

京都教育大学大学院修士論文

野村芳兵衛の教育実践の研究

—「遊び」と「学習」に着目して—

学校教育専攻学校教育専修

学籍番号：165013

鳴海公軌

指導担当教員 相澤伸幸先生

神代健彦先生

目次

はじめに	i
第一章 野村芳兵衛の人物像.....	1
第一節 野村の生い立ち.....	1
第二節 大正自由教育と児童の村学校.....	3
第二章 生命信順の教育.....	7
第一節 生命とは	7
第二節 「生活」による「生命信順」の教育.....	10
第三節 「生命信順」の教育における「学習」と「遊び」	12
第三章 生活訓練	17
第一節 カントの思想とその批判による理想主義の否定.....	17
第二節 功利主義の思想とその批判による協働自治思想の建設.....	19
第三節 協働自治の実現のための生活訓練という教育.....	21
第四節 生活訓練のカリキュラム.....	24
第四章 幼児教育論における仲間づくり.....	31
第一節 保育の目的	31
第二節 保育の内容	34
第三節 野村の「あそび」観.....	35
第四節 「自由あそび」と「課題あそび」	36
第五章 野村の「遊び」と「学習」の思想における一貫性.....	40
第一節 先行研究によって指摘される野村の変化.....	40
第二節 野村の思想のエッセンス.....	42
文献一覧	47

はじめに

2016 年度に改定された学習指導要領において、「主体的・対話的」な学びによる教育の実践が重要視されている。しかし教育とは、成長するその人以外の者による行為だといえる。よって自発性に重きを置けば置くほど教育者から離れていく。自発性を尊重する教育を行う教師は、自分を子供にとって不必要なものにしていくという矛盾をもつ。

この矛盾について葛藤し、ひとつの教育として再生させたのが野村芳兵衛である。野村は大正自由教育期の中心的教育家として私立児童の村小學校で教育実践を行った。野村は、「遊び」は「遊び」でそれ自体を尊重し、「学習」は「学習」でそれ自体を尊重するという教育観を持つ。野村は、子供の「遊び」を子供の本能的な欲求に基づくものであると考え、大人による既成文化の伝達として「学習」の重要性も主張している。このように「遊び」と「学習」の両輪によって「文化」は発展していくのであり、教育はそのためのものであるとしている。「文化」の発展という視点においては教師も子供も同じ立場に立つという。

しかし、現代においても説得力を持つこの野村の思想は 1930 年ごろを境に変化しているようにみられる。先行研究においてこの転換の要因は、児童の村小學校の経営の悪化や、軍国化の潮流によると指摘されている。しかし、学校の経営悪化によるものであれば、別の学校で実践することができはずであり、軍国化の潮流によるものであれば、戦後再び取り戻すことができるはずである。この点において、本稿では一見変化したかのようにはみられる野村の教育思想のなかで、根幹となる「遊び」と「学習」の両者の尊重という思想が生涯にわたって貫かれていることを示したい。

本稿では、野村において、子供と教師のそれぞれが教育という場において、個性を発揮し、かつ社会を進展させるために社会性を身につけることで、個性と社会性を「調和」させてきたことと、その実践のために「学習」と「遊び」を「人生的意味」として深め、どちらも重要であるとしたことに着目して野村の思想を明らかにしていく。

野村芳兵衛(1896-1986)は岐阜県出身の教育実践家である。地元岐阜の洞戸尋常高等小學校や、大正自由教育期における自由教育の実践校である池袋児童の村小學校などで教育に従事した。また、戦後は聖徳女子短期大学において幼児教育を担当した。

野村は学級において教師の権威は否定されるべきものであり、子供と対等な存在として関わりあうことで教師と子供の個性が調和され、学び（教え）が成立すると考えた。

野村を語る先行研究として中内敏夫は、野村の成育史を明らかにし、1930 年頃を境に思

想の変化があるとして、1920年代末までを前期、1930年代からを後期と分類した。前期の著書を「教育論の宗教的形態」とし、後期の著書を「その社会科学的形態への途が姿をみせる」と分析した（中内, 2000, p. 66）。この変化を中内は「「神学」から「人間学」への転回」と述べたがしかしこの変化のなかでも、「信仰宗教者としての教師の立場は従前と少しもかわっていない」と中内は分析する（中内, 2000, pp. 103-105）。

浅井幸子は『教師の語りと新教育 「児童の村」の1920年代』において、実践記録などに記されている野村の一人称の語りが「私」であることや、児童たちを名前やイニシャルで残していることに着目し、野村が教室において「教師—児童」の関係でなく「私—あなた」の関係によって教育を成立させることで、指導意識を否定し、親鸞の同行思想のもと、学校を「生活の場所」として再構築したと分析した（浅井, 2008, pp. 52-55）。浅井も「一九三〇年代を境として、彼の使用する一人称が「私」から「吾々」へと変化している事実」に注目した。その変化を「企業経営の論理および訓練の導入」として批判的にとらえた（浅井, 2008, pp. 64-65）。

また、磯田一雄は野村の著作『生命信順の修身新教授法』の「解説」において、野村は「教育を支える根本的な事実、われわれの生命＝生活の本質的な探究と現実的考察」によって「公教育をとらえなおした」という。野村を明治時代からの日本の公教育が抱えていた、生活と教育の乖離の問題に対して、「生活と教育の実践と理論を創造した」人物であると述べた。そして野村の思想を「昭和期にはいると、マルキシズムとの対決の過程を通じて、「協力意志」から「協働自治」という集団主義教育概念にまで発展していくけれども、やはり生命信順思想の基本的特質は失われてはいない」とした（磯田, 1974, pp. 261-262）。

磯田は野村が教師として抱えた課題を「概念的理想像をおしつけて、教師の人間性と子どもの人間性をともどもに抑圧する、画一的、形式的な公教育をそのままに是認」できなかったこととし、「生命信順」によって「教師を聖職者意識から解放するとともに、子どもの身体的本然としての欲求や活動の解放」につながったとした（磯田, 1974, p. 271）。

これらの先行研究から、野村の思想史においてその思想は変化していることが明らかにされている。また、中内によって野村が「信仰者」という宗教的な視点で不変であると示された。中内は、一貫性を指摘しているが、それは宗教的な視点でとらえている。必ずしも教育論としての不変性を論証したわけではない。本稿では野村を「信仰者」としてではなく教育家としてとらえ、変化したといわれる野村の教育思想に貫徹するものを教育実践

からさぐりたい。また、磯田は「生命信順」を野村の「基本的特質」としたが、本稿ではそのうえで、野村の教育実践が「学習」と「遊び」によって支えられていることを示し、野村の思想に貫徹する性質を論じたい。いずれの先行研究も戦前のものを対象にしている。本稿では教育家としての野村の戦後を含む生涯にわたる教育実践とそれを支える思想を論じる。

本稿において黎明書房より出版されている野村芳兵衛著作集全8巻を文献として用いたが、この著作集のうち、『野村芳兵衛著作集(1)生命信順の修身新教授法』は『文化中心修身新教授法』(1925年刊)、『野村芳兵衛著作集(2)新教育に於ける学級経営』は『新教育に於ける学級経営』(1926年刊)、『野村芳兵衛著作集(3)生活訓練と道德教育』は『生活訓練と道德教育』(1932年刊)、『野村芳兵衛著作集(4)生活学校と学習統制』は『生活学校と学習統制』(1933年刊)として、戦前の著作を再発行したものである。また『野村芳兵衛著作集(8)私の歩んだ教育の道』は1973年に黎明書房から初版発行された野村芳兵衛の自伝である。本書は野村の生い立ちや、彼の経歴や思想、彼の思想に影響を与えた出来事が、晩年の野村によって語られている。それぞれの時期の教育を振り返って説明が述べられているため、適宜使用している。

本稿において、野村の思想を1920年代中期、1930年代、戦後の著作から明らかにする。第一章では野村芳兵衛という人物の生い立ちについて述べ、第二章では1920年代の著作から「生命信順」の教育実践とそれを支える思想を明らかにする。第三章では1930年代の著作から「協働自治」の教育実践とそれを支える思想について述べ、第四章では、戦後の著作である『野村芳兵衛著作集(7)幼児教育論集』『0歳～6歳までの保育』『続・0歳～6歳までの保育』に加えて、岐阜県歴史資料館所蔵の「野村芳兵衛文書」より野村の講義ノートから幼児教育家としての野村の実践とその思想を論じた。終章において野村の教育実践の展開から生涯貫いた教育思想を述べ、それを野村の教育思想のエッセンスとして論じることとする。

第一章 野村芳兵衛の人物像

本章では野村芳兵衛とはどのような人物であったのかに触れ、彼の生きた時代や、彼の思想に影響を与えたことなどについて述べることで、野村の思想形成に影響を与えたものを示す。

第一節 野村の生い立ち

野村の成育歴を『生命信順の修身新教授法』第四章「自己をみつめて」と『私の歩んだ教育の道』、朝倉充彦「初期・野村芳兵衛の子ども観」より作成した。「自己をみつめて」は1925年に収録されたもので、その時点における野村の生い立ちを自身で分析したものである。

1896(明治29年)	岐阜県武儀郡洞戸村で生まれる
1902	洞戸尋常高等小学校に入学、
1910	洞戸尋常高等小学校を卒業
1911	洞戸尋常高等小学校にて代用教員として着任
1914(大正2年)	岐阜師範学校に入学
1918	岐阜師範学校を卒業
1918	洞戸尋常高等小学校にて訓導として着任
1919	岐阜県女子師範学校附属小学校にて訓導として着任
1924	私立池袋児童の村小学校にて訓導として着任
1933(昭和8年)	私立児童の村小学校の主事となる
1936	私立池袋児童の村小学校 閉校 千葉県市川市私立日の出学園にて主事として着任
1942	日本女子大学付属高等女学校及び付属豊明小学校へ
1944	茨城県立下妻高等女学校に着任 岐阜市立高等女学校に着任
1946	岐阜市長良小学校にて校長として着任
1953	岐阜市立徹明小学校にて校長として着任
1954	岐阜大学附属中学校にて主事として着任
1959	岐阜大学教育学部講師として着任 名古屋文化学園講師として着任

	鷺谷女子高等学校講師として着任
1966	聖徳学園女子短期大学へ
1973	『幼児教育論集』 発刊
1986	岐阜県芸術文化顕彰（教育文化部門）受賞 11月4日 没する

野村は1896年、岐阜県武儀郡洞戸村の小作農家の長男として生まれた。野村が「私の父母は、親鸞教徒であった」と語るように、野村の両親は熱心な浄土真宗の信者であった。「私の最初の関心事は、仏さまであった」と記し、5歳頃を想起して「私の中には、母と区別のつかない仏が住むようになった」とも記していることから、浄土真宗の宗祖である親鸞の思想の影響を強く受けたことがわかる（野村, 1973d, p. 15）。

野村は自身の人格の形成が、教えようという意図のある教育的行為からではなく、「境遇」という与えられた環境においての「生活」での経験によってなされたと述べる（野村, 1974a, p. 89）。野村が教師として「生活」に大きな意味を見出したことや、教師による作為を否定し「教育意識なき教育」を目指したことも、彼の人格形成が出会った人々との生活である「境遇」によってなされたという実感しているからだといえる。

洞戸尋常高等小学校¹を卒業後、同校の校長の誘いを受け、洞戸尋常高等小学校で代用教員²と教師生活を始める。代用教員時代の経験から野村は、「学習」としての価値、「遊び」としての価値をそれぞれ認めるようになった。（野村, 1973d, p. 40）。

この時代を経て、「教師を自分の使命と考えるようになった」という野村は正式な教員になるために1914年には岐阜師範学校へと入学した（野村, 1973d, p. 47）。

師範学校時代は、自身が「蛹の時期」と分析するように、これまでの野村の仏への純粋な信仰が揺らぎ、「自己改造」を行った時期である（野村, 1973d, p. 56）。野村は「私は、仏はあり得ないのだ、仏の世界なんてあり得るはずがないのだと考えざるを得なくなってきた」と感じる一方で、「いくら仏などいないのだと思っても、なぜか、私は、仏と別れることができなかった。仏のいない私を考えたら、それだけで、もう私は生きていく希望が

¹ 尋常高等小学校とは、尋常小学校と高等小学校を一校に併置した戦前の初等教育機関である。

² 代用教員とは、師範学校を卒業し、教員免許を取得している教員が不足していたために旧制中学校や高等女子学校、高等小学校の卒業生が担っていた無資格の教員のこと。

なくなるのであった」と述べている（野村, 1973d, pp. 57-58）。

この揺らぎは親鸞の研究家であった梅原真隆³の説法によって解決した。その説法は「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。純に生きましょう」という言葉である（野村, 1973d, p. 59）。この「純に生きる」ことで真理にかなっていくという「自然法爾」の思想が野村の「生命信順」に大きな影響を与えている。

「自然法爾」とは「一切のわがはからいというものが拒けられて、善悪というような、人間の判断そのもののさしはさみどころのない」ものが「自然」（じねん）であり、それに「ただすぎるだけが、行者のすべきことである」という（野間, 1973, pp177-178）。つまり人間の意図を超越する「自然」にすぎることによってのみ救済されるという考えである。

師範学校卒業後、郷里の小学校で郷里を「改造」しようとするが、村の現実にそぐわず頓挫する。そして「もう一度勉強をし直さなくてはいけない」と思いついて1919年、岐阜県立女子師範学校附属小学校へ訓導として赴任した（野村, 1973d, p. 63）。

この挫折を中内は「近代日本の教学の一環としての師範学校がバイアスを加えて教える西欧教育論を基準にして日本人づくりを律しようとする外発主義者であることの限界ないしは誤りを知ったということであろう」と分析している（中内, 2000a, p. 38）。

岐阜県女子師範学校附属小学校時代には他の若手教師とともに、「教育行脚」と称して岐阜県内の小学校を訪れて「新教育」について語り合うなど、大正自由教育運動の風潮のなかで「本当の教育」を探求したのである。

第二節 大正自由教育と児童の村学校

野村は大正自由教育運動のなかに生きた一人の教師である。大正自由教育とは主に大正期（1912-1926）の自由主義的な社会の風潮に伴っておこった教育改造運動である。「臣民教育」としての教師中心の知識注入型の教育を否定し、子供の自発性・個性を尊重しようとした児童中心教育を目指したものであり、主に欧米の新教育運動からの影響を強く受けた。いわゆる大正デモクラシーとよばれる民主主義的風潮の中での教育的変革である。

野村は、新教育運動において主に子供を対象に「よき教育」が提唱されてきたが、それによって教師の「生活」をないがしろにする教育では教師は救われない。そして救われない教師の教育によって子供は救われないとし、教師も子供も救われるためには教師も

