

牧口常三郎の教授法

伊藤 貴雄

こんにち牧口教育学といえ、だれもが『創価教育学体系』全4巻（1930—34年）を思い浮かべるでしょうし、同書で牧口常三郎が大胆な教育改革案を多数提示していることは、多くの方がご存じだろうと思います。小学校長登用試験制度、国立教育研究所の設置、視学の廃止、半日学校制度、学校自治権の確立——これらの提言のうちいくつかは戦後日本で実現されましたし、まだ実現されていないものについても国内外の多くの教育学者が高い評価を与えています。こうした教育構想をめぐる牧口研究は、もちろんこれからも重要です。

しかし、見方を変えてみると、『創価教育学体系』でなされている提言の数々は、あくまで教育学および教育制度に関する改革案であって、何か具体的な“教授法”がそこに記されているわけではありません。そのため、提言自体には納得するが、それを教育現場でどう活かすとよいのか戸惑うという方もおられるのではないのでしょうか。

もちろん、牧口自身は、各科教授法についても体系的に論じる計画を抱いていたようで、『創価教育学体系』の“草稿”にあたる『創価教育学大系概論』（1930年初頭）によると、続編予告として「第五巻 道徳教育の研究」「第六巻 綴方教導の研究」「第七巻 読方教導の研究／書方教導の研究」「第八巻 地理教授の研究」「第九巻 郷土科の研究」「第十巻 算術教導の研究」「第十一巻 理科教導の研究」「第十二巻 歴史科教導の研究／真理の批判に就て」⁽¹⁾との題名が掲げてあります。残念ながら、これら続編はついに刊行されずに終わりました。

では、牧口は教育学理論ないし教育制度批判の本を書いただけで、教授法については一冊もまとめることなく終わったのでしょうか。じつはそうではありません。牧口は自身の実践記録に基づく具体的な教授案を残しています。それもかなりの数にのぼるものを。それはどこに残されており、内容はどのようなものなのか——それが今日の話の主題です。

「四十五年前教生時代の追懐」

牧口常三郎が『創価教育学体系』第4巻（1934年）を出版したあとに、母校・北海道師範学校の同窓会から依頼されて書いた短文があります。札幌師範学校（旧北海道師範学校）附属小学校

⁽¹⁾ 『牧口常三郎全集 第8巻』第三文明社、1984年、159頁。

Takao Ito（創価教育研究所准教授）

*本稿は創価大学創価教育学研究会主催「11・18記念講演会」での報告「青年教師・牧口常三郎の授業」（2008年11月、於：創価大学）に加筆したものである。

が創立50周年を記念して出した『五十年回顧録』に入っている「四十五年前教生時代の追懐」という文章です。1936年刊行ですから、牧口が65歳のときのものです。

その第1節の冒頭部分を読んでみましょう。

「価値があらうがあるまいが、ともかく『創価教育学』第^(マ)五巻を書きあげ総論だけを漸く六年目で完結した。

その際、研究の出発点としての四十五年前の教生時代を思ひ出すと、時計台前の附属小学校の面影が髣髴と浮び出し、万感交々湧くものがある。

三十五年前に著した『人生地理学』が、今回の協賛会長村上壬平君等及び次のクラスに教授した草案であつたことに思ひ合せると、益々感激を深くする」⁽²⁾（下線筆者、以下同じ）

札幌の時計台はご存じですね。あれはかつて札幌農学校の敷地に立っていたものです。札幌農学校は「青年よ、大志を抱け (Boys be ambitious.)」のクラーク博士がいたことで有名です。新渡戸稲造、内村鑑三、あるいは牧口の『人生地理学』に序文を寄せてくれた志賀重昂など、錚々たる知性を輩出しました。この札幌農学校のとなりにあつたのが、牧口のいた北海道師範学校です。「時計台前の附属小学校」と述べているのは、そういう位置関係のためです。

この附属小学校で、牧口は初めて教壇に立ちました。そのときのことを「研究の出発点としての四十五年前の教生時代」と呼んでいます。創価教育学研究の出発点が教生時代にあるということです。45年前とは1892年、牧口21歳の年を指します。

さらに重要なことがその次に書いてあります。「三十五年前に著した『人生地理学』が、今回の協賛会長村上壬平君等及び次のクラスに教授した草案であつた」——牧口の第1著作である『人生地理学』（1903年）は北海道師範学校での教授草案だったということです。名前が出ている村上壬平という人は1903年3月卒業生で、牧口は1901年4月に同校教諭を辞めていますから、村上は1年次（1899年度）から2年次（1900年度）にかけて牧口の地理の講義を受けていたことになりま⁽³⁾す。周知のとおり、『人生地理学』は、第三文明社版『牧口常三郎全集』の第1・2巻に収められている大著です。

