

知育、徳育、体育について

—人間開発と家庭教育の視点から—

佐藤 貢悦¹⁾・巖 錫仁²⁾・西中 研二³⁾
菊本 智之⁴⁾・平良 直⁵⁾

On intellectual, moral, and physical education :
from the perspective of human development and home education

First, this paper will focus on the issue of harmonious intellectual, moral, and physical growth, a concept that is still widely known today, and traces its roots back to H. Spencer, who is regarded as the originator of this concept and discussed how it was eventually introduced into the Japanese modernization process. Then, we will argue how we should deal with this issue from the viewpoint of human development and home education in the midst of the drastic social changes that are occurring today, since Japan's beginning departure as a democratic nation.

キーワード : 心身、知育、徳育、体育、人間開発

1 はじめに

人は誰しも、いわゆる知徳体の調和ある成長をよしとして肯定するであろう。その一方で、過去も現在も知育偏重の風潮に警鐘を鳴らす人は多い。では、どうしたらよいものか。こうした問いに真正面から答えようとする人は、さほど多くはない。

そうした模索のなかにあつて、本論は、一冊の著作との出会いから生まれた。『わたくしの幼児開発論—能力はこのように伸びる—』（講談社、1970）がそれである。著者は、ソニー創業者の井深大、元東大総長の茅誠司、そしてバイオリニストでスズキメソッドの開発者としても世界に知られる鈴木鎮一の各氏である。その平易な語り口調

は、賛否をしばらく横に置いて虚心に耳を傾けるならば、知らず知らずのうちに読む者を実に豊かな人間開発の世界の内奥へと誘ってくれるであろう。本書は、家庭教育の書として、現在においても些かも色あせてはいない。ひときわ印象深い言葉のなかに、「(手のつけられない子どもの) その姿はあなたが育てた姿です」(鈴木氏、同書、147頁)とある。これなども、今日おおくの人が「親が変われば子もかわる」と表現している内実と重なっているはずである。

また本書は、就学前の幼児期における親の役割の重要性について、実に様々な事例をもって蕩々と語りかけている。才能は遺伝だというのは不確かだ、それよりも幼児期の早期教育、つまり才能開発が大事だということ。ならばやはり知育偏重かということ、知識よりもまず人柄、学歴よりも能力だということ(井深氏、同書、11頁)。確かに、早期教育の弊害として、人間関係を結ぶ能力や自発的に学ぶ意欲といった、人生においてとても大切な力が削がれるのではという批判的な意見も叫ばれて

1) 環太平洋大学経済経営学部 (筑波大学名誉教授)

2) 筑波大学国際日本研究学位プログラム

3) 日本家庭教育学会常任理事

4) 常葉大学健康プロデュース学部

5) 倫理研究所倫理文化研究センター

久しい。しかし、本書が説くゼロ歳児教育（早期教育）が目指すところは、「両親が模範になるつもりで家庭生活をおくる」（茅氏、同書、119頁）ことを第一に勧奨しているのであって、どうみても批判者の目線とは逆方向を指示しているようだ。そのことは、井深氏のいう徳育こそむしろ優先されるべきとの主張とも軌を一にしている。

さらに、バイオリニストに育つための能力の養成のなかで注目されるのは、鈴木氏のいう「訓練」、「鍛錬」、「熟練」（鈴木氏、同書、133頁）などの言葉群である。これは知識の獲得や道徳性の涵養ともフィールドとしては明らかに違う、いうなれば身体運動に根ざすところの教育の領域にある。鈴木氏自身が、音楽家とアスリートの養成に共通するものをみておられることも確かである¹。筆者のこぼでいえば、その共通点とは、両者ともに「身体性」に関わっているという事実である。よりかみ砕いたいいかたをすれば、「こつを覚える」とか「身体で覚える」という要素が、両者に共通してとりわけ大事だということである。そうした理由から、本稿ではあえて知育、徳育、体育のカテゴリーを設定して、これを人間開発と家庭教育の視点から考察してみることにした。では、何故に「人間開発」と「家庭教育」の視点が重要となるのであろうか。

その理由については、以下の論述のなかで次第に鮮明となってくるはずであるが、本稿の目的をあらかじめ明確にするために、その主旨を述べておこう。人間開発については、ノーベル賞経済学者のアマルティア・セン（Amartya Sen、1933～）の言説に倣い、これに筆者なりの理解を交えていえば、「人間個々に備わっている能力を発見あるいは自覚し、その発達の妨げとなる諸要因を突き止め、自由な発想と持続的な実践とによって、こうした障害を取り除いていくことが開発の本質である。』²ということになる。さらに、教育の出発点は家庭にありという視点に立って、知徳体のバランスある成長のためにわが子にどのように向き合えばよいのか、という難しい課題にあえて挑も

うというのが本稿の試みである。

2 日本近代の教育制度とハーバート・スペンサー（Herbert Spencer、1820～1903）の教育論

（1）、明治時代初期の教育制度

① 学制

明治4（1871）年7月廃藩置県が実施されると同時に、教育行政を総括する機関として文部省が設置された。文部省は、学校制度の設立という課題検討のため、同年12月に「学制取調掛」則ち学制起草委員を任命した。学制の原案は、翌年8月に太政官布告を以て公布され、文部省布達で全国に頒布された。この太政官布告は、その冒頭で学制の基本精神を明らかにしている。すなわち「人々自ら其身を立て、其産を治め、その業を昌にして、以て其生を遂る所以のもの他なし。身を修め、知を開き、才芸を長ずるによるなり。（中略）自今以後一般の人民華士族農工商及女子、必ず邑に不学の戸なく、家に不学の人なからしめん事を期す」（ルビは筆者による。以下同じ）とある。