³ 1885-1966 大正-昭和時代の浄土真宗本願寺派の僧。

子供も自身の「生活」に根ざすことだと考えた(野村, 1973a, p. 222)。

そして野村は「よき教育」を「教育意識」の否定に見出した。「旧教育を埋葬する日の私」(「教育の世紀」1926, 10)において、野村は当時の新教育の諸思想に対しても「若しそれが指導を認める教育、教育意識の上に立つ教育」ならば旧教育と呼ぶべきだとして、野村は「新教育」として教育意識の否定を据えた。この「教育意識の否定」による教育について富士本・福田は以下の様に指摘する。野村が教育愛として憧れた愛は、母親がその子に捧げる自然発生的な愛—母性愛であるが、教師は血のつながらない受け持ちの子供に母性愛を持ち得ないという。だが教師は子供を励まし合いながら歩んでいく友として友情を持ち、その友情は心を通わせることで自然発生するものであり母性愛を含み得るといふ。またその子にとっての最善を考えるような愛を父性愛によるものとした。このように子供を友として親しむ自然発生的な愛に教師は母性愛と父性愛を含むことで「同行愛」として教師が子供に注ぎ得る愛となるという(富士本・福田, 2007, pp. 155-168)。

野村は親鸞が「親鸞は指導意識に居ることを喜ばれなかった」と分析し、弟子をとるのではなく、「同行」として彼を慕って集まった人々と助け合って生きていった、その思想に同意する形で自らも指導意識を「支配意識又は指導意識は優越意識、傲慢意識であって、これ程生活観照を不純にするものはない」として否定した(野村, 1974c, pp. 46-47)。野村は「指導意識」を「支配意識」と同様に考えていたことがわかる。教師と子供との間の上下関係を否定し、子供に対しても対等な「友」として助け合おうとしたのである。

こうして野村は他の自由教育者と比較して「きわめて独自で創造的な教育思想と教育実践の形態を現実的に生み出していった」と評される(山住, 2010, pp. 101-102)。

そのような新教育者として可能性を秘めていた野村は、志垣寛によって池袋児童の村小学校へ招かれる。志垣は野口援太郎、下中弥三郎、為藤五郎とともに1923年に教育の世紀社を創設した。この教育の世紀社が設立した私立小学校が児童の村小学校である。

野村は1924年の開校時から、1936年に閉校するまでの間、始めは訓導⁴として、そして、後年は主事⁵にして実質的には経営者として児童の村に関わった。教育の世紀社、児童の村学校の評価は「大正末＝昭和初期の「教育の世紀社」—「児童の村小学校」の運動は、これら種々の教育運動の、一つの「結節点」をなすものとしても特異な地位を占めているといえることができる」と指摘される(磯田, 1976, p. 1)。

⁴ 訓導とは、戦前の小学校における正規の教員のことである。

⁵ 主事とは、管理職につく教員のことである。

教育の世紀社の結成時の「宣言」によれば、「真の教育―何ものにも囚われず、人間の正しい成長をのみ生命とする教育を全人類の上に行きわたらせたい。そのために必要な一切の研究と実行とを期する」ことを目的とし、世界の新教育の調査・研究、発表、実践を目指した。また、新教育の実践的研究を行い、その理想の学校としての「児童の村」の経営を主たる事業とした(教育の世紀社, 1923)。

教育の世紀社の「理想の学校」である児童の村は、「自由」や「個性」に基づく徹底した教育の解放を目指し、教育活動の一切を子供の自由として掲げたが、野村は教育の世紀社が掲げる徹底的な「自由」に完全に賛同したわけではなかった。野村は児童の村に赴任してすぐのころに、教育の世紀社の同人であり、児童の村の校長である野口に「この教育は間違っていたと公表してください。私は国に帰ります」と申し出た。野口の説得によって帰郷せず児童の村での教師生活を続けたが、この苦悩のなかでの経験が野村の教育観に反映されている(野村, 1973d, p. 92)。

野村は遊んでばかりいた子供たちが生活のなかで学習を成立させたことを実感したことや、教師として文化を伝えていく必要性に迫られていくなかで、文化の創造(遊び)と文化の伝達(学習)を両立させる教育を目指した。

浅井は児童の村を、当時新教育を目指す教師たちの「私」が立ち現れる場であると同時に、教師の願いが顕在化しその教育的創造力が解き放たれる場」と評価した(浅井, 2008, p. 8)。これは野村を含めた児童の村の教師たちが、それぞれが描く「教育の夢」を児童の村において実践していったという児童の村の特徴に着目したものである。

しかし児童の村は設立の12年後の1936年に閉校する。その理由は多数分析されているが、一つは母体である教育の世紀社の分裂である。1925年以降下中、志垣、為藤らは教育の世紀社外に活躍の場をうつし、児童の村の経営は野口一人の責任となっていた。これはそもそも、彼らの思想が完全に一致していたわけでもなく、しかも意見の相違が相互の批判、論争によって止揚されていかなかったからだ(磯田, 1976, p. 5)。

最終的には経営難によって児童の村は解散することになったのだが、それでも野村は児童の村で「教育のめあてと足場とを見つけた」という(野村, 1973d, p. 153)。教育のめあてを、教育は社会をよりよいものに変えていこうとする態度を持ちつつ、社会の中でよりよく生きていくために行われるものだと述べる(野村, 1973d, p. 149)。

1936年池袋児童の村学校が閉校になったあと、1943年には、茨城県立下妻高等女学校で生物科の教師として任用される。この時期を野村は「生物の指導にも興味があったが、

幼児の世話をすることの方が一そう、私には楽しかった」と述べる。これは、下妻高等女学校が野村の赴任とともに新設した保育所でのことである（野村, 1973d, p. 198）。少なくともこのころには幼児教育に関心を寄せていた。1945 年の 12 月には、母の看病のために地元の岐阜市立高等女学校へうつる。1949 年には保母試験官吏委員への任命をはじめ、岐阜大学などで幼児教育の講義を受け持った。1986 年 11 月 4 日にその生涯を終えた。

本章において野村の成育史から、彼が親鸞思想からの影響を受けていること、自らの育ちの経験から、「生活」のなかで育っていくという教育観を得たこと、教師としての実践を通して、教育意識を否定した教育を目指したことが明らかになった。

第二章 生命信順の教育

野村は『生命信順の修身新教授法』と『新教育に於ける学級経営』において1920年代における彼の教育論と実践を記す。野村は「何だって生命より根本的なものはない筈だ」とした(野村, 1974a, p8)。そこで、野村が「生命信順」という教育思想をどのように教育実践へと発展させたのか、まず、その構造について述べたい。

野村は「生命」を何よりも「根本的」ととらえ、「文化」を発展させる力であり、個性と社会性を獲得する力であるとした。「文化」は「自然」と「価値」として両面にあらわれる。これらは野村の「生命」観において普遍的な概念である。そしてこの普遍的な「生命」概念は、人間を通して個性として「生活」にあらわれる。「生活」もまた「文化を発展させる力」になる。特に子供の「生活」は「遊び」と「学習」の両面を持つという。

こうして普遍的概念である「生命」「自然」「価値」の個性的なあらわれが「生活」「遊び」「学習」であるとして発展させたのである。本章では、普遍的概念とする「生命」「自然」「価値」の意味を示し、それらが個性としてあらわれる「生活」「遊び」「学習」の意味を述べることによって、1920年代中期の野村の教育思想とその実践を論じたい。

第一節 生命とは

本節では、「生命」を野村がどのように説明しているのかを示し、野村の思想をさぐりたい。野村は、「文化」を発展させる力のことを「生命」と呼ぶ。「文化」には「自然」と「価値」の両面があり、どちらか一方を重視するだけでは「文化」の発展には寄与しない。すなわち「生命」に反することになる。「自然」「価値」をともに尊重することが「生命」の正しい在り方なのである。以下、野村がどのように説明したのかを論じる。

野村は「文化の正体は生命の育ちつつある姿だ」という(野村, 1974a, p9)。「文化」は「生命」の育ちであるという野村は、「文化」について「自然と価値の融合、そこに正しき正体を私は見る」と記し、「自然」とは、それ自身の性質として育とうとするものであり、「価値」とは、育つという実感だと述べる。「自然」と「価値」は「動的一元」のものであり、そこに「文化」があるという(野村, 1974a, p11)。

「動的一元」とは野村の造語である。物事の原理はひとつのものであるが、それは時と場合によって複数の原理としてあらわれているという考えである。つまり対立しているように感じられる原理は、あくまで上位の原理の両面である。それが時と場合によってどちらが表にあらわれるかが動くために、見え方が変わるだけだという。

野村は「生命」を喩えて、種子には「自然」があり、それが育つ姿こそが「価値」であり、育つことによって新たな種子が生まれると述べた。つまり、「価値」の始まりは「自然」であり、「自然」が育つことが「価値」であり、かつ「価値」の後には「自然」がある。「自然」と「価値」は対立したものではなく、動いて流れるものである。野村は「自然」と「価値」が動いて流れることこそが「文化」の正体だと考えた。要するに「文化」という原理が「自然」や「価値」としてあらわれるのである。

ここで、「文化」が「生命」の育ちつつある姿であるということから、「生命」が育つことによって新たな「生命」が生まれるので、「生命」は永遠に「内展」していくことがわかる。野村は「内展」を「一面に築きつつ、一面に突破って芽ぐむ新生があ」ることとしている点から、既成の「文化」を発展させながら、新たな「文化」を創造していくことで「文化」が育っていくことを示しているといえる(野村, 1974a, p. 10)。

また、野村は「生命尊重の上に立って個性と社会性とは対立的に尊重しつつ、一元の調和を示現したいと思ふ」(野村, 1974a, p. 70)と記した。個性と社会性も「生命」において「動的一元」であるという野村の思想が前提となっている。

野村は個性を「生活の求心力」とし、社会性を「生活の遠心力」とし、「生命は個性的に統一され、社会的に内容が豊富になって行く内展の力であって、実在的には個性的になればなる程社会的になり、社会的になればなる程個性的にも進展する」という(野村, 1974a, p. 71)。

求心力とは外から内に向かう力であり、個性とは外にある性質を取り込むことでそれ自身を発展させていく力である。自分以外のものの性質を自分に取り込むことでその個性となるのである。

また社会性とは外とつながろうとする遠心力であり、自らの中にある性質を外のものに発揮していくことで社会的になるのである。同時に、つながることで個性として取り込んでいくことができる。こうしてこの両者を一元として「内展」している力が「生命」である。個性か社会性か、どちらかを尊重し、どちらかを軽んじてしまうと、求心力や遠心力のどちらかを軽んずることになり、「文化」の「内展」はなされない。

さらに、野村は「生命」は個性的であり、普遍的でもあるということを示す。「生命」の普遍性を、「生命」は「自然」と「価値」が「動的一元」となり「文化」として永遠に「内展」している力であるという。この性質は個別具体的にあらわれるようなものでなく、この世界に普遍のものとしてとらえられている。また、「生命」の具体的なあらわれ

である「生活」は個性的に「生命」が「発動」したものであるという。詳しくは第二節に述べる。ここではそれが「生命」に普遍的に備わっている性質であるが、それが個人を通してあらわれた「生活」は一人ひとり異なっていると述べる。全く同じように生まれ、「生活」している人はいない。ここにおいて、「生命」は個性的に「発現」と言える。ひとりひとりに現れる「生命」は個性的である。しかし、全くの別なものであるわけではない。「共鳴」や「理解しあふ」という言葉において表現されているのは、別々の「生活」にあらわれるのは個性的な「生命」であるが、それらは「生命」の普遍的な性質を共通にもつことだといえる(野村, 1974a, p. 17)。

ここで「二人が一しょに生活する」ことを想定すると、理解しあうだけでなく、不満を持つことも想定できる。そのなかでそれぞれが個性を生かしたまま共存することを「調和」とよんだ。一方個性を殺して共存することを「妥協」といい、「調和」のためには、それぞれの個性を失わないことが大切だとした。以下は野村の引用である。

6 と 4 とが調和するのに、足して 10 にして、二で割って 5 になっては調和でなくて、妥協だ。そこで、何よりも 4 は 4 であることを守り、6 は 6 であることを守ることが、調和の第一要件だ。つまり個性尊重だ。次ぎに二つの個は互いに個性を守りつつ、調和をしたいのだ。如何にして調和するか。如何にして共通性を発見するか。それは 6 も、4 も、共に 2 の因子に分化するのだ。6 は 6 の個性を捨てず、4 は 4 の個性を捨てず、同じ無限の数系列である 2 の因子によって共鳴し得ると思ふのである(野村, 1974a, p. 18)。

まずはその個性を変質させないことを主張している。そしてその個性のらしさを失わず、相手を理解しようとし、共通性を見出すことで「調和」がなされる。また、共通性を見つけ出すためには他を見るだけでなく、自己にも目を向ける必要がある。野村は例として 6 と 4 の共通性としてどちらも 2 からなることを挙げた。そして 6 と 4 のそれぞれに対して、自己が 2 という性質を持っていることを自覚することを求め、相手が 2 という性質を持っていることを発見することを求めている。この自覚と発見は「生活」によって進められるといえる。つまり、「生活」によって、個性としてあらわれる「生命」と普遍性としてある「生命」を知り、「調和」することができると考えた。

野村は個性的にあらわれる「生命」が無理に変容させられることによって、問題が複雑

になっていくとみた。個性的な「生命」を、こうあるべきだという形にはめるような教育は「生命」を難解にしていける。自己の「生命」がわからなくなり、他者の「生命」も理解しにくくなるからである。「生活」によって自己の「生命」を知り、他の「生命」に触れ、普遍的な「生命」を知ることが、個々の「生命」の個性的な「調和」につながるのである。こうして野村は「生命」という問題の中心を「生活」にとらえ、自身と子供を「生命」による「文化の内展」に参加するものとして教育活動を展開させていくのである。

第二節 「生活」による「生命信順」の教育

「生命」は個人を通して「生活」に具体的に「発動」するとし、(野村, 1974a, p. 13)。

「生活」によって「生命」の「内展」に参加することを「生命信順」と呼んだ。

ここで野村は具体的な「生活」から「文化」や「生命」という問題に迫る。野村は教育の課題を「生命」を知ることであり、その方法として「生活を、ほんとうに味ふこと」だと考え、「生活を、ほんとうに味ふこと」を「生活観照」とした(野村, 1974a, p. 13)。

「生活観照」の「二つの相」として「純情直観」と「分析的思索」と述べる。「直観的な生活観照」とは、「説明は出来なくても、自得されたもの」である。例として野村は

「自転車で、白い平らな下り坂を乗って下りるときの心持ち」の良さをあげている。説明はできないが「なんだか気持ちがよい」という感覚を味わうことが「直観的生活観照」である。自らの「生活」に対して、純な感想を持つことで「直観的生活観照」はなされる。

「思索的な生活観照」とは、「生活」について思索したり説明したりすることである(野村, 1974a, p. 14)。思索と直観は「同じ生命の二面である。一つである」と述べた。「生活観照」にはこの二つの性質のどちらかがより濃厚に表れるという。ここから思索と直観も「生命」において「動的一元」だといえる(野村, 1974a, p. 16)。

