

体育における“Bildung”概念の 教育学的基礎に関する研究

—Flitner,W. の“die Pädagogische bildung”理論を中心として—

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 ドイツ教育学における精神科学的教育学と Flitner,W. の教育学
 - 2.2 ドイツ教育学における“Bildung”概念と Flitner,W. の教育学
 - 2.3 Flitner,W. の教育学における“Pädagogische bildung”論
 - 2.4 体育における“Bildung”概念に関する教育学的基礎付け
 - 3 結語
 - 4 註, 及び引用・参考文献

1. 序 論

1.1 緒 言

体育の専門学領域における哲学的知識，或るいは哲学的研究の積極的な有効性についての内発的で能動的な主張は 1964 年頃に迄遡り得る⁽¹⁾。Siedentop, D. の 1972 年の著書においても，体育に関する哲学的な思弁や分析・検討の高まりは「ここ数年」という表現が用いられており⁽²⁾，それは，他の確立した専門諸科学の学的発展の史的経緯に比して，歴史の浅い学領域として理解される。無論，Osterhoudt, R. G. が指摘する如く⁽³⁾，その学的勃興の時期を 1920 年代に遡及することも可能ではあろうが，何れにしても，それが新興の学領域に属することは否めない。しかしながら，Rarik, G. L. が述べる如く，体育がその学領域内に他の専門諸科学が関与し得ない独自の領域を有しているとするならば，それについての哲学的接近によって開拓し得る学的認識の拡がりに対しては相応の存立意義を認め，それを積極的に促進していくことが必要となろう。さて，学の実質的な確立については，学領域としての実績とその蓄積如何に問われることとなろう。体育に関する哲学的接近，或るいは哲学的研究が相当の学的成果を蓄積し体系化し得た時に，おそらくは，学領域としての「体育哲学」が主張され得る様に思われる。それでは，体育に関する哲学的接近，或るいは哲学的研究を担う既存の学領域の学的状況は如何なものであろうか。

米国において体育に関する学的研究が勃興したのは，1885 年の『American Society for the Advancement of Physical Education Report』の発刊に遡及し得る様である。しかしながら，そこでは当初より経験科学的な計量的資料処理の傾向が濃厚であり⁽⁵⁾，哲学的な色彩を有すると考えられる研究方法によって産み出された研究成果は，前述の如く，1920 年代以降を待つこととなる。取り分け，1960 年代前期における Zeigler, E. F. 等の尽力により，体育の哲

学的研究における新しい時代が始まったとされている⁽⁶⁾。以来、多様な哲学的解釈や考察の試み等が為され、それらが体系的に蓄積されるに至るが、この学的発展の経緯については、次の様な批評が附されている。即ち、そこには元来異なる性質で、しかも将来分離するであろう二つの研究領域——即ち、厳密な意味での「体育哲学」と「スポーツ哲学」——が混在しており、それ故に、その学的性格を規定する焦点が不明瞭であったということである。加えて、当時の大方の学的関心は「スポーツ哲学」に向けられており、体育に関連する学的興味は周辺、或るいは末端に追いやられていたとされている⁽⁷⁾。その後、そこでは「スポーツ哲学」的研究が更に促進され文献の量も増大し、全体として不均衡な状態を内包しながらも、それは、より整備された研究領域を形成するに至っている⁽⁸⁾。但し、そこには引き続き「スポーツ哲学」への偏重が認められる様に思われ、それらの制度的な発展性は認められるものの、体育に関する哲学的検討の希薄さが伺われ得る。これは、或る意味では、米国における体育についての名称論議/naming debate との関連が皆無とは判断され得ず、学体系の再編成へ向かう学的動向の二次的影響として捉えることも可能となる⁽⁹⁾。

これに対して、日本における体育についての哲学的研究の事情は如何であろうか。日本において体育に関する哲学的研究を担う既存の学術団体は、基本的には日本体育学会の傘下に存在する専門研究団体である処の体育原理専門分科会がそれに相当する。この学術団体は、1961年の日本体育学会第12回大会において専門分科会として承認され、制度的に捉えるならば、ここに体育に関する哲学的研究の起点が求められることとなるが、その自覚的、意識的な萌芽は1950年代後期より確認され得る⁽¹⁰⁾。無論、その様な学的色彩を有する研究は1950年の日本体育学会第1回大会においても確認され得る⁽¹¹⁾が、制度的な意味においては、日本の体育に関する哲学的研究の能動的な勃興は、1960年代前半に求められ得る様に思われる。日本においても時を経るにつれて多様な哲学的接近や解釈・検討の試みが蓄積され、大学の講座名称としての「体育哲学」が出現するなど、この学領域は制度的にも承認さ

れ確立されつつある様にも思われるが、適正な業績の蓄積と制度的再生産システムから見ても、それらは歴然と立ち遅れている様に評されている⁹³。これらから、体育に関する哲学的研究は、対外的、或るいは表層的には、体育の学的総合体系の中に確固たる領域を保持し、制度的に確立しつつある一方で、質的な充実、或るいは適正な業績の蓄積という点から、未だ発展の途上にあると判断されよう。改めて、体育に関する哲学的研究の充実と発展、そして体系的蓄積が必要とされよう。

ところで、体育に関する哲学的研究の本務、或るいは本質的な課題は何に求められようか。これについては、それを哲学本来の課題に対して類比的に捉えることによって次の二点、即ち、「原理論の構成」と「批判」が挙げられる⁹⁴。これらは、或る意味において表裏一体のものとして理解されている⁹⁵が、取り分け、体育に関する学理論における「原理論の構成」については、まさに体育に関する哲学的研究の本質的な学的責務として捉え得よう。ここでは、一先ず、体育に関する原理論については、大略、その当該事象の存在自体を規定し、その生成・展開に対する実践原理を規定する第一原理に関する論理的な把握、或るいは認識体系として捉え考察を進めることとする。この理解様式自体は Aristoteles の認識⁹⁶に倣い、体育という事象そのものの存在論的に拠って立つところのものについての、理性的な認識様態に関する論理的体系を指示する。体育に関する哲学的研究の本質的な課題をこの様に捉えた場合、それを達成する為には、体育事象に対する多様な視点からの哲学的な接近が必要となろう。しかしながら、体育に関する哲学的研究の可能性の拡がりを適正に受け留めつつも、既知のそれらにおいては、身体や運動等それ自体に関する哲学的解釈や、それらの哲学的基礎付けに比して、教育という視点からの哲学的接近が幾分軽視されてきた様にも考えられ得る。⁹⁷ Zeigler, E. F. は、その学的営為そのものは、実際の処、教育哲学の一部分であるとして、教育哲学的視点の重要性を示唆している様に思われる⁹⁸。又、Webster, R. W. においても、体育の哲学と教育哲学の本質的な差異は認められず、そこには、その基本的な視点としての「教育」の重要性が伺われ得る⁹⁹。

即ち、体育に関する哲学的研究は、極論するならば、多様な哲学的営為を通じて体育に関する原理論の構築に寄与することを本質的な課題として考えられ、その認識的、或るいは論理的基盤においては、「教育」という視点からの哲学的営為が殊に重要な意味を担う得ることとなろう。敢えて附言を要しない様にも思われるが、体育が「教育」の一部として理解され得る限りにおいて、或るいは、それが、概念論的にも教育概念と同一範疇に属し、その種概念として捉えられることを勘案するならば、それに対する教育という視点からの哲学的営為には、その原理論の構築に対して本質的な寄与と有益な示唆が期待され得る様に思われる。更には、体育の概念的基底が「教育」に求められることから、体育に関する学理論における原理論の観念的総体においても、「教育」という視点からの哲学的営為により明示された諸観念が論理的基盤を構築することとなろう。即ち、体育の哲学的研究体系においては、「教育」という視点からの体育事象に対する接近が積極的な重要性を担うこととなろう。

さて、体育を「教育」という視点から捉えた場合、そこには体育事象を本質的に規定する「教育」としての原理が問われることとなろう。一般に、「教育」についての原理的、或るいは根源的な問いは、「人間が人間になること」、即ち、「人間形成」への問いとして理解される。それ故に、教育に関する原理論は、「人間形成」に関する論理的認識がその基盤を担う様に理解されよう。これは体育に関する原理論の事情についても妥当する様に思われる。つまり、体育を「教育」という視点から捉える限りにおいては、その根底には「体育事象における人間形成」についての何某かの問いが潜在していることとなろう。或るいは、体育の学的・論理的把握においては、「人間形成」への問いが最も本質的なものとして理解されよう。従って、体育に関する原理論の構築においては、「人間形成」についての問いを学的責任において担う教育学的認識に有効性が認められることとなろう。そして、その確立の程度は、それを構成する基本的な概念の学的整理に関わっている様に思われる。即ち、体育に関する原理論の構築については、それを構成する基本概念の学

的整理が重要となる。それ故に、体育の学的認識における基本概念についての検討は重要な学的課題として考えられ、それが教育学的認識と本質的な関連を有するという限りにおいて、体育と関わりを有する教育学上の基本概念に関する体育学的検討も重要な課題の一つとして捉えられよう。

ところで、教育学上の基本概念は多様に認められる様に思われるが、その中でも主要な基本概念の一つとして“Bildung”概念が挙げられる⁶²。それは、教育学上の伝統的で主要な基本概念であると同時に、体育に関わる基礎的な術語としても18世紀頃より使用された様であり、体育の学説史上においても、教育/Erziehung等と並んで重要な概念として理解されている⁶³。従って、それは、体育に関する学理論における原理論の構築に対して、極めて有効な示唆を提示し得る概念として考えられる。しかしながら、体育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刊行物である『体育学研究』第1巻(1951年)から第40巻(1995年)を通覧しても、或るいは、日本体育学会の学会大会における研究発表や、その哲学的研究領域に関連する周辺領域の文献にあたってみても、それを概念論上の問題意識のもとで直接的に取り扱った研究は、林の研究^{24 63 69}を除いては、殆ど認められない⁶⁷。この林の研究においては、それが体育と密接な関係を有すること、しかしながら、概念的に混用され未確立であること、そして体育学において正当な位置付けが必要なこと等が指摘されている。これを踏まえるならば、“Bildung”概念は体育の学的認識における重要な学的検討課題として理解されているが、従来の研究経緯においては概念論上の問題として正当に取り扱われてこなかったことが伺われ得よう。そして、それらの林の研究についても、“Bildung”概念のドイツ教育学的事情を踏まえて論を展開し、概念論的にも興味深い学的示唆を示してはいるものの、当時の研究事情を反映してか、それが厳密な意味での学術研究の体裁を成していない為、分析対象の適否や推論の妥当性に関する疑念が残る。更に、この様な林の意義深い研究も、前述の学的先行資料範囲においては、それ以降の学的発展が認められず、当該学界においても、以来、この種の学的関心は放置された状態にある様に思われる。即ち、これらから、

日本の体育に関する学的研究体系においては、“Bildung”概念は学的批判の対象として充分に取り扱われてこなかった様に思われる。確かに、それが教育学上の概念である以上は、この種の概念的検討は教育学領域に依存せざるを得ないが、体育に関わりを有する重要な概念に対して、体育に関する哲学的研究領域が全くの無批判・無関心であることは許されず、それは、その学的存立意義自体に関連する重要な学的課題として認識していく必要がある。従って、ここで“Bildung”概念を学的批判対象として敢えて取り上げることについては、体育に関する学的認識の更なる確立と、その原理論の構築に対して積極的な意義が認められる様に思われる。改めて、体育に関する学理論における原理論の構築と、その教育学的基礎の確立の端緒として、“Bildung”概念についての検討が重要な意味を担うこととなろう。

1.2 研究の目的, 手順, 及び限界

体育に関する哲学的研究、或るいは哲学的接近の根本的な課題は、体育に関する原理論の構築にあること、そして、その為の教育学的知見の重要性については前述の通りである。一般に、何某かの対象に関する原理論の構築においては、その論理の構成要素としての基本的な概念に関する検討は不可欠となろう。前述においては、体育に関する原理論、更には体育における人間形成論を構成し得る基礎的な概念の一つとして“Bildung”概念が挙げられた訳であるが、それは、基本的には教育学上の基本概念の一つであり、より厳密には、主としてドイツ教育学において支配的に用いられてきた重要な概念である。従って、この概念についての学的検討を試みる場合は、当然の事ながら、ドイツ教育学の文脈を踏まえることが必要とされよう。

さて、ドイツ教育学においては幾つかの学派が認められるが、その中にあって精神科学的教育学派は、その正統な学派として捉えられており、1920年代以降のドイツ教育学界において主導的な立場にあった様である。この学派は Dilthey, W. に始まった様に理解されているが、その学説の各々は共通の基本構造に立脚してはいるものの、それぞれが多彩に分岐しているとい

