

体育学における人間学的探究：実存哲学的思考から人格主義へ —Flitner, W. の教育学を中心として—

阿 部 悟 郎

An anthropological inquisition in physical education : From existential thinking to personalism
— based on the pedagogy by W. Flitner —

Goro Abe

One of the essential tasks to be resolved in physical education as an academic discipline is an anthropological problem. Physical education as an academic discipline must endeavor to hold secure anthropologic cognition in its own field. The purpose of this study was to search for theoretical moments from which the anthropological discussion in physical education could build up as an academic discipline through the analysis of anthropological discussions developed in Wilhelm Flitner's pedagogical works.

Theoretical moments derived from the analysis of Flitner's pedagogy were as follows: 1) the original existence of human being lies in its internal dimension, 2) the original existence will become actual and concrete personal existence through internal transcendental movement (transcendental existence), 3) the personal existence is an integral realization of the original existence and is always reflected in the actual and concrete conducts and behaviors, and 4) the personal existence of human being is the most important dimension in education; therefore, in the actual situation, everyone is expected to behave truthfully and honestly to prove one's original character under one's own responsibility.

From referring to above moments, it was concluded that the anthropological recognitions in physical education might lead to the following direction of personalism: 1) everyone, whose original existence lies in its internal dimension as a human being, must be recognized and respected as a personal being with in-exchangeable faculty, 2) everyone, regardless of one's own concrete and visible appearance in an actual situation, must be understood to have one's original possibilities for personal existence, 3) physical education is ultimately aim at the realization of the personal existence integrated with one's original existence, it is to be expected that everyone should conduct and behave truthfully and honestly under one's responsibility in any actual situations in physical education, and 4) the personalism derived from the anthropological discussions is one of the essential moments in physical education as the part of human building.

Key words : personalism, personal existence, physical education

1. 序 論

体育学における人間学的問題は、体育の本質論議に直結する重要な学的課題である。そして、それは、基本的には、教育学における人間学的事情と構造的に類比するように思われる。即ち、体育学における人間学的問題は、教育学のそれと同様に、その本質論議と相即的であり¹⁾、そこには原理的連関が認められることであろう²⁾。

そこで、体育学は人間学的問題を探究していくために、さしあたり、教育学における人間学的論議に目を向けていくことが有効となろう。

一般的に考えるならば、教育学における人間学的論議は、教育や人間形成の省察と結びつきながら、古くはギリシアの啓蒙主義やソフィスト等にまでも遡るといえるが、それらは必ずしも学問的な形式において語られてきたわけではない³⁾。そこで教育学における人間学的問題につ

いての学理論的な形式を探していくとき、近代以降の教育学における人間学的研究の流れに辿り着く。これについて Schultze, F. は、Dilthey, W., Litt, T., Spranger, E., Flitner, W., Bollnow, O.F., 等をその代表者として挙げる⁴⁾。彼らに共通するのは、人間のあり方を根本から問い直し、教育が人間存在にいかに関与し得るかを、問いの根本に据えていることである⁵⁾。やがて、教育学における人間学的論議は、一方において実存哲学的な方向へと、新たな局面を啓いていく⁶⁾。この教育学の人間学的潮流における実存哲学的方向に位置づけられるのは、先の代表者に限って言えば、特に Flitner, W. や Bollnow, O.F. 等であり、彼らは実存哲学によって明らかにされた人間学的契機を採り入れ、教育学理論に新たな分野を開拓したと評価されている⁷⁾。

さて、このような教育学における人間学的論議の実存哲学的方向において高名なのは Bollnow, O.F. である。これに比して、Flitner, W. は、この方向の代表者の一角に名を連ねているものの、Bollnow, O.F. ほど顕著な実存哲学的姿勢をみせることはしていない。ただ、平野は Flitner, W. を Bollnow, O.F. と同格視するような表現を用いながら、そこにおいては実存哲学的思考が、教育思想として具体化されていると述べる⁸⁾。教育学における人間学的論議の実存哲学的方向を周到に探っていくとするならば、Flitner, W. の学的営為に目を向けていくことも必要となろう。

そこで、本稿においては、体育学における人間学的論議の発展と確立のために、Flitner, W. の教育学を取り上げ、その人間学的論議における実存哲学的な方向の分析を通じて、有効な知的契機を獲得することを目的としたい。これによって、ここでの直接的な分析対象は、Flitner, W. の著作、とりわけその人間学的な論議とそこにおける実存哲学的な論議となっていく。ただ、彼の著作の論題をその目録や著作全集により一瞥してみても、実存それ自体の問題を主題的に論じた教育学業績はみあたらない⁹⁾。従っ

て、彼の著作において、実存哲学的思考が教育思想として具体化されている論議を探索していく必要がある。そこで、ここでは彼自らが伝統的な教育学において実存哲学的な思考を試みると語っている 1933 年の著書『Systematische Pädagogik』と、その発展的改訂版としての 1950 年の著書『Allgemeine Pädagogik』を中心的な対象とし、これに関連する著作を補いながら、分析を進めていきたい。

2. 本 論

2. 1. 教育学における人間学的論議とその実存哲学的方向の概観

教育学における人間学的論議が、一方において実存哲学的な方向を辿っていく過程は、いふなれば伝統的な人間学的認識の克服でもあった。即ち、それまでの伝統的な教育学における人間学的認識は、本質的には理想主義的なものであり、その根底には人間のうちにある根源的に善なる核心 *ursprünglich guten Kern im Menschen* に対する無批判な信頼が存在していたという¹⁰⁾。そこで、教育学における実存哲学的方向の論議は、そのような人間学的認識の無批判な楽観性と抽象的な理念性を疑問視し、現実の世界に存在する具体的な人間の在り方に目を向けようとしたのである。つまり、教育活動が決して「無害な真空管のなか」で営まれるわけではなく¹¹⁾、人間を時には脅かし苦しめもする現実の具体相の中にあることを正しく思念するならば、教育学的思考において人間を理想主義のもとに楽観的に安穏と語ることができない¹²⁾。少なくとも、そこでは現実の厳しき世界において、それらに立ち向かい、そして対決しながら本来の自己を築きあげている人間の姿を、教育学的意識において直視する必要があるだろう¹³⁾。

従って、それまでの教育学における人間学的論議においては、「その都度の状況の中に投げ入れられた個々の人間が、その状況との緊張・

対決を通して決断し、本来の自己になろうとする人間の「実存」についての視点が欠落していたのである¹⁴⁾。教育学における人間学的論議の実存哲学的方向は、このような伝統的な人間学的認識を克服し、それによって人間の本質と存在を真に具体的・現実的・全体的に把握する試みであったと言えよう¹⁵⁾。ここに教育学における人間学的論議の分水嶺の一つをみる事ができるであろう。

それでは、教育学における人間学的論議の実存哲学的方向はどのように進行していったのであろうか。そもそも実存という思考方法は、教育学独自のものではなく、むしろその起源を教育学の外部に探索していく必要がある。一般的には、実存 *existensia* という語を哲学史上、最初に使用したのは4世紀の教父マリウス・ビクトリヌスだと言われており、*substantia* と区別して「本質が現象の世界に立ち現れた実在」の意味で使用されていたという¹⁶⁾。この発想は、やがて中世の神学的事情によって使われなくなったようであるが、やがて近世になって定着をみることとなり、それを経て、Schelling, F. W. そして Kierkegaard, S. A. へと繋がっていくという。ただし、一般的には、実存哲学の本格的な展開は、次の三期に分けられるという¹⁷⁾。即ち、Heidegger, M. や Jaspers, K. 等に代表される第一期、Lipps, H. 等に代表される第二期、フランス実存主義等に代表される第三期である。人間の「実存哲学的な考察は19世紀末以来の精神的状況の一般的危機を反映してのものであったが、教育学だけがこの蚊帳の外にあったわけではないはずである¹⁸⁾。ところが、実存哲学的な思考方法が、教育思想の構成に取り入れられるようになったのは、第二次世界大戦後のことであったという¹⁹⁾。

確かに、その間、大戦の悲劇と思想弾圧等により学問的エネルギーが不当に奪われていたにせよ、教育学における実存哲学との関わりが全くの空白であったとは考えられない。実は、第一次世界大戦後の疲弊した精神状況からうまれ

た実存哲学的諸傾向の教育理論への反映は、Barth, K. 等に始まる弁証法神学等によってなされ、それをうけて Grisebach, E. 等が近代の人文主義的陶冶理想に対する批判の端緒を開いてはいたのである²⁰⁾。

ところが、この問題追究の方向は、当時の教育学において継承されなかったという。その主な原因は、教育学の理想主義的な性格にあり、当時の危機的状況を直視し得ず、実存哲学と根本的な対決ができなかったからである²¹⁾。それ故に、教育学における実存哲学的な展開が本格化するまでは相応の時間が費やされたのである。ところが、そのような中であっても、Flitner, W. は、その思想展開において実存を問題とせざるを得ない精神状況に遭遇していたのである²²⁾。それ故に、彼は1933年の段階において、伝統的な教育学に足場を置きつつも実存哲学的な思考を試みていた。この試みは、教育学における人間学的論議の実存哲学的方向の全体においては、早期に位置づけられる。Flitner, W. は、比較的、早い段階で実存哲学的思考に接近していたとみる事ができよう。

