学校体育論議の一方 —有用性の論理を超えて—¹

阿部 悟 郎 (仙台大学体育学部)²

Abstract

The school physical education is one of the social functions, but the certain field of education. Therefore it is necessary to search for the essence of school physical education in the viewpoint of education.

The purpose of this study is to investigate the fundamental thinking form for what the school physical education should be, through the analysis of Eduard Spranger's pedagogy, in order to the theoretic development of physical education as an academic discipline. For the purpose in this study, the papers and writings concerned with the discussion of the school education in Spranger, E.'s works were picked up and analyzed for drawing the fundamental cognition of the theoretic discussion of the school education. Based on the cognition, it had examined what the school physical education should be.

In according to his pedagogic theory, it is necessary not only to learn the physical movement techniques, but to contribute to the fertile building a human character in school physical education. The educational possibility of school physical education is essentially fertile, so it can not be exhausted in the technological thinking or the logic of efficiency.

The ultimate require of school physical education is not in fabrication of useful people, but in building a human character. It is in the direction of the humanism, and every thing is discussed in the logical point just for the contribution for building a human character in school physical education. So, the logic of efficiency might be taken place there adequately just in the certainty of building a human character in school physical education. The most important thing in school physical education is not the sport facilities, not the physical movement techniques, but the every actual child and student as the estimable human being on his own way of human becoming. The essential righteousness might beyond over the logic of efficiency in the theoretical thinking of physical education as an academic discipline.

¹ One of the directions of the theoretic discussions on school physical education -beyond over the logic of efficiency-

² Goro ABE, The faculty of physical education, Sendai University, 2-2-18, fumaoka-minami, sibata-cho, sibata-gun, miyagi-ken, 989-1693 Japan

1. 序論

体育とりわけ学校体育では、体育教師の指導のもと児童や生徒はそこで多様な身体運動形式を立ち起こす。走ったり、跳んだり、ボールを追ったりと、その形式はさまざまである。そのような体育のありかたを追求するのは体育学ひいては体育哲学重要な課題の一つである。しかし体育はいかにあるべきか、学校体育はいかにあるべきかといった根本的で理念的な問題設定は、いうまでもなく簡単には解決に到り得ない。そして、そのような問題設定は、その前提に体育の本質論を要請する。

一般に、体育は児童・生徒の発育・発達の促進や健康・体力の育成、あるいは身体運動技術の修得として語られることがある。そこでは概して彼らの人間存在は、客観的な成果や学習の効率性そして達成の程度等から捉えられていく。また、例えば、学校教育の所轄省庁が提示するそれらについての「望ましさ」によって設定された学習課題とのかかわりから、彼ら一人一人の到達度あるいは達成度が測られていくこともあるだろう。これによって彼らの本来多元的であるはずの生が無味乾燥な一元論に還元され、そこに立ち現れた生の溢れんばかりの意味は捨棄されながら「できる・できない」あるいは「うまい・へた」そして「強い・弱い」といった冷酷な二分法に集約されていく。このような視角はつきつめていけば実用主義あるいは有用性の論理に行き着くだろう。

かりに体育がそのような発育・発達への刺激や身体運動技術の修得、あるいはそれを通じた「望ましさ」の追求につきるならば、そこでは彼ら一人一人は、それに対する単なる操作対象として捉えられてしまう。そして体育教師はそれに向けた学習指導あるいは強化鍛錬の単なる管理人となるのかもしれない。しかしながら、改めて体育の事実性に目を向けてみると、このような有用性という視角はあまりにも狭隘に過

ぎ、それに拘泥すればそこ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、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、教育は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。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に思われる。

そこで、本稿においては、Spranger, E. (1882-1963)に着目したい。彼は高名な教育学者の一人であるが、学校教育論議においても多くの秀逸な業績を有する。もっともGerhard, M-W.によれば、彼は新カント的な価値哲学に基づいて「上から von oben her」教育を考察したが、教授実践的あるいは授業論的な視点からの考察はほとんどない¹⁾。彼のその学校教育論議も、その凡そが学理的ではあっても、実践的ではない。ところが、Bollnow, O.F.によれば、彼のそのような学校教育学論議は学校の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²⁾。彼はその学校教育論議において多くの重要な示唆を提示してきたが、その一つに学校教育の本質やそのありかたについての論議がある。彼は、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³⁾。学校体育のありかたは、おそらく実用主義や有用性の論理からのみ構成されるべきではない。その本質についての探究は多角的になされる必要がある。Spranger, E. の人文主義的な視角もその一つの有効な視座を提示してくれるであろう。

