

野村芳兵衛の「教育意識なき教育」における教育愛の構造

富士本武明*・福田 修

A Study on the Structure of Educational Love in the Theory of the Education without an Educational Intent, which was put forward by NOMURA Yoshihei

FUJIMOTO Takeaki and FUKUDA Osamu

(Received September 28, 2007)

1 はじめに

1924年（大正13年）4月に開校した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）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」を理念として設立された実験学校である。ここでは、「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た。この徹底した自由教育は「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」と評されている。

野村芳兵衛（1896～1986）は、開校当初から1936年（昭和11年）に閉校するまでの13年間、児童の村小学校の教育を支えた人物である。実質的な責任者としてここでの13年間を過ごした彼であるが、その教育思想は校長野口らが主張した「手放しの児童中心主義」とは異なる面も多く、着任当初は激しい矛盾を感じながら日々を過ごしている。しかし、野村はそれらの思想を排除したり、あるいはそれに屈服したりすることなく、対立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²。そして、彼の教育思想は、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ったのである。

野村の教育思想の特徴の一つに、「教育意識なき教育」の論理が挙げられる。彼は「教育意識なき教育」を「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。また、先行研究においては、この論理の根幹に「親鸞主義」があることが明らかにされている⁴。

この「教育意識なき教育」においては、本来人間のだれもがもっている「本能愛」に基づいて教育活動が行わなければならないとされる。教師が子どもに注ぐ愛を「教育愛」と野村は呼ぶが、この「教育愛」も「本能愛」から生じた愛なのである。野村は教師がもつべき教育愛は「同行愛」として「示現」するとしながらも、同時に「母性愛」と「父性愛」をもたなければならないと述べる。先行研究を見てみると、「同行愛」については多くのものが「親鸞主義」と関連させて論述されている。また、「母性愛」と「父性愛」については、磯田一雄氏の研究によって「親鸞主義に裏打ちされた庶民生活における伝統的教育慣行の再生」との視点から、

* 山口大学大学院教育学研究科学校教育専攻

二つの愛は「同行愛の上に立つ教師の具体的な仕事」として示現されるとの指摘がなされている⁵。しかしながら、「同行愛」「母性愛」「父性愛」の関連性に焦点を当て、その構造に言及している研究は、管見の限り見あたらないようである。

そこで本稿は、野村が提唱した「教育意識なき教育」の具体像を検証していきながら、その中で示現される教師の教育愛、つまり「同行愛」について明らかにしていくことを目的とする。その際、本能愛である「母性愛」と「父性愛」が如何にして発揮され、「同行愛」として示現されていくのかという三つの愛の構造も同時に検証していきたい。

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年頃までの所謂前期の時代である。

2 教育意識なき教育において示現される教育愛

(1) 本能愛によって展開される教育意識なき教育

野村の提唱した「教育意識なき教育」の論理の根底には、「生命信順」の思想が流れている。この思想がどのようにして教育に反映されたのかという点について、まずは整理してみたい。

彼の唱えた「生命信順」では、万物は生命を媒介にしたつながりの中で生きているために、その自覚の有無は別にして生まれながらに「共生」性をもっているとされる。そのため、一見不平等に見える事象、例えば弱肉強食といった自然界の原理でさえも結果的には自然界のバランスをとっていることとなり、「調和」をもたらすものとして解釈される。人間においてもそれは同様であるが、人間は理性の発達により他の生命に比べて多岐にわたって発展し、科学技術を手に入れたことで、自然界の原理さえも都合のよいものに形を変えることができるようになった。そのため、人間だけが「生命」のつながりに対して無自覚な行為をとっていることになる。万物が「調和」という望ましい方向へと向かうためには、人間もまた生命のつながりの中で生きているという自覚をもたなければならないということになる。

次に、野村はこの原理に対して「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」という親鸞の「自然法爾」の考え方を反映させる。親鸞は、〈一切の存在が自ずから真理にかなっているのは仏の力であり、これに信順することで人間もまた救われる〉と説いたが、野村はこの信順の対象を「生命」に見たのである。「生命」のつながりの中にあるがままに「信順」することで、そのつながりを意識し、その中で生きる自身の存在意義を自覚しようとしたのである。

また、野村は全体のバランスをあるがままに保ったまま調和へと向かう力、つまり全体を統一する力を「生命」、「宇宙意思」などと呼ぶ。人間が自身に都合のよい形で全体の統一をすることは、「生命信順」の思想から見た時、「生命」に逆らうものとなる。よって、これらの行為は野村にとって傲慢や方便として捉えられることになる。

以上述べてきたことが野村の「生命信順」の思想の概要である⁶。この思想を教育活動に置き換えてみよう。

彼の教育理論は、「生命信順」の思想の核心にある万物の「共生」性を契機に展開される⁷。学級を組織しているのは教師と子どもであり、互いがあるがままに存在することで、学級としての「調和」はとれていくと考えられる。教師一人の力によって子どもが導かれるのではなく、また子どもの勝手気ままな行為によって教師が振り回されるのでもない。互いの要求をぶつけ合いながら、そこで生まれる事象によって、「調和」へと向かうものと捉えられているのである。野村が「学級経営は、教師の画策ではない。勿論子供の画策でもない。子供も教師も共に

