

体育の学的認識における人間学的問題設定の 学理論的可能性に関する検討

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. 教育学における人間学的問題設定とその思考契機
 - 2.2. 教育学的思考における人間学的問題設定の構造
 - 2.3. 体育の学的認識における人間学的問題設定と, その学理論的可能性
 3. 結 語
 4. 註
 5. 参考・引用文献

1. 序 論

1.1. 緒 言

体育という事象を大局的に捉えるならば、それは、人間が人間に関わるこ
 とによって立ち興る、人間の諸営為の一つとして把握される。そして、更に
 は、その目的対象が人間であるのみならず、その「出発点・過程・到達点も
⁽¹⁾
 すべて人間にかかわるものである」という点で、その論理的な成立基盤は、
 人間存在それ自体についての認識に求められ、それ故に、『人間とは何か』
 に関わる、所謂、人間学的認識は、すべての学的基礎を為すという。⁽²⁾ 取り分
 け、体育を「教育」という視点から徹底するならば、その学理論と人間学的
 認識は原理的な関係を有し、その基本的な論理構成においても、それが、本
 質的な規定性を有するが故に、学理論的に極めて重要となろう。⁽³⁾
⁽⁴⁾
 即ち、体育
 に関する学的認識の適正な構築においては、人間理解の問いを中心とした人
 間学的問題設定が不可避に立ち現れてくる。⁽⁵⁾ 無論、この人間学的問題設定
⁽⁶⁾
 は、一般的に考えるならば、それが哲学領域においても古典的で伝統的であ
⁽⁷⁾
 り、体育の学的認識においても、教育学同様に、それが成立する基盤に関わ
 る重要な学的課題であるとして、それを能動的に取り扱うことが求められよ
⁽⁸⁾
 う。それ故に、この人間理解等に関わる人間学的諸課題に関しては、他の学
 領域の人間学的諸見解の学的様式を無批判に受容することのみでは本質的な
 解決に至り得ず、これについては、体育学独自の学的責任において努めて批
⁽⁹⁾
 判的に検討を重ねてゆく必要がある。この体育学における人間学的問題設定
⁽¹⁰⁾
 の重要性と有効性については、既に指摘されている処ではあるが、これに
 ついては、改めて、体育学の学的自己責任において、その重要性をより強く
 認識していく必要がある様に思われる。即ち、体育の学的認識における人間
 学諸課題については、改めて、体育学的自己責任において内発的に問題設定
 を提起し、そこで自律的かつ批判的に検討を重ねていくことが求められるこ

ととなろう。

ところで、体育学の知的領域において、人間学的諸課題は如何なる学的取り扱いを受けてきたのであろうか。既知の体育学領域において、取り分け、人間理解の問いに直接的に関わる業績を辿ってみると、それらは、その人間学的認識の重要性については着目しているものの、それを主題的に取り扱っているとは判断し難く、それに関わる学的営為についても、概ね、所謂、哲学領域等の学的理解様式の受容による暫定的な論理的基礎付けの試みに留まる様に思われる。そして、それらにおいては、果たして、体育学上の自律的な問題設定が為されていたかという点についてはいささか疑念が残る。総じて考えるならば、日本の体育学界においては、この人間学的問題領域は、必ずしも充実した、しかも、活発な成果をあげ、確固たる位置付けを確立しているとは考え難い。そして、体育の学的認識における人間学的諸課題に、体育学的な必然性と重要性が明確に認められるとしても、それについての確立した体育学的認識と、その知的体系が明瞭に存在しているとは判断し難く、厳密な意味においては、それらを問うことを主とする体育学上の問題領域にも、実質的には学的な存在根拠すら与えられていない様に思われる。体育の学的認識において、人間学的問題設定が極めて原理的であり、そこに、体育学上の確固たる重要性が認められる以上、この問題領域の学理論的な確立と質的拡充が求められよう。これらから、体育の学的認識において人間学的問題設定を自覚的に提起し、それに積極的に取り組んでいくことは、重要な体育学的営為の一つとして捉えられる。

さて、教育学的思考においては、人間学的契機を取り込むことによって、新たな学的認識の次元を獲得し得ることが示唆されている。これに依拠するならば、人間学的思考契機には教育学的思考に対する有効な学理論的可能性が潜在しているとして捉えられよう。そして、同様の論拠により、体育の学的認識においても、人間学的思考契機を、明確に位置付け、自覚的に取り組んでいくことによって、学理論上の新たな地平が拓かれ得る様に思われる。即ち、体育の学的認識における人間学的問題設定においても、そこには明確

な学理論的可能性が認められることとなろう。それでは、それについては如何なる説明が為されようか。これによって、体育の学的認識における人間学の問題設定の学理論的可能性についての説明様式が課題として立ち現れてくる。そして、それは体育の学理論を教育学的に徹底することによって啓かれる認識であるが故に、その基本的な論拠を、教育学的思考の領域に求めていることが妥当となる様に思われる。無論、人間学の問題設定それ自体は、前述の如く、哲学領域において古典的で伝統的ではあるが、それは教育学においても同様であるという⁽¹¹⁾。

一般に、哲学領域においては、概ね、それが直接的にせよ潜在的であるにせよ、「人間」が問いに付されている様に思われるが、取り分け、それについて直接的・能動的に問いを発して、それを原理的・根源的に取り扱うことを試みた哲学的理論構想は、所謂、哲学の人間学であろう⁽¹²⁾。しかしながら、この哲学内部に自覚的に勃興した学理論構想も、結局の処、厳密には、教育学への明確な成果を生じさせるには至らなかったという⁽¹³⁾。無論、当該時代の人間学的風潮の喚起という点においては、教育学に何某かの学的影響を与えた様に理解するのが妥当であろう。ただし、ここでは、その学的成果の有効性を認識しつつも、体育の学的思考における人間学の問題設定の検討の為に、教育学の知識領域に焦点付けてみたい。

一般的に考えるならば、教育学における人間学的諸課題は、所謂、教育哲学領域において取り扱われる様に思われる。無論、本質的には、教育に関する思索や省察には何らかの形で人間学的契機が含まれていると解釈されるが、ここでは、教育学的思考における人間学の問題設定の内発性と能動性、そして、その学的徹底性が問題とされる。これによって、教育哲学の学説史上、教育学において能動的に人間学の問題設定を試みた学理論構想として、ドイツ教育学において「人間とは何か、いかにあるべきか」を視点におきつつ、人間生成の構造と方法を探求する学問⁽¹⁴⁾として勃興した所謂、「教育人間学/die Pädagogische Anthropologie」が、有効な知識領域として眼前に立ち現れてくる⁽¹⁵⁾。そして、この理論構想こそが、教育学的思考において内発的

に人間学の問題設定を提起し、自律的に人間学の諸課題に取り組むことを試みた教育学の営為として捉えられる。それ故に、そこには、体育の学的認識における人間学の問題設定の学理論的可能性についての検討に対して、有効な示唆が窺い得る様に思われる。更には、体育の学的思考において人間学の問題設定を提起し、それを学理論的に位置付け、そして、その人間学の諸課題に対して自律的に探究を試みる時、その教育人間学の学的営為は認識的な基礎を提示し得よう。これらから、ここでは、その基本的な論拠と、論理構築の認識的基礎を求めて、教育人間学の理論構想に注視していくことが妥当と思われる。

1.2. 研究の目的、手順、及び限界

体育の学的認識において人間学の問題を自律的に設定し、それに自覚的に取り組んでいくことは、前述の如く、殊に重要であり、そこには有効な学理論的可能性が潜在するものと解釈される。それでは、その問題設定の学理論的可能性とは如何なるものであろうか。これによって、体育の学的認識における人間学の問題設定の学理論的可能性が直接的な検討課題として立ち現れてくる。

これらから、本研究の目的は、体育の学的認識の学理論的發展の為に、教育人間学の理論構想における人間学の問題設定の構造に関する分析を通じて、体育の学的認識における人間学の問題設定の学理論的可能性に関する検討を試みることとする。

一般に、問題設定それ自体は学的営為の端緒であり、それを構造的に捉え直す時、そこには、それらを構造たらしめる幾つかの契機が認められる様に思われる。即ち、ここで、問題設定という人格的行為の基本的な構造においては、彼をしてそこに動かした学的動機や要求に起因し内面を貫徹し潜在する問題意識、そして、それを問題として探究し得る方法の選定が、まずもって、その骨格を形成することとなろう。これについての周到な論議はまず棚挙げするとして、ここでは、人間学の問題設定の構造契機の主要なもの

をそこに求め、教育人間学の人間学的問題設定についての構造的把握を試みることとしたい。そして、その構造に基づいて、体育の学的思考における人間学的問題設定の学理論的可能性について検討を試みることとする。これらを主な手順として、ここでの推論・検討を進めていくこととしたい。

さて、ここでは、体育の学的認識における人間学的問題設定の学理論的可能性に関する検討の為の直接の分析対象が、教育人間学の知識領域に求められるのは前述の通りである。そして、この教育人間学は、西ドイツの教育学界を中心として勃興、発展した様に捉えられる為、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、本研究は些か狭量で不誠実な分析・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、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ろう。より具体的には、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号(1959)～第74号(1996)に掲載された、教育人間学に関連した諸論文を始めとする教育哲学関連文献により学術情報の補充を試みたい。本研究は、この様な分析対象文献の範囲において考察・検討が進められることとなる。

最後に、教育人間学は邦訳名辞であり、ここでの考察・推論において本来の意味を損なわない為には、独原語の“die Pädagogische Anthropologie”等を使用すべき様に思われる。しかしながら、これについては、ドイツ教育学における術語規定の問題もさることながら、その訳出表記については、必ずしも明確な共通理解と教育学的一般性が認められていない様に思われる為、ここでは、その教育学的な定着度を勘案して「教育人間学」という名辞をもって、西ドイツを中心として起こった教育学思想上のそれを包括的な意味に用い、一括して取り扱うことが妥当と思われる。

