

体育における教育的可能性に関する研究

—シュプリンガーの教育学に基づいて—

藤澤 良彦

阿部 悟郎

キーワード：体育, 教育的可能性, 人文主義

A study on the educational possibility in physical education

— based on the Spranger, E.'s pedagogy —

Yoshihiko Fujisawa

Goro Abe

Abstract

The purpose of this study was to investigate the educational possibility of physical education, in search for theoretical construction on the essential being of physical education, based on the Spranger, E.'s pedagogy.

In order to attain the purpose, the theoretical works of Spranger, E.'s were analyzed and applied in physical education.

According to his pedagogy, physical education was considered to be a solid possibility to the contribution to personality building through the human movement and physical movement culture. It was the possibility as education corresponding to the biological, cultural, and geist dimensions of personality building.

The educational possibility in physical education could be discussed in the direction of the humanism of physical education.

Key words: physical education, educational possibility, humanism

序章

学校という教育現場では、複数の教科が存在している。それでは、学校の教育現場で日々行われている学校体育は、児童、生徒に、そして彼ら一人ひとりの未来に何をもたらしてくれるのであろうか。これは、学校教育や教科といった、教育の有意義性への問いに進んでいく。

そもそも、学校教育において最大の時間が教科の授業にあてられているのは、このそれぞれの教科の授業こそが、児童や生徒の教育に不可欠な意義を有しているからである¹⁾。つまり、体育には、教育における体育の不可欠な意義が存在するはずである。それでは、教育における体育のこの不可欠な意義とは何であるのだろうか。

これを検討していくためには、体育に内在する教育的な可能性の検討が要請されるだろう。それでは体育には、どのような可能性が秘められているのか。体育の可能性への問い、ここから多くの問いが派生するだろう。たとえば、なぜ体育が必要であるのだろうか、そして体育はどうあるべきか、といった問いである。しかし、体育の可能性への問いも、その必要性の根拠への問いも、そして理念的なあり方への問いも、逆算すればやがて次の一点に集約する。つまり、体育とは何か、という問いである。

そこで、体育の教育的可能性を検討していくためには、「体育とは何か」という原理論的問題設定に立ち戻って検討していく必要があるだろう。このことは、一見、遠回りしているように見えるかもしれないが、学校現場において日々行われる体育の授業、それを専門的に担当する体育教師にとって、そして、何よりもその指導を受ける児童、生徒の未来のために、大いに有意義であるように思われる。

さて、そもそも、体育とは何かという問いは、なによりも体育の概念の問題である。こ

の体育の概念の問題は、その意味内容の基底となる教育それ自体についての検討が不可欠となる。ところが、これまでの体育の概念論研究は、用語構成上の限定詞である身体に向けられてきた。佐藤は、このような事態について次のように述べている。

従来の「体育」についての概念的検討にあつては、もっぱらその重点が例外なく限定詞の「身体」に置かれていて、意味の基本を担うはずの「教育」についての検討がなされないままにきたのである。体育の概念を明らかにしようとする場合、たとい限定詞たる「身体」が正確に把握し得たとしても、基底詞の「教育」が曖昧に放置されているのであれば、結局のところ、体育概念もまた曖昧なままに留まらざるを得ないだろう。

・・・体育概念を明証的に把握するには、何よりもまず、意味の基底をなしている教育概念についての検討から始めなければならないということなのである²⁾。

したがって、体育の本質を探究するためには、体育概念の基底を担う教育について検討していくことが必要となる。それゆえに、体育の教育としての可能性についての検討も、その意味の基底をなす教育概念についての検討に基づいて行われなくてはならない。そして、これについては教育学、とりわけ教育哲学の知見が有効となる。

さて、この教育学において、科学として最初に体系化し、成立させたのがヘルバルト Herbart, J. F.であった³⁾。このヘルバルトは、カント哲学の影響を強く受けながら、教育学の体系化を試みた。厳密な意味において、教育学はここを起点として発展していく。なかでも、このヘルバルト教育学の方向を批判的に超克したのが、ディルタイ Dilthey, W.らによって提起された精神科学

