

中村春二の教育思想と凝念法

小 室 弘 毅

はじめに

成蹊学園の創立者である中村春二（1877～1924）は自力教育、少人数教育、東洋的鍛錬主義といった主張で知られ、大正期新教育運動の先駆者として位置付けられている。しかし大正期新教育全般にわたる研究において、中村春二及び成蹊学園はその初期的形態として今井恒朗の日本済美学校、西山哲治の帝国小学校と共に触れられはするものの大きく取り上げられることは少ない。成蹊学園、中村春二を扱った主な研究としてはまず、中内敏夫「近代日本教育における東洋化と近代化—中村春二『成蹊教育会』運動および芦田恵之助『随意選題』綴り方運動の場合—」¹が挙げられる。中内によれば、成蹊教育会運動は「教師中村春二の個人史に発生したある種の回心」を基点とし、「西欧リベラリズムから導かれたものではなく、日本仏教の諸系譜中の曹洞禅宗から導かれたもの」であり、文字どおり、「教育に応用したる凝念法」の実践的展開であったとされる²。また宇野美恵子「伝統的規範意識から近代的責任主体形成への道程—中村春二の場合—」³が挙げられる。他に国語教育の観点から大塚浩「近代国語教育論研究—成蹊教育と中村春二との関わりを中心に—」⁴、体育教育という視点からの研究としては入江克己「日本近代体育の思想と実践（9）」⁵、清水論「『生きる』ことを体感する身体教育—大正自由教育における成蹊学園の実践とそのコンテクスト—」⁶が挙げられる。これらの研究において、中村春二の教育思想において重要な位置を占める「凝念法」は、成蹊教育を特徴づけるものとして取り上げられはするものの、主たる考察の対象として詳細な形で論じられることは少ない。体育教育の観点からの二つの研究においても中村の身体への意識は直接その考察の対象とはなっていない。

したがって本論文では、身体を中心的視座として、中村春二の教育思想とその中核をなす凝念法とを考察の対象とすることにする。その際、考察の中心と

なるのは、中内敏夫が、成蹊教育界運動の実践的展開の基盤となったとする「教育に応用したる凝念法」⁷である。中村の教育思想における凝念法の位置づけと、実践の際における諸工夫とを明らかにし、それを通して、中村の身体に対する認識の高さを浮かび上がらせる。そして、その身体あるいは身体文化に対する高い認識が中村の教育思想を基底で支えていたことを明かにしていく。

I 中村春二の教育思想

1 「真剣の気分」

中村は明治期の教育を形式的な教育制度は整い、教授法も研究され、教材も完備し、教育者の養成も組織立ったものとなりはしたが、「上汙りした人間」⁸ばかりができ、その効果は全く上がっていないと批判する。そして「明治の時代が泰西の文明の輸入で忙しかつたため、遂に外形の整頓に成功したものの、大切な自発的精神を減却した」⁹という認識を示す。中村は、明治期の教育家こそが子どもの「自発的精神」を減却させたのだと批判し、それは「教育の不徹底」のゆえだとする。そしてその原因は子どもを物品扱いし、「子どもに精神があることを考えもせず、ただ機械的にコップに水を注ぐように注入する」注入主義にあるとする。そこで中村は、教育の効果を上げるためには教育の徹底が必要であり、教育の徹底のためには教育を受ける子どもの精神状態を整える必要があると主張する。

「かう考へると、第一どうしても土台の問題即ち教育を受ける児童学生 of 精神状態を学習に適するやうに整へるといふ事が肝要で、たとへどんな邪魔があつても少しも妨げられず教育が徹底するやうにしなければならぬ。さうなると必ず個性観察の必要が起り、個性観察の必要が起ると学級人員減少の必要が生じ、同時に教育者の真剣の精神が必要となつて来るのである」¹⁰。

ここに見るように中村は、問題は教授法などの教える側の技術ではなく、子どもの精神状態を学習に適するように整えること、子どもの主体的に学ぶ構え¹¹をつくることにあるという。そして、そのためには子ども一人一人の個性の観察が必要であり、さらに、そのためには学級の人員を減少させなければならない、と成蹊教育の特色である個性尊重、少人数教育を主張する。

この整った精神状態が醸し出す雰囲気の中村は「真剣の気分」と呼んでいる。中村は「教育の意義は、真剣の気分を養わせることにある」¹²としている。

成蹊学園の教育は主にこの「真剣の気分」と「自発的精神」といった言葉で表される子どもが主体的に学ぶ構えをつくるために構成されている。それが成蹊教育を特色づける凝念法、心力歌であり、採点方式としての努力点¹³、試験における無監督制、長時間教育、自修時間、農業作業木工掃除等の労働、遊戯、遠足、夏の学校であり、自力教育主義、少数定員主義、東洋的鍛錬主義、師弟同行主義である。これらは中村の身体に対する高い認識を基底として構想されている。その中で最も特徴的であり、成蹊教育を土台として支えていたものが凝念法である。

そして中村はこの、子どもの精神が整った状態を教師側からの視点として、「門が開けりや」という句を用い、「教壇に立つて児童に教ふる時、生徒の心の門は開いてるかどうかといふ事を見る」¹⁴ようにする必要があると述べている。

「如何に教材を安排しても、教授法を巧妙にしても、児童の之を受け入るべき門が、開かれてみなかったならば、十分に這入り込まぬ道理はない。吾々は動もすると閉ちたる門から入れようと焦ることが多い。不徹底に終わるのも實に無理なからぬ次第である。徒労といはうか、無駄骨折と言はうか、一考せねばならぬことである。

