

牧口常三郎の経験から教育の「時空混乱時代」の可能性を読む

アンドリュー・ゲバート

テーマ：『創価教育学体系』発刊90周年記念シンポジウム
「牧口常三郎の経験から教育の「時空混乱時代」の可能性を読む」
開催日：2020年11月16日
会場：Zoomを用いたオンライン方式
講演者：アンドリュー・ゲバート（池田大作記念創価教育研究所 教授）
コメンテーター：伊藤貴雄
牛田伸一
岩木勇作
司会：勘坂純市

時空の概念史

今日は、やや抽象的なところから入っていきたいと思います。途中から具体的にになるので、少々我慢していただければと思います。

哲学者カントは、我々が人生を経験するには、経験の成立の条件として、「時間」と「空間」を把握する「直観」がなければならぬ、と言いました。理論としてそこまで追求しなくとも、我々が時間と空間の中でしか生きていられないというのは、「常識」が教えてくれるところでしょう。

しかし、「時間や空間」（以降「時空」とします）をいうとき、人々の心に浮かぶイメージや概念が、ずっと同じものだったかという、そうではないのですが、そのことはあまり意識されていないと思います。ここで「時空」に対する考え方の歴史の変遷を、非常に大雑把にまとめてみたいと思います。

まず、我々現代人が時空をどのように捉えているかということです。その捉え方が17世紀ごろから近代科学また合理的思考の出現とともに形成されてきます。その特徴というのは、時間も空間も、均一に広がりまた流れ、そしてそれが基本的に中立、無内容のものとする、ニュートンが提唱した「絶対的時間」「絶対的空間」です。

Andrew Gebert（池田大作記念創価教育研究所 教授）

そして、このような「時空」を座標にして、「来週はどこどこに行く」とか「去年これをした」と行為やできごとを位置付けながら生きていきます。

時空が人間という主観とかけ離れた「客観性」をもつ、均一に展開される無性質・無内容の、代替可能なものであるということ、すなわち、誰が、どこで、いかように、過ごすかともかわらず、一時間は一時間である、ということが前提です。空間も同様で、そう捉えてきたのは、近代の一つの特徴と言えましょう。そのことを象徴するのは、時間をデジタル化し、徹底的に数値化したことでしょう。

これから私が話す30分を皆様が、長く感じるか、短く感じるか、という現実には照らして、時空の絶対性を検証する一つの機会になるかと思います。

20世紀初頭にアインシュタインの相対性理論などによって、この古典的時空概念が大きな挑戦を受け、時間も空間も変形したりする、ということがどうやら実際に近いということが判明してきました。

このような時空像が科学的に正確であるとしても、我々の日常の生活や考え方にはあまり浸透していない、というのは事実のようです。(自分の進む速度が光速に近づくにつれて歳をとるのが遅くなるという嬉しい話や、ブラックホールが比喩として普通に使われるようになったこと以外に、生活また人生設計上には、あまり影響はないようです。時空が変形したり、曲がったりするような図では「来週」はどこにあるかは、よほど専門的に勉強している人でないと、位置付けることは難しいと思います。)

ならば、近代以前に時空はどのように想像されたのでしょうか。例えば、中世ヨーロッパでは、日常生活の場としての「世俗時間」(secular time)と神様に直接繋がる「聖なる時間」(sacred time)とがはっきり分けられ、世俗時間よりも聖なる時間のほうに、現実の重みがあったことも多かったのです¹。ここでは時間が中立で無内容ではなく、一年のほぼ毎日が聖誰々という聖人にあてられたように、様々な内容が時間に内包されていました。そして人々の主観的経験として、殉教や奇跡を記念する祭日には、その数百年前の聖なる出来事を、世俗時空における最近の出来事よりも、身近なものとして感じられることもあったようです。また、近代で考えられているように、知識が蓄積され、科学技術が発展し、生活が良くなっていく、直線型の進歩的な「時間観」ではなく、季節が巡ってくるように、時間を基本的に循環やサイクルとして見るが多かったのです。

また仏教の、有名な正法、像法、末法という「三時」の考えかたも、時間は決して中立で無内容なものではなく、「時」というものには、一つの生命というか、特有の性質、勢力や方向性、あるいは、その間にしか実現できない、可能性があるように考えられました。

¹ Taylor, C. *A Secular Age*. (The Belknap Press of Harvard University Press, 2007).

近代時空観をベースにできた「教育」の動揺

時空が、人間という主観とはかけ離れた「客観性」をもつ、均一に展開されるものとする、このような近代的時空観を根底にして、18、19世紀の大きな出来事——民族と領土を中心とした「ナショナリズム」、工場を中心とした「産業革命」、そして学校を中心とした「教育普及」特に国が行う公立初等のそれ——があった、と言えます。つまり、時間と空間に関する、一つの時空的規律 (spatiotemporal discipline) が社会全体に敷かれていくことになります。中世や近世の社会においては、人々が同じ場所、同じ時間に集まることは、年何回かの縁日や祭りや詣だけだったの対して、近代の教室にしても工場にしても、また軍隊にしても、規則正しく同じ時間、同じ場所に、しかもほぼ毎日のように集まる、という時空規律が常に守られていなければ成り立たない制度です。

