

体育学における人間学的論議：生成の階層性とその方向の二元性

—Spranger, E. の教育学を中心として—

阿 部 悟 郎

The anthropologic discussion in physical education as an academic discipline :

A stratum of human-becoming and dualism of its direction

— Based on the pedagogic theory of E. Spranger —

ABE Goro

There had been the anthropologic problem as the essential task of the philosophy of physical education as an academic discipline. The anthropologic investigation was important and inevitable in physical education as an academic discipline.

The purpose of this study was to contribute to the development of anthropologic cognition in physical education through the analysis of the anthropologic discussion in E. Spranger's pedagogic theory.

In this study, from the discussion, the viewpoint of human-becoming as one of the anthropologic moments in physical education had been derived; which was the stratum system including two directions, there were indicated three strata in the essence of human-becoming as bellow;

- (1)the biological stratum ; for the vital spontaneous becoming
- (2)the cultural stratum ; for the cultural obtainable becoming
- (3)the metaphysical stratum ; for the worth creative becoming

From above two directions in the essence of human-becoming were designated as bellow;

- (1)the horizontal direction ; for the concrete extension in the continuous process
- (2)the vertical direction ; for the essential enhancement in the non-continuous process

Key words : physical education, anthropologic cognition, human-becoming

1. 序 論

体育学において体育の本質論議を立ち起し、その基底を教育に求め、それを徹底的に追求していくと、人間学的問題に不可避に突き当たる。体育学において人間学的問題は、永遠の課題であるといわれて久しい¹⁾。そして、そのような人間学的問題の発生事情は、教育学それ自体の人間学的連関に類比的である。実に、教育学においては、「人間とは何か」あるいは「人間をいかに把握するか」といった人間学的問題設定は、

教育とは何かへの問いと相即的であり、不可分でもあり、また不可欠なものである²⁾。そして、教育の概念を完全に有効たらしめるためには、必然的に人間の本質を適正に把握することによらざるを得ない³⁾。このような教育学における人間学的問題の必然性と本質的連関に類比して、体育学においても人間学的な問題設定は不可避であり、そして重要な学的課題の一つとして捉えられる必要がある。

ところで、体育学においてそのような人間学的問題が不可避で重要であるとしても、それは

極めて解決が困難な問題であることは想像に難くない。そもそもこのような人間学的問題は、哲学上の中心的かつ伝統的な問題であり⁴⁾、容易に解決し得ない難問の一つである。体育学における人間学的問題に関する考察も、その道は険しい。そうではあっても、体育学にとって、そのような人間学的問題の提起に必然性が認められる以上、それを無責任に放棄することは許されない。なぜならば、体育学において生じた問題には、それを解明するための学的責任が存在するからである。体育学における人間学的問題は、どこまでいっても体育学の解明すべき問題であり、最終的には体育学の責任においてその解が提示されなくてはならない。従って、体育学においても、人間学的問題設定を積極的に試み、それについての学的努力を着実に積み重ねていかなくてはならないと考えられる。

さて、体育学が人間学的問題の設定を試み、その学的営為を遂行しようとするとき、体育学におけるその人間学的究明の蓄積が十全であるとは言えず、それに関わる問題領域も確立しているとは言い難いため、それを全くの独力で完遂することはおよそ困難に近い。そのため、その解明の糸口を示唆し得る有効な典拠が必要となるであろう。

ここでは、体育学における人間学的問題の究明に示唆を与え得る典拠の一つを、教育学における人間学的論議の諸形式にそれを求めることとする。教育学の広汎な論究と知識体系においては、教育論議における本質的な人間学的連関から、人間学的な知見はおそらく随所に散見されることであろう。そこで、改めて教育学において人間学的問題設定を自覚的にそして直接的に試みた学的論及形式を探っていくと、その中から、精神科学的教育学 *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* やいわゆる教育人間学 *Pädagogische Anthropologie* がその形式として浮かびあがってくる。例えば、精神科学的教育学は、教育の本質論議の論拠を人間の本来性や存在理念に求めた学派とされ⁵⁾、その代表的論者は、Litt,