生命に導かれて、自然に純に必然に辿り行く生活そのものの中に生まれる事実である⁸』と述べたのも、このことを表していると言える。

次に、人間の自然界に対する態度と、教師の子どもに対する態度との関係性を見ていこう。人間が自然界の原理を矯正することが許されないとされたのと同様に、教師は一人一人の子どもの個性に善悪をつけ矯正することは許されない⁹。教師が子どもの個性を矯正するならば、本来そこに存在すべき「調和」が教師の手によって乱されていくことになるのである。「調和」へと導く力は、学級という場においても「生命」であり、教師でも子どもでもないのである¹⁰。教師も子どもも生命の中では部分であり、両者ともに「生命」に信順することで「調和」が生じるのである。

これらのことは一見すると、教師による子どもに対する一切の教育活動、つまり人為的な教育活動全てを否定しているように見える。しかしながら、野村は人為的な教育活動全てを否定しているわけではなく、人為的な教育の有用性も十分認めている¹¹。彼がその教育理論の中で主張したかったこと、それは、〈人間は「生命」のつながりと自然界の原理から目をそらしてはならず、それを無視した教育活動は結果的に子どもの成長を阻害する可能性がある〉ということ、そしてそれを避けるためにも、〈対立ではなく教師と子どもの協力として、教育活動を示現しなければならない〉ということの二点であろう。この二点を自覚し、教師が子どもへと働きかけることができれば、人為的な教育活動も「調和」へと向かう重要なファクターとなり得るのである。そしてまた、学級における教師と子どもをつなげるものは「生命」であるために、人為的な教育活動においても信順する対象は「生命」ということになるのである。

さて、「生命」を媒介とした人間の教育活動には、先述した人為的なものの他にも、無意図的・本能的な教育活動があると野村は言う。彼はこの無意図的・本能的な教育活動のことを「最も原始的な教育」と呼ぶ。以下にそれを引用する。

△人々は互に友情を感じず。その友情が互の生活の完成を祈念する。(人間界の一般的教育事実)

△親は子供に、子供は親に本能的に愛を感じず。(動物界の教育事実)

△宇宙意思の完成は、それ自身部分の協力によって実現されつつあるを感じず。(宇宙の教育の事実)

そして、この事実から言い得ることとして次のように続ける。

△教育は目的によって生まれたものでなく、自然に存在する事実だと言ふこと。

△事実に於ける教育現象は、本能愛を原動力とし、その発展として、必然に展開するものである¹²。

ここで言う教育とは、一般的に言われる人為的なもの、つまり〈人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動¹³〉ではない。野村の言う「最も原始的な教育活動」は、人間同士の信頼関係を築いていくものだと考えられる。一般的な教育活動が効果的に行われるためには、教師と子どもとの間の信頼関係が必要なことは言うまでもない。野村はよりよい人間関係が構築されるのは、人為的な働きかけのみでなく、本来人間が抱く幾つかの感情によって自然になされていると捉えたのである。「生命信順」の思想から見ても、人間は自身のもつ「共生」性によって誰もがよりよい人間関係を構築することができ、それは本来人為的な方策を必要とせず、「生命」のつながりが「調和」へと向かおうとする流れの中で自然に行われている活動ということになる。だからこそ、野村はこの活動を「最も原始的」と呼んだのであろう。

人為的な教育ではない「最も原始的な教育」が教育となり得るのはなぜか。以下、「最も原始的な教育」について、さらに詳述してみたい。

人間はだれもが生まれながらにして「共生」性をもっているために、本来は互いに敵対することなく相互の人間関係を構築することができる。この時に働く感情の一つが、野村の言う「友情」である。「友情」によって、人間は互いを尊重し、互いの生活がよりよいものであってほしいと願う。その願いは自ずと「協力」という行為に現象され、最終的に「調和」へと導かれるのである。一見、一般的な教育活動との相違はあるものの、「友情」によって人間関係が構築されるために、結果的に相互の能力を引き出し発揮させることへとつながっていく。人間が「共生」し「調和」していくための能力や技能といったものは、必ずしも人為的な教育のように「教える者—教えられる者」という対立関係においてのみ学ぶべきものではなく、無意図的・本能的な人間同士の交流活動の中においても、自然と学ぶことのできるものだと言えよう。前掲の引用文において、野村が「友情」に基づくこれらの交流活動を指して「教育」と呼んだのも、彼がこの点に注目していたからではないだろうか。

血を分けた親子関係についても、それは同様である。「親子の愛」という感情が働くことにより、よりよい親子関係が構築されるのである。子どもは親から多くのことを学びながら成長し、親もまた子どもから学ぶことでよき親へと成長することができるのである。ここでも「教える者—教えられる者」という対立関係ではなく、互いの愛情によって生じる行為によって、結果的に教育が成立していると言えるだろう。