学校のばあい、この規律に加えて、「学級」という時間的秩序がある。つまり、年齢別に分けて、同じ学年に生まれた児童に同じ内容を伝え、教えるということです。このような「学級」について近代産業の生産過程のベルトコンベアーという比喩が嫌なら、同列してエスカレーターを一緒に登っていくというイメージもあります。さらに、時間を一生単位で考えれば、人生を、学校を出るまでの「学ぶ期間」と社会に出てからの「働く期間」(資本主義生産の論理でいえば、「投資」と「回収」の時期)に分けるのも、近代特有の時間秩序の反映といえます。19世紀なかばに欧米で出来上がった教育システムが、世界に普及し、定着し、一つの規範や制度として、大体において今まで続いてきました。

200年近く続いた、この教育の時空規律は、特に近年の通信技術の発展によって、多少の変容や揺らぎを経験してきましたが、世界同時の、しかもその秩序の中核をつくような挑戦を受けることは、少なくとも今回のコロナ禍までは、なかったと思います。同じ時間と場所に集まれないという事実と、通信技術の躍進が可能にした、その事実に対する対応とが、教育のみならず、商売や仕事のあり方など、社会全体に大きな影響を及ぼし、変化をもたらしています。

人間の当然の心情として、「前のように戻りたい」はありますが、戻れないというのは、受け入れるべき現実ではないでしょうか。たとえ安全かつ効力のあるワクチンができ、広く普及したとしても、同じような事件がいつ発生するかわからないという潜在的脅威が残り、耐震建築と似たようなかたちで、その「万一」に対する備えが社会の常設の一部として組み込まれていく。そのことだけを見ても教育の時空が永続的な変化を経験することは不可避でしょう。

変化というのは、必然的に可能性を生み出す。変化が大きいほど、生み出される可能性も大きい。ここから、我々が今、経験している変化と可能性のスケールを再認識し、その展開し得る方向性を一緒に考えたいと思います。その変化の対応の渦中で、それに追われている我々ですから、その意味や可能性を考える余裕もないように感じるのも当然です。しかし、避けて通ることのできない大事なことです。なぜかという、悪い可能性というのは、放っておくと惰性的に実現されるものだからです。良い可能性また建設的な可能性は、想像力を働かせて考え出さなければ、実

現されないからです。

これでようやく今日のお話の本題に入ることができます。「教育の時空混乱時代の可能性」はどのようなものか、を一緒に考えたいと思います。

まず負の、マイナス可能性を考えてみましょう。それは「格差」という一言で要約されると思います。コロナ禍それ自体は、格差を特徴とするものです。私のような、もとより在宅で仕事することの多かった、つまり人生がすでにかなりバーチャル化された人間にとって、友人をハグできなくなり、舞台やライブなど楽しめる娯楽が減った以外は、生活にさほどの変化はありません。しかし、周りには、生活に深刻な打撃を受けている方がたくさんおられます。同じ場所に、同じ時間にいなければ成り立たない仕事に従事している方々が一番打撃を受けています。教育においても、通信環境、家庭環境のいかんによっては、その学習経験が大きく異なります。現在のアメリカで数百万人の学習児童がログインせず、学校から見て「行方不明」になっているという報告もあります²。一方、裕福な家庭同士で、ラーニング・ポッドなるものを作り、優秀な家庭教師を雇って我が子の教育を、学校に通ったとき以上に丁寧に行っています³。もとより格差が激しい社会においては、このような状態が緩和されずに長く続くなら、亀裂が深まり、社会の基本的な連帯が脅かされることとなります。

牧口常三郎の時空観と教育

ここで、プラスの可能性を考えるために、私が研究している牧口常三郎の教育思想と実践を参照したいと思います。牧口は、時間と空間と教育について、有益な洞察や示唆を我々に残しているように思われます。

牧口研究にあたって、私が一つの作業仮説として採用しているのは、牧口の思想は、彼の脳内また胸中には、西洋近代の世界観と、(前近代ではなく)非近代、また非西洋的な世界観が共存し、交流し、いわば対話していた、ということです。当時、現実には交流はあまりなかった、異なる、そしてある意味で相容れないものとされていた、この二つの世界観を人間の生き方、生活や思惟様式として深く受け入れ、自分の中で共存させることは、大変な精神力を必要とすることだと思います。このこともあって、牧口思想は、従来の範疇から、はみ出ているもの、一つだけの固定した観点から把握しきれないものとして、私にはどうしても映ります。牧口思想が従来の範疇よりはみ出ていることは、時空に関しても言えることだと思います。

² More than 9 million children lack internet access at home for online learning. *USAFacts* <https://usafacts.org/articles/internet-access-students-at-home/>.

³ Why learning pods could be worse for public schools than the pandemic - *The Boston Globe*. <https://www.bostonglobe.com/2020/10/01/magazine/why-learning-pods-could-be-worse-public-schools-than-pandemic/>.

『人生地理学』の時空観

よく知られているように、牧口はそのキャリアの早い段階から、地理学に強い関心を寄せて、研究しました。その結実として1903年の『人生地理学』という大著があります。いうまでもなく、地理学は空間の学ですが、牧口が言うところの「人生地理学」はそれに時間の中で発動される人間の意思や行為が加えられ、関連づけられています。

