

体育の学的認識における 人間理解の論理的契機に関する研究

阿部 悟郎

- 〈目次〉
- 1 序論
 - 1.1 緒言
 - 1.2 研究の目的、手順、及び限界
 - 2 本論
 - 2.1 Flitner, W. の教育哲学的位置付けとその思想的基盤
 - 2.2 Flitner, W. の教育哲学における教育学的な人間理解とその論理構造
 - 2.3 Flitner, W. の教育学的な人間理解の論理的契機
 - 2.4 体育の学的認識における人間理解の視座に関する検討
 - 3 結語
 - 4 註、および参考・引用文献

1. 序 論

1.1. 緒 言

体育事象に関する学的な知識体系は、当然のこと乍ら、「体育学」という名辞によって括られる。これについては、学問分野に関する一般的な命名様式からすれば、何の齟齬も認められない様に思われる。しかし乍ら、その学的認識の歴史についても極めて浅く、体育に関する独自の研究領域が論じられるようになったのも、1930年前後からと理解されている。取り分け、専門誌“Journal of health, physical education and recreation”において為されたHenry, F. M. の示唆⁽³⁾に触発されて起こった米国の「体育の専門科学化運動／movement toward an academic discipline」⁽⁴⁾においては、その学的独自性を自覚的に模索する中で、その知識体系に関する領域的な独自性が主張されるに至った⁽⁵⁾。ここにおいて、学的対象としての体育事象の特殊性と、それについての専門的な学的取扱いの必要性に関する認識の高揚が認められよう。これは、(独自の) 研究対象/a focus の確定という点で、Singer, R. の述べる学問自体の成立要件の1つを充たすものとして理解されるが、他の要件、即ち、その「(学問的) 構造／structure」や「(運用可能な独自の) 知識体系／a body of knowledge」或るいは「(独自の) 探究方法／distinctive modes of inquiry」⁽⁶⁾については如何であろうか。例えば、学の形式的な構造や蓄積された知識体系の様態については、領域内の哲学的研究体系における認識論的な枠付けと制度化された当該の学術的研究団体の学術的成果の蓄積によって幾分の判断が可能と思われるが、米国、日本共に、知識体系の整備という点においては、些か不徹底と判断されよう⁽⁷⁾。加えて、探究方法については、他領域の学問分野の研究手法に拠って立つ処から、その応用性は免れ得ない様に思われる。加えて、水野が述べる如く、体育学は、「相互に方法論的に性格を異にする科学群にわたる広範囲の性格をもつ」⁽⁸⁾様に理解される。即ち、そこに

は、学理論的な応用性と総合性（広汎性）が認められるが、それは、そのまま学的な未熟性⁽⁹⁾に通ずる様に思われる。体育に関する学的認識の質的な確立は重要な課題として理解されよう。

さて、如何なる学的認識においても、取り分け、その原初的な形態においては、研究対象の明確化、或るいは確定が不可避となろう。体育に関する学的認識、即ち、体育学における学的研究対象である体育事象は、「関係」、或るいは「機能」という論理範疇において取り扱われる必要が認められるが⁽¹⁰⁾、それは、教育的な「関係」、或るいは、「機能」を規定する目的論的認識が前提条件として論理構成が為される必要が認められる⁽¹¹⁾。取り分け、体育に関する概念規定においては、その意味内容の構成に対して目的論的な検討が重要な意味を担う。即ち、研究対象の明確化、或るいは確定に資する概念的な規定性の程度については、目的論的認識の様態が意味を有することとなろう。

ところで、体育に関する学的認識における目的論的検討は、凡その場合がそうである如く、学的認識の体系内に存する領域内哲学において展開され得る様に思われる。即ち、これについては、体育に関する哲学的認識体系、所謂、体育哲学において為され得ることとなろう。この体育哲学は、当然のこと乍ら、体育事象に関する哲学的認識の全般を体系的に包括するものとして理解され得るが、そこには、教育哲学との密接な関連が認められる⁽¹²⁾。この教育哲学という学領域は、教育事象に関する哲学的認識の学体系として理解され得るが、体育が教育と同一の論理範疇において取り扱われる限りにおいては、教育哲学の論理は体育哲学的認識に類比的に妥当し、そこには重要な示唆が認められる様に思われる。

一般に、教育哲学的認識における目的論的認識は、人間理解の問題を欠いては成立し得ず⁽¹³⁾、これについては、体育に関する哲学的認識においても、その重要性については言及されている⁽¹⁴⁾。凡そ、教育に関する概念においては、「人間理解」がその論理的な基盤を担い⁽¹⁵⁾、その学的認識においては学理論的基礎として取り扱われる⁽¹⁶⁾。これについては、体育に関する学的認識においても同様に妥当する様に思われる。即ち、体育に関する目的論的検討の為に

は、目的論的認識の基礎としての人間理解の問題が不可避とされる。又、それは、学的認識体系における論理的基礎を担う問題領域として理解されよう。つまり、人間理解の問題は、体育に関する学的認識における目的論的検討に関わる役割を超えて、その学的認識の全体構造において基礎を構成する重要な問題領域として考えられる。従って、ここで、改めて、体育の学的認識の確立という観点からも併せて、全体的、或るいは、総合的な学的認識体系における「人間理解」に関する問題領域の重要性が認識される様に思われる。

さて、「人間理解」の問題は、哲学領域における古典的な問いとして理解されるが、そこには多様な理解様式が散見され、その統一的な理解を求める場合、そこでは「不連続で不統一な、山積した資料のうちに迷いつづける」ことに陥る危険が認められよう。そこで、まず、体育における学的認識において必要とされるのは、体育という特殊化された事象における人間についての学的理解様式である為、差し当っては、体育に関する既知の学的認識における「人間理解」の学的な取扱いについて辿る必要がある。

まず、体育事象に関する日本の学術団体である処の日本体育学会の学術定期刊行物である「体育学研究」第1巻(1951)～第39巻第4号(1994)や学会大会号(抄録集)第1回号(1951)～第45回号(1994)を通覧すると、日本の体育に関する学的認識における、この「人間理解」に関する問題領域は、数の上では、必ずしも充実した、然も活発な成果をあげ確固たる問題領域を確立しているとは考え難い。幾分具体的に考えるならば、見形においては、体育の人間形成に関する理論的基盤として「人間理解」の問題を位置付けているが、それは、価値体系との関わりから展開されており、その「人間理解」に関する基礎的契機を、「肉体的生命としての〈物体性〉」、「精神的生命としての〈社会性〉」、「実践的主体としての生命としての〈実存性〉」に求めている。丹羽においては、体育科の課題、ないしは目標構造に関する論理的基盤として「人間理解」の問題を取り扱っているが、それは人間の基礎的存在様式における要求構造との関わりから展開されており、その「人間理

解」に関する基礎的契機を「生物的存在」, 「社会的存在」, 「実存的存在」に求めている。永井においては、体育に関する理解の大前提、或るいは、その重要な論理的基盤として「人間理解」の問題を取り扱っており、「人間理解」, 即ち「人間の人間に対する自己意識には人間知, 人間観, 人間科学などがある」²⁴として、その各々について概略を辿るが、体育との関連からの論考は認められず、前述論者の様な、「人間理解」に関する構造的理解様式については、その叙述の中で、九鬼の論²⁵を引用・紹介するに留まり、その立場は明確に判断され難い。篠田においては、体育の根源や目的・本質に関わる問題領域として「人間理解」の問題を取り扱っているが、それは大江の論²⁶に基づいて展開されており、各々の存在様式に基づく行動、即ち、本能的情動活動、適応活動、創造行動の各々が体育との関連で叙述されており、それが「人間理解」の基礎的契機として解釈可能と思われる。最後に、工藤²⁷においては、その叙述において体育（学的認識）における「人間理解」, 或るいは、人間に関する考察の重要性に関する示唆が逆説的に認められるが、それ以上の直接的な取扱いは確認され得ず、そこにおいては、人間を考察する上での視点、即ち、「人間理解」の基礎的構造契機として、「身体的自立者」, 「精神的主体」, 「社会的存在」という記述が認められるのみである。これらについては、体育の学的認識において「人間理解」の問題を、或る程度、積極的に取扱っている様に思われるものである。これ以外についても、その論旨において何某かの「人間理解」を明示しているものも認められるが、それらについては、一般的に、その論理に関する学的責任の所在が不明確である場合が多く、又、そこでは、必ずしも「人間理解」の学的重要性に関する自覚的、或るいは積極的な姿勢が認められるものではない。加えて、前述の五件の論旨に関しても、凡その論者は、体育の学的認識における「人間理解」の論理的重要性については言及しているものと解釈され得るが、その論理的な取扱いや検討視座の拠点、或るいは、それらの体育学的な展開において不徹底と考えられる。従って、体育の学的認識における「人間理解」の問題領域については、数量的にも質的にも未確立な状況として理解され、体育学に

