

〈身体教育〉の視点から見た日本の近代教育思想の枠組み

鄧 向 東

(2013年10月3日受理)

Frameworks of Japanese Modern Educational Thoughts from the Viewpoint of “Body Education”

Xiangdong Zhi

Abstract: The purpose of this paper is to clarify the frameworks of Japanese educational thoughts in four different periods: the Meiji era, Taisho democracy, militarism, and the democracy after the war. This paper is a part of a larger research of the comparative study on Japan and China regarding the modern educational thoughts and the practice of school education under the thoughts. The viewpoint of “body education” is asserted by a Japanese scholar Satoshi Higuchi, which has four moments: sensation, expression, skill, and the whole human being. In the Meiji era, the belief that science should be useful was so important that the moments of sensation, expression and skill were emphasized. The moment of the whole human being was observed as the gaze to individual against the state. In Taisho democracy, the four moments had flourished. However, the activities in this period had limitations that mainly focused on fine arts. Even in the time of militarism, sensation, skill and the holistic aspects were emphasized, which supported the state. In the democracy after the war, both for the systematic education and the experiential education, the four moments were observed. It became clear from this paper that the moment of the whole human being was emphasized at any time and then skill was regarded as important in Japanese education. When we think about the education from now on, the skill should be connected with expression, and the moment of sensation should be considered from practical perspectives, not insisting the abstract notion of the whole human being.

Key words: the viewpoint of “body education”, sensation, expression, skill, the whole human being

キーワード：〈身体教育〉の視点, 感覚, 表現, 技能, 全人性

1. 研究の背景と目的

中国では、1970年代末からの成績第一の知育偏重の

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：樋口 聡（主任指導教員）、林 孝、
鈴木由美子、山内規嗣

「応試教育」によってもたらされた受験戦争などの問題を解決するために、1980年代後半から「素質教育」という理念が掲げられた。1999年6月13日に「中共中央が教育改革を深化させ、素質教育を全面的に推進することに関する決定」が公布され、徳育・知育・体育・美育・労働教育などを全面的に発展させるための「素質教育」は、全面的に推進されるべき段階に入った。しかしながら、学校教育における知育偏重の厳しい

現状を見ると、それはいまだに皮相的な理解でスローガンに留まっていると言わざるをえない。素質教育とは具体的に何を意味するのか、検討されなければならない。その際に重要な鍵を与えてくれると思われるのが、後述する〈身体教育〉という視点である。〈身体教育〉は、単なる知識の教授を超えた次元を有しており、素質教育の理念と整合性を持つのではないかとと思われるからである。

本研究の背景には、「素質教育」という理念で語られるような現代中国の学校教育の現状を把握し、これからの中国の学校教育の展望を考察したいという問題意識がある。その場合、日本における教育思想の展開と、学校教育の実践を参照枠とする。中国の近現代史における教育は、日本からの影響を強く受けていることと、〈身体教育〉という思想が日本の研究者、樋口聡によって提起されているものだからである。

時代をさかのぼってみると、19世紀の中ごろから、日本と中国は、西洋文化との衝突とその受容を経験し、日本においては「和魂洋才」、中国においては「中体西用」といった考え方が生み出され、両国とも近代化の波に飲み込まれた。教育も近代化が図られ、西洋近代思想－日本・中国の伝統思想、国家－個人、教育－学び、といった対立のもとで、さまざまな教育思想が提起されてきた。教育思想は、教育の実状を映し出すとともに、教育の現実を生み出す力を持っている。中国の「素質教育」という理念の背景には、いかなる教育思想がありえるのか。また、その教育思想は、〈身体教育〉の視点から見たら、どのように解釈されるのか。

このような問題意識のもとに、日本と中国の近代教育をめぐる言説を近代教育思想と捉え、教育の現実性・具体性・全人性に着目する〈身体教育〉の視点から、日中の近代教育思想の枠組みを明らかにし、さらに〈身体教育〉の視点から日中の学校教育の実践の比較を行い、中国の学校教育の現状の理解とこれからの展望を考察するという、大きな研究を筆者は構想している。本論文は、その大きな研究に含まれる日本の近代教育思想の枠組みの検討である。

本論文は、日本の近代教育思想を、1) 明治新国家、2) 大正デモクラシー、3) 国家主義・軍国主義、4) 戦後民主主義の4つの時期に分け、「感覚」「表現」「技能」「全人性」という〈身体教育〉の視点から考察し、日本の近代教育思想の枠組みを明らかにすることを目的とする。この枠組み理解は、本論文の後に続く教育実践における〈身体教育〉の様相研究につながるものである。

