

## 日本近代体育の思想と実践（1）

保健体育教育教室 入江克己

### はしがき

従来の体育科教育学研究において近代の学校体育行政、ならびに制度に関しては、一定の歴史的研究の成果を認めることができる。しかし、わが国近代体育の思想とその実践についての総体的な研究はなお未開拓の分野であり、十分な研究成果を得ていないというのが現状である。

このことは戦後の体育科教育実践が、過去の実践の歴史的遺産を確認することなく、したがって、ある意味で歴史的意識が欠落したままに展開されてきたことを示唆している。例えば、戦後の体育実践の過程を一瞥すれば明らかなように、戦後、新体育の出発点となった生活体育論とその実践も、過去の思想と実践に対する批判的継承のうえに成立したのではなく、むしろ、それとの断絶において、1920年～30年代のアメリカの経験主義的体育論を受容することによって成り立ったのである。以後の「体力づくり」論——「楽しい体育」論といった実践理念の変容の過程で、実践主体による思想的、実践的確認もなされることもなく、ひたすら学習指導要領に引きづり廻され、実践の主体的基盤を失ってきた歴史であったといえる。

近年、体育科教育学研究においても授業分析や授業評価等のいわゆる授業研究、あるいは授業のシステム化論が注目を集めるようになってきた。しかしながら、そうした研究やさまざまな授業論も、基本的には体育実践の歴史的な文脈との隔絶において成立しうるものではなく、その脈絡のなかに位置づけられることによってはじめて現実的、かつ実践的な力をもつことができるのである。

それは今日、日常的に行われている体育科教育の実践が抽象的、仮構的に展開されているわけではなく、歴史的、社会的、かつまた文化的、科学的価値の教育的価値（目的観・内容観・方法観・児童観等）への屈折として過程するという理由にもとづいている。

以上のような批判と反省のもとに、当面、わが国近代の体育思想とその実践に関する系統的な分析が欠かすことのできない作業と考え、拙稿「大正期における自由主義体育思想の研究（Ⅰ）、（Ⅱ）」<sup>1)</sup>ならびに「日本ファシズム体育思想の研究（Ⅰ）～（Ⅳ）」<sup>2)</sup>において大正自由体育の思想と実践、さらに大正自由体育の崩壊から日本ファシズム期に至る体育思想と実践に関するささやかな分析を試みた。それらはなお、稚拙さを免れないが、その分析の過程で、大正自由体育の思想と実践を注視すればするほど、大正自由体育を準備した明治体育の思想と実践、そして満州事変（昭和6年）以後のファシズム体育を醸成した大正自由体育を教育史、体育史的研究の成果をふまえ、改めて検討し直し、掘り下げる必要を痛感する。

それが本論考の主題であり、対象と深くかかわっているが、この研究は明治以降から大正末期までに至る体育改造論とその実践を中心としながら、わが国近代体育の思想と実践をより系譜的、か

つ構造的に明らかにすることを目的とするものである。

## 序 論 近代体育政策論と実践論

### 1. 近代体育政策の基本的性格

#### 1. 資本主義国家の成立と近代体育政策の契機

一般に、近代公教育の成立契機として指摘される(1)資本主義国家体制の維持と強化のためのイデオロギーの同質化、(2)資本の要求する科学、技術的能力と低廉にして能率的な労働力の形成、(3)軍事能力の形成は資本主義国家の成立と同時に、現実的意味をもちえたわけではない。

初期の資本主義経済は、その存続の基盤である「資本」の蓄積と商品生産の主要な要素である「労働力」の創出が極限に進行する段階である。

貨幣経済への転換は、農村における土地を媒介とする封建的経済関係を解体させる一方、都市においては潜在的な過剰労働者群を形成する。しかしながら、この農村から流出した労働者群はあくまでも「群」にしかすぎず、まだ、なお近代的な意味においても、かつまた主観的にも「労働力」たりえず、たんなる肉塊でしかない。その限界が意識される段階において、はじめて国家的国民共同体への意識に支えられた近代的な「労働力」へと陶冶する歴史的要求が芽生える。

この初期資本主義の段階における労働政策に特徴的なことは、「一面では旧秩序から脱落し、追放された窮迫者の浮浪化への弾圧と、他面では、『労役場』制度を中心とする彼等の産業労働者への育成<sup>9)</sup>」という二つの側面をもっていた点にある。

例えば、イギリスでは、身体強健な浮浪者に対するブルジョアジーの憎悪が集中し、彼等は一方では、治安の維持にとって障害になるという理由から、また他方では、彼等が容易に生産労働に就くことを肯じなかったという理由のもとに、厳しい取締りと弾圧の対象となったのである。イギリス支配階級の社会的良心を象徴する救貧法の裏では、身体強健な貧民に対するこれらの弾圧が行われたのである。これらの事実は次のことを意味する。

すなわち、資本主義初期の社会政策が、(1)下層民の浮浪化に対する弾圧と取締、(2)彼等を賃銀労働者化するための積極的な陶冶計画という二つの系列から成立していたことである。その結果、「一方における浮浪者取締のための諸法令、他方における『労役場』を中心とする、浮浪者の賃銀労働への陶冶と訓練のための努力、そして、更に労働時間の延長と賃銀抑制のための数世紀にわたる国家の努力、これらは相合して、心理的にも、技能的にも未成熟な労働者を、はじめて労働意欲あり、労働能力ある近代的賃銀労働者、そしてまた集団的作業に耐え得る労働者を創出するための、近世初期の数世紀を通ずる国家の労働政策の一大体系を形成する<sup>9)</sup>」ことになったのである。

ところで、この資本主義の各発展段階における国家の労働政策の特質について、例えば、大河内一男は次のように指摘している。

- (1)ヨーロッパにおいては近世中頭から18世紀の中葉、わが国では、明治初年から20年代にいたる一定量の労働力の原始的蓄積と個別資本による労働力の濫用と喰潰の段階。
- (2)各種の労働者保護の規定にみられる個別資本による労働力の濫用と喰潰を防止し、労働力の再生産を確保しようとする段階。
- (3)労働者の社会的地位に対する自覚による労働者組織を実績として容認し、市民的秩序の中にとり込もうとする段階<sup>6)</sup>

一般に総体としての教育政策が、実質ともに成立するのは(2)の労働力の再生産を確保しようとする

る段階である。言い換えれば、労働条件の改善や労働者による自主的組織の編成される余地のない、いわゆる原生的な労働関係のなかで労働力の再生産が歴史的に意識されず、個別資本による労働力の磨滅と喰潰の進行が、「社会的総資本または総体としての資本の意志の執行人<sup>(6)</sup>たる国家の存続と発展にとって不利益である、という認識が成立する段階である。

個別資本は資本主義的利潤の追求のために、基本的には労働力の極限なまでの喰潰を本質とする。

しかし、社会的総資本は全体としての資本主義国家の維持という立場から、資本主義社会総体としての労働力の合理的な把握と計画的で、恒久的な労働力の再生産を保障することを本質としている。したがって、労働力の再生産行為としての教育政策は、つねに社会的総資本としての国家の立場を代表するとともに、国家的意志のもとにおかれることになる。何故ならば、「総体としての資本の意志は、近代国家の権力機構を通して最もよく代表せられている<sup>(7)</sup>からにはほかならない。

このことから、教育政策の歴史的な性格は、その意志である国家の体質によって条件づけられることになる。言葉を換えれば、「総体としての資本の意志の執行人としての国家は、あくまで、資本制的な近代国家であることを原則とするものであって、若しも国家が封建的な諸権力によって支配されていたり、絶対王制的国家機構やボナパルティズムの性格の国家機構が支配的であるとするなら、そのかぎりにおいて、総体としての資本の意志、すなわち近世の資本主義的合理精神と計量精神とは国家活動の中に滲透することが少ないのであろうし、従ってその場合には、また『原生的労働関係』や半奴隸的な、権力的=身分的労働関係が長く支配し、近代的な社会政策の登場は阻止される、という一般的な結果<sup>(8)</sup>に対応して、近代的な教育政策ならびに体育政策の登場も阻まれることになる。また逆に、総資本の合理的精神が強ければ強いほど、それに比例して個別資本との間に対立と矛盾が深刻化し、近代的な社会政策や教育政策に対する個別資本の抵抗の度合は激しくなる。「工場法」の制定、あるいは児童労働の禁止と義務就学制に対する個別資本の反発がそれを証明している。

教育政策一般にかかわるこれらの基本的な性格は、体育政策についても指摘されうる。すなわち、原生的な労働関係が支配するなかで、個別資本による労働力の喰潰が極限に進行することによって全体としての労働力が崩壊することは、同時に、近代資本主義国家の本質的な要求である帝国主義への成長に不可欠な軍事力=兵力の解体を意味し、したがって、「労働力=体力」の再生産策(体育政策)が現実的、かつ歴史的な要求として意識され、社会的総資本(国家)の意志として遂行されるのである。

## 2. 体育政策と労働力の再生産

ここで、近代体育政策の主要な契機の一つである「労働力の再生産」の概念を検討しておきたい。

「労働力の再生産」の概念は一般に、(1)労働力所有者の生在の維持、(2)労働力所有者の死亡に伴う新たな労働力所有者の継続的な補充(子どもの生殖)、(3)労働力所有者の労働能力の向上、を意味するが、社会政策的な概念規定による労働力の再生産は、(3)の労働力所有者(労働者)の労働能力の向上を示しており、具体的には、「生産過程における陶冶と労働条件および労資関係における陶冶<sup>(9)</sup>を意味する。これに対して、教育政策としての労働力の再生産概念は社会政策的な概念としてのそれではなく、生産過程や労資関係における陶冶以前の概念として把握される必要がある。つまり、教育政策は一定の近代的な労働者の生産過程を対象とし、なかでも、未成労働者を対象とするのである。

労働力もしくは労働能力の概念については、しばしば、「われわれが労働力または労働能力というのは、人間の身体すなわち生きた人格(Persönlichkeit)のうちに実存してかれがなんらかの種類の使用価値を生産するたびに運用する、肉体および精神的諸能力の総計のことである<sup>(10)</sup>とのマルクスの規定が引用されるが、この「肉体および精神的諸能力の総計」である労働能力は、現実の具体的な

生産関係において陶冶されるのではなく、生産関係をきり結ぶ以前の段階において基礎的に陶冶されなくてはならず、人間的自然を、ある一定の労働形態に対応させて具体的な労働力へと変換させる過程として教育が要求される。

そして体育政策は、人間的生産の根源である人間自身による再生産(生殖)に対する保護を前提に、「肉体的諸能力」がより拡大再生産されたかたちで労働力へと転化させる保護政策にほかならない。しかも、近代の体育政策における労働力の再生産概念は、生産力＝技術の発展に対応して質的に変化する。

道具から機械への転換における技術の質的な変化は、必然的に労働力の質に影響をあたえ、したがって、身体的能力の陶冶策である体育政策の質を条件づけることになる。換言すれば、道具から機械への発達、筋肉系エネルギーの再生産から大脳領域に拡大された神経系エネルギーの開発のための体育政策を予想させる。このことは同時に、生産力の発展と深く結びついている軍事技術の発達と体育政策の関係についても指摘することができる。

かつて、大河内一男は、高度の熟練工と近代的兵力の関係について次のようにいっている。

(1)戦闘方法の機械化にともなって、軍需工業における高度熟練工はますます近代的兵力にとって理想的な型となる。

(2)戦闘機械の高度化、精密化によってこれの現地における操縦ならびに修繕のためには、特殊な熟練を持った兵力を必要とするが、この点においても、軍需産業における高度熟練工と近代兵力との著しい接近がみられる。

それ故、「高度な肉体力と併せて精密な科学的頭脳を必要とするところのかかる軍事工場に於ける高度熟練工を創設し保有するためには、また従来よりも遙に高度な労働力保全の策が要求せられるであろう<sup>(1)</sup>」と。

近代の体育政策が国家的、軍事的危機と労働力の崩壊意識という相乗的な関係のなかで「体力」問題として俎上に上る理由がここに存在するといえるが、両者の関係が極限的な状況として顕在化してくるのは、いうまでもなく戦時体制下である。

軍事過程における兵力の消滅による労働力の欠損という否定的な関係は労働力の合理的、かつ計画的な再生産と配置という問題を提起し、ここに「人的資源」論というイデオロギーを創出する一方、ある一定の体育の近代化政策をもたらさざるをえなくなるのである。

以上のように、「労働力の再生産」概念のうち、「身体的能力」とは、一般的な意味での抽象的な生理学的、解剖学的な能力だけを示すものではなく、政策主体たる社会的総資本としての近代国家が要求する政治的、社会的、経済的、軍事的価値へと変換された資質をいうのであり、「近代資本制国民国家にとっての身体的価値規範によって編成された身体<sup>(2)</sup>」の能力にほかならない。

「健康」であるとか、「体力」とかいわれる身体の自然的な資質や能力、また民族性であるとか、身分性といった身体の属性は一見抽象化されたものとして現象するが、しかし、現実には絶えず政治的、経済的、社会的、そして軍事的価値に変換可能な対象として存在し、定常化する。

「価値付与」と「価値剥奪」を基本概念として権力関係をとらえ、国家権力があたかも非政治的に現象する、また逆に、非政治的領域が政治化する条件を価値付与としての「政策」であるとラスウェル(H. D. Lasswell)は規定したが、ここに体育政策の基本的性格をうかがうことができる<sup>(3)</sup>。

近代の体育政策は決して抽象的、自然的な身体を政策的対象としたのではなく、あくまでも、ある一定の政治的、経済的、軍事的な価値規範から演繹された「身体的規準によって選択的に育成され、あるいは育成を阻まれて成った身体関係のひとつの相<sup>(4)</sup>」として存在する社会的身体を対象とするこ

とによって成り立ったのである。

近代の体育政策はあるがままの身体的自然を一度解体させ、政治的、経済的、軍事的諸価値とそれらを包括したナショナリズム・イデオロギーを抽象化したかたちで、ある身体的能力（身体像）に組み込むことを本質としている。この意味からも「労働力の再生産」とは、身体的自然の疎外形態なのである<sup>(15)</sup>

### 3. 体育実践の性格と構造

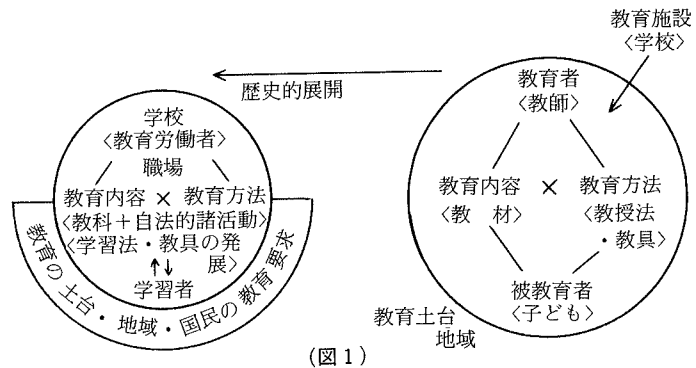
「体育実践」ということばは戦前、特に日本ファシズム期におけるイデオロギーである「臣道実践」や「体育道実践」を連想させる概念として戦後しばらく忌避されていた。

体育科教育において「実践」なる語が一般化するようになるのは、授業研究が興隆しはじめる昭和30年代の後半のことであるが、この「体育実践」の概念についてはなお検討の余地が残されているというのが現実である。

ところで、一般に広義の意味における教育実践は、ある具体的な生活実践過程として学校教育実践のみならず、親の子どもに対する教育や社会的諸施設による教育等も意味し、家庭教育実践、社会教育実践、保育実践をも含むものである。しかしながら、「一定の政治、経済、文化、社会の状況のなかで、さまざまな矛盾を背負って生きている人びとに、直接的、間接的に働きかけてその人びとの能力と人格を発達させていく目的意識的な営み<sup>(16)</sup>」であるところの教育実践がより制度的、組織的、計画的に展開されるのは、なによりも職業としての教師による学校においてである。

この教育実践について、海老原治善はそれが成立する要素として(図1)のように次の六つをあげている。

(1)教育主体としての教育者の登場。(2)働きかける客体、つまり対象としての被教育者の登場。(3)教育すべき価値の表現としての教育内容、言い換えれば、一定の選択された経験、技能をふくむ文化遺産。つまり教材、その収斂されたものとしての教科、その体系としての教育課程と教授・学



習の資料としての教科書。(4)それを効果的に教授する教育方法と教具に代表される教育手段。(5)これらを教授活動を持続的に続けるための場としての学校。(6)子どもの生活の場である地域社会<sup>(17)</sup>

そして、なかでも「教師は、なによりも学校という場において、子どもや青年の発展に意図的・計画的に働きかける教育実践の専門家（集団）であり、それをとおして日々の生計を支えている労働者——教育労働者<sup>(18)</sup>」にほかならない。

その意味からも、教師の教育実践は自らも教育労働者としてある具体的な歴史的、社会的、経済的矛盾のなかで生きている人間による子どもへの教育作用であるが、それはまた、「教師の教育労働者としての自覚にもとづいて、子どもの能力と人格の人間の発達に直接・間接に働きかける、自主的・自律的行為<sup>(19)</sup>」であると同時に、「教師自身が労働者として、一人の人間として、また集団として人間的に発達し、解放されていくこと<sup>(20)</sup>」を示唆している。さらに、教師による子どもに対する教育作

用という教育実践の性格をとりだせば、それは、(1)子どもに人類と民族の文化遺産を系統的に獲得させることを通して、人間的諸能力の総和をつくりだしていく側面と、(2)子どもに目的意識的な集団活動を組織することを通して、民主的行動能力＝自活能力を身につけさせ、子どもの内面により人間的に生きていく目的——動機と価値体系、換言すれば、全体としての人格の核心となる部分をつくりだしていく側面とが錯綜している<sup>(21)</sup>

この二つの側面は、一般に陶冶と訓育と呼ばれている教育機能であるが、教育実践はこのように「子どもの社会的形成を土台にしながら、陶冶から訓育への浸透の側面と、訓育から陶冶への浸透の側面とを、働きかけの作用としてあわせもつ複雑な過程<sup>(22)</sup>であり、かつまた「子どもの教養の形成から人格の形成にせまっていく側面と、人格（の核心）の形成から教養の形成にせまっていくという側面とが、複雑にからみあった運動<sup>(23)</sup>である」。

坂元忠芳は、以上のような性格をもつ「教育実践」の中味を次の諸点においてとらえている。

(1)日本の公教育を、時の権力による政治的支配——国民の人間の解放に敵対する関係で行なわれている——のための道具としてではなく、国民の解放と真に人間的な成長・発達のための場に変革しようとする意志に支えられていた。(人間解放の目的意識性)

(2)公教育の場におかれている子どもたちが、その背後に、生活者としての重い矛盾を背負って生きていること、したがって、そうした諸矛盾に教育実践が働きかけることなしには、子どもの真に人間の解放・発達をうながすことはできないという自覚に貫かれていた。(子どもの人間形成における生活規定性)

(3)子どもの諸矛盾に全体として働きかけていく教育実践は必然的にそれにふさわしい教育内容と方法の全体的構造をもつ必要があり、教育実践はそうした内容と方法の創造を中心に展開されなければならない、という思想に支えられていた。(教育内容と方法における全体的構造性)

(4)そうした教育実践の現実的過程は、教育労働者としての教師の生活保護と教育の自由のための集団的な闘いと不可分に結びつき、教育労働そのものをより人間的なものにする運動と結びついて自覚されていった。(教育労働の解放と自立性)<sup>(24)</sup>

これらの教育実践の性格なり、構造は体育実践の根底を支えているものであり、それ以外のものではない。

#### 4. 教育政策の発展段階と体育実践

既述のような「教育実践」の概念は突如として形成されたものではなく、明治期における近代公教育の成立以後、徐々に形成され、明治後期から大正、昭和の初期にかけて開花したのである。そして、体育実践はそれが独自の実践として展開されてきたのではなく、自由教育運動と深く結びつき、その一環として登場してきた概念である。

資本の要求する科学・技術的能力と低廉で、しかも、能率的な労働力の再生産を軸にし、国家的イデオロギーの形成と軍人の養成を本質とする近代の公教育政策に対して、教育係者としての自己の存在を自覚し、人間の全面発達のための公教育の無償化、教育内容の科学化、就学年延長等の全般的な教育の機会均等を要求する「教育運動」が興隆する。

この教育運動を背景に、科学的な社会的、自然的、文化的認識や豊かな感性と全面的な身体的能力、さらには自治的な能力をめざした「教育実践」が展開されることになる。体育においても同様に、軍人の養成やたんなる労働力の再生産を目標にした軍事化政策や体力政策、あるいは国家主義的イデオロギーの注入のための内容の非科学化、方法の画一主義化、形式主義化を克服し、人間の身体や

運動文化に対する科学的な認識や感性をも含め、身体的能力の全面的な発達と人格への昇華をめざす体育実践が生れる。

この事実からも、「教育実践」の概念を「教育政策」と「教育運動」の接点として位置づけることができるとともに、教育政策を教育本質の疎外形態として、かつまた教育運動を教育本質の実現の運動として規定することができ、さらに教育実践を「人間解放の全面発達への教育労働の日常的過程<sup>(25)</sup>とみることができる。

ところで、この教育政策と教育運動との対応関係は、資本主義の各発展段階に即して次のようにとらえることができよう。

(1)重商主義の段階～政治権力としては絶対主義の段階である。

資本は産業資本、植民地支配における略奪搾取の段階であり、教育政策は絶対主義権力の維持、強化と資本主義生産の促進のための官僚と国家体制の強化のための軍人の養成と同時に、高級技術者の育成に全政策の重点がおかれる。体育政策においては近代の体育論、方法(体操、スポーツ等)の移入や教師養成がめざされ、制度的には学校カリキュラムに教科として創出されるが、その実質は形骸化する。それはこの段階での資本の原始的蓄積が強力に推し進められることによって個別資本による労働力(特に幼年、婦人労働力)の喰潰しが徹底され、労働力の再生産が相対的にも意識されないことによる。明治10年代前後がこれに相当する。

(2)自由主義の段階～産業資本の確立する産業革命以後、社会的総資本としての国家による一定の労働者に対する保護政策が労働力の再生産と兵力の保持と強化を目的に実施される。

この段階は、ほぼ明治20年代にあたるが、教育政策の一環としての体育政策においては、労働力と兵力を抱合した「国民体力」の確保という要求から体育の合理化、近代化が現実的、かつ歴史的意味をもって意識され、体操、兵式体操の振興、遊戯を中心とした活動主義体育の実施が課題となる。

(3)帝国主義の段階～国内の矛盾である階級対立が次第に激化し、教育政策としては、その矛盾の融和と反社会主義思想の形成を意図した全体的な国民教育が指向される。

より具体的には、①国内矛盾の陰蔽と独占資本による海外植民地支配を正当化し、合理化するための排外主義的なイデオロギーの注入ならびに帝国主義戦争の合理化がなされる。②それと同時に、帝国主義戦争と国際的な経済競争に打ち克つための教育の合理化が一定程度なされ、個性の尊重、自主性、創造性の重視とそのための方法の改善策がとられる一方、教育現場においては教育改造＝新教育運動が展開され、教育実践がめざされる。

体育においても国民体力の向上や思想対策として合理化政策がとられ、個性、興味、自律性等の重視、体育内容の遊戯・スポーツ化あるいは女子体育振興が政策理念としてうちだされるとともに、学校における教育改造＝新教育運動が新教育運動を背景に成立する。これらは明治30年代～昭和10年頃までにみられる政策と運動である。

また国家独占資本主義の段階以降では、軍事的、経済的再編を目的とした労働力の計画的な陶冶と配置が課題とされ、「人的資源」論とその政策が展開される。体育政策においては思想統制と超国家主義イデオロギーの注入、ならびに軍事化を中心とする体育の一般化と同時に、体育内容、方法の軍事化が進行する。一方、こうしたファシズム政策に抗して労働者階級に成長にともなって反体制を指向する体育・スポーツの民主化運動が組織される。これらの特徴は昭和10年以降にみることができる。<sup>(26)</sup>

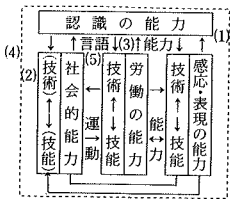
5. 体育実践と「身体能力」

すでに論述したように、国家の要求する政治的、経済的、軍事的価値規範にもとづいた身体的能力——広義の意味における労働力——の再生産を本質とする教育政策は、その発展段階に即して人間的諸力の一部分を肥大化させる。

