

# 創価教育学説の教育方法論にみる 「個性尊重」批判と「社会」重視の立場

## The Criticism of “the Respect of Individuality” and the Standpoint of Attaching Importance to “Society” in the Theory of the Value-Creating Educational Method by Tsunesaburo Makiguchi

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

森 信 明

Nobuaki Mori

### 構成

#### はじめに

- ・『方法論』の成立と構成
- ・「個性尊重」批判を支える「社会」への感覚
- ・教育過程論にみる「幸福」と「社会」の視点
- ・教材・カリキュラム論にみる「社会」の位置
- ・教育技術論における社会分業論的視点
- ・「社会学的」学校経営論の意義

#### まとめ

#### はじめに

わが国では、1980年代、臨教審によって「個性重視」の教育政策が展開されて以来、今日まで20年以上が経過している。本来、この「個性」強調路線には、画一主義的な教育制度や日本社会の平等主義的風潮にもとづく教育活動の硬直化傾向からの脱却という意義が込められていた。しかし、こうした理想的側面とともに、グローバリゼーションに対応するための能力主義教育における能率向上への効果に対する期待という現実的側面も、その根底に根強く並存していることを見逃してはならない。しかしこうした個性重視の風潮の一方で指摘しておきたいことは、すでに一般に問題化されていることであるが、社会に適應できない若者の増加という問題である。なかでも、対人関係に極度の緊張感

を伴う若者の心理状況や、「キレる」と歯止めのきかない暴力にいたる行為状況などが指摘されている。こうした点は、自己と他者・社会とのコミュニケーションにおけるバランス感覚の喪失、すなわち社会性不全の問題と関連付けて考察されなければならないだろう。こうしてみると、使い古された感のある二項対立的枠組みではあるが、やはり「個性」と「社会性」との関係に関する考察は、無視することのできない今日的意義を十分に含んでいるといわねばならない。

本稿で取り上げる牧口常三郎(1871-1944)の『教育方法論』(1934年、以下『方法論』)には、その意味からきわめて興味深い展開がなされている。というのも牧口の『方法論』は、「個性尊重」を共通項とした大正自由教育に連なる明治期の欧米系教育論からの影響を受けて成立していながら、「個性尊重」批判がその冒頭から展開されており、しかもそれが彼の「社会」への鋭い感覚によって支えられているからである。さらにその「社会」への感覚は、個人の「幸福」と切り離しがたく結びついている。これらの点は、当時の教育学説のなかでも牧口の教育学を特徴づけるユニークな特質として認めることができる。ともあれ、その視点から、「個性」と「社会性」との関係におけるひとつの注目すべき解釈がみられるわけである。

本稿では、まず牧口の展開した創価教育学説の教育方法論における基本構成をおさえたうえで、その冒頭に展開される「個性尊重」批判を検討し、その根底にある「社会」重視の立場を明らかにする。次に方法論を構成する「教育課程論」、「教材・カリキュラム論」、「教育技術論」、「学校経営論」を「社会」と「幸福」の視点から検討する。さらに、いかに牧口の「社会」重視の感覚が、「幸福」を目的とした彼の教育学における方法論成立の基盤になっているかという考察を通して、今日の「個性」と「社会性」との関係における示唆を見出したい。

## ・『方法論』の成立と構成

まず、『方法論』の成立と構成について述べておかなければならない。教育の方法論的側面に関する牧口の著書は、『方法論』が最初ではない。牧口が最初に教育方法論の著作を刊行したのは、大正元(1912)年の『教授の統合中心としての郷土科研究』(以下『郷土科研究』)である。さらに、大正5(1916)年に刊行された『地理教授の内容及び方法の研究』も教育方法論の著作といえる。『方法論』は、『郷土科研究』の後約20年を経て、『創価教育学体系』(全4巻、1930-34年、以下『体系』)の第4巻として刊行された。『郷土科研究』では主に、「郷土科」を中心とした統合教授のあり方とそのカリキュラム論が論じられたが、『方法論』では、教材論の中にそれが収められ、それ以外にも各種の理論が展開されている。

まずその全体をみるために『体系』第四巻第一篇「教育方法論緒論」第四章「教育方法論の体系」に示された構成を次に挙げておこう。

- 一．教材論<sup>1</sup>
- 二．教育技術論<sup>2</sup>
- 三．教材運用学習指導論<sup>3</sup>
- 四．教育の社会学的経営論

これらのうち、『体系』第4巻としての『方法論』に収められているのは、教材論と技術論の一部であり、残りは、未刊となった『体系』第5巻としての『教育方法論(下)』に収められるはずであった。しかしその概要は第4巻に収められている。以上をみると、教材論、教育技術論、そして学習指導過程に関する考察から、学校経営のあり方まで、総合的多角的な視点から教育方法論が構成されていることがわかる。

さて、この『方法論』の内容に関して考察する前に、先にも述べたように冒頭に掲げられた「個性尊重」批判についてみておこう。

### ．「個性尊重」批判を支える「社会」への感覚

#### (1) 大正自由教育の個性観と牧口の「個性尊重」批判

牧口の「個性尊重」批判の内容は、大正自由教育以降、当時の教育界において盛んに唱えられていた「個性尊重論」へと向けられたものである。彼は、「個性尊重」を「虚妄の概念」とまで言う。このような強い調子でなされる批判の矛先は、先にも述べたように主に「個性尊重」を共通項とした大正自由教育の展開およびそれに付随して起こった世論に向けられている。よって次に主な大正自由教育の個性論をみておく。