さて、学校体育についての論議は、いうまでもなくこれまでの体育学においても多様に存在する。例えば、広汎な関連研究成果には学習指導要領との関わりから、あるいは生涯学習理論との関わりから、あるいは地域連携との関わりから構成された数多くの論議をみることができるだろう。ただ、ここでは、学校体育の本質を直接的に扱った学営為が問題となる。学校体育の本質を問うならば、やはり教育学における学校教育の本質論議へと立ち還る必要があるだろう。ところが、そのような問題意識から教育学に論拠を求めた学校体育の本質論議は必ずしも多くはない⁴⁾。そして、学校体育の本質論の拠点を Spranger, E. の教育学に求めた体育学営為はこれまでのところ存在しない。彼の教育学、とりわけ学校教育論議も、体育学における学校体育の本質論議に有効な示唆を与えてくれるのではないだろうか。

これから、本稿においては、体育学の発展のために、Spranger, E. の教育学の分析に基づいて、学校体育のあり方を模索するための基本的な思考形式を抽出することを目的とする。なお、本稿においては、彼の業績からとくに学校教育論議に焦点を当てて分析を進めていきたい。もっとも彼の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、ここでは、既刊のシュプランガー全集 *Gesammelte Schriften* に、文献目録を併せて検討していく必要があるだろう。この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。とりわけ第3巻は「学校と教師 *Schule und Lehrer*」を主題として、その中心的な学校教育論が収録されている。これは本稿において彼の学校教育論議を分析していくうえで、不可欠な文献といえよう。また、全集に収録されていない文献については、文献目録に依って補っていくこととな

る。Spranger, E. の文献目録は、Neue, Th. によって1958年に著されたもの⁵⁾と、Englert, L. と Mursch, S. によって1962年に著されたもの⁶⁾が存在する。なお、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という⁷⁾。厳密に言えば、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獵し、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、その学説を整理し、体系づけることは可能であると述べる⁸⁾。ここでは全集とりわけその第3巻と、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、Spranger, E. の学校教育論議の検討を試みていきたい。

2. 本 論

2.1. Spranger, E. とその学校教育論議の起点と方向

さて、Spranger, E. 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⁹⁾。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。彼自身も、戦後の最大の関心が学校教育にあったと述べている¹⁰⁾。岩間によれば、Spranger, E. は学校教育に哲学的基礎を与えたいという願いを持っていたのである¹¹⁾。その哲学的基礎とは、「現実との格闘を結局は恐れる古い哲学的理想主義」ではなく、彼が要請する「現代的な実践的理想主義 *praktischen Idealismus*」としてのそれである¹²⁾。

それでは, Spranger, E. は, 学校教育をどのよう
にみていたのでしょうか。天野は, Spranger,
E. に, そのころ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¹³⁾。彼は, 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
立つ精神への教育といった実利的な考え方に批
判を向ける¹⁴⁾。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はい
る。彼は早くより次のように述べる;

「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る。このことが承
認されなくてはならない。」¹⁵⁾

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。有用性とは何にとつての有用性
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。
Spranger, E. は, その流れにある有用性がもたら
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¹⁶⁾。そし
て彼は, その事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, 即ち倫理的決断や責
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¹⁷⁾。彼は次のように
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
への組み入れや誘導, 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 と呼ばれ得るならば, 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。」¹⁸⁾

Spranger, E. 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
Spranger, E. の学校教育論議の起点がある。そし
て, 彼の批判は学校教育の主知主義的状况へと
向かっていく。そもそも学校は何のためにある
のか。彼は, 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¹⁹⁾。
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
看取することができよう。

Spranger, E. は, 文化が政治的ならびに経済的
な成功追求の競技場 *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求する競技場の
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²⁰⁾。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Spranger, E.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する²¹⁾。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²²⁾。彼によれば、そのような「機械的な考え方」に根本的な誤りがあることを想起することが重要なのである²³⁾。そこで、彼は次のように述べる；

「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え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。」²⁴⁾

2.2. 学校教育の本質とその可能性

Spranger, E.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、即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²⁵⁾。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」²⁶⁾

