



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	体育学における学校体育の本質の一端に関する検討：デュイの教育学を中心として(fulltext)
Author(s)	神野,周太郎; 大橋,道雄
Citation	東京学芸大学紀要. 芸術・スポーツ科学系, 66: 33-43
Issue Date	2014-10-31
URL	http://hdl.handle.net/2309/137030
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

体育学における学校体育の本質の一端に関する検討 —— デューイの教育学を中心として ——

神野 周太郎*・大橋 道雄**

体育学分野

(2014年6月16日受理)

JINNO, S. and OHASHI, M.: A study on the one portion of the essence in the school physical education —Based on the John Dewey's Pedagogy—. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 66: 33-43. (2014) ISSN 1880-4349

Abstract

It might be meaningful for the investigation of the school physical education to go back to examine the discussion of the essence of the school education. It is necessary for physical education as an academic discipline to learn the significant theories, in order to construct the logic of the school physical education. So it should be needed to investigate the portion of the theory of the essence of the school physical education based on the John Dewey's pedagogy. It might contribute to the development of the discussion of the school physical education in physical education as an academic discipline. So, the purpose of this study is to examine the portion of the essence of the theory of the school physical education, to expand the theory of the essence of the school physical education, based on the John Dewey's pedagogy.

Based on the John Dewey's pedagogy, it should be needed the state that regard the experience as the inner event that define the growth of each person in the school physical education, with the cognition of the connection between social and the school physical education. In addition, it seems to be required the liberation from narrow utilities, and it seems to be required in the sense of the education of the cultural fruitfulness as the personality potential in the school physical education.

Keywords: the school physical education, experience, the personality potential

Department of Physical Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

要旨: 学校体育に関する研究において、それを学校教育の本質論に遡源して考察していくことは、有意義であるだろう。体育学にとって、それについての有効な論議を学んでいくことは、学校体育論の構成のために必要な営為である。そこで、デューイの学校教育理論に基づいて、学校体育の本質論の一端を検討していくことが必要となってくる。この営為は、おそらく体育学における学校体育論議の発展に寄与し得るだろう。そこで、本稿の目的は、学校体育の本質論の拡充のために、デューイの教育学に基づいて、学校体育論の本質の一端について検討することである。

デューイの教育学に基づくならば、学校体育においても、学校と社会の関連について考慮にいれるならば、一人一人の人格の発達を規定するような、内的な出来事としての経験が生起しえるような状況が必要であるだろう。加えて、それは学校体育においても、狭量な有用性からの解放を要請し、さらには人格的可能性の文化的豊饒化としての教育という意味を要請するだろう。

* 仙台大学大学院
** 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

1. はじめに

2. 本論

1. 1 緒言

児童や生徒は、いわゆる学校において体育、あるいは保健体育という名称の教科を学ぶ。そこでは、彼らは走り、跳び、多様な身体運動を行う。このような風景は、学校における日常であるだろう。それでは、このような学校体育は、教育としてどのような意味を担っているのか。このような問いは、学校体育の本質への問いを喚起し、さらには学校教育の本質論へと必然的に遡っていく。体育学が学校体育を論じようとするならば、学校教育の本質論へと遡源することを要請されるだろう。

さて、学校教育の本質論は、もちろん教育学において取り扱われてきた重要な課題の一つであるだろうし、その学校教育を論じた教育学者は歴史的にも数多く存在する。そして、その各々に、教育学的な有意義性があるのは疑いない。体育学は学校体育論を精緻に構成していくためには、その各々に周到に学ぶ必要がある。ただし、この学校教育の本質論という課題領域において重要な役割を果たした論者の一人が、デューイ Dewey, J. (1859-1952) であるだろう。デューイの教育学は、学校教育に大いに影響を与えている¹。ここでは、学校体育論を精緻に構成していくための端緒として、デューイの教育学に着目したい。

1. 2 研究の目的と手順・限界

学校体育論を検討していくうえで、学校教育の本質論にまで遡って考察していくことは有意義であるだろう。前述の繰り返しになるが、体育学は学校体育論を精緻に構成していくためには、その各々に周到に学ぶ必要がある。ここでは、その端緒として、デューイの学校教育論に基づいて、学校体育論を検討していきたい。この試みは、体育学における学校体育論議の発展に寄与し得るように思われる。

そこで、ここでは、デューイの学校教育論議に基づいて、学校体育の本質の一端を模索していきたい。これにより、本研究の目的は、学校体育の本質論の拡充のために、デューイの教育学の分析を通して、学校体育の本質の一端を検討することとする。

なお、本研究においては、デューイの学校教育論の中核的な著作の一つである「School and Society (1900)」とその邦訳「学校と社会：宮原誠一訳 (1957)」を分析対象とした。分析に当たっては邦訳を中心に行ったが、邦訳の安全性を確保する為に、適宜、原典に当たった。なお文中の引用の責は訳者にある。

2. 1 デューイの教育論と学校：学校と社会との関連性

2. 1. 1 学校とは何であるのか

デューイの教育学の主題の一つは、いうまでもなく学校教育である。それでは、この学校とは、どのようなものであるのだろうか。デューイは、学校について次のように述べている。

社会を構成するすべての個人の完全な成長 full growth に忠実であることによってはじめて社会はいかなるばあいにも自らにたいして忠実になりうるのである。そしてそのようにしておこなわれる社会の自己指導ということにかけては、学校ほど重要なものはない。なぜならば、ホレス・マンが言ったように、「およそ事物が生長しつつあることにおいては、一人の形成者は千人の再形成者に値する」からである²。

