

体育学における人文主義的方向と体育の本質論の一契機  
ーディースターヴェーク教育学における  
自己活動概念に基づいてー

阿部悟郎

One of the moments concerned with the essential discussion  
and the humanistic direction in physical education  
-Based on the concept of “Selbsttätigkeit” in Diesterweg’ s pedagogic works-

by

Goro Abe

**Abstract**

Physical education is the essentially education. So, it is important to examine the meaning of physical education as education at all times. And it should continue to inquire the educational possibility in physical education. Therefore, physical education needs to study a lot of education thoughts and theories. The purpose of this study was the theoretical contribution for the construction of the essential discussion of physical education through the investigation of Diesterweg’ s pedagogic works, especially the concept of “Selbsttätigkeit” .

Deasterweg, A.F. (1790-1866) was the one of the important scholars in German academic world and his humanistic discussion for School education had been the right path in humanism in pedagogic discussion. Based on his pedagogic humanism, education was essentially the contribution to human becoming as the general human-building.

---

\* 1 東海大学体育学部体育学科

So, physical education might be narrated as essentially the contribution to human becoming through physical movement in this view point. It should select the most important thing in a lot of moments not only the development of physical fitness, hasten the physical growth, or the instruction of sport technique and so forth on. What was the most important thing in physical education as education essentially? It was the contribution to human becoming in physical education as education.

## 1. はじめに

体育、とりわけ教科体育において、児童・生徒が身体運動を学び、そして多様な身体運動経験を重ねるだろう。児童・生徒一人一人はそこで有意義な瞬間を享受しているかもしれない。しかし、そこにおいては、学びの成果に対する客観化の力学も否めない。体育は彼らの何を測定しようとしているのか。このような問いは、やがて次のような問いに逢着するだろう。体育とは何であり、そして何であり得るのか。

これらは一般的には原理論的な問題であり、解への到達が困難な、それでいて不断の探求を喚起する重要な問いでもある。もちろん多くの研究者がこれに挑み、そして実りある学的成果を提起してきた。

しかし、プラトンに従うならば、これについて原理的な深さを持って答えることができない以上、それを本当に知っているとはいえない<sup>1)</sup>。体育学はこれについての、全くの確定知を持っていないのかもしれない。体育学はこの問いに誠実に対峙し、そのような原理論的研究の歩みを着実に進めていかななくてはならないだろう。

さて、このような原理論的問題を探求していく場合、体育概念の基底を成している教育概念についての検討から始めなくてはならない<sup>2)</sup>。ここから、体育についての原理論的問題は、教育概念の問題へと接続されていく。すなわち、体育とは何かといった体育の本質への問いは、教育概念への方法的な迂回を通じて進行していくこととなる。この方法的な迂回を通じて見えてくる知的風景についての語りこそが、体育学の原理論的問題に関わる有意味な知的蓄積の一つとなるだろう。

まず、教育についての省察は、古代ギリシアの啓蒙思想やそれ以降の哲学的な思弁などに遡る<sup>3)</sup>。もっとも、教育思想史の流れにおいて、教育的

思考をはじめて完全な形式で根拠づけ、それを学問的な形式で提示したのは、いわゆる教育学的近代である<sup>4)</sup>。ここを介して教育学は学問として発展していく。おそらく、教育についての学問的な省察を遡源するためには、少なくともこのあたりまでは遡る必要があるだろう。そして、そこで展開された教育についての諸々の論議は、人類が教育をどのように論じてきたか、あるいはどのように論じ得るのかといった学問的要請に、いくつかの鍵を与えてくれるのではないだろうか。体育学は教育についての人類の叡智に学ぶ必要がある。

そこで、本稿においてはディースターヴェークの教育学に焦点をあて、その分析を通じて、体育の本質論の構成に対する学理論的な寄与を目的としたい。なお、本稿においても、彼の主著として承認されている<sup>5)</sup>『Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer』第4版<sup>6)</sup>を基軸とする。ホフマンは、ディースターヴェーク教育学についてのあらゆる考察は、この著作を中心に据えなければならないと説く<sup>7)</sup>。ここでも、この著作にあわせて、必要に応じてディースターヴェーク全集等より関連文献<sup>8)</sup>を補いながら、その教育学を追っていく。彼が教育学的近代にあって、「真に悩み闘った対象」を見きわめながら、彼の教育学にみられる「教育の実存的理解」に光を当てる試みは、体育についての原理論的問題の追求においても有効であるだろう<sup>9)</sup>。

なお、別稿<sup>10)</sup>においても示した通り、日本の体育学においてディースターヴェークを主題的に扱った研究はほとんど確認されない。さらに言えば、教育学や教育思想史においてエポックメイキングな教育学的近代の教育学論議を方法として取り扱った研究もそう多くはない<sup>11)</sup>。このことは、教育学、とりわけ教育学的近代の教育学論議が、日本の体育学研究に充分にいかされていないことを意