う。そして、このドイツ教育学における精神科学的教育学を集大成したのは Flitner, W. であるとして理解されており⁶⁰、古典の意味においては最後の正統な後継者として捉えられている⁶¹。加えて、Flitner, W. の教育学思想の内実は、ドイツ教育学の思想的潮流において「きわめて幅のひろい、包容力のある」⁶²豊かなものであり、又、教育学の体系的構築という点からも評価が高い。更には、Flitner, W. の“Bildung”理論に関する学的提言が、ドイツ教育学の実践に対して方向性を示すものにまでなっているという⁶³。Flitner, W. の教育学は、ドイツ教育学の正統としての精神科学的教育学において重要な位置を担い、その“Bildung”理論には有意義な示唆に富む学的有效性が認められよう。“Bildung”に関連した理論体系は、精神科学的教育学派においても多様に認められる様に思われるが、取り分け、Flitner, W. の教育学には積極的な学的意義が認められよう。そこで、ここでは、体育に関する原理論を構成し得る基本概念の一つとしての“Bildung”概念の検討を、Flitner, W. の教育学を中心に進めることとする。

以上から、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. を中心とした教育学理論の分析を通じて、体育における“Bildung”概念に関する教育学的検討を試み、体育に関する学理論における原理論についての教育学的基礎の構築に寄与することである。従って、ここでの直接の中心的な分析対象は、Flitner, W. とその関連領域を中心とした教育学文献に求められることとなる。Flitner, W. の学的業績は膨大であるが⁶⁴、その中でも主要著書の一つである処の『Allgemeine Pädagogik』⁶⁵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整のとれた教育学の著作として、或るいは、この学派の代表的な教育学理論構想として評価が高い。これは、彼の1993年の著『Systematische Pädagogik—Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft』⁶⁶の改訂によって出版されたものであるが⁶⁷、彼の著作の中では、それは、ドイツ教育学の発展に寄与した第一のものとして理解されている。これらを踏まえて、ここでは、Flitner, W. の教育学については、前述の二つの著書を中心に分析を進めることとする。尚、

『Allgemeine Pädagogik』については邦訳書⁴⁵が確認されるが、ここでは、その学恵に浴しつつも、術語操作や訳出表現等の事由により、基本的には原典に即して分析を進めることとする。又、Flitner, W. の教育学、或るいは、ドイツ教育学等についての関連文献については、日本の教育学の研究分野において哲学的領域を担う学術団体である処の教育哲学会の学術刊行物『教育哲学研究』第1号（1959年）から第72号（1995年）を中心に補うこととした。従って、ここでは、それらの文献範囲において分析・検討が進められる為、基本的な考察・推論についても同様の限界を有することとなる。尚、ここでの考察対象である処の“Bildung”概念は、邦訳後として『陶冶』がそれにあたるのが一般的な様であるが⁴⁶、教育学上の術語としてのそれと漢語としてのそれとの間の観念的不整合の可能性を危惧し⁴⁷、更には、教育学上の術語としての“Bildung”は基本的にはドイツ教育学において特殊に用いられたという学史的理由により、ここでは、可能な限り術語としての“Bildung”を用いて論を進める。

2. 本論

2.1 ドイツ教育学における精神科学的教育学と Flitner, W. の教育学

一般に、教育学の先進国と評されるドイツにおいて、精神科学的教育学⁴⁸の教育学的思潮は、第一次世界大戦後のドイツ教育学界の相貌を決定的に規定したとされている⁴⁹。しかしながら、この精神科学的教育学においては一定の学説が伝統的に保たれているという訳ではなく、前述の通り、その学的基本構造においては一致をみることが出来るものの、それらは学説的に多岐に分岐しているという⁵⁰。Dilthey, W. を起点とする学的系譜をみても、そこには多くの学徒が認められ、それは凡そ四つから五つの学世的世代に跨がっている⁵¹。このドイツ教育学における精神科学的教育学の発生は、ドイツ歴史主

義と密接な関連を持ち、当世の、所謂、伝統的な本質論的教育学における倫理的普遍志向性と個の相対的軽視を超克する形で胎動し、そこでは、人間の精神的生命、即ち、Dilthey, W. の論ずる処の「生」のそれ自体の目的性質に着目し、そこから教育学的思考が出発することの必要性が主張される。この様な学的精神に基づき、精神科学的教育学は発展的に分岐しつつも、教育学上の確固たる功績を残すに至る。

さて、Flitner, W. は、古典的意味においては、精神科学的教育学派の最後の正統な後継者として捉えられ、その教育学的性格はこの学派の集大成として評価されている。Flitner, W. は、1889年8月20日に Berka にて出生し、München, Jena, Berlin の各大学において哲学、ドイツ史、英文学を学び、1912年に学位を、1922年に哲学と教育学の大学教授資格を得て、Jena 大学の Privatdozent/私講師に就き、以来、1926年に Kiel 教育大学の教育学教授、1927年に Kiel 大学の哲学・教育学教授、1929年に Humburg 大学の教授兼教育学研究室長を、1945年に同大学教育学研究所所長を歴任する傍ら、雑誌『Die Erziehung — Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben (1925—1942)』の創刊や学術誌『Zeitschrift für Pädagogik (1955—)』等の刊行に参与した。又、Flitner, W. は、ドイツ本国においては、Spranger, Ed. や Litt, Th. に並ぶ著名な教育学者であり、第二次世界大戦後のドイツ教育学界において指導的な役割を果たし、加えて、ドイツ教育学の正統を歩みつつも、所謂、現代教育学の思考の源泉を形成したとして評価が高い。学的系譜からすれば、Flitner, W. はこの学派における「中間の世代」に属し、その創始者達と継承者達の接点として、その発展および深化に重要な役割を担うという特異な立場にあった様である。この様な位置によって、Flitner, W. は第一世代の学的立場や学的基礎付けの試みを能動的に、或るいは主体的に対象化し得たと同時に、その教育学的的方法論に対しても極めて展望が利いたとされており、それ故に、Flitner, W. の教育学思想については、ドイツ教育学の理論形成史的視点からも、その役割の重要性が伺われ得よう。

ところで、学説史的な視点に立脚するならば、Flitner, W. の教育学は、その精神科学的教育学の思想的潮流においては、Dilthey, W. —Nohl, H. —Flitner, W. という学的系譜と、Dilthey, W. —Spranger, Ed. —Flitner, W. という学的系譜との交点において素描される。それは、或る意味においては、精神科学的教育学における Nohl, H. や Weniger, E. 等に代表される、所謂、Göttingen 学派と、Spranger, Ed. や Bollnow, O. F. 等に代表される、所謂、Tübingen 学派の結合として理解される。⁶³ そこで、精神科学的教育学内部の思想的潮流における Flitner, W. 教育学の基礎の形成過程の概略を辿ることとする。

先ず、精神科学的教育学の思想的潮流における Dilthey, W. —Nohl, H. —Flitner, W. の学的系譜においては、所謂、教育学における「学」の方法論的意識において、「解釈学的教育学」の基礎付けが発展的に為されたとされる。⁶⁴ そこにおいて、Flitner, W. は Nohl, H. の弟子として教育学に対する「解釈学的」、或るいは、「解釈学的—実践的教育学」の基礎付けを試みることとなる。即ち、Flitner, W. は、この学的系譜において教育学についての解釈学的基礎を継承し発展させつつも、考察対象の性質に適う学的接近方法として、解釈学的 = 実践的方法の採用を試みたのである。Nohl, H. が教育学的思考の起点として「教育現実」を規定したのに対して、Flitner, W. においては、教育学の独自の対象としての中間世界/“Zwischenwelt”を設定した。⁶⁵ つまり、それは、教育実践現象それ自体を超えて、そこに関与し得る学的認識の地平をも包括する相互の密接な連関を有する事象であり、Flitner, W. は、そこに教育学的思考の拠って立つ処の独自の場を求めたのである。⁶⁷ 従って、それについての学的認識においては、思弁的基礎と経験的、或るいは分離的—記述的基礎の、両者の弁証法的な共属性が認められ、改めて、それが解釈学的 = 実践的な事象として眼前に立ち現れてくることとなる。⁶⁸ それ故に、Flitner, W. は、教育学的思考における解釈学的 = 実践的方法の有効性を示唆するものである。

次いで、精神科学的教育学の思想的潮流における Dilthey, W. —Spranger,

Ed. — Flitner, W. という学的系譜においては、教育学的思考における「歴史意識」が形成・展開された。⁶⁴ Strasser, St. によれば、Flitner, W. は Litt, Th. の哲学的洞察と Spranger, Ed. の広い歴史的な視界とを吸収し、独自の教育学的思考を形成した様に理解されている。⁶⁵ Flitner, W. の教育学の形成においては、取り分け、Spranger, Ed. から得たとされる歴史意識は重要な意味を担う。それは、教育学的な思考における意味や価値等を歴史的な文脈において批判的に問い、それによって歴史的な人間の諸構造への洞察を可能たらしめる新しい思考形式を想像し得る様な、批判的歴史哲学的な学的姿勢として理解され、⁶⁶ それが Flitner, W. の学的営為を一貫しているという。⁶⁷ この意味に限局して捉えるならば、Flitner, W. のこの歴史意識というものは、精神史的/geistesgeschichtliche な文脈を基調とし、⁶⁸ 教育に関わる問題全ても歴史的形成物であるという前提的認識に基づくこととなる。⁶⁹ 従って、Flitner, W. は、この学的系譜において教育学的思考における基礎としての歴史意識が形成・展開され、それが基本的な学的姿勢を一貫するものとなったと言えよう。

以上、Flitner, W. 教育学は、これらのドイツ精神科学的教育学派における性格の異なる二つの学的潮流によって形成されたこととなるが、これに取って、もう一つの学的潮流を補助線として導入するならば、その思考様式、或るいは問題意識の原型への学的系譜として、Schleiermacher, F. D. E. の「弁証法的原理」が挙げられるという。⁷⁰ この Schleiermacher, F. D. E. の思考様式は、一般に「調和的弁証法」として特徴付けられ、⁷¹ その教育学的思考の基礎を為しているが、Flitner, W. は、取り分け、その思考原理を踏まえることで教育事象の全体に対する教育学的顧慮を一貫して保持し得たとされている。⁷² 従って、Flitner, W. の教育学は、精神科学的教育学派内の Dilthey, W. — Nohl, H. — Flitner, W. の思想的潮流においては方法論としての解釈学的 = 実践的方法を、Dilthey, W. — Spranger, Ed. — Flitner, W. の思想的潮流においては、教育学的思考の基礎としての歴史意識を、そして Schleiermacher, F. D. E. からは、弁証法的思考方法を、それぞれより学び、そして、

それらを忠実に踏襲するというよりは、自己の内部における力動的な再構成により独自の教育学的思考を形成し、そして展開していくこととなった。

2.2 ドイツ教育学における“Bildung”概念と Flitner, W. の教育学

ところで、“Bildung”概念は、前述の如くドイツ教育学において中心的に取り扱われてきた概念として理解され、これについての分析・検討は、当然の事ながら、ドイツ教育学の思想的文脈を抜きにしては成立し得ない。それでは、この概念の使用起源はドイツ教育学史上の如何なる時点に遡り得るのであるか。元来、この概念はラテン語の“formatio”に起源を有し、Klopstockes, W. が、その英訳としての“inward form”を更に独訳したものとして教育学の領域に持ち込んだ様である。この“formatio”は、“formo”と“tio”から成立し、基本的には、〈形成すること〉や〈“Bildung”に向けてのデザインやプラン〉を意味した様である。そして、その独訳としての“Bildung”を更に教育学的な術語として、改めてそれを自覚的に用いたのは Pestalozzi, J. H. と Humboldt, K. W. F. von であったとされている。又、Rein, W. は、この概念の教育学的な使用起源について 19 世紀始め頃であると述べている様であるが、この件については、余り明確となっていないようでもある。一般には、概念は常に適正な意味内容の確定を求めて再構成が為されるべき様に思われ、それ故に、或る概念についての学的分析・検討の際に、当該概念の出自に関わる史的経緯や生成過程、或るいは、意味内容の変遷等について過度に固執することは、或る意味においては、非生産的である様に思われる。しかしながら、ここでの直接の考察対象である処の“Bildung”概念については、それ自体の訳語としての性質に起因する術語生成過程における恣意性の混入の可能性やドイツ精神史における文化的特殊性を勘案するならば、その概念の出自、或るいは形成の史的経緯等を踏まえることには、重要な方法的意義が認められる様に思われる。

