

体育の教育学的基底における人文主義的方向の検討
—ディースターヴェークの教育学的人文主義に基づいて—

阿部悟郎*¹

**An investigation on the humanism in the pedagogic foundation
of physical education
—Based on the pedagogic humanism in Diesterweg, A.F.'s
pedagogic works—**

by

Goro Abe

Abstract

The most important question in philosophy of physical education was the question concerned with the essential meaning of physical education. It was efficient in the investigation of the concept of physical education to use the pedagogic approach. In this paper, it would be focused to Diesterweg, A.F. who had been one of the most important scholars in traditional German pedagogic academism.

The purpose of this study was to investigate the Diesterweg, A.F.'s pedagogic theories to base the concept of physical education pedagogically, for the development of physical education as an academic discipline. Diesterweg, A.F.'s pedagogic theories had been located in the direction of humanism.

He had raised the pedagogic humanism in the age of the Prussian absolutism. His central interest was the general principle of education. He had proposed the humanistic reform of school education against the mechanic theoretical movement of education in those days.

Based on his pedagogic theories, it was necessary for physical education to promote each ones human-being and to make their own human-being noble essentially, not to indoctrinate physical movement technic. The nobleness and integrity of each student was eternal end in physical education as education based on his pedagogic humanism. It was the direction of humanistic thinking on the essence of physical education.

* 1 東海大学体育学部体育学科

1. はじめに

「体育とは何か」という問いは、体育哲学の核心的な問いであるだろう。それは、体育の本質を問う原理論的問題設定であり、体育に関わる問いの全てに先立ち、そして最終的にはそこに立ち還る重要課題であるように思われる。そして、これについての先行知見の数々は、いずれにせよそれが教育であることを明言している¹⁾。体育は、つきつめれば教育として論じられなくてはならない。

この当然で単純な命題に、これまでの体育学はどれだけ誠実に思量してきたのか。体育学において体育の本質を探求しようとするとき、体育概念の基底の意味を担う教育の問題に不可避に辿りつく。実は、体育概念の検討においては、これまで体育の限定詞である「身体」に重点が置かれ、意味の基底を担うはずの「教育」についての検討が放置されてきたという²⁾。佐藤は、次のように述べる；

体育概念を明証的に把握するには、何よりもまず、意味の基底をなしている教育概念についての検討から始めなければならない³⁾。

体育学は、体育の本質を探求するために、教育それ自体に問いを発し、その概念を探求していく必要がある。それでは、教育とは何であるのか。人類は、この教育をどのように論じてきたのか。このような問題は、いわゆる教育学の守備範囲に位置するだろう。体育学は、この教育学の学問的蓄積に目を向け、差し当たり、そこに学んでいく必要がある。

さて、教育についての省察は、それが厳密な意味において主題的・学問的ではなかったにせよ、あの古代ギリシア以降、多くの哲学的・倫理的・神学的な考察にみられてきたといわれている⁴⁾。例えば、西欧においてロック Locke, J. (1632-1704) や ルソー Rousseau, J.J. (1712-1778) らは教育を主題的に論じ、さらにはペスタロッチ Pestalozzi, J.H. (1746-1827) らが、教育学を完全な形式で根拠付け、それを学問的な水準で提示したといわれている⁵⁾。まさにこのあたりが教育学の統一的な源流であるだろう。そし

て、これをいわゆるドイツ教育学、とりわけフレーベル Fröbel, F.W.A. (1772-1841) やディースターヴェーク Diesterweg, F.A.W. (1790-1866) 等が継承した。

ここから、いわゆる近代教育学が始まっていくこととなる。そして、これをドイツ教育学の正統と目されている精神科学的教育学 Geisteswissenschaftliche Pädagogik が批判的に克服した⁶⁾。おそらく、この近代教育学こそが、あの精神科学的教育学の思想的前形式であり、かつ有意義な批判対象であったように思われる。教育学の総体における精神科学的教育学の学理論的重要性を思量するとき、この近代教育学の起点にまで遡ることが必要となってくる。このような試みは、体育の本質論の探求に、有効な示唆を与えてくれるだろう。ここでは、その端緒としてディースターヴェークの教育学をとりあげたい。

これらから、本稿においては、体育の本質の探求のために、ディースターヴェークの教育学に焦点を当てて、その教育学論議を分析し、これに基づいて体育概念の教育学的な基礎づけを試みることを目的とする。これによって、本稿においては、ディースターヴェークの教育学著作、とりわけ主著である「Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer 教育学指針 (略称)」が直接的な分析対象となるが、彼の関連著作をも併せて分析を進めていきたい。なお、日本の体育学においてディースターヴェークを扱った研究はほとんど存在しない⁷⁾。このことは、即ち近代教育学の起点にあるディースターヴェークの教育学は少なくとも未だに体育学にいかされていないことを意味するだろう。おそらく本稿のささやかな試みは、体育哲学の発展に対して一抹の寄与をなし得るように思われる。

2. ディースターヴェークとその教育学

2. 1. ディースターヴェークの教育学

ディースターヴェークは、19世紀ドイツの高名な進歩的教育学者であり⁸⁾、コメニウスやペスタロッチと並んで称されている⁹⁾。彼は1790年、ジーゲン Siegen に出生し、ヘルボルン Herborn 大学、ハイデルベルグ Heidelberg 大学、テュービンゲン Tübingen 大学での修学を経て、