個性尊重は大正自由教育の共通項である。といっても実際には、種々の性質の相違がある。例を挙げると、沢柳政太郎の成城小学校は、教育における画一主義、形式主義の打破を目指し、新たな教育のあり方を4項目にまとめたが、その中の第一に、「1 個性尊重の教育 付能率の高き教育」とある。つまり、この場合の「個性尊重の教育」とは「能率の高き教育」と結びついている。この関係は、画一主義教育から生ずる非効率の側面を批判することから必然的に浮かび上がったことがらであり、この原則を具体化するために成城では一学級の児童数を、三十人をもって限度とした。そして個々の子供の能力に応じた「能率高き教育」を経験主義的に目指したのである<sup>4</sup>。つまり、沢柳の「個性尊重」的要素には、経験主義をベースとした、個別対応型の能率主義的な側面が含まれているといつてよい。こうした経験主義的能率主義的な側面を持つ個性論を基盤にした教育論は、ほかに及川平治「動的教育論」などが挙げられる。

他方、より観念的で理想主義的な要素を強く持った個性尊重論をベースにした自由教育もある。例

を挙げると、手塚岸衛は、新カント派系価値哲学の影響を受け、超越的な絶対的規範を目指す立場から、「自由教育」を推進し、そのなかで個々の子どもの自由と個性を尊重した教育を展開している。

また稲毛金七は、「生の哲学」の影響を受け、個々の子どもの生命を重視し、その「生」に備わる創造力を開花することという点から個性を重視する教育論を説いている。

千葉命吉にいたると、個々の子どもの「衝動」を、「満足」させることを基本として教育を展開している。それは、すなわち功利的な原理にたった自由教育であるが、基本的にはより観念性が強いため、「抑圧からの開放」という点のみに重心が傾く理念主義的なものとなっている。

「個性尊重」の教育論は、以上のように「能率的科学的な視点から展開された個性尊重論」と「観念的解放的な視点から展開された個性尊重論」の2つに分けてみることができるであろう。

こうした大正期の「個性尊重論」が中心となっておこった個性論を、牧口は、次のよう批判する。

「個性尊重、画一打破とは、新しい教育の唯一の標語の如くに響いて・・・無条件に謳歌されている。こうした当時の状態は、「個性を省みない機械的画一主義の一方面のみに偏して居たことに気がつき、にはかに狼狽した一刹那に於ける一時的の思い付きの恐慌的反動思想に過ぎない」<sup>5</sup>

牧口は、個性尊重論を、明治中期以降に強まった管理主義的つめこみ教育への一時的な思い付きの反動であるとしている。明治期以来ベスタロッチ主義、ヘルバルト主義、個性尊重と流行を追うように新しい理論をとり入れてきた教育界の皮相性への牧口の批判は見るべきものがある。ただ、これに関して、大正自由教育のものを含め「個性」の観点にはさまざまな立場があり、「個性尊重」を一括して、「恐慌的反動」とする見方は、厳密さに欠けるという牧口への批判も否定できないであろう。

しかしそれよりも、より仔細にみると、実は牧口は「個性尊重論」は批判しているものの、「個性」そのものを否定しているわけではないことに気づく。牧口は、「教育上個性を眼中におかぬといふのではない」と述べている<sup>6</sup>。この点に本稿としては注目したい。

では「個性」そのものを否定しないのであれば、牧口はどうしてそこまで「個性尊重」にこだわったのか。それを解く鍵は、先の「教育上、個性を眼中に置かないというわけではない」という趣旨の言説の次につづく牧口の言葉にある。

「考慮するのはもちろんであるが、教育方法をそれから演繹せんとしてはならぬとするだけである」<sup>7</sup>

すなわち、教育方法を考察する上で、「個性」という概念から方法論的研究を演繹的に構築してはならないということを、牧口の言説は意味しているのである。

では、なぜ「個性」という概念から方法論的研究を演繹的に構築してはならないのだろうか。牧口によれば、「個性」とは観念的固定的で、ばくぜんとあいまいな概念だからである。すなわち

牧口は、こうした観念的な概念を基盤として教育方法の体系化を行ってはならないというより根本的な研究方法の次元において「個性尊重」論を批判しているのである。次にこの点について詳しくみていく。

## （２）教育方法研究における社会学重視の立場

牧口は、『方法論』の「第３章 教育方法論の研究法」で、「個性尊重」という「観念」を基盤として行う方法論研究がいかに不十分であるかを次のように指摘している。

「ただ既成観念に基づく主観的な感情が、いかに真理の客観に障碍することの大なるか」<sup>8</sup>

「対象を如実に直観せしめんとするには、先づ以て主観的な感情や、先入観念等の障害物をきれいに払拭し、一度は注意を対象に集め、熱心を以て全くその中に没入するにあらざれば、完全なる客観的の把握は不可能と思はねばならぬ」<sup>9</sup>

以上のように牧口は、教育方法論の研究において、「主観的な感情」や「先入観念」などをもとにして行う方法論研究の演繹の立場を批判し、徹底した客観的立場を強調している。牧口がいかに「方法」に対して客観的立場に徹していたか、その仕方は次のように説明されている。

