

体育の学的認識における人間学的視点の 学的有効性に関する研究

阿 部 悟 郎

- 〈目 次〉
- 1 序 論
 - 1.1 諸 言
 - 1.2 研究の目的, 手順, 及び限界
 - 2 本 論
 - 2.1 教育人間学の思想的系譜とその前形式
 - 2.2 教育人間学の思想的展開とその概観
 - 2.3 体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性に関する
検討
 - 3 結 語
 - 4 註, 及び参考・引用文献

1 序 論

1.1 緒 言

体育に関する説明様式の検討においては、その基底となる概念である処の「教育」概念の論理的規定、或るいは、把握が重要な意味を担う⁽¹⁾。Bucher, C. A. は、種々の体育の概念的・理解様式、或るいは、定義様式の数々を踏まえ、その「体育」に関する説明様式において、「教育課程の(特定)部分/a part of the educational process」という徴表を明示し⁽²⁾、その定義様式においても「全体的・総合的な教育課程の統合的(な要素を内包したある特定)部分/an integral part of the total education process」として表記した⁽³⁾。更に、Webster, R. W. についても、この点については同様であり、實用主義的見地から、「教育の(特定の)部分/a phase of education」としての体育理解を提示している⁽⁴⁾。こうした米国の体育思想に立脚して、前川は、取り分け、Oberteuffer, D. の体育理解、即ち、“education through the physical”を発展的に援用して、体育を「身体活動を通して行われる教育」として定義を試みた⁽⁵⁾。この場合の概念論上の種差は「身体活動を通して行われる」であり、類は「教育」であるから、この理解様式に従えば、体育の概念的な意味内容の基底は、当然の事ながら、「教育」に求められる。前述の如く、この「教育」概念の検討こそが、体育の概念規定に対して本質的な規定性を有することとなる。しかしながら、佐藤が指摘する如く、既知の体育思想、或るいは、体育論においては、所謂、体育の独自性に関連すると理解されている「身体」や「身体活動(運動)」に関する検討に偏重し、『『体育(=身体教育)』概念の意味内容を支える基盤としての『教育』に関する概念的検討はなされてこなかった』様であり、成程、その独自性に関わる論議や検討を繰り返したとしても、「基底詞の『教育』を、概念上、不明のままに放置したのであれば、結果として『体育概念』を明晰かつ判明に規定することには、とうて

い、繋がってこない」こととなろう。ここに、体育に関する説明様式の構築における概念的、論理的基底としての「教育」に関する検討の重要性が認められる様に思われる。更には、体育に関する学的認識においても、その「教育」それ自体について、改めて考察の対象として取り扱う必要があろう。

さて、一般的に考えるならば、「教育」それ自体に関する概念的な検討は、教育学、より厳密には、教育哲学という学領域において為される様に理解される。従って、ここで、体育の学的認識における「教育」概念の検討については、所謂、教育哲学的知見に有効な示唆が認められる様に思われる。もっとも、Zeigler, E. F. は、体育の哲学的考察を教育哲学の部分/a part of the entire division of educational philosophy として捉え、その密接な関連を指摘しており、これからも、体育知における教育哲学的基礎の重要性が伺われよう。この場合の教育哲学については、簡単には「教育を哲学的に研究する分野」⁽⁸⁾として理解され得るが、所謂、教育思想史上の諸論等をも含む包括的な意味で捉えることが、ここでは妥当の様に思われる。この様な理解に立脚し教育思想を史的に遡上するとギリシア期の教育思想に辿りつき、以降、教育学的な思考や思索が学的に蓄積され、整理され、それらが現存の教育思想史として眼前に立ち現われてくる。それは、教育に関する自覚的な思考の展開の力動的な過程として理解される。さて、この自覚的な教育学的思考は、その黎明、即ち、ギリシア期の教育思想においても、教育に関する思考自体は人間についての省察と密接に結びついている⁽⁹⁾。この様な見地からすれば、人間についての思索や省察は、教育学的思考の本質的な部分を形成する重要な思考契機として理解され、更には、教育学の論理において重要な基盤を構成するものとして認識されよう。この人間についての思索や省察に関連した教育学的事情は、当然のことながら、体育に関する学的認識についても類比的に妥当する様に思われる。即ち、体育の概念的検討においても、人間に関する説明様式に対する学的要求を本質的な内部衝動として認められよう。例えば、川村においては、体育の対象は人間であるという視点から、この人間理解に関わる問題は、体育にとっても永遠の課題であるとしており⁽¹⁰⁾、永井に

においては、体育の本質に関わる検討に資する論拠の1つとして人間理解の問題を挙げている⁽¹¹⁾。更に、篠田においては、「体育(学)が身体を切り離しては考えられない科学であることは自明のことであるが、人間とは何かという人間の存在性を強く意識して、そこから体育の根拠を定めようとした体育(研究)家についての記述は、体育(思想)史上あまり見られない。体育(研究)家が、おうおう目前の体育方法論にのみ関心の目をうばわれ、目的論的追求を忌避しがちであるが、〈人間とは何か〉を自覚しない体育(学)はあり得ないであろう。」⁽¹²⁾として、所謂、体育に関する思考における人間理解に関する自覚的・積極的な取扱いの重要性が示唆されている。この様に考えるならば、体育に関する学的認識においても、人間理解の問題に関する、より積極的な取扱いが求められている様に思われる。加えて、体育に関する学的認識の発展に対して、体育に関する学的認識において内発的・自覚的に生起する人間理解への学的要求を、殊に重要なものとして認識してゆく必要があろう。

ところで、教育哲学領域における人間それ自体についての思索や省察に関する自覚的・積極的な学的取扱いは如何であろうか。つまり、それは、具体的な個々の教育思想的内実に伺われ得る人間理解云々とも、無論、関連するのであるが、それらのより純化した直接的・能動的な問いの形式、即ち、教育学的思考における人間理解の自覚的・積極的な取扱いの如何が問題として立ち現れてくる。凡そ、これについては、教育哲学的な思想上の類型からすれば、ドイツ教育学上に勃興した、所謂、「教育人間学/die Pädagogische Anthropologie」⁽¹³⁾が、それに対応し得る様に理解される。前述の如く、教育に関する思索や省察には何らかの形で人間理解が含まれていると解釈されるが、ここでは、人間理解に対するより積極的な学的動機と学的課題設定に関する能動的姿勢の様態が問題となる。即ち、教育の論理において改めて人間理解を問い直し、その問いに対する徹底した思考の学的軌跡が、体育に関する学的認識において内発的に生起した人間理解への学的衝動に対して重要な示唆を明示する様に思われる。教育学的な思考においては、この人間理解と教育に関する説明様式の構築とは極めて密接な連関が認められ⁽¹⁴⁾、それは、相

互に規定的な論理的連関を有する。⁰⁵ それ故に、この教育学的思考における人間理解への自覚的の問いに対しては、所謂、哲学領域において展開される哲学的な人間理解の純粹形式の演繹によるのみでは不充分であり、まさにこの種の問題に対して誠実であろうとするならば、教育学の文脈において哲学的な思考を徹底させることにこそ重要性が認められ、そこに発展的な学的意義が認められる様に思われる。従って、それについての学的検討は、教育学的な思考、あるいは、省察において徹底して為されることが重要とされる。ドイツ教育学上の、所謂、「教育人間学」(以下、教育人間学)の思想的潮流は、その軌道上の学的営為として理解される。この教育人間学は、教育学的な思考様式に改めて人間学的問いを自覚的に持ち込むことにより、教育学的思考に新たな次元、或るいは、学的認識の新たな地平を拓いた様に理解されている。⁰⁶ 即ち、教育学的な人間理解は、それ自体独立した考察の対象として眼前に立ち現れ、それ故に独立した問題領域を発展的に形成し得る。この人間理解に関する自覚的・能動的な問題領域は、それ自体、多様な問題領域と力動的な連関を持ちつつ、より包括的な問題領域へと発展し、「人間とは何か」という本質的な問いから多次元に派生する様々な問いの形式を有するに至る。この段階に及んでは、この問題領域に対して、所謂、「人間学的問い」という術語表現様式によって統括され得るのが妥当と思われ、それ故に、ここでの直接の設問動機である処の人間理解を包括し得る学理論上の表現様式として「人間学」を採用することには不都合が生じない様に思われる。教育人間学は、教育哲学史上、教育学的思考における人間学的視点の導入、或るいは、自覚的・能動的措定にその存立意義が認められられる様に思われ、それ故に、人間学的視点の学的有効性に関する学理論的な分析・検討を通じた整理を施すことは、体育の学的認識の発展に対して重要な示唆が認められる様に思われる。体育に関する学的認識においても、体育学的思考様式における人間学的視点についての検討が有効となろう。

さて、この様に考えてくると、既存の体育に関する学的認識において、人間学的視点は如何なる位置付けが為されてきたのであろうか。体育の論理に

おける人間理解の問題については前述の通りであるが、より包括的に考えるならば、体育に関する学理論における人間学的な視点の学的取扱いが問題とされよう。例えば、川村においては、体育学の研究対象としての人間についての再認識と、諸研究成果の人間形成の中への位置付けの必要性という観点から「体育学は人間の学である」とし¹⁷⁾、阿部においては、体育学の分析的方向に対して「普遍的な人間のあり方という視点から整理統合していくといった研究が必要」として、学的認識の統合原理としての人間学的視点の重要性についての示唆が認められる様に思われる。これらの何れにおいても、その人間学的な視点の設定の重要性については何らかの形で確認され得る様に思われるが、それについての、より積極的な取扱いは確認され得ない。体育に関する学的認識において、改めて、人間学的な視点の、より積極的な導入が必要と思われる。これについては、教育に関する学的認識における人間学的視点の学的取扱いの如何に有効な示唆が認められる様に思われる。

1.2 研究の目的、手順、及び限界

体育に関する学的認識における人間学的な視点の重要性については前述の通りであるが、これについては、体育学的な思考様式の本質的な基底を教育学的な思考様式における人間学的な視点の取扱いの学的様態に求め考察を進める必要があろう。従って、体育に関する学的認識における人間学的な視点の検討の為に、当面は教育学、より厳密には教育哲学における人間学的視点の取扱いに関する明確化が課題として立ち現れてくる。従って、直接的には、教育学の思想系譜における人間学的潮流に対する学理論的概観が必要となろう。尚、この場合、教育学の思想系譜における人間学的潮流については次の様に限定して捉えたい。即ち、前述の如く、本質的には、教育学的な思想それ自体は、人間学的な問いを内包している様に理解され、それ故に、包括的な捉え方をするならば、全ての教育学的思考様式が「人間学的」として整理され得る。ここでは、取り分け、教育学的思考に、改めて自覚的・積極的に人間学的な問いを設定し、そこから人間学的思考を徹底したと考えら

