

学位論文要旨

芦田恵之助の教育思想に関する研究

— 随意選題を中心に —

広島大学大学院教育学研究科
教育人間科学専攻

学生番号 D155777
氏 名 山田 直之

2018年3月

芦田恵之助（あしだ・えのすけ 1873-1951）は、明治六（1873）年に兵庫県氷上郡に生まれ、十五歳で竹田簡易小学校の授業生となり、以来主に初等教育の実践者として大正十四（1925）年まで教壇に立ち続けた人物である。公職を退いた後は各地を巡業して講演や飛び入りの授業をおこない、それらの活動を通じて教育を探求し続けた。彼の与えた影響は、授業研究や教材研究、教科書編纂や綴方研究、更には読方教授研究、児童読み物の創作など、多岐にわたり膨大である。

したがって、「芦田恵之助の教育思想」という本研究タイトルは、教育哲学や教育思想の領域ならいざ知らず、国語（科）教育研究、とりわけ芦田恵之助を対象とした人物史研究においては、既に研究され尽くしたものの、古臭いものに聞こえるかもしれない。実際に、芦田の「随意選題」に関する研究は、1920年代から現在に至るまで、膨大かつ様々な観点での研究がなされている。では、そのように、芦田に関する膨大な先行研究が存在するなかで、糟粕を嘗めることなく、本研究が独自に為すべきことは何か。この点に関して、まずは本研究の着眼点を述べる。

1 芦田恵之助研究と問題の所在

1-1 芦田恵之助研究の系譜

「芦田恵之助研究」は、彼の死の直後である1950年代から70年代にかけて最も精力的になされた。芦田の教育思想を取り扱ったものなかから、本研究に関係する主要な著作を取り上げてみても、久野収・鶴見俊輔（1956）、実践社編（1957）、青山廣志（1969～1972）、中内敏夫（1970）、古田拓・野地潤家編（1971）、滑川道夫（1978）、高森邦明（1979）などが挙げられる。論文に至っては列挙すればきりがなく、では観点別にはどうかと言え、1920年代に始まった芦田恵之助研究は大きくいって三つの流れをもっている¹。第一の系譜は、主に第二次大戦後、芦田の弟子たちによって進められた研究で、主として史料やドキュメントの整理の仕事である（一例として、[古田 1952]、[沖垣他編 1987=1957]、[小関 1959]、[芦田共介他 1961] いずみ会編 [1967]、[古田・野地編 1971]、[青山 1969-1972]。）。第二の系譜は、同時代の実践者たちからなされた、芦田の教育論に対する批判的応答である（一例として、[鈴木 1928]、[柴 1932]、[滑川 1938]、[峰地 1940]、[西原 1952]、[峰地・今井 1957]、[川口 1958] など。）。そして第三の系譜に、研究者らによる教師の教育実践の研究があり、それらは芦田の実践や思想を取りあげたものである（関係資料系統のものとして、[野地 1972] など。教育史・思想史の方法でおこなわれた研究として[久野・鶴見 1956] など。国語教育学・教育心理学の方法でおこなわれたものとして、[波多野 1957] など。）。

80年代～2010年代にかけておこなわれた研究の大多数も、第三の系譜に属するものであると言えよう（代表的なものとして、[波多野 1990] [野地 1998]、[高森 2002]、[桑原 2004]、[飯田 2013]、[松橋 2013、2015]、[Hirokazu 2016] など。「第三の系譜」と言っても、それらは領域が広範囲にわたり、また、研究が細分化されてそれぞれの分野での研究が極めて高度に精密化しているのが現状である。しかし、そのなかで、思想史記述という観点からおこなわれた研究は決して多くなく、かつて中内敏夫（なかうち・としお 1930-2016）が指摘したように、「教育方法の内部構造を明らかにする努力をとまなわないでは、教育史研究も思想史研究も、文字通りの『教育』（思想）史研究にはならないのだから、両者の境界は」（中内 1973: 479）明確に存在するわけではない。その上、「両者の不過分の関係についての方法的自覚がこれまでにあったか」といってそれは必ずしもはっきりしていたわけでは」（同上）なかった。こうした状況を踏まえて、「共通了解」として語られてきた芦田恵之助の随意選題理解の不十分さを指摘し、彼の教育思想の多様な側面を随意選題において統一的に見出すことが可能であるということを、本論文では示してゆく。

¹ 中内 (1973: 477-480) 参照。

1-2 問題の所在

芦田の「随意選題」が広く世間に知られるようになったのは大正期のことである。大正期は作文・綴方教育の革新期であり、「伝統的な作文教授論から新しい綴り方教育論が新生していく過渡期」（古田・野地編 1971: 90）であった。当時東京高等師範学校附属小学校（以下「東京高師附属小」と略記）で訓導を勤めていた芦田は、彼自身の著作の中で最も多く再販された、最初のしかも代表的著作である『綴り方教授』（1913）を発表する。この『綴り方教授』を皮切りに、多数の教育実践家や研究者が作文・綴方教育に関する多彩な主張を繰り広げ、思想と実践の刷新を促した²。

芦田が急進的な改革者であったとすれば、漸進的な改革者には、広島高等師範学校附属小学校（以下「広島高師附小」と略記）訓導の友納友次郎（とものう・ともじろう 1878-1945）がいた。大正七（1918）年、友納は『綴方教授法の原理及実際』、『教師の実習を主とした綴方教授法講話』を出版し、芦田との対立姿勢を明らかにする³。両者の対決は、大正十（1921）年の「小倉講演」において、互いに持説を主張し合う立会演説のかたちで実現した⁴。一連の論争は「随意選題論争」と呼ばれる（以下「論争」と略記）。

論争の争点になったのは、綴方を児童に課す際に、教師が文題を与えるか、あるいは児童自身に考えさせるかという方法論的な問題だった。随意選題は論争時には教育方法を示すものとして、後年には方法のみならず、芦田自身の考える教育観を示す態度として用いられた⁵。小倉講演を経て、世論は芦田の随意選題の主張、すなわち綴方を児童に課す際に、文題を自由につけさせるという方法論的立場に軍配を上げたとされる⁶。そこには、随意選題を後押しした時代の趨勢が働いていた。時代の趨勢とは、児童の自己活動に教育の原理をおく新教育思想⁷である。作文・綴方教育においてそれは、明治期の文章主義作文の克服を目指して、児童の生活を教育の対象にするという目的に変換され展開した。つまり、大正期の作文・綴方教育は、児童の生活に着目し、彼らの自己活動に根ざした教育方法を開拓していく時期という意味で革新的だった。