「研究対象の着眼点を転向することである。・・・材料のうちから人を捨象し、ものを捨象し、時間も空間も捨象し、方法のみを抽象して普遍化する事である」<sup>10</sup>

周知のとおり、教育方法論における研究は、教師、子ども、パーソナリティ、コミュニケーション、教育を行う空間、教材、教育内容、カリキュラム、授業展開、言語、記号、価値規範など実にさまざまな要素が混ざり合っている。そのなかで、牧口は、「方法」という概念のみを抽出し、それを科学的に体系化、法則化すべきであるとした。「個性」の概念における「かけがえのなさ」「唯一性」などは教育の理念として重要であるが、それを根拠としていては、真に科学的、合理的、実証的な方法論は構築できないとするのが、牧口の立場であった。

さらに牧口は、以上の徹底的な合理主義的実証主義的立場に立つ研究の根拠を社会学に求めた。牧口は、『体系』第１巻で教育学の学問としての様式を言い表すのに、当時、依然として主流であった「教育の目標を倫理学に、方法を心理学に」という定説を批判し、「方法を心理学ではなく社会学に」としている。周知のように「方法を心理学に」という定説は、ヘルバルト主義以降、教育界に伝統的に根付いてきたものである。ここでの「心理学」は、おもに類化作用に基づくヘルバルト教育学における心理学であり、今日の臨床心理学などからみると多分に観念的哲学的傾向が強い<sup>11</sup>。牧口は、『方法論』

においても、「心理学から方法を得んとするのは迂遠である」と重ねて述べている<sup>12</sup>。牧口にとっては、実証性、合理性、科学性こそ、自分と同じく教育実践に取り組む現場の教員のための普遍的な教育方法論の確立を可能にするキーワードなのである。牧口の教育学研究の方法はこのキーワードを介して社会学の基本的研究態度と一致する。それは、具体的にはコントによる人類の知識の発展理論に支えられ、デュルケムによる分業論的社会観と社会学的研究方法論を基盤にしている点にみられる。とくに第5節「吾人の方法を裏書するフランスの実証的研究」において、デュルケムが1ページにわたり引用され、帰納的方法による教育の研究が強調されている<sup>13</sup>。

さて、この点から、先の大正自由教育の個性観をもう一度顧みよう。牧口は「個性尊重」論を批判したが、先の大正自由教育における2つの立場に分けられた個性観のうち、及川や沢柳などの「能率的科学的な視点から展開された個性尊重論」は、むしろ牧口の批判の内容と、経験主義に基づいた効率性を重視する合理的立場において共通性を有している。しかし、手塚や稲毛などの「観念的解放的な視点から展開された個性尊重論」は、一部に実証的研究の側面はみられるもののやはり観念的理想主義的な「個性」を基盤にしている。この個性観こそ、牧口が批判したものであったといえよう。

しかし、及川などの経験主義的立場と牧口の立場は、より広い視点からみるとまったく一致しているとはいえない。牧口の場合は、先のような社会学的观点を基盤に、教育学そのものを独立した科学として構築することができるかという、より根底的で基礎的な議論から出発しており、その教育学の体系のひとつとして教育方法における実証主義的社会学的特質に立っての研究法を規定している。この意味から、こうした牧口の立場は、及川などの大正自由教育の展開にはみられない広がりや深みをみせているといえよう。

牧口においては、「いかに教育を行うか」という教育方法論のテーマを、「個性」という観念的で固定的な概念を出発点とするのではなく、実証的科学的な態度によって現実主義的に追及しようとした。こうした合理主義とリアリズムが牧口の「個性尊重」批判の背景にはある。

### (3) 社会化としての教育

さて、牧口の「個性尊重」批判はもうひとつの重要な「社会」感覚によって支えられている。牧口が「個性尊重」批判をするのは、実証主義的科学的視点が根底にあるからだけではなく、「人間」の存在を観念的固定的そして個別的にとらえずに社会のなかで成長しつつ「社会化」されていくものとしてとらえているからである。子どもは、社会的存在を内面化することによって成長するという社会化としての教育の視点が、牧口の教育方法論の基本に存在するのである。それは、牧口の個性観の説明に明確にあらわれている。牧口の個性観は、勝部謙造『ディルタイの哲学』の引用からはじまる。

「各人の個性的差別は性質的のものではなくて畢竟分量的の差異に過ぎない・・・ある個人は他の個

人と全然性質的に区別せられて居るのではない。個性というものは特定の感覚感情精神とか生活の構造とか、ある個人にはあって他の個人には全然ないということではない。・・・只人によって違うのは量的の関係だけである。この量的差別が常にあたらしき結合を取ってあらはる事からして、終に個性的の差別が生ずるのである。」<sup>14</sup>