すなわち、近代の資本主義的機械制生産は、かつての古典的な頭と手の労働の合一という労働形態を解体させる一方、精神労働と肉体労働の分裂という分断のシステムを固定化し、永久化させるとともに、労働能力の格差を定常化する。そして精神労働と肉体労働のいわゆる聖——俗という価値的ヒエラルキーに対応して、教育政策においては知的能力の陶冶が相対的に先行することになる。こうした教育政策における能力観なり、学力観に対して身体的能力の全面的な発達をめざす体育実践がそれを止揚し、克服するためにも身体能力を全体の能力、もしくは学力のなかにいかに位置づけるべきか検討する必要がある。ここで従来の学力論において身体能力がどのような位置におかれているのかについて概観してみたい。

一般に、これまでの学力論には、(1)学力を客観的に測定可能なものとしてとらえる立場と、(2)学力に「態度」といった客観的に測定不可能な要素をも含める立場とがある。前者には勝田守一のそれがあり、後者には広岡亮蔵の学力論がある。

(図2) 能力についての勝田モデル



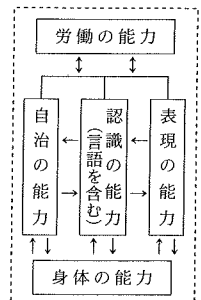
- (1). 認識の能力は他の3つに対して、特殊な位置に立つことを示したつもりである。
- (2). 社会的能力を技術・技能とするには、多分に比喩的である。それでカッコに入れた。
- (3). 矢印は相互に影響しあい滲透しあっていることを示す。
- (4). 点線のかみは、全体が体制化していることを示す。
- (5). 言語能力・運動能力は全体制を支える。

(図2)は勝田が人間的能力の全体制をモデル化したものであり、一般に勝田の学力モデルと呼ばれているものであるが、彼は知的側面のみを形成するのが学校教育ではないとしながらも、知的な能力を育成することによって性格、態度、価値観も形成されると述べ、基本的には、科学的能力や知的能力等の「認識能力」を中心とする学力をえがくとともに、勝田はそうした学力を「学校的能力」ともいっている。そして、勝田の学力モデルで特徴的なことは、言語能力と運動能力とが学力の全体制を支えるものとして位置づけられている。<sup>(27)</sup>

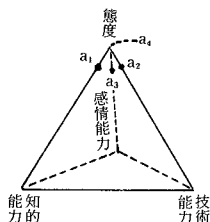
この学力モデルからすれば、いうまでもなく「運動能力」が体育の形成すべき学力になる。

この勝田の学力モデルに対して、海老原治善は勝田のそれには「政治的能力」が欠落しているとし、「自治の能力」を加え、「身体能力」を基礎とする学力モデルを(図3)のように示している。<sup>(28)</sup>

一方、広岡は学力の側面を(1)「知的能力」、(2)「技術的能力」(図3) 能力の構造 人格で統一



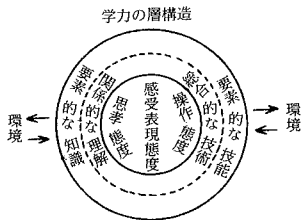
力」、(3)「感情能力」としてとらえ(図4)、<sup>(29)</sup> この「三つの能力は、それぞれ孤立したものではなく、人格という統一体の三つの突端である。一つの突端がなりたつためには、その背後に二つの突端が含まれているのが原則である<sup>(30)</sup>と述べ、さらに「学力の層構造」を次のように示している(図5)<sup>(31)</sup>すなわち、(1)外層……要素的な知識、技能、(2)中層……関係的な理解、総合的な技術、(3)内層……思考態度、操作態度、表現態度であり、広岡は思考態度、操作態度、表現態度を学力の中核におき、問題解決力、もしくは主体的学力、態度的学力の形成を中心課題としている。



(図4)

例えば、彼はこの学力の三層を平易なことばで、「基本的な知識(外層)」、「学びとり方」(中層)、「考え方、感じ方、行い方など」(内層)としてあらわし(図6)、「人間的な学力であるためには、考え方、感

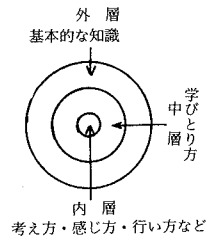




(図 5)

じ方、行い方の深層能力まで深く掘り下げて、そのよりよき啓培と伸長をはかることが必要である<sup>(32)</sup>と述べている。そして、これらの能力、学力は全教科において形成されるべきであるとしている。

この勝田、広岡の学力モデルの成果を吸収しながら、木下繁弥は学校教育が「学校的能力」として形成すべき「人間的能力」の総体と狭義の「学力」=「認識能力」の構造を仮説的に次のようにえがき

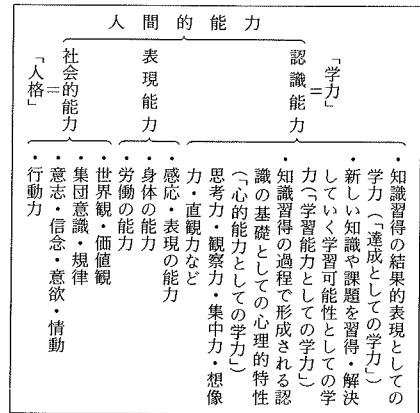


(図 6)

だしている(図7)<sup>(33)</sup>この木下の「構図」において、「身体的能力」は厳密な意味における学力に含まれておらず、また「人間的能力」と「学力」を区別する根拠が曖昧である。

このように、広岡以外の学力論では勝田、海老原、木下のそれにしても、原則として知的認識能力=学力を中心に身体的能力をいわば下位概念としてみているとともに、必ずしも確固たる位置を発見しえておらず、きわめて不安定な存在である。

この点について、広岡はわが国近代学校の特殊性を指摘し、明治社会における「舶来知識の優越、知識階級と労働階級の階層差別、精神労働と肉体労働との価値差別がきわ立ったことが、教育における知識優位と技能劣位の成立にたいして、強大な磁石をすえることになった<sup>(34)</sup>と述べているが、従来の学力論においてこ



(図 7)

うした論理が完全に克服されているとは理解しがたい。

つまり身体的能力や運動の能力を知的認識の基礎、基底等として位置づけようとも、人間的能力を精神と身体の内層においてとらえようとする本質にかわりはない。精神と身体の関係は市川浩がいうように、「精神といい、身体といっても、それは生を理解するための一つの手がかりであり、一種の極限概念にすぎない。われわれの具体的な生の大部分は、いわゆる精神とも身体ともつかない独特の構造の中で送られている<sup>(35)</sup>」であり、「この独特な構造こそ基本的なものと考え、いわゆる精神と身体は、この独特の構造の抽象化された一局面<sup>(36)</sup>として考えるべきである」と述べている。この意味からも認識能力と身体的能力とは同位概念としてとらえるべきである。

運動能力の人間の発達史的意義について改めて指摘するまでもなく、ピアジェ (J. Piaget) も明らかにしているように、運動能力の発達には認識能力(感覚運動的能力)の発達そのものなのであり、したがって、学力モデルの構図は運動能力を中心に加えなければならない。そして体育が形成すべき運動能力の概念は、従来の機械論的な体力としてではなく、運動文化との対象化⇔非対象化の論理において把握されるべきである<sup>(37)</sup>。

体育実践は心身二元的な学力観を排して、身体的能力を人間の全体な能力に明確に位置づけ、さまざまな能力とのかかわりのなかで全面的に発達させていく過程であり、近代の体育実践はそうした学力なり、能力に関する理念を構築する歴史的な過程であるといえよう。

## 6. 体育実践とその思想

すでに論究したように、教育実践は具体的な社会的過程として、それが展開される、ある歴史的段階の社会の主要な機能や価値・信念・願望等に関する認識が集約され、一定の価値体系を構成する。

この価値体系としての教育実践は現実の歴史的、社会的過程において成長し、かつ発達する子どもを対象に人類の文化、科学、芸術、技術、言語の教授・学習を通して再創造する過程で人間的諸力を発達させる行動体系である。それは社会のなかにすでに可能性として生れはじめた、新たな価値や理想によって子どもを社会化することであるといえよう。したがって、教育実践はなにも教師—教材—子どもという抽象化された関係に限定されうるものではなく、教育がおかれている、ある歴史的社会的具体的な特殊な価値体系や思想状況と切り離されたものとして存在しえず、体育についていえば、人間の身体や運動、またその対象である運動文化の把握のしかた、さらには、運動文化の陶冶機能に関する価値づけとして表現され、それらの価値論は全体としての思想状況ならびに教育思想の影響下におかれる。

しかし、このことは教育実践が一方的に、絶えず社会から制約され、その価値体系に浸触されつづけることを意味するものではなく、一定の社会の価値体系を内に含みつつも、同時に相対的にある人間形成への理想をもち、その独自性を保持しており、ここに社会的機能としての教育の特異性がある。言葉を換れば、教育実践はその社会の客観的な諸々の矛盾を反映するとともに、その矛盾を解決し、克服しようとする歴史性をもち、その矛盾との緊張関係において一定の思想が要求され、思想が生みだされていく。

そして、思想が思想として成り立つためには現実のかくれた本質なり、構造を把握することを不可欠な条件とし、現実を変革する基盤を提供する創造性や実践への可能性を含むものでなくてはならない。このように思想とは、生活事実にもとづいて形成されるが、それはたんに事実の寄せ集めや羅列によって形成されるものではなく、事実に関する洞察と内省によって形成され、しかも内部構造をもつものである。

この思想の内部構造について、竹内好は次のようにいっている。つまり思想を三角形に例えるならば、「底辺にあるものは、生活と未分離の、まだ思想化されないムードのようなもの、いわば下意識の領域である。そこから昇華したバラバラの、相互に矛盾しあう観念の累積がその上にのっかっている。さらにその上には、いくらか整序された思考のカテゴリー、たとえば時代精神とか世界像とか階級意識とかよばれるものが位置を占めている。そこからもっと上昇して頂占の部分になると、ここにはじめて本来の思想、思想の純粹結晶である学説や理論や教義があらわれる。全体として、この構造の下へゆくほど衝動に近づき、上へゆくほど自律的な精神に近づく。機能としては、エネルギーをになうのは下の部分、方向づけを決定するのは上の部分である。<sup>38)</sup>

したがって、思想は本来、抽象的、観念的な人間の生活過程のなかで生成されるのではなく、現実の諸々の社会的関係のなかで自己の生活手段を生産し、なおかつ物質的のみならず、精神的にも生活を再生産し、生きる人間の意識が思想を形成する土台になるのである。

## 2. 研究の主題と方法

### 1. 大正自由教育と「自由」の問題

近代日本の体育実践史の頂点ともいえる大正自由体育の思想と実践は、その成立と展開の過程において自動主義、個別主義といった近代教育の理念にもとづき、子どもの教育・発達を生理学、解剖学等の自然科学的研究によって明らかにすべきことを提起した。その立場から合理的な体育の内容、

方法を確立すべく改造運動が展開され、それまでの非科学的、形式主義的、さらには画一主義的な教授方法と体操教材中心の内容が支配する伝統的な体育から子どもを解放するうえで大きな役割を果たすことになったが、その思想的、実践的課題は次の点にあった。

(1)明治10年代の消極的な開発主義体育論に対して、明治10年代後期から20年代にかけて興隆しつつあった活動主義体育論や個別主義体育論の継承。

(2)明治20年～30年代に流布、定着し、体育を教育領域から排除したヘルバルト派教育論と五段教授法に象徴される形式主義的な教授法を活動主義、個別主義、あるいは自動主義体育の立場から批判し、改造すること。

(3)子どもの発育・発達論を生理学、解剖学、心理学等の諸科学によって合理的に把握し、かつ体育内容、教材、方法の科学的根拠を明らかにする。

(4)普通体操、スエーデン体操、兵式体操中心の体育内容を子どもの発達や興味、さらには活動主義、自動主義、自然主義、個別主義等の原則によって遊戯、スポーツ教材中心の内容に改造すること。

(5)自由教育の成果である個別学習、分団学習、自治学習、独自学習、郊外学習、統合教授、生活学習等の教授・学習論を吸収し、画一主義、形式主義教授を克服し、近代的な教授・学習方法を確立すること。

(6)体育というたんなる一教科の枠内における改造にとどまることなく、生活学校への転換とともに、運動会、夏の学校（臨海、林間等）等の行事を学校教育全体のなかに位置づけ、さらに運動場の教育的機能を見直し、改造すること。

これらの課題をもって登場した自由体育論とその実践の性格はどのように規定されるのか。かつて藤原喜代蔵は、大正期の教育を教授方法の「コペルニクスの転回」と評して次のように記述している。

「大正時代は、教授方法の一大革新期であった。コペルニクスの転回という当時の教育界の流行語が示すように、教授法あって以来の一大転換である。従って昭和時代の教育方法は、この大正から昭和にかけての教授方法の革新期を基礎としたものであって、教育や理念の上では、昭和の教育維新などと云われるけれども、方法的には大正時代こそ教授維新の時であった。大正の教育思想の強味は思想が直ちに実践、即ち教授法にあらわれた点であり、大正時代の教授方法の革新を知らずしては、明治時代や昭和時代の教育を知ることはできない。<sup>39)</sup>

ここで藤原は大正教育を明治教育と昭和教育的接点としてとらえているが、戦後の大正自由教育研究における争点は、この大正自由教育が日本近代教育史に占める位置と、その「自由」の概念をめぐる問題であったといえる。すなわち、大正自由教育が明治教育との断絶、もしくは不連続において成立したのか、それとも、明治教育との連続において興隆したのかという点であり、この問題は自由の概念をどう規定するのかということにもかかわってくる。

この問題について、例えば本山幸彦は次のような見解を提示している。

「明治教育と大正教育の共通項と簡単にいっても、明治教育だけでなく日本の近代教育は複雑な相貌を身につけており、何が共通項であるかをにわかに決定できるものではない<sup>40)</sup>が、「近代国家への出発点に立った日本が、欧米先進諸国から、その社会経済体制＝資本主義体制を取り入れて以来、国家権力をその先導者とし、一貫して資本主義経済の急速な発展に努力し、やがて欧米諸国に迫いつくために早熟的に独占資本主義体制に傾斜しながら、欧米列強の帝国主義競争に割込んでいったという明治日本の歴史を読めるかぎり、明治教育の基本的性格は、資本主義の発展との関連のなか

でとらえなければならず、明治教育の基本的性格が日本の資本主義の発展を支え、やがてそれに従属していく過程において形づくられてきたとみるのが、当然のことだろう。そうだとすれば、明治教育の『学制』に象徴される側面も、教育勅語に代弁される側面も、何れも資本主義の成立、発展、独占化への傾斜という路線に位置づけて、それぞれの役割を考慮してみなければならない<sup>(41)</sup>と。

そして、大正教育を明治教育との連続においてとらえ、その接点は「大正自由教育と臨時教育会議（大正六年、寺内内閣によって組織設定される）の答申のなかに想定される<sup>(42)</sup>」とみている。

つまり本山は、大正自由教育が明治教育との断絶において成立したとする説には、なお検討の余地があると指摘すると同時に、この問題は「自由」の概念をどう解釈するかによって異ってくるという。そして、これまでの「自由」概念の規定は二つの大別されるとしている。すなわち、その第一は、自由教育は帝国主義段階に突入した日本資本主義の要求ではあっても、決して民主主義的な意味における自由ではなかったとする解釈（玉城肇、梅根悟の場合）であり、その第二は、その自由を政治的な意味での民主主義的自由であったとする解釈（中野光、海老原治善の場合）である。

この二つの解釈に対して本山は、自由教育の自由の概念を民主主義的なそれとしてみることはできないとし、その自由とは、あくまでも帝国主義を維持し、かつ補強するための選別的・エリート教育のための自由にはかならなかつたととらえている。

つまり「大正自由教育の自由は、教育方法における画一主義、形式主義、注入主義を廃し、児童の自発性と才能を尊重してその創造力の開発をはかろうとするもの、いわば才能主義を中心にした教育方法の自由であった」といってよい。

このような自由教育は、帝国主義体制を形成し、国際競争に積極的に進出しはじめた独占資本が、その国際的競争力をたかめることをめざすエリート主義教育の自由であって、裏からいえば、差別・選別教育の自由を、初等教育にもちこもうとするものであったといつてよい。（中略）大正自由教育の自由がこのようなものであったとすれば、一般に大正自由教育の先駆者とされている明治後期の教育家樋口勘次郎、教育学者谷本富、大正自由教育の中心人物で、元文部官僚沢柳政太郎などを引き合いに出すまでもなく、こうした教育観は教育のイデオロギーとしては、明治教育の内部に深く存在していたものであった<sup>(43)</sup>

何故ならば、「明治時代の国家権力の教育思想は、明治末年に国体主義教育があらわれる頃まで、ほぼ一貫して実業教育、実用主義教育を基軸として、全教育体系の再編強化を意図しつつ、この実用主義教育体制のうえに、資本主義発展の各段階に応じた職業教育を構築しようとするものにかならなかつた<sup>(44)</sup>」のであり、「もし大正自由教育の自由が選択的教育の自由、エリート教育の自由であり、その源流を樋口勘次郎や谷本富、あるいは野口援太郎や沢柳政太郎までさかのぼることができるとしたら、彼らの教育思想は、日露戦争前後までの明治政府の教育思想とほとんど同じ地平に立つものだったといえる。彼らの教育実践は彼らの意図をこえて、教育現場に当時の国家権力の教育思想を検討させる役割を果たしていたとみられる。<sup>(45)</sup>

また天野正輝も本山の見解の延長線上に、大正自由教育の位置関係と限界をみている。

天野は「わが国の教育史上、知育が十分におこなわれた事実は一度もなかつたし、『知育偏重』論を前提にした徳育の強化策は、文化的価値の内容がもつ固有の論理や系統性を歪め、科学的認識能力を育成する教授を正しく位値づけることを不可能にした<sup>(46)</sup>」と明治教育の反近代的性格を指摘する一方、大正自由教育の方法が日露戦争、第一次世界大戦以後の日本資本主義の矛盾を解決する方策として提起され、明治教育の形骸化した開発主義教授やヘルバルト派教育理論による形式主義、画

一主義的な五段教授等によっては、新たな段階を迎えつつあった日本資本主義の要求する創造的で活動的な人物の養成は不可能であるとの認識によるものであった、と次のように論及している。

「日清・日露両戦争を経て、明治末期から大正初年にかけてわが国の産業界は、資本主義を確立発展させ、アジアに植民地を確保するまでに成長した。そこにおいて、外界の技術の模倣一辺倒から脱して、自主的な技術革新とそのための研究機関の整備拡充と技術者の育成にむけて、教育政策が展開される動きをみせていた。その傾向に拍車をかけ、教育改革なかならず指導法の改革に力が注がれ、創造教育が教育関係者の口にはのぼるに至った最大の要因が第一次大戦の勃発であった。(中略)更に大正九年(1920)3月の財界恐慌によって日本の産業界は、戦時景気を一気に過去に葬り去り、深刻な不況時代をむかえ、一段と模倣文明の頼りなさを示した。ここに、創造教育が強調される客観的な基盤があった。すなわち、従来の形骸化した開発主義の教授法やヘルバルト五段教授法では画一主義的注入教授となり、偏知主義となって教育の硬化をきたすのであり、独創的精神も育てることが出来ないことを認識して、創造性、創作能力開発のテコとしての教授法を改革(目的、内容を所与前提とした)するという課題が教育界に課せられたとみることができる。『八大教育主張』も、このような課題に対する教育界の一つの回答であった。<sup>47)</sup>

その意味からも、大正自由教育は日本資本主義の即自的要求と深く癒着していたがために、絶対的な拘束力をもつ諸学校令、教則、国定教科書等を所与として是認し、「非合理的な目的、内容のもとにおける教化の方策の改良というレヴェル<sup>48)</sup>にとどまり、その結果、「教育方法における『自由化』も、所与の目的、内容をつきくずすこと、すなわちそれらを生みだしている現実の体制への批判<sup>49)</sup>にまで至ることはなかった。

以上のように、教育史研究における大正自由教育の位置、ならびにその性格は巨視的には、それが日露戦争、第一次世界大戦前後において日本資本主義が陥った矛盾の解決を自らの課題としたこと、したがって、自由教育がふりかざした活動主義、自学主義、創造主義、個別主義、自由主義といった理念も必然的に限界をもつものであり、明治教育の分脈のうえに成立した教育運動とみるのが妥当な評価であると考えられる。

この点を久保義三もこう要約している。

「日本資本主義の教育史の過程で、正統ないみでの自由教育、またその運動が、成立し、かつ展開したかどうかは、疑問といわなければならない。

まず谷本富らに主張され、影響されていった一連の新教育は、即自由教育であるとはいえないということである。

それは自由主義的であつてもリベラリズムの教育という正当な位置を占めることは、その思想の形態からいっても、運動の方向においても妥当ではない。また明治末期から大正期にかけての自由主義教育の思想および運動は、まさに日本資本主義への特殊構造に強く規制され歪んだものとして、それに反映されていることである。このことは近代社会とくに資本主義の成立期において、封建的な身分的秩序から解放をめざす市民階級の人間形成の理念をささえた自由主義思想が、大正期において日本における第二の民主主義運動として展開されたことからいえるのである。このときすでに日本資本主義は帝国主義への転化を遂げていた段階であり、そこにおける自由主義思想は複雑であり、その思想の歴史的構造からいえば、前近代への対決、近代の徹底と克服、さらに社会主義革命への転化(ファシズムへの抵抗)という三重の課題をもちこむことが当然要請されるのである。

日本における近代教育思想においては、認識の主体は、思想の形成にあつては諸々の新しい思想を内面から摂取したり、自己と全く異質的な思想にたいし、それに強固に対決することがなく、そ

ここでは自己と異質的なものとの連続性がいとも容易に行われてきたのである。谷本富らにみられる『新教育』の概念にせも、それにつづく新教育運動にみられる『自由』の概念にしても、その多くが異質的な思想をその文脈においてでなく、その部分的、局部的摂取であり、そこに断固たる対決もなく、自己と連続的なものとしてうけとられたのである。(中略)それらの自由教育論においては、デモクラシーの影響のもとに児童の自立と自由が問題とされた。これらは個人の尊重、人間性の解放にもとづくものであったが、『教育上における自由は、目的が自由にあるのではなくて、手段が自由であるのである』というように、教育における自由主義はすでに歪んだ方向をとらざるをえなかった。<sup>50)</sup>

既述の大正自由教育の問題性、ひいては日本近代教育の思想的特質は、そのまま大正自由体育の思想と実践にも浸透していたものであった。

学校体育の全般的な形式主義、画一主義化、ならびにその軍事化傾向に対して、すでに指摘したような歴史的意義をもつ大正自由体育も樋口、谷本のほか高島平三郎、永井道明、可児徳等の体育改造論、成蹊実務学校ならびに小学校、成城小学校、千葉県師範学校附小等の一連の新学校、附小における実践もそのニュアンスは異なるものの、究極的には、さまざまに唱導された活動主義、自動主義、個別主義、立憲主義、分団主義といった自由主義的と目される理念も、日露戦争以後の世界帝国主義諸国間による領土分割競争に新たに帝国主義国として登場したわが国にとって要求される活動的、能動的人物の養成という課題のもとに成立したのであり、天皇制ナショナリズムと軍事的、経済＝産業的体力の合理的再生産の実現という前近代主義と近代主義ナショナリズムを癒着させることによって「自由」を方法主義の枠内に限定したのである。<sup>51)</sup>

例えば、高島平三郎、尼子止、吉原藤助、真行寺吉太郎等は、自らの児童中心主義を次のように規定している。

「体操科の教授は大體から見て規律的なものである。従つて動もすれば主体を忘れて教授本位になつたり、或は学校本位になつたりする場合が少なくない。尤も体操科の教授要旨中には、『規律を守り、協同を尚ぶ』というような社会の要求に基いたものもあるが故に、体操科の教授が規律的であるということは少しも差支えないばかりでなく、大に努めなければならない所であるが、往々教師一個の私情から割り出した要求をしたり、或は学校の都合から打算した規律の服従を強いたりすることのあるのは、大に警戒せねばならない事である。其の他教材の選擇、配当等も生徒の爲めを思つてなすべきことは勿論、器具器械の設備等に至るまで、總ての徒の事情を基礎として之に應ずるようになければならぬ。斯様に体操科教授の主体は生徒其の物であるが故に、一般に此の事を目して児童本位主義であると言われているが、言うまでもなく茲に謂う所の児童本位主義の主張は、彼の極端なる個人主義教育説として喧伝せられているエレンケイ一派の主義、主張と全く立脚地を異にしているものであることを序ながら述べて置く。<sup>52)</sup>

以上のように、大正自由体育運動も、基本的には国家原理としての家族主義がもつ私的空間への停滞というイデオロギー的な限界を可能なかぎり修正しつつ、ナショナリズムとしての国家主義に向けて、いかに子どもを「臣民」＝「公民（立憲国民）」へと養成していくか、その理念と方法の合理化運動であった。