この『牧口常三郎全集』は全部で10巻ありますが、第3巻に収められている第2著作『教授の統合中心としての郷土科研究』（1912年、牧口41歳）と、第4巻に収められている第3著作『地理教授の方法及内容の研究』（1916年、牧口45歳）は、郷土教育・地理教育について、当時の国定教科書を使いながら具体的な教授案を示した著作です。

さらにいうと、第7巻は「初期教育学論集」と題して、牧口が北海道師範学校教諭だったときの著述（『北海道教育雑誌』に発表した論文など）を収めています。そのほとんどが同校および同附属小学校での教授案や、教授記録をもとに書かれています。

⁽²⁾ 『牧口常三郎全集 第7巻』第三文明社、1982年、409頁。

⁽³⁾ 同、421頁の佐藤秀夫の補注を参照。

実践記録から生まれた理論

こうしてみると、『牧口常三郎全集』全10巻中、ちょうど半分にあたる第1・2・3・4・7巻の5冊が、じつは教授案から出来ていることとなります。第4著作『創価教育学体系』の当初の構想に照らすかぎりでは、牧口は理論編のみ残して実践編を未完成に終わらせたこととなりますが、牧口の全著作を視野に入れて考えるならば、事実は逆だったことが分かります。『創価教育学体系』（『牧口常三郎全集』では第5・6巻に当たります）という“理論編”は、それ以前の膨大な“実践編”を土台に構築されています。少なくとも著者の眼には同書がそのようなものとして映っていたことを、「四十五年前教生時代の追懐」という文章は教えてくれます。

以上の事実をふまえたとき、『創価教育学体系』第1巻（1930年）にある次の宣言文は、牧口自身の研究姿勢をそのまま表現したものであることが理解されるでしょう。

「余は天上の星を望んで進みつゝある危い態度を改めて、先ず脚下を注視せよと、世の教育實際家に訴へるのである。日常の経験をよく反省して成功・失敗の実跡を確め、其の過程を分析するならば、其の間に貴重なる真理を見出す事が出来るのである。故に徒らに書齋の学者の研究のみに依頼するを止め、その貴重なる経験を総合して原則を確立し、これを日常の作業に於いて実証し、以て次代に貴い原理、法則を遺すことは、実に現代の教育實際家に課せられた重大なる使命であり、教育の生長を約するものである」⁽⁴⁾

牧口研究に引きつけて言えば、私たちが『創価教育学体系』を解釈するときにも、この牧口の言葉を念頭に置かねばなりません。すなわち、『創価教育学体系』を読んで済ませるという「態度を改めて」、『人生地理学』から『郷土科研究』を経て『地理教授の方法』に至るまでの「脚下を注視せよ」と。牧口は、20代から50代までの約40年間にわたる「貴重な経験を総合して原則を確立し」、『創価教育学体系』を書いたのです。

要するに、私たちが牧口常三郎の教師像を追いかけようとするなら、『創価教育学体系』だけでは見えてこないということです。牧口がじつさいにどのような授業をしていたのかという観点から、『牧口常三郎全集』の第1・2・3・4・7巻を読む作業が先になくはなりません。

最初の授業となった「綴方」

話を戻しますが、牧口は「四十五年前教生時代の追懐」の冒頭で、創価教育学研究の出発点が教生時代にあると述べていました。これはどういうことを意味しているのでしょうか。回想文を読み進めてみましょう。

第2節に入って牧口はこう述べます。

「明治廿五年の六月中旬、突然教生を命じられた。後期の配当であつたが同級の一人が事故退学の為の補欠としてゞあり、生れて始めて教壇に上つたのであるから、その狼狽振りは思いやられる。それでもまあ子供等が言うことを聞いたものだと、今でも冷汗が出る。

⁽⁴⁾ 『牧口常三郎全集 第5巻』第三文明社、1982年、19頁。

高等科一年の女子（今の尋常五年相当）受持ちで、一番困ったものは綴方であつた。当時は作文といつた。他の科目は教科書があるから兎も角どうやら責塞ぎは出来ても、作文丈はにつちもさつちも動けぬ。

まだごまかす丈の智恵もなかつたので、何とか教案だけは造つて出さねばならぬ。

せつば詰まつて考え出したのが次の案であつた。偶然にも、それが四十五年の今日迄捨て切れぬのみならず、拙著『創価教育学』の全篇を貫く思想の中核の様なものであるので、お笑ひ草ではあるが、青年諸君に評価を煩わし、他に名案があるなら、固より捨て構はないが、さもなくば一傾されたいのである」⁽⁵⁾