故に教授せんとする前に先づ其の門戸を檢せよ。若し閉ちてあらば、先づ之を開かして後に教授せねばならぬ。然るに今の教育者は教授方法にのみ多大の注意を払ひ工夫を凝らして、毫も児童の気合に留意しない。今後の問題は方法の問題でなく、気合の問題であろうと思ふ。これを適当に解決して、後に教授の方法を研究しても遅くはない。若し引き締まった気分と、緊張された注意とが保たれるならば、教授は必ず今日より数倍の効力を呈すること、思

ふ」¹⁵。

中村は子どもの心の門が閉じている場合、実際に教授する前に門を開かせるようにしなければならないと述べる。それでは、どのようにして子どもの心の門を開かせるのであろうか。そのための具体的方法が「師弟の心の共鳴」と凝念法である。

2 「師弟の心の共鳴」

「教育の効果を挙げる為めには、教育の徹底が必要です。教育の徹底に就ては生徒の精神と教師の精神とが融合一致しなければなりません。いかにして生徒の精神を教師の精神と合一せしむべきかといふ点は今日教育者の重大なる問題です」¹⁶。

中村はこのように語り、教育の徹底の条件として「師弟の心の共鳴」を挙げる。

先の引用で中村は教育の徹底のためには「個性の観察」が必要だと述べていた。そこで中村が述べる「個性の観察」とは教師による子どもへの一方的で客観的な観察の視線ではなく、教師自身が子どもと関わる中で感じ取られるものである。そのことを成蹊小学校主事の小瀬松次郎は以下のように述べている。

「私共の考では個性観察と云ふ事は教へ子の人物許では無いと思ふ。又心理研究の資料調査でも無いと思ふ。唯教育を徹底さす為めに個人々々の特質を明かに知ればよいのである。夫れには絶えず接触して自然に直覚するのが最も有効である。彼の一定したる標語を机上にてよい加減に記入するが如きは却つて有害無益である。『子を知る事親に如かず』といふ。併し親はべつに調査簿も無ければ観察録も無い。唯寝ても醒めても我が子の事を忘れず、嚏をすれば風邪かと思ひ、汗を催せば発熱かと心を碎き一挙一動にも深き注意を払ふが故である。教師も亦かうなければならぬ。教室にあつても、運動場にあつても但しは遠足の途上にあつても近く相接し、親しく相語りて其の長所と短所とを明かにし、長所は益々之を發達せしめんことを図り、短所は力めて之を輔導せんことを祈らねばならぬ。斯くてこそ真に愛あり涙ある個性観察といつてよい。

この点から考ふれば今日一般の学校に行はれて居る児童を玩具扱にした観察、愛なく涙なき冷評的観察、

帳簿製造のための観察の如きは実に人の子を賊ふ罪悪ではあるまいか¹⁷。

このように「個性の観察」という言葉が用いられてはいるが、それは子どもを教師自身と切り離して、外から見ることではないということがわかる。両者の日常生活における「場」の共有という密接な関係の中で、教師が子どもの一挙一動に心を配ることにより自然と感じ取られるものが「個性の観察」であるとされている。成蹊学園においては教師と子どもと同じ「場」を共有し、密接な関係を築くことができるよう、夏の休暇を廃止して夏の学校を実施し、また子どもを長時間学校に留めておく長時間教育が行われた。また教員の数も出来るだけ少なくし、子どもとのかかわりを多くするよう配慮された。そして、教育の基本は個人対個人であるとし、「狭く深く」¹⁸、「内へ深く」¹⁹と小学校においては30名を限度とした少人数教育が実施された。

ところで、「場」の共有ということが起こるためには、身体レベルでの共振、「同調」²⁰が必要である。この身体の「同調」こそが、中村が「師弟の心の共鳴」と表現するものの基盤にあると考えられる。この「心の共鳴」とは、単なる精神的なものではなく、身体の次元を含むものなのである。その「同調」を促すために中村は師弟同行の方針を採り、以下のように呼びかける。

「教育者たる皆さん！どうか生徒の心持を御知り下さい。生徒の気持を知るには生徒と接する必要があります。生徒と接する場合一段と高い先生の壇から下って生徒と同じ壇に立って下さい」²¹。

成蹊学園において教師たちには、教壇の上と下という位置関係において子どもと接するのではなく、同じ高さで子どもとかわり、同じ作業をし、共に坐ることが求められていた。ここでは「教壇を下りる」という形で具体的技法が語られている。「上からものを言う」という言葉があるが、まさに教壇の上に立って話をすると、教壇を下りて話をするとでは、たとえ内容は同じであっても教師の語り口は変わり、子どもの受け取り方も変わってくる。教壇を下りるだけでも子どもとの関係性は変わってくるということを中村は身体の次元で感じ取っていたと言えるだろう。また小学校においては毎日のように

行われる遠足により、教師と子どもとの身体的「同調」は促された。

このように身体的「同調」を基盤とする「場」の共有により自ずと感じとられる「個性の観察」を通して、子供の精神状態を学習に適するように整えることが目指された。

また中村は先の引用、「門は開けりや」に続けて以下のように述べている。

「モンテツソリーの教授には一種の魔力でもあるやうに、世の人々は思つてみるが、決して然うではない。唯児童の自ら学ばんとして門戸を開いてみる気合いの所に、巧みに投じて入れ込むから徹底するまでのことである。幼少な児童の修身教授の如きはむづかしい理屈を言つても分からぬから、唯門戸の開いてる刹那に斯くせよ、斯くするなど簡単明瞭にその結論のみを打ち込むのが、最も有効なわけである」²²。