こうして「生命」とは個人を通して「生活」にあらわれ、「生活観照」によってその「生命」を知ることができるといえる。また個性と社会性によって「生命」をみたように、「生活」においても社会とのつながりを遠心的にひろげ、その性質を自らの性質として求心的に獲得していくことでより個性的に「生活」が発展していくといえる。そして「部分」である個人が発展することで「全」である「生命」すなわち「文化」が発展していくのである。

このように「文化」の「内展」に参加する教育が「生命信順」の教育である。そして「教育の目的も、生命信順であり、教育の方法も生命信順である」(野村, 1974a, p. 54)と

述べ、その教育の目的は「どこまでも、子供の一人一人が、その子供らしく、完全に調和的に育つこと」(野村, 1974a, p. 57)だという。野村にとっての「その子供らしさ」というのは「生命」がその子供の「生活」に個性的に「発動」しているということである。あらゆる子供の「生活」に「発動」した個性的な「生命」が「調和」することが教育の目的である。こうして 1920 年代中期の野村において教育の目的とは「生命」が個性を保ちつつ「調和」しながら育つことだといえる。

野村は「生命信順の教育は個性教育と共に社会性教育をなさねばならぬ」という(野村, 1974a, p. 68)。先述したように、個性と社会性とは「生命」において「動的一元」であるから、「生命信順」の教育は個性尊重教育であり、社会性尊重教育であるといえる。

野村はあらゆる社会生活を自分の「生活」に「調和」させていくことが個性教育の本質とし、個性を変容させて「妥協」するのではなく、個性に社会を「調和」させていくことで個性は育っていくと述べる(野村, 1974a, p. 71)。このような個性の育ちが個性教育の目的であることから、個性教育は、社会生活から性質を獲得していく求心力によって「生活」を進展させることに着眼した子供の個性そのものを中心にした教育だといえる。

野村は個性教育をそのように考え、個性に善悪をつける教育は以下の四つの問題があると批判した。これらの批判は「動的一元」思想と「生命」の下では自分も子供も特別ではないという思想による。以下、四つの批判の引用から論じる(野村, 1974a, p. 74)。

一の批判は、「私には個性を裁く資格を持たない」として個性において、自分を絶対的な善としない野村にとっては彼の個性を悪いとするとき、彼の側から見れば自分は悪であるという。野村にとっては善と悪もまた「動的一元」である。それは三の批判で示されている善悪の標準がないということや、個性は流れるものであるという点からも理解できる(野村, 1974a, p. 74)。

二の批判は、教育は「悪を善に変質すると言ふ神術」ではなく、「同行」だという。野村にとっては教師も子供も「生命」のあらわれとして対等に「生活」する友である。教師は悪を善に導く存在ではなく、子供と「協力」する存在なのである(野村, 1974a, p. 74)。

三の批判は、善悪の判断には「動かない標準」が必要だが「個性も育つもの、社会も育つもの、静止したものは一つもない」とし、その人が変化を育ちとして実感することは「価値」のあることであるが、それを判断する基準は他者にはないと述べた。個性とは野村において善悪をつけて裁くべきものではなく、「調和」して「文化の内展」に寄与するためのものである(野村, 1974a, p. 74)。

四の批判は、「生命に信順して個性と社会性の生き生きした協力を示現したいと思う」と述べ、個性と社会のどちらかを偏重するのではなく「社会生活」のなかで子供を個性的に育てようというものである。これまで述べてきたように、個性と社会性が「生命」において「動的一元」であるために、個性教育を語りながらも社会の重要性を示すのである。野村は教育において個性と社会性が「調和」することを目指した(野村, 1974a, p. 74)。

こうして「生命信順」の個性教育とは、社会生活を自分の「生活」に「調和」させて自らの「生活」を個性的に進展させていくことによって「文化の内展」に寄与するための教育だとわかる。また教師が子供の個性に善悪をつけることは認められず、教師と生徒の関係は対等であり、「調和」を目指すべき関係である。

そして野村は先述したように「生命信順」の教育として個性教育だけではなく社会性教育も重視した。野村は社会性教育として公民教育を考え、公民教育は「個と個との関係に着眼したものであり、経験によって個と個との関係を有意的に育てて行かうとする」ものだという(野村, 1974a, p. 79)。先に述べた個性教育が個の進展に着眼したことに対し、公民教育は関係性に着眼した教育である。関係を「有意的」にすることを「共生」とし、「共生」を「自治」によって成り立つものであるとした。「自治」とは「個性発揮によって、社会奉仕を実現する生活」のことであり、そのために「自分を知ることと、社会を知ること」を「当然の要求」という(野村, 1974a, p. 80)

人々は「生活観照」によって、どのように個性を発揮すれば社会に貢献し、発展することができるのかを考える責任があるとし、それを実現することが「自治」だとした。個性を尊重することにだけを重視した「自由教育」に対して野村は社会性をもたないものとして批判的にとらえ、「生命信順」の教育においては、個性も社会性も伸ばすことを目指した。野村が「生命信順」として重視したのは社会との関係性における個性だといえる。

第三節 「生命信順」の教育における「学習」と「遊び」

野村は学校という教師と子供の「生活」は「学習」と「遊び」からなるとした。そのうえで、「学習」と「遊び」の本質的な区別は「無意味」だと述べた。そして作用の分類で「教師の方から理性的に働きかける生活を学習」「子供の方から本能的に働きかける生活を遊び」と区別し、「二つとも子供生活に必要であって、人生的意味に於て高下はない」ものだという(野村, 1973a, p. 31)。野村において、「学習」とは教師の働きかけによって生じる子供の行為であることがわかる。

野村は「学習に真理を求める心が働くやうに、遊びにだって真理追求の心は流れる」(野村, 1973a, p. 30)というように、「遊び」にも「学習」にも「真理追求」のような「人生的意味」があるとした。そして、野村が「生命」の「発現」として最重要視する「生活」は、「学習」と「遊び」からなり、どちらも「人生的意味」があると考えている。どちらも「人生的意味」があるからこそ、「大人の意志」による「学習」と、子供の意志による「遊び」が「協力」というかたちで「教育」になるのである。

子供の「生活」を人生として生涯を通して見たとき、子供が現実の「この自然」と「この社会」に生まれ、「生活」する存在だとし、「遊び」と「学習」を「必然」だとした。つまり、子供は「遊び」を必然に行うものでありながら、「この社会」を「生活」するために、「学習」もまた、「必然」だという(野村, 1973a, p. 118)。野村の社会認識は自由教育の頂点といわれた児童の村においても、「学習」と「遊び」を「必然」だとしたのである。

そして「万人の共生」を教育の願いとして、子供の要求だけを尊重する教育ではなく、「文化人」である大人によって文化の伝達をする必要があるとした。そして、その両者が理解しあって協力することで、「人生的意味」を「文化の永久創造」として「味わ」うのである(野村, 1973a, p. 118)。

「文化の永久創造」とは「文化」の「内展」である。文化の「内展」とは、既成文化を伝達しつつ新しい文化を創造していくことである。つまり野村は「人生的意味」を、「学習」と「遊び」によって文化の「内展」に参加していくことだと位置づけたのである。

こうして「人生的意味」が味わえるような「よき教育」が行われる場において、「学習」という教師の働きかけと「遊び」という子供の働きかけが「調和」するのである。教師は社会性をもって子供に社会の必要や既成文化の伝達を働きかける「生活」をし、子供は個性的な本能の欲求によって「生活」する。この両者の「調和」が学校における理想であるが、それは「あらゆる社会生活」においても理想とされる状態なのである。

こうして、「あらゆる社会生活」における「個性と社会性の調和」を目的として、教室で「学習」と「遊び」という「個性と社会性の調和」を実践していくことが野村の「生命信順」の教育であるといえる。

野村は以上のように「学習」を意味付けたのであるが、「学習」の分類を便宜上の分類として「時間割のことや、学習指導のことなどを考へる上に多少の意味がある」とした(野村, 1973a, p. 120)。

ここで野村は、「生活」の心的作用の分類として「芸術的学習」を「純情」、「科学的学

習」を「理性」の作用によるとした。それぞれの学習が受動と能動の態度の違いとして、「芸術学習」は「鑑賞学習」と「創作学習」、「科学的学習」は「理解学習」と「発表学習」に分けられるとした（野村, 1973a, p. 121）。

また、「学習」を学級においてどのような関係のもとで行うかについても分類している。「ただ一人でする学習が独自学習である。大勢で互いに学ぶのが、相互学習である。そして大勢が集っても、大体一人の人によって導かれる学習が講座学習である」として、それぞれの意義を示した（野村, 1973a, p. 122）。

独自学習は出来る限り学習材料や場所、時間、学習の動機などが学習者個人の生活によって能動的に行われることを期待した。すべての「学習」が独自学習によって行われ、個性と社会性が「調和」することを理想として考えている。

相互学習は、独自学習の展開の一つであり、「社会人として、友だちの前に個性を発揮し、又他の個性を味わひ、互いに協力して人生を完うする」という効果があるという。相互学習において「友だち」同志での「生命」の「調和」がなされることを期待している。

講座学習の本質は、学習者が「深き体験者」の話を聞きたいという意欲から生まれるとし、それが学校において完全に成立することは「困難」であろうが、「不完全ながら教師は子供にとって一つの深き体験者であり、既成文化の体得者でありたいもの」だとした。講座学習は学習者の既成文化の体得を目的としてなされる。

こうして、相互学習と講座学習は複数人で行われるため、時間割や、学習材の選定が必要となってくるとした。このときに、「子供の学習動機を無視し、徒らに型の中へ入れること」は「禍」であるとした。つまり、あくまでも時間割や学習材を選定し、集団で学習するにあたって、「学習」の主体は子供にあると考えているといえる。以下野村の時間割についての構想を明らかにする。

野村は予定を立てることで、「個人的生活」においても、「多人数の共同生活」においても必要だと述べ、そこから時間割の必要性を説いた。しかしそれは「絶対的」なものではなく、「予定を立てながら予定を越えて、生活の充実に努めるもの」だとした。つまり、予定をたてること、もしくは予定通りに「生活」することが目的となるのではなく、「生活の充実」が目的であるという。また、時間割は「大抵前日の放課後」に立てるという（野村, 1973a, pp. 146-152）。

そのうえで子供を時間割の作成に参加させていくことを推奨した。制度づくりにおいて、立法に参加することが「自治」としての服法の条件であり、「その時間割によって学

習する子供自身が立案する方が最も適切」とした。そうした前提のもとで「理性」の面で子供より教師の方が優れていることを認め、「大体教師を立ててもいい」と述べる。その際には「子供の希望」を参考にし、ある時間には「全然子供自身の予定で行く時間があった方がいい」とした。(野村, 1973a, p. 148)

また、野村は指導案を立てるにあたって、「学習題目」として「主眼点」「感想」「参考資料」「準備」を記し、「学習予定」として「時数」「場所」「方法」「注意」を項目に挙げた(野村, 1973a, pp. 158-166)。以下、野村の実際の指導案を紹介する。

第四学年の「読方指導案」として、「火事」という「学習題目」がある。これは「M」という児童が書いたものを題材にしている。「主眼点」は「火事らしい描写を味はせたい」であり、「感想」は「1 火事らしい描写 △じゃんじゃん鐘がなる。……の書き出しの文の調子 △火事場でわいわいさわぐ声や、建物の倒れるすさまじい音が、一つになって聞こへること」「2 作者は子供のわけであるが、文は子供らしくない」「3 大体において一般的な火事の記述で、実際にあった或時の火事を感じさせる力が足りない」「4 火事場のことばかり描写されてゐて、作者の動作が動かない」「5 この文は初め何度も読ませてから、子供の感想をきくことにしよう」とある。「学習予定」は「二時間」で「第一時—独自学習」「第二時—相互学習」とある。

野村の「火事」の文に対する感想が記されている。野村は「指導」として子供に「A この文を読んで思い出したこと」「B この文を読んだ感想」「C 相互学習の仕方について、いい考へがあったらそれも」「D 火事の文を自分で書いてみるのもおもしろい」「E 火事場の絵を書いてみるのもおもしろい」「F 全文書取」を記し、子供にノートに書いてくるように指示している。その際、以上のどれか一つについて詳しく書くことも認めている。

以上から児童の作品を教材化しているところにこの指導案の特徴をみることができる。そして、「独自学習」として子供自身が作品を味わったり感想を考えたりする時間を用意している。さらに、第一時において、第二時の「相互学習の仕方」を子供に相談している。指導案を立てる段階では具体的にどのように学習していくのかを決定していない。だが「火事らしい描写を味はわせたい」という目標を立てていることから、教師によって立てられた目標を、子供を主体とした「学習」によって達成しようとするのがわかる。

また、野村は「子供の方から、本能的に働きかける生活を、遊び」とした。本能的、すなわち、もともとそなわっている機能としての行為を「遊び」と呼ぶのである。先に述べたように、野村の人間観に照らすと、子供は「本能的」に「野」で遊ぶので、「生活」は

「学習」のみではない。一面として「遊び」もあるのであるから、「学習」による既成文化の伝達のみでは学校の役割、教師の役割が「不十分」だとし、「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」と指摘する(野村, 1973a, p. 31)。

野村はこうした実感を、児童の村初年度の「夏の学校」を通して「教科書の勉強は、一先ず別にして、教育には、こうした遊びから直接展開する、子どもらしい創造や研究が豊かにあるのだということが、わかるようになった」(野村, 1973d, p. 94)と記す。

こうして野村は「遊び」の「用意」として、「学級経営」において「野天学校」と「親交学校」を意味づけた。「野天学校」は「野外生活」において「子供」は「身体的要求」を「満足」させるとして構想された。「野外生活」によって子供は「野外の遊び」をし、本能的な欲求を解放させる。「野外の遊び」によって「身体を健康にする」ことや「健実なる感官の修練」という「価値」をもち、それは「文化生活」の「唯一の基礎」となるといふ(野村, 1973a, p. 39)。

「野外の遊び」として「土いじり」を例に挙げている。野村は子供が土いじりをすることを「全く本能的」な行為だという。児童の村の子供たちが、運動場に「直径一間半深さ一間余の穴」を「共同動作」で掘り、鍬で掘る役割や、バケツで土を出す役割などを交代してやっていて、後には「築山」が始められ、「富士山」や「夏の学校に行った長野の野尻湖や千葉の九十九里」などを造るという。こうした場面を示して野村は「指導上の注意」として「怪我をしないやうに見守ってやらねばならぬ。これが唯一の指導である」と述べるように、子供に活動を任せることを心掛けているといえる(野村, 1973a, p. 40)。

また、「親交学校」は「交友生活」において子供が「精神的要求」を「満足」させるとして構想された。「交友生活」によって精神的な欲求を解放させる。「倶楽部の遊び」によって「健実なる情緒の発達」や「健実なる理性の発達」という「価値」をもち、それは「文化生活」の「唯一の基礎」となるといふ(野村, 1973a, p. 39)。