しかし、運動全体としてこうした限界をもちながらも、国家主義体育、軍国主義体育といった否定的な概念をもって総称されるわが国近代の体育像に対して、少なくとも近代的な方法理念から伝統的な形式主義、画一主義的な体育理念とその方法・内容が批判されるとともに、体育実践の先駆を形成し、わが国の体育思想と実践史において特異な時代を刻印することになった事実にかわりはない。

大正自由体育を明治体育の接点、もしくは連続において把握し、大正自由体育の成立過程を分析することが本研究の主題である。

## 2. 研究の対象と方法

一般に、大正自由教育とその一環としての自由体育は、いわゆる熊谷、樋口、谷本等の社会的教育学とその体育論が興隆する明治30年代を起点とするのが通説になっているが、活動主義、個別主義、自動主義体育論等はすでに明法10年代後期に萌芽しており、したがって、本研究は以下の問題を対象とする。

- (1)明治10代におけるリーランド、ジョホノット、伊沢修二等の開発主義体育論とその限界、普通体操法の日本的屈折とその形式主義化の過程、さらに開発主義体育論に対する批判と活動主義体育論の勃興にいたる過程。
- (2)明治20年代における井上毅の活動主義体育論を中心に全般的な体育振興論、体育改造論を開発教授法批判、新人物論、個性教育論との関連で考察する。
- (3)明治30年代における帝国主義的体育論とヘルバルト派体育論批判ならびに形式的教授法批判をふくむ社会的教育学とその体育論の特質。
- (4)明治40年代の身体の修養論を軸とする訓育主義的体育論と姫路師範学校、成蹊実務学校、帝国小学校、日本済美学校における訓育主義的、活動主義的体育実践。
- (5)第一次世界大戦前における永井道明と可児徳の思想的葛藤、成蹊小学校の活動主義体育の実践、明石女子師範学校における及川平治の分団式遠足の実践、成城小学校の自然主義体育の実践。
- (6)第一次大戦前後の戦後国家理念と戦後体育経営論、西川三五郎、向井虎吉、山松鶴吉、森岡常蔵、長田新等の立憲的人物の養成論、軍隊主義・官僚主義的体育批判や統合主義、自動主義体育論、地方における戦後体育経営論と公立小学校や師範学校における自由体育実践。
- (7)イ、大正後期における手塚岸衛、木下竹治の自由体育論と生活教育（学習）論、桜井恒次郎、三橋喜久雄等による合理的体操論と生命体育論、さらには小野源三、斎藤薫雄の機械的、国権主義的体育論批判と自動主義体育論。

ロ、千葉師範学校附小の自由自治体育実践、山崎博の構案法による体育実践、川口英明の生活体育論と自治体育実践、杉崎瑠の「研究学級」と統合主義体育の実践、岡崎師範学校の個別体育実践、奈良女子高師の「人のからだ」授業の実践、「児童の村」小学校の自由主義・自然主義体育の実践、明星学園における土と遊戯の教育と自然主義体育実践。

基本的には、これらの思想なり、実践を対象とし、その分析の視点を、第一に、それらが日本資本主義の各発展段階における体育政策ならびにその国家目的といかに癒着し、または拮抗しようとしたのか、第二に、身体の運動実践に関する教育価値論である体育思想や理念が体育実践の内容、方法とどうかかわってきたのか、そして第三に、体育思想をたんにそれとして抽出するのではなく、全体としての教育改造論と実践のなかにどう位置づけていたのか、という点におきたい。

最後に、本稿では、研究対象の(1)をとりあげ、近代体育論、すなわち開発主義体育論の特質、その受容と伝播の過程、開発主義体育の実情とその形式主義化の過程とともに、開発主義体育批判と活動主義体育論の興隆の過程をリーランド (J. A. Leland) の体育論、ジョホノット (J. Johonnot) の『教育新論』、伊沢修二の『教育学』や森有礼の「身体能力」論のほか『文部省年報』、『大日本教育会雑誌』、『東京茗溪会雑誌』、『教育時論』、『信濃教育会雑誌』、地方教育史等の分析をとおしてあきらかにしたい。

## 本 論

### 1. 近代合理主義的体育論の受容

#### 1. 開発主義体育論とその限界

##### (1) リーランドの保健的体育論

明治教育の全般的な手直し、すなわち教育改造運動に先鞭をつけた樋口勘次郎は、明治30年に明治教育を厳しく指弾した。

「然るに現今一般の教育は、下小学より、中学、高等学校を経て、上大学に至るまで、管理も、教授も、訓練も、消極的教育に偏するのみならず、却て善良なる活動性を殺すと見るは、余の深く慨嘆する所なり。大人にすら堪へがたるべき姿勢を幼童に強ひて、其の身体的活動を抑へ、児童の心理に合せずただ教師の論理により組織したる、教案の範囲を脱し秩序に反する疑問は、一切拒絶して、其の研究心を殺し、妄りに静肅を命じて天真爛漫たる喜怒哀楽の発作を塞ぎ、従順に教師の意志を行為し、謹みて教師の講義を聴き、一顰一笑も教師の鼻息を窺はしめ従順温良なる人間を作り以て教育の能事終へたりとなすは、諸学校の通弊なり。若し高等師範学校卒業生にして活動的人物なしとせば、其は高等師範学校のみ罪にあらずして、小学以来の压制教育の結果なり。若し大学卒業生にして、研究心に乏しき者ありとせば、其は大学のみ罪にあらずして、小学以来の消極的教育の結果なり。若し高等の教育を受けるものにして、田夫野人よりも卑劣なる者ありとせば、是亦教育の罪にあらずして人為的压制教育の結果なり。」<sup>9)</sup>

樋口のこの批判は、明治5年の学制以後における日本近代教育の根源にせまるものであった。

樋口によって「圧制的教育」、「消極的教育」として指弾された明治教育、そのなかでもとりわけ体育はいかなるものであったのか。

その明治体育は欧米の近代体育の受容に奔走する一方で、皮肉にも、その受容した体育思想ならびに方法からいかに脱却するかに終始することになった。近代体育の創出の過程で移入されたリーランド、ジョホノット等のいわゆる開発主義教育論とその体育論（以下「開発主義体育論」と呼ぶ）、さらにはその教授理論の克服に悩みつづけることになったのである。

わが国近代体育の思想と方法の創始に、決定的ともいえる影響を与えたりーランドの思想に関しては豊富な先行研究があるが、彼の思想は、基本的にはジョホノットの開発主義教育論のうえに成り立つものであった。

リーランドが明治11年に体操伝習所に招聘されることになったきっかけは、明治9年に文部大臣田中不二麿がアメリカ・ボストン州のアマースト大学の体育を視察したことにある。

体操伝習所においてリーランドは男子体操術、女子体操術、幼児体操術、美容術、および調整法を含めた体操術と体育論を講義したが、リーランドの体育思想は体操伝習所における講義録によって知ることができる。

リーランドは、まず「人類はその初めに当りて三つの異なる性を與へられている<sup>10)</sup>。すなわち「第一、道徳性、第二、知性、第三、体性<sup>11)</sup>である」といい、教育とは、これら三つの性を有機的に修めることであると述べるとともに、これら三つの性の関係について「体性は総のもの根源をなし、道徳性、知性は此の性にありて始めて発展（育）するものなり、而も三性はいずれも相互に関係するものなれば、いづれも肝要とし、いづれを軽んずると云ふが如きことは決してあり得ない<sup>12)</sup>」として体性が人間にとって根本的な性であることをあきらかにしている。



リーランドは、それにもかかわらず、「世の識者は体性(育)を卑下し、道徳及び知性を高等となす<sup>9)</sup> 現実を批判し、教育活動のなかで体育は身的諸法則を究めることであり、その目的は「心を充分発展せしめることにあり、此の目的を達せんが為めには体力を養わざる可からず。<sup>10)</sup>したがって「体を発展せしめんとするは終局の真の目的に非ずして、終局の真の目的は心の発展にあり。(中略)心の住居する体を以て、心の憂なさをしむること勿れ<sup>7)</sup>と述べている。

そのほかリーランドは「身体と風土の関係」、「風習の身体に及ぼす影響」とともに、体操の効果として(1)筋肉に及ぼす影響、(2)血液循環器系に及ぼす影響、(3)呼吸器系に及ぼす影響、(4)栄養と体育の関係、(5)体操の皮膚に及ぼす影響、(6)神経系に対する効果について言及している。

このリーランドの体育論は彼がアマースト大学で生理学、医学を専攻していたこと、かつまた「体操は身体をして最も健全なる状態を保持せしめ身体をして病の攻撃に感ずることを少なからしむる<sup>9)</sup>」ものであり、「このときに到れば一般体操は予防術として公認されるに到るであろう<sup>9)</sup>」といっているように、明らかに体育を予防医学的に、言い換えれば保健的手段としてとらえていた。

この立場から、彼は体育の方法として軽器具(徒手、啞鈴、球竿、木環、豆囊、棍棒)を利用した軽体操を体操伝習所において教授したのであるが、このリーランドの体操法はアメリカのダイオ・ルイス(D. Lewis)の「新体操」、またドイツのシュレーバー(D. G. M. Schreber)の「医療室内体操」、「汎体操法」等の系統をひくリング体操の医学的体操法の系譜のうえに立つものであると同時に、明治5年の『樹中体操法図』の覧外説明に述べられている保健的な体育観に相通するものであった。<sup>10)</sup>その結果、体操伝習所の体操法はこの軽体操と身長、胸囲、体重、肺活量、握力等を測定する「活力統計」が基本的な内容となったのである。この活力統計はリーランドがアマースト大学で導入したものであったが、彼は明治12年3月に東京師範学校で同年5月、7月には体操伝習所でそれぞれ学生の活力調査を実施している。

このリーランドの軽体操は、体操伝習所の坪井玄道によって「普通体操」と訳されるとともに、体操伝習所版『新撰体操術』(明治15年)、同『新制体操術』(明治15年)、坪井、田中盛業編『新体操法』(明治17年)などによって伝播され、わが国近代体育の基礎を特徴づけることになったのである。<sup>11)</sup>

## (2) ジョホノットの開発主義体育論

ところで、このリーランドの体育論は、実は、わが国近代教育の初期の教授理論であるジョホノットの開発主義教育論における体育論と酷似するものであった。もともと開発主義教育論はペスタロッチの直観教授に由来しているが、この教授理論はイギリス、アメリカを経て、わが国には明治11年に移入、紹介された。それ以前には、明治5年から同7年8月までの3年間、東京師範学校の外国人教師として教壇に立ったスコット(M. M. Scott)によって掛図による教授法などペスタロッチの実物教授法がなされていたが、本格的に紹介されたのは伊沢修二と高嶺秀夫によってであった。

伊沢は明治8年に教育研究留学生としてアメリカ・ブリッジウォーター師範学校に、また高嶺もオスウィゴ師範学校にそれぞれ留学したが、当時オスウィゴ師範学校はオスウィゴ運動として知られるペスタロッチ主義教育運動の中心校であった。<sup>12)</sup>

二人はともに、明治11年に帰国し、伊沢は東京師範学校校長補、高嶺は同校長補心得となり、そのため開発主義教育論は同師範学校の卒業生によって全国に普及される一方、明治15年と16年に開催された開発主義教授の講習を受けた小学校師範学科取調員によって文部省の支持のもとに各地に伝えられていった。また明治16年には高嶺の指導によって東京師範学校助教諭若林虎三郎、同附属小学校訓導白井毅編による『改正教授術』が出版され、さらに明治18年にはジョホノットの『教授の

原理と実際（Principle and Practice of Teaching, 1884）』が有賀長雄訳『如氏教育学』、高嶺秀夫訳『教育新論』として刊行され、開発教授論は明治10年代の中心的な教授理論となっていた。

伊沢は明治15年にわが国最初の教育学書であり、師範学校の教科書として広く使われた『教育学』を著し、他方、高嶺は訳書『教育新論』のほか、東京師範学校の講義、師範学校取調委員への講義、茗溪会での演説、さらに『東京茗溪会雑誌』を通してジョホノットの体育論のほかフレーベル（F. W. A. Frobel）の教育論や遊戯論などを積極的に紹介しており、近代体育の創出の過程でリーランドのみならず、ジョホノットの開発主義体育論が及ぼした影響はきわめて大きい<sup>43</sup>

ところで、ジョホノットの体育論は、すでに指摘したように、高嶺訳の『教育新論』（全四冊）のうち『巻三』の「第十一章 体育」、高嶺の聴講筆記であり、『東京茗溪会雑誌』（明治16年第5号）に掲載された「ジョホノット氏教育論」などによって紹介されたが、ジョホノットはその冒頭で体育が教育の基本をなすものであると次のようにいっている。

『第一人類ハ動物ナリ故ニ成業ノ為ニ先ヅ必要ナルコトハ健全ナル動物トナルニアリ』ト云フ語ハ記シ得テ甚ダ妙ナリ。此ノ語タルヤ、人類ハ生活ノ法ニ関シテハ下等ノ動物ト同一ノ諸動物ト同一ノ理法ニ制セラレ、完全ノ人トナルコトハ身体ノ健康ト強壯トニ依従スルコトノ事実ヲ認識シタルモノナリ。夫身体修練ノ準備ヲナサズ、或ハ身体健康ノ情状ヲ観察スルコトヲ怠ルトキハ、教育事業ノ全体ニ其ノ毒ヲ流シ、智徳ヲシテ共ニ最高ノ発達ヲ得シメント欲シテ企図シタルコトモ皆其ノ効ヲ奏セザルベシ。<sup>44</sup>

ここには、あきらかにスペンサーの体育論の影響がみられる。一方、ジョホノットは知徳体の全体的な発達という観点から、身心二元論をこう批判したのである。

「往古身体ノ修練ニ関シテ二説アリ。一説ハ、身体ト精神トノ間ニハ天然ニシテ如何トモスベカラザル反対ノ状アルモノニシテ精神ノ福祉ハ身体ノ福祉ト逆比例ナリト云フコトノ念ニ基キタルモノナリ。此説ヲ主張スルモノハ精神上ノ事項ノミヲ以テ叡智者ノ考察ヲ為スニ足レルモノトシ精神上最高ノ善ヲ増進スルコトハ、天然ノ願望ニ背違シ肉體ノ欲ヲ壓殺スルニアリトシ。発達充分ナラズ或ハ疾病アル身体ヲバ之ヲ嫌忌セズシテ寧ろ之ヲ願望シタリ。

第二ノ説ハ、体育ヲ以テ教育ノ重ナル目的トナセリ。此説ニ於テハ筋肉上最高ノ発達ヲ尊重スルコト其ノ当ヲ失シ悉皆ノ活力ヲ転ジテ筋肉消費ノ一方向ニ向ハシメタリ。

此等ノ反対説ノ調和ハ此ノ二説ヨリモ一層高等ナル叡智ヲ以テ身体ハ心意作用ニ必要ナル機関ナルコトヲ認識シ、心意作用ノ完全ハ必ず其ノ作用ヲ表スル機関ノ完全ニ依従スルコトヲ看破スルニ在リ。此ノ観念ハ直チニ身心反対ノ古風ナル念ヲ除キ去リ、且ツ体育ノ重要ナルコトト其ノ範囲トヲ判決スベキ標準ヲ與へ、健康ヲ有シ且ツ之ヲ保持スルコトハ教育ノ根源ナリトシ、兼テ又体育ハ智育及徳育ノ需要ニ対シテ自ら其ノ制限アルベキコトヲ示セリ。

身体及心意ニ親密ノ関係アルコトヲ認識シテ体育上ニ於テ求ムル所ノ体育ハ心体ノ充分ナル成長及其完全ナル栄養、健康ノ保持、智力ト増進スルニ最良ク適シタル事情ノ保持、及通常ノ事故ニ当ルニ足ルベキ強壯ニ達スルコト等ヲ以テ其ノ目的トナスベシ。此ノ定義ハ教育ノ事業ニ於テ専ラ勢力ヲ筋肉上ノ発達ニ転ジ、或ハ競争力者ヲ養成スルコトヲ以テ学校ノ正当ナル目的トスルガ如キ観念ヲ退クモノナリ。<sup>45</sup>

この立場からジョホノットは、「身体ノ健全ニ達スルニハ教育上考察スベキ四ケノ要素アリ<sup>46</sup>として「一生存ノ理法ニ関セル叡智、二此理法ヲ尊奉スル感応、三教育用具ノ排置ヲシテ此理法ニ一致セシムコト、四智ラズ此理法ヲ尊奉セシムル所ノ常習ヲ養成スルコト<sup>47</sup>」をあげ、それらの要素を実現するためには体操が効果的であるという。つまり、体操は「第一長座ノ病怠ヲ療シ、第二往往学

校ノ秩序ヲ錯乱スル所ノ神経ノ不安ヲ鎮メ、第三頭病其他神経ノ疼痛ヲ減ジ、第四同一ノ位置ニ座スルガ為ニ生ズ可キ不具ノ傾向ヲ正シ、第五智力ノ運用ヲ極点ニ進メテ運動ヲ廃棄スル学校ノ特質トモ称ス可キ虚気蹒跚若シクハ神経性ノ衝動ニ替ルニ、強健自由ニシテ且ツ活発ナル挙動ヲ以テシ、第六智力運用ノ分量ヲ増加シ、且ツ容姿動作ノ美容ヲ養成スル<sup>18)</sup>することができ、なかでも軽体操を高く評価したのである。

「公立学校ニ最モ適当スル運動ノ種類ハ何レノ体操書ニモ記セル如ク、所謂軽体操ナルモノナリ。軽体操ハ殆ド一切ノ筋肉ノ運動ヲ整齐シテ、秩序正シク緩急宜シキヲ得タル課程トシ、以テ一級生ノ操練ニ適セシメタルモノヲ包括ス。」<sup>19)</sup>

軽い器具、用具を用いた軽体操こそが、学校体育の教材として適当であるという。

「上文ニ記セル目的ヲ達スルニハ機械ヲ要スルコト甚少シ、而シテ公立学校ニ於テハ教場ノ排列概シテ機械ヲ使用スルニ適セザルトノナリ。又仮ヒ広大ナル教場ヲ有スルモ、学校ニ於テハ反テ簡單ナル機械ヲ善シトス。木製ノ啞鈴、棍棒、球竿、木環、重量四『ポンド』ヲ越ヘザル豆囊ヲ備フルトキハ、以テ学校ニ於テ運スル総テノ運動ニ供ス可ク、且ツ興味ヲ維持スルニ必要ナル変化ヲ生ズルコトヲ得ベシ。是等ノ機械ヲ使用スルトキハ敢テ大ニ筋肉ヲ要スル重体操ニ頼ラズ、反テ寧ろ軽捷ナル運動ニ依リテ以テ体育ヲ為スコトヲ得ベシ。」<sup>20)</sup>

軽体操の体育的価値をこのように認めていたジョホノットも、一方で、それがとかく、興味や変化に欠けやすいものであることを認識していたのであるが、彼もリーランドと同様に、基本的には体育は「生徒ノ最大体力ヲ養成スルニ非ズシテ、寧ろ其健康ト活動ヲ得ベシモノナリ」<sup>21)</sup>と述べ、保健的、予防医学的な体育観のうえに立っていた。ただし、このことはジョホノットが積極的、鍛練的な体育を全面的に否定しきっていたことを必ずしも意味しているわけではなく、ジョホノットは「直接ニ筋肉ヲ練習スルコト」について、次のように書き記している。

「而シテ尚ホ論ズベキ問題ハ、直接ニ筋肉ヲ練習スルコト如何ト云フニ在リ。日日智力ノ活動ニ交フルニ多少ノ筋肉ノ活勢ヲ以テス可キコトハ、身体ノ健康及活発ト正シキ思想トノ間ニ存スル関係ニ照シテ明晰ナリ。勉強ハ血液ヲシテ脳髓ニ上ラシメ、運動ハ之ヲ引テ四肢ニ下サシムモノナリ。智力ノ運用ニ於テハ神経力其中心ニ集合シ、身体ノ運用ニハテハ全体ニ散布スルモノナリ」<sup>22)</sup>と。

### (3) 伊沢修二の体育論

リーランド、ジョホノット等の開発主義体育論は、明治11年9月に体操取調掛に任命され、体操伝習所の設立に深くかかわった伊沢修二の体育論に大きな影響を与えたことは指摘するまでもない。伊沢は体操伝習所の設立にあたって、体操取調掛に任命された明治11年9月6日から同年の10月1日にかけて、近代体育の受容とその方法に関する見込書である『新体操ノ方法』をまとめているが、そのなかで、伊沢は明治維新以後の知育偏重の教育現実を批判し、あわせて体操術の移入とわが国の実情に応じた体操術の改造を、その一節でこう指摘している。

「我国ノ如キハ、維新以来昔時ノ武芸ハ全ク地ニ落チ壯年ノ輩ノ従事スル所全ク智育ノ一方ニ偏シ、其大脳力能ク国論ヲ動スニ足ルモ、其体力百斤ヲ挙グルニ足ラズ。

今我省スル偏奇ノ教育ハ其害利益ノミナラズ却テ巨害ノ因タルヲ察シ、遠ク体操教師ヲ米国ニ聘シ大ニ体育ノ欠ヲ補ハントス。其挙タル善ヲ称スベシ美ト讚スベキナリ。(中略)一般学者ノ向志唯知力ヲ是レ長ズルノ一点ニ趣クニ当リ今之ヲ転ジテ体力ヲ養フニ岐行セント欲セバ、先体育ノ良能アル所以テ信セシメザル可カラズ。

凡才識アル人皆体育ノ貴ブベキコトヲ知ラザルニ非ズト雖モ惑ハ書ヲ読ミ或ハ理ヲ聞キテ然ル者

ナラント想像スルニ過ギザルヲ以テ、其信ズル所亦随ヒテ深カラズ。(中略)故ニ体力ノ効驗ヲ眼前ニ掲載シ以テ其証ノ確乎疑フ可カラザルヲ知ラシメ、初メテ其挙ノ妄戯ニ属セザルノ信ヲ世人ニ得ルニ庶幾ン乎。サレバ其着手ノ方向如何シテ可カルヤ。現今欧米諸国ニ行ハルル所ノ体操術ヲ伝習シ直ニ之ヲ採テ我生徒ニ適用スベキ者ト認メ其既ニ彼国ニ於テ奏シタル効驗ヲ例示シ以テ人ノ信用ヲ得ントスル乎、鄙見ニ依レバ、未ダ可ト認得ベカラザル者ノ如シ。何トナレバ、彼生徒ト我生徒トハ大ニ習慣ヲ異ニシ、衣食住モ一モ相同キ所ナシ。然シテ食ノ一事ノ如キハ体育ニ最緊切ナル関係ヲ有スルモノナレバ、食料ト体操トハ常ニ相待テ其平均ヲ失ハザルヲ要ス。(中略)食物ノ品量体操ノ種類ニ適セザレバ、管現行ノ良益ナキノミナラズ却テ将来ノ患害ヲ示スノ源トナルベシ。其他用フル所ノ機械等モ其大小軽重相適セザル者累々例拳ニ違ラズ。故ニコノ欧米諸国ノ体操ヲ至適ノ者ト認メ直ニ之ヲ諸学校ニ行ハントスルハ策ノ得タル者ニ非ラザルナリ。<sup>23)</sup>

このように欧米の近代体操の直移入を戒しめた伊沢ではあるが、『教育学』で展開された体育論は、ジョホノットの体育論そのものであった。

この『教育学』は、伊沢が留学先のブリッジウォーター師範学校の校長A. G. ボエデンの教育学と心理学の講述のほか諸書を参考にまとめたとされており、上巻（総論及智育之部）と下巻（德育及体育之部）に分れている。

伊沢はまず、「身体上ノ教育即チ体育」の目的について、「身体上の教育即チ体力ヲ育成スルハ体育学ノ専科ニ属スル所ニシテ其ノ目的ナルヤ支体ヲ發育シ機器ヲ完成シ以テ精神ノ舎ル所ノ家屋即チ身体ヲ強健ニシテ心力發育ノ基ヲ為スニ在ルナリ。<sup>24)</sup>また「体育の目的トスル所ハ身体ノ健康ヲ保全シ其發育ヲ助成シテ各部偏長ノ弊ナカラシメ以テ智徳養成ノ基本ヲ作り且支体ノ強力ヲ増加スルニ在リ<sup>25)</sup>と規定するとともに、「身体發育ノ理」を次のようにとらえている。

「身体ノ發育ト其費耗トハ互ニ相反スルカ如シト雖モ其実兩者相須テ離ル可ラサルモノナリ例ハハ余手中ニ一物ヲ取り之若干尺ノ高サニ揚クルキハ其物ノ重サト高サトニ比例シテ余力手中ノ筋維ヲ組織セル若干数ノ細筋ハ忽チ死滅シ去リ新生ノ細筋更ニ来リテ其欠ヲ補シ却テ其筋維ノ發育ヲ来スカ如シ凡ソ身体中何レノ部分ヲ問ハス之ヲ使用スル愈多ケレハ其部分ノ細筋ノ新陳代謝愈盛ニシテ其發育随テ愈大ナルモノナリ。<sup>26)</sup>