しかし学制は、明治5年の太政官布告と共に直ちに実施されたわけではなかった。文科省HPの「学制百年史」によれば、「小学校校舎の建設と小学校教師の養成」が喫緊の課題であり、小学校に関わる経費は、「授業料と学区内各戸への賦課金」で賄い、教師養成については、「後の師範学校の基礎となる短期養成機関」を設置し対応した。その結果明治8（1875）年には24500余の小学校が設立された。他方、地方住民にとっては学校の設置費及び運営維持費が大きな負担となり、制度の実施について種々の問題が発生し、学制の全国画一的な実施は困難な状況となった。

このような状況下にあって、文部省は、明治10（1877）年田中不二麻呂（1845～1909）はじめ、アメリカから文部省学監として招聘（明治6年～11年）していたデビッド・マレー（David Murray、1830～1905）などを中心として学制整備に着手したのである。

② 教育令と改正教育令

明治12 (1899) 年9月、太政官布告をもって「教育令」が公布された。学制との大きな相違点は、以下の諸点にある。①学区制が廃止され、小学校の設置が学区から町村単位に移行した(教育令9条)、②学区取締を廃止して学務委員を設置し(教育令10条)、学務委員は町村民の選挙とされた(教育令11条)、また③学齢は、6歳から14歳までの8年間とされた(教育令13条)。こうしてみると、いわば自由教育論的色彩が強かったといえる。

教育令における小学校設置・運営政策は、学制と比較してみると、教育行政の権限を大幅に地方へ移譲したかの印象を与えた。これによって、事態は、強制教育論と自由教育論の対峙にまで発展したため、文部省は、明治13 (1880) 年12月太政官布告を公布し、教育令の改正を実施した。教育令が教育行政に対して地方の自由裁量を認める方針であったのに対し、改正教育令は、国家統制・政府干渉を基本方針とし、衰退傾向にあった小学校教育の改善を企図したものであった。

(2)、スペンサーの教育論

1861年にスペンサーによって著わされた *Education: Intellectual Moral Physical* (「知育・徳育・体育」) が、明治13 (1880) 年に尺振八訳『斯氏教育論』として文部省から出版されたのを皮切りに³、明治20 (1887) 年には有賀長雄訳『標註斯氏教育論』(牧野善兵衛出版) が刊行されるなど、明治初期の教育制度の黎明期に相次いで翻訳出版され世に喧伝されたのである。

スペンサーの教育論は、「総論」「知育論」「徳育論」「体育論」から成る。尺振八訳を用いれば、「総論」では、人生必須の事業を、①直接ニ生命ヲ保存スルノ事業、②人生必需ノ物品得、以テ間接ニ生命ヲ保存スルノ事業、③兒子ヲ生育訓導スルノ事業、④交際上及政事上ニ関シ、宜ニ合フテ己ヲ勉メスルノ事業、⑤事務ノ間隙ヲ以テ、心ヲ娯メ情ヲ慰スルノ事業などの5分類としている(20

頁)。とくに子どもの育児に関しては、「将来人ノ父母トナルベキ者ニ、其兒子ニ待⁴スルノ道ヲ、毫モ教フル事ナキハ、實ニ驚クベキノ至ナラズヤ」と指摘している(61頁)。

「知育論」では、教育方法の一般的原則として①単純から複雑へ、②漠然から明確へ、③具体的から抽象的へ、④歴史的に考察された人物の教育と一致⁵、⑤経験的領域から理論的領域へ、⑥自己発達の過程奨励、⑦その教育方法を生徒が喜ぶか否かの7項目を挙げている(87～94頁：スペンサーの原書を筆者が要訳。以下同じ)。

「徳育論」では、子どもの悪い行為に対して「身体的傷害によって生命が破壊されない程度に加えられる慈悲の禁遏を罰と呼ぶ。これは子どもの行為に伴う避けがたき反動である。子どもは、転んで痛い思いをした記憶から注意深くなる。このような記憶を反復することによってその子どもは、訓練され自己の行動を正しく行うようになる」(137～138頁)と、「自然の反作用」(natural reactions) という道徳的訓練の理論と実践を例示している。

「体育論」では、「食事」「衣服」「運動」の3分類を提示している。まず、「食事」とくに「少年の食事」については、「成人より多い活動及び体の露出面積のために、成人より多い熱量の補充が必要である。さらに、少年には成長のための新しい組織造りに必要な栄養分が必要である。もしこれが取得できなければ、到達すべき大きさ・体格の完成度が減殺される」(185～188頁)とある。「衣服」については、「暑さ寒さに注意を払わない子供服は、非難されるべきである。鍛錬主義は、甚だしい誤謬であり、容貌虚弱な幼児の原因となっている。幼児が常に何かの病気になっていることは、思慮無き親達に対する警鐘である」(197～203頁)としている。「運動」については、「過度の精神活動は、身体の発育や頭脳の発育に対して害を及ぼす。成長と発達の間には違い入れないものがある。この場合の成長とは「容量の増加」であり、発達とは「構造の増加」のことである。