しかし、こうした努力と産苦の帰結としての学校教育の場では、随意選題による綴方が必ずしも主流となったわけではなかった。そうではなく、課題と随意の折衷案が『小学綴方教授細目』として東京高師の四教師、飯田恒作・丸山林平・田中豊太郎・千葉春雄を中心に提出され、それらと共に登場した「生活表現の綴り方」や「生命の綴方教授」が、論争で混乱した現場を刷新するものとして歓迎されていた⁸。すなわち高森が指摘するように、「随意選題論争では、芦田恵之助の随意選題論が友納友次郎の課題主義に対して勝を得て、その後はすべて随意選題がおこなわれ、綴り方教授界は事もなく収まったというような理解、さらに、この随意選題が源流となって昭和に至り生活綴方が生じ、綴り方教授はこれによって覆われたというような理解」（高森 2002: 13）は「事実を正確に把握した結果」（同上）で

² 綴方教授の刷新を促した著書として、芦田の他に、久芳（1914）、友納（1914、1918a、1918b、1919a-c、1921）、保科（1915）、浅山（1915）、駒村・五味（1915）などが挙げられる。

³ その後、友納は続けて、雑誌『学校教育』に「自由選題論（1）～（3）」を発表するなど、矢継ぎ早に持説を展開する論文・著書を出版している。

⁴ 五日間に亘る小倉での講演会は、宮本武蔵と佐々木小次郎の巖流島の戦いになぞらえられ（白鳥 1921: 4）、大きな反響を巻き起こした。随意選題論争は、「初等つづり方教育界における最大の論争であったばかりでなく、全初等教育界をつうじての大論争であった」（波多野 1990: 77）と言われる。

⁵ 恵雨会による「語録」『芦田恵之助先生の道と教育』には、次のような叙述があり、芦田が随意選題に対する認識がうかがえる。そこで芦田は、「随意に題を選んで自由に書けとは、[中略] 書くべきことを自己の生活内に求めて、自己満足を唯一標準として書くといふことです。それはよくよく考えてみると、単なる手段方法ではないやうな気がします。即ちこの随意選題こそは、文章を書くといふ真の境涯である。」（24: 596-597）と述べる。

⁶ 井上（1956: 356）参照。

⁷ ここで言うところの「新教育思想」とは、19世紀末から20世紀にかけて国際的な広がりをもって展開された教育改革運動（新教育運動）を牽引した意志を総称したものである。

⁸ 川口半平は田上新吉の『生命の綴方教授』に対し次のような印象を述べる。すなわち、「生命の綴方教授—何という印象的な感銘を与えた書名であったことだろう。人々はそこに、これまでの教育書になかった新鮮なものを感じ、そしてもう随意選題か課題主義かで闘っている時よりも時代はすでに新しく展開したのだという感動を深くしたのであった。」（川口 1958: 178）と。

はなく、「余りに、目を引く現象のみにとらわれた見方」（同上）であるといえる。

ただし、高森のいう「目を引く現象にのみとらわれた見方」は先行研究において一定の支持を得てきたのであり、その間、理解の枠組みから外れた随意選題の多様な人間形成論的意義は見落とされてきた。つまり、明治の文章主義的な作文教育から、子どもの自発性を重んじる新教育的な作文・綴方教育への転換として随意選題を読み解く見方は、素朴でわかりやすい勸善懲悪の歴史観ゆえに、また、作文・綴方教育をとりまくイデオロギーの影響ゆえに、広く受け入れられてきた。しかし、そうした理由により見落とされてきたところにこそ、作文・綴方教育の現状を改善し、より良い未来を展望する契機がある。

見落とされたのは、随意選題という教育方法が、「近代化」⁹に伴う「教育」概念登場以前の、東洋的で前近代的な人間形成思想を継承したものであるという視点であった。ところが、随意選題は当初、主に従来の作文教育とは完全に決別したものとして、樋口勘次郎の自由発表主義の影響を色濃く受けた、つまりは西洋由来の「教育」思想を実践に昇華した指導法として意義付けられてきた。それゆえ、随意選題に内包された、近代的な「教育」観から逸脱する人間形成の要素は理論的に把握されず、等閑視されてきた。なぜなら、「綴らせて導く」という芦田の論法は、言語による対象設定を意味し、学習者に文章を書かせることによってものを区別・認識させ、世界と自己を把握させようとする、観念論的な教育方法であると見なされたからである。実際芦田は、この観点から自身のあらゆる教育実践を再検討し、「読み方は自己を読む」教科であり、「綴り方は自己を綴る」教科である、とし、「諸教科ことごとく自己のために存在する」と立言した。

芦田の諸活動から、彼の綴方教育実践を観念論として読み解き、作文・綴方教育に有益な示唆をもたらした研究も少なくない¹⁰。しかし、その観点からのみ芦田の随意選題を読み解くならば、彼が後年、「教育」の思想を最も明瞭な形で具体化した学校というフィールドから退き、自らが批判したはずの「旧教育」時代の人間形成論に新たな教育の可能性を求めた事実を適切に理解することはできない。より具体的に言えば、思想的に観念論を批判するはずの、禅に基づいた芦田の実践主義の立場を理解することは困難なのである。禅の思想を随意選題のなかに理論的に位置づけることができない現状は、この意味で随意選題理解を一面的なものにとどめてしまっている。

それでは、以上のような状況の中で、近代の「教育」の理念と思想を教育実践の次元に昇華した随意選題、という従来の解釈枠組みを超えて、随意選題を統一的に把握することはどのようにして可能だろうか。この問いに答えようとする時、随意選題を再度、新教育期という多様な人間形成観が入り混じった時期において、別の角度から、すなわち前近代—具体的には岡田虎次郎によって思想的改良が施された禅—の人間形成論を再導入することで、新たな教育を構想し実現しようとした指導法という視角から、その原理¹¹を示すことが有効であるように思われる。

以上の問題意識の下、本論文では、「新教育」期に提案され、その後多様に解釈されてきた芦田の随意選題という教育方法・教育思想を統一的に把握することを目指し議論を進めた。「統一的」という言葉を使用したのは、禅の人間形成論に基礎をもつ「修養」や「同志同行」という概念を

⁹ 本論文で筆者が「近代化」という語を用いる時、筆者はこの語を次のような理解で使用している。すなわち世界観においては脱宗教を志向し、認識論の次元においては唯名論を志向する。また経済活動においては資本主義的市場経済志向、政治においては立憲制（「自由と平等」「三権分立」）を重視する、社会全般における合理化過程の総称であるとの理解である。この「近代化」理解は、教育学者眞壁宏幹（2016）の「近代化」理解と軌を一にする。眞壁は近代化を「オートノミー指向」と概括するが、それを単に一方的な運動として捉えていない点に注目すべきだろう。彼は近代化を、ヴェーバーの言う「合理化過程」や、思想的には「自律」や現在重視（＝伝統への距離化）、自然からの乖離＝テクノロジー依存なども表現できるものであるとした上で、「言うまでもないが、この『オートノミー指向』が合理的な制度やシステムの生成を促しつつも、同時にそれへの依存を引き起こすというパラドクスを生じさせている点も含め近代化の過程は特徴づけられる」（同上：22）と述べている。