いうところの最初の授業とは、なんと同級生の「補欠」として突然回ってきたものでした。牧口ほどの教育学者が、「その狼狽振りは思いやられる」「今でも冷汗が出る」と述べているのは微笑ましくもあります。科目は「綴方」、つまり作文でした。他教科と違って教科書がないため牧口は窮地に陥ります。そして、そこで思いついた案こそが『創価教育学』の全篇を貫く思想の中核の様なものである」と述べています。

さきほど牧口は、『人生地理学』が師範学校での教授案だったと述べていましたが、今度は『創価教育学体系』全編の「思想の中核」もまた、師範学校での教授案だったと言うのです。そうだとすれば、私たちは『創価教育学体系』全巻を理解するうえで、何よりも牧口がどのような作文教授をしたかということを知る必要があるでしょう。

先述のように『牧口常三郎全集』第7巻は「初期教育学論集」と題してあり、そこに収められている最初の文章は、1895年のものです。ところが牧口がいま回想している教生の体験はそれよりさらに3年前の「明治廿五年」、すなわち1892年のものです。つまり、牧口教育学の原点中の原点こそは、この作文教授ということになります。

当時の一般的な作文指導法

なお牧口は「四十五年前教生時代の追懐」で、自分の教授案を説明する前に、当時の一般的な作文教授について回想しています。それを見ておきましょう。同回想の第3節です。

「図画でも書き方でも其他の教科でも同様、先づ以て子供等に書かせた上で、それを朱筆でなほしてやるといふのが、今も猶一般教師の常識となつて居る様に、当時もさうであつた。

〔…〕この新米教師の卵の知能も、それ以外に出やうがないので、随意選題、自由発表主義の理想通りに、『何か書け』と命じたが一向に書き得ない。勿論五人や六人のおしやべりは、何でも出鱈目に書くには相違ないが、大部分は鉛筆をなめるだけである。

中には二三行を退屈ふせぎに書くさへあつた。それでもまあ良いとしてあとを如何に処理したらよいか。てにおはを直す位ならよいとしても、いやしくも作文を指導すると（いう）目的からするならば、悉く根本から今一度作り替へさせねばならぬ。がそれも今更出来るものでない。止むを得ず小さな二三の小直しをしてお座なりの評語を返す外途がない」⁽⁶⁾

⁽⁵⁾ 『牧口常三郎全集 第7巻』、409-410頁。

⁽⁶⁾ 同、410-411頁。

作文指導といっても名ばかりで、じっさいは子どもに任せきりの場当たり主義にすぎない——それが当時の作文教授の実態だったと牧口は述べています。牧口も最初そうしたやり方に則りましたが、すぐにその不毛なことを悟ります。「世に斯様な教授力の分配の不経済があらうか。まるで建て網、差し網のあるのも知らずに、太公望の真似して一匹づゝ釣つて居るのである。原始的と言はうか、野蛮と言はうか、これ程馬鹿くさいことはない」⁽⁷⁾。

牧口の作文指導法

そこで牧口はひとつの閃きを得ます。そしてこの閃きが、牧口を窮地から救い、のちに『創価教育学』の全篇を貫く思想の中核にまでなるのです。「四十五年前教生時代の追懐」第4節から引用しましょう。

「依て先づ『新川』といふ題で一文をつくり、之を示して、次に子供等と共同作業で『創成川』といふ一文を作り、次のは子供の応用自作で『豊平』といふ文を作らせ、其の次には『円山』と『手稲山』と『恵庭岳』といふ様な一連の案を立て、其の理由を説明して教案を提出した。

所が当時新任チャキチャキの主事岩谷〔英太郎〕先生は『巧に此の原因（作文の出来ない）を穿てりと謂ふべし、斯くの如き何れの学科も比々皆然り云々。』の評を朱書して返された。戦々兢兢たる暗中模索の新米教師の初陣の功名、心竊かに思ふべしであつた。『創価教育学』の源泉がこゝにあるとは、岩谷先生は知られることはあるまい。余は当時の主席訓導たりし、有名なる、故白井毅先生の大なる指導と共に謹んで感謝を捧げ奉る」

大事なところなので、少し詳しく解説します。牧口が考えた教案は次のようなものでした。

(1) まず教師（牧口）が「新川」という題で文章を作り、子どもたちに見せます。これで作文の雛形が子どもたちの頭に入ります。

(2) 次に教師が「創成川」という題で一緒に作ってみようと子どもたちに呼びかけます。これで子どもたちは最初の一步を踏み出すこととなります。ただし、まだ自分の足だけでは立てないので、補助杖として教師が要るわけです。