2. 本 論

2.1. 教育学における人間学的問題設定とその思考契機

教育学の豊饒な知識領域において、内発的かつ自律的に人間学的問題設定を試みた学理論構想は、前述の如く、所謂、教育人間学に求められることとなろう。この教育人間学は、教育学説史の上では、その思想的前形式と共に1920年代に迄遡り得る様であり⁽¹⁷⁾、本格的には1950年代後半から展開したとされている⁽¹⁸⁾。そして、その学理論的勃興・発展の主要な契機は、当時の学の人間学的趨勢もさることながら、教育学自体に湧き興った人間理解の問いに対する内発的で自覚的・能動的⁽¹⁹⁾な要求が中心であり、それは同時に、教育学の学的独自性と自律性を規定する重要なものでもあったという⁽²⁰⁾。そして、これらの契機は殊に深刻であり⁽²¹⁾、取り分け、教育学的思考における人間理解の問いについては、「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」、教育学的自己意識において、人間存在、或いは、人間生成に対する教育という視点からの自覚的な学的接近が要求された⁽²²⁾。教育事象において顕現し得る人間の存在⁽²³⁾が特殊であるとするならば、教育学の学的責務において、それを学的批判対象として積極的に取り扱っていく必要が認められよう。ここに、教育人間学の勃興の起点が認められる様に思われる。これから、教育人間学の思想的潮流は、教育学的思考の必然的な問いである「人間理解の問い」に対する内発的な責任意識のみならず、教育学の学的自己意識の高揚と学的自律性についての内省的批判、そして、当世の思想的潮流としての人間学的趨勢との関連から「教育における人間理解の学」⁽²⁴⁾として勃興したものとして解釈されよう。

さて、教育人間学の思想的潮流においては、多くの論者によって多様な角度から学理論的考察が為されてきたが、諸々の理論構想が相互に競り合い⁽²⁵⁾、明確な一致点が見出し難いという⁽²⁶⁾。無論、そこには、相応数の理論構想が認

められよう。それ故に、ここでは、その思想的潮流において妥当な理論構想を選定し、それらを直接的な分析対象として検討・推論を進めていく必要がある。ただし、その選定の操作については、或る程度の教育学の妥当性と一般性が要求されることとなろう。これらを勘案し、ここでは、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、研究の現状を展望した Gerner, B. の業績に依拠して考察を進めたい。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」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……（中略）……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」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。そして、そこでは、次の 9 件の論者の理論構想が取り扱われている。即ち、Flitner, W. や Lochner, R., Nohl, H. 等の学的先駆者と、Derbolav, J., Flitner, A., Roth, H., Langeveld, M. J., Bollnow, O. F., Döpp-Vorwald, H. である。そして、彼等の理論構想は、教育人間学を代表するものとして明確に評価されている様である。無論、教育人間学の思想的潮流においては、更に多くの重要な論者が挙げられる様に思われる。実際、彼等の他にも、教育人間学の思想的潮流において Flitner, A. と並記される Loch, W. や、教育人間学の哲学的基礎付けを試みた Dienelt, K. 等も重要な論者の一人として理解され得る。しかしながら、Gerner, B. のこの試みは、教育人間学の思想的潮流の全体的動向の公正な概観と記述を目指していたが故に、理論構想の選定については或る程度の妥当性が認められる様に思われる。従って、ここでは、前述 9 論者の教育人間学理論構想を直接的な分析対象として選定し、教育学の思考における人間学の問題設定の構造的把握を試みることにしたい。

2.1.1. Flitner, W. の人間学的問題設定

Flitner, W. は、ドイツ教育学における著名な教育学者の一人であり⁽³⁶⁾、その教育学の特徴は、一貫した人間学的徹底性に認められる⁽³⁷⁾。彼は、教育学的思考と人間理解の密接な関連を強く主張する⁽³⁸⁾。そして、その教育学の科学的自律性の追求においても、人間存在、或いは人間の生の全層についての学的把握の重要性を強く意識した⁽³⁹⁾。しかしながら、彼は、教育の学的認識における一般性の高い総合的な人間理解の明確な形式の欠如を痛感し⁽⁴⁰⁾、人間学的・教育学的に⁽⁴¹⁾妥当な人間理解の基本的視座を提示した⁽⁴²⁾。そして、この試みには、彼の、人間理解に対する全体的・総合的認識と、その教育学的一般性への強固な原理論的要求が窺われよう。それ故に、彼は、人間理解を原理論的に問い、そして、それを哲学的に徹底していく。その彼の学的営為によって提示された人間理解の基本的視座は、人間理解の問いへの教育学的検討のみに留まらず、関連諸科学の人間学的連関の体系的整備に原理的指針を付与⁽⁴³⁾し、教育に関する科学的諸知識を人間学的に基礎付け、それらの人間学的体系化を規定する統合原理としての機能をも併せ持つ。従って、これに拠るならば、人間理解の問いに関わる人間学的認識には、教育学的思考における原理としての極めて重要な学理論的有效性が認められることとなる。おそらく、彼は、教育学的思考における人間学的問題設定の豊饒な学理論的有效性を明瞭に見抜き、そこに自覚的に注視し、そして、問いを徹底することによって、教育学的思考の人間学的な基礎を確立しようとしたのであろう。

これらから、Flitner, W. には、教育学的思考における人間理解の問いの、思考原理としての明確な教育学的有効性と、それについての強固で一貫した教育学的姿勢が強く窺われる。そして、そこでは問いが哲学的に徹底され、一般性と包括性の高い全体的・統一的な人間理解が求められていた。それ故に、彼の教育学的思考における人間学的問題設定は、教育学的人間理解の全体性・統合性への教育学的要求と、その問いの哲学的徹底という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。そして、その構想の延長線上において獲得される教育学的人間理解は、或る程度の教育学的一般性から、教育

学的諸知識の人間学的統合に資する枠組理論としての教育学的有效性も期待され得る。従って、彼の教育人間学構想においては、教育学の人間理解の哲学的構築への要求のみならず、教育学の人間学的統合という学的機能への顧慮も認められる。

2.1.2. Lochner, R. の人間学的問題設定

Lochner, R. は、教育科学の科学的な自律性を追求し、教育科学の考察対象としての「人間」の特殊性を直接的に受け留め、それを徹底してゆくなかで、人間理解の問いが不可避のものとなった。即ち、彼は、所謂、実験的教育学の伝統に立脚しつつ、教育人間学への展開を自らに内包し、改めて、教育科学を「人間の総合科学」として捉え直すことによって、その固有の視点を「教育的観点からの人間の探求」に求めた。そして、人間の教育学の解明については、特定の科学的視点、例えば、生理学的、心理学的、社会学的、或いは精神科学的視点のみでは、その教育現象における人間の多様性と全体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。これによって、彼は、教育科学の前提、或いは導入としての「(人間の本質を明らかにする)教育の人間学」を要求した。ただし、そこでは、教育現象の判定、或いは、教育理解の論理的前提としての「人間の一般的な本質」は問われるものの、それは教育科学の自律に奉仕する為の人間学的な基本洞察の一時的な総括に対する便宜的名称として捉えられている。それ故に、彼の「教育の人間学」は、「教育ないし教育科学の為の人間学」として捉えられる。そして、この場合、その人間理解の源泉を、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、それらを教育学の問いに従って総括された知識体系の総体に対して、教育科学の補助科学の意味での「教育科学的人間学」としての性格付けを試みた。それ故に、科学的理論構築の必要性から人間理解を求めた彼の試みには、人間の全体的把握への要求と、関連諸知識の便宜的総括への意識が窺われよう。

これらから、Lochner, R. には、人間学的思考契機が教育学の科学的自律の為の不可避で重要なものとして扱われているが、ここでは、人間学的問題設定が哲学的に徹底されているというより、教育科学的要求に基づいて、人間理解に資する経験科学的諸知識の有機的な統合が求められていた様に思われる。即ち、それは、彼が教育科学の実証性や科学性を追求するあまり、本来、教育学の核を形成する目的等に関する問いを、非科学的な教育論として追放してしまったことにも関連しよう⁵³。彼は、人間理解の問いの教育学的重要性を認識しつつも、学的認識の実証性に固執し、観念的で先験的な問いの徹底を放棄し、人間に関する多様な経験諸科学の学的成果の統合によって、人間の全体的・統合的、かつ本質的理解の教育科学的な構築を試みた様に理解される。従って、ここでの教育学的思考における学的問題設定は、人間理解の全体性・統合性、そして本質性の教育学的要求と、教育学の諸知識の人間学的統合という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。

2.1.3. Nohl, H. の人間学的問題設定

Nohl, H. によれば、教育学思考においては、常に人間、あるいは人間性が問題となるという⁵⁴。それ故に、彼は、教育学の学的自律性と精神科学的基礎付けを目指す中で、人間理解の問いは極めて不可避であり必然的であるとして、それに注視し、その学的理解を必要とした⁵⁵。そして、彼は、教育学が「人間性」を教育の理念において扱うことによって「初めて固有のエネルギー」を自覚し得るとして、その学的有効性を明確に示唆した⁵⁶。即ち、そこには、教育学的思考における人間理解等の人間学的認識や問題設定の、それ自体に潜む学理論的な可能性への明確な見通しと強烈な期待が窺われる様に思われる。