この個性観は、個性を量的な差異としてみており、各個人間の共通性を前提としている。しかも、ディルタイ的な立場の「生」というダイナミックな全体的構造連関がその背後にある。ディルタイにとって、個性とは、一般的普遍的な人間性が背後に存在し、「生」の全体の構造連関の中に組みこまれて理解されている。牧口がこのディルタイの「生の哲学」をどの程度理解し、取り込んでいたかは後の研究に待たなければならない。しかしここで重要な点は、牧口が「個性」における差異性を、個人を超える全体の観点からとらえ質的に同等であるが量的に異なるという視点からとらえていることである。つまり、個人の内面を、それを取りまく全体との関係で同質性を強調しながら規定しているのである。この点を媒介として、牧口の「生の哲学」に基づいた個性観は、さらに、デュルケムの「教育における社会化」の考え方と結びつく<sup>15</sup>。

牧口は、ディルタイに続き、デュルケムの『社会分業論』（田辺寿利訳『社会的分業論』昭和7年）を引用している。

「(社会の)諸成員の間には分業が行われ、而してその分業が特に或る形式の下に行われるのは、自ら持続せんとする社会そのものの要求であると言い得る。即ち社会は教育という方法によって、自己の欲する多くの特殊なる働き手を準備するものである。したがって教育の多様化は社会自身のために、社会自身がしている」<sup>16</sup>

この引用は、教育の多様な側面は社会の分業が反映したものであるという論点を含んでいるが、ここでとらえられている教育の本質的意味は、デュルケムが『教育と社会学』で論じている点すなわち「教育は、未成年者の体系的社会化である」との規定がベースとなっている<sup>17</sup>。

本来、社会化とは、人間が社会的歴史的に形成された文化の体系 - 知識・技術・価値観・信念・規範・行動様式など - を内在化し、文化的共同存在として、自立的に行動し、社会生活を営むためのディネスを獲得するプロセスのすべてであるといえる。

デュルケムにとって、教育とは社会が社会自身の存続のために個人に対して行うものであり、社会によって個人的存在に社会的存在が確立されることが、すなわち教育の本質的な側面なのである。

この点をより象徴的に現しているのは、『体系』第3巻「教育改造論」の冒頭に掲げられた「創価教育六大指標」である。そこで牧口は、創価教育学説の指標として「個人の社会化」をあげている。

ところが牧口の社会化の考え方は、デュルケムのそれとまったく一致しているわけではない。牧口

は、教育実践家としての立場また功利主義的立場から「幸福」を教育の目標に掲げている。

「教育は無意識に暮らしている社会生活を意識的に計画的に遂げさせて幸福乃至安楽の境涯に達せしめんとするのである」<sup>18</sup>

個人は、幸福なる生活を達成するために重要な社会的性質を意識し、社会の法則をより自覚的に内面化する。したがって、牧口は、デュルケムを引用しつつも、主体の幸福という功利主義的視点が第一義となっているのである。この点から、デュルケムとの微妙な立場の相違を見せているといえる。デュルケムの場合は、社会学主義の立場であり、社会の側に論述の重点がおかれており、『教育と社会学』中でもスペンサー功利主義をはげしく批判する。牧口の場合は、教育を生活とのかかわりのなかでとらえ、幸福のために「個人の社会化」を展開しているのである<sup>19</sup>。

さて、以上の をまとめると、次のようになる。牧口の「個性尊重」批判は、「研究方法の社会学的立場」と「社会化としての教育」の2つの要素に支えられている。牧口は、教育現場の子どもの幸福に直接関わる教育方法の研究をあいまいで観念的で固定的な「個性尊重」という理念から演繹することに対して、強く反対した。

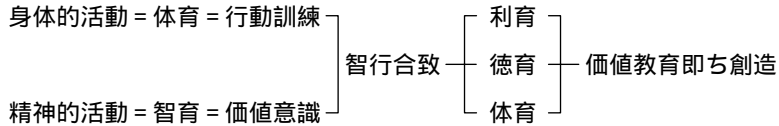
牧口の個性観は、社会を構成する要素という観点からとらえられており、その個人の幸福のためにはその全体との共存関係が不可欠なことでありという基本認識に支えられている。牧口にとっては、こうした「個人」と「社会」との共存関係を自覚させ、さらに発展させることが「幸福」への不可欠のプロセスであり、こうした教育の方法を、実証的に確立することが、牧口の『方法論』に流れる一貫したテーマであった。ここに牧口の教育研究の根底にあるリアリズムとヒューマニズムの結合した「社会」重視の立場を見出すことができる。『方法論』の冒頭を飾る「個性尊重」批判は、以上の観点をベースに展開された。

次に、各種方法論を「教育過程論」、「教材・カリキュラム論」、「教育技術論」、「学校経営論」にわけて、そのなかに幸福と「社会」重視の視点が、どのように見出されるのかについて考察したい。

### ・教育過程論にみる「幸福」と「社会」の視点

さて、教育の方法論的テーマは、教育とはどのような構造で、どのように進行するかという、教育的行為のシステムとプロセスの問題をベースにしなければ成立し得ない。これを、牧口は次のように示している。





これには「社会」や「幸福」の視点は直接的には見出されないがこの図式の説明として、三つの項目が述べられており、その中の二つは次のように述べられている。

- 一．価値を主観的に表現した、幸福の根底である健康を目的としての体育
- 一．健康の基礎の上にする智育と、体育と併行し価値創造の基礎として、造化(社会を含む)の本質を理解せしむるものとしての智育(造化=万物を創造し、育成する造物主のこと：筆者)<sup>20</sup>