味するだろう。人類の知的遺産に触れることなく、体育とは何であり、そして何であり得るのか、といった体育の原理論的問題に挑むのはいささか無謀であるだろう。本稿における体育の本質論の構成への寄与という試みは、ディースターヴェークを通じて教育学的近代を中心とした人類の遺産に謙虚に学ぶ試みでもあるだろう。

## 2. 本論

### 2. 1. ディースターヴェーク教育学と一般的人間形成概念

ディースターヴェークの略歴については既に別稿においてやや詳しく述べてある<sup>12)</sup>ため、ここでは差し控えたい。彼は「ドイツにおける教育学研究を前進させた最高位」<sup>13)</sup>と評されるのみならず、ドイツ啓蒙思想の代表者としても評価されている<sup>14)</sup>。そのような彼の教育学的関心は、時代や社会への迎合にではなく、それらを超越したいわば教育学的普遍にあった。それは当該の時代や社会に渦巻いていた諸々の教育問題、たとえば国家主義や帝国主義、そして実用主義に絡めとられない、教育の真実の姿である。そこで、彼は教育の普遍妥当な原理を求め、探究した<sup>15)</sup>。しかし、彼の時代の教育学の状況ははなはだ貧相で、方法上の入門書や実践上の教科課程は存在したが、本来の教育を取り扱っている著作は皆無であったようである<sup>16)</sup>。彼は、次のように述べる；

教育学は、最高位の原理を手に入れなければ、いよいよ厳密な学問の地位を断念しなくてはならない<sup>17)</sup>。

そこで、彼は教育の最高位の原理を求めて、研究活動を推し進めていくこととなる。それでは、彼が導いた教育の最高位の原理とは、何であったのか。これについては、彼の学問的背景の一端から探るのが正道であるだろう。たとえば、ディースターヴェークの教育学は「基本的にカント哲学のうえに立つ」<sup>18)</sup>とされている。あわせて、林も彼の教育学の基礎はカントであると説く<sup>19)</sup>。それでは、彼はカントをどのように受容したのであろうか。おそらく、カントの受容のしかたによって、

教育の論じ方が相違するだろう。林によれば、彼はカント道徳論の対立的契機から「義務」を切り捨て、「自律」を採用した<sup>20)</sup>。これによって、ディースターヴェークにあつては、教育が、大略、児童・生徒の自発性に対する援助として論じられていった。これはプロイセン絶対主義教育思想への抵抗であったのかもしれない。

あわせて、彼のペスタロッチの受容についても触れておきたい。彼は、ペスタロッチの「人間の調和的発達」という考え方を受容している<sup>21)</sup>。さらに、長尾によれば、彼はペスタロッチから「人間教育・人間性陶冶というフマニスムス Humanismus の理念」を学んでいる<sup>22)</sup>。それゆえに、彼の教育学は自由主義的であり<sup>23)</sup>、当時の国家中心の硬直した注入主義的な学校教育のありかたに真っ向から対決するものであった。彼は次のように警鐘を鳴らす；

学校は、国家のために児童を調教してはならない<sup>24)</sup>。

それゆえに、彼は教会の権威と結びついた古い教育内容や支配的だった暗記学習の機械論的方法を拒絶する<sup>25)</sup>。そして、国家が定めた基準に児童や生徒をはめ込もうとするのは、はなはだ狭量であり、「最も有能な、それゆえに個性的な人をもプロクルステスのベッド Prokrustesbett に押し込み、その才能を棄却しようとする」<sup>26)</sup>愚行であるとさえ説く。

したがって、そのようなプロイセン絶対主義教育のなかにあつて、彼の関心は、あくまでも教育の硬直した機械論ではなく、学校教育におけるすべての教科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であったのである<sup>27)</sup>。もっとも、彼は当時の教育の現状に対して批判的な立場にありながらも、未来を明るく展望していた。彼は次のように述べる；

いつかは・・・(中略)・・・人々がほんとうに剣を鎌に変える時代が来るだろう。すなわち、現在は戦争に、戦争の機械、つまり生きた兵器として利用されている数百万の人々すべてに、

人間のための人間形成を促進するという使命が与えられる時代が来るだろう<sup>28)</sup>。

この「人間のための人間形成」こそが、彼が追い求めていたものであるだろう。そして、これが学問的に結実したのが、一般的人間形成 *die allgemeine Menschenbildung* という概念であった。そして、これは人類史にみる教育についてのあらゆる省察の良識ではなかったのか。彼によれば、人類はずっと前から教育の中に、この一般的人間形成、つまり「人間をできるだけ全面的に形成する」という目的を見定めてきたのである<sup>29)</sup>。彼の教育学の試みは、教育学の良識の復権への叫びとも見て取れるだろう。