牧口のこの時空に対する考え方を語るものとして、『人生地理学』の次の文を挙げたいと思います。

蒸気（じょうき）と電気との二大動力は、地球を距離に於て縮小し、時間に於て短減し、世界を打て一丸となしたり。（『牧口常三郎全集』（以下『全集』）1巻14頁）

「蒸気と電気」を「石油と電子」に置き換えれば、現在のグローバリゼーションの状態をほぼそのまま語るのではないでしょうか。

時空が、人間という主観とかけ離れた「客観性」をもつ、均一に展開されるものとする、古典的な近代時空観においては、距離の縮小や時間の短減はありえない。ならば、牧口の、このような表現を、「比喩的なもの」として片付けていいのか。それはできないような気がします。というのは、『人生地理学』を読めば読むほど、人間と環境、主体と対象を不可分なものとして捉えている牧口の、非近代的、非西洋的な感性や世界観が浮き彫りにされてきます。つまり、牧口にとっては人間が主観的に経験する距離の縮小や時間の短減と、客観的な事実としての縮小や短減との間には、本質的な違いはないのであります。このような関係性が基底となって、本学で教鞭をとられた故・斎藤正二先生が分析したように、『人生地理学』は、植民地支配を正当化する道具となった「地理決定論」ではなく「環境可能論」の書だといえるでしょう⁴。また、牧口のこの捉え方はやがて「価値」を、人間と環境、主体と対象との交渉とする「価値論」につながっていくと思います。

学習を学校・教室空間から解放

このような時空観は、牧口の教育的アプローチと深い関わりを持っています。つまり、郷土＝地域社会を、世界を形成する原理が凝縮されたかたちで存在する「学びの空間」と捉え、その観察を学習の出発点とします。『人生地理学』に次のようにあります。

誰か云ふ郷土の観察を卑近にして浅薄なりと。故に吾人は重ねて言ふ。人間が他日大社会に出て、開かるべき智徳の大意は実に此の小世界に網羅し尽せり。若し能く精細に

⁴ 斎藤正二「『人生地理学』補注」、『牧口常三郎全集第1巻』第三文明社、1983年、351・357頁、372-378頁、407-417頁。

周囲の事物を観察せんか、他日世界を了すべき原理は茲に確定せらるべしと（『全集』1巻25 - 26頁）。

つまり、身近な自然界・人間界の諸現象を注意深く観察し、比較分析していけば、「大社会」ひいては「世界」をも知ることができる、という牧口の基本的な姿勢が現れています。

この思想をさらに具体化したのは、1912年の『教授の統合中心としての郷土科研究』です。そこでは、教え、学ぶことを「教室」という空間的制限から解放し、郷土＝地域社会に広く展開することが提唱されています。

（前略）東京の様な人家稠密の所でさへも一寸電車に乗れば忽ち広々とした郊外に出で、生々した植物を観察することが出来、空に水に、地に枝に活動して居る動物を見ることが出来るではありませんか。何を苦んで死んだ標本に依らなければならぬのでせう。大に判断に苦む所であります。大工が、かち八働いて居る所へ行けばそこには花崗石（ママ）、松、杉、檜、鉄板、銅、亜鉛屑などの木材や鋳物等の標本が散乱して居て、自ら其等の使ひ途や、工作上の事柄等を説明しつゝあるのに、徒らに教室の中で一握にも足らない鋳物の破片や、木材標本を観察させたまゝで満足して居るといふは何といふ了見でせう。（『全集』3巻35頁）

牧口にとっての「郷土」とは、普遍的な意味や原理の「事例集」ともいうべきものだったようです。そこで学習児が様々な自然的または人為的な事実を直接観察し、自分にとっての意味を考え、そこで得た知識を自分の社会行動様式に取り入れていく。そのような主体的な生き方を育む「場」として郷土＝地域社会を考えていたのです。

教育における「時間的規律」への挑戦

教育における時間的規律に対する、牧口の異議申し立て、挑戦として、次のような例があげられます。

1890年代に、牧口は、特に「僻地」と言われたような、経済的にもまた就学児童の数の上でも恵まれていない地域で行われた「単級教育」に関心をもち、研究もしました。「単級教育」とは、小学校の異なる年齢の児童を、同じ学級として扱い、同時に教える、という方法です。当時の教育当局としては、経済的に逼迫した地域が近代教育の時間規律に則った「学級制」ができないところへの対応、やむを得ないものと考えられたが、牧口はそこに、一つの大事な価値を見出したのです。つまり、児童がみんな同じ年齢だと、能力的に横並びで、全員が競争相手にしか見えないが、年少と年長の児童が一緒に勉強することによって、一つの「小社会」ができ、その中で同情、特に年長からより若い学童へのそれ、が育まれていく。

同情の事に至りては、心理学は又吾人に同情の発すべき範囲を示せり。

一、同情は自己と同等、或は以下の人に対して発するもの多し。

二、同情は自己に敵するものに対して発することなし。

三、同情は全く無関係なる人の間に発することなし。

多級における各級の生徒は互に同一の境遇にあり、同一の目的を有せり。然れども時としては、否修学の上には、上下の自然の別なくして唯学力の差等あるのみ。従て一種の競争場裡たり互に敵手たるは免かるへからず、同情を沮害するもの幾許ぞ。是却て高年級に於て多し。仮令他愛心は自然に起り、或は教師の教授に於て之を涵養するとするも、之を実行すべき機会、常に同等以下のものにあるを普通とすれば、多級に於ては実行の機会少かるへし。道徳的の格律、即ち道徳的の概念の来るは、意志の記憶による。意志の記憶は決定の度に比例す。之を四年級の各自競争場裡にあると、共に上下年齢自然の秩序ありて、同情を発すべき機会の多きに比すれば、如何そや。（『全集』7巻160頁）

20世紀初頭に牧口は女性のための通信教育の事業に精力的に関わりました。これも、仕事を持つことや、都会に出られないことで女性が受けている時間的、空間的制限を克服する試みとして位置づけられるでしょう。

