

Nara Women's University

野村芳兵衛の教育思想:往相・還相としての「生命信 頼」と「仲間作り」

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-05-07 キーワード (Ja): 往相・還相, 教育思想, 野村芳兵衛 キーワード (En): 作成者: 富澤,美千子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10935/5563

博士学位論文

野村芳兵衛の教育思想

—往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」—

2021年

奈良女子大学大学院 人間文化研究科

博士後期課程 社会生活環境学専攻

富澤 美千子

野村芳兵衛の教育思想

—往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」—

序章	野村芳兵衛の「生命信順」と「仲間作り」の教育思想を問う意味-----	1
第1節	本論文の問題設定と目的-----	1
第2節	野村芳兵衛の教育思想における「仲間作り」の意味-----	3
第3節	野村芳兵衛の教育思想に関する先行研究の分析-----	7
第4節	本論文における研究の理論的枠組みと方法論-----	10
第5節	本論文の構成-----	11
第1章	野村芳兵衛の生涯-----	15
第1節	誕生から岐阜県立女子師範学校附属代用加納尋常高等小学校の訓導まで 一生い立ちと訓導になるまでの時期-----	15
第2節	池袋児童の村小学校訓導から閉校まで—新教育の実験的实践を行う時期—	18
第3節	池袋児童の村小学校閉校から下妻高等女学校まで—新教育実践の省察と新たな展望の時期-----	20
第4節	岐阜県に帰郷してから徹明小学校校長へ転任するまで—岐阜市立長良小学校での実践の時期-----	22
第5節	徹明小学校校長着任から岐阜大学附属中学校主事定年まで—教育実践の集大成に向かい、さらに広がりを持つ時期-----	25
第6節	岐阜大学附属中学校主事定年から亡くなるまで—これまでの教育実践の集大成と幼児教育に力を注ぐ時期-----	25
第2章	「生命信順」の教育思想—他力の教育への覚醒過程-----	28
第1節	「教育意識なき教育」への覚醒過程-----	30
第2節	「道徳的動機」と「宗教的動機」の相違と関係—世俗的自己から非世俗的自己へ-----	35
第3節	「生命信順」の教育の具現化としての「協働自治」-----	42
第3章	「協力意志に立つ教育」の具現化としての「野天学校」と子ども概念-----	51
第1節	「野天学校」の出発点としての「夏の学校」の実践と子ども概念-----	52

第2節	「野人」としての子ども概念とルソーの「社会に生きる自然人」という考え 方の共通性-----	57
第3節	協働的道德動機を根源とした「野人」から「文化人」への子どもの育ち-----	60
第4章	「親交学校」を基盤にした「仲間作り」の教育と「協働自治」-----	66
第1節	生活指導の場としての「親交学校」-----	67
第2節	「親交学校」の実際—劇倶楽部の実践と創造—-----	69
第3節	「協働自治」と「仲間作り」の教育-----	72
第5章	「学習学校」と綴方教育における「教科書を作る教育」—「仲間作り」を基盤 にした「生活科」の構想—-----	78
第1節	教育課程における綴方教育の位置-----	79
第2節	綴方教育の指導過程における単元構成-----	81
第3節	綴方指導過程における「仲間作り」の機能-----	83
第6章	「仲間作り」の教育思想—他力の教育実践の可能性—-----	90
第1節	教育の本質規定としての「仲間作り」-----	90
第2節	「生命信順」と「仲間作り」との往還としての教育-----	93
第3節	他者との新しい倫理的関係を構築する「仲間作り」の教育実践-----	99
終章	-----	108
第1節	本論文における野村芳兵衛の教育思想に対する解釈の独自性-----	108
第2節	野村芳兵衛における教育思想の具現化の独自性-----	112
第3節	野村芳兵衛における往相・還相の相即的論理-----	117
参考文献一覧	-----	124
学位論文に関する既発表の論文および学会発表	-----	133

謝辞

凡例

1. 野村芳兵衛の名前の、「衛」と「衛」については、「衛」に統一した。
2. 「仲間作り」の表記は、野村の思想を記す時は、「仲間作り」と表記した。野村は、1950年代の集団主義教育が広がった頃の「仲間づくり」との差異を明らかにするためか、「作り」に拘って使用していた。それについては、序章で詳細を説明する。
3. 引用文において、漢字は常用漢字に改め、仮名はそのまま使用した。
4. 野村の造語や、本論文の文脈で野村独自の解釈があると思われる言葉は、「」を用いて区別した。

序章 野村芳兵衛の「生命信順」と「仲間作り」の 教育思想を問う意味

第1節 本論文の問題設定と目的

野村芳兵衛（1896年-1986年）は、東京・池袋児童の村小学校（1924年-1936年）で訓導・主事を務め、大正新教育の代表的実践家として活躍した人物である。戦後は岐阜県へ帰郷して、岐阜市立長良小学校で校長を務め、戦後新教育の取り組みとして「長良プラン」を推進した。野村が教育者として名を馳せたのは、西洋教育史研究の大家、梅根悟をして、大正時代の教育改造運動における「最後の、そして頂点的な存在」¹と言わしめた児童の村小学校の教育実践の質的な中心が野村であったことによる。

このように野村は、日本の近代教育思想史・教育実践史の専門的な学術研究において最も頻繁に扱われてきたトピックスの内の一つ、すなわち「大正自由教育」の時代を代表する教育実践家である。その教育実践の背景には、戦後に刊行された『野村芳兵衛著作集』全8巻（黎明書房、1973年-1974年）を柱とする多数の著書・論文に公表された彼の独創的な教育思想がある。そのため、日本の近代教育思想史と教育実践史の両方を繋ぎ架橋する視点から、野村は、日本の近現代の学校教育について研究する上で最重要人物の一人と目されてきたのである。したがって、教育思想史・教育実践史の専門分野における研究論文や教科書の中の一項目のレベルでは、野村の名はポピュラーなものと言える。しかし、そうした先行研究は、野村の思想や実践の一部分あるいは一断面を叙述したものにとどまっている。

また、さらに看過すべきではないのは、先行研究における野村の位置づけが、日本の近現代教育史上、最も革新的な時代の一つとされる大正新教育（第一次新教育運動）において、新たな教育実践を創造した先進的な教師という事実史の次元でのみなされ、いわば野村像がその枠内に押し込められて描き出されている点である。ここには二つの大きな限界がある。一つは、大正新教育の代表的実践家としてのみ野村に言及し、児童の村小学校における彼の実践だけを取り上げて検討するという限界である。もう一つの限界は、野村の教育実践について、例えば、「野天学校」の実践に注目したり、「幼児教育」の実践を取り上げたりと、個別ばらばらに表層的に検討することにとどまり、それら諸実践の間を深層のレベルで貫いているものが分析されていないという点である。

つまり、野村の先進的で革新的な教育実践に対する研究を、こうした限界から解き放つためには、彼による教育実践の創造に一貫して伏流している独創的な教育思想を分析する作業が根本的・本質的に重要であり、不可欠なのである。それは、「大正自由教育」の代表的実践家としての野村芳兵衛でなく、「旧教育」と「新教育」が激しく衝突しせめぎ合う時代

状況の渦中で、教育の根源的な矛盾に直面し、深く葛藤、苦悩しながら独創的な教育思想を形成し、それを強い一貫性と体系性を築きながら生涯にわたり持続的に生成していった独創的な教育思想家として、野村芳兵衛を新たに描き直す研究への転換である。

野村は、晩年、自伝的著書である『私の歩んだ教育の道』（1973年）の中で、児童の村小学校での実践について、「私が児童の村の教育実践の中で、最初に自覚したことは、子どもたちは、子どもたちなりに平等な仲間作りがして行けるということであった」²と振り返っている。また、「最も重要な教育内容こそ仲間作りであり、その仲間作りの焦点こそ相互の人格尊重による協力にあると考えた」³と総括して、「仲間作り」を彼の教育実践の中心に位置づけている。さらには、「『家庭での親との仲間作り』、『学校での友だちとの仲間作り』、『私たちが大きくなったら』の三つによって、「仲間作り」のしつけをして行ったわけである」⁴とも述べている。

本論文の目的は、こうして、野村芳兵衛の教育思想を貫く基本的なモチーフが、「生命信順」の教育から「教育意識なき教育」と「協力意志に立つ教育」へ、そして「仲間作り」の教育へと表現を変えながらも生涯にわたり持続的に生成され発展したことを捉え、彼の教育実践の創造が「仲間作り」の教育思想の具現化として体系化されたものであることを明らかにすることにある。

そこでこの序章では、何よりも野村の教育思想の核心となる概念である「仲間作り」という言葉について、予備的な考察を行っておきたい。「生命信順」については、第2章で詳しく検討していきたい。

先に述べたように野村は、戦前の児童の村小学校での自らの教育実践を戦後に語るときに「仲間作り」という言葉を用いている。彼は、戦前においては、「合唱の営み」、「協働自治」、「生活訓練」といった言葉によって児童の村小学校での実践について語っており、「仲間作り」という概念を使うことはなかった。戦後、「仲間作り」という言葉を野村が使うようになったころ、この言葉は、野村だけではなく多くの教育実践者の間で使われていた。本論文は、前述のように、野村の教育実践の基盤に、戦後、「仲間作り」と呼ばれることになる教育思想があり、そうした「仲間作り」の教育思想こそが、戦前と戦後を貫いて野村が持続的に発展させた教育思想の核心であることを明らかにしようとするものである。そのため、次節では、野村の教育思想の中心概念である「仲間作り」という言葉を戦後、彼がどのような文脈や背景の中で使うことになったのかの確認がまずもって必要であると考え、戦後の彼の言説における「仲間作り」という言葉の位置づけを当時の教育界の動向と関連づけながら行いたい。その上で、第3節において、大正新教育の代表的実践家という枠組みに押し込めて野村の教育思想を捉えるという限界を打ち破り、それ超えていくために、そうした本論文の問題設定と目的を先行研究と比較し、関連づけることによって、先行研究には見られない、本論文の独自性と新たな視点について明確にする。

第2節 野村芳兵衛の教育思想における「仲間作り」の意味

「仲間づくり」という言葉は、1950年代に生活指導実践の観点から日本の教育界で頻繁に使われるようになった。1954年、日本教職員組合第四次教育研究全国集会の生活指導分科会での「仲間づくり」の実践報告を嚆矢に、「仲間づくり」という言葉が「集団主義教育」の象徴として使われるようになる⁵。

こうした1950年代以降の「集団主義教育」の展開をみると、日本の教育史上、外してはならないのは、戦前における生活綴方運動の歴史的系譜である。宮坂哲文によると、雑誌『綴方生活』の発刊時期を前期・後期に分けると、前期生活綴方は小砂丘忠義、上田庄太郎、峰地光重、野村芳兵衛らの時代であり、後期生活綴方は昭和9-10年頃の北方性教育運動とその中心となった佐々木昂、村山俊太郎、鈴木道太、国分一太郎らの時代となる⁶。その上で宮坂は、「前期と後期はいちじるしく対照をなしていることを発見する。前期においては生活綴方にかんする諸論策のなかに描かれた人間像に集団的性格はほとんどみられないのにたいし、後期においてはかなりはっきりと集団の人間像が打ち出されている」⁷と述べている。そこから宮坂は、「集団主義教育」は、北方性綴方教育運動に始まり、「集団の共同思考をとおして子どもの個々の生活認識をきたえ、またそのことによって同時に『集団の共感』を育てる」⁸ことをめざす教育として戦後、教師たちの間に広がりをもてたとしている。そして、戦後新教育（第二次新教育運動）の時代に、生活綴方が作文教育へと発展する中で、「仲間づくり」という言葉が使われるようになるのである。

日本教職員組合の第五次教育研究全国集会（1956年）における「特別教育と生活指導」分科会では、研究討議の目的について、「子どもたちのうちに民主的な人間関係を育てることを、端的に『仲間づくり』という言葉でとらえ、さまざまな教育の場における仲間づくりの実践をこまかに出しあい、それぞれの教育の内容や方法を交流し、形成された仲間意識の質を吟味しあい、生活指導のめあてや方法について統一され一般化された見解に到達すること」⁹とまとめている。

それでは、このような当時の戦後教育の一般的状況の中で、野村はどのように「仲間作り」という言葉を使っていったのだろうか。野村は、彼自身の文章の中では、当時の生活指導実践において使われた「仲間づくり」という表記とは若干異なり、「仲間作り」というように「作る」を強調して書いている。ここから推測できることは、おそらく野村は、戦後の1950年代に隆盛した集団主義教育や生活指導実践との差異を意識していたのではないかということである。つまり、この概念が決して当時の状況からの用語の上での借り物ではなく、戦前の児童の村小学校での実践に基づき持続的に生成されてきた彼自身の教育思想の核心と直接結びついたものであることが、「仲間作り」という差異を含んだ表記に示されていると考えられるのである。以下では、こうした「仲間作り」に野村自身、どのような思想的な基本モチーフを託したのかについて検討していくことにしたい。まずは、野村が戦後、「仲間作り」という言葉にどのようにして辿り着くことになったのかから見ていくことにしよう。

う。

野村は、1950(昭和25)年、雑誌『教育技術』5月号での誌上シンポジウム「どうすれば児童を融和・協同させることが出来るか」において、戦後新教育の時期に長良小学校で推進されていたカリキュラム改造の取り組み、「長良プラン」について論及するさい、「一人一人は全体のために、全体は一人一人のために」や、「仲間の社会」という言葉を頻繁に用いている。¹⁰

1952(昭和27)年、雑誌『初等教育資料』11月号に掲載された「わが校における部制について」では、「全体主義がいけないように個人主義になっていいのであろうか。わたくしはひとりひとりの独立によってよき社会を作ることのみを考えている」とした上で、「ひとりひとは、お互いの立場で、仲間の独立を努力しなくては、決して、ひとりひとりの独立も得られない」と述べ、「子供達自身の社会」作りについて説明する。具体的な方法としては、「いままでの学級学年、全校という組織系統を捨てないで、もう一つ、学級、部学校、全体という組織系統を持たせる」形である「部制」について述べる中で、「仲よし活動」という言葉を使っている¹¹。

1956(昭和31)年、雑誌『教育』1月号に掲載の「私はこんな教師だった—児童の村教育時代—」では、自らの子どもたちとの長良小学校の実践を「仲間の生活」と述べている。そして、児童の村小学校時代について、「児童の村十三年の経験では、子どもを信ずること、信じて要求し、抗議し、また共鳴し、感謝して仲間の生活を作って行くこと、そういう生き方を唯一つだけ身につけることができた」¹²と振り返っている。また同年に刊行された『くらしの作文 ぎふのこども』に掲載の「くらしの作文を読みましよう」においても、「文を読んだり書いたりすることは、仲間の生活を切り開くこと」とし、その仲間を「友だちやきょうだいや、先生や父母」であると示して、「仲間の生活」という考えに繰り返し言及している¹³。

1957(昭和32)年、雑誌『作文と教育』4月号での今井誉次郎との対談「特集 夢多き『児童の村』と『綴方生活』」では、「生活綴方の理論」を説明する中で、「仲間づくりの中で、友だちづくりと自分づくりをせよ」¹⁴と「仲間づくり」という言葉が登場する。管見の限りでは、これが公刊された野村の文章の中で「仲間づくり」という言葉の初出と見る事ができるものである。ここで「仲間づくり」という表記になっているのは、野村によって書かれた文章ではなく対談という性格上、おそらくは編集担当者による書き起こしのさい、当時の民間教育研究運動において一般的だった「仲間づくり」の表記になったものと考えられる¹⁵。野村自身はその後の論文などにおいて、先に述べたように、彼の教育思想との意味上の繋がりを示唆するものと推測可能な「仲間作り」という表記を貫いている。

以上のような経緯から野村は、戦後、「仲間作り」という言葉に辿り着いていく。それでは、この「仲間作り」に野村は、どのような思想的な基本モチーフを託しているのだろうか。

例えば、雑誌『生活指導』に掲載された野村の論文「児童の村における学級会活動」(1961

年)では、児童の村小学校における教育の目的が「子どもの自治」にあり、そのために行われた「相談会」の活動を通して、子どもたちの「自治活動」が「友達作り」から「仲間作り」へと発展していったことが述べられている¹⁶。また野村は、その学級会活動が、「教科外活動とか、特別教育活動とかいう意味」ではなく、「児童の自治活動」として「教育の本流」と考えていたと振り返っている。そのさい、「友だち作り」が「一人対一人の人間関係」であるのに対し、「仲間作り」は、「個人対集団の関係」であるとしている。そして、「係を作っ て、はっきりした約束が結ばれ—立法化—その約束を実行して行くのに、これを確かめて行き、進めて行くためにも、実態を調べたり、その上で、お願いしたりお礼を言ったりする係が必要になる—行政化または司法化—こうした制度的なはたらきで、仲間によって仲間の利益を確保して行くのが、仲間作りである」¹⁷と論じている。さらに、「児童の村の相談会を見てみると、最初のはたらきは、殆んど、友だち作りの性格を持っていたのであるが、それが、一年後には、だんだんと、仲間作りの性格を持って来て、二年後には、はっきりと、友だち作り、仲間作りの二つのはたらきをするようになって来た」¹⁸と、「友だち作り」と「仲間作り」の違いを、個人の行為のレベルと集団的・協働的活動のシステムのレベルの違いとして区別して明らかにし、その区別を子どもたちの集団の発達と結びつけている。つまり、「仲間作り」とは、「協議」と「抗議」といった「協働自治」の働きや仕組みを含み込んだ集団的・協働的活動のシステムのレベルにおける仲間の生活づくりなのである。

こうして野村は、「友だち作り」とは次元を異にする、人間らしい共同のめあてを持ちながら励まし合って協力する「仲間作り」の教育という表現で、彼自身の独創的な教育思想を語っていくのである。例えば、それは、『私の歩んだ教育の道』(1972年)の「はしがき」に、次のように明瞭な形で表現されている。

人間が生きて行くには、食べなくてはならぬ。食べるためには、はたらかなくてはならぬ。然し、はたらくのは、食うためだけではない。愛するためこそ、人間ははたらくのだ。遊びによっては、絶対に愛することはできないと、私は深く信じている。だから、公正な仲間作りは、政治に期待するけれども、真に愛するためには、教育が絶対に必要だと考えている。教育とは、死ぬ者として生きることを自覚させることであり、死ぬ者が生きる唯一の道は、信頼を実証するための労働によらねばならぬと考える。…「私の歩んだ教育の道」を読んでいただくと、至るところで、私が死に直面し、死ぬ者として生きる道を見つめていることに気づかれるであろう。私が死を考えるのは、死後の生ではない。生の裏にある死なのだ。別のことばで言えば、部分の持つはかなさについてなのである。部分の持つはかなさを越える道は、合体して全体となるより他に道がないのである。つまり信頼と献身に他ならない。恋愛も亦、信頼と献身でなくてはならぬ。結婚然り、育児然り、隣り付き合い亦、その本質において例外ではない。

…

私の求める人間は、一人の偉大者ではない。私の求める人間は、百人の凡人である。こ

の百人の凡人に法輪を自覚させ得るならば、必ず、信頼と献身の仲間作りが達成されるはずである。私は、それを願うが故に、教育に情熱を燃やし続ける。平凡な八百屋さんが、平凡な先生が、平凡なおまわりさんが、法輪を自覚すれば、離島でも山奥でも、自発的な労働が愛の光を放ってくれるはずである。¹⁹

ここで彼が見つめるのは、「死ぬ者が生きる唯一の道」であり、「信頼を実証するための労働」であり、「生の裏の死」であり、「部分の持つはかなさ」、そして「法輪」である。このまなざしの向こうにこそ「信頼と献身の仲間作り」を展望することができるのである。ただし、野村の言う教育を通じたこのような「仲間作り」は、たんに人間を越えるものとして人間から切り離されたはるか彼方にあるのではない。なぜなら、野村がここで述べている「仲間作り」は、教育によってしか到達しえない（それゆえ、政治によって上から創り出すことはできない）「法輪」、すなわち仏の教えの「自覚」という個（すなわち、「部分」）の内面においてしか成就できないものだからである。それは、野村によって、次のようにも表現されている。「教育を外側から見ないで、内側から見る。人生を外側から見ないで、内側から見る」²⁰。

また、野村は、同じようにして、「法輪」の自覚を、「私の中のもう一人の私」²¹として語っている。彼は、洞戸村での幼年期の体験を人生の原風景として繰り返し語りながら、「仏さまは私の中において、私を守ってくれ、私を導いてくれた」と述べる。そして、そのような「仏といっしょの私」を、「こうして、私は、今日もなお、私の中のもう一人の私と語りつづけているのである」とするのである。

こうして野村は、「法輪」の自覚を足場にした「仲間作り」の営みに、教育の根源的な意味を見出していく。それは次のようにもパラフレーズされている。「私は、人間の中に仏性の可能性があることを信ずる。仏性とは、人間性を悟り得る知性のことだ。この仏性を悟らせることは、教育より他にはない」²²。「法輪」、そして「仏性」とは、野村において、「人間として生きる信念」のことなのである。それは、すべての子どもたちの中に必ず潜在する、人間らしい暮らしを願う「人間性」のことでもある。彼にとって教育の本質とは、そのような「人間として生きる信念」や「一人一人の自覚」、可能性として「仏性」すなわち「人間性」の「発芽」を育てることにほかならない。野村は、こうした徹頭徹尾、有限性に貫かれた人間（つまりは、「部分の持つはかなさ」）にとって、逆説的にもその個の内面に可能性として潜在する「人間性」の「発芽」こそが、人間がその有限性を超えて生きる下からの「仲間作り」へと転化することを語るなのである。この語りは、次のような野村の信条告白につながっている。

…人間性は可能性として発芽しているのだ。その発芽を育てるのが教育なのだと私は信ずる。その信念だけが、私に生きがいを与えてくれる。²³

…私が、命をかけたいと思うのは、内側への人格的深化の道である。それだからこそ、私は、教育に小さな火を燃やし続けたいではないのである。²⁴

野村は、戦後直後における日本教職員組合へのコミットメントを自伝的論稿の中で語っている。それは、例えば次のようなものである。「…私も、日本人の一人として、この八年間、みんなと一しょに、政治活動に熱中した」²⁵。また、野村の戦後最初の著書で、戦後教育の激烈な混迷と動揺の時代にあった岐阜の教育界に多大な影響を与えた『むすめ・母』（1947年）は、岐阜県教職員組合文化部から発行され、日本教職員組合文化部推薦の書となっている²⁶。野村がそうしたコミットメントの中で、当時の生活指導実践のキーワードとしての「仲間づくり」という言葉を自らも用いることになったであろうことは想像に難くない。

しかし本論文は、このように戦後に使われるようになった「仲間作り」という言葉は、戦後教育の一般的状況の中で野村が新たに取り込んだものでは決してない、と捉えるものである。つまり、「仲間作り」は、その表現は異なるとはいえ、野村が戦前から戦後へと生涯にわたり持続的に生成・発展させていった教育思想の一貫した核心といえるカテゴリーと見なすことができる。したがって、本論文は、「旧教育」と「新教育」が激しく衝突した大正期に野村自身が内面に抱え込んだ深い葛藤と苦悩を契機とし、戦前と戦後を貫いていく、彼の教育思想形成のプロセスの主導的な理念であり導きの糸であったのが、まさに「仲間作り」である、という作業仮説を立てるものである。この作業仮説の下、本論文は、大きく二つの側面から、すなわち第一に、野村の教育思想の独自性と一貫性とは何かについて、第二に、そうした独自の教育思想を彼がいかに教育実践に体系的に具現化していったのかについて、明らかにしようとするものである。

第3節 野村芳兵衛の教育思想に関する先行研究の分析

野村芳兵衛に関しては、多くの研究が公表されてきている。しかし、本論文のように、戦前と戦後の野村の教育思想に一貫性を見出し、生涯にわたる彼の教育思想の持続的生成を捉える研究は、管見の限り見られない。多くの研究は、児童の村小学校終焉までを範囲とし、大正新教育の代表的実践家として野村を描き出すことにとどまる傾向を持っている。

そうした中で、第1節で述べたような本論文の問題設定と目的の点から、先行研究を大きく三つのタイプに分類し、分析を行い、本論文が先行研究と比較してどのような独自性と新たな視点を持つものかについて明確にしておきたい。

ここで先行研究を分類する観点は、野村の教育思想の通時的な生成と発展の捉え方に関わっている。

まず第一のタイプは、野村における教育思想の通時的な生成と発展を分析には含めず、野

村を大正新教育の時代の中で活躍した教育実践家として位置づけるものである。このタイプの代表的な先行研究は、まず、著書『児童の村小学校』をはじめ、大正新教育史研究として児童の村小学校を研究した中野光の先駆的な研究である。中野の研究は、児童の村小学校に関する教育史研究であり、野村の教育思想に焦点を合わせたものではない²⁷。また、大正新教育における教育思想の受容史にアプローチした橋本美保の研究がある。橋本は、『文献資料集成 大正新教育 第Ⅲ期 私立学校の新教育 19 巻 児童の村 1』において野村の文献を挙げ、『20 巻 児童の村 2』に『「実際家」たちの大正新教育』²⁸を執筆する中で、野村について記している。しかし、橋本のこれらの研究も、大正新教育史研究という性格のものであり、野村についてもその時代の他の実践家とともに「実際家」としてのみ捉えており、野村の教育思想が特に対象化されたものではない²⁹。

第二のタイプは、野村の教育思想の通時的な生成と発展を研究問題として設定し、その分析によって彼の教育思想の特質を明らかにすると共にその歴史的な意義づけや価値づけを行う研究である。このタイプの研究を初めて切り開き、野村の教育思想それ自体の体系的な解明に大きき足跡を残したのが、中内敏夫の研究である。その研究方法は、まず、児童の村小学校時代に野村が刊行した代表的な著書を、前期と後期に分けた上で、次にそれらの間の思想的な変容・転換を捉える、というやり方で分析・検討を進めるものである。児童の村小学校時代の野村の教育思想の展開において、前期著作となるのは、大正期に発表された『文化中心修身新教授法』（1925年）と『新教育に於ける学級経営』（1926年）の二冊であり、後期著作は、昭和期に発表された『生活訓練と道德教育』（1932年）、『生活学校と学習統制』（1933年）、『新文学精神と綴方教育』（1936年）の三冊である。この研究方法によって中内は、野村が、児童の村小学校時代の前期において、超越的な存在に導かれた教育の「宗教的形態」を提示したのに対し、後期では、教育の現実的・実践的な「社会科学的形態」へと「転回」したとし、後期野村思想において「神学から人間学への転回」がなされたとする捉え方を提起したのである³⁰。

分析概念と表現の様式は異なるとはいえ、まったく同様の枠組みから野村の教育思想の通時的な生成と発展を捉えた第二のタイプの有力な研究に、今井康雄の論文がある。つまり、今井によれば、教育思想の前期では、超越的外部の存在（「如来」「全」など）の「鼓舞」する働きへの「生命信順」に教育を見出していた野村は、後期になって、子どもの内部に「訓練」を生じさせる「リアルな社会」としての「協働自治」が教育の「作る」働きを構成するという考えに「転回」していったのである。中内の言う「神学から人間学への転回」と同様、今井は、野村のこの「転回」は、彼の後期思想から宗教と結びつく「生命信順」を消失させることになったと捉えている。ただし、今井の研究の中内や他の研究には見られない、非常に重要な点は、野村の教育思想生成の原点となった彼自身の根源的な葛藤と苦悩、つまり教育思想を起動させ発展させていく原動力としての彼自身の動機に対する今井の顕著な注目である。それは、今井自身が野村研究の出発点に置いている、「教育意識なき教育」への野村の自己救済的な願求である。今井が『「教育意識」否定の論理』と呼ぶものこそ、野村が

自らの教育思想を形成していくプロセスにおいて指導原理となったものであると考えられよう³¹。

第三のタイプの研究は、野村における教育思想の通時的な生成と発展の内、中内の言う前期にのみ意義と価値を見出し、後期を思想的な挫折あるいは終焉と見なすものである。第二のタイプの研究を野村教育思想に関する「転回論」と呼ぶとすれば、第三のタイプは「挫折論」ということになる。このタイプの研究には、野村の「私」という一人称の語りに着目し分析した、浅井幸子の『教師の語りと新教育 ―「児童の村」の1920年代―』がある。浅井は、前期の野村が「私」という一人称の語りによって、教育を『友情』あるいは『交友』という言葉で概念化していたとする³²。また、「実践記録とカリキュラムという教育の表現に着目するならば、1930年ごろを境とする野村の教育の変容は断絶としての相貌を顕にする」³³というように後期の野村に対する捉え方が示されている。その上で、1930年代に入ると、「その教育の特徴は、『私』でも子どもでもなく、社会や組織から構想された点に存していた。かつて友情や交友として定位された教育は、『社会改造への道徳運動』として再定義されることとなった」³⁴と、1930年代以降について「協働自治」により宗教的視点が消え、集団主義的思想に走ったとし、中内の提起した前期から後期への転回という捉え方ではない、「1930年ごろを境とする」野村の教育思想のいわば挫折と終焉が示されるのである³⁵。

以上、三つのタイプの先行研究の内、本論文の理論的枠組みと密接に関連するのは、第二のタイプの中内と今井の研究である。つまり、先に述べたように、本論文は、第二のタイプの研究と同様、野村の教育思想の通時的な生成と発展を研究問題として設定している。また、理論的枠組みとして、野村の教育思想における前期と後期の間の関連性に、第二のタイプの研究と同じように何よりも注目する。

しかし、これまでも言及してきたように、本論文が研究の方法論とするのは、思想の生涯にわたる持続的で首尾一貫した生成を仮説とした野村の教育思想へのアプローチである。先に名づけた「転回論」と「挫折論」と比べて言うならば、本論文は「一貫論」に立つものである。つまり、本論文は、次章以降で詳細に分析、吟味・検討、考察、論証していくように、前期の野村教育思想における「生命信順」の категорияは、戦後に「仲間作り」の categoriaへと持続的に生成・発展していくものであり、それは神学的な超越神信仰ではなく、それゆえに野村の前期教育思想にだけ見られるものではない、という作業仮説に立脚している。換言すれば、野村における教育思想の核心といえる「生命信順」は、後期野村において放棄されたわけでも、別の核心へと転回したわけでもない、ということである。もちろん、そうした教育思想の核心をどのように呼ぶのかについては変化が見られる。しかし、後期には「協働自治」³⁶、そして戦後には「仲間作り」と呼ばれることになる野村の思想の核心は、初期における「生命信順」の教育への目覚めに基づき一貫して生成・発展していったと考えられるのである。

本論文は、こうした作業仮説を立てることによって、先行研究には見られない独自性と新

たな視点を持つものとなる。この作業仮説の方法論的な前提は、これまで述べてきたように、第一に、児童の村小学校終焉までを考察範囲とし、大正新教育の代表的実践家として野村を描き出すという従来の野村研究の限界を超えるアプローチにある。第二は、生涯にわたる野村の教育思想の持続的生成を捉える上で鍵を握る、野村の教育思想生成の原点である彼自身の根源的な葛藤と動機、すなわち初期の野村における矛盾の乗り越えを思想形成のプロセスを貫く導きの糸、基本的なモチーフとして明確にする、という方法論である。

第4節 本論文における研究の理論的枠組みと方法論

本論文は、教育実践家である野村芳兵衛の教育思想研究を行うにあたり、野村の教育思想について、もちろんその時代の海外思想の影響や親鸞からの決定的な影響を否定するものではないが、それらを個別に論じるよりも、むしろそれらが複雑に絡み合った中で、野村というフィルターを通して、彼が何を考え、何をしようとしたのか自体を問題にするという方法論に立脚している。

その中でも、最重要な理論的枠組みは、前節で検討したように、中内の分けた時期区分、すなわち前期（大正期）と後期（昭和期）の野村教育思想の間にある大きな組み替えに関連している。しかし、それは、中内の言うような「神学から人間学への転回」ではない、という捉え方が、本論文が全体を通して分析の理論的枠組みとするものである。

中内や今井が明確に指摘するように、前期と後期の野村教育思想の間には、用いられている術語の組み替えを見ることができる。しかし、それは表層的な術後レベルの組み換えであって、決して根底の「思想的転回」と言えるような、野村の深層での思考・論証パターンの変更ではない、というのが本論文の分析の枠組みである。むしろ前期と後期の野村教育思想の間には、明確に通底する一貫した彼の思考と論証のパターンがあると考えられる。

前節で述べたように、本論文は、前期野村が深い葛藤と苦悩を乗り越えて辿り着いた教育思想の基本的なモチーフを捉えることを研究方法論としている。この方法論に立脚することによって、本論文は、術語が「生命信順」（前期）から「協働自治」（後期）へ、そして戦後には「仲間作り」へと変えられようとも、野村の教育思想の生涯にわたる持続的生成を貫く基本的モチーフに焦点化するならば、それが変わることなく首尾一貫していることを捉えることができると考えられるのである。

また、野村芳兵衛についての研究は、これまで指摘してきたように、その多くが児童の村小学校終焉までを扱ったものであり、戦後に関しては野村の保育論や幼児のあそびの研究を対象にすることに限定されている。そこで本論文では、児童の村小学校で試行錯誤して実験した野村の教育実践は、戦後の岐阜での教育実践において開花させられ、持続的に発展させられたと捉え、戦前と戦後を貫いて野村が持続的に発展させた教育実践を対象化することを研究方法論とした。それによって、野村の個々の教育実践を別々に分析するという限界

を超え、戦前と戦後を貫いて持続的に生成された、彼の教育思想の核心と見ることのできる「生命信順」と「仲間作り」の体系的な具現化として、彼の教育実践の独創性を包括的に明らかにすることができるものと考えている。

第5節 本論文の構成

本論文は、以上のような問題設定と目的、先行研究の分析、研究の理論的枠組みと方法論を踏まえ、次のような6章から構成されている。

「第1章 野村芳兵衛の生涯」では、野村芳兵衛の思想の萌芽と生成を捉える前提として、野村の生涯に関して重要と考えられる事柄を叙述していきたい。それにより、野村における教育思想の生成を理解する上で役立つ時間的文脈を提示することができるものと考えられる。たしかに、大きな時期区分を考えるのであれば、児童の村小学校の訓導になるために上京する前と、児童の村小学校に勤めてから閉校になりそのあと転々とした戦中の時期までと、岐阜に帰郷し岐阜市立長良小学校校長を務めたころまでの三つの時期になるであろう。しかし、野村における思想の生成それ自体は、そうした時期区分の中にある様々な具体的な状況を通して持続的に生成されていったものと言える。

「第2章 生命信順の教育思想—他力の教育への覚醒過程—」では、本論文の中心テーマである野村教育思想の核心、すなわち「生命信順」とは何かについて考察している。そのさい、「教育意識なき教育」の意味を、野村の論文「旧教育を埋葬する日の私」から紐解き、「如来」や「生命」の解釈について、中内敏夫、今井康雄の論と対比しながら明らかにしていく。また、野村の考える教育の原動力となる二つの動機、「道徳的動機」と「宗教的動機」について考察し、野村の「生命信順」のカテゴリーこそが、彼の生涯を貫いて持続的に生成される教育思想の根底であるということを提起する。

「第3章 『協力意志に立つ教育』の具現化としての『野天学校』と子ども概念」では、野村の教育思想を具現化する三位一体的教育構想の一つの柱である「野天学校」に着目し、「野天学校」の実践の在り方を具体的に示していく。また、そのような実践において野村は「子ども」をどのように捉えていたのか、彼の「子ども」概念を明らかにする。

「第4章 『親交学校』を基盤にした『仲間作り』の教育と『協働自治』」では、野村の教育思想を具現化する三位一体的教育構想のもう一つの柱である「親交学校」に着目し、「野天学校」が「子供の身体的欲求の満足」のために必要なものであると同時に、「親交学校」は「子供の精神的欲求の満足」において重要な実践であるということを、児童の村小学校で取り組まれた「児童の村ハウスシステム」や「児童劇」の実践から明らかにしていく。また野村がその中で、教師の役割をどのように捉えていたのかに論及する。

「第5章 『学習学校』と綴方教育における『教科書を作る教育』—『仲間作り』を基盤にした『生活科』の構想」では、まず、野村の考える教育課程の枠組みについて明らかに

していく。野村は、学校教育における教科学習の側面を「学習学校」と呼び、それに属する教科群を「読書科」と「生活科」とした。「読書科」が「教科書を読む教育」であるのに対し、現代の総合的な学習にあたるような、子どもたちが主体的に学びを作っていく学習に働きかける教育を野村は「教科書を作る教育」と呼び、それに属する教科群を総称して「生活科」として区分した。中でも大正期に雑誌『綴方生活』などを通して広まった「綴方教育」について、多くの教師たちが「綴方」として国語科という教科の中で捉えたのに対し、野村は、それを「生活科」へ分類することが、ここでは重要な意味を持つ。つまり、野村は、綴方教育を、「教科書を作る教育」の枠組みに入るものとして位置付けたのである。このことを考察することにより、野村の教育思想を具現化する三位一体的教育構想の第三の柱である「学習学校」がどのようなものであるかについて考察し、野村のカリキュラム構想を「仲間作り」という彼の思想的な核心の具現化の観点から検討した。

「第6章 『仲間作り』の教育思想—他力の教育実践の可能性—」では、野村が戦後に使うようになった「仲間作り」という概念に、どのような教育思想上の可能性があるのかを考察した。野村は「人間が生きて行く」には、「食べる」—「はたらく」—「愛する」ことの三位一体的構造が必要であり、それは「仲間作り」を通して実現されるとした。その「仲間作り」こそが、教育の営みのことなのである。「教育とは死ぬ者として生きることを自覚させること」と野村は述べている。つまり、教育とは、自覚的に「死者」のように「無」になり、自我の執着から離れることを知る営みなのである。言い換えれば、「無我の境地に立つこと」が教育の営みである。それにより、支配を超え、信頼と協力に立脚した他者との新しい倫理的関係が構築される点に、野村は「仲間作り」の教育の本質があるとするのである。そうした「仲間作り」は、教育以外の他のもので決して代替することはできない。第6章では、このような野村の「仲間作り」の教育思想を総括した。それにより「神学」でも「人間学」でもない、「教育意識なき教育」の本質的な地平に野村の教育思想が立つものであることが明らかとなった。

終章では、野村芳兵衛の教育思想の独自性を明確にすると共に、「生命信順」と「仲間作り」の教育思想の実践的な具現化について意義づけと価値づけを行い、本論文の成果と達成をまとめていった。野村の教育思想の独自性は、彼が教育思想形成の初期の段階において、葛藤と苦悩を乗り越え目覚めた、彼の教育思想の核となる「生命信順」の思想を、親鸞の「他力回向」の論理へと繋ぎ、「教育意識」という支配の教育を超えうる「自己救済」に向かう「往相」と、支配の教育からの解放をめざす「協力意志に立つ教育」によって「他者救済」に向かう「仲間作り」の教育という「還相」との同時性・相即性を明らかにしたことにある。終章では、こうした野村の教育思想の独自性に、先行研究においては分析枠組みとして用いられてこなかった、「他力回向」の論理の点からアプローチすることによって明らかとなった、野村教育思想の持続的生成の核心にあるモチーフと、教育実践へのその体系的な具現化の構想について、本論文の結論として取りまとめた。

註

1. 梅根悟「日本の新教育運動—大正期新学校についての若干のノート—」東京教育大学教育学研究室編『日本教育史』金子書房, 1952年, 273頁。
2. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』黎明書房, 1973年, 160頁。
3. 同上書, 106頁。
4. 同上書, 163頁。
5. 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房, 96頁。
6. 同上書, 96頁。
7. 同上書, 96頁。
8. 同上書, 101頁。
9. 野村芳兵衛「児童の村における学級会活動」『生活指導』第23号, 1961年, 53-59頁。
10. 野村芳兵衛「どうすれば児童を融和・協同させることが出来るか」『教育技術』5月号, 1950年, 29頁。
11. 野村芳兵衛「わが校における部制について」『初等教育資料』第30号11月号, 1952年, 19頁。
12. 野村芳兵衛「私はこんな教師だった—児童の村教育時代—」『教育』1月号国土社, 1956年, 26頁。
13. 野村芳兵衛「くらしの作文を読みましょう」『くらしの作文 ぎふのこども』, 1956年, 4頁。
14. 野村芳兵衛「特集 夢多き『児童の村』と『綴方生活』」『作文と教育』4月号, 1957年, 38頁。
15. 雑誌『作文と教育』は、日本作文の会の機関誌である。
16. 野村芳兵衛「児童の村における学級会活動」『生活指導』第23号, 1961年, 53-59頁。
17. 同上書, 56頁。
18. 前掲書(12), 26頁。
19. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』黎明書房, 1973年, 1-3頁。
20. 野村芳兵衛「僕という人間—終戦初期の長良教育を顧みて—」岐阜大学教育学部附属岐阜市立長良小学校みどり会『みどり会誌』第16号, 1967年, 8頁。
21. 野村芳兵衛「私の中のもう一人の私」『中日新聞』1967年7月9日朝刊。
22. 前掲書(19), 288頁。
23. 同上書, 289頁。
24. 同上書, 293-294頁。
25. 野村芳兵衛「生活作文三十年」野村芳兵衛・芥子川律治編著『生活作文の壁』黎明書房, 1958年, 288頁。
26. 野村芳兵衛『むすめ・母』岐阜県教職員組合文化部, 1947年。

27. 中野光は、中野光・高野源治・川口幸宏『教育名著選集③ 児童の村小学校』(黎明書房, 1998年)、あるいは中野光『学校改革の史的原像 「大正自由教育」の系譜をたどって』の「第六章 逆風の中の自由教育 二節 『教育の世紀社』と児童の村小学校」(黎明書房, 2008年, 174-181頁。)において、児童の村小学校と野村芳兵衛に関する詳細で先駆的な教育史研究を行っている。
28. 橋本美保「『実際家』たちの大正新教育」『文献資料集成 大正新教育 第Ⅲ期 私立学校の新教育 20巻 児童の村2』日本図書センター, 2017年, 314-346頁。
29. 橋本美保の大正新教育史研究としては、「序章 新教育の受容史とは」橋本美保編著『大正新教育の受容史』(東信堂, 2018年, 3-11頁) などがある。
30. 中内敏夫は、『生活綴方成立史研究』(明治図書, 1977年)の中で、野村について、「生活綴方の諸技術をつくりだし、綴方教師たちに供給した人物である」として、生活綴方における功績について認める。しかしその上で「われわれは、野村芳兵衛を、綴方教師とみなすことはできない」と、野村における綴方教育が、他の教師たちと違うことを強調した。また、野村の児童の村小学校時代における著作を、前期後期で分け、思想の転回として捉えたことが、その後の多くの研究に大きな影響を与えた。本論文では、主に第2章と第5章でそのことについて詳しく検討する。
31. 今井康雄は、論文「野村芳兵衛における『教育意識』否定の論理—『教育意識』の否定から『自然の組織化』へ—」『広島大学教育学部紀要』第1部第35号(1986年, 1-8頁)の中で、野村の教育思想の原点と見ることのできる「教育意識なき教育」という思想の生成を対象化して、それを「『教育意識』否定の論理」として分析している。本論文では第2章でそのことについて詳しく検討する。
32. 浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代—』東京大学出版会, 2008年, 64頁。
33. 同上書, 65頁。
34. 同上書, 79-80頁。
35. 浅井幸子の野村研究としては他に、野村の1930年代の変容と生活綴方教育論について検討した論文「1930年代における野村芳兵衛の綴方教育—『文化交通』の構想とその挫折—」(『和光大学現代人間学部紀要』第3号, 2010年, 7-23頁)がある。
36. 「協働自治」という言葉は、『生活訓練と道德教育』(1932年1月)が初出であるが、1931年11月号『綴方生活』における「生活技術と綴方教育(一) —その理論と実際—」において「社会生活としては、功利的協働的自治組織の生活である」と記述がある。

第1章 野村芳兵衛の生涯

野村芳兵衛は「本気で生き切ろう」と思っているからこそ、「どこかで、誰かの心の隅に触れて貰えるのではないかとの期待をかけて」、自伝的著書『私の歩んだ教育の道』を著したとその「はしがき」に記している。野村はこの著書で、読者が「至るところで、私が死に直面し、死ぬ者としての生きる道を見つめていること」に気づくであろうと言う。そして、そのように生きることが「全体として生き切ること」に繋がると考え、そうした彼自身の「生きる道」を著したかったと述べている。つまり、野村は、彼の生涯の部分部分を理解するために、人生全体を見ることが不可欠と考え、このような自伝を刊行したのである。

本章では、本論文で取り上げる、時代の変化に伴う野村の言葉や思想、実践の変遷を明らかにし、そして何よりも教育思想の一貫性と持続的生成を明らかにするために、その前提作業として、野村の生涯をその外形的な出来事に区切って描き出していくことにしたい。

第1節 野村の誕生から岐阜県立女子師範学校附属代用加納尋常高等小学校の訓導まで —生い立ちと訓導になるまでの時期—

野村は、1896（明治29）年、岐阜県武儀郡洞戸村（現在の岐阜県関市洞戸）の尾倉地区に、百姓の父、野村吉蔵と、母、きよの長男として誕生する。父、吉蔵は、二歳で母に死なれ他家で養子として育った。母、きよは、やはり幼くして父母に死なれ、親戚の養女として九歳から紙塵の仕事に従事した。そんな父母のもとに生まれた11人の子どもたちの長男（上に長女あり、芳兵衛は2番目の子ども）が、芳兵衛であった。

