

# 身体感性論の改良主義 (meliorism) と教育

裴 芝 允  
(2018年10月4日受理)

Meliorism in Somaesthetics and Education

Jiyun Bae

**Abstract:** The purpose of this paper is to critically examine the meliorism in education, and somaesthetics as a clue, to discuss possibilities of new meliorism in education. Education essentially pursues better changes of people. However, “betterness” is the ambiguous and controversial concept as already revealed in the history of education. For example, education uncritically accepted betterness from eugenics and violated human rights as a result. Also, the Enlightenment defined the state of ignorance one-sidedly. Nevertheless, it is impossible to get rid of a pursuit of betterness from education. Pursuit of betterness is also a major axis of Richard Shusterman’s somaesthetics, a study concerned with the experience and the use of one’s body, not only the physical body but also *soma* as a holistic self. “Meliorism” or betterness is a fundamental position and idea in somaesthetics. Meliorism in somaesthetics puts the somatic experience in its center. Also, it is a medium of optimism and pessimism to encourage action. This can be a clue to draw up a new meliorism in education. As a specific image of education, Toshio Nakamura’s theory and practices of physical education were considered. They suggest possibilities of meliorism in education from the viewpoint of somaesthetics.

Key words: meliorism, somaesthetics, education, Richard Shusterman, Toshio Nakamura  
キーワード：改良主義，身体感性論，教育，リチャード・シュスターマン，中村敏雄

## 1. はじめに

本稿は、以下の関心に基づく研究の一環である。つまり、身体感性論という新しい学問領域を主題とし、「身体」「改良主義」「実践」などの鍵概念を中心に教育のこれからの方向性を検討することである。身体感性論とは、本論で後述するように、身体を人間の行為の総体的場として捉え、身体を経験と使用についての批判的、改良主義的研究を行う学問である。身体感性論と教育を結びつけるという本稿の意図は、教育への発展的な提言を目指すことにつながり、その結びつき

---

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)、井上 弥、  
山内規嗣

の仕方は多層的に考えられる。それは、身体についての多面的な理解、また、実践に対するプラグマティズム的態度といった身体感性論の特徴に拠る。

例えば、身体感性論の授業実践を小学校で行った研究<sup>1</sup>は、その一つの層を捉えたものである。その実践は、子どもたちが自身の身体を意識することを目標とし、ウォーキング、呼吸、ヨガ等の活動を中心に構成・実施された。この授業実践は、子どもの自己との出会いの契機として身体に気づくことを促すものである。しかしながら、身体感性論はこのような「実践」のみにとどまるものではなく、教育を問い直す視点としての作用が期待できる「理論」でもある。その期待とは「『meliorismと通底する広義の教育概念』と『哲学』という学問を結び付ける、或る意味では、新しい形の教育哲学の姿<sup>2</sup>」を見出すことである。従って、本稿では、身体感性論と教育の多層的な結びつきの一

つとして、教育の本質的な側面である改良主義について考察する。

本稿は「改良主義 (meliorism)」という用語を二つの文脈において使用する。一つ目は、身体感性論におけるものである。身体感性論における改良主義は、身体感性論の提唱者であるリチャード・シュスターマンがその原理として掲げているものである。二つ目は、教育の根源的な性格としてのそれである。本稿では、教育が多かれ少なかれ持っている改良主義を批判的に検討しながら、改良主義を接点として身体感性論と教育を重ね合わせ、教育における新たな改良主義の方向を提案することを試みる。

二つ目の文脈について補足しよう。それは、教育において暗黙的に前提される人間のより良い変化への期待を意味する。本稿は、「本当にそれはより良いものなのか」と立ち止まることを試みる。この試みは、学校で日常的に行われる授業や指導とその目標、また、これらを疑わず受容するわれわれの態度や常識に対する反省である。より良さへの信念が招いた教育における副作用は、優生思想や啓蒙主義と教育との関わりといった教育の歴史において発見することができる。立ち止まり、当然視されることに対する疑いや反省は教育研究が持つべき重要な機能の一つであろう。この問題意識を苦野が同様に指摘している。

苦野は、教育学における理想主義と相対主義の流れを検討している<sup>3</sup>。教育はこうあるべきであるといった理想は今やことごとく相対化され、より良い教育に対する答えは、相対主義の論理上、一切出せなくなったという。しかし、だからといって、相対主義が教育の発展を導く代案であるともされ難い。苦野は、理想主義か相対主義かの二つの機軸から抜け出すことの難しさを理解しながらも、大胆に、われわれひとり一人が持っている「このような教育は『よい』といえるのではないか」という信憑や確信<sup>4</sup>が「現象」として存在していることに注目する。この現象を手がかりとし、苦野は、どのような教育がよい教育かという「教育をめぐる難問」に真正面から向き合い、答えを出そうとしている。苦野がいう「よい」教育と、本稿における教育の改良主義は、そもそも教育がもつ傾向性といった意味で重なる。

本稿は、教育における改良主義を批判的に検討し、身体感性論における改良主義を手がかりに、教育における新たな改良主義の可能性について考察することを目的とする。そのための手順として、まず、教育の改良主義における副作用の例である優生思想と啓蒙主義を取り上げる (第2節)。続いて、本稿で用いる「改良主義」が依拠している身体感性論におけるその意味