さて、この一般的人間形成については、彼の著作の随所にみられるが、たとえば、1831年の著作からは「人間をできるかぎり全面的に形成する」という意味に読み取れる<sup>30)</sup>。単純にこの意味に立脚するならば、学校教育は国家のための調教の場ではなく、「すべての子どもが人間として持っている一般的人間形成への要求」<sup>31)</sup>にこたえる場ではなくてはならない。彼は、次のように述べる；

学校は青少年に対して、彼らが求める（一般的）人間形成全体を与える使命を持つ施設である。それは何ら他の機関に頼らない。それは、それ自体であり、そして全体である<sup>32)</sup>。

まさに、彼の教育学においては、学校教育は人々への一般的人間形成の保障の場であるだろう。それゆえに彼は「学校は国家のためにあるのではない」<sup>33)</sup>とまで宣言するのである。このような彼の教育学は、当時にあってはきわめて進歩的であったといえよう<sup>34)</sup>。彼のこのような教育学の中核こそが一般的人間形成の概念であり、そして理念なのである<sup>35)</sup>。この一般的人間形成こそが、彼が導いた教育の最高位の原理であるだろう。そして、彼はこの教育の最高位の原理、すなわち一般的人間形成をどこまでも守ろうとしたのであった<sup>36)</sup>。これが彼の教育学なのである。

## 2. 2. 一般的人間形成概念と教育の本質論

さて、先に見たように、彼が導いた教育の最高位の原理は、一般的人間形成であった。それでは、この一般的人間形成の内実を目を向けてみなくてはならない。彼は、この一般的人間形成の理念を、二つの側面から捉える<sup>37)</sup>。一つは宗教的な理念であり、いま一つは哲学的な理念である。前者は、個人の外側にあり、それ自体が完全なるものとして、人間の追求対象あるいは目的として、個人に努力を要請する。このような努力を通じて、個々人の本質の「最も高貴な萌芽」が発展していく<sup>38)</sup>。これに対して後者は、個人の人間的な発展を通して次第に生成していく。これを通して人格の自由がもたらされ、最も完全なる本質のありかたにまで個人は高まりゆく<sup>39)</sup>。彼は次のように述べる；

前者においては、まず神的なもの *Göttliche* が措定され、人間はそれを通して理念化されていくのに対して、後者においては、人間は道徳的な存在として措定され、やがて神的なものとの合致にまで、自分を高めていくのである<sup>40)</sup>。

端的に表現するならば、前者においては神の側から人間を高めるのに対して、後者においては人間を神に向かって高めるのである。彼はそれら両者を、人文主義 *Humanismus* と称するのである<sup>41)</sup>。

もともと、ここで彼の神概念に触れておく必要があるだろう<sup>42)</sup>。彼の教育学において、神は人格態として語られない。まさにそれは、真・善・美という人類全体の崇高なそして永遠の理念の究極値として語られるのである<sup>43)</sup>。彼によれば、人間はさまざまな理念の追求を通して、真・善・美そのものであるところの神に似通うのである<sup>44)</sup>。

彼のこのような表現は、随所に確認される。たとえば、彼のベルリン教員養成所所長就任演説においても、教育の目的の一つに「神の似姿になること *Gottähnlichkeit*」を明確に位置づけている<sup>45)</sup>。まさに、彼の提起した一般的人間形成は、この「神への似通い」や「神の似姿」という思考方法を欠いては成立しない。そして、彼はこの「似通い」をその個性の限界内において達成した個人のありように人間存在の意義を見出す。彼は次の

ように述べる；

人間はそのものそれ自体が人間なのではなく、人間になりゆく存在である。それゆえに人間の生とは、まさに各人の絶えざる発展の過程にほかならない<sup>46)</sup>。

いささかの誤解を恐れずに約言すれば、彼が用いる人間という表現は、生物的・物理的な概念ではなく、一つの価値論的な目的概念であるだろう。しかも、それは固定的・完結的な理念像ではなく、むしろ不断に生成し、そして常に価値形成的に再構成されゆく可能的暫定像として理解されるように思われる。そして、この神に対する可能的暫定像としての人間には、その不断の生成や常なる再構成をもたらす主動因が内在する。これが、自己 *das Selbst* である<sup>47)</sup>。

それでは、この自己はいかにして不断の生成や常なる再構成をもたらすのであろうか。実は、この自己には「崇高で価値高きものを求める天分」がある<sup>48)</sup>。これがために、人間は「崇高で価値高きもの」を感知し、それを得ようと努め、それらを積み重ねながら、自らのものとして確定していくことができる。ここで、「崇高で価値高きもの」という表現に着目してみたい。先の引用を想起するならば、「崇高で価値高きもの」とは、「真・善・美そのものであるところの神」の現世的なあらわれと見てよいだろう<sup>49)</sup>。