尾倉地区は、江戸時代にキリシタン弾圧を逃れるために、現在の岐阜市長良にある法久寺に檀家にももらって助けられた土地であり、1628（寛永5）年、法久寺の第12世宗雲が開基となって尾倉道場が開かれた。尾倉道場は道場なので定住する僧はなく、人々は自分たちで集まってお経の練習をした。そのため、尾倉の住民は浄土真宗の形式を持たず、村民が集まり親鸞の言葉を繰り返し唱えるだけの親鸞主義者たちであった。尾倉道場での、両親や周囲の大人たちを含む地域の人々の集まりが、野村の親鸞主義を培っていった。野村は自分の生い立ちについて、「人間の最初の出会いは、父母である。私の父母は、親鸞教徒であったから、私の最初の関心事は、仏さまであった」と述べている。またその頃を回想して次のような記述がある。野村が5歳ぐらいの時、夜怖くて布団の上に起き上がっていたら、母が飛び起きて対応してくれた時のことである。

「ヨシ坊どうした」と言って、すぐ私を抱いてくれた。私は泣き出した。母は、私を抱い

て、仏壇の前へ行き、燈明をともした。そして、「ノンノサマトイッショダカラ、ナンニモコワイコトハナイ」と言った。やがて、私のふるえは、治って行った。こうして、私の中には、母と区別のつかない仏が住むようになった。¹

「母と区別のつかない仏」という言葉からわかるように、野村の幼少期は、両親への思いと宗教心が入り混じった状態であり、親への思いと共に仏を捉えていたのである。野村は自分の村について、1978（昭和53）年、野村が82歳の時に行った「聞きとり」の中で、以下のように述べている。

ぼくの百姓というのは、なんか闘いとらんような、圧迫を受けた生活じゃないんですね。村が穏やかで村中、共有林やなんかで、いくらでも木を伐って生きていく。貧乏人だからといって馬鹿にすることもなければ、お寺にみんな寄ってきて村のこと相談したり、夜になるとお経なんぞみんなで唱えているというふうなんで。²

このように、野村の生まれ育った尾倉では道場に人々が日常的に寄り合って、相談しながら、助け合い、励まし合いながら生活していたのである。人々は夜な夜な親鸞の言葉を唱え、学び、信仰していた。

野村の父、吉蔵は、野村を満5歳で小学校へ入れたいと思い、父の旧知である洞戸尋常高等小学校校長の船渡正躬に野村をお願いするが、入学を早めることはできず、代わりにその時から校長室と船渡の担当する高等科の女子組に出入りするようになる。そうやって、5歳から学校へ通うようになった。また、やがて本当の1年生になった時、父、吉蔵は、今度は野村に、学校へ行く前に朝掃除を命ずるようになる。吉蔵は、小学校へ入る年齢には、一人前に何か仕事をすることが大事だと考えたようである。野村の掃除好きはここから始まったとも捉えられる。筆者が2014（平成26）年に行った野村が長良小学校の校長だった1946（昭和21）年から1953（昭和28）年に、20代の若手教師として働いていた教師たちへのインタビューの中でも、野村の掃除好きについては語られている。

野村は、『私の歩んだ教育の道』の中で、父母の思い出として「一生、私は忘れられない」と書いていることがある。母が、野村の着物の襟の破れを繕うために同じ布がなく、致し方なく縞目の粗い布で繕ったため、袈裟に見えてしまったのか、友だちから笑われて、「弘法さま」と言われたことである。そのことについて、野村は、泣きながら母を叩き、訴えていると、父から「この着物は、拾ったもんでも、盗んだもんでもないぞ、とうさんが働いて買ったものだ。おかあさんが縫って着せたものだ。それが恥ずかしいと言うなら、さあ、脱ぐがよい」と言われ、襟をつかまれたことである。父のこの言葉は、野村の生き方に決定的な深い影響を与えた。

野村は洞戸尋常高等小学校を卒業してから、父の下で1年間農業をする。しかしその頃の小学校は教員が足りず、船渡正躬に頼まれて、父の許しを得て、15歳で代用教員として働

くようになる。その経験により、教師という職業が自分の使命であると考えようになり、1914（大正3）年、岐阜県師範学校へ進む。師範学校では、博物の教師で、野村の学年主任で寄宿舎の舎館長であった猫山常蔵の影響を受ける。また、この時生涯の友となる川口半平と出会う。川口について野村は、「貧乏人の白樺派になって行ったのには、川口君の影響が大きいように思う」と回顧している。師範学校3年生になると、何とも言えない不安に駆られてしまう。その野村を救ったのは、当時、仏教大学（現在の龍谷大学）で教えていた仏教学者、梅原真隆との出会いであった。この出会いが、野村の宗教的意識形成に決定的な影響を与えることになる。梅原は野村に対して、親鸞の教えの解釈を「純に生きる」という言葉にまとめて、次のように述べたのである。

「親鸞聖人は、純に任せましようとおっしゃっているのです。誰でも好んで生まれてきたわけでもなく、死にたくて死んでいくのでもありません。作られたように生きるより他に道はないのです。あなたは、仏さまがあるかないか、そのことを気にしていらいっやいますが、それなら、自分はあるのかないのか、それも気になりませんか。あるとか、ないとかいうことは、科学の問題であり、認識の問題です。それは、それで研究したらよいことです。それと別に、宗教とは、純に生きる態度なのです。わかってから生きるのではなくて、生きていて、わかっていくのです。先ず、生きることです。純に生きましよう。お任せして生きましよう。安心して生きましよう」と、言われた。私は、なぜか、そのことばが、そのまま納得できた。重い荷物をおろして貰った気がした。そして、心配しないで勉強しよう。心配しないではたらこうという気持ちが、お腹の底から湧いてきた。³

このような梅原の言葉によって野村は、お任せし安心して「純に生きる」ことに身を委ねることを学び、救われていったのである。

野村は1918（大正7）年、岐阜県師範学校を卒業する。卒業後は以前代用教員だった洞戸尋常高等小学校に再度、正訓導として働いた。また、師範学校を卒業した4月に野村は結婚した。相手は、高等小学校時代の友だちだった三島庄次郎の妹のますよであった。野村芳兵衛22歳、ますよ19歳であった。そして、洞戸尋常高等小学校には1年半勤めて、1919（大正8）年、岐阜県女子師範学校代用附属加納尋常高等小学校へ赴任することになる。師範学校時代から、郷里に帰ったら自分の村を改造したいという志をもって教育計画をまとめて、正訓導として郷里の母校である小学校に赴任したものの、そこには村の人たちが旧習に対して何一つ不満を持たない社会があり、早くも1年で挫折を味わったのである。そのため、勉強し直すつもりで、女子師範附属への赴任の話を受けて、修身（道徳）教育と生活（理科）教育の教材や指導法の研究に力を注ぐようになった。この年、長女・昌子が誕生する。そして、野村は雑誌『教育時論』の懸賞論文に投稿して入選したことをきっかけ⁴に、1927（大正12）年12月、その選者であった志垣寛の訪問を受けたと記している⁵。これをきっかけ

に上京し、池袋児童の村小学校の訓導になっていったのであった。

第2節 池袋児童の村小学校訓導から閉校まで—新教育の実験的实践を行う時期—

上京して池袋児童の村小学校の訓導・主事の時期（1924年-1936年）は、新教育の実験実践を行った時期である。野村は、新教育に憧れて、それを学ぶために、池袋児童の村小学校へ赴任する。1924（大正13）年4月、池袋児童の村小学校は開校した。校長は野口援太郎、実際の学校経営は主事の志垣寛、児童は61名、訓導3名（野村芳兵衛、平田のぶ、工藤恒治）、研究員4名（柏木和夫、槐原忠光、浦川甚作、須藤きょう）であった。そもそも雑誌『教育の世紀』の同人4名、野口援太郎・志垣寛・下中弥三郎・為藤五郎が発起人として始めた学校であり、社友として原田実・赤井米吉・小原國芳がいた。月の給料は70円、家族手当20円であった。

児童の村小学校は、武者小路実篤の「新しい村」を連想するような命名であり、児童会長にあたる子どもは、「村長さん」と呼ばれた。また、最初のうちは北原白秋の「子どもの村は子どもで作ろう」が校歌のように歌われていた。子どもは場所を選ぶ自由があり、時間を選ぶ自由があり、先生を選ぶ自由があり、教材を選ぶ自由がある、といったものだった。だから、野村はクラスの子どもについて、「私の話がおもしろくなくなると出ていってしまう。どこへ行ったかと思っていると、隣の教室で話をきいているという調子であった」と書いている。それでも野村は、当初はそれらを忠実にやっていたら、子どもたちは自ら学習すると信じていたのだが、実際の子どもたちは子猿のように飛び回り、少しも勉強をしない。そしてやがて、そのような新教育の理想に対する違和感に野村は苦しむようになった。

野村が児童の村小学校の教育の良さに気づくきっかけの一つとなったのが、児童の村小学校で毎年2週間行われた「夏の学校」であった。子どもと教師が寝食を共にして「如何にも生活教育らしいもの」を行う。野村は、この活動を通して救われていった。そしてこの活動が野村の「野天学校」、すなわち野外の遊びを中心にした学校教育の領域の学級経営案に繋がったのである。野村は、現実の小学校では、彼の教育思想の原点であるこうした「野天学校」と、「親交学校」、すなわち子ども相互の交友を中心にした学校教育の領域を実現することは難しく、読書の「学習学校」、すなわち文化遺産の伝達を中心にした学習一辺倒になってしまっていると考えた。そこで野村は、「野天学校」「親交学校」「学習学校」の三位一体的な生活教育を実現するため児童の村小学校で様々な教育実験を行って行くのであった。野村はこのような児童の村小学校で行う教育実践についての考え方を、著書『文化中心修身新教授法』（1925年）、『新教育に於ける学級経営』（1926年）にまとめた。

9月になると、児童の村小学校へ、峰地光重が鳥取から赴任した。また、翌年の1925（大正14）年9月には、平田のぶが退職し、小林かねよが赴任する。その年の10月には笹岡忠義が着任した。12月には志垣寛はロシアへ渡る。1926（大正15）年1月、野村と笹岡は、

城西学園内⁶の住宅に住むようになり、4月には峰地も郷里から妻子を呼び、小林も父母弟妹を呼んで住むようになり、職員4人の住宅となった。

児童の村小学校の学習生活として、野村は、「あそびの教育的意味を改めて認識」して「学習の遊戯化とか、遊戯の学習化というあそびの利用という考え方」ではなく、子どもたちが真剣に遊びに没入する中で築く「児童文化」と、大人が「子どもたちが生きていく力の肥料として」示していく「大人文化」との融合が必要であると考えた。そして一日の学校生活を、午前は「大人文化」の継承とし「先生勉強」、午後は「児童文化」の創造の時間として「ぼくらの勉強」であるとする構想を打ち出した。

また野村は、学校の生活を協働自治的経営にするため、「児童の村ハウスシステム」を考案した。「児童の村ハウスシステム」とは、学校全体を「家」の集まりとして考える考え方である。そして学年を「家」に分割して、縦割りに家組織を形成する。「家」では、月曜日から土曜日の「月曜の家」というような六つの家と、「太陽の家」という代表の家が作られる。また、全校生を学年で高い方から、海の組、川の組、山の組として、各家のお父さんとお母さんは、上級生の海の組の子どもたちになり、学校自治を行うという形であった。このような児童の村小学校の具体的な教育活動は、教育実践を行いながら、著書『生活訓練と道德教育』（1932年）、『生活学校と学習統制』（1933年）にまとめられた。

1927（昭和2）年、児童の村の生活教育を、郷土に戻って郷土教育に生かすとして峰地光重は鳥取に帰った。その代わりに姫路師範学校から野口援太郎の同窓である田中修蔵が加わるが、1年で東京高等師範学校へ入学してしまう。1928（昭和3）年には主事として、姫路師範学校出身の土井竹治が赴任する。また、1930（昭和5）年には、同じく姫路師範学校出身の鷺尾知治が加わった。

野村は、児童の村小学校で「生活教育」を提唱した。「生活教育」は「生活綴方」の創造につながる。小砂丘忠義、上田庄三郎、峯地光重、小林かねよらと、1929（昭和4）年に雑誌『綴方生活』を創刊する。野村は学校のカリキュラムの構成領域を、「読書科」と「生活科」に分類する考え方を提示したが、綴方は、「読書科」の国語科ではなく、「生活科」の中に位置づけた。そして「生活科」は、「教科書のない教科」であり、野村はそれを、「本作り」とも呼んだ。それは、子どもたちが生活を認識するための教科であり、野村は「教師が子供に学ぶ教科である」と考えたのだった。しかし野村は、全国の綴方運動の中で盛んであった北方教育運動から「現実の大人の問題と対決しない限り子どもの解放はない」と批判を受ける。そのような野村独自の「生活綴方教育」は、著書『新文学精神と綴方教育』（1936年）にまとめられた。

池袋児童の村小学校は、開校以来、野口援太郎の自宅（東京府北豊島郡西巢鴨町字池袋1240番地-2）を開放して校舎にしていたが、1931（昭和6）年、長崎町の城西学園（児童の村の中等部）内（東京府北豊島郡長崎村地蔵堂1008番地）にできた新校舎へ移転する。長崎町への移転は、野口をはじめ教師たちや保護者が、児童の村を発展させるための転機にしようという思いがあつてのことだったが⁷、その頃から児童数が低下し（定員60名のと

ころ 40 名)、新教育に憧れる親が子どもを入れるよりも、少人数教育で手が行き届くだろうという観点で知的発達障がい児⁸も入るようになった。1932(昭和 7)年、土井竹治は啓明学園を創設し⁹、児童の村を去る。児童の村小学校は 1933(昭和 8)年、学級担任の野村と小林かねよ、鷺尾知治に美術専科の近藤晴彦、新規採用の牧沢伊平と村松元の 6 人で、1 学年 1 学級の単式学級に学校組織の再編を行った。その点について浅井幸子(2008 年)は、「野村にとって教室が『生活の場所』でなくなった」¹⁰と指摘している。1934(昭和 9)年 4 月には戸塚廉・哲郎兄弟が新たに加わり、野村は主事になるが、5 月には精神的に不安定になっていた近藤が辞職し、また、鷺尾は、9 月に児童の村小学校を去り野口を校長として目白学園を創立する。10 月には野村に批判的な態度を取っていた牧沢が辞職する¹¹。牧沢の辞職は、教育観の違いだけでなく、経済的な事由、つまり主事の野村が 70 円、小林が 50 円の月給に対し牧沢は 30 円だったことも理由であろう¹²。

このように 1934 年は学校の立て直しを行おうとした年であったはずが大混乱の年になり、児童の村小学校の立て直しは不調に終わり、ついに 1936(昭和 11)年 7 月 19 日、閉校になったのである。13 年間の歴史であった。閉校の理由は直接的には、移転した土地の地代不払いの問題とされている。城西学園の経営が行き詰まり、児童の村小学校の土地は城西学園内にあったため立ち退かなければならなくなった。野村は、1934(昭和 9)年、「生活学校」という新聞を発刊したのを機に、1935(昭和 10)年、児童の村小学校内に「生活教育研究会」を発足させ、機関誌『生活学校』を創刊した。しかし閉校を経て雑誌は営利出版になり、戸塚廉に任せて野村は完全に手を引くことになる。野村はこの時 40 歳だった。

このように野村は、多くの失敗や困難に直面しながらも、池袋児童の村小学校で、野村の考える「新教育」を提示し、実践し、悩みながら学んでいったのである。

第 3 節 池袋児童の村小学校閉校から下妻高等女学校まで —新教育実践の省察と新たな展望の時期—

児童の村小学校が閉校してから下妻高等女学校に勤めるまでの、1936(昭和 11)年から 1946(昭和 21)年は、児童の村小学校で試みてきた自分の実践の振り返りや省察の時期であり、第二次世界大戦を背景に、野村自身、教師としての新たな自覚と展望を生み出していく、極めて重要な時期であると考えられる。

児童の村小学校が閉校になった 1936(昭和 11)年の 9 月に、千葉県市川市の日の出学園へ学園長である平田華蔵の誘いで主事に招かれて赴任し、そこで 4 年半の間、勤めることになる。このころ、野村の身の上に最もつらい出来事が起きた。それは日の出学園に勤め出して 3 年目の 1939(昭和 14)年にあった、最愛の息子、純の死であった。純は、中学校で行われた発火演習からの帰宅後発熱し、2 か月後に息を引き取った。さらに、その病床に来ていた父を、純の死の直後に失う。野村にとって、立て続けにあった二人の死は大きな喪失感

をもたらした。

このころ日本では、教育審議会が内閣に設置され教育改革について答申（1936年）が出される中で、1939（大正14）年には国民学校令公布の運びとなり、国民学校の講習会が始まった。野村は、この時期、その教師のための講習会講師の「国民は、ことごとく忠義の材料なのですぞ」や「(国民は) 鉄屑と同じだ」という言葉に、「人間には人格があります」と反論し、「君は、救いがたき自由主義者だ」と言われるという体験をしている。野村にとって家族の死は、非常に苦しい出来事であり、特に軍事演習の中で起きた息子、純の死は、戦争を前に深い苦しみであったことがこのやり取りからもうかがわれる。

野村は平田華蔵校長の退職を機に、日の出学園を退職し（1942年）、当分原稿を書きながら生物の勉強を続けようと考え、慶應義塾大学岡村周諦に弟子入りして生物の勉強を始めた。日本女子大学附属高等女学校の西原慶一主事の計らいで、附属高等女学校・附属小学校の生物を受け持つこととなる。そして、1943（昭和18）年12月には、師範学校中学校高等女学校教員検定「植物科」に合格した。

1944（昭和19）年、岐阜の師範学校の同級生で女子師範学校附属小学校でも一緒だった村山四郎三郎が校長をしている茨城県立下妻高等女学校に招かれる。下妻高等女学校は、富士通信機製造株式会社の学校工場になり、インダクタ（コイルの巻き線）を作る作業を上級生が行うことになり、理科の教師だった野村は、その製品検査係を行った。さらに1945（昭和20）年5月には、学徒動員でその3年生の生徒を連れて、古河の工場へピストンリングを作りに行くことになる。古河では7月半ばまで、寮生活をしながら生徒たちと寝食を共にして働いた。その後空襲のせいか、資材がなくなったせいか、理由は明らかではないが、下妻へ帰るように指示される。

下妻高等女学校では戦時中の国民学校における生徒たちとの仲間作りの中での教育活動を行う時期となり、学校で教鞭をとる、いわゆる教師という仕事だけではない、寝食を共にする保護者のような特別な教育活動の時期になった。野村の生活教育思想を具現化する実践になっていたことが、彼の自伝的著書である『私の歩んだ教育の道』の中でも見受けられる。そして下妻に帰った7月下旬から、野村は生徒たちと利根川堤を開墾して蕎麦を育て始め、終戦を迎えるのであった¹³。

このように、野村にとって1936（昭和11）年から1946（昭和21）年は、最愛の息子を失う人生でも最も苦しい時期であり、児童の村小学校が閉校になってから淡々と教職を務めながらも、師範学校中学校高等女学校教員検定「植物科」の免許を取るなど次のステップへ向けた省察や展望の時期であった。

第4節 岐阜県に帰郷してから徹明小学校へ転任するまで —岐阜市立長良小学校での実践の時期—

岐阜県に帰郷して岐阜市立高等女学校へ赴任してから、岐阜市立長良小学校校長となり、その後、岐阜市立徹明小学校校長に異動する、終戦後の1945（昭和20）年から1953（昭和28）年にかけての時期は、野村が主に児童の村小学校で実験し考えてきた新教育の構想を、戦後民主主義の時代の嵐の中で、公立小学校において具現化する試みを推し進めた時期である。

1945（昭和20）年7月半ばまで、寮生活をしながら古河の工場でピストンリングを作っていたが、それが終わりになり、下妻へ帰ることになる。それから野村は、生徒たちと利根川堤で蕎麦を蒔く農作業に取り組む生活を送っていた時、敗戦を迎えることになる。野村はその蕎麦を蒔いている時、「敗戦のことではなくて、母のこと」を考えたと自伝に記している。野村は母の元へ帰ろうと考え、岐阜県師範学校時代の同期であり当時、岐阜師範学校代用附属長良国民学校校長であった親友、川口半平へ手紙を書き、郷里に戻れるように工面してもらったのである。そしてその川口によって、1946（昭和21）年11月から岐阜市立高等女学校の訓導になり、郷里に戻る事となる。それにより、1947（昭和22）年4月に亡くなる母と、短い間だが暮らすことができた。1947年に入ると、今度は川口から申し出があり、野村に校長を任せて故郷の揖斐郡徳山村に帰りたと言われる。野村はその申し出を受けて、1947（昭和22）年4月から長良小学校校長に着任した。

長良小学校校長に野村が着任した時、野村は50歳であった。野村は生活教育を行うためには、少人数の学校でなければ難しいことを、児童の村小学校で学んだ。ところが長良小学校はそのころ、2,000人を超える県内一のマンモス校であった。そこで野村は、学校の中に小さな学校を作る発想で、「部制」を始める。戦後日本では、1947（昭和22）年に初めての学習指導要領（試案）が作成される。小学校の教育課程の特徴の一つとして、修身・公民・地理・歴史が廃止され、社会科と家庭科が新たに設けられた。そして、戦前の新教育運動と1930年代のアメリカのカリキュラム改革運動から影響を強く受けながら、主にこの社会科を中心としてカリキュラム改革運動が全国に広がっていく。各地に独自の教育改革が起こる中、野村は長良小学校で、児童の村小学校での経験や実験的試みを生かした「長良プラン」を展開する。「長良プラン」を進める上で「部制」は重要な特徴的方法であった。

「部制」とは、クラスごとの縦割りグループを作る考え方であり、野村は「各学年が第一部 第二部 第三部…」とし、「第一部学校（一年から六年まで一組宛） 第二部学校、 第三部学校…と六部の学校を組織」して、長良小学校を六つの小さい学校に分割した。更にその中に縦割りの専門部を設けて、学校自治を子どもたちが縦割りで行うことを提案した。専門部は、社会部（新入生の世話、転校生の世話、全校調査等）、家庭部（給食、工作、配給等）、健康部（掃除、運動会、遠足、保健等）、科学部（実験室、飼育と栽培、子供銀行、子供測候所等）、芸術部（音楽会、写生大会、展覧会、学校放送等）、文芸部（学校新聞、図書館、劇の会等）である。さらに、教師と子どもたちの連携で全校活動を考えるために各部学校に「日番制」を作った。「日番制」は、毎日、教師1名、6年生の子供2名が係になり、全校で教師6名、子供12名が始業30分前に、その日のプログラムや各専門部活動について打合せを

するものである。そして、そこで話し合われたことを、各学級の朝の会に伝える伝達事項としてまとめた。

「長良プラン」のカリキュラムは、社会科を中心にカリキュラムを構成するコア・カリキュラムとは違い、教科を大きく分類する方法で、戦後新たに制定された教育基本法への参照や現場教師たちの教科に対する姿勢を汲んだ「大教科型カリキュラム」であった。野村は「その当時の社会科は与えられたものであった。だから、わけもわからずに始まったと言える。売屋ごっこをやらせたり、お医者さんごっこをやらせさえすればそれが社会科だと思っている先生もいたようだ」と、その当時のコア・カリキュラムについて述べている。その上で社会科は「子どもたちに現実の社会認識をさせることこそ社会科の目標でなくてはならぬ」と言い、三つの目標を立てるべきであると主張した。その目標とは以下の三つになる。

- ① 子どもたちの毎日のくらしを通して、仲間作りをさせながら、物の分配を公正にし、機会を均等にして、一人一人の子どもが、個性を発揮して、集団に役立つように問題解決をさせて行く。
- ② 一方、おとなたちのくらしに関心を持たせ、これに共鳴させたり、批判させたりして、子どもなりの参加をさせて行く。この場合は、完全な連帯責任を持っていないのだから、礼をつくした提案をするようにさせる。
- ③ 昔から今までの人間のくらし、現在の世界の人間のくらしについても、できるだけ関心を深めさせたいが、その場合は、正確な資料を提供して、子どもの率直な意見を語らせるべきであり、然も、こうした距離のある地歴的事実に対しては、「私がその時代に生きていたら」とか、「私がその土地に住んでいたら」とかいう仮説に立って批判するのだから、独善的にならぬよう、その時代、その土地の個性的よさを把握させると同時に、その時代、その土地の課題に向かって、問題解決のための前進を考えさせるべきである。¹⁴

このような目標から、「子どもたち自身の足下の仲間作り」としての「日常コース」、「子どもたちがおとなの社会に結びつこうとする」ための「社会コース」、「実践や認識を深めるために必要な生活能力を身につけさせる」ための「おけいこコース」を設定したのである。

第2期に関して前述したように、野村は児童の村小学校時代、1929（昭和4）年に雑誌『綴方生活』を創刊し、1936（昭和11）年に、自らの綴方教育についてまとめた『新文学精神と綴方教育』を著している。野村は、『私の歩んだ教育の道』において、『綴方生活』から始まった生活綴方運動の内、北方性綴方教育については、「日がたつに従って、綴方生活運動にも、いろいろの批判が生まれて来た。その批判の最も有力なもの」¹⁵と述べている。そしてまた、『生活綴方と作文教育』（1952年）に書かれた「雑誌『生活学校』の活動」の中では、「先ず子供達に子供自身の生活を解放してやることが必要であった」¹⁶と述べている。その方法として全国に広がったのが「生活の綴方」であり、「ところがそこには二つの全く違う作

品の方向性が現れて来た」¹⁷と状況を説明した上で、自分に対する批判者の言葉を、次のように説明している。

児童の村のような学校の子供作品は、明るいが軽薄なあまっちょろい作品しか生まれて来ない^マに対して、大人が生活に喘いでいる農村や労働者街の子供からは、重苦しいが迫力のある作品が出て来たということである。¹⁸

このように野村は、北方性と児童の村を比較して、国分一太郎が指導した子どもの作品と、自らが指導した子どもの作品の具体例を挙げて、「迫力の強さとか、経済生活に対する子供の立場というものを比べてみると、その生活内容や生活様式において、如何に異邦人であるかがわかる」と説明し、生活学校の運動の「力が地方に移って行ったことがわかる」としている。そしてその運動の「攻撃対象は、児童の村教育のプチブル性であり、アナアキズムへのマルキシズム的批判」であったと述べている。このように述べた上で、そのような状況の中ではあるが、それでも「吾々の主体性から生まれる自由を踏みつける気にはなれなかった」と説明している¹⁹。

戦後新教育（第二次新教育運動）の時代、綴方教育から発展した作文教育は全国的に盛んになり、1952（昭和27）年8月には岐阜県中津川市で「第1回作文教育全国協議会・中津川大会」が開催され、3日目にわたる大会の最終日、全体会議の議長団に野村も登壇した。この大会は、教育科学研究会、児童文学者協会、日本教職員組合の後援を受け、日本作文の会と共に恵那綴方の会、岐阜教職員組合の共催で、県教育委員会、中津川市も後援し、1,200余名を集めた大研究会となった²⁰。そして、野村だけでなくそのころの作文教育において中心的であった今井誉次郎や国分一太郎、寒川道夫、川口半平らが、「作文は教育の方法か目的か」などについて白熱した議論を展開した²¹。また、岐阜県の教育界において、このような大きな大会は珍しく、「この当時、全体として岐阜県の教育研究はきわめて活発であって、全国的にも高い評価を得ていたのである」²²と語られている。

1952年7月破壊活動防止法（破防法）が成立する。野村はそれについて「私は、勿論、暴力がよいなどとは考えていない。でも、破防法が、暴力の危険性があるそうだと行って、適用されると、言論の自由が侵される」²³と考え、それをある日、PTAの会合で発言したことが伝わり、野村は転出することになる。

このように、岐阜県に帰郷して主に長良小学校で教育実践を行った、1945（昭和20）年から1953（昭和28）年にかけては、野村が戦後民主主義教育を、自ら公立小学校で具現化する試みを行った時期である。彼の独創的な教育思想から民主主義教育について論及した著書『あすの子供』は1950（昭和25）年刊行された。

第5節 徹明小学校校長着任から岐阜大学附属中学校主事定年まで —教育実践の集大成に向かい、さらに広がりを持つ時期—

破防法の適用に反対したことが問題になり、徹明小学校へ転任した1953（昭和28）年から、岐阜大学附属中学校定年退職までの1959（昭和34）年にかけての時期は、小学校教育に邁進してきた野村が、ある意味でそこから卒業して、広い視野で教育についての研究に取り組む姿勢に移行する時期である。また、自らの教育実践についてまとめるような自伝の執筆が行われるようになる時期でもある。

野村は、徹明小学校校長としてはわずか1年の在職で、その後、1954（昭和29）年には岐阜大学附属小学校主事の岸武雄に誘われて、附属中学校初代主事になり、定年の63歳になる1959（昭和34）年まで勤める。この中学校での実践をまとめたものが『中学校学級経営案の立て方』（1960年）である。この時期は、大学等で講師をすることが始まった時期でもある。1959（昭和34）年から1966（昭和41）年まで岐阜大学学芸学部非常勤講師と名古屋文化学園講師、1959（昭和34）年から1962（昭和37）年まで鶯谷女子高等学校講師を勤める。また、論文「生活作文三十年」（1958年）に見られるみられるような、これまで行ってきた教育実践を集大成する著作の執筆が始まる時期でもある。

第6節 岐阜大学附属中学校主事定年から亡くなるまで —これまでの教育実践の集大成と幼児教育に力を注ぐ時期—

岐阜大学附属中学校定年後の1959（昭和34）年から1986（昭和61）年は、晩年にかけて教育実践を研究的にまとめる時期であり、あらためて幼児教育に力を注ぐ時期である。1959年3月に定年した野村は、岐阜大学では幼児教育論、鶯谷女子高等学校では生物、名古屋文化学園では保育原理、1966（昭和41）年からは聖徳学園女子短期大学の非常勤講師を勤めた。野村は、研究した成果を必ず本にまとめるが、保育については授業を任されたことから、文献で研究し、さらに孫が誕生したことで、実践研究をした。1963（昭和38）年には『保母試験のためのテキスト』という教科書を出版している。1959年4月に生まれた、豊（二男）の子ども、内孫である純一の成長を記録した著書『孫の教育』は、1965（昭和40）年に出版された。野村にとって、純一の誕生とその保育を引き受けることは、「孫の誕生は、私が余生を生きようとする門出を祝ってくれるように思われた」²⁴ と言うように、文献研究だけでなく実践研究ができたことを通して、幼児教育に自分の足場を持つ自信に繋がる経験になったのである。1965（昭和40）年には、長年連れ添ってきた妻のますよが亡くなった（享年65歳、野村68歳）。1967（昭和42）年、峰地光重と共著で『子どもの知恵をのばす自然観察ばなし』を出版する。1973（昭和48）年には、自伝的著書である『私の歩んだ教育の道』を刊行する。この著書は野村の著作集全8巻（1973年-1974年）に収められた。その後も

1979（昭和 54）年には『あそびの回路と保育—しつけとあそびを貫く保育システム—』、1982（昭和 57）年には『出会いの保育—指導案の立て方から評価まで—』を出版し、80 歳代に入っても精力的に執筆活動を行う。1986（昭和 61）年 11 月 4 日、90 歳でこの世を去った。

註

※ 本章における野村の生涯の叙述にあたっては、主に、野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』（黎明書房、1973 年）、野村芳兵衛「生活作文三十年」『生活作文の壁』（黎明書房、1958 年）、鈴木頼恭「野村芳兵衛・川口半平両先生の年譜」岸武雄『芳兵衛さと半平さ』（教育出版文化協会、1992 年、178-185 頁）、岐阜県歴史資料館「野村芳兵衛年譜」『野村芳兵衛文書目録（上）』（岐阜県所在史料目録第 50 集、2002 年）、その他、野村の自筆資料（岐阜県歴史資料館所蔵）・著作類を参照した。また、中野光「池袋児童の村小学校の教育」中野光・高野源治・川口幸宏『児童の村小学校』（黎明書房、1980 年）及び浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の 1920 年代—』（東京大学出版会、2008 年）も参考にした。

1. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』（野村芳兵衛著作集第 8 巻）黎明書房、1973 年、15 頁。
2. 野村芳兵衛「聞きとり⑦ 野村芳兵衛氏にきく—『綴方生活』と歩んで—」『綴方生活復刻版第 7 巻月報』、1978 年、10-13 頁。
3. 前掲書(1)、59 頁。
4. これについて岸武雄が、野村の雑誌名の思い違いであり、雑誌『小学校』であったと指摘している。野村の論文名は「子供の生活をみとめる」である。岸武雄「第一部 野村さんの生活」岩本憲・岸武雄『ある教師の生活探究—野村芳兵衛の生活と教育—』黎明書房、1970 年、59 頁。
5. 前掲書(1)、81 頁。
6. 城西学園は中村春二が創設し、野口援太郎が児童の村の中等部にするために受け継いだ。
7. 中野光「池袋児童の村小学校の教育」中野光・高野源治・川口幸宏『児童の村小学校』黎明書房、1980 年、82 頁。
8. 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣、1926 年、140 頁。
9. 現在の啓明学園（東京都昭島市拝島町）とは別の、1932（昭和 7）年-1941（昭和 16）年の期間、存立した学校である。
10. 浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の 1920 年代—』東京大学出版会、2008 年、86 頁。
11. 同上書、88 頁。
12. 前掲書(7)、88 頁。
13. 野村が戦時中の自分について語ったものとして、自伝的著書『私の歩んだ教育の道』や

晩年の対談（今井誉次郎と行った）などを参考にした。教師としての戦争責任について語ったものの検討は、機をあらためたい。これらによると、戦時中は、生徒たちと共に、軍事工場で勤務したり、校庭や土手を開墾して、食料になる（蕎麦など）植物を育てていたようだ。また、生物の文検を取得するために、黙々と勉学に励んでいた様子がうかがえる。

14. 野村芳兵衛「長良小学校の教育計画と運営」『教育研究』昭和 25 年 5 月号, 1950 年, 14 頁。
15. 前掲書(1), 133 頁。
16. 野村芳兵衛「雑誌『生活学校』の活動」『生活綴方と作文教育』（教育建設第 3 号）金子書房, 1952 年, 284 頁。
17. 同上書, 285 頁。
18. 同上書, 285 頁。
19. 同上書, 285 頁。
20. 岐阜県歴史資料館『野村芳兵衛文書目録（上）』岐阜県所在史料目録第 50 集, 2002 年, 346 頁。
21. 同上書, 346 頁。
22. 同上書, 348 頁。
23. 前掲書(1), 284-285 頁。
24. 同上書, 367 頁。

第2章 野村芳兵衛における「生命信順」の教育思想

—他力の教育への覚醒過程—

野村芳兵衛の1926（大正15）年の著書『新教育に於ける学級経営』は、彼が池袋児童の村小学校の訓導となって3年目に出版されたものであり、児童の村小学校において野村が具現化しようとした教育構想を全体的に提起した、いわば野村の新教育宣言と呼びうる書である。それは、第一章「新教育を懐ふ」から始まり、第二章は「生活の場所としての学級経営」、そして第三章以降は学級経営における具体的・日常的な教育実践の諸活動へと内容移していくものとなっている。こうした構成に表れているのは、野村はこの書において、第一章、第二章で彼の新教育構想の思想的基盤を明らかにし、その上で第三章以降に、教育思想を具現化していく彼自身の実践的な試みを述べているということである。

この本の最初に置かれた「私の懐ふ新教育」の章では、野村の考える「新教育」について、それが「真教育」であるし、「信教育」であるし、「単に教育と言ってもいい」ものであることがまず述べられている。ここでは、「私の思ふ」ではなく「私の懐ふ」という言葉が用いられているが、それは、野村にとっての「新教育」が、ただ単に頭に浮かべる「思ふ」ものではなく、胸に秘めた「懐い」であるからだろう。さらに、彼は、「新教育」が、彼にとって「常に憧れの対象であり」、「常に一つの生々した二葉の声を与えてくれる」ものだとする¹。ここには、当時、興隆してきた社会的な運動としてのいわゆる「大正新教育」ではなく、あくまでも野村自身にとっての「新教育」が何よりも問われているのだと見ることができる。つまり、野村は、『新教育に於ける学級経営』において、「大正新教育」と自らの教育実践との関係について語っているのではなく、ただ彼自身にとって意味をもつような「新教育」を探り出そうとしているのである。それでは、そのような野村自身にとっての「新教育」はどのようなものだったのだろうか。

「私の懐ふ新教育は、私にとっては命である」。これが第一章「新教育を懐ふ」の冒頭の一文である。ここで野村が「命」と呼ぶものは、この書のすぐ後の箇所、「生命信順」と言い換えられている。つまり、野村が「私は新教育を愛する」という時の「新教育」は、「古教育と戦ふため」のものではなく、「萬人と合唱したい」と彼が願う「生命信順」の教育のことなのである²。

この「生命信順」は、『新教育に於ける学級経営』の中で、「生命」と「信順」に分けて説明されている。まず、「生命」については、「生命は全であり、我々は部分である」ことが述べられる。つまり、「生命」は存在論的に無限の全体であり、「我々」は有限の個である。したがって、「私の自覚は如何程拡大しても部分であつて全の自覚ではない」。他方、「信順」は、こうした有限である「我」が、ただ無限である「生命」を「信順」する時、その時にの

み「部分」を超えた「全」が自覚されてくるといふ「信の姿」を示したものである。野村は、このようにいったん分けて説明した「生命」と「信順」を再度結びつけ、「生命信順」が、「ただ我が信の姿にある時、部分のままに全が恵まれる」とし、それは「純に恵を受けて生きる」ことであるとしている³。

野村が『新教育に於ける学級経営』において彼自身にとっての「新教育」の核心に据えた「生命信順」の思想は、当時の大正自由教育における欧米流の観念論的理想主義の教育論にまったく類例を見ないような、教師と子どもとの間の教育的関係に関する根源的に異質な認識をもたらすことになる。それは、次の一節に端的に表れているだろう。

本当の意味に於て、生活を導くものは、如来であつて、私たち教師ではないと私は信じてゐる。子供が導かるるやうに、私も導かれるのである。だから教師としての私が生活指導を考へると云ふことは、どうしたら子供と共に如来に信順し得るかと云ふことなのである。⁴

ここで野村は、「本当の意味に於て、生活を導くもの」が「如来」であり、「生活指導」としての教育が可能なのは、子どもと共に「如来」に「信順」し得た時であるという境地に達している。野村の言う「如来」とは、もちろん「阿弥陀」のことである⁵。サンスクリット語のアミターバに由来する「阿弥陀」は、無量であるような、すなわち量りしれない光や命を意味する言葉である。つまり、存在論的な無限である。それゆゑ野村は、「常に生活を導くものは自他を越えた無量壽である」⁶というように「如来」を「無量壽」に言い換えている。こうして野村は、「如来」＝「阿弥陀」を、「生命」「全」「無量壽」などにその都度置き換えているが、それらはすべて、彼の教育思想の根幹に常に据えられていた親鸞の思想、つまり親鸞の「自然法爾」の考えに即したものと考えられる。その中で彼が最も重視しているのが、自らの教育思想の中心に位置付ける「生命」の概念であるだろう。彼にとっての「生命」とは、「我」という「部分」の生命のことではない。そうしたすべての個の生命を包み込んでいる、つまりはすべての有限の個を生きさせ、生かしている「全」なる無限の力の働きこそが、野村の言う「生命」である。個としての「我」は、こうした「全」に「信順」することにおいて、個のままでありながら「全」たる「生命」の恵みを受けるのである。したがって、『萬人と合唱したい』と彼が願う『生命信順』の教育とは、「合唱」が「協力」や「同行」であるとする、「部分である我が同行で全に信順する教育」ということなのであろう。

本章では、こうした初期野村教育思想における 1926（大正 15）年の著作に代表される、野村の教育思想形成史上の画期である根本的な転換を、「生命信順」の教育への気づきと捉え、それがいかにして野村自身の覚醒過程として生成していったのかについて分析していきたい。

先行研究には、野村の教育思想における根源的な転換点を明確化した、きわめて重要な成

果が二つある。一つは、今井康雄の論文⁷である。そこでは、本章と同様の時期、すなわち初期野村教育思想を対象に、彼の教育思想における「目的論的な行為」としての教育から「非目的論的な行為」として教育への転回が明らかにされている。先行研究のもう一つは、中内敏夫の著書⁸である。中内は、本章や今井が対象化する初期野村教育思想ではなく、後期野村教育思想において、野村の「神学から人間学への転回」を見出している。

本章で後に詳しく検討していくが、これら先行研究は、その両方ともが、1926（大正 15）年の野村における「生命信順」の教育への気づきについては、それが野村自身のどのような覚醒過程にもとづいてなされたのかを十分に論証していないために、そうした思想の生成を「非目的論」や「人間学」といった外在的な観点によって特徴付けられるに留まっていると考えられる。言い換えれば、二つの代表的な先行研究では、野村の教育思想における決定的な気づきがなぜ、何のために、何をめざしてなされたのかという、存在論的な意味が必ずしも十分には解明されていないのである。そこで本章では、以下、野村の教育思想を最大限に意味付けうる、「生命信順」の教育への気づきに焦点を合わせ、それを野村自身の覚醒過程として分析・論証することを試みていく。

第 1 節 「教育意識なき教育」のへ覚醒過程

野村芳兵衛が池袋児童の村小学校で訓導を務めたのは、1924（大正 13）年 4 月からである。児童の村小学校を創設した同人組織「教育の世紀社」⁹は、1923（大正 12）年 10 月、雑誌『教育の世紀』を創刊した。野村の戯曲仕立ての論文「旧教育を埋葬する日の私—協力意志に立つ教育とその実現（1）—」がこの雑誌に掲載されたのは 1926（大正 15）年であり¹⁰、それは『新教育に於ける学級経営』の刊行の年でもあった。同じ出版年のこれら二つの作品は、明らかに一対のものであり、相互に補完し合いながら野村の「新教育」宣言を構成している。とりわけ前者は、「旧教育を埋葬する」という衝撃的な強い印象の言葉が使われ、創作物語風の彼独自の文体によって、1926（大正 15）年に彼に生じた「旧教育」から「新教育」への認識論的切断とも言うべき気づきが鮮明に打ち出されている論文である。その意味で、本章が焦点化する「生命信順」の教育への気づきが野村自身の覚醒過程としていかにして生成されたのかを明らかにする上で、格好の分析対象と言えるものである。

そこで、以下、まずは論文「旧教育を埋葬する日の私」において野村が大正期日本の教育思想の全般的な状況と動向を踏まえて行っている「旧教育」と「新教育」の認識の違いについて見ていこう。野村は、「旧教育」を何よりも「指導を認める教育」と規定して、それが「くたばるべき運命」にあることを、次のように述べている。

それが
教師中心であろうと児童中心であろうと

遊戯の学習化であろうと合科学習であろうと
芸術教育であろうと自由教育であろうと
教授であろうと学習であろうと
プロジェクトメソッドであろうとダルトン案であろうと
若しもそれが
指導を認める教育、教育意識の上に立つ教育
教育者と被教育者とを対立させる教育であるならば
さう言ふものを三束一紮にして
旧教育と呼ぶことに私はちつとも躊躇しないのみか
さう言ふ旧教育はもうくたばってもいいのだし
くたばるべき運命が近づいてゐることを直覚する
なぜならば
さう言ふ教育は、教育意識の上に立つ教育は
人生の深きところに根を持たぬ花瓶の花だからである¹¹

このように論文「旧教育を埋葬する日の私」の中で野村は、「旧教育」を明確に「教育意識の上に立つ教育」として捉えている。それゆえ、それが指し示しているのは、大正期の「新教育」以前の教育、すなわち明治期の学制施行以降の国家主義的な教授型教育だけではないことになる。つまり、野村にとっての「新教育」は、明治期に支配的であった教育に対抗して現れた、例えば大正自由教育を指し示すものではないのである。大正自由教育の潮流の中に位置するような教育思想であっても、それが「教育意識の上に立つ教育」であるならば、それは野村においては「新教育」ではない。事実、後に詳しく検討するように、野村は当時の自由主義教育を代表するような新教育学校を次々と批判する。なぜなら、それらがどれほど明治期の画一的な注入主義的教育に対抗した自由教育を標榜しようとも、その根底には、「教育意識の上に立つ教育」、すなわち「指導を認める教育」が決して変わることなく据えられているからである。

論文「旧教育を埋葬する日の私」は、このあと、「人間は導かず導かれず／友情によって協力する／人と人との中には無形の力が内在して／二人の生活を統一してくれるのだ／人間はただ手を取り合つて／生命の統一に信順すればいいのだ」¹²と続く。そして、指導を認める「旧教育」を「父」と呼び、自分の志す教育を「新教育」とする。そして野村（論文中の「私」）は、「父」（旧教育）が亡くなることで嬉しいことを二点挙げる。それは、「父」（旧教育）の念じているのが、本当の教育になりたいということだったとわかったこと、そして二つ目に、「父」（旧教育）の生活態度の誤りは指導意識に立った教育であった点にあるとわかったことである。こうして野村は、「父」（旧教育）が亡くなることで、「真実な教育を発見」し、「教育意識なき教育」「協力意志に立つ教育」を志す。つまり、彼は、「私は今日から子供にとってよき一人の友」であることこそ本当の教育である、と発見するのである。し