れる思考様態を取り上げたい。この様な見地から、本研究においては、体育に関する学的認識における人間学的視点の検討の為に、教育学における学的潮流としての教育人間学を中心とした教育学的思考における人間学的視点に関する学的有効性に焦点を当てて、考察を進めることとしたい。

さて、教育人間学は、田浦が指摘する様に「まだこれからの学問領域」であり、「未来の多い学問領域」⁽¹⁹⁾であるとすれば、教育学的思考における人間学的視点の有効性は更に発展的要素を含み、それは同時に、体育に関する学的認識における人間学的視点の意義についても発展的で肯定的な評価が為され得る様に予見されよう。従って、この学的可能性の発展的展望を云々する前段階として、教育学的思考における人間学的視点の軌跡に関する概観が必要となろう。即ち、教育人間学の学的足跡とその論理の概観が求められよう。従って、ここでは、教育学的思考における人間学的視点—教育人間学—の思想的系譜の思想史概観と、その思考内容の明確化が課題となろう。

これから、本研究の目的は、体育学の学理論的確立の為に、教育学における教育人間学の学的有効性の検討を通じて、体育の学的認識における人間学的視点の有効性に関する基礎資料を提示することとする。これにより、体育の学的認識における人間学的視点に対する学的示唆を得る為に教育学的思考における人間学的視点の学的形式—教育人間学—についての学説的系譜についての把握と、その思考内容の概観と相対化を試みることとしたい。尚、本研究は、教育人間学の学説史的把握に立脚して体育の学的認識における人間学的視点の有効性に関する検討を試みるわけであるが、基本的な分析は「教育人間学の種々な理論構想を分析し、その主題設定と方法論的構造を解明して、当面の研究に一定の秩序づけを与えることによって、研究の現状を展望するいわば地図……（中略）……精緻で手際の良い地図をわれわれに提供してくれる⁽²⁰⁾」として評価が高い Gerner, B. の著書“Einführung in die Pädagogische Anthropologie/邦訳：教育人間学入門，理想社”を中心に行いたい。この文献は、当時、「西ドイツの教育学界において大きな関心の的を占め、数多くの活発な討議と論争を経て、固有の方法論をそなえた学問にまで発展

してきている⁽²¹⁾」と評される教育人間学を「種々さまざまな理論構想と方法論モデルのいずれにも偏らず、それぞれを公平に取り扱うことによって……或る特定の学派や学説に偏することなく、学界の全体的動向を公正に記述⁽²²⁾」したものであり、「西ドイツの教育人間学の現状について紹介した」有益な文献として評価が高い⁽²³⁾。従って、本研究においては、体育の学的認識における人間学的視点の検討に関する基礎としての教育人間学の学理論的概観の把握の為に、これを分析対象の中心とすることが妥当と思われる。尚、前述の如く、教育人間学は西ドイツの教育学界を中心として勃興、発展した様に理解される為、学的情報源をドイツ関連の教育学的文化圏全体に求めることが本筋と思われ、その意味においては、本研究は些か狭量な分析・検討に陥る危険性が予見される。この点については、当然の事ながら、それを教育人間学に関する妥当な関連文献等を併せて検討することで補う必要がある。そこで、日本の教育哲学研究に関する専門学術団体としての教育哲学会の学術刊行物である処の「教育哲学研究」第1巻(1959)から第71巻(1995)まで通覧し、教育人間学に関連する論文等と、「西ドイツの教育人間学に学びながら、優れた研究成果をあげたわが国の研究者」として評価されている森⁽²⁴⁾昭や、「わが国の教育人間学の研究者として、注目されている」と評価されている小林博英⁽²⁵⁾の、教育人間学の学理論的概観に関連する論文等の著述についても、併せて分析対象として検討を進めたい。本研究は、この様な分析対象文献の範囲において考察・検討が進められ、教育人間学の学理論的概観に関する何某かの理解についても、同様の限界範囲において明示されることとなる。尚、本研究における教育人間学は、森田⁽²⁶⁾に従い、西ドイツを中心として起こった教育学思想上のそれとして包括的な意味に用いる。従って、そこで為された多様な論点の学理論的名称とそれとの厳密な意味での不整合については、ここでは問題とはされ得ないことと、“die Pädagogische Anthropologie”の訳出表記は、必ずしも明確な共通理解が認められていない様に思われるが、本研究においては、それを「教育人間学」という術語にて統一して用いることとしたい。その他の重要な名辞の訳出表記について

は、その都度、出自根拠に依拠して用いられる。

2 本 論

2.1 教育人間学の思想的系譜とその前形式

教育思想史の上でみていくならば、教育人間学思想は、その思想的⁶⁷⁾前形式とともに 1920 年代に遡り得る様であり、本格的には 1950 年代後半から展開した様に理解されている。この思想形態が⁶⁸⁾実質的に勃興し発展した主要な契機としては、第 1 に、「ヨーロッパの哲学思潮ないしは学問一般における傾向としての人間学的な問題意識」、第 2 に、教育学の理論学としての自律性と実践学としての有効性と同時に保証するという教育学自体の内在的要求」が⁶⁹⁾挙げられている。第 1 の契機については、当時興こった哲学的人間学の流れと並行しており、それは、教育学を含む人間に関連する諸学における新たな意味⁷⁰⁾連関と統一的視点の原理としての、哲学的人間学的な根本的問題設定の要請に起因する。但し、これはその「間接的な理由」として捉えられ、むしろ、第 2 の契機がその直接的な原因として理解⁷¹⁾されており。それは、「教育学固有の対象の特殊な存在様式の側面や次元が、その認識把握のための固有の視角ないしは視点⁷²⁾を必要とするものとして実際に存在するか否か」という問いに関わってくる。即ち、それは、「従来のように特定の哲学上の立場や体系からの教育理論への演繹の通用としてではなく、教育という視点から人間に接近し、同時にそこから教育が実践において成立する法則傾向⁷³⁾を明らかにするべき」として、教育学自体に起こった学的自律性を求める自覚的な内的衝動として理解されよう。そこでは、教育事象における人間について教育学的自覚に立脚して問いを改めて発し、それによって構築される認識様態に基づく意味連関から教育実践の方向性において教育学的知識を相対化していくことが求められている様に思われる。従って、教育人間学思想は、教育学における学的自意識の高揚と内省的批判、そして、当世の思想

的潮流との関連から勃興したものとして理解される。

さて、その様な事情において勃興したとされる教育人間学であるが、Germer, B. によれば、その学説史的な発生源を辿れば、教育人間学の思想的前形式として3人の教育学者に至ることとなる。それは、Flitner, W. と Lochner, R., そして Nohl, H. であり、彼等の教育学的諸構想は、教育人間学へと至る教育学理論の発展系統における思想的前形式として捉えられ得る³⁴⁾。大まかには、三者共、教育人間学の思想的潮流においては、後述する統合的教育人間学/Integrale Pädagogische Anthropologie への思想的方法性が伺われる様である。ただし、Flitner, W. は哲学的基礎を踏まえた統合的教育人間学、Lochner, R. は経験論の基盤を踏まえた統合的教育人間学のモデルを示している³⁵⁾とされ、Nohl, H. の理論モデルは、その双方の学的性格を有している様に理解されている³⁷⁾。そこで、教育人間学の思想的前形式に関する概観を試みることにする。

先ず、Flitner, W. の教育学的思考における教育人間学的思潮を辿る。Flitner, W. は、ドイツ教育学における、所謂、精神科学的教育学派に属し、その発展、展開および深化に重要な役割を果たしたとされている。即ち、Flitner, W. は、精神科学的教育学派の第二世代、或るいは中間世代として独特な立場を担い、この学派の創始者達を含む第一世代の学的立場、ないしはその学的基礎付けの試みを対象化し得る立場に位置し、加えて、第二次世界大戦後の第三世代としての後継者達と接点を持ち得たが故に「教育学研究の方法論に対してきわめて展望のきく位置、立場」にあったとされている³⁸⁾。それでは、この様な学的位置付けを担った Flitner, W. の教育学的思考における教育人間学的思潮は如何なるものであったのであろうか。Flitner, W. においては、その教育学的思考様式における人間理解の学的重要性という観点から、人間に関する四つの見方・視座/vier Sichtweisen des Menschen が提示され⁴⁰⁾、その各々と関連する諸専門科学研究成果や基本的洞察を用いた科学的な論証が試みられている⁴¹⁾。即ち、それは教育学的思考様式における人間理解様式と関連諸科学の対応関連を整備することによって、教育に関する科

学的知識に意味連関を付与し、それらを教育事象における人間の生（教育的生）に力動的に統合し得る。また、Flitner, W. の人間理解における四つの視座・見解は概ね相互補完を保ち、全体としての統合形式を示す。即ち、Flitner, W. の教育学的思考様式においては、教育の対象としての人間に関する徹底した哲学的な人間理解と、それに立脚した諸知識の教育人間学的統合という点において、教育人間学の思想的潮流に示唆を与えた様に思われる。

次いで、Lochner, R. の教育学的思考における教育人間学的思潮を辿る。Lochner, R. は、ドイツ教育学における、所謂、経験的教育科学派に属し、ドイツの伝統的な規範的教育学に代わる実証主義的教育科学の構築に関心を向け、⁴⁴「教育学説史の十分な検討と方法論上の省察を踏まえてドイツ教育学では唯一と做されうる包括的な経験的教育学の構築に成功した」として評価されている。⁴⁵又、このような学的方向性にあっても、Lochner, R. は「現代教育科学の架橋点としての位置価値は、マイモンらの実験的教育学の暖冬に立脚しつつ、現代の教育人間学への展開を、自らの立場に内包していたことである。それは、具体的にはランゲフェルトやボルノウ、あるいは H. ロート等によって示される教育人間学への視点ということである」として評価も認められている。⁴⁶それでは、実証主義的な教育学的思考の方向性を有する Lochner, R. の教育学的思考における教育人間学的思潮は如何なるものであったのだろうか。Lochner, R. は、その論述において、教育科学の導入としての「(人間の本質を明らかにする)教育の人間学/Anthropologie der Erziehung」の必要性を指摘している様である。⁴⁷Lochner, R. は、人間を“homo animal educandum”として捉え、その教育学的解明については、特定の視点、例えば生理学的、心理学的、社会学的、或るいは精神学的視点のみでは、その人間の教育現象の多様性を正当に評価し得ないとして、それを教育的視点から改めて問い直し、探求することの重要性を示唆した。⁴⁸ただ、Lochner, R. の述べる「教育の人間学」は、教育現象の判定、或るいは、教育理解の論理的前提として「人間の一般的な本質」が問われる必要に立脚しているわけであるが、⁴⁹それ自体は教育に関する学的、或るいは科学的認識体系における人間

