

Title	教育学的観点からとらえた体育の本質について
Sub Title	True nature of physical education in the light of pedagogy
Author	綿田, 博人(Watada, Hirohito)
Publisher	慶應義塾大学体育研究所
Publication year	1984
Jtitle	体育研究所紀要 (Bulletin of the institute of physical education, Keio university). Vol.24, No.1 (1984. 12) ,p.1- 12
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00135710-00240001-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育学的観点からとらえた 体育の本質について

綿 田 博 人*

1. は じ め に
2. 教育史の中での体育の意義
3. 「善さ」への問い
4. 「善さ」決定の人的メカニズム
5. 「活力」の養い
6. 結 語

1. は じ め に

現代社会においては、教育という文字が非常に多く使われている。例をあげれば、学校教育、家庭教育、社会教育、生涯教育、国民教育、幼児教育、身体教育などである。たしかに、教育は人と切り離すことができないものであり、誰も否定できないことは事実である。それ故に教育は人間社会において重要な役割を占めていると言っても決して過言ではない。教育は、人間が生存し続ける限り、必要であり、すべての生活空間に教育の場は存在しているが、果して社会あるいは人間が、どれくらい教育の役割を充分理解し、それを実践しているかどうかは疑問である。ここに種々の教育問題が発生するのである。それでは、何故このような問題が生じるのかと言え、**「教育とは何か」と言うことの正しい理解が欠如しているからではないか**と思われる。わが子を善くしようと思わない親はいない、また若者たちが善く育つことを願わない大人はいない。これは、古代から現代に至るまで一貫して持ち続けられている。教育は「成長を期待されるかぎりの人間」の善さを願う人間と共にあったし、今後もまた、そうした人間と共にあると言える。しかし、教育と呼ばれる仕事の実際の在り方は、時代の差、場所の違い、あるいは環境の相違などに応じて多種多様である。人間の生活は、時代と共に急速な変化をし、それに伴って「善くする」ことの意味もまた変化していかなければならない。人間にとっての教育の歴史は、この「善くしよう」とする意欲、およびそこから発生する様々の問題を中心にして展開してきたと言っても過言ではない。

* 慶應義塾大学体育研究所助手

教育学的観点からとらえた体育の本質について

またこのことと同様に、教育が人間に関することである限り、人間存在の最も基盤となる身体教育も無視して考えることはできない。紀元前2世紀のローマの詩人ユベナリスは、その諷刺詩の中で「だからもし、祈るならば、健康な身体に健康な精神があれかしと祈るべきであろう」とあるように、要するに身心は常に一体のものであり、人間における精神と身体健康とは、決して切り離して考えるわけにはいかないのである。そういう意味においても、身体教育もまた人間に関するものであると思う。教育と体育は、全く別なものではなく、常に関連性を持っていることはもちろん、体育は教育の一環である。人間の永遠のテーマである「善くしよう」あるいは「善くなろう」ということを、体育も、教育も追究していくべきである。そこで今回は、すべての教育の本質である「善さ」と、その「善さ」の方向に進むために非常に重要な要因と思われる「活力」を解明していきたいと思う。

2. 教育史の中での体育の意義

そこで、過去において、体育はどのように定義づけられてきたのかを考察してみたいと思う。

古代ギリシャの最大の哲学者であるプラトン(427~347 B. C.)は『ゴルギアス篇』の中で、魂と身体とは別のものであり、これらに対応する2つのテクネ(技術)がある。一方に魂をセラペイア(世話)するテクネとして政治術があり、他方に身体をセラペイアするテクネがある。そして身体をセラペイアするテクネは2つの部分をもっており、1つはギムナスティケー(体育術)であり、他はイアトリケー(医療術)である。同様に政治術にも体育術に対応する立法的部分と、医療術に対応する司法的部分があると述べているように、体育も医術も身体の善を目指すテクネであると訴えている。また彼は、『国家篇』の中では、体育も音楽と同じく幼時から始めなければならない科目で、その練習は最もよく注意して、生涯続けなければならないと述べ、さらに、健康な身体はその身体健康であることの故に、精神の進歩を進めるのではなくて、かえって反対に、健康な精神はその精神の健全さ故に出来る限り身体を健全にするという体育の信条を述べている。このことは、体育は単に、身体育成だけではなく、音楽と共に精神陶冶を目指すものであると言えるが、これは、古代アテネの教育の目的が、身心調和のとれた人間をつくるということに起因していると思う。