(3) それが終わると教師は「豊平（川）」という題を示し、今度は子どもたちが自力で作文するよう指示します。ここではじめて子どもたちは自立へ導かれることとなります。

以上はすべて「川」を主題にした作文です。その次に「円山」「手稲山」「恵庭岳」というふうには「山」を主題にして、同様に3段階で指導することで、子どもたちに作文の仕方がいっそう定着することとなります。このように、川なら川、山なら山と系統立てて、いわゆるホップ・ステップ・ジャンプの3段階指導を繰り返すことで、牧口は子どもたちに「応用自作」の力を育もうとしたのです。

要するに牧口は、思いついたものを何でも書けばよいといった“自由放任”主義を採りませんでした。より正確に言えば、そうした自由は作文教授の“到達点”に据えるべきものではあっても、けっして“出発点”に置くべきものではないと考えていたのです。教師としての牧口にとっ

⁽⁷⁾ 同、411頁。

て、作文とは勝手気ままな“文学の真似事”ではなく、あくまで書くことを通して自立的な思考を育む“鍛錬の場”であったと言えます。

ペスタロッチ主義の影響

なお、いま引用した文章の後半部分についても見ておきましょう。北海道師範学校の主事で新任の岩谷英太郎が牧口をほめたそうです。牧口の教授案は子どもたちが作文出来ないことの原因を巧みに見抜いている、同様のことは他のどの学科についても当てはまる、と。この岩谷の評価が牧口に与えた影響を、低く見つもってはなりません。

岩谷が偉かったのは、牧口の教授案を単に作文科の範囲においてではなく、あらゆる学科に普遍的な“教授学”の次元で評価した点です。それゆえに牧口は、『創価教育学』の原泉がこゝにある」と述懐し、岩谷に感謝を表明しているのです。教師牧口の“最初の授業”は、すでに一小学校内の指導改革にとどまるものではなく、日本の全学校・全学科に対する教育改革の可能性を秘めていたわけです。

牧口の文章で、もうひとつ注意しておきたいことがあります。それは、岩谷とのエピソードに触れたあと、「余は当時の首席訓導たりし、有名なる、故白井毅博士先生の大なる指導と共に謹んで感謝を捧げ奉る」と述べているくだりです。

この白井毅という人は、当時、ペスタロッチ主義の権威として知られた教育学者です。白井が北海道師範学校に赴任したのは1893年3月なので、牧口が最初の授業をした8か月ほど後のこととなりますが、白井はすでに1883年にペスタロッチ主義の指導書『改正教授術』の共著者（もうひとりの著者は若林虎三郎）として広く知られていました。『改正教授術』は当時師範学校で教科書のひとつになっていましたから、牧口は早くから白井を知っていたはずです。

この『改正教授術』巻一の「教授ノ主義」という項目では、ペスタロッチ主義が9か条の格言に要約されています。

- 一、活潑ハ兒童ノ天性ナリ／動作ニ慣レシメヨ／手ヲ修練セシメヨ
- 二、自然ノ順序ニ従ヒテ諸心カヲ開発スベシ／最初心ヲ作り後之ニ給セヨ
- 三、五官ヨリ始メヨ／兒童ノ発見シ得ル所ノモノハ決シテ之ヲ説明スベカラズ
- 四、諸教科ハ其元基ヨリ教フベシ／一時一事
- 五、一步一步ニ進メ／全ク貫通スベシ／授業ノ目的ハ教師ノ教ヘ能フ所ノ者ニ非ズ生徒ノ学ビ能フ所ノ者ナリ
- 六、直接ナルト間接ナルトヲ問ハズ各課必ず要点ナルベカラズ
- 七、観念ヲ先ニシ表出ヲ後ニスベシ
- 八、已知ヨリ未知ニ進メ／一物ヨリ一般ニ及ベ／有形ヨリ無形ニ進メ／易ヨリ難ニ及ベ／近ヨリ遠ニ及ベ／簡ヨリ繁ニ及ベ
- 九、先ヅ総合シ後ニ分解スベシ」⁽⁸⁾

いずれも牧口の作文教授案に影響を与えたであろう格言ばかりですが（以下、私の現代語訳で

⁽⁸⁾ 『牧口常三郎全集 第1巻』第三文明社、1983年、341頁の斎藤正二の補注を参照。

引用します)、とくに第2条「自然な順序を踏んで力を開発せよ」、第4条「どの教科も大本の基本から教えよ」、第7条「理解させてから表現させよ」の3つは、先述した3段階指導法に活かされたものと思われます。

