくとも、人間の生成には、教育が不可欠である。

そうであるならば、教育は、この生成に対する寄与として論じられていくだろう。そして、これによるならば、この生成への寄与こそが教育の本質として論じられていくだろう。そして、そのような生成に対する寄与の全てが、人間形成という概念に集約されるのである。従って、シュプランガー教育学においては、このような生成に対する寄与としての人間形成こそが最重要とされる。さらに彼は、次のように述べる；

真正な人間形成 *echte Bildung* とは、常に人文主義 *humanistisch* の方向に、すなわち人間的能力の全体性を求めていく方向にある²。

これは、シュプランガー教育学において人文主義とは重要な論点であるだろう。先もみたように、教育の人文主義は、シュプランガーの主要な主張点でもある³。シュプランガーの提起する人文主義をもう少し追っていく必要があるだろう。彼は、次のように述べている；

教育においては人間社会に対する有用性についての目標のみが重大であるとは考えられない。教育においては、人間がその本質から究極的な意味決定をなし、究極的な意味体験をしえるように形成されていくことが重大とな

¹ Spranger, E. (1924) *Goethe und die Metamorphose des Menschen*, S.78.

² Spranger, E. (1924) *Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung*, GS, S.84.

³ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.75.

る。このことが承認されなくてはならない¹。

これはドイツの大戦前、しかも国家社会主義政権の成立以前の発言であることに留意しなくてはならない。有用性とは何にとっての有用性なのか。やがて国家社会主義が亢進し、次第に学校や教育もそれに絡め取られていく。シュプランガーは、その流れにおいて有用性の論理がもたらした悲劇を想起して、全ての歴史的過程が一面的な技術的な生産手段の進歩に依存し、個々人が自律し得ないその付属物 **unselbständige Anhang** に他ならないならば、人間はあたかも機械の歯車 **Rad** に過ぎず、やがてその技術的な過程に組み込まれていくに過ぎないと警告する²。

そしてシュプランガーは、その実例にあのヒットラー主義とスターリン主義の教育がうんだ「組織に縛られた人間 **systemgebundenen Mensch**」をあげる。彼によれば、そのような状況下においては、人々は文化的影響の単なる通過点になりさがり、もはや自らのあるべきもの、すなわち倫理的決断や責任そして精神的内面的な力の中心点 **Mittelpunkt** でなくなっていたのである³。そもそも、調教や飼育は、人間形成とは全く対立的である⁴。そこには内面の自由が保障されていないからである。外在的なものが個々人のそのような自由を圧制するならば、そこで教育に類するようなことが行われていたとしても、そこでは本当の教育は実現されず、教育の意味は永遠に実現されることはない⁵。シュプランガーによれば、真の人間形成は、全ての特有な一人一人の個々の現存在の課題に対して、内面的な自由と主権をもたらしてくれるものである⁶。シュプランガーは、次のように述べる；

だから、そこにみるのが教育とよばれている暴力的な形成力 **gewaltig formenden Macht** の実例なのである。そしてこのような形式の、技術的過程へ

¹ Spranger, E. (1928) *Das deutsche bildungsideal der Gegenwart*, S.42.

² Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.195.

³ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.196.

⁴ Spranger, E. (1924) *Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung*, GS, S.84.

⁵ Spranger, E. (1928) *Die wissenschaftlichen Grundlagentender Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, S.140.

⁶ Spranger, E. (1924) *Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung*, GS, S.84.

の組み入れや誘導、さらにはプロパガンダが、純粹に、そして真の意味での教育 *Erziehung im echten und wahren Sinne* と呼ばれるならば、われわれは教育の可能性についてとても真剣に考えるべき機会を得たこととなる¹。

シュプランガーにとっては、この「真の意味での教育」こそが重要な追求対象であった。有用性の論理は「真の意味での教育」を構成する論理ではない。有用性の論理への批判、ここに、シュプランガーの人文主義の起点がある。

だからこそ、シュプランガーは、このような（文化形式の）引渡しや（諸知識の）詰め込み、そして意識の権威的な形成「以外」に何も知らないということが、表層的な *oberflächlichen* 教育学の誤解や不幸であると考え²。この「以外」が意味するところが重要であるだろう。そして、それが内面性への到達である。

従って、教育は、それが人間形成であろうとするなら、人間の内面性にまで極めて深く押し進まなければならない³。シュプランガーによるならば、こころの根源にまで触れようとしないのは、真の人間形成に値しないのである⁴。そして、ここにシュプランガー教育学の人文主義の中核をみることができるだろう。シュプランガーは、次のように述べる；

これがまさに教育における人文主義 *Humanismus* を、ただの功利主義や実用主義から区別するところです。・・・経済的な有用性のみを考える人は、教育者ではないのです⁵。

さて、ここで人文主義の基本的な立場に立ち戻ってみたい。たしかに、この人文主義的方向は、通俗的には、教育における有用性の論理の過度な亢進に対する一種の対抗でもあるだろうし、教育学の功利主義・実用主義への警鐘でもあるだろう。しかし、シュプランガーのそれは功利主義や実用主義に対する単なる対抗や反動の象徴であったとはいいきれない。シュプランガーは、その人文

¹ Spranger, E. (1950) *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft*, GS, S.196.

² Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S.66.

³ Spranger, E. (1952) *Erziehung zur Menschlichkeit*, PP, S.123.

⁴ Spranger, E. (1933) *Umriss der philosophischen Pädagogik*, GS, S.23.

⁵ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.75.

主義的思考方向においても、決して有用なるものを拒絶したわけではない。フンボルトはそれを嫌悪した。ゲーテはそうではない。シュプランガーはゲーテの側に立つ。現世に存在する全てのもの、とくに文化といわれる全てのものが価値の実現形式である。従って、崇高な文化客観態のみならず、実生活に密着した有用な具体的形象も、そこには価値が含まれている。それ故に、それが有用なものであるにせよ、そこには自らが高次な価値へと到達するための道がある。シュプランガーはゲーテに従い、有用なものは高次な価値へと至る道でもあると思念する¹。

従って、シュプランガーにみる人文主義的思考方向は、一見してたしかに直接的な有用性の論理とはかけ離れている。しかしながら、それは全くの絶縁ではない。ただ、彼は有用性の論理の過度な偏重と先鋭化を懸念したのである。彼は、有用性というのは人間性と矛盾するものではないが、しかしそれはより高次な価値全体と接合することを通じて魂が与えられ、そして高尚なものにされなくてはならないと考えている²。彼は、次のように述べる；

実に人間の心 Seele とは坑道 Schacht のようなものである。地表付近には価値の乏しい鉱物しか存在しない。それが採鉱されるのは、それを通してのみ深部にある本来的な金鉱脈に達することができるからである。比喻なしに言えば、先に有用性の価値 Nützlichkeitswerten について述べたときには、われわれは意識的に外界にのみ関係する態度に留まっていた。われわれは全く現世的 Weltlichen に留まっていたのである。ところが、人間のこころはそれよりも遙かに広大に広がっている。しかもこのような時間的な生においても、有用なものや技術的なものは常に奉仕的価値 Dienstwert であるに過ぎず、常に遙かに高次な価値へ、すなわち事物にではなく、まったくこころそのものに所属する価値をめざす。そこに第二の世界 zweite Welt が開かれていく。とにかく、そこではこころが究極的で、最も価値高きもの、つまり現世的なものよりも神的なものとのかかわりをより多く開いてくれるような聖なるものと出会うのである。教育はそれにたいして門戸を広げるのである³。

¹ Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, S.86.

² Spranger, E. (1949) Zur Geschichte der deutschen Volksschule, GS, S.175.

³ Spranger, E. (1950) Die Volksschule in unserer Zeit, GS, S.198.

たしかに、教育においては多くを教え、児童や生徒に多くを学ばせる。それはとても大切なことではある。しかし、それらだけでは不十分である。有用なものは高次の価値へと至る道でもある。「有用なるものから真を通り、そして美へ Vom Nützlichen durchs Wahre zum Schönen」¹ あの「第二の世界」、すなわち人間存在の内面性の深まりこそが、最も価値高きものへと至る道である。個々の価値は人間の内面性の深まりを通していくのである。そして、全ての有用なものは、それぞれが奉仕的に関係するところの究極的な生の意味 *ein letzter Lebenssinn* が確定するときに一定の役割を果たす²。生の意味は、存在のうちから創造される。そこに関わることによって、有用性は生の意味へと算入されていくのである。

ここで、有用性の論理は人文主義的思考形式へと組み込まれていく。個々の知識の習得や技能の伝達等は人間存在の内面性の深まりを通ることによって価値的に純化され、やがてよき生成へと参入していくのである。

従って、シュプランガーが提起するこの人文主義的方向は、有用性の論理を全く拒絶するものではない。ただ、それは学校教育における知識・技術の修得の語り方についてのマナーを教示しているように思われる。人文主義と有用性の論理は、おそらくは全くの二者択一的な契機ではない。むしろ、それらは補完しあうことにおいて、教育の豊かな可能性を実現できるのではないだろうか。従って、有用性のみを追究する人は教育者ではないとしても、人文主義的方向のみを盲目的に追究する人も、もしかしたら教育者ではあり得ないかもしれない。

たとえば、知識教授のみに執心し、一人一人の内的な現象に盲目であれば、その存在のみずみずしさを枯渇させ、またたとえば、覚醒形式の教育のみを近視眼的にあつかい、それ以外の可能性を放棄するようであれば、子ども達の未来を歪めてしまいかねない。教育はいかに怖いことか。教育は、時として強制をとらなう。これは否むことができない事実である。いずれにせよ、そこでは、教育の名のもとに子ども達に何かを強いる。しかし、教育が子ども達に何かを強要するとすれば、その先にある実りの豊かさ *Fruchtbarkeit* を保証しなくてはならない。それなしには、成長しつつある子ども達の品位 *Würde* を傷つけ、

¹ Spranger, E. (1942) *Goethes Weltanschauung*, S.86.

² Spranger, E. (1955) *Betrachtungen über Entstehen, Leben, und Vergehen*, GS, S.363.

まだ不確定な人格を害するおそれがあるからである¹。教育はいかに畏れおおいことであろうか。

ただし、その実りの豊かさが、客観的な成果のみに矮小化されて論じられてはならない。教育の直接的な成果が有用なものであってもよいが、その実りの本質的な豊かさは、彼らの価値体験とそれによる価値形成的な生成といった内的な報酬なのではないのか。この内的な報酬は、現世的な狭隘さを遙かに凌ぐ。それはまさに外的な成果を超えて輝く価値であり、それは現世的な打算では割り切ることができない²。それは現世にありながら、永遠の光を求めて、より高い次元へと飛翔し得る瞬間でもある³。これほどの実りの豊かさがあろうか。教育が有する可能性は豊かなのである。教育学は人文主義的な視野によって、それをも認識するべきであろう。

シュプランガーにあっては、この人文主義的思考方向は、まさに教育の本質を通底する思考方向であったとともに、有用性の論理に対する単なる対抗や解毒ではなく、それを包み込む包括的な思考形式であったと言えよう。むしろ、それらは補完しあうことにおいて、教育の豊かな可能性を完遂できるだろう。人間は神話のなかに住まうのではなく、現実の世界に住まう。そこにおいて有用性の論理を放棄することは全く現実的ではない。シュプランガーの人文主義的方向は、古典主義をうたうものでも、いたずらに観想に引きこもるものでもない。それは現世にあるながら、遙かなる生成の道程において歩みを進めゆく人間一人一人の豊かさに対する視角を要求するものといえる。

従って、シュプランガー教育学における人文主義とは、外在的な何かの目標などよりも、究極的には、一人一人の遙かなる生成の歩みに対する寄与を何よりも大切に思考方向である。そして、それは教育学に、単に有用な知識・能力の習得に還元され得ない、一人一人の豊かさへと向かう遙かなる生成の前進的な歩み、あるいは一人一人の生における意味や意義の重要性に改めて目を向けさせてくれる。教育においては、何よりも人間を、さらには一人一人の豊かさへと向かう遙かなる生成の道程の歩みを暖め、それを最重要視すること、それがシュプランガー教育学を一貫する人文主義の焦点であるだろう。

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.151-152.

² Spranger, E. (1949) Weltfrömmigkeit, MS, S.28.

³ 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, p.116.

第三項 シュプランガー教育学における最終到達点：学校教育の人文主義

シュプランガーの業績は、教育学に留まらず、哲学的思想、古典研究、そして文化理論にまでも及ぶ。そして、それらのすべてのものが彼の教育学に反映され、最終的に学校教育論に集約されていく。先に述べたように、シュプランガーは、自らが戦後の最大の関心が学校教育にあったと告白している¹。おそらく、ここがシュプランガー教育学の最終到達点である。従って、彼の教育学を適正に把握するためには、その最終到達点としての学校教育論に触れないわけにはいかない。

先にもたように、シュプランガーは、学校教育に哲学的な基礎を与えたいと願っていたのである²。従って、ゲルハルトによれば、彼は教育を新カント的な価値哲学に基づいて「上から von oben her」を考察したが、教授実践的あるいは授業論的な視点からの考察はほとんどない³。したがって、彼のその学校教育論議も、その凡そが学理論的ではあっても、実践的ではない。しかしながら、ボルノウによれば、彼のそのような学校教育学論議は多くの学校教師に大きな影響を与え、さらには総じてその教育の重大性 *Wichtigkeit* についての意識を呼び覚ましたのである⁴。ここでは、シュプランガー教育学における最終到達点として、学校教育論をみていきたい。

さて、シュプランガーの学校教育論議を探ろうとするならば、やはり後期の著作が中心とされる。山崎によれば、彼の後期は、人文主義に立脚して人間の生き方を考察し、教育論を展開した時期である⁵。実際、彼の教育学業績を一瞥しても、学校教育に関わる論議の多くが、この時期に集中していることがわかる。それでは、シュプランガーは、学校教育をどのようにみていたのであろうか。天野は、シュプランガーに、その頃の教育の主知主義やつめこみ教育、そして単なる教授機能になりさがった学校教育への憂慮をみる⁶。シュプランガーは、何よりも学校教育における有用性の論理、あるいは市民社会に役立つ精神

¹ Spranger, E. (1961) *Kurze Selbstdarstellungen*, S.20.

² 岩間浩 (1995) *国民学校論における思考形式*, p.194.

³ Gerhard, M-W. (1986) *Eduard Spranger und die Lehrerbildung*, S.39-40.

⁴ Bollnow, O.F. (1982) *E. Spranger. Zum hundertsten Geburtstag*, S.524.

⁵ 山崎英則 (1997) *シュプランガー教育学の基礎研究*, pp.248-254.

⁶ 天野正治 (1965) *Spranger, E.における“人間らしさへの教育”—第二次大戦後における Spranger, E.教育思想の一考察—*, pp.2-3.

への教育といった実利的な考え方に批判を向ける¹。ちなみに、この有用性の論理に対する批判は中期著作においても認められている²。まさに、この有用性の論理に対する批判は、彼の学校教育思想を最後まで一貫しているのである。

そもそも、学校は何のためにあるのか。シュプランガーは、学校がそこにおいて知識と技術が獲得される一つの教授施設 *Unterrichtsanstalt* であり、それ以外は関係ないとするような立場に退却するならば、それは無責任であると述べる³。彼の批判は、学校教育の主知主義へと向かっていくのである。ここから彼は、学校が単なる教授施設「以上のもの」であること、そしてそこに知識や技能の獲得以上の可能性をみていたこと、学校にその「以上のもの」に対する責任をみていたことをみてとることができよう。

シュプランガーは、文化が政治的ならびに経済的な成功追究の競技場 *Arena* としかみなされないならば、文化の破滅は永久化するように、学校もそのような表層的な成功を追究する競技場のみに過ぎないとしたら、これまた人は破滅へと突き進んでいくかもしれないと警告する⁴。だからこそ彼は、次のような転換 *Umkehr* が必要と考えた。学校教育は、社会との単なる取引 *Geschäfte* ではなく、神の似姿 *Ebenbilder Gottes* としての人間に関わる問題であるという倫理的な課題 *sittliche Aufgabe* として捉えられなくてはならない。このような転換こそが外面的表層性から内面的倫理性へ、有用性の論理から人文主義への方向である。学校教育は有用性の追求のみの場であってはならないのである。

さらにシュプランガーは、教育界に蔓延する過剰な主知主義に対決し、人間の個性へと至る深みは測定し得ないと考える⁵。すなわち、その根底にある要素主義的機械論は個人を機械的な結合体として捉えるあまり、人格としての全体性を喪失させてしまう⁶。彼によれば、そのような「機械的な考え方」に根本本的な誤りがあることを思い起こすことが重要なのである⁷。そこで、シュプランガーは、次のように述べる；

¹ Spranger, E. (1955) *Der Eigengeist der Volksschule*, GS, S.283.

² Spranger, E. (1928) *Das deutsche bildungsideal der Gegenwart*, S.42.

³ Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.177.

⁴ Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.186.

⁵ Spranger, E. (1986) *国民教育を支えるもの—ゲーテ・その精神世界—*, p.23.

⁶ Spranger, E. (1986) *国民教育を支えるもの—ゲーテ・その精神世界—*, p.31.

⁷ Spranger, E. (1938) *文化哲学の諸問題*, p.261.

人は慎み深くあらねばならない。今日、往々にしてあたかも天才の純粹育成が計画し得るかのように考えられているようであるが、そのような知性至上主義的時代は、天才からさえも、その秘められた能力や合理性を超えた能力をも剥奪しようとするものである¹。

シュプランガーの学校教育論議の起点には、学校教育における有用性の論理に対する批判があった。彼は、学校教育は、そこにおいて単に知識や技術等が獲得される一つの教授施設「以上のもの」の可能性をみていた。それでは、彼が提起したあの転換、すなわち有用性の論理から人文主義への方向においては、学校教育の本質やその可能性はどのように論じられるのだろうか。実に、彼は理性主義を批判し、理性という一元的な価値尺度への絶対的信仰の放棄を語り、それにかわって人間の生の豊かさへの着目を主張する²。そして彼は、学校について次のように述べる；

学校の目的は、冷たく青ざめた知識の習得にあるのではなく、何よりもまず、われわれが近づき得る、そしてわれわれに関わりを有する価値世界への導入なのである³。

学校は、単なる社会への組み込みに向けた技術的形成の教授施設であるというよりは、何よりも価値世界への導入であるという。これによって人々に何が起こるといえるのか。それはまさに価値世界との関わりによって生起する人間の生成という出来事である。学校教育において大切なのは、知識でもなく、そして技術でもない。それ「以上のもの」が、実はそこにある。人間の生成、それこそが大切なのである。学校教育においては、単に知識や技能を次世代に伝達していくことが目的ではない。教育においては、それはより高い文化能力を高めるための媒介財に過ぎず、これによって、変化し、高貴化された人間 *veredelter Mensch* が生じてこなければならぬ。シュプランガーは、ここにこそ、真の教

¹ Spranger, E. (1928) *Problem der Aufstieges, Kultur und Erziehung*, S.220.

² Spranger, E. (1986) *国民教育を支えるもの—ゲーテ・その精神世界—*, p.32.

³ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.197.

育をみるのである¹。

これによるならば、学校教育の本質は、知識や技術の修得もさることながら、何よりも人間のよき生成に対する寄与にある。シュプランガー教育学において、よき生成とは、ここでは、高貴化の方向で論じられる。すなわち、生成しゆく人間の価値の高さと真正さ、そしてその豊かさこそが、それを基礎付けてくれるだろう。なるほど人間は組織の単なる歯車ではなく、そして単なる文化的影響の通過点でもない。それ故に、シュプランガーは、人々を単に効率の良い生活へと教育しようとするような社会功利主義的な考え方は誤っていると述べるのである²。

先にみたように、学校が多く陶冶財を選定し、彼らに媒介材として供するにしても、その目的は有用な人材や役に立つ能力を育成しようとするものではなく、それによって成就する高貴化された人間への生成に対する寄与であった。そして、人間の生成はその存在のうちにある本質的な豊かさから立ち起こる。従って、一人一人の存在のうちから、そこにある本質的な豊かさを人格に実現していくことこそが、学校教育の目指すところなのである。

だからこそ、学校教育においては人々をその存在のうちなる深まりに導いていくことが求められる。それは他の何のためでもない。ただ、彼ら一人一人のよき生成のためにある。シュプランガーは、これによって学校の教師は単なる営利職 *Leistungsberufen* ではなく、指導職 *Führungsberufen* となると述べる³。指導職、それは人々をその存在のうちなる自己の本質へと導く、という意味においてである。彼は、次のように述べる；

教師は若き人々を仕事や効率的な生活、あるいは政党などに導くのではなく、正しく理解するならば、自己自身へと、つまり秘めやかなそして聖なる声を聞き始める人間の内面の深きところへと導くのである⁴。

シュプランガーは、それを教育的なるものの中核 *Zentrum des Pädagogischen*

¹ Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.180.

² Spranger, E. (1947) *Volksmoral und Gewissen*, GS, S.310-311.

³ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.188.

⁴ Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.199.

であるとして、教育の不朽の人文的要素 *humanistischen Elementes* と呼ぶ¹。このことが達せられないところでは、そこに指導や養育があったとしても、「真の意味での教育」が語られることはないのである。教育にいくつもの可能性があるにせよ、彼らを自らのうちに、その高次で自らを超え出でるような自己を発見するところにまで導いていくことは、教育において最も困難ではあるが、最も究極的なものなのである²。シュプランガーは、人間形成を自己自身に近づいていくことを通して、自己を超越していくことであると述べている³。そして、彼によれば、人々が、そのようなところに導かれるときに、よりよい自己を見いだし得る可能性も与えられるのである⁴。人々は、これによって独自のよき生成への途につくことができるのである。

だからこそ、学校教育は生成の途上にある彼らを世界へと導いていくことと同時に、一人一人の存在のうちにあり、そしてそこにおいて高まりゆく自己へと導いていくのである⁵。教育の究極的なものへの要求とそこから立ち起こるよき生成への寄与、これがシュプランガー教育学における学校教育の人文主義的方向である。

さて、シュプランガーが提起した学校教育の人文主義的方向は、いわば人間の生成への視野とともにあるだろう。そして、それは、教育が有する可能性の豊かさを有用性の論理へと矮小化されないように願うものである。シュプランガーによれば、教育は全体的なものであって、教えることや何かを教授することは、この全体的なものに対する奉仕の単なる一部分に過ぎない⁶。この全体的なものこそが、最も重要なのである。だからこそ、シュプランガーは学校教育の、単なる知識や技術の修得を超えた、人間の遙かなる生成に対する寄与の大いなる可能性を論じてきたのである。それは無論、知識や技術の修得を軽視するものではない。ただ、学校教育にはもっと大切なものがある。彼はそれを主張したかったのではないだろうか。それ故に、シュプランガーは、次のよう

¹ Spranger, E. (1933) *Umriss der philosophischen Pädagogik*, GS, S.23.

ここでの指導 *Führung* は通俗的な用語法にあり、いわゆる教科指導等を指示している。

² Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseinsgestaltung*, S.144.

³ Spranger, E. (1923) *Der Bildungswert der Heimatkunde*, GS, S.319.

⁴ Spranger, E. (1951) *Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit*, GS, S.340.

⁵ Spranger, E. (1955) *Der Eigengeist der Volksschule*, GS, S.318.

⁶ Spranger, E. (1924) *Lehrer und Lehrerpersönlichkeit*, *Monatschrift für Turnen, Spiel und Sport*, S.461.

に述べる；

あなたが教育を、教えそして学ぶことの技術の形としてみるならば、あなたは教職を離れるときにある。なぜならば、あなたがやはりあのうちなる前提を有していないためである。それでは、それはいかなる前提であるのか？それはあなたが子どもたちに作用しようと努める時に感じる聖なる慎みである。そしてそれはゲーテの謂に従い、次の三つとして表現するのがよい。すなわち、子どもに対する畏敬、そして倫理的・宗教的価値に対する畏敬、さらにはあなたの国の人間的な使命に対する畏敬である。しかし、それらは次の一点に収斂する。すなわち、あなたの（教育者としての）職の（責任の）重大さに対する畏敬である¹。

教育はやはり単なる技術ではない。もし教育を技術としてのみ理解すれば、心の過程は単なる手段の一組織となってしまう。シュプランガーは、19世紀のヘルバルトによる数学化した心理学によって教育学が心理技術に墮してしまつた過去を想起し、そこに「不幸な教育学的根底」をみる²。教育を単に教えることの技術と解してはならないのである。そして、子ども達もやはり単なる材料 **Material** ではなく、単なる操作対象でもなく、やはり生成の途上にある豊かな「可能性」である³。一人一人は社会の自己展開のための単なる手段、ましてやただの歯車であろうはずがない。シュプランガーは、次のように述べる；

人間は、はじめから完全に確定した存在ではなく、自らによって意味を与えることができる存在であるがゆえに、はっきりとした自由を享受する。⁴

この内面の自由は、いかに学校教育とはいへ侵すことができない。だからこそ、有用性の論理は一定の制約のもとに語られるべきである。有用性の論理の過剰か亢進は、内面の自由を侵しかねない。人間は誰しものが自らによって意味を与え、自らによって価値を獲得し、そして自らによって豊かに高まりゆく。

¹ Spranger, E. (1949) Zum Geleit, GS, S.130.

² Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, GS, S.200.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.69.

⁴ Spranger, E. (1955) Der Eigengeist der Volksschule, GS, S.297.

それは豊かさへの生成の自由である。従って、彼らは誰しもが豊かさに関われた、生成的な存在である。そして、学校教育はそのような一人一人の遙かなる生成の歩みに対する寄与である。否、究極的には、教育はそのような寄与である以外のなにものでもあり得ないかもしれない。

従って、教育の論議は、何よりもここに立脚点を持たなくてはならないのではないか。それ故に、教育の美名のもとに、一人一人の生成の歩みを阻んではならないのである。シュプランガーは、次のように述べる；

人間を誤って扱うことは、生命のない物質を誤って扱うよりも、より破壊的に作用する。それゆえにその際の失望は大きく、そこにうける損傷は相当に悪い¹。

従って、教育は一人一人の遙かなる生成の歩みに対しては、誤った介入を避けなくてはならない。教育は不遜であってはならない。そして、教育は傲慢であってはならない。そして、教育は独善であってはならない。だからこそ、教壇に立つものには何よりも人間という存在に対する畏れが求められ、悠久の時を経て現存する価値形象に対する敬意が、そして教師の教育者としての職責の重大さこそが、弁えられなくてはならない。それ故に教師は、その職業において最高度の倫理的な責任 *höchsten Grade sittlicher Verantwortung* に結びついていることも失念できない²。

昨今、教師の力量や指導技術があまりにも取り沙汰され、教育現場からある種の落ち着きが奪われかねない。無論、不適格教員は論外である。しかしながら、教師の質は指導技術やその客観的成果に尽きるのか。それでは、教師はティーチングマシンとどのような違いがあるのであろうか。「*von der Lernschule zur Erziehungsschule* 学習学校から教育学校へ、*Von der Lehrer zur Erzieher* 単なる授業者から教育者へ」これがシュプランガーの願いであった³。

ここから、次のような思考が喚起されていく。学校教育において最も重要なのは学習理論ではなく、人間形成論なのではないのか。そして教師は授業者という名の学習指導の単なる管理者ではなく、児童・生徒一人一人の生と、その

¹ Spranger, E. (1955) *Der Eigengeist der Volksschule*, GS, S.287.

² Spranger, E. (1950) *Die Volksschule in unserer Zeit*, GS, S.188.

³ Spranger, E. (1956) *Von der Lernschule zur Erziehungsschule*, GS, S.320-323.

遙かなる生成に対して、社会的な責任を有しながら関与していく教育者なのではないのか。これによって、学校教育もその本質は、ある種の「望ましき」に向けた学習指導であることに留まらない、彼ら一人一人の遙かなる生成への寄与、すなわち人間形成にあるように思われる。

振り返れば、シュプランガーは早くより学校教育は外側つまり社会の要請や外在的な文化から要請される諸知識などからではなく、第一に内側から、つまり人間形成という考え方から発展させられるべきであると考えていた¹。さらには、彼は真の公教育が、ものを知ることから感動へ、そして教えることから人間形成へと導かれなくてはならないとさえ述べている²。学校教育においては、人間形成こそが最高度の配慮の対象なのである。学校においては、物事を知らせることと知識を広めることだけが問題なのではなく、人間形成こそが肝要なのである³。だからこそ、彼は、学校には教師の教え方や学習の効率性などよりももっと大切なことがあるということに気づいて欲しかったのである。そして次のような嘆きも、その逆説として受けとめられる；

最近の教師は、常に「それをいかに行うか」を知りたがっている。シュツツガルト Stuttgart でおこなった最初の講演の後で次のようなことを言われた。「この講演は全く指示を与えてくれない。」われわれ教師が服務規程 *Dienstvorschriften* のようなものを熱望しているなど聞いたことがない。こうなると、そこが教師としての成熟をみきわめる確かな試金石となるだろう。すなわち、単に処方をもとめるのか、あるいは自らの努力によって教師として何ものかになるとういうことに重きを置いているのか。また次のことも誤っている。すなわち、どのようにするのかを学んだものが教育者として相応のものであるという考え方である。何かしら有名な教育専門家はしばしば処方を持ち主に過ぎず、要するに技術者のたぐいに過ぎないのである⁴。

いささか語調が荒く少々閉口してしまうが、これは教育界に蔓延する技術へのあるいは処方への心理的な依存に対する憂慮として受けとめられよう。教育

¹ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrebildung, S.vii.

² Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgerlichen Erziehung, S.9.

³ Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgerlichen Erziehung, S.36.

⁴ Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, GS, S.33.

を技術と解する思考は、人間存在に対する不遜であり、かつ傲慢であり、独善に陥りがちな危険を絶えず有する。教育は技術ではなく、尊厳あふれる人間の代替不能な一人一人を引き受ける恐れおおき重大な営みである。

だからこそ、学校教育においては、学力や知識そして技術も必要ではあるが、それだけでは充分ではない。学校教育においては、彼ら一人一人がそれを通して自らの豊かさ高め、そこから自らの遙かなる生成をおし進めていくことが最も重要なのである。従って、学校教育は、本質的に、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する寄与、すなわち人間形成に他ならない。そしてその遙かなる生成の道程の途上において、その人格に実現された価値の高さこそが、現世の嵐においてさえも、びくともしない強さを与えてくれるだろう。

ここにおいて、学校は教育としての品位を保ち得る。シュプランガーは、それを学校の教育の場としての気高さ *Adel* と表現する¹。やはりいかなる状況にあっても、学校教育はそのような気高さを失ってはならない。そして、シュプランガーは彼ら一人一人のそのようなよき生成、つまりは一人一人の内的な誕生の神秘に近づき得ることが、教育の誇りであると述べる²。この学校教育の教育としての気高さと誇り、ここにシュプランガーの学校教育論の頂点があるだろう。

学校教育の本質は、人間形成にある。シュプランガー教育学の最終到達点は、その人文主義によって、教育において最も大切なものへの思慮に導いてくれるのである。

¹ Spranger, E. (1949) *Innere Schulreform*, GS, S.177.

² Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.22.

第三章 シュプランガー教育学に基づく体育学的人間形成論の構成

これまで、体育哲学における人間形成論の構成に対する哲学的思索の原型を探る試みの端緒として、シュプランガー教育学を取り上げ、分析・検討を進めてきた。ここでは、これまでの論議によって導かれたシュプランガー教育学の人間形成論としての構成に基づいて、体育学における人間形成論、すなわち体育学的人間形成論の構成を試みることにしたい。

まず、先にみたように、教育学における人間形成論の正統な原型を精神科学的教育学にみて、その基本的な論理構成を踏まえるならば、人間形成論の前提には人間理解の問題があり、その論理構成の基底には生成論が存在する。従って、体育学的人間形成論の構成においても、体育学における人間理解の問題と生成論の検討は不可避な手続きとなるだろう。そこで、第一に、体育学的人間形成論の前提としての人間理解を検討するために、体育学における人間学の問題設定を教育学的に基礎づけ、それを踏まえたうえで、体育学における人間学的論議とその方向をさぐり、これらに基づいて体育学における人間理解とその構造を検討していく。第二に、体育学的人間形成論の基底としての、体育学における人間生成論の検討を試み、それに対応する教育学理論として提起されたシュプランガー文化教育学と覚醒理論の体育的な可能性を検討していく。第三に、それまでの体育学における人間理解と生成論の検討に基づいて、体育学的人間形成論の構成を検討し、その基本的な思考形式を提示したうえで、それに基づいて体育学の人文主義的方向を検討し、学校体育の本質論を人文主義の方向から構成していきたい。

第一節 体育学における人間理解の論理：体育学的人間形成論の前提

体育学的人間形成論も、その論理構成の前提には、人間理解の問題が存在する。従って、それを検討するためには、体育学においても「人間とは何か」という問いを発しなくてはならない。これによって、体育学においても、この人間学の問題設定が提起されていくこととなる。ここでは、体育学における人間学の問題設定とその人間学的探究の針路を教育学における人間学的論議によって基礎付けたうえで、シュプランガー教育学に基づいて、体育学における人間理解とその構造についての検討を試みたい。

第一項 体育学における人間学的問題設定

ここでは、体育学における人間学的問題設定を教育学的に基礎付けていく。まず、シュプランガー教育学に基づいて体育学的人間形成論を構成していこうとするならば、その基本構造、すなわち人間学的な相即性も類比するであろう。体育学的人間形成論も、人間理解に基づいて構成されなくてはならない。従って、教育学において人間理解の問い、すなわち人間学的問題設定が重要であったように、体育学においてもそれは重要であるだろう。そこで、体育学における人間学的問題設定に、改めて目を向けてみる。体育学において体育の本質を問い、それを人間形成論として構成していこうとするならば、人間学的問題設定を立ち起こしていかななくてはならない。それでは、体育学において「人間とは何か」という問いを発するということは、どういうことなのだろうか。たとえば、川村は次のように述べている；

体育は、人間が運動を行うことと関係している。従って、体育というものを理解するためには、まず「人間とはどのようなものであるか」についての理解が必要であろう。しかし、われわれ人間が自分自身を認識することは、実際にはきわめて困難なことである。それは認識すべきものがわれわれ自身に他ならないため、わかりきっているようで、かえって正しく認識し難いし、自分は捉えるものであるため、かえって捉え難いからである。それにもかかわらず、この困難な仕事を回避しえないのは、体育の真の意味を捉えるうえで、人間についての認識なしには不可能だからである。「体育は身体活動を通しての教育である」とよくいわれるが、教育とは人間の教育にほかならない。すなわち、教育や体育の対象は人間であるということである。

ここで、改めて「人間とは何か」ということを考えてみなければならない。「人間とはなにか」という問題は、われわれ人間にとって最も大きな関心事であって、古来、哲学の重要な主題であった。そして、これは今日に生きる人々にとってもまた大きな課題である。おそらくこれは、われわれ人間の永遠の課題であるとともに、体育学にとってもまた永遠の課題であるといえよう¹。

¹ 川村英男 (1966) 体育原理, p.75.

この川村の論には、体育の本質論と人間学の問題設定との相即性と不可避性についての高い確信と自覚をみることができる。川村は、さらに「体育学は人間の学である」とさえ述べる¹。これによれば、体育学は、スポーツの科学でもなく、身体運動の科学でもなく、身体運動学習指導の科学でもなく、究極的には人間についての学であると言える。また、篠田も、「体育とは何か」という体育学の究極の課題は「人間とは何か」を尋ねる心根とたえず表裏をともにしていると述べる²。さらに、永井は、体育の本質についての検討において人間理解が必要であると明確に述べる³。そして、阿部は、体育学の統合原理として「普遍的な人間の在り方という視点」を要請する⁴。体育学においても人間理解の問い、すなわち人間学の問題設定は、これまでも重要なものとして捉えられていたのである。

しかしながら、篠田は、体育学が人間を切り離して考えられない科学であるにもかかわらず、「人間とは何か」という人間の存在性を強く意識して、そこから体育の根拠を定めようとした体育学理論はあまりみられないと批判する⁵。体育学においてそのような人間学の問題設定は、必ずしも適正に位置づけられていたわけではなく、それに関わる人間学的探究も主題的に行われていたとは言いがたい⁶。もしかしたら、体育学においては、人間学の問題設定が、その重要性にもかかわらず、いまだ自覚化の段階に留まっているのかもしれない。そうであるならば、体育学は改めてそれを学的課題として正しく位置づけ、それに対して主題的に取り組んでいくことが求められるだろう。

ただ、体育学における人間学の問題設定が、先行論者の主張にみるように、体育の本質論の構成に対する、あるいは体育学の統合原理としての重要性に留まるものとは思われない。先にみた教育学における人間学の問題設定を巡る論議を想起するならば、それはさらに豊饒な可能性を内包するものであった。そして、それは体育学にも類比的に妥当するのではないだろうか。そうであるならば、体育学における人間学の問題設定は、その体育学的な妥当範囲を吟味

¹ 川村英男 (1969) 体育学に対する提言, p.3.

² 篠田基行 (1973) 体育思想史, p.83.

³ 永井康宏 (1983) 体育原論, p.19.

⁴ 阿部忍 (1972) 分化と総合の構造, p.58.

⁵ 篠田基行 (1973) 体育思想史, p.83.

⁶ 阿部悟郎 (1997) 体育の学的認識における人間学の問題設定の学理論的可能性に関する検討, p.31.

することによって、たしかな教育学的基礎を獲得するとともに、より強固な正当性と豊饒な有効性を得ることとなろう。体育学において人間学の問題設定が適正に位置付けられていくためにも、その教育学的基礎を確かなものにしないといけない。そこで、体育学における人間学の問題設定を、先にみた教育学における人間学の問題設定についての論議によって基礎づけていきたい。

まず、ここでは体育学における人間学の問題設定について検討していくこととしたい。教育学における人間学的論議を振り返ってみれば、そこでは、教育学における人間学の問題設定の特徴は、①学的必然性、②学的有効性、③特有の学的視点の必要性、④学的完結性への要求、⑤原理論的探究の重要性、これらの五点として提示された。そして、これらは教育学における人間学の問題設定の重要性を基礎づける論点であった。そこで、体育学における人間学の問題設定を、これらの五点から検討していきたい。

まず、体育学における人間学の問題設定を、学的必然性という視座から検討していく。前述の如く、体育の本質を教育の論理から徹底するならば、人間学の問題設定が不可避に立ち現れてくる。すなわち、体育は、人間が人間に対して行う営為の一つであり、体育の作用者も、そして対象つまり被作用者も人間であり、かつまた目的や目標も人間に関わる以上、その論理構築においては、人間それ自体についての理性的な把握が必然的に要請される。従って、体育の本質についての問いも人間理解と相即的であり、そこには教育と同様に原理的な連関も認められるだろう。永井によれば、体育を真の意味において捉えるためには人間理解が不可欠となるのである¹。

従って、体育学における人間学の問題設定も、不可避で不可欠な学的課題であり、そこには確固たる体育学的必然性が認められる。篠田によれば、「人間とは何か」を自覚しない体育はあり得ないのである²。体育学においてもそれを必然的で重要な学的課題の一つとして、より積極的に認識していくことが求められよう。

また、それが体育学において必然的な問いである以上、そこには確固たる体育学的責任が存在する。体育学における人間学の問題設定は、基本的には、体育学が自らの学的責任において究明すべき学的課題である。この体育学における人間学の問題設定は、その体育学的必然性によって、それについての体育

¹ 永井康宏 (1983) 体育原論, p.19.

² 篠田基行 (1973) 体育思想史, p.83.

学的責任が呼び起こされてくることとなる。

次いで、体育学における人間学的問題設定を、学的有効性という視座から検討していきたい。体育学において人間学的問題設定を提起し、それを探究していく学的営為は、体育学における人間学的問題領域の発展のみに留まるものではない。教育学における人間学的探究の有効性を体育学的に適用すれば、体育学における人間学的問題設定とその探究も、体育学の学的認識に対して基礎と拠点を明示し得ることであろう。

ただし、体育学における人間学的問題設定の有効性が、体育実践への目標提示や体育学の研究方向提示という規範性に歪少されて論じられるべきではない。それは体育学的思考に解明力と判断基準を与えるとともに、それが体育学的思考の源泉として、かつ基礎として、そして思考基準として、さらには体育実践への拠点としてそれを支え、促進し得るのである。そして、それが体育学の理論学としての自律性と、実践学としての有効性を強固にし得る。ここにこそ、体育学における人間学的問題設定とその探究の学的有効性がある。

さらに、体育学における人間学的問題設定を、特有の学的視点の必要性という視座から検討を試みたい。体育を教育事象における固有の一領域として見做すならば、そこに認められ得る人間存在には、特有の形式をみることができのかもしれない。たとえば、体育において扱われる身体運動文化が、他の文化形式と代替不能な文化的特性を有しているとすれば、それとのかかわりに見られる人間の存在形式は、おそらく一般化し難く、また他の事象に還元され得ない特有な局面を映し出すこととなろう。そして、それらは体育という視点においてこそ捉えられ得る特有な人間存在形式であるだろう。従って、体育学における人間学的探究においても、特有の体育学的視点を要請する。体育学における人間学的探究のこの体育学的視点は、体育の媒介項である身体運動文化あるいは身体運動というフィルターに特有性の一つがある。これによって、体育にみられる人間存在が無色透明な形式に脱色されることなく、その特有の形式を照射し得る。そして、体育学は、そこから特有の人間学的意味を得ることができのであろう。

従って、体育学における人間学的問題設定は、体育学が自らの視点によって独自に究明すべき学的課題であり、それは他の学領域の人間理解様式を無批判に受容することでは解決し得ない。従って、体育学は人間学的問題設定を自覚的に立ち起こし、自らの力と自らの視野でそれを究明していかなくてはなら

ない。

ただし、体育学における人間学的問題設定において、体育学的に独自の人間存在形式のみに過剰に拘泥するのは、生産的な思考とは言い難い。つまり、体育にみられる人間存在は、それ特有な人間存在形式のみではなく、一般的な人間存在形式も認められる。体育学の間人学的論議における独自性の過剰な追究は、視野の狭窄を招きかねない。独自性の追究に拘泥することなく、一般的な視野も保持することで、体育学における人間学的探究は、体育における人間存在の全体を照射し得ることとなる。

そもそも、体育学における人間理解はその基本的な部分においては、教育学のそれに概ね符合し得るはずであり、同一の抽象度においては、それらは漸近するのではないだろうか。体育学は、一般性の高い人間学的様式にも、体育学的な意味を積極的に認めていくべきである。体育学における人間学的探究においては、体育的視点のみに狭めることなく、その視野を広く保っていかなくてはならない。体育学においても、その人間学的な視野の特有性と一般性において、その人間存在の全体が把握されることであろう。

従って、たとえそこに明確な独自性が認められ得ないとしても、それが体育学的視点から努めて批判的になされ、そこに体育学的な有効性が確認され得るならば、それは体育学的な人間理解として正当に位置づけられ得る。このような意味において、体育学的視点の特有性については、敢えて可能性の範囲に留めおくこととしたい。

加えて、体育学における人間学的問題設定を、学的完結性という視座から検討していきたい。先にみたように、教育学においては、たとえ人間は永遠に問いに付され、その認識は本質的に確定し得ないとしても、人間学的問題設定とその学的営為が、教育学それ自体の学的自律性と実際の教育実践を支え、促進するが故に、それについての一定の内的完結性が要請された。この事情は、体育学における人間学的問題設定とその探究にも妥当するだろう。体育学において立ち起こった人間学的問題設定については、体育学がそれに対して学的責任を有し、さらにはそれが体育学それ自体の自律性と体育実践への寄与を求める以上、体育学の間人学的論議においても、安直な結論に安住することなく、問いの開放性を保ちつつも、やはり一定の総括が必要となる。体育学においても、体育事象における人間存在の特定の局面についての鋭敏な解釈も必要であるが、それらを可能たらしめ、そして枠付けし得る全体的で統一的な人間学的認

識が必要となろう。

やはり、体育学においても、人間学的問題設定を個別諸現象の人間学的解釈に歪曲し、人間の全体性への問い掛けを放置することは、その実践学的有効性を放棄するという点で極めて無責任であり、それは体育実践からの要請に応じられ得ない。この意味において、体育学においても、人間学的問題設定を体育事象における個別諸現象の人間学的解釈の方向に開きつつも、一定の一般性を有する人間存在の全体的認識の構築に向けた努力が求められる。

最後に、体育学における人間学的問題設定を、原理論的探究の重要性という視座から検討を試みたい。氏家が教育について述べたように、体育も人間についての全体的な見通しを欠いたならば、人間の存在や生成に対する本質的な貢献はなし得ないだろう¹。体育の対象は、何よりも人間、それも生成しゆく人間なのである。そして、それは部分的・断片的な存在としてではなく、全体的存在としての一人一人の人間存在である。体育学における人間学的問題設定も、断片的で脈絡のない人間学的解釈よりも、人間について全体的に見通し得る人間学的な原理論を要請する。そして、それこそが体育学の理論学としての自律性と実践学としての有効性を基礎付け、体育実践の拠り処を提示し得る最高にして究極的な人間学的原理となるだろう。体育の論議は常にここを起点として構成され、全ての体育学的問題はここに立ち還り、検討に付されていく。体育学においてこのような人間学的原理論は、体育学の研究のみならず体育実践に確かな拠り処を提示し得るような統一的な中心点なのである。

従って、体育学における人間学的問題設定も、本質的に、人間学的原理論を要請する。体育学においても、それは困難な課題ではあるが、人間学的原理論への要求を体育学的意識において一貫して保持していくことが必要である。そこが体育学における人間学的問題設定の最終的な到達点となるだろう。この到達点に向けて、体育学は人間学的問題設定を積極的に立ちあげて、その究明に向けて努力していかななくてはならない。

ここまで、体育学における人間学的問題設定を、教育学における人間学的問題設定の特徴によって基礎付けてきた。教育学における人間学的問題設定の特徴は、体育学における人間学的問題設定とその探究にも妥当する。そして、これらの特徴は、体育学においても人間学的問題設定の重要な基礎となるだろう。これによって、体育学における人間学的問題設定の特徴は、次のように示され

¹ 氏家重信 (1999) 教育人間学の諸相—その多様性と統一性—, p.169.

る。

- 1) 体育学的必然性
- 2) 体育学的有効性
- 3) 体育学的視点の可能性
- 4) 体育学的完結性への要求
- 5) 原理論的探究の重要性

これによって、体育学における人間学の問題設定は教育学的に基礎づけられるとともに、体育学において適正に位置付けられていくこととなろう。体育学における人間学の問題設定には、たしかな教育学的基礎と一定の正当性、そして豊饒な有効性が認められることであろう。やはり体育の本質を明晰に把握するためには、人間学の問題設定を避けて通れない。それ故に、体育学においても、人間学の問題設定をより自覚的に提起していかななくてはならない。そうであるならば、体育学もデップフォアバルトの問いの形式¹に擬えて、次のように問う必要があるかもしれない；

体育の本質についての問いは、次に示す課題において究められる：体育が、人間の本質をもって、そして人間の本質において、あるいは人間の本質から、人間存在の全体の必然的な特徴として、その可能性に基づいて理解され得るためには、人間はその存在の本質、すなわち、人間の存在様式において如何に理解されるべきであろうか？

体育学は、人間学の問題設定の重要性を真摯に弁えるべきであろう。体育の対象は身体運動文化ではなく、人間である。そして体育学は、究極的には、やはり人間の学である。だからこそ、体育学は人間学の問題設定を大切にしなければならぬ。とりわけ体育哲学は、この人間学の問題設定に対して自覚的に取り組んでいく必要がある。そして、それらについての学的努力によって、体育学は体育の教育としての可能性をその根底から拡充していくことができるだろう。体育学はもっと人間を知らなくてはならない。そして、体育学は、何よりも人間をみる目を耕さなくてはならない。なぜならば、川村が述べるように、

¹ Döpp-Vorwald, H. (1967) Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, S.360.

「体育学は人間の学である」¹からである。体育学は、ここをアルキメデスの点としなくてはならないのである。

第二項 体育学における人間学的論議とその方向

体育学的人間形成論の前提には、人間理解の問題が存在する。従って、体育学的人間形成論の構成のためには、必然的に、人間学的問題設定と取り組まなくてはならない。体育学的人間形成論の構成においても人間学的探究が、その起点として要請されるのである。先にみたように、体育学においても人間学的問題設定とその探究は極めて重要な学的営為である。体育の本質を明晰に把握する為にも、人間学的問題設定とその探究が必然的に要請される。体育学は人間学的問題設定を自覚的に提起し、それを不断に探究していかなくてはならないのである。

さて、体育学において人間学的問題は、永遠の課題であると言われて久しい²。それでは、体育学は、人間学的問題設定をどのように探究していくべきなのであろうか。体育学が人間学的論議を立ちおこし、それを周到に進めていくためには、少なくとも関連する論議が辿ってきた途を正しく学んでおかななくてはならない。体育学における人間学的論議も、多くの関連知見に学び、そこから得た有効な礎に立ち、拡がりゆく展望に自らを開いていく必要がある。ここでは、先にみた教育学における人間学的ロマンティシズム批判に基づいて、体育学における人間学的論議の針路を模索してみたい。

まず、先にみた教育学における人間学的ロマンティシズム批判は、教育学における人間学的論議にみられた人間の存在や生、そしてその形成に寄せられた、一抹の、それでいて決定的な独善性や楽観性、そして無思慮で盲目的な信頼を、その弱点として指摘した。そして、その人間学的ロマンティシズム批判の根底に一貫する学的要求の真なるものは、何よりも人間形成論の批判的再構成にこそあり、つまりは教育学の学的責任において、人間がそこに存在し、具体的な生を押し進めていく、その実質をより正しく語り、そしてより詳細に描き出すところにあった。それは、教育学における人間学的営為が決定的な独善性や楽観性そして無思慮で盲目的な信頼に満ちた欺瞞に陥ることなく、より正しく進みゆくことを求めて打ち鳴らされた人間学的警鐘であったとも言える。

¹ 川村英男 (1969) 体育学に対する提言, p.3.

² 川村英男 (1966) 体育原理, p.75.

体育学における人間学的探究においても、それは傾聴に値する。

従って、体育学における人間学的論議のそれまでの軌跡が、かりにそのような人間学的ロマンティシズム批判に堪え得るものであったとしても、その問題領域の発展と充実のためには、改めてそれを踏まえておく必要がある。ここで、この教育学における人間学的ロマンティシズム批判によって、教育学における人間学的探究が踏み出した次の一步が、実存哲学的思考の受容であったことが想起させられる。それは、教育学における人間学的論議に、実存哲学思想の方向を取り込み、それによってそれまでそこに欠落していた人間学的視野を補完していこうとするものであった。そして、この批判は、体育学に対しても、人間形成論の前提として要請される人間学的論議を適正かつ有効たらしめるために、そこに実存哲学的な思考契機を取り込むことを示唆することであろう。それでは、体育学における人間学的論議において、この実存哲学的思考はいかなる可能性を拓いてくれるのであろうか。

そもそも、体育学における人間学的論議に、実存哲学的思考の方向を取り込むという表現は不適當であるかもしれない。体育学において実存哲学的な思考形式は、日本のこれまでの論議にもみることができる。従って、体育学において実存哲学的思考が全く欠落していたとは言えない。たとえば、浅井は、体育学と人間学との関連に言及するなかで実存哲学思想に触れ¹、林は、体育学における人間学的考察に言及するなかで、新たな人間学の理念として実存哲学に触れている²。さらに、阿部は、体育哲学の新たな傾向として実存哲学に言及するなかで、人間存在を自らの理想や価値の創造から論じ、さらには人間疎外状況の克服の手段としての実存的抵抗力としての主体性の問題を提起している³。そして篠田は、実存的人間観に言及し、それを他者との人格的交渉による自己の発見や実際の身体運動における自己の身体との出会い等として挙げる。さらに丹羽は、その体育論議において、人間の実存的要求に言及する⁴。これによれば、人間は、自己の意味や価値を問い、自ら生きることの楽しさや喜びに気付くことによって自己の生命を肯定的に受けとめていくことができ、それ故にスポーツにおける楽しさやよろこび等の自己実現それ自体に、人間の実存

¹ 浅井浅一 (1961) 体育と科学, pp.241-246.

² 林巖 (1967) 体育と哲学の立場, pp.89-90.

³ 阿部忍 (1972) 体育哲学, pp.132-133.

⁴ 篠田基行 (1973) 体育思想史, p.97-101.

に関わる体育的な意義を見出す¹。永井は、体育学における人間観の問題に触れるなかで、実存的人間観に言及し、個体存在の独自性と自由における決断の意味を論じている²。ここでは、その全ての事例の一々を詳細に挙げることはできないが、体育学において、それが主題的ではないにせよ、実存哲学的思考が全く欠落していたとは言えない。これらの論議は、明らかに実存哲学的思想圏に属するものといえよう。

それでは、体育学における実存哲学的思考の取り込みは、いつからなのであろうか。たしかに、体育学においても、早期より実存哲学的な思考形式を想わせる記述が随所に散見される。たとえば、木村は1951年の著作において、人間の身体に言及するなかで、主体的自己決定の問題に触れている³。無論、そのあたりを体育学における実存哲学的な論議の源流とみるのは早計であるだろう。ただし、それ以降、先にみたような、実存哲学的な用語を含んだ論述が所々に確認され得るにせよ、実存哲学的な思考形式を基礎に据えて自覚的に展開した論議が体系的に継続されているとは言い難い。さらには、先にみた実存哲学的な論議においては、おそらく紙幅の関係からであろうが、実存という用語法あるいはその意味内容についての詳細な学理論的検討が割愛されており、実存という思考形式の有効性を厳密に裏付ける論拠が相対的に稀薄であるように思われる。そして、それらの一つ一つが、厳密な意味において、体育哲学上の論争と批判に晒されていった形跡は認められない。さらに、阿部は、それについて体育全体を支える哲学としては偏狭であると結論付けており⁴、実存哲学的な思考方法の体育学的有効性と可能性についての継続的な論議には発展していない。従って、体育哲学において実存という思考形式の有効性については論争的に総括されたわけではなく、主題的に論議されていないという意味では、依然として未確定な問題であるように思われる。

従って、体育学において実存という思考形式が厳密な意味において学的批判の対象とされてこなかったとすれば、まずは実存という思考形式の有効性を主題的に検討することが求められる。そもそも実存という用語法については、一

¹ 丹羽劭昭 (1981) 体育科教育学の成立を目指して, pp.93-94.

² 永井康宏 (1983) 体育原論, pp.19-43.

³ 木村静雄 (1951) 体育の哲学的考察, pp.1-4.

⁴ 阿部忍 (1972) 体育哲学, p.133.

般的な共通項があるにせよ、哲学史上においても種々の現れ方をしている¹。そこで、ここでは先にみた教育学における人間学的ロマンティシズム批判によって要請された実存哲学的な思考方法を、改めて体育学における人間学的論議の地平に位置づけ、その可能性を探ってみたい。

さて、体育学においてこの実存哲学的な思考方法を取り込み、そこに正当な位置づけを付与していくということは、教育学における人間学的ロマンティシズム批判から提起された針路の一つに適合する人間学的な営為である。そして、それは体育学における人間学的論議においても、人間の独自の諸経験を正しく受け容れ得る人間学的視野を拡充していくということを求めるものであるだろう。

それでは、このような方向において、体育における人間の存在と生はどのように照らし出されていくのであろうか。体育において一人一人を眺めるとき、往々にしてそれは一人一人の存在に呈された可視的な様相に引きずられてしまうことが多い。そこから、上手なドリブル、円滑なハードリング、パワフルなショット、あるいは少々ぎこちないボールさばきなどが映じてくるだろう。体育において、可視的に把握され得る存在現象は、時として「できる—できない」、あるいは「上手—上手ではない」という冷酷な二分法から捉えられてしまうことがある。

そのような捉え方はあまりにも表層的に過ぎ、そこに拘泥すれば、人間存在の重要な局面を見失いかねない。体育において生を押し進める彼らの現存在には、多くの意味溢れる生が現象していることがある。ただし、それらは、いわゆる実用主義や成果主義、あるいは鍛錬主義等の視野によって一見無意味なものとして葬り去られかねない。そこで、体育学における人間学的論議において人間存在を精緻に把握していこうとするならば、客観化され得ない、あるいは「できる—できない」といった冷酷な二分法に還元され得ないような生の、それでいて人間にとっては重要な意味を持つ諸契機に対してもその有効性を認め、それらを普く拾い上げなくてはならない。

おそらく体育においては、身体運動技術の習得や技能の向上あるいは洗練も重要な要素であるとしても、それに尽きるものではないだろう。彼らは「できない」あるいは「上手ではない」かもしれないが、そこに豊かな生が成就している可能性がある。体育においても、それが運動技術の指導ではなくて人間形

¹ 哲学事典 (1977) 平凡社, pp.604-605.

成であろうとするならば、そのような生の体験は有意味な瞬間として尊重されるべきであろう。体育学は体育に存在する一人一人の生の豊かさに対して盲目であってはならない。

そこで、体育が単なる運動技術指導でなく、教育、あるいはより積極的に人間形成であろうとすることの真意において、それらを正しく位置づけていくためには、これらを照射し得る視野が必要となる。その視野こそが、実存という思考方向からもたらされるのである。体育学が一人一人の生を照射していこうとするならば、実存という思考方法を併せ持たなくてはならない。これによって、それらの諸経験が体育学における人間学的論議においても正当な位置づけを獲得し、適正な人間理解の構築に向けて、ようやく新たな第一歩が踏み出されるのである。

それでは、体育は、実存という思考方法によって、どのような人間学的視野を持ち得るのであるだろうか。ここで、シュプランガーの実存哲学的論議が想起させられる。シュプランガーは、人間存在のうちに価値形成的を育ちゆく存在形成の可能性をみていた。体育においても、一人一人はその存在のうちに育ちつつある豊かさを秘めている。そして、それが具体的な存在形成を規定していくのである。体育においてもこの存在形成によって、一人一人は現存在を呈するのである。これによって、体育学においても、人間存在は、存在形成の可能性と現存在という二重性から捉えられ、そこに存在形成の非連続的な往還運動をみることとなるだろう。従って、体育における一人一人の有意味な生の瞬間は、その存在形成の可能性を土壌として立ち起こっているのである。そして、体育学は、このような実存哲学的視野によって、そのような有意味な瞬間を人間学的認識に位置づけていくことができる。

ただし、体育学においても、体育において生起する人間のそのような実存的な瞬間を把握しようとするならば、人間が直接的に体験した実存的経験を見つめていく以外に方法はない¹。たとえば、体育における実存的諸契機については、身体運動において、一人一人の生に生起する諸々の体験や、克服や達成、至高経験、超越、融和や無我、充実や敬虔等があげられよう。そして、そのおよそが日常の平板な流れを瞬間的に突き破るような出来事であるだろう。

もともと体育においても、人間の内的な生はこのような明朗なものばかりではない。体育においても、人間の存在と生は全く無菌な真空状態にあるのでは

¹ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.46.