また、中世の代表的な教育家の一人であるジャン・ジャック・ルソー(1712~78)は、子どもの知育を行なうためには、まず子どもたちを自由に活発に動きまわらせて、身体運動を盛んにし、体育を盛んにしなければならないと主張している。子どもの知育、すなわち感覚、知覚の教育そして理性の教育の初歩的形態は、体育の中でそれを行なうことを、彼の代表的な著書

教育学的观点からとらえた体育の本質について

『エミール』の中で次のように述べている。「……どこにも定住することなく、命じられた仕事があるわけではなく、なんびとに服従することもなく、自分の意志のほかにはどんな掟もたないかれは、その生活の1つ1つの行動にさいして推理を働かせずにはいられない。1つの動きをするにも1歩踏みだすときにも、あらかじめその結果を考えずにはいられない。そこで、体を動かせば動かすほど、かれの精神はいよいよめざめてくる。かれの力と理性とはあいともななって発達し、たがいに助けあってのびていく」そして彼はこれに続いて「……わたしの生徒、⁽¹⁾というより自然の生徒はどうかといえはできるだけ自分の用は自分でたすようにはやく訓練されているから、たえず他人に助けをもとめるような習慣はもたないし、他人に自分の博学ぶりをひけらかすような習慣はなおさらもたない。そんなことはしないが、直接自分に関係のあるあらゆることにおいて、かれは、判断し、予見し、推論する。(中略)人間からではなく、自然から教訓を学びとる。教えてやろうなどという者はどこにもみあたらないので、ますますよく自分で学ぶことになる。こうして肉体と精神が同時に鍛えられる。いつも自分の考えで行動し、他人の考えで行動することはないから、かれはたえず、2つの操作を1つに結びつけている。強く頑健になればなるほど、分別があって正確な人間になる。それは両立しないと考えられているもの、しかもあらゆる偉人がたいていあわせ持っているもの、つまり肉体の力と魂の力、賢者の理性と闘技者の活力を将来もつための方法だ。」と述べている。このようにルソーは子どもは自由な身体的活動の中で知性を発達させると主張している。かれの言う身体運動とは、それを伴う各種の遊び、構成的な遊びや、競技などを意味しており、そのような活動をやりとげるために、子どもたちは知性を働かせ考え、判断する必要に迫られるわけである。また、さまざまな教訓を人間から学びとるのではなく、自然から学びとるのであり、そして自分で学ぶことによって、肉体と精神が同時に鍛えられると主張している。彼の場合もプラトンと同様に身心の調和であり、それを理性と活力に置き換えていると思う。

そしてルソーのこのような思想に多大なる影響を受けた人物は、スイスのペスタロッチー(1746~1827)である。彼は次のように述べている。自然は、分離することのできない全体として心情・知性・身体の多角的な素質をもつ本質的に有機的統一体として子どもを与えた。自然はかれが関係するところどころでも、これらの素質のいかなるものも、未発達のままにとどまらなと決意している。したがって、子どもたちは自然によって、純粋にしかも誠実に導かれることになる。そこでは、自然は子どもたちの心情・知性および身体的素質について、調和な統一において同じく発達させる。1つの領域の発達は、他の領域の発達と分離しがたく結合しているばかりでなく、それは他の領域を媒介とし、またそれ自身の領域を通して、これらの素質のおおのものを発達させるのである。心情の発達は、知性を発達させる手段となり、知性の発達は、身体を発達させる媒体となり、また逆に、身体が知性を、知性が心情を発達させ

