

# 保健教育の目標論

——「科学的保健認識と自主的実践能力の検討」——

健康教育学研究室 沢 山 信 一

## Comment on the Objective of Health Education

——Study of “Scientific Health Recognition and Autonomous Practice Ability”——

Shinichi SAWAYAMA

The purpose of this research is to re-examine historically the “scientific health recognition and autonomous practice ability”, this subject being the fundamental aim of health education.

The same objective was brought out by Manabu Ogura in 1958, and the organization of civil education has presented this report, pursuing its theory and practice. However, this objective has a tendency of becoming merely a slogan, and the definite image has not necessarily been established. Moreover, the relationship between “recognition” and “practice ability” has scarcely been referred to.

Today, this point is finally about to be clarified by Takao Kazumi. And that is playing an important role in the theses on the objective for health education. Despite this, Kazumi himself, as well as the overall theory has not properly evaluated this in the history of health education. For this reason, themes of the theses on objective of health education have not been entirely clarified.

This report has the aim of studying the theses by Ogura and Kazumi, and of defining the contemporary theme of health education.

### I 問題の所在

「警告！子どものからだは蝕まれている」<sup>1)</sup>。ここに、現代日本の子どものからだの状況が端的に表現されている。しかも、これ以上放置すれば民族の将来に多大な禍根を残す事態という不安をおこさせるに十分な警告である。

立つ、歩く、走るなどの人間が生きていく上での基本的な能力の異常、基本的生活習慣および人間としての生活リズムのくずれによる疲労症状や不健康状態の増加、さらに、高血圧症、腎・心臓疾患、胃腸障害などの“成人病”の増加、情緒障害や自閉症などの子どもの情緒や社会性の発達のゆがみなど、今日の子どものからだや健康実態はきわめて深刻である。そればかりではない、現代社会の政治的、経済的、文化的危機に宿る子どものからだの危機は、健康観、健康意識の発達にも重大な影響があらわれている。

保健室で怪我の状態や原因がはっきりいえない。からだの基本的な名前がいえない。コマーシャルイズムに影響されて、薬をのめばたちどころに治ると信じて疑わず、薬の副作用やからだには自然治癒力がそなわっていることなどの基本的なことがわからない。昨日何を食べて、何時に寝たかさえ意識されていない子どもの増加など、自分のからだがどうなっている。健康なからだとはどういう調子をいうのか。健康なからだを維持するにはどうすればよいのかなど、からだや健康についての基本的なことがわからなくなっている。

このような子どものありようは、健康に育っていくためにはどういう力があればよいのか。生きていくためにどんな力をつけておく必要があるのかを真剣に問うている。そこで、民間保健教育の理論と実践が掲げてきた「科学的保健認識と自主的実践能力の育成」の意義を、今日の子どもの実態に即して、あらためてとらえかえしてみなければならない。

この目標を最初に提出したのは小倉学<sup>2)</sup>である。それ

は学習指導要領が拘束化を打ち出した1958年であった。以来、小倉はその目標を実体のあるものにせんとし、教育内容の科学化・系統化を追求していった。小倉のこうした追求が保健教育実践にも反映し、60年代にはこの目標の意義が醸成されてくる。そして、70年代に入って、この立場からの実践が増加のきざしをみせ始めてきたのである<sup>3)</sup>。

しかしながら、この目標に立ち入って検討がなされたわけではなく、従ってそれはややスローガン化しているきらいがあり、必ずしもその具体像が明確になっていない。そのことによって、一面では知識・認識を大切だと思いつつも、態度・行動の変容にこだわりつつ、結果的に知識・認識を軽視し、いきおい実践(生活化)に子どもをかりたてるしつけ主義的な教育に陥るという保健教育観を根強いものにしているともいえよう。

このようなしつけ主義・態度主義を民間保健教育は批判し、科学的認識こそ重要であり、それを育成することによって自主的実践能力を形成すると主張してきた。しかしもう一步説得力をもちきれていない。科学的認識を育てれば自動的に自主的実践能力を生み出すのかどうか、そのあたりが十分鮮明になっていない。さらに「子どもの理解力と実践力の深い断層が今の保健指導の悩み」<sup>4)</sup>であるという現場の問題状況に対し、民間保健教育理論は「認識」の重要性の主張に比し「態度」「行動」と「認識」との関連や「態度」「行動」をどう位置づけるかについて十分展開しているわけではない。

保健教育の分野では、健康に直接関係することであるから「知識も生活に生かされなければ意味がない」とする論理が根強い。このこと自体は決して誤ってはいないが、実用性を強調するあまり、いきおい知識・認識と切断した形で行動を要求しがちである。だから「科学的認識」をたんねんに育てることを強く主張することは、保健教育の土壌にとってきわめて重要である。しかし「生きて働く知識」ということはそれほど自明のことではない。民間が学習指導要領に対抗して知識の内容を吟味しつづけてきたのは何故であったのか。それは単に指導要領の非科学的知識に対し科学的知識を、という平板な論理だけではなかったはずである。その科学的知識が子どもに何がしかの力を与えることを含意していたはずである。だからこそ、知識の内容の科学化に努力を傾けてきたのではないのか。

今日の子どもにとって必要なのは、まさに「生きて働く知識」なのである。子どもの人格の自己形成に導くような知識・認識が必要とされているのである。

この観点から「科学的認識」ととらえかえそうとして

いるのは数見隆生である。氏は、ストレートな「知識の指導」や「行為の指導」を克服せんとし「実感の伴う認識」を打ち出し、「生きて働く力」に転化する「科学的認識」のあり方を追求している<sup>5)</sup>。

この数見の目標論は、今日の子どもの実態とそれに対する教育実践において重要な位置を占めている。にもかかわらず、保健教育全体の中に氏の目標論が歴史的に位置づけられていない。そのことによって、「科学的保健認識と自主的実践能力」の目標の今日的課題が十分鮮明になっていない。

1958年に小倉によって提出されたこの目標は、どのような推移をたどり、どのような問題を内包し、そしていかなる課題が残されているのか。とりわけ科学的保健認識と自主的実践能力の両者の関連の問題に焦点をあて、歴史的に再検討してみよう。

## Ⅱ 目標論の展開と諸問題

——小倉理論を中心として——

### A 「科学的認識」と「自主的実践能力」の概念と関連構造

「科学的保健認識と自主的実践能力」目標は、先にものべたように、1958年に小倉学によって提出されたものである。それは、教育学全体の系統主義の高まりの動向を反映しながらも、保健教育の理論と実践の批判から生まれたものであるといえる。