その過程における一方の大きな活動は、他方の減退或は中止を伴う」(219頁)とある⁶。

さらに、スペンサーの「家庭教育」の考え方について、三笠乙彦氏の言を借りていえば、「家庭教育の基本は、自然の反作用の利用である」ことになる。それは、「子どもがものに躓いて転ぶと“痛いという罰”を受ける。子どもは、この罰を避けるために二度と躓かないように気を付ける。家庭教育は、親の叱責・打擲という強制罰より自然の罰、つまり自然の反作用の効果を重要視すべきである」⁷という自由教育論的思想であった。しかしながら、「教育令」の自由教育論から国家統制・政府干渉を基本方針とする「改正教育令」の施行の中で、自由教育論的な家庭教育の考え方は、およそ受け入れられるものではなかったであろう(この点についての検証は別の機会に委ねる)。周知のように、昭和22(1947)年の「教育基本法」制定まで、学校においても家庭においても、いわゆる「強制教育論」が幅を利かせることとなったのである。

以上のような歴史的経緯を踏まえながら、知育・徳育・体育の今日的課題について考えてみたい。そこには、変わるもの、変わらぬものが立ち現れてくるであろう。

3 知育について

まず、「知」そのものについて検討したい。ここに紹介したいのは、わが国における心身論の第一人者として、また日本思想をはじめとする東西の比較思想の泰斗として海外にもその高名が知られる湯浅泰雄氏(1925~2005)のユニークな論説である。その中心テーマは、本稿にとってきわめて示唆的な「プラクシスの知」(日常実践から得られる知)と「テオリアの知」(論理的抽象による知)を巡る問題である⁸。

西洋哲学の基本構造としては、前者に対する後者の優位が連綿と保持されてきたことは疑いない。そうした考え方は、明治維新以来の日本の近代化過程において、西洋的諸学問に付帯してわが国の

教学システムにも組み入れられ、今日にいたってはわたしたちの日常生活のなかに確かに根を下ろしている。自覚すると否にかかわらず、一度でもこの議論に巻き込まれようものなら、この問題がとても奥深いことに気づかされるであろう。

さて、テオリアがプラクシスにまさるという考え方は、古代ギリシャのプラトン(Plato、前427頃~前347)、アリストテレス(Aristotle、前384~前322)においてすでに確立されていた。誰もが知るデカルト(René Descartes、1596~1650)、カント(Immanuel Kant、1724~1804)に代表される西洋近代の哲学者たちもまた、「哲学」とは、「経験による知」(プラクシスの知)を統合するところのより高度の知、つまり「テオリアの知」であるとした。とくにプラトンは、物質に満たされた現実世界の背後にイデアの世界を設定し、それをみるのがテオリア(観相)であって、哲学者だけがそうした境地に達しようとした。プラトン哲学は、西洋中世にあってはキリスト教神学の靈魂と肉体(こころとからだ)の二元論のなかに継承され、神を捉えようとする靈魂(精神)は肉体よりも価値あるものとされた。近代以降にみられる哲学と科学の分離もここに始まり、端的にいうと、哲学は形而上学として精神についての自己反省の知となり、科学は自然学として次第に物質についての経験の知となった。こうして、もともとは哲学の一部門であった科学が、次第に技術に接近していったのである。

この間の事情をさらに別な角度からいうと、湯浅氏によれば、コペルニクス(Nicolaus Copernicus、1473~1543)からニュートン(Isaac Newton、1642~1727)にいたる科学革命は、技術もしくは技術者の社会的地位の向上には何ら貢献していない。技術者たとえばエディソン(Thomas Alva Edison、1847~1931)やライト兄弟(ウィルバー Wilbur Wright、1867~1912、オービル Orville Wright、1871~1948)などは、当時の社会通念からは依然として低い社会的地位におかれていた。19世紀末では、「大学教授である科学者(哲学者でもある。

筆者注)は、経験と観察に基づいて考え、整理する人であり、現場の技術者は、それを応用して実際に役立てる人⁹であった。この段階における科学は、哲学からの分派であって、哲学と同様にテオリアの知に属した。このことは、デカルトが数学者であり、ニュートンが物理学者(両者ともに科学者)であったと同時に、他方でそれぞれ近代を代表する合理主義の哲学者、自然哲学者であったことから自明である(『日本学13』、121頁)。

20世紀に入ると、たとえば物理学の領域—量子、宇宙、天文、ロボットなど—、あるいは医学、生物学などの諸分野において技術が格段の進歩を遂げた。この状況にいたって、科学は、技術について考え整理する役割を担うことができないばかりか、逆に技術に従属する時代となった。こうした例をあげて、湯浅氏は、「哲学の時代を終わらせた根本原因は、技術の発達だった」(同前、124頁)という。彼がこう述べる理由は明瞭で、ほんらいテオリアの知であった科学は、近代までプラクシスの知であった技術と結びつき科学技術 science-technologyへと変成していき、ついには「哲学」とは別の地平に立とうとしているからである。

筆者のみるところ、今日の科学 science は、科学技術の略称にすぎない。その内実は、技術(この場合は technology、以下 technique と区別してテクノロジーという。technology と technique の双方を包含する場合は「技術」を用いる)である。科学は、テクノロジーに吸収されてしまったか、その背後に隠れてしまった。その一方で、「最高の知」として君臨してきた、諸科学の源泉であるところの「哲学」は、この先いったい何をみればよいのか—テオリア *θεωρία* の動詞形テオーレ *θεωρέω* は「みる look at / view」である—。このように概観しても、テオリアの知とプラクシスの知を区別して、前者を優位に置いてきた「従来の哲学」は終焉するよりほかはないとされるのも確かに無理からぬように思われる。