ない。人間の存在や生は、むしろ現世の厳しき風雪の中にこそあり、そこで花開くためには幾多の苦難と闘わなくてはならないこともある。人間の存在と生は、その洋々とした豊かな可能性と共に、時には崩壊や破滅と隣り合わせにあることもある。たしかに、いわゆる近代のあのような人間学的認識が礼賛したように、体育においても一人一人はそのように創造の自由を有するとしても、それが常によき創造をその存在にもたらすとは限らない。体育において人間が常に豊かな瞬間を易々と得られるという安穩とした絶対的保証はどこにもないのである。時には、身体運動、あるいはスポーツにおいても人々は崩壊や破滅を体験することもある。

やはり、体育においても一人一人の生の形成は、一回性の勝負に比せられるだろう。身体運動、あるいはスポーツの具体的状況に自らを投げ入れ、自らを開き、そこにおいて迫りくる危機や脅威に対峙し、自らの価値世界の存亡をかけて闘わなくてはならない。そこにおいて迫り来るものに打ち克つことができなければ、自らの価値世界が破壊され、豊かな瞬間をその存在において与ることができない。そもそもそこにおいてうち克つことができない豊かさとは、所詮、偽りのものであり、堪え残るに値しないものであったのかもしれない。それは豊かさの真正さを吟味する試金石のようなものなのである。そこで自らのうちなる豊かさの真正さによってそれらにうち克ち、首尾よく勝ちを得ることができれば、その存在において自らの価値世界の高みへと到達することができ、より豊かな瞬間を享受することができる。それは、存在のうちにある高みとでも表現することができよう。体育においても、人々はうちなる高みへと到達することができ、そこにおいて自らの特有の豊かさを享受し得るだろう。体育において生起するかもしれない、そのような危機的な瞬間さえも、有意味な実存的瞬間なのである。

従って、体育においても、そのいずれのものも一人一人の、単なる刹那の瞬間ではなく、人間形成にとっては代替不能な意味を有する。人間はその到達した高みを基点として、そこからまた存在形成の可能性を高めゆく道に開かれていく。つまり、このような実存的な瞬間は、さらに存在形成の可能性を耕し、それを高めていくのである。これによって、人々はさらなる高次の存在形成が可能となる。従って、人間は身体運動、あるいはスポーツにおける実存的な瞬間の享受によっても、より豊かに、そしてより高貴になり得る道につくことができるのである。体育においても、人間は、存在形成の往還においていきつも

どりつしながら、存在形成の可能性を価値形成的に高め、それを実存的契機によって自らの存在に実現し、さらにはその実現された価値的な高みを基点としながら、また存在形成の可能性を高めゆく途につき、螺旋的に高まっていくのである。

それ故に、体育における身体運動、あるいはスポーツで得られるそのような実存的な瞬間は、そのいずれのものも一人一人の人間形成にとっては代替不能な意味を有するが故に、おろそかにできない。もっとも、体育においてもそのような一つ一つの実存的諸契機は、瞬間的に成就し、瞬間的に消失してしまう。さらには、それがいかにその人にとって有意味で重要であったとしても、運動技術指導の体系性の論理、あるいは実証性の論理からこぼれ落ち、無に帰してしまいかねない。そのような刮目に値し得るほどの諸体験は、可視的には、そして実体として物理的に把握できない。そして、それは「できる—できない」、あるいは「上手—上手ではない」という表層的で冷酷な二分法では把握し得ない。しかし、それは、体育においても一人一人の豊かな生の体験であり、一人一人の人間存在において有意味な瞬間として尊重されるべきである。実存哲学的視野はそれを照射してくれる。教育学における人間学的ロマンティシズム批判から提起された、人間の独自の諸経験を正しく受け容れ得る人間学的視野とは、体育学においても、より適正な人間理解の構築において重要となるのである。

また、永井は、実存哲学のこのような思考方向に、次のような意義を認める。この実存哲学的思考に従うならば、体育においても、人間は一人一人が他の人と替えることができない独自の意義をもっており、それ故に全ての人間は一人一人の人間として捉えられるべきであり、そしてそれぞれが人間として尊重されなくてはならないという認識に導かれてくる¹。体育においても、一人一人は、あのような豊かな生の体験や有意味な瞬間によって存在がみたされ、そして至福を得ることであろう。人との比較ではない。自分の至福である。これによって一人一人が自らの本質の豊かさを知ることができる。そして、体育の具体的状況においても、一人一人に、その時、自分という存在の肯定をもたらしてくれる。そうであるならば、体育の具体的な状況において、自分という存在の肯定をもたらしてくれる、そのような豊かな生の体験や有意味な瞬間は、一人一人が自分という存在を大切にし、ひいては同様に他者を人格として尊重す

¹ 永井康宏 (1983) 体育原論, p.25.

ることに繋がっていくのではないだろうか。それは、おそらく体育の教育としての、極めて重要な人間学的契機の一形式であるだろう。

従って、体育においても、一人一人のそのような豊かな生は肯定的に照らし出されるべきである。そのいずれのものも一人一人の人間存在にとっては代替不能な意味を有する。体育が単なる体力育成や身体運動技術指導などではなく、教育であろうとするならば、それらのいずれのものも軽んずることができない重要な契機である。そして体育は、一人一人のそのような生の豊かさを大切にしなければならぬ。それ故に、体育学は、体育に存在する一人一人の生の豊かさへと及ぶ視野を有しなくてはならないのである。

もともと、思慮にたけた体育教師はそれを経験的に知っている。そして明晰な体育学の先人はその重要性を想い、それを照らし出すために、多くの学的努力を立ちあげてきたのではないだろうか。そのような思慮にたけた体育教師の知にも、そして先人の努力にも、体育学は敬意を払い、そこに明確な学問的形式を付与していかななくてはならない。そのためにも、体育学はこの実存という思考方法を、改めて自覚的に位置づけるとともに、その方向の学的努力を継続的に、そしてより発展的におし進めていかななくてはならない。

このような認識は、必ずしも学校体育の実態、あるいはそれを取り巻く現実に対応しているとは言い切れず、観念の甘美な遊戯と揶揄されかねない。しかしながら、それは体育を教育であることの根本から問い直すことによって開かれ得る方向性の確かな一形式であり、体育の本質論議においては捨て去ることができない重要な局面の一つである。なぜならば、体育の究極的な中心は、外在的な何かではなく人間、それも一人一人が尊重されるべき人間であるからである。このような論理は、おそらく実証主義的あるいは諸々の功利主義的な思考原理から導かれることは難しく、むしろ実存という思考方法から推慮されることであろう。

体育学において、この実存という思考方法が決して新しいものというわけではないが、改めて人間学的問題設定とその探究において、それに正当な位置づけを付与していく必要がある。体育学においても、実存という思考方法は、とかく功利主義や実用主義によって、視野の外部に置かれがちな一人一人の生の意味を、人間存在の全体性に位置づけてくれる。体育学において、これらの実存哲学的視野によって人間学的論議は補完され、それらによって人間学的視野を拡充していく時、体育学における人間学的論議はしかるべき針路を得て、そ

の探究の道程において新たな人間学的次元を啓いていくのではないだろうか。そして、このような歩みの先には、体育学における人間学的原理論への到達があるだろう。ここに体育学における実存という思考方法の重要性をみることができるだろう。

ただし、ここでシュプランガーの警告を想起しなくてはならない。すなわち、実存哲学的な思考形式は、体育における人間存在に対する深い次元へと及ぶ視野を有するが、それは同時に視界の狭窄をも招きかねない。従って、体育学においても、実存という思考方法には一定の有効性を認めつつも、その先鋭化やその過剰な徹底は避けなくてはならない。やはり体育学における人間学的論議においても、実存という思考方法は、唯一無比なものでも、二者択一的なものでもなく、むしろ全体的・包括的な理解のための一種の思考原理として捉えるべきであろう。ただし、それは体育学における人間学的論議において代替不能な視座を提示する重要な思考原理である。

従って、体育学においては、その何れのものも疎かにできない。なぜならば、体育においても人間存在にはさまざまな層があり、体育はその全ての層に関わりを有する教育だからである。体育は、無論、実存の成就のみを謳いあげるわけにはいかないが、可視的な現象のみに捉われることなく、その豊かな動態をも視野に入れないことには、教育としての本質的な局面を見失ってしまう。体育学が人間存在の全体を把握しようとするならば、一人一人の実存を照射する人間学的視野は不可欠となる。これによって体育学における人間学的論議は、表層的な理解に陥ることなく、人間存在についての包括的で深い視野を得ることができるのである。

これによって、体育学における人間学的思考は、新たな次元を獲得していく。教育学における人間学的ロマンティシズム批判は、体育学における人間学的論議においても、なおその探究の道がそこからその先へと前進的に、そして多元的に啓かれ、そして拡がりゆく、そのようなある種の分岐点を示してくれるように思われる。

体育学が人間学的課題を本質的なものとみなし、その重要性を思念すればするほど、その道程の遙かなる遠大さに眩暈を覚えてしまう。古の人が問い、叡智を重ねてきても、人間存在の全貌や真なる姿は依然として問いに附されたままである。扉をいくつ開けても、峠をいくつ越えても、それは見え隠れするだけで、正しく語る術は依然として得られないかもしれない。そうではあっても、

体育が教育であることの真意において、体育学は人間を問い、それを積極的に論じていかななくてはならない。そして、体育学は、そのような人間学的な営為を適正に押し進めていくためにも、既知の論議に学び、人間学的思考能力をより確かなものに練り上げていかななくてはならない。

人間学的思考能力の確かさは、体育学の更なる発展へと繋がっていく。体育学における人間学的問題設定は、どこまでいっても体育学の課題であり、最終的には体育学が自らの思考によって論じていかななくてはならない。しかしながら、独自の思考なるものは暗中から唐突に飛び出てくるようなものではなく、より多くの先行論議を踏まえ、より多くの思考を練り上げるなかから、ようやく芽生えてくるものであるだろう。いずれ語り得る究極的な体育学的人間理解の為にも、体育学はその人間学的探究の道程において、さしあたっては先人の遺した知的財産との対話と格闘を積み重ねていかななくてはならない。

まさに、教育学における人間学的ロマンティシズム批判は、体育学における人間学的論議に対して重要な示唆を与えてくれる。ただし、彼らの人間学的ロマンティシズム批判の根底に一貫する学的要求の真なるものは、何よりも人間形成論の批判的な再構成にこそあったことを想起するべきであろう。従って、それは体育学に対しても、その人間形成論の構成のために、人間がそこに存在し、具体的な生を押し進めていく、その実質をより正しく語り、そしてより精緻に描き出すことを要請するだろう。

体育学もその人間学的認識において、実存哲学的な思考方法をより確かなものとすることによって、実り豊かに論議を拡充していくことができる。そして、それによって体育学は、乖離しがちな実存哲学的探究の方向性を、体育における人間形成の論理に意義深く位置づけ、そこに重要な学的権利を付与し得ることとなるだろう。

このような意味において、教育学における人間学的ロマンティシズム批判は、体育学における人間学的論議に対して、そこから進みゆくべき針路を示し、ひいては体育学的人間形成論の構成に対して有効な示唆を与えてくれる。体育学における人間学的論議は、教育学におけるこのような人間学的ロマンティシズム批判を踏まえることによって、その先をより正しく問うことができることであろう。体育学における人間学的論議も、常に探究しゆく不断の道程なのである。

第三項 体育学における人間理解とその構造

ここまで、体育学における人間学的問題設定とその探究方向について検討してきた。シュプランガー教育学にみる人間学的論議は、このような方向に合致する理論形式であった。体育学における人間学的探究は、シュプランガー教育学によって、適正な方向の一つを得ることができる。ただし、その体育学的な適用と展開の可能性と妥当性については、改めて体育学の視点から吟味されなくてはならない。これらを踏まえた上で、体育学における人間学的問題設定に取り組んでいきたい。ここでは、シュプランガーの人間学的到達点に基づいて、体育学における人間理解の論理を検討していく。

さて、体育においても人間はおそらく多様な存在形式を示す。体育学がそれらを十全に把握しようとするのは、やはり極めて困難な課題である。しかし、体育学における人間学的営為において、体育における人間存在を適正に把握しようとするならば、シュプランガーの人間学的到達点にみられた教育学的人間理解が基本的な枠組理論として有効となるだろう。そこで、先に見たシュプランガーの人間学的到達点としての教育学的人間理解の構成に基づいて、体育における人間存在を、生物的次元、文化的次元、精神的次元、人格・実存的次元という四つの視座から検討していくこととしたい。

先ず、体育における人間存在を、生物的次元という視座から検討していきたい。体育においても一人一人は、何よりも先ず一種の生物であることに他ならない。従って、体育における人間の生は、まずは生物学的合目的性から説明され、そこに立ち起こる一つ一つの生は、生物としての生命維持・促進から捉えられていく。たとえば、人間の生理的諸機能や形態的な成長、あるいは生命体としての防衛機構、さらにはホメオスタシスなど、これらはまさに人間存在の生物的次元に位置づけられる生の諸形式といえよう。それらは、広い意味での生存能力の保持や向上に繋がり、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。発達段階に応じた適正な運動刺激による行動体力の形成や保持、そして身体機能の活性化や防衛体力の維持・増進等は、この生物的次元との関わりから論じられるだろう。体育学における人間理解においても、人間存在の生物的次元を適正に位置づけていくことが求められよう。

次いで、体育における人間存在を、文化的次元という視座から検討していきたい。体育においても、人間は所与の文化の中で具体的な生を営んでいることに目を向けなくてはならない。従って、体育における一人一人の生は、まずは

文化との関わりから説明されていく。そもそも人間は誕生の際、およそ何も持たずに出生し、所与の文化環境と教育的な働き掛けによって多くの文化形式を内面化し、それによって自らの具体的な生の現象を立ち起こしていく。つまり、人間が現実世界において生を具体的に遂行していくためには、この文化という要素が不可欠となる。そして、それは人間に先天的に具備されているものではないため、教育という営為が重要な意味を持つこととなる。

人間は、その成長・発達過程において多様な文化形式と出会い、それによってその生の実質が規定されていく。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形式化されていく。人間の身体も同様である。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、所与の身体文化内容を通じて身体操作能力が形式化されてゆく。人間の身体は往々にして生理的に説明され得るが、人間の身体能力は、文化によって人間の身体的行為能力へと必然的に形式化され¹、そこには人間社会という環境の作用をも含めた、広い意味での教育的な働き掛けが前提とされる。直立二足歩行のみに留まらず、たとえば、走る、跳ぶ、投げる等といった身体的な運動能力も、内発的に形成されたものではなく、文化によって形式化されたものである。まさにそれは生理的な身体ではなく文化的な身体である。

従って、体育においては、このような視座から人間の運動行為を可能たらしめる文化的な存在性が照らし出されていく。人間の基礎的な身体操作能力の開発と形成、人間の多様な身体運動を構成する基本的な運動形式の習得や習熟等々は、決して生物的次元の生理的現象ではなく、人間の文化的な存在性において論じられる。体育において、人間の身体は、文化的に、少なくとも身体運動文化の方向において開発されていく。従って、体育における人間の身体性は、生物的次元ではなく、むしろ文化的次元といえよう。

また、人間存在のこのような文化的次元は、文化を受容し、それを担い、継承し、そして伝達していく存在形式でもある。学校体育、とりわけ、教科体育は主導的に彼らを身体運動文化へと誘い、それへと正しく導いていく。特に教科体育において、彼らは身体運動文化の諸形式を学び、自らの実質的な文化内容としてそれを担い、やがてそれを受け継ぎ、そして継承していくのである。体育における一人一人の人間は、むしろ身体運動文化に対するこのような文化的存在として捉えられてきたのではないだろうか。

¹ Gehlen, A. (1985) 人間—その本性および世界における位置—, p.152.

そもそも、身体運動文化の具体的形式は、特有の身体操作体系によって可視的に捉えられるが、それらは同時に特有の価値的内実をも併せ持つ。そして、人間は、身体運動文化に出会い、それらを受容し、その身体操作体系のみならずその特有の価値内容をも内面化することによって、人間は身体運動文化の文化的諸形式やそれ特有の価値世界へと組み込まれていく¹。これによって、一人一人は身体運動の具体的な文化的主体へとになっていく。それ故に、身体運動文化の個別の実質は人間をその舞台として現象する。身体運動文化の実質的内容に形式化された身体的活動の諸現象は、活気あふれる文化現象として具体的に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子ども達の姿も、地区予選で勝利を目指してパスを廻す選手の姿も、その何れもがその時代の身体運動文化それ自体の生き生きとした現象の一つ一つなのである。彼らは、その時、身体運動文化そのものとなり、無色透明の身体運動文化形式はこれによって生きた身体運動文化として具体的に実現されていく。体育において生起する一人一人の身体運動現象も、そのような文化の具体的な実現であるといえよう。従って、体育学における人間理解においては、身体運動文化を受容し、それを自らの存在に具体的に実現していく、そのような文化的な存在性を失念することができない。従って、体育学における人間理解においても、人間存在の文化的次元を適正に位置づけていくことが求められよう。

さらには、体育における人間存在を、精神的次元という視座から検討していきたい。先にみた人間存在の文化的次元は、体育における人間の身体運動文化に関わる生の諸局面を外部から照射しているが、それのみでは、その内面に生起する諸現象を把握することができない²。体育においても一人一人は、やはり時空間に制約される実在的な存在形式ではなく、その存在のうちにおいて、たとえば、価値や意味、そして意義といった形而上的なものとかかわりながら、生を価値探究的に進めていく、そのような精神的な存在形式でもある。これが、シュプランガーがみた人間の本来的なるものであった。体育においても、人間は、生物的にそして文化的に生を営みつつも、その存在のうちにおいては、常に価値や意味に与りながら精神的に生きていることを適正に認識しなくてはならない。体育において彼らが立ち起こす身体運動文化の諸現象は、全く身体的

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.34-35.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.39.

で、かつ文化的でありつつも、極めて精神的な現象として捉えられる。

それでは、体育において人間はその精神的次元においてどのような生を立ち起こしているのであろうか。体育においても一人一人の人間存在の精神的次元においては、そこに育つゆく価値探究的な自己が自由に躍動する¹。体育において人間が身体運動文化と出会うと、そこにおいてその価値探究的な自己が躍動し、たとえばそのスポーツの価値やよさを感知し、そこにある価値を体験し、その素晴らしさに心が動かされる²。これによって、人間はそれを堪能し、愛し、そして享受することができる³。これが、体育における価値体験である。体育においても、人間は一人一人が独自の価値感受性と内的現実 に即してそれらを体験し、そこから価値や意味を独自の形式で受容することができる。まさに、それは可視的には把握することができない、精神的な現象である。

さて、体育における身体運動文化の、そのような価値体験もその身体運動文化に秘められた特有の価値を受容し、享受するに留まらず、その特有な価値の創造を自らの内面にもたらしめていく。これによって人間の内面は、次第に豊かに高まっていくのである。体育においても、身体運動文化の価値体験は、人間の内面を豊かに高めてくれる。それ故に、体育において人間は、それがただ単に、身体運動文化を受容し継承・伝達していただくだけではなく、その精神的次元においてそこに秘められた価値契機を体験し、それを通じて自らの内面をより豊かに耕していくのである。

もちろん、それは他の文化も同様である。柔らかなシンフォニーは、その優美さによって人々をその特有の価値へと誘い、その内面によさの一形式を拓いてくれる。憤怒の形相の塑像はその内面を荘厳さでみたしてくれる。それらと同様に、険しい山道を登りきり、秀麗な景観を得たとき、そのよさは彼らの内面的な価値世界を豊かに耕してくれる。身体運動文化も、そこにおいて得られる特有の価値によって人々に豊かさや充実をもたらす、彼らの存在の本質を価値形成的に高めてくれる。

従って、体育において身体運動文化を直接的に体験し、それを享受するということは、彼らの内面をよく耕し、発展させていくことにつながっていく。体育において彼らはバスケットボールを、バレーボールを、そしてラグビー・フ

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.41.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.45.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.130-131.

ットボールを直接的に体験しながら、そこに含まれる多くの特有な価値契機を自らのものとし、その内面をより豊かに耕していく。これによって、彼らの存在の本質は豊かに高まっていく。体育においても、人間はその存在の精神的次元において価値や意味に開かれている。

ところが、体育においても人間はその精神的次元において、価値や意味に開かれているとしても、自動的にそこに召されていくわけではない。従って、体育においても、内面的な価値世界の構築は、決して直線的に進行することなく、定められた航路を持たず、時に彷徨い、時に対峙する価値と格闘しながら、それでもその過程の一つ一つを正しく克服していくことによって、いわば螺旋的に個性化の道を辿っていくのである。

従って、体育においても、人間はまず自らを取り巻く現実世界を肯定的に受容し、そこに独力で立ち、そこで敬虔に努めていくことが必要となる。体育においても自らの現実立ち、そこを努めゆくものには、おそらく喜びも苦しみも微笑みかけてくれるだろう。従って、体育においても、個々の人間を取り巻く現実世界は、微細なものでさえ、人間の生の全体的意義にとって重要なものとなる。すなわち、体育においても、超越的な達成や絶対的な卓越などを無分別に願うよりも、自らの拠って立つ処を正しく受容し、そこから目標を正しく見据えながら、真っ直ぐに努めていくところに、恩寵は降り来る。そして、体育においても、人間は、シュプランガーにおいて示された、あの強き「にもかかわらず Dennoch」によって、その消極的状況すら積極的状況に転換できるのである。

従って、体育における価値や意味の受容や獲得も、自らの努めによってのみ可能となる。だからこそ、その身体運動技能が上手であっても漫然としていては、そこから豊かさを得ることができない。たとえボール投げが不得手であっても、逃避せずそこにおいて努めていくなれば、身体運動のより高次の価値契機を体験することができ、自らのうちに少しずつ新たな価値世界が啓かれていくことであろう。ここに、体育がいわゆる「頑張り」や「努力」を要求する人間学的な論拠があるのではないだろうか。また、たとえば、ゲームの戦術を新たに知ることによって、また新たな意味世界が開拓されていく。できなかったことが、できるようになること。新しいことを知ることによって啓かれていく世界の新たな広がり。これらは、新たな価値形式の開拓によってもたらされる、内的な価値世界の確かで創造的な前進である。おそらく体育においても、人間

はそこを努めゆくならば、自らが対峙する体育的現実から価値や意味を独自の形式で開拓し、それによってより豊かに高まりゆくことができる。

従って、体育においても、生の努めからの逃避は、それ自体、価値や意味への閉鎖性を直接的に意味する。それ故に、体育においては、身体の養育や運動能力の開発、そしてスポーツ技能の向上や達成の程度もさることながら、本質的には、そこにおいて為される精神的な努めと、それによって得られる価値や意義の質こそが重要となるように思われる。究極的なものや神聖なものは、たとえば彼岸の彼方においてようやく求められるようなものではなく、体育においても、なお現在ある生のまっただなかに、またはその近くに既に可能性として潜在する。従って、そこにおいて努めゆくものこそが、特有の財宝を掘り当てることができる。これによって、人間はその存在の精神的次元において価値や意味に召されていく。

そして、体育におけるそのような努めは、すぐさま外的な成功や実用的な成果に直結しなくとも、うちなる深まりに然るべき価値や意味または意義をもたらしてくれる。そうであるならば、体育における如何なる努めも、相応の有効性をもって、そして他領域の創造的な努めと同等の権利をもって、その価値・意味探究的な生に算入されていくはずである。そして、人間は体育においても、そこを正しく努めることによって、その精神的次元において究極的な価値や意義に向かって漸進的に高まりゆくことができるであろう。

ただし、体育においても、誰しものが自らのもの以外の価値形成の道を歩むことはできない。そして、誰しものが、自らのもの以外の価値世界を持つことができない。換言するならば、価値形成の道は独力で歩むが故に、そこに辿る過程も独自のものであり、その果てに到達した内面的な価値世界もやはり独自のものである。やはり、体育においても人間の精神的次元の可能性はやがて独自性へと進みゆく。

従って、体育においても、人間はその存在の精神的次元において、価値や意味に開かれている。そして、一人一人の精神的次元における生は、常に価値探究的であり、体育における生の真摯な努めは、最高の価値や意義に向かって高まりゆく道程をその先へと前進的に歩み進んでいく、僅かなれども確かなる一歩となるであろう。体育においても人間は精神的次元において、自らを究極的な豊かさや絶対的な価値に向かって高まりゆこうとする価値探究的な存在である。

体育という注視方向からみても、人間存在は、その生物的次元あるいは文化的次元に留まるものではなく、身体運動文化を媒介としながら、その精神的次元を価値形成的に耕し、豊かに高めゆく、そのような存在形式なのである。体育学における人間理解においても、人間存在のこのような精神的次元を適正に位置づけていくことが求められよう。

さらに、体育における人間存在を、人格・実存的次元という視座から検討していきたい。先にみた人間存在の精神的次元は、人間の内面に立ち起こる価値探究的な躍動によってもたらされる価値探究的なありかたであった。そして、体育においても人間はその精神的次元において価値形成的に高まりゆく。しかし、それがいかに豊かであってもやはり現実的には認識不能であり、それが本来的であっても具体的な存在形式ではない。体育においても、人間は個々に独自の現存在を呈する。

ただし、この現存在は人間存在の精神的次元に秘められた価値的な豊かさを土壌として生起する。体育においても一人一人の現存在は、その精神的次元の価値的な豊かさが具体化された形式である。それ故に、体育においても、人間存在の精神的次元は人間の存在形成の特有な可能性である。顧みれば、シュプランガーはそれを自己 *Selbst* や実存 *Existenz* と呼び、フリットナーは、それを人間のうちなる本来的実存 *eigentliche Existenz* と呼んでいた。そして、それが体育においても、一人一人の存在形成によって具体的な形式でその存在に実現されていくのである。

ここから、体育においても、シュプランガーの実存哲学的論議にみたように、人間存在は、いわゆる存在形成の可能性と現存在との二重性によって捉えられていく。人間はその存在形成において存在形成の可能性と現存在を往還する。ところが、体育においても存在形成は現実世界の制約を不可避に受けざるを得ない。従って、人間は存在のうちに豊かな可能性を秘めながらも、体育という現実の具体的な状況において呈する現存在もそれと全く同値であることは難しい。たとえそのうちに豊かさを秘めていても、体育という現実がもたらす具体的な制約により、それが圧迫されていたり、疎外されていることもある。体育においても、そのように圧迫された現存在は具体的な存在ではあるが、やはり本来的な存在とはいえない。

それでは、体育という現実世界において存在形成の可能性の豊かさを実現するためには、どうしたらよいのであろうか。やはり体育においても、人間は誰

しもがそのように現存在を制約する具体的状況乗り越えなければ、本来の自己は実現できない。ここから体育においても人間の存在形成も、ある種の戦いに喩えられていく。体育においても、人間はその存在に本来性を実現するためには、その具体的状況において逃避することなく、存在の真正性をかけて迫りくるものと戦わざるを得ない。かりに戦いにおいて敗れば、現存在に虚偽あるいは歪曲した形象が顕現する。卓越したプレイヤーが喧騒に駆られて野蛮なプレイを意図的に演じたり、技能の未開発なプレイヤーに対して不見識に罵ったり、人格が疑われるような野次を発したり、そのような低次元の振る舞いは、おそらく彼ら自身の真の豊かさとは隔絶した虚偽のあるいは歪曲した現存在であろう。その真の豊かさは、そのような拙い現存在に埋没している。ところが、そこにおいて勝利をおさめることができれば、その現存在に真の豊かさが実現されることであろう。シュプランガーはそれを、大いによろこばしい現象として捉え、人格の達成と表現していた¹。それが人格的実存であり、人間の本来的存在である²。そして、このような次元がはじめて人間を人間たらしめる存在のありかたである³。

体育においても、人々は誰しもがそのうちに秘めている独自の本来的実存をその存在に実現することによって、ようやく自己同一が成就する⁴。人間は、ここにおいてようやく自己へと到達し、そこにおいてうちなる本来的実存が実現されていく⁵。体育においても、人間は現存在を超越して自らの内面に開拓した真なる豊かさをその存在に実現することができれば、人格的実存へと到達することができるのである。

それでは、体育において、たとえば身体運動において、人格的実存はどのように把握され得るのであるだろうか。体育においても人格的実存への到達は個別的で内面的な出来事であるため、それを把握しようとするならば、やはり個々人が直接的に体験した実存的経験を見つめていく以外に方法はない⁶。たとえば、鍛錬と練習を重ねた個人が、その潜在能力を発揮し、卓越したプレイを実現し

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.19.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S.49.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S.95.

⁴ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S.50-54.

⁵ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.41-42.

⁶ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.46.

たり、努力の継続によってそれまでできなかったプレイができるようになったり、そのような現象も、彼らのうちなる可能性の実現であることによって、実存の成就としてみることができる。あるいは、崇高な達成や卓越に限らなくとも、ある身体運動に全人的に没入したり、充実した瞬間を味わったり、そのような瞬間に、彼らは自らの生が充たされ、自己の豊かさをその現存在において享受する。

また、体育においては、身体運動文化あるいはスポーツにおいて獲得され得る自己実現の豊かな局面、たとえば、卓越や達成、充足感、瞬間的に内面から湧きおこり全身を貫く歓喜や存在そのものへの敬虔な感謝、崇高な至高感、無我や融和感情、楽しさや人間的な生のよろこび、審美的体感等々といったものについても、その一形式として適正に位置付けていく必要がある。人間は、スポーツにおいても自己の真なる全体性を体感し、至高感や高揚感、そして全き充実を感じることができる¹。

また、それをさらにより広く身体運動全般に模索してみるならば、より多くの実存的な形式が見えてくるのではないだろうか。たとえば、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私の瞬間、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、それらは何れもが平板な日常性に埋没した現存在を突き破り、あるいは内側から溶かし、そこにより高き生をもたらしてくれる。そして、それらは、まさに自らの豊かさの実現と享受に他ならない。力を尽くしての真摯なプレイ、勝利に湧き出る充実、敗戦の果てにもうまれる敬意、達成に自らを貫く歓喜、そのような現象は、おそらく彼ら自身の豊かさの人格的な実現であろう。そこにおいて自己の内面に満ち溢れる諸価値が、瞬間的にせよ統一的に実現されることによって、人間はいよいよ人格へと到達していく。

このとき、彼らは自らの存在において実存へと高翔し、真の自己となる。体育においても、実存はあるものではなく、成るものである。まさに、体育においても彼らは自己であるのではなく、自己に成るのである。そこにいたって、人々はようやく自己の存在意義や価値を知り、より人間らしくより豊かに生きていくことができる。人間は身体運動文化、あるいは身体運動において、自らが生きていることのよろこびや素晴らしさに気づき、実感し、自己の生命やそ

¹ Thomas, C.E. (1983) Sport in a philosophic context, pp.118-119

の存在を肯定的に捉え、そしてその生を豊かに促進していくことができる。このような存在形式こそが人間の本来の姿であり、真に人間を人間たらしめる存在層なのである¹。

もっとも人間の人格への到達については、無論、体育の論理のみで論じ尽くすことは不遜である。ただ、体育は、このような身体運動における実存的諸体験の可能性とそこにおける自己実現の意義を積極的に認識していくべきであろう。従って、体育においてなし得る一人一人の身体運動文化の直接体験は、それについてのより豊かな教育的意義と可能性を有しているように思われる。とりわけ、個々人の全身全霊を傾け没頭することによって初めて得ることができる代替不能な価値あるスポーツ体験の諸局面には、それ相応の教育的意義と、人格への到達への有効で豊饒な可能性が潜在している。体育においても誰しもが、そのような可能性に開かれている。これらから、体育における人間の人格・実存的次元は、限定的に言うならば、身体運動における豊かな自己実現とそれによって達成される人格的実存に集約されていく。体育学における人間理解においても、人間存在の人格・実存的次元は、重要な位置を担うだろう。

さて、これまで体育学における人間理解の可能性について、教育学的人間理解の形式に従って四つの視座から検討してきた。体育学においても、それらの視座は妥当し、そこにたしかな学理論的有効性が認められるだろう。それによって体育学的な人間理解は、それとほぼ同様の形式において構成されていくこととなろう。そして、これによって体育学的人間理解は、次の四つの次元を獲得することができる。

第一の次元：生物的次元

第二の次元：文化的次元

第三の次元：精神的次元

第四の次元：人格・実存的次元

これまで、教育学的人間理解に基づいて、体育学における人間理解の構成を検討してきた。体育においても、人間存在はその生とともに多様に現象する。体育学が人間存在の全体を把握するためには、その多様な現象の一つ一つを正しく見極めなくてはならない。この体育学における人間理解によって体育学の

¹ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.52.

人間学的視野は人間存在の全体へと及び、その全体の十全な把握が可能となるだろう。ここで示された人間理解の構成は、体育における人間の存在と生の全体を包括的に捉え得るとともに、体育における人間の根本経験の多様性を統一性において捉えられ得るように思われる。このような体育学における人間理解は、先の間学的ロマンティシズム批判によって示唆された実存哲学的視野の要請をもみだし、さらには多くの人間学的形式を統合し得るような人間学的原理論の要請にも適合し得るだろう。

さて、ここで、体育学における人間理解における人間存在の四つの次元の相互の関係が問題として立ち現れてくる。それは体育学における人間理解におけるそれらの内的連関の問題でもある。体育においても人間存在は、それらの四つの次元の単なる寄せ集めや雑多な集積ではない。従って、体育学における人間理解においても、それらの四つの次元の各々は、単独ではなく論理の全体構造において同等に位置付けていく必要がある¹。

ただ、顧みれば、教育学的人間理解において、人間存在の人格・実存的次元は、他の三つの次元、すなわち生物的、文化的、精神的次元を前提としてのみ成立する次元であった²。そして平野によれば、それが他の三つの次元を統一する原理として捉えられていた³。従って、体育学における人間理解の論理構成においても、それらを統一理論として構成していくためには、それぞれの次元を重層的に捉えるほうが有効となるだろう⁴。

これによって、体育学における人間理解においても、シュプランガーの間学的到達点の論理構成に基づき、生物的次元を基底層として、順に文化的次元、精神的次元、最上位層には人格・実存的次元が位置付けられていく。体育学における人間理解も、このような四つの次元の重層的構造として描かれていくこととなる。そして、それらは抽象度の相違から一般性と独自性を両極とした連続体概念として説明されていく。つまり、それらの四つの次元において、その一般性はその基底にある生物的次元が高く、それは階層があがるにつれて次第に低下していく。また、その独自性は最上位に位置する人格・実存的な次元が高く、それは階層がさがるとつれて次第に低下していく。つまり、体育学にお

¹ Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik, S.48.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.58.

³ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.53.

⁴ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.64.

ける人間理解の基底層には広汎な一般性が存在し、階層が上位に向かうにつれて独自性が増していく。それはさしあたり生物的な一般性から人格的な独自性への集束的方向として読むことができる。これによって、体育学における人間理解はさしあたり階層的な円錐構造を示すこととなろう。ここでは、それを改めて体育学的人間理解として捉え直すこととしたい。人間存在の生物的次元、文化的次元、精神的次元、人格・実存的次元の四層から構成される重層的な円錐構造が、体育学的人間理解の観念模型である。そして、これが体育学的人間形成論の不可欠な前提としての、体育学的人間理解となる。

ただし、ここで教育学的人間理解において認められた警告を想起するならば、この体育学的人間理解における重層的な関係が体育の本質論においてその重要性を示すにしても、ただ一つの考察方法で間に合わせ、他の全ての考察方法を、その同一の地平に投影するようなことは誤りであり、それは歪んだ実践をもたらす¹。ただ生物的次元のみの体育実践も、ただ精神的次元のみの体育実践もあり得ない。そして、体育においても人間存在のそれぞれの次元は、相殺されるようなものでもない²。顧みれば、教育学的人間理解においては、人間存在の全体を照射するためには、一つの思考形式を絶対視せず、相互補完的に省察する必要があると強調されていた³。体育学は、その人間理解において、人間存在のそれぞれの次元を視野に入れ、どれ一つ軽視することなく大切にしていかななくてはならないのである。

さて、ここまで辿ってきた体育学的人間理解は、シュプランガーの人間学の到達点としての教育学的人間理解に基づいて構成されたものであるため、それに対する教育学的な評価と批判が、基本的には、そのまま適合することとなるだろう。たとえば、カンツの評価⁴をそのまま体育学的人間理解に解釈しなせば、この体育学的人間理解は、体育における人間存在について多様に散見され得る経験的諸観念を枠付けし得る理論的な統合性・統一性を有しているものと評価され得るであろうし、小笠原の評価⁵をそのまま体育学的人間理解に解釈しなせば、この体育学的人間理解は、体育における人間存在を鋭敏に見つ

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.57-58.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.55.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.58.

⁴ kanz, H. (1967) Zeittafel., S.173.

⁵ 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, p.56. & p.244.

め、そして見極め得る目と視野を有する総合的で包括性の高い論理であり、人間の存在現象の多様性を、統一性のもとに捉えられ得る枠組理論としての有効性が認められ得ることとなろう。さらにシュトラッサーの評価¹を体育学的人間理解に解釈しなおせば、この体育学的人間理解においても、それぞれ異なった考察方法が調和し、体育的な現実性を表現していると評価され得るであろう。そして、徳永の評価²を踏まえるならば、この体育学的人間理解も、人間学的・教育学的に妥当なものと評価され得るように思われる。

ただし、この体育学的人間理解は、徳永によって指摘されたアポリア³についても、それらの評価と同時に引き受けざるを得ないだろう。すなわち、体育学的人間理解も人間学的モデルの階層論において、各々の階層が他に還元し得ない独自性を有するとすれば、異質な各層がどのように関係しあうのかが問われてくる。たしかに、さきにみた教育学的人間理解においては、各々の階層の関係について究明が徹底されているとは言い難く、それはこの体育学的人間理解も同様である。ただし、徳永のこの問題についての援護⁴に従って推慮するならば、体育学的人間理解がそれを相互補完に留め置くのは、無論、基底にあるシュランガーの人間学的到達点がそうであったからなのであるが、体育における人間存在についての一般的構造的把握を目的として、理論的一般的な体育学の枠内において思考しているからであると言えよう。すなわち、体育学がこのような人間学的営為において人間理解の完結的な体系を目指して、各々の相互関係を一面的に規定したとすれば、その体育学理論の体系的整合性という科学性を満足させ得るかもしれない。

しかしながら、体育学が体育とそこにおいて生成する人間という本質的に動的で複雑な過程についての一般的理論構成を意図する以上、そのような一面的な規定はその理論の実践的な妥当性に対して応じることを妨げるおそれがある。さらに、この問題を徳永の論⁵によって補完するならば、このような体育学的

¹ Strasser, S. (1965) *Erziehungswissenschaft-Erziehungsweisheit*, S.122.

² 徳永正直 (1980) *W.フリットナー教育学における人間学の独自性*, p.166.

³ 徳永正直 (1980) *W.フリットナー教育学における人間学の独自性*, p.172.

⁴ 徳永正直 (1980) *W.フリットナー教育学における人間学の独自性*, p.172.

⁵ 徳永正直 (1982) *教育的タクトの問題—W.フリットナー教育学における「人間と教育の四つの見方」の実践的統合に関連して—*, p.189.

人間理解は完結した体系を拒否しており、これによってこそ開かれた体育学的な思想圏に寄与し得るのではないだろうか。

さらに、ブレツィンカによる批判¹も、体育学的人間理解において全く棚上げするわけにはいかない。それは体育学的人間理解における概念規定の曖昧さや主観性、世界観の混入についての批判となるだろう。なるほど、ブレツィンカは、体育学に対しても、その科学性を堅持するために、体育学の言語を、真偽の判定が明確な情報授与的機能に限定していくことを要求するかもしれない。そうであるならば、この批判は、体育学的人間理解におけるとりわけ第三と第四の次元、すなわち精神的次元と人格・実存的次元に向けられていく。これについて、徳永の弁護²に全面的に従うならば、この種の批判は、体育学の科学性をめぐる立場の相違に起因する。体育学的人間理解においても、いわゆる没価値的な立場はとらない。そもそも人間の精神的な諸体験も実存も客観化され得ないものであり、その究明は主観的体験から出発するほかはない³。フリットナーの主張⁴を体育学的に解釈しなおすならば、体育学も、その本質は、体育諸科学の個別成果が示すところにあるのではなく、むしろ人間の存在や生についての問いあるいは体育学的熟慮において存在する。体育学の対象も、静的な外界などではなく、魂への配慮や支援などを必要とする、そのような育ちゆく人間にある⁵。

従って、体育学において大切なものは、身体運動技術や指導方法等の客観的な事実性ではなく、「人間とは何であり、その本質や生に付された課題、そして生をいかに送るべきか」といった人間学的な問題である⁶。これは、シュプランガーにおいてもその生涯を一貫する課題であったことを想起されたい。人間の存在と生は、その実証主義的な科学性に還元され得ない豊饒さを有することは疑いない。それらの全てが、体育学的思考の圏内にあることを弁えるべきであろう。体育学も、科学性の無思慮な追求において、それをその視野の外部に追いやることなどできない。もっとも、これによって体育学的人間理解の科学

¹ Brezinka, W. (1977) 教育科学の基礎概念—分析・批判・提案—, p.17.

² 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性, p.171.

³ 平野智美 (1979) 実存と人間形成, p.46.

⁴ Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik, S.17-18.

⁵ Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S.18.

⁶ Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S.19.

性が完全に弁護されるわけではないが、体育学が、シュプランガーやフリットナーにみた教育学の科学性に対する姿勢と、そして精神科学的思考の特徴を顧慮するとき、やはりいわゆる経験的・実証的な科学主義からの批判に対しては、全面的に首肯することはできない。

これまで、教育学的人間理解に与えられた評価と批判を体育学的に置き換えることによって、体育学的人間理解の有効性とその限界をみてきた。そもそも体育も、教育と同様に、人間の生の全ての局面を包括する¹。氏家の論²を体育学的に展開するならば、体育も人間についての全体的な見通しを欠いたならば、人間の存在や生成に対する本質的な貢献はなし得ない。従って、体育の論理も、人間の本質の全体を把握せずして完全なものにはなり得ない³。体育学も、必然的に「人間についての知的確信の全体」に関わりを持つのである⁴。

従って、フリットナーが主張したように⁵、体育も人間学的観点からみた完全性を追究するべきであるだろう。体育学における人間学的完全性は、体育がその人間理解の各々の本質層に適正に対応することを要請するだろう。従って、体育学はここにみた体育学的人間理解によってこそ、体育における人間存在の全体を把握することができるとともに、これを前提としてこそ、人間学的観点からみた完全性を追究していくことができるように思われる。これによって、体育は、人間の存在や生成に対して本質的な貢献をすることができることであろう。

そうであるならば、この体育学的人間理解の形式は、体育学における人間学的原理論として機能する。このような人間学的原理論は、体育学的思考の統一的中心点として、体育学の理論学としての自律性と実践学としての有効性を基礎づけてくれる。さらには、それは個々の人間学的探究による諸形式を相対化し、それらに体系性を付与し得る統合理論として、あるいは基本的な枠組理論としても機能することであろう。

ただし、体育学においてもこの体育学的人間理解が一定の完成度を備えた有効な論理模型として重視され得るとしても、それが完全なる確定であると断定

¹ Flitner, W. (1967) Kline Beitrage zur Pädagogik, S.5.

² 氏家重信 (1999) 教育人間学の諸相—その多様性と統一性—, p.169.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.64.

⁴ Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S.19.

⁵ Flitner, W. (1954) Die vier Quellen des Volksschulgedankens, S.110.

することは、やはり控えるべきであろう。体育学における人間学的探究においても、なおも真理に対する謙虚さこそが命綱である。それは体育学においても常に問いに付されている論争的課題であることを失念してはならない。体育学においても人間学の問題設定とその探究は依然として道の途上にある。

体育学においても人間学的探究の途は、確かに困難である。しかし、それは進めない道ではない。体育学における人間学的探究においても、真理に対する謙虚さを失念しなければ、進むにつれて視界は開けてくるであろう。そして体育学における人間学的探究において得られた知的成果も、それが真理の全体の特定部分であることを常に弁えなくてはならない。これによって体育学は、人間学的な楽観や盲信、そして傲慢を回避し得るだろう。ここに、体育学における人間学の問題設定とその探究におけるマナーが示されている。体育学において人間それ自体を問い、その解明に向けて探究を進めていくということも、そのようなことなのである。

第二節 体育学的人間形成論の基底としての人間生成論

ここでは、体育学的人間形成の構成において、その基底をなす生成論を検討する。シュプランガー教育学に従うならば、体育は、真に教育であろうとするならば、人間の生成のそれぞれの本質層に対応しなくてはならない¹。体育学的人間形成も、人間の生成のそれぞれの本質層に対応して構成されることであろう。ここでは、シュプランガーの生成論に基づいて、体育学における人間生成論の構成を試みたい。そして、体育における人間生成に対応する教育学理論として、シュプランガーが提起した文化教育学と覚醒理論を位置づけ、その体育的な可能性の検討を通して、体育学における人間生成に対する寄与の可能性を教育学的に基礎づけていきたい。

第一項 体育学における人間生成論とその基本的構成

体育学的人間形成論の構成において、生成という概念は重要である。先に見たように、教育学において人間形成概念は生成概念を取り込むことによって、重要な概念となっていた。人間形成は、この生成という概念を欠いては、空疎な観念論となってしまう。この事情は、体育学にも妥当するだろう。従って、体育学的人間形成論を構成していくうえで、この生成という概念を基底に据え

¹ Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, GS, S.200.

る必要がある。これによって、体育学的人間形成論は、教育学における人間形成論の事情と同様に、人間の生の全過程を参入し得るダイナミックな特性を得て、体育学上の重要な概念となっていくことであろう。

それでは、体育学において人間の生成はどのように説明され得るのであろうか。そこで、シュプランガー教育学の生成論に基づいて、体育学における人間生成論を構成していくこととしたい。これによって、体育学においても、人間の生成は、体育学的人間理解によって導かれた人間存在の重層性に対応して、基本的には、次の四つの本質層から構成される。それらは、人間存在の生物的次元に対応する生成の本質層、すなわち生物的生成、人間存在の文化的次元に対応する生成の本質層、すなわち文化的生成、人間存在の精神的次元に対応する生成の本質層、すなわち精神的生成、そして人間存在の人格・実存的次元に対応する生成の本質層、すなわち、人格・実存的生成である。そして、体育学においても、人間の生成は、総体として一つの道程として捉えられ、そこには二つの過程が存在する。それは、連続的過程と非連続的過程である。まず、生成の連続的過程は存在形成の可能性を連続的・段階的に高めていく過程であり、それは、生成の水平次元と垂直次元から構成される。この生成の水平次元には生物的生成と文化的生成が位置づけられ、生成の垂直次元には精神的生成が位置づけられる。そして、生成の非連続的過程は、連続的過程において高まった存在形成の可能性をその存在に実現していく過程であり、そこには人格・実存的生成が位置づけられる。このように体育学においても、人間の生成の総体は、連続的過程と非連続的過程との相互規定的な連関として構成されていく。

そして、それはこれらの異なった二つの過程の単純往還ではなく、むしろ区分的に非連続でありながらも、総体としては螺旋的に高まりゆく過程として描かれていく。体育においても、人間の生成はそのような生成の連続的過程と非連続的過程をゆきつもどりつしながら、豊かさに向かってどこまでも高まりゆく螺旋的な上昇過程として構成されることとなる。

そこで、体育における人間の生成の総体を構成する連続的過程と非連続的過程のそれぞれについてみていきたい。まず、体育における生成の連続的過程を検討していく。この体育における人間の生成の、この連続的過程も、生成の水平次元と垂直次元から構成される。そしてこの水平次元には、生物的生成と文化的生成が位置づけられ、垂直次元には精神的生成が位置づけられる。それらの各々を個別にみていくこととする。

まずは、体育における生成の連続的過程の水平次元にある生物的生成を検討していく。体育における人間のこの生物的生成は、体育学的人間理解によって導かれた人間存在の生物的次元に対応する生成の本質層である。体育においても、人間はまずもって生物的な高次の有機的生命体である。体育においても、人間はまずその根底においては生物的な生命活動を営んでいることを失念することができない。人間はその生物的な基底において、生命維持のために多様な作用や調整が行われる。そして、その生命活動における諸機能の活動は、生物的合目的性に算入され¹、それによって生命をよく保ち、そして亢進していく。体育において顕現するおよそその人間的な諸現象は、まさにそのような生物的根底のうえにある。体育においても、特に学齢期の児童・生徒は生物的な成長の途上にある。体育は、発達段階に応じた適切な運動刺激によって成長・発育を促進し、その機能を発達させていく。これによって彼らは生物的に生成を進めていく。ここに体育における人間の生物的生成をみることができるだろう。これによって、体育学における人間生成論の構成において、この生物的生成が適正に位置づけられていくこととなる。

ついで、体育における生成の連続的過程の水平次元にある文化的生成について検討していく。体育における人間のこの文化的生成は、体育学的人間理解によって導かれた人間存在の文化的次元に対応する生成の本質層である。従って、それは文化との関わりから論じられていく。体育において用いられる教材は、その多くが身体運動文化である。この身体運動文化は、文化一般と同様に、人間が永きにわたって創りあげ、そして歴史的に継承されてきた特有の価値形象である。体育においては、そのような歴史的な価値形象としての身体運動文化の諸形式が児童や生徒に教えられる。これによって、彼らは体育において、身体運動文化に出会い、それを受容し、そこに導き入れられていく。

たとえば、体育において彼らはスポーツという文化形式に出会い、それらに特有の身体操作形式と文化内容の実質を学び、たとえばバスケットボールやラグビー・フットボールといった具体的なスポーツ文化形式を内面化していく。これによって、彼らは身体運動文化の具体的な文化形式に導き入れられていく²。そして、彼らはその存在に具体的なスポーツ文化形式をまとい、それを実際の

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.32.

² Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.33-34.

現実的な文化現象として自らの生において再生産してゆく¹。

彼らはその時、ただの生物的な生命体ではなく、スポーツ文化の活気溢れる実現形式そのものとなる。ドリブルで相手のディフェンスをかわし敵陣へと進みゆく姿も、仲間が懸命につないだボールを抱えゴールゾーンへ持ち込もうとひた走る姿も、単なる生命的・生物的な次元を超えた、まさに文化的な次元の生であり、特有の身体運動文化の個別の現象なのである。体育において、人間一人一人がそのような身体運動文化の受容者へと生成していく。ここに、体育における人間の文化的生成をみることができる。

また、体育において彼らは、身体運動文化によって特有の方向に開発されていく。そもそも人間の身体は形態的に成長するだけでなく、機能的にも発達していく。人間の身体は生命維持の母胎ではあるが、それだけではなく実質的な生が遂行される場でもあるため、身体はそのような生物的合目的性を超えて、所与の文化形式に即応して開発されていく。たとえば、走ったり、跳んだりといった身体操作は文化によって形式が付与され、それにそって開発された身体的な機能の一形式である。そして、もちろん身体操作技能はそれに留まらず、必要に応じてより複雑でより高度なものへと発展していく。走り高跳びの一連の跳躍動作も、ドリブルのような巧みなボールコントロールも、特有の身体運動文化の形式性に規定されて開発された極めて複雑で高度な身体操作技能といえる。体育においては、彼らの育ちゆく身体が身体運動文化によって具体的に開発されていくのである。また、より高度な身体操作能力の開発は、その生を容易にすることにもつながる。これは身体的なりテラシーの向上としても説明されるだろう。ここにも、体育における人間の文化的生成をみることができるだろう。これによって、体育学における人間生成論の構成において、この文化的生成が適正に位置づけられていくこととなる。

ここまで、体育における人間の生成の水平次元を検討してきた。さらに体育における生成の連続的過程における垂直次元、すなわち精神的生成をみてみたい。体育における人間のこの精神的生成は、体育学的人間理解によって導かれた人間存在の精神的次元に対応する生成の本質層である。従って、それは価値や意味との関わりから、さらにはそれによる内的な価値世界の形成、あるいは高まりゆく存在形成の可能性という視点から論じられていく。

そもそも人間は、形態的・機能的な成長・発達のみならず、精神的にも大い

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.35.

なる発達を遂げていく。シュプランガー教育学は、ここに、すなわち、人間の精神的生成に本質的な焦点があった。体育において人間は多くの身体運動文化と出会う。体育における身体運動文化への導き入れは、受動的なものに留まらない。人間は身体運動文化に導き入れられながらも、そこから特有の価値や意味を獲得していく。従って、身体運動文化の諸形式を学ぶことは、人間の内的世界における独自の意味範囲を拡大していくことに繋がっていく。体育において、たとえばバスケットボールを学ぶこと、そしてバレーボールを学ぶことは、表層的な意味での、身体運動文化の修得もさることながら、個人の意味世界を有意義に押し広げていくのである。

また、体育において彼らは、たとえば多様な身体運動文化を直接的に体験する。バスケットボールもフットボールも、それらは人間が創造し、継承されてきた文化の一形式であるため、そこには特有の価値が実現されている。彼らは体育においてそれと出会い、そこに実現された価値形象を直接的に体験する。体育においてバスケットボールを楽しみ、テニスに没頭している時は、まさにその特有の価値形象に触れ、それを享受している瞬間であるだろう。

体育の具体的状況での身体運動において体験された特有の価値は、人間の精神的生成にとって重要な契機となる。それらはやがて彼らの存在の本質的な中核に組み込まれ、それによってその内的な価値世界が豊かに拡充されていく。これによって彼らは有意義な内的変化を遂げることとなる。たとえば、スポーツのよさに感動したり感激をおぼえたり、ある時には危機に陥りある時にはそれに打ち克つような苦闘や、こころを揺さぶり動かすような激しい体験を通じて、彼らはそこにある価値やよさ、そして意義を感じ取り、自らのうちに多くの価値を開拓し、ますます崇くそして豊かになりゆく。そこでの価値体験が普く順風ばかりではないにせよ、そこでの苦闘や克服そして努力も、彼らを高次の可能性へと導いてくれる。

体育においても、一人一人の人格的価値世界はそのようにしてより高次のものへと再構成されていく。彼らは体育においても、その存在のうちにおいて、このような大いなる価値形成的な変化を遂げることができるのである。シュプランガーはそのような生成を重視し、特有の意味を込めて新生とも表現していた。体育においても人間はこの精神的次元において新たな、そしてより高い人間へと生まれかわることができる。それは、体育においてもなお深まりや高まりといった垂直次元における生成である。ここに、体育における人間の精神的

生成をみることができる。これによって、体育学における人間生成論の構成において、この精神的生成が適正に位置づけられていくこととなる。

これまで、体育における人間の生成の連続的過程を検討してきた。それは人間の生成の総体からすれば、人間の存在形成の可能性が高まりゆく過程でもある。そこで、さらに体育における生成の非連続的過程、すなわち人格・実存的生成をみていきたい。体育における人間の、この人格・実存的生成は、体育学的人間理解によって導かれた人間存在の人格・実存的次元に対応する生成の本質層である。従って、それは自己実現あるいは存在形成における人格的実存という視点から論じられていく。

体育においても人間は、先にみた生成の連続的過程において、自らの存在形成の可能性を価値形成的に高めていく。しかし、それは人間存在の可能態ではあっても、現実態ではない。体育においても人間は誰しもが具体的な現存在を呈し、それによって具体的に生を推し進めている。それは、存在形成の内的運動によって生成した現存在である。体育においても、この現存在は、人間の存在形成の可能性が実現された具体的な存在形式である。

ところが体育の具体的な状況は、彼らの現存在がその根底に秘められた存在形成の豊かさと同値であることを必ずしも保証してくれるものではない。体育の具体的な状況は、全くの無菌の真空管のうちにあるわけではなく、これまた人間が構成する一つの現実世界であり、そこに非合理や抵抗、矛盾も混在しながら、個々人に多くの制約と要請を迫る。そして、それらが決して正当なものばかりではなく、一人一人の人間性を圧迫することもある。

従って、体育においても、彼らはその存在に独自の豊かさを秘めながらも、具体的な状況においては日常性に埋没していたり、代替可能な匿名性に 顛落していたりすることもある。彼らはそのような状況において、自らを欺いたり、軽んじたりすることもあり、存在形成が不当に歪められることもある。体育においても、たとえば苦手意識の殻に閉じこもり、無関心を決め込む人や、あるいは喧噪に自らを失い、品性を欠いた暴言を吐く人、あるいは所属集団の無気力に埋没し、その状況を創造的に行為できなくなっている人もいるかもしれない。

しかし、彼らがその本質においてそのように稚拙であるわけではない。彼らの誰しもが、その存在の本質にそれまでの連続的な過程において耕されてきた豊かさを有している。従って、体育においても一人一人の本質の豊かさは、そ

のような現存在を遙かに凌ぐのである。やはり体育においてみられる一人一人の現存在は、本来的な存在とは言い難く、具体的ではあっても制約された非本来的存在として捉えられる。

従って、体育においても彼らは制約された現存在のうちに豊かな可能性を秘めている。体育の具体的状況において本来の自己が圧迫され、不当に歪められているとしたら、誰しもがそこにおいても自らの本来的な存在を実現したいと思うであろう。圧迫され制約された現存在など不自由で息苦しいだけである。体育においても、人間は誰しもが自由に自らの豊かさを享受したいのではないのか。体育におけるいかなる状況にあっても、人間は誰しもが人間らしくありたいと願うのではないだろうか。存在の幸せはそこにある。そのためには、体育においても自らを制約し圧迫する具体的状況を克服し、その現存在を超越しなくてはならない。

考えてみれば、人間の生の実質は、現世の混濁した荒波においてこそある。押し寄せる荒波に流されることなく前へと進みゆくためには、その存在のうちによく耕された可能性の混沌を、歩みの力へと実現していかななくてはならない。そこで、体育においても、人間は一連の連続的過程において高められた存在形成の可能性の豊かさを、具体的状況の荒波に流されず前へと進み得る歩みの力へと変えなくてはならない。これが存在形成である。そして、人間は生成の連続的過程において耕し、そして高めてきた可能性を歩みの力に変えること以外に、それに立ち向かう道はない。歩みの力がそれに堪え得る真なるものであれば、人間は非合理で埋まる具体的状況においてさえも、前へと歩み進むことができるであろう。従って、体育においても、人間の生成は連続的過程から、やがて別の段階、すなわち非連続的過程へと飛翔する。これによって、人は制約された現存在を超越し、その存在に自己の本質を人格的に実現することができるのである。ここに体育の具体的状況における人格的実存への到達をみることができる。

まさに、体育においても、人間は誰しもが本来的存在であるためには、具体的な状況において制約されて非本来的存在に没している現存在を超越しなくてはならない。それは超越的な存在者のご加護によるものではなく、ただ自らのうちなる力のみが可能としてくれる。従って、体育においても、人間はいたずらな自己欺瞞や卑屈な自己低減に逃げ込むことなく自らのうちに向き合い、そこ誠実に対峙し、そこにみる自らの本質の豊かさを信頼しながら、勇気をも

って生を立ち起こすことが重要となる。体育においても、自らを欺くことなく、歪めることなく、自らを信じて努めゆく時に、真の自己との調和を得ることができる。真剣にそして自らを信じて努めゆくなかで、彼らは自らの真の豊かさを実現できることであろう。体育においても、自らを制約し圧迫するものを内的に超越することによって、人間は、自らの真の豊かさをその存在において享受できるのである。シュプランガーはそのようなあり方に、人間の本来の価値を見ていた¹。

従って、体育においてさえも、人間は、非本来的な現存在を自らの存在形成の力によって超越的に乗り越え、真の豊かな自己をその存在に実現できる。身体運動において心の底から楽しいと感じる時、彼らは自らの存在の本質の豊かさと共にある。高度な達成や卓越のみならず、充たされた瞬間の享受や心の奥底からわき起り存在の全体を貫き通す歓喜等は、その存在の本質の豊かさの実現と享受とみてよい。その瞬間、人は自らの存在の豊かさに驚き、そしてそれを愉しく享受し、自らの存在の意義を肯定的に確認することであろう。その時、彼らは改めて自らの本質の豊かさを知る。その時、自らの存在の意味や意義を確信することであろう。そして、その時、彼らは自らの存在を肯定し、それをよろこぶ。彼らは、体育における身体運動においても、自らの存在の意義を全うすることができるのである。

そうであるならば、体育における彼ら一人一人の身体運動は、その出来映えにかかわらず、現実世界において永遠の光を求める、より高い次元への意味深い飛翔でもあり得る。たとえばグラウンドで、たとえば体育館のコートの片隅で、彼らは一人一人がそれぞれのやり方で高翔しているのかもしれない。なるほど、それは可視的には定かではない。しかしながら、それが真の自己実現であるとすれば、身体運動の可視的な出来映えにかかわらず、体育はそれを彼らの大いなる成就として肯定し、暖めていくべきであろう。

たとえば、急勾配の悪路を登り秀麗な眺望の拡がりを得た時、長時間の縦走を共に遂げた仲間への信頼がこみあげてくるかもしれない。山頂付近に幕営を張り、満天の星を仰ぎ見る時、無私の全き崇高な昂まりと敬虔さをその人格の全てにおいておぼえることもあろう。そして、その瞬間に、一人一人の存在のうちに耕してきた土壌の泉から豊かさが湧き出て、それが現存在を内側から溶かし、あるいはそれを突き破り、その豊かさがある形式において存在に統一的

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.161.

