

戦後「新体育」における理論的特徴

—児童中心主義と生活体育に焦点づけて—

栗原 武志

(本学非常勤講師)

1. はじめに

「生きる力」をキーワードとする小学校学習指導要領が平成10年に改訂された。体育においては、それまでの「体操」にかわり、新たに「体づくり運動」が新設された。とりわけ、体ほぐしの運動は、仲間との交流、体への気づきや調整をねらいとするそれまでにみられない全く新しい発想に基づく運動である。その背景には、青少年の“こころ”に起因する問題行動の多発という現実がある。

いうまでもなく学習指導要領は昭和22年に、はじめて刊行されているが、体育においては、昭和24年の学習指導要領小学校体育編（試案）が起点となり、現在に至っている。

本研究では、戦後「新体育」における理論的特徴を論究することで、「新教育」・「新体育」期において目指された体育教育や生活体育についての実態を明らかにしたい。

得られた知見は、今後、時代背景や時代環境が変化したとしても、新たな体育教育の充実・発展に貢献できると考える。

2. 児童中心主義

2-1. 児童の現実の生活にたつ教育

戦後の「新体育」の大きな特徴として、戦前の体育からの大転換があげられる。その特徴の一つとして児童中心主義があげられる。この児童を中心とした考えを戦後の学習指導要領の中でどこに見、そしてそれが何を目ざしていたのかを探ることは当時の教育の流れを知る上で非常に重要なことであると思われる。

米国教育使節団報告書の後に刊行された学習指導要領の最初のもは、1947（昭和22）年3月に刊行された学習指導要領一般編であった。これによると「これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどなたところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行おうとした」（文部省、1947a）ということが述べられ、いわゆる画一的な教育が戦前行われてきたことが伺える。もちろん、そこには「どんな児童にも一様に」（文部省、1947a）という文言が述べられているとおりに、けっして児童が中心にあるものではなかったということが容易に察せられる。それはまた「都会の児童も、山の中の児童も、そのまわりの状態のちがいなどにおかまいなく同じことを教えられる」（文部省、1947a）といった記述から、児童よりも、教師、いや前述の「その内容を中央できめると」との言葉どおり、国家中心の教育が繰り広げられていたことがわかる。同時にそれが体育においては教練であったり武道であったりと、その国家の目指した軍国主義という部分で、体育が果たした役割が大きかったということは、栗原ら（2002, 2003）が述べるとおりである。

しかし、この一般編においては、現実の児童の生活に目を向けることに重点を置き始めた。このことはだれでもすでに知っているが前置きをして「児童は身じかな見なれたことを基にして新しいことを学びとっていくものである。また学習が十分な効果をあげるには、児童が積極的にみずからこれを学ぶのでなければならない。だから児童の生活から離れた指導は、結局成果を得ることはできない。この意味において、教

師が児童の指導をするにあたって、その素材を選ぶためには、児童の興味や日常の活動を知ることが欠くことのできないところである」(文部省, 1947a)と述べる。ここでは教師の姿勢を目的として書かれたものではあるが、児童が学習の成果を上げるには、児童の生活に近いものでなければならないと説いている。児童の生活に近いもの、それはつまり、児童が一番興味をもち積極的に取り組んでいけるものである。この点に関しては、本指導要領第2章において児童の生活としてより深く述べられていく。そこで、その1「なぜ児童の生活を知らなくてはならないか」という項目においては、「教育の目標は、教育の根本目的をもとにして、広く社会の求めるところを考えてきめてきたものである。もちろんわれわれは教育の実際をここに方向づけてこの目標の達成に努力しなくてはならないが、ただここで考えなくてはならないのは、このような目標に向かっていく場合、その出発点となるのは、児童の現実の生活であり、またのびて行くのは児童みずからでなくてはならないということである。このことを忘れて、ただ目標にばかり目をうばわれていると、教育はからまわりすることになり、形式的になって、ほんとうに目標とするところに達しがたい。そこでわれわれは児童の現実の生活を知り、その動き方を知って、教育の出発点やその方法をこれに即して考えて行かなくてはならないのである」(文部省, 1947a)と述べ、教育の出発点やその方法をこれまでの上からの画一的なものではなく、下から、つまり児童の現実の生活にたった立場から変えていこうとしている。こうして児童の現実の生活の立場にたつ流れでもって、一般編は刊行されたわけである。