Theodor(1880-1962) や Nohl, Herman(1879-1960)、そして Spranger, Eduard(1882-1964) 等である⁶⁾。とりわけ、Spranger, E. の教育学の特色は、人間の本質についてのおくなき探究にあるといわれている⁷⁾。そのために彼は、精神科学的教育学を代表するのみならず、いわゆる教育人間学の端緒としても捉えられてもいる⁸⁾。また、Schultze, F. が、彼を大局的な視座から、ドイツ教育学の学説史的潮流において人間学的教育学 *Anthropologische Pädagogik* にも位置づけられている⁹⁾ ことも見逃すことができない。このことによって、彼の教育学的論究の中には体育学における人間学的論議に対する有効な示唆が期待し得るものと思われる。体育学は、その人間学的論議を周到に推し進めていくためには、おそらく教育学における人間学的論究の全てに学ばなくてはならないであろうが、ここではその端緒として、Spranger, E. の教育学における人間学的論議に目を向けてみたい。

本稿の目的は、体育学における人間学的認識の発展のために、教育学における人間学的論議、とりわけ Spranger, E. の人間学的論議の分析を通じて、体育学における人間学的論議に資する知的契機抽出と、その体育学における展開の可能性を検討することとしたい。

2. 本 論

2. 1. Spranger, E. の教育学における人間学的論議と生成という視座

Spranger, E. は、その目録に示されるだけでも¹⁰⁾、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。ただ、そこに人間学的究明の形式を探っていくとき、厳密な意味において人間学的問題設定を主題的に取り扱った著作はみあたらない。しかしながら、村田によれば、彼は、「人間とは何か」という人間学的問題設定についての詳細な解答を当初は哲学に求めていたが、そのような人間学的探究は人間陶冶

への問題、即ち教育学の問題へと帰着していったという¹¹⁾。従って、彼の間人学的認識を辿るならば、何よりもまず教育学著作に目を向けなくてはならない。そこで、教育学における人間学的論議を辿るために、さしあたりその教育学の著作において確認される人間学的論究の諸形式に手がかりを求め、その論理を抽出していく必要がある。

さて、彼の教育学の著作において、人間学的アプローチを思わせる表現は随所にみられる。例えば、それらは「人間の本质 Wesen des Menschen」や「人間存在 Menschsein」あるいは「人間性 Menschlichkeit」等々といった様々で表現されている。彼の用語法は、その膨大な著作を一貫して厳密であるとは言い難く、その人間学的真意を適正に把握しようとするならば、まずはその意味するところを文脈との関わりから相対的に把握し、それらの意味連関から推慮しなくてはならない。ここでは、彼の教育学におけるいくつかの人間学的概念の一つとして「生成 Werden」という概念に着目し、論を進めることとしたい。

ところで、Spranger, E. の教育学著作において、生成あるいは人間生成 Menschenwerden への着目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。また、生成という概念が、全ての教育学の著作において一貫して保たれているとは言い難い。ただ、彼の間人学的論議における生成という概念を素描するためには、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。

そこで、本稿においては、差し当たっての手がかりとして、1950年に刊行された「Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft」にみられる生成の論議に目を向けてみたい。これは、後期シュプランガーの教育学論集の基調論文にも掲げられたほどの著作であり¹²⁾、その教育学の有効性に対する評価は高いものと推測される。ここでの Spranger, E. の自

覚的な人間学的論述は、彼の間人学的認識の一端に迫り、わけても生成という概念を素描する上では、注目に値するように思われる。ただし、これに該当すると思われる論述部分は細部にわたっては簡略的に表現されているため、他の関連する著作によって理解を補う必要がある。これを踏まえた上で、彼の教育学論議における生成の論議に立ち入ってみたい。

2. 2. Spranger, E. の教育学における生成概念の素描

まず、Spranger, E. は、その教育学論議において、ドイツにおけるそれまでの教育や人々の生き方、即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、教育学における論議の対象を社会や文化ではなく、改めて人間、それも生成する人間 werdenden Menschenに見定める¹³⁾。即ち、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、明確な教育学の意識において、教育が人間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。

