

野村芳兵衛の「教育意識なき教育」における教師像

富士本武明*・福田 修

A Study on the Image of the Ideal Teacher in NOMURA Yoshibei's
“Education without an Educational Intent”

FUJIMOTO Takeaki*, FUKUDA Osamu

(Received January 15, 2008)

キーワード：教育意識、教師像、同行愛、よき父母、雰囲気、指導性

はじめに

野村芳兵衛（1896～1986）は、私立池袋児童の村尋常小学校（1924～1936、以下「児童の村小学校」と表記）において、開校当初から閉校するまでの13年間、実質的な責任者として活躍した人物である。彼は「教育意識なき教育」という理論に基づく実践をこの児童の村小学校において展開していったのだが、その独特の理論は1920年代から30年代半ばにかけて、全国の教員に対して大きな影響を与えていくことになる。

野村が実践を行った児童の村小学校は、1924年（大正13年）4月に開校した実験学校である。それは、野口援太郎、下中弥三郎、為藤五郎、志垣寛の4人の同人からなる「教育の世紀社」を母体とし、徹底した「自由」と「解放」とを教育の理念としていた。「学習場所」、「学習内容」、「教師」、「時間割」などをはじめとした教育活動に関わる全てのものが子どもたちの自由な選択に委ねられているなど、徹底した自由教育が特徴の学校であった。それ故、これまでの研究において「大正自由教育の総決算であり、ブルジョアリベラリズムの頂点に立つもの⁽¹⁾」とも評されている。児童の村小学校は経営難をはじめとする諸事情により、1936年（昭和11年）に閉校する。学校の存続期間としてはわずか13年間と短命ではあったものの、ここでの徹底した自由教育は、明治教学体制が作り上げた当時の教育界に大きな一石を投じたことは確かである。

着任当初の野村は、校長野口らが主張する「手放しの児童中心主義」に困惑し、その教育に激しい矛盾を感じながら日々を過ごしている。そして、一度は辞任を決意するまでに至っている。しかし、野村は自身の理論と対立する教育思想の中から多くを学び取ることで、児童の村小学校における独特の教育思想を形成していくことになる⁽²⁾。

野村の「教育意識なき教育」の理論は、彼自身によって「教えることも学ぶことという境地に立って……つまり学び合うことによって教えることも達成される⁽³⁾」教育と定義付けられている。これは「教師は絶対的な権力者として子どもと向き合うのではなく、共に

*山口大学大学院教育学研究科

協力し合う同士として歩んでいく」という意識のもとに展開される教育と言い換えることができるだろう。先行研究においては、この論理の根幹には「親鸞主義」があることが明らかにされている⁽⁴⁾。

野村は、教師が子どもに注ぐ愛を「教育愛」と呼び、教師がもつべき「教育愛」は「同行愛」として「示現」として述べている。彼は「教育意識なき教育」を実践する上で、子どもに対して〈絶対的な権力者〉として向き合うことを否定した。そして、「同行愛」に基づいた教師像を追求しながら子どもに接していったのである。明治教学体制が支配的であったもとにおいて、野村の求めた教師像は非常に異端なものであったことは間違いないだろう。

そこで本稿は、「教育意識なき教育」において野村が求めた教師の具体像を明らかにしていくことを目的とする。その際、彼の提唱した「同行愛」の中で、如何に教師の指導性が発揮されるのかという点についても検証していきたい。

また、野村の教育思想は時代と共に変遷していくのであるが、本稿で検証するのは、児童の村小学校着任当初から1930年頃までのいわゆる前期の時代である。

1. 同行愛として示現される教育愛

「教育意識なき教育」は本能愛によって発展し展開すると野村は述べる⁽⁵⁾。彼の言う本能愛は、「友情」と「親子の愛」の二つに大別することができる。

人間の誰もがもっており、原則的に自分以外の全ての人間に対して感じる愛が「友情」である。野村の教育思想の根底には万物共生の原理が流れており、誰もが「共生」性をもっているとされる。しかも、万物が調和していくことは自然の原理であり、「生命」の必然だと解釈されている。人間もまた「共生」性をもつ以上、他者と協力関係を構築することは「生命」の必然であり、やがて調和へと向かっていくと捉えられる。よって、「友情」は人間が他者と協力し調和するために欠かせない愛であり、大人と子どもの間にも存在するものと捉えられる⁽⁶⁾。

次に、血のつながりという特別な関係において生じる愛が「親子の愛」である。母親のもつ愛が「母性愛」、父親のもつ愛が「父性愛」である。野村は「人間には男にでも女にでも、父性と母性の二つの愛の表はれがあると思ふ⁽⁷⁾」と述べており、大人は子どもに対して「母性愛」と「父性愛」という二つの愛をもつとしている。「母性愛」は子どもの要求に応じる「雑役」として、「父性愛」は子どもをしっかりと見つめる「静観」として示現するとされる⁽⁸⁾。

本能愛である「友情」と「親子の愛」をふまえながら、教師のもつ愛である「同行愛」について概説していこう。「同行」とは親鸞が彼を慕って集まる人々に対して行った呼びかけで、身分や師弟関係などの上下関係を前提として接するのではなく、互いに対等な友として接することにより助け合って生きていこうとする心構え、あるいは態度のことである。よって、ここで生じる「同行愛」とは「友情」を基調とした愛と考えることができる。

野村は母親の姿こそ最も純な教育の姿として捉えており、教師は教育の理想についてあれこれと考える前に、素朴な母親の姿をもつべきであると述べている⁽⁹⁾。つまり、「親子の愛」、しかも「母性愛」をもって子どもに向き合う教師でありたいと願うのである。しかし、彼は「母性愛」に憧憬の念を抱きながらも、教師が血のつながらない受け持ち

の子どもに対して即自的な愛である「母性愛」を示現することは不可能であるとも述べる⁽¹⁰⁾。そのため、野村は「母性愛」に代わる愛として親鸞の同行に基づく愛である「同行愛」にその視線を向ける。

