

## 前川峯雄の「生活体育」論について

関 春 南

はじめに

戦後日本の体育は、プラグマチズム・経験主義教育理論を基礎に出発した。戦後初期の「新体育」がそれである。あれから二十数年、体育理論は紆余曲折して発展してきたが、その芯を貫いているものは、やはり、経験主義である。経験主義は今日、良きにつけ、悪しきにつけ、根強い影響力をもって体育の中に生き続けているということができよう。

しかし、どういう人間像に結びつくのかを不問に付している「体力づくり論」や、歪んだ「技術偏重主義」などが経験主義に支えられてあだ花のごとく咲いている今日、改めて、体育における経験主義克服の必要性を感じず

るのである。どのようにして克服していくか、これが今日のひとつの大きな課題であろう。

戦後の日本で、経験主義教育理論を体育において典型的な姿で展開したのは、前川峯雄であり、氏の「生活体育」論であった。「生活体育」論は、一九四九年頃から一九五四年頃まではなばなく展開され、一九五三年改訂の学習指導要領小学校体育科編には、「生活体育」論の主張がほぼそのまま現われている。

そこで本稿では、前川峯雄の「生活体育」論に焦点をしばり、できるだけ前川の言に忠実に、「生活体育」論の骨格を描き出し、そのもつ問題性を明らかにし、あわせて、歴史的意味を考えてみたい。

今日の体育界で、個人の論をとりあげて批判的に検討

することはタブーに近い。ましてや、東京教育大学教授として、戦後の体育界のオピニオン・リーダーの一人である前川峯雄の論を問題とするなどということは、不遜この上もないことであろう。いや、そんなことをする必要もない程泰平だったのかもしれない。しかし、批判のないところに発展はない。ごうごうたる相互批判よ、おこれ。これが本稿にこめた今ひとつの意味である。

#### 一 「生活体育」論をめぐる教育情況

前川峯雄の「生活体育」論を検討するにあたり、それが如何なる歴史的情況の中で、とりわけ、教育情況の中で展開されたのかをまずおさえておく必要がある。

一九四六年に公表された第一次アメリカ教育使節団報告書は、戦前の天皇制絶対主義教育を飛躍的に乗り越えるものであったが故に、日本の教育学者には、一般的に、極めて楽天的に受けとめられた。「これは二十世紀の前半までに発達した民主主義的教育思想のみごとな結実の見本である。われわれはこのような貴重な文書が日本の

教育のために作成され、日本のよき未来のために供与された幸福に思いをいたさずにはいられない」と歓迎されたのが支配的な見解であった。<sup>(2)</sup>「報告書」は、戦後日本の教育改革の「構図」となっていくものであったが、これをつらぬく思想は、いうまでもなく、プラグマチズム・経験主義であった。以後の日本の教育界には、プラグマチズム・経験主義教育思想が奔流のごとく浸透していく。

経験主義教育論は、J・デューイにもとづくものであった。デューイ教育学の紹介は、宮原誠一・森昭・梅根悟・倉沢剛・永野芳夫・森徳治などによって意欲的になされ、とりわけ、一九四七年に『新教育への道』、四八年に『新教育と社会科学』、『生活学校の理論』、四九年に『コア・カリキュラム』などの著作を公にした梅根悟によつて、「生活教育論」としてはなばなく展開された。<sup>(3)</sup>その論旨は、およそ次のとおりであった。

梅根は、「学校の性格の革命が、新教育のねらい」<sup>(4)</sup>であるといい、デューイにしたがって、① 子どもの態度がいいつも受身で、② 子どもが大量生産的にあつかわれ、③ 教育の内容や方法が画一的で、④ 学校は子どもの

生活する場所になつていない<sup>(5)</sup>ような古い学校を否定して、新しい学校を、単なる貴族的教養の場所でもなく、庶民の実用の場所でもない、「生活の道を学ぶ場所」「生活の現場で、生活しながら、その生活の仕方を修練していく<sup>(6)</sup>」場所、つまり、「生活指導」の場所にしなければならぬという。

ここで、「生活」とは、生きること、遊ぶこと、働くこと、愛すること、いかえると、生命の維持、娯楽、勤労、社会活動であつて、これが生活のすべてであり二四時間の毎日の生活はこの四つの生活のさまざまな組合せにすぎない。この四つの生活でどれが一番大切か、どれが人生の目的でどれが手段であるかは、人によつてまちまちであり、その人の人生観による<sup>(7)</sup>。

学校は、生活のこの四領域のすべてについて学習されなければならぬが、この四領域は、それぞれの土地や学校に応じた生活単元として編成される。生活単元は、「生徒に教え込まれる知識の単位ではなくて、生徒が営む生活活動の単位<sup>(8)</sup>」と考えられる。その学習の過程は、生徒が自主的に、① 目的をきめ、② それを実現する計画を立て、③ それを実行し、④ その結果を評価す

るプロセクト法がとられる。これが生活指導の方法原理と考えられる。

このような「生活教育論」に代表される「新教育」は、一九四八年には、コア・カリキュラム連盟が発足し、その推進する主導的な活動により教育界を風靡し、経験主義でなければ新教育ではないといった風潮さえ生まれていた。しかし、「新教育」に対して批判がないわけではなかった。民主主義教育協会や、民主主義科学者協会に属する人たちは、梅根悟の『新教育への道』(一九四七年)や、石山脩平の『民主教育論』(一九四八年)などを中心として「新教育」に対する批判を行なつていた<sup>(9)</sup>。