における人間理解についての学的認識の確立や発展の為には課題が山積している様に思われる。

さて、教育に関する学的認識における「人間理解」の取扱いは、その領域内の哲学的認識体系、即ち、教育哲学領域において取り扱われ得るものと思われる。試みに、この教育事象に関する哲学的認識全般を担う学術団体としての教育哲学会の学術定期刊行物である「教育哲学研究」第1巻(1959)～第70巻(1994)を通覧すると、教育に関する哲学的認識において「人間理解」を直接的に、或るいは、積極的に取り扱ったものは掲載論文等397件中⁶²⁻⁶⁶24件認められる様に思われる。その凡そは、「人間理解」に関する思想解釈的な論旨と考えられるが、それらの中には、「人間理解」自体に関する教育学的自己意識の立ち現れとしての取扱も認められる。^{63 65 66 36 36 45 6}又、それに加えて、教育哲学内における学問動向としての人間学的研究体系、即ち、「人間とは何か、いかにあるべきかを視点におきつつ、人間生成の構造と方法を探究する学問」⁶⁷としての「教育人間学」的な知見を併せるならば、教育に関する哲学的認識においては、「人間理解」に関わる学的問題領域は相応の位置付けと重要性を担っているものとして理解される。この教育の学的認識における「人間理解」の問題領域は、「教育活動の出発点・過程・到達点もすべて人間にかかわるものであるので、『人間とは何か』を究明する人間学が、⁶⁸すべての教育や教育学の基礎付けをなす」という点で、教育に関する学的認識における論理的基礎を担い、何れの教育哲学的観念様態においても、何某かの「人間理解」に立脚している様に思われる。それらは、即ち、教育事象において認識され得る観念的に特殊化された人間存在形態としての「教育学的人間理解」として認識されよう。この「人間理解」自体に関しては、前述の如く、哲学領域において自覚的に為されてきた古典的な問題領域として理解されるが、特殊な事象を考察対象として生起した学領域において、その特殊な事象における特殊な人間存在様式について自覚的に問い詰めることは、その学的発展に対して有効性が認められる様に思われる。即ち、教育事象に関する学的認識においても、同様な見地から、教育事象における人間存在様

式に関して、体育学的問題意識に立脚し、体育学的視座において問い詰めていくことに意義が認められ、そこに相応の学的重要性を担う問題領域が形成され得る様に思われる。改めて、体育の学的認識における内発的な問題意識に基づく「体育学的な人間理解」に関する問題領域の確立と、そこにおける学的努力の蓄積が肝要とされよう。

ところで、「体育学的な人間理解」に関する学的努力は、如何なる方法において為され得ようか。これについては、何らかの学的認識において抽象された人間理解の論理形式の体育学的な問題意識に則った再構成の試みが有効と思われるが、この意味においては、前述の如く、人間理解に関する古典的問いを担う哲学的知見や、同一の論理範疇において論じられる「教育」に関する学的認識体系における学的な人間理解様式に重要な示唆が認められる様に思われる。これについては、取り分け、論理範疇の同一性という観点から、相応の類似性が認められ得る教育学的知見に、その積極的な有効性が認められる様に思われる。より具体的に考えるならば、体育学的な人間理解の学的確立の為に、教育学における領域内哲学として理解される教育哲学領域に、その基礎的な知見を求めることが有効と思われる。

さて、教育哲学という研究領域における、自覚的、且つ積極的な「人間理解」の問題への取組みは、恐らく、前述において触れた、「教育人間学」の思想的潮流に見て取れる様に思われる。しかし乍ら、この「教育人間学」については、その詳細において、必ずしも一致した取扱が認められる訳ではない。⁵⁹ 加えて“Pädagogische Anthropologie”自体の訳出についても多少の混乱が認められるが、これについては一先ず、「教育における人間理解の学」⁶⁰として大まかに理解することとしたい。この「教育人間学」的思潮を学説史的に遡れば、その学的黎明において「人間学的問いを教育学に持ち込んだ最初の教育学者の一人」⁶¹、或るいは、「人間学的な問題設定の教育学的な面を最初に定義付けた」⁶²と教育学的に評価される Döpp-Vorwald, H. や、その思潮の前形式として取扱われる Flitner, W. や Lochner, R., 或るいは、Nohl, H. 等の学的先駆者に辿り得よう。取り分け、“Flitner, W.”においては、教育学と

人間学の両者の関係が積極的に取り上げられている様に理解され⁶⁵、「実存哲学によって明らかにされた人間学的契機を、教育活動の本質に豊かに採り入れ、教育学の理論に新たな分野を開拓した⁶⁶」として理解されている。そこで、本研究においては、体育の学的認識における「人間理解」に関する問題領域、即ち、「体育学的な人間理解」の学的認識の拡充・発展の為に、“Flitner, W.”の教育哲学に焦点を当てて、論を進める。前述の如く、体育の学的認識においても、「体育事象における人間」に関する学的認識の問題を、より自覚的に、且つ積極的に取り扱うことが必要と思われる。加えて、教育学の認識において為された人間理解に関する学的努力は、「体育学的な人間理解」の学的構築に有効な示唆を与えるものと思われる。

1.2. 研究の目的、手順、及び限界

本研究の目的は、体育に関する学的認識の確立の為に、“Flitner, W.”の教育哲学における教育学的な人間理解に関する分析を通じて、その教育哲学的認識における人間理解の論理に関する学的認識の構造的明確化を試み、それらを体育学における人間理解様式に展開することにより、体育学的な人間理解の学的構築に関する基礎資料の獲得を試みることである。

さて、Flitner, W. の学術論文等の学的著作の数は膨大なものと思われるが⁶⁷、その内の主要なものの一つとしては、『Allgemeine Pädagogik』が挙げられている。これは、「戦前 1929 年から 32 年にかけての大学の講義から生まれた『Systematische Pädagogik-versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft』⁶⁸」の改訂版として発刊され⁶⁹、それは、Gerner, B. が指摘する如く精神科学的教育学派の代表的理論構想の一つとして評価が高い⁷⁰。又、Flitner, W. の教育哲学の特色の一つとして、「人間存在の基本構造に着目し、そこから教育学的思考の包括的な結論を導き出していること」として理解されるが⁷¹、その人間理解の試みが、自覚的、且つ積極的に展開されているのが⁷²、『Allgemeine Pädagogik』とされている。そこで、本研究においては、Flitner, W. の『Allgemeine Pädagogik』を中心に、その教育学的な人

人間理解の分析を行い、それに基づき、体育の学的認識における人間理解の教育哲学的検討を試みる。尚、体育の学的認識における人間理解の教育哲学的検討の為に、Flitner, W. の教育哲学に基礎を求めるからには、前述の如くの膨大な学的著作の原典と、その関連文献の全てを渉猟し、その全てを分析対象とするのが思想分析的研究に関わる学的良識として考えられるが、ここでは、一先ず、前述文献の資料範囲において分析・検討を進め、その限界範囲において考察を進めていくこととする。

2. 本 論

2.1. Flitner, W. の教育哲学的位置付けとその思想的基盤

一般に、ドイツ教育学においては、所謂「精神科学的教育学」は正統派として認識されている様であるが⁽⁷⁴⁾、それは、「ドイツ教育学界において『黄金の20年代』といわれる1920年代から1933年、すなわちナチ政権が出現するまで、ドイツの大学で主流となった研究方向を形成し、さらに戦後いち早く研究活動を開始し、戦後ドイツ教育学の再興を促した⁽⁷⁵⁾」とされ、Flitner, W. は、その代表的な指導人物の一人として捉えられている。又、Flitner, W. は、この思想的潮流の中で教育学の体系を構築したとして評価が高い⁽⁷⁷⁾。さて、この精神科学的教育学については、その起源においてドイツ歴史主義の成立と密接な関係が認められる様であるが⁽⁷⁸⁾、教育学思想としては、Herder, J. G., Humboldt, K., Schlegel, Fr., Schuleiermacher, F. E. D. 等から始まった教育学の理論をまとめた Dilthey, W. に、思想的起源が求められる。又、その「人間的生に対する Dilthey 的な理解」が精神科学的教育学⁽⁷⁹⁾の思想体系の最大公約数的基礎となっている⁽⁸⁰⁾。

さて、この精神科学的教育学においては、その学説的な構造において基本的な一致が認められ得るものの、それらの論ずる処は、多彩に分岐している様である⁽⁸¹⁾。即ち、Klafki, W. に従い、そこには次の四点について共通する原

理が認められる⁸²、それらは、第1に、教育理論と教育実践の関係についてである。それは、純粋理論的関心から教育事象へ接近するのではなく、教育事象の実践的狀況において生起する関心に学的理論の胎動が認められ、精神科学的教育学が教育事象の実践狀況に具体的処置を施す程度の直接性を持たぬとしても、その実践の諸前提についての解明や可能な解明の方向の基礎付けを行うという点で、実践原理を規定するものとして理解され得よう⁸³。第2に、教育学の「相対的自律性」ないし「相対的独自性」についてである。これについては、教育作用自体の自律性の問題と教育学の学的対象としての自律性の問題が混在しており、前者については、教育という事象の特殊性に、後者については、それを踏まえた学としての独自性の問題に帰着する様に思われる。第3に、「教育現実及びすべての教育学理論を歴史的現象として考察している」こと⁸⁴、或るいは、「教育現実および教育学理論の歴史的拘束性」である。それは、各々の教育諸理論等について、その史的連関、或るいは歴史的相対性において取扱い、発展的に再構成を試みる学的姿勢として理解され得よう⁸⁵。第4には、「科学的認識の源泉及び方法」即ち、学的方法論上の問題である。それは、解釈学的方法、即ち「教育や教育学に係わる既存の文献を研究資料として『解釈』し、その教育学的内実を抽出しつつ歴史的に考察し、教育学的に新たに意味付けを行い、明確に定式化しようとする」歴史的 = 解釈学的研究方法から、その方法論的批判を通じて解釈学的研究方法と経験科学的研究方法の相互の補足といった基本的な学的態度についてである⁸⁶。この様な思想的特徴を有する精神科学的教育学の思想的潮流において、Flitner, W. は、Nohl, H., Spranger, E., Litt, T. に次ぐ「第二世代」に位置し、学説史的には「中間の世代」に属するとされている。それ故に、Flitner, W. は、「第一世代（創始者達）の学的立場、ないしはその学の基礎付けの試みを対象化する立場にあり、第二次大戦後、『精神科学的教育学派』の『第三世代』ともいふべきその継続者達との接点に位置することによって、この派の発展、展開および深化に重要な役割を果たすことになる⁸⁷」として、そこには独特の学的位置付けが伺われる。Flitner, W. は、この様な思想的潮流に