半日教育の提案

1932年の『創価教育学体系』3巻では「半日学校制度論」が提唱されます。これが現行の制度に対する根源的な挑戦であることは牧口ははっきりと意識していたようです。

小学校より大学迄の総ての学校に於ける学習生活を半日制度にせよと言ふのが本章の趣旨であって、之は我国の学制乃至教育制度の改革案に於ける最も重大なる然も根本的性質の問題である。（『全集』6巻209頁（下線は引用者による））

提唱する半日学校制度のメリットとして牧口はいくつかのことをあげています。例えば、教育施設や教師の労力の節約、経済化という意味で、午前と午後（場合によっては夜間も）に教授を行うことによって、収容できる学習者の数を倍増し、当時、深刻な社会問題となっていた中等教育への入試の「試験地獄」も解消される。また、小学校時代から、生産活動に触れることによって、仕事の実際も分かり、それに慣れ、就職難を緩和することもあげています。

しかし、牧口のより本質的な狙いは、「学ぶ期間」と「働く期間」とにはっきり分ける、近代特有の「人生時期区分」の改変だったようです。いわば人間の「一生単位」での教育の時間的制限への挑戦だったのであります。

学生生活を単に少青年の時代に限定せずに、成年期まで延長せんとすのである。即ち小学校より大学まで又はそれ以後の成人教育の時期までも、普通教育と専門教育との並行的修養をなさしめるのを人生の常態とし義務とし、以て身心両全の生活を営ましめんとするのである。

(『全集』6巻210頁(下線は引用者による))

以上を換言して半日学校制度の根本義を要約すれば、学習を生活の準備とするのではなく、生活をしながら学習する、実際生活をなすつゝ、学習生活をなすこと、即ち学習生活をなすつゝ、実際生活もすることであって、学習生活と実際生活と並行するか、然らざれば学習生活中で実際生活も、実際生活の中に於て学習生活をもなさしめつゝ、一生を通じ、修養に努めしめる様に仕向ける意味である。

(『全集』6巻212頁(下線は引用者による))

結論にかえて

以上、我々が今、直面している状況を考える材料として、時空概念とそれに対する牧口の理論と実践、というレンズで、現行の教育制度を考察しました。

ここで強調したいのは、この制度が特定な歴史的背景から生まれたことと、そして特定な思想的前提の上に成り立っていることです。経済的であれ、文化的であれ、政治的であれ、人間が作る制度は、そのもとの生きている人々に向かって「これは自然で、当然で、大昔からずっとこうだった」という顔をします。制度が特定な歴史を持つ人為的なものであることを認識することによって、制度の改良、改造(ときには解体)作業を、よりスムーズで円満なかたちで推進することが可能になります。

どのような可能性が今の不透明な状況に潜在しているかは、私にはわかりません。まして、その建設的な可能性を実現できる方途については、一寸先は闇という感じです。ただ、ゆらぎが根底的なところまで及んでいること、そしてその分、良きにつけ、悪しきにつけ、可能性のスケールが大きいことだけは、間違いないと思います。

今の状況とは色々な次元で異なりますが、牧口常三郎が、閉塞、不透明、不安、というような教育環境の中で作り上げた理論と実践は、我々にとって重要な精神遺産であると思います。前に触れたように、牧口の思想が従来の範疇よりはみ出ているからこそ今の状況に対して有益であると思います。そして、今、何ができるかについては、例えば、『創価教育学体系』に示唆深いところがあります。教師に対し、「帰納的研究の順序」として次のことを強く勧めています。

先づ成功と失敗の事実を正確に認識し、その記録を作る事である。次に其の成功失敗の原因を考究し、検討し、更に同じ類の種々なる事実を蒐集し、之が比較観察を行ひ、以

て之等の成功又は失敗に現はれる関係を認識するのである。(『全集』5巻19頁)

これを現在の状況に即して見ると、我々が経験している教育の時空混乱への立ち向かい方を示唆するものがあると思われます。健康・安全第一で、色々な工夫をし、上手にストレス管理を図り、不安に負けないことはもちろんのことですが、この非常に特異な経験に、能動的に取り組み、様々な角度からその意味を、また未来への可能性を、ともに考えていければ、と思います。

牧口が勧める「記録を作る」作業は、色々な方法があると思います。スマホの文字また音声やビデオのメモ機能を駆使してやっても良いし、手書きでも、ばあいによって絵画も音楽もあり、と思います。今回のことでは、「世界同時」ということの意味があまりに大きく、深いと思います。今、何らかのかたちで記録をとっておけば、今後、世界のどこかで同年齢の人にあったら、お互いの辛かったことも、よかったことも、「あの時こうだった」という体験を照らし合わせて「比較研究」できる材料は全員が持つことになります。そのような対話を通して、これからの建設的な可能性が見えてくることもあるのではないのでしょうか。

私も私なりに意識して、様々メモやノートをとったり、できるだけ良いことや可能性に焦点を合わせようとしています。例えば、Zoomを使ったヴァーチャル教室では、全員が最前列に座っています。皆様が均等に表示され、表情も良くみてとれます。また、電子掲示板に文字やビデオによるコメントを貼ったり、それにレスしたりすることは、対面の対話にない、時間的なゆとりと熟慮の可能性もあるのでは、と日々感じています。これは小さなことに聞こえるかもしれませんが、学習上、伸ばすべき方向性や可能性は、そこにあるのではないかと真摯に取り組みたいものです。