デューイは、学校を社会との関係において重視する。社会の自己指導とは、社会を歴史的構成態としてみた場合、その構成運動の自己展開を規定する内在的方向性を意味するだろう。デューイは、ここに、学校の重要性を見出すのである。またデューイは、次のように述べる。

人類はその歴史的・政治的進歩をとげてきたのである。またそれらの仕事をとおして自然にたいする知的ならびに情緒的解釈が発達せしめられてきたのである。……学校におけるこれらの仕事は、…自然の種々たる材料が人類の歴史的発達の理解へと導きこまれるべき出発点 departure であらねばならないということである³。

社会を人類の歴史的発達の暫定的な動態であるとするならば、その更なる発達には、その時々の出発点が必要である。学校は、それを次世代に提供する場であるだろう。学校は、その出発点を次世代の担い手に提供しえる有意義な場の一つであることは疑いない。

さて、デューイは学校それ自体を一つの制度として、社会との関係ならびに学校自身の成員、すなわち子どもたちとの関係という双方の観点から考察しており、それは組織の問題をとりあつかうものであるとしている。デューイによれば、幼稚園におけるの目的は教授もしくは訓練よりはむしろ、子どもたちの道徳的発達

にあり⁴、小学校のほうは、事実上十六世紀の民衆運動から発生したものであって、当時印刷術の発明と商業の発達にともなって読み・書き・算を習得することが実務上の必要事項になったという。この目的は明らかに実際的なものであり、それは実用であったという。読み・書き・算という道具、つまり学問の記号を習得することであった。しかし、それは学問が目的であったのではなくて、これらのものを習得していなければやっていけない〈新しい〉職業に渡世の道をもとめたからこそであり、読み・書き・算をやれてはじめてその道にすすめた⁵のである。

もっとも、社会の変化に伴い、学校にもそれ相応の変化が求められてきた。しかし、それが子どもたちにとってよい変化であったかといえば、それに答えるのは難しい。デューイは、これについて、次のように述べる。

子どもの立場からみて、学校における大きな浪費は、子どもが学校のそとで得る経験を学校そのものの内部でじゅうぶんに、自由に利用することがさっぱりできないことから生じる。しかも他方において、子どもは学校で学んでいることがらを、日常生活に応用することができないのである。これは学校の孤立、生活からの学校の孤立である⁶。

つまり、社会に対応しておらず孤立をはじめた学校で教わることを、子どもたちは社会と関連づけて応用することが出来なくなっているという。それがつまりは大きな浪費であり、子どもの大きな負荷をかけているという。デューイは、社会が産業化し生活も産業生活に変わってきていることから、次のように述べる。

学校と産業生活とのあいだにも有機的な関係 *organic connection* が存在すべきである。だが、学校は子どもをなんらか特定の職業にむかって準備すべきであるということの意味するのではない。それは、子どもの日常生活とその周囲の産業的環境とのあいだに自然なむすびつきが存すべきであること、そして、このむすびつきをはっきりとさせ、しかも束縛のない自由なものにして、例の商業地理とか商業算数とかいったような特定の教科をとり入れることによってではなく、〈子どもと産業との〉日常生活的な関係のきずなをいきいきとたもたせることによってそのむすびつきを子どもに意識させることが学校の任務 *affair* であることを意味する⁷。

デューイによれば、学校は、そこで想定された職業生活、ひいてはその時代の産業生活に対する準備の場というわけではない。少なくとも、学校においては、外界に対する実利的意図にではなく、所与の生活世界との連関への導入に焦点があるといえよう。デューイは、次のように述べる。

もしわれわれが、右のすべてのことがらを組織化し、一般的にしてみるならば、そこには理想的 *ideal* な学校ができあがる⁸。

先の引用にある「右のすべてのことがら」という言葉は、「理想的な家庭」という言葉を示しており、デューイは「理想的な家庭」とは、「両親が聡明で子どものために最善なものを見分け、必要なものをあたえる能力をもっている」と想定している。子どもはその親の元で生活を営み、家族の仕来りや世間話を通して学ぶ。さらに、家庭の様々な仕事に参加して、それにより勤勉・秩序・他人の権利と思想を尊重することの習慣がやしなわれていく⁹のである。デューイの理想は、家庭で行われている活動などを組織的に、大規模に行われる場所を学校とすることであろう。家庭での諸活動により習得される知識はのちの生活のために使われる。しかし、家庭生活をする上で、知識を習得したいから生活をするということにはならないのであり、目的は「生活」そのものにあるはずである。

このようにデューイにおいて学校とは、社会を構成する成員が成長する場であり、子どもの自己展開の内在的方向性を提案する場であった。そして学校は、社会の発展におけるその時々の出発点を提供する場であった。そうであるならば、学校で教授される様々なことは、社会と関連付けられて子どもたちに教授されるべきだろう。そうでなければ、学校での諸々の行為は無駄な浪費に終るところか、成長過程における子どもたちに悪影響をあたえてしまうのではないだろうか。学校で教授されることが社会と関連付けられることで、学校が社会から孤立してしまう事態を避けるべきであろう。

また社会とは、主に社会の中での子どもの生活に焦点がおかれていて、当時の家庭生活における子どもの学ぶ様々な機会を大規模に組織的にまとめた場が学校であるべきであろう。教師は、聡明で子どものために最善なものを見分け、必要なものをあたえる能力をもつことに務め、その教師のもとで子どもは組織的にまとめられた学習を受けるのである。

このようにデューイは、学校教育を何よりも社会と

の連関において捉えようとする。ここから、学校と社会の連関の容態が、問題として立ち現れてくるだろう。

2. 1. 2 学校と社会の連関

さて、デューイは、学校教育を社会との連関において捉えようとする。そもそも、それはデューイの教育学における学校理論の立ち位置でもある。デューイは、「新教育」と社会というものの繋がりについて次のように述べる。