おける独自の立場から、Dilthey, W.—Nohl, H. の学的系譜において解釈学的教育学の基礎付けが、Dilthey, W.—Spranger, E. の学的系譜において歴史意識の基礎付けが為された様である。⁹² このことは、Flitner, W. が思想的系譜の上では、〈Dilthey, W.—Nohl, H.〉と〈Dilthey, W.—Spranger, E.〉といった二面の教育学の思索の内的結合者として認識され、⁹³ その論理は、正統なドイツ教育学の流れにおいては「きわめて幅の広い、包容力のある」教育学として評価されている。又、Flitner, W. の教育哲学においては、一般的には、解釈学的 = 実践的教育学の構想に代表される方法論的功績等が、その特色として挙げられる様に思われるが、それらと並んで、その教育学理論において「人間存在の基本構造に着目し、そこから教育学的思考の包括的な結論を導き出している」という点において、その学的特色が認められる。⁹⁴ Gerner, B. の述べる如く、教育学的思考は人間学的な問いを取り込むことによって新しい次元を獲得し得るが故に、この Flitner, W. の教育哲学的認識における人間理解の問題に関する直接的、且つ自覚的、積極的な取り組みについては、殊の外、重要性が認められる様に思われる。即ち、Flitner, W. の教育哲学的な認識構造においては、人間理解の問題に教育学的な論理における構造上の重要性が認められ、この様な人間理解の問題に関する教育学の姿勢、即ち、その積極的、且つ自覚的試みを踏まえて考えるならば、前述において示した Döpp-Vorwaldt, H. と共に、Flitner, W. についても「人間学的問いを教育学に持ち込んだ最初の教育学者の一人」として認識され得る様に思われる。

さて、教育学的思考における人間理解の積極的取扱いに関する Flitner, W. の教育学の功績が認められ得るが、その具体的展開、即ち、Flitner, W. の教育哲学的認識における人間理解の論理如何は、当然のこと乍ら、その学的著作を辿る以外に方法は見当らない。従って、前述の如く Flitner, W. の『Allgemeine Pädagogik』を中心に、その人間理解の論理的様態について分析・検討を進めていくこととする。尚、それは、精神科学的教育学派の中から生まれた最も円熟し最も均衡のとれた教育学の著作として評判が高く、⁹⁵ 従

って、その教育学的思考の論理的基底としての人間理解の認識様態についても、教育学説史的に相応の評価が認められる様に思われる。

2.2. Flitner, W. の教育哲学における教育学的な人間理解とその論理構造

さて、Flitner, W. の人間理解様式自体の思想的源泉に関しては、前述の思想的系譜同様、Dilthey, W., Nohl, H. に辿り得るが、その認識方法としての「類型化」を Dilthey, W., Nohl, H. の学的潮流において継承しているものの、その理解様態については同一ではなく、「むしろ問題を徹底的に深めている」と考えられている。即ち、Flitner, W. の人間理解における認識形式的な側面については、Conte, A. の「思考の三段階」に依存したとされる Dilthey, W. の世界観学の類型論を批判的に継承したと理解されている。加えて、それは、Tröltsch, E. の示した「人間存在一般の四つの次元」に立脚し、更には、Nohl, H. の「人格の層的構造/Schichtenaufbau」に依拠して構築されているものの、その思考内容については、徹底した問題意識に基づく独自の世界観の展開として理解されている。この様な思想的潮流において、Flitner, W. は、人間存在の基本構造を四つに類型化し、それらを層的に把握することによって、その人間理解を展開している。それは、Gerner, B. によれば「人間についての四つの原理的見方」として理解され、即ち、教育学的思考における人間理解の論理的構築に資する有効な認識契機として理解されよう。

ところで、Flitner, W. は、その教育学的思考における人間理解の論理的認識の為に、次元の異なる有効な考察視座を措定し、その各々の次元における人間理解を構造化することによって、教育学的な人間理解の統合的で包括的な論理の構築を試みた。即ち、Flitner, W. は、より多くの、且つ、次元の異なる考察方法が人間理解を学的に基礎付けるとして、教育学的思考において対象化され得る人間に関する認識的接近を大きく4つの次元に分類し、その各々を教育学的な人間理解の考察方法として措定した。従って、Flit-

ner, W. の教育学的な人間理解は、その各々の考察方法により明示される人間理解様式を論理的契機として構造的に認識される様に思われる。Flitner, W. の示す教育学的な人間理解を規定する考察方法は、第 1 に「生物学的な考察方法」⁽¹⁰⁾、第 2 に「歴史的・社会的な考察方法」⁽¹¹⁾、第 3 に、「精神的な考察方法」⁽¹²⁾、第 4 に「人格的な考察方法」⁽¹³⁾である。但し、この考察視座の各々については、Flitner, W. 自身も明確な整理の上で各々の術語表記している様には思われず、小笠原による Flitner, W. の使用言語の問題に関する指摘、即ち、その論考における用語の厳密な意味での未規定性を考え併せるならば、そこにおいて明示される術語の表記上の整合性に拘泥するより、それによって明示される思考内容の意味連関によって鍵概念を規定してゆくことが有効かと思われる。又、人間理解の考察視座として Flitner, W. が明示した術語の各々については、その訳出の関係上、そこには若干の不統一が認められる。例えば、小笠原においては、前述の如く、「生物的、歴史 = 社会的、精神 = 理念的、宗教的 = 人格的」として捉えられており、平野においては、「生物学的なみかた、歴史的、社会的なみかた、理性的なみかた、人格的なみかた」⁽¹³⁾として訳出表記している。これらの訳出に関わる周辺の事情を考慮に入れながら、Flitner, W. の教育哲学における人間理解の論理について分析を進めることとする。

2.2.1 生物学的な考察方法による教育学的な人間理解の論理

先ず、Flitner, W. の明示する第 1 の考察視座、即ち、「生物学的な考察方法」による教育学的な人間理解が分析対象として立ち現れてくる。ここでは、人間についての外側からの対象化と生物学的個体という観点から⁽¹⁴⁾、人間についての広凡で基本的な一般性を提示し得る生物学的な考察方法において人間理解が構築される。それにより、ここでは、精神等を併せ持つ本来的な個人、或るいは自己といったものは捨象されることとなる⁽¹⁵⁾。この様な視座においては、人間は「自然的存在 / Naturwesens Mensch」として捉えられる⁽¹⁶⁾。そこでは、人間の生物学的な発達の法則性との関連から、人間の生物的生の静態的な機能の維持や生物一般に認められ得る幼少段階における生存能力の

未熟性と、その学習の必要性という観点から人間理解が構築される⁽¹¹⁹⁾。即ち、人間は、取り分け、その新生児から乳幼児期においては、あらゆる動物よりも保護・保育的扶助を必要とし、反面、あらゆる動物以上に保護側の形成作用と養育的拘束を受けつつ、多様な生物的成長・発育・発達を遂げる⁽¹²⁰⁾。従って、ここでは、人間の生物的存在性が抽象されることとなる。但し、この場合、それぞれの発達過程は一元的に捉えられ得ず、例えば、多様な「あそび」や「学び」を通じた直立歩行等に代表される多少の身体的自立や言語能力等の形成は、身体的発達とは異なった行程において展開され、取り分け、その後の発達段階においては、生活条件や社会秩序といったものへの参入を契機として展開される⁽¹²¹⁾。それは、「精神的 = 心的な全状況に依存していると同様に社会秩序にも依存している⁽¹²²⁾」として、自然的存在として純粋に抽象化し得る生物学的考察方法により獲得される存在形式においても、人間存在における他の存在形式との観念的交錯、或るいは、密接な連関が示唆されている様に思われる。即ち、この考察方法において抽象された人間理解様式、即ち、自然的存在においては、人間の形態的・機能的発育・発達と生物的機能の維持が存在様式を象徴する様に理解されるが、取り分け、機能的発達においては、純粋な生物学的な取扱いを超えた要素との交錯領域において考察する必要が認められる様に思われる。この点について Flitner, W. は、それを生物学的な考察において扱いつつも、それと異なる特殊な視点の必要性を述べている⁽¹²³⁾。これについては、或る意味において、他の存在形式との交錯領域として捉え直すことによって論理的に整理し得る様にも思われる。