身近なものから遠くのものへ

また、第3条「直接触れられるものから始めよ」、第5条「教材の順序に飛躍がないようにせよ」、第8条「すでに知っている題材から始めて、知らない対象へと進め。具体的な事例から始めて、少しずつ抽象化を図れ。事実から理屈へ、易しいものから難しいものへ、身近なものから遠くのものへ、単純なものから複雑なものへと視点を及ぼせ」の3つは、「新川→創成川→豊平川」や「円山→手稲山→恵庭岳」といった作文題材の配列に影響を与えていると思われます。

というのも、ここで牧口が挙げている川や山は、北海道師範学校から近い順序で並んでいるものだからです。

ところで、札幌の地理に詳しい方は、いま申し上げた名称のうち、川の位置関係については疑問を抱かれるかもしれません。はたしてこの3つの川は、北海道師範学校から近い順序で並んでいるのか、と。

札幌市の地図を見ると、北海道師範学校の跡地(北一条西三丁目)から約300メートルのところに「創成川」が流れています。また、同跡地から(直線距離にして)約1キロメートルのところに「豊平川」が流れています。では牧口が作文の主題として最初に提示した「新川」はどのあたりか。地図では北海道師範学校の跡地から(直線距離にして)約3キロメートルのところを流れています。そうだとすると、牧口は子どもたちにとって最も遠い川を最初の題材に選んだことになります。いったいどういうことなのでしょう。

私もこのことを長く疑問に思っていました。しかし最近、『新札幌市史』という本を読む機会があり、その疑問が解けました。

同書第2巻(通史2)第5編「札幌本府の形成」第8章「札幌県と札幌」の、「三 札幌区内の生活基盤の整備」という項目には、次のようにあります。

「札幌市街大下水の開削 札幌市街の下水設備については、明治四年春の札幌市街区画の計画図である『札幌区劃図』にすでに、道路敷地一間のうち『三尺下水左右二掘、道巾十間』という記載があるから、札幌市街の区画のはじめから道路の側溝という形で整備されていたと考えられる。そして『開拓使事業報告』土木部の水利をみると、四年五月の市中下水の工事を皮切りに、市中及び周辺各村、そして街道に沿って下水が設備されたことがわかる。

さらに札幌県時代には、市中の大下水設置が行われる。十八年、南六条～北一条間の西五丁目を通る大下水の開削工事が行われた。この大下水は後に市民から新川と呼ばれるものである(現在の新川とは異なる)。この大下水の計画は、早く十五年中に市民が『市街衛生上の義に付、協議の上、南六条より北七条に至る西五丁目通へ、大下水新規掘割の義』を出願し、十六年四月に土木係などが県令へ稟議の上決定した。[…]

この市街大下水ははじめ西六丁目を予定していたが、通水が不便であるとして十八年三月計画を変更し、南六条～北一条間の西五丁目、そこから西へ向かい西八丁目で杓子琴似川へ流す、さらに南七条西

四丁目付近の胆振川から南六条西五丁目までも開削することにした。その際その南への延長分は市民が自費で施工することになった」⁽⁹⁾

これによると、明治の「十八年」すなわち1885年に、札幌市内を南から北へ向かって大下水が作られ、それがしばらく「新川」と呼ばれていたというのです。札幌は碁盤の目のように作られた街で、住所を言われても、住民以外にはイメージしにくいかもしれませんが、大下水が作られた「南六条～北一条間の西五丁目」というのは、じつは北海道師範学校から150メートルほどしか離れていない場所なのです。

私が見ることの出来た最古の札幌地図は1891年の作成で、牧口が例の“最初の授業”をした前年のものですが、その「南六条～北一条間の西五丁目」のところを見ると、通りの側溝として大下水がくっきりと描いてあります。

したがって、牧口が作文の題材として最初に選んだのは、附属小学校の子どもたちにとって最も近いところを流れていた水路だったこととなります。それも作られてまだ6年目という、文字通りの「新川」だったのです。

「類化」と「興味」

牧口の最初の授業のアウトラインはこれでわかりましたが、じっさいに「新川」や「丸山」についてどのような作文をしたのかは、「四十五年前教生時代の追懐」には書かれていません。ただし、牧口はその後北海道時代だけでも多くの作文教授論を書いていますので、彼が教授法を練り上げていったプロセスはつかむことができます。