中村は「門戸の開いてる刹那」を感じ取り、その瞬間に教授する当意即妙のな力を教師に求めている。それは教室全体を包む雰囲気としての「児童の自ら学ばんとして門戸を開いてみる気合いの所」を感知する力であり、頭で考える以前に身体が動く、まさに身体化された技術と言えるだろう。ここには中村の子どもに対する働きかけの「間(タイミング)」を捉える主体としての身体に対する意識が見られる。

3 凝念法

凝念法は中村が成蹊実務学校創立の明治45年に考案し、実務学校で実施し、大正3年の中学校設立に際しても重要行事としてとり入れたものであった。そして「この凝念法の効果が強くあらわれ、これがもっとも素直に受け入れられた」²³のは小学校においてであった。『成蹊学園六十年史』には凝念法についてごく簡単に、「岡田式静座法²⁴に座禅の精神を加味したもので、端坐して目を閉じ、雑念を取り払い無念無想の境地に身を置くものである」と記されている²⁵。

この凝念法は成蹊教育の中核をなすものであり、中村は「凝念こそ学道修業の基本ともなるものである」²⁶としている。さらには「若し当局から凝念法を封じて一切やつてはならぬと云い渡されたとした

ら、私は自分の教育事業をやめる]」²⁷とまで述べている。

その目的として中村は「生徒の注意力集中」「生徒の自発的精神の涵養」「心身一致の实地研究と指導」の三点を挙げている²⁸。この「注意力集中」とは「真剣の気分」のことであり、「自発的精神の涵養」が挙げられていることから、成蹊学園において目指された、学ぶための構えづくりの土台として凝念法は行われていたことがわかる。

中村は、子どもの心の「門の調子が乱れて来たならば、一時間に三遍でも、四遍でも瞑目させるといふことは、授業の徹底を期する為めには、極めて必要なこと」²⁹であると述べており、実際、凝念法は「教室の空気がざわついていたり、生徒に落ちつきのないときには、授業時間中も随時行われた。四十分間の算術の時間で半分凝念法で費やされたこともあった」³⁰とされている。成蹊学園において子どもの学ぶ構えをつくるのがいかに重視されていたかが伺われる。

小瀬は「自発的精神の涵養」について以下のように述べている。

「単に教師の感化力だと言へば如何にも神秘的ではあるが、生徒の方は全然受身の状態になる。古い教育では確かに然う信じてゐた。従つて感化は知らず識らずの間のみ被むるものとして生徒の如何ともすることの出来ぬものとなつてゐた。わが校の自発的教育はさうでない。凝念の修練によつて自ら注意力を緊張し、精神生活を統一して一意専心教師の示す所を収得しやうとする気込に依つて徹底しやうといふのである。勿論卓抜な伎倆に対しては自然に注意がまとまつて来るから、或場合には同じ結果になるが、凝念法によつて入らしむれば自発的になるだけ一層進歩が速な訳である」³¹。

このように凝念法とは「教師の感化力」と呼ばれるものをただ受身の状態で被むるのではなく、「自ら注意力を緊張し、精神生活を統一して一意専心教師の示す所を収得しやうとする気込」という子どもの学ぶ構えをつくるための身体技法として捉えられていたのである。

II 「教育に応用したる凝念法」

1 凝念法の実際

ここでは中村の「教育に応用したる凝念法」にある凝念法のやり方を、実際に行われていた凝念法の記述と比較し、中村の記述には表れてこない部分を浮かび上がらせて検討する。

先にも挙げたように『成蹊学園六十年史』によれば、凝念法は「端座して目を閉じ、雑念を取り払い無念夢想の境地に身を置くもの」である。また後に見るように吉村九作の記述においても「椅子も敷ものも用」いず、端坐するものとされている。岡田式静坐法を源流とすることからも凝念法は坐を基本とすると考えられていたように見られる。しかし、中村の記述によれば、坐、腰掛、立の三つのパターンが示されている。この三つはそれぞれ得失があるとされ、状況に応じて使い分けることが求められている³²。次に実際に小学校において行われていた実践をもとにして中村の記述と比較してみる。

小学校において毎朝行われていた凝念法の一連の流れは、当時の職員、吉村九作によれば以下のようになっている。

「小学校では毎朝始業前三十分板木(長さ2尺巾1尺、厚サ2寸位の檜の板を職員室の前に吊るして)の音を合図に児童は各学級毎に講堂に入り定め席に坐る。但し講堂は板間で椅子も敷ものも用ひない。(最初は塵筵を敷いたが掃除のために廃した)名々端坐する。即ちまづ膝頭を少々広げ(20センチ位)左右の足の親指を重ねる。次ぎに腰を真直に立てる、躰と頭、首を真直に正しく立てる。両掌を軽く組む、肩に力の入らぬやう気をつける。眼を閉じ、口も閉ぢる。舌は上顎にぴったりとつけて静かに数息観をはじめ。 (一呼吸を静かに数へながら行ふ) 吸息、呼息をいろいろと工夫させる。さうしてだんだん吸ふ息は太く低く。呼息は細く長く。但し決して音を立てない」³³。