的教育学 geisteswissenschaftliche Pädagogik である⁴⁾。

さて、この精神科学的教育学は、ドイツ教育学において正統と目されてきた⁵⁾。そして、この学派の代表者として、ノール Nohl, H.、シュプランガー Spranger, E.、リット Litt, T.、フリットナー Flitner, W.、ボルノー Bollnow, O. F.、オランダのランゲフェルト Langeveld, M. J.などがあげられる⁶⁾。

特に、パラート Paffrath, F. H.は、シュプランガーが教育と人間形成思想の発展に寄与したと評価している⁷⁾。

よって、本研究の基本的な研究対象が、体育の教育的可能性であることを踏まえるならば、この精神科学的教育学、とりわけシュプランガーの教育学理論が有効であるように思われる。

これらにより、本研究の目的は、体育の本質論の構成のために、シュプランガー教育学の分析を通して、体育の教育的可能性について検討することである。

さて、本研究においては、シュプランガー教育学が直接的な分析対象となる。シュプランガーの著作の一つひとつはシュプランガー研究者によって目録化されており⁸⁾、また、シュプランガーの全集も刊行されている。さらには、シュプランガーの主要著作は、当代のシュプランガー研究者の手により邦訳発行されている。

そこで、本研究の目的を達成するために、シュプランガーの教育学著作を中心に分析を行った。分析に当たっては邦訳を中心に行ったが、解釈の安全性を確保するために、適宜、原典に当たった。

第一章

本章は、体育の教育的可能性について検討するための前提として、シュプランガー教育学についての分析を試みた。そこで、シュプランガー教育学を精緻に把握するため

に、まずは彼の教育学の基礎である精神科学に目を向け、その思想を形成していく歴史的な過程を辿ったうえで、彼の精神科学における重要な概念である精神理論と価値理論を整理した。

まず、第一節では、シュプランガーの生涯とその学問的業績を分析した。シュプランガーの思想は、第二次大戦前は精神科学、とりわけ人間の精神活動と文化の動態に力点が置かれていたが、大戦による悲劇的な体験を経て、世界という歴史的・文化的総体に対する人間それ自体の存在の有意味性と、そこにおいて生を遂行する人間のあり方に力点が移動した。

第二節では、シュプランガーの精神科学について整理していった。まず、シュプランガーの教育学あるいは哲学的思索の内的な統一性は、人間の本質についての問いにあった⁹⁾。そこで、シュプランガーは、この人間の内面性に目を向け、その内面を意味や意義を生じさせる内的過程の、まとまった全体として捉える。シュプランガーはこれを、心ではなく精神 Geist と呼んだ¹⁰⁾。

さて、シュプランガーはこの精神を、主観 Subjekt と客観 Objekt の相互関係から捉えた。さらにこの客観を三階層、つまり、客観化された精神 objektiven Geist、客観的精神 objektiverten Geist、規範的精神 normativen Geist に区分したうえで、精神を、主観的精神 subjektiven Geist を加えた四つの契機から構成される動的な総体として捉えた。そして、シュプランガーは精神活動 geistigen Leistungen を、主観的精神を起点としたこれらとの関係と捉え、それを作用 Akt と体験 Erlebnis から説明する¹¹⁾。この作用という精神活動により、客観に価値や意義や意味を見出すことができ、それが体験を引き起こす。主観は、この体験によって、客観に内在する価値や意義を受容し、価値形成的に高まる。彼は、これを特定の価値体験

Werterlebnis と表現したのである¹²⁾。

そして、精神活動において価値形成的に高まった主観的精神は、それを客観化された精神として創造・表現し、それが歴史的に集積することによって客観的精神が構成されていくこととなる。これがさらに主観的精神の作用と体験の対象となって、そこに実現された価値形象は、再び主観的精神に回帰してくる。したがって、精神の総体は、主観的精神を起点として構成される価値循環の過程なのである。

さらに、彼のこのような精神科学的な認識が、彼の教育学と文化理論を基礎づけていく。これらを欠いて、シュプランガーの教育学も文化理論も成立しえない。

第三節では、シュプランガーの精神科学にみられる価値論について整理した。シュプランガーは、価値に三つの階層を認めた¹³⁾。それは、価値本質 Wertwesenheit、価値対象 Wertgegenstand、価値体験 Werterlebnis である。