2. 2. Flitner, W. とその人間学的論議の展開

Flitner, W. は、ドイツ教育学において正統派と目されてきた精神科学的教育学 *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* の代表者の一人である²³⁾。彼の教育学をその学的系譜からなぞれば、Dilthey, W. - Nohl, H. のゲッチンゲン学派と Dilthey, W. - Spranger, E. のチュービンゲン学派の結合点に位置するといいい、ディルタイ学派の正統な継承者であると言われている²⁴⁾。しかしながら彼は、先人の学的遺産をそのまま受け継いでいるわけではなく、その問題意識を状況との対決において内在化させ、それらを教育学的に再構成していったのである²⁵⁾。特に、彼はその学的系譜において多くを吸収してはいるが、実存哲学の問題等に関する理解に

よって、そこにおいても他の論者と明確に区別されるといふ²⁶⁾。そして、当然のことながら、実存哲学的な問題は、そのまま人間学的論議へと必然的に反映される。なぜならば、実存哲学は人間の実存化を核心とした新たな人間学の構築を目指すものであるからである²⁷⁾。それでは、彼の人間学的論議には実存哲学的思考がどのように反映されているのであろうか。Flitner, W. の教育学的思考における人間学的意識から辿ってみたい。

まず、Flitner, W. は、教育学が人間を正しく把握すれば、それだけ教育の現象を適正に把握することができる²⁸⁾。このような人間理解の相即性についての認識は、彼の教育学を規定していく。さらに、彼は、教育学が、教育諸科学の個別成果が示すところにあるのではなく、むしろ人間の存在や生についての問いあるいは教育学的熟慮において存在すると述べる²⁹⁾。それ故に、教育学の対象を、静的な外界などではなく、教育や魂への配慮、そして自己教育への支援などを必要とする、そのような育ちゆく人間にみる³⁰⁾。即ち、彼は教育学において大切なものは、教育技術や指導方法等ではなく、「人間とは何であり、その本質や生に付された課題、そして生をいかに送るべきか」といった人間学的な問題であると考えたのである³¹⁾。それ故に、そこでの問題は常に「人間についての知的確信の全体」に強く関わっている³²⁾。彼においては教育学の出発点と中核は、人間学的問題にあると言えよう。ここに彼の教育学的思考における明確な人間学的意識を看取することができるように思われる。

さて、Flitner, W. は、人間学的問題を追究するにあたって、自らが依拠する精神科学的思考の有効性に言及する。即ち、この精神科学的思考は、人間や生についての単なる解明を求めること以上に、人間それ自体を行為し実存する人間 *existierender Mensch* へと読み進めていくことができるという³³⁾。彼のこのような認識の根底には、人間学的論議における過度の実証主

義的方向に対する懸念と、人間の実存 *menschlichen Existenz* の全体という神秘に対する畏敬が存在している³⁴⁾。このような思考方法によって、彼は、生命哲学的な系譜の延長線上に留まることなく、実存哲学的方向へと進んでいくこととなる³⁵⁾。小笠原は、ここに彼の思考の独自性を認める³⁶⁾。それでは、Flitner, W. はその人間学的論議において、どのように実存哲学的思考を具体化させていったのであろうか。

2. 3. Flitner, W. の人間学的論議と実存哲学的思考の試み

Flitner, W. の人間学的意識は、人間の存在と生の全体を包括的に捉えることにあった³⁷⁾。この根底には、Kanz, H. が述べるように、教育の多様な根本経験に対する統一性の付与への意志が認められよう³⁸⁾。確かに、教育においても、人間は多様に現象する。教育学が人間存在の全体を把握するためには、その多様な現象の一つ一つを正しく見極めなくてはならない。そこで彼は、教育において多様に立ち現れる人間存在の諸現象を全体的・統一的に把握するために、そして、それを学理論的に解明するために、次に示す四つの考察方法 *Betrachtungsweisen* を設定し、具体的な人間存在の全体に迫っていったのである³⁹⁾。

第一の考察方法：生物的な考察方法

第二の考察方法：歴史＝社会的な考察方法

第三の考察方法：精神的な考察方法

第四の考察方法：人格的な考察方法

そこで、彼の論理展開に従い、それらを辿っていききたい。

まず、Flitner, W. は、人間を主題とした最広義の抽象的な考察方法として、生物的な考察方法を設定した⁴⁰⁾。これによって、人間存在における生物的次元が照射されていく。次いでそれに準ずる抽象的な考察方法として歴史＝社会的な考察方法を設定した⁴¹⁾。この第二の考察方法から、人間存在における文化＝社会的な次元が

照射されていくのである。

ところが、Flitner, W. はこれら二つの考察方法のみで満足しない。それらは人間を外側から考察しており、それらのみでは一面的な人間理解しかもたらさないのである⁴²⁾。そして、彼はそれらの考察方法が人間の本来なるもの *Eigentlichen* を度外視していると述べる⁴³⁾。即ち、その人間の本来なるものとは、特有の意味内容の精神的世界であり、そこにおいて人は思考し、妥当なものとして価値を経験し、そして責任において倫理的関係に結びついていくという。そこで、Flitner, W. は、本来の人間存在を把握するために、人間を内側から考察しようとする⁴⁴⁾。そして、それは実証主義的な思考では解決し得ず、批判的・超越論的で実存解釈的な思考 *existenzauslegende Denken* に依拠しなくてはならない⁴⁵⁾。彼は、それを明確化しようとする試みが、自然主義者や経験論者にとっては、あたかもシュシフオスの苦役 *Mühsal des Sisyphus* のように思われることであろうと述べながらも、そこにおいてこそ人間の存在が全体において考察され、人間の実存 *menschliche Existenz* が解釈されていくと説く⁴⁶⁾。ここに Flitner, W. の実存哲学的思考の自覚的な適用が看取され得る。

さて、Flitner, W. は、人間の本来なるものを追究して、人間存在の内側へと迫っていった。そこにおいて彼がみた存在形姿は、次のようなものであった。即ち、人間は動物のように瞬間から瞬間へと生きてはいるが、記憶を有しながら未来を見通し、自らがやがて死にゆくものであることを認識しており、それ故にこそ自らの生を自由に意味づけ得る⁴⁷⁾。彼は、それを精神における自由としての人間性であると述べる⁴⁸⁾。そして、これによって人間の存在のうちなる生産的な自己が解放され、何の妨げもなく理念的なるものへと向かっていくことができる⁴⁹⁾。それはまさに人間の精神における意味探求的・意味充實的な在り方である。彼はこれによって、単に慣習あるいは非本来なるものの中で世俗

的にそして無為に過ごすような生から、本来の人間存在 *Eigentliche-Menschsein* を区別する⁵⁰⁾。そこに彼は本来の人間存在をみる。彼に従えば、そのような存在の深部こそが、人間は何であり、あるいは何であり得るのかということに初めて気づかせてくれる領域であるという⁵¹⁾。

そこで、Flitner, W. は、そのような本来の人間存在を把握するために、精神的な考察方法を設定した⁵²⁾。それによって超越的な充実から自らを開いていく精神的なあり方が照射されていく⁵³⁾。人間はその存在の深部において価値と関わり理念的なものに対して自らを拡充していくことができる。そして、彼はそのような人間存在の在り方において価値や意味の理解と拡充を通じて、内的に自己形成が進んでいくと述べる⁵⁴⁾。それを Flitner, W. は、人間のうちなる本来の実存 *eigentliche Existenz* と呼ぶ⁵⁵⁾。ここで、人間の本来なるものは、存在のうちに形成されていく自己、即ち本来の実存として描かれていくのである。

さて、Flitner, W. は、本来の人間存在を探究していくなかで、精神的な考察方法によって人間存在の深部に本来の実存をみた。人間は存在の深部に本来の実存を秘めているのである。ところが、それがいかに豊かなものであっても、やはり認識不可能なものに留まらざるを得ない⁵⁶⁾。従って、それは本来的ではあっても、具体的な存在形式ではない。考えてみると、人間存在の具体的・実質的なありかたは、個々人の存在の深部にではなく、常に現実の中にある。確かに、本来の実存は、そのようにして存在の深部においてより豊かなるものへと拡充されていくが、それらは存在のうちに秘されて眠るものではなく、やがて具体的な行為において認識可能な形式で実現されていくのではないだろうか。Flitner, W. は、人間の具体的な生においては、内的人格の意味と意義が統一的に開示されると述べる⁵⁷⁾。彼はそれを人間の人格性 *Personalität des Menschen* とみるのである⁵⁸⁾。

彼は、人間の本来的なるものの具体的な形式を人格性において見極めようとする。

そこで Flitner, W. は、人間の本来的なるものをより具体的に把握する為に、人格的な考察方法を設定した⁵⁹⁾。彼は、人間を人格として捉えることにおいて重大なことを、まずは具体的状況における自己の同一性にみとめる⁶⁰⁾。人々は誰しもがそのうちに独自の本来の実存を秘めており、そこへ到達することによって、ようやく自己同一が成就し、そこにおいて人格が現実のものとして生成されていく⁶¹⁾。Flitner, W. は、この次元において人間が自己へと生成し、あるいはうちなる本来の実存が具体的な実現 *konkreten Verwirklichung* を遂げていくと述べる⁶²⁾。そして、彼は、このような次元がはじめて人間を人間たらしめるとみる⁶³⁾。そこで、彼はそれを人格の実存 *persönlichen Existenz* と呼び、それを人間の本来的存在 *eigentliches Sein* とみるのである⁶⁴⁾。即ち、人間の本来的存在は、うちなる本来の実存が具体的な実現によって生成した人格の実存である。従って、この考察方法からは、人間の人格の実存の側からみた人間存在が照射されていく⁶⁵⁾。