2. 〈身体教育〉の視点

本研究のキーコンセプトである〈身体教育〉は、樋口の考えに依拠している。樋口は、「人間は身体的存在であると言われるように、身体とは、手や足などの単なる『からだ』を意味する言葉ではなく、人間存在のあり方を表示する哲学用語である。身体教育とは、身体+教育であり、身体的存在としての人間に、教育という社会的・文化的作用が降りかかることである」と述べ、「教育における身体の問題は、体育やスポーツの問題に限定されず、教育の全体像と密接な連関があるということである。それは、教育哲学の問題であり、国語や英語などすべての教科教育の問題でもあり、そして芸術概念の再検討を試みる美学の問題でもありえるのである」¹⁾と指摘した。こうした〈身体教育〉の考え方は、学校教育の諸問題に、新たなアプローチを試みることを可能にするように思われる。

〈身体教育〉の視点とは、具体的には以下の4点から構成される。

(1) 「感覚」

「感覚」は、視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚の五感や感情と関係しており、個人の主体的経験の出発点である。知識は感覚的知覚に依拠し、感覚は身体に属す。

(2) 「表現」

樋口によれば、学校教育における曖昧な表現概念は、①音楽、美術、文芸などに関係するいわゆる芸術における表現と、②日常的な会話や何らかの発表の場などで自分の考えたことや調べたことを表明し主張するという意味での表現に分けることができる。日常的な会話や発表などの行為としての表現は、芸術的な表現に限らず、感性界におけるあらゆる人間的活動、「生の表出」ないし「生の外化」を意味し、人間存在の不可欠の構造的契機として「行為」と同義である。この「表現」とは、いわば自己が生きていることの証であり、自己の存在証明である。今、芸術における表現から、行為としての表現への新たな回帰が進展している²⁾。〈身体教育〉の視点としての「表現」は、芸術における表現だけでなく、日常生活の行為としての表現をも含み、また内から外への表出と、外から内への再現の両者を契機として有するものである。

(3) 「技能」

「技能」は、学校教育において、音楽、美術、保健体育といった教科に特有の音楽、造形、身体運動などの直接的な技能と、技術・家庭に見られるような生活の技能と「できること」一般を含んだ包括的な生の技能に分けることができる。樋口によれば、「表現」と同様に、個別の技能は、包括的な生の技能によって相

対化される必要があり、個別の技能の内実を探ることによって、包括的な生の技能にもつじむような原理的なことがらを析出すべきである³⁾。「技能」は、「わかる」と関係した包括的な生の技能に見出されるものであり、これを〈身体教育〉の視点の一つとすることができる。

(4)「全人性」

「全人性」とは、教育の全体像と人間形成に関わる視点であり、知の身体性に依拠し、知識や技能などの統合性を意味している。

以上の〈身体教育〉の視点から、以下、4つの時期に分けて、日本の近代教育思想の枠組みを考察する。

3. 明治新国家のもとでの教育思想 — 実学主義 —

1868年から1912年の明治期に、中国の清末民初時代と同様に、西洋からの脅威に伴って、日本は近代西洋文明を急速に受け入れた。この時期は、日本の独立、富強と文明開化がめざされ、近代国家の建設のために、教育は極めて重要な国策の対象の一つであった。個人の独立、自由、平等を強調し西洋近代の実学の受容を提唱した福沢諭吉や、明治の教育制度を確立した森有礼など、重要な人物が挙げられる。

山住正己は、福沢の教育思想を、第一に教育内容の科学性・系統性の重視、第二に徳育の重視、第三に政治に対する教育・学問の独立の主張、の三点から評価している⁴⁾。また、山本正身は福沢も森も、日本の独立、富強と文明開化を思想的関心の中核に据え、西洋の先進的な学問・文物に教育の指標を見出した点は共通するが、教育に対する視線はまったく対照的であった、と指摘する⁵⁾。即ち国家の発展に応分の役割を果たしうる人材養成を優先的課題とし、国家発展に必要な知識・技能を個々の国民に授けることを教育の役割と考え、全体（国家）の側から個人を見た森に対し、福沢は、国家は個々に独立した国民によって構成されることが肝要で、すなわち教育の第一義的役割は個々の独立支援にあるとし、個人の側から全体（国家）を見ていた。さらに、森は国家主義的、政治主義的であり、福沢は民主主義的、汎教育主義的であったとも言われている⁶⁾。しかしながら、両者に共通するのは、西洋近代の科学と技術の摂取という実学主義である。