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ろうというのか。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。彼は次のように述べる；

「いかなる陶冶内容 *Bildungsgehalt* が、あるいはいかなる陶冶財 *Bildungsgüter* がいわゆる中等学校のために選択されるにせよ、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。このことを人々は明確にするべきである。教育とは、単に年長者の文化的所有内容を成長しつつあるものに伝達することではない。むしろそれはより高い文化能力を高めるための媒介財に過ぎない。そのために、内面的なありかた、すなわち真・善・美といった観念的なものとの結びつきが、徐々に形成されなくてはならない。簡単にいえば、それによって変化し、高貴化された人間 *veredelter Mensch* が生じてこなければならない。もし、教育が人々のこのような深まりにまで到達できないならば、それは真の教育 *eigentliche Erziehung* ではなく、せいぜい教授 *Unterrichtung* であるに過ぎないのである。」²⁷⁾

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。よき生成とは、ここでは、高貴化の方向で論じられる。即ち、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。それゆえに、彼は、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²⁸⁾。先に引いたように、学校が

多くの陶冶財を選定し、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生成であった。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。「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である。」²⁹⁾ 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人間の生成なのである。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である。Spranger, E. 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³⁰⁾。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。」³¹⁾

Spranger, E. は、それを教育的なるものの中核 *Zentrum des Pädagogischen* であるとして、教育の不朽の人文的要素 *humanistischen Elementes* と呼ぶ³²⁾。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す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³³⁾。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

られるという³⁴⁾。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。だから学校教育は生成の途上にある彼らを世界へと導くと同時に、そ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く³⁵⁾。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、これが教育の人文主義的方向である。

2.3. 学校教育の人文主義的方向と有用性の論理

さて、Spranger, E. が提示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。なるほど、このような教育の方向は、一見して確かに直接的な有用性とはとはかけ離れている。しかしながら、人文主義的方向と有用性の論理は二者択一的な両極なのであろうか。実は、Spranger, E. のこの人文主義は有用性を拒絶するものではない。従って、それらは全くの絶縁ではない。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の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³⁶⁾。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。比喩なしに言えば、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の価値 *Dienstwert* であるに過ぎず、常に遙かに高次の価値へ、すなわち事物にではなく、まったくと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。」³⁷⁾

たしかに学校においては多くを教え、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*」³⁸⁾ あの「第二の世界」、即ち人間存在の内面性の深まりこそが、真をへて美へと至る道である。個々の価値は人間存在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³⁹⁾。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して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。だからこそ、Spranger, E. 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⁴⁰⁾。教育は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⁴¹⁾。彼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。」⁴²⁾

従って、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完遂できるだろう。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。教育はいかにこわいことか。いずれにせよ学校教育は子ども達を公教育の名のもとに強いる。教育は時として強制をとまなう。これは否むことができない事実である。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、まだ不確定な人格を害するおそれがあるからである⁴³⁾。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⁴⁴⁾。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⁴⁵⁾。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。

2.4. 学校教育とその人文主義的方向：学習学校から教育学校へ

さて、Spranger, E. の人文主義的方向は、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願うものである。だからこそ、彼は学校教育の、単なる知識や技術の修得を超えた、人間の生成に対する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 Spranger, E. は次のように述べる；

「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。即ち、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。即ち、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。」⁴⁶⁾

教育はやはり技術ではない。もし教育を技術と理解すれば、心の過程は単なる手段の一組織となってしまう。Spranger, E. 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っただけを想起し、そこに「不幸な教育学的根底」をみる⁴⁷⁾。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⁴⁸⁾。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。彼らは誰しもが豊かさに開かれた、生成的な存在である。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。「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。」⁴⁹⁾ この内面の自由は、いかに教育とはいえ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。「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。」⁵⁰⁾ 従って、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⁵¹⁾。

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。それではティーチングマシンとどのような違いがあるのか。「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」これが Spranger, E. の願いであった⁵²⁾。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生成に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

ましさ」に向けた学習指導であることに留まらない、彼ら一人一人のよき生成への寄与、すなわち人間形成にあるように思われる。

実は、Spranger, E. は早くより学校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⁵³⁾。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⁵⁴⁾。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⁵⁵⁾。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ろうと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の持ち主に過ぎず、要するに技術者のたぐいに過ぎないのである。」⁵⁶⁾