それでは、“Bildung”の語源について、或る程度の処までの史的遡及を試

みる。先ず，“Bildung”の語源は，“bilden”，“bild”に求められるというが⁸⁴、より古くは古高ドイツ語に起源を有する様である。そして，“bil”には「(木や枝を) 整える」等の意味が認められるとされ、その頃の“bilidôn”，“bildari”，“bildunga”等は手工業的——芸術的な制作も、又、神の創造行為をも意味していたという⁸⁵。中高ドイツ語における“Bildunge”は形態のみならず、その形成の原像をも意味し，“bilde”については「生き生きとした姿 (Gestalt)，
 形姿 (figura)，人格 (persona) 自体」を意味していたという⁸⁷。初期新ドイツ語においては，“bildunga”は主として創造すること、造ることを——後には造られたものの形態と様式も——意味していたという⁸⁸。この様な語源的経緯は、この概念がドイツの古典主義や理想主義、そして新人文主義の精神世界において生成過程を辿り、そして仕上げられたものとして捉えられていたという従来の確信に対して、新たな見解を加えることとなる⁸⁹。即ち、それは、この概念が中世後期のドイツ神秘主義に、つまり、聖書の『創世記』における〈人間は神の似姿〉というキリスト教の「創造」に起源が求められ得るということであり、例えば、それは〈神の似姿にする“entbilden”〉、〈神の似姿を自らの中に創らせる“einbilden”〉、〈神の似姿に作り変える“überbilden”〉等の神秘主義的諸概念に由来するという見解である⁹⁰。そして14世紀にはこの神秘主義思想が“Bildung”概念の輪郭を形成するに至ったといい、その後のドイツ教育学における、その理論構想においても相当の影響が認められた様である。この概念についての神秘主義的色彩は暫くの間続いた様であるが、18世紀初期において初めてこの神秘主義的な意味内容が世俗化され、宗教色は美的価値に転換収束したという⁹¹。更には、それがSchafftesburyによって促進発展され、そこでは、新プラトン主義に基づき、内なるものの美的に規定され調和された外的姿への形成が主張され、美や善といったギリシア人の理想と一致した“Bildung”の美的芸術性が促進された。ここでの見解、即ち、“Bildung”についての哲学的——美的概念の様相は、その後の、所謂、古典主義、理想主義、新人文主義の“Bildung”理論に決定的な影響を与えたとされている⁹²。

さて、それ以降の“Bildung”概念は、美的な観念を帯びつつ、その人格的な調和美を志向するが、18世紀末までには、精神的な意味範囲に転用され、取り分け、古典主義的な思考様式において、それは次第に有機体的——自然主義的な傾向を有する様になる。即ち、そこでは、“Bildung”は、内なる自然の善性の自由な展開として捉えられ、それについては、Herder, J. G. も同様の見解を示す。ところで、ロマン主義教育学を代表する Arndt, E. M. においては、Herder, J. G. や Goethe, J. W. の有機体的——自然主義的な“Bildung”理解と異なり、所謂、言語の根源的な意味に立ち戻って“Bildung”概念を展開している。この見解は、或る意味においては Locke, J. の論ずる処の“tabula rasa”の理解に近く、経験論的な色彩を有し、それは、人間を全体において世界に関連付けることによって力動的に形成される小宇宙としての人間の全き生成を意味している。即ち、Arnt, E. M. においては、所謂、混沌から生命が出ずるが如く、小宇宙の生成は人間の内面において自然に起こり、その世界との力動的関連の保持と同一性の獲得を以て“Bildung”の究極とした。そして Arnt, E. M. は、それに特殊な意味を込めて“Menschenbildung”という表現で括ったのである。

教育学において“Bildung”概念を意識的に取り扱い、そして専門的な意味内容を有する術語として改めて用いたのは、前述の如く、Pestalozzi, J. H. と Humboldt, K. W. F. von とされているが、Pestalozzi, J. H. 以降の教育理論は、それら自体が概ね“Bildung”理論として取り扱われ得るといえる。Pestalozzi, J. H. 自身においては自然主義的——調和的な色彩が強く、それは、人間における人間的なるもの/Menschlichen im Menschen へ向けての自然に従った高まりと完成を求めるものとして理解され、それは、Herder, J. G. 等の思想的潮流を汲む自然主義的——有機体論的な見解として捉えられる。又、新人文主義の代表としての Humboldt, K. W. F. von においては、それは、外的世界との相互交渉によって展開される人間の自己形成過程として理解されており、そこには、或る意味においては、“Bildung”の個人主義的な性格が認められる。即ち、そこでは、個人は自由な人間/Mensch であり、身分や

天職を超えた本源的な人間としての同型性/personliche Gleichformigkeit を共有し、それ故に、⁽¹⁰⁹⁾“Bildung”は、その個人が自立的で自由な活動主体への自己形成を通じて、究極的な理念である処の“Menschheit”の世界へ参入することを示す。⁽¹¹⁰⁾換言するならば、それは全き意味での“Menschheit”に向けての自由な自己形成として捉えられよう。

これらから、“Bildung”については、語源学的に古高ドイツ語に辿り得る訳であるが、その意味内容の生成・発展については神秘主義的、古典主義的、ロマン主義的、新人文主義的経緯が認められる。そして、これらの段階を経て、“Bildung”概念は精神科学的教育学へと流入することとなる。⁽¹¹¹⁾そこにおいては、基本的な人間理解、即ち、可能態としての人間という基本的理解が共通している様に思われ、それ自身には、内面に胎動する自己生成・展開の能動的なエネルギーの意義を積極的に認めつつ、“Bildung”概念は、その内発的で理念的な展開の延長線上において形成されてきたものとして捉えられよう。この意味においては、“Bildung”理論の起源をPlatonの、所謂、idea論に遡及することも可能となる。即ち、極めて素略に捉えるならば、“Bildung”とは、能力状態としての混沌とした可能態を、或る意味において完全なる現実態へと至らしめることとして理解される。無論、この様な解釈様式自体についても、幾分、古典主義的、或るいは観念論的であることは歪めない。⁽¹¹²⁾この様な性質を有するドイツ教育学における“Bildung”概念には、その弱点としての観念的抽象性が認められるものの、⁽¹¹³⁾そこに「人間生成」への視点を積極的に取り込むことによって、教育学的な基本概念としての確固たる存在意義と発展的可能性が認められるという。⁽¹¹⁴⁾

ところで、この様な“Bildung”概念に関する思想的潮流は、Dilthey, W. 等を経て、所謂、精神科学的教育学へと流入する。精神科学的教育学の枠内においても、それについての多様な理論が展開され、それらの教育学的思考は、概ね“Bildung”理論という観点からも学說的整理が可能と思われる。この精神科学的教育学の“Bildung”に関する教育思想的潮流において、それを代表する教育学者の一人である Flitner, W. は、“Bildung”に関する学

的営為が、最終的に“Pädagogische bildung”に帰結しない場合は、そこには教育学的な有効性が認められ得ないとして、“Bildung”に関する教育学的思考における“Pädagogische bildung”の有効性と重要性を主張した⁽¹¹⁷⁾。そして、Flitner, W. の“Bildung”に関する教育学的思考は、基本的には“Pädagogische bildung”についての教育学的理論構想として捉えられ得るといふ⁽¹¹⁸⁾。このFlitner, W. の述べる処の“Pädagogische bildung”は、ドイツ教育学における“Bildung”の思想的伝統や観念の特殊性と抽象性を踏まえ、それを教育学的思考様式における発展的な再構成により描出された。教育事象における人間の生成と形成に関連する教育学諸観念の統合的総体として捉えられる。そして、それは、伝統的で特殊性の高い“Bildung”概念の包括的な観念的総体に対する教育学的自己意識の顕現と能動の対象化としての、教育学的認識対象の自己批判的再規定の試みとして理解される。それ故に、このFlitner, W. の主張は、“Bildung”についての教育学的認識における“Pädagogische bildung”の、本質的な意味での、教育学的有効性に関する重要な示唆として受け留める必要がある。従って、教育学上の基本概念としての“Bildung”に関する教育学的経緯を辿るとき、Flitner, W. の教育学的思考における“Pädagogische bildung”の理論構想には、教育学的な重要性と有効な学的意義が認められる様に思われる。

さて、精神科学的教育学のエデュカチオンを動的かつ大局的に“Bildung”理論として捉えた場合、そこには、幾つかの学的共通性が認められるという。先ず、精神科学的教育学においては、ドイツ・ヒューマニズムや観念主義等の伝統を継承しつつ、“Bildung”についての形式的で普遍的な原理の確立が意義あるものとして求められる⁽¹¹⁹⁾。即ち、精神科学的教育学においては、如何なる時代をも貫流する“Bildung”に関する普遍性と一般性を具備した原理論の確立こそが課題となる。Flitner, W. の教育学についても同様の特性が認められ、そこには極めて一般性の高い枠組理論としての機能的発展性が認められる⁽¹²⁰⁾。更に、この精神科学的教育学の“Bildung”理論は一定の人間学との切り離し得ない関連を有し、それは端的には人間を自己実現という観点

から解釈するという学的特性が認められる⁽¹²¹⁾。それは、或る意味においては、前述において辿ってきた“Bildung”概念の変遷の概略に符号し、それを幾分、拡大解釈するならば、神秘主義的見解における内在する神性の具現や、古典主義的発想における内在する普遍の具現、或るいは、内発的生成・展開、新人文主義的発想における本来的な人間へ向けての不断の人間生成等についても、言葉の正しい意味において、この自己実現という視点で括られ得る様に思われる。この様に考えてくると、精神科学的教育学における“Bildung”理論の基本的な姿勢は、所謂、ドイツ教育学の“Bildung”理論の本筋を受け継いでいる様に理解される。即ち、そこにおいては、現象する人間は、先験的、普遍的なものの単なる特殊相ではなく、人間独自の理念の表現形態、或るいは、実現された普遍の動的生成過程の一局面として捉えられる⁽¹²²⁾。それ故に、それについての基本的な発想の本質には、常に、人間それ自体についての徹底した洞察が必要とされなくてはならない。この様な点では、教育的思考における人間理解への徹底した問いが意味を持ち、“Bildung”理論の構築は人間理解に関する教育学的認識に依拠して為されることとなろう。例えば、Nohl, H. においても、その論理的前提としての人間理解の重要性についての示唆が認められる⁽¹²³⁾。即ち、Nohl, H. は、人間に関わる全ての諸科学の中でも、取り分け、教育学は人間の生全体を理解し、更により高次の生を達成させるという固有の課題に鑑み、教育学的人間論/“Pädagogische Menschenkunde”を積極的な意味において必要とした⁽¹²⁴⁾。このNohl, H. の教育的思考における人間理解への積極的注視という試みは、自律的な教育人間学の方向での最初のものとして評価されている。又、Litt, Th. においても、同様な見地から、“Bildung”理論における人間理解の論理的必然性についての主張が確認されている⁽¹²⁵⁾。そしてこの様な精神科学的教育学⁽¹²⁶⁾の教育的思考における人間理解の重要性に関する学的姿勢と基本的発想は、Flitner, W. に受け継がれることとなる⁽¹²⁷⁾。Flitner, W. は、前述の如く、精神科学的教育学を代表する教育学者の一人であり、その教育学的内実は、精神科学的教育学の集大成として捉えられている訳であるが、その教育的思考における人

人間理解の問いの徹底という点においても重要な示唆が得られよう。Flitner, W. は、教育現象の把握と人間理解についての密接な関連を説く⁽¹³⁰⁾。教育学的思考は、人間学的な問いの方向を取り込むことによって新たな次元を獲得し得るとするならば、この様な人間理解についての学的姿勢には、殊に積極的な意義が認められる様に思われる。これらから、Flitner, W. の教育学思考には、“Bildung”に関する理論構想として積極的な有効性が認められる様に思われる。即ち、そこには、精神科学的教育学に共通する教育学的一般性への要求と学的認識における人間理解の徹底という点において、体育における“Bildung”概念の学的検討についての有効な示唆が期待され得る。従って、ここでは、Flitner, W. の“Bildung”理論、取り分け、“Pädagogische bildung”の教育学的構想を直接の分析対象として取扱い、その教育学的認識の概略を辿ることとしたい。

2.3 Flitner, W. の教育学における“Pädagogische bildung”論

ドイツ教育学の精神科学的教育学の思想的潮流において、Flitner, W. は、教育現象を構造的に捉え、学的方法的反省を通じて教育学を体系的に把握し、その科学的性格についての明確化を試みたという⁽¹³²⁾。そして、Flitner, W. は、この試みを教育学的科学/die pädagogische Wissenschaft として展開し、基本的には、それを“Pädagogische bildung”の促進に寄与するものとして構想した⁽¹³³⁾。この教育学的科学は、所謂、教育という現象が起り得る人間の生の全てを対象とするが故に⁽¹³⁴⁾、そこでの究極的な問題は、常に形成され、生成しつつある人間のあらゆる領域に参与する処の教育であり⁽¹³⁵⁾、即ち、それが包括的意味での“Pädagogische bildung”として捉えられる。そして、この教育学的構想においては、そこから次の二つの学的課題の方向性が生じることとなり、それは先ず、その教育に関わる状況を歴史的な脈から理解する「歴史的教育学/die historische Pädagogik」の学的課題であり、それに次いで、それに関して概念的に示され体系的な性格を有しその範疇を明示する「一般教育学/die allgemeine Pädagogik」の学的課題である⁽¹³⁶⁾。つまり、そこでは、

“Pädagogische bildung” についての歴史的文脈における取扱いと、それらの体系的・概念的取扱いの学的方向性が認められることとなるが、これらは、その教育学的科学の思考様式の観念的総体において溶解し難くも混じり合い相互に対抗しつつ動的な連関を保つこととなる。Flitner, W. は、この体系的考察と歴史的考察の不分離性を精神科学の真理性のもとに捉え、このような学理論的認識に基づいてその根本的思考の学的解明を目指す教育学的思考としての「一般教育学」を構想し、主著『Allgemeine Pädagogik』において展開した。従って、Flitner, W. の教育学的科学構想における「一般教育学」の着想は“Pädagogische bildung” についての体系的・概念的取扱いを通じた学理論上の根本的理解の構築に向けた学的構想として捉えられ、それは、ドイツ教育学の精神科学的教育学における“Bildung” 理論の確固たる試みの一つとして捉えられ得よう。そこで、Flitner, W. のこの様な“Pädagogische bildung” についての教育学的構想について、前述の如く、Flitner, W. の主著『Allgemeine Pädagogik』を中心に辿ることとしたい。

