

## 奥田正造による寓話「仏様の指」の真意

——報告者大村はまとの主体性のあり方の違いを手がかりにして——

新妻千紘 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科言語文化系教育講座  
戸田功 埼玉大学教育学部言語文化講座国語分野

キーワード：奥田正造、「仏様の指」、大村はま、主体性

### 1. はじめに

大正自由教育の先駆けであった中村春二の思想を受け継いで、成蹊女学校で三十四年間校長を務めた人物に奥田正造がいる。奥田は明治末期、茶道の教員として着任したが、奥田の茶道における理念が中村の指針を実現するものであると見込まれ、後に成蹊女学校の教育を一任される。奥田によれば、中村は、成蹊女学校より先に創設した成蹊実務学校の英才達の「人格上の欠陥が少しも補正せられずにあること」を懸念し「測定し易い学科試験さへよければそれで満足している秀才型のものより、導かると共に情味あたたかにして辛抱力のある凡才の方が誠実である」と気づき、「凡才賛美」を掲げていたという。(奥田 1959;192-193) 中村による革新的教育は、彼が創立した実業学校の廃校とその死によって解体・途絶したとされるのが教育史上の評価である。(上田、田畑 2003 ; 137-142、中内 1977 ; 103) けれども、中村の死後、その遺志を厳格に継承しつつ独自の実践を長期にわたって維持し続けた奥田に関する評価は未だ行われていない。そこで、まずはそれを可能にした思想の独自のあり方を解明することが必要である。

奥田は中村の理念を彼自身のやり方で引き継ぎ、今村銀行頭取の今村繁三らの手厚い支援を受けつつ、入試を経ない入学制度や仏教精神に基づく読経、霊跡詣で、茶道や労働からなる「凡才賛美」の教育を実践した。奥田独特の教育や思想は、晩年の奥田自身の「私の考へが時世に合はなければ消滅すれば良い」(奥田 1959;213) という述懐と呼応するかのように、現在ではほとんど忘れ去られている。しかし、学力等の能力評価による格差が事実上是認されてしまっている今日、能力による評価とは無縁の教育を学校教育の枠組みの中で長期にわたって実現し得た奥田正造の思想の独自性は、再度顧みられるべきであろう。

奥田に関する文献は、死後編纂された『奥田正造全集』上中下の三冊と奥田の子弟や教え子の思い出をまとめた二冊のみであるが、奥田の思想を解明する重要な手がかりとして、戦後を代表する国語科教師であり国語科単元学習を大成したと言われる大村はまの実践がある。大村は自分の教育実践における「理想」は、奥田が大村に一对一で語り聞かせた寓話「仏様の指」から大きな影響を受けていると述べており、また、現在では奥田の名前はこの「仏様の指」という寓話によってのみ知られていると言っても過言ではない。

「仏様の指」とは、ある機会に奥田が大村に語った、ぬかるみにはまった荷車を懸命に動かそうとする男を仏様が指の一押しで助け出すが、男は仏様の存在を知らないまま荷車を引き続けた、という寓話である。大村は、この寓話から、教師の助力を隠匿し子どもに自らの力で困難を打開したと錯覚させることこそが教師としての最高の技術の表れであり、その技術によって子どもは

自らが社会を生き抜くための自信と強さを兼ね備えた学力を獲得できると考えた。「仏様の指」に基づく大村の実践は、子供の主体性を育てる教育として今日でも高く評価されている。

一方で、新妻・戸田（2019a;65）は、徳を積むならば誰にも気づかれないことが最も良いとする「陰徳」を奥田が重んじていた点を指摘して、教師の技術や成果を殊更に主張する大村の指導観は奥田とかけ離れていたはずであると述べている。そうであれば、奥田の思想は忘れ去られていたばかりか、長きに渡って誤解されていたことになるのではないか。

新妻らは双方の違いを指摘しているものの、その違いが具体的にはどのようなものであるかについては踏み込んで論じていない。本稿では、大村の奥田に由来する実践が「主体性」という観点から評価されていることを考慮して、双方が子供の主体性をどのように捉えているかという視点から両者の実践を比較対照し、奥田正造の教育観を解明するとともに、奥田の提示した「仏様の指」の寓話は本来何を意図していたのかという点を明らかにしたい。

## 2. 大村はまにおける「主体性」のあり方

### 2-1 「仏様の指」の解釈に見られる教師・生徒の関係のあり方

まず、大村はまにおいて主体性はどのように考えられているだろうか。稲井達也（2009）、坂東智子（2012）甲斐伊織（2016）等の研究は、大村はま「国語科単元学習」は、学習者が主体となって活動を行う学習であると位置づけているが、新妻（2020）は「主体性」が「個が判断し決定する行為」とであるとすれば、大村の単元は学年が進むにつれ「主体性」が減少するように配列されていると指摘している。本項では、その意図と意味について大村による「仏様の指」の解釈を手がかりに検討していきたい。