親鸞は凡ての友に向って御同行と呼びかけた。そして、慰めたり、語ったり、助けやったりして生きて行った。何と言ふしっくりと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、互に交わす友愛のさゝやきでありたい⁽¹¹⁾。

互いに助け合い励まし合う姿、そこに野村は「友愛」を感じるのである。大人と子どもが共に歩いていく中に生じる「同行愛」こそが、教師の愛として示現できると考えたのである。

野村は次のようにも述べている。

教師の態度には常に静観の世界があらねばならぬ。そして母親のやるやうな、子供たちへの雑役がなされねばならぬ。この静観と雑役とが教育の正しい姿であることを私は信ずる者だ⁽¹²⁾。

野村は教育の正しい姿は「父性愛」に基づく「静観」、そして「母性愛」に基づく「雑役」の二つであるという。教師の愛として一旦は否定された「母性愛」であるが、それは「同行愛」を注ぐなかで示現されるべきものとして捉えられているのである。これはどういうことであろうか。

彼は「どう育てるのが、一番その子供のためなんだろうかと思案するのが教師の持つ友愛の自然な発動⁽¹³⁾」と述べる。そして、「子供をみつめることは、何としても教育の根底だ。ほんとうに子供が解れば教育の目的も方法も示されると言っている⁽¹⁴⁾」とも述べ、教師の愛が成立するためには、しっかりと見つめ思案することによって、つまり、「静観」することによって子どもを解るようになることが必要であると指摘している。そして、解った上で、母親のように子どもにあれこれと世話を焼く、つまり「雑役」がなされなければならないと捉えたのである。「教師の持つ自然な友愛の発動」によって教師の「母性愛」は示現されるということになる。

この教師の友愛とは、子どもとの同行関係を構築する愛である。つまり「友情」に基づく愛である「同行愛」である。「同行愛」を通して、教師は子どもと「友情」で結ばれると共に、その中で「母性愛」と「父性愛」を示現することも可能となったのである。つまり、「同行愛」は「母性愛」と「父性愛」を内包した愛であると言えるだろう⁽¹⁵⁾。

2. よき父母としての教師

野村は血のつながらない受け持ちの子どもに対しても、「同行愛」を示現することで「親子の愛」である「母性愛」と「父性愛」を発揮しようとする。そして、彼は「教師は単なる講師ではなく、子供たちのよき成長を望んで毎日心を尽す、子供たちの父母でありたい⁽¹⁶⁾」との思いを述べている。野村の提唱する「教育意識なき教育」という教育理論の実現のためには、教師は子どもたちにとってのよき父母となることが求められるのである。「母性愛」は「雑役」、「父性愛」は「静観」として具現化されると野村は述べたが、彼はそれ

ら父母の姿の何を指して「よき」と捉えたのであろうか。野村が求めた教師像を「よき父母」という点を手掛かりに、述べていこう。

野村は「よき父母」について、次のように述べている。

学校を生活の場所と見る時、学校は一つの家庭であり、又一个の社会である。学校を家庭と見る時、教師は父であり、又母である。父母は家庭和樂の中心である。学校を子供の社会と見る時、教師は子供社会の協力意思の代表たる公吏である。つまり村長である。教師に何処までその本分が尽せるかは別として、少くとも学校を生活の場所と見る時、教師はよき父母であり、よき村長であることを望むべきである。

さて、父母が家庭和樂の中心であると云ふことは、父母の権利ではない。人情の自然なのである。従って意識的中心ではない。だからそのことは、決して子供たちの生活を不自由にはしない。家長権などふりまはず父は決してよき父ではない。

又村長の使命は、公民の協力にある。だから公民の協力を体得しない村長は、よき村長ではない。

教師も亦、父母であり村長であり得る限りに於て、このよき父母、よき村長を念ずべきである。……夕飯には、お祖母さんから赤ん坊までニコやかな家庭、一年生の太郎の意見も女学校へ行くお菊の考へも、同じように話題に上る家庭、小さい子供まで、自分の物を買ふ時は、自分の好みの色や形を喜べる程、一人々々が自分の生活を持ってゐる家庭、中心勢力と云ふものが存在しない。ただ人情の自然になる父母中心の和樂がある⁽¹⁷⁾。

野村の教育理論は「生活即教育」という言葉によっても言い表される。「生活による生活のための教育」と彼自身も述べているように、端的に言うならば、教育と生活とを切り離して考えるのではなく、生活の中にある教育原理を見つめ、その原理を生活に即して生かしていくという理論である。彼が子どもたちにとっての「よき父母」であろうとしたことは、この理論と深く関わっている。野村は学校を子どもたちの生活から切り離して考えるのではなく、子どもたちにとっての生活の場所という位置づけを与えている。つまり、子どもたちが家庭で過ごしている時となんら変わりなく学校でも振舞えることを保障したのである。このような位置づけを学校に与えたのは、野村自身の子ども観が大きく変容したからに他ならない。彼は児童の村小学校へ着任したその年、子どもが「遊び」の中から豊かに学習を生み出していく姿や、大人とは異なる混沌とした野性的な生活をしながらも調和的な生活を送っている姿を目の当たりにしている。そのため、子どもの遊びの必要性を認識すると共に、純粹で無邪気かつ惨酷で気紛れな面も併せ持った「子どもの野生」を肯定するという子ども観をもつに至ったのである⁽¹⁸⁾。

子どもたちが家庭で過ごす時と同等の時を学校で過ごすためには、学級経営もまた家庭的に行われなければならないことになる。つまり、教師は明治教学体制下における絶対的な権力者として子どもたちに向き合うのではなく、家庭の中心である大人、つまり父母として向き合わなければならないということになる。