ところが、その人格の実存の成就是全面的に保障された安寧な道程ではない。人間は個人として具体的な世界とそこでの現実的な状況において生を遂行しており、それは現存在 *Dasein* と呼ばれる具体的・個別的な在り方である⁶⁶⁾。ところが現存在はそこに秘められた本来の実存と必ずしも同値ではなく、また世界の具体的状況はそれと同値であることを悠々と保障してくれるわけではない。そして、時に現存在は日常性に埋没したり、平均化された匿名性に顛落していたり、自己存在を放棄していたりすることもある⁶⁷⁾。さらには世界が個人に対して多用な要求を突きつけ、それによって現存在が圧迫され、真の自己が歪められていることもある。そのような現存在は、やはり本来的存在とはいえない。

そして、そのような存在は本来的存在から

区別される非本来的な存在であり、一見具体的ではあるが、個別性が喪失されており、真実のありかたではない⁶⁸⁾。そのような非本来的な存在は、ともすれば自らの無根拠性や無批判性、付和雷同性、慣習や権威への屈従性等へ導かれていく危険がある⁶⁹⁾。そして、それは人間の大量化と平均化を招き、人間のみがもつ創意や自由・決断・責任などを喪失し、やがては人間の危機へと至る⁷⁰⁾。それはまさに人間性の喪失であり、そのように進行した人間の世界はやがて頽廢の一途を辿ることであろう。従って、人間は誰しもが、いかなる状況においても人間性を失うことなく、真実のありかたをその存在に実現することが求められる。それ故に、教育は、個々人が非本来的存在にとどまることなく、具体的状況において本来的存在を実現することを求めるのである。

それでは、人間はどのようにして、本来的存在を実現することができるのであろうか。日常性に埋没した微小で虚弱な個人にとっては、それは途方もない英雄的な偉業にさえ思われてしまうかもしれない。ところが、人間は、そのように制約され限定された現存在においてさえも、さまざまな可能性をもって生きているのである⁷¹⁾。従って、人間は現存在のうちにある可能性の豊かさにおいて、決して微小で虚弱な存在ではない。ここで Flitner, W. は、現存在に満足することなく、むしろ自らの内に自己存在の力を見だし、その有限な自己存在の運動 *Bewegung des endlichen Selbstsein* によってそこを超えて突き進んでいくことができるのが人間であると説く⁷²⁾。やはり人間は、本来の自己に向かって、現存在を絶えず超越していくことができる存在である⁷³⁾。そして、やはり人間は、ただ単なる自然的な存在ではなく、具体的な状況において行為し、例えば多くの困難や破滅、あるいは錯誤においてさえも、あの自己存在の運動によって現存在を超越し、特有の高次な自己として生きていくことが可能である。彼はそれを超越的な実存 *transzendenten Existenz*

と呼ぶ⁷⁴⁾。ここにおいて人間は現存在に本来の実存が実現され、人格的実存へと到達する。人間は確かに日常的な現実において微小で虚弱な存在であるかもしれないが、誰しものが、そのような超越的な実存と人格的実存に開かれているのである。その時、現存在は日常性に埋没した自己を取り戻し、自己自身となる。その時、私は自己となる。そしてその時、人間は人格として生成するのである。それが Flitner, W. の説く人格的実存である。

これまで、Flitner, W. の人間学的論議の全体とその実存哲学的な思考過程を辿ってきた。彼の人間学的論議において実存哲学的思考が明瞭に具体化されているのは、やはり人間存在の全体において人間の本来なるもの追究する過程にみられることであろう。これによって、彼は人間存在を包括的に把握しようと試みたのである。即ち、それは伝統的な教育学における人間学的認識を実存哲学的思考によって補強し、教育学における人間学的認識の完全性を追究していく試みであったと言える。完全性の追究という表現は些か語弊があるかもしれないが、少なくともそこには、伝統的な教育学の超克への意志が窺い得るように思われる。

2. 4. Flitner, W. の人間学的論議における人間存在の全体構造

さて、Flitner, W. のこのような人間学的論議は、前述のごとく、人間の存在と生の全体を包括的に捉えることを求めたものであった。従って、彼が提示した四つの考察方法は、その各々が人間の存在と生の全体を包括的に把握するうえで、不可欠なものである。そして、彼は、それらの四つの考察方法に有効性を認めつつも、それは限定的であるとして、それらの相互補完 *gegenseitige Ergänzung* を指摘する⁷⁵⁾。即ち、彼は、それぞれの考察方法は有効であるが、相対的に正当な人間学的見解の一つに過ぎず⁷⁶⁾、それぞれの分離不可能性 *Untrennbarkeit* におい

てのみ、人間学的認識は包括性を得ると述べる⁷⁷⁾。従って、Flitner, W. の人間学的論議においては、それら四つの考察方法を相互補完的に連動させることによって、ようやく人間存在の全体的把握が可能となるのである。

ところが、Flitner, W. は、さきの人間学的論議にみる人間存在の全体に対する四つの考察方法は、学理論上、考察方法として同等の権利を有するが、それによって照射される人間存在の各次元については、むしろ重層的に捉えるほうが有効であると考え⁷⁸⁾。つまり、第四の考察方法は、他の三つの考察方法によって照射される生物的、文化＝社会的、精神的次元を前提としてのみ成立する次元であり⁷⁹⁾、そして他の三つの次元を統一する原理として考えられているという⁸⁰⁾。これによって、人間存在の全体においては、生物的次元を基底層として、順に上位層として文化＝社会的次元、精神的＝理念的次元、最上位層には人格的＝実存的次元が位置付けられていく。人間存在の全体はこのような四つの次元の重層的構造として描かれていくこととなる。そして、基底層には広汎な一般性が存在し、階層が上位に向かうにつれて独自性が増していくため、それらはさしあたり円錐的な階層構造を示すこととなる。

このような Flitner, W. の試みには、教育学的にどのような評価が与えられているのであろうか。小笠原は、彼の人間学的な試みに、人間の存在現象の多様性を、統一性のもとに捉えられ得る枠組み理論としての有効性を認めるとともに⁸¹⁾、円熟と均衡という Strasser, S. が与えた高い評価を引きながら、異なった考察方法の統合が「全体」にまで融合させることに成功していると述べる⁸²⁾。また、徳永も Flitner, W. の人間学的な試みを、人間学的・教育学的に妥当なものとして高く評価する⁸³⁾。

ところが、Flitner, W. の人間学的模型の階層論に付帯する必然的な難問についての究明が不十分であるという批判も発せられているようである⁸⁴⁾。即ち、そこでは各々の階層が他に還元

し得ない独自性を有するとすれば、異質な各層がどのように関係しあうのかが問われてくる。確かに、彼の人間学的論議においては、各々の階層の関係について究明が徹底されているとは言い難いが、徳永は、彼が敢えて「相互補完」という表現に留め置いたのは、一般的構造的把握を目的とした理論的一般教育学の枠内において思考したからであると説明する⁸⁵⁾。即ち、完結的な体系を目指し、各々の相互関係を一面的に規定したとすれば、その理論の体系的整合性という科学性を満足させ得るとしても、生成する人間と教育という本質的に動的で複雑な過程についての一般的理論構成を意図する以上、その理論の実践的な妥当性に対応することが困難となる。また、徳永は、彼のこのような試みが人間学的論議の完結した体系を拒否しており、これによってこそ開かれた教育学的思想圏に寄与しえると述べている⁸⁶⁾。

従って、Flitner, W. はその人間学的論議において、厳密な意味での科学性より理論としての一般性と実践的な妥当性に主眼を置いていたのである。それ故に、彼は各々の階層をある特定の同一分母へまとめ上げようとしなかったのである⁸⁷⁾。そして彼は、各々の階層は、唯一の形式に収斂され得ず、それらはそれ自体のみでは成立し得ないと述べる⁸⁸⁾。従って、彼の人間存在論は、前述の如く、それらの分離不可能性と相互補完においてのみ有効となる。これによって、教育学は人間の存在と生の全体が科学的還元による連関性の喪失を回避し、一定の理論的実践性を確保しながら、全体性・包括性・統一性を得ることができる。徳永は、ここに彼の人間学的思考の意義とともに限界を認めている⁸⁹⁾。

2. 5. Flitner, W. の実存哲学的な試みとその教育学的評価

さて、これまで Flitner, W. の教育学における人間学的論議を辿ってきた。そこには、人間の

本来的なるものを照射しようとする局面から実存哲学的思考が反映されているとみることができる。まさに彼の人間学的論議は、当時の精神科学的教育学が実存哲学的思考過程の援用によって補強されていった明確な一例に該当することであろう。ここでは、彼の人間学的論議の、とりわけ実存哲学的方向に目を向け、その整理を試みてみたい。

