

## 綴り方教授における「自己」への道

——樋口勸次郎の「自発活動」から芦田恵之助の「発動的態度」へ——

松 橋 俊 輔

### 問題の所在

本稿は、綴り方教授における「随意選題論」を唱えて生活綴り方運動の源流となったとされる芦田恵之助の思想を、その師である樋口勸次郎の思想との関係のうちで捉え直そうとするものである。樋口勸次郎は大正自由教育の先駆者、芦田恵之助は国語科教育史上の傑出した実践家と評されており、特に本稿が主題とする綴り方教授において、それぞれが大きな足跡を残している。樋口は、それまで行われていた形式主義的な綴り方教授に真っ向から異議を表明し、内容や文体を児童の自由に任せる「自由発表主義」を提唱した。芦田はこれを引き継ぎ<sup>1)</sup>、文題を生徒に自由に決定させる「随意選題論」へと深化した<sup>2)</sup>。樋口の思想との関係に着目することによって、芦田の思想はよりよく理解されるようになるはずである。

だが、樋口と芦田のあいだの事情を捉えるのは簡単なことではない。随意選題論を提唱するまでに芦田が師と仰いだのは、樋口だけではなかったからである。芦田のもう一人の師は、アメリカ帰りの座禅主義者、岡田虎二郎である。芦田は、岡田のもとに通うようになった大正元年を境に自身の人生を前半生と後半生とに分け、後半生において「新思想をつかみ得たと信じた時、過去の総べてが罪悪であると感じた」と述べている（7：122）。樋口に師事した時期における自身の精神生活を、すでに乗り越えられたものと規定しているのである。つまり私たちは、芦田が樋口から受けとったものを岡田の影響のもとに変形したその仕方を正確に理解しなければ、芦田と樋口の関係について語ることはできないのである。

これまでいくつかの研究が主題的に取り扱ってきた。田中礼子、飛田多喜雄、望月久貴、滑川道夫は、具体的に綴り方実践の変化を辿っており、滑川は、樋口の自由発表主義と芦田の随意選題との連続性を

強調しつつ、芦田が樋口の発想を「深めて」いったという筋立てをとっている（田中 1958、飛田 1965、望月 1970、滑川 1977、1978）。これに加えて、中内敏夫は少し異なった角度からの分析を行っており、樋口からの芦田の離反を、近代日本における西洋化への反動としての東洋回帰による、「自己」の思想の深化として解釈している（中内 1970）。さらに中内は同じ著作の中で、生活綴方論との類比・対比において芦田の思想の根本性格を探り、芦田は綴り方に児童の「自己満足」以上のものを求め、「制度」から「人間」を解放しようとしていたと述べている（中内 1970：96）。これは、芦田の綴り方論の特異性を、教授方法における児童中心主義という視点から一度距離をとって鋭く考察し直していくうえで、重要な指摘であると思われる。しかし、そこでは対比の焦点が樋口とのあいだではなく生活綴方論との間にむけられているため、自由発表主義との対比における随意選題論の特性は明示されていない。よって本稿は、上記の先行研究が明らかにした諸知見に立脚しつつ、樋口と芦田の残したテキストから、思想の構造とその変容過程を読み解くことを通して、芦田による思想的深化の具体相を、「自己」という限定された切り口から描き出すことを目的とする。

ここで、本論文の概要を先行的に示しておく。方法論としての随意選題論は、方法論としての自由発表主義によってその種をまかれたものであり、両者の差異は一見して微々たるものであるが、両者を支える思想はまったく別物であった。その思想上の差異は、両者の「自己」観の差異に起因しているといえる。樋口の自己はモデルとしての自己であり、芦田の自己はそのものとして享受された自己だったのである。

## 第1節 樋口の「自発活動」と「自由発表主義」

本節では、まずは樋口思想について確認する。本論文は綴り方教授に焦点を絞って樋口と芦田の関係を解明しようとするものであるが、樋口に関しては、綴り方論そのものについて論ずべきことは多くない。綴り方論を支えている教育思想の全体を理解しておくことが、本論全体の主旨からいっても重要である。明治32年、弱冠27歳の樋口勘次郎が著した『統合主義新教授法』は教育界に大きな影響を与えた。この著作について、国語教育史家の高森邦明は、「ヘルバルト派運動に終止符を打ち、大正期に入ってはなばなく開花する児童中心主義、自由主義、自発活動主義的な教育へと向かわせる指針的な役割を果たしたものであった」と評している（高森1979：123）。この著作について、第一にその実践的主張の二つの中心を、第二にそれらの理論的基礎づけを、確認する。

実践的主張の第一は、生徒の「自発活動self activity<sup>3)</sup>」の重視である。樋口にとって「自発活動」とは、外力からの刺激を受け、かつ「自分の『気が向いて』発した」、すなわち、他者からの干渉及び環境からの強制によらずに発した活動である（樋口1982：289）<sup>4)</sup>。実践的主張の第二は「統合教授」の提唱である。「統合教授」とは、「各種の教授材料を、可成親密に関連絡して、殆ど一大学科を学ぶが如き感あらしむるよう教授すること」である（樋口1982：295, 289f.）<sup>5)</sup>。つまり樋口は、広く統合された教材によって生徒の「自発活動」を惹き起こすような教授を理想としていた。

これを基礎付ける樋口の理論的基盤を再構成してみよう。まず、樋口にとって人間の「教育」は次のようなモデルで理解される。(1)「人間」は「身体」と「心意」の「二方面を有」する（樋口1982：273）。(2)「身体」と「心意」はそれぞれ「発達」の「可能性」をもっている（樋口1982：273）。(3)「身体」と「心意」の「発達」の「可能性」は、「活動」<sup>6)</sup>によって現実化される（樋口1982：273）。(4)「発達の分量は活動の分量に比例する」（樋口1982：289）。(5)教育の目的は生徒の心身を「発達」させることである（樋口1982：289）。