に実現されていく。

これによって、体育の具体的状況において彼らは単なる制約された現存在を超えて、その豊かさやよさ、豊かさや価値の人格態としてその荒波に出で立ち、その存在に実現された豊かさの確かな光を煌々と放つのである。シュプランガーがいう大いによるこぼしい瞬間、すなわち人格の達成である¹。そして、これが人格的実存である。

ここで、体育における人格・実存的生成について、もう少しみておきたい。この人格・実存的生成とは、それまでの生成の連続的な過程において高められた存在形成の可能性の豊かさを、その存在へ具体的な形式で実現していくことによって成就する。体育において自らの豊かさが人格に実現されれば、その豊かさはそれにみあった振る舞いとしてその存在に立ち現われていくだろう。従って、人格的実存に到達した彼らは、それによって体育の具体的状況においても、自らのうちなる真正さを人格的に表現していく。

たとえば、体育におけるスポーツ場面での清廉でフェアな態度、相手プレイヤーに対する人格としての尊重、そして真正さに従い公明正大な行為、それはまさに責任ある人格として具体的な振る舞いである。それはその人なりのよさや豊かさの人格的実現である。そのような人格こそ、体育における生成によって実現された、その人の本質なのである。

従って、体育においても、誰しもがその現存在のありようにかかわらず、そのような人格的実存へと開かれている。もしかしたら、彼らは、体育の具体的状況において、現存在に埋没しながら、状況に流されながら真の自己を忘却し、自らを取るに足らない些細な存在であると感じていたかもしれない。ところが、体育においても一人一人は、その秘められた存在形成の可能性の豊かさにおいて、決して些細で微弱な存在などではない。彼らには独自の存在形成の力がある。彼らは自らの決断と独自の存在形成の力によって、具体的状況と闘い、それを克服することができれば、人格的実存を成就することができる。その時、彼らは真の自己となり、人格として内的な価値世界に即して主体的に行為する。それによって彼らは、自らの存在の本質の豊かさを知り、自らの存在を肯定的に捉えていくことであろう。その時、私という存在が私にとって重要なものとなる。その時、自分という存在をよろこび、それを尊び、自分という存在を誇り、自己尊厳へと導かれていくのではないだろうか。

¹ Spranger, E. (1954) Gedanken zur Daseingestaltung, S.19.

従って、体育における人間の生成の人格・実存的生成の論議は、やがて人格主義へと導かれていく。体育は、そのような方向において、一人一人に技能向上や達成の程度よりも、人格としての確かさ、すなわち真に人間らしく振る舞うことを求める。それは単なる道徳主義ではない。具体的な状況において真の正しさに従って主体的に行為することを求めるという点で、倫理主義といえる。体育においても、具体的な状況と戦い、そこにおいてより高次の価値を求め、それに従うこと、ここに人間の倫理的な在り方がある。

従って、体育においては、審判の目を盗んでのファールや単なる時間稼ぎのパス回し、ルールに抵触しないにせよフェアネスにはほど遠い見識を欠いたプレイ、そして相手プレイヤーに対する見識を欠いた威嚇やその人間性が疑われるような口汚い罵声等は、厳に戒められなくてはならない。それがスポーツ的な道徳や社会的通念に反するからではない。それらの何れのものも高き価値を求めそれに従うことで、体育の具体的な状況においてより高次の価値を実現しようとすることを放棄した無意味な振る舞いであるからである。人間のうちなる価値世界は、本質的に、そのように低劣であろうはずがない。正当な存在形成が成就していないだけである。自らのうちなる価値世界の豊かさから発せられる声に傾聴し、勇気を持ってそれに従おうとしないのである。メタモルフォーゼ論に擬えるならば、それはダイモンとの調和を欠いた存在状態であり、このままでは幸福への途は閉ざされてしまうだろう。

ここで、アリストテレスが、人間としての最高善にこそ幸福をみていたことが想起させられる。あれらの不見識な振る舞いが、その不快さによって、そこに存在する多くの他者の幸福であろうとする基本的な要求を妨げるのは言うまでもないが、それ以上に、そのような低劣な存在形成は、自らの善くあり得る可能性を自らが遮断しているという点で、不幸なのである。従って、たとえ体育において卓越した技能向上があったとしても、そこにおいて実現された人格的なありようが低劣なままに留まるのであるならば、究極的な意味において、体育は教育として不成功である。

従って、体育は、身体運動文化との出会いや身体運動の実際において生起する精神的な諸体験によって彼らのうちなる独自の存在形成の可能性が豊かに耕され、やがてその豊かさが人格として実現されていくことを求めるのである。そして、体育はその具体的な状況においてさえも、日常性に逃避したり、そこに埋没し自己を歪めることなく、一人一人がそれぞれに真の自己へと生成するこ

とによって、その人格を達成することを希う。

しかし、体育においても彼らを誤った理想主義の圧迫のもとに置くことはできない。少なくとも、みせかけの理想主義が亢進すれば体育の場は欺瞞に満ち溢れ、本質とは逆行することとなる。虚偽の礼節は心を空虚にし、強いられた遵法精神はやはり内面の荒廃を招来しかねない。また、過度の道德主義の圧迫は、伸びやかに育ちゆきつつも迷いと誤り多き若者の瑞々しい可能性を硬直化し、翻って体育の教育可能性を乏しいものにするだろう。現実的に考えるならば、体育においても、その内面の真正さを具体的状況において実現することは、依然として容易ではない。人間は崇高な神ではなく、そこには光輝く明朗な側面とともに醜悪な側面をも併せ持つ。従って、体育において個々人が常に善良に振る舞い、真正に行為することなど、にわかには信用し難く、かえってそこには偽善の臭気さえ感じるかもしれない。

しかしながら、体育が教育であることの真意においては、やはりこの方向を棄却することはできない。体育は、彼ら一人一人に無思慮で表層的な善良さを期待するのではなく、厳しき具体的状況においても自らの足で立ち、自らの責任において、そして自らの豊かさに従って主体的に判断し行為することを求めているのである。お仕着せの模範生的な行為基準に個々をあてがうのではなく、うちなる良心に心から従うことを求める。個々人が人格へと到達するということは、厳しき具体的状況の制約下において、真の自己を実現し、そこに秘められた真なる価値を具体的な人格において現実化することである。彼らがそのうちにおいて真なるものを秘めていたとしても、それによって現存在が自動的に真であるわけではなく、状況における主体的な決断と努めによって真と成ることができるだけである。そして、それは矛盾と抵抗で埋まる現実的状況においては決して安易な道ではないが、決して通れない道ではない。その道の先には、常に真の自己が待っている。体育においても、それは全く同様である。真の自己への到達こそ、あるいは真の自己の実現こそが、人間に与えられた課題であった。体育の具体的状況に存在する一人一人にも、それは課されているのである。体育においても、一人一人は自らの主体的な決断と努めによって真の自己に到達し、自らの豊かさを具体的に実現することで高次の生を成就し、高次の価値を求めて倫理的に生を押し進めることができるだろう。体育においても、胡散臭い道德主義的にではなく、倫理的に生きることはある種の戦いでもあるが、自らの決断と努力によってそれを成就することができるのである。体育に

においても、一人一人は自らの豊かさに従い、「よくある」ことができ、その時、一人一人は体育の具体的な状況において自らの最高善に与ることができ、これによって、幸福に至るのである。体育の具体的な状況において、一人一人が自らの豊かさに従って「よくある」こと、そしてそれによって最高善に与り、幸福へと到達すること、ここに、体育における人格・実存的な生成をみることができるだろう。これによって、体育学における人間生成論の構成において、この人格・実存的生成が適正に位置づけられていくこととなる。そして、それは、体育における人間の生成の、最上位の本質層であるとともに、体育が教育であることの真意において、この生成こそを最重要視するのである。

これまで、体育における人間の生成を、生成の連続的過程としての水平次元と垂直次元、そして生成の非連続的過程について検討してきた。体育学においてもシュプランガーの生成論は妥当し、その人間生成論の構成を基礎づけてくれる。これによって、体育学における人間生成の論理は、生物的生成、文化的生成、精神的生成、そして人格・実存的生成を基本的な契機として構成されることとなる。そして、それは生成の各々の次元の論理だけではなく、それらの関係についても妥当するだろう。従って、ここでみた、体育における人間生成のそれらの過程も、生成の総体において相互に独立的に存在するわけではなく、そこには内的な連関が認められる。体育における人間の生成は、それらの相互規定的で相互に連関する総体なのである。

また、体育においても生成の非連続的過程で、人間の生成が完了するわけではない。体育における一人一人の人格的実存としての峻立は、体育的な現実世界との新たな接触をもたらしてくれる。そこにおいて彼らはまた改めて真の自己を知るとともに、自らに欠落するものをも知る。そして、そこから彼らがまた新たな契機を、あるいは自らに欠ける契機を獲得することができれば、そこからまた生成の連続的過程が始まり、そこにおいて自らの可能性をさらに豊かに拡大していく。体育においても人間の存在形成の可能性は存在のうちにおいて不断に高まり続ける。自己がそのように高まれば、世界もまた新しく、そして有意味に変容する。その新たな世界との対峙がまた、存在形成の可能性の新たな拡大をもたらしてくれる。これによって人間はまた新たな人格・実存的生成の非連続的過程につくのである。

まさに体育においても、人間の生成は同一平面を円環し続けるのではなく、やはり二つの生成過程を循環しながらどこまでも高まりゆく螺旋的な過程であ

る。そして、その高まりゆく先は、究極的な価値や意味とも表現し得る豊かさに他ならない。従って、体育においても人間の生成は、そのような豊かさの不断の探究の道程として描かれていくのである。そして、体育においても、人間は一人一人が常にそのような道程の途上であり、そこを前進的に歩み進んでいくのである。それ故に、体育においても、人間は誰しものが、自ら努めゆくことによってそのうちに豊かな存在形成の可能性を育み、それによってどこまでも高まりゆくことができる、そのような洋々たる可能性の前に立っている。従って、体育においても人間は常に豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく生成的存在として捉えられていく。

体育学におけるこのような人間の生成のストーリーは、単なる幻想的なファンタジー-Phantasieではなく、体育学における重要な人間学的確信の確かな一形式であるとともに、体育学がどこまでも見つめていかななくてはならない重要な人間学的契機¹の確固たる一形式である。これがシュプランガー教育学によって導かれた、体育学における人間の生成の基本公式となるのである。

第二項 体育学における人間生成と文化教育学の可能性

これまで、体育学的人間形成論の基底をなす生成論を検討してきた。シュプランガーに従うならば、体育は、真に教育であろうとするならば、人間の生成のそれぞれの本質層に対応しなくてはならない¹。体育学的人間形成も、人間の生成のそれぞれの本質層に対応して構成されていくこととなる。シュプランガーの提起した文化教育学は、基本的には、人間の生成の文化的次元に対応する教育学理論であった。ここでは、体育学における人間生成論の総体に、シュプランガーが提起した文化教育学を位置づけ、その体育的な可能性の検討を通して、体育における人間生成に対する寄与の可能性を教育学的に基礎づけていきたい。

さて、体育において人々は走り、跳び、ボールを追い、そして優雅に舞いもする。それらの諸形式は、一般的には、身体運動文化として括られる。この身体運動文化が、体育の媒介項となる。シュプランガーの文化教育学の体育的可能性を検討していくために、まずは、シュプランガーの文化論議に基づいて身体運動文化について整理しておきたい。

体育においては、多くの身体運動文化が媒介材として用いられる。たとえば、

¹ Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, GS,S. 200.

体育において教材として扱われるバスケットボールもバレーボールも、そして陸上競技や水泳あるいはダンスも、それらは身体運動文化の一形式である。そして、それは文学や音楽等の他の文化領域に対して相対的に自律した文化領域である。体育は、この特有の身体運動文化を媒介材とすることによって成り立つ教育である。ここに体育の教育における相対的な独自性がある。そして、この相対的な独自性は、体育の教育としての可能性を規定する。

従って、体育学は体育学的人間形成を精緻に論じるために、先にみた人間学的問題設定とともに、この身体運動文化を適正に把握する必要がある。もっともそのような課題は、身体運動文化に関する文化論的領域において主題的に検討がなされるべきであるだろう。ここでは、シュプランガーの文化哲学に基づいて、身体運動文化の構造を検討し、次いで、身体運動文化をシュプランガーの教育的価値論、とりわけ陶冶価値論に基づいて、その教育的価値を検討していきたい。それら踏まえたうえで、シュプランガーの提起した文化教育学の体育的な可能性を検討していく。

一 身体運動文化の文化構造とその特有性

まず、ここでは身体運動文化の構造をシュプランガーの文化論議によって検討していく。身体運動文化には、多様な形式がある。たとえば、子ども達の追いかかけっこ等の未分化な遊戯的な身体運動から、夫婦そろってのジョギングや我が子とのハイキング等の身近な身体運動、さらには世界規模の競技会でその卓越性を競うような高度化された各種スポーツ競技、そして優美な身体表現芸術等は、他の文化と同様に、人々によって永い歴史のなかで創造され、継承され、そして発展されてきたものである。

そこで、シュプランガーの文化哲学の論議を身体運動文化に適用すれば、身体運動文化も、意味や妥当性において、個人的な生をしのぐように存在する価値が、歴史的な過程において実現されたものの一形式として捉えられる¹。そして、身体運動文化も人類の永きに亘る歴史のうちに積み重ねられてきた、人間的価値の精髓であり²、永きにわたる精神的な価値創造の営為の総和、あるいは人間的＝精神的価値の総和であり、そこにはかならず人間による意味や価

¹ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.14.

² Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, KG, S.43.

値の刻印づけがある¹。あらゆる文化が人間の精神的営為における価値実現をその源泉とするならば、身体運動文化も人間のそのような価値実現の形式とみることができるだろう。

従って、身体運動文化も、構造的には、シュプランガーの文化哲学に提示された精神の価値実現の過程に即しながら、次の四つの重層的な形式において捉えられていく。第一に、主観的精神に対応して構成される基底層、第二に、客観化された精神に対応して構成される中間層、第三に、客観的精神に対応して構成される上位層、そして第四に、規範的精神に対応して構成される最上位層である。身体運動文化も、それは文化一般と同様に、この重層的な構造に対応して構成され、総体として価値実現の過程として捉えられる。それでは、身体運動文化の構造を、個別にみていきたい。

まず、身体運動文化の基底層は、身体運動文化に特有の価値形象を体験し、そしてそれを受容し、さらにはそれを独自の形式で内面的に創造していく段階であり、未だ個人の内面に可能性として留まっている。たとえば、ここには里山歩きを堪能したり、雪面を滑降するスキーヤーの優美さに心惹かれたり、そのような身体運動文化の価値体験によって受容した特有の価値形象を自らの内面に独自の形式で創造していく価値実現が括られる。

次いで、身体運動文化の中間層は、個々人の身体運動文化の具体的な表現であり、基底層において内面的に創造された価値形象を具体的に表現していく価値実現の形式である。たとえば、ここには早朝に公園を散歩したり、休日に家族でハイキングにでかけたり、放課後に友達とドッジボールに興じたりするような個別の身体運動文化表現が括られる。

そして、身体運動文化の上位層は、無数の個々人の身体運動文化表現の集積・連関形成によって歴史的に構成された身体運動文化の現実的総体であり、個々人を超えて存在する客観的文化としての身体運動文化である。たとえば、ここには個々のスポーツ表現の総体としてのスポーツ一般、身体表現芸術一般、あるいは個別の身体運動文化領域としての野球やラグビー・フットボールといった客観的な身体運動文化形式が括られる。

最後に、身体運動文化の最上位層は、身体運動文化の総体における文化倫理的な規範であり、身体運動文化の文化理念である。従って、身体運動文化も、人間の価値実現の総体である限りにおいて、そこに実現された具体的な価値形

¹ Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, KG, S.53.

象は、常にこの文化理念との関わりにおいて、その正当性が吟味される必要がある。まさに、身体運動文化の文化理念は、その身体運動文化の文化現実に対してその正当性を保証したり、その不当性を照らし出したりする。この文化理念の文化倫理的な規範性によって、身体運動文化も各々の所与や単なる相対的な有価値の状態を超えて、純粹で真正なる価値の状態の方向へとつき進んでいくことができる。これはより高い価値を求めようとする無色透明の上昇的な探究動因であり、身体運動文化の文化総体における導きの星となる。

これらによって、身体運動文化の総体はそれらの四つの階層から構成される。そして、この身体運動文化は、音楽や文芸といった他の文化領域に対して相対的に自律した文化領域であるならば、そこには特有の価値が実現されているものとして捉えられる。

それでは、この身体運動文化の特有の価値とは何であるのか。身体運動文化の特有の価値も、文化一般と同様に、それ特有の価値形象の複合体によって構成されると考えられる。客観的価値が表現可能な価値形式へと分化し、それらが函数的に複合化されて、その特有の価値が構成される。たとえば、身体表現芸術における特有の価値形象は、まず超越的な価値の分化によって表現可能となった美という客観的価値の形式を中核としながら、同様に分化した多くの価値形式、とりわけ表現内容の正当性を担う価値形式や、その表現技術の巧みさを担う価値形式等々によって構成されよう。身体運動文化においても、あるいはその個別領域にある野球においてもバスケットボールにおいても、その特有の価値形象は、同様の構造において複合的に構成されていることであろう。

ただ、ここでは身体運動文化の個別形式の価値については、その内実についてではなく、それらの差異による有価値性に言及しておきたい。身体運動文化というのは、身体運動文化の個別形象の集合体に対する総括的表現であり、人々はそれらの個別形象において具体的な身体運動文化を享受する。従って、そこにあるのは常に具体的な個別形象としての野球やバスケットボール、バレーボール等々である。そして、それらの間には明確な差異が存在する。野球はバスケットボールとは異なり、バレーボールと異なる。これは、いわゆる差異論的価値論において見逃すことができない示差性という視点である¹。

そして、身体運動文化におけるそれぞれの個別形式の特有の価値は、これら

¹ 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, pp.93-94.

の個別形象の間に示された差異に存在する¹。すなわち、同一の体系内における対立的な差異が価値を生み出すのである²。丸山はこれをチェスに喩え、チェスのゲームの体系のなかで決定される機能のお互いのコマの関係から、そのコマの価値が規定されていくという³。身体運動文化という広汎な体系における個別形象は、それぞれの機能的な差異において価値が規定されていく。そして、その示差的な関係から、その特有の価値はネガティブに規定されるのである。従って、野球はバスケットボール「ではないこと」によってある価値が規定され、さらにそれがバレーボール「ではないこと」によって、またある価値が規定される。いずれにせよ、身体運動の個別形象には、代替不能な特有の価値が存在する。野球の価値をバスケットボールによって置換することができない。野球においてさえも、ショートストップの価値をファーストベイスマンのそれと置換することができない。ショートストップの守備の妙味とキャッチャーのそれと置換することができないのは、人々が体験的に知るところであるだろう。

しかし、身体運動文化の個別形式の価値に言及するうえでは、この示差性だけで充分ではない。身体運動文化は、悠久の歴史の中で創造され、それが継承されてきた。そして、それが継承され、残存している事実には人類による価値の承認が欠かせない。身体運動文化の個別形象についても、幾多のものが消失し、歴史の流れに埋もれていったものが数多く存在するだろう。ところが、人類によって継承され、残存する個別形象には、人類による価値の承認が相応に存在する。このことは、身体運動文化の個別形式における示差性によって規定される特有の価値は、それが単に差異性のみにおいて価値的に承認されてきたのではないということである。

つまり、それらの示差性に規定された価値は、人類の価値承認に値する歴史的構成態でもある。従って、それは身体運動文化の個別形象の体系の一般性における自己展開ではなく、つねにそれを人格的に現象する個々の人間の参加が不可欠とされる。このあたりの論議は、シュプランガーにおいても同様であった。丸山はそれをラングとパロールの相互依存性から説明する⁴。そして、そ

¹ 丸山圭三郎 (1981) ソシュールの思想, p.96.

² 丸山圭三郎 (1981) ソシュールの思想, p.141.

³ 丸山圭三郎 (1981) ソシュールの思想, p.343.

⁴ 丸山圭三郎 (1981) ソシュールの思想, p.84.

れらは相互規定的であることも、シュプランガーと同様の論旨である。丸山によれば、ラングとは持続可能な刻印をうみだすまで繰り返されたものであり¹、それによって成立した一つの潜勢²としての共通コードである³。これに対して、パロールは個々の人間の能力の実現であり⁴、より端的にはそれによる具体的なメッセージであるという⁵。丸山は「ラングとはパロールによって喚起されたものの容認に過ぎない」⁶と述べる。そうであるならば、ラングはパロールの累積の中で、持続可能な刻印を得ていく。身体運動文化も、それは同様であるだろう。個々人の能力の実現によって表現される具体的な価値的刻印の累積によって、持続可能な刻印を獲得していく。野球やバスケットボールも、個々の能力の実現によって表現された特有の価値的な刻印が集積され、そこから共通コードとしての価値の刻印を得ていくのである。丸山によれば、人間は「モノ」に働きかけて「コト」化していく。すなわち、人間は、個々の人間の参加以前から存在する連続体としての「モノ」に働きかけて、それに意味を与えていくのである。意味を与えていくことこそまさに価値の刻印に該当するだろう。人々は野球を、そしてバスケットボールを行いながら、そこに意味を与えているのである。このようにして身体運動文化の個別形象の共通コードが再構成されていく。さらに、丸山はこれをまたチェスのコマに喩え、指し手の新しいコマの使い方は、そのコマに新しい価値を加えていくとする⁷。パロールによる意味付与によって、一つの潜性としてのラングが発展的に再構成されていくのである。

しかし、それが価値として正当であるかどうかの判断は、歴史的になされていく。人類の価値の承認はそこに見いだすことができるだろう。現実に生きる人々の具体的な意味付与こそが、それに該当する。個々の人間による意味付与の集積によって、野球という身体運動文化価値の具体的形象は、特有の価値の刻印を得て、持続可能となっていくのである。

¹ 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, p.85.

² 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, p.82.

³ 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, p.84.

⁴ 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, p.83.

⁵ 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, p.84.

⁶ 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, p.273.

⁷ 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, p.343.

従って、身体運動文化の個別形象にある示差性によって規定される特有の価値は、その持続可能性、すなわち人類の価値の承認によって正当性を確保することができるだろう。現存するさまざまな身体運動文化の個別形象には、その示差性によって規定される特有の価値が存在し、それは一定の価値承認を経た特有の価値形象であることを認識する必要がある。そして、それこそが人々にそれ特有のブリリアントな瞬間をもたらしてくれるのである。その瞬間の質は、その示差性によって規定された価値の特有性によって異なるにせよ、それらの全てが人類の歴史的な価値承認を経ているという点で、代替不能な価値形象である。身体運動の個別形象に存在する代替不能な特有の価値は、他に対立的であるだけでなく、承認された持続可能な社会コードでもある。野球やバスケットボール等は、まさに承認された持続可能な社会コードであり、文化として等価な有意義性を有しているのである。ここに、身体運動文化の特有性をみることができよう。

ただし、身体運動文化の個別形象に存在する価値の特有性とそれらの等価な有意義性を承認したうえで、やはりその価値的内実は問われなくてはならないだろう。シュプランガーは、この特有の価値については、その実質的な規定は不確定であると述べていた¹。やはり、身体運動文化の個別形象に存在する価値的内実も、実質的な規定は難しい。従って、その主題的な究明は身体運動文化の文化論的・価値論的な問題領域にたずねなくてはならないだろう。

ただ、ここで留意しなくてはならないのは、身体運動文化も固定的で完結した価値形象ではないということである。文化とは、本質的には、技術化ではなく、最高価値に向けた規範化の過程なのである²。そして、おそらく身体運動文化も、最高価値に向けた規範化の過程にある。そうであるならば、身体運動文化の特有の価値も、究極的には最高価値の探究に方向付けられているのではないだろうか。従って、身体運動文化に実現されている価値形象は、最高価値へ向かう暫定的な形象でしかない。最高価値、それはシュプランガーに従えば、宗教的な価値であるだろう。それを神と呼ばなくてもよい。身体運動文化の特有の価値も最高価値を追究する途上の形象であるだろう。身体運動文化もより高次の価値を求めて、規範化の過程を進んでいく。ここから身体運動文化も固定的で完結した価値形象ではなく、最高価値を追究する運動として捉えられて

¹ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie?, GS, S.190.

² Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.325.

いくのである。

さて、ここで身体運動文化も固定的で完結した静的な価値形象ではなく、最高価値を追究する運動として捉えられたことに留意しなくてはならない。それはシュプランガーの文化運動 *Kulturbewegung* という思考形式である。そこで、身体運動文化を改めてこの文化運動という思考方法から検討していきたい。

さきにみたように、身体運動文化の総体は四つの階層から構成される。ただ、それは一見して段階を経るごとに基底層から上位層へと次第に遠ざかるようにみえてしまう。ところが、文化は、価値実現の過程の内的連関において全てが常に基底層へと立ち戻る還元的な過程を有している。従って、身体運動文化の総体における中間層としての個々の身体運動現象も、その集合体としての客観的文化としての個々の身体運動文化も、基底層である個々の主観的精神へと立ち戻ってくる。そして個々の主観的精神は、最上位層にある文化理念をも担うのである。主観的精神へと立ち戻った身体運動文化の価値形象は、主観的精神によって担われている文化理念の文化倫理的な作用によってよりよい形象へと純化されていく。そして、そのようにして純化された価値形象は、主観的精神の創造と表現を通じて、その集合体である客観的文化の階層へと立ち還っていく。身体運動文化の総体において、個々の価値形象は、個々の主観的精神を拠点として循環しながら、次第に純化し、そして高貴化していく。これが身体運動文化の文化運動である。

たとえば、客観的なスポーツ現象は個々人に対象化され、そこに実現された価値契機が体験・受容される。それによって個々人の価値創造の可能性が再構成され、そこにまた新たな意味が付与されながら、個々のスポーツ表現が客観化されていく。その際に、個々人がその内面において身体運動文化の文化理念を担っていれば、その規範性に従いより高次の価値形象の創造がなされていく。みたもの感じたものをそのまま単純再生産することなく、受容した価値形象を文化倫理的に吟味し、その正当性や真正性あるいは良さや素晴らしさを自分なりの方法で創造し、そして表現していく。これによってよりよき価値形象が客観化され、それが上位層にある客観的文化としての身体運動文化の内的価値連関に参入していく。客観的文化としての身体運動文化は、それをよき動因として価値向上的に再構成されていく。さらに、それらは再度、還元的過程によって個々人に対象化され、体験・受容・創造を経てまた客観化の過程へと入っていくのである。

従って、身体運動文化特有の価値形象は、その文化運動において循環しながら、次第に純化し、そして高貴化していく。従って、身体運動文化も、その最高価値に向かって高まりゆく、螺旋的な循環過程として描かれていく。これによって、身体運動文化も最高価値を追究する規範化な過程にある文化運動として捉えられていくのである。

さて、この身体運動文化の文化運動について、もう少しみておきたい。そもそも身体運動文化は、歴史的につくられたものであるにせよ、やはりその一つ一つの具体的な形象が全く真正なものであるという保証、さらにはこの先も全く真正であり続けるという保証はどこにもない。あらゆる文化の文化運動が規範化の過程として捉えられるとしても、その現実、そのように易々と進行しないのは歴史の示すところである。身体運動文化の文化運動も、その現実、全く理想的に進行するとは限らない。現実的には、個々の具体的な身体運動表現には、やはり価値形象の劣化あるいは錯誤が含まれることも否めない。そのように純度の低い価値形象が増えていけば、やがて身体運動文化が特有の価値理念を志向する過程から次第に逸脱していくこともあるだろう。

たとえば、薬物を不正使用して競技パフォーマンスの向上を求めたり、競技規則の盲点をついて不当に自己利益を追求したり、暴力的な指導によって選手の育ちゆく人格を不当に歪めたり、そのような事例は、明らかに身体運動文化の価値劣化あるいは価値錯誤の一端と言える。スポーツ空間での不当な差別問題や、スポーツ観衆の目に余る蛮行、スポーツ統括団体の腐敗等、それらがスポーツ現実の確かな一端であれば、そこに一定の価値の劣化や錯誤を認めざるを得ない。そしてそのような状況が亢進し、それらが無批判に累積していけば、身体運動文化は次第に価値的に疲弊し、やがて腐敗していく。

そもそも身体運動文化も、人間の価値探究的な生によって創造され、人間のために、あるいは人間の豊かな生の享受のための特有の価値形象の構成態として肯定され、歴史的に継承・発展されてきたのではないのか。ところが、もしそれが個々人の生を圧迫するような事態を招来するようであれば、それが身体運動文化の価値の劣化や錯誤を表す危険信号であるだろう。実際、現実の身体運動文化の諸現象において、過熱した勝利至上主義や近視眼的な過剰鍛錬の圧迫の果てに、多くの子どもたちがバーンアウトしていくさまを耳にするとき、また禁止薬物の不正使用による悪影響が、その競技者の後の人生を不幸にしまう事例に触れるとき、その文化過程の進行に疑問を抱かざるを得ない。そ

して、依然として耳にする暴力的な指導や非科学的なしごき等は、身体運動文化においてそれまで歴史的に累積されてきた錯誤・劣化部分が無批判に再生産されているといわざるを得ない。

根性を無用に称揚したり、指導者の絶対性をうたったり、そのようなメンタリティーは、その妥当性や正当性の検証を棚上げした上で、依然として身体運動文化に内包され、そして依然としてその一部分において暖められ続けているのではないだろうか。そして、そのような錯誤・劣化部分を許容してきた無批判な観念すら、その真正性と妥当性において疑わしきものであるにせよ、あきらかに身体運動文化に包摂される一形式に他ならない。身体運動文化の価値劣化あるいは錯誤によって、個々人がどこかで搾取されたり、その人間性を歪められたり、不当に圧迫されているとすれば、それは明らかに人間性を逸脱していく文化過程にあると考えられよう。

また、そのような身体運動文化の価値的な錯誤・劣化等は、それ自体に留まらず、そこから発せられる毒素が、後の世代に悪影響を及ぼす。そしてそこからさらに劣悪な文化現象がうみだされていく危険がある。それはシュプランガーが懸念した悪夢の循環である¹。そこまでの事態ではないかもしれないが、少年期のスポーツ指導においてすら「愛のムチ」という虚構的な名目が永いこと堂々とまかり通ってきたことを、あるいは過剰な勝利至上主義や非情な成果主義に冒され、禁止薬物の不正使用がより巧妙化しながら後を絶たないことなどを想起すならば、身体運動文化の劣化や錯誤の連鎖あるいは亢進は、限定的に首肯せざるを得ないように思われる。それでは、身体運動文化も、かりに走り始めた文化運動が自動化し、それが悲劇的な方向へと傾きつつあるとすれば、やがてその歯車が摩耗しモーターが焼き切れ、それによる必然的な崩壊に到るまで、人々は策もなくただ堪え忍ばなくてはならないのであろうか。

しかしながら、そもそも文化には、厳密に言えば、自動的な過程は存在しない。身体運動文化も、その文化過程においては、個々人の生き生きとした精神の中核を通していく。従って、そこにおいてただ受容した価値形象を無批判に単純再生産することなく、文化理念の規範性によって価値の劣化や錯誤が除外され、よりよき価値形象が創造・表現されれば、それが身体運動文化の文化過程に軌道修正的に作用していく。無数の個々人のよき創造・表現はやがて半ば自動化した過程を修復し得る動因となる。身体運動文化の総体においても、個々

¹ Spranger, E. (1947) Kulturpathologie, GS, S.189.

人は、なるほど取るに足らない微細な存在であるかも知れないが、実はそれを直接的に支えながら、その文化過程の全体を舵取りしているのである。従って、身体運動文化の文化過程においては、個々人の倫理的な文化創造・表現こそが重要となる。

いかなる場合においても「愛のムチ」は育ちゆく人格を損ねること、意図的なファールは美しくないこと、相手チームのプレイヤーのシャツを引っ張るプレイは醜悪であることを弁えるべきである。そして、いかなる場合においても、真摯な頑張りや相手チームのプレイヤーに対する人格的敬意の崇高さ、フェアネスの美しさ、そこにおいてスポーツを享受できることの喜びや感謝等を、個々人が自らの創造や表現、具体的な行動や実際のプレイにおいて実現していくことが大切である。それが倫理主義として嘲笑されとしても、文化過程の適正な発展にとっては不可欠な動因なのである。むしろ、そのような無批判な嘲笑こそが「文化に対する罪」であると猛省されるべきである。

従って、身体運動文化においても、このささやかな個々人の清廉な創造・表現こそが勇気づけられるべきであり、その文化過程に対する有効な一石となるはずである。そのような無数のよき創造によって、身体運動文化も文化過程の本来性を取り戻し、最高価値に向けて、有意義な循環を確保し得ることとなる。

やはり、身体運動文化も、本質的には単なる有用性の追求ではなく、絶えざる究極的な価値探究における価値吟味と価値肯定であり、技術化ではなく最高の価値に向けた規範化の過程と言える。これによって、身体運動文化の特有の価値形象は、螺旋的な循環過程において、最高価値に向かってどこまでも高まりゆくこととなろう。

二 身体運動文化についての教育学的価値論

さて、ここまで身体運動文化の構造とその文化過程を、シュプランガーの文化哲学に基づいて検討してきた。体育はそのような身体運動文化を媒介材として用いる。従って、体育学が体育を精緻に論じるためには、この身体運動文化を改めてそれを教育という視座から検討する必要がある。ここでは身体運動文化を、教育学的価値論という視角からみてみたい。これは、体育学における価値論議の可能性の一つであるだろう。これによって、身体運動文化は陶冶財として検討に付されていく。シュプランガーは、人間形成に対して有効な価値を

陶冶価値と呼んでいた¹。それでは、身体運動文化はどのような陶冶価値を有するのであろうか。この身体運動文化の陶冶価値について、シュプランガーの教育学的価値論に基づいて検討していくこととしたい。

そもそも身体運動文化は、文化一般と同様に、人間の価値実現の歴史的総体であり、もともと教育のために存在するわけではない。バレーボールも野球も、教育とは無関係に自律している文化である。実際、全ての身体運動文化は何れのものも、必ずしも陶冶価値があるとは限らない。身体運動文化一般がいかにあろうとも、それが人間形成に対して有効に関わり得ないとすれば、体育にとって裨益するところがない²。従って、身体運動文化に陶冶価値の可能性を問う場合、人間形成の過程に対する実り豊かな有意義性に従って検討されていくこととなる³。人間形成に一定の意義をもって算入され得る身体運動文化の価値形式こそが、体育的な陶冶価値となり得るのである。シュプランガーが示した陶冶価値の形式は、①知的陶冶価値、②技術的陶冶価値、③美的陶冶価値、④社会的陶冶価値、⑤宗教的陶冶価値であった。これは教育一般に適用され得る教育学的価値論であるため、体育学においても陶冶価値論の分析視点として有効であるだろう。ここでは、身体運動文化の体育的な陶冶価値の可能性について、これらの五つの形式から検討していきたい。

まず、身体運動文化を知的陶冶価値という観点からみてみたい。知的陶冶価値は認識価値に属し、知的な基本作用の発達をもたらすものである⁴。身体運動文化にも多くの知識が存在する。そして、人が身体運動文化を行うにあたっては、一定の知識あるいは認識が必要となる。身体運動文化においては、たとえばスポーツを構成するルールや特性の理解、あるいは作戦や戦略、自然を相手とするスポーツにあっては対象の特性についての知的理解は欠かせない。一般に、スポーツにおいて人々は、その特有のルールに則ってその能力を実現していく。そして、そのスポーツの特性についての知的理解に即応して、自らの能力は形式化されていく。

バスケットボールではボールを持って歩くことは制限されており、バレーボールではネットに触れることは許されない。野球は守備のポジションが固定さ

¹ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.7.

² Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.26.

³ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.24.

⁴ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.8.

れ、攻撃においては打者が投手の投球をフェアゾーンに打ち返すことによって、有効打撃となる。フォアボールというルールは、攻撃側にとっては打撃によらない出塁を保証してくれる。登山にあつては、高度と気温減率の知的理解を欠いては、生命に危険を及ぼしかねない。距離スキー競技にあつては、雪温と気温から適切なワックスを選択し、その塗り方の割合等までも調整しないと、その能力が存分に発揮できない。また、スポーツにおいて給水についての知的理解は、いまや不可欠な常識である。発汗により体内の水分の一定の割合を失うとスポーツパフォーマンスが低下し、さらなる水分喪失は生命を脅かしてしまう。体育においても、身体運動文化についてのこのような知識は、少なくとも身体運動文化にかかわる知的な基本作用の発達をもたらすことであろう。

もっともそれは実質的陶冶価値であり、形式的陶冶価値として論じていくためには、さらなる詳細な検討が必要となるであろう。ただ、一定の制約のもとで能力を発揮することを優先的に考えるならば、あるいはよいゲームをしようとするならば、身体運動文化においても、それぞれが自らの認識機能を最大限に発揮しなくてはならない。この意味では、スポーツは高度に知的な活動といえる。戦略や作戦ともなれば、その最たるものかもしれない。ただ戦えばよいわけではない。相手の特徴や戦況にみあった作戦が取られなければ、よいゲームにならないだろう。

敢えてフォアボールで敬遠して塁をうめて、フォースプレイによる併殺を狙うのは、極めて高度な思考の選択である。バットスイングが起こった瞬間に、野手は打球の軌道を予測して、捕球のために動く。ボールの移動と相手チームの防御の陣型からスペースを読み、そこにパスを受けに走る。スポーツにおいて選手一人一人の思考活動はフルに活性化している。考える能力がなければ勝てないのである。ただ人より速いだけのランナーは、少なくとも駅伝競走では通用しない。自らのコンディションを冷静に把握できず、コースと区間の特性をも理解できず、さらに戦況において自らの役割を認識できなければ、大きな失敗をするだろう。ただ走ればよいというものではない。スポーツにおいて認識能力、あるいは知的能力は極めて重要な要素なのである。

もっとも、身体運動文化における知的活動が、そのまま基本的な認識能力の向上につながるとは安易に断定できないにせよ、少なくとも身体運動文化もそれをフルに発揮しえる場であるという点で、そこに知的陶冶価値を認めることができるように思われる。

ついで、身体運動文化を技術的陶冶価値という観点からみてみたい。技術的陶冶価値は技術的経済的陶冶価値とも呼ばれるものであるが、因果関係の判断から手段を合理的に用いることによって、経済的に目的を達成しようとするものである¹。おそらく、身体運動文化においては各種の身体操作技術がそれに該当するだろう。身体運動文化は、特有の身体操作技術を膨大に有している。バレーボールのオーバーハンドパスにせよ、バスケットボールのドリブルにせよ、ルールの制約のもとでは極めて合目的な身体操作技術であるだろう。雪原を滑降するスキーにも一定の技術体系がある。円滑なターンは合理的な技術がもたらしてくれる。それらは全て特有のスポーツにおいて、経済的に目的を達成しようとするものである。

そして、それらは基本的には客観化された体系を構成しており、全ての人に開かれている。従って、身体運動文化の特有の身体操作技術は、基本的には誰にでも修得可能である。はじめて雪原に立つ子ども達も、一定の身体操作技術を習得すれば、楽しく滑降できるようになる。それが個人によって内面化され、そして粗形態から洗練されていくにつれて、その人特有の身体運動技能となっていくのである。ただし、どれ一つとして同一の身体運動技能は存在しない。それはシュプランガーならば、そこに秘められた技術的価値の人格的形式と表現するだろう。卓越した上段からの小手打ちにも、その人特有の天分が反映されている。そのようなよき身体運動文化表現こそ、身体運動文化の発展をおしすすめてくれる。いな、そこまで卓越していなくとも、相応の身体運動技能の向上は、その身体運動文化を享受するうえで不可欠となる。そして、その先に有意味な価値体験とそれによる生成の成就があるとするならば、身体運動文化の技術的陶冶価値は、人間形成、とりわけ体育における人間形成において一定の有意義性を有することとなるだろう。

そして、身体操作技術を内面化し、身体運動技能を高めていくことは、やがて身体操作能力の多様性を拡大していくことにつながってくるだろう。もっとも剣道の打突技術はどこまでいっても剣道のものであり、他の身体運動文化への直接的な転移を考えることは不毛である。それは野球の投球技術もラグビー・フットボールのパス技術も同様である。ただし、人間の身体はそれによって多様に開発されていく。野球のバットスイングはそれではしか開発し得ない局面があるだろう。スキーの平行ターンにおけるエッジの感覚は、おそらく

¹ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.11.

はそれによってのみ開発され得る局面がある。ソフトボールのウインドミル投法の修得は、おそらく身体操作能力の拡充に寄与するだろう。この身体操作能力の拡充は、新たな身体操作技術の獲得に対する可能性を拡げてくれるだろう。それによって人間は多様な身体操作技術を累積し、人間の身体の可能性が拡充的に開発されていくのである。ここにも、主体の発達に対する身体運動文化の技術的陶冶価値の一つの意義を認めることができるように思われる。身体運動文化においてにおいて身体運動技術は極めて重要な要素である。そして、そのような身体運動文化における身体運動技術の修得が、そのままスポーツにおける特有の意味を担いつつ、人間の身体運動能力の可能性の拡充に寄与し得るという点で、そこに技術的陶冶価値を認めることができるように思われる。

さらに、身体運動文化を美的陶冶価値という観点からみてみたい。美的陶冶価値は美的なるものの特有の構造を最も素朴で印象深いかたちで体験するなかに燦めくものである¹。一般的には美的陶冶は、実質的な美的形象を体験することから始まる。身体運動文化においては多くの身体運動表現にみる美がそれに適合するであろう。身体運動文化は、単なる身体の物理的運動につきるものではなく、それは価値の実現であるがゆえに、そこに美を見いだすことはそんなに奇異なことではない。フィギアスケートの優美さに魅入り、体操競技の洗練された技に円みを覚える。それは彫刻や絵画、そして音楽による美的体験と同様に、人の心を美に誘ってくれる。もっとも、そのような表現を主題とした身体運動文化だけでなく、人々はあらゆる身体運動においても美を感じる。クパーKupfer, J.は、次のように述べる；

最も人々を引きつけるスポーツの特徴は、プレイヤーのフォームの優美さ *the grace* である。その動作の経済性や有効性が、連続的で流れるような動きなのかで成し遂げられていく。スポーツはバレエ的な価値 *balletic values* を人々に与えてくれる²。

身体運動文化あるいはスポーツにおける美は、表現運動系統にのみ限られるものではない。たとえば、人々は六メートルを超える棒高跳びの跳躍にも美を感じてしまう。人々は、またラージヒルのジャンプの飛型にも美を感じてしま

¹ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.12.

² Kupfer, J. (1975) Purpose and beauty in sport, p.358.

う。超越的なものを垣間見た瞬間、人々、はそこに美を感じるのではないのだろうか。

考えてみれば、身体運動文化のいくつかは歴史において神前競技として位置づけられてきた。人々は競技者の崇高な身体運動に神性をみだし、それに魅了されていたのではないか。そして、人々はそこに神との和合をみていたのではないか。有限なる人間は無限なる神との瞬間的な和合に、美を感じないではいけないのではないか。美しい剣道という表現を耳にすることがある。それは勝ちや負けを超えた何かの体現に美を感じているのではないだろうか。美しいスキーがある。美しい投球がある。美しいランニングがある。そのような美しさは、物理的な技術論の合理性だけでは説明がつかない。表現を主題とする身体運動文化以外において美の価値が決定的に重要な要素であるわけではないにせよ、人々は身体運動文化においては美という価値を体験することができる。そのような身体運動文化における美が、そのまま基本的な美的な認識能力の向上につながるとは安易に断定できないにせよ、少なくとも身体運動文化は美という価値をも体験しえる場であるという点で、そこに美的陶冶価値を認めることができるように思われる。

そして、身体運動文化を社会的陶冶価値という観点からみていきたい。社会的陶冶価値は人と人との結びつきや相互の頼り合いといった社会的な結合を伴う体験にある。それを通して、社会的共感や秩序に対する感覚が開発されていく。身体運動文化においては多くの身体運動を媒介とした社会的な関係における諸体験がそれに適合するであろう。人々はスポーツにおいて他者とのふれあいを実感したり、ゲームにおいてともに汗を流しながらの一喜一憂あるいは仲間のカバーリングやアシスト、そして励ましに、他者との共感や結合を実感することができるだろう。人間は身体運動において感性が鋭敏になっていくなかで、他者に開かれ、他者を感じ、他者との結合を全人的に実感し得る。従って、身体運動文化が、このような身体運動を前提として生起する限りにおいて、社会的陶冶価値の一端が認められ得るように思われる。

もともと身体運動文化が、はじめから社会的価値を有しているとは言い難い。ただ、身体運動文化は人間の営為の一つであるため、そこで他者の存在を認識し、社会的結合を伴う体験が生起するのは稀なことであろうはずがない。さらには、それに一つの特有の共同空間がつくられていくことから、それを行う人間に対しては一定の行動規範あるいは内面的な価値基準を要請することもある。

たとえば、それはスポーツにおける公明正大やルールの遵守、あるいはフェアネス、スポーツマンシップ等として語られることが多い。ロイス Royce, J.は、次のように述べる；

フェアプレイとは、単にルールに従うことではない。フェアプレイは、競争相手も自分のチームに対して誠実であり、それ故にいただく、競争相手に対する敬意に基づいている。スポーツマンシップとは、できるならば競争相手の動きを邪魔してまでもゲームに勝ちたいと考え、そのような明確な意図をいだいた、まさにその瞬間に、競争相手の誠実さを享受し、それに感心し、それを讃え、そして、それを愛する、そのような傾向を意味するのである¹。

フェアプレイにせよスポーツマンシップにせよ、それは内面的なありかたを指し示す。そして、それは決して明文化され、そしてどこかで厳密に、そして規定的に承認された道徳的スタンダードではないだろう。しかし、もしかしたらそれらは、多くの歴史的な過程を経るなかで、定言命法的にスポーツ参加者の内面を規定しようとする作用することもある。ゴルフにおいては参加者に紳士あるいは淑女であることが要請され、ラグビー・フットボールにはラグビー精神が、登山者には岳人としてのメンタリティーが求められる。また、日本においてスポーツに往々にして道徳的な価値が付され、身体的修練に精神的修養をみいだしてきたことは否めない。外来のスポーツに比して、古くより存在した武道系の身体運動文化には精神性が強調されていることが多い。剣道も柔道も、それは単に格闘技術である以上に、人間の生き方や生きる道を説く。ヨーロッパ発祥のスポーツには、やはり騎士道精神、あるいはジェントルマンシップが見え隠れすることが多い。身体運動文化は、人間に特有の行動規範あるいは内面的な価値基準を要請することは、やはり否むことができない。

ただし、もともと身体運動文化はそのような道徳的修養とは同一ではない。少なくとも、それらが根源において同一である必要はない。しかし、スポーツの空間は、一つの社会でもある。そして人々は、そのようなスポーツの空間においても社会的な生をおし進める。たとえば、チームスポーツは、メンバーの協力・共同を欠いては成立し得ない。そしてよいチームワークをつくるためには、メンバー相互の信頼が重要である。メンバーに信頼されるためには誠実さ

¹ Royce, J. (1979) Physical training and moral education, p.256.

や責任感なども必要であろうし、人間的な高潔さも大切であろう。対人スポーツにおいても、対戦相手への敬意や、敗者への配慮は重要である。また、スポーツにおいて、ルールを遵守できないプレイヤーはどんなに優れた身体運動技術を持っていても参加は許されず、フェアにプレイできない選手は、やがてスポーツ世界からはずされていくだろう。従って、人々がスポーツにおいてその生を円滑に進めていこうとするならば、各々が一定の行動規範や内面的価値基準を備えていることにこしたことはない。

しかしながら、それが日常生活に直接的に転移するかについては保証の限りではない。クラブキも、スポーツの人格全体の広範囲にも及ぶ転移的影響力については、科学的に実証されていないと明確に述べる¹。体育は、その転移的影響に対する願いや祈りを実体論へと無思慮にすり替えてきただけかもしれない。社会を騒然とさせる有名なスポーツマンの破廉恥な振る舞いや高名な運動部集団の不見識な行動は、その懸念を一層助長させる。スポーツは、必ずしも人間を社会的に成長させてくれるとは限らない。むしろ身体運動文化は、それが一握りであるにせよ、人より速いだけの愚か者や人より強いだけの馬鹿者、そして人よりうまいだけのならず者を、文化という名目を楯に養い、そしてかくまってきたのかもしれない。かりにスポーツに社会性や徳目の養成に寄与し得る内在的機能があるとしても、教育はそれを楽観的に過大視してきたのである。その罪の大部分を、体育学が被らなくてはならないだろう。

従って、改めて身体運動文化の社会的陶冶価値については慎重に議論されなくてはならない。このような反省のうえに立って、身体運動文化においては社会的陶冶価値が限定的に認められることとなろう。そのような身体運動文化における社会的陶冶価値が、そのまま社会的な能力の向上につながるとは決して断定できないにせよ、少なくともスポーツを含む身体運動文化一定の社会性を参加者に対して不可避に要請するという点で、そこに社会的陶冶価値を認めることができるように思われる。

最後に、身体運動文化を宗教的陶冶価値という観点からみてみたい。シュプランガーに従えば、宗教的精神態度の本質は、個々人の価値体験を最高の価値一般としての全体価値あるいは全体意味に関連させるところにある²。従って、それはそのような全体性や絶対性への関連づけという特有の体験にある。それ

¹ Klafki, W. (1976) Aspekt kritische-konstruktiver Erziehungswissenschaft, S.190.

² Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.17.

はまさに身体運動において、個々人のうちに生起する敬虔な気持ちやこころも高揚の瞬間にある。人はそのような瞬間を日々の流れの中で、時折生起する深い感動の瞬間に体験しているだろう。

身体運動文化においても、人々は多くの価値体験を得る。自らに鞭打ち、鍛練を重ね、栄冠を勝ち得た瞬間、彼らは心の根底から揺り動かされるだろう。攻守均衡のさなか、パスを繋いでやっとトライを決めたとき、おそらくは無常の信頼が極まるのではないか。暗がりの悪路を苦しくも登り切った後の、山頂での御来光は、彼らに敬虔をおしえてくれるかも知れない。そして、友の、あるいは対戦相手であっても、その素晴らしいパフォーマンスは、そのうちに崇まりを呼び起こすことであろう。ワイス Weiss, P.は、次のように述べる；

卓越性excellenceは人々を高揚させ、そして畏敬を呼び起こす。そして、それは人々を歓喜させ、そして挑戦にも誘う。人々は時折、それが花であれ、動物であれ、人間であれ、見事な事例には喜ばされてしまう。素晴らしいパフォーマンスは、その時なし得る最高度のものを示してくれるため、より一層人々を引きつけるのである¹。

人々は、身体運動文化とのかかわりにおいて、多くの高揚を得ることができると。そして、身体運動文化において生起するそのような体験は、おそらく人間を最高の価値へと関連付けてくれる。身体運動文化には、人を豊かさへと導き得る宗教的陶冶価値が存在する。たとえ、技能が拙くても気持ちを込めて放ったショットに自らが心動かされることもあろう。未だ円滑にターンができないとしても、斜面を滑り終えた時の感動は自らを根底から充たしてくれるであろう。山の高低に関わらず、山頂からの秀麗な眺望は、彼らの心を惹きつけて離さないのではないだろうか。パラリンピックの競技者は、自らの多様な制約に打ち克ち、競技を通じてあれ程の輝かしい表情を見せてくれるのである。

身体運動文化、たとえばスポーツにおける精神的な諸体験のいくつかは、おそらく彼らの生において最高価値への関連付けへと有意義に導いてくれるだろう。シュプランガーが述べるように、それがたと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り、内面の創造と高い隆

¹ Weiss, P. (1969) Sport: A philosophic Inquiry, p.3.

盛をもたらしてくれる¹。

そこから彼らの内面は崇まり、そして豊かになりゆき、やがてはより高い価値段階へと高まりゆく。そうであるならば、身体運動文化におけるそのような価値体験は、彼らの豊かな人間形成と算入されていく。おそらくは、誰しものが、そのころの形成力においては等しく豊かな土壌を有している。そして、身体運動文化あるいはスポーツにおいては、その可能性において誰しものが豊かになることができる。少なくともスポーツを含む身体運動文化もそれを体験し得る場であるという点で、そこに宗教的陶冶価値を認めることができるように思われる。

ここまでシュプランガーが示した陶冶価値論の形式に従って、身体運動文化の体育的な陶冶価値としての可能性をみてきた。身体運動文化にも各々の陶冶価値は概ね妥当する。身体運動文化の陶冶価値は、その個別形式に秘められた知的陶冶価値、技術的陶冶価値、美的陶冶価値、社会的陶冶価値、宗教的陶冶価値の質的な函数によって構成されるだろう。身体運動文化は、そのようにして構成された陶冶価値の特有の可能性をもって、一人一人の人間形成に対して寄与していくことができる。従って、体育の教育としての可能性は、身体運動文化の陶冶価値としての特有性と共にある。この特有性こそが、体育の教育における相対的な独自性を基礎づける。

もっとも、身体運動文化がその陶冶価値の特有性によって体育における人間形成に寄与し得るとしても、やはりその個別形式が有する陶冶価値的内実を規定することは難しい。身体運動文化の具体的な個別形式のそれぞれを、陶冶価値のそれぞれの形式に従って吟味していくのは、おそらく教材研究の範疇であるだろう。野球に内在する陶冶価値、バスケットボールに内在する陶冶価値等、それらは教材研究の成果を待つよりほかはない。ただ、シュプランガーの論理からすれば、陶冶価値も、ただ一つの価値がその形象の全てを支配するわけではない。身体運動文化の個別形式についても、いくつかの陶冶価値の複合態として考えるべきであるだろう。

ただし、ここで先にみた差異論的価値論が想起させられる。身体運動文化の個別形象にある示差性によって規定される特有の価値は、それが人類の歴史的な価値承認を経ているという点で、他の対立的な個別形象と価値的に代替不能であり得る。従って、陶冶価値という点からみても、野球はバスケットボール

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.211-212.