2.3.1 Flitner, W. の “Pädagogische bildung” における論理的基礎としての教育学的人間理解

さて、Flitner, W. の教育学の特色の一つは、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だしていることにあるという。⁽¹³⁾ Flitner, W. によれば、教育的なものについての考察は人間理解によって規定されるとしている。⁽¹⁴⁾ そして、その著『Allgemeine Pädagogik』で展開されている教育学的思考においては、「人間把握と教育理解との間の本質連関が極めて明確に主張され、人間学と教育学の必然的相互依存性」が明確であると評されている。⁽¹⁵⁾ 加えて、教育については、それが包括的な人間の生の現象として捉えられ、⁽¹⁶⁾ それ故に、教育学的思考においては、人間それ自体、或るいは、人間の生についての思慮深い洞察が前提とされる必要があろう。それ故に、Flitner, W. は“Pädagogische bildung” に関する体系的・概念的論理構築の為の教育学的思考において、本質的には定義不可能な存在としての人

⁽¹⁴⁵⁾間に関する教育学的認識の構築を試みたのである。⁽¹⁴⁶⁾

Flitner, W. は、その著『Systematische Pädagogik—Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft』においては、主要な人間理解の方法的視点として、キリスト教神学的なもの、プラトン—アリストテレス的なものや合理主義的・観念論的哲学的なもの、実証科学的、つまり社会科学・自然科学的なもの等を挙げているが、⁽¹⁴⁵⁾『Allgemeine Pädagogik』においては、教育学的人間理解の試みの起点として、歴史的な脈における人間の存在様式の軌跡に補助線を求めた。つまり、Flitner, W. は、Tröltsch, E. の示す処の人間存在の四つの次元/Vier Dimensionen des Menschenwesens, 即ち、ゲルマン的なもの、古代(ギリシア)的なもの、キリスト教的なもの、近代技術的—実証的自然科学的なものにおける人間の存在形姿を描き出そうと試みた。⁽¹⁴⁶⁾そして、それらの検討を通じて、人間、或るいは、その生の形式についての観点が類型化され、⁽¹⁴⁷⁾教育学的人間理解の基本的視座としての四つの考察方法/Betrachtungsweisen, 即ち、生物学的考察方法、歴史的 = 社会的考察方法、精神的 = 理念的考察方法、人格的 = 実存的考察方法が獲得された。そして、その際の人間の階層的理解方法は、小笠原の指摘する如く、⁽¹⁴⁸⁾Nohl, H. の人格教育論における人間の人格についての階層的把握の発想方法に依拠していると言えよう。そこで、この Flitner, W. の教育学的人間理解の試みの概略を辿ることとしたい。⁽¹⁴⁹⁾

先ず、教育学的人間理解の第一の視座として、Flitner, W. は生物学的な考察方法を挙げている。⁽¹⁵¹⁾ここでは、自然存在としての人間/“Naturwesens” Mensch が対象とされ、生物としての人間の、取り分け、それは人間生物学的/anthropobiologische な限定において、⁽¹⁵²⁾人間存在の生物的次元を規定する生物学的合目的性/biologische Zweckmäßiger が、その認識の基礎を担う。⁽¹⁵⁰⁾即ち、ここでの教育学的人間理解においては、生物としての人間の自然な生の動的展開が直接の対象となり、これによって、自然存在としての生長発展や、生物学的意味での本能や適応等が認識の基礎を担うこととなろう。従って、ここでは、教育学的人間理解の主要な構成契機が、人間の生物的生成に

求められることとなろう。

次いで、教育学的人間理解の第二の視座として、Flitner, W. は歴史的 = 社会的な考察方法を挙げている。ここでは、社会的条件としての人間 / Sozialwesen Mensch⁽¹⁵⁶⁾ が対象とされる。前述の考察方法においても、厳密な意味においては、社会的な視点を抜きにしては説明し得ない部分が認められ⁽¹⁵⁷⁾、それ故に、それは教育学的人間理解においても不可欠な視座として理解されよう。ここでは、人間存在の社会的性格が中心的な意味を担い、端的には、生物的・生命的に有限な個々人の社会的・歴史的構造態、或るいは精神的世界への組み入れ・参入 / Eingliederung と、それらの継承・再生 / Überlieferung⁽¹⁵⁸⁾ が認識の基礎を担うこととなろう。従って、ここでは、教育学的人間理解の主要な構成契機が、人間の文化的な適応 / kultureller Einordnungsprozeß⁽¹⁵⁹⁾、即ち、文化的社会化に求められることとなろう。

加えて、教育学的人間理解の第三の視座として、Flitner, W. は精神的 = 理念的な考察方法を挙げている⁽¹⁶⁰⁾。ここでは、前述の考察方法同様、社会的な存在としての人間が対象となるが、そこでの教育学的人間理解様式としての人間の社会的存在性が因襲的 / konventionellen で受動的・伝統的であるのに比して、ここでのそれは理念的 / Ideelee であり、能動的・発展的な性格を有する⁽¹⁶¹⁾。即ち、ここでは、内的な生命 / inneren Leben において価値創造的に躍動する自由な生により展開される自己創造的な文化的存在様式として理解されよう。従って、そこでは、ただ単に機械的——生命的にではなく、それらを精神的に活性化 / geistig zur verlebendigen し得る様な文化の継承・伝達⁽¹⁶²⁾ が可能となろう。こういった人間の創造的で理念的な社会的・文化的存在様式は、精神的な覚醒 / geistig Erweckung、より端的には、正しい精神への覚醒 / die Erweckung zum rechten Geiste⁽¹⁶³⁾ を通じて達成し得るが、それは、文化等への創造的関与のみならず、自己自身の生についても価値創造的に関与する。従って、ここでは、精神的覚醒を経て価値に啓かれ、それによって可能となる不断の自律的能動的な精神活動の展開が認識の基礎を担う⁽¹⁶⁴⁾。従って、ここでは、教育学的人間理解の主要な構成契機が、より積極的な意味における自

己形成/die Selbstbildung, 即ち, 創造的自己形成に求められることとなろう。⁽¹⁶⁶⁾それは, 更には, 主体のより高次なる人間への生成に対して方向性を付与し得る精神的能力の機能的自己拡充を求めるものと理解されよう。⁽¹⁶⁷⁾

最後に, 教育学的人間理解の第四の視座として, Flitner, W. は人格的 = 実存的な考察方法を挙げている。⁽¹⁶⁸⁾ここでは, 人間の多様な存在様式における人格的実存/der personalen Existenz des Menschen ⁽¹⁶⁹⁾が対象とされる。それ故に, ここでは, 多様な実存的な諸契機が重要な教育学的意味を持ち, 現存在としての人間が, それによって, 人間が本来的な自己へ向けて超越し,⁽¹⁷⁰⁾ 自己の内の本来の実存に覚醒し,⁽¹⁷¹⁾ 本来的な自己の実存的実現の成就是重要な教育学的意味を担うこととなる。即ち, そこには, 人間が自己の実存への開示へ至るといふ重要な過程が認められよう。人間の本来的自己の実存的実現や達成は, 人間生成において高次な段階に位置し, それを以って人間の生成が全き意味において成就するということを踏まえるならば, ここでは, それを教育学的人間理解の重要な視座の一つとして積極的な教育学的意義のもとに捉えていく必要がある。この様な観念は, 前述の三つの教育学的人間理解形式における諸課題の責任を引き継ぐことによって達成され, この意味においては, それは, その各々を前提として成立し得る高次な実存的存在様式に関する教育学的認識様態として理解されよう。従って, ここでは, 教育学的人間理解の主要な構成契機が, 人間の実存的生成, 或るいは実存的実現に求められることとなろう。

以上から, Flitner, W. の教育学における“Pädagogische bildung”論の教育学的人間理解の主要な構成契機は次の様に明示されよう;

- (1)生物的生成
- (2)文化的社会化
- (3)創造的自己形成
- (4)実存的実現

これらの四つの教育学的人間理解の構成契機は、それぞれが相互補完を保ち、⁽¹⁶⁵⁾総体として機能するのであるが、⁽¹⁶⁶⁾“Pädagogische bildung”における達成的な段階については、前述の順列に従って、より高次なものへの高まりが認められることとなる。従って、⁽¹⁶⁷⁾“Pädagogische bildung”の理論構想においては、それらの構成契機の各々が個々の絶対性を主張することなく、総合的な観念の一つの階層的次元、或るいは側面として、その教育学的有效性を全うすることが肝要となろう。⁽¹⁶⁷⁾

2.3.2 Flitner, W. の “Pädagogische bildung” に関する教育学論理論構造

さて、Flitner, W. は、一般教育学構想において教育学的思考の統一的全体における基本概念の構造が重要な意味を担うとして、⁽¹⁷⁸⁾その基本概念を次の五つに求めた。⁽¹⁷⁹⁾即ち、それらは、〈教育の共同態/die Erziehungsgemeinschaft〉、〈“Bildung”可能性/Bildsamkeit〉、〈“Bildung”の内容/Sachgehalt der Bildung〉、〈教育活動としての“Bildung”/Bildung als Werk der Erziehung〉、そして、〈教育方法と“Bildung”過程/Das Verfahren des Erziehenden und der Bildungsprozeß〉である。即ち、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”に関する学理論的構想、或るいは、基本的な論理は、これらを中心的な契機として構成されることとなろう。但し、精神科学的教育学派に共通する学的特性である処の、理論の一般性に対する要求を勘案すると、その理論の基本的な枠組は、より一般性の高い基本概念によって構築される様に思われる。従って、歴史的、文化的制約を超えた一般的論理の構築を試みる場合、それ以外の特殊性や可変性を有する基本概念は、一先ず棚挙げされざれを得ない。即ち、それらの基本概念の中で可変的な要素が含まれるものは、内容や方法等に関わる部分であろう。無論、〈“Bildung”可能性〉と〈“Bildung”内容〉の世界は直接的に対面しており、⁽¹⁸⁰⁾実際の“Bildung”は、それらが〈教育の共同態〉という場での或る種の方法により達成され得る、何らかの〈“Bildung”可能性〉の実現や達成を通じて展開することは否めない。しかしながら、それらの場や内容、方法については、“Bildung”事象における〈“Bildung”可

能性〉と〈“Bildung”の実質内容を通じた教育活動としての“Bildung”〉との関係の一般性に比して、特殊であり可変的な具体相において取り扱われる必要がある。加えて、伝統的な“Bildung”理論の認識形式からすれば、内面的な絶対や普遍が本質的な意味を担うが故に、それらは、ここでの基本的な論理構造の抽象においては重要な関連が認められ得ない様に思われる。これによって、その論理の中心には、〈“Bildung”可能性〉と、〈“Bildung”の実質内容を通じた教育活動としての“Bildung”〉との関係が伺われ、基本的な論理もそれを骨格として構成され得る様に思われる。即ち、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”の論理構造は、端的には、基本概念としての〈“Bildung”可能性〉と〈教育活動としての“Bildung”〉との論理的連関が中心的な意味を担うものと思われる。そこで、差し当り、これらの論理構造上の二契機についての、或る程度の論理的規定を試みることにする。

先ず、〈“Bildung”可能性〉とは、“Pädagogische bildung”における“Bildung”の中心としての、所謂、被教育者/Zögling についての積極的な捉え方として理解され、それは伝統的な“Bildung”理論における可能態としての人間の捉え方に符合し得よう。即ち、それは、教育の目的的諸観念と人間の能力の可塑的状态に⁽¹⁸¹⁾関係し、Humboldt, W. の述べる処の“Menschheit”の如く、⁽¹⁸²⁾実現されるべき理念的な意味での「人間」への潜在的方向性を有する、“Bildung”や教育の目的としての「人間」についての認識方法として理解され得よう。この論法を踏まえるならば、前述において取り扱ったFlitner, W. の“Pädagogische bildung”における教育学的人間理解の諸形式が、この〈“Bildung”可能性〉についての基本的な枠組として有効となろう。即ち、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”構想における〈“Bildung”可能性〉については、目的としての人間へ向けての“Bildung”可能性として捉え、それは教育学的人間理解形式における概念構成契機の各々に対応することによって処理され得る様に思われる。これにより、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”論における〈“Bildung”可能性〉は次の様に明示される；

- (1)生物的生成への可能性
- (2)文化的社会化への可能性
- (3)創造的自己形成への可能性
- (4)実存的実現への可能性

これらの〈“Bildung”可能性〉の各々は，“Pädagogische bildung”論の主要な論理的契機として取り扱われる必要が認められる為、各々の基本的な論理的相互関係が問題となる。これについては、その基本的な認識的基礎として取扱われた Flitner, W. の教育学的人間理解の論理構造に倣うことが重要となろう。従って，“Pädagogische bildung”論の主要な論理的契機としての〈“Bildung”可能性〉においても、観念的な階層性が認められることとなる。