ところで、「新教育」が隆盛を極めているのと併行して、「民主化」と「非軍事化」で始まつた占領政策は急速な転換をとげはじめていた。一九四七年三月には、米大統領トルーマンによる反共・軍事政策「トルーマン・ドクトリン」が発表され、同年六月には、「欧州の経済をアメリカに従属させて復興させる」ことを目的としたマシーナル・プランが提唱され、極東においては、アメリカの極東政策の中心であつた中国で、四七年九月、人民解放軍の総反撃により、解放闘争の勝利が近づいていた。

また朝鮮でも、四八年九月、朝鮮民主主義人民共和国が成立した。

こうした情勢の変化に伴い、一九四八年一月、ロイヤル米陸軍長官は、対日占領政策の目標をアジアにおける「反共の防壁」「極東の工場」におくことを明らかにした。以後、レッド・パージ、民主運動への抑圧政策は公然と行なわれていく。四八年七月、政府は、「政令二〇一号」をもって公務員のストライキ権、団体交渉権を奪い、「ケリー旋風」は長野県教組をおそい、そして、イールズは全国各地の大学をまわり、「共産主義教授不適格」の反共演説を行なった。

こうした動向は、一九五〇年の朝鮮戦争にかけて加速度的に進行し、五〇年八月には、第二次アメリカ教育使節団が来日し、報告書を提出した。それは、「極東において共産主義に対抗する最大の武器の一つは、日本の啓発された選挙民である」と、露骨に、日本の教育をアメリカの反共政策の道具にすることを要求していた。そして、一九五一年九月には、国民のごうごうたる反対を押し切って、サンフランシスコ条約が締結された。

こうした歴史的現実が、日本の教育の上に重苦しくの

しかかってくるにおよび、「新教育」に対する厳しい批判と、「新教育」の側からの省察が出てくるのはいわば当然であった。「新教育」に対する批判は、矢川徳光、小川太郎、国分一太郎、高橋碩一、宗像誠などによってなされていくが、何といても、その急先鋒は、矢川徳光の『新教育への批判』（一九五〇年）であった。それは、「新教育」が、『近代的な市民社会』、すなわち、具体的には、いまの日本の社会に『積極的に奉仕する』人間をつくろうという教育論である<sup>(10)</sup>と、石山脩平、梅根悟の教育論を中心として、「新教育」一般に対する厳しい、かつ系統的で精細な批判であった。

一方、「新教育」の側からの省察は、明確な「目標」の自覚とその設定という形ではじまった。経験主義の主導的役割を果たしたコア・カリキュラム連盟は、一九五一年「歴史的現実にしたつカリキュラム」を主題に総会を開き、従来までの牧歌調のカリキュラムの構想を反省するとともに、八月の新潟集会では、① 生産の高度化と経済的自立、② 前近代性の払拭による民主主義の確立、③ 平和愛好と国際強調、④ 窮乏よりの解放と生活水準の向上、をかかげ、いわゆる「三層四領域」のカリキ

ユラム構想をうち出した。ここには、少くとも、朝鮮戦争からサンフランシスコ条約の締結にいたり、教育の上のしかかかってきた危機的情況を受けとめた苦悩を読みとることができた。

ところで、体育において経験主義教育理論はどのよう  
に展開したのであろうか。

一九四七年に出された学校体育指導要綱は、プラグマチズム・経験主義教育理論に基礎をおくものではあったが、少くとも、戦後改革の中で定立された民主主義的教育価値を内包していた。<sup>(12)</sup>戦後の体育の歴史的課題は、いわば、この「指導要綱」にもられた民主的な価値を、如何にして日本のどろどろした体育の現実に即して創造的に発展させ、内容を豊かにしていくか、ということであった。しかし残念ながら、全体としてはそうした発展の方向はとらず、体育もまた、アメリカニゼーションの波にのみ込まれ、アメリカの体育論を機械的にもちこんだ経験主義体育論が、日本の現実と子どもの現実から遊離したところで、ところ狭しと展開されていく。一九四九年までは、その殆どがアメリカ体育の紹介であり批判的

に検討したものは私の知る限りでは皆無であった。<sup>(12)</sup>

先に紹介した梅根悟の「生活教育論」で、梅根のいう「生活」とは、生きること、遊ぶこと、働くこと、愛すること、であった。体育はこの中の、とりわけ、生きること、遊ぶことなどの生活と不可欠なものとして、論理的には認識されていた。<sup>(13)</sup>こうした事情もあってか、当時コア・カリキュラム連盟で主導的役割を果たしていた梅根悟、石山脩平、倉沢剛などが体育に関する発言を行なっている。<sup>(14)</sup>その中で特に前川峯雄の「生活体育」論の形成に影響を与えたのは梅根悟であり、梅根の「生活教育と体育」(一九四八年十二月)であったと考えられる。そこで梅根はおおよそ次のようにいう。

これまでの学校体育のカリキュラムは、体操を中心として構成されており、これは、格式ばって、よそよそしい科学的保健法のグラマー(文法)のようなものであり、学校だけのもので卒業と同時に卒業してしまうものであった。つまり「合理的科学的な近代学校体育カリキュラムの生活遊離性は覆うべからざる事実であり、そこにまた学校体育の最大の欠陥があった……それは非心理的であると共に非社会的であった。子どもの興味や欲求に合

わないものであると共に、学校外の或は卒業後の生活と結びつきのないものであった。」

従って、今後の学校体育の方向は、体育カリキュラムの生活化であり「生活化の方向は原則的には他の場合と同様に子どもたちが常の生活の中で営んでおる生活活動をそのまま学校に持ち込んで教材とすること」であり、子どもたちがやっている近代的なスポーツを教材とすることである。即ち、「スポーツ中心の体育カリキュラムに切りかえていくことが、学校体育の新教育化である。」つまり、学校体育は「教師の注意深い指導と助言のもとに行なわれる組織的なスポーツ生活そのものに外ならない。」従って「体育教師というのは、徹底的に生活指導者である」と述べていた。