を明確にする (第3節)。最後に、教育における改良主義の可能性を考察し、その具体的な一例として中村敏雄の学校体育論を取り上げる。

## 2. これまでの教育における改良主義

### 2.1. 優生思想

優生思想は、人類の遺伝的要素の優劣を区分し「優れた」遺伝子は残し「劣った」遺伝子は排除することで人類の改良と発展を導くといった思想である<sup>5</sup>。19世紀末に台頭し20世紀前半を中心に流通した優生思想は、それまで蓄積された進化論や遺伝学を背景に成立した「優生学」を理論的基礎としている。19世紀の社会改良論などの動きがダーウィンの『種の起源』によって裏付けられ、イギリスを中心にその勢いを増したのである。この思想はアメリカに渡り実践されることで残酷さが開花した。矯正施設の受容者を中心とする不適者の、医術による強制的断種が行われるようになり、断種法が定められるに至った。アメリカでの優生思想の実践はヨーロッパに再輸入され、ナチスによる断種、大量虐殺政策にまで及んだのである。日本においても戦前、進化論や自然淘汰といった当時の科学観、社会変革による新中間層の登場と児童観・教育観の変化、コロナリズム、女性解放運動など、当時の状況と噛み合い、優生思想は活発に流通し優生保護法にまで至った<sup>6</sup>。

『近代教育フォーラム』を中心になされた教育における優生思想に関する一連の批判的研究<sup>7</sup>は、教育の改良主義から生じ得る危うさについて警鐘を鳴らしている。例えば、桑原は優生学による教育学の蚕食を「遺伝-環境」問題を中心に戦前と戦後にわけて考察している。桑原によれば、戦前の優生学と教育学の関係は優生学の立場から教育を啓蒙しようとしたものであり、優生学者による教育への批判、アドバイス、役割の提案が多くなされていた<sup>8</sup>。教育学は、優生学という新しい「科学」の台頭から生じた軋轢により、優生学が作り出した図式-「遺伝か環境か」問題の枠組み-に自らをはめこんだのである。戦後、優生思想は終焉を迎えつつあったが、教育は優生思想を「悪」としながらも、優生思想から由来した「遺伝-環境」の枠組みから逃れられなかった。つまり、教育は「遺伝」と対比される「環境」に目を向けることで、人格形成やそのメカニズム解明に取り組もうとした<sup>9</sup>。教育を優生思想から隔てて、教育を「環境の知」として際立たせることは、優生思想と教育学の関係において自己反省には十分に至らない。人間を、定まった「完成の地点」へ向けて「改良させる」ことが可能であり、そ

うすべきといった優生思想の大前提への同意は疑われぬままであるからである。

優生思想は、ナチスとともに終焉を迎えたとされている。しかしながら、優生思想に関する教育研究の多くは、今日の優生思想について問うている。例えば「新優生学 (new eugenics)<sup>10)</sup>」の台頭に注意が払われている。旧優生学とは異なり、新優生学はより客観的で厳密な科学である遺伝学に基づき、国家主導ではない個人の決定権を尊重する主張である。新優生学の浮上に対して教育は飲み込まれずにいられるであろうか。藤川は、新優生学の通用により生じ得る教育的問題を想像している<sup>11)</sup>。「優生学技術によって生まれた人間とそうでない人間の間での差別問題」「そうした人間は終生アイデンティティを自らのものとするのができないという問題」さらには「オーダーメイド教育」にまで。

こうした問題の根源として「教育学的欲望<sup>12)</sup>」や「内なる優生思想<sup>13)</sup>」が指摘されている。これらは、教育において優生思想の展開を可能にさせたより大きい支柱であるといえる。つまり、より良い変化を求める教育の傾向性という改良主義にまとめられるのである。優生思想とこれに伴う諸問題は、それを可能にさせる思考の枠組みである改良主義の次元で問い直す必要がある。

## 2.2. 啓蒙主義

啓蒙主義はヨーロッパを舞台にルネサンスを起源として17、18世紀を中心に起きた、思想・社会的変革である。シュナイダースは、一言で把握するには複雑多様な現象・思想である啓蒙にまつわる議論を三つの枠組みにおいて把握している<sup>14)</sup>。すなわち、宗教・宗教史的解釈、政治・社会史的解釈、形而上学的・思想的解釈の其々において「啓蒙主義が神からの離叛であったのか、貴族に対する民衆の蜂起だったのか、一切の束縛からの個人の精神的解放であったのか<sup>15)</sup>」を問うている。

一方、啓蒙主義は「人間の理性」に収束するともいえる。「蒙を啓く」という啓蒙の自己定義には「光をもたらす」という意味が含まれており、この光は無知と蒙昧を照らす理性の光である。「理性の光への追求」が啓蒙主義であるとすれば、啓蒙主義を理解する際、狭義、広義での理解を区分する必要があると、シュナイダースはいう<sup>16)</sup>。狭義の啓蒙主義は、17-18世紀にわたりイギリス、フランス、ドイツを中心に展開された史実としての啓蒙主義運動を示し、広義の啓蒙主義は観念的なもの、プラトンのイデア論にまで遡ることができるものである。広義の啓蒙主義は、闇から光へ、