われわれは「新教育 new education」を社会の諸事情の一般的進行とむすびつけているか？もし、むすびつけていれば、「新教育」は孤立的性格をうしない、また、全社会進化の一部として、その主な一般的特徴においては、不可避的なものとして、あらわれるだろう¹⁰。

デューイは、このような言葉を第一章の始まりで述べ、「学校と社会」の中で社会の進展の主要な様相を検討し、そのうえで学校に眼を転じて、学校がそれに歩調を合わせるための努力においてはたして現になにをしているかをみている。そして、次のように述べる。

社会とは、共通の線に沿い、共通の精神において、また共通の目的に関連してはたらきつつあるが故に結合されている、一定数の人々ということである。この共通の必要および目的が、思想の交換の増大ならびに共感の統一の増進を要求するのである。こんにちの学校が自然な社会単位として自らを組織することができない根本的理由 radical reason は、まさしくこの共通の、生産的な活動という要素が欠けているからである¹¹。

デューイは学校を社会と共通の線上において関連付けをすることの重要性を述べており、学校には社会と共通の、生産的な活動という要素が欠けているという根本的理由を述べているのである。デューイによれば、学校と社会が共通の線上にないことによって、学校はこれまで生活の日常の諸条件および諸動機からはなはだしく切離され、孤立させられている。そして子どもたちが訓練を受けるために差し向けられる学校という場所が、およそこの世の中で、経験を、その名に値するあらゆる訓練の母である経験を得ることが最も困難な場所となっている¹²という。ここで、社会と共通の生産的な活動という表現に注意する必要があるだろう。学校と社会を関連付けていく上で、ひとりひとり

の身をもつての責任を要求しつつも、かつ生活の物質的現実との連関において子どもを訓練するところの仕事、学校のなかにとりいれる¹³にはどうすべきなのか。デューイは次のように述べる。

学校に眼を転ずると、われわれは、現在最も顕著な傾向の一つはいわゆる手工教授・工作室作業および家庭的技芸（裁縫と料理）をとりいれようとすることであることを、みいだすのである¹⁴。

生活の物質的現実との関係を、手工作的な内容に見出すにせよ、それらが即時的に生産的であるとはいえないだろう。生活の物質的現実への適応は、それ自体、有用であっても、それが生産的であるとは即断できない。そこで、デューイは、次のように述べる。

このことは「目的 on purpose」に、すなわち、こんにち学校は以前には家庭ですまされていた訓練のそういう要素を供給しなければならぬということをしゅうぶんに意識しておこなわれているのではない。それはむしろ本能的に、すなわち、こういう課業が生徒たちの心をいきいきととらえ、いかなる他の方法によっても得られるべくもなかった或るものをかれらに与えるということに、やってみてから気がついたことによって、おこなわれているのである¹⁵。

社会における子どもたちの生活において、重視しなくてはならないのは、その心のいきいきとした状況である。このように社会のなかの実生活におけるいきいきとした活動の場を、学校でも組織的に取り入れなければならぬのである。これによって、生徒たちは、新たなもの、つまり「いかなる他の方法によっても得られるべくもなかった或るもの」が与えられる。つまり、これによって、その活動が生産的であり得るのである。それに伴って、デューイは伝統的な学校訓練を狭い固定的な観念の支配する場という批判を述べ、その支配が子どもたちに純粋な活動動機をあたえていないという。そしてデューイは、そういった子どもたちの状態を次のように述べる。

プラトンはどこかで、奴隷とは自分の行動において自分の意志ではなく誰か他人の意志を表現する人間のことだと言っている。方法・目的・理解が作業をする人間の意識の中に存せねばならないということ、すなわち、人間の活動がその本人にとって意味

meaningをもたねばならぬということは、プラトンの時代におけるよりもいっそう緊切でさえある現代の社会問題である¹⁶。

デューイは、伝統的な訓練学校の教室は「ものを聴くために」つくられたものであり、たんに書物から教科を学ぶということは、聴講の一種にほかならないからであるという。それは一つの心が他の心に従属・依存していることをしめすものである¹⁷。伝統的な学校教室には、子どもが作業するための場というのがほとんどない¹⁸として、次のように述べる。

机がきちんと並べられてある伝統的な学校教室から暗示を受けるもう一つのことは、できるだけいるだけ多数の子どもたちをとりあつかうための、つまり、子どもたちを個々のものの集合体としてひとまとめにとりあつかうために、すべてがあんばいarrangedされていることである。ということは、またしても、子どもたちが受動的にとりあつかわれることを意味する。子どもたちは活動する瞬間、自らを個性化individualizeする。かれら是一群a massではなく、各自それぞれにはっきりした個性的な人間になる。校外で、過程で、家族のあいだで、遊び場で、隣り近所で、われわれが平素おなじみの、あのひとりひとりの子どもたちdistinctive beingsになるのである¹⁹。

このように子どもの生活をすべての中心とし、それを組織化するならば、子どもは、まず第一にものを聴く存在である、ということにはならない²⁰のである。つまり、子どもは、全くの受動的な存在ではないということである。デューイは、次のように述べる。

子どもはすでにはげしく活動的であり、教育の問題は子どものこの諸々の活動をとらえ、この諸々の活動に指導をあたえるという問題なのである。指導によって、つまり、組織的にとりあつかわれることによって、子どもの諸々の活動は、散漫であったり、たんに衝動的な発現のままにまかせられていたりすることをやめて、諸々の価値ある結果へと向かうのである²¹。

このようにデューイにおいて学校と社会の連関とは、学校で行われる「新教育」を社会の一般的進行と結びつけることで、社会から孤立することを防ぐことが出来るのである。このように学校は、たんに将来い

