

学校体育におけるスポーツ経験の
教育的可能性に関する検討
——Flitner, W. からの教育学的警鐘——

阿部 悟郎

- 〈目次〉
1. 序論
 - 1.1. 緒言
 - 1.2. 研究の目的・手順
 2. 本論
 - 2.1. Flitner, W. と学校教育
 - 2.2. 学校体育におけるスポーツ経験の教育的可能性
 - 2.2.1. 第1の可能性
 - 2.2.2. 第2の可能性
 - 2.2.3. 第3の可能性
 - 2.2.4. 第4の可能性
 - 2.2.5. 学校体育におけるスポーツ経験の教育的可能性と人間形成の問題
 3. 結語
 4. 註, および参考・引用文献

1. 序 論

1.1. 緒 言

日本の学校教育における体育，即ち学校体育の黎明について厳密に捉えていくならば，学制以降，明治 11 年体操伝習所の設立の頃迄遡らなくてはならない。⁽¹⁾ 明治政府は，日本の近代化促進の為，積極的に欧米教育制度を導入し，体育もその一部として導入され，それに従って展開していく。⁽²⁾ 言葉の正しい意味においては，学校体育はそこから始まるのである。そして，学校体育は昭和時代の大戦を経て，画期的な変化を経験し，戦後の民主化の流れと，それを受けた教育基本法と学校教育法の施行により，学校体育は民主主義的に再形成されていく。⁽³⁾ 学校体育は，この様な歴史的意味においては永きに亘って制度的移入と社会的状況の影響がその実質に先行しており，その論理的基礎を確立していく努力は絶えず必要とされてきた。即ち，学校体育については，その社会的・制度的枠組みを超えた，論理的に一貫する原理論的認識の構築が求められているのである。

さて，学校体育は，それが学校教育における体育活動全般として捉えられる限り，例えそれが教科体育であれ運動部活動であれ，基本的には教育の論理に規定されるはずである。そして，それらの何れもが教育の論理に抵触し，それを逸脱することは許されない。そうであるならば，学校体育におけるすべてのスポーツ活動は，教育の論理に基礎付けられ，その教育的意義において適正に正当化されることとなろう。即ち，学校体育における彼らのスポーツ活動は，普く教育の論理において説明が為される必要がある。それでは，それが些か極端な例ではあるが，成長期の児童や生徒に苛酷な投球を強いるあまり，彼が野球肘等の身体的疾病に陥った場合，それは，果たして如何なる教育の論理で説明が為され得るのであろうか。学校体育についてこの様な問いを発する時，体育学の知識領域においては必ずしも明快な肯定的説

明を得ることができず、そこには幾許かの疑念が残る様に思われる。そして、更に、それを教育的意識において自問していく時、改めて学校体育における彼らのスポーツ経験の教育的可能性についての原理的な問いが不可避に立ち現われてくる。

ところで、学校体育が教育の論理に規定されるならば、それを原理的に論じていく為には、教育に関わる周到な把握が前提とされることとなる。一般に、人間の教育はおそらく人間の生存と共に古いと考えられている。⁽⁵⁾しかし乍ら、教育それ自体についての明晰な把握は難しく、更にはそれが人間理解の問題と密接に結び付いているが故に、⁽⁶⁾それについての論理の適正な把握は難航を極める。それ故に、ここでは一先ず、教育の諸論理についての周到で詳細な学説的分析を棚上げし、妥当な論理の選定を試みるが必要となる。

教育の論理の何たるかを問う時、その根底には人間それ自体への問い掛けが必然的に含まれるという。⁽⁷⁾そして、それは教育学的思考と原理的な連関を有する。⁽⁸⁾この学理論上の事情を勘案するならば、ここでの論理の選定については、そこでの人間理解の問いの学的徹底という点に注視していく必要がある。そこで、教育学の知識領域において人間理解を誠実に取り扱った理論構想に視点を移してみることにしたい。

まず、前述の如く、教育への問いには、例えそれが潜在的であるにしても、人間それ自体への問い掛けが必然的に含まれるとするならば、人間理解に関わる問題領域は、教育学の知識領域において確固たる位置付けを得ているものと思われる。一般に、教育学の知識領域において人間理解の問題を直接的に扱い、それについて能動的に問題設定を試みた理論構想は、ドイツ教育学に勃興した、所謂、教育人間学⁽⁹⁾であろう。この理論構想は、教育学領域において「教育における人間理解の学」⁽¹⁰⁾として捉えられており、それは「人間とは何か、いかにあるべきかを視点におきつつ、人間生成の構造と方法を探究する学問」⁽¹¹⁾として明確に位置付けられているのである。

さて、試みに教育人間学の思想的潮流を概観すると、そこには多様な理論

形式が認められるが、⁽¹²⁾ 取り分け Nohl, H. や Flitner, W., Bollnow, O. F. 等は、その代表格とされている。⁽¹³⁾ 例えば、Nohl, H. は、教育学の固有の課題を、人間の生全体についての十全な把握と、それによって更により高次の生を達成せしめることに見出し、その為の論理構築の前提として人間理解を必要とし、⁽¹⁴⁾ それを独自の教育学的人間論として展開した。⁽¹⁵⁾ そして、Flitner, W. は、⁽¹⁶⁾ 教育学的思考に人間理解への真摯な問い掛けを実り豊かに採り入れ、教育学の新たな分野を開拓した。また、Bollnow, O. F. は、⁽¹⁷⁾ 教育学的思考における人間理解の問いの重要性を主張し、教育学の哲学的人間学による基礎付けを試みた。彼らの属した精神科学的教育学派は、概ね人間の本来性やその存在理念等との関わりから教育や人間形成を論じていこうとする。⁽¹⁸⁾ そして、ドイツ教育学の伝統的な Bildung 理論においても、陶冶理想としての人間の本来的な存在性への注視は不可分であったという。⁽¹⁹⁾ 彼らはこのような学的伝統を潜在的に継承し、各々の学的立場から独自の理論構想を展開していった。取り分け、Flitner, W. においては、⁽²⁰⁾ 教育という営為が人間の生の全層に関わるということをより真摯に受けとめ、それを学的意識において徹底していったのである。⁽²¹⁾ それ故に、彼の教育学理論の特徴は「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結論を導きだしている」⁽²²⁾ 処に認められている。おそらく、そこには人間理解についての誠実で強烈な教育学的意識が窺われる様に思われる。まさに彼は、当時の教育学の知識領域において、所謂、人間理解の明確な学的形式の欠如を痛感し、⁽²³⁾ 自らがその教育学的思考において人間存在の基本構造を徹底して注視していくことを選択したのである。⁽²⁴⁾ この意味では、彼の教育学理論は、ドイツ教育学の陶冶論的伝統と精神科学的教育学の学理論の特性の双方を包括的に備え、この学派の代表的な理論構想としても学的意義が深い。⁽²⁵⁾ そして彼が最も関心を払った研究対象が学校教育であり、⁽²⁶⁾ 更には彼が説いた原理、即ち「人間学的完全性」は、第二次世界大戦後のドイツにおいて学校教育の基調とされていることを勘案するならば、彼の教育学理論は、ここで学校体育を検討していく為の認識的基礎として、極めて妥当で適切なものとなろう。従って、ここでは学校体育

におけるスポーツ経験の教育的可能性について、Flitner, W. の教育学理論に基づいて検討を進めていくこととする。学校体育におけるスポーツ経験の教育的潜在能については、絶えず体育学的な自己批判に晒される必要がある。そして、もし学校体育の論理において教育の論理とスポーツの論理の双方を徹底していく局面において何らかの逆説や自己矛盾、そして齟齬が生起するとするならば、それらについては、それが例えば些細なものであるとしても、それを体育学的な共通理解に迄高め、問題意識を高揚させていかななくてはならない。果たして、Flitner, W. ならばそれらをどの様に語るのだろうか。

1.2. 研究の目的・手順

学校体育において、例えば教科体育、或いは運動部活動のスポーツ活動において得られる多様な諸経験は、基本的には体育の論理に規定される筈である。そして、それらの教育可能性についての論議は、体育論の射程において、確実に取り扱われていかななくてはならない。無論、そこでは、それらの具体的実現やその方法に関わる論議とは峻別するとしても、果たして体育の論理においてそれらを如何なる程度まで見通すことが可能かどうかの論議については、体育学としての或る程度確立した^{なにがし}某かの見解が必要となってくる。そして、それは学校教育における体育の具体的な実践に観念的な指針を付与し、それを促進し得る重要な体育学的営為の一つとして捉えられる様に思われる。これらの学的営為は、最終的には学校体育の原理論を構築し、その実践を助け、促進し、学校体育の確立と発展へと寄与していく処迄をも見据えてかななくてはならない。

これらから、本稿の目的は、学校体育の原理論的認識の構築の為に、学校体育におけるスポーツ経験の教育的可能性について、Flitner, W. の教育学理論に基づいて検討し、その教育学的基础付けを試みることとする。従って、ここでは学校体育におけるスポーツ活動の教育的可能性について Flitner, W. の論理に基づいて検討を加え、更には、そこに可能性として立ち現