¹⁰ 例えば、波多野（実践社編 1971: 71-72）、森（実践社編 1971: 459-460）。

¹¹ ここに原理というのは、原理主義的な究極根拠の意味ではない。そのような原理主義は、あらゆる根拠の土台となり、その前提を問えないものを想定してしまうからである。したがってそうではなく、原理は、随意選題という行為を教育として成立させる基礎概念が、相互に参照される関係として理解される。

芦田恵之助の教育思想から見出し、随意選題の中に位置づけて、従来見出されてきた芦田の「近代性」とともに把握しようと考えたからである。この狙いはどの程度達成されたのであろうか。論文全体の議論を以下確認したい。

2 議論のまとめ

大正期以来の学校教育における作文・綴方教育の一般的な理解は、指導上の二つの目的を対置しながら発展してきた。課題主義と自由主義（随意選題、自由選題）の対置は、教育実践において、目的を明確にするための対称的な言葉としては都合がよく、また作文・綴方教育をとりまくその都度の時代のイデオロギーゆえに広く受け入れられてきた。

この二項対立図式に挑戦し、その枠の外で芦田の随意選題を捉えようとした先行研究として、高森邦明・波多野完治・野村芳兵衛を第一章で取り上げた。彼等の論争理解を分析したところ、現今の作文教育は、「国語科」の一領域という限定された枠組のなかで議論が蓄積されているという現実があるため¹²、理論的には芦田の随意選題がもつ、「ノンディレクティブ」な教育作用は考察から除外されざるを得ないことが示唆された。こうして、「現状」、芦田が提起した問題と断絶したところでしか議論をおこなうことができないという状況にあり、そのため芦田の綴方教育思想の前近代的要素は、理論化の機会を閉ざされてきたことが分かった¹³。

それでは、随意選題という、教授におけるノンディレクティブな発想を許容する教育方法は、芦田恵之助においていかに育まれたものであったのか。随意選題は芦田の専売特許のように言われることがあるが、実は、子どもによる自由な文章表現の必要性は芦田以前から主張されてきたことである。例えば、西洋の自由作文を紹介した榎山栄次『教授法の新研究』（1910）、ドイツ自由作文の紹介をおこなった保科考一『国語学精義』（1910）、自作法の自由選題を示した豊田八千代・小関源助・酒井不二夫『実験綴方新教授法』（1912）が同時代の研究として挙げられる¹⁴。これらはいずれも、自由な表現を意図した自由作文を児童に課す教育実践を取り上げており、芦田の随意選題と問題意識を共有している。

ただし、随意選題による芦田の明治期の文章主義作文批判は、当時の新教育運動に見られた特徴である「児童中心主義」とは一線を画すものであった。つまり、芦田のそれは、教師の指導性を排除することなく、児童の自発性や主体性を尊重しようとする試みである。そのことは、芦田が欧米の影響を受けた「新教育」を批判している様や、論敵友納が芦田は決してアナーキズムを主張しているわけではないと弁護している様に見て取れる¹⁵。

¹² 昭和二十二（1947）年に公布された文部省「学習指導要領国語科編（試案）」により、明治三十三（1900）年の改正小学校令以来使われてきた「綴り方」という教科名は消え、明治期と同じく「作文」という名称に統一された。それと同時に新しい「作文」は、独立した一教科ではなく、「国語科」という教科の中の単元（＝単元学習）へ縮減された。それに応じて日本作文の会は、綴方が有していた包括的な人間形成という思想を受け継ぐとしつつも、作文・綴方の役割を国語科の一領域に限定する声明を出している。

¹³ 「現状」の作文教育が「生活綴方教育の伝統の継承」を謳い、過去の教育実践を参照しようとしている態度は、ディレクティブな作文教育の戦略では十分に扱いきれない経験の諸次元を照らし出すのに役立つ可能性を残している。

¹⁴ 芦田がはじめて随意選題による綴方実践をおこなったのは、自伝によれば明治三十九（1906）年であるが、これに関しては本人の記述を疑問視する研究もある。詳しくは桑原（1994）を参照。

¹⁵ 友納は芦田の次の言葉を引用し、芦田はアナーキズムを主張しているわけではないと弁護している。芦田は「指導をまたない自作は、たとえば自然に放任した植物のようなもので、生長 [ママ] はするが、美果実をおさめることは出来ぬ」（友納1928: 96）と述べていた、と友納は言うのである。

随意選題に通底するこのアンビバレントな思想は、いかなる過程を経て生じたものであるのか。この点を追求したのが第二章であった。そこでは、随意選題の発生と展開を次の四点との関係から確認した。すなわち一点目は、芦田が直接経験の重要性を認識した『丙申水害実況』の執筆経緯。二点目は、随意選題の重要な原理となる自己活動の重視を樋口勘次郎に学ぶ経緯。三点目は、兵庫県姫路中学での実践、つまり随意選題の方法論的手順の確立過程と、東京高等師範学校附属小学校での随意選題確立にかかわる諸状況の再構成、四点目は、禅の思想を岡田虎次郎からの学びにかかわる経緯である¹⁶。これらより、「教育」を補完・強化していく思想は一、二、三点目より、そこから離脱し、禅の人間形成論を摂取する契機は四点目より育まれたことが確認された。

以上のような変遷と共に、随意選題の内実も変化してゆくが、一貫して随意選題を教育の方法論的な装置として機能させ、規範的枠組みを提供し、正当化していた理念がある。それは、「文は人なり」「文は人格の反映である」(3: 63)といった標語でしばしば語られる、人間によって書かれた文章は、全てが書いた人物の「人格」を反映するとみなす「人文一致」という概念である。第三章では、この人文一致が、芦田の思想を教育実践として具体化する際に、どのような役割を果たしたのかを明らかにした。

芦田は、人文一致の例外を語らない。どのような言い訳をしようが、文には逃れ難く、書いた人物の「自己」が現れているという¹⁷。これは教師にとって都合が良い。書記行為によって、児童の生活を児童自身がいかに把握しているのか、彼らのいわゆる内面が、文字というメディアによって物象化され、教育(学)的に対象可能になる、と考えることができるからである。学習者の自発性を引き出す第一の方法は、適切な教材を与え、環境を整備することである。人文一致主義は、学習者の現状、それも教科内容の知識の定着具合といった限られたものではなく、学習者自身が解決しなければならない人生の問題を、「正しく」評価する手段として随意選題を用いることに、正当性を与えている。