さて、Spranger, E. の教育学論議においては、教育は何よりも生成する人間を対象とするが、この生成という視座は、彼の教育学理論わけても陶冶論と表裏をなし、それを固定的・完結的ではなくむしろ発展的に捉えようとするところの間人学的論拠とも言えよう¹⁴⁾。この意味において、生成とは、教育という視座からみた人間理解の確固たる一概念である。ちなみに、生成という人間学的契機は、近代以降の教育学論議においても主要な人間学的形式の一つであり、例えばいわゆる教育人間学の思想的潮流を代表する論者の一人として知られる Döpp-Vorwald, H.(1902-1977) においても積極的に取り扱われている¹⁵⁾。このような意味において、生成という人間学的契機は、教育学における人間学的論議において、重要な位置づけを担い得るように

思われる。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。

2. 3. Spranger, E. の教育学における生成概念の階層性

まず Spranger, E. は、その教育学論議において人間生成を階層的に捉え、三つの本質層 Wesensschicht から説明する¹⁶⁾。まず、その第一の階層は、生物学的に制約され、内部から展開する生命の生成に関係する。ここにおいて人間は生物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。例えば、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、人間生成の生物学的な階層といえよう。

次いで、Spranger, E. は、人間生成の第二の階層において、人類によって創造され、そして継承されてきた文化とのかかわりにおける生成をみる。人間は、所与の現実世界において文化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、そこから様々な文化諸形式を学び取っていかなくてはならない。教育という視座からすれば、それは文化の伝達や受容として論じられる。これによって、人間は具体的な生の効率化がはかられ、個々人として社会へ適応し、その構成員として育っていく。また、一見して生物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、文化の伝達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である¹⁷⁾。それは、人間生成の文化的な階層といえる。

そして、Spranger, E. は、生物学的な階層と文化的な階層に次いで、第三の層に言及する。彼

がここで着目したのは、人間の内面性 Innerlichkeit の動態である¹⁸⁾。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¹⁹⁾。それはまさに先験的なものへの入り口 Zugang に喩えられ²⁰⁾、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いう²¹⁾。即ち、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²²⁾。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、永遠なるものとの関わりを象徴する垂直軸 Vertikale に存在する。」²³⁾

人間生成における第三の階層は、先の生物学的な生成の階層と文化的な生成の階層とは全く異なる。即ち、先の生物学的な生成はある程度段階的に進行する発達を視野に入れ、文化的な生成は、小さな意味領域 Sinnbereich より大きな意味領域へと進む一般的な水平的拡大 allgemeine Horizonterweiterung を指示する²⁴⁾。ところが、Spranger, E. は、この第三の生成は、決して段階的・水平的には論じられない、そして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²⁵⁾。そして彼は、この第三の層を、人間生成における全く新しい次元 neue Dimension in der Menschenwerdung であるとする²⁶⁾。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²⁷⁾。それは簡潔に言えば高次の価値世界との関わりであり、その生は垂直方向に開かれていく。そして、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²⁸⁾。従って、彼が述べる人間生成の第三の階層はそれまでのものとは次元を異にする新たな次元の生成であり、垂直方向の生成として読むことができる。

2. 4. Spranger, E. の人間学的論議における生成とその方向性

Spranger, E. の人間学的認識においては、人間生成には異なった二つの方向性が内在することとなる。即ち、それは個々人の水平方向への拡がり、と、垂直方向への高まりと言える。そして、彼はそこにおいて垂直方向の生成を重視し、そこに決定的な原理 *entscheidende Prinzip* を認めるのである²⁹⁾。そして、安谷屋も、ここに教育究極的な狙いを認める³⁰⁾。それゆえに、彼は教育がそのような垂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³¹⁾。従って、教育学における人間学的論議においては、それが真に教育であろうとする意味において、この人間生成における垂直方向の生成への注視が重要とされるのである。そこで、改めて人間の内面性に目を向け、その存在や生を価値との関わりから眺めてみることにする。

