

芦田恵之助と牧口常三郎の「綴り方教授」の比較

—自我と国家をつなぐ「国語」をめぐる—

アンドリュー・ゲバート

はじめに

資本主義近代国家が発展するにつれて、構成員に対して要請する「知の取得・操作能力」が多様化し高度化するものである以上、「国語科」が設立された1900年から、第一次大戦をへて、日本が世界の列強と足並みを揃え「総力戦体制」にはいるまでのあいだ、その要請が質量両面で大きく変わったことは、当然の成り行きでもあろう。具体的にいうと、明治国家においては「字の読める人口」の確保で事足りたのが、今度は「書く能力」をもつさまざまな「中堅」が必要となった。大正から昭和初期にかけて深刻化の一途をたどった「思想問題」は、このような「知の主体」の確立と普及の反映でもあった。そこで、国語が国家と自我の心情的つながりを維持する必要性が生じてきたのである。

イ・ヨンスクは、日本近代国語科の論理構築に大きく貢献した上田万年を引用して、戦前において、親（ことに母親）や故郷と、国語が果たした心情的機能との類似性をこう論じている。

上田が「父母」「故郷」に対して抱いたセンチメントは、「母語」全体に包みこみそこに一体化させることによって、次のようなディスクールを産み出したのである。「そは如何にまれ、此自己の言語を論じて其善悪を云ふは、猶自己の父母を評するに善悪を以てし、自己の故郷を談ずるに善悪を以てするに均し。理を以てせば或は然らざる得ざらん、しかもかくの如きは真の愛にあらず。真の愛には選択の自由なし、猶皇室の尊愛に於けるが如し。此愛ありて後、初めて国語の事談ずべく、其保護の事亦計るべし。」⁽¹⁾

確かに人間は、胎児の時から、母親の発していることばのリズムを感じながら生長し、その音律は、理性の働きや選択の自由を許さないほどの身体性を帯びる側面はある。発話は、「自我」という限りない不可解（解かれることのない謎）なものに根ざし、それを表出するものである。と同時に発話行為が「理解」されるということには、複雑な社会性が前提になっており、また自我内部のさまざまな内容をことばにして他者に伝えることは、意識化や社会化と不可分なプロセスといえよう。そして、文章を書くという行為は、発話の時空の範囲を大きく広げ、具体的で個別的な他者に加え、不特定多数というパブリックを前提とするようになる。

その意味で、近代日本の多くの教育実践者の共通の悩みだった「綴り方教授」は、実に急速な

⁽¹⁾ イ・ヨンスク『「国語」という思想：近代日本の言語認識』（岩波書店、2004年）127頁。

変容を遂げつつあった「自我」「言語」「社会」「国家」という要素の力学が流れ込む場だったのである。またこの時期を通じて「教化」の中心的な役割を担い続けてきた小学校に、その矛盾と歪みが集中することになった。

本論では、現場の教育者として綴り方という「難題」と格闘し、また、同じ悩みをもつ教師たちを助ける方法を開発し組織化した二人、芦田恵之助と牧口常三郎の比較検討を通して、近代国家における「書く主体・自我」の意味を考察したい。

その比較作業においてまず気づくことは、綴り方教授に関して深く近似した問題意識から出発した二人は、その進んだベクトルがまったくといってよいほど違っていたという事である。芦田があくまでも「自我」への回帰を原点としているのに対して、牧口は「社会」という存在をすべての基礎に置き、綴り方教授を展開している。換言すれば、芦田が自我の最も純化した表現を理想としていたのに対して、牧口は自我とその経験の意識化と社会化を目指したのである。

第一節 芦田の場合

芦田恵之助（1873－1951）は、近代日本語教育においては極めて大きな存在で、その影響は今日も続いている。「上から」「形式的」「画一」という明治後期に確立された教育システムに対して、個人や個性を尊重する教育理念を打ち立て、「大正自由教育」および「生活綴方運動」に開花する地均し作業に早くから取り組んでいた。

七変化式（読み方）や随意選題（綴り方）という教授法で知られるが、当時の教育界にもっとも動揺と刺激を与えたのは、「読み方は自己を読む。書き方は自己を書く」という格言に集約されている、宗教的ともいえるべき、徹底した「自己への回帰」思想だったのである。

1899年から「自由選題主義」で知られる東京高等師範学校の樋口勘次郎に師事し、同校の嘱託と尋常科訓導となる。1912年、芦田が40才の時、「翻案教育の勉強しすぎ」⁽²⁾が引き金となり、精神的な危機が訪れる。いったん教職から離れ、岡田虎二郎の下で静座を修行して、その出会いと修行を通じて、自らの生き方を改めることとなる。それまで「外」に向けられた注意力をすべて「内」へと集中させ、この回心から生まれた世界観が、そのまま教育方法論の基盤となる。それ以後の芦田の教師としてのキャリアは、「教壇行脚」「開眼」「易行道・難行道」「法悦」（教室の理想としての）「修行所」というキーワードが示すように、宗教色、なかんずく禅仏教の色彩を帯びたものとなった。

精神の底荷を得た芦田は、教師としての才能とカリスマ性を発揮し、長年の実践を通じて、特に困難に思われた綴り方教授に対しても、自分の教授方法を採用すれば「国民皆読皆書」⁽³⁾が可能だという自負をもつに至った。また、綴り方と苦闘している教師たちを救うべく、講演活動や、1926年から約10年間つづいた全国「教壇行脚」同志同行社の結社、および雑誌『同志同行』の刊