これらを前提として、まず「自発活動」の有効性が根拠づけられる。「受け身の活動よりも、力の発射

する分量が強い」ため（樋口1982：289）、生徒の「発達」によりよく資することになるのである。

他方の「統合教授」の有効性の根拠づけにおいては、さらに、「心意」の「活動」についての以下のような分析的モデル化が前提される。(1)「心意」の「内容」をなすのは「観念」である（樋口1982：297）(2) 既存の「観念」が「活動」して新来の「観念」を「類化する」ことが「理解」である（樋口1982：295）。(3)「観念」の「理解」の「明瞭さ」は、理解される「観念」を「類化」する既存の「観念」の数、及び、それぞれの既存の「観念」の「明瞭さ」と、「類化」をもたらし「活動」の強度に比例する（樋口1982：295）。(4)「観念」の「回想のされやすさ」は、記憶された「観念」が他の「観念」とのあいだにもつ「連合」の「数」と「強度」に比例する（樋口1982：296）。(5)「観念」が「記憶」によって統一されて、「自我」が成立する（樋口1982：297）。(6)「観念」が統一的に強固に連合する時、「一定の主義意見」を貫く「強固な自我」が成立する<sup>7)</sup>（樋口1982：297）これに、「観念」の「理解」の「明瞭さ」と、「観念」の「回想されやすさ」、及び「自我」の「強固さ」は、それぞれ望ましい性質である、という判断を加えれば、樋口が「統合教授」の主張を支える理論的構造が理解できる。以上より、「自発活動」と「統合教授」の重視は、それぞれ別の根拠の上に主張されているとはいえ、同一の理論体系のようなものの中に一応は収まっていることになる。これを踏まえて、樋口の実践的主張を改めて統一的に表現すれば、次のようになる。わたしたちは、「自発活動」によって児童の心身をより効率的に「発達」させるべきであり、特に児童の「心意」の「発達」に関していえば、「統合教授」によってより多くの観念をより「明瞭」かつ統一的に修得させて、「強固な自我」を形成させるべきなのである。

だが、「自発活動」の重視と「統合教授」の重視とは、並列的に理解されるだけでは不十分である。「自発活動」は児童の活動、「統合教授」は教師の活動であり、これを論じるのが教師である以上、両者は非対称な関係にある。「統合教授」は教授の方法であるのに対し、「自発活動」は教授がひきおこすべきものとして照準された事象である<sup>8)</sup>。このように考えると、樋口の記述における両者の関係が微妙なものであることが気づかれる。一方で、比較的理論的な議論がなされている部分をみれば、「自発活動」の重視

に関する実践的提案の中心は「自発活動」を抑制する教師の活動の切り捨てにあり<sup>9)</sup>、「統合主義」の有用性は「自発活動」の価値とは関係づけられていない(樋口 1982: 295ff.)。しかし他方で、実践的な事柄についての議論をみるかぎりでは、「統合教授」は「自発活動」と密接に関係するものとして扱われているのである。「統合教授」と「自発活動」のつながりを読み取ることができる箇所は、いくつかある。そのうち特に重要な論点を取り上げることによって<sup>10)</sup>、この著作にこめられた思想のより統一的な解釈の可能性を見いだそう。

その論点とは、樋口が相当の分量を割いている「飛鳥山遠足」の実践報告である。まず、遠足が「教育上善良にして且有力なる一方便」であることの論拠として明示されるのは、児童にはあらゆるものを「他の各員と相互関係の状態に於て観察せしめ」るべきであるという、明らかに「統合主義」的な主張である(樋口 1982: 278傍点は原文)。同時に、この報告のうちには、遠足における児童の「活動性」の高まりが叙述されており(樋口 1982: 281f.)、別の箇所では、児童が「山野に遊歩するとき耳をそばだて、目をまろくし、質問百出、奇をさぐり、珍を追ひて走る」ことに生来の「遊戯的に学問せんとする傾向」が見いだせると主張されている(樋口 1982: 294)。つまり、遠足の実践報告には、「統合教授」と「自発活動」の主張の双方が関係していると考えられるのである。両者の関係を考えるヒントとなるのは、あらゆるものを「他の各員と相互関係の状態に於て観察せしめ」るべきであるとの主張の直前には、「実地につきて実物を見しめざるべからず」という主張がおかれ、直後には「稲は水田の中に、米は稲穂の中に、鳥獣虫魚は天に翔り、淵に躍る所、器具、機械は之れを運転するところ」を見せるべきであるとの主張がおかれていることである(樋口 1982: 278傍点は原文)。すなわち樋口は、理論的には「統合主義」の主張のようにみえるものを、「実物主義」の主張や、ありのままの「世界」こそが「大学校」であるという主張と(樋口 1982: 278)、渾然一体のものとして提出しているのである。

よって、遠足の例が示しているのは、学習対象の「実物」が自然な「相互関係の状態」にある「世界」において児童本来の「活動性」を発揮しつつ「遊戯的に学ぶことの価値であるといえる。これを、「統合教授」と「自発活動」の理論的説明に還元しきつ

てしまうことはできない。そのとき還元されずに残される要素をあえて言語化するとすれば、世界そのものの経験の生々しさ、学習対象間の関係の自然さ、それらによって引き出される、児童の生き生きとした感情の活発さ、といったものではないだろうか。樋口自身の理論的言語によっては把握されなかったが、実践報告の記述には確かにその影響がにじみ出ているこれらの要素こそが、「統合主義」の主張と「自発活動」の主張との間隙を埋め、樋口が実際にもっていた思想を統一的に理解させてくれるのではないだろうか。