福沢、森の著作において、特に「感覚」が強調されているわけではないが、実学ということ考えると、実際に自分の目で見、触れて、という〈身体教育〉の出発点がそこにあったと考えることはできるだろう。福沢は「演説とは英語にて『スピーチ』と云い、大勢

の人を会して説を述べ、席上にて我思う所を人に伝えるの法なり」とし、「口上を以て述るの際に、自から味を生ずるものなり」と述べた。また、学問を勉強する人は、「視察、推究、読書は以て智見を集め、談話は以て智見を交易し、著書、演説は以て智見を散ずるの術」を用い尽すべきであると指摘した⁷⁾。この問題は、「表現」の重要性に触れていると捉えることができるだろう。学問の修得でも、談話という表現行為によって智見を交易することが重要であると見なされているのである。今日の用語で言えば、コミュニケーションのすすめである。

福沢は、「教師を作るに在らずして実業者を作るに在り」⁸⁾を教育の目的とし、「学問の要は活用に在るのみ。活用なき学問は無学に等し」⁹⁾と認識し、「実なき学問」を批判し、「人間普通日用に近き実学」¹⁰⁾を提唱している。また、「彼のいう『実学』とは、たんなる実用や実利に留まらず、進んで実験的・実証的精神に根ざした学問を視野に含み入れるものであった」¹¹⁾。

森は、「學問ハ純正學（ピューアサイエンス）應用學（アップライトサイエンス）ノ二門ニ別ツ、共ニ國家必須ノ學問トス、而シテ純正ノ門ハ小ニシテ足リ應用ノ門ハ大ナルヲ要ス」¹²⁾と主張し、実用の知識と技能を強調しているが、福沢と違い、国家独立・富強のため、臣民の養成を目指し、「學校ノ目的ハ良キ人物ヲ作ルヲ以テ第一トシ、學力ヲ養フヲ以テ第二トスヘシ」¹³⁾のような考え方によって、道徳教育を学力の育成より重要視している。このような両者の主張は、学校教育に対する主眼の置き方が異なるが、知識や技能などの学問が日常生活に役立って、その有用性・実用性を重視しているのは共通であるといえる。この応用、有用、実用の重視は、そのまま「技能」の重視と捉えることができるだろう。単に知識としてわかるだけでなく、現実問題として、取り上げられていることがらが「できる」ことが強調されているからである。

福沢も森も、日本の独立・富強と文明開化を最高の目標とした。しかし、福沢は、「一身独立して一国独立する」¹⁴⁾と主張し、国家より先に一人ひとりの独立と発展を教育の役割とした。ここには、国家といった大きな組織に対する「個」へのまなごしを強く見ることが出来る。自由、平等、自律といった価値観で、人間を見るという点では、そこに「全人性」への着目を見てとることができるだろう。

4. 大正デモクラシーの自由教育思想

大正期に至って、第一次世界大戦後の民主主義思想の広がりや欧米の新教育思想の摂取に伴って、教師中

心主義、注入主義、画一化した国家主義の公教育に対して、児童の自由・個性と創造力を尊重する児童中心主義を提唱する大正デモクラシーの新教育が展開された。

その中で、新教育運動における代表的な教育思想として「八大教育主張」が生まれた。具体的には、樋口長市の「自学教育論」、河野清丸の「自動教育論」、手塚岸衛の「自由教育論」、千葉命吉の「一切衝動皆満足論」、稲毛詛風の「創造教育論」、及川平治の「動的教育論」、小原国芳の「全人教育論」、片上伸の「文芸教育論」である。