⁽²⁾ 中内敏夫「成蹊教育と教師芦田恵之助の誕生」『中内敏夫著作集Ⅳ 教育の民衆心性』（藤原書店）1998年、160頁。

⁽³⁾ 中内「誕生」159頁。

行などの運動を起こし、1935年には、「幸我が全国の同志五千はその学級に於て、殆ど読めない子、書けない子をなくしてみます」⁽⁴⁾とまで自負するようになる。

自作の文章以外に、芦田恵之助の実際の授業記録が多く残っており、それによって、教師としての姿がわかる。例えば、1936年4月24日、63歳の春、岐阜県大垣市西小学校第一学年の57人の学級に行った、第四期国定国語教科書「サクラ」読本巻一の読み方の教授では、芦田が「机間巡視」をして、児童の書いた文字を確認しながら、「ほう、うまいね」「よし」「ようし」「うまい、先生と同じやうに書いてある……」⁽⁵⁾と述べた姿が描かれている。また、その記録によれば、教材の「ヒノマルノハタ バンザイ バンザイ」という15字のカタカナを書き上げるまでに「全体の所要時間3分50秒」がかかったという。近年この記録に基づいて大学演習でその教授を復元した庵途巖が、現代人には耐えられないこのペースについて分析を加えているが、少なくとも、児童を魅了しその注意を惹きつける、芦田の教師としての威力が垣間見られるようである。

十年間の「教壇行脚」をも回想する、1935年の『国語教育易行道』には、児童の関心を惹起させる過程を次のように述べている。

私のやうなものでも、初めて教壇に立つと、相当好奇心をそゝるものと見えて、児童の目は輝いて来ます。しかしその輝きは、私が何者であるかを理解せんとするもので、探偵の目の輝きに通ふ者がありあす。数分か十数分、読んだり、話しあつたりしてゐるうちに、心に一二共鳴する所があつて不安が拭ひ去られると目の輝きは真摯の色にかはります。かうなつたらもはや我が物です。その求むる心に乗つて行けば、他にそれるものは一人もありません。⁽⁶⁾

樋口勲次郎の自由選題の方法を発展させ、1913年の『綴り方教授』に「随意選題」を発表するが、そこには芦田自身の幼いころにうけた教育、生徒の生活や経験と無関係に教師から課題された作文教授への反感が一つの動機になっている。例えば教師の趣味にしたがって「洗竹の記」を書くように命じられたが、「生徒には誰一人、こんな経験の持合せがありません」⁽⁷⁾と述べている。また、次のような日用文の題の思い出を記している。

「倫敦にある兄に父の死を報ずる文」といふのを書けと課せられたことがありました。書いても書いても、先生から叱られる一方で、「これで父が死んだと思へるか」「これで倫敦にある兄と思へるか」と膝詰めのお小言、たゞ恐縮の外はありませんでした。私は窃かに、父や兄は家にみて染物をしてをるものを、どうして死んだと思ひ、倫敦に在ると思へようと、一人で悲しんだことでした。⁽⁸⁾

(4) 芦田恵之助『国語教育易行道』（昭和十年五月七日）『近代国語教育論体系 14 昭和期V』（光村図書出版株式会社）1975年、336-37頁。

(5) 庵途巖著「芦田恵之助研究序説（一）——「ヒノマルノハタ」の教授——」『人文科教育研究』人文科教育学会（2006年10月19日）11頁。

(6) 芦田『易行道』364頁。

(7) 芦田『易行道』444頁。

(8) 芦田『易行道』444頁。

学習者・児童の自我を没させる、このような教育に対して反発した芦田は、精神の危機を経て、「自己主義」⁽⁹⁾ともいわれるほど、自我への徹底した回帰に突き進み、それを「国語」との関係の本質と考えた。例えば、書くという行為を、ひたすら自己の修養としてとらえた。

書いてみれば、自分の弱点がよくわかります。たしかに纏つてみたと思ふ所に大きな欠陥あり、纏まりかねてみると思つてみた所に、存外よく纏まつてゐるのを発見します。それは書いてみなければ分かりません。書いてみて自分が明らかになりますと、他人の非難がもつとも聞かれてきます。思ひ思つて下さればこそ、その言をたまはるのだと、感謝の念さへ伴ふことがあります。とにかく己の為にする著書は、修行の尊い一道であると思ひます。⁽¹⁰⁾

ここでは、他者とのコミュニケーションとしての言語表現という視点よりも、自己に対する透明性を高める「修行」や「修養」としての言語が目立つ。その内省と精神的鍛錬をとおして、初めて他者を認識し、その意見を受け入れることのできる心的土壌ができあがる。芦田も、また1910年代から交流を深めた成蹊教育の中村春二も、禅宗と深い関係性をもつこの教育態度を、一貫して維持している。⁽¹¹⁾

1925年の『第二 読み方教授』の冒頭には、さまざまな批判を乗り越え、自分の教育思想が時流となりつつあることを喜んでいる芦田の姿が見える。

1921年8月1日から8日まで大日本学術協会の主催で、「八大教育主張講演会」が行われた。2,000人の定員に対して5,500人の申込者があり、しかも3ヶ月足らずして同年の11月28日に（誤字・脱字の非常に多いものであるが）その記録が発行されている、というほど、教育界全体の関心を集めた講演会であった。

そこに記録されている当時の代表的な教育論者⁽¹²⁾の講演には、幾つかの共通点を挙げることができる。まず、非常に高い抽象性と哲学性である。論の展開は、西洋哲学の引用や参照に依るところが多く、それぞれの独自の「哲学的立場」の解明に力点が置かれ、現場の児童や教師の「顔」が見えるような実例や逸話は殆どない。