50年代の保健教育は、衛生訓練的な習慣形成指導が主流をなし、いかに習慣化、実践化させるかが主要な命題であった。そこではその方法の技術が検討されても、子どもに習得させる知識は全くといってよいほど吟味されず、指導要領・教科書の生物学的、自然科学的に偏った断片的知識の無批判の導入と、他方では、それと切断した形で態度や行動のしつけ主義的、管理主義的指導が行われていた<sup>6)</sup>。

小倉は、このような現状を指導要領の解釈学でしかなかった当時の理論研究の貧困さにあるととらえたとともに、保健教育実践の最大の欠陥を子どもたちの主体的活動の組織や健康な生き方に対する認識の指導の欠除にあるととらえた<sup>7)</sup>。そして「学校教育の本来の営みである人間形成」<sup>8)</sup>を保健教育の理論と実践において追求しようとした。

こうして、小倉が「科学的保健認識と自主的実践能力」に着目したことは、それまで不毛であった教科研究への着手とともに「教育としての保健教育」を追求する決意表明でもあった。

ところで、小倉はこの目標をどのようにとらえたか。「科学的認識」については次のように規定していた。

それは、①生命尊重にたいする認識と②集団（国民）の健康にたいする社会科学的認識であるとし、①については「われわれの祖先の生命が、どんなに粗末にされたかという歴史」<sup>9)</sup>の認識であり、②は「個と集団の健康の相互関連の事実に対する社会学的な認識」<sup>10)</sup>であるとした。

「自主的実践能力」については、健康の成立条件についての自然的社会的環境との相互関連に対する統一的認識にたった「問題解決能力」<sup>11)</sup>である。すなわち「環境に対して自主的な判断で適応したり、更にその環境を改善したりする」<sup>12)</sup>能力であるとした。

このようなとらえ方は、明らかに当時の指導要領（1956年、初中教育局長通達・中学校保健学習指導に関する通達）の目標「知識、理解、自主的実践能力」と対決するものであった。それは「知識」において個人衛生的であり、「理解」において、そのおぼえこみでしかなく、理解たりえず、「自主的実践能力」において、適応主義的行動様式、与えられた環境の中での適応能力、健康問題の解決に協力する態度や能力であったからである。

では、先のような小倉の目標のとらえ方は子どもにどのような能力を形成しようとするためであったのか。それは次のようにいえるだろう。

「生命の尊さについての不動の認識」<sup>13)</sup>「生命の尊厳を守りぬく意欲」<sup>14)</sup>、「国民大衆の生命がむしばまれかねないことに対する国民的共感」<sup>15)</sup>国民の保健問題を解決する能力——「問題解決能力」である。

このように、小倉の「科学的認識」は実際に以上のような意欲、感情、能力を育てるためにほかならなかった。だから氏は「客観的認識を与えることによって、問題解決能力」<sup>16)</sup>を育てるというのである。これは「問題解決能力」の前提として「認識」が位置しているという関係を示している。従って「認識」がなければ「能力」は形成できないという当然の関係を主張しているといえる。しかし問題とされるべきことは、その関係の内実である。それは氏が科学的知識・認識を与えたとしても、それが生活に適用されるかどうかを「心配」する点にかくされている。

氏は、「健康教育は生活のための教育であって、学習（教科学習とは限らない）したことが、日常生活行動の基準となり、問題解決能力の基盤とならなければ教育効果があがったとはいえない。」<sup>17)</sup>とのべる。そこで氏は「健康知識の個々に関してもそれが態度の変容をもたらすような教育方法が期待される」<sup>18)</sup>と主張する。

ここには、科学的認識の不安定性を「態度」形成で補完しようとする発想がみられる。つまり、「態度」を内容と方法の統一として形成するのではなく、方法の次元で固有の方式を考えようとする発想をもっている。ところが、他方においては、一方的に概念をおしつけても身につかないとして、子どもの経験、感じ方を大事にしながら、「生命の尊厳を守りぬく意欲」、「国民的共感」を育てるような認識の内容を考えようともしていたのである。

このように、知識が生活に適用されるために「態度」形成で補完したり、また「態度」を育てるような認識の内容を追求しようとしていることは、明らかに「態度」の位置づけの未分化をものがたっており、そのことによって、小倉の中でつながっているはずの「認識」と「実践能力」が内的に統一されていないことになっている。つまり「認識」から「能力」への発達のすじ道の追求が意識されていないことによって、「態度」の位置づけのあいまいさが生じているのである。だから氏は知識を与えても、それが生活に適用されるかどうかという「心配」がぬぐいされないのである。

このような問題は、当時の小倉の「認識」の内容の未確立からくる不安定性であり、また子どもの実生活と科学をどのように切りむずぶのか、いいかえれば教える側からは「知識が子どもの身につく」認識の内容と方法であり、学ぶ側からは「生活に適用できるようなわかり方」の解明が意識されていなかったからである。それはまた、氏に固有の問題というよりも、教育学全般の水準に規定された歴史的限界でもあったといえよう。

## B 目標と保健学習、保健指導

小倉は、保健学習は認識を育てることを主眼としながら、それを通して意欲・感情といった態度や自主的実践能力——「問題解決能力」——を育てようとする。

保健指導については、58年当時それとしてねらいを定義化しているわけではないが、「健康指導は生活指導全体の中に位置づけられて、一人一人の子どもの生活現実に迫るべきものである」<sup>19)</sup>とか、「合理的な判断に基く健康な生き方」<sup>20)</sup>であると考えていたようである。また、習慣形成の位置づけについては、その限界を指摘しながらも、それをねらいから排除するのではなく、その限界性をみきわめた上で、その大切さを認識させようとしていた<sup>21)</sup>。

このようにみると、保健指導のねらいは氏の62年の保健教育目標の定式化にむかう素地をのぞかせているといえよう。

ところで、この両者の区別と関連については、当時に

あっては厳密に問うという情勢ではなく、「教師の実践の過程では健康指導を健康学習にはっきりと対応した形で行っていくというような条件の中で、健康な生き方が考えられねばならない」<sup>22)</sup>とされていた。