そして全員が揃うようになると指揮者が磬子を鳴らすという形で行なわれた。これを中村の記述と比較してみる。

まず、目を閉じるということに関して。

吉村の記述にもあるように、凝念法において中村は、目は閉じるものとしている。それは外界の刺激

を避けるためであり、中村は、大人と違い、子どもは目を閉じると気が静まるものであると考えているからである。しかし、中村の死後、昭和7年から成蹊小学校の訓導となった滑川道夫において、凝念法は「背骨をまっすぐにして端座して、黙想する。目は半眼、両手を握り合わせて臍下にかろく置く。息を短く吸って、ゆるやかに細く静かに長く吐くときに徐々に下腹に力をいれる。それをくり返す」³⁴ものとされている。ここでは「目は半眼」とされているように、凝念法のやり方は厳密に規定されていたわけではなく、ある程度の幅が持たされていたことがわかる。

次に姿勢について。

吉村の場合、端坐した時の状態が下から順に丁寧に述べられている。腰から髀、首、頭と「真直に」立てることが求められている。一方、中村の記述において目を引くのは、「姿勢は格別八釜しく云つてゐない」というところである。ただ、胸を張ると腹部に力が入れにくいゆえ、胸を少し引いた方がよいとされ、感覚としては「すらりと坐ればよいと思ふ」とされている。「すらり」という印象を表すことばの使用と「思ふ」ということばで終わっていること、そして最終的には「腹に力がよく入るやうな姿勢を工夫するがよい」とされているように、姿勢に関して、細部は各人に委ねられている。これは中村において凝念法が単なる形式や方法ではないと考えられていたことによるものと考えられる。外から見た身体のあり方が問題となるのではなく、凝念法を行っている各人の内的な身体の状態感こそが重視されていたのだと考えられる。

2 呼吸

続いて呼吸に関して見てみる。

吉村の場合、数息観ということが言われ、呼吸に意識を持っていくよう指導されている。また呼吸の仕方自体にも工夫がなされ、太く低く吸って、細く長く吐くように導いている。一方中村は、以下のように述べる。

「呼吸は唯普通にして極めてかろくする。深呼吸でやってはいけない。出す時胸を張ったり引込めたりではなく、腹部に関係せぬやうに息は軽く咽喉のところをたすやうに工夫することが必要である。つまり呼吸を腹と関係がないやうにするのであ

る」³⁵。

これはどういうことだろうか。

明治末頃から健康法がブームとなり、凝念法の原型となった岡田式静坐法をはじめ藤田靈斎の調和道丹呼吸法、二木式腹式呼吸法など呼吸法を中心とした健康法、修養法が注目されていた時代である。より具体的に言えば、岡田式において呼吸は、逆腹式で、それにより腹力を実感するという技法でもあった。また例えば、同時期に、同じように岡田に影響を受けた芦田恵之助は、岡田の「一息一息が自己を彫琢する鑿である」という言葉を自らの支えとしていた。それほど呼吸は当時注目されていたのである。中村自身、岡田式静坐法を実践し、また二木式、藤田式の呼吸法も研究しており、「教育に応用したる凝念法」においてもこの三者の名前は挙げられている。その中村が「呼吸に就いては重く考えてゐない」と述べるのはなぜだろうか。

それは、「腹に力がはいるやうになれば呼吸は自然に調って来る」と考えているところから来ている。先に見た姿勢の問題も同じように考えられ、腹部に力を入れやすい姿勢をとるやうにと細かな部分は各人に委ねられていた。姿勢の場合も呼吸と同様、できるようになれば「自然に端正の姿勢を取るやうになる」と考えられたからである。これはまた「始めから姿勢を重くし呼吸を八釜しくいふと肝心な腹部に力を入れることがおろそかになる傾向がある」と見ていたからである。凝念法は、あくまでも子どもが行なうことを前提としているため、一度にいくつものことに注意を向けるとかえってその本質が損なわれてしまうと考えられたのだと思われる。子どもの進歩の具合に合わせて適切な指示をすることが望まれたのだろう。それゆえ、中村の記述に比べると、実際に行われていた凝念法の指導は、より具体的に詳細なものとなっている。例えば、凝念時の呼吸のあり方について吉村の場合の指導上の注意は以下のようなものである。

「余はいつも指導する場合にはまづ一斉に、

- 1、鼻から出来るだけ澤山、すひこめ。
- 2、おなかにとめ、て
- 3、鼻から少しづつ、出せ。このときおなかを前方にはり出す心地で、」³⁶

吉村はまず、全体にこのように注意を促した上で、さらに以下の点に配慮している。

「吸ふときは早く、しかもその分量を多く、さうしてお腹のあたりにおさへつけるやうにしたい。喉にとめると肩に力が入るので苦しい。吐くときは腹筋を緩めることなくさうしてなるべく長く吐かせたい。呼気も吸気も鼻腔からで、口で呼吸する癖はぜひ矯正したい。かうはいふもの、初めの中は、どうしても力が丹田に入らないで肩ばかりきばる。こゝらは指導を要するところであらう」³⁷。

このように、凝念法の実際の指導においては、中村の記述とは異なり、呼吸に関してかなりの比重が置かれていたことがわかる³⁸。

また、姿勢の場合と同様、内的な身体の状態感が重視された。吉村の指導した子どもの綴り方の記録には以下のように記されている。

「目を閉じて、鼻から澤山息を吸ふ。その吸ふ時には時間をかけてはいけない。一寸の間に吸ふのであるから申々むづかしい。これだけしても、からだが暖くなる。吸つた息は下腹へうんととめる。下腹へとめれば、全身がずんずん暖くなつて来る。それから少しづつ、息を吐く。なるだけ長くかゝつて吐くほどよい。息を吐く時でも丹田の力を抜いてはいけない。息を吸つて下腹へとめるとき、喉でとめると暖くならない。又肩に力を入れても駄目である。こんなことに気をつけて落ちついて凝念すると汗まで出て来る。凝念の仕方はつまり呼吸をしながら丹田に力を入れるのだ」³⁹。