また、芸術教育運動の思想とその実践も行われた。特に、山本鼎の自由画教育運動、北原白秋の童謡と児童自由詩運動、鈴木三重吉の綴方運動などであった。

こうした新教育の思想と実践は、日本における近代教育の重要な成果であり、今日の教育にとっても貴重な源であるといえるだろう。

鈴木三重吉は、「綴方においては、その藝術教育の結果、批判の正確、感情の細化、感受の敏性を培ひ、人間性の潤澤を作ることを上げておいた。これへ、…児童の人そのものを知り得ての教化と、實生活上の指導、協力と、…児童との融合と全面的教化とを加へた、このすべてを、綴方による『人間教育』と稱へてゐる」¹⁵⁾ (付点, 引用者) という綴方教育を主張している。北原白秋は、「叡智の想像は、肉體の感覚を度外視したるところよりは生ぜぬ」と述べ、「眞の感覚の層積を経ざる想像なるものはあり得ないのである」と指摘し、そして「美に對する知覚の尊むべきは、感覚の背後に於ける尊むべき靈魂の認知なるが故である。而も此の感覚の重んずべきは、それ靈魂への關門そのものだからである」と強調している¹⁶⁾ (付点, 引用者)。片上伸も、「すべてのものの受け入れかた、感じかた、観かた、考へかた、及びそれ等の現はしかたの上に、何よりも大切な『直接性』をほかして行く、磨りへらして行く。人間の生きる態度として、最も貴いものは『直接性』である。直接に、眞実に、自然に、自由に、生きるといふことである」¹⁷⁾ (付点, 引用者) と主張している。小原国芳も「感覚」に言及している。小原は、芸術教育の内容を豊富ならしむる要件の一つとして、敏感ということであると指摘し、自然の裏に潜める神秘を感知し得る鋭い感じ、人心の機微を噛み分け得る鋭い感じ、すべての刺激に對して鋭く感じ得ることを要求し、鋭敏なる感受性を養ひたいと主張している¹⁸⁾ (付点, 引用者)。

ここでは明らかに「感受」や「感覚」が問題にされ、強調されている。感受は、感覚と人間の関わりを示しており、まずは外界からの刺激を受け取る位相の問題

である。それは北原によれば、靈魂への關門そのものである。それとともに指摘されているのは、体験の直接性の重要性である。体験が直接性を維持するためには、外界と人間の接点である感覚は、欠くことができない。

次に「表現」について見てみよう。小原は、「藝術は美の表現である。美は自己の主觀に存在するのである。従つて藝術には必ず個性が明瞭に現はれる。一點一畫、一舉一動、話すにも、描くにも、歌ふにも、踊るにも、すべてに自己が現はれる」¹⁹⁾ (付点, 引用者) と指摘している。

鈴木によれば、「表現といふのは、一般に理解されてゐるごとく、記敘の外形たる、表出と、その表出の中に盛り入れられてゐる記敘の實質的内容とを、併合して言つた術語である」(付点, 引用者) と定義した。綴方の表出には、「児童が日常口で使つてゐる言葉だけの使用といふことが必要で且つそれで十分である」。そして、「表出の簡朴と純感とは、記敘の眞實感をよぶ出立的な要素である」と強調している²⁰⁾。

北原は、「児童に児童の詩を作らせる事は彼等を愈々眞純な彼等たらしめ彼等の感覺感情を彼等自身に自ら練磨させると同時に、眞の人間としての叡智を幼い乍らにその本體から耀かさしたいと思ふばかりである」²¹⁾ と強調している。そして、童謡の表現には、觀念の間接法を避け、感覺の直接法を提唱し、「童心・童語の歌謡であり、自由詩であるべきである」というように児童が自分の言葉で表現するのが重要であると主張している²²⁾。

山本鼎によると、自由画教育説が、図画の様式を奨めるのではなく表現の精神を説くものであり、モチーフを美術に採らずに美に由らしめ、模造よりは創造を勧め、夢想よりも感銘を重んぜしめ、過去よりは現在に住せしめんと図るのもであると主張し、「表現の純といふ事」と強調している²³⁾。

片上は、「児童の創作には何等功利的な目的がなく、何等の顧慮斟酌がなく、ただ『直接性』其ものの芸術的表現である。自然な自由な楽しい表現である」²⁴⁾ (付点, 引用者) と主張している。

ここに取り上げた大正デモクラシーの主導者たちの「表現」へのまなざしは、まずは、芸術におけるそれである。それは、芸術が、表現のための格好の媒体となりうるからである。しかしながら、小原が、表現の対象について、美、個性、さらには自己を挙げ、北原が、眞の人間としての叡智の表現を児童の詩に見ると、表現は、いわゆる芸術の範囲を超えていると言ふことができるだろう。児童画などは芸術ではない、という見方を受け入れないからである。

「技能」について注目すべきは、及川の主張である。及川は、知るべきことと為すべきことを分離して授ける教育法を排除し、知ることによって為すべきこと・為すことによりて為すべきこと・為すことによりて知るべきことを学ばしむるとし、為すという学習法を主張している。しかも、今度の学校は生活中に生活法を学ばしむる主義をとり、実地生活と学習とを分離する方法を避くべきであると提唱している²⁵⁾。こうした主張は、「わかる」と「できる」が一体化した技能を強調し、生活の中で包括的な生の技能が得られる学習法を提唱している。