学的な基本洞察の一時的な総括に対する名称として捉えられている⁵⁰。それ故に、Gerner, B. の述べる如く、Lochner, R. の「教育の人間学」は、「教育ないし教育科学の為の人間学」として理解され得る⁵¹。そして、この場合、その人間学的知見の源泉を、所謂、社会学や心理学、遺伝学、文化論、環境論等の経験諸科学の成果に求め、それらを教育学的問いに従って統括された知識体系に対して教育(科)学の補助科学の意味での「教育科学的人間学ないし経験論的=統合的人間学/Empirisch-synthetische Anthropologie」として性格付けることが可能となる⁵²。即ち、Lochner, R. の立場は、前述の Flitner, W. に比して、関連する経験諸科学の基盤に立つ統合的教育人間学の思想的潮流の前形式として捉えられよう。

最後に、Nohl, H. の教育学的思考における教育人間学的思潮を辿る。Nohl, H. は、ドイツ教育学における、所謂、精神科学的教育学派のなかでも、取り分け、本来的な意味での Dilthy, W. の学的継承者として捉えられ、第二次世界大戦後のドイツ教育学の中でも重要な位置を占め、「Dilthy, W. に由来する豊かな教育学的成果をもって数多くの後継者たちに多大な影響を与え続けた」とされ、実際、前述において取り挙げた Flitner, W. をはじめ、後述する Bollnow, O.F. 等も、所謂、ノール (Nohl, H.) 学派に位置付けられている⁵³。それでは、Nohl, H. の教育学的思考における教育人間学的思潮は如何なるものであったのだろうか。Nohl, H. の著書『教育人間論/Pädagogische Menschenkunde』は、一般的には、所謂、統合的教育人間学の思想的潮流における最初の試みとして捉えられている⁵⁴。Nohl, W. は、Dilthy, W. の「生それ自体の解釈学」を継承し、「人間の生の現実の構成法則とその形式についての教説」としての人間論を構想し、それは人間に関連する全ての学(科学)の前提として機能し得るが故に、取り分け、「教育学は子どもの生全体を理解しさらにより高次の生を達成させるという固有の課題から、人間論の独自の形成すなわち教育人間学を必要」とした⁵⁵。Nohl, H. は人間を「外から説明され、内から了解される二重の存在」として捉え、「人間の中には客観的なものと主観的なもの、また身体的なものと歴史的、

精神的なものとが並存」しており、それに相応して人間の所与の事実を認識する現実の見方より具体的には「人間の機能、心的過程の諸形式」が問われる実証主義的、自然科学的な傾向と、人間の価値実現の可能性に方向付けられた理想の見方より具体的には「人間の本质、その心的内容性」が問われるロマン主義的、精神科学的な傾向——の双方が求められる。⁵⁶ この様な見地から、人間の解明を目指す全ての諸専門科学に「人間論的諸経験の資料」が存在し、教育学はそれらの単なる統合を越えて、さらにそこから独自の熟考を發展させる事が求められ、そこに Nohl, H. の教育人間学的思考様式の特徴が認められる。⁵⁷ 即ち、Gerner, B. が述べる如く、Nohl, H. の『教育人間論』は、経験科学的な「人間論的諸経験の資料」を教育学的＝哲学的考察に取り組んで、Nohl, H. 独自の強度な思考プロセスにおいて加工、或るいは、再構成を試みているという点から、「哲学的にアクセントづけられた教育人間学の前形式としても、また経験論的に方位づけられた教育人間学の前形式としても見なされ得る」として解釈される。⁵⁸ これらから、Nohl, H. の教育人間学の前形式としての教育学的思想には、哲学的且つ統合的な色彩が認められる。

以上、ドイツ教育学の教育人間学の思想的潮流の源流、或るいは前形式として、Flitner, W. と Lochner, R., そして Nohl, H. の教育人間学的思想を辿ってきた。前述のごとく、一般的には、三者共、統合的教育人間学の思想的潮流において捉えられているが、その論ずる処においては、哲学的アクセントの動因を有する教育人間学的潮流と経験科学的知識の統合という動因を有する教育人間学的潮流が認められる。大局的に考えるならば、その双方が、教育学的思考様式における人間学的視点の学的有効性を基礎付け得る様に理解される。Gerner, B. は、それらの教育人間学的思考の前形式を踏まえ、教育人間学の思想的潮流を大まかに次の2つの方向のもとで整理している。即ち、第1には、「統合的に方位づけられた教育人間学」であり、第2には、「哲学的に方位付けられた教育人間学」である。⁵⁹ Gerner, B. は、これら2つの方向性を基軸に、教育人間学の思想的鳥瞰を試みたわけであるが、本

研究においても、基本的な整理の方向性については、Gerner, B. に従い分析・検討を進めることとする。

さて、Gerner, B. は、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流を前述の2つの方向性を基軸として整理を試みたが、前者の方向—統合的に方位づけられた教育人間学—においては、Derbolav, J., Flitner, A., Roth, H. を、後者—哲学的に方位づけられた教育人間学—においては、Langeveld, M. J., Bollnow, O. F., Döpp—Vorwald, H., を中心に論じている。従って、その各々が、それぞれの思想的方向性を代表するものと理解され、本研究の直接的な分析・検討の対象として立ち現れてくる。更に、教育人間学の思想史上において前述の Flitner, A. と並記される Loch, W.⁶⁰⁾と、「明白に『教育人間学/Pädagogische Anthropologie』と題して纏った労作」の著者として Roth, H. と並び評される Dienelt, K.⁶¹⁾を加え、分析・検討の対象としたい。従って、差し当り、前述8名の教育人間学思想を中心に、ドイツ教育学における教育人間学構想の思想的潮流の概観を試みることにしたい。尚、前述の如く、教育人間学思考様式に関する基本的な整理の仕方として Gerner, B. に従い2つの方向性のもとに各々3者が位置付けられているが、Loch, W. と Dienelt, K. については、Gerner, B. においては相対化が為されていない故に、可能な限り中立的な分析・検討を試み、それらを踏まえて学説上の位置付けを検討したい。⁶²⁾

2.2 教育人間学の思想的展開とその概観

教育人間学の思想的概観の為に、先ず、Derbolav, J. における教育人間学の構想を辿る。Derbolav, J. は、広い意味においては、ドイツ教育学の思想的系譜の上で、所謂、精神科学的教育学派に属し、Dilthey, W.—Litt, T. という教育思想上の流れに位置する様に理解される。⁶³⁾ それでは、Derbolav, J. の教育学的思想における教育人間学構想は如何なるものであったのだろうか。Derbolav, J. は、第二次世界大戦後の教育学において「人間に関する現代の経験諸科学を体系的に教育科学の中に取り入れて、その際ある特定の問

題方向つまり部分学科に対して教育人間学という概念を用いる試み」を、その著作において最初に行ったとして評価されている。⁶⁴ これにより、Derbolav, J. の教育人間学は、「一般教育学の部分としての人間学」⁶⁵、或るいは、経験諸科学に基礎付けられた領域内の人間学として理解されよう。しかしながら、Derbolav, J. の教育人間学を厳密に理解するならば、経験諸科学の単なる統合による領域内の人間学構想ではなく、そこには、教育学的な独自の意味連関において捉えられることとなる。⁶⁶ 端的には、Derbolav, J. は教育人間学を「良心の確立としての人格生成の人間学」⁶⁷として捉えている。Derbolav, J.によれば、homo educandusとしての被教育主体の Biogenese, psychogenese, Soziogenese, Persona-genese の継時的生成段階に従い、それぞれ biologische Anthropologie, psychologische Anthropologie, pädagogische Anthropologie が成立するとして、教育人間学は、人間生成段階における最上位に対する位置付けが為されている。⁶⁸ それ故に、それは、より積極的な意味での自覚的な統合的教育人間学として理解される。又、Derbolav, J. は、このような教育学的自覚に基づく統合性と、教育行為の目的設置に関わる教育学的範疇研究/Pädagogische Kategorialforschung の視点を併せ、教育人間学構想に位置付けた。⁶⁹ 従って、Derbolav, J. の教育人間学においては、「領域的に階層づけられた経験的教育知識」の有機的な統合としての事実研究⁷⁰と、「範疇的な教育的意味開示」として範疇研究が重層的に構成されている。⁷¹ この様な Derbolav, J. の教育人間学構想の根底には、思弁的・先験的・観念的・弁証法的色彩の濃厚な教育学的思考様式が存在するとされている。⁷¹ 従って、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流においては、Derbolav, J. は、観念論的思考基盤に立脚する統合的教育人間学に位置付けられる様に思われる。尚、Derbolav, J. はこの様な思想的見地から Langeveld, M. J. や Flitner, A., そして Loch, W. に対して方法論的欠陥を指摘し、⁷² Bollnow, O. F. に対しては、その思想内容の基本概念に関する学說的批判・対決と共に⁷³その方法論と基本原理に対する学的批判が為されている。⁷⁴