さて、Nohl, H. の著書『教育人間論』は、一般には、所謂、自律的な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⁵⁸。彼は、Dilthey, 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、人間論の独自の形式すなわち教育人間学を必要」とした。⁶⁰⁾そして、そこでは人間の具体的な生との連関を重要視し、人間の具体的な存在を「深く完全にまた多面的に直観しなければならない」として捉え、科学的抽象性の網から漏れた人間の現実的な生の諸局面に対する教育学的感受性をも要求した。⁶²⁾これらから、彼は、教育学の学的認識の前提として人間理解の問いの学的追求を試みるが、その後、教育人間論の中核に人間の生の多様な局面の本質的解釈を位置付けた時に、各々の視点からの人間の解明を目指す経験科学的成果に対しても注目することとなる。⁶³⁾そして、彼は、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」するが故に、それに相応して人間の所与の事実を認識する実証的、経験科学的見方と、人間の価値実現の可能性に方向付けられた精神科学的見方の双方を求めることとなる。⁶⁴⁾彼は、この様な見地から、人間の解明を目指す全ての専門諸科学に「人間論的諸経験の資料」の存在を積極的に認め、それらを教育学＝哲学的考察に取り込み、それらの単なる統合を越えて、更に、そこから独自の熟考を教育人間論として発展させることを求めた。⁶⁵⁾それ故に、彼のこの試みには、人間の全体的理解への要求と同時に、個別的な本質性への顧慮が認められ、そして、その究明方法についても、哲学的思考における徹底を選択しつつも、経験科学的諸知識の有機的統合にも活路を開いていくという姿勢が窺われる。

これらから Nohl, H. には、人間学的思考契機のエデュカチオンの必然性と学的自律性の確立への学的有効性への意識が認められ、そして、彼は、人間の本質理解を哲学的＝解釈学的思考を通じて学的に追求しつつ、経験諸科学の学的成果を顧慮し、その有効性を認める。従って、ここでの教育学的思考における人間学的問題設定は、教育学の人間理解の全体性・統合性と本質性への教育学的要求と、敢えて彩るとすれば、問いの哲学的徹底という方法的意識

を契機として構造化される。ただし、この場合、多様に散見する教育学上の経験科学的諸知識に対しても、哲学的考察の素材や資料としての学的有効性を積極的に認め、それらをダイナミックに取り込むことによって、結果的には、教育学的諸知識の人間学的統合という教育学的方向性をも潜在的な契機として含む様に捉えられよう。

2.1.4. Derbolav, J. の人間学的問題設定

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経験諸科学を体系的に教育科学の中に取り込み、その際の特定の部分学科にたいして教育人間学という概念を用いる試みを最初に行ったとされている⁶⁶。彼は、教育学の新たな定位づけの為に人間学的基礎を要求し、多岐に分化した教育学的思考を包括し統合するものを問い、それを教育人間学という視点と試みに求めた⁶⁸。即ち、彼は、人間学的認識を、多元的な広がりをも有する教育学的思考の基礎的な中心点として要求し、それによって、そこに学理論的な統一性を付与しようと試みたのであろう。それ故に、その中心点としての人間学的認識には、そこから全ての教育学的認識が湧き興るという意味での教育学的原理性が求められることとなる。そして、同時に、それについては教育学的に自律した視点が要求される。これらから、彼は、教育学的思考の自律的な対象を、教育の影響のもとにある生成的存在としての人間に求め、その人間生成の全体を問い、その統一的認識の構築の為に、人間に関する諸科学の知識に教育学的有効性を認め、それらの教育学的意味連関に即応した統合を試みる⁷⁰。換言するならば、彼の理論構想は、人間生成に統一的中心点を置き、それによって、多岐に散在する教育学の認識を有機的に連関付け、その知的総体の構築を試みるものと言えよう。無論、彼は、基本的には、教育学の科学的自律の規定と、その学理論的發展への基礎付けの為に、人間学的問題設定を試みた訳であるが、その意識を追求する中で、教育学的思考における人間学的意味連関を自律的に形成していく上では、教育学独自の視点からの、人間存在についての原理的な認識が不可避に要請された。それ故に、彼

の教育学的思考における人間学的意識は、人間を原理的に問うことというより、それによって形成され得る人間学的連関に焦点化される様に思われる。この意味においては、多岐に散在する科学的諸知識が、人間生成という教育学的意味連関において有機的に統合され、その最高統一の局面において、教育学の人間理解の知的全体像が構築され得ることとなろう。それ故に、彼は、この様にして成立した知識体系を教育人間学として捉え、そこに教育科学の枠内における明確な位置付けを付与する。従って、それは、教育学的思考の統一的中心として、内向的に統合されることによって構築される学的認識の一形態として捉えられよう。

これらから、Derbolav, J. には、人間学的思考契機のエデュケーションの科学的自律と学理論的發展への有効性についての意識が窺われる。そして、ここでの教育学的思考における人間学的問題設定は、人間理解の全体性・統合性への教育学的要求と、諸知識の人間学的統合という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。

2.1.5. Flitner, A. の人間学的問題設定

Flitner, A. の教育人間学構想は、本質的には Scheler, M. や Plessner, H. 以来の1920年代に興った、所謂、哲学的人間学/Philosophische Anthropologie から出発しているという⁽⁷¹⁾。彼は、人間に関する諸科学の知識が如何に人間の全体に連関し得るかという問いを⁽⁷²⁾発し、或る特定の視点において、人間学的な知識の全体が収斂する統合的人間学⁽⁷³⁾、或いは積分的人間学の達成を要求⁽⁷⁴⁾し、その収斂、或いは統合の一形式として教育人間学を⁽⁷⁵⁾構想した。即ち、その基本的着想は、哲学的人間学の枠内において相対化され得るものと考えられる。そして、彼は、教育人間学の課題を、哲学的人間学一般の学的課題のエデュケーションにおける具体化に見出し、⁽⁷⁶⁾教育学的な人間理解への関与を示唆しつつも、関連諸知識の人間学的統合という学的課題を強く意識し、それを人間諸科学の一つの学的形式において⁽⁷⁷⁾構想した。従って、そこでは、人間現象の特殊相としての教育状況における人間存在についての理解如何を学的課題とし

つつも、それが人間諸科学の或る種の一形式として、人間諸科学の経験と概念とを評価し解釈することを試みることとなる。それ故に、彼は、人間の現象の各様式は各々が代理不能な価値を有するとして、人間に関する諸科学の知識に対する同権の取り扱いをもって受容する。従って、彼の理論構想は、人間に関する諸科学の共同研究の試みという、純然たる人間学的課題に対する教育学的寄与として捉えられよう。それ故に、彼の理論構想には強度な人間学的意識が認められ、それは教育学的思考の内発的な要求に応えるというより、教育学の人間学一般に対する学的生産性への要求に特徴付けられる様に思われる。それ故にか、彼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。従って、彼の教育人間学構想は、人間学に包摂されつつも、それを敢えて教育学的思考の枠内に限って捉えるならば、教育現象に顕現する人間存在の全体像にたいする要求と、それについての、教育学という独自の視点からの関連諸知識の統合への要求に特徴付けられよう。

これらから、Flitner, A. には、人間学的課題の教育学的具体化の試みが認められるものの、その人間理解の問い自体は、基本的には、教育現象における人間存在についての全体的理解への問いとして捉えることが可能である。そして、そこでは、人間理解の問いが哲学的に徹底されるというより、教育という視点での関連諸科学の人間学的収斂・統合による、人間学的知識の一つとしての教育学的人間理解の構築が求められる。即ち、ここでの教育学的思考における人間学的問題設定は、教育学的人間理解の全体性・統合性への教育学的要求と、諸知識の人間学的統合という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。ただし、そこには人間理解の教育学的重要性に対する顧慮は認められるものの、その基本的な志向性は、教育学的生産性より人間学的生産性に偏重していると考えられ、延長上には、人間の統一的・全体的理解への人間学的要求が認められる。それ故に、そこでは、教育学的思考における人間学的問題設定が必然的に、純然たる人間学的問いに収斂されていく。従って、彼の教育人間学構想における人間学的問題設定は、教育

学上の内発的な営為というよりは、哲学的人間学の思想的潮流による受動的な影響としても理解され、そこには、人間学的重要性が色濃く認められるが故に、それ自体の教育学上の学理論的可能性については疑念が残る。実際、それ以降、彼は、教育人間学に密接な関与を示さず、それ故に、彼にとっては、教育人間学は一時的なエピソードであったとされている。⁸⁴⁾

2.1.6. Roth, H. の人間学的問題設定

Roth, H. の「教育人間学」は、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」、更に、それは「(一時期は) 学界の賞賛⁸⁵⁾」の的であったとして、それ相応の教育学的重要性が窺われる。彼は、「①全ての教育学体系は何らかの形で教育学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、かつ資料整備していく統合科学⁸⁶⁾」としての教育人間学を構想した。彼は、そこにおいて、人間諸科学についての独自の教育学的統合の為の基本的な焦点として、教育学的問題設定を要請する。⁸⁸⁾ それは、彼の理論構想の対象が教育の影響下にある人間、或いは、教育事象における生成的存在としての人間であることから、基本的には人間生成の全体への問いとして捉えられよう。彼は、この視座から統合科学としての教育人間学の構築を試みる。そして、その際、人間科学の諸知識の学的有用性に着目し、それらを資料として教育学の意味を問うことに学的有効性を認める。⁸⁹⁾ そして、彼の試みにおいては、「資料加工 (をする統合科学)」という視点が強調されており、それは、人間に関する経験諸科学によって提示された諸知見を、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の有効な「資料」として教育学的思考の意味連関に

において解釈することを求めるものである。⁶²⁾ 無論、彼は、教育人間学構想において、教育学的思考における哲学的関与の必要性についても顧慮してはいるものの、⁶³⁾ 「『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⁶⁴⁾ と評されている。それ故に、そこでは、概ね、統合的 = 経験論的な色彩は否めないとして、⁶⁵⁾ 「経験論的教育人間学」、⁶⁶⁾ 或いは、「経験的 = 解釈学的基礎に立つ教育人間学」と称されている。即ち、彼は、教育学的自己意識において人間学的問題設定を提起し、教育学的人間理解の統一理論の構築を要求し、⁶⁷⁾ その方法を人間諸科学の統合に求めた。⁶⁸⁾