以上をふまえて、作文教授についての記述の検討にうつる<sup>11)</sup>。はじめに、「作文」がその他の学習とは決定的に異なる性質のものであることを押さえなければならない。他の科目が「観念」の修得を目的としているのに対して、「作文」は、そうして修得した「観念」の「発表」、つまりは「自己の思想」の「発表」を目的とする(樋口 1982: 326)。さらに「思想」の「発表」の練習の必要性は、樋口が、「知識の授与にのみ力を注ぎ、之れを発表せしむることを怠る」ことは、「字書的人物を養成するのみにて、実用に益すこと」が少ないと考えることに基づいている(樋口 1982: 303)。樋口によれば、「発表」の能力は「運動中枢より運動の命令を筋肉に伝達する輸出神経」、すなわち「運動神経」の発達に依存するが<sup>12)</sup>、使用されない「神経」は「漸次退化する」ものであるから、つねづね「発表」の訓練をしておかねばならないのである。

以上のように位置づけられる「作文教授」の実践について、樋口は二つのことを主張する。第一は、生徒にまったく自由に書かせる「自由発表主義」である(樋口 1982: 324)。樋口にとって、「児童の思想、文字、文体等に拘束を加え」ることは、「活動力を剋制し発表力を萎縮せしむる」ので、避けるべきものだったのである。第二の主張は、「児童の実際に経験したる処か、或は思想科中にて学びたること」を文題とすべきだということである(樋口 1982: 327)。こちらについては、「児童の思想界に、明瞭なる知識活発な感情ある事項にあらざれば、決して自発活動によりて発表せしめ得べきにあらず」と述べている(樋口 1982: 327)。ここでは、ある事柄に関しての「観念」をもつことと、それについて「活発な感情」を抱くことがほとんど同一視され、しかもそれらが「自発活動」への条件とみなされている。

さらにこのことが、「観念」の集合としての「自我」のモデル化により忠実な「統合教授」の議論の文脈で言われるときには、「作文科」は「他の諸学科にて学びたる思想感情を発表することを教うる」ものであるとされ、感情の「活発さ」から「自発活動」への連関に関する洞察は切り捨てられてしまう（樋口 1982：299）。「自発活動」へと向かう「感情の活発さ」は、上でみた遠足の実践報告においてと同様、理論的な構造化からこぼれ落ちてしまっているのである。

以上、遠足と作文教授の例を見るかぎり、児童の活動が「自発活動」であることの本質は、まさにその「感情」の「活発さ」であるとか、あるいは児童による「実物」経験の自然さや生々しきといったもののうちにあるのであることがわかる。言い換えれば、「自発活動」と「受動的な活動」の区別は、樋口の「心意」のモデルが記述することのできる区別とも、直接は対応しないのである。これは単なる理論表現上の若干の不足であって、教育実践家としての樋口にとっては決定的なものではない、と思われるかもしれない。しかし、樋口における不足は、自己観という人間観・教育観の中心を形成する部分におけるものであり、それは、実践にも影を落とさずにはいなかったように思える。例えば芦田が、樋口の自由発表主義が「物語を材料として、一ヶ月もロビンソンクルーソーの記述が続いたという奇態を呈した」ことを批判的に捉えていることは（7：509）、さまざまな論者によって指摘されている（中内 1970：77、滑川 1978：44など）。果たして樋口本人はこの授業に全く違和感を感じなかったのであろうか。この作文教授は、作文科とは「他の諸学科にて学びたる思想感情を発表することを教うる」ものであるという定式化、すなわち、作文とは、児童がすでに保持している「観念」を自由に「発表」させることであるという定式化にとらわれ（樋口 1982：299）、ひとりひとりの児童自身が対象とのあいだにもつ具体的な関係性を看過したものであるように思える。無論それは実証的に導かれた判断ではなが、樋口の自己観が、樋口が自らの実践を見る視線を限界づけていたのではないかと推測することは、それなりの妥当性をもっているようにも思われる。

本論文は以下において、芦田における自己観の転換と、綴り方教授法の実際的な変化を合わせて検討していく。それによって、本節で明らかにした樋口

の理論と実践についても、その性格はより理解しやすいものになるはずである。

## 第2節 芦田における「自己」の発見

明治期の芦田は、「作文教授」の理解において樋口のモデルを明らかに継承している。明治期以来、大正3年までの芦田を捉えていたのは、書くとは「思想を文字によって発表すること」であり、綴り方とは「文字によって思想を発表させること」であるという枠組みである（2：289、3：18など）<sup>13)</sup>。さらにその基盤として、樋口の「心意」と「身体」についてのモデルも継承していたように思われる。後年の著作において、明治期までの自分は「心身を明らかに二元に考えて、心は知識の庫、情意の動くところ、身は知識を蓄う器具、情意を外に伝うる機械と」考えていたと告白しているのである（12：233）<sup>14)</sup>。しかし、すでに述べたように、芦田は大正元年に岡田虎二郎と出会い、前半生のすべてを悔いるほどの変貌を遂げる。ここで、まさに「自己」の思想における転換が起こり、綴り方思想が変容していくのである。まずはこの転換・変容の結果得られた思想について確認し、それから、転換・変容そのものの意義について考察を加える。

岡田と出会って以降、毎日取り組むようになった「静坐」での「自己の内観」において、芦田は自身がこれまで経験したことのなかったかたちでの「自己」を経験した。芦田はこの「内観」について、『綴り方教授に関する教師の修養』で次のように説明している。「内観につとめるといえば、詮索工夫を凝らすようであるが、余は自然にまかせて、多く意を用いない。意識界にあらわるものを静かにながめて、去る物は追わず、来る物はとがめないのである」（3：262）<sup>15)</sup>。「自己の内観」とは、こういった営みを通じて、「自己を徹見」しようとすることである（6：519）。さらに同書中では、この「自己の内観」は書くことにおいても必要なことであるとされている<sup>16)</sup>。この書くことにおける「自己」は、大正8年に『国語教育』に掲載された「文とは何ぞや」という小論において詳説されている（6：563f.）。芦田によれば、文を書こうとすると、書かれるべき「想」はばらばらになって「頭」のなかに存在しているはずである。しかし、「想」には「下積みになって潜在しておるもの」もあり（6：563）、それらの「想」を