ただ、そのなかには、「自我」と「自己」に関する論述が多く、芦田がそれを評して「いづれも自己にめざめた反映で同根異花の感が致します。お陰によつて、十三四年前にはあれほど非難の高まつた綴り方教授の随意選題が無条件に承認せられて、流布していきました。今日随意選題など申しますと、やや時代遅れのやうにいわれますが、私はすべての教育上に随選の精神、自由の

⁽⁹⁾ 中内「誕生」144頁。

⁽¹⁰⁾ 芦田『易行道』439頁。

⁽¹¹⁾ 「成蹊の人づくりに「教室外」、「実生活」でというかたちで現れてきた「不立文字」ないし「不言実行」を支えている理論は、言語の働きの介入を最初から排除する対象と意識の無媒介な合体をもって目標とみなす論法である」（中内「誕生」152頁）。

⁽¹²⁾ 登壇者とその主張は次の通りである。樋口長市「自学教育論」；河野清丸「自動教育論」；手塚岸衛「自由教育論」；千葉命吉「一切衝動皆満足論」；稲毛金七「創造教育論」；及川平治「動的教育論」；小原國芳「全人教育論」；片上伸「文芸教育論」。

気分が深くなつて来たことを、まことにうれしく思ひます」⁽¹³⁾と述べている。

たしかに、「八大教育主張講演会」の記録には「個や自我の目覚め」⁽¹⁴⁾としての大正教育の姿がはっきりと映し出されている。手塚岸衛の「自由教育論」、河野清丸の「自動教育」や樋口長市の（自覚に基づく）「自学教育論」が代表的なものであり、たとえば、河野清丸は次のように論じている。「……総ての衝動、本能と云ふやうな自然性が、各其の所を得て、自我の統一を完全にすることが自我の実現であり、発展である」⁽¹⁵⁾。また、樋口は「児童の自己活動」を次のように定義している。「……児童の自我の自動的、自主的、自噴的の活動を指すので私の言葉を以て申しますれば自我の充実発展を自ら企画する活動をいふのであらふ……」⁽¹⁶⁾と。

しかし、具体的な「他者」の存在を措定しない、このような抽象的な自我は、抽象的であるが故に、従来 of 価値観（例えば家族観）との間に整合性をもたらす操作はたやすく行える。樋口長市の次のことばがその一例であろう。「諸君の奥さんは諸君の自我の一部である。（中略）子供も自我の一部である。さきに申したる自我は心我であるがこれに反してこの奥さんや子供は物我であるの差のみで、自我たるに於ては同じである」⁽¹⁷⁾。このようにして、明治初期の訳者たちが、vrijheidという外来語を日本語に導入するにあたって危惧したように、「自由」が「わがまま勝手」⁽¹⁸⁾の意味しか持たなくなる危険性はいつでもある。

芦田の自己へのこだわり方とその宗教的指向性を大きな文脈で考える必要もあろう。その意味で、山折哲雄の近代日本人の宗教性を文学の視点から接近した、次の指摘も参考に値しよう。

……かれら〔子規と漱石〕が究極的に「自己」に向かい「自己」問いかけようとするとき、そこにははからずも一種の宗教的ともいうべき態度があらわになってくるのを認めることが出来るのである。それは日本人の「宗教性」という問題を考える場合の、重要な一局面ではないだろうか。⁽¹⁹⁾

また、大正期に拡大されつつあった「中流」のあいだに広がる自我の目覚めが、新しい知的主体を必要とする国家の要請に応じる面があり、ファシズム期になると、この自我が国家・国体に無媒介に直結することがさらに要請される。その構造と、自己を超え、相対化することに関して、日本の近代が孕んでいた特異な問題性を、末木文美士が次のように分析している。

「個を超えるもの」は、実態は多くの場合、前近代的な発想の流入である。だが、それは前近代とみなされず、むしろ近代的な「個」を超えるポスト近代的なものとして自覚的に捉え直され、再編される。それと同時に、そこに反西欧主義、ナショナリズムが投影される。近代＝個の確立＝西欧化という等式

⁽¹³⁾ 芦田恵之助『第二 読み方教授』（1925年）『芦田恵之助国語教育全集（全25巻）第七巻 読み方実践編 その一』に収録（明治図書出版株式会社）、1987年、347-48頁。

⁽¹⁴⁾ 小島勝「大正自由教育の展開」池田進、本山幸彦編『大正の教育』（第一法規出版）1978年、358頁。

⁽¹⁵⁾ 尼子止編『八大教育主張』大日本学術協会、1922年、53頁。

⁽¹⁶⁾ 尼子『八大教育主張』17頁。

⁽¹⁷⁾ 尼子『八大教育主張』18-19頁。

⁽¹⁸⁾ 柳文章著『翻訳語成立事情』（岩波書店）1985年、178頁。

⁽¹⁹⁾ 山折哲雄『近代日本人の宗教意識』（岩波書店）2007年、65頁。

に対して、ポスト近代（＝前近代）＝個を超えるもの＝日本（東洋）というもう一方の等式が仮構されるのである。⁽²⁰⁾

次の文章にあるように、芦田にとっての「内省」は、二重の意味合いをもっていた。つまり、個人としての「自我」あるいは「内外」の構造が、ナショナルのそれと、「自然に」オーバーラップしているのである。「明治維新以来は一にも二にも欧米の模倣で、今日まで一国万般のことすべて内省の余裕がなかった。初等教育に於ても亦模倣これ急にして、その結果を熟慮する暇がなかった」⁽²¹⁾。芦田は、アメリカ帰りの岡田虎二郎によって現代化された仏教⁽²²⁾を修行して、その内省の結果「日本的自我」を確立したといえる。