まず、価値本質とは価値階層の最上位にあり、質的に規定された普遍的価値種類 allgemeine Wertgattung のことであった¹⁴⁾。すなわち、これは、人類が認識し得る価値そのものの抽象的な形式であり、価値の理念である。シュプランガーはそれを、客観的価値 objektive Werte とも呼んでいる¹⁵⁾。

次いで、価値対象とは価値本質を潜有する構成態であった。つまりそれは理念としての価値本質が内包されている形象のことである。ここでいう価値本質を潜有する構成態とは客観的精神であり、また文化である。つまり価値本質が存在している文化一般を、価値対象というのである。

さらに、価値体験とは、先にみたように、主体における価値の受容であった。人間の精神は、体験という精神作用によって価値を受容する。この体験とは、文化に内在する価値や意味を受容する精神活動である。

さらに、この価値本質の実質は、人間の精神作用に対応して構成されていた¹⁶⁾。この精神作用とは、理論的作用、経済的作用、美的作用、宗教的作用、社会的作用、権力的作用であった。シュプランガーはこの六つの精神作用により、そこに妥当する価値を照らし出したのであった。これによって、シュプランガーは、価値本質を、真 Wahrheit の価値、効用 Nützlichkeit の価値、美 Schöne の価値、聖 Heiligkeit の価値、愛 Liebe の価値、権力 Macht の価値として提示したのである¹⁷⁾。また、シュプランガーの価値論において、これらは客観的価値とも呼ばれている。

シュプランガーのこのような価値論は、その教育学において陶冶価値論へと結実していく。シュプランガーによれば、全ての価値は何れのものも、必ずしも陶冶価値 Bildungswert があるとは限らない¹⁸⁾。価値一般は、その内実にどうであれ、人間形成に有効に関わらないならば、学校教育にとって裨益するところがない。逆に言えば、学校教育において、重要なのは、人間形成に対して有意味な価値である。

そこで、シュプランガーは、人間形成に対して有意味な価値を、陶冶価値と呼んだのである¹⁹⁾。陶冶価値は、客観的価値の固有の本質に規定されるため、それぞれの類型は、基本的には客観的価値の類型に対応して構成される。しかし、シュプランガーが提示した陶冶価値には、客観的価値のうちの権力に対応する類型は存在しない。シュプランガーにおいて陶冶価値は、知的陶冶価値 intellektuellen Bildungswert、技術的陶冶価値 technischen Bildungswert、美的陶冶価値 ästhetischen Bildungswert、社会的陶冶価値 gesellschaftlichen Bildungswert、宗教的陶冶価値 religiösen Bildungswert の五つの類型として提示された²⁰⁾。

これらの陶冶価値の体験は、そこに含ま

れる価値本質の実現様態によって、児童、生徒の価値形成的な高まりに寄与する。このようにして、教育は価値論と密接に関係する。

第二章 シュプランガーの教育学理論

本章は、シュプランガー教育学についての分析を試みるものである。まず、シュプランガー教育学は、発達の援助、文化の伝達、覚醒の三つの要素を主要面として構成されている²¹⁾。

第一節では、シュプランガー教育学の、文化の伝達に対応する理論形式である文化教育学を分析した。シュプランガーは、彼の文化教育学において、教育を単なる文化財の詰め込みではなく、文化財の伝達を通じて、精神の内的な活動が活性化するところに着目した。つまり、文化を体験することにより、そこに秘められた価値契機が受容され、これによって人間が内的に高められる。そして、人格的な本質がより豊かに形成されていくのである。

さらに、文化の伝達とは、これまでに築き上げられた既存の文化を、文化財として次の世代へと引き継ぐという簡単な事象ではなく、理念的に、あるいは倫理的になされることが求められる。文化の伝達にみる、主観的精神における文化創造においては、規範的な価値吟味によって、価値の劣化や錯誤をできるかぎり除外し、純化の方向へと導いていかなければならない²²⁾。

これが、シュプランガーの提起する文化の伝達であった。つまり、教育において児童や生徒一人ひとりに文化を伝達することの意味は、一人ひとりの価値的な高まりと、その文化創造の価値的な純化を通じた文化のさらなる価値的な発展への寄与にある。