しかし父母と一口に言っても、多種多様な個性がある。必ずしも子どもにとってよい影響を与える個性ばかりではないことも事実であろう。この点について、野村は個性との関係で父母としての資質を述べることはしていない。父母が人格者であることを、彼は求めているのである。それは野村が親鸞の「自然法爾⁽¹⁹⁾」の考え方に基づき、全ての人のありのままの姿を肯定しようとしたからだと考えられる。そして、個性の善悪に関わらず本

能愛である「親子の愛」は大人のだれもがもっているものと捉えていたからだと考えられる。つまり、個性の善悪について断ずる資格を人間はもち得ないし、たとえ親としては悪い個性だと言われても、それとは関係なく本能愛である「親の愛」は存在し、その力によって家庭の和楽は築いていけると考えていたと推測されるのである。だからこそ、家庭和楽は「人情の自然」によって築かれると野村は言うのである。

野村は「よき父母」について、その個性についての言及はしないものの、絶対的な権力をもつ父母の姿を否定する。人間には「調和」へと向かう力が自然に備わっていると捉える野村から見れば、「家長権をふりまはす父は決してよき父ではない」ということになる。あくまで人間が本来もっている本能愛、ここで言う「人情」によって家庭もまた、「調和」へと向かうものと捉えられているのである。だからこそ、父母が家庭の中心となることは彼等の権利ではないということになるのである。家庭の中心に居ながらも、絶対的な権力をもって子どもに接するのではなく、温かな親子の愛情や人情をもって接することにより、家族のだれもが自分の意思をもち安心して生活できる雰囲気を作り出している父母、それこそが野村の言う「よき父母」なのである。

これを学級に置き換えてみよう。学級は家庭であり、教師は父母である。教師が「よき父母」であるためには、絶対的な権力をもち子どもに接するという意識、つまり「教育意識」を捨てることがまず求められる。しかし、教師は自身の学級をよりよい方向へ進めていくという責任を負っている。だから子どもたちに対して何もしないということは、直ちに否定されることとなる。つまり、子どもに対する指導は行わなければならないものになるのである。その際、絶対的な権力をふるうことは否定されるが、やはり、学級の中心たる人物であることが教師としての必要条件となる。本能愛の発展である「同行愛」を教師が示現することで、子どももまた教師に対して親近感を感じ、互いの「友情」は深まっていく。教師と子どもが互いに「友情」を感じることで、そこに一つの調和が生じていく。これは、家庭において親子が互いに抱く感情と類似したものであると考えられる。そのことで、教師は子どもたちの「よき父母」として向き合うことができるようになる。そして、結果的に「調和」へと向かう求心力が生じ、言わば〈学級和楽〉の状態を築いていけるとするのである。しかし、それは教師が学級の中心勢力になるということではない。この求心力は、子どもが教師に対して親しみと憧れの感情を感じた時にのみ発生するものではなく、教師もまた子どもに対して感じることによって発生するものであると考えられる。

3. 学級の雰囲気を創造する担い手としての教師

野村は子どもたちの「よき父母」になろうとすることで、自身の理論を具現化していくこととなる。先述のとおり、「教育意識なき教育」とは、子どもに対して教師が何も指導を行わない教育ということではない。しかし、それは明治教学体制下における画一的な教え込みの指導ではなく、人情による協力関係を前提とした教師からの要求としての指導ということになる。家庭和楽の状態では、だれもが自分の意思をもち、互いに要求し合う関係が構築されることが望まれる。親が我が子に対して要求を行うように、教師もまた受け持ちの子どもたちに対して要求を行うのである。野村は教師として子どもに向き合う際の心情について、次のように述べている。

私は子供を一人の友として対すると云ったが、それは形の問題でなく精神的な意味に

於てである。やはり私は子供は子供だと思つてゐる。子供に対する私の態度は、父らしくったり、兄らしくったりするであらうと思ふ。言葉なども私はよそゆきにはしない⁽²⁰⁾。

野村は子どもに対して、人生の先輩である大人として付き合いおうとしているのである。そして、大人としての要求をしていこうとしたのである。ここに、「教育意識なき教育」において行われる教師の指導について考えていく鍵がある。

野村は子どもと大人の違いについて次のように述べている。

今この多くの性質から、特にその子供らしさと言ふ心持ちを拾つてみるならば、左の事項だと思ひます。

- 一、単純性
- 二、活動性
- 三、純朴性
- 四、無邪気性
- 五、感受性
- 六、大胆性

一口に言へば若さの力が充実してゐることです。この点は何と言つても子供がうらやましいと思ひます。たゞ経験の深さだけが原則として大人が優れて居ると言へませう。経験の深さは何を意味するか、自我の拡大と自覚を意味すると私は思ふ。そこに教育の目標があります⁽²¹⁾。

つまり、大人の「経験の深さ」によって、子どもたちの「自我の拡大と自覚」を促していく要求こそが、野村理論における指導性ということになるであろう。

子ども社会における調和は、彼らの「純情」によって自然に行われていると野村は捉える。しかし大人社会のそれは、「純情」のみではなく、「理性」によつても行われている。否、むしろその方が多いと言えるであろう。そのため、野村は「保つ教育」と「育てる教育」という二つの教育の必要性を提唱する。前者は、子どもが生まれながらにして持つ「純情」をそのままに生かしていくためのもの、後者は、子どもの「理性」を発達させていくためのものである。「保つ教育」は彼らの「野生」を解放することで、「育てる教育」は「学習」や「大人の世界の味の提示」など、教師からの意図的な働きかけによつて実現が図られていく。

その結果、子どもたちは純情で行う調和のみならず、理性的に調和していく道も選択していけることにつながるのである。そして野村は、「自我の拡大と自覚」の実現を画一的な教え込みによつてではなく、「学級の雰囲気」を醸成することを通して促していこうとするのである。