無知から知へという方向性を示し、自己や世界を「照明」し「解明」するための悟性の改善・改良への追求を意味する。

啓蒙主義が教育に遺した副作用を特定することは容易ではない。啓蒙主義は、近代教育制度の出発点でありながら、社会・宗教・思想の全般に変革をもたらした転機であり、人間の尊厳、自由、平等などの啓蒙主義により台頭した理念が今なお続いているからである。しかしながら、一般的にいわれる啓蒙主義の問題は、当初の「人間理性への追求と人間解放」の宣言とは裏腹に、人間性の喪失である<sup>17)</sup>。過去の宗教や社会制度から人間を解放しようとした啓蒙主義は、新たな束縛を生じさせた。つまり「成るべき人間像」を想定し、それに向けての陶冶を求める啓蒙主義と産業革命や資本主義とが結託し、画一的な人間管理に転じたのである。教育は、啓蒙主義に裏付けられ、「文明-野蛮」「上品さ・洗練-自然」「教育-無知」の区分けが孕む暴力性を問題として抱えているのである<sup>18)</sup>。これらの経緯をもつ啓蒙主義は、現行の教育でも続いている目標達成型・管理型教育という副作用を生じさせたといえるだろう。

ポストモダンの流れとともに啓蒙主義は一旦薄れたとされる。その流れにおいて、啓蒙主義と「出自も目的も同じもの<sup>19)</sup>」のはずの教育は、啓蒙主義と一線を画すことで自己防衛を果たしたとされる。教育は「理性や合理性だけでない感性を重視した教育の可能性を追求する、あるいは国家による強制的ではなく、生徒一人一人の個性を重視した教育を模索する、などといったスローガンとともに…啓蒙や近代への批判を上手にかわしてきた<sup>20)</sup>」。しかし教育には改良主義が暗黙的に前提されている点を考慮すれば、啓蒙主義からのがれることは簡単ではない。ここではむしろ、教育と啓蒙の実状といった内部に視線を向け、実際そこでどのようなことが行われたのかをみてもみる必要があるのではない。

例えば、増井<sup>21)</sup>は諸民衆啓蒙史を綿密に検討し、民衆啓蒙の新たな側面に光を当てようとする。既存の民衆啓蒙史において、18世紀ヨーロッパの農民は啓蒙されるべき無知の対象として捉えられてきた。社会規律化空間として学校・教区が挙げられ、教育の不振による農民の読書力の欠如が強調された。しかし、農民の読書力の事情はさらに多様で複雑な様子であった<sup>22)</sup>。そこには学校以外にも「独学の人」「労働者詩人」等が存在し、農民が自ら啓蒙していく姿があったのである。啓蒙の内容も道徳的なもののみならず、農民自身の好奇心、欲求、必要に沿って「読書欲をみたます」ものであった。例えば、三文小説、低俗小説が読まれ、

猥褻本や感傷本が流通した。家庭では就学児童による「朗読」が行われ、居酒屋での「仲間と歌う朗読」という「共同読書」が盛んだったとされる。農民は彼ら固有の啓蒙を作り上げ、享受していた。これらはあまり注目されることのなかった啓蒙主義の一つの側面である。

さて、以上の優生思想や啓蒙主義と教育の関係の検討から次のような点が見出された。それは、両者の展開を可能にさせたより大きい次元の枠組み、つまり、より良さへの追求である。本稿ではより良さへの追求の傾向性を改良主義と名づけて検討している。これは、教育を維持させる原動力であり、副作用が生じるからといって教育から切り離すことが不可能なものである。教育に付きまとう性質を改良主義とするならば、それはどのような方向へ向かうべきであろうか。まず、教育における優生思想や啓蒙主義といった副作用から、教育の文脈におかれた個人が排除されること、優生学や理性など特定の価値に向けての楽観主義が持つ危険性が指摘されよう。また、改良主義をその原理としている身体感性論の検討は、教育における新たな改良主義の構築につながると考えられる。

### 3. 身体感性論における改良主義

身体感性論における「改良主義」の検討に先立ち、改良主義そのものの定義を改めてみてみよう。改良主義は耳目に親しい概念でなく、「イズム」として合意・定着されているものではない。改良主義について説明している事典はほとんど見当たらない中、『哲学事典』では改善説という訳を見出しとして meliorism が次のように定義されている。「厭世主義と楽天主義との折衷説。世界には苦痛、罪悪、不正が存するが、また善、正義も存する。人間の意志の努力によって苦痛を減じ理想を実現することができる…<sup>23)</sup>」。Dictionary of Philosophy and Psychology では、より具体的に解説されている。meliorism という用語を初めて使用した人物は作家、ジョージ・エリオット（1819-1880）であり、ベシミズムとオプティミズムの両極端を結ぶ概念として、世界の悪に対するわれわれの無力さや限界を受け入れながらも、その克服に近づくための能力への信念の意味としてこの言葉を使用した。また、ダーウィンの進化論をその背景としてとされ、その発想は、ウィリアム・ジェームズやジョン・デューイ等のプラグマティズム思想に続いた<sup>24)</sup>。この流れの同一線上に、リチャード・シュスターマンの身体感性論を位置づけることができる。

では、シュスターマンは改良主義をどのように受け

止めているのだろうか。シュスターマンは、アメリカの思潮であるプラグマティズムに、自身の哲学が向かうべき方向性や意義を見出している。その流れの中で、特徴的な学問である「身体感性論」を立ち上げるに至る。身体感性論は、西洋の哲学においてなおざりにされてきた身体に焦点を当て、より拡張された意味で身体を捉えようとする。シュスターマンは、哲学はわれわれの生き方を向上することに貢献すべきであるというプラグマティズムの前提の下、身体に注目するのである。まず、シュスターマンによる身体感性論の定義を確認してみよう。