われ得る矛盾や齟齬，そして逆説的な局面についての付言を試みる。尚，ここでの「学校」は，所謂，学校教育法の定める処に従う。

2. 本 論

2.1. Flitner, W. と学校教育

ドイツ教育学において正統とされているのは精神科学的教育学派とされている。⁽²⁷⁾ この学派は，伝統的な Bildung 理論を継承しながらも，人間の生の自己目的・創造的性質に認識の基礎を求めつつ，各々の教育学理論を展開した。⁽²⁸⁾ Flitner, W. は，この学派において重要な役割を果たした教育学者の一人である。⁽²⁹⁾ そして，彼は精神科学的教育学の実り豊かな教育学的内実を正統に継承し，⁽³⁰⁾ この意味においても，その教育学理論はこの学派の集大成として捉えられている。⁽³¹⁾

さて，Flitner, W. の教育学業績は膨大であり，⁽³²⁾ 純粋な学理論の寄与もさることながら，学校教育についても多くの学的功績を残している。彼は高い人間学的認識を基盤としつつ学校教育についての論理を構築し，それを豊かに展開した。そして，彼は，学校教育が「人間学的観点から見た完全性」を目指すべきであると主張する。⁽³³⁾ 彼が説いたこの指針は，ドイツにおいては教科論や教授学の基調や源泉となっているばかりでなく，⁽³⁴⁾ 学校教育の究極的基準となっているという。⁽³⁵⁾ ここでは彼の実り豊かな教育学的功績の中から，取り分け，この学校教育の認識原理としての「人間学的完全性」に着目して論を進めていきたい。

さて Flitner, W. は，教育の論理は人間の本質を把握せずして完全なものになり得ないと述べる。⁽³⁶⁾ 確かに，教育の論理を周到に構築していこうとするならば，教育に関する諸観念を原理的に規定する人間理解の問題に誠実になるべきである。⁽³⁷⁾ 教育学的思考と人間理解は，その論理の上で密接な連関を有する。⁽³⁸⁾ それ故に彼は，人間理解の論理の適正な構築の為に，人間の具体的な

生の諸局面を深く見詰め、そこに切り込んでいくことの重要性を説く。それによって、そこから導き出される人間のまさに人間的な存在領域を人間存在の全体性において統一的に把握していくことが重要となる。そして、彼はそこにこそ教育方法の原理を見出す⁽⁴¹⁾。例えば、Spranger, Ed. は、教育の一般的でより普遍的な論理の構築を見通す試みにおいて、人間それ自体の本質的な存在様式に着目し、それらの完全なる達成に論拠を求めた⁽⁴²⁾。彼は、この学的姿勢に共鳴してか、その教育学的思考は「人間についての知的確信の全体⁽⁴³⁾」へと深い関わりを持つ。これに依拠するならば、教育は人間存在の本質を何処迄も追求していかななくてはならない。彼は、教育の本質を人間をより人間の本質へと導き、個人をしてそこへ完全に至らしめる処に求めているのである。彼はそれ故に学校教育の根本課題を「人間学的完全性」にこそ認め、所謂、学問体系の論理への過度の傾斜をその根源において却ける⁽⁴⁴⁾。即ち、真なる人間形成を見失うような科学的陶冶は彼らを精神的に空虚なものに陥れ、却って彼らの現存在の究極的な意味を欺きかねないことを説く⁽⁴⁵⁾。それ故に、彼は学校教育における誤った科学主義を懸念する⁽⁴⁶⁾。果たして、学校教育の根本的な役割と本来的な課題は知識ではなく、「人間学的完全性」の原理を志向した人間の形成に認められることとなる⁽⁴⁷⁾。即ち、学校教育が「人間学的完全性」を原理とする限りにおいて、その論理は教科の論理ではなくして、人間についての知的確信に適正に基礎付けられなくてはならない。これに立脚するならば、学校体育におけるスポーツ経験の教育的可能性を論ずる為には、その基本的な前提として人間理解の問題を避けて通ることはできない。そこで、差し当たり、彼の人間理解の論理に目を向けてみることにしたい。

Flitner, W. は、教育を人間の生のすべての現象局面を包括するものと考⁽⁴⁸⁾え、それ故に、教育事象における人間の生の全領域を深く見詰め、普く網羅しようとする⁽⁴⁹⁾。そして、彼は人間の存在様式をより学的に把握していく為には、より多くの視点が必要であると考えた⁽⁵⁰⁾。彼は、人間の具体的生の諸形式に歴史性を見出し、それらを教養史的に把握し、そこに人間の生の真理の核⁽⁵¹⁾

心が存在すると信じて⁵²、それらの基本的様式を素描した⁵³。そして、それらの各々の様式を類型化してより一般的に把握することによって、人間理解の4つの基本的な視座を提示したのである。彼のこの人間理解の論理は、枠組理論としての有効性を備え⁵⁴、従って、そこには、人間の具体的生にかかわる経験的諸観念を枠付けし得る理論的な統合性と総合性が認められる⁵⁷。それ故に、彼のこの人間理解の論理は、人間学的に、そして教育学的に妥当なものであるとして評価されている⁵⁸。そこで、彼の人間理解の論理における基本的視座について、その概略を辿ってみる。

まず、人間理解における第1の視座は、生物的存在性である⁵⁹。ここでは人間が生物一般において相対化され⁶⁰、差し当たり、生物的生命体として把握されることとなる。従って、ここでは生命を維持し、それを促進していく、所謂生物的生存という観点から、人間存在の基本的様式が描き出される。しかし乍ら、人間は、生物的生命体としての存在様式のみならず、人間的必然性の名のもとに⁶¹、内面の生物としての可塑的能力が、所謂人間の行為能力へと必然的に形式化されていく⁶²。これらの人間的な行為能力は、人間の生存を促進する不可欠な能力として生物的合目的性に算入されていく⁶³。それ故に、ここでは生物として生存を保持し、人間としてその生存を促進していく存在形式が照射されるのである。

次いで、人間理解における第2の視座は、文化的な存在性である⁶⁴。ここでは人間がその生の歴史において文化を創りだし、それを身に纏い、運用することによって具体的な生を営み、それらを共有し、それらを担い、継承し、伝達していくといった人間の生の文化性という観点から、人間存在の基本的様式が描き出される⁶⁵。人間の具体的な生の諸現象においては文化内容の介在が不可欠である。即ち、人間は出生によって所与の世界に取り込まれ、そこでの特有の文化形式とその精神内容を受容し、それを内面化していくと同時に、そこに組み込まれていく⁶⁶。そして、人間は個として文化を纏い、具体的な生の諸局面においてそれらを実現し、担い、継承し、そしてそれらを後進に伝達していくのである⁶⁷。

更に、人間理解における第3の視座は、精神的な存在性である。果たして、人間の生の諸様式は、可視的には文化的な現象として捉えられるが、その内実は極めて精神的な出来事である。従って、それをより本質的に把握しようとするならば、精神的な現象として改めて捉え直す必要がある。更に、彼は人間の文化的現象というものは、人間的なものの実現であると考え、そこに人間の本来性についての視点を導入した。彼は、人間の本来性を、自己の内面において価値創造的に躍動する自由な精神に見出す。それによって、人間はよいものに感動を覚え、それを堪能することができ、そのもの自体の本質的な価値へと到達することができる。人間は文化をただ単に無機的に受容するのみではなく、それを豊かに受容し、その内面において価値創造的に堪能することができる。そして、それによって人間はその内面において価値感受性を豊かに耕していくのである。

最後に、人間理解における第4の視座は、実存的な存在性である。人間は、個人的な状況において多様な存在様式を呈しているが、彼らの各々は、その内面に測り知れない豊穡な可能性を有するが故に、他の誰とも替えがたい重要な自己目的的な存在として捉えられる必要がある。従って、彼は人間がその豊かな可能性を実現し、真なる本来の自己に生成していくことが重要であると考え、これは人間をしてはじめて人間たらしめる生の次元であるとして、そこに教育や人間形成における最高位の重要性を見出している。即ち、人間は如何なる状況においても最終的には自己の本来性を実現し、自らの豊かな可能性に即した豊かな生を遂行していくことが重要である。そして、この自己の実存への到達は、内面に開拓されそこに満ち溢れる諸価値の統一的実現を齎す。人間は、それを契機としてより豊かな真なる自己へと到達し、これによってより豊かな人格へと生成していくという。従って、ここでは、人間が有意義な実存的契機による自己実現によって本来の自己へと到達することのみならず、それによって可能とされる人格への到達までも射程に入れていかななくてはならない。

ここまで、Flitner, W. の人間理解の論理における基本的な視座について

その概略を辿ってきた。彼の人間理解の論理において措定された基本的な視座は、それらを単独で強調することなくそれらを相互補完的に捉えていくことが重要である。⁸³⁾そして彼は、それらをより完全に重層的に関連づけていくならば、人間理解の論理はより豊かにそして真実なるものとなる⁸⁴⁾と考える。従って、彼が学校教育に言及する際、人間学的観点から見た確固たる完全性を求め、⁸⁵⁾そして、彼の教育学的思考が人間についての知的確信の全体に関わろうとする時、「人間学的完全性」の原理は、人間理解の論理に極めて近似な値をとる。即ち、「人間学的完全性」は、人間についてのより真実なる知的確信の完全なる把握から論じられる。学校体育が人間学的に完全であろうとするならば、それは各々の視座から照射された知的確信の総体において論じられなくてはならない。これらから、ここでは学校体育におけるスポーツ経験の教育的可能性について各々の視座から検討を進めていきたい。