第2に、Flitner, A. における教育人間学の構想を辿る。Flitner, A. も、

前述の Derbolav, J. 同様、広い意味においては、ドイツ教育学の思想的系譜の上では、精神科学的教育学派に属する様であるが、Dilthy, W.-Spranger, E. という教育思想上の流れに位置する様に理解される。⁷³ それでは、Flitner, A. の教育学的思想における教育人間学構想は如何なるものであったのだろうか。Flitner, A. の教育人間学は、本質的には Scheler, M. や Plessner, H. 以来 1920 年代に興った哲学的人間学/philosophische Anthropologie の考えから出発している。⁷⁴ 又、人間学的な知識の全体の収斂としての統合的人間学/Integrale Anthropologie の達成を目指し、教育人間学を構想した。⁷⁵ 即ち、Flitner, A. の教育人間学は、「一方では問題設定と方法論から、他方では成果に関して、他の人間諸科学とかかわりあう」という意味において統合的教育人間学の一形式として捉えられている。⁷⁶ それは、前述の如く、一連の人間学における諸知識の収斂つまり統合の第 1 の方法として、教育人間学は「人間に関する個々の諸科学の経験と概念とを自己に対して利用し解釈することを試み」ることとなる。⁷⁷ さて、Flitner, A. は、人間学自体の学的展開における諸知識の収斂や統合の第 2 の方法として、人間学的諸知識の単なる統合的受容に留まらず、教育人間学自身が、人間学的な学的展開の全体に対して「寄与できるものを示す」という点を主張している様であり、これによって、Flitner, A. の教育人間学は、所謂、人間学の一部としての位置付けを担うこととなる。⁸⁰ この試みは、より簡潔には、「人間学一般と同一の主題を、教育という領域で具体化すること」として捉えられよう。⁸¹ これによって、Flitner, A. の教育人間学は、次の二面性を内包することとなる。即ち、教育学的自意識としての主体的統合の側面と、同様に教育学的自意識としての人間学全般への寄与という側面である。換言するならば、それらは教育学的思考に基づく教育学的必要性に対する学理論的統合性と、人間学に対する教育人間学の学的生産性として理解されよう。しかしながら、Flitner, A. の教育人間学構想の教育学全体における位置付けについては明確にされていない。⁸² 従って、Flitner, A. の教育人間学構想は、所謂、人間学に包摂されつつも、その教育学的自意識において人間学的諸知識の統合を図るとい

う点で、教育学的思考と人間学的諸知識の関係のみにおいては、所謂、統合的教育人間学の範疇において取扱い得る様に思われる。従って、この意味においては、Flitner, A. の教育人間学構想は「教育学の補助科学」として整理が可能となる。⁸³ これらに立脚すれば、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流においては、Flitner, A. は、統合的教育人間学に位置付けられることとなるが、それは、問いの設定における教育学的な自律性が前提とされよう。

第3にRoth, H. における教育人間学の構想を辿る。Roth, H. はもともと心理学の出身であり、ドイツ教育思想における教育思想上の位置付けに関する相対比は難しい。⁸⁴ 敢えて、Roth, H. をドイツ教育学説史的に位置付けるとしたら、Meumann, E., Lay, W. A., Münsterberg, H, Stern, W. L. といった、所謂、実験的教育学派の思想的潮流において位置付けることが可能な様である。⁸⁵ Roth, H. の研究歴においては、「教育学における実在論的転向」が一貫して主張されており、「経験的な実証科学の成果に裏付けられた教育科学を樹立することによって教育の理論と実践とを生産的に媒介しようとする態度」⁸⁶ が伺われ得る。それでは、Roth, H. の教育学的思想における教育人間学構想は如何なるものであったのだろうか。Roth, H. の著者『教育人間学/Pädagogische Anthropologie, Band I, 1966』は、ドイツの教育学における教育人間学の思想的潮流においては、それまで「部分的に、または方法論的に述べられている教育人間学をその全体性において、本格的に論述した最初のものとして注目され、ドイツ教育学界に一つの論争、問題を投げかけ」、⁸⁷ 更に、それは「(一時期は) 学界の賞賛の的」⁸⁸ であったとして、それ相応の重要性が伺われる。Roth, H. は、「①全ての教育学体系は何らかの形で教育的な人間の学を含んでいること。②この人間学的な諸部分は独立した学科として育成されうるし、またその必要がある」ことを根拠に、それまでの教育人間学の試みは哲学、或るいは、哲学的人間学の応用に留まっていると判断されるが故に「人間に関する経験科学を基礎として、教育学的な問いの下に研究し、かつ資料準備していく統合科学」としての教育人間学を構想した。⁸⁹

Roth, H. の教育人間学は、それ故に「教育に関する諸科学を教育学的問題設定のもとで自立的に統合する試み」を意味する。従って、Roth, H. の教育人間学構想における方法原理は、前述の Flitner, A. と同様の「経験的・総合的方法」⁹¹⁾として整理されている。ところで、Roth, H. のこの様な教育人間学の構想においては、その経験科学的諸知識の統合の意味に重要性が認められよう。即ち、そこでは、「資料加工（をす統合科学）/datenverarbeitende (Integrationswissenschaft)」という視点が強調されており、それは、人間に関する諸経験科学によって提示された知見を、改めて教育学の意味において問い直し、それらを教育学的問題設定における一つ有効な「資料」として意味的教育学的思考の文脈に即して再構成することとして理解される⁹²⁾。それによって、Roth, H. の教育人間学は、各々の「資料」を教育学的思考様式における意味連関のもとに統合し⁹³⁾、最終的には「homo educandus としての人間に関する統一理論へと拡大」し得ることとなる。従って、この場合、教育人間学は、一般教育学の部分としての人間学という位置付けを担うこととなる⁹⁴⁾。この様な Roth, H. の教育人間学構想は、Bollnow, O. F. により経験的＝解釈学的基礎/empirisch-hermeneutische Grundlage に立つ教育人間学と称された⁹⁵⁾。無論、Roth, H. の教育人間学構想においては、教育学的思考における哲学的関与の必然性についても顧慮してはいるが⁹⁶⁾、そこには統合的＝経験論的な色彩は否めない⁹⁸⁾。従って、Roth, H. は「『哲学と経験的研究とが交流し合うこと』を要求しつつ」その経験的な関連諸科学の成果を受容し整理することによって、結果的には教育人間学の経験科学的基礎付けを試みたと評される⁹⁹⁾。これから、Roth, H. は、教育人間学の思想的潮流における統合的教育人間学において、その学的系統の旗手として明確な位置付けを担い、教育学的思考における人間学的な視点設定に対し有益な学的寄与が認められる様に思われる。尚、Roth, H. 自身の思想的見地から Derbolav, J. の教育人間学の学理論構想に対する学說的批判を通じた学的対決を行っている¹⁰⁰⁾。

第 4 に、Langeveld, M. J. における教育人間学の構想を辿る。Langeveld, M. J. は、広い意味においては、ドイツ教育学の思想的系譜の上で、精神科

学的教育学派に属する様であり、⁽¹⁰¹⁾ Dilthey, W.-Litt, Th. の思想的潮流に属する様に理解される。⁽¹⁰²⁾ Langeveld, M.J. はオランダの教育学者であるが、戦後のドイツ教育学の発展に大きな貢献をしたとして、ドイツにおいて評価が高い。⁽¹⁰³⁾ それでは、Langeveld, M.J. の教育学的思想における教育人間学構想は如何なるものであったのだろうか。Langeveld, M.J. は、homo animal educandum/「教育されなければその本質が実現されない動物」を基本テーゼとして、所謂、教育人間学の研究に始動を与えたとされている。⁽¹⁰⁴⁾ さて、Langeveld, M.J. は、この animal educandum について、「それはたんに、人間の種属化の過程が教育的性格を不可避的にもつことを示すものではない。それは、人間が最終的には自己形成によってなるべきものになるためには教育を必要とすることが、いわゆる人間の本性に属するということ、それゆえ、人間の存在様式や発達現象もここからのみ理解され、またその本質もここからはじめて有効に究明される」としており、教育の人間学的構想における人間の⁽¹⁰⁵⁾ 本質規定として理解される。従って、Langeveld, M.J. の教育人間学の構想においては、「自己形成によってなるべきものになる」という人間生成の視点が中心に据えられている様に思われる。それ故に、「人間はさしあたりまず子供であるという事実」に注視する必要が生じ、それらを教育学的意味連関において問うことにより、人間存在における子供の生の形成や意味の世界構成への⁽¹⁰⁶⁾ 接近を試みる。それらの問いは「人間が彼の世界に対して有する直接的連関から出発」し、「この(直接的)連関が“経験”(Erfahrung)と呼ばれるもの」であり、「こうした経験を人間に有効ならしめる人間学の方法がまず第一の方法であって、基本的な、それ故に科学的=専門的方法以前に存在する方法なのであり、それは現象学的と普通呼ばれている」という論拠から、Langeveld, M.J. は、「経験(論)的/empirische」、或るいは、「現象学的/phänomenologische」な⁽¹⁰⁷⁾ 接近方法を採用する。即ち、Langeveld, M.J. における「経験論」は、所謂、自然科学等に代表される経験論的諸科学とは異なるものとして理解されよう。Hohmann, M. によれば、Langeveld, M.J. の「経験論的、現象学的」方法は、「所与をあらゆる偶然から純化する」こ

とによる「還元過程」を通じて「ただ単に即物的に確立された経験素材が……人間の本质へ関連されて新たに解釈される」ことにより実証的＝経験的研究の基盤として機能し得るが故に、「根源的な経験とこの科学的な加工との間の媒介をすることができる」ものとしている。この様な意味において、Langeveld, M. J. の哲学的＝現象学的教育人間学の試みは、教育学に対する人間学的基礎付けとして理解され、それは、人間生成に関する人間学的な視点を人間学的な根本規定を通じて教育学全体に基礎を置き得るという点で、教育学の全体的体系における基礎教育学的な役割をはたし得る。この場合の人間（或るいは、その生成）に関する根本規定については、「教育学は（ここでは）、人間についての規定を調べもせずに単純にどこか他のところから受け取るのではなくて、むしろ、教育学が子供のために掲げる義務のある要求に（人間の規定が）応じているかを、教育学は批判的に熟考し吟味しなければならない」として、人間（或るいは、その生成）についての教育学自身の自覚的・意識的な学的接近の重要性を示唆している。更に、Langeveld, M. J. は、「人間存在、および人間生成のあらゆる過程に対する教育の本質規定的、構成的意義を認め、これによって教育の理論および実践としての教育学の特別な意義を、その他の人間諸科学に対して浮き彫りにしていかななくてはならぬ」として教育学と人間学の不可分な結び付きを示唆した。加えて、「元来、教育学は、単に教育学的思惟の段階においてのみならず、最初から人間学的であり、かつ実践的・理論的過程を共に含む総体としての教育学において人間学的なのである」として、教育学自体の学的性格の基礎を人間学に求め、その存在意義を基礎付けた。それ故に、Langeveld, M. J. の教育人間学構想は、「人間学的教育学/Anthropologische pädagogik」として特徴付けられる。これらに立脚すれば、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流においては、Langeveld, M. J. は、哲学的に方位付けられた教育人間学、即ち、哲学的教育人間学に位置付けられることとなる。より詳細には、Langeveld, M. J. の教育人間学思考における人間学的・現象学的基盤に学的立場が伺われる様に思われる。