かし、「父」(旧教育)が亡くなるのを助けようと駆け付ける「友」(教育)がいる。まず現れたのが、「奈良の友」(合科教育)である。この「友」(合科教育)は、「新しく発明された療法」を持って来る。そして「父」(旧教育)の病気の「病原」を、「教師中心」であると突き止める。この病気は日本全国に流行しており、「児童中心」の薬を服用すると良くなるという。しかし「父」(旧教育)は亡くなっているのである。その状況も把握していない「友」(奈良)なのである。

ここでの「奈良の友」とは、奈良女子高等師範学校附属小学校のことである。奈良女子高等師範学校附属小学校は、1920(大正9)年から1926(大正15)年に、合科教育が実践されていた。学習法として「合科学習」を提唱したのは、1920(大正9)年に附属小学校の主事として着任した木下竹次(1872年-1946年)である。木下は、低学年向けを大合科学習、中学年向けを中合科学習、高学年向けを小合科学習とし、学習の手順を独自学習—相互学習—独自学習とした。野村はこの「合科学習」について、「奈良女高師を中心として、現在日本に広まってある合科と言ふものは、合科の後に、国定教科書がふらついてゐたり、又その方法に於いても、今迄の分科である、地理だとか手工だとか読方とか言ふ觀念が、ふらついてゐて、全く生活とか言ふ夢を見てゐる夢遊病者のやうな気がする」¹³と言ひ、生活教育という意味での本当の合科教育になっていないことを指摘する。そして、「若し合科が、本当な生活教育まで行かうとするなら、教室から畑に子供をつれて行かねばならぬ」と述べ、「修身・算術・読方... (省略)と言ふ考へ方に暇をやらねばならぬ... (中略) ...国定教科書を読書として生活の一部に存在させねばならぬ」¹⁴と言う。つまり、教科書の系統教育の枠内にありながら合科教育を行うことはできず、そこで合科教育と呼ばれているものはあくまでも系統教育の一種なのである。なぜなら、生活教育に「系統案」は必要なく、生活そのものが教育となるからである。それゆえ、奈良女子高等師範学校附属小学校をはじめとする「合科学習」は、結局のところ生活教育になっておらず、合科のふりをして教科書で知識を教える系統教育になっていると、野村は批判する。

次に現れたのは、「千葉の友」(自由教育)である。この「友」(自由教育)は、死にかけた「父」(旧教育)を霊薬で蘇らせるというのだ。その霊薬とはドイツの「カント派株式会社」製造の「理性的自由」という硬いもので、亡くなりそうな人でもアプリアリの力で消化できるという。しかし、こうした霊薬のようなものは、昔から日本にあり、中国の「朱子株式会社」のものと一緒にだと野村は言う¹⁵。

ここで、「千葉の友」とは千葉師範学校附属小学校のことである。千葉師範学校附属小学校には、1919(大正8)年に主事として手塚岸衛(1880年-1936年)が着任し、「教育改造」を行う。野村は、手塚が推進した「自由教育」について、次のように述べている。「千葉師範は、理想を捨てなくていいが、観念的な、真や善や美を捨てねばならぬ。真や善や美の中に、資本主義の毒汁が入ってゐるからである。いや真や善や美を捨てなくともいいが、その奥に労働の實在することを直感せねばならぬ。理想人になることは、野性人を捨てることであつてはならない。観念人になることは、労働人を捨てることであつてはならない。労働と

野性とに自覚を与えない中に、真と善や美とが語られてはならない。官立学校であることは、新生への教育にとって、一つの悶えではある。しかし悶えこそ立派な仕事である」¹⁶。ここでの「悶え」は、千葉師範学校が官立の教員養成校であり、その附属小学校は、国のデモンストレーション・スクールとして、標準化・公式化された「教授法」を広める使命を持っていたことに起因する。そのため、野村が言うように、そこでの「自由教育」の追求は、きわめて観念的な性格を帯びることになる。

「千葉の友」の次には、「大塚のお爺さん」（近代学校教育）が現れる。「お爺さん」（近代学校教育）は、天照大神の神薬を持って来る。「お爺さん」（近代学校教育）は、「本当な者は亡びないよ」と言い、神の力が含まれている薬を与えるように言う。しかし、どんなによく効く神様の薬であっても、時は既に遅く、「父」（旧教育）は息を引き取ってしまった¹⁷。

「大塚のお爺さん」とは、東京の大塚にあった東京高等師範学校のことである。それは、まさに、日本の近代学校教育制度の樹立と普及を牽引する役割を持った、官立師範学校体制の頂点に位置する存在である。

そのような中、現れるのが「児童の村くん」（児童の村小学校）と「私」（新教育）であり、二人は一緒になって、「父」（旧教育）を埋葬するのだった。そして、「旧教育を埋葬する日の私」は、次の言葉で締めくくられる。「人間の病原は薬でなほるのではない。健全の身心は原始な生活の中に根を持ってゐるのだから。／野に行きたい。／友を持ちたい。／働きたい。／文化を原始の生活の中に息づかせたい」¹⁸。これが児童の村小学校の訓導になって3年目、30歳の野村がめざす「新教育」、すなわち生活教育の姿である。それは、「指導を認める教育」、すなわち「教育意識の上に立つ教育」を脱却し、「教育意識なき教育」、すなわち「子供にとってよき一人の友」となるような「真実な教育」としての「協力意志に立つ教育」に野村自身が根源的に気づいていくことに基づいている。

そのさい、きわめて興味深く注目に値するのが、通常教育史的理解では「新教育」に属すると目される合科教育や新カント派の観念論的理想主義の教育が実は「旧教育」を生きながらえさせようとするものだ、という野村の捉え方である。つまり、そうした当時の「新教育」の児童中心的な言説がたとえ強力に「旧教育」へ対抗するよう見えたとしても、野村は、それら「新教育」が隠された深層では、「指導を認める教育、教育意識の上に立つ教育／教育者と被教育者とを対立させる教育であるならば」、「さう言ふものを三束一紮にして／旧教育と呼ぶことに私はちつとも躊躇しないのみか／さう言ふ旧教育はもうくたばってもいいのだし／くたばるべき運命が近づいてゐることを直覚する」のである。ここには、「旧教育」への児童中心主義の対抗がその実は擬似的な対立であり、後者の中には見えない「教育意識」が内包しており、両者は「教育意識の上に立つ教育」という点で見事に一致し共通している、という野村の根底的な批判がある。

大正期における初期野村教育思想に見出されるこうした「教育意識なき教育」「協力意志に立つ教育」に対する根源的な気づきをめぐっては、今井康雄が二つのカテゴリーを援用して鮮やかに説明している。第一は、ヨーロッパ近代教育思想に存在する「作る」と「鼓舞す

る」という教育的態度の歴史的な対抗関係である。第二は、「言語行為論」(speech act theory)における「発語内行為」(illocutionary act)と「発語媒介行為」(perlocutionary act)の区別である。第一のカテゴリーからは、野村における転回は、「作る」ことの否定から「協力意志」に立つ「鼓舞する」ことへ向かうものと捉えられる。第二のカテゴリーで今井は、「発語内行為」の例として『『そんなことは口にしない方が君のためだ』という勧告』、「発語媒介行為」の例として『『そんなことは口にしない方が君のためだ』と口を封じることによって自らの利益を図る』を挙げた上で、野村が切断しようとした「教育意識」を次のように分析している。

「教育意識」とは、隠された目的（たとえば権威への服従の必要を教えること）を達成するための手段として発語内行為（「だめじゃないか！」と叱ること）を位置づけようとする、教師の発語媒介的意識だということになる。野村にとって、教育的行為はあくまで発語内的な、非目的論的な行為でなければならなかった。¹⁹

教師のこうした非目的論的な教育的行為は、第一のカテゴリーで言えば、「鼓舞する」態度に対応するものである。しかし、今井は、教育が発語内行為のみで「作る」働きによる統制を持たないならば、教育として「完結」し得ないとして、野村においては「作る」働きが次のように位置付けられていると捉えている。

発語内行為としての教師の行為を補完して<作る>はたらきとしての教育を完結させるのは、教育の外部に想定された「如来」「生命」である。²⁰

たしかに野村は、先に引用したように、「本当の意味に於て、生活を導くものは、如来であつて、私たち教師ではないと私は信じてゐる」と述べて、教師による「教育意識」を否定し、「生活を導く」働きを「如来」「生命」によるものとしている。しかし、野村は、今井が言うように、教育的行為を「鼓舞する」働きに留めおくためにだけ、「如来」「生命」を「作る」働きを担うものとして必要としたのだろうか。そもそも、教育的行為の働きに応じて「如来」「生命」との関係が決まるのではなく、「鼓舞する」働きであろうと「作る」働きであろうと（それがいかにカテゴリー化されようが）、野村にとっての教育は最初から徹頭徹尾、「如来」「生命」への「信順」に貫かれているのではないか。つまり、大正期野村教育思想における決定的な気づきは、今井が言うような、「鼓舞する」教育態度と「作る」教育態度との「関係様態」²¹の変更にあるというよりも、むしろ「教育意識の上に立つ教育」「教育者と被教育者とを対立させる教育」を、「我」を超えた「生命」である「全」への「信順」、すなわち自他を超えた「協力意志」によって全面的に転換しようとするものだったと捉えられるのではないだろうか。

こうした問いに答えるためには、今井の分析からは外されている、野村をその発想へと向かわせた彼自身の「動機」、そして「動機」の葛藤から生じてくる「意志」に十分な注意が

向けられなければならないだろう。野村における「教育意識なき教育」への覚醒過程の中心には、教育の可能性をめぐる彼自身の強い葛藤がある。『新教育に於ける学級経営』では、「新教育の持つ自覚の新方向」の一つとして「教育の可能と生命信順」という項目が挙げられている。そこで野村は教育の「不純性」について次のように述べている。

教育を思ふ時、何時も教育意識の持つ不純性が禍となる。私はその禍から救はれたいと思つてみた。今私は教育を思ふ時、信の心に自分を置かうと願ふ。信の心とは、萬物を導く生命に教育の全能を信賴して、自らもその生命の営みに協力させてもらふのである。友を心から動かし、我と結ぶものは、自我の力ではない。²²

また、こうした教育の「不純性」は、1926（大正15）年の転回の直接的な前史と言える野村の最初の著書『文化中心修身新教授法』（1925年）においても、「教師の態度」の問題として繰り返されている。

教師は、子供に直面した折、教育の意識を持つ必要はないと思ふ。いやそうした、意識を持つことは、教師自身の生活を不純にし、ひいて教育そのものをも不純にすると思ふ。ではどうすればいいか。子供との関係に於て、教師は教師自身、自分らしく生きればよい。教師が自分らしく生きると言ふことは、自分らしくなることによつて、生命に信順することである。²³

このように、野村を「生命信順」の教育へと向かわせた「動機」は、教育意識が必然的に持つ「不純性」という「自我」の「禍から救はれたい」という「自己救済」²⁴にあった。ここで教育意識の「不純性」が指し示すものは、「我」と「我」との間の支配関係である。そうした支配の関係からの「自己救済」という「動機」こそが、野村を「人間は導かず導かれず」という、教育的行為の「社会的-倫理的」な次元における新しい関係の構築へと向かわせていると考えられる。次節では、「友情によって協力」する「新教育」へと野村を向かわせた「動機」に焦点化した分析を進めていく。

第2節 「道徳的動機」と「宗教的動機」の相違と関係—世俗的自己から非世俗的自己へ—

野村は1926（大正15）年、論文「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現—」を雑誌『教育の世紀』に発表した。これは同年の論文「旧教育を埋葬する日の私」と同じ副題が付けられていることから明らかなように、その続編と言える一対をなす論文である。そこでは、教育の原動力となる二つの異なる動機として、「道徳的動機」と「宗教的動機」が挙げられ、その相違点が述べられると共に、それぞれの動機がもたらす「教育

生活」、すなわち教育に向かう態度やあり方の違いが対比的に示されている。それゆえ、この論文は、「教育の甦生」、つまりは前節で検討した、野村における「生命信順」の教育に対する気づきの背景に、彼自身のどのような「動機」があったのかを自ら内省し洞察したものと位置づけることができるのである。その意味で、この論文は、本章がねらいとしている、野村教育思想における決定的な気づきがなぜ、何のために、何をめざして生成されたのかという過程の解明を可能にする有力な資料の一つと言いうるのである。

まず、野村の言う「道徳的動機」は、「動機」の中心に社会があるもののことである。野村は、当時の新教育運動について、「教師中心から児童中心へ、科学教育から芸術教育へ、教授から学習へ、概念学習から作業学習へと進展しつつあるやうであるが、その何れもが、どうしたら子供がよくなるか。どうしたら世の中がよくなるかと言ふ私の所詮道徳的動機に出発してゐる点では、同一な一線の上を走ってゐるやうに思はれる」と言い、野村自身については「全く別な動機即ち私の言ふ宗教的動機の上に立って教育をながめようとする意志が生れた」と、いわゆる新教育を推進する立場と「動機」が異なることを宣言する。

それでは、新教育にも見出しうる「道徳的動機」は、どのような教育に向かう態度やあり方を生じさせるものだろうか。野村によれば、「道徳的動機に立つ人」は、第一に、何かの教育生活を展開する場合には、必ずその理由を価値に照らして主張²⁵しようとする。また、第二に、「道徳的動機に立つ人々は、何と言つても教育の根柢を目的に置かうとする」²⁶。この第二の点について野村は次のように述べている。「…教育の根柢を目的に置く人は、その証明を教育の結果に置かうとする。それが国家の発達を目的にするにしても、個人の発達を目的にするにしても、その教育を目的によって成立させようとしてゐる点では同じである」²⁷。

野村が識別する「道徳的動機」は、とりわけ第一の態度によって次のような教育における教師と子どもの関係を引き起こすことになる。

例へば教育生活の上に於ける、教師と児童との関係が、教師の圧制の下に置かれてゐたことに対しても、道徳的動機に立つ人々は義憤を感じずらしい。従つて社会の蒙を啓く為に、直ちに価値的批判を要求する。

曰く「子供にも、立派に育つべき理性の芽がある」と

曰く「いや子供は、知能に於て大人に劣るであろうが純情に於ては、はるかに優る」と

私は、今この観察が誤つてゐるとか、正しいとか言ふことを考察してゐるのではない、子供と大人との関係を自由な人格的な関係に見ようとするのに、子供の価値を翳さうとする態度に就て考へてゐるのである。そしてこの価値の翳し方に熱が加はると、子供と大人の自由な人格的な関係を忘れて、教師中心から児童中心へ流込まうとする。²⁸

このように「価値」を理由にして教育を行おうとすること、すなわち「道徳的動機」を原

動力とした教育に対して、野村は、それとはまったく異質な別の「動機」を自らの立場として提示する。「宗教的動機」である。それは、「動機」の中心が自己にあるものであり、「ただ一人の自分が救はりたい」²⁹というような動機とされる。「道徳的動機」と「宗教的動機」というように名付けた理由について野村は、「人類の発達史」において「道徳が主として社会中心の欲求」であり、「宗教が主として自己中心の欲求」³⁰であることによると説明している。それでは、なぜ、野村は、「ただ一人の自分が救はりたい」という「宗教的動機」の上に立つ教育の境地へと至ることになったのだろうか。

先に挙げたように、野村は、児童中心主義の新教育が、「子供の価値を翳さうとする態度」を強く持つ「道徳的動機」に立った教育の例であることを指摘している。この場合、野村が言うように、教師は「道徳的動機」に立って、自分の外側に存在する「価値」や「目的」という「社会中心の欲求」を理由にして教育を進めることになる。対して、野村は、「宗教的動機に立つ者の生活発展は違ふ」として、それが「教育を考へる時も、自分と言ふ者から離れ得ない」³¹ものであるとする。野村は、こうした「教育生活の原動力たる自己の欲求をみつめて、その救はれる道を祈念する」³²という、間違いなく彼自身の内面的な葛藤を根源とした動機について、次のように説明している。

…教育生活から自分が離れ得ないが故に、教師対児童の問題が問題になるのである。宗教的動機に立つ者にとっては、児童が教師と同じ程及至、教師以上に尊い者であるか無いかは別問題として、子供の上に立つて子供を支配する力のない自分であることを知るが故に、支配階級にある教師の壇から逃出したいのである。だからその動機に於ては頗る自己中心的である——自己中心と言ふことは直ちに利己的であるとは思はない。——子供の人格が尊いから、対等の関係を主張するのではなく、子供の人格が仮に尊くなくても、罪人であつても、私はその人を支配することはいやである。なぜなら支配の位置にあることが、私の生活を救つてくれないからである。だから、私が、

「教育とは成熟者が未成熟者に及ぼす……云々」

の教育観を捨てたのは、全く私が私の生活を純にみつめ、全的に救はれて行きたい念願からのことである。今一度はつきり言ふと、教師と子供との対等な意識へ自分の意識を置かうとするのは、私の意識を支配意識に置いては私の生活が不純になることを一向に恐れるからのことである。——支配意識又は指導意識は優越意識傲慢意識であつて、これ程生活観照を不純にするものはないと私は信じている。³³

ここで明確にされている、野村の「救はれる道」、すなわち教師と子どもの「対等の関係」への歩みは、第1章でも述べたように幼少期から野村が影響を受けてきた、親鸞の「他力回向」の普遍的な覚醒過程を、教育における教師と子どもの平等な関係の生成に見事に応用したのになっていると考えられる。「他力回向」とは、「自力」（有限のはからい）の心を翻して、「他力」（無限の営み）に自分を委ねる（任せる）ことによって、無限の力に包摂

され、その一体化がもたらす「回向」（恵み）を通して「自己救済」（新しい自己を生成）し、同時に他者との応答・配慮の新しい関係を組み立て直していくような「他者救済」³⁴を実現することである。

著書『親鸞と学的精神』の中で親鸞の『教行信証』を哲学書として捉え考察した、今村仁司によって解明されているように、親鸞における他力回向の覚醒過程は、「自己救済」を求め、自己の中の「悪」、つまりは「自我への執着」（我執）を理性的に認識することを、自己解放の出発点にする³⁵。なぜなら、親鸞の「人間」論は、何よりも「世俗内人間」（世俗的に生きる人間）に向けられたものであり、いっさいの人間が世俗で生きるがゆえに、例外なく、「自我への執着」にからめとられた絶対的な「悪人」である以外にはあり得ず、そのことが「世俗内人間」の最も深い「苦」の原因となっているからである³⁶。今村は、こうした親鸞の言う「絶対悪」の観念について、それが世俗的に生きる人間の次のような根源的な欲望に由来するものであると説明する。

世俗内存在としての人間の真実の姿は、人間が社会のなかで身体と精神をもって生きるかぎり欲望として生きるほかないことに帰着する。欲望は身体的欲望であり、またそれと複雑にからむ対人関係の欲望である。対人関係の欲望は、具体的には他者との競い合いのなかで自己を顕示することであり、自己を他人よりも高く評価したいという虚栄心の欲望である。³⁷

この人間理解の基礎的な部分を現代の観点で言い直すなら、人間の存在とは、社会内存在または世俗内存在であるかぎりでは、自己保存的構造をもち、自己保存は仏教的にいえば我執の構造であり、自我中心的であり、自我以外の万人と万物を自分の利益と観点から操作し支配しようとする強烈な傾向をもっている。³⁸

そうであるならば、野村が「社会中心の欲求」の「道徳的動機」と呼んだ教育の態度は、今村の言う「習俗規範」、すなわち「世俗道徳」を原動力に展開する教育に向かおうとするものと捉えることができるだろう。今村は、「世俗道徳」が「善」とするものは、「習俗規範」を守り、「社会と共同体の『ために』」孜々として道徳的に努力し、それがこの世で生きる目的であると信じている³⁹ことだとする。しかし、親鸞の「人間学」（世俗的に生きるいっさいの人間の本質を理解しようとする学）では、「習俗規範」に依存して生きる人間が善行を積んでいるという捉え方は全面的にくつがえされ反転させられる。今村が言うように、「世俗道徳」の徳目を守って生きるとは、「他人と社会の視線を気にして、他人の評価を得たいと激烈に欲望しつつ生きること」⁴⁰である。それゆえ親鸞は、こうした世俗的生き方を「善」とする道徳的な人間理解を完全に逆転させるのである。つまり、親鸞の人間理解とは、世俗的に生きるすべての人間が「我はからう」という超越論的な主観性からめとられており、そうした「根源煩惱」＝「悪」を例外なく備えているために、ことごとく「悪人」

たらざるを得ない、というものである。

野村は、親鸞のこのような根源的な人間存在論を明確に捉えていると考えられる。それゆえ彼は、教師の世俗内的な生き方に例外なく持たれてしまっている「悪」を徹底的に見つめていくのである。そうした「悪」こそが、『文化中心修身新教授法』（1925年）、『新教育に於ける学級経営』（1926年）、「旧教育を埋葬する日の私」（1926年）、そして「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現—」（1926年）の中で野村が一貫して格闘する、「教育意識の持つ不純性」である。野村は、そうした教育の「不純性」という「絶対悪」を、「子供の上に立つて子供を支配」しようとする「支配意識」と捉えている。彼は、先に引用したように、「支配意識又は指導意識は優越意識傲慢意識であつて、これ程生活観照を不純にするものはないと私は信じている」と述べている。

野村における他力回向の覚醒過程は、こうして、世俗内的な「道徳的動機」に突き動かされている教育が持つ「絶対悪」に対する彼の根源的な自覚を出発点とする。「旧教育を埋葬」し「新教育」を「蘇生」させようとする野村の発想は、「支配意識」に立つ世俗的自己から脱却し、非世俗的自己に向かおうとするという意味において、「宗教的動機」と名付けられるものだったのである。それでは、野村が歩もうとした非世俗的自己は、具体的にはどのようなものだったのであるだろうか。

野村は、「支配階級にある教師の壇から逃出したい」、そして「全的に救はれて行きたい」と念願する。ここから、野村は、他力回向の覚醒過程の第二次的な段階へと進んでいると考えることができる。つまり、前述のようにそれは、自力の心を翻した（第一次的な段階）後に、他力（無限）に自己を委任し、他力（無限）に包み込まれて一体化することによって、他力（無限）の恵みとしての他者への応答・配慮の境地に立つ局面である。初期野村教育思想では、こうした他力回向の覚醒過程の第二次的な段階が、独特な用語法で明らかにされている。

まず、他力（無限）は、野村においては先に挙げたように、「生命」「全」「如来」と表現される。そして、そうした「生命」「全」「如来」に自己を委ね任せることを、野村は「信順」と呼ぶのである。前述のように、この「信順」によって有限的な自己が無限的で「全」なる「生命」に包摂され、自己の内に部分を超えた「全」が自覚され、部分のままでありながら「全」が恵まれていく回向が覚醒されていく。これこそが、野村が「生命信順」という用語を使って説明する、他力回向の覚醒過程の第二次的な段階である。それは、野村によって次のような境地として描き出されている。

私は私の生活に直面した時、自分も生きたい。友も生かしたい。そして協力して生きて行きたい心で一ぱいである。その他には何もない。またどうしたら一番よく協力出来るかも充分にはわかつてみたい。そこで、一向に協力意志に立つて、友と共に手をとつて、宇宙全一な統一力である生命に信順しようと思ふ。部分が全一的な生命力に救はれる道は、協力意志に居るより他に道はない。そこで最初は自分を中心にして内省してきた

ことが、自分の完全な救いを念ずる心から、自分を越えてしまった。今は自己中心でもない。他人中心でもない。協力意志に心をおちつけるのである。⁴¹

ここで野村は、「その他には何もない」というような「無我」としての自己を見出している。それは、「自分の完全な救いを念ずる心から、自分を越えてしまった」ような自己である。その意味で、ここでの自己は、世俗道徳を離れ、支配意識を捨て去った自由の境地に至っている。野村は、他者を支配する欲望から離れる「無我」の境地に立つことを通して、「自己救済」と「他者救済」を同時に実現する「全的な救ひ」に恵まれる道を教育の中に切り開こうとしているのである。そうした「生命信順」の教育に対する気づきこそが、教育の中に教師と子どもの質的に新しい関係を組み立て直していく道である。野村は、「生命信順」という他力回向によって恵まれる、「友」としての子どもとの新しい「社会的-倫理的」な関係を、「協力」（合唱）と呼ぶのである。

こうして、「生命信順」を通した世俗的自己から非世俗的自己への質的転換は、野村に教師の新しい生き方を覚醒させるものだった。野村は、そのような生き方を親鸞への憧れの念と共に、親鸞の生き方自体になぞらえている。野村は、親鸞の弟子である唯円が親鸞について書いたとされる『歎異抄』第六条について、『新教育における学級経営』の中で次のように説明している。

「親鸞に於いては弟子一人も持たず」と言われたのは、単なる謙虚ではないと思はれる。何より親鸞自身に信の心に居るためには一自分の生活の全的な救いを祈念する心一指導意識には居れなかったのではないかと私には思はれる。親鸞は私に最も至純な共同生活として、友情交渉を教えてくれた人である。それは「同行」と云ふ生活態度である。然し親鸞のこの「同行」なる生活態度は、全く親鸞が自分のただ一人の生活の救いを祈念される所から、自然に行きつかれた必然の道であつたやうに思はれる。それは親鸞が同行愛の完成としての念佛生活に於て述懐された言葉からも感ずることができる。

42

親鸞が京都へ帰った頃（1234年、親鸞は62歳）、法然の弟子たちは、誰が法然の正系であるかで争い、また弟子の取り合いまでするに至っていた。この「親鸞に於いては弟子一人も持たず」という言葉は、それに対する親鸞の批判であり、阿弥陀信仰が如来から賜ったものであり、その信心のままに自然に生きればそれでいいとする親鸞の心情が表れている。ここで野村は、この親鸞の言葉から、最も至純な共同生活としての「友情交渉」すなわち「同行」を教えられたとしている。それは、親鸞にとって救いを祈念した結果得られた必然の道であり、野村にとっては、そうした親鸞の「『同行』と云ふ生活態度」こそが「自己救済」への気づきをもたらすものだったのである。野村はそのことを、『歎異抄』第五条に関わらせても同様に次のように述べている。

「親鸞は父母のためにとて、未だ一度も念佛申せしことなし云々」
とある。このことは「同行」なる生活態度が、道徳的動機に出発せず、徹底的に自己一人の救いから人生の光を見ようとする宗教的動機に安住して人生をながめられたものと思はれるのである。⁴³

繰り返せば、このように野村は、「自己救済」に向かうことこそが、他力回向の過程を介して世俗の我執を離れ、他者と「協力」（合唱）する「同行」へと相即的・同時的に向かわせるものであることを、親鸞から学んだのである。梅原猛は『歎異抄』第五条の解釈として、従来の宗教とは異なり、念仏は本来、阿弥陀によって与えられる善で、自力の善ではないので、父母を回向して助けることはできない、それができるのは自分が自力を捨てて悟りを開き、あの世へ往生して無事に仏になってからであると親鸞は考えたのではないかと、説明している。さらに野村は『歎異抄』第二条を例に挙げて次のように論じている。

「念仏は誠に浄土に生るべき種にてやはんべるらん。又地獄に落つべき業にてやはんべるらん」という親鸞の言葉は、目的から人生を見ることを捨てて、直ちに自分の生活に直面したのではないかと思ふ。⁴⁴

ここで野村は、念仏の目的を自力ではからうことはできないという、この親鸞の驚くような言葉から、自力の心を捨てて他力に自己を委ね、無限の力に包摂され一体化していくことによる回向（恵み）、すなわち自我への執着からの解放に目覚めていくのである。そして、野村における非世俗的自己へのこのような気づきは、教師としての具体的な生き方として、支配意識を捨て去り、子どもと共に「同行」していく利他的な関係を実践に生かしていく主張の理論的裏付けになったのである。野村は、世俗内的な「道徳的動機」に依存した利己的で支配意識的・優越意識的な教育を捨て去り、転倒させ、それとは根本的に異質であるような非世俗的教育について、次のように開示している。

「子供をどうしよう。子供をどうしよう」
私も世間の教師と言ふ地位を与へられたが故に長らく、子供子供と他人のことばかり考へて生きる有閑階級の浪人であつた。今私はその意味では自分のこときり考へてみない。教育は私の友情実現のためにも、子供たちの友情実現のためにも、生命の恵んだ、生活交渉である。今こそ教育は私にとって恵みである。嘗てはこの恵みも、私は私自身の教育意識に禍されて、生活観照を不純にする青鬼としてゐた。⁴⁵

野村は、ここで内省しているような自身の内的な気づきの原動力を、「宗教的動機」と呼ぶ。しかし、そこでの「宗教的」という形容詞は、一般に考えられているものとは著しく違

っている。普通、「宗教的」という場合、人々は「超越神」＝「絶対者」の存在を前提にし、それへの信仰が問題とされる。それとは違い野村は、親鸞思想の核心を「生命信順」という他力回向、すなわち「自分の生活の全的な救ひを祈念する心」と独創的に捉えることによって、通常、人々が「宗教的」とイメージするものとはまったく異なる、むしろ世間的な意味からすれば非宗教的と言えるような概念化を行っている。

そのことは、野村の使う「全的」という言葉に表れているだろう。この「全的」という言葉の野村による使用法を理解する上で、スピノザの『エチカ』における「神」の概念を参照することはきわめて有効であると考えられる。野村は、スピノザの「自然即神と言う汎神論」⁴⁶に依拠しながら、「神は完全とか、全体とか言う神の本性に従つてその実在が否定されなくてはならないと思つている。実在する神があつたら、それは吾々と対立する実在でなくてはならず、それは全体でもなく完全でもないからである」⁴⁷と述べて、「神」は「全」であるがゆえに「吾々」のような部分として実在することは否定される、としている。言い換えれば、野村は、「完全」なる「神」は、有限的な実在である「吾々」の対立物ではなく、むしろすべての「吾々」を包み込む、限界や終りのない無限であるがゆえに「吾々」のように実在しない、とするのである。

このように野村は、スピノザの「神」の概念とまったく同様に、有限的なすべてのものは無限的な「神」の中にあり、そうしたすべての部分を包摂している無限の力の働きを「全」あるいは「生命」と呼ぶのである。したがって、野村のいう「如来」とは、決して世間的な意味での「超越神」＝「絶対者」ではなく、すべてのものを包み込む自然、あるいは宇宙のような無限の存在ということになる。そうだとすれば、野村のいう「宗教的」は、スピノザと共通する汎神論＝無神論に基づくものであり、むしろ逆説的にも、非神学＝非宗教的なものなのである。もちろん野村のこうした非神学＝非宗教的な概念化は、親鸞の無限他力の思想に立脚したものである。そのような非神学＝非宗教的な概念化にもかかわらず、彼が「協力意志に立つ教育」へ向かう動機を「宗教的動機」と呼ぶのは、そうした動機が世俗内的な欲望から離れ、非世俗的自己へと覚醒していくことに向かうものとして捉えられたからだと言えるだろう。

第3節 「生命信順」の教育の具現化としての「協働自治」

中内敏夫は、野村芳兵衛の生活綴方教育論を検討する中で、野村が児童の村小学校時代に出版した著書を前期と後期に分けている。前期著作は、大正期に発表された『文化中心修身新教授法』（1925年）と『新教育に於ける学級経営』（1926年）の二冊であり、後期著作は、昭和期に発表された『生活訓練と道德教育』（1932年）、『生活学校と学習統制』（1933年）、『新文学精神と綴方教育』（1936年）の三冊である。中内は、こうした前期著作と後期著作の間には、野村の思想の著しい相違があると述べている。

その相違に関して中内は、まず前期二著を、「観念論者としての立場、特殊的には浄土信仰の内包する日常性否定の立場から導かれてきていた」⁴⁸のものであると特徴付ける。そして、野村の大正期における「生活教育」の体系が、「同時代の『自由教育』論者のように欧米社会からのもちこみという方法によってえられたものではなく、旧郷村の文化遺産に根づきを求める日本人の立場から立てられたものであった」⁴⁹と説明し、前期著書の時代を「神学的」であるとする。

中内は、こうした前期著書の時代に対して後期著書の時代においては、「かれの（野村の一引用者注）自意識はともあれ、客観的には大正末の二著にやや具体的な展開をみせたかれの教育思想の徹底ではあっても転向ではなかった」⁵⁰と述べる一方で、「マルクス主義への移行と誤読したものが現れたほどに、その論法に顕著な変化が現れていたことも事実である」としている。後期著書が書かれた昭和期に、野村は、「生活学校」の理念の下、「教育とは社会が行ふ生活の協働自治的組織化である」⁵¹として、「協働自治」の概念に基づく教育実践の体系化を進めていた。

このような後期野村教育思想に生じた変化を、中内は「覚醒」と呼び、前期と後期の「違い」が、「もっぱら、その立場、その体系、その教育方法の説明原理になっているものの違いである」⁵²とする。結論として中内は、前期野村と後期野村におけるそうした「説明原理」の「違い」を、次のようなものと指摘している。

『生活訓練と道德教育』や『生活学校と学習統制』に現われる野村は、『新教育に於ける学級経営』に現われる野村のように、同じように超越者を前提にして説き、考えている教師でありながら、その立場や体系や方法を神学的には展開しないのである。後者は、いわば「俗界」に生きる未教育の人間が、いかにして超越者に教育を通じて近づきうるかというその手続きを学校の形式で展開したものであるのに対して、前者は「協働して食う」地上の人間たちの地上における「生活訓練」の書である。つまり、その違いは、「神学」と「人間学」の違いである。⁵³

野村におけるこうした「人間学」の「覚醒」を、中内は次のように高く評価している。「親鸞の超越者解釈を手がかりにしておこなわれた、神学から人間学への転回のあざやかな『日本』版である」⁵⁴。しかし、中内はここでなぜ、野村における「神学から人間学への転回」について、それを単に野村の「転回」とせず「『日本』版」というよう捉え方で評価したのだろうか。それは、中内が野村の「転回」とここで解釈する際に暗黙に外から持ち込まれている枠組みが存在するからである。「神学」や「人間学」という用語に端的に表れているように、中内は、西洋におけるキリスト教の「超越神」あるいは「一神教」の「神学」を野村の「信仰」の特徴付けに当てはめている。実際のところ、中内は、野村における親鸞思想の摂取を次のように捉えている。「主観的にはいかに Kommunismus 運動に接近したように思っていたときでも、かれが、その超越神信仰の立場から自由になったことはなかった...」⁵⁵。

このように中内は、野村の親鸞理解を、「超越神信仰」と呼び、キリスト教と同様のものと見なしている。その前提に立って中内は、野村における「覚醒」（転回）を、次のように西洋思想史に見出される「神学から人間学への転回」の図式に当てはめ、同種のものとするのである。

あらためて説くまでもなく、古典近代の思想成立史上、「神学」から「人間学」への転回として定式化されているものは、人間の行動ないし思想の規範としての神学体系の全面的否定と、これに代えるに人間学の体系の樹立という構造のものではない。そうではなくて、かつて神学の体系として通用せしめてきたルールなり規範なりが、じつは人間学としてのそれであったとの自覚のもとに、その内実を地上的に再編成し、そのトゥレーガーを僧侶から^{ブルジョワ}市民に転換するという形式のものである。⁵⁶

しかし、前節で明らかにしたように、初期野村教育思想における「生命」「全」「如来」は「超越神」あるいは「一神教」ではなく、また彼の思考と論証の過程も、「超越神信仰」といった「神学」ではない。繰り返せば、親鸞思想の独創的な応用としての野村教育思想は、その初期（大正末）における転回の後も、次のような『生活学校と学習統制』の一節に見られるように、後期に至っても変わることなく、「生命信順」を核心とした、汎神論=無神論的で非神学的な概念化と思考・論証を一貫させている。

さて吾々は神ではない。吾々は、吾々の身体を持つ限りに於て、常に部分でしかない。吾々には個性があるが故に神ではない。然し吾々の個性は、一般性と言ふ神を別にして存在し得ない。吾々の一挙一動が如来の必然であるのはそのためである。つまり一切の部分は、魚一匹草一本に至るまで神につながつてゐるのだ。
吾々は信仰的には全に統制されながら、認識的には、相対的に部分の統制を計画して生きて行く。吾々の文化の一切が常に相対的であるのは、そのためだ。⁵⁷

このように、野村の言う「信仰」は、神学的な「超越神信仰」のことではなく、「全に統制されながら」「生きて行く」ことを意味している。つまり、「超越神」ではなく、すべての有限的な「吾々」「部分」「個性」を包み込む、無限的な自然あるいは宇宙としての「全」（如来）の力の働き、その働きの「必然」としての生への恵みを受けて生きることへの「信仰」である。したがって、中内のいうような「神学」（超越神信仰）に野村教育思想が立脚したことは一度もないと言える。そうではなく、野村は、その初期から後期へと、1926（大正 15）年における「生命信順」の教育への気づきが切り開いた境地に一貫して立ち続けている。

後期野村における「神学から人間学への転回」という中内の解釈図式は、今井康雄によっても引き継がれている。ただし、今井は、第 1 節でも検討したような「作る」教育態度と「鼓舞する」教育態度というカテゴリーを導入して、中内が十分に解明していない両態度の

共時的な「関係様態」に迫ることによって、後期野村における「思想的転換」および前期と後期の通時的な「連関」を浮き彫りにしている⁵⁸。それによれば、後期野村における「神学から人間学への転回」は、次のように捉えられている。まず、「『生命』『如来』といった超越的な存在にかわってリアルな社会が教育の外部を構成する」⁵⁹。次に、「教育の外部と内部の接点となるとともに教育の内部を構成するのは『協働自治』の組織である」⁶⁰。つまり、ここにおいて、教育の「<作る>はたらき」は、教育の内部に取り込まれ、教育内部の問題として考えられるに至る。そのように「教育内部にあって<作る>はたらきを引き受ける」⁶¹のが「協働自治」の組織における子どもの「生活訓練」である。

しかし、野村は、昭和期における「協働自治的組織化」を通じた子どもの「生活訓練」の実践を教育内部で体系化していくことをもって、「『生命』『如来』といった超越的な存在」に担わせてきた教育の「<作る>はたらき」を代替させようとしたのだろうか。もしそうだとすれば、野村は、昭和期における「思想的転換」に伴って、「生命」「如来」への「信順」を放棄したのだろうか。

一方で今井は、「大正期野村の『教育意識』否定の主張から取り出しえた論理は、昭和期の野村をも規定していたように思われる」⁶²と述べている。しかし、その場合、今井が焦点化しているのは、野村における「作る」教育態度と「鼓舞する」教育態度との「関係様態」の論理展開であって、「生命信順」の教育の論理展開ではない。そうした焦点化を行っているために、昭和期における野村教育思想の論理構成について、そこから「生命」「如来」への「信順」を取り除き、あたかも昭和期の野村にはもはや「生命信順」という基盤がなくなったかのように捉えることとなったと考えられる。

けれども他方で今井は、「協働自治」の場における子どもの系統的な「生活訓練」に対して、野村が「奴隷訓練となるべき危険を持つ」⁶³と厳しく批判している箇所を取り上げて、昭和期野村教育思想に関する次のようなきわめて重要な結論づけをしている。

ところが、教育内部にあって<作る>はたらきを引き受ける「生活訓練」は、それが行われるフィールドとしての「協働自治」の非目的論的構造にからめ取られて<作る>はたらきを完結させえない。完結させようとする力は、<作る>ことと<鼓舞する>こととの間の「動いて止まらぬ振り子」の振動へと解消されるのである。(中略) ...<作る>ことと<鼓舞する>こととの間の差異は消え去ることなく不安定要因として構造的に保持され続けるのである。⁶⁴

ここで今井が指摘する、「協働自治」の「非目的論的構造」や「不安定要因」は、昭和期野村が「協働自治的組織化」の指導原理を、「客観的功利」と彼が呼ぶものに置いていることに起因する。野村は、「客観的功利」を「食つて生きる人間」のための「実践道徳」とし、「主観的理想」に対立・対抗する原理としている⁶⁵。「客観的功利」は、「主観的理想」に基づく「主観的支配」の「統制」とは根本的に異なり、「客観的協力」、すなわち客観的な「他

の人々との組織的社会生活の統制」によって「協働自治」を組織化しようとするものである⁶⁶。こうした「客観的功利」に基づく「統制」の観点から、今井も例示しているように野村は、「小学第一年」における「喋つてはいけない」という従来の訓練が、「奴隷訓練」となり子どもたちに「入学の第一年に於て、既に奴隷的習性を獲得」させるものになってしまう危険性を批判している⁶⁷。そのような従来の「奴隷訓練」に代わり、野村は次のような「協働自治」を主張する。

...喋つてはいけないのでなく、喋ることが、学級の生活に役立つか役立たぬかを考へて、喋つてみてはいけない時には、思出したことを頭の中で止めて置けるだけのハンドルを持つやうな生活技術の指導が工夫されてゐるか。

つまり功利的必要が、子供の沈黙を自治させるやうな指導案が用意されてゐるか...⁶⁸

繰り返せば、今井の分析枠組みに基づくなら、後期野村は、教育における「作る」働きを、教育の外部にあった「生命」「如来」に代わり、教育の内部における「協働自治」に担わせるといふ論理展開へとシフトしている。しかし、「喋つてはいけない」という従来の訓練に関するこの引用に見出すことのできる、子どもの「奴隷訓練」を批判し、子どもたち自身による「協働自治」への転換を主張する野村は、今井自身も結論づけているように、「協働自治」という場に、子どもを「鼓舞する」働きを間違いなく持たせている。つまり、今井が言うように、「協働自治」は、「非目的論的構造」を持つ場であり、決して「作る」働きに完全に還元され得ない、「鼓舞する」働きを必然的に内包するものなのである⁶⁹。

そうすると、問題は、後期野村が依然としてそうした「鼓舞する」働きや「非目的論的構造」を自身の教育思想における論理構成に含み込んでいるのか、ということになるだろう。それを解く鍵は、後期野村が概念化する「客観的功利」、「協働」に関する野村自身の論証過程にあると考えられる。

野村は、「客観的功利」の基本的な特徴付けを次のように行っている。「協働の認識する功利は、何処までも協働組織の功利であつて、これを各自の利己に還元し得ないものである」⁷⁰。ここでは、「客観的功利」の最大の特質と言うべきものが明らかにされている。それは、「利己」、すなわち自我の欲望から離れ、「協働」に就く、という境地である。

このように「客観的功利」の源泉とも言える「協働」という場については、野村は意外にも「宗教」批判と新たな「宗教」の再生の文脈で、次のように説明している。

宗教は真実には、協働への情熱と智慧とであらねばならぬ筈だ。それが事実は神秘による依頼心の陶醉によつて、私利をみだし、人間の協働を忘れさせてゐるのが現実なのだ。吾々はかくの如き宗教の阿片性に対して反対せざるを得ぬ。

反宗教運動の功利性は、そこにあると信ずる。

では今後の宗教はどうなるであろうか。私はその点では親鸞の考へた如く、宗教は、寺

院と僧侶の手を離れて、人間の協働生活それ自身となると思ふ。
(中略) 神はある。神は人間だ。神は人間の協働だ。それ以外に、抽象的絶対的の神はない。
又身体と心の統制、社会組織と人間の生物的必然性との統制、そこに宗教を觀る。
その理想を実現するために、吾々の宗教的憧憬と、宗教的努力とは白熱化する。かくして人間の生活のある限り宗教は亡びない。⁷¹

ここで野村は、「宗教」が「神秘による依頼心の陶醉」によって「私利」、すなわち自我への執着から離れられないという、自力(有限のはからい)の思想を痛烈に批判している。こうした「宗教」批判は、第2節で詳しく分析したように、親鸞の人間学(人間理解)の野村による独創的な応用に基づいている。この意味でも野村は、すでに指摘してきているように、本来的に「超越神信仰」に立脚しておらず、むしろ非神学=非宗教的で、哲学的・倫理的であるような「思索者」として、そもそもの初期の段階から後期に至るまで一貫した立場を持ち続けている。したがって、「人間の協働を忘れさせてゐる」という「宗教」批判は、「宗教」が自力の思想に依拠するがゆえに、自我への執着を超えた「協働」に由来する「功利」という、いわば他力(異質な他者性)を自覚できないことに対する根源的な批判であるだろう。

このように考えると、後期野村教育思想における「協働」の概念は、前期における「生命信順」の教育への転換において鍵概念として生成された「生命」「全」「如来」と同等の実質的内容を持つものと捉えることができる。教育を「協働自治的組織化」とした後期の著作の一つである『生活学校と学習統制』では、先に引用したように、野村は「吾々は信仰的には全に統制されながら、認識的には、相対的に部分の統制を計画して生きて行く」⁷²と述べて、「協働自治」における統制を信仰的なもの、すなわち「全」的な統制と、認識的なもの、すなわち相対的な「部分」の統制の二つに区別している。このうち、前者の「全」的な統制の概念は、第2節で検討した、「全」への「信順」によって恵まれる「全的な救い」⁷³という前期野村における概念と決して別物ではなく、同じ意味内容を別の用語で言い表したものと考えられる。