大村による「仏様の指」の解釈は、次のようなものである。

あの仏様の指のような存在でありたいと思います。そして、豊かな力を、先生の指がふれたことをも気づかずに、自分の能力と思い、自分のみがき上げた実力であると思って、自信に満ちて、勇ましく次の時代を背負って行ってくれたら、私はほんとうの教師の仕事の成果はそこにあると思うのです。そして、その仏様の指のようなみごとな技術をもちたいと思います。めだたない、させられているとは思わない場面の中に子どもを入れて、子どもたちを勉強させたいものだと思っているのです。そうする時にはじめて未来の幸福を作り出す、一本立ちした、一人で生きていける人間というものが、できていくのではないかと思います。

（大村 1973）

大村は、教師の助力に支えられた成果を自分の実力であると生徒に錯覚させることで自立を促すことができると述べている。従って、大村の実践においては、生徒に悟られることなく、生徒の行為の内実が教師によって統制されている様相を指して「主体性」の実現であると考えられているということが出来るであろう。このような大村による「仏様の指」解釈は、後述するような、対等な関係のもとに相互の理解や共感が保持される「相互的主体性」とは興味深い対照をなしていると言えるが、このような周到に隠された支配的関係において、大村の理想とする子どもの主体性はどのように実現されたのだろうか。

## 2-2 大村はまにおける「主体性」の前提条件

大村は「中学生に成長の喜びと感激を与えるだけの学習」をさせるために、中学一年生に施すべき「しつけ」として、「話を一度で聞くということ」「人の世話をやかないということ」が必要であるとして、次のように述べている。

小学校では、まだ小さかったので、互いに世話をやき合っていたのでしょう。たとえば、「紙を二枚取りなさい」と言うと、隣の子どもに、「二枚よ」と教えたり、ちゃんと二枚と聞きとれていた子どもも「二枚だね」と念をおしたりして、ざわざわとした、子どもっぽい雰囲気にするわけです。そういうことが、気が散りやすくなるもとですし、また、自立精神がないというのか、きちっと、自分で自分のことを処理し切ることがむずかしくなっているのです。つまらないことなのでしょうけれども、そういう基本的な態度ができないと、頼もしいものの言い方もできず、主体性を大事にする学習は、進めにくくなるのです。(大村 1983;7-8)

大村によれば、出された指示を把握しないままに生徒が「互いに世話をやき合」う行為は、「自立精神」がないことの表れであり、「子供っぽい」排除すべき態度であるとされている。では、大村の言う「主体性を大事にする学習」を進めやすくするための「基本的な態度」の確立は、実際にはどのように行われたのだろうか。

大村は、「自己の確立」のための具体的手段として、中学校最初の国語の授業の際に、「着席のためのてびき」を配ったという。「てびき」には「みんなの座席」という題がつけてあり、「この表をよく見て、自分の席を考え、だまって席に着きなさい」と記載されている。「表」とは座席表を意味しており、口頭で説明することなく生徒が「だまって」席に着くことができるよう配慮されている。生徒同士が自然に話をする機会をあらかじめ封じておくことによって、大村が望ましいと考えた「中学生らしさ」の実現を狙ったことがわかる。

他にも具体的方策としては、学習記録を作成する際に行う作業を、プリントによる指示のみで行う、あるいは、「話は一度で聞くこと」「物の名前をきちんとということ」「きれいに立つこと」を徹底させるといった例が挙げられている。(大村 1983;8-14)

入学初期にこそ、習慣づけを目的とした「しつけ」が可能であると大村は述べており、いずれの具体例も教師による指示によって構成されている。したがって、大村における「主体性を大事にする学習」を進めやすくするための「基本的な態度の確立」は、指示の徹底と習慣の定着によってなされていると結論付けることができるだろう。

ところで、「めだたない、させられているとは思わない場面の中に子どもを入れ」という大村の言葉と、直接的な指示の張り巡らされた中学一年生初期における「しつけ」の徹底は矛盾しないのだろうか。大村は教師としての「理想」について次のように語っている。

近年は意識してなんとか命令を発せず、そのことを自然にやらせようということではいいでした。人様からいいふうだとおっしゃっていただくようなことは、ほとんどそれだったと思います。そのことが子どもに、自然にされてしまう。そして、命令したり、叱ったりしないで、いつの間にか、先生のおかげで、しなければいけないことをやっちゃっていた