2.2.2. 歴史 = 社会的な考察方法による教育学的な人間理解の論理

次いで、Flitner, W. の明示する第 2 の考察視座、即ち、「歴史的 = 社会的な考察方法」による教育学的な人間理解が分析対象として立ち現れてくる。ここでは、人間に対する外側からの対象化と人間の歴史的・社会的存在様式において人間理解が構築される⁽¹²⁴⁾。そこでは、人間の文化的な社会化や、歴史的構造態の再生(更新)性／Regenerationsstreben der geschichtlichen Gebilde、或るいは、(個としての人間の所与の文化への)精神的な組入れ／

geistigen Eingliederungsstreben といった観点から人間が「社会的存在／
 Sozialwesen Mensch」として抽象される。それは、人間の個体的有限性と種
 の系統的継続性に立脚した「社会的・歴史的構造態（取り分け、文化等の）再
 生（更新）／die Regeneration der gesellschaftlich—geschichtlichen Gebilde」
 の主体として捉えられる。即ち、社会的・歴史的構造態が、その継承主体で
 ある個々の生物学的個体としての人間の死という生物的限界を超えて組織的
 に継承・伝達、或るいは、再構成されながら、その構造を維持し、或るいは
 再生・更新してゆくという点で、ここでの人間理解は、人間の文化的・社会
 的存在性を特徴付ける。これについては、Flitner, W. は、文化の「継承（伝
 承）／Überlieferung」に加えて、成長・発達の途上にある社会構成員の社会
 的・文化的受容として歴史的・客観的世界の形式や精神的 content への「組入れ
 （受動的参入）／die Eingliederung」という概念から人間理解を構築しており、
 それは、歴史的な構造態の再生産や継承・伝達主体としての文化的・社会的
 な存在性として理解されよう。即ち、前述の如くの文化的な社会化は、文化
 の継承と文化への組入れ（受動的参入）を通じて為され、それは、小笠原が
 述べる如く、「新たに成長してくる者たちを、一つの歴史的な生活圏や精神
 内容へ『導入』し、共通なる文化遺産を『伝達』し、社会的成熟にいたらし
 める」と共に、その社会的成熟に基づく文化的再生産、或るいは、再構成の
 担い手としての文化的主体の形成として理解され得る。即ち、それは、人間
 の文化的＝社会的存在における被陶冶性に関連した存在様式として理解さ
 れよう。従って、ここでは、人間の社会的存在性、より厳密には、文化的存
 在性が抽象されることとなる。

2.2.3 精神＝理念的な考察方法による教育学的な人間理解の論理

さて、社会的な存在様式における文化的な社会化においては、それらは、
 単なる適応の経過の受動的な文化維持行為としての再生産といった内的方向
 性と、「超越的な充実に自己を啓く」如くの、当該事象の発展的拡充に向け
 ての創造的・生産的な再構成といった内的方向性が認められる。これに関し
 て、Flitner, W. は、前者に対しては「因襲（慣習）的／Konventionelle」、後

者に対しては「理念的／Ideelle」⁽¹³⁾という概念を補助線として導入し、更には、社会生活の秩序や精神的所産に対する人間の内面における二通りの「自由／Freiheit」⁽¹⁷⁾という観点から説明を施している。取り分け、後者については、内的な生命／inneren Leben⁽¹⁸⁾において創造的に躍動する自由により展開される自己創造的な文化的社会化として理解され得る為、これについては改めて異なる視座から考察する必要が認められる。そこで Flitner, W. は、これに対して第3の考察視座、即ち、「精神的な考察方法」を措定した。ここでは、前述の第二の考察方法同様、人間の歴史的・社会的存在が抽象されるが、ここでは、それに対する内部からの考察が展開されることとなる。これについて小笠原は「人間の精神的 = 理念的見方」⁽¹³⁾という術語を付与し、創造的な自由を胎動した理念的な精神の在り方という観点から説明を施している。即ち、それは、社会的存在の受動的な文化的陶冶を超えて、価値に対して本質的に啓かれた自由な精神の自己創造的生成展開により、「単に機械的—生命的ではなく、それを精神的に活性化してゆく様な文化の継承・伝達／die kulturelle Überlieferung nicht nur mechanisch-vital fortzusetzen, sondern sie geistig zur Verlebendigen」⁽¹⁴⁾が可能となろう。これによって、ここでは、創造的な意味における自己形成（陶冶）／die Selbstbildung⁽¹³⁾という観点から人間理解が構築される。この自己形成は、「精神的な覚醒／geistige Erweckung」⁽¹⁴⁾により獲得される「精神における自由／Freiheit im Geiste」⁽¹⁴⁾の創造的な自己発展的生成の動的展開として理解される。即ち、それは、文化の本質的価値に啓かれ、文化からの自由と自律を獲得した精神様態の、それ自身における創造的自由の生産的な活動としての高次な自己の創造的自己形成⁽¹⁴⁾であり、それは、正しく覚醒された精神の理念的な在り方として理解される。従って、ここで構築される教育学的な人間理解は、人間の文化的 = 社会的存在様式の内面において創造的に躍動する精神の理念的な在り方に象徴され、人間の精神的様態の理念的な存在性が抽象されることとなる。この点に、ここで取り扱われる人間理解に関する考察方法に対して、「精神 = 理念的」という術語を付与し得る積極的な意義が認められる様に思われる。

ところで、創造的な自己形成を可能ならしめる自由を胎動した創造的な精神様態の重要な契機としての精神的覚醒が本来的な人間存在への通路であるならば、その社会的存在形式の内部における創造的な自由を胎動した精神の創造的自己展開の基底においては、超越的な衝動が認められる様に理解される。即ち、それは、人間の文化的 = 社会的な存在様式の内部を上昇的に貫き、不断の超越的な自己の創造的生成を達成し得る内的発展契機として理解され、それは、人間理解の論理的認識においては、社会的存在の内部を貫徹する異次元の人間存在様式として認識される。これによれば、このような人間の理念的で自己形成的な精神的な存在様式は、或る意味において、社会的 = 文化的な存在様式と次元の異なる存在様式との論理的交錯により整理し得る様に思われる。

2.2.4. 実存的 = 人格的な考察方法による教育学的な人間理解の論理

最後に、Flitner, W. の明示する第 4 の考察視座、即ち、「人格的な考察方法」による教育学的な人間理解が分析対象として立ち現れてくる。ここでは、人間に対する内側からの対象化と人間の個体としての存在視座において人間理解が展開され、前述の第三の考察方法において確認された超越的な衝動が、より純化された形式において取り扱われ得る様に思われる。ここにおいては、「人格的実存 / die personale Existenz」が主要な概念として捉えられる。一般に、実存は人間の本来的な自己の存在の仕方として理解されているが、人間の所与の文化的・社会的条件において現存在として多様に現象しており、本来的自己は、現存在の非連続的な超越により実現、或るいは達成される。この人間の実存的な存在様式は、瞬間的に達成され、瞬間的に崩壊するが、現存在として存在している人間が、本来的な自己存在へと超越し、本来的な自己を実現する為には、その契機としての覚醒や開示といった超越的な体験が重要となる。Flitner, W. の教育学的な人間理解においては、このような超越的な体験としての、所謂、教育学的な覚醒として、「(本来的な)自己への覚醒 / Weckung des Selbst」と「良心への覚醒 / Erweckung des Gewissens」を挙げている。前者については、実存的衝動が自己を対象化す

ることによって形象化される「自己における本来の実存／die eigentliche Existenz im Selbst」⁽⁵⁵⁾への啓発として理解され、後者については、それが「人倫的な現象に規定され」⁽⁵⁶⁾て形象化される「倫理的、信賴的な生の精神的覚醒」⁽⁵⁷⁾として理解される。これらの覚醒形式が動的に人格に統合されることにより、Flitner, W. の述べる処の、「人格への覚醒」⁽⁵⁸⁾が達成され、人間は人格的な実存を全うし得る啓かれた人に生成し得る。即ち、覚醒等の超越的契機によって本来的な自己の実現が達成される時、本質的な意味での人間存在が完遂されることとなる。従って、ここでは、本来的な自己の実現へ向けての創造的な超越が意味を有し、このような超越的、或るいは実存的な存在様式は、教育学的な人間理解において特殊で重要な意味を担う。

さて、ここにおいて為される Flitner, W. の人間理解は、前述の三つの考察方法により明示された人間理解様式、即ち、生物的考察方法により明示された人間の生物的存在性、歴史＝社会的考察方法により明示された人間の文化的存在性、精神的考察方法により明示された理念的存在性、といった各々の人間存在の存在性を達成、或るいは充足することによって到達される⁽⁵⁹⁾。この様にして到達され得る存在形式について、Flitner, W. は特別な術語表記を施している訳ではないが、平野は、この第四の考察方法により抽象され得る人間存在形式については「実存的人間観」として、その人間理解様式における実存性を強調している⁽⁶⁰⁾。無論、前述の如く、ここでの考察方法における人間の理解様式については、原著者の Flitner, W. の術語表記、即ち、「人格的／personale」という術語によって認識することが無難な様に思われる。しかし乍ら、Flitner, W. の叙述内容を厳密に辿り、その術語表記との相互関係を分析するならば、それは必ずしも意味内容の対応から適切な表記とは考えられない。即ち、Flitner, W. においては、「人格的」な人間存在様式は、段階的、或るいは、階層的存在様式の最高位に位置してはいるが、それは、下位の階層を統括する概念として理解され得る為、第四の考察方法のみにおいて抽象され得る人間理解形式に対応する概念として妥当とは判断され難い。従って、この第四の考察方法において抽象され得る人間存在形式に