教育過程論は、「知行合致」、すなわち知的活動と身体的活動の一体性の上に展開されている。そのねらいは、「造化(社会を含む)」の本質を理解することである。これによると、「幸福」を追求するために、社会を含む「造化」の本質を理解する、さらにこれを知行一体的に理解することが牧口にとっての「教育過程の本質」であるといえる。牧口によると、このプロセスによってこそ人生における価値の創造が可能となる。

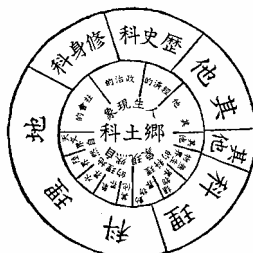
「社会を含む造化の本質を理解する」というように、牧口は、社会を超えて、社会を含む自然を舞台とした人間や事象・事物との間の連関関係とそれをつかさどるある種の実在を教育の基礎においていた。牧口にとって、社会を含むより広い世界を支配している価値・規範・法則などは個人の「幸福」になくはならないものであったといえるだろう。社会とそれを支える自然の中に主体を位置づけながら、牧口は「教育の目的」である「幸福」を獲得するために、社会、自然を貫く価値・規範・法則を主体に内面化することを重視している。先の で登場した「社会化」とは以上のことを意味するのである。

社会の存在と不可分な個人の存在において、幸福を獲得するためには、社会化をする以外にないというのが、教育過程論の根底にある牧口の主張であった。

さらに、牧口は社会を超えたより広い世界を視野に入れている。牧口は、対人間の関係である社会を超えて対自然、対宇宙にまで広がる世界をとらえており、その中を貫く普遍的な規範・法則を内面化することが、「幸福」への道であるとした。これを牧口は仏教の用語を用いて「依人の依法化」とよんだが、その意味は主体を支配している法則を内面化するということであり、その点では「社会化」の本質的意味と同様の構造を持っている。だが、それに関してはここではこれ以上触れないことにする。

## ・教材・カリキュラム論にみる「社会」の位置

以上の教育過程を実行するにあたり、必要とされるのは、まず、教材およびカリキュラムである。樋口は、カリキュラムの配列、構造を、次のように考察した<sup>21</sup>。



上記の郷土科を中心としたカリキュラム論にはヘルバルト主義のラインやティラーの統括統合法や中心統合法などの考察が加えられている<sup>22</sup>。そして中心となる郷土科については、「教授の起点の確立」と「教授の終点の緊縮」が重要な役割であるとされている<sup>23</sup>。

さて、このカリキュラム論は、「社会」に注目する前に、ヘルバルト主義に起源をもつ統合教授論としてとらえられねばならない。なぜならこれは、大正自由教育へと連なる教育論に共通して見られる形式であった。したがって、「社会」との関係性を述べる前に、カリキュラム論がはじめに収められた『郷土科研究』と自由教育に連なる教育論との関係についてここで述べておこう。

自由教育の先駆けといえる樋口勘次郎は、統合教授論と活動主義をその教育論の中心とし、ヘルバルト主義の「管理」説における学校教育の展開に対して、子どもの自発的活動を主張した<sup>24</sup>。樋口は、日本が日露戦争を経て、資本主義国家として更なる国際的市場競争に勝つための国家基盤の形成を目指していた時期において、教科を統合することにより、彼のいう「統一性」を教科に与え、子どもをより活動的にさせることを目指した<sup>25</sup>。すなわち、樋口は、子供をより活動的に育成するには教授の統合が必要であると、その意味で統合教授論を重視した。

また、谷本富は、日本資本主義を自立的に展開する「公民」の概念を重視し、「国民教科」、具体的には修身、歴史、地理学等を改造し、工作教授を全教育課程のコアとして位置づけるという一種の統合教授論を主張した<sup>26</sup>。谷本においても、統合教授論は新しい教育の中心的な役割を担うものであった。

次に、樋口の『郷土科研究』について、中野光は、それを、以上の統合教授論の系譜に位置づけて、さらに棚橋源太郎の実科教授論と関連づけて考察している<sup>27</sup>。

以上の樋口から谷本、棚橋、さらに樋口への展開の底流で共通していることは、中野が分析しているように、子どもの一人一人の活動性や諸能力を最大限に高めようとする点に、新たな段階に入った資本主義国家としての日本のマンパワーの育成への要請を見出すことができる<sup>28</sup>。しかし、本稿としては、子どもの活動性の育成のために「統合教授論」が共通事項として展開されているという点以外

に牧口のカリキュラム論のもつ特質に注目したい。

そのため、こう問うてみたい。牧口が、なぜ教授の統合の中心を、谷本のように「工作」ではなく「郷土科」としたか。牧口は、『郷土科研究』で、家庭、学校、町村、そして国家という社会集団は、「郷土に於ける土地と人生、自然界と社会等の複雑多方面の直接観察によりて然る後に初めて把握」と述べられている<sup>29</sup>。牧口は、生活の概念を主体が現実のさまざまな諸集団に属する社会的存在として考えている。牧口が「郷土科」を生活の観点からとらえ、統合教授の中心として位置づけている。視点は、明らかにヘルバルト主義を基盤とするものであるが、その中心には、「社会のリアリティ」を重視する発想が見出されるのである。