という——理想を言えば、それを理想にしていました。（大村 1981）

大村が回避しようとしていたのは、生徒が「させられている」と感じる状況、教師が命令を発したと感じさせる行為、そして、叱る行為である。実際、生徒達は入学初期から黙って指示に従う習慣を徹底して「しつけ」られることによって、大村の命令・叱責を必要としないどころか、「いつの間にか」「させられている」という認識が薄まっていったように見える。このように、大村における「主体性」が実現するためには、前提条件として、教師と生徒間における絶対的な関係性が、習慣の定着によって徐々に無自覚化されていく過程を経ることが必要であると考えられることができるだろう。

### 2-3 大村における「主体性」のあり方

では、「させられている」という感覚の無自覚化を図る大村において、生徒の「主体性」はどのように育成されたのだろうか。大村は子どもが意欲的に学習に取り組める工夫として、「ほめる種をまくこと」が必要であると述べている。

一人ひとりが思いつきを話すことができますように、まずめいめいで考えます。そのとき、教師としてはただ、自由に何でもよいからと言っておかず、できるだけめいめいの考えを豊かにし、みんなも、ああいい思いつきと思い、指導者も心からほめることのできるような案が出てくるよう、ヒントを与え、めいめいの中に開きかかっているものを開くように、「それはいい考えだ」とみんなでいっしょに感心するような案が出てくるように、指導者として力いっぱい努力します。その努力なしに、自然に出てきたものをほめるというのではなく、ほめたいものが出てくるように骨折なのです。（大村 1994a）

取り組んでいる課題に間違いが生じれば、学習意欲が減退する可能性が考えられるが、大村は事前の準備によってそのような事態をあらかじめ防ごうとしている。発表の場では、大村が「ほめたいものが出てくるように骨折」った生徒の意見に、教室全体で感銘を受け、「教師もいっしょに驚き、この個性的な着眼をほめる」と言う。「ほめたいものが出てくるように骨折なのです」といった表現からは、大村の支援が極めて大きなものであるべくしてあったことが窺えるが、生徒がその助力に全く気がついていないとすれば、教師と生徒間における支配的関係の無自覚化が有効に機能しているということになるだろう。また、大村は、一人一人に異なる本を与え、個別の課題に取り組ませることの意義を次のように説明している。

もし誰かが自分の持った本を十分に読み、話し合いの時に発表してくれないと、クラス全体の損失になるわけです。そういう意味で、どの一人も実に重要な立場です。自分に預けられた本をこなさないということは、クラスのみなのマイナスになります。こうなりますと、どの子どもが責任を感じます。なお、このような一人前らしい扱いは、中学生の非常に好むことです。そして、その好ましさにうっとりしながら、素直に、素直になっていくのです。（大村 1994b）

もちろん、課題を与えたのは大村であり、生徒は「させられている」には違いない。しかし、中

学一年生の初期から培われてきた従順に指示に従う態度に加えて、与えた課題に「中学生が非常に好む」という「責任感」が付与されることで、生徒は自ら進んで課題に取り組めるようになるということであろう。「素直に、素直になっていくのです」という表現からは、大村が明確な意図をもって支配的関係の無自覚化を計っていたことが窺える。

与えられた課題に積極的に取り組み、外側からは「させられている」という意識を微塵も感じさせない生徒の実態は、ある意味、「主体性」を意図した教育実践として評価されうるものであろう。大村における「主体性」とは、生徒のあらゆる動機が教師の意図通りに、かつ隠された状態のまま統制されている状態を指しており、そこに先に新妻（2020）が指摘した「主体性」（個が判断し決定する行為）を減少させるカリキュラムの意図と意味を見出すことができる。このような大村の文脈における主体性を、本稿では「受動的主体性」と呼ぶことにする。それに対して、奥田正造に見られる「主体性」には、外見は似ているものの、かなり趣が異なっていることに注目することができる。

### 3. 奥田正造における「主体性」のあり方

#### 3-1 〈共感的自発性〉による主体性の発露

奥田における主体性のあり方は、まず、成蹊女学校の特殊な経営形態から推察することができる。成蹊女学校では入学試験が行われず、選抜は申し込み順に行われていた。このような方針は、はじめにで触れたように、成蹊女学校の創立者中村春二が「凡才賛美」を掲げ学力に慢心する英才を評価しなかったためである。ただし、申込みは「禅家の旦過の様に」最初は必ず断られ、入学に至るまで何度も面談を重ね、思想、家庭の品位、入学希望の度合い、子どもの性質が理解された後によりよく受諾されたという。奥田は「その時は親友の兄が新たに養女として興入れした様な気持」であり「新聞雑誌に広告を掲げ期日を定めて入学試験をして取つた生徒とはまるで気持がちがふ」と述べている。（奥田 1959;193）入学以前から、長い時間をかけて生徒、保護者、さらには、教師である奥田においても、入学を待望し、「興入れ」と比喩する程に、責任感とお互いを思いやる愛情が育まれている点は注目すべきであろう。