「倶楽部の遊び」として「何々ごっこ」を例に挙げている。「ごっこ」は「一つの人間の芸術的興味」によってはじまり、「大人の文化の模倣」をし、「大人の文化」へ参加するようになるという(野村, 1973a, p. 78)。

ここから野村の学級経営が、一人ひとりの子供の「本能的要求」の解放、そして他の子供の「生活」との「交友」、そして大人による「文化の伝達」を目指し、そのそれぞれの役割として学校を「野天学校」「親交学校」「学習学校」として意味づけたことがわかる。

第三章 生活訓練

野村は1930年代の著作において教育観の変化をみせた。野村は「私はあまりにも多く道徳の神秘性を捨てたかに見える。然し私はそれに代ふるに科学性を以てしたつもりだ」(野村, 1973b, p. 3)とし、彼の教育観が「神秘性」から「科学性」へと変化したことを宣言した。

それに伴って「主観的理想主義」を否定し、「客観功利主義」を提示して、そのための教育として「生活訓練」を実践し、「協働自治」がなされることを目指した。本章の課題はその変化といわれる野村の思想において、貫かれているものをさぐることである。そのために本章では、1930年代の野村の「主観的理想主義」、「客観功利主義」、「生活訓練」、「協働自治」、そしてその教育実践としての「倶楽部」「学習」について述べる。それによって、第二章で述べた「生命」「自然」「価値」と呼ばれたものが、この時期においては、「協働自治」「自発」「必要」として換言されたことを示し、その具体的な行為が「生活」「倶楽部」「学習」であったことを述べる。

第一節 カントの思想とその批判による理想主義の否定

野村は実際における道徳が功利主義的に実践されているのに、観念上の道徳が理想主義的に考えられていると認識し、理想主義をカントの抽象的な道徳として批判し、功利主義を利己主義として批判した(野村, 1973b, pp. 12-13)。当時の野村の著作における野村の論であり、厳密なカント理解もしくは功利主義の理解であるとはいえない。しかし野村がそのように解釈して教育論を展開していったことから、野村の理想主義批判、功利主義批判についても本章で扱っていく。

野村はカントの定言的命令による道徳判断を抽象的な理想主義であるとして批判した。野村は定言的命令の訳語として無上命法という。野村のカント批判がどのようになされたのかを知るために、カント哲学の一般的な理解を確認しておきたい。

カントは世界に存在する物や法則は、空間的存在性や時間的存在性によって独立して存在しているものではなく、じつは認識活動をする主体としての人間がとらえた限りの「現象」だという。「現象」とは人間がその五感を通してとらえた意味—物や法則に備わっていると感じた内容—のことである。主体の認識は「物自体」に達し得ない。主体としての人間が認識した「現象」のみを世界として認識するのである(森, 1995, p. 77)。

主観的な認識に頼ることで世界を構成せざるを得ない人間にとって、普遍的な存在とな

り得るのが理性である。カントにおいて特に重要とされるのが究極の完全な目的—「最高善」—に従って意志を規定するものとしての道徳的理性である。普遍妥当性をもつ道徳的理性にしたがう意志をもつことが最高善という究極で完全な目的であるとし、そのような意志をもつように命令するものが、定言的命令である(森, 1995, p. 185)。

定言的命令とは意思決定にあたえられる命令であり、行為の結果や目的には無関係に行為そのものに道徳的価値があるべきだという。それは人間が人間である以上必ずなすべき普遍妥当的な命令でなければならない。したがって文脈や内容をもつものではありえないという点で形式的な命令であるといえる。定言的命令によって意志決定がなされ、はじめて道徳的でありうるとされるのである。カントがしめすその命令は「汝の意志の格率が普遍的立法の原理として妥当しうるように行為せよ」という(森, 1995, pp. 314-315)。

格率とはカントの倫理学において、行為の主観的根拠である。カントによると行為が道徳的価値をもつのは、人々が自己の格率にしたがって行為し、しかも自己の格率が客観的な実践上の普遍的法則と矛盾しないときであるという(森, 1995, p. 57)。

野村は「自然と理性の峻別こそが曲者である」として、カント理論における絶対的な存在としての理性を批判する。野村がカントを抽象的な理想主義として批判するとき、「食う」という着眼点を持つ。野村は「蛇と蛙」を例に、これらに下る定言的命令として「蛇よ蛙を食ってはいけない」が下された場合、「蛙よ、お前も今日以後、てんとう虫やみみずを食ってはいけない」となるはずであり、この定言的命令はすなわち「生物への死の宣告」だという。また、「食ってもよろしい」が下された場合、「蛇は蛙を食ひ得るが、蛙は蛇を食ひ得ない」として「弱肉強食こそ道徳律」となると述べる。(野村, 1973b, pp. 21-22)

野村は、食べなければ生きていけない存在としては人間も「蛇と蛙」と同じであるととらえる。その人間が抽象で道徳を語るとき普遍的道徳律が「蛇と蛙」の場合と同様に禁欲か弱肉強食のどちらかになると批判した。

カントは定言的命令を普遍的規範として論じるにあたって、存在の個別的な優位性に基づくような規範は、普遍的であれど倫理的規範とはなりえないという。また人間を理性をもつものとして定義づけたカントは、自然と理性との区別によって人間という存在を規定しない野村の意見を退けるだろう。

だが野村にとっては、人間は理性をもつという以前に「食はねばならぬ」存在なのである。理性を持っているか否かに限らず、「食う」という点においては人間と動物は同じで

ある。よって人間が何かを「食う」とき、人間は何かに「食われる」という無上命法が下されるのである。「蛇と蛙」において、蛙が虫を「食ってもよい」なら、蛙は蛇に「食われてもよい」のである。カントは人間を理性的な存在として位置付けたため、人間が食うことと動物が食うことを区別する。しかし野村は理性以前に生き物として人間をとらえているため、普遍的法則は生き物全体の世界に適応される。

ここで野村が幼い頃から信仰してきた浄土真宗の信仰が重要である。『歎異抄』⁶の第五章において、すべての生きものは人間の前世や来世の可能性を持っており、仏となる可能性を持つものであるという信仰がある。つまり野村の信仰において人間と動物の区別は自明ではないのである。カントにおいてみられる人間と動物の区別が野村においてはそのままに受け入れられないのもこのような信仰によるものと考えられる。

そこで野村は理性をもつことで道徳を持ち得たのではなく、「智慧」によって社会を形成し、社会や組織を「協働」して維持するために道徳を持ったと考えるのである。道徳をもつことが人間と動物の区別である(野村, 1973b, p. 23)。

野村にとって定言的命令はカントのいう理性による普遍的絶対的な命令ではなく、「協働」を目的とする社会からの命令だとした。社会は発展の途中にあるから、道徳的命令は相対的に社会の必然とともに発展していくものだともみた(野村, 1973b, p. 24)。

以上のように野村はカント哲学を批判する。その批判の根本はカントの生命観と野村の生命観の違いだといえる。

第二節 功利主義の思想とその批判による協働自治思想の建設

こうして野村は、理想主義を批判し「協働」を目的とする功利に基づく社会を目指すのである。後に述べるように功利主義への野村の理解が正確であるとはいえないが、野村が『生活訓練と道徳教育』を記した時点においては、野村はそのように功利主義を理解し、批判していたということは野村を理解するという点において重要である。

野村は道徳的根拠として功利主義の立場をとるにも関わらず、ベンサムら功利主義者による功利主義を否定する(野村, 1973b, p. 18)。その否定によって特徴づけられる野村の功利主義を知るために、ベンサムらが主張した功利主義概念について確認していきたい。

功利主義とはベンサムらによって主張された倫理学説であり、行為の道徳的価値の基準

⁶ 『歎異抄』とは、鎌倉時代後期に親鸞に師事した唯円によって書かれた浄土真宗における聖典である。

をその行為の効用におくとする学説である。いかに社会全体に多数の幸福をもたらすかという観点で正しさや道徳性をとらえたものである。ここでいう社会の多数の幸福をベンサムは「最大多数の最大幸福」と名付け、これをもって個人の幸福の最大化を社会の幸福としてとらえた。ここでいう幸福とは快の最大化と苦痛の最小化である。これらをもたらす行為が効用のあるものであり、善であり、道徳的な行為といえる。反対に快を減らす行為や苦痛をもたらす行為は、不道徳的な行為である。この道徳性の原理を功利原理として、個人の道徳的行為だけではなく、政策や立法の成否の基準としても示した。行為の結果が社会の最大幸福に対してどの程度貢献するかが成否の基準となるとした（森, 1995, p. 140）。

こうしてベンサムが提唱した功利主義はその後 J. S ミルによって修正される。ベンサムは快を「どれだけ多くの人が」というような量的にとらえたことに対して、ミルは高級な快と低級な快があるとして快を質的にとらえた。そしてどちらも経験したほとんどの人が選び取る快を高級な快とした。ベンサムの功利主義を量的功利主義といい、ミルの功利主義を質的功利主義とよぶ。ミルは量的功利主義によって高級な快を経験していない多数派が、高級な快を経験し選び取る少数派の権利を奪うことを危惧した（中村, 2018, p. 23）。

善をもたらすものであれば正しいという道徳的規範が功利主義の特徴となるのであるが、これはカント哲学において仮言的命令と呼ばれたようなものである。カントを否定する学説である功利主義が、その特性としてカントが不道徳と考える道徳法則をもつ点において、野村は功利主義を「理想主義から貰った、錆太刀でしかない」（野村, 1973b, p. 13）と指摘するのである。

野村はベンサムもミルも一様に、功利が利己に還元されるととらえているとして批判する。だが、功利主義において利己的であることが善であるわけではない。功利主義においては社会の幸福の総和によって行為を規定するのであり、特定の個人の幸福の最大化を目指したものではない。野村がこのように誤解したことは、「功利主義は利己主義的な考え方と誤解されているふしがある」（一ノ瀬, 2016, p. 11）と指摘されるような、しばしば起こりうる誤解だったのである。そのように功利主義を理解した野村は、利己主義を批判し、客観的功利を目指す「協働自治」を原理とした思想を掲げたのである。

野村は功利を個人に還元されるものと考えるのでなく、功利とは社会や組織の利そのものであり、その利のために行為することこそ、道徳的であると考えた。利己的な善を一切すてて社会の功利がすなわち善であると考え自身の功利主義を客観的功利主義とよんだ

(野村, 1973b, pp. 16-17)。

また日本人においては、明治維新までは「人情生活」をしてきたが、明治以後世界の「経済生活」が流入してきたとした。人情生活においては、金のことを考えないことが道徳的であると考えられたが、野村の生きるその時代は経済生活において金を考えなければ生きていけなくなった。こうして人々は一方では人情的な道徳の影を追い、一方では金に追われて人情道徳の実践のないような「生活」をせざるを得なくなっていると認識した。その歪みを解決するものが客観的功利主義であった。功利を目的として、そのために協働することは、経済的な豊かさを得ることを道徳的悪とはみなさない。また、人情を大切にすることを経済的悪とはみなさないと考えたのである。そして野村は「日本の国民道徳」は、「協働自治と言ふ最も正しき道徳形成を構成して行くであらうに」と記したのである(野村, 1973b, p. 43)。

また、政治生活や経済生活に客観的功利を目指した「協働」をもたらすものが「自治」だとした。多様な人が暮らす生活のなかで客観的功利を原理として、「国民が一元的に協働して」生活することを「自治」とした。野村はそのような社会を「協働自治」と名付け目指したのである(野村, 1973b, p. 25)。

また「協働自治」は「愛」と「仕事」の両者を功利的に両立させるとした。「愛」とは親子の愛や恋人におこる互いの生活を「一つ」にするものである。そのように生活を「一つ」にできるような関係においては、互いに互いのことを無くてはならぬものとして支え合う。これを「生物的功利」と呼んだ。また社会生活を過ごすうえでは「仕事」をせねばならないとして、「仕事」をする上での功利を「社会的功利」と呼んだ。客観的功利主義においては、生物的功利と社会的功利の両方が育てられることによってよい「生活」がなされると考えた。そして愛の関係も仕事の関係もどちらも「協働」が成立することによって功利的に関係づけられるとした。この主張から「生物的功利」と「社会的功利」が「協働自治」において「動的一元」と考えているといえる(野村, 1973b, pp. 32-34)。

第三節 協働自治の実現のための生活訓練という教育

野村は「社会政策」としての「国民教育」において、「生活訓練」によって国民全員が「生活」を良くする必要があると考えた。教師は社会における「生活訓練」を行う者であるという立場に立つことによって、教師の主観で幸福を規定するのではなく、「協働自治」という客観的功利を目指すことが「国民教育」の意味だという(野村, 1973b, p. 26)。

また「生活訓練」の必要性が強く述べられ、子供が「自由なる生活」を送ることを「訓練」による技術の獲得によってなすと考え、社会生活を送るための必要な力をつけさせることを動機として重視した(野村, 1973b, p. 62)。

ここで本稿において着目したいのは、野村が「自由教育」を「子供達の学習動機もこれを子どもたちの主観的な求知心とか愛とか言ふ自発活動にのみ求めようとした」と指摘し、「一面に於て必ず必要と言う客観的条件がこれを統制している」と述べたことである。つまり主観による教育が子供の学習動機を「自発活動にのみ」求めたことを批判したのである。野村は子供の自発による動機付けを否定したのではなく、子供の自発に「のみ」求めたことを批判するのであり、「必要」による動機付けも「一面」としてあることを認識すべきだと述べていることがわかる(野村, 1973b, p. 64)。

そして「生活訓練」において、圧迫や恐怖による奴隷的な「訓練」を否定した。「生活訓練」とは「科学的認識」による、「協働自治」を目的とし「協働自治」を方法とする、「集団協働の自治訓練」だと明示する(野村, 1973b, p. 67)。恐怖による「訓練」で技術を獲得したとしても、それは身体的習慣を獲得したにすぎず、利己心が成長するとしても、「協働心」は成長しないとみた。

野村は人間の身体や精神がもつ「内的必然性」を「科学的認識」に照らして「外的必然性」を達成させることを「訓練」という。「決して利用目的によって訓練されることが許されない」とし、「訓練の目的を自覚させ本人自身に自己訓練を自発活動せしむることが出来る」とした(野村, 1973b, pp. 150-151)。

「訓練」の目的において、人間を利用する、すなわち独立した人格としてではなく、奴隷的な存在として支配するために「訓練」してはいけないと述べる。「訓練」の方法として、本人が目的の自覚を通して自己訓練を自発するようになることを期待していることがわかる。

野村は人間の持つ「内的必然性」を「本能」と呼び、「本能」は人間の「生活」の基礎をなしているとした。そのうえで、本能に「訓練」を与える理由が「認識力」にあるとした(野村, 1973b, p. 153)。本能がどのような場面でどのように発揮されるかを認識し、目的を持って環境を整えることで、本能を統制していくことができると考えた。そうして自身の本能を自身で認識し統制することで自発活動がなされる。以上を踏まえて野村は「訓練」の方法を、以下の三つの点で示す。