Frankfurt am Main の Musterschule 模範学校に招かれる¹⁰⁾。彼は、ここでの教員生活において教育に対する意識を強めていった。その後、1820年、ライン河畔に新設された Lehrerseminar 教員養成所の校長に就任し、ここを拠点として 1827年に「ライン教育雑誌 Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht」を刊行し、以降、精力的に教育学研究に取り組んだ。この雑誌刊行は、彼の教育学に対する評価を著しく高めたのであった¹¹⁾。

やがて、1832年、彼はベルリンに新設された教員養成所に校長として招聘される。ここで彼は著作活動などに精励し、1835年には主著となる「Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer 教育学指針（略称）」を刊行する。そして、これはドイツにおける教育学研究を前進させた最高位の著作と評価されている¹²⁾。これこそが彼の教育学を代表する著作であるだろう。ホフマン Hofmann, F.は、次のように述べている：

「教育学指針」は彼の教育学の最も体系的・完結的な見取り図であるばかりか、同時にその発展をも反映しているのである。それゆえ、ディースターヴェーク教育学のあらゆる考察は、この「教育学指針」を中心に据えなければならぬ¹³⁾。

さて、この著作は、その題目の通り、まさに厳しい現実の中で教職に精励する教師に向けて発せられた著作である。彼は、教師養成教育の向上こそがあらゆる学校改革の第一歩であると思念したのであった¹⁴⁾。

しかし、彼は、当時の教師養成教育の貧困を憂慮していた¹⁵⁾。彼は、質の高い教育の実現のためには、何よりもまず人間として、そして教育者として力量のある教師の養成こそが重要と考えていた¹⁶⁾。彼は、この著作発行の意図を次のように述べている；

教育学の分野におけるドイツの勤勉さが生み出してきた最も価値ある諸成果を、多くの青年たち（教職志望者）に、彼らの独自の研鑽と彼

らの教育の遂行のために指し示したいと考えたのである¹⁷⁾。

さて、この著作はディースターヴェークの生涯において4版を重ねており、彼の没後もまた、その理論的継承者・研究者たちによって版を重ねて刊行されてきている¹⁸⁾。ただ、1855年に「プロイセン三規程」が発せられて以降は、国家主義的・実用主義的教員養成が席卷し、この「教育学指針」が封じ込められていく。しかし、1872年にあの「プロイセン三規程」が廃止されると、「教育学指針」に立ち還る必要が叫ばれていく¹⁹⁾。序文に記載された文章をみてみよう；

「教育学指針」は背後に押しやられていたが、決して忘れられてはいなかった著作である。それは、この時代が渴望し、再び明るみに引き出されたのである²⁰⁾。

もっとも、この改訂出版作業は「たんにディースターヴェークの感覚でということだけではなく、編集者の時代精神で進められた」²¹⁾ため、ディースターヴェーク教育学の忠実な再現ではなかった。その後、ディースターヴェーク生誕百周年を記念して第6版が刊行される。ここでは生前の最後の版である第4版に忠実に従うよう努められた。その序文においてリヒター Richter, K.は、次のように述べている；

そうすることによってのみ、ドイツの教師はディースターヴェークが考え、望み、そして努力したことを経験し、またそれに関して偏見のない判断を形成する能力が与えられるからである²²⁾。

これを踏まえるならば、ディースターヴェークの教育学を分析していくうえで、一つの基準となる文献は、やはり「教育学指針」の第4版であるだろう。従って、ディースターヴェークの教育学を適正に読み解くうえで、この文献が重要な鍵となる。そこで、本稿においては、この文献を中心に、そこに関連著作を補いながら、ディースター

ヴェーク教育学の把握を試みたい。

2. 2. ディースターヴェークとその教育思想の基底

ディースターヴェークの生きた時代は、あのプロイセン絶対主義教育思想の真ただ中であつた²³⁾。それはいわゆる硬直した注入主義であり、暗記学習中心の機械論的方法が主流であつた²⁴⁾。さらには、階級と貧困の問題が教育を圧迫していた²⁵⁾。彼は、そのような時代にあつて、教育の問題に決然と切り込んでいく。ところが、当時の教育学の状況は、授業方法の入門書や授業実践上の教科課程概説等が大半を占め、「本来の教育を取り扱っている著作はほとんど皆無」であつた²⁶⁾。「言葉の厳密な意味において、そのような教育学はいまなお存在していない」²⁷⁾のであつた。さきにみた教師養成教育の貧困は、まさに教育学の貧困でもあつたのである。彼は、次のように述べる；

教育学が成立するには、教育についての普遍妥当な、広く承認された原理の発見が重要である²⁸⁾。

この原理こそが、彼の学問的追求対象であつた。彼は、基本的に、教育の機械論や実用主義を拒否する²⁹⁾。そこで、彼は、教育を実生活への有用性からではなく、人間存在の根底から考えようとする。もっとも彼の人間観はいわゆる神学的人間観、すなわちあの創世記にみられる「das Bild 神の似姿」がその地 Grund となっている。彼は次のように述べる；