たしかにターミノロジーという点で言えば、前期(大正期)と後期(昭和期)の野村教育思想の間には、大きな組み替えが起こっている。しかし、それは、用いられている術語の表層的な組み替えというものであって、決して「思想的転換」と言えるような深層での思考・論証パターンの変更ではない。むしろ前期と後期の野村教育思想の間には、明確に通底する一貫した彼の思考と論証のパターンがある。前期において野村は、「友を心から動かし、我と結ぶものは、自我の力ではない」⁷⁴と述べていた。ここで言われている「自我の力」を超えるものが、後期では、先ほど見たように「協働生活」の働きとしての「全」的な統制と表現されている。つまり野村は、前期における「生命信順」への気づきが彼にもたらした他力回向の覚醒、すなわち「自らもその生命の営みに協力させてもらふ」⁷⁵という「協力意志」を、後期における「協働自治」の教育へと翻訳し、具体的な実践体系を構築していったので

ある。それは、一貫して、自己と他者の救済の同時的な実現（他力回向）としての「協働生活」を教育においてめざすものだった。

その意味で野村は、あくまでも徹底した「思索者」であると同時に優れて実際的な「教育実践者」として、次のような「相対即絶対」の教育思想を切り開いたと言えるであろう。「…我が親鸞の宗教観は徹底してゐる。親鸞の宗教は相対即絶対の信仰である。これを別の言葉で言へば相対生活—科学生活そのままが、絶対生活—信仰—を根拠とすることを自覚したものである」⁷⁶。野村にとって教育実践は、ここでの「相対生活」（「科学生活」）に当たるだろう。事実、時代の背景や歴史的・制度的条件、さらには時々状況に応じた課題など、前期から後期へと野村は彼の「科学生活」としての教育実践のありようを「相対的」に変化・発展させ、それを表現する用語を組み替えている。しかし、「相対即絶対」として、そのように具現化される教育実践の「根拠」には常に、前期において彼に生じた「生命信順」の教育への気づきによる「絶対生活」が同時的に伴い続けていたのである。

註

1. 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣, 1926年, 2頁。
2. 同上書, 5頁。
3. 同上書, 6頁。
4. 同上書, 30-31頁。
5. 『新教育に於ける学級経営』から「如来」という言葉を使い始めた。それまで「神」あるいは「神」の例として「阿弥陀」（『文化中心修身新教授法』教育研究社, 1925年, 25頁）や「キリスト」の例え話を挙げるなど（『文化中心修身新教授法』, 43頁）、対象が定まっていない。そのことについては、「礼拝だけの宗教がほしい。ほんとうにさう思ふ。何一つむづかしい規範がなくて、ただ純に礼拝するままに救われて行く恵みの宗教あるが故に、私はおちついて生きて行かれる」（『文化中心修身新教授法』, 48頁）にあるように、野村にとっての宗教は「救われたい」という気持ちのみにある。
6. 前掲書(1), 7頁。
7. 今井康雄「野村芳兵衛における『教育意識』否定の論理—『教育意識』の否定から『自然の組織化』へ—」『広島大学教育学部紀要』第1部第35号, 1986年, 1-8頁。
8. 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書, 1977年, 897-944頁。
9. 「教育の世紀社」については、中野光・高野源治・川口幸宏著『児童の村小学校』教育名著選集③, 1998年, 黎明書房, 16-37頁を参照していただきたい。野口援太郎、下中弥三郎、為藤五郎、志垣寛の四人の同人が教育の世紀社を発足し（1923年）、「新しい教育運動の精神、新学校『児童の村』の構想、機関誌の編集等々」（16頁）帝国教育会の一室で話し合ったことから始まった。
10. 野村芳兵衛「旧教育を埋葬する日の私—協力意志に立つ教育とその実現（1）—」『教

育の世紀』大正 15 年 10 月号, 1925 年, 12-27 頁。

11. 同上書, 12-13 頁。
12. 同上書, 14 頁。
13. 野村芳兵衛「教育改造の新指標—新教育の再認識—」『野村芳兵衛著作集 6 生活教育論争』黎明社, 1974 年, 124 頁。(『教育改造』創刊号, 1929 年)
14. 同上書, 124 頁。
15. 前掲書(10), 23 頁。
16. 前掲書(13), 122-123 頁。
17. 前掲書(10), 24-25 頁。
18. 同上書, 27 頁。
19. 前掲書(7), 3 頁。
20. 同上書, 3 頁。
21. 同上書, 2 頁。
22. 前掲書(1), 5 頁。
23. 野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』教育研究会, 1925 年, 79-80 頁。
24. 野村の「禍から救われたい」というあり方を、本論文では以降、「自己を救済したい」という願求と捉え、「自己救済」と呼ぶこととする。
25. 野村芳兵衛「動機より見たる教育の蘇生—協力意志に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』大正 15 年 11 月号, 1924 年, 66 頁。
26. 同上書, 69 頁。
27. 同上書, 69 頁。
28. 同上書, 66-67 頁。
29. 同上書, 64 頁。
30. 同上書, 64 頁。
31. 同上書, 66 頁。
32. 同上書, 66 頁。
33. 同上書, 66-67 頁。
34. 「自己救済」と同時的・相即的に、他者に対して応答・配慮して、他者との新しい倫理的関係を組み立て直していくことを、本論文では「他者救済」と呼ぶこととする。
35. 今村仁司『親鸞と学的精神』岩波書店, 2009 年, 197 頁。
36. 同上書, 85-86 頁。あるいは、同上書, 171 頁を参考。
37. 同上書, 89 頁。
38. 同上書, 171 頁参考。
39. 同上書, 205 頁。
40. 同上書, 205 頁。
41. 前掲書(25), 70 頁。

42. 前掲書(25), 68 頁。
43. 同上書, 68 頁。
44. 同上書, 68 頁。
45. 同上書, 71 頁。
46. 野村芳兵衛『あすの子供』岐阜県教育図書, 1950 年, 158 頁。
47. 同上書, 158 頁。
48. 前掲書(8), 898 頁。
49. 同上書, 902 頁。
50. 同上書, 915 頁。
51. 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店, 1933 年, 2 頁。
52. 前掲書(8), 947 頁。
53. 同上書, 947 頁。
54. 同上書, 947 頁。
55. 同上書, 946-947 頁。
56. 同上書, 948 頁。
57. 前掲書(49), 17 頁。
58. 前掲書(8), 7 頁。
59. 同上書, 7 頁。
60. 同上書, 7 頁。
61. 同上書, 7 頁。
62. 同上書, 6 頁。
63. 野村芳兵衛『生活訓練と道德教育』厚生閣書店, 1932 年, 195 頁。
64. 前掲書(7), 6 頁。
65. 前掲書(61), 1-25 頁。
66. 同上書, 43 頁。
67. 同上書, 194-195 頁。
68. 同上書, 196 頁。
69. 前掲書(7), 6 頁。
70. 前掲書(61), 45 頁。
71. 同上書, 60 頁。
72. 前掲書(47), 17 頁。
73. 前掲書(24), 67 頁。
74. 前掲書(1), 5 頁。
75. 同上書, 5 頁。
76. 前掲書(47), 16-17 頁。

第3章 「協力意志に立つ教育」の具現化としての

「野天学校」と子ども概念

野村芳兵衛は1924（大正13）年4月に開校した池袋児童の村小学校の訓導であった時、30歳前後であった。野村は、新たな教育実践に取り組んでいくことに格闘し、学校カリキュラムと教育実践へ自らの教育思想を具現化していくことを追究し、著書や論文を通して積極的に提起した。中でも、1925年に雑誌『教育の世紀』に野村が載せた論文、「動機より見たる教育の蘇生—協力意志に立つ教育とその実現—」では、児童の村小学校訓導1年目に自らの進むべき教育の道について「協力意志に立つ教育」として言及している¹。それでは、その「協力意志に立つ教育」とはどのような教育であろうか。

野村は故郷の岐阜県から、旧教育ではなく新教育の実践を切り開くという憧れを持って上京した。しかし野村は、「新教育」であろうと「旧教育」であろうと、そこに「教育意識」があること、そしてその「教育意識」が教育を不純なものとしてしまうことを否定していくことこそが課題であると考えようになる。つまり、彼は、「教育意識なき教育」を実現することが、自分の志す教育であるという自覚を持つのである²。その理想をどのように現実の教育に具現していくかについて実験を始めたのが、児童の村小学校での教育実践である。

ところが、第1章第2節でも言及したように、児童の村小学校で野村が実際に直面したのは、子どもたちが子猿のように飛び回り少しも勉強をしない³、という現実である。彼はそのことに対し、深く悩み苦しんでいく。そのような状況で、野村は、野尻湖畔へ「夏の学校」に出かけることになり、そこでの子どもたちとの生活体験から「生活教育」を実感して救われていくのである。こうした「夏の学校」での活動は、野村独自の教育思想の根幹となっている、自然の中での「野の生活」を基盤にした「野天学校」の学級経営案に繋がっていく。野村は、「夏の学校」での子どもたちとの生活体験において、子どもたちが遊びの中で、体を鍛え、やってみて発見したり、なってみて発想したりして、子どもらしい「作品」を創造していく姿に出会うのである。彼は、そのようにして生み出される「作品」を「児童文化」と呼び、子どもたちに生活活動を任せ、彼らを解放することによって、子どもたちが自分たち自身で力強く「児童文化」を創造することに気づくこととなった。そして野村は、そのような気づきによって、「野天学校」の意義を強く実感したのだった。「夏の学校」からの「野天学校」の発想が、野村の学校教育構想に繋がっていることは、次の引用からもうかがわれる。

...私の学級経営案は、野天学校のはたらきを通して、子どもたちのあそびを解放しようとしたものであり、そこから子どもたち同志の仲間作りを通して、民主的な児童文化の創造へと展開して行くことを期待したものであった。また、学習学校のはたらきでは、親や

先生が、子どもたちへの愛情を通して、文化遺産の提示と呼びかけを計画しようとするものであり、その伝承は、子どもたち自身の自発的理解によってなされることを期待するものであった。⁴

本章では、児童の村小学校の教育実践において、野村の独自の教育思想である教育意識なき「協力意志に立つ教育」がどのように具現されたのかを明らかにするために、彼の学校教育構想の一つの柱である「野天学校」の考えと具体的な実践のあり方、そしてそうした学校教育構想と不可分に結びつく野村の子ども概念に焦点化し、それらの独自性について分析・検討していくこととしたい。

第1節 「野天学校」の出発点としての「夏の学校」の実践と子ども概念

野村は、『文化中心修身新教授法』（1925年）の中で述べられている「児童の村の一年間」において、自ら自由教育の現実を穏やかに受け止める境地に達し、その利点を生かしていくにはどのように歩めばよいのかを考えるようになった、と記している⁵。そこで見出された課題を解決すべく生み出されたのが、『新教育に於ける学級経営』（1926年）で提示された、三位一体的な学校教育構想であった。

ここでは、前述のような野村自身の「価値転換」に基づく「新教育」の構想が、次のような「野天学校」「親交学校」「学習学校」の三つの機能からなる「生活教育」の全体構造として描き出されている。「私の学級経営案は、野天学校のはたらきを通して、子どもたちのあそびを解放しようとしたものであり、そこから子どもたち同志の仲間作りを通して、民主的な児童文化の創造へと展開して行くことを期待したものであった。また、学習学校のはたらきでは、親や先生が、子どもたちへの愛情を通して、文化遺産の提示と呼びかけを計画しようとするものであり、その伝承は、子どもたち自身の自発的理解によってなされることを期待するものであった」⁶。

野村は、このような学級経営の三機能を重層的に捉えている。まず、彼は、『新教育に於ける学級経営』において、「若し学校が生活の場であるならば、学校は子供の遊びの場所として、十分な用意を持たねばならない」⁷、あるいは「子供の遊ぶことに理解が持てずに協力が出来ずに、常に遊びと戦っている教育はよき教育ではない」⁸、「子供の遊びに用意を持たない学校は、又よき学習の場所としての学校たる資格もない」⁹として、自然の中での子どもの遊びの生活に基づく「野天学校」を小学校教育の基本に据える。そして、そうした「野天学校」を、次に、「遊びと学習との協力が教育である」¹⁰として、文化遺産を伝達するための「学習学校」と結び付けるのである。それでは、遊びと学習という小学校教育のいわば両輪を結び付ける軸となるものは何なのか。野村は、それを子どもが自らの生活を営むために必然となる「学友相互の交友」であり、「子どもに社会」を創造させるような「親交

学校」であると考えている。それは、「子供の社会の倶楽部」といえるものである。そして、野村は、子どもと子ども、子どもと大人との「親交」こそが「野天」と「学習」を、すなわち「野性と文化」を「結ぶ道」であると考えたのである。

このような野村の三位一体的教育構想の基本となる「野天学校」の発想の出発点には、先に述べたように、「夏の学校」の実践があった。それは、具体的にどのようなものであったのだろうか。

夏の学校は、1924（大正13）年から1928（昭和3）年までの5年間は毎年2週間行われ、1929（昭和4）年から1934（昭和9）年は行われず1935（昭和10）年は行い、児童の村小学校は1936（昭和11）年の閉校を迎えた。児童の村では、夏の学校以外に春と秋に旅行もした。こちらにも「生活教育」という観点から行ったということが、野村の自伝的著書『私の歩んだ教育の道』（1973年）にある。こちらの方は、1924（大正13）年秋から始まり、1930（昭和5）年は春秋行われなかったが、それ以外は年2回行われてきた。

『郷土教育の実現と夏休経営』（1931年）の巻末の付録には、夏の学校の実際の行程が記載されている。それによれば、1927（昭和2）年、地蔵川で行われた夏の学校は次のようなスケジュールであった。

夏の学校プラン—群馬県地蔵川に於ける児童の村夏の学校—

出発（7月22日）

午前7時半 児童の村小学校出発

8時55分 上野発（長岡行き列車）

午後2時26分 軽井沢着

3時30分 軽井沢発（草津鉄道）

5時23分 地蔵川着

帰校（8月4日）

午前7時 地蔵川出発

9時32分 軽井沢着

10時3分 軽井沢発

午後2時47分 赤羽着

3時 池袋着

3時半 帰校

1. 時間割

午前6時 起床

洗面・床の始末

	ラジオ体操・散歩
7時	朝食 蓄音器
8時	学習 日記・通信
9時	野外学習 動植物の採集 火山及び川の研究 鉱泉研究・写生 自然物細工
10時半	研究 ノートの整理 措葉の整理 昆虫の飼育 伝説の研究
11時半	昼食
12時	午睡
午後2時	自由学習 森のお話会 土いじり 川あそび 池掘り 写生
5時	入浴
5時半	夕食 蓄音器
6時	散歩 室内遊戯
8時	就寝

2. 行事

月日	行 事	当番	月日	行 事	当番
7/22	車中の研究	野村	7/29	発電所見学	峰地
7/23	夏の学校地勢研究	峰地	7/30	明治天皇祭	小林
7/24	お月見会	小林	7/31	浅間山登り	野村
7/25	運動会	野村	8/1	ペーゼント	峰地

7/26		峰地	8/2	展覧会	小林
7/27	溶岩研究	小林	8/3	花火	野村
7/28		野村	8/4	帰途	峰地

3. 学習参考

星の観測、距離の実測、動植物採集、森の中のお話会、ペーゼント、火山及川の研究、昆虫飼育、気温の観測、伝説の研究、鉱泉の研究、自然物細工、写生等

4. 生活

峰地—会計 野村—新聞・子供の世話 小林—食事・衛生 看護婦—食事・衛生

5. 学習

峰地、野村、小林

6. 準備すべきもの

1. 学校

(書籍) 星のローマンス、ギリシャ神話、廣介童話集、赤い魚、童話大系 (ロシア) グリム、鼠のお馬、アンダアセン、植物図鑑、植物講義、山の研究、鉱物教科書等
(食品) うどん粉、あづき、寒天、菓子、海苔等

(其他) 蓄音器、寒暖計、たもあみ、魚釣り針、検温器、花火、トランプ、ハーモニカ、救急薬品、毒瓶、捕虫器、胴籠、移植鏝、虫かご等

2. 児童

布団 (毛布、敷布団、掛布団、枕、腹巻)、手拭、歯磨、石鹸、紙、水筒、小刀、ノート、鉛筆、クレイヨン、ハガキ、切手、封筒、運動ぐつ、小使銭 (1円50銭以下)
(所持品には全部名札をつけること、整理に都合がよいからトランクかバスケットがあれば持たせて下さい)

7. 備考

児童の夏の学校の生活について、父兄の方から御希望又は注意事項をお知らせいただきたいと存じます。(子供の身体又は食物其他について)

8. 名簿(略)¹¹

このスケジュールを見てまず目につくことは2週間の長い日程である。少人数の学校でなければ追究できないことであるが、生活をする中で学びあう関係づくりをするということに、教師たちは体当たりで臨んでいる。また、毎日午前9:00~10:30、午後2:00~5:00が野外で活動する時間として十分取られており、野天学校を宿泊して行うことにより継

続的に観察や作品作成ができる。そして、個人個人が毎日振り返りの時間を持ち、観察したことのみまとめや調べる時間も有効に取られている（朝 8:00 からの 1 時間と 10:30 からの 1 時間）。さらに、交流時間として夕食後の散歩や遊戯時間が取られている。

また、野村は夏の学校の目的について、「特に子供夏の学校をやろうとするのは、一しょに食事したり、一しょに学習したり、一しょに寝たりして、協働の家庭生活をさせたいと思ふからである」¹² と述べている。つまり、その目的は、ただ単に寝食を共にするためでも、ただ単に外遊びや観察や写生や登山といった外での活動を一緒にするためでも、ただ単に勉強をさせるためでもないところにあったのである。そうではなく、外遊びや観察や登山や勉強を、自発的に進んで行える環境を、子どもたちと教師の間で育むためにこそ、夏の学校は計画されていたといえるだろう。

野村は帰る日の日記に「子供達は、大人の考へ及ばぬいろいろな遊びを考えついてよく遊んだ。大人もその遊びの中に混ってよく遊んだものだ。虹の学校、溶岩行、山羊の子、玩具の電車、白樺細工、洞瀧の探検、戦争ごっこ、おせんたく、あてっこ、レコードコンサート、花火会...いろいろなことをしてよく遊んだものだ。元気のあふれているものには外的な環境は左程問題にはならない」¹³ と記している。そこには、遊びは遊びとして、遊びから学習への誘発を促しているわけではない真剣な遊びへの姿勢がうかがわれる。

春と秋の旅行についても、「生活による学習という主張から考えて、重要な教育計画に折込まれていた」と述べている。こちらについても『私の歩んだ教育の道』の中で、具体的に書かれているものを引用したい。

大正十三年（日光）一秋
大正十四年（箱根）一春（筑波から霞ヶ浦へ）一秋
大正十五年（伊香保）一春（松島）一秋
昭和二年（妙義山）一春（塩原）一秋
昭和三年（日光）一春（関西）一秋
昭和四年（長瀨）一春（筑波から霞ヶ浦へ）一秋
昭和五年（中止）
昭和六年（高尾山）一春（所沢）一秋
昭和七年（江の島）一夏（横須賀軍港）一秋
昭和八年（見学）一森永製菓（見学）一魚河岸
昭和九年（村山貯水池）一春（日光）一秋
昭和十年（見学）一動物園（奥多摩）一秋
昭和十一年（ナシ）¹⁴

1936（昭和 11）年に春秋共に旅行がなかったのは、その年に児童の村小学校が閉校になり、7月 19 日に解散式が行われたからであろう。1930（昭和 5）年に中止になった理由につ

いても、その理由は言及されていないが、児童の村小学校に試練が訪れた年であったからかもしれない。『綴方生活』が文園社から郷土社へ変わり¹⁵、北方性綴方運動が高まり、『北方教育』が創刊された年である。北方性綴方運動は、子どもたちが厳しい現実の「生活台」の問題に対峙しなければ、子どもたちの解放はありえないという考え方で、児童の村のあり方に対し批判した。それについて野村は『私の歩んだ教育の道』の中で、「児童の村の生活教育は、結局空想的社会主義に他ならず。実質的にはブルジョア教育に他ならない」¹⁶と批判されたと述べている。また、児童の村小学校内の分裂も一要因であったのかもしれない。第1章第2節でも言及したが、1927（昭和2）年、峰地光重が郷里に帰った代わりに入った田中修蔵は1928（昭和3）年に抜け、その代わりに入った土井竹治も1932（昭和7）年に抜ける¹⁷。彼らは児童の村小学校校長の野口援太郎を助けるため入ったが、このような入れ替わりによる影響で旅行を行うことができなくなったのかもしれない。いずれにしても、夏の学校や春秋の旅行は、子どもたちを野天に解放し、遊びの中で体を鍛え、やってみて発見したり、なってみて発想したりして、そこから子どもたち同士の仲間作りを通して、児童文化を創造する活動であったのである。

野村は『私の歩んだ教育の道』の中で、夏の学校を回顧して、彼にとって転換点となったこの経験をジャン・ジャック・ルソー（Jean Jacques Rousseau、1712年-1778年）の教育思想と結び付け、「東京で、子どもたちをあそばせていた頃、深く苦しんでいた私も、野尻湖畔の夏の学校へ行って見て、初めて、『なるほど、ルソーが、エミールを田舎へつれて行ったのは尤もだな』と、感銘を深くした」¹⁸と述べている。このように夏の学校の実践で『エミール』（1762年）を想起した野村であるが、次節では、野村の「子ども」概念の独自性について分析することを通して、野間におけるルソーの影響について検討してみたい。

第2節 野人としての子ども概念とルソーの「社会に生きる自然人」という考え方との共通性

前節で述べたように、「野天学校」「親交学校」「学習学校」の三つの機能からなる「生活教育」の重層構造のうち、そのベースとなっているのが、野村が「夏の学校」で発見した、自然の中での子どもの遊びの生活に基づく「野天学校」である。そこで野村は、「子供の最もよき遊びの場所は、野であって、教室ではない。なぜならば、子供は野人」¹⁹なのであると述べて、「子ども」を「野人」と捉える概念化を「野天学校」の構想と抱き合わせて行っている。

夏の学校の実践で『エミール』を想起した野村であるが、このように「子ども」を「野人」と捉える概念においては、ルソーとの間に共通性を見出すことはできるのだろうか。具体的には、野村の「野人」としての「子ども」概念は、ルソーの『エミール』における「自然人」の概念に類似したものなのだろうか。ここでは、森田伸子によるルソーの「自然人」概念の

分析を参照しながら、それを野村の「野人」の概念と対比させることによって、野村の「子ども」概念を意味付けたい。

そもそも野村は、「野人」としての子どもを、「生まれてから死ぬまでを野外生活に終始」する「原始人」と区別し、「二十年の後には立派な文化人に成長する」という意味での「野人」と捉えていた²⁰。つまり、野村において「野人」としての子どもは、生成を内に秘めた可能態と見られているのである。同様に、森田は、ルソーの「自然人」が育ちつつある存在として子どもを概念化するものであることを明らかにしている

まず森田は、ルソーの「自然人」概念が、トマス・ホブズ（Thomas Hobbes、1588年-1679年）の自然法思想、とりわけ自然権の基礎となる「自己保存の原理」の影響を最も受けたものであることを指摘する。その上で、森田は、「自然人」としての人間の育ちが、「自己保存の原理」にしたがう「自己愛」の情念に根ざすとともに、それが利己的で排他的な「戦争状態」に転化しないためにルソーがもう一つ別の情念の存在に着目したことを次のように述べている。つまり、ルソーは、「自己保存の原理を採用し、しかもそれが戦争状態に転化しないように、自己愛を緩和するものとして弱音に対する同情という憐みの情を想定する」²¹のである。

こうした「憐みの情」は、ホブズが「自己愛」が「虚栄心」の争いへと変質することを防ぐために措定した「理性」とは根本的に異なっている。なぜなら、「理性」は、後天的に獲得される社会的能力であるが、そもそも「虚栄心」自体が社会的に獲得されたものであるからである。つまり、ルソーにとっては、「虚栄心」も、「理性」も、共に文明化された社会の中で自己の自然的欲求と自然的感情に背を向けた結果、自己にとって外在的な社会によって生み出されたものである。それゆえ、森田は、ルソーが「憐みの情」という自然的感情を概念化することによって、ホブズの「思惟方法」を「百八十度逆転」²²させた、とする。ルソーにおいて「憐みの情」は、「道徳的善悪の理性的判断に由来する社会性とはまったく無縁の、いわば生物の生理的基礎に根ざす自然的感情であり、しかも特殊人間的なものではなく、およそ生命と感覚を持つ全ての存在に共通するもの」とされているのである。

先に述べたように、野村の「野人」概念と同様、ルソーにおける「自然人」の概念は、「子ども」を育つ過程として捉えるものである。そのさい、子どもにとって教育が不可欠であるのは、子どもが文明化された社会で生きることを運命づけられた「自然人」であるからであり、ルソーの『エミール』は、そうした「社会に生きる自然人」²³の教育を説いたものである。『エミール』では、12、13歳を境にして、乳児期・幼児期の「子どもの教育」と思春期・青年後期の「人間の教育」が区別されている。前者が、「自己保存」のための「自己愛」を中核にした自然による教育であるならば、後者の時期においては、前述のような「自己愛」の変質を防ぐための「憐みの情」の育成が最も重要になる。森田は、このようなルソーの『エミール』における「社会に生きる自然人」のための教育を、「『もっぱら自分のための教育』=自己愛」の原理に基づく教育から、「そうして育てられた人間が他者との間にとり結ぶ関係=人類愛」²⁴の原理に基づく教育への展開として分析している。そこで想定されている「人

類愛」の原理に基づく教育とは、自然の中ではなく社会の中で生きていくときに、利害関係や地位・身分による関係ではなく、自立した個人の間を結ぶ自然的な社会関係を追求することによって、一切の先験的社会関係に服従するのではない独立した人間を形成しようとするものなのである。

ここで、このように森田によって明らかにされた「自己愛」に基づく教育から「人類愛」に基づく教育へというルソーの教育原理に照らして野村における「子ども」概念を見るならば、そこに野村のルソーに対する類似性や共通性を認めることはできるのだろうか。このことを考えるために、野村に見出すことのできるルソーの自然による教育の原理との共鳴の有力な現れの一つとして、野村が戦前に行っている当時の修身教育に対する批判に注目したい。例えば野村は、「大人の慈愛は立派か」と問いを投げかけ、「大人の慈愛のあるものは、友情とは凡そ似もつかぬ、一つの優越感の表現であることがある。又時には何の客観性をも持たぬ一つの観念であつたりする」²⁵として、次のように修身教育の中の一つの徳目について批判的な見解を述べている。

例へば修身書卷一第二十三の「生き物を苦しめるな」に出てゐる「私達も外へ出られなければ苦しいではないか」と言ふ思想の如きが、甚だしく友情の如く見えて、実は生活的には何等燕の生活に接近するものではなく、単に万物の靈長である人間が、「小鳥の如き弱き物にまで、慈愛をよせる」と言ふ優越感に過ぎない。

若しも動物に対する生活的共感を持たせようとするものであるならば、恐らく編纂官は、太郎と言ふ子供の口をかりて、かくの如く乾燥せる慈愛「私達も外へ出られなければ苦しいではないか」と言ふ言葉を、しらじらしく喋らせはしない筈である。²⁶

野村はここで、「大人の持つ『慈愛』」といった道徳的教訓が、生活的な「友情」や「共感」とは無縁であるような、自己にとって外在的な「優越感」に由来することを看破している。まさにそれは、子どもの「自己愛」に基づく自然な育ちに対立する大人による教育を批判したルソーとまったく同じ考え方に立つものである。つまり、野村は、ルソーと同様に、社会の中の利害関係や地位・身分による教育や他人に服従することにならされていく教育とは異質な、「社会に生きる自然人」の育ちとして教育を見ようとしている。こうして、育ちつつある可能態としての子どもを捉えようとする野村の視線は、「生き物を苦しめるな」という修身教科書の徳目が提示する固定的な道徳的判断を超え、次のように子どもの自然な育ちの生成に向かつていくのである。

私の観察によれば、戸を閉めて燕を自分の手に入れてみたいと思つた弟の心は、残忍性の現はれではなく、実は子供らしい独占愛の現であると思はれるのである。だから、この弟の行動は残忍性として批判さるべきでなく、明らかに、本能愛から生活愛への訓練として指導さるべきだと思ふ。²⁷

このように野村は、生き物を苦しめる子どもの行動を「残忍性」と捉えてはいない。野村が子どもの「独占愛」＝「本能愛」と呼ぶものは、ルソーが自然による子どもの教育の根源に据えた「自己愛」に等しい。そして、その「本能愛」から「生活愛」を生み出していく「訓練」と野村が捉えるものは、森田がルソーの『エミール』に見出した「人間の教育」、すなわち「憐みの情」に根ざして「他者との間にとり結ぶ関係」＝「人類愛」に基づく教育と類似した枠組みを持つものである。こうして、野村における「野人」の発想は、ルソーの「社会に生きる自然人」という考え方と共鳴するものであるといえる。

しかし、他方で、こうした子どもの育ちにおける他者や社会環境との関係をどう捉えるかという点からすれば、野村は、ルソーと根本的に異なっていると考えられる。森田が明らかにしているように、ルソーは、「子ども」を「もっぱら自然的な情念（純粹に肉体的な快・不快の感情にもとづく情念）しかもたない前社会的存在である」²⁸と捉えている。そのため、「子どもと世界との関係」に「他者との関係」が含まれることはなく、子どもにとって「理性」は必要ないとルソーは見なすのである。ルソーにおいて、子どもが自然な情念を抑制させるため必要なのは、「理性」ではなく「自然が課す必然の法」であった。思春期の到来とともに子どもには「理性」が現れるが、ルソーは人々との交わりがそうした「理性」を導くとは捉えない。彼が「理性」の導き手と見るのは、「良心」と呼ぶ、子どもに「自然によって与えられる」内的な感情である。ルソーは、このような「子ども」概念に基づき、具体的な教育としては、子ども時代には、一切の書物を排除した観念の形成を進め、思春期以降には、教師によってコントロールされた書物により、「世界のなかでの自己の位置を測定するための教材」を与えるという、いわば方法的に強く統制された教育を提起するのだった²⁹。

こうしたルソーとは対比的に、野村は、「本能愛」から「生活愛」を生み出していく、「野人」から「文化人」への子どもの育ちにおいて、徹頭徹尾、大人を含む他者との「親交」の根源的な重要性を繰り返し強調している。つまり、野村において「子ども」は、孤立した「前社会的存在」ではない。次節では、野村の教育思想において、「野人」から「文化人」への子どもの育ちの決定的な契機となっている他者との関係がどのように捉えられているのかについて検討してみることにしたい。

第3節 協働的道德動機を根源とした「野人」から「文化人」への子どもの育ち

これまで検討してきたように野村芳兵衛は、子どもを「文化人」へと育ちつつある存在としての「野人」と捉えていた。それでは、彼は、そのような子どもが「野人」から「文化人」へと育つ契機をどのように考えていたのだろうか。前節で見たように、ルソーと同様、野村にとってそのような契機は、決して大人が先見的社会関係に子どもを服従させるという意味での教育ではない。

興味深いことに、野村は、こうした「野人」から「文化人」への可能態としての子どもの育ちが現実のものとなる必然性を、子どもが自ら生きる生活の場を移し変えていくことの中に見出している。まず「野人」（「原始人」）の段階の子どもにとって、生活の場所となるのは、次のように「野原」である。

子供は原始人であり大人は文化人だ。と言ふことは別に子供を軽蔑する意味ではない。たゞ子供が原始人であると言ふ意味は、子供の生理的・心理的必然が野原を生活の場所とするに適すると言ふことであり、従つて家の生活に適しないと言ふことである。このことは、子供にとつても大人にとつても、先づ理解されねばならぬ事実である。子供は廊下を走る。あの直線的な道を見た時には走り出さねばみられない生理的・心理的必然を持つのだ。それは丁度昔人間が原始人であつた頃広い野原をかけて暮したやうにだ。私にはどうしてもさう考へられる。³⁰

この引用の中にあるように、子どもは野に住むべき「生理的・心理的必然」を持つが、他方で野外生活に終始するわけではなく、大人との「家の生活」も持っている。この「家」という場所での生活が、子どもが「野人」から「文化人」へと育つ決定的な契機となるのである。それは、野村が言うように、「事実子供は父母と共に家に住んでゐる以上、家の生活に対する訓練を持たなくては、その共同生活者である大人にとつて迷惑」であり、それゆゑに「子供が大人との共同生活を止めない限り、子供自身にとつても家の生活法を学ぶことが絶対に必要」³¹であるという理由による。つまり、子どもは、大人との「共同生活」の必要性を必然的な契機として、「文化人」への育ちを顕在化していくと野村は考えるのである。しかし、そのさいも野村は、次のように述べて、こうした子どもの育ちが、子どもによる大人への服従では断じてないことを力説している。

…子供は大人の奴隷になるために、大人の言ふことをきくのではない。協働自治のために大人の生活、家の生活を理解して、自ら協働体社会の一員の責任を全うするために自発的に家の生活の訓練を持たうとするのである。

然るに大人自身が封建道德を持つてゐたりする場合には、必ずその道德を子供達にも強要するものであり、子供達は、子供の本性である模倣性からもさうした大人の持つ道德を受け入れてしまふものであるから、教師としては決してそれを放任して置くべきではなく、協働の道德を以つて他の道德を批判することを指導し、協働の道德によつてのみ社会的訓練を持つように指導せねばならぬ。³²

こうして野村は、子どもの「文化人」への育ちが子ども自身の「自発的」な「家の生活の訓練」によって現実のものになるとして、それを「封建道德」の「強要」と鋭く峻別している。そのさい、きわめて重要なのは、そのような子どもの自発性の根源は何かということだ

あろう。野村は次のように述べている。「子供達に家の生活の訓練をする場合には、やはり出来るだけ子供の生理的・心理的必然を生かして協働的道德動機を育てさせて行くことが必要である」³³。

このように野村は、「協働的道德動機」、すなわち生活を協働のものにしようとする動機こそが根源となって子どもたちに自発的な生活訓練を生み、「文化人」への育ちを実現すると考えるのである。また、「協働的道德動機」は、前節で検討したルソーにおける「憐れみの情」と同様、「子供の生理的・心理的必然」を生かすものと捉えられている。野村は、子どもの「文化人」への育ちの起源となる「協働的道德動機」について、前述したような「子供が廊下を走る」ことをどう止めるかという場面を例にして、次のように説明している。

例へば廊下を走るなど言ふよりも、「他のお友達が勉強してゐるんだから、静かにしてあげませう。みんな一つ音のしないやうに廊下が歩けるか知らん」と言ふと、禁止よりも積極的な気持で、廊下の歩き方を子供達は工夫するものである。私の考へでは音さへせねば、少し位廊下は駆けてもいいかとも思つてゐる。このことはその学校全体の協議で、その集団の必要のために規定されねばならぬ。³⁴

この例に顕著に見られるように、野村は、教師の指導性と子どもの自発性の二元論的対立を乗り越える鍵を、集団の「必要」や「協議」から生じる「協働の道德」に置いている。こうした1932（昭和7）年の著書『生活訓練と道德教育』において登場する「協働の道德」という概念こそ、野村の教育思想自体における根本的な転回³⁵を示すものである。それは、野村自身が「私は長らくカントを信じて来た。然し私は今こそカントを捨てる」³⁶と宣言するような、カントの観念論的理想主義の哲学との決別である。

そこでの野村のカント批判は、何よりもカントが「道德的動機を理性の無上命法に置いた」³⁷ ことに向けられている。「道德行動とは、必ず組織的統制的行動であらねばならぬと信ずる」とする野村の立場からすれば、カントは、その統制行動に「理性」と「欲望」の二元論を持ち込み、「無上命法」によって、「理性」が「主導権」を持って「支配する者」となり、「欲望」はただ「服従」するのみの「支配される者」となるというように道德行動を規定したのである。野村が言うように、「だからそこには支配としての統制はあつても、協働としての統制はあり得ない」³⁸。この場合、最も問題となるのは、「理性の命令」が何を根拠とするのかということである。野村は、その点を次のように痛烈に批判している。

…理性の命令とは、何を根拠とするのであろうか。それは凡そ現実とは似もつかぬ抽象的主観的論理以外には求め得ないであらう。だから、結局かうした理性の無上命法とは、一つの観念的遊戯でしかあり得ない。事実としての行動は、習慣即無上命法と見えて時に甚だしく奴隸的であり、欲求即無上命法と見えて時に甚だしく自分勝手でありながら、本人はそれを固定的道德観念の色眼鏡にかけて、正しい生活であると確信したりす

る場合が少くないのである。³⁹

野村がここで批判するのは、「理性の無上命法」が、本章第3節で取り上げた「大人の慈愛」がそうであるように、「生活」を現実ではなく観念の世界で理想化し、それを正しい「道徳」として固定化した上で、それに人々を服従させることによって、実際は人々の「奴隸的」で「自分勝手」な行動を生み出していることである。それゆえ、こうした観念論的理想主義を背景とした自由教育が、現実の「生活者」としての子どもの「協働的道德動機」を高めることはない、というのが野村の考えである。野村は、こうしたカント倫理学の中核としての「無上命法」の批判的乗り越えから自身の教育思想を転回させた上で、子どもが仲間と共に協働の生活を創造することによって「文化人」へと自発的に育っていくような教育の必然的な道筋を構想したのである。

このように、野村芳兵衛は、何よりも現実の「生活者」として具体的に生きる子どもこそを観察し、そこから子どもを「野人」から「文化人」へと育ちつつある存在として概念化しようとしたのだった。そのさい、野村は、「野人」としての子子どもが「文化人」へと育っていく自然な契機を、子どもが自ら生きる生活の場を移し変えていくことの中に見出していた。つまり、子どもは、「野原」から「家」へと生活世界を変えることに応じて、「本能愛」から「生活愛」を必然的に生み出し、そのことを根源として、「文化人」への自発的な育ちが現実のものとなるのである。

野村は、こうして、「野人」から「文化人」へと育ちつつある存在としての「子ども」概念を基盤に、「野天学校」「親交学校」「学習学校」の三機能からなる三位一体的な「生活教育」の独創的体系を構築していった。それは、観念論的な自由教育の理想に対する彼自身の深い葛藤を乗り越えていくものでもあった。つまり、野村は、大人を含む仲間との生活を自発的に協働のものにしようとする子どもの自然的な動機を教育の必然的契機とすることによって、教師の指導性と子どもの自発性の二元論的対立を超えようとしたのだった。

このような野村の「子ども」概念の生成は、野村の教育思想におけるカント批判、すなわち観念論的理想主義の哲学からの離脱と結び付いている。そうした野村の思想的な転回は、観念的に理想化された道徳によって現実の生活を支配することに基づく教育を根本的に批判するものだった。そこで彼が教育の根源と見たのは、外から押し付けられる「固定的道徳観念」ではなく、子どもが自ら協働の生活を通して育む「生活愛」であり、「協働的道德動機」である。野村の「子ども」概念は、こうして、子どもが外側からの支配にただ服従するだけの存在ではなく、仲間との協働生活を通して内側から自発的に自らの責任を担い、独立した人間に育っていく可能態であることを何よりも提起するのである。そしてそのような育みをもたらすシステムとして、三位一体的な学校教育構想が考えられたのであろう。ここには、野村の独自の教育思想である教育意識なき「協力意志に立つ教育」の具現化を明確に認められるのである。

註

1. 野村芳兵衛「動機より見たる教育の甦生―協力意志に立つ教育とその実現―」『教育の世紀』大正15年11月号, 1925年, 64-71頁。
2. 野村芳兵衛「旧教育を埋葬する日の私―協力意志に立つ教育とその実現(1)―」『教育の世紀』大正15年10月号, 1925年, 12-27頁。
3. この「子猿のように飛び回りすこしも勉強しない」というネガティブな言い回しは、そのまま野村の言葉である。「夏の学校」を経て、「あそび」の中で学ぶことの重要性や意味を知る前の、野村自身の中で行き詰まった状態に対するネガティブな表現でもあるだろう。
4. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』(野村芳兵衛著作集第8巻)黎明書房, 1973年, 104-105頁。
5. 野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』教育研究会, 1925年。
6. 前掲書(4), 104-105頁。
7. 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣, 1926年, 23頁。
8. 同上書, 23頁。
9. 同上書, 24頁。
10. 同上書, 22頁。
11. 野村芳兵衛『郷土教育の実現と夏休経営』, 1931年, 149-154頁。
これらの記録には、学年別にどのように取り組まれたのかは書かれていない。おそらく、後の「ハウスシステム」の発想から考えると、異学年混合ですべての行事を行っていたのではないかと考えられる。
12. 同上書, 72頁。
13. 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店, 1933年, 244頁。
14. 前掲書(4), 111頁。
15. 『綴方生活』2巻10月号の冒頭、「社告」と「宣言」に文園社から郷土社に経営が変わったことが記されているので参照していただきたい。
16. 前掲書(4), 134頁。
17. 戸塚廉「『児童の村』小学校と雑誌『生活学校』『生活学校』別巻, 1935年, 40-41頁。
18. 前掲書(4), 105頁。
19. 前掲書(7), 24頁。
20. 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣, 1926年, 32頁。
21. 森田伸子『子どもの時代』新曜社, 1986年, 72頁。
22. 同上書, 71頁。
23. 同上書, 106頁。
24. 同上書, 107頁。

25. 野村芳兵衛『生活訓練と道徳教育』厚生閣書店, 1932年, 222頁。
26. 同上書, 222頁。
27. 同上書, 222頁。
28. 森田伸子「文明化の過程と『エミール』—ルソーの近代性—」原聰介・宮寺晃夫・森田尚人・今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』新曜社, 1999年, 36頁。
29. 同上書, 36頁-39頁参照。
30. 前掲書(25), 244頁。
31. 同上書, 244頁。
32. 同上書, 245頁。
33. 同上書, 245頁。
34. 同上書, 245頁。
35. 中内敏夫は、著書『生活綴方成立史研究』（明治図書, 1970年, 947-958頁）の中で、戦前における野村の代表的な著書である、児童の村小学校の開校後まもなくに著された『文化中心修身新教授法』（1925年）と『新教育に於ける学級経営』（1926年）の初期2冊本と、児童の村小学校の晩期に出版された『生活訓練と道徳教育』（1932年）、『生活学校と学習統制』（1933年）、『新文学精神と綴方教育』（1936年）の後期3冊本との間に、野村における「神学」から「人間学」への転回があったとしている。それについては第2章で詳しく記しているのので、そちらをさんしょうしていただきたい。
36. 前掲書(25), 14頁。
37. 同上書, 41頁。
38. 同上書, 41頁。
39. 同上書, 42頁。

第4章 「親交学校」を基盤にした 「仲間作り」の教育と「協働自治」

野村芳兵衛は、1926（大正15）年に著した『新教育に於ける学級経営』の中で、自らの教育思想を具現化する、「野天学校」「親交学校」「学習学校」の三位一体的な学校教育構想について述べている¹。第3章で明らかにしたように、「児童文化」の創造をめざす「野天学校」の発想は、「生活者」としての子ども「協働的道德動機」を高める上で重要な役割を持っている。それに対して野村は、子どもたちが生きていく力の肥料となるような「大人文化」を、大人からの伝承として彼らに提示していくことも必要であると考えた。それが「学習学校」という発想である。さらには、「野天学校」で育んだ「児童文化」と、「学習学校」で育んだ「大人文化」とを融合して、子どもたちが新たな創造へと向かっていくための「仲間作り」を行う活動を、野村は「親交学校」と名づけて構想したのである²。そこで、本章では、この「親交学校」の実践を、「仲間作り」の教育の観点から検討していきたい。

「親交学校」について考察するのにあたり、その前提として、教師の役割について野村がどのように考えていたのか確認したい。なぜならば「親交学校」は「仲間作り」を行う活動であり、そのような子どもたちの「仲間作り」に対して、教師がどのような役割を持つと野村が認識していたかという問題は、本質的に重要であると考えられるからである。

野村は『文化中心修身新教授法』（1925年）の「生命信順の教育」の中で、「教育のあるべき相」において、「何と言っても教育愛は、母性愛の発展として有力に示現される」とし、「私たちは理性に内展することも大切だが、そのために昔の素朴さを失ってはならない」と言い、「教育の理想を考える以前に、最も素朴な母の心に甦らなくてはならぬ」と、「素朴さ」の中にある「うるはしい神の恵み」を失うことを危惧している³。すなわち、野村は、「教育愛」が、母のような無償の愛であるとするのである。そして、「ペスタロッチの言つたように最上の教師は母であり。最上の学校は家庭であることを心からうなづいて、先づ新謂学校教育が教育の第一義でないことを承認せよと思ふ」⁴と述べる。『新教育に於ける学級経営』においても、「学級と教師」という項目では、「学校を文化伝達の場所とみるだけでなく学校を生活の場所とみることに、より深い意味を感じる私は、学級の編成を家庭的にしたい」とし、教師は「子どもたちの親である」と断言して、「子どもたちの良き生長を望んで毎日心を尽くす、子どもたちの父母でありたいものである」と学校や学級という単位を家庭に準え、教師は親のような無償の愛を抱くことの重要性を強調する⁵。