Flitner, W. の人間学的論議において、実存哲学的思考が明瞭に具体化されているとみることができるのは、とりわけ第三と第四の考察方法である。Flitner, W. の論理展開を辿っていくと、第三の考察方法において実存という概念が不可欠な思考契機として重用されていることを見逃すわけにはいかない。第四の考察方法は、そこを立脚点としながら展開していったのである。ここで、第三の考察方法において自覚的に用いられた実存という用語法の、実存哲学一般における妥当性が問題として立ち現れてくる。これについては実存哲学の人間学的根本命題との対比によって解答が得られよう。即ち、実存哲学における人間学的根本命題は、実存を人間の究極の、最も深まりにある一つの核心と表現する⁹⁰⁾。また、それは人間の究極的な中核であり、自己とも呼ばれたりもするという⁹¹⁾。そして、彼のとりわけ本来の実存という概念は、実存哲学において用いられる可能の実存 *mögliche Existenz* に符号することであろう⁹²⁾。また、彼の人格的実存という概念は、本来的に自己自身となったときの現存在を意味する場合の実存という用語法に符合する⁹³⁾。これらは、Flitner, W. における実存という用語法が、一定の妥当な適用方法の範囲内にあることを裏付けてくれるように思われる。そして彼の実存哲学の受容は、用語法において適正かつ正統であるといえよう。

ただし、Flitner, W. は、実存哲学的思考方法を受容し、それを人間学的論議において具体化していったが、それを徹底的に先鋭化することはなかった。つまり、彼の試みには、Bollnow,

O.F. ほどの実存哲学的徹底性は認められない。これについて、境澤は、それまでの人文主義的な基盤そのものに手を触れることなく、新しい端緒を自己の体系の中に取り込もうとする努力以上のものではなかったと評する⁹⁴⁾。しかしながら、仮に彼がその試みを進めていくなかで、実存哲学的思考を徹底的に先鋭化していったならば、やはり人間学的認識において生の分断的粉砕へと突き進んでいく危険は避けられなかったかも知れない⁹⁵⁾。そのような分断化の方向は、単なる理論家や純粋哲学者の方法論的な自己限定において可能であるにせよ、教育学や教育現場を支えかつ促進し得る理論としては有効ではない⁹⁶⁾。学理論の実践性を維持するうえで、彼の実存哲学的な試みは、中庸を得ていたのではないだろうか。それ故に、そこには彼が意図していないとしても、そして結果的にはあるにせよ、実存哲学の一種の克服がみとれるのである。

従って、Flitner, W. は、自らの人間学的論議において実存哲学的な思考形式が最も具体化されている第四の考察方法が、人間学的考察方法として他に比して絶対的であるという見解を示すことはしない。たしかに、それは伝統的な教育学的思考にはなかったものである⁹⁷⁾。そして、それによって、それまで把握し得なかった人間存在の人格＝実存的な次元によりや学理論的な光を当てることができた。この意味においては、実存哲学的思考は、人間学的論議に有効な視野をもたらしてくれたといっても過言ではなく、注視に値すると言えよう。しかしながら、やはり実存哲学的思考は人間学的接近方法の一つとして相対的に捉えることが無難である。森は、実存哲学の有効性を説きながらも、それのみで教育学を体系づけるのは望みがたいと述べる⁹⁸⁾。Flitner, W. は、人間学的論議において実存哲学的思考方法を正しく位置づけつつ、それを人間学的論議において絶対視することなく、各々の考察方法を等価に扱うのである。これは後に Bollnow, O.F. が実存哲学的モデルの万能性

を語らずただ発見原理 *heuristisches Prinzip* としての有効性を説いたことに通じる⁹⁹⁾。

しかしながら、Flitner, W. は、人間学的論議における包括性・総合性の追究を離れたところでは、教育学的意识において、人格的＝実存的次元を最重要視していることを見逃すことはできない。彼は、考察方法の順位性が、そのまま教育的な重要性 *Wichtigkeit* を示すと述べる¹⁰⁰⁾。そして、第四の考察方法は他の三つの考察方法を前提としてのみ成立する。ここから、第一から第三の次元と第四の次元の異質性が浮き彫りにされてくる。そこには、どのような相違があるのであろうか。これについては Döpp-Vorwald, H. の論を援用したい。Flitner, W. の提示した四つの次元は、Döpp-Vorwald, H. によって、生の異なる二つの過程にまとめられていく¹⁰¹⁾。即ち、人間存在の全体における生物的次元や文化＝社会的次元、そして精神的次元は、概ね連続的・段階的に発展していく過程として捉えることができる。ところが、人格的＝実存的次元は、言うなれば、現存在を突き破って真の本来性を獲得していく実存化の過程であるため、それは連続的にはなされ得ず、敢えて表現するとすれば非連続な過程として捉えられる。

ここから人間存在の全体は、連続的過程と非連続的過程との二重構造において描かれていく。もっとも Flitner, W. は、このような対抗的な図式を明確に意図していなかったかも知れない。ただ、人間存在の全体における生物的、文化＝社会的そして精神的次元と、人格的＝実存的次元との決定的な相違は感じていたようである。即ち、その相違とは、あの三つの次元の生は、何らかのかたちで外部からの作用や影響を受けながら段階的に進行するが、この人格的次元は、外部からのあらゆる影響をうけつけず、具体的ではあるが予測不能であるということである¹⁰²⁾。おそらく、Flitner, W. は、伝統的な教育学に自明のものとして潜在する、いわゆる陶冶性概念の限界については承知していたのではな

いだろうか。加えて、それは Bollnow, O.F. ほどではないにせよ、いわゆる伝統的な教育学に潜在する人間学的認識の限界を超える試みを、教育学の意識において知的に先取りしていたと言えよう。そして、Flitner, W. のこのような試みは、Döpp-Vorwald, H. の整理を介して後の Bollnow, O.F. による定式、すなわち生の連続—非連続という図式¹⁰³⁾に、収束的に繋がっていく。従って、それは、Flitner, W. において予感され、そして Bollnow, O.F. において明確に形式化されていった人間学的見解と言えよう。教育学は人間学的論議においてその双方を視野に納めなくてはならない。

このようにみえてくるならば、Flitner, W. の試みには、単なる実存哲学的思考の中立的な受容ではない、むしろそれを越えた実存哲学的思考への近接性を見て取ることができるように思われる。これについては、小笠原も、彼の学的思考の特色を、実存哲学への移行にみている¹⁰⁴⁾。このあたりの論議は、Flitner, W. が教育学の意識において伝統的な教育学的思考に足場を置きつつも、実存哲学的方向へと傾倒している姿をみることができる。そもそも彼の教育学の源流である Dilthey, W. には、実存哲学との多くの共通性があり、その思考の出発点においては基本的には一致を見ることができるといえる¹⁰⁵⁾。従って、彼を Dilthey, H. の正統な後継者とみる限りにおいて、そこに思考の近接性が可能的に存在していたとしても不思議はない。そして、それは敢えて Bollnow, O.F. による教育学理論の実存哲学的本格化を意識した場合、教育学における人間学的論議の実存哲学的な前形式として捉えられ得るように思われる。

それでは、Flitner, W. のこのような実存哲学的な試みは、教育学においてどのように評価されているのであろうか。Flitner, W. の人間学的論議における実存哲学的方向についての評価例として、Döpp-Vorwald, H.¹⁰⁶⁾ をとりあげることができる。彼は実存哲学を教育学的に理解しようとする試みにおいて Flitner, W. のこの人間

学的論議を取り上げ、ことにその第四の考察方法に、実存哲学的な思考方向を認めている¹⁰⁷⁾。そこにおいて Flitner, W. が述べる実存を、自らの実存哲学的立場に引き寄せながら、人間の固有の自己存在 *eigentliche Selbstsein des Menschen* であると説明し、それに依拠しながら人間の実存的生成 *Existenzwerdung des Menschen* という考え方を導き出している¹⁰⁸⁾。ちなみに、この人間の实存的生成とは、非本来的な現存在に埋没している人間が、真の本来性を獲得していく実存化の過程を意味し¹⁰⁹⁾、Flitner, W. の人格的実存という思考方法に近い。この Döpp-Vorwald, H. の思考過程には、Flitner, W. の実存哲学的な試みに対する評価とともに学理論的な信頼をみてとることができる。また、平野も、同様の見方に立ち、Flitner, W. の試みの、とりわけ第四の考察方法は、「実存的人間観」の立場であると述べ、それを積極的に評価する¹¹⁰⁾。加えて、豊泉も、同様の趣旨から、そこに実存についての意識を認め、それを実存哲学的論議が本格化する以前のより原始的で総合的な形として限定しつつも、その教育学の意義に触れている¹¹¹⁾。これらから、彼の人間学的論議にみる実存哲学的方向の試みには、教育学上の一定の評価を認めることができる。