2.2. 学校体育におけるスポーツ経験の教育的可能性

学校体育において顕現する多様なスポーツ現象は、個々の次元で考えるならば確かな個別経験として自らの内面に位置付き、そして蓄積されていく。学齢期のスポーツ現象は、無論、学校体育の場に限ったことではなく、私的行為空間の拡大に伴い多様な拡がりを有するものと思われるが、ここでは、学校体育において展開される彼らのスポーツ活動に限定して論を進めていく。そして、学校体育が教育の論理に規定されているならば、そこには幾許かの潜在的な強制が作用することもあろう。その場合、半ば強制してまでも求めて止まない意義や価値については周到に論議される必要がある。Flitner, W. は、教育の名のもとに何かを強いる時は、そこには必ずそれについての実りの豊かさを確かに保証していかななくてはならないと説く。それなくしては、彼らの芽生えつつある尊厳を汚し、更には、彼らの未だ確定し得ない人格をも傷つけることになるかも知れないのである。⁸⁶⁾従って、学校体育においてスポーツという文化形式を教育媒体として用いるとするなら、そこに確かに保証され得る意義等について検討を進めることが不可避に要求される

こととなろう。学校体育におけるスポーツ経験は、果たして如何なる教育的可能性を保証し得るのであろうか。

2.2.1. 第1の可能性

まず、ここでは人間の生物的存在性という視点から、学校体育におけるスポーツ経験を眺めてみる。学齢期の彼らは、一般的に考えるならば機能的にも形態的にも成長・発達の途上にある。この意味においては、学校体育における各種のスポーツ経験は、彼らの身体的成長・発達を促し、生命体としての生存をより確かなものにしていくことができる。更に、身体の機能は、人間としての生存をより確かなものにしていく為の人間の行為能力へと必然的に形式化される必要がある。⁸⁹⁾ 即ち、人間の身体的行為能力、例えば、二足歩行や走る、跳ぶ、投げる等といった身体操作技能は、人間の生物的合目的性に算入され人間の生物的生存を促進する。⁹⁰⁾ この意味において、学校体育におけるスポーツ経験は、彼らの身体的行為能力の人間の形式化を促し、所謂、身体的自律へと導く可能性がある。彼らはそこで多様に開発され、より高次な身体操作の自由度を押し拡げていくこととなろう。即ち、学校体育におけるスポーツ経験において、発達段階に応じた適正な運動刺激は彼らの身体的発達を促し、適正で妥当な運動課題の修得は、彼らを身体的自由と自律へと導く可能性がある。

さて、人間が生命体として生存する限り、それが生命保持の機能を平衡に保っていかななくてはならない。Flitner, W. は、この様な意味において、所謂健康の問題についても射程に置いたのである。これをより厳密に捉えるならば、それは身体的な強壮さというよりも、生理的な機能の促進状態と生物的恒常性の平衡、そして疾病等に対する内的抵抗力等の関連から述べられる様に思われる。人間の生理的機能においては、スポーツ活動等の身体運動の程度によってそれが促進されるものがある。それらについては、おそらく運動生理学等の発展によって体育学的共通理解が確立している様に思われる。この様な身体運動の生理的有効性については、本来、学校教育の範囲に留ま

るものではないが、それを敢えてそこに位置付けていこうとするならば、学校体育が主導的に責務を負っていかなくてはならない様に思われる。この様に考えていくなれば、この方向の学的認識の拡がりにおいては、所謂生活健康関連体力論に示唆が求められよう。例えば、米国においては、近年、体育の専門組織や学術団体が、所謂、健康問題の重要性を強く認識し、体育計画において健康関連体力を位置付けていく向きも認められているという。厳密な教科の論理に拘泥せずと考えていくなれば、或る意味においては、学校体育がその基本的な論理において健康問題を包含し、それを目的論において適正に位置付けていくことによって、或る種の活路が拓ける様に思われる。但し、これについては、何れにしても慎重な論議が必要となる為、ここでは一先ず棚上げしなくてはならない。ここでは、学校体育におけるスポーツ経験において、例えそれらが副次的で受動的であるとしても、所謂身体的健康への寄与は可能性として確認し得る様に思われるに留め置く。

これらから、学校体育におけるスポーツ経験には、人間の生物的な存在性に関する限りにおいては教育の論理に妥当し、そしてそこには確かな教育可能性が認められることとなる。それでは、学校体育の、取り分け運動部活動の加熱が齎す反健康的な事例は如何に説明されるのであろうか。例えば、炎天下の苛酷な鍛練が齎す熱中症や死亡例、身体の局所的で極めて特殊な過使用による過度の疲弊と疾病、過度な体重制限による摂食障害や月経障害等については、学校体育の論理で包括することができない様に思われる。彼らが運動部活動において競技性の極致を志向することによって、人間の生存を遥に超えた異質で特殊な身体的能力が必要となることは、或る意味では必然的な出来事である。しかし乍ら、この様な事態は、成長途上の彼等の身体をスポーツ的に乱開発することに繋がる。一般的には乱開発の果ては破滅に繋がる筈であるが、破滅への道は明らかに教育の論理のみならず、彼の生命活動の基本的論理にも抵触する筈である。更には、過度な鍛練による疲弊は、学齢期の彼らの生気溢れる貴重な時間を奪い、それ以外の生活は或る種の犠牲を強いられることもある。例えば、運動部活動の過度な鍛練によって身体

的に疲弊した彼らは、おそらくそれ以外の代替不能で貴重な時間を生き生きと過ごすことができないであろう。彼らは例え高次な競技能力を有していたとしても、生物的生命体としては必ずしも健康な状態にあるとは即断し難い。彼らには、人生において運動部活動こそが全てであるはずがない。そして、仮に学校体育がそれを強いているとするならば、学校体育は、彼らの快適な生命活動を半ば犠牲にしても、その遥か先に保証される実り豊かな教育的意義について明確に説明していく義務がある⁶⁴⁾。学校体育においてスポーツの競技性を追求していくとき、そこには人間の生物としての生存保持に対する^{なにがし}某かの抵触が認められ、教育の論理に対する明らかな齟齬が生じてくるのである。

2.2.2. 第2の可能性

次に、ここでは人間の文化的な存在性という視点から、学校体育におけるスポーツ経験を眺めてみる。学校教育の社会的機能の一つに、文化の伝達が挙げられるとするならば、そこでは人間の叡知が生み出した文化的所産の体系を、機能的に伝達していくという観点に着目せざるを得ない。学校教育における教科体系は、この意味において効率的であるといえよう。この様な観点から考えていくなれば、学校体育は、スポーツの文化体系との関係から論じられることとなる。即ち、学校体育には、スポーツの適正な伝達に対する教育可能性が認められるものと思われる。人間は出生によって所与の文化体系に取り込まれ、それらの具体的な文化形式と精神的内容を呼吸し内面化し、そして個々の具体的な生を展開していく⁶⁵⁾。そして、それによって人間は個として文化を受容し、それらを担い、継承し、再生していく文化的主体へと生成する⁶⁶⁾。学校体育は、彼らに対してスポーツの文化形式に対する適正な出会いと、それらの適正な受容と継承を体系的で機能的に保障していくことができる。彼らは、そこでスポーツの個別形式とその精神内容に出会い、そこに組み込まれ、そして具体的な生の局面においてそれらを担い、それらを適正に継承していくことができる。彼らはその時代における文化の確かな担

い手であり、スポーツという単なる文化形式を活気溢れる具体的な人間現象として再生してくれる。無論、この様な文化の伝達と継承は何も学校教育に限ったことではないが、学校教育にはそれらについての適正さと機能的効率性に対する社会的責務が認められる様に思われる。これに依拠するならば、学校体育は、スポーツの伝達・継承に対して確固たる教育可能性を有することとなる。

これらから、学校体育におけるスポーツ経験には、人間の文化的な存在性に関する限りにおいても教育の論理に妥当し、そしてそこには確かな教育可能性が認められることとなる。特に、教科体育に関しては、それについて制度的には或る程度の整備が為されているといっても過言ではない。それでは運動部活動はどうであろうか。一般的に考えるならば、運動部活動は、その活動の質と量からして、よりスポーツをスポーツとしてより純粋に追求することができる。特に、彼らは、スポーツにおける高い競技性に動機づけられ、そこに参入していく。無論、それ自体、文化的価値の高い人間的営為であり、人間性を損なわない範囲においては、おそらく教育的有効性が認められるものと思われる。ところが、例えば運動部活動が競技性を過剰に追求するあまり、勝利至上主義や業績主義に陥り、彼らがその為の単なる手段としての価値しか認められなかったとしたら、或いは、彼らが勝つことや高い競技実績のみに目が眩み、その為のあらゆる事を無批判に容認する精神構造や弱者排斥主義的な感覚を持つに至るとしたら、そして、そこにのみスポーツの価値を見出すことができなくなっていたとしたら、そこでは明らかにスポーツが歪曲され局部的にデフォルメされた状態で受容し、そして伝達がなされていたこととなる。そこではスポーツ観念が不健全に伝達され形成され、観念体系の悪循環をも引き起こしかねない。運動部活動が特殊に高度化すればするほど、文化の健全さの程度に直接的に影響してくる。確かに勝利や高いパフォーマンスを求めてスポーツを追求していくことは文化的価値の高い営為であるが、人間にとってスポーツの文化的可能性はもっと豊かなものではないのか。学校教育が文化の適正な伝達に責務を有するとするなら