顕在化しつつ統一する「自己」の働きによって、はじめて実際に立ち現われてくる（6：564）。こうして統一された「想」が文字によって書きつけられたものが「文」である。本論文では、ここで示した芦田による「自己」経験の特徴を、次のように整理したい。すなわち、ここでは自己の心的な内容が眺めやられている、あるいは書き付けられているのであるが、それはあくまでも、眺めやることの予測や意図を越えて、あるいは、眺めやることの予測や意図を排したところで、生成しつつあるものとして、なのである。

さらに具体的に、芦田における「自己の内観」がどのようなものであったか見ていこう。まず、内観の際に「意識界にあらわるるもの」とは「過去の行動、現在の心情等」であるとされており（3：293）、綴り方においても、收拾される材料として「最も価値あることは、児童各自の行動」であると述べられている（3：592）。しかし、おのれの行動や感情を直視することは、苦しいことである。芦田は具体的に「黄金・美人・名声・利達・嫉妬・怨恨、あらゆる悪徳の行列が通る」と述べている（3：262）。ここに羅列されたものは全てそれ自体として「悪徳」とであると断定することはできないものであるにしても、芦田は「内観」において、おのれの行為や心情のうちに潜んでいる醜い性質に、正面から向き合っていたのである。芦田はこれを、「初のほどは百鬼夜行の団である」と表現している（3：262）。「静坐」の場合、ここでも大事なものは、それらの想念が「過ぎ行くままにまかせておく」ことである。そうしていれば、「これらの百鬼は次第に影を潜め」（3：262）、心は「明鏡の如き止水」のように静かな状態へと近づいていく（3：260）。芦田によれば、心も水と同じように、動揺するときにはものごとの姿を乱雑に映すが、「喜怒哀楽愛憎怒」の支配をうけないときには、ありのままに映す（3：260）。そのような状態に近づく時には、おのれの「過去の行動、現在の心情等」が「天地自然の大道に融合するや否や」をみるができるようになり、「我が心事行動の中に、道の閃きを認めると、大なる満足となり、非道の影を発見すると、悔悟の念がたちまちに萌す」のだという（3：293）。綴り方に関してもこれに似通ったことが言われている。「想」を顕在化させつつ統一する「自己」とは、「自己に行われている自然の法則」であるとされているのである（6：

564）。すなわち芦田にとって、書くことの理想的なあり方とは、おのれの行動などに関する「想」を、「自然の法則」によって導き出し統合しながら書き付けることであったことになる<sup>17)</sup>。こうして、綴り方は「人格修養」のための行となる（3：293）。芦田が、「綴り方」とは「自己を書く」ことであると述べるときには（7：145）、これだけの意味が含まれているのだと理解することができる。

これを、第一節でみた樋口による「心意」および「作文」のモデルと比較してみよう。まず、樋口における「心意」は、三人称的に対象化されることによって捉えられたものであったのに対して、芦田における「自己」は、一人称的に経時的に享受されることによって感取されるものであった。ゆえに、樋口の「心意」においては、あらゆる観念は同等の身分で並列的に存在しているとしか考えられず、原理的に全体的な把握が可能なものであるのに対して、芦田の「自己」においては、「想」は顕在潜在さまざまな状態で存在しており、その全体像を捉えることはできないものになっている。それが、書くということの意味の根本的な相違をもたらしている。樋口のモデルにおいて「作文」とは、すでに「心意」の「内容」としてもっている「観念」を、言語によって外へと「発表」することでしかなかったのに対して、芦田の記述において「綴り方」とは、予測不可能な「想」を予測不可能な統一へとまとめあげながら立ち現われさせる営みである。言い換えれば、樋口の「作文」は単に児童のもっている観念と言語の力によってなされるものであって、芦田の「綴り方」は、おのれが保有する「想」と言葉を、おのれのうちに感じられるものでありながらおのれを越えてたものである「自然」に身を委ねてこそ、すなわち、「多く意を用いない」ときにこそ、なされるものである。逆に言えば、自分もっている「観念」と「文体」を列挙して、あらかじめ完成予想図を仕上げてから文を書く営みは、芦田の言う「詮索工夫を凝らす」ことに対応するだろう。このような書くことの実相における差異は、作文ないしは綴り方の意義の認識の差異にもつながっている。樋口にとって作文教授は、少なくとも理論上は、「発表」に用いる神経を鍛錬することで社会に有意な人間を育て上げることであったのに対して、芦田にとって綴り方教授とは、児童にごく個人的な修養の場を提供するものであった。以上のことから、樋口の「自己の思想を発表する」

という表現が意味するところと、芦田の「自己を書く」という表現が意味するところとは、その言葉使いの類似性にも関わらず、まったく異なるものであるということが示された<sup>18)</sup>。

先に述べたように、ここで樋口のモデルのものとして提示した特徴は、明治期の芦田の自己観・文章観にも直接あてはまるものであると考えることができる<sup>19)</sup>。明治期の彼が自由発表主義的な綴り方教授において直面した具体的な問題、およびそれに対して彼が講じた対策のうちには、はっきりとこのことの影響をうけていたものがある。本論文では、随意選題論へとつながる一つの論点について示そう。