次いで、〈教育活動としての“Bildung”〉は、目的的思考の介在⁽¹⁸⁷⁾によって“Bildung”事象に対して能動的に関与し、それが観念的な方向性を基礎付けることとなろう。Flitner, W. は、教育学上の一般的な認識に倣い、〈教育活動としての“Bildung”〉を二つの契機から論じている⁽¹⁸⁸⁾。即ち、それらは、機能の形式についての“Bildung”としての形式的契機と、内容の構造についての“Bildung”としての実質的契機である。前者は、基本的には、諸能力の形成/Kräftebildung の契機であり、それは、“Bildung”の実質内容を自由に使いこなし得る処⁽¹⁸⁹⁾の一般化された能力自体についてである。後者は、基本的には、(実質)内容的/inhaltliche な契機であり、個人の世界の内容の充実や、より具体的には熟達や実践的技能の習得等の、実生活に対して、より直接的な要素に関連する⁽¹⁹⁰⁾。但し、実際問題としては、それらを切り離すことはできず、一般的な能力の形成は、実質的な内容の獲得を通じて為される⁽¹⁹¹⁾。しかしながら、“Bildung”という表現の全き意味においては、一般的なもの、即ち、全体的で本質的なものについての思慮が含まれているとされ、それがどこまで形式的であり、そして一般的かつ普遍的であるかという問いは Rousseau, J. J. の時代にまで遡り得る様であるが⁽¹⁹²⁾、この様な普遍志向的な見解は、所謂、神秘主義的な“Bildung”の観念以来、そうであった様に思われる。無論、

ここでの論議は、教育学的概念として特殊化された“Bildung”についての言及において展開されているが、形式の潜在的優位性については Flitner, W. の“Pädagogische bildung”構想においても顧慮に値する様に思われる。これを踏まえつつも、ここでは、論理の構造的把握の必要から、それを相互規定的な並列的二重性において捉えることに留める。即ち、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”構想における重要な論理構成契機としての〈教育活動としての“Bildung”〉は、“Pädagogische bildung”についての形式的契機と実質的契機の相互規定的二重性において構造化される。

ところで、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”論においては、それが“Pädagogische”であるが故に、人間の“Bildung”事象の総体に対する教育的な関与が重要となろう。従って、そこでは、〈教育活動としての“Bildung”〉が〈“Bildung”可能性〉に対して如何に“pädagogische”に関わっていくかが問題となる。この場合、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”に関する論理においては、前述の二契機が論理変数として捉えられる。即ち、“Pädagogische bildung”の論理的様態は、それらの論理的規定関係に依拠して構造的に明示され得ることとなろう。そこで、その論理を各々の論理変数の観念的な積によって捉え、その構造化を試みたい。これによって、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”の論理においては、論理変数〈“Bildung”可能性〉と論理変数〈教育活動としての“Bildung”〉との観念的積算処理によって、次の様な八つの論理的枠組が獲得され得よう；

- | | | |
|--------------------|---|---------|
| (1) 〈生物的生成への可能性〉 | × | 〈実質的契機〉 |
| (2) 〈生物的生成への可能性〉 | × | 〈形式的契機〉 |
| (3) 〈文化的社会化への可能性〉 | × | 〈実質的契機〉 |
| (4) 〈文化的社会化への可能性〉 | × | 〈形式的契機〉 |
| (5) 〈創造的自己形成への可能性〉 | × | 〈実質的契機〉 |
| (6) 〈創造的自己形成への可能性〉 | × | 〈形式的契機〉 |
| (7) 〈実存的実現への可能性〉 | × | 〈実質的契機〉 |

(8) 〈実存的実現への可能性〉 × 〈形式的契機〉

Flitner, W. の“Pädagogische bildung”に関する基本的な論理は、これらの論理的枠組において観念的に抽出される基本的観念を論理的契機として構造化されることとなる。そこで、それぞれの論理的枠組における“Pädagogische bildung”の基本的観念に関する検討が、課題として立ち現れてくる。

2.3.3 Flitner, W. の“Pädagogische bildung”の論理的枠組における基本的観念の検討

Flitner, W. の“Pädagogische bildung”理論は、その論理構造上の八つの論理的枠組を有する。従って、その観念的総体については、各々の論理的枠組について抽出される基本的観念の或る種の論理函数によって明確化されることとなろう。それ故に、それらの論理的枠組において、“Pädagogische bildung”の基本的観念についての検討を試みる必要があろう。

第一と第二の論理的枠組においては、“Pädagogische bildung”の基本的観念が論理変数〈生物的生成への可能性〉と論理変数〈実質的契機〉、〈形式的契機〉に規定されて検討が為される。ここでは、自然存在として人間が対象とされることとなる。ここでは、基本的には、理念的な意味での人間へ向けての生物学的な可塑の状態、或るいは生物学的可能態が前提とされる。人間の生物的生成は、幾つかの生物学的段階を経過するが⁽¹⁹⁰⁾、それらがどの程度まで純粹に生物的であり得るかについては些か難解な部分を有する。この点については、Flitner, W. が、前述の如く、それを人間生物学的な限定において取り扱わざるを得なかった様に、人間の問題として取り扱う限りにおいては、いくばくかの社会的・文化的要素を抜きにしては論じられ得ない⁽¹⁹¹⁾。人間の基本的な能力の生成・展開について説明を施す場合、そこには、概ね内発的に生成展開し得るものと、何某かの歴史的・社会的構造態の介在抜きには説明し得ないものが認められよう。より具体的には、言語能力等に代表

される基本的な意味が付与された記号の操作能力は、実際の記号体系の習得を通じて形成される訳であり、人間の基本的な能力としてのそれは、所謂、可能態としてのそれではない。更には、身体操作能力についても、直立歩行や二足歩行等の、或る意味においては文化的に特殊化された身体操作技術の習得を通じて顕現化し得るが故に、それ自体は、理念的な意味での人間に対する生物的可能態としての理解に留まり得る。Flitner, W. は、そこに学習の必要性を説いており⁽¹⁹²⁾、それ故に、人間の基本的な能力の顕現化に関しては教育的な関与が必要とされる。これに対して、人間の成長や成熟については、概ね内発的に展開される様に思われ、それについては、保護や援助の必要性が認められ⁽¹⁹³⁾、但し、この成長や成熟についても、人間の潜在能力の可能態としての内発的自己増殖として捉えることが許されるならば、これについての保護や援助についても、単なる中立的な意味でのそれを超えて、人間の基本的な能力の内発的自己増殖に対する教育的な関与の一形態として捉えることが可能となろう。以上から、ここでは、“Pädagogische bildung”の基本的観念が、人間の生物的、或るいは身体的生の基本層に関わる能力の形成に関連して検討される必要がある。先ず、第一の論理的枠組における基本的観念については、それに関連する内容の構造という点から、生物的生の技能的内容の修得として抽出されよう。そして、第二の論理的枠組における基本的観念については、それに関連する機能の形式という点から、生物的能力の人間の形式化として抽出されよう。

第三と第四の論理的枠組においては、“Pädagogische bildung”の基本的観念が論理変数〈文化的社会化への可能性〉と論理変数〈実質的契機〉、〈形式的契機〉に規定されて検討が為される。ここでは、社会的存在としての人間が対象とされる。人間は所与の世界と関与しつつ、その動的連関において生が展開しており、出生の瞬間から意味の世界に取り込まれ、そこで不断の生成を繰り返す、その意味の世界、或るいは、多様な社会的・文化的構造態の文脈において、所謂、文化的内面化が為される⁽¹⁹⁴⁾。これによって、人間は受容される歴史的・客観的世界における文化的諸形式や精神的内容へと組み入れ

⁽¹⁸⁵⁾られ、そこで、人間は個として多様な歴史的・文化的構造態の継承、或るいは再生の主体として生成し、或る意味においては半ば受動的に形成される⁽¹⁸⁶⁾。無論、その文化的継承や再生については、純粋な意味においては、人間の社会的存在形式の論理のみで説明がつく程、単純ではなく、Flitner, W. の述べる如く、そこには、前述において取り扱われた生物学的要素と密接に混じり合い、生物学的意味での適応の延長線上において説明が為され得る⁽¹⁸⁷⁾。しかしながら、人間は、精神的な生活の諸制約において規定され、そして社会においてのみ、或るいは、精神の助けによってのみ生きることができる⁽¹⁸⁸⁾。所謂、精神の諸形式は、多様な構造態として文化的・社会的に顕現化し、そして、それは人間に対して或る種の疎外態として迫り、個々の内面において人格化が図られる。そして、個人によって人格化された精神の諸形式は、その生命の中に脈々と生き続け、これによって文化的に社会化された個としての人間は、歴史の流れへと組み込まれる。この精神の諸形式の人格化は文化的同化に限りなく同値であり、現実の人間の生は、概ね、それを媒体として展開するが、生それ自体は特有の意味を内包しつつも、個の次元を超えて歴史の中に相対化されてゆく。即ち、人間は歴史の流れにおいて捉えられ⁽¹⁸⁹⁾、それ故に、人間の社会的存在性と、その文化的・社会的形成を抜きにして“Pädagogische bildung”は論じられ得ない。以上から、ここでは、“Pädagogische bildung”の基本的観念が、人間の文化的・社会的形成に関連して検討される必要があろう。先ず、第三の論理的枠組における基本的観念については、それに関する内容の構造という点から、文化内容の修得として抽出されよう。そして、第四の論理的枠組における基本的観念については、それに関する機能の形式という点から、人間の文化的主体の形成として抽出されよう。

第五と第六の論理的枠組においては、“Pädagogische bildung”の基本的観念が論理変数〈創造的自己形成への可能性〉と論理変数〈実質的契機〉、〈形式的契機〉に規定されて検討が為される。ここでは、社会的存在の創造的次元としての人間が対象とされる。人間の社会的存在性には、前述において取り扱った、文化的・社会的構造態に対して受動的な関係を有する次元と、そ

れを超えた創造的な文化主体としての次元が存在する。Flitner, W. は、教育学的な現象の中核を後者に関わる視座に求め⁽²⁰¹⁾、それ故に、それを見過ごすならば、教育学の如何なるものも、その目的を達成し得ないことを説いて⁽²⁰²⁾いる。従って、それらは、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”論においては、殊に重要な論理的枠組として理解されよう。この人間の社会的存在性における創造的な文化主体の成立に不可欠な基盤は、人間の精神の理念的様態に求められる。即ち、理念的な精神様態は、人をして価値を理解せしめ、正しい精神へと覚醒し、そして生きた精神として、それによって単なる文化継承に留まらず、それを精神的に活性化し得る様に創造的に関与する⁽²⁰³⁾。それ故に、この様な精神様態は、生き生きとした生産的自由の躍動として価値創造的に展開し、人をして生産的な自己を解放せしめ、その生産的な自己が全人格を貫徹することによって、本来の意味での創造的な自己形成主体が生成し得る⁽²⁰⁴⁾。Flitner, W. は、この様な自己形成に向けての“Bildung”を教育学的現象の中核として捉え、その重要性を示唆したのである⁽²⁰⁵⁾。この理念的で、価値創造的な自己形成は、文化的・社会的構造態の諸形成に対して創造的に関与しつつ、価値に覚醒し、それらに対する内面的な自律を確立し得る。この様な意味においては、創造的自己形成の重要な局面が、それらに対する自律に求められる様に思われる。無論、この自律自体も、自由で自己創造的な精神様態に充たされているのであり、それ自体、動的で自己生成的な衝動を有していることとなろう。従って、それは、人間の精神様態、或るいは能力的形式の一つとして捉えられ得よう。以上から、ここでは、“Pädagogische bildung”の基本的観念が、価値に啓かれ自律を為し得た人間の自由で創造的な自己形成に関連して検討される必要がある。先ず、第五の論理的枠組における基本的観念については、それに関する内容の構造という点から、文化的価値に関する認識の構築として抽出されよう。そして、第六の論理的枠組における基本的観念については、それに関する機能の形式という点から、創造的自己形成として抽出されよう。