ここには、子どもが自分自身の感覚と対話しながら凝念法に取り組み、その状態を注意深く観察していることが見て取れる。

3 腹力

以上、実践と比較して中村の記述する凝念法を見てきたが、そのやり方として挙げられているいくつものポイントは、子どもをただ一つのことに導くよう工夫されている。それは、「腹に力を入れること」である。

凝念法においては何よりも「腹に力を入れること」が重視される。ただその場合に注意されるのが、胃

がふくれるようにせず、下腹に力を入れさせることである。そのためには体の構え方を無理に正しくせず、少し猫背にした方がやり易いとまでされるほどである⁴⁰。やり方におけるあらゆる指示が腹に力を入れやすいように配慮されている。さらに、力が入りにくい子どもには教師が子どもの腹を押し、子どもが力を入れなければならなくなるまで指導するものとされる。「注意散漫な劣等生は特に時々一人一人腹を押しして精神と腹に凝らせるやうに指導すべきである」⁴¹と中村は述べる。

ここで中村が凝念法にこだわり、腹にこだわる理由を理解するために、当時の身体文化に対する認識のあり方を見てみることにする。1937年から10年間日本に滞在したドイツ人デュルクハイムによれば、当時の日本人は「肚」という言葉の中に、「根本的な生のエネルギーとその統一に心を開き、同時に自己の人生をコントロールし、意味付け、充実することでそれを証明することを可能にする、人間のあの総合的心身状態が含まれていることを理解」⁴²しているという。「肚の存在を表現する姿勢」としては「姿勢よく、どっしりと、そして落着いて」いることが挙げられる。具体的には「重心は上に向かって移らずに、中心に、臍のあたりに保たれている。すなわち、腹を引っ込めず自由にし、軽く張って押し出す。肩の部分は張らずに力を緩めるが、上体はしっかりとしておく」⁴³というものが当時の日本人の現実の、あるいは理想とされる姿勢であったという。「肚」という言葉をめぐる日常表現の多様さを考えてみると日本人における「肚」の重要性は想像しやすいだろう。「肚のできた人」というのが成熟した人格を表すように「肚は、何よりもまず、自己修業と修練の賜物である。したがって自己の責任による人格陶冶の実りである」⁴⁴とされる。「肚」という言葉で当時の日本人が考えていた精神的特徴は、「絶対的な、すなわち、いかなる条件にも左右されない落着き」であると同時に「感受性を高めることや聞き分ける理解力」⁴⁵であった。これは中村が凝念法により目指していたものであると言える。また佐藤通次は1939年刊の『身体論』において「日本式の坐法は人間の本質を発揮し、人間の品格を具現する最も論理的な坐法である」⁴⁶とし、「坐行は一切の人格的行為の基本体験である」⁴⁷としている。凝念法の源流となった岡田式静坐法の場合、逆式腹式呼吸によって、胆力と言われるいわゆる精神的な強さを、腹圧という肉

体の感覚として感じるようになる。岸本能武太は、『静坐三年』の中で、この腹圧こそ岡田式静座法の根幹であると述べている。岸本によれば、腹に力がこもり、腹の内部に固まりを感じるようになることになると、確固たる自己の確立を確信するという。岡田虎二郎は「真に教育し、自然理法を使用する人物を作るには、先づ教育すべき者の腹を造らねばなら」と述べている。

中村の凝念法への執拗なまでのこだわりを理解するためには、人格の問題が身体のあり方、特に「肚」と関係づけられていた当時の身体に対する認識のあり方を考える必要があるだろう。

III 身体と形式

1 精神の統一

以上のような背景を理解した上であらためて凝念法と中村の教育思想とを見てみることにする。

中村は「腹に力を入れる」のは何のためだと考えていたのだろうか。

中村はそれを「精神を凝らす簡便な一方法」だからだと答えている。つまり、中村が凝念法においてめざしていたものは「精神の統一」なのである。「精神の統一」を求めるために中村は「腹」を問題とするというのである。中村において重要なのは「腹」ではなく「精神の問題」なのである。その観点から中村は、「呼吸や姿勢なども大した問題でなく腹力も大した問題でない」と述べ、さらには、「腹に力を入れるといふのは悟道の唯一の方法とは信じない」⁴⁸とまで述べている。

「腹に力を入れる」ために中村は先に見たように、身体に関する様々な工夫を凝らしてきた。またその実践を見ると、子どもを導くために、中村の記述以上の詳細な工夫がなされていることがわかる。

しかし、中村は最後の最後で、「腹には捉はれない」という。「腹部の力は只精神集中の為に役に立つだけだと思つてゐる。腹の臍下丹田に万有の秘密が籠つてゐるとは信じない」⁴⁹という言い方をする。「精神の統一」へ身体を通じてアプローチをしながら、最終的なところで、そこにはこだわらない。身体には捉われない。なぜだろうか。

そこには、「腹」に捉われることによって、それが形式となってしまうことに対する危惧があったと思われる。そして、その形式主義への嫌悪が中村を単

なる身体主義者、身体信者になることから逃れさせることになっている。先の「腹」に秘密が籠っているとは信じないという引用の前半部で中村は、「かういふと或る腹力万能論者に怒られるかもしれぬが」と皮肉めいた断りを入れている。