また今回の感染拡大が引き金となって起こっている教育の時空混乱の課題、特に格差、を乗り越えていく上で、本学創立者である池田大作先生が提唱されている「社会のための教育」から「教育のための社会」⁵との大転換の意味もより鮮明に見えてきた気がします。つまり、社会全体をあげて教育を守り、深化、浸透、充実させていかなければ、今の危機を真の意味で乗り越えていくことはできないのでは、と強く実感しております。

ご静聴ありがとうございました。

コメント

伊藤 最初にゲバート先生の講演内容を簡単におさらいします。

近代ヨーロッパ的な時間・空間認識というものは、基本的にニュートン以降の絶対時間・絶対空間の下で考えられていた。すなわち、すべてが直線的に、数値的に計測可能なものとして考えられていた。しかし20世紀になるとアインシュタインの相対性理論のように、時間・空間の在り方について多様な可能性が考えられはじめた。もともとヨーロッパにも、均一的

⁵ <https://www.soka.ac.jp/about/intro/founder/proposal/#anchor45>

な時間空間だけではなく、宗教的な時間や、公共的な時間など、様々な時間軸が並存していた時代もあった。そういう点を視野に入れると、もう一度時間・空間認識を考え直す必要があるのではないか。近代の均一的な時間感覚は、軍隊教育に代表されるように、人々の生活を規律化することとセットであった。これには非常に合理的な側面もあったが、同時に、人間がすべて代替可能なものとして捉えられる危険性もあった。こうした反省に立つとき、牧口常三郎の考える時間・空間というものは、非常に示唆的である。

牧口の教育学には二つのポイントがある。一つは空間的な制約の克服である。子どもたちが、様々な自然的・人為的な事象を直接観察して、自分にとっての意味を考え、そこで得た知識を自分の社会行動生活に取り入れていく、自分自身が地域の主体者として生きていく、そのような場所としての教育を牧口は構想していた。もう一つは、あの時間的な制約の克服である。牧口は半日学校論を説き、午前中勉強して、午後はそれぞれの家業に従事することを主張したが、これは単に一日の半分は社会で働きましようという意味ではない。この時間は「学ぶ時間」、この時間は「働く時間」といった二分法に対する反論であった。むしろ牧口は、学びというものと、生活との合体として考えていた。これからのコロナ時代にあっては、時間・空間の制約を教育の分野で取り払っていく時代になるだろう。そう考えると、この牧口の提案を積極的に取り入れていくことで我々はよりよい教育を構築していけるのではないか。——以上のような話であったかと思います。ゲバートさん、よろしかったでしょうか。

ゲバート 適切な要約に感謝します。その通りです。

伊藤 では、ここからは教育学の専門の方からコメントをいただきたいと思います。教育学部の牛田伸一教授と、岩木勇作助教が参加されています。それぞれにゲバート先生のご講演に対する感想やコメントをいただければと思っております。まず牛田先生、よろしく願いいたします。

牛田 牛田でございます。よろしく申し上げます。二つ質問させていただきます。ご講演の中で非近代的という言葉が強調したいと言われていました。また非西洋的という表現も強調されていました。時間の関係上、詳しくは説明されなかったのだと思うのですが、よく用いられる「前」近代ではなく、なぜここで「非」近代的としているのか。ここがとても興味深いなところでした。この非近代的、非西洋的という言葉について、ゲバート先生はどのような意味を牧口から取り出して語っているのでしょうか。これが1つ目の質問です。

伊藤 すみません。実はわたしも全く同じ質問を用意していたので、一言付け加えさせてください。ゲバート先生は、『『人生地理学』』を読めば読むほど、人間と環境、主体と対象・客体を不可分のものとして捉えている牧口の、非近代的、非西洋的な感性や世界観が浮き彫りにさ

れています」と述べられました。この「非近代的・非西洋的」というのは、必ずしも反近代的とか反西洋的という意味ではなく、近代的なもの西洋的なものを包摂しつつさらに世界の多様な現実に対応する言葉であると私は理解しました。ただし、一方で、有名な京都学派の「近代の超克」論のように、近代を乗り越えようというタイプの主張は、太平洋戦争のときに日本の優位性を唱える勢力に利用された面もあります。京都学派も必ずしも元々ナショナリスティックであったわけではなく、世界の多様性に対応する立場から非近代・非西洋を唱えたのだと思います。こうした「近代の超克」論のような主張と、ゲバート先生がおっしゃった牧口的なものとの関係は、どう考えたらいいのでしょうか。

ゲバート やっぱり「前近代」というと、近代化論、要するに全てが近代化され、全てが西洋化されていくという一つの図式に乗せてしまうこととなりますから、近代化されるべき以前というような価値観が入ってくると思いますので、よりニュートラルな意味で、近代ではないという、近代化の普遍性の建前に対する挑戦というか、異議申し立てという風な意味で私は「非近代」という言葉を使いました。また、「非西洋」という言葉ですが、30年前だったら私は「東洋的」という言い方をしてしまったかもしれませんが、そういう本質論的な主張は避けたいと思います。東アジア文化圏あるいは東アジア的な世界観というものは直感としてあるように思いますが、ただそうした特定はしたくありません。そして先ほど伊藤先生がおっしゃったような「近代の超克」のように政治利用されたものとも区別したいと思いますので、「非」という言葉を使わせてもらいました。