(a) 本能は圧迫さるべきでない。それは生活能率の低下であり、時に生活の死である。故に本能は解放さるべきである。

(b) 然し本能は、本能的愛のみを信頼して無組織に解放さるべきではない。無組織な本能の解放とは、本能的愛の統制のみに信頼して結局環境の持つ自然的圧迫を無批判に肯定することでしかない。そしてそれは結局愛の力をも蹂躪さるるに任せるものである。真の解放は、(中略) 協働自治の組織こそ、本能を生物学的に、又科学的に訓練し得る最善の方法であると言はねばならぬ。

(c) 子供達は、常に愛と戦に燃える。そして協働自治の統制から来る生活愛の自信を実感する。本能にとっては、常に生活冒険の旅が続けられなくてはならない。然もよくその生活冒険を導き得るものは科学的認識である (野村, 1973b, p. 161)。

(a) では子供を恐怖や制度によって圧迫することによって「訓練」する場合、その目的は技能の獲得などにとどまると批判する。そのような「訓練」をする指導者は子供に「協働自治」を「訓練」することができない。野村において常に重要視されてきた「生活」に死をもたらす教育方法が本能を圧迫する教育方法である。

(b) では「訓練」しないことを批判する。Aという人の無組織な本能による「生活」は、Bという人にとっては「環境」としてBの「生活」を圧迫するものになる。教育において子供の本能の解放だけを目指したとき、それは「環境」として別の本能と衝突することになるだろうと考えている。そこで野村は主観である子供の本能に任せきるのではなく、客観的な社会の必要を受けて、そこで求められる力を獲得していくことも必要だと考えた。子供の本能の解放と社会の必要の両方によって「協働自治」がなされる。

(c) では子供の「生活」を満足させるものは野山の冒険であると説明を加えているように(野村, 1973b, p. 163)、冒険から生まれる好奇心こそが子供の興味となるという。野村は子供の冒険は科学的認識によって発展すると考えている。そして「訓練」によってその認識力を鍛えさせたいという意図がわかる。子供の好奇心による本能の解放と、科学的認識をつなぐものが冒険であると考えているといえる。科学的認識とはこれまで人類が蓄積した「文化」である。子供の興味が既成文化と出会う機会として、冒険が想定されている。

こうして野村における「訓練」とは、本能を環境—社会と関係づけることで「協働」を目指すことだとわかる。さらに野村は注意として、子供の行為に対する賞罰を避けること

や、子供を比較する時に一方を落として一方を誉めることでは「協働自治」がなされないと述べる（野村, 1973b, p. 162）。

野村は「従来の教育」として、「喋ってはいけない」「場を立ててはいけない」「喧嘩してはいけない」「先生にきかずにやってはいけない」「廊下を走ってはいけない」などの「訓練」を行っていることを批判した。これらの「訓練」では子供の「協働自治」の組織がなされていないだけでなく、これらの「訓練」によって子供が「奴隸的習性」を獲得すると批判する（野村, 1973b, p. 166）。

野村は自身の反省として、「教師に子供達を小さいながらに協働自治人として待遇する自覚があるか」「学校の組織に、協働自治が確保されているか」を挙げている。野村は子供を「協働自治人」として信頼し、子供が信頼できる組織を「生活」によって子供に示すことを念頭に置く。そして子供の行為を禁止するのではなく、行為が学級という集団に役に立つかを考えさせる指導や、それらの行為を教師に聞かずともできるようになっていることが鍵となっているという（野村, 1973b, p. 166）。

そのような「生活」を通して学校は「協働自治」の場になり、「協働自治」がなされる場においては「年齢の差こそあれ、子供も教師も真実に友達であり得る」のである（野村, 1973b, p. 168）。この一文から、「協働自治」のための存在として、教師と子供は等しい存在だと考えていることがわかる。

ここまでみてきたように、1930年代の野村の著作から明らかになる野村の教育思想は「協働自治」の原理による社会を理想とし、「協働自治」の社会をつくる存在としての子供に「協働自治」の能力を育てることと、「協働自治」の社会において生きる存在としての子供に「協働自治」の能力を育てることを目指したのが「生活訓練」であるといえる。「生活訓練」は本能を解放しつつ、社会からの必要によって教師の指導が子供の自発をもたらしことを理想としていた。では「協働自治」の原理に基づいた「生活訓練」をどのようにして子供に提供したのだろうか。次節は教育実践をみる。

第四節 生活訓練のカリキュラム

子供の本能の解放と社会からの必要の統制を目指す野村における「具体的な教育組織」がカリキュラムである。野村はカリキュラム構成にあたって、当時の教育が「一般陶冶」を重視しすぎるあまりに、現実の「生活」と離れていると指摘した。先述したカントの理想主義による教育と現実の「生活」との乖離という認識がカリキュラム構成の場面におい

てあらわれる。また「公民としての陶冶」つまり公民として人格を形成していくものを、具体的に現実的に構成することがカリキュラムの意味とした。さらに学習の主体が子供にあり、自発には興味という本能のあらわれが重要であるとする(野村, 1974b, p. 34)。

カリキュラムにおいて「生活訓練」は以下の様に五つの指標によって説明された。

「1 公民訓練—政治・道徳」とは政治道徳を身に付けるという指標で、組織の構成員という社会人としての「生活」と、自己の本能の発現者という個人としての「生活」という二方面から公民生活をなすための「生活訓練」である。ここでいう政治とは、政治活動のみならず組織を良くする—客観的功利—のための話し合いや制度作りのことである。

「2 職業訓練—生産・販売」とは経済的に自立するための「訓練」である。「協働自治社会」に「生活」する個人は自立していることが重要となっている。支配による「生活」は「自治」とはいえないからである。野村は経済的に自立していることが「生活」の自立に多大な影響を与えると述べていることから、職業訓練を重視したといえる。

「3 保健訓練—健康・愉快」とは「生活」をなすものとしての身体をとらえ、その身体が健康であること、身体を快適にすることを生活技術によって獲得させようとした。身体を快適にすることを愉快と表現していると考えられる。

「4 社交訓練—遊び・作法」とは習慣や作法や娯楽を自然発生的なものとしてとらえ、それに対して一方的にしたがうのではなく、批判的にとらえることを「訓練」するのである。「無組織な本能の解放」を否定し、自然発生的な欲求と社会的必要を統制するための訓練である。

「5 文化訓練—学問・芸術」とは「自然と社会に於ける事実を観察せしむることによって、宇宙に対する信仰と生活科学の認識を高め、それによって、社交・保健・職業の生活技術及生活振興と生活味とを発達せしめようとするもの」と述べる。宇宙に対する信仰とはここにおいては「協働自治」の意味の認識であろう。自然と社会における事実が「文化」だと述べているといえる。「文化」の観察によって「協働自治」の意味を認識し「生活」を良くする方法を獲得していくことが、「職業訓練」「保健訓練」「社交訓練」を発達させるのである(野村, 1974b, pp. 35-36)。

これら五つの指標を高めるものとして学科目や学習材を選定した。そしてそのための学習科目として「1 読書科—書物を通して、間接に自然と生活と道具と文化とを観察理解する学科」「2 計算科—道具と文化の数的整理をする学科」「3 観察科—自然と生活と道具と文化とを直接観察理解する学科」「4 作業科—自然を材料として、社会に役立つ物と文化

とを生産する学科」をたてて、カリキュラムを構成した(野村, 1974b, p. 39)。

訓練指標と科目の分類の仕方を分けている理由を、訓練指標をそのまま科目とした場合、各科が独立したものとなりやすく、また学習材の選定にあたっては学習材を訓練指標による科目分類によって分けることは困難だからだと述べる(野村, 1974b, p. 36)。「生活」を重視する野村にあたっては、複雑な現実の「生活」から選定されるべき学習材をその内容によって分類しきことは困難であるため、ここでの科目分類のように、何を学ぶかではなく、どのような方法で学ぶかによって分類したのである。

学科目を構成する学習材は、「生活単位」と「文化単位」によって選定されるという。

「生活単位」とは主に情緒や実践を中心とする教材で、子供たちの「生活」を学校で再現したり、劇化したりすることで実践的かつ総合的に「生活訓練」をなすのである。「生活単位」の選定にあたって、五つの訓練指標を「協働自治」的に高められるものであること、子供の興味に合い、身体や感覚を活発にさせるような能率の高いものであること、教室の内外にわたる多様な場所で行うこと、社会生活の実態と関連することものであることを重視している。例えば、五月に想定される「生活単位」の学習材として、「五月の節句(鯉のぼり製作)」「春の遠足(絵物語)」「田植(劇化)」「養蚕(劇化)」「海軍記念日(劇化)」を挙げている(野村, 1974b, p. 43)。

「文化単位」とは主に観念や認識を中心とする教材であり、「文化」から選定する学習材だとしている。国家生活としての活動が「文化」であるとした。この意味における「文化」を社会的または歴史的に認識させ、五つの訓練指標を「合理的」に達成するために学習材が選定される。そのため、「文化単位」の学習材は「国家教育の学習材に属する」ものだと述べ、国定教科書を使うべきという(野村, 1974b, p. 41)。だが、野村は「学習材は新しき構成をしてかかる必要のあることは言ふまでもない。つまり教科書の改正が必要である」(野村, 1974b, p. 49)と述べる。つまり、国家の必要によって「文化単位学習」をするが、それには現実の「生活」に即した学習材である必要を述べている。

野村は「生活単位」の学習材を「文化の総合発展」「新文化建設」をもたらすものとし、「文化単位」の学習材を「技術的進歩」「旧文化の伝達」をもたらすものとした。そのため「文化」の発展のもとにおいて共に「必要」だという。(野村, 1974b, p. 39)。

野村は時間割の必要性として、計画を立てること、協働作業のための目安となること、仕事の時間と休息の時間とを適切に組み合わせて能率をあげること、などをあげている。だが、時間割の欠点として、時限と教科を示すことはできるが学習材は示せていないこ

と、学習作業が切れてしまって継続的にできないこと、学習の様式が明示されていないこと、を挙げ、それを工夫して補わなければならないと述べた。

野村はこの時間割は「現行の時間割と連絡とって考えやすい」とする。つまり、読書は読方、計算は算術、観察は地理・国史・理科・修身、作業は書方・綴方・唱歌・体操・図画・手工・裁縫・郷土科、生活は生活単位学習というように、公教育での時間割にも還元しやすいというのである。これは、野村が、「私」ではなく「吾々」の意識として、児童の村以外の公立学校での教師たちの参考にしてほしいという思いのあらわれだと考えられる。また、この時間割を「簡素」として子供の「習慣づけ」に「便利」だとした。

ここで、浅井が指摘するように、「生活」を充実させるためだけにあるのではなく、「習慣づけ」という能力を「訓練」する場になっているといえる(浅井, 2008, p. 84)。だが、「学習日定」という具体的な学習内容は、学級のリーダーを中心に毎日放課後に「協議」と示される。学科目については教師が定めているが、学習材や作業については子供が協議する。この点で、「協働自治」による時間割設定だといえるだろう。

また、火曜5限の内集とは、全校発表会や相談会のことであり、金曜5限の外集とは全校遊びのことだという。内集と外集については、のちに詳しく述べる。以下が野村の時間割である。

／	月	火	水	木	金	土
1	読書	同	同	同	同	芸術日（音楽・絵・工作）
2	計算	同	同	同	同	
3	観察	同	同	同	同	
4	作業	同	同	同	同	
5	生活	内集	同	同	外集	自由研究
6	生活	同	同	同	同	

(野村, 1974b, p. 74)

「生活訓練」の学習指導の「実際」として、野村は自身の指導案を記している(野村, 1974b, pp. 246-256)。それは「鯉のぼり」という「鯉のぼりの写生文を通して初夏のすがすがしい情景を描かうとしたものである」という旨の題材で三年生を対象にしたものである。学習略案には「生活」として「1 子供達は鯉のぼりを見てゐる。2 子供達の作った鯉のぼりの文もある。3 手工の方では鯉のぼりを共同作させることになってゐる」とあり、これは学習する段階での子供の「生活」から考察した既習事項だといえる。また学習

の「目的」は「鯉のぼりの文を読ませることによって、さわやかな初夏の空を味はせ、且つ写生文の技術を理解させたい。言葉の指導としては、青葉、矢車、家のむね、思ふぞんぶん、着ける、をどり上る、其のたび、鯉のかげ」とある。指導は第一時では「独自ノート」第二時では「分団研究」第三時では「学級学習」とある。それぞれどのように指導したのか見ていきたい。

第一時においては、目的を「独自学習」として「ノートを中心にして、言葉と文とを相関させ乍ら、読んで調べ、読んで調べさせる」としている。そのための方法として、子供は通読し、参考書によって調べるとある。教師の発問は「A ノートを二段に切つて、その上段には言葉の研究をしませう」として、略案に言葉の指導の対象として記されている言葉を挙げている。「B ノートの下段へ、生活の研究をしませう。読んで面白いところを書き出してみせう」として、本文から子供が気に入った部分を抜き出させたり、鯉のぼりの絵を描かせたりしている。注意として、読むたびに何がわかったかを記させて研究を深めさせることや、「独自学習」としての学習である以上、できるだけ子供の自由で研究させたいとしている。そのために教師は字引や参考書を用意したいと述べる。本時において、教師は読解や語彙などの社会的な必要を身につけるための問いを設定し、子供はそれに対し個別で調べていることがわかる。

第二時においては、目的を「分団学習」として「少しは鯉のぼりを通して、爽やかな初夏の気分にあふれ、文のはたらき（文の機構）を知るところにまで到達させたい」としている。分団とは、学級全体としての学習効果を高めるために組み分けるものと述べる。分団の方法は、成績を上中下の三段階に分けて「山組（下）川組（中）海組（上）」とする。この名称には子供に優劣の意味を持たせないという意図がある。子供達が各組の優劣を自覚していることは問題ではないが、分団によって名誉心や自己卑下を持たせることはあってはならないとしている。また、「学習」だけでなく、「遊び」や「仕事」、「親切」などの「生活」において、すべての子供が何かにおいて優者として学級の功利に貢献していなければならないと述べる。海組の子供は自分たちの「学習」を進めることに加えて川組の「学習」を助けるというようなことが求められる（野村, 1974b, p. 324）。

分団学習は及川平治⁷の影響を強く受けている。後年、野村は及川の「動的教育論」を「できる子も、できない子も、それぞれの足場で仲間づくりができることが魅力であっ

⁷ 1875~1939 大正自由教育期において明石女子師範付属小学校の主事として、「分団式教育法」を提唱し実践した。主著に『動的教育論』がある。

た」と述べる（野村, 1973d, p. 83）。

さて、「鯉のぼり」第二時においては、分団ごとに通読させ、分団内でわからない言葉や文意を質問させ、「どんなことがわかる様になったか」を報告させる。そして、「吟味」として自分たちの分団でわかったこととわからないことを協議させ、わからないことを分団の質問として第三時で学習する。本時において、ひとりで調べたことを小集団で共有することで、子供同士の活動によって理解を深めることを目的としていることがわかる。