そうであるならば、この自己は、神学色を少し脱色して表現するならば、真・善・美という客観的価値を求め、それを得ようと努め、やがてそれを自らのものとする一連の価値探求的な活動体として理解される。ちなみに彼はこれを「真・善・美をめざす努力」とも表現している<sup>50)</sup>。そして、そのような努力は理念界に想起される形而上の存在とはなく、現実世界に存在する有形無形の形象との交渉を通じてなされることとなる。彼は次のように述べる；

現世的なもの、すなわち地上の財 *Güter* は・・・人間が精神的な財を得るための媒介であり、手段であり、そして前提なのである<sup>51)</sup>。

したがって、精神的な財は、自己みずからの努力と活動によって獲得しなくてはならない。彼の比喩<sup>52)</sup>を踏まえるならば、肉体は肉体以外のもの、たとえば金や銀、絹繊維や宝石によって飾ることができるが、精神については自己みずからが、それを求め、獲得し、そしてそれを自らのうちにつくりあげなくてはならないのである。そして、このように自己の価値探求的な活動によって多くのものを獲得すれば、それだけ「神への似通いを高めていく」<sup>53)</sup>こととなる。すなわち、いわゆる神性の高みには、この自己の価値探求的な努力によって登っていくのである<sup>54)</sup>。彼は、このような自己の価値探求的な活動を、自覚的に「自己活動 *Selbsttätigkeit*」と表現する<sup>55)</sup>。そして、彼はこれを「人間のうちにおいて本来的に人間的なるもの」と位置付けるのである<sup>56)</sup>。彼は次のように述べる；

人間はこのような自己活動を通してのみ、自然物以上のものに、つまり人間になれるのである<sup>57)</sup>。

さて、彼によれば、人間はこのような自己活動を通して、そのうちに多くの精神的な財を獲得する。おそらく、その総和がその人の人間性を構成するだろう。しかし、それは物理的な単純総量を意味しない。彼は、ここで調和という概念を持ち出す。彼は次のように述べる；

あらゆる人間は、自ら自身の中のまとまった、そして完全なる調和を得ようと努めなくてはならない<sup>58)</sup>。

つまり、真・善・美という人類の理想は、その内実を個々人の天分に従って追求されるべきであり、万人が同一の理念像をその人格に示す必要はないのである<sup>59)</sup>。万人がゼウスにならなくてよい。ここから彼の教育学は個性論へと開かれていく。彼は、個性の本質を、個体間の単純差異にではなく、精神的な財の調和によって確定した特有の品性に見出す<sup>60)</sup>。そして、彼においては、このよう

な調和ある品性を本質とした個性を形成することが、教育の目的になっているのである<sup>61)</sup>。まさに、この個性こそが、「神が人間に与えた使命」であるだろう<sup>62)</sup>。この個性こそが、人間が「成らなければならないもの」の現世的内実なのである<sup>63)</sup>。そして、それは生涯にわたる価値追求を通じた自己の価値形成的な再構成の道でもあるだろう。

それゆえに、ホフマイスターは、この自己活動を特有の個性における「真・善・美の諸価値の実現」であると総括する<sup>64)</sup>。これによって人間一人一人は、ようやくそれぞれが成らなければならないものに成れるのである<sup>65)</sup>。まさに、ディースターヴェークの提起した一般的人間形成とは、この自己活動による諸価値の獲得と調和を通じた個性化の道であるといえよう。ディースターヴェークはここに学校教育の中核を置く。まさに、この自己活動という概念は、ディースターヴェーク教育学における中心的なカテゴリーなのである<sup>66)</sup>。

それでは、学校教育はこの自己活動に対して何を為しえるのだろうか。彼によれば、真の教育はこの自己活動が展開する範囲において、その効力が発揮されるのである<sup>67)</sup>。したがって、教育の主要な配慮は、この自己活動を展開させることと、それに併せてこの自己活動の能力を高めることとなるのである<sup>68)</sup>。

したがって、一般的人間形成という観点からすれば、学校教育は、一人一人の中に人間を見出し、それを尊重し、人間として全くふさわしい存在に到達するよう、助力しえるのみである<sup>69)</sup>。そうであるならば、ここでは価値への誘いあるいは促しこそが学校教育の重要な役割の一つとなるだろう。彼は、ここに教育の本質をみるのである。

まさに彼のこのような教育学、とりわけ一般的人間形成の概念は、いわゆる市民社会の形成期における、硬直した学校教育に対する思想的な挑戦、あるいは啓発であったともいえる。そして、それはまた実用主義的教育観の否定であるとともに、ペスタロッチ教育学の再規定<sup>70)</sup>を通じた教育的人文主義の提起でもあったように思われる。

おそらく、それは近代教育学の潮流において、人文主義的思考方向の起点の一つに位置し、後に続く精神科学的教育学の有意味な批判対象の一形

式となったのではないだろうか。彼は、教育においては、何よりもまず人間の高まりと高貴化を考えるべきであると説く<sup>71)</sup>。彼のこのような人文主義的な提起は、明らかに教育学的普遍の不可欠な基底であるだろう。