では、これ以降学習指導要領体育科編においては一般編と同じく児童中心の考えに沿ったものであったのかどうか以下に追っていく。

2-2. 児童の発達と個人差, 性差

1949(昭和24)年9月、他教科に遅れて学習指導要領小学校体育編が試案の形で示された。この第1章総説第一節はしがき、本書の性格に

において「子供たちがりっぱに発達をとげ、正しい社会生活が営めるようになるためにどんな教材で学習することが最も適当であるかは、現実に子供たちの学習を指導し、土地の実情にくわしい教師各位が決定すべき問題である。教育は、児童の自発活動を重んじ、それらの活動を目指に向かって導くことによってかれらを望ましい方向に変化させること、すなわち正しい発達と同時に社会生活に必要な態度・知識・習慣などを身につけさせることである」(昭和24年学習指導要領体育編)と述べている。ここで「子供たちが」という文言から始まっているということと、「土地の実情にくわしい」という文言は、前述した一般編の児童の現実の生活の立場にたつという流れをこの指導要領においても受け継いでいることを示しているといえるだろう。また、第1章第2節体育科の目標において、「目標の決定には、社会生活の体育的要求を考えるとともに児童の要求を考慮することが必要である。われわれの目指している民主国家を打ち立てるためにも、また現実の社会をながめても、そこには体育科の立場から見て改善しなければならない多くのものがある。また同時に、各発達段階にある児童の側にも、正しい発達のためにそれぞれ体育的要求が存する」(昭和24年学習指導要領体育編)ことを述べ、体育の目指す目標として児童の要求に答えていく方針を打ち出している。

具体的には第1章第3節において体育科の立場から見た児童の発達という項目を掲げ、「小学校の児童の発達に関する特徴の表を掲げたがこれはいうまでもなく目標の決定や教材の選定およびその学年配当、そして指導法を考える際に役立つためである」「発達は素質とこれにはたらきかける環境との相互関係の結果として見られるものであるから、当然個人差が問題になろうし、また性の相違によっても発達にちがいがあろう」(昭和24年学習指導要領体育編)と述べ、児童の発達という観点にたつて、目標や教材、指導法を作ろうとしている。さらには、その児童を中心として考えられたものを参考としながら、個人差や性差にも目を向ける

必要があることを述べている。

第4節では、教材の選択をとりあげ、前述したように児童の発達という観点にたって述べられたものであるが、「教材は社会や児童生徒の要求を満たすためにかれらに必要な学習の機会を提供する材料すなわち活動である」（昭和24年学習指導要領小学校体育編）とし、そう考えると「教材は地域や学校の実情や個人差に応じて異なったものとなり、固定したものを考えることはむずかしい」（昭和24年学習指導要領小学校体育編）という立場をとった。これによって教材の配列も、「遊び（低学年）→運動（高学年）としたように児童中心の考え方を基本にすることになった」（木村，1969，p. 30）のである。

「たしかに児童中心の方向で目的（目標）－内容－方法の体系を転回させるのに24年の指導要領は重要な意義をもったわけだが、現場がこの新しい考え方に適応できたかというとは実は問題であり、児童中心ということが、子どもの興味の追従に流れたりして教師の指導性が発揮されない事態もみられた」（木村，1969，p. 30）ということも述べられており、学習指導要領に述べられる児童中心の理論だけが一人歩きしていたということも、一部ではいえるのではないかと思われる。ともあれ、戦後の学習指導要領が児童中心主義で押し進められたということははっきりと述べることができた。

2-3. 「児童の行動に近い形で」 いっそう押し進めた指導要領

昭和24年の初めての体育科としての学習指導要領以後、1953（昭和28）年11月に、小学校学習指導要領体育科編が改訂された。この要領は「体育における逆コース」というような背景のなかで行われた改訂であった（栗原ら2002，2003）。

このようななかで昭和24年までの児童中心主義の流れがどのような流れになったのか以下に見ていくことにする。

1953（昭和28）年の改訂では、第1章項目2 体育指導の中心点を児童におくという項目を設

けて「個人や社会の必要を満たしうる能力を養うためには、適切な施設・用具・学習集団・指導者をもって、児童の自主的な学習の場を構成することが前提となる」（昭和28年小学校学習指導要領体育科編）と述べ、そしてそのためには「学校は児童の必要性をしっかりとらえて、学校自身の指導計画を立てなければならない」としている（昭和28年小学校学習指導要領体育科編）。さらに、そのための体育科の指導として「体育科の指導は、児童の自主的な学習を方向づけるようにしなければならない。そこで、教材を教師の立場で完結した体系として与えるよりも、児童の生活に関する現実の問題を解決することにその重点をおき、問題解決の能力を作るような方向をとらなければならないであろう。すなわち、身体活動の能力をもつことが終局の目標ではなく、その能力をどのように使うか、どのように役だたせるかということがたいせつなのである」（昭和28年小学校学習指導要領体育科編）と述べている。また、「児童の身体活動に対する必要性や、児童たちをとりまく地域社会の必要性を無視して、教材または身体活動のみを教える立場を否定しようとする」「児童は、家庭や学校における運動生活においてさまざまな問題をもっている。…きまった原理を児童におしつけるような方法は避けなければならない」「児童の生活のうちで運動生活に費やされる時間はずいぶん長い。これらを楽しく、心よく行わせるためには、教師の立場から教えるよりも、児童の立場に立って、学習させることがたいせつ」（昭和28年小学校学習指導要領体育科編）といったように、児童の現実の生活に重点をおいた姿勢は、これまでの学習指導要領と同じ児童中心の流れであったといえるだろう。