人格の声と云ふものは、家庭の空気によつて染まるもののやうである。学校の雰囲気、学級の雰囲気と云ふものも亦教訓などと言ふものより以上に、子供の人格に染みつくであらう。では雰囲気は何によつて生れるのか。その環境とそこに住む人々によつて造られるのである。人格の存在と云ふことは、それ自身大きい教育なのである。教師は先づ真実な人間であれ。真実な人間の住むところ、教育意識なき教育が実在する。そしてその場合の教育は感化ではない。それは感化の如く、一に化せずして、凡ての個をそのままに光あらしめる⁽²²⁾。

雰囲気は、「環境」と「そこに住む人々」によつて作られると、野村は述べる。学級に

おいては、そこに存在する教師と子どもによって作られていくのである。「人格の存在と云ふことは、それ自身大きな教育」と野村は言うが、そこから求められる教師像が浮かび上がってくる。強権を振りかざしてこわばった雰囲気を作る教師、あるいは子どもに何も要求せず勝手気ままな振舞いを容認し野放図な雰囲気を作る教師、いずれも「雰囲気」を作ることに違いはないが、そのような雰囲気を作る教師は否定される。前者は教師の意思のみによる学級、後者は子どもの意思のみによる学級だからである。教室の「雰囲気」はそこに存在する両者によって作られていかなければならない。教師と子どもが互いに自分の意思をもちながらそれを要求し合うことができ、対立ではなく和楽という雰囲気を作る教師が望まれるのである。

では、このような雰囲気を作るために教師に必要とされるものは何なのであろうか。先に引用した野村の文章においては、教師は人格者であれ、ということを示唆しているように見受けられる箇所がある。しかし、野村自身は自分の人格に自信をもっているわけではなく、むしろ「自信は持てない⁽²³⁾」とも述べている。教師として人格者であることは理想ではあるだろうが、望ましい「雰囲気」を作る上においては必須条件ではないように思われる。野村は親鸞を例に挙げながら、雰囲気が醸成されていく過程について次のように述べている。

親鸞を親うて集った人々は多かつたに違いない。そして親鸞の許に集った人々は親鸞の人格に限りない親しみと憧れとを持ったに違いない。従って客観的にはそこに多分に親鸞の人格にひきつけられて行くところの精神作用と言ふものが行はれたことと思はれる⁽²⁴⁾。

親鸞の許に集まる人々は、彼に対する親しみと憧れの感情を抱いていたと野村は推測する。教師が学級の雰囲気を醸成していくためには、この「親しみと憧れの感情」を子どもに抱かせる必要が生じる。人格者ではないかもしれないが、子どもにとって限りない親しみと憧れを抱くことのできる対象であることが、教師の求められた点であろう。

さて、教師が子どもにとっての「親しみと憧れ」の対象であるために、「真実」と「正直」という態度の必要性を野村は述べる。

生活の上に何よりも大切な一つのことは、先生も子供も自分を包まうとしないで、正直に自分を示しながら、本当の生活を願ふことである。自分を包むことのみを考へる教師に、自己を開く道の相談相手ができる筈はない。又自己を包む子供に、反省を促すことは、もっと包む刺激を与へることにしかならない。どこまでも大切なことは、正直と云ふことである。そして正直と云ふことは、ごくごく平凡なことである。自分の眼で、色眼鏡なしに自分と友との生活をじっとみることである。悪いと思ふことを、善いとは云はぬことである。つつしみを持つことは大切だが、ひねくれぬことである。平気なのはいいが、あつかましくはならぬことである。どんな悪に出合ってもやけにはならず、どこまでも光の方へ心を運ぶ人のことである。正直はあまりに平凡だから、むつかしい⁽²⁵⁾。

「よき父母」としての教師は絶対的な権力をもってはならない。従って、教師のもつべき態度としての真実と正直が独善的な信念に基づくものになることは許されない。独善的なものに陥るならば、野村の求める学級の雰囲気は壊されてしまうのである。このようなことを避けるために、教師は常に自己を見つめ、その行為を相対化していかなければならない。この自己の行為を見つめていく手段となるものが、「生活観照」である。

教師が「生活観照」を行う際、自己の行為を相対化する対象はなんであろうか。それは、子どもとの関係である。教師としての信念を貫いていくこと、つまり「正直」に生きていることが、自己の行為を絶対化していることにつながってはいないかという点を子どもとの関係において相対化するのである。この点について、磯田一雄氏は次のように述べている。

自己をみつめること＝生活観照が、教師論の実質となることも理解されよう。この教師論は、強権の上に立つ聖職者としての教師論とも、自由教育における子どもの援助者としての教師論とも、下中らの教師即人間論＝教師否定論とも異なって、指導意識を否定し、子どもとの相互協力という形で教師をまず人間として生かしきることによって、逆に教師という立場で生きることを意義づけようとするのである。然し、指導意識をもたないということは、指導しないということではなく、まさにその逆である。ただ人間である以上所詮不完全であり誤りを免れぬ教師の教育行為を相対化するという意味なのである⁽²⁶⁾。

磯田氏の述べたように、「生活観照」を行うことによって教師としての自分の立つ位置、そして行うべき行為が見えてくるのである。これが野村の言う「真実」であろう。「生活観照」によって、常に「真実」は示唆されるとともに、教師として「正直」に生きていくことの妥当性が検証されるのである。

さて、教師は常に自己の立場と信念を「生活観照」によって検証していくために、その姿は理性的な面が顕著になってくるものと考えられる。なぜならば、教師は、子どもたちの父母のように安心を与える雰囲気を作れているか、それは単なる自己の善の押し付けにはなっていないか、子どもが教師に対して親しみや憧れを感じているか、ということを常に自問しながら、導き出された「真実」に従って子どもと接していくからである。しかし、野村は次のようにも述べる。

僕にとって家庭は道場と言ふよりも安息所である。家庭のありがたみは気兼ねなく、お互に我儘の出来るところにある。友達のありがたみも、気兼ねなくお互に我儘の出来るところにある。家庭でも端然たる人々は偉い人ではあらうが、僕はその人に親しみを持つことが出来ない。表裏のない生活を望むことはいいことであるが、それがどんなに一元の生活であっても、友人の前でも他人の前のやうに遠慮がちな人は嫌いだ。又一面識もない者に向ってむやみににこにこしてくる人間にも好意を持ってない。やっぱ僕にはきちんと座る御座敷と、裸になる風呂場とは両方ほしい⁽²⁷⁾。