第三時は目的を「学級学習」として「完全に文のはたらきにまで読解を深めたい」としている。方法は通読したあとに前時での各分団からの質問を発表させる。教師の問いとして「作者はどんな様子を書かうとしたのでせう」「この文はどんなはたらきを持ってゐますか」「この文で眼から入る生活は？」「この文で耳から入る生活は？」「この文で心の気持と一致する生活は？」「風が吹いてゐることは、この文の何処でわかりますか？風が止んだ時は？風の強い弱いは？」「初夏らしいすがすがしさは、何処から来てゐるのでせう？」「この文の中で鯉のぼりを生きてゐるやうに取り扱った言葉がありますが、わかりますか」と記す。これらの問いを一人の子供が朗読する度に尋ね、読解を深めるといふ。最後に子供それぞれが気に入ったところや、文を書くときに気を付けるべきポイントなどを考えて発表させる。

本時において教師が既成文化を深く知る者として、子供に既成文化の理解を求める。それによって到達した読解の感想をひとりひとりに考えさせる。こうして、既成文化の伝達によって、子供がさらなる読解を自発することを期待しているといえる。

野村は教科外の活動として、「倶楽部」の時間を構想した。子供の「倶楽部」とは、「学友相互の交友が教育上最も有力な価値を内在するもの」と認識した野村が「その学級の一人々々の子供の持つ天分が、それぞれに刺激されてそれぞれに共感され、時に又反抗されて、如何にその社会生活をして、明るく、力強く、正しくしつつあるかを観よう」として、その子供の「天分」を輝かせるために計画したものである（野村, 1974b, pp. 145-146）。後年、当時を振り返って、「仲間の生活を豊かにすることを共通の目的とするものであって、自分の技能を伸すことを目的としたものではなかった」（野村, 1973d, p. 115）と記す。つまり、子供一人ひとりの「天分」という、個性的な力を発揮することで、集団の功利が得られるような組織づくりをするための活動が野村における「倶楽部」である。

「倶楽部」においては、その活動を「完全に子供達の仕事として、子供達に任せる」とした。「倶楽部」の指導において、「自分達全体の為に、自分達で力を合はせて働く」とい

う「協働自治」の活動が成立するまでのプロセスが、子供に任せることから始まると考え、「倶楽部」を通して、子供が「協働自治」活動を行い、「協働自治」社会への認識を深めると考えている。そのため、教師や大人からの教訓の教えだけでは「協働自治」を実現することはできないという(野村, 1974b, p. 154)。

よって「倶楽部」の時間において、教師は「子供の生活価値の基準」としてではなく、子供の活動の相談相手という役割を担うことになる(野村, 1974b, p. 144)。

また、「倶楽部」の時間を保障するものとして時間割のなかには「内集」の時間と「外集」の時間がある。また、「運動会」や「学芸会」、「夏の学校」など季節ごとの行事においても「倶楽部」を重視している。

「内集」とは、子供達が「相談会」「発表会」をプロジェクトする学級の集会のことであり、毎週1回程度行われる(野村, 1974b, p. 275)。「相談会」は学級や学校の「自治」の為に話し合いをするもので、学級の役員の選挙や、ルールなど、公的な話し合いをするものである。子供の提案や意見をまとめて作った原案が出され、それについて質疑応答をして決議がなされていたと記す(野村, 1973d, p. 114)。「発表会」は子供が「倶楽部」として行ったことを全体に発表する会である。先週の「倶楽部」で行ったことを発表し、今週の「倶楽部」の打合せをするという。

「外集」とは子供達がそれぞれ自由に遊びを計画する活動である(野村, 1974b, p. 275)。子供が遊びについて提案や意見を出し、「内集」の際に協議し、「外集」の時間に遊ぶのである。

野村の特徴として子供が自分達の活動を自分達の計画によって成立させていく活動を毎週行われるようにカリキュラムを構成したことがあげられるだろう。ここにおいて、子供の自発活動を通して「協働自治」を目指す。例えば、運動遊びは、運動能力を高めるために行うのではなく、「協働自治」を実現させるものとして価値があるといえる。

1930年代の野村において、「生活訓練」の最上位の目的として、学力や能力の向上ではなく、「協働自治」の「生活」ができるようになることだと考えていた。学力や能力は野村においては「生活」のなかの一つの側面であった⁸。

⁸ この点で現代の教育学における学力保障の観点は、野村において後景に退いているといえる。

第四章 幼児教育論における仲間づくり

本章では戦後の、「あそび」によって展開した「民主的仲間づくり」を目指した保育論によって野村の思想を分析する。「あそび」という「生活」にあらわれる「自由あそび」と「課題あそび」を「民主的仲間づくり」において「動的一元」に考えていることを示し、野村が初期から思想を一貫させていることを論じたい。

野村は、戦後の著作で「本当の人間に出会わなければ、人間らしい人間にはなれない」として「世の中では、技術の伝達が教育の本質のように思われているが、これも教育の一部には違いないが、それは、むしろ枝葉のことだと考えられる」と述べ、「幼児教育こそ、教育の原点」だと記した(野村, 1973c, p. 1)。子供の「生活」と大人の「生活」の「出会い」が教育であると考え、幼児期の「出会い」がその後の「生活」の基礎になると考えた。「生活の態度」が「伝わる」ことが教育であり、保育であるという。また、保育に関する記述において「くらし」と表現されるものも「生活」と同義だといえる。また野村は幼児期において、「生活」は「あそび」であると考えている(野村, 1973c, p. 127)。

野村は児童の村の教育を、「心残りのない教育計画によって、子どもたちの仲間づくりをさせることができた。従って、子どもたちは、小学校一年生から、日常のくらしやあそびを通してなら、十分に仲間づくりができること、そして四年生になれば、学習を通して、十分仲間づくりができることを確かめ得た。そこで、私に残された問題は、子どもたちが、日常のくらしやあそびを通して仲間づくりをなし得るのは、幼児期に始まると思われるが、それは如何なる足場で、如何なる過程を辿って独立し得るかということであった」として幼児教育へ関心が移った理由を説明している(野村, 1973c, p. 181)。

野村は保育において「保育する者と保育される者という対立によっては、民主的保育を実現することはできない」とし、「父母も教師も幼児と並んで歩む時に、仲間づくりを通してお互いに民主的くらしの態度を身につける」と述べ、野村が保育においても支配関係ではなく「同行」のありかたを実践しようとしたことがわかる(野村, 1973e, p. 2)。

第一節 保育の目的

野村は、保育においてひとりひとりの「足場」を重視する。野村における「足場」とは、その人の感じ方やそれに基づく考え方があらわれる「生活」のことである。野村は「現代保育の目標」は子供が各自の「足場」に立って、「民主的仲間づくりに参加できるようになる」ことであるという。その目標は「人格の尊重」による「生活」によってなさ

れる。「人格の尊重」の生活態度が、「くらしの三つの態度」であり、それは「(a)お互いの足場を公正にするために、守り合っておちつく」「(b)お互いの個性を生かして、仲間づくりに役立つために、はげみ合う」「(c)お互いの信頼のために、つくり出した作品を分け合ってたのしむ」である(野村, 1973e, pp. 33-35)。

(a) について、野村において「公正」とは、「人間としての正しさ」だとし、自分の「足場」を保障することが、同時に他者の「足場」を保障することにならなければならないので、自分だけよければそれでよいと考えることは人間として「正し」くない「生活」だと述べる。このように互いの「足場」を守り合うことで安心した「生活」を送ることができるのである(野村, 1973c, p. 109)。

(b) について「はげみ合う」とは「はげむ」と「はげます」だといえる。野村は「はげむ」を「表現」という。これは個性という自分の内側にあるものをその人が認識することであり、「自分づくり」とも記述される。自分の「足場」を認識し、つくっていくことで自分の個性を生かして全体の役に立つために努力する態度が求められる。

また「はげます」ということについて、野村は、「足場をみとめあうこと」、「考えかたや、作りかた」を導くこと、「めあてと足場を結びつけること」だという。「足場をみとめあうこと」について、野村は、他者の「足場」を無視することを「一番よくないこと」と述べる。特に保育者と子供との関係において、「子供の足場を無視」することや、保育者の「足場」を子供に「わからせていく努力をしないで、ただ、子どもの機嫌ばかりとっている」ことを否定する。そして作ることや考えることの筋道を示すことで、認識が深まっていくとして、深まった認識を再び自分の「足場」で確かめることで「生活」を良くしていくと考えている(野村, 1973c, pp. 122-124)。

(c) について野村は「協力」という。野村は「協力」というとき、相手に支配されないためには相手に「抵抗」し、相手にこびないためには自己研鑽によって独立する必要があるとした。また相手を支配しないためには、自分自身に「抵抗」し、「いつも相手をどれだけか犠牲にしている」という謙虚さが必要だと記した。野村はここで弱肉強食を「自然」全体では「自分で自分を食っているもの」ととらえる。具体的な各生物の間に力関係の生じるのは当然だが、「自然」という視座で弱肉強食をみたとき人間は「知性」によって弱肉強食の「自然現象」に「抵抗」し、「協力」の道を行けるという。その「抵抗」は自己研鑽による独立と犠牲を強いているという共感によると述べた(野村, 1973d, p. 159)。

野村は「象の耳だけをなでた盲人」が「象は団扇のようなものだなあ」と言った話を例

にあげ、「民主的仲間づくり」についても、ある人は「公正」のみを求め、ある人は「表現」のみを求め、ある人は「協力」のみを求めていると批判した。野村は「民主的仲間づくり」は「公正」、「表現」、「協力」の三つによってなされると考え、「公正」は「自治」によって、「表現」は「自由」によって、「協力」は「愛情」によってなされるという。

「象の耳だけをなでた盲人」のような人々が、「公正を求めるのに相互的自治を動因としないで、一方的要求によってのみ、これを求めようとする」とや「表現を求めるのに、相互的自由を動因としないで、一方的報酬によってのみ、これを求めようとする」とや「協力を求めるのに、相互的愛情を動因としないで、一方的打算によって、これを求めようとする」とにあると考えることが「現代保育の歪み」をもたらしているとする。

また、野村は「態度というものは、自然に人から人へと感応していくものだ」と述べ、保育においては、保育者が「民主的な生活態度」を自覚して「生活」することによって、子供が「民主的仲間づくり」をするようになると考えた。ここから子供にそのような態度をとらせることを概念として教えるだけでなく、社会の全員に「民主的仲間づくり」の「生活」を求めているといえる(野村, 1973e, p. 65)。

そして野村は上記の三つの生活態度によって、幼児は自発的に「(a)くらしの意味をみつける能力」「(b)くらしの意味を確かめる能力」「(c)くらしや作品をつくり出す能力」の三つの能力を「あそび」の中で育てようとはげむようになると記す(野村, 1973e, p. 35)。

みつける「あそび」として「見学」「採集」「飼育」「栽培」「製作」「操作」「ためし」「しらべ」を例にあげている。みつけたことを確かめる「あそび」として「実演」「みぶり」を例にあげ、それによって「その事実を知ると同時に、その意味を味わわせること」が大切だという。このように「くらし」を確かめることができれば、「実話」「童話」「劇あそび」「造形」「音楽」などによって「表現」できるようになると述べる。このように、みつけて、たしかめて、つくりだすことによって「あそび」が、幼児の自発活動として展開していくと考えた(野村, 1973e, p. 62)。

これらの能力は見つけられなくては確かめられないし、確かめられなければ作り出せない、という性質をもつ。しかしみつけるからスタートしてつくり出せたらゴールというようなものではなく、つくり出したことによってまた新たにみつけられるという。これを「螺旋的」な「連鎖的保育」として提唱した(野村, 1973e, p. 20)。

第二節 保育の内容

三つの生活態度によって、三つの生活能力が育っていくような具体的な「暮らし」を野村は「保育内容」と呼ぶ。保育内容は「健康習慣」「安全習慣」「自律習慣」「社会習慣」と呼ばれる四つの習慣を目安にして、生活態度の実践や生活能力の向上が目指される。

野村は保育の目的である三つの生活態度と三つの生活能力の獲得は一般性を持つものであるが、実際の保育にいたるまでに具体化されていくと述べる。保育の目標が日本全国共通であっても、それを具体化した保育内容や保育方法を定めた保育計画は、地域の施設や自然を生かして地域の幼児の実態に合わせるために、地域ごとに保育計画を立てるべきであり、各園はその地域の保育計画を基準に、園の施設や自然を生かして幼児の実態に合うように各園で保育計画を立てるべきだとした(野村, 1973c, p. 73)。

野村は一般性を具体化するために、具体的な「暮らしの機能」に着目して、「からだ」の生活と「心」の生活の両方によって幼児は「暮らし」ていると考えた。「暮らしの機能」として、「健康習慣」「安全習慣」「自律習慣」「社会習慣」の四習慣をあげ、それを「からだの機能」でみれば「健康習慣」「安全習慣」に、「心の機能」でみれば「自律習慣」「社会習慣」に分類できるとして、「暮らし」を具体化していく(野村, 1973e, p. 74)。

「健康」の生活習慣を例にあげる。「健康」を守る機能を「姿勢」「食事」「排便」「睡眠」「運動」「清潔」に具体化した。またそこにおける「姿勢」を例に挙げ、「姿勢」を正しくするための機能を「立つ」「掛ける」「すわる」「寝る」「歩く」に具体化した。ここまでの段階において、野村は「一般性を失わない」とした。一般的な保育としてここまではどの具体的な場面においてもあらわれると考えた(野村, 1973e, p. 74)。以上から、動作を「一般的」と述べ、保育において「必要」なことだと考えていることがわかる。

また「心の機能」の一つである「自律習慣」を例にあげると、「自律」の機能として「自分のことが自分でできること」「暮らしの創造」「正しい判断」に分けた。またそこにおける「暮らしの創造」には、「自発」「発想」「安全確保」「暮らしや作品をつくる」「仲間づくりに役立てる」をあげた。これらを野村は一般性をもつものと考えた。

一般的に必要なこれらの力をつけるための保育展開は、園の特徴や保育者の特徴子供の特徴に基づいた個別性をもつという(野村, 1973e, p. 75)。「何を」身につけるかは一般性という必要によって示されるが、「どのように」身につけるかは個性的であるといえる。

どのような活動をするかが個別性を持つべきだと考える理由は、幼児の活動が「あそび」によるものであり、「あそび」の主体は幼児であり、「あそび」は主体である幼児が

「楽しさ」を感じていなければならないからである。活動の「良さ」は、活動の主体の感情である「たのしさ」に依拠するのである。こうして野村が保育においても、「一般的」な必要と、それぞれの子供にあらわれる「楽しさ」をもとにした「個性」によって教育が行われると考えていることがわかる。