従って、「健康学習と健康指導は理論的には健康生活面に関して統合されなければならない」<sup>23)</sup>とする統合の問題が理論的な課題として残されたのである。しかし、当時においてむしろ重要なことは保健学習の科学的な内容の創造・編成であり、指導においては子どもの「全人的な生活を分断して、健康面だけを取りあげるという危険」<sup>24)</sup>をおかさない教育観の確立であり、「それゆえに健康に関する生活指導」は、「子どもひとりひとりの生活の現実をとらえること」<sup>25)</sup>を基本として、「子どもたちの生活感情や考え方にふれ、子どもの主体性にうったえる生活指導のプロセス」<sup>26)</sup>の究明であった。

従って、一方では教科内容の科学化・系統化の究明がさし迫った課題であったと同時に、他方では先の保健学習と保健指導の「健康生活面に関する統合」の問題を、子どもを全一体としてとらえる教育観、子どもの認識に働きかけるにしろ、行動や能力に働きかけるにしろ、子どもの生活を全人的なものとしてとらえる教育観からおさねなければならない課題として残されていたのである。このことを目標論的にいえば、教科でめざす「科学的認識」と一般的に教科外で問題とされる「態度」や「行動能力」を、子どもの健康生活面において、子どもを全体としてとらえる観点から統一することが求められていたといえよう。そのことが保健教育における人間形成のすじ道を究明する切り口となるであろう。

### C 知識と生活との結合

1958年に小倉が志向し始めた教科内容の科学化・系統化の研究は、1960年の「保健認識の発達に関する研究」<sup>27)</sup>を経て、1962年、「五領域試案」<sup>28)</sup>の提案に至る。この62年は民間の戦後保健教育史にとって、一つの転回期となったであろう。とりわけ、58年からの4年間の理論的集約でもある岩波現代教育学講座14巻『身体と教育』所収の小倉論文は、当時の保健教育の羅針盤ともなったであろう。

この論文で氏は、保健教育の目標を「保健の科学的認識を発達させ、保健習慣を素材として含めた実践能力を身につけさせること」<sup>29)</sup>であるとした。この定義化には、58年当時の習慣形成の位置づけの不十分性を発展させ、それを実践能力の素材として含めたこと、目標の前段部分が保健科目標であり、後段が保健指導のそれとして位置づけていることである。さらに実践能力を「保健の法則

や概念を駆使して判断し実践する能力である」<sup>30)</sup>とし、それは「客観的知識の習得に伴って発達する」<sup>31)</sup>とより鮮明に規定したことなどである。この目標のとらえ方はその後も大きく変わっていないようである。

こうして氏は、系統化を究明していくと同時に、1965年頃からは教育内容の構造化をも追求していくこととなる。

ところで、小倉は1962年においても「保健教育は健康生活のための教育である。したがって、たとえどんなに保健知識があっても、それが実生活において活用されなければその教育は意味がない」<sup>32)</sup>とのべる。

このように氏は、科学的認識の育成を強調しながらも、それが生活に適用されなければ意味がないとする保健教育の実用主義的「特殊性」論にこだわりつづけている。そこで氏は「知識の教授においても生活に活用すべき原理を教え、また活用できるように配慮して教えることが必要である」<sup>33)</sup>ときわめて当然のことを主張するのであるが、その「配慮」の問題を十分に追求したわけではない。

氏は「生活の現実子どもの認識の発達を阻害している条件である。」「それとのかかわりなしには教授＝学習過程を進めることができない」<sup>34)</sup>だから「正しく把握すべき事実である」<sup>35)</sup>と主張する。しかし、子どもの生活の把握は教授＝学習過程における一般的考慮の域をこえていない。氏の重要な関心はむしろ個々の子どもの実生活や地域、家庭の背景を捨象して「年令的発達の一般法則を基礎としながら、多様な認識を積極的に類型化したり、あるいは優位な条件を見いだしたりすることによって、教授方法の法則化をはかる」<sup>36)</sup>ことにあった。

すなわち、子どもの認識の現状を解明し、科学の体系を子どもの認識の発達段階に即して教科内容を打ち立てるためであった。そのことによって、子どもに科学的概念を形成し、科学的認識を育成しようとした。しかし、小倉は当時の教科内容の科学化の運動にみられた科学的概念の形成によって子どもの生活的概念を高めるという側面の強調<sup>37)</sup>の中で、科学的概念と生活的概念の相互関連の視点をもちきれず、科学的概念を子どもの生活や経験によってとらえ直すことが見失われていた。そのことによって、子どもの生活の問題、生活意識の問題は教育内容よりもむしろ教育方法の次元で強く意識されることになった。従って、知識を子どものものとする意図は学習過程、学習形態においてのみ問題とされたのである。

氏は、保健教育の方法について、広岡亮蔵のいう学習形態は「保健の生活教科としての目標や性格から考えると、」「とくに保健教育に対して示唆にとんでいる」<sup>38)</sup>と

して、「系統学習の成果を 生きてはたらく 知識・技能として結実させるためには、実践的課題にたちむかう系統学習であり、問題解決のための系統学習でなければならない。」<sup>39)</sup>ということを導き出している。

一方では教科内容の科学化を追求し、他方で子どもに与える知識を、生きて働く知識として結実させることを意図した小倉は、その「知識の生活化」を内容と方法の相互関連において追求する道すじではなく、上記のように「問題解決のための系統学習」という、系統的な知識を問題解決的に学ばせる学習過程、学習形態においてとりわけ問題にしようとした。しかし、「生きて働く知識」のために着目したこの学習過程の問題は、内容と方法の統一的観点から次のような課題として受けとめなければならない。それは、氏の「教授＝学習過程は知識と能力が同時に発達していくように進められねばならない。」<sup>40)</sup>というきわめて重要な指摘を、科学的知識の習得過程のメカニズムの問題として追求しなければならないという課題である。すなわち、知識が子どもの内面にどのような変化をもたらし、どのような能力を発達させるかという課題である。そのことは、教育内容編成上の問題からすれば、子どもの認識を育てるような教育内容であると同時に、能力にも切りこんでいくような教育内容をどう組織化するかという課題である。この点は、今日においても氏の中で課題として十分鮮明になりきれていないようである。