それによって、帝国大学を中心とする専門学問としての「教育学」という知的権威が教育現場に重くのしかかる実態に抵抗する足がかりも得たようである。その意味で、芦田の回心を前後にした、西洋発の科学・合理思考に対する姿勢の変化を見ておきたい。

1913年の『綴り方教授』には、欧米の「科学的」理論と教育の現場を次のような関係で描いている。また、この文章の中でも彼対我の関係が欧米対日本ときれいに対応していることは見逃せない。

当今綴り方教授の研究に二種の傾向がある。一は欧米に於ける斯道の研究及び之に関する諸科学の研究を総合してまづ論理的に方法を組織し、之をもつて教授の實際を解釈しようとするもの、一は自己の経験した教授の實際を比較総合して之をある法則にまとめようとするものである。前者は一見条理明白であるけれども、之を教壇上にうつして、往々實際に合はないことがある。後者は教授の實際によく貼合するが、その所説が往々局部的でかつ散漫に流れてゐることがある。

完全なる研究はこの両傾向が相俟たなければならぬ。欧米の研究は之を我が教授の實際に試みて、はじめて研究の資料となり、我が教授の實際を根拠とした研究は、之を欧米の研究に照してはじめてその価値の定まるものである。徒らに彼を重んじて我を軽んずる者は砂上の大厦に案んずる者であり、我を重んじて彼を軽んずる者は頑迷の徒である。⁽²³⁾

しかし、ここで展望された理論と経験、科学と実際（または日本と欧米）の融合論が発展されないまま、芦田自身の精神的危機と「回心」を経て、1916年の『読み方教授』では、言語をあくまでも「自己を読む」「自己を書く」ととらえる立場が確立されている。そして、芦田のテキストへの対し方が脱近代的ともいえるような相対性・不確定性を帯びてくる。

読み方は自己を読むものだといふ余の主張に対して、読者中には必ず「文章を読んで、自己を読むのではない。」と駁する者があらう。余は論者が切に文章を読む場合の有様を内省せん事を望む。文章はすべて作者が伝へんとする思想・感情を洗練して書き現はしたものである。されど紙面には文字がたゞ順序よくならんでゐるだけで、内容は一物も現はれてゐない。その文をたどつて、吾人が内容を会得する

⁽²⁰⁾ 末木文美士著『近代日本の思想・再考 II』（株式会社トランスビュー）2004年、11頁。

⁽²¹⁾ 中内「誕生」160頁。

⁽²²⁾ 中内「誕生」160頁。

⁽²³⁾ 芦田恵之助『綴り方教授』（目黒書店）1913年、2－3頁。

のは、そも／＼いかなる手続を経るか。即ち文字の現はす語句に相当する自己の観念を思ひうかべ、それを文字の示す文の形式に連ねて、「作者の思想・感情はかくあるべし。」と想定するのである。余は想定するといふ。果して作者の思想・感情と一致するか否かは疑問である。⁽²⁴⁾

だが、後年になっても自分の方法が「科学的」でないことに対する、自負と同時に一種の異端的なコンプレックスを織り交ぜたような文章を残している。

爾來十年、以前と全くちがった生活の上立つて、国語教育易行道を発表するのですが、私としては私の育つてきた跡を記録したのに過ぎません。貫くものは「内へ」といふのと、「行じて」といふ外にはないのです。科学的論拠といふものから、この国語教育易行道を論究して下さったら、恐らく空虚見るに堪へないものでしょう。⁽²⁵⁾

芦田の営み全体を通じて目指されたものは、科学が象徴する人為や意識ではなく、「言語の自然化」とも言える。それは、子供の話し言葉を「生命語」と呼び、また「子供がまことの世界に安住して、何の工夫もなく、おのづから書いた文⁽²⁶⁾」を理想とするところにも現れている。

イ・ヨンスクは「国語」の理論的基礎を作った上田万年が言語を自然化し、その主体を不明瞭にする危険性を指摘している。

ところが、上田は、言語から主体性の契機をぬきとるために、有機的言語観を導入したのである。まず言語と人民のあいだの結びつきを、「血液」にたとえることによって、だれも反論できない受動的自然性を言語に賦与し、それを万世一系の「国体」と同一化させる。そうなると、もはや言語は人間どうしが語りかけるものであることをやめ、どこからか響きわたる「声」、「耳を傾」けて受け入れるしかない「音楽」「福音」となる。この「声」の主体は、具体的な個人ではなく、「君が八千代」に象徴される神聖不可侵の「国体」なのである。⁽²⁷⁾

芦田はもちろんことばの主体を徹底的に「自己」に集約する。しかし、その「自己」の波紋が独我論の地平に消えそうになるまで広がっていく。「自己を外にしては、何物も存在しないかとさへ考へてみます」⁽²⁸⁾ また「余の随意選題は余のみ知る」⁽²⁹⁾ と。

久野収と鶴見俊輔が指摘しているように、岡田虎二郎の「新興宗教」は天皇制の信念体系と直結しなかった⁽³⁰⁾。そして、芦田も強烈な個性と宗教的な自己へのこだわり、つまり「自己」を超えるものを原則的に認めなかったため、「国家社会」における出来事と一定の距離を保つ精神構造を築き上げた。しかし、自己への回帰とことば（とその地盤をなす文化）の自然化の問題性は

⁽²⁴⁾ 芦田恵之助『読み方教授』（1916年）『芦田恵之助国語教育全集（全25巻）第七巻 読み方実践編 その一』に収録（明治図書出版株式会社）、1987年、143頁。