まず、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³²⁾。即ち、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という³³⁾。そして、人間の内面性はそのような世界に関係を有しており、そこからある作用をうける³⁴⁾。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。Spranger, E. 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³⁵⁾。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³⁶⁾。即ち、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。ここで、Spranger, E. は体験 *Erlebnis* という概念を持ち出す。即ち、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³⁷⁾。

2. 5. Spranger, E. の生成理論と体験の概念

さて、Spranger, E. 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実的な行為 *rezeptives oder sinnerfüllendes Verhalten* を示す³⁸⁾。人間はその存在の内面性において現世を超えた垂直方向にある高次な価値層と関わり、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³⁹⁾。即ち、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⁴⁰⁾。そしてこのような人格的価値世界の形成によって、内面性は垂直方向の変化を遂げることができる⁴¹⁾。体験は、内面性の構成に決定的な力を与え、これによって、人間はその存在形成の可能性において「新たな人間 *ein neuer Mensch* になる」とともに、高次な実存形式 *höheren Existenzform* に高められていく⁴²⁾。換言するならば、人間は垂直方向の生成において、存在形成の可能性が価値形成的に高められていくのである。

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⁴³⁾。ところが、そこに放射された価値形象は、前述のごとく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⁴⁴⁾。従って、価値の受容という内面的な行為は、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⁴⁵⁾。即ち、人間の内面性

は、確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。即ち、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喩で表現するならば、それは心の最奥にある核 Kern とも言えよう。」⁴⁶⁾

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、成長していくのである。Spranger, E. は、ここに真の上昇 *wahrem Aufstieg* をみる⁴⁷⁾。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を豊かにしてくれるのである⁴⁸⁾。

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あるとは考えられない。確かに価値体験は、その生の全体に対する意義が多いほど、高次なものとなる⁴⁹⁾。ところが、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⁵⁰⁾。価値体験というものは、喩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⁵¹⁾。従って、Spranger, E. によれば、人間は、常に新たな価値体験に巻き込まれているのである⁵²⁾。そして、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、豊かさと高まりの前に立っているのである。

2. 6. Spranger, E. の生成理論とその垂直方向の非連続性

さて、Spranger, E. の教育学における生成理論において、とりわけ垂直方法の生成においては、価値体験が重要な意味を担っていた。人間は価値体験において価値を独自の形式で受容し、その本質を価値形成的に高め、それによって垂直方法の生成を促進していく。ところが、価値体験は常に順調で漸進的な上昇的創造をもたらしてくれるわけではない。即ち、ある価値体験がそれまでに創造された内面性の暫定的な秩序と調和を乱し、破壊的な衝撃を与えることもある。そこに、内面性における戦いが生じる。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⁵³⁾。Spranger, E. は、次のように述べる：

「成熟の背後には常に克服がある。苦闘の中で責め *Schuld* に与ることなしに、克服はあり得ない。苦闘には、何れにせよこれはできない、あれは許されぬといった悲劇的な苦難がある。しかしながら、ここにこそ我々をより高い価値段階 *höhere Wertstufen* へと高めてくれる正当な苦難の弁神論 *Theodizee* が存在する。人間は苦難なしでは浅薄なままであろう。苦難は人間に深みを与えてくれるのである」⁵⁴⁾

従って、人間の内面性の創造は、半ば漸進的で段階的な高揚として描かれるものではなく、むしろ「価値的闘争とその克服」⁵⁵⁾を通じた力動的で非連続的な過程として読むことができる。そして、そのような戦いを通じて内面的な克服が得られれば、人間は真の高次の可能性へと導かれていく⁵⁶⁾。また、人間は、残酷な運命の中ですら、そこから価値を獲得し得るといふ⁵⁷⁾。そのような不断の自己修正を通じて、独自の人格的な価値世界 *persönliche Wertwelt* が構成されていくのである⁵⁸⁾。戦いにおける克服や上昇への努力によって、人間は、その本質においてより高次の段階へと高まりゆくのである⁵⁹⁾。それ故に、Spranger, E. は、あらゆる段階において各々の錯誤等と自らをかけて生産的に戦い抜き、そのような努力が重要とみる。このような厳しい努力によってこそ、その本質の高まりがあるといふ⁶⁰⁾。従って、人間の内面性の創造は全く連続的に進行するものではなく、むしろ克服や努力を通じて非連続的に進行していくと言えよう。