もっとも彼の教育学は、概念の明確さや体系的性についての批判もみられる<sup>72)</sup>。あわせて、彼の教育学的価値論の不徹底から、彼の提起する教育の目標論が「結局、形式的・ユートピア的なものにとどまっている」<sup>73)</sup>という批判もみられる。

しかしながら、彼が求めていたものは、教育学的普遍であり、そして教育の真実の姿であったことを想起されたい。そして、それを指し示してくれる正しい意味での教育学は、その当時は存在していないことを、彼は嘆いていた<sup>74)</sup>。そこで、彼は教育学の成立のために、教育についての普遍妥当な「最高の原理」が不可欠であると思念したのであった<sup>75)</sup>。彼の教育学的探求を通して到達した「最高の原理」こそが、あの一般的人間形成であり、そして教育学的人文主義であるだろう。教育学、彼が到達した正しい意味での教育学について彼は次のように述べる；

教育学は、人間を人間にまで形成しようとするのである。そして、また教育学はそうすべきなのである<sup>76)</sup>。

教育の対象は、知識や技術ではなく、あくまで生成しゆく一人一人の人間なのである。そして、これによって、教育の本質は、たとえばそのような人間の生成の歩みに対する寄与、すなわち人間形成 *Menschenbildung* として語られていくだろう。そして、これこそが教育学の中心概念であり、あらゆる教育事象の共通分母 *Einheitsnenner* となるのである<sup>77)</sup>。ここが、彼の教育学における教育の本質論の中核であるだろう。

## 2. 3. 体育の本質論の構成と一般的人間形成の契機

体育の本質を問い、その基底にある教育概念を検討していくとき、教育についての語りや可能性を押し広げてくれるだろう。やはり、教育

それ自体を精緻に把握すれば、それだけ体育の概念を精緻に構成することができるだろう。本稿においては、その基底をディースターヴェークの教育学に求めてきた。それでは、これによって、体育の教育としてのありようはどのように規定されていくのであろうか。

まず、彼の教育学の中核には、一般的人間形成の概念が位置する。人間の全面的で調和的な高まり、つまりこの一般的人間形成への要求は誰しもが有しているという。彼に従えば、これについての保障の場が学校教育ということになる。それゆえに、学校教育はこの一般的人間形成との関わりから論じられていく。体育も同様である。体育も、児童・生徒の一般的人間形成の保障の場であるだろう。まさに、学校教育のあらゆる内在的契機、とりわけあらゆる教科の目的は一般的人間形成である。それぞれの教科の特性はそのまま一般的人間形成の特定のな可能性として規定されていく。体育は、概ね身体運動文化を媒介するところに特性があるとすれば、そこから特定のな可能性が論じられていくだろう。

そこで身体運動文化に目を向けてみたい。この身体運動文化は永い歴史的過程において人類が創造した価値形象の一形式であり、文化伝達を介して未来へと開かれている。したがって、そこには人間によって実現された価値が形式化されている。たとえば、表現芸術における特有の価値形象は、超驗的な価値の分化によって表現可能となった美という客観的価値を中核として構成されるだろう<sup>78)</sup>。また、学問は、おそらく真という客観的価値を中核として構成されるのではないだろうか。表現芸術と学問は、そこに実現された価値が相違する。差異論的価値論からすれば、同一の体系内における個別形式の価値は、それらの間に示された差異に存在する<sup>79)</sup>。双方の価値はいうまでもなく代替不能な特有なのである。

それでは、あの身体運動文化はどうであろうか。身体運動文化にもさまざまな形式があるが、その一つがスポーツである。そして、スポーツにもさまざまな形式がある。野球やバレーボール、サッカー、陸上競技、登山、ダンスなど、あるいは新たなスポーツも誕生している。そして、それぞれ

の形式には、それ特有の価値が実現されており、それぞれの価値に差異が存在する。教科体育では、児童・生徒にとっては、これらが「地上の財」であり、「精神的な財を得るための媒介」となるのである。体育で多くのスポーツを教材として児童・生徒に提示するのは、一般的人間形成という観点から見れば、ここにも意味があるだろう。スポーツ教材の多様性は、そのまま自己の価値探求的な運動、すなわち自己活動の可能性の多様性に直結するだろう。

さらには、一人一人の価値探求は、拡がりとともに深まりの方向も予見される。体育における身体運動文化の価値追求において、特定のスポーツ形式に傾注する場合もあるだろう。たとえば、教科体育というより、むしろ課外体育においては、特定のスポーツ形式に深く取り組む機会があるだろう。これも一般的人間形成の保障という点では、教育的に意義が認められる可能性がある。学校教育における運動部活動の諸問題を棚上げするわけにはいかないが、少なくとも制度論的にはそこに積極的な意義がある。特定のスポーツ形式に傾注することは、美談や根性論に絡め取られることなく純粋に教育的に思念すれば、まさに高次な価値探求行為であり、その深みの質こそが自己活動の程度を規定するだろう。