第二節では、シュプランガー教育学の、教育を構成する主要要素である覚醒に対応する理論形式である覚醒理論を分析した。

シュプランガーは、これを、教育の主要要素の一つとして捉え、それを教育の重要な局面とみた²³⁾。それゆえに、シュプランガーは、それを人間の有意味な内的現象として捉えただけでなく、教育としての覚醒を論じようとしたのである。この覚醒理論の中核は、覚醒によって立ち起こる人格の達成、あるいは自己実現にある。ここにシュプランガーが提起した覚醒理論の真意が存在する。この覚醒理論は、いわゆる人間生成論、あるいは自己実現の理論であるといえよう。

さて、教育には、連続的な過程と、その過程のなかで突如として起こる、非連続的な過程が存在する。この覚醒は段階的な作用によるものではなく、そのような連続的な過程を前提として生起する突発的な出来事であり²⁴⁾、つまりは教育における非連続的な過程である²⁵⁾。シュプランガーの覚醒理論は、まさにこの非連続的な過程の理論なのである。

これは、それまでの教育学においては、まったく見出されていないか、あるいは完全なる意味が認識されていなかった点であった。教育においては、この相互の過程を正しい関係に置くことが重要なのである。ここに、シュプランガーの覚醒理論の教育学的な有意味性が存在するだろう。

これらから、シュプランガーの教育理論は、次のように整理されるのである。彼が提起した教育の要素の一つ、発達の援助は、人間の生物的な次元に対応している。次いで、文化の伝達は、人間の文化的な次元と精神的な次元に対応している。そして、ここでみた覚醒理論は、人間の精神的な次元に対応し、つまりこれは、教育の「特別な形態」なのである。そして、その総体を持って教育を論じていたのである。

第三節では、シュプランガー教育学の、最終的な集約点である学校教育論を分析し

た。後期シュプランガーの最大の関心は、学校教育の在りかたにあった²⁶⁾。

まず、シュプランガーは、学校教育の本質を、倫理的決断、責任、精神的内面力一般の中心点を核として有する、統一体としての全人に関するもの、つまり人間形成 Bildung であると捉えた²⁷⁾。シュプランガーは学校教育に、児童や生徒をただの文化的所用者ではなく、高貴化された人間へと形成していくことを要請している。

つまり、学校教育において、教授 Unterricht が全てではなく、むしろそれを通した、その先に成し得る人間形成にこそ本質がある。それゆえに、学校教育は児童や生徒への学習が重要ではあるが、その先に潜んでいる可能性としての高貴化にこそ探究点が存在している。

シュプランガーは、学校教育論の根底的な論議において、人間形成という思考形式を重視している。

シュプランガーの学校教育論の結晶は、まさにこの人文主義 Humanismus に存在するのである。

第三章 シュプランガー教育学に基づく 体育の教育的可能性に関する検討

本章では、これまで辿ってきたシュプランガー教育学に基づいて、体育の教育的可能性について検討した。

第一節では、シュプランガー教育学の基盤に存在する、精神科学の主要な構成要素である価値論、陶冶価値論、そして価値体験の概念を体育学に位置づけ、その適用可能性について、順に検討していった。これによって、シュプランガーの提起した価値論、陶冶価値論、そして価値体験の概念の、体育学に対する適用可能性が導かれた。

まずシュプランガーの価値論は、体育学における価値論の構成、とりわけ身体運動文化の価値論の構成に対して有効である。

あれらの六つの価値は、体育学における価値論の構成において原理的に有効であるだろう。そして、体育学においてみられる価値はこれらによって複合的に構成される。

体育学が身体運動文化やスポーツの価値を精緻に論じていく上で、この価値論は一つの枠組み理論として機能するように思われる。

次に、シュプランガー教育学にみられる陶冶価値論は、体育学における陶冶価値論の構成、とりわけ身体運動文化についての陶冶価値論の構成に対して有効である。あれらの五つの陶冶価値は、体育学における身体運動文化の教育的可能性についての検討において、原理的に有効であるだろう。おそらく、身体運動文化にみられる陶冶価値はこれらによって複合的に構成される。