第5に、Bollnow, O. F. における教育人間学構想を辿る。Bollnow, O. F. についても、ドイツ教育学の思想的系譜の上で、精神科学的教育学派に属する様であり、Dilthy, W.—Nohl, H. の思想的潮流において位置付けられるが、Heidegger, M. の実存主義思想にも源流が認められる。Bollnow, O. F. はもともと Dilthy, W. の、所謂、生の哲学から出発したのであるが、Heidegger, M. の著書『存在と時間/Sein und Zeit』に一大転機を与えられ、その後、Heidegger, M. に師事したとされている。それでは、Bollnow, O. F. の教育学的思想における教育人間学構想は如何なるものであったのだろうか。Bollnow, O. F. の構想は、所謂、哲学の人間学から生じており、ドイツ教育学の教育人間学的潮流においては「教育学における人間学的考察方法(見方)/Anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik」を提唱した。Bollnow, O. F. は、学理論的な接近方法としての哲学の人間学の方法原理、即ち、「人間学的還元」等を教育学的思考に持ち込むことによって、「教育学全体を(哲学的に理解された)人間学的な視点から新たに照らし出す」ものとして、教育人間学という表記を避け、敢えて「人間学的教育学/Anthropologische pädagogik」、つまりは前述の通りの「教育学における人間学的考察方法」という表現を選択した。ここで、Bollnow, O. F. の教育人間学構想は、教育についての哲学的・人間学的な考察として整理され、それは、又、哲学的=人間学的問題設定の教育学への展開として理解される。さて、この様な Bollnow, O. F. の構想は、当然のことながら、Bollnow, O. F. 自身の基本的な哲学的基盤、即ち、解釈学的教育学/Hermeneutische Pädagogik に立脚しており、その学的姿勢を徹底させることによって、この教育人間学構想は、方法論的には現象学へと接近することとなる。即ち、それは解釈学的=現象学的教育人間学として捉えられ、そこでは、「教育によってのみ生きることができる人間」とは何かという問いに対して、教育現実を手段的に解釈することが試みられる。それ故に、Bollnow, O. F. の教育人間学構想は、「教育現実の解釈ないし教育的経験の解釈学」として経験的(empirisch)な特色が認められることとなり、この場合の「経験的」とは

「われわれの生の事実において与えられたものを熟慮すること」として捉えられることとなる。これらから、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流においては、Bollnow, O. F. は、哲学的に方位付けられた教育人間学、即ち、哲学的教育人間学に位置付けられることとなる。より詳細には、Bollnow, O. F. の教育人間学思考における人間学的・解釈学的・現象学的・実存哲学的認識基盤に学的立場が伺われる様に思われる。尚、このような思想的見地から、Bollnow, O. F. は、Flitner, A. の統合的教育人間構想の試みや Loch, W. の教育人間学思想の学的二分法の試みを肯定し、Roth, H. の教育人間学構想に対しては、その学的徹底性を含む学的限界についての批判を施している。

第 6 に、Döpp-Vorwald, H. における教育人間学の構想を辿る。Döpp-Vorwald, H. については、所謂、ヘルバルト教育学の正当な理解者として捉えられていることから、ドイツ教育学の思想的系譜の上では、思弁的教育学派に属する様に理解されよう。その学的経歴について、より詳細に辿るならば、Döpp-Vorwald, H. は、“Jene-Plan” の創始者である Petersen, P. に学ぶ他に、Cassire, E., Bauch, B., Grisebach, E., Spranger, E. 等に師事し、実存哲学や現象学、哲学の人間学の学的潮流の影響の中において、ドイツ観念論哲学及び新カント派哲学を学んだとされている。従って、Döpp-Vorwald, H. は、基本的には、Herbart, J. F. をその源流とする思弁的教育学派に属する様に理解されるが、前述の学的経歴の様子から精神科学的教育学派との学的交流も認められる様に思われる。それでは、Döpp-Vorwald, H. の教育的思想における教育人間学構想は如何なるものであったのだろうか。Bollnow, O. F. によれば、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のは Döpp-Vorwald, H. であるとして評価されている。Döpp-Vorwald, H. は、未だ教育人間学という概念が使用されていない当時の学的時代状況の中で、哲学的に方位付けられた教育人間学の根本的な問いが先取りされており、その著書『教育科学と教育の哲学/Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung』において、教育に関する本質的な問いと人間存在に

関する教育学的理解の連関について明確に主張が為されている⁽³⁴⁾。Döpp-Vorwald, H. は、人間存在の中に、教育的なものの全ての諸要素に対する「基礎付け連関」を見出し、教育のあるゆる論理構成要素の中で最も規定性の高い拘束的な基礎として人間存在を捉え、更には、それらに対する可能性の内的根拠として捉えている⁽³⁵⁾。そして、人間存在への接近方法について、Döpp-Vorwald, H. は分析的方法/*Analytische Methode* を、より詳細には、「存在論的実存分析」を用い、「人間をその『主観存在/*Subjektsein*』において捉え、人間を対象化せず、人間を主観的現実性/*Subjektive Aktualität*として把握する」ことを求めた⁽³⁶⁾。ここにおいて、人間存在の本質への接近方法は、「人間の自己自身からの経験の反省的現象学/*Reflexive Phänomenologie*」へと至り、それは、「人間の現存在をその主観的所与において、いわば内部から現象学的に自己確認すること」、即ち、「主観化的自己確認」を意味し、これは、Döpp-Vorwald, H. の「存在論的実存分析」の本質的な意味を担うものである⁽³⁷⁾。それ故に、この様にして獲得された人間存在に関する理解様式は、Döpp-Vorwald, H. においては、「人間学的、実存的な基礎的存在論」を構築し、それは教育の多様な要素等に対して内的根拠を提示することとなる⁽³⁸⁾。Döpp-Vorwald, H. は、この様な教育学の自意識に基づく人間存在に関する接近を基盤として、当時の教育人間学的潮流において自己の立場を明確化することとなる。即ち、Döpp-Vorwald, H. は、1966年の著書『教育人間学の問題方法/*Über Problem und Methodeder Pädagogischen Anthropologie*』において、その教育人間学構想を「教育哲学の人間学/*Erziehungsphilosophische Anthropologie*」として主張し、それを「教育学からの教育学のための哲学的人間学/*Plilosophische Anthropologie von der pä-dagogik her zum Behufe der Pädagogik*」として規定した⁽³⁹⁾。又、後述するが、Loch, W. が、当時の教育人間学の思想的潮流を鑑み、そこに、二つの方向性を認め、それらの明確な区別を主張した際、Döpp-Vorwald, H. は、それらに対して「互いに補足的なかつまた統一的な方法構造に対して共通に要求される異なった方向として把握される」と指摘し、それらの分離を拒否

し、それらの有機的な統合態として「教育哲学的人間学」を主張したという事情も、そこには伺われる。Döpp-Vorwald, H. は、教育を「人間生成という視座の下に見られた人間の十分な世界内でのありかた/das totale In-der-Welt-Sein des Menschen, gesehen unter dem Aspekt seiner Menschwerdung」として捉え、⁽¹⁴⁾ それ故に、その教育学的思考の特徴が、「全体としての人間の本質/das Wesen des Menschen im Ganzen」に中心的な視座が置かれているところに認められる。従って、Döpp-Vorwald, H. の教育人間学構想としての「教育哲学的人間学」においては、教育学的自己責任に基づく人間の本質や全体性についての問いを徹底することによって多様な断片的人間理解様式が教育学的思考の中で動的に連関づけられ、それが実践的課題に対して指針や解明を与える時、その学理論的存在が達成されることとなる。⁽¹⁴⁾ 従って、Döpp-Vorwald, H. の「教育哲学的人間学」は、教育の一般理論に寄与する哲学的教育論として理解され、⁽¹⁴⁾ 教育(科)学の基礎的認識原理論を担う様に思われる。これから、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流においては、Döpp-Vorwald, H. は、哲学的に方位付けられた教育人間学、即ち、⁽¹⁴⁾ 哲学的教育人間学に位置付けられることとなる。より詳細には、Döpp-Vorwald, H. の学的立場は、その教育人間学思考における人間学的・現象学的・実存哲学的色彩に特徴付けられる様に思われる。尚、この様な思想的見地から、Döpp-Vorwald, H. は、Bollnow, O. F. と Loch, W. の教育人間学構想の方法論と、その基本原理の妥当性に対する批判を施して^(16・17) いる。

第7に、Loch, W. における教育人間学の構想を辿る。Loch, W. についても、ドイツ教育学の思想的系譜の上で、精神科学的教育学派に属する様であり、Loch, W. は、Bollnow, O. F. の弟子として理解されているが故に、⁽¹⁸⁾ Dilthy, W. Nohl, H. の思想的潮流において位置付けられる様に思われる。⁽¹⁸⁾ それでは、Loch, W. の教育学的思想における教育人間学構想は如何なるものであったのだろうか。Loch, W. は、教育学の人間学的基礎付けによる、理論的な独立化と実践的な有効化のための理論的な整理を企てたとされてい

⁽⁵⁰⁾る。Loch, W. は、その著『教育学の人間学的次元/Die anthropologische Dimension der Pädagogik』において教育学における人間学的な原理を定めようと試み、その際に、「教育を人間の実存の包括的な枠のなかで理解する人間学的教育学」と、「本来の教育現象を超えて、人間の生命全体を教育の視点のもとに眺める教育学的人間学」とを明確に区別した。⁽⁵¹⁾従って、それらは、教育人間学の思想的潮流において認められる二つの異なった方向性として理解し得るが、その問題設定自体に明確な相違が認められる。即ち、人間学的教育学においては「①個々の教育現象および総じて教育的営みにおいて人間本質はどう現れてくるか、②そこにおいて人間の条件は如何に表出され、作用しているか。」といった問題設定が為されるが、それに対して、教育学的人間学においては「①人間の生命現象の特定の側面において、教育による人間の被規定性はどう現れるか。②人間の生命現象において教育はどんな形態で現れ、また逆に教育はどの様に種々の人間現象を規定するか。」という問題設定が為される。⁽⁵²⁾Loch, W. は、人間学的教育学の側に立ち、「教育学は、それ自体人間学的に思考する用意が出来た時に始めて、他の分野の諸人間学を自己の為に統合することができる」として、教育学の人間学的次元を主張するのである。⁽⁵³⁾これらから、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流においては、Loch, W. は、哲学的に方位付けられた教育人間学、即ち、哲学的教育人間学に位置付けられる様に思われる。尚、このような思想的見地から、Loch, W. はRoth, H. と大論争が行われ、それを契機に経験主義的方向に向かった様に理解されている。⁽⁵⁴⁾