いっそう興味深いことに、氏はデカルトやカントが近代を代表する哲学者とみなしたのは誤りだという。近代をもっともよく代表する哲学者は、フランシス・ベーコン (Francis Bacon、1561～1626) ではなかったかといひ、現代アメリカの哲学者 R・ローティ (Richard Mckay Rorty、1931～2007) の主張を念頭において、つぎのようなことを述べている。ベーコンの「知は力なり *Ipsa scientia potestas est*」という言葉は、知識というものが本来、経験を通じて得られる力つまり技術と分けられないということを意味している。テオリアとプラクシスを区別して前者を上におくという考え方は、ヨーロッパの近代人が、西洋近代から始まる世界史の変化について、何かある大きな錯覚のなかで生きてきたのではないか。デカルトやカントに代表される近代合理主義は、エリート層のテオリアの知を代表しているに対して、ベーコンの立場は、錬金術¹⁰以来の技術的自然観つまり非エリート層のプラクシスの知を代表している。真に近代を動かしてきた力は、前者よりも後者にあったのではないか(同上、124～125頁)。さらに同氏は、「テオリアの知」と「プラクシスの知」を区別して、前者をより価値あるものとみる態度は、西洋以外の他の文明圏では起こらなかったことを指摘して、われわれに対して近代理性主義への再検討を迫る。同時に、この問題は、テクニークの歴史的源泉がどの民族においても宗教的儀礼と深く結びついていたという氏の視点に直結し、近代理性主義がおうおうにして見落としてきた身体あるいは心身の問題への再考をも促しているのである。

さらに、湯浅氏は、きわめて明解にこう述べる。

人間が理性によって考えるということは、世界の現実の中で—具体的にいえば歴史と文化の中で—考えることであって、われわれは、現実をこえた真空状態の中で考えるわけではありません。近代人は、理性とか論理というもの文化や歴史の多様性をこえた普遍的なものであると信じていますが、理性は、歴史

の中で、また民族の文化の伝統の中で、具体的な形をとってはたらくものであります。理性や論理そのものは人間にとって普遍的であるとしても、それは、現実の歴史的状況と文化の多様性の中で、はじめてはたらくことができるのです。西洋の近代人は、このことに気がついていませんでした。そして現実の中では、人間は生きるためにまず行動しているのであって、考えることが先にあるわけではないのです。言いかえれば、テオリアの知は、もともとプラクシスから分離できないものなのであって、テオリアの基礎には、実は、それを支えているプラクシスがあるのです。それを分離して、神の位置から世界を眺める知が可能であると信じたところに、テオリアの知としての「哲学」が生まれたのです¹¹。(下線、筆者)

西洋世界に生じつつある知のパラダイムシフトは、グローバルな世界のなかで未曾有のうねりとなり、やがてとめどない人や物の大いなる流れは、人びとの物の見方、考え方にますます色濃く反映されるに違いない。わが国においても、いまや誰もが知る「一人一台端末」、「GIGAスクール構想」(GIGAはGlobal and Innovation Gateway for Allの略称)などの政策も、またこうしたパラダイムシフトという大転換期のなかで生じている知育の実相なのだとといっても過言ではあるまい。デカルト、ベーコン、ニュートン、カント、はては現代のヨーロッパの知識人にとって、かつて知育の必須科目であったギリシャ語、ラテン語などはほぼその姿を消しつつある(その位置をITが代替するのかは知らない)。

湯浅氏はそうしたいいかたをしてはいないが、わが国は明治期にはじまる近代化以来、「テオリアの知」の意味を、はっきりと自覚することなく受容してきたのである。かたやプラクシスの知は、伝統的に馴染みのある「実学」として意識され、一般にも受け入れられやすかったことであろう。かつて盛んに実学主義が叫ばれた事由もまた

ここにあった。

われわれは、今や近代の理性主義とよばれる時代を遙かに過ぎて、西洋世界が知の大転換点に立っていることを、いわば哲学が知の世界から退場していくさま(本当にそうなのかはさらに検討の余地あり)を、遠く東方からボンヤリと眺めようとしているだけということであってはならない。湯浅氏の慧眼は、われわれにこうした示唆を与えていることであろう。

4 徳育はなぜ重要か

一般に、人格や道徳的な心情を養い育てる教育という意味を持つ「徳育」は、おおむね「道徳教育」と同義として使われている。が、道徳教育と区別して「徳育」の特性を取り出そうとすれば、「知識の習得よりは実践的な性格形成に重点をおいた言い方」(『ブリタニカ国際大百科事典小項目事典』)というような説明もみられる。押谷由夫氏は、自身の『道徳性形成・徳育論』において、このようなタイトルを付けたのは、「内なる道徳性を引き出していくという側面と、体験を通して徳を積んでいくという側面を、同時に考えていき」たかったからであるといい、前者の道徳性を引き出すという道徳教育はおもに西洋において、後者の徳を積むという徳育は東洋において行われてきたものと述べている¹²。

しかし、こうした分類は、一方が一方の特性を有する可能性を完全に遮断するということを意味しない。つまり、前節の議論を借りていえば、西洋の道徳性形成にはテオリアの知のみがあつてプラクシス的な実践はないとか、反対に東洋の徳育には体験や行為の教えのみがあつてテオリアの知的な道徳理論はみられない、というようなものではないということである。西洋の道徳性形成にはテオリアの知の色合いがよく現れており、東洋の徳育にはプラクシスの側面が重視されている。そうはいつても、東洋・西洋の徳育(道徳教育)には、程度の差こそあれいずれにおいても体験、実践、行為が重要な契機をなしているといえ

る。本節ではそうした東洋・西洋の徳育のあり方を、西洋近代の有名な教育思想家のペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746~1827) とスペンサーの「徳育論」、東洋の朱子(1130~1200)の『小学』を中心に概観し、現代における徳育の重要性をあらためて検討してみたい。