については、原著者 Flitner, W. の叙述⁽¹⁰⁵⁾、並びに小笠原の叙述⁽¹⁰⁶⁾、加えて平野の前述の指摘に基づき、人間の存在様式における実存性を積極的に取扱う必要がある。そこで、この第四の考察方法については、より厳密な意味において、実存的 = 人格の考察方法として捉え、Flitner, W. の教育学的な人間理解における統合概念としては人格的存在、第四の考察方法自体により抽象される人間理解様式として実存的存在として理解することが妥当と思われる。つまり、「人格的存在形式」を機能概念として捉え、狭義の「実存的存在形式」を、人格的存在の論理関数系列形式における系列項として捉えることによるものである⁽¹⁰⁷⁾。

2.3. Flitner, W. の教育学的な人間理解の論理的契機

さて、Flitner, W. の教育学的な人間理解の論理について、その各々の考察視座に基づいて分析を進めてきた。Flitner, W. の人間理解に認められる考察視座により抽象された人間存在様式は三次元の論理的な階層において認識し得るが、厳密な意味においては、そこには幾つかの論理構造上の交錯領域の措定が求められる様に思われる。具体的に考えるならば、生物学的考察方法においては、生物的存在としての人間存在形式が抽象され、生物的成长・発育・発達と生物的生の機能的維持といった側面が徴表として明示されたが、広い意味での文化的な適応生成という観点から、この生物学的考察方法と、歴史 = 社会的考察方法との交錯領域における人間理解の必要性が認められた。又、歴史 = 社会的考察方法においては、社会的存在としての人間存在様式が抽象され、ここでは、取り分け、文化の継承・伝達、文化への組入れ、或るいは、受動的参入といった人間の文化的存在性が徴表として明示されたが、価値の覚醒を契機とした創造的な自己形成の発展的展開といった徴表については、新たに内側からの視点を設定して取り扱わざるを得なかった。即ち、それが、Flitner, W. が措定して第3の、精神 = 理念的考察方法であり、そこでは、その超越的な衝動が、人間の社会的存在形式に規定を受ける範囲において形象化し得る人間の理念的存在性が徴表として明示さ

れ、これは、或る意味においては、歴史 = 社会的考察方法と、次なる実存的 = 人格的考察方法との交錯領域において論理構成され得る様に思われる。

ところで、前述の如く、Flitner, W. は、人間理解の考察方法により抽象され得る人間存在様式の観念像に対して厳密な概念規定のもとに名辞を付与しているとは判断し難く、叙述の中において確認され得る人間存在形式に対する方法的な名辞は、第一の考察方法、即ち、「生物学的考察方法」において抽象され得る人間存在形式に対する「自然的存在」と、第二と第三の考察方法、即ち、「歴史 = 社会的考察方法」と「精神 = 理念的考察方法」において抽象され得る人間存在形式に対する「社会的存在」のみである。又、これら具体的叙述の中で確認され得た各々の名辞についても、厳密な概念規定に則り、周到な概念的な対応関係において用いられているとは判断され難い。加えて、前述において、第四の考察方法において抽象され得る人間存在形式に対して付与された「実存的存在」は、考察の展開上、本稿において操作的に付与した便宜的な名辞である。先ず、第一の「自然的存在」については、「生物学的考察方法」において抽象される人間存在形式であり、それは生物学的成長・発育・発達と生物的生の機能的維持等に象徴される純粋な生物的存在形姿と、前述において、第一と第二の考察方法の交錯領域、即ち、「生物学的考察方法」と「歴史、社会的考察方法」の交錯領域において取り扱われ得る文化的 = 社会的条件に枠付けされる生物的適応行動をも含む生物的存在形姿が中心となる様に思われる。次いで、第二の「社会的存在」については、「歴史 = 社会的考察方法」と「精神 = 理念的考察方法」において抽象される人間存在形式であり、ここでは、文化や制度等に代表される歴史、社会的構造態への組入れや（受動的参入）、継承・伝達、或るいは、それらの活性化や、価値への覚醒を契機とした創造的な自己形成という観点から基礎付けられる社会的存在形姿が中心となる様に思われる。最後に、第三の「実存的存在」については、「実存的 = 人格的考察方法」において抽象される人間存在形式であり、ここでは、覚醒等の超越的契機による本来的な自己の実現の達成を求める実存的存在形姿が中心となる様に思われる。

さて、この様に、Flitner, W. の論に基づき、各々の人間存在形式の単純化を試みた訳であるが、その各々の存在形姿は論理的に重複する部分が認められ、それらは、考察の厳密性を期するならば、必要に応じて、独立して取り扱われる必要が認められるのは、前述の通りである。つまり、Flitner, W. の論に基づき、そこには概念上、単純には三つの人間存在形姿、即ち、「自然的存在」、「社会的存在」、「実存的存在」が明示されたが、厳密には、それに加えて、二通りの人間存在形式、即ち、「自然的存在」と「社会的存在」により規定される人間存在形式と、「社会的存在」と「実存的存在」により規定される人間存在形式という概念的交錯領域が必要とされた。従って、Flitner, W. の人間理解においては、論理的認識の基礎的構造契機として、厳密には三つの純粋存在形式と二つの交錯的存在形式が認められることとなる。これらについては、Flitner, W. 自身は、前述の如く、その論理的な取扱いに関する配慮の必要性を示唆しているものの、その本意としては、教育学的な人間理解の構造においては5つの論理的契機が、次の様に明示され得る様に思われる；

- 1: 「自然的存在」の純粋領域に基礎付けられた論理的契機
- 2: 「自然的存在」と「社会的存在」の交錯領域に基礎付けられた論理的契機
- 3: 「社会的存在」の純粋領域に基礎付けられた論理的契機
- 4: 「社会的存在」と「実存的存在」の交錯領域に基礎付けられた論理的契機
- 5: 「実存的存在」の純粋領域に基礎付けられた論理的契機

これらの各々の存在形式は、前述の如く、序列性が認められるものの、教育学的人間理解の統合概念としての人格的存在における構造契機は、相互補完的／gegenseitige に機能することとなる。さて、これらから、Flitner, W. の教育学的な人間理解を構造化する基礎的な論理的契機が明示された訳であ

るが、考察の便宜上、各々の論理的契機の観念様態に対して、或る程度の規定と方法的名辞の付与が必要と思われる。この便宜的操作は、可能な限り、原著者の Flitner, W. の術語表記に基づいて為されるのが望ましいが、如何ともし難い部分については、前述において援用を試みた小笠原、平野、或るいは、Gerner, B. の取扱いを考慮に入れて検討を進めていくこととしたい。

先ず、第一の論理的契機においては、所謂、人間の「自然的存在」として観念的に抽象され得る存在形式が中心とされよう。そこでは、Flitner, W. が明示した如く、人間の生物的な成長・発育・発達と生物的生の機能的維持といった徴表が認められることとなろう。尚、これに関連して、Flitner, W. は、その叙述において、人間の「植物的（成長）／Vegetieren⁽⁶⁶⁾」という形容が認められ、それは、人間の「生物」という類概念へと一般化し得る属性を明示し、その静態的側面に関して強調されている様に思われる。これに立脚するならば、それは、これらの「自然的存在」における内的で静態的側面の抽象と考えられる。従って、この人間理解の論理的契機に対しては、便宜的に「生物的契機」という方法的名辞を付与し考察を進める。これによって、人間の生物的生に関する静態的機能に関連して、教育学的な人間理解の論理が構造化されることとなろう。

次いで、第二の論理的契機においては、人間の「自然的存在」と「社会的存在」の交錯領域において観念的に抽象され得る存在形式が中心とされよう。そこでは、Flitner, W. が明示した如く、所与の文化等に枠付けされながら達成される人間の発達に関連して抽象される。より具体的には、言語の初歩的習得に代表される記号操作能力⁽⁶⁷⁾や直立歩行⁽⁶⁸⁾、そして、特有の身体技法等⁽⁶⁹⁾についても、生物学的取扱の他に、心理学的、生理学的、社会学的視点を必要としている様に思われる⁽⁷⁰⁾。尚、前述の「生物的契機」という方法的名辞に関連して考えるならば、これは、「自然的存在」の、取り分け、生物学的種としての人類の特殊性に規定される様に思われる。これについて、Flitner, W. は、生物学の、取り分け、「人類生物学／die anthropobiologische⁽⁷¹⁾」的な視点を措定しており、その意味においては、生物的な考察の中に、幾

分、生物的な種としての「人類」という概念によって特殊化が為されるものと思われる。この場合の「人類」に関しては、本来、厳密で周到な検討が必要とされるべきであるが、ここでは、Flitner, W. の方法⁽¹⁷⁾に則り、この人間理解の論理的契機に対しては便宜的に「人類的契機」という方法的名辞を付与し考察を進める。これによって、文化的に粹付けられた生物的機能に関連して教育学的な人間理解の論が構造化されることとなろう。