第一に芦田は、自由発表主義における児童の作文の文体が、「眼前に存する」対象をそのまま書き付けたり、「嘗て現存したる事実有様」を「記憶をたどりてこれをうつし行」くだけで書ける「叙事文」に偏っていることを問題視した(1:302)<sup>20)</sup>。樋口式の綴り方観のもとでは、「思想」をすでに利用可能なかたちで与えられたものと考えから、書くにあたって錯綜して潜在する「想」を探り直しまとめ直す「内観」という契機は必要とされない。すると出てくるのは、外界の出来事をただ写し取っただけの「叙事文」に傾くのであろう。しかし明治期の芦田はこれに気づくことはない。彼はこの問題の原因を、単に、叙事文は比較的書くのが簡単であり、しかも児童には「難をさりとて易につける」「労力節約」の傾向があるということに求める(1:303)。そして対症療法的に、記事文を書かせるべく絵画を題材とし、叙事文を書かせるに適した物語を題材とするなど、文題の選択に細心の注意を払う、という解決策を選択した(3:369f.など)<sup>21)</sup>。『修養』と同年の『綴り方教授細目私案』において、芦田は「文体の率などは、確定すべきものではなく、実際の教授は決してこれと始終するものではない」として(3:572)、文体伝授への執着を捨てることになるのであるが、このことは、「自己」観の変容とともに、この処方ที่ไม่適切なものであることが気づかれたことを証しているように思われる。

ここまででは、自由発表主義の綴り方教授がもたらす具体的問題において、根本的に問題となっているのが「自己」であるということが判明しただけであって、解決策はまだ示されていない。本論文では、芦田にとっては、随意選題という方法こそが、その根本的な解決策であったと考える。随意選題論の確

立について理解するためには、芦田の自己の思想についても一段突っ込んだ理解が必要になる。これが次節の課題である。

### 第3節 「発動的態度」と「随意選題」論の確立

前節でみたように、芦田は、樋口の平板な「心意」の概念を越えて、生成する「自己」の概念を獲得した。芦田におけるその思想の歩みは、芦田自身の生き方の変化と一致している。芦田は、明治期のおのれの精神生活について、当時の自分は「恥かしいほど外に目のつく人間であって」、「他人の毀譽褒貶が己を律する唯一の標準であった」と述べている(3:261f.)。これは大正4年刊行の『修養』における記述であるが、翌年の『読み方教授』においては、このような自己理解が、教育現場における、児童の神経衰弱の説明へと転用される。芦田はそこで、「比較試験」にとらわれて汲々としている教師・児童の様子を語る。「教師は神経過敏になって、児童の学業を督促し、児童も孜孜として学業に勉強した結果、「神経過敏の劣等児と神経過敏の優等児を」生むのだが、「両者共に学問の真意義を知らず、学習の態度が確立していな」というのである(7:129)。彼は、こういった子供たちの「態度」、すなわち、かつての自分自身の「態度」を、「受動的態度」と呼ぶ(7:146)。ここで挙げられた例において、教師が必死になって指導し、児童たちが「学業に勉強」するのは、他者との競争に勝つため、他者から承認されるためである。このような状態に陥ってしまえば、児童は、未来の失敗を恐れるあまり学習に専心できなくなり、過去の失敗を苦にするあまり復習に手がつけられなくなる(7:130)。「受動的態度」の特徴は、すべてにおいて他者との比較、他者からの評価を基準として判断・行動することにあるといえる。

ここで重要なことに、他者との比較において自己をはかり、自己の判断や行動を定めようとすることは、他者の視線から自分自身を対象化してしまうことであるように思える。つまり、明治期の芦田に、「自己」というものを、「観念」の集合としての平板な「自我」として捉える傾向性があったとすれば、それは、生成する未知の「自己」への感受性の欠如という点において、「受動的」な「態度」のうちにあることと対応していると考えられるのである。

る。芦田自身は、「静坐」の実践における「自己の内観」によって、この「受動的態度」を乗り越えようとした。「受動的」な「態度」の対極にあるものとして、芦田の修養が向かうところは、「発動的態度」と呼ばれるものである（7：124）。

「発動的態度」は、現在のおのれの存在のうちに「安んずべき所を知り」（7：131）、他者との比較や失敗の可能性を過剰に気に病むことなく、自分自身の向上を楽しむことができる態度である（7：136）。これは、樋口が『統合主義新教授法』でその必要性を主張した「活動性」（樋口 1982：281f.など）、および、「勇往敢為の気象」（樋口 1982：291）とは異なっている。「活動性」とはあくまでも、現実化しなければ意味をなさない「自発活動」への傾向性のことであって、その傾向性そのものとしてはほとんど内容をもたない概念である。たしかに、その欠如を補うべく「興味」や「活発な感情」といった言葉が用いられているとも考えられるが（樋口 1982：301、327）、それらは、「態度」のように修得すべき持続的なかまえとしての含意は持たず、対象との接触においてそのつど湧いて出る情動として描かれている。一方の「勇往敢為の気象」は、確かに児童の持続的な性質の一つであり、其の点では「発動的態度」と類似性をもつ。しかし、樋口のその概念が描き出しているのは、失敗を知らないままに他者を押しつけていく自信にみちた国家主義者である（樋口 1982：291）。それに対して「発動的態度」の概念は、失敗を気にかけることの無意味と、自分自身の向上の道を淡々と歩むことの充実を知り、絶えず不安と向き合いながらもあえて未来を信じようとする信仰的な人間像を含意する（7：134）。両概念の差異は、児童を心理学的にとらえることによって教授活動を効率化しようとする視点と、つねに恐れや不安と戦っている児童の自己に内在する視点との差異から直結しているだろう。すなわち、「発動的態度」とは、「自発活動」の基盤となるような人生へのかまえを、児童の「自己」のありようという位相から捉えたものなのだといえる。これをもって、『修養』においては「修養をたのしむものに仕立てる」こととされていた教育の本義は（3：271）、「発動的な学習態度」を確立することであると、より明確に規定されるようになる（7：124）。