となまれるべきある種の生活にたいして抽象的な、迂遠な関係をもつ教科を学ぶ場所であるのではなしに、生活とむすびつく、そこで子どもが生活を指導されることによって学ぶところの子どもの住みかとなる機会をもつ。学校は小型の社会、胎芽的な社会となることになる²²べきなのではないだろうか。学校は子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれを楽しみとし、またそれ自体のための意義をみいだすような生活体験をあたえる場所であることが最も望ましいといふべき²³であろう。

これについて、デューイは、学校の理想が、生活活動の延長的な、そして組織的に大規模な場所であるべきであるということを示した。もしそうであるなら子どもが学校で学ぶ事柄は社会で大いにその効果を発揮することになるが、実際は、学校で教わることはその内容の習得それ自体が目的となっており、子どもたちはその知識の活用法について十分に把握できていないように思われる。

教授される知識の応用が利かなければ、その知識の習得的活動は生産的活動ではないし、目的は知識の習得それ自体にあるのではない。教授される知識はいきとした動機をもった活動にともなって身につけられるべきであろう。それにより子どもは、いかなる他の方法によっても得られるべくもなかった或るものを得ることが出来るのであり、諸々の活動生産的であることができるのである。

2. 1. 3 学校教育と教科

学校教育において、教科は重要である。学校教育の最大の時間が授業にあてられているのは、各教科の授業こそ学校教育に不可欠だからである²⁴。そこで、デューイは、この教科についての議論を、ある反省から始めようとする。

子どもの行為conductと性格characterの真の構成部分となるためには、教科は知識のたんなる項目としてではなく、子どもの現在の要求および目的（それらもまた社会的なものであるが）の有機的な部分として、同化されなければならぬことが、忘れられていたのである²⁵。

デューイは、学校教育におけるそれまでの教科の一面性、つまり知識習得至上主義に批判の眼を向ける。そこで、デューイは、教科のあり方を模索し、次のように述べる。

学校においては、子どもが従事する諸々の典型的な仕事 *typical occupation* は、一切の経済的圧力から解放されている。その目的は生産物の経済的価値にあるのではなく、社会的な力 *social power* と洞察力 *insight* の発達にあるのである。この狭隘な功利性 *narrow utilities* からの解放、この人間精神の可能性 *the possibilities of the human spirit* にむかってすべてがうちひらかれていることこそが、学校におけるこれらの実際の活動を、芸術の友たらしめ、科学と歴史の拠点たらしめる²⁶。

デューイは、教科の構成を論じるうえで、人間精神の可能性に対する開放を提起する。ここには、既知への導入ではなく、その先への創造性への意識が看取されるだろう。そこで、デューイは、教科の構成を探究するなかで、教科の学習活動における有機体と環境との直接的な接触、相互作用が重要であること思念し、次のように述べている。

われわれは、自然に直接にぶつかることや、実際の事物や材料をとりあつかうことや、それらのものを操作する実地の過程に触れることなどから得られるじっくりした習熟や、それらのものの社会的な必要さや、用途についてのわきまえが、教育目的からみて重要な意義をもっていることをみのがすことはできない。すべてのこれらのことのうちにおいて、観察・創意工夫・構成的想像・論理的思考・そしてまた実地実物にじかに接触することによって得られる現実感 *the sense of reality* などが不断に訓練されているのである²⁷。

子どもは過程のいろいろな仕事に参加し、それによって勤勉・秩序・および他人の権利と思想を尊重することの習慣がやしなわれ、そして、自己の活動を家庭全体の利害に従属させるという基本的な習慣も得られる。そうした仕事に参加することは、知識を得る機会となり²⁸、そのうえでデューイは知識を身につけることを目的とした教授について次のように述べる。

知識を授けるための実物教授として仕組まれた実物教授をどれほどやっても、農場や庭園で実際に植物や動物とともに生活し、その世話をするうちに、動物や植物を通じる、その呼吸 *acquaintance* にはとうてい代わりうくべくもない。訓練を目的として学校でどれほど感覚器官の訓練をやってみても、平常の仕事に日々身を入れ心を配ることによって得られ

る感覚生活の澁刺さと充実さ *the alertness and fullness* には、とうてい匹敵しうべくもない²⁹。

デューイは、生活をとおしての諸々の諸活動から知識を得たときの感覚は、知識を目的とした教授から知識を得たときの感覚とは、まったく比にならない価値があることを述べている。そしてデューイは子ども「ひとりひとりの身をもつての責任を要求し、かつ生活の物質的現実との関連において子どもを訓練するところの仕事を、学校のなかにとりいれるには、われわれはどうしたらいいのであろうか？」³⁰ という疑問を提示している。そして、デューイは次のように述べる。

われわれは木工・金工・編物・裁縫・料理などを、個別的な学科と考えるのではなく、生活および学習の方法 *method* と考えねばならぬ。われわれは、それらの作業を、その社会的意義において考えねばならない。すなわち、社会がそれによって自らの存続を維持する諸過程典型として、社会生活の第一義的な必要条件のいくつかを子どもに納得させる媒介 *agencies* として、そしてまた、それらの必要が人間の次第に成長する洞察と工夫とによって充たされてきた道程 (の典型) として、要するに、それによって学校そのものを、そこで課業を学ぶための隔離された場所ではなく、生きた社会生活の純粋な一形態たらしめるところの手段 *instrumentalities* として、考えねばならないのである³¹。

デューイは、学校教育において手工作的な活動を学科と捉えるのではなく、方法であると述べる。つまり、それらがどれほど実生活に有用であるとしても、社会生活の純粋な形態に到達させるための、手段である。学科とは、既知への導入ではなく、その先の創造性を規定する人間精神の可能性に導くものであるだろう。デューイは次のように述べる。