身体感性論は、身体を感性的受容と創造的自己形成の場と捉える。身体感性論は、理論と実践の両方に関する改良主義的 (ameliorative) 身体訓練として、抽象的、論弁的な知識のみではなく、生きている身体の実験や行為をもより豊かなものへするをを目指す。身体感性論は、動きにおける理解や効率、美を向上させる。また、身体感性論は、動きによって構成されるとともに、動きにエネルギーや意味を付与する環境を改善させる。従って、身体感性論は身体的配慮を構成する、あるいは向上させる広範囲の知識形態と実践を含む<sup>25)</sup>。

以上の説明から、「身体」を豊かに (enrich)、向上させ (enhance)、改善させる (improve) ことを目指す改良主義が、身体感性論の基底にあることが確認される。改良主義の具体的な内容として、「身体の実験や行為を豊かにすること」「動きの理解、効率、美を向上させること」「身体と有機的関係にある環境を改善すること」「身体的配慮を向上させること」が挙げられている。これらを一見すると、ある特定の身体セラピーや身体訓練法が目指すものと重なるようにも見える。そこで、本節では、シュスターマンが敢えて改良主義と命名している原理をより鮮明にさせることにする。

第一に、身体感性論における改良主義は、身体的経験の質の向上を示すものである。身体感性論における向上の対象となる身体的経験は、一般的に考えられる日常的な動きやスポーツや芸術のパフォーマンスから、さらには、思考や生き方にまで拡張され得るものである。また、向上の方法は自覚的な身体意識である。では、シュスターマンは身体的経験の向上をどのようにイメージしているかを、日常的な動きの次元から検討してみよう。

シュスターマンは、潜在的記憶 (implicit memory) としてのマッスル・メモリーが引き起こす問題を



指摘し、それを「身体感性論的病理 (somaesthetic pathologies)」と呼んでいる<sup>26</sup>。マッスル・メモリーは、われわれに気づかれないまま自動的・持続的に作動しているため、身体の機能障害を引き起こす場合があるという。例えば、「食べる行為」の例が挙げられている。われわれはマッスル・メモリーにより食べる行為の一連の動き一口を開け、食べ物を運び、噛むことで食べ物を切断し、飲み込むを一々自覚せずともスムーズに行っている。しかし、食べる行為におけるマナーや過食の問題にはマッスル・メモリーが対処できず、むしろ「マッスル・メモリーが彼らの食べる行為のリズムやスタイルを決めて<sup>27</sup>」いて問題を持続させるという。身体感性論はこの問題に対処するために、身体的経験の質の向上を主張する。それは、食べる行為の一連の動きに意識的に注意を払い、モニターすることである。この際の改良主義は「心地よさ (feeling better)」を意味し、これは楽な感覚であると同時に、われわれの身体的経験をより明確な知覚鋭敏性を持って自覚するということでもある<sup>28</sup>。この鮮明な感覚としての心地よさは、身体感性論が追求する改良主義、身体的経験の質の向上の一つの形態である。

また、身体的経験を物理的な身体の動きにとどめず思考や生き方にまで拡張されるものとして把握することは、身体感性論の特徴的な主張である。シュスターマンは、哲学の主要な目標として五つの項目—知識、自己を知ること、正しい行為、正義、良い生の追求—を挙げ、それぞれに身体が深く絡んでいることを主張する<sup>29</sup>。例えば、知識はわれわれの感覚の知覚に大いに依存している。呼吸や筋肉収縮のように、身体は自己を知ることに関して多くを伝える。にもかかわらず、伝統的な認識論は知識の論弁的な分析に重点を置き、身体や感覚を批判的に扱ってきたことが指摘されている。どこまでも広がる性質を持つ身体感性論における改良主義は、その中核に身体的経験が位置していることが確認される。

第二に、身体感性論における改良主義は、行為化 (actualize) するための折衷である。改良主義は、オプティミズムとペシミズムの両方を否定しない中間項としての意味内容を持ち、身体感性論における改良主義もまた、これら両者の間で均衡を保っている。この姿勢は身体感性論に限らずシュスターマンの思想全体を貫通する。ひいては、彼が受け継いでいるプラグマティズム思想を解釈する上で重要なスタンスでもある。この折衷は、両極端の適当な中間地点での安住や安易な妥協ではなく、現状の解釈を踏まえた行為を促すプラグマティズムに賛同を示す姿勢である。改良主義はシュスターマンが挙げているプラグマティズムの

十原理の中でも核心的な要素である<sup>30</sup>。プラグマティズムは幼稚で、ナイーブな考え方であるという批判に対して、シュスターマンは次のように答えている。

プラグマティズム思想家は、世界が可変的であること、人間が本質的に行動的 (active) であり、それが肯定的、改良主義的な姿勢を励ましていることを前提にする。もしも行為が本質的なものであり、世界は部分的にわれわれの行為によって決められるとするならば、その行為の方向性を経験の改善に向ける方がより合理的であり、その行為が効果的になり得ると信じる方がより有用である。ポジティブな改良主義者の考え方 (ナイーブでユートピア的オプティミズムとは区別される) は、ポジティブな結果を導くことを可能にするだろう<sup>31</sup>。

このようなプラグマティズム的な折衷である改良主義は、シュスターマンの美学的関心からも窺える。シュスターマンの学問的出発点は分析美学であり、後にプラグマティズム美学に転向する。ポピュラー・アート、特にラップ音楽に関する彼の研究は一躍注目を浴びることとなる。シュスターマンはポピュラー・アートをないがしろにしてきた既存の美学とは全く異なる立場を見せており<sup>32</sup>、それは行為化するための折衷としての改良主義であった。つまり、ポピュラー・アートの欠点や誤用を認めながらも、それが持つ美学的潜在性を見出すのである。このように、改良主義の折中は、当面の批判や賞賛から距離をおくことでペシミズムやオプティミズムに陥らず、長期的な展望を持つこと、さらなる根本的な問題へと立ち向かうことにつながる。