と置換し得ないだろう。剣道とバドミントンは、その陶冶価値において有意味に相違する。この意味において、身体運動文化のそれぞれの形式には、特有の陶冶価値が存在する。そして、その陶冶価値の相違は、人間形成に対する有効性において有意味的な相違を意味する。

従って、体育においては、その媒介となる身体運動文化の個別形式の多様性を確保することが、人間形成への寄与の可能性の拡充につながっていくだろう。体育において児童や生徒一人一人は、たとえば野球の陶冶価値によってある局面が拓かれ、バスケットボールの陶冶価値によってまたある局面が拓かれ、そしてバレーボールの陶冶価値によってさらにまたある局面が拓かれていく。体育において身体運動文化の個別形式をより多く体験することは、その特有の陶冶価値によって拓かれていく局面を拡充していくことをもたらしてくれる。体育によって一人一人は多様な身体運動文化を累積していくことができるが、それは内的価値世界の多様で有意味な開拓をもたらしてくれるのである。従って、それは単なる経験のヴァリエーションの確保ではなく、人間の内的価値世界の多元的な開拓なのである。ここに体育における教材選択の、教育学的な拠点の一つがあるように思われる。

さて、一般的には、体育において身体運動文化の知的陶冶価値や技術的陶冶価値、そして社会的陶冶価値についての顧慮をみることはめずらしくない。体育においては、往々にして児童や生徒にスポーツのルールを理解や特有の身体運動技術の修得を求め、あるいはマナーや協力等を促したりする。これに対して、体育において美的陶冶価値や宗教的陶冶価値が強調されることは少ない。これらは客観化し難く、いわゆる教授学習の論理に還元されづらく、さらにはその評価も困難である。しかしながら、体育は、教育であることの真意において、そのいずれの陶冶価値をも軽んずることができない。そのいずれのものも、体育の教育としての可能性を基礎づけているのである。

従って、体育学は、身体運動文化の美的陶冶価値と宗教的陶冶価値にも意識を向け、その可能性より積極的に認識する必要がある。身体運動文化の美的陶冶価値は、おそらく美術や音楽等の教科が内包する美的陶冶価値とは異なった、代替不能な美を有意味に与えてくれるだろう。さらには、体育学は身体運動文化の、とりわけ宗教的陶冶価値に心を配る必要があるのではないだろうか。そもそもこの「宗教的」という表現は誤解を招きやすい。体育学が、ここで「宗教的」という表現をとる必要は微塵もない。

ただ、体育学は、シュプランガーの真意に従い、その教育における有意義性を思慮する必要がある。一人一人がそれぞれの身体運動において特有の価値を体験し、こころが充たされ、高揚していくという内的現象は、決して客観化され得ないが、それぞれの人間存在にとって極めて重要な意味を持つ。シュプランガーはそのように最高の価値にみたされた状態を、神の恩寵と呼んでいた¹。そして、人はそのような恩寵によって神性を共有する²。そして、そのようなとき、人は精神的に新たな人間に生まれかわる³。まさにそれはシュプランガーが強調した垂直次元の生成である。それは体育においても、教育としての重要な瞬間なのではないだろうか。体育が単なる身体運動文化の伝達や身体運動の学習ではなく、人間形成であろうとするならば、この身体運動文化の宗教的陶冶価値を大切にしなければならぬように思われる。

やはり、身体運動文化にも陶冶価値としての可能性がたしかに存在する。そして、体育はそのような身体運動文化を媒介として成立する。身体運動文化は、そこに秘められた知的陶冶価値、技術的陶冶価値、美的陶冶価値、社会的陶冶価値、宗教的陶冶価値の可能性をもって体育における一人一人の人間生成に対して寄与していくのである。

体育学は、そのような身体運動文化に秘められたそれらの陶冶価値を適正に理解し、その教育としての可能性を論じていかななくてはならない。体育学は、このような身体運動文化に秘められた陶冶価値を正しく論じることで、体育の本質論議に、奥行きを付与することができるだろう。

三 体育学における文化教育学の可能性

これまでシュプランガーの文化論議に基づいて身体運動文化とその陶冶価値をみてきた。ここでは、これらを踏まえた上で、体育学における人間生成論の総体にシュプランガーが提起した文化教育学を位置づけ、その体育的な可能性の検討を通して、体育学における人間生成の、とりわけ文化的次元、さらには精神的次元の可能性を教育学的に基礎づけいきたい。

体育学における文化教育学的視野から人間生成の文化的次元に対応する体育論議を立ち上げるならば、やはり先ずは体育における文化の伝達が論じられ

¹ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.239.

² Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentums in der modernen Welt, MS, S.145.

³ Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentums in der modernen Welt, MS, S.146.

ていくことであろう。ここでの文化とは、いわゆる身体運動文化として捉えられるだろう。そして、体育における身体運動文化の伝達という問題は、まずは身体運動文化の維持・存続に対する寄与としてとして論じられる。体育における身体運動文化の伝達によって、一人一人が身体運動文化の文化的主体あるいは文化的な担い手に育て上げられていく。これによって人間は身体運動文化を世代的に担い、そしてやがてそれを後代へと伝達していく。このような意味で、体育において人間は身体運動文化の継承・伝達者として育てられ、これによって身体運動文化は永続的に継承されていく。これによって身体運動文化は永続的な生命を得る。これがいわゆる旧来の文化教育学的形式である。そして、それは人間生成の文化的次元に対応する体育学的認識であるだろう。

ところが、シュプランガーの文化教育学的視野からすれば、体育における身体運動文化の伝達も、次に示す二重の意味において文化財の伝達に留まるものではない。それは、第一に、人間形成に対する寄与として、第二に、文化の発展に対する寄与として、である。そこで、シュプランガーの文化教育学的体育的可能性について、順にみていきたい。

まず、体育における身体運動文化の伝達の人間形成に対する寄与からみてみたい。身体文化の伝達とは、単純に、そして表層的に考えるならば、いわゆる身体運動文化の個別で具体的な形象を後代に伝達していくことであるが、そこには人類の悠久の歴史を経て創造された価値が実現されている。従って、身体運動文化の伝達は、何よりもそこに内在する特有の価値との関わりである。体育は身体運動文化に内在する諸価値を、生成しゆく人間に適切な体験として持ち込もうとするのである¹。そして人間は、その精神的な次元においてその特有の価値を体験し、そして受容する。体育において人間は、身体運動文化の伝達によって、ますます多くの客観的価値を受け入れ、その内的な価値世界に大きな内的充実と多様性を与え²、それを豊かに高めゆく可能性がある。身体運動文化の個別で具体的な形象の客観的で価値豊かな内容を一人一人の個人性に導き入れるということは、いわゆる自己形成に対して有意味であり、それによってその人の中核的な本質が豊かになっていくのである³。

シュプランガーはこのような人間の本質の豊饒化に真の上昇を認め、それは

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.338.

² Spranger, E. (1920) *Gedanken über Lehrerbildung*, S.3.

³ Spranger, E. (1954) *Gedanken zur Daseinsgestaltung*, S.52.

知的ななりあがりとは、きっぱりと峻別している¹。これを体育に置きかえるならば、それは身体運動文化的ななりあがり、つまり単に人より身体運動が上手なだけの、あるいは単に人より身体運動能力が高いだけの浅薄な、そして粗暴な、それでいて思い上がった愚昧なスポーツ的なスノッブSnobであるだろう。体育の求めるところは、ここにはない。

シュプランガーならば、次のようにいうだろう²。身体運動文化の伝達とは、多様な身体運動をできるようにすることではなく、むしろそれによる人間の真の上昇、すなわちその本質の豊饒化あるいは高貴化にこそある。すなわち、体育とは、身体運動技術のみを次の世代に伝えることが目的なのではない。身体運動文化のあらゆる文化財は、それによって児童や生徒一人一人が独自の内的な価値世界をより高次ものへと発展させるための単なる媒介であるに過ぎない。それによって変化し、高貴化された人間が生じてこなくてはならないのである。体育がこのような深まりにまで到達しないならば、それは決して真の体育ではなく、せいぜい身体運動技術指導であるに過ぎない。

つまり、身体運動文化の伝達を通じた価値の受容は、一人一人の存在形成の可能性をより豊かに耕すことにつながり、個々の具体的な価値形象はその実り豊かな固有の有意義性をもって人間形成へと算入されていくのである³。ここで、さきにみた身体運動文化の教育的価値論において提示された身体運動文化の陶冶価値の諸形式が想起させられる。この身体運動文化の陶冶価値とは、生成する主体の発達に対する意義によって規定されるのであった⁴。そして、それが他の文化形式と異なる特有の陶冶価値によって、生成する主体に対して特有の意義を有するだろう。身体運動文化は、陶冶価値において、他の文化形式のそれと代替不能な有意義性を有しているといえる。従って、身体運動文化は、その特有の有意義性をもって、人間形成に特有の寄与をなし得ることであろう。

また、シュプランガーの文化教育学に従うならば、体育における身体運動文化の伝達は、人間の本質の価値形成的な豊饒化に留まらず、その価値に対する能力にも向けられていく。すなわち、体育は、身体運動文化を伝達することを通じて、生成しゆく人間のうちにある全体的な価値感受性と価値形成能力を内

¹ Spranger, E. (1928) Kultur und Erziehung, S.210.

² Spranger, E. (1950) Pädagogische Perspektiven, S.62.

³ Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, S.24.

⁴ Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.7.

側から発展させようとするのである¹。従って、体育は身体運動文化を伝達することによって、少なくとも身体運動文化についての価値感受性を耕すことができるかもしれない。これによって、一人一人のうちに微睡む価値への憧憬が覚醒させられていく。これによって、一人一人は身体運動文化のよさを感知し、自由に享受し、それによってそれ特有のよさを自らのうちにつくりあげていくことができる。

従って、シュプランガーの文化教育学に従えば、体育における身体運動文化の伝達も、その個別の文化形式の因襲的な修得にではなく、そこに内在する特有の価値を体験し、それを通じてその人間存在の内的な価値世界を豊かにしていくこと、そしてそれによって成就し得る人間の本質の豊饒化、あるいは高貴化、さらには価値に対する可能性の高まりに力点がある。ここにおいて身体運動文化の文化伝達は人間形成論へと有機的に接続されていくのである。シュプランガーならば、次のようにいうだろう。体育も、一人一人の価値可能性に向かわなければ、教育には到達し得ないだろう²。従って、それは人間生成の文化的次元というよりは、むしろ精神的次元に対応する体育学的認識である。

これについて、シュプランガーにあっては、教育における文化伝達は、人間形成への寄与にあわせて、文化の維持・存続のみならず、その発展に対する寄与として論じられる。そもそも身体運動文化の発達のためには、後の世代がそこから進歩し得る出発点としての身体運動文化の文化的な内実を通り抜けなくてはならないのである。体育においてそのような身体運動文化を伝達することは、まずは先にみたように、身体運動文化の保持・継承への寄与となる。たとえばバスケットボールやスケートといった各種の身体運動文化を児童や生徒が受容するということは、その文化が世代を超えて、個体の生物的境界を超えて次の世代へ伝達・継承されていくことに繋がっていく。

ところが、シュプランガーの文化教育学はそれをさらに人間生成の文化的な次元を超えて発展させていく。体育における身体運動文化の伝達は、改めて、身体運動文化の構成的連関とその文化運動との関わりからも読まれなくてはならない。身体運動文化は、先にみたようにその構成的連関における価値の循環過程として捉えられる。すなわち、体育における文化伝達を通して、人々は多様な身体運動文化形式と出会い、体験によって特有の価値を翻訳的に受容し、

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.338.

² Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.336.

やがてそこから独自の価値形象を創造し、それを身体運動文化の具体的な形式で表現していく。そして、個々人のこのような身体運動文化の具体的な表現は、独自の価値形象として身体運動文化の総体における価値連関へと還元され、その文化運動に対する一つの動因として作用していく。そのような個々の価値創造＝表現を動因とした文化運動とその内的な相互作用によって、身体運動文化は常に特有の価値＝意味連関として再構成されていくのである。そして、それはまた個々人によって対象化され、そしてそこを媒介として受容＝創造＝表現という内的な過程を経て、身体運動文化の総体における価値連関に還元されていく。まさに身体運動文化の総体も、価値の循環的な過程である。そして体育は、身体運動文化の受容＝創造＝表現の最小限の母胎である個々人に関わるという点で、そこに組み込まれているのである。

ところが、現存する身体運動文化を、人々のこれまでの身体運動文化表現の歴史的な総和により構成された価値＝意味連関として捉えるとしても、その現実的な文化総体は価値の純粹形式の全き実現であるとは限らず、そこには現世の時空的制約のもとで、それに準じた正統な価値＝意味形象のみならず、往々にして多様な価値の劣化や錯誤そして奇形も含まれている。たとえば、現実のスポーツにおいては、崇高なプレイや高度な達成、高潔で真摯な競技態度に感嘆するのみではなく、相手プレイヤーのシャツを引ぱったり、意図的なファール、氷上での乱闘、危険な威嚇投球等を散見することがある。それらは身体運動文化の文化理念とはほど遠い、価値の劣化あるいは錯誤といえよう。

実は、そのような劣化した身体運動文化表現も、個別に発信された価値の人格的表現として身体運動文化の歴史的な総体それ自体へと還元されていくとともに、現実の具体的な価値＝意味形象として個々の主観に対象化され、個々の体験を通じて翻訳的に受容されていく。それは先にみたフィールド内や競技場内のスポーツ的な諸現象に留まるものではなく、世間の注目や関心を惹く著名選手の振る舞いは、その奇異な風貌や遠征先での悪態すら、それがスポーツ文化現象の本質外の問題であれ、スポーツ現実の具体的な価値＝意味形象として個々の主観に対象化されていくこととなろう。

また、それは競技者だけに尽きるものではなく、観客やメディア等そこに与る全てのものが、その身体運動文化の文化運動に構成的に関わっている。観客席での不快な鳴り物応援や口汚い罵声やヤジ、理不尽な乱闘騒ぎ等、これらもそのスポーツ現実の具体的な形象として、無責任に個々人の内的価値世界に降り

注いでいく。さらには、メディア等の発信する報道内容の過剰な脚色さえも、個々人の精神的営為に余儀なく作用を与えていく。それらの一つ一つが、そのスポーツ現実の具体的な価値＝意味形象として個々人によって翻訳的に受容され、やがてはその個々人の創造を通じてその身体運動文化の価値＝意味形象の総体に作用を与えていく。

ただし、身体運動文化も全く無批判に自動的な回転を続けていくわけではない。ここで重要となるのが、個々人の人間存在の精神的次元にある内的な価値世界の創造的な動態である。この個々人の精神的次元は、客観的な文化を受容するのみならず、あの文化理念を独自の形式で受容する。身体運動文化も、その総体においては、個々のそのような文化理念を受容し、それを蔵した精神的次元に立ち還ってくるのである。従って、個々人のそのような精神的次元は、そこに立ち還った価値形象をそこに蔵する文化理念によって文化倫理的に吟味し、そこに含まれる価値劣化や価値錯誤を除去し、それをより純化した形象に創造していく。個々人のこの内的な価値世界のこのような文化倫理的な作用こそが、シュプランガーが述べる文化良心である。個々人のこの文化良心こそが、身体運動文化の文化運動に批判的に作用し得るのである。

かりに身体運動文化の現実的影響下に存在する個々人に、そのような文化良心が正しく育っていなければ、劣化した価値形象が無批判に再生産され続け、身体運動文化はやがて衰滅の一途を辿ることであろう。ここにおいて、シュプランガーの懸念が想起させられる。すなわち、身体運動文化の悪しき災いによって病的になった人々は、その人々がもたらす大量の毒素によって、後の世代の身体運動文化創造に害を及ぼす、このような悪夢のような循環である。身体運動文化のこのような悪しき循環は、身体運動文化の衰退のみならず、人間をも圧迫し、そして人間性の歪曲と退行をももたらすことであろう。

ところが、個々人の精神的次元において文化良心が育ち、そしてそれが通底していれば、その価値吟味的な受容によって不当な価値が除外され、やがてそこからより純化された価値形象が創造される。これによって、創造されたより純粋な価値形象は、その価値＝意味連関の総体に還元され、そこによりき動因を与えていく。体育における一人一人のよき価値創造は、たとえそれが微細なものであっても、その文化運動のよき方向への進展に寄与し、螺旋的な創造的・向上的循環を促進し、身体運動文化は、理念的な最高価値に向けて豊饒化し、やがて高貴化していく。

やはり、身体運動文化の文化運動の方向を正しく保つには、身体運動文化の現実における価値の劣化や錯誤といった非人間的な要素を可能な限り除外し、それによって真正で客観的かつ妥当な価値へと純化していく必要がある。個々人は、余儀なく所与の身体運動文化のもとで生を営まざるを得ないにせよ、その身体運動文化の健全さの保持と発展のために、ひいては現実の身体運動文化の影響下における人間の真正なる存在の保持のために、でき得るかぎりのよき文化創造をおこなわなくてはならない。

従って、身体運動文化も確かに超個人的な形象であるとしても、実は、それを実質的に担う微細な個々人こそが、その全体を直接的に舵取りしていることを失念してはならない。少なくとも、身体運動文化も人々の力によって操舵され、またそれが操舵され得る範囲において、それらを直接的に担うささやかな個々人には、その文化過程の進行が健全であるように努力する責任が存在する。それは自らのためでもあり、同時代的に生を営む人々のためでもあり、そして後に続く世代のためでもある。

だからこそ、身体運動文化においても、人々は、自らの立つところにおいて真正なる価値を希求しなくてはならない。希有な天才の卓越したパフォーマンスもさることながら、凡庸でささやかな個々人の真摯で誠実な身体運動文化的な生こそが重要なのである。身体運動文化のいかなる具体的な状況においても、可能な限り正しく振る舞うこと。そして、身体運動文化において、よきもの正しきものを自らのくもりなき眼で誠実に受容すること。さらには身体運動文化においても、自らが可能な限りの努力によってよりよき価値の実現を求めること。それらは決して新しい表現ではない。体育教師やスポーツ指導者は、その良識において、そのようなメッセージを絶えず児童や生徒、そして所属する選手ひとりひとりに発しているのではないだろうか。それが、たしかに倫理主義的でありいくぶん潔癖主義的ではあるとしても、その方向に誤りは見あたらない。これによって、身体運動文化の特有の価値形象は、螺旋的な上昇的循環過程において、その文化理念の実現に向けてどこまでも高まりゆくことであろう。

文化教育学的視野からすれば、ここにこそ体育の重要な役割の一つがある。体育における身体運動文化の伝達は、既存の身体運動文化の保持・存続のみにではなく、現実の身体運動文化の文化運動の進行に対する教育的寄与にもある。少なくとも現実に進行している身体運動文化の文化運動は全くの純粹で理念的価値が完全に実現されているわけではなく、そこには墮落や腐敗に誘う危険な

形象も含まれている。だからこそ、身体運動文化の文化運動を正しく保つために、そして個々人がそのような墮落や腐敗に圧迫されないために、そこにおいて具体的な価値＝意味形象を受容し、創造していく個々人に対する教育が不可欠となる。

まさに、体育は、その文化教育学的な真意において、個々人の微細でありつつもよき身体運動表現こそが、身体運動文化の文化運動における創造的な価値循環を直接的に操舵していることを失念してはならない。おそらくシュプランガーならば、次のように言うだろう。体育においても、人間は誰しもが身体運動文化の大いなる全体に対して、共同的な責任を有しつつ存在している¹。スポーツ指導者やオリンピック選手、そしてプロスポーツ選手だけではない、スポーツジャーナリストや体育教師だけではない、身体運動技能の巧拙にかかわらず、身体運動への関与の程度にかかわらず、同時代に生を営む全ての人間に、身体運動文化の文化運動の進行に対して責任がある。体育はそれを身体運動文化に直接的に関わる教育としての責任において、その進むべき道を専門的に指導し得る可能性において、日々の体育教育実践を大切にしなければならない。

従って、体育は、眼前の児童や生徒一人一人に自分なりのよき価値創造と、そのための誠実な努力や真摯な頑張りを求める。それは決して可視的なパフォーマンスの向上それ自体の身体運動文化的な意義においてではなく、それによってこそようやく進みゆく身体運動文化の価値的な豊穡化と高貴化に対する確信においてである。文化の腐敗は人類を不幸にする。身体運動文化の文化運動のゆくえも一人一人の文化責任の掌中にあるといっても過言ではない。

このような観点からすれば、体育において一人一人が特定の身体運動を「できるーできない」など、それほど重要ではない。体育には、いな教育にはもっと大切なことがある。それは身体運動文化における価値の肯定と規範化への意識、簡単に表現するならば、身体運動文化を倫理的に操舵し得る文化良心の育成であるだろう。

やはり身体運動文化も価値の螺旋的な循環による構成的な運動体であり、体育はその文化運動に対して直接的な責務を有することとなる。身体運動文化の創造的な価値循環を促進する為にも、体育は、身体運動技術の因襲的な伝達に墮することなく、あるいは不誠実で粗暴な身体運動文化表現から文化批判の眼

¹ Spranger, E. (1953) *Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der gegenwärtigen deutschen Universität*, S.178.

をそらすことなく、そして崇高な達成のみならず未完ではあっても誠実で理念的な身体運動文化表現の一つ一つに対して、暖かくも肯定的な眼差しを注いでいくことが求められるように思われる。

従って、体育は身体運動文化の価値循環運動が向上的な方向をとり得るよう、その直接的な担い手であり、創造者であり、操縦者である個々に対して、身体運動文化の伝達を通じて、文化良心を育み、そしてより高い価値を求める文化意志を覚醒していかななくてはならない。それ故に、体育においても、身体運動文化の伝達は、物理的・因襲的ではなく、創造的・理念的になされることが望まれる。文化論議は教育論議を、つまり身体運動文化論議はやがて体育論議を要請するのである。

無論、体育の役割は広く、決して文化教育学的な論点に尽きるものではない。ただ、たとえば、体育における身体運動文化の伝達の問題に限って考えてみても、やはりそこには古典的な文化伝達論に回収しきれない教育可能性が存在する。体育は、それを積極的にかつ慎重に検討していかななくてはならない。体育が人間に身体運動文化を教えるということは、そのようなことなのである。

やはり、体育学の文化教育学的視野においても、人間は、単なる因襲的な文化継承者ではなく、その価値探究的な生において自らの本質を価値形成的に高めるとともに、身体運動文化の具体的な形式を価値吟味的に受容し、独自の価値＝意味形象を具体的な身体運動文化形式として倫理的に創造し、それによってその文化運動を倫理的に操舵していく、そのような理念的な存在であった。体育学における文化教育学的視野も、やはり人間生成の文化的次元を接眼的に注視しながらも、その先には、その精神的次元、さらには人格的・実存的次元をも見通しているのである。つまり、それは人間生成の精神的次元に対応する体育学的認識であるとともに、そこにはそれを超えた次元、すなわち人格・実存的次元への拡がりをも含意する。そして、そのような人間学的な視野の拡がりにおいてこそ、体育における教育の可能性、とりわけ身体運動文化の伝達に関わる教育的可能性の一端が、より豊かに論じられ得るように思われる。

さて、シュプランガーの文化教育学は、体育における人間生成に対する寄与の可能性を、教育学的に基礎づけてくれた。ここでみた文化教育学の形式は、人間生成の総体における連続的過程の水平次元に位置する文化的生成に対応するというよりは、むしろその垂直次元つまり精神的生成に対応するだろう。ちなみにこの水平次元における文化的生成には、文化教育学の旧来の形式、すな

わちパウルゼンから受容した理論形式が対応する。このことは、体育の教育としての可能性、あるいは生成への寄与の可能性を、少なくとも人間の生物的生成や文化的生成に留まらず、その精神的生成へと拡充し得る論拠となるように思われる。また、シュプランガーはここにおいて人間存在の人格・実存的次元を見通していたことを想起するならば、文化教育学によって基礎づけられた体育の可能性は、そこに精神的次元にも留まらない高次元への射程が予感させられることであろう。ただし、これはシュプランガーの文化教育学から確として読み取ることができるにせよ、ここでは可能性の範囲に留め置かざるを得ない。

第三項 体育学における人間生成と覚醒理論の可能性

ここでは、体育学における人間生成論の総体に、シュプランガーが提起した覚醒理論を位置づけ、その体育的な可能性の検討を通して、体育における人間生成に対する寄与の可能性を教育的に基礎づけていきたい。シュプランガーの覚醒理論の意図するところは、文化教育学とは異なった生成の次元を照射しており、それは、基本的には、その精神的生成に対応する理論形式として捉えられる。ただ、シュプランガーが提示したこの覚醒形式の教育は、教育の一般性において論じられることであるが、それがそのまま体育に妥当するとは限らない。従って、覚醒理論についての体育学的な可能性については、一定の吟味が要請される。ここでは、まず体育における覚醒事象の生起の可能性をさぐり、次いで、シュプランガーが提起した覚醒理論に基づいて、体育学における覚醒理論の適用可能性を検討し、さらには覚醒事象についての身体運動の特有性を検討していきたい。

一 シュプランガーの覚醒理論と体育

さて、シュプランガーの提起した覚醒理論は、基本的には、人間生成の精神的次元に対応する教育学理論である。それを体育的に展開していこうとするならば、体育の教育における相対的な独自性において、その可能性が検討に付される必要がある。一般的に考えるならば、体育の教育としての相対的な独自性は、人間の身体的側面、とわけ身体運動を媒介とするところにある。シュプランガーの覚醒理論は教育の一般性において論じられているため、その体育的な可能性については、身体運動との関わりから検討される必要があるだろう。

さて、体育において児童や生徒は多様な身体運動を立ち起こす。しかしそれらは決して単なる物理的運動に回収され尽すものではない。校庭で喜々として走りまわる姿も、歓声をあげながら友達とキャッチボールに興じる姿も、それは生物・物理的な論理だけでは説明しきれない。ノスビッシュが述べるように、人間の存在や生は、それが如何に生物的で身体的なものであっても、結局は精神的にのみ適切に理解されるのである¹。従って、体育におけるさまざまな身体運動も、その存在うちに生起する独自の精神的現象から理解されなくてはならない。

それでは、体育における一人一人のそのような身体運動において立ち起こる精神的現象に、覚醒と呼び得る事象が存在するのであろうか。シュプランガーによれば、覚醒は、喩えようもない価値の状態や捉えようのない高まりといった、実り豊かな瞬間において生起する²。それでは、人々そのような実り豊かな瞬間を、身体運動においても享受し得るのであろうか。考えてみると、多くの人々は、それを厳密に客観化し得ないにせよ、身体運動、あるいはスポーツにおいて生起するそのような覚醒の機会、つまり多くの実り豊かな瞬間を体験的に知っているのではないだろうか。中井は、次のように述べる；

針葉樹の樹氷のきらめく処女雪の上をスプールの跡あざやかに独りしずかに直滑降する場合、音なき音、色なき色、のただなかにただ、疾さのみを、雪の触りのみを味わうと誰がいえよう。そこには見ることが描くことに発展するよりも、見ることが聴くことと、触ることと、味わうことと、香ぐことのすべてに何の不調和もなしに連続するのである。高山、ことに森林の中に漲るオゾーンの味、蝦夷松やトド松の脂の香を雪の上に嗅ぐしみとおる心持ち、踏みしめてククと鳴る粉雪の音、まして全山すでに暗く吹雪の足を痛く頬に感ずる時、疾風を追って滑降する心境は「動き」そのものの中ならで味到し尽くせぬ甘露地である³。

ここには、スキーに特有の味わいがみられるだろう。スキーは単なる物理的な滑降運動ではない。雪原や雪山がもたらしてくれる特有の世界との調和ある

¹ Nosbüsch, J. (1976) *Modern Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik*, S.187.

² たとえば、次の文献を参照。Spranger, E. (1924) *Psychologie des Jugendalters*, S.331-332.

³ 中井正一 (1981) *哲学と美学の接点*, p.440.

いは交歓であるかもしれない。ピンと尖った針葉樹林から発せられる幽玄な雰囲気や風雪に乗ってかすかに香る樹木の匂いすら、スキーヤーに喩えようもない価値の状態を与えてくれる。人々は雪原や雪山でのスキーにおいて、その瞬間以外には得られない特有の価値を享受するのである。それでは、スキー以外ではどうであろうか。松波は、次のように述べる；

人が山に登って眺望をほしいままにすることを好むのは、観点の広大さをもとめるからであり、私の身体の偏在を欲するからである。山の眺望台に立つとき、私の身体は、かなたの森、かなたの川、それを超えてかなたの山々のまでひろがる。なぜなら、私の身体は、私の世界とひろがりと共にしている¹。

登山も、独特な身体運動の一つであるだろう。安寧な生活の場を離れわざわざ山道に踏み入り、一步ずつ進みゆく。進むにつれてブナ林の隙間から向山の壁面が見え隠れし、樹林帯を抜けてやがて秀麗な眺望を得るだろう。そのとき、人は自らの身体の拡がりに高揚を覚えるのではないだろうか。身体そのものが物理的制約から解き放たれ無限の拡がりへと同化していくのである。それは、まさに捉えようのない特有の高まりであるだろう。そして、それは他と代替不能な価値の状態である。ただ、それがいかに特有であろうとも、身体運動、あるいはスポーツにおいて生起するそのような実り豊かな瞬間は、雪原や山行のみに限られるものではない。中井は、ボートにおいて生起するそのような状態について、次のように述べる；

ボートとフォームなどは、あの八人のスライディングの近代機械のような、艇の構造に、八人の肉体が、とけ込んで、しかも八人が同時に感じる調和、ハーモニー、「いき」があったころもちが、わかってこないと「型」がわかったとはいえないのである。しかも、それがわかった時は、水の中にとけ込んだような、忘れようもない美しいころもちなのである。よく「水ごごろ」とか「ゲフェール」などと、ボートマンがその恍惚とした我を忘れるころもちを呼んで楽しむのである²。

¹ 松波信三郎 (1961) 肉体の形而上学, p.9.

² 中井正一 (1975) 美学入門, p.14.

まさに、それは身体運動において生起する調和、あるいは融和の恍惚である。このような価値の状態は、いずれにせよ喩えようもない。しかし、人々はそのような瞬間を身体運動、あるいはスポーツにおいてたしかに享受しているのである。ただ、そのような瞬間は、雪原であったり、山や高原であったり、あるいは水辺等の野外身体運動に限られるものではないだろう。

たとえば、レースにおいて全力を尽した後は、あたかも現世的な束縛が解き放たれ、あたかも天へと開かれていくような高揚感を得るだろう。それは一つの喩えようのない価値状態である。息づまる均衡を破り勝利を収めた瞬間、全身を歓喜が貫く。それは捉えようもない高まりの瞬間であろう。チームメイトの精一杯のカバーリングに彼は信頼を知る。その時、自己に秘められた豊かさは、信頼という意味領域へ具体化されその存在を内から充たす。レースにおいてゴールした後にトラックに跪き、神に祈りを捧げる選手の姿を目にすることがある。彼はそのようにせずにはいられないほどの高まりでその存在が充たされているのであろう。

身体運動において湧き起こる喜びも感謝も、そして敬虔や赦しさえも、うちなる豊かさの内的な放射である。彼らはその時、秘められていた真なる自己へと到達し、喩えようもない価値の状態に包まれる。また、身体運動に瞬間的に生起し自己を支配する高揚感等といった意識の変容状態に象徴される超越的体験や身体運動への全面的没入による超次元的な融合の全体的実感、あるいは身体自体に源泉を有し、身体活動において包み込まれる美的体感等¹も、そのような覚醒が生起し得る機会として読むことは可能であろう。トーマスThomas, C. は、身体運動の多くは、覚醒の機会を与えてくれると述べる²。

おそらく体育において多様に立ち起こる身体運動においても、覚醒事象に喩えられるような実りある瞬間が可能的に存在する。身体運動、あるいはスポーツがもたらしてくれるそのような喩えようもない価値の状態については、覚醒形式の教育に対する体育の可能性を模索するうえで、重要であるため、改めて後ほど詳細に立ち入ってみるとしたい。しかし、いずれにせよ身体活動において生起するそのような瞬間も、おそらく彼らを日常の時空を超えて新たな次元へと自らを引き入れていくことは疑いないだろう。体育においても、その身体

¹ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.100-116.

² Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.118.

運動においていわゆる覚醒と呼び得る事象は生起するように思われる。そして、ここに覚醒形式の教育に対する体育の可能性の糸口がある。

二 体育学における覚醒理論の可能性

ここでは、体育学における覚醒理論の可能性について、先にみたシュプランガーの覚醒論議に従って検討していくこととしたい。ただ、シュプランガーの覚醒理論は、シュプランガー研究において定式化されているわけでない。シュプランガーの覚醒理論とは、そのいくつかの著作に見られる特定の論議の総称であるため、ここでは先に導いた覚醒理論の基本線に従って検討を進めることとする。先にみたシュプランガーの覚醒理論の基本線は、次の八点であった。第一に「覚醒論議の基底にある人間存在論」、第二に、「自己の形而上的性質」、第三に「覚醒の自己回帰性」、第四に「自己の具体的作用」、第五に「覚醒の形而上的性質」、第六に「覚醒と生成の接続性」、第七に「覚醒の前提としての陶冶」、最後に「教育としての覚醒の方法的困難性」である。ここではそれらの各々の基本線を体育学的地平に置き、その可能性を、特に身体運動との関わりから探っていきたい。

第一に、体育学における「覚醒論議の基底にある人間存在論」の可能性についてみていきたい。ここは、基本的には、シュプランガーの覚醒理論にみる人間理解とその体育学的な妥当性の問題であり、これについては既に確認されていることを想起されたい。ただ、この第一の基本線については、特に体育学的人間理解の、とりわけ精神的次元と人格・実存的次元の相互規定的な関係に特定の合致するであろう。この体育学的な人間理解の特定の照射が覚醒理論の基底となるのである。体育においても児童や生徒は多様な現存在を呈するが、そのうちには存在形成の可能性としての自己を秘めている。体育においても彼らは多くの場合、日常的な現存在に埋没しているが、たとえば、それは身体運動において無為の日常的な流れを突き破る瞬間に現存在を超越し、真の自己へと到達することがある。ところが、それは永続することなく、次の瞬間にはただの日常的な現存在へと立ち還っていく。これによって、体育においても人間存在は現存在と存在形成の可能性としてのいわゆる自己との往還的な二重性から捉えられていく。まさに、これは先にみた体育学的人間理解、とりわけ精神的次元と人格・実存的次元に符合する。シュプランガーはこの覚醒形式の教育形式が、人間存在の精神的次元に対応する教育形式であることを自認していた

のであるが、その人間理解は、それを超えた次元を見通している。そして、その視野の広がり、体育学的人間理解においても適正な位置づけが付与されていた。そして、人間のこの次元の生も、体育学的思考の圏内にあることが確認されていることを想起されたい。従って、体育学においても、この第一の基本線は妥当する。

第二に、体育における人間の「自己の形而上的性質」の可能性についてみていきたい。体育においても児童や生徒一人一人の存在のうちに微睡む自己は、内的な価値構成態である。スポーツ等の身体運動においても児童や生徒はその特有な価値を体験しながら、そこに秘められた価値を獲得していく。そして、各々から得た価値契機は内的な価値構成態に算入されていく。それが価値形成的に耕され育ちゆくほどにその内実が高まり、究極的価値あるいは神の領野へと漸近していく。この意味で、いわゆる自己とは、神性の領野に向かって価値形成的に高まりゆく形而上的な存在である。体育学においても、いわゆる自己が価値や意味とかかわるが故に、まさに人間存在の形而上的な領域とみることができる。従って、体育学においても、この第二の基本線は妥当することであろう。

第三に、体育における「覚醒の自己回帰性」の可能性についてみていきたい。体育においても、児童や生徒はそれぞれの身体運動において存在のうちに存するいわゆる自己へと立ち還り、その豊かさへと到達することもある。考えてみると、そのような現象は身体運動においても決して希有な事象ではないように思われる。鬱蒼とした山道に分け入り、山頂に向かって登り進むとき、人は自らの内に深く沈潜し、そこでいわゆる自己と向き合うこともある。ゲーバー Gerber, E.W.によれば、スポーツ等の身体運動は本質的に自己についての明確な経験となる¹。身体運動は自らの全人的存在性を気づかせ、真の姿へと立ち還らせてくれる。さらに、ハーパー Haper, W.A.は、人はそのような身体運動において日常の世界を超え、孤独な一体感 oneness の状態で自己と出会うと述べる²。人は、身体運動あるいはスポーツにおいて、自己の本質を探求することができるのである³。それ故に、身体運動には、覚醒事象に対して相応の意義深い可能性が認められる。体育においても、人々は身体運動において自己へと立ち還

¹ Gerber, E.W. (1979) My body, my self, p.187.

² Haper, W.A. (1969) Man alone, p.127.

³ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, pp.90-91.

り得るような途が可能的に開かれているとともに、体育において用いられる身体運動が人間のそのような自己回帰に対して豊かな可能性を有している。従って、体育学においてもこの第三の基本線は妥当することであろう。

第四に、体育における「自己の具体的作用」の可能性についてみていきたい。体育においても、存在のうちに秘められた無色透明な価値構成態は、存在形成において、その意味領域に対応しながら具体化されていく。すなわち、児童や生徒が予めスポーツマンシップやフェアネス等といった引出しを内蔵しているのではなく、内的な価値構成態の混沌としてのいわゆる自己がそのスポーツ場面や身体運動現象の実際的な意味領域への対応において具体的でさまざまな実現形態をとる。たとえば、ゲーム場面での対戦相手への敬意やフェアネス、素晴らしいプレイへの賞賛等は、まさに自己に秘められた豊かさの人格的な表現形態と言えよう。体育においても、やはりいわゆる自己の具体的な作用方向は可能的に広汎である。従って、体育学においてもこの第四の基本線は妥当することであろう。

第五に、体育における「覚醒の形而上的性質」の可能性についてみていきたい。前述の如く、体育においても覚醒事象は喩えようもない価値の状態であり、やはり物理的因果関係では把握できない。たとえば、それは身体運動において内奥からわき上がる歓喜や多くの感動、舞い上がるような高揚感等、それらは精神的段階が上へと開かれ、くみつくし得ない生の深みから何か高次なものが湧き出てくるような瞬間が該当するだろう。これについては、先に確認を済ませてはいるが、もう少し論を補っておきたい。

トーマスは、人が文学を読み、芸術を鑑賞し、観劇を楽しむのは、それまで経験し得なかった価値世界あるいはその一部をそれらが教示してくれるからであるとしたりうえで¹、スポーツは彼らが美術館や劇場で得るものを、自らのプレイにおいて見出し得ることを示唆する²。人はスポーツにおいて、それまで経験したことの無い喩えようもない価値の状態を見いだすことができる。まさにそれは「スポーツにおけるすばらしい瞬間great moments in sport」である³。

人々は、おそらくそれを体験的に知ってはいる。しかし、それは客観化できるものではなく、さらにはそれぞれが特有の瞬間であり、やはり喩えようもな

¹ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.108.

² Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.160.

³ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.111.

い価値の状態である以外のなにものでもない。しかし、身体運動においても、そのような次元の生があり得る。いな、ことにそれに対する身体運動の可能性は豊かなのではないだろうか。三浦は、次のように述べる；

感動とは身体的なものだ。人によっては、理論的な何かがまずあって、その理論に近いものに出会って感動するということがあるかもしれない。だが、それはたぶん偽物である。ほんものの感動はそんな余裕を与えない。それは嵐のように襲ってくるのである。鼓動が高まり、背筋が青ざめる。文字通り、打ちのめされるのである。

感動は相対的なものではない。絶対的なものだ。嵐が過ぎ去って、これはいったい何だったのかと、人は考える。感動する身体とはいったい何か。そしてまた、感動させる身体とはいったい何か、と。だが、考えているそばから、さらにまた、新たな感動が襲ってくる。身体が震えるのである。こうして、なかば陶酔し、なかば覚醒しているという不思議な状態に置かれる。これこそ、舞踊の醍醐味なのだ。

この舞踊の醍醐味のなかで、感動とは身体の問題であると考えようになった¹。

この三浦の説明は、もちろん舞踊についての感動を中心としているが、それはおそらく身体運動、あるいはスポーツにおける感動にも適用できるように思われる。そして、覚醒事象の喩えようもない価値の状態は感動のみに限定されるわけではないが、それが身体の問題であるとするならば、身体運動、あるいはスポーツには、喩えようもない価値の状態をもたらす可能性が、より一層豊かなのではないだろうか。従って、体育においては、教育であることの真意において、一人一人のそのような身体運動における生の形而上的次元をみつめるとともに、それをもたらす得る人間の身体運動の可能性の豊かさについて適正に認識することが必要であるように思われる。従って、体育学においてもこの第五の基本線は、妥当することであろう。

第六に、体育における「覚醒と生成の接続性」の可能性についてみていきたい。児童や生徒は、身体運動において、その常に新たな自己を経験する。なぜならば、いわゆる自己は固定的で完結的に存在するものではなく、常に価値形

¹ 三浦雅士 (1999) 考える身体, p.8.

成的に再構成されているからである。従って、身体運動における自己の経験は、どれ一つとして単純な再生的反復ではあり得ない。それは一回性のものである。そして身体運動において新たな自己を経験すれば、そのような新たな自己が目覚めさせられ、存在形成へと解き放たれる。ここから新たな生成が立ち起こる。体育における身体運動の、たとえば彼なりの達成は、まさに日常性に埋没した現存在を超越して、秘められたまだ見ぬ自己と出会い、そしてそれを存在において体験することでもある。それは新たな生成の瞬間といえる。身体運動において達成を成就した自己は、新たに生成した自己なのである。体育においても、覚醒は彼らに新たな生成をもたらしてくれる。従って、体育学においてもこの第六の基本線は妥当することであろう。

第七に、体育における「覚醒の前提としての陶冶」の可能性についてみていきたい。体育においても覚醒によってもたらされる生は、生成におけるそれまでの連続的な過程の賜物である。それはそれまでの生の過程の全てにおいて形成された内的な価値世界の混沌から贈与される。たとえば、人は自らの生の過程において、多くの意義深い体験をする。よき音楽に感動し、美しい景観に魅了され、友との信頼に胸を打たれ、親の愛に慈しみを感じ、そして山道を踏み進みながら自らの深まりを探究し、そのような生の過程のあらゆる局面において得られる多くの意義深い価値体験によって、その人独自の価値世界の混沌が形成されていく。体育学は、体育を離れたところでも、人々は多くの意義深い価値体験を得て、自らを価値形成的に高めていくことを承知している。身体運動においても覚醒は、それまでの生の過程において形成された価値世界の豊かさの混沌を微睡眠から解き放ち、それを存在に呼び起こす。身体運動において立ち起こる素晴らしい瞬間は、彼らが自らつくりあげたものの享受である。

ただし、それは体育におけるそれまでの生成の賜物であるとは限らない。むしろそれは体育を含む生の全ての過程において構築された独自の価値世界からの贈与である。従って、ここで「覚醒の前提としての陶冶」を、体育の陶冶過程に限定するのは意味をなさない。もっとも、体育においても人々は身体運動文化という特有の文化形式において多くの意義深い、そして他の文化領域では得られない特有の体験を得ることができるという点で、一人一人の内的な価値世界を高めていくことに寄与し得る。体育もそのような広い生の過程の一部であることにおいて、その可能性を是認することができる。従って、体育学においてもこの第七の基本線は妥当することであろう。

最後に、体育における「教育としての覚醒の方法的困難性」についてみていきたい。体育においても、覚醒は依然として一人一人の内的な、そして形而上的な現象であるため、それについての技術や方法を論じることは困難である。トーマスによれば、身体運動においても、そのような瞬間は、計画されたり、求められたり、あるいは予め保証されておらず、さらには外的な事情をよそに起こるものである¹。ただ、シュプランガーに従うならば、覚醒形式の教育においては、少なくとも愛なしには何も動かない。そのような愛が全てを解決するわけではないが、愛によって暖められたところから教育者がその能力を発揮しなくてはならない領域が始まっていくという。

ここから、やはり体育も教育者と被教育者との人格的關係の一形態であることに気づかされていく。ティーチングマシンではなし得ない領域にこそ、体育の本質の一端がある。それは単なる身体運動の技術指導ではない。体育において、体育教師は児童・生徒に多くの身体運動技術を教えようとする。たしかに、身体運動技術を習得し、上手くなるにこしたことはない。ただ、かりに体育教師が彼らに身体運動技能の向上を要求するのは、たとえば選手養成に駆られているのではなく、むしろそれによって可能となるであろう高次なスポーツ体験によって彼らの一人一人がそれぞれより豊かな瞬間へと啓かれていくであろうと信じるからではないのか。オーバーハンドパスができる方が、バレーボールの特有の文化内容をより深く味わうことができるだろう。ストロークが安定している方が、テニスの文化内容をより広く味わえることであろう。そして、スポーツにおけるそのような有意義な瞬間は、彼らをより豊かな次元に誘ってくれる。

体育教師の一人一人に放射される促進的な想いは、体育教師の教育愛の一形式であるだろう。いや、ことさら愛と表現する必要はない。それはまさに見返りを求めず、ただ彼らの豊かな生成のみを願う極めて高貴で暖かな配慮である。体育も、教育であることの真意において、日常的にそのような配慮の連続ではないのか。これによって暖められたところから、体育もようやく重要な出来事が始まっていくことであろう。ここにいたって、ようやく外からの刺激が有効となり得る。

たとえば、体育教師の暖かい声かけや示唆に富んだ教示も、彼らのうちに微睡む豊かさを呼び覚ましてくれることがあるだろう。それは、体育において生

¹ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.118.

起する教育としての実り豊かな瞬間である。彼らはその時、その存在のうちに秘められた自己へと回帰し、その豊かさを微睡眠から解き放ち、そして新たな生成への途につくだらう。シュプランガーに擬えていうならば¹、体育においても、やはりものを動かすのではなく、究極的には心を動かすのではないだろうか。さらには、体育も、究極的には、常に覚醒であるのかもしれない。

しかし、体育においてもそのための便利な処方箋など存在しない²。体育教師は、ただ静かに導くように関わり、一人一人の覚醒を手助けすることができるだけである³。従って、それは指導技術などでも、授業方法論などでもない。ひとえに体育教師の一人一人に対するこころのありようである。体育教師は、ただ彼らの存在のうちなる豊かさとその可能性を信じて、そのような暖かい配慮を放つことができるのみである。無論、それは、ただ覚醒形式の教育という次元においてのことであるが。

これらから、体育学においても、シュプランガーの覚醒理論とその基本的な論理は概ね妥当する。従って、体育学は体育の本質論議において、覚醒形式の教育を位置づけることができる。従って、体育はそれがいかに困難であるにせよ、教育であることの真意において、それに向かって努力しなくてはならない。体育においても覚醒形式の教育が有する課題をも担い得るという点で、人間の精神的生成、さらには人格・実存的生成に対して寄与し得るように思われる。さらには、体育学は、体育において媒介される身体運動には、この覚醒形式の教育に対して豊饒な可能性があることを積極的に認識するべきであろう。

しかしながら、体育は、教育であることの真意において、人間生成のその生物学的次元と文化的次元、そして精神的次元の何れのものも疎かにすることはできない。従って、覚醒形式の教育が体育においてもなお究極的なものであるとしても、それを近視眼的に重用するのはやはり現実的ではない。むしろ、体育においても、そのような次元に対する可能性があることを真摯に思いなしながら、そこにいる児童や生徒一人一人の存在とその生成に誠実に向き合っていくことが求められよう。彼らは、単なる操作対象ではない。彼らに対して不遜な思いを抱いた瞬間に、おそらく覚醒形式の教育の途は閉ざされる。彼ら一人一人を人間として愛しみ、そしてその生成の可能性を大切にせよ。シュプランガ

¹ Spranger, E. (1958) Der geborene Erzieher, S.17.

² Spranger, E. (1958) Der geborene Erzieher, S.22.

³ Spranger, E. (1958) Der geborene Erzieher, S.34.

一は覚醒論議においてそれを言いたかったのではないだろうか。体育も彼ら一人一人の存在とその生を、そしてそこから拡がりゆくであろう豊かな生成の可能的な道程を、暖かくも誠実に照らしていかなくてはならない。体育も、そこからようやく大切なことが始まっていくのである。

これまで、シュプランガーの提起した覚醒理論の体育的な可能性を検討してきた。シュプランガーの覚醒理論は、体育における人間生成に対する寄与の可能性を、教育学的に基礎づけてくれた。ここでみた覚醒理論の形式は、基本的には、人間生成の総体における連続的過程の垂直次元つまり精神的生成に対応する。ただし、より厳密に言うならば、そこには、いわゆる精神科学的覚醒理論が対応する。そして人間生成の非連続的な過程つまり人格・実存的な生成には、覚醒理論のいわゆる教育学的覚醒理論が対応する。このことは、体育の教育としての可能性、あるいは生成への寄与の可能性を、少なくとも人間生成の精神的次元に留まらず、その人格・実存次元へと拡充し得る論拠の一つとなるように思われる。体育は、人間生成の全ての本質層に対応し得る豊饒な教育的可能性を有するのである。

三 覚醒理論と身体運動の特有性

ここまで、シュプランガーの覚醒論議の、その体育学的な可能性が検討された。体育の本質論議においても彼の覚醒論議は概ね妥当し、それによって体育の教育可能性はより発展的に論じられ得ることとなるだろう。もっとも、それは体育において媒介される身体運動との関わりから模索されていくこととなる。先に、体育において媒介されるこの身体運動には、この覚醒形式の教育に対して豊饒な可能性があることが示唆された。

ただし、シュプランガーはそれを身体運動との関わりで論じることがなかった。いな、彼が身体あるいは身体運動をどのように認識していたのかという問題は別課題であるにせよ、おそらくその媒体としては想定していなかった。しかし、先にみたように、身体運動は覚醒形式の教育に対して豊かな可能性を有しているように思われる。そうであるならば、体育がそこに身体運動という媒体を置くことによって、覚醒形式の教育それ自体もその可能性を拡充し得るのではないだろうか。体育学は、シュプランガーの覚醒論議の輪郭と論理構成を精緻に把握することとともに、その発展的な方向を身体運動に模索していくことが必要となろう。

まさに、この問題は、体育の人間生成の精神的次元、あるいは人格・実存的次元に対する身体運動の可能性の検討において重要な問題であるため、これについてはより詳細に説明が補われるべきであろう。体育学は、体育における身体運動の教育的な可能性をより深く認識するべきであるとともに、それを正面から論じていくことが求められる。ここでは、覚醒形式の教育に対する身体運動の有効性とその特有性について、改めて詳しくみておきたい。

さて、覚醒形式の教育においては、何よりもいわゆる自己への回帰が重要な契機であった。このことは、体育学における覚醒理論の可能性を検討していくうえで、とても重要である。覚醒形式の教育に対する身体運動の有効性の検討は、ここから始めていきたい。

そもそも人間の自己とはいっても、それとして指し示し得るような客観的対象ではあり得ない。人々がその平板な日常の流れにおいてそれを把握するなど、やすやすとはなし得ない。先に、体育においても、人々は身体運動において自己へと立ち還り得るような途が可能的に開かれているとともに、体育において用いられる身体運動が人間のそのような自己回帰に対して豊かな可能性を有していることを指摘している。身体運動は、人に存在のうちにある自己へと立ち還らせてくれるのである。それでは、身体運動にみられる自己への回帰に対する可能性とは、どのように説明され得るのであろうか。トーマスは、次のように述べる；

身体的な努力と知的な努力、それらの明確な差異は、一度自らを身体活動に付したならば、それが部屋を横切るといった単純なものであっても、大衆の評価から逃れることができないということである。無知は、黙ったままでいることによって隠すことができるが、身体的な行為の事実性や、その運動、そしてその結果としての成功や失敗は、隠しようがないのである。従って、スポーツにおいてプレイを選択することは、自己に対する冒険でもある。ボールを打ち当てようが、それに失敗しようが、その走りが速かろうが、遅かろうが、強かろうが、弱かろうが、優美であろうが、ぎこちなかろうが、危険に挑もうが、そうでなかろうが、スポーツにおいては、人々は、その人そのものなのである。人々は、むろんそれが全く不可能ではないにせよ、そこに示された自己を見誤ることはむずかしいのである¹。

¹ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.110.

身体運動においては、人はそこに自己だけが存在することを知り、それを隠しようがない。テニスに没頭しているなかで高揚している自己、ファインプレイに歓喜する自己、山道を踏みしめるなかで仲間への信頼を感じる自己等、人々は身体運動において隠れた自己を知ることができる。先にみたように、人は身体運動において日常の世界を超え、孤独な一体感*oneness*の状態と自己と出会う¹。そして、人々は身体運動において自己の独自性*uniqueness*を確信し、そして本来的な自己と出会うのである²。身体運動は自らの全人的存在性を気づかせ、真の姿へと立ち還らせてくれる。それ故に、スポーツ等の身体運動は本質的に自己についての明確な経験となる³。人々は自己目的的な活動として営まれるスポーツの世界に入ることによって、自己を経験するのである⁴、メセニー⁵—Metheny, E.は、次のように述べる；

人間は、スポーツという象徴的な分野において、自己や人間それ自体について多くを学ぶことができる。スポーツにおいて、人間の行動の価値に対するかかわりによって自己を示す瞬間、人は最高の自己それ自体を知ることができる。しかしまた、同時に、最悪の自己をも知らなくてはならないこともある⁵。

人は身体運動において、自己を享受し、そして否が応でも自己を経験する。身体運動における集中や没入、感動や歓喜、つらい修練や努力、苦難の果ての大いなる開放感においても、彼らを日常の連続性を超越して新の自己へと導いてくれる。また、敗北にみる落胆や絶望、そして無力感さえも、彼らをその世俗的な装いから解き放ち、その存在のうちにある真なる自己へと立ち還らせてくれる。中井は、次のように述べる；

練習に練習を重ねることで、鍛錬に鍛錬を重ねることでのみ、初めて宇宙

¹ Haper, W.A. (1969) *Man alone*, p.127.

² Thomas, C. (1983) *Sport in a philosophic context*, p.92.

³ Gerber, E.W. (1979) *My body, my self*, p.187.

⁴ Thomas, C. (1983) *Sport in a philosophic context*, pp.92-93.

⁵ Metheny, E. (1979) *The symbolic power of sport*, p.233.

の中に、本当の自分にめぐりあうことができるのである。多くの人々は一度もほんとうの自分にめぐりあわずに死んでいっているのである。芸術家だけは、それも、ほんとうの、いい加減でない真の芸術家だけが、どんなに貧乏しても、ほんとうの自分にめぐりあって死んでいっているともいえるのである¹。

これは芸術について論議ではあるが、身体運動とそこにおける自己への回帰にも引き寄せて読むことは可能であるだろう。身体運動に打ち込み、練習や鍛錬を重ねて頑張るなかで、本当の自分が見えてくることであろう。無為に時を過ごしては、本当の自分に気づかない。世の喧噪にあっては、なおさら自分が真の自分である必要など毛頭無い。しかし、勝利を目指しひたすらバットを振り続けるなかで、あるいは剣の奥義を究めるべく自らに鍛錬を課すなかで、ようやく本当の自分が見えてくる。真の練習や鍛錬は自らにまわりつく煩惱や体面、甘え、そして迷いなどから、一時的に解放してくれる。真の練習や鍛錬においてそれらから解き放たれた後には、そこには本当の自分しか残っていない。そこには、もう飾りはないのである。もちろん、これについては程度の問題があるだろう。しかしながら、身体運動が、とりわけそれが集中や没入を要請する限りにおいて、そのような世俗的な装いから一時的にせよ解き放してくれるならば、人々はそこで本当の自分とめぐりあうことができるだろう。トーマスによれば、スポーツ等の身体運動は自己を探究するための重要な媒体 *medium* となり得るのである²。従って、身体運動は、覚醒形式の教育に対する有効な媒体となり得るだろう。

さて、覚醒形式の教育において身体運動が有効な媒体であるとしても、身体運動がもたらしてくれる覚醒事象はどのようなものなのであろうか。覚醒事象とは、先にもみたように、喩えようもない価値の状態であった。身体運動が人々にもたらしてくれるのは、究極的には、それ特有の喩えようもない価値の状態なのかもしれない。この喩えようのなさ、シュプランガーの用語法ではあるが、それを一括してブラックボックスとして、全く放置していくことはできない。もっとも、喩えようもないものは喩えようがないし、それは智を尽してもその輪郭は完全には浮かび上がってこないだろう。ただ、人々は、それを体験

¹ 中井正一 (1975) 美学入門, p.21.

² Thomas, C. (1983) *Sport in a philosophic context*, p.92.