ところがこの人文一致という概念は、言語学や筆跡学(Graphology = 書相学)の見地からみれば、疑問視されるべき点が少なくない。この思想の流布と定着にはソシユールを積極的に受容したことで知られる小林英夫の一連の文体論研究が大きな役割を果たしている。渡辺哲男によれば、「小林英夫の『文体論』とは、まさにこの『文は人なり』を追求するもの」(渡辺 2013: 289)であった。1930年代には、「波多野完治の『文章心理学』を契機として、文章から作家の個性を探ろうとする試みが現われるようになった。そして波多野に刺激を受けた小林が、言語学者として同様の関心にもとづく『文体論』研究を開始し、文章と作者の人格の関係を究明しようとする動向が広まっていった」(同上: 289-290)。しかし、「文体論」研究によって文章と人格の対応関係が証明されることはなかった。その上筆跡学は、「知能、学識、生活態度、人生観、価値観といったものは、筆跡とは関係がない」(楨田 1997: 31)ことを明らかにした。筆跡は、「人格」の部分的な性質を表すに過ぎない¹⁸。

¹⁶ 元来、禅はさまざまな瞑想の実践を指す。東アジアに特徴的な禅宗は菩提達磨の系統とされ、無念無想になることを重んじる。南宗の禅は、経典も不要として(不立文字)、自給自足の集団生活をとる(末木 2006: 25)。岡田の禅の立場はこれに近い。しかし岡田の場合、幼少期から『エミール』を愛読書としていたことや、アメリカ留学中にエマソンに多大な影響を受け、それらを踏まえて岡田式静座法を展開している点に留意が必要である。

¹⁷ 芦田は、「その文字を見、その書き様を見、その想の各二、三篇を見れば、どんな申訳をしても、申訳の相立たぬものがその文の上にあらわれていると思います。勤労教育でも、郷土教育でも、いかなる教育主義でも、この綴方の前には、全く口がきけないものがありましょう。」(12: 134)と述べている。

¹⁸ 筆跡は、「ある種の要素、たとえば神経質、不安定、見栄をはる、などは判別できる場合もあるが、けっして、『いつでもどんなものでも』書いた人物の性格を判断できるわけではない。つまり、筆跡学の見地からは、「筆跡と『体質』、ひいては『気質』とは何らかの関係がある」(同上: 31)ということが示されるにとどまる。

このように、芦田の人文一致主義の主張には、過度な一般化の傾向がある。しかし、結果から言えば、そのことは問題にならなかった。人文一致主義は、本来「テキスト」が持つ性質である文意決定の曖昧さにもかかわらず、そこになんらかの意味(=「自己」)があることを前提にする考え方だからである。随意選題の基底をなす人文一致主義は、「自己」をさも人間の内面に予め存在しているかのように、人々に信じさせる舞台装置として機能していた。

第四章以降は、随意選題を構成し、芦田の教育観を具体化する方法として機能させた諸概念を明らかにした。その第一が「自己」である。第四章では、先行研究における芦田の「自己」に対する見解の不一致を理解することを通じて、その意味内容の把握を試みた。

従来、芦田の自己概念の出自は禅の思想に求められてきた。しかし、自己関係という極めて近代的な芦田の問題設定は元々、伝統的な禅の人間形成論から導かれたものではなく、近代西洋のアイデアに由来する¹⁹。近年、自己概念をめぐる、芦田を生活綴方教育の「源流」とする定説に対する疑義が先行研究において散見されるようになってきた。そこで強調されるのは、芦田による自己の捉え方と、生活綴方教育²⁰における自己の捉え方の差異である。すなわち、芦田の述べる自己は、主客の関係、他者との関係を遮断することで現れてくる絶対的なものとして措定された「自我」を指し、生活綴方における自己とは、主客の不安定な関係を不安定なまま受容した「自己」を指すがゆえに、両者は別物である、と考える研究である²¹。では、芦田の自己概念に対する先行研究の見解の不一致は、何に起因するのか。

分析の結果、考察の対象を芦田の思想とするか、実践とするかによって、彼の自己概念は二様に解釈できることが明らかとなった。たしかに芦田の有していた自己概念は、近代教育の視点では捉えがたい「超越」によって、すなわち「現実からの隔離と感性の遮断」によって完成する、と考えられていた。しかし、こと実践形態に着目すれば、行為レベルでそのような教育がおこなわれていたとは言い難い。学校における芦田の綴方指導は、「文話」に象徴されるように、「統制」というディレクティブな機制が不可避的に生じている。ここから、随意選題に関しては、行為レベルでの議論か、思想レベルでの議論かによって、その人間形成論の範疇を「教育」の視点から捉えるか、前近代的な人間形成の視点から捉えるかを設定しなければならないという、注釈を付す必要があることが指摘された。

続く第五章では、芦田の「修養」概念の分析をおこなった。一般的に修養という語は、対象を子どもに限らない。つまり、大人(教育者)をも範疇に含む。大正四(1915)年に著された『綴り方教授に関する教師の修養』に現れる、修養による大人の自己形成観や教師教育の視点は、学校教育にかかわるシステムや構造から逸脱しており、本章ではその逸脱の意義を問うた。

芦田の綴方教育実践、とりわけ岡田虎次郎との出会いの後には、禅の「とらわれのなさ」を、教育においていかに再現するかという課題があった²²。それは児童の読解と表現の指導過程において具体化され、教材論や学習形態論と

¹⁹ 自我の自覚という問題は、当時の知識層に広く認識されていた。例えば同時代の文学界では、自らを赤裸々に描く自然主義が隆盛しており、哲学においても朝永三十郎が『近世における我の自覚史』を発行している。

²⁰ 具体的な人物名としては、その指導的立場にあった小砂丘忠義が挙げられる。

²¹ 例えば飯田は、「芦田にとっての『自己』とは、『他との比較でないところにある自己』と見ることができよう」(飯田 2013: 60)と述べ、「こと生活綴方教育の生起においては、『自己に他者がどのように関連してくるか』についてのせめぎ合いがあった事情を、そこに挟まなければならない」(同上: 69)と主張し、これを理由に『芦田恵之助に生活綴方教育の源流を見る』とする見解には、一定の修正が必要になると考えられる」(同上: 69)と結論づけている。たしかに、芦田の自己の捉え方については、1950年代には既に生活綴方の立場から批判がなされていた。しばしば批判の矢面に立たされてきたのは、論争において主張された「『随意選題の主張とは』自己満足を唯一標準として書くということ」(白鳥 1921: 75)。だ、という主張である。これについて、雑誌『綴方行動』の中心人物であった吉田瑞徳は、「自己のうちに文題を発見することも、対象との関係(外界との関係)を忘れて」と、芦田の自己の捉え方を批判している。

²² 「とらわれのなさ」とは、原始仏教でいう「渴愛」からの開放の思想である。末木によれば、人がものに執着するのは「それが言葉に対応して設定された現象であることを忘れ、その対象があたかも永遠の実在性を持つかのように考え」(末木 2006: 72)るからである。そして、「渴愛」とは、「それを他のものとの関係から切り離して、他のものは変わっても、それだけは変わらず所有したいと考える」(同上)苦しみを指す。