「全人性」という視点から見ると、「八大教育主張」の諸主張は、「それぞれに、その提案者の個性や学問上の立場から、各々独自の主張のようにもうけとられるが、しかし、その教育観や児童観、学習観において、互いに相共通する特徴が見られる。それは、教育の中心を児童自身におくという立場である。他律的・教師中心的な注入主義に反抗して、児童の自由な創造と成長の能力を重んじようとする立場である」²⁶⁾。小原によれば、真の知識は、注入や棒暗記、試験勉強や単なる説明等の方法では得られるものでなく、苦しみ、作り、体験し、試み、考え、行なうことによってこそ得られるのであると強調している²⁷⁾。また、片上は、「教育の真の意味に於いては、如何なる特殊の実用的な知識や技能を獲得せしめる学課に於いても、徹底的には、一個の人間としての全体的な生活を生かすことを忘れるものではあり得ない筈である」²⁸⁾と主張している。このように大正デモクラシーの自由教育思想の骨格として、この「全人性」への強いまなざしがあったのである。

5. 戦前・戦中の極端な国家主義・軍国主義の教育思想

「文部省や大学からでなく、明らかに教育の現場から燃え上がった焔であった。上から恵み与えられたものではなく、下から期せずして湧き出た動勢であった」²⁹⁾ 大正期の新教育運動は、天皇制の国家主義教育体制下で統治と弾圧を免れず、昭和期に入って、急速に衰えはじめた。国内外の事情によって、政府と教育当局が上から国家主義教育をよりいっそう強行し、さらに『国体の本義』（昭和12年・1937年）、「国民学校令」（昭和16年・1941年）、「決戦教育措置要綱」・「戦時教育令」（昭和20・1945年）などの公布によって、極端な軍国主義化が強くなっていた。

「国民学校令施行規則」³⁰⁾に「情操ヲ醇化シ健全ナル心身ノ育成ニカムベシ」という主張があるが、醇化

の情操と道徳及び芸術の表現力によって愛国心の表出と国体に対する信念を深め、志気を高めることがめざされている。しかし、国家主義・軍国主義のもとでも、情操の醇化や健全なる心身の育成がうたわれているのである。このことは、情操の醇化や健全なる心身の育成という手段は、それ自体で自立的に価値として認めることはできず、いかなる情操であり、また健全であるとはいかなることであるかが、問われなければならないことを意味しているであろう。〈身体教育〉の視点を用いる際に、このことは問題にされなければならない。

「国民学校令施行規則」の中にある、「国民生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ体得セシメ」という指摘は、知識と技能は生活の身体的実践の中で得られる知であることを示すのである。また、『国体の本義』³¹⁾では「教育は知識と実行とをを一にするものでなければならぬ」という知識と実践との連合を強調しながら、「理論的知識の根柢には、常に国体に連なる深い信念とこれによる実践とがなければならぬ」と説明しているのは、やはり時代の特徴が見え、教育と政治の強いつながりを示すものであろう。ここに、知識と一体化する「技能」という〈身体教育〉の視点が見られるが、しかし、それは、すべて戦時下での国体の護持という唯一の方向性に統制されている。

この時期の教育思想においては、単なる個人の発展完成のみを目的とするものを批判し、「国家を離れた単なる個人的心意・性能の開発ではなく、我が国の道を体現するところの国民の育成」³²⁾が強調されている。『国体の本義』のような、この時期の公的諸文書によって、基本的に挙国一致で皇国民の錬成の目的が強調されているのである。しかし、その目的を達成する方針や手段などからみれば、大正期の新教育運動の成果の跡が見えるとも言える。「国民学校令」³³⁾及びその「施行規則」によって、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民の基礎的錬成ヲ為ス」という皇国民の錬成を目的とするのは、個人の発展より国家のために教育を行なう考え方が現れている。しかし、一方で、従来の各教科を統合して、国民科（修身・国語・国史・地理）、理科科（算数・理科）、体操科（体操・武道）、芸能科（音楽、習字・図画・工作・裁縫・家事）実業科（農業・工業・商業・水産）の五教科を設け、「心身ヲ一體トシテ教育シ教授、訓練、養護ノ分離ヲ避クベシ」、「儀式、学校行事等ヲ重ンジ之ヲ教科ト併セ一体トシテ教育」、「家庭及社会トノ連絡ヲ緊密ニシ児童ノ教育」、「児童心身ノ発達ニ留意シ男女ノ特性、個性、環境等ヲ顧慮シテ適切ナル教育」、「児童ノ興味ヲ喚起シ自修ノ習慣ヲ養フニカムベシ」

などを強調するという具体的な指摘を見てみれば、児童の人間形成とつながる家庭や社会や学校行事などの環境を重視し、合科学習による知の統合性を強調しているのである。ここには、重要な「全人性」の観念を見出すことができると思われる。