以下、そのプロセスを少し追ってみましょう。

先述のように、師範学校ではペスタロッチ主義の『改正教授術』が教科書のひとつだったのですが、これに加えて、ヘルバルト主義の教授論もよく参照していたことが牧口の著作からうかがえます。

1896年発表の「観念類化作用」は、牧口が25歳のときに書いた最初の公刊論文です。「観念類化」というのはヘルバルト教授学の用語で、観念を類化（＝同化）する、すなわち既知の観念をもとに未知の観念を理解することを指します。『改正教授術』にある「已知ヨリ未知ニ進メ」「近ヨリ遠ニ及ベ」という方針とも重なるものです。

同論文で牧口は、知識をどれほど子どもたちに与えても、類化がなされなければ定着しないので無意味である、と述べています。

「吾人の観念は、自余の観念群と関係し同化せられて始めて把住せられ、永久の心意の所有となるものなり。然らば即ち、類化作用は吾人の心意を成熟せしむるの最要なる精神的働作なりと謂ふべく、従て之を遂げしむるは、教育作業中の最も緊要なるものと断言するを得べし」⁽¹⁰⁾

⁽⁹⁾ 『新札幌市史 第二巻』札幌市教育委員会編、1991年、479頁。

⁽¹⁰⁾ 『牧口常三郎全集 第7巻』、147頁。

牧口が「類化」に注目したのは、この理論が、子どもたちに学習への「興味」を喚起するうえで有効だと判断したからです。1897年1月から翌1898年9月まで、1年8か月間にわたり連載された論文「単級教授の研究」では、こう述べています。

「興味は巧みに類化作用を誘導するより生ず。類化作用は児童各自の自動によりて行はる。此点より見るときは、よく生徒をして自動し奮励するを得せしむれば、夫れ丈教師の教授は不要に属す。蓋 ^(いづくん) ぞ殊更に華美の外観の教授を要せんや。児童をして自ら教授に奮進せしめんとせば、即類化作用を軽快ならしめんとせば、旧観念と新観念の連絡点を明瞭たらしめざるべからず」⁽¹¹⁾

“既知の観念”と“未知の観念”とのつながりを明確にすれば、子どもたちは新しい観念を難なく吸収し(=類化)、学習に興味をもつようになる。興味さえあれば子どもたちは自発的に学ぶので、そのぶん教師の作業は軽減される——そう牧口は言います。同論文の次の言葉は、こうした牧口の教育論を端的に要約しています。

「教授の目的は興味にあり。智識其物を授くるよりは、これより生ずる愉快と奮励にあり」⁽¹²⁾

作文における類化作用

したがって、作文教授においても、いかに「類化」を誘導するかが肝要となります。論文「単級教授の研究」の後半で牧口は、そのための工夫を提案しています。

まず、文法の順序、題材の選択に留意することです。

「蓋し作文は、既に有する思想を文章的に修述するにあり、正しく文章的に修述せんとせば、文法上の規則に則らざるべからず。〔…〕

其の順序も、数学の如き論理上の順序あるに非ず。唯互に類似したるものを前後相連絡し、可成現在のものは次回の前備なり、次回には前回の智識を活用し、以て一類例を決したる後、他の類例により、以て相連絡したる観念と関係を授くれば足る。

日用文に於ても亦然り。社会万般に処する凡ての出来事を教材に扱ばんことは能はず。故に教科の進歩に鑑みて、児童の出来得べき程度に止むべきなり」⁽¹³⁾

つまり、正しい文章を書くには文法上の規則が不可欠であるため、文法的に「易しいものから難しいものへ」進まなければなりません。題材の“難易度”も考慮する必要があります。子どもたちにとって「身近なものから遠くのものへ」進まなければなりません。

次に、題材がもつ複数の要素に留意することです。

「児童は教授を始むるに先ち、既に自然に見聞、或は交際によりて幾多の観念を有す。然れども是多く、

⁽¹¹⁾ 同、210頁。

⁽¹²⁾ 同、170頁。

⁽¹³⁾ 同、225—226頁。

偶然に堆積集合して、錯擾せる群に過ぎず。而して仮令一時意識外に忘却したるものと雖も、些少の補助問答によりて容易に喚起せしむるを得。是等のものを記述せしむる場合には、分解的作用による。