⁽²⁵⁾ 芦田『易行道』362頁。

⁽²⁶⁾ 芦田『易行道』449頁。

⁽²⁷⁾ イ『「国語」』123頁。

⁽²⁸⁾ 芦田『第二 読み方教授』343頁。

⁽²⁹⁾ 芦田恵之助「随意選題に対する我が新興的態度」『国語教育』（1919年10月号）中内「誕生」179頁に引用。

⁽³⁰⁾ 久野収、鶴見俊輔『現代日本の思想』（岩波書店）1965年、78頁。

依然として残る。久野・鶴見がその限界を次のように述べている。

しかし、自我を軸として記述する方法にたつき、この接近方法には限度がある。私たちは、世界にたいする現実的な位置づけを必要とするかぎりにおいて、自我を軸としないで客観的世界を軸とする思想展開の方法をもう一つの極としてもつことが必要となる。⁽³¹⁾

ここで「客観的世界」を「他者からなる人間社会」に置き換えれば、以下に論じる牧口常三郎の立場に近似したものになると筆者は考える。

第二節 牧口の場合

牧口の教育に関する見解は、多くの点において芦田のそれと共通している。明治国家の公教育制度の厳しい階級性が残る中において⁽³²⁾、二人は中流以下の子供を相手に、能う限りの高品質の教育経験をさせようとした。児童への思い入れが深く、また教師への強い共感と厳しい要請を持ちあわせていた。教師にも学習者にも、自信を取り戻せるよう、違った方法をもって二人は懸命に努力した。

彼らはまず、抽象的で応用の可能性が乏しい翻案学説から、教育現場を守り、その自主性を取り戻すことを目標とした。教育現場は、当然のことながら、抽象的で理想的な普遍性を持つのではなく、日本という歴史的・文化的特殊性が集約されている現実の場である。その意味で何らかの形で、「日本への復帰」が必要となったが、二人はそれぞれ違った理論と実践を通してその土着プラグマティズム⁽³³⁾とも言えるものを成立させた。

上述のように、芦田は、「自己」に徹底的に回帰することによって、「書く主体」を確立した。それに対して牧口の場合、日本の社会的現状からその注意が離れることはなかった。時代の輸入理論を吸収しながら、それを現実社会と教育の実情に常に照らし合わせ、検証し続けることによって、自分の教育理論を作り上げた。そしてことばに関してもその社会性、すなわち、自我と他者をつなぐ発話や作文行為が目標とされた。

牧口が北海道師範学校を卒業して附属小学校の訓導を兼任しながら、母校で地理学教授を担当していた1898年から1899年にかけて『北海道教育雑誌』に連載した「作文教授につきて」では、芦田と同様に、児童が小学校の門をくぐる前から、さまざまな経験、思想、言語の持ち主であるという、その事実と実績の尊重を促している。

児童の初て学校に入るや、既に雑柔なりと雖とも、幾多の思想を有し、亦之を発表すべき言語を有せり。即ち自己の思想を発表すべき機関の一を有せり。⁽³⁴⁾

⁽³¹⁾ 久野、鶴見『思想』115頁。

⁽³²⁾ 土方苑子、『東京の近代小学校—「国民」教育制度の成立過程』(東京大学出版会)2002年

⁽³³⁾ 久野収、鶴見俊輔『現代日本の思想』(岩波書店)1965年、75頁。

⁽³⁴⁾ 『牧口常三郎全集』(第三文明社)1981—1988年、第7巻、296頁(以降『全集』「巻：頁」と略記)。

しかし、芦田がこのように「自然に」取得したことばを「生命語」ととらえたのに対して、牧口は、家庭も郷土も学校もそれぞれ一つの「社会」とし、児童が最初から社会の客体であり、主体であるとの認識のもと、児童の発達・成長を社会化・意識化としてとらえた。

日用文に関しても、芦田が主題の実生活からの乖離を難じたのに対し、牧口はその文体の時代性を指摘し、「……悉く封建社会の儀式的の文章を其まゝ」「思想の発達上には至て益の少なきものとして批判し、その「全廃せんことを切望する」⁽³⁵⁾と述べている。

全体として、綴り方の困難と輸入翻案教育論がそれに対して無力だという意識は共通しているものの、その解決法になると、牧口と芦田とは、根本的に違った方法論を採用した。牧口は初期の「作文教授につきて」では、作文を教えるには、児童の「思想」（という内容）と文法（という形式）とのどちらを基準にして、作文を教授すべきかという問題を検討して「児童の困難とする所のものは、思想にあらずして思想を発表する方法にあり。即ち文法にあり。思想標準の採る能はさるること知るべし」⁽³⁶⁾と述べている。

なぜ思想ではなく文法を基本にするのか。それは牧口が、単文の構成と結合という文法の取得が、そのまま「思想の整頓」⁽³⁷⁾につながると考えていたからである。

生涯を通じて、ヘルバルト派教育学に傾倒した牧口にとっては、有名な「五段教授法」は「直観」や「類化作用」、つまり思想の整理を効果的に行うための方法であり手助けだった。そして「観念網」の構築と強化を、教育の最重要の任務と考えた。それが、優中劣という「天賦の差別」⁽³⁸⁾をも乗り越えるほどの効力があると牧口は考えた。1912年の『教授の統合中心としての郷土科研究』には、「賢愚鋭鈍」の「無数の階級」は、「其の差の根本条件は脳髓の観念結合の整否に基づく様であれば、観念網は自然に放任したのみでは、容易に整理されるものではない」⁽³⁹⁾と述べている。

牧口の、このような「放任」や「無成案」に対する反対は、少なくとも1899年ころまで遡る。

而るに、如何に思想の発表に重きを置けばとて、局部〔短文や文法〕の練習を積まざるに、最早一全体の文章、児童の自力に放任せんするものあらば、吾人は、作文教授に対し角を矯めんとて牛を殺すか如きものと云はさるべからず。⁽⁴⁰⁾