従って、人間の内面性の創造は、常に垂直方向にある高次の価値層との交渉において非連続的にそして再構成的に進行する価値形成的な生成の過程にある。Spranger, E. は、人間のそのような価値形成的に生成する内面性を小宇宙 *kleiner Kosmos* に喩える⁶¹⁾。即ち、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・善・美といった価値による宇宙である⁶²⁾。そして、そのような小宇宙の創造と生成は、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の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と言えらる⁶³⁾。そして、そのような内的創造は、数々の苦闘と努力そして克服を経て無限に価値を創造していくならば、比喩的に言え

ば、神性の領野へと近づいていくこととなる⁶⁴⁾。ちなむ小宇宙は大宇宙に、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、垂直方向への生成、即ち内面性の創造には、独自性への動因とともに、普遍性への動因を看取取ることができよう。彼の教育学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。ただし、それは来世における救済を安穏と求めるものというよりは、現世における勇敢な克服と努力に焦点付けられている現世肯定的な思想に裏付けられている⁶⁵⁾。従って、彼の先の比喩は、現世において汲み尽くし得る最高価値を表現する。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。即ち、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。Spranger, E. は、次のように述べる；

「真の人間存在は、不断の最高の価値あるいは究極の意義の探究である。人間の生は、そのような理解のもとに捉えられるべきである。」⁶⁶⁾

これまで、Spranger, E. の人間生成の垂直方向の論理を辿ってきた。それはまさに価値探究的な生成の道程であった。ただし、それは全くの連続的な過程ではなく、むしろ戦いつつも克服してゆく非連続的な過程として捉えられる。そのような非連続的な生成の道程において、人間はその本質において高まってゆくのである。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。ただし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* されていくといふ⁶⁷⁾。即ち、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。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。そ

れはまさに人間生成の形而上的な次元とも言い得るだろう。人間の本質は、自然的拘束や社会的拘束に尽きるものではなく、むしろ形而上的なものに根ざしているのである⁶⁸⁾。そして、形而上的なものこそが、人間の核Kernであるという⁶⁹⁾。従って、教育学における人間学的論議においては、このような人間生成の形而上的な局面を見逃してはならない。彼は教育学的思考の本質を思いなし、次のように述べる；

「原則的に形而上のものを無視して教育学を築こうとするものは、教育の根本現象を見る眼を全くもてないであろう。」⁷⁰⁾

2. 7. 体育学における人間学的論議とその人間学的契機の可能性

体育学において人間学的課題は学的必然性を有する本質的な学的課題であることは前述の通りである。それ故に、体育学は多くの人間学的問題設定を試み、その学的営為においては、多くの有効な人間学的形式を学んでいかななくてはならないだろう。そのような人間学的営為の着実な積み重ねによって、体育学における人間学的領域が次第に発展していくこととなろう。ここでは、体育学におけるそのような人間学的営為の一環として、Spranger, E. の教育学における人間学的論議、とりわけその生成という人間学的契機を辿ってきた。彼の提示した人間学的契機は、基本的には教育全般に通底する一般性を有するため、体育学における人間学的論議も妥当し得るように思われる。考えてみれば、当然のことながら、体育においても個々の人間は決して固定的で完結した確定的な存在でない。やはり体育においても人間は、いくつかの有効な視座の一つとして、生成という視座からも捉えられ得るように思われる。そして、体育も教育であることの真意において、人間の生成の本質層に対応していかななくてはならないとすれば、体育学における人間学的論議においても、生成