神は人間にある使命 Bestimmung を果たさせるために、人間をこの地上に創られた。使命、あるいは目的を持たない被造物は存在しない。創造主は人間に対しても最高目的 höchstes Ziel を定めた。それを果たすのが人間の現世的な使命なのである³⁰⁾。

さて、この使命あるいは最高目的こそが、一義的には神との相似 Gottähnlichkeit を高めること、実質的にはそれがゆえに現われ出でる人格的な美

徳や、その結果としての幸福である³¹⁾。端的に表現するならば、個人という有限な存在における神性の追求であるだろう。彼は神とそれへの似通いについて次のように述べる；

個々の人間にとっても人類全体にとっても真 *Wahren*・善 *Guten*・美 *Schönen* は、崇高な、そして永遠の理念であり、人間はこれらを追求することを通して、真・善・美そのものであるところの神に似通うのである³²⁾。

彼は神を擬人化することなく、人間が現世において与り得る価値、たとえば真・善・美そのものと捉えている。それは真であり、かつ善であり、そして美である形而上の究極値であるだろう。この究極値の現世的な現われが真・善・美であり、そして諸々の客観的価値である。彼の教育学の基底には、このような神学的認識が認められる。そして、彼はこれによって神性の領野へと向かう人間の「似通い」の歩みを、遥かなる *Bildung* 人間形成の道程として物語るのである。

なお、彼の教育学は、一見して神学的な物語りに思われてしまうかもしれない。しかし彼は神学におもねる教育学を構成したわけではない。ここで、彼が学問に対する教会の権威を否定し³³⁾、宗教や信仰に対する学問の優位を主張している事実を確認したい³⁴⁾。彼は次のように述べる；

人間形成についての判断の最高の視点は教育学的な視点であり、キリスト教的な視点ではなく、いわんや神学的な視点でもない³⁵⁾。

2. 3. ディースターヴェークの教育学的人文主義

さて、ディースターヴェークは、いわゆるプロイセン絶対主義市民社会において、有用な市民であること以前に、「人間であること」を重視する³⁶⁾。階級社会や貧富の格差のなかで、全ての人々が「人間であること」。この「人間であること」とは、いうまでもなく生物学上の問題ではなく、神の似姿としてその似通いを高めていく、常なる可能態としての存在を意味する。永遠の未完成。し

たがって、彼は、全ての子どもに人間として有している人間形成への要求を認める³⁷⁾。彼によれば、学校とは、そのような要求を肯定し、そして一人一人に人間形成全体を与える使命を持つ機関である³⁸⁾。「学校は、国家のためにあるのではない」³⁹⁾。

いささかポレミッシェ *polemisch* な表現であるが、ここにはディースターヴェークの教育に対する思いが凝縮されているように思われる。彼は子どもや少年たちが労働に搾取される社会状況の中で、あらゆる一人一人の人間、一人一人の個々人の人間形成を守ろうとしたのである⁴⁰⁾。だからこそ、彼はそのような学校において、授業の最終目的はつねに人間形成であると説くのである⁴¹⁾。そこで、彼の教育学を把握しようとするならば、この人間形成に立ち入らないわけにはいかない。彼は次のように述べる；

真の人間形成は、天上の神の領域に喩えられるが、それ自体はあくまで地上において成される神の領域である⁴²⁾。

それでは、地上においてなされる真の人間形成とは何を意味するのだろうか。これを読み解くためには、先に見た、あの「似通い」の知的契機が重要となるだろう。彼は、これを用いて、一つの人間理解を提示する。彼は、次のように述べる；

多くのものを獲得すればするほど、そこに創造力がもたらされていく。それを通して人間つまりは被造物としての人間は、創造主への似通いを高めていく。このような高次の特性において、人間は創造的な存在なのである⁴³⁾。

ここで、留意しなくてはならないことは、人間が創造的な存在であることの前提である。つまり、それは「多くのものを獲得する」という現世的な営みであるだろう。まず、この「多くのもの」については、形而上の価値との対比において、たとえば「現世的なもの、すなわち地上の財 *Güter*」⁴⁴⁾という表現で読むことが可能である。もちろんそこには有形の財も無形の財も含まれる。つまり、

形而上の価値、たとえば真・善・美という客観的価値に形式が付与されることで、「多くのもの」が地上の財として具体化されていく。もっとも具体化された地上の財には、その価値が完全に実現されているわけではない。しかし、これを通してのみ、人間は形而上の価値に、さらに言えば、真・善・美の理念に与ることができる。すなわち、この「地上の財」こそが、そのための「媒介」⁴⁵⁾なのである。人間はそれを獲得することで、現世においてあの「似通い」を高めていく。これらを獲得する営みこそが、人間の現世における努め *Streben* なのである。彼は次のように述べる；

創造主は人間に対して、人間的な性質、つまり人間性を与えた。それは、まさに崇高で価値高きものを求める天分である。人間はそれによって、それらを得ようと努め、そしてそれを積み重ねながら自分のものとして確定していくことができる。これこそ人間の仕事であり、そして義務なのである⁴⁶⁾。