また、学業による選抜を行わなかった理由として、他者からの評価を期待する態度に対して極めて繊細な配慮を奥田が有していたことに注目する必要がある。

少しでもよいものを持つてみるとこれを見せたいと思ふ心は誰にもある。殊に若い人々には当然でこれを利用した方がよいといふ考へ方もあり、ほめる方が能率があがるといふのでむやみに宣伝やら表彰がはやるが、それはスポーツ風鍛錬と同じく、結局人に見せねば気がすまなくなつて次第に真実に遠ざかり、芝居をするやうになる。真の教育には一切この『見せる』といふことにはふれぬのが正しい。（中略）茶道修養のねらひは己心の満足にある。人に見て貰ふ気持であつてはならぬ。（奥田 1959;198）

奥田によれば、成績による選抜を行っている時点ですでに「真実性の破壊」が始まっている、換言すれば、生徒の他者からの評価に対する耐性が危うくなると判断したということだろう。生徒が他者からの評価を期待するような機会を断絶し「己心の満足」を追求させる環境を整えることで、奥田が純粋な自発性の発露を狙っていたことが伺われる。

では、生徒、あるいは、教師においても、「真実」の自発性の発露を促すことにはどのような意味があったのだろうか。奥田が自らの茶道精神について綴った著書『茶味』において、この問いに答える手がかりとなる次のような逸話が紹介されている。

利休の朝顔が見事だと聞いて紹鷗が拝見を願うと、利休は喜んで日取りを決めた。紹鷗が定日に利休を訪ねると露地には朝顔がない。驚いた紹鷗が茶室に入ると、床に置かれた花入れに色鮮やかな朝顔がたった一輪だけ活けてあったという。この逸話について奥田は「利休はすべての朝顔を刈りつくし、只この一輪に、迎ふる人と迎へらるる人との心づくしを集中して、主客一如の帰結を作り出したのである」と述べている。(奥田 1959;45-46)

美しい朝顔が数多くあれば、目移りしてしまうに違いない。ただ一輪の朝顔に意識を向けさせた利休の行為と、他者からの評価におもねる機会を断絶し、「己心の満足」そのものに意義を見出させようとした奥田の行為には類似性を見出すことができる。

また、「主客一如」とは、主人と客人の双方の心が一体となる境地を意味する禅語である。朝顔の逸話については、朝顔を楽しみたいと訪ねてきた紹鷗と、朝顔の美しさを味わうために最適の環境を整えた利休のもてなしによって主客一如が達成されていると解釈できる。奥田の場合には、長い時間をかけて教師・保護者・生徒が共に入学を心待ちにする在り様に、主客一如の境地を見ることができよう。さらに、他者からの評価を気にかけ、自らの成長の喜びをないがしろにしてしまう様相は、主客一如の調和が崩れていると見ることができる。教師・生徒の双方の共感が一つとなった自発性の芽生えこそ、奥田が教育において意図した主体性のあり方であると言えるだろう。ここでは、そのような主体性のあり方を〈共感的自発性〉と呼ぶことにする。

### 3-2 〈共感的主導性〉による主体性の展開

非常に繊細な配慮がなされている一方で、奥田の指導は、生徒の自発性を押しつぶしてしまうのではと思えるほど厳格なものであった。井戸水を苦心惨憺して汲みつつの、茶器・食器の洗浄、洗濯、食事の支度、早朝酷暑に耐えながらの掃除、炎暑下での夏の労働、写経や座禅を行う徹夜会、断食会等、挙げれば枚挙に暇がない。このように積極的に行使されたとも思える殊更な厳格さは、中村春二の掲げた女子教育の指針に由来している。

世の中を見れば母の立場は相当に苦しいことが多い。どんなに苦しい時にでも心を乱さず、平静に毅然として立つ要がある。昔から偉人英雄の母は皆この性格を持ち、これを子に伝えて居た。今後の日本を健全にすすめてゆくためにはこの母の確かな性格にまたねばならぬ。男子は慰籍を家庭に求めるが、女子は夫や子が喜ぶ顔色を見て慰籍とし、貧の苦しみや陰の労苦を忘れ、帯もほしがらず、外出も願はず、心の楽しみをただ内に求める聖者の心を心とする女子を作らねばならないと心づかれた。(奥田 1959;195)