次いで、第三の論理的契機については、人間の「社会的存在」として観念的に抽象され得る存在形式が中心とされよう。そこでは、Flitner, W. が明示した如く、文化や社会制度といった歴史・社会的な構造態に参与し、人間がそこに組入れられる（受動的参入）ことによる文化の享受や文化的社会化といった徴表が認められることとなろう。従って、この人間理解の論理的契機に対しては、Flitner, W. の叙述⁽¹⁷⁾に則り、便宜的に「文化的契機」という方法的名辞を付与し考察を進める。これによって、人間の文化的存在の受動性、或るいは、人間の文化的被陶冶性に関連して教育学的な人間理解の論理が構造化されることとなろう。

次いで、第四の論理的契機については、人間の「社会的存在」と「実存的存在」の交錯領域において観念的に抽象され得る存在形式が中心とされよう。これについては、Flitner, W. は、適切な考察方法は措定し独立した取扱を施しているが、それ自体に付与された名辞は確認され得ない為、小笠原の取扱、即ち、「精神的 = 理念的⁽¹⁷⁾」なる術語表記に基づいて考察を進めたい。そこでは Flitner, W. が明示した如く（価値等への）正しい精神への覚醒 / Die Erweckung zum rechten Geiste⁽¹⁷⁾を契機とした文化等の精神的な活性化をも可能たらしめる創造的自由を胎動した精神の理念的な在り方が徴表として認められることとなろう。それは、本質的な意味において、文化に啓かれた文化的自律を遂げ、文化的自己を創造的に形成し得る精神の自由な様態として理解される。従って、この人間理解の論理的契機に対しては、便宜的に「理念的契機」という方法的名辞を付与し考察を進める。これによって、その創造的な自己形成と理念的な精神の動的様態という意味から、人間の文

化的存在の内的な創造的自己形成に関連して教育学的な人間理解の論理が構造化されることとなろう。

最後に、第五の論理的契機については、人間の「実存的存在」において観念的に抽象され得る存在形式が中心とされよう。そこでは、Flitner, W. が明示した如く、覚醒等の超越的な契機により本来的な自己の実現を求める存在様式が徴表として理解されよう。それは、多様な状況において現存在として現象している人間の「人間を人間たらしめる」、或るいは「自己を自己たらしめる」ことを希求する内在的衝動の動的な人格的形象として理解される⁽⁹⁾。この人間理解の論理的契機に対しては、便宜的に「実存的契機」という方法的名辞を付与し考察を進める。これによって、人間の実存的生に関する動的展開に関連して教育学的な人間理解の論理が構造化されることとなろう。

以上、Flitner, W. の人間理解に基づく観念上の集合論的操作により、教育学的な人間理解の基礎的な論理的契機としての次の五つが明示された；

- (1)生物的契機
- (2)人類的契機
- (3)文化的契機
- (4)理念的契機
- (5)実存的契機

Flitner, W. の教育学的な人間理解の論理は、これら論理的契機の関数論的处理により論理関数として構造化されることとなる。又、前述の如く、各々の構造契機には序列性が認められるが、基本的には相互補完の関係において認識される。

さて、この様な教育学的な人間理解の論理構造、或るいは、その構造的理理解様式は、体育において対象化され得る人間の存在形式に関する学的理解の構築に認識方法上の有効な示唆を与える様に思われる。そこで、体育学にお

ける人間理解の学的構築の為に、ここで明示された教育学的な人間理解の論理構造に基づき、体育における人間の存在様式についての学的理解の視座に関する検討を試みることにする。

2.4. 体育の学的認識における人間理解の視座に関する検討

さて、体育の学的認識における人間理解の学的構築の為に、教育学的な人間理解の論理構造が有効な基礎付けを果たす様に思われる。又、前述において明示された人間理解の論理構造は、教育学的な思考様式において展開される人間理解の論理である為、教育と同一の論理範疇において取り扱われる体育に関する学的認識においても同様に妥当し得る様に思われる。従って、体育学においても、それと同一の論理構造において人間理解が構築されるなら、それを構造化する論理的契機について、体育学的な再構成を試みる必要がある。即ち、体育学における人間理解の論理的構築を規定する論理的契機に内在し得る体育学的な意味内容についての検討が肝要となろう。

先ず、体育学的な人間理解を論理的に構造化する「生物的契機」に関する体育学的検討を試みる。ここでは、人間の自然な成長・発達や生物的機能といった観点から体育学的な人間理解が基礎付けられよう。即ち、体育に関する学的認識において生物的存在としての人間が抽象され、体育事象における人間の生物学的な静態的機能や健康体力といった視座から人間理解が為されよう。これにより、体育学的な人間理解の論理的契機として健康体力や生物的機能という視座が明示されよう。第2に、体育学的な人間理解を論理的に構造化する「人類的契機」に関する体育学的検討を試みる。ここでは、所与の文化形式が枠付けられた人間の生物的発達といった観点から体育学的な人間理解が基礎付けられよう。即ち、生物的契機同様に、体育に関する学的認識において生物的存在としての人間が抽象されるが、体育事象における人間の身体能力、つまり、教育媒体であるところのスポーツという文化形式に枠付けられた身体運動能力といった視座から人間理解が為されよう。これにより、体育学的な人間理解の論理的契機として身体運動能力という視座が明

示されよう。第3に、体育学的な人間理解を論理的に構造化する「文化的契機」に関する体育学的検討を試みる。ここでは、所与の文化への参入と継承・伝達としての文化的社会化という観点から体育学的な人間理解が基礎付けられよう。即ち、体育に関する学的認識において文化的存在としての人間が抽象され、体育事象における人間の文化的被陶冶性、つまり、教育媒体であるところのスポーツという文化形式の享受や、その文化的な継承・伝達といった視座から人間理解が為されよう。これにより、体育学的な人間理解の論理的契機としてスポーツ的陶冶という視座が明示されよう。第4に、体育学的な人間理解を論理的に構造化する「理念的契機」に関する体育学的検討を試みる。ここでは、文化的価値への覚醒と文化的自律を契機とした自己形成という観点から体育学的な人間理解が基礎付けられよう。即ち、文化的契機同様に、体育に関する学的認識において文化的存在としての人間が抽象されるが、体育事象における人間の創造的自由による自己創造を可能たらしめる精神様態、つまり、教育媒体であるところのスポーツという文化形式に関する適正な理解により構築され得る文化的に啓かれた自由な精神様態と、スポーツの自己形成といった視座から人間理解が為されよう。これにより、体育学的な人間理解の論理的契機としてスポーツ的自己形成という視座が明示されよう。最後に、体育学的な人間理解を論理的に構造化する「実存的契機」に関する体育学的検討を試みる。ここでは、本来的な自己の実現という観点から体育学的人間理解が基礎付けられよう。即ち、体育に関する学的認識において実存的存在としての人間が抽象され、体育事象における人間の実存、つまり、教育媒体であるところのスポーツという文化形式における実存的存在様式と、それによって実現され得る本来的な自己の実現という視座から人間理解が為されよう。これにより、体育学的な人間理解の論理的契機としてスポーツ的自己実現という視座が明示されよう。

以上から、体育学における人間理解の論理を構成し得る重要な視座は次の様に明示された；

- (1)生物的契機の体育学的視座；健康・体力や生物的機能
- (2)人類的契機の体育学的視座；身体運動能力
- (3)文化的契機の体育学的視座；スポーツ的陶冶
- (4)理念的契機の体育学的視座；スポーツ的自己形成
- (5)実存的契機の体育学的視座；スポーツ的自己実現

3. 結 語

体育に関する学的認識が、その基盤を確立し発展を遂げる要件の1つとして、学的基礎の質的拡充が挙げられる様に思われる。即ち、実践に寄与し得る体育学的諸知識の学的基礎としての原理論的認識が意味を有する。この体育に関する原理論的認識は、所謂、体育哲学という学領域において取扱われ得るが、その本質的認識基盤においては、「体育の学的認識においては人間を如何に理解し得るか」という課題が存在しよう。この様な人間理解の問題は、研究対象としての体育事象が教育事象である限りにおいて不可避のものとして理解される。即ち、体育学においても、この人間理解の問題は重要な意味を有し、より積極的に人間理解の問題に取組み、それに関する学的知見を蓄積していく必要がある。

ところで、本研究においては、体育学的な人間理解の学的構築に寄与するべく、Flitner, W. の教育哲学的知見における教育学的な人間理解の論理に関する分析を通じて、その論理の明確化と共に、体育学における人間理解の論理への展開が為された。この Flitner, W. の教育学的な人間理解は、基本的には、「自然的存在」、「社会的存在」、「実存的存在」の三様態から構造化されるが、厳密には、その論理構造上の契機として、「生物的契機」、「人類的契機」、「文化的契機」、「理念的契機」、「実存的契機」が明示された。従って、教育学的な人間理解の論理は、これらの5つの論理的契機により構造化されることとなろう。又、これらの論理的契機は、教育事象における人間