的に知っている。身体運動に生起するその喩えようもない価値の状態の一端は、いくつかの比喩的な表現によって照射することができるだろう。ここでは、身体運動に生起するこの喩えようのない形而上的な瞬間を、先ほどよりも、いくぶん深く追ってみたい。

さて、人間の身体運動とは、広い概念である。人間は、通勤のために駅まで歩き、信号機の点滅に思わず駆け出すこともある。食事に際しては箸を使いながら巧みにご飯のひとかけらを口に運び、子どもが疲れたとってはその子を背負い歩くだろう。人々は、身体運動を日常の連続性において認識しているかもしれない。日課のウォーキングや通学のための自転車も、なるほど何ら日常感覚からすれば、決して特異なものではない。しかしながら、そこには日常を突き破る、あるいはそれを内側から溶解するような、実存的な瞬間が訪れることがある。ウォーキングにおいて歩みを進めるうちに、内奥から充たされていくような幸福感を覚えることがあるだろう。学校に向かい自転車をこぎ進むうちに、春風の暖かさを感じながら身体が世界に向かって啓かれていくような融和感を覚えることもあるだろう。自覚的なスポーツ活動においては、なおさらそのような瞬間が生起するのではないだろうか。人々は、それを「スポーツにおけるすばらしい瞬間」と呼んでいる¹。

ここで、スポーツに目を向けてみたい。スポーツにおいて生起する喩えようもない価値の状態、それは日常的な瞬間では全くない。特に、それを競技に焦点化して考えるならば、そのような瞬間はより鮮明に描き出され得るかもしれない。それでは、人々は、スポーツ、それも競技性の高いスポーツにおいて、どのような瞬間を享受するのであろうか。フィリップス Philips, P.は、次のように述べる；

スポーツにおいて人々は、すごさtremendousや偉大さgreat、うまい解決way out、全体性whole、さらには完全性completeを覚える²。

たとえば、人々はオリンピックの100メートル走の決勝において、高度なレースに高揚し、天に啓かれていく感覚を覚えるかもしれない。また、体育館で

¹ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.111.

² Philips, P. (1975) The sport experience in education, p. 97.

の鉄棒演技の際に彼を包み込む全体性の感覚は美へと啓かれていく¹。その全体性の感覚は、日常の無為な連鎖を瞬間的に突き破り、彼を非連続的に美の世界へと誘ってくれるだろう。高難度の技が決まり、着地が成功した瞬間、内奥から突き上げられるような驚嘆に包まれる。プレイヤーは、これらのために努力し、そのスポーツにおいて全体感を体験することを求めるのである²。高度な達成は、まさにそれ特有の喩えようもない価値の瞬間や捉えようのない高まりに通じる道かもしれない。ワイスは、次のように述べる；

あり得る全てになろうと努める人は多くない。身体の訓練された熟達への到達によって、それを成そうとする人はさらに少ない。しかし、人々は、競技者というものが、その特定の状況において、そして彼の個人的な身体の特有な様相において、まさに人間が存在し、そして人間が成し得るであろうことを表現しているというように見ることはできるし、一部の人々はそれを見ることができる。全ての人々が、身体能力の限界にまで事を成そうとする競技者に、あり得たであろう自分の姿を垣間見ることができるだろう。

人々が競技者を人類の素晴らしさの縮図としてみるとき、人々は彼を、そして彼のパフォーマンスを客観的にみているのであって、彼個人としての人となりに重きを置いているわけではない。そして、そのような時に、人々は自分たち自身が、まさに個人的に何事かを達成したように感じてしまう。競技者は、人々すべてを代表することによって、人々をあたかも完全なる人間であるかのように感じさせてくれるのである。人々はそのような代表者が達成した事柄によって、喜ばされざるを得ないのである³。

競技者は、自らの可能性の全てをかけてスポーツ的な達成を成就しようと努める。それは究極的には、人間は何を成し得るのか、といった課題に対する限りない超越のつとめであるかもしれない。シュプランガーならば神性の領野への漸近の努力と表現するだろう。人々は卓越した競技者に自らを投影し、それによって自らの存在を代償的に愉しむこともできるだろう。しかし、それが心理学的言辞によって説明され尽すようには思われたい、何か深遠なものを感じ

¹ Siedentop, D. (1977) Physical education- introductory analysis-, pp.243-244.

² Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.161

³ Weiss, P. (1969) Sport: A philosophic Inquiry, p.14.

ざるを得ないのも事実である。ワイスは、その少し後に次のような表現を提示する。すなわち、「競技者とは、人間の姿をした卓越なのである。Athletes are excellence in the guise of man.」¹ 人々は、競技者の卓越に、喜ばされずにいられないのは、そこに神性を垣間見るからなのではないのか。それは、まさに人間とダイモンの調和ではないのか。人々は、それをデモーニッシュな瞬間と表現し得るだろう。関根は、スポーツの魅力の背景にデモーニッシュな力を認めたいうで、次のように述べる；

スポーツには理性を超えたデモーニッシュな人間の力があり、人間はスポーツに関わることによってそれを体験する²。

人々は、先行する走者をひたすら追いながら疾走を続ける駅伝ランナーにも、「人間の姿をした卓越」をみるだろう。そして、人々は、オリンピックの大舞台で、最初に競技場に入ってきたマラソンランナーに、「デモーニッシュな力」を覚えざるを得ない。スポーツにおけるデモーニッシュな瞬間、それは一つの比喻ではあるにせよ、きわめて適切な表現であるかもしれない。それが科学的合理主義によって説明できないにせよ、身体運動、あるいはスポーツにおいて体験し得る瞬間であるとするならば、それは明らかに体育哲学的な思想圏内にあると言ってよい。ここで、デモーニッシュの原語の基幹にあるダイモンに、少しだけ立ち戻らざるを得ないだろう。田中は、次のように述べる；

ギリシア人は、こういう場合に、ダイモンの介入を考えることが多かった。オデュッセウスは、寒い夜に、うっかり外套なしで外へ出て、これをダイモンのせいにしてしている。「ダイモンの」(ダイモニウス)という形容詞は、ずいぶん古くから使われているが、それはひとがダイモンのために、平常とは違って、ひどく上手であったり、あるいはひどいへまをやったりする時に、よく用いられる言葉なのである。つまり人間業ではないとか、ただごとではないとかいう感じが、この言葉を生んだのである。ギリシア人の世界というのは、いつもこのようなダイモンの介入のある世界だと言うことができるだろう。ホメロスの物語に見られる、神々の干渉というのは、単なる文学上の

¹ Weiss, P. (1969) Sport: A philosophic Inquiry, p.17.

² 関根正美 (1999) スポーツの哲学的研究：ハンス・レンクの達成思想, p.227.

方便として、詩人がつくり出したものなのではない¹。

田中は、この少し後の箇所、ダイモンの介入によって引き起こされる特異な言行が「そこにおいてひとはわれを忘れ、一種の神がかり状態に入る」と考えられ、「この神がかりが、かれらに神託を伝えた」と説明している²。人間の身体運動、あるいはスポーツにおける卓越、あるいは達成にみるデモーニッシュな瞬間を、このような神の干渉とみるのも、あながち単なる比喩に留まらないかもしれない。田中が述べたように、それは単なる文学上の方便ではないだろう。この神がかり、あるいは神託を人々の身体運動に見いだした用例は、ピンドロスに求められることとなろう。

ピンドロスは、オリンピアをはじめとする四大祝典競技で優勝した若者たちの栄誉を称える詩人として伝わっている³。しかし、久保によれば、ピンドロスの詩は、競技者の技術そのものの賛美に尽されているわけではなく、その真の特色は、競技に参加した若者の「その勝利の輝かしくまた意義深い一瞬」の体験を、みごとな詩的映像に映し出すところに集中し、結晶しているところにある⁴。そこで、身体運動、あるいはスポーツにおける卓越、あるいは達成にみるデモーニッシュな瞬間、すなわち「輝かしくまた意義深い一瞬」についての神学的な比喩を訪ねて、ピンドロスの祝勝歌のいくつかに立ち入ってみたい。

まずは、オリュンピア第八歌をみてみたい。これは、少年レスリングで優勝したアイギナのアルクメドンに捧げられた祝勝歌である。次に示すのが、その歌い出し部分である；

黄金の冠を戴く競技の母オリュンピアよ、
真実の女王よ！　そこでは占者たちが、
焼かれた犠牲によって推し量りつつ輝く電光のゼウスを駭しては、
偉大な功と
労苦からの休息を得ようと
心にはやる人間どもにつき、

¹ 田中美知太郎 (1969) ダイモンに憑かれて, p.222.

² 田中美知太郎 (1969) ダイモンに憑かれて, p.224.

³ 久保正彰 (2001) 生の歓呼と静寂の音, p.2.

⁴ 久保正彰 (2001) 生の歓呼と静寂の音, pp.2-3.

神が何か言おうとしているか知ろうとする。

・・・(後略)・・・(内田次信訳)¹

このオリュンピア第八歌は、競技者の偉大なるパフォーマンスに神の現われをみることを示唆する。競技会に到る努力とその結果としての卓越は、まさに祝福に値する出来事であるだろう。人々はアルキメドンの卓越にゼウスの現われを見たのである。ピンダロスは、その輝かしい栄誉のみならず、その努力を讃え、そこから神の神託を汲み取ろうとしたのである。

次いで、オリュンピア第十四歌をみてみたい。これは、スタディオン競走で優勝したオルコメノスのアソピコスに捧げられた祝勝歌である。次に示すのが、その歌い出し部分である；

カピソスの河水を、
領し、駒うるわしき居所に住まう女神たち、
輝かしいオルコメノスの女王にして、
歌に名高いカリテスよ、古き一族ミニュアイの守護神たちよ、
わが祈りを聞きたまえ！ あなた方の力添えがあつてこそ、
喜ばしきことも、
甘美なことも、
なににせよ、人間どもに叶えられるのだ。
一人が智を、あるいは美を、あるいは光輝を得られるのは。
神々さえも、喜ぶべきカリテスなしには、
歌舞や宴をもようさない。いや、天上の
すべての業をつかさどりつつ女神たちは、
黄金弓持つピュトの神アポロンのそばに玉座を置いて、
オリュンポスの父のとわに流れる栄誉を崇めている。
・・・(後略)・・・(内田次信訳)²

このオリュンピア第十四歌は、競技者の光輝なパフォーマンスに神の力添えをみることを示唆する。競技会において生起する甘美な瞬間も喜ばしい瞬間も、

¹ ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, pp.59-60.

² ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, pp.105-106.

美や光輝の瞬間もまさに祝福に値する出来事であるだろう。人々はアソピコスの卓越にカリテス、すなわちアグライヤ（光輝）、エウプロシエナ（愉楽）、そしてタリア（繁栄）からなる優美女神¹の現われを見たのである。ピンダロスは、勝者に映える美や光輝に人間の全ての所業を司る神の力添えをみて、それを讃えたのである。

さらには、ピューティア第一歌をみてみたい。これは、戦車競走で優勝したエトナのヒエロンに捧げられた祝勝歌である。次に示すのが、その一部分である；

人が偉業をなすすべは全て神々から授かるもの。

賢者も、腕強き人も、雄弁の者も、神々によって世に現われるのだ。

・・・(後略)・・・(内田次信訳)²

このピューティア第一歌は、人間の卓越のあらゆるものが、神の現われであることを示唆する。競技会における強さや速さ、そして美しさも、卓越という点で、まさに祝福に値する出来事であるだろう。人々は、ヒエロンの卓越にゼウスの現われをみたのである。ピンダロスは、ここでも勝者の栄えある栄誉も偉業が、神によって現世に実現するとして、その神の恵みを讃えるのである。

加えて、ピューティア第八歌をみてみたい。これは、レスリングで優勝したアイギナ³のアリストメネスに捧げられた祝勝歌である。次に示すのが、その一部である；

かりに誰かがさしたる苦勞もせずに誉れを得れば、

愚かな者たちに交わる智恵者として

正しい思慮による方策を生きる術に具えていると多くの人は思うだろう。

だがそれは実際は人間の力の中にはない。神がそれを授けながら、

ある時はある者を高く掲げ、ある時は別の者をその腕の下に

組みひしぐのだ。きみはメガラでも、

またマラトンの谷あいでも栄誉を得、故郷でのヘラのための競技をも

¹ ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, p.105.

² ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, p.114.

³ ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, p.188. 内田によれば、この時点においては、アイギナは敗戦により、アテナイに服属する国家となっていたという。

努力の末、三度の勝利で、アリストメネスよ、制覇した。

・・・(中略)・・・

しかし新たな栄光を手にした者は、

華やかな祝福を受け、

おのれの雄々しさを誇る翼に乗って

さらなる希望に天を翔け、

富にまさる思いを心にめぐらす。

つかの間に人の喜悦は生い育つ。

しかし、願いをくじく神の意志に揺すられれば、

それはまたつかの間に地へ墮ちる。

はかない定めの人たちよ！ 人とは何か？ 人とは何でないのか？

影の見る夢

—それが人間なのだ。しかしゼウスが光輝を授けてよこす時には、

光芒が男たちの上に宿って甘美な生が訪れる。

・・・(後略)・・・(内田次信訳)¹

このピュティア第八歌は、努力する競技者に神は微笑み、神の授ける光輝によって、栄光を手に入れ、そして甘美な生を享受することができることを示唆する。競技会における強さや速さといった卓越のみならず、それを目指してなされる努力や奮闘も、まさに祝福に値する出来事であるだろう。人々は、アリストメネスの卓越にゼウスの現われをみたのである。ピンダロスは、勝者の努力とそこに与えられた神の恵みを祝福するとともに、競技者に謙譲を説き、それによって人間のはかなさと、それ故に光り輝く一瞬を讃えるのである。

さらには、ピュティア第十歌をみてみたい。これは、少年往復競走で優勝したテッサリアのヒポクレアスに捧げられた祝勝歌である。次に示すのが、その一部である；

競技を楽しみ味わう彼をパルナッソスの溪谷が、近隣からの群衆に、

往復競走をする少年の中の第一人者と宣言したのである。

アポロンよ、人間の業の甘美な帰結も始まりも、

神に促進されてこそ成長を遂げるもの。

¹ ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, pp.195-197.

彼もきっとあなたの恩顧によりこの偉業を果たしたのだ。

・・・(後略)・・・(内田次信訳)¹

このピュティア第十歌は、競技者の素晴らしい達成の始まりから輝かしい結末まで、神の促進によることを示唆する。競技会における速さといった卓越にいたる過程の全てが、まさに祝福に値する出来事であるだろう。人々は、ヒッポクレアスの卓越にアポロンの現われをみたのである。ピンダロスは、ここでも勝者の栄誉とそれまでの努力を祝福し、その全てに神のお導きとご加護を認め、それを讃えるのである。

そして、メネア第六歌をみてみたい。これは、少年レスリングで優勝したアイギナのアルキミダスに捧げられた祝勝歌である。次に示すのが、その歌い出しと一部である；

人の族は一つをなし、神の族も一つをなす。

だが、どちらも同じ母から命の息吹をもらっている。

あらゆる点で分かたれた力の差が両者を隔て、

一方は無に等しいが、

他方には青銅の座たる天空がとわに不動に存している。

しかしそれでもわれわれは、偉大な心や身体において、
いくぶん不死の神々に似通うのだ

・・・(中略)・・・

今もアルキミダスは、人の生まれつきの性が、

実りをもたらす耕地と似ていることを明らかにする。

それは、代わる代わる、

ある時は豊かな田野から人間に恵み、

またある時は休息して力を付けるのだ。

メネアの愛すべき競技会で試合をし

帰ってきたかの少年が、このゼウスの定めの下、

組み打ち競技の成果にあずからない狩人ではないことが
今や示された。

・・・(後略)・・・(内田次信訳)¹

¹ ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, p.211.

このメネア第六歌は、人間と神は偉大な心と身体において似通い、その似通った特性が競技における卓越や達成に現われ出でることを示唆する。競技会において実現される速さや強さといった卓越は、それが崇高であればあるほど、神性の実現に他ならないという点で、まさに祝福に値する出来事であるだろう。人々は、アルキミダスの卓越にゼウスの現われをみたのである。ピンダロスは、神と人間の交歓を想像させつつ、人間の崇まりに神との近接性を認め、勝者の卓越に神への「似通い」をみて、それを讃える。競技者はそれを示してくれるのである。つまり競技者はその卓越において、神を示してくれる。競技者はその卓越によってのみではなく、そこに神を示すことによってこそ讃えられるのである。ここに、ピンダロスの祝勝歌の中核があるように思われる。

最後に、イストミア第五歌をみてみたい。これは、パンクラティオンで優勝したアイギナのピュラキダスに捧げられた祝勝歌である。次に示すのが、その歌い出し部分である；

太陽の母にして、その名多きテイアよ、
あなたのゆえに人々は黄金を
何にもまして力強きものと考え、
あなたの尊さゆえに、女神よ、
海上を競い合う船も、車につながれた馬たちも、
旋回速き戦いにおいて人を感嘆させる。
また、競技の試合において、
腕力で、あるいは脚力で勝者となり、
その髪に密なる冠を巻かれた者が、
恋い焦がれた名声を得るのもそのおかげである。
人の力は神々によって決せられる。
・・・(後略)・・・(内田次信訳)²

このイストミア第五歌については、久保の説明に依拠したい。久保によれば、

¹ ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, pp.265-266.

² ピンダロス (2001) 祝勝歌集 / 断片選, pp.338-339.

この歌い出しの趣旨は、次のようである¹。陸上で戦車を走らせ、海上で櫓を漕ぎ、優劣を競い合う者たちも、みな生の勝利者が知る輝き、すなわちテイアを求めてのことである。この生の勝利者が知る輝きこそが、まさに競技におけるデモーニッシュな瞬間の享受であるだろう。人々は、ピュラキダスの卓越にテイアの現われをみたのである。ピンダロスは、競技者の栄誉ある卓越にテイア、すなわち生の輝きをみる。競技者の卓越は、神によって決められることであり、競技の結果などわかりはしない。しかし、競技者は、そのテイアを求めて努力し、競い合う。名声よりも財よりも、テイアこそが人々を競技に引きつける。このイストミア第五歌にこそ、ピンダロスの競技観が示されているのではないだろうか。

ここまで、ピンダロスの祝勝歌のいくつかを辿り、競技会において勝者が享受したであろう「輝かしくまた意義深い一瞬の体験」とそれにかかわる神学的な比喩をみてきた。競技会において勝者が享受したであろう「輝かしくまた意義深い一瞬」とは、何よりもイストミア第五歌においてみられるテイアであるだろう。それは、メネア第六歌においては、神への「似通い」でもあり、ピュティア第八歌においてはゼウスが授ける光輝でもあるだろう。そして、それは美しさとして語られることが多い。三浦は次のように述べる；

美しくないスポーツなど存在しない。全力で戦っている人間はみな美しい。野球選手もサッカー選手もテニス選手も、もな美しい。少なくとも、美しさに輝く一瞬を持っている²。

それは、日常的ではない、そのような輝く一瞬である。人々はそれを美しいと感じるのである。身体運動、あるいはスポーツにおける卓越、あるいは達成、さらにはその時に享受する意義深い一瞬は、いずれのものもデモーニッシュな瞬間である。競技の次元が高ければ高いほど、神性への近接性が語られるだろう。人々はそこに美を感じ、その豊かさを愉しむのである。ピンダロスが描いた叙情的な詩歌によって、人々は神々との関わりにおいて生きられたギリシアの特有の視界に誘われはするが、それが文学的な言辞と比喩であることを意識したとしても、そこに語られたストーリーを単なる叙情と排斥し得る理由を持

¹ 久保正彰 (2001) 生の歓呼と静寂の音, p.4.

² 三浦雅士 (1999) 考える身体, p.62.

たない。むしろ、そこに描かれた神話的な表現において、身体運動、あるいはスポーツに生起するあの喩えようもない価値の状態を、少なくともその描ききれない輪郭の一端を点線で繋いでいくことができるように思われる。スコットは、次のように述べる；

スポーツへの参加というものは、とても美的で、とても満たされた経験への可能性が存在している。ギリシアの人々は競技のパフォーマンスを神々に奉納しながら、その美的な真実に対しては宗教的に表現をし続けてきた。

美にはいくつかの種類がある。

挑戦に立ち向かい、自らの限界を押し広げ、それまでなし得なかったような速さや強さ、そして遠さを遂げたとき、そこに美感が存在する。

美というものは、こころとからだは完全に調和して、その可能性が最大限に発揮されるような感じにおいて存在するのである。・・・それらの異なった美を全て同時に知るとき、それが最も素晴らしく、そして最も高次の美的体験であり、それが生の祝福a celebration of lifeなのである¹。

このように考えるならば、人々のスポーツへの参加とは、形而上的な体験への扉であるだろう。人々はスポーツにおいて、特有の、あるいはいくつかの美を享受し、満たされていくことで生の祝福に与ることができる。それは超越的な絶対者の恵みによってではなく、自らの力によってのみ与り得る祝福であるだろう。そうであるならば、身体運動、あるいはスポーツの世界は、常にダイモンの介入のある世界であるかもしれない。このデモーニッシュな瞬間こそが、身体運動、あるいはスポーツ等の身体運動文化の特有性であるように思われる。無論、それが身体運動、あるいはスポーツ等の身体運動文化の全くの独自性ではないにせよ、特有性の一つではあり得るだろう。

さて、これまで身体運動のデモーニッシュな瞬間、あるいはそれ特有の喩えようもない価値の享受を、高度な達成や卓越にみてきた。しかし、それは高度な達成にのみ限られているわけではないだろう。卓越とは、他との比較ではない。それが世界的に賞賛されるかもしれないし、単なる個人的な達成に過ぎないかもしれない²。それでも、そこにはデモーニッシュな瞬間が訪れるのでは

¹ Scott, P. (1976) *Aesthetics, Education, and the aims of age group swimming*, p.18.

² Thomas, C. (1983) *Sport in a philosophic context*, p.111

ないだろうか。オリンピックのマラソン競技で先頭をひた走る競技ランナーだけでなく、スタジアムでホームランを打った大リーガーの野球選手だけでなく、大学駅伝のランナーの熱い疾走や野球少年のひたむきな頑張りにも、ゼウスは、そしてカリテスは微笑んでくれるのではないだろうか。ホワイトWhite, D.A.は、次のように述べている；

卓越性を求める競技的行動の目的は、それがあたかも誰にでもなし得るかのように、人間の身体的可能性を実現していくことである。(ゴルフで) 100をきるかどうかの下手な人も、個人的な「スポーツにおけるすばらしい瞬間」を体験することができる。たとえ、その喜びを分かち合う人がいないにしても¹。

ピンダロスが勝者に捧げた祝勝歌は、もとより生者への讃歌であり、生の勝利者が知る「輝き」の歌である²。ピンダロスは競技の勝利者を讃えることを通して、全ての人々の生きるという戦いにみられる微細な卓越や達成に贈与される輝きを描いたのではないのか。従って、「輝かしくまた意義深い一瞬の体験」は、結果としての勝利や高度な卓越に限定されるものではない。そして、それはさらに、スポーツの競技に限定されるものでもないだろう。人々の身体運動は、達成の程度にかかわらず、それ特有の価値の状態を与えてくれる。ジョギングやウォーキング、あるいは子連れでの里山歩きさえ、喩えようのない価値の状態に誘ってくれることを、人々は体験的に知っているのではないか。中井は、次のように述べる；

たとえば、水泳の時、クロールの練習をするために、写真でフォームの型を何百枚見てもわかりっこないのである。長い練習のうちに、ある日、何か、水に身をまかしたような、楽に浮いているようなころもちで、力を抜いたころもちで、泳いでいることに気づくのである。その調子で泳いでいきながら、だんだん楽な快い、すらっとしたころもちが湧いてきた時、フォームがわかったのである。初めて、グッタリと水に身をまかせたようなころもち、何ともいえない楽な、楽しいころもちになった時、それが、美しい

¹ White, D.A. (1979) Great moment in sport, p.212.

² 久保正彰 (2001) 生の歓呼と静寂の音, p.4.

こころもち、美感にはかならない¹。

もつとも、この中井の提示した例は、フォームあるいは技術を自らの身体が探り当てたことによる美的体験ではあるが、「グツタリと水に身をまかせたようなこころもち、何ともいえない楽な、楽しいこころもち」は、水泳の楽しさを知っているものであれば、共感し得る美感であるかもしれない。また、先にみた雪原のスキーの例も、競技スキーにおいては感知され得ない、むしろレジャー・スキーヤーとさえ呼ばれている人々の方が享受しやすいかもしれない。頬に舞い降りる粉雪の感触や、ブナの木々の樹氷の輝き、そして雪原に照りかえる柔らかな光、それらは明らかに、人々を美的な体験に誘ってくれる。このように考えてくるならば、スポーツの環境も、人々のそのような特有の愉えようもない価値の享受を後押ししてくれる。それは、野外にて身体運動、あるいはスポーツを楽しむ人々を包む美しい自然環境のみではない。スポーツ専用の人工的環境も同様である。体育館の扉を開けてコートフロアに入った瞬間、特有の高揚を覚えるだろう。ロッカーを出てプールが目に入った瞬間、人々は何かしらの特有の雰囲気包まれていくのではないだろうか。そこは、明らかに非日常の意味空間なのである。中井は、次のように述べる；

グラウンドに入った瞬間、眼を射るような幾条もの白線、直線、曲線、円、楕円、それらのものの前にまず人々は緊った昂奮を感ずる。この昂奮は、もし人が気付くならば、線が、あるいは楕円が単なる物理的空間である場合とは異なったものをもつことを知るであろう。

すなわち、その白い線の一々はそれに沿って人間の肉体と技術の全機能を挙げて走り闘い争うところの血の構成の一部であることを理解しているが故である。そこでは、物理的感覚 *Abstand* は単なる感覚ではなくして、それを走破し、追い抜き、到達しつくすべき存在的距離 *Entfernung* である。この単なる間隔を身体的力によって距離的性格に転換するところの転換契機が、すなわちこの緊張した気分の中に働いている²。

陸上競技を行う人々は、それが実業団の選手であれ、中学生の競技者であれ、

¹ 中井正一 (1975) 美学入門, p.13.

² 中井正一 (1933) スポーツ気分の構造, pp.79-80.

ご年長のアスリートであれ、スタジアムの全天候型トラックが目に入った瞬間、押さえがたい高揚感を覚える。野球少年達は、大規模な野球場のきれいな芝とマウンドの盛り上がり、そして両サイドに広がる白線を眼にした瞬間、昂ずる自分を押さえることができず、はしゃいでしまうかもしれない。スケートリンクの氷上の輝きや、市民運動公園のテニスコートさえも、人々を喩えようもない価値の状態に誘ってくれる。

それでは、身体運動、あるいはスポーツを見る場合はどうであろうか。人々は、スポーツ観戦にみる熱狂や興奮を体験的に知っている。テレビでのスポーツ中継に歓喜し、球場に出向いては、一つ一つのプレイに一喜一憂する。長時間にも及ぶ駅伝競走のテレビ中継などにも見入る。人はなぜスポーツを観戦するのか。これについて、三浦は、次のように述べる；

勝敗の行方を見極めたいと思うからか。そうではない。人の身体の動きに同調してみたいのである。相撲で、ひとりの力士が土俵を割りそうに鳴りながら残すとき、見るものも同じように反り身になって相手の回しを握りしめている。だからこそ、手に汗握るのだ。つまり、スポーツを見るものは、そのスポーツと一緒に戦っているのである。野球にしてもそうだ。投球が決まった一瞬、まるで指揮者に操られたように、会場の全体がどよめく。投手や野手の呼吸に、全観衆の呼吸が同調しているからである。それが人間の身体なのだ。

想像力といえば、意識の問題と考えられがちだが、そうではない。それはまず身体の問題なのだ。身体がまず他人の身体になりきるのである。その運動、その緊張、その痛みを分け持ってしまう。想像力の基盤は、身体にあるとさえ言いたいほどである¹。

考えてみると、人々は他人の身体を自分の身体で共感することが多い。息子のひざにできた生傷に、痛みを覚える親は多いだろう。子どもの運動会の綱引き競技では、知らず知らずのうちに綱の引き合いの動きに力を込めて同調してしまう。それが全てではないかもしれないが、スポーツの観戦においてはそのようなことが多い。そしてそれは高度なスポーツの観戦だけではない。学校体育においても生起し得ることであろう。体育においてみられる生徒同士でのバ

¹ 三浦雅士 (1999) 考える身体, p.57.

ドミントンのラリーの応酬には、それを観戦している自分の身体が反応してしまう。それを見入っているトランポリンの跳躍リズムに、あるいはトランポリンベッドの沈み込みや反発の感覚、さらには空中における一瞬の静止にも自分の身体が思わず同調してしまう。そして、一進一退を繰り返すバレーボール攻防において決定打が決まった瞬間、選手の歓喜と同調しながら高揚を覚えてしまう。これも明らかにデモーニッシュな瞬間の享受であるだろう。それは、身体を介した共振といえるかもしれない。そして、それは身体運動、あるいはスポーツの観戦だから起こり得ることである。なぜならば、それは明らかに人間の身体を媒介するからである。三浦は、次のように述べる；

美術も音楽も、いや文学さえもが、実は全身的な感受の対象であることが明らかになりつつある。たとえば、文体は呼吸を通して全身にかかわるのである。芸術の鑑賞は、いまや身体の想像力を抜きに語ることはできない。いわんや舞台芸術の鑑賞、スポーツの観戦にいたっては、まさに身体の問題にほかならないのである¹。

そうであるならば、身体運動、あるいはスポーツを行うのみならず、それを観るということにおいても、喩えようもない価値を享受することができる。この価値の享受あるいはデモーニッシュな瞬間の享受には、人間の精神もさることながら、身体も大きな意味を担うのではないだろうか。横尾は、芸術論において、次のように述べる；

創造や芸術というとすぐ精神だと思ってしまう。けれどもここんところぼくは精神よりやっぱり肉体が大事だということをいろんな場で気づかされているように思います。・・・(略)・・・阪神大震災と地下鉄サリン事件が立て続けに起きて日本列島を震撼させている最中に、ぼくはネガティブな磁波から逃れるように宮崎の高千穂に行きました。そこで夜神楽というのを初めて観ました。・・・(略)・・・演出の点でも技術の点でも比較にならないほど、都心の神社の方は洗練されていて、さすが上手いと感心したんだけど、芸術本来の重要な機能である、人の魂を揺り動かすまでには至っていません。じゃないか、というよりも方法論とコンセプトばかり目立って、

¹ 三浦雅士 (1999) 考える身体, p.59.

ぼくが求めている芸術とやっぱり違うような気がしたんです。それに比べて、夜神楽は芸術なんて言葉も使ってないのに、ぼくに現代芸術では感じられない、観るものを無邪気な気持ちにしてくれるある種の喜びに似た嬉しい気分、それを芸術的感動というのかどうか、僕にはわかりませんが、とにかく身体に感じるものがあつたんです。・・・(略)・・・夜神楽は当然のことながら、芸術的評価など一切考慮に入れてないし、ただ黙々と無心に演じることだけを目的にしています。だから観るものが無邪気な気持ちになれるのです。芸術は本来無邪気な気持ちにさせるもので、その無邪気な気持ちが魂を動かしてその人間が解放され、覚醒していくのが一番いいのではと思うんです。ぼくが受けた感動は、夜神楽の演者の無心さが神に伝わって、その神の喜びの波動が客席に戻ってきたように思えたからなのです。人から人へではなく、人から神へ、そして神から再び人へという順序に。・・・(略)・・・芸術の創造力は、自我だけではない、何か言葉ではいいつくせない力と衝動によって身体の奥から湧き上がってくる—それを内部からの強烈な印象とか直観とか閃きとぼくは呼ぶんですが—こうした未知の言いしれぬ力によって創造がなされる時、ぼくはこの靈感の源の存在を肉体が知覚するし、少しばかりの感謝の気持ちが湧くのです。人間が自力だけではなく何か別の力によって生を維持させられているように、創造も何か別の力によって援助させられているとを感じるのです。そんなわけで芸術は誰のためでもなく、靈感の源泉への返礼かなとも思ったりするのです。・・・(略)・・・夜神楽はこんなことをぼくに感じさせてくれたのです¹。

これによるならば、人間の無心あるいは集中や没入は、デモーニッシュな瞬間として、神との交わりであるだろう。そして人間の卓越や達成も、神の呼びかけにたいする返礼であるかもしれない。それを知覚するのが身体であり、身体で感知した感動が、人間を解放し、覚醒へと誘ってくれるのである。競技者の無心あるいは集中が神に伝わって、その神の喜びの波動を人は感じるのではないだろうか。先に見たピンダロスの祝勝歌も、競技者の卓越に感じた神の喜びの波動を人間の目で表現したのではないだろうか。身体運動やスポーツにおいても、そのデモーニッシュな動因は、人から人へではなく、人から神へ、そして神から再び人へという順序で、魂を揺り動かしていく。その魂の高まりを

¹ 横尾忠則 (1997) 肉体と創造, pp.3-8.

感知するのが身体ということになるのだろう。魂の高まりが創造の源であり、人々は身体を通してのみそれを知り得る。横尾によれば、このような魂は「この肉体を通してしか活動しない」のである¹。このように考えるならば、デモーニッシュな瞬間は神を介して人間の身体に生起し、人間は身体を通してのみそれを知ることができる。そうであるならば、価値や意味の享受や生成に身体運動は特有の寄与を成すだろう。いな、人間の身体それ自体が、意味の源泉であるならば、寄与という表現は不適當かもしれない。バン・カーム Van Kaam, A.² は、次のように述べる；

私の身体は、既に意味付与的な実存 a meaning-giving existence である。たとえ私がこの意味付与活動を意識していないとしても。私の身体は、私が意味について考える以前から、私の世界に意味を授けてくれる³。

人々はこのような身体として運動するなかで、価値や意味を享受しているのみならず、そこから意味を生成しているのである。人々は身体運動において自らの身体を愉しみ、また苦しむ。心地よいときはそのような身体を、苦しいときはその身体を、すべてが自らの身体との対峙においてそれを体験し、それを知るのである。そこからアクチュアルな意味の生成が始まるのではないだろうか。フレイリ Fraleigh, W.F.によれば、特に自由なものとしての生きられる身体の経験 the lived-body experience が人間のアイデンティティに対する極めて基本的な意味の源泉である⁴。走り、跳び、そしてボールを追い、そのような自覚的な身体運動は人を多くの意味の生成に誘う。そうであるならば、身体運動、あるいはスポーツを行う、あるいはそれに関わるということは、それだけでデモーニッシュな瞬間、あるいは喩えようもない価値の状態の入口に立っているのである。人々は、美術館や劇場で得るものを、自らのプレイにおいて見出し得るのである⁵。

ただし、身体運動、あるいはスポーツにおいてそこで享受し得る価値内容、

¹ 横尾忠則 (1997) 肉体と創造, p.11.

² Vann Kaam, A. (1920-) Duquesne University 教授

³ Van Kaam, A. (1963) Sex and Existence, p.229.

⁴ Fraleigh, W.F. (1973) The moving I, p.113.

⁵ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.160.

あるいは意味はそれぞれに対して同一であることを保証しない。同一のコートでボールを追っていても、ネットを挟んでラリーを続けていたとしても、それぞれが享受しているデモーニッシュな瞬間の質が一人一人に対して同一であることはあり得ない。それは単に感受性の程度の問題ではない。クライマン Kleinman, S.は、次のように述べる；

全てのスポーツ参加者は、まさに同一の運動を行っているとしても、個々人は、その運動に没頭しているならば、その他のことについては何の意識もない。他のものは完全に風景と化している。プレイヤーは、ただ自らがなし得るやりかたにおいてのみ、そこから意味や意義を獲得するのである¹。

人々の身体運動は、それぞれがそれぞれのやりかたで、独自に価値や意味を探りゆくものかもしれない。マラソンで世界記録に挑む競技者も、日曜の夕刻にジョギングを楽しむ夫婦も、それぞれが自らのやりかたで特有の価値を求め、それを得ようとしているのである。マイヤー Meier, K.V.によれば、プレイヤーは自分自身の身体的なやりかたで世界と対面し、世界と対話し、個人的な意義に満ちた方法で、世界や自己を探究する²。トーマスによれば、そのような瞬間は、当事者にとっては極めて意義深いものである³。身体運動、あるいはスポーツにおけるデモーニッシュな体験、それはまさに特有の価値や意味の体験であり、さらには新たな生成であるといつてよい。そして、それが身体のアクチュアルな生の享受であることにおいて、他の文化形式に対して相対的に独自であり、かつ、そこには他の文化形式に代替不能な積極的意義が存在しているように思われる。

ここに、身体運動の特有性をみることができよう。人間の身体運動は、可視的には生物的・物理的、あるいは文化的な営為にみられるとしても、本質的には、価値や意味の獲得と、さらには生成という、いわば人間存在の精神的次元の生に他ならない。三浦によれば、スポーツのもつ美は、あらゆる芸術美と異なることなき存在権利を主張し得ると述べる⁴。身体運動、あるいはスポーツ

¹ Kleinman, S. (1972) The significance of human movement, p.178.

² Meier, K.V. (1980) An affair of flutes : an appreciation of play, p. 32.

³ Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, p.118.

⁴ 中井正一 (1981) 哲学と美学の接点, p.424.

が、美に限っては、バッハやモーツァルトがもたらしてくれる価値の状態や、レンブラントやフェルメールの絵画がもたらしてくれる価値の状態等と、可能性において同等であるならば、そこには教会の壁画にこころを揺さぶられ、憤怒の塑像に厳粛さを覚えるような、人々に覚醒をもたらし得る可能性を特有な方向で有していることとなろう。

やはり、身体運動は、覚醒形式の教育に対する有効な媒体となり得る。さらには、身体運動には、すぐれて覚醒形式の教育への特有の可能性が潜在している。そうであるならば、シュプランガーが提起した覚醒理論は、身体運動あるいは身体運動文化を媒介として成立する体育において、特有の可能性が見込まれるように思われる。

もっとも、それを精緻に論じるためには、身体運動あるいは身体についての論議を十全に把握しなくてはならない。それは生物学的な身体では決してない。意味の源泉としての身体、意味を付与する身体、自己へと回帰させる身体運動、身体運動における自己の経験等、このような身体についての理解こそが、体育の教育としての可能性を正当に基礎づけてくれるだろう。

従って、体育哲学にはその糸口が存在しているのではないだろうか。その一つはまさに体育学的身体論という問題領域である。おそらく体育の本質の精緻な把握はそことの対話によって実り豊かな可能性を拓き得るように思われる。そして、これによって体育学は、体育の教育としての可能性を、より精緻に論じることができる。そして、それは体育学的人間形成論においても、その特有の可能性を規定する重要な構成契機となるであろう。

第三節 体育学的人間形成論の構成

これまで体育学的人間形成論の構成のために、その基底をなす生成論を検討し、それに対応し得る教育理論として、シュプランガーの提起した文化教育学と覚醒理論の体育的な可能性を検討してきた。体育におけるこの文化教育学的方向は人間生成の文化的次元のみならず、その精神的次元、さらには人格・実存的次元にも対応し、覚醒理論的方向は人間生成の精神的次元のみならず、その人格・実存的次元にも対応する。つまり、体育においても、人間生成の総体における連続的過程の水平次元における生物的生成はともかくとして、文化的生成には文化教育学の旧来の形式、すなわちパウルゼンから受容した理論形式が対応する。そしてその垂直次元つまり精神的生成には、文化教育学と覚醒理

論のいわゆる精神科学的覚醒理論が対応するだろう。そして、体育における人間生成の非連続的な過程つまり人格・実存的な生成には、覚醒理論のいわゆる教育学的覚醒理論が対応する。

これによって、シュプランガー教育学に基づくならば、体育には人間生成の生物的次元と文化的次元のみならず、精神的次元と人格・実存的次元にも対応し得る教育可能性が認められることとなる。もっとも、体育学においても、人間の生成における精神的次元、あるいは人格・実存的次元に対応し得る教育理論が、シュプランガーの提起した二つの理論形式に限定されるわけではない。ただ、シュプランガーが提起したそれらの二つの理論形式は、体育においても適用が可能であるということにおいて、少なくとも体育が人間生成の全ての次元に対応し得る可能性が確保されたこととなる。体育の教育としての可能性は、広汎で豊かであると言えよう。

そして、体育における文化教育学と覚醒理論の可能性は、体育に秘められつつ明確に論じられていなかった局面を学問的に照射しただけでなく、体育学が体育の本質を探究していくうえで重要な次元を啓いてくれる。とりわけ、体育の媒介材である身体運動文化には、文化教育学的方向に対する独自の可能性が、そして人間の身体運動という媒介には、覚醒理論的方向に対する豊かな可能性が認められる。体育はこのことを積極的に認識するべきであろう。

ここでは、体育の教育としての豊かな可能性を、人間形成論として構成していく。体育学的人間形成論は、体育学における人間生成論を基底として構成されることとなる。従って、ここでは、先にみた生成論に基づいて、体育学的人間形成論の構成を試みる。そして、シュプランガー教育学に基づいて、体育学における人文主義を検討したうえで、その人文主義的方向に基づいて学校体育の本質を照射していきたい。

第一項 体育学的人間形成の基本的思考形式

ここでは、シュプランガー教育学的人間形成論としての構成に基づいて、体育学的人間形成の論理を構成していきたい。体育学的人間形成の対象は、いうまでもなく、魂への配慮などを必要とする、生成しゆく人間である¹。従って、シュプランガー教育学に基づいて体育学的人間形成論の構成を試みるならば、シュプランガー教育学にみられたエトスをも体育学的人間形成論に受領するべ

¹ Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, S.18.

きであろう。これを体育学的人間形成のエトスとして据えなおしたうえで、その論理の形式を構成していくこととしたい。

シュプランガー教育学にみられたエトスとは、教育学的思考において人間を見つめるまなざしに象徴される。人間形成論とは、つきつめれば人間についての論であり、それはどこまでいったも人間を見つめるまなざしとともにある。体育学的人間形成も、それは人間についての論であり、やはりそれはどこまでいっても人間を見つめるまなざしとともにあるべきである。それでは、体育学的人間形成は、シュプランガー教育学にみられるエトスに従い、人間をどのようにみるべきなのであろうか。

体育において児童や生徒は一人一人が多様な存在形姿を呈する。器用にボールをさばく姿や夢中でボールを追う姿、うまくできるか不安に駆られ試技を躊躇する姿、捕球の失敗に悔しがる姿、チームメイトの意欲を喚起しようと心を配る姿、さらには不得意種目に無関心を決め込む姿を目にすることもあろう。その何れのもの彼らの生の現実である。そして、体育は一人一人のそのような生の現実と直接的に対峙し、それに関わっていこうとする。

ただ、往々にして体育は、可視的な出来映えに心奪われ、その本質を見失うこともあるかもしれない。体育が、もし人間を冷淡に、そして身体運動技能の巧拙や身体運動の達成程度等の客観的实在に即してのみ見ようとするならば、彼らの内面にもまどろみ、わずかばかりの暖かな微風によって発展し得る豊かな可能性を見いだすことができないだろう¹。ここで、先に体育学的人間形成論の基底として検討した生成論において導かれた、体育学における人間の生成の基本公式が想起させられる。体育においても、彼らは一人一人がその客観的な外観にかかわらず、常に豊かさへと向かう遙かなる生成の途上にあり、努めながらもそれに向かって前進的に歩みを進めているのである。体育においても、人間は純生物的なものや単に生命的なものに留まらず、それを超克して崇きものへと育ちゆく可能性を、自らのうちに秘めていることを理解されなければならない²。

それ故に、体育も、本質的に、児童や生徒一人一人をまさにそのような豊かな形成可能性という観点からみつめていく³ことが求められる。体育において

¹ Spranger, E. (1922) Lebensformen, S.173.

² Spranger, E. (1928) Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, KE, S.183.

³ Spranger, E. (1958) Die Geborene Erzieher, S.18.

も、彼ら一人一人の全ての生はそれがいかに映じようとも、それがただ生の形成可能性ゆえに神聖なのである¹。だからこそ、体育においても、人間という存在が自らのうちに活気溢れる生をつくりあげ続けていくことの驚きと神秘に対して、敬虔な気持ちを抱かざるを得ない²。体育も、人間の存在と生に対して不遜であってはいけないのである。

従って、体育がその本質において意図するところは、彼らがいまだに拙い存在に留まっていようとも、そこにおいてさえも理想的な人間性をつくりだしていこうとすることに他ならない³。それ故に、体育は彼らの各々がやがてはより豊かな生成を遂行し、そして成就しゆくであろうその形成可能性をみつめ、そしてそれをどこまでも信じるのである⁴。

シュプランガーに従うならば、体育も、彼らのうちに秘められている貴いところのいまだ開発されていない豊かな可能性への愛なくして、決して真なる教育へと到達し得ない⁵。ことさら愛という表現を持ち出す必要はないかもしれない。体育においても、彼らの豊かな可能性を心から信頼し、想いを込めてその存在を暖め、そしてその生成を促していくことが重要となる⁶。村田は、それをまさに花が開くのを促す太陽の暖かさや、果実が熟れるのを促す暖かい雨に喩えていた⁷。それは、まさに見返りを求めない無償の寄与と献身でもある。従って、体育においても、一人一人の可能性の豊かさに対する無償の寄与と献身、そしてそれについての信頼が欠落するところでは、真の教育は決して成立し得ず、そこから何一つ本質的なものが生み出されることがないだろう⁸。

従って、体育学人間形成のまなざしは、健康・体力の向上や身体運動技術の修得といった客観的な成果もさることながら、体育において豊かさへと向かう生成の途上を努めながらも前進的に歩みを進めていく姿を暖かく照らし出すのである。体育学においては、いな、体育学的人間形成論においては、さまざま

¹ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.287.

² Spranger, E. (1933) *Umriss der philosophischen Pädagogik*, GS, S.32.

³ Spranger, E. (1962) *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, S.114.

⁴ Spranger, E. (1958) *Die geborene Erzieher*, S.93.

⁵ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S.336.

⁶ Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, S. 63.

⁷ 村田昇 (1960) シュプランガーにおける教育の本質概念について, p.50.

⁸ Spranger, E. (1958) *Die geborene Erzieher*, S.97.

な身体運動技術やその出来映えなどよりも、むしろ人間の存在とその生をみる目の暖かさと豊かさが求められるのではないだろうか。

体育においても、一人一人は陽光の暖かさのもとでこそ豊かさへと向かう道程を歩み進んでいくことができるだろう。体育も、彼らの遙かなる生成の歩みを見つめ、暖かく照らし、そしてそれを促していくのである。体育もこのような人間の生成に対する無償の寄与と献身によってこそ、人間形成となり得ることであろう。いな、それによってのみ、体育は人間形成として語り得る。

おそらく体育学的人間形成の構成においても、まさにこのような人間の遙かなる生成に対する無償の寄与と献身が、普遍的で根本的なエトス Ethos であるように思われる。そして、体育が人間形成であろうとするならば、このようなエトスを大切にしなければならない。

従って、体育学的人間形成は、何よりもこれを踏まえなくてはならないだろう。これによって、体育学的人間形成においても、一人一人が他の何かに従属する存在ではなく、外在的な目標や何かのための単なる手段的な存在でなく、単なる材料 Material ではなく、そして単なる操作対象でもなく、やはり遙かなる生成の途上にある豊かな可能性なのである¹。体育においても、そのような生成の途上にある人間を、誰一人として軽んずることができない。

従って、体育学的人間形成は、教育であることの真意において、一人一人のその生成の歩みを暖かく照らし出し、それを暖め、その成就を希い、それに心を配り、それに対して無償の献身を捧げ、そこに寄与していこうとするのである。まさに体育の本質は、決して単なる外在的な何かのための有用なる人材の育成にではなく、このような人間形成にある。これによって、体育学的人間形成も、基本的には、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する寄与として論じられていく。

それでは、体育学的人間形成は、体育学的という表現を冠することによって、人間の遙かなる生成の前進的な歩みに対して、特別な寄与を成し得るのであるだろうか。体育学的人間形成は、人間形成の総体において、人間の遙かなる生成に対する寄与の特有性において、相対的に独自性を有しているように思われる。そして、この寄与の特有性は、次に示す二点から規定されていくことであろう。すなわちそれは、第一に、そこで扱われる身体運動文化の特有性において、第二に、身体運動の特有性においてである。なお、この身体運動文化の特有性も

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.69.

身体運動の特有性についても、既に検討した通りである。

まず、身体運動文化は、その差異論的価値により文化一般において代替不能であり、そこには人類の価値承認を歴史的に経た特有の有意義性がある。体育は身体運動文化のそのような特有性によって、人間生成の文化的次元のみならず、精神的次元、そして人格・実存的次元に対しても、特有の寄与を果たすことができるのである。

そして、人間の身体運動は、決して物理的・生物的现象に還元され尽し得ない全人的現象であり、人間存在の精神的次元と人格・実存的次元の生、とりわけ自己を経験し、自己を探究し、そこから意味を生成していくことができるような重要な媒体となり得る。人間の身体運動には、くみつくし得ない教育的可能性がある。体育は身体運動のそのような特有性によって、人間生成の生物的次元や文化的次元への寄与もさることながら、精神的次元と人格・実存的な次元の生成に対して、特有の寄与を果たし得ることであろう。

従って、体育学的人間形成は、人間の遙かなる生成に対する寄与の特有性、すなわち身体運動文化の特有性、そして身体運動の特有性において、人間形成の総体における相対的な独自性が認められる。そして、体育学的人間形成における人間の遙かなる生成に対する寄与のこれらの二点の特有性は、身体的側面からの寄与として表現されるだろう。すなわち、体育学的人間形成は、このような身体運動文化、あるいはこのような身体運動を必然的に媒介することによって、一人一人の遙かなる生成の前進的な歩みに対して、身体的側面から特有の寄与をなし得るのである。

従って、体育学的人間形成における身体的側面からの寄与とは、人間形成の総体における単なる形式上の差異の問題ではなく、有意味な独自性として論じられ得る。ここに、人間形成の総体における体育学的人間形成の特有な可能性をみることができるだろう。さらには、ここに体育でなければ成し得ない教育的な可能性さえも予感させられる。これは、体育学における体育学的人間形成論の重要な学的課題であるだろう。体育学は、体育において人間形成としての大いなる可能性が横たわっていることを、認識するべきであろう。

これらを踏まえたうえで、体育学的人間形成は、次のように規定されていく。すなわち、体育学的人間形成とは、本質的に、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する、身体的側面からの寄与である。これが、シュプランガー教育学によって導かれた、体育学的人間形成

の基本的思考形式である。

これによって、構造的には、体育学的人間形成は、生物的生成と文化的生成からなる水平次元の生成と精神的次元からなる垂直次元の生成によって構成される連続的過程と、人格・実存的生成からなる非連続的過程から構成される人間生成に対する、身体的側面からの寄与として説明されていく。さらには、シュプランガー教育学に従うならば、体育学的人間形成は、人間の生成のそれぞれの本質層に対応しなくてはならない¹。そして、先にみたように、体育は、人間生成の全ての本質層に対応し得る豊饒な教育的可能性を有している。少なくとも、シュプランガー教育学の体育学的な適用においては、人間生成の四つの次元のいずれの層に対しても寄与し得ることが確認されていた。

従って、体育学的人間形成も、人間の遙かなる生成に対する寄与であるとするならば、基本的には、生物的生成への寄与としての人間形成、すなわち生物的人間形成、文化的生成への寄与としての人間形成、すなわち文化的人間形成、精神的生成への寄与としての人間形成、すなわち精神的人間形成、人格・実存的生成への寄与としての人間形成、すなわち人格・実存的人間形成という四つの枠組みを獲得することとなる。そこで、体育学的人間形成の四つの枠組みを、順に検討していくこととしたい。

まずは、体育における生物的人間形成についてみていきたい。ここでは、体育学的人間形成が人間の生物的生成への寄与として構成されていく。思い起こせば、シュプランガーは、この次元の生成への寄与として、発達の援助をあげていた。体育において提供される適切な身体運動の刺激は、その発育・成長や発達を促し、いわゆる基礎体力を育み、疾病抵抗力を亢進したり、代謝を活性化したり、その生理的機能を向上させていく。体育においても、児童や生徒一人一人はまずもってそのような生物的な生成を進めていくことであろう。体育は、身体運動文化、あるいは身体運動を媒介として、人間の生物的な生成への寄与を論じ得る。体育学的人間形成において、生物的人間形成は基本的な枠組の一つとして位置づけられることとなろう。

ついで、体育における文化的人間形成についてみていきたい。ここでは、体育学的人間形成が人間の文化的生成への寄与として構成されていく。思い起こせば、シュプランガーは、この次元の生成への寄与として、文化の伝達をあげていた。従って、体育においては、人間の文化的生成に対する寄与として、身

¹ Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, GS, S.200.

体運動文化の伝達があげられるだろう。

これによって一人一人が身体運動文化を受容し、それを文化的に共有し、そして活気溢れるスポーツ文化現象を立ち起こしていく。一人一人が身体運動文化の伝達を通じて、身体運動文化の文化主体あるいは文化的な担い手へと生成していく。また、それによって彼ら一人一人が身体運動文化の方向に開発されていく。これらは、まさに人間の文化的な生成である。体育は、身体運動文化、あるいは身体運動を媒介とすることによって、人間の文化的な生成への寄与を論じ得ることであろう。体育学的人間形成において、文化的人間形成も基本的な枠組の一つとして位置づけられることとなろう。

そして、体育における精神的人間形成についてみていきたい。ここでは、体育学的人間形成が人間の精神的生成への寄与として構成されていく。思い起こせば、シュプランガーは、この次元の生成への寄与として、覚醒をあげていた。ただ、体育においても、精神的生成に対応する覚醒理論の形式は、やはり精神科学的覚醒理論であるだろう。すなわち、それは人間存在のうちに微睡む価値の憧憬が覚醒されることによって、価値探究的な生がその存在に解き放たれ、これによって人々は多くの価値を体験し、それによってそこに育ちゆく存在形成の可能性が価値形成的に高まりゆく、そのような精神的生成に対する寄与である。

おそらく、体育においても人間は誰しもが、その身体運動技能の巧拙にかかわらず、価値体験に可能的に開かれている。しかも、身体運動文化に刻印された価値形象が特有であれば、体育は独特の価値体験を提示し得る領域であると言えよう。従って、体育においても人間の生成は全く自閉的に進行するものではない。人間は、世界と接触しながら、内的価値世界を構成していくための素材を獲得していく。体育においても彼らは、体育教師の指導のもとで教材化された多様な身体運動文化と接触し、そこから多くの特有な価値契機を獲得しながら、自らを有意味に拡大していくことができる。そして、その一方においてそれまで育まれてきた多くの価値契機の混沌を自己のうちに確固たるものにしようとして独自の中心点へと集約し、有意味な暫定的形式にまとめあげていく。これによって人間の内的な本質が高まっていく。体育においても彼らは誰しもが、その精神的生成において、価値形成的に高まりゆく。それは、機械論的な発育・発達からだけでは捉えられない生成の局面である。体育においても、人間は生成の道程を価値形成的に歩みゆき、その精神的な次元においてどこまで

も高まりゆくことができる。体育は、身体運動文化、あるいは身体運動を媒介することによって人間の生成の垂直的次元、すなわち精神的生成への寄与を論じ得ることであろう。体育学的人間形成において、精神的人間形成も基本的な枠組の一つとして位置づけられることとなろう。

さらには、体育における人格・実存的人間形成についてみていきたい。ここでは、体育学的人間形成が人間の人格・実存的生成への寄与として構成されていく。シュプランガーは、覚醒理論において、この次元の生成への寄与をも示唆していたことが想起させられる。ただ、体育においても、人格・実存的生成に対応する覚醒理論の形式は、やはり教育学的覚醒理論であるだろう。すなわち、それは人間存在のうちにおいて価値形成的に高まりゆく存在形成の可能性を微睡みから解き放ち、それをその存在に具体的な形式において実現することである。そして、これによって人は人格を達成する。従って、体育においても、この次元の生成は、人間生成の水平次元と垂直次元を統一することによって成立し、それが可能性の実現であることによって、生成の最上位に位置する重要な出来事である。

ただ、体育においても、人間の生成において、とりわけ人格的・実存的な生成が教育において最も重要な出来事であるにもかかわらず、それは外側からの影響や作用を受けるものではないがために、教育の力は本質的に及ばず、そこには内在的な限界が存在する¹。たとえば、体育において彼らがその生命をよく保ち、よく養い、生理的機能を亢進し、そして正しくスポーツを学び、そのよさや価値に啓かれ、存在形成の可能性を豊かに耕し至ったとしても、そこから先の実存的な高翔は決して段階的に歩みゆき得るものではない。

従って、体育においてもそのような生成の局面に対しては、内在的な限界がある。シュプランガーによれば、教育ができることは、ここにおいてもそのような生成に対して促進的に、そして導くように関わることのみである²。そして、フリットナーによれば、教育は個々がその独自の实存に到達することに対して、その途上において手助けすることができるのみである³。体育においても、それは同様であるだろう。それを実現するのは、自分である。個々人のうちには自己存在の力がある。それによってのみ人々は現存在を超越し、本来的

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.53.

² Spranger, E. (1958) Geborene Erzieher, S.22.

³ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.53.

実存へと到達することができる。もし、彼らがそれを望み、そして決断するならば、体育の具体的状況においても人格的実存への道が開かれるのである。その道を進むためには、日常性に埋没して情勢に流されている現存在にうち克つ努力とともに、そのような現存在を乗り越えて人格的実存への高翔を目指す前進的な努力が要請される。体育においても、やはり自分の足で立つためには、自らが努めなくてはならないのである。

そうであるならば、体育も、彼らの誰に対しても、手をさしのべて導き、促し、超越的な生成を成就することによって、存在の愉しい享受へと至らしめようとする¹。おそらく、可能性として誰しもがそこへ到ることができる。体育は、なるほど、彼らの身体能力や健康体力に配慮したり、身体運動技能の向上に執心したり、身体運動文化を通じて存在形成の可能性を豊かさに耕しゆくとしても、究極的には、それが教育であることの真意において、彼らの人格的・実存的な生成の可能性をころから信じ、それこそを願いつつ、その途上において手助けすることを試みる以外に手だてはない。

また、さきにみた覚醒理論の方法的困難性の示すごとく、このような次元の生成は、体育においてもそのための便利な処方箋など存在しない²。体育においても、そのような次元の生成は、もしかしたら愛なしには何も動かないかもしれない。体育教師の教育愛、いや、ことさら愛と表現する必要はない。それはまさに見返りを求めず、ただ彼らの豊かな生成のみを願う極めて高貴で暖かな配慮であるだろう。体育も、教育であることの真意において、日常的にそのような配慮の連続である。

これによって暖められたところから、体育もようやく重要な出来事が始まっていく。そして、ここにいたって、ようやく外からの刺激や手助けなどが有効となり得る。たとえば、先に述べたように、体育教師の暖かい声かけや励まし、時には諭しなどは、児童や生徒にとって代替不能な教育的瞬間を引き起こすことがある。このとき、彼らのうちに微睡む豊かさは呼び起こされる。彼らはその時、その存在のうちに秘められた自己へと回帰し、その豊かさを微睡みから解き放ち、それによって新たな生成への途につくかもしれない。それはまさに体育における教育としての実り豊かな瞬間である。

従って、体育教師は、ただ静かに導くように関わり、ただ彼らの存在のうち

¹ Spranger, E. (1928) Die Erziehung der Frau zur Erzieherin, KE, S.235.