もちろん体育科の目標においても、第2章項目1 目標設定の立場として「体育科の役割は、身体活動を中心として構成されるところの諸経験が、個人の発達、社会の進歩に方向づけられるように、児童の能力を高めることであった。したがって、児童の必要の分析に基づいて身体活動を中心として構成される諸経験のうち、児

童にとって望ましいねらいがその目標でなければならぬ」(昭和28年小学校学習指導要領体育科編)として、具体的に3つあげている。それは「(1)身体の正常な発達を助け、活動力を高める。(2)身体活動を通して民主的生活態度を育てる。(3)各種の身体活動をレクリエーションとして正しく活用することができるようにする」(昭和28年小学校学習指導要領体育科編)ということである。これをさらに具体化して目標が述べられているが、それらは全て「児童の行動に近い形で」(昭和28年小学校学習指導要領体育科編)示されている。よりいっそう児童を中心とした考えがこの昭和28年小学校学習指導要領体育科編で押し進められたと思われる。

2-4. グループ学習の利点と最終目的

また、児童中心の考えは第4章指導と管理項目6の中にも特出してみられる。ここでは指導の形態について述べているのであるが、3つの指導形態とその特徴について記し、(2)個別指導として「学習の目標が、個人によって異なっているとき、または、個人的に問題があるとき用いられる」(昭和28年小学校学習指導要領体育科編)としてガイダンスの考えを表わし、著しく能力のおくれているものを取り扱う場合には、問題の児童をとり出して指導しなければならないとしている。ここにはこれまでの画一的な一斉指導では、見落としていた子への配慮が伺え、上からの指導ではなく、一人ひとりの児童を大切にするといった姿勢が表れている。さらにもう1つ(3)集団指導として「集団としての活動をする場合の指導であって…ここでは、成員を個人として見るのではなく、一定のチームの一員としてみるのであつて、したがって、この集団において各成員が、どのように働くかということに重要なねらいがあろう」(昭和28年小学校学習指導要領体育科編)としている。本来ならば前述したように一人ひとりの児童に対して指導をするのが、より深く広く児童の現実の生活の問題点を見ることにおいて可能であるが、一人の教師による学級経営では無理が生じるので集団でもってみたいこうとする指導法も述べて

いる。

この集団指導は受け手から見れば、つまり児童の側からみれば、集団学習となり、いわゆるグループ学習となる。前述した個別指導に対しての個別学習や一斉学習とは比較して考えられる学習の形態であり、グループ学習は分団学習とも呼ばれていた。竹之下は「学級指導における個人差の問題を処理するために考案せられた能力別(等質的)のグループ編成による学習と、作業分担的なグループ(異質的)編成による学習の二つの種類に分けられる」(竹之下, 1957, p. 20)とグループ学習の特徴を述べる。

なおグループ学習について研究されていく中で、それらはA型・B型・C型の3つの方に区別されて呼称されることもあった。また、このグループ学習における指導は直接的指導と間接的指導があげられる。そもそも「体育ではグループに分かれて学習することが多いのでこれに応じた学習指導をくふうしようとするのがグループ学習の1つの出発点であり、それは一人一人の学習を豊かにし、学習の能率を高めようとするには施設や用具に応じて学習の能率をあげるように適当な人数に分けて学習させなければならない」(竹之下, 1957, p. 23-24)、そのためには「教師の計画に従いながらグループが自主的に学習することを活用する必要がある」(竹之下, 1957, p. 24)と竹之下は述べ、間接的指導の重要性を説いている。そしてこの間接的指導こそ児童の立場にたった視点がみられると思われる。つまり「間接指導を用いることによって学習者は待機の時間を減らすことができる。教師は必要に応じて観察の立場に立つことができるから、具体的な学習活動の中に問題を見出し、その解決のための指導をくふうする余裕がもてる。学習者は学習の目標や道すじ(学習の見通し)がわかっているので受動的でなく、能動に転ずることができる。お互いに教え合うことによって学習内容をはっきり捉え、学習活動を豊かにすることができると共にそれが社会化を促進する機会ともなる」(竹之下, 1957, p. 24)からである。

ここには大きな指摘がいくつか見られる。ま

ずは児童の利点がいくつも出てくることである。教育ではなく児童の自発性である学習であるという点、さらにはこうした児童中心の考えが社会化を促進する機会となるという点。つまりは、民主的人間の育成へとつながっていくということである。