伊藤 では牛田先生、二つ目の質問をどうぞ。

牛田 質問にお答えいただきありがとうございます。時空を縛ること、画一化することによって、いわゆる学校教育の普遍化ができました。この観点だけからすれば、近代化には良いところもあったと言えないことはありません。もちろん、様々な問題が同時に発生はしているわけで、それはいまも続いています。ゲバート先生が、非近代的、非西洋的という視野から牧口を参照したことには、近代化の良かったところを認めた上で、縛りや画一化といった問題をどのように克服できるのか、その手がかりを得たいという意図があったのではないかと、私自身は捉えました。

もう一つの質問です。議論がいつそう深まるのではないかと思います、先ほどの質問の文脈から、あえてゲバート先生に反論というわけではありませんが、次の問いを投げかけてみたいと思います。牧口は「非」近代的ではなく、近代的な人そのものだったのではないのか、という投げかけです。例えば、よく知られているように、牧口は『創価教育学体系』第一巻の中で、新教育学建設のスローガンを三つ提唱しています。そのうち一つが「経済を原理とせよ」でした。これは効率性、能率性、無駄を省くことを意味しています。教育の効率性の必

要を彼ははっきりと認識していました。この点からだけでも、彼はきわめて近代的な発想を持ち合わせていた人であると言えます。いま挙げたことと、今回のゲバート先生がご講演されていた非近代的な姿としてあらわれる牧口とは、どのように関係づけられるのか。これをうかがってみたいと思いました。

ゲバート ありがとうございます。非常に面白い質問で、おっしゃる通りです。私が強調したかったのは、要するに、両方を共存させるという牧口の姿勢です。西洋にかぶれて日本のものは全部間違いで捨てなきゃいけないといった姿勢でもないし、また、復古的に日本の伝統的なやり方が良かったというのでもない。是是非非的に、一つ一つ外来の概念を咀嚼しながら、自分のものにしていくというところが、牧口思想の大きな特徴であると考えます。もちろん、学習の機会が日本の近代とともに広がったことは牧口も歓迎しているし、またその制度自体の効率化も歓迎しているのですが、ただ、それは盲従ではなく、流行だから受け入れたのではなくて、日本の現実に、人々の生活の現実に合わせ、照らし合わせながら消化したのであり、この姿勢が私は牧口の特徴の一つであると思います。牧口は合理的な思考の持ち主でした。私は大学院で安丸良夫先生から受けた大きな示唆を思い出します。私は授業で牧口のことをよく話題にしていたのですが、安丸先生は、「君は牧口が合理的だって言うけど、合理的っていうのはやっぱり時代の制約もあるわけで、彼にとっての合理的というのは、私たちが今、合理的と考えていることとは距離があるかもしれないよ」とおっしゃったことがあります。要するに、この Historicization、「合理性」それ自体を歴史の制約の中で考えることが、極めて重要な、しかも難しい課題であると思います。

牛田 ありがとうございます。述べられた通りだと思います。

伊藤 それでは、次に岩木勇作先生からコメントをいただきたいと思います。

岩木 私も、お二方と同じように「非近代」に引っ掛って、そこを質問しようと思っていたのですが、どうしようかなと思っています。私も牧口は合理性とか、科学、教育学の科学化に非常に腐心した方なのでそういう質問を用意していたのですが、もう答えていただいたので、その質問は取りやめにします。先ほど紹介されていた安丸良夫の「牧口の合理性というのは、我々の合理性と同じかどうか」という発言、それは非常に面白い観点だなと改めて思いました。あとは、講演の中でいくつか紹介された牧口の実践であったり、そういったものを少し補足する形でコメントをしようと思います。

時空間というものを超えるという意味で、ゲバートさんが単級学校というものを出示してくださったと思いますが、これは複数学年が一緒の場で学ぶというものです。これはゲバートさんがおっしゃった通り、経済的に貧困だから、貧乏だから、この複数学年、1年生、2年生、

3年生、4年生、色んな学年をごた混ぜにしてそこで一緒に教える。これを単級学校というわけですね。そして、学年ごとにクラスを分けるのが多級学校という、おそらく我々が小学校から経験してきたシステムです。単級学校というのは当時低く見られていました。非常にお金がない、貧乏なところがやることだと。ただ、牧口常三郎は、むしろこれは多級学校よりも、価値がある部分はあると、そういう風に見ていたわけです。この単級という、複数年が一緒にいることによって、同情的というか、協調的というか、家族的な関係が生まれるのだという話をしています。年上から年下への親愛の情などですね。特に何を評価していたかという、下の学年が、上の学年に与える影響というものを重視していたというのがちょっと面白いところでした。下の学年がいることによって、上の学年が非常にしっかりしていく。それによってクラスがスムーズに運営される、そういったことも言っていました。そういうわけで、悪い状況というか、良くないシステムというか、そういった状況であっても、そこに何かしらの価値を見出してこう、それを拾い上げるというのが非常に牧口常三郎は卓越していたのかなと思います。

次に、講演で話していただいた半日学校制度を少し補足しておきたいと思います。一応、学習生活を半日にするというのが趣旨なのですが、その前提というものを確認しておきたいと思います。半日に制限するのですが、これは一日分を半日で学習できるようにするということが前提にあります。単純に、半分にして、そういった生活をやらせるというだけではなく、一日分を半日分にするのが前提なのです。そのために能率を増進させるというのが、実は創価教育学の研究の主な内容だったということは、みなさんに認識しておいてほしいと思います。単純に半分半分というだけではないということです。ちゃんとそういった効率化、合理化、能率性の増加というものが前提にあるということです。ある意味でこれに似たようなものが、教育史を見るとあります。例えばゆとり教育。ゆとりというのは内容と時間を削減して、ゆとりを生み出して、そこで生きる力を育てるという話なのですが、あれは単純に削減しただけであって、この牧口のアプローチとは違う。