これらから、Roth, H. は、教育学的自己意識の高揚に基づき、教育学的問題設定の独自性のもとに人間理解を問い、それについての科学的で統一的な理解の構築を要求した。ただし、彼は、それを哲学的な問いにおいて徹底することを選ばず、経験科学的知識の有効性を積極的に認め、それらの資料加工という独自の操作を経た統合による統一的な人間理解の構築を求めた。即ち、ここでの教育学的思考における人間学的問題設定は、教育学的人間理解の全体性・統合性への教育学的要求と、諸知識の人間学的統合という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。

2.1.7. Langeveld, M. J. の人間学的問題設定

Langeveld, M. は教育学的思考における人間理解の学的重要性を指摘し、⁶⁹⁾ 教育人間学の研究に始動を与えたとされている。⁷⁰⁾ 即ち、教育学的思考においては、人間を如何に規定していくかが重要な問題となる訳であるが、この場合、教育学は他の学領域の人間理解様式を無批判に受容するのではなく、努めて批判的に熟慮し吟味することが求められる。⁷¹⁾ 即ち、教育学の自己責任において「全体としての人間を原理的に考察する」ことが不可避な課題となるのである。⁷²⁾ この様な点から、彼は、教育学上の人間理解形式として「homo animal educandum/教育されなければその本質が実現されない動物」という

基本テーゼを示し、人間理解の起点としての有効性を説く。彼は、教育学的思考における人間理解をこの様に規定していく限りにおいて、教育人間学の成立を認め、人間学的問題設定の独自性に関わる強い意識において教育人間学を主張する。

さて、Langeveld, M. J. の人間理解の問いは、人間の全体的理解に関する教育学的責務を自覚しつつも、本質的理解を求めて哲学的に徹底され、そして、人間存在における生の諸形式や、それに関わる意味の世界構成への接近を試みられる。即ち、彼は、全体としての人間の本質は、個別の具体的現象としての現実相において顕現するとして、教育学独自の人間学的問題設定においては、人間が所与の世界に対して有する直接的連関に出発点を求め、人間の現実的局面の本質相に対する学的照射を求めて、先験的・思弁的な方法を棄却し、現象学的な接近方法が採用される。これによって、彼の人間学的問題設定は、人間理解の原理論的要求から、人間の諸現象に映し出される個別の本質性の徹底追求へと方向付けられることとなる。そして、彼は、この試みによって、教育学を人間学的に基礎付けたとされている。

これらから、Langeveld, M. J. は、教育学的思考における人間理解の問いを哲学的に徹底していくが、基本的には、教育学の自己責任において教育事象における人間を原理的に問い、人間の統一的・全体的理解に対する顧慮を示しつつも、そこでは、その問いを哲学的 = 現象学的に徹底することによって、人間の個別本質性についての学的理解を要求し、問いが現象学的に先鋭化されていく。従って、ここでの教育学的思考における人間学的問題設定は、人間理解の個別本質性への教育学的要求と、その問いの哲学的徹底という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。

2.1.8. Bollnow, O. F. の人間学的問題設定

まず、Bollnow, O. F. は、哲学的人間学の方法原理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だす」ことを求め、教育人間学という表記を避け、敢えて

「人間学的教育学」⁽¹¹²⁾、つまりは、「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。それ故に、彼の教育人間学構想は、哲学的 = 人間学の問題設定の教育学への展開による⁽¹¹³⁾、教育についての哲学的・人間学的な考察の試みとして整理される⁽¹¹⁴⁾。

さて、Bollnow, O. F. は、教育学的思考における人間理解の原理的規定性から、全体としての人間の本質を問うが⁽¹¹⁵⁾、人間の測り難さと人間理解の問いの非完結性についての不断の保障と、人間理解の許し難い単純化への危険からの防御を求め⁽¹¹⁶⁾、統一的な、或いは、確立した人間理解の観念的全体像を方法的に拒否する⁽¹¹⁷⁾。そして、彼は、人間の本質解明の為の教育事象における人間の個別諸現象の解釈に活路を見出し、その学的有效性を説く⁽¹¹⁸⁾。それ故に、彼は、個別諸現象に映し出される人間の本質を照射し、それらを人間の本質理解に対して直接的に連関付けることを試みる⁽¹¹⁹⁾。これによって、彼の教育人間学構想は、方法論的には解釈学 = 現象学へと接近することとなり、それは、解釈学的 = 現象学的教育人間学として特徴付けられることとなる⁽¹²⁰⁾。

これから、Bollnow, O. F. の人間学の問題設定は、所謂、哲学的人間学の問いと基本的には同値であり、教育学的思考の枠内においても、猶も、人間理解の統一的全体像の可能性を拒否し、教育事象における人間の個別現象の現象学的解釈に活路を求め、人間理解の問いを、人間の個別本質性への問いへと現象学的に先鋭化していくことを選択する。無論、彼は、人間理解の問いの教育学的有効性と重要性を認めてはいるものの、そこで哲学的人間学の考察方法を貫徹することにより⁽¹²¹⁾、統一的な教育学的人間理解への教育学の顧慮や意識は極度に減退した様に思われる。ただし、彼の課題探究の方法は、人間理解の問いに潜む或種の学的可能性の方向性を能弁に示唆している様に思われる。それを含みつつ、ここでの教育学的思考における人間学の問題設定は、教育学的人間理解の個別本質性への教育学的要求と、その問いの哲学的徹底という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。

2.1.9. Döpp-Vorwald, H. の人間学的問題設定

Döpp-Vorwald, H. は、教育学的思考における人間理解の問いを明確に定義付けた最初の教育学者として捉えられている⁽¹²²⁾。彼は、未だに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、教育人間学の哲学的で根本的な問いを先取りし、人間理解の問いの教育学的重要性について強く明確に主張する⁽¹²³⁾。即ち、彼は、教育学的思考において人間の全体的・統一的理解を問うことは、その教育学上の原理的規定性という点で学理論的に重要かつ有効であると共に、そこには、教育実践への有効な寄与が認められるとして、その教育学的責務を強調する⁽¹²⁴⁾。それ故に、Bollnow, O. F. 等により提示された人間理解の問いを巡る学的態度、即ち、人間の統一的理解的方法的断念に疑問を明確に投げ掛け、それによる教育学的思考における人間の全体的理解の分断的崩壊を強く懸念する⁽¹²⁵⁾。即ち、彼は、例え、人間学的問題設定に関わる純粋な哲学的思考において「開かれた問いの原理」が有効であるとしても、教育学的責任において人間理解の問いを發する時、その教育学的有効性については明らかに疑問が生じ、教育学的思考の枠内においては、人間の全体性への問い掛けを放置する様な無責任なことはし得ないと考える⁽¹²⁶⁾。そして、彼は、教育学的思考の必然性から人間現象の内的統一根拠としての原理的な人間理解が問われる必要性を強調し、それについての教育学的自己責任を強調する⁽¹²⁷⁾。

さて、Döpp-Vorwald, H. は、人間存在の特殊な現象に顕現し得る諸徴表の全てが、人間の本質の全体に根源と拘束的中心を有すると考え、それらを原理的に規定する統一的な共通根としての第一根拠の存在を信じ、教育学的自己責任において問いを徹底する⁽¹²⁸⁾。そして、彼は、人間存在の第一根拠の究明こそが、教育学を人間学的に基礎付ける究極的な原理であるとする⁽¹²⁹⁾。この意味において、彼は、人間理解の問いの教育学的重要性を一貫して強く意識し、それを果たし得る、人間存在の第一根拠の全体的把握を強く要求した。そして、この学的営為の教育学的意識と教育学的責務から、自らの教育人間学構想を「教育学からの教育学のための哲学的人間学」として規定し、それ

を「教育哲学の人間学」として主張した^(註)。それ故に、彼の理論構想における人間理解の問いには、人間理解の全体性に対する一貫した教育学的要求と、それについての明確で強烈な教育学的自己意識が認められる様に思われる。

これらから、Döpp-Vorwald, H. は、教育学的思考における人間理解の問いの教育学の必然性と学理論的重要性を積極的に意識し、教育学的思考における人間理解の問いを哲学的に徹底することを試みる。そして、彼は、人間についての全体的・統一的理解の達成に対する教育学的要求を一貫して保持し、人間の多様な現象を原因する人間存在の共通根としての第一根拠の原理的解明を求めた。即ち、ここでの教育学的思考における人間学の問題設定は、教育学の人間理解の全体性・統合性への教育学的要求と、その問いの哲学的徹底という方法的意識を契機として構造化される様に思われる。

2.2. 教育学的思考における人間学の問題設定の構造

教育学的思考における人間学の問題設定の学理論的可能性についての検討の為に、教育人間学における人間学の問題設定の構造について個別に辿ってきた。そして、それらが教育学的に一般化し得るとするならば、そこに窺われ得る人間学の問題設定の構造についても、或る程度の教育学的一般性が認められる様に思われる。そこで、教育人間学における人間学の問題設定の構造的特性について、改めて整理を試みる。

さて、教育人間学における人間学の問題設定は、如何なる構造的特性を有しているのだろうか。まず、教育人間学の諸構想における人間学の問題設定は、概ね、教育学の学理論上の必然性や有効性、重要性への内発的な意識から立ち興っていた様に思われる。これについては、Flitner, W., Lochner, R., Nohl, H., Derbolav, J., Roth, H., Langeveld, M. J., Döpp-Vorwald, H. 等の人間学の問題設定に潜む学的動機に共通して認められる。又、Flitner, A. と Bollnow, O. F. の人間学の問題設定は、基本的には、哲学の人間学の学理論の有効性への注視と、その教育学的思考への能動的展開によるものであるが、そこにおいても、教育学的思考における人間学の問題設定の教育学の