² Spranger, E. (1958) Der geborene Erzieher, S.22.

なる豊かさとその可能性を信じて、そのような暖かい配慮を放つことができるのみである。それ以外にできることといえば、一人一人のうちに生起する意味あふれる瞬間の経験を可能とする、個々人の深まりに秘められたわき起こる泉 *verborgen rauschende Quell* をふさがないこと、さらにはそのような泉を現世のさまざまな害毒から守ることであるだろう¹。

しかし、ここに体育教師が介在する大いなる意味がある。この次元の生成に対する寄与は、ティーチングマシン、あるいは単なる身体運動技術指導員では全く不可能である。体育教師の人間性、そして児童・生徒一人一人との人格的な関係においてこそ可能となるのではないだろうか。

これらから、体育においても人間の生成の非連続的過程、すなわち人格・実存的な生成への寄与を、少なくともその可能性の一端として論じ得る。体育学的人間形成において、人格・実存的人間形成も基本的な枠組の一つとして位置づけられることとなろう。

これまで、体育学的人間形成における生物的人間形成、文化的人間形成、精神的人間形成、人格・実存的人間形成という四つの枠組を順に検討してきた。体育学的人間形成においても、これらの四つの枠組は正当に位置づけられることとなる。もっとも、体育学的人間形成は、一つの不可分な総体であり、これら四つの枠組が全く独立的に論じられるものではない。しかしながら、それぞれの可能性の検討は、その総体の正当性を根底から基礎づけてくれることであろう。

従って、体育学的人間形成は、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する、身体的側面からの寄与であり、その総体は、生物的人間形成、文化的人間形成、精神的人間形成、人格・実存的人間形成という枠組から構成されていく。これが体育学的人間形成論の、原型理論としての基本構造である。

さて、体育学的人間形成においては、それらの全ての枠組が重要であり、理論上は同等の権利を有する。そして、体育はそのいずれの枠組をも疎かにすることはできない。そして体育学的人間形成も、それらを完全に充たすことによって、人間学的に完全であることができるだろう。これによって、体育学的人間形成は、人間学的完全性を得ることとなる。体育学的人間形成も、人間学的に完全であるように努力しなくてはならない。ここに体育学的人間形成の、理

1 Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, S.17-18.

論上の究極的な形式が存在するのである。

従って、体育は、原理的には、人間形成として成立する。体育学は、シュプランガーを方法とすることによって、「体育における人間形成」を、蓋然性の論理から、体育学的人間形成論という形式において、原理論としての必然性の論理として構成していくことができるのである。体育の本質は、このような体育学的人間形成にこそある。シュプランガー教育学は、体育学をそのような知的形式へと導いてくれるのである。

第二項 体育学における人文主義：体育において最も重要なもの

ここでは、シュプランガー教育学に基づいて、体育学的人文主義的方向について検討していきたい。この人文主義とは、シュプランガー教育学の基本的な立場である。このシュプランガーの人文主義に基づくならば、体育はどのように論じられ得るのであろうか。

考えてみると、体育論議には多様な観点が存在する。そして、その観点によって体育の論じ方が異なってくる。たとえば、体育を健康や体力の育成といった観点から論じていくことも、あるいは運動技術の修得といった観点から論じていくこともできる。それは、つきつめていけば実用主義的、あるいは功利主義的な方向といえる。そのような方向においては、体育における児童・生徒一人一人の人間存在が、ある意図によって設定された特定の身体的能力の水準を表す客観的数値や運動学習の効率性、あるいはある身体運動的な達成・到達の程度等から捉えられもする。かりにそのような観点が狭隘に充進し、それによって彼らの存在がそのような客観的な出来栄えや身体操作技術の合理性等に矮小化されれば、その人格や人間性が蔑ろにされていくおそれもある。

また、体育において、たとえば身体運動技術が優先され、児童・生徒への要求が過剰に先鋭化していけば、彼らの瑞々しい生が圧迫されていきかねない。そのような体育においては、彼ら一人一人の人間存在が身体運動技能の可視的な出来映えや洗練度、あるいは強さや速さといった客観的な尺度に矮小化されていくかもしれない。それによって精神的に疎外されていく児童や生徒もいるだろう。体育嫌い等の問題は遠い昔の話ではない。そして、このような一種の人間疎外は、架空の話ではなく体育的な現実の一端であり、おそらく半ば日常的に生起している現象であるだろう。体育においても、実用主義、功利主義あるいは成果主義の過剰な充進には、やはり危険を感じてしまう。体育において

は、何が最も大切にされなくてはならないのか。

そもそも、体育においては、たとえば身体運動技能を高めることが重要なのであろうか。体育において身体運動技術等が、彼ら一人一人の人間存在に優先するのであろうか。そうであるならば、体育における人間の存在もその生も、外在的な何かの目的のための単なる手段的な存在とみなされてしまう。しかしながら、体育においても、彼ら一人一人は、本来、未来に開かれた代替不能な存在であることにかわりはなく、それぞれが人格として尊重されなくてはならない。従って、体育において身体運動技術の修得等が必要であるとしても、それによって彼ら一人一人をそれらに従属する単なる手段的な存在としてみなしてはならない。体育が、真に教育であるならば、そこにおいてたとえば身体運動技術等が、彼ら一人一人の人間存在に優先するなど、到底、考えられない。

顧みれば西欧の教育学において、かつていわゆる合理主義の亢進によって実利・実用が最高基準とされ、人間をあまりにも機械的に、そして功利的にみなした。この時、人間は社会の発展のための単なる手段に貶められた。それは尊重されるべき人格ではなく、代替可能な単なる歯車であるに過ぎない。まさに、それはいわゆる人材育成の発想である。社会の役に立つ人材を育成しようとする考えの根底には、人間の手段化という思想がある。体育における功利主義的、あるいは実用主義的な方向は、基本的にはこれと合致する。

そこで、かつての西欧におけるそのような機械的功利観に対する反駁として人文主義がさげばれ、人間性の美的・調和的形成の理想を追求しようとした¹。この人文主義は、先にみたように「一般に人間性を尊重し、それを束縛し抑圧するものからの解放を目指す思想」²として説明されている。たしかに、それは失われ、そして疎外された人間性を取り戻すための反動であった。しかし、それは単なる実用主義等への対抗や反動に留まるものではなく、それ自体、自律した思考方法であるだろう。この方向においては、体育は、少なくとも、諸々の身体運動技術の修得、あるいはその有用性の追求ではなく、彼ら一人一人の人間存在を尊重していく方向で論じられていく。

ここで、川村が、体育の目的は人間であると述べていた³ことが想起させられる。やはり体育においては、身体運動技術の修得や健康・体力の向上もさる

¹ 村田昇 (1979) 人間形成の意味, pp.9-10.

² 哲学事典 (1977) 平凡社, p.1161.

³ 川村英男 (1966) 体育原理, p.209.

ことながら、人間こそが最も大切にされなくてはならないのではないだろうか。この川村の謂は、体育を論じるうえで、基本的なテーゼの一つとして常に想起されなくてはならないだろう。そして、それはいわゆる人文主義の思考方向である。ここで、体育のありかたを探究する論議において、人文主義の思考方向に目を向けていくこととしたい。

まず、振り返ってみれば、シュプランガーは教育の技術主義・実用主義や功利主義に抗して、教育の人文主義を唱えていた¹。そして、それはシュプランガー教育学を通底する思考形式であったことが想起させられる。それでは、シュプランガーの人文主義に基づくならば、体育は何を大切にしなければならないのであろうか。体育学も、シュプランガーに基づいて、次のように思念することができるだろう。体育が、たとえば身体運動文化形式の引渡しや諸々の身体運動技術の育成「以外」に何も持たないならば、やはりあまりにも表層的であり、かつ大いなる誤解や不幸であるかもしれない²。もっとも、それらも体育においては軽視することはできない。しかし、おそらくそれらだけでは充分ではない。それでは、体育においては何が大切にされなくてはならないのであろうか。これについては、この「以外」という表現の意味するところが重要となる。

体育も、やはり往々にして功利主義や実用主義に傾くことがあることは否めない。たとえば、体育は、体力論が横行すれば数値化された体力育成プログラムを励行し、文化主義が囁かれれば身体運動文化の修得に勤しんできた。そこにおいて大切なのは体力テストの数値であったり、修得した身体運動技術の完成度であったり、これによって一人一人の生は置き去りされてきたのではないか。またある時は、そこで身体運動技能の向上が重視され、一人一人の身体運動体験の意味や価値が無視されてきたのではないか。体育学は、体育のありかたを論ずるにあたって、体育において最も重要なものを探さなければならない。新約聖書³に擬えて表現するならば、次のようになるだろう；

体育は多くのことに心を配って、思い煩っている。しかし、なくてはならないものは多くはない。いや一つだけである。体育はそれを選ぶべきである。

¹ Spranger, E. (1958) *Der Geborene Erzieher*, S.75.

² Spranger, E. (1948) *Philosophische Grundlegung der Pädagogik*, GS, S.66.

³ 新約聖書「ルカによる福音書」第10章41・42

そして、それだけは体育から取り去ってはならない。

この「なくてはならないもの」、あるいはこの「一つだけ」のものこそが、体育の最も重要な追究対象であるだろう。おそらく、それは単なる身体運動技術や身体運動能力、あるいは体力ではない。無論、体育においてはそれらも軽んずることができない。しかしながら、体育はそれらに煩わされて最も重要なものを失ってはならない。体育学が体育において最も重要なものを探そうとするならば、シュプランガーの人文主義的思考に学ぶべきである。

想い起こせば、シュプランガー教育学は、彼ら一人一人が、体育においても、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程の途上にあることを気づかせてくれた。そして、体育も、本質的には、諸知識・技術の修得というよりは、一人一人のそのような遙かなる生成の道程の前進的な歩みに対する寄与に他ならないことに導いてくれた。これらから、体育学は、健康・体力の向上や身体運動技術の修得もさることながら、彼ら一人一人の身体運動における価値体験や意義深い瞬間の享受、そして豊かな自己実現や、それによる生成の前進的な歩みを肯定的に照らし出していく必要があるだろう。

これによって、体育学は、体育における人間存在を単に生物・物理的な存在、あるいは有用な身体運動技術の習得にかかわる操作対象と見做すことなく、個々の人間存在の豊かさ、あるいはその生の意味や意義の重要性に視野が及ぶことであろう。体育においても、人間の存在と生は、やはり外在的な目標のためにあるわけではない。もちろん有用なる便宜のためでもない。誰のためのものでも、他の何かのためのものでもない、それは自分のためのものである。人間は一人一人が他の何かに従属する存在ではなく、外部の何かのための単なる手段的な存在でなく、社会に役立つ人材の予備軍ではない。やはり体育においても、児童や生徒の一人一人を實用主義的あるいは功利主義的にみなすことはできない。体育においては、その可視的な出来映え等の客観的な成果も大切ではあるが、それに惑わされることなく、彼ら一人一人が常にその遙かなる生成の道程の途上にあることを正しく見通し得る、このような視野こそが求められるだろう。

このような視野によるならば、体育において最も重要なものとは、決して単なる外在的な何かのための有用なる人材の育成にではなく、人間形成、すなわち、人間の遙かなる生成の道程における前進的な歩みに対する寄与にある。体

育は多くに煩わされることなく、それを選ぶべきである。そして、それだけは体育から取り去ってはならないのである。おそらく、これが体育学の根本的思考を規定する方向の一つであるだろう。そして、体育学は、重要な視野の一つとして、それを永続的に堅持していくべきである。これが体育学における人文主義である。

従って、体育学における人文主義的方向とは、このような人間形成を中核に据えた思考方向であるだろう。ここで、シュプランガーの提起を体育にあてはめるならば、体育学は次のように主張し得ることであろう。体育においても、真正な人間形成は、常に人文主義的な方向にある¹。そして、体育は、身体運動を教えることから、人間形成へと導かれなくてはならない²。さらには、体育においては、身体運動技術を教えることなどよりも、人間形成こそが最も重要である³。

従って、体育においては、諸々の身体運動技術や体力等もさることながら、何よりも人間、それも遙かなる生成の道程の途上にある人間こそが配慮されなくてはならない。体育学においても、人文主義的視野は彼ら一人一人の人間存在とその遥かなる生成の道程の歩みを照らし出し、そしてそれに対する寄与を何よりも重要視する。ここに、体育において最も重要なものが存在するのである。体育学は、この人文主義的視野の重要性を、改めて認識しなくてはならないだろう。

第三項 学校体育の人文主義的方向：学校体育の教育としての気高さと誇り

シュプランガーは、学校教育に哲学的基礎を与えたいと願っていた。そして、学校教育に与えたいと願っていた哲学的基礎の一つが、この人文主義的な思考形式であった。そして、この人文主義的思考に基づいて提起された学校教育論こそシュプランガー教育学の最終到達点であった。ここでは、シュプランガーによって導かれた体育学の人文主義的視野に従い、学校体育の本質を模索していきたい。それは、まさにシュプランガー教育学の最終到達点の体育学的な展開とも言える。そして、これがシュプランガーのメッセージに対する体育学的受領証明でもある。

¹ Spranger, E. (1924) Die Generationen und die Bildung des Klassischen in der Erziehung, GS, S.84.

² Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgelichen Erziehung, S.9.

³ Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgelichen Erziehung, S.36.

まず、学校体育、とりわけ教科体育は児童・生徒と体育教師がつくりあげる一つの生きた教育空間でもある。しかし、それは全くの真空地帯ではない。所轄省庁は学習指導要領によってそこに大枠を提示し、教科体育はそれに従って構成されていく。そして、そこには社会が要請する「望ましき」が有形無形に反映されている。何にとつての「望ましき」であろうか。学校体育も、社会の維持・発展のための「望ましき」を備えた人間を育成しようとするならば、それは実用主義的に構成されていくだろう。さらには、学校教育の所轄省庁が提示する「望ましき」によって設定された学習課題とのかかわりから、そこでは彼らの一人一人の人間存在がそこに設定された目標に従属させられ、その存在の豊かさは運動指導の単なる操作対象に貶められてしまいかねない。そして、教科体育は一人一人がその目標に到達するように要求し、一人一人の学びを促進し、そしてその効率性に配慮する。それは、まさに社会に役立つ人材の育成といった思考方向、つまり有用性の論理に他ならない。

なるほど、学校体育を身体運動技術の学習という点からみれば、効率よい体系的な指導のもとに、一定の学習成果が得られることが期待されよう。そして、その個々人の成果は目標への到達度から評価されていく。評価は可能な限り公平・平等を旨とされ、個々の成果は説明可能な客観性を求めて数値化されていくだろう。しかし個々人のその成果とは、はたしてその全てが客観化され得るのであろうか。彼ら一人一人は、体育においても現実的な生をアクチュアルに営んでいる。そこには客観的な数値では掬いきれない豊かさがある。彼らはそこで力の限り疾走し、ボールを熱心に追い、そして友達と喜びをわかちあい、さらには深い感動に満たされたりもする。そもそもノスピッシュによれば、人間の存在や生は、それがいかに身体的なものであっても、結局はそのうちなる世界からのみ適切に理解されることとなる¹。彼ら一人一人の豊かな意味溢れる生、これも体育の事実性であるだろう。

ところが、体育においては、彼らのそのような生が、「できるーできない」あるいは「上手いー上手くない」そして「強いー強くない」といった冷酷な二分法に集約されていくこともある。これによって、彼ら一人一人の豊かな意味溢れる生が無味乾燥な一元論へと還元されていく。このような視角はつきつめていけば有用性の論理にいきつくだろう。

そうであるならば、学校体育も身体的発達への刺激や身体運動技術の修得、

¹ Nösbüsch, J. (1967) *Modern Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik*, S.187.

あるいはそれを通じた「望ましき」の追求につきる。そこでは、児童や生徒が単なる操作対象として捉えられ、そして体育教師はそれに向けた身体運動学習指導の単なる管理人となってしまいかねない。しかしながら、学校体育においても、このような有用性という視角はあまりにも狭隘に過ぎる。それに拘泥すれば学校体育に秘められた豊かな可能性を無思慮に放逐してしまいかねない。おそらくこの有用性の論理が昂じていけば、学校体育においても、児童や生徒一人一人の人間存在やその生が手段的に捉えられ、本来尊重されるべき人間存在の不可侵な価値が、何かのための従属的価値に貶められてしまいかねない。

考えてみれば、学校教育も学校体育も、そのような過ちを歴史において幾度となく繰り返してきたではないか。それらの過ちの多くが、有用性の論理の偏った肥大であったのではないだろうか。この有用性の論理の過剰な亢進がもたらした悲劇は、歴史の示すところであった。人間は一人一人が代替不能な価値溢れる存在であるはずであり、学校体育においてもそれは冒瀆されてはならないだろう。そうであるならば、学校体育論議においても有用性の論理については慎重を要するようと思われる。これによって、学校体育論議は、人文主義的方向を要請することであろう。

そこで、学校体育の本質について、シュプランガー教育学の、とりわけその人文主義的方向に基づいて検討していきたい。シュプランガー教育学に基づくならば、学校体育の目的が、一方においてたとえば発育・発達の促進や健康・体力の育成にあたり、多様な運動技術の習得といった直接的な成果にあるとしても、やはり身体運動文化が有する豊かな価値世界への導入でもあることに目が向けられていく。ここでは、そこを起点として、学校体育の本質について検討していきたい。

まず、学校体育は、就学期にある児童・生徒にとっては、ある種の日常でもるだろう。学校体育においては生成の途上にある彼らが、体育教師の指導のもとでいわゆる身体運動文化と出会い、それを受容するとともに、その価値世界に導き入れられていく。学校体育は、まずはこのことを重視しなければならない。身体運動文化への導き入れは、身体運動文化の諸形式を単に受容することに留まるものではない。学校体育においても児童や生徒の生は、その文化的次元のみに留まるものではなく、その精神的次元において価値探的に躍動する。これによって、学校体育においても、一人一人は、有意義な体験、つまりは身体運動文化の価値体験が成就し得ることであろう。一人一人がそこにおいて身

体運動文化形式に含まれる価値契機を体験することができれば、それによってその独自の内面の深まりが価値形成的に豊かに耕されていく。これによって一人一人はそれぞれの内面的な価値世界を高め、可能性においてより高次の人間へと生成していく。そして、これによって一人一人が豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を一步その先へと歩み進むことができる。それは、まさに可視的に把握され得ない無形の、それでいて重要な成果である。

ところが、学校体育においても、その目的認識が客観的な成果のみに焦点化されるならば、このような無形の成果がそこから漏れ落ちてしまう。客観性は教育評価の特定の側面において有効であるかもしれないが、その過剰な追究は学校体育の教育としての可能性の豊かさを矮小化しかねない。跳び箱が五段跳べるとか、反復横跳びの数値がどうか、それは彼らの成果の形式的な側面に過ぎない。もっとも、それを全否定するものではない。そうではなくて、学校体育においては、彼ら一人一人の人間存在においてもっと重要な出来事が起こっていることに思慮を向けなくてはならない。その出来事こそが生成である。すなわち学校体育においても、一人一人がそれぞれ豊かさへと向かう生成の道程の途上において努めながらも前進的に進みゆく、その一つ一つの歩みである。シュプランガーが提起する人文主義的方向は、このような無形の成果を肯定的に照射するのである。

従って、学校体育においても身体鍛錬の方法や身体運動の指導技術もさることながら、むしろ人間とその生をみる目の豊かさが要請される。そこから、ようやく彼ら一人一人の身体運動の直接体験に生起し得る価値体験や意義深い瞬間の享受、そして豊かな自己実現が肯定的に照らし出されていくことであろう。学校体育においても、彼ら一人一人は多様な生のありようを呈する。喜々としてボールを追う姿や、一心にシュート練習に取り組む姿、接戦の末の勝利に歓喜する姿、惜敗に悔しさをかみしめる姿、どれもが体育における彼らの生の有意味な瞬間であり、そこには代替不能な価値契機が秘められている。

それ故に、体育において得られる多くの直接体験も、それが誠実で真剣な努めであるならば、それがたとえ客観的に見ればとるにたらない微細な瞬間であっても、当人にとってみればそこで意味深い価値体験が成就している。しかし、彼らは往々にしてそれに無自覚であることが多く、それを自らの存在において確かな意義として確定できないことが多い。そもそもそのような意義深い瞬間も永続することなく、次の瞬間には暗黒の無に崩落していく。こうなるとせつ

かく獲得した価値や意味も、その存在の本質的な中核に算入されることなく水泡に帰してしまいかねない。

だからこそ、道理を知る体育教師がこのような視角から、彼らのそのような瞬間を肯定的に照らし出していく必要がある。技術的に未完であっても、彼らのそのような瞬間には有意味な自己実現が成就していることもある。達成の程度が高くなくても、彼らは意義深い瞬間を享受しているかもしれない。そうであるならば、彼らのその意義に対する無自覚を自覚へと導かなくてはならない。おそらく多くの賢明な体育教師は、そのような努力と配慮を日常的に行っている。自分では気づけないよさや意味を気づかせてくれるのは、外側からの肯定であることが多い。それによって、彼らは自らの存在の豊かさを確信していくのではないだろうか。上手にできないけれども、その特有の価値を体験できたならば、彼らはそこから自分のやりかたで遥かなる生成の道程をその先へと歩み進んでいくのである。

たとえば、人より速く疾走できないけれども、全力で走りきることで、自分の身体を存分に体験することができれば、それは代替不能な契機としてその存在の本質的な中核を耕してくれる。無自覚な彼らには、外部からそれを肯定し、そして価値的に確定してあげることで、その生成を促していくことができる。賢明で誠実な体育教師の、単なる身体運動技術指導に留まらない、一つ一つの声かけや賞賛そして心からの励まし等は、彼らの存在を暖め、その無自覚から意味の気づきに導いてくれることであろう。体育教師は単なる身体運動技術指導者ではなく、彼らの遥かなる生成の歩みに配慮し、そしてそれに献身する教育者なのである。体育教師の適切な関わりは、彼らとその意味深さについての自覚に導き、これによってその有意味な契機は暗黒の刹那へと崩落せずに、彼らの生において確定的な要素として生成の螺旋的な過程に有意味に算入されていくであろう。

おそらく学校体育においても、彼ら一人一人のこのような生の努めに対する肯定は特別なことではない。良識深い多くの体育教師はそれを体験的に知っており、平素より体育授業において心を配っていることであろう。それ故にこそ、そのような体育教師ほど外側から無分別に迫りくる実用主義的な、あるいは功利主義的な要請に圧迫され、こころの奥底では大いに苦慮しているのではないだろうか。体育教師が身体運動の学習指導にではなく、その教育としての本質に対して誠実であればあるほど、これについて思い悩むだろう。

それでは、学校体育は実用主義的な思考と有用性の論理を全く放棄して、その人文主義的方向を天真爛漫に追求していけばよいのであろうか。それは現実的な道であろうはずがなく、全く実態に適うはずがない。その徹底した方向転換こそ、現実の子どもたちを置き去りにした暴論に陥るおそれがある。学校体育が、たとえば健康の増進や発育発達の促進、あるいは運動技術指導のみに執心し、一人一人の内的な現象に盲目であれば、その存在のみずみずしさを枯渇させかねず、またたとえば内的な価値体験のみを近視眼的にあつかい、それ以外の可能性を放棄するようであれば、子ども達の現実的な生やその未来を歪めてしまいかねない。

やはり、それらは学校体育においても二者択一的な両極項ではありえない。そもそも、シュプランガーが提起したこの人文主義的方向は、先に見たように、有用なものを拒絶したりはしない。体育においても有用なものは、彼らのよき生成に無関係なわけではない。実は、有用なものは高次の価値へと至る道でもあった。効率的な身体操作技術の修得によってもたらされる新たな生の次元は、人をより高次の価値世界へと導いてくれるであろう。有用性は、真へと進みゆき、やがて美へと至る。考えてみると、体育においても多くの有用な身体運動技術が教えられる。円滑なドリブルは、バスケットボールのゲーム場面で大いに活かされるだろう。しかし、それは単なる直接的な有用性に留まるものではない。円滑なドリブルは、彼らをより高次のバスケットボールの世界へ誘ってくれる。彼らはそこでバスケットボールのより高い価値世界を体験することができるであろう。有用な運動技術を修得することによって、より高次の身体運動体験が可能となる。それによって彼らはそこでより高次の価値を享受し、その本質を高めていくことができる。これによって、有用なるものは人間の遙かなる生成の歩みへと参入していくのである。

ここで、シュプランガーの次の言葉が想起させられる。「人間を誤って扱うことは、生命のない物質を誤って扱うよりも、より破壊的に作用する。それゆえにその際の失望は大きく、そこにうける損傷は相当に悪い」¹。やはり学校体育においても、人間を扱うということの畏れを覚えなくてはならない。それを誤れば、その損傷は一人一人の生とその未来にまでも及ぶ。

考えてみれば、学校体育も時として強制をとらう。学校体育においては、子ども達に教育の名のもとに身体運動を強いることもあるだろう。しかし、学

¹ Spranger, E. (1955) Der Eigengeist der Volksschule, GS, S.287.

校体育が子ども達に何かを強要するとすれば、その先にある実りの豊かさを保証しなくてはならない。それなしには、成長しつつある子ども達の品位を傷つけ、まだ不確定な人格を害するおそれがあるからである¹。

それだけに、学校体育においても教育としての豊かな可能性が、健康・体力の増進や身体運動技能の向上、あるいは身体運動的達成の成就等の客観的な成果のみに矮小化されて論じられてはならない。それも大切ではある。しかし、学校体育において、本当に保証しようとするべき実りの豊かさとは、彼らの身体運動において得られるであろう多様な価値体験と、それによって立ち起こる生成の価値形成的な前進といった内的な報酬なのではないのか。

そして、この内的な報酬は、やはり現世的な狭隘さを遙かに凌ぐ。それはできるとかできないとか、上手だとか下手だとか、そのような成果主義に回収され得ない豊かさの享受であり、かつ現世にありながら永遠の光を求めて、より高い次元へと飛翔する代替不能な瞬間でもあるだろう。学校体育においても、これによって彼ら一人一人は有効な契機を得て、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、その一歩先へと進みゆくのである。学校体育が有する教育的な可能性は、生物・物理的次元を超えて遙かに豊かなのである。

従って、学校体育は、その教育としての豊かな可能性をもって、遙かな生成の途上にある彼ら一人一人の歩みに関わっていかなくてはならない。学校体育がその可能性を、有用性の論理あるいは実用主義的方向のみに自己限定するのは、その本質論からすれば全く不毛なのである。学校体育も表層的な成功を追究する競技場に過ぎないとしたら、これまた多くの子ども達を破滅や失望へと導いていくこともあるだろう。学校体育は単なる運動技術指導ではなく、尊厳あふれる人間の、しかも豊かさへと向かう生成の途上にある代替不能な一人一人の人間を引き受ける恐れおおき重大な営みの一つである。だからこそ、学校体育も傲慢であってはならない。ここで、シュプランガーによって提起された三つの畏敬²が想起させられる。学校体育もシュプランガーに擬えて、次のように思念しなくてはならない。

学校体育は、いずれにせよ子どもたちに作用しようとする時に感じる聖なる慎みを有してはならない。それは、次の三つの畏敬として表現

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.151-152.

² Spranger, E. (1949) Zum Geleit, GS, S.130.

されるであろう。すなわち、人間存在とりわけ生成しゆく子どもという存在に対する畏敬、そして倫理的・宗教的価値、あるいはその具体的な形象としての文化、より限定的にいうならば人類の歴史がもたらし、なおも崇高な文化理念をめざして動いている身体運動文化に対する畏敬、さらには学校体育という教育の、それが人間の遙かなる生成に関わることによって立ち起こる責任の重大さに対する畏敬である。この三つの畏敬を失念するならば、学校体育は教育であることを、いな人間形成であろうとすることを控えなくてはならない。

従って、学校体育における体育教師には、卓越した身体運動経歴や身体運動技術あるいは身体運動学習の指導技術などではなく、何よりも人間という存在に対する畏れと、そして身体運動文化の文化価値に対する敬意、そしてその職責の重大さに対する適正な認識が求められる。学校体育における体育教師は、単なる身体運動技術指導者と本質的に異なる。そして、その職責は重大なのである。

昨今、学校体育においても教師の力量や指導技術・効率があまりにも取り沙汰され、授業方法や指導技術への関心が高揚している。巷には指導技術関連の書籍であふれている。無論、不適當な指導や不合理な授業などは論外であるにせよ、体育教師の質は運動指導技術やその客観的成果に尽きるのか。それでは、それはティーチングマシンとどのような違いがあるのか。そこでは指導の効率が求められるあまり、児童・生徒の現実的な生の瞬間の有意味性が切り捨てられるおそれもある。ある児童は逆上がりができた瞬間に無上の喜びを味わっているかもしれない。あるグループは負け続けた最後のゲームで逆転勝利を収め、メンバーは咆哮し、抱き合って喜んでいる。それは効率性の観点では回収しきれない生の溢れんばかりの豊かな瞬間である。その意味の深さの一点において、それは彼らの生を根底から意味生成的に揺さぶってくれる。そのような生の瞬間は体育における現実の生にほかならず、彼らの生成においては代替不能な意味を有する。

ところが、これらは学習の効率性の論理の網から漏れ落ちてしまう。体育が単なる運動技術の指導であるならば、それは視野の外におかれてもしかたない。しかしながら、体育は教育であるならば、それを全くの無用のものとして切り捨てることができない。いな、体育が教育であろうとするならば、それらこそ

が注視されていくべきであろう。

従って、学校教育において、何が最も重要なかが問われなくてはならない。学校は効率の良い学習によって有用な人材を養成するところなのか。そして教師は学習指導の管理人であるのか。そうであるならば、体育も身体運動技術の学習の場につきるのか。体育教師は、運動指導の技術者であればよいのか。これについての解は、軽々に導くことができない。

しかしながら、シュプランガー教育学に基づくならば、学校体育も、単なる有用な人材の育成にあるいは有用な知識・技術の修得に尽きるものではない。そこでは一人一人が具体的な生を有意味に展開している事実性に着目しなくてはならない。学校体育においても、おそらく無用な生の瞬間など存在しない。有用性の論理の強迫観念こそが問題なのではないか。

ここで、シュプランガーの次のような願いが想起させられる。「学習学校から教育学校へ von der Lernschule zur Erziehungsschule、単なる授業者から教育者へ Von der Lehrer zur Erzieher」¹。ここから、次のような思考が喚起されていく。学校体育においても、最も重要なのは身体運動の学習ではなく、人間形成なのではないのか。そして体育教師も体育授業者という名の身体運動学習指導の単なる管理者ではなく、児童・生徒一人一人の生と生成に対して、社会的な責任を有しながら関与していく教育者なのではないのか。やはり、学校体育を単に身体運動を教えることの技術と解してはならないのである。そうであるならば、学校体育も身体運動の学習であるに留まらず、人間形成として捉え直さなくてはならないように思われる。

シュプランガーならば、次のように言うだろう。学校体育は、身体運動を教えることから人間形成へと導かれなくてはならない²。そして、学校体育においては、身体運動文化の技術を教えることが問題なのではなく、人間形成こそが最も肝要なのである³。シュプランガーは、学教育校には教え方や学習の効率性などよりも、もっと重要なことがあるということに気づいて欲しかったのであった。このシュプランガーの想いは、おそらく学校体育にもそのような気づきを促すことであろう。学校体育も、指導技術や身体運動指導の効率性などよりも、もっと重要なものがある。学校体育は、シュプランガー教育学によつ

¹ Spranger, E. (1956) Von der Lernschule zur Erziehungsschule, GS, S.320-323.

² Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgerlichen Erziehung, S.9.

³ Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgerlichen Erziehung, S.36.

て、最も重要なことについての思慮に導かれていくことであろう。

従って、学校体育において最も重要なのは、身体運動文化の修得もさることながら、彼ら一人一人の人間であり、遙かなる生成の道程をその先へと歩み進む一人一人の前進的な歩みに対する寄与、すなわち体育学的人間形成である。体育はそれを取り違えてはならない。身体運動技能しかみえない体育、成果や出来映えしかみえない体育、そしてそれによって子ども達の人間的価値をはかるろうとする体育、そのような体育は教育としての健全さにおいて一考を要する。学校体育の実用主義あるいは有用性の論理の過剰な亢進は、ある局面において自傷に及ぶ危険もある。

だからこそ、外在的な要求や尺度に委ねるのではなく、学校体育は本質論議に立ち戻り、そこから自律的に思考しなくてはならない。学校体育は、ただの身体運動指導ではない。学校体育は、どこまでも体育学的人間形成という観点からそのありかたを追究していかなくてはならない。これが、学校体育の人文主義的方向である。ここでみた体育学の人文主義的な思考方向は、有用性の論理を遙かに超えて、学校体育の進みゆくべき道の一端を煌々と照らしてくれるだろう。

従って、学校体育においては、体力や知識そして運動技術も、それは必要ではあるがそれで十分なものではない。学校体育においては一人一人が身体運動、それも身体の直接的な体験を通じて、自らのうちなる豊かさを耕し、それによって遙かなる生成の道程をその先へと歩み進んでいくだろう。学校体育においては、この歩みこそが重視されなくてはならない。学校体育においては、一人一人がより豊かな人間に向けて自らの力で高まりゆくことであろう。学校体育においては、この高まりこそが重視されなくてはならない。学校体育においても、人文主義的思考は、彼ら一人一人の人間存在とその遙かなる生成の道程の歩みを照らし出し、それに心を配り、そしてそれに対する寄与を何よりも重視することを要請するだろう。これが学校体育の人文主義的方向にある、究極的な要求なのである。

だからこそ学校体育は、ただ人より速く走れるだけの、ただ人より上手なだけの、ただ人より強いだけの愚かな人間をつくってはならない。シュプランガーが危惧した知的ななりあがりのような¹、身体運動文化的ななりあがり、つまり単に人より身体運動が上手なだけの、あるいは単に人より身体運動能力が

¹ Spranger, E. (1928) Kultur und Erziehung, S.210.

高いだけの浅薄な、そして粗野な、それでいて思い上がった愚昧なスポーツ的なスノブSnobをつくってはならない。いな、学校体育こそ人間をそのような愚昧なだけの身体運動屋に仕立てることに手をかしてはならないのである。シュプランガーならば、次のように述べるだろう。学校体育の本質はそんなものではない¹。学校体育は、最終的には、一人一人がそれによって高貴化された人間veredelter Menschへと生成していくことを希う²。体育においても、一人一人の高貴化にこそ究極的な要求の焦点がある。そのために、学校体育は、生成しゆく人間一人一人に対して、人間のなし得る一切のものをもって努めるのである³。ここに、学校体育の本質がある。そして、シュプランガーも、学校体育の本質を、ここに見定めることであろう。

従って、学校体育の本質は、体育学的人間形成、すなわち豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する、身体的側面からの寄与にある。まさに、学校体育は、そのような人間形成として、原理的に成立し得るのである。

ここにおいて、学校体育は、ようやく教育としての気高さAdelを得る。さらには、学校体育は、そのような遙かなる生成の前進的な歩みに対してたしかに寄与し得るという点に、大いなる誇りを見いだす⁴。シュプランガーは、最終的に、学校体育の教育としての気高さ誇りへと導いてくれるのである。これが、シュプランガー教育学の最終到達点から導かれた、学校体育の人文主義的方向である。

さて、シュプランガーの思考は、まさに哲学的熟慮である。この哲学的熟慮は、そこに何ら具体的な処方を与えるものではない。人々は訝しく思うかもしれない。それは現実的感性を欠いた単なる観想であると。しかしながら、原点に立ち戻って思考しなくてはならない。学校体育においては、何が最も大切な

¹ 松月秀雄 (1978) 日本の一教授に宛てたシュプランガーの教育の定義についての手紙, p.34. シュプランガーは、ただ単に一面的に秀でているだけの人間をつくるのが教育ではないという趣旨の手紙を松月氏に書き送っている。原文にみられる結論的な箇所は、次の通りである。
「教育はそんなものではない。Aber Erziehung ist das noch nicht. 教育は全一体 als Ganzes としての、かつ統一体 als Einheit としての全人 ganzen Menschen に関するものである。(p.34.)」

² Spranger, E. (1949) Innere Schulreformen, GS, S.180.

³ Spranger, E. (1949) Innere Schulreformen, GS, S.177.

⁴ Spranger, E. (1958) Der geborene Erzieher, S.22.

のかと。学校体育において大切なのは、本質的には、目の前の一人一人の人間、それも遙かなる生成の道程をその先へと歩み進む一人一人の人間ではないのか。哲学的熟慮philosophische Besinnungはそれ自体、実際には最終的な確実さを与えてくれないとしても、それはあやまった予言者たちProphetenから身を守り、真に形成的な力に対して目を開かせてくれる¹。

体育哲学的な研究がいかに進展し、一方において拡散的な方向をとろうとも、学校体育はそれらの確かな集約点の一つである。体育哲学がこの集約点としての学校体育のありかたを探究していこうとするならば、やはり目先の有用性や実用性に惑わされることなくその本質とその正当性を愚直に問い、その先を思いながら、真摯に熟慮を重ねていくべきである。そして、あえて対象と適正な距離を取りながら、それによって思考の適格性と健全性を冷徹に保っていかなくてはならない。たしかに、それは技術的な処方とは与えられない。しかし、それはその自律的な思考を助けてくれるのではないか。

体育学においても、本質的な正当性の探究は有用性の論理を遙かに超える。シュプランガーの哲学的熟慮は、学校体育の本質論議において、大切に守るべき最も重要なものを教示してくれる。体育学はそこを起点にしながら、体育論議を立ち起こしていくことが求められるように思われる。

¹ Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, S.167.

結論：本研究のまとめと今後の課題

本研究では、体育哲学における人間形成概念の構築に向けた研究の一環として、シュプランガー教育学を、彼の教育学体系とその構成原理に即しつつ、可能な限り広範な枠組みの中で検討しようとして試みられた。従って、本研究においてはシュプランガーを方法とすることによって、体育学における人間形成論の構成を試み、その基本的思考形式を提示したうえで、シュプランガー教育学に通底する人文主義的思考に基づいて体育学における人文主義的方向を模索し、体育とは何か、という原理論的問題設定に対する一つの解の提示が試みられた。

研究を遂行するための予備的な考察として、第一章では、シュプランガー教育学の特徴について明らかにしようとした。ここでは、第一に彼の教育学の基本的な特徴を明らかにするために（第一節）、シュプランガー教育学の輪郭（第一項）とシュプランガーの生涯の歩みとその教育学の展開過程（第二項）を、さらにはシュプランガーと当局、すなわち国家社会主義体制との関わりを探っていった（第三項）。

第二に、シュプランガー教育学の基本的視野について明らかにするために（第二節）、彼の学問の最も主要な契機であり、その教育学の基底を一貫している形而上学的視野（第一項）と、その視野に連動する人間学的視野（第二項）と価値論的視野（第三項）をさぐっていった。

第三に、第二節でみたシュプランガーの基本的視野によって具体化された教育学理論の展開方向について明らかにするために（第三節）、実存哲学的方向（第一項）と、文化教育学的方向（第二項）、そして覚醒理論的方向（第三項）をさぐっていった。

以上の考察を通して明らかになったことは、次のように示される。すなわち、シュプランガーの学問的起点はいわゆる人文主義にある。彼は、その学究生活を通じて、「人間とは何か。人間はいかに生きるべきか」という人間学的問題設定を中心に据えながら、哲学、教育学、心理学、倫理学、歴史学等の各分野に業績を残した。そして、彼のそのような学問的関心は、自らの教職経験のうちに確立した「教育学的使命」によって、教育学へと集約していった。彼は、このような幅広い学識をもって、人文主義の延長線上に自らの人間形成理論を構成していったのである。ただ、彼は、一貫して人文主義的思想を持ち続けたが故に、国家社会主義の圧政下にあってはことのほか苦しんだ。しかし、そのような時局においても容易に翻意され得ない学問的誠実さ、さらにはどこまでも

学問の自由を守ろうとした真摯な態度に、そこに生きた一学者のあり得るべき姿をみることができる。

さて、シュプランガー教育学は、形而上学的視野を基底としながら、それと連動する人間学的視野と価値論的視野をも有している。それらは、シュプランガー教育学をその起点から一貫して通底していた主導旋律である。これらを欠いて、シュプランガー教育学の特徴を把握することはできない。

まず、シュプランガーの形而上学的視野については、次のようにまとめられる。すなわち、彼の形而上学は、内在的神秘主義の発展である。この内在的神秘主義は、人間の生を絶対的に肯定し、現世において価値ある道をその究極まで歩み進もうとすることを説く。彼によれば、人間はその存在の内的世界において価値や意味に開かれており、生物的・物理的な外界とは次元が異なる垂直次元の生を営んでいる。人間はそこにおいて形而上的な世界と関わる。人間はそのような存在の内的世界で価値や意味との関わり、あるいはそこでの真摯な努めによって、価値形成的に高まりゆくことができる。そのような価値や意味との関わりによって自らを高め、その究極まで歩み進もうとする道こそが、いわゆる形而上的＝宗教的なありかた、すなわち価値探究的あるいは意義探究的な存在形式である。彼の形而上学は、そこに人間存在の真なる姿をみるのである。彼の形而上学の最終的な解答は神にではなく、人間存在、それも神との関わりにおいて規定される人間存在なのである。

さらに、シュプランガーの人間学的視野については、次のようにまとめられる。彼は当時の教育学が、多くの知的蓄積を有していたとしても、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いていた。彼は人間理解に精神という次元を自覚的に設定し、それを精神科学的方法によって探究していった。この精神という次元は、個体を越えた広大な価値連関との関わりにおいて生起する価値実現の過程であり、主観と客観の相互作用から規定される。彼は、人間の精神を価値の実現過程に即して、次の四つの重層的な構造として説明した。第一に、主観的精神であり、第二に、客観化された精神であり、第三に、客観的精神であり、そして第四に、規範的精神である。価値は、主観的精神に対象化され、そこにおいて特有の価値形象が改めて体験・受容されるとともに、それによって独自の価値可能性によって新たな価値継承が創造され、客観化された精神として表現され、それらが集積されることによって客観的精神を構成し、それが再度、主観的精神によって対象化され、主観化の過程にお

ける受容と創造を経て、そして客観化の過程に入っていく。規範的精神は、このような主観化と客観化の過程に対して理念的に作用する。これによって、価値は主観化と客観化の相互的過程によって向上的に循環していく。人間は精神的次元において、このような価値連関に織り込まれているのである。

従って、シュプランガーが人間存在のこのような精神的次元にみたのは、まさに価値探究的なありかたであった。彼の教育学における人間学的営為は、基本的には人間存在における精神的存在性への着目とその確定、そしてそれが展開する人間の内面性への注視とその探究として捉えられる。教育学的人間理解におけるこの人間存在の精神的次元の設定は、彼の人間学の眼目である。これによって、彼はデュルタイの内在的目的論的な人間学を批判的に超越していったのである。そして、これによって、彼は人間理解を人間存在の三つの次元、すなわち生物的次元、文化的次元、そして精神的次元から構成していったのである。もっとも、彼のこの精神的次元の論議には、それに包摂しきれない次元、すなわち、実存的次元と称され得る次元が含意されている。彼の人間学を精緻に把握しようとするならば、このことについても留意するべきである。

そして、シュプランガーの価値論的視野については、次のようにまとめられる。彼の価値論は、基本的には教育的価値論として展開されている。さらに、彼の教育的価値論の基底には、精神科学的な価値論がある。

シュプランガーの精神科学的な価値論においては、価値が、価値本質と価値対象、価値体験という階層によって構造化される。人間は、価値本質が具体化された価値対象を価値体験することで、価値を受容することができる。価値本質は質的に規定された普遍的な価値種類であり、それを構成する主要な類型が客観的価値である。客観的価値は、人間の精神作用の意義方向に対応する。人間の精神作用における理論的意義の方向には真が、美的意義の方向には美が、宗教的意義の方向には聖が、社会的意義の方向には愛が、経済的意義の方向には効が、支配的意義の方向には権力が対応する。そして、それらの関係は、並列的ではない。価値の本質規定から、そこには宗教的価値が最も高く功利的な価値が最も低く配置されることとなる。これによって、宗教的な価値を頂点とした価値のピラミッドが構成され、その中間層には他の価値種類が時空性や物質性を克服する程度に従って配列されていく。

ここで、シュプランガーの価値論にいわゆるプラトン以来の真・美・聖に、それまで触れられることが少なかった効や愛や権力を加えているにも拘わらず、

善を併置していないことに留意しなくてはならない。彼の価値論において、善はそれらと並立関係にはない。彼において善とは、価値の高さつまり宗教的価値への近さによって決定される。

従って、善とは客観的価値の一類型ではなく、高次な価値へと向かう高さなのであり、個々人に妥当した価値の高さに規定されることとなる。従って、それはむしろそれが妥当した人間のありかたに現れてくる。すなわち、あれらの価値へ妥当した高さに従って、人は善であることができる。ここに、彼の価値論の特徴がある。彼の価値論にあっては、善はそれらの価値作用の基盤として存在し、全ての価値を統一する形式である。各々の価値が聖へ向けて高まろうとするありかたに善がある。

このような価値本質が実現された具体的形象が価値対象である。そして、人間はそれを自らの生において享受し、そこに内在する価値契機を受容する。これが価値体験である。シュプランガーは、価値をこのような階層の総体として捉えたのである。

シュプランガーの価値論においては、このような精神科学的な価値論に基づいて、教育学的価値論が構成される。彼は、そのような人間形成に対して有効な価値を陶冶価値とよんだ。しかし全ての価値は何れのものも、必ずしも陶冶価値があるとは限らない。陶冶価値は、精神科学的価値論にみられた価値本質の、権力を除いた五つの形式に従って構成される。彼の価値論においては、人間の精神作用における理論的意義の方向に対応する真は知的陶冶価値として、経済的意義の方向に対応する効は技術的陶冶価値として、美的意義の方向に対応する美は美的陶冶価値として、社会的意義の方向に対応する愛は社会的陶冶価値として、宗教的意義の方向に対応する聖は宗教的陶冶価値として示されている。このような陶冶価値が体験されることによって、人間はその本質において価値形成的に高まっていく。陶冶価値と人間形成の関係は、原理的にはこのように描かれていくのである。これによって、シュプランガーの教育学的価値論が構成されるのである。

シュプランガーは、このような形而上学的視野と人間学的視野そして価値論的視野からなる特有の学問的視野から、多くの教育学論議を立ちあげていった。とりわけ覚醒理論的方向と文化教育学的方向の双方が、シュプランガー教育学の主要な理論形式として一般的に承認されている。ただし、彼の教育学的営為はそれらに留まらない。彼は自らが提起した精神科学的思考の直系的な産物と

して、一つの間学的形式を提示していた。それは覚醒理論的方向と文化教育学的方向の二つの展開方向に比して、特定の重要視されることがあまりないが、これによって教育学における人間理解は、かの旧態とした単純な二元論的な理解を超えて精神という理解方法を獲得したばかりでなく、それを徹底的に追究していくなかで、またそこから新たな次元を拓いていった。この新たな次元とは、後に実存哲学的方向において確定されていく人間学的次元である。彼はこの新たな次元を明確の意図を持って実存的次元と称してはいないが、この実存哲学的論議はその可能性の模索と提示において、重要な教育学上の功績がある。

まず、シュプランガーの実存哲学的論議は次のように捉えられる。彼は、自らの人間学を徹底していくなかで、人間存在の精神的次元に価値形成的を育ちゆく自己 *Selbst* に注視し、それを実存 *Existenz* と呼び、人間存在の中心点とした。そして、それは高まりゆく存在形成の可能性として人間存在の内に秘められ、存在形成を内的に規定していく。これによって、彼は人間存在を存在形成の可能性と現存在という二重性から捉え、そこに存在形成の非連続的な往還運動をみた。しかしながら、この往還運動は、決して安易な途ではなく、存在形成を賭けた闘いに喩えられていた。そこで迫りくるものに負ければ、歪曲された虚偽の現存在を呈し、勝利すれば自らのうちなる豊かさがその存在に具体的な形式において実現され、ようやく人格が達成される。彼は実存哲学的論議において人間存在における人格の達成を、とりわけその教育学的な意識において重視する。そして、人間はその到達した高みを基点として、そこからまた存在形成の可能性を高めゆく道に開かれ、その道の歩みはさらなる自己実現あるいはより高次な人格の達成へと可能的に接続されていくのである。

つまり、人間は、存在形成の往還においていきつもどりつしながら、存在形成の可能性を価値形成的に高め、それを実存的契機によって人格的に実現し、さらにはその実現された価値的な高みを基点としながら、また存在形成の可能性を高めゆく途につく。このような人間存在の二重性における存在形成の往還は、むしろ総体として螺旋的な循環過程である。これが、シュプランガーの実存哲学的論議から導かれた人間学的認識である。

そして、この実存哲学的な試みは、シュプランガーの人間学を発展させる契機を胎動していた。それは人間存在の精神的次元を超えた新たな次元への視野であり、それはまさに人間存在の実存的な次元と称し得る。しかし、彼はそれ

を自覚的に確定することはしていないのである。

ついで、シュプランガーの文化教育学は、次のように示される。まず彼の文化教育学は、独自の文化論を基盤として成立する。この文化論においては、文化が人間の価値実現の過程の総体として捉えられるため、それは精神の階層に対応して次の四つの階層、すなわちその基底層、中間層、上位層、そして最上位層から重層的に構成される。

まず、文化の基底層は、主観的精神に対応して構成される。ここにおいて、個々人は具体的な価値形象を受容・体験し、その精神のはたらきによって特有の価値形象を可能態としてその内面に創造する。価値は外より内へ入り来たり、そこに深く沈みゆくが、財宝のように秘されて眠りつづけるわけではなく、やがてはそこからまた新たに創造されていく。たとえば、個々人が芸術作品に触れ、感動し、これによってその内面にその美の独自の形式を可能性として創造していく内面的な価値実現がここに括られる。

ついで、文化の中間層は、客観化された精神に対応し構成される。ここでは、基底層において創造された可能態としての価値形式が、主観から外界に向かって表現されることによって具体的な価値形象となり、個々人の文化表現として客観化されていく。たとえば、個々人の具体的な文化表現としての造形作品や器楽演奏等がここに括られる。

さらに、文化の上位層は、客観的精神に対応し構成される。ここでは、中間層において具体化された無数の価値形象が相互に集約され、その内的価値連関によって超個人的な集合態としての総合的価値形象を構成していく。彼は、これを客観的文化と表現していた。これが通俗的な意味での文化として捉えられる。たとえば、個々人の作品や表現の集積・総合によってつくられた一般文化領域としての造形芸術や音楽あるいは絵画等がここに括られる。この客観的文化はその歴史的形成過程においてそれ自体の内に特有の論理や規範が構成されていることがあり、その内的価値連関を規定しながら、個々人を超えて自律的に存在していくことが多い。

そして、文化の最上位層は規範的精神に対応して構成される。上位層にある客観的文化は歴史的につくられたものであるにせよ、それが全く正しいものであるという保証、さらにはこの先も全く正しくあり続けるという保証はどこにもない。従って、文化の存続あるいは発展のためには、その価値形象の正当性や妥当性が吟味される必要がある。それを担うのが、ここにある文化理念であ

る。それ故に、シュプランガーは、この最上位層の役割を「文化倫理的な指導性」にみていた。

そして、文化は固定的で完結した形象ではなく、それは最高価値へと向かう規範化の過程として捉えられる。シュプランガーによれば、客観化された精神も、その集合体としての客観的精神も、そしてそれを倫理的に指導しようとする規範的精神も、主観的精神へと立ち戻ってくる。まさに、文化は重層的でありつつも、その内には常に主観的精神へと立ち戻る還元的過程を有している。個々の文化表現も、超個人的な客観的文化も、基底層にある主観的精神に対象化され、そこにおいて特有の価値形象が改めて体験・受容されるとともに、それによって独自の新たな価値形象の創造への途につく。そして、最上位層にある文化理念がこの還元過程によって基底層に流入することによって、この新たな価値創造への途に最上位層にある「文化倫理的な指導性」が作用する。これによって文化倫理的な価値創造が成就し、それが中間層を経て上位層の内的連関に参入し、これがよき動因となって文化全体をよき方向に突き動かしていくのである。

これによって価値契機は、より正当でより妥当な価値形象に向けて向上的に循環していく。彼は、それを文化運動と称している。まさにそれは主観から客観を経て主観へと戻り、さらに客観へと至る往復運動を想わせられるが、より厳密には、主観の創造から個別の文化表現を経てその還元過程によって主観へと立ち戻り、その体験・創造・表現を経てまた客観化の過程へと入る経路と、あるいはそれらがさらに客観的文化の内的価値連関の動態へと参入し、それによって再構成された客観的文化の価値形象が、再度、還元過程によって主観へと立ち戻り、その体験・創造・表現を経てまた客観化の過程へと入る経路とを併せ持つ、価値形象の向上的な循環的過程である。シュプランガーにおいては、文化はこのような価値の循環過程として捉えられるのである。

ただし、現実の文化は、価値形象として完全であるわけではない。文化理念と完全に一致するような文化は未だどこにも存在しない。客観的文化に実現された価値形象は、個人的な偶然性を伴っているため、それは決して客観的な価値と完全には一致しない。そこには、単なる主観や規範の混濁、そして不明瞭な奇形結合、さらには偶然性や失敗といった数多くのものが織り込まれているのも事実である。そして、そこには、常に何らかの価値劣化や価値錯誤が含まれている。そして、それらが無批判に自動回転すれば、文化が衰退し、人間を

圧迫していく。この文化過程を修正するためには、一人一人の人間の理念的な価値実現が重要である。一人一人の人間の理念的な価値実現は、文化過程の運動総体に修正的に作用する。これ以外に文化運動の修正の道はない。この意味において人間には文化責任が存在する。シュプランガーはここに文化的存在としての人間存在の真の意味をみるのである。

このような文化論の基盤のうえに成り立つシュプランガーの文化教育学は、文化の伝達に中核をおく旧来の文化教育学の単なる継承ではない。彼の文化教育学における文化の伝達は、次に示す二重の意味において文化財の伝達に留まるものではない。それは、第一に、人間形成への寄与として、第二に、文化の発展への寄与として、である。

シュプランガーの文化教育学において、文化の伝達とは、ものを知ることではなく、むしろそれによる人間の真の上昇、すなわちその本質の豊饒化、あるいは高貴化にこそある。つまり、文化の伝達を通じた価値の受容は、一人一人の存在形成の可能性をより豊かに耕すことにつながる。従って、シュプランガーの文化教育学における文化の伝達は、その個別の文化形式の因襲的な修得ではなく、そこに内在する価値を体験し、それを通じてその人間存在の内的な価値世界を豊かにしていくことに力点がある。ここにおいて、文化伝達論は人間形成論へと有機的に接続されていくのである。

シュプランガーの文化教育学は、このような人間形成への寄与にあわせて、文化の発展への寄与としても論じられていく。教育における文化伝達は、個々を文化に導き入れることではあっても、単なる因襲的な文化享受者・継承者ではなく、文化良心によって文化の具体的形象を価値吟味的に受容し、そして文化意志によって価値形象を倫理的に創造し、それによって文化運動を理念的に操舵していく、そのような文化的存在者に高めていくことに主眼が置かれる。文化運動は無数のこのような文化的存在者の倫理的創造によって、よき動因を得て規範化の過程をとり、文化理念に向けて発展していく。

シュプランガーがみた人間存在のそのような文化的存在性は価値探究的＝意味探究的な、あるいは価値創造的＝意味付与的な在り方であり、所与に対しても新たな意味の刻印を成し得るところに、本質的特徴がある。これによって、彼の文化教育学的視野に映ずる人間の存在形式は、単なる文化の伝達対象としてではなく、価値探究的に生をおし進めながら、その中で文化の具体的形象を価値吟味的に受容し、そこから改めて特有の価値＝意味形象を倫理的に創造し

ていく、そのような文化的存在形式として捉えられる。

従って、シュプランガーの文化教育学的視野は、人間存在の文化的次元を接眼的に注視しつつも、その先に精神的次元、さらには実存的次元と称され得る次元をも見通していたのである。それ故に、彼の文化教育学は、人間存在の文化的次元のみならず精神的次元、あるいはその先に見通していた実存的次元と称されるべき次元に対応する教育学理論である。

さらに、シュプランガーの覚醒理論は次のようにまとめられる。すなわち、彼の覚醒理論は、人間存在のいわゆる精神的な次元に対応する教育学理論であるが、その基本的視野は人間存在の精神的次元をこえて実存的次元と称され得る次元にまでも及んでいる。