そして、この發育を促すための「体育ノ方法」として食物、住居、衣服、運動、静息をあげ、次のように述べている。

「身体發育ノ理ハ前ニ既ニ説ク所ノ如ク体中ノ旧細筋ヲ費耗シテ新細胞ヲ補充スルニ在ルヲ以テ茲ニ新細胞ヲ作ルノ資トナルベキモノ無ル可ラス。是レ吾人力食物ヲ要スル所以ナリ。又其食物ヲシテ栄養ノ効ヲ奏セシメンニハ常ニ身体ヲ保衛シテ快愉ノ他ニ置カサル可ラス。於是乎衣服住居ノ要アリ。衣食住既ニ備ハルモ支体ヲ使用スルニ非レバ細胞ノ新陳代謝ヲ促ス能ハズ。於是乎運動ノ要アリ。然レドモ支体ノ運動ヲシテ曾テ止ムコトナカラシメハ、新細胞ノ体中ニ留止スルノ時無キニヨリ其生長ヲ遅クスルコト能ハサルベシ。於是乎静息ノ要アルナリ。此ノ如ク食物、住居、衣服、運動、静息ハ体育ノ方法ニ於テ最モ欠ク可ラサルモノナレハ今其章ヲ逐ヒ項ヲ分チテ詳ニ之ヲ論スベシ。<sup>27)</sup>

この体育の方法である食物、住居、衣服、運動、静息のうち食物と衣服については「生理学ノ論スル所<sup>28)</sup>であり、また住居に関しては建築学に属するがために、体育に直接的に関係する食物、衣服、空気、温熱の「要理ヲ論スル<sup>29)</sup>にとどまるとしている。

身体の發育を新陳代謝としてみ、その新陳代謝を活発にするための食物、衣服、空気、温熱という「成育保全<sup>30)</sup>の環境整備を説く伊沢の保健的体育論は、あきらかにジョホノットの開発主義的体

育論の系譜をひくものであった。

これらリーランド、ジョホノット、さらには伊沢修二等の開発主義体育論は東京師範学校、東京女子師範学校、体操伝習所の卒業生によって伝播されていったが、わが国近代体育の創草期におけるこの体育思想は、主にペスタロッチ、スペンサーに源流をもつ開発主義的な教育論による知・情・意の調和的発達、すなわち、主知主義教育を補完する位置に体育をすえるとともに、スペンサー流の三育主義にもとづく健康観と生理学や医学等の近代自然科学を基礎とした合理的な身体観のうえに展開されることになった。しかしながら、この開発主義体育論は、「合自然の教育の必要を説いたペスタロッチの思想に傾倒しながら、子供の自然な欲求としての遊戯や、自然運動に着目せず、それらとは全く対蹠的な性格の形式的な体操としての普通体操をとりあげたことや、心身能力の調和的発展をうたいながら、知識の教育に重点をおき、体育を手段視していたことなどは近代体育の性格に対する十分な認識を欠いた証左<sup>(31)</sup>であった。

開発主義体育論とその方法に指摘されるこの限界は、あたかも資本の原始的蓄積期の段階にあった日本資本主義にとって、必らずしも有効な体育の思想的基盤を形成しえず、次第に形式主義化し、明治10年代後半には、はやくも批判されるべき対象となったのである。

次に、開発主義教育の形式主義化との関連で普通体操法の形骸化、もしくは画一化の過程をあきらかにしたい。

## 2. 普通体操法の伝播とその形式主義化

### (1) 開発主義教育の規則化

開発主義教授論は明治10年代に全国に流布されたが、なかでも長野県では、能勢栄が明治15年7月に長野師範学校長に赴任してから急速に普及していった。

『教育時論』はその様子を次のように伝えている。

「今我が心性開発主義ノ我が大日本帝国中何等ノ地方ニ於テ最大ニ最盛ニ普及流行スルヤト精細詳密ニ探究セシニ長野県ニ於テコソ最大ニ最盛ナルコトヲ発見セリ現今長野県ニ於テハ心性開発ノ主義開発教授法ハ全県下ノ教育ヲ風靡シ長野松本上田等ノ都会ハ勿論木曾ノ蔭谷戸隠ノ山懐ニ至ル迄如何ナル寒村僻邑ト雖隅カラ隅マデ心性開発ノ主義ヲ唱ヘ教育改良ノ新法ヲ講究セザル者ナキニ至レリ（中略）能勢栄君新ニ長野師範学校長ニ任ゼラレタリ元来氏ハ大ニ我が心性開発主義ヲ主張スル教育家ナルヲ以テ赴任後直チニ師範学校ノ改良ニ着手シ自心理学教育学学校管理法及唱歌ヲ教授シ又教員生徒ヲ集メテ開発主義ノ演説ヲ為シ其ノ外県庁ニテモ郡衛ニテモ町村小学校ニ於テモ至ル所開発主義ヲ説キ勤メ（中略）従来ノ器械的教授法ノ弊害ヲ痛論シ開発教授法ノ利益アルコト教授法ノ速ニ改良セザルベカラザルコト及唱歌ノ児童ノ徳性ヲ涵養スルタメニ裨益アルコト等ヲ県下一般ノ人ニ知ラシメタリ（中略）十六年一月各郡ノ教員凡百五十名ヲ師範学校ヘ招集セシメ十一日ヨリ講習ヲ始メ能勢君ハ教育学学校管理法唱歌ヲ受持チ監谷君ハ教授術清水君ハ体操ヲ受持チ毎日五時間凡一ヶ月余講習ヲセリ此ノ教員ハ講習ヲ受ケタル後各其ノ郡ヘ帰り組合学校ノ教員及授業生ヲ集メ更ニ教育学授業法ヲ伝習セリ<sup>(32)</sup>

こうして伝播された開発教育の実情はどうであったのか。開発教授の中心をなした問答法は、もともと子どもの心性を誘発する教育方法であったが、現実には、発問者としての教師だけが活動し、逆に学習の主体であるべき子どもの活動性を抑圧するという形式主義を招いていった。また学制の制定とともに受容された一斉教授は、号令によって子どもの教室への出入り、教科表の出し入れをさせるという画一的なものであった。

例えば、明治9年頃の大分県下の小学校の授業の様子は次のようなものであった。

「大分県下の小学校では授業開始の10分か15分前に第一回の『タク』を打って授業の開始を知らせ、生徒は机の上の道具を片づけたり、便所に行ったりする。第二回の『タク』が、10分ないし15分おいて鳴ると、生徒は自席の傍に立って、教師の号令で席に座り、授業が始った。教師は教案によって指導し授業が終ると教師の号令で遊歩場（運動場）に出た。」<sup>(33)</sup>

加えて、明治10年代においては自由民権運動の高揚を背景に、教師、生徒に対する管理体制が次第に強化されていった。それを各県が制定した「教場指令規則」、「生徒心得」、さらには文部省の「教員心得」などにみることができる。例えば東京府の『小学生徒心得教科書』（明治11年5月）中の「小学生徒心得」は、第1条から第22条にわたって生徒の心得を規定しているが、その一部をあげれば、次のようなものであった。

「教師は我に學術を授くる恩、人なり常に敬礼の意を失ふべからず」（第三条）

「学校に至れば先づ控所に入り行厨を我坐席に置き教師の差図を待ちて教場に入るべし決して高声遊戯など為すべからず」（第七条）

「教を受くるときは勿論総て我意我慢を出すべからず教場にて己の意を述べと欲せば手を揚げて我意を知らしめ教師の許可を受けて後おだやかに言うべし」（第十一条）

「学文をなすとも身体健康ならざれば其詮なかるべし常に左の条件を守りて自ら病を招ぐべからず

第一課業ををはる毎に体操場に出て運動をなすべし

第二運動をなすとも奔走すること度に過ぐべからず

第三熱き湯茶を強て飲むべからず

第四字を写し算を学ぶに体を曲げ胸を屈むべからず

第五爾天に傘なくして歩行すべからず

第六冠物なくして炎天を冒し跣足にして雪中を行くべからず<sup>(34)</sup>（第十七条）

この心得にも開発主義的体育論の影響がみられるが、一方、文部省通達「小学校教員心得」（明治14年6月）は皇道主義教育の精神を貫徹することを目的に、江木千之がウィツカーシャムの『学校通論』を直接参考して起草したものであるが、その主な心得として次のように記されている。

「一人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレバ更ニ緊要ナリトス故ニ教員タル者ハ殊ニ道德ノ教育ニ力ヲ用ヒ生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ父母ニ孝ニシテ長上ヲ敬シ朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ茲シ及自己ヲ重スル等凡人倫ノ大道ニ通暁セシメ且常ニ己カ身ヲ以テ之カ模範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ薰染ヒ善行ニ感化セシメンヲ務ムヘシ」

「一身体教育ハ独リ体操ノミニテ依著スヘカラス宜ク常ニ校舎ヲ清潔ニシ光線温度ノ適宜及大氣ノ流通ニ留意シ又生徒ノ健康ヲ害スヘキ癖習ニ汚染スル等ヲ予防シ以テ之ニ従事スヘシ」

「一教員タル者ハ常ニ整然タ秩序ニ由リ学識ヲ広メ以テ其心志ヲ練磨セン事ヲ務ムヘシ否ラサレハ決シテ教授ノ実効ヲ奏スル根柢ヲ立ツル能ハス蓋シ我カ練磨セサルノ心志ヲ以テ能ク他人ノ心志ヲ練磨シ得ルモノハ末タ曾テ之アラサルナリ」

「一教員タル者ノ品行ヲ尚クシ学識ヲ広メ経験ヲ積ムセキハ亦其職業ニ対シテ盡スヘキ務ト謂フヘシ蓋シ品行ヲ尚クスルハ其職業ノ品位ヲ貴クスル所以ニシテ学識ヲ広メ経験ヲ積ムハ其職業ノ光沢ヲ増ス所以ナリ<sup>(35)</sup>

これらの半封建的、伝統的な道德観をひきついだきさまざまな諸「心得」、「規則」を通して、子どもの活動のみならず、教師の自由をも圧迫していくことになったが、その背後には、明治10年代の教員

養成政策における国家主義的傾向の胚胎をみのがすことはできない。

明治10年代の教育養成政策は、自由民権運動の反動として「家族や企業、国家に尽くそうとする国民を形成するための原理、民衆の国家や諸集団への統合原理の模索が行なわれた時期<sup>36)</sup>を反映して、先の「小学校教員心得」の冒頭でも、「王愛国ノ志気ヲ振起シ風格ヲシテ淳美ナラシメ民生ヲシテ富厚ナラシメ以テ国家ノ安寧福祉ヲ増進スルヲ得ンヤ小学教員タル者宜ク深く此意ヲ体スヘキナリ<sup>37)</sup>と述べ、かつまたその条項で、「皇室ニ忠ニシテ」と述べているように、国家や諸集団へと教員を統合する政策的意図が読み取れる。

こうした権威主義的な教員養成政策は、必然的に教授法における形式主義、画一主義を生みださざるをえず、師範教育においては教授規則のみがその中心となり、教授方法の創造的で、有機的な応用は無視されることになった。その結果、「子どもの心性を発達させることを旨とする開発教授も、問答という『規則に拘泥』して、かえって子どもを受動的地位におき、子どもを圧迫する反対物に転化<sup>38)</sup>してしまったのである。

## (2) 普通体操法の「心得」化

この開発教授の変容と同様に、既述した東京府の「生徒心得」からも推測されるように、リーランド、ジョホノット等の伝えた普通体操法中心の体育が、次第にその形式主義化を招いたとしても不思議はない。

明治政府は明治5年8月の「学判」発布をもって4年制の小学校制度を発足させ、学制第27条によって教科としての「体術」を規定したが、翌年6年5月に「改正小学教則」を定め、「体術」を「体操」に改正し、その方法を『樹中体操法図東京師範学校版体操図』によることとした。この『樹中体操法図』はいうまでもなく、シュレーバー(D. G. M. Schreber)著の『Aerztliche Zimmer-Gymnastik』(1855)の巻末附録によるものであり、東京師範学校版の『樹中体操図』(明治6年刊)は、米人スコット(N. M. Scott)著による師範教育教材のなかの体操図解であった。

この図解は米人メースン(S. M. Mason)著『Manual of Gymnastic exercises』(1871)の挿絵であり、『樹中体操法図』と同様に、保健、体育の手引書であった。しかしながら、田中不二麿も明治8年に「方今奎運方ニ兆シ民智漸ク開クルノ時ニ際スルヲ以テ省務ノ旺盛ナランコトヲ庶幾スト雖モ歲月未タ経久ニ至ラス規模猶創始ニ属スルヲ以テ衛生ノ術ノ如キ未タ遽ニ其功ヲ奏スルヲ得ス<sup>39)</sup>と述べているように、挿絵や手引書をもって、現実に体操が実践されたとみることでない。

その後、明治政府は明治10年2月に小学教則を改正し体育を嬉戯もしくは体操に改め、さらに明治12年には教育令を制定して、土地の状況によっては図画、唱歌、体操を加えることができることを定めた。

また明治13年には改正教育令を公布し、小学校初等では教科を修身、読書、算術の初歩及び唱歌、体操とすることを規定した。これらの諸教育令、規則によって明治10年前後に体育は制度化されたといえるが、その実態は形骸的なものであった。

例えば、明治10年に山形県下の教育の実情を視察した文部権大書記官は、「本県小学校の教授法は宮城師範学校からの伝来であるが、(中略)専ら知識教育に傾いて、徳義と身体を怠り、修身口授科及び体操場の設くはあっても実施するものはすくない<sup>40)</sup>と復命しており、また文部大書記官西村茂樹も学事巡視報告のなかで次のように記している。

「諸県共ニ其教育スル所ハ知ヲ第一トシ徳之ニ次キ身体ノ教育ニハ敢テ意ヲ用ヒサル者ノ如シ教員ノ脳ク教授ニ勉強スル者ハ頻リニ生徒ニ暗記暗算等ヲ教ヘ込ミ生徒ノ能力ノ疲労ハ之ヲ顧ミス又

体操場ノ如キハ諸見ノ学校多ク樹木ノ遮蔽ナク生徒等皆炎日ノ下ニ立テ体操ヲ行フ其深く健康ニ注意セサル事以テ見ルヘシ<sup>(41)</sup>

当時の体育は、生理では博物と同じように、実際の観察、模型によってその理を教え、体操は特定の時間をおかず、授業時間外に15分程度行われるにすぎなかった。

普通体操法が体操伝習所（明治11年設置）の卒業生によって伝播されていったのは、明治10年代の後半から20年代にかけてであった。

福岡県の場合、明治19年頃には、ほぼ全県下に普及されている。

「軽体操ハ県立学校ヲ初メ各小学校ニ至ルマデ県内一般ニ普及セルモノノ如シ是ハ先年各郡区ヨリ二三名宛ノ体操伝習員ヲ福岡師範学校ニ募集シ三週日間師範教師ヨリ該科ノ伝習ヲナシ伝習員蹄郡ノ後其郡内ノ各小学教員ニ伝習セント師範学校卒業生ノ漸次各郡ニ赴任スルトニヨレリ<sup>(42)</sup>

また大分県では、明治14年に大分師範学校教諭村瀬七三郎が同校学生に対して男女別に棍棒、啞鈴、球竿、豆囊による普通体操を教授し、半年後に活力調査を実施し、その効果を小冊子に発表している。一方、長野師範学校附小の教授細目は尋常科男子の三年級に「矯正術及第一徒手」、四年級に「第二徒手及ヒ第一徒手ヲ垂鈴ヲ以テ行フ<sup>(43)</sup>」ことを定めている。

しかしながら、こうして伝えられた普通体操も、その実態は形式主義、画一主義的なものであった。

「体操課ノ要ナルハ苟モ教育ニ従事スルモノ、必ス異口同音ニ賛成スルコトニシテ而テ之ヲ各地方ノ実地ニ就キテ云フトキハ却テ之ヲ度外視セサルコト鮮シ或ハ往々之ヲ実施スルモノナキニアラサレ凡其方法善良ナラス其器械整備セス徒ニ生徒ヲ束縛シ却テ生徒ヲシテ倦厭ノ気ヲ生セシメ体操課ヲ嫌悪セシムルニ至ル是故ニ幼年生徒ハ専ラ粗暴ニ流レ長年生徒ハ漸ク柔弱ニ陥リ随テ学業進歩ノ遅鈍ヲ見ハスノミナラス往々疾病ヲ醸成シテ廃学スリニ至ルモノアリ<sup>(44)</sup>

大分県でも、同様な状況であった。

「明治22年11月の県教育会総集会の席上で、岡崎徳育という人の演説した記事によって見ると、当時の各小学校の体操教授ははなはだ不振だったらしく思われる。不振の主要な原因は父兄の無理解と教師の不熱心とにあるようで、父兄の中には子供に体操を課することを非常にきらう者があり、しいて課するならば子供を登校させないという考えであったということである。教師の方でもその頑迷な苦情をかえって幸として、体操をやめる口実にする者もあったように思われる。

すべてがそうではあるまいが、一般の空気は学校も父兄もこれを悦ばない風であったように思われる。これとよい対照は大分郡講習会で体操試験法が協議されているということである。これによると体操の成績は、姿勢・動作・発声・順序の記憶の四項について考査されるべきものと定め、しかも厳密な採点をするようになっていた。<sup>(45)</sup>

また徳島県では、明治11年頃には「体操ノ教授ノ如キハ之ヲ教授スベキ教員乏シクシテ、該教授は自ラ諸科ノ後ニ出テ民間之ヲ嫌忌スル者多ク且村落ノ如キニ至リテハ児童ハ放課後耕耘ノ事ニ従ヒ、又山村ノ如キニ至リテハ児童通学ノ途上山谷ヲ跋涉シ自ラ体ノ運動ヲナスヲ以テ之ヲ等閑ニ付ス者ナキニアラズ。此等ノ如キハ山邨僻地ニ於テ或ハ不得上ノ状況ナルヲ以テ多少ノカ斟酌ヲ加フルナキ能ハス<sup>(46)</sup>」という状況であった。

さらに長野県の場合をみると、明治13年3月に制定された「長野県公立小学校模範教則」は、「第二十三条 一 児童ノ体育ハ最忽ニヘスヘカラザルヲ以テ各校適宜ニ体操時間ヲ設ケ之ヲ行ヒ毎時間教場外ニ於テ随意ニ身体ヲ運動セシメ務メテ其精神ヲシテ快活ナラシムヲ要ス<sup>(47)</sup>」と規定はしたものの、実際は、「今日各学校ニテ施行する体操ト称フルモノハ之ヲ実地ニ施行スルモノハ寥寥々曉星ノ如ク所謂名アツテ実ナキモノナリ<sup>(48)</sup>」という状態であった。



こうした状況は他県においても指摘されているが、鳥取県の場合も、明治17年の『山陰隔日新報』に「今日の学制においては身体の鍛錬が不足している」ことや、「心智の教育と体軀の教育が相併進していない<sup>(49)</sup>」ことが記されている。

これらの実態が普通体操法の形式主義化にあったことを、真行寺朗生は次のように分析している。

「然るに普通体操なるものは、(中略)尋常二三年頃から中等学校の卒業期までも殆んど同一の運動法を繰り返すのである。そこに上級の生徒などは、今日も啞鈴か、またしても徒手体操かと、体操を甚だしく嫌厭する傾向のあったことは争はれない事実である。殊に当時は、体操の価値とか効果とかいふが如きも教へないで、頭から『何体操の第何節はかうやってあゝやるのだ、用意、始め』と言ったやうなやり方だったから、極端に言へば何の為に体操するのかも知らずに、嫌だけれども先生に叱られるからやると言ったやうな有様なものであった。かくの如く体操を嫌厭する傾向は生徒のみではなかった。教師も一二年継続して教授するときは最初の如き熱心さが何時しか消え失せて、寧ろ体操教師となった運命を暗々裡に嘆つ者さへ尠くなかったのである。<sup>(50)</sup>

リーランドが伝えた軽体操はジョホノットもいっているように、興味や変化に欠ける傾向があった。リーランドの母校であるアマースト大学では、そうした形式主義化を防ぐために音楽を導入して運動をリズム化させ、可能な限り運動に対する動機づけ、興味づけを図って教授されていた。しかし、体操伝習所においては音楽のかわりに「号令」をもって伝習されたのである。そのため「号令」と運動の「順序」が「規則」化され、その規則のみが重視され、内容そのものの本来的な教材価値は不問に付されることになった。

坪井玄道編『改正普通体操法』(明治20年)の「凡例」のうち、その二三をあげてみると、次のように記されている。

「一 号令に二種あり、一を予令と云ひ、一を動令と云ふ、予令とは将に為さんとする所の運動に注意せしめ、或は用意を為さしむるものにして、動令とは、直ちに運動を始めしむる所の号令なり」

「一 予令と動令とは、相連続して、之を唱ふことなく、常に適応の時間あらんとを要す、是れ予令にて充分の注意を為さしめて混乱の憂なからしめんが為なり」

「徐々の運動には動令を長く唱ふべし」

「一 『始め』の令(動令)にて各生徒は、直ちに演習を始むるを法とす<sup>(51)</sup>

これらのことは開発教授が「規則」化され、「心得」化されたのと同じように、軽体操の日本的屈折を意味しているが、他方において、リーランドやジョホノット等の開発主義体育論が体育の意義や価値なりを啓蒙することに力的がおかれ、軽体操の具体的な教授理論の確立まで到達していなかったことも形式主義、画一主義をまねく一因となった<sup>(52)</sup>

### 3. 森有礼の開発教授法批判と強迫体操論

#### (1) 森の「身体ノ能力」論

明治10年代における活動主義体育論の勃興に関しては、森有礼について論及しておかなくてはならない。

ジョホノットの開発教授に象徴される、開明主義的な教育から国権主義的な教育への転換に主導的な役割を果たした森は、明治18年12月、第一次伊藤内閣の文部大臣に就任した。文部大臣としての森の基本的な政策課題は伊藤が明治憲法の制定の際に、スタインによるプロイセン流の国家主義教育に共鳴したのと同様に、近代天皇制国家の補強のために忠君愛国と富強の精神を、いかに国民教育制

度として創出するかにあった。

森による師範教育をふくめ、兵式体操を根幹とした全般的な国家主義的教育制度は、基本的には形式主義化した開発教授や普通体操に対する、早い段階からの批判を通して徐々に構想されていったとみることができる。

森の体育論ならびに兵式体操論に関するものとしては「教育論 身体ノ能力」（明治12年）、「学政変言」（明治15年）、「閣議案」（明治18年）、「埼玉県師範学校ニ於ケル演説」（明治18年）、「教育上奏文案（別名兵式体操ニ関する上奏文）」（明治19年）のほか、「学科教授法」（明治21年）などがある。

「教育論 身体ノ能力」は森が明治12年10月、11月に東京学士会院の例会において演説したものであり、このことから、森が早い段階から体育に着目していたことが理解される。

森は、翌年の明治13年3月に、留学先のロンドンから同学士会院宛に次のような書簡を送付している。

「貴院第十五会に於て余は英国に在るの間尚余を貴院定員と御議定の報告を送興せられ、茲に恭しく余か感謝の情を諸君一同に呈す、余は為に力の及ふ丈慶さに注意して教育上の事件を四方に搜索し、或は間々意見を書して送呈することを怠らざるへし、却説余か曾て呈したる身体ノ能力論の主旨に付院議如何に決したるや、其後反復考究するも前説の不可なるを発見せず、却て益々其実行の緊要なるを覚ふ耳、又若未だ盡さざる所あらは速に高論を辱ふし、尚之を詳明にするの幸を得んことを望む 敬具<sup>(53)</sup>

森の体育に対する並々ならぬ意欲がうかがわれるが、森はその「教育論 身体ノ能力」のなかで、次のような論を展開している。森は、まず教育とは智識、徳義、身体ノ三能力の調和的発達を目的とするものであり、その能力を実現することによって最大の快樂を得るにあるという。

「教育ノ要ハ、凡ソ人ノ禀ケタル諸ノ能力ヲ耕養発達シ、是ニ由テ得ル所ノ快樂ヲ増スニアリ、而シテ、能力ヲ分別シテ智識、徳義、身体ノ三ト為ス、此三者ハ恰モ三元一体各作用ヲ異ニシテ、其功德ノ願ハル所亦自ラ同シカラス、所謂智仁勇三徳ナル者ハ、即此三能力ナリ、此三徳和合シテ其平均ヲ有ツ時ハ、人ノ快樂最大ナリ、但ヒ古今ノ人ノヲ耕養スルヲ觀ルニ、輒モスレハ、其一方ニ偏奇シテ三徳ノ調和ヲ失ヒ、反テ其性ヲ害シ、徒ニ憂苦ノ犠牲タル者多シ、思ハサルノ甚シト謂可シ、<sup>(54)</sup>