ここから言えることは、野村が求めた「真実」「正直」な生き方とは、必ずしも常に理性的に行動するというものではないということである。人間としてありのままに生きることも必要だと野村は述べているのである。家庭にいる時のように、ある時は襟を正して生活したり、またある時はわがままに生活したりするという、相反する二つの性質は人間のどれもがもっているものである。どちらか一方しかもち得ないというのは、野村にとっては「真実」「正直」ではないということになると考えられる。「生活観照」を通して、教師として生きる道の検証はなされるが、時に我儘に思われる行為でさえも、子どもとの関係においては「真実」になり得るということだろう。彼は、「自然な生活」という言葉を用いて、次のようにも述べている。

自然な生活を思います。

ちっとも無理のない、自分を矯めないで生きる生活を思ひます。それは理想主義だとか自然主義だとか言ふ対立を持たない自然なのです。自分らしく、無理なしに反省

もし、純に生きて行く生活のことです。

世の中には理想主義者であつて、自然な人もあれば、自然主義者であつて厳格な人もあります。私が茲で言ふ自然は、その人らしいと言ふ意味で、主義ではありません。明るくても、暗くてもその人らしければ、心持がよいと思ひます。所謂臭いのはいやなものです。学者臭い、教員臭い、坊主臭い、皆いやなものです⁽²⁸⁾。

以上のことから、「真実」「正直」とは、〈自己を相対化する〉、〈ありのままの自分をさらけ出す〉という二面性をもつものと言うことができよう。しかも、その両方が無理なく自然に行われることが理想なのである。

また、先の座敷と風呂場という比喩が用いられた引用文からは、野村が教室に作り出そうとした雰囲気を読み取ることができる。教師と子どもが気兼ねなく我儘を言い合うだけではなく、互いに人格を尊重しながら謙虚な姿勢で向き合うという関係が構築された雰囲気である。そしてその関係は、相手に対する親しみと憧れの感情があつてこそ初めて成立し得るのである。野村はそのような家庭的な安心した雰囲気を、学級に作り出そうとしたのである。

4. 児童文化を保障し文化遺産の伝達をする教師

先述したように、「教育意識なき教育」においては、家庭的で安心感に満ちた雰囲気を学級に醸成することが、教師の果たすべき大きな役割であつた。この雰囲気の中で、子どもは子どもとしての要求を、教師は教師としての要求を互いにしていくのである。野村は「教育は協力である。大人の意思と、子供の意思の協力が必要である⁽²⁹⁾」と述べる。つまり、それらの要求は対立ではなく、協力によってなされなければならないのである。

さて、ここで互いが行う要求について考えてみたい。2でも述べたが、野村は新たな子ども観を獲得したことで、子どもの「野性」や「遊び」を肯定する境地に至つた。子どもが生まれながらにしてつそれらは、「生命」によって恵まれたものと捉えられるために、教師を含む大人によって矯正されるべきものではなく、むしろ生かしていくべきものだと考えられたのである。よつて子どもが教師に対して行う要求とは、自らの野性が認められた生活を学校においても行へることの保証ということになるだろう。つまり、野村の言葉を借りるならば「野人」として生活できるための要求を行うのである。

それでは、教師が子どもに対して行う要求とは何であらうか。それは、子どもたちが「野人」のまま留まっておくのではなく、将来「文化人」として生活していく資質を身に付けていくためのものである。「文化人」にふさわしい態度や知識といったものを学習することに対する要求を行うのである。

このことについて、野村は次のように述べる。

一 教師の方から、理性的に働きかける生活を、学習と言ふ。

一 子供の方から、本能的に働きかける生活を、遊びと言ふ。

……或人は云ふかもしれない。教師の方ばかり学習と云つて、子供の方を遊びと云ふのはひどいと。だがそれは学習は尊くて、遊びはつまらないと考へる思想だからだと思ふ。教師の方を遊びと云つて、子供の方を学習と云つても、別に差支はない。遊びと云ひ学習と云ひ二つとも子供生活に必要であつて、人生的意味に於て高下はない⁽³⁰⁾。子どもの要求は本能的であり、教師の要求は理性的なのである。これは3でも述べた「経

験の深さ」に関わってくるところであろう。

子どもにとって、「遊び」も「学習」も共に必要なものであると野村は述べる。このことから、教師の果たすべき二つの役割が見えてくる。

野村は「遊び」の中から子ども自らの手によって「児童文化」が創造されることに注目し、そのことに価値を見出す。そのためには、子どもの「遊び」を解放する必要性が生じてくると彼は述べる。

子どもたちをあそばせるような顔をして、そこで、文化の伝承をうまく引替えようという教育は、子どもの生きる姿勢を不純にさせたり、甘やかしたりすることで、決して本当の教育とはならない。あそびに人間的価値がある以上、あそびはあそびとして、その価値を認めるべきだと私は考えた。そして、子どもたちを野天の中で、思う存分あそばせるならば、子どもたちは、そのあそびの中で、からだを鍛え、またやってみて発見したり、なってみて発想したりするにちがいないし、そこから、子どもらしい作品を産むにちがいない。これこそ、児童文化というべきものであり、子どもたちを、あしたに生きさせて行くエネルギーであるはずだと私は考えた⁽³¹⁾。

野村は「野天学校」という機能を学校にもたせることで、その具体化を図っていったのである。このことにより、児童文化の創造を保障するという役割を教師は果たさなければならないことになる。

次に、教師は子どもを将来の「文化人」として育てていかなければならないという責務を負っている。子どもを「野人」のまま留めておくことは、教師の責務を放棄することにつながってしまう。そこで、野村は子どもたちに「大人文化」を伝承していくことの重要性を説く。