る手だてですらある。

彼の教育論は、人間本性の究明に始まり、人間本性の究明に終わったと言える。つまり人間は、心臓・頭・手との調和均衡であるという思想である。全人の姿を、知性・心情・身体という3つの根本力の総合として考え、この3つを知的教育・道徳教育・身体教育としてとらえた。3者の序列は、主知主義や主意主義に反して、感情すなわち心情をもって知性や身体よりすぐれたものとなして、これを宗教道徳の根源とした。彼は知性すなわち直観は、数・形・語の3つの形式より始まって概念を明晰・判明に認識する力となし、身体は精神と肉体との結合たる職業的能力としたのであったが、この知性と身体の存立もただ心情の基礎の上においてのみ可能であるということである。この中で身体教育を技術の教育または技能の教育として論じていることが1つの特色である。

以上あげたように、心と身体は常に関連性を持っている。プラトン、ルソー、ペスタロッチの3人は、心身の調和を基盤として、教育、体育を考えていると言える。精神と肉体が両立することによって、1人の成長した人間になっていくのである。成長した人間とは「善さ」を追求し、「善くなろう」と努力している人間のことである。人間の永遠のテーマである「善くなろう」あるいは「善くしよう」ということを常に考えながら、歴史は創られ、多くの文化が生み出されてきたと思う。そして、教育も体育も、この「善さ」を追究しながら、変遷してきたのであると思う。次項では「善さ」とは何であるかを考察していきたいと思う。

注 (1) エミール(上) 岩波文庫 ルソー著・今野一雄訳 昭38 187頁。

(2) 同上書 189頁。

3. 「善さ」への問い

わが子を善くしようと思わない親はいないし、若者達が善く育つことを願わない大人はいない。原始的な時代から現代にいたるまで人間は、親としても社会人としても一貫してこの同じ意欲を持ち続けてきた。この意欲に支えられた種々の活動を「教育」と呼んでいるが、単に、子供を「育てる」ということでもなく、言わば「教えかつ育てる」あるいは「育てかつ教える」ということである。つまり、子どもが存在し、育てる必要があり、しかもそのためには、教えることが必要であるという自覚が、「教えかつ育てる」、「育てかつ教える」ということになったのである。もちろん、こうした背景には、その必要を促す生活的・社会的変化が人々に生じていたことは事実であり、生活的側面について言えば、一般に農耕を中心に定着し、分業、秩序、身分等を整える方向への変化であり、社会的側面について言えば、文字の使用、知識、技

術の蓄積と伝達、文化の創造等が活発化する方向への変化である。「教育」とは、人間におけるまったく新しい自覚から生じた新しい概念なのである。すなわち、「教育」というのは、「教える」に対しては、子どもの成長を顧慮せざるを得ない点において、明確に区別され、「育てる」に対しては、社会的な文化の伝達を顧慮せざるを得ない点においてやはり、明確に区別され、言わば、この2つの顧慮が同時的に実現せざるを得ないという強烈な社会史的自覚の上に、成立した独自の概念であると言える。「教育」は、「善さ」への問いを抜きにしては考えられないわけである。ここで、その問いについて考えてみたいと思う。過去教育史についてみれば「善さ」への問いは、多種多様な形で問われてきたが、大きく2つの特徴に分けて考えてみることができる。