ところで、前川峯雄は、一九四九年六月に「生活体育の立場」(『学校体育』)と題して論文を発表し、はじめ自己の体育を「生活体育」と位置づけ、「生活体育」論を展開していく端緒を開いていく。そして、五三年の『体育入門』ではほ確立されていく。この「生活体育」論は、前川が委員であった一九五三年の「指導要領」にそっくり体现している。「生活体育」論は、一九四九年

から五四年頃まで殆ど批判らしい批判に会うこともなく、戦後の体育理論の主流をなしていたのである。

ここで、一九四九年から五四年頃までの教育の歴史的情况を思い起してみなくてはならない。第二次アメリカ教育使節団の報告書、それと前後したレッド・パージ、そして朝鮮戦争を境に、戦後教育改革の民主主義的な面は次第につきくずされ、五一年サンフランシスコ条約締結にいたり、いわゆる「逆コース」の時代に入る。教育の制度的な「反改革」は、「政令改正諮問委員会」の設置と共に始まり、着々と具体化されていく。

一方では、道徳教育論が台頭し、五一年十一月には、「国民の道徳的中心は天皇にある」という天野文相の国<sub>(15)</sub>民道徳実践要領が発表され、五二年八月には、岡野文相が修身科復活を言明、また九月には、吉田首相が「二〇〇億の予備隊経費をもって、これを再軍備なりと称するものは一笑に附してよい。物心両面から再軍備の基礎を固めるべきである。そこで精神的には教育の面で万国に冠たる歴史、美しい国土などの地理、歴史の教育により軍備の根底たる愛国心を養わなければならない」と演説した。この「自衛のための愛国心の育成」ということ

は、五三年十月の池田・ロバートソン会談<sup>(19)</sup>により確固としたものとなっていく。そしてこれを具体化していくものとなったのが五四年五月に成立した「教育二法」であった。

すなわち、一九四九年から五四年頃までの教育の歴史的情況は、占領教育政策の転換から、サンフランシスコ体制に組み込まれ、戦後教育の反動化が鮮明に打ち出され、具体化されていく過程であった。

正に、この同じ時期に、前川峯雄の「生活体育」論は、牧歌的な楽天主義を謳歌して、展開されていたのである。一方では、民主教育を守り発展させる運動が、「逝いて還らぬ教ええ、私の手は血まみれだ！……」<sup>(20)</sup>という、戦争に対する激しい反省と、良心の叫びから進展している時に。

(1) 周郷博・宮原誠一・宗像誠也編『アメリカ教育使節団報告書要解』序文。

(2) その他に次のような批判的な見解もあった。すなわち、報告書は「二〇世紀の直面している困難の影さえ射していない。資本主義の発展から生じた矛盾を完全に素通りしている。嬰兒のように無邪気である」(清水幾太郎「今日の教育哲学」『思想』一九五一年四月号)「報告書の提案はい

ずれも非常に合理的なものであり、民主的なものであるように見えるが、それもアメリカの占領政策に抵触しない限りのこと……新しい教育を建て直すための社会の条件については一言もふれていない」(玉城肇『日本教育発達史』二九七頁)「使節団は占領政策とは無関係に、まるで天使たちのように、空から舞い降りてきたものではない。占領政策という巨大なカラクリの一機関だったのである。そのカラクリを一つの機械にたとえてみると、使節団の役割は、その機械の運転をなめらかにする(つまり、アメリカ式支配のなめらかな進行を教育の分野からたすける)潤滑油であった」(矢川徳光『日本教育の危機』三四頁)などである。

(3) その他の主な論文に「生活教育における社会科の地位」(『教育復興』一九四八年九月号)、「生活学校とコア・カリキュラム」(『カリキュラム』一九四九年一・二月号)などがある。

(4) 梅根悟『新教育への道』一四四頁。

(5) 同前、一五〇頁。

(6) 同前、一五三頁。

(7) 同前、一九六頁。

(8) 同前、二一二頁。

(9) 柳久雄・川合章編『現代日本の教育思想戦後編』一四九頁参照。

(10) 矢川徳光『新教育への批判』五頁。

(11) 拙稿『戦後における「新体育」の理念—体育にとって

戦後の改革とは何か―一橋論叢、一九七二年三月号参照。

(12) ここで注目しなくてはならないのは、戦後体育・スポーツのあり方を反省し、新たな方向を志向しようとして一九五〇年七月に発刊された『体育評論』(体育問題研究会)である。これは大変残念なことに創刊号を発刊したのみで立ち消えになってしまったが、編集者の一人である竹中玉一が最後に次のように述べていたことは記されてよい。「敗戦によって日本は平和で自由な民主的的文化国家となることを要請された。吾々日本民族に課せられたこの課題の解決は国民の一人一人が民主化され、自由な国民として平和と文化を愛し、生活を豊かにし、世界文化の発展に貢献することによって始めてなしとげられ得るものである。ここで事新らしくポツダム宣言を持ち出したのは敗戦後五年を経た今日果して日本はポツダム宣言に示されている線の方向に進み、社会に於ける実践行動でこれを示し得たかどうかを反省して見たかったからである。喉もとを過ぎたので熱さを忘れかけてはいないであろうか。

体育やスポーツは日本に課せられた課題の解決過程を具体的に示す極めて重要なパロメーターである。これによって五ヶ年間の体育乃至はスポーツの在り方や実践の仕方を見直してみるとき少なくとも私は正しい方向に進んできたとは考えない。」(『編集者のことば』より)。