中村春二の指針を受け継いだ奥田は、厳格な指導を通して「人生に見通しをつけさせて苦を苦としない菩薩行たらしめる自覚の誘導即ち未来の歓喜に満ちて今日を励む」あり方を育てようと試みた。(奥田 1959;226) すなわち、避けられない苦境を受動的に苦しむのではなく、潔く状況を受け入れ、自ら行に取り組むことを可能とする〈共感的自発性〉の発露を意図していると言える。苦境、そして、苦境に積極的に相対する己、という関係から「主客一如」の境地に

至らせることを意図したと言い換えてもいいだろう。したがって、自発性をつぶすのではなく、自発性を鍛えることを目的とした頑強で揺るぎないあり方が〈共感的自発性〉には含まれていると言える。実際、奥田の教え子の多くは、戦時中・戦後の困窮した生活を耐えられたのは奥田の厳格な指導のおかげであったと書き残しており、奥田の教育が有効に機能したことがわかる。

ところで、奥田の教え子による記録には、奥田が怖かった、ふるえながら教えを受けたというような記述がいたるところに見られる一方で、奥田に堂々と反抗してみせた女生徒のエピソード等も紹介されている。例えば、台所で平気で浪曲をうなっていた生徒達が、奥田の面前でも何食わぬ顔でいたところ「私の前で浪曲節をうなる者は貴女方だけだな」と笑いながら叱りもしなかった、という出来事や、さぞかし反対されるだろうと思いつながら大学受験に臨むことをある生徒が報告したところ「しっかり頑張るように」と励ましてもらった、という話がある（法母庵友の会 1977;152,170）。奥田の指導の一貫性から外れると思われるこれらの事例は、どのように理解することができるだろうか。手がかりとして、再び奥田が著作に紹介している逸話を参照してみよう。

おいしいものを馳走すると利休に言われて招待された秀吉であるが、食事が出されない。空腹も極まってきた三時ごろ、ようやく出されたのは茶漬飯と漬物であったが、秀吉は腹を立てるところか、夢中になって粗食を楽しんだという。この逸話には、奥田が呈した「自ら整えるにはどうするか」という問いの答えとして、「おいしいものよりは、おいしく戴く胃袋」という題が付されている。（法母庵友の会 1983;116）

注目すべきは、利休の挑発的とも思えるほど意表を突いた演出によって、状況が巧みに主導されている点であろう。先に検討した逸話であるが、朝顔を鑑賞に来た紹鷗のために、朝顔をすべて刈り取ってしまう、あるいは、美食を求めた秀吉を空腹が限界に至るまで待たせるといった行為は、一見相手の意向に背くかのように見えるが、結果として双方ともに利休のもてなしを堪能している。このような様相は、外側からは自発性を侵害しているように見えながら、内実においては〈共感的自発性〉の発露を導くために厳格な指導を行う奥田正造においても見出すことができる。

利休と奥田の行いには、相手を思わず自発的にさせてしまうような、大胆に状況を主導する様子が見られるが、奥田の教えに反して叱られなかった女生徒達にも同じ様相を見ることはできないだろうか。「世の荒波にもまれても屈しないだけの、強い気高い人格を作る」ことを生徒達に教えさとしてきた奥田であれば、意向の異なる師匠が思わず説得されてしまうような堂々たる主導的振る舞いは、むしろ、好ましいものであったと考えることができる。（法母庵友の会 1977;70）本稿では、主導的に状況を動かし、相手をも自発的にさせてしまうこのような主体性のあり方を、〈共感的主導性〉と呼ぶことにする。

### 3-3 奥田における「主体性」のあり方

厳格かつ徹底的、しかし一方で繊細さに満ちた指導によって、奥田自らが〈共感的主導性〉を行使していることは明らかであるが、奥田による主導性が限なく行きわたっている学習の場において、生徒たち自身の中では主体性の様相はどのようなものであったのだろうか。この問いを明らかにするために、奥田が勤労教育のねらいとして挙げた「三心の扶植」、すなわち、喜心・老心・大心のうち、最も重要であるとされた大心についての奥田自身の説明をここで参照したい。

中にも大心が最も大切である。己を捨てて人のために働く。ほめられたい出しやばりたい、事毎に私がゝといひたいのは禁物である。而してこれを修行せむには陰徳を積むことを心掛けしめるが最もよい。即ち人に知られぬ間に便所の掃除をしたり、下駄の鼻緒をたてておいたり、洗濯したり、ほころびを縫つたりすることである。ほめられたり、礼をいはれたりすると帳消しになる。人知らずして慍みずの反対、人に知られぬことを喜ぶ。廊下に堕ちた糸屑はちきに誰かが拾つてかたづける。いつの間にか黒板がきれいになり、机は正しく並び、室内がきれいになつて居る。誰がしたのかわからぬ。師も弟も弟同志も誰かもその他の人も相顧みてにこやかである。(奥田 1959;204)