についての理解様式に潜在的に存在する様に思われる。この教育学的な人間理解の論理に従うならば、体育学的な人間理解の論理は、各々の論理的契機の意味内容が体育学的に再構成されることによって、その構造契機としての視座が明示され、それらの関数論的処理によって構造化されるものと思われる。従って、その構造契機としての論理構成上の視座が観念的に完全に充たされることによって構造化される体育学的な人間理解の観念的総体が、体育事象における教育目的としての人間像として理解されよう。Flitner, W. は、前述の如く、この人間理解様式の観念的総体に対して「人格的存在」という名辞を付与し、それを教育事象の目的としての人間理解として取扱ったが、ここでは、そこに観念的方向性を付与する目的的な認識を中立的に取扱うことに留まり、この体育事象における教育目的としての人間理解については立ち入ることを避けたい。従って、本研究においては、Flitner, W. を中心とした教育学的な人間理解の論理に基づき、体育学的な思考における人間理解の論理の構築や学的確立に資する構造契機の提示に留め置くこととする。

さて、体育学における人間理解の論理に関する学的確立は重要な課題として認識される。従って、その為には、多くの人間理解に関する既知の学的認識に学び、それに関する多様な試案の構築を試み、多様な批判と検討を繰り返すことが必要となろう。体育学的な思考においても人間理解に関する問いをより積極的に取込み、それに対する学的努力を積み重ねていくことが重要と思われる。

4. 註、および参考・引用文献

- (1) 佐藤臣彦、「体育哲学の可能性——形式的小および内容的アプローチ」体育原理研究 24 : 68, 1994.
- (2) 岸野雄三, 「スポーツ科学とは何か」朝比奈他 (編), スポーツの科学的原理, 大修館, 1987. p. 87.
- (3) Henry, F. M., "Physical education : An academic discipline" *Journal of health, physical education and recreation* 37 : 32-33, 69, 1964.

- (4) Siedentop, D., *Physical education—introductory analysis*, second edition, Wm. C. Brown Company Publishers, 1976. pp. 51-54.
- (5) Rarik, G. L., "The domain of physical education as a discipline" *Quest*, 9 : 51, 1967.
- (6) Thomas, C. E., *Sport in a philosophic context*, Lea & Febiger, 1983. p. 4.
- (7) 大橋道雄, 「専門科学分野としての体育に関する比較研究」東京学芸大学紀要, 5-35 : 175-76. 1983.
- (8) 水野忠文, 「体育研究のありかた」水野他 (編), *体育教育の原理*, 東京大学出版会, 1985. p. 8.
- (9) 岸野雄三, *op. cit.*, (2), pp. 79-80.
- (10) 佐藤臣彦, 「体育の基底詞としての教育概念の範疇論的考察」*体育・スポーツ哲学研究*, 8 : 1-7, 1986.
- (11) 佐藤臣彦, *ibid.*, p. 6.
- (12) Webster, R. W., *Philosophy of physical education*, Wm. C. Brown Company Publishers, 1965. pp. 11-15.
- (13) 稲富栄次郎, *教育目的論*, 福村書店, 1959. pp. 57-61.
- (14) 永井康宏, *体育原論*, 不昧堂, 1983. pp. 19-21.
- (15) 井上坦, 「人間観対立の基本性格—教育論争との関連において」*教育哲学研究*, 12 : 2-3, 1965.
- (16) 原聰介, 「人間変革と感性—近代市民社会成立期における教育の課題と方法から」*教育哲学研究*, 12 : 28, 1965.
- (17) 下仲邦彦 (編), *哲学事典*, 平凡社, 1977, p. 1065.
- (18) 増淵幸男, *教育学の論理*, 以文社, 1986. pp. 141-44.
- (19) Cassirer, E. (宮城音弥訳), *人間—この象徴を操るもの—*, 岩波書店, 1982. 30.
- (20) 学会大会号が独立して刊行されるのは, 1971年開催の第22回大会からの様である為, それ以前の発表抄録集の役割を担っていたのは, 「体育」に関する学術刊行物である「*体育学研究*」と「*体育の科学*」である。よって, 第22回大会以降の研究抄録については, 当該大会の大会号に拠るが, それ以前, 即ち, 第1回大会から第21回大会までの研究抄録に関する直接の通覧対象は以下の通りである;
 - 第1回大会 : 「*体育学研究*」第1巻1号, 1951.
 - 第2回大会 : 「*体育の科学*」第1巻11号, 1952.
 - 第3回大会 : 「*体育の科学*」第2巻11・12号, 1953.
 - 第4回大会 : 「*体育の科学*」第3巻10号, 1954.

- 第 5 回大会：「体育の科学」第 4 卷 11・12 号，1955.
- 第 6 回大会：谷村辰巳（編），体育学研究文献分類目録（第 1 巻），不昧堂，1970. pp. 13-23.
- 第 7 回大会：「体育学研究」第 2 卷 7 号，1957.
- 第 8 回大会：「体育学研究」第 3 卷 1 号，1958.
- 第 9 回大会：「体育学研究」第 4 卷 1 号，1959.
- 第 10 回大会：「体育学研究」第 5 卷 1 号，1960.
- 第 11 回大会：「体育学研究」第 6 卷 1 号，1961.
- 第 12 回大会：「体育学研究」第 7 卷 1 号，1962.
- 第 13 回大会：「体育学研究」第 8 卷 1 号，1963.
- 第 14 回大会：「体育学研究」第 9 卷 1 号，1964.
- 第 15 回大会：「体育学研究」第 10 卷 1 号，1965.
- 第 16 回大会：「体育学研究」第 10 卷 2 号，1966.
- 第 17 回大会：「体育学研究」第 11 卷 5 号，1967.
- 第 18 回大会：「体育学研究」第 12 卷 5 号，1968.
- 第 19 回大会：「体育学研究」第 13 卷 5 号，1969.
- 第 20 回大会：「体育学研究」第 14 卷 5 号，1970.
- 第 21 回大会：「体育学研究」第 15 卷 5 号，1971.
- (21) 見形道夫，「体育における人間形成の基本構造」体育学研究，10-1：53，1965.
- (22) 丹羽劭昭，「体育科教育学の成立をめざして」保健・体育科教育の革新，日本体育社，1974，pp. 89-97.
- (23) 丹羽劭昭，「新しい体育科教育における人間形成理論」保健・体育科教育と人間形成，日本体育社，1975. pp. 97-99.
- (24) op. cit., (14), pp. 19-44.
- (25) ibid., p. 20.
- (26) 九鬼周造，「人間学とは何か」人間の哲学的考察，理想社，1938. pp. 10-11.
- (27) 篠田基行，体育原理，技術書院，1986. pp. 39-47.
- (28) 大江精三，一般認識論—科学的形而上学への道，南窓社，1973. pp. 169-72.
- (29) 大江精三，理想的人間像，南窓社，1967. pp. 109-22.
- (30) Ohe, S., "Toward a more concrete ethics" The personalist, An international review of philosophy, religion, and literature, the school of philosophy, 38-2：149-61, 1957.
- (31) 工藤英三，「体育は『人間』をどうとりあつかってきたか」日本体育学会第 45 回大会号，1994. p. 75.
- (32) 杉浦宏，「デューイ教育思想の人間観について」教育哲学研究，1：71-88，

1959.

- (33) 杉谷雅文, 「人間観の変遷と現代教育学」教育哲学研究, 2: 1-12, 1960.
- (34) 増永良丸, 「シラーの homo ludens 的人間論」教育哲学研究, 3: 1-18, 1960.
- (35) 志賀英雄, 「ゲーテの『ファウスト』における世界観と人間観」教育哲学研究, 3: 19-32, 1960.
- (36) 石川謙, 「近世における人間観の展開」教育哲学研究, 4: 1-13, 1961.
- (37) op. cit., (15), pp. 1-15.
- (38) op. cit., (16), pp. 28-43.
- (39) 原田茂, 「教育の基底としての人間観—カント『教育論』の人間観」教育哲学研究, 12: 15-27, 1965.
- (40) 朝倉哲夫, 「現代のアイロニックな状況と教育的人間観」教育哲学研究, 13: 35-50, 1966.
- (41) 金沢勝夫, 「アリストテレスにおける教育的人間論の考察」教育哲学研究, 14: 15-41, 1966.
- (42) 西村皓, 「実存主義的人間観と教育思想」教育哲学研究, 15: 34-49, 1967.
- (43) 石堂常代, 「ルネ・ユベールの人間観について」教育哲学研究, 19: 47-61, 1969.
- (44) 杉浦太一, 「E. トレルチにおける文化総合と人格の概念」教育哲学研究, 23: 31-45, 1971.
- (45) 高田熱美, 「アダム・スミスにおける人間の理念」教育哲学研究, 24: 43-58, 1971.
- (46) 秋田稔, 「西洋教育思想における『人間性』の諸問題—古代—古代ギリシャとヘブライ・キリスト教」教育哲学研究, 49: 1-4, 1984.
- (47) 茂泉昭男, 「西洋教育思想における『人間性』の諸問題—中世」教育哲学研究, 49: 5-11, 1984.
- (48) 沼田裕之, 「西洋教育思想における『人間性』の諸問題—近世」教育哲学研究, 49: 12-15, 1984.
- (49) 岡本英明, 「西洋教育思想における『人間性』の諸問題—現代—デュルタイを中心として」教育哲学研究, 49: 16-20, 1984.
- (50) 大西勝也, 「ヴィルヘンにおけるキリスト教的人間観と国内伝導」教育哲学研究, 52: 43-56, 1985.
- (51) 杉浦宏, 「教育哲学は教育改革にどうアプローチするか—人間理解のたしかさ」教育哲学研究, 53: 30-34, 1986.
- (52) 宇佐見寛, 「教育の目指す人間像の条件—『人間像』批判」教育哲学研究, 57: 1-4, 1988.