6. 戦後の民主主義の新教育思想

戦後の日本教育は、基本的に民主主義教育の路線に沿って展開されているが、教師中心主義の教育と児童中心主義の教育、系統主義の教育と経験主義の教育の闘争がくり返されている。

まず、戦争直後の復興期には、民主主義の新国家の建設に伴って、アメリカ教育使節団によって、従来の過激な国家主義・軍国主義の教育を排除し、デューイを中心とした児童中心主義の経験主義教育思想の影響を受け、子どもの経験や生活との関連を重視する学校教育への改革が推進された。

1950年代から70年代初めまでの間に日本はしだいに高度経済成長期に入った。文部省は、子どもたちの基礎学力の低下や、科学技術教育の向上や産業界による労働力に対する一定の基礎学力の要求などの問題提起と要望を受け、科学や文化の体系を学ぶ系統主義教育へ転換し始めた。そして、系統主義教育の深化に伴って、受験戦争も引き起こされた。

さらに、70年代から、学校教育と子どもの生活との結合が軽視された。そして、受験戦争によってもたらされたさまざまな問題を克服するために、学習時間と内容が削減され、生きる力を育てる「ゆとり教育」が提起されることになる。『学習指導要領』の数回の改訂を経て、「ゆとり教育」が盛んになった。

1990年代末から、生徒の学力が低下している状況がしだいに現れ、学力崩壊をめぐる論争が行われ、「ゆとり教育」の見直しが始められた。2008（平成20）年に『学習指導要領』が改訂され、授業内容と時間が増やされ、「総合的な学習の時間」の授業時間が削減されることになった。

ここに観察される事態は、いわゆる「教育界の振り子」現象である。教師中心主義の教育・系統主義の教育よりも、児童中心主義の教育・経験主義の教育の方が、〈身体教育〉の視点が生かしやすいように思われる。しかし、最近の「ゆとり教育」という理念の登場や、それと対比される「基礎・基本の重視」、両者の間に生み出された学力低下論争を見てみると、事態はそれほど単純ではないことが明らかである³⁴⁾。

さて、『学習指導要領』は、文部省によって公示され、国家の教育政策と理念、民間の研究者らの理論を直接、

間接に反映している。ここでは、〈身体教育〉の視点から、1947（昭和22）年以後の体育科と国語科の『学習指導要領』³⁵⁾を見てみることにしよう³⁶⁾。体育科は〈身体教育〉が典型的に現出する教科であり、国語科は身体性と深い関わりを持つ「ことば」の教科であるからである。

「感覚」については、体育科にとって、身体の五感などにおける生理的な「感覚」についての身体の諸機能、身体的基本的な運動能力、身体の姿勢、衛生・健康、安全などの方面が、小・中・高校における昭和22年版から、現行の体育科の『学習指導要領』においても強調されている、また昭和33年版から、心身両方の健康や発達などが重視され、昭和52年版から、運動の経験が重視されてきた。さらに各年版の目的と目標に指摘されていないが、教育内容におけるダンスなどの表現運動を見てみると、感情や情操などが強調されていると言える。国語科における「感覚」は、経験や感情と感じ方など、小・中・高校の昭和22年版から、現行の国語科の『学習指導要領』までにおいて強調されているが、特に昭和43年版から「言語感覚を養い」ということなどが、目標に含まれ強調されてくる。

「表現」については、体育科における「表現」は、各年版の目的と目標にはっきり指摘されていないが、教育内容におけるダンスなどの表現運動を見てみると、表現の技術や能力を高めて発達させ、体育科における「表現」から、他人の表現を見分け、さらに一般的な発表や創作における「表現」への転換が見られた。国語科における「表現」については、小・中・高校における昭和22年版から、現行の『学習指導要領』までを見てみると、国語科における聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動によって、読書、作文、報告、発表、演劇などを通して、国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、子どもが自分の考えたことや調べたことを表明し主張するという意味での表現を育成することが、強調されてきたと言える。

「技能」については、体育科に特有の身体運動などの直接的な「技能」としての各種の運動技術・技能、競争やゲーム、健康、安全などの方面が、小・中・高校における昭和22年版から、現行の『学習指導要領』においても強調されている、昭和26年版から健康生活の能力が、昭和33年版から健康・安全な生活の能力が強調された。また昭和43年版から体力の向上を図ることがはじめて強調された。すなわち、体育科に特有の直接的な「技能」から、包括的な生の「技能」へ変化してきたと言えるであろう。国語科における「技能」については、昭和22年版から、国語における聞くこと、