こうして野村は、児童の村小学校後期の『生活学校と学習統制』（1933年）においては、教師と子どもの関係性の在り方を当時の「民本主義」の教育に関連付けていったことを、晩年、「民本主義というのは家族主義の民主化」とであると回想している。その上で、「子どもを

守ろう。子どもを育てよう。大人と本当の友だちになれるたのもしい子どもに育てよう」⁶と述べるのである。

本章では、野村が児童の村小学校の訓導であった初期の時代から晩年にかけて、教師の役割について、このような親のような無償の愛をもって行うものであると考えていたことを前提に、教育思想の根幹と言える三位一体的な学校教育構想の中でも「親交学校」に注目し、具体的に検討することを通して、野村の教育思想の全体像を明らかにしていく手がかりとしたい。

第1節 生活指導の場としての「親交学校」

野村は、児童の村小学校での教育活動をしばらく続けようと決意し、児童の村小学校の訓導となって最初の著書、『文化中心修身新教授法』における「児童の村の一年間」の中で、児童の村教育に対する受け止めを以下のように記している。

まず、「自由教育は、はき違へたところに本当な姿があるのではないか」と言い、自由教育がはき違えになるのが自然であると述べている。そして、「子供に子供の生活をさせることが本当だと信ずる人」は、所詮はき違えになることをそもそも覚悟しなければならないとし、そうして辛抱強く生活していくと、「理性は経験によってだんだん育ってくる」ので、「結果をきりつめて考えないようにすること」が大事だと提唱するのである⁷。このように野村は、1年を経て、自由教育の現実を穏やかに受け止める境地に達し、その利点を生かしていくにはどのように歩めばよいのかを考えるようになったことがうかがえる。また、教育のためには子どもの人数を少なく括る必要があるとし、後に「ハウスシステム」と名づけられる実践方式に繋がる萌芽的な構想を書き記している。

次に、「子供は新鮮な学習を好む」⁸とし、子どもには生活の中から新しい問題を自ら見つける力があるということを述べている。それは、科学的方法ではないので、大人が考える系統学習とは異なるが、子どもは子どもにとっての順序（系統）を持って、探求が繰り返されていくという性質を持つ。そこでの子どもたちは、まっすぐに、「純情直観」⁹的に学習に向かっている。ここで野村は、生活の中での学習において生み出される子どもたちの力に対して、どのようにしてそれを教科書の系統と結んでいくのが学習指導の根本課題であると考えるに至ったのだ。そのように、並行する「野天」と「学習」の間の交わりを助けるのが「親交学校」と考えたのである。

野村は、「子供の身体的要求の満足」には「野天学校」が大事であるのに対し、「子供の精神的要求の満足」には「親交学校」が大事であるとの考えを示している¹⁰。つまり、「親交学校」は、「健実なる情緒の発達」と「健実なる理性の発達」のために学校教育が備えなければならない不可欠の側面なのである¹¹。ここでは、「親交学校」の位置づけについて具体的に検討するために、野村がその具現化の方式として児童の村小学校において考案した「児

童の村ハウスシステム」を取り上げてみることにしよう。

野村は、学校全体を「家」の集まりとして考える。そして、学年を「家」に分割して、縦割りの「家」組織を形成する。「家」は、月曜日から土曜日の六つの「家」と、「太陽の家」という代表の「家」に分けられる。また、全校生を学年で高い方から、「海」の組、「川」の組、「山」の組として、各「家」のお父さんとお母さんは、上級生の「海」の組の子どもたちがなり、学校自治を行うという形をとっていった。

野村の著書『生活学校と学習統制』（1933年）には、「児童の村ハウスシステム」について、次のような説明がある。

(イ) 児童の村家組織はラジオ体操の隊形であり、遠足旅行の隊形であり内集の場合の座席順でもある。いつでも全校活動には、この家組織が利用される。

(ロ) 海組の子供達は、各家のお父さんお母さんになって、その組の指導をする。

(中略)

(へ) 太陽の家の子供達は、全校の世話係、進行係、連絡係である。¹²

また、学級自治においても、七つの「家」が仕事を分担する作業部になっており、それぞれの「家」＝作業部に属する児童が、自分の学級でそれぞれの仕事のリーダーになるというシステムだった。

太陽の家－子供家庭部（毎日客の応接、食事の世話、時を知らせる等の仕事をする）

月曜の家－子供園

火曜の家－子供集会部（内集の日）

水曜の家－子供博物館

木曜の家－子供図書館

金曜の家－子供運動部（外集の日）

土曜の家－子供工場¹³

「児童の村ハウスシステム」は、リーダーによる統制的・封建的なヒエラルキーではなく、家族のように助け合うグループの中で、子どもたちの仕事の分担と自主的な自治活動を促すものとして考えられている。野村は、「学校を文化伝達の場所と見るだけでなく学校を生活の場所と見ることに、より深い学校の意味を感じる私は、学級の編成を家庭的にしたいと願った¹⁴」と述べている。このように野村は、「親交学校」を具現化する方式として、「ハウスシステム」を児童の村小学校における協働生活に導入したのである。

また、学級においては、役員選挙で学級の公利を最大限に発展させてくれる指導者（「村長」）を選び、「子供博物館」「子供図書館」「子供園」「子供工場」「子供三倶楽部」（「集会部」「運動部」「家庭部」）のリーダーと委員を決めて、分業的に学級事務を行うことが実践され

ていた。たとえば、「子供博物館」については、次のように述べられている。

子供博物館は、子供の学習に役立つ博物館であると同時に、子供自身が経営するところの博物館であるところに、大きい教育的意味があると思ふ。つまり子供達に子供博物館を経営させることによって、子供達をして協働自治の公民訓練を持たせようとするのが、今一つの大きい任務なのである。¹⁵

また野村は、「本当に子供達の学習協働を实践させる為には、進んで学級自治の組織が必要」¹⁶としている。「学級自治の組織」では、「村長」をはじめとする「博物館長」「倶楽部長」などの各種リーダーが、「学級自治を統制して学級の公利を最大限に発展」させるために、そして「博物館委員」「倶楽部委員」などの各委員が、「学級の仕事を分担することによって分業的に生活能率を高める」ために、それぞれ必要とされる¹⁷。

さらに野村は、特にクラブ学習に力を注いだ。終戦後普及したクラブ学習について、「その殆どが能力づくりのためのクラブ学習である」と述べ、そうであることが「分業時代の今日、当然の教育傾向にある」¹⁸としながらも、「仲間作りのクラブ活動」¹⁹が児童の村のクラブ学習であり、このような学習を、第3章でも述べた午後の子どもたちの時間の中で展開できることを理想とした。クラブ学習は、子どもたちが自ら学ぶ、子どもたちに任された学習であることを理想とした。基本的には学級で行われたが、学校全体で行う日も設けられた。特に毎週火曜日の午後は内集まりの日で、毎週金曜日の午後は外集まりの日とされていた。内集まりの日は、前に週のクラブ学習の成果発表とその週のクラブ学習の相談会を行った。相談会は「決めることと、教えあうこと」の二つについて話し合わせ、そこでの話し合いはそのあと「村の新聞」の記事になって共有された。外集まりは、ゲームや運動を行うが、何をするかなどの相談が、内集まりの中で行われた。このようにして野村は、子どもたちの生活の中での問題を自分たちで解決できるように組織化することが重要であると考えた。そのようなクラブ学習の中でも、劇クラブは行事的なものと共に重要なものと考えられた。次節ではその劇クラブの実践を検討したい。

第2節 「親交学校」の実際—劇クラブの实践と創造—

野村は生活教育を進める上で、クラブ学習の中で特に劇クラブの实践が重要であると考えた。劇クラブというのは、生活を「舞台の世界で表現してみる」ことにより、「外の物を自分の足場で受け取ってみる」ことができると考えたのである²⁰。実際に「現実の現場で学ぶ」教育と劇をまとめて、彼は「本作りという学習」²¹と言う。つまり、現実に学ぶ教育が「野天学校」であるならば、劇は「親交学校」に属するものであると考えられた。

野村は著書『生活学校と学習統制』（1933年）の中で、「児童劇指導の最もよき参考書」²²

となるものは、小寺融吉『児童劇の創作と演出』(1928年)であると述べている。そこでは、「児童劇」が次のように定義されている。「童話劇は『子供に与へる』ものであり、児童劇は『子供が作る』ものである。一は鑑賞であり、他は創造である」²³とある。野村は、こうした考え方に賛同し、劇の生活的意味について、「劇は動作を中心とする絵画・道具・音楽・会話・表情・動作等の総合芸術であるが故に、吾々の生活を表現するには、最も適した芸術である」²⁴と述べている。このように劇には「学校劇」「児童劇」「童話劇」など、類似した呼称があるが、学校で行われるものとして「学校劇」は、どのような背景をもっているのだろうか。

「学校劇」は、学校の中における演劇的な活動としては明治期から存在した。1918(大正7)年に広島高等師範学校に赴任した小原國芳が、1919(大正8)年に広島高等師範学校附属小学校の学芸会で行って以来、「学校劇」と呼ぶようになった²⁵。その後、小原は、東京の成城小学校へ赴任して、成城小学校を中心に学校劇運動を展開する。

学校劇は、池袋児童の村小学校でも野村芳兵衛、志垣寛、小林かねよらによって実践された。児童の村小学校を設立した同人組織「教育の世紀社」の機関誌『教育の世紀』(1923年創刊)の1924(大正13)年6月号は、「学校劇の理論と実際」を特集したものとなっている。この特集号にある「月例夜話会」という対談で野村は、「教育の世紀社」の同人であり、児童の村小学校の校長であった野口援太郎(帝国教育会専務理事)が学校劇について、一般の芝居とちがって快樂を与えるためでなく教育的であるようにすべきだと述べるのに対して、「本質的なものであれば教育的である。教育的だと考へる事は却てその事を不純にして了解」²⁶という彼独自の見解を提示している。また、児童劇の現状に対しては、同じ号に載せられた「児童劇の著書を読んで」という論考で、次のように問題を指摘している。

今の所児童劇の本は澤山あつても、これほど思ふものは少い。それは芸術家の中に児童の世界を掘つてゐる人が少く、児童の世界を掘りやすい小学校教師がミイラであるためだと思ふ。...ちと子供にすまぬと思つてもいいと思ふ。

これなら一つやつてみたいと思ふやうなのは少い。こんなものをやらせるよりは、子供たちに作らせた方が、づつといいと思ふ。つまらぬ脚本をみせることは子供の劇に感ずる芽を不純にすると思ふ。²⁷

子どもたちの生活世界から自然発生的に生まれてくるものとしての児童劇に対する独自の考えをもって野村は、1933(昭和8)年、小寺融吉らとともに「日本児童劇協会」を設立した²⁸。機関紙として月刊『児童劇』を54号まで出したほか、1936(昭和11)年と1937(昭和12)年に2冊の年刊『日本児童劇集』(厚生閣刊)、1938(昭和13)年から1940(昭和15)年までは年刊『児童劇名作選』(金の星社刊)、1939(昭和14)年に『愛国児童劇集』(金の星社刊)など、学校演劇向けの脚本集を相次いで編集刊行した。さらに、1936(昭和11)年の『日本児童劇集』出版を記念して、東京童話劇協会の出演により、築地小劇場において、

「研究児童劇講演」を催している。

「日本児童劇協会」には、児童の村小学校の教師たちも会員となって、児童劇実践の推進が活発に行われた。月刊『児童劇』の1936（昭和11）年7月発行の第5号には、「教育と児童劇」という見出しで、野村の児童劇に対する考えが一面にわたって語られている。そこには、野村のたとえば「演出指導の根本はよき脚本の発見」という次のような考えが述べられている。「いい脚本がみつかった時、その脚本の持つ文芸力は、新鮮に子供達の文芸的情意を刺激し、その劇的な言葉の声調は、最も自然に、子供の動作を触発して行く」²⁹。また、1936（昭和11）年12月発行の第9号では、児童の村小学校の訓導を解散まで務めた小林かねよが、児童の村解散直後の思いと児童劇実践を重ねあわせるようにして、「『児童の村』の劇を想う」を書いている。

こうして、野村はいわゆる「学校劇」と一線を画する「児童劇」の実践を児童の村小学校で展開した。それは、「子供は自然に劇を生まうとする衝動を持つ」³⁰ことを基盤に、児童劇によって子どもたちの生活の中から生れる自発活動をもとにした生活訓練としての学びを生み出そうとする実践である。さらに野村は『生活学校と学習統制』の中で、「児童劇とは、劇の持った作用を認識して、進んでこの作用を利用して、子供達の生活を訓練するために—生活認識生活感情生活意志の協働統制、つまり生活の組織化—計画的に、これを指導せんとするものである」³¹と述べている。そして、こうした協働自治的な生活訓練の考えにもとづき、学芸会の目的について、「子供の倶楽部生活の組織化にある」とし、「大人の文化を主とするか、子供の文化を主とするか」という問いに対しては「学芸会を教科書学習の一様式と観るか子供の倶楽部と観るかと言ふことで明瞭になる。教科書学習の一形式と観るならば、それは自然と大人の文化が主となるが、倶楽部が主であれば、子供の文化の方が主となる。勿論一方だけでいいわけではないが、出来るならば、教科書の朗読よりも、児童文や児童書、児童劇、児童実験の発表を尊重したい」³²と述べている。そのため、学芸会を指導するにあたり、「学芸会そのものを、完全に子供達の仕事として、子供達に任せると言ふことである」と言う。そして子どもたちは、自分たちに任せられて初めて、「学芸会を自分達の倶楽部として、それをどう育てるかを学級の問題とするやうになるであろう」と、子どもたちが本当の意味で自発的に自分たちの問題としていく様を説明する。野村は、教師は相談相手の位置に立てばよいとし、子どもたちが自分達全体のために、自分達で力を合わせて働くことのみ、社会的な自治活動は実現すると主張した³³。そうした社会的な自治活動をすることによって、子どもたちは、学芸会をする本当の意味があるので、その道を教師が支配することを良しとは考えなかった。このように野村は、子どもたちが自ら目的を自覚し、お互いに協議と協働、合評を繰り返す状況ができてくることが、社会を成長させることにつながると考えていた。

それでは、児童の村小学校で実践された児童劇は、具体的にはどのようなものだったのだろうか。児童の村小学校の機関誌として1935（昭和10）年に創刊された『生活学校』の同年2月号に脚本と実践報告が掲載されている二つの児童劇、「がんとりぢいさん」と「ねずみ

のしっぽ」を見てみよう。

「がんとりぢいさん」の実践については、訓導の小林によって「演出覚え書き」として劇づくりの報告がなされている（下の写真を参照）。これは、長尾豊の脚本であり、3年生の子どもたちが、演じる者以外に道具係や幕係などの役割を分担し、できる限り自分たちの自治で劇を仕上げたという実践である³⁴。「ねずみのしっぽ」の実践については、同じく訓導であった村松元が「『ねずみのしっぽ』の生れるまで」の中で、クリスマスに行う劇の会の脚本を、子どもたちが自分たちで相談してオリジナルに創作していった様子を報告している。そこでは、まず読書好きの鐵夫が自分で脚本を書いてもってきたところ、有紀子と望子が「私達も今作りかけているんだから…」と賛成せず、「それぢや、いいものを作りつこしよう」となって、協議が始まることになる。そして、子どもたちは、協議するごとに原作を改めていき、また練習のたびごとにせりふを変えていき、「ねずみのしっぽ」のオリジナル脚本ができあがっていったのである³⁵。

このように児童劇は、先にも述べたように、生活から生まれて生活の組織化と創造へとつながっていく学びとなるものである。野村は劇について、「児童の村の教育の実践では、どうしても生まれて来ねばならぬ学習形態の一つが劇化学習であったと考えられる。生活を学ぶには、現実の場で学ぶ一外の物を、自分の思い通りに動かしてみる一か、舞台の世界で表現してみる一外の物を自分の足場で受け取ってみる一か、この二つより他に方法はないからである。」³⁶と述べている。そうした児童劇を自分たちで協働して創造していく過程において、子どもたちは、社会性や芸術性など様々な事柄を学んでいくことになるのである。



「がんとりぢいさん」の一場面

（提供：東京都豊島区立郷土資料館）

第3節 「協働自治」と「仲間作り」の教育

野村芳兵衛は、著書『新教育に於ける学級経営』の「野天の学校と親交学校」の中で、「野天学校」の必要性を述べてから、「道徳も科学も芸術もその基礎に生活観照を持たぬもの空である」と言い、その「生活観照」は「学友相互の交友」によって育まれるものであるから、「学校がここに意味を発見するならば、子どもの社会の倶楽部を導くことに心を止め、親交学校としての設備に力を注がねばならぬ」と、倶楽部と親交学校について言及している³⁷。

しかし、野村はそのように考えて実践してきたが、その7年後の児童の村小学校の実践の後期に出版された『生活訓練と道徳教育』の序文では、「観念的な個性尊重、観念的な自治、観念的な自発活動、それ等の空想的主張と言ふものが、何処まで、子供達の生活を解放し得たと言ふのであろう」³⁸と疑問を呈している。その上で、おそらく児童中心主義的新教育運動に対しであると思われる、次のような言葉を投げかけている。

子供達に子供達の生活を返せと言ふ。だが狼の横行する森林に、独り赤づきんを歩ませた時、それが如何なる事件を展開させたかを、その人々は観たであろうか。

生活技術なき子供を、狼の森に放してやること、それは単に狼の手に子供を手渡したということであらねばならぬ。³⁹

このように野村は、生活教育を推進するためには、子どもたちを自由にする、任せるということにおいて、ただ単に、何もしないということではなく、「生活訓練が、我が教育界にとって再認識されるべき必要にある」⁴⁰と主張するのである。そこで主張されるのが、「客観的功利主義」であった。

野村は著書『生活訓練と道徳教育』の中で、「功利」とは「お互いにとってなくてならぬもの」⁴¹と説明し、その功利には主観的なものと客観的なものがあり、自分の生活や生物的本能としての功利を主観的功利とするならば、そうではない客観的功利が、社会生活における功利であると説明する。中内敏夫は野村の「親交学校」が協働作業分担の学級自治活動であることに対して、「一見して明瞭なように、この学級指導の原則は、かれのいう『お互いが協働して仕事をする必然性がこの組織にあるかないか』という『客観的功利主義』の観点から集団と個人との関係を処理していく契約思想を、学級という子ども集団へ適応したことの所産である」⁴²と述べ、肯定的に評価している。

この「客観的功利主義」について、野村はさらに道徳と結びつけて次のように説明する。彼は、道徳を「社会の組織と共に実現される」⁴³と言う。そして、「それは絶対ではなく相対的に社会組織の必然と共に発展する」ものと見なされるとする。さらに、人間にとって道徳の問題には、必ず日常的な「食うと言う問題が厳然と存在」してくると言い、自分にとっての道徳とは、「食う以外の問題ではなく、食い方の問題なのだ」と説明する。こうして野村は、人間にとっての道徳の根源に、「食い方」という問題を置いていく。つまり、「食う」ということのみでは、人間と動物は同じであるが、人間は動物と違い、愛と知恵の道徳意識を持つがゆえに弱肉強食にはならないのである。人間が作る協働の社会組織は、まさにこうした「食い方」をどうするかということを経験的な基盤にして生み出されたものなのである。⁴⁴野村はさらに次のように述べている。「道徳の本質は、協働にあり、協働という道徳現象は、人間の主観によって実現されるのではなく、小さくはそのグループの功利性―食う営みと愛との一致―大きくは社会組織の功利力によって保たれる」⁴⁵ ことであり、それが「客観的功利主義」である。

このように野村の言う「功利」という言葉は、一般的な意味としてある個人主義的利己ではなく、我々自身が属する社会の集団にとって日常的で発展的なことを追究する次元について問題にしたものである。つまり、ここでの「功利」に根ざした営みとは、個人ではなく組織の次元でのものであり、個人の利己ではなく個人の属する集団の幸せのためのものである。野村は、教師の指導性と子どもの自発性の二元論的対立を乗り越える鍵を、こうした「協働の道徳」に置いている。

野村の「協働の道徳」という考え方について理解するためには、第3章で述べたイマヌエル・カントの観念論的理想主義の哲学との決別を捉えることが前提となる。外から押し付けられる「固定的道徳観念」ではなく、子どもが自ら協働の生活を通して育むものが「生活愛」であり、「協働的道徳動機」である。野村の「子ども」概念は、こうして、子どもが外側からの支配にただ服従するだけの存在ではなく、仲間との協働生活を通して内側から自発的に自らの責任を担い、独立した人間に育っていく過程であることを何よりも提起するのである。「親交学校」の中で取り込まれるこうした「協働自治」について、野村の著書『生活訓練と道徳教育』（1932年）では、協働を「協議」と「抗議」の自治で捉え、そうした協働を通してなされる生活訓練論が打ち出されている。「協働自治」とは、集団自治であり人格の自然集合ではない。その集団の組織は「功利」によって自治を推進していく。つまり、「功利」は組織的必要に根ざし、そこでは愛に根ざした人格的興味が生まれる。この必要と興味が、集団自治を築いていくものであると野村は考えたのである。野村はこのように特徴づけられる「協働自治」に、教師の指導性と子どもの自発性の二元論的対立を乗り越える教育原理を見出していく。彼は次のように述べている。

今までの教育は、何時でも、社会的必要に立つか、子どもの興味に立つか、その何れかであった。教育は長い間、必要の原理と、興味の原理との二つの間をカチカチと動く振り子であった。ある教育学者は、必要の原則によって、興味の原理を統制しようとし、ある教育学者は興味の原理によって、必要の原理を統べようとする。最近の児童中心の主張を持つ教育論者の如きも興味原理第一であるらしい。然し、この二点は、お互いに完全に対立した AB の二点であるが故に、決して、一方を以て他方を統べることは許されないと信ずる。従つて私は同じ生活教育でも、興味原理第一に立つ論者とは、その立場を異にする者である。興味の原理に立てば、児童本位になりすぎて子供の本能は尊重されても、必ず社会的必要は軽視されるからだ。だからと言って、必要の原理第一に立つ教育論にも賛成出来ない。必要の原理に立てば、大人本位になって、社会的要求は尊重されても、必ず子供たちの意欲は軽視されるからだ。この二つはお互いに対立してこそ意味があるのであって、決して一方が他方を圧迫すべき性質のものではない。そこでこの二原理を真に統制する一原則は何であるかと言えば、協働自治である。協働自治は、必要と興味を対立させながら、よくこれを統制していく生活に他ならない。だから協働自治のみ必要と興味とを統制し得る唯一原則であると信ずる。生活教育の指

導原理として、協働自治を持出すのはそのためである。⁴⁶

つまり、「社会的必要」でも子供の「本能的興味」でもない、第三の原理が「協働自治」なのである。野村は、「協働自治は一面、人の本性である愛に呼応するし、一面は社会に組織的必然である功利に呼応する。だから協働自治は人々も社会も共に要求するところであるが故に、人も組織も共に牽引さるべき必然を内在する」⁴⁷とも説明する。彼は、学習や教育そのものが「生活の協働自治的組織化である」⁴⁸と述べているように、学習や教育は生活力を養うものであり、その根底において集団の生活を組織することに繋がる営みであると捉えている。教師の指導性と子どもの自発性の二元論的対立を乗り越える具体的教育方法として考案された「協働自治」は、まさに「野天学校」と「学習学校」を繋ぐ「親交学校」の実践的な具現化に他ならないのである。

野村は、自伝的著書、『私の歩んだ教育の道』（1973年）の中で、「仲間作り」という見出しの下、「児童の村の教育実践の中で、最初に自覚したことは、子どもたちは、子どもなりに平等な仲間作りがして行けるということであった」⁴⁹と、彼の教育実践の根本に「仲間作り」が置かれていたことを述べている。「仲間作り」という言葉は、第1章でも述べた通り、「協働自治」という言葉を使わなくなった戦後に、それに代わって野村が頻繁に用いるようになった言葉である。さらに野村は、こうした「仲間作り」に関して、「協議と抗議を通して、協力していく自治の道」⁵⁰を、生活訓練によって「仲間のくらしを作り出して行くための人間的しつけを持つ」⁵¹ことで築いていくことが必要であると述べている。

野村において、「仲間作り」として戦後に展開された「協働自治」という教育実践こそ、彼の三位一体的な学校教育構想のうち、「親交学校」の側面を具現化したものである。それは、「野天学校」と「学習学校」、すなわち遊びと学習という小学校教育のいわば両輪を結びつける軸として位置づけられたものである。野村は、そのような軸を、子どもが自らの生活を営むために必然となる「学友相互の交友」、すなわち「子どもに社会」をつくり出させるような「親交学校」として考えたのだ。『子供の社会の倶楽部』である。そして、子どもと子どもの間だけではなく、子どもと大人との「親交」も、「野天」と「学習」を、すなわち「野性」と「文化」を「結ぶ道」であると考えたのである。野村における「生活教育」とは、「仲間作り」としての「親交学校」を中心に、自然の中での遊びの生活である「野天学校」と文化遺産を伝達するための「学習学校」を結び合わせていくような、生活の協働自治的組織化の教育であったと言えるだろう。

註

1. 野村芳兵衛 『新教育に於ける学級経営』聚芳閣、1926年、22-25頁。
2. 同上書、104頁。

3. 野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』教育研究会, 1925年, 72頁。
4. 同上書, 74頁。
5. 前掲書(1), 108頁。
6. 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店, 1933年, 155-156頁。
7. 前掲書(3), 213-214頁。
8. 同上書, 215頁。
9. 同上書, 216頁。
10. 前掲書(1), 33頁。
11. 同上書, 34頁。
12. 前掲書(6), 155-156頁。
13. 同上書, 273頁。
14. 同上書, 108頁。
15. 同上書, 257-258頁。
16. 同上書, 272頁。
17. 同上書, 272頁。
18. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』(野村芳兵衛著作集第8巻)黎明書房, 1973年, 113頁。
19. 同上書, 114頁。
20. 同上書, 117頁。
21. 同上書, 118頁。
22. 前掲書(6), 56頁。
23. 小寺融吉『児童劇の創作と演出』弘文社, 1928年, 3頁。
24. 前掲書(6), 55頁。
25. 小原國芳『学校劇論』イデア書院, 1923年, 53頁。
26. 野村芳兵衛ほか「月例夜話会 学校劇を中心として」『教育の世紀』大正13年6月号, 1924年, 124-133頁。
27. 同上書, 107-108頁。
28. 富田博之『日本児童演劇史』東京書籍, 1976年, 253頁。
29. 野村芳兵衛「教育と児童劇」『月刊 児童劇』第5号, 1936年, 1頁。
30. 野村芳兵衛「子供の生活から生まれる劇について」『教育の世紀』大正13年6月号, 1924年, 53頁。
31. 前掲書(6), 56頁。
32. 同上書, 160-161頁。
33. 同上書, 169-170頁。
34. 小林かねよ「『がんとりぢいさん』演出覚え書き」『生活学校』2月号, 1935年, 10頁。
35. 村松元「『ねずみのしつぽ』の生まれるまで」『生活学校』2月号, 1935年, 11頁。

36. 前掲書(18), 117-118 頁。
37. 前掲書(1), 25 頁。
38. 野村芳兵衛『生活訓練と道德教育』厚生閣書店, 1932 年, 1 頁。
39. 同上書, 1 頁。
40. 同上書, 1 頁。
41. 同上書, 26 頁。
42. 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書, 1970 年, 956 頁。
43. 前掲書(38), 15 頁。
44. 同上書, 15 頁。
45. 同上書, 19 頁。
46. 前掲書(6), 24-25 頁。
47. 同上書, 20 頁。
48. 同上書, 57 頁。
49. 前掲書(18), 160 頁。
50. 同上書, 136 頁。
51. 同上書, 136 頁。

第5章 「学習学校」と綴方教育における「教科書を作る教育」－「仲間作り」を基盤にした「生活科」の構想－

野村芳兵衛は、1929（昭和4）年に創刊された雑誌『綴方生活』の同人であり、当時の綴方教師たちに多大な影響を与えたことでも有名である。

中内敏夫によれば、児童の村小学校において、野村によって創り出された綴方指導の実際の手続きは、「綴方教師が形成する生活綴方のしごとを先どり」し、小砂丘忠義による定型化とならんで、「生活綴方のしごとの原型」を確立するものであった。つまり、野村は、「生活綴方の諸技術をつくりだし、綴方教師たちに供給した人物である」と言う。しかし中内は逆説的にも、野村を、綴方指導の原型を作り先導した者であるとしながらも、「われわれは、野村芳兵衛を、綴方教師とみなすことはできない」と述べている。中内の見解によれば、その理由は、野村が児童の村小学校の指導理論とした「生活教育」の体系は、『生活綴方』の体系とは別ものだったし、両者のエートスは、同じように内発主義者ではあっても、恐らくそれぞれが自覚していた以上に、異質」だったという点にある¹。

たしかに野村には、生活綴方の教師たちが綴方教育にすべての教科教育を集約させ、「国語科綴方」における「文章表現指導運動」を展開しようとしていたのとは異なり、彼独自の「生活教育」の体系構造が先立っており、その中に綴方を位置付けていったという違いがある。それでは、彼独自の「生活教育」とはどのようなものだったのだろうか。彼は、「最も重要な教育内容こそ仲間作りであり、その仲間作りの焦点こそ相互の人格尊重による協力にあると考えた」²として、自らの生活教育実践の中心に「仲間作り」³を置いている。そして、「人間が道徳を知るのは、修身ではなくて、兄弟喧嘩からだ」⁴と述べることに象徴的なように、この「仲間作り」を通してこそ、「自然の中に生活する遊びと、社会の中に生活し、この社会を理解し、この社会を改造する学習とを自然に生む」⁵ことができる考えたのである。このような「仲間作り」における野村の綴方指導は、中内が特徴付けるような「一セクションの枠をぬけでて広く全領域にわたる指導法として広げられていく」⁶ものというよりも、生活指導と学習指導をカリキュラム構造の中で統合的に媒介し、そのことによって明治期以来の「旧教育」を構成していた権威主義的な文化伝達のための教科教育の硬直性を打ち破り、教科教育を転換していく突破口となったものと考えることができる。

野村は、第3章、第4章で検討してきたように、「野天学校」「親交学校」「学習学校」の三位一体的学校教育構想にもとづき学校カリキュラムの枠組みと構造を明らかにしている。彼は、学校教育における教科学習の側面を「学習学校」と呼び、それに属する教科群を総称して「読書科」「生活科」とする。「読書科」が「教科書を読む教育」であるのに対し、現代の特別活動や総合的な学習にあたるような、子どもたちが主体的に学びを作っていく学習

に働きかける教育を野村は「教科書を作る教育」と呼び、それに属する教科群を総称して「生活科」として区分した。そして、大正期に雑誌『綴方生活』などを通して広まった綴方教育について、多くの教師たちが「綴方」として国語科の中で捉えたのに対し、野村はそれを、生活教育を基盤にした「生活科」へ分類していったのである。つまり、野村は、綴方教育を、「教科書を作る教育」の枠組みに入るものと位置付け、学習指導と生活指導、すなわち「学習学校」と「野天学校」「親交学校」とを有機的に関連付けるカリキュラム領域が綴方教育である、としたのである。こうして彼は、綴方教育を、「旧教育」の硬直した教科学習を打ち破っていく「カリキュラム改造」の実践として捉えていったのだった。

本章では、野村の「学習学校」における綴方教育を、このような「カリキュラム改造」の根源的な試みとして捉え直し、生活指導を基盤にした学習指導の転換という問題と深く関連した彼の綴方教育が、「仲間作り」を基盤にして、いかに実践的に展開されていたのかについて検討する⁷。こうした野村の教育観において根幹的に重要といえる「仲間作り」に着目した彼の綴方教育実践へのアプローチは、管見の限り、先行研究に見られない⁸。野村は、「生活教育」としての綴方教育を、「仲間作り」を基盤にしてどのように展開したのであるか。ここでは、野村のカリキュラム編成論における綴方教育の位置を明らかにした上で、「学習学校」と「野天学校」「親交学校」とを統合的に媒介し、「教科書を作る教育」をカリキュラム構造の中に有機的に組み込む役割を果たす綴方教育について、野村の独創的な構想と指導の実際について検討していきたい。

第1節 教育課程における綴方教育の位置

野村は、「野天学校」と「親交学校」から生まれる「生活」について、児童の村小学校開校からほぼ10年を経て出された著書『生活学校と学習統制』（1933年）において、さらに次のように説明している。「生活」とは、「吾々の衣食住・交友・結婚・育児・仕事・あそび等の弁証法的発展である」⁹。つまり「生活」は、ただ単に、「衣食住・交友・結婚・育児・仕事・あそび等」であるというだけでなく、弁証法という具体的法則性により「正反合という立体的構造を形成しながら常に発展して止まぬ力」¹⁰を持っているということである。こうした「生活」の力動的な把握に基づきながら野村は、『綴方生活』に3回にわたって掲載された論文「生活科としての綴方（一）」の冒頭で、「私は綴方科を生活科であると思つている」¹¹と述べ、綴方について、教科の枠組みにとらわれない視点を提示している。すなわちそれは、次のような説明である。野村はカリキュラムを、「読書科」と「生活科」の二つの大きな構成領域に分類する。そして綴方は、国語科が位置付く「読書科」ではなく、弁証法的に発展する「子供達の生活を指導する教科」¹²とされる「生活科」の中に位置付けるのである。ここで、野村の言う「読書科」と「生活科」の分類について、それぞれの特質を対比的に整理してみると、次の表1のようになる。

表1 野村芳兵衛の教育課程における「読書科」と「生活科」の対比¹³

	読書科	生活科
経験	間接経験	直接経験
文化	大人による文化の伝達	子供による文化の観察
主体	大人が今日までの文化を伝える	大人が子どもに学ぶ
教科書	教科書のある教育	教科書のない教育

野村によると、「生活科」の中に位置付く綴方は、「自己の直接経験を中心として、生活を観察し判断する教科」¹⁴のひとつとなる。それは、「子供達が、子供達自身で、自分達の生活を観て行くところの学科」であり、「教科書のない教科」である。つまり野村はそれを、「本を作る教育」とも呼ぶ。そして、そこでの教師は、子どもたちの「生活認識に対しても、耳を傾けて行かねばならぬ」という役割を持つことになる。この意味において、「生活科」は、「教師が子供に学ぶ教科である」といえるのである¹⁵。

野村は「教科書を教えることより、教科書なくして教えることは、困難な点が多いにきまつてゐる」と述べ、その理由を、「乾物屋が持つて来た干物を食ふのと、川へ行つて、流の魚を釣つて来て食ふのとどちらが困難であるかということ想像してみれば、当らずとも遠からずである」と喩え、「生活科」としての綴方教育の難しさについて説明している。しかし、「りゆうりゆうと引く魚を釣り上げた時の喜び、それを甘からく煮て食べるときの美味を思ふ者は決して、干物だけに満足してはゐられない」として、困難を乗り越えて得られる綴方の意義について強調するのである¹⁶。

それでは、このように野村の生活教育カリキュラム構想の中で「生活科」として位置付けられる綴方は、「仲間作り」をどのように基盤にして実践的に展開されたのだろうか。

野村は、「綴文以前に綴文欲求がある」¹⁷と述べている。そのため野村は、書きたい気持ちがある子どもたちの中に生じる指導過程を、綴方教育の中で詩や童話、劇脚本、日記など、多様なジャンルを盛り込み、子どもの言葉で「ありのままに書かせる」¹⁸ことを提唱した上で、低学年の子どもたちの文について、「生活のおもしろさが、直ちに文のおもしろさになる。従つて、おもしろい文が書けるかどうかは、一におもしろい生活があったかどうかにかゝつてゐる」¹⁹として、生活の充実による「生活欲求」と、綴方をしたと思う「綴方欲求」とが、密接な関係にあることを主張した²⁰。また、野村は、「語る」ことから「綴る」ことへは独自の接続関係があることに注目し、「友に語りたいたいは自分自身に語りたいたいという欲求によって、手紙となり、日記となり、旅行記となるのである」²¹としている。浅井幸子は、こうした接続関係について、その形式面で見れば、「綴る行為が話す行為の延長上において把握されている」²²と特徴付けている。ここで、さらにその形式面を超えて重要になってくるのは、学級の仲間と語り合うことが書くことへの欲求をかき立てていく、その内的なダイナミズムであると考えられる。この点にかかわって野村は、題を決める方法が自由選題であっても、

決められた課題であっても、「全く問題でない」とし、大切なことは「表現の刺激が外から来たか、内から来たかに論なく、最後にその文の表現動機が方便でなくて純真であるかどうかと言ふ点にある」²³として、子ども自身の動機がいずれにしても最も大事なことであると強調する。そのため野村は、「子供に子供の生活を開放すること」²⁴が必要であると、指導については「指導とは交友」²⁵であるという立場を提示するのである。「生活を解放」というのは、野村教育思想のエートスと言える「教育意識なき教育(私の言ふ新教育、即ち協力意志に立つ教育)」²⁶、すなわち子どもたちを信頼して、子どもたちの協働自治に任せるというアプローチのことである。こうした子どもたちの協働自治的な生活を通した「仲間作り」が、いかに「方便」ではない「純真」な「表現動機」を生み出すのかについて、野村は、当時盛んだった「調べる綴方」を取り上げて、次のように述べている。

…文を取材する方法を外からいろいろに刺激はしても、子供達が文を書きたいと考へる動機に対しては、何等新しい刺激の方法が考へられてゐないのである。この場合、子供達が文を書く動機は、依然として「綴方の成績をよくする」とか「先生によいお点をいたゞく」とか言ふ抽象的且つ偶像的な動機であつて、文を書くことによつて、子供達の共同生活に対する共同感情(兄弟感情といつてもよい)を昂揚するとか、共同生活を前進させて行く生活知性を交通させるとか言ふ文化交通的意欲の満足が動機づけられてはゐないと考へるのである。²⁷

野村にとって「文化交通」というのは、学級の中で高め合うものである。一人一人ではまるで「鉢植の植物」であるところを「学級という仲間の生活土壌」へ下ろしてやる必要があると彼は考えたのである²⁸。そのために野村は、「先づ最初に子供達に語らせる。話しかける。そして聞く。聞きながら、又問ひかける」²⁹と言う。落ち着き安心して「綴方欲求」を持つためには、「座談」から「綴方」へと発展する「仲間作り」が重要であると考えたわけである³⁰。野村はさらに、次のように述べている。「作りたいと言ふ創作意欲は、単なる作者の個人的意欲から出て来てゐるのではなく、兄弟達の期待に呼応して出て来たものなのであるからだ。従つて、その作品は、創作の過程に於て、既にその学級社会の仲間の産物なのである」³¹。こうして野村は、子どもたちが仲間の「期待に呼応」して、自主的に綴方作品を生み出していくために、「仲間作り」を基盤にした指導過程を提案するのである。

第2節 綴方教育の指導課程における単元構成

それでは、野村は、綴方の指導過程を実際にどのように考え、実践していたのだろうか。彼の著書『新文学精神と綴方教育』(1936年)では、綴方指導過程が、「作る前の指導」としての「第一時 文の研究」、「作る指導」としての「第二時 文の記述」、「作った後の指導」

としての「第三時 分団研究」と「第四時 学級合評」のような基本的段階からなる1単元4時間(あるいは8時間)でもって構成され、1カ月で2単元の指導を行うことが提案されている³²。

野村はまず年度の初めに、年間を通した「生活カレンダー」を子どもたちに作らせる。その際、生活計画と共に、月々の綴方の文題を、課題文題、自由文題含めて協議させる。そして、その文題を「生活カレンダー」に盛り込ませるのである³³。各単元は、こうした「生活カレンダー」に基づき実施される。各単元の第一時「文の研究」では、「作る前の指導」として、(1)「感想発表」、(2)「文の吟味」、(3)「僕たちの文題—各自の文題を発表する」、(4)「文題の学級打合せ」、(5)「課題一次の時間までの課題を決める」の五つの作業が挙げられている³⁴。

続いて第二時「文の記述」では、「文を作る指導」として、子どもたちに考えてきた文を書かせ、その文やあらかじめ書いてきた文に対して「自己批評」と「友達批評」を行わせ、清書を進めさせる。そして作品を「分団」ごとに提出させ、教師は目を通して、「板上批評」を行い、概評をまとめ、良い作品を発見していく。そのさい、各作品に「批評記号」が付けられることになる³⁵。このように、「文を作る」段階においては、「批評」の作業に重点が置かれるのである。

野村は、こうした「批評」について、「批評の方法にはいろいろある。少なくとも自己批評、友達批評、分団批評、膝下批評、板上批評、記号批評の六つの方法がある」³⁶と分類している。これらの作業において何よりも注目すべきことは、教師による指導よりも、子ども自身の手で批評することを野村が重視している点である。こうして野村は、自己批評や友達批評をすることにより、自ら批評すべき点を吟味できる力を子ども自身に養うことに意味があると考えたのである³⁷。

各単元の後半となる第三時「分団研究」と第四時「学級合評」は、「作った後の指導」にあてられている。この「作った後の指導」について野村は、特に詳細な記述を行っている。そのことからすれば、子どもたちの作品作りの過程において野村は、「作る指導」よりも、むしろ「作った後の指導」の方を特に重視していたと考えることができる。第三時「分団研究」は、グループごとに、自己批評と友達批評を子どもたちに行わせた上で、良い作品例の協議を進めさせるものである。つまり、分団の中で子どもたちは、自分たち自身で「文の批評」「友達批評」「佳作文の協議」を行い、文題の上に作者の評点と分団の評点を付けていくのである。こうした評価は、教師を相談相手としながら、子どもたち自身によって、わからぬ文△、わかる文○、味のある文◎、力のある文◎の四段階の評点で行われるものとされている³⁸。

単元の最終段階である第四時「学級合評」は、(1)「合評」と(2)「反省」からなる。野村にとっての評価の基本は子どもたちによる評価であり、教師にとってのそこでの評価は、子どもに対する「共鳴」³⁹といえるものであり、決して「賞罰」などではなく、むしろ教師と子どもとの間の「友情」に基づくものであると捉えられている⁴⁰。そのような前提に立って

野村は、第四時における(1)「合評」が、次のような四つの作業を含むものだとしている。

(イ) 朗読—各分団ごとに代表作を発表する。その際、教師の最高評価と分団の最高評価が一致しなかったら、二作品の発表をする。(ロ) 批評 (ハ) 当選候補協議 (ニ) 特選決定—文集係は清書して提出された作品を製本して、子供図書館に保管し、皆が読めるようにする⁴¹。

こうした「文合評の実際指導」として、野村は、「提示」、「総評」、「感想批評」、「校正(集団批正)」、「吟味批評」の五つの過程を提示して、それぞれがどのような方法であるのかを説明している⁴²。まず「提示」とは、「朗読」「板書」「回覧」「交換」「印刷」「文集」といった方法によって行われるものであり、そのいずれもが、仲間に対して文章を示す手段となっている⁴³。そして、そのように「提示」されたものを、次に仲間で「総評」する。「総評」では、「わからぬ文」「わかる文」「わかる上に味がある文」「わかる上に味があり、味がある上に迫力がある文」の四段階を△○◎◎で示し、さらに◎の作品から、「日本の文化として、全日本の発表機関へ提示していきと思はれるもの」は四重丸、「世界の子供達と文化交通していきと思はれるもの」には五重丸を付けていくことが行われた⁴⁴。そのような評点は、教師、学級多数、自己の三方面から記入された。また、そうした評価だけでなく、「感想批評」として言葉による話し合いも行われた。その上で、「校正」の段階では、各人の文章をめぐり、学級の仲間全体で意見が出し合われ、最後に「吟味批評」が行われ、「学級合評」が終えられることになる⁴⁵。

このように野村は、児童の村小学校での自らの教育実践に基づき、綴方の単元構成と指導過程を合理的かつ機能的に方法化することを試み、「仲間作り」に貫かれた先進的なモデルを確立していったのである。とりわけ、「批正」と「合評」に関する綿密な指導手順の提案とその意味付けや明確化を見ると、野村が、「作った後の指導」の重要性にいかに関心していたかを理解することができる⁴⁶。それは、子どもたち主体で仲間と共に協働的に綴方の学習を展開することをめざした単元構成であり指導過程であるといえるものだろう。

第3節 綴方指導過程における「仲間作り」の機能

ここまで検討してきたように、野村によって探究された綴方指導過程モデルは、子どもたちが主体的・協働的に綴方作品を生み出していくためのものであるといえる。それでは、野村がこのような綴方指導過程の基盤に置いた「仲間作り」は、実際にはどのようなものであったのだろうか。ここでは、そうした実際を知ることのできる実践例として、雑誌『小学校』の1932年6月号に掲載された野村の論文「見学記を書かせる綴方指導」を取り上げ、分析を行いたい。

この論文では、児童の村小学校の子どもたちを東京・上野の東京科学博物館へ見学に連れていった時の「指導案」と見学後の「見学感想発表会記録(四・五・六年児童十三名)」が紹