次に、牧口が教材の歴史的進展をつぎのように説明している。

- 第1期 書籍を教材とした時代
- 第2期 絵画、挿絵をも利用した時代
- 第3期 実物標本をも利用した時代
- 第4期 環境を直接教材とする時代<sup>30</sup>

第4期における、周囲の環境を直接教材にするという進歩的で経験主義的な教材論は、牧口が当時主張したものであるが、先のカリキュラム論における「郷土科」の存在と位置つまり「社会のリアリティ」重視の立場により強い説得力を与えている。

以上の をまとめる。創価教育学説における統合教授論の形式は、当時の子どもの活動性を高める上での必要から特に強調されたものであり、その背後には資本主義の新たな展開という社会的状況があった。しかしその中で牧口が「郷土科」を統合の中心として設置したのは、実科教育重視の風潮とともに、社会的存在を経験主義的に内面化することに重点を置く牧口の「生活」の視点をベースにした「社会のリアリティ」重視の特質があったからであるといえよう。「環境」を教材とする教材論は、それを裏付けるものである。牧口の「社会」への鋭く、かつ現実的な感覚は、統合教授論を採用しただけではなく、その中心に「郷土科」を設置した判断に大きな影響を与えているといえよう。

#### ・教育技術論における社会分業論的視点

以上の教材、カリキュラムにのっとり、教員は子どもを教育する。牧口は、その指導の能力を「技術」ととらえている。

牧口が、教育を技術としてみるのには、社会学的分業論の視点が牧口の教職観に反映されているからである。すなわち牧口の教育技術論は、「社会」という全体観に立ち、そのなかに教育を位置づけたことによって登場したのである。牧口は、価値創造事業の分類の観点から、人類の事業を次のように整理

する。

無生物を対象として（利・善・美の）価値を創造する事業

無情の生物（植物など）を対象として価値を創造する事業

有情の生物を対象として価値を創造する事業

人間を対象として、直接に価値を創造する事業

上記の4事業をおこなう主体である人材にその価値創造の能力を育成する、すなわち人格価値の創造の事業 = 一般的な教育事業

その人格価値の創造法をさらに指導し、教員を養成する師範教育事業<sup>31</sup>

（カッコ内著者）

何を対象として、価値の創造という人間の生活事業を行うのか、という原理のもと、価値創造の対象によって区別された以上の分業論的観点は、経済、政治、教育などの一般的な区割りにはない牧口独自の教職観の特質が見出せる。牧口によると、教育（ 、 ）は人間に価値創造の能力を与えることに関する価値創造の事業であり、きわめて高度な技術力を要する事業であるという。

さらに、その教職の機能においても社会分業論的かつ進化論的観点からさらに考察が加えられている。それはいかに発展してきたのか。牧口は次のように述べている。

第1期 知識の供給が本職であり、知識を記憶しそれを伝授する

第2期 書物が普及し、知識の記憶とともに書の内容の解説教授が重要となる

第3期 印刷の普及で書物が大衆に普及し、書物の選択と知識の抽出と伝達が中心となる

第4期 教科書の編纂機能が教師の手からはなれ、教師は、教科書および実際の環境を用いて、学習指導のみを機能とする。

この第4期から、学習指導と本職とする教育技術観が導かれる。この技術者としての教員は、いかに子どもの学習を導くかという技術の専門家として位置づけられるのである。牧口は、教師は子どもの「学習乃至生活の指導を為す精神的技術者」であるという。以上のように、教員は、はじめの教職の機能から次第に、さまざまな要素・機能が排斥され、分化していき、最終的に学習指導のみを専門的に行うものとなる。

近年の教職専門家観に通じる牧口の比較新しい近代的教職観は「社会」のなかに教育を位置づけ分業論の観点によって導き出されたものといってよく、「社会」重視の立場は牧口の教職観を意義深いものにしていく。

昭和初期の段階で、このような社会学的観点から、教員の技術論が展開され、近代的な教員像が説

明されていることは、注目されてよい。

## ・「社会学的」学校経営論の意義

最後に、創価教育学説における方法論は、「学校 = 小社会」とみる次のような学校経営論にいたり、ここでも「社会」重視の立場がみられる<sup>32</sup>。

学級の社会学的経営論

学校の社会学的経営論

学校の立憲的統督論

「社会学」や「立憲」という語が特徴的なこの学校経営論は、牧口が教育学を構築する上で、重要な柱としたものであり、『体系』においても、きわめて重視されている学説である。この考え方そのものは、牧口が師範学校教諭時代に学んだリンドネルなどのヘルバルト主義教育説やパーカーの教育学説にも見られるが、牧口はこの説を特に重視し自らの教育学の重要な柱とした。『体系』第1巻で、創価教育学説成立のスローガンのひとつとして、「社会学的社会観により、学校が一個の社会として経営されて、教育殊に道德教育の源泉とならねばならぬ。」<sup>33</sup>と述べていることは、そのことを意味している。牧口は、合理的、社会学的で民主主義的なかつモダンな学校経営をとおして、おもに道德教育を展開しようとした。牧口のいう「社会学的」の内容について『方法論』では仔細に検討されていない点が残念であるが、ここでは牧口の他の教育改革案と結び付けて考察することにより、その特質をできるだけ明らかにしたい。