以上のように、学習指導要領を中心に児童中心の考えを追ってきたが、つまるところその最終目的は、児童中心の立場に立ちながら、民主的人間の形成を最終目的としていたといえるのではないだろうか。児童の現実の生活をみつめることを理念としながら、それを体育科の目標や指導法、学習内容に反映させていったところに、児童中心主義の流れをみることができると思われる。

3. 生活体育

3-1. 新教育指針にみるたのしい体育

戦後の「新体育」の大きな特徴の2つ目に生活体育があげられる。よって戦後の体育の重要な理念であった生活体育が何をめざし、どのように形成されていったのかを明らかにするために、その理論的背景をここでは追ってみたい。

体育の立場から生活を問題にすることは敗戦直後からみられ、米国教育使節団報告書をもとにして作成された「新教育指針」第三分冊において「体育の生活化」がとりあげられている。

なお体育の指導を通して、その効果を最大限に発揮せしめるためには、体育の生活化にまで導かなくてはならぬ。それにはまず他教科との関係を保つとともに、体育を生活のあらゆる面にゆきわたらせることが必要である。とくに勤労と密接に結びつけ、勤労中に適宜簡易な遊戯、体操、マッサージなどを行わしめることにより、明朗な雰囲気の中に勤労のよろこびを感じさせ、身心の鍛錬に資せしめるよう指導すべきである。もともと勤労には、体育的要素が多分にふくまれているが、その反面、勤労の種類と方法によっては、身体の形態や動作の上にかたよりを生じ、過労を招き、そのために内臓のはたらきなどにもさまざまなおそれがある。ゆ

えにこれに工夫と創意とを加え、合理的な指導によって健康を増進し、かくて向上せられた体力が、さらに作業能率の増進に資することを体得せしめるようつとむべきである。また学習時の態度を体育的に指導し、とくに正しい姿勢を保つことにつとめさせねばならぬ。学習時の影響は、長時間にわたって加えられるから、身心に与える影響は決してゆるがせにすることはできない（伊ヶ崎他，1975，p.109）

とし、体育を生活のあらゆる面にいきわたらせることを目的としている。それはまた、体育で学んだことを勤労につなげることを述べ、ここには体育を基礎として将来へつなげていこうとする意図も十分に伺うことができる。勤労の中にもよろこびを生み出し心身の練磨に資せる体育とは、それはつまり楽しさを感じさせる体育であり、楽しい体育をということであると思われる、そうすることが将来の勤労における作業能率の増進に寄与するのであると述べている。

この指針では、勤労の作業能率のためにという部分が強く語られているが、そうではなく将来にわたって体育の効果を発揮していくためには、生活のあらゆる面に体育をいきわたらせることが必要であり、そのためには楽しい体育にすることが大切だと主張していると見たほうがよいであろう。これについて同じく「新教育指針」第三分冊の中に(6)たのしい体育として述べられている。

体育生活科の問題も帰するところは、正課体育の指導如何にかかっているといつてよい。だから体育の生活化を実現するには、何よりもまず正科体育を改善しなければならない。そしてそれには興味ある教材を選び、たのしく行い得るよう指導することが肝要である。これまでは、知的教科の授業が詰込的であったように、体育の指導においても、生徒の好むと好まざるとに頓着なく、多数の教材を次々に強いたきらいがあるから、これからは興味あるものを、自主的に好んで行うよう指導することを原則とすべきである。ただし、

生徒がはじめは興味をもたないものでも、教育上、必要と認められるものは、これを取り入れ、そして指導上の工夫により、彼等に興味を感じさせるようにつとめることが望ましい。(伊ヶ崎他, 1975, p. 109)

ここでは、正課時における体育において選択性をもたせるのが、体育の生活化を実現している。これはつまり、子どもの興味に立った立場であり、子どもが正科の体育において教材を好きになる。この好きになる行為こそが、そこから発展して体育を生活のあらゆる面にいきわたらせることであると思われる。そのためにはたのしい体育が展開される必要があると述べているのであろう。このことに関しては「体育で学んだものを生活にもちこみ、生活に役立たせることを体育の生活化と考えており、プラグマチズムの思想にもとづいたもの」(正木他, 1958, p. 13)といえるだろう。

3-2. 後づけされた生活体育論

このように戦後、体育の生活化ということが新教育指針によって述べられ「その1つは体育を生活へもちこむということであり、他の1つは体育的生活をたのしく、仲よく、上手に、安全に組織化するということ」(正木他, 1958, p. 13)であった。

そうして1947(昭和22)年の学校体育指導要綱の4・指導方針において以下のことが述べられている。

(1)計画と指導

1. 組織的発展的に指導し特に正課では広く基礎的なものについて指導する。
2. 正課では課外体育ならびに他教科との連絡を密にする。
3. スポーツのコーチは原則として教職員がこれにあたる。
4. 遊戯及びスポーツを中心とする指導を行いスポーツマンシップを養う。
5. 各個人に機会を均等に与え、体力に応じた運動に親しませ、運動を自主的に実践