ば、そこでは観念像の偏向と矮小化は回避されなくてはならない。そして、その適正さは、そこに参入してくる彼らに対して等しく保障されなくてはならない様に思われる。学校体育がスポーツの適正な文化的伝達を目指す時、彼らには可視的で特有の身体操作技術や当該スポーツを成立させ得る規範体系の修得もさることながら、彼らには等しく適正な観念像を形成するべく、その伝達が行なわれるべきであろう。彼らのスポーツを見詰める目が文化的に耕され適正である様に、学校体育は、その文化的伝達の役割を十全に遂行していかななくてはならない。卓越した技能を有する、或いは高度な競技経験を有する運動部員の一部が、敗者や、或いは相対的弱者を低位に見積もったり侮蔑したり、或いは、誰かの未開発なスポーツ行為を嘲笑したり、歪んだ特権意識を持つに至ったり、果ては学業を無思慮に軽視したり、このような場合は、明らかに彼らのスポーツの観念像が不均衡で不衛生と言わざるを得ないであろう。この場合、彼らのスポーツの教養が貧弱であり質が低いと言わざるを得ない。果たして、このような残念な事態は、本人の人格的未熟さもさることながら、その様な観念様式を学習してこなかったことによるのではないか。とするならば、それは学校体育の不徳の致す処であろう。教育の論理からするならば、競技至上の観念より、豊穡なスポーツ観念の形成こそが彼らに等しく保障されなくてはならない様に思われる。無論、それが純粋な競技団体であるのならば、些か事情が異なるのであるが。果たして、健全で豊かなスポーツ観念の形成は、まさに適正な教育的刺激が必要であり、この意味において、学校体育は重要な役割を担うはずである。学校体育は、それが例え運動部活動であろうとも、生半可なスポーツマンをつくるのではなく、スポーツについての適正な認識を持った人間を形成しなくてはならない⁹⁷。

2.2.3. 第3の可能性

更に、ここでは人間の精神的な存在性という視点から、学校体育におけるスポーツ経験を眺めてみる。学校体育における多様なスポーツ活動は、それが教科体育であれ運動部活動であれ、それらは可視的には身体的な文化現象

として把握されるとしても、それ自体は極めて精神的な現象として捉えられる必要がある。彼らは各々のスポーツ行為において自らの精神的な生の現象を不断に展開している。無論、このような精神的行為に関わる教育の可能性について、特に学齢期に限定していく必然性はないが⁽⁹³⁾、学校教育は、人間の精神のあらゆる作用の訓練について責務を負っていく必要がある。ここでは、学校体育における彼らのスポーツ行為を精神的な現象として捉え直してみる。

さて、人間はその文化的行為においてまさに人間的で本来のものを実現していくという⁽¹⁰¹⁾。そして、人間の本来性は自由で理念的な精神様態に求められる。人間は、その本来的な精神の働きによって、彼の具体的な生の諸局面において、その内面に生産的自由が創造的に躍動し、自らをより豊かなものへと理念的に向かわしめるのである。Flitner, W. はここに教育の確かな可能性を見出し、そこに教育の中心目標を見据える⁽¹⁰⁴⁾。そして、彼はそれを見失うならば、教育の本来をも取り違え、その目的を達成し得ないとさえ述べている⁽¹⁰⁶⁾。学校体育が人間学的に完全であろうとするならば、この人間の精神の本来性を見失ってはならないのである。

まず、彼らは学校体育において半ば受動的にスポーツと出会い、それらを文化的に受容していく。そして、彼は自らの精神の本来性によって自らのスポーツ行為において自由で創造的な精神を解き放つ。これによって、彼の内面には生産的で自由な精神が創造的に躍動し、それによって、スポーツのよさの一つ一つを感知していく。そして、その結果としてスポーツのよさに心動かされ、感動を覚えた時、彼はようやくスポーツの文化的価値を理解することができるのである⁽¹⁰⁷⁾。果たして、ものごとの価値やその意味を把握するのは、結局の処、自らの力によるのみであるが故に、学校体育において彼らをそこまで導こうとするならば、彼ら自身の生産的で自由な精神を、実際のスポーツ行為において解き放たなくてはならない⁽¹⁰⁸⁾。即ち、学校教育において多様な文化形式が伝達されるとしても、それらに実際の人間的な血脈を通わせる為には、人間の本来的な精神の助けが必要となる。それによって、彼らは

自らの価値感受性が高まり、自らの力でスポーツのよさに感動し、その価値を創造的に感知し、⁽¹⁰⁸⁾それによってスポーツを心から堪能し、愛し、享受していくことができるようになるのである。学校体育において、⁽¹⁰⁹⁾本当の意味において、彼らがスポーツと出会い、そしてそれを文化的に享受していくことを目指すならば、彼らのスポーツ現象の個別局面に潜む内面の精神現象において、スポーツのよさに心動かされ、それを楽しみ、堪能している局面こそを注視していかななくてはならない。彼らは、その瞬間瞬間において、自らの精神の助けのみによってスポーツの価値を豊かに感知し、そして、その本質的価値を理解していくのである。そして、それによって彼らはスポーツを創造的に行為し得る自己形成の主体へと生成していくことが可能となろう。仮に、教育現象の核心を自己形成に求めていく時、学校体育においては、スポーツという文化形式に関わる文化的自己形成の主体へと彼らを導いていかななくてはならない。⁽¹¹⁰⁾そして、ここに至った彼らは、スポーツの文化的な伝達についてもただ単に機械的・因襲的に行なうことなく、むしろそれらを活性化⁽¹¹¹⁾する様に行なうことができるという。換言するならば、学校体育において彼らは自らの精神の自由で理念的な本来性によって、スポーツをより創造的に享受し、そしてそれを発展的に継承し、それをより豊かに活性化し得る内面的な活力を形成していくことができるのである。そして、それはスポーツの文化的発展へと必然的に繋がる。学校体育がスポーツについての^{なにかし}某かの文化的責務を有するとするならば、その継承や伝達と共にその文化的発展についても責務を負っていかななくてはならない筈である。これを勘案するならば、学校体育においては、スポーツのよさを自らの力で知り、更にそれを豊かに見出していくスポーツ的な価値感受性の高揚が求められることとなろう。スポーツの本質的な価値に触れ、それに感動し、そしてそれを堪能することは、或る意味においては、学校体育においてのみ可能性として等しく保障し得る様に思われる。無論、彼らの実際のスポーツ行為において徒に刹那的な享楽を追求し、それに安住する様な学校体育論は回避されなくてはならないが、学校体育の特性上、特に中等教育段階では、そこには専門教育を受

けてきた教科専門教員が適正に配置されており、おそらくはスポーツの何たるかに通じた教科専門教員がスポーツ教材を適正に操作し、おそらくは彼らを効率的にそこに導いてくれる筈である。学校体育は、それが教科体育であれ運動部活動であれ、彼らがスポーツの本質的価値へと到達し得る可能性を確かに秘めているのである。従って、彼らのスポーツのよさとの触れ合いやそれについての実感、直接的体験は代替不能で貴重な経験となる。学校体育は彼らにそれを可能性として保障していくことが必要となろう。

これらから、学校体育におけるスポーツ経験には、人間の精神的な存在性に関する限りにおいても教育の論理に妥当し、そしてそこには確かな教育可能性が認められることとなる。それでは、学校体育における彼らのスポーツ行為が過度な偏重を帯びた場合、果たして彼らはスポーツの本質的価値へと到達し得るのであるだろうか。例えば、スポーツの遊戯性も競技性も重要な文化的特性であるが、仮にそれが過度に遊戯性に偏重したり、過剰に競技性を追求した場合、彼らは最終的にせよ自らの精神の助けのみで、スポーツの本質的な価値へと到達することができるのであるだろうか。おそらくスポーツの文化的価値は豊穡なものであろう。学校体育においては、彼らはそこにこそ正しく導かれなくてはならない筈である。従って、彼らが実際のスポーツ経験を通じて自らの内面に自らが豊かに感知し得た価値が不均衡であったり不調和であった場合に問題が生じる。この場合、スポーツに関する精神的価値の均衡と調和への導きこそが学校体育の責務となろう⁽⁹⁾。それ故に、教科体育はともかくとしても、運動部活動の競技性への過度な偏重については、これを論拠として些かの疑念を挟まざるを得ない。運動部活動が競技性を追求することそれ自体は、或る意味では当該競技集団の主体的選択に拠るものである為、その選択が競技の遙か彼方にある価値ある実り豊かなものを見通しているのであれば、もしかしたら教育の論理に適うものかも知れない⁽¹⁰⁾。しかし乍ら、観念的には、彼らの全ては、それを通じてスポーツの豊穡な価値へと導かれるべき権利を等しく有する。学校体育は、それが運動部活動であるにせよ、彼らの一人一人がスポーツのよさに出会い、それに心動かされ、そして