尚、之を前例の文題（鯉節）に就て観るに、之を教授するに当りて、教師は、

- 一、之は何なりや、
- 二、鯉節は如何にして造りたるものなりや、
- 三、味は如何、何に用ふるか、
- 四、鯉節の中、何と云ふ種類が最も上品なりや、

吾国にて最も上品のものは何れに産すると思ふか

等の問答をなさば、容易に鯉節の内容に就ての観念は児童に得せしむるを得べし。是多く明確ならざるも、既に有せる所なり」⁽¹⁴⁾

子どもたちはすでに「見聞」や「交際」によって多くの観念をもっていますが、それらは雑然とした集合にすぎず、整理が必要です。たとえば「鯉節」を題材に、教師が「これは何か」「どのようにして作られたのか」「どういう味か、何に使うのか」「何という種類が最も上等か、それはどこで生産されるのか」等の質問をします。そうすれば子どもたちは手持ちの観念を分解し、総合することで、以前よりも明確な「鯉節」の観念を手にするのできるのです。

ヘルバルトの多方興味論

なお、いま述べたふたつの留意点のうち、ふたつ目の「題材がもつ複数の要素に留意する」という点は、ヘルバルトの「多方興味」という考え方に基づいています。引用した文章の一行目にある「児童は〔…〕既に自然に見聞、或は交際によりて」という表現がその証拠です。

1899年のことになりますが、牧口は北海道師範学校同窓会の依頼で、「山と人生」と題する講演をしています。そこで彼はヘルバルトのいう「六種の興味」を紹介しています。

- 「一経験的興味 二思想的興味 三審美的興味
四同情的興味 五社交的興味 六宗教的興味」⁽¹⁵⁾

そして、はじめの3つ（経験的興味・思想的興味・審美的興味）を、人間が対象と知的に関わる仕方なので「経験」と呼び、あとの3つ（同情的興味・社交的興味・宗教的興味）を、人間が対象と情的に関わる仕方なので「交際」と呼んでいます。これは、牧口が当時のヘルバルト主義教授理論書の慣習に従ってそう呼んでいるのです。

講演「山と人生」については、別の機会に詳しくふれることにして、いまこれらの興味を簡単に説明しますと、おおよそ以下ようになります。

- 一 経験的興味……「事物を経験せんとする興味」
- 二 思想的興味……「事物の関係・理法を究明せんとする興味」
- 三 審美的興味……「価値決定に関する興味」

⁽¹⁴⁾ 同、235頁。

⁽¹⁵⁾ 同、330頁。

- 四 同情的興味……「他人の快苦に関する興味」
- 五 社交的興味……「国家・社会に対する興味」
- 六 宗教的興味……「神に対する興味」⁽¹⁶⁾

さきほどの「鯉節」の質問例で言うと、「これは何か」は経験的興味、「どのようにして作られたのか」は思考的興味、「どういう味か、何に使うのか」は審美的興味、「何という種類が最も上等か、それはどこで生産されるのか」は社交的興味に対応するものと解されます。

このように、既知の観念を分解し(=多方興味)、再統合して未知の観念を得る(=類化)ことによって、子どもたちが「興味」を起こすという学習のプロセスこそ、牧口の作文教授法の意図したものでした。

牧口教育学の原点

なお、講演「山と人生」は、4年後に出版された『人生地理学』の第9章「山嶽及谿谷」にそのまま再録されることとなります。つまり、大著『人生地理学』の最初に書かれた箇所が、いま述べた多方興味論のくだりなのです。

また、同書全体を貫く方法論を示した第3章「如何に周囲を観察すべきか」では、ヘルバルトの6種の興味を、牧口が8種類に再分類して解説しています。『人生地理学』巻頭の「例言」を見ると、地理について「教育学上の理法に遵ひ、漸く材料の配列を試たる」⁽¹⁷⁾とありますが、いうところの「教育学上の理法」こそは、ヘルバルトの多方興味論であり、観念類化論だったと解して差し支えありません。

その影響は生涯続きます。後年、『創価教育学体系』第4巻で牧口はこう述べています。

「従来の教授では知識授与の目的を達する手段として、面白く教授したものであるが、それは間違いである。興味を起させる目的の為に知識を供給するのでもなければならぬ、といふのが、ヘルバルト派の新しい主張であった。即ち目的と手段とが全く顛倒する訳であつて、素人の考からすれば意外の感がある程の改革であるが、熟考すれば、なる程それに違ひないと肯かれる。[…]

人類の進歩、文化の発展と共に授くべき知識が増加して来、今後も刻々増加して際限がないのに、教育の年月には限りがある。此の限りある年月に於て、いくら骨折つても知れたもので、到底応じきれるものではない。如かず、必要の場合に、自力を以て習得する力を養成せんにはと。乃ちヘルバルト主義が教育の目的は知識の授与にあらずして、興味の涵養にありと主張した所以で、目的と手段とを全く顛倒せしめた教育史上の一大革新であつたのである」⁽¹⁸⁾