それでは、児童に「発動的態度」を確立させることはいかにして可能なのか。これに対する芦田の解

答は非常に簡潔である。児童を発動的にするのは、教師自身の態度が発動的であるというその事実であり、「態度の如何はその教師の教育力全部」なのである（7：124）。おそらくこの主張は、岡田に師事した経験からのみなされたものではない。ここにみられる「態度」の感化力への全面的な依拠は、『読み方教授』の底流にある思想に支えられていると考えられる。その思想とは、「愛」こそが「教授の極意」であるとするとするものである（7：141）。芦田は「父母」が「嬰兒に対して」、「国語を教授しようなどという」意図なく、「喋喋々々している」状態を「愛の極致」とし、ここに「教授の極意」を見いだしているのである（7：141）。その状態においては、父母は嬰兒を対象化し操作しようとしていないし、嬰兒もまたそうである。それと同時に、父母は嬰兒とのやりとりに夢中になって我を忘れており、嬰兒もまたそうである。そのとき父母と嬰兒の「自己」はそれぞれ、意を用いない「内観」の状態と同様、「自然の法則」によって動かされているのである。つまり、理想的な「発動的態度」のもとにあるのだと思われる。人と人が互いに作為を放棄し、「自己」を生成するにまかせるところにこそ、「愛」があるのであり、その「一心同体」と感ずることのうちに、芦田は「教授の極意」を見てとったのであろう。逆に、それぞれが相手や自己を操作する意図をもち、「自然」からおのれを切り離してしまえば、そこには「受動的態度」が兆してくる。

以上のような考え方は、綴り方教授にも反映されずにはいなかった。それまでの芦田は、随意選題の意義について触れることはあっても、それを特別視することはなかった。例えば大正3年の「綴り方教授法」の時期にあつては、「自作の中の随意選題と、文題を与えて綴らせるのとは、之を区別して論ずるほど差異の著しいものとは思わぬ」とし、「もし教師が文題を提出し、発表の動機を盛んならしめるがために、助力を与えたとしても、少しも自作の本領を害するものではない」と述べている（3：89）。ここで芦田は、児童の発表の動機が強い題材について書かせさえすればよいのであって、教師がその題材を取材する範囲をやや限定しようがしまいが、それは本質的な問題ではないと考えているのである（3：194）。また、大正4年の「綴り方教授細目私案」の段階にあつても、児童が「発動的」に綴り方にのぞみ、「内観」を盛んにするかどうかは、選択された文

題の内容にかかっていると考えていた。具体的には、「自作の材料として採用する範文は、之によって児童に内省の機会を与え、文の材料を内に求めさせる類のものでなければならぬ」が（3：537）、児童それぞれによって響く範文は様々であるから、範文はなるべくたくさん準備して、「甲で行かなければ乙、乙で行かなければ丙というように何れかに共鳴をおこさせなければならぬ」といっているのである（3：538）。ここでもまだ結局のところ、児童の「内観」を盛んにさせるために教師がどんな手を打つかということが問題となっているのであって、随意選題もまたはそのような手段の中の一つの選択肢にすぎなかったのである。興味深いのは、『修養』においてすでに、「児童の管理は外界からの刺激では出来るものではない。一に児童の自制によるべきである」と述べていた芦田が（3：294）、それでもまだ「自発活動」をひきおこすための教師の「活動」を最重要視しているということである。

しかし、教師が児童をある方向へと向かわせようとする作為は、それが仮に児童を「発動的たらしめよう」とするものであったとしても、他者の意を汲むことをもって判断・行動しようとする「受動的態度」を招きよせる。仮に選ばれた文題が、ある児童の最も興味あるものであり、しかも教師は「あなたの思ったことを自由に書きなさい」と述べているとしても、児童が、その題材を選ばれた意図や、その題材における評価の基準を読みとろうとすることはなくならないだろう。芦田の思想がこの局面に及んだときにはじめて、「随意選題」論が成立したのである。芦田にとって随意選題は「発動的態度」を育てるために欠くことの出来ない方法、すなわち、修養の道としての綴り方の「骨子」となったのであろう（6：551）<sup>22)</sup>。

芦田にとってこの随意選題思想の確立は、樋口の思想からの最終的な別離を示すものであったように思われる。芦田はまず、「自己の内観」によって、自分自身の自己の対象化・操作を相対化した。続いて、「発動的態度」・「受動的態度」の概念の獲得を経て、随意選題の正しさに確信をもつようになってはじめて、教師である自分自身が児童を対象化・操作するはからいを相対化することによって、児童自身が自らの自己を解放する可能性がもたらされることを確信したのである。樋口において教授とは、まさに「自発的な活動をひきおこすべく刺戟する」ことであっ

たのだから（樋口 1982：273, 287, 291）、樋口の自由発表主義を受け継いだ結果として確立された随意選題論こそが、芦田による樋口からの完全な別離を意味するものであったといえよう。まとめれば、樋口の「自発活動」と自由発表主義から出発した芦田は、粘り強い苦闘の末に「自己」の究明において突破口を開き、最終的には、「活動」以前の「態度」のレベルにおける児童の自由をその思想の中心に据え、随意選題の思想を確立したのである。

本論文は以上で議論を終えるが、猛烈な教育実践歴のかたわらに書かれた多数の著作のなかに保存されている芦田恵之助の思考は、本論のような限定的な切り取り方では到底汲みとり尽くせるものではなく、様々な課題が今後に残されている。そのうち特に重要な視点を二つ挙げておこう。第一に、芦田においては「静坐」と書くことにおける「内観」が、かなり近いかたちで扱われているが、身体を静めることによって心を静め、社会との繋がりをいったん断ち切るところに眼目がある「静坐」と、手を動かすことによって心をはたらかせ、社会とのつながりそのものである言葉を用いる書くこととは、直感的にいて、正反対の事柄のようにも思える。この両者の関係について考えることは、なによりも自己を重んじる芦田の思想における他者の存在や、他者との媒体となる文字の存在について、深く洞察するための手がかりを提供すると思われる。第二に、芦田における綴り方と、読み方の関係について、さらには話し方および聴き方との関係について、構造的な理解を確立する必要がある。これは、自己の媒体としての言葉の様態に応じて、どのように言葉を扱うべきだと芦田は考えていたのかを考えることであり、第一の視点にも深く関わっているはずである。