それを堪能し、それぞれがスポーツについての内面的教養を耕し、スポーツの創造的な行為能力を高めていくことを見通していかななくてはならない筈である。この意味において、運動部活動における精神的なドロップアウトやバーンアウトはきわめて不幸な事例と言わざるを得ない。もしかしたら運動部活動の競技集団が過度に競技性を追求するあまり、彼らは無意識のうちに過度な精神的圧迫や先鋭の緊張を強いられ、精神的に疲弊しきって、自らのスポーツ活動において、所謂、生産的で自由な精神を解き放つことができなくなっていたのかも知れない。その果てに彼らは、スポーツから精神的に逃避し、拒絶してしまう。不幸な彼らは可視的にはスポーツを行なっていないながらも、精神的にはスポーツを行なっていないのかも知れない。当然、彼らはスポーツのよさに心から感動する術もなく、新たな価値を豊かに感知し続けることも叶わず、それらを否定的に彩り、正しい意味においてスポーツの教養も耕されず、スポーツにおいて創造的に自己形成していくこともできない。彼らの価値感受性は萎縮し、彼らのスポーツ行為は、ますます精神的には非生産的なものになっていく。そして、彼らの本来豊かに持っている筈のスポーツを文化的に活性化し得る活力を次第に失っていく。そればかりか、彼らは自らのスポーツ行為において、人間の精神の本来性からどんどん遠退いていくのである。彼らも、運動部活動においてはその権利と可能性においては平等であった筈である。例えばにその事例が偶発的で特殊であったにせよ、それが教育であるというならば、そこから無責任に目を背けることはできない。これは彼ら自身のみ責任とは言いがたい。それでは、運動部活動の競技にとって、一部の不幸と引き替えに手に入れ得る、それに見合うだけの崇高な価値とは一体何なのか。そして運動部活動での競技追求は、それが教育という名目にもかかわらず、不幸な彼らを教育的に顧みる余裕がないほど重要なものなのであろうか。結局の処、彼らは運動部活動の競技性の追求によって逆説的に生産された犠牲者なのかも知れない。彼らは、自らがそれに魅せられ高い動機でそこに参入してきた筈であるのに、残念なことにスポーツに自らの価値を見出せず、そして自らの精神的生においてそれを拒絶

しそこから逃避しようとする。とすれば、その事態は極めて不幸なことであり、教育の論理においては極めて残念なことである。果たして、運動部活動の加熱がスポーツ嫌いを生み出すことになるかも知れない。そして、いずれその業績主義的な加熱は、人間的なスポーツの世界を歪曲し貧相なものに陥れていくことに繋っていくこととなろう。教育の論理を徹底するならば、全ての所属部員が等しく有する権利、即ち、スポーツの本質的価値への到達への可能性は、遮断されてはならない筈である。無論、競技の追求はつとめて崇高な文化的行為である。しかしながら、それを徹底して追求していく時、遺憾ながら生じる不幸な事態について、教育の論理ではもはや説明し得ない様に思われる。果たして、彼ら全てがスポーツの価値に導かれ、それを愛し堪能し、それを極めて生産的にそして価値創造的に行為していくことを等しく保障していくのは無理なのであろうか。この問いについて教育的な責任と動機から問いを起す時、それらに対しては必ずしも肯定的に説明していくことはできない様に思われる。⁽¹⁰⁾

さて、如何にそれが学校体育の範疇にあるとしても、競技スポーツは競技スポーツの論理でしか説明がつかないとすれば、教育の論理とスポーツの論理との関わりの程度が問われてくる。ところが、スポーツをその本質において捉えようとする時、競技性は重要で不可避な特性であり、そして、身を粉にしてそれに打ち込み、青少年期の溢れるエネルギーを傾けて得た^{なにがし}某かの結果に自らが心動かされ、より豊かな価値をそこに見出していく様な生産的なスポーツ体験は、この様な意味においては、寧ろ、競技追求の過程においてこそ保障されているのかも知れない。そうであるならば、それが可能性として等しく保障されている限りにおいて、そこには確かな教育的有効性が認められる様に思われる。とすれば、仮に競技の追求が教育の論理に明らかに抵触するとしても、学校体育がスポーツの本質的価値への啓発を志向する限り、競技追求の過程において獲得され得る豊かな教育的可能性をみすみす無思慮に放棄することはできない。しかし乍ら、もしそこに不幸な逆説的事態が可能性として予見されるならば、教育の責務においてそれを回避していく

最大の努力が講じられる必要があろう。即ち、それが学校体育の場である以上、それが如何にスポーツのスポーツ的な追求行為であるとしても、これらの一連の疑念については、その原点に立ち戻り、やはり教育という特定の注視方向においてこそ解決の糸口が見出されなくてはならない。⁽¹⁷⁾ 無論、もし二者択一的に極論するならば、学校体育はスポーツの論理を局部的に放棄しなくてはならないのかも知れない。元々アスレティクスはその起源や求めるものが異なり、ましてやそれは教育ではないのだから。⁽¹⁸⁾ しかしながら、それでは学校体育が立ち行かないとすれば、それらの良識ある論理的な整理が必要であろう。競技性の追求によって得るものと失うものがある場合、それらを適正に教育の論理に組み込み得る観念的装置が必要となる。光の輝きのみを見詰め、闇に目を閉ざすことでその場を凌ぐのは、体育論として無責任で不誠実に過ぎよう。高い動機で能動的にそこに集まった彼らに対しては、彼らが正しく、そして等しくその価値に導かれていく様に、教育という注視方向から光を当て、普く照らし出していかなくてはならない。これは明らかに学校体育の役割であろう。

2.2.4. 第4の可能性

最後に、ここでは人間の実存的な存在性という視点から、学校体育におけるスポーツ経験を眺めてみる。学校体育において彼らは、当然のこと乍ら成長発達の途上にあり、おそらく彼らのその行く末には洋々たる将来が待ちうけている。即ち、彼らの一人一人には、その時点においても例え如何に未熟であったとしても、そこには測り難い価値ある未来が可能性として約束されているのである。⁽¹⁹⁾ それ故に、彼らはそれぞれが測り知れない豊穡な可能性を持つ、価値ある重要な存在として捉えられなくてはならない。⁽²⁰⁾ 無論、人間は時として脆弱であり時に汚濁しており、絶望や不安、虚無に恐れを抱き、残忍で暗澹たる極めて悲劇的な側面を有するのかも知れない。しかし乍ら、Flitner, W. は、人間を、例えそうであるとしてもそれらを自らの力によって超越的に乗り越え、本来の価値ある自己を実現していくことができる豊

穰な可能性を有する存在へと読み替えていく。教育の論理は、仮に人間の悲劇や絶望を文学は語り諸思想が述べたとしても、人間はやはり豊かな存在であり、そしてあらゆる困難と限界状況を自己決定と自己努力によって超越し、更なる豊かな自己を実現していくことを信じて疑わず、そこに人間の真なる存在様式を見出していかななくてはならないのかも知れない。そして、人間は、この様な豊かな自己実現によって、はじめて彼自身となり、それによって自らの存在の意義や価値、そして自らの生の喜びに気づき、そして自らの生を肯定的に受けとめ、そしてそれを肯定的に促進していくことができる。この意味において、人間は自らの生について自己目的的な存在であり、教育を論ずる際には、それを見失ってはならない。即ち、教育という注視方向においては、彼らが「某」かの価値に従属するものとして見做すことなく、彼らの存在の代替不能性と自己目的性を尊重していかななくてはならないのである。そして、この様な人間の生の豊かさや遅しさは、人間の実存的な存在性において捉えられ、この局面は彼をしてようやく彼たらしめ、人間をしてはじめて本来の人間たらしめる生の次元である。それ故に、人間の実存的な存在様式は、教育や人間形成において最も根源的で究極的なものとして位置付けられているのである。換言するならば、教育においては、彼が豊かな自己実現によって彼自身となること、人間が本来の人間存在を達成することを以て、その課題が極まる。それ故に、教育は、彼らが自らの豊かな本来的な存在を自らの具体的な生の局面局面において実現し、本来の彼自身へと到達していく処を、その論理において確かに見据えていく必要がある。

さて、人間の自己実現等による実存への到達は、個々の内面においてのみ遂行されるが故に、それについては実際の個々の実存的諸体験に究極の根源を認めていかななくてはならない。そして、それらが仮に極めて個人的な現象であって、しかも瞬間的であり永続性が認められず、例え次の瞬間には消滅していくとしても、それを契機として彼が本来の自己へと至り、自らの具体的な生の局面においてより豊かな自己を実現し得たとするならば、それを教育の論理において適正に意義を評価し、位置付けていく必要がある。自己実

現が真なる自己の実現である限りにおいて、そこには多様な次元の自己実現が可能性として存在する様に思われるが、教育という注視方向においてそれを論じていく時、その自己実現はおそらく刹那的で邪な享楽性を遥かに超えた価値ある自己実現であり、最終的にはそれらが彼の自らの生を肯定的に確信し、そしてそれを勇気づけ促進していくものでなくてはならないのかも知れない。即ち、教育の論理においては、それらは人間が自らの生を自らの力で逞しくも創造し、そしてそれを豊かに遂行していくことに寄与し得るものでなくてはならないのである。

さて、学校体育において彼らは、例えそれが教科体育であれ、運動部活動であれ、自らが自己目的的にスポーツの世界へと入ることによって、そこに確かに存在する行為の主体としての自己に遭遇し、そして、自らの力と決断で何かを成すことのできることを知ることができる。⁽³³⁾ スポーツにおいて彼は自己決断と自己努力によって何かを成し、何ものかになっていく。人間は生きているかぎり、より豊かであろうとする。これこそが、人間の実存的動機であり実存的願望であり、それは自らの内面より湧き出でて、おそらく枯渇することを留めない。そして、彼はその自己目的的な過程において、所謂「スポーツにおけるすばらしい瞬間」をいよいよ体験することができるだろう。⁽³⁴⁾ そして、まさにその瞬間に彼は、至高と高揚の中で、自らの真なる全体性と全き充実を感じることができるとも知れない。彼は、その瞬間に、よろこびの中に確かに融和して存在する自己を実感し、それによって自らの存在の豊かさを感じる。これによって彼は、それが仮に瞬間的で永続性がないとしても、自らの生とその存在をよろこび、それを肯定的に捉え、そして促進してこうとする。よい自己実現は自らの生や存在を勇気づけ、そして励まし、ようやく自らの存在の価値や意義によるこび、自らの生に感謝し、自らの存在を肯定的に実感していくことができる。そして、彼は、これを契機として自らの本質に覚醒し、自らの内面に生のよろこびや希望、信頼や愛等の豊かな価値の源泉を開拓することができるのである。⁽³⁵⁾ これによって、彼の内面に潜む真なる自己は更に豊かに耕され得る。とするならば、より豊かな瞬