身体に対する関与は容易に形式的になり、管理、統制へとつながる⁵⁰。それを避けるためにも中村は凝念法を形式にすることを退け、個々人の内的身体の状態感を重視したのである。それゆえ、外から見ていくら身体が整ってしようとも、その内実が伴っていなければ評価しなかった。形式的に目をつむって、その場をごまかそうとする者に対して中村は「生徒たちの背後にまわり、『エーイッ』と大喝一声大声で気合をかけた。居眠りしていた生徒はびっくりしてびっくり返ったり、驚いてうしろを振り向いたりした」⁵¹という。中村は、「精神は目にみえないのでつい形式の事共が大切に取扱はれるやうになり形だけ真似たところで精神の統一が出来なければ何の効もない」⁵²。と述べ、凝念法が形式に墮することを防ごうとした。

以上のように中村の場合、重要なのは精神の集中であり、「腹」そのものはそのための手段の一つにすぎないと認識されていた。このことにより、いわゆる身体を介した精神主義に陥ることが避けられている。精神を調えるために身体を管理、矯正しようとする思想は古くからある。中村がそういった矯正主義とは一線を画するのは、彼が上記のように「腹」を絶対視せず、形式に墮することを嫌ったことと同時に、一方的に子どもの身体を問題にするのではなく、常に子どもとかわる教師の身体をも問題にし、教師と子どもとの関係づくり、「師弟の心の共鳴」を重視し、併せて語ることによる。ここに中村における関係性としての身体への認識が見て取れる。矯正主義においては、一方的に子どもの身体だけが問題とされ、教師の身体性は問われることはない。しかし中村においては、子どもの身体性が問題にされるのと同じように、いやそれ以上に教師の身体性とその関係的側面が問題とされる。それゆえ、教育において最も重要なのは教師の意識変革、修養である、と事あるごとに述べられる。それは教師の子どもへと向かう構え、また教材へと向かう構え次第で子どもの学びへの構えは変わり、「心の門」が開かれたり、閉じられたりすると考えるからである。教師の存在のあり方こそが子どもに最も影響を与え、それゆえ

教育において最も重要なものが教師の修養であると中村は認識している。それは単なる精神論ではなく、また教授法というマニュアルでもない。そこにあるのは教師一人一人の固有の身体性を伴った諸工夫の総合としての方法、技術に対する認識である。

2 「心の共鳴」と凝念法

中村において子どもの主体的に学ぶ構えをつくるという問題は、一方的に子どもの身体だけが対象とされるものではなく、教師の身体、あるいは両者の関係のあり方にこそ重点が置かれるものであった。子どもの学ぶ構えをつくるためには「師弟の心の共鳴」が必要であるとされ、「人格の感化」が語られた。ここには他者とのかかわりの基盤としての身体への意識が見出される。

中村は教育を「教育をするぞと教育者が意識をして教育をする」意識的教育と「其れと意識することなく不知不識の間に教育をして居る」無意識的教育とに分けて考え、さらに「無意識的教育の方が徹底してゆく力をより多く有してゐる」⁵³と述べている。教育の現実において、言葉で教える内容以上のものが子どもに伝わっているという認識を持っているのである。これは中村が教師と子どもとの身体の次元でのかかわりを重視していることによるものである。

また中村は子どもの「真剣の気分」を引き出すためには教師自身が「真剣の気分」でなければならないと述べており、身体間の「同調」にコミュニケーションの基盤を見ていることが伺われる。中村は教育の実際においてやりとりがなされているのは単なる教育の内容以上に、身体の次元におけるその人間の存在のあり方そのものであるという認識を強く持っていたと考えられる。それゆえ「人格の感化」が重視されたのであり、中村においては、教師の人格的雰囲気はそれ自体で重要な教育方法の一つであると認識されていた。そしてその人格的雰囲気は教師の身体性に根ざしているものだと考えられていたのである。「人格の感化」を促し、「師弟の心の共鳴」をおこすため、成蹊学園では徹底した師弟同行主義がとられていた。成蹊学園で求められた教師のあり方は以下のようなものであった。

「教師は指導者であるから所謂監督監視の位置に立って児童の学習なり作業なりを注意して右自の成

果を見守ってゐればそれでよいのであらうが本校は何から何まで同行である。毎朝の凝念法にしても児童の坐る列間を巡視して指導するのがよい様であるが実は児童の並ぶ先頭に児童に向って坐し、一緒に凝念法をして心を整へ心力心光を磨くのである。この場合真剣な教師の凝念法から湧き出すひらめきとかはいい児童の凝念法のひらめきとが相通するのである。はだか凝念の時も教師はパンツ1つで坐り児童もパンツ1枚で先生の前に坐るのである。断食も児童も断食を行じ先生も断食。又徹夜も、児童も先生も全く同行である」⁵⁴。

成蹊学園においてはあらゆる場面で教師は生徒との同行を求められていた。それは凝念法の場合も同様であった。凝念法は、一方的に子どもに課されるものではなく、教師もまた一体となって行われるものであった。吉村は「示範といふ意味からも、子供と共に進む、修行するといふ意味からも子どもと共に座るのが本分である」⁵⁵と述べている。小瀬松次郎は凝念法における師弟間の相互に影響し合う「場」の雰囲気共有について以下のように記述している。

「余自身の凝念法が一段の進歩を見たやうに感じられた。精神統一とは斯ることではないかとの自覚も起つた。周囲を忘れ、他を忘れ、自己を忘るゝ様な気分にもなれた。凝念法は決して理論で達せらるゝものではない。内的人格的の経験である。知識によつて研究し得ることではない。一心不乱な実行の継続によつて経験し得らるゝ精神生活である。