1967年に、保健教育内容の構造化研究が『体育科教育』で連載が始まった際、小倉は「講座の序章」<sup>41)</sup>において、保健教育の二、三の問題として目標論議をおこした。それは「知識か、生活（実践）か態度か」という、あれか、これかではなく「知識と生活との結合である」<sup>42)</sup>と結論づけた。ところがその結合の論理展開が不十分なため「いかに知識があってもそれに積極的な態度が伴わなければ行動化されることはない。態度が行動を方向づけ行為を持続する心的エネルギーを与える。」<sup>43)</sup>という知識の習得を支え、行為行動を方向づける心的エネルギーとしての「態度」形成の問題が一般論にとどまっていたのである。そのことによって、氏は教育内容の系統化、構造化を追求したけれども「知識が生活に生かされねば意味がない」とする保健教育の「特殊性」論が氏の中でつきまとっているのである。

氏は、1958年の指導要領の拘束化に抗し、指導要領の目標・内容・方法に対する対抗概念を打ち出さんとした一人であった。当時あっては、この分野ではまさにひとりであったと思う。そして、今日民間がスローガンと

している「科学的保健認識と自主的実践能力」をいち早く掲げ、教育内容の科学化を追求してきた。そのことの意義は決して見失われるべくもないことはいうまでもないであろう。しかし、以上のように氏の目標論を検討してみると、私たちが受けつぎ、発展させなければならぬ課題が残されていたのである。それを要約すると次のようである。

第一に、科学的知識の習得が子どもの内面にどのような変化をもたらし、どのような能力を発達させるのかという科学的知識の習得過程のメカニズムの究明である。

この点が解明されていないかぎり、科学的知識を与えても、それが生活に適用されるかどうかという不安がつきまとうであろう。ただし、この問題は知識が生活に即適用されるか否かという問題として論をたてるのではなく、今、目の前にいる子どもたちの何をどのように変えることになるのか、どのような力をつけることになるのか、そして将来生きる子どもたちにどのような力としてたくわえられていくのかという発達のすじ道の問題なのである。

第二に、そのことは教育内容編成上の問題からすれば、子どもの認識を育てるような教育内容であると同時に、子どもの意欲・感情と切りむすび、能力・人格にも働きかけるような教育内容を組織するという課題である。そのことは、小倉の子ども生活を全体としてとらえる観点から、科学的認識と態度、能力の形成を統一する方向が求められているということである。いいかえれば、生き方を確かにする認識の内容と方法であり、自主的実践能力に連動していくような認識の指導が求められているのである。

### Ⅲ 目標論の今日的段階と課題

#### A 「態度主義」、 「実用主義」の克服

民間保健教育が「科学的認識」を強調してきた歴史は、常に指導要領、教科書の「態度主義」「実用主義」に対抗するものであった。いいかえれば、「態度主義」「実用主義」の教育が非科学的知識であるがゆえに「科学的認識」をスローガンとして対置してきた。しかしながら、指導要領、教科書の「態度」「実践能力」の概念および位置づけや「実用性」について根本的に批判しきれていないきらいをもっていた。この転回期となるのが60年代末から70年代初頭にかけての公害教育実践であろう。

この教育実践は、健康・環境破壊に直面した教師が、

「日々の教育実践を子どもの学校内外での実生活にそくしてとらえかえし、子どもの生存権保障の立場から教育問題と公害問題——教育権と環境権——を統一して把握する立場にすすみでた」<sup>44)</sup> ことから生み出されていったものである。

この公害の自主編成は、一方で公害の原因、事実をおおいかくし、他方で「公害に負けない体力づくり」にみられる与えられた条件のもとでいかに生命を守るかという現状適応主義の指導要領、教科書の批判を前提として、科学の最高の水準に依拠して行われたものである。その形成過程には、公害問題の解決に大きな役割を果たすこととなった国民のための科学の力と、それを武器とした住民運動の事実が保健教育において科学を身につけることの意義を子どもの実生活にそくしてとらえ返す過程を伴っていたといえよう。

こうして、保健の「科学」とは何か「科学的認識」を身につけるとは、子どもの人間形成にとって、どのような位置と意味をもちうるのかということが自覚的に追求され、その探究過程に「態度主義」「実用主義」批判が洗練されてきた。この「態度主義」「実用主義」批判の論点を整理すると次のようである。

- ① 行動を教科指導の目標にすえることは教科の役割をあいまいにすると同時に、教科と教科外の役割の区別を混乱させるものである<sup>45), 46)</sup>。
- ② 「日常生活に役立つ」観点からの知識の選択と、その知識の生活化・行動化を強調する発想は「真の知識（科学的認識）」の育成を軽視し、そのことによって知識と態度、行動を短絡的に直結させることになっている<sup>47), 48)</sup>。
- ③ この発想は、知識の習得、理解と態度、能力の育成を分離してとらえていることから生じている<sup>49)</sup>。
- ④ それは、科学の実践性に対する不理解や認識と行動の関係に対する不理解にもとづくものである<sup>50)</sup>。

以上の論点を、さらに学力の視角から整理すれば「態度主義」「実用主義」の学力観<sup>51)</sup>は次のようになる。

- ① 形成すべき学力の中心を知識や技術に求めるのではなく、態度に求める立場である。
- ② 態度を教育内容と教育方法の統一として形成するのではなく「知識」と「態度」を切り離してとらえ「態度」形成の固有の方式を想定するか、あるいは「知識」と「態度」を短絡的に直結させる方式をとる。
- ③ 態度形成を教育内容の科学性、系統性の問題としてよりも、学習者の側に求め、それ故、知識の有効、無効の学力上の処理の問題を学習者の心がまえ

に帰す論理である<sup>52)</sup>。

このような学力観が保健教育の教科論、教育内容研究を立ち遅らせてきた基本的な要因であるといえよう。

こうして、「態度主義」「実用主義」批判を洗練させてきた民間保健教育はその克服の視点を鮮明にすることによって、「科学的認識」と「態度」「行動」の関連の問題に切りこむ論理をもち始めてきた。

## B 「科学的認識」と「自主的実践能力」の統一の論理—数見理論を中心として

### 1. 「保健の科学」と「科学的認識」

Iでのべたように、今日民間保健教育の目標を実践状況に即してとらえ返そうとしてきているのは数見隆生である。そこで、ここでは氏の目標論を中心に検討してみよう。

まず、氏の「科学」観を検討してみたい。それは「科学的認識」のとらえ方の確かさと豊かさが、どのような科学観をもつかに一つは規定されるからである。氏は次のようにのべる。