これらの自己活動の多様性と価値探求の深みの積算によって、神学的に表現するならば、そのぶんだけ「神への似通い」を高めていくのである。体育も、教育であることの真意において、何よりもまず人間の高まりと高貴化を重視しなくてはならないだろう<sup>80)</sup>。そして、そのようにして獲得された価値本質 Wertwesenheit<sup>81)</sup>は自己の中で特有に調和し、人格の内実を構成していく。それは、まさに「精神的な財の調和によって確定した特有の品性」であり、これこそが個性なのである<sup>82)</sup>。このような調和ある品性を本質とした個性を形成することが、教育の目的になっていた<sup>83)</sup>ことを想起されたい。やはり、体育も、この自己活動による諸価値の獲得と調和を通じた個性化の道であるように思われる。それは生涯にわたる価値追求を通じた自己の価値形成的な再構成の道でもあるだろう。

これは、一人一人の不断の生成 *Werden* の道程である。このように考えるならば、体育は、一人一人の生成の歩みに対して、おもに身体運動文化という価値形象を媒介として寄与していくことができる。それは、運動能力育成や体力育成ということではなく、価値追求を通じた自己の価値形成的な再構成、つまりは一人一人の高まりの高貴化への特有の寄与であるだろう。かつてゲーテはその作品「神性 *DAS GÖTTLICHE (1783)*」において「人間よ、高貴であれ *Edel sei der Mensch.*」と詠った<sup>84)</sup>。体育も教育であることの真意からひとりひとりが高貴であることを希い、そしてその高まりを喜ぶのである<sup>85)</sup>。これによって体育は人間形成 *Bildung* として語られていくのである。ここに体育の本質論の中核を見据えるべきであるだろう。

### 3. 結語

これまで、ディースターヴェーク教育学の特徴に目を向け、その主要概念である一般的人間形成と自己活動の分析に基づいて、体育の本質論の構成を試みてきた。体育の本質論は、人間形成概念を共通分母として構成される。体育のこのようなありかたは、やはり人文主義と呼ばれるだろう。ただし、この立場は、決して運動能力育成や体力育成等を拒絶しているわけではない。体育がそれらと全く無縁でいることなど、できようはずがない。

しかし、体育は教育であることの真意において、「ルカの福音書」においてイエスがマルタに説いたように、「なくてはならないもの」を、勇気を持って選択しなくてはならない<sup>86)</sup>。それが、人間形成なのである。ジンメルはこれを、つまり教育の概念を人間形成に置くか、それとも測定可能な客観的成果に置くかといった選択は、教育における「最も重大な原理的決断 *wichtigste prinzipielle Entscheidung*」であるとさえ述べた<sup>87)</sup>。

体育の世界でもエビデンスが声高に叫ばれ、測定主義が次第に進行するなか、体育はそのありかたについての決断が迫られているとすれば、体力の増強やスポーツ技術の指導もさることながら、勇気をもって人間形成を選択するべきであるだ

う。これは体育の未来をつくる「最も重大な原理的決断」の一つである。そして、それは、もはや体育学的なユートピア論などではなく、体育学の人文主義的構成の本質的契機であるだろう。

### 4. 註および引用・参考文献

- 1) プラトン：藤沢令夫訳 (1979) 国家 (下)、岩波書店, pp.144-146. 533A-D
- 2) 佐藤巨彦 (1993) 身体教育を哲学する, 北樹出版, pp.71-72.
- 3) Flitner, W. (1950) *Allgemeine Padagogik*, Ernst Klett, S.13.
- 4) Flitner, W., ditto, S.14. その代表者は、たとえばペスタロッチ *Pestalozzi, J.H. (1746-1827)*、フレーベル *Fröbel, F.W.A. (1772-1841)* やヘルバルト *Herbart, J.F. (1776-1841)*、そしてディースターヴェーク *Diesterweg, A.F. (1790-1866)* 等である。
- 5) Richter, K. (1890) *Einleitung*, *Diesterweg, A.F.* (Hrsg. Richter, K. 1907) *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, 6.Aufl., S.4.
- 6) 別稿においても示した通り、*Diesterweg, A.F. (1850) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, 4.Aufl.は、*Deiters, H. (Hrsg.1950) Diesterweg Schriften und Reden, Volk und Wissen* と、*Hofmann, F. (Hrsg. 1962) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktischer Schriften, Volk und Wissen* の両者に掲載されている。ただし前者には欠落箇所があるため、本稿においてもその両者を照合し、後者の当該部分でそれを補った。なお、前者の部分的欠落は、編集者の意図によるものであるかどうかは依然として判然としない。なお、長尾十三二氏による訳書は、*Deiters* 版に対応している。cf. *Diesterweg, A.F. : 長尾十三二訳 (1969) 市民社会の教育*, 明治図書, Pp.212.
- 7) *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.
- 8) 以下、関連文献のうち、全集 *Sämtliche Werke* 掲載論文については、SW と略記したうえで、その巻数と頁数を明記する。
- 9) 大曾根良衛 (1969) 近代的庶民学校の基礎付け—*A.Diesterweg* の教育観を中心として—, 山梨英和短期大学紀要, 3 : 136.
- 10) 阿部悟郎 (2018) 体育の教育学の基底における人文主義適方向の検討—ディースターヴェークの教育学的人文主義に基づいて—, 東海大学紀要体育学部, 48 : 1-12.
- 11) これについては、日本体育学会の機関誌「体育学研究」第1巻(1951)から第64巻第2号(2019)、