最後に、Dienelt, K. における教育人間学の構想を辿る。Dienelt, K. についての、ドイツ教育思想における教育思想上の位置付けに関する相対化は難しい。Dienelt, K. は、「一貫して V.E. フランクルの実存分析に依拠しつつ心理療法および教育人間学の哲学的基礎付けを試みてきたウィーンのエドゥアール・トーマス」であるが、この実存分析に着目すると、一般的に考えるならば、そこには、実存哲学や現象学といった思想的源流が認められる様に思われる。それでは、Dienelt, K. の教育学的思想における教育人間学構想は如何なるもの

であったのだろうか。Dienelt, K. は、教育人間学の課題を「人間の生の意味への問いの教育学次元を発見すること」⁽⁵⁵⁾として、本来的な人間存在が実存であるという観点から、前述の如く、Frankl, V.E. の実存分析/Existenzanalyse に立脚して、人間の全次元を顧慮するものとしての教育人間学の素描を試みた⁽⁵⁶⁾。Dienelt, K. は、この教育人間学の構想において、「経験的一解釈学的基礎に立つ教育学と実践的一解釈学的基礎に立つ教育学との乃至現実の人間学と理念的人間学との統合」および「教育人間学の形式的見方と内容的見方乃至統合的人間学の教育学的展望と教育人間学における弁証法との架橋を指向し」それによって、教育状況や教育の具体的実践との現実的対決を行い、「真の人間像の提示という実践的課題意識の下に、教育人間学の哲学的基礎付けを試みた」⁽⁵⁷⁾とされている。即ち、Dienelt, K. は、そこにおいては、教育科学の基礎付け以上に、「人間学的方法原理を問題とし、人間像への問いおよび(今日の)教育学思想に対する人間像の意義への問いを扱う」⁽⁵⁸⁾。従って、Dienelt, K. は教育学的思考における基礎的な観念様態としての人間理解についての実存哲学的な認識方法による接近を試み、その方法的根拠を人格の実存の解明としての実存分析に求めた様に理解される。これから、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流においては、Dienelt, K. は、哲学的に方位付けられた教育人間学、即ち、哲学的教育人間学に位置付けられる様に思われる。より詳細には、Dienelt, K. の学的立場は、その教育人間学思考における実存哲学的色彩に特徴付けられる様に思われる。尚、この様な思想的見地から、Dienelt, K. はRoth, H. の教育人間学構想の方法原理の人間学的根拠の学的徹底性に対して批判を施し、Derbolav, J. の教育人間学構想における基本概念を批判的・発展的に継承した⁽⁵⁹⁾。

以上、ドイツ教育学における教育人間学の思想的潮流の概観を試みてきた(表)。この教育人間学に関する教育哲学史上の厳密な学説史的相対比は極めて困難であり、分析対象文献の質・量的な限界を勘案すれば、本研究においては取扱い得ない様に思われる。しかしながら、Gerner, B. の試みの如く、教育人間学の構想の論理についての何らかの分類操作は可能と思われる。即

表 教育人間学構想の学説的特性

論者 (学説の系譜)	教育人間学構想	学説的特性
Flitner, W. 精神科学的教育学派 經驗的教育学派	哲学的一統合的教育人間学	教育学的思考における人間理解の学的重要性 知識原理論としての教育学的教育人間理解 教育科学の導入としての教育の人間学 教育科学の補助科学
Nohl, H. 精神科学的教育学派	哲学的一統合的教育人間学	教育学的思考における人間の生の理解としての人間 論の独自の形式
Derbolav, J. 精神科学的教育学派	哲学的一統合的教育人間学	一般教育学の部分としての人間学 人間生成の人間学
Flitner, A. 精神科学的教育学派	經驗科学的一統合的教育人間学	教育学の補助科学 人間学的知識の全体的収斂
Roth, H. 実験的教育学派	經驗科学的一統合的教育人間学	一般教育学の部分としての人間学 經驗科学の人間学的知識の教育学的問題設定による 整備・統合
Langeveld, M. J. 精神科学的教育学派	哲学的一現象学的教育人間学	教育学の人間学的基础付け 人間生成の視点
Boilnow, O. F. 精神科学的教育学派	哲学的一解釈学的一現象学的教育人間学	教育学における人間学的考察方法 人間学的、解釈学的、現象学的、実存哲学的基盤
Dopp-Vorwalt, H. 思弁的教育学派	哲学的一現象学的—実存哲学的教育人間学	教育哲学の人間学 教育学からの教育学の為の哲学的人間学
Loch, W. 精神科学的教育学派	哲学的教育人間学	教育学の人間学的次元 人間学的思考の重要性
Dienelt, K. (実存・現象学系)	実存哲学的教育人間学	教育人間学の哲学的基礎付け 人間の生の意味における教育的次元への問い

ち、教育人間学の思想において便宜的に前述の如く、統合的教育人間学構想と哲学的教育人間学構想という分類枠を措定し、それらの観念的総体の論理構造を抽象すると共に、それらを構想の観念的全体像に位置付け直すことによって、教育学的思考における人間学的視点の学的有効性が明示される様に見える。

まず、統合的教育人間学構想においては、観念的・思弁的な思考様式により一般教育学の部分としての教育人間学を構想した Derbolav, J. や哲学的思考にも顧慮しつつ経験的・統合的思考様式により教育学の補助科学として教育人間学を構想した Flitner, A., そして経験科学的＝解釈学的基礎に立脚して一般教育学の部分としての人間学として教育人間学を構想した Roth, H. 等が挙げられよう。この教育人間学構想は、教育学における人間についての科学的諸知識に関する人間学的な統合と相対化、そして、それらの教育学的解釈・位置付けを試みるという点で、その学的存在意義を主張する。次いで、哲学的教育人間学構想においては、哲学的＝現象学的方法に立脚して教育学に対する人間学的基礎付けとして教育人間学を構想した Langeveld, M. J. や、実存哲学的＝解釈学的＝現象学的方法に立脚して教育学における人間学的考察方法としての教育人間学を構想した Bollnow, O. F., 実存哲学的＝現象学的方法に立脚して教育学からの教育学の為の哲学的人間学（教育哲学的人間学）としての教育人間学を構想した Döpp-Vorwald, H., Bollnow, O. F. の学的系譜の中で教育学的人間学的次元としての教育人間学を構想した Loch, W., そして実存哲学的＝現象学的方法に立脚して人間の生の意味における教育的次元への問いを通して教育人間学自体の哲学的基礎付けを試みた Dienelt, K. 等が中心となろう。この教育人間学構想は、教育学的思考の基礎としての人間理解に関する哲学的問いの能動的な徹底と共に、教育事象の人間学的解釈（Bollnow, O. F. 等による教育人間学の方法原理としての人間学的還元を含む）を試みるという点で、その学的存在意義を主張する。これらの教育人間学の思想的潮流における二つの構想は、各々に学的存在意義を主張しつつも、その教育人間学構想の観念的全体像においては教育学的思考におけ

人間学的視点の学的有効性が伺われ得る様に思われる。即ち、教育人間学構想における各々の個別論理を考慮に入れつつ、教育人間学の思想的潮流の観念的全体像を大局的に把握するならば、教育学的思考における人間学的視点により拓かれる学的有効性を規定する学理論的可能性は次の様にまとめられよう；

- (1): 教育学的思考の基礎としての人間理解
- (2): 教育学的思考の自己展開としての教育事象の人間学的解釈
- (3): 教育学的思考における学的認識様態の人間学的体系化

ところで、小林が述べるごとく、所謂、教育人間学の思想的潮流においては、「多くの論者たちによって種々な角度から教育人間学についての学理論的考察が展開され相闘わされてきたにもかかわらず、その学性格とこれに伴う方法論的規定についてはなお明確な一致が見出せない」様に理解され、⁽⁸⁾ 前述の教育人間学構想の概観においても、それらの学的批判関係においては、その方法論に関する批判が優勢を占める様に理解され、厳密に学理論として分析を試みるならば、統合的教育人間学構想と哲学的教育人間学構想共に、方法論的な未確立は否めない様に思われる。即ち、教育学的思考における人間学的な視点に適う方法論については未だ検討の余地が認められよう。一般に、「方法」は、学の成立要件の1つとして捉えられ、⁽⁹⁾ この教育人間学構想が学的存立基盤を確かなものにする為には、方法に対する厳密な検討が前提とされなくてはならない筈である。しかしながら、ここでは、教育人間学の学理論的構想については、その方法論以上に、その構想を規定する学的課題意識と学性格自体に教育哲学的存在価値が認められる様に思われ、この構想の全体的地平において認められる学理論的可能性に関する言及が、体育の哲学的認識に対して学的有効性を示唆する様に思われる。これらを踏まえて、ここでは、前述の学理論的可能性を、人間学的視点によって拓かれ得る体育の学的認識における学的有効性の基本的な視座として捉え、検討を進める。

2.3 体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性に関する検討

体育に関する学的認識において人間学的視点を改めて意識的に取り入れることは、教育学がそうであった様に、体育の学的認識の新たな地平を拓くことにつながる様に思われる。無論、体育に関する学的認識それ自体には「人間学的」として取り扱われ得る有効な視座が本質的に存在していようが、ここでは、それらを改めて学理論的に整理し、位置付け直すことによって拓かれ得る学的有効性を規定する学理論的可能性の明示が課題となる。さて、教育学的思考における人間学的視点の学理論的可能性について、ドイツ教育学史に勃興した教育人間学の学説史的検討を Gerner, B. の論拠を中心に試み、それによって、教育学的思考における人間学的視点の学的有効性を規定する学理論的可能性が前述の如く明示された。以下、それらに従って、体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性を規定する学理論的可能性に関する言及を試みる。

先ず、体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性を規定する学理論的可能性は、学的認識の基礎として人間理解の学理論的存在可能性に基づき検討される。体育が「教育」を基定として成立している概念である以上、その学的認識は教育学的思想と不可分であり、その論理は人間理解の問題と密接な関係を持つ。従って、前述において繰り返し述べている様に、体育の学的認識、或るいは、それを動的に換言するならば、体育学的思考においては、体育事象における人間理解に関する検討は本質的な学的課題であり、その論理的基盤を構築する。この体育事象における人間理解の学的検討について、より能動的・積極的に捉え直すならば、それは体育学的人間理解の問題として理解される。これを敢えて肯定的に捉えるならば、それは体育学的思考の学的主体性と学的自意識の高揚の賜物として理解され、体育学の学的確立に大きく寄与し得る様に思われる。人間現象において体育事象が特殊であるならば、当然のことながら、そこでの人間存在様式に特殊性が認め