人間同士の交流活動によって必然的に教育が生じるのは、野村の解釈によれば「生命」や「宇宙意思」といった大いなる力の存在があるからに他ならないということになる。部分でしかない人間は、部分であるという自覚をもつ、つまり「生命」に信順することによって大いなる力である「宇宙意思」を自覚することができる。そして、このことがまた「調和」へと向かう実感となり、「協力」として現象することになるのである。

野村が人為的なもののみを指して教育活動と呼ばなかったのも、ここまで述べてきた論理が働いたからではないだろうか。そのため、教育活動は、人為が加わる以前に「生命」のつながりの中で生じている必然的な事象と解釈されるのである。そして、これが展開される原動力となっているものが、人間が本来もっている本能的な愛情である「友情」「親子の愛」である。

さて、野村は人為的な教育も無意図的な教育も、全てが生活の中で展開されることに着目し、「生きることは育つことである。育つことは教育である。生活の相は直ちに教育の相である。私の直観は先づそう感ずる。教育は生活以外の何物でもないと言ふ独断が、恐ろしく安心出来る私の実感の強さを私は喜ぶ¹⁴⁾」と述べている。

「生活即教育」という言葉で表現されるこの野村の教育理論を、「最も原始的な教育」と関連させて考えていくことにしよう。

人間は生まれてから死ぬまでの間、何らかの形で育っていくものである。特に就学している期間である幼少期から青年期は、身体的にも精神的にも大きな育ちが期待できる時期である。そのため、学校での諸々の教育活動は、子どものよりよい育ちへの一助とならなければならない。

人間の成長にとって教育は欠かせないものだが、子どもにとってのそれはより具体的な形で作用することが望まれる。特に小学校低学年の子どもにとっては、抽象的に作用することが却って現実の生活から離れることにもつながり、効果的な教育活動として成立しないということも考えられる。具体的かつ体験的なものとして作用することで、現実生活と結びつけることがで

き、実感として学ぶことができるからである。また、人格形成においても同様のことが言える。生活の中で人と交流することによって、多くの価値観と触れ合うことができ自己の確立へとつなげていけるからである。

野村は生活について「生活と言ふことは生活である。あまりにも当然な事実である」と述べ、「生活と言ふことは、生命の発動する姿である」と続けている¹⁵。生命が生きていく必然として生活は展開されるべきものという意味であろうが、この当たり前のことを無視して教育活動は成り立たないという彼の主張が感じられる。「私たちはもっと概念を捨て、生活に直面し、事実を直視して、生活のうるほひと実感とを深めたいものだ。概念の木端ばかり噛んでゐては、子供たちの友だちにさへなれぬと思ふ¹⁶」と述べたのも、子どもに対してより具体的に教育が作用することを望んでいたからに他ならないだろう。

これらのことを野村の言う万物共生の中で生じる必然としての教育である「最も原始的な教育」と関係させて考えてみたい。「最も原始的な教育」は、人間同士の交流活動によって生じるものと位置づけられている。そしてこの教育は、人為的な教育活動が行われている時一授業中など一に限らず、いつ何時でも生じ得るものである。交流活動そのものを教育とする野村の論理では、当然のことながら生活の中で教育が生じていることになる。そのため、全ての生活は教育と結びついていると考えられるのである。野村が「万物共生の交互作用を指して教育と呼んでゐる¹⁷」と述べていることから、この点は指摘できる。生活の中で生じる必然としての教育から学び、再び生活の中へ生かされてこそ本当の教育ということになる。「教育の具体的な作用」、「最も原始的な教育」という二つの視点から考えた時、生活を見つめる必要性が生じ、それに即した教育が行われることが期待されるのである。そして、やはり「生命信順」の思想から、生命を媒介とした生活そのものに価値を見出し、その営みの中にこそ本来の教育活動が存在していると考えたのである。これが彼の言う「生活即教育」の論理である。

では、野村が提唱したように万物の関係の中で生じる事実さえも教育と捉えるならば、教育の実践者たる教師はどのような役割を担うことになるのだろうか。結論から言えば「生命信順」の思想により、教師もまた子どもと同じ一人の人間として「調和」の世界を築いていく担い手として万物と協力していくことになるのである。教育は、教師の手によってのみ創造されるべきものではない。「生命」の意思に基づき必然的に展開されるべきものなのであり、その中で、教師もまた部分として教育活動に協力することが望まれるのである。そのため、教師は〈常に真理の立場に立つべき存在〉ではなくなるのである。明治教学体制下の教師のように教育の名の下に自己の行為を絶対化し、子どもを自身の独善的な価値観へと導く行為は、「生命信順」の思想により傲慢かつ方便なものと考えられたのである。

さて、「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¹⁸。彼の言う本能愛とは、以下に述べる「友情」と「親子の愛」の二つに大別することができる。

人間の誰もが持っており、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。人間は共生性を持っている以上、他の人間と協力関係を構築し調和していくことは生命の必然として現象していくはずである。「友情」は人間が調和へと向かっていく際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される¹⁹。