## 注

- 1) その証左となるであろう記述を芦田の著作・論文から引いておく。第一に、『統合主義新教授法』出版の翌年、明治33年の著作である『小学校に於ける今後の国語教授』では、「文題が児童に適應するもの、即ち児童が其題目に関する思想豊富にして、発表を希望するものならんには、他は殆ど放任するも、作文の技能は次第に進歩するものなり」と、樋口の主張をほとんどそのまま引き継いでいる（1：150）。また第二に、明治39年の「綴り方教授の実験」においては、自由発表主義について



- 「もしこれを棄却して綴り方教授の成功を望まば、それは木によりて魚を求むるよりも愚なり」と述べて批判的継承を宣言している(1:304)。第三に、随意選題思想の確立後である大正14年、著作『第二読み方教授』について、随意選題の「思想は樋口先生の自由発表主義の作文教授を受け継いだものです」と書いている(7:389)。
- 2) 芦田が東京高等師範学校付属小学校で樋口に師事したのは明治31年、32年の二年間である。その後樋口がヨーロッパへ発つと、芦田は國學院の選科生として一年間、姫路中学の助教論として三年間を過ごし、明治37年には再び東京高師附属小に戻って、大正10年まで勤務することとなる。随意選題論の成立時期については議論があるが、本稿では大正5年に「随意選題思想の確立」を見る。これについては後に詳説する。
  - 3) 樋口が「自発活動」と訳したself activityの概念は、アメリカの教育理論家F・W・パーカー(1837-1902)の著作『教育学についての講話』から学び取られたものだとされる(望月1970:14)。
  - 4) この規定は、樋口によって明示されたものではない。以下の論拠から筆者が導いたものである。樋口は「自発活動」を「自然活動」及び「受動的」な「活動」の二つから区別しており(樋口1982:289)、「自然活動」を「外力の刺激」なくして「勢力の蓄積によりて自然に発する」「活動」であると規定し(樋口1982:273)、「受動的」な「活動」を「他より干渉せられて受動的に発する」「活動」、あるいは「他人の意志その他外来の力によりて強いられておこりたる」「活動」と規定しているのである(樋口1982:289)。
  - 5) この「統合教授」を主張するときに樋口が批判対象として念頭においていたのは、教科、教材、カリキュラムにおける不統一あるいは矛盾であった。例えば、理科に関しては「植物学、動物学、金石学、物理学、化学、生理学を別々に教授するは、甚だいわれなきことなり」として科目としての知識の統一を説いている(樋口1982:300f.)。
  - 6) 「活動」の概念は次のように規定されている。「活動」は、「身体」の「生理的活動」か、「心意」の「心意的活動」である(樋口1982:273)。「生理的活動」には、「感覚器官の外端」への刺激によって引きおこされ「脳髓」に変化をもたらす「感覚神経」の「活動」と、そこから折り返して起こる「運動神経」および「筋肉」の「活動」がある(樋口1982:273)。また「心意的活動」とは、「脳髓」における変化に伴って「心意の方面」に生じ、「筋肉活動」へと「反射」するところの、「心意の方面」における「一種の変化」である(樋口1982:273)。
  - 7) なお樋口は、複数の「観念」群が「調和統一」されないときには「自我」は複数に「分裂」し、「自我」の「分裂」した者は「薄志弱行の徒」となると考えていた(樋口1982:298)。
  - 8) 樋口は、既に述べたように「自発活動」を「外力の刺激」によってひきおこされるものとして規定していたし、「教授」を「活動を起こさしむる目的にて、外界に刺激物を選定し、且つその外力を以て児童を刺激することとして規定していた(樋口1982:273)。
  - 9) 樋口にとって、児童は本来「自発活動」による「遊戯的」な学びを楽しむものである(樋口1982:286,294)ところが学校教育は、児童生来の「活動性」を殺しつつある(樋口1982:290f.など)。「活動性」とは、「自発活動」への傾向性として理解できるだろう。
  - 10) 他には例えば、「統合主義」の実践についての提案における、教材間の「関係の親密の度の深淺多少は、最も学習者の興味をひくに影響あるもの」であるとする記述が挙げられる(樋口1982:301)。
  - 11) 仮名遣いや漢字の指導、さらに、まさに言文一致運動が巻き起こる中で文語文体の指導に四苦八苦して、作文科の意義がみえにくくなっていった状態であったゆえ、滑川によれば、樋口の主張は「新奇とも見えるほどの新鮮さ」をもっており、「全国的に注目された」という(滑川1977:220,231)。芦田もまた、この自由発表主義の「明快なる理論は強く教師の耳底にそそぎ、「自由発表主義ならざる作文教授は物笑の種とな」ったと述べている(1:300)。
  - 12) これには違和感を抱かれることと思う。樋口が「知識の発表」を「運動神経」と結びつけてしまうのは、「知識の発表」という言葉のうちで、「言語」による「発表」と「行為」による「発表」を同一視した結果であると思われる(樋口1982:304)。下で改めて触れることになる。
  - 13) 桑原哲郎は「思想と表出を分けて教練する」という考えが、「明治期を通じて芦田実践理論の基盤になる」と指摘している(桑原1994:133)。
  - 14) 無論、芦田自身の回想を、若き日の芦田の思想について知るための材料とするのはやや危険であり、この点については、今後更なる研究が必要である。現時点では、明治期の芦田自身の著書・論文の中から、この回想の妥当性を証す議論を指摘することができると考えている。