そのような教育学上の評価の一方で、Flitner, W. のこのような試みに対する批判もないわけではない。例えば、Flitner, W. の人間学的論議における概念規定の曖昧さや主観性についてである¹¹²⁾。即ち、それは教育学が科学性を堅持するうえで、教育学の言語は、真偽の判定が明快な情報授与的機能に限定されるべきと考える立場から発せられた批判であった。それはとりわけ彼の実存哲学的思考方法が明瞭に具体化されている第四の考察方法についての批判である。これについて、徳永は、それが教育学の科学性をめぐる立場の相違に起因し、Flitner, W. はいわゆる没価値的な立場をとらず、むしろ教育と陶冶の意味をめぐる精神的な戦いを慎重かつ謙虚に、そして徹底的に遂行するこ

とによって教育学のコンセンサスを見いだすといった実践的眼目に立つがゆえに、とりわけ第四の考察方法の論議において主観的な表現を披瀝せざるを得なかったのは当然のことであると述べる¹¹³⁾。そもそも実存は客観化され得ないものであり、その究明は主観的体験から出発するほかはない¹¹⁴⁾。従って、精神科学的方法は没価値的な立場での科学性とは相容れない。

ただし、教育学の科学性については、Flitner, W. も口を閉ざしていたわけではない。実際、Flitner, W. は、教育学を実証科学的方向に矮小化することに危険を感じ、その特有の性質として解釈学的＝実践的なありかたを主張している¹¹⁵⁾。これが精神科学的教育学の科学性についての自己理解であるとともにその立場表明とみることができる。もっとも、これによって Flitner, W. が完全に弁護されるわけではないが、教育学の科学性に対する姿勢と、そして精神科学的思考の特徴を顧慮するとき、そこに彼の人間学的論議における実存哲学的思考に一定の有効性を認めつつも、そこには同時に方法論に随伴する必然的限界をみることができよう。

2. 6. Flitner, W. の実存哲学的試みとその方向としての人格主義

これまで、Flitner, W. の教育学における人間学的論議とその実存哲学的方向を辿ってきた。概して、Flitner, W. の人間学的論議の実存哲学的方向においては、人間存在の実存解釈に尽きるものではなく、人間存在の全体的理解を前提として、人格的実存への到達に向けた論議が展開されていた。そこには人間存在における人格的次元に対する明確な教育学の志向性が窺い得るように思われる。そして、彼の実存哲学的な試みにおけるそのような志向性は、人間学的論議における人間存在の全体的把握の追究を超えて、彼の教育学の方向性を規定していくのである。

Flitner, W. は、人間存在の全体における人間

学的な諸見解のそれぞれは、相対的に正当性を有し、そこから教育の一つの側面を示す教育概念を生み出すと述べる¹¹⁶⁾。そのうえで、彼は、人格的次元に対する教育は、それが教育の最も重要な仕事であると述べる¹¹⁷⁾。ここで、彼が人間存在の人格的次元をはじめ人間を人間たらしめる次元であるとして、それを人間の本来の存在であるとみていたことを想起されなくてはならない。そして、このような人格的次元に強調点を置く教育学は、Flitner, W. だけではない。例えば、Döpp-Vorwald, H. もほぼ同様の見地から、この次元に対する教育を「本来的教育」と呼び、教育の根源的で究極的なものとして最重要視している¹¹⁸⁾。Flitner, W. の教育学の意識における人格的次元の重視は、彼の教育学の方向を明確に規定していくのである。従って、そこには、教育学的思考において人格的次元に最高位の価値を置くという点で、人格主義 Personalismus 的¹¹⁹⁾な展開をみてとることができるのではないだろうか。そうであるならば、Flitner, W. の人間学的論議は、人間存在の実存解釈を経て、教育学の意識において人格主義の方向を辿っていったと言えよう。

そもそも実存哲学的思考と、いわゆる人格主義とは接続可能なのであろうか。実は、実存哲学の思想的潮流においてはその多様な展開の一方向として、人格を強調する立場が存在するという¹²⁰⁾。そして、Flitner, W. は、実存哲学的思考と人格概念の接続性あるいは内包性を認め、次のように思念する¹²¹⁾。即ち、実存哲学的なニヒリズム的な存在解釈は、やがて、まさに虚弱な人間を測り知れない存在の豊かさ Seinsfülle へと読み替え、それによって可能となる英雄的な飛翔 heroischen Aufschwung によって、虚無の中から自己の意義を創造していくさまに光を当ててくれる¹²²⁾。従って、それは人間の消極的な現象、例えば有限性や挫折、不安や不確実性、あるいは死といった限界状況を見極めることを通じて、破滅に陥ることなくそれを乗り越えながら自らの存在を保っていく勇猛な歩みを

教えてくれる。このような人間存在の積極的な側面の照射から人格的な希望の世界観が導かれ、それが教育学における人間学的解釈に大きな力となっているという。ここに実存哲学と人格主義を基底とした人間解釈の一端を見ることができ¹²³⁾。おそらく彼自身も、自らの実存哲学的な試みが人格主義の方向にあることを自覚していたのかもしれない。実存哲学の立場から人格主義を取る論議においては、人間は人格を備えてこそはじめて生ける実存的な存在となると述べる¹²⁴⁾。Flitner, W. の実存哲学的な見解には、この実存哲学の立場から人格主義をとる論議に対する近接性をみてとることができよう。そうであるならば、彼の実存哲学的な試みの具体的展開は、限定的にはあるが、人格主義への方向性において捉えられることであろう。

そこで、Flitner, W. の人間学的論議における実存哲学的な試みの人格主義の方向を辿ってみたい。彼は、人間の实存的なものの具体的な形式を人格的実存として捉えたが、より限定的には、生を自らのものとして現実において心の奥底から正しい態度を取り真理に従うところに見いだす¹²⁵⁾。そして、彼は、人間の人格的生を、具体的な行為における良心という実存的意識の作用と捉える¹²⁶⁾。即ち、人間の人格的生は、良心という実存的意識の具体的形象として行為するところに見いだされる。これによって、人間の人格的存在性は、静的で中性的な透明性においてではなく、現実世界において自らの決断と責任によって立ち起こされていく具体的な振る舞いの真正さから捉えられていく。

従って、人間の人格的存在形式は、彼の教育学においては、特に倫理的現象を通じて明確にされていく¹²⁷⁾。つまり、そのような思考方向においては、個々人がその存在の豊かさを具体的に実現しながら、現実世界においていかに人間らしく行為し得るかが問われるのである。従って、彼は、この世で完全に理想主義的に生きることを期待することができないとしながら、個々人が所与の不完全なものに耐えつつも、そ

のような現実の中にあっても、真に人間らしく振舞うことを期待するのである¹²⁸⁾。それはまさに責任ある人格であり、行為の主體的な創造者としての人格概念に符合する¹²⁹⁾。つまり彼の人格主義は、倫理的な方向に集約されていくこととなる。

さて、人間存在における人格的次元あるいはその人格的生は、現実の厳しい努力と闘いの中で作りだされた現実的な生の最前線における実存である¹³⁰⁾。それ故に、人間は、そこにおいて存在形成の可能性の限界線に立たされ、自らの真正さをもって現実と対峙し克服に向けて努力する。それはまさに日常性に埋没し周囲の情勢に流されている自分に打ち克つ努力であり、そして現存在を乗り越えて自らの向上を目指す前進の努力である¹³¹⁾。具体的な状況において自らを歪めずに真の自己であることによって、人間は自らの豊かさとともに、限界と欠乏を知り、そのような消極的な局面からさえも、そこに内在する価値や意味を得て、存在のうちなる本来的実存をより豊かに耕していくのである。これによって、人間は、存在の内においてより豊かな本来的実存へと生成し、その人格的実存を拡充していくのである。従って、Flitner, W. は、そのような人格的実存の個性性において、人は真理の充実 *Fülle der Wahrheit* や本当の人間性 *Menchlichkeit* への入口 *Zugang* を見いだすことができると説く¹³²⁾。まさに、そのような現実の荒波における人格としての峻立は、時として逆風を受け迫りくる激流に流されそうにもなるが、そこでの自己をかけた闘いと真正な振る舞いこそが、自己の開拓であるとともに、未来へ向けての努力とも言える¹³³⁾。個々人が、自らの独自の人格的実存に到達し、具体的な状況において人格として存在することは、遥かなる人間形成の道程においても極めて重要な契機となる。

従って、Flitner, W. は、人間を人格として捉える場合に、まず人間は決して単に目的への手段としてではなく、常にそれ自体において目的

Zweck in sich selbstとしてみなくてはならないと述べる¹³⁴⁾。即ち、人間は、一面において社会や共同体を支える構成要素であるとしても、本質的には、存在のうちにある本来的実存に対して課題づけられていると言える。森は、そこに、在るべき自己を求めてなされる生成の課題性をみる¹³⁵⁾。この意味で、人間は、自己あるいは本来的実存に対する目的的な存在として捉えることができよう。それ故に、Flitner, W. は、教育は人間を生成しつつある自己 *werdendes Selbst* としてみなすと述べる¹³⁶⁾。その生成しつつある自己は、常に人格的実存への到達へ向けた道程に途上にある。換言するならば、人間は誰しもが現存在において、実存へと至る道程にある。これによって、教育学は人間を「途上にある *auf einem Wege*」生成的な存在として捉えていくのである¹³⁷⁾。そして、Flitner, W. は、教育の責任を、個々人がその独自の実存に到達することに対して、その途上で手助けをすることと述べる¹³⁸⁾。教育は、発育や発達に配慮し、諸知識や技術を教え、その内面を価値形成的に耕すとしても、究極的には個々人が独自の実存へと到達することに責任を有するのである。