一体子供は、この自然とこの社会の中に生れたものである。そこでこの社会を否定して、子供を無人島に住まわせようとするならば知らず、子供をこの自然とこの社会との中に生活させようとするならば、当然子供は自然の中に生活する遊びと、この社会を理解し、改造する学習とを必然的に生むであらう。……そこで、大人は子供の遊びを理解し、子供の野人的素朴さに人生のオアシスを見出し、子供も亦大人の世界から文化の恵みを受ける。そして共に協力して、文化の永久創造に人生的意味を味ふて行きたいと思ふのである⁽³²⁾。

「大人文化」とは、既成の文化遺産のことである。これを画一的な教え込みではなく、家庭的な雰囲気の中で子どもたちが自発的に吸収することをねらっていったのである。これは「学習学校」という機能を学校にもたせることで、その具体化を図っている。「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⁽³³⁾」と野村が述べているように、教師は文化遺産の伝達という役割を担うことになるのである。

5. 野村理論の限界点

学校を子どもたちにとっての生活場と捉え教室に家庭的な雰囲気を作ろうとした野村は、教師はよき父母として子どもに向き合わなければならないという結論に達する。そして、親子のつながりに似た関係を教師と子どもの間に構築することで、画一的な教え込み

ではなく、雰囲気によって大人の経験や味といったものを伝えていこうとする。そのために、教師は子どもとの間に「同行」、つまり互いが互いを親しみ憧れながら、共通の目的に向かって進んでいく関係を構築していかなければならない。そして、その関係は一方が他方を、つまり教師が子どもを絶対的に導いていくものではなく、互いに励まし助け合うといった対等で協力意思に立った関係でなければならないことになる。また、「生命信順」の思想からも、万物が調和へと向かうこと、そして、全ての事象が教育になり得ることは生命の必然と捉えられるために、教師が子どもに対して教育意識をもたずとも、両者の間には必然的に教育が生じていることになる。よって、教師が教育意識をもつことは傲慢なものとして捉えられ、その必要性は弱まることになるのである。教師が正直に生き、そして真実を見つめて子どもと向き合うならば、そこには教育意識がなくとも、確実に教育が存在するということになるのである。

明治教学体制が作り上げた教育、そして新教育さえも批判した野村の理論は当時の注目を集めたが、当然ながら疑問を投げかける声も少なからずあった。

本稿で検討している野村の実践が行われた 1926 年（大正 15 年）、志垣寛と野村芳兵衛は、九州各地を巡って、新教育についての講習会を行っている。野村らは、熊本県の人吉町を訪れた際、地元の学校の校長である渡辺氏（名は不明）から、「教師と子供は全然対等なのか。何等かの意味に於いて、教師は子供相互よりも特別な教育的意味を持ってみないのか⁽³⁴⁾」との質問を投げかけられる。講習会においては、「さうした教師の特別な教育能力を信ずることが、教育を禍することに就て、自分の内省してゐる気持を語った⁽³⁵⁾」野村であったが、帰京する汽車の中で考え込んでしまう。自問した結果、野村が導き出したものがこれである。

自分を単に子供の友達とみるやうなことでは責任感が承知出来ないと云ふやうなことは、本当な要求であると思はれる。少くとも教師は年令に於て学級中の長老であり、何かにつけて気苦勞するのが本当である。そして国家からも父兄からも子供の教育に就て任せられてゐるのである。そうした責任が果たせられるかどうかは別問題として、少くともさうした点から見ても、責任感のある人間が、教師も子供の友達に外ならぬと言ふやうなことでは決して承知のならぬことに違いないと思はれる⁽³⁶⁾。

渡辺校長から質問を受けた際には、教師を特別な存在と見ることにについて否定的な見解を見せていた野村だが、深く内省した結果、彼の教師観は揺らぎを見せる。やはり、教師は子どもにとって特別な存在であるべきだと捉え直されているのである。しかし、それは教育意識をもつことを許された存在としての教師ではない。彼の教師観では、教師が教育意識をもつことは許されない。かといって、教育意識を捨てることは指導することを放棄することを意味するものでもない。教師としての覚悟と責任を負い、子どもとの関係において生じる事象の中に教育を見出し、それを子どもに実感させ伝えていくという責務があるのである。生活の中で生じる様々な事象が必然として教育になるために、教師は子どもとの間に「親しみと憧れの感情」を基にした「同行」という特別な関係を構築するという役割を担っているのである。

この意味において、教師は特別な存在であると野村は考えたのである。

教師が子ども一人一人との信頼関係を構築していくこと、しかも、同行愛に基づいて子どもたちに働きかけを行うことは、野村理論の特徴の一つである。逆に言えば、この関係が構築できなかつたり、崩壊してしまつたりするようなことが起きれば、「同行愛」に基

づいた信頼関係を構築した上で指導を行うことが前提である野村理論は、実践上の行き詰まりを見せることになる。親しみと憧れの感情による相互の信頼関係がないままに子どもの野性を解放するならば、教室は子どもの自分勝手な要求のみが飛び交い、野村の言葉を借りるならば「野」と化してしまうだろう。これをこのままにしておくことは、教師としての責務を放棄することにもつながることになる。そこで、教師は正直に自己の信じる道を進むことで、子どもたちを導いていかねばならない。しかしながら、このような行為、つまり「自己の信じる善へと向かって、子どもを導いていくこと」は教師が絶対的な力を子どもに対して発動していることになりはしないだろうか。そして、それは野村が否定している教育意識をもつことになりはしないだろうか。3でも述べたように、この点は本来、「生活観照」によって検証されていくものであり、子どもとの関係において相対化されていくべきものである。しかしながら、「生活観照」の結果として発動された教師の行為を論理的に説明することは困難である。なぜなら、「生活観照」は、思索的なものと直観的なものとの二つに大別されており、その核心となるべきものは、直観的な部分にあるからである⁽³⁷⁾。直観的な部分を如何に理路整然と説明しても、直観を感じるものがない者にとっては実感を伴った納得を得ることは不可能である。そのため、全ての人がこの行為を是認するかといえ、必ずしもそうは言い切れないのである。