かれの実践に入り込み、それをゆたかならしめるところのなんらかの知的概念を最初から獲得してかかるのである。一方あらゆる観念は、直接にか間接にか、なんらかの形において経験に適用され、生活のうえになんらか影響をあたえるのである。このことが、いうまでもなく、教育における「書物」ないし読書の地位を決定する。書物は経験の代用品 *a substitute* としては、有害なものであるが、経験を解釈し拡張するうえにおいてはこの上もなく重要なもの *all-important* である³²。

デューイは、教科の学習において、経験という出来事の成立と拡張に着目する。たとえば、書物は、経験の代用品ではなく、あくまで経験の対象である。学習の素材は、概ねそのように捉えられるだろう。デューイは、絵画や音楽にも言及し、次のように述べる。

絵画と音楽、すなわち造形芸術と聴覚芸術は、学校でおこなわれるすべての作業the workの頂上であり、理想化the idealizationであり、洗練・純化の極点the highest point of refinementである³³。

従って、デューイは、絵画も音楽も、経験を拡張していくための素材であると考え。教科の学習という観点では、美を単純に模倣することはおそらく有害であるとしても、そこに表現された美を自らの感性によって味わい、これによって美についての経験を拡充していくことが重要なのである。デューイは次のように述べる。

もしわれわれがわれわれの教育の使命endおよび目的aimをもう少し一面的ではなく考えるならば、もしわれわれが、行動し製作する興味が支配的であるところの人々にうったえるようなもろもろの活動を教育過程のなかにとりいれるならば、われわれは学校がその生徒たちの心をしっかりととらえて、もっといきいきとしたもの、もっと期間の長いもの、もっとゆたかに文化をふくむものになることをみいだすであろう³⁴。

デューイによれば、学校教育の使命は、一面的なものではなく、生徒たちの心をとらえ、それによって生徒たちが短期的な成果にではなく、むしろより永続的な文化的豊饒化にあることを提起する。そもそも、子どもは衝動を内包した活動的存在であり、それらに指導という形で組織的にあつかうことによって、価値ある諸活動へと転じることが出来るという。そこで、デューイは子どもの衝動をおおざっぱに分けている。まず、子どもたちの社会的本能であって、これらは談話や個人的な（直接の体験的な）交際やいろいろなコミュニケーションに示されている³⁵。つぎに、製作の本能、構成的衝動がある³⁶。そして次には子どもたちの表現的衝動、いいかえれば芸術的衝動である。これもまたコミュニケーションの本能と構成的本能とから生ずる。芸術的本能は、これらの二つの本能の洗練・純化であり、完全な表現である³⁷。デューイは子どもの衝動をこのように分けた後に、次のように述べる。

さて、これらの興味、談話、すなわちコミュニケーションの興味、探究、すなわち、事物を発見する興味、ものを製作する興味、および芸術的表現の興味を念頭に浮かべながらわれわれはつぎのことができる。これらの興味こそは自然の資源resourceであり、投資されざる資本であって、子どもの活動的な成長the active growthはこれらの興味をはたかせることにかかっている³⁸。

デューイは、学校は子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれを楽しみとし、またそれ自体のための意義をみいだすような生活体験をあたえる場所であることが最も望ましいというべきであろう³⁹という。これによって、子どもたちは、永続的な文化的豊饒化の道を進んでいこう。この便宜的な表現があの教養である。デューイは次のように述べる。

教養とは、想像力が、屈伸性flexibilityにおいて、範囲において、感入の度合いにおいて成長して、ついに個々人のいとなむ生活が自然の生活と社会の生活によって浸透されるにいたるような、そのような想像力の成長のことをいうのである⁴⁰。

教養とは、一面的なものしりではない。デューイにあっては、経験の質的拡大の豊かさである。そして、デューイは、この教養という表現についても、特別な意味を込めて次のように述べる。

教養ということが民主主義の合言葉passwordになるであろう⁴¹。

学校教育における教科は、教養を介して民主主義と結びつく。ここに、デューイの教科論の中核が存在するように思われる。伝統的な教育の現場において、集団を個々の集まりと見ずに、支配的に統制する現場から民主主義の言葉はうかがうことが出来ない。学校とはそういった支配的な場ではなく、そこでは、一人一人が自ら興味を持ち、他者とコミュニケーションをとり、探求をしていく。このように民主的で個人の内面から環境に向かってひらけた学習環境、いわゆる学校をつくることで、そこで得られる「教養」は「民主主義」と密接な関係を持つものとなるのではないだろうか。

このようにデューイにおける学校教育と教科とは、教授する知識が子ども自身のものとなるために、子ども自身の目的や社会的な目的と関連付けられてなけれ

ばならないのである。つまり教科とは、直接的に有用である表層的な能力を養うよりは、社会や生活との関連についての経験を通して、子どもの経験を質的に拡大していく場なのである。この場合の経験という用語こそが、少なくとも、デューイにおいては、学習活動の本意であるように思われる。これが、デューイの教科論の中核ではないだろうか。

また、この子ども自身の目的や社会的な目的に併せて、子どもの内在的な特性にも留意する必要がある。子どもは全くの受動的な存在ではなく、衝動を内包した活動的存在である。教科は、そのような一人一人に指導することによって、その内容を価値ある諸活動へと転じようとする。その教科には、子どもの四つの衝動、興味、談話、すなわちコミュニケーションの興味、探究を組織的に、体系的に子どもたちにあたえられるだけの内容が必要になってくるだろう。教科とは、それを通して経験の質的拡大がもたらされる体系的な内実なのである。