して世に問われたが²³、それらはしばしば、「非科学的」であると批判を浴びた。しかし、この事実は禅の思想に根差した随意選題の無益さを示すものではない。反対に、当時趨勢であった西洋思想から意識的に距離を取り、日本の文化的伝統の再生を志向したため、彼は伝統的な人間形成論を当時の教育論・教師論へと融合させるという独自の仕方ですべてその思想・実践を展開することができた。

修養に関する芦田の著作を整理すると、『綴り方教授』の補論のうち、教授法に特化した著作が『綴り方教授法』であり、教師教育の範疇に押し出されたものが『綴り方教授に関する教師の修養』であると分かる。しかし、実際は『綴り方教授法』の中にも教師論は見いだせるうえ²⁴、『綴り方教授に関する教師の修養』の中にも、態度論・精神論のみならず教授法が紹介されている。では、態度論や精神論として批判される「教師の修養」という主張を、芦田はなぜ教育論に不可欠な要素として特別に語ったのか。それは、教育実践に「事実」として存在する「入神の技」を教師は体得しなければならない、と考えたからである。

入神の技とは、教育行為に際して、人を魅了し、熱中させるような振る舞いを指す。芦田はこの能力が、教師が「師」たるゆえんだと考え、その境地に至る訓練を「修養」と定めた。ここから、学習者の発動的態度の確立には二通りの道筋がある、と芦田が考えていたことが明らかになる。一点目は、学習者に適切な教材を与えること、また、学習者を適切な環境におくことである²⁵。そして二点目は、「修養」によって体得された教師の「善き人格」が、教材の一部となり、児童の自発性を誘引する「入神の技」を為すことができる、ということである。芦田は、師の条件は知識の大小ではないということをも主張する²⁶。彼は、知識が先行しても、人は師になることはできず、学習者に先行する「人格」的成熟が必要であると説き、それは「修養」を通じて得ることができると主張する。この意味で「修養」は、芦田の教育観を具体化する高次の条件となっている。芦田の修養概念は、禅の人間形成思想を実践レベルに具体化する結節環となっていた。

第六章では「同志同行」という言葉に着目し、前章同様に、随意選題の目指すところが、近代的な「教育」の範疇から逸脱しているという事態を明らかにした。先に述べた芦田の学校教育からの逸脱は、岡田虎次郎に師事して深化し、いわゆる「教壇行脚」をはじめていっそう顕著になる。ここに「教壇行脚」とは、大正十四（1925）年から昭和二十六（1951）年にかけて、全国の子どもに文章を読む力、書く力をつけようと志し、各地の小学校で飛び入り授業をおこなう芦田の教育活動をいう。そして、そうした芦田の考えに賛同し、彼を迎えた全国の教師や保護者らにより組織された恵雨会の発言舞台になっていく、月刊雑誌の名に冠されたのが「同志同行」であ

²³ 芦田が岡田虎次郎の下で静坐をはじめた大正元（1911）年以降、その影響が最も現れている著作は、大正五（1916）年の『読み方教授』である。ただし中内敏夫が指摘するように、静坐の影響は「『自作』を綴り方の本道と規定した1913（大正二）年の『綴り方教授』にすでに現れはじめて」（中内 1973: 490）おり、この時期の五つの著作、すなわち『綴り方教授』（1913）、『綴り方教授法』（1914）『綴り方教授に関する教師の修養』（1915）、『読み方教授』（1916）、『綴り方十二ヶ月』（1917）は、共通の問題認識（「とらわれのなさ」を、教育においていかに再現するかという課題）をもつ一連の著作と言える。

²⁴ 「綴り方の教授者」で芦田は、教師教育の必要性について「吾人は綴り方教授を説くに、兎や角と分解するけれども、それがうまくおこなわれるが[ママ]否かは、一に教師にまつ外はない。すべて教授を説くに教師を外にしては、到底その真義に触れることは出来ぬ」（同上）と述べる。

²⁵ 芦田は「若し率直に『綴り方教授の意義は、』と余に問うものがあれば、『文字によって思想を発表せんとする境遇に児童をおくの義である。』と答えよう」（3:18）と述べている。

²⁶ 芦田は次のように言う。「『誰の書を読んでも、誰の説を聞いても、教授上に不可解の一点が存する。』ということは、教育の実際にたづさわる[ママ]ものの等しく唱うる所である。[中略]自分の学科に関する知識が、小学児童に教授するに不足であるとは思わぬ。教授の意義を論究解釈するにも甚だしき困難は感ぜぬ。即ち材料に不足なく、なすべき作業に迷う所なくて、而もなお安んじて教壇に立つことの出来ぬのはなぜだろうか。」（3:258）と。

る²⁷。

『芦田恵之助国語教育全集』の筆頭編者である古田拓によると、同志同行とは、「生活を教育と観ずる[ママ]ものを同志と呼び 教壇を熱愛するものを同行と言う」(古田・野地編 1971: 211)と定義される。ここには、修養概念と同じく、前近代的な大人世代の文化実践や、生活形式の捉え方が顕著に現れている。それは、『同志同行』誌が、「『所謂文化人を誇る人々が、旧弊として捨去り又は捨去ろうとしたものを拾い上げて、もう一度反省しよう』とする柳田門下民俗学者と学校教師の交流の場にもなった」(中内 1970: 262)ことからもうかがえよう。つまり、前章の修養概念と同じく、「同志同行」は東洋の前近代的な人間形成思想への芦田の回帰を特徴づけている。

芦田が学校を去った後、随意選題は「修養」や「同志同行」を遂行するための手段として再構想された。本章では、上述した禅の人間形成観を、当時の教育行為の問題と関連づけることで、芦田の教育観がどのように構想され、刷新され得たのかについて新たな視座を得た。それは具体的には、「同志同行」への着目が、教育における教師の指導性と、子どもの教育可能性に基づいた自己教育との緊張関係を対立すること無く保つ教育思想へと深化させた点である。それは具体的には「教育は要するに師弟共に育つもので、志を同じくし行を同じくするものだ」(25: 246)という教育観に芦田を導いた。芦田は禅の思想にこの着想を得ていたが、彼に「同志同行」の価値を実感させたのは、大正十四(1925)年に南洋庁の読本編纂事務嘱託を解任され、「野人」として過ごした経験が大きい。小学校教員であれば、「教育」の目的合理的構造に起点をおいて、教授を通じた児童の変容を期待しなければならなかった。これとは対照的に、芦田の場合、「野人」として教壇に立った実感を起点に、教育を構想することができたのである。それゆえ、教壇行脚期の随意選題による教育空間の再創造は、既成の「教育」を解体し、新たな教育空間を構想する可能性を示唆してくれるのである。