重要性和有効性に対する顧慮は認められる。そして、その教育学的思考における人間学の問題設定の教育学的有効性と重要性の論拠については、概ね、教育学的思考の本質的な原理 (Flitner, W., Langeveld, M. J., Bollnow, O. F., Döpp-Vorwald, H.) や、教育学的思考の不可避な論理的前提 (Lochner, R., Nohl, H.), 教育学的思考における内発的要求と、それについての教育学的自己責任 (Flitner, W., Roth, H., Langeveld, M. J., Döpp-Vorwald, H.), 教育学の学的基础付け (Derbolav, J., Langeveld, M. J.), 教育学の学制的自律性への寄与 (Lochner, R., Nohl, H., Derbolav, J.), そして、人間学生産性 (Flitner, A.) 等に括られよう。従って、これに依拠するならば、教育学的思考における人間学の問題設定には、教育学的思考において多元的な広がりをも有する確固たる有効性が認められ、その何れについても教育学の学理論としての確立と発展に対する不可欠な思考契機として捉えられよう。

それでは、この教育学的思考における人間学の問題設定には、人間理解に関する如何なる教育学的要求と、そして如何なる問題処理の方法的意識に規定されていたのであろうか。それを構造的に規定する思考契機について、改めて整理を試みる必要がある。

まず、人間学の問題設定における教育学的要求について検討を試みることにする。人間学の問題設定においては、それらの理論構想を概観すると、そこには、概ね次の様な教育学的要求の方向性が認められる様に思われる。即ち、第一には、人間理解の統一の全体性への要求である。ここには、Flitner, W., Rochner, R., Derbolav, J., Flitner, A., Roth, H., Döpp-Vorwald, H. 等の人間学の問題設定が括られよう。そして、第二には、人間理解の個別本質性への要求である。ここには、Nohl, H., Langeveld, M. J., と Bollnow, O. F. 等の人間学の問題設定が括られよう。ただし、Rochner, R., の人間学の問題設定については、人間の本質的理解への要求が若干認められ、Langeveld, M. J. の人間学の問題設定については、人間の全体的・統一的理解への顧慮も若干認められる為、それらは、厳密には、その双方に跨り得よう。これらから、ここでは、人間学の問題設定における人間理解の教育学的

要求は、統一的全体性の探求への要求と、個別的本質性の追求への要求という二つの方向性を有するものとして捉え、論を進める。これにより、教育学的思考における人間学的問題設定を貫徹する教育学的要求には、概ね、統一的全体性への学的要求と、個別的本質性の追究への学的要求という二つの觀念的方向性が認められることとなる。

次いで、人間学的問題設定の方法的意識について検討を試みることにする。人間学的問題設定においては、それらの理論構想を概観すると、そこには、概ね次の様な方向性が認められる様に思われる。即ち、第一には、問いの哲学的探究による人間理解の知的創造・生産への方法的意識であり、それは、純粹で誠実な学的徹底への方法的意識が認められよう。ただし、これについての教育学的一般化を求める際には、哲学的探究のみに意識の視野を限定することによる学理論的可能性の矮小化の危険を回避する必要がある。無論、ここでの直接的な分析対象の性質から哲学的探究に濃厚な色彩が認められるものの、取り分け、人間の個別的本質性についての照射について考えるならば、哲学的方法意識もさることながら、経験科学的方法意識の学的可能性についても過小評価し得ない様に思われる。従って、ここでは、それらの根底に流れる意識、即ち、問いに対する純粹な学的追究・徹底への意識を汲み取ることに留め置きたい。これによって、ここには、Flitner, W., Nohl, H., Langeveld, M. J., Bollnow, O. F., Döpp-Vorwald, H. 等の人間学的問題設定が括られよう。そして、第二には、諸知識の有機的統合への方法的意識であり、教育学的思考において多岐に分化した経験諸科学の人間学的統合への方法的意識である。そして、そこには、微視的には、経験諸科学の個別知識に対する人間学的意味連関の基礎付けによる内的統一性の付与、巨視的には、教育学的知識体系の人間学的最高統一に対する意識が含まれる。ここには、Lochner, R., Derbolav, J., Flitner, A., Roth, H. 等の人間学的問題設定が括られよう。ただし、Flitner, W. と Nohl, H. の人間学的問題設定については、経験諸科学の人間学的統合への顧慮も窺われる為、厳密には、その双方に跨り得る様に思われる。これらから、ここでは、人間学的問題設定に関す

る問題処理の方法的意識については、問いの純粋な学的追究・徹底という学的方向性と、諸知識の人間学的統合という方向性を有するものとして捉え、論を進める。なお、この様な二分法的分類化については、極度な単純化による危険が懸念される訳であるが、その学理論的構想の多様性を、教育学の統一性において相対化する上では、有効な措置となるという⁽¹⁰⁾。これにより、教育学の思考における人間学的問題設定の方法的意識については、概ね、問いの学的追究・徹底への学的方向性と、諸知識の人間学的統合への学的方向性という二つの観念的方向性が認められることとなる。

以上から、教育学の思考における人間学的問題設定には、構造的に次の二極の方向性を有する契機が認められることとなる。

(1)教育学的要求；

統一的全体性の探究 \longleftrightarrow 個別的本質性の探究

(2)方法的意識；

学的追究・徹底 \longleftrightarrow 人間学的統合

そして、それらが人間学的問題設定を構造化し得るとするならば、教育学の思考における人間学的問題設定の学理論的な可能性は、それらの二つの契機の相互規定的連関によって形成される枠組の観念的拮抗りにおいて言及されることとなろう。そこで、一まず、人間学的問題設定の多様に存在し得る構造契機の基本的なものを、前述の二つに単純化して捉え、それらの論理的操作によって、教育学の思考における人間学的問題設定の学理論的可能性の検討を試みることにしたい。

さて、前述の如く、教育学の思考における人間学的問題設定の二つの基本的構造契機の相互規定的連関によって、その学理論的可能性の枠組が形成されるとすれば、そこには、次の様な基礎的な数学的着想が許される様に思われる。即ち、まず、人間学的問題設定の二つの基本的構造契機は、教育学の思考における或る種の観念的方向性を有し、そこに潜む動機や要求、意識の

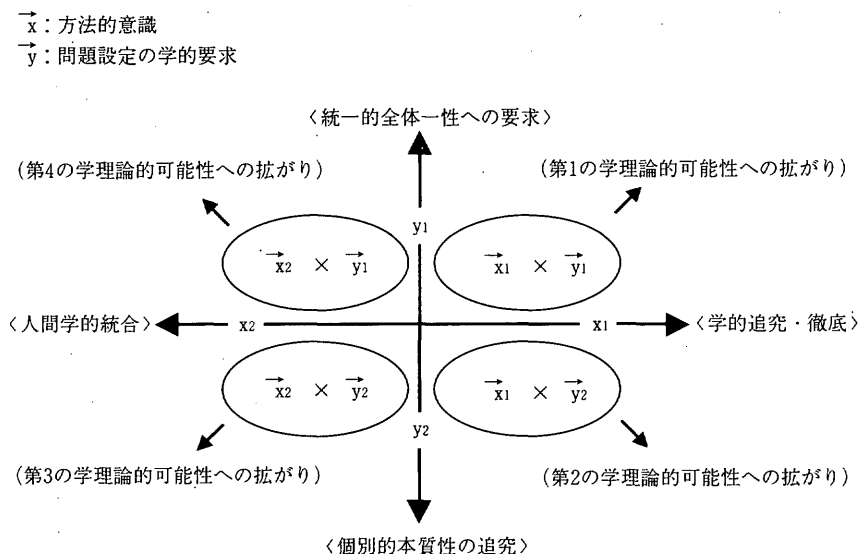


図1 教育学的思考における人間学の問題設定の学理論的可能性

強度という点において、観念的には、量に置換され得ることから、論理操作の上では観念的有向線分として捉えられることが可能と思われる。これによって、個別の人間学の問題設定は、基本的構造契機の純粹形式としての基本軸の相互規定的交錯によって獲得される二次元構造の観念的地平において、各々の個別数値を規定する観念様態の相互規定的な相乗積によって素描され、学理論的に相対化され得よう。従って、教育学的思考における人間学の問題設定の構造は、それらの論理操作によって、二次元構造の観念的地平において明示される。それによって、そこには、次の四つの人間学の問題設定が可能性として明示されることとなる；

- (1)第1の形式: 〈統一的全体性への要求〉× 〈学的追究・徹底〉
- (2)第2の形式: 〈個別的本質性への要求〉× 〈学的追究・徹底〉
- (3)第3の形式: 〈個別的本質性への要求〉× 〈人間学的統合〉
- (4)第4の形式: 〈統一的全体性への要求〉× 〈人間学的統合〉

これらは、教育学的思考における人間学的問題設定の純粹形式として捉えられ、それらの動的な連関の発展的延長線上に拡がりを有する觀念的全体像において、その学理論的可能性が論及されることとなる。そこで、それらの純粹形式における問題設定の学的拡がりについて検討を試みたい。

まず、教育学的思考における人間学的問題設定の第1の形式は、〈統一的全体性への要求〉と〈学的追究・徹底〉に規定される。ここでは、教育学的思考において人間の全体的・統一的理解の構築を目指して問いが徹底されることとなろう。Döpp-Vorwald, H. に従えば、全体性・統一性を具備した教育学的人間理解は、多様な人間現象を包括的・統一的に根拠付け得る原理的な機能を果たし得ることとなる。それ故に、この問いの形式には、教育事象における人間の存在論的問いに関わる、教育学的人間理解の原理論構築への学的拡がりが認められる様に思われる。