られる筈であり、それに関する説明様式の構築については、体育の学的認識がその学的責務を担う必要がある。その様な意味において、体育の学的認識における人間学的視点の学的可能性として、体育学的人間理解に関する学理論的可能性が示唆されよう。この体育学的人間理解に関する学的可能性の軌道上には、当然のことながら、体育事象において展開され得る人間生成に関する体育学的説明様式という更なる難問が予見されるが、それは、人間学的視点に拓かれた体育学的思考の本質を成す様に思われる。それ故に、この体育事象における人間生成の体育学的説明様式は、学理論的な秩序を規定する認識原理論を構築し得る様に思われる。

次いで、体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性を規定する学理論的可能性は、人間学的解釈の学理論的存在可能性に基づき検討される。ここでの人間学的解釈は、前述の Bollnow, O. F. において用いられた方法論的概念に依拠する処が大きく、体育事象における多様な (Bollnow 的意味での) 現実や経験を、その所与の文脈を超えた純粋な人間現象の相に関連付けて解釈を試みる。この人間学的解釈自体は、体育学的思考に独自のものとは考えられないが、体育事象の教育的文化媒体である処の身体運動 (や、更には、身体それ自身の人間存在における特殊性) を考慮に入れる時、人間学的解釈によって、そこには、明らかに新たな学的問題領域が拓かれる様に思われる。即ち、そこは解釈対象の性質によって多様な観念的拮がりを有することとなり、より一般的・普遍的な説明様式を構築する上で重要な問題領域を形成することとなろう。その様な意味において、体育の学的認識における人間学的視点の学的可能性として、体育事象の人間学的解釈に関する学理論的可能性が示唆されよう。

最後に、体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性を規定する学理論的可能性は、人間学的体系化の学理論的存在可能性に基づき検討される。ここでの基本的な学的姿勢は、前述のドイツ教育学の、所謂、教育人間学思想における方法的区分としての統合的教育人間学思想に依拠する処が大きく、教育事象に関わる諸知識の人間学的視点による有機的統合の試みに軌

を一にする様に思われる。体育の学的認識においても多様で膨大な知識を抱え、それらは学的特性に基づき一先ずは体系化され秩序立った知識体系として存在している。しかしながら、前述の Flitner, W. や Derbolav, J. 或るいは、Roth, H. の学的姿勢を以って事にあたるならば、体育の学的認識における多様で膨大な諸知識についても、学的認識の前提としての人間理解の学的認識形式に関連付けた体系化の重要性が示唆される様に思われる。これについては、前述の如く、本質的には、体育事象における人間生成に関する体育学的説明様式が、学理論的な秩序を規定する認識原理論を構築し得る様に思われる為、体育の学的認識における諸知識はそれに有機的に関連付けられることが求められよう。その様な意味において、体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性を規定する学理論的可能性として、体育知の人間学的統合に関する学理論的可能性が示唆されよう。

以上の検討から、体育の学的認識における人間学的視点の学的有効性を規定する学理論的可能性については、次の様に明示される；

- (1): 体育学的人間理解に関する学理論的可能性 (→徹底した認識原理論の構築)
- (2): 体育事象の人間学的解釈に関する学理論的可能性 (→新たな問題領域の構築)
- (3): 体育知の人間学的統合に関する学理論的可能性 (→学理論の全体像の再構成)

さて、前述の如く、ここでは、ドイツ教育学の教育人間学思想の学的精神様態の分析に基づき、人間学的視点に拓かれた体育の学的認識における学理論的な可能性が明示された。体育の学的認識について、この様な学理論的可能性の拡がり が明示されることは、その学的確立、或るいは、その発展に対する有効な示唆がそこに伺い得る様に思われる。しかしながら、本研究の狭量な責任範囲において明示された学理論的な可能性の各々については、更なる関連文献の分析・検討を通じて、その正当な論拠を補充してゆく必要が認められる。その様な意味において、ここでは、包括的で粗雑な論理構成によ

り明示された学理論的な可能性についての論及は、試論の域に留め置くこととしたい。

3 結 語

体育の学的認識の歴史は比較的浅く、体育に関して独自の研究領域が主張され出したのも、米国における体育の専門科学化運動/The movement toward an academic discipline の勃興した 1960 年代として理解される。以来、体育の学的認識において相応の知識の創造と蓄積が為され、所謂、学の体裁を概ね整えるに至っている様に思われる。しかしながら、この学の基本的な体裁に対して学理論的に誠実であろうとするならば、Singer, R. の示す学⁽⁶⁾の成立要件、取り分け、研究対象の確定、或るいは明確化が、殊に重要であり、この意味においては、体育に関する学理論的存在基盤に検討の余地が多分に残されていることは否めない。体育の学的認識において、改めて当該学体系の直接の考察対象である処の体育（事象）の説明様式を問直すことが肝要と思われる。無論、それらの学的営為は、体育の学的認識における哲学的領域において繰り返行われていることではあるが、それを大局的な視座から徹底的に問うことに更なる有効性が認められる様に思われる。体育（事象）が、人間現象の或る特定事象として理解されるならば、それに関する説明様式においても、そこにおける人間の論理的把握が本質的な意味を担う筈であり、それが達成されない段階での説明様式は未だ論理的緻密さを欠くこととなる。前述の如く、教育学的思考において人間理解が本質的な意味を有していた様に、体育の学的認識においてもそれと同様な重要性を有する。逆説的に考えるならば、体育学的な問いそれ自体は(体育学的)人間理解に関する学的衝動を何らかの形で内在しており、それが明確に顕在化した問いの形式が、先の体育学的人間理解の問題として理解されよう。この種の問いを「人間学的問い」として発展的に捉え直すならば、体育学的問いの全様式は、それ自体に幾許かの人間学的な問いを内在していると解釈される。体育（事

象)の説明様式の構築のみならず、その学理論的確立・発展の為には、体育の学的認識における人間学的問いの性質に対して誠実に対処してゆくことが重要と思われる。これに拠り、ここでは、敢えて人間学的な問いを規定する人間学的視点をより積極的に捉え直し、方法的に、教育学的思考における人間学的視点の学理論的展開の軌跡に関する分析に基づき、体育の学的認識において人間学的視点を位置付けることによって明示される学的有効性を規定する学理論的な可能性の検討を試みた。

さて、前述の如く、体育の学的認識は、そこに人間学的視点を積極的に導入することによって、何某かの学理論的可能性が拓かれることが示唆されたわけであるが、明示された各々の学理論的可能性は、厳密に考えてゆくならば、際立った新知見とは一概には判断され難く、或る意味においては、散在し埋もれ不遇をかこっていた知見が、ここでの人間学的視点の検討を通じて眼前に顕現化し何某かの整理が施された感も否めない。体育の学的認識の発展の為にも、更なる関連文献の拡充と猟渉を通じた、人間学的視点の学理論的可能性についての更なる徹底した検討が必要と思われる。取り分け、これについては、体育の学的認識体系における哲学的認識領域において積極的に取り扱われる必要が認められるものと思われる。

4 註、及び参考・引用文献

- (1) 佐藤臣彦, 「体育概念の哲学的基礎付け」 体育・スポーツ哲学研究, 6・7: 10-11, 1985.
- (2) Bucher, C. A., *Foundations of physical education*, The C. V. Mosby Company, 1960. pp. 38-40.
より具体的には, Hetherington, Nash, Nixon and Cozens, Williams, Brownell, Vernier, Voltmer and Esslinger 等を指示する.
- (3) Bucher, C. A., *ibid.*, p. 40.
- (4) Webster, R. W., *Philosophy of physical education*, W M. Brown Company Publishers, 1965. p. 74.

- (5) 前川峯雄, 体育原理, 大修館, 1981. pp. 50-56.
- (6) 佐藤臣彦, 「体育学における学的批判の方法的意義——体育的身体論の批判的検討を通して——」体育原理研究, 18 : 21-23, 1987.
- (7) Zeigler, E. F., *philosophical foundations for physical, health, and recreation education*, Prentice-hall, inc., 1964. p. xvii. (Introduction).
- (8) 田浦武雄他, 教育哲学原理—人間形成の思想とその体系的理解—, 川島書店, 1986. p. 2.
- (9) Flitner, W. *Allgemeine Pädagogik*, Ernst Verlag, 13. Auflage, 1970. p. 13.
- (10) 川村英男, 体育原理, 体育の科学社, 1966. p. 75.
- (11) 永井康宏, 体育原論, 不昧堂, 1983. p. 16.
- (12) 篠田基行, 体育思想史, 逍遙書院, 1973. p. 84.
なお、当該引用本中の括弧付記述は筆者による。
- (13) 田浦武雄他, *op. cit.* (8), p. 17.
- (14) Flitner, W., *Systematische Pädagogik-Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Ferdinand Hirt in Breslau, 1933. p.28.
- (15) Flitner, W., *op. cit.*, (9), p. 58.
- (16) Gerner, B., *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1972.
邦訳 : 岡本英男訳, 教育人間学入門, 理想社, 1975. p. 68.
- (17) 川村英男, 「体育学に対する提言」序説体育学体系, 体育の原理, 4 : 3-5, 1969.
- (18) 阿部忍, 「分化と総合の構造」体育学研究の分化と総合, 体育の原理, 7 : 58, 1972.
- (19) 田浦武雄他, *op. cit.*, (8), p. 120.
- (20) Gerner, B., *op. cit.*, (16), pp. 172-173.
- (21) Gerner, B., *ibid.*, p. 172.
- (22) Gerner, B., *ibid.*, p. 173.
- (23) 田浦武雄他, *op. cit.*, (8), p. 113.
- (24) 田浦武雄他, *ibid.*, pp. 113-114.
- (25) 田浦武雄他, *ibid.*, pp. 114-115.
- (26) 森田孝, 「人間形成の哲学的考察への道」森田孝他, 人間形成の哲学, 大阪書籍, 1993. p. 5.
- (27) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 169.
- (28) 森田孝, *op. cit.*, (26), p. 3.
- (29) 小林博英, 教育の人間学的研究, 九州大学出版会, 1984. p. 105.