その1つは、「善さ」は超越的に、つまり人間の経験的な能力を越えて存在する性質であり、したがって、人間は、特殊に直観的な能力を用いて、それを把握できることによって、教育の目的や内容や方法を選択、決定することができるという態度である。その典型的な例は、プラトンのイデアの思想にあらわれている。彼によれば、現実の世界に見られる個々の「善いもの」に対応して、「善さそのもの」すなわち「善のイデア」が、客観的に存在すると考え、学問研究の最高の目的は、この「善さそのもの」を基準として、教育の目的が立てられ、さらにそれに応じてその目的に到達するための論理的に必然的な過程として、教育の方法、内容、体制等が決定され得ると考えたのである。彼が構想した「理想国」における哲人王というのは、「善のイデア」を把握することができた人を用いるのであり、その「善のイデア」を基準として、哲人王によって、国民のために整合的に組織だてられる形成の過程が、教育と呼ばれ、この態度は、そのまま中世の教育思想に受け継がれ、中世の場合は「善のイデア」に代わって、神あるいは、神によって啓示された「善さ」が、最高価値と考えられていた。したがって、その「善さ」を把握することができたと考えた人々が、その「善さ」に照らして、教育の目的、方法、内容などを展開していったのである。さらに、この態度の伝統は、近世を経て現代においても、未だなお残っている。それは、教育における「善さ」は、不変不動のものとして、どこかに存在しており、その把握は、人間の理性や直観の特殊な働きによって可能であり、したがって、その把握された「善さ」を基準として、教育の目的についても、方法についても、内容についても、その真理を決定することができるという思想として残っており、エッセンシャリストと呼ばれる多くの現代の教育思想家達にも、また「期待される人間像」を構想したがる教育行政家達にも、あるいはまた、一般の市民の心の中にある教育の観念の中においても、きわめて鮮明に存在している。

しかし、これに対して、まったく対照的ともいえるべき別の態度があったことも注目しなければならない。それは「善さ」を人間の経験を越えたところにある客観的、普遍的存在とする哲

学的態度に代えて、むしろそれを、経験の範囲内で把握することができる ところの自然的感情、あるいは、自然的性質として、探ろうとする態度である。これは、プラトン以前に、ギリシャのソフィステス達によってとられていた。彼等は「善さ」とは、人々の「好み」にすぎないと主張したり、あるいは、快楽・利益・名声・財貨・健康・権力など、人間の日常的な経験内で認知できる自然的性質の別称にほかならないと主張した。彼等の主張は、価値に関する主観主義、あるいは相対主義と呼ばれるものである。この中でも教育上特に重要なことは、「善さ」を自然的性質に置き換える態度である。この態度は、18世紀末期に至って、イギリスの思想家ベンタム(1748～1832)による「功利原理」の提案により、再び新しい勢力を持って復活してきた。彼の提案の趣旨は、要するに「善さ」とは何かという伝統的な問いに対して、「善さ」は「快さ」あるいは「利」であるという答を与え、その答を原理として、道徳や立法上の諸問題の合理的解決を図ろうとしたのであった。彼のこの態度が、後に、ジョン・スチュアート・ミル(1806～1873)によって思想的に体系づけられ、いわゆる、イギリス功利主義の倫理思想となり、その後の近代的政治思想・経済思想・社会思想の発展に、強固な基礎づけを与えたばかりではなく、教育思想の形成にも、しばしば決定的な影響を与えた。スペンサー(1820～1903)の場合をはじめとして、方法や内容について科学性や自然科学的知識・技能を強調した当時の多くの教育思想には「善さ」を「快さ」に置き換える態度が持ち込まれた。また、近代国家の成立以来、公教育制度を推進する教育思想の中には、積極的に「善さ」を国家的「快さ」と同一視して、子どもへの働きかけを行なう態度が採用されている。また現代の教育思想のうち、「教育投資論」、「教育計画論」などは、完全に「善さ」を「快さ」に置き換えたうえで、その実現を推進しようとする思想と言わなければならない。とにかく、「善さ」を「快さ」に置き換えてみることは、歴史の一時期には意義のあることでもあったかもしれないが、しかし「善さ」はやはり「快さ」ではない。たとえば、親が子どもの「善さ」を願う時、子どもの「快さ」を願っているわけではなく、また子どもの「善い未来」を願おうと思っているとき、子どもの「快い未来」を願っているわけでは決してない。したがって「善さ」と「快さ」との区別を失い、軽率に「善い未来」を「快い未来」に置き換えて、教育の方法や内容を決定する思想は、明らかに独断と軽率のそしりをまぬがれない。それ故に「善さ」(または「悪さ」)を問題にしていることを事実として認識しなければならないのと同時に、人間のすべてが「悪さ」を避けつつ「善さ」を求めて生きていることを認識しなければならない。その生き方の中から「善さ」へのあこがれにかなうものとして、人間は、日常生活の中に様々の「善いもの」、つまり、学問を生み、芸術を創り、社会制度を整え、要するに「文化」と呼ばれるものを築いていくことになる。人間はもともと、すべて「善さ」にあこがれ追求しているものであり、そのために「善いもの」(文化)をつくり出す結果になる。それを領域別に分ければ、倫理(道徳)、学問