話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動の基本的な能力を育てることが強調され、特に、昭和52年版の目標に「国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てる」ことが指摘され、また平成元年版の目標に「思考力や想像力」を養うことが指摘された。さらに平成元年版の目標で「伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力」という社会における必要な生の技能を養うことが強調された。

「全人性」については、児童中心主義・経験主義の民主主義教育の導入と実践が行われ、学校教育では、個人の発達や社会性の育成が強調された。体育科において、運動と衛生の実践を通して人間性の発展が企図され、社会生活における各自の責任を自覚させることが目的とされた。昭和22年版において、教育の「全人性」が最も重視された。

昭和26年版では、児童中心主義・経験主義の民主主義教育理論に従って、一層理論的記述が整理・拡大・体系化された。体育科においても、当時の新教育の主題としての「生活教育」構想と結びついて「生活体育」の方向がとられた。

昭和33年版では、前の『学習指導要領』より、特に競争やゲームを通して、規則を守り、互に協力する態度や能力を育て、さらに健康・安全に留意し、健康・安全についての理解をもたせ、国民生活を健全化することなどが強調された。

昭和43年版では、健康で安全な生活を営む態度や能力を育てることが強調され、昭和52年版では「生涯スポーツ」への発展が意図された。昭和52年版から現行の『学習指導要領』まで、「楽しく明るく豊かな生活を営む態度を育てる」ことが強調されている。

体育科における「全人性」については、人間性、社会性、健康・安全な生活、集団やグループの協力、競争の公正、責任感などが、小・中・高校における昭和22年版から現行の『学習指導要領』まで、強調されていると思われる。

国語科における「全人性」については、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動によって、相手や事柄に対する理解、社会生活に役立てる能力や態度を身につけるために、協力・友愛の態度、考え方、話し方、付き合い方などを育てることの強調が、小・中・高校における昭和22年版から、現行の『学習指導要領』まで見られる。

7. まとめ

本論文では、1) 明治新国家、2) 大正デモクラシー、3) 国家主義・軍国主義、4) 戦後民主主義の4つの

時期の教育思想の特徴を取り上げ、「感覚」「表現」「技能」「全人性」という〈身体教育〉の視点から、その枠組みと考えられるものを析出することが目的であった。

明治新国家の教育思想については、実学主義がその特徴と考えられ、素朴な形ではあっても、「感覚」と「表現」「技能」の重視が見られた。「全人性」は国家に対する個人へのまなごしの生成という形で観察された。

大正デモクラシーの教育思想については、芸術という活動が中心に据えられ、「感覚」「表現」「技能」「全人性」は一つの開花の姿を見せた。しかし、それが「芸術」を中心になされたことによる限界も、抱えていることが明らかになった。綴方教育や児童画教育が持っている可能性が、改めて〈身体教育〉の視点から考察されなければならないこともわかった。

国家主義・軍国主義の教育思想については、すべてが国家主義体制に組み込まれていく中、教育も例外ではなく、その方向性の中に飲み込まれていったことが改めて確認された。しかし、その方向性の中で、形の上では、「感覚」と「技能」の重視、さらに国家を支える「全人性」が観察された。

戦後民主主義の教育思想については、教育界の振り子現象の中に、どちらの極においても「感覚」「表現」「技能」「全人性」が観察されることが明らかになった。児童中心主義とか経験主義といった形にとらわれずに教育を観察すべきことを、〈身体教育〉の視点は教えるのである。

〈身体教育〉の4つの視点の組み合わせの「形」とでも言うものが、本論文でいう教育思想の「枠組み」である。「全人性」は、教育を飲み込む社会や時代の状況によってその実態は違えたにしても、必ず強調される視点である。次に重要視されやすいのは、「技能」である。何かが「できる」ようになることは、教育の重要な機能であると考えられやすいからである。「技能」はむしろ「表現」と一体化して捉えられるべきであるが、この「表現」は、芸術的な表現に回収されてしまいかねない。そして、最も見逃されやすいのが「感覚」である。実際には「感覚」の上に知的な活動は成り立っているのであるが、それがほとんど意識されないのである。

本論文で明らかになった「枠組み」を使って、これからの教育を考える上での示唆は、教育には必ず付いて回る「全人性」といった観念を安易に使用するのではなく、「感覚」という具体的な手がかりにより注目することと、「技能」と結び付いた「表現」を、さまざまな教育活動の中に具体的に構築していくことであろう。