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。原則的に母親の持つ愛が「母性愛」、父親の持つ愛が「父性愛」であるが、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²⁰」と述べる。親は子どもに対して、「母性愛」と「父性愛」の二つの愛を持つと言うのである。「母性愛」は子どもの要求に対して何

でもやってやる「雑役」として、「父性愛」は子どもをしっかりと見つめる「静観」として現象することになる²¹。これらの「親子の愛」と「友情」との関係については、野村は直接に説明することはしていない。ここでは、「親子の愛」は「友情」に内包される愛であるという仮説を立ててみたい。

人間は男女の別なく「父性」と「母性」をもつと野村は述べている。そのため、親であるならば「母性愛」と「父性愛」という二つの愛を我が子に向けて注ぐことが可能になるだろう。これらは我が子に対する無償の愛であり、血のつながりのない子どもに対しては即座に示現されるべき性格をもっていないと考えることができる。しかし、生活の中で互いが交流することを積み重ねていくことで、大人は血のつながりのない子どもに対しても愛情を感じるができる。その愛は無償の愛である「父性愛」や「母性愛」とは異なるが、類似したものであることは間違いのないであろう。具体的に言うならば「幼き者への年長者の心遣ひ²²」といった愛である。血のつながりがなくとも、大人として子どもの「生活の完成を祈念して」「何かをしてあげたい」という感情を抱くのは自然なことであるし、そのためにしっかりと静観し思索することもあるであろう。しかも、その子どもとの関係が親密であるほどそうであろう。このような感情を野村は「友情」として捉えるのである。年齢が近い〈友だち同士〉が感じる愛のみが「友情」ではないのである。

では、なぜ大人と子どもの間に「友情」が成立するのか。これについて野村は「子供も大人と同じやうに生命の御親の同胞である。だから教育とか何とか言ふことは捨てて、先づ御親の前に手をとってなかよく生きて行くことだ。同胞の親しみからなら、どんなに動きかけても、その動機は許されていい筈である²³」と述べている。つまり、人間は大人も子どもも「生命」のつながりの中においては同じ仲間なのであり、互いに助け合って生きる友として捉えられているのである。また「私が私の生活をみつめてある時、不思議にも、友情として子供たちに話しかけたくなる。……私は友情の自然として、君よ自分の生活を観てみたまへと言はずに居られなくなった。……語りながら、遊んだり、学んだり、仕事したりして行くところに、人生の喜びがある²⁴」とも述べているように、人生の喜びを得るために「友情」は欠かせない愛なのであり、そこに年齢の違いはないのである。

すべての大人と子どもの間には、血のつながりの有無にかかわらず基本的に「友情」が成立するものなのである。したがって、大人が子どもに対して感じる愛情は「友情」を基調としていえる。そして、この「友情」を基調として、特に血のつながった子どもを対象として注がれる無償の愛が「親子の愛」として示現することになる。しかも、大人から子どもへの「友情」と「親子の愛」といういずれの愛においても、大人は子どもに対して自身の「父性愛」と「母性愛」を発揮しているのである。以上のことから、「親子の愛」はより大きな愛である「友情」に内包される愛であると考えられるであろう。

では、野村の教育理論において示現される教師の愛とは如何なるものであったのだろうか。彼の述べた三つの愛である「母性愛」、「同行愛」、そして「父性愛」について、以下に分析していこう。

(2) 本能愛としての母性愛

野村は本能愛の発展として展開する教育を説明する際に、多様な「我が子に対する母親の姿」を例に挙げながら論述している。野村は「生命愛が、教育愛の形で示現する最も自然で力強い姿は、母の姿に見られると思ふ。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。雛を庇ふ雌鳥の姿にこそ、最も純な教育の姿が動いてゐるのではないか²⁵」、または「今度は子供を抱きかかへ、子供の着物を縫ひ、下駄の鼻緒をたて、小便をやってやるやうな態度に出る愛を私は母性だと思つてゐる。母性愛が子供の成長に大切なことは言ふまでもない²⁶」などと述べ、母親の姿に憧憬の念を抱く。そして、母親の姿をこそ最も純な教育の姿として捉えるのである。教育の理想についてあれこれと考える前に、教師は素朴な母親の心をもつべきであると言う。「私の心の底に、母の心よ甦つてほしい²⁷」という彼の願いは、「教育意識なき教育」における理想の教師像へとつながっていく。

野村は、教師として子どもに向き合った時、次のような言動がとりたいと述べる。

子供が、他の家の大切な物を傷めて帰った時、教師はなぜそんなことをしましたと責めるさうである。然るに母は、どうしませうと一しよに困るさうである。私も出来るなら母と共に、どうしませうと困るほどの子供と一しよな愛が持ちたいと思ふ²⁸。

ただ我が子のことだけを思い、子どもの思いに共感しおろおろとすることしかできない母親の姿。教師として、自分もそのような言動をとりたいと言うのである。野村の目には、この母親の姿が頼りないものとして映つてはいない。子どもへの愛が溢れた、人情味あふれる美しい姿として映っているのである。