(知識), 芸術(芸能), および生活・政治(生活行動)に大別することができる。したがって, それぞれの領域内で人間が「善さ」を追求し実現する場合, 道德にかかわるものは「善」, 知識にかかわるものは「真」, 芸能にかかわるものは「美」, 生活行動にかかわるものは「正」と, それぞれ呼び, そして一括して価値と名づけているのである。

4. 「善さ」決定の 인간의 메カニズム (「善さ」をどう決定するかの基準)

次に, 知識, 芸能・道德・生活行動など, そのいずれの領域において「善し」という決定を行なう場合, 我々人間の内部にはどういうメカニズム(機制)が, 働いているのかということが問題になってくる。そのメカニズムは「相互性」, 「無矛盾性」, 「効用性」という3つの性質の基準があり, 何事においても, 我々の決定の行為にあたっては, 「相互性」を中心に「無矛盾性」と「効用性」という3つの性質への考慮が同時的に働いて, 最終的に「善し」という決定が成立するのである。

「相互性」とは, 一言で言い表わせば, 心くばりのことである。人間はひとりでは決して生きていけないのであって, 人と人との間柄的なもの, つまり対人関係によって生活しているのである。それだからこそ何事の決定においても, 人間は「相互性」というこの基本的性質の優先的な支配を逃れることはできない。たとえば, 日常の衣・食・住のどんな些細なことについても, 「善い」, 「悪い」の言葉とそれらを含んでいる命題としての「～すべきだ」, 「～すべきでない」などが生まれて人間同志はいやでもその支配下におかれることになる。

次に「無矛盾性」ということであるが, 人間は進化論的に言えば, 動物の進化の系列の最後に出現したものであって, 大脳の特別な発達によってその行為にとにかくすぐれた論理的統一性を求めることができるとされている。人間は, さまざまな情報の作成や処理にあたって, 決してそれらを単に寄せ集めるだけでなく, それらを全体として矛盾のない, そこに論理的統一を求めているとする。このような人間だけに見られる特徴が無矛盾性であり, これは, 空間的・時間的・因果関係における無矛盾性など, さまざまな角度から指摘できる。また, 無矛盾性への考慮は, 決して単に作用しているのではなく, 必ず相互性と共働してあらわれている。

そしてさらに, 上記の2つの性質に第3の性質である「効用性」の働きが加わる。人間はいつも「相互性」を中核として「無矛盾性」を求めているが, しかし人間はさらに「無矛盾性」という論理的統一についてそれが自分の身体の維持と発展に対して「効用性」を欠くことを許さない。人間のもつ情報は, 必ずその人の能力の範囲内に限られているが, すべての人間はやはりそれなりに最大の「効用性」を求めているのである。こうして, この3つの性質を人間について認めることができれば「善さ」の決定というのは, この3つの性質の働きの複合によっ

て解明されると考えられる。これらの性質の複合的な働きをメカニズムとして内蔵することによって、人間は「善さ」というものにあこがれ、それをどこまでも追求するという性質を持たざるを得ないのであり、他方では、その「善さ」を日常生活の中でふだんに決定しながら、さまざまな「善いもの」、つまり、自分の行動や生活習慣・学問、芸術などをつくり出していく特性をもっていると言える。