させるよう創意工夫する。

6. 能力に応じた組分けをして班別指導を行う。
7. 運動は季節に応じて指導し、各種目を広く経験する機会を与える。
8. 身体に関する計測、診断、統一等の科学的観察にもとづき目標を定めて指導する。
9. 業間、放課後その他自由時間を活用し体育の生活化をはかる。
10. 団体競技の指導では特に社会生活に必要な特性を養う。
11. 中学校以上の女子の指導にはなるべく女子があたるようにする。
12. 初潮時の身心の変化に留意して指導する。
13. 号令、指示、合図、呼称等を必要とする場合はなごやかな気持を与えるような態度、用語、口調で行う。
14. 集合、番号、整とんその他秩序を保つに必要な動作、開列及び隊列行進はそれ自体の訓練を目的とせず必要な場合にのみ行う。
15. 準備運動としての徒手体操は度を過ぎて次の運動の興味をそぐような結果にならないようにする。
16. 課外運動はその重要性に鑑み全学徒に自治的に行わせる。
17. 教職員はつとめて課外運動に参加し管理と指導にあたる。

(学校体育指導要綱)

ここでは、その項目9において生活化をはかるとし、また、項目2において正課と課外体育の連絡を密にすると述べている。さらには、項目16において課外運動を全学徒に自治的に行わせるとして、「新教育指針」に述べるところの体育で学んだものを生活にもちこむという方針がここには伺うことができる。「しかし、この生活化の理念がすぐに実践の主要な指針としてうけとめられたわけではない。多くの困難が現場にあったのである」(岡津編, 1973, p. 437)として、「当初にあっては『体育の生活化』が直接謳われるよりも、むしろのちになって生活

体育論の内容を構成し、その要素になるような個々の問題に取り組んでいった」(岡津編, 1973, p. 437) ののである。

その問題点として木村は三点をあげている。1つは正課体育と課外体育の連繋であり、2つ目は、遊び(遊戯)の価値の主張とその調査や実践である。さらに3つ目にレクリエーションの問題をあげ、この3つの要素に注目するとき「戦後の経験主義教育理論のさまざまな反映をみることができる」(岡津編, 1973, p. 438) と述べる。「正課体育と課外体育の問題では、体育は必修の教科であるというものの、スポーツ中心主義から、体育の生活化、スポーツの教育化を編重するの余り、学園はスポーツの道場と化してしまっはならない…という川口の言を挙げて、体育の生活化を積極的、意図的に掲げて実践する方向ではなかった。

遊び(遊戯)の価値の主張とその調査や実践については、児童や生徒の個性の発見から再出発しようとする新しい体育が幼児の自発活動であり、その生活である遊戯的活動から発足すべきことは、云うまでもなからう…という松井の言を挙げて、小学校低学年の体育をすべて遊戯的に行うというのは、いっけん体育の基礎として遊戯の重要性を認めたかのようであるが、実際は遊戯のヴェールをかけて『でき上がっている成人の体操やスポーツ』を与えるということだと批判し、体操や競技を遊戯的に行なわせるのではなく、遊戯そのものを行なわせなければならぬと鋭く問題点を衝いた。また、鳥居の、学校の休み時間に行われる児童の遊びの様子を注意深く観察し、それを如何に、よりよく指導し、たのしい遊び、体育的な遊びに変化し、児童の興味も増して行くように指導するかという事も児童生活教育の一分野として重要な問題ではないでしょうかという言を挙げて、児童・生徒の個性の尊重は遊戯の価値の主張に導き、子どもの生活への関心を深めさせることになり、実態調査などでは、この遊戯の実態がたいいていその調査項目にあげられるようになっていった。

レクリエーションの問題については、余暇の指導は、人格の指導と密接に関係しているけれ

ども、全く同じ意味のものではなく、この余暇指導の必要は近頃重要な問題となって来た…という浅井の言と、日常生活に於ける余暇の善用は今日否将来にとっても大切な問題であり、所謂レクリエーションとして健全な余暇の利用こそ教養高き社会人の理想であり念願であると主張する清原の言を挙げて、レクリエーションには多様な活動が包含されるけれども、そのかなりの部分をスポーツなどの身体活動が占めることから、体育の立場からも関心がよせられ、とくに学校を卒業したのちの社会人の生活への発展を意図した議論が多かった」(岡津編, 1973, p. 438) としている。

以上のように新教育指針にとりあげながらも、問題点を含み、「生活」ということばの多義性から、多様な議論がみられたようである。ここでは前述したが経験カリキュラムの理論やコア・カリキュラムの理論も交えて議論されており、「コア・カリキュラム論の展開過程がそのまま生活体育論の展開過程を意味したものではない」(岡津編, 1973, p. 438) といった点が挙げられている。こうしてこれからさらに進んで直接に「生活体育」論が提唱されるのである。