また、野村は盗癖のある子どもに接する際の教師のあるべき姿についても母親を例に挙げる。

彼を純情にかへらせるためには、暖かい春日が必要だ。たった一人の彼を抱いて泣くお母さんが必要だ。私は彼のためにその一人のお母さんになれるとは思はぬ。でも出来るならそうなりたいものだと思ふ²⁹。

このように、ただ目前の子どものことだけを思い、よき母親であろうとしてあれこれ世話を焼く姿に、野村は「教育意識なき教育」における理想の教師像を見るのである。母親の姿からは、子どもに対する方便や傲慢といったものは感じられない。両者の関係においては、子どもに寄り添い子どもの気持ちに共感する母親の姿と、そこに愛情を感じ母親に信頼を寄せる子どもの姿という事実しか存在しない。しかしながら、そこで交わされる本能的で無意図的な相互交流によって、母親と子どもとの間には確実に一つの調和が生じているのである。

このように母性愛に憧れ、教育愛の理想とした野村であったが、母性愛をそのままの形で示現することは教師にはできないと述べる。母性愛に教育の最も純な姿を認めているにもかかわらず、教師には実現不可能とするのはなぜであろうか。それは、母性愛が本能的な愛、つまり、我が子に対して注がれる愛だからである。野村はこのことに対して次のように述べている。

私が私の受持ちの子供に対して、母の心を示現することが出来るでせうか。

あの、毎晩毎晩二度も三度も子供に小便の世話をする母の心に。

淋しいけれ共、否とあなたの眼が語つてゐる。淋しいけれ共私の口が否と叫んで居る。

女として弱き者を、母として強からしめた母性愛は、私の理性によって造ることの出来ない本能的な力なのだ³⁰。

このように、教師にとっての母性愛は、自身と血のつながりのない学級の子どもたちに対して抱きたくとも抱くことのできない愛ということが出来るだろう。しかも、理性によって人為的に造ることができない愛であるため、母親の姿を理想の教師像として望むことはできないのである。母性愛は母親が生まれながらに持っている本能的な感情であり、野村の論理で言い換えるならば「純情」の感情である。仮にこれを理性のみに頼つて造り出せたとしても、それは「生命」の自然な流れに逆らうことになり、結果として「生命」のつながりにおける調和を乱すことにもなるのである。そして理性のみに頼つて、純情を無視することは、「生命信順」の

思想から見た時、傲慢な方便としての行為であるということになるのである。

母性愛を教育愛として示現できないことを認めた野村は、次のように続ける。

私は静かに教師としての私の教育愛を、母の姿として示現する望みを捨てるより仕方がない。そしてペスタロッチの言ったや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、先づ所謂学校教育が、教育の第一義でないことを承認せよと思ふ。

私はそこに、おちついて、他に教師としての最も自然な道を見出したいと思ふ³¹。

これは、学校においては血のつながった親子関係において生じる教育事実が示現されないことを認めるものであり、野村自身が学校という場において示現されるべき教育事実の在り方を再考するために自分自身に投げかけたものであると言えるだろう。

野村の言う「教師としての最も自然な道」とは何であろうか。このことについて、以下(3)(4)において述べていくことにする。

(3) 母性愛を内包する同行愛

野村が教師の教育愛として見出した愛、それが「同行愛」である。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。そのため親鸞は、布教伝道をするにも広間に集まった大衆に大導師よろしく説法するのではなく、ある時は道端で、またある時は民家の炉辺で、相手の話にも耳を傾けながら、ひざを交えて仏法を語り合ったという³²。

このような同行の関係において生じる愛を指して、野村は「同行愛」と呼んでいる。また彼は、同義の言葉として「友愛」を使うこともある。同行愛とは「そこには友情だけがあります。友情が共同生活を生かして人生を協力的に創造してくれます。これは最上の生活です。そして最上な教育です³³」と述べていることから、「友情」を基調とした愛であることが分かる。「生活即教育」の論理を提唱する野村にとって、友情によって人々が協力し互いの生活をよりよいものにしていく姿や、その生活の中で行われる交流によって「調和」のための様々な知恵を学んでいくことは最上の生活であるのと同時に、最上の教育になるのである。野村は母性愛で述べた母親と子どもの関係から一旦視線を外し、母親の後を追って歩く雛鳥へと視線を向ける。

ピヨと雌鳥の後を追ふ、雛たちの声を聞け。兄ちゃん待ってよ、はやくおいで、と語ってあるではないか。

ピヨ ピヨ

ピヨ ピヨ

何とも言へない友愛を感じずる。一しよに歩いて行く生活巡礼を思ふ。待ってよ。早くおいでよ。そこにも純な教育の姿があるではないか。

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、互に交はす友愛のさゝやきでありたい³⁴。

これは、本節(1)の最も原始的な教育として述べた「人間界の一般的教育事実」、つまり「友情」のことを指し示しているものと思われる。互いに助け合い励まし合いながら歩いてい