それ故に、Flitner, W. は、教育においては個々人を一様に絶対的な理想の圧迫のもとにおいてはならず、従って教育は過度に理想主義的であってはならないと説く¹³⁹⁾。即ち、彼らは理想主義的な方向の固定的な形成対象ではなく、より本質的には、自らの生において本来的に人間的なるものを理解し、それを自らのものとしながら、具体的な状況に屈することなく、実存を成就していくことができる、そのような可能性に開かれた独自の生成的な存在なのである。

それ故に、Flitner, W. は教育学の個々人を見つめる眼差しが、やがてそこで人格がうちなる価値や秩序そして真実において現れ、その真価を発揮する未来を視野に入なくてはならないと説く¹⁴⁰⁾。個々人はその現存在が仮に不完全であったとしても、それによってその存在から価値が奪われるわけではなく、そこにおいてさえ

も、測り難い価値あふれる未来が約束 *Verheißung* として準備されているのである¹⁴¹⁾。これによって、教育は個々人に「測り知れない、そして畏敬を呼び覚ますような」価値を感じとることができ、その生の諸契機の一つ一つが絶対的な意義を有しており、そのような他者は現世を超えた存在の豊かさに関係づけられていることを認め、そしては個々人を実存として捉えることができるのである¹⁴²⁾。ここにおいて個々人は独自の人格として尊厳性を獲得するという¹⁴³⁾。

従って、教育学における人間学的論議の、とりわけ人格主義的な方向においては、人間は誰しもが人格として尊重され、その可能性の豊かさにおいて肯定され、そのような視野のもとに個々が独自のそして代替不能な人間存在としてみなされていくのである。そして、教育学における人間学的視野によって、個々人が、その独自の存在において可能性の豊かさとともに、常に未来へと開かれていること、それゆえに、常に途上にある生成的な存在として捉えられていく。ここに Flitner, W. の人間学的認識における人格主義的な拠点があるように思われる。少なくとも、この人格主義的な見解は、Flitner, W. の教育学における人間学的論議の実存哲学的方向において、暫定的な到達点と言えるように思われる。

2. 7. 体育学における人間学的論議の実存哲学的方向と人格主義的視野

体育における人間存在も、経験的に多様である。体育においては、例えば児童や生徒が自らの生理的平衡を保ち、そして様々な身体運動文化と出会い、それらを内面化しながら、その存在に多様な身体運動現象を立ち起こす。彼らはそこで走ったり、跳んだり、ボールをキャッチしたり、あるいは作戦を練り、また友達の頑張りに声援を発したりもするであろう。やはり、体育における人間存在とその生の現象は多様で

あり、その統一的把握は難しい。しかしながら、体育に立ち現れる人間存在の多様な諸現象の一つ一つは、彼らの生の確かな一局面であり、体育学における人間学的営為において、どれ一つとして軽視することができない。それ故に、体育学の間学的視野は広さとともに奥行きが求められることであろう。ここでは、これまで辿ってきた Flitner, W. の人間学的論議の実存哲学的な方向に基づいて、体育学における人間学的論議を試みていきたい。

さて、体育における人間存在の多様な諸現象を可能な限り統一的・全体的に把握する為には、その人間学的論議において、まず生物的考察方法とそして文化社会的考察方法が設定されることとなろう。これによって、体育における人間存在は、まずは生物的次元から、そして文化社会的次元から把握されていく。これらから、体育における人間存在は、例えば、生物的な生命体あるいは成長・発達の主体として、または運動能力的な開発対象として、そして人類が創造し、永きにわたって伝達・発展されてきた身体運動文化の継承者として捉えられていくことであろう。ところが、それは人間を外側から眺めたものであり、人間の内面性には視野が及ばない。従って、これらからのみでは、体育における人間存在の本来のものが把握され得ない。

そこで、体育学の間学的論議においても精神的考察方法を設定し、体育における人間存在を内側から眺めてみることとなる。これによって、体育学における人間学的視野に、その存在のうちにおいて価値と関わり、瞬間瞬間を自由に意味づけし、理念的なものに惹かれながら、意味探究的に生きていく人間のありかたが映じてくる。例えば、体育において彼らが立ち起こす身体運動の数々は、決して物理的現象に還元することができない精神的諸契機が付随している。テニスコートでのグランドストロークや、バスケットボールのゲーム場面において相手チームのディフェンスをかわしながらボールをドリブルで進めていく身体運動現象の内面にお

いては、それ特有の価値体験あるいは意味探究が進行しているのではないだろうか。ここで、Nosbüsch, J. の謂が想起させられる。即ち、人間存在が、それが如何に生命的で身体的なものであったとしても、結局は、その存在のうちなる世界からのみ適切に理解されるのである¹⁴⁴⁾。体育における人間存在の本来のものは、その可視的な身体運動諸現象のうちにおいて生起している精神的な諸現象にあり、それは意味探究的な生として捉えることができよう。

さて、体育においても個々人は身体運動のうちにおいて意味探究的な生をおすすめ、そして精神的な諸体験を繰り返していく。そこで生起した精神的な諸体験は、そこに内在する特有の価値や意味を受容することを通じて人間存在のうち価値や意味を独自の形式で創造していく。そして、それらは人間存在の中核に算入され、そこを豊かに耕していく。体育において生起する身体運動によってもたらされる精神的な諸体験の一つ一つ、例えば真摯な内面的努力や歓喜、そして魂が揺さぶられるような感動等、あるいは多様な価値体験や感謝、さらには痛恨や絶望さえも、そこに算入されていく。これによって個々人は人間存在の中核においてより豊かになっていく。それが人間存在におけるうちなる自己であり、Flitner, W. の述べる本来の実存である。

従って、体育に立ち現れる身体運動において生起するさまざまな精神的諸体験も、すべてが価値形成的にうちなる本来の実存を豊かに拡充してくれるのである。体育における多様な身体運動は、うちなる精神的な諸体験を通じて有意味に真に人間性の伸展に繋がっていくのである。人間の身体運動は決して物理的現象や機械論に回収され尽くすものではなく、特有の精神的体験が生起する場でもある。そして、体育が教育であることによって彼らの本来の実存を注視しようとするならば、体育学は可視的な身体運動現象のうちにおいて生起している精神的な諸現象を可能な限り見極めようとしなくてはならな

いだろう。体育学においてそれは決して容易なことではないが、やはり重要なことである。体育学はそれを見極める人間学的な視野を必要とする。その視野の一端は、実存という思考方法によってもたらされるのである。

さて、ここまで、Flitner, W. の提示した実存哲学的な方向に基づいて、体育における人間存在の精神的な考察方法から、体育における人間存在を照射してきた。ここから彼の人間学的論議に従うならば、体育学における人間学的論議の試みは、人間存在の実存解釈から人格主義の方向へと展開し、それがさらには限定的に倫理的方向へと集約していくこととなろう。彼の論理において示された実存化の過程、即ち本来の実存が超越の実存によって真の豊かさを具体的に実現していくありようは、それをいわゆる自己実現等の論理に読み取っていくことも可能であるように思われるが、ここでは拡大解釈を避け、彼の論理過程に沿って人格主義的な展開の倫理的方向に基き、体育学における人間学的論議を試みていくこととする。

まず、体育においてもその精神的な諸体験によって本来の実存が育ちゆくとしても、個々人はやはり具体的状況において現存在を呈する。ところが、体育の具体的状況は、彼らが本来の実存と現存在において同値であることを必ずしも保証するものではない。例えば、学校体育においても、児童や生徒はその存在に独自の本来の実存を秘めながらも、具体的状況においては日常性に埋没していたり、代替可能な匿名性に顛落していたりすることもあるだろう。体育においても、例えば苦手意識の殻に閉じこもり、無関心を決め込む人や、あるいは喧噪に自らを失い、品性を欠いた暴言を吐く人、あるいは所属集団の無気力に埋没し、その状況を創造的に行為できなくなっている人もいるかも知れない。やはりそのような存在形態は、本来的存在とは言い難く、非本来的存在として捉えられることであろう。体育においても常に個々人が本来の実存と同一であるとは限らない。そして、体育にお

いて何が彼らを非本来的存在に留め置くのかは、一律ではない。

そうではあっても、体育においても彼らは制約され限定された現存在にさまざまな可能性を秘めている。もし、体育の具体的状況において本来の自己が圧迫されているとしたら、誰しものがそこにおいても本来的存在を実現したいと思うであろう。いかなる状況にあっても人間は人間らしくありたいと願うのではないだろうか。そのためには、体育においても自らの本質を圧迫する具体的状況を克服し、現存在を超越しなくてはならない。それは、体育の具体的状況においてなされる精神的な闘いであり、日常性に埋没して情勢に流されている自分に打ち克つ努力であるとともに、そのような現存在を乗り越えて自己の向上を目指す前進の努力である。