「科学を科学たらしめるもの、科学を国民のものたらしめるもの、それは実践過程以外の何ものでもない。矛盾の本質的理解に示唆を与え、その問題解決のための実践をより確かなもの、強固なものにし、その行為をより合理的、科学的なものにするもの、それが『科学』であ」<sup>53)</sup>。

このような、科学を国民の立場からとらえようとする科学観、そして科学の実践性の理解にもとづき、さらに氏は「保健の科学」を故勝田守一の科学観に依拠しつつ「現実の保健課題に対応しつつ、健康に生きる条件を追求し、明らかにしてきた知識ないし思考」<sup>54)</sup>と規定する。

このように、氏が科学観について論及するのは「科学的認識」目標の「科学」それ自体をどのように考えるかということが十分に検討されてこなかったという民間保健教育の弱点と、一面ではそのことによって「科学的認識」を育てることの実践的有効性を信じることができず「科学的知識」を与えることが現実と遊離したできあいの学問を子どもに授け、単なる物知りを作るのではないかという懸念を払拭できないで、即時的な「生活化」「行動化」にとらわれている保健教育観の支配的現状認識にもとづいている。そしてこのような保健教育観をとりわけ規定しているのが指導要領の「科学」観にあることから、数見はその「科学」観を問題にする。つまり、「保健にかかわる諸科学は、基本には人類の生存上に保健的課題が実存する事実の中から生じたものであり、その現

実課題に対応し、直接または間接に機能しえたものののみが発展してきた」<sup>55)</sup> という「保健の科学」観に指導要領が立っていないと批判する。だから、指導要領はたとえば公害に関する「保健の科学」観についてみれば、次のような数見の指摘する観点を欠落させるか、大きく歪めるのである。

「イタイイタイ病の場合、多くの分野の良心的な研究者が協力し、労苦を惜しまず、悪質な妨害にもめげず、新しい研究方法（疫学的手法）を導入しながら、有害物質がカドミウムであることを発見し、その有害物質の発生源が神岡鉱山にあることをつきとめた。同じ症状で苦しむ人々が存在しているという事実、そこには人体をむしばむ何かが存在するからむしばまれているんだという科学的態度、それを解明するためにとった科学的な方法、そしてそういう事実をたいする批難や妨害が存在したという社会的事実、こうした事実が事実として誰にも認められるようになるまでの総体こそが『保健の科学』に値する事実なのではなかろうか。」<sup>56)</sup>

ところで、数見の科学観において注目しなければならないのは「科学の方法」の重視である。すなわち「現象—実体—本質（原因）—解決への展望」<sup>56)</sup> という「科学の方法論」の重視である。これまで、60年代においては科学のもっとも一般的基礎的な諸概念を習得させることに傾斜し、子どもたちの科学的認識を発展させる方法については十分自覚されていなかった。「科学的認識」としてはこの科学的概念の習得と「科学の方法」の習得という両側面を兼ね備えて始めて成立するものであると考えるならば、60年代の「科学的認識」は一側面を強調する傾向に陥っていたといえよう。

この「科学の方法」が70年代に入って何故重視されてきたかは、保健の教育内容論に即して歴史的に立ち入って検討してみなければならない課題であるが、ここではこれ以上立ち入る余裕がない。ともあれ、数見の「科学の方法」の重視は、子どもを科学の教育の客体としてとらえるのみならず、主体としても位置づけ、子どもに科学させる立場をとっているということである。すなわち、科学というものが人間が自然や社会の対象に働きかけてそのなかにひそむ法則や健康に生きる条件をとり出す活動であり、科学者の行う思考・認識のプロセスを子どもに追跡させようとするものである。科学的概念や法則の基礎的知識だけでなく「科学の方法」を子どもに身につけさせることは、子どもが将来、健康問題の本質を科学の成果を利用しながら追求し認識していくことを可能にさせるという子どもの学習可能性をも発展させる意図を含んでいるのではなかろうか。だから氏において

は、この「科学の方法」は後にみるように科学的概念と並んで教育内容の重要な要素となっているのである。

以上、数見の「科学的認識」の「科学」観を検討してきた。ここでその「科学」観にもとづく「科学的認識」の、子どもの能力・人格の発達における位置づけの検討にうつろう。

数見の「科学的認識」の育成は「保健的諸矛盾の解決に展望を与え、そのための行為（実践）をより合目的、科学的にする準備のためであり、その認識の獲得過程において、より人間的豊かさを内在化させていくため」<sup>58)</sup> にほかならない。

この「行為の合目的、科学的な準備」ということは「自分のからだを自主管理していくことのできる力」、「からだとかかわりで悪い条件や環境を変革していくことのできる力」<sup>59)</sup> をたくわえるということである。そして、このような力を形成することがとりまなおさず「人間的豊かさの内在化」すなわち人格の形成であるといえよう。

この氏の「科学的認識」は、小倉の「客観的認識を与えることによって問題解決能力」を育成するという「認識」と「能力」を並置し、そのつながりを「態度」を媒介にして追求する発想とは異なり、「保健的認識というのは、単に外的条件から自己の身体を自主管理できる能力だけではない。人間の身体に影響を与える阻害条件、不良環境を改善、変革できる能力までを含めて考えられなければならない。」<sup>60)</sup> とのべるように、「能力」をつつんで「認識」をおさえている。いいかえれば「認識」を保健的「能力」の一部、一環として位置づけているといえよう。だから氏においては「認識」を育てることは「能力」にも切りこんでいくものでなければならないということになる。

このような「科学的認識」のおさえ方からすれば、結果としての認識よりもむしろ「認識活動」を重視するということ、すなわち「認識の獲得過程」の重視となってくる。

こうして、氏は「事実を知ることによって、物の見方、考え方が変わり、物事への志向性（態度）が伴う」<sup>61)</sup> ような認識、いいかえれば、行為の動機や価値観を付与するような方向で認識を育成しようとする。それが氏の「実感を伴う認識」の構想である。

## 2. 「実感を伴う認識」

この「実感を伴う認識」は「思考の契機、より深い認識変革の契機として」<sup>62)</sup> 位置づけ、その認識論的意味において「現象的認識から、実体的、本質的認識への移行過程に」<sup>63)</sup> この「実感」という感性レベルの作用を介す