いささか語気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畏れ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で充分ではない。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。その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。Spranger, E. は、それを学校の教育の場としての気高さAdelと表現する⁵⁷⁾。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、Spranger, E. 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⁵⁸⁾。この学校教育の気高さと誇り、ここにSpranger, E. の学校教育論議における人文主義的方向の着地点が存在するように思われる。

2.5. 学校体育とその人文主義的方向の模索： 学校体育は何のために？

ここでは、Spranger, E. の学校教育論議に基づいて、学校体育のありかたを模索していきたい。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「望ましさ」が有形無形に反映されている。何にとつての「望ましさ」であろうか。学校体育も社会の維持・発展のための「望ましさ」を備えた有用な構成員を育成しようとするに寄与するならば、それは有用性の論理において実

用主義的に構成されていく。

そしてこの有用性の論理は、いわゆる「望ましき」の具体化によって設定された目標によって、やがて彼らに一定の達成や到達を求める。こ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単なる操作対象に貶められてしまいかねない。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。なるほど体育を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。しかし学校体育の教育としての成果はそれらにつきるのであるか。

Spranger, E. に従うならば、学校体育が、例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、かつ大なる誤解や不幸であるかもしれない。もっとも、それらも学校体育においては決して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、学校体育の本質はどこにあるのか。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であろう。

まず、学校体育の目的が、一方においてたとえば発育・発達や健康・体力の育成にあったり、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だろう。ここから論を起すならば、学校体育は次のように論じられていく。即ち、学校体育においては、児童・生徒は体育教師の指導のもとで多様な身体運動文化形式を直接的に体験する。可視的には単なる身体的な営為にみえたとしても、それらは実は極めて精神的な営為なのである。

彼らはそのような体験において身体運動文化の諸形式に含まれる特有の価値契機を受容し、それによって、その内面の深まりを豊かに耕していく。これによって、彼らは生成への内的な可能性を、価値形成的に高めていく。学校体育においても、多くの身体運動を通じて存在の内面の深まりに高次の価値形象との結びつきが形成されていき、それによって彼ら一人一人がやがてそれぞれ独自に高貴化された人間へと生成していくかもしれない。Spranger, E. ならば、ここに学校体育の本質をみることであろう。だからこそ、もし学校体育も人間のこのような深まりにまで到達できないならば、それは真の教育ではなく、せいぜい運動指導であるに過ぎないであろう。それはまさに可視的に把握され得ない無形の成果こそが重視されなくてはならない。

従って、学校体育においても、その目的認識が客観化可能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であろう。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。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意識を向けなくてはならないのである。身体運動における全人的な体験、例えば没入や高揚、融合や卓越、感動や歓喜、つらい修練や努力、苦難の果ての大なる開放感においても、彼らを日常の連続性を超越して存在のうちに世界へ導いてくれるだろう。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。そこから生成がはじまっていくのである。Spranger, E. が述べる人文主義的方向は、この無形の成果を照

射するのである。

ただ、これは特別なことではない。良識深い多くの体育教師はその重要性を体験的に知っており、それゆえにこそ外部から迫りくる実用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。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、Spranger, E. のこの人文主義的方向は有用なものを拒絶したりはしない。有用なもの、彼らのよき生成に無関係なわけではない。実は、有用なものも高次な価値へと至る道でもあった。実際の多くの具体的な身体活動において、そこにある有用な価値が一人一人の内界において純化されていき、これによってもその価値世界が耕されていくだろう。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、人をより高次な価値世界へと導いてくれるであろう。実用的に育まれた身体的な強壮さも、それに自らが対峙し、それを体験的に享受することで、自らに新たな身体世界を教えてくれるだろう。だからこそ学校体育の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く、むしろそれとの相互補完が重要となるだろう。これによって、体育学の思考は現実的な健全さを確保しえるように思われる。だからこそ、その一方のみの学校体育などありえないのである。

学校体育が、たとえば健康の増進や発育発達

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。やはり体育においても「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。」⁵⁹⁾ 学校体育の責任も重大なのである。体育も誰一人として傷つけてはならない。従って、学校体育の最前線にある体育教師には、華やかな運動経歴や卓越した身体運動技術あるいは身体運動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、そしてその職責の重大さに対する責任意識が求められる。体育教師は運動指導用のティーチングマシンと本質的に異なる。それ故に、その職責は重大なのである。