以上述べてきたとおり、人間は誰でも「善さ」にあこがれ、「善さ」を求めているものである。そのあこがれにかなったもの、つまり「善いもの」を文化として創り出してきたわけである。また、そうした歴史のある時点に生まれた子どもはその文化を学ぶことによって「善くならう」と努力してきた。こうして、人間は、全体として、どこまでも、いつまでも、「善さ」を追求して生きていくということになる。しかし、文化は、子どもたちには、しばしばあまりにも高く、かつ無限でもある。したがって子どもたちは、まず、文化に向かって目を開かされ、手引きされなければならない。そして、それが彼等自身の求めている「善さ」の写し、つまり文化であることに気づき、まずそれを喜ぶようにさせなければならない。ここに、教育において、教科というものが準備されることになるのである。いわば「善いもの」—文化を創り出す手がかりとして準備されることになる。「善さ」は、どこまでも人間共通の財産として、知識や学問や文化、つまり「善いもの」となる性質のものであり、それを子どもたちが、教科の学習を通じて、自分のものとして身につけることを介して、さらにどこまでも更新されながらつくり出されていく性質のものである。そういう意味では、教育は、文化の伝達と更新であると言える。いずれにしても、教育は「善さ」を求めるという大前提のもとに、その手がかりとして教科というものが準備され、子どもたちは、それを学習することによって「善いもの」を創り出すということである。そして「善いもの」を創り出すために、重要な役割を果たすのが学習である。では、学習の原理とは、何かというと、次の5つがあげられる。第1は「学習によって発展する」、第2に「学習は本人自身の活動である」、第3に「学習は情報の処理である」、第4に「学習は全人格的な活動である」、最後に「学習は時を待つものである」ということである。その中でも「学習は全人格的な活動である」ということに着目して次項で述べてみたいと思う。

5. 「活 力」 の 養 い

全人格的とは、知的でもあり、情的でもあり、意志的でもあり、さらに身体的でもあるということであり、したがって、知・情・心・体などを切り離して考えることはできないのである。最近の教育の特徴のようになっている「知育偏重」では、決して満足できるものではない。

く、「知育」・「徳育」・「体育」が、すべてバランスよく学習された時、はじめて人間があこがれ、願っている「善さ」の方向へ進んでいると言える。そして、全人格的な学習活動の推進力となっているものは「活力」であると思う。したがって、学習活動全体を通して、この「活力」を養うべきである。「活力」とは、単なる「肉体」の力、いわゆる「体力」とは、はっきり区別されるものであり、単に筋肉の力や肺活量や持久力などに還元されるわけではなく、むしろ人間の「善くなろう」とする働き、つまり学習の働きと結びついているのである。学習の働きを「心」の働きだと言うならば、その「心」と結びついているのである。しかし、それは、決して「体」と無関係なものではなく、「心」のものでもあり、同時に「体」のものでもある。要するに、両方が一体になった働きなのである。この「活力」というのは、「善さ」に向かうエロスの力、あるいは、鬼神力（ダイモーン）と呼べるかもしれない。これは、古代ギリシャの偉大な思想家であるソクラテス(B. C. 470～399)が「活力」を「エロス」と呼んだことに起因している。このことは、プラトンの著作の『饗宴』の中で取り上げられている。「エロスとは、偉大なダイモーンであり、死すべきものと不死なものとの中間にあるのであり、神霊的なものは、またすべて神と死すべきものとの中間にあるものである。そして、神々へは人間からのものを、また人間へは神々からのものを、伝達し、送り届ける。つまり人間からは、祈願と犠牲とを、神々からは、その命令と犠牲の返しとを、そして、これらの両者の真中にあって、その空隙をみたし、世界の万有が1つの結合体であるようにしている者である」とソクラテスは、述べている。さらに「エロスは美しいものに対するエロスであり、したがって、エロスは必然的に知を愛するものであり、知を愛するものであるがゆえに、必然的に、知あるものと無知なるものとの中間にあるものである」と述べている。つまり、エロスは、神と人間との中間にあるもので、そして知と無知の間にもあるものであるということである。また、すべての人間は「善いもの」を常に望んでいるが、エロスとは、その「善いもの」と幸福であることへの欲望なのでもある。つまり、エロスは、善いものが永遠に自分のものであることを目指すというものであり、必然的に不死を目指すものである。ソクラテスは、エロスの究極目的を次のように述べている。「善さに向かって正しい進み方をする者は、いまだ年若いうちに、美しい肉体に向かいはじめなければいけない。そして導き手の導き方の正しい場合には、まずはじめに1つの肉体を恋い求め、ここで美しい言論を生み出さなければいけない。しかし次いで、どの肉体であれ、それにおける美は他の肉体における美と兄弟関係にあるということ、また容姿における美を追求しなければならない場合に、すべての肉体における美を同一不二のものであると考えないなら、それは、たいへん愚かしいことであるといふこと、これらをその者は理解しなければいけない。このことを反省したうえには、美しい肉体を恋する者となり、1つのものに対するエロスの激しさをさげすみ軽視して、その力を弛めなければならない。…(中略)