ペスタロッチの徳育論は、『ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか』のなかの第13信・14信から端的に窺える。その要点を長田新氏の訳(1963)を頼りにまとめてみると、以下のようになる。愛、感謝、信頼、従順、さらには義務や権利といった道德感情の萌しは、主として幼児と母親との関係から生じてくる。が、その道德感情を最後まで持続していく「術」は決して容易ではなく、それを最後まで完成させる仕事は、結局のところ子どもへの最初の教育に関わっている。ペスタロッチによれば、それは「頭脳や理性の仕事」ではなく、「感覚や心情、母の仕事」である。つまり「感覚の訓練から判断の練習」へと進むべきだという¹³。というのも、徳育は、幼児期より開始するのが大事で、ここで母親の役割が甚大となる。この段階の教育は、理性的ではなく感覚や心情による実践でなければならない。こうした教育のプロセスにおいて、感覚の訓練から判断の練習に進むことが強調されるのは、感覚の訓練があくまで道德を涵養する下地であって、それ自体が目的ではないからである。

スペンサーの徳育論の内容も概ねペスタロッチと同じ方向にある。ペスタロッチのいう「感覚の訓練」に重なるのは、先のスペンサーの教育論ですでに言及した体験や慣習を強調する「自然の反作用」という原理である。スペンサーは、この原理によって得られる利点として、行為の結果をみずから受け入れる合理的な理解、懲罰の公正さ、父母(今日の視点からいうと、より広義には父親と母親、場合によっては父性と母性を指すこともあると理解される。以下同じ)に対する安らかな感情、それゆえに親子間の一層の親睦が保たれる、という四つ挙げている。(尺振八訳、314~315頁)。

そうした体験や慣習的教育を強調する延長線上でもう一つ興味を引くのは、ペスタロッチが徳育における母親の重要性を主張したことと同じく、スペンサーも、力を込めて子どもの人格形成に影響を及ぼす父母の役割に言及していたことである。それを示すいくつかの例を、尺振八訳から引用すれば、「世人ノ常ニ児輩ノ横逆ナルガ為メニ、生ジタリト称スル一家ノ紛擾ハ、大抵父母タルモノ、不品行ヨリ起レル者ナリ」(270頁)、「凡テ此ノ如キ犯罪ハ、多ク親子ノ間、不和睦ナルヨリ起ルモノナリ」(331頁)、「残忍ハ則チ残忍ヲ生ジ、温和ハ則チ温和ヲ生ズ、即チ児輩ヲ待スル過酷ナレバ、児輩モ亦從テ暴戾ナルニ至ル」(338頁)、などを挙げることができる。すなわち、子どもたちが悪行や犯罪に手を染めたとしたならば、その原因はほかならぬ父母にあるという。そしてスペンサーは父母に向かって、「父母タル者ハ、其児輩ヲ教育スルノ際、亦自ラ高等ノ学ヲ修メザルヲ得ズ、……皆等シク表出スル所ノ性情及其法則ヲ正シク学知セザルヲ得ズ、亦品行ニ就テハ、常ニ自ラ高等ノ情ヲ錬磨シ、而シテ下等ノ情ヲ抑制セザルヲ得ズ」(360頁)と忠告する。世の父母が、みずからも徳を積むべきことを力説しているのである。

では、東洋の伝統社会における徳育の実相はどうであったのか。伝統的に東アジア地域の代表的な子ども教育書というべき『小学』を中心に述べていこう。『小学』は、朱子学の大成者の朱熹が友人の劉子澄らの助力を得て編纂したもので、その完成は南宋時代の1187年、朱熹58歳の時であったという(『朱子年譜』)。1890年出版のスペンサーの『教育論』に比べて、700年も以前に著された教育書であり、19世紀後半、スペンサーらの西洋式の教育論が導入される前に、中国をはじめ韓国・日本の地域において朱子学の思想的優位とともに、子ども教育に圧倒的な影響力を発揮していたものである。江戸時代の有名な教育書、たとえば山崎闇斎『大和小学』、貝原益軒『和俗童子訓』などが、『小学』の体裁を模倣したり内容を引用

したりしていることからみても、その影響力の大きさが知られる。

『小学』は、内篇と外篇の2部からなる。内篇は、「立教」「明倫」「敬身」「稽古」の4節を設けて、大体前漢時代までの『書経』『礼記』『論語』などの経書や『列女伝』といった書物の中から選んだ言葉をそれぞれの主題別に分けて収録している。外篇は、「嘉言」「善行」の2節で、内篇の内容を敷衍する形で、漢以降の書籍から抜粋した諸賢の言行を載せ、道德教育を中心とした内容である。「立教」「明倫」「敬身」と「嘉言」は道徳理論、「稽古」と「善行」は模範例で、道徳理論を故事や逸話によって裏付けて、実践を後押しするような体裁を取っている。このことは、その時代においてはおそらく画期的な構成であったに違いない。

『小学』が目指す教育の目標は、日常生活に必要な実際の作法や人間関係の礼儀を身につけさせることであった。換言すれば、日常具体の「事」を学び、『大学』の知識に進む下地を作ることであった。子どもの時に身をもってこうした下地を涵養しておけば、大人になってすこし磨くだけで充分であろうし¹⁴、身につかない頭だけの道徳的知識は何の価値もない¹⁵、という意味が込められている。幼児や子ども期に体験や実践を中心とする徳育を強調する理由である。