く雛鳥の兄弟、そこに野村は「友愛」を感じているのである。そして、母性愛で述べられたようなおろおろするばかりの母親の姿は、ここには描かれていない。雛鳥たちの前に立ち、共に歩いていく姿が描かれているのである。この共に歩くという同行愛こそが、教師の教育愛として示現できるものと野村は捉えたのである。

ところが、野村は母性愛が教育愛として示現できないことを認めたにも関わらず、それ以降の叙述においても、教師は子どもたちにとっての「よき父母」であるべきだと主張する。「教育意識なき教育」における理想の教師像としての母親の姿を一旦は否定したにも関わらず、その後も幾度となく語られているのはなぜであろうか。それは、(1)で論述した「友情」とは母性愛を内包する愛であるという仮説に関連させて考えることで説明することが可能である。以下に詳述していこう。

大人は子どもに対して、「友情」を抱くことができる。それは、(1)において述べたように、大人も子どもも「生命」のつながりの中においては同じ仲間なのであり、互いに助け合って生きる友と野村が捉えているからである。しかしながら、「同行愛」は教師が学級の子どもに対して抱く愛である。「友情」を基調とした愛であるものの、教師という特定の大人のもつ愛という条件が付帯するため、大人が子どもに対して抱く愛である「友情」とは若干その性格を異にするものであると考えられる。

教師の愛は、「母性愛」として示現しないことは(2)で述べた通りである。母性愛は純情から生じる愛であり、「理性によって作り出すことの出来ない本能的な力」であるからである。しかし、野村は理性そのものを否定しているわけではない。「私たちは、もはや自覚した人間である。心は複雑化して理性的になってある。相当いろいろのことを思索しなくては居られないやうになってある。それは決して不都合なことではなく寧ろ生命の恵みとして、純に理性も生かして行くべきである³⁵⁾」と述べているように、教育において教師が理性を発揮することは生命の恵みとして理性を生かしていくことになるのである。理性も純情と同様に生命から恵まれたものであるため、それをあるがままに生かすことで生命に信順することになるのである。彼は「生命」を無視した理性にのみ頼る教育を否定しているのである。それは、野村が教師の愛には理性が含まれていると指摘していることから分かる。「どう育てるのが、一番その子供のためなんだらうかと思案するのが教師の持つ友愛の自然な発動³⁶⁾」であると述べる野村は、教師の愛は母親のもつ純情の愛のみでなく、理性的な愛も子どもに対して注がれていると捉えたのである。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もいい³⁷⁾」とも述べ、教師の子どもに対する愛が成立するためには、しっかりと「みつめ」、「思索」して子どもを「解る」ようになることが必要であることを指摘したのである。そのようにして教師として一人の子どもの前に立つ時、それは必然的に教育活動へとつながっていくものである。教師が子どもを解ろうとしなければ「友情」も生まれず、その結果「原始的な教育」の効果も上がらない。ましてや人為的な教育ならば、なおさらのことである。教師は子どもとのよりよい人間関係を構築し、よりよい教育を行っていくために、子どもを見つめ思索しなければならないのである。

ここで再び母性愛について考えてみよう。野村が教育愛としての示現を望んだ母性愛は即自的かつ本能的な愛であるために、特に血を分けた子どもに対して注がれる愛であることは先述した通りである。だからこそ、教師が示現することが不可能なのである。しかも、「みつめる」ことで教育活動をよりよい方向へと進めていくことが求められる以上、母親と同様の愛は示現することはできないのである。しかしながら、子どもについて思索し熟慮した結果、教師が子

どもにあれこれと世話を焼く姿、つまり「雑役」が展開されることは教育活動において多々ある光景である。母親と同様の即自的かつ本能的な母性愛ではないものの、教師の愛として類似した形で示現されていると捉えることができよう。「教師の持つ友愛の自然な発動」が「教師としての母性愛」を示現させたのである。

学級の子どもたちを見つめ、教師としてどうすることがその子どもにとって最善の方策なのかと思案する行為が加わることにより、一旦否定された母性愛は同行愛に姿を変えて示現することができるのである³⁸。教師が「みつめる」ことを通して子どもに対して抱く「友情」という愛、それが同行愛である。

野村は次のようにも述べる。

教師は単なる講師であるばかりでなく、子供たちの親である。お父さんとしての教師、お母さんとしての教師、そうした愛が持てるかどうかは十分な反省を要することであるが、出来るなら子供達にとっても、又生を教育に求めてある教師にとっても、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ものである。そして、教師も子供も、血を分けた父母のと同じやうに、心を分つ父母として、子弟の結ばりを持った互の運命を感謝しつつ、何時までも親しんで行きたいものである³⁹。

血のつながらない受け持ちの子どもたちに対して、野村は「心のつながり」をもつことで、彼等の母親や父親であろうとする。人の心と心が結ばれる時、そこには「友情」が存在する。教師が子どもに対して感ずる「友情」が「同行愛」である。野村は、「同行愛」を子どもに注ぐことによって、人間のだれもがもっている「父性愛」と「母性愛」の示現を図ろうとしたのである。