介され、「見学記を書かせる綴方指導」の内容・方法に関する野村の見解が提起されている。このうち、「家庭作業」も含む「見学記製作」の前に行われた「見学感想発表会」の記録を見るならば、そこには、野村が取り立てて何かを引き出そうとしているというよりも、子どもたちが見たり考えたりしたことを口々に語り合っている様子を感じ取ることができる。やり取りの全体を貫くそうしたトーンからは、子どもたちが自由に語り合うに任せている野村の様がうかがわれるのである（もちろん、野村は重要な話のきっかけを作っているが、それはあくまでの子どもたちの語り合いへの「貢献」といった意味合いのものであろう）。例えば、発表会の冒頭の部分は次のようなものである（記録中の「私」は野村で、「純」は児童の村小学校へ通っていた野村の長男の純、「出」は出穂、「舜」は舜児、「吉」は吉子、「正」は正夫である）。

私「見学の感想を話さう」

純「僕あしかがおもしろかった。バード少将の活動の時、あしかが喧嘩したね」

出「あれは、あざらしだらう」

私「出穂君、君は何時かあしかの研究を発表したね。あしかは何処にみたんだねー」

出「グリーンランドやアラスカの方だよ。やつぱり冰山などのある方にあるんだ。でも、バード少将の活動に出たのは小さかったから、あざらしだらう」

私「もつと何か」

舜「あしかを見て、あしかと戦う気になれないね、先生、獵師でもさう思ふだろうね」

私「さうかね」

出「僕さうぢやない。やつぱり人間は戦ふよ。みつけたら、すぐやつつける気になるよ」

正「多勢でやるんだから」

吉「僕も」

舜「多勢でも、やつぱり弾丸が外れたら、あしかも群をしてくるよ」

正「そりやむつかしくても、やつぱり人間は勝つよ」

出「あしかに乗って、波の上を行きたいなア」⁴⁷

このような「発表会」は、第1節で検討したような「座談」から「綴方」への発展過程を促す働きをするものとなっている。つまり、「発表会」の中で子どもたちは、共に見学を行った仲間との自由な語り合いという「親交」、すなわち「仲間作り」を通じて、「綴方欲求」を生じさせ、高めていったと見るのであり得るのである。野村自身、「子供達の語るところをきいてみると、子供の興味の方向を知ることが出来る」⁴⁸と述べている。例えば上に引用した場面では、まず純が興味を示した「あしか」をめぐる、他の子どもたちの共鳴が起こり、それが「あしか」と人間との関係に対する興味へと展開することによって、子どもたち一人ひとりの記憶が呼び起こされ認識が深まっていっている。それは、子どもたちの共通の体験を土台にして、科学博物館の見学を学級での科学の学習につなぎ、個々の子どもがそれぞれ

に興味ある科学的問題を設定した上で「見学記」を生み出していくような綴方学習なのである。

野村は、「見学記を書かせる綴方は、生活に於ける社会観察をなさんとする目的を持つものであつて、自然観察に於ける『観察記』と共に、科学的綴方指導の二大方法として計画する指導法」⁴⁹であると述べ、それを第1節で検討した「生活科」(＝「本を作る教育」としての「綴方科」)に位置づくものとしている。野村は、この観点から、次のように「観察記」や「見学記」に対するカリキュラム構造上の意味付けを行っている。「…子供の生活を教材にさせて、その生活を観察させ、且つそこから観察記や見学記を書かせることによつて学級の全員が協働して、子供達の本を作らせて行くのである。その時初めて、本と言ふものの生産過程が理解され、従つてその目的が理解され、進んでは、自分達の観察を、教科書に示された内容との比較が可能になつてくる。従つて、教科書を学ぶことの必要とその読解方法とが自覚されてくると思はれるのである」⁵⁰。こうして、ここで分析した「見学記を書かせる綴方指導」に明らかなように、野村は、学級の全員が協働する「仲間作り」としての「本作り」⁵¹、すなわち本を作るという共通の目的を持った「親交」の活動の中に文章表現過程を埋め込み、そのような協働的活動を基盤かつ媒介項にすることによって、「生活観察」と「学習」の間を橋渡ししていく綴方教育を創造していったのである。

それでは、こうした意義を持つ「仲間作り」は、綴方教育においてどのように重要だといえるのだろうか。野村は、次のようにその重要性を述べている。

本作りの勉強の一つは、日記を書かせることだ。日記もただ書かせているのでは、所謂、まま食い日記となってしまう。…これでは、一年中書かせていても、少しの進歩もあり得ない。日記の指導は、仲間作りの記録としてのみ意味がある。毎日の学校生活の中に、見学があり、飼育があり、製作があり、それを仲間作りの中でやらせて行く時、学級には、共通話題があり、共通課題がある。その共通話題や共通課題が日記を通して、一人一人の発見や創造を産んでいるので、日記は一人一人のものであると同時に、仲間の文化となるのである。⁵²

ここには、仲間との話し合いや言葉の交流を生み出す「仲間作り」が、子どもたちの綴方を本質的に方向付ける機能を果たすことが論じられている。つまり、学級の「仲間作り」として綴ること、すなわち日記や見学記や観察記を「仲間作りの記録」とすることによって、学級に「共通話題」や「共通課題」が必然的に生み出され、そうした「仲間の文化」が「一人一人の発見や創造」を動機付け創出させるのである。野村が「仲間作り」としての綴方教育でめざしたのは、まさにそのような性格のものだったといえるだろう。

野村芳兵衛は、1932(昭和 7)年に書かれた論文「文の技術と綴方指導案」の中で、「自由選題の綴方の清算」として、「自由選題的児童文」が「選題の視野」においても、また子どもたちの「表現意欲」という点においても、「趣味に偏してゐる」ことを批判している⁵³。

彼がその代わりに提起するのが、「生活技術としての綴方」である。それは、子どもたちが「生活的必要によつて、目的活動を実現」⁵⁴していくために文を書くような綴方である。そのさい、野村は、「子供達が学級自治をして協働学習をする」⁵⁵ ような「目的活動」においてこそ、「生活技術」として文を書く綴方が必要とされ、意味を持って創造されていくことを強調するのである。

このように「仲間作り」を共通の目的に子どもたちの文章表現を生み出していく野村の綴方指導論は、戦後、1958(昭和33)年に、それまでの30年間にわたる彼の綴方教育の歩みを総まとめするような共編著『生活作文の壁』においても一貫して堅持されている。そこでは、「文を書くことで生活を切り開く」ことをめざす「生活作文」(＝「生活綴方」)の立場から、「教師の学級経営に子どもたちを参加させて、こうした仲間作りの中で、生き生きとした文を書かせ、生き生きとした文を書くことによって、共同の学級経営が力強いものになって行くことでなくてはならぬ」⁵⁶ という文章表現指導が再提起されるのである。

こうして野村の綴方教育は、「仲間作り」に向かつていく子どもたちの協働自治的な「親交」の活動を基盤にして、子どもたちが主体的・自律的に「教科書を作る」という新たな教科学習のあり方を、学校カリキュラムの中に構造的に生み出していくものであった。つまり、それは、野村の三位一体的学校カリキュラム構想でいえば、「学習学校」を「野天学校」「親交学校」と統合的に媒介していくことによって、硬直した教科学習を打ち破り転換していく綴方教育であったのである。この点に、野村の綴方教育における最大の特徴があったということができらるだろう。

註

1. 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1970年、909頁。なお、中内は、「小砂丘忠義にとっては、諸科はこれすべて『綴方へまでの』道程として位置づけられていたのに対して、野村のこの『生活教育』の体系にあつては、それは、あくまで、三大教科群のなかのひとつである『芸術科』のなかの『文学』科の一セクションとして位置づけられていたものだった」と述べている(同上書、905頁)。
2. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』(野村芳兵衛著作集第8巻)黎明書房、1973年、106頁。
3. 生活教育論や生活指導論の分野では、一般に、「仲間づくり」と表記されるが、野村は著書や論文で一貫して「仲間作り」と表記しているため、本論文においては野村に従い、「仲間作り」を用いている。
4. 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣出版、1926年、25頁。
5. 同上書、26頁。
6. 前掲書(1)、911頁。

7. ちなみに「生活指導」という概念は、峰地光重『文化中心綴方新教授法』（教育研究会，1922年）において、学校教育に初めて本格的に導入された。
8. 野村の綴方教育についての先行研究には、中内敏夫による前掲書(1)の他に、磯田一雄「現代教育における表現と習俗—その系譜と課題についての覚書—」成城大学大学院文学研究科コミュニケーション学専攻『コミュニケーション紀要』第2集，1984年、浅井幸子「1930年代における野村芳兵衛の綴方教育—『文化交通』の構想とその挫折—」『和光大学現代人間学部紀要』第3号，2010年などがある。
9. 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店，1933年，2頁。
10. 同上書，3頁。
11. 野村芳兵衛「生活科としての綴方(一)—カリキュラムへの一考察—」『綴方生活』第2巻第10号，1930年，6頁。
12. 同上書，6頁。
13. 同上書，10-11頁を参照。この表では、野村の表現をそのまま用いて、「読書科」と「生活科」の対比を行っている。もちろん、ここではあくまでもそのような対比により、それぞれの特徴を焦点化することが目的であり、野村の生活教育論を全体的に捉える観点からすれば、大人と子どもが相互に主体である関係こそ、実践において理想とされたものである。
14. 同上書，7頁。
15. 同上書，10頁。
16. 同上書，11頁。
17. 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導」『綴方生活』第1巻第1号，1929年，15頁。
18. 野村芳兵衛『新文学精神と綴方教育』厚生閣書店，1936年，52頁。
19. 同上書，46頁。
20. 野村芳兵衛「文の技術と綴方指導案」『教育・国語教育』2月号，1932年，86頁。
21. 前掲書(32)，16頁。
22. 浅井幸子「1930年代における野村芳兵衛の綴方教育—『文化交通』の構想とその挫折—」『和光大学現代人間学部紀要』第3号，2010年，8頁。
23. 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導(二)—純坊の文集に就て—」『綴方生活』第1巻第2号，1929年，37頁。
24. 前掲書(17)，18頁。
25. 前掲書(23)，30頁。
26. 野村芳兵衛「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』第4巻第11号，1925年，68-69頁。
27. 野村芳兵衛「取材指導の新動向」『実践国語教育』第6巻第1号，1938年，159頁。
28. 同上書，159頁。

29. 野村芳兵衛『新文学精神と綴方教育』厚生閣書店、1936年、223頁。
30. 浅井幸子は前掲論文(22)において、野村の綴方教育を「文化交通」という視座で分析しているが、野村においてそれは、最終的に共同体内部に閉ざされてしまったという論点を提出している。
31. 前掲書(27)、161頁。
32. 前掲書(23)、252頁。
33. 同上書、250頁。
34. 同上書、253-254頁。
35. 同上書、254頁。
36. 同上書、284頁。
37. 同上書、284-286頁。
38. 同上書、292頁。
39. 前掲書(23)、32頁。
40. 同上書、32頁。
41. 前掲書(29)、255頁。
42. 同上書、290-292頁。「思い出させる」→「吟味させる」→「書かせる」→「合評させる」→「比較させる」といった基本的な綴方指導の段階のうち、特に「合評させる」→「比較させる」という作業については、当時、綴方教育において注目されていた鈴木三重吉『綴方読本』(中央公論社、1935年)にも、北方系綴方教師たちの集団が指導した「調べる綴方」の中にも見られない、野村が実践的に提起した独自の過程であったといえる。その点については、『綴方生活』第7巻第7号(1935年)の特集「現代綴方諸説の展望」を参照されたい。また、川口半平『作文教育変遷史』(岐阜県国語教育研究会、1958年、310-323頁)も同様の解説を行っている。
43. 同上書、292-293頁。
44. 同上書、293頁。
45. 同上書、294頁。
46. このように野村は、作品作成後の文章指導において、子どもたちが自ら仲間と共に文章表現に取り組めるような形を貫いている。それは、例えば国分一太郎『生活綴方読本』(百合出版、1957年)の「第3章 生活綴方の目的」における「過程・話し合いの重視」の論述と対比するならば、よりいっそうクリアとなるであろう。そこで国分は、「書くこと」において、「読む対象(相手)を強く意識させなければならない」としながらも、特に「生活綴方のしごとのねらいは、…文章を書かせるさまざまな過程で、子どもたち自身を、よく教育することに大きな期待をかける。つまり書かせることが教育になるから書かせるのだ」(同上書、105頁)といった主張を展開している。そして、そうした「教育したいから、書かせる」という「目的」を繰り返した後で、10個の過程を挙げ、そのうちの最後の二つ、すなわち「作品の共同研究と話し合いの過程」と「つ

づったあとの過程(生活の反省をする。なんらかの個人的・集団的な実践をする。文集をつくる。作品を役だてるなど)」のみを集団で行うものとしている。つまり、こうした文章指導の基本は、あくまでも教師の「書かせる」指導(同上書, 104-105 頁)にある。このような国分の見解と比較対照すると、野村の綴方指導実践が、いかに子どもたち自らの力に任せられていたものであったかということが理解できるのである。

47. 野村芳兵衛「見学記を書かせる綴方指導」『小学校』第 51 巻第 2 号, 1932 年, 20 頁。
48. 同上書, 22 頁。
49. 同上書, 16 頁。
50. 同上書, 17 頁。
51. 野村は、「仲間作り」と同様、「本作り」についても、一貫して「づくり」ではなく「作り」と表記しているため、本論文ではそれに従うこととした。
52. 前掲書(2), 156 頁。
53. 前掲書(20), 86 頁。
54. 同上書, 87 頁。
55. 同上書, 88 頁。
56. 野村芳兵衛「文を書くことで生活を切り開く」野村芳兵衛・芥子川律治共編著『生活作文の壁』黎明書房, 1958 年, 38 頁。

第6章 「仲間作り」の教育思想

—他力の教育実践の可能性—

第1節 教育の本質規定としての「仲間作り」

本論文の全体を通して、戦前、池袋児童の村小学校において創造されていった、野村芳兵衛の教育実践の基盤に、戦後、「仲間作り」と呼ばれることになる教育思想があり、そうした「仲間作り」の教育思想こそが、戦前と戦後を貫いて野村が持続的に生成してきた教育思想の核心といえるものであることを明らかにしてきた。前章まで、この「仲間作り」の教育について、具体的な実践におけるその展開を探ってきたが、ここでは、野村が「仲間作り」の概念を用いて、教育の本質をどのように規定しようとしていたのかをまとめていくことにしたい。それによって、教育の本質を「仲間作り」に見出していくような概念化が今日の教育思想と教育実践に対して持ちうる意義と可能性を明確にしていくことができるものと考えられる。

野村は、晩年の1973年-1974年、全8巻の著者集を出版している。その最終巻は、自伝的著作『私の歩んだ教育の道』(1973年)だった。他の7巻がすべて過去の著作に基づくものだったのに対して、この『私の歩んだ教育の道』だけが書き下ろしで著作集に収められたものとなっている。そのタイトルからも明らかなように、『私の歩んだ教育の道』には、野村の幼少の頃の生活に始まり、彼が戦前、戦後と一貫して歩んだ教育者としての人生が、集大成のように回想され内省されている。それは、教育を何よりも生活と捉える野村が、彼自身、生涯の中で教育をどのように旅してきたのかを語りを通して意味づけた著作となっている。その意味で、『私の歩んだ教育の道』には、野村を教育という人生の旅に突き動かしたものは何だったのか、また彼は何を支えにして教育の道を歩んでいったのかを知る鍵が隠されている。同時に、そうした鍵を発見することによって、野村が教育の本質を何に見出していたのかについても明らかにすることができると考えられよう。

このように『私の歩んだ教育の道』を繙くとき、冒頭の「はしがき」にある次のようなきわめて印象的な言葉は、その鍵が凝縮されたものと見ることができる。しかし、ここでの野村の文章は、概念的に圧縮されたものであって、その意味内容を容易につかむことができないものである。したがって、彼の論理展開を順次追いながら、分析的に読解することが必要になる。

人間が生きて行くには、食べなくてはならぬ。食べるためには、はたらかななくてはならぬ。然し、はたらくのは、食うためだけではない。愛するためにこそ、人間ははたらく

のだ。遊びによっては、絶対に愛することはできないと、私は深く信じている。だから、公正な仲間作りは、政治に期待するけれども、真に愛するためには、教育が絶対に必要だと考えている。¹

ここで野村は、「人間が生きて行く」ことを、「はたらく」ことを通して、「食べる」ことと「愛する」ことの両極が媒介されること、と捉えている。こうした「食べる」－「はたらく」－「愛する」の三位一体的な関係構造として「人間が生きて行く」ことを見ていくことは、第3章で「子ども」概念における「文化人」への子どもの育ち、また第4章で「親交学校」と「協働自治」の関係について検討したさいにも焦点化した、人間の道徳性に関する野村の基本的な把握に完全に呼応するものである。それは、イマヌエル・カント流の主観的理想主義に対する痛烈かつ根底的な批判にもとづく人間理解であり、「人間は動物以上ではあろうが、動物以外ではないのだ」²として、人間性、すなわち人間の道徳性が発達してくる起源に、「食つて生きると言ふ動物の持つた本性を人間も捨てることは出来ない」³ことを見出していくような人間観である。次に『生活訓練と道徳教育』（1932年）から引用するような、野村の「食べる」－「はたらく」－「愛する」の関係把握には、青年教師の時代から「修身」の教育に批判的だった野村と、文検⁴で植物科の中等教員免許を取り高等女学校で生物を教えた野村とが、見事に統合されているのを見ることができる。つまり、野村は、「食べる」こと、すなわち自然を人間の絶対的な存在基盤として徹底的に認識しながらも、その自らの存在基盤を「愛する」ことへと転換しうるところに人間の人間性、すなわち道徳性を捉えようとするのである。

吾々は食はねばならぬ。その点吾々はどこまでも動物だ。動物であるが故に動物と同じく弱肉強食の生存競争をやらねばならない。その人間がどうして道徳を持つことが出来たか。それは本能的な愛情があった上に、それを生かす智慧を持つて来たからだ、と私は思ふ。勿論愛情は道徳の発展に役立つてはみやう。然し愛情だけなら他の動物も持つてゐる。人間だけが特に道徳と言ふ人間独特の生活意識を發展させ得たのは、それは人間の智慧であると言はねばならぬ。人間の智慧は人間の自然生活に社会生活と言ふ新しい生活形式を発見させた。それは生存競争以外のものではないが、単なる生存競争以上な生活法なのだ。では人間の智慧がどうして、さう言ふ生活の変質をなし得たかと言ふに、それは、愛する者のために、お互に協働して獲物を得、協働して敵に当ると言ふ新しい生存競争の武器——社会組織——を考出したからだ。そしてその時、確然と人間は動物から人間に飛躍した。

だから人間の道徳は人間の本能——動物性——の中に存在した力ではあるが、それを組織づけたものは、先づ社会組織であり、そしてその組織を産んだ人間の智慧であると言はねばならぬ。カントの考へたやうに抽象的に理性によつて規定されるものでもなく、それはカントの言ふ如く絶対的な無上命法でもない。⁵

このように、野村は「食べる」という自然的欲望を人間性の根源に据え、その基盤の上で、「はたらく」ことが「協働して食ふ」⁶ことになる時のみ、人間は「弱肉強食の生存競争」という「各自の利己」⁷、すなわち自我の欲望を超えて「愛する」こと、すなわち「私利」⁸を打ち破って共に愛し合うができる、と述べるのである。最晩年の1984年にも、野村は岸武雄との対談で、「食べる」と「愛する」の間にある同様の問題を論じる中で、「結局生きておるといことが矛盾しておるといことで…」⁹と語っている。

野村がここで言う「矛盾」とは、もちろん「食べる」と「愛する」ことのアンチノミー（二律背反）である。それらは、同時に両立することが不可能なような、相反する対立した「統制力」¹⁰である。野村は、人間存在の自然的基盤そのものがこのような矛盾に貫かれたものであることを看破している。「食べる」と「愛する」ことのアンチノミーは、野村によれば、カント流の「主観的理想」や「自由意志」では決して超えることはできない。彼が、『私の歩んだ教育の道』の「はしがき」で、「遊びによっては、絶対に愛することはできないと、私は深く信じている」と言うときの「遊び」とは、そうした啓蒙主義的な抽象的理性のことである。事実、彼は、主観的理想主義に基づき協働生活の道德性を持たないような、いわゆる「自由恋愛」論を観念の「遊び」として痛切に批判している¹¹。それは、道徳的な意味における批判ではない。彼が「自由恋愛」論を批判するのは、それが「協働して食ふ」という「智慧」と「生活形式」をまったく欠いているからである。

こうして野村は、「食べる」と「愛する」ことのアンチノミーを突破し、乗り越え、「生活の変質」を成し遂げていくことを可能にする、人間にとっての第三の媒介項を、「はたらく」こと、すなわち協働に見出しているのである。協働して「はたらく」ことを通した「食べる」と「愛する」ことの矛盾の揚棄は、次の図1のように表すことができるだろう。

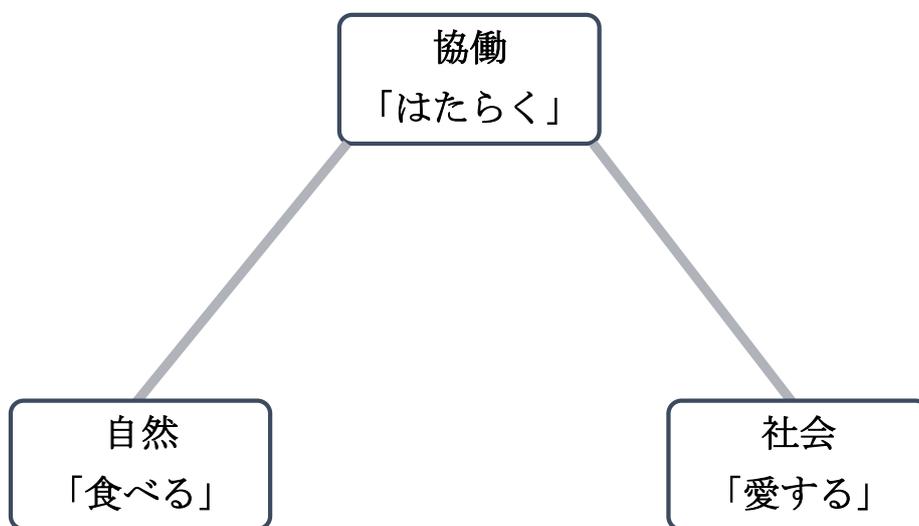


図1 野村芳兵衛における「食べる」—「はたらく」—「愛する」の関係構造

先に引用した『私の歩んだ教育の道』の「はしがき」の一節に戻れば、そこでは、「食べる」－「はたらく」－「愛する」の関係構造が、次のように「教育」と結び付けられることになる。「…公正な仲間作りは、政治に期待するけれども、真に愛するためには、教育が絶対に必要だと考えている」。ここで野村は、「仲間作り」、すなわち協働して「はたらく」ことを、「愛する」という同じ人間的倫理をめざしながらもベクトルの相異なる二つの領域に分けている。つまり、一つは、法と正義、公正のために、一人ひとりの外側にある社会構造をトップダウンに変革していこうとする「政治」である。もう一つは、「真に愛する」ために、一人ひとりの内面に呼びかけ、日常生活においてボトムアップに自由と平等と友愛、相互扶助と協働自治を具現化していこうとする「教育」である。

本論文の全体を通して明らかにしてきた、野村における「仲間作り」の教育思想は、こうして人間社会において協働して「生きて行く」ための倫理の創出をめざすような、しかも「政治」とは相対的に区別される独自の領域としての「教育」を照らし出している。「教育」は、「政治」や他の領域には決して還元することのできない、「仲間作り」の代替不能な場なのである。野村は、そうした「教育」の場でこそ、人間は「弱肉強食の生存競争」という「各自の利己」（「私利」）を超え出るような「仲間作り」が可能だと考えた。彼の次のような「教育」の定義は、まさに「利己」を超えた協働の「生活意識」と「生活形式」を社会に下から、一人ひとりの内面に創り出していく場として「教育」を捉えたものであろう。「教育とは社会が行ふ生活の協働自治的組織化である」¹²。

続けて野村は、そうした教育の場において、「自分達が自分達を教育することが学習である」¹³と言う。先に引用した『生活訓練と道徳教育』の一節と結び付けるならば、ここで言われている人間の「学習」こそ、「各自の利己」を打ち破り、それを乗り越えた「仲間作り」へと飛躍していくような「生活の変質」を可能にする「智慧」を生み出すものなのである。そして、人がこうした「智慧」に恵まれるのは、第2章で野村教育思想の根幹として明らかにした「生命信順」の過程、すなわち他力回向の覚醒過程において他にない、というのが野村の透徹した認識であると考えられる。

第2節 「生命信順」と「仲間作り」との往還としての教育

ここまで検討してきた『私の歩んだ教育の道』の「はしがき」の一節に続く箇所では野村は、次のようなある種謎めいた言葉を書き連ねている。

教育とは、死ぬ者として生きることを自覚させることであり、死ぬ者が生きる唯一の道は、信頼を実証するための労働によらねばならぬと考える。…「私の歩んだ教育の道」を読んでいただくと、至るところで、私が死に直面し、死ぬ者として生きる道を見つめ

ていることに気づかれるであろう。私が死を考えるのは、死後の生ではない。生の裏にある死なのだ。別のことばで言えば、部分の持つはかなさについてなのである。部分の持つはかなさを越える道は、合体して全体となるより他に道がないのである。つまり信頼と献身に他ならない。恋愛も亦、信頼と献身でなくてはならぬ。結婚然り、育児然り、隣り付き合い亦、その本質において例外ではない。¹⁴

ここで野村が提示している教育概念、すなわち「教育とは、死ぬ者として生きることを自覚させること」は、きわめて異色のものである。しかし、本論文で解明してきた野村教育思想の核心としての「生命信順の仲間作り」の理念からすれば、この概念規定に何ら謎はない。なぜなら、野村が教育の本質とする「死ぬ者として生きる」ことの「自覚」とは、まさに「生命信順」を通した世俗内自己から非世俗的自己への質的転換という他力回向の覚醒過程そのものだからである。したがって、「死ぬ者として生きる」とは、決してメメント・モリ（死を想え）でも、野村自身が言うように、「死後の生」を考えるということでもない。そうではなく、「生の裏にある死」を考えることが「死ぬ者として生きる」ことなのである。それは、「自力」、つまりは自我の欲望や執着から離脱していくという意味において、身体の死ではなく、ある種の内面的・精神的な状態として、まるで「死者」であるかのように自我への執着（我執）から離れて生きていくことである。このように野村は、世俗に生きる自己から抜け出し、自らを生ける死者のように位置付ける「自覚」によって、「信頼」という他者との新しい倫理的関係を「実証」していく営みを、「教育」と規定しているのである。

こうした内面的自覚は、第2章で詳しく見たように、他者を支配する欲望に動かされている自我から離れ去り、「無我」と呼びうる境地に立つことだと言えよう。そのような「無我」の境地において人は、他者を支配する自我の欲望を捨て、「自力」を去った「他力」に自分を委ね、任せ、包摂されて、新しい自己の生成に恵まれていく。つまり、他力回向（他力の恵み）の覚醒過程である。この他力回向の覚醒を通して生成された、「無我」という新しい自己だけが、野村の先の一節で言及されている、他者との「信頼」と他者への「献身」という、支配を超えた友愛と協りに立脚した新しい関係の構築、すなわち「仲間作り」を「実証」することができるのである。

野村においては、このように「仲間作り」としての教育の第一の前提となる段階が、「無我」の境地に立つことに置かれている。野村は、「無我」の境地を、自我が「零の境地」¹⁵にあることと捉えている。彼の言う「零の境地」とは、「相対的な自我が、相対に居りながら、そのまま絶対に任せる時、シャカの言う相対即絶対の境地が味わえると思う」¹⁶というような状態のことである。「相対即絶対の境地」において人は、「自己を固執する要求」¹⁷、すなわち「相対」に「居りながら」も、「絶対に任せる」ことによってその「相対」を離れることができる。野村は、「囚われを離れた姿—囚われたままで離れる」¹⁸と表現するが、それは「他力」への「信順」（自己を委ね任せること）によってこそ可能になる境地である。自己はどこまでも「自力」という「相対」であるほかない。しかし、その自己を「他力」とい

う「絶対」に「任せる時」、「囚われたまま」で「囚われを離れる」ことが可能な境地が開けるのである。

今村仁司は、「無我」としての自己という存在論的なあり方を哲学的に究明していき、明治期の哲学者・宗教家、清沢満之（1863年-1903年）¹⁹の「自我的欲望を零位に置く」という境地を根本的な問題として取り上げている²⁰。清沢によって自我的欲望の「ゼロ化」とも表現されているこうした境地は、野村における「零の境地」とまったく同様に、「無我」としての自己の哲学的探究の出発点となっている存在論的認識である。今村は、自我的欲望を「ゼロ化」という清沢の認識が、「親鸞のいう自然法爾、すなわち『あるとおりにある』としての存在の満足」に向けて、「我執的自我あるいは自我的欲望を極小化すること」とであると説明している。そして、どのように「ゼロ化」という問題については、身体の訓練によって浄化したり、苦行をすればできるものではないと言い切っている。

今村が自我的欲望の「ゼロ化」のために欠かせないと思えるのは、そうした結論に至る過程を哲学的（学知的）に再構成すること、すなわち認識の「回り道の再構築」である。まず、人は人間である限り、社会に生きる。社会で生きるということは、欲望という名の執着を生き抜くことであり、人間である限り、私たちには、「我は」と言い続ける「我意識」がつきまとうことになる。これが「自我欲望」であり、それを「ゼロ化」するには「絶対他力との接触が不可欠」になる。つまり、他力、すなわちさきほどの野村の議論にあった「絶対」を経由するような「回り道」がなければ、自我の「ゼロ化」は不可能なのである。今村が「回り道の再構築」と呼ぶものを野村は、前述のように、「相対的な自我が、相対に居りながら、そのまま絶対に任せる」と言い表していた。このような「絶対他力」への通路を見出すことによって、野村の言うように、「相対即絶対の境地」、「囚われたまま」で「囚われを離れる」ことが可能になるのである。

親鸞の言う「自然法爾」、すなわち「あるとおりにある」は、人間以外のすべての生き物においては、すでにしてそうあるものである。しかし、今村が繰り返し強調するように、特殊人間だけが、「直接には自然法爾的ではありえない」²¹。そのため、人間が「自然法爾」の状態に至るには、特別な「智慧」が必要になる。今村は、「自然法爾」が次のような「智慧」の状態として精神的に成就されるとしている。「智慧の状態としての真理は、自我的欲望が零化したところに自ずから立ち現れる『あるがままにある』である」²²。野村もまた、「零の境地」においてこそ、精神の営みは「自然法爾」という「真理」に到達するとしている。

吾々が常に零の境地に居ると言うことは、自分の生きて行く態度を自由自在にすると
言うことである。吾々は常に零にいる時、独断を捨てて真理につける。だから、零の位置につけないと本当な科学生活は出来ないのである。²³

「自然法爾」としての「智慧」に至るためには、『私の歩んだ教育の道』の「はしがき」にあるように、「相対即絶対の境地」に立たねばならず、「部分の持つはかなさ」を超え、「合

体して全体となるより他に道」はない。

こうした「零の境地」に至ることによる新しい自己の生成を、野村は、「仲間作り」としての教育に不可欠の第一の前提としている。言い換えれば、他力への信順によって新たな自己を生み出す覚醒過程がないのなら、他者との信頼と他者への献身に基づく「仲間作り」の教育が生じることはないのである。この「零の境地」を必須の第一の段階としつつ生まれてくる、第二の段階ともいふべき「仲間作り」という野村の認識は、彼の教育規定の根幹をなすものである。本論文における各章の分析が常に光を当ててきたのは、まさにそのような教育規定の二重性によって形作られている、野村における「生命信順」を根源とする「仲間作り」の教育思想である。つまり、その二重性とは、一方で教育意識が必然的に持つ「不純性」、すなわち「自我」の「禍から救われたい」²⁴という「自己救済」であり、他方で「自分も生きたい。友も生かしたい。そして協力して生きて行きたい心で一ぱいである」²⁵という「他者救済」である。

「自己救済」と「他者救済」の同時的・相即的な二重性という野村の教育思想は、その探究の哲学的基盤に、親鸞の『教行信証』が明らかにした「往相と還相」（別の用語では「自利と利他」）の重層的な関係の認識があったと考えることができる。

親鸞の『教行信証』「教」巻冒頭の言葉はこうである。

謹んで浄土真宗を按ずるに、二種の廻向あり。一つには往相、二つには還相なり。往相の廻向について真実の教行信証あり。²⁶

この言葉の現代語訳は次のようになる。「つつしんで、浄土の真実の心（浄土真宗）を考えてみると、それには如来の与えられる二種の恵み（^{えこう}回向）がある。一つには、浄土に生まれるすがた（^{おうそう}往相）であり、二つには、ふたたびこの世に帰ってくるすがた（^{げんそう}還相）であるが、この如来の恵みによって与えられた、浄土に生まれるすがた（^{えこう}往相回向）についていえば、これには、真実の教えと行とさと（^{ぎょう}証）とがある」²⁷。

野村の教育規定は、こうした親鸞の「往相と還相」論と構造的に同型のものである。今村によれば、「往相」とは、精神の営みにおいて、自我的欲望の「ゼロ化」を通してなされる「智慧の成就」であり、それが「自利」に当たる²⁸。逆に、「還相」とは、「往相」によって成就された「智慧を衆生に贈与回向すること」であり、それが「利他」に当たる²⁹。

重要なことは、今村が、こうした「往相」と「還相」の関係は、道徳的關係、すなわち「道徳的な自己愛による『上からの施し』」ではなく、また滅私奉公的な「共同倫理への埋没的同化」でもない、としている点である³⁰。それでは、「往相」と「還相」の関係は、どのような関係なのだろうか。今村は、「往相」と「還相」の関係が何よりもまず、「同一の事態の二つのアスペクト」³¹であると言う。つまり、自己が目覚めるプロセスと他者が目覚めるプロセスは一つのものであり、その中で同時に二つのベクトルがあるという関係なのである。そして、「往相」と「自利」のアスペクトは、それだけではまだ十全ではなく、必ず「還相」

と「利他」のアスペクトを不可欠のものとする。その理由を今村は次のように説明している。

自己が自分だけの覚醒にとどまるなら、それはたんなる主観的確信にすぎない。それは、誰にも起きることだが、主観的確信である以上は、自分だけの信であり、けっして客観的に・相互主観的に、真実の覚醒であることを証す（さとりのもうひとつの側面）ことができない。だから目覚めたと主観的に確信するだけでは、それは妄想や妄念や錯覚でありうるし、少なくとも自分だけでは妄想妄念（あるいはデカルト的にいえば「狂気」）の可能性を消去することはできない。デカルトは狂気の可能性を消去するために、あるいは主観的確信の真実であることを保証するために、神の存在に訴えたが、仏教は、そして特殊には浄土門は、そのような神を必要としない。

浄土門による主観的妄想妄念の乗り越えは、還相的態度を実行することにある。覚者が目覚めたと確信したとき、それが主観的妄想や狂気でありうる可能性を退けて、客観的に真実の目覚めであると確信できるためには、他者の存在に自己を（言説的に）関係させることで十分である。（傍点は原文）³²

人間が「自然法爾」という真実に至るためには、「学知的（哲学的）修練（＝自利）と利他・還相的修練とを同時的にいとなむ」ことが不可欠であり、そこにおいては、先に述べたような思考の「回り道」が構築されることになる。それでは「学知的修練」（自利・往相）と同時に必要になる「利他・還相的修練」とは、どのようなものなのか。「自利」とは、自分の中に閉じこもり、「個人の主観性を根拠とし、原理とする」意識である「自我（＝自己認識）」とは異なる「自己配慮」のことである。この「自己配慮」は、「自我から自己を切断し、未来の死を現在に到来させて、本来的な生を生きる」ものであり、そのことによって「事後的に自己認識が可能になる」のである。まさに、「教育とは、死ぬ者として生きることを自覚させること」であるという、野村の教育概念こそが、このような「自己配慮」に到達しようとするものだと言える。

こうして、自我から離脱した自己を生み出す「自己配慮」と「死の配慮」は不可分なものである。そして、そのような「死ぬ者として生きる」という「自己配慮」が可能になるためには、「他者への配慮」という「回り道」が必ずなければならない。その決断は「自己訓練」にある。今村はこのことの意味を、エマニュエル・レヴィナス（Emmanuel Lévinas、1906年-1995年）を導きの糸としながら、次のように説明する。

他者に向かって「声を発して」応答し、責任を負う、つまり他人の身代わりになるという我の振る舞いは、現世的自我の放棄であり、自我以前の「自己」への目覚めである。言い換えれば、他者への配慮は自己配慮の決定的条件である。³³

すなわち、「自利＝自己配慮」は「利他＝他者配慮」と共に存在するのである。野村は、

先に引用した『私の歩んだ教育の道』の「はしがき」の箇所に続けて、次のように述べている。

私の求める人間は、一人の偉大者ではない。私の求める人間は、百人の凡人である。この百人の凡人に法輪を自覚させ得るならば、必ず、信頼と献身の仲間作りが達成されるはずである。私は、それを願うが故に、教育に情熱を燃やし続ける。平凡な八百屋さんが、平凡な先生が、平凡なおまわりさんが、法輪を自覚すれば、離島でも山奥でも、自発的な労働が愛の光を放ってくれるはずである。³⁴

ここで野村は、明らかに、「自利＝自己配慮」と「利他＝他者配慮」が同時的・相即的に存在することを教育に固有の本質的な可能性と見ている。つまり、「百人の凡人に法輪を自覚させ得るならば」、「必ず」、「信頼と献身の仲間作りが達成されるはず」というようにである。一方で、野村の言う「法輪」（仏の教えのこと）の「自覚」とは、「自然法爾」としての「生命信順」による新しい自己の生成であり、「往相」のプロセスを指し示している。他方、「信頼と献身の仲間作り」は、「他者への配慮」に基づく他者との新しい倫理的関係の構築であり、「還相」のプロセスを表している。言い換えれば、野村において「法輪」の「自覚」と「仲間作り」は、それぞれ「自利・往相」と「利他・還相」として、同時になされなければならない表裏一体のものである。

こうして、野村における教育の本質規定としての「仲間作り」は、教育によってしか到達しえない「法輪」の「自覚」という個（すなわち、「部分」）の内面における智慧への目覚めと同時かつ相即的に成就されるものと言えるのである。そのような「仲間作り」は、支配ではなく「信頼と献身」に基づく「自発的な労働」を通して、一人ひとりの内面からボトムアップに「愛の光」を放つものとなる。

野村は、「法輪」の自覚について、「私の中のもう一人の私」³⁵としても語っている。彼は、洞戸村での幼年期の体験を人生の原風景として繰り返し語りながら、「仏さまは私の中にいて、私を守ってくれ、私を導いてくれた」と述べる。そして、そのような「仏といっしょの私」を、「こうして、私は、今日もなお、私の中のもう一人の私と語りつづけているのである」とするのである。野村は、「法輪」の自覚を足場にした「仲間作り」の営みに、教育の根源的な意味を見出していく。それは次のようにもパラフレーズされている。「私は、人間の中に仏性の可能性があることを信ずる。仏性とは、人間性を悟り得る知性のことだ。この仏性を悟らせることは、教育より他にはない」。つまり「法輪」、そして「仏性」とは、野村において、「人間として生きる信念」のことなのである。それは、すべての子どもたちの中に必ず潜在する、人間らしい暮らしを願う「人間性」のことでもある。彼にとって教育の本質とは、そのような「人間として生きる信念」や「一人一人の自覚」、可能性として「仏性」すなわち「人間性」の「発芽」を育てることにほかならない。もちろん、そのような教育は「自利・往相」のプロセスとして、他者を支配する自我の欲望を捨て、「自力」を去って「他

力」に包摂されることによって新しい自己を生成する営みである。こうした「法輪」「仏性」「人間性」へと人を目覚めさせうる教育の可能性こそが、野村の根源的な信念である。それは次のように語られている。

…人間性は可能性として発芽しているのだ。その発芽を育てるのが教育なのだと私は信ずる。その信念だけが、私に生きがいを与えてくれる。³⁶

…私が、命をかけたいと思うのは、内側への人格的深化の道である。それだからこそ、私は、教育に小さな火を燃やし続けたいではないのである。³⁷

このように野村は、有限性に貫かれた人間（つまりは、「部分の持つはかなさ」という存在にとって、逆説的にもその個の内面に可能性として潜在する「人間性」の「発芽」こそが、人間がその有限性を超えて生きる下からの「仲間作り」へと転化することを語るのである。そのような「仲間作り」としての教育は、「利他・還相」のプロセスとして、先の「自利・往相」と同時的・相即的に生み出され、他者との「信頼」と他者への「献身」という、新しい倫理的関係を「愛の光」として創り出していくのである。それゆえ、野村は次のように教育を何よりも「内面」「内側」における目覚めとするのである。「教育を外側から見ないで、内側から見る。人生を外側から見ないで、内側から見る」³⁸。

本論文の全体を通して明らかにしてきたように、野村は教育の本質を、他者との新しい倫理的関係を構築する「仲間作り」と規定しながら、それが「生命信順」、すなわち世俗的な「各自の利己」を超え出るような新しい自己への気づきと生成と、同時的かつ相互依存的に成就するものであることを彼の教育思想の中心に据えている。したがって、「仲間作り」の教育は、野村が「人間性」の「発芽」や「内側への人格的深化の道」と呼ぶ新しい自己の生成なくして成就されることはなく、逆に、「仲間作り」の教育こそがそうした新しい自己へと人を目覚めさせるのである。このような往還としての教育は、野村が言うように、「囚われたまま」で「囚われを離れる」ことをめざす「相対即絶対の境地」に立つものであり、それ自体が矛盾に満ちた質的転換のプロセスであるといえよう。野村の教育思想は、新しい自己と新しい他者との関係を同時に創り出していく、一人ひとりの内面における質的転換の生成に、首尾一貫した持続性をもって強力な光を当てるものである。

第3節 他者との新しい倫理的関係を構築する「仲間作り」の教育実践

本論文では、まず第2章において、「生命信順」という野村教育思想の中心的カテゴリーの意味内容について、野村自身の思想的な生成と展開を辿り、分析することを通して捉え、明らかにした上で、野村の教育実践を体系的に検討してきた。つまり、本論文では、その全

体を通して、野村における「生命信順」という教育思想が教育実践の次元でいかに体系的に具現化されているかについて、戦前の用語で言えば「協働自治」の教育実践、戦後の用語は変化するがそれとまったく等しい意味の「仲間作り」の教育実践として分析してきたのである。そうした教育実践の次元での体系的な具現化は、戦前における「野天学校」(第3章)、「親交学校」(第4章)、「学習学校」(第5章)というように、野村において戦前から戦後にかけて持続的に生成されてきたものである。

前節で総括したように、野村の教育思想は、「人間性」の発芽という新しい自己への目覚め、すなわち「往相」と、他者との新しい倫理的関係の構築という「仲間作り」、すなわち「還相」の両プロセスが同時的・相即的に回向(恵み)として働く二重構造を体系的な枠組みとするものである。野村における「野天学校」、「親交学校」、「学習学校」、そして戦後の「仲間作り」の教育実践は、まさにこうした「往相」(「人間性」の発芽)と「還相」(「仲間作り」)という二重の回向の恵みを一貫して具現化しようとするものだったのである。

本節は、このようにまとめられる野村の教育思想と教育実践の体系的で一貫した相互関連性について、ごく日常的に教師が直面する、子どもたちとのささやかな関わり合いの断片として野村が描き出している出来事の分析・検討を通して、概括してみたい。取り上げるのは、1923年、1924年に書かれた、野村教育思想の初期の文章と、1956年、1958年に書かれた、戦後の文章である。そうした大きく時を離れた野村の教育実践論の間には、後に詳しく述べるように、「往相」・「還相」の二重構造から「仲間作り」を具現化しようとする野村の一貫性と持続性を見出すことができる。

そうした断片の最初は、野村が岐阜県女子師範学校附属小学校訓導だった時期に岐阜県海津郡の城山小学校へ参観に行ったさいの手記「海津郡城山小学校参観記」(1923年)³⁹である。この中で野村は、参観の朝、教室に校長が入って来た時、子どもたちと校長の間に見られた関係性の和やかさについて、次のように記している。子どもたちは「うちとけた様子で朝の挨拶をしてみたが、それが自然で美しいのは私を喜ばせた。校長さんの子供に対する態度も無理のないものである。先づらかな心持ちで子供をここまで離せるのはうれしい。これで子供ものびのびと育つと思った」⁴⁰。そして、算術で問題作りをしていた授業において、「子供の数生活向上のための問題に眼を着けさせたら個性味をおんだ問題が豊かに得られる」⁴¹など、「子供らしからぬ問題」ではなく子どもの生活から問題が考えられたものであるとの評価が参観者である野村によってなされている。さらに、野村は、「教師がこだはらないで十分に子供にまかせきつて歩ませようとしてゐることは、何よりの長所だ。しかもそれが無理な心持ちでない」⁴²と述べ、さらに「生活化」について言及した上で、「生活化されたら、児童は独自の境遇から独自の表現をすると思ふ。それに共存の嬉しさが生れ、学習の興味が出る」⁴³ことを指摘している。最後に野村は、この手記を次のような言葉で締めくくっている。「死んだ完全を回守している時代に、不完全でも生きた世界へ旅立たれた城山小学校を祝福したい。教授から学習への転換は新しがりではなくて、生命本然の欲求である」。この文章を著した時、野村は児童の村小学校に赴任する前であるが、「子供にまかせき