第三節 野村の「あそび」観

幼児教育家としての野村を分析した先行研究として布村は野村を「あそびを軸とした幼児教育論を展開し、あそび指導のあり方を明示した」と特徴づけ、当時の時代背景として、「幼児教育が就学前の準備教育へ、知育偏重教育へとすすんでいた高度経済成長期」において、「幼児教育の重要性を示し」た述べる（布村, 2006, p. 13）。

野村は「あそびには、あそび以外の目的があるわけではないが、しかし、幼児はあそんでいる間に、自然にいろいろの教育効果を生むことができる」（野村講義ノート）として「あそび」が「あそび」として価値があるものと示す。その価値を目指す過程で教育効果があらわれているという。つまり効果の大小よりも「あそび」そのものに価値が先立つのである。その「あそび」と「保育者のねらい」が会うことを保育という。よって「あそび」という行為の根源が子供になれば、「ねらい」は出会う対象を失うため保育は起こりえない。こうして「あそび」は「あそび」として価値をもつのである。

こうした野村の「あそび」観について布村は、野村が「生活」の根本に主体的な自発活動を据えていて、「あそび」とは主体的な自発活動として価値があると考えており、「あそび」において子供の主体性が奪われたとき、それは「あそび」ではなく強制となると考えていることを示した。また主体的な自発活動はその人の性格や個性に基づいて行われるため、自発活動によってその人らしい「自分づくり」ができるようになるとして「自分づくり」の機会である「あそび」の価値を示したという。「自分づくり」とは三つの生活態度のうちの「表現」にあてはまり、野村にとっては「民主的仲間づくり」を支える重要な要素である。さらに「たのしい」ということが興味であり、それは主体的な自発活動の根源であると述べ、「あそび」は楽しさと興味をもたらすものとして価値があると示した。「たのしさ」によって動機づけられることが自発活動であるという（布村, 2006, p. 15）。

そして「保育はあそびによってなされる」（野村, 1973e, p. 59）と述べるように、保育とは幼児がいかにか「あそぶ」かだといえる。それは幼児が「くらしの三つの態度がうまく身につく」と、「あそびを自発し、あそびの中で、くらしの三つの能力をもとうとはげむよ

うになるもの」と野村が認識しているからである(野村, 1973e, p. 20)。「くらしの三つの態度」と「くらしの三つの能力」の内容については先述した。ここでは野村が保育の意味として、幼児が「くらし」を通して「あそび」を自発し、「あそび」を通して「くらし」を豊かにすることだと述べる。つまり「くらし」を豊かにするための「出会い」が保育であり、「出会い」は「あそび」によって起こると考えているといえる。

野村は幼児の「くらし」である「あそび」には「健康」「自然」「社会」「言語」「造形」「音楽」の六領域があることを示し、「あそび」はそれぞれを対象に「たのしみ、みつけ、つくり出す能力を養う」ものであると述べる(野村, 1973e, p. 37)。このように「あそび」の領域を分化することで、保育目標を「ねらう」ことができると述べる。ここで野村が注意するのが「幼児の活動と、教師の保育展開とが、うまく出会わなかったら、能率的な効果をあげ得ない」点である(野村, 1973e, p. 121)。

保育者は「あそび」を分析して、その「あそび」を通した目標を設定することができるのであるが、その「ねらい」と幼児の「あそび」すなわち楽しさによる自発性が出会わなければ良い保育とはいえないのである。これらから野村が、幼児の「あそび」と保育者の「ねらい」の「出会い」という保育のシステムにおいて、幼児の「あそび」に対する保育者の指導性を認めていることがいえる。

野村は「つもりあそび」を「自分の足場で、なるほどとわかったり、おもしろいなあと思ったり、気持ちがいいなあと感じたりする」と述べる(野村, 1973e, p. 139)。「つもりあそび」とは自分自身の「つもり」であり意思によるものである。自分の意思による「あそび」を「つもりあそび」と呼ぶのである。この点で「自由あそび」も同様の意味をもつといえる。つまり幼児の「足場」から起こる「あそび」を「つもりあそび」や「自由あそび」と述べている。また保育者が「ねらい」をもって幼児に課題をもちかけるような「あそび」を「課題あそび」と述べる。

第四節 「自由あそび」と「課題あそび」

野村が指摘するように、野村は「自由あそびこそ本当のあそびといえる」(野村講義ノート)と述べ、「あそび」の主体者である幼児の自発による「自由あそび」を「あそび」の最上位に価値づけている。「自由あそび」によってその子が楽しいと思うことを自発することが、幼児の「生活」だと考えるのである。「理想的には課題あそびも自由あそびの一つ」(野村講義ノート)とし、「課題あそび」も子供の自発によってなされる「自由あそ

び」の内に含むと考えていることがわかる。ここから「課題あそび」も幼児の楽しさによる自発活動であるといえる。

自発した「あそび」は子供の「足場」のあらわれであるとして、子供の「足場」を認識するために自発による「自由あそび」を吟味することが保育者にとって大切だと述べる(野村, 1975, p. 28)。

また、自発していない場合を「信頼されなくて、おちつけないのか、仲間づくりに参加しなくて、生活習慣が身につかないために、自発しないのかを吟味して、その原因を探って、対策をたてねばならぬ」という(野村, 1975, p. 28)。保育者の指導として、子供の「生活」を吟味することで、自発がなされないことの原因をさぐることをあげている。

また、「課題あそび」を「教育効果をねらったあそび」という(野村講義ノート)。野村は教育をおとりにした「あそび」を強く否定してきたが、「課題あそび」は教育効果をねらったものとして価値づける。それは「幼児によって準備され、活動され、見せ合わされる」ような「幼児の自発活動」が「自由あそび」であり、その「自由あそび」の「展開」に対して、教師が、呼びかけたり、みちびいたり、橋渡ししてやる」ことではじまる「あそび」を「課題あそび」として認識することによる。つまり、「課題あそび」は「自由あそびの展開」という対象をもつことではじめて生じる行為であることが挙げられる。自発活動である「自由あそび」と、保育者のねらう教育効果の橋渡しが「課題あそび」の指導なのである。よって「課題あそび」においても主体は子供である(野村, 1973e, p. 62)。

また野村はいかなる「あそびも、刺激に対する反応だから、刺激されなくて、あそぶということはある得ない」(野村, 1973e, p. 28)とする。刺激として、自然や動物、玩具、他の幼児、保育者をあげ、本人がその刺激を受けて自発することが「あそび」だという。こうして野村は保育者による「あそび」の指導を肯定する(野村, 1973c, p. 143)。

また野村は「課題あそび」には「確かめる課題あそび」と「つくりだす課題あそび」があるとし、それぞれの「課題あそび」の取り組み方として、「課題を幼児自身に処理させる」と「やり方を教えて処理させる」の方法を提示した(野村, 1973e, p. 153)。

そこで「確かめる課題あそび」の例として、グループごとの「あそび」で見つけたことを発表しあい、そこでグループごとに見つけたことの違いを「確かめてみましょう」と呼びかけることによってはじまるという。ここから保育者は、グループごとに遊ばせること、「見つけたこと」という観点で発表させること、他のグループの発表を聞かせること、それを確かめさせること、という指導をしていることがわかる。

また「課題あそび」において、子供の「自由あそび」におけるその子らしい「発見や発想」（意味づけ）をもとに「あそび」を展開させているかを認識せよという。「自由あそび」の中で意味づけができない」場合を、「自発力が弱いため」とし、それは、「足場づくりがうまくできていない」ことに原因があるとし、「課題あそび」が「自由あそび」における「足場づくり」から連続していることを示した(野村, 1975, p. 32)。

こうして野村は、「自由あそび」と「課題あそび」を分析し、「自由あそび」も「課題あそび」によって豊かになると述べる。布村が指摘するように野村は「課題あそび」において「課題あそびで身につけた能力を使ったり、あそびそのものを持ち出したりして、子どもたちの自由あそびを豊かにする」ことが目標だという(野村講義ノート)。「課題あそび」によって幼児が生活能力を培っていくと考え、身につけた能力によって楽しさに対する自覚を幼児が深めていくと構想したという。それによって野村は「自由あそび」と「課題あそび」の展開を一方方向の「あそび」の展開ではなく「自由あそび」から「課題あそび」へ、そして「課題あそび」からより高次の「自由あそび」へ、高次の「自由あそび」から高次の「課題あそび」へ、と螺旋的な連続発展をするものだと示した(布村, 2006, p. 18)。

具体的な例をみる。野村は子供からの呼びかけで「あそび」が始まるとは限らないと述べ、「主体は幼児にあるように、教師にもある」とし、「砂場であそびましょうよ」と呼びかけるといふ。「どちらから呼びかけ」るかではなく、「出会うことこそ大切なのだ」として、教師の呼びかけが子供の「あそび」を自発させることを目指す。そして「砂場あそび」が始まる。ここで、「順番を守る必要」があったり、「道具の貸借も必要」になったりしたら、「貸してね」「待ってね」などの「挨拶」が起こり、「仲よしあそび」として展開するとした。そしてA・Bという二人の子供が並行して砂山をつくる「砂場あそび」をしているときに、保育者が「一枚の板を提供して、「両方の山に橋をかけてごらんよ。お隣のお山まであそびにいきますよ」と誘う」という。そしてAとBが玩具の自動車を持ち出してそれぞれの山を移動しあうような「あそび」に展開すると述べる(野村, 1973e, p. 60)。

ここにおいて野村が想定しているものは、保育者の「砂場あそびをさせたい」もしくは「砂場あそびを通して仲よしあそびや、課題あそびをさせたい」という「ねらい」と、子供の「砂場あそびをしたい」や「いろいろなあそびをしたい」という自発の「出会い」である。そこから「あそび」が展開する。そしてそれぞれの子供が「自由あそび」をしてい

るところに、保育者による道具の提供と「課題あそび」の提案がなされる。そうして子供の「自由あそび」が「課題あそび」に展開すると考えている。そして野村が「課題あそび」から「高次の自由あそび」と考えていることから、次の「砂場あそび」が子供の自発から「自由あそび」として起こり、そこにまた保育者による「課題あそび」の提案との「出会い」によって「高次の課題あそび」が展開する。

こうして野村は「自由あそび」と「課題あそび」、すなわち「生活」の主体者による自発活動と教師の「ねらい」をもった指導の関係を螺旋的に連続発展していくと考えたことがわかる。こうした認識を裏付けるものが「自由あそびと課題あそびの関係はお互いに泉であり、海である」(野村講義ノート)という野村の記述である。これは「自由あそび」と「課題あそび」がそれぞれに根源的な作用をもたらしていることを表現しているといえる。つまり「自由あそび」と「課題あそび」は「あそぶ」という幼児の「生活」を豊かにするための「動的一元」の原理にあてはまるのである。

第五章 野村の「遊び」と「学習」の思想における一貫性

本稿では、これまで初期「生命信順の教育」、中期「協働自治の教育」、後期「民主的仲間づくりの保育」を明らかにしてきた。本章では、それらをふまえて野村の思想において生涯にわたって貫かれたものを考えたい。

第一節 先行研究によって指摘される野村の変化

今日にいたるまでの野村の教育思想は様々な先行研究がなされてきた。それらによって1930年ごろ、つまり『新教育に於ける学級経営』と『生活訓練と道德教育』の著作を記す間の変化が示された。しかしその変化を野村の中心思想の変化ととらえるものと、その思想は初期から貫かれているととらえるものがある。

中内敏夫は、1920年代末までを前期、1930年代からを後期と分類し、前期の著書を「教育論の宗教的形態」とし、後期の著書を「その社会科学的形態への途が姿をみせる」と分析した(中内, 2000a, p. 66)。中内は浄土真宗の「信仰者」として野村は生涯にわたって一貫しており、その信仰における「人づくり」理論の説明の原理を、神に近づくための教育—「神学」—から、人間同士がよりよく生きるための教育—「人間学」—へと変化させたにすぎないという。こうして中内は野村の思想の貫徹を「信仰者」という視点で論じた(中内, 2000b, pp. 103-104)。

また浅井幸子は『教師の語りと新教育』において野村の教育実践記録に着目して研究した。浅井は野村の教育実践における語り口が、1931年に出された『綴方生活』において決定的な変化をみせたと指摘する(浅井, 2008, p. 77)。

この時点において、1920年代の野村が意図的に「私」という一人称を用い、また子供を「久布白君」や「中村君」や「K」というようにかけがえのないその子としてとらえることで「私—あなた」の関係を築いたのに対して、1930年代には自身を国民教育における「教師」として、子供を国家の「協働人」になるべき存在である「子供」としてとらえるようになったと指摘した(浅井, 2008, p. 48)。

浅井は1930年ごろを境として野村の語り口が、「私」から「吾々」へと「変化している事実」を後期の野村のカリキュラム再編と結びつけて論じる。浅井は1920年代の野村の教育実践を、「感情」をもった「「味い」の実践」が、「交友の教育の根幹」となっていて、「私」と子どもの具体的な経験の記述が開いた教育の世界であると述べる(浅井, 2008, p. 75)。

そして浅井は後期の野村の教育実践を「子どもを「協働人」あるいは「国民」に仕立てるためのプラン」と述べる(浅井, 2008, p. 64)。浅井は野村が 1931 年「現代社会と道德教育」において自らの教育の変化を宣言したことに伴って、「訓練」の主張によって「社会の改造よりも社会への適応を志向」し、「「社会現象としての教育」が「自然現象としての教育」にまさる彼の教育の主題となっていた」と指摘した(浅井, 2008, p. 81)。

浅井は「時間割の表現の変化」に着目して、「かつて子どもの経験する時間を「個」と「共同」に重層化しつつ教室の社会的な関係を構成していた時間割は「計画」「統制」「能率」という企業経営の論理に基づいて子どもを「訓練」する装置へと変貌している」として「味い」の関係の欠落」を示し「失われたものは大きい」と評した(浅井, 2008, p. 84)。

こうして浅井はこの変化を否定的にとらえるのだが、本稿ではこの変化が野村の教育思想の根本の変化ではないことを論じたい。浅井がこの変化をネガティブにとらえるときに前期の思想には、子供との「個性の交歓」があり後期はそれを失って「制度化」によって効率よく子供を「協働人」にしようとした点を挙げているといえる。浅井は、野村が児童の村に赴任した時の苦悩から「私—あなた」の教育関係を新たに構築したことを指して、「野村による教育の変革の核心は、「教師」と「児童」の制度的あるいは役割的な関係の解体と再編にあった。野村は教室の対人関係を組み替えることによって、新たな学習経験の意味を成立させている。彼の交友の教育のカリキュラムには、互いの個性を味わうという対話的な関係を通して世界の見方が深まっていくという学習のビジョンが提示されていた」と述べる(浅井, 2008, p. 276)。だがここにおける「学習のビジョン」はまさに、教育を「出会い」としたという晩年の野村の思想に一致するといえる。