日本体育学会体育哲学専門領域の機関誌「体育哲学年報(旧名称:体育哲学研究)」通号第8号(1976)から第50号(2020)、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42巻(2020)までを通覧した。

12) 阿部悟郎(2017) 体育の教育学的基底とその可能性—ディースターヴェークの教育学的ヒューマニズムに基づいて—, 体育・スポーツ哲学研究, 39-1 : 32-33.

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

14) Lemke, H : 上杉重二郎訳.(1987) 人間が人間になること、すべてこれが肝心なのだ—ドイツにおいてディースターヴェークはいかに受け継がれているか—, 北海道大学教育学部紀要, 31 : 117.

15) Diesterweg, A.F. (1830) Über das oberste Prinzip der Erziehung, SW, 2 : 23.

16) Diesterweg, A.F. (1835) Das pädagogische Deutschland der Gegenwart-Bevorwortung und Begründung dasselben, 3 : 409.

17) Diesterweg, A.F. , a.a.O., 15), S.25.

18) Kemsies, F. (1889) Herbart und A.Diesterweg, Gumbinnen, S.5.

19) 林昭道 (1973) ヘルバルトとディースターヴェーク—ヘルバルト研究序説—, 教育学研究, 40-3 : 13.

20) 林昭道, *ibid*, p.18.

21) 林昭道, *ibid*, p.15.

22) 長尾十三二 (1951) プロイセン絶対主義の教育の性格, 海後勝雄, 近代教育史, 第一巻, 誠文堂新光社, p.213.

23) 林昭道, *op.cit.*, 19), p.13.

24) Diesterweg, A.F. (1849) Die Grundrechte des deutschen Volks in betreff der Erziehung und Bildung der Jugend, SW, 8 : 6.

25) 照本祥敬 (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 : 65.

26) Diesterweg, A.F. (1850) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 4.Aufl., S.13.

27) 吉本均 (1986) 学校教授学の成立, 明治図書, pp.177-178.

28) Diesterweg, A.F. , a.a.O., 26, S.54-55. なお、前段の文章の出自は、イザヤ書第二章四「彼らはそのつぎを打ちかえてすきとし、そのやりを打ちかえてかまとし、国は国にむかってつぎをあげず、彼らはもはや戦いのことを学ばない」にあるのは言うまでもない。

29) Diesterweg, A.F. (1831) Über die amtliche Stellung der Volksschullehrer, SW, 2 : 286.

30) Diesterweg, A.F., *ditto*, p.286.

31) Diesterweg, A.F. (1829) Entwicklung und Organization des Schulwesens am Rheine, besonders in Köln, Volk und Wissen, S.501.

32) Diesterweg, A.F. (1849) Broschüren über die Schulfrage, SW, 825.

33) Diesterweg, A.F. (1849) Die Grundrechte des deutschen Volks in betreff der Erziehung und Bildung der Jugend, SW, 8 : 6.

34) Günther, K-H (1978) Quellen zur Geschichte der Erziehung, Volks und Wissen, S.225.

35) 照本祥敬, *op.cit.*, 25), p.59.

36) Diesterweg, A.F. (1830) Über Philanthropinismus und Humanismus in bezug auf die in unseren Zeit entstehenden Bürgerschule, SW, 2 : 12.

37) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.8-9.

38) Diesterweg, A.F., *ditto*, S.9

39) Diesterweg, A.F., *ditto*, S.9

40) Diesterweg, A.F., *ditto*, S.9.

41) Diesterweg, A.F., *ditto*, S.9. 厳密には、前者を rerigiöse Humanismus、後者を philosophische oder anthropologische Humunismusu と表現している。

42) 教育思想を扱う文献の分析において、神を含む宗教観、あるいは価値論・文化・死生観の相違には慎重である必要があろう。当該文献の背景にある宗教観を、そのまま現代の日本にそのまま当てはめるのは無謀であし、それは本意ではない。ここでは、これを教育についての語りを素描するための不可避な手続きとして取り扱った。

43) Diesterweg, A.F., *ditto*, S.8.

44) Diesterweg, A.F., *ditto*, S.8.