彼の教育学においては、現世において価値を求め、そしてそれを追求する精神的な営みを肯定的に強調する旨の文章表現が随所に認められる。つまり、彼はいうなれば現世的敬虔主義 *Weltfrömmigkeit* に立ち、来世の救いのためではなく、現世における神性の成就のための努めを強調するのである⁴⁷⁾。まさに、人間は、所与の現世においてこそ、そこでの努めによって独自の幸福を成就するべきである、と。ここに彼の教育学の強調点をみることができよう。彼は、次のように述べる；

人間性の高みへは、そのような努めによって徐々に登っていくものである⁴⁸⁾。

もちろん彼は、このような人間の高まりが簡単な道であるとは考えていない。有限な存在である人間には、それを完遂することなどできようはずがない⁴⁹⁾。人間はその限定された個性において神の特定側面と近似になり得ても、全くの同値にはなり得ない。そうではあっても、彼は次のように

説く；

人間はどこにおいても、いかにあっても何よりも人間としての高まりと高貴化を考えるべきである⁵⁰⁾。

ただし、それは機械論的指導や外在的強制、あるいは調教によっては全く成し得ない⁵¹⁾。そこで、教育の役割は、ただ、あの「努め」の促しと、高まりへの補助ということになる⁵²⁾。彼によれば、教育においては、たとえば真理を押し付けるのではなく、真理を発見することに促し、そしてそこに導くことが重要となる⁵³⁾。これによって、人間はあの「似通い」を高めていく⁵⁴⁾。したがって、彼は「人間はそのものが人間なのではなく、つねに人間になりゆく」⁵⁵⁾存在であり、時々人間存在は、絶えざる高まりの途上の姿に過ぎないと考える⁵⁶⁾。それゆえに、彼は次のように提起する。

「人間が人間になる」こと、すべてこれが何よりも重要なのである⁵⁷⁾。

いささかスローガンのではあるが、この理論的提起はまさに後代の教育学的人間生成論に結実する有効な視点であるだろう。さらに、これは注入主義や機械論に対する中和剤に留まらない、教育本質論的提起であるように思われる。

彼はここに人間形成の哲学的な理念を認める⁵⁸⁾。実は、すべての教科教授において人格形成的な役割が十分に達成できるように構想することこそ、彼の主要な関心であった⁵⁹⁾。したがって、いかなる教科においても授業の最終目的はつねに人間形成なのである⁶⁰⁾。

したがって、ディースターヴェークの教育学においては、一人一人がその個性において、諸価値を、たとえば真・善・美をめざして努めゆくことこそが重要となる。これによって教育は、そのような努めに対する寄与あるいは献身として描かれていく。ここが、教育、そして人間形成の力点の一つである⁶¹⁾。そして、彼はそのような思考を人文主義 Humanismus と称する⁶²⁾。われわれは、これを教育学的人文主義の一形式として、慎み深

く受領すべきであるだろう⁶³⁾。

もちろん、彼のこのような教育学に対しては、形式的でユートピア的 utopisch であるという批判もある⁶⁴⁾。あわせて概念の明確さや体系性についての批判もみられる⁶⁵⁾。しかし、アルベック Ahrbeck, R.が述べるように、彼の教育学は、学校教育のさまざまなありようを一つの「共通分母」のうえに確立しようとしたという点で、その教育学的功績は大きい⁶⁶⁾。この共通分母こそが人間形成 Bildung であり、それを最終目的に見据える人文主義の発想である。人間形成を基調としなくては、いかなる実質陶冶も児童・生徒を高めてはくれない。そしておそらく、ここにこそ彼の学校教育に対する人文主義的基礎づけの学問的試みをみることができるだろう。ブロート Bloth, H.G.は、1966年のドイツにおいて次のように述べる；

われわれの社会の教育問題に直面しているなかで、ディースターヴェークの名前が新たな魅力を発揮しているという事実こそが重要である⁶⁷⁾。

ブロートが述べた教育問題とは、教育の国家主義的傾向や産業化などを指し示している。まさに、この時代こそ、ドイツ教育学においては教育の実在論的転換が声高に叫ばれ、教育のデータ主義、実証主義、現代風に言えばエビデンス主義が声高に叫ばれたことが想起させられる。ディースターヴェークの名前は、教育学における人文主義への単なる回帰の手がかりとしてではなく、教育の本質論の再確認の象徴であったのではないだろうか。第6版の編集を務めたリヒター Richter, K.F.は、彼に次のような賛辞を捧げている；

ディースターヴェークは「ペスタロッチよ、永遠に Pestalozzi für immer！」と言ったが、われわれは次のように言うのがふさわしいだろう。「ディースターヴェークよ、永遠に Diesterweg für immer！」⁶⁸⁾。

3. 体育の本質論と教育学的人文主義

体育の本質論を構成するうえで、体育の基底的

な意味を担う教育概念の検討は不可避な手続きといえよう。体育哲学は、教育学の貴重な学的蓄積に周到に学んでいく必要がある。これによって、体育哲学の学問力は飛躍的に向上するように思われる⁶⁹⁾。ここでは、その端緒として、ディースターヴェークの教育学に目を向けてきた。とくに、本稿において着目したのは、彼の教育学的人文主義という思考形式である。それでは、これに基づくならば、体育の本質論は、どのような構成を獲得し得るだろうか。