このようにヘルバルト主義の着眼点の正しさを強調してから、牧口は自身の創価教育学の理念を高らかに宣言します。

⁽¹⁶⁾ 「」内の説明は、石山修平『西洋近代教育史』有斐閣、1953年による。

⁽¹⁷⁾ 『牧口常三郎全集 第1巻』、5頁。

⁽¹⁸⁾ 『牧口常三郎全集 第6巻』第三文明社、1983年、284頁。

「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。研究を会得せしむることだ。知識の切売や注入ではない。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、知識の宝庫を開く鍵を与へることだ。勞せずして他人の見出したる心的財産を横取りさせることでなく、發明発見の過程を踏ませることだ。[…]

尚今少しく具体的に云へば教育は環境に対して価値を見出させる事だ。而してこの依つて生ずる物理的、心理的原理を探究せしむることだ。そして自己の生活を之に適応せしむることによつての新価値を發見せしむることだ。即ち觀察と理解と応用との方法を会得することを指導することだ。

斯うして知識の宝庫を開く鍵さへあれば、万卷の書籍を暗誦しなくても、生活上に必要な知識は自ら得られるものだ。今日のように書籍や印刷物の盛なる時代にあつて、必要な知識は理解力さへあれば容易に探し出される」⁽¹⁹⁾

教育の目的は知識の伝授ではなく、「学習法を指導すること」であり、それによって子どもたちに「環境に対して価値を見出させる事」である、と牧口は言います。これは創価教育学思想の柱である“価値論”の表明にほかなりません。

こうしてみると、北海道師範学校教諭だったときの作文教授法をめぐる模索が、牧口教育学の土台となっていると解することができます。

また、そう解してはじめて、最初に紹介した「四十五年前教生時代の追懷」にある、「せつば詰まつて考え出したのが次の案であった。偶然にも、それが四十五年の今日迄捨て切れぬのみならず、拙著『創価教育学』の全篇を貫く思想の中核の様なものである」という文章の意味を、私たちは納得して受け取ることができるでしょう。

最初の授業を再現すると

蛇足かもしれませんが、これまで述べたことをふまえて、牧口が「新米教師の初陣の功名」とまで述懐している“最初の授業”を再現してみたいと思います。

もちろん、牧口自身の作文記録は残っていませんので、これから示すのは、私が『改正教授術』の9つの格言や、『新札幌市史』に記載された地誌や歴史をもとに想像して、現代語で作ってみたものです。あくまで想像ですから自信はありません。もしかすると、最初の授業では多方興味論までは意識していなかったかもしれません。しかし、ともかく、やってみましょう。

(1) まず牧口が、附属小学校から最も近い「新川」を題材に一文を作り、子どもたちに示します。その際、多方興味を念頭に、いくつかの要素に分けます(さしあたり、「經驗的興味」「思考的興味」「審美的興味」「社交的興味」に相当するものにしておきます)。

「新川は新しい下水です。

南の豊平川から引かれ、市内で西に曲がり、杓子琴似川に注ぎます。

札幌の衛生に役立っています。

皆がこの川を中心に街の整美をしています」

⁽¹⁹⁾ 同、285頁。

(2) 次に牧口と子どもたちが一緒に、少し離れたところの「創成川」を題材に作文します。子どもたちが戸惑っていたら、「どのようにして作られたのか」「何に使うのか」等々、適宜質問をして、川についての観念を分解してあげます。

「創成川は古い用水です。
南の豊平川から引かれ、市内をまっすぐ北に流れ、琴似川に注ぎます。
札幌の治水に役立っています。
皆がこの川を中心に東西の番地を数えます」

(3) 最後に子どもたちだけで、札幌市外（当時）を流れる「豊平川」を題材に、自由に文章を作ります（場合によっては、「同情的興味」「宗教的興味」を加えてもいいかもしれません）。

「豊平川は自然の川です。
南の小漁山から発し、市外を北東へ流れ、石狩川に注ぎます。
札幌の緑生に役立っています。
皆がこの川を中心に魚を釣るので、鮭がいなくなりました。
漁が禁じられて多くの人が困っています。
鮭が戻ってくるように神様に祈ります」

こうした作文で、子どもたちが以前より明確な「川」の観念を手にし、同時に川の「価値」に気づくならば、牧口の意図は成功したことになります。

本当は、作文教授だけでなく、若き牧口の読書教授や地理教授についてもお話したかったのですが、時間がなくなりましたので、別の機会にゆずりたいと思います。