体育学が身体運動文化やスポーツの価値を個人的な思い込みや願望によることなく、より厳密に論じていくうえで、この陶冶価値論も、一つの枠組み理論として機能するように思われる。そして、このような陶冶価値論は、体育学における教材論に教育的な基礎を提示し得るだろう。

さらに、シュプランガー教育学にみられる価値体験の概念は、体育の理論構成に対して有効である。体育の理論構成においても、この価値体験という概念は原理的に妥当するだろう。体育においても、児童、生徒の中にこの様な有意味な価値体験が起り得る。児童や生徒は、身体運動文化を通じて、諸々の知的形式や、技術や戦術、美しい表現や感覚、精神の高揚、敬意や献身といった内的現象が生起しえるだろう。体育では児童、生徒が様々なスポーツ種目を通して価値体験することで、より多くの価値を受容することができる。

体育においても、児童、生徒の中にこの様な有意味な価値体験が起り得る。そして、これは体育に内在する教育としての有意味

な可能性としてとらえることができるように思われる。体育学がこの概念を体育の理論構成に適正に位置づけることによって、体育の教育としての可能性は有意義な奥行きを獲得するように思われる。

第二節では、体育における文化教育学の可能性について検討した。シュプランガーの文化教育学に基づくならば、学校体育も、ある身体運動文化を伝達し、それをできるようにすることだけが目的なのではなく、それらに秘められた特有の価値契機を、様々な身体運動を通じて体験することが重要なのである。そして、このような精神的で有意義な瞬間を、全身を駆使して行う身体運動を通じて体験することは、学校体育のもつ大きな特徴であるといえよう。

まず、シュプランガーにしたがうならば、文化の伝達は一人ひとりの価値的な高まりと、その文化創造の価値的な純化を通じた身体運動文化のさらなる価値的な発展への寄与にある。つまり、身体運動文化にはそれぞれに特有の価値が内包されており、児童、生徒がその特有な価値形象を体験することができるならば、より多様な価値を受容し、一人ひとり価値的に高まる。

そして、文化を体験することにより高められた精神は、その作用によって文化の理念的な創造を可能にしていく。そのためにも教師は、児童、生徒に対して規範的な立場に立って、価値の劣化や錯誤をできるかぎり除外し、純化の方向へと導いていかなければならない²⁸⁾。つまり、体育においても、身体運動文化の伝達は、文化良心 *Kulturgewissen*²⁹⁾ への教育までを見通す必要があるだろう。

体育には、文化教育学の可能性が確かに存在するのである。

第三節では、体育における覚醒理論の可能性を検討した。児童、生徒の内界に眠っている自己を覚醒させるためには、そのき

かけとして、気づきや新たな意味づけが重要となる。身体運動においても、自己思考の深まりは、内界を豊かにし、そこから何らかの気づきを喚起することもある³⁰⁾。たとえば、いわゆる Match-Training-Match の流れの中に、児童、生徒を気づきへと導く可能性は大いにある。また、新たな気づきを生むような教師の助言や発問によって、児童、生徒の持っている気づきを引き出していく必要がある。体育の授業において生起する気づきは、目覚めを喚起し、これによって、内界に眠る自己がその存在に解放され、具体的な行為に実現されていく。このとき、人格が達成される。体育において、一人ひとりにとって真の自己と出会い、実際の具体的な行為において真の自己を実現したときに、私という存在はようやく同一性を獲得する。

これは、教育の最も重要な課題の一つであった³¹⁾。つまり、体育が真の意味において教育であろうとするならば、人間の精神的な本質層に対応した教育形式である覚醒形式の教育を大切にしなければならない。これによって、体育は、単なる体力の向上や運動技術に対する指導ではなく、ようやく真の意味において、教育として成立する。

体育には、覚醒形式の教育の可能性が確かに存在するのである。

第四節では、学校体育の可能性を検討した。シュプランガーが提起した学校教育論は、人間形成への寄与を学校教育の本質とする、教育の人文主義に存在するのであった。つまり、シュプランガーの教育学は、単なる教授方法論ではなく、人間形成の論理である。

これまで辿ってきたシュプランガーの教育学、そしてそれらの主要理論の体育に対する適用可能性を踏まえるならば、学校体育は人間形成への寄与という課題に対して、確固たる可能性がある。もちろん、それ