- 53) 岡本英明, 「教育の目指す人間像の条件—人間像概念とその問題点」教育哲学研究, 57: 5-8, 1988.
- 54) 斎藤昭, 「教育の目指す人間像の条件—教育の要件としての人間像」教育哲学研究, 57: 9-14, 1988.
- 55) 田代尚弘, 「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, 1988.
- 56) 村井実, 「教育と人間像」教育哲学研究, 64: 45-59, 1991.
- 57) 田浦武雄, 教育哲学原理, 川島書店, 1986. p. 109.
- 58) 平野智美, 「実存と人間形成」人間形成の思想, 学習研究社, 1979. p. 50.
- 59) 小林博英, 「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, 1967.
- 60) 小笠原道雄, 「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, 1969.
- 61) 増渕幸男, 教育学の論理, 以文社, 1986. p. 40.
- 62) 岡本英明, 「ホルノウの教育人間学について」教育哲学研究, 22: 58, 1970.
- 63) Bollnow, O. F. (浜田正秀訳), 人間学的に見た教育学, 玉川大学出版, 1991. p. 44.
- 64) Gerner, B. (岡本英明訳), 教育人間学入門, 理想社, 1975. 65-66.
- 65) Gerner, B., *ibid.*, p. 24., p. 67.
- 66) 平野智美, *op. cit.*, (58), p. 49.
- 67) 小笠原道雄, 現代ドイツ教育学説史研究序説, 福村出版, 1974. p. 23.
- 68) 西村皓, 人間観と教育—教育学的人間学への寄与, 世界書院, 1968. p. 193.
- 69) Flitner, W., Systematische Pädagogik — Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Ferdinand Hilt in Breslau, 1933. Pp. 127.
- 70) 小笠原道雄, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, 1984. p. 226.
- 71) Gerner, B., *op. cit.*, (67), p. 67.
- 72) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 47.
- 73) Gerner, B., *op. cit.*, (64), p. 24.
- 74) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 15.
- 75) 小笠原道雄, 「教育哲学の展開」村田昇 (編), 教育哲学, 1983. pp. 40-41.
- 76) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 41.
- 77) 森昭, 教育人間学—人間生成としての教育, 黎明書房, 1962. p. 101.
- 78) Menze, C. (Rumel, K. 訳), 「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」平野智美他 (編), 人間形成の思想, 学習研究社, 1979. p. 209.
- 79) Menze, C., *ibid.*, pp. 207-08.

- (80) 森昭, op. cit., (77), p. 100.
- (81) Menze, C., op. cit., (78), p. 208.
- (82) 小笠原道雄, op. cit., (67), p. 5.
- (83) 小笠原道雄, ibid., pp. 5-7.
- (84) 小笠原道雄, ibid., pp. 7-9.
- (85) 小笠原道雄, ibid., p. 9.
- (86) 小笠原道雄, op. cit., (75), p. 41.
- (87) 小笠原道雄, op. cit., (67), pp. 9-11.
- (88) 小笠原道雄, op. cit., (75), p. 42.
- (89) 小笠原道雄, ibid., pp. 11-15.
- (90) 小笠原道雄, op. cit., (69), pp. 225-26.
- (91) 小笠原道雄, ibid., p. 226.
- (92) 小笠原道雄, op. cit., (67), pp. 17-22.
- (93) 小笠原道雄, ibid., pp. 16-17.
- (94) 小笠原道雄, ibid., p. 22-23.
- (95) 小笠原道雄, op. cit., (69), pp. 231-34.
- (96) 小笠原道雄, op. cit., (67), p. 47.
- (97) Gerner, B., op. cit., (64), p. 66.
- (98) 小笠原道雄, op. cit., (67), p. 21.
- (99) 小笠原道雄, ibid., p. 60.
- (100) 小笠原道雄, ibid., p. 59.
- (101) 小笠原道雄, ibid., p. 58.
- (102) 小笠原道雄, ibid., pp. 58-60.
- (103) 小笠原道雄, ibid., p. 61.
- (104) 小笠原道雄, ibid., pp. 47-48.
- (105) Gerner, B., op. cit., (64), p. 24.
- (106) Flitner, W., Allgemeine Pädagogik, Ernst Verlag, 13. Auflage, 1970. p. 54.
- (107) Flitner, W., ibid., pp. 27-28.
- (108) Flitner, W., ibid., p. 28.
 “die biologische Betrachtungsweise”
- (109) Flitner, W., ibid., p. 33.
 “die geschichtlich-gesellschaftliche Betrachtungsweise”
- (110) Flitner, W., ibid., p. 38.
 “(Dritte) Betrachtungsweise : (Die Erziehung) als geistige Erweckung”
- (111) Flitner, W., ibid., p. 47.

“die personale Betrachtungsweise”

- (112) 小笠原道雄, *op. cit.*, (69), pp. 230-31.
 (113) 平野智美, *op. cit.*, (58), p. 52.
 (114) Flitner, W., *op. cit.*, (100), p. 54.
 (115) Flitner, W., *ibid.*, p. 28.
 (116) Flitner, W., *ibid.*, p. 28.
 (117) Flitner, W., *ibid.*, p. 35.
 (118) Flitner, W., *ibid.*, p. 38.
 (119) Flitner, W., *ibid.*, pp. 28-31.
 (120) Flitner, W., *ibid.*, pp. 30-31.
 (121) Flitner, W., *ibid.*, pp. 30-32.
 (122) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 49.
 (123) Flitner, W., *op. cit.*, (100), p. 32.
 (124) Flitner, W., *ibid.*, pp. 54-55.
 (125) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 49.
 (126) Flitner, W., *op. cit.*, (100), p. 35.
 (127) Flitner, W., *ibid.*, p. 39.
 (128) Flitner, W., *ibid.*, p. 34.
 (129) Flitner, W., *ibid.*, p. 34.
 (130) Flitner, W., *ibid.*, pp. 34-35.
 (131) Flitner, W., *ibid.*, p. 35.
 (132) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 49.
 (133) Flitner, W., *op. cit.*, (100), p. 36.
 (134) Flitner, W., *ibid.*, p. 41.
 (135) Flitner, W., *ibid.*, p. 42.
 (136) Flitner, W., *ibid.*, p. 42.
 (137) Flitner, W., *ibid.*, p. 41.
 (138) Flitner, W., *ibid.*, p. 41.
 (139) Flitner, W., *ibid.*, p. 55.
 (140) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), pp. 51-54.
 (141) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 51.
 (142) Flitner, W., *op. cit.*, (100), p. 46.
 (143) Flitner, W., *ibid.*, pp. 46-47.
 (144) Flitner, W., *ibid.*, pp. 45-47.
 (145) Flitner, W., *ibid.*, pp. 43-45.

- (146) 森昭, *op. cit.*, (77), p. 129.
- (147) Flitner, W., *op. cit.*, (106), p. 45.
- (148) Flitner, W., *ibid.*, pp. 45-46.
- (149) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 54.
- (150) Flitner, W., *op. cit.*, (106), p. 55.
- (151) Flitner, W., *ibid.*, p. 49.
- (152) 斎藤武雄, *実存と教育*, 創文社, 1976. pp. 75-76.
- (153) 平野智美, *op. cit.*, (58), p. 53.
- (154) Bollnow, O. F., *op. cit.*, (63), pp. 71-74.
- (155) Flitner, W., *op. cit.*, (106), p. 53.
- (156) Flitner, W., *ibid.*, p. 54.
- (157) Flitner, W., *ibid.*, p. 53.
- (158) Flitner, W., *ibid.*, p. 54.
- (159) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 55.
- (160) Flitner, W., *op. cit.*, (106), p. 52.
- (161) Flitner, W., *ibid.*, p. 54.
- (162) Flitner, W., *ibid.*, p. 53.
- (163) 平野智美, *op. cit.*, (58), p. 52.
- (164) 平野智美, *ibid.*, p. 53.
- (165) Flitner, W., *op. cit.*, (106), pp. 47-54.
- (166) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), pp. 55-56.
- (167) Cassirer, E. (山本義隆訳), *実体概念と関数概念*, みすず書房, 1974. p. 30.
- (168) Flitner, W., *ibid.*, p. 55.
- (169) Flitner, W., *ibid.*, p. 39.
- (170) Flitner, W., *ibid.*, p. 32.
- (171) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), p. 49.
- (172) Mauss, M. (有地亨他訳), *社会学と人類学*, 弘文堂, 1976. pp. 121-156.
- (173) Mauss, M., *ibid.*, p. 135-36.
- (174) Flitner, W., *op. cit.*, (106), pp. 30-33.
- (175) Flitner, W., *ibid.*, p. 30.
- (176) Flitner, W., *ibid.*, pp. 54-55.
- (177) 小笠原道雄, *op. cit.*, (67), pp. 51-54.
- (178) Flitner, W., *op. cit.*, (106), p. 45.
- (179) Flitner, W., *ibid.*, p. 46.
- (180) 平野智美, *op. cit.*, (58), pp. 51-53.