つて歩ませようとしてゐることは、何よりの長所」⁴⁴であると述べていることから、教育が教師から子どもへの一方的な教授ではなく、そうした「教授から学習への転換」こそが「生命本然の欲求である」という考え方が彼の中にすでに明確に生じていることを看守できるのである⁴⁵。

次に、児童の村小学校へ赴任した年に出版された『文化中心修身新教授法』（1924年）の中で描かれた、教師としての野村と子どもとの関わり合いの一断片を見てみよう。この書の「二、教育の方法」における「(イ) 教師の態度」の冒頭で野村は、「教師は、子供に直面した折、教育の意識を持つ必要はない」とし、その理由が「不純」になることにあると述べている⁴⁶。そして、「不純」な教育にならないためには、「教師は教師自身、自分らしく生きればよい」とし、それが「生命信順することである」⁴⁷と言う。ここで明らかなように、前年の「海津郡城山小学校参観記」における「生命本然の欲求」と、『文化中心修身新教授法』の「生命信順」とは、共に等しく、大正新教育の時代において野村に独自の、教師と子どもの新しい関係のあり方を照らし出す概念なのである。それはまさに、新たな教育を探究する思考の筋道としては、新しい自己への目覚めに恵まれていく「往相」のプロセスを歩むものである。

『文化中心修身新教授法』では、こうした「教師の態度」に関わる野村自身の次のような出来事が一例として書かれている。それは、児童の村小学校赴任前の岐阜県女子師範学校附属小学校で彼が体験した硝子窓破損問題をめぐりものである⁴⁸。野村が尋常小学校二年から六年まで担任を続けた学年の硝子破損が多く、職員会議で問題になる中、Yという子どもが玄関の硝子を壊してしまった。Yは、「遊ぶ友達と言ふ者もない。何時も校舎の南で壁にもたれて日向ぼっこしてゐる」ような子どもである。そんなYが、傘掛竿を揺することが面白く、揺すっている間に竿の先が硝子にあたり壊してしまったのである。野村はこの報告をYから聞いた時、「何？ 硝子？ おまへたちは今朝から三枚毀すぢやないか」と、最初は怒りで「ぶるぶる戦慄して、拳固をぐつと握りしめた」のであったが、Yと一緒に現場へ行き話を聞いている間に、Yが好奇心のままに面白かった様子と、そのYが硝子を割った事後のありさまを眺めて「ブルブルふるえてどうなることかと恐れた」姿を思い浮かべ、こう言ったのである。

「Y、二人で硝子を拾はふ」

私は小さい破片を拾ひながら、Yのことばかり思つてゐた。全くその時ほどYのことをほんきで思つたことはない。Yは塵取を持つてきて、私の手の硝子を受けた。私は何も言はなかつた。

おまへはセンチメンタルすぎると言はれるなら、そうかも知れぬと思ふ。ただ私にはそうより出来なかつたことだけは事実だ。⁴⁹

野村はこのような子どもとの関係のあり方を自ら内省して、「私には悲しくも第三者の位

置に立つて、真理の声で導くと言ふ教育は出来ない」と述べている。野村はこうした「ある時は共に草をとる。或時は叱つて共に泣き、ある時は許せと子供に詫びる」姿勢が、「不純でない」教育であると考えたのであった。そしてこの「不純でない」ような教師の姿勢であれば、「人間としての一人の友に共鳴したり、相談したり、忠告したり協力したり」することが、「教師から子供に向かってなされるやうに、子供の方から教師の方へも同様のことがなされる」ことになる⁵⁰。

『文化中心修身新教授法』で示された、教師と子どもの関係構築についての野村の認識は、34年後の戦後においても、まったく変わることなく一貫している。野村は戦後、文部省が法的拘束力を持つとして学習指導要領を告示し始めた1958（昭和33）年に出版された『子どもを生かす学習指導法』において、第3章「考えさせ・わからせる学習指導法」を執筆している。その中で彼は、「やることと考えることによって、生活を作り直して行く」学習方法を意味付けるために、岐阜市立長良小学校校長であった時期の子どもとの次のような関わり合いの一断片を紹介している。

ある日、二年生ぐらいの男の子が校長室に飛び込んで来て、「校長先生、三郎ちゃんは、木へのぼっていますよ」と言ってきた。その時野村が「そうか、どうもありがとう。『三郎ちゃん、危ないから、おきなさいよ』と、教えてあげてくれませんか」と言うと、その男の子はげんなりした顔をする。そこで野村が「さア、早く言うておしえてあげて下さい」と言うと、その子は帰って行った。野村は校長室の窓からその後の様子を見てみると、運動場を飛んで行ったその子は大声でこう怒鳴るのだった。「おい、三郎ちゃん、校長先生が怒ってござったぞ」。野村は、「おやおや」と思ったとのことである。このささいな出来事を野村は次のように意味付けている。

昔、子どもたちは、先生との生活に、ほめられることと、叱られることの、往復一本の筋道しか持っていなかった。だから、子どもたちは、私が「教えてあげて下さい」と言っても、「校長先生が怒ってござったぞ」と言ってしまう。決して、嘘を言ったのではない。その子どもは、今まで先生から協力して貰うなどと言う生活の手続きも持たなければ、考え方をしたこともなかったからである。⁵¹

野村は、先に取り上げた、戦前の岐阜県女子師範学校附属小学校訓導時代における子どもの硝子窓破損に対する関わりと同様、戦後においても、共鳴し協力する「友」としての子どもとの関係構築を追い求め続けている。戦前、支配意識的・優越意識的な「教育意識に立つ教育」を、友情に基づく「協力意志に立つ教育」へと質的に転換することをめざした野村は、戦後においてもそれを持続させ、教師と子どもの関係構築の基盤を「民主的」な「生活の手続き」⁵²に置いたのだった。このように野村は、自然に純に生き「協力意志に立つ」ことを「同行」として一貫して捉え続けている。

本章で概括的に検討してきたように、野村における「自己救済」と「他者救済」は、切り

離されて段階的になされる行為なのではなく、往還する同時的・相即的な二重のプロセスである。つまり、「同行」という利他的な「仲間作り」には、支配意識を離れた「生命信順」により自利的な「新しい自己」に自分自身が目覚めることが不可欠であり、同時にそうした「新しい自己」は「仲間作り」を通してしか「実証」され得ない。野村の言う「同行」という「仲間作り」は、「往相」と「還相」の二重の回向が同時発生的に生成される営みを指しているのである。事実、野村は、『文化中心修身新教授法』の第4章「自己をみつめて」の冒頭に次のような言葉を記している。「真実に私の救はれる道を別にして、万人の救はれる道はない筈だ」⁵³。

このように、戦前と戦後を貫き、生涯に渡って持続的に生成してきた野村の「仲間作り」の教育思想は、すでに1920年代の彼の初期思想の中で、「生命信順」と「同行」のカテゴリーを用いながら次のように基本的な枠組みが形成されたものだったのである。

親鸞は凡ての友に向つて御同行と呼びかけた。そして、慰めたり、語つたり、助けやつたりして生きて行つた。何と言ふしつくりした生活巡礼であろう。

私も出来るなら、子供たちにとって、慕はしい一人の同行でありたい。子供たちも私にとって慕はしい同行衆でありたい。そして学校は生活巡礼の生活場でありたい。教育とは、生活巡礼たちが、互いに交はす友愛のささやきでありたい。⁵⁴

野村の「仲間づくり」の教育思想は、次の表1にまとめられるように、戦前と戦後で基本的なカテゴリーの命名を変更してはいるが、「往相」と「還相」の同時的な二重性の枠組みを一貫して持ち続けたものである。

表1 野村芳兵衛の教育思想の基本的な枠組み(筆者による)

	戦 前	戦 後
往相	生命信順	人間性
還相	同行	仲間づくり

戦後、岐阜市の小・中学生作文集の審査に他の教師たちとあたって代表で野村が書いた選評「くらしの作文を読みましよう」(1956年)がある。この選評から理解できるのは、第5章で分析・検討したような、戦前の綴方教育における「仲間作り」の追求という彼の構想が、戦後の文章表現教育においてもまったく同様のあり方で持続的・発展的にめざされていることである。それは、次のように、子どもたちの文章表現を、「仲間作り」の生活と結合して育んでいくというものである。

文を読んだり書いたりすることは、仲間の生活を切開いて行くことなのですから、鉛筆と原稿紙さえあればできると思っはなりません。やって、考えて、作ってみるだけでなく、友だちやきょうだいや、先生や父母のやっていることもよく見ねばならず、又、お互に助け合ったり話し合ったりしなくてはなりません。その上で文を書いたり、文を読んだりしたら、きっと、仲間生活は切開けて行きます。⁵⁵

ここで野村は明らかに文章表現を同時的に重層する「往相」と「還相」の両アスペクトから捉えている。つまり、ここでは、「やって、考えて、作ってみる」ことによる「人間性」の発芽＝「往相」回向と、それ「だけでなく」、「友だちやきょうだいや、先生や父母のやっていることもよく見ねばならず、又、お互に助け合ったり話し合ったりしなくてはなりません」という「仲間作り」＝「還相」回向とが、同時に重なり合って求められているのである。

このように、「真実に私の救はれる道を別にして、万人の救はれる道はない筈だ」⁵⁶として、「仲間作り」を切り開く文章表現をめざした野村は、先に取り上げた選評で、この作文集に選ばれて掲載された、たか子さんの作文「父のおつとめがわり」に次のように彼の願いを託している。たか子さんの作文は、勤めていた「かじ屋」が倒産してしまい困った父に新たな仕事が見つかり工場で働き始めることになったこと、そして母が病気で入院していることをめぐって綴られたものである。

たか子さんの「父のおつとめがわり」を読んでみてください。おかあさんは入院していますが、たか子さんは、泣いたりしていません。

おとうさんはどうですか。おとうさんの仕事のみつかった時、たか子さんはどうしましたか。みなさんは、自分のやっていることと比べながら読んでみてください。朝五時前に起きて、たった一つの卵でおとうさんの好きな卵とじを作って、おとうさんのべんとうをこしらえたたか子さんは、少しぐちゃぐちゃな御飯しかできなかつたけれど、おとうさんは、どんな気持で食べてくれるかしらと、ふろしきに包んだべんとう箱のほかほかしたぬくもりを握っています。だから、たか子さんは不幸ではないのです。おとうさんだって不幸ではないのです。人間は、どんなに苦しい時でも、信じあって立上れば、必ず生きがいが見つかるのです。私は、五年生のたか子さんが、もう、信頼の生活をつかんでいるかと思うと、うれしくて、涙を流しながら、この文を読んだのです。⁵⁷

生涯、教育実践家としての道を倦まず弛まず歩み切った野村芳兵衛が、教育に「命をかけたい」と思い、教育から「生きがい」を与えられ、教育に「小さな火を燃やし続けたいではいけない」のは、教育が、子どもたちを、そして彼らに同行する大人たちを共に人間性に目覚めさせ、友愛と信頼に立脚した互いの新しい倫理的関係を築かせることのできる唯一の場所だからである。教育において他に私たちがそうした「仲間作り」の生活を切り開くこ

とのできる足場はない。野村の教育思想は、人間が人間らしく生活していくことと不可分に結び付く教育の根本的な可能性を真正面に据え、大正新教育の時代から戦後まで一貫して、「仲間作り」の教育とは何かを究明し、いまだなきそのあり方を論理的・体系的に構成して、思想の実験的な具現化に繰り返し挑んだものなのである。

註

1. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』（野村芳兵衛著作集第8巻）黎明書房, 1973年, 1-2頁。
2. 野村芳兵衛『生活訓練と道德教育』厚生閣書店, 1932年, 15頁。
3. 同上書, 15頁。
4. 文検とは、1884（明治17）年から1948（昭和23）年まで行われた文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験の略称である。合格者には、旧制中等教育学校（中学校、高等女学校、師範学校）の教員免許が与えられた。
5. 前掲書(2), 16頁。
6. 同上書, 17頁。
7. 同上書, 45頁。
8. 同上書, 60頁。
9. 野村芳兵衛・岸武雄「対談 急ぐな 教育」『西美濃わが街』No.90, 1984年, 19頁。
10. 前掲書(2), 17頁。
11. 同上書, 20-25頁。
12. 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店, 1933年, ii頁。
13. 同上書, 57頁。
14. 前掲書(1), 2頁。
15. 野村芳兵衛『あすの子供』岐阜県教育図書, 1950年, 160頁。
16. 同上書, 160頁。
17. 同上書, 160頁。
18. 同上書, 165頁。
19. 野村の「零の境地」という考えには、清沢の「自我的欲望を零位に置く」という宗教哲学的な認識との強い類似性があり、野村における清沢から影響を予測できなくはないが、野村の青年期は清沢の没後から時間的に離れており、管見の限り、直接的で明示的な影響関係を野村に認めることはできない。しかし、次の二つの点は、野村が清沢の他力門の宗教哲学から間接的な影響を受けていた可能性をうかがわせるものである。第一は、野村の青年期における精神的危機を救い、生涯に渡って野村に多大な影響を与えた、浄土真宗本願寺派住職で仏教学者の梅原眞隆（1885年-1966年）が、1901（明治34）

年、16歳で3年に編入した東京の高輪仏教中学において清沢の講演を聞いて『歎異抄』にひかれ、以後常に持ち歩いたと言われている点である（岡亮二「梅原先生の生涯」『親鸞に出遇った人びと』第3巻、同朋舎出版、1989年を参照）。第二は、岐阜県女子師範学校附属小学校訓導時代の回想として、野村が次のように述懐している点である。「岐阜の町にも信仰座談会が出来て、宗教上の話を聞く機会が多くなりました。暁烏師（暁烏敏のこと——引用者注）や、伊藤證心さん（伊藤証信のことと思われる——引用者注）や、西田天香さんや、お話をきく度に、いろいろと反省させられたり、純情を呼びおこされたりしました」（野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』教育研究会、1925年、140頁）。ここには、暁烏敏（1877年-1954年）や伊藤証信（1876年-1963年）など、清沢に師事し、清沢が提起した「精神主義」の改革運動に参加した経歴を持ち、当時の社会に大きな影響を与えていた宗教家や思想家に野村が会い、彼らの話を聞いていたことが示されているのである。

20. 今村仁司『清沢満之の思想』人文書院、2003年、152頁。
21. 同上書、156頁。
22. 同上書、154頁。
23. 前掲書(15)、160頁。
24. 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣、1926年、5頁。
25. 野村芳兵衛「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』大正15年11月号、1925年、70頁。
26. 親鸞『親鸞全集第1巻 教行信証 上』春秋社、1985年、11頁。
27. 石田瑞麿『教行信証入門』講談社学術文庫、1989年、76頁。
28. 前掲書(20)、156頁。
29. 同上書、156頁。
30. 同上書、158頁。
31. 同上書、158頁。
32. 同上書、159-160頁。
33. 今村仁司『清沢満之と哲学』岩波書店、2004年、181頁。
34. 前掲書(1)、2-3頁。
35. 野村芳兵衛「私の中のもう一人の私」『中日新聞』、1967年7月9日朝刊。
36. 前掲書(1)、289頁。
37. 同上書、293-294頁。
38. 野村芳兵衛「僕という人間—終戦初期の長良教育を顧みて—」岐阜大学教育学部附属岐阜市立長良小学校みどり会『みどり会誌』第16号、1967年、8頁。
39. 野村芳兵衛「海津郡城山小学校参観記」『岐阜県教育』第352号、1923年。
40. 同上書、22頁。
41. 同上書、23頁。

42. 同上書, 23 頁。
43. 同上書, 26 頁。
44. 同上書, 26 頁。
45. 同上書, 26 頁。
46. 野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』教育研究会, 1925 年。
47. 同上書, 80 頁。
48. 同上書, 80-84 頁。
49. 同上書, 81-82 頁。
50. 同上書, 86 頁。
51. 野村芳兵衛『子どもを生かす学習指導法』東洋館出版社, 1953 年, 121 頁。
52. 同上書, 121 頁。
53. 前掲書(46), 115 頁。
54. 野村芳兵衛「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』第 4 卷第 11 号, 1926 年, 68 頁。
55. 野村芳兵衛「くらしの作文を読みましょう」くらしの作文編集委員会『くらしの作文ぎふのこども』岐阜市教育委員会・岐阜市小中校長会・岐阜市教職員組合, 1956 年, 4 頁。
56. 前掲書(46), 115 頁。
57. 同上書, 75 頁。

終章

第1節 本論文における野村芳兵衛の教育思想に対する解釈の独自性

野村芳兵衛にとっての「新教育」とは、どのような教育のことだったのだろうか。第2章で述べたように、それは彼自身にとっての「新教育」であり、旧教育と闘うためのものではなく、「生命信順」の教育のことだった。第2章では、「生命信順」の教育がどのようなものだったのか明らかにすることにより、野村の教育思想の独自性を明らかにしていった。

野村は初めての著書『文化中心修身新教授法』（1925年）の中で、教育とは、「生命」に「信順」することであるとしている¹。そして、「生命」が発動する姿が「生活」であり、「生命」が育ちつつある姿が「文化」であると論じている。つまり、「生命」を知るには、「生活」することが必要であり、「生活」を導くものは「如来」であると言うのである。こうして野村は、「如来」によって導かれた「生活」をすることにより「生命」が発動し、その「生命」に「信順」することが「教育」であると説明するのである。

さらに、二作目となる著書『新教育に於ける学級経営』（1926年）においては、「私が語りたかった一番中心のこと」は「合唱の信仰」であると述べている。その点については第2章で説明しているが、野村は「合唱」について、「個性発揮による協力」であり、「生活」が合唱であるやうに、教育のすべては合唱の営みであると説明する。また、子どもをいかにして導くかではなく、いかにして子どもの生活に本当に「合唱」しうるのかを問うことが、「合唱の信仰」であると述べている。このように野村にとって「教育」とは、教師が子どもを導くことでも子どもが教師に導かれることでもなく、「合唱の営み」であったのである²。

「合唱」とは、「協力」であり「仲間作り」である。そして野村は、「生活を導くものは、如来であって、私たち教師ではない³」と断言するのである。それゆえ、彼は、教育において、指導の目標を設定することはなかった。それは、「生命の知り給ふ」ところにあるからである。つまり、教師によってコントロールされた受動的な学習ではなく、子どもたちが自ら学びに向かっていけるように、教師と子どもが互いに「協力意志」を発揮することを、野村は「教育」として考えたのである。こうして、野村にとって「如来」が意味するものは何なのかを検討して明らかにすることは、本論文における野村教育思想の解釈の独自性として、極めて重要かつ核心的な課題となったのである。

先行研究では、野村の教育思想は、まず、池袋児童の村小学校時代に野村が刊行した代表的な著書を、初期と後期に分けた上で、次にそれらの間の思想的な変容・転換を捉える、というやり方で分析・検討されてきた。初期二冊本は、『文化中心修身新教授法』、『新教育に於ける学級経営』であり、後期三冊本は、児童の村小学校時代の晩期に出版された『生活訓練と道徳教育』（1932年）、『生活学校と学習統制』（1933年）、『新文学精神と綴方教育』（1936

年)である。

中内敏夫は、野村が、児童の村小学校時代の初期において、超越的な存在に導かれた教育の「宗教的形態」を提示したのに対し、後期では、教育の現実的・実践的な「社会科学的形態」へと「転回」したとし、後期野村思想において「神学から人間学への転回」がなされたと捉えている⁴。しかし本論文では、「生命信順」や「如来」の解釈が先行研究とは異なるのと同時に、この思想的な「転回」についても異なり、そのことを論証していくことが最も重要な課題であると位置づけてきた。すなわち本論文の捉え方は、前期に野村は「生命信順」の教育へ目覚めて以降、生涯にわたり一貫してその教育思想を持続的に生成していった、というものである。したがって、前期二冊本と後期三冊本の間には、中内の指摘するような「転回」はなく、前期と後期の間に認められるのは、野村の教育思想における覚醒過程の深化・発展である。

初期に属する、1925(大正14)年に著された「旧教育を埋葬する日の私」では、「旧教育」とは「教育意識の上に立つ教育」であり、それに対し野村の「新教育」は、「教育意識なき教育」、「協力意志に立つ教育」であると述べられている。今井康雄は、この点について、「野村にとって、教育的行為はあくまで発語内的な、非目的論的な行為でなければならなかった」⁵と述べ、野村が教育意識を振り払おうとしていたことを認める。しかしその上で今井は、教育は「発語内行為」のみで「作る」働きによる統制がないのなら教育として成り立たないとする。そして、教師によるそうした「作る」働きによる統制を代替するのが、野村においては「如来」や「生命」であったと今井は捉えるのである⁶。こうして今井は、初期野村においては統制の働きが「超越的な存在」によって担われるとされていたのが、後期野村ではそれが「リアルな社会」によって担われ「協働自治」が教育の「作る」働きを構成するというように「転回」したとするのである。

このように中内と今井による野村教育思想の通時的な発展に関する分析には、表現の様式は異なるとはいえ、まったく同様の枠組みが見られるのである。つまり、それは、初期二冊本から後期三冊本への思想の「転回」であり、超越的なものから世俗的なものへの「転回」であり、中内がいみじくも述べたように、「神学から人間学への転回」である。

しかし、野村の教育思想の出発点は、決して超越的なものでも、ましてや超越神でも、それへの宗教的な信仰でもない。野村の言う「如来」や「生命」は、そうした超越神ではなく、「我」、すなわち「部分」を超える「全」を意味する。また、同様に、野村の言う「生命信順」は、超越神への信仰ではない。それは、「我」という「部分」を超える働き、すなわち自他がそれぞれの「我」という閉域を打ち破り乗り越えて、互いに「共鳴」・「合唱」し合う「友情」と「協力意志」に包み込まれていくこと、これが「如来」や「生命」への「信順」である。

こうした意味での「生命信順」は、神学的な超越神信仰ではなく、それゆえ初期の野村教育思想にだけ見られるものではない。本論文が提示したのは、野村における教育思想の核心といえる「生命信順」は、後期野村において放棄されたわけでも、別の核心へと転回したわ

けでもない、ということである。もちろん、そうした教育思想の核心をどのように呼ぶのかについては変化が見られる。しかし、野村における「生命信順」は、初期における目覚めに始まり、戦後の「仲間作り」に至るまで、彼の教育思想の核心として、一貫して持続的に生成されていったものなのである⁷。

別の点から言えば、このような野村教育思想の生涯にわたる持続的生成を貫くモチーフは、初期二冊本に顕著なように、彼が繰り返し述べる、「教育意識」の「不純性」から逃れたいという「自己救済」の願求である。彼の言う「不純性」とは支配関係のことである。野村は、教師と子ども間の支配と被支配の関係から解放されたいという思いから、「教育意識なき教育」という、教師と子どもの新しい存在論的な倫理的関係を模索するのである。ここには、まさに教育思想の逆説的な論理を見出すことができる。つまり、それは、野村の教育思想の出発点が、他者としての子どもの救済ではなく、まずは教師としての「自己救済」にあったという点に関わっている。そして、野村において、「教育意識」の「不純性」から逃れたいという自己救済の願求は、「教育意識」の「不純性」の中に閉じ込められている「我」という「部分」が引き起こす支配関係を越えた「全」、すなわち「如来」や「生命」への「信順」によって、逆説的にも新たな関係の構築を通じた他者としての子どもの救済に教師を向かわせるのである。

このような教育における自己と他者の逆説的で同時的な救済の論理は、野村の 1926（大正 15）年に著された論文「動機より見たる教育の蘇生—協力意志に立つ教育とその実現—」での「協力意志に立つ教育」の実践における「動機」の問題として鮮明に論述されている。教育の原動力となる動機には、「道徳的動機」と「宗教的動機」の二つがある。まず野村の言う「道徳的動機」とは、「動機」の中心に社会があるもののことである。それゆえ、「道徳的動機に立つ人」は、教育生活を展開するとき「必ずその理由を価値に照らして主張」⁸する。また、「教育の根柢を目的に置かうとする」⁹。例えばそれは、教師中心主義から児童中心主義へ教育方法が移行しても、その目的が正しいか正しくないかということではなく、その「価値」ありきということがもたらす矛盾を引き受けなければならなくなるということである。それに対し「宗教的動機」とは、「動機」の中心が自己にあるもののことである。つまり、それは、「ただ一人の自分が救はれたい」¹⁰という「動機」なのである。そうすると「道徳的動機」が「社会中心の欲求」であるのに対し、「宗教的動機」は「自己中心の欲求」であるということになる。そして野村は自らの立場を「宗教的動機」であると言うのである。それでは、野村が自らの教育の営みの「動機」が「宗教的動機」であるというのはなぜだろうか。

前述のように、野村教育思想の生涯にわたる持続的生成を貫くモチーフは、人は、教師と子ども間の支配と被支配の関係からいかに解放されうるのか、という点にあった。そのさい、野村は、こうした支配関係からの解放を、「対等の関係を主張する」という「道徳的動機」に基づいて追求するのではなく、まさに彼の言う「宗教的動機」から迫ろうとするのである。この場合、そうした「宗教的動機」は、野村が言うように、「子どもの人格が仮に

尊くなくても、罪人であっても、私はその人を支配することはいやである」¹¹ というものとなる。このような「宗教的動機」に基づく教育こそ、野村の生涯にわたる独創的な教育思想の持続的発展の核心となったものである。そして、この「宗教的動機」に基づく教育という思想の核心の背後にあるもの、すなわち野村の「仲間作り」の教育思想の基盤となっているものこそ、野村が親鸞の思想から摂取した「他力回向」の論理である。

「他力回向」とは、有限の存在である自己が、「他力」すなわち無限の営みに身を委ねることにより、無限の力に包摂され、その一体化がもたらす「回向」を通して自己を救済し、同時に他者との応答・配慮の新しい関係を組み直し、他者をも救済する、という自他の相即的・同時的な救済の論理である。「教育意識」の「不純性」からの解放、すなわち教師と子どもとの間の支配と被支配の関係からの解放は、野村において「宗教的動機」に基づく教育とは、こうした「他力回向」の論理に立脚するものだった。したがって、そこで彼が「宗教的」という言葉を使っているからといって、それが超越神としての「如来」や「生命」への信仰を意味していると捉えてはならない。

このように野村において「宗教的」なものは、超越神＝絶対者の存在を前提にしたものではない。彼にとって「如来」や「生命」は、そのような超越的な実在ではなく、「我」を超える「全」としての無限的な存在、つまり無を意味している。それゆえ、野村の教育思想は、そうした「絶対他力」の思想に何よりも貫かれたものと捉えることができるのである。したがって、児童の村小学校時代の後期三冊本において、「神学」から「人間学」への「転回」があったとする中内の解釈は、そもそも成り立たない。繰り返すが、野村の教育思想は最初から超越神に立脚したものではなかったからである。しかし、そこで問われてくるのは、後期三冊本における「協働自治」の概念の登場が意味するものは何かということであろう。

「協働自治」について、今井康雄は、この概念によって野村においては「『生命』『如来』といった超越的な存在にかわってリアルな社会が教育の外部を構成する」¹² ようになり、「教育の内部と外部の接点となるとともに教育の内部を構成するのは『協働自治』の組織である」¹³ と捉えられるようになった、と論じている。そのため後期野村において「神学から人間学への転回」があったとされるのである。野村は『生活学校と学習統制』の中で、「吾々は信仰的には全に統制されながら、認識的には、相対的に部分の統制を計画して生きて行く」¹⁴ と、「協働」の概念を「生命」「如来」と同等の実質内容を持つものとして説明する。つまり、野村において「協働」は、「信仰的」な「全的」統制と「認識的」な「部分的」統制の二つの側面を兼ね備えたものとして捉えられているのである。こうした二側面の統合体としての「協働自治」は、明らかに「他力回向」の論理に立脚したものである。つまり、「協働自治」における「全的」統制の側面は、「生命」や「如来」への「信順」による「自己救済」という「回向」、すなわち「他力回向」における「往相」のベクトルを意味している。そして、それとは逆方向の「部分的」統制の側面は、他者との「仲間作り」の関係を築いて「他者救済」に向かう「他力回向」における「還相」のベクトルを意味するものである。このように、後期三冊本において教育思想の中心的な位置を占めることになった「協働自治」の概

念は、ターミノロジーの組み替えということではあっても、決して思想的転回を示すものではない。野村の教育思想における「他力回向」の論理は、初期における彼自身の覚醒から生涯にわたり一貫している。後期における「協働自治」の概念は、まさに「他力回向」の論理に基づく「協力意志に立つ教育」を実現するための実践的な方法論、手続きや形態を明らかにするものとして、野村によって案出され導入されたものなのである。それゆえ、野村は、論文「旧教育を埋葬する日の私」の中で、「往相」の「生命信順」のベクトルといえる「教育意識なき教育」と、「還相」の「仲間作り」のベクトルといえる「協力意志に立つ教育」とを並列的に記し、その相即性を主張したのである。

このように野村の教育思想の独自性は、「教育意識」という支配の教育を超え、それからの解放をめざす「協力意志に立つ教育」の可能性を、「他力回向」の論理に基づく「生命信順」の教育、「仲間作り」の教育として切り開き、明らかにしたことにある。こうした野村教育思想の独自性を、上述のように、先行研究が立脚する既存の枠組みを批判的に乗り越えることによって、従来、分析枠組みとして用いられてこなかった「他力回向」の論理の点から解明していった点に、本論文における野村教育思想に対する解釈の独自性があると言えよう。そのことによって、野村教育思想を、何よりも彼の教育思想の基盤に一貫してあった思想の核心、すなわちこれまでは見落とされてきた「他力回向」の論理の点から新たに解明することが可能となった。それは、「他力回向」を通した「生命信順」という支配なき教育、そしてそれと相即する他者との「仲間作り」の教育の実現という、野村教育思想の核心にあるモチーフを明らかにするものであった。

第2節 野村芳兵衛における教育思想の具現化の独自性

野村芳兵衛の教育思想の核心の解明と並び、本論文の主要な達成となるのが、野村が自らの教育思想を教育実践現場で具現化する上での独自性を検討し、野村における教育思想と教育実践の相互作用的・往還的な創造を明らかにしたことだった。

野村は、「教育意識の上に立つ教育」から離脱し、「教育意識なき教育」としての「協力意志に立つ教育」を実現することが、自分の志す「新教育」であると自覚する。しかし教育実践の次元では、支配的でなく、自発に基づくような教育の実現がいかに難しいかという現実には彼は直面するのである。

第3章で述べたように、教育思想の具現化の前に立ちはだかるそうした大きな壁を野村が打ち破るターニングポイントとなったのが、児童の村小学校で取り組んだ「夏の学校」で子どもたちとの生活体験を通して彼が得た「生活教育」の実感だった。そこで野村は、子どもが遊びの中で体を鍛え、やってみて発見したり、なってみて発想したりすることにより、子どもらしい作品を創造し、「児童文化」を育てていくような教育のあり方に気づき、その可能性に開眼する。そのような覚醒が契機となって野村は、「野天学校」の意義を確信する

のである。こうして野村は、「野天学校」に対して、学校における教科学習の側面、すなわち「大人文化」の伝承を「学習学校」と呼び、それら両輪を結びつける「学友相互の交友」や協働のあり方を「親交学校」とする三位一体的教育構想を生み出したのである。第3章では、三位一体的教育構想の出発点となった「夏の学校」の実践について分析し、その活動の詳細や行程についても検討していった。「夏の学校」は、児童の村小学校では基本的には毎年2週間行われた。野村はこの活動をジャン・ジャック・ルソーの教育思想と結びつけ、「東京で、子どもたちをあそばせていた頃、深く苦しんでいた私も、野尻湖畔の夏の学校へ行って見て、初めて、『なるほど、ルソーが、エミールを田舎へつれて行ったのは尤もだな』と、感銘を深くした」¹⁵と述べている。そして、子どもたちが野天で解放され、遊びの中で体を鍛え、やってみて発見したり、なってみて発想したりして、子どもたち同士の仲間作りを通して、児童文化を創造していくことに、教育実践の具体的な次元で認識させられ、根源的に鼓舞されるのである。このように野村は、「夏の学校」の経験から「遊びと学習との協力が教育である」¹⁶と確信し、そのことを学校生活に組み込むことが重要であると考えている。それは野村の子ども観の確立にも繋がった。

野村は子どもを「野人」と見るが、それは「原始人」とは区別されるものである。「原始人」は「生まれてから死ぬまで野外生活を終始」¹⁷する者であるが、「野人」は「二十年の後には立派な文化人に成長」¹⁸する者である。そのさい、野村は、大人の先見的な社会関係に子どもを服従させること（そして、そのように教育すること）を危惧する。「文化人に成長」するのは子ども自身であり、大人によって子どもは成長させられるのではない。もし野に住む「生理的・心理的必然」だけを考えるのであれば、野外生活に終始する「原始人」と同じであるが、子どもには、実際のところ、大人との「家の生活」がある。この「家の生活」こそが、子どもが「文化人に成長」するために不可欠の場となるのである。こうして野村は、子どもの「生理的・心理的必然」を生かしつつ、大人と協働するということが、「文化人」となっていくためになくしてはならない環境であるとする。そして野村は、「夏の学校」の実践を通して、このような「野人」から「文化人」への成長を基本にした子ども観を確立し、それを土台に、「野天学校」と「親交学校」、そして「学習学校」が相互に関連し、結び合わされる三位一体的な教育構想を生み出したのだった。

第4章では、野村の三位一体的教育構想のうち、「野天学校」に続くものとして、「親交学校」の分析を行った。野村は「野天学校」で育んだ「児童文化」と、「学習学校」で伝承した「大人文化」とを融合し、子どもたちがさらに新たな創造へ向かっていくための「仲間づくり」を行う活動の場を「親交学校」と呼んだのである。そして野村は、それを「子ども倶楽部」として具体的に学校システムに組み込んでいく。例えば、野村は、そうした「子ども倶楽部」を、児童の村小学校における「児童の村ハウスシステム」¹⁹を通して実践している。それは、学校全体を「家」の集まりであると考え、縦割りで異学年混合の「家」を組織し、「家」ごとに学校の中で必要な仕事をクラブとして行う学校生活のシステムである。つまり、それは、学校生活の全体を子どもたち全員の協力で担っていく方法である。「親交学校」に

おけるクラブ活動は、能力を伸ばすためのものではなく、自分たちの生活を創造するためのものである。中でも野村が力を入れたクラブは、「劇クラブ」であった。劇は、生活を「舞台の中で表現してみる」ことにより、「外の物を自分の足場で受け取ってみる」ことになる。野村は考えた²⁰。また野村は、教育を、「教科書を読む教育」と「教科書を作る教育」とに大別する。「野天学校」のように「現実の現場で学ぶ」ことと、自分の足場で受け取ったことを表現してみる「親交学校」を、彼は「教科書を作る教育」とした。「教科書を読む教育」は、大人の文化の伝承を受け取る「学習学校」のことである²¹。野村は、生活から発想する児童劇を、「劇の持つた作用を認識して、進んでこの作用を利用して」子どもたちが「生活の組織化」を学ぶ機会にしていくために、「完全に子どもたちに任せる」ということが重要であると考えた。そして、子どもたちが自分たちで協働して「作る」ことに取り組むために、「協議」、「協働」、「合評」を繰り返す行いが、互いに成長し社会を育むことに繋がると考えた。

野村は、子どもたちに「任せる」と言っても教師が何もしないということではなく、「生活訓練」は必要であるとし、そこでは「客観的功利主義」が協働の原理となることを強調する。「功利」とは「お互いにとってなくてならぬもの」であり、野村はそれが「主観的功利」と「客観的功利」に大別できるとした。「主観的功利」とは、個人の生活における功利や生物的本能のことである。これに対して「客観的功利」の方は、社会生活における功利のことである。野村はさらに、後者の「客観的功利」を道徳と結びつけ、「社会の組織と共に実現される」ものが道徳であるとする。つまり、「道徳の本質は、協働にあり、協働という道徳現象は、人間の主観によって実現されるのではなく、小さくはそのグループの功利性—食う営みと愛との一致—大きくは社会功利力によって保たれる」²²のであり、そうした社会的な協働の功利こそが「客観的功利」であると野村は捉えるのである。そして、このような「客観的功利」を実現していくことを学んでいくために、「生活訓練」が必要であると主張する。野村は「狼の横行する森林に、独り赤づきんを歩ませた時」という例えを使って、「生活技術なき子供を、狼の森に放してやること」について、「それは単に狼の手に子供を手渡した」ということになる。野村にとって「生活訓練」をするということは、子どもに「生活技術」をつけさせることであり、そうした「生活技術」は、子どもたちが自分たち自身で生活を「協働自治」的に組織化していくためになくしてはならないものなのである。ここでの「協働自治」は、もちろん「協力意志に立つ教育」という野村の教育思想を教育実践に具現化していく仲介的な橋渡しの役割を果たす概念として、野村によって創り出された用語である。したがってそれは、「協力意志に立つ教育」という「仲間作り」の教育を具現化するための実践的な方法論を意味するものである。

同時に、「協働自治」の概念は、野村の教育思想を具現化する教育実践が拠って立つ原理をも示している。つまり、「協働自治」は、教師の指導性と子どもの自発性の二元論的対立を乗り越える教育原理として野村によって見出されたものである。野村は、「教育は長い間、必要の原理と、興味の原理との二つの間をカチカチと動く振り子であった」²⁴とした上で、

「この二原理を真に統制する一原則はなんであるかと言えば、協働自治である」²⁵と述べ、教師の指導性でも、子どもの自発性でもなく、対立・矛盾し合うそれら「二原理」を統合しうる第三の原理として、「協働自治」を捉えたのである。さらに野村は、「協働自治」について、「協働自治は一面、人の本性である愛に呼応するし、一面は社会に組織的必然である功利に呼応する。だから協働自治は人々も社会も共に要求するところであるが故に、人も組織も共に牽引さるべき必然を内在する」²⁶と意味づけている。このように、「協働自治」という新たな教育原理に基づき、野村のまさに「仲間作り」の教育思想を具現化した教育実践が「親交学校」だったのである。

第5章で分析・検討したように、野村の綴方教育は、「学習学校」の中でも、「読書科」と「生活科」に分けられた中で、「生活科」である「教科書を作る教育」に位置づけられる。綴方教育を推進してきた多くの教育実践家は、野村の分類においては、「読書科」の国語科の中で「綴方」を捉えている。そのように、綴方教育の支配的な潮流に対して、野村は、独自の綴方教育実践を生み出していったのだ。中内敏夫が、「われわれは、野村芳兵衛を、綴方教師とみなすことはできない」²⁷と言うのは、まさにそうした野村の綴方教育実践の独自性を踏まえたものである。野村は「綴文以前に綴文欲求がある」²⁸と言う。そしてさらに、「生活のおもしろさが、直ちに文のおもしろさになる。従って、おもしろい文が書けるかどうかは、一におもしろい生活があったかどうかにかゝってゐる」²⁹と、「綴方欲求」と「生活欲求」が密接な関係にあることを主張する。そのように、「自己の直接経験を中心として、生活を観察し判断する教科」³⁰として位置づけていくのである。こうして野村は、綴方教育にとっては、何よりもまず「生活欲求」を高めることが必要であることから、「先づ最初に子供たちに語らせる。話しかける。そして聞く。聞きながら、又問ひかける」³¹として、子どもたちの「座談」から綴方への発展が重要であるという綴方教育の実践方法論を提起したのである。そしてそのようにして書かれた文章は、個人の産物ではなく、「学級社会の仲間の産物」であるとした。つまり、綴方教育においても野村は、個体主義的な能力、綴方の場合は個人の文章表現指導に重点を置いていたわけではないことが明らかである。

しかし、「親交学校」における子どもたちの「協働自治」の場合とまったく同様に、綴方教育においても、子どもたちに「任せる」だけではなく、綴方の方法や技術を彼ら彼女らに獲得させる指導を重視するのである。つまり、野村は、「生活訓練」を通して子どもたちに「生活技術」をつけさせることが、子どもたちが自分たち自身で生活を「協働自治」的に組織化していくためになくはならないものと考えたように、決して学習の方法や技術といったスキル面をそれだけ取り出し、自己目的化して訓練するのではなく、あくまでも子どもたちが実践的活動を協働して自立的に創り出していく文脈の中で、そうした方法や技術を、意味をもって使う活動を生み出し、それを通して獲得させようとしたのだ。

こうした実践方法論に基づき野村は、綴方教育のカリキュラムを作り上げていくのである。それは、「作る前の指導」、「作る指導」、「作った後の指導」の3段階に分けて考えられたものであり、「作る前」は「文の研究」、「作る」は「文の記述」、そして「作った後」は「分

団研究」と「学級合評」を行うというように、4時間を基本に構成された単元として提起されている。これは、日本の学校における現代の作文教育にも継承されている単元構成となっている。つまり、今日の日本の学校における現代の作文教育の基盤は、スキル中心の作文技術の指導ではなく、野村など、大正期の教師たちが提起した、生活綴方教育として形作られてきたのである。

以上のように、本論文では、他者との新しい倫理的関係を構築する「仲間作り」の生活として教育の本質を規定する野村教育思想の教育実践への具現化における構想に対して、その全体像を明らかにする体系的な分析を行った。その結果、野村における「新教育」の思想の独創的な具現化は、子ども相互の交友である「親交学校」を学校生活の基盤とし、その上に、野外の遊びを中心にした「野天学校」と文化遺産の伝達を中心にした「学習学校」を両輪のように機能させる三位一体的な学校カリキュラムを構想したことに見出されることを明らかにした。そして、野村は、「学習学校」を構成する教科教育を、子どもたちの「仲間作り」の生活を基盤に、「大人文化の継承」を行う「読書科」（教科書を読む教育）と名づけられた領域と「子ども文化の創造」を行う「生活科」（教科書を作る教育）と名づけられた領域という二つの基軸に分けるのである。野村のこうした三位一体的学校カリキュラム構想こそ、「教育意識の上に立つ教育」が必然的に内包する支配関係から離脱し、「教育意識なき教育」としての「協力意志に立つ教育」を実現するための教育実践の可能性を、教育思想の具現化として全体的・体系的に描き出し、実践の創造を図ったものなのである。

第3節 野村芳兵衛における往相・還相としての「自己救済」と「他者救済」の相即的論理

野村芳兵衛は、自伝的著書、『私の歩んだ教育の道』（1973年）の中で、「仲間作り」という見出しの下、「児童の村の教育実践の中で、最初に自覚したことは、子どもたちは、子どもなりに平等な仲間作りがして行けるということであった」³²と、彼の教育実践の根本に「仲間作り」が置かれていたことを述べている。さらに野村は「仲間作り」について、「協議と抗議を通して、協力していく自治の道」を、「仲間のくらしを作り出して行くための人間的しつけを持つ」ことで築いていくことが必要であると述べている³³。それはまさに、「仲間作り」のためには「生活訓練」が必要であるということであり、ここでの「仲間作り」は、「協働自治」と等しいものとして考えられている。つまり、「仲間作り」という言葉は、「協働自治」という言葉を使わなくなった戦後に、それに代わって野村が頻繁に用いるようになった言葉なのである。

第6章で分析・検討したように、野村の教育思想の核心は、他者との新しい倫理的関係を構築する「仲間作り」の生活の創造として教育の本質を規定するところにある。『私の歩んだ教育の道』には、「仲間作り」としての教育という野村教育思想の核心が示されている次のような文章がみられる。

人間が生きて行くには、食べなくてはならぬ。食べるためには、はたらかなくてはならぬ。然し、はたらくのは、食うためだけではない。愛するためにこそ、人間ははたらくのだ。遊びによっては、絶対に愛することはできないと、私は深く信じている。だから、公正な仲間作りは、政治に期待するけれども、真に愛するためには、教育が絶対に必要だと考えている。³⁴

「人間が生きて行く」ことは、「はたらく」ことを通して、「食べる」と「愛する」との両極が媒介されることである。そして、このように「食べる」—「はたらく」—「愛する」の三位一体的な関係構造として「人間が生きて行く」ことを見ていくことは、本論における「親交学校」と「協働自治」の関係について検討したさいにも焦点化した、人間の道徳性に関する野村の基本的な把握に完全に呼応するものであろう。野村は、人間の道徳性が発達してくる起源に、「食つて生きると言ふ動物の持つた本性を人間も捨てることは出来ない」³⁵ ことをまずもって見出していく。この認識こそ、野村の人間観の根底にあるものである。しかし、この認識は、野村の人間観にとって、あくまでも出発点となる前提であって、彼の人間観はそれに終わっているわけではない。つまり、野村は、「食べる」こと、すなわち自然を人間の絶対的な存在基盤として徹底的に認識しながらも、その自らの存在基盤を「愛する」ことへと転換しようとするところに人間の人間性、すなわち道徳性を捉えようとするのである。