3-3. 前川峯雄の生活体育論

ここでこの「生活体育論」を述べる上で重要な人物が前川峯雄である。前川は「かつての『生活即体育』あるいは『体育の生活化』の主張が生活と体育との分離を前提にしていることを批判し、『生活体育』でいう生活はそれとは異なると、二つの点を主張」(岡津編, 1973, p. 440) した。それは「第一に子ども達が1つの欲求体系として衝動に根ざし、欲求を満たしていくところの活動の連続としてとらえる、したがって生活でないものをあたかも生活であるかのように生活『化』するというものではなく、もともと生活であるという点、第二に、生活が体育の合理性によって規定されるのではなく、体育の合理性を生活が利用するという意味をもつという主張」(岡津編, 1973, p. 440) であった。さらに、「生活体育は『子供達の生産活動がそのまま体育としての意味をもつように指導

することである』と規定し、子どもの生活と体育とを『統一』するために、児童中心主義に拠りながら、その『衝動満足主義』に陥ることを避けねばならないとして『…生活体育は、子供の生活を尊重し、その行動を、彼等自身から出たものとして、その発動をどこまでも尊重するのであるが、しかも体育といわれるからには、このような内から発動する活動に対して、体育の要求する立場の方へと、暗示や相談や、助力によって向けることでなければならない』と述べている」(岡津編, 1973, p. 438)。つまり1つは実際の子どもの生活している状態に目を向けるということであろう。さらにもう1つはその目を向けた子どもの生活に体育の良さをとり入れるということであろうと思われる。

しかし、その前川も1947(昭和27)年2月刊行の「体育入門」においては、生活体育について次のように考えていた。以下3つの側面から考えているが、「1つは『生活することを学ぶ体育』であると考え、それはつまり『生活力(vitality)をつける』ことである。そしてその生活力とは、イ・身心の機能が正常に働くこと、ロ・物的・心的環境によく順応すること、ハ・学習や仕事がよくすすみ、しかも全力をもって生活すること、換言すればエネルギーの余力をもつこと。ニ・生活技術に堪能であること。2つ目は『体育としてなしうる社会生活に対する寄与ということを考えに入れる体育』であると考え、身体活動に関係するもので、リーダーシップやフォロアシップを身につけて公正に社会生活に対していくことや、社会生活を楽しくするための社会的レクリエーションに参加することと考えている。ただ、これらはともすると、生活ということから抽象せられ、(普通の)体育と少しも変らないとして、3つ目の考えを展開する。3つ目は『生活することによる体育』であると考え、子どもの生活による体育としてもっとも重要なものは、何といたっても自由遊戯、自由スポーツと、とくに指導をうけつつ行うところの身体活動であるといえる。子どもにとってこのような活動のための時間は、きわめて重要な生活活動であって、…健康で幸福で、

しかも充実した楽しい生活がこれらの活動において現われ、やがてまたこれらの生活にいくところに、生活体育の究極をみるべきであるといわねばならない。かく考えると体育はすべて生活体育であって、スポーツのためのスポーツというものはなくなるであろう」(正木他, 1958, p. 14)と述べている。

結局のところこの段階ではまだ、体育はすべて生活体育であるという結論に至っているが、この中にながれるエッセンスとしては、児童中心の考えと体育の合理性を生活に生かすという生活体育に対する考えがすでにあつたといえるだろう。こうして前述した「生活体育」に対する2つの主張につながっていくのである。

このような前川の生活体育論について木村は、注目すべき点として3つの点を指摘している。「第一は『土地』の生活に根をおろすということから風土の伝統・習俗を問題にし、正月・盆・節句などの行事を子どもの重大関心事として、それらに子どもの活動の基礎を置いていること。第二は『生活体育』が問題解決の過程であるとし、子どもにそうした環境、機会を与えることを教師の任務として強調していること。第三に遊びを重視し、その遊びの生活を通しての生活態度の形成に指導の意義を見出し、さらに、自由遊戯から、1つは仕事や労働、いま一つはレクリエーションの方向への展開をみていこうとしたこと」(岡津編, 1973, p. 440)。

この3つを指摘し、さらに、「第一の点は実際には風土的行事としてではなく、体育行事の形が定式化していったものであり、第二はのちに、しだいに体育における問題解決学習が方法として意識的に取り上げられるところであり、第三点はすでに論じられていたところのものを位置づけるようになっている」(岡津編, 1973, p. 441)として、木村は前川の生活体育論について解説している。また、こうして提唱された生活体育論は「実践において1つの固有なパターンを形成したというのではなく、むしろ実践を導く1つの理念であり、換言すれば、生活の理解はさまざまであるとしても、なんらかの意味において体育と生活を結びつけようとする

志向がそれぞれに試みられたわけであり、そうしたものの1つの凝集点が生活体育論」(岡津編, 1973, p. 441)であったとしている。つまり、前川の理論を1つの理念として、さまざまところで実践が行われたわけである。