以上の分析の結果から、学校という場において示現される教師の愛は「友情」を基にした「同行愛」となることが分かる。「同行愛」ならば、教師の教育活動もよりよいものになることが期待できると共に、「父性愛」と「母性愛」としての示現も可能となってくる。野村が教育愛としての母性愛の示現を一旦は否定したものの、教師は子どもたちにとっての「よき父母」であるべきと主張した根拠はそこにあると推測される。野村が子どもへの指導を「忠告だとか、相談だとか、共鳴だとか、協力だとか云ふ意味⁴⁰」と述べたのも、「同行愛」に基づいた教師の言動は、子どもを矯正するための指導ではなく、励まし助け合う指導へと形を変えていくからであろう。

(4) 同行愛を成立させる父性愛

同行愛が教育愛として示現されるためには、教師の子どもを「みつめる」という行為を欠かしてはならないことを述べてきた。この「みつめる」という行為こそ、(1)で引用した「静観」であり、ここで述べる「父性愛」から生じたものなのである。

野村は父性愛について「自然のやうにじっと手を休めて、子供の生活を静観するのは父性である」と定義付けると共に、「父性愛の発動が、子供のよき成長にとって深い意味を持つことを信ずる」とその理念を述べている⁴¹。また、その必要性について次のようにも述べる。

教師は、受持つ子供の一人一人について、しっかりとみつめることが大切だ。そして愛の根に立った、特定なある子供に就ての生きた心理学を持つことが大切である。そのためにも、私は火輪の廻るやうに忙しい教育を否定する。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、子ども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⁴²。

野村は、教育の正しい姿は「静観」と「雑役」だという。「雑役」は「母性愛」から生じる行為であり、「母性愛」への憧憬の念を抱く野村の立場からすれば当然必要となってくるものになるだろう。では、なぜ教師は「静観」という態度をとらなければならないのであろうか。それは(3)で述べたように「静観」によって、即自的な愛である「母性愛」が「同行愛」へと形を変えていくためである。「父性愛」あってこそその「母性愛」であるとも言えるだろう。しかも、野村が述べた「教師としての最も自然な道」である子どもについて思索するという行為につながる重要なファクターだからである。(2)で引用したように、教師の友愛の自然な発動は子どものよき成長のための方策を考えることである。考えるためには、子どもを見つめなければならない。見つめることによって、子どもの本性をつかむことができるのである。つまり、「静観」することが教師の友愛の発動につながるということになる。

真面目に教育の目的を考へる人は、必ず何を止めても、先づ子供その者を直視しその本性を現実の春子、咲子、三郎、澄夫について、しっかりと味ひたいと思ふ。そしてその本性に仕へ、その本性を生かすことによって、教育の目的を達したいと思ふだろう⁴³。

このことは、教師である以上、子どもを見つめ解ろうとすることは自然な行為であり、また、それを行わないままに子どもに接するならば教育は成立しない、と言い換えることができるだろう。「知ることは愛することであるが、又愛することは知ることもである⁴⁴」とも述べているように、教師にとって子どもを知るために静観する「父性愛」は、必要不可欠な愛ということになるだろう。子どもを知ることにより教師の友愛は発動される。しかも、その友愛によって教師はさらに子どもを深く見つめようとするのである。「父性愛」は教師の友愛の発動の前提となる愛であるのと同時に、教師の愛である友愛、つまり「同行愛」によって深化されていく愛であるといえる。このことから、「父性愛」もまた「同行愛」に内包されている愛だと言えるのである。

以下の文章からは、野村の愛に対する認識が垣間見えてくる。

私たちは、静かに子供と共に生活し、自然の中に生活し、深い関係を持てば持つ程愛は実感されて行く。

愛は思索によって、複雑化してデリケートになっては行くだらうけれ共、愛は触れることを別にしては、力となって行かないであらう⁴⁵。

このことから次のことが指摘できる。静観し思索する愛である「父性愛」は、「母性愛」が「同行愛」に包摂される上で重要な愛ではあるけれども、それだけでは教育愛としては不十分だということだ。教師の愛は子どもと触れることによって、より大きな愛になり得るのである。野村は、触れるとは「個と個の放電」とし、「個性と個性とが生命に於て溶ける」「私たちの生命に響く合体の実感」といった独自の表現を用いて説明している⁴⁶。彼の言う「触れる」とは、単なる交流のことではない。理屈ぬきで直観的に感じる心の交流である。例を挙げるならば、スポーツの試合で対戦したプレイヤー同士が感じる互いを認め合う心の動きといったものである。言葉を交わさなくとも、また、実際に触れ合うことをしなくてもプレイを通して互いに共感的な感情を抱くことができるのである。

彼の述べたこれらの感情は直観的な感情、所謂「純情」から生じる感情である。「純情」による教育愛、それが「母性愛」である。「母性愛」によって教師と子どもは触れ合うことができるのである。よって、「母性愛」あってこそその「父性愛」とも言うことができる。