第六章までの検討から、随意選題の諸概念の関係は次のように図示された(図2)。この関係図は、教育行為における教育者と学習者の相互作用が「修養」という概念によって架橋されるという特質を示している。通常、教育者と学習者の間の相互作用は、さまざまな記号や象徴を含む道具によって媒介される。しかし、芦田の教育観においては両者を媒介する前提となるものが存在

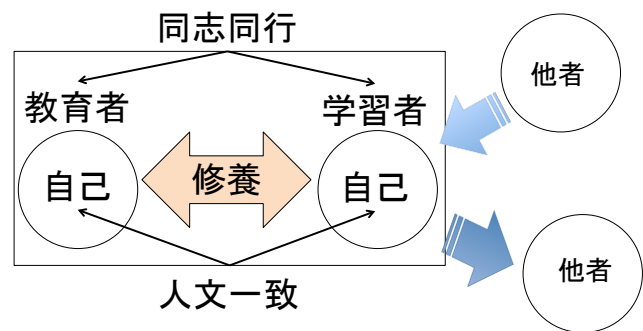


図2. 随意選題における諸概念の関係

する。それが「修養」によって体得される「善き人格」により結ばれる関係である。学習者の自発性を誘引するこの関係は、時に情緒的であり、宗教的である。この関係性から生じる学習者から教師に対する憧憬は、芦田の教育観においては無くてはならない前提であった。教師の修養は、教師自身が自己を高めるためにのみ存在するのではなく、児童を導く存在になるために必要だと考えられたのである²⁸。これより、教師の知識や学習者の教材そのものへの意欲は、教育者と学

²⁷ 昭和五(1930)年一月の「発刊の辞」で芦田は次のように述べる。すなわち、「私は最近四年、全国の教壇を行脚して、同志同行の世に極めて多いことを明らかにした。大多数は教育愛に燃ゆる小学校の先生ですが、中には中等学校の先生もあり、特志な父母もあります。初等教育の改善は、この同志同行の真の活動によってはじめてなしとげらるるものと存じます。」(12: 420)と。

²⁸ 芦田は、「[教師は]一段と修養を積んで、彼等[児童]の尊信に価するだけの人にならなくてはならぬ。要するに師弟の関係は修道者としての道連である」(3: 273)と述べ、学習者をより良い存在へと導くには、教師自身が修養を楽しまなければならないと説く。即ち、「修養を楽しむ者を作る方法如何、この解決が即ち教育の真意義である。余はただ一法しかない

習者間の相互作用の、全体ではなく一部であるということが示される。より具体的には次のように言えるだろう。すなわち、「修養」という身体技法に重きをおく概念を、教育者と学習者の相互作用の前提とすることで、いかに作文・綴方教育であっても、文字学習を通じてのみおこなわれるのではないということである。これは芦田の思想を単なる観念論という枠では捉えられない視点を提供する。

図2の関係図を、現在の教育現実を説明するものとして提示することは有益ではない。芦田が、教育を主体と客体との間における個人的相互作用の問題に限定していることは、彼の限界として指摘できるだろう。理想的な教育空間を物語の形で描いた『綴方十二ヶ月』には、たしかに多元的な共同体が描かれこそするが、随意選題による教育は修養された教育者と、その教育者に対する集団の憧憬を前提に、教育者と学習者の二者間においてのみ明示的に成立している。そのため上掲の関係図は、学校教育における教育現実一般を説明するものとしては不十分である。ではいかなる意義を有するかと言えば、「新教育」期の思想・実践の理解に役立つ。

教育学において「新教育」は、従来二様の評価がなされてきた²⁹。「新教育」は、一方では、教育の「古典」として、二十世紀後半の教育改善の参照対象とされてきた。しかし他方では、そのような「新教育」こそが、近代教育の諸問題を生み出す原理的な要因であるとされ、とりわけ1990年代以降にはそのような評価が新教育研究の主流となる。すなわちそれは、子どもの「自己活動」を目的合理的にコントロールしようとする、今井康雄の「新教育の地平」³⁰批判を典型とする諸研究である。「新教育」に向けられたこの二様の評価は、本論文が問題にしてきた作文・綴方教育に関する議論にも適応されるだろう。しかし、随意選題の射程は、以上のような二通りの「新教育」のイメージとは別様の教育のあり方にまで及ぶだろう。それは近代西洋がもたらした「教育」の「古典」としてではなく、「新教育の地平」批判として展開された、教師による巧妙な子どもの自己活動の統御というイメージでもない。それは、「教育の本質を遊戯（ルーデンス）とみる教育観」（中内 1970: 265）である。

中内が指摘したこのような芦田の教育観は、近代「教育」批判の際、当然生じたであろう「新教育」の東洋的な前近代への回帰が見過ごされてきたことを明らかにする。随意選題の「自己を綴る」という主張は、明治教育と当時の「開化人」に対する批判として展開された。随意選題の場合、その拠り所はレトリックとロジックの未分化を前提とする「書写の功」である。この立場と禅の思想により、随意選題は学習者を「とらわれ」から開放することを目指していた。

3 結語（終章）

随意選題が内包していた前近代的な人間形成観への着目により、次のことが示された。それは、随意選題は別様に解釈され、発展してゆく可能性があったということである。

別様とは、「教育による社会改革」や「書記行為による〈主体〉形成」などを標榜する生活綴方へと発展するルートではなく、例えば宮坂哲文によって考察された、禅の人間形成論を基盤とす

ように思う。一法とは教師がただただ修養を楽しむという一事である。」(3:271)と。そして、「修養の味を知らない者が、修養の味を知らせようということは、無から有を生ぜしめようと計画するので、不可能である。教師が修養の味をしめてさえ居れば説かなくても、その一挙一動が有力なる説明である。」(3:271-272)と述べ、制度により保証された教育者と学習者の関係では、教育を十分に遂行することはできず、伝統的な師弟関係を学校においても再現することの重要性を説く。

²⁹ 松下 (2010) 参照。

³⁰ 今井 (1998) 参照。

る教育への発展可能性である³¹。それは共同生活の場において、教科指導・生活指導・道徳教育が統合的に進行する教育実践過程および理論への発展可能性を意味し、かつ、教育の到達点をあくまでも学習者の「自己満足」におく思想である。随意選題による綴方指導は、児童が学習すべき知識や徳目を系統立て、教材や教具を組織し、それらを「読み」、また「聞く」という「教育」のあり方を批判する。そして芦田は、文と文章を綴る行為を人間の生活の全行為と捉え、生活の組織化を図る。この点は一見、生活綴方運動を担った教師らの方法論にも共通する³²。しかし、遊戯に教育の本質をみた芦田の随意選題と、生活綴方教育との原理的な差異は大きいと言えよう。なぜなら、遊戯に本質を見出す教育観は、芦田の随意選題を単なる観念論として把握することを拒むからである。