考えてみれば、学校体育も子ども達を公教育の名のもとに時として強制をとまなう。教科体育においては、彼らに身体運動を強いることもあるだろう。しかし、学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。その実りの豊かさが、学校体育においても、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。もっとも、それも軽視できない。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進展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、一步先へと進むかもしれない。学校体育が、いな身体教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。体育学はその人文主義的視野において、それを認識するべきであるとともに、それを学問的形式で論じていかななくてはならない。

さて、これまでみてきた体育学の人文主義的方向は、学校教育の本質論に基づいて学校体育の本質とその可能性を導いてきたものであった。ここで、学校教育における学校体育の特有の可能性についてみてみたい。ただし、それはいたずらに絶対的な独自性を追求するものではなく、その可能性を学校体育で扱われる身体運動文化という点からみていこうとするものである。

まず、学校体育の媒介財は、基本的には身体運動文化であるだろう。それは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。そしてそれは他の文化領域と同様に、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の一領域である。従って、バスケットボールにはそれ特有の価値契機が、ラグビーフットボールにはそれ特有の価値契機が内在している。それゆえに、そこに内在する特有の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だろう。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教材の構成を基礎付ける。彼らは学校体育においてそれらを直接的に体験し、そこにある特有の価値契機を受容することができる。これによって、彼らは自らの生成への可能性を価値形成的に高めていくことができる。

ところで、学校体育における身体運動文化の体験は、特有の価値契機を受容に留まらない。

彼らの身体運動の一つ一つは決して生理的・物理的現象に還元され尽し得ない全人的現象であるため、一見して身体という物理的構成態が運動しているようであっても、それはまさに彼らの人間存在の全ての可能性が動員されている全人的営為なのである。そして、それは多くの場合、自分という存在の体験あるいは享受でもある。さらには、それが自らの身体を知ることにも繋がっていく。彼らは身体運動において自らの身体と直面し、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知るのである。さらには、彼らは身体運動において、自らの身体を体験しながら、そこに新たな可能性を発見することもあるだろう。全人的な身体運動は、自らの存在の享受あるいは自らの身体の体験に導いてくれるだろう。

また、身体運動におけるこのような全人的な営為は、意味生成的あるいは価値探究的な生の創造であることが多く、その一瞬一瞬に、彼らの人間存在の全体において特有の意味が創造されているとみなすこともできる。ゴールをめざしてボールをドリブルで進めていく営為は、まさにそのスポーツ場面における価値探究的で意味生成的な営みに他ならない。強打されたスパイクをレシーブするのも、特定の意味を求めての全人的営為ではないだろうか。彼らはその瞬間、ある価値や意味をその存在に実現するのである。また、そのような瞬間に、彼らは日常的に埋没している現存在の連続性を突き破り、うちなる自己へと立ち還らせられ、自らの秘められた本質の一端を享受するだろう。また、それはまさに一回性の瞬間であるが、彼らはそこでは他とは代替不能な価値契機を得るだろう。それはやがて彼らの人間存在とその生成に算入されていく。

このように考えるならば、学校体育には人間の生成に対する特有の寄与が期待され得よう

にも思われる。もっともそれが絶対的に独自のものとはいえないが、学校教育の全体において相対的な独自性を論じることができるだろう。もっともそれはここでみた身体運動文化の特有性や身体運動の全人性につきるものではない。これについてはさらに多角的に検討されるべきである。ただし、学校体育は、豊かな教育可能性を有していることを知るべきであろう。ことに学校体育は、いわゆる身体教育の実り豊かな可能性を、限定的にはあるが有している。だからこそ、学校体育はその可能性の豊かさを知り、それをもって生成の途上にある彼ら一人一人に関わっていかなくてはならない。学校体育がそれを有用性あるいは実用主義的方向のみに限定するのは、その本質論からすれば全く不毛なのである。

従って、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。体育も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畏れおき重大な営みの一つである。だからこそ、学校体育も慎重であらねばならない。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。そこでは身体運動を通じて、一人一人が自らのうちなる豊かさを耕し、それによって生成の道程をその先へと歩み進む。学校体育においても、彼らの誰しもがそれについての可能性に等しく開かれている。そして、彼らはその途上にありながらも、現実世界にあっては、その秘められつつも高まりつつある豊かさをその存在に人格として実現していく。学校体育においても、その人格に実現された価値の高さこそが重要視されなくてはならない。学校体育は、その本質において彼ら一人一人がより高貴化された人間へと生成していくことを求めるのである。これが学校体育の人文主義的方向であるだろう。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、愚かな人間をつくってはならない。学校体育の本質的なあり方は、外在的な何かの「望ましさ」に向けた人材育成にではなく、彼ら一人一人のよき生成への寄与、即ち人間形成にある。