子ども期の徳育における父母の役割については、『小学』が子ども向けの教育書であるがゆえに、ほとんど示されてはいない。が、「立教」に胎教を載せ、「稽古」に太任（神話上の聖人君主であった文王の生母）の胎教、孟母三遷（孟子の母が教育環境に配慮して3回越したこと）などを取めるのは、『小学』における親（母）の役割重視の表れであるとともに理論と実践の不可分性を示唆しているであろう。また、「家を治むるの道は、身を正しくするを以て本と為す」（『伊川易伝』家人卦）とあるように、基本的に、父母みづからに対する道徳的な涵養が要求されていることも看過されてはならない。

以上のように、ペスタロッチ、スペンサー、朱子のいずれにおいても、子ども期の徳育における父母による実践的関与が強調されていた。確かに、スペンサーは「莫大ノ幸福ヲ招致ス」（尺振八訳、362頁）をいい、朱子は「人の様子を做す」（『朱子語類』7巻、19条）すなわち「人間らしい人間になる」ことをいって、徳育の目的に違いがあるかのような印象を与える。しかし、その違いは、イギリスの功利主義と中国の儒教的道徳主義による説き方の差異にあつて、突き詰めると、両者のいずれにおいても単なる知ではない、身についた徳が強く意識されていたといえるのである。

5 体育について

本稿の「2 日本近代の教育制度とスペンサーの教育論」においてすでに論述したように、1861年ハーバート・スペンサー著の*Education: Intellectual Moral Physical*が、明治13（1880）年に尺振八訳『斯氏教育論』として文部省から出版されたのを皮切りに、明治20（1887）年には有賀長雄訳『標註斯氏教育論』（牧野善兵衛出版）が刊行された。繰り返すと、スペンサーの著作のなかにおけるphysical educationが、今日いうところの「体育」として定着したのである¹⁶。そのうえで確認しておきたいことは、その体育が「身体教育」を原義としているという歴史的事実である。ということの意味は、佐藤臣彦氏が『身体教育を哲学する』のなかできわめて明瞭に開陳しているように、体育とスポーツは、今日しばしば混同されるようなイコールの関係には決してないということであり、むしろ正確には体育＝身体教育だといふべきである（223頁）。ごく単純化していえば、スポーツは典型的には勝敗を争う競技であり、体育はその根底において教育だと理解されてよいであろう。

こうした視点に立脚して、佐藤氏は、以下のようなきわめて注目すべき論述を展開している。すなわち、「教育」とは、何か「物」としてここにある、そこにあるといったように独立して存在し、

他者に依拠しないでみずから存在しているような、いわゆる「実体」としての存在を意味してはいないということである。同氏は、教育という事態の定式化を試みて、「能動者と受動者との関係における一様態である」(89頁)と述べ、この能動者と受動者の関係性について、次のような「関数的定義」によって示すことができるというユニークな論述を展開している。

$$PE=f(a, b, c | P)$$

PE : physical education (体育)

f : function (関数)

a : 能動者=作用項 (体育教師や指導者、親など)

b : 受動者=被作用項 (学習者、大人と子どもを問わない)

c : 媒体項=スポーツおよびスポーツ (運動) 教材、施設や装置を含む

P : purpose (目的、目標)

| : 条件、この記号の後に来る内容を条件とするという意味

以上は、スポーツ倫理の友添秀則氏による佐藤説に関する解釈を参照しつつまとめたものである¹⁷。こうしてみると、体育とは、競技スポーツであれば勝利を目指すといったように、何らかの目的 (P) に向かって、変数a、bすなわち一般的には指導者と学習者が、両者の関係性(相互作用)のなかで、cつまり媒介項(教材、施設、装置など)を活用しつつ、その達成へと至ろうとする営為であると定義される。

友添氏によると、従来の「体育」をめぐる議論のなかでもっとも欠落していたのが、この関係性についての徹底した自覚であったという。「体育」を作用項と被作用項との間の機能もしくは作用として、つまりは関係概念としての把握してこなかったところに、「体育」の概念をめぐる混乱の原因があったというわけである¹⁸。ここにおいて明らかなように、スポーツはあくまで媒体であって「体育」とイコールではないということになる

(友添氏、前掲書、47頁)。

ここで重視されるべきは、その媒体に含まれる要素が、自然科学とりわけ工学的、医学的といった分野におけるテクノロジーの長足の進歩に大きく影響されていることである。その一例としてモーションキャプチャー (motion capture) を取り上げるのが捷徑となろう。知られているように、これは、現実世界の人物や物体の動きをデジタル化して記録する技術のことであり、モーションキャプ (mocap) とも呼称される。骨のような直線や、筋肉を肉付けした立体的なものなどによって人体などの動きを再生し表現する方法は、スポーツ医学やリハビリ、またはスポーツコーチングなどで頻繁に使われている。従来は、再生するまでに時間を要するため、プロスポーツやオリンピックなどのトップレベルを除いて、スポーツコーチングの現場で実際に有効に使われているのかというと、実用化にはまだ至っていないのが実情である。とはいっても、ロボット工学などの自然系諸科学における科学技術の目覚ましい発達に支えられて、この領域つまりバイオメカニクス (運動解析学) においてその典型をみることができると、モーションキャプなどに代表される先端技術が、スポーツ界全般のなかに浸透するという時代が遠くない将来に到来するであろう。

以上を要するに、ある程度の年配者であれば誰しも経験したような、たとえば運動中は水を口にしてはいけないといった、今日からみると愚かたしかいようなルール (悪習といいかえてもよい。実際に、これが体育の教科教育中に行われたことで痛ましい犠牲者がでたこともある) などは、まったくの科学的根拠なき不毛な精神論にすぎず、そうした状況がようやく決定的に淘汰されつつあるとあってよい。そうした意味において、体育の世界もまた知育と同様に、まさしくイノベーションのなかにあるといえるし、その潮流は今後もますます目に見えるかたちで加速し続けるであろう。