そして森は「一国教育ノ法ハ、要スルニ能ク時ト處トヲ慮リ、應ニ先ツ意ヲ其欠乏スル所ニ注キ、必勉メテ之ヲ補フヘシ、余ノ所見ヲ以テスレハ、現今我国人ノ最軟ク所ノ者ハ、彼ノ至重根タル三能力ノ一、即身体ノ能力ナリトス、諸君宜シク看取ス可シ、彼ノ能力ノミヲ事トシテ、其生命ヲ支持スル所ノ農民力工ヲ除クノ外、其健康保存スル者果シテ幾許カアル、而シテ其中ヨリ舊時ノ武士ヲ除クトキハ、余者ノ体状又如何ン、其軟弱ナル真ニ歎息ニヘサル者アリ、<sup>(55)</sup>と体育が教育の根本であることを説くとともに、日本人の身体ノ虚弱であることを指摘した。

その身体ノ能力が欠けている要因を森は、日本人の生活様式にあるといい、(1)沃土、(2)暖気、(3)食料、(4)住居、(5)衣製、(6)文学、(7)宗教について、それぞれ身体に対する悪影響を指摘している。森はこの軟弱な日本人の身体ノ能力を勇気をかねそなえ、かつ強健にするためには「遊嬉ノ業」では限界があり、強迫体操をもってすべきであるとしている。

「蓋シ身体ノ能力ハ（中略）、人生至重タル三徳ノ一ニシテ、其職トスル所ハ、則人ノ善行ヲ行フニアリテ、其力能ク之ヲ助け成スニ在リ、而シテ此力ハ独身体ノ健康上來ルノミノ者ニ非ス、敢為ノ勇氣モ亦之ニ加ハラサレハ完全ナルヲ得ス、斯勇氣ヲ含メル健康ノ力ヲ、遊嬉ノ業ニ頼リ進メント欲スル、敢テ期シ得可キニ非ス、殊ニ彼ノ食料、住居、衣製ノ三因尚存スルニ於テハ、其力ヲ我所需ノ點度ニ伸達セン事必得可ラス、然ラハ則、到底別ニ良法ヲ求メサルヲ得ス、其法蓋一ニシテ

足レリトセラレトモ、余ノ所見ニ據レハ、強迫体操ヲ兵式ニ取り、成リ丈普ク之ヲ行フヲ最良トナス、(中略)夫レ兵式体操ヲ取ルノ主眼ハ、専ラ其教育セラルル所ヲ身体上ニ行フニ在リテ、決シテ軍務ノ為ニ設ケ、意想ヲ其間ニ寓セシ者ニ非サル事ヲ明ラン可シ、倍テ此ノ学制ヲ行ハント欲スルニ方リテハ、之ニ從ヒテ得ル所ノ利ト不利トヲ明瞭スルヲ要トス、其利果シテ顯然用ヲ為シ、其不利果シテ患フルニ足ラサル時ハ、當ニ斷乎之ヲ行フ可シ、但シ余ハ素ヨリ其有害ニシテ、亦且是ニ由テ前文所掲ノ五因ノ害ヲモ除去シ得ルト確信スル者アリ、故ニ若シ、或ハ之ヲ不利、或ハ不充分ナリト見ルノ異説出ルアラハ、當ニ欣ヒテ教ヲ聆キ、更ニ考フル所アラン耳<sup>56)</sup>

森が兵式体操に注目したのは、ここでも述べているように、軍事的能力の養成のためではなく、三つの気質(従順・友情・威義)を養成する目的からであったが、その深層には、旧来の形式主義化した開発教授に対する強い不満がふくまれていた。

例えば森は、明治19年の埼玉師範学校における演説のなかで、機械的な教授が教育の全てではないと次のように批判している。

「却説普通教育ヲ負担スル教員即チ師範生徒ヲ陶冶養成スルニハ如何ナル人物ヲ作り出サントスルカ必ス其目的ナルヘカラス而シテ其目的ハ諸学科ヲ教授シテ其教授ヲ受ケタル学科ヲ以テ直チニ小学校ニ臨ミ之ヲ児童ニ伝授スレハ其レニテ其職務ヲ尽クシタリト思フモノアルヘシ然リト雖モ此ノミノ事ニテ豈ニ教員タルモノノ責任ヲ尽シタリト云フヘケンヤ宜ク少シテ反省スル所アルヘシ如何ニモ学科ノ教授ハ大切ナリト雖モ其誦ヲ能クスレハ教育ノ事セリトスルカ従来行ハレタル空誦暗記ノ弊害ノミヲ顧フテモ寒心ニ堪ヘサルナリ<sup>57)</sup>

また森は明治20年の秋、長野県の学事巡視中に、「芸能ノ教方ニ付テハ専ラ実用ヲ目的トシ且之ニ資シテ人物ノ地ヲモ為ス可キナリ実用ヲ目的トスヘシト特ニ言フ所以ノモノハ従来ノ教育法多クハ虚用ニ陥リタレハナリ<sup>58)</sup>」と批判し、その例として、作文は「無用有害ノ文句ヲ并ヘシメ<sup>59)</sup>」、算術は「児童ノ解シ得サル難字ヲ用テ問題ヲ黒板ニ記載スルヲ例トシ<sup>60)</sup>」、修身も「年齢学力ヲモ斟酌セス児童ニ不適當ナルコトヲ説クモノ多シ是又戒ムヘキコト<sup>61)</sup>」をあげ、さらに「体操唱歌ハ最モ活発ナルヲ要ス適情ノ習慣ヲ存スル地方ニ於テハ殊ニ然リ又体操ハ時々三四里以内ノ諸学校ヨリ生徒ヲ集合シテ学校ト学校トヲ競争セシメ兵式体操旗取競走等活発ノ挙動ヲ為サシムルヲ可トス<sup>62)</sup>」と述べている。

一方、明治21年5月11日から14日にわたって、長野県で開偏された大日本教育会の第5回総会において「学科教授法」と題し、統合主義教授の原則に立つべきことを次のように演説している。

「学科教授法ノ理論ハ先覚説キ盡クシテ今新ニ論ズルヲ要セザル如シト雖モ、本邦現行ノ教授法ヲ目撃スルニ不完全ノ点未ダ甚ダ多ク、殊ニ学科総体ノ教授法如何ノ問題ニ至リテハ論端ヲモ未ダ開キタルモノ無キガ如シ。実ハ是レ教育上重大ノ一問題ニシテ、本会ノ如キハ須ラク進テ考究スベキ事タルベシ。余先ヅ之ヲ一校一教師トノニ編ニ分チ、此問題ニ対スル所ノ意見ヲ述ブベシ。一校一教師ノ教授法ハ、生徒ノ数三十以内ナレバ、一個ノ心腦善ク諸学科ヲ聯想シ、交モ進メ以テ生徒ヲシテ不要ノ苦ト時ヲ免カレシムルヲ得ル容易ナルベシト雖モ、生徒ノ数増スニ從ヒテ其難キヲ加ルヤ辨セズシテ明ナリ。一校数教師ノ教授法ハ之ニ異ナリ、數個ノ心腦ヲシテ共同一致セシムルニ非ザレバ充分ノ効ヲ見ルヲ得ズ、唯生徒ヲシテ數種ノ不利ヲ受ケシムルノミ。又学科ヲ數個ニ分チ、一教師一学科ヲ擔当シテ他ノ教師ノ教授法如何ヲ顧ミズ、或ハ擔当ノ学科時間ノミ勤ムレバ事足レリト心得ル如キ者ハ、要スルニ其主トスベキ教育ニ眼ヲ著ケズ、単ニ其擔当学科ヲ事トスルモノニシテ、斯ノ如キ教師ハ其教方ノ精粗ヲ問ハズ、概シテ教育ノ道ヲ辨ヘザル者ト見テ可ナルベシ。一校一教師ノ教授法ト一校数教師ノ教授法トノ異同凡ソ上述ノ如シト雖モ、其目的タル教育ノ要ヲ

得ルニハ其道一ニ由ラザルヲ得ズ。一個ノ心脳ト數個ノ心脳トヲ以テスルノ別ニ拘ハラズ、其教授法ヲシテ諸学ノ聯進ヲ期スルニ足ルベキ諸能力ノ共同一致ヲ得セシムルノ道ニ由ルノミ。諸学科ノ聯進トハ、例ヘバ地理科ヲ教フルニ初メ之ヲ一科トシテ教ヘザルモ、歴史科、読書科、算術科共ニ教科書中の地名等ヲ地図ニ示シ、歴史中ニ於テ記憶スベキ地理、地名、読本中ニ於テ有名ナル人物等ノ出所、地名、算術中ニ於テ殖産、製造、商路、津港等有要ノ地名、地誌ヲ一個ノ心脳ニテモ數個ノ心脳ニテモ三科聯進ヲ期シ、一科ノ教ハ以テ同時ニ他ノ二科ノ教ヲ助ケ進ムル方法タルベキ者ト為スガ如シ。是レ則チ教育ノ目的ヲ達スルノ方法ヲ數條歸一ノ則ニ則リ、一ハ以テ生徒ヲシテ不要ノ苦ト時トヲ免カレシメ、一ハ以テ学校經濟ノ整理ヲシテ其要ヲ得セシムルニ有リ。<sup>(63)</sup>

森は自発的なナリョナリズムに裏打ちされた臣民形成に向けて、教科の統合教授が不可欠であると考えていたとみるべきであるが、森のこの演説をきっかけに「聯進教育」論争がまき起っており、体育方法の改造という気運は、これら教授法の全面的な見直しという動向のなかで生れていった。

## (2) 三氣質と兵式体操論

ところで、森は開発教育のこうした形式主義化を排除するために、(1)従順、(2)友情、(3)威義という三つの氣質をかねそなえた人物の養成を師範教育の主な目的においたのである。

このことについて、森は次のように述べている。

「世ノ中ノ事柄ハ総テ人物ニ因テ結果ノ如何ヲ現ハスモノナレハ到底善良ノ人物ニアラズンハ資格ヲ備ヘタル教員ト云フヲ得ス左レハ如何ナル趣向ニ人物ヲ養成スレハ果シテ其善良ナルモノヲ得ルカトノ疑問ニ至リテハ随分難題ト云ハサルヲ得ス（中略）百般ノ注意皆其方向ニ集リ茲ニ百般ノ注意ト云フモノニ就キ更ニ重要ナルモノヲ挙クレハ三個條アリ又之ヲ三個ノ順序ト云フモノ可ナリ第一ハ従順ナス氣質ヲ開発スヘキ教育ヲナルコトナリ唯命命是レ従フト云フ義ニシテ此従順ノ教育ヲ施シテ之ヲ習慣トナササルヘカラス第二ニ相助クルノ情ヲ其心意ニ涵養セサルヘカラス之ヲ簡單ニ云ヘハ友情即チ友誼ノ情ヲ養成ストナリ第三ハ威義アル様ニ養成セサルカラス<sup>(64)</sup>

そして、森は欧米列強に対抗し、かつ国家的利益を担って立つべき人物の資質として三氣質をとらえ、その観点から師範教育の再編成を構想するとともに、兵式体操を高く評価したのであるが、彼は決して直接的に軍人なり、軍事能力の養成を目的としたのではなかった。

「以上演フル所ノ三個條ノ目的ヲ達セントスルニ就キテ其幫助トナルモノ多クアルヘシト雖トモ茲ニ其一ヲ挙ケンニ道具責ノ方法アリ道具責ノ一法固ヨリ之ヲ尽セリト云フニハ非ラサレトモ先ツ其事ノ大略ヲ伝ハン近時東京師範学校ニテハ兵式体操ト云フモノヲ施行セリ其兵式体操ハ全ク前三個ノ目的ヲ達セントスルニ利用スヘキ一法即チ道具責ノ方法ナリ故ニ此兵式体操ハ決シテ軍人ヲ養成シテ万一国家事アルノ日ニ当リ武官トナシ兵隊トナシテ国ヲ護ラシメントスルナ如キ目的ヲ以テ之ヲ学科ノ中ニ加ヘタルモノニアラス兵式体操ヲ以テ養成セントスル者ハ第一ニ軍人ノ至要トシテ講スル所ノ従順ノ習慣ヲ養ヒ第二ニ軍人ノ各々伍ヲ組ミ其伍ニハ伍長ヲ置キ伍長ハ一伍ノ為メヲ思テ心ヲ勞シ情ヲ厚クシ第三隊ヲ結ヒテハ其一隊ノ中ニ司令官アリテ之ヲ統督シ其威義ヲ保ツカ如ク生徒ニモ交互兵卒トナリ伍長トナリ或ハ司令官トナリテ各各此ノ三氣質ヲ備具セシムルノ地ヲ做サシメントスルモノニテ斯クスレハ必ラス利益アルヘシト信シ之ヲ施行スルコトヲ始メタルナリ（中略）又序ニ一言スヘシ夫ノ兵式体操ハ兵卒ヲ養成シ万一国家事アル時ニ備フルカガニ設ケタルニアラスト云ヒシ所以ハ元來戦争ノ事ハ前途必スシモ之アリト期スベキニモ非ラス又国家ノ之ニ備フルニハ別ニ其專官ノ職務ヲ設ケアレハ此等ノ事ハ師範学校ニ於テ為スヘキ事業ニアラサルナリ

併シ又談緒ヲ転シテ戦争ノ義ヲ熟思スルトキハ是レ強チ人ヲ殺ストカ殺サヌトカニ限ル辞ニアラ

ス願フニ人間日々ノ事柄ハ皆戦争ナラサルハナシ即チ外国ニ関シタル工商業上ノ戦争又ハ智識上ノ戦争又今日我々カ身ヲ立テ志ヲ定メ我日本国ヲシテ善良ノ国タラシメントスルトカ如キ是レ皆戦争ニアラサルハナシ若シ日本ハ心配スルニ及ハス世界列国ノ中ニ加ハリ其末班ニアレハ可ナリト断念スレハ固ヨリ此等ノ戦争ノ準備モ無用ナレトモ此ノ如クニテハ日本帝国ト云フ名アルモ其実際ハ国ト云ハレヌ迄ニ衰弱スルニ至ラン是豈日本男児ノ志ナラン苟クモ日本男子タランモノハ我日本国力是迄三等ノ地ニアレハ二等ニ進メ二等ニアレハ一等ノ地位ニ進メ遂ニハ万国ノ冠タラン事ヲ勉メサレヘカラス<sup>[65]</sup>

軍人ではなく、人物を養成するとする森の強迫体操論は明治19年4月の「師範学校令」、ならびに「小学校令」に具体化され、現実には師範教育における寄宿舎の兵制化、行軍旅行、現役将校の学校配属など全般的な学校の兵営化として実現されていった。

小学校令第10条では、「体操ハ幼年ノ児童ニハ遊戯、稍長シタル生徒ニハ軽体操、男児ニハ隊列運動ヲ交フ<sup>[66]</sup>と規定され、兵式体操は「隊列運動」として内容化されるとともに、明治21年1月には隊列運動を兵式体操と改めるとされ、体育内容の中心を占めるようになった<sup>[67]</sup>

開発主義体育の方法としての普通体操は、明らかに軍事教育を目的としたものではなく、軍事教育的なものとしては普通体操が移入、伝播される以前に、体育内容の代替として「歩兵操練」が採用されていた。明治17年頃の段階までは兵式体操の名は一般化されておらず、兵式操練であったが、それとても必ずしも軍事的な目的のもとで実施されていたわけではなかった。

学校教育において兵式操練が明確なかたちで、軍事目的の観点から問題にされたのは、明治18年12月の軍備拡張にとまなう常備兵の増加、徴兵忌避者の防止を目的に徴兵令が改正されたとき以後のことである。それ以前に、文部省は明治17年2月に体操伝習所に対して実施すべき歩兵操練科の程度、および小学校での実施の適否を調査させているが、明治18年11月に文部省は、「兵式体操及ヒ軽体操教員養成ノ要項ヲ体操伝習所ニ達ス是兵式体操ハ舊ニ体力ヲ発達スルノミナラス又能ク秩序ヲ守リ沈毅事ニ耐フルノ慣習ヲ養フ等体育中最モ必要ナモノナルヲ以テ今日ヨリ教員タルヘキモノヲ養成スルノ急務ナルニ因ルナリ<sup>[68]</sup>との通達を出して兵式体操の目的を明らかにしている。この通達には兵式体操の軍事目的でも、教育的目的でもない、その以上の目的がすでに示されており、森の兵式体操論が反映されている。

このように、「明治19年段階で学校教育にとり入れられる『兵式体操』は、森の積極的な構想によるものであり、前段階までの軍事的目的に立つ体操法——『歩兵操練』と身体教育的目的に立つ体操法——『軽体操』の一定の学校教育内での普及の上に立って、内容的にはそれを引き継ぎながら、新たに気質鍛練的目的として登場して来た<sup>[69]</sup>のである。

### (3) 師範学校の兵営化と行事の軍事化

森は、この兵式体操の普及のために視学官を使って全国の師範学校を巡視させ、師範教育の兵制化、軍隊化を推進していった。師範教育の兵制化は単に尋常師範学校のみならず、高等師範学校にも波及していった。

当時の尋常師範学校が軍隊化していく様子を、愛媛師範学校の一卒業生は次のように回想している。

「其の在学中に起った一大変動、(師範学校令——筆者註)(中略)を機会に更に在学生徒を精選し、且つ当局大臣の主張によって兵式体操が俄に重用せられるようになり、従って学校の制服が出来て僕等は生れて始めて洋服なるものを着用、剣つき銃を担ひ、行往坐臥に兵式を以て規範をなし、教室内は勿論寄宿生活に至る迄、厳粛なる規律節制の下に訓練せられたのである。<sup>[70]</sup>

また、ある卒業生もこう書き記している。

全ての生徒が寄宿舎で集団生活を送り、「起床も凡て軍隊式で、嗽叭で寝起」した。学校生活でも「厳格なる規律の下に万事軍隊的に訓練され、毎週幾回か武装して東宮門より宮内練兵場に到り当時少尉にて在勤中の現陸軍大将町田敬宇の監督の下に数名の下士より兵士同様の教練を受け腕節の綿の如く萎へたる事も少なからず。校内に於ける時々々の検閲も却々厳めしく挙行せられ、ゲートル（当時のゲートルはズックに裏を付けたるを下腿の外側に七八の鈕止めさせるものにて、雨にても濡れたるあとには、大汗を汗し二三十分を費しても尚完全に付け得られず、随分泣かされ候）のが一つとれて居るとか、机の上の書籍や硯箱の位置が正しからぬとか、被服の畳み方が不整なりとかの点にて譴責はおろか禁足に処せらるる者も少なからず、随分寒心せしめられたもの<sup>[71]</sup>であった。

こうした風景は、その他の師範学校でも同様であったが、その結果、師範教育を受けた教師とは画一的で権威主義的な、いわゆる師範タイプの教師が造成されていったのである。

一方、小学校の実情はどうだったのか。例えば、『宮城県涌谷小学校沿革史』は次のように伝えている。

「涌谷小学校の兵式体操の教師として村岡岬先生が着任した。その服装は、黒い洋服に助骨の飾筋がつき、ズボンの内側には赤い太線がついていた。これが校内の児童たちの評判を呼んだばかりでなく、近隣の学校からも羨望的となった。（中略）校内に涌谷月将少年隊が組織された。東軍は八方谷を、西軍は花勝山を、それぞれ本陣とさだめ、紅白幾流の分隊旗を風にひるがえして対峙した。東軍の指揮は、千石三郎、一条巨五郎、内海想吉の訓導、これに対する西軍の指揮は蔵本雄吉、渋谷兵衛、千葉留吉の訓導。児童たちは、それぞれに紅白の鉢巻をしめ、日本刀を背中に斜めに打ち込み袴の股立ちをとって木銃をかまえた。そのいでたちは、まことに勇壮なものであった。（中略）やがて校旗、校長、村、教官、その他の幕僚らの統監部から『敵ハ石巻港ニ上陸シ、当方ニ向ッテ進撃中』のもとに戦略命令が伝達され、状況開始のラッパの吹奏を合図に両軍は江合川をはさんで散開する。撃ち合うことしばらくで、いよいよ渡河戦にうつり、最終の激突は八幡山での大奮戦となる。戦闘が最高頂に達して、統監部の終戦ラッパが鳴ると、両軍は兵士をおさめて大橋元にそれぞれ集結、村岡教官ならびに校長からの講評があつて終了するのであった。<sup>[72]</sup>

森による兵式体操を根幹とした教育全般の兵制化は当然、遠足や運動会などの学校行事にも及んでいった。森は国家主義教育の推進、すなわち臣民養成の手段として「兵式体操・行軍旅行・運動会といった身体的訓練と、制服制帽・軍隊的生活規則・生徒品行査定法などの学校における集団的規律訓練を重視<sup>[73]</sup>するとともに、それらを国家の祝祭日と積極的に結合させていった。

このことは、森が自ら述べているように、帝国臣民＝人物の養成は単なる教科の教授のみをもってしても不可能であり、体育・訓育・管理等学校教育の全領域を結合することによって、はじめて実現されうるとの認識にもとづいており、国民を臣民へと統合する媒体として知育よりも体育・訓育・管理に力点をおいていたことを示している。

ところで、遠足は一般に明治10年代後半にはじまり、行軍と運動会をかねる、いわば遠足運動会としての性格をもっていたが、行軍旅行は明治19年2月、高等師範学校で兵式体操とともに実施されて、次第に県師範学校から小学校へと下降していった。

その形態は近くの神社境内、川原、海岸、原野、公園、田ほなどに隊列を組んで行軍を行い、簡単な遊戯や体操を行って帰校するというのがごく一般的であった。

例えば、愛媛師範学校の卒業生は遠足行軍の模様をこう伝えている。

「一年生の時には全校生徒が明治22年11月1日に出発し、陸路中山・大州・印ノ野を経て宇和島

に行軍し、宇和島では三泊して、海路を取って七日に帰校した。まだ入学後半年もたたない中、大きな銃を肩にし、背囊をかついで、当時はまだ修繕も出来ていない山路を十里も徒歩したのだから、初日中山に泊った時は、足も立たなかった。途中中山は自由行進であったが、寺尾が弱ったので、余が銃を持ってやって、励ましながら後ればせに歩んでいたが、遂にもう足が動かぬと言ひ出したのには閉口した。併し相扶け相励ましてたどりついたが凡ての町の手前に行くと、郡町村吏員や、小学生生徒が路傍に整列して出迎へるので、(而かも大低薄暮になっていても)町の入口で列を整へ、喇叭の声も勇ましく行進するのであった。宇和島では演習をやったが、近郷数里の所から老若男女が弁当を携へて見物に来た。(中略)当時このへんでは、軍隊の演習を見たことがなかったから、吾々が世人から重んぜられていたのと相待って、かくも歓待せられたのであった。<sup>[74]</sup>

また長野師範学校では、明治20年に第1回の行軍遠足を実施したが、それは次のようなものであった。

「四月五日本県尋常師範学校に於て進級証書授興の典を行ひ全六日第一脩学旅行の為下高井郡平穂村渋温泉へ長途行軍をなせり生徒百名を四小隊に分ち一中隊を編成し小隊長以下は組長什長を以て之れに充て舎監中隊長となり校長以下の職員十数名之を率ひ小使等を合せて百二十名午前八時出発中野町を経て渋温泉へ午後三時三十分着翌七日全所地獄谷及下河原等に於て写景発火演習部外運動外(中略)等の遊戯をなし二泊の上八日午前八時四十分発箱山峠にて発火演習をなし小布施を経て帰校す(中略)又廿四日には同校生六十余名職員数名に伴はれて遠足をなし川中島より進んで埴科郡豊栄村明徳寺の蝦蟇を観夫より松代を経て妻女山に登りて四方を眺望し赤坂の渡に乗して千曲川を下り犀川の合流する所に到りて上陸した大豆島村を経て帰校す此日の日程は十余里にして有名なる古戦場を経巡りたることなれば歴史上の益を得たること少からざるへしといふ<sup>[75]</sup>

一方、運動会が小学校で全国的に実施されるようになるのは明治19年頃からであったが、それも、近くの野原で綱引き、旗取り、啞鈴体操等を行うというのがごく普通で、体育奨励、教育誇示のための色彩が濃く、その教育的意味はあまり認識されていなかった。

宮城県のある小学校の運動会は、次のようなものであった。

「滑津なめづの学校は、昔明神様の所にありまして、普通の家の様な建物でした。(中略)机も椅子もなければ、黒板もなかったものです。生徒達は文庫箱という木箱を前にして正座して教えを受けたものです。その頃は小学校も四年生までで、先生もお一人でした。今の様に遠足も修学旅行もない昔の事で、学校の一番のたのしみは運動会でした。運動会と言っても校庭のない学校ですので、会場はいつも滑塚の原っぱでした。その頃の滑塚は田も畑もあまりなく、広々とした原っぱだったので運動会の会場はもってこいでした。今の遠足と運動会を一緒にした見たいなものです。<sup>[76]</sup>