奥田が恐かった、という生徒の記録からは、教え、教えられるという関係における絶対性が認められる。しかし、陰徳の教えの効験について述べられた「師も弟も弟同志も誰かもその他の人も相顧みてにこやかである」という表現からは、ある種の対等な共感性が見出される。すなわち、誰に認められることをも目的としないこと、そして、それ故に誰にも喜ばれるという様相には、序列が存在しない。また、人に知られまいとする姿勢には「自発性」が認められ、誰が行ったかもわからない善行が誰をも喜ばせる様相に「主導性」が行使されていると言い換えることもできる。したがって、師弟関係の有無に関わらず、相互に主体的でなければ成立しないのが奥田における主体性であり、相互的な主体性を支えるものこそ、「相顧みてにこやかである」という言葉に見ることのできる「共感」であろう。

ところで、本稿では「共感」という語について、「主客一如」という禅語を手がかりとして、受け身でも独りよがりでもなく、双方の自発性のバランスが保たれている状態を指すと解釈してきた。一方で、本稿で用いる「共感性」という語には、本来の字義における「共感」という意が含まれることもここに付言しておきたい。

例えば、病気が癒えず家人や看護人に迷惑をかけるつらさをどうすればよいか相談された際に、奥田は、あなたは病人であるから世話をされてよい、また、病人を看とすることは功德を積む事であり、自らが相手に功德を積ませるに足る人間になるよう努めよと述べて、唱えるべき念仏と座右の書を教えたという。相手の懸念を取り除きつつ、動かしようのない状況の中で自発的に「未来の歓喜に満ちて今日を励む」ことのできるような意識の向き換えを行わせる奥田の実践には、〈共感的主導性〉が見事に発揮されていると言うことができる。同様に奥田は、戦争で殺人を犯した記憶に苦しむ元兵士や、子どもを失って狂気になりかけている母親からの相談に対して、共感を示しながらも自発的に状況に向き合えるような具体的方策を授けることで、それぞれを問題の打開へと導いている。(法母庵友の会 1977;197, 235, 344)

では、このような個々の状況や人物に向かい合う繊細な「共感性」は、生徒にどのような形で伝えられたのだろうか。主に茶道を通じて読み取ることのできる精神をここで詳細に論じる余裕はないが、わかりやすい例として「気がきく人となる指導」を紹介したい。例えば奥田は、行事としての旅先で、講師として同行してくださっている客人から気兼ねさせることなく上手に手荷物を預かる工夫を、よく生徒達に課題として与え考えさせていた。「お荷物を私に持たせて頂きます」と進言するのは容易であるが、自分と同様に疲れている生徒を思えば、相手は躊躇してしまうだろう。些細な中にも大胆かつ繊細な気遣いが要される課題であり、「陰徳」の名の通り、外側からは把握しがたい「共感性」が鍛えられる機会となっていたと推測することができる。(奥田 1959;201)



奥田の強い主導性を前に、生徒の自発性が押しつぶされずむしろ鍛えられていったのは、数ある指導のすべてが「共感性」を前提に行われていたからであろう。「共感性」とは誰もが対等かつ相互に主体性を発揮できる様態を作り出す前提条件である。本稿では、このような「共感性」を前提に、共感的自発性、共感的主導性を育てることで生徒の中に育てようとした奥田における主体性を「相互的主体性」と呼ぶことにする。

#### 4. 奥田正造における「仏様の指」の真意

##### 4-1 陰徳の教えから推測する奥田の真意

では、奥田・大村における対照的な「主体性」のあり方を踏まえたうえで、「仏様の指」における奥田の真意を探っていこう。奥田の著作内には、「仏様の指」の寓話やこの寓話に直接相当するような逸話は見出されないことから、この寓話は、大村本人に対して特別に語られた教えであったと推測できる。大村の解釈では、仏様が荷車を引く男に気づかれぬように善行を施したのは、男に自ら仕事をやり遂げたという自信を与えるためであった。では、奥田の場合、善行を相手に悟られない目的とはいかなるものだろうか。

奥田が勤労教育のねらいとしたのは、喜心・老心・大心という「三心の扶植」であるが、その内最も重要とされた大心は「己を捨てて人のために働く」「大局抱擁の心」を指す。この大心を身に着ける修行として最も良いとされたのが、先に検討した「陰徳」である。

大心を得るためには、「ほめられたい出しゃばりたい、事毎に私が」といひたいのは禁物である」と奥田は述べている。この言葉から連想されるのは、奥田が他者からの評価を基準に行為するような機会を可能なかぎり排除していたという事実だろう。奥田がそのような配慮した理由は「現実性の破壊」、すなわち、他者からの評価に拠らずとも発露される純粋な自発性が損なわれることを防ぐためであった。したがって、善行を相手に悟られない目的としては第一に、自らの行為の自発性を守り、強化するためという理由が考えられる。