芦田の随意選題は、言語による対象設定とものの区別、そして世界や自己の認識の、絶え間ない更新を要請する³³。これは芦田があくまで実践家として生き、いかに苦境を脱するかというプラグマティックな側面をもっていたことに由来していたと思われる。ものやことのあり方を言葉によって規定するという考えは、往々にして実在論的な考えに陥りやすい。「名声」や「他人の期待」というような実体の無いものが、さも実体を有するかのように迫り、芦田をノイローゼに追い込んだ。それを救ったのが、岡田虎次郎の静坐であり、ことばによる分析や統合を拒否する、禅の「とらわれない」境地という思想だったのである。

芦田は、一方でことばによる主体形成という教育実践を展開しつつ、他方で禅の「不立文字」の思想を教育に取り込むという矛盾を抱えていた。この矛盾は、次の芦田の教育観から生じたものに他ならない。すなわち教育とは、その実践行為に際して不可避免的に生じる、「特定のものの見方を習得させる」という規定にとどまらず、「特定のものの見方からの解放」の技法までを教えるという営みである、という教育観である。前者が彼の西洋的近代性に、後者が彼の東洋的前近代性に対応する形で、随意選題という教育思想・方法のなかに統一的に込められていた。随意選題は、自らのうちにある伝統と戦いつつ、それを批判的に継承しようとする自立的な教育思想・方法だったと言えよう³⁴。

³¹ 奥平 (2016: 240) が指摘するように、宮坂による諸著作は、一見して伝統的教育学の中核を離れ、周辺領域を変転しているように見える。しかしこれは、彼が人間形成をより広く人間の生活から捉えようとしていたからにはほかならない。『禅における人間形成』(1947)、『ホームルーム研究』(1949)、『特別教育活動』(1950)、『生活指導』(1954)、『生活指導と道徳教育』(1959)、『生活指導の基礎理論』(1962)、『集団主義と生活綴方』(1963)、『学級経営入門』(1964)などが主要著作として挙げられよう。

³² 生活綴方運動の初期の代表的指導者である小砂丘忠義は、「自由選題が題材をのみ子供に自由選択せしめる程度ではいけない。題材は勿論、表現も、更に文を書くか書かぬかも当然自由であるべき筈である。—書く迄待とう綴方でもない。書かして見せん綴方では更でない。やきもきせんでも、子供は実に見事に書き得るものだと全肯定に私は出発した」(小砂丘 1953: 198)。「人生はこれ綴方と見るのが私の教師としてのスタートでであった」(同: 202)と述べている。

³³ 芦田のこの思想は、戦後の転向や、隠居後の法楽寺生活において実践され、その軌跡が多数書き残されている。たとえば芦田は、「いかなる老松も、春が来れば新しい芽を出す」と述べ、聴くものに「そのはげしい青年のような情熱は、私の魂をゆさぶって止まない」とまで書かせた。常に「真実」を更新しつづける芦田の態度は、森信三の論考(森 1961)に詳しい。

³⁴ 随意選題が有する矛盾は、芦田が禅の人間形成思想を教育に導入しようと試みた時点で引き受けなければならないものだった。つまり「言語が正しく現象世界のレヴェルで用いられるようになることが、最終目的であるのか、それとも、それを超えた何か高次元の悟りに当たるような体験が求められているのか」(末木 2006: 73)は、仏教にとって古くからの問いであり、一般的に禅の思想は、言語表現を超える悟りの体験があるはずだと考えるからである。言語を超えて体得されるものを認めると、それは一種の神秘主義となる。ここが芦田の随意選題をして神秘主義であると言われる所以なのだが、「禅の原則論では真理は言語で表現できないものとされ、[中略]あくまで真理に到達するための手段」(同上: 76)である一方で、「禅ほど饒舌な宗教はなく、禅林の文字といわれるように、言語を用いたさまざまな試み」(同上)が存在することには注意を払わなくてはならない。

4 参考・引用文献一覧

【芦田恵之助の著作】

「凡例」で示したように、芦田恵之助の著作については、主に『芦田恵之助国語教育全集』（古田 拓・石井庄司・青山廣志・井上敏夫・野地潤家編全二十五巻、明治図書出版、1987年）を参照した。本論文中にこれを示す場合は、括弧内に巻数および頁数を順に表記した。また、引用に際しては旧仮名遣いを現代仮名遣いに改め、旧字体はできる限り新字体に改めた。全集に収められていない資料に関しては、主として石井庄司・野地潤家監修による『同志同行』（1989）復刻版全十五巻および同書の「解説」に収められている青山淳心居「恵雨翰墨拾遺：全集にもれしものを」を参照した。これらを本論文中に示す場合は、括弧内に「同志」と表記し、順に復刻版の巻数、原著の巻数・号数・頁数を順に記した。

【その他著書】

- 青山廣志（1969）『法楽寺の芦田恵之助先生 V：最後の教壇・易簣の前後』、恵雨会。
- 青山廣志（1970）『法楽寺の芦田恵之助先生 I：保谷草庵の芦田恵之助先生—法楽寺への過程』、恵雨会。
- 青山廣志（1971）『法楽寺の芦田恵之助先生 II：喜寿の芦田恵之助先生』、恵雨会。
- 青山廣志（1971）『法楽寺の芦田恵之助先生 III：喜寿の旅を終え法楽寺に』、恵雨会。
- 青山廣志（1972）『法楽寺の芦田恵之助先生 IV：衆寮の自由学校』、恵雨会。
- 浅山尚（1915）『綴方教授の破壊と建設』、隆文館図書。
- 芦田共介・安田孝平・沖垣寛・原政吉・西平慶一・石井庄司・古田拓・国分一太郎・鴻巣良雄（1961）『芦田恵之助・読み方教授：全文と研究』、『教育科学・国語教育』第七（臨時増刊）号、明治図書。
- 沖垣寛他編（1987）『芦田恵之助先生の道と教育』、古田拓他編『芦田恵之助国語教育全集』第24号、明治図書、502-641頁（初出：恵雨会、1957年）。
- 奥平康熙（2016）『「やまびこ学校」のゆくえ：戦後日本の教育思想を見直す』、学術出版会。
- 小関公雄（1959）『教育路線：続 校長の椅子』、赤崎町立以西小学校。
- 川口半平（1958）『作文教育変遷史』、岐阜国語研究会。
- 久野収・鶴見俊輔（1956）『現代日本の思想：その五つの渦』、岩波書店。
- 久芳竜蔵（1914）『綴り方教授の新研究』、弘道館。
- 桑原哲朗（2004）『芦田恵之助の綴り方教師修養論に関する研究』、溪水社。
- 駒村徳寿・五味義武（1915）『写生を主としたる綴方新教授細案』、目黒書店。
- 実践社編（1957）『回想の芦田恵之助』、実践社。
- 白鳥千代三編（1921）『綴方教授の解決：小倉講演』、目黒書店。
- 末木文美士（2006）『思想としての仏教入門』、トランスビュー。
- 鈴木三重吉（1928）「十周年を迎えて」小宮豊隆監修、坪田譲治、森三郎、鈴木珊吉、与田準一、赤い鳥の会、安倍能成編（1998）『赤い鳥代表作集〈4〉』、小峰書店、273-276頁。
- 高森邦明（1979）『近代国語教育史』、鳩の森書房。
- 高森邦明（2002）『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究：東京高師附属小学校教師の実践と理論』、高文堂出版社。
- 朝永三十郎（1916）『近世に於ける「我」の自覚史：新理想主義と其背景』、東京宝文館。
- 友納友次郎（1918a）『綴方教授法の原理及実際』、目黒書店。