シュプランガーは多くの著作において覚醒論議を立ち起こしているが、そこにみられる基本構成は概ね一貫して保たれている。シュプランガーの覚醒理論の分析によって、その総体を構成する基本線は、次のように抽出された。①覚醒論議の基底にある人間存在論：人間存在は現存在とその可能態としての自己の往還的な二重性において捉えられる。②自己の形而上的性質：自己とは内的な価値構成態であり、絶対的価値の象徴としての神の神性を分有するとともに、そこに微睡む価値への憧憬や形而上的な根本衝動によって価値探究的に高まりゆく。この自己の高まりは神性の領野への漸近として捉えられていく。③覚醒の自己回帰性：覚醒は常に自己への回帰である。これによって自己に微睡む豊かさが活性化され、価値探究的な憧憬に突き動かされていく。④自己の具体的作用：覚醒によって自己に微睡む豊かさが存在形成へと解き放たれ、世界の意味領域に対応しながら、具体的な作用を立ち起こしていく。自己の具体的な作用方向は可能的に広汎である。⑤覚醒の形而上的性質：覚醒は喩えようもない価値の状態であり、物理的因果関係では把握できない形而上的な現象である。それは、人間存在のその生の垂直次元の事象である。⑥覚醒と生成の接続性：覚醒によって自己に微睡む豊かさが存在形成へと解放され、そこから新たな生成が始まっていく。それは、それまで秘められていてまだ見ぬ自己への生成であり、真なる自己の実現である。⑦覚醒の前提としての陶冶：覚醒によってもたらされる生成の内実は、それまでの陶冶による価値形成的な高まりの賜物である。⑧教育としての覚醒の方法的困難性：覚醒は、教育において究極的なものではあるが、方法的には最も困難である。ただ、覚醒形式の教育においては、少なくとも教育者の愛なしには何も動かない。愛によって暖められたところか

ら全てが始まっていく。そこにおいてようやく外からの刺激が有効となる。覚醒理論には教育愛のファンタジーが補助線として引かれている。

シュプランガーの覚醒理論の総体とその基本的なストーリーは、それらによって次のように構成される。すなわち、人間は存在のうちに内界を有し、そこにおいてうちなる自己が育ちゆく。そのうちなる自己は価値の構成態であり、価値体験によって価値形成的に高まりゆくが、存在のうちに無色透明な可能態として微睡みつつ秘められている。覚醒によって、そのようなうちなる自己が目覚めれば、自己に微睡む豊かさが活性化され、その豊かさが存在形成へと解放され、これによって存在のうちに秘められていた真なる豊かさの一端が人格的に実現され、新たな生成が成就する。

この覚醒とは、形而上的な価値溢れる瞬間ではあるが、真の自己への到達であり、発見であり、そこに秘められつつも豊かに育ちいたった真の自己を微睡みから解き放してくれる。そして、そこから新たな生成がはじまっていく。これによって、人間は新たな人間へと生成するのである。シュプランガーは、このような生成こそを重視する。それ故に、彼は、覚醒を教育の究極とみなすのである。

ただし、シュプランガーの覚醒論議の総体において、確かにそこにみられる基本的構成が概ね一貫して保たれてはいるものの、そこには時間の経過とともに、その論議の重点に相違がみられる。シュプランガーの中期にみられる覚醒論議は、人間存在における覚醒事象を精神科学的に基礎づけたものであり、そこには覚醒による価値への憧憬の活性化とそれによる価値探究的な生の重要性に重心がみられる。これは精神価格的覚醒理論と表現し得る。そして後期のそれは、教育に明確にそして決定的に焦点化されており、そこには一人一人が教育によって存在のうちに微睡む自己へと導かれ、そこから立ち起こる新たな生成に重心がみられる。前者が精神科学的覚醒理論と表現され得るとすれば、後者は教育学的覚醒理論と表現され得る。シュプランガーの覚醒理論の総体においては、精神科学的覚醒理論から教育学的覚醒理論への移行をみて取ることができるのである。

まさにシュプランガーの覚醒理論の視野は、人間存在の精神的次元を接眼的に注視しつつも、その先に見通していた実存的と称されるべき次元を確かに射程に捉えていたのである。それ故に、シュプランガーのこの覚醒理論は、人間存在の精神的次元、あるいはその先に見通していた実存的と称されるべき次元

に対する教育学理論である。

第二章では、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくために、その本質的な要素を確定しようと試みた。これが、体育学的人間形成論への基本的視座となっていくのである。シュプランガー教育学においては、教育において最も重要なものとは、何よりも生成しゆく人間、あるいは一人一人の遙かなる生成の道程における前進的な歩みである。従って、シュプランガーの教育学においては、この生成という概念こそが中核的な基底となる。従って、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくためには、彼の教育学的人間理解と生成概念を整理しておかなくてはならない。

従って、ここでは、第一にシュプランガー教育学における人間学的到達点を明らかにするために（第一節）、教育学における人間学的問題設定とその論議の方向を検討したうえで（第一項）、シュプランガーの人間学とその継承・発展をさぐり（第二項）、それに基づいて教育学における人間学的形式の構成を試みた（第三項）。

第二に、シュプランガー教育学を人間形成論として構成するための基底となる生成論を明らかにするために（第二節）、シュプランガーの生成論の原型としてのゲーテ研究をさぐり（第一項）、それに基づいて生成論の基本構成を試み（第二項）、そしてその生成論の正当性を検討した（第三項）。

第三に、シュプランガー教育学を人間形成論として構成するために（第三節）、シュプランガー教育学における人間形成の論理を検討し（第一項）、シュプランガー教育学を通底する人文主義的思考をさぐり（第二項）、それに基づいてシュプランガーの教育学の最終到達点としての学校教育論の人文主義的方向をさぐった（第三項）。

以上の考察を通して明らかになったことは、次のように示される。まず、シュプランガーが追究した人間学的問題設定は、教育学において不可避で必然的なものであり、そこには確かな教育学的有効性が認められる。従って、教育学においては人間学的探究が必然的に要請される。ただし、教育学におけるこの探究方法は人間学的ロマンティシズム批判を踏まえる必要がある。これによって、教育学には、それまでの人間学的探究の弱点を克服するために、そこに実存哲学的視野を取り込むことが要請された。教育学における人間学的探究は、そこに実存哲学的思考を取り込むことによって視野を拡充することができる。それによって、教育学における人間理解は人間の具体的な諸経験をも包括し得

る視野を得ることができる。そして、シュプランガー教育学は、このような方向に合致する理論形式であった。

これらを踏まえたうえで、シュプランガー教育学を人間形成論として構成していくために、彼の人間学を整理し、そこから彼の人間形成論の前提となる教育学的人間理解の形式を導くことを試みた。

シュプランガーの教育学的人間理解は、旧来の人間理解を精神科学的思考によって発展させたものではあるが、実はそれにとどまらず、先に述べた実存哲学的方向によって新たな局面を胎動していた。ところが、シュプランガーはそれを自覚的に提起してはいない。このシュプランガーの試みと可能性を受容・継承して、そこに明確に形式を付与したのがフリットナーである。従って、シュプランガーの人間学の本質的な到達点は、フリットナーにみられる。ここでは、フリットナーをシュプランガーの人間学の真の到達点として定め、その教育学的人間理解の構造を提示した。

これによって、シュプランガーの人間学を整理すると、教育学的人間理解の論理は、次に示す人間存在の四つの次元から構成される。第一に、生物的次元であり、第二に、文化的次元であり、第三に、精神的次元であり、そして第四に、人格・実存的次元である。さらに、それぞれの次元は有効であるが、相対的に正当な人間学的見解の一つに過ぎず、それぞれの分離不可能性においてのみ、人間学的認識は包括性を得ることとなる。従って、教育学的人間理解においては、それらの各々に等価な重要性を認めたいうえで、それぞれが有機的な相互補完を保ちつつ、重層的に捉えるほうが、正当で真なるものを把握するうえで有効となる。

従って、教育学的人間理解は、人間存在の全体において生物的次元を基底層として、順に文化的次元、精神的次元、最上位層に人格・実存的次元が位置付けることによって階層的な円錐構造として構成されていく。この人間存在の四階層から構成される円錐構造が、教育学的人間理解の観念模型である。これが人間形成論の不可欠な前提としての、教育学的人間理解の観念模型となる。教育学はここに導かれた教育学的人間理解によってこそ、教育における人間存在と生の全体を把握することができる。そして、ここがシュプランガーの真の人間学的到達点である。

これについて、シュプランガーの生成論を検討した。シュプランガー教育学に依拠するならば、教育において最も重要なものとは、何よりも生成しゆく人

間、あるいは一人一人の遙かなる生成の道程における前進的な歩みである。従って、シュプランガーの教育学においては、この生成という概念こそが中核的な基底となる。

さて、シュプランガー教育学において中核的な基底を成す、この生成という概念は、もちろんシュプランガーの独自の用語ではない。シュプランガーの生成論は、その源泉を新人文主義、とりわけゲーテにみることができる。シュプランガーはゲーテに多くを学んでいる。その一つが、メタモルフォーゼ *metamorphose* という考え方である。シュプランガーにおけるゲーテのメタモルフォーゼについての論議は、そこに生成論の原型をみることができるという意味で、彼の教育学、特に生成の論議を把握するうえで重要である。

シュプランガーはゲーテによるこのメタモルフォーゼという思考方法を教育学的に受容していく。シュプランガーが注視したメタモルフォーゼという思考方法は、まさに生成の自己運動における自己実現の法則であった。そして、人間のメタモルフォーゼは、まさに螺旋的な自己発展の運動であった。ここには二つの道が存在する。第一の道は、自らの可能性を高めゆく道であり、第二の道は、第一の道で高まった可能性をその存在に実現していく道である。人間のメタモルフォーゼは、その二つの道を往還しつつ、螺旋的に進行していく。この螺旋的なループの先にあるのが普遍的な宇宙、あるいは神性の領野であるだろう。それによれば、人間存在は、生成において高まりへの課題、自己実現への課題、それへの努力を課せられた存在として捉えられていく。人間は神性の領野へと向かう生成の道程において、高まりへと向けた現世的な努力に課せられた存在であると言い換えてもよい。シュプランガーのこのメタモルフォーゼの論議は、人間はその一人一人が、豊かさへと向かう生成の道程の途上にあることを気づかせてくれる。シュプランガーのゲーテ研究、とりわけメタモルフォーゼという思考方法は、彼の教育学のいわゆる生成という概念に直結し、生成という思考方法に具体的に展開されていくこととなる。シュプランガーのメタモルフォーゼという思考方法は、まさに生成論の原型理論として捉えられるのである。

さて、シュプランガー教育学において、生成あるいは人間生成への着目は頻出するが、その用語法は必ずしも、自覚的で規定的であるわけではない。ただ、シュプランガー教育学において、人間の生成は、先に見た教育学的人間理解の階層性に対応して、生物的生成、文化的生成、精神的生成、そして人格・

実存的生成から構成される。そして、その全体構造は、その原型理論としてのメタモルフォーゼ論に従って、次のような構造として示される。すなわち、人間の生成はそれらの総体として一つの道程であるが、そこには二つの過程が存在する。それは連続的過程と非連続的過程である。まず、連続的過程は存在形成の可能性を連続的・段階的に高めていく過程であり、それは、生成の水平次元と垂直次元から構成される。この生成の水平次元には生物的生成と文化的生成が位置づけられ、生成の垂直次元は精神的生成が位置づけられる。そして、生成の非連続的過程は、連続的過程において高まった存在形成の可能性をその存在に実現していく過程であり、そこには人格・実存的生成が位置づけられる。人間の生成の総体は、連続的過程と非連続的過程の相互の連関から構成されている。そして、それはこれらの異なった二つの過程の単純往還ではなく、むしろ区分的に非連続でありながらも、総体としては螺旋的に高まりゆく過程として描かれていく。

シュプランガー教育学においては、人間の生成とは、そのような生成の連続的過程と非連続的過程をゆきつもどりつしながら、豊かさに向かってどこまでも高まりゆく螺旋的な上昇過程として構成される。これがシュプランガーの生成論の最大公約数である。

さて、シュプランガーのこのような生成論は、哲学的正統としてのヘラクレイトスやアリストテレス、そしてヘーゲルの生成論を逸脱しておらず、その基本構造において一致を見ることができるという点で、そこに一定の正当性と安全性が認められる。また、シュプランガーの生成論と、外部の形式としてグアルディーニとデップフォアヴァルトの生成論との対照により、そこにおいて抽出された論理的共通点において教育学的妥当性をみることができるといえる。

これによって、人間は常に豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく生成的存在として捉えられていく。これがシュプランガー教育学によって導かれた、人間の生成の基本公式となる。

さて、シュプランガーの生成という思考方法は、シュプランガー教育学の思想的な集約点といっても過言ではない。まず、このシュプランガーの生成論の最大公約数には、彼の形而上学的視野、人間学的視野、そして価値論的視野が交叉し、これまでみてきた教育学の展開方向、すなわち実存哲学的論議、そして文化教育学的論議、さらには覚醒理論的論議が内的に統一されている。そのうえで、シュプランガーのこの生成論議の二重構造には彼の個別の教育学理論

が対応する。まず人間生成の総体における連続的過程の水平次元において、生物的生成はともかくとして、文化的生成には文化教育学の旧来の形式、すなわちシュプランガーがパウルゼンから受容した理論形式が対応する。そしてその垂直次元つまり精神的生成には自らが拓いた精神科学と文化教育学において彼が開拓した理論形式、そして覚醒理論のいわゆる精神科学的覚醒理論が対応するだろう。そして人間生成の非連続的過程つまり人格・実存的な生成には、彼の実存哲学的論議と覚醒理論のいわゆる教育学的覚醒理論が対応する。ここには、彼の主要な教育学的思慮が整序されているとみることができる。人間生成こそが、シュプランガー教育学の内的統一点なのである。

これらの検討、すなわちシュプランガー教育学における教育学的人間理解と生成論の検討に基づいて、シュプランガー教育学を人間形成論として構成した。シュプランガーの人間形成論は、先にあげた思想的な集約点としての生成論を基底としながら構成されていくこととなる。そして、シュプランガー教育学においては、人間の遙かなる生成に対する無償の献身と信頼が、普遍的で根本的なエトスである。シュプランガー教育学を人間形成論として構成していく中で、このようなエトスを放棄することはできない。そうであるならば、人間形成は、どこまでも人間の遙かなる生成に対する無償の寄与と献身、そしてそれについての信頼とともにある。そして、これによって、シュプランガー教育学において、人間形成は、人間の遙かなる生成に対する寄与として論じられていく。

従って、人間形成は、まずは、生成の本質層に対応して構成される。先に見たように、人間の生成の総体は、豊かさに向かってどこまでも高まりゆく螺旋的な上昇過程であり、そこには連続的過程と非連続的過程がある。生成の連続的過程には、水平次元と垂直次元があり、水平次元においては生物的生成と文化的生成が位置づけられ、生成の垂直次元においては精神的生成が位置づけられる。生成の非連続的過程には人格・実存的生成が位置づけられていた。これによって、人間形成は、人間の生成の連続的過程の水平次元にある生物的生成と文化的生成、連続的過程の垂直次元にある精神的生成、そして非連続的過程にある人格・実存的生成の、それぞれの本質層に対する寄与として構成されていくこととなる。

それ故に、人間形成は、構造的に、生物的生成への寄与としての人間形成、すなわち生物的人間形成、文化的生成への寄与としての人間形成、すなわち文化的人間形成、精神的生成への寄与としての人間形成、すなわち精神的人間形

成、人格・実存的生成への寄与としての人間形成、すなわち人格・実存的人間形成という四つの枠組を獲得することとなる。人間形成は、これらの四つの枠組から構成される。この総体こそが、人間形成である。これが人間形成の、原型理論としての、基本構造である。

そして、それらの全ての枠組が重要であり、理論上は同等の権利を有する。それらの全てを充たすことによって、人間形成は、人間学的完全性を得ることとなる。人間形成も、人間学的に完全であるよう努力しなくてはならない。そして、それが人間形成の、理論上の究極的な形式であるだろう。ここに、シュプランガーの人間形成論における原理論をみることができるようと思われる。

シュプランガー教育学においては、人間の遙かなる生成の歩みに対する全ての教育学的に方向付けられた寄与と努力の、最上の、そして最も一般性の高い概念、これこそが人間形成である。従って、人間形成とは、人間の遙かなる生成の歩みに対する全ての教育学的に方向付けられた寄与と努力の総体であり、なおかつそれらの寄与と努力の集約点でもあるだろう。教えることや何かを教授することは、それに対する奉仕の単なる一部分に過ぎないのである。

従って、シュプランガー教育学は、人間形成論として、次のような思考形式に結晶化されていくことであろう。人間形成とは、本質的に、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する寄与である。これが、シュプランガー教育学によって導かれた人間形成の基本的思考形式である。

さて、このようなシュプランガー教育学は、その根底に人文主義が一貫している。教育における人文主義とは、外在的な何かの目標などよりも、人間の生成に対する寄与、すなわち人間形成を大切に思考方向であった。そして、それは教育学に、単に有用な知識・能力の習得に還元され得ない、一人一人の豊かさへと向かう遙かなる生成の前進的な歩み、あるいは一人一人の生における意味や意義の重要性に改めて目を向けさせる思考方向である。豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を一人一人がそれぞれのやりかたで歩み進むこと、そしてそれに対する寄与と献身を何よりも重要視することこそ、シュプランガーの人文主義の中核である。

このような人文主義の方向から、シュプランガー教育学の最終到達点としての学校教育論が構成されていく。シュプランガーの人文主義においては、児童や生徒一人一人が自らの豊かさを耕し、そこから自らのよき生成をおし進めて

いくことが最も重要なのである。そうであるならば、学校教育は、本質的には、一人一人のよき生成の歩みに対する寄与、すなわち人間形成に他ならない。そしてその遙かなる生成の道程の途上で人格に実現された価値の高さにおいて、学校は教育としての品位を保ち得る。シュプランガーは、それを学校の教育の場としての気高さと表現していた。そして、シュプランガーは彼ら一人一人のそのようなよき生成、つまりは一人一人の内的な誕生の神秘に近づき得ることが、教育の誇りであると述べていた。この学校教育の教育としての気高さと誇り、ここにシュプランガーの学校教育論議の頂点がある。

学校教育の本質は、人間形成にある。このようなシュプランガー教育学の最終到達点は、その人文主義によって、教育において最も大切なものへの思慮に導いてくれるのである。

そして、第三章では、以上の論議によって導かれたシュプランガー教育学の人間形成論としての構成とその到達点に基づいて、体育学的人間形成論の構成を試みた。ここでは、第一に体育学的人間形成論の前提として体育学における人間理解を構成するために（第一節）、体育学における人間学の問題設定を教育学的に基礎づけ（第一項）、それを踏まえたうえで、体育学における人間学的論議とその方向をさぐり（第二項）、これらに基づいて体育学における人間理解とその構造を検討した（第三項）。

第二に、体育学的人間形成論の基底として人間生成論を構成するために（第二節）、体育学における人間生成論の基本的構成を検討し（第一項）、その生成論の総体にシュプランガーの提起した文化教育学（第二項）と覚醒論（第三項）を位置づけつつその可能性を検討した。

第三に、体育学における人間形成論の構成のために（第三節）、前節第一項において導かれた体育学における生成論を基底として、体育学的人間形成の基本的思考形式を整理し（第一項）、シュプランガー教育学の根底を一貫する人文主義的思考に基づいて体育学における人文主義を検討し（第二項）、学校体育の人文主義的方向を提示した（第三項）。

以上の考察を通して明らかになったことは、次のように示される。まず、体育学的人間形成論も、その論理構成の前提には、人間理解の問題が存在する。それを検討するためには、体育学においても「人間とは何か」という問いを発しなくてはならない。そこで、体育学においても、この人間学の問題設定が提起されていく。体育学における人間学の問題設定は、不可避で必然的なもので

あり、そこには確かな学的有効性が認められる。体育学はここをアルキメデスの点としなくてはならない。

ただし、体育学における人間学的問題設定の探究も、教育学における人間学的ロマンティシズム批判に従って、実存哲学的視野を適正に位置づけていくことによって、人間の具体的な諸経験をも包括し得る視野を得ることが要請される。体育学において、これらの実存哲学的視野によって人間学的視野は拡充されていく時、体育学における人間学的論議はしかるべき針路を得て、その探究の道程において新たな人間学的次元を啓いていく。シュプランガー教育学は、このような方向に合致する理論形式であった。体育学における人間学的探究は、シュプランガー教育学によって、適正な方向を得ることができる。

これらを踏まえたうえで、シュプランガーの人間学的到達点を体育学に適用し、その体育学的妥当性と可能性を検討した。体育学においても、そこに示された視座は妥当し、そこに確かな学理論的有効性が認められた。それによって体育学的な人間理解は、シュプランガーの人間学的到達点と同様の形式において構成され、体育における人間存在の次の四つの次元を獲得した。①第一の次元：生物的次元 ②第二の次元：文化的次元③第三の次元：精神的次元④第四の次元：人格・実存的次元

これによって、体育学的人間理解は、シュプランガーの人間学的到達点の論理構成に基づき、人間存在の全体において生物的次元を基底層として、順に文化的次元、精神的次元、最上位層に人格・実存的次元が位置付けることによって構成される階層的な円錐構造を示す。この人間存在の四階層から構成される円錐構造が、体育学的人間理解の観念モデルである。これが体育学的人間形成論の不可欠な前提としての、体育学的人間理解となる。

これについて、シュプランガーの生成論の構成を体育学に適用し、その体育学的妥当性と可能性を検討した。これによって、体育学における生成論は次のように構成された。すなわち、体育学においても、人間の生成は、人間理解における人間存在の階層性に対応して、次の四つの本質層から構成される。すなわち、生物的生成、文化的生成、精神的生成、そして人格・実存的生成である。そして、体育においても、人間の生成は、それらの総体として一つの道程として捉えられ、そこには二つの過程が存在する。それは連続的過程と非連続的過程である。まず、連続的な過程は存在形成の可能性を連続的・段階的に高めていく過程であり、それは、生成の水平次元と垂直次元から構成される。この生

成の水平次元においては生物的生成と文化的生成が位置づけられ、生成の垂直次元においては精神的生成が位置づけられる。そして、生成の非連続的過程は、連続的過程において高まった存在形成の可能性をその存在に実現していく過程であり、そこには人格・実存的生成が位置づけられる。

このように体育においても、人間の生成の総体は連続的過程と非連続的過程との相互規定的な連関として構成されている。そして、それはこれらの異なった二つの過程の単純往還ではなく、むしろ区分的に非連続でありながらも、総体としては螺旋的に高まりゆく過程として描かれていく。体育においても、人間の生成はそのような生成の連続的過程と非連続的過程をゆきつもどりつしながら、豊かさに向かってどこまでも高まりゆく螺旋的な上昇過程として構成される。従って、体育においても、人間は常に豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく生成的存在として捉えられていく。

体育学におけるこのような人間の生成のストーリーは、単なる幻想的なファンタジー-Phantasieではなく、体育学における重要な人間学的確信の確かな一形式であるとともに、体育学がどこまでも見つめていかななくてはならない重要な人間学的契機¹の確固たる一形式である。これがシュプランガー教育学によって導かれた、体育学における人間の生成の基本公式となるのである。

そして、体育学のこのような生成論の総体に、シュプランガーが提起した文化教育学と覚醒理論を位置づけ、その体育的な可能性が検討された。文化教育学と覚醒理論も、身体運動文化あるいは身体運動という媒介項の独自性において体育においても妥当し、その可能性が確認された。これによって、シュプランガー教育学に基づくならば、体育は人間生成の生物的次元と文化的次元のみならず、精神的次元と人格・実存的次元にも対応し得る教育可能性が認められることとなる。無論、体育において人間存在のそれらの次元に対応する教育形式は、文化教育学と覚醒理論に尽きるものではないが、シュプランガーが教育にみた豊かな可能性は、体育も共有し得るのである。

そして、体育における文化教育学と覚醒理論の可能性は、体育に秘められつつ明確に意識化されていなかった局面に対して学問的に照射しただけでなく、むしろ体育学が体育の本質を探究していくうえで、重要な次元を啓いてくれたのである。とりわけ、体育の媒介材である身体運動文化には、文化教育学的方向に対する独自の可能性が、そして人間の身体運動という媒介には、覚醒理論的方向に対する豊かな可能性が認められる。体育はこのことを積極的に認識す

るべきであろう。

以上の考察に基づいて、体育学的人間形成の基本的な思考形式が検討された。シュプラランガー教育学の人間形成論としての構成に通底する、普遍的で根本的なエトス Ethos は、人間の生成に対する無償の献身と信頼であった。体育学的人間形成においても、まさにこのようなエトスを大切にしなければならないだろう。従って、体育学的人間形成も、教育であることの真意において、一人一人の生成の歩みを暖かく照らし、それを暖め、その成就を希い、それに心を配り、それに対して無償の献身を捧げ、そこに寄与していこうとするのである。

これによって、体育学的人間形成は、基本的に、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する寄与として論じられていく。

さて、体育学的人間形成は、体育学的という冠によって、人間形成の総体における特有性あるいは相対的な独自性を表現する。すなわち、体育学的人間形成は、人間形成の総体において、人間の遙かなる生成に対する寄与の特有性において、相対的に独自性を有している。そして、この寄与の特有性は、次に示す二点から規定されていくことであろう。すなわちそれは、第一に、そこで扱われる身体運動文化の特有性において、第二に身体運動の特有性において、である。

まず、身体運動文化の特有性については、次のように説明される。体育の媒介財は、基本的には、先にみた身体運動文化である。それは他の文化領域に対して相対的に独自の文化領域である。まさにそれは歴史的に創造され、かつ継承・発展されてきた特有の価値形象であり、そこに内在する価値契機は他の文化領域において得られ難い代替不能なものである。これらの代替不能性は、差異論的価値論により有意味な文化的差異として規定されていく。少なくとも、身体運動文化は人類の価値承認を経ているという点で、文化としては他の文化領域と等価な有意義性を有していると言える。さらには、身体運動文化の内部にある個々の文化形式も、人類の価値承認を経ているという点で、文化としては他の文化領域と等価な有意義性を有しており、それらの個別形象にある示差性によって規定される特有の価値は、他の対立的な個別形象と価値的に代替不能である。この特有性と代替不能性こそが、陶冶価値としての身体運動の構成を基礎付けるのである。身体運動文化はその文化的な特有性において、身体運動は、人間の文化的次元への寄与もさることながら、とりわけ精神的次元、あ

るいはその人格・実存的次元の生成に対しても、特有の寄与をなし得るのである。

そして、人間の身体運動については、次のように説明される。体育において媒介となる一人一人の身体運動は決して物理的・生物的現象に還元され尽し得ない全人的現象であり、なおかつ人間存在の精神的次元と人格・実存的次元の生、とりわけ自己を経験し、自己を探究し、そこから意味を生成していくことができるような重要な媒体となり得る。体育はこの身体運動を媒介とすることによって、人間の生成に特有の寄与をなし得る。人間の身体運動には、くみつくし得ない教育的可能性がある。人間の身体運動は、人間の生物的次元や文化的次元への寄与もさることながら、とりわけ精神的次元と人格・実存的次元の生成に対して、特有の寄与をなし得るのである。

従って、体育学的人間形成は、人間の遙かなる生成に対する寄与の特有性、すなわち身体運動文化の特有性、そして身体運動の特有性において、相対的に独自性を有している。体育学的人間形成における人間の遙かなる生成に対する寄与のこれらの二点の特有性は、身体的側面からの寄与として表現される。身体的側面からの寄与とは、人間形成の総体における単なる形式上の差異の問題ではなく、有意味な独自性として論じられ得るのである。すなわち、体育学的人間形成は、このような身体運動文化あるいはこのような身体運動を必然的に媒介することによって、一人一人の遙かなる生成の前進的な歩みに対して、身体的側面から特有の寄与をなし得る。それが、体育学的人間形成である。

従って、体育学的人間形成は、次のように規定されていく。すなわち、体育学的人間形成とは、本質的に、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する、身体的側面からの寄与である。これが、体育学的人間形成の基本的思考形式である。

そして、体育学的人間形成は、人間生成の本質層との対応において構成される。先にみたように、体育においても人間の生成の総体は、豊かさに向かってどこまでも高まりゆく螺旋的な上昇過程であり、そこには連続的過程と非連続的過程がある。連続的生成過程には、水平次元と垂直次元があり、水平次元においては生物的生成と文化的生成が位置づけられ、生成の垂直次元においては精神的生成が位置づけられる。生成の非連続的過程には人格・実存的生成が位置づけられていた。体育は、そのいずれの生成の次元に対しても寄与し得る。

従って、体育学的人間形成は、構造的には、生物的生成への寄与としての人

人間形成、すなわち生物的人間形成、文化的生成への寄与としての人間形成、すなわち文化的人間形成、精神的生成への寄与としての人間形成、すなわち精神的人間形成、人格・実存的生成への寄与としての人間形成、すなわち人格・実存的人間形成という四つの枠組を獲得することとなる。体育学的人間形成は、これらの四つの枠組みから構成される。この総体こそが、体育学的人間形成である。これが体育学的人間形成の、原型理論としての基本構造である。

そして、それらの全ての枠組が重要であり、理論上は同等の権利を有する。それらの全ての枠組みに秘められた可能性を充たすことによって、体育学的人間形成は、人間学的完全性を得ることとなる。体育学的人間形成も、人間学的に完全であるよう努力しなくてはならないとすれば、ここに体育学的人間形成の、理論上の究極的な形式が存在するのである。

従って、体育は、原理的に、人間形成として成立する。体育学は、シュプランガーを方法とすることによって、「体育における人間形成」を、蓋然性の論理から、体育学的人間形成論という形式において、原理論としての必然性の論理として構成していくことができるのである。体育の本質は、このような体育学的人間形成にこそある。シュプランガー教育学は、体育学をそのような知的形式へと導いてくれるのである。

これを踏まえたうえで、体育学における人文主義的方向を検討した。体育学における人文主義は、体育学に、単に生物・物理的な成長・発達、あるいは有用な知識・能力の習得に還元され得ない、豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩み、あるいは一人一人の生における意味や意義の重要性に改めて目を向けさせる思考方向である。このような体育学における人文主義によるならば、体育において最も重要なものとは、何よりも生成しゆく人間、あるいは豊かさへと向かう遙かなる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する、身体的側面からの寄与、すなわち体育学的人間形成である。

そして、体育学的人文主義的方向に従うならば、学校体育は、シュプランガー教育学によって、最も大切なことについての思慮に導かれていく。学校体育において最も重要なのは、外在的な諸要求への対応ではなく、目の前の児童・生徒一人一人の人間であり、遙かなる生成の道程をその先へと歩み進む一人一人の生成の歩みである。そうであるならば、学校体育の本質は、決して単なる外在的な何かのための有用なる人材の育成にではなく、豊かさへと向かう遙か

なる生成の道程を、前進的に進みゆく一人一人の歩みに対する、身体的側面からの寄与、すなわち体育学的人間形成にある。学校体育のありかたは、どこまでもこのような人間形成という観点から追究されなくてはならない。これが学校体育の人文主義的方向である。

以上が、本研究の要約的なまとめである。体育哲学における人間形成概念の構築に向けた研究の一環として、シュプランガーの教育学を、彼の教育学体系とその構成原理に即しつつ、可能な限り広範な枠組みの中で検討しようと試みたことによって、以上のような結論が得られたのである。

さて、本論考は、体育の本質を問う原理論的問題設定に対する解の一形式である。シュプランガーを方法として導かれたこの解は、体育の本質を人間形成論として構成したものであるが、その人間学的相即性と形而上学的基底性、そして実存哲学的可能性によって、体育の人文主義的方向性を結論するものであった。体育学はこのような人文主義的な意識のもとで、体育を人間形成として論じていくべきである。ここに、シュプランガーの真意がある。体育の本質は、人間形成である。それ以外に、何があるというのか。体育学はシュプランガーを方法とすることによって、このような認識に導かれていくのである。

体育学は、体育が教育であることの真意において、やはりその本質論議においては、人間形成の問題が最重要課題である。体育学は、その学的責任において、体育における人間形成を、常に自覚的に問い続けていかななくてはならない。それは体育哲学において不断に継続されていく学的探究の道程である。シュプランガー教育学によって導かれた体育学的人間形成の概念形式は、やはりその一里塚であるだろう。体育哲学における人間形成論議は、同一地平をただ円環し続けることなく、やはり真理へと向かう学理論的な高みへの動因を得ることが必要である。この一里塚はそのささやかな一歩に過ぎない。しかしながら、本研究は、このささやかな一歩を通じてその動因の一つに寄与していくことを目的としたのである。

ただ、体育の本質を問う原理論的問題設定に対する解の模索とその人間形成論としての構成は、これに留まるものではない。そこには、今後検討されるべき課題も浮上してきている。体育学における人間形成論の学理論的研究は、教育学、とりわけ精神科学的教育学を方法としながら、その高みへの動因を得て、漸進的に発展していくことであろう。本研究においては、その哲学的思索の原型をシュプランガー教育学に求めたが、それが唯一無比なものであろうはずは

ない。精神科学的教育学においても、シュプランガーが提起した理論形式以外にも有効な学的認識が存在する。体育学は、文化教育学にしても、覚醒理論や実存哲学的論議にしても、シュプランガー教育学以外の学的認識についても、その学理論的有効性の検討を通して、体育の本質論議に位置づけていくことが求められるだろう。さらには、人間の身体運動の教育的可能性についての主題的な検討も体育学的人間形成理論の構築とその発展、さらには確立にむけて、重要な課題となる。しかしながら、それらの課題は本研究の基本的な範囲を超えているため、それらについての主題的な探究は他日を期したい。

主要参考文献一覧

1. シュプランガーの著書

1. 1. 全集 **Gesammelte Schriften**

Bd 1 : Geist der Erziehung (Herausgegeben von Bräuer, G. u. Flitner, A., Quelle & Meyer)

Bd 2 : Philosophische Pädagogik (Herausgegeben von Bollnow, O.F. u. Bräuer, G., Quelle & Meyer)

Bd 3 : Schule und Lehre (Herausgegeben von Englert, L., Quelle & Meyer)

Bd 4 : Psychologie und Menschenbildung (Herausgegeben von Eisermann, W., Max Neimeyer)

Bd 5 : Kulturphilosophie und Kulturkritik (Herausgegeben von Wenke, H., Max Neimeyer)

Bd 6 : Grundlagen der Geisteswissenschaften (Herausgegeben von Bähr, H.W., Max Neimeyer)

Bd 7 : Briefe 1901-1963 (Herausgegeben von Bähr, H.W., Max Neimeyer)

Bd 8 : Staat, Recht und Politik (Herausgegeben von Meyer, H.J., Max Neimeyer)

Bd 9 : Philosophie und Psychologie der Religion (Herausgegeben von Bähr, H.W., Max Neimeyer)

Bd10 : Hochschule und Gesellschaft (Herausgegeben von Sachs, W., Quelle & Meyer)

Bd11 : Erziehung zur Humanität (Herausgegeben von Dürr, O., Quelle & Meyer)

1. 2. 単行本

Spranger, E. (1909) Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, Verlag von Reuther & Reichard, 505 S.

Spranger, E. (1920) Gedanken über Lehrerbildung, Quelle & Meyer, 71 S.

Spranger, E. (1922) Lebensformen-Geisteswissenschaftliche Psychologie und der Persönlichkeit-, Max Niemeyer, 403 S.

Spranger, E. (1922) Humanismus und Jugendpsychologie, Weidmannsche Buchhandlung, 42 S.

- Spranger, E. (1922) Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule, Verlag U.Druck von B.G., 57 S.
- Spranger, E. (1925) Psychologie des Jugendalters, Quell & Meyer, 395 S.
- Spranger, E. (1928) Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, 290 S.
- Spranger, E. (1928) Das Deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, Quelle & Meyer, 75 S.
- Spranger, E. (1932) Volk, Staat, Erziehung, Quelle & Meyer, 217 S.
- Spranger, E. (1936) Problem der Kulturmorphologie, Verlag der Akademie der Wissenschaften, 40 S.
- Spranger, E. (1942) Goethes Weltanschauung, IM Insel-Verlag, 255 S.
- Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, J.C.B.Mohr, 160 S.
- Spranger, E. (1950) Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, 139 S.
- Spranger, E. (1952) Gedanken zur Daseinsgestaltung, R.Piper & Co. Verlag, 191 S.
- Spranger, E. (1954) Der unbekannt Gott, Ehrenfried Klotz, 62 S.
- Spranger, E. (1957) Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Verlag F. Kamp Bochum, 64 S.
- Spranger, E. (1957) Bildnis eines geistigen Menschen unsere Zeit, Quelle & Meyer, 611 S.
- Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, Quelle & Meyer, 111 S.
- Spranger, E. (1959) Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten, Quelle & Meyer, 177 S.
- Spranger, E. u. Guardini, R. (1960) Vom Stilleren Leben, IM Werkbund- Verlag, 57 S.
- Spranger, E. (1962) Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Quelle & Meyer, 129 S.
- Spranger, E. (1963) Menschenleben und Menschheitsfragen, R.Piper & Co Verlag, 167 S.
- Spranger, E. (1963) Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, Verlag Julius Klinkhardt, 67 S.
- Spranger, E. (1964) Kulturfragen der Gegenwart, Quelle & Meyer, 159 S.
- Spranger, E. (1965) Vom Pädagogischen Genius, Quelle & Meyer, 222 S.
- Spranger, E. (1966) Berliner Geist, Rainer Wunderlich Verlag, 277 S.

Spranger, E. (1967) Goethe-seine Geistige Welt, Rainer Wunderlich Verlag, 479 S.

1. 3. 論文等

Spranger, E. (1910) Antrittsvorlesung, GS, 2 : 222-231 S.

Spranger, E. (1911) Hauptproblem der Religionsphilosophie—vom systematische Standpunkt, GS, 9 : 101-161 S.

Spranger, E. (1916) Das Problem der Bildsamkeit, GS, 2:232-259 S.

Spranger, E. (1920) Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, GS, 2 : 260-274 S.

Spranger, E. (1920) Allgemeinebildung und Berufsschule, GS,3 : 7-26 S.

Spranger, E. (1921) Die drei Motive der Schulreformen, GS, 3 : 74-89 S.

Spranger, E. (1923) Der Bildungswert der Heimaetkunde, GS, 2 : 294-319 S.

Spranger, E. (1924) Über Erziehung zum deutschen Volksbebußtsein, Volk, Staat, Erziehung, Quelle & Meyer, 57-76 S.

Spranger, E. (1924) Die Generationen und Bedeutung des Klassischen in der Erziehung, GS, 1 : 70-89 S.

Spranger, E. (1924) Goethe und die Metamorphose des Menschen, Goethes Weltanschauung, IM Insel-Verlag, S.54-87

Spranger, E. (1924) Lehrer und Lehrerpersönlichkeit, Monatschrift für Turnen, Spiel und Sport, 4 : 461-467.

Spranger, E. (1925) Antrittsrede-in der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bähr, W. u Wenke, H. (Hrsg.) Eduard Spranger Seine Werk und Seine Leben, Quelle & Meyer, 22-25 S.

Spranger, E. (1926) Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Betrachtung, GS, 5 : 30-106 S.

Spranger, E. (1926) Die Frage nach der Einheit der Psychologie, Sitzungsberichte, 26 : 172-199 S.

Spranger, E. (1926) Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls, GS, 5 : 1-29 S.

Spranger, E. (1926) Die Kulturzyklen Theorie und das Problem des Kulturverfalls,Kulturfragen der Gegenwart, 3.Aufl., Quelle & Meyer, 11-41 S.

Spranger, E. (1928) Problem der politischen Volkserziehung, GS, 8 : 169-191 S.

- Spranger, E. (1928) Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, GS, 1 : 90-161 S.
- Spranger, E. (1928) Von der deutschen Staatphilosophie der Gegenwart, GS, 5 : 107-128 S.
- Spranger, E. (1928) Die Erziehung der Frau zur Erzieherin, Kulture und Erziehung, Quell & Meyer, 207-243 S.
- Spranger, E. (1928) Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben, Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, 165-185 S.
- Spranger, E. (1928) Das Problem des Aufstieges, Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, 205-226 S.
- Spranger, E. (1928) Von der ewigen Renaissance, Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, 268-290 S.
- Spranger, E. (1928) Problem der politischen Volkserziehung, GS, 8 : 169-191.
- Spranger, E. (1930) Hochschule und Staat, GS, 10 : 189-224 S.
- Spranger, E. (1930) Volkskenntnis, Volksbildung, Volkseinheit, Volk, Staat, Erziehung, Quelle & Meyer, 135-152 S.
- Spranger, E. (1931) Weltanschauung, Erziehung, Schule, GS, 3 : 118-125 S.
- Spranger, E. (1931) Der Kampf gegen den Idealismus, GS, 9 : 162-349 S.
- Spranger, E. (1932) Gegenwart-September, Volk, Staat, Erziehung, Quelle & Meyer, 76-211 S.
- Spranger, E. (1933) März 1933, Die Erziehung, 8 : 401-408 S.
- Spranger, E. (1933) Die Individualität des Gewissen und der Staat, GS, 8 : 1-33 S..
- Spranger, E. (1933) Umriss der philosophische pädagogik, GS, 2 : 7-61 S.
- Spranger, E. (1934) Vom Wandeldes Lebens und der Werte, Das Innere Reich : Zeitschrift für Dichtung, 319-337 S.
- Spranger, E. (1935) Wilhelm von Humboldt. Zu seinem Hunderstern Todestage am 8. April 1935, Das Humanistische Gymnasium, 65-76 S.
- Spranger, E. (1936) Problem der Kulturmorphologie, GS, 5 : 129-172 S.
- Spranger, E. (1937) Kulturmorphologische Betrachtungen, Die Erziehung, 12 : 481-497 S.
- Spranger, E. (1941) Goethe über die Resultat des Lebens, Goethe-seine Geistige Welt, Rainer Wunderlich Verlag, 36-73 S.

- Spranger, E. (1944) Glaube, Geschichtsprozess und Bewußtsein, GS, 9 : 271-302 S.
- Spranger, E. (1946) Der Ertrag der Geistesgeschichte für Politik, GS, 8:34-53 S.
- Spranger, E. (1947) Die Schicksale des Christentums in der modernen Welt, Die Magie der Seele, J.B.Mohr, 77-160 S.
- Spranger, E. (1947) Weltfrömmigkeit, Die Magie der Seele, J.C.B. Mohr, 11-48 S.
- Spranger, E. (1947) Zur psychologie des Glaubens, Die Magie der Seele, J.C.B. Mohr, 49-76 S.
- Spranger, E. (1947) Kulturpathologie, GS, 5 : 173-193 S.
- Spranger, E. (1948) Kulturbewegung als philosophische problem, GS, 5 : 290-308 S.
- Spranger, E. (1948) Philosophische Grundlegung der Pädagogik, GS, 2 : 62-140 S.
- Spranger, E. (1948) Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmächte, GS, 8 : 309-317 S.
- Spranger, E. (1948) Der Humanitätsgedanke und seine Problematik, GS, 9 : 303-314 S.
- Spranger, E. (1949) Zur Geschichte der deutschen Volksschule, GS, 3 : 131-177 S.
- Spranger, E. (1949) Zum Geleit, GS, 3 : 126-130 S.
- Spranger, E. (1949) Innere Schulreformen, GS, 3 : 177-187 S.
- Spranger, E. (1949) Innere Schulreform, Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, 58-71 S.
- Spranger, E. (1949) Weltfrömmigkeit, Die Magie der Seele, J.C.B.Mohr, 11-48 S.
- Spranger, E. (1949) Goethe über sich selbst, Goethe-seine Geistige Welt, Rainer Wunderlich Verlag, 11-35 S.
- Spranger, E. (1950) Die Volksschule in unserer Zeit, GS, 3:188-199 S.
- Spranger, E. (1950) Die Volksschule in unserer Zeit, Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, 72-86 S.
- Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, GS, 1 : 189-207 S.
- Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, 1-24 S.
- Spranger, E. (1950) Innere Schulreform, GS, 3 : 177-187 S.
- Spranger, E. (1950) Innere Schulreform, Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, 58-71 S.

- Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, GS, 2 : 327-340 S.
- Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, Bildung und Erziehung, 5-1 : 1-14 S.
- Spranger, E. (1953) Erziehung zur Menschlichkeit, Die Deutsche Beruf- und Fachschule, 49-10 : 705-715 S.
- Spranger, E. (1953) Erziehung zur Menschlichkeit, Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, 122-139 S.
- Spranger, E. (1953) Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung an der gegenwärtigen Deutschen Universität, GS, 10 : 159-182 S.
- Spranger, E. (1953) Forschung, Berufsbildung und Menschenbildung in der gegenwärtigen deutschen Universität, Kulturfragen der Gegenwart, Quelle & Meyer, 87-115 S.
- Spranger, E. (1953) Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert, GS, 10 : 342-360 S.
- Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar? GS, 5 : 328-347 S.
- Spranger, E. (1953) Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar?, Kulturfragen der Gegenwart, Quelle & Meyer, 42-65 S.
- Spranger, E. (1953) Ist Pädagogik eine Wissenschaft?, GS, 2 : 341-350 S.
- Spranger, E. (1955) Der Eigengeist der Volksschule, GS, 3 : 261-319 S.
- Spranger, E. (1955) Betrachtungen über Entstehen, Leben und Vergehen von Bildungsidealen, GS, 2 : 351-364 S.
- Spranger, E. (1955) Mein Konflikt mit der nationalsozialistischen Regierung 1933, Universitas, 10-5 : 457-473 S.
- Spranger, E. (1956) Von der Lernschule zur Erziehungsschule, GS, 3 : 320-323 S.
- Spranger, E. (1957) Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, GS, 2 : 365-376.
- Spranger, E. (1959) Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse, GS, 2 : 141-189 S.
- Spranger, E. (1959) Das Leben bildet-Eine geistesphilosophische Analyse-, Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten, Quelle & Meyer, 69-130 S.
- Spranger, E. (1961) Kurze Selbstdarstellungen, Bähr, W. u. Weke, H. (Hrsg. 1964) Eduard Spranger, Sein Werk und sein Leben, Quelle & Meyer, 13-25 S.
- Spranger, E. (1962) Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, GS, 1 : 348-405 S.

- Spranger, E. (1962) Vom Wesen des Geistigen, GS, 6 : 305-312 S.
- Spranger, E. (1964) Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für Volksleben, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Akademische Verlagsgesellschaft, 9-23 S.
- Spranger, E. (o.J.) Rückblick, GS, 10:429-430 S.
- Spranger, E. (o.J.) Das Preußische, GS,8 : 392-410 S.

1. 4. 邦訳書

- Spranger, E. : 土井竹治・上村福幸訳 (1932) 青年心理学, 教育研究会, Pp.534.
- Spranger, E. : 小塚新一郎訳 (1938) 文化教育学研究, 刀江書院, Pp.284.
- Spranger, E. : 小塚新一郎 (1938) 文化哲学の諸問題, 岩波書店, Pp.276.
- Spranger, E. : 小塚新一郎訳 (1938) 現代文化と国民教育, 岩波書店, Pp.303.
- Spranger, E. : 篠原正瑛訳 (1950) 文化病理学, 弘文堂, Pp.207.
- Spranger, E. : 篠原正瑛訳 (1951) たましいの魔術, 岩波書店, Pp.269.
- Spranger, E. : 杉谷雅文・村田昇訳 (1956) 教育学的展望, 関書院, Pp.213.
- Spranger, E. : 村井実・長井和雄訳 (1956) 文化と教育, 玉川大学出版部, Pp.362.
- Spranger, E. : 村井実・長井和雄訳 (1959) 現代の文化問題, 牧書房, Pp.248.
- Spranger, E. : 浜田正秀訳 (1959) 教育者への道, 玉川大学出版部, Pp.162.
- Spranger, E. : 横溝政八郎訳 (1959) 教員養成論, 日本教育大学協会, Pp.95.
- Spranger, E. : 吉本均訳 (1962) 教育の思考形式, 明治図書, Pp.187.
- Spranger, E. : 伊勢田耀子訳 (1969) 文化と性格の諸類型 1, 明治図書, Pp.248.
- Spranger, E. : 伊勢田耀子訳 (1970) 文化と性格の諸類型 2, 明治図書, Pp.226.
- Spranger, E. : 岩間浩訳 (1972) シュプリランガーの「人文主義と青年の心理について」 (I), 芝浦工業大学短期大学紀要, 44-55.
- Spranger, E. : 岩間浩訳 (1973) シュプリランガーの「人文主義と青年の心理について」 (II), 芝浦工業大学短期大学紀要, 22-37.
- Spranger, E. : 長尾十三二他訳 (1977) ドイツ教育史, 明治図書, Pp.171.
- Spranger, E. : 岩間浩訳 (1981) 小学校の固有精神, 槇書房, Pp.233.
- Spranger, E. : 村井実・長井和雄訳 (1983) 文化と教育, 玉川大学出版部, Pp.362.
- Spranger, E. : 林昭道訳 (1986) 国民教育を支えるもの—ゲーテ・その精神世界—, 明治図書, Pp.183.
- Spranger, E. : 村田昇・片山光宏訳 (1987) 教育学的展望, 東信堂, Pp.248.

Spranger, E. : 村田昇・山崎英則訳 (1990) 人間としての在り方をもとめて, 東信堂, Pp.250.

Spranger, E. : 村田昇・山邊光宏訳 (1996) 人間としての生き方を求めて, 東信堂, Pp.233.

Spranger, E. : 村田昇訳 (1958) エデュアルド・シュプランガー—般的人間陶冶?, 滋賀大学学芸学部紀要, 9 : 85-95.

2. シュプランガー関連研究文献

2. 1. 欧文 : 単行本

Bähr, H.W. u. Wenke, H. (Hrsg.1964) Eduard Spranger Sein Werk und Sein Leben, Quelle & Meyer, 250 S.

Bähr, H. (Hrsg.1957) Erziehung zur Menschlichkeit-Festschrift für Eduard Spranger, Max Niemeyer, 638 S.

Bosshart, H. (1935) Systematischen Grundlagen der Pädagogik Eduard Sprangers, S.Hirzel, 177 S.

Croner, E. (1933) Eduard Spranger Persönlichkeit und Werk, Reuther & Reichard, 70 S.

Engelert, L. (1966) Briefwechsel Georg Kerschensteiner Eduard Spranger 1912-1931, Oldenbourg, 372 S.

Gerhard, M-W. (1986) Eduard Spranger und die Lehrerbildung, Verlag Julius Klinkhardt, 488 S.

Huschke-Rhein, R.B. (1979) Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaften Pädagogik, Dilthey-Litt-Nohl-Spranger-, Ernst Klet, 423 S.

Meyer-Willner, G. (Hrsg.2001) Eduard Spranger Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht, Klinkhardt, 242 S.

Neue, Th. (1958) Bibliographie Eduard Spranger, Max Niemeyer, 117 S.

Paffrath, F.H. (1971) Eduard Spranger und die Volksschule, Klinkhardt, 272 S.

Sacher, W. (1988) Eduard Spranger 1902-1933 Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern, Peter Lang, 679 S.

Scheuerl, H. (Hrsg. 1979) Klassiker der Pädagogik, Verlag C.H.Beck, 383 S.

Wenke, H. (1957) Eduard Soranger Bildnis eines Geistigen Menschen unserer Zeit,

611 S.

2. 2. 歐文：論文等

- Bähr, H.B. (1974) Nachwort, GS, 9 : 419-345 S.
- Bergmann, B. (1962) Dank der Volksschule an Eduard Spranger, Pädagogische Rundschau, 16-7 : 538-545 S.
- Bollnow, O.F. (1964) Das Lebenswerk Eduard Sprangers, Bähr, H.W. u. Wenke, H. (Hrsg.1964) Eduard Spranger Sein Werk und Sein Leben, Quelle & Meyer, 91-107 S.
- Bollnow, O.F. (1982) E. Spranger. Zum hundertsten Gebrustag, Zeitschrift für Pädagogik, 28-4 : 505-524 S.
- Eisermann, W. (2001) Eduard Sprangers "Studienjahre" Seine Eltern, seine Freunde und Lehrer, Meyer-Willer, G. (Hrsg.) Eduard Spranger Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht, Klinkhard, 325—327 S.
- Englert, L.u.Mursch, S. (1962) Bibliographie Eduard Spranger 1957-1962, Pädagogische Rundschau, 16 : 631-638 S.
- Flitner, W. (1967) Die Erziehungsmächte und die pädagogische Wissenschaft-Autobiographische Notiz im Gedanken an Eduard Spranger, Kleine Beiträge zur Pädagogik, Quelle & Meyer, 35-42 S.
- Hagg, E. (1962) Sprangers Gedanken zur Gymnasial- Pädagogik, Pädagogische Rundschau, 16-7 : 546-552 S.
- Herrmann, U. (1988) Die Herausgeber müssen sich äußern, Zeitschrift für Pädagogik, 22 : 281-325.
- Löffelholz, M. (1979) Eduard Spranger, Scheuerl, H. (Hrsg. 1979) Klassiker der Pädagogik, Verlag C.H.Beck, 258-276 S.
- Löffelholz, M. (1981) Das bedeutsame Vermächtnis Eduard Sprangers, Zeitschrift für Pädagogik, 27-1 : 65-74 S.
- Meyer, H.J. (1970) Nachwort, GS, 8 : 411-423 S.
- Nicolin, F. (1962) Die Vergegenwärtigung der Eryiehungsgeschichte im Werk Eduard Sprangers, Pädagogische Rundschau, 16-7 : 598-623 S.
- Nikolaus, L. (1957) Eduard Sprangers Philosophie des Geistes, Bähr, H. (Hrsg.) Erziehung zur Menschlichkeit-Festschrift für Eduard Spranger, Max Niemeyer,

69-84 S.

Oelrich, W. (1962) Sprangers geisteswissenschaftliche Psychologie, Pädagogische Rundschau, 16-7 : 582-597 S.

Rang, A. (1986) >Ja, aber<Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift "Die Erziehung" im Frühjahr 1933, Otto, H.U. u. Sünker, H. (Hrsg.) Soziale Arbeit und Faschismus, Suhrkanp, S.250-272.

Reble, A. (1962) Eduard Spranger und die Lehrebildung, Pädagogische Rundschau, 16-7 : 553-570 S.

Saupe, E. (1929) Eduard Spranger, Deutsche Pädagogen der Neuzeit, U.W. Zickfeldt Verlag, 332-344 S.

Wenke, H. (1962) Eduard Spranger über Idee und Wirklichkeit der deutschen Universität, Pädagogische Rundschau, 16-7 : 571-581 S.

2. 3. 邦文：単行本

阿部仁三 (1935) 現代とシュプランガーの文化教育学, 目黒書房, Pp.270.

千葉命吉 (1926) 文化教育学講義とその批判, 平凡社, Pp.541.

市川一郎 (1927) シュプランガーと文化哲学の本質, 啓文社, Pp.368.

入澤宗壽 (1927) 文化教育学と体験教育, 同文館, Pp.223.

村田昇 (1969) 国家と教育—シュプランガー政治教育思想の研究, ミネルヴァ書房, Pp.318.

村田昇 (1995) シュプランガーと現代の教育, 玉川大学出版部, Pp.358.

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、Pp.468.

村田昇 (1999) パウルゼンシュプランガー教育学の研究, 京都女子大学研究叢刊, 33, Pp.522.

長井和雄 (1957) シュプランガー, 牧書店, Pp.175.

長井和雄 (1973) シュプランガー研究, 以文社, Pp.327.

西村正登 (2008) シュプランガーの教員養成論と教師教育の課題, 風間書房, Pp.406.

野田義夫 (1930) 文化教育学概論, 人文書房, Pp.420.

岡田龍生 (1929) 文化教育学の原理と実際, 第一出版協会, Pp.179.

乙竹岩造 (1926) 文化教育学の新研究, 目黒書房, Pp.478.

- 田代尚弘 (1994) シュプランガーの教育思想の研究—シュプランガーとナチズムの問題—, 風間書房, Pp.346.
- 辻幸三 (1929) 文化哲学概論—「生の形式」—, 内外出版, Pp.611.
- 山邊光宏 (2006) シュプランガー教育学の宗教思想的研究, 東信堂, Pp.290.
- 山崎英則 (1987) シュプランガー教育学重要用語小辞典, 溪水社, Pp.239.
- 山崎英則 (1996) シュプランガー教育学へのいざない, 近代文芸社, Pp.282.
- 山崎英則 (1997) シュプランガー教育学の基礎研究, 学術図書出版, Pp.371.
- 山崎英則・西村正登 (1998) シュプランガーの教育学・倫理学・宗教学に関する研究, 日本教育研究センター, Pp.281.
- 山崎英則 (2005) シュプランガー教育学の研究—継承・発展過程と本質理論をたずねて—, 溪水社, Pp.437.