牧口は、『方法論』の2年前に刊行された『体系』第3巻『教育改造論』において、半日学校制度を提唱している。これは、学校の授業をその効率的に行いそれを量・質における変容をせず半日に収め、残りの半日を社会における生産活動、家庭経営に実際に子どもを従事させるという提案である。牧口は、半日学校の意義のひとつとして、実業学校のような学校内に用意された仮の労働空間ではなく、現実の社会における労働経験の機会を与えるべきことを主張している。こうした半日学校制度論の意義を考慮すると、牧口の学校経営論は、よりリアルな社会の構造、さらに立憲的民主的な社会のあり方を小学校教育という初等教育段階において経験を通して学習することが目指されている。それは、より厳しく現実的な意義を持っているといえよう。

この視点よりみると、牧口は、教育方法論の最後に、できるだけ学校に「社会」をもちこみ、「社会」を直接経験することを通して民主主義的な社会化を子どもに達成させようとしており、それに基づいて道德教育を行おうとしていることがわかる。この点に、近代的な合理主義と民主主義に裏付けられたリアルな学校経営論が見出される。その趣旨は「郷土科」と同様、経験主義的に社会の構造と

規範・法則などを子どもに内面化させる点に重きが置かれている。とくに道徳教育が重視されていることから、それは学校経営論と道徳教育論を一致させた合理的な方法論であったといえる。

## まとめ

以上のように、創価教育学説における教育方法論は、「社会」重視の立場によって支えられている。まず、「個性尊重論」を批判した点があげられるが、これは次の2つの「社会」重視の立場に支えられていた。第一に安易な理想主義に流されず社会学的研究方法による実証的で確実な教育方法の構築こそが教育の技術を真に進歩させることができるという立場。第二に、個人は社会化された存在であり、社会化を通して社会における法則・規範を内面化することは、「幸福」を個人において実現する上で不可欠の条件であるとする立場。

次に教育方法論を構成する各理論についてみると、教育過程論では「社会」と自然の本質を経験主義的に理解することが重視されており、カリキュラム論ではその考え方を反映させ、「郷土科」を統合中心においている。これは、学校経営論において「学校＝小社会」の考え方と基本的に同様の発想に基づいている。ここから、社会のリアリティを積極的に教育に活かそうとする発想が見出される。また社会的分業論の観点から教員における社会的機能を合理的に明確化し、教員こそ学習指導の技術を身につけた技術者であるという教員の専門職観が登場する。その技術こそが、先に述べた教育方法の研究において抽出され、実証的帰納的研究によって体系化されねばならないとした。ここに教育研究におけるリアリティの追求がみられる。

以上より、教育方法論における「社会」重視の立場は、 社会化という教育概念、 教育材料としての「社会」、 教育の機能を規定する社会分業論・進化論、 教育研究法の基礎となる社会学的実証主義の四つの側面において見出すことができる。

そして、こうした「社会」重視の立場に注目してみると、創価教育学説の教育方法論の特質として、より根本的に次の視点がみえてくる。それは、「人間は社会の中で生活している」という厳然たる事実を無視してはならないという牧口の教育研究に向かう基本姿勢である。この共同生活を前提としてこそ「幸福」を追求することができるのである。現実の社会事象を客観的に厳しく考察し、そこに法則性を見出し、それを内面化して確実に「幸福」を目指すという牧口のリアリズムが、彼の教育方法論の根底に存在している。

牧口にとって、子どもの現実の幸福を実現する上で教育上枢要な位置にある教育方法論の構築のなかでは、いささかの観念の遊戯も許されなかった。牧口の「個性尊重」への徹底した批判の根底には、そうした切実かつ誠実な問題意識がみられる。牧口の説は、一見すると、硬直化した学校教育の中の抑圧からの解放という観点を無視し、個性における「かけがえのなさ」「唯一性」を閑却するような味気なさを感じさせる。しかし、その根底には、以上のような徹底したリアリズムにもとづく幸福主

義が反映されているといえよう。

このことは、現代における「個性」と「社会性」の問題に重要な示唆を与えるであろう。今日、よく登場するバーチャル・リアリティとリアリティとの関係の問題、さらに「総合学習」などの経験主義的教育実践に関する問題など、教育における今日の課題に対する取り組みにおいてより根本的な示唆を与え得ると考える。

最後に、本稿で取り上げた「社会」の概念について、創価教育学説においてはそれを含みつつ、より広大な自然、宇宙にまで広がる世界観が論じられている。この点は、本稿の趣旨と紙幅の関係上、論じきれなかった。また本稿は、牧口の教育方法論において「個性尊重批判」と「社会」重視の立場に焦点化させて論じた。これははじめにあげた「個性」と「社会」を結ぶ問題関心が基本にあるからに他ならない。しかしこの視点は他方で自ずと視野を限定させ、本来再評価されるべき牧口の教育方法論の諸々の示唆をうもれさせる結果を招いたことも否定できない。これらを後日の課題としたい。

---

<sup>1</sup> この項目の詳細を次に述べる。1 .利用さるべき教材の範囲は如何。2 .如何なる標準によって選択さるべきか。3 .その材料は何の標準によって排列さるべきか。4 .それを如何に統合するか。5 .以上の諸事項の結合によって教科を如何に構造するか。6 .以上の証明を人類の教材観の進化論的考察によつてなす事。