間は彼をより豊かに耕し得るだろう。スポーツにおける彼の生の瞬間が素晴らしければ素晴らしいほど、彼の内面は豊かに耕されていくこととなる。換言するならば、スポーツにおける価値ある自己実現は、確かに彼自身の生と存在を勇気づけ、そして、更には彼をより豊かに耕していく。無論、価値ある自己実現はスポーツにのみ限定されるものではないが、スポーツにおいて保障されている身体を媒介とした直接経験は、その実存的契機の全人性を確証する様に思われる。筋疲労の極限において思い通りにならない脚に自らが対面し、その限界状況を全霊を傾け克服していく競技者の姿は、それがただ単に鍛練の生理学的な効果云々の問題であるというより、彼が真なる自己においていかに自らを克服し得る逞しくも豊かな存在であるかという説明様式の方が適っている様に思われる。スポーツは可視的には極めて身体的な活動であるかも知れないが、その内実は極めて内面的な生の実存的現象なのである。⁽⁸⁾ 彼らは生理学的には単なるエネルギーの消費に還元され得るスポーツ行為において、^{なにがし} 某かの代替不能な自己実現を遂行している。ジョギングにおけるランニングハイにおいて感覚が研ぎ澄まされ、そこでより豊かな自己と対話したり、或いは山頂に至る小ピークに腰を下ろし、連山の秀麗な眺望と心地よい疲労感の中で、肯定的な充足感を満喫したり、全力を尽くして敗れた後の勝者への肯定的開放感、そして 20 km あまりをも駆け抜け次区間の走者に襷を手渡す瞬間の無償の信頼、更には、勝利の瞬間に内面に湧き興り全身を貫く歓喜等々、これらは各々が彼ら自らにとって絶対的な価値を有する代替不能な実存的契機であり、そして実存的直接経験である。まさに彼らこそが価値の源泉であり、自らの生の諸局面においてそれらを現実のものとして実現していくのである。果たして、強さ、逞しさ、美しさ、崇高さ、よろこび、豊かさ、慈しみ、愛、信頼等の源泉は人間であり彼自身であり、その源泉が枯渇しない限り、人間は不断に豊かになり得る。それ故に、彼の自己実現は彼にとって極めて有意義な出来事なのである。そして、例えそれが瞬間的なものであり、そして極めて軽微なものであるとしても、彼をして敬虔な心に至らしめたり、よろこびに満ち溢れさせたりする様な非日常的な

実存的契機は、体育の論理の射程において適正に位置付けていく必要がある⁽¹³⁶⁾。従って、学校体育においては、如何に多くの豊かな価値を自らの内面に開拓し得るかが問われる。より多くのより豊かな価値を開拓することができれば、彼らはその分だけ豊かになれる可能性がある。そして、もし仮に彼らが未だそれを為し遂げ得ないとしても、彼らはやがてそこに到達し得る可能性を確かに秘めている⁽¹³⁷⁾。誰しもがそこへ至ることができる。即ち、それらは、方法的に正しく導かれるならば、誰でも手に入れ得るのである。彼らの⁽¹³⁸⁾実存は可能性として等しく彼らに開かれている。学校体育は、彼らの実存的契機の各々を穏やかに見詰め続けていくことが必要となろう。

ところで、彼らの価値ある自己実現はそれ自体の自己目的的意義と、その真なる自己への到達のみに留まらない。価値ある自己実現が彼らを耕すが故に、当然のこと乍ら、それは彼自身の人間形成へも受動的に運動して関わってくることとなろう。そして、この人間形成の局面は、各々の視座において照射された各々の課題を前提として成立する⁽¹³⁹⁾。人間は、生物的な、文化的な、そして精神的な存在としての教育課題を全うすることによって、ようやく教育の最終局面へと到達する。即ち、身体が人間的に開拓され、文化を適正に受容し、その本質的価値に導かれ精神的に精通した人間は、いよいよ価値ある豊かな自己実現を遂げ、多くの豊かな経験を通じて内面に価値の源泉を開拓し、そこから湧き出る諸価値を自らの力で完成させ、それらを統一的に実現することによって、自らのより豊かな人格へと到達していくことができる⁽¹⁴⁰⁾。人格は不断に生成を繰り返す、人間は常に生成の途上にあるのである⁽¹⁴¹⁾。より良い自己実現を遂げ、その内面をより素晴らしい価値で充たした時、この段階での真なる自己は現存在の自己を潜在的に遥かに超える。そして、内面に充ち溢れる諸価値を、自らの現実的な生の具体的局面において統一的に実現することによって、彼はより豊かな人格へと到達する。それ故に、可能性としてはあるが、より良い自己実現は自らの内面をより豊かに耕し、従って、より豊かな人格を生成し得ることとなる。ところが、例え人間の内面に価値が充ち溢れていたとしても、それらが内面にただ散乱して無

秩序に存在するだけでは実質的な意味を為さず、それらは統一的に整って始めて人格に活かされるのかも知れない。そして、これらの一連の出来事、即ち、内面の価値の源泉の開拓とそれらの統一的実現、それによる人格の生成等は、結局の処、彼自身の内面的な出来事であり、全ての過程が自らの力で遂行され、外部からの働きかけを寄せ付けない為、教育は、それが最も重要な課題であるにもかかわらず、それについては極めて無力に近いこととなる⁽¹⁴⁾。それらは個人の内面において彼らの独力によって成し遂げられる課題なのである。しかし乍ら、それは誰しもが簡単には到達し得ない。ところが、ただ一つそこへの近道があるとすれば、それは真なる教育的関係における導きであるという。真なる教育的関係は彼らの無限の価値向上を純粹に希い⁽¹⁴⁾、彼らは、ここにおいて自らの内面に溢れる諸価値の統一への導きを得て、はじめてより豊かな人格への到達への可能性を獲得するのである。教育にできることは、果たしてその可能性の実現に対して導きを与えることのみなのである。従って、学校体育においても、例えそこに人間形成への豊かな可能性が見え隠れしていたとしても、彼らを半ば強制的にそこに至らしめることはできない。学校体育は、彼らが自らの力でそこに到達することができる様に、微力なる導きを与えることしかできないのである。しかし乍ら、例えそれについて教育が無力に近いとしても、教育においては彼らの人格の生成が重要な課題であることには変わりはない。

これらから、人間の自己実現等の実存的契機は、それ自体、意義ある教育的課題ではあるとしても、そこには人間形成への有効な算入の可能性を確かに看取することができる。従って、学校体育において多くの実存的契機や価値ある自己実現が可能性として保障されているとしても、そこに留まることなく、彼ら各々の人間形成の問題へと必然的に認識を拡げていかざるを得ない。この意味において、学校体育は、彼らがスポーツにおいて価値ある自己実現を遂行し、自らを豊かに耕し、そしてその最終局面においては、適正な導きを得つつも、豊かな人格を生成していく処迄を射程に入れていかななくてはならない様に思われる。彼がスポーツにおいて本当に価値ある自己実現を

為し得たならば、その分だけより価値ある人格へと生成していき得るのである。無論、人間形成や人格の生成は、学校体育のみで論じ得るものではないが、そこに僅か乍らも確かに存在する教育的可能性については、例えそれが遥かに深遠な課題であるとしても、その責務において担っていかなくてはならない。

これらから、学校体育におけるスポーツ経験には、人間の実存的な存在性に関する限りにおいても教育の論理に妥当し、そしてそこには確かな教育可能性が認められることとなる。それでは、学校体育において得た価値ある諸経験は全てが正しく彼らの人格へ活かされ、豊かな人間へと生成しているのだろうか。これは難題であり酷問でもある。取り分け、彼らの貴重な時間を費やし、全身全霊を傾けて打ち込んだ運動部活動での価値ある諸経験は、彼をより豊かな人格へと至らしめているのだろうか。なるほどそこでは高次な競技達成や有意義な競技経験が得られるかも知れないが、それが教育である以上は彼らの価値ある自己実現がやりっ放しに終わらずに、彼らが首尾良く彼の人格に活かされる処迄をも見通していかなくてはならない。無論、彼らの自己実現はそれ自体価値があり、それゆえにそれ自体として評価に値するものと思われる。しかしながら、学校体育が単なるスポーツ活動の場ではない以上、それらの文化的価値に留まりそこに安閑とすることはできず、彼らがそれを有効な契機として、より豊かな人格をつくりあげていくことを求めていかなくてはならない筈である。確かに高次な競技会で好成績を修めることは素晴らしいことであり、5000 m 競走で 14 分を切ることは価値あることであり、走り高跳びで 2 m 30 cm を越すことは驚愕に値することかも知れず、シュートを巧みに決めることはスカウトの目を引くことであろう。しかし乍ら、彼らがただ単に、速く走ることができるだけの、高く跳ぶ事ができるだけの、遠くへ投げることができるだけの、そしてボール捌きが巧みなだけの人間であり、その人格があまりにも拙く不健全であるならば、学校体育としては極めて淋しく、実りの乏しいことである。彼らが 100 M 走で 10 秒を切れればそれで良いのか、そして、選手権大会を制覇すればそれ