体育は、これまで大略「身体教育」、「運動による教育」さらには「スポーツの教育」として論じられてきたという⁷⁰⁾。いずれの体育論も、その論点に相違が認められるものの、人類史において担ってきた体育の役割のバリエーションを大まかに表現しているように思われる。身体機能の向上や、有用な社会的人材を育成すること、さらにはスポーツの文化享受を通じた幸福追求への導きも、体育論の射程においては一定の説得力を有するだろう。これにあわせて、新たな体育論の模索も現在進行形の議論をさまざまに提起してくれる⁷¹⁾。おそらく、それらの一つ一つが体育の教育としての可能性を雄弁に語っているだろう。

しかし、ここで体育はいずれにせよ教育として論じられなくてはならないという基本的な命題に立ち戻りたい。体育の本質論の構成においては、それがなによりもまず教育であるということに誠実であることが求められる。そこでディースターヴェークの教育学をコンテキストとして持ち出すとき、体育の本質は、何よりもまず人間形成 *Bildung* として構成されていくこととなる。すなわち、体育においても、最終的には、児童・生徒の何ものかに対する役立ちよりもそれ自体の価値の高さ、実用的能力よりも人格の高さに重点が置かれていくこととなるだろう。これによって体育の本質は、一人一人が「神への似通い」を高めていく道程として論じられていくのである。これは人間形成のまさに神学的原意に忠実な思考方向であるだろう。

ただし、体育の本質論を、このような方向で構成していくとき、重要な意味を担うのが、その高まりの媒介となるあの「地上の財」である。とり

あえず、体育において一人一人が与り得る特有の「地上の財」とは、たとえばスポーツなどの身体運動文化ということになるだろうか。この身体運動文化とは、ながい人類史において人間が創造し、そして継承・発展させてきた文化の一形式である。そして、それは文化一般において他の文化領域と並列的に存在し、そこには他の文化領域との差異において特有の価値が認められる⁷²⁾。文学と彫像芸術は、そこに実現された価値において相違する。音楽と絵画芸術は、その価値において代替不能であるだろう。それと同様に身体運動文化も他の文化領域と代え難い価値を有しているだろう。体育において児童・生徒は、この身体運動文化の特有の価値をその人間存在で直接的に経験し、自らの努めによってそこに実現された客観的価値を享受する。これによって彼らの「神への似通い」が高まっていくのである。おおよそ、このあたりが体育の本質論の図式的な構成である。すなわち、それは人間形成のストーリーである。そして、これによって体育はなにがしかの文化相対主義のもとで、人間形成の総体において一定の位置 *Stellenwert* を獲得するだろう。

ただし、ここで体育における特有の「地上の財」としての、この身体運動文化の価値の内実に立ち入る必要が生じてくる。身体運動文化の価値の内実は、もちろん種目間の相違において規定される内在的価値論としても論じることが可能であるが、他の文化領域との差異の規定によって顕在化する対外的価値論として論じることが可能であるだろう。たとえば、その糸口の一つが、身体運動文化は、おおよその場合、人間の身体性あるいは一定の身体運動を不可避に随伴するということである。かりに、それが身体運動文化の対外的価値を規定する重要な契機であるとするならば、あの人間形成論は、いわゆる身体論などと手を組むこととなる。

たとえば、次のように問うことは、体育学的な人間形成論の構成において有効となるだろう。即ち、体育において児童・生徒が体育教師の指導のもとで身体運動文化を経験する際に立ち起こる身体運動においては、何が生起しているのか？このような問いに対して、かつてハーパー Harper,

W.A.は、人はそのような身体運動において日常の世界を超え、自己 self / Selbst と出会うと述べる⁷³⁾。従って、スポーツ等の身体運動は本質的に自己についての明確な経験となる⁷⁴⁾。さらに、人は、身体運動において、自己の本質を探求することができるという⁷⁵⁾。ここにおいて、身体運動は、現存在 Dasein に埋没した自己に向かって内的に飛翔し得る重要な実存的契機として語られていくだろう⁷⁶⁾。

ここで、問題として立ち現れてくるのが、自己である。実は、この自己とは、ディースターヴェーク教育学における「神との似通い」の内実とほぼ同値である。これを補助線としたとき、人間存在における現存在と自己の関係から、人間形成における身体運動の特有の可能性が示唆されていくように思われる。そもそもこの「神との似通い」の内実は、基本的には現存在に埋没しており、その豊かさは日常的に認識することが困難である。しかし、児童・生徒は身体運動において、自らがその努めによってつくりあげてきた「神との似通い」の内実とようやく向き合うことができ、そしてその豊かさを享受できれば、それによって人間存在が充たされ、独自の幸福 eudaimonia⁷⁷⁾へと導かれていくだろう。そうであるならば、身体運動は自己享受のみならず、それを通じた幸福への道を開いてくれる。

さらに身体運動は、人間は世界との新たな関わりをもたらしてくれる。ヴェンカート Wenkart, S.によれば、人間は身体運動において世界へ開かれた実存となる⁷⁸⁾。人間はこの身体運動において世界を探求し、そこにおいて特有の意味を見いだすのである⁷⁹⁾。そうであるならば、身体運動はあのような自己享受のみならず、現実世界の価値的感知や他者という人間存在への共感、さらにはその生のアクチュアリティについての共振的なイメージーションを生み出す拠点となり得るように思われる。