ものとしておさえている。

氏は、以上のようにとらえた上で、それを育てるのは「行為に移行する前提としての生きて働く力としてたくわえ」るためであるとする。すなわち、「自主的健康管理能力」「環境変革能力」のたくわえなのである。そのような力のたくわえには、行動の指針となっていくための態度の伴う、そして行為へ移行するエネルギー（意欲、努力）を伴う認識を子どもに身につけさせなければならないと考えるからである。これが授業展開においては、科学的事実を事実としてとことん追求させる過程において、思考を発展させ、疾病の予防的態度を形成しようとする。

この「態度」は「いつも出ない汗が今日はどうして出るのだろうか。どうして急に鼻汁が出るようになったのか、今日のうんこの色はどうして違うのか等、自分のからだを見つめ、疑問をいただき、それを追求し、解決しようとする態度」<sup>64)</sup> であって、指導要領にみる常識的な心構えではなく、「同じ心構えでも、からだのしくみのすばらしさに驚き、またそれらに影響を与える原因を知って思考した『心構え』とでは、質的にまったく異なる」<sup>65)</sup> 「態度」である。このような「態度」形成が「生きて働く力」になりうるのではないかととらえている。

こうして、氏のいう「実感の伴う認識」は子どもが生活現実の中で感じているからだへの疑問や悩みに根ざし、子どもの生活実感・生活意識にくだり込みながら科学的思考を発展させようとするものであり、そのために態度形成を教育方法の次元のみならず、教育内容との統一において考えるものとなっている。それを教育内容編成に即していえば、科学と子どもの生活意識・経験との結合の追求である。

### 3. 科学と生活との結合

数見は「科学と生活との結合」がどのような生活とどのような科学とが結合しえるかを真剣に検討する必要がある<sup>67)</sup> として、先にみた科学観の検討を行った。そしてまた、生活観については、指導要領のそれは「実践の前提・基盤としての生活把握が位置づけていないため、リアリティーが感じられず、生活実践上の課題や現実諸条件の変革の対象としての生活把握の面が欠落してしまっている」<sup>68)</sup> と批判する。その上で「科学と生活との結合」の観点は「科学を拒否するような生活観でなく、科学そのものを内部にひきよせる生活観をもつこと、科学の側からいえば、現実性をばかし、抽象化する科学観でなく、より具体的な生活現実の課題を内部に引きよせる科学観をもつことが必要であろう」<sup>69)</sup> とのべる。こうして、氏は科学と生活をつなぐ視点を「生活体」に求め

る。つまり「人間の生体が、より健康に生きるための基礎的活動（営み）を軸にし、それにかかわる内部環境の営みと外的諸条件との三者のダイナミックなかかわりを問題にすることによって、生活と科学をつなごうとする」<sup>70)</sup> のである。

この「生活体」は、氏の「生活」というものを「科学的見通しのもとに変革していく対象として」<sup>71)</sup> とらえることによって、生理・解剖学あるいは環境衛生学の既成の学問が子どもの生きた現実を通して作り変えられ、日常生活にあらわれる生体諸現象や「生活現実との交渉過程において具現する子どもの感情や行動」と緊張関係をもった科学の教育として成立する概念をもっている。

かくして、子どもの生活現実を反映し、子どもの生活実感をゆさぶるような教材の生活性が追求されていく。と同時に「生活性のある教材」<sup>72)</sup> にふくみこまれている科学的概念や法則を子どもに追求させ、子どもの認識活動を生活認識から科学的認識にひきあげていくような教材編成が探究されていく。

そうした実践の一つとして、最近注目されている宮城県の小学校教師千葉保夫実践「ウンコの授業」<sup>73)</sup> がある。この実践は次のような授業の流れをとっている。

- ① 排泄物について（1時間）
  - ・ウンコの観察 ・ウンコの色や形、におい
  - ・要注意のウンコと健康なウンコの予想
- ② 食べ物の消化と吸収のしくみ（2時間）
  - ・消化器官のしくみとその働き
  - ・食べ物の消化と吸収
- ③ ウンコと健康（1時間）
  - ・便秘と下痢 ・ウンコの色
  - ・要注意のウンコと健康なウンコの検討

ここで、先に検討した「科学の方法」が教材編成の重要な観点となっていることにもふれておこう。上記の「ウンコの授業」にみるように、①ウンコとは何かという「生体諸現象」から②の「実体」「本質」、③の「解決への展望」という「科学の方法論」に対応した流れを構成している。さらにまた、この「科学の方法」の重視は子どもに科学させる立場であるから、子どもたちのウンコ観察や内臓を写したパネル・スライド、実物大の消化器官の紙模型（食道から肛門まで）など、子どものリアルな認識を促す工夫がこらされている。このようなからだの現象をじっくり、深く、リアルに観察させることは「医者 of 患者をみる場合の基本的態度」<sup>74)</sup> にも通じるものであり、そしてそのことが子どもたちの実感を育て思考を発展させる重要な契機として位置づけられているということである。



以上の検討にみるように、数見の「科学と生活の結合」の理論と実践の追求は、知識の完全な習得を保障し、知識が生きて働く力としてつみあげられることのために、科学的概念や法則だけでなく、子どもの生きた現実との結合をも、認識の方法をもきわめて重要な要因として位置づけているのである。

### C 目標論の課題

以上、小倉と数見の目標論を中心に「科学的保健認識と自主的实践能力」の今日的段階を、教育内容の問題にもふれながら明らかにしてきた。その検討において、小倉の残した課題が明らかになったし、それを数見が今日の実践状況にいくいこむ形で追求してきていることもみた（ただし、数見は必ずしも小倉理論の問題点を解明し、それを自覚して追求しているとはいえない）。

このように歴史的にみれば、保健教育の目標論も発展してきていることがわかる。その歴史的蓄積をふまえて、保健教育の目標論をより一層発展させる課題を次に提起しておきたい。

(一)、子どもの生活を全体としてとらえる観点から、科学的認識と態度形成を統一的におさえ、認識から自主的实践能力への発達のスジ道の解明。

今日の子どもの生活を全体としてどうとらえるか。これ自体難問である。しかし今日の子どもの現実是我们たちにちゅうちょすることを許さないであろう。多くの現場から報告されてきている子どもの健康・生活実態を「学力・能力・人格」の視点からとらえた場合、どのような構造を示し、私たちにいかなる問題を投げかけているのか。それを少しずつでも解明していかなければならないと思う。その点を掘りさげながら、私たちのめざす子ども像を豊かにし、子どもの生活に根ざし、またそれを串ぎしにするような保健教育の展開を考えていかなければならないと思う。