(13) この点については、『第一次アメリカ教育使節団報告書』においても、「保健教授(Health Instruction)およ

び体育の計画は、教育の全体計画の基礎(Basic)となるものである」といわれていた。

(14) 例えば、石山脩平「新教育の原理と体育学」(『学校体育』一九四八年一月号)、「生活カリキュラム」(『学校体育』一九四九年三月号)、梅根悟「生活教育と体育」(『学校体育』一九四八年十二月号)、倉沢剛「健康教育のカリキュラム」(『学校体育』一九四九年三月号)、「新教育と技能学習」(『体育』一九四九年一月号)などである。

(15) 梅根悟「生活教育と体育」(『学校体育』一一一―一六頁)。

(16) その他一九五八年までの主な著作に、『新体育の理論』(四七年十一月)、『レクリエーション』(四九年五月)、『体育学原論』(五〇年四月)などがあり、主な論文に「体育とレクリエーション」(『学校体育』一九四八年二月号)、「アメリカ体育の基礎」(『学校体育』四八年三月号)、「アメリカの大学における『体育』の概念の変遷」(『体育』四九年七月号)、「カリキュラム運動によせる」(『学校体育』五〇年十一月号)、「個人指導の原理」(『学校体育』五一年四月号)、「学習内容と年間計画」(『体育科教育』五三年十月号)、などがある。

(17) これは、条約調印に先だち、占領軍が「占領政策是正のため日本政府に設置させたもので、その「教育制度に関する答申」(五一年十一月)は、伊ヶ崎暁生によると、「戦前の教育制度をモデルとしつつ、戦後教育改革に真正面か



ら挑戦するものであり、対米従属のもとで復活しつつあった独占資本の要請にこたえるものであった。またそれは、教育の国家統制・官僚統制の復活強化の第一歩ともなり、高まりつつあった国民の教育を受ける権利と教師の平和的民主的教育をすすめる権利の自覚と主張、実践への重大な挑戦として、その後十数年間にわたる教育政策の反動化の基本路線を示すもの」といわれている。(五十嵐頭・伊ヶ崎曉生編著『戦後教育の歴史』一〇四頁。)

(18) 『朝日新聞』一九五二年九月二日。

(19) その内容は「占領八年にわたって、日本人は如何なることが起つても武器をとるべきではないとの教育を最も強く受けたのは防衛の任にまずつかねばならない青少年であった。……会談当事者は、日本国民の防衛に対する責任感を増大させるような日本の空気を助長することが最も重要であることに同意した。日本国政府は教育および広報によつて日本に愛国心と自衛のための自発的精神が成長するよう、空気を助長することに第一の責任をもつものである。」(傍点筆者) (『朝日新聞』一九五三年十月二十五日)

(20) 戦死せる教え児よ  
逝いて還らぬ教え児よ  
私の手は血まみれだ!  
君を緘ったその綱の  
端を私は持っていた

竹本源治

しかも人の子の師の名において  
嗚呼!

「お互にだまされていた」の言訳が  
なんでできよう

慚愧、悔恨、懺悔を重ねても

それがなんの償いにならう

逝った君はもう還らない

今ぞ私は

汚濁の手をすすぎ

涙をはらって君の墓標に誓う

「繰り返さぬぞ絶対に!」

(真壁仁編『詩の中に

めざめる日本』一四六

一四七頁。)

## 二 「生活体育」論の理念と方法

「生活体育」論は忽然として現われたものではない。

それは、敗戦という歴史的現実と直面し、少くとも天皇制絶対主義体制下の体育に対する反省にもとづいて打ち出されたものである。その反省とは、奪われていた「学習者における個人の主体性」をどうとりもどすかという問題意識から出発したものであった。前川は、そのこと

を次のようにいう。

「全体主義の体育は、結局国家主義・民族至上主義の体育であって、それは、個人の価値を極少にして、全体としての国家・民族を極大と考へ、個人はこの全体に奉仕する以外の何ものでもなかった。体育はつねに、『献身奉公の実践力』を養うことであつた。公に個を捧げるために、もろもろの身体の鍛錬が要求されたのである。

しかしわれわれは、全体のためにのみ個人の生命をささげ、全体のために、個人を手段とする立場に対して、腹の底から満足できたであろうか。ヒューマニティは完全に無視されたのであるが、これで果して満足できたであろうか。これこそは、戦い終つて、敗戦の悲運のさなかであつて、第一の問題になつたことではなかつたらうか。

……戦後外国の体育が紹介せられ、デモクラシーの体育がもっとも望ましいものとして迎えられたのは、長い間、伸びようとして伸びることのできなかつた学習者における個人の主体性の回復に対する要求によるものといえるであろう。」(傍点筆者)と。

ここで、前川は「個人の主体性の回復」といっているが、その内容をどのようなものとして捉えているのであ

らうか。

前川によると、子どもは、自由にあはれ回りたいう衝動をもっている。これは、人間の本性的なもの、生命的なものである。子どもの興味とか欲求というものは、この内部的衝動に根ざしたものであるから、それらを日刻々満たしていく時はじめて子どもの充実した生活が実現する。「生活とは、現在であり現在を充実させることこそ『生を豊かにすること』なのである。児童中心主義の考へも実はここからである」という。(2) すなわち、子どもの本性的・生命的なものである内部的衝動を日々刻々充足させていくこと、子どもの現在の生活を充実させること、このことがとりもなおさず、子どもを尊重することであり、「個人の主体性を回復」することであつたのである。

「生活体育」では、これまでの体育のように、子どもの「現在を将来への過程」と考へるのではなく、「現在を現在として重視、尊重し、それがやがて未来に対する能力に自ら展開してゆくことを考へる」(傍点筆者)とい(3)う。そのためには、子どもの現在の単なる衝動や単なる興味におぼれさせてはいけないのであつて、「これを動