…ところで人間の営みの次には、もろもろの知識へと彼を導いて行かなければならない。その目的とするところは、このたびもまた、かの者が諸知識の美を観取し、今や広大になった美をながめて、もはや家僕のように1人の子供の美とか、あるいは、1つの営みの美というように、1つのもののもとにある美を大事にし、それに隷属して、愚にもつかぬことをとやかく言うつまらぬ人間ではないようにということにあるのである。かえってその者が美の大海原に向かい、それを観想し、力を惜しむことなく知を愛し求めながら、美しく壮大な言論や思想を数多く生み出し、ついには、そこで力を与えられ成長して、次のような美を対象するとき或る唯一の知識を観得するようというわけである。」

これらのソクラテスがエロスに関する思想を整理してみると、第1に、エロスとは、永遠に存在し、生成も消滅もしないものであり、第2に、ある面では美しいが、他の面では醜いというものではなく、ある時に美しいが、他の時には醜いというもののでもなく、また、ある関係では美しいが、他の関係では醜いというもののでもなく、また、ある人にとっては美しいが、他の人々にとっては醜いとか、あるところでは美しいが、他のところでは醜いというもののでもなく、エロスは常に美しいものであり、さらにそれ自身、それ自身だけで、それ自身とともに単一な形相をもつものとして永遠にあるものである。しかし、それ以外の美しいものはすべて、ほかの美しいものが生成し、消滅しても、その美はいかなる影響も受けず、存在するものであり、そして、1つの美しい肉体から2つの美しい肉体へ、2つの美しい肉体からすべての美しい肉体へ、そして、美しい肉体から美しいかすかずの人間の営みへ、人間の営みからもろもろの美しい学問へ、もろもろの学問から、ほかならぬ美そのものを対象とするところの学問に行き着くわけであり、それは、まさに美そのものを知るためのものである。いずれにせよ、「エロス」あるいは「活力」を養うという自覚が、体育においてはもちろんのこと、他のすべての教科においても、それらの教育活動を通じて忘れられてはならない。すべての学習は、この「活力」によって推進され、同時に、この「活力」の養いとして行われるのであるという自覚が非常に重要であると思う。この意味において、「活力」というのは学習の基礎であると同時に、その目的でもあると考えなければならない。そして、学習のために「活力」が重要であると同時に、また、「活力」のために学習が重要でもあるということである。