また、明治20年4月に実施された長野県の小学校の運動会の様子は次のようなものであった。

「下伊那郡陽阜学校にて本月十五日生徒二百卅余人の運動会を催せり当日学校職員は生徒を引率し紅白の旗章数千本を春風に吹流し列を作りて運動場親田原へ到着し旗辰競争綱引啞鈴等を演せり判者領審査委員を挙げ優劣勝敗を判定せしめ勝を得し生徒に賞與し且一同に茶菓等を興へり<sup>[77]</sup>

「同校(西筑摩郡福島学校——筆者註)にては去る十月九日秋期運動会を大原に開く生徒は尋常二年生以上百八十名矯正術徒手鬼遊水車投毬旗奪啞鈴球竿綱引捕雞等を演習し優勝のものには夫々賞品を附與し併せて動植物採集をもなしたり此日傍観人無慮二百名計ありて殊に阪本郡長よりは生徒に菓子を贈らるゝ等頗る盛会なりし<sup>[78]</sup>

これらは明治20年前後の行軍旅行、遠足、運動会的一端にすぎないが、森の政策的意図が見事に具現されている。この学校行事は、明治24年6月に「小学校祝日大祭日儀式規定」が制定されるに及

んで一層強化されていった。同年4月には文部省訓令によって、御影並勅語の奏置方が制定されており、天皇制礼拝儀式が学校行事に浸透していった。こうした天皇制思想の教化行事と体育の癒着は、国民の理性を超えた国家への即自的な承認の媒体となり、その行事においては、必然的に児童・生徒の自主的、ならびに自治的活動の場という観念は入り込む余地のないものであった。

このように、「明治期学校行事は、天皇＝国家、忠君＝愛国の臣民育成の教育を志向しつつ、児童・生徒の自主的活動を重視せず、教授・訓育・管理の有機的関連を保持することを忘れず、しかも啓蒙と教育成果の誇示を行なうという、基本的特色を示している。学校行事の三つの側面における特色は、臣民育成の教育へ統合されている<sup>99)</sup>のである。

森の兵式体操論とその政策が、兵式体操論を振興させたことは事実である。しかし、このことは直ちに森の思想なり、政策が全面的に容認されたことを意味するものではなく、兵式体操批判を胚胎させており、森の熱心な努力にもかかわらず、兵式体操は彼の没後には、陸軍現役将校が配属されたことも加わって次第に形式に墮するか、もしくは画一主義、抑圧主義的となって児童・生徒も殆んど興味を示さなくなり、森の三気質という精神もその形骸をとどめるというのが現実であった。そうした実態を『教育時論』は、こう伝えている。

「此程無名の投書ありて、唯府下に遠からぬ某地の県立学校のことのみ記したれば、何れのことかは分らねど、先づ此学校の体操教師殿は、素と陸軍兵役に服したる方なれば、体力もう充分なれ。口頭の議論にては、往々生徒にやり込めらるることあるをいと心外のことに思はれて、大喝一声にドナリ付くる事度々なりしが、近き頃はうれいもやみて、さまで口にて叱り付くることは無けれど、其代り体操場に出づるに及びては、無法にも過度の兵式体操を課して、一進一退無暗に迫廻し、生徒の昏倒するものあれば、得たり顔して引上くるを例とせりとかや、成程生意気の生徒を懲らすには、之も一策には相違なけれども、かくては体育の主趣に悖りて、其弊害多かるべし<sup>99)</sup>

こうした現実を生み出す理由の一つに、森の兵式体操論の意図が曲解されたことがあげられる。すでに、明治19年に『教育時論』は、「兵式体操は国家有事の日に備ふるにあらず」として次のように戒めている。

「近頃其筋にて兵式体操を奨励せらるるの様子あるが故に地方の理に暗き人々い例の古き考を呼び還へして文武は偏すべからず今の書生の如く文にのみ耽るときは一朝国家に事あるの日に当り如何せん杯と大惣に言立つれども文部省にて兵式体操を重んぜらるるは決して有事の日に備ふるにあらず全く生徒の身体を健康にし兼て生徒の気風に從順の性質を養はんとするにあるよし是れ森大臣が先般埼玉にての演説にても知るべし其真意を誤るべからず<sup>99)</sup>

#### 4. 開発主義教授法批判と活動主義体育の提唱

##### (1) 形式的教授法批判

森有礼の新人物養成論と普通体操をふくめ、形式化し、画一化した開発教授の現実に対して一つには、上からの開発教授の修正として、他の一つは、下からの機械的、画一的教授法に対する批判とその改造論となってあらわれていった。

開発教授に対する上からの軌道修正は間接的には、明治14年に制定された「小学校教則綱領」にすでにみることができる。この綱領は道徳と実用という二軸的構造をもち、道徳を軸とする修身、歴史教科が忠良なる臣民形成という目的志向において位置づけられる一方、さらに実用という軸においては「実用的臣民の形成の志向のもとに『三Rs』と『実科的教科』が位置づけられ、その結果、「直観・開発の価値欠落、教授内容観、科学観における価値欠落、そしてその帰結としての『開発』



という形式と、近代科学の成果を含む所与の内容との内的関連性の欠落の結果としての形式化<sup>(82)</sup>として表現され、開発主義教育の国権主義化が意図された。

他方、下からの開発教授批判、ならびに改造論は開発教授が全国的に流布しつつある段階に、すでに『東京茗溪会雑誌』、『大日本教育会雑誌』、『教育時論』などにみられ、後にとりあげる普通体操法批判や活動主義体育論の唱導は、これらの開発教授法批判とセットになって展開されていった。

その最初の批判者は高嶺秀夫であった。ジョホノットの開発主義教育の受容に主要な役割を果たした高嶺ではあったが、彼は明治15年12月、文部省学事諮問委員が東京師範学校を参観した際に、形式主義的、機械的教授を批判し、あわせて教授法の改造が急務である旨の演説を行っている。

「余輩職ニ師範学校ニ従事ス。宜シク良教師ヲ養成シテ学校ノ内部ヲ改良スルコトヲ図リ、教導ノ手段ヲ盡クシテ善良ナル児童ヲ陶成スルコトヲ務メ、以テ法令規則ニ対スル実効ヲ奏セサルヘカラス。近年児童ノ就学スルモノ日々ニ益々多シ。然ルニ此ガ教員タルモノ多クハ教導ノ道ニ暗ク、単ニ機械的ノ教授ヲナシ、児童ニ倦怠ノ念ヲ生ゼシム。其天賦ノ心力ヲ発見セサルノミナラス、却テ之ヲ退縮セシムルノ弊害アラントス。若シ之ヲ放任シテ顧ミサルナキハ教育上百般ノ計画悉ク画餅トナルニ至ラン。洵ニ師範学校ノ改良ハ現今ノ急務ナリト云ハサル可ラス。」<sup>(83)</sup>

また明治17年7月5日、東京師範学校小学師範科の卒業式で、校長高嶺秀夫の代行業を務めた同校教諭桜井房も教授方法改造の必要を説いている。

「諸君ハ久シク学校ニ於テ常ニ諸先生ノ教授薫陶ヲ受ケラレ凡ソ教員タリ、教育家タルモノノ心得ベキコトハ能ク服膺セラルルナラン。又諸君ガ学校ヲ出ズルノ後モ愈々益々徳ヲ修メ、学ヲ勤メテ怠ラズ忍耐ノ心ヲ固持シテ教育ノ事業ニ当ラントセラルルハ余ノ言ヲ要セザルベシ。余ハ唯一言ヲ以テ諸君ノ注意ヲ乞フハントスルモノアルノミ。自今普通教育ノ改良上進ヲ計ル益々急ナルノトキニ際シ、諸君ノ方ニ為スベキモノ業務ハ一ニシテ足ラズト雖モ諸君ハ教員トナリ、授業ノ方法ヲ教授スルコトアルベシ。又或ハ督業者トナリテ教授ノ利益得失ヲ実施ニ監察スルコトアルベシ。此時ニ当リテ諸君ノ殊ニ務ムベキコトハ、諸君ノ学識ト経験トヲ以テ自カラ教授ノ方法ヲ講究シ、之レガ改良ヲ計ルニアルナリ。(中略)我邦固有ノ学科ノ如キハ教授ノ方法累々備リテ其利害得失ヲ考察シ、折衷取捨シテ宜キヲ得ルニ至ルハ甚タ難カラサルコトノ如シト雖モ或ハ舊ヲ慕フノ心情アリ。或ハ去リ易カラザルノ習慣アリ。又或ハ土地ノ情况アリテ改良ヲ行フ決シテ容易ノコトニアラザルナリ。又理学諸学科ノ如ク近来ノ学ニシテ、之ヲ小学児童ニ教フル其日尚甚タ浅キモノニ至テハ未ダ適当ノ教授法アルヲ見ズト云フモ不可ナルベシ。彼ノ書籍ノ文句ヲ誦読暗記セシムルニ至ル如キハ、豈理學ヲ教授シタルモノト謂フベケンヤ。其方法ハ宜シク理論ニ取り、経験ニ徴シテ更ニ児童ニ適切ナルモノヲ講究セザルベカラザレハ是レ亦至難ナリト云フベシ。世人我邦ニ理学理想ノ乏シキヲ歎カズ、其之ヲ醫スル速成ノ手段ハ種々アリトス。其適当ノ方法ヲ講究スルハ諸君ノ任ナリ。」<sup>(84)</sup>

また山口県の信原謙造も、「開発主義ノ存スル所ハ形ニアラズ」(明治18年)と題して暗記と誦達中心の教育の現実を批判している。

「曰改正教授術曰心性開発主義是今日本邦教育社会ノ常言ニシテ其ノ所謂改正トハ速ク数百年来我カ邦ニ流行セシ漢儒者流ノ教授法ヲ改正スルノ義ニ止ラズシテ近ク明治年来ノ輸入物タル小学教授法ノ如キモ亦全く擯法トシ注入法トシ器械的教授法トシテ之ヲ擯斥スルモノナリ其ノ所謂心性開発トハ人類智識ノ進歩ハ器中ニ物質ヲ聚積スル如クナラズシテ生来固有ノ心力ヲ開発スルニアリトスルモノ即是ナリ改正教授法ハ則此ノ主義ヲ以テ教授ノ実用ニ供セントスルモノナレバ我が輩ノ常ニ賛成シテ措カザル所ナリ然レドモ此ノ法ヲ施サント欲スルモノハ先此ノ主義ニ通ゼザルベカラズ此ノ主義ニ通ゼンモ欲セバ須ラク先身心両部ニ関スル定法ヲ知ラザルベカラズ之ヲ是知ラズシテ心

性開発ヲ唱へ改正教授術ヲ説クモノハ土偶ノ蒙金ニアラザレバ則優孟ノ衣冠ナリ。」<sup>(85)</sup>

「回顧スレバ明治五年西洋教育法ノ始メテ我が邦ニ輸入セシヤ其ノ法一トシテ邦人ノ耳自ニ新ナラザルモノナク数年ヲ出デズシテ寒村僻地ニ至ルマテ靡然トシテ其ノ風ニ從ハザルモノナカリキ是從來ノ弊習ヲ洗除スルニ於テ功アリシコト固ヨリ疑ヒヲ容レザルナリ然レドモ当時教育ノ理ニ通ズルモノナク随テ新米教授法ノ如キモ徒ニ其ノ形似ヲ備ヘテ其ノ精神ヲ存セズ遂ニ器械的或ハ注入的ノ悪評ヲ受ケ為ニ教育社会ヨリ放逐セラルニ至レリ而シテ之ヲ放逐セシモノハ則今日余ガ世ノ教育家ト共ニ推戴スル所ノ心性開發的教育法ニアラズヤ然ルニ余ガ目見スル所ト各地学友ヨリ報道スル所トニヨレバ所謂ソクラデスヲ祖述シペスタロッヂニ依倣スルト称スルモノモ生徒ニ迂回解シ難キノ疑問ヲ發スルヲ以テ其ノ法ヲ得タリト誤認スルモノ北比是ナリ故ニ他ヨリ之ヲ見ルトキハ徒ニ時間ヲ費スヲ以テ目的トスルガ如キモノ多キニ居ル其ノ教育ノ事ヲ論談スルニ及ビテハ曰観念ヲ入ル曰心性ヲ開クト而シテ其ノ観念ト云ヒ心性ト云フモノノ果シテ何ナリヤノ疑問ニハ茫乎トシテ対フルヲ知ラズ嗚呼此ノ如キハ人ニシテ此ノ如キノ任ニ当ル余ハ徒ニ其ノ法ノ進歩セザルヲ悍ルルノミナラズ新教授法ノ故ニ迂回繁冗ニ失スルハ却リテ舊法ノ自然ニ出ヅルニ若カザルヲ見ル嗚呼舊法ノ器械的タルハ心性開發ノ精神ヲ闕クニ因ルナリ新法ニシテ之ヲ備ヘズンバ何ヲ以テ舊法ニ勝ルヲ得ンヤ同シク是器械的ニシテ其ノ闕ク且自然ナルモノヲ棄テテ新ニシテ迂遠ナルモノニ就クノ利アルヲ知ラザルナリ是素ヨリ其ノ罪ニシテ其ノ主義其ノ法ノ罪ニアラズト雖モ決シテ悦ブベク賀スベキノ事ニアラズ余ノ新法ニ取ル所ノモノハ精神ニアリテ形似ヲ問ハザルナリ故ニ余ハ世ノ教育家ヲシテ主トシテ其ノ精神ニ通ゼシメンコト切望ニ堪ヘザルナリ」<sup>(86)</sup>

「教育トハ可及的多ク記憶セシムルニアリト思フモノアリ体操ノ目的ヲ忘レテ矢鱈ニ多種ノ操法ヲ教ヘ智育境裡ニ浸入スルモノアリ修身ノ目的ヲ誤リテ經書ノ意義ヲ講ゼシムルニアリトスルコトアリ記性ヲ練修スルトテ無暗ニ数多ノ物体ヲ記憶セシムルアリ五官ノ何タルヲ知ラズシテ之ガ訓練ヲ主張スルコトアリ此等ノ弊ハ今日ニテハ餘リ珍シクモナキ所ナリ故ニ些細ノコトノ如シト雖モ之ヲ矯正スルハ最緊要的ノコトニシテ既ニ此等ノ道理ノ大略ヲ窺知セバ則心性開發ノ精神ニ通ズルモノト見做シテ可ナリ

教育者ヲ教育スル場所ハ則師範学校ナリ全国数十ノ師範学校中前述ノ希望ニ協フモノナシト断言スルハ素ヨリ能ハザル所ナリト雖モ之ヲ其ノ現行教則或ハ教課用書籍ニ参照スルニ能ク各学科ノ連絡ヲ完成シ其ノ教フル所ヲシテ前後一貫容易ニ教育ノ精神ニ通ゼシムルガ如キハ殆見ザル所ニシテ甚シキハ同一教則中ニ説混淆兩論矛盾スルガ如キモノ少シトセス」<sup>(87)</sup>

一方、茨城県の郡司薦則も「児童ヲシテ学校ヲ信愛セシムベキ法」(明治19年)において、学校が児童にとって倦怠の場になっていると学校の現実を厳しく批判した。

郡司は、まず「児童ヲシテ学校信愛スルノ心ヲ起サシムルハ教育上最大切ナル事ナリ学資ハ饒多ナルニモセヨ教師人民ハ熱心盡カスルニモセヨ児童ニシテ学校ヲ信愛スルノ心ナクバ決シテ教育ノ上進ヲ図ル能ハズ」<sup>(88)</sup>といい、さらに、次のように述べている。

「今ヤ目ヲ翻シテ教育上ノ有様ヲ通察スルニ教師ハ徒ニ舊套ヲ墨守シ教授サヘナセバ自己ノ職任ヲ完セシモノト誤信シ真成ニ生徒ノ能力ヲ開発スルノ方ヤ或ハ児童ヲシテ学校ヲ信愛セシムルノ秘訣ヲ知ラズ無頓着ニ教育海ニ航スルモノノ如シ斯クノ如キ未熟教師ヲシテ貴重ナル教育ノ職任ヲ帯バシムルハ不安心ノ極トヤ云ハン痛心スベキノ極トヤ云ハン今ニシテコレ等ヲ改良スルニアラズンバ教育モ半途ニシテ逡巡躊躇スルニ至ルハ必然ノ勢ナル」<sup>(89)</sup>

そして郡司は、「余ハ先ヅ児童ヲシテ学校ヲ信愛セシムルノ方法ヲ述ントス（中略）余ハコレヲ三件ニ帰セザルヲ得ズ曰ク学校内外ノ修整曰ク教師ノ處置曰ク教授上ノ注意是ナリ」<sup>(90)</sup>として、具体的に

次の三点を指摘したのである。

「第一（学校内外ノ修整）児童ノ学校ヲ愛セザルハ倦厭ノ心アレバナリ故ニ児童ノ学校ヲ信愛スルノ心ヲシテ倦厭ノ心ニ打チ克タシムルノ方法ヲ計画スルニアラザレバ決シテ能ハザルナリ而シテ其方法中最モ有効トナルベキハ独リ学校ヲ快樂場トシ其快樂ヲシテ其ノ課業中ノ倦厭ト相償ハシムルヨリ大ナルハナシコレ児童ヲシテ学校ヲ愛セシムルノ良方便ト云フベシ（中略）

第二（教師ノ處置）教師ガ處置ノ良否ハ大ニ児童ガ学校ヲ愛スル心情ノ厚薄ニ影響スルノ大ナルモノ也教師ノ處置一タビ其當ヲ誤ルトキハ俄然児童ヲシテ学校ヲ倦厭セシメ處置其當ヲ得ルトキハ児童ヲシテ学校ヲ愛スルニ至ルハ必然ナリ其故如何トナレバ元来児童ノ性タルヤ遊戯運動ヲ好ムモノナリ然ルニ教師タルモノ矢鱈ニ児童ノ静肅ナランヲ欲シ遊戯ノ時間中ト雖ドモ強テ教場ニ留メ置キ剩ヘ朝ヨリ放課ニ至ル迄児童ノ嗜好慣習及ビ其天性ニ反対ナル事ニ從ハシメ軟弱ノ腦隨ヲシテ過度ノ勞ヲ執ラシムルハ只ニ教育ノ本旨ニ戾ルノミナラズ児童ヲシテ学校ヲ倦厭スルノ念ヲ萌生シ随テ教育上ニ大障礙ヲ来スヲ免レザルベシ然ラバ教師ヘ宜シク此等ノ点ニ注意シテ遊戯ノ時間ハ務メテ児童ヲシテ随意ニ遊戯運動ヲナサシメ時間中ト雖ドモ過度ノ勞ヲ執ラシム可カラズ第二ニ叨ニ生徒ヲ嚴責シテ恐怖心ヲ起サシムルモ最不可ナリ蓋シ教師ガ徒ニ嚴格ヲ粧ヒ断ヘズ児童ヲ叱責シ些細ノ過失ヲモ情状ヲ酌量セズシテ嚴罰ヲ加ヘ毫モ怡然愛スベキノ面貌ナク其嚴肅ハ名誉声聞ヲ得ルノ一手段ナリト思惟シ又児童ノ少シク純朴ナル天性ヲ表スモ強テ之ヲ抑圧シ甚シキニ至リテハ愛憎偏頗ノ處置ヲナシテ赧然顧慮セザルモノアリ淺間敷極トコソ云フベケレ苟シクモ此ノ如ニシテ如何ゾ児童児童ヲシテ学校ヲ愛スフノ心ヲ起サシムルヲ得ンヤ（中略）第三教師ニ児童ヲ信愛スルノ心アルハ即チ児童ノ学校ヲ信愛スルノ源泉ナリ（中略）教師タルモノ常ニ児童ヲ親愛シテ以テ其ノ真友タルノ実ヲ示シ凡ソ其尽力スル處ハ生徒ノ利益ヲ謀ルニ外ナラザルコトヲ確信セシムルトキハ児童ノ喜テ之ニ帰服信從スルヤ恰モ響ノ声ニ応シ影ノ形ニ從フガ如ク汲汲其威力ヲ用ヘザルモ児童ハ甘ジテ教師ノ命令ヲ遵奉シ学校ヲ愛スルニ至ルハ必勢ナリ

第三（授業上ノ注意）児童ノ学校ヲ以テ快樂場トナシテ之ヲ愛スルハ必竟児童ニ面白シト云フ感情アレバナリ故ニ教師ガ児童ニ通ゼザル言語句調ヲ用ヒ或ハ彼等ノ未ダ辨知セズシテ毫モ愉快ヲ感ゼザルコト等ヲ説明スルトキハ徒ニ児童ノ倦怠ヲ増シテ課業ヲ了得スル能ハズ之ニ反シテ児童ガ平常耳目ニ見聞スル處ノモノ且ツ児童社会ニ行ハルル處ノ言語句調ヲ假用シテ面白ク談話的ノ教授ヲナセバ児童ハ自ラ快樂ヲ識ラズノ間ニ課業ヲ了得スルヲ得ルヤ必然ナリ（中略）

以上三法ニシテ實際行ハレタランニハ児童ノ学校ヲ愛スルニ至ルハ決シテ疑フ可カラザルナリ<sup>91)</sup>

この郡司の批判には、すでに活動主義教育論と子どもの生活と結合した教育方法論が提起されている。

また福地復一は「学校教育ヲシテ信切ナラシメザルベカラズ」（明治19年）のなかで、形式主義教育の現実をこう描き出している。

「試ニ方今ノ学校教育ヲ觀察セヨ教員タルモノ皆教育ノ道理ニ通ジ能ク新主義ノ教育ヲ施スベキヲ知りナガラカヲ惜ミ勞ヲ厭フテ依然為シ易キ注入的ノ教授ヲ執リ僅カニ儀式ノ如キ形容ヲ以テ外面ヲ装フニ過ギズ又高尚ナル学理ニ随ヒ至切ナル实用ニ応ジ完全ナル教科ヲ設ケ善良ナル用図書ヲ撰メルモ唯目的トスル所ハ試験ニ及第セシムルノ一点ニ在リテ平素ノ授業ハ試験問題ヲ求ムルニ汲汲トシテ試験場一日ノ榮譽ヲ博シ試験表一時ノ体裁ヲ得ルノ一意アルノミ又宏壯美麗ナル校舍ヲ建築シ精良完美ナル図書器械ヲ備フルモ徒ニ委シテ児童奔駆ノ戯場トナシ棄テテ棚上塵埃ノ埋積所トナシ唯僅カニ行人ノ觀ヲ聳カシ來觀者ノ目ヲ驚カスニ過ギズ又数十名ノ助手ヲ分課シ秩序アル編制ヲナシ法則アル管理ヲ設クルモ多クハ怠慢ニ流レテ十崩ニ属シ唯無用ノル規則書ノ壁面ニ翻醜タル

ニ過ギズ其巨額ノ俸給ヲ抛カテ免状ヲ持シ履歴ヲ有スル教員ヲ用ウルモ何ノ益アラムヤ<sup>92)</sup>と。

明治16年に若林虎三郎と共に『改正教授術』を著わし、開発主義教授法の実践化に大きな影響をあたえた白井毅も、その開発主義教授の形式主義的な実情を批判せざるをえなかった。

白井は「現時教授ノ非点」と題する論稿のなかで、次のようにいっている。

冒頭、彼は「今や我国ノ教育ハ駸々乎トシテ急進疾歩シ片時ト止ムナク彼ノ教育ノ原理ニ背馳セル寺子屋流ノ教育法ハ殆ト将ニ地ヲ拂フテ夢ニテモ見ルコトナキ好時運ニ達セントスルコトハ諸君ノ業既ニ熟知セルコトコロナリ此ノ如キ空前絶後ノ好時機ナル今日ニ於テ余輩ノ宜ク焦思力行スヘキコトハ今日ノ教育事業中其ノ非点ヲ発見シ之ヲ改ムルニ在ルナ贅弁ヲ要セサルナリ（中略）今日ノ教授法ハ外部ヨリ之ヲ見ルトキハ概子美觀ヲ呈シ賞スヘキモノ枚挙ニ暇アラズ然レドモ細ニ其ノ内部ヲ窺ストキサ轉タ余輩ヲシテ厭忌ノ念ヲ起サシムルモノアリ<sup>93)</sup>と述べるとともに、白井は「余力認メテ現時ノ教授法ノ非点トスルコトコロニシテ其ノ原因タル種々アルヘシト雖トモ之ヲ要スルニ理論ト実地ト結合セサルノ致ストコロニアラサスヲ得ンヤ<sup>94)</sup>といい、その最も根本的な弊害として、「一教授ニ関シ教師ノ仕事多キニ失スルコト<sup>95)</sup>と「生徒自己ノ言語ヲ使用スル習慣ニ乏キコト<sup>96)</sup>をあげ、第一の弊害について次のように述べている。