また、牧口は、芦田と同様に児童の生活とかけ離れた主題を避け、「卑近」な内容を勧めた。1899年時点の牧口にとっては、作文は基本的に読む教授の「第五段 応用」と考えていた。そして、読本の題を卑近な生活事実に引き寄せ、たとえば「我国には、神社数多あれども」で始まる「伊勢神宮」という主題を、「我村には」で始まる「〇〇神社」という主題に替え、また「人々の職業」

⁽³⁵⁾ 『全集』7：291。

⁽³⁶⁾ 『全集』7：295

⁽³⁷⁾ 『全集』7：297

⁽³⁸⁾ 芦田『易行道』339頁。

⁽³⁹⁾ 『全集』3：47

⁽⁴⁰⁾ 『全集』7：297

を「我家の職業」⁽⁴¹⁾に替えて、多くの応用主題を生成する方法を勧める。

その後、牧口はこの教授法を発展させ、それを1913年から東盛尋常小学校をはじめとして歴任した四つの公立小学校で実践し、「文型応用主義」というかたちで発展させた。そして、1921年7月号の『帝国教育』に「綴り方教授の科学的研究」という論文を載せ、自由教育、特に「自由発表主義」を論難する。そこでは、まず綴り方の科学的研究法をより大きな文脈で提示する。

直覚的模倣、独断的常識の経験、科学的合理の研究なる三段階は、人類一般の進歩の過程で、総ての学問も同様の過程を経し（ママ、経てか）、完成の域に達する。⁽⁴²⁾

1899年の時点で作文を読書の応用としてとらえていた牧口は、今度は「読書と作文の連絡」を強化するものとして、次の方法を提示している。

模範とする文章の構造を解剖し、其の現はす思想の排列並に各思想間の互い相結合する状態を直観させ、そこで文章の軌範又は範疇と名付ける形式を会得させ、乃ち文章の脈絡系統に依つて、文の骨格を会得させ、次に此の形式がそつくり応用さるべき別内容の文章を教師が作つて、その形式に当て嵌め、これを原文に対照して提出し児童に此の別内容同形式の二文章を見較べさせ、斯うして双方の間に於ける異つた所と同じ所とを弁別させ、そして内容の異なるに依じて、表現の文句も自ら異つて居る裡に、共通の部分があることも見出ださせ、こゝで更に文章模型の概念を明瞭にすると共に、原の文章と同じ型式で、別異の内容が現されるものだといふ事を認識させるのである。⁽⁴³⁾

そしてこれを要約して、次の四段階を主張する。

- 一、模範原文の解剖によつて内容をなす思想の排列、その現はれた文章系統若くは文章模型の直観。……（読方教授に於ける比較総合段）
- 二、応用範文の提出、及び原文と比較読解に依る文型概念の抽出並に応用方面の探究奨励及応用力活動の鼓吹。……（読方教授の応用段にして綴り方教授の発足点即ち其の第一次的取扱）
- 三、応用手段を指導し共作に依る文章模型応用力の増進、即ち文章構成の会得。……（綴方教授の第二次的取扱）
- 四、児童の自由制作の奨励による文型応用力の完結。……（綴方教授の第三次的取扱にして、読方教授の応用段の眞の完了）⁽⁴⁴⁾

ここで注意したいことは、第一段階で「模範原文の解剖」とあるように、与えられた文章の權威に従う受動的取扱ではなく、能動的に読む主体による批判的分析を重視している点である。初期の牧口では単文や文法への理解が中心だったのに対して、ここでは第二・三段階の応用において、「文章構成の会得」が目標とされる。そして第四段階で、「自由制作」によって初めて、能動

⁽⁴¹⁾ 『全集』7：310-11

⁽⁴²⁾ 『全集』7：397

⁽⁴³⁾ 『全集』7：397-98

⁽⁴⁴⁾ 『全集』7：399

的に書く主体が生まれる。

最後の自由制作の内容を詳しく見ると次のようになる。

こんな方法で進行すると、子供ながらも同じ種類の内容には原文の模型が自在に当て嵌まるものだと
の観念を得させることが出来て、終には自由の制作、即ち文題の選択から応用すべき主要点に至る迄も
全く児童の独力で仕遂げることが出来る様になり、茲に於て児童の実生活に連絡せしめんとするの
である。⁽⁴⁵⁾

この内容も、学習における、ことばに対する「趣味」「好奇心」「信念」「自信」の確立を最終目
標としていることから、芦田やその後の生活綴り方運動が目指していた眼目と一致する内容が多
くあることが分かるが、牧口の場合、そこまで辿り着くには、形式による計画的な手続きを踏む
ことになっている。これは牧口の教育理論全体をとおして一貫する思想であり、具体的な知識や
技術の提供と取得を通じて「知」に対する永続的な興味と自信を育むことを目指しているの
である。教育から形式を極力排除する時流にあつて、牧口は形式を次のように弁護する。

理論や形式が、実際の環境、実際の生活から縁遠い何人かの主観的独断から出来上がったものならい
ざ知らず、正当なる科学的考察によつて個々の事実から抽象、帰納した理論形式ならば、それを再び還
原して実際に当て嵌められない筈がないわけである。⁽⁴⁶⁾

そして、次のような自信を述べている。

そこを狙つて之を利用すれば、これ迄教授上非常なる難題の事柄として、永く教授者の大なる努力を
徒勞させ、其の極自由制作、無干渉即ち無教育といふ野蛮状態に還元（ママ）せしむるこそ却つて児童
發育に有利であるといふ失望的解決の反動的思想を生ずるの止むを得ざる部分に一大光明が認めら
れるのではないかといふのが吾々の力説せんとする所である。⁽⁴⁷⁾