- (30) 小林博英, *ibid.*, pp. 105-106.
- (31) 小林博英, 「西ドイツにおける教育哲学の最近の動向——教育学の人間学の試み」教育哲学研究, 16: 81, 1967.
- (32) 小林博英, *op. cit.*, (29), p. 108.
- (33) 小林博英, *op. cit.*, (31), p. 81.
- (34) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 64-66.
- (35) Gerner, B., *ibid.*, p. 65&85.
- (36) Gerner, B., *ibid.*, p. 65
- (37) Gerner, B., *ibid.*, p. 66
- (38) 小笠原道雄, 「フリットナーの解釈学的=実践的教育学」小笠原道雄他, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, 1984. pp. 225-226.
- (39) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 226.
- (40) Flitner, W., *op. cit.*, (14), p. 28.
- (41) Flitner, W., *op. cit.*, (9), pp. 28-54.
- (42) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 70.
- (43) Flitner, W., *op. cit.*, (9), p. 55.
- (44) 田代尚弘, 「ルドルフ・ロッホナーの教育科学論」小笠原道雄他, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, 1984. p. 96.
- (45) 木内陽一, 「経験的教育学における理論=実践問題」小笠原道雄他, 教育学における理論=実践問題, 学文社, 1984. pp. 97-98.
- (46) 田代尚弘, *op. cit.*, (44), p. 108.
- (47) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 73.
- (48) 田代尚弘, *op. cit.*, (44), pp. 101-102.
- (49) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 75.
- (50) Gerner, B., *ibid.*, pp. 74-76.
- (51) Gerner, B., *ibid.*, p. 76.
- (52) Gerner, B., *ibid.*, pp. 76-77.
- (53) 坂越正樹, 「ノールの教育学構想」小笠原道雄他, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, 1984. p. 175.
- (54) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p.80.
- (55) 坂越正樹, *op. cit.*, (53), p.190
- (56) 坂越正樹, *ibid.*, p.192.
- (57) 坂越正樹, *ibid.*, pp. 191-192.
- (58) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 66.
- (59) Gerner, B., *ibid.*, pp. 87-165.

- (60) 小林博英, *op. cit.*, (31), p. 82.
- (61) 森田孝, 「教育人間学における『開かれた問い』の原理の意義」教育哲学研究, 25 : 64, 1972.
- (62) Loch, W. と Dienelt, K. の論旨の分析・検討については, 対象資料が関連文献による二次的操作である為, 著作の原典にあたっていないという点では, 括弧付きで取り扱われるべき様に思われる.
- (63) 坂越正樹, 「解釈学的教育学における理論=実践問題—理論=実践の循環的構造」小笠原道雄他, 教育学における理論=実践問題, 学文社, 1984. p. 91.
- (64) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 89.
- (65) 小笠原道雄, 「教育学の人間学の問題点—H. ロートの『教育学の人間学』を中心として—」教育哲学研究, 19 : 28, 1969.
- (66) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 90.
- (67) 小林英博, *op. cit.*, (29), p. 109.
- (68) 小林英博, *op. cit.*, (31), p. 84.
- (69) Gerner, B., *op. cit.*, (16), pp. 93-94.
- (70) Gerner, B., *ibid.*, p. 94.
- (71) 岡本英明, 「ボルノウの教育人間学について」教育哲学研究, 22 : 57, 1970.
- (72) 小林博英, *op. cit.*, (31), p. 84.
- (73) 岡本英明, *op. cit.*, (71), p. 52.
- (74) 岡本英明, *ibid.*, p. 58.
- (75) 坂越正樹, *op. cit.*, (63), p. 91.
- (76) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 95.
- (77) Gerner, B., *ibid.*, pp. 96-98.
- (78) Gerner, B., *ibid.*, p. 98.
- (79) Gerner, B., *ibid.*, pp. 98-99.
- (80) Gerner, B., *ibid.*, p. 99.
- (81) 小林英博, *op. cit.*, (29), p. 109.
- (82) 小林英博, *op. cit.*, (31), p. 82.
- (83) 小笠原道雄, *op. cit.*, (65), p. 28.
- (84) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 105.
- (85) 小笠原道雄, *op. cit.*, (65), p. 26.
- (86) 実松宜夫, 「書評—H. Roth : Pädagogische Anthropologie Band II . Entwicklung und Erziehung (Hermann Schroedel Verlag KG. Hannover. 1971.)」教育哲学研究, 25 : 75, 1972.
- (87) 小笠原道雄, *op. cit.*, (65), p. 19.

- (88) 実松宜夫, *op. cit.*, (86), p. 72.
- (89) 実松宜夫, *ibid.*, p. 73.
- (90) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 100-101.
- (91) 森田孝, 「教育人間学における『開かれた問い』の原理の意義」教育哲学研究, 25 : 64-65, 1972.
- (92) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 101.
- (93) Gerner, B., *ibid.*, pp. 104-105.
- (94) Gerner, B., *ibid.*, pp. 101-102.
- (95) 小笠原道雄, *op. cit.*, (65), p. 28.
- (96) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 22.
- (97) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 21.
- (98) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 105.
- (99) 森田孝, *op. cit.*, (91), p. 64.
- (100) Gerner, B., *op. cit.*, (16), pp. 115-117.
- (101) 小笠原道雄, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, 1984. p. iv.
- (102) 片山光宏, 「ランゲフェルドにおける教育学の科学的性格」小笠原道雄, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, 1984. p. 266.
- (103) 片山光宏, *ibid.*, pp. 265-266.
- (104) 小林博英, *op. cit.*, (31), p. 82.
- (105) 小林博英, *op. cit.*, (29), pp. 112-113.
- (106) Gerner, B., *op. cit.*, (16), pp. 124-125.
- (107) Gerner, B., *ibid.*, p. 126.
- (108) Gerner, B., *ibid.*, p. 128.
- (109) 小林博英, *op. cit.*, (29), p. 120.
- (110) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 131.
- (111) 片山光宏, *op. cit.*, (102), p. 271.
- (112) 片山光宏, *ibid.*, p. 272.
- (113) Gerner, B., *op. cit.*, (16), p. 130.
- (114) Gerner, B., *ibid.*, pp. 121-123.
- (115) 坂越正樹, *op. cit.*, (63), p. 91.
- (116) Bollnow, O. F. (浜田正秀訳), 人間学的に見た教育学, 玉川大学出版, 1993. p. 304.
- (117) 岡本英明, 「ボルノウの教育人間学について」教育哲学研究, 22 : 51, 1970.
- (118) Gerner, B., *op. cit.*, (16), pp. 134-135.
- (119) Bollnow, O. F. (藤田健治訳), 「哲学の人間学とその方法的諸原理」Bollnow,

- O. F., et. al., (藤田健治他訳), 現代の哲学人間学, 白水社, 1976. pp. 19-38.
- (120) Bollnow, O. F., op. cit., (112), p. 48.
- (121) 森田孝, op. cit., (26), p. 5.
- (122) Bollnow, O. F., op. cit., (112), pp. 47-48.
- (123) Gerner, B., op. cit., (16), pp. 144-147.
- (124) Gerner, B., ibid., pp. 150-151.
- (125) Gerner, B., ibid., pp. 144-145.
- (126) Gerner, B., ibid., pp. 145.
- (127) Gerner, B., ibid., pp. 121-123.
- (128) 小林博英, op. cit., (31), pp. 83-84.
- (129) 小笠原道雄, op. cit., (65), pp. 21-28.
- (130) 伊藤暢彦, 「H. デップ=フォアヴァルトの教育学的リアリズム」教育哲学会第34回大会一般研究発表資料, 1991, p. 1.
- (131) 小笠原道雄, op. cit., (101), p. iv.
- (132) 伊藤暢彦, 「H. デップ=フォアヴァルトの教育学的リアリズム (Ⅱ) ——教育学的リアリズムとしての『教育哲学の人間学』」教育哲学会第35回大会一般研究発表資料, 1992. pp. 3-4.
- (133) Bollnow, O. F., op. cit., (112), p. 44.
- (134) Gerner, B., op. cit., (16), pp. 155-156.
- (135) Gerner, B., ibid., pp. 158-159.
- (136) Gerner, B., ibid., pp. 158-160.
- (137) Gerner, B., ibid., pp. 159-160.
- (138) Gerner, B., ibid., pp. 161.
- (139) 伊藤暢彦, op. cit., (132), p. 5.
- (140) 小笠原道雄, op. cit., (65), pp. 17-18.
- (141) 伊藤暢彦, op. cit., (132), p. 1.
- (142) 伊藤暢彦, ibid., p. 6.
- (143) Gerner, B., op. cit., (16), pp. 163-164.
- (144) Gerner, B., ibid., p. 164.
- (145) Gerner, B., ibid., pp. 121-123.
- (146) 岡本英明, op. cit., (117), pp. 57-58.
- (147) Gerner, B., op. cit., (16), p. 157.
- (148) 岡本英明, op. cit., (117), p. 56.
- (149) 坂越正樹, op. cit., (63), p. 91.
- (150) 小林博英, op. cit., (29), p. 109.

- (151) Bollnow, O. F., *op. cit.*, (112), p. 45.
- (152) 小林博英, *op. cit.*, (31), p. 83.
- (153) 小笠原道雄, *op. cit.*, (65), p. 28.
- (154) 小林博英, *op. cit.*, (31), p. 83.
- (155) 岡本英明, *op. cit.*, (117), p. 57.
- (156) 大木秀夫, 「書評 — Karl Dienelt : Pädagogische Anthropologie (Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, 1970.)」*教育哲学研究*, 31 : 74, 1975.
- (157) 大木秀夫, *ibid.*, p. 78.
- (158) 大木秀夫, *ibid.*, pp. 76-79.
- (159) 大木秀夫, *ibid.*, p. 75.
- (160) 大木秀夫, *ibid.*, pp. 76-77.
- (161) 大木秀夫, *ibid.*, pp. 74-77.
- (162) 小林博英, *op. cit.*, (29), p. 161.
- (163) Thomas, C. E., *Sport in a philosophic context*, Lea & Febiger, 1983. p. 4.
- (164) Gerner, B. *op. cit.*, (16), p. 68.
- (165) 佐藤臣彦, 身体教育を哲学する——体育哲学序説, 北樹出版, 1993. p. 71.
- (166) Flitner, W., *op. cit.*, (9), p. 58.
- (167) Siedentop, D., *Physical education-introductory analysis*, second edition, Wm. C. Brown Company Publishers, 1976. pp. 51-55.
- (168) Thomas, C. E., *op. cit.*, (163), p. 4.