は人間形成のすべての次元、つまり生物的な次元、文化的な次元、そして精神的な次元に対応し得る教育としての可能性である。そして、体育においても、この精神的次元にみられる自己の高貴化とその人格の達成に最上位の到達点が存在するだろう。

学校体育は健康の増進や体力の育成、さらには身体運動文化を教えることから、人間形成へと導かれなくてはならない³²⁾。学校体育においても身体運動文化の教授は全てではなく、むしろそれを通じたその先に存在する人間形成にこそ本質がある。

学校体育論のこのような方向は、学校体育の人文主義 Humanismus と呼び得る。

結語

シュプランガー教育学に基づくならば、体育は、健康の増進や体力の育成、さらには身体運動文化を教えることにとどまらない、人間形成への可能性が内在している。それは、身体運動や身体運動文化を媒介として構成される、人間形成の生物学的次元にとどまらない、文化的次元と精神的次元の可能性を中核とした人間の高貴化に対する可能性である。

本研究は、体育の教育的可能性を、このような方向において、すなわち体育の人文主義の方向において論じえることを結論するものである。

なお、今後の課題は、体育の本質論への探究を継続しつつ、さらに多くの教育学者による論議を検討し、この論議により深みを持たせていくことで、体育の教育的可能性を拡充的に模索していきたい。

参考・引用文献

- 1) 庄司他人男 (1993) 人間形成をめざす授業のメカニズム, 黎明書房, p.263.
- 2) 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.71-72.
- 3) 教育思想史学会編 (2000) 教育思想事典, 勁草書房, p.134.
- 4) 小笠原道雄 (1984) ドイツにおける教育学の発展, 学文社, Pp.288.
- 5) 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, 福村出版, p.15.
- 6) 教育思想史学会編, 前掲 3), pp.134-135.
- 7) Paffrath, F. H.(1971) Eduard Spranger und die Volksschule, Klinkhardt, S125.
- 8) Neue.Th.(1958) Bibliographie Eduard Spranger, Max Niemeyer, 117S.
- 9) 村田昇(1974) シュプランガー, 現代のドイツ教育学, 玉川大学出版, pp.125-160.
- 10) Spranger, E.: 伊勢田耀子訳(1961) 文化と性格の諸類型 1, 明治図書, p.22.
- 11) 同上書, pp.30-31.
- 12) Spranger, E.: 伊勢田耀子訳 (1967) 文化と性格の諸類型 2, 明治図書, pp.7-8.
- 13) Spranger, E., 同上書, p.54.
- 14) Spranger, E., 同上書, p.54.
- 15) Spranger, E., 同上書, p.110.
- 16) Spranger, E., 前掲書, 10), pp.58-222.
- 17) Spranger, E., 前掲書, 12), p.110.
- 18) Spranger, E.: 横溝政八郎訳 (1959) 教員養成論, 日本教育大学協会, p.15.
- 19) Spranger, E., 同上書, p.15.
- 20) Spranger, E., 同上書, pp.17-29.
- 21) Spranger, E.: 村田昇・片山光宏訳 (1987) 教育学的展望, 東信堂, p.22.
- 22) Spranger, E., 前掲書, 12), p.25.
- 23) Bollnow, O.F.: 峰島旭雄訳 (1976) 実存哲学と教育学, 理想社, p.66.
- 24) Bollnow, O.F., 同上書, p.94.
- 25) Bollnow, O.F., 同上書, p.66.
- 26) Spranger, E. (1961) Kurze Selbstdarstellungen, Bahr, W. (Hrsg.) Eduard Spranger, Sein Werk und sein Leben, Quelle & Meyer, S.13-25.
- 27) Spranger, E., 前掲書, 21), p.94.
- 28) Spranger, E., 前掲書, 10), p.25.

- 29) Spranger, E. : 村井実他訳 (1968) 現代の文化問題, 牧書店, p.55.
- 30) Spranger, E., 前掲書, 21), p.203.
- 31) 増淵幸男(1986) 教育学の論理, 以文社, p.118.
- 32) Sprenger, E. (1920) Gedanken über Lehrebildung, Quelle & Meyer, S.36.