3-4. 生活体育の前進

その前川の理論が最終的にどこに向かったか、つまりは生活体育の理論がどこに帰着したのかという点、正木らは1951(昭和31)年の「生活体育の前進」に目をつけ、体育を生活のあらゆる面にゆきわたらせる、いわゆるもちこみ理論を継承しながらも、前川は「人間生活のうちに、このような文化としての身体活動をじょうずに取り入れて、われわれの生活を豊かにし、われわれの社会を明るくしていくための教育と述べ、生活体育を前進せしめるためには、学習者の生活の現実に目を向けなければならない。どうすれば、一人一人の生活がよくなるかは、生活の現実と、生活の理想との間のズレのうめ方によるといえる」(前川, 1956, p. 5)と述べたのに対して、正木らは「生活体育の出発点を子どもたちに生活を見つめさせることにおき、生活とのとりくみを一步前進させている」(正木他, 1958, p. 15)と解釈している。また、生徒の理想と現実を問題にして、解決する力を育成する重要性を説いていること。さらに、学習者を取りまく社会的背景からおしよせてくるものを「運動生活における(1)不健全性、(2)無秩序性、(3)ひん困性、(4)多忙性、(5)低い生活意識、(6)その他」(前川, 1956, p. 7)として生活の現実をつかみ出している点は見落とすことができない。

ただ、「生活体育の出発点として子どもの生活に目を向けようとし、また子どもに生活を見つめさせることが、生活体育の出発点であるところまでたどりつきながら、体育とかかわりあう生活を運動生活にかぎり、それをのりこえて、その背後にある子どものなまなましい生活の次元にまではつきすすみえてはいなかった」(正木他, 1958, p. 17)それはつまり、「子どもたちに生活の現実を見つめさせるとい

う正しい発想をおこないながら、どのような方法で見つめさせるのかという指導方法上の問題が解決されて」(正木他, 1958, p. 15)いなかったことや「教師の(生活の)認識の次元が運動生活にとどまっていたこと、そのことと関連して子どもの一人一人を集団の中で育てていけるだけの指導法を生み出さなかったことが、現実遊離の生活体育論を生ぜしめた」(正木他, 1958, p. 17)と正木らは指摘している。

また、「自主的活動を重んじ、問題解決能力を育て、民主的人間関係をつくりあげるために、体育においてもグループ学習をすすめたよきは認められねばならないが、グループ学習でやれば民主的人間関係が育つのだという操作主義におちいたり、グループ学習をきれいにすすめていく中で、日本の家庭や社会の古さやゆがみを背負っている一人一人の子どもがすくい上げられずに集団の中に埋没してしまったりする危険性を感じることや、問題解決学習は、何を問題として認識させるかということや、問題を解決していこうというねがいをほりおこしていく働きかけの面は、ほとんど問題にされていない」(正木他, 1958, p. 17)という点も指摘している。

つまり、前川の理論がどこに帰着したのかという点、「学習者の生活の現実に目を向けなければならない」と結論に達した。もちろんこれはこれで適切であったと思われる。しかし、「どうすれば、一人一人の生活がよくなるかは、生活の現実と、生活の理想との間のズレのうめ方によるといえる」(前川, 1956, p. 5)とただけにとどまって、実際どうすればいいのか、どのように指導すればよいかを示されなかった点が生活体育を語る上での弱いところであったようだ。

実際『生活体育の前進』(前川, 1956)においても、前川は次のように述べている。

「生活体育」という言葉は「人間生活のうちに、このような文化としての身体活動をじょうずに取り入れて、われわれの生活を豊かにし、われわれの社会を明るくしていくための教育」(前川, 1956, p. 5)と述べ、さらに具体的に

「この体育は、ただ単に、運動生活をするのではなく、運動生活を営み、その影響が学習者にとってまた、社会にとってプラスになるようにしていく『能力』を個人にもたせるための教育である」（前川，1956，p. 6）と述べている。そしてその生活を豊かにし、プラスにしていくような能力を個人にもたせるためには、「運動生活において現われるさまざまな問題についての解決能力をも期待しないわけにはいかない」（前川，1956，p. 6）とまとめている。能力を個人にもたせるために、そのための解決能力を求めているのも矛盾していると思えるが、ここで前川は、運動生活においてさまざまな問題について解決していく能力を、始めはその能力がゼロであったとしても、解決を行いつつ能力を養っていくことが、ひいては運動生活を営みそこから受ける影響が、その学習者や社会にとってプラスにしていく能力になるということ述べたかったのであると思われる。