- 15) ここで注目しておきたいのは、芦田の「静坐」とは、いわゆる「心の中を無にする」、つまり「何も考えない」という状態ではないと思われることである。言葉や想念を排することは、ここで芦田が否定している「来る物」を「とがめ」することであろう。本当にただ「多く意を用いない」ということが、ここでは主張されているのである。無論、「意を用いない」ということ自体に捉われてしまえば、それもまた「意を用い」ていることになるだろう。
- 16) 書くことにおいては、「まず書こうとする材料について、しきりに内観につとめ」、その結果得られた材料について「関係を附して」「主旨を打ち立て」ることが必要であると述べられている(3:293)。しかし無論、芦田自身が「端坐瞑目」しての「内観」を、「綴り方」のそれと重ねてみせているからといって、私たちが両者を同一視することに全く問題がないことにはならない。
- 17) 芦田は、「自然」の「道」あるいは「大道」なるものが、ある特殊な意味において存在しており、私たちはそれに何らかの意味に触れることが可能であると考えている。本論文では、ここで芦田が述べる「自然」を、どのように理解するべきであるのかについては論ずることができない。それでも、芦田にとってそれがどのように体感されていたのかについて記述することは許されるだろう。
- 18) だからこそ芦田は後年、「かつて私が綴り方は自己を綴るもの、読み方は自己を読むものと主唱しましたのは、岡田先生に育てられた思想でした」と述べたのであろう(7:352)。
- 19) 実際、思想的展開をとげた芦田は、自身がそれまで綴り方をただの「技能教科」として考えていたと告白している(3:293)。
- 20) 芦田は明治39年の「綴り方教授の実験」において、「叙事文」、「記事文」、「説明文」、「議論文」という四つの文体を区別し、「叙事文」を「小説、実録歴史、伝記等のごときある事実を記したるものにして、諸種の運動を時間的に記したるもの」、「記事文」を「物の有様を記したるものにして、叙事文の時間的なるに比しては、空間的なもの」、「説明文」を「事物に対する吾人の考を記したるものにして、他人をして明確なる理解を得しめんことを主とするもの」、「議論文」を「主として推論を記したるもの」としている(1:302)。
- 21) そうなると、「記事、説明の目的にて出したる文題を、叙事にて記述せらるるがごときことありて、あたら計

画を齟齬せしめらるることあり」などと(3:351)、文体という成果物を教授の成否の基準としてとらえるようになる。これは、『修養』において、「成績の比較によって、教育の効果を論じること出来な」いのであり(3:292)、綴り方による「修養をたのしむ者を作る」ことこそが目的であるとされることと(3:271)、見事な対比をなしている。

- 22) よって本稿では、『読み方教授』の刊行から三ヶ月後、大正5年7月の「綴り方教授の一例」をもって、「随意選題思想が確立」したことを示す論文とみなす。「随意選題論の成立」の時を、中内は大正3年10月の「綴り方教授上古くて新しい問題」に(中内 1970:85)、滑川は大正4年の「綴り方教授細目私案」に置いている(滑川 1978:59)。この両者は、「自己を書く」「自己の満足のために書く」という文章観の出現に着目して、「随意選題論の成立」をとらえている。これに対して本稿では、児童が「自己を書く」ためには、課題によるべきではなく随意に選題させるべきであるとの確信の生成に着目している。なお、翌年の「綴り方教授の指導 その一」においては、「課題」の綴り方において「試験者の意を迎え心を忖度することにつとめた」こと、それが「相対的態度」であって、「文の成立する自然の道順態」から離れていることが指摘されている。

## 【参考文献】

芦田恵之助の著作は『芦田恵之助国語教育全集』(古田拡ほか編、明治図書出版、1987年)を参照した。文中でこれを示す場合は、括弧内に順に巻次と頁数を表記した。また引用に際しては、旧仮名遣いは現代仮名遣いに、旧字体は新字体に改めた。

- 久野収・鶴見俊輔 [1957]:『現代日本の思想』、岩波書店。  
 桑原哲郎 [1994]:『随意選題初講習に関する一考察』、『恵雨自伝』の記述をめぐって、『国語科教育』第41号131-138頁。  
 ——— [2000]:『芦田恵之助の綴り方教師修養論に関する一考察』、『国語科教育』第47号49-56頁。  
 ——— [2001]:『芦田恵之助の文章観と随意選題に関する考察』、『国語科教育』第50号26-33頁。  
 実践社編 [1957]:『回想の芦田恵之助：その人と業績』、実践社。  
 高森邦明 [1979]:『近代国語教育史』、鳩の森書房。  
 田中礼子 [1958]:『芦田恵之助の綴り方教育思想の成立

過程について—随意選題思想の萌芽を探る—、『教育学研究』第25号33-42頁。

飛田多喜雄 [1965]：『国語教育方法論史』、明治図書出版。

中内敏夫 [1970]：『生活綴り方成立史研究』、明治図書出版。

滑川道夫 [1977]：『日本作文綴り方教育史 1 明治編』、国土社。

——— [1978]：『日本作文綴り方教育史 2 大正編』、国土社。

野地潤也 [1983]：『芦田恵之助研究 第三卷 綴り方授業編』、明治図書。

——— [2011]：『近代国語教育史研究』、溪水社。

樋口勘次郎 [1982(1899)]：『統合主義新教授法』、『近代日本教科書教授法資料集成教授法書 第四巻』267-360頁、仲新ほか編、東京書籍。

望月久貴 [1970]：『芦田恵之助の師承について—樋口勘次郎とエフ・パーカー』、『国語科教育』第17号12-21頁。

山口仲美 [2006]：『日本語の歴史』、岩波書店。