という人間学的契機は重要となるように思われる。ここでは、彼の提示した人間学的契機を改めて体育学的視点から吟味し、その有効性を探っていきたい。

まず、体育の本質的な対象となる人間の生成の本質層を、Spranger, E. に従い、次の三つの階層から捉え、その各々を体育との関わりから読み直してみたい。第一の階層は、人間生成における生物的な生成という階層である。体育においても、人間はまずもって生物的な生命体である。その基底においては生命維持のために多様な作用や調整が行われる。これはいわば生物的合目的性のもとで遂行される生と言えよう。また、体育とりわけ学校体育においては、人間は成長発達の上途にあり、発達段階に応じた適切な運動刺激によって発育が促進され、その機能は開発されていく。これによって、人間は生物的な生成を半ば段階的に進めていくことができる。

第二の階層は、人間生成における文化的な生成という階層である。体育においても人間は多様な文化形象と出会う。仮にその主なものを身体運動文化として括るならば、それらは人間が永きにわたって創りあげ、そして継承されてきた特有の文化形象と言えよう。体育においてはそのような身体運動文化の諸形式が伝達されることとなる。これによって、人間はそれを受容し、身体運動文化に導きいれられていくのである。そして個々人は身体運動文化の主体として開発されていく。走運動や投球運動も、特有の身体運動文化の形式性に規定される特有の身体操作形式である。ただし、そ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いれられながらも、そこから特有の意味を獲得していくことができる。従って、身体運動文化の諸形式を学ぶことは、その意味範囲が拡大していくことに繋がっていく。体育において、例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、個人の意味世界を押し拡げていくことであろう。体育は、身体運動文化という

特有の文化形象を媒介としながら、この階層においては文化的な生成に寄与することとなる。

第三の階層は、人間生成における形而上的な生成という階層である。体育事象は、所与の現実ではあるが、価値という観点からみれば、その体育的な世界構造も特有の価値＝意味世界として捉えることもできる。そしてそこから個々の人間の内面性に向けて具体的な意味形式を通じて特有の価値形象を放射する。そのとき、彼らが首尾よくそれを体験において受容できれば、その内面性はより高次なものへと高まっていく。おそらく、体育においても人間は価値体験に可能に開かれており、そこでの価値体験の一つ一つは独自の人格的価値世界を創造していくことに寄与する。しかも、体育的な世界構造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。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は、必ずや彼を高次の可能性へと導いてくれる。そのようにして人格的価値世界は再構成され、より高次のものへと高められていく。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軸における生成である。

さて、ここまで Spranger, E. が提示した人間学的契機について体育学的な視点から読み改めてみた。生成の本質層とそこに内在する二つの方向性という論理は、体育学における人間学的論議においても適用可能であるように思われる。とりわけ、可視的な生成のうちにおいて高まりゆく人格的価値世界という小宇宙の高まりは、体育が真なる意味において教育であろうとするならば、重要な人間学的注視対象の一つとなり得る。もともと、そのような人格的価値世界の構成は人間の生の全体領域において力動的に進行していくため、決して体育において全てが成されるかのような錯覚に陥ってはいけないが、少なくともそれはその教育可能性においてそれに寄与し得ることの人間学的論拠となるであろう。そして、体育という事象を価値世界の一形

式として捉えるならば、そこに刻印された価値形象の独自性、とりわけ身体運動文化の固有な価値形式により、人格的価値世界の構成と創造に対する特有の寄与を予想し得る。そうであるならば、体育学は体育を特有の人間形成として論じることでもできることであろう。しかしながら、それは単なる夢物語としてのそれではなく、むしろその人間学的契機から拡がりゆく可能性に対する教育学的ストーリーの一形式として理性的に語られなくてはならない。従って、生成という人間学的契機は、体育学における人間学的論議においても妥当するに留まらず、そこから新たな論議の方向を喚起してくれる。とりわけ、垂直方向の非連続的な生成という視座は、体育学における人間学的論議に新たな考察方向を開いてくれるように思われる。これによって体育学は体育についての形而上学的な視野を獲得し、体育の教育としての根本現象をより正しく論じ得ることとなる。