6 おわりに—結語と今後の課題—

前節との関連から補足的にいうと、佐藤臣彦説にいういわゆる「教育」の「関数的定義」は、本人も認めているように、「それ自体としては具体的内実を何ら示すことのない」(前掲書、215～216頁)、あくまで「形式」であり、その意味では論理的な範疇にとどまる。では、何故に本稿がこの学説に注目したのか。以上の所説において、ある程度は自明となったかと思われるが、念のためにいうと、この定義を用いることで知育、徳育、体育の三者のつながりを、直感的な思い付きや主観的な類推に依拠することなく、検証可能な論理として統合的にみることができると期待されるためである。

その一方で、われわれの考察は、「形式」の段階にとどまることはできない。家庭教育の次元は、いうまでもなく生活世界のなかにある。ここにおいて、第2節でも言及した湯浅泰雄氏が、「現実のなかでは、人間は生きるためにまず行動しているのであって、考えることが先にあるわけではないのです。言いかえれば、テオリアの知は、もともとプラクシスから分離できないものなのであって、テオリアの基礎には、実は、それを支えているプラクシスがあるのです。」¹⁹と述べて、日常世界における実践、経験による「プラクシスの知」が、反省的、思弁的に考える「テオリアの知」に先行することをすでに道破していたことをあらためて想起したい。家庭教育の原点は、時代や地域などといった多様性を超えていて、つまるところ生きるために不可欠となる諸知識を与えることにあるといっても過言ではないからである。

本稿の最後に、「関数的定義」という形式に、如何にしてその内実を与えればよいのかという問題を検討してみたい。このことは、湯浅、佐藤両氏の論理でいえば、「関数的定義」と実践・経験による知との連続性をどうやって獲得するかという作業に相当する。

人間が心と身(身体)をもってこの世界に存在

している、というごくシンプルな認識から出発するのがもっとも素直な態度であると思われる²⁰。身はいうまでもなく英語のbodyにあたるから、いにかえれば物体としてのフィジカルな存在である。中国思想では、身は「気」の集合体ということになり、生死は「気」の集散と同義である²¹。問題は、心である。日本語で使用される「心」は、mindとheartの双方の意味から語られるので、相互理解と意思疎通に困難を感じる場面に遭遇せざるをえない。日本以外の文化圏では、東西の思想に共通して、前者は、合理的に考える(論理を展開する)という場合の「心」、後者は感じる(論理を媒介としない)「心」である。心身論でいう「心」は前者である。基本的な理解として、心身論とは、精神と身体に関するセオリーを指しているとみてよい²²。したがって、心身を備えた生命体として生活世界に存在するところの人間は、そのすべての活動において心身が関わっているとみられるべきことに疑問の余地はない。繰り返すと、知育、徳育、体育のすべての活動に心身が関与しているのである。知育に関してあえて卑近な例でいえば、算数が大の得意という小学生にしても、英語専攻の大学生であっても、運悪くコロナに罹患してしまったという状況下にあっては、普段通り持ち前の知力を算数に英語に存分に発揮できるかというところ、おそらく容易ではあるまい。内に徳を積んだ人物ならば、何気ない細かな所作にもそれが現れるというのは、広く誰もが知るところの経験知である。あるいはまた、体育について競技スポーツを例としていえば、心と身体を分ける二元論(dualism)の伝統的な見方は、しばしばデカルト的の二元論とも呼ばれるが、今日ではその限界が強く意識されるようになり、すっかり影をひそめてしまった(『スポーツの思想』86頁)。

このように述べると、デカルト的な心身二元論に対峙する東洋的な一元論(monism)が、前提条件としていかにも存在しているかのような印象を与えそうである。が、いわゆる東洋的な心身一元論なるものは、それほど単純な論理ではない。

その典型的な論理構造は、おそらく『孟子』からもっとも端的に知られる。結論的にいうと、「心」と「身体」を一元的に束ねるはたらき、換言すると心身を一元的に機能せしめる主因は、「不動心」、
「浩然の気（大いなる気概）を養う」といった術語に示唆された「修養」によって獲得される²³。『孟子』は、その一書が修養の書でもあるとってよい。

この「修養」について、具体的な場面を想定しながら思うままに列記してみると、およそ次のような内容が考えられる。みようみまね、学び、がまん、習い、反復、練習、自己抑制、あきらめない、熟慮、会得、訓練、鍛錬、克己、習熟、体得、体会あるいは最近よく耳にするバランス感覚、レジリエンスなどといったごく日常的な項目がそれである。こうした鍛錬の基礎の上に自己実現（自己開発）があるといっても過言ではないであろう。一步でも半歩でも前に進もうとする日々の営みは、強いていえば、老若男女を問わずこれまでに鍛錬の積み重ねであるといって差し支えあるまい。

以上を要するに、あらためて冒頭で述べた人間開発の視点に立ち戻ると、教育には、もともと持っている個々の才を拡充し伸長することが期待され、同時に、心と身のいずれか一方に偏らず双方を調和的に発達させていく全人教育的な努力が求められている。家庭教育は、こうした教育活動の起点としての重要な任を担っているのである。