力とし、推進力として、かれらの理想に生きさせよう(4)と」しなければならぬという。何故なら、「理想のあるところ、つねに将来との結びつきがあり、推進力や動力を残りに発揮させるところに、現在との結びつきがある」(4)からであるという。すなわち、子どもを「理想に生きさせる」ことが、「未来に対する能力に自ら展開してゆくこと」であり、現在と将来を結びつける糸として考えられているのである。

ところで、「理想に生きさせる」とは、どういうことなのか。これは、衝動や本能を推進力として成り立っている子どもの生活活動を満足させながら、しかもなお提起されている「体育の方からの要求」であるという。いわば、「もともと社会の要求」であるという。ここから、「衝動体系」から成り立つ子どもの「生活」からの要求⇨個人の要求と、「知性の立場」に立つ「体育」からの要求⇨社会の要求との両者が「弁証法的に統一せられる立場」(5)の体育、すなわち、「生活体育」が導かれるという。いいかえれば、「生活体育」は、「子ども達の生活活動がそのまま体育としての意味をもつように『指導』することである」という(6)。

「体育としての意味をもつように『指導』する」というわけであるが、「体育」の目的をどのように考え、「指導」の中味をどのように考えているのであろうか。前川は、「体育の目的および目標」について次のようにいう。

体育の「目的・目標・ゴールは、結局、個人のめざすものである。個人の要求の対象がそれである。したがって、体育の目標・目的は、本来的には、個人のものであって、指導者の立てるものではない。指導者は、結局、個人が目ざすものに向って行動する場合に、それが真に正しいものであるか否かを検討するための助言者となり、それに向って行動するとき、でくわす困難や障害に対して、適切な助力を与えて、望ましいものをうるための、もっとも正しい、もっとも能率的な、もっとも効果的な行動を展開するように、助力し、助成し、助言し、忠告するということになるであろう……もちろん指導者の努力の方向は、直接学習者のもつものとは異なっているのであるが、結局は、学習者の目ざしているものが、やがて指導の目的であるから、ここにおいて指導者の目的は、学習者のそれと一つになるとみななければならない。」(傍点筆者)

ここに明らかのように、体育の目的・目標は結局、個人がそれぞれ立てるものであり、指導者が立てるものではないことを力説し、指導者は、学習者のめざす目的実現のための「助言者」とみなされているのである。従って、「生活体育」の立場からいえば、「教えることが第一ではなくて、活動しうる場を整備することが第一にならねばならない」のである。つまり、「生活を展開しうる機会を子供等に与えること」<sup>(7)</sup>、これが「指導」の中味なのである。「指導」とは、「教えることが第一ではない」と考える背後には、「体育は体育運動ならびにこれに関係する諸経験によって、学習者を一定の方向に向わせようとする教育作用である」<sup>(8)</sup>とされているように、教育を「経験の絶えざる再構成の過程」とみる経験主義教育観があるからである。従って、教師が、文化遺産を子どもに教えることが問題になるのではなくして、子どもが生活の中で諸経験を再構成・拡大することによって、子ども自ら<sup>(9)</sup>が学ぶことが問題となるのである。

では、「生活体育」では、子どもは何を学ばよいかであろうか。前川によると、第一に、「生活すること」をあげる。ここでいう「生活する」とは、「生きること」

であり、それは、「生計をたてること」であり、その基礎となる「生活力をつけること」であるという。この「生活力」とは、具体的には、次の四つをあげている。

- ① 身心の機能が正常に働くこと、
- ② 物的・心的環境によく順応すること、
- ③ 学習や仕事がよくすすみ全力をもって生活すること、換言すれば、エネルギーの余力をもつこと、
- ④ 生活技術に堪能であること、

第二に、「体育としてなしうる社会生活に対する寄与」をあげる。「体育としてなしうるもの」とは、「身体的活動に関係するもの」であり、主として「社会的生活態度や実践力」に関係するものであり、「社会生活に対する寄与」ということは、「リーダーシップやフォロアシップを身につけ、公正に社会生活に対していく」ことや「社会生活を楽しくするための社会的レクリエーションに参加する」ことなどである。

「生活体育」で子ども自らが学ぶ主な内容は以上のとおりであるが、これらのことを学ぶのも、結局のところ子どもの「日々刻々の充実した生活」を実現するためなのである。

では、子ども自らが学ぶにあたっての方法原理は何であろうか。ここに「問題解決学習」が登場することになる。

前川は「欲求や欲望を満足するための個人の能力が大きくなればなる程、その生活の進展を望むことができるのであって、日々刻々を充実し、完全へとむかう生活も、結局は個人の能力の増大ということに他ならない」(10)(傍点筆者)と述べ、欲求や欲望を満たすための個人の能力の増大を重要な問題と考える。このような能力とは、子どもたちが、生活のあらゆる面で直面する諸問題に対して主体的にとり組み解決していける能力、つまり、問題解決能力であり、その能力を身につけるのが「問題解決学習」である。

「問題解決学習」は、まず、子どもと「環境」との関係の問題とする。ここで「環境」という意味は、身心の発達にとっての環境というもので、生活活動であり、スポーツや遊びの活動である。「生活体育は、その土地の生活に根をおろしたものを基盤として考えるし、先ずその環境のあり方そのものを問題とするのである。子供にとって、最も緊要な問題は、この環境に対して、如何なる態度をとり、それをどのように解決していくかという

ところにある」(11)という。ここで、問題解決能力を身につけることが課題となるなら「生活としての活動には、少くとも本人にとって、問題があり、その問題が解決されていく過程を含んでいなければならない」(12)ということになる。従って、その問題が解決されていくような「環境」、つまり、スポーツや遊びの活動の場をたえず用意することが必要となる。