余自身が斯る気分になれたためか、毎時児童に課してゐる五分か十分の凝念法も追々効果を現はして来たやうに思はれる。併しこの効果如何は教師と児童との気合の如何に非常な関係のあるものであるから、余程の意気込でかゝらねばならぬ。ともすれば撓み勝ちなる弱き心に、われから十分鞭うたねばならぬ」⁵⁶

先の引用において「真剣な教師の凝念法から湧き出すひらめきとかはいい児童の凝念法のひらめきとが相通ずる」とされ、またここでも凝念法の「効果如何は教師と児童との気合の如何に非常な関係のあるものである」と述べられているように、凝念法においても教師と子どもとのかかわりが重視されてい

るのである。共に凝念することにより、身体は共同化され、「心の共鳴」が起こる。そしてこの「心の共鳴」により醸し出される雰囲気により個々の凝念が進む。個々の凝念が進むことにより、子どもの学ぶための構えがつかれるという循環の構造になっている。中村は「被教育者の精神状態を整へることは、生徒の為めばかりではなくして教師のためでもあり、生徒の態度を真剣にすることは、教師の態度を真剣にすることになるのである」⁵⁷と述べている。

3 形式主義批判と身体感覚

先に述べたように、身体への関与は容易に形式主義となってしまう。中村はあらゆる形式主義に反対した。「形式さえ整えれば自から内容がそれによってでき上がるという考え方」⁵⁸を否定した。宮坂喆宗によれば、中村は「子どもに対しては、その人相ということを重視」した。子どものもののいいかた、対応のしかた、等を重視し、「気分を重んずるという態度」⁵⁹が濃厚だったという。これを中村は、「目を見る」「目の付け所を見る」といい、その形式に込められた内容こそを重視した。また、「命令したのでは教育にならない」と「自発的精神」を重んじているのも、形だけの行動には何の意味もないとする形式主義を否定するところから来ている。

中村は、生徒やその両親が中村の方針と「ソリ」が持っているかどうか非常に気をつかい、あわない時は自分のやり方を改めるのではなく、生徒の方に転学してもらうという方針を徹底しようとした。また教員を採用するに当たっても同じような態度をとっていた。宮坂は以下のように述べている。

「第一職員は知らない人は入れない。必ずしばらくつきあってみて、学園の仕事に共鳴し、やれるという見込がついてから採用しました。単に共鳴するというだけでなくソリがあうかあわないかということまでたしかめないと採用しませんでした」⁶⁰。

中村は、思想的にいくら共鳴したとしても、その人との「ソリ」があわなかったら採用はしなかった。ここから、中村が単に思想的な共鳴だけでなく、宮坂が「ソリ」と呼ぶ、その人の持つ固有の身体性との共鳴をいかに重視していたかがわかる。

中村は自らを「教育の素人」とし、「私は教育学の書を一冊でも読んだことのないのを今でも悔やんで

いない」⁶¹と述べている。この言葉は中村が自らの教育実践を、外から取り入れた理念や思想によってではなく、子どもとかかわる中での自らの身体感覚に基づいて築き上げてきたことを示している。中村のやり方は、『君やりたまえ』じゃなし『自分が実行してみて、然る後に言う調子』であり、その教育の成功した原因は「思付のよい事と決断のよい事」であったと言われる⁶²。自らの実践の経験の中で感じ取られたものを信頼し、そこから思想を立ち上げ、さらに実践の中で鍛えなおす。中村の教育思想の基盤には、実践によって鍛え上げられた身体感覚と身体文化に対する高い認識があったのである。

おわりに

以上見てきたように、凝念法を中核とする中村春二の教育思想は、「肚」という日本独自の身体文化の影響下にあったという時代的状况を含めて、中村固有の身体感覚とも言うべき身体に対する高い認識に裏付けられたものであり、子どもの学ぶ構えをつくることへの配慮、工夫に満ちたものであったと言えるだろう。それゆえ、中村の教育思想、成蹊教育は身体という視座を抜きにしては、その本質を捉えることはできないと考えられる。今回はその中核としての凝念法を考察したが、成蹊教育全体を身体という視座から見直す必要があるだろう。また中村の死後の成蹊学園の変化を考えた時、中村の教育思想が単なる思想ではなく、身体感覚とも言うべき身体への認識に支えられていたがために継承の困難が生じたと考えることもできるように思われる。

註

- 1) 『成蹊学園教育研究所所報』第3号1960年57-108頁、後に中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書1970年
- 2) 同上58頁
- 3) 『教育哲学研究』第48号1983年
- 4) 中国四国教育学会『教育学研究紀要』第42巻第2部1996年
- 5) 『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』第29巻第2号1987年
- 6) 『筑波大学体育科学系紀要』第20巻1997年
- 7) 中村春二「教育に応用したる凝念法」『くちなし』第11巻第1-9号、1925年1-9月