このようにして、私たちは今日の子どもの健康の側面における発達上の問題に即して、保健教育の「学力・能力・人格」とは何かを追求していく必要がある。その際、数見が科学的認識と態度を統一する方向で検討してきている視点—「実感の伴う認識」—をより一層発展させることが求められる。つまり科学的認識と態度形成及び自主的实践能力との関連とその発達のスジ道の解明の問題なのである。そして、それは小倉の残した科学的知識の習得が子どもの内面にどのような変化をもたらし、どのような能力を発達させるのかという科学的知識の習得過程のメカニズムを解明するという問題なのである。いいかえれば、物事や事実の本質や関連を「わかる」こ

とが「生きる」ことに結びつくその結びつき方の解明といってもよいであろう。

今日の子どもたちのなかには、たとえば近視の注意がきをすらすらいうことの「できる子」がそれを実行していないという問題が指摘される場合がある<sup>75)</sup>。これは「できる子」も本当に「わかって」いないことを示している。つまり「わかってでき」ているのではないのである。このような「わからないでできる」ことを、子どもが「わかっ」ているかのように錯角したり、あるいは「わかっ」ているかどうかを不問にして、子どもの心がまえや行動にムチをあてたのが態度主義の教育であった。だから、近視の注意がきをいうことができればそれで予防的態度や実践能力に進展すると考えることが問題なのである<sup>76)</sup>。

知識が実践に発展しない、知識と態度が切断しているという問題は、子どものなかに「わかる」ことの内実が形成されていないということなのではないか。

この「わかる」ことの本質を、学力・能力の発達の課題として追求している坂元忠芳は「『わかる』ということとは、いろいろなレベルのものがあるが、ひと口でいえば、たんなる断片的事実や現象についての知識ではなく、事実と事実との関連を明らかにし、事実をより大きな全体のなかでとらえることによって、その事実に意味を与える思考過程のことである。それは客観的な事物の相互関係や法則性をとらえることによって、自己の主観（感情・意欲）を方向づけ、行動を統制する思考の働きである。」<sup>77)</sup>とのべている。いいかえれば「わかる」ということは「外界を認識する（感覚・知覚・表象・思考・想像）だけでなく「それらをとらえて感情や意志や道徳的価値を意識すること」であると<sup>78)</sup>。

このように考えれば「わかる」ということは、客観的实在の認識と学習主体の子どもの意欲・感情・思考・生活経験の統一としておさえなければならないということになる。つまり、知識を習得し、物事の本質を認識するのは子どもである以上、学習主体の条件を不問にして知識の習得の問題も考えることはできないのである。それ故に「わかる」ことが「生きて働く力」に転化していくことを保障するためには、知識の習得が子どもの条件と結合しなければならない。すなわち、子どもの生活経験に支えられ、子どもの意欲・感情・思考を伴った認識をつくりださなければならない。それは子どもの「生き方」に結びつく「わかり方」を大切にすることなのである。

この「わかる」ことが「生きる」ことに結びつくような「わかる」ことの質を坂元は四つの側面でもとらえてい

る。

「第一に、『わかる』ことが、子どもの生活経験にさええられ、生活経験に応用できるものとしてつかまれる必要がある。第二に、『わかる』ことが生活をきりひらいていく意欲とむすびつくものとしてつかまれる必要がある。第三に、『わかる』ことが自然や社会を統一的にとらえる自然観・社会観の形成につながるものとしてつかまれる必要がある。第四に、『わかる』ことが世界を変革していく目的意識的な行動や実践の力とむすびつくものとしてつかまれる必要がある。」<sup>79)</sup>

このような「わかり方」とその質を含んでの「わかる」ことが「生きる力」に転化していくその内実を追求することが今日の保健教育の課題である。

(二) 「科学的認識」と「生き方」をたしかにする教育内容編成の究明

私たちは、これまでも教育内容の科学的・系統的編成を追求してきた。私たちはそこに、常に今ある子どもたちにとって、また将来ある子どもたちにとって、これこそは身につけておいてほしいという願いをこめていた。

しかし、60年代の「科学と教育の結合」の原則からの教育内容編成論は、すでに本論で部分的に検討してきたが、科学の体系・構造→子どもの発達→教育内容という方向で考えられ、そこでの「科学を子どもの発達段階に即して」という場合の「即して」は教育内容に向かっていく方向であって、「子どもの発達」の現実はずしも科学に投げかえされる方向をとっていなかった。さらに「子どもの発達」のレベルにおいては、認識発達的一般法則の解明の問題であって子どもの生活意識・生活現実の問題は無視はされないけれど、うすめられるか、捨象された。そしてそれが教育内容におりてくることによって、結局科学を子どもむけに翻案した傾向をもち、科学を子どもの発達全体の問題から吟味し問い直す道筋が見失われていたといえよう。

70年代に入って、子どもの健康や地域の生活の破壊が誰れの目にも明らかになってくるなかで、子どもの生存権を守り、地域の生活の防衛と教育力の回復といった国民的教育運動の高揚に対し、科学そのものがとらえ返されなければならないようになってきた。子どもや地域が変わるなかで、科学が子どもの生活につきささっていく論理が求められてきた。

数見が「保健の科学」をとらえ返そうとした背景には、このような今日的事態があった。そして、氏の「科学観、生活観のとらえ直しにもとづく「科学と生活を結びつける」教育内容編成の追求は「科学的認識」と子どもの「生き方」を確かにする教育内容編成の探究であっ

たといえよう。この立場からの教育実践は、すでにみえてきた「ウンコの授業」などに貫かれ、追求されてきている。小倉の志向した「理論と実践の結合」が、今、具体的な形をともなっている。しかし、「戦後の新教育批判の渦中を十分にくぐり抜けて来なかった保健教育にとっては、まず、この二つの原則（科学と教育の結合）、「生活と教育の結合」—引用者）をいかに貫き、その古い体質をどのように克服していくかが、当面の課題である」<sup>80)</sup>と、いわれるように、二つの原則を豊かにとらえ返しながら、そしてまた「知識の系統性はそれらの知識の応用の根本条件であり、生活との結合、実践との結合は系統的知識の深い習得の最大要因である。この両者のどちらか一つが欠けたら、実りある結果をもたらすことはできない。」<sup>81)</sup>という教授原理の命題をかみしめながら、「科学的認識」と「生き方」を確かにする教育内容を実体のあるものにしていかなければならない。