ところで、子どもにとって解決されるべき「問題」とは何か。それは、子どもが「抵抗」と感じるものであるという。前川は「生活体育というのは、つねに抵抗の体験をもたせるものである。……それは、環境に対する学習者の生命の欲求や生活の衝動によって可能である。……体育の諸運動は、このような抵抗の体験を与えるのに最もすぐれた活動の一つである。」(13)といい、欲求や衝動との間に生みだされる矛盾を「抵抗」、つまり解決されるべき「問題」と考えているのである。すなわち「遊戯を考えてみると、そこには常に身心の動きを要求する場面があり、それを自己の能力によって切り開いていかなければならない。走る相手は、追越すための抵抗であり、それは直ちに自己の身心に対して何らかの影響をもつ。

いろいろの用具は、これまた支配すべき対象であり、その他環境的空間や時間がすべて動的に子供に働きかけ、これを抵抗として感じつつ、それを克服していかねばならない。」と「抵抗」の意味を説明する。そしてこのような状況を問題の解決過程と考え、この過程が子どもによって自発的になされていくところに生活体育の立場があるという。

では次に、「抵抗として感じ、それを克服していく」場合の克服の方法は何か、という問題である。前川は、「生活体育は、先ず子供自身の経験や活動を尊重するのであるから、始めから完成されたものを教師が要求するのではない。それは、試行錯誤の過程を経て自己の設定する目標に到達せんとするのであるから、教師はそれを気長に待つような態度が必要である。」<sup>(13)</sup>すなわち、試行錯誤の過程を経るという方法である。

更に、問題解決学習を効果あらしめるために、必要になってくることは、個人の生活の実態調査や測定であることを次のようにいう。

子どもが自発的に問題の解決に向うためには、子どもの興味、要求、能力を尊重し、これを基盤としなければ

ならない。しかし、子どもの興味、要求、能力には、著しい個人差がある。又、場の設定条件においても地域差がある。従って、一人一人の個人を大切に「体育の指導は、結局、共通性、一般性を旨とするのではなく、むしろ、特殊性、差異性に着目し、それを根本のよりどころとし、それを手がかりとして、それぞれの個人の最適の形式を見出すことである」と<sup>(14)</sup>。この考え方が基礎になって、地域にもとづいた自主的なカリキュラムの作成が、「生活体育」にとって重要な意味をもつものとされていくのである。

- (1) 前川峯雄『体育入門』一二二～三頁。
- (2) 同前、一二二頁。
- (3) 前川峯雄「生活体育の立場、(一)」『学校体育』一九四九年六月号、一二頁。
- (4) 前掲『体育入門』一二二頁。
- (5) 前掲「生活体育の立場、(一)」九頁。
- (6) 前掲『体育入門』一四七～九頁。
- (7) 前掲「生活体育の立場、(一)」一一頁。
- (8) 前掲『体育入門』一四七頁。
- (9) 同前、五九～六四頁。
- (10) 前川峯雄『体育学原論』(一九五〇年版)二二二頁。

(11) 前掲「生活体育の立場、(一)」十頁。

(12) 同前、十一頁。

(13) 同前、十七頁。

(14) 前川峯雄「体育における個人指導の原理」『学校体育』  
一九五一年四月号、一六頁。

### 三 「生活体育」論の二重性

前川峯雄の「生活体育」論は、戦後の歴史的情况の中  
にあって、進歩的な性格と反動的な性格の両面をかねそ  
なえていた。ここでは、いくつかの角度からその問題を  
指摘したい。

第一に、「主体性の回復」という問題である。

前川が、命令―服従関係でつらぬかれ、子どもの欲求  
や興味を無視し、圧力や権威によって主意的に運動させ  
てきた戦前の体育に反対し、子どもの興味や欲求を大切  
にし、子どもの自己活動や自発活動を重視した<sup>(1)</sup>点は、極  
めて進歩的な側面である。確かに、天皇制絶対主義体制  
下で、子どもの主体性が抑圧されていたことはまぎれも  
ない事実であるからである。

しかしながら、前川は、戦前の「主体性の抑圧」とい

う事態を、子どもの「本性的・生命的」なものである

「内部的衝動」が充足されていなかった状態として捉え、

これを日々刻々充足させていくことを「主体性の回復」

と考える。すなわち、前川は、人間の〈主体性〉の本質

を、「内部的衝動」に求めたのである。そしてこの「内

部的衝動」にもとづく欲求や興味が日々刻々充足されて

いくことを「主体性の回復」と考え、ここに体育の終局

の目的である「豊かな生活」・「充実せる生活」があると

考えるのである。(これは「興味や欲求から出発するの

ではない」といった戦前の主張の完全な裏返しであっ

た。<sup>(2)</sup> しかれば、サルが、「内部的衝動」を満たされて、

「豊かな生活」・「充実せる生活」を送っているのと一体

どかが違うというのであろうか。

しかも、前川は、「体育の目的・目標は、本来的には、

個人のものであって、指導者のたてるものではない」と

しているのである。従って、体育の終局の目的である

「豊かな生活」・「充実せる生活」も、結局は〈個人のも

の〉であり、「主体性の回復」という問題も、個人的な

レベルの問題に矮小化されているといわざるをえないの

である。

そもそも、戦前において、いうところの「主体性」が抑圧されていたことの主要な原因は、天皇制絶対主義体制あるいは教育勅語体制などといわれる、いわゆる「体制」そのものにあったという事実ひとつ思い起してみても、「主体性の回復」という問題は、すぐれて社会的な問題であり、社会的諸関係を抜きにしては語れないであろう。つまり、個人的な次元で実現される問題ではないことは明らかであろう。