身体に関してもこの折衷案は見られる。主体—客体、強靱—脆弱、自由—束縛、共通性—異質性など様々な側面において、身体は両義性を持っているとされる<sup>33</sup>。例えば、認識論において身体の両義性は明確に表れるという。身体を通してわれわれは世界の中に位置を占め、世界を理解する。身体の水平や位置は、われわれの認識の基準となるのである。しかし、身体は認識を妨害し、限界付ける対象でもある。そこでシュスターマンは改良主義により、ある種の超越性を目指している<sup>34</sup>。それは、限界を持つ身体を乗り越える純粋な認識へ向かう超越性ではなく、両義性を持つ存在であるが故に、自己を変化させようとする個々人の行為による超越性である。

以上、身体感性論における改良主義を二点においてまとめた。シュスターマンは、改良主義を明確なものとはせず、そのニュアンスを思想の前提として用いて

いる。本稿は、改良主義の内容をより明確に示し、それを手がかりに教育における新たな改良主義の構想を試みようとする。

## 4. 教育における新しい改良主義の可能性

### 4.1. 新しい改良主義の前提

身体感性論の原理である改良主義を手掛かりに、教育の改良主義の方向への提言が考えられる。それに先立ち、教育における改良主義の意味を自覚することが求められる。それは、教育における改良主義の排除不可能性である。本稿は、教育の裏には常に改良主義が付きまわっていることを主張し、さらに、そのことを自覚することを求める。この改良主義は、社会的条件により、多様な形で発現されると考えられる。その具体例として優生思想と啓蒙主義が挙げられた。

改良主義の存在を教育の暗黙の前提として自覚することの必要性は、前述した教育における優生思想と啓蒙主義の副作用からもみることができる。教育は、優生思想を排除しようとし、その対蹠として「環境」を掲げた。このように「遺伝・環境」といった図式設定による教育の防御のみでは、教育における新優生学の危険性に十分に対処できない。啓蒙主義と教育においても、同様の問題が指摘された。啓蒙主義が招いた画一的人間像に対して、教育はそれを排除すること、対蹠として「個性」を掲げることで、教育の潔白を主張したという指摘が挙げられた。このように、教育の背景にある改良主義を自覚することは、教育に関する様々な論争における「遺伝・環境」といった二項対立図式から一旦脱するために求められる。

身体感性論の観点からみられる教育の新たな改良主義は、まず、身体的経験をその主軸とすることが求められる。この際の身体的経験の意味内容にも注意する必要がある。身体は、教育に関わる個々人の身体であり、そのスペクトラムは、物理的な身体やそれに基づく明瞭な感覚、「心地よさ」から、感情、思考までを含む。また、身体がおかれた歴史・社会といった環境を排除しない身体を意味する。それは、身体感性論における身体的経験の概念が、デューイの思想における「経験」に依拠しているからである。シュスターマンは、デューイの経験は連続性 (continuity) と創発性 (emergence) という命題をその背景としているという。デューイの「経験」は、既存の二元論において区別されてきた精神—身体を架橋する概念であった。経験をを用いることで「精神は、自然界の外部の観察者ではなく、自然界の創発的な一部」になり「知識や価値

は超越的に持ち込まれるものではなく、自然の相互作用が現れる産物」になる<sup>35</sup>。

また、教育における改良主義は、ベシミズムとオブティミズムの折衷であることが求められる。その折衷は、身体感性論の原理としての改良主義において確認されたように、安易な中間地点ではない。それは、教育を遂行する個人の身体的経験に抛りベシミズムを踏まえること、また、行為によってオブティミズムを実践するという意味である。これに比べて、優生思想や啓蒙主義は、思想そのものとしてオブティミズムに接近していたと考えられる。優生思想は、劣った遺伝子を排除することで得られる人類の改良を楽観していた。啓蒙主義もまた、人間や社会の進歩を理性に託したオブティミズムであるといえよう。教育における改良主義は、現状をベシミズムに陥ることなく受け止め、それを改善していく行為でなければならない。それは、まったく新しい何かの創造というよりも、日々実践されている教育にすでにその鍵が潜んでいるものであろう。以下、中村敏雄の学校体育論に、改良主義の可能性を見出してみることにしよう。

### 4.2. 中村敏雄の学校体育論

教育における新しい改良主義の可能性を示すと思われる教育実践として、中村敏雄の学校体育論(以下、「中村体育論」)を挙げるができる。

中村は1960年代から約50年にわたり、学校体育やスポーツに関する膨大な研究業績を遺し、体育科教育学やスポーツ文化論的研究に多大に貢献した研究者・実践者である<sup>36</sup>。「体育は何を教える教科か」という問いは、中村体育論を貫く核心であり、彼の思想<sup>37</sup>を示しているといえよう。この問いは、疑われぬまま教育に流通する改良主義への懸念としても解釈できよう。中村は、学校体育を「運動文化の継承・発展に関する科学を教える」ものであると主張し、運動文化とは、歴史において人間が「一つの文化としてさまざまな身体活動を形象化してきたもの」とする<sup>38</sup>。