そして、ここにおいて学校体育もようやく教育としての品位を保ち得るだろう。Spranger, E. はそれを教育の場としての気高さAdelと表現していた。さらには、体育もそのような人間形成に確かに寄与し得るという点に、大いなる誇りを見いだすこととなろう。学校体育もそのような気高さと誇りを大切にしなければならない。Spranger, E. の学校体育の人文主義的方向は、最終的に学校体育の教育としての気高さと誇りへと導いてくれる。このような思考形式は、学校体育のありかたを論じるうえでの、確かなそして意義深い一つの方法であるだろう。

3. 結 語

本稿においては、体育学の発展のために、Spranger, E. の教育学の分析に基づいて、学校体育のあり方を模索するための基本的な思考形式の抽出を試みてきた。彼の教育学における思考形式は、人文主義的方向にある。この人文主義的方向は、教育の実用主義的・技術的思考や有用性の論理の過度な充進に対する批判でもあった。もっとも学校体育は実践の現場にあり、多くの構成要素と多元的で複合的な構造において展開している。そして、それが社会の一機能であるとするならば、有用性の論理に規定されざるを得ない。しかしながら、学校体育も、その本質はそれに留まらない。学校体育においても健康・体力の増進や身体運動技術の修得などに留まらず、彼ら一人一人のよき生成に寄与していくことが求められる。学校体育の教育可能性は豊饒であり、実用主義的・技術的思考や有用性の論理においてのみ汲み尽され得るものではない。そのような思考が過剰に充進すれば、学

校体育の豊饒な教育可能性を窒息させる危険もある。学校体育はただの身体運動指導ではない。だからこそ、どこまでも人間形成という観点から学校体育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。

従って、学校体育において最も重要なのは、身体運動文化ではなく、彼ら一人一人の人間であり、その一人一人の進みゆく生成である。体育はそれを取り違えてはならない。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、学校体育の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。ここでみた体育の人文主義的な思考方向は、有用性の論理を超えて、学校体育の進みゆくべき道の一端を照らしてくれるだろう。

さて、Spranger, E. 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理想主義であると。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。学校体育では何が最も大切なのかと。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子ども達なのではないのか。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⁶⁰⁾。体育哲学的な熟慮がいかに進展し、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。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。

体育哲学は、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、その先を想いながら、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だろう。体育学的思考においても、本質的な正当性の探究は有用性の論理を遙かに超えるであろう。

4. 註および引用・参考文献

- 1) Gerhard, M-W. (1986) Eduard Spranger und die Lehrerbildung, Verlag Julius Klinkhardt, S. 39-40.
- 2) Bollnow, O.F. (1982) E. Spranger. Zum hundertsten Geburtstag, Zeitschrift für Pädagogik, 28-4 : 524.
- 3) Spranger, E. (1958) Der Geborene Erzieher, Quelle & Meyer, S. 75.
- 4) これについて、『体育学研究』第1巻から第52巻、日本体育学会第22回大会号から第55回大会号、日本体育学会第56回大会予稿集から第59回大会予稿集、これらに「谷村辰巳編、体育学研究文献分類目録（第一巻：1970年）不昧堂」と「谷村辰巳編、体育学研究文献分類目録（第二巻：1975年）不昧堂」を併せて通覧した。
- 5) Neue, Th. (1958) Bibliographie Eduard Spranger, Max Niemeyer
- 6) Englert, L. u. Mursch, S. (1962) Bibliographie Eduard Spranger 1957-1962, Pädagogische Rundschau, 16 : 631-638.
- 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, 日本教育研究センター, p. 20.
- 8) 山崎英則・西村正登, ibid, p. 273.
- 9) 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. 248-254.