次いで、教育学的思考における人間学的問題設定の第2の形式は、〈個別的本質性への要求〉と〈学的追究・徹底〉に規定される。ここでは、教育学的思考において人間の個別的本質的理解の達成を目指して問いが徹底されることとなろう。即ち、ここでは、教育事象における人間の個別の諸現象が直接的な考察対象として照射され、哲学的探求の拡がりにおいては、人間学的問題設定が現象学的に先鋭化されていくこととなろう。従って、この問いの形式には、教育事象における多様な人間現象の説明・解釈・現象学的理解に関わる学的拡がりが認められる様に思われる。

更に、教育学的思考における人間学的問題設定の第3形式は、〈個別的本質性への要求〉と〈人間学的統合〉に規定される。ここでは、教育学的思考における人間の本質的理解の達成を求めて、科学的諸知識の内的統合が試みられることとなろう。即ち、ここでは、Roth, H. に従い、多様に散見する科学的諸知識に、教育学的人間理解に資する資料価値を積極的に認め、それらを、改めて、教育学的人間理解の視点から問い直し、それについての教育学的思考の連関において解釈していくことが試みられることとなろう。従って、この問いの形式には、経験諸科学の個別知識に対する人間学的意味連関

の基礎付け、或いは人間学的意味の付与を通じた内的統一性の形成に関わる学的拡がりを認められる様に思われる。

最後に、教育学的思考における人間学の問題設定の第4の形式は、〈統一の全体性への要求〉と〈人間学的統合〉に規定される。ここでは、教育学的思考における人間の全体的理解の構築を求めて、教育学の諸知識の人間学的統合が試みられることとなろう。この問いの形式は、人間学的意味連関に基づく教育学の学的知識諸体系の人間学的統合による教育学の人間理解の教育学の知識体系の構築に関わる学的拡がりが認められる様に思われる。

これらの教育学的思考における人間学の問題設定の学的形式における、問いの学的拡がりの延長線上に形成される観念的地平において、その学理論的可能性が論及される。そして、それらの純粹形式が、特定の学的拡がりを可能性として有する学理論的可能性の個別形態であるが故に、その総合的な意味での学理論的可能性は、それらの四つを独立変数とした関数論的把握によって、明示される様に思われる^(註)；

教育学的思考における人間学の問題設定の

第1の形式の学理論的可能性： \vec{a}

第2の形式の学理論的可能性： \vec{b}

第3の形式の学理論的可能性： \vec{c}

第4の形式の学理論的可能性： \vec{d}

学理論的可能性の論理形式： $P = f(x)$

学理論的可能性： $P = f(\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}, \vec{d})$

無論、この論理関数的把握は形式論理に過ぎず、本質的で詳細な論議は、実際の処、論理関数処理の形式について吟味することによって可能となろう。ここでは、一まずの論理的帰結として、教育学的思考における人間学の問題設定の学理論的可能性を関数論的形式において把握することに留め置きたい。

2.3. 体育の学的認識における人間学的問題設定と、 その学理論的可能性

体育の学的認識において人間学的契機を能動的に取り込むことは、教育学の場合と同様に、新たな学的認識の地平を拓くことにつながる⁽¹³⁾。そして、体育の学的認識において人間学的問題設定を提起し、それによって拓かれる学的拮がりについては、そこに構造的に潜在する学理論的可能性に規定される様に思われる。ここでは、教育学の思考における人間学的問題設定の学的構造に立脚して、体育学における人間学的問題設定の教育学の基礎付けを試みることとする。

まず、教育学の思考における人間学的問題設定の構造に従い、体育の学的認識における人間学的問題設定は、構造的に次の二つの思考契機を有することとなる。即ち、第1に、体育学的な人間学的問題設定に潜む学的要求であり、そこには、体育学的な思考において人間存在の全体を照射し、その統一的把握を学的に求める〈統一的全体性への要求〉と、体育学的思考において多様に現象する人間の個別的現象諸局面に人間存在の本質相を見出し、それを積極的に照射することを学的に求める〈個別の本質性への要求〉という観念の方向性が認められることとなる。そして、第2に、人間学的問題設定の究明に関する方法的意識であり、そこには、体育学的思考における人間理解の問いを学的に徹底し、新知識・新解釈の体育学的創造・生産を追究する〈学的追究・徹底〉を求める学的方向性と、体育学的思考における人間学的問題について、人間理解に資する多様な学的諸知識に対して資料価値を積極的に認め、それらの有機的な連関付けと適正な統合を試みる〈人間学的統合〉を求める学的方向性が含まれる。体育の学的認識における人間学的問題領域は、各々の学的方向性を内包する二つの構造的契機の相互規定的連関によって構造化され、その問いの純粹形式が次の様に明示されよう；

(1)体育の学的認識における人間学的問題設定の第1形式

〈統一的全体性への要求〉×〈学的追究・徹底〉

(2)体育の学的認識における人間学的問題設定の第2形式

〈個別的本質性の追究への要求〉×〈学的追究・徹底〉

(3)体育の学的認識における人間学的問題設定の第3形式

〈個別的本質性の追究への要求〉×〈人間学的統合〉

(4)体育の学的認識における人間学的問題設定の第4形式

〈統一的全体性への要求〉×〈人間学的統合〉

これらに従って、体育の学的認識における人間学的問題領域の純粹形式の学理論的可能性について検討を試みることとしたい。

**2.3.1. 体育の学的認識における人間学的問題設定の第1形式と、
その学理論的可能性**

体育の学的認識における人間学的問題設定の第1の形式は、〈統一的全体性への要求〉と〈学的追究・徹底〉に規定される。ここでは、体育学的思考において学的人間理解の全体性、根源性、統一性が追究され、新知識・新解釈の学的創造・生産を求めて問いが徹底されることとなる。即ち、これによって、そこには、体育事象における人間存在の観念的全体像を存在論的に問い、多様に散見される人間現象を根源的に規定する拘束的中心、或いは、包括的・統一的な第一根拠を、体育学的自己責任において徹底的に探究する問題領域が形成され得よう。そして、それは、翻って、体育事象における個別の人間諸現象解釈に人間学的な意味連関を付与し、それらを人間の本質的全体像において相対化し得る様な原理論的機能を副次的に有することとなる。この様な意味から、この問いの形式においては、体育の学的認識における人間理解の原理論的探究と、その論理構築への学理論的可能性が明示される様に思われる。

2.3.2. 体育の学的認識における人間学的問題設定の第2形式と、

その学理論的可能性

体育の学的認識における人間学的問題設定の第2の形式は、〈個別的本質性への要求〉と〈学的追究・徹底〉に規定される。ここでは、体育学的思考において、体育事象における多様な人間現象の個別的諸局面の本質的理解が追究され、新知識・新解釈の学的創造・生産を求めて問いが徹底されることとなろう。即ち、ここでは、体育事象における個別の諸現象に等しく代替不能な人間学的資料価値を積極的に認め、それらの個別的具體象の学的照射を通じて人間の本質相を理解・解釈することが選択される。これによって、この問いの形式においては、人間学的問題設定が、体育事象における人間の個別的諸現象についての説明・解釈へ、そして、その哲学的探求の拡がりにおいては現象学的理解へと先鋭化されていく。従って、ここでは、体育において展開され得るスポーツ的諸現象等の説明・解釈・理解を通じて人間の本質的徴表の照射・抽出に関する問いが徹底され得よう。即ち、これによって、スポーツという文化事象において（のみ）看取し得る特殊な人間現象・諸経験の個別解釈・説明、そして、その意味、象徴等が徹底的な問いに付されることとなろう。これらから、この問いの形式においては、体育事象における人間の個別諸現象に関する本質的解釈・説明・理解への学理論的可能性が明示される様に思われる。

2.3.3. 体育の学的認識における人間学的問題設定の第3形式と、

その学理論的可能性

体育の学的認識における人間学的問題設定の第3の形式は、〈個別的本質性への要求〉と〈人間学的統合〉に規定される。ここでは、体育事象における多様な人間現象の個別的本質理解が追求され、それに関わりを有する学的諸知識の内的な連関形成・統合が試みられる。この問いの形式は、体育の学的認識における経験諸科学等の個別知識に対する人間学的意味連関の基礎付け、或いは人間学的意味の付与を通じた内的統一性の形成に関わる問題領域

を形成し得る様に思われる。従って、ここでは、体育の学的認識において個別に散見される各種の学的知見を、人間学的問題設定の意味連関において問い、改めて、それらを人間学的問題設定において照らし出すこととなろう。そして、この人間学的意味連関形成のもとで、体育事象における人間現象に関わりを有する個別の学的諸知見に人間学的な血脈が通じ、それによって、既存の人間学的諸認識に対して新たな学基礎付けや学的解釈が提示され得る可能性も否定し得ない。そして、これによって、経験科学的な諸知見は、それについての人間学的な基礎付けを獲得し、人間学的問題領域の拡がりに対する知的相対性を獲得し、そして、人間学的連関に動的に引き込まれてゆく。又、それらの個別知識相互においても、人間学的問題設定の基本的な視座によって意味的な相対性を獲得することが可能であり、これによって、個別の諸知識が相互に関連し合い、人間の本質理解の新たな局面が照射され得ることも可能となろう。これらは、個別諸知見の二次的な内的統合操作であり、これによって、体育の学的認識における人間の本質的理解に関連した新知見の二次的創造・再構成についての学的可能性も拓かれよう。これらから、この問いの形式においては、人間学的問題設定のもとでの、個別知見の高次の操作や体育学の意味連関の基礎付けによる内的統一性の構築といった人間学的連関形成による、体育学的人間理解に資する学的解釈の創造や再規定、より明確な学的理解の構築・達成といった、個別諸知識の人間学的連関形成による体育学的人間知の学的再構成への学理論的可能性が明示される様に思われる。