最後に、ゲバートさんが牧口の引用で、帰納的な研究の話をされたと思うのですが、ここは私も非常に大事だなと思っているところです。どういう話をされていたかという、成功と失敗の事実を記録すると。そして成功した、失敗した、そういった原因を調べて、ほかの同じような事実を収集して比較検討すると。そこから、成功したという法則性であったり、そういったものを拾い上げて、どんどん教育をよくしていくといった話をされていて、これは非常に、牧口の創価教育を考える上で重要ななと思っています。研究というものを非常に牧口が重視していたというか、牧口は「教育は知識の伝授が目的ではなく、学習法を指導することだ。」と。「研究を会得せしむることだ。知識の切売ではない。自分の力で知識することの出来る方法を会得させること」なんだと。「知識の宝庫を開く鍵を与へること」と言っていました。これはゲバートさんが講演の最後の方でも、現代的な形でお示しになっていましたが、そういった話は「創価教育学」というものを考える上で、非常に重要なことで、こ

の研究というものを自分で自発的にやっていくということが、自分で知識を獲得することに繋がる、そういったことが創価教育を理解するうえで非常に重要ではないかと思います。

ゲバート ここが非常に重要なところで、牧口は創価教育学がもたらす「効率化」に対する自信が非常にあるわけです。私も、この「経済化」という言葉を英語訳するときに単にeconomizeでいいのかということを考えています。やはり、この経済化というのは、「経世済民」という言葉が、牧口の脳裏に必ずあったと思います。単に効率よく利益を出すという短絡的な話では決してない。心力の経済、学習力の経済、教授力の経済という風に牧口は述べています。つまり、創価教育学を採用すれば、今まで一日でやっていたことを半日でできるという主張です。自分の提唱する方法に対する自信を感じます。もう一つちょっと付け加えますけど、『創価教育学体系』は、特に一巻二巻はほとんど研究方法なんですよ。もし本の売上を狙ったならば、この時こうして、こう良かったとか、色んな自慢話を入れたと思うんですけど——たとえば芦田恵之助がやっていたように——あえてそうしないで、教育学の研究手法論を与えることによって、次世代の研究者を育てようという思いを非常に強く感じています。

伊藤 ありがとうございます。では、私からも質問をさせていただきます。ゲバート先生は、牧口教育学が、空間的・時間的制約を超えていく可能性を持つと述べられました。そこで少し伺いたいことがあります。今日は数百名の方がオンラインで参加しています。東京以外から参加している方も多と思います。これはオンラインだから可能なことです。今後は極端な話、海外に居ながら日本の大学の授業を、あるいは、日本に居ながら海外の大学の授業を履修するというのも、システムによっては可能になってくるでしょう。コロナ時代に入って、教育のデジタル化が一気に促進され、一部には「キャンパス不要論」も語られています。このような現代社会において、牧口の「郷土」という言葉を私たちはどのように考えれば良いのでしょうか。あるいは、「対面」でしか得られないような教育の価値があるのでしょうか。もしあるとすればそれは何でしょうか。先ほどゲバート先生が、対面では得られなかったものがオンラインで得られていると言われていましたが、反対に、オンラインでは得られずに対面で得られるものがあるのか、もしあるならばどのような点なのか。こうした点も含めて、「郷土」という言葉の再解釈を伺いたいと思いました。

ゲバート 私が担当している「創価教育論」は、去年まで対面授業だったのですが、やはり郷土の話になったときに、「ソーシャルメディアは郷土なんですか？」という質問が必ず出ます。それでクラスが真っ二つに割れて、それぞれが非常に説得力のある議論をしてくれるんです。ですから、早急に結論は出せないのですが、例えば、子どもを同じ時間、同じ場所に集めない「社会化」が行われれないというのは、ちょっと考え直す余地があるように思います。「社

会化」と一言で言うけれど、何に対しての、どのような社会化なのか。それは何によって、どういう体験によってなされるのか。このあたりをより丁寧に分節化していくことが必要だと思います。ただし、オンラインは良くて対面はいらぬといった単純な話にはならないと思います。私は「公共空間」というものが非常に重要なものだと思いますから、キャンパスは一つのアゴラとして考えれば、絶対なくてはならない側面もあると思うんです。いずれにしても、もう一回この教育というものを、有機的に、創造的に、組み直すということが必要だと思います。コンピュータ会社のアプリを入れればすべてうまくいくという極めて短絡的な考え方は、教育というものに対して非常に不適切だと思います。丁寧に分節化して、どの部分を対面、どの部分をオンラインで行うのが良いか、その検討を真剣に始めるべきときだと感じております。

質疑応答

伊藤 ありがとうございます。では、ここからは参加者の方からの質問を受け付けたいと思います。勘坂先生のところにはチャットで質問が来ているそうなので、勘坂先生から紹介していただき、ゲバート先生からまたお答えいただくようにしたいと思います。