この問題を別な観点からいえば、前川が、「人間は生産のための労働（活動）と——（生活のための労働）でもある——われわれ自身を形成するための余暇とをもたなければならぬ。」（傍点筆者）<sup>(4)</sup> とい、「余暇」の中にこそ「充実せる生活」つまり、人間形成の場があるといっているところから明らかのように、前川のいう「充実せる生活」は、物質的財貨を生産する労働とは関係のないところで構想されているのである。

体育における戦後の改革が提起した一つの重要な課題は、「体育と労働との結合」<sup>(5)</sup> あるいは「体育と生活との結合」という問題であった。しかし、この理念は、前川の「生活体育」論にあっては、人間をつくり、社会をつ

くり、歴史をつくってきた「労働」とかけ離れたところで「生活」が構想されていたが故に、新たな発展を見ることはできなかったといわざるをえない。

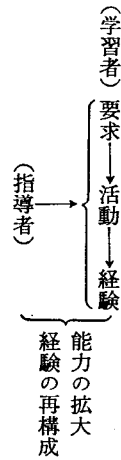
第二に、「指導」における「正しさ」の問題である。

前川が、「体育は、生活による体育であり、それは生活にまでを目標とする。生活によるというのは、それははなれて生活が考えられない形において活動し、そこに指導がある。」<sup>(6)</sup> というように、「生活経験」を重視し、そこに「指導」の問題があるとしたことは、戦前の生活現実を無視して教師の画一的・強制的な「教え込み」を行っていた体育を大きく乗り越えるものであった。

しかしながら、ここには、教師の指導性を骨抜きにする問題が隠されていた。前川は、教師の任務を「個人の求めるところの発達」に対して機会を与えることであり、「それはあくまで、学習の指導であって、教授であってはならない。学習とは、子供自らが行なうものであり、自らが経験するのであって、指導とは、これに対する動機づけや方向の指示、学習方法の自己吟味を促すことにある。もしこのようにすれば、次第に、自己の経験に対する判断を正しくし、それを反省して、みずから正しい



方法を身につけることになるであろう。<sup>(7)</sup>といい、指導者を次のように位置づける。



すなわち、指導者の任務は、「結局、個人がめざすものに向って行動する場合に、それが真に正しいものであるか否かを検討するための助言者となる」<sup>(8)</sup>（傍点筆者）ことであるという。

ところで、問題は、「正しい方法」とか「真に正しいもの」とかいつている「正しさ」の中味である。これは少くとも指導者の判断すべきものであろう。前川によると、「正しさ」の判断基準は、「生活においてプラスとなりいくようなもの」<sup>(9)</sup>と考えられている。しかも、体育の目的は個人が立てるものであり、指導者が立てるものではない以上、指導の「正しさ」は、子どもの数だけあるということになる。しかも、「共通性・一般性をめざすものではなく、むしろ、特殊性・差異性に着目し、それを根本のよりどころとし、それを手がかりとして、それぞれ個人の最適の形式を見出すことである」<sup>(10)</sup>とい

いるように、むしろ、一般化・普遍化・科学化すべきではないというのである。つまり、指導の「正しさ」は、教師の主観的判断に委ねられていたのである。従って、指導において大切な点は、子どもが「問題解決学習」という学習の形態をとって、自主的に学習しているということだけなのである。

さて、「問題解決学習」で最も大きな問題とされるのは、子どもの自主性・自己活動である。前川は、子どもが「試行錯誤の過程を経て自己の設定する目標に到達せんとするのであるから、教師はそれを気長に待つような態度が必要である」<sup>(11)</sup>という。しかし、学校という限られた時間の中で、より高い目標に到達させようとすれば、「気長に待つ」だけでは済まされないので否定しえない現実であろう。とすなわち、教師の〈指導〉の中には、〈正しく学ぶことを教える〉ことが含まれていなければならないはずである。すなわち、教授と学習とは、実際問題としても、不可分の統一をなしていなければならないのである。それを「問題解決学習」では、子どもの自主性・自己活動を不当に強調するあまり、教授過程を学習過程へ解消してしまっているのである。

第三に、スポーツの位置づけの問題である。体操中心の体育からスポーツ中心の体育への主張がなされたことは、これまで一部特権階級のものであったスポーツが、国民大衆のものとなっていく糸口を切り開いたという意味で進歩的であった。

しかし、前川の、「学習はすべて経験されるものである<sup>(12)</sup>」というように、過去の文化遺産の伝達よりも、現在の生活経験を重視するという考えによれば、スポーツという文化に内在する文化的価値の伝達(教授)よりも、スポーツ活動を通じてどういう生活経験をするか、その経験を「充実した生活」のためにどう役立てるかが問題となる。前川によると、「体育の重大なる使命」として、「情緒の安定性」をつくりだすことをあげ、「あらゆる人間に起りうる人生の感情的危機に直面してそれによりま<sup>(13)</sup>く順応していく」ことの必要性を説く。そしてそのためには、人間の「根源的傾向」である闘争本能を健全に表現させることを考えねばならないとして次のようにいう。「現代の社会生活にふさわしい形において表現意欲を満足せしめねばならないのである。人間は根源的傾向として闘争的コアをもっているのであるが、これを自然のま