- 8)『中村春二選集』1926年495頁
- 9)同上31頁
- 10)「教育に応用したる凝念法」『くちなし』第11巻第2号4頁
- 11)ここで「構え」という言葉を使ったのは、中村自身が目指した身心一如の状態を示すためである。つまりこの「構え」は身構えと心構えという両方の意味を含む身心未分の世界への向い方の意味である。中村はこの「構え」を身体の次元では「態度」、心の次元では「精神状態」、あるいは「気合」、「気分」といった単語で表現している。中村の立つ身心一元論的立場を強調するためここでは「構え」という言葉を使うこととした。
- 12)『中村春二選集』494頁
- 13)評価を試験による点数のみで行うのではなく、個々人の努力も評価の対象にするもの。凝念法と同じく精神集中のためとされる(『中村春二選集』530-1頁)。また正しく生徒を評価するには、努力の結果が現れる方法、つまり園芸などの実地教育を正科に入れる方法を考えるべきであるとも主張される(『新教育』1巻7号2-4頁)。
- 14)『中村春二選集』8頁
- 15)小瀬松次郎『成蹊小学校の一年間』1916年70頁
- 16)『中村春二選集』395頁
- 17)小瀬松次郎『成蹊小学校の一年間』497頁
- 18)『中村春二選集』344頁
- 19)同上291頁
- 20)市川浩は他者の身の統合との関係において起こる一種の感応ないし共振のことを「同調」と呼ぶが、それは他者の身のはたらきとの間に起こる感応的な同一化である。共感以前に身の構造的同一化としての同調があり、それに基礎づけられて初めて共感も可能になる(市川浩『身の構造』講談社学術文庫1993年)。また竹内敏晴は人間の「身」における同調、共感能力のことを「共生態」と呼ぶ(竹内敏晴『子どものからだごとことば』晶文社1983年)。
- 21)『中村春二選集』354-7頁
- 22)小瀬松次郎『成蹊小学校の一年間』70頁
- 23)『成蹊学園六十年史』1973年238頁
- 24)岡田虎二郎が始めた静坐呼吸法であり、修養的健康法である。木下尚江、芦田恵之助ら多くの知識人に影響を与え、一世を風靡した。岡田自身は身心一如の修養を目指していたが、健康法として受け入れられ、流布した。
- 25)『成蹊学園六十年史』104頁
- 26)『中村春二選集』63頁
- 27)「教育に応用したる凝念法」『くちなし』第11巻第1号2頁
- 28)大正元年12月8日の凝念法の公開広告文には「頭脳の明快意志の鞏固身体の強健注意力の集注の為に本校にて毎朝執行せる凝念法」と記されている(『こかげ』第1巻第13号26頁)。滑川道夫は凝念法の教育的意義について(1)宗教的信への接近—精神統一性(2)鍛錬主義—心力の優位性(3)心身の健康法をあげている(滑川道夫「成蹊教育源流考—大正期新教育運動の系譜をたどって—」『成蹊学園研究所所報』第3号53-55頁)。
- 29)『中村春二選集』69頁
- 30)『成蹊学園六十年史』239頁
- 31)小瀬松次郎『成蹊小学校の一年間』406頁
- 32)岡田式静坐法が静坐という型を重視したことは対照的である。
- 33)吉村九作「成蹊小学校の沿革と概況」『成蹊学園研究所所報』第3号132頁
- 34)滑川道夫『滑川道夫教育随想選—教わること学ぶこと—』教育出版センター1982年39頁
- 35)「教育に応用したる凝念法」『くちなし』第11巻第6号4頁
- 36)吉村九作「子どもの凝念」『新教育』1920年2月第6巻第2号28頁
- 37)同上
- 38)呼吸について今少し考えてみると、呼吸はそこに意識を向けた途端、自然なものではなくなってしまう。また、深く呼吸すると吸息時においてどうしても呼吸を意識してしまい、集中力が途切れやすくなる。呼吸にあえて意識を向けることによる呼吸のコントロールは、大人にとっては意味のあることかもしれないが、子どもにとっては、逆に集中を乱すことにつながる。この、呼吸を意識することによる集中の乱れを中村は嫌ったものと思われる。そのため初心者や子どもには浅く息をさせる方がよいと考えたのではないだろうか。
- 39)吉村九作「子どもの凝念」『新教育』第6巻第2号27頁
- 40)岡田が、「静坐の姿勢は厳密でなければならぬ。少し位間違っても肉体上には相当の効を収めるが本当に人格を完成することはできぬ」(『岡田虎二郎先生語録』静坐社1937年79頁)と述べていることを考えるとその柔軟さは目を引く。
- 41)「教育に応用したる凝念法」『くちなし』第11号第6巻5頁
- 42)カールフリート・デュルクハイム『肚 人間の重心』麗澤大学出版部2003年29頁
- 43)同上44頁

- 44) 同上81頁
- 45) 同上90頁
- 46) 佐藤通次『身体論』白水社1943年（再版）138頁
- 47) 同上146頁
- 48) 「教育に応用したる凝念法」『くちなし』第11巻第8号4頁
- 49) 「教育に応用したる凝念法」『くちなし』第11巻第9号13頁
- 50) これは型の持つ問題とも関わる。型については源了園『型』創文社1989年。
- 51) 『成蹊学園六十年史』250頁
- 52) 小瀬松次郎『成蹊小学校の一年間』4頁
- 53) 『中村春二選集』505頁
- 54) 吉村九作「成蹊小学校の沿革と概況」『成蹊学園教育研究所所報』第3号131頁
- 55) 吉村九作「子どもの凝念」『新教育』第6巻第2号28頁
- 56) 小瀬松次郎『成蹊小学校の一年間』30-31頁
- 57) 『中村春二選集』536-537頁
- 58) 中村浩『成蹊教育—その源流と展開』岩崎美術社1971年62頁
- 59) 「宮坂喆宗氏に聴く」『成蹊学園教育研究所所報』第3号136頁
- 60) 同上137頁
- 61) 中村春二「生徒と同じ坐に」『新教育』1922年7月
- 62) 三浦経太「中村春二先生に就て」『成蹊学園教育研究所所報』第2号1959年56頁