6. 結 語

体育は、この「活力」を養うために、非常に大きな役割を占めているものである。具体的に言うと、体育とは「活力」を生み出すために重要な教育手段の1つであると思う。しかし、過去をふり返ってみると、近代の学校教育が始まって以来、教育は「心」と「体」とを2つに分

けて行われ、知識と技術を能率的に合理的に子どもたちに教え込むだけのものであった。こういう考えは、「善さ」を「快さ」に置き換え、人間を動物と同じように、「快さ」あるいは欲望の充足を求めており、またそのために生きる仕方を学んでいるのであると解釈してしまうことである。しかし人間は、本質的に「善さ」求めているのであって、常に身心一体の考え方が基盤とならなければならない。「心」の活動と「体」の活動は、決して別々ではないのである。

人間の永遠のテーマである「善くなろう」とする働きは、「活力」が乏しいと完全に妨げられ、発展、進歩はしない。人間としての「善さ」の決定が、あらゆる教育において、どれだけ「活力」に満ちてできるかということである。人間というものは、どんな人間でも、常に「善くなろう」と思っているが、この「善くなろう」という人間の動きが「活力」なのである。「善さの追求」への人間の生活は、自然を土台とした人間の身体的、精神的生活、つまり「善さ」を求め、「善さ」を実現しようとする活動の総体を意味している。また、人間は文化の中に生まれてくるのであり、その文化は、人間が「善さ」へのあこがれを本質としているかぎり、常にそれ以上の「善いもの」つまり、「より善いもの」がつくり出されていかななくてはならない。「善いもの」から「より善いもの」へとエロスの動きは、人間にとっては、どこまでも続いていくものでなければならない。したがって、教育の仕事は、人間としての「善さ」への、本来の願いに最もふさわしいものをつくり続けるようにし、そういう意欲をすべての人間の中に、いつまでも燃やし続けるようにすることなのである。現代社会において、最も大事なことは、人間のひとり、ひとりが、少しでも「善くなろう」、「善くなりたい」と意欲を燃やす人間、つまり1つのことを学べば、それによって、さらに学びつつ働くことを求めないではいけない人間、そして、その自分の働きを、ふだんに「善さ」への意欲に照らして吟味し、さらに、どこまでも「より善く」なろうとする人間として育つことである。

以上これまでのことをまとめてみると、教育とは「善さ」の追求であり、その教育の仕事は「善くしよう」とする意欲を人間に持ち続けさせることであり、そして、「善くなろう」とする意欲は、「活力」によって養われる。要するに、身心は1つなのであり、人間における精神の健康と身体健康とは、決して、切り離して考えることはできない。したがって、人間にとって、「善さ」を求める教育を目的とするかぎり、体育というものの重要性が改めて認識されなければならない。あるいは、現在行われている体育が、新しく、こうした「活力」の養いとして再建されなければならないと思う。いずれにしても、体育というのは、まさに人間の教育なのであって、それはどこまでも、「善くなろう」とする人間の「活力」の養いにかかわっていると思うのである。

《参考文献》

- (1) 「原典による教育学の歩み」講談社 村井 実 昭49。

教育学的観点からとらえた体育の本質について

- (2) 教育学入門（上）（下） 講談社 村井 実 昭51。
- (3) 教育の再興 講談社 村井 実 昭50。
- (4) エミール（上）（中）（下） 岩波文庫 ルソー著 昭38 今野一雄訳。
- (5) ルソー 清水書院 中里良二 昭54。
- (6) ルソーエミール入門 有斐閣新書 昭53 吉澤 昇・為本六花治・堀尾輝久。
- (7) ルソー「エミール入門」 明治図書 梅根 悟 昭54。
- (8) ペスタロッチの生涯と思想 福村出版 昭50。
- (9) 体育史概説 体育の科学社 昭50 水野忠文・木下秀明・渡辺融・木村吉次。
- (10) 現代保健体育学大系 体育原理 昭45 前川峯雄 大修館。
- (11) 現代保健体育学大系 体育史 昭48 岸野雄三 大修館。