45) Diesterweg, A.F. (1832) Wort zur Eröffnung des Berlinischen Seminar für Stadtschulen, SW, 2:467.

46) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.286.

47) Vgl. Diesterweg, A.F. (1844) Wegweiser, 3.Aufl., G.D.Bädeker, S.122.

48) Diesterweg, A.F. (1836) Die Lebensfragen der Zivilsation, Schriften und Reden, Wolk und Wissen, S.119.

49) *cf.* 照本祥敬, *op.cit.*, 25), p.62.

50) Diesterweg, A.F., a.a.O., 45), S.467.

51) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.21.

52) Diesterweg, A.F., *ditto*, S.34.

53) Diesterweg, A.F. (o.j.) Die Unterrichtsgegenstände von dem Standpunkte des Entwicklungsprinzips aus, SW, 2 : 924.

54) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.55.

55) Diesterweg, A.F. (1850) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 4.Aufl., S.7. なお、彼がこの初出において明確に概念規定しているわけではない。ただ、この3行下に出現する「Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen, und Guten (真善美に仕える自己活動)」という表現は示唆的であるだろう。

- 56) Diesterweg, A.F. (1850 : Hofmann, F. Hrsg. 1962) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktischer Schriften, Volk und Wissen, S.62.
- 57) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.15.
- 58) Diesterweg, A.F., ditto, S.111.
- 59) 大家孝雄 (1985) ディースターヴェークの発達論—素質・教育・発達段階とその関連を中心に—, 大阪市立大学教育学論集, 11 : 45.
- 60) Diesterweg, A.F. (1852) Individualität, Subjektivität und Charakter, SW, 10 : 63.
- 61) 大西勝也 (2012) ディースターヴェーク、ヴィルマン、ヘルバルトの教育思想にみる個性論, 神奈川大学人文研究, 117 : 59.
- 62) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.3.
- 63) Diesterweg, A.F., ditto, S.4.
- 64) Bloth, H.G. (1966) Adolf Diesterweg : Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule, Quelle & Meyer, S.15.
- 65) Vgl. Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.4.
- 66) Ahrbeck, R. (1979) Die allseitig entwickelt Persönlichkeit, Volk und Wissen, S.188.
- 67) Diesterweg, A.F. (1850 : Hofmann, F. Hrsg. 1962) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktischer Schriften, Volk und Wissen, S.62.
- 68) Diesterweg, A.F., ditto, S.62.
- 69) Diesterweg, A.F. (1851) Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern?, SW, 9 : 108.
- 70) Diesterweg, A.F. (1829) Der jetzige Standpunkt der Pestalozzischen Schule und das Treiben der After Pestalozzianer unserer Zeit, SW, 1 : 524. なお、この著作において、彼は実用主義的な教育に対して『ペスタロッチが唱えた調和的で全面的な教育』が虚しく響く」と吐露している。
- 71) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.100.
- 72) Klingberg, L. (1990) Diesterwegs Rede über die Lehrmethode Schleiermachers, Hohemdorf, G. / Rupp, H.F. (Hrsg.) Diesterweg : Pädagogik-Lehrerbildung, Bildungs Politik, Deutscher Studien Verlag, S.197-198.
- 73) Günther, K.H., a.a.O., 34), S.274.
- 74) Diesterweg, A.F. (1835) Wegweiser, 1.Aufl., G.D.Bädeker, S.43.
- 75) Diesterweg, A.F., a.a.O., 15), S.23-25.
- 76) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.32.
- 77) Ahrbeck, R., a.a.O., 66), S.193.
- 78) Vgl. Spranger, E. (1922) Lebensformen, Nax Niemeiher, S.302.
- 79) 丸山圭三郎 (1981) ソシユールの思想, 岩波書店, p.93-96.
- 80) Diesterweg, A.F., a.a.O., 26), S.100.
- 81) Vgl. Spranger, E. (1922) Lebensformen, Nax Niemeiher, S.252.
- 82) Diesterweg, A.F. (1852) Individualität, Subjektivität und Charakter, SW, 10 : 63.
- 83) 大西勝也, op.cit., 61), p.59.
- 84) Goethe Werke (1888), 2, Böhlau, S.83. 、あわせて Goethe Werke (1968) 2, Bibliotek Deutsche Klassiker, Aufbau verlag, S.128. cf. 松井利夫 (1996) ゲーテの抒情詩について, 東京外国語大学論集, 52 : 112.あわせて、登張正實 (1992) ゲーテの戯曲「タウリスのイフィゲーニエ」と詩「神性」、日本学士院紀要, 47-3 : 108.
- 85) Diesterweg, A.F. (1850 : Hrsg.Hofmann, F.) Wegweiser zur Bildung fr deutsche Lehrer, 4.Aufl., S.184.
- 86) ルカによる福音書, 第 10 章 41
- 87) Simmel, G. (1922) Schulpädagik, A.W.Zickfeldt, S.15.