この点で、身体運動は、人間存在の拡大、あるいはスピリチュアルな広がりをもたらしてくれる道ともなるだろう。それが翻って現存在への肯定や促進に接続されるならば、そこにおいて人は自分という人間存在のよき在りよう well-being を

模索し、これによってまた幸福へと誘われていくのではないだろうか。

これは、まさにディースターヴェークが提起した「地上において成される神の領域」に合致する。そして、ここにおいて、一人一人の身体運動は、人間存在と幸福の問題につながっていくこととなる。ここが、ディースターヴェークが見定めた人間の最高目的であった。身体運動は一人一人にとってもはや単なる手段ではなく、よき生への入口となり得るかもしれない。

体育における一人一人の身体運動をこのような射程で捉えたとき、体育があのような身体運動を媒介することで、それが代替不能な価値体験を可能的に保証し、垂直次元への生成をもたらし得るという点で⁸⁰⁾、人間形成の総体において特有の可能性を語り得るだろう。もちろん、それはいささかファンタジックな語りではあるだろう。そして、それはやはりオプティミズムに過ぎ、現実世界の痛みに無感覚であるかもしれない。

しかしながら、体育という人類史的な営みには、おそらく人間形成としての豊かな可能性が秘められている。それは、健康や体力、運動技能といった次元ではもはや語り得ない次元の可能性であるだろう。語り得ない次元を物語る困難さはつきまとうにせよ、体育哲学は体育の本質を人間形成としながら、身体論などが拓いてくれる知的世界と対話していくことが求められるだろう。

したがって、体育の本質論も、この教育学的人文主義ないしは人間形成を共通分母に据えることで、学理論的な有効性を確保し得るように思われる。すなわち、それを共通分母とすることで、体育の可能性についてのさまざまな語り、相対的な位置価値を確保し得るとともに、教育としての確固たる基盤を獲得するように思われる。体育においても、人間形成を基調としなくては、いかなる実質陶冶も児童・生徒を高めてはくれないだろう。博識はさとりをもちたらず (Herakleitos ヘラクレイトス)⁸¹⁾。体育においても、ただ強いだけでは、ただ上手いだけでは、おそらく人間形成の成就是あり得ない。体育においても「何よりも人間としての高まりと高貴化を考えるべきである」⁸²⁾だろう。

これが、体育の本質についての人文主義的思考方向の一端である。

4. 結語

これまで、ディースターヴェークの教育学に焦点を当てて、その教育学論議を分析し、これに基づいて体育概念の教育学的な基礎づけを試みてきた。彼の教育学は、体育の教育学的基底において、体育の本質についての語りを人文主義的方向に導いてくれた。体育の本質論は、このような思考方向に基づいて構成されるべきであるだろう。

もっとも、いかなる教育学も、特定の時代背景や社会状況で提起されたものである以上、ある特定の教育学を特定の時代に当てはめようとしても無理が生じるだろう。しかしながら、人類の価値吟味に耐え残った理論的提起には、時代を超えて語りかけてくる声が秘められている。ただ、多くの雑音によって聴き取りにくくなっているかもしれない。たとえば無思慮に共有されている（かもしれない）規律訓練的発想やいわゆるエビデンス主義への無批判な依存などは、その知的聴力を奪いかねない。

しかし、現代という文脈において、改めてその声に傾聴し、それを素材としながら思考していくことは、きわめて有益であるだろう。体育の教育としての本質を追求し、その在り方を思考していくとき、やはり人類史に耐え残る教育学の知的蓄積をたずねることは不可避な手続きであるように思われる。ここにディースターヴェークにまで遡る積極的な意味がある。

われわれは彼に「永遠に！」という賛辞を捧げることはないかもしれないが、彼の教育学にはまだまだ学ぶべきところが多いように思われてならない。

註および引用・参考文献

1)ここでその一々を挙げることは紙幅の関係から控えなくてはならないが、たとえば次の文献は簡単な索引的な役割を持って、その傾向を指し示してくれるだろう。中村敏雄(1987) 体育原理講義,大修館, pp.226-239.

2) 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学するー体育

哲学叙説一, 北樹出版, pp.71-72.

3) 佐藤臣彦, *ibid*, p.72.

4) Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, Ernst Klett, S.13.

5) Flitner, W. , *ditto*, S.14.

6) 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.

7) 試みに、日本体育学会の機関誌「体育学研究」第1巻(1951)から第63巻(2018)、日本体育スポーツ哲学学会の機関誌「体育・スポーツ哲学研究」第1巻(1979)から第40巻(2018)、日本体育学会体育哲学専門領域(現行名称)の機関誌「体育哲学研究(旧題:夏期合宿研究会レポート・体育原理研究)」通号第8号(1976)から第47号(2017)までを通覧したが、ディースターヴェーク教育学を扱った研究は筆者の著作以外には確認されなかった。

8) Günter, K-H. (1978) *Quellen zur Geschichte der Erziehung*, Volk und Wissen, S.225.

9) Günter, K-H., *ditto*, S.535.