2. 4. 邦文：論文等

- 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—戦後の作品において—, 教育哲学研究, 6 : 63-77.
- 安谷屋良子 (1965) E. シュプランガーの教育者観について, 琉球大学教育学部紀要, 8 : 11-15.
- 安谷屋良子 (1969) エドユアルト・シュプランガーの宗教思想の特色について, 琉球大学教育学部紀要, 12 : 1-16.
- 赤羽英市 (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, 28 : 1-10.
- 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の教育思想の一考察—, 教育哲学研究, 3 : 60-77.
- 天野正治 (1963) Spranger における教育学学問論の展開, 東京教育大学教育学研究集録, 2 : 1-7.
- 天野正治 (1965) Spranger, E. における“人間らしさへの教育”—第一次大戦後における Spranger, E. 教育思想の一考察—, 東京教育大学教育学部紀要, 11 : 1-12
- 天野正治 (1966) シュプランガーにおける陶冶理想の構造概念, 東京教育大学紀要, 12 : 1-11.
- 天野正治 (1982) 現代に生きる教育思想 5—ドイツ (2)—, ぎょうせい,

- pp.311-346.
- 安藤堯雄 (1936) シュプランゲルにおける陶冶概念と教育概念の関係 (1),
教育学研究, 4-10 : 42-58.
- 安藤堯雄 (1936) シュプランゲルにおける陶冶概念と教育概念の関係 (2),
教育学研究, 4-11 : 25-52.
- 新井保幸 (1974) 1920 年代シュプランガーにおける文化教育学思想の特質,
教育哲学研究, 30 : 3-45.
- 新井保幸 (1987) シュプランガーの学問論の特徴と思想的背景, 筑波大学教育
学系論集, 11-2 : 1-15.
- 新井保幸 (1988) シュプランガーの「中等学校」論—統一「中等学校」反対
の論理—, 筑波大学教育学系論集, 12-2 : 1-10.
- 新井保幸 (1995) E.シュプランガーにおける経験科学的学問観の批判とその
意義—M.ヴェーバーの「価値自由」論との関連において—, 筑波大学教育
学系論集, 19-2 : 1-14.
- 江島正子 (1995) フンボルト論, 村田昇編, シュプランガーと現代の教育, 玉
川大学出版会, pp.226-245.
- 林昭道 (1986) シュプランガーとゲーテ, 国民教育を支えるもの, 明治図書,
pp.28-45.
- 林昭道 (1995) ゲーテ論, 村田昇編, シュプランガーと現代の教育, 玉川大学
出版会, pp.246-261.
- 伊東亮三 (1961) シュプランガーにおける生活と教育の関連について, 教育
哲学研究, 4 : 46-59.
- 岩間浩 (1974) シュプランガーの内界覚醒論, 教育哲学研究, 29 : 20-38.
- 岩間浩 (1995) 国民学校論における思考形式, 村田昇 (編) シュプランガー
と現代の教育, 玉川大学出版部, pp.181-198.
- 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 : 1-9.
- 神崎英紀 (1978) シュプ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 : 53-65.
- 片山光宏 (1987) 初期シュプランガーにおける諸宗教思想の理解と受容, 四
国教育学 (編) 教育学研究紀要, 32-1 : 31-36
- 片山光宏 (1992) シュプランガー教育学における主観—客観問題, 四国教育

- 学 (編) 教育学研究紀要, 32-1 : 60-65.
- 菊地龍三郎 (1975) ノールとシュプランガーの教育学における主観と客観の
関係について, 茨城大学教育学部紀要, 24 : 101-109.
- 神力甚一郎 (1975) 現代教育の文化哲学的基礎—戦後教育の哲学 (その 3) ,
金沢大学教育学部紀要 (人文・社会・教育科学), 24 : 1-16.
- 村田昇 (1957) シュプランガーにおける人間性の教育 I, 滋賀大学学芸学部
紀要, 7 : 185-192.
- 村田昇 (1958) シュプランガーにおける人間性の教育 II, 滋賀大学学芸学部
紀要, 8 : 133-140.
- 村田昇 (1959) 現代文化と人間陶冶—シュプランガーを中心として—, 教育
科学, 16 : 74-105.
- 村田昇 (1960) シュプ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 : 47-59.
- 村田昇 (1960) シュプランガーにおける職業と教育, 滋賀大学学芸学部紀要,
8 : 133-140.
- 村田昇 (1961) 人間性への還帰—シュプランガーの近業を中心として—, 日
独文化研究所研究紀要, 12-34.
- 村田昇 (1962) シュプランガーのヒトラー政権に対する抗議について, 滋賀
大学学芸学部紀要, 12 : 55-63.
- 村田昇 (1963) シュプランガーにおける人文主義と国民主義, 滋賀大学教育
学部紀要. 10 : 125-137
- 村田昇 (1974) シュプランガー, 杉谷雅文 (編) 現代のドイツ教育哲学, 玉川
大学出版部, pp.125-160.
- 村田昇 (1982) 人間・政治・教育—シュプランガーを中心に—, 下程勇吉 (編)
教育人間学研究, 法律文化社, p.336-357.
- 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 : 21-51.
- 村田昇 (1995) 道徳の本質, シュプランガーと現代の教育, 玉川大学出版部,
pp.120-134.
- 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 : 23-33.
- 長井和雄 (1955) シュプランガーの宗教論, 神奈川大学人文研究, 4 : 57-79.
- 長井和雄 (1957) シュプランガー教育学の三つの問題, 教育学研究, 24-5 :

- 24-38.
- 長井和雄 (1964) エデュアルド・シュプラランガー博士 略歴と著作目録, 教育哲学研究, 10 : 70-79.
- 長井和雄 (1984) 現代における教育的価値論—シュプラランガー生誕 100 年記念に—, 西村皓他編, 教育の根底にあるもの, 以文社, pp.9-28.
- 中戸義雄 (1992) 人間性と教育—後期シュプラランガーへの視点として, 森田孝 (編) 人間形成の哲学, 大阪書籍, pp.388-401.
- 長尾和英 (1977) 教育者に関する一考察—シュプラランガーの類型学的方法に基づいて—, 関西学院大学文学部教育学科研究年報, 3 : 35-40.
- 長尾和英 (1983) 人間の本質と教育の形態<「教育」意考 (2)>—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 : 58-73.
- 西村正登 (1994) シュプラランガーにおける人間形成の論理—人間性と自由の概念を中心に—, 大阪私立短期大学協会研究報告集, 31 : 121-126.
- 西脇英逸 (1977) E.シュプラランガー原著「教育学」, 関西学院大学文学部教育学科研究年報, 3 : 60-72.
- 小笠原道雄 (1995) 現代文明批判とその克服, 村田昇編, シュプラランガーと現代の教育, 玉川大学出版部, pp.151-164.
- 太田和敬 (1979) シュプラランガーの統一学校論, 教育学研究, 46-1 : 21-30.
- 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, pp.259-276.
- 大浦猛 (1964) 第二次大戦前の日本におけるデュルタイ派文化教育学研究の推移—シュプラランガー教育思想の研究を中心として—, 教育哲学研究, 10 : 1-25.
- 長田新 (1923) 文化教育学の出づるまで (1), 哲学研究, 8-12 : 1-21.
- 長田新 (1923) 文化教育学の出づるまで (2), 哲学研究, 9-1 : 1-19.
- 長田新 (1956) 現代ドイツ教育学の課題—危機と教育—, 教育学研究, 23-6 : 2-21.
- 篠原助一 (1932) デュルタイと文化教育学 (上), 教育学研究, 1-9 : 1-35.
- 篠原助一 (1933) デュルタイと文化教育学 (上), 教育学研究, 1-10 : 29-53.
- 佐藤令子 (1995) シュプラランガーと日本, 村田昇編, シュプラランガーと現代の教育, 玉川大学出版部, pp.312-325.
- 松月秀雄 (1978) 日本の一教授に宛てたシュプラランガーの教育の定義について

- ての手紙, 教育哲学研究, 38 : 29-42.
- 田代尚弘 (1983) シュプランガーにおけるファシズムの問題, 教育学研究, 50-4 : 1-10.
- 田代尚弘 (1985) ファシズム期シュプランガーの「政治的・教育学的」立場 — 国家社会主義に対する思想的「抵抗」の様態を中心に —, 教育学研究, 52-2 : 173-182.
- 田代尚弘 (1988) シュプランガーの宗教的人間観への一考察, 教育哲学研究, 58 : 1-14.
- 東京文理科大学教育学研究室編 (1936) シュプランガーの主要著書, 教育学研究, 4-10 : 117-127.
- 山田武人 (1979) シュプランガーにおける陶冶性の問題, 金城学院大学論集, 83 : 131-147.
- 山極眞衛 (1934) シュプランゲルの教育思想 (1), 教育学研究, 3-2 : 84-103.
- 山極眞衛 (1934) シュプランゲルの教育思想 (2), 教育学研究, 3-3 : 56-61.
- 山極眞衛 (1934) シュプランゲルの教育思想 (3), 教育学研究, 3-7 : 49-60.
- 山極眞衛 (1934) シュプランゲルの教育思想 (4), 教育学研究, 3-8 : 98-105.
- 山邊光宏 (1995) 宗教の本質, 村田昇 (編) シュプランガーと現代の教育, 玉川大学出版部, pp.135-150.
- 山邊光宏(2000)シュプランガー教育学の宗教的基礎, 小笠原道雄 (監) 近代教育思想の展開, 福村出版, p.198-233.
- 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, pp.201-224.
- 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 : 1-34.
- 山崎英則 (1995) 生涯, 村田昇 (編) シュプランガーと現代の教育, 玉川大学出版部, pp.10-22.
- 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 : 31-37.

3. 参考文献

3. 1. 哲学関連

3. 1. 1. 欧文

- Berg, A. (1919) Decimus Junis Juvenalis Satiren, im Versmaße des Originals übersetzt und erläutert, Langenscheidische Verlagsbuchhandlung, 320 S.
- Glockner, H. (Hrsg.1955) Hegel Lexikon, Fr.Frommanns Verlag, 277 S.
- Hegel, G.W.F. (1959) Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, Glockner, H. (Hrsg.) Fr.Frommanns Verlag, 569 S.
- Hegel, G.W.E. (1969) Wissenschaft der Logik I, Hegel, G.W.E. Werke in zwanzig Bänden 5, Theorie Werkausgabe, Suhrkamp Verlag, 456 S.
- Hegel, G.W.E. (1970) Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, Hegel, G.W.E. Werke in zwanzig Bänden 8, Theorie Werkausgabe, Suhrkamp Verlag, 244 S.
- Hegel, G.W.E. (1970) Die philosophie des Geistes, Hegel, G.W.E. Werke in zwanzig Bänden 10, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse, Suhrkamp Verlag, 431 S.
- Kant, E. (1923) Pädagogik, Gesammelte Schriften, Bd 9, Walter de Gruenter & Co. 437-499 S.
- Otto, H.W. (1989) Sozial Arbeit und Faschismus, Suhrkamp, 345 S.
- Rickert, H. (1926) Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, J.C.B. Mohr, 144 S.

3. 1. 2. 邦文・邦訳書

- アラン, D.J. : 山本光雄訳 (1979) アリストテレスの哲学, 以文社, Pp.243.
- アリストテレス:出隆・岩崎允胤訳 (1968) 自然学, アリストテレス全集 3, 岩波書店, Pp.484.
- アリストテレス:戸塚七郎訳 (1968) 生成消滅論, アリストテレス全集, 岩波書店, 第4巻, pp.235-424.
- アリストテレス:山本光雄訳 (1978) 靈魂論, アリストテレス全集 6, 岩波書店, pp.3-163.
- アリストテレス:島崎三郎訳 (1968) 動物運動論, アリストテレス全集 9, 岩波書店, pp.1-29.
- アリストテレス:出隆 (1968) 形而上学, アリストテレス全集 12, 岩波書店, Pp.719.

- アリストテレス：加藤信朗訳 (1978) ニコマコス倫理学，アリストテレス全集 13，岩波書店，Pp.454.
- Bollnow, O.F.：藤田健治訳 (1976) 哲学的人間学とその方法的諸原理. Rocek, R.& Schatz. O. (編)，白水社，pp.19-38.
- Cassirer, E.：宮城音弥訳 (1982) 人間—この象徴を操るもの—，岩波書店，Pp.329.
- 千葉恵 (2003) 基体と質量：アリストテレス「形而上学」Z3 研究，北海道大学文学研究科紀要，110：1-22.
- 千葉恵 (2004) アリストテレスにおける力と運動：可能態と完成現実態、そして現実活動態，北海道大学文学研究科紀要，113：1-30.
- Curtius, E.R.：松浦憲作訳 (1991) オルテガ・イ・ガセット，ヨーロッパ文学評論集，みすず書房，Pp.415.
- Fischer, K.：玉井茂訳 (1983) ヘーゲルの論理学・自然哲学，勁草書房，Pp.270
- Fischer, K.：玉井茂・堀場正治訳 (1986) ヘーゲルの美学・宗教哲学，勁草書房，Pp.269.
- 藤沢令夫 (1980) ギリシア哲学と現代—世界観のありかた—，岩波新書，Pp.210.
- 藤沢令夫 (1979) ギリシアと現代—世界観のありかたについて— (1)，思想，655：1-22.
- 藤沢令夫 (1980) アイデアと世界，岩波書店，Pp.334.
- 藤田健治 (1971) 哲学的人間学—その基本理念と体系的基礎付けについて—，哲学会編，哲学雑誌，86-758：1-38.
- 藤田健治 (1981) 哲学的人間学—体系と展相—，二玄社，Pp.470.
- 藤田健治 (1978) 哲学的人間学，紀伊國屋書店，Pp.226.
- Gadamer, H.G.：山口誠一・高山守訳 (1990) ヘーゲルの弁証法—六編の解釈学的研究，未来社，Pp.251.
- Gehlen, A.：平野具男訳 (1985) 人間—その本性および世界における位置—，法政大学出版局，Pp.581.
- 出隆 (1972) アリストテレス哲学入門，岩波書店，Pp.372.
- 岩崎勉 (1982) ギリシア哲学思想史，早稲田大学出版部，Pp.521.
- 岩佐茂 (1991) ヘーゲル用語事典，未来社，Pp.288.
- 岩佐茂 (1991) 止揚，ヘーゲル用語事典，未来社，p.67.

- 泉治典 (1970) 生成, 山崎正一・市川浩編, 現代哲学事典, 講談社, p.378.
- Juvenalis, D. J. : 樋口勝彦訳 (1963) むなしきは人の願い, 世界人生論全集, 第2巻, 筑摩書房, pp.369-388.
- 久保正彰 (2001) 生の歓呼と静寂の音, 西洋古典叢書月報, 28 : 1-4.
- 九鬼周造 (1938) 人間学とは何か, 高橋里美他編, 人間の哲学的考察, 理想社, pp.1-36.
- 栗原隆 (2004) ヘーゲル, NHK 出版, Pp.125.
- 松波信三郎 (1961) 肉体の形而上学, 理想, 334 : 1-13.
- 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, 岩波書店, Pp.352.
- 見田石介 (1979) ヘーゲル大論理学研究, 第一巻, 大月書店, Pp.272.
- 三浦雅士 (1999) 考える身体, NTT 出版, Pp.265.
- 中井正一 (1933) スポーツ気分の構造, 長田弘編(1995) 中井正一評論集, 岩波書店, Pp.76-89.
- 中井正一 (1975) 美学入門, 朝日新聞社, Pp.229.
- 中井正一 (1981) 哲学と美学の接点, 久野収編, 中井正一全集, 第1巻, 美術出版社, Pp.471.
- ピンダロス:内田次信訳 (2001) 祝勝歌集 / 断片選, 西洋古典叢書, 京都大学学術出版会, Pp.493.
- プラトン:水地宗明訳 (1974) クラティロス (402.A.), プラトン全集 2, 岩波書店, pp.3-171.
- プラトン:田中美知太郎訳 (1975) パルメニデス—イデアについて—, プラトン全集 4, 岩波書店, pp.1-161.
- 斉藤忍随他 (1985) 哲学の原型と発展, 哲学の歴史 1, 新岩波講座哲学 14, 岩波書店, Pp.347.
- Sartre, J.P. : 伊吹武彦訳 (1968) 実存主義とは何か, サルトル全集第13巻, 人文書院, Pp.139.
- 佐藤臣彦 (1998) 身体論序説—アリストテレスを中心に—, 筑波大学博士論文 (文学), Pp.314.
- 佐藤臣彦 (2000) アリストテレスのギムナスティケー論における身体と運動, ヘレニズム哲学研究会記念論集, pp.43-63.
- 佐藤臣彦 (1976) アリストテレスの身体論 (その1), 新潟大学教育学部紀要, 18 : 251-258.

- 佐藤臣彦 (1976) アリストテレスの身体論 (その2), 新潟大学教育学部紀要, 19 : 211-220.
- 島崎隆 (1991) 有限者—無限者, ヘーゲル用語事典, 未来社, p.91.
- Simmel, G : 阿閉吉男訳 (1943) 文化の哲学, 三笠書房, Pp.252.
- 高田純 (1991) 絶対精神, ヘーゲル用語事典, 未来社, p.244.
- 田中美知太郎 (1969) ダイモンに憑かれて, 田中美知太郎全集, 第3巻, 筑摩書房, pp.205-234.
- 田中美知太郎 (1969) 古代哲学, 田中美知太郎全集, 第6巻, 筑摩書房, pp.229-246.
- 内山勝利 (1985) フィロソフィアの伝統と形成, 哲学の原型と発展, 哲学の歴史1, 新岩波講座哲学14, 岩波書店, pp.70-97.
- 内山勝利他訳 (1996) ソクラテス以前哲学者断片集, 第一分冊, 岩波書店, Pp.367.
- 横尾忠則 (1997) 肉体と創造, 河合隼雄・横尾忠則編, 芸術と創造, 現代日本文化論, 第11巻, 岩波書店, pp.1-24.

3. 2. 教育学関連

3. 2. 1. 欧文 : 単行本

- Bollnow, O.F. (1956) *Das Wesen der Stimmungen*, Vittorio Klostermann, 268 S.
- Bollnow, O.F. (Hrsg.1957) *Erziehung wozu?.* Alfred Kroner Verlag, 163 S.
- Bollnow, O.F. (1958) *Die Lebensphilosophie*, Springer Verlag, 154 S.
- Bollnow, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*, W.Kohlhammer Verlag, 159 S.
- Bollnow, O.F. (Hrsg.1969) *Erziehung in anthropologischer Sicht*, Morgarten Verlag, 260 S.
- Bollnow, O.F. (1975) *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 78 S.
- Dahmer, I. u. Klafki, W. (Hrsg.1968) *Wissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*-Erich Weniger, Verlag Julius Beltz, 340 S.
- Danner, H. (1979) *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, 240 S.

- Derbolav, J. u. Roth, H. (Hrsg.1959) Psychologie und Pädagogik, Quelle & Meyer, 238 S.
- Dietrich, C. u. Müller, H.R.Hrsg. (2000) Bildung und Emanzipation, Juventa Verlag, 194 S.
- Dilthey, W. (1958) Gesammelte Schriften, Bd 1, B.G.Teubner Verlagsgesellschaft, 465 S.
- Dilthey, W. (1958) Gesammelte Schriften, Bd 6, B.G.Teubner Verlagsgesellschaft, 324 S.
- Dilthey, W. (1958) Gesammelte Schriften, Bd 7, B.G.Teubner Verlagsgesellschaft, 380 S.
- Dilthey, W. (1960) Gesammelte Schriften, Bd 9, B.G.Teubner Verlagsgesellschaft, 240 S.
- Döpp-Vorwald, H. (1967) Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, A.Henn Verlag, 362 S.
- Döpp-Vorwald, H. (1977) Beiträge zur pädagogische Anthropologie, A.Henn Verlag, 133 S.
- Flitner, A. (1967) Wege zur Pädagogischen anthropologie, Quelle & Meyer, 274 S.
- Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik-Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft-, Ferdinand Hirt in Breslau, 127 S.
- Flitner, W. (1947) Die abenländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Verlag Helmut Küpper, 164 S.
- Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, 184 S.
- Flitner, W. (1950) Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, Verlag Julius Beltz, 67 S.
- Flitner, W. (1954) Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Ernst Klett, 175 S.
- Flitner, W. (1954) Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Ernst Klee Verlag, 159 S.
- Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Quelle & Meyer, 40 S.
- Flitner, W. (1965) Grundlegende Geistesbildung, Quelle & Meyer, 223 S.
- Flitner, W. (1967) Die Geschichte der abenländischen Lebensformen, Ferdinand

- Schöningh, 396 S.
- Flitner, W. (1967) Kleine Beiträge zur Pädagogik, Quelle & Meyer, 59 S.
- Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 170 S.
- Göttler, J (1948) System der Pädagogik, IM KöselßVerlag, 357 S.
- Groothof, H. (Hrsg.1964) Pädagogik, Das Fischer Lexikon, Bd. 36, Fischer Bücherei, KG, 370 S.
- Guardini, R. (1950) Das Ende der Neuzeit, Werkbund Verlag, 118 S.
- Guardini, R. (1954) Die Verantwortung des Studenten für die Kultur, Die Verantwortung der Universität, Werk-bund Verlag, 94 S.
- Guardini, R. (1955) Der Gegensatz-Versuche zur einer Philosophie des Lebendig Konkreten-, Matthias-Grunewald-Verlag, 211 S.
- Guardini, R. (1959) Grundlegung der Bildungslehre, Werkbund Verlag, 46 S.
- Guardini, R. u. Bollnow, O.F. (Hrsg.1969) Begegnung und Bildung, IM Werkbund Verlag, 54 S.
- Kuhn, H. (1961) Romano Guardini Der Mensch und das Werk, Kösel Verlag, 112 S.
- Höltershinken, J. (Hrsg.1976) Das Problem der pädagogischen Anthropologie in deutschesprachigen Raum, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 545 S.
- Hoffmann, D. (Hrsg.1991) Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft, Deutsche Studien Verlag, 202 S.
- Litt, Th. (1955) Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bundeszentrale für Heimatdienst, 148 S.
- Loch, W. (1963) Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 117 S.
- Langeveld, M.J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, Ernst Klett Verlag, 217 S.
- Langeveld, M.J. u. Danner, H. (Hrsg.1981) Methodologie und 'Sinn'-orientierung in der Pädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, 194 S.
- Lenzen, D. u. Mollenhauer, K. (Hrsg.1983) Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Ernst Klett, 631 S.
- Lochner, R. (1934) Erziehungswissenschaft, Verlag P.Denbaurg, 211 S.
- Moog, W. (1923) Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart, U.W.Zickfedt, 217 S.

- Nohl, H. (1959) Charakter und Schicksal-Ein pädagogische Menschenkunde-, Verlag Gerhard Schulte Bulmke, 189 S.
- James, W. (1904) Talks to teachers, Henry Holt and Company, Pp.301.
- Paulsen, F. (1911) Pädagogik, J.G.Buchhandlung Nachforgner Stuttgart, 430 S.
- Reble, A. (1965) Geschichte der Pädagogik, Ernst Klett, 336 S.
- Roth, H. (1966) Pädagogische Anthropologie Band I , Bildsamkeit und Bestimmung, Hermann Schroedel Verlag KG, 267 S.
- Röhrs, H. (Hrsg.1964) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Akademische Verlagsgesellschaft, 465 S.
- Rutt, T. (Hrsg.1967) Hermnan Nohl-Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, 165 S.
- Rutt, T. (Hrsg.1967) Wilhelm Flitner-Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, 226 S.
- Schulze, F. (1958) Pädagogische Strömungen der Gegenwart, Quelle & Meyer, 110 S.
- Strasser, S. (1965) Erziehungswissenschaft-Erziehungsweisheit, Kösel-Verlag, 171 S.
- Stahl, E.L. (1934) Die religiöse und humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. jahrhundert, Paul Haupt, 174 S.
- Scheuerl, H. (1982) Pädagogische Anthropologie- Ein historische einföhrung-, Verlag W. Kohlhammer, 176 S.
- Wulf, C. (1977) Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, Juventa Verlag, 256 S.

3. 2. 2. 歐文：論文等

- Benner, D. (2000) Erziehung, Bildung, Normativität, Anmerkungen zur normativen Konotation, kritische versus affirmative“ in Dietrich, C. u. Müller, H.R. (Hrsg.2000) Bildung und Emanzipation, Juventa Verlag, 103-116 S.
- Bollnow, O.F. (1956) Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken, Erziehung wozu?, Alfred Kroner Verlag, 33-48 S.
- Bollnow, O.F. (1965) Methodische Prinzipien der Pädagogische Anthropologie, Bildung und Erziehung, 18-3 : 161-164.

- Bollnow, O.F. (1967) Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage, Zeitschrift für Pädagogik, 13-1 : 575-596.
- Bollnow, O.F. (1969) Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik, Bollnow, O.F. (Hrsg.) Erziehung in anthropologischer Sicht, Morgarten Verlag, 15-50 S.
- Bollnow, O.F. (1981) Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl, Zeitschrift für Pädagogik, 27-1 : 31-37 S.
- Danner, H. (1968) Überlegungen zur einer 'Sinn'-orientierten Pädagogik, Methodologie und 'Sinn'-orientierung in der Pädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, 107-161 S.
- Derbolav, J. (1959) Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. Derbolav, J. u. Roth, H. (Hrsg.) Psychologie und Pädagogik, Quelle & Meyer, 7-48 S.
- Derbolav, J. (1964) Kritische Reflexionen zum Thema „Pädagogische Anthropologie“, Pädagogische Rundschau, 18 : 751-767.
- Dilthey, W. (o.j.) Die objektivation des Lebens, GS, 7 : 146-151 S.
- Dilthey, W. (1888) Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, GS, 56 : 82.
- Döpp-Vorwald, H. (1949) Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, Philosophische Studien, 1-2 : 369-391 S.
- Döpp-Vorwald, H. (1966) Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie. Pädagogische Rundschau, 20—11 : 994-1015.
- Döpp-Vorwald, H. (1969) Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie. Beiträge zur pädagogische Anthropologie, A.Henn Verlag, S.60.
- Döpp-Vorwald, H. (1969) Zum Erziehungsverständnis der Existanzphilosophie, Pädagogische Rundschau, 23-1 : 37-50.
- Dudek, P. (Hrsg. 1995) Pädagogik und Nationalsozialismus, Deutscher Universitäts Verlag, 263 S.
- Drechsler, J. (1965) Anthropologie und Pädagogik, A. Henn Verlag, 113 S.
- Flitner, A. (1967) Die Pädagogische anthropologie inmitten der Wissenschaft vom Menschen, Weg zur Pädagogische Anthropologie, Quelle & Meyer, 218-268 S.
- Flitner, W. (1955) Die Schulfrage in Westdeutschland, Zeitschrift für Pädagogik, 1 : 137-148. S.

- Flitner, W. (1957) Die Erziehungsmächte und pädagogische Wissenschaft, Spranger, E. (Hrsg.) Bildnis eines geistigen Menschen unsere Zeit, Quelle & Meyer, 303-309 S.
- Flitner, W. (1961) Europäische Gesittung-Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen-, Artemis Verlag, 568 S.
- Flitner, W. (1976) Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht, Zeitschrift für Pädagogik, 22 : 1-8 S.
- Gerner, B. (1968) Anthropologie und Pädagogik, Bildung und Erziehung, 21 : 178-192. S.
- Girmes-Stein, R. (1981) Grundlagen einer handlungsorientierenden Wissenschaft von der Erziehung, Zeitschrift für Pädagogik, 27-1 : 39-51 S.
- Groothoff, H. (1959) Die Bedeutung Willhelm Flitners für die deutsche Pädagogik, Berufspädagogische Zeitschrift, 8 : 262-263 S.
- Groothof, H. (Hrsg.1964) Pädagogik, Das Fischer Lexikon, Bd. 36, Fischer Bücherei, KG, 370 S.
- Groothof, H. (1971) Pädagogik-Erziehungswissenschaft, Nues Pädagogische Lexikon, 816-828 S.
- Grytzka, U. (1981) Die gegenwärtige Rezeption Martin Bubers in der Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik, 27-1 : 53-64 S.
- Guardini, R. (1969) Die Begegnung, Guardini, R. u. Bollnow, O.F. (Hrsg.) Begegnung und Bildung, IM Werkbund Verlag, 9-24 S.
- Herrmann, U. (1983) Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Lenzen, D. u Mollenhauer, K. (Hrsg.) Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Ernst Klett, 25-41 S.
- Kanz, H. (1967) Werk und Persönlichkeit Wilhelm Flitners, Bibliographie, Wilhelm Flitner Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, 173-187 S.
- Klafki, W. (1971) Erziehungswissenschaft als kritische-konstruktive Theorie : Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik, Zeitschrift für Pädagogik, 17-3 : 351-385.
- Kupffer, H. (1969) Pädagogische Anthropologie unter kritischem Aspekt, Pädagogische Rundschau, 23 : 208-218.
- Langeveld, M.J. (1959) Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik,

- Derbolav, J. und Roth, H. (Hrsg.) Psychologie und Pädagogik, Quelle & Meyer, 49-76 S.
- Lenzen, D. (2000) Bildung im Kontext. Eine nachgetragene Beobachtung. in Dietrich, C. u. Müller, H.R. (Hrsg.) Bildung und Emanzipation, Juventa Verlag, 73-86 S.
- Lochner, R. (1947) Erziehungswissenschaft im Abriss, Hermann Schroedel Verlag K.G., 112 S.
- Nicolin, F. (1981) Zum Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik, 27-1 : 75-84 S.
- Nohl, H. (1928) Pädagogische Menschenkunde, Rutt, T. (Hrsg.1967) Hermann Nohl-Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, 28-38 S.
- Nosbüsch, J. (1961) Modern Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik, Höltershinken, J. (Hrsg.1976) Das Problem der pädagogischen Anthropologie in deutschesprachigen Raum, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 174-202 S.
- Oelkers, J. (1991) Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Hoffmann, D. (Hrsg.) Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft, Deutsche Studien Verlag, 31-49 S.
- Reble, A. (1959) Menschenbild und Pädagogik, Die Deutsche Schule-Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit-, 51-2 : 49-66 S.
- Röhrs, H. (1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Beltz Verlag, 533 S.
- Roth, H. (1964) Die realistische Wendung in der Pädagogische Forschung, Röhrs, H. (Hrsg.) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Akademische Verlagsgesellschaft, 179-191 S.
- Ruhloff, J. (2000) Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? in Dietrich, C. u. Müller, H.R. (Hrsg.) Bildung und Emanzipation, Juventa Verlag, 117-126 S.
- Spieler, J. (1932) Pädagogik als Erziehungswissenschaft, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Herder & Co. G. M. B. H. Verlagsbuchhandlung, 530-534 S.
- Scheuerl H. (1981) Über die geisteswissenschaftliche Tradition in der Pädagogik und ihre Rekonstruktion, Zeitschrift für Pädagogik, 27-1 : 1-6 S.
- Tenorth, H.E. (1986) Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945, Zeitschrift

- für Pädagogik, 32-3 : 299-321.
- Tenorth, H.E. (1990) Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930-1945, Zeitschrift für Pädagogik, 34 : 61-280 S.
- Tenorth, H.E. (2000) Bildung –was denn sonst? in Dietrich, C. u. Müller, H.R. (Hrsg.) Bildung und Emanzipation, Juventa Verlag, 87-101 S..
- Thiersch, H. (1983) Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Lenzen, D. und Mollenhauer, K. (Hrsg.) Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Ernst Klett, 81-100 S.
- Uhle, R. (1981) Grundlinien einer Rekonstruktion hermeneutisch praktischer Pädagogik, Zeitschrift für Pädagogik, 27-1 : 7-29 S.

3. 2. 3. 邦訳書

3. 2. 3. 1. 単行本

- Bollnow, O.F. : 浜田正秀訳 (1969) 人間学的に見た教育学, 玉川大学出版部, Pp.324.
- Bollnow, O.F. : 森田孝訳 (1988) 問いへの教育, 川島書房, Pp.315.
- Bollnow, O.F. : 峰島旭雄訳 (1951) 実存哲学と教育学, 理想社, Pp.336.
- Bollnow, O.F. : 岡本英明訳 (1976) 教育学における人間学的見方, 玉川大学出版部, Pp.168.
- Brezinka, W. : 小笠原道雄訳 (1977) 教育学の基礎概念—分析・批判・提案—, 黎明書房, Pp.278.
- Klafki, W. : 小笠原道雄監訳 (1984) 批判的・構成的教育科学, 黎明書房, Pp.325.
- Flitner, W. : 島田四郎・石川道夫訳 (1990) 一般教育学, 玉川大学出版部, Pp.297.
- Gerner, B. : 岡本英明訳 (1975) 教育人間学入門, 理想社, Pp.174.
- Langeveld, M.J. : 和田修二監訳(1972) 教育の理論と現実—教育科学の位置と反省, 未来社, Pp.380.
- Lassahn, R. : 平野智美他訳 (1995) ドイツ教育思想の源流, 東信堂, Pp.235.
- Lassahn, R. : 小笠原道雄監訳 (1996) 一般教育学概説, 東信堂, Pp.258.
- Röhrl, H.・Scheuerl, H.編 : 天野正治監訳 (1992) 現代ドイツ教育学の潮流, 玉川大学出版部, Pp.503.

Röhrs, H. : 長谷川守訳 (1990) 一般教育科学, 玉川大学出版部, Pp.550.

Tenorth, H. : 小笠原道雄監訳 (1998) 教育学における「近代」問題, 玉川大学出版部, Pp.238.

3. 2. 3. 2. 論文等

Bollnow, O.F. : 新井保幸訳 (1992) 精神科学的教育学, Röhrs, H. u.Scheuerl, H. (Hrsg.) 現代ドイツ教育学の潮流, 玉川大学出版部, pp.53-72.

Dreher, W. : 舟山俊明訳 (1973) 哲学的人間学と教育的人間学の接点, 教育哲学研究, 28 : 1-13.

Heiland, H. : 小林万理子訳 (1999) 精神科学的教育学の現代的意義, 小笠原道雄編, 精神科学的教育学の研究, 玉川大学出版部, pp.54-89.

Klafki, W. : 今井康雄訳 (1999) 精神科学的教育学—成果・限界・批判的展開—, 小笠原道雄編, 精神科学的教育学の研究—現代教育学への遺産—, 玉川大学出版部, pp.37-53.

Lassahn, L. : 田代尚弘訳 (1999) 精神科学的教育学—その歴史と理論的出発点—, 小笠原道雄編, 精神科学的教育学の研究—現代教育学への遺産—, 玉川大学出版部, pp.24-36.

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.207-210.

Retter, H. : 櫻井佳樹訳 (1999) 精神科学的教育学—過去数十年の発展と出発点としてのディルタイ—, 小笠原道雄編, 精神科学的教育学の研究—現代教育学への遺産—, 玉川大学出版部, pp.90-123.

Röhrs, H. : 天野正治訳 (1992) 教育科学における流派の争いと教育学的合意, Röhrs, H. ・ Scheuerl, H.編, 現代ドイツ教育学の潮流, 玉川大学出版部, pp.12-52.

Tenorth, H. : 木内陽一訳 (1998) 世界観の学としての文化哲学—教育的思惟の理論化について—, 小笠原道雄監訳, 教育学における「近代」問題, 玉川大学出版部, pp.42-69.

3. 2. 4. 邦文：単行本

天野正治編, 現代に生きる教育思想5—ドイツ (II) —, ぎょうせい, Pp.446.

細谷恒夫 (1962) 教育の哲学—人間形成の基礎理論—, 創文社, Pp.248.

- 河本英夫 (2002) メタモルフォーゼーオートポイエシスの核心, 青土社, Pp.322.
- 川森康喜 (1991) ボルノウ教育学の研究, p.166.
- 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, 九州大学出版会, Pp.278.
- 増淵幸男 (1986) 教育学の論理, 以文社, Pp.227.
- 増淵幸雄 (1994) 教育的価値論の研究, 玉川大学出版部, Pp.346.
- 増淵幸雄 (2004) ナチズムと教育, 東信堂, Pp.342.
- 森昭 (1954) ドイツ教育の示唆するもの, 黎明書房, Pp.331.
- 森昭 (1962) 教育人間学—人間生成としての教育, 黎明書房, Pp.846.
- 森昭 (1968) 現代教育学原論, 国土社, p.248.
- 森田孝 (1993) 人間形成の哲学, 大阪書籍, Pp.401.
- 西村皓 (1968) 人間観と教育—教育学的人間学への寄与—, 世界書院, Pp.274.
- 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, 悠久出版, Pp.255.
- 西村皓 (1981) 生の教育学研究, 悠久出版, Pp.276.
- 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, Pp.320.
- 小笠原道雄編 (1984) ドイツにおける教育学の発展, 学文社, Pp.288.
- 小笠原道雄編 (1985) 教育学における理論=実践問題, 学文社, Pp.220.
- 小笠原道雄 (1999) 精神科学的教育学の研究—現代ドイツ教育学への展開を中心として—, 小笠原道雄編, 精神科学的教育学の研究—現代教育学への遺産—, 玉川大学出版部, Pp.270.
- 岡田渥美編 (1996) 人間形成論—教育学の再構築のために—, 玉川大学出版部, Pp.438.
- 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学—その哲学と方法論—, サイマル出版会, Pp.242.
- 境澤和男 (1992) 教育の哲学的探究, 梓書房, Pp.270.
- 杉谷雅文編 (1974) 現代のドイツ教育学, 玉川大学出版部, Pp.413.
- 高橋勝 (2007) 経験のメタモルフォーゼー<自己変成>の教育人間学—, 勁草書房, Pp.230.
- 田中每美 (2003) 臨床的人間形成論, 勁草書房, Pp.299.
- 田浦武雄 (1986) 教育哲学原理, 川島書店, Pp.192.
- 徳永正直 (2004) 教育的タクト論, ナカニシヤ出版, Pp.208.

- 豊泉清浩 (2001) ヤスパーズ教育哲学序説, 川島書店, Pp.372.
- 氏家重信 (1999) 教育人間学の諸相－その多様性と統一性－, 風間書房, Pp.675.
- 和田修二編 (1996) 教育的日常の再構築, 玉川大学出版部, Pp.485.

3. 2. 5. 邦文：論文等

- 新井保幸 (1975) ヤスパーズ哲学の基本的特質－哲学すること－自己であること－自己となること－, 教育と教育思想, 1 : 40-49.
- 新井保幸 (1988) 自己形成論の試み, 教育と教育思想, 8 : 120-130.
- 新井保幸 (1999) 精神科学的教育学はなぜ超えられないのか, 近代教育フォーラム, 8 : 57-65..
- 林忠幸 (1974) ノール, 杉谷雅文編, 現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出版部, pp.61-86.
- 林忠幸 (1984) マイモンの実験教育学, 小笠原道雄編, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, pp.70-95.
- 平野智美 (1960) グァルディニーにおける教育学の基礎構造, 教育哲学研究, 2 : 66-76.
- 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 : 31-45.
- 平野智美 (1969) 「人間学と教育学」関係主要文献目録, 教育哲学研究, 20 : 79-91..
- 平野智美 (1974) グァルディニー, 杉谷雅文 (編) 現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出版部, pp.283-303.
- 平野智美 (1979) 実存と人間形成, 平野智美 (編) 人間形成の思想, 教育学講座, 2 : 44-54.
- 平山久美子 (1979) R.グァルディニーの陶冶理論における対立 (Gegensatz) 概念の意義について, 上智大学教育学研究, 7 : 13-27.
- 稲富栄次郎 (1970) ペスタロッチにおける「基礎陶冶の理念」について, 上智大学教育学・心理学論集, 5 : 1-15.
- 今井康雄・野平慎二 (1999) モレンアウアー追悼シンポジウムに参加して, 教育哲学研究, 80 : 76-80.
- 石塚秀信 (1955) 陶冶の理論的構造, 教育学研究, 22-5 : 13-26.

- 金子茂 (1999) 教育思想史に関する覚書 (その2) —小笠原氏の「精神科学的教育学の思想的研究」によせて—, 近代教育フォーラム, 8 : 49-56.
- 菅野和俊 (1979) 人間形成の思想的動向—西欧における「人間学的教育学」を中心に—, 平野智美 (編) 人間形成の思想, 教育学講座, 2 : 221-240.
- 川瀬邦臣 (1997) 「ナチズムと教育学」の関係をめぐる論点, 近代教育フォーラム, 6 : 17-24.
- 木内陽一 (1985) 経験的教育学における理論=実践問題, 小笠原道雄編, 教育学における理論=実践問題, 学文社, pp.93-114.
- 木内陽一 (2003) 教育哲学の意義と本質, 山崎秀則編, 教育哲学のすすめ, ミネルヴァ書房, p.2-11.
- 小林博英 (1967) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向—教育学的人間学の試み, 教育哲学研究, 16 : 81-85.
- 増淵幸男 (2004) 何のための教育哲学研究だったのか, 教育哲学研究, 89 : 126-137.
- 宮寺晃夫 (1969) W.V.フムボルトの教育理論における「陶冶」と「教育」—新人文主義の人間形成理論, 教育哲学研究, 20 : 1-7.
- 三輪貴美枝 (1994) Bildung 概念の成立と展開について—教育概念としての実体化の過程—, 教育学研究, 61-4 : 11-20.
- 森昭 (1947) 教育哲学の根本問題, 教育学研究, 15-1 : 17-30
- 森昭 (1960) 思案としての教育哲学—教育哲学への教育人間学的序説—, 教育学研究, 27-2 : 20-30.
- 森昭 (1969) 現代の教育思想, 教育学全集 2, 小学館, p.154-188.
- 森川直 (1976) 範疇陶冶理論の系譜—ペスタロッチの基礎陶冶理論 (上) —, 上智大学教育学論集, 2 : 70-83.
- 森川直 (2000) 18 世紀近代教育思想の展開—ドイツ啓蒙主義教育思想を中心に—, 小笠原道雄監修, 近代教育思想の展開, 福村出版, pp.4-21.
- 森田孝 (1972) 教育人間学における『開かれた問い』の原理の意義, 教育哲学研究, 25 : 64-67.
- 森田孝 (1993) 人間形成の哲学的考察への道, 森田孝他, 人間形成の哲学, 大阪書籍, pp.3-25.
- 村田昇 (1954) パウルゼンにおける陶冶の概念, 滋賀大学学芸学部紀要, 3 : 8-16.

- 村田昇 (1957) 西欧的人間像と教育－西ドイツ教育学の一考察－, 滋賀大学学芸学部紀要, 6 : 113-123.
- 村田昇 (1979) 人間形成の問題－人間形成とは何か－, 平野智美他 (編) 人間形成の思想, 学習研究社, pp.1-25.
- 西村皓 (1982) W.ディルタイ, 天野正治編, 現代に生きる教育思想5－ドイツ(Ⅱ)－, ぎょうせい, pp.233-267.
- 小笠原道雄 (1966) W.フリットナー教育学の性格－教育学的思考の自律性と「中間世界」の構造－, 北海道教育大学紀要 (第1部C), 17-2 : 1-13.
- 小笠原道雄 (1969) 教育学的人間学の問題点－H.ロートの『教育学的人間学』を中心として－. 教育哲学研究, 19 : 16-30.
- 小笠原道雄 (1972) ヴィルヘルム・フリットナーの歴史意識－エートス形成の基底－, 上智大学教育学・心理学論集, 6 : 19-38.
- 小笠原道雄 (1973) ヴィルヘルム・フリットナーにおける教育法方の原理－精神科学的教授論の伝統－, 上智大学教育学・心理学論集, 7 : 38-66.
- 小笠原道雄 (1973) 1930年代における「科学的教育学」の一考察－その問題の所在－, 上智大学ソフィア, 21-4 : 61-68..
- 小笠原道雄 (2000) 教育学, 教育思想史学会 (編) 教育思想史事典, 勁草書房, pp.133-136.
- 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学について, 教育哲学研究, 22 : 51-63.
- 岡本英明 (1981) 精神科学的教育学「終焉」?, 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 28 : 59-70.
- 長田新 (1956) 現代ドイツ教育学の課題－危機と教育－, 教育学研究, 23-6 : 2-21.
- 乙竹岩造 (1933) 陶冶と教育, 教育学研究, 2-1 : 8-35.
- 桜井佳樹 (1989) 理念なき時代のビルドゥング－グアルディーニのビルドゥング論における「弁証法」の問題, 教育哲学研究, 60 : 29-41.
- 桜井佳樹・小笠原道雄 (1991) Bildung 概念の形成過程に関する研究－ゲーテの有機的 Bildung を中心に－, 広島大学教育学部紀要, 39 : 1-10
- 実松宜夫 (1972) 書評－H. Roth : Pädagogische Anthropologie Band I , Entwicklung und Erziehung (Hermann Schroedel Verlag KG. Hannover.1971.) , 教育哲学研究, 25 : 72-75.
- 実松宜夫 (1974) ロート, 杉谷雅文編, 現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出

- 版部, pp.348-365.
- 坂越正樹 (1997) ナチズムと教育学—ヘルマン・ノールのケーススタディー, 近代教育フォーラム, 6 : 1-16.
- 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, 小笠原道雄 (編), ドイツにおける教育学の発展, 学文社, pp.175-200.
- 境澤和男 (1960) 教育における実存の問題の視点、教育哲学研究, 2 : 13-25.
- 杉谷雅文 (1960) 人間観の変遷と現代教育学, 教育哲学研究, 2 : 1-12
- 杉谷雅文 (1974) 実存哲学的教育学、現代のドイツ教育学, 玉川大学出版部, pp.211-244.
- 鈴木晶子 (2006) 「教育にとっての心・生命」をめぐる試論—教育学の「しっぽ」を探る—, 教育哲学研究, 93 : 37-42.
- 高橋洗治 (1972) 陶冶の人間学的考察—シェーマ構造の陶冶的意義を求めて—, 教育哲学研究, 26 : 14-27.
- 田代尚弘 (1984) ルドルフ・ロッホナーの教育科学論, 小笠原道雄他, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, pp.96-110.
- 徳永正直 (1980) W.フリットナー教育学における人間学の独自性—その意義と問題点—, 京都大学教育学部紀要, 26 : 163-172.
- 徳永正直 (1982) 教育的タクトの問題—W.フリットナー教育学における「人間と教育の四つの見方」の実践的統合に関連して—, 大阪成蹊女子短期大学紀要, 19 : 173-190.
- 山名淳 (1997) 「歴史家論争」ならぬ「教育学者論争」に参加すること, 近代教育フォーラム, 6 : 31-40.
- 吉村文男 (1982) ヤスパースにおける歴史性と歴史, 下程勇吉 (編) 教育人間学研究, 法律文化社, pp.357-376.

3. 2. 6. その他

- 伊藤暢彦 (1991) H. デップ＝フォアヴァルトの教育学的リアリズム, 教育哲学会第 34 回大会一般研究発表／発表資料, Pp.6.
- 伊藤暢彦 (1992) H. デップ＝フォアヴァルトの教育学的リアリズム (II) — 教育学的リアリズムとしての「教育哲学的人間学」 —, 教育哲学会第 35 回大会一般研究発表／発表資料, Pp.8.

3. 3. 体育学関連

3. 3. 1. 1. 欧文・単行本

- Gerber, E.W. (ed.1972) Sport and the Body, Lea & Febiger, Pp.322.
- Gerber, E.W. (ed.1979) Sport and the Body, Second edition, Lea & Febiger, Pp.362.
- Osterhoudt, R.G. (ed.1973) The philosophy of sport, C.C.Thomas publisher, Pp.359.
- Osterhoudt, R.G. (1978) An introduction to the philosophy of physical education and sport, Stipes publishing company, Pp.260.
- Siedentop.D.(1972)Physical education-introductory analysis,Wm.C.Brown Company, Pp.297.
- Thomas, C. (1983) Sport in a philosophic context, Lea & Febiger, Pp.228.
- Weiss, P. (1969) Sport: A philosophic Inquiry, Southern Illinois University Press, Pp.274.
- Webster, R.W. (1965) Philosophy of physical education, Wm.C.Brown Company Publishers, Pp.227.
- Zeigler, E.F. (1964) Philosophical foundations for physical, health, and recreation education, Prentice-hall, Pp.356.

3. 3. 1. 2. 欧文・論文等

- Fraleigh, W.F. (1973) The moving I, Osterhoudt, R.G. (ed.1973) The philosophy of sport, C.C. Thomas publisher, pp.108-130.
- Kupfer, J. (1975) Purpose and beauty in sport, Gerber, E.W. (ed.1979) Sport and the body, Lea & Febiger, pp.355-360.
- Gerber, E.W. (1979) My body, my self, Gerber, E.W. (ed. 1979) Sport and the Body, Second edition, Lea & Febiger, pp.181-187.
- Haper, W.A. (1969) Man alone, Gerber, E.W. (ed.1972) Sport and the Body, Lea & Febiger, pp.125-127.
- Kleinman, S. (1964) The Significance of human movement : A phenomenological approach, Gerber, E.W.(ed. 1972) Sport and the Body, Lea & Febiger, pp.175-178.
- Metheny, E. (1979) The symbolic power of sport, Geber, E.W. • Morgan, W.J. (ed.1979) Sport und the Body, Lea & Febiger, pp.231-236.
- Rarik, G.L. (1967) The domain of physical education as a discipline, Quest, 9 : 49-52.

Royce, J. (1979) Physical training and moral education, Geber, E.W. (ed.1979) Sport and the body, Lea & Feiger, pp.254-257.

Scott, P. (1976) Aesthetics, Education, and the aims of age group swimming, Swimming World & junior swimming, 17-11 : 17-19.

White, D.A. (1979) Great moent in sport, Geaber, E.W. (ed.1979) Sport und the body, Lea & Febiger, pp.207-213.

3. 3. 2. 1. 邦文・単行本

阿部忍 (1972) 体育哲学, 新体育学講座第 58 卷, 逍遙書院, Pp.180.

阿部忍 (1974) 体育の哲学的探求, 道和書院, Pp.207.

阿部忍 (1975) 体育哲学, 逍遙書院, Pp.180.

浅井浅一他 (1961) 体育の哲学, 黎明書房, Pp.254.

浅井浅一 (1967) 体育学論叢, 日本辞書, Pp.252.

今村嘉雄 (1970) 日本体育史, 不昧堂, Pp.773.

石津誠 (1973) 体育原理, 道和書院, Pp.218.

川村英男 (1966) 体育原理, 体育の科学社, Pp.225.

川村英男 (1973) 体育原理, 杏林書院, Pp.221.

川村英男 (1986) 体育原理 (改訂), 杏林書院, Pp.276.

松沢平一 (1971) 体育と人間形成 (上), 逍遙書院, Pp.272.

松沢平一 (1971) 体育と人間形成 (下), 逍遙書院, Pp.246.

永井康宏 (1983) 体育原論, 不昧堂, Pp.200.

佐々木等 (1961) 新しい人間形成の体育, 大修館, Pp.355.

佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学するー体育哲学叙説ー, 北樹出版, Pp.234.

関根正美 (1999) スポーツの哲学的研究: ハンス・レンクの達成思想, 不昧堂出版, Pp.335.

篠田基行 (1973) 体育思想史, 逍遙書院, Pp.255.

篠田基行 (1986) 体育原理, 技術書院, Pp.284.

体育原理研究会編 (1965) 体育の原理, 不昧堂, Pp.151.

体育原理研究会編 (1967) 体育における人間形成論, 不昧堂, Pp.230.

体育原理研究会編 (1972) 体育学研究の分化と総合, 不昧堂, Pp.234.

体育原理専門分科会編 (1995) 体育の概念, 不昧堂, Pp.231.

3. 3. 2. 2. 邦文・論文等

- 阿部忍 (1960) 体育における人間形成の可能性とその限界, 体育学研究, 6-1 : 152.
- 阿部忍 (1960) 体育における全体的総合の概念, 体育学研究, 5-1 : 5.
- 阿部忍 (1961) 体育における人間形成の可能性とその限界, 体育学研究, 6-1 : 152.
- 阿部忍 (1962) 体育の科学哲学的考察, 体育学研究, 7-1 : 304.
- 阿部忍 (1965) 体育原理研究の歩み, 体育原理研究会編, 体育の原理, 不昧堂, pp.130-139.
- 阿部忍 (1966) 体育哲学の方法について, 体育学研究, 10-2 : 1.
- 阿部忍 (1968) 体育と人間形成—その可能性と限界, 体育の科学, 18:528-531.
- 阿部忍 (1970) 体育哲学の構造, 体育学研究, 14-5 : 3.
- 阿部忍 (1977) 体育における人間形成の可能性とその限界, 体育原理研究会編, 体育の原理, 不昧堂, pp.5-18.
- 阿部忍 (1977) 鍛練と人間形成, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.161-172.
- 阿部忍 (1989) 体育原理研究の歩みと展望, 日本体育学会第 40 回大会号, p.67.
- 浅井浅一 (1957) 今日の体育における人間形成, 体育の科学, 7-9 : 187-89.
- 浅井浅一 (1961) 体育と科学, 体育の哲学, 黎明書房, p.213-249.
- 浅井浅一 (1969) 体育と人間形成—その可能性と限界 (2) 体育学の立場から—, 体育学研究, 13-5 : 384-385
- 浅井浅一 (1977) 人間形成の構造化, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.63-76.
- 林巖 (1967) 体育と哲学の立場, 体育学論叢, 日本辞書, pp.83-100.
- 林巖 (1977) 体育と情操陶冶の問題, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.112-23.
- 広松久二生 (1967) 人間形成に関する体育作用の原則について—スタインハウスの四原則を中心として—, 名城大学人文紀要, 2 : 59-66.
- 堀田登 (1977) スポーツによる人間形成と指導者の重要性について, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, pp.135-47.
- 市島憲郎・岩本憲 (1967) 人間形成としての体育の問題について, 岐阜大学教

- 育学部研究報告 (人文科学), 16 : 27-34.
- 井上誠治 (1991) 体育学か、スポーツ科学か～そのパラドックスー米国における解決の工夫ー, 体育原理研究, 21 : 100.
- 石井トミ (1977) 体育における人間形成の歩み, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.1-19.
- 石津誠 (1969) 体育と人間形成ーその可能性と限界 (3) 現象論的立場からー, 体育学研究, 13-5 : 385-386.
- 石津誠 (1977) 現代社会における人間形成としての体育, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.47-62.
- 影山健 (1977) レクリエーションと人間形成, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.181-191.
- 川村英男 (1969) 体育学に対する提言, 序説体育学大系, 体育の原理, 4 : 3.
- 川村英男 (1969) 体育と人間形成ーその可能性と限界 (2) 宗教的・芸術的立場からー, 体育学研究, 13-5 : 383-384.
- 川村英男 (1977) 技術について, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.77-88.
- 木村静雄 (1951) 体育の哲学的考察, 体育学研究, 1 : 1-4.
- 金原勇 (1977) 体力づくりと人間形成ーねらいに応じた運動教材づくりを中心に, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.205-216.
- 久保正秋 (1999) 「体育における人間形成」論の批判的検討 1ー「における」という言葉が表す「体育」と「人間形成」の関係ー, 体育原理研究, 29 : 22-27.
- 久保正秋 (2001) 「体育における人間形成」論の批判的検討 3ー人間を形成する「体育」の分析ー, 体育原理研究, 31 : 6.
- 近藤英男 (1961) スポーツの実存的構造, 体育学研究, 6-1 : 150.
- 近藤英男 (1977) 創造性について, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.100-11.
- 工藤英三 (1994) 体育は「人間」をどうとりあつかってきたかー日本の体育に求められるものー, 日本体育学会第 45 回大会号, p.75.
- 松井三雄 (1957) 体育による人間形成の問題, 体育の科学, 7-9 : 182.
- 松浦義行 (1972) アメリカにおける体育学研究概史, 前川峯雄他編, 現代体育学研究法, 大修館, pp.5-7.
- 飯塚鉄雄 (1977) 身体適性と体力, 体育原理研究会編, 体育における人間形

- 成論, 不昧堂, pp.191-204.
- 見形道夫 (1959) 中世の Humanism 的人間像, 体育学研究, 4-1 : 239.
- 見形道夫 (1965) 体育における人間形成の基本構造, 体育学研究, 10-1 : 53.
- 見形道夫他 (1969) 現代体育の哲学的反省, 体育学研究, 13-5 : 10.
- 見形道夫 (1977) 体育における人間形成の史的考察, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.20-33.
- 宮畑虎彦 (1957) 水泳と人間形成, 体育の科学, 7-9 : 190-92.
- 中村敏雄他 (1964) 運動文化と人間形成, 体育学研究, 9-1:150.
- 中村敏雄 (1969) 運動文化と人間形成 (2), 体育学研究, 13-5:8.
- 丹羽劭昭 (1971) 新しい体育科教育における人間形成理論, 丹羽劭昭・森昭三編, 保健・体育科教育と人間形成, p.93.
- 丹羽劭昭 (1974) 体育科教育学の成立を目指して, 成田十次郎・森昭三編, 保健・体育科教育の革新, 日本体育社, pp.86-101.
- 丹羽劭昭 (1977) 運動部と人間形成, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.148-60.
- 佐々木久吉 (1977) 社会的性格について, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.89-99.
- 佐藤千春 (1977) 文化の生成と体育における人間形成, 体育原理研究会編, 体育における人間形成論, 不昧堂, pp.173-180.
- 佐藤臣彦 (1977) アリストテレスにおける身体論の位相について—ソーマと身体の徳—, 日本体育学会第 28 回大会号, p.56.
- 佐藤臣彦 (1977) アリストテレスの身体論 (その 2), 新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 19 : 211.
- 佐藤臣彦 (1985) 体育概念の哲学的基礎付け—体育哲学方法論の探究—, 体育・スポーツ哲学研究, 6/7 : 10-11.
- 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する—体育哲学叙説—北樹出版, pp.11-14.
- 佐藤臣彦 (1994) 体育哲学の可能性, 体育原理研究, 24 : 82-83.
- 佐藤臣彦 (2006) 体育哲学, 日本体育学会監修, スポーツ科学事典, 平凡社, p.604.
- 篠田基行 (1974) 体育における主体的人間形成の構造 (試論), 体育学研究, 17-4 : 179-84.
- 高部岩雄 (1977) 意思力について, 体育原理研究会編, 体育における人間形

成論, 不昧堂, pp.124-134.
友添秀則 (1995) 体育と人間形成, 体育原理専門分科会編, 体育の概念, 不昧堂, p.216.

3. 4. 事典・辞書等

城戸幡太郎他編 (1938) 教育学辞典, 岩波書店
細谷俊夫他編 (1978) 教育学大事典, 第一法規
細谷俊夫他編 (1990) 新教育学大事典, 第5巻, 第一法規
下仲邦彦編 (1977), 哲学事典, 平凡社
山崎正一・市川浩編 (1970) 現代哲学事典, 講談社
教育思想史学会編 (2000) 教育思想史事典、勁草書房
松浪信三郎・飯島宗享 (1964) 実存主義辞典, 東京堂
泉治典編 (1970) 現代哲学事典, 講談社
Spieler, J. (Hrsg. 1932) Lexikon der Pädagogik, Bd 2, Herder,
Rombach, H. (Hrsg. 1970) Lexikon der Pädagogik, Herder
Oxford Latin Dictionary (1971) Oxford University Press
Groothof, H. (Hrsg.1971) Nues Pädagogische Lexikon,
Ritter, J. (Hrsg.1974) Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.3,
Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
日本体育学会編 (2006) 最新スポーツ科学事典, 平凡社