また、奥田はさらに踏み込んで、施した善行は「ほめられたり、礼をいはれたりすると帳消しになる」と述べている。これは、行為の主導性が損なわれないための意味づけとして考えられる。ほめる・ほめられる、あるいは、礼を言う・礼を言われるというある種の序列が感じられる関係は、相互的主体性における対等な在り方を侵害する要因になりかねない。さらに、陰徳によって、教室が美しく整った光景を指して「誰がしたのかわからぬ。師も弟も弟同志も誰かもその他の人も相顧みてにこやかである」と評した奥田の言葉からは、「主客一如」という禅語が意味する、お互いに心を開き、喜びを共有する情操が感じられる。すなわち、誰にも知られず、誰も感謝の言葉を口にすることがなくとも、互いに互いの善行を察知し喜び合う様相は、奥田が陰徳の教えにおいて目指した最終的な境地であると考えられることができるだろう。したがって、善行を相手に悟られないことを目的とする意義は、〈共感的自発性〉及び〈共感的主導性〉、すなわち「相互的主体性」を作り出す力を各々が自らの課題として鍛え高めていくことを促すところにあると言える。

##### 4-2 奥田正造における「仏様の指」の真意

これまでの議論を踏まえ、奥田正造が大村に語った寓話「仏様の指」の真意を考察してみたい。手がかりとして、奥田が大村に「仏様の指」の寓話を語るまでの会話を参照する。大村によれば、

奥田は大村と二人きりになった際に、「どうだ、大村さんは生徒に好かれているか」と尋ねたという。大村が「嫌われてはいません」と答えたところ、奥田は「そう遠慮しなくてもいい、きっと好かれているだろう。学校中に慕われているに違いない。」と笑いながら述べた後、「仏様の指」の寓話を語ったという。話を終えた後、「生徒に慕われているということは、たいへん結構なことだ。しかし、まあいいところ、二流か三流だな。」と言って微笑んだところで、二人のやり取りは終わっている。<sup>※1</sup>

注目すべきは、大村が生徒に慕われているかという点について、奥田がくどいほどに言及している点であろう。さらに、「慕われているに違いない」と断定したうえで、その在り方を「二流か三流」であるとして、後から入ってきた人に「みんなに慕われる先生をけなしてやった」と笑って教示したという。この奥田の言及の仕方と、陰徳の教えにおける目的を踏まえると、他者にほめられること、好かれることが教育行為の目的とされていないか、という投げかけをさりげなく大村に向けているのではないかと捉えることができる。

新妻・戸田（2019ab）は、大村のカルヴァン派プロテスタントとしての信仰的背景や学生時代の作文の検討を通して大村が他者からの評価に強く依存していた点を指摘しているが、それは大村自身が「受動的主体性」の傾向が強いことの表れであると言える。奥田は、そのような大村の態度を「仏様の指」という寓話を通してたしなめたのではないだろうか。

そもそも、奥田においては、教師の指導を生徒から隠すことは全く意図されておらず、また、「陰徳を積む」ことは立場に関わらず相互的に行われることで、人々が対等である境地を目指す教えとして示されている。また、「仏様」は誰もが到達することが可能な、そして到達すべき指標として捉えられている。一方、大村の解釈における「仏様の指」では、教師と生徒を隔絶することが「技術」として重視され、そのような教師の仕事だけが「仏様の指」として絶対的かつ超越的な高みに置かれている。さらに、大村が「仏様の指」として示した技術は、大村の実践が高く「評価」される由縁ともなっている。

他者からの評価を自己の行いの目的としてはならないという教えは、成蹊女学校においては入学以来徹底して求められていた極めて初歩的な教えである。ただし、大村が初任時ばかりでなく、晩年に至るまで他者からの評価を動機づけとする実践を続け、自身もそのことで高い評価を得てきたことを考慮すれば、この初歩的な教えが、大村という人物には最も適した訓戒であり、特別な寓話を用いてまで論すべきであるという奥田の判断は、奥田の価値観との整合性が高く、その意味で妥当なものであったとすることができるだろう。

以上の理由により、奥田における「仏様の指」の真意とは、他者からの評価を自らの行為の目的としないという、陰徳の教えにおいて最も基本的な前提を論ずことにあり、大村が解釈したような教師の陰ながらの尽力によって生徒に自立をもたらすことこそが教師の仕事であるというような、一種の職業倫理ではないと結論付けることができる。しかしながら、そこには奥田の教育思想の独自性を示す最も基本的な特性を見ることができるのである。