ただし、そこには他者の助けの手は届かない。それを実現するのは、自分である。個々人のうちには自己存在の力がある。それによって人々は現存在を超越し、本来の実存へと到達することができる。それが Flitner, W. の述べる超越的な実存である。もし、彼らがそれを望み、そして決断するならば、体育の具体的状況においても人格的実存への道が開かれるのである。その存在形成において自らの実存に到達したとき、うちに秘められた豊かさが統一的に実現されていく。その時、彼らは体育の具体的状況において、独自の本来の実存と同一のものとなり、人格的実存へと到達するのである。

それは、現存在において自らの豊かな本質を享受する瞬間である。この時、体育において彼らは代替可能な平均化された現存在を超越し、独自の価値を有する代替不能な人格として立ち出づるのである。そして、人格的実存に到達した彼らは、それによって体育の具体的状況においても、真に人間らしく振る舞い、現実において正しい態度を取り、そして真理に従い公明正大に行為することであろう。例えば、体育におけるスポーツ場面において、個々人が人格へと到達すれば、いかなる局面においてもフェアな

態度を貫き、相手プレイヤーを人格として尊重し、正しく競い合うことができるかもしれない。それはまさに責任ある人格としての真正な振る舞いである。

ただし、現実的に考えるならば、体育においても、その内面の真正さを具体的状況において実現することは、依然として容易ではない。人間は崇高な神ではなく、そこには光輝くような側面とともに醜悪な側面をも併せ持つ。従って、体育において個々人が常に善良に振る舞い、真正に行為することなど、にわかには信用し難く、かえってそこには偽善の臭気さえ感じるかもしれない。しかしながら、体育は、彼らに無思慮な善良さを期待するのではなく、厳しき具体的状況においても自らの足で立ち、自らの責任において、そして自らの豊かさに従って主体的に判断し行為することを求めているのである。お仕着せの模範生的な行為基準に個々をあてがうのではなく、うちなる良心に心から従うことを求める。個々人が人格へと到達するということは、厳しき具体的状況の制約下において、真の自己を実現し、その真なる価値を具体的な振舞いにおいて現実化することである。彼らがそのうちにおいて善なるものを秘めていたとしても、それによって現実において自動的に善であるわけではなく、状況における決断と努めによって善となることができるだけである。従って、それは決して安易な道ではないが、決して通れない道ではない。そして、その道の先には、真の自己が待っている。

従って、体育においても、誰しもがその現存在のありようにかかわらず、そのような人格的実存へと開かれている。もしかしたら、彼らは、体育の具体的状況において、現存在に埋没しながら、状況に流されながら真の自己を忘却し、自らを取るに足らない些細な存在であると感じていたかもしれない。ところが、個々人はその秘められた本来の実存の豊かさにおいて、決して些細な存在などではない。そして、彼らには独自の自己存在の力がある。彼らは自らの決断

と独自の自己存在の力によって、具体的状況と闘い、それを克服することができれば、その存在に本来の実存を実現することができるであろう。その時、彼らは真の自己となり、人格として正しく振る舞う。それによって彼らは、自らの存在の本質の豊かさを知り、自らの存在を肯定的に捉えていくことであろう。その時、私という存在が私にとって重要なものとなる。その時、自分という存在をよろこび、それを尊び、自分という存在を誇り、自己尊厳へと導かれていくのではないだろうか。従って、人間は誰しもが人格として自己目的であり、何かの手段ではない。体育においても、個々人はそのような人格への独自の可能性として尊重されなくてはならないように思われる。

体育は、たしかに彼らの身体面へ配慮し、運動技能を開発しようとするが、その究極的な部分においては、やはり彼ら一人一人が人格的実存へと到達することを願うのではないだろうか。体育において、彼らの人間存在は「うまい」「うまくない」といった冷酷な二分法のもとに還元されることがあるが、それは極めて表層的な理解と言える。これらのみによっては、彼らの育ちゆく人間性が毀損されかねない。少なくとも、そこでは彼らの豊かな本来の実存とそれによって可能となる人格的実存が失念されている。

やはり、体育においても彼らを誤った理想主義の圧迫のもとに置くことはできない。少なくとも、体育の人格主義的な方向においては、技能向上や達成の程度よりも、人格としての正しさ、即ち真に人間らしく振る舞うことが求められるのである。ここに体育の人格主義的な方向がある。従って、体育においては、審判の目を盗んでのファールや単なる時間稼ぎのパス回し、ルールに抵触しないにせよフェアネスにはほど遠い見識を欠いたプレイ、そして相手プレイヤーを不当に威嚇したり口汚い罵声を発したり等は、少なくとも体育においては厳に戒められなくてはならない。たとえ体育において卓越し

た技能向上があったとしても、その人格が低劣なままに留まるのであるならば、究極的な意味において、体育は教育として不成功である。

従って、体育においては、身体運動文化との出会いや身体運動の実際において生起する精神的な諸体験によって彼らのうちなる独自の本来の実存が豊かに耕され、やがてそれが人格として実現されていくことを願うのである。そして、体育はその具体的状況においてさえも、日常性に逃避したり、そこに埋没し自己を歪めることなく、個々人が真に自己であることによって真理に従い、人間らしく振る舞うことを望む。このような人格主義の方向は、観念論や理想主義の荷重のもとでのそれではなく、実存哲学的思考によって導かれた人間の代替不能な豊かさに対する肯定的信頼にもとづく人格主義といえる。

無論、みせかけの人格主義が亢進すれば体育の場は欺瞞に満ち溢れ、本質とは逆行することとなる。虚偽の礼節は倫理を空虚にし、強いられた遵法精神はやはり内面の荒廃を招来しかねない。また、過度の人格主義の圧迫は、伸びやかに育ちゆきつつも迷いと誤り多き若者の瑞々しい可能性を硬直化し、翻って体育の教育可能性を乏しいものにするだろう。しかしながら、体育が教育であることの真意においては、やはりこの方向を全面的に棄却することはできないであろう。そうであるならば、体育は、人格主義の真のありかたを模索していかなくてはならない。Flitner, W. が展開した人格主義の方向は、それに一つの道を提示してくれるのではないだろうか。体育における人格主義の方向は、体育を人間形成として論じていくうえで、重要で本質的な契機の一つとして捉えられるように思われ得る。

これらから、体育学における人間学的論議は、その人格主義的な方向によって、次のような認識に導かれていくこととなろう。体育においても、誰しもがその可視的な存在形式の如何にかかわらず、豊かな生成に開かれた代替不能な独自の人格的存在としてみなくてはならず、その

具体的存在において自らの豊かさを享受すべく自己実現へと突き動かされていることを正しく見極める必要があるだろう。これによって、体育学の間学的視野は、危弱な個々人をその可能性の豊かさにおいて肯定し、そこに代替不能な価値を見だし、個々人を人格として尊重し、その独自の生成の道程においてその先へと進みゆく、僅かなしかし確かな歩みを、暖かい眼で照らしていくことができるように思われる。

3. 結 語

体育学において人間学的問題は、やはり依然として重要な学的課題である。そして、体育が個々人の人間存在と生成に対する責任を自覚する限りにおいて、体育学は人間存在を正しく見極め得る視野を持たなくてはならない。Flitner, W. に従うならば、体育学も体育が教育であることの真意において、指導方法や技術の効率性もさることながら、人間とは何であり、人間に本質的に付された課題、そして人間は自らの生をいかに送るべきかといった人間学的な問題に思慮を傾けるべきかも知れない。少なくとも、それは体育学の出発点でありつつ、そこから立ち起こりながらまたそこに立ち還っていくような中心点となるように思われる。

従って、体育学における人間学的思考能力は、豊かであるにこしたことがない。それ故に、体育学はより多くの人間学的形式に学びながら、その人間学的認識を拡充していかなくてはならない。そして、そのような人間学的認識が発展していくにつれて、体育学は人間形成論としての確かな知的基盤を得るのではないだろうか。体育学における人間学的問題は、依然として重要でありつつも、極めて難解な学的課題である続けることであろう。しかしながら、それがいかに困難であるとしても、体育学は人間学的努力を怠ってはならない。体育学の間学的営為においても、地道でありながらも着実な積み重ねにこそ、難題を克服する確かな道があるよう