たしかに浅井が指摘するように、前期において「私」として子供の前に立ち対話してきた野村は、後期においては、「国民教育」の「教師」という社会的立場に立ち子供と対峙するようになったといえる。

しかし野村は「協働自治」の教育実践において、教師の指導は子供の自発をもたらすものとしていた。これは「指導」と「自発」の「出会い」と言い換えることができるだろう。つまり 1920 年代においても、1930 年代においても、また浅井の論考にはもれているが、戦後の幼児教育期においても野村は、「出会い」を子供の成長の要とすることを貫いている。

「出会い」とは、子供の「自発」と教師による「必要」の「出会い」である。「生命信頼」においては「個性」と「社会性」、「協働自治」においては「本能的欲求」と「客観的

必要」、幼児教育期においては「自由あそび」と「課題あそび」と呼ばれたこれらの行為が、「出会い」によって子供の成長をもたらすといわれる。それぞれ対立項目として挙げられているがすべて、前者は子供の自発的な欲求—「遊び」であり、後者は教師が教育効果として「ねらう」もの—「学習」であり、後者は教師にとっては教育の欲求であるといえる。

上記のように子供の欲求と教師の欲求は、「自発」と「必要」という同様の性質が「動的一元」という構造によって「教育」として実現される。本稿では中内が指摘した「信仰者」としての野村ではなく、教育者としての野村がその「人づくり」の思想として「遊び」と「学習」という自発と必要の「出会い」による教育を実践してきたことを野村の思想の貫徹するものとして論じる。そこで、これまでに見てきた野村の「生命信順」期、「協働自治」期、「民主的仲間づくり」期において野村が記した思想が「自発」と「必要」の両者を尊重することによって成立することを指摘し、それによって野村の思想が「自発」と「必要」の両者の尊重という点において生涯を貫いていることを示す。

第二節 野村の思想のエッセンス

本節において、1920年代「生命信順」、1930年代「協働自治」、戦後「民主的仲間づくり」のいずれにも野村の中心思想は同じ性質のものによって貫かれており、それが野村の思想のエッセンスであることを指摘したい。そのエッセンスとは、教育とは一人ひとりの「生活」の向上と、社会の進展を目的とし、その目的を達成する方法として、社会のなかで一人ひとり豊かに「生活」するものである。そしてその理想の「生活」を送るために、理想的な「生活」をするということである。理想が「生命信順」であり、「協働自治」であり、「民主的仲間作り」である。

第二章に振り返って、野村は1920年代において「生命信順」とは、自らの「生命」と他者の「生命」の「発動」の欲求にしたがって、両者を「調和」させながら、「生命」の本質を体現することによって、「生命」を発展させることだとした。

あらゆる社会生活を自分の「生活」に「調和」させていくことが個性教育の本質であり、自らの個性に社会を「調和」させていくことで個性は育っていく。だが、これは個性尊重のみ重視されるという意味を持つものではなかった。個性教育の項において「社会的要求」を子供に「知らせ」、「直ちに出来るだけ豊かな社会生活」をさせたいという。「生命信順の教育」として、子供の個性の発揮と社会的要求が共に成り立つような教育を目指

したのである。子供の個性の発揮は、子供の自発による欲求であり社会をよりよくしていく可能性を含んだものである。また社会的要求は社会を知る教師がその社会で必要とされることを子供に伝えることで、子供がその社会でよりよく生きることを期待しているのである(野村, 1974a, p. 74)。

野村は教師の権威を絶対視する教育を、子供の個性を蔑ろにしているものだと批判した。また子供の個性を尊重することにだけ重きを置いた「自由教育」に対して、社会性をもたないものとして批判した。野村は「生命信順」の教育において、個性も社会性も発展することを目指したのである。野村が「生命信順」という言葉によって重視したのは社会との関係性における個性である。

こうして野村は、個性と社会性の「調和」した「生活」を実践したのである。その実践は「遊び」と「学習」によってなされる。「学習も遊びも人生的意味に於て軽重はない。そして真実の生活においてこの二つは調和する」(野村, 1973a, p. 118)といい、「遊び」にも「学習」にも「真理追求」のような「人生的意味」があるとした。そして「教師の方から理性的に働きかける生活を学習」「子供の方から本能的に働きかける生活を遊び」として、「学習」と「遊び」の「協力」が「よき教育」という(野村, 1973a, p. 30)。

教師は社会性をもって子供に社会の必要や既成文化の伝達を働きかけ、子供は個性的な本能の欲求によって「生活」する。この両者の「調和」が教室における理想であり、「あらゆる社会生活」においても理想とされる状態である。こうして「あらゆる社会生活」における「個性と社会性の調和」を目的として、教室で「学習」と「遊び」という「個性と社会性の調和」を実践していくことが野村の「生命信順」であるといえる。また「個性と社会性の調和」を実現するための教育として、「個性と社会性の調和」のある「生活」をすることだといえる。

本章のはじめに提示した、「一人ひとりの生活の向上と、社会の進展を目的とし、その目的を達成する方法として、社会のなかで一人ひとり豊かに生活するというものである。そしてその理想の生活を送るために、理想的な生活によって教育が行われる」という野村の思想のエッセンスがあらわれているといえる。

第三章に振り返って、1930年代において「協働自治」として社会という組織の中で個人が存在しているという前提条件から、個人ではなく社会の幸福が根本の理念であるとし、それを達成することが道徳的だと考え、その行為は「協働」によってなされると主張し、国民教育において「生活訓練」をすることで、国民の「協働自治」を目指した。

「生活訓練」とは「科学的認識による、社会人の協働自治を目的とし、協働自治を方法とする、集団協働の自治訓練」（野村, 1973b, p. 67）だと示したように、「生活訓練」が支配によるものになることを認めなかった。

また野村は「協働自治」を、一人ひとりが独立した人間として社会の功利をめざすものとした。「生活訓練」と名づけられたことによって子供の人格よりも社会的に必要とされる能力の獲得を強く押し出したように思われるが、その実態は支配を否定し子供の自発や子供にそなわる本能的天分をいかすことで客観的功利をめざすものであった。「生活訓練」とは、子供が社会からの必要を認識し自発的に自分を訓練することであり、教師は社会からの必要を伝える存在として子供と関わるものだという。つまり、「協働自治」の「生活訓練」において、功利を目指すことで社会を良くし、社会を良くするために個人を向上させるのであるが、その主体は子供にあることをはっきりと述べていた。その子供のどのように育ちたいかという欲求と、教師のどのように育ってほしいかという必要が展開していくのである。ここでも「自発」と「必要」の「出会い」によって「協働自治」を成立させえたのである。

本章のはじめに提示した、「一人ひとりの生活の向上と、社会の進展を目的とし、その目的を達成する方法として、社会のなかで一人ひとり豊かに生活するというものである。そしてその理想の生活を送るために、理想的な生活によって教育が行われる」という野村の思想のエッセンスがあらわれているといえる。

第四章を振り返って、野村は戦後、幼児教育において子供の「生活」を「足場」として、子供の「たのしさ」と、保育者による教育効果をねらった「指導」が会うことを保育だとした。ここでは「あそび」の「生活」を通して、子供が「各自の足場に立って、みんなの仲間づくりに参加できる」ようになることが保育の目的だとした。「みんなの仲間づくりへの参加」とは、「公正」「表現」「協力」による「生活」であった。そしてそれは保育者が「公正」「表現」「協力」の「生活」をすることで子供に伝わるものであった。

「公正」「表現」「協力」とは、自らの個性を発揮し、他者に貢献することであり、他者から刺激を受け、自らの個性を磨いていくことであった。

また子供の自発による「自由あそび」を子供の「足場」として尊重しつつ、保育者の指導を子供にとっての「刺激」として肯定した。そして「課題あそび」によって保育者は「民主的仲間づくり」のための教育効果を「ねらう」ことができた。またはじめ保育者によって提示された「課題あそび」を子供が自発するようになることで、「自由あそび」と

して発展し、その「自由あそび」に新たな「課題あそび」を提示することで「あそび」は高次なものになっていくという。この点で「自由あそび」と「課題あそび」は互いによって互いを高めていくような性質をもつのである。

ここでも本章のはじめに提示した、「一人ひとりの生活の向上と、社会の進展を目的とし、その目的を達成する方法として、社会のなかで一人ひとり豊かに生活するというものである。そしてその理想の生活を送るために、理想的な生活によって教育が行われる」という野村の思想のエッセンスがあらわれているといえる。

こうして野村の教育において「遊び」と「学習」が「個性」と「社会性」の「調和」として貫かれたことがわかった。「遊び」と「学習」は、それらが「動的一元」のものとして、あるときは「遊び」として、あるときは「学習」として、「生活」にあらわれるという原理をもつために、共に尊重されるのである。この「動的一元」の原理における一元、つまりより上位の目的にあたるものが、「生命信順」であり、「協働自治」であり、「民主的仲間づくり」である。これらの性質はこれまでみてきたように、「一人ひとりの生活の向上と、社会の進展を目的とし、その目的を達成する方法として、社会のなかで一人ひとり豊かに生活するというものである。そして、その理想の生活を送るために、理想的な生活によって教育が行われる」という教育実践であった。これが野村が教育思想において貫徹したものであり、エッセンスである。

この実践と思想が生涯を通して貫かれた理由として、これらを野村が自分自身を「教師」として生きることの根拠としていたからだと考えられる。野村は明治学制のもとでの教室における絶対権威者としての教師の立場に自らを置くことができなかった。そこでみられた教師による指導意識を支配として批判した。その一方で、教育を自身の「生きる道」だと自覚した。その矛盾が彼を強く悩ませ、児童の村へ向かわせることになったことは浅井によって明らかにされた。そしてその矛盾を乗り越えるものが指導意識による教育ではなく、子供と大人の出会いの場面としての学校であり、大人文化や社会からの必要、既成文化の伝達者としての教師であった。伝えるという役割が野村が教師に見出した役割である。

浅井が「教師像の探究よりも、「私」のあり方の再編という表現の方がふさわしい」（浅井, 2008, p. 13）と記すように、野村は教育を「生きる道」とする自己をいかに存在させるのかを問い、自己を子供文化と大人文化の出会わせる者として位置付けることによって「生ききる」ことができたのである。野村の教育思想にあらわれるように、野村自身も、

自己にあらわれる「教師」としての「個性」を、当時の「社会」に「調和」させていたの
である。

文献一覧

- 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。
- 朝倉充彦「初期・野村芳兵衛の子ども観」『仙台白百合女子大学紀要』10、2006年1月。
- 磯田一雄「解説」『野村芳兵衛著作集（1）生命信順の修身新教授法』黎明書房、1974年。
- 磯田一雄『『教育の世紀社』の教育思想―『児童の村小学校』成立の背景として―』『国際基督教大学学報・I-A, 教育研究』1976年3月。
- 一ノ瀬正樹『英米哲学史講義』筑摩書房、2016年。
- 今井康夫「野村芳兵衛における『教育意識』否定の論理」日本教育学会大会研究発表要綱45、64、1986年。
- 岩本憲「解説」『野村芳兵衛著作集（2）新生活に於ける学級経営』、黎明書房、1973年。
- 宇野美恵子「大正自由教育における野村芳兵衛の思想：1920年代の『新教育』における『生活世界』の哲学」『フェリス女学院大学文学部紀要』34、A103-A123、1999年3月。
- 勝野充行「子どもの権利と生活教育（そのⅡ）―野村芳兵衛の教育論(1)―」『大垣女子短期大学研究紀要』学術論文編34、27-38、1993年3月。
- 「教育の世紀社」規『教育の世紀』創刊号、1923年10月。
- 國枝裕子「池袋児童の村小学校研究の一視角」『神戸大学発達科学部研究紀要』12(1)、215-225、2004年9月。
- 田中智志・橋本美保『プロジェクト活動 知と生を結ぶ学び』東京大学出版会、2012年。
- 中内敏夫『中内敏夫著作集V 綴方教師の誕生』藤原書店、2000a。
- 中内敏夫『中内敏夫著作集VII 民衆宗教と教員文化』藤原書店、2000b。
- 中内敏夫「解説」『野村芳兵衛著作集（8）私の歩んだ教育の道』黎明書房、1973年。
- 中野光『教育名著選集⑥大正自由教育の研究』黎明書房、1998年。
- 中村隆文『「正しさ」の理由―「なぜそうすべきなのか？」を考えるための倫理学入門』ナカニシヤ出版、2018年。
- 布村志保「野村芳兵衛の幼児教育論における『あそび』認識」『幼児教育史研究』1（0）、13-4、2006年。
- 布村志保「野村芳兵衛の池袋児童の村学校における『自然観察』への取り組み」『立教大学教育学科研究年報』50、47-60、2007年3月。
- 布村志保「幼児期における『自然あそび』の意味：―野村芳兵衛の取り組みに着目して―」『保育学研究』43(2)、148-155、2005年。

永井均他編『事典 哲学の木』講談社、2003 年。

野間宏『歎異抄』筑摩書房、1973 年。

野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（1）生命信順の修身新教授法』黎明書房、1974a。

野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（2）新教育に於ける学級経営』黎明書房、1973a。

野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（3）生活訓練と道德教育』黎明書房、1973b。

野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（4）生活学校と学習統制』黎明書房、1974b。

野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（6）生活教育論争』黎明書房、1974c。

野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（7）幼児教育論集』黎明書房、1973c。

野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集（8）私の歩んだ教育の道』黎明書房、1973d。

野村芳兵衛『0 歳～6 歳までの保育』黎明書房、1973e。

野村芳兵衛『続・0 歳～6 歳までの保育』黎明書房、1975 年。

野村芳兵衛「K 君へ」『教育の世紀』2 巻、1924 年 5 月。

野村芳兵衛（講義ノート）「保育原理 学大・文化・保母研究所・済美」岐阜県歴史資料館所蔵『野村芳兵衛文書』文書番号 5-(3)-19。

廣松渉他編『岩波哲学・思想事典』岩波書店、1998 年。

富士本武明・福田修「野村芳兵衛の『教育意識なき教育』における教育愛の構造」『山口大学研究論叢 芸術・体育・教育・心理』、2007 年。

富士本武明・福田修「野村芳兵衛の『教育意識なき教育』における教師像」『教育実践総合センター研究紀要（25）』、山口大学教育学部附属教育実践総合センター、2008 年。

「教育の世紀社」規 『教育の世紀』創刊号、1923 年 10 月。

水崎富美「野村芳兵衛の『訓練』と教科外活動の実際—教育課程づくりへの子ども参加と相互評価」『東京大学大学院教育学研究科教育学研究室紀要』28、53-63、2002 年 6 月。

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

森宏一編『哲学辞典[新装版]』青木書店、1995 年。

山住勝広「野村芳兵衛における教育原理としての協働自治」関西大学『文学論集』、第 60 巻第 3 号、2010 年 12 月。