「夫レ教場ハ生徒ノ仕事場ニシテ教師ノ仕事場ニアラス教師ハ唯生徒ノ仕事ヲ監督スルモノナルコト今更弁論ヲ要セサルコトナレドモ未タ之ヲ実行セサルモノ多ク動作ニセヨ言語ニセヨ教師ノナスコト常多ク生徒ノナスコト常ニ鮮キハ掩スヘカラサルノ事実ナリ而シテ此ノ如キハ弊習ヲ来スコヘンハ教師タルモノ彼我ノ仕事ノ境界ニ注意セザルニ職由スルヤ明カナリ若シ余ガ言ヲ疑フモノアラハ試ニ其ノ小学校ニ到リテ教授ノ有様ヲ見ヨ其ノ仕事ハ果シテ画然タリヤ否<sup>97)</sup>

これが開発教授法の実態でもあったといえる。

また小早川潔も、「父兄ニ教育ト実用トハ親密ノ関係アル事ヲ感セシメルルヘカラス夫教育ノ目的ハ人生固有ノ諸能力ヲ完全ニ発達シ之ヲ実地ニ使用シテ人生ノ幸福ヲ増進スルニアリ故ニ苟モ此目的ニ背行スル教育法ハ徒ニ勞シテ功ナキノミナラス其弊害ノ及フ所將ニ測ラレサラントス<sup>98)</sup>と述べ、現実の教授法の弊害の第一に、「器械的教育法ノ弊害」を指摘し、次のような批判を加えている。

「然ルニ從來一般行ハレ今日モ尚往々行ハルル所ノ教育法ハ一切経験ヲ拒絶シ生徒ヲシテ書籍ノ文字ヲ記憶セシムルニアリ此習慣タル第一ノ注意ヲ言語ニ用ヒテ之ヲ以テ表出スヘキ肝心ノ思想ハ捨テ之ヲ顧ミサルニ至ル此言語の食物ハ決シテ心意ノ成長ヲ補助スベキモノニアラス即虚空ノ智識ヲ以テ真正ノ智識ニ代用シタルガ為メニ心意ハ益飢餓萎縮シテ将来成長スヘキ能力モ終ニ其発達ノ力ヲ失フモノナリ

斯ル機械的教授ノ行ハルルハ究竟無識教師ガ方便ノ智識ヲ以テ真正ノ智識トスルノ誤謬ニ出ルカ將又怠惰ニ基源セサルヘカラズ故ニ生徒ハ学校ニ在リテ大ナル時間ヲ費シテ僅ニ言語文字ヲ知ル事アルモ真正ノ智識即実智識トテハ殆ント一モ得ルコトナカルヘシ<sup>99)</sup>

そして、小早川は、「夫学校ノ事業ハ総テ實際ノ経験ヲ以テ其基礎トナシ恒ニ実用ト関係アラシメザルヘカラス<sup>100)</sup>として「実験的教育法ノ緊要」を主張する一方、学校と家庭との結びつきを深めるべきことを説いている。

## (2) 活動主義体育の唱導

開発教授の形式主義化に対する批判のなかにも記憶、詰込主義教育が子どもの身体活動を抑圧し、かつ倦厭の気を起させていることへの批判が含まれているように、一般に開発主義教育が、子どもの身体の虚弱の原因となっていることが次第に指摘されると同時に、普通体操法批判と活動主義的

な体育への改造が唱導されていった。

例えば、内閣御雇顧問であるテヒヨウ (H. Techow) は、明治18年に大日本教育会の総会で「少年子弟ノ遊戯ヲ論シ併セテ其健康及ヒ品行上ノ関係ニ及フ」と題して、活動主義体育の必要を論ずる演説を行っている。

テヒヨウは、その冒頭で、明治10年代の教育の現実を厳しく批判している。

「回顧スレハ余が大日本政府ノ聘ニ応シ渡来スルノ光榮ヲ辱スセシハ、今日ヲ距ルコト殆ント一箇年前ニ在リ、此際余日本ノ学校ニ參觀セシトキニ教師ノ孜々トシテ、教授キ電勉シ、生徒ノ汲々トシテ、学習ニ慣励シ、彼ハ教テ倦ムノ状ナク、此ハ学ンテ厭ハサルノ態アルヲ見テ実ニ感歎ヲ久フセリ

眼球一転学徒ノ体勢ヲ注視スルニ前者ノ如余ヲシテ満足ヲ懐カシムル者アラサリキ他ナシ学徒ノ体勢完整ナラス、外貌多クハ虚弱ニシテ、過度ノ勉強ニ疲レ、過度ノ学習ニ耐ヘザラントスルノ観ヲ呈セル是ナリ、抑モ此現象タルヤ、小学校ノ児童ニ就テハ、未タ著シカラザレドモ彼ノ年齢稍々長シタル高等学校ノ生徒ニ至テハ更ニ其太シキモノアリ、是蓋シ他ニ原因ノ存スルナモ未タ知ララスト雖モ、専ラ精神ヲ費勞スルノ過度ニ基クヤ明了ナリト信ス、

夫レ世界ハ広ク、万国ハ多シ、然レ日本現今ノ学校ノ如ク、多端ノ学銀ヲ科スル者ハ、蓋シ之アラサルヘシ<sup>(91)</sup>

そして、テヒヨウは、「夫レ子弟ノ学校ニアルヤ、学業ヲ黽シ数多ノ事物ヲ確知セサル可ラサレハ、素ヨリ茲ニ喋々スルヲ要セサルヘシ、然レ厄、少年子弟教育ノ重点ヲ以テ精神ノ發育即チ知育ノ一辺ニ帰シ其効力ニ讓ラサル体育ヲ等閑ニ付シ敢テ顧慮スル所ナキハ、独り偏頗不良ノ教背ナルノミナラス、大ニ其方向ヲ誤ル者ト云ハサルヲ得ス<sup>(92)</sup>」と警告している。

この立場から、彼は「一 学校ハ少年子弟カ智育ニ偏シタル気力ノ消耗ヲ補充センニハ如何ナル方法ヲ施スヘキ乎 二 少年子弟ヲシテ独り適宜ノ運動ニ因テ健全ヲ保タシムルニ止ラス其知識ヲ研キ且精神上ノ事物ヲ脩ムルニ方ヨリ快活ノ精神ヲ有セシメンニハ如何ノ方法ヲ用井ヘキ乎<sup>(93)</sup>」と問い、普通体操中心の消極的、かつ保健的な学校体育を「共同」、「自由」という観点から批判したのである。

「日本ノ学校ニ於テモ亦既ニ体操ヲ科シ之ガ実行ヲ始ムルニ至レリ其益タル固ヨリ論ヲ俟タス若シ又適宜ノ場合ヲ謀リ之ニ加フルニ舞踊ヲ以テセハ少年子弟ノ身体ヲ強壯ニシ今日数々見聞スルカ如キ不治ノ膏盲ヲ患フル者ト雖厄之ヲ除去シ復再タヒ健全ノ容貌ヲ有セシムルニ至ルモ蓋シ難キニ非ルベシ夫レ既ニ如斯ナレバ近時漸ヤク衰頹セル日本古来ノ体育法モ亦之ヲ今日ニ保続スルヲ得ヘシ然ルニ余熟々日本諸学校ノ課程表ヲ案スルニ体操科ノ時間甚タ少ナク一週僅ニ二時間ニ過キス加之一人ツツ器械ヲ以テナル所ノ体操ニハ則チ教育上緊切ナル共同ト云ヘル事項ヲ欠キ衆多一斉ニナス所ノ体操ハ亦教育上肝要ナル自由独行ノ作用ニ乏シク両者各々偏スル所アリテ遂ニ完全ヲ期シ難シ是則チ体操ノ外更ニ遊戯 (殊ニ運動遊戯) ヲ加ヘサル可ラサル所由ナリ<sup>(94)</sup>

そして、テヒヨウは、「凡ソ如何ナル人民タルニ論ナク何レノ時代ヲ問ハス立法並ニ教育ノ大家ト称セラレタル者ハ遊戯ノ今日ヨリ漸ク生長セントスル少年輩ノ発達ニ向ッテ裨益アルコトハ皆既ニ覚知スル所ナリ<sup>(95)</sup>」と述べるとともに、体操に代る運動遊戯の教育的価値をさまざまに説いている。

「自今日本ノ年少子弟 (中略) ヲシテ身心ノ發育ニ偏長ナカサシメ長ク其健全ヲ保タシメント欲セハ宜シク遊戯ヲ勉メシメサル可ラス凡ソ人類ノ精神及ヒ身体上ノ活動ハ二点ニ帰ス曰ク厳肅是ナリ是ヲ以テ遊戯ト厳肅トハ両ナカラ相調和セサル可カラス何トナレハ遊戯厳肅若シ其調和ヲ失ヒ或ハ遊戯ノ一辺ニ偏スルアラン乎精神力ノ発達自ラ萎縮スルノ恐アレハナリ古語ニ曰ク人類若シ事業ニ

嚴肅ナラサレハ終身児童タルヲ免レス若シ適宜ノ遊戯ヲ勉メサレハ老ノ至ル速ナリト信フル哉言ヤ  
遊戯ハ猶ホ性ノ鏡ノ如シ児童ノ遊戯ヲ見テ以テ其性質ヲ察知スルヲ得ヘシ故二人ノ教育ヲ司ル若  
者シ少シク視察ニ必ス用井ハ教授ノ際極メテ不注意愚鈍ニシテ殆ント痴者ノ觀ヲ呈スル児童ノ遊戯  
ニ臨ンテ活発巧慧全ク平素ト異状アルヲ発見スル亦難キニ非サルヘシ

夫レ遊戯果シテ能ク児童ノ特性ヲ照スニ足ルモノナリトセハ又其特性ヲ強壯ニ培養スルニ裨益ア  
ルヤ敢テ疑ナカスヘシ但シ強壯ナル特性ヲ有スル者ハ必ス幸福ノ生活ニ終ルト然ラハ則チ遊戯ハ亦  
人生ニ幸福ヲ與フルモノト云ヘシ<sup>96)</sup>

ところで、テヒヨウは、遊戯は「児童ノ特性ヲ涵養シ少年独立心ヲ煥發スルモ適スル<sup>97)</sup>」ものであ  
るが、しかし、その教授過程においては遊戯の目的、学習過程の順次性を明らかにする一方、自主  
的に学習を展開するように動機づけるべきであると述べている。

「不幸ニモ目下日本ニ於テ見ルカ如ク一タヒ少年輩ノ遊戯ヲ放擲スルトキハ復之ヲ勧誘セサル可  
ラス抑モ之ヲ勧誘スルヤ決シテ強迫ヲ用ユ可ラス只管少年輩ヲシテ自ラ進ンテ之ヲ勉ムルニ至ラシ  
ムヘシ若シ少年輩ノ遊戯ヲ嫌悪スルヲモ省ミス強テ之ニ従事セシムルカ如キコトアラン乎畜ニ益ナ  
キ而已ナラス却テ害ヲ醸成スルニ至ルヘシ然レ厄少年輩自ラ遊戯ノ利益ヲ覺リ一タビ其樂ヲ営ムル  
ニ至ラバ則チ正當ノ順序ヲ以テ遊戯ニ従事セシムルコト亦肝要ナリトス凡テ世間ノ事物ハ何タルニ  
論ナク其目的ヲ達シ其果実ヲ取メント欲セバ必ス一定ノ秩序ト程度トヲ要ス遊戯ニ於ルモ亦然リ決  
シテ少年輩ノ随意ニ任ジ好嗜ニ委スヘキモノナランヤ是故ニ少年輩ヲシテ独リ遊戯ヲ勉メシムルニ  
止ラス又善良ノ遊戯ヲ撰択セシメサル可ラス遊戯ノ撰択愈々適良ナレハ從ツテ児童ノ所業益々活発  
ニ其勢力益々暢發シ其元氣益々強壯ニ其義務心ヲ喚起スル愈々盛ンニ又其命令ヲ遵奉スル愈々迅速  
ナルニ至ルレキナリ<sup>98)</sup>

このようにテヒヨウが主知主義教育と普通体操中心の学校教育の現実を批判し、遊戯の教育的、  
かつまた体育的意義を指摘したのは、将来富強国として発展すべく日本にとって、活動的で強健な  
身体の養成が基本的条件になるとみただけにほかならない。

このことを、彼は次のようにいっている。

「試ニ思ヘ今日成長スル所ノ少年子弟ガ将来天下国家ノ為メニ負擔スベキコトハ千緒万端ナルヘ  
シ彼年少子弟ヲシテ此千緒万端ノ負擔ニ耐ヘサラシムルト否トハ主ラ子弟ノ父兄親戚及ヒ町村郡区  
政府ニアリ左レバ父兄親戚町村郡区及政府ハ此少年子弟ヲ健康活発ニ養成シ以テ彼ノ負擔ニ耐ヘシ  
メサル可ラス嗚呼諸君ニ代ツテ諸君ノ本国ヲナス者ハ今日ノ児童ニアリ諸君ノ希望モ亦今日ノ少年  
ニ存スヘシ左レハ今日ノ児童ハ亦常ニ之ヲ体認シ日本ヲシテ天晴世界一ノ一開明国字内ノ一富強国  
タラシメ以テ汝カ皇帝陛下ノ聖意ニ答ヘラレンコトヲ希望ス<sup>99)</sup>

### (3) 兵式体操振興論

こうした危機意識はたんにテヒヨウ一人だけのものではなく、明治10年代後半には全般的な認識  
として芽生えつつあった。例えば、野村綱は「学校生徒ノ体整ヲ論ス」（明治18年）のなかで児童生徒  
の身体的な危機を憂い、次のように述べている。

彼は、まず「予カ学校ト云フモノニ出入セシハ数十年ノ以前ヨリノコトニシテ只タ近時ノコトニ  
アラス然ルニ学校ニ到レハ必ス種々ノ感アリテ其感常ニ一ナラストイエトモ一ツ常ニ同シ感シノア  
ルモノアリテ何ソト云フニ生徒ノ体勢コレナリ体勢ニ於テ何ノ感ソト云ヘハ背カカミ前ニウツブシ  
肩チチミ胸開ケス頭髮額ニ垂レ面ハ蒼白ク発声微弱等コレナリコレニテ言フコトヲ得ル機会ハ之  
ヲ語ルトイヘトモ如何セン只ニ一兩人ニ語ルニ過キス而シテ近年、殊ニ其体整ノ益々弊ヲ加フルヲ覺

フ之レニ依テ体操等ヲ奨メテ身体ノ保護ニ注意セラルトイヘトモ未タ以テ体勢ノ整フヲ見ス<sup>110</sup>と指摘するとともに、この現実には、「体勢完整ナラス外貌虚弱ナルハ過度ノ勤学ニ疲レ過度ノ学習ニ耐レサル故<sup>111</sup>」であるが、しかし、たんにそれだけではなく、むしろ「体勢ニ注意ノ足ラサル<sup>112</sup>」ことに起因しているとしている。そして、野村は、この体勢を完整するためには「活発ナル運動ヲナス<sup>113</sup>」必要があり、その教授にあたっては、「成ル可ク其教法ノ正シクシテ所謂兼テ徳性ヲ涵養シ勇氣ヲ養ヒ独立ノ気友愛ノ道衛國撥乱ノ心氣ヲ養フノ道ヲ求ムヘキ<sup>114</sup>」であると述べている。

野村が児童生徒の身体的状況に危機感をもち、活動的な体育の実施と剛毅な気質の養成を唱導した背景には、明らかに軍事的な危機意識があった。

「嗚呼我国固有ノ武魂何レニアル嗚呼我国固有ノ武体何レニアル現在試ミニ比スヘシ戦場ヲ縦横シテ廟堂ニ立ツ諸公ノ体勢ヲ今日ノ子弟ノ体勢ト心眼アランハ則チ一見シテ之レヲ知ルヲ得ヘキナリ何ノ多言ヲ待タン噴既ニ此ク戦時及ヒ廟堂諸公ノ体勢ニ迄説及ンテ学校生徒ノ体勢ヲ論スル所ノモノハ諸君ト共ニ今日此場ニアリ此場ヲ退クヨリ各自ニ体勢ノ事ニ注意シ以テ子弟ニ及ホサント欲スルニアルナリ<sup>115</sup>」

こうした体育の不振と普通体操の形式主義化を背景にして台頭してきたのは兵式体操振興論であった。そこには当然、森の政策による影響もあったが、普通体操に対する批判的土壌のもとに、すでに明治12年頃から興隆している。

三重県の場合、「身体虚弱、神経過敏ノ者多クシテ剛毅忍耐ノ氣象ニ乏シク挙動輕騒不規ニシテ沈黙嚴正ノ客止ヲ欠ク等体育ニ欠乏セル者許多ナルヲ以テ、更ニ其体操ニ用ヒ之ヲ教授セシモ未タ其方ヲ得ザル為カ兎角之ヲ見戯視シテ輕侮事ニ茲ニ從フ念無ク為ニ益運動ヲ惰ルカ如キ状アルヲ以テ、其体カヲ發育シ其精神ヲ活発ニシ且ツ尚武ノ氣ヲ振作スルニハ、歩兵操練科ヲ採用スルニ如クナシト本年ヨリ実施セリ

然ルニ從來百万辞柄ヲ設ケテ体操ヲ忌避シタル生徒モ招カズシテ自ラ来リ学ブカ如キ景況ニシテ、其熟達ノ速ナル教師ノ言ヲ聞ニ彼新兵募兵ヲ教練スルニ比スレバ其熟練ノ速ナル其幾培ナルヲ知ラズト、伝習日浅キ己其体育ニ其心尚ニ効アル実ニ鮮少ナラザルヲ知ル<sup>116</sup>」と報告されているが、こうした実情が一般的であったといえる。

長野県では、明治12年に早くも、盆踊りのような普通体操よりも兵式体操を振興すべきであるとの主張がみられる。

「余輩は或学士ニ聞ク方今小学校ニ行フ体操式アルモノハ欧州上等社会ノ子弟ニ学校ノ往返ヲモ汽車或ハ馬車ニ乗シ玄土踏スノ人種ニ適スル堅キ物ハ箆ト石筆ノ外ニ身ニ触ザル如キ者ニ施ス可キモノナリト然リ而吾信中小学校ノ如キハ人馬ノ車ハ勿論大概出席スル生徒ハ書籍石盤弁当等ヲ荷ヒ数丁ノ道路ヲ甲斐々々敷来ル者ナリ然ルヲ玄土踏ズノ人編ニ用フル盆踊然タル支体ノ屈伸クラ井ニテハ筋骨平常ノ運動ヨリ易キヲ以テ更ニ健康ヲ助クル余力勿ル可シ又吾国ノ学齡児カ消化力達者ナルハ実ニ驚クモノアリ吾輩嘗テ僻陋ノ村校ニ遊ヒ是ヲ目撃スルモ且高盛ノ飯ヲ二三椀喫シテ午餐ニハ天窓ト拮抗ス可キ焼餅握飯等ヲ一ニ個食シ就業畢リテ帰ル頃サ慈母ノ顔ヲ見ルヤ否空腹ヲ訴フル者滔々タル生徒一般是ナリヤ然ルヲ姫様ニモチト柔弱過ル歐式ノ体操ヲ施シ身ノ健康ヲ助ントハ譬ヘハ朝夕牛肉ヲ食シ居ル若旦那ニ鯉節ノ味噌汁ヲ与ヘテ養生セントスルガ如シ（中略）襤褸布団ハ農民ノ作大将ニハ柔ラカナルモ柳新ノ芸妓ニハ堅キヲ思ハバ堅柔ハ其事物ニ非ズノ其人ニ有ルモノナリ今夫レ朝起晩臥ノ間隙時ノ隙ニモ目眩<sup>メマゴラ</sup>シキ程身体ヲ運動スル吾国ノ小兒ナレバ歐式ノ体操ハ適スルニ有ラザレバ手足ノ運動能ク揃ヒ体心一和ノ業ヲナスノ事ヲ習ワシム可シ柳衆人ノ体心一和スルヤ其精神平常ニ異ル勢ヲ生ジ恐懼ノ怯意是ガ為メニ去リ苦勞ノ情心是ガ為メニ忘ス譬ヘハ茲ニ一

人憶病ニ足ノ勞レタル者アリテ是非其夜中塩尻峠ヲ越ス用ノ有レ共豹狼ノ出シ事ト足ノ苦勞ヲ厭テ登ル能ハズ然ル処ヘ又同ジ憶病者ニゾモ同ク勞レタル者来リ二人邂逅メ共ニ其峠ヲ越サント欲スルニ意ヲ語レバ忽チ二人ノ精神ニ変ヲ生ジ恐懼ト苦勞ノ厭心ガ何レヘカ去リ耦進メ越スノ憤發ノ出来ルガ如シ然リ而メ吾国久ク武ヲ貴ブノ風ヲ為セシヲ以テ小兒ト雖モ子路ノ質ヲ帯ビ勇武ヲ悦ブノ氣性アリ紙鳶ノ絵モ義経弁慶ヲ撰ビ草雙紙ノ絵本モ楠正成ノ赤坂戦争ヲ喜ブモノ豈偶然ノモノナラン哉茲ヲ以テ小兒ノ好ム処ニ從ヒ練兵ノ式ヲ習ハシメ稀レニハ日曜日ヲトシテ兵ヲ山野ニ出シ風雨雪霜ヲ冒シテ是レニ馴シムルガ吾国小兒ニ適當シタル体操ナリ吾輩此説ヲ述ルモ吾輩ノ説ニ非ズ先キニ是ヲ福沢先生ニ聞キ聊カ茲ニ抄録スル而已<sup>117)</sup>

兵式体操に対するこうした認識を背景に、長野県の芳田学校長田中教時は明治19年に大日本教育会に次のような報告を寄せている。

「

#### 隊列運動ノ効用

兵式体操ノ初歩（即隊列運動）ヲ小学生徒ニ施スノ適否ニ就テハ種種ノ説アリト雖モ小生ハ五年間ノ経験ヲ以テ其効果著シク其害ナキヲ信ス依テ其大略ヲ左ニ陳述ス

小生ハ明治十五年ノ春長野県小県郡旧脩道学校ニ於テ陸軍歩兵曹長田中新五郎氏（中略）ト共ニ兵式操練ノ初歩ヲ小学生徒ニ実施シ其後陸軍歩兵大尉田中三郎氏ヲシテ授業生ニ号令ヲ教ヘシメ爾来歩兵操典ニヨリ実施シ兵式操練ニ模シタル運動ヲナシ凡十才以上ノ生徒ハ隊伍ニ編製スルノ例トセリ

而シテ数年ヲ経ルモ比較スル者ナキヲ以テ其効果著シカラサリシカ左ノ二件付其効果ノ著シキヲ知レリ

一当四月本県学区改正ニヨリ旧四学区ヲ合併シ一学区トナシ芳田学校ヲ新設シ旧脩道学校ヲ本校トシ他ノ三校ヲ支校トナセリ 然ルニ本校生徒ノ山野ヲ跋涉シ及ヒ進退ノ拳動命令ヲ奉シ規律ヲ守ル等ノ良習慣支校ノ生徒ノ及ハサル処ヲ発見セリ

二本月十六日八校聯合運動会ノ挙アリシニ本校ハ該場（中略）迄三里（中略）アリ

聯合中最遠キ校ニテ生徒ハ（中略）午前四時ニ起キ六時四十分本校ヲ発シ十時該場ニ達シ競走、旗奪へ、綱引徹兵運動等ヲナシ午後五時四十三分該場ヲ発シ九時三十分帰校セシカー人モ疲労ヲ告ケ車馬等ノ力ヲウケリ帰宅シタルモノナキノミナラズ運動場ニアリテモ他校生徒ヨリ一層強壯活発ニシテ且規律ヲ守リ進退最輕捷ニシテ各種ノ運動ニ勝ヲ得タルモ亦多シ

又翌日ハ日曜日タリシヲ以テ二里程アル長瀬学校ヘ生徒学術品評会從覽ニ趣ク生徒モアリ或ハ山ニ行キ小禽ヲ捕フルモアリ 以テ格別疲労セサルノ一班ヲ見ルニ足レリ

右ハ全ク隊列運動ノ結果ナリト信ス 依テ矜ルニ似タリト雖モ経験ノ實際ヲ記シ貴会ニ報ス<sup>118)</sup>

ところで、これらの兵式体操論は決して何の抵抗もなく受け入れられていったわけではなく、森文政時代の明治19年には、学校体育の内容論に関する論争の焦点となり、後に触れるように、明治20年代に至って兵式体操批判が繰り広げられるようになるのである。