第七と第八の論理的枠組においては、“Pädagogische bildung”の基本的観

念が論理変数〈実存的実現への可能性〉と論理変数〈実質的契機〉、〈形式的契機〉に規定されて検討が為される。ここでは、実存的存在としての人間が対象とされる。人間の実存的存在性は、端的に考えるならば、本来の人間の生、或るいは本来的な自己への覚醒や実現を希求し得よう。⁽²⁸⁾ Flitner, W. は、Jespers, K. の実存主義的人間理解に立脚して、人間を、自己を超えて超越的に突き進む内なる自己、そして、無における自己を発見し、現存在に隠れた本来的自己へ向けて、その実現の成就を為し得る存在として捉え、⁽²⁹⁾ それ故に、それら個人の実存への到達についての教育的重要性を説く。この実存の成就達成は、本来的自己との同一性への内発的要求と、自己の内部に生成し自己を貫徹する超越的要求との関係から論じられ、それは人文主義的教育という観点から擁護され得る。⁽³¹⁾ 即ち、人間の実存的存在性は、崇高な超越者との関わりや、普遍的世界への参入への内的衝動それ自体に限りなく近似ではあるが、より本質的には、現存在としての個人の内に確かに胎動する内発的で本質的な達成要求として捉えられるべきである。従って、その実存的な成就や実現については、教育学的思考においても確固たる権利が付与される必要があろう。それ故に、超越の実現の有効な契機としての生のよろこびや希望、信頼、愛等の源泉を、自己の内部に開拓することは、それ自体としても教育学的な意義を担い得る。⁽³²⁾ 即ち、現存在を規定する現実的な文脈を超越した生の次元、或るいは精神的世界には、人間がそこで本来的な自己を実現し得るが故に、実存的可能性と有効性が認められよう。それによって、人間は自己の生について精神的に覚醒し得る局面を迎えることとなる。⁽³³⁾ 以上から、ここでは、“Pädagogische bildung”の基本的観念が、人間の実存的実現に関連して検討される必要があろう。先ず、第七の論理的枠組における基本的観念については、それに関する内容の構造という点から、充実や至高、そして全き意味での楽しさ等による自己実現として抽出されよう。そして、第八の論理的枠組における基本的観念については、それに関する機能の形式という点から、生への覚醒として抽出されよう。

これらから、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”の基本的観念がその

論理構造に従って次の様に明示された：

- (1)生物的生の技能的内容の修得
- (2)生物的能力の人間の形式化
- (3)文化内容の修得
- (4)人間の文化的主体の形成
- (5)文化的価値に関する認識の構築
- (6)創造的自己形成
- (7)自己実現
- (8)生への覚醒

Flitner, W. の“Padagogische bildung”理論の観念的総体は、前述の如く、これらの基本的観念の論理函数によって明確化されることとなる。さて、Flitner, W. のこのような教育学的理論構想には、基本的な枠組理論として発展的な有効性が認められる⁽²¹⁴⁾。これは、Flitner, W. の基本的な学的関心である⁽²¹⁵⁾ 処の、多様な経験的教育観念における統一性の探求に関連しよう。従って、その論理的枠組自体には、教育学的一般性が認められる様に思われ、それ故に、そこには、教育学的思考における原理論的認識の基礎を枠付けし得る発展的な可能性が認められよう。Flitner, W. の“Padagogische bildung”に関する教育学的理論構想には、具体的な教育学的思考内容の展開と同時に、それらの徹底した抽象により獲得され得る範疇論的思考形式の枠組において、有効な教育学的示唆が認められる様に思われる。

2.4 体育における“Bildung”概念に関する教育学的基礎付け

体育に関する原理論的認識においては、その教育学的基礎が重要性を担う様に思われるが、既存の体育の学的認識においては、その意味の基底を担う「教育」についての検討が放置されてきたという⁽²¹⁶⁾。前述の如く、体育に関する原理論の構築の為には教育学的検討が重要であり、それを構成し得る基本

概念が教育学的認識と密接な関連を有する限り、教育学的思考の基本的な構造に、その認識的な基礎を求めることは不可欠となろう。ここでは、体育の学的認識における重要な基本概念の一つである処の“Bildung”概念について、ドイツ教育学における精神科学的教育学派の代表的な教育学者である処の Flitner, W. の教育学を中心に検討を進めてきた。そして、その論ずる処に従い、“Bildung”に関する一般性の高いと考えられる教育学的認識の基本的枠組が提示された。この Flitner, W. の教育学的試みは、端的に考えるならば、“Pädagogische bildung”への寄与である⁽²¹⁾、基本的には、包括的な意味での教育実践への原理論的寄与⁽²²⁾として理解される。即ち、Flitner, W. の教育学的思考は、“Pädagogische bildung”という観念形式によって教育実践への原理的指針を付与するべく展開されている。従って、そこには、体育に関する原理論の構築に関する積極的な有効性が認められ、その観念の様態についても類比的に妥当し得る様に思われる。そこで、それらを踏まえながら、ここでは、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”の論理的枠組と、そこで抽出された基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念に関する教育学的基礎付けを試みることにする。

先ず、“Pädagogische bildung”の第一の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念についての基礎付けを試みる。即ち、その意味内容を規定する構造契機は、生物的生の技能的内容の修得という視座から検討されることとなる。人間の生の動的展開における生物的基底層においては、生物的可能態の、理念的意味での人間へ向けての不断の生成が重要とされ、それは、体育においては、所謂、身体的成長・発達の保護や促進、そして、基礎的な身体運動能力の形成等に論点が求められよう。人間の成長・発達は、取り分け、形態的なものについては、基本的な栄養摂取や衛生条件の保護のもとでは、或る種の内発的な生成原理に従って半ば自然に成される様に考えられるが、機能的なものについては、或る程度の訓練等が必要とされる。Flitner, W. は、それらの具体的な内容として直立歩行や言語習慣⁽²¹⁾について述べているが、その論理を踏襲すれば、身体操作能力に関連した身⁽²²⁾

体運動の基本的内容の具体的な身体操作様式についても同様な論理が展開され得よう。従って、この様な視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、特に古代においては生存に密接に関与していたが故に重要な教育課題として取り扱われていた如く、⁽²²⁾身体運動を構成する基本的な運動内容の修得、或るいは、それらの習熟に求められることとなる。これらについては、訓練や模倣等のみならず、遊びという形式それ自体においても、体育における“Bildung”についての教育学的有効性が認められる。⁽²³⁾

“Pädagogische bildung”の第二の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念についての基礎付けを試みる。即ち、その意味内容を規定する構造契機は、生物的能力の人間的形式化という視座から検討されることとなる。前述の如く、それについては、人間の生の動的展開における生物的基底層における生物的可能態の、人間への生成、取り分け、その機能的生成展開についての形式的側面が問題とされる。Flitner, W. は、本来的な人間存在の達成を可能たらしめる生物的なものを、健康と達成能力に求めているが、⁽²³⁾それらは、おそらく、身体的な機能の健全さという意味での健康と、人間の生の多様な活動を構成し得る基本的な身体運動能力として解釈される。それ故に、体育においては、人間の生の生物的基底に潜在する身体運動の可能性は、適正な“Bildung”を通じて、人間の人間の生の機構に適応した形式において顕現化される必要がある。従って、この様な視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、人間の身体運動に関わる基本的な身体操作能力の形成に求められることとなる。

“Pädagogische bildung”の第三の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念についての基礎付けを試みる。即ち、その意味内容を規定する構造契機は、文化内容の修得という視座から検討されることとなる。体育においては、スポーツという文化的・社会的構造態が歴史的形成物として個人に立ち現れ、人間は教育的にその構造的文脈に包み込

まれる。それを、人間の側から考えるならば、その時間軸と文化的状況との交点において或る特定の存在様式を主張する個が、体育という教育事象において、それと教育的に出会わされ、そこに教育的に組み入れられていくこととなる。従って、体育事象においては、人間は個としてそれらと受動的に関わり、そして、それを内面化していく。即ち、それは、体育という教育的な枠内において、スポーツの多様な文化内容に修得し、一つの文化的教養として個人の精神様態に組み込まれてゆくことを意味する。従って、この様な視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、スポーツの文化的修得に求められることとなろう。

“Pädagogische bildung”の第四の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”の概念についての基礎付けを試みる。即ち、その意味内容を規定する構造契機は、人間の文化的主体の形成という視座から検討されることとなる。体育におけるスポーツへの教育的組み入れは、それ自体、受動的ではあるものの、所与における個人に対するスポーツの文化的享受についての、教育的で基礎的な援助としても理解されよう。これは、歴史的形成物、或るいは文化的・社会的構造態としてのスポーツの継承主体の形成であると同時に、それを文化的に享受してゆく文化的主体の形成を意味し得よう。体育においては、取り分け、文化内容の修得にのみに留まらず、それを前提としたスポーツの文化的享受能力を有する文化的主体の形成が重要と思われる。従って、この様な視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、スポーツの文化的主体の形成に求められることとなろう。

“Pädagogische bildung”の第五の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念についての基礎付けを試みる。即ち、その意味内容を規定する構造契機は、文化的価値に関する認識の構築という視座から検討されることとなる。前述の如く、体育においては、スポーツという歴史的形成物への組み入れ、或るいは、その文化的な継承主体と享受主体の形成が教育的に意図される訳であるが、前述において Flitner, W. が述べ

た如く、人間は、それ自体、自由を胎動する精神の創造的躍動において理念的に存在し、その意味においては、文化との関わり方についても、受動的な組入れを契機としつつも、そこにおいて価値創造的な精神の自己展開を能動的に解放することによって、その本質的な価値への開示を得る。Flitner, W. は、これについての教育的な目的観念を、精神的世界への精通へと求めた⁽²⁵⁾が、それは、おそらく、文化への創造的関与により本質的な価値に開示された精神の自由な躍動によって達成され得よう。そして、それは、その文化の現実的様態に潜在する精神的世界についての適正な理解の構築という点において教育学的重要性を担い得る様に思われる。体育事象においては、スポーツの文化内容を修得し、文化的主体にまで高められた個人が、そこに胎動する自由で創造的な精神の躍動によって、スポーツの文化的な価値に覚醒し、その本質的な世界へと到達し得る様なスポーツの文化的精神の形成が求められよう。従って、この様な視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、スポーツの精神的世界の理解へと至り得るスポーツの価値的認識の構築に求められることとなろう。

“Pädagogische bildung”の第六の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念についての基礎付けを試みる。即ち、その意味内容を規定する構造契機は、創造的自己形成という視座から検討されることとなる。前述の如く、創造的な自由な精神様態は、価値に啓かれ、精神的世界への精通へと至るが、それは同時に、生産的な自己が人格を貫徹し、自己形成的で自律的な精神様態が達成され得る。スポーツの文化的精神世界への精通は、自己の精神に対して生産的に働き掛け、それを更に創造的に拓くべく新たな精神様態の形成を図る。Flitner, W. は、これについて、自己独自の生の自発的で創造的な自己展開、即ち、自己形成の教育学的重要性を示唆しているが、体育においても、スポーツについての文化的価値の理解を前提としたスポーツ的な自己形成は重要な意義を担うこととなろう。このスポーツ的な自己形成においては、スポーツという文化体系において主体性を確立し、そこにおいて価値創造的な生の展開を求める自由な文化的精神の自

律的展開が基本的な動因となる。それ故に、そこでは本質的な意味において価値に啓かれた個人の、文化的主体性の確立と文化的自律の達成が前提として求められる。体育事象においては、スポーツという文化体系における主体性と自律の確立が求められ、それを前提としたスポーツについての自由な文化的自己形成の本質的な達成が重要とされよう。このような視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、スポーツの自己形成の達成に求められることとなろう。

“Pädagogische bildung”の第七の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念についての基礎付けを試みる。即ち、その意味内容を規定する構造契機は、自己実現という視座から検討されることとなる。人間は、現存在として、本来の自己を離れて多様に存在しているが、それ故に、本来の全き自己の実現へ向けた実存的な意味での超越は、人間の本来性の回復という意味において重要となろう。それについては、前述の如く、楽しさや充実、生のよろこび等に代表される各種の内面的精神様態が有効な契機として作用するが、体育においても、スポーツという文化形式との関連において、それらの成就についての可能性が教育的に保証され得る様に思われる。即ち、現実から遊離し保証されたスポーツという文化的形式において、人間が現実的文脈から解き放され、そこで目的的に自己を徹底し、或る種の全人的充足感に充たされた瞬間においては、それが瞬間的であり永続性は認められないとしても、そこでは、確かに現存在を超越して自己を実現し、そして、本来の自己の回復と自己の同一性の確認し得たものと考えられる。これは、或る意味においては、教育という枠を超えて論じられ得る可能性を有する。これについては、Flitner, W.においても、可能性の範囲で論じられてはいるものの、その確固たる教育的見通しや目的達成の確証性については、教育の最大の無力な点であるとして⁽²²⁵⁾、教育の内在的な限界について附言している⁽²²⁷⁾。しかしながら、それについては、“Bildung”、或いは、教育において最も究極的なものとして理解され、この実存という「層」への教育は殊に重要とされている⁽²²⁸⁾。それ故に、ここでは、それについての無力さを謙虚

に受け留めつつも、その可能性について積極的に主張し、その発展的な方向性の延長上において、体育の教育的潜在能力の寄与し得る局面が検討される必要であろう。従って、この様な視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、スポーツにおける自己実現に求められることとなろう。