に思われる。

註および参考・引用文献一覧

- 1) 森田孝 (1984) 人間形成の哲学, 大阪書籍, p.4.
- 2) Gerner,B.(1974)Einführung in die Pädagogische Anthropologie, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.18.
- 3) Flitner, W.(1970)Allgemeine Pädagogik, Ernst Klett, S.13.
- 4) Schultze,F.(1958)Pädagogische Strömungen der Gegenwart, S.9-35.
- 5) 菅野和俊 (1979) 人間形成の思想的動向－西欧における「人間学的教育学」を中心に－, 平野智美(編)人間形成の思想, 教育学講座, 2:223.
- 6) 平野智美 (1968) 教育活動の人間学的基礎－実存哲学を中心として－, 上智大学教育学心理学論集, 3:31.
- 7) 平野智美 (1979) 実存と人間形成, 平野智美(編)人間形成の思想, 教育学講座, 2:49.
- 8) 平野智美, ibid, p.52.
- 9) Flitner, W. の著作の全体を把握するために、次の二点を参考とした。
 - ・ Rutt, T.(1967)Bibliographie, in Wilhelm Flitner Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, S.194-206.
 - ・ Wilhelm Flitner Gesammelte Schriften 1-11, Ferdinand Schöningh.
- 10) Bollnow, O.F.(1959) Existenzphilosophie und Pädagogik, W.Kohlhammer Verlag, S.11.
- 11) 境澤和男 (1960) 教育における実存の問題の視点、教育哲学研究, 教育哲学研究, 2:21.
- 12) 平野智美, op.cit., 7), p.49-50.
- 13) 平野智美, ibid, p.50.
- 14) 平野智美, ibid, p.51.
- 15) 平野智美, ibid, P.49-50.
- 16) 教育思想事典, 勁草書房, p.340.
- 17) 岡本英明 (1972) ボルノウの教育人間学, サイマル出版会, pp.17-18.
- 18) 境澤和男 (1992) 教育の哲学的探究, p.9.
- 19) 森昭 (1969) 現代の教育思想, 教育学全集, 小学館, p.190.
- 20) 境澤和男, op.cit., 18), p.62-63.
- 21) 境澤和男, ibid, p.9.
- 22) 境澤和男, ibid, p.41.
- 23) 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.
- 24) 小笠原道雄, ibid, p.16-17.
- 25) 小笠原道雄, ibid, p.17.
- 26) 小笠原道雄, ibid, p.20.
- 27) 平野智美, op.cit., 7),p.50.
- 28) Flitner, W.(1933) Systematische Pädagogik-Versuch eines Grudrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Ferdinand Hirt, S.28.
- 29) Flitner, W., ditto, S.17-18.
- 30) Flitner, W.(1966)Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Quelle & Meyer, S.18.
- 31) Flitner, W., ditto, S.19.
- 32) Flitner, W., ditto, S.19.
- 33) Flitner, W., a,a,O., 28), S.14.
- 34) Flitner, W., ditto, S.34.
- 35) 小笠原道雄 (1966) W・フリットナー教育学の性格－教育学的思考の自律性と「中間世界」の構造－, 北海道教育大学紀要 (第一部C), 17-2:9.
- 36) 小笠原道雄, op.cit., 23), p.27.
- 37) Flitner, W.(1967)Kleine Beitrage zur Pädagogik, Quelle & Meyer, S.76.
- 38) Kanz, H.(1967)Werk und Persönlichkeit Wilhelm Flitners, Bibliographie, in Wilhelm Flitner Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Ferdinand Schöningh, S.174.
- 39) Flitner, W., a,a,O., 3), S.28.
- 40) Flitner, W., ditto, S.28-33.
- 41) Flitner, W., ditto, S.33-45
- 42) Flitner, W., ditto, S.39.
- 43) Flitner, W., ditto, S.39.
- 44) Flitner, W., ditto, S.55.
- 45) Flitner, W., S.39-40.
- 46) Flitner, W., ditto, S.40.
- 47) Flitner, W., ditto, S.41.
- 48) Flitner, W., ditto, S.43.
- 49) Flitner, W., ditto, S.46.
- 50) Flitner, W., ditto, S.39.
- 51) Flitner, W., ditto, S.39
- 52) Flitner, W., ditto, S.45.
- 53) Flitner, W., ditto, S.41.
- 54) Flitner, W., ditto, S.43-46.
- 55) Flitner, W., ditto, S.53.
- 56) Flitner, W., ditto, S.42.
- 57) Flitner, W., ditto, S.48.
- 58) Flitner, W., ditto, S.48.
- 59) Flitner, W., ditto, S.47.
- 60) Flitner, W., ditto, S.48-49.

- 61) Flitner, W., ditto, S.50-54.
 62) Flitner, W., ditto, S.41-42.
 63) Flitner, W., ditto, S.95.
 64) Flitner, W., ditto, S.49.
 65) 小笠原道雄 (1974) フリットナー, 杉谷雅文 (編) 現代のドイツ教育学, 玉川大学出版, p.170.
 66) 平野智美, op.cit., 7), p.44
 67) 平野智美, ibid, p.47-48.
 68) 平野智美, ibid, p.48.
 69) 杉谷雅文 (1974) 実存哲学的教育学、現代のドイツ教育学, 玉川大学出版部, p.234.
 70) 平野智美, op.cit., 7), pp.45-46.
 71) 吉村文男 (1982) ヤスパースにおける歴史性と歴史, 下程勇吉 (編) 教育人間学研究, 法律文化社, p.361.
 72) Flitner, W., a.a.O., 3), S.50.
 73) 徳永正直 (1980) W. フリットナー教育学における人間学の独自性, 京都大学教育学部紀要, 26: 169.
 74) Flitner, W., a.a.O., 28), S.44.
 75) Flitner, W., a.a.O., 3), S.54-55.
 76) Flitner, W., ditto, S.57-58.
 77) Flitner, W., ditto, S.55
 78) Flitner, W., ditto, S.64.
 79) Flitner, W., ditto, S.58.
 80) 平野智美, op.cit., 7), p.53.
 81) 小笠原道雄, op.cit., 23), p.244.
 82) 小笠原道雄, ibid, p.21.
 83) 徳永正直, op.cit., 73), 166.
 84) 徳永正直, ibid, p.172.
 85) 徳永正直, ibid, p.172.
 86) 徳永正直 (1982) 教育的タクトの問題－W. フリットナー教育学における「人間と教育の四つの見方」の実践的統合に関連して－, 大阪成蹊女子短期大学紀要, 19: 189.
 87) Flitner, W., a.a.O., 3), S.58.
 88) Flitner, W., ditto, S.63
 89) 徳永正直, op.cit., 73), p.172.
 90) Bollnow, O.F., a.a.O., 10), S.15.
 91) Bollnow, O.F., ditto, S.100.
 92) 松浪信三郎・飯島宗享編 (1964) 実存主義辞典, 東京堂, p.104.
 93) 川森康喜 (1991) ボルノウ教育学の研究, p.44.
 94) 境澤和男, op.cit., 18), p.63.
 95) Spranger, E.(1958) Der Geborene Erzieher, Quelle & Meyer, S.68.
 96) Döpp-Vorwald, H.(1966) Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie, Pädagogische Rundschau, 22: 1004-1005.
 97) 平野智美, op.cit., 7), p.52.
 98) 森昭, op.cit., 19), p.195.
 99) Bollnow, O.F., a.a.O., 10), S.22.
 100) Flitner, W., a.a.O., 3), S.57.
 101) Döpp-Vorwald, H.(1969) Zum Erziehungsverständnis der Existenzphilosophie. Beiträge zur pädagogische Anthropologie, A.Henn Verlag, S.59-60.
 102) Flitner, W., a.a.O., 3), S.53.
 103) Bollnow, O.F., a.a.O., 10), S.100.
 104) 小笠原道雄, op.cit., 35), p.10.
 105) Lassahn, R.: 平野智美他訳 (1995) ドイツ教育思想の源流, 東信堂, pp.36-38.
 106) 平野智美, op.cit., 7), p.49.
 107) Döpp-Vorwald, H. a.a.O., 101), S.60.
 108) Döpp-Vorwald, H., ditto, S.60-61.
 109) 平野智美, op.cit., 7), p.53.
 110) 平野智美, ibid, p.52.
 111) 豊泉清浩 (2001) ヤスパースの教育哲学序説, 川島書店, pp.7-8.
 112) 徳永正直, op.cit., 73), p.170-171.
 113) 徳永正直, ibid, p.171.
 114) 平野智美, op.cit., 7), p.46.
 115) Flitner, W., a.a.O., 30), S.22.
 116) Flitner, W., a.a.O., 3), S.58.
 117) Flitner, W., ditto, S.53.
 118) Döpp-Vorwald, H., a.a.O., 107), S.60.
 119) 哲学事典, 平凡社, p.734.
 120) 実存主義辞典, op.cit., 92), p.115.
 121) Flitner, W., a.a.O., 3), S.51.
 122) Flitner, W., ditto, S.51.
 123) 菅野和俊, op.cit., 5), p.233.
 124) 実存主義辞典, op.cit., 92), p.115.
 125) Flitner, W., a.a.O., 3), S.129-130.
 126) Flitner, W., ditto, S.95.
 127) Flitner, W., ditto, S.54.
 128) Flitner, W., ditto, S.129.
 129) Flitner, W., ditto, S.48.
 130) 境澤和男, op.cit., 18), p.107.
 131) 実存主義辞典, op.cit., 92), p.147.
 132) Flitner, W., a.a.O., 3), S.121.
 133) 川森康喜, op.cit., 93), p.166.
 134) Flitner, W., a.a.O., 3), S.50.
 135) 森昭 (1968) 現代教育学原論, 国土社, p.29.
 136) Flitner, W., a.a.O., 3), S.53.
 137) Flitner, W., a.a.O., 30), S.18.

- 138) Flitner, W., a,a,O., 3), S.53.
- 139) Flitner, W., ditto, S.129.
- 140) Flitner, W., ditto, S.92.
- 141) Flitner, W., ditto, S.49.
- 142) Flitner, W., ditto, S.49.
- 143) 実存主義辞典, op.cit., 92), p.213.
- 144) Nosbüsch, J.(1976)Moden Anthropologie und ihre Bedeutung für Pädagogik, Höltenshinken(Hrsg.) Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.187.

(平成18年7月6日受付,平成18年9月19日受理)