- 友納友次郎 (1918b) 『教師の実習を主としたる綴方教授法講話』、同文館。
- 友納友次郎 (1919c) 『綴方教授の思潮と批判』、目黒書店。
- 友納友次郎 (1921) 『尋常小学綴方教授書』、目黒書店。
- 友納友次郎 (1928) 『将来の綴方教育』、明治図書。
- 豊田八千代・小関源助・酒井不二夫 (1912) 『実験綴方新教授法』、廣文館。
- 中内敏夫 (1970) 『生活綴方成立史研究』、明治図書。
- 滑川道夫 (1978) 『日本作文綴方教育史2〈大正篇〉』、国土社。
- 西原慶一 (1952) 『日本児童文章史』、東海出版社。
- 野地潤家 (1972) 『作文・綴り方教育史資料』、桜楓社。
- 野地潤家 (1998) 『野地潤家著作集⑩ 芦田恵之助研究』、明治図書出版。
- 波多野完治 (1990) 『波多野完治全集 第九卷 (ことばの心理と教育)』、小学館。
- 古田弘・野地潤家編 (1971) 『綴方十二ヶ月の意義と価値 (増補版)』、文化評論出版。
- 保科孝一 (1910) 『国語学精義』、同文館。
- 保科孝一 (1915) 『最近綴り方教授の新潮』、同文館。
- 槇田仁 (1997) 『筆跡から性格がわかる』、講談社。
- 槇山栄治 (1910) 『教授法の新研究』、目黒書店。
- 峰地光重 (1940) 『綴方教育発達史』、啓文社出版。
- 峰地光重・今井誉次郎 (1957) 『作文教育』、東洋館出版社。
- 宮坂哲文 (1947) 『禅における人間形成』、霞ヶ関書房。
- 宮坂哲文 (1949) 『ホームルーム研究』、野間教育研究所。
- 宮坂哲史 (1950) 『特別教育活動：市民形成のための学校計画』、明治図書出版。
- 宮坂哲文 (1954) 『生活指導：実践のための基本問題』、朝倉書店。
- 宮坂哲文 (1959) 『生活指導と道德教育』、明治図書出版。
- 宮坂哲史 (1962) 『生活指導の基礎理論』、誠信書房。
- 宮坂哲史 (1963) 『集団主義と生活綴方』、明治図書。
- 宮坂哲史 (1964) 『学級経営入門』、明治図書出版。

【その他論文および URL】

- 飯田和明 (2013) 「生活綴方教育前史の検討：芦田恵之助の『随意選題』における『自己』」、『学校教育学研究紀要』第六号、55-73 頁。
- 井上敏夫 (1956) 「自由選題と課題作文」西尾実編『国語教育辞典』、朝倉書店、355-356 頁。
- 今井康雄 (1990) 「回想の教育学的意味：ヴァルター・ベンヤミンにおける『経験』と『回想』」、山本哲士編『教育が見えない：子ども・教室・学校の新しい現実』、三交社、283-303。
- 桑原哲朗 (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』第四十一号、全国大学国語教育学会、131-138 頁。
- 小砂丘忠義 (1953) 「私の綴方生活」、日本作文の会編『生活綴方の伝統：小砂丘忠義十五周忌記念論稿集』百合出版株式会社、179-276 頁。
- 柴耕二 (1932) 「『芦田老師と師弟同行』その他」、滑川道夫・野地潤家監修 (1987) 『教育・国語教育 (復刻版)』第四卷、18-23 頁。
- 友納友次郎 (1919a) 「自由選題論 (一)」、広島高等師範学校教育研究会編纂『学校教育』第七十一号、寶文館、14-18 頁。
- 友納友次郎 (1919b) 「自由選題論 (二)」、広島高等師範学校教育研究会編纂『学校教育』第七十

二号、寶文館、13-18 頁。

中内敏夫 (1973) 「解説」、小原國芳編、芦田恵之助著『世界の名著⑦ 綴り方教授法・綴り方教授に関する教師の修養』、玉川大学出版部、475-494 頁。

滑川道夫 (1938) 「生活綴方の問題史的検討」、『教育』第六卷、第五号、岩波書店、39-58 頁。

波多野完治 (1975) 「すぐれた教育者 芦田恵之助」、小川太郎他編『明治図書講座 学校教育 2 日本教育の遺産』、明治図書、401-420 頁。

Hirokazu, Y. (2016). Writing Ashida Enosuke Out: A Social History of the "Voluntary Composition Dispute" (zuii sendai ronsô) in Japan, 1918 to 1923. *Educational Studies in Japan*, 10, S.67-77.

古田 拓 (1952) 「芦田恵之助と随意選題」、『生活綴方と作文教育』、金子書房、252-256 頁。

眞壁宏幹 (2016) 「教育思想史は何のために：『星座』作成としての教育思想史研究（特集 教育学）」『哲学』第 136 号、三田哲學會、3-27 頁。

松下良平 (2010) 「新教育の彼方へ：学ぶこと・教えることの新たなヴィジョンに向けて」、『近代教育フォーラム（別冊） 教育思想史コメンタール』、139-152 頁。

松橋俊輔 (2013) 「綴り方教授における『自己』への道：樋口勘次郎の『自発活動』から芦田恵之助の『発動的態度』へ」、『東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要』第三十九号、97-107 頁。

松橋俊輔 (2015) 「芦田恵之助における生の変容とその思想：綴り方教授における『随意選題』論に着目して」、橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想：生命の躍動』、東信堂、402-424 頁。

森信三 (1961) 「生活綴り方教育の創始者：芦田恵之助の生涯と事業」、『思想の科学』、一、二月号、97-104 頁。

渡辺哲男 (2013) 「国語：戦前戦後の言語研究におけるメンタリズムとメカニズム」、森田尚人・森田伸子編『教育思想史で読む現代教育』、勁草書房、225-246 頁。