10)大曾根良衛(1969) 近代的庶民学校の基礎づけーA. Diesterweg の教育観を中心としてー, 山梨英和短期大学紀要, 3, p.141.

11) 大曾根良衛, *ibid*, p.138.

12) Hofmann, F. (1989) *Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik*, Volk und Wissen, S.197.

13) Hofmann, F. (1962) *Die didaktischen Auffassungen F.A.Diesterwegs und ihre Bedeutung für die Gestaltung der Didaktik für Sozialistische Schule*, in Wegweiser, 4.Aufl. S.15.

14) Günter, K-H. (1967) *Geschichte der Erziehung*, Volk und Wissen, S.286.

15) 山崎準二(1989) F.A.W.ディースターヴェーク編著『教職教養指針』(第1～第4版)の内容比較分析研究, 静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学篇, 40, pp.241-242.

16) 山崎準二, *ibid*, p.242.

17) Diesterweg, F.A.W. (1934) *Über Schulreform, mit besondere Rücksicht auf das königreich Sachsen*, *Sämtliche Werke*, Bd.3,

- Wolk und Werke, S.371. 以下、Sämtliche Werke (全集)については、SW と略記する。
- 18) 山崎準二, op.cit., 15), p.237.
- 19) Ludwig, R.(1985) Wegweiser, 5.Aufl. G.D.Bädeker, S.33.
- 20) Ludwig, R., ditto, S. v .
- 21) Ludwig, R., ditto, S. vi.
- 22) Richter, K. (1890) Wegweiser, 6.Aufl. Volk und Wiesn, S. x vii.
- 23) 林昭道 (1973) ヘルバルトとディースターヴェークーヘルバルト研究・序説一, 教育学研究, 40 (3), p.18.
- 24) Günter, K-H. (1978) Quellen zur Geschichte der Erziehung, Volk und Wissen, S.284. この機械主義については、Scherer, H.が、ディースターヴェークの教育学的立場に立脚しながら、「誤った、かつ無益な機械主義」と表現している。Scherer, H. (1919) A. Diesterwegs Pädagogik in ihrer Entwicklung und in systematischer Anordnung, Emil Roth, S.25.
- 25) 大曾根良衛, op.cit., 10), p.141.
- 26) Diesterweg, F.A.W. (1835) Das pädagogische Deutschland der Gegenwart·Bevorwortung und Begründung desselben-, SW, Bd.3, S.409.
- 27) Diesterweg, F.A.W. (1835) Wegweiser, 1.Aufl. G.D.Bädeker, S.43.
- 28) Diesterweg, F.A.W. (1830) Über das oberste Prinzip der Erziehung, SW, Bd.2., S.23.
- 29) Diesterweg, F.A.W. (1850) Wegweiser, 2.Aufl. G.D.Bädeker, S.25. あわせて Diesterweg, F.A.W. (1830) Über Philanthropinismus und Humanismus in bezug auf die in unseren Zeit entstehenden Bürgerschule, SW, Bd.2., S.7.
- 30) Diesterweg, F.A.W. (1850) Wegweiser, 4.Aufl. Schrift und Reden, Volk und Wissen, S.3.
- 31) Diesterweg, F.A.W., ditto, S.7.
- 32) Diesterweg, F.A.W., ditto, S.8.
- 33) Günter, K-H., a.a.O., 24), S.284.
- 34) Diesterweg, F.A.W. (1858) pädagogische Jahrbuch, S.275. vgl. SW, Bd.13., S.196.
- 35) Diesterweg, F.A.W. (1848) Zur Lehrerbildng, SW, Bd.8., S.68.
- 36) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.100.
- 37) Diesterweg, F.A.W. (1829) Entwicklung und Organization der Schulwesens am Rhei, besonders in Köln, SW, Bd.1., S.501. あわせて Diesterweg, F.A.W. (1828) Einwort über Armenpflege, SW., Bd.1., S.456.
- 38) Diesterweg, F.A.W. (1849) Broschüren über die Schulfragen, SW, Bd.8., S.25.
- 39) Diestreweg, F.A.W. (1849) Die Grundrechte des deutsche Volkes in betreff der Erziehung und Bildung der Jugend, SW, Bd.8., S.6.
- 40) Diesterweg, F.A.W. (1830) Über Philanthropinismus und Humanismus in bezug auf die in unseren Zeit entstehenden Bürgerschule, SW, Bd.2., S.12.
- 41) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.121.
- 42) Diesterweg, F.A.W., ditto, S.19.
- 43) Diesterweg, F.A.W. (oj) Die unterrichtsgegenstände vom Standpunkte des Entwicklungsprizip aus, Wegweiser, 6.Aufl., Volk und Wissen, S.296.
- 44) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.21.
- 45) Diesterweg, F.A.W., ditto, S.21.
- 46) Diesterweg, F.A.W. (1836) Die Lebensfragen der Zivilisation, Schriften und Reden, Volk und Wissen, S.119.
- 47) 現世的敬虔 Weltfrömgigkeit は Spranger, E. の用語法である。それが神学用語としての通用性の程度については不明である。Vgl. Spranger, E. (1949) Die Magie der Seele, J.C.B.Mohr, S.37.
- 48) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.55.
- 49) Diesterweg, F.A.W., ditto, S.10.
- 50) Diesterweg, F.A.W., ditto, S.100.
- 51) Vgl. Diesterweg, F.A.W. (1849) Die Grundrechte des deutschen Volks in betreff der Erziehung und Bildung der Jugend, SW, Bd.8, S.6.
- 52) 林昭道 (1973) ヘルバルトとディースターヴェーク, 教育学研究, 40-3 : 18.