ここで読む主体、書く主体とテキストとの関係を検討するため、芦田の「ヒノマルノハタ」教
授に対する次の分析を参照しておきたい。

……さしえを示して、学校の下運動場に、描かれていないが、誰がいるかを考えさせる。ここでは、
児童の「ニンゲン」「ヒト」「コドモ」「ボッチャン」という答えに対して、「生徒」という語彙を提示し
て、自らが「学校の生徒」であることを認識させた上で、

「このヒノマルノハタの下ウンドウバには、一年生、二年生、三年生、四年生、五年生、六年生な
どのセイトさんがあそんであるのよ。ハタがあがってバンザイとかういふ風に手をあげていうてある人
もあるし、考へた人もある、わかりましたか——。」と説いて、第二ステップの「話しあひ」をしめく
り、第三の「読む」のステップは省いて、第四ステップ「書く」に移っている。ここでは、教材文の表

⁽⁴⁵⁾ 『全集』 7 : 399

⁽⁴⁶⁾ 『全集』 7 : 404

⁽⁴⁷⁾ 『全集』 7 : 401-02

現主体が、さしえに示された学校の運動場にひるがえる国旗の下で遊んでいる児童たちであることを確認しつつ、その中には自分も入っていることを実感せしめることによって、読み手である自己をも、その表現主体に同一化させているのである。そこで、「バンザイバンザイ」を外言化された発声を伴う場合のみに限定せず、「バンザイと考えている人もある」、即ち内言の活動をも含めたものとしておさえているところなど、注意をひくものがある。

これを要するに、教材文の言語表現に即して、その表現主体は誰かを、さしえ等を活用しつつ、明確に意識化させ、低学年の場合には、その表現主体に、本来は理解主体である学習者自らを同一化せしめることが、「読み」の根拠とされていたことが判る。⁽⁴⁸⁾

このような一体化に対して、牧口の教授法は、読む文章は、解剖や読解を必要とする他者による創作であり、テキスト自体が他者であることを明確に意識させることから始まる。つまり自己という立場から、他者を意識し、自己内に取り入れた上で、今度は書くという行為を通じて、自己を表現する。自と他とが、このようにして構成されていくことは、牧口が早い段階から教育の目標とした「自我の社会化」との関連でとらえるべきであろう⁽⁴⁹⁾。1897年頃の文章では、次のように述べている。「幼児の個人的自我を変して完全なる社会的自我たらず(ママ)むるにあり。即ち自愛的利己心を陶冶して他愛的同情を発達せしめ、以て社会的生活を遂げしむるにあり。所謂国民教育なるものも、個人的自我より社会的自我中の一階級たる、国民的自我等たらしむるに他ならず⁽⁵⁰⁾」。

1916年の『地理教授の方法及内容の研究』でも、牧口がそのほぼ二十年前に述べた「社会的自我中の一階級たる、国民的自我」という思想を反復し、「社会の本体と云ふ部類に属する中にて、社会とは何か、国家とは何か、町村、家族とは何ぞと云ふやうなものを観察させるのである」⁽⁵¹⁾と提案している。このようにして牧口にとって、社会とは、国家(という統治機構)以前のものであり、またそれよりも包括的なものだった。しかし、そうかといって生活そのものではない。牧口にとって、「社会」とは、生活と国家の両者を可能にする関係概念だったと思われる⁽⁵²⁾。そ

⁽⁴⁸⁾ 庵造「『ヒノマルノハタ』の教授」8頁。

⁽⁴⁹⁾ そのような考えを持つ牧口が、1920年代によく和訳されたデュルケムの教育学に大いに賛同し、1930年からの『創価教育学体系』で最も多く引用しているのは、このフランスの社会学の巨匠である。例えば、「第二編 教育目的論」においては、Pédagogie et sociologie の田辺寿利訳を引用して、人間には二つのêtre(田辺は数年前に訳でそれを「存在」としたが、牧口が引用している『社会学徒』の記事では、それを「もの」と訳している)があり、個人的のそれと社会的のそれである。「我々各個人中にこの社会的の「もの」[l'être social] を作ること、それがとりもなほさず教育の終局目的であります」『全集』5:151

⁽⁵⁰⁾ 『全集』7:157

⁽⁵¹⁾ 『全集』4:245

⁽⁵²⁾ 林房雄が『文学界 第七卷 十二月号 日本を讀へる号』(1943年)において、小林秀雄との対談で、「生活」という語に対する激しい軽蔑は、国家に捧げられない「自己」のすみかとしてであろう。林はこう述べている。——切札はいつも「生活」なのだ。しかもたいい「民衆の」とか「人民の」とか「国民の」などの形容詞のついた「生活」だ。一常識のもつとも素朴でいくらか無邪気な現はれが、豊田正子の「綴り方教室」、野沢富美子の「瓦斯工場」、大迫倫子の「娘時代」などの流行だ。あんなものが何故大騒ぎをされるのかと思つて、読んでみたら、つまり娘達の不平なのさ。裏町の小さな娘達が、豊田正子

して、そういう微妙な領域における社会的自我は、自と他とが幾重にも積層された構造でなければ、その十全な機能は果たせないだろう。⁽⁵³⁾

また、能動的な知の主体は「何故に」という目で社会、そして国家を見つめることになる。この目は国定修身教科書の忠義の体現者として一貫して取り扱われている日清戦争の英雄少年「木口小平」に対しても向けられる。木口の自己犠牲的行動に、読む児童を一体化させるのではなく、その徳性を社会という媒体をとおして理解させる方法となっている。1912年の『教育の統合中心としての郷土科研究』には次のようにある。