以上の論述においては、心身論をはじめ修養論の問題などについて、紙数の制約もあり論証を尽くすことができなかつたことは否めず、これらの諸課題については別稿に譲りたい。また、本学会が従来はそれほど関心を向けてこなかつたテーマにあえて挑んでみることを企図したこともあり、こなれない論述であるとか、思わぬ誤解や遺漏もあろうかと想像される。多くの方々のご批判をお寄せいただければ幸甚である。

註

- 1 「力強き教育」(1941)、『鈴木鎮一全集1』(双柿舎、1985、所収) 27頁。
- 2 “Expansion of freedom is viewed, in this approach, both as the primary end and as the principal means of development. Development consists of the removal of various types of unfreedoms that leave people with little choice and little opportunity of exercising their reasoned agency. The removal of substantial unfreedoms, it is argued here, is *constitutive* of development”, *Development as Freedom*, Anchor Books, New York, 1999, Preface, xii. 石塚雅彦訳『自由と経済開発』、日本経済新聞社、iv。
- 3 海後宗臣氏はこの尺氏の翻訳書に対して「その訳文が実に名訳である所より特に有名である」といい、尺氏は翻訳にあたって質疑のある所のものはすべて原著者のスペンサーに文書を以て質したことを紹介しながら、「本書は日本文として実に立派なものであり、恐らくは原文以上の名文を以て述べられて居る」と高く評価している（『明治文化全集』第10巻、日本評論社、1928、解題、34頁）。
- 4 この「待」の字は「タイ」と読む。これは、*treatment*の訳であるから、しっかりと対応すること、さらに踏み込んでいえば、教えるべきはちゃんと教えるといった意味である。
- 5 「歴史的に考察された人物の教育と一致」とは、人々の外貌・性格は、祖先に似ているという遺伝的法則から推論でき、人類は色々な知識を順序立てて取得してきたのだから、これらの知識を同じ順序で得ようとする傾向がすべての子どもに生じる、という意である。
- 6 「成長とは容量の増加である」とは、成長とは単純なる「背丈の伸長」「内臓の増大」などをいう。また、「発達とは、構造の増加である」とは、「頭脳の発達」などを意味する。

- 7 三笠乙彦訳『知育・徳育・体育論』（明治図書出版、1969）138頁。
- 8 以下に述べるところは、湯浅哲学に関する以下の論放の一部を抄訳・編集したもので、国内では未発表である。SATO, Koetsu (March 2019), 'YUASA Yasuo's thought on technology and ethics viewed from Eastern perspective,' MURATA, K. and LENNERFORS, T. (ed), *Tetsugaku Companion to Japanese ethics and technology*, pp.107-136, Springer, Switzerland.
- 9 「哲学が終わる時代の知」、『日本学13』（名著刊行会、1989）124頁。
- 10 原義としては、卑金属から金に代表される貴金属を精錬しようとする試みであり、疑似科学的な要素を含むものの、一方では今日の化学薬品の数々や「質量保存の法則」をも突き止めた。その姿勢は、概念の無限連関のなかでさらなる抽象の高みに登ろうとする哲学的な態度とは明瞭に異なる。
- 11 同上、126頁。下線部は筆者による。念のために付言しておく、湯浅氏はテオリアの態度を認めない、もしくは無価値であるとみなしているわけではない。彼はこの一段の末尾にわざわざ断り書きを付加して、テオリアの知は、知の理想もしくは目標を意味するのであって、理想は完全には達成できないことを自覚すべきだという主旨を開陳している。
- 12 押谷由夫『道徳性形成・徳育論』（放送大学教育振興会、2011）3頁。
- 13 長田新訳『ペスタロッチ全集』第8巻（平凡社、1963）203～213頁。
- 14 「古者小学已自暗養成了、到長来已自有聖賢坯模、只就上面加光飾」（『朱子語類』巻7、9条）。
- 15 「前賢之言、須是真箇躬行佩服、方始有功。不可只如此說過、不濟事」（『朱子語類』巻7、20条）。
- 16 体育哲学の佐藤臣彦氏によると、尺、有賀両氏の著作を遡る明治7（1876）年の『文部省雑誌第6号』において、近藤鎮三「独乙教育論抄」（独乙はドイツ、独逸とも表記される。著者注）が、「体育」の術語を使用した嚆矢であった。それまでの「身体に関する教育」、「身体教育」、「身教」、「体教」、「育体」、「体軀の教育」（『斯氏教育論』を著した尺振八の訳語がこれである）などが、結果的には次第に「体育」に収斂されたのであるが、その過程はけっして単線的ではなかったのである（『身体教育を哲学する』北樹出版、1993、44～51頁）。
- 17 『体育の人間形成論』（大修館書店、2009）45～47頁。
- 18 『身体教育を哲学する』217頁、『体育の人間形成論』47頁。
- 19 「哲学が終わる時代の知」（『日本学』no.13、名著刊行会、1989、所収）126頁。
- 20 菊本智之、前林清和、上谷聡子『スポーツの思想』（晃洋書房、2018）、「スポーツと心身」（81～88頁）を参照されたい。
- 21 「気」の概念については、紙数の関係によりここで詳論する余裕はない。前林清和、佐藤貢悦、小林寛『〈気〉の比較文化—中国・韓国・日本—』（昭和堂、2000）を参照されたい。
- 22 中国の伝統的な観念においても、「心」は、「耳目」（孟子）もしくは「五官」（荀子）と呼ばれる身体機能に対比されて、思索・類推もしくは論理計算（reckoning）の主体とされている。この点に関して、佐藤貢悦『古代中国天命思想の展開』（学文社、1996、138～142頁、184～187頁）にやや詳しい論述がある。
- 23 佐藤貢悦、同前、147～148頁。