さらに前川は同じ運動生活であっても子供の場合と成人の場合とは違っていると述べている。「児童は、児童なりの運動をもち、それに即した精神的背景をもつことになる。それらは児童文化とよばれるものであって、かれらの受容能力や創作、鑑賞能力に対応するものである。しかも、それが後に、次の世代へと連続していくところに、児童文化→青年文化→成人文化というようなものがあり、それらは、一つの精神につらぬかれながら、階層性をもつといえる」（前川，1956，p. 6）と述べ、このため「運動文化を、うけ入れるとともに、さらにそれを進歩、改善の方向に向かわせなければならない。しかも、そのような力を、生活の形成者としての個人につけていなければならない。それは、成人に対する教育よりも、むしろそれに先達時期を捉え、この時期の生活を通じて、新しい生活への学習をさせなければならない」（前川，1956，p. 6）として、運動文化に児童期から触れさせ、生活体育を基盤とした生涯にわたる生活への展望を図っている。

もちろん、これらの理論背景は前川自身が一人で打ち立てた独断的なものではなく、そこに

は竹之下休蔵の主唱した「身体活動を生活に位置づけよう」といった先例や、「身体活動をレクリエーションとして活用する」と述べた文部省の学習指導要領の流れをも包含したものであった。ただ「生活体育を前進せしめるには、学習者の生活の現実に目を向けなければならない」（前川，1956，p. 7）と主張しておきながら、そのための方策として「どうすれば一人一人の生活がよくなるかは、生活の現実と、生活の理想との間のズレのうめ方によるといえる」（前川，1956，p. 7）として問題解決能力が大切であるとしているところに、前述してきた正木らの目が向くことになったのである。

3. まとめ

以上のように児童中心主義と生活体育に焦点づけて、戦後「新体育」の理論的特徴を論究していく中で、以下のことが明らかになった。

1. 戦後の「新体育」は、教育の出発点やその方法をこれまでの上からの画一的なものではなく、下から、つまり児童の現実の生活にたった立場から変えていこうとしていたこと。そのために1947（昭和22）年学習指導要領一般編も1947（昭和22）年学校体育指導要綱も児童中心の考えで推し進められ、1953（昭和28）年小学校学習指導要領体育科編によりいっそう押し進められたこと。
2. 児童中心の考えの下では、教育は教育ではなく児童の自発性である学習であるという点。さらにはこうした児童中心の考えは社会化を促進する機会となるという点。つまりは、民主的人間の育成へとつながっていくということ。
3. 児童中心主義のつまるところその最終目的は、児童中心の立場に立ちながら、民主的人間の形成を最終目的としていたこと。
4. 新教育指針によると、正課時における体育において選択性をもたせるのが、体育の生活化を実現する。これはつまり、子どもの興味に立った立場であり、子どもが正科の体育において教材を好きになる。この好きになる行為こそが、そこから発展して体育を生活のあ

らゆる面にいきわたらせるということ。

5. 生活体育を前進せしめるには、学習者の生活の現実に目を向けることが必要であり、一人一人の生活を良くする為には、生活の現実と、生活の理想との間のズレに気づくこと。つまり問題解決能力が必要で、これこそが学習者や社会にとってプラスにしていく能力になるということ。

尚、生活体育のこのような流れに対して、実践の中で、子どもの生活をありのままみつめ、子どもの生活にとりくんでいく中で生活体育を目指した流れがある。これは今後の研究で追っていくこととする。

(文献)

- 伊ヶ崎暁生・吉原公一郎 (1975) 戦後教育の原典
①—新教育指針。現代史出版会：東京。
岡津守彦編 (1973) 教育課程 (各論) 戦後日本の
教育改革第7巻。東京大学出版会：東京。
木村吉次 (1969) 学習指導要領からみた戦後体育

- の功罪-その歴史的考察。体育科教育第17巻(1)。
栗原武志 (2003) 戦後「新体育」の展開と現在の
意義—1950年代までの学習指導要領と現在の
意義—。神戸大学修士論文。
栗原武志・森博文 (2004) 戦後「新体育」の展開
—1950年代までの学習指導要領—。京都女子
大学教育学科「教育学科紀要」第44号：125-
133。
齊木 勝 (2002) 熱中症の事例からスポーツ指導
者に訴えたいこと。体育科教育第50巻(8)：52-
56。
竹之下休蔵 (1957) 体育におけるグループ学習。
新体育第27巻(11)：20-25。
前川峯雄 (1956) 生活体育の前進。体育の科学第
6巻(1)：5-8。
正木健雄・木村吉次・中森孜郎 (1958) 生活体育
を検討する。教育第8巻(6)：12-20。
文部省 (1947, a) 学習指導要領一般編。中等学
校教科書株式会社：東京
文部省 (1947, b) 発体七十七 昭和22年8月20
日 学校体育指導要綱について。文部省体育
局長から官公私立大学、高等専門学校長、教
員養成諸学校長、都道府県知事あて
文部省 (1949) 学習指導要領小学校体育編。大日
本図書株式会社：東京
文部省 (1953) 学習指導要領小学校体育編。