<sup>2</sup> この項目の詳細を次に述べる。1 .教育技術の価値的考察。2 .教育技術円熟の過程の考察。3 .教育技術の進化論的考察。

<sup>3</sup> この項目の詳細を次に述べる。1 .教育方法の進化論的考察をなし教育者の仕事の基礎付けをなす事。2 .学習指導を、A認識作用の指導、B評価作用の指導、C創価作用の指導の三方面になされるべきこと。3 .学習過程即ち教授段階の研究。4 .教導の順進と逆進並びに教授訓練等の批判等。

<sup>4</sup> 中野光、『大正自由教育の研究』、黎明書房、1998年、128-9。

<sup>5</sup> 『牧口常三郎全集』第6巻、第三文明社、1983年、265ページ。

<sup>6</sup> 前掲書、272ページ。

<sup>7</sup> 前掲書、272ページ。

<sup>8</sup> 前掲書、297ページ。

<sup>9</sup> 前掲書、299ページ。

<sup>10</sup> 前掲書、302ページ。

<sup>11</sup> 牧口は、当時の「心理学」からまったく影響を受けていないわけではない。しかし観念類化という単純な心理作用の考察を除けば、心理的構造についての検討は、牧口の教育学説の中には見られない。また「多方興味」などヘルバルト心理学に関する用語が頻繁に登場し、実際に教育学説においてヘルバルト主義の影響は多分に受けているが、「教育の研究方法」としては牧口の言説が示すように明らかに社会学に依拠している。

<sup>12</sup> 前出、『全集』第6巻、300ページ。

<sup>13</sup> ここで注意しなければならないのは、牧口の価値科学の研究法が変更されている点である。(前出、『全集』第6巻、317-8ページ)しかしそれは後日に考察したい。

<sup>14</sup> 前掲書、270ページ。

<sup>15</sup> 牧口とデルタイとの理論的研究は、熊谷一乗「牧口価値論と生の哲学」(東洋学術研究第25巻・第2号所収、1986年)などがある。熊谷は、ここで主に牧口価値論と生の哲学との連関が、「認識論」をめぐる考察の中でなされていることを指摘している。

<sup>16</sup> 前出、『全集』第6巻、271-2ページ。

<sup>17</sup> デュルケム、佐々木交賢訳『教育と社会学』、誠信書房、59ページ

<sup>18</sup> 『牧口常三郎全集』第5巻、第三文明社、1982年、141ページ。

- 
- 19 大正自由教育における「社会化」の概念は、木下竹治にみられる。彼は昭和初期に「社会化して社会的大人格を養成すること」を学習法の主要な目標としている。(伊瀬仙太郎、『わが国の義務教育における教育方法の歴史的研究』、風間書房、1972年、130ページ)。この点に関する、牧口の社会化概念との比較は後の研究に待たれる。
- 20 前出『全集』第5巻、99ページ。
- 21 牧口は、生活を通しての社会、自然と主体とのかかわりを、価値論との関係をふまえて、次のように述べている。「被教育者の生活を如何にして自然界および人類界に調和せしめんかの指導はすなわちそれら多方面の現象を如何にして価値化せしめるかの指導であり、結局価値創造の生活に導くことにほかならぬ」とある。
- 22 前出、『全集』6巻、393ページ。
- 23 前掲書、370ページ。
- 24 前出、中野、29ページ。中野は樋口の『統合主義新教授法』からの引用で、「児童は何故にさまざまの規則を守らざるべからざるかを解することなく、従いて自己の内心より出でたる自治心によりて謹慎するにあらずして教師の威嚇又は懲罰を恐るるが故に、殆ど偶像同様に萎縮し終われり」を引いている。
- 25 活動主義と統合教授論とを結びつける樋口の発想に対しては、子供の活動性の欠如は、教育に統一性がないことが原因であるとする趣旨の樋口の言説を、中野は、「茗溪会雑誌」から紹介している。前掲書、23ページ。
- 26 前掲書、43ページ。
- 27 『郷土科研究』をどこに位置づけるかについて、中野光は、牧口を棚橋の実科教育改革の系統を受けたものであり、大正自由教育の全盛の直前である大正元年に刊行されたカリキュラム改革論であり、その内容は「郷土科」を中心とした統合教授論であるとしている。実科教育とは、生産労働を中心とした実生活における科学的知識・技術を身につけることを目指した教育である<sup>27</sup>。中野は、牧口に、郷土科を利用した直観主義、教育過程の組織化、系統的教授法などの特質をみる。棚橋の場合には、理科教育をとおしてそれがあらわれているが、いささか不明瞭であるのたいし、牧口はその流れを受け、その特質がはっきりをあらわれているという。前掲書、中野、62-5ページ。
- 28 前掲書に詳しい。
- 29 『牧口常三郎全集』第3巻『郷土科研究』、第三文明社、1981年、18-9ページ
- 30 前出、『全集』6巻、373ページ
- 31 前掲書、440-441ページ
- 32 これは未刊になった『体系』第5巻の「教育方法論(下)」第4篇「学習指導即教導論」の第11章「学級経営論」第12章「学校統督論」で詳細に論じられる予定であった。「体系」第4巻(復刻版)(昭和54年、第三文明社)の奥付にある第5巻予告広告から。
- 33 前出、『全集』第5巻、6ページ。