体育を運動文化の継承・発展に関する科学を教えるものと把握している中村体育論からは、教育における改良主義の新しい姿が窺える。

第一に、中村の体育論は、身体的経験をその基盤としている。まず、中村が目指す「運動文化」の継承・発展は、身体的経験と不可分である。中村は、運動文化を「身体活動を中核として、それに付随するルール、組織、マナー、練習法、および独自の人間形成的な機能などを含むもの<sup>39</sup>」としている。また、運動文化は「ひとりだけがつくるものではないし、まったく何もないところから忽然とあるきまりが生まれてくるもの」で

もなく、「ある種の集団と、ある程度の歴史＝経験とがそこにはなければ」生まれないのである<sup>40</sup>。つまり、運動文化は、望ましいとされる理念の下で人為的に成立するものではなく、個人々の文化構成員の身体に刻まれ、身体により作り上げられるものなのである。体育は、運動文化という歴史を創出していくことであり、創出の場は日常的な実践における個人々の身体である。

また、中村体育論は彼自身の身体的経験、つまり「何を教えるか」という悩みや工夫を、問題認識の出発点としている。中村体育論から描かれる改良主義は、自身の身体的経験を基盤とすることである<sup>41</sup>。中村は、学校体育の実際において何が行われているかを綿密に観察し、教師や子どもたちの関係性や授業におけるダイナミズムを自身の感受性により捉えようとした。例えば、あるバレーボールの授業実践には中村の身体的感受性と、それにより捉えられた生徒の身体的経験がよく反映されている。中村は、バレーボールの試合後、ボールにほとんど触れなかった生徒の反応から、バレーボールというスポーツ自体の問題を感じ取ったのである。「始めのころは…皆といっしょにがんばろうとした。ほくはバレーボールがきらいではないし、意識的にボールを避けようとしたこともない。でもたしかにほくのところにボールは一度もとんでこなかったのである<sup>42</sup>」。最初の決意感から失望感への感情の変化、ボールが来ないことに対する不満、状況に対する引っかかりが、この感想文には現れている。問題を問題として認識することは、快、違和感、感情などの身体的経験から出発するものである。

第二に、身体感性論における改良主義と同様、中村体育論は行為化 (actualize) を促す折衷であるといえる。まず、スポーツに対する彼の把握がそうである。中村は、スポーツを古代ギリシャ時代などに還元せず、近代の産物であることを明らかにしている<sup>43</sup>。スポーツの近代性について、中村はそれを優れた文化財として後世代々に継がれるべきものとはしなかった。近代スポーツが持つ限界点や欠点を受け止め、それらを克服しようとする試みを通じた新たなスポーツ文化や歴史の創出を「スポーツ教育」として主張する。これに関連し、能力主義と競争というスポーツの近代性が学校体育において呼び起こす問題が指摘されている。

### (1) 能力主義の問題性

学校体育における代表的な改良主義の中に、「うまくする」「できるようにする」こととして表現される能力主義がある。体育授業において「逆上がりができるようになる」「腕立て開脚とびでとび箱をとぶ」「ク

ロールで泳ぐ」等は紛れもない目標であり、目標に向かう効果的指導法が考案され、子どもたちは技術習得のために練習を重ねるようになる。しかし、中村はこれらの目標設定に問題を提起する。逆上がりができる次は足かけ上がりへ、とび箱の4段の次は5段へ、クロールで25m泳げた次は50mへ、といった目標の設定は、器械運動や水泳という教材としてのスポーツの価値を固定的で一面的に捉えることとなる<sup>44</sup>。スポーツは運動文化として、そこにまつわるコンテキストや拡張性が考慮されなければならない。種目内における拡張性をはじめ、理科、音楽、数学、道徳、社会科学等の他教科へ、さらには教科科目という領域を飛び越すような広がりまでを、スポーツは有していると考えることができるのである。

### (2) 競争の問題性

上述した中村のバレーボールの授業例には、近代スポーツに内包される競争の問題性が見出されている。バレーボールの授業中、前衛、中衛、後衛のポジションによるボールに触れる回数の差は著しく、一回もボールに触れていなかった生徒もいるくらいであった。中村は生徒の感想文から競争に置かれた人間の姿を読みとっている<sup>45</sup>。

スポーツの競争問題に関して、中村は、1924年のオリンピック・パリ大会で「より速く、より高く、より強く」というモットーが掲げられたあたりから様々な問題が炎上し始めたかのように見ている<sup>46</sup>。近代スポーツの避け難い競争性と学校体育はどのように向き合うべきか。中村はバレーボールというスポーツに内包された競争自体の批判や廃止を主張しているわけではない。中村が試みていることは、この問題に対する教師や生徒の向き合い方を改めること、また、問題解決に取り組む授業の考案である。

中村は、別の論考でこの問題に関する高校体育での実践を紹介している<sup>47</sup>。この実践例は体育よりもむしろ社会科学や道徳の授業に近い内容になっている。中村は、指導者である自分自身に、また生徒に向けて二つの問いを投げかける。①どのような人がバックのポジションを与えられ、それを決めたのは誰なのか。②バレーボールという教材側には問題がないのか。中村の実践例は、「バレーボール」により人をへたなものと規定する姿勢から離れ、運動文化としてのバレーボールが持つ歴史的・社会的背景に注目し、それを変革・創造する必要性を提起している。

中村の主張は、近代スポーツへの批判のみではない。限界を受け止め、それを乗り越える運動文化の創出への行動を促す折衷が、中村の主張である。



問うべきは、私たちがどのような《時代制約性》に、どのように呪縛されているのかということ明らかにすることであり、どのような未来の地平に立ち、どのような《つなぎのわざ》を構想することによってこの《時代制約性》を突破するかということである<sup>48</sup>。