……少し進んで説明せんとする段になれば、最早や「何故に」といふ反問の先きには世の中とか、町村とか、家庭とか、社会とか、国家とか、何とかの有機的生活体を朦朧げながらも認識させるように夫／＼の現象を直視させてなくてはなりません。 (中略) 木口小平の喇叭を口に当てたまゝで死んだのが何故に善か、その事を何故に世の中が忠義として賞讃するか、此の話を聞いた我々は何故に之に倣はねばならぬか等と少しく込み入って親切に納得させようとするには是非共社会の共同生活といふことを認識させ、その恩恵を感動させる様に導かねければなりません。⁽⁵⁴⁾

このような「読み」によって、木口少年を通しての児童と国家との一体化が文節化され、「社会の共同生活」が浮上し、意識化される。国定教科書を疑問視しながら、その拒絶を読者＝教師に現実的な選択肢として提唱できない、牧口の戦略的抵抗をここにかがうことができよう。

同じ著書では、国民の新聞を読む能力と民主化の展望を危惧している。「是れは実に貴賤上下の世襲的区別が廃されて立憲的平等の制度になつた今日に於て、国民の凡てが、政権の参与者となり、如何に微賤のものでも、やはり国家の全体については相当の智識を有したる上、国家と運命を共にする様になつた結果当然の事といはなければなりません。所が新聞紙の最も大切な第一、二面第四面の政治経済等の部面に対して注意を払うて居るものが果たして何程ありませう。これは畢竟其を了解する基礎觀念に乏しいからであります。果たして然らば折角立憲政体の世となり、代議士を選出する事に至つても其の効果は頗る疑わしいものであり、百弊も其間に自ら生ずることになります」⁽⁵⁵⁾。しかし、これは民衆の怠慢を嘆いているのでも、まして蔑視しているのでもない。牧口の教育思想は一貫して物事の正しい位置づけと関係性の取得を強調する。つまり、自己と自己に対面しているテキスト、そしてそのテキストによって代表されている、自然的そして社会的現象との正確な関係性の意識化。牧口が目指したのは、このような深い社会的リテラシーであった。初等教育期に鍛え上げられた「社会を読む」能力が、厳しい現実社会を生き抜き、また変革して行ける主体の形成には不可欠であろう。

が「客観的に」、野沢富美子が「主観的に」それぞれ「生活」の不平を言つて居るのだよ。その不平が人気があるのだ。

⁽⁵³⁾ この姿勢は15年戦争期においても維持された。1941年の創価教育学会機関誌『価値創造』の創刊号に、「自己を空にせよといふのは嘘である、自分もみんなも共に幸福にならうというのが本当である」と牧口が書いた。

⁽⁵⁴⁾ 『全集』3：28-29

⁽⁵⁵⁾ 『全集』3：55-56

終わりに——今後の展望

筆者は、牧口研究に携わる者として、次の二つの課題を特に自覚している。一つは歴史化の問題である。つまり、牧口思想を精確に捉えるには、その中であるときは明示的な概念（語彙）として現れ、あるときは解説に必要とされる概念（テーマ）を、それが語られた時代の文脈に置いて、捉え直す試みである。また、その試みを有効に行うには、「(合)理性」や「科学性」といった、普遍性や超歴史性が自明視されがちな概念までも再検討しなければならないだろう。もう一つの課題は、牧口思想を全体性をもって捉えることである。つまり、地理学、教育（学）、宗教といった、現代の通念からすれば、有機的なつながりを感じにくい複数の分野を跨る牧口思想的・精神的営為の連続と非連続の位相を分析し、その根底に流れている一貫したものを明確にしていく課題である。

本論では牧口の「国語」へのアプローチをクローズアップしたが、他方では「郷土」へのアプローチの分析も必要である。⁽⁵⁶⁾ そうすると、二つの異なった領域・科目を通して深く類似するアプローチが見えてくる。つまり、国語に対しても、郷土に対しても、それらを、芦田の児童の「生命語」に象徴されるような情緒的な自己同一の拠点としてではなく、「基礎観念」の集合体として捉えたのである。その「観念界の整理」⁽⁵⁷⁾ すなわち「意識化」が、国語科と「郷土科」の共通の目的でなければならないと牧口は提唱した。（また後年の宗教へのアプローチでさえも批判的原理・意識をベースにしていることを考え合わせると、牧口思想の一貫性がより明瞭に見えるであろう。）

「そは如何にまれ、此自己の言語を論じて其善悪を云ふは、猶自己の父母を評するに善悪を以てし、自己の故郷を談ずるに善悪を以てするに均し。理を以てせば或は然らざる得ざらん、しかもかくの如きは真の愛にあらず。真の愛には選択の自由なし、猶皇室の尊愛に於けるが如し。此愛ありて後、初めて国語の事談ずべく、其保護の事亦計るべし」。本論の冒頭で引用した、上田万年の言葉にあるように、牧口が生きた時代には、牧口とは全く反対のベクトルで、言語、郷土（そして国家）を捉える思想が幅を利かせていたことが解る。その意味で牧口が目指していた意識化とは、自己と国家との無媒介な一体化に対する防波堤を、児童の心に構築することに他ならない。

⁽⁵⁶⁾ この「郷土」へのアプローチについては、Andrew Gebert, “The Role of Community Studies in the Makiguchian Pedagogy” *Educational Studies: Special Issue: Tsunesaburo Makiguchi*. Routledge, 2009. で詳細な分析を行っているので、あわせて参照されたい。

⁽⁵⁷⁾ 『全集』3 : 63。