「食べる」と「愛する」ことは、同時に両立することが不可能なような、相反する対立した「統制力」である。野村は、人間存在の自然的基盤そのものがこのような矛盾に貫かれたものであると考えた。そして、そうした対立し矛盾し合う両極を統合しうる第三の媒介項として、「はたらく」こと、すなわち「協働」を見出しているのである。さらに野村は、そのような「協働」して「はたらく」ことを、「愛する」という同じ人間的倫理をめざしながらもベクトルの相異なる二つの領域に分けていく。一つは、法と正義、公正のために、一人ひとりの外側にある社会構造をトップダウンに変革していこうとする「政治」である。もう一つは、「真に愛する」ために、一人ひとりの内面に呼びかけ、日常生活においてボトムアップに自由と平等と友愛、相互扶助と協働自治を具現化していこうとする「教育」である。

野村において「教育」は、「政治」や他の領域には決して還元することのできない、「仲間作り」の代替不能な場であると考えられた。野村は、そうした「教育」の場でこそ、人間の「弱肉強食の生存競争」という「各自の利己」³⁶（「私利」³⁷）を超え出るような「仲間作り」が可能だとした。野村は「教育とは社会が行ふ生活の協働自治的組織化である」³⁸ と言うが、それは「教育」が、「利己」を超えた協働の「生活意識」と「生活形式」を社会の下から一人ひとりの内面に創り出していく場であるということの意味している。

また野村は、「教育」について、『私の歩んだ教育の道』の中で、「教育とは、死ぬ者として生きることを自覚させること」³⁹ と述べている。「死ぬ者として生きる」というのは決して「死後」や「死後の生」を考えるということではない。今、ここにおいて、「生の裏にあ

る死」を考えるとということである。つまり、それは、自我の欲望や執着から離脱していくという意味において、身体の死ではなく、ある種の内面的・精神的な状態として、まるで「死者」であるかのように自我への執着（我執）から離れて生きていくなのである。このように野村は、世俗に生きる自己から抜け出し、自らを生ける死者のように位置づける「自覚」によって、「信頼」という他者との新しい倫理的関係を「実証」していく営みを、「教育」と規定しているのである。

こうした「教育」を実現しうる内面的自覚は、他者を支配する欲望に動かされている自我から離れ去り、「無我」と呼びうる境地に立つことだと言えよう。野村は、「無我」の境地を、自我が「零の境地」にあることと捉えている。彼は「零の境地」について、「相対的な自我が、相対に居りながら、そのまま絶対に任せる時、シャカの言う相対即絶対の境地が味わえると思う」⁴⁰と述べている。「相対即絶対の境地」において人は、「自己を固執する要求」⁴¹、すなわち「相対」に「居りながら」も、「絶対に任せる」ことによってその「相対」を離れることができるというのである。野村は、「囚われを離れた姿——囚われたままで離れる」⁴²と表現するが、それは「他力」への「信順」（自己を委ね任せること）によってこそ可能になる境地である。自己はどこまでも「自力」という「相対」であるほかない。しかし、その自己を「他力」という「絶対」に「任せる時」、「囚われたまま」で「囚われを離れる」ことが可能な境地が開けるのである。

人は人間である限り、社会に生きる。社会で生きるということは、欲望という名の執着を生き抜くことであり、人間である限り、私たちには、「我は」と言い続ける「我意識」がつきまとうことになる。これが「自我欲望」であり、それを「ゼロ化」するには「絶対他力との接触が不可欠」になる。野村は、こうした自我の「ゼロ化」について、「相対的な自我が、相対に居りながら、そのまま絶対に任せる」と言うような「絶対他力」への通路を見出すことによって、「相対即絶対の境地」、「囚われたまま」で「囚われを離れる」ことが可能になると説明する。

この考え方はまさに、幼少から影響を受けてきた親鸞の思想によるものである。第1章で野村の生涯を辿ったさいに記したように、野村は岐阜県師範学校3年の時に「何とも言えない不安に駆られてしまう」状況に陥るが、そこから彼を救ったのは、親鸞の思想を彼自身が自覚することだった。それは、親鸞の「自然法爾」の思想に野村が目覚め、「自己救済」を果たしていくプロセスとも言えるものである。そして、そこでの覚醒こそが「生命信順」の教育の生成へと繋がったのである。

親鸞の言う「自然法爾」、すなわち「あるとおりにある」ということは、人間以外のすべての生き物においては、すでに貫徹されている。しかし人間だけが、「直接には自然法爾的ではありえない」のである。そのため、人間が「自然法爾」の状態に至るには、特別な「智慧」が必要になる。野村は、「自然法爾」としての「智慧」に至るためには、「相対即絶対の境地」に立たねばならず、「部分の持つはかなさ」を超えて「合体して全体となるより他に道」はないと、『私の歩んだ教育の道』の「はしがき」に記している。『親鸞と学的精神』を

著した今村仁司も、「智慧の状態としての眞理は、自我的欲望が零化したところに自ずから立ち現れる『あるがままにある』である」⁴³と述べている。そして、そのような「無我」の境地を貫く者は、他者を支配する自我の欲望を捨て、「自力」を去った「他力」に自分を委ね、任せ、包摂されて、新しい自己の生成に恵まれていくのである。

野村は、教育について語る時、二つの方向性について強調する。一方で「教育意識」が必然的に持つ「不純性」、すなわち「自我」の「禍から救われたい」という「自己救済」であり、他方では「自分も生きたい。友も生かしたい。そして協力して生きて行きたい心で一ぱいである」⁴⁴という「他者救済」である。このように、野村の教育思想の哲学的基盤には、親鸞が『教行信証』（1224年）において明らかにした「往相と還相」（別の用語では「自利と利他」）の重層的な関係の認識があったと考えることができる。今村がいうように、「往相」とは、精神の営みにおいて、自我的欲望の「ゼロ化」を通してなされる「智慧の成就」であり、それが「自利」に当たる⁴⁵。逆に、「還相」とは、「往相」によって成就された「智慧を衆生に贈与回向すること」であり、それが「利他」に当たる⁴⁶。さらに注目すべきことは、今村が、こうした「往相」と「還相」の関係が、道徳的関係、すなわち「道徳的な自己愛による『上からの施し』」ではなく、また滅私奉公的な「共同倫理への埋没的同化」でもない、としている点である⁴⁷。こうした「往相」と「還相」の関係の捉え方は、野村における「自己救済」と「他者救済」の同時的把握に完全に通じ合うものである。今村は、「往相」と「還相」の関係が何よりもまず、「同一の事態の二つのアスペクト」⁴⁸であると説明する。つまり、自己が目覚めるプロセスと他者が目覚めるプロセスは一つのものであり、そうした同一の事態の中で同時に二つのベクトルが生じるということなのである。そして、「往相」と「自利」は片方では成り立たず、両方向があって初めて両方が成り立つものである。つまり、人間が「自然法爾」という真実に至るためには、「学知的（哲学的）修練（＝自利）と利他・還相的修練とを同時的にいとなむ」ことが不可欠なのである。

「自利」と「自我」は違う。「自利」は、「自我から自己を切断し、未来の死を現在に到来させて、本来的な生を生きる」ことであり、その意味において「自己配慮」のことである。そのことによって「事後的に自己認識が可能になる」のである。野村の「教育とは、死ぬ者として生きることを自覚させること」は、まさにこの「自己配慮」に到達しようとするものなのである。「自利」が「自己配慮」であるならば、「利他」は「他者配慮」であるが、それは実質的にはどのようなものと考えられるのだろうか。『私の歩んだ教育の道』の「はしがき」には、次のような箇所がある。

私の求める人間は、一人の偉大者ではない。私の求める人間は、百人の凡人である。この百人の凡人に法輪を自覚させ得るならば、必ず、信頼と献身の仲間作りが達成されるはずである。私は、それを願うが故に、教育に情熱を燃やし続ける。平凡な八百屋さんが、平凡な先生が、平凡なおまわりさんが、法輪を自覚すれば、離島でも山奥でも、自発的な労働が愛の光を放ってくれるはずである。⁴⁹

ここで野村は、「自利＝自己配慮」と「利他＝他者配慮」が同時的・相即的に存在することを教育に固有の本質的な可能性であると述べている。つまり、「百人の凡人に法輪を自覚させ得るならば」、「必ず」、「信頼と献身の仲間作りが達成されるはず」というようにである。一方で、野村の言う「法輪」（仏の教えのこと）の「自覚」とは、「自然法爾」としての「生命信順」による新しい自己の生成であり、「往相」のプロセスを指し示している。他方、「信頼と献身の仲間作り」は、「他者への配慮」に基づく他者との新しい倫理的関係の構築であり、「還相」のプロセスを表している。言い換えれば、野村において「法輪」の「自覚」と「仲間作り」は、それぞれ「自利・往相」と「利他・還相」として、同時になされなければならない表裏一体のものであるということなのである。

このように野村における「仲間作り」の教育は、「利他・還相」のプロセスとして他者への信頼と他者への献身という新しい倫理的関係を、一人ひとりの内面にボトムアップに築き上げていこうとするものである。本論文が明らかにした野村の「仲間作り」の教育思想が現代教育において持つ可能性は、まさにこの点にある。つまり、「自利・往相」と「利他・還相」の二重構造を基底にした野村の「仲間作り」の教育思想は、それ自体が欧米の新教育思想とは異なる日本に独自の教育思想と言いうるものである。例えば野村は、そのような日本に独自の教育思想を、「日本に育って来た土臭い土着の生活教育」⁵⁰ と言いつけている。こうした一人ひとりの内面に呼びかけ、日常生活においてボトムアップに自由と平等と友愛、相互扶助と協働自治を具現化していこうとする教育の実践は、前述のように、同じ「愛する」という人間的倫理に向かうことを使命としながらも、政治とは進むべき道を、まったく逆にするものである。政治は、法と正義、公正のために、一人ひとりの外側にある社会構造をトップダウンに変革していこうとする方向性を持つ。野村が言うように、教育は、ただ「愛する」のではなく、「真に愛する」ためにこそある。野村の「仲間作り」の教育思想は、欧米を中心にした世界的な新教育運動のただ中から生まれながらも、日本に独自の「生活教育」の思想が持つ可能性を最も提示するものの一つである。そうであるからこそ、野村の教育思想は、戦後において日本と世界の教育学と教育実践が追求してきた民主主義的な教育の具現化を、「仲間作り」の生活創造というきわめて独自の思想と実践方法論によって可能にする別なる道筋を私たちに問いかけ、その継承と発展を呼びかけ続けているのである。

「仲間作り」の生活創造という野村の教育思想は、児童中心主義的な新教育思想と彼とを根本的に分かつものである。「仲間作り」という教育思想は、子どもたちに「任せる」というとき、決して放任主義的教育へ向かうことにはならないものだった。野村は、戦前の児童の村小学校を経て、戦後、岐阜師範学校代用附属小学校主事であった 1950（昭和 25）年、戦後教育の激動期に、日本の教育について次のように述べている。

東洋の島国で平和に来られた、日本人の境遇がそうさせたのであろうけれど、もうこれ以上社会的訓練を持たずに行ったら、日本人は近代生活から取り残されてしまうであ

ろう。

このように述べた上で、その「訓練」と「民主主義社会」に関して、次のような教育論を提起している。

民主主義社会と言うのは、一人一人が自分の天分を生かすことは勿論、理解と信頼とを持って全体に奉仕し、全体も亦よく一人一人に幸福を与えてくれるような社会のことでなくてはならぬ。子供達を躰けるということは、そういう民主的な社会に生きて行く、生き方の躰を意味するのだから、お説教などで躰が出来ると考えてはならない。毎日の家庭生活又は学校生活を通して具体的に躰けられて行かねばならぬ。⁵¹

野村は、日本の子どもたちが「社会的訓練」を持つことをしなければ、近代社会から取り残されると述べながら、「仲間作り」の教育思想に基づき、支配的で強制的なものではない「訓練」や「躰」の重要性を強調している。それは、子どもたちに「生き方のコツ」を伝授する「躰」であり、子どもたちが自ら社会で生きて行く練習をする「訓練」である。子どもたちが自ら、自分たちの足元の社会（子どもの社会）で訓練することが、野村教育思想を具現化する「協働自治」の実践なのである。家庭と学校は、そのことを実現する場として有効であり、その「姿勢作り」ができれば、子どもたちは自分がすべきことを自分で見出していくことができるであろうと野村は考えたのである。人間が「生きて行く」ことは、「食べる」－「はたらく」－「愛する」の三位一体的な活動を創り出すことである。学校で学ぶべきことは、この三位一体的関係構造を具現化する「仲間作り」の活動と生活を子どもたちが自分たちの足場で創造していくことであり、その中で役立つ「生き方のコツ」を身につけることである。

註

1. 野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』教育研究会, 1925年, 71頁。
2. 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣, 1926年, 2-5頁。
3. 同上書, 30-31頁。
4. 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書, 1977年, 947頁。
5. 今井康雄「野村芳兵衛における『教育意識』否定の論理－『教育意識』の否定から『自然の組織化』へ－」『広島大学教育学部紀要』第1部第35号, 1986年, 3頁。
6. 同上書, 3頁。
7. 「協働自治」は1932（昭和7）年1月に発行された『生活訓練と道徳教育』から使われている。1931（昭和6）年11月発行の『綴方生活』に著された「生活技術と綴方教育

(一) 「その理論と実際」では、「生活技術」「訓練」「生活訓練」「協働」といった言葉は使われているが、「協働自治」という言葉は使われていない。『新文学精神と綴方教育』では、「生命信受」と「兄弟自治」という言葉が使われているが、その説明は「生命信順」と「協働自治」と変わらない。『新文学精神と綴方教育』が出版されたのは1936（昭和11）年で、この年8月に児童の村小学校は解散する。その後野村は、11月には日の出学園の主事になる、（1937年から1938年は日の出学園主事）1939（昭和14）年に長男の純と父が亡くなる、1941（昭和16）年から生物学を岡村周諦の下で指導を受ける、そして戦争が始まるなど、執筆する状況ではなかったのか、あまり文献がない。戦後1950（昭和25）年には著書『あすの子供』や、『教育技術』、『カリキュラム』、『教育公論』、『教育社会』へ掲載された論文をみると、「仲間の社会」という言葉はあるが、その言葉が示す社会は、子どもたちの仲間におけるものであり、それ以外は「愛情」「信頼」「友情」「自治」という言葉が使われている。1952（昭和27）年『初等教育資料十一月号』では、「仲良活動」「仲よし活動」という言葉が使われている。1956（昭和31）年『教育』の1月号では、「仲間生活」「仲間の生活」という言葉がある。「仲間作り」の初出は、1957（昭和32）年『作文と教育』4月号で今井誉次郎との対談「夢多き『児童の村』と『綴方生活』」であり、そこでは今井の記述で「仲間づくり」であった。序章を参照していただきたい。

8. 野村芳兵衛「動機より見たる教育の蘇生—協力意志に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』大正15年11月号, 1924年, 66頁。
9. 同上書, 69頁。
10. 同上書, 64頁。
11. 同上書, 66-67頁。
12. 前掲書(4), 7頁。
13. 同上書, 7頁。
14. 野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店, 1933年, 17頁。
15. 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』（野村芳兵衛著作集第8巻）黎明書房, 1973年, 105頁。
16. 同上書, 104頁。
17. 前掲書(2), 32頁。
18. 同上書, 32頁。
19. 前掲書(14), 155-156頁。
20. 前掲書(15), 118頁。
21. 第5章第1節をご参照いただきたい。野村芳兵衛「生活科としての綴方(一)—カリキュラムへの一考察—」『綴方生活』第2巻第10号, 1930年, 6-11頁。
22. 野村芳兵衛『生活訓練と道徳教育』厚生閣書店, 1932年, 19頁。
23. 同上書, 1頁。

24. 前掲書(14), 24-25 頁。
25. 同上書, 25 頁。
26. 同上書, 20 頁。
27. 前掲書(4), 909 頁。なお、中内は、「小砂丘忠義にとっては、諸科はこれすべて『綴方へまでの』道程として位置づけられていたのに対して、野村のこの『生活教育』の体系にあっては、それは、あくまで、三大教科群のなかのひとつである『芸術科』のなかの『文学』科の一セクションとして位置づけられていたものだった」と述べている(同上書, 905 頁)。
28. 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導」『綴方生活』第 1 巻第 1 号, 1929 年, 15 頁。
29. 野村芳兵衛『新文学精神と綴方教育』厚生閣書店, 1936 年, 46 頁。
30. 前掲書(21), 7 頁。
31. 前掲書(29), 223 頁。
32. 前掲書(15), 160 頁。
33. 同上書, 160 頁。
34. 前掲書(15), 1-2 頁。
35. 前掲書(22), 15 頁。
36. 同上書, 45 頁。
37. 同上書, 60 頁。
38. 同上書, 57 頁。
39. 前掲書(15), 2 頁。
40. 野村芳兵衛『あすの子供』岐阜県教育図書, 1950 年, 160 頁。
41. 同上書, 160 頁。
42. 同上書, 165 頁。
43. 今村仁司『清沢満之の思想』人文書院, 2003 年, 154 頁。
44. 前掲書(8), 70 頁。
45. 前掲書(43), 156 頁。
46. 同上書, 156 頁。
47. 同上書, 158 頁。
48. 同上書, 158 頁。
49. 前掲書(15), 2-3 頁。
50. 同上書, 265 頁。
51. 野村芳兵衛「新年度に於ける訓育実践の方向」『教育公論』特集新学年度教育計画 4 月号, 明治図書出版社, 1950 年, 42 頁。

参考文献一覧

※ 文献は、著者の五十音順に並べた。また、同一著者の文献は、出版年の古い順に並べた。

【野村芳兵衛の著書】

野村芳兵衛『文化中心修身新教授法』教育研究会，1925年。

野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣，1926年。

野村芳兵衛『郷土教育の実現と夏休経営』郷土社，1931年。

野村芳兵衛『生活訓練と道徳教育』厚生閣書店，1932年。

野村芳兵衛『生活学校と学習統制』厚生閣書店，1933年。

野村芳兵衛『新文学精神と綴方教育』厚生閣書店，1936年。

野村芳兵衛『自然観察のさせ方』訓生社，1942年。

野村芳兵衛『家庭の教室』扶桑閣，1943年。

野村芳兵衛『むすめ・母』岐阜県教職員組合文化部，1947年。

野村芳兵衛『あすの子供』岐阜県教育図書，1950年。

野村芳兵衛『保母試験のためのテキスト』1963年。

野村芳兵衛『孫の教育』黎明書房，1965年。

野村芳兵衛『幼児の自然あそび12ヵ月』黎明書房，1965年。

野村芳兵衛・峰地光重『子どもの知恵をのばす自然観察ばなし』黎明書房，1967年。

野村芳兵衛『0歳から6歳までの保育』黎明書房，1973年。

(野村芳兵衛著作集，黎明書房，1973-1974年)

第1巻『生命信順の修身新教授法』

第2巻『新教育に於ける学級経営』

第3巻『生活訓練と道徳教育』

第4巻『生活学校と学習統制』

第5巻『新文学精神と綴方教育』

第6巻『生活教育論争』

第7巻『幼児教育論集』

第8巻『私の歩んだ教育の道』

野村芳兵衛『あそびの回路と保育ーしつけとあそびを貫く保育システムー』黎明書房，1979年。

野村芳兵衛『出会いの保育ー指導案の立て方から評価までー』黎明書房，1982年。

野村芳兵衛『岐阜の理科ものがたり』岐阜県小中高自然教育研究会，1983年。

【野村芳兵衛の論文】

- 野村芳兵衛「海津郡城山小学校参観記」『岐阜県教育』第352号, 1923年, 12-16頁。
- 野村芳兵衛「ダルトンプランを聴く」『教育の世紀』大正13年5月号, 1924年, 36-48頁。
- 野村芳兵衛「児童劇の著書を読んで」『教育の世紀』大正13年6月号, 1924年, 107-110頁。
- 野村芳兵衛「子供の生活から生まれる劇について」『教育の世紀』大正13年6月号, 1924年, 53-62頁。
- 野村芳兵衛ほか「月例夜話会 学校劇を中心として」『教育の世紀』大正13年6月号, 1924年, 124-133頁。
- 野村芳兵衛「学習の種々相と時間割の考察」『教育の世紀』大正13年12月号, 1924年, 2-13頁。
- 野村芳兵衛「トルストイの経験と我等の経験」『教育の世紀』大正14年6月号, 1925年, 17-33頁。
- 野村芳兵衛「子供の作品を取り出して一綴方教育雑感を書くつもりで」『教育の世紀』大正14年11月号, 1925年, 111-130頁。
- 野村芳兵衛「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』大正15年11月号, 1926年, 64-71頁。
- 野村芳兵衛「旧教育を埋葬する日の私—協力意志に立つ教育とその実現(1)—」『教育の世紀』大正15年10月号, 1926年, 12-27頁。
- 野村芳兵衛「人生の救いと教育の宗教」『教育の世紀』1927年5月号, 1927年, 22-28頁。
- 野村芳兵衛「低学年学級経営の基調」『学校経営』1月号, 1927年, 43-46頁。
- 野村芳兵衛「人情より学級編成制度を考ふ」『学校経営』3月号, 1927年, 61-65頁。
- 野村芳兵衛「高学年の学級経営」『学校経営』6月号, 1927年, 38-41頁。
- 野村芳兵衛「高学年の学級経営—交友の指導—」『学校経営』7月号, 1927年, 41-46頁。
- 野村芳兵衛「高学年の学級経営—労働の指導—」『学校経営』9月号, 1927年, 268-272頁。
- 野村芳兵衛「高学年の学級経営—内省の指導—」『学校経営』12月号, 1927年, 56-61頁。
- 野村芳兵衛「豆本を好む幼な心とよき童話を読ませたき親心—協働意志に立つ教育とその実現(四)—」『教育の世紀』第5巻第1号, 1927年, 112-118頁。
- 野村芳兵衛「先づ児童読物研究会そして読書科の新設」『教育新潮』1月号, 1928年, 8-11頁。
- 野村芳兵衛「新校長論(一)」『学校経営』1月号, 1928年, 78-82頁。
- 野村芳兵衛「新校長論(三)」『学校経営』4月号, 1928年, 29-33頁。
- 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導」東京郷土社『綴方生活』第1巻第1号, 1929年, 14-18頁。
- 野村芳兵衛「綴文欲求の発生とその指導(二)—純坊の文集に就て—」東京郷土社『綴方生活』第1巻第2号, 1929年, 30-37頁。

- 野村芳兵衛「桃色の本質」『教育文藝』新年号, 1930年, 9-14頁。
- 野村芳兵衛「生活科としての綴方(一)ーカリキュラムへの一考察ー」東京郷土社『綴方生活』10月号, 1930年, 6-11頁。
- 野村芳兵衛ほか「座談会 教育に於ける綴方の位置」東京郷土社『綴方生活』10月号, 1930年, 52-65頁。
- 野村芳兵衛「生活科としての綴方(二)ー自然観察の原則と方法ー」東京郷土社『綴方生活』11月号, 1930年, 10-15頁。
- 野村芳兵衛「生活科としての綴方(三)ー生活指導と児童文・科学的態度の主張ー」東京郷土社『綴方生活』12月号, 1930年, 6-12頁。
- 野村芳兵衛「児童の村教育の実際」『小学校』第48巻第4号, 1930年, 202-209頁。
- 野村芳兵衛「教授に於ける教科書の位置」東京郷土社『綴方生活』3月号, 1931年, 62-65頁。
- 野村芳兵衛「生活技術と綴方教育(一)ーその理論と実際ー」東京郷土社『綴方生活』11月号, 1931年, 6-9頁。
- 野村芳兵衛「文の技術と綴方指導案」厚生閣『教育・国語教育』2月号, 1932年, 86-94頁。
- 野村芳兵衛「生活の綴方諸問題ー科学的綴方とは何ぞー」東京郷土社『綴方生活』11月号, 1932年, 4-10頁。
- 野村芳兵衛「見学記を書かせる綴方指導」東京同文館『小学校』6月号, 1932年, 16-25頁。
- 野村芳兵衛「生活の綴方諸問題(二)ー労作教育より観たる綴方ー」東京郷土社『綴方生活』12月号, 1932年, 4-7頁。
- 野村芳兵衛「生活の綴方諸問題(三)ー郷土科としての綴方教育新使命ー」東京郷土社『綴方生活』1月号, 1933年, 4-10頁。
- 野村芳兵衛「野村芳兵衛氏に文集学習の実際を聴く」東京郷土社『綴方生活』1月号, 1933年, 32-33頁。
- 野村芳兵衛「1935年の教育ー文藝教育の復興ー」『生活学校』昭和10年創刊号(1月号), 1935年, 1頁。
- 野村芳兵衛「宗教教育と科学教育」『生活学校』昭和10年2月号, 1935年, 1頁。
- 野村芳兵衛「生活学校とは?ー岩手県世田米小学校でのA君と私との会話ー」『生活学校』昭和10年3月号, 1935年, 1頁。
- 野村芳兵衛「生活学校とは?ー岩手県世田米小学校でのA君と私との会話(二)ー」『生活学校』昭和10年4月号, 1935年, 1頁。
- 野村芳兵衛「生活学校とは?ー岩手県世田米小学校でのA君と私との会話(三)ー」『生活学校』昭和10年5月号, 1935年, 1頁。
- 野村芳兵衛「子供作法要覧ー学校経営の諸計画(一)ー」『生活学校』昭和10年6月号, 1935年, 2頁。
- 野村芳兵衛「『実地研究会』の計画ー学校経営の諸計画(二)ー」『生活学校』昭和10年7

- 月号, 1935年, 4-5頁。
- 野村芳兵衛「夏の学校経営—学校経営の諸計画(三)—」『生活学校』昭和10年8月号, 1935年, 12-16頁。
- 野村芳兵衛「生活学校の諸問題—生活に於ける労働の位置—」『生活学校』昭和10年9月号, 1935年, 4-5頁。
- 野村芳兵衛「生活学校の諸問題(2)—北方の生活教育を評す—」『生活学校』昭和10年10月号, 1935年, 4-6頁。
- 野村芳兵衛「生活学校の諸問題(3)—北日本訓導協議会を評す—」『生活学校』昭和10年11月号, 1935年, 4-6頁。
- 野村芳兵衛「生活と労働—小川さんと牧澤君への公開状—」『生活学校』昭和10年11月号, 1935年, 12-13頁。
- 野村芳兵衛「生活学校の児童観」『新教育研究』昭和10年6月号, 1935年, 34-36頁。
- 野村芳兵衛「生活学校の諸問題(4)—級長問題の究明—」『生活学校』昭和11年12月号, 1935年, 2-3頁。
- 野村芳兵衛「大人の本・子供の本 鈴木三重吉著『綴方読本』を読む」『生活学校』昭和11年12月号, 1935年, 33頁。
- 野村芳兵衛「動くものを貫く生活教育—小川氏の『生活は労働なり』をす—」『生活学校』昭和11年1月号, 1936年, 2-4頁。
- 野村芳兵衛「生活学校の諸問題(5)—級長公選—」『生活学校』昭和11年1月号, 1936年, 6-8頁。
- 野村芳兵衛「生活の再検討—概念論者城戸薫に送る—」『生活学校』昭和11年2月号, 1936年, 2-4頁。
- 野村芳兵衛「綴方教育の今日的指標」『生活学校』昭和11年3月号, 1936年, 巻頭言。
- 野村芳兵衛「生活学校の諸問題—文集に就いて—」『生活学校』昭和11年3月号, 1936年, 18-20頁。
- 野村芳兵衛「新学期を計画する」『生活学校』昭和11年4月号, 1936年, 巻頭言。
- 野村芳兵衛「教育と児童劇」『月刊 児童劇』第5号, 1936年, 1頁。
- 野村芳兵衛「児童劇の脚本はかういふものでありたい」『月刊 児童劇』第22号, 1938年, 3頁。
- 野村芳兵衛「教育と児童劇」『月刊 児童劇』第5号, 1936年, 1頁。
- 野村芳兵衛「取材指導の新動向」『実践国語教育』第6巻第1号, 1938年, 157-161頁。
- 野村芳兵衛「どうすれば児童を融和・協同させることが出来るか?」『教育技術』昭和25年5月号, 1950年, 28-30頁。
- 野村芳兵衛「新年度に於ける訓育実践の方向」『教育公論』特集新学年度教育計画4月号, 明治図書出版社, 1950年, 39-43頁。
- 野村芳兵衛「長良小学校の教育計画と運営」『教育技術』昭和25年5月号, 1950年, 13-16

頁。

- 野村芳兵衛「能力別指導の実際」『教育社会』第5巻第6号, 1950年, 18-21頁。
- 野村芳兵衛「日本新教育運動史のひとこまー『児童の村小学校前主事野村芳兵衛氏をたずねて』ー」『カリキュラム』, 1950年, 64-65頁。
- 野村芳兵衛「新教育に於ける教員養成に希望する」『教育研究』10月号, 1951年, 12-14頁。
- 野村芳兵衛「わが校における部制について」『初等教育資料』第30号11月号, 1952年, 18-19頁。
- 野村芳兵衛「雑誌『生活学校』の活動」『生活綴方と作文教育』教育建設第3号, 金子書房, 1952年, 283-286頁。
- 野村芳兵衛「考えさせ・わからせる学習指導法」石山脩平・大橋富貴子共編『子どもを生かす学習指導法』東洋館出版社, 1953年, 69-138頁。
- 野村芳兵衛「私はこんな教師だったー児童の村教育時代ー」『教育』1月号国土社, 1956年, 22-26頁。
- 野村芳兵衛「くらしの作文を読みましよう」『くらしの作文 ぎふのこども』, 1956年, 4頁。
- 野村芳兵衛「児童の村における学級会活動」『生活指導』第23号, 1961年, 53-59頁。
- 野村芳兵衛「夢多き『児童の村』と『綴方生活』」『作文と教育』4月号, 1957年, 34頁。
- 野村芳兵衛「生活を切り開く生活作文」野村芳兵衛・芥子川律治共編著『生活作文の壁』黎明書房, 1958年, 8-72頁。
- 野村芳兵衛「児童の村の創立のころと、その教育」井野川潔・川合章『日本教育運動史 第1巻 明治・大正期の教育運動』三一書房, 1960年, 145-158頁。
- 野村芳兵衛「児童の村における学級会活動」『生活指導』第23号, 1961年, 53-59頁。
- 野村芳兵衛「私の日記からー付中生活五ヶ年ー」『岐阜大学学芸学部附属小・中学校 10周年記念誌』, 1964年, 5頁。
- 野村芳兵衛「僕という人間ー終戦初期の長良教育を顧みてー」岐阜大学教育学部付属岐阜市立長良小学校みどり会『みどり会誌』第16号, 1967年, 8頁。
- 野村芳兵衛「私の中のもう一人の私」『中日新聞』1967年7月9日日刊, 1967年。
- 野村芳兵衛「下中教育論とわたし」『下中弥三郎教育論集 万人労働の教育』平凡社, 1974年, 588-595頁。
- 野村芳兵衛「乳幼児期の家庭教育の課題」『昭和50年度 アンヨはじょうずー家庭教育（乳幼児）相談事業実施報告書ー』岐阜県教育委員会, 1976年, 50頁。
- 野村芳兵衛「乳幼児期の家庭教育の課題」『昭和51年度 アンヨはじょうずー家庭教育（乳幼児）相談事業実施報告書ー』岐阜県教育委員会, 1977年, 3頁。
- 野村芳兵衛「乳幼児期の家庭教育の課題」『昭和52年度 アンヨはじょうずー家庭教育（乳幼児）相談事業実施報告書ー』岐阜県教育委員会, 1978年, 10頁。
- 野村芳兵衛「聞きとり⑦ 野村芳兵衛氏にきくー『綴方生活』と歩んでー」『綴方生活復刻版 第7巻月報』, 1978年, 10-13頁。

- 野村芳兵衛「乳幼児期の家庭教育の課題」『昭和 53 年度 アンヨはじょうずー家庭教育（乳幼児）相談事業実施報告書ー』岐阜県教育委員会，1979 年，10 頁。
- 野村芳兵衛「乳幼児期の家庭教育の課題」『昭和 55 年度 アンヨはじょうずー家庭教育（乳幼児）相談事業実施報告書ー』岐阜県教育委員会，1981 年，3 頁。
- 野村芳兵衛「燃える物を持たねば火はつけられぬ」『現代教育科学』，1981 年，94-98 頁。
- 野村芳兵衛「家庭教育（乳幼児）相談事業の推移と課題」社会と教育 No. 187『昭和 56 年度 アンヨはじょうずー家庭教育（乳幼児）相談事業実施報告書ー』岐阜県教育委員会，1982 年，3 頁。
- 野村芳兵衛「家庭教育（乳幼児）相談事業の推移と課題」社会と教育 No. 194『昭和 57 年度 アンヨはじょうずー家庭教育（乳幼児）相談事業実施報告書ー』岐阜県教育委員会，1983 年，3 頁。
- 野村芳兵衛・岸武雄「対談 急ぐな教育」『西美濃わが街』No. 90，1984 年，19 頁。

【その他の参考文献：著書】

- 浅井幸子『教師の語りと新教育ー「児童の村」の 1920 年代ー』東京大学出版会，2008 年。
- 浅野俊哉『スピノザ 共同性のポリティクス』洛北出版，2006 年。
- 石田瑞麿『教行信証入門』講談社学術文庫，1989 年。
- 今井康雄『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想ーメディアの中の教育ー』世織書房，1998 年。
- 今村仁司『親鸞と学的精神』岩波書店，2009 年。
- 今村仁司『清沢満之の思想』人文書院，2003 年。
- 岩本憲・岸武雄『ある教師の生活探究ー野村芳兵衛の生活と教育ー』黎明書房，1970 年。
- 上野修『スピノザの世界ー神あるいは自然ー』講談社現代新書，2005 年。
- 宇佐美承『椎の木学校ー「児童の村」物語ー』新潮社，1983 年。
- 梅原猛『梅原猛の「歎異抄」入門』PHP 新書，2004 年。
- 梅原猛・全訳注『歎異抄』講談社学術文庫，2000 年。
- 小原國芳『学校劇論』イデア書院，1923 年。
- 川口半平『作文教育変遷史』岐阜県国語教育研究会，1958 年。
- 川口半平『母は子の心に灯をともし』黎明書房，1967 年。
- 川口半平『花ぐるみ教ー師の人生ー』母と子ども社，1974 年。
- 河原和枝『子ども観の近代』中公新書，1998 年。
- 菅忠道『児童文化の現代史』大月出版，1968 年。
- 岐阜県『岐阜県史』通史編 続・現代，2003 年。
- 岐阜県教育委員会『岐阜県教育史』通史編現代二，2004 年。
- 岐阜県歴史資料館「野村芳兵衛年譜」『野村芳兵衛文書目録（上）』岐阜県所在史料目録第 50

- 集, 2002 年。
- 岐阜市立長良小学校『長良小学校百年のあゆみ』, 1970 年。
- 岐阜市立長良小学校みどり会『みどり会誌—岐阜市立長良小学校附属五十周年記念—』, 1984 年。
- 教育の世紀社『私立池袋児童の村小学校要覧』1924 年。
- 国分一太郎『生活綴方読本』百合出版, 1957 年。
- 小寺融吉『児童劇の創作と演出』弘文社, 1928 年。
- 小林かねよ『児童の村小学校の思い出』あゆみ出版, 1983 年。
- 親鸞『親鸞全集第 1 巻 教行信証 上』春秋社, 1985 年。
- 鈴木貞美『「生命」で読む日本近代—大正生命主義の誕生と展開—』NHK ブックス 760 号, 1996 年。
- 鈴木三重吉『綴方読本』中央公論社, 1935 年。
- 鈴木頼恭「野村芳兵衛・川口半平両先生の年譜」鈴木頼恭・岸武雄『芳兵衛さと半平さ』教育出版文化協会, 1992 年, 178-185 頁。
- 生活綴方: 恵那の子編集委員会『別巻 3 恵那の生活綴方教育』草土文化, 1982 年。
- 高橋勝『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性—』東信堂, 2004 年。
- 高橋勝『経験のメタモルフォーゼー〈自己変成〉の教育人間学—』勁草書房, 2007 年。
- 竹内常一『生活指導の理論』明治図書, 1969 年。
- 太郎良信『生活綴方教育史の研究—課題と方法—』教育史料出版会, 1990 年。
- 戸塚廉『おやこの新聞 もうひとつの教育』日本放送出版協会, 1974 年。
- 戸塚廉『児童の村と生活学校—野に立つ教師五十年 2—』勁草書房, 1978 年。
- 戸塚廉『新刊・日刊新聞をつくる子どもたち』双柿社, 1980 年。
- ドクロリー『ドクロリー・メソッド』(世界教育学選集)明治図書, 1977 年。
- 富田博之『日本児童演劇史』東京書籍, 1976 年。
- 豊田ひさき『はらっぱ教室 峰地光重の生活綴方』(中部大学ブックシリーズ)風媒社, 2014 年。
- 中内敏夫『近代日本教育思想史』国土社, 1973 年。
- 中内敏夫『生活綴方』国土社, 1976 年。
- 中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書, 1977 年。
- 中内敏夫・竹内常一・中野光・藤岡貞彦『日本教育の戦後史』三省堂, 1987 年。
- 中内敏夫『民衆宗教と教員文化』中内敏夫著作集VII, 藤原書店, 2000 年。
- 中内敏夫『綴ると解くの弁証法—教育目的論を考える—』溪水社, 2012 年。
- 中野光『大正自由教育の研究』黎明書房, 1968 年。
- 中野光・高野源治・川口幸宏『教育名著選集③ 児童の村小学校』黎明書房, 1998 年。
- 中野光『学校改革の史的原像—「大正自由教育」の系譜をたどって—』黎明書房, 2008 年。
- 西村拓生『教育哲学の現場—物語の此岸から—』東京大学出版会, 2013 年。

橋本美保文献資料集成 大正新教育 第Ⅲ期 私立学校の新教育『19 卷 児童の村 1』『20 卷 児童の村 2』日本図書センター，2017 年。

橋本美保編著『大正新教育の受容史』東信堂，2018 年。

藤川信夫『教育学における優生思想の展開－歴史と展望－』勉誠出版，2008 年。

ベネディクトゥス・デ・スピノザ，佐藤一郎編訳『スピノザ エチカ抄』みすず書房，2007 年。

峰地光重『文化中心綴方新教授法』教育研究会，1922 年。

宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房，1962 年。

本巢町立外山小学校『外山』（本巢郡本巢市立外山小学校創立 30 周年記念誌），1966 年。

森田伸子『子どもの時代』新曜社，1986 年。

文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』東洋館出版社，2018 年。

洞戸村史編集委員会編『洞戸村史 上巻』ぎょうせい，1988 年。

【その他の参考文献：論文】

浅井幸子「1930 年代における野村芳兵衛の綴方教育－『文化交通』の構想とその挫折－」『和光大学現代人間学部紀要』第 3 号，2010 年，7-23 頁。

磯田一雄「現代教育における表現と習俗－その系譜と課題についての覚書－」成城大学大学院文学研究科コミュニケーション学専攻『コミュニケーション紀要』第 2 号，1984 年，71-91 頁。

今井康雄「野村芳兵衛における『教育意識』否定の論理－『教育意識』の否定から『自然の組織化』へ－」『広島大学教育学部紀要』第 1 部第 35 号，1986 年，1-8 頁。

梅根悟「日本の新教育運動－大正期新学校についての若干のノート－」東京教育大学教育学研究室編『日本教育史』金子書房，1952 年，256-273 頁。

宇佐見香代「野村芳兵衛における『人生科』・『生活科』・『読書科』の考察」『奈良女子大学教育学科年報』第 10 号，1992 年，13-25 頁。

岡亮二「梅原先生の生涯」『親鸞に出遇った人びと』第 3 卷 同朋舎出版，1989 年。

門脇厚司「Ⅶ私立池袋児童の村小学校と教師たち－大正期新教育の社会的分析・序－」石戸谷哲夫・門脇厚司編『日本教員社会史研究』亜紀書房，1981 年，267-382 頁。

小林かねよ『『がんとりぢいさん』演出覚え書き』『生活学校』昭和 10 年 2 月号，1935 年，10 頁。

小林かねよ『『児童の村』の劇を想ふ』『月刊 児童劇』第 9 号，1936 年，3 頁。

鈴木頼恭「九十年を『純』に歩んだ野村芳兵衛先生」『ぎふ児童文学』岐阜児童文学研究会機関誌 No.41，1987 年，15-19 頁。

田嶋一「第三章 私立学校の設営 第一節 池袋児童の村小学校」民間教育史料研究会編集『教育の世紀社の総合的研究』一光社，1984 年，189-290 頁。

- 戸塚廉「『児童の村』小学校と雑誌『生活学校』『生活学校』別巻, 1935年。
- 豊田ひさき「川口半平の生活綴方的教育観の検討」『朝日大学教職課程センター研究報告』, 2019年, 1-18頁。
- 村松元「『ねずみのしっぽ』の生れるまで」『生活学校』昭和10年2月号, 1935年, 11頁。
- 文部科学省教育課程課・幼児教育課「特集II 学習指導要領における指導のポイント 日本型の教育としての特別活動」『初等教育資料』No.898, 2013年, 47頁。
- 橋本美保「近代日本におけるドクローリー教育情報の普及—国際新教育運動と大正新教育—」東京学芸大学紀要 総合教育科学系I 第68集, 2017年, 9-23頁。
- 松田道雄「解説」『野村芳兵衛著作集7 幼児教育論集』黎明書房, 1973年, 318-335頁。
- 森田伸子「文明化の過程と『エミール』—ルソーの近代性—」原聰介・宮寺晃夫・森田尚人・今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』新曜社, 1999年, 28-45頁。
- 山住勝広「野村芳兵衛における『本を作る教育』のキュラム—教科書なき生活単元学習の展開—」『関西大学学校教育学論集』, 2012年, 25-31頁。
- 山住勝広「子どもを独立させる道徳教育—野村芳兵衛の道徳教育構想—」『関西大学学校教育学論集』, 2016年, 37-44頁。
- 渡辺千俊「野村芳兵衛授業に見る生活科の黎明—外山小学校『野山学校』成立に関わって—」『岐阜県歴史資料館報』第22号, 1999年, 267-287頁。
- 渡辺千俊「著作『あすの子供』構想メモにみる野村芳兵衛氏の子供観」『岐阜県歴史資料館報』第23号, 2000年, 325-341頁。

【学位論文に関連する既発表の論文および学会発表】

※ 下線を附したものは、レフェリー付き論文である。

第2章

○「野村芳兵衛における「生命信順」の教育への転回－他力の教育の覚醒過程－」日本教育学会第78回大会（学習院大学、2019年）口頭発表。

第3章

○「野村芳兵衛における『子ども』概念－『野人』から『文化人』へと育ちつつある存在として－」世界新教育学会『教育新世界』第66号，2018年，34-43頁。

第4章

○「野村芳兵衛における宗教観を基盤にした生活カリキュラムの構想－池袋児童の村小学校から岐阜市立長良小学校への連続的發展－」世界新教育学会『教育新世界』第61号，2013年，49-62頁。

○「野村芳兵衛における「親交学校」の構想－「協働自治」概念への継承－」『横浜美術大学 教育・研究紀要』第9号，2019年，86-88頁。

第5章

○「野村芳兵衛の綴方教育における『仲間作り』の意義と重要性」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』第25号，2016年，1-13頁。

謝辞

本論文は、主任指導教授の西村拓生先生、副指導教授の功刀俊雄先生、副指導准教授の保田卓先生、副指導准教授の藤井康之先生のご指導がなければ、完成させることはなかった。博士後期課程で通学していた3年間と就職してからの4年間、合わせて7年間にわたるご指導を賜り大変感謝している。

西村拓生先生は、いつもの確に冷静に、そしてあたたかく、ご指導・ご支援くださった。学位論文をまとめるに際し、自分では気づかないことをたくさん示唆していただいた。特に決定的だったのは、論題である。なにか突き抜けた気がしてしまったぐらい、的確なご助言だった。脱帽した。感謝は尽きない。

また、博士前期課程は、大阪大学大学院人間科学研究科において修士号を取得させていただいたが、その2年間と研究生だった1年間の計3年間、ご指導いただいた大阪大学教授の藤川信夫先生には、奈良女子大学大学院博士後期課程に進んでからも引き続きご指導いただいた。修士課程に入学するときに、「野村芳兵衛の教育思想」を研究していこうと決めてから10年経つ。修士課程からさらに博士課程に進学して研究を発展させられたのは、藤川信夫先生のご指導・ご支援のおかげである。心から感謝している。

奈良女子大学大学院博士後期課程に進学しなければ、本当の意味での野村の教育思想の理解に辿り着くことはなかったであろう。本博士論文と格闘する歩みの中で見出すことのできた野村の汎神論的宗教観こそが、彼の教育思想の独創性、体系性と一貫性、そして未来への可能性を解き明かす鍵であると考えられるからである。そういう意味でも、進学を支えてくれた家族にも感謝したい。また、日本学術振興会特別研究員(DC1)に採用されたことにも感謝する。経済的なことを少しでも考えずに研究に没頭することができたのは、研究費をいただき、支えていただいたおかげである。

奈良女子大学大学院人間文化研究科博士後期課程社会生活環境学専攻
富澤 美千子