

# 野村芳兵衛における「教育意識なき教育」の思想 —日本の教育思想のひとつの源泉としての親鸞思想—

山 住 勝 広

近現代日本の教育思想史の研究におけるひとつの方法論的な論点は、次のことにあると考えられる。それは、日本の近現代教育思想の展開を、欧米の新教育思想や現代思想から借りてきた翻訳概念によって解釈するような、既存の支配的な研究パラダイムをいかに脱却するか、という問題である。そのさい、めざされるべきは、日本の近現代教育思想史を、日本の民衆の文化・歴史的な生活の中から生み出されてきた土着の自生的な教育思想の集団的創造の過程としてとらえるパラダイムへの転換である。

こうしたパラダイム転換を代表しうる画期的な研究成果は、中内敏夫(1970)の著書『生活綴方成立史研究』であるだろう。この書において中内は、1930(昭和5)年9月の『綴方生活』第二次同人宣言(『綴方生活』第2巻第10号に掲載)を画期とし、1930年代を通して地方公立小学校の教師たちがエージェントとなって全国規模で生み出していった「生活綴方」運動を対象に、民間有志によって保存されていた多数の史料の発掘、その緻密な分析、そしてこの運動の文化・歴史的で社会的な全体構造の解明を行っている。そこでは、戦前の天皇制国家において小学校の現職の教師であった「綴方教師」たちが、「天皇制国家権力の呪縛」(p.675)、「明治国家が子どもに教えた既存概念」(p.748)、そして「地域の生活現実とは文字どおり『隔絶』せしめられた師範教育」や「国家の教師」(p.827)という官僚制のハイアラーキーに組み込まれた地位から自己を分離し、それらからの解放に向かうことを通して、彼ら自身による草の根からの自生的な教育改革運動を創造していった歴史的な構造と過程に、近代日本教育思想史研究の分野において初めて実証の光が当てられている。そのこと

によって、この「生活綴方」運動が、「近世の藩校に淵源し、欧米近代学校の方式の摂取によって明治期にその定型を完成した日本の公教育の教育方法はもちろん、その近代化の徹底を志向してきた『自由教育』運動のめざすところとも正面から対立する」(p.625)ものであることが明らかにされている

「生活綴方」は、「子どもに『綴方』を書かせ、かつ書いた結果を教師ともども学習するというその特殊な過程を教育課程とその方法のうえに重視する」(中内, 1970, p.633) ような、国家による官製の教科主義的カリキュラムに対抗した「教育の全体構造」(p.568)のオルタナティブを創り出そうとするものである。ここに中内は、「綴方教師」たちが「郷村共同体の人間形成の慣行」(p.827)や「郷村遺制の土俗的な文化」(p.842)を基盤に集団的に創造していった、近代日本における下からの野生的で土着的な「教育の全体構造」のオルタナティブを見いだすのである。それゆえ、中内は、「綴方教師」たちのこうした創造活動が、「国民生活」に直接的に接触することを契機として生まれたとする先行研究に対して、それが「国民」の<sup>ネーション</sup>カテゴリーに依拠することによって「綴方教師」たちの自己形成を矮小化してとらえてしまっていることを批判する(p.846)。つまり、「綴方教師」たちがその自己形成の契機として対象としたのは、「近代日本の一環に組み入れられながらも、実質的には『近代』の担当者にあらずる<sup>ネーション</sup>『国民』以前の存在」(p.846)であることに、そのような先行研究はまったく無頓着であり、それを無視することになっている。中内は、そこに生じている問題を、「近代的・西欧的側面からだけとらえていくこと」と表現している。「近代的・西欧的側面」からのみなされるその種の先行研究は、「生活綴方」運動の「歴史的いみ」を過小評価するだけでなく、それを「『亜流』として位置づけ、独自性のないものとして……解消していくことになる」(p.846)のである。

同様に、西洋史学の泰斗、阿部謹也は、翻訳概念という輸入品から出発するという、いわば日本の学問が抱える病弊に対して、「公共性」の概念を例にあげて次のような痛烈な批判を行っている。

ところが公共性という概念は、わが国の過去と現在の中に存在した公共性に関わる諸問題の中から生み出されたのではなく、欧米の歴史的現実の中でつくられた概念をもってきて、わが国に適用しようとして生まれた翻訳語なのである。……まず翻訳語があり、それがすでにわが国の現実を表現しているかのごとく理解のもとで議論が始まる。いうまでもなく、このような議論は学者たちのものであって、生活現場の人間とはほとんど関わらない。