最後に、“Pädagogische bildung”の第八の論理的枠組における基本的観念に基づいて、体育における“Bildung”概念についての基礎付けを試みる。その意味内容を規定する構造契機は、生への覚醒という視座から検討されることとなる。前述の如く、ここでは人間の実存的存在様式が問題となる訳であるが、Flitner, W. は、人間の生成における実存的最終段階として、自己の生への精神的な覚醒⁽²⁸⁾を挙げた。それは、現存在を超越し本来的自己を実現し得た全き精神において開示され得る次元と思われ、それを以って完全な実存⁽²⁹⁾が達成され得よう。これについて Flitner, W. は、自身の立場から宗教的な言及が展開されているが、その基本的な思考様式においては、普遍や絶対への能動的な関与、或るいは崇高なものとの関わりによって開示される世界についての教育的重要性が伺われる⁽²⁹⁾。さて、スポーツという文化形式においても、この様な超越的契機について言及されており⁽²⁰⁾、それ故に、それを教育媒体として扱う体育においても、それについての教育可能性が認められる様に思われる。スポーツという文化形式において達成された実存的自己が、自らの生へと本質的に覚醒し、そして、全き生への道が開示され、それによって自らの生を啓発し得ることについての可能性は教育的に保証される必要であろう。従って、この様な視座から体育における“Bildung”概念を検討すれば、その主要な構造契機は、スポーツにおける生への覚醒に求められることとなろう。

これらから、体育に関する原理論的認識の基礎の一つとしての、体育における“Bildung”概念の認識様式として、その構造契機が次の様に明示された；

- (1)基本的な運動内容の修得, 或るいはそれらの習熟
- (2)身体運動に関わる基本的な身体操作能力の形成
- (3)スポーツの文化的修得
- (4)スポーツの文化的主体の形成
- (5)スポーツの価値的認識の構築
- (6)スポーツ的自己形成の達成
- (7)スポーツにおける自己実現
- (8)スポーツにおける生への覚醒

さて, これらの各々は, Flitner, W. における “Pädagogische bildung” についての教育学的理论構想の論理的二重構造に基づいて検討されたものであるが故に, それらの相互の関係についても, 自ずとそれに依拠して捉えていく必要がある。加えて, それらの認識の基底を担う教育学的人間理解の考察視座においても階層性が認められるが故に, それらの基本的な相互関係は, 認識構造上の階層性にも規定されることとなる。即ち, 体育における “Bildung” 概念の基本構造は “Pädagogische bildung” の論理的二重性と観念的階層性に規定され, その観念的総体は二元的に構造化される様に思われる。これによって, 体育における “Bildung” 概念の基本的構造は, その認識的基底としての教育学的人間理解の論理的階層と, 概念構造契機の並列的で相互規定的な論理的二重性によって観念的に構成されよう。(図)

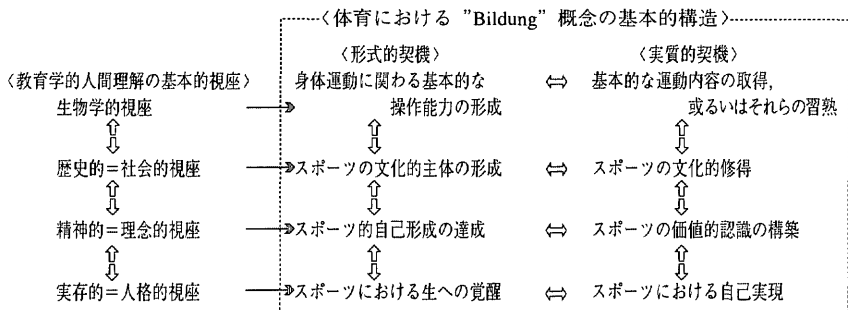


図 体育における “Bildung” 概念の基本的構造

以上、体育における“Bildung”概念について、Flitner, W. の教育学に立脚して基礎付けを試みてきた。それらによって、教育学上の伝統的・古典的、且つ重要な基本概念である処の“Bildung”概念を、改めて体育学的批判対象として取り扱うことによって、体育の学的認識における“Bildung”概念についての教育学的基礎の一端が明示された様に思われる。そして、更には、“Bildung”概念自体の本質的な意味内容の世界との関連において、体育の学的認識における基本概念としての学的有効性と発展的可能性が示唆された様に思われる。しかしながら、体育における“Bildung”についての学的検討は端緒についたばかりである為、それを多様な視点から学的批判対象として取り上げ、多角的な検討を繰り返すことが肝要と思われる。ここでは、Flitner, W. の教育学に依拠して検討が進められたが、“Bildung”についての理論構想は、教育学史上、多様に認められる様に思われる。それ故に、そこには体育の“Bildung”概念の検討に対する多くの有効な学的示唆が期待され得よう。従って、本質的な意味においては、体育における“Bildung”概念の検討についても、教育学上のより多くの理論構想を学説史的に相対化し、それらの観念的総体を発展的に踏まえることによって、より確立した教育学的基礎付けが為され得る様に思われる。無論、この教育学上の基本概念である処の“Bildung”についての学的検討は、本来、教育学の学的責任において取り扱われるべき学的課題であるが、体育に関わる基礎的な概念に対して体育学が無批判でいることは許されない。従って、これについては、体育学的な問題意識において、学的批判の対象として積極的に取り扱っていく必要がある。そして、これらの学的試みは、体育に関する哲学的認識領域における重要な学的役割の一つとして理解されよう。

3. 結 語

体育に関する原理論の構築においては、その学的認識における基本概念の学的整備が必要となろう。この場合、体育を「教育」という視座から捉える

限り、その学的認識における教育学的基礎が重要な意味を担い、その基本概念についての概念論的検討においても、先ず、教育学的認識を踏まえることが求められよう。無論、そこでの教育学的知見の無批判な受容は論外であるが、指定された問題構造の性質に応じて、知見の学的文脈とその限界を弁えながら、方法的に、そこに学的認識の基礎を求めていくことは、体育に関する学的認識の構築において不可欠な検討段階の一つと思われる。ここでは、体育の学的認識に関わる基本的な概念の一つである処の“Bildung”概念について検討が進められ、Flitner, W. の“Pädagogische bildung”に関する教育学理論に基づいて、体育における“Bildung”概念に関する教育学的基礎付けの試みが為された。この教育学的な伝統と観念の特殊性と抽象性を具備する“Bildung”概念は、教育学上の重要な基本概念の一つであるが、前述の如く、そこには、体育に関する学的認識における教育学的基礎の確立の為の発展的な有効性が認められる。特に、体育を人間の継時的な生成と包括的な意味での形成との関わりにおいて捉えた場合、それは基本的な認識の構築において重要な意味と基本的な観念を担い得る様に思われる。しかしながら、体育における“Bildung”概念に関する学的認識は未整理で、未確立であるが故に、それについての更なる学的検討が続けられるべきである。これに関しては、体育学的な問題意識に基づいて、それを改めて学的批判対象として捉え直し、その基本的な学的責任を有する教育学的認識様態を踏まえ、それについての多様な説明様式を体系的に蓄積していくことが求められる。更に、体育についての原理論の構築に関しては、その基本概念についての教育学的基礎の確立も重要な学的課題と思われる。体育に関するこれらの学的課題の重要性を認識しつつ、それらを体育に関する哲学的研究領域において積極的に担っていくことが必要となろう。それ故に、学理論的な意味において、「体育哲学」の本質的な確立が求められる。

4. 註, 及び引用・参考文献

- (1) Zeigler, E. F. (1964) *Philosophical foundations for physical, health, and recreation education*, Prentice-hall p. xvi.
- (2) Siedentop, D. (1972) *Physical education—introductory analysis*, Second edition., Wm. C. Brown Company publishers, p. 63.
- (3) Osterhoudt, R.G. (1978) *An introduction to the philosophy of physical education and sport*, Stipes publishing company, p. 22.
- (4) Rarik, G. L. (1967) *The domain of physical education as a discipline*, Quest, p. 51.
- (5) 松浦義行 (1972) アメリカにおける体育学研究概史, 前川峯雄他 (編), 現代体育学研究法, 大修館, pp. 5-7.
- (6) Osterhoudt, R. G. op. cit., 3), p.24.
- (7) Siedentop, D., op. cit., 2), p. 62.
- (8) Siedentop, D., *ibid.*, p. 64.
- (9) 井上誠治 (1991) 体育学か, スポーツ科学か～そのパラドックス～米国における解決の工夫一, 体育原理研究, 第 21 号, p. 100.
- (10) 阿部忍 (1989) 体育原理研究の歩みと展望, 日本体育学会第 40 回大会号, p. 67.
- (11) 阿部忍 (1965) 体育原理研究の歩み, 体育原理研究会 (編), 体育の原理, 不味堂, p. 131.
- (12) 佐藤臣彦 (1994) 体育哲学の可能性, 体育原理研究, 第 24 号, p. 68.
- (13) 佐藤臣彦, *ibid.*, p. 72.
- (14) 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する—体育哲学叙説一, 北樹出版, pp. 11-14.
- (15) Aristoteles ; 出隆訳 (1968) 形而上学, 岩波書店, pp. 131-132.
- (16) 佐藤臣彦 (1985) 体育概念の哲学的基礎付け—体育哲学的方法論の探究一, 体育・スポーツ哲学研究, pp. 10-11.
- (17) Zeigler, E. F., op cit. 1), p. xvii.
- (18) Webster, R. W. (1965) *Philosophy of physical education*, Wm. C. Brown Company Publishers, pp. 14-15.
- (19) 佐藤臣彦, op. cit., 14), pp. 82-83.
- (20) 佐藤臣彦, *ibid.*, pp. 71-72.
- (21) 細谷恒夫 (1962) 教育の哲学—人間形成の基礎理論一, 創文社, pp. 6-7.

- (22) Röhrs, H.; 天野正治訳 (1992) 教育科学における流派の争いと教育学的合意。Röhrs, H.・Scheuerl, H. 編, 現代ドイツ教育学の潮流, 玉川大学出版部, p. 25.
- (23) 内山治樹 (1995) ドイツ語圏における体育概念. 体育原理専門分科会編, 体育の概念, 不昧堂, pp. 42-43.
- (24) 林巖 (1958) 体育に於ける陶冶の問題, 体育学研究, 4-1 : 236.
- (25) 林巖 (1959) 体育に於ける陶冶の問題 (第2報), 体育学研究, 5-1 : 1.
- (26) 林巖 (1967) 体育と情操陶冶の問題, 体育の原理, 3 : 112-123.
- (27) 林以外は次の通りである。これらにおいては, 当該概念を無批判に受容し, それを自明のものとして用いており, その意味内容についても過度に狭小の感が否めない。
- ・山本義雄他 (1956) スポーツによる性格陶冶の可能性, 体育学研究, 2-7 : 16.
 - ・辻田宏 (1984) 体育の陶冶・訓育論における原理的諸前提について, 体育原理研究, 15 : 33-35.
- (28) 細谷俊夫他編 (1978) 教育学大辞典, 第一法規, p. 367.
- (29) 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, 福村出版, p. 15.
- (30) Röhrs, H., op. cit., (22) p. 19.
- (31) Menze, C. : Rumel, K. 訳 (1979) ドイツにおける精神科学的教育学の状況と人間の陶冶問題, 平野智美他編, 人間形成の思想, 学習研究者, p. 208.
- (32) 小笠原道雄, op.cit., (29), pp. 105-106.
- (33) 小笠原道雄, ibid., pp. 15-16.
- (34) 小笠原道雄, ibid., pp. 22-23.
- (35) 森昭 (1962) 教育人間学—人間生成としての教育—, 黎明書房, p. 101.
- (36) 小笠原道雄, op. cit., (29), p. 253.
- (37) 小笠原道雄, ibid., pp. 21-38.
- (38) 西村皓 (1967) 人間観と教育—教育学の人間学への寄与—, 世界書院, pp.192-193.
- (39) Flitner, W. (1950) Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett Verlag, Ss. 184.
- (40) 小笠原道雄, op. cit., (29), p. 21.
- (41) Gerner, B. : 岡本英明訳 (1975) 教育人間学入門, 理想社, p. 67.
- (42) Flitner, W. (1933) Systematische "Pädagogik-Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Ferdinand Hirt in Breslau, Ss. 127.
- (43) Flitner, W., a. a. O., (44), S. 10.
- (44) 小笠原道雄 (1984) フリットナーの解釈学的 = 実践的教育学, 小笠原道雄編, ドイツにおける教育学の発展, 学文社, p. 226

- (45) Flitner, W. : 鳥田四郎・石川道夫訳 (1988) 一般教育学, 玉川大学出版部, Pp. 297.
- (46) 城戸幡太郎他編 (1938) 教育学辞典, 岩波書店, p. 1728.
- (47) 相賀徹夫編 (1987) 日本大百科全書, 第 16 卷, 小学館, p. 817.
- (48) 細谷俊夫他編 (1990) 新教育学大事典, 第 5 卷, 第一法規, p. 324.
- (49) 森昭, op. cit., 35), p. 51.
- (50) Bollnow, O. F. : 新井保幸訳 (1992) 精神科学教育学, Röhrs, H.・Scheuerl, H. 編, 現代ドイツ教育学の潮流, 玉川大学出版部, p. 53.
- (51) Menze, C., op. cit., 31), p. 208.
- (52) 坂越正樹 (1985) 解釈学的教育学における理論 = 実践問題, 小笠原道雄 (編), 教育学における理論 = 実践問題, 学文社, p. 91.
- (53) Menze, C., op. cit., 31), pp. 207-208.
- (54) 堺正之 (1985) 解釈学的教育学の基本的性格, 小笠原道雄 (編), 教育学における理論 = 実践問題, 学文社, pp. 69-70.
- (55) Menze, C., op. cit., 31), p. 208.
- (56) 小笠原道雄, op. cit., 29), pp. 15-16.
- (57) 小笠原道雄, ibid., p. 106.
- (58) Kanz, H. (1967) Zeittafel. Rutt, T. (Hrsg) Wilhelm Flitner,-Ausgewählte pädagogische Abhandlungen-, Ferdinand Schöningh. SS. 207-219.
- (59) 小笠原道雄 (1984), フリットナーの解釈学的 = 実践的教育学, 小笠原道雄 (編), ドイツにおける教育学の発展, 学文社, pp. 227-228.
- (60) 小笠原道雄, op. cit., 29), p. 3.
- (61) 小笠原道雄, ibid., p. 16.
- (62) 小笠原道雄, op. cit., 59), p. 226.
- (63) 小笠原道雄, op. cit., 29), pp. 16-17.
- (64) 小笠原道雄, ibid., p. 17.
- (65) 小笠原道雄, ibid., p. 18.
- (66) 小笠原道雄, ibid., p. 19.
- (67) Flitner, W. (1966), Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Quelle & Meyer, S. 23.
- (68) 小笠原道雄, op. cit., 54), pp. 232-233.
- (69) 小笠原道雄 (1967) 解釈学的 = 実践的教育学の問題点—W. フリットナー教育学の吟味, 教育哲学研究, 15 : 65-67.
- (70) 小笠原道雄, op. cit., 29), p. 20.
- (71) 小笠原道雄, ibid., pp. 19-20.