2.3.4. 体育の学的認識における人間学的問題設定の第4形式と、 その学理論的可能性

体育の学的認識における人間学的問題設定の第4の形式は、〈統一的全体性への要求〉と〈人間学的統合〉に規定される。ここでは、体育の学的認識において学的人間理解の全体性、根源性、統一性が追求され、それに関わりを有する学的諸知識の内的な連関形成と適正な統合が試みられる。従って、

ここでは、体育の学的認識における人間の全体的理解に関する統一理論の形成・構築への広がりを持つこととなろう。この問いの形式は、人間学的意味連関において、それに関連する諸知識を統合し、それによって体育学的な人間理解の統一理論の構築に関わる問題領域を形成し得る様に思われる。従って、ここでは、体育の学的認識における人間理解に関わる諸知見の体系的な最高統一が求められよう。これらから、この問いの形式においては、体育の学的認識における個別諸知識の人間学的最高統一による人間理解の知的総体の構築への学理論的可能性が明示される様に思われる。

2.3.5. 体育の学的認識における人間学的問題設定の学理論的可能性

体育の学的認識における人間学的問題領域の構造に従って、その学理論的可能性の検討を試み、それらは次の様に示された；

(1)人間理解の原理論的探究

(2)体育事象における人間の個別諸現象に関する本質的解釈・説明・理解

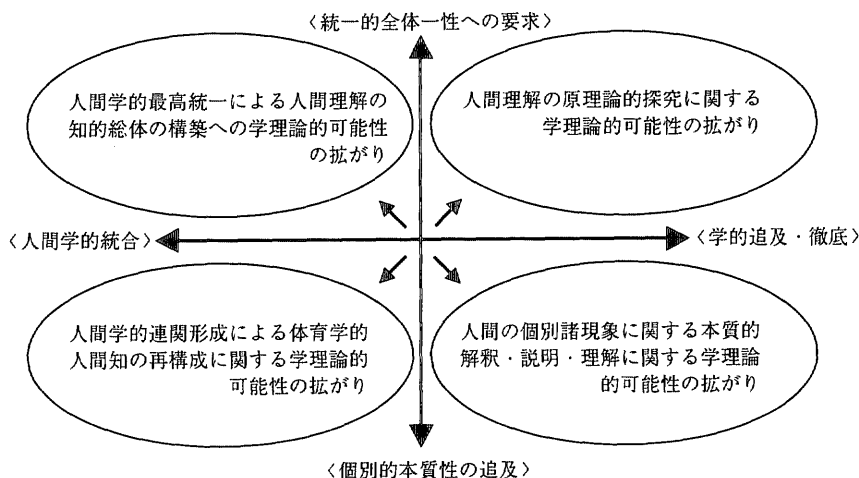


図2 体育の学的認識における人間学的問題設定の学理論的可能性

(3)個別諸知識の人間学的連関形成による体育学的人間知の再構成

(4)個別諸知識の人間学的最高統一による人間理解の知的総体の構築

体育の学的認識における人間学的問題設定の学理論的可能性は、構造的に、これらの四つの方向性を有することとなる。そして、その全体像の把握は、これらの純粹形式において明示された学理論的可能性を独立変数として捉え、それらの関数論的操作によって、論及されることとなる。

体育の学的認識における人間学的問題設定の

第1形式の学理論的可能性： \vec{a} ；人間理解の原理論的探究への可能性

第2形式の学理論的可能性： \vec{b} ；体育事象における人間の個別諸現象に関する本質的解釈・説明・理解への可能性

第3形式の学理論的可能性： \vec{c} ；個別諸知識の人間学的連関形成による体育学的人間知の再構成への可能性

第4形式の学理論的可能性： \vec{d} ；個別諸知識の人間学的最高統一による人間理解の知的総体の構築への可能性

学理論的可能性の論理形式： $P = f(x)$

学理論的可能性： $P = f(\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}, \vec{d})$

体育の学的認識における人間学的問題設定の学理論的可能性は、この論理関数の把握によって、次の様に説明され得る。即ち、それは、人間理解の原理論的構築や人間現象の本質的解釈・説明・理解、そして、体育学的人間知の再構成、更には、人間理解の知的総体の構築への学的拡がりを有し、それらの拡がりの延長が相互に連関を形成することによって獲得される豊饒な発展的問題領域において捉えられる。そして、そこでの体育学的営為は個別の知的成果として相対化され、それによる多元的で高次な連関形成によって、その学理論的可能性が発展的に再構成されることとなろう。無論、このような論理操作は如何にも形式的に過ぎており、この学的適用能を云々するのは、

相応の段階的検討を周到に踏まえなくてはならない。しかしながら、体育の学的思考において人間学的問題設定を提起する時、それらを適正に評価し得る何某かの判断基準は必要であり、そして、それらの体育学的営為を単発的に留め置かない為にも、或る程度の相対的尺度は求められて然るべきであろう。体育の学的認識において人間学的問題設定が殊に重要であるが故に、それについての学的営為を体育学的に適正に位置付けていき、その知的成果を適正に相対化していくことは、体育学の学理論としての自己責任として捉えられよう。

3. 結 語

体育がその論理を教育という視点から徹底してゆくならば、人間理解の問いが必然的で不可避なものとなる。そして、そこには、体育学上の確固たる有効性と重要性が認められ、それ故に、体育学の学的自己責任において、改めてそれを能動的に取り扱い、問いを学的に徹底してゆく必要があろう。即ち、体育の学的認識における、その様な人間学的問題設定については、他の学領域において明示された知的諸様式を無批判に受容することでは解決し得ず、それを取えて体育の学的認識における重要な学的批判対象として捉え直し、体育学的な学的自己責任において、改めて自覚的・能動的に問題設定を提起することが求められる様に思われる。これについては、一般的には、体育の学的認識における哲学的認識領域が中心となって取り組んでいく必要がある。そこでは、体育の学的認識における人間学的諸問題についての無批判・無関心は許されず、それに対する高次な学的感受性が求められる様に思われる。

さて、教育学的思考が人間学的契機を取り込むことによって新たな次元を獲得し得るならば、体育の学的認識においても、人間学的問題を改めて明確に位置付け直していくことが求められよう。この問題設定の純粹形式は、古典的ではあるものの本質的であり不断に問いに付されていく必要がある為、

体育学的思考においても、改めてそれに注視し、そこに適正な学的位置付けを付与し、学的自己責任において対処していくことが求められ得る様に思われる。ここでは、体育の学的認識における人間学的問題設定と構造的に捉え、そして、そこに構造的に認められ得る問いの形式と、その学理論的可能性についての検討が為されたが、それは、それによって拓かれ得る豊饒な学理論的可能性の一端を照射したに過ぎず、これについては、更に多様な視点から検討が重ねられるべき様に思われる。加えて、人間学的問題設定には、その学的形式によって幾つかの学理論的可能性が認められるが、まずもって重要とされるべきものは、それに対する体育学的問題意識である様に思われる。従って、そこでは、何よりも体育の学的認識において「人間」を能動的に問うことの学的感受性と、それを直接的に学的批判対象として取り扱っていき得る徹底した学的姿勢、そして、問いの激しさが求められる⁽¹⁴⁾。体育学的思考において人間を見つめ、学的批判対象として明確に位置付け、自律的に問題設定を提起し、それを徹底的に問い続けることは、その哲学的認識領域の学的責務となろう。改めて、体育の学的認識において人間理解を問い、人間学的問題設定を絶えず提起していくことに明確な学的必然性と絶対的な学的有效性が、強固に認められる様に思われる。

4. 註

- ((1)) 人間理解の体育学的重要性に関しては、それが体育にとって「永遠の課題⁽¹⁴⁾」として、体育学的諸知識の整理統合原理の視点として、更には、体育の学的理解の不可欠な前提として、加えて、体育の不可欠な考察視点として、各々の立場から指摘が為されている。
- ((2)) 日本体育学会の学術刊行誌「体育学研究」第1巻(1951)～第40巻(1996)と学会大会号(抄録集;第1回大会～第46回大会)について、体育原理関連領域について通覧すると、人間理解の問題を主題的に取り扱った研究は幾つか認められる^{(145)・(146)}。加えて、体育学関連の出版物においても、人間理解に関わる記述が認められるものも幾つか確認されている^{(147)・(148)・(149)}。

5. 参考・引用文献

- (1) 川村英男 (1966) 体育原理, 体育の科学社, p. 209.
- (2) 平野智美 (1979) 実存と人間形成. 人間形成の思想, 学習研究社, p. 50.
- (3) Gerner, B : 岡本英明訳 (1975) 教育人間学入門, 理想社, p. 35.
- (4) Gerner, B., *ibid.*, p. 15.
- (5) 原聰介 (1965) 人間変革と感性—近代市民社会成立期における教育の課題と方法から. 教育哲学研究, 12 : 28.
- (6) 永井康宏 (1983) 体育原論, 不昧堂, p. 19.
- (7) 哲学事典, 平凡社, p. 1065.
- (8) 井上坦 (1965) 人間観対立の基本性格—教育論争との関連において. 教育哲学研究, 12 : 2-3.
- (9) Gerner, B., *op cit.*, (3), p. 131.
- (10) Gerner, B., *ibid.*, p. 68.
- (11) Flitner, W. (1970) Allgemeine Pädagogik, Ernst Verlag, S. 13.
- (12) 九鬼周造 (1938) 人間学とは何か. 高橋他, 人間の哲学的考察, 理想社, p. 1.
- (13) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 64.
- (14) 田浦武雄 (1986) 教育哲学原理, 川島書店, p. 109.
- (15) 田浦武雄, *ibid.*, p. 17.
- (16) 森田孝 (1993) 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, p. 5.
- (17) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p.169.
- (18) 森田孝, *op. cit.*, (16), p. 3.
- (19) 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, 九州大学出版会, pp. 105-106.
- (20) 小林博英 (1967) 西ドイツにおける教育哲学の最近の動向—教育学的人間学の試み—, 教育哲学研究, 16 : 81.
- (21) 小林博英, *op. cit.*, (19), pp. 107-108.
- (22) 小林博英, *op. cit.*, (20), p. 81.
- (23) 小林博英, *ibid.*, p. 81.
- (24) 増渕幸男 (1986) 教育学の論理, 以文社, p. 40.
- (25) Gerner, B., *op. cit.*, (3), pp. 10-11.
- (26) 小林博英, *op. cit.*, (20), p. 81.
- (27) Gerner, B., *op. cit.*, (3), pp. 172-173.
- (28) Gerner, B., *ibid.*, pp. 172.
- (29) Gerner, B., *ibid.*, p. 173.