で良いのか。百歩譲ったとして、単なるスポーツコーチならば、あるいはそう語り得るかも知れないが、少なからず教育的な動機からこの様な問いを發する時、おそらくは誰しもがそれに肯定的に答えることを躊躇するであろう。彼らは自分では気付かないであろうが、価値ある自己実現を遂げたその時にこそ、その遙か向こうにはより豊かな人格への生成の可能性が確かに湧き出ることを、学校体育は見失ってはならないのではないか。学校体育は、身近な自己実現の華やかさに心を奪われ、より遙か向こうに微かに認められる深遠なものを見失ってはならないのである。彼らは確かにより豊かな人格へと生成を遂げることができる筈である。無論、スポーツをすれば良い人格ができるというのは安直で短絡に過ぎる。そして、スポーツにおける倫理的な行為や規則の遵守、練習場面での禁欲的な自己努力、プレイ場面における協調・協力等が直接的に転移するというのも、あまりにも標語的であり、無批判な独善に過ぎる。しかし乍ら、もしそこに例え僅かであるとしても人格形成への可能性が認められるのであるならば、学校体育は勇氣を持ってそれを射程に入れ、彼らがそれを遂げる処迄をも見詰めていかななくてはならない。確かにスポーツは文化であり、それは人間形成の為にある訳ではないが、それを学校体育において取り扱う限り、そこでは文化的価値の追求よりも教育の論理に誠実でなくてはならないのではないか。運動部活動においては、教科体育ではできない専門的に徹底した競技経験を得ることができる筈である。そこでの全身全霊を傾けて^{なにかし}某かの達成を得ようとする競技経験は、人格の生成へ可能性として代替不能な意義を有するはずである。学校体育は、スポーツでしか得ることができない有意義な全人的経験が、彼の人格へと有効に算入していくことを願わずにはいられない。良いスポーツ経験が人格に活かされないのは、彼らにとって極めて不幸なことである。良いスポーツ経験を積み、より豊かな人間になっていくこと、そしてそれを教育的に見詰めていくことこそが、学校体育としての運動部活動の役割と言えよう。無論、そこに過度に拘泥し、人格の形成のみを前面に出し、盲目的に追求することは回避しなくてはならない。ただ、学校体育は、それが運動部活

動であろうとも、彼らの高次な競技能力とそれによって可能となる有意義な諸経験の質が適正に人格へと統合されていく処迄をも射程に入れ、それを遠くにはあっても、確かに見据えていくことを怠ってはならないのである。それをせずして、何の為の学校体育なのであろうか。

2.2.5. 学校体育におけるスポーツ経験の教育的可能性と人間形成の問題

さて、これまで学校体育において展開される彼らのスポーツ経験について、その教育的な可能性を Flitner, W. の教育学理論に基づいて検討を進めてきた。Flitner, W. が述べる様に、人間理解の各々の視座は、それらを相互補完的に運用していくことによって、より真実のものを論理的に把握し得る様になる⁽¹⁶⁾。学校体育におけるスポーツ行為の教育的可能性についても、それらのスポーツ現象が本来的には各々の視座と連動している為、厳密には、各々を単独で説明し切れない様に思われる。しかし乍ら、学校体育が人間学的に完全であろうとする時、それらの視座から照射された各々の知的確信については、それを明確に体育論的な射程に入れていかななくてはならない。学校体育は、単なるスポーツマン養成に躍起となるよりも、彼ら一人一人が、人間としての生物的生存能力と身体的健康を備え、スポーツという文化形式を適正に享受し得る文化的観念を持ち、その文化的価値に精神的に通ずることによってそれらを創造的に堪能し、そこで価値ある豊かな自己実現を遂げ、自らの存在を肯定的に確信し、豊かに自らの生を展開していかれたいと願うべきである。そして、もし更にその遙か先を体育論的な射程において願い得るとするならば、彼らの自身にとって意義ある自己実現の数々が適正に彼の人格の生成に活かされ、彼らがより豊かな人間へと生成していくことを希うのである。この最終的な局面については、前述の如く、教育の最も重要な課題ではあるものの、それについては教育は極めて微力なのである。従って、学校体育の論理においても、それについての論理的確証は得られ難い。しかし乍ら、学校体育が人間学的に完全であろうとする時、まさに重要な最終局面を消極的に回避して論じるのは不誠実に過ぎる。果たして、学校教育

を規定するのは、教科の文化的特性の論理ではなく、人間学的観点からみた人間の完全性の論理であるべきである。学校体育においては、スポーツに目を奪われることなく、彼ら各々の生の豊かさとその存在と生成の神秘を教育という視座から肯定的に見詰めていかななくてはならない。そして、そこでは人間形成の問題こそを正面から誠実に論じていかななくてはならないのである。

3. 結 語

学校体育を教育という視点から眺めてみた時、そこには彼らの多様なスポーツ現象が教育という特有の論理によって括られていく。本来、彼らのスポーツ行為の各々は、それが例え教科体育の時間内において顕現していたとしても、それは確かに彼らの具体的な生のある局面であるが故に、それを純粋に説明していくことを目指すならば、文化論として、或いは人間学的視座から把握が為されるべきであろう。ところが、それが文化的追求の行為であるにしても、学校体育において位置付けられる限り、文化の論理ではなくして、教育の論理によってこそ説明が為されなくてはならない。学校体育は、スポーツにおいて高らかに勝つことよりも、勝つことによって得られる彼の望ましい変容を見通すのである。学校体育は、スポーツにおいて勝つことよりも、勝とうとして努力する過程において生じ得る彼の望ましい変容を願うのである。そして、学校体育は、ただ単に競技業績の高いだけの選手を養成するのではなく、素晴らしいスポーツ経験が内面に活かしている豊かな人間の形成を希うのである。人間の生成と形成は極めて神秘的であり、そして遥かに深遠である。従って、それを学校体育のみで論じようとするのは不遜であり、傲慢ですらあるかも知れない。しかし乍ら、学校体育がそこに有効に関与することができるならば、その可能性を謙虚にはありながらも確かに論じていかななくてはならない。学校体育がそれを論じるのは些か勇氣の要ることであるが、彼らがそこでも代替不能な生の瞬間を展開し、不断の生成を繰

り返していることを見失わない限り、人間の生成と形成の問題は極めて不可避にそして原理的に立ち現われてくるのである。

さて、当然のこと乍ら、学校体育を論じる場合のその論理的な基礎は、体育の学理論である。この体育の学理論は、その事象の複雑性と広汎性から多岐に亘る知的拡がりをも有しており、それらは、例えば、人間が動くことを対象化したり、人間が身体それ自体であることを述べようとしてみたり、或いは、人間が動くことによって織り成す一つの文化現象を説明しようと試みたりするのである。ところが、それらが発展的に伸延していくことによって知識領域が拡充していくとしても、それらを集約させ得る焦点が不確かであるならば、その実践的有効性は保障され得ない。ここに、学理論において原理論的に設定されている問いの純粹形式、即ち、体育とは何かという問いが関わってくる。即ち、体育を明晰に把握し、それを周到に論じていく為に、それらの一連の問題領域が二次的に派生していく筈であり、最終的には、それらの知的成果がそこに寄与していくことによって、それらの知識が体系化され、体育学的血脈が通じることとなる。この様な意味において、体育を原理論的に問い、それを能動的に問題設定していく学的営為は極めて重要であるのみならず、不断に継続していくべき学的課題として認識していかななくてはならない。これを踏まえるならば、体育が最終的には人間の生成と形成を問い、それを勇気を持って論じていこうとする時、全ての体育学的諸知識は力動的にそこに集約し、体育学的人間形成論の知識領域が立ち起こる。果たして、体育学の自律性と独自性は、スポーツ科学を体育学的に再解釈し、そこに体育学的資料価値を見出し、人間形成の論理へと組み込んでいくことによって啓かれる認識の地平にこそ求められる様に思われる。体育を論じる時に、まずもって要求される論理の起点は、スポーツの科学的説明や身体の学的解釈よりも、寧ろ人間形成の論理的把握にこそ求められるべきではないだろうか。やはり、体育学は、人間形成の論理を体育学的に追求していくことが重要である。これによって、ようやく知の実践的有効性が保障されることとなろう。この様な意味において、学校体育論は限りなく人間形成論である

必要があり、そこでの全てのスポーツ現象は体育学的人間形成論の射程において適正に説明が為されなくてはならない。おそらく、Flitner, W. ならばその様に述べるであろう。