3. 結 語

体育学における人間学的営為は、やはりその過程において多くの有効な人間学的契機を学ばなくてはならない。少なくとも、教育学における人間学的論議の諸形式にはそれについての有効な示唆が期待され得る。体育学はそこに周到に学びながら、その人間学的思考能力をより豊かに耕していくことができるであろう。本稿においては、Spranger, E. の教育学における人間学的論議から、その人間学的契機の一つとして生成という視座を抽出し、その分析を試みてきた。

しかしながら、ここにおいて取り上げた Spranger, E. の人間学的論議も、教育学において相応の有効性が認められるとしても、それが唯一無比の理論形式であるわけではなく、それに関わる多くの人間学的論議の諸形式を広く学ぶことで、体育学はまたそこから新たな人間学的視野の拡がりを得て、次なる一步をその先へと

踏み出すことができる。そのようにして、体育学における人間学的領域は拡充していき、その人間学的認識はより確かなものとなっていくことであろう。体育学は、その人間学的営為が不断に探究の道程の途上にあることを真摯に弁えずなくてはならないように思われる。

註および参考・引用文献

- 1) 川村英男 (1966) 体育原理, 体育の科学社, p.75.
- 2) 森田孝 (1992) 人間形成の哲学的考察への道. 森田孝他編 (1992) 人間形成の哲学. 大阪書籍, p.4.
- 3) Döpp-Vorwald, H.(1949)Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, Philosophische Studien, 1-2:346.
- 4) 哲学事典 (1977) 平凡社, p.1065.
- 5) Menze, C.:Rumel, K. 訳 (1979) ドイツにおける精神科学的教育学の状況と人間の陶冶問題, 平野智美 (編) 人間形成の思想, 学習研究社, pp.215-218.
- 6) 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.3.
- 7) 村田昇 (1991) シュプラランガー. 杉谷雅文 (編) 現代のドイツ教育学, 玉川大学出版部, p.127.
- 8) 西村皓 (1967) 人間観と教育—教育学の人間学への寄与—, 世界書院, p.167.
- 9) Schultze, F.(1958)Pädagogische Strömungen der Gegenwart, Quelle & Mezer, S.11.
- 10) 例えば, Spranger, E. の著作目録として次の2件があげられるが, 自らの人間学的問題設定を直接的に論題に掲げた著作はみあたらない。
・Neue, Th.(1958)Bibliographie Eduard Spranger, Max Niemeyer
・Englert, L. u. Mursch, S.(1962)Bibliographie Eduard Spranger 1957-1962, Pädagogische Rundschau, 16:631-638.
- 11) 村田昇 (1991) シュプラランガーその生涯, 滋賀大学教育学部紀要, 41:29-31.
- 12) 山崎英則 (1996) シュプラランガー教育学へのいざない, 近代文芸社, p.193.
- 13) Spranger, E.(1950)Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, Gesammelte Schriften,1:200
- 14) 新井保幸(1974)1920年代シュプラランガーにおける文化教育学思想の特質, 教育哲学研究, 30:38.
- 15) Döpp-Vorwald, H. の「生成」概念は、特に次の2件の著作において明確な形式をみることができ。なお後者は第二版であり、その初版は1941年であるが、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. .
・Döpp-Vorwald, H.(1967)Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, A.Henn Verlag
- 16) Spranger, E., a,a,O., 13), S.200.
- 17) Spranger, E.(1920)Gedanken über Lehrerbildung, Quelle & Meyer, S.3.
- 18) Spranger, E., a,a,O., 13), S.200.
- 19) Spranger, E.(1922)Lebensformen, Max Niemeyer, S.14.
- 20) Spranger,E.(1950)Die Volksschule in unserer Zeit, Gesammelte Schriften, 3:198.
- 21) Spranger, E.(1947)Die Schicksale des Christentum in der Moderene Welt, Die Magie der Seele, J.C.B. Mohr, S.140.
- 22) Spranger, E., a,a,O., 13), S.197-198.
- 23) Spranger, E., a,a,O., 21), S.140.
- 24) Spranger, E., a,a,O., 20), S.196-197..
- 25) Spranger, E., a,a,O., 13), S.197.
- 26) Spranger, E., a,a,O., 20), S.197.
- 27) Spranger,E.(1958)Der geborene Erzieher, Quelle & Meyer, S.63.
- 28) Spranger, E., a,a,O., 20), S.197.
- 29) Spranger, E., ditto, S.196.
- 30) 安谷屋良子 (1962) シュプラランガーにおける教育理想と教育者の位置—戦後の作品について—, 教育哲学研究, 6:64-65.
- 31) Spranger,E.(1950)Innere Schulreform.Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer,S.62.
- 32) 長井和雄 (1955) シュプラランガーの宗教論, 神奈川大学人文研究, IV, p.57.
- 33) Spranger, E.(1946)Der Ertrag der Geistesgeschichte für Politik, Gesammelte Schriften, 8:41.
- 34) Spranger, E., a,a,O., 19), S.5.
- 35) Spranger,E.(1947)Weltfrömmigkeit, Die Magie der Seele, J.C.B. Mohr, S.37.
- 36) Spranger,E.(1954)Der unbekante Gott, Ehrenfried Klotz, S.39.
- 37) Spranger, E., a,a,O., 21), S.141.