例えば、ドルフィンキックと平泳ぎを合わせた「ドル平」は、水泳という運動文化を継承するための行動を促すものである。それは、クロールや平泳ぎなどに代表される特定の泳法の習得を目指すものではなく、「泳ぐ」ための試行錯誤が反映・蓄積されている歴史である。それは「名もない教師と子どもたちによって考えだされた<sup>49</sup>」歴史的教材の流通であり、日々の創造的行為は歴史的事実を創り出していることと変わらないのである。

## 5. まとめ

本稿の主題は、身体感性論と教育という巨大な二つの柱と、それらの接点としての改良主義であった。シュスターマンの身体感性論における改良主義は明確に示されておらず、あくまでも身体の問題に取り組む姿勢や哲学の方向性を示すものとして作用するにとどまっている。一方、教育における改良主義—より良さを追求する傾向性—は教育の本質的側面であり、その実践において問題が立ちはだかる。例えば、優生思想に加担した教育は人間の尊厳を侵害し、近代教育の起源とされる啓蒙主義は、啓蒙されるべき無知の対象を一方的に線引きし、取り戻すべき理性の基準を強要した。本稿は、だからといって教育から改良主義の排除を主張するものではない。そうではなく、教育における改良主義がどうあるべきかという問いに対する答えの一つの提示を目指した<sup>50</sup>。

本稿は、その答えを導く手がかりとして身体感性論における改良主義に注目した。強要される改良主義の中でさえも、ミクロな経験のレベルでは別の改良主義が作動している可能性がある。民衆啓蒙史における、農民自らの啓蒙を享受した例からその可能性が窺える。身体感性論は、事象や経験を改良主義の出発点とする。身体感性論における改良主義は、身体的経験の質の向上を示すものであり、行動を促す折衷である。

それらの観点から中村敏雄の学校体育論は、教育における改良主義の可能性を考える一例になり得るだろう。中村体育論は身体的経験を基盤としており、また、体育の主な教材であるスポーツの限界を受け止めながらも、それを運動文化として継承するわれわれの行為

を促しているからである。

教育における新たな改良主義は、身体的経験を基盤とし行為を促すものであることが本稿から導かれた。今後、すでにわれわれの中にある教育のより良さの構造は、この新たな改良主義により点検することが求められる。その点検は、教育を悲観主義や楽観主義のどこかの間に止めることなく、進歩へと向かう行為なのである。

## 【註】

<sup>1</sup> 斐芝允「教育のための実践的身体感性論の研究」『学習開発学研究』10, 2017年, 107-116頁。

<sup>2</sup> シュスターマン, R. (樋口聡・青木孝夫・丸山恭司訳) 『プラグマティズムと哲学の実践』世織書房, 2012年, 訳者のあとがき (樋口聡) 386頁。

<sup>3</sup> 苫野一徳『どのような教育が「よい」教育か』講談社, 2011年, 53-66頁。

<sup>4</sup> 同書, 68頁。

<sup>5</sup> 優生思想の展開に関して以下の著書を参照した。  
トロンブレイ, S. (藤田真利子訳) 『優生思想の歴史—生殖への権利』明石書店, 2000年。  
藤川信夫編『教育学における優生思想の展開—歴史と展望』勉誠出版, 2008年。

<sup>6</sup> 驚くべきことに優生思想の問題は未だに解決されていない。日本の「優生保護法」が廃止されたのは1996年、最近のことである。1949~96年の間、知的障害や遺伝性疾患がある人に対する「適法な」強制不妊手術が少なくとも16475件実施されたといわれる。2018年2月、北海道は、不妊手術に関する1210人分の資料を調査し、性別、年齢、疾患名などについての情報を公表した。資料の調査及び公開は国家賠償訴訟による情報公開の要求を受けたものである。強制不妊手術にまつわる訴訟、立法、各地の情報公開など、優生思想の問題は今なお続いている問題である。朝日新聞2018年2月20日。

<sup>7</sup> 『近代教育フォーラム』(2006)では優生思想や遺伝学、教育に関する議論が展開されている。これに関連し、藤川編(2008)の前掲書が出版されている。

<sup>8</sup> 桑原真木子「『遺伝—環境』問題をめぐる優生学と教育学の関係—双生児研究の歴史を手がかりに」藤川編, 前掲書, 179-225頁。

<sup>9</sup> 同論文, 194-205頁。

<sup>10</sup> 森岡によると、この用語はアメリカの分子生物学者ジンスハイマーにより1969年初めて用いられた。そこには遺伝子技術による未来への楽観的な展望が含まれていたという。森岡は新優生学を1970年代から