勘坂 フロアの方から大きく4つ質問をいただきました。まとめて質問させていただきますので、ゲバート先生に、可能な範囲でお答えを頂けたらと思います。一つ目は今回のテーマに関する質問です。ゲバート先生のテーマにある時空混迷というのはどのような概念でしょうか。また、ゲバート先生が、牧口先生の考え方には近代的な思想と非近代的な思想が共存しており、これには、ものすごい精神力タフさが求められたはずだ、と言われていた点について、その精神的なタフさというのは具体的にどのようなものであったのか、という質問もいただきました。二つ目のグループは、時空の問題と世界市民教育との関連についての質問です。牧口は西洋の学説を取り入れて日本で教育学を作ったわけですが、現在逆に、その学説が世界に広がっており、牧口の思想を受け継いだ創業者によって世界市民教育の重要性が提唱されています。その関連をどのように考えればよいのかという質問です。三つ目は、今回のテーマとは少しずれるかもしれませんが、being a poet についての質問です。牧口の著作の詩性を指摘され、さらに創業者も一詩人 poet であるということの意味を強調されますけれども、そのことについてゲバート先生はどのように考えられますかという質問です。最後は、率直に、ゲバート先生が、何を目指して牧口常三郎を研究しているのか、また今後も牧口を探求することで何を得たいのか、お聞きしたいという質問です。時間の範囲内で結構ですので、お答えいただければと思います。よろしくお願いします。

ゲバート 近代的な規律というものが出来上がって、それが長らく、学級であるとか、学校であるとか、問われないで続いてきたのですが、今回のコロナ禍を機に、全世界的に人々の行動

様式が変わってしまいました。これを「時空混乱時代」と呼んだのですが、これを単に混乱で終わらせるのではなくて、私たちがいかに次につなげていくかという可能性を強調したかったわけなんです。牧口の精神力について例を挙げると、当時ドイツ語から訳された色んな学術用語を読み砕いていく体力には、非常に感服するところがあります。日本の近代は、欧米を礼賛して日本を批判したり、あるいは日本を礼賛して欧米を否定したり、その両極の間に揺れ動く社会であったと思います。外国崇拜と外国排斥。しかし牧口はその両極には行くことなく、「生活」という場に焦点を当てて思索した。さまざまな思想体系、世界観を、学校生活とか、学習生活とか、そうした生活にとってどういう意味なのか、どういう価値があるのかという意識を持ち続けた。この生活という思想の基盤に、彼の精神的な強さがあったと思います。今日は話に出なかったんですけど、牧口は『人生地理学』の中で「郷土民」「国民」「世界民」という三段階で私たちのアイデンティティ（帰属意識）を考えています。これは、地域社会も、ナショナリティも、また世界全体も大事にしていくという立場であり、この構造が牧口思想のグローバル・シティズンシップに繋がっています。たくさんの語学ができなければグローバルシティズンにはなれないとか、自分のパスポートに色んな国のスタンプがなければ世界市民にはなれないとかではない。地域社会を大事にするのも世界市民、そして、自分の住んでいる国のことを心配して、いい方向に行くように働き掛けるのも世界市民である。また、別の国、遠い地域、ひいては地球全体を大事にするというのも世界市民である。牧口の著作には poem がほとんどないのですが、『人生地理学』を読むと非常に詩心、歌心のようなものを感じることがあります。Poet という存在を、創立者がかつて「向上心を持ち続けることの異名」とおっしゃったことがあります。決して言葉を操るのがうまいとか、文才とかいう意味ではない。口下手で poet である人はいる。これが創立者の考えだと思いますけど、開かれた感性ということをおっしゃっているのではないのでしょうか。そういったものを牧口の著作に大いに感じるがあります。牧口の著作を英語訳しながら思ったのですが、特に『人生地理学』は言文一致に完全になりきれていない、自分が習った現代日本語と文法的に違ったりするところもあるのですが、なにより時代全体の知的背景というものを押さえておかないと正しく翻訳できません。そこで、大学院にも進学して、牧口思想を思想史というディシプリンの中で取り組むことになったんですけど、その出発点は翻訳です。言葉です。それを立体的に理解するということです。牧口の思想をできるだけ丁寧にその時代背景の中で位置付けること。その作業によって彼の葛藤とか、創造性や独創性といったものを浮き彫りにすること。こうした思想史の作業を通して、教育学に取り組んでいる人々に何かヒントになるようなもの、応用できそうなものを発掘したいと思っています。

勘坂 ありがとうございます。さらに、牧口が生活の場を大切にしておっしゃいましたが、その生活の場での他者とのかわりかは重要視されていたのでしょうか、というような質問が来りました。お答えいただけますか。

ゲバート 生活の場には他者は必ずいます。牧口思想の見落とされてきたキーワードとして「生活」という言葉があります。何気ないこの「生活」という言葉には、非常に深い意味があります。これは色んな場面で使われていて、一つ例を挙げると、牧口が戦時下で思想犯として取り調べを受けたときの「尋問調書」の中で、「仏」を「生活に勝利する」存在として描写しています。仏が生活に勝利したというのは、普通の宗教感覚とはかなり異なった色彩があるように感じられます。このように「生活」という視点は、牧口が常に戻るところとしてありました。それが、最初に述べたような、西洋と非西洋の世界観を自分の中で共存させることに成功した理由の一つではないかと考えております。

伊藤 ありがとうございます。では勘坂先生、結びのご挨拶をお願いします。

勘坂 今日は『創価教育学体系』90周年にふさわしい素晴らしい講演会になりました。今日は400名近くの学生の皆さんが参加してくださっています。100周年、またそれ以降も、創価教育の研究・実践がさらに発展するように、今日のゲバート先生のお話をもとに、今日参加した学生の皆さんが、創価教育学研究・実践をさらに進められることを祈って、この講演会を閉じたいと思います。ゲバート先生大変にありがとうございました。