(指導教官 大場義夫教授)

#### 注

- 1) 1978年10月9日NHK特集番組
- 2) 小倉学「健康教育」教育学叢書第2巻『教育方法学』誠信書房、1958, 10, p.192
- 3) 拙稿「戦後民主教育における成果と遺産」日本民間教育研究団体連絡会編『保健・体育』民衆社、p.181—3
- 4) 坂本玄子「保健室から」『読売新聞』(1976年1月—4月)掲載を集録した冊子。p.10
- 5) 数見隆生「実感を育てる保健指導」『第回東北学校保健学会会誌抄録』、1976. 10. (健康教育若手研究会『わかつて』No. 7. 1977. 8)
- 6) 沢山信一他「保健教育実践の検討(上)」『健康会議』No.345 1977. 12. 医療図書出版社参照
- 7) 小倉学「健康教育への提案」雑誌『教育』No.88, 1958. 6, p.23
- 8) 同上、p.23
- 9) 同上、p.26
- 10) 同上、p.26
- 11) 小倉学「健康教育」前出、p.193
- 12) 同上、p.193
- 13) 小倉学「健康教育への提案」前出、p.26
- 14) 同上、p.26—7
- 15) 同上、p.26
- 16) 小倉学「健康教育」前出、p.194
- 17) 同上、p.199
- 18) 同上、p.199
- 19) 同上、p.200
- 20) 小倉学「健康教育への提案」前出、p.29
- 21) 同上、p.27
- 22) 同上、p.28
- 23) 同上、p.28
- 24) 同上、p.28
- 25) 同上、p.28
- 26) 同上、p.29
- 27) 『東大教育学部紀要』Vol.5
- 28) この提案は、1962年の教科研「身体と教育」分科会にて行われた。雑誌『教育』No.151, 1962, 12参照
- 29) 小倉学「保健教育の問題」岩波現代教育学講座14巻『身体

- と教育』, 1962, p.257
- 30) 同上, p.257
- 31) 同上, p.257—8
- 32) 同上, p.257
- 33) 同上, p.258
- 34) 同上, p.265
- 35) 同上, p.265
- 36) 同上, p.265
- 37) 柴田義松「教科編成の基礎理論」教育学講座7『教育課程の理論と構造』学習研究社, 1979, p.229
- 38) 小倉学「保健教育の問題」前出, p.280
- 39) 同上, p.280
- 40) 同上, p.280
- 41) 小倉学「保健教育の基本的課題—保健教育講座の序章として」『体育科教育』大修館書店No.15, No.1, 1967, 1
- 42) 同上, p.46
- 43) 同上, p.46
- 44) 国民教育研究所編『公害学習の展開』草土文化, 1975, p.23
- 45) 数見隆生「小学校における保健教材の検討と教材づくり—1」『体育科教育』Vol.23, No.6, 1975, 6, p.49—50
- 46) 内海和雄「いま, 何が課題であるか, そしてなぜ指導要領の検討が必要か」『体育科教育』Vol.26, No.5, 1978, 4, p.50—51
- 47) 藤田和也「国民の健康 (中学校)—1」『体育科教育』Vol.23, No.12, 1975, 12, p.34
- 48) 数見隆生「小学校における保健教材の検討と教材づくり—1」前出, p.50
- 49) 同上, p.49
- 50) 同上, p.50
- 51) 「態度主義」学力観については, 木下繁弥が要領よくまとめている。「形成すべき学力の中心は何か」『現代教育科学』No.218, 1975, 10
- 52) 中内敏夫『学力と評価の理論』国土社, 1971, p.52
- 53) 数見隆生「保健科における人間形成」『保健体育科教育と人間形成』日本体育社, 1975, p.186
- 54) 数見隆生「科学的な保健認識をどう育てるか—生活と科学をつなぐ実践を求めて」『体育科教育』25, No.4, 1977, 4, p.40
- 55) 同上, p.40
- 56) 数見隆生「保健科の目標」『保健・体育』民衆社, 1978, p.212—3
- 57) 数見隆生「事実に出発し事実を深める保健科の指導」宮城教育大学教授学研究会『教授学年報1』評論社, 1975, p.74
- 58) 数見隆生「保健科における人間形成」前出, p.188
- 59) 数見隆生「事実に出発し事実を深める保健科の指導」前出, p.73
- 60) 同上, p.82
- 61) 数見隆生「保健科の目標」前出, p.209
- 62) 数見隆生「実感を育てる保健指導」前出, p.60
- 63) 同上, p.60
- 64) 同上, p.56
- 65) 数見隆生「事実に出発し事実を深める保健科の指導」前出, p.71
- 66) 同上, p.75—6
- 67) 数見隆生「科学的な保健認識をどう育てるか」前出, p.40
- 68) 同上, p.40
- 69) 同上, p.40
- 70) 同上, p.41
- 71) 同上, p.41
- 72) 竹内常一『民主的人格の形成と高校教育』上巻, 明治図書, 1978, p.108参照
- 73) 千葉保夫「小学校における保健(ウンコ)の授業」『わかつて』No.6, 1976
- 74) 数見隆生「事実に出発し事実を深める保健科の指導」前出, p.70
- 75) 坂本玄子『保健室から』前出, p.10
- 76) 坂本の指摘した事実は, 子どもの理解力と実践力の双方のおちこみを問題としたのであって, 近視の注意書きをいえれば即実行すべきであるという知識と行動を短絡的に直結させる保健教育観をとっているのではないことに注意したい。従って, 私は坂本のあげた事実から保健教育において根強い態度主義の教育観を問題にしたものである。
- 77) 坂元忠芳『子どもの能力と学力』青木書店, 1976, p.65—6
- 78) 坂元忠芳『『生きる』ことと『わかる』ことを結びつける』雑誌『教育』No.325, 1976, 1, p.10
- 79) 坂元忠芳『子どもの能力と学力』前出, p.117
- 80) 藤田和也「二つの『ウンコ』の実践によせて」『わかつて』No.7, 1977, p.15
- 81) 矢川徳光「ソビエト教育学界の二つの業績 (そのⅡ) ベ・ペ・イェンボフ教授編『教授学原論』(1967年, ソ連邦教育科学アカデミー版) について」国民教育研究所『国民教育研究』49, 1969, 2, p.66 この引用文は矢川の紹介した『教授学原論』の中の一節である。