この点については、彼の「生命信順」の思想を抜きにして論ずることはできない。「生命信順」の思想とは、一口で言うならば親鸞の絶対他力救済の信仰が近代の生命哲学を媒介として説き直されたものである⁽³⁸⁾。換言するならば、〈この世に存在する一切のものは「生命」という大いなる力によって生かされているのであり、この「生命」に全てを任せてありのままに生きることこそが全的な調和へとつながっていく道である〉とする野村独特の思想である。渡辺校長の質問に対して、上述のように自問自答した結果、野村は次のように述べている。

私は私の教師としての責任から、子供はどうしてもかう導かねばならぬと思って、子供に働きかけたい時には、私の念ずることが、どうか全の意思にかなって、全的に示現されて行ってほしいと願ふつもりであります⁽³⁹⁾。

彼の思想では、子どもの不適切な言動も成長過程における必然として捉えられるために、それを教師が抑えつけ一方的に矯正することは好ましくないとされる。そして、その一方で「経験の深さ」をもった大人として子どもを適切に導いていくことも教師にとって必要となる。また、渡辺校長のような日々子どもたちと向き合う一般的な教師にとってみれば、子どもの不適切な言動を黙って見過ごすことはできない。仮にできたとしても、社会の要求は、教師のそのような行為を容認しないだろう。教師は子どもの不適切な言動に対して、何らかの形で、手立てを講じなければならないのである。これが野村の言う「教師としての責任」である。彼が自身の教師観について揺らぎを見せたのも、この点を考慮したからに他ならない。しかし、野村は自己の思想、つまり「生命信順」の思想そのものについては揺らぎを見せることはない。なぜならば野村理論の根底に流れる「生命信順」の思想では、世の中に起きていることは全て必然であり、その全てが全円的に調和へと向かうものとして捉えられているからである。また、たとえそれらが一見不公平なものだとしても、結果的には調和へとつながっていくものとして考えられるからである。

彼は「生命」について「宇宙唯一の实在であって、自我と他我とに内在して、然も自我と他我とを共生させる合理にして、又神秘的な力⁽⁴⁰⁾」、「万物に内在して万物に囚はるゝこ

となく万物の合唱を導く愛の光⁽⁴¹⁾」と述べる。そして「合唱」すなわち調和における個のもつべき最上の生活は「自我統一の精進でなく、亦他律的生活の盲従でなく、自我を超えた無量寿への全的信順⁽⁴²⁾」だと続ける。この「自我を超えた」ものこそ、野村の言う「生命」であり、「全的意思」であり、また「無量寿」なのである。これら大いなる力でも言うべきものは、科学的論理的論証の範疇を超えており、人間の直観でしか感じ取ることのできないものだと彼は考えていたに違いないだろう。

また、野村は「理性も、純情も、本能も、それ自身信頼するにたる完全体ではないが、生命を信ずる者には、凡てが生かされて働く⁽⁴³⁾」とも述べている。渡辺校長の質問に対して彼が導き出した結論は、「生命信順」の思想を信じる者にしか分からないという点をも含んでいるのである。しかし、科学的に説明できないといってそれら全てのものが否定されるわけではない。直観的な世界は確実に存在しているのであり、そこに、あらゆるものを超越した大いなる力の存在を感じることもあるだろう。

よって、彼にとって教師が「同行愛」に基づいて子どもに対してとる行為の全ては、「全的意思」つまり、生命の意思によって必然的に行われるものとして捉えられることになる。教師のとった行為そのものが、生命に導かれて示現されたものとして解釈されるのである。

ここで発動される教師の行為は、教師が絶対的な権力者として子どもを導く行為とは質の異なるものとして、野村の目に映っていたに違いないだろう。教育意識を捨て生命に信順した教師は、その必然として調和へと向かう行為がとれるはずだと野村は考えていたに違いない。「生命を信ずる者には、凡てが生きて働く」からである。それがたとえ科学的に説明することができなくても、彼にとっては確実に存在する世界であったのである。

ところが、これらの点は先述したように科学的・論理的に説明することは困難である。そのため、野村はそれができないことに対して、もどかしさのようなものを感じていたと思われる。野村理論の核心が直観的な部分にある点は先述したとおりだが、人がある事象を納得するためには、この直観的な確信以外に論理的説明が必要である。しかし、野村理論では、後者の論理的説明をすることが困難であることは否めない。野村が「願うつもり」と述べるのも、論理的説明による納得が彼自身できず、直観的な確信を説明するためには、こう言うしか他になかったと推測することができる。そのため「願ふつもり」という一見神頼み的な彼の言葉は、生命を信ずる者にしか直観できず、その他の者にとっては、教師の行為に対する自己弁護的なものとして受け取られてしまう可能性も含んでしまうのである。野村にとっては直観的な確信がある以上、それらの行為は必然なのであるが、彼は自身の実践を論理的な説明によって万人を納得させることができない。これが、彼の感じていたもどかしさであり、「願ふつもり」という歯切れの悪さを生じさせる原因なのである。

教師として自己の善へと子どもを導いていく行為、それは一般的な教師ならばだれもが行っているものであろう。野村理論においては、それらの行為が「生命信順」の思想に基づく必然として生じたと捉えられる。彼の理論の核心は「生命信順」という直観的な部分にあるために、科学的な説明が不可能であり、万人が納得する説明ができないという点では、実践する上で一つの限界点だと言えるかもしれない。しかし、野村がこの思想に確信をもち、教育現場において実践を重ねていき、成果を上げていったことは疑いようのない事実である。人間が生まれながらにもつ直観力に価値を見出し、全ての事象が必然として存在していると捉え、あらゆるものに意味を見出そうとした彼の実践からは、今も学ぶ