- 53) Diesterweg, F.A.W. (1850) *Wegweiser*, 6.Aufl. Volk und Wissen, S.332.
- 54) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.8.
- 55) Diesterweg, F.A.W., ditto, S.296.
- 56) 照本詳敬 (1988) ディースターヴェーク「自己活動 *Selbsttätigkeit*」論の考察—「一般的人間陶冶 *die allgemeine Menschenbildung*」の理念と「自己活動」—, *教育方法学研究*, 13, p.63.
- 57) Diesterweg, F.A.W. (1851) *Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern?*, SW, Bd.9., S.108.
- 58) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.9.
- 59) 吉本均 (1986) 学校教授学の成立, 明治図書, pp.177-178.
- 60) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.121.
- 61) Diesterweg, F.A.W. (1832) *Worte zur Eröffnung des Berlinschen Seminars für Stadtschulen*, SW, Bd.2., S.467.
- 62) Diesterweg, F.A.W., a.a.O., 30), S.9.
- 63) 教育学的人文主義とは厳密に言えば学術上、おそらく未規定の概念であるが、個人的にはドイツ教育学における精神科学的教育学とその批判対象あるいは前形式としてのいわゆる新人文主義あたりを念頭に置いている。
- 64) Günter, K-H., a.a.O., 8), S.284.
- 65) Hofmann, F. (1989) *Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik*, Volk und Wissen, S.197.
- 66) Ahrbeck, R. (1984) *Die allseitig entwickelte Persönlichkeit*, Volk und Wissen, S.193.
- 67) Bloth, H.G. (1966) *Adolph Diesterweg : Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule*, Quelle & Meyer, S.13.
- 68) Richter, K.F. (1890) *Wegweiser*, 6.Aufl. S.12.
- 69) この「学問力」については、「当該の学問が対象とする事実を合理的に説明し、かつ未知の事実を予測することによって、世間一般を納得せしめる力量 (佐藤臣彦)」を意味する。cf. 佐藤臣彦 (1999) 体育学の対象と学的基礎, *体育学研究*, 44, p.484.
- 70) 高橋健夫 (2006) 体育論, *スポーツ科学事典*, 平凡社, p.613.
- 71) たとえば、樋口聡が提起する身体教育論や滝沢文雄が提起する身体教育論などは示唆深い。cf. 樋口聡 (2005) 身体教育の思想, 勁草書房, Pp.217. あわせて、樋口聡他 (2017) 教育における身体知研究序説, 創文企画, Pp.191. さらには滝沢文雄他 (2009) 体育の見方、変えてみませんか, 学習研究社, Pp.221. など。
- 72) ソシユールのいわゆる差異論的価値論を想起されたい。cf. 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, 岩波書店, p.141. 丸山はこれをたとえばチェスのゲーム体系におけるコマの機能を用いて説明している (p.343.)。
- 73) Harper, W.A. (1969) *Man alone, Sport and the Body*, Lea & Febiger, p.127.
- 74) Gerber, E.W. (1979) *My body, my self, Sport and the Body*, Lea & Febiger, p.187.
- 75) Thomas, C. (1983) *Sport in a philosophic context*, Lea & Febiger, pp.90-91.
- 76) もっともこのような実存的契機に対しては、外部からの教育的介入や助力はきわめて無力であるかもしれない。ちなみに Flitner, W. は、このような出来事を教育におけるもっとも重要な出来事の一つと捉えたうえで、それに対する教育的介入の困難性を指摘し、これを教育学的パラドクス *ein pädagogische Paradox* と呼んでいる。Vgl. Flitner, W. (1950) *Allgemeine Pädagogik*, Ernst Klett, S.53-54.
- 77) アリストテレスのいわゆる *eudaimonia* 論を想起されたい。cf. アリストテレス : 加藤信朗訳 (1978) *ニコマコス倫理学*, 岩波書店, pp.16-17. あわせて、出隆 (1972) *アリストテレス哲学*, 岩波書店, p.269.
- 78) Wenkart, S. (1963) *The meaning of sport for contemporary man*, *Journal of existential psychiatry*, 3 (12), p.401.
- 79) Kleiman, S. (1969) *The significance of human movement*, *Sport and the body*, Lea & Febiger, p.178.
- 80) 価値体験 *Werterlebnis* は Spranger, E. の用語である。vgl. Spranger, E. (1922) *Lebensformen*, Max Niemeyer, S.21. あわせて垂直次元の生成 *Dimension des Vertikalen* も同

様である。vgl. Spranger, E. (1953) *Erziehung und Menschlichkeit*, R.Piper & Co. Verlag, S.71.

81) Diels, H. (1951) *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Weidmann, S.160.

82) Diesterweg, F.A.W. , a.a.O., 30), S.100.