さて、子どもが家庭生活におけるいろいろな仕事に参加し、それによって勤勉・秩序・および他人の権利と思想を尊重することの習慣がやしなわれ、そして、自己の活動を家庭全体の利害に従属させるといった基本的な習慣も得られる。そうした仕事に参加することは、知識を得る機会となる。学校教育においても、それは同じことであり、実際的な行動に伴って知識の習熟は望まれるべきであろう。その知識は、実際的な経験によって習熟されたものであるから、後にその知識を利用する際も、過去の経験になぞられるのである。

学校は子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれを楽しみとし、またそれ自体のための意義をみいだすような経験をあたえる場所であることが最も望ましい。ここに、デューイの直接的な経験の重要性が主張されていることがうかがえるだろう。

2. 2 学校体育とその本質の一端

ここまでみてきたように、デューイにおいて、学校とは、社会を構成する成員が成長する場であり、子どもの自己展開の内実的方向性を提案する場であった。そして、学校とは、社会の発展におけるその時々の出発点を提供する場であった。また、デューイは、学校教育を社会との連関において捉えようとしていた。つまり、デューイは、学校を社会と共通の線上において関連づけをして、社会から孤立することを避けようとするのである。学校で学ぶべきことは、それが社会生活においても生産的であるべきなのである。それでは、学校教育において、学校体育とは如何にあるべきなの

だろうか。ここでは、デューイに学校教育論議に基づいて、学校体育の本質について検討していきたい。

さて、学校が、デューイがいうように小型の社会、胎芽的な社会となるべきであるならば、学校体育にも、小社会を擬似的に提示し、そこにおいて他者とのコミュニケーションが取れる場となることが要請され得るのではないだろうか。確かに学校体育には、健康増進や、体力向上といった身体における課題に取り組む側面を持っている。だが、同様に重要なのは、そこに小社会を作り上げ、他者とのコミュニケーションが活発に行われる場と成りうる側面を多いに持つということである。

それは、例えば、学校体育が提供し得る集団スポーツ・運動において特にみられるように思われる。例えば、集団スポーツ・運動は、ルールという一定の約束事にそって展開されていく。集団スポーツ・運動は、それに参加する児童や生徒が全員ルールを把握しておかなくては成り立たない。そこには、審判がいるかもしれないし、定められた範囲のコートがあるかもしれない。さらには、そこに定められたゲーム参加人数があつて、定められた道具があるだろう。この擬似的な小社会に存在する児童や生徒は、その多くの約束事を認知して、それに添って参加者は勝利や一定のパフォーマンスの実現を目指す。この小社会で、定められたルールに合意し、それに則って活動を営むこと自体、まさに社会を構成する成員が社会的に成長していく場、あるいは社会的な自己展開の内実的方向性を提案する場であるように思われる。

また、学校体育が提供し得る集団スポーツ・運動の中には、様々な役割が存在する。それは、例えば、攻撃を主とするポジションや、守りを主とするポジション、攻撃をするまでにその仲介役となるポジションなどである。そういった役割を経験することによって、児童や生徒は、自分にあったポジションをみつめていく。それは、自分という個性を通じて集団の発展に寄与する有意味な経験であり、その集団スポーツ・運動を行っている空間、つまり小社会における自分の立ち位置を見出すことになるだろう。自分という特有の存在が、その小社会に存在することの意味を発見する重要な経験となるだろう。そして、様々なポジションが機能することにより、ゲームは進行し、それぞれの活躍が勝利やよいゲームの成就へと結びつくことを知る。それは、攻撃するポジションが重要であるとか、守るポジションが重要度が低いとか、そういった次元ではなく、小社会は様々な役割が作用することにより営まれていくということに気づく機会を与えてくれる

だろう。この時、児童や生徒は、自分という存在の肯定とともに他者という存在をより積極的に肯定するかもしれない。

そして、集団スポーツ・運動を進行させていくことは、各々が他者に気を配り、ゲームをどのように展開すべきかを考える機会となる。児童や生徒は、声を掛け合ってコミュニケーションをとるかもしれないし、あるいは、身体的なジェスチャーで他者とコミュニケーションをとるかもしれない。このコミュニケーションは、同じ目的を持つ集団内で行われる積極的なコミュニケーションである。学校体育は擬似的な小社会であったとしても、そこで他者と触れ合い、そして他者という存在を肯定する機会を提供できる場となることができるように思われる。

もちろん、このような小社会での経験による内面的成果が、直接的に現実社会における生に転移すると考えることは控えなくてはならないだろう。このあたりの議論は慎重を要する。しかしながら、学校体育において、技能の優劣や勝敗、定められた到達度等が過剰に意識されることなく、穏やかに自己をみつめ、他者を配慮することができるような学習空間を整備できれば、そこで自己への気づきや他者の肯定といった経験は、人格の形成に有意義に算入されていくのではないだろうか。経験による内面的成果は、なるほど直接的には他の場面へと転移はしないだろう。しかし、経験による内面的成果は絶対無に消失することなく、無色透明の人格的可能性として累積されていくだろう。

このようにデューイにのっとなった学校体育の本質というのは、ゲームという小社会を擬似的に形成し、そこで様々な役割を経験することで、小社会がどのように営まれていくのかということを知ることの出来る場となりうる可能性をもつことと、それに伴って、他者との積極的なコミュニケーションが取れる場となりうることである。

また、教育者は、ただ、学校教育現場において、スポーツ・運動を提示するのではなく、先述したような意味を付随させ、児童や生徒に、意味にたどり着く為の道しるべとして、自然な誘導的指導を施していくことが必要となってくるのではないだろうか。