- (72) 小笠原道雄 (1972) ヴィルヘルム・フリットナーの歴史意識—エートス形成の基底—, 上智大学教育学・心理学論集, 6 : 20-23.
- (73) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 20.
- (74) Bollnow, O. F., *op. cit.*, 50), p.71.
- (75) 小笠原道雄, *op. cit.*, 72), p. 22.
- (76) 小笠原道雄, *op. cit.*, 29), p. 22.
- (77) 越後哲治 (1984) シュライエルマッハーの弁証法的教育学, 小笠原道雄 (編), ドイツにおける教育学の発展, 学文社, p. 135.
- (78) 越後哲治, *ibid.*, pp. 152-153.
- (79) 小笠原道雄, *op. cit.*, 29), p. 21-22.
- (80) 高橋汎治 (1972) 陶冶の人間学的考察—シェーマ構造の陶冶的意義を求めて—, 教育哲学研究, 26 : 15.
- (81) Oxford Latin Dictionary (1971) Oxford University Press, III, p. 723.
- (82) 細谷俊夫他, *op. cit.*, 48), p. 234.
- (83) 城戸幡太郎, *op. cit.*, 46), p. 1729.
- (84) Röhrs, H. : 長谷川守訳 (1990) 一般教育科学, 玉川大学出版部, p. 136.
- (85) Herder, K. G. (Verlag : 1970) Lexikon der Pädagogik, S. 179.
- (86) Röhrs, H., *op. cit.*, 84), p. 136.
- (87) Röhrs, H., *ibid.*, p. 134.
- (88) Röhrs, H., *ibid.*, p. 136.
- (89) Röhrs, H., *ibid.*, p. 134.
- (90) Röhrs, H., *ibid.*, pp. 134-135.
- (91) Röhrs, H., *ibid.*, pp. 136-137.
- (92) Röhrs, H., *ibid.*, pp. 137-138.
- (93) Röhrs, H., *ibid.*, p. 138.
- (94) Göttler, J. (1948) System der Pädagogik, Kösel-verlag München und Kempten, SS. 27-28.
- (95) Röhrs, H., *op. cit.*, 84), pp. 138-139.
- (96) Röhrs, H., *ibid.*, p. 139.
- (97) 西村皓 (1968) 生の構造理論と教育学, 悠久出版, p. 5.
- (98) 西村皓, *ibid.*, pp. 19-21.
- (99) 西村皓, *ibid.*, pp. 21-22.
- (100) 西村皓, *ibid.*, pp. 23-27.
- (101) 西村皓, *ibid.*, pp. 22-27.
- (102) 西村皓, *ibid.*, pp. 27-28.

- (103) 森川直 (1976) 範疇陶冶理論の系譜—ペスタロッチーの基礎陶冶理論 (上)—, 上智大学教育学論集, 2: 71.
- (104) 稲富栄次郎 (1970) ペスタロッチにおける「基礎陶冶の理念」について, 上智大学教育学・心理学論集, 5: 6-7.
- (105) 稲富栄次郎, *ibid.*, pp. 9-13.
- (106) Röhrs, H., *op. cit.*, (84), p. 147.
- (107) 宮寺晃夫 (1969) W. V. フムボルトの教育理論における「陶冶」と「教育」—新人文主義の人間形成論—, 教育哲学研究, 20: 2.
- (108) Röhrs, H., *op. cit.*, (84), p. 146.
- (109) 宮寺晃夫, *op. cit.*, (107), p. 1.
- (110) 宮寺晃夫, *ibid.*, p. 3.
- (111) Menze, C., *op. cit.*, (31), p. 208.
- (112) 乙竹岩造 (1933) 陶冶と教育, 教育学研究, 2-1: 19-20.
- (113) Aristoteles, *op. cit.*, (15), pp. 294-307.
- (114) Röhrs, H., *op. cit.*, (84), p. 145.
- (115) Röhrs, H., *ibid.*, pp. 146-153.
- (116) Menze, C., *op. cit.*, (31), p. 208.
- (117) Rohrs, H., *op. cit.*, (22), p. 9.
- (118) Flitner, W. a.a, O., (39), S. 21.
- (119) Menze, C., *op. cit.*, (31), p. 216.
- (120) 小笠原道雄, *op. cit.*, (29), p. 244.
- (121) Menze, C., *op. cit.*, (31), p. 215.
- (122) Menze, C., *ibid.*, pp. 217-218.
- (123) Gerner, B. : 岡本英明訳 (1975) 教育人間学入門, 理想社, p. 27.
- (124) Nohl H. (1928) “Pädagogische Menschenkunde, : im Rutt, T. (Hrsg.) Herman Nohl-Ausgewählte” pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, S. 35.
- (125) 坂越正樹 (1984) ノールの教育学構想, 小笠原道雄 (編), ドイツにおける教育学の発展, 学文社, p. 190.
- (126) Gerner, B., *op. cit.*, (123), p. 80.
- (127) Gerner, B., *ibid.*, p. 24.
- (128) 小笠原道雄, *op. cit.*, (29), p. 60.
- (129) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 106.
- (130) Flitner, W., a, a, O., (42), S. 28.
- (131) Gerner, B., *op. cit.*, (123), p. 68.
- (132) 小笠原道雄, *op. cit.*, (29), p. 105.

- (133) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 21.
- (134) Flitner, W., dittio, S. 25.
- (135) Flitner, W., dittio, S. 27.
- (136) Flitner, W., dittio, SS. 21-22.
- (137) Flitner, W., dittio, S. 22.
- (138) 小笠原道雄, op. cit., 44), pp. 229-230.
- (139) 小笠原道雄, op. cit., 29), p. 47.
- (140) Flitner, W., a, a, O., 39), 58.
- (141) 徳永正直 (1980) W. フリットナー教育学に於ける人間学の独自性—その意義と問題点—, 京都大学教育学部紀要, p. 163.
- (142) Flitner, W. (1967) Kleine Beiträge zur Pädagogik, Quelle & Meyer Verlag, S. 5.
- (143) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 27.
- (144) Flitner, W., dittio, SS. 28-64.
- (145) Flitner, W., a, a, O., 42), S. 31.
- (146) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 62.
- (147) 徳永正直, op. cit., 141), p. 166.
- (148) 小笠原道雄, op. cit., 29), p. 60.
- (149) Flitner, W., a, a, O., 142), S. 12.
- (150) Flitner, W., の教育学的人間理解については, 別稿〈阿部悟郎(1995) 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, 中央学院大学人間・自然論叢, 2 : 195-229〉において取り扱っている。
- (151) Flitner, W., a, a, O., 39), SS. 28-33.
- (152) Flitner, W., dittio, S. 54.
- (153) Flitner, W., dittio, S. 30.
- (154) Flitner, W., dittio, S. 32.
- (155) Flitner, W., dittio, SS. 33-45.
- (156) Flitner, W., dittio, S. 39.
- (157) Flitner, W., dittio, S. 31.
- (158) Flitner, W., dittio, SS. 34-35.
- (159) Flitner, W., dittio, S. 54.
- (160) Flitner, W., dittio, SS. 45-47.
- (161) Flitner, W., dittio, S. 45.
- (162) Flitner, W., dittio, S. 41.
- (163) Flitner, W., dittio, S. 46.
- (164) Flitner, W., dittio, S. 45.

- (165) 徳永正直, op. cit., 141), p. 168
 (166) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 46.
 (167) 小笠原道雄, op. cit., 29), p. 53.
 (168) Flitner, W., a, a, O., 39), SS. 47-54.
 (169) Flitner, W., dittio, S. 55.
 (170) Flitner, W., dittio, S. 49.
 (171) Flitner, W., dittio, S. 50.
 (172) Flitner, W., dittio, S. 53.
 (173) Flitner, W., dittio, S. 52.
 (174) Flitner, W., dittio, S. 53.
 (175) Flitner, W., dittio, S. 55.
 (176) Flitner, W., dittio, S. 57.
 (177) Flitner, W., dittio, SS. 57-58.
 (178) Flitner, W., dittio, S. 67.
 (179) Flitner, W., dittio, S. 69.
 (180) Flitner, W., dittio, S. 103.
 (181) Flitner, W., dittio, S. 69.
 (182) Flitner, W., dittio, SS. 88-89.
 (183) 宮寺晃夫, op. cit., 108), p. 3.
 (184) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 69.
 (185) Flitner, W., dittio, S. 117.

尚, 教育学上の術語として“formale Bildung”を形式陶冶, “materiale Bildung”を実質陶冶とするのが通常である様に思われるが, 本稿の性格上, 敢えて文中の表記に留めておく。

- (186) Flitner, W., dittio, S. 118.
 (187) Flitner, W., dittio, S. 119.
 (188) Flitner, W., dittio, S. 117.
 (189) Flitner, W., dittio, S. 118.
 (190) Flitner, W., dittio, S. 29.
 (191) Flitner, W., dittio, S. 32.
 (192) Flitner, W., dittio, SS. 29-30.
 (193) Flitner, W., dittio, S. 30.
 (194) Flitner, W., dittio, S. 34.
 (195) Flitner, W., dittio, SS. 34-35.
 (196) Flitner, W., dittio, S. 35.

- (197) Flitner, W., dittio, SS. 35-36.
- (198) Flitner, W., dittio, S. 33.
- (199) 佐藤臣彦 (1986) 体育の基底詞としての教育概念の範疇論的考察 (その 1), 体育・スポーツ哲学研究, 8: 12-13.
- (200) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 33.
- (201) Flitner, W., dittio, S. 46.
- (202) Flitner, W., dittio, S. 47.
- (203) Flitner, W., dittio, S. 45.
- (204) Flitner, W., dittio, S. 46.
- (205) Flitner, W., dittio, S. 44.
- (206) Flitner, W., dittio, S. 46.
- (207) Flitner, W., dittio, SS. 46-47.
- (208) Flitner, W., dittio, S. 49.
- (209) Flitner, W., dittio, S. 50.
- (210) Flitner, W., dittio, S. 52.
- (211) Flitner, W., dittio, SS. 50-51.
- (212) Flitner, W., dittio, S. 53.
- (213) Flitner, W., dittio, S. 55.
- (214) 小笠原道雄, op. cit., 29), p. 244.
- (215) Kanz, (1967) Werk und Persönlichkeit Wilhelm Flitners. RUtt, T. (Hrsg) Wilhelm Flitner-Ausgewählte pädagogische Abhandlungen-, Ferdinand Schöningh, S. 173.
- (216) 佐藤臣彦, op. cit., 14), pp. 71-72.
- (217) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 21.
- (218) Flitner, W., dittio, S. 15.
- (219) Flitner, W., dittio, S. 29.
- (220) Flitner, W., dittio, S. 31.
- (221) Williams J. F. (1964) The principles of physical education. 8th Edition, W. B. Saunders Company.
- (222) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 32.
- (223) Flitner, W., dittio, S. 130.
- (224) Flitner, W., dittio, SS. 130-131.
- (225) Flitner, W., dittio, SS. 46-47.
- (226) Flitner, W., a, a, O., 141), S. 9.
- (227) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 53.

- (228) 平野智美 (1979) 実存と人間形成. 平野智美編, 人間形成の思想, 学習研究社, pp. 53-54.
- (229) Flitner, W., a, a, O., 39), S. 55.
- (230) Flitner, W., dittio, S. 54.
- (231) Flitner, W., dittio, S. 131.
- (232) Thomas, C. E. (1983) Sport in a philosophic context, Lea & Febiger, pp. 118-121.
- (233) Flitner, W. a, a, O., 39), S. 57.