【註】

- 1) 樋口聡『身体教育の思想』勁草書房, 2005年, iv-vi頁。
- 2) 樋口聡「表現・技能と学習指導」森敏昭(編)『21世紀を拓く教育の方法・技術』協同出版, 2001年, 75-79頁。
- 3) 同書, 79-82頁。
- 4) 教育思想史学会(編)『教育思想事典』勁草書房, 2000年, 590頁。
- 5) 今井康雄(編)『教育思想史』有斐閣, 2009年, 240-241頁。
- 6) 村井実『教育思想(下) - 近代からの歩み -』東洋館, 1993年, 178頁。
- 7) 福澤諭吉「演説の法を勧めるの説」小室正紀・西川俊作(編)『福澤諭吉著作集第3巻 学問のすゝめ』慶應義塾大学出版会, 2002年, 126-129頁。
- 8) 福澤諭吉「教育の目的は実業者を作るに在り」西川俊作・山内慶太(編)『福澤諭吉著作集第5巻 学問之独立・慶應義塾之記』慶應義塾大学出版会, 2002年, 111-118頁。
- 9) 福澤, 『福澤諭吉著作集第3巻』, 127頁。
- 10) 同書, 7頁。
- 11) 今井, 『教育思想史』, 233頁。
- 12) 森有礼「學政要領(成案)」大久保利謙(編)『森有礼全集第一巻』宣文堂書店, 1972年, 355-356頁。
- 13) 森有礼「第一地方部府縣尋常師範學校長に對する演説」『森有礼全集第一巻』, 522-524頁。
- 14) 福澤諭吉「一身独立して一國独立する事」『福澤諭吉著作集第3巻』, 27-34頁。
- 15) 鈴木三重吉『綴方讀本』中央公論社, 1936年, 571頁。
- 16) 北原白秋『新興童謡と兒童自由詩』岩波書店, 1932年, 12-13頁。
- 17) 片上伸『文芸教育論』玉川大学出版部, 1973年, 78頁。
- 18) 小原国芳「藝術と教育との本質的關係」帝國教育會編纂『藝術教育の新研究』文化書房, 1922年, 93-94頁。
- 19) 同書, 91頁。
- 20) 鈴木, 『綴方讀本』, 525-526頁。
- 21) 北原白秋「兒童自由詩に就て」横須賀薫(編)『近代日本教育論集第5巻 兒童觀の展開』国土社, 1969年, 131-138頁。
- 22) 北原, 『新興童謡と兒童自由詩』, 13-24頁。
- 23) 山本鼎「自由畫教育の使命」志摩陽伍(編)『近代日本教育論集第3巻 教育内容論 I』国土社, 1970年, 130-131頁。
- 24) 片上, 『文芸教育論』, 79頁。
- 25) 及川平治『分団式動的教育法』明治図書, 1972年, 44-59頁。
- 26) 小原国芳(編)『日本新教育百年史第1巻 総説』玉川大学出版部, 1970年, 164頁。
- 27) 小原国芳『全人教育論』玉川大学出版部, 1981年, 123頁。
- 28) 片上, 『文芸教育論』, 200頁。
- 29) 小原, 『日本新教育百年史第1巻 総説』, 175頁。
- 30) 長浜功(編)『史料 國家と教育 - 近現代日本教育政策史』明石書店, 1994年, 94-95頁。
- 31) 宮原誠一ら(編)『資料 日本現代教育史4』三省堂, 1974年, 295頁。
- 32) 同書, 同頁。
- 33) 長浜, 『史料 國家と教育 - 近現代日本教育政策史』, 93-95頁。
- 34) 樋口聡・山内規嗣『教育の思想と原理 - 良き教師を目指すために学ぶ重要なことから -』協同出版, 2012年, 119-127頁。
- 35) 体育科における昭和22年版の學校体育指導要綱(小・中・高), 昭和24年版の學習指導要領小学校体育編(試案), 昭和26年版の中・高等学校學習指導要領保健体育科体育編(試案), 昭和33(小・中)・35(高)年版, 昭和43(小)・44(中)・45(高)年版, 昭和52(小・中)・53(高)年版, 平成元年と平成10年版(小・中・高), 平成20(小・中)・21(高)年版の『學習指導要領』参照。国語科においては, 昭和22年版の學習指導要領国語編(試案)(小・中), 昭和26年改訂版の學習指導要領国語編(試案)(小・中・高), また体育科と同様に, 昭和33年版から現行の『學習指導要領』まで参照。
- 36) 以下の考察は, 筆者の修士論文『〈身体教育〉の視点から見た學校教育の日中比較研究 - 『學習指導要領』と『教学大綱』の分析を中心に -』でなされたものを使用している。