- 38) Spranger, E., a,a,O., 19), S.21.
- 39) Spranger,E.(1954)Gedanken zur Daseingestaltung, R.Piper & Co Verlag,S.30.
- 40) Spranger,E.(1925)Psychologie des Jugendalters, Quelle & Meyer, S.329.
- 41) Spranger, E. (1947)Zur psychologie des Glaubens, Die Magie der Seele, J.C.B. Mohr, S.64.
- 42) Spranger, E., a,a,O., 21), S.137.
- 43) Spranger, E., a,a,O., 36), S.52.
- 44) Spranger, E., a,a,O., 19), S.21-22.
- 45) Spranger, E., ditto, S.166.
- 46) Spranger, E., ditto, S.212.
- 47) Spranger, E.(1928)Das Problem des Aufstieges, Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, S.210.
- 48) Spranger, E., a,a,O., 39), S. 52.
- 49) Spranger, E., a,a,O., 19), S.291.
- 50) Spranger, E., a,a,O., 39), S.40.
- 51) Spranger, E., a,a,O., 19), S.211.
- 52) Spranger, E., ditto, S.53.
- 53) Spranger, E., a,a,O., 27), S.78.
- 54) Spranger, E., a,a,O., 19), S.312.
- 55) 安藤堯雄 (1936) シュプラングルに於ける陶冶概念と教育概念の関係, 教育学研究, 4-11:32-33.
- 56) Spranger, E., a,a,O., 39), S.29.
- 57) Spranger, E., ditto, S.117.
- 58) Spranger, E., a,a,O., 19), S.303.
- 59) Spranger, E., a,a,O., 39), S.69.
- 60) Spranger, E., ditto, S.38.
- 61) Spranger,E.(1963)Menschenleben und Menschheitsfragen, R.Piper & Co Verlag, S.39.
- 62) 山崎英則 (1992)E. シュプラングーの人間教育論, 広島女子大学家政学部紀要, 28:21.
- 63) Spranger, E., a,a,O., 35), S.38.
- 64) Spranger, E., a,a,O., 39), S.106.
- 65) 安谷屋良子 (1969) エデュアルド・シュプラングーの宗教思想の特色について, 琉球大学教育学部紀要, 12:9-10.
- 66) Spranger, E., a,a,O., 39), S.44.
- 67) Spranger, E.(1928)Von der ewigen Renaissance, Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, S.272.
- 68) Spranger, E.(1951)Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, Gesammelte Schriften, 2 : 332.
- 69) Spranger, E. , a,a,O., 35), S.25.
- 70) Spranger, E.(1962)Das Gesetz der ungewollten nebenwirkungen in der Erziehung, Quelle & Meyer, S.124-125.

(平成17年7月14日受付,平成17年7月20日受理)