2. 3 学校体育と教科体育

ここでは、学校体育、とりわけ教科体育に目を向けていきたい。学校体育は、いうまでもなく教科体育と課外体育により構成される⁴²。それぞれが学校体育を両輪に喩えられる重要な活動形態であるだろう⁴³。それでは、この教科体育は、いかにあるべきであろうか。

そもそも学校教育の最大の時間が授業にあてられているのは、各教科の授業こそが不可欠な意義を有しているからである⁴⁴。おそらく学校教育に存在する教科はそれぞれが特有の不可欠な意義を有しているだろう。それでは、教科体育は、どのような意義を有しているのか。その一端をデューイの教科論議を踏まえて模索していきたい。

ふりかえってみれば、デューイは、教科の学習において、経験という出来事の成立と拡張に着目していた。たとえば、書物は、経験の代用品ではなく、あくまで経験の対象であった。教科体育においても、一人一人の経験という出来事の成立と拡張に着目する必要があるかもしれない。つまり、デューイに従えば、数々の身体運動形式やゲームは、あくまで経験の対象であるだろう。バスケットボールも走り高跳びも、経験を拡張していくための素材である。教科体育という観点では、記録や出来栄を追究していくことよりも、そこで見出された意味を自らの感性によって味わい、これによって自らの経験を拡充していくことが重要なのである。

また、教科体育における経験の対象は、教材化された身体運動形式やスポーツ、場所や、道具はもちろんのことであるが、先に見た他者の経験とともに、児童や生徒の身体そのものであることもある。日々の生活においてあまり意識することの多くない自らの身体を、教科体育において経験することができる。私の身体を道具的に経験することもあるが、自らの人間存在として経験することもあるだろう⁴⁵。このような自らの身体の経験は、やがて世界に開かれ、そして世界を経験することに導かれていく⁴⁶。従って、教科体育において一人一人は自らの身体を起点として世界を経験し、そこにおいて特有の意味を見いだすことができる⁴⁷。それだけでなく、身体が有意義に変容すれば、それだけ経験し得る世界も広がっていくという。木村は、次のように述べる。

スポーツ運動では、思いきって、ある一つの能力をきわだたせ、その可能性に挑戦することが可能となる。それによって、人は身体的自由を飛躍的に拡大し、私たちの経験する世界を無限に開いていくのである⁴⁸。

まさに、教科体育が、運動能力の向上やスポーツ技術の習得等から、経験という出来事に目を転じるとき、そこには無形ではあるが、それでいて極めて有意義な可能性が横たわっていることを認識させられる。

このことから、教科体育において、児童や生徒がなし得る経験は、特有の意味を持つように思われる。教科体育において、身体活動を通して得られた意味は、身体活動をとおして営まれる実生活にもたらす有形の効果以上に、重要であるように思われる。

これによって、一人一人はあの成長の道へと導かれてゆくのではないだろうか。もちろんドリブルは上手いに越したことがないし、フォスベリージャンプが流麗であるほうがよいだろう。しかし、それよりも大切なのは、教科体育において一人一人が成就した経験の質である。なぜならば、これによってこそ、ひとりひとは人格としての可能性を耕し、未来の人間存在の可能性を拡充的に更新していくからである。

従って、教科体育の使命も、一面的なものではなく、児童や生徒たちの心をとらえ、それによって一人一人が短期的な成果にではなく、むしろより永続的な文化的豊饒化と人格的可能性の豊富化にあるだろう。

ここに教科体育の意味の一端があるのではないだろうか。従って、デューイに基づくならば、教科体育において、為されるべきことは、児童や生徒それぞれに、単に様々なスポーツ・運動を教えることではなく、文化的豊饒化を通じた、人間精神の可能性に対する解放であるだろう。つまり、知識を目的とした教授よりも、そこでの学習活動における有機体と環境との直接的な接触・相互作用が重要であるように思われる。それは、ここに経験が生起するからである。実際の文化的構成態に触れ、感じて、得られる意味は、経験という出来事をもたらす、そこで自己が意味形成的に更新されていくのである。

おそらく、デューイならば、教科体育も、「一切の経済的圧力から解放されている」ため、「その目的は生産物の経済的価値にあるのではなく」、まさに「人間精神の可能性にむかって」ひらかれていると述べるのではないだろうか。つまり、「狭隘な功利性からの解放」こそが、教科体育における実際的な活動を、文化の友たらしめ、さらには歴史の拠点たらしめるだろう。

もちろんデューイの教科論議は、学校教育の全体に対して提起していたことなので、なにも教科体育が全てを背負う必要はない。各教科がそれぞれ特有の意義において、それに寄与していけばよい。しかし、教科体育のこのような経験についての特有の可能性は、通俗的な体力・運動能力や文化伝達の課題に回収され得ない、そして代替し得ない特有の意味を構成するだろう。

教科体育は、無計画に様々なスポーツ・運動を提示

するだけでは、その特有の意義を為さなくなってしまうかもしれない。教科体育において運動能力や体力、技術を軽視するわけではないが、一人一人の経験に着目することも怠ってはならない。従って、「狭隘な功利性からの解放」こそが、さしあたっては教科体育に要請されるように思われる。

困難な課題ではあるが、教科体育だからこそ、なし得る教育的内実が考案されるべきではないだろうか。デューイの教科論議は、これについての有効な視座を提供してくれるのである。

しかし、これにより新たな課題も喚起される。これまでの検討は、あくまでも原理論であって、ここから実践性の追求においては多くの難題が予想される。たとえば、森田によれば、デューイは、児童中心主義のもとに、児童や生徒にとって興味のある目的や目標を持った特別な活動に従事させる主題を見つけることが重要としている⁴⁹。とりわけ、教科指導における目的論・内容論・方法論の具体化は、やはり難しい。