明治19年11月の『教育時論』（第58号）は兵式体操の是非をめぐる論争を掲載している。

「自由運動ヲ可トスルノ論」は、「凡ソ運動ナルモノハ運動中快樂ヲ覺ユルヲ大切ナリトス然ルニ紀律運動ハ毫モ趣味ナク快樂ナク兒童ヲ不活発ニ導クノ具トナルベシ殊ニ村落小学校ニアリテハ其方法ノ不完全ナルヨリ規律運動却テ兒童自然ノ体力ヲシテ不齊ナラシムルコトアリトス故ニ自由運動ヲ以テ兒童ノ撰ム所ニ就キ遊戯ヲセシムルハ実ニ自然ニ適スルノ教育法ト謂フ可シ又兒童稍々長ズルニ及ンデハ相撲擊剣ノ如キ運動ヲ行ハムベシ是等ハ体育ノ傍ラ最モ快樂ヲ兼シ且甚有用ノモノナリ<sup>119)</sup>」と主張し、また「規律運動ヲ可トスルノ論」は、「自由運動ハ兒童ヲシテ危険ノ悪戯ニ陥ラ



シメ或ハ疎暴過激ノ行ニ流レ易ク児童ノ品行ヲ害スルコト鮮カラザルベシ須ラク児童身体ノ各部ヲシテ一齊発達セシメント欲セバ規律運動ニ勝ルモノナシ沈毅勇剛ノ氣象ヲ養成セント欲セバ規律運動ニ若クモナシ<sup>20)</sup>と擁護している。

一方、「自由規律兩種運動併用セザル可カラストノ論」は、「夫レ運動ハ自由ニスルモ規律ニ據ルモ体育ノ目的ヲ達シ得ザルコトナシ而シテ各々之ニ伴フノ一失ナクンバアラス仮令バ行フニ興味多ク自カラ快潤ノ氣象ヲ養フハ自由運動ノ得トスル所ナリ然レドモ身体ノ発達均齊ナラズ動モスレバ適度ニ失スルノ患アリ又規律運動ノ得トスル所ハ順序好ク身体ノ発達ヲ均齊ナラシムルニアリ然レドモ其失ヤ児童ノ身体ヲ束縛シ無興無味ニ陥ルコトアリ故ニ彼ノ得ハ是ノ失是ノ得ハ彼失ナレバ互ニ相併用シテ以テ始メテ完全ノ運動ト謂ベシ<sup>21)</sup>と述べている。

## ま と め

以上、明治10年代における開発主義体育論の特質と普通体操法の形式主義化の過程、ならびに普通体操をふくめ全般的な開発主義体育論批判と活動主義体育論の興隆に至る過程を分析してきたが、明治19年には、兵式体操振興論のようにたんなるナショナリズムの視点からだけではなく、産業革命期を迎えつつあるなかで、実教育思想の勃興を背景に実用主義的、もしくは経済合理主義的な観点からの教育改造論が唱導されはじめている。

例えば、『教育時論』(第48号、第51号、第52号)の社説「将に新教育の世代に入らんとす」は、実業教育の振興の観点から活動的な身体の養成と自発主義教育の確立を主張し、開発主義教育の形式主義、機械的教授を批判しているが、「新教育」の概念が、すでに開発主義教育の対立概念として使われている。

同社説は冒頭で、自動主義教育の立場から開発主義教育を批判して、次のようにいっている。

「所謂新教育なるものは何ぞや開発的の教育は既に数年以前より我邦に行はれたり僻陬の村落に至ては尚未だ開発的知育の何たるを知らざるものなきにあらざると雖少しく思慮あるの教育家にして開発的の利を知り之を行はんことを望まざるものなきに至れり今の時は方に是れ開発教育の世代なりと云ふべし然らば則吾等が所謂新教育なるものは開発教育にあらざること明かなり吾等か所謂新教育なるものは畢竟実業主義の教育を云ふに外ならず(中略)抑世教育の教育家は既に幾多の辛勞を重て舊来の器械的教育を廃棄し之に代ふるに開発的の教育を以てせり語を換て之を言へば教育上の革命を行ひたり然れども実業主義の教育の開発教育に於ける関係は決して開発教育と注入教育との関係の如きものにあらざ(中略)彼は両者の関係互に相依着して其一を以て其一を補ひ其一全ければ其一全からざるを得ざる者なり故に之を称して新教育といふと雖其実は遠く舊来の開発教育中に胚胎したるものなり

人の心意は身体と共に存し共に亡す身体成長すれば心意も亦従て生良し身体老衰すれば心意も亦従て老衰す世未だ其身体は三五歳の稚児にして独り心意のみ強壯に至りたるものならず世未だ其身の老態立つ能はざるものにして其心意のみ少壮活発の手昔に異ならざるものならずかるが故に其心意を開発する必要な要状は亦其身体を開発するに必要な要状ならざるを得ず試に知力の作用に就て一考せよ想像、憶記、推理の心力は果して何等の要状によりて開発するを得るや此等の源泉は決して心意固有の力のみによりて之を開発し得べきものにあらざ之に供するに外物を以てし模するに手を以てし聴くに耳を以てし視るに眼を以てし鼻ぐに鼻を以てして其感覚を勞するにあらざれば心をして外物の印象を受けしむること能はず(中略)故に知力を開発せんと欲せば先づ其心を動作

せしめざるべからず其心を動作せしめんと欲せば先づ其覚感を用ゐて外物の印象を得しめざるべからず外物の阪象を得んと欲せば身体の諸部をして務めて外物と触れしめざるべからず身体の各部をして外物に触れしめんと欲せば先づ我が身体をして動作せしめざるべからず吾が身体をして動作せしめんと欲せば自ら諸種の事業を執らざるべからず是れ即ち実業教育の精神にして実業教育は身体の動作をして心意の動作と一致せしめんとするものなり

是故に我等の見解によれば実業教育の範囲は極めて広濶にして苟も身体を動作して心意の動作に応ぜしむふ者は皆実業教育の範囲内に在らずと云ふことなし（中略）然るに従来教育の風を見れば心意のみを動作するものは高尚なりとして之を貴び身体を動作する者は賤業なりとして之を軽ずるの弊ありしが為に心と体とは漸く之を別離して動作するものは絶て体の動作を為さず体を動作するものは心の動作を怠るに至れり今こよ風を換回し両者の動作を一致結合せしめんとするは是れ新教育の主眼なり<sup>〔22〕</sup>

また開発主義教育と実業教育とは、互いに補完的な関係にあるとし、こう述べている。

「世の教育家が力を極めて排撃する所の注入主義の教育法は実業主義の教育も亦之を排撃し其大に賞揚して之が実行を勤奨する所の開発主義の教育法は実業主義の教育も亦勤奨せり唯に之を勤奨するのみならず開発主義の教育法にあらざれば之を実業に応用するの活動を得ること能はず而して実業主義の教育法にあらざれば亦大に児童心身の能力を開発すること能はず故に開発的の教育なる者は実業主義の教育行はれて始て其目的を達したる者と云ふべし（中略）抑社会の大勢より論ずるも教育の一部局より論ずるも新教育の興さざるべからざること此の如し苟も教育の改良進歩に意あるもの豈に此に注意する所なかるべけんや<sup>〔23〕</sup>

そして、「心意の動作と身体の動作とを併せて巧に之を教養したる<sup>〔24〕</sup>人物でなければ、「製造貿易農耕の道に従事すること能はず<sup>〔25〕</sup>」といい、「故に文明社会に立ちて業務を執らんとするには其學術に基くの業たると其専ら体力を使用するの業たるとに拘はらず心意と身体とを併せて教養する所の実業教育を受けざるべからず<sup>〔26〕</sup>」としている。

最後に、この立場から教育改造を主張したのである。

「広く社会の大勢より看来るも又教育の一部局に就て考ふるも之一個人生業の上に照して案ずるも皆従来の教育法を改め新教育の起さざるを暗告せざるべからざるはなし即ち開發的の教授法を利用し主として理学的の思想を與へ（心意の働作）之を実業に応用せしめて（身体の働作）以て文明社会に人間の体面を全ふすべき業務を執り世の進歩に従ひて益其業を改良するに足るの國民を教育せざるべからざるの運に際会せるを知るべし<sup>〔27〕</sup>

明らかに、これは開発主義教育論における抽象的な目的論とは質を異にするものである。ここにはより具体的、かつ積極的な教育目的としての人物が提起されているが、この人物論は、やがて明治20年代における体育改造論ならびに活動主義体育論の中心をなすに至る。

## 補 註

### はしがき・序論

- (1) 『鳥取大学教育学部研究報告（教育科学）』第18巻 第1号 第2号 昭和51年
- (2) 同前報告 第23巻～第25巻 昭和56年～昭和58年
- (3) 大河内一男『社会政策論（総）』有斐閣 昭和38年 p119

- (4) 同 前 p115
- (5) 同 前 p10
- (6) 同 前 p88
- (7) 同 前 p30
- (8) 同 前 p30
- (9) 海老原治善『現代日本教育政策史』明治図書 1975 pp26~27
- (10) 長谷部文雄訳『資本論』VI 上 第1巻 青木文庫版 1962 p315
- (11) 『戦時社会政策論』太平社 昭和15年 p36
- (12) 菅孝行『関係としての身体』れんが書房 1981 p140
- (13) 永井陽之助訳『権力と人間』創元新社 昭和44年 p19
- (14) 菅孝行 前掲書 p142
- (15) これらの点については拙稿「日本ファシズム体育思想の研究 (IV)」(前掲研究報告 第25巻 昭和58年)のなかで指摘しておいた。
- (16) 坂元忠芳『教育実践記録論』あゆみ出版 1980 p14
- (17) 『現代日本教育実践史』明治図書 1975 pp32~33
- (18) 坂元忠芳 前掲書 p14
- (19) 同 前 p16
- (20) 同 前 p16
- (21) 同 前 pp18~19
- (22) 同 前 p20
- (23) 同 前 p20
- (24) 同 前 pp17~18
- (25) 海老原治善『現代日本教育実践史』明治図書 1975 p34
- (26) 海老原治善『教育政策の理論と歴史』評論社 1976 pp138~143  
海老原の段階説を参考に、体育政策と自由体育運動の過程を補筆した。
- (27) 「学力とはなにか——問題提起——」『教育』1962年 7月号  
ただし、勝田提案が文部省の学力テスト強行策に抗して、外在的な批判を加えるより、非科学的な教育内容の問題性を明らかにし、学力を科学的にとらえなおすことにあったことは銘記されなくてはならない。
- (28) 『現代日本教育実践史』明治図書 1975 p28
- (29) 『学力論』教育学著作集 I 明治図書 1969 p165
- (30) 同 前 p168
- (31) 同 前 p216
- (32) 『現代の学力問題』明治図書 1978 p42
- (33) 「形成すべき学力の中心は何か」『現代教育科学』1975年 10月号 p41
- (34) 「人間的な学力に占める体育の役割——現代の学力問題を考えるために——」『現代教育科学』1982年 10月号 p61  
このなかで広岡は70年代以後から、「頭と心と体の教育」論が台頭し、(1)健康な体、(2)働く手、(3)創造的に感受し表現する心、(4)自ら考え、真実を探究する頭、(5)人間の導きに目覚めた精神など「人間をその全体においてman as a wholeとして、育成しようとする教育が登場してきた」と述べ、学力を(1)知識、理解、思考などの知的能力、(2)感受し表現する感情能力、(3)生活環境に働きかける技能能力、(4)強く健やかな身体能力の分脈からなる豊かな学力であると規定している。(同前誌 pp62~63)
- (35) 『精神としての身体』勁草書房 1975 p3~4
- (36) 同 前 p4
- (37) この発達過程における感覚運動的能力の意義については、拙稿「スポーツの身体論 (II)」『鳥取大学教育学部研究報告』(教育科学) 第22巻 第2号で若干指摘しておいた。
- (38) 伊藤整 家永三郎他編『近代日本思想史講座 1』筑摩書房 昭和34年 p9
- (39) 『明治・大正・昭和教育思想学説人物史』第3巻 東亜政経社 昭和8年 p567

- (40) 「明治国家の教育思想——大正教育との関連を中心に——」 池田進 本山幸彦編 『大正の教育』 第一法規 昭和53年 p40
- (41) 同 前 p40
- (42) 同 前 pp43~44
- (43) 同 前 p46
- (44) 同 前 p142
- (45) 同 前 p143
- (46) 「大正自由教育における教育方法の特質」 池田進 本山幸彦諸 前掲書 pp404~405
- (47) 同 前 p409
- (48) 同 前 p405
- (49) 同 前 pp403~404
- (50) 『日本ファシズム教育政策史』 明治図書 1969 pp141~142
- (51) 拙稿「日本ファシズム体育思想の研究」前掲研究報告 第23巻 昭和56年 pp133~135
- (52) 『最近体操集成』 隆文館 大正6年 pp376~377

#### 本 論

- (1) 「余ガ教育ノ三大主義」『東京茗溪会雑誌』第172号 明治30年5月20日 p13
- (2) 二宮文右衛門『体育全史』目黒書店 昭和9年 p421所収
- (3) 同 前 p421
- (4) 同 前 p421
- (5) 同 前 p421
- (6) 同 前 p421
- (7) 同 前 pp421~422
- (8) 同 前 p423
- (9) 同 前 p423
- (10) この点について、例えば岸野雄三は次のように指摘している。  
 「日本最初の出版図『樹中体操法図』の覽外説明中には『凡ノ学者ハ思ヲ精微ニ尽スヲ以テ務トシ凝然踞床輒モスレハ身体ノ運動ヲ関ク是ヲ以テ縦ヒ功等儕ニ踰ル者アル或ハ痼疾ニ係リ往々天下無用ノ人トナルモノナキニアラス……是体操ノ己ムヘカラサル所以ナリ……』と示され、健康教育的色彩が濃く出ている。これまた坪井の『普通体操』の底に漂う感情であり、リーランドから学んだ新制体操術を『普通体操』と称したのは、戦闘化されたり競技化されたりする特殊な能力ではなく『普通』人の、誰れにも通用する体操という含みがあるのである。だから根本は保健的精神であり、教育的な一面があると共に鍛練的な面が欠けている。当時のスペンサー的教育学説の体育観にも、スペンサーの強調した『身体の強壯』よりも保健に関心が向けられていた点も注意してよい。」(『体操教育史』 石山脩平 海後宗臣 梅根悟編『教育文化史大系 1』 金子書房 昭和28年 p237)
- (11) 木下秀明は近代日本の体育に対するリーランドの影響について、彼の滞日期間が僅か3年であること、また彼の体育論や軽体操の理論的根拠がアマースト大学の公式見解を代弁しているにすぎないとみ、特に重視する必要はないとの評価を下している。「G. A. リーランド」『体育の科学』1964年 4月号 pp225~228)
- (12) オスウィゴ—運動はシェルドン (E. A. Sheldon) を中心に展開され、19世紀後半のアメリカの教育界全体をつつむ教育改革運動であった。シェルドンは1848年にオスウィゴ—に「孤児及び無償学校協会」(Orphan and Free School Association) を設立し、また1850年には私立学校を創設して、地図、ボール、カード類、動物の絵、積木、植物、人体、道徳などに関する教具をイギリスからとり入れ、ペスタロッチ—教育(実物教授)による新教授改革にとりくんだ。「オスウェーゴ—運動——Objekt Teachingの受容・定着過程——」『教育学研究』第31巻 第2号 昭和39年 pp11~20)
- (13) 『東京茗溪会雑誌』第5号(明治16年5月20日) 第15号(明治17年5月20日)
- (14) 同 書 普及舎 明治20年版 p373

- (15) 同 前 pp375~376
- (16) 同 前 p376
- (17) 同 前 pp376~377
- (18) 同 前 p432
- (19) 同 前 pp432~433
- (20) 同 前 pp433~434
- (21) 同 前 p434
- (22) 同 前 p430
- (23) 能勢修一『明治体育史の研究』逍遙書院 昭和40年 pp69~70
- (24) 村井実編『原典による教育学の歩み』講談社 昭和52年所収 p626
- (25) 同 前 p634
- (26) 同 前 p634
- (27) 同 前 pp634~635
- (28) 同 前 p635
- (29) 同 前 p635
- (30) 同 前 p635
- (31) 今村嘉雄『日本体育史』金子書房 昭和26年 p101
- (32) 「長野県ニ我が開発主義ノ行ハルル事」同誌 第 8 号 明治18年 7 月 5 日 pp 7 ~ 9
- (33) 大分県教育百年史編集事務局編『大分県教育百年史 第一巻』昭和51年 p246
- (34) 梅根悟 海老原治善 中野光編『資料日本教育実践史 I』三省堂 1979 pp99~100
- (35) 『文部省第九年報』明治14年 pp23~25
- (36) 石戸谷哲夫 門脇厚志編『日本教員社会史研究』亜紀書房 1981 p 6
- (37) 『文部省第九年報』明治14年p23
- (38) 久木幸男 鈴木英一 今野喜博編『日本教育論争史録』第 2 卷 近代編 (下) 第一法規 昭和55年 p130
- (39) 『文部省第一年報』田中上奏文
- (40) 上倉裕二『山形県教育史』山形県教育研究所 昭和27年 p89
- (41) 「第二大学区学事通覧」『文部省第四年報』p463
- (42) 「福岡学事」『教育時論』第27号 明治19年 1 月 15 日p21
- (43) 「体操唱歌裁縫教授細目」『信濃教育会雑誌』第21号 明治21年 6 月 25 日 p16
- (44) 『文部省第九年報』p688
- (45) 大分県教育百年史編集事務局編 前掲書 P P 688~689
- (46) 『文部省第十一年報』p648
- (47) 小口正行「明治期の長野県における学校体育 (第二報) ——教育令の公布から学校令まで——」『信州大学教育学部紀要』第39巻 1978 p79
- (48) 同 前 p79
- (49) 鳥取市教育委員会編『鳥取市教育百年史』昭和49年 p269
- (50) 『近代日本体育史』浅見文林堂 昭和10年 pp146~149
- (51) 同 書 大日本図書株式会社 明治36年版 pp 1 ~ 3
- (52) 岸野雄三は、この点に関してこう分析している。  
「坪井の体操は本質的に保健思想を根底にして、もっとレクリエーションルに発展すべきものであったが、歪められて形式的なものになっていった。しかし号令でもって普通体操を二十年近くも守りぬいた所に同じく時代的なものを感じさせる。そうした時代の特殊性から健康教育的意識はゆがみ、多少は抵抗意識も生れ、科学的根拠づけも薄らいでゆく。しかも30年半ばまでそれが続いたことは、非難されつつそれに代るべき適当な体育法が芽生えなかったことや、兵式体操に対する学校体操界の微かな不安があったことによるだろう。」(石山脩平 海後宗臣 梅根悟編 前掲書 pp239~240)
- (53) 大久保謙編『森有禮全集』第 1 卷 宣文堂 昭和47年 p329
- (54) 同 前 p325

- (55) 同 前 p325
- (56) 同 前 pp328~329
- (57) 「埼玉県尋常師範学校ニ於ケル演説」『大日本教育会雑誌』第27号 明治19年1月31日 p33
- (58) 「文部大臣の演説」『信濃教育会雑誌』第17号 明治21年2月25日 p30
- (59) 同 前 p30
- (60) 同 前 p31
- (61) 同 前 p32
- (62) 同 前 p32
- (63) 同前誌 第21号 明治21年6月25日 pp37~39  
このほか『大日本教育会雑誌』（「号外 総集会記事」第1 明治21年9月9日 pp127~128）,『信濃教育会九十年史』（信濃教育会編 昭和52年 pp61~62）にも所載されている。
- (64) 『大日本教育会雑誌』第27号 明治19年1月31日 p34
- (65) 同 前 pp37~39
- (66) 竹之下休蔵 岸野雄三『近代日本学校体育史』東洋館出版社 昭和34 p25
- (67) 同 前 p25
- (68) 『文部省第十三年報』「達ノ部」p3
- (69) 海後勝雄 稲垣忠彦 寺崎昌他「森有礼の思想と教育政策」『東京大学教育学部紀要』第8巻 1965 p140
- (70) 影山昇『愛媛県師範学校の歴史』青葉図書 1974 p50
- (71) 同 前 p51
- (72) 宮城県教育委員会『宮城県教育百年史』第1巻 明治編 昭和51年 pp812~813
- (73) 山本信良 今野敏彦『近代教育の天皇制イデオロギー——明治期学校行事の考察——』新泉社 1973 p70
- (74) 影山昇 前掲書 pp51~52
- (75) 「師範生徒遠足」『信濃教育会雑誌』第7号 明治20年4月25日 pp19~21
- (76) 宮城県教育委員会編 前掲書 第1巻 p814
- (77) 「運動会」『信濃教育会雑誌』第7号 明治20年4月25日 pp24~25
- (78) 「西筑摩郡福島学校運動会の景況」同前誌 第13号 明治20年10月25日 p19
- (79) 山本信良 今野敏彦 前掲書 p36  
この儀式規定に対して佐藤英之助（山形県）は儀式行事が増え、教育上に弊害を及ぼしていると批判している。  
「小学校祝日大祭日儀式を挙行せしより、日猶浅しといへども、知らず識らず生徒の精神教養上に好影響を及したること疑なく、国家教育上大に賀すべき一美挙なり。而してそよ儀式を挙行するや、新令発布以前は、三大祝日のみなりしが、新令にては大に度数を増して、大祭日には必挙行することに定められたり。生徒に大祭日の重きを知らしめ、精神教養上の好果を得んとする目的は、大に賛成するところなり。さればこの儀式を挙行するに、恭敬鄭重を加へざるべからざること、亦授業の比にあらず。然るに人情として觸接するの度数多きに過ぐれば、狎昵するに至らざるを保せず。さればにや、三大祝日は国より否らざるも、大祭日の頻繁なる時には、生徒の儀式に欠席するもの多しと聞く。果して然らば、鄭重を加へんとし、却りて恭敬を欠くものなり、豈恕すべけんや。是教員その人の罰なるか、将自然に陥るべき弊害なるか。或は度数を減ずれば、却りて鄭重を保う所以の良策ならんといふものあり。儀式挙行の頻繁なるに当り、聊杞憂を述ぶ。」（「小学校大祭日儀式挙行ノ杞憂ヲ述ブ」『教育時論』第270号 明治25年10月15日 p39）
- (80) 「体操教師の激怒」『教育時論』第167号 明治22年12月5日 p29
- (81) 同前誌 第32号 明治19年3月5日 p2
- (82) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社 昭和41年 p107
- (83) 『東京茗溪会雑誌』第2号 明治16年1月20日 p8
- (84) 同前誌 第18号 明治17年7月20日 pp52~54
- (85) 『教育時論』第10号 明治18年7月25日 p1
- (86) 同 前 pp2~3
- (87) 同 前 p3 傍点引用者

- (88) 同前誌 第46号 明治19年7月25日 p9  
(89) 同 前 pp9～10  
(90) 同 前 p10  
(91) 同 前 pp10～11  
(92) 同前誌 第48号 明治19年8月15日 p6  
(93) 『信濃教育会雑誌』第8号 明治20年5月25日 pp5～6  
(94) 同 前 p6  
(95) 同 前 p7  
(96) 同 前 p7  
(97) 同 前 p7  
(98) 「教育普及論」同前誌 第9号 明治20年6月25日 p1  
(99) 同 前 pp1～2  
(100) 同 前 p3  
(101) 「大日本教育会雑誌」第17号 明治18年3月31日 pp9～10  
(102) 同 前 p11  
(103) 同 前 p13  
(104) 同 前 pp13～14  
(105) 同前誌 第18号 明治18年4月30日 p1  
(106) 同 前 pp5～6  
(107) 同 前 p7  
(108) 同 前 pp7～8  
(109) 同 前 pp10～11  
(110) 同前誌 第18号 明治18年4月30日 pp7～8  
(111) 同 前 p10  
(112) 同 前 p10  
(113) 同 前 p14  
(114) 同 前 p14  
(115) 同 前 p11 ○印野村  
(116) 『文部省十二年報』附録「三重県年報」p146  
(117) 「体操論」『月桂新誌』明治12年1月13日 20日  
小口正行「明治期の長野県下における学校体育——初期の小学校を中心として—— 第一報」『信州大学  
教育学部紀要』第25号 1971 pp61～62所収  
(118) 梅根悟 海老原治善 中野光編著 前掲書 pp136～137  
(119) 同 誌 第58号 明治19年11月25日 p17  
(120) 同 前 p17  
(121) 同 前 pp17～18  
(122) 同 誌 第48号 明治19年8月15日 pp1～3 原文のまま  
(123) 同前誌 第51号 明治19年9月15日 p2  
(124) 同 前 p2  
(125) 同 前 p2  
(126) 同 前 p2  
(127) 同前誌 第52号 明治19年9月25日 p1 原文のまま

(昭和59年4月30日受理)