- 現在まで歴史的に位置づけている。それは1970年代の出生前診断や選択的妊娠中絶から、現代のヒトゲノム計画までの、現代遺伝学や生殖医療技術の発展に伴うものであるという。森岡次郎『『新優生学』と教育の類縁性と背反－『他者への欲望』という視座』『教育哲学研究』93, 2006年, 106-107頁。
- <sup>11</sup> 藤川信夫・丸山恭司・高木雅史・根村直美「教育学における優生思想の展開」『近代教育フォーラム』15, 2006年, 180頁。
- <sup>12</sup> 同論文, 183頁。
- <sup>13</sup> 岡部美香「『優生結婚』という思想－大正期・新中間層の産育観とこれを規定する知の枠組みについて」藤川編, 前掲書, 39頁。
- <sup>14</sup> シュナイダース, W. (村井則夫訳)『理性への希望－ドイツ啓蒙主義の思想と図像』法政大学出版局, 2009年, 3-14頁。
- <sup>15</sup> 同書, 2-3頁。
- <sup>16</sup> 同書, 2-14頁。
- <sup>17</sup> 神野慧一郎『アイデアの哲学史－啓蒙・言語・歴史認識』ミネルヴァ書房, 2011年, 99-100頁。
- <sup>18</sup> 鈴木晶子『イマヌエル・カントの葬列－教育的眼差しの彼方へ』春秋者, 2006年, 17-21頁。
- <sup>19</sup> 鈴木晶子・弘田陽介・小野文生「啓蒙『と』教育－その絡みと捻れを考える」『近代教育フォーラム』15, 2006年, 166頁。
- <sup>20</sup> 今井康雄「神話と啓蒙の間で」『近代教育フォーラム』12, 2003年, 137-141頁。
- <sup>21</sup> 増井三夫 (1995)「読書する農民－プロイセン近代民衆啓蒙史像の再検討」『上智教育大学研究紀要』14(2), 1995年, 495-507頁。
- <sup>22</sup> 同論文, 498-501頁。
- <sup>23</sup> 林達夫編『哲学事典』平凡社, 初版1988年, 215頁。
- <sup>24</sup> Baldwin, J. M. (ed.) *Dictionary of Philosophy and Psychology Vol. 2*. Peter Smith, 1960, pp.62-63.
- <sup>25</sup> Shusterman, R., *Thinking Through the Body: Essays in Somaesthetics*, New York: Cambridge University Press, 2012, p. 27.
- <sup>26</sup> *ibid.*, pp.91-111.
- <sup>27</sup> *ibid.*, p.109.
- <sup>28</sup> *ibid.*, p.111.
- <sup>29</sup> Shusterman, R. “Somaesthetics and Education”『広島大学大学院教育学研究紀要第一部 (学習開発関連領域)』51, 2003年, 17-19頁。
- <sup>30</sup> Shusterman, R. “What Pragmatism means to me: Ten Principles” *Revue française d'études américaines*, 124, 2010, pp.59-65.
- <sup>31</sup> *ibid.*, p.64.
- <sup>32</sup> Shusterman, R. *Performing live: aesthetic alternatives for the ends of art*, Cornell University Press, 2000, p.37.
- <sup>33</sup> Shusterman, R. (2012) *op.cit.*, pp.28-35.
- <sup>34</sup> *ibid.*, p.35.
- <sup>35</sup> シュスターマン, 前掲書, 244頁。
- <sup>36</sup> 出原泰明「刊行にあたって」出原泰明編『中村敏雄著作集1』創文企画, 2007年, 1-9頁。
- <sup>37</sup> 岡田・友添は, 中村の日教組への関与や, 国家の教育政策を「逆コース」として一面的に捉える姿勢を指摘している。これを踏まえた上で, 本稿では彼が実際の学校体育をどのように眺めていたのかに焦点をあてたい。岡田悠佑・友添秀則「中村敏雄の学校体育論における理論的出発点に関する一考察」『体育学研究』58(1), 2013年, 123-133頁。
- <sup>38</sup> 中村敏雄「学校体育は何を教える教科であるか：高校の体育指導を考える」『体育科教育』19(8), 1971年, 55頁。
- <sup>39</sup> 中村敏雄『近代スポーツ批判』三省堂, 1977年, 15頁。
- <sup>40</sup> 同書, 25-26頁。
- <sup>41</sup> 改良主義が個人の身体的経験を基盤にするということは, 系統主義と経験主義の対立構図における経験主義の優位を単純に主張するものではない。まず, 身体感性論における「身体的経験」は, 歴史や社会などのコンテクストが反映されているものである。また, 個人の身体的経験により, 「知識－経験」「教育－無知」などの二項対立図式が教育に存在していることと, 改良主義が教育において前提されていることに気づくことが, 新しい改良主義の出発点であるといえる。この意味で, 新しい改良主義は, 個人の経験を優先することが孕む暴力性を理解し, 経験の地位を単純に逆転させようとする主張ではない。
- <sup>42</sup> 同書, 5頁。
- <sup>43</sup> 同書, 14-20頁。
- <sup>44</sup> 中村敏雄『教師のための体育教材論』創文企画, 1989年, 186-192頁。
- <sup>45</sup> 中村 (1977) 前掲書, 6頁。
- <sup>46</sup> 中村敏雄「スポーツを教材にすることの意味」『体育科教育』52(2), 2004年, 39-40頁。
- <sup>47</sup> 中村敏雄「運動文化論(7) 運動文化と人間形成1」『体育科教育』13(1), 1965年, 65-67頁。
- <sup>48</sup> 中村敏雄「なぜ『水泳の歴史』なのか－《教材の歴史》を教えることの意味」『たのしい体育・スポーツ』18, 1986年, 50頁。
- <sup>49</sup> 同論文, 50頁。
- <sup>50</sup> 問い続けることが学問であるとよくいわれるが, 答えを出し続けることも学問の本質のもう一つの半分

であると苦野はいう。ところで、苦野が教育の本質及び正当性への問いに対して出している答えは「自由の相互承認」である。彼は、ヘーゲルを援用し、より良い教育は「自由」な存在で在りたいという人々

の欲望を認め、その実現のための自由の相互承認を追求すべきであるという。ここでの自由は、ヘーゲルの言葉をかりて「諸規定性における選択・決定可能性の感度」といわれている。苦野、前掲書。