- 10) Spranger, E. (1961) Kurtze Selbstdarstellungen, Sein Werk und sein Leben, Quelle & Meyer, S. 20.
厳密には国民学校Volksschuleを指している。
- 11) 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, p. 194.
- 12) Spranger, E. (1932) Volk・Staat・Erziehung, Gesammelte Reden und Aufsätze, Quelle & Meyer, S. 25.
- 13) 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—, 東京教育大学教育学部紀要, 11: 2-3.
- 14) Spranger, E. (1955) Der Eigengeist der Volksschule, GS, 3: 283.
- 15) Spranger, E. (1928) Das deutsche bildungsideal der Gegenwart, Quelle & Meyer, S. 42.
- 16) Spranger, E. (1950) Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft, GS, 1: 195.
- 17) Spranger, E., ditto, S. 196.
- 18) Spranger, E., ditto, S. 196.
- 19) Spranger, E. (1949) Innere Schulreform, GS, 3: 177.
- 20) Spranger, E., ditto, S. 186.
- 21) 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, p. 23.
- 22) Spranger, E., ibid, p. 31.
- 23) Spranger, E.: 小塚新一郎訳 (1938) 文化哲学の諸問題, 岩波書店, p. 261.
- 24) Spranger, E. (1928) Problem der Aufstieges, Kultur und Erziehung, Quelle & Meyer, S. 220.
- 25) Spranger, E., op.cit., 21), p. 32.
- 26) Spranger, E. (1950) Die Volksschule in unserer Zeit, GS, 3: 197.
- 27) Spranger, E., a.a.O., 19), S. 180.
- 28) Spranger, E. (1947) Volksmoral und Gewissen, GS, 1: 310-311.
- 29) Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, GS, 2: 423.を参照. Schiller, Fr. の次の言葉から引いているようである. Es ist nicht draußen, da sucht es der Tor; es ist in dir, du bringst es ewig hervor.
- 30) Spranger, E., a.a.O., 26), S.188.
- 31) Spranger, E., ditto, S. 199.
- 32) Spranger, E. (1933) Umriss der philosophischen Pädagogik, GS, 2: 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.
- 33) Spranger, E. (1954) Gedanken zur daseinsgestaltung, R. Piper & Co. verlag, S. 144.
- 34) Spranger, E. (1951) Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit, GS, 2: 340.
- 35) Spranger, E., a.a.O., 14), S. 318.
- 36) Spranger, E. (1949) Zur Geschichte der deutschen Volksschule, GS, 1: 175.
- 37) Spranger, E., a.a.O., 26), S. 198.
- 38) Spranger, E. (1942) Goethes Weltanschauung, IM Insel-Verlag, S. 86.
- 39) Spranger, E. (1955) Betrachtungen über Entstehen, Leben, und Vergehen, GS, 2: 363.
- 40) Spranger, E. (1948) Philosophische Grundlegung der Pädagogik, GS, 2: 66.
- 41) Spranger, E. (1952) Erziehung zur Menschlichkeit, Pädagogische Perspektiven, Quelle & Meyer, S. 123.
- 42) Spranger, E., a.a.O., 4), S. 75.
- 43) Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S. 151-152.
- 44) Spranger, E. (1949) Weltfrömmigkeit, Die Magie der Seele, J.C.B.Mohr, S. 28.
- 45) 山崎英則他, op.cit., 7), p. 116.
- 46) Spranger, E. (1949) Zum Geleit, GS, 3: 130.
- 47) Spranger, E., a.a.O., 16), S. 200.
- 48) Flitner, W., a.a.O., 43), S. 69.
- 49) Spranger, E., a.a.O., 14), S. 297.

50) Spranger, E., ditto, S. 287.	Erziehung, Quelle & Meyer, S. 9.
51) Spranger, E., a.a.O., 25), S. 188.	55) Spranger, E., ditto, S. 36.
52) Spranger, E. (1956) Von der Lernschule zur
Erziehungsschule, GS, 3 : 320-323.	56) Spranger, E., a.a.O., 34), S. 333.
53) Spranger, E. (1920) Gedanken über
Lehrebildung, Quelle & Meyer, S. vii.	57) Spranger, E., a.a.O., 19), S. 177.
54) Spranger, E. (1957) Gedanken zur statsbürgerlichen	58) Spranger, E., a.a.O., 3), S. 22.
	59) Spranger, E., a.a.O., 14), S. 287.
	60) Flitner, W., a.a.O., 43), S. 167.
-

受付 2008年 8 月11日

受理 2008年11月 5 日