奥田の思想とその教育行為の解明に関する研究は未だ端緒についたばかりであり、公教育でありながら極めて独自の実践を長期にわたって実現し続けたこの独自の教育者についての理論的並びに実証的な解明が今後さらに展開していくことが期待される。

※1 大村と奥田のやり取りについては、大村（1973）、（1982）を参照しているが、二つの記録に異なる個所があるため、共通する部分を本稿には引用している。大村（1973）では、奥田は寓話を伝えた後、「こういうのがほんとうの一級の教師なんだ。男はみ仏の指の力にあずかったことを永遠に知らない。自分が努力して、ついに引き得たという自信と喜びとで、その車を引いて行ったのだ。」と述べている。一方、大村（1982）では、「その男が、もし、仏様のお蔭と知ったとしたらどうだろう。もちろんのこと、大喜びでお礼を申しあげるに違いない。けれども、本人がこの世の中を生き抜くということを考えると、仏様のお蔭というよりは、自分だけで引いたと思ってどんどん行く、その方が生きていく人間として幸せではないか」と述べている。本文で言及したように、奥田の実践には教師の助力を隠すことで生徒の自立を促すという意図は存在せず、この二か所は、奥田が大村に納得しやすい工夫したであろう説明が実際にあったとしても、そこからさらに大村の脚色が加えられている可能性が高い。ちなみに、大村が師と呼ぶ人物から行う学習にはある種の偏向が一定程度見られるという点については、新妻・戸田（2020）の指摘がある。

### 引用文献

- ・稲井達也（2008）「大村はまの読書指導に関する研究——戦後初期における「読書」と「読書新聞」の実践」『図書館界』61 巻 4 号, 246-264.
- ・上田祥士、田畑文明（2003）『大正自由教育の旗手——実践の中村春二、思想の三浦修吾』小学館スクウェア, 137-142.
- ・大村はま（1973）『教えるということ』共文社, 132.
- ・大村はま（1981）『ことばを豊かに 大村はまの国語教室』小学館, 218.
- ・大村はま（1982）『大村はま国語教室 第一巻』筑摩書房, 331-335.
- ・大村はま（1983）『大村はまの国語教室②—さまざまのくふう』小学館.
- ・大村はま（1994a）『新編 教室をいきいきと 1』ちくま学芸文庫, 26-29.
- ・大村はま（1994b）『教室をいきいきと 2』ちくま学芸文庫, 214-215.
- ・奥田正造（1959）『奥田正造全集 上巻』奥田正造全集刊行会編集、信濃教育会出版部.
- ・奥田正造（1961）『奥田正造全集 中巻』奥田正造全集刊行会編集、信濃教育会出版部.
- ・奥田正造（1963）『奥田正造全集 下巻』奥田正造全集刊行会編集、信教印刷株式会社.
- ・甲斐伊織（2016）「大村はま国語教室における観点の設定のカリキュラム——単元『一年生からの手紙』に着目して」『読書科学』第 58 巻第 2 号, 61-72.
- ・中内敏夫（1977）『生活綴り方成立史研究』明治図書, 103.
- ・新妻千紘・戸田功（2019a）「大村はま「国語科単元学習」の倫理的背景：大村はま「国語科単元学習」の理念型構築の第一段階に向けて（1）」『埼玉大学紀要 第 68 巻 2 号』埼玉大学教育学部、61-77
- ・新妻千紘・戸田功（2019b）「大村はま「国語科単元学習」を貫く心情的基盤：大村はま「国語科単元学習」の理念型構築の第一段階に向けて（2）」『埼玉大学紀要 第 68 巻 2 号』埼玉大学教育学部、79-90
- ・新妻千紘（2020）「大村はま「国語科単元学習」における「観点の設定のカリキュラム」を再検討する——「目的合理的解明」に対する「反証」としての「意図せざる結果」に着目して」『学校教育学研究論集 第 41 号』東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科、83-95
- ・新妻千紘・戸田功（2020）「大村はま「国語科単元学習」における教育観：大村はま「国語科単元学習」の理念型構築の第二段階として」『埼玉大学紀要 第 69 巻第 1 号』、埼玉大学教育学部、

33-64

- ・坂東智子（2012）「大村はま古典学習指導の歴史的・現代的意義」『全国大学国語教育学会発表要旨 123』、283-286.
- ・法母庵友の会（1977）『桃李集 奥田正造先生の人と教育』中村一雄編集、丸山印刷.
- ・法母庵友の会（1983）『続桃李集 奥田正造先生の人と教育』中村一雄編集、丸山印刷.

(2021年3月31日提出)

(2021年5月10日受理)