べき点は多いだろう。

おわりに

「教育意識なき教育」は、「生活即教育」の論理に従って実践された。教育と生活を切り離して考えるのではなく、学校もまた子どもたちの生活の場所と捉えていた野村にとって、教師は単なる講師にとどまることは許されなかった。子どもたちと生活を共に歩んでいく「よき父母」としての教師像が求められたのである。そして、その根底には「母性愛」と「父性愛」を内包した教師の愛である「同行愛」が流れていることを指摘した。「同行愛」によって、教師と子どもは「友情」で結ばれ、心のつながりをもった、親子関係に類似した関係が構築できたのである。彼の求めた「よき父母」という教師像は、絶対的な権力をもった「父母」の姿を否定する。人情による和楽の中心にいる大人、つまり、互いが互いの要求を出し合いながらも反目しあうことなく、自然に調和していける状態を作る大人としての父母の姿が求められたのである。

野村は学級の中にこの雰囲気を作っていくことで、絶対的な権力者の立場に立つことなく子どもたちに指導を行っていく。子どもたちの「野生」に基づいた要求を認めつつ、「文化人」としての要求を行っていくのである。「同行愛」に裏打ちされた教師と子どもの関係によって、教育意識を捨てながらもそこに教育は展開されていくのである。

しかしながら、このような関係に基づく児童の村小学校での教育は、当時の教育界において全面的に理解を得られることはなかった。それは、野村の教育思想の核心が「生命信順」の思想という直観的な論理に基づくものであり、それ故に、彼ももどかしさを感じていた可能性を指摘した。

人為的な教育を実践する学校教育において、教師が野村の追求した「よき父母」であろうとすることは、必ずしも肯定されない面もあるだろう。教師として子どもに向き合う際には、指導という観念がつきまとうからである。しかし、学級の中に家庭的な雰囲気を作り、教師と子どもの人情による調和によって指導性を発揮しようとした彼の実践は、今もなお多くの示唆を与えてくれるものといえるだろう。

注

- (1) 磯田一雄「野村芳兵衛の生活教育思想」『教育学研究』第34巻、第1号、1964年、日本教育学会、p.59.
- (2) 磯田一雄「解説」『野村芳兵衛著作集』1、1974年、黎明書房、p.270.
- (3) 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』1973年、p.106（野村芳兵衛『野村芳兵衛著作集』8、1973年、黎明書房、所収、以下同様）.
- (4) 前掲「野村芳兵衛の生活教育思想」、中野光『大正自由教育の研究』1968年、黎明書房、その他.
- (5) 野村芳兵衛「動機より見たる教育の甦生—協力意思に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』1926年、11月、pp.69-70（以下、雑誌『教育の世紀』からの引用は、民間教育史料研究会編『教育の世紀』1～16、1984年、一光社刊行の復刻版による。ページ数は原刊行雑誌のページ）.
- (6) 野村芳兵衛「旧教育を埋葬する日の私—協力意思に立つ教育とその実現(1)—」『教育の世紀』1926年10月、p.14.

- (7) 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』1926年、p.226（野村『野村芳兵衛著作集』2、1973年、黎明書房、所収、以下同様）。
- (8) 同前、p.190.
- (9) 野村芳兵衛『生命信順の修身新教授法』1925年、p.55（野村『野村芳兵衛著作集』1、1973年、黎明書房、所収、以下同様）.原著刊行時のタイトルは『文化中心修身新教授法』であったが、著作集に収録された際、本人によって上記のように変更された。
- (10) 同前、p.56.
- (11) 同前、pp.56-57.
- (12) 前掲『新教育に於ける学級経営』pp.190-191.
- (13) 前掲『生命信順の修身新教授法』p.57.
- (14) 同前、p.58.
- (15) 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」『山口大学教育学部研究論叢』第57巻、第3部、2007年。
- (16) 前掲『新教育に於ける学級経営』p.92.
- (17) 同前、p.35.
- (18) 前掲『私の歩んだ教育の道』、p.97.
- (19) 新村出編『広辞苑』第五版（1998年）によれば、自然法爾とは「人為を加えず、一切の存在はおのずから真理にかなっていること。また、人為を捨てて仏に任せきること。親鸞の晩年の境地」と説明されている。
- (20) 前掲『新教育に於ける学級経営』pp.34-35.
- (21) 前掲『生命信順の新修身教授法』p.150.
- (22) 前掲『新教育に於ける学級経営』p.36.
- (23) 同前、p.92.
- (24) 野村芳兵衛「動機より見たる教育の甦生—協力意思に立つ教育とその実現—」『教育の世紀』1926年11月、p.68.
- (25) 前掲『新教育に於ける学級経営』p.36.
- (26) 前掲「解説」『野村芳兵衛著作集』1、p.273.
- (27) 野村芳兵衛「旅と僕の心—伊香保に行く—」『教育の世紀』1926年8月、pp.104-105.
- (28) 前掲『生命信順の修身新教授法』p.106.
- (29) 前掲『新教育に於ける学級経営』p.31.
- (30) 同前、p.31.
- (31) 前掲『私の歩んだ教育の道』p.104.
- (32) 前掲『新教育に於ける学級経営』pp.118-119.
- (33) 前掲『私の歩んだ教育の道』pp.104-105.
- (34) 野村芳兵衛「山の子」『教育の世紀』1927年3月、p.145.
- (35) 同前、p.145.
- (36) 同前、p.145.
- (37) 前掲『生命信順の修身新教授法』p.16.
- (38) 前掲「解説」『野村芳兵衛著作集』1、p.264.
- (39) 前掲「山の子」『教育の世紀』p.145.
- (40) 前掲『生命信順の新修身教授法』p.59.
- (41) 前掲『新教育に於ける学級経営』p.5.
- (42) 同前、p.5.
- (43) 同前、p.18.