3 おわりに

「教育意識なき教育」の論理によって「支配者－被支配者」の関係を否定した野村は、親鸞の「同行」という対等な関係性に子どもと教師との新たな関係を見出した。本稿では「教育意識なき教育」における教育愛として示現される「同行愛」について、「親鸞主義」という視点に加え、野村が述べた「母性愛」と「父性愛」を新たな切り口としてその構造について言及した。その際、「母性愛」と「父性愛」は「友情」に内包されるという仮説を立てることで、野村が憧憬の念を抱いた「母性愛」が「同行愛」に変換され、教師の愛として示現することが可能になるという指摘を行った。そして、それは「父性愛」というもう一つの愛の存在が「同行愛」を成立させていることも指摘した。教師のもつ「父性愛」と「母性愛」は、それぞれが単独で教育愛として示現することはできないが、それぞれが相補うことによって「同行愛」へと変換され、子どもに向かうべき教師の愛になり得るのである。

「生命信順」の思想から、理性と純情は互いに生命に恵まれたものであると野村は述べる⁴⁷。「父性愛」と「母性愛」もまた同様である。理性的な愛である「父性愛」、本能的な愛である「母性愛」、そのいずれも生かすことこそが教師に望まれる態度なのである。それは野村の言う「ありのまま」の自分を生かすことにもつながっている。自身が生まれながらに持っている「母性愛」と「父性愛」を発揮するためにも、教師は子どもとの関係を見つめ直す必要があった。それが「同行」であり、教師の教育愛としての「同行愛」だったのではないだろうか。

〔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、p59.
- 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『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 前掲「野村芳兵衛の生活教育思想」p.62.
- 6 同前、pp.59-61を参照した。
- 7 同前、p.59.
- 8 野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』1926年、p.21（野村『野村芳兵衛著作集』2、1973年、黎明書房、所収、以下同様）.
- 9 野村芳兵衛『生命信順の修身新教授法』1925年、pp.72-74（野村『野村芳兵衛著作集』1、1974年、黎明書房、所収、以下同様）.原著刊行時のタイトルは『文化中心新教授法』であったが、著作集に収録された際に、本人によって上記のように変更された。
- 10 前掲『新教育に於ける学級経営』p.37.
- 11 同前、p.119.
- 12 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).

- 13 新村出編『広辞苑』第五版、1998年、岩波書店、p.687.
- 14 野村芳兵衛「教育の本質を思ふ—生活の本義に立ちて—」『教育の世紀』1925年2月、p.60.
- 15 前掲『新教育に於ける学級経営』p.28.
- 16 前掲『生命信順の修身新教授法』p.64.
- 17 同前、p.61.
- 18 前掲「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—」pp.69-70.
- 19 野村は次のように述べている。「大人も子供もみんな独立人で友情関係が互いに協力させて行くのだ。大人からは理性を子供からは純情を互は互の個性に索引されながら互を大切に互に親しむのだ」（野村「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）。
- 20 前掲『新教育に於ける学級経営』p.226.
- 21 同前、p.190.
- 22 野村芳兵衛『生活訓練と道徳教育』1926年、p.61（野村『野村芳兵衛著作集3』1973年、黎明書房、所収、以下同様）。
- 23 野村芳兵衛「児童の村二ヵ年（一）—私の観た村の生活—」『教育の世紀』1926年4月、p.109.
- 24 野村芳兵衛「児童の村二ヵ年（二）—私の観た村の生活—」『教育の世紀』1926年5月、p.60.
- 25 同前、p.55.
- 26 前掲『新教育法に於ける学級経営』p.226.
- 27 前掲『生命信順の修身新教授法』p.55.
- 28 同前、pp.59-60.
- 29 同前、p.60.
- 30 同前、p.56.
- 31 同前、p.56.
- 32 浄土真宗本願寺派教学振興委員会編『浄土真宗必携』1975年、本願寺出版協、pp.134-135.
- 33 西村絢子「解説」『野村芳兵衛著作集』4、1974年、黎明書房、p.409より重引。
- 34 前掲『生命信順の修身新教授法』pp.56-57.
- 35 同前、p.57.
- 36 同前、p.57.
- 37 同前、p.58.
- 38 磯田一雄氏は『野村芳兵衛著作集』1の「解説」において次のように述べている。「子どもをみつめる、ということはさほど容易なことではない。まずなによりも指導意識や指導のパターンを捨てなければならない。無心になって子どもに接するとともに、なによりも子どもひとりひとりの個性に対する愛をもたねばならない。……しかもその愛は、生命信順の信仰の上にはじめて可能であるともいえる。ほんとうに子どもをしっかりとれる眼は、即自的な愛情を一たん否定され、同行愛としてのそれに再生してこそはじめてとらえ作られるものではなからうか」（「解説」『野村芳兵衛著作集1』1974年、黎明書房、p.276）。
- 39 前掲『新教育に於ける学級経営』p.92.
- 40 同前、p.34.

- 41 同前、p.226.
- 42 同前、pp.190-191.
- 43 前掲『生命信順の修身新教授法』 p.58.
- 44 前掲『新教育に於ける学級経営』 p.191.
- 45 前掲『生命信順の修身新教授法』 pp.63-64.
- 46 同前、p.63.
- 47 同前、p.59.