4. 註、および参考・引用文献

- (1) 竹之下休蔵・岸野雄三 (1983) 近代日本学校体育史, 日本図書センター, p. 3.
- (2) 水野忠文他 (1986) 体育史概説—西洋・日本—, 杏林書院, p. 243.
- (3) 竹之下休蔵他, op. cit., (1), p. 231.
- (4) 水野忠文他, op. cit., (2), p. 304.
- (5) Van Dalen, D. B., et. al.: 加藤橘夫訳 (1967) 体育の世界史, ベースボール・マガジン社, p. 17.
- (6) Flitner, W. (1970) Allgemeine Pädagogik, Ernst Verlag, S. 13.
- (7) 大浦猛 (1974) 「人間研究の一領域としての教育学の基本視点」埼玉大学教育学部紀要 23: 1.
- (8) Gerner, B. (1974) Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Wissenschaft Buchgesellschaft, S. 18.
- (9) 森田孝 (1993) 人間形成の哲学, 大阪書籍, p. 5.
- (10) 増淵幸男 (1986) 教育学の論理, 以文社, p. 40.
- (11) 田浦武雄 (1986) 教育哲学原理, 川島書店, p. 109.
- (12) 小林博英 (1984) 教育の人間学的研究, 九州大学出版会, p. 161.
- (13) 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.
- (14) 坂越正樹 (1944) 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.
- (15) Nohl, H. (1928) Pädagogische Menschenkunde, : im Rutt, T. (Hrsg.) Herman Nohl-Ausgewählte Pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, S. 35.
- (16) 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. 49.
- (17) Dreher, W. : 舟山俊明訳 (1973) 「哲学の人間学と教育的人間学の接点」教育哲学研究 28: 11.
- (18) 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, 平野智美編, 人間形成の思想, 学習研究社, pp. 215-218.
- (19) 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.
- (20) 徳永正直 (1980) フリットナー教育学にお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 26 : 165.
- (21) 小笠原道雄 (1974) 「フリットナー」 杉谷雅文(編), 現代のドイツ教育哲学, 玉川大学出版部, p. 163.
- (22) Flitner, W. (1954) Grund-und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Ernst Klett, S. 35.
- (23) 小笠原道雄 (1974) 現代ドイツ教育学説史研究序説—ヴィルヘルム・フリットナー教育学の研究—, 福村出版, p. 47.
- (24) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 106.
- (25) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 250.
- (26) 小笠原道雄 (1973) 「ヴィルヘルム・フリットナーにおける教育方法の原理—精神科学的教授学論の伝統—」上智大学教育学・心理学論集 7 : 40.
- (27) 小笠原道雄 (1981) 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. 225-226.
- (28) 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.
- (29) 小笠原道雄, *op. cit.*, (23), p. 15.
- (30) 小笠原道雄, *ibid.*, pp. 15-16.
- (31) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 106.
- (32) Kanz, H. (1967) Zeittafel. Rutt, T. (Hrsg.) Wilhelm Flitner, W. —Ausgewählte Pädagogische Abhandlungen—, Ferdinand Schöningh, SS. 194-206.
- (33) Flitner, W. (1954) Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Ernst Klett Verlag, S. 110.
- (34) 小笠原道雄, *op. cit.*, (23), p. 171.
- (35) 小笠原道雄, *op. cit.*, (26), p. 40.
- (36) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 64.
- (37) Flitner, W., *dittio*, S. 58.
- (38) Flitner, W. (1933) Systematische Pädagogik-Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Ferdinand Hirt, S. 28.
- (39) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 58.
- (40) Flitner, W., *dittio*, S. 119.
- (41) 小笠原道雄, *op. cit.*, (23), p. 170.
- (42) 小笠原道雄, *ibid.*, p. 177.
- (43) Flitner, W. (1966) Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der

gegenwart, Quelle & Meyer, S. 19.

- (44) Flitner, W. (1955) Die Schulfrage in Westdeutschland. Zeitschrift für Pädagogik 1 : 142.
- (45) 小笠原道雄, op. cit., (23), p. 238.
- (46) Flitner, W. (1965) Grundlegende Geistesbildung-Studium zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihre kultureller Basis, Quell & Meyer, S. 12.
- (47) 小笠原道雄, ibid., p. 250.
- (48) Flitner, W. (1967) Kleine Beiträge zur Pädagogik, Quelle & Meyer Verlag, S. 5.
- (49) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 25.
- (50) Flitner, W., dittio, S. 28.
- (51) 小笠原道雄, op. cit., (23), p. 37.
- (52) Flitner, W., a, a, O., (38), S. 30.
- (53) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 62.
- (54) 徳永正直, op. cit., (20), p. 166.
- (55) Flitner, W., a, a, O., (6), SS. 28-54.
- (56) 小笠原道雄, op. cit., (23), p. 244.
- (57) Kanz, H., a, a, O., (32), S. 173.
- (58) 徳永正直, op. cit., (20), p. 166.
- (59) Flitner, W., a, a, O., (6), SS. 28-33.
- (60) Flitner, W., dittio, S. 28.
- (61) Gehlen, A. : 平野具男訳 (1985) 人間—その本性における位置—, 法政大学出版局, p. 152.
- (62) Flitner, W., a, a, O., (6), SS. 30-31.
- (63) Flitner, W., dittio, S. 32.
- (64) Flitner, W., dittio, S. 54.
- (65) Flitner, W., dittio, SS. 33-34.
- (66) Flitner, W., dittio, SS. 34-35.
- (67) Flitner, W., dittio, S. 34.
- (68) Flitner, W., dittio, SS. 130-131.
- (69) Flitner, W., dittio, S. 34.
- (70) Flitner, W., a, a, O. (48), S. 8.
- (71) Flitner, W., a, a, O. (6), S. 130.
- (72) Flitner, W., dittio, S. 40-41.
- (73) Flitner, W., dittio, SS. 130-131.
- (74) Flitner, W., dittio, S. 47.

- (75) Flitner, W., dittio, S. 55.
- (76) Flitner, W., dittio, S. 51.
- (77) Flitner, W., dittio, S. 50.
- (78) Flitner, W., dittio, SS. 48-49.
- (79) Flitner, W., dittio, S. 95.
- (80) Flitner, W., dittio, S. 53.
- (81) Flitner, W., dittio, SS. 47-48.
- (82) Flitner, W., dittio, S. 48.
- (83) Flitner, W., dittio, S. 55.
- (84) Flitner, W., dittio, S. 64.
- (85) Flitner, W., a, a, O., (33), S. 110.
- (86) Flitner, W., a, a, O., (43), S. 19.
- (87) Flitner, W., a, a, O., (6), SS.. 151-152.
- (88) Flitner, W., dittio, S. 152.
- (89) Gehlen, A., op. cit., (61), p. 151.
- (90) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 32.
- (91) Flitner, W., dittio, S. 130.
- (92) 会田勝他 (1992) 「体育における健康関連体力に関する考察(第1報)—アメリカ合衆国における動向の概観—」日本体育学会第43回大会号 A, p. 94.
- (93) 木村真知子 (1997) 「スポーツ文化の『現在』」日本体育学会第48回大会号, p. 48.
- (94) Flitner, W., a, a, O., (6), SS. 151-152.
- (95) Flitner, W., dittio, S. 33-34.
- (95) Flitner, W., dittio, S. 34.
- (97) 小笠原道雄, op. cit., (23), p. 252.
- (98) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 39.
- (99) Flitner, W., dittio, S. 36.
- (100) Flitner, W., a, a, O., (33), S. 112.
- (101) Flitner, W., a, a, O., (48), S. 8.
- (102) Flitner, W., a, a, O., (6), SS. 40-41.
- (103) Flitner, W., dittio, S. 44.
- (104) Flitner, W., dittio, S. 45.
- (105) Flitner, W., dittio, SS. 45-46.
- (106) Flitner, W., dittio, S. 47.
- (107) Flitner, W., dittio, S. 45.

- (108) Flitner, W., dittio, S. 46.
- (109) Flitner, W., dittio, S. 47.
- (110) Flitner, W., dittio, SS. 130-131.
- (111) Flitner, W., dittio, SS. 46-47.
- (112) Flitner, W., dittio, S. 46.
- (113) Vanderzwaag, H. J. (1972) *Toward a philosophy of sport*, Addison-Wesley Company, p. 72.
- (114) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 47.
- (115) Flitner, W., dittio, S. 152.
- (116) Döpp-Vorwald, H. (1966) *Über Problem und Methode der Pädagogische Anthropologie*. *Pädagogische Rundschau*, 20-11 : 1005.
- (117) Döpp-Vorwald, H. (1967) *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*. A. Hen Verlag, S. 287.
- (118) Keating, J. W. (1972) *Sportmanship as a maral category*. Gerber, E. W. (Ed.) *Sport and the body-a philosophical symposium*, Lea & Febiger, p. 265.
- (119) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 49.
- (120) Flitner, W., dittio, S. 51.
- (121) Flitner, W., dittio, SS. 50-51.
- (122) 丹羽劭昭 (1981) *体育科教育学の成立を目指して*. 成田十次郎他編, 保健・体育科教育の革新, 日本体育社, pp. 93-94.
- (123) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 51.
- (124) 徳永正直, op. cit., (20), p. 169.
- (125) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 95.
- (126) 平野智美, op. cit., (16), p. 53.
- (127) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 53.
- (128) 森昭 (1962) *教育人間学—人間生成としての教育—*, 黎明書房, p. 137.
- (129) 平野智美, op. cit., (16), p. 52.
- (130) 森昭, op. cit., (28), p. 137.
- (131) Thomas, C. E. (1983) *Sport in a philosophic contxt*, Lea & Febiger, p. 93.
- (132) Thomas, C. E., *ibid.*, p. 111.
- (133) Thomas, C. E., *ibid.*, pp. 118-119.
- (134) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 53.
- (135) Flitner, W., dittio, S. 34.
- (136) 森昭, op. cit., (28), p. 137.
- (137) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 49.

- (138) Flitner, W. (1950) Theorie des pädagogischen wages und der Methode, Verlag Julius Beltz, S. 36.
- (139) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 53.
- (140) Flitner, W., dittio, SS. 47-48.
- (141) 平野智美, op. cit., (16), p. 49.
- (142) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 53.
- (143) Flitner, W., dittio, S. 47.
- (144) Flitner, W., dittio, S. 75.
- (145) Döpp-Vorwald, H., a, a, O., (117), S. 1005.
- (146) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 65.
- (147) Flitner, W., a, a, O., (43), S. 19.
- (148) Flitner, W., a, a, O., (44), S. 142.
- (149) Flitner, W., a, a, O., (6), S. 74.