しかしながら、学校体育に秘められた教育としての可能性を児童や生徒に享受させ、一人一人を成長に導くためにも、この困難から逃げることはできないだろう。

3. おわりに

本稿の目的は、学校体育の本質論の拡充のために、デューイの教育学の分析を通して、学校体育の本質の一端を検討することであった。デューイの学校教育論に基づくならば、学校体育と社会の連関性を認識しつつも、一人一人の成長を規定する「経験」という出来事を重視するような学校体育の在り方が求められる。学校体育にも、「狭隘な功利性からの解放」され、その教育としての真意において、永続的な文化的豊饒化と人格的可能性の豊富化が要請されるように思われる。

本研究においても、経験の生起の一例として集団スポーツ・運動によるゲームをあげたが、同様な経験は、学校のそとで行われるクラブスポーツなどでもできるかもしれない。学校体育における身体活動における経験の有意味性と学校外における経験の有意味性とを明確に分けて論じていくことが重要に思われる。このことは、翻って学校教育、ひいては学校体育に特有の独自で代替不能な可能性への論議へと繋がっていくだろう。

いずれにせよ、制度的側面からみれば、少なくとも義務教育の学齢期にある児童や生徒は、好むと好まざ

るとにかかわらず教科体育を受けなくてはならない。そうであるならば、その義務のもとにお預かりしている眼前の児童や生徒一人一人を、その義務という強制力に見合うだけの教育的意味を保証していかなくてはならないだろう。

それゆえに、体育学は、学校体育の本質を常に問い直さなくてはならない。そのためにも、デューイの教育学をさらに詳細に検討し、学校体育に秘められた教育としての可能性を模索していきたい。

注

- 1 日比裕 (1998) 教育目的論, 杉浦宏編, 日本の戦後とデューイ, 世界思想社, p.46.
- 2 Dewey, J. (1900) *The School and Society*, Southern Illinois University Press, p.5./ Dewey, J.: 宮原誠一訳 (1957) 学校と社会, 岩波文庫, pp.17-18.
- 3 Dewey, J., *ibid*, p.13. 同訳書, p.30.
- 4 Dewey, J., *ibid*, p.40.
- 5 Dewey, J., *ibid*, p.40.
- 6 Dewey, J., *ibid*, p.46. 同訳書, p.81.
- 7 Dewey, J., *ibid*, p.46. 同訳書, p.82.
- 8 Dewey, J., *ibid*, p.24. 同訳書, p.46.
- 9 Dewey, J., *ibid*, pp.23-24.
- 10 Dewey, J., *ibid*, p.6. 同訳書, pp.18-19.
- 11 Dewey, J., *ibid*, p.10. 同訳書, p.25.
- 12 Dewey, J., *ibid*, p.12.
- 13 Dewey, J., *ibid*, p.9.
- 14 Dewey, J., *ibid*, p.14. 同訳書, p.23.
- 15 Dewey, J., *ibid*, p.15. 同訳書, p.23.
- 16 Dewey, J., *ibid*, p.34.
- 17 Dewey, J., *ibid*, p.22.
- 18 Dewey, J., *ibid*, p.22.
- 19 Dewey, J., *ibid*, p.22. 同訳書, p.43.
- 20 Dewey, J., *ibid*, p.24.
- 21 Dewey, J., *ibid*, p.47. 同訳書, p.47.
- 22 Dewey, J., *ibid*, p.13.
- 23 Dewey, J., *ibid*, p.36.
- 24 庄司他人男 (1993) 人間形成をめざす授業のメカニズム, 黎明書房, p.52.
- 25 Dewey, J., *op. (it., 2)*, p.70. 同訳書, p.104.
- 26 Dewey, J., *ibid*, pp.12-13. 同訳書, p.29.
- 27 Dewey, J., *ibid*, p.8. 同訳書, pp.21-22.
- 28 Dewey, J., *ibid*, p.24.
- 29 Dewey, J., *ibid*, p.8. 同訳書, p.22.
- 30 Dewey, J., *ibid*, p.9.
- 31 Dewey, J., *ibid*, pp.9-10. 同訳書, pp.24-25.
- 32 Dewey, J., *ibid*, p.51. 同訳書, p.90.
- 33 Dewey, J., *ibid*, p.52. 同訳書, p.91.
- 34 Dewey, J., *ibid*, p.19. 同訳書, p.39.
- 35 Dewey, J., *ibid*, p.29.
- 36 Dewey, J., *ibid*, p.29.
- 37 Dewey, J., *ibid*, pp.29-30.
- 38 Dewey, J., *ibid*, p.30. 同訳書, pp.56-58.
- 39 Dewey, J., *ibid*, p.36.
- 40 Dewey, J., *ibid*, p.38. 同訳書, p.69.
- 41 Dewey, J., *ibid*, p.38. 同訳書, p.69.
- 42 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する, 北樹出版, p.291.
- 43 佐藤臣彦, *ibid*, p.296.
- 44 庄司他人男, *op. (it., 24)*, p.52
- 45 Grupe, O.: 永島惇正訳 (2000) スポーツと教育, ベースボールマガジン社, pp.210-211.
- 46 阿部悟郎 (2011) スポーツと身体活動性, 体育哲学原論, 不昧堂, p.138.
- 47 Thomas, C.: 大橋道雄他訳 (1991) スポーツの哲学, 不昧堂, p.152.
- 48 木村真知子 (1987) 運動とは何か, 体育原理講義, 大修館, p.44.
- 49 森田哲之 (2011) デューイの視界-子どもを教えるとは- 体育哲学研究, 41:35.