- (30) 田浦武雄他, *op. cit.*, (14), p. 113.
- (31) Gerner, B., *op. cit.*, (3), pp. 65-165.
- (32) 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学—その哲学と方法論. サイマル出版会, p. 98.
- (33) 小林博英, *op. cit.*, (20), p. 82.
- (34) 大木秀夫 (1975) 書評—karl Dienelt: Pädagogische Anthropologie (Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, 1970). 教育哲学研究, 31 : 74.
- (35) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 173.
- (36) 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説, 福村出版, p. 3.
- (37) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 47.
- (38) Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik-Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Ferdinand Hirt in Breslau. S. 28.
- (39) 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—その意義と問題点一. 京都大学教育学部紀要, 26 : 164-165.
- (40) Flitner, W. (1954) Grund-und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Ernst Klett, S. 35.
- (41) 徳永正直, *op. cit.*, (39), p. 166.
- (42) Flitner, W. a. a. O., (11), pp. 28-54.
- (43) 徳永正直, *op. cit.*, (39), p. 172.
- (44) 田代尚弘 (1984) 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, p. 108.
- (45) Lochner, R. (1934) Erziehungswissenschaft, Verlag P. Denbaug. S. 3.
- (46) 田代尚弘, *op. cit.*, (44), p. 101.
- (47) 田代尚弘, *ibid.*, pp. 101-102.
- (48) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 73.
- (49) Gerner, B., *ibid.*, p. 75.
- (50) Gerner, B., *ibid.*, pp. 74-76.
- (51) Gerner, B., *ibid.*, p. 76.
- (52) Gerner, B., *ibid.*, pp. 76-77.
- (53) 木内陽一 (1985) 経験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. 104.
- (54) 林忠幸 (1974) 杉谷雅文(編), 現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出版部, p. 73.
- (55) 林忠幸, *ibid.*, p. 67.
- (56) Nohl, H. (1967) Pädagogische Menschenkunde. Rutt, T. (Hrsg.), Herman

- Nohl, Ferdinand Schöningh, 1967. S. 35.
- (57) 林忠幸, *op. cit.*, (54), p. 72.
- (58) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 80.
- (59) 坂越正樹 (1984) 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, p. 190.
- (60) Gerner, B., *op. cit.*, (3), pp. 80-81.
- (61) 坂越正樹, *op. cit.*, (59), p. 189.
- (62) 坂越正樹, *ibid.*, pp. 190-191.
- (63) 坂越正樹, *ibid.*, p. 191-192.
- (64) 坂越正樹, *ibid.*, p. 192.
- (65) 坂越正樹, *ibid.*, pp. 191-192.
- (66) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 89.
- (67) 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学, サイマル出版会, p. 104.
- (68) Derbolav, J., (1959) Problem und Aufgabe einer Pädagogische Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. Derbolav, J. & Roth, H. (Hrsg.), *Psychologie und Pädagogik*, SS. 21-22.
- (69) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 91.
- (70) Gerner, B., *ibid.*, p. 90.
- (71) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 95.
- (72) Flitner, A. (1967) *Wege zur Pädagogische anthropologie*, Quelle & Meyer, S. 14.
- (73) Flitner, A., ditto, S. 11.
- (74) Bollnow, O. F.: 浜田正秀訳 (1969) 人間学的に見た教育学, 玉川大学出版部, p. 47.
- (75) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 98.
- (76) Flitner, A. (1967) *Die Pädagogische anthropologie inmitten der Wissenschaft vom Menschen*, Quelle & Meyer, S. 219.
- (77) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 99.
- (78) Flitner, A., a, a, O., (76) S. 219.
- (79) Gerner, B., *op. cit.*, (3), pp. 98-100.
- (80) Gerner, B., *ibid.*, p. 100.
- (81) Gerner, B., *ibid.*, p. 98.
- (82) Gerner, B., *ibid.*, p. 99.
- (83) 小林英博, *op. cit.*, (20), p. 82.
- (84) 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学について, 教育哲学研究, 22 : 57.

- (85) 小笠原道雄 (1969) 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: 26.
- (86) 実松宜夫 (1972) 書評—H. Roth: Pädagogische Anthropologie Band II. Entwicklung und Erziehung (Hermann Schroedel Verlag KG. Hannover. 1971). 教育哲学研究, 25: 72.
- (87) 実松宜夫, *ibid.*, p. 73.
- (88) Roth, H. (1966) Pädagogische Anthropologie Band I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hermann Schroedel Verlag KG, S. 12.
- (89) Roth, H., *ditto*, p. 19.
- (90) 小笠原道雄, *op. cit.*, (85), p. 79.
- (91) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 101.
- (92) Gerner, B., *ibid.*, p. 101.
- (93) 小笠原道雄, *op. cit.*, (100), p. 21.
- (94) 森田孝 (1972) 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.
- (95) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 105.
- (96) 小笠原道雄, *op. cit.*, (100), p. 22.
- (97) Roth, H., a, a, O., (88), S. 103.
- (98) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 101.
- (99) Langeveld, M. J. (1965) Einführung in die theoretische Pädagogik, Ernst Klett Verlag, S. 60.
- (100) 小林博英, *op. cit.*, (20), p. 82.
- (101) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 131.
- (102) 小林博英, *op. cit.*, (19), p. 112.
- (103) 小林博英, *op. cit.*, (20), p. 82.
- (104) 小林博英, *op. cit.*, (19), pp. 112-113.
- (105) Langeveld, M. J. (1959) Über das Verhältnis von Psychologie Pädagogik. Derbolav, J. und Roth, H., (Hrsg.), Psychologie und Pädagogik, Quelle & Meyer, S. 58.
- (106) Gerner, B., *op. cit.*, (3), pp. 124-125.
- (107) 小林博英, *op. cit.*, (19), p. 112.
- (108) 小林博英, *ibid.*, p. 114.
- (109) Gerner, B., *op. cit.*, (3), p. 126.
- (110) 小林博英, *op. cit.*, (19), p. 120.
- (111) Bollnow, O. F.: 藤田健治訳 (1976) 哲学の人間学とその方法的諸原理.

- Rocek, R. & Schatz, O.(編), 白水社, pp. 19-38.
- (112) Gerner, B., op. cit., (3), pp. 144-145.
- (113) Bollnow, O. F., op. cit., (74), pp. 47-48.
- (114) 森田孝, op. cit., (18), p. 5.
- (115) Gerner, B., op. cit., (3), p. 143.
- (116) Bollnow, O. F. (1975) Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S. 38.
- (117) 岡本英明, op. cit., (32), pp. 113-114.
- (118) Gerner, B., ibid., p. 142.
- (119) Gerner, B., ibid., pp. 138-139.
- (120) Gerner, B., ibid., pp. 144-147.
- (121) 岡本英明, op. cit., (84), p. 58.
- (122) Bollnow, O. F., op. cit., (74), p. 44.
- (123) Döpp-Vorwalt, H. (1967) Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. A. Henn Verlag, S. 360.
- (124) Gerner, B., op. cit., (3), pp. 162-163.
- (125) 岡本英明, op. cit., (32), pp. 116-117.
- (126) Döpp-Vorwalt, H. (1977) Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie. A. Henn Verlag. S. 29.
- (127) Döpp-Vorwalt, H., a, a, O., (123), p. 287.
- (128) Gerner, B., op. cit., (3), pp. 162-164.
- (129) Gerner, B., ibid., p. 162.
- (130) Gerner, B., ibid., pp. 156-157.
- (131) 岡本英明, op. cit., (32), pp. 118-119.
- (132) Döpp-Vorwalt, H. (1977) Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie. Döpp-Vorwalt, H., Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, A. Henn Verlag, S. 13.
- (133) Döpp-Vorwalt, H., ditto, S. 42.
- (134) Gerner, B., op. cit., (3), p. 11.
- (135) Döpp-Vorwalt, H., a, a, O., (130), SS. 32-33.
- (136) Gerner, B., op. cit., (3), p. 104.
- (137) Cassirer, E. : 山本義隆訳 (1986) 実体概念と関数概念—認識批判の基本的諸問題の研究一, みすず書房, 1986, p. 19.
- (138) Gerner, B., op. cit., (3), p. 68.
- (139) Gerner, B., ibid., p. 142.

- (140) 村田昇 (1985) 教育哲学, 東信堂, p. 140.
- (141) 川村英男 (1966) 体育原理, 体育の科学社, p. 75.
- (142) 阿部忍 (1972) 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.
- (143) 永井康宏, *op. cit.*, (6), p. 16.
- (144) 篠田基行 (1973) 体育思想史, 逍遙書院, p. 84.
- (145) 見形道夫 (1965) 体育における人間形成の基本構造. 体育学研究, 10-1: 53.
- (146) 工藤英三 (1994) 体育は『人間』をどうとりあつかってきたか. 日本体育学会 第 45 回大会号, p. 75.
- (147) 丹羽劭昭 (1974) 体育科教育学の成立をめざして. 保健・体育科教育の革新, 日本体育社, pp. 89-97.
- (148) 永井康宏, *op. cit.*, (6), pp. 19-44.
- (149) 篠田基行 (1986) 体育原理, 技術書院, pp. 39-47.