まにまかせて、自己の生存の障碍になるものに対して、闘いをいどみかけるようにしていたのでは社会の秩序は乱れ、各個人としても、人生の相当の部分で闘争のために使わねばならなくなる。従って、コアとしての闘争的なものは他に転換しなければならぬ<sup>(14)</sup>」と。ここから「衝動的・情緒的・すなわち生命的」なスポーツ活動が、「健全な表現」(wholesome expression)の場として浮び上り、スポーツは、「公正なるルールの運用によって、その満足を得ようとするところに、一般社会にあるような合法性が認められる。ことに闘争や追跡のごとき欲求は、それが人間の根源的傾向であるだけに一層はげしさを伴いながら、なおかつ合法性を求めようとする。その限りにおいて、人間の社会的訓練としては、極めて重大なる意義をもつ<sup>(16)</sup>」と説明される。ここにスポーツを「民主主義の実験室<sup>(17)</sup>」とみる根拠をおくのである。これは、社会が生み出す「情緒的不安定」や「欲求不満」(現代社会の矛盾)を基本的に解決するという方向を志向するのではなく、スポーツ活動の場という擬制的社会を設定し、その中で解消させるという論理にほかならないのである<sup>(18)</sup>。

第四に、「問題解決学習」における「問題」とは何であらうか。

「生活体育」で「豊かな生活」「充実せる生活」を実現するために必要とされることは、生活の中でぶつかる問題を自主的に解決することのできる能力を身につけることであった。「問題解決学習」はそのための唯一の学習形態とされた。子どもの生活実践が尊重され、その中における子どもの自主的な思考や行動が尊重されたという点は、著しい進歩を意味していた。しかし、子どもの問題解決の結果において、その内容が客観的に真実であるか否かは不問に付せられていた。このことは、先にも述べたように、「指導」における客観的な「正しさ」が存在しないと、そこから必然的に導かれる結果でもあった。従って、極端ないい方をすれば、子どもは内容の如何にかかわらず自主的に考え自主的に行動してさえいればそれでよかつたのである。

ところで、「問題解決学習」における「問題」とは、子どもが生活の中で「抵抗」と感じたものであった。この発想は、子どもの成長・発達を子どもの自己運動として捉え、自己運動の契機を子どもの内部矛盾に求めている

ものであり、極めて進歩的なものであった。しかし、〈矛盾〉の捉え方に弱点があった。すなわち、前川にあっては、この「抵抗」とは、子どもの欲求や衝動と「環境」との間に生み出される矛盾であり、いいかえれば、刺激と反応という生物学的な関係にすぎなかつたのである<sup>(19)</sup>。この間にある「問題」が子どもの解決すべき「問題」であり、解決の過程が、生活経験として重要な意味をもつのであった。

従って、「問題解決学習」における「問題」とは、子どもの欲求を基盤にした生活の具体的・個人的問題であり、個人の日常的な生活経験に限定されざるをえないのである。子どもをとりまく社会環境は、従属的・副次的意味しかもちえなかつたのである。それ故に、自主的思考と行動が集団的思考へ、そして、それが、社会的認識と実践へと発展していく道はとざされていたのである。

(1) 前掲『体育入門』一一四と五頁。

(2) 前川は、一九四二年に刊行した『新日本体育』では、次のようにいっている。

「国民体育は第一義的に個人の欲求や興味から出発するのではないということである。……国民体育は個人の自由意志を超越するものであって、個人の要求の如何にかかわ

(43) 前川峯雄の「生活体育」論について

らず、却って、国家全体の運命又は民族の歴史的使命を完行するという立場から個人に対して体育することを要求するのである。……このような国民体育の立場にたてば、先ずわれわれの身体を『自己のもの』としてみる身体的個人主義の考え方を転換しなければならぬ。ここでは自己の身体をば、大君に捧げるべき身と考え、わが身を育てるところが『勝脇の臣』としての最初の義務であるときとみるところの深い国民的信念が必要なのである。(「傍点筆者」(四十二頁。))

- (3) 前掲『体育入門』一四八頁。
- (4) 前川峯雄『新体育の理論』三九頁。
- (5) 前掲、拙稿、参照。
- (6) 前掲『体育入門』六四頁。
- (7) 同前、一六三頁。
- (8) 同前、一四八頁。
- (9) 同前、六四頁。
- (10) 前掲「体育における個人指導の原理」一六頁。
- (11) 前川峯雄「生活体育の立場、(一)『学校体育』一九四九年七月号、十七頁。
- (12) 前掲『体育入門』一一七頁。
- (13) 前掲『体育学原論』一九八頁。
- (14) 同前、二〇一頁。
- (15) 前掲『体育入門』一二六頁。
- (16) 前掲『体育学原論』二〇九頁。

(17) 前掲『体育入門』一一七頁。

(18) この点については、ア・ア・フルエンキンが、資本主義社会を擁護するブルジョアスポーツ観として厳しく批判しているところでもある。(習田光夫訳「スポーツと社会」『身体文化』(一))

(19) ゲ・エス・コステチュークは、「子どもの発達の源泉となるものは、彼に固有の内的矛盾である。」といい、この「矛盾」は極めて多様であることを指摘し、具体的に次のようにいっている。「子どもの新しい欲求、関心、志向と、彼の能力の発達水準とのあいだにある矛盾、社会環境が彼に提出し、彼がひき受けた要求と、その要求を満たすに必要な能力や技能の習得水準とのあいだにある矛盾、新しい課題と以前につくられ習慣化している思考方法や行動方法とのあいだにある矛盾などがある。また、他方には、自分たちの生活様式を追いこして成長しつつある、子どもや少年や青年の内的可能性と環境に対する彼らの客観的關係、家庭のなか、集団のなかにおけるかれらの位置とのあいだにあるような矛盾がある。これらのほかにも、これらより派生したたくさんの矛盾がある。」(矢川徳光他訳「子どもの発達と教育との相互関係について」『国民教育の諸問題』国民教育研究所論稿(三)、一七二頁。)

(一橋大学専任講師)