(阿部, 2001, p. 43)

ここで阿部は、翻訳語から始まる学者たちの議論が創り出す関係が一種の「世間」であることを指摘している。そのような学者の「世間」は、そこに帰属し同調し合う学者たちの閉じられた排他的共同体といえるものだろう。そこでの議論は、あらかじめ決められ与えられた言説の様式の中にカプセル化されたものであり、阿部がいうように、「生活現場の人間とはほとんど関わらない」。

本論文は、日本における近現代教育思想の生成を、欧米の新教育思想や現代思想からもってこられた翻訳語を適用してとらえるような、支配的な研究パラダイムを転換することを学術的背景としたものである。このようなパラダイム転換をめざしつつ、本論文では、日本の戦前と戦後の「生活教育」運動を代表する教師である野村芳兵衛（1896-1986）の教育思想を対象に、次のようなりサーチ・クエスチョンを立て、それに答えていくことを試みてみたい。

近現代日本の教育思想史研究のパラダイム転換をめざしつつ、明治期に確立された国家主義的な学校教育制度とは異質な、野生的で土着的な「生活教育」の実践を創造していった小学校教師たちの集団を代表する野村芳兵衛の教育思想の独創性とインパクトは、どこに見いだすことができるのか？

現代において野村芳兵衛の教育思想がもちうるポテンシャルと可能性を、こうした近現代日本の教育思想史研究のパラダイム転換を果たしつつ明らかにした革新的な先行研究に、富澤美千子(2021)の著書『野村芳兵衛の教育思想—往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」』がある。富澤は、その著書の中で、「大正新教育の代表的実践家として野村を描き出すという従来の野村研究の限界を超えるアプローチ」(p.26)を提起している。それは、「野村の個々の教育実践を別々に分析するという限界を超え、戦前と戦後を貫いて持続的に生成された、彼の教育思想の核心と見ることのできる『生命信順』と『仲間作り』の思想の体系的な具現化として、彼の教育実践の独創性を包括的に明らかにする」(p.27)ことをめざすアプローチである。

ここで野村教育思想の核心とされている「生命信順」と「仲間作り」の思想は、親鸞(1224/1985)の『教行信証』にある「他力回向」の思想にもとづくものととらえられている。つまり、富澤は、野村における「生命信順」の思想が親鸞の「他力回向」のうちの「往相」に、「仲間作り」の思想が「還相」にそれぞれ対応したものであることを明らかにしている。ここで富澤があげている親鸞の思想、すなわち「往相」は、鈴木大拙による『教行信証』の英訳(Shinran, 1224/2012, p.45)では‘outgoing’, 「還相」は‘returning’と訳されているものである。この「往相」を富澤は、世俗の我執を離れた「自己救済」とし、それに向かうことが相即的・同時的に支配を超え、友愛と協力に立脚した新しい自他の関係構築という「他者救済」に向かう「還相」であるととらえていく。その上で、野村の教育思想が、次のように、「往相」と「還相」に対応した「生命信順」と「仲間作り」との往還こそを教育の本質と見るものとするのである。

……野村は教育の本質を、他者との新しい倫理的关系を構築する「仲間作り」と規定しながら、それが「生命信順」、すなわち世俗的な「各自の利己」を超え出るような新しい自己への気づきと生成と、同時的かつ相互依存的

野村芳兵衛における「教育意識なき教育」の思想  
—日本の教育思想のひとつの源泉としての親鸞思想— (山住)

に成就するものであることを彼の教育思想の中心に据えている。したがって、「仲間作り」の教育は、野村が「人間性の発芽」や「内側への人格的深化の道」と呼ぶ新しい自己の生成なくして成就されることはなく、逆に、「仲間作り」の教育こそがそうした新しい自己へと人を目覚めさせるのである。

(富澤, 2021, pp.202-203)

富澤は、このような野村教育思想の独創性の中心をとらえながら、彼の教育思想が、その根源において親鸞思想に触発され、民衆の生活に根ざした日本に独自の教育思想であることを、次のように述べている。

……野村における「仲間作り」の教育は、「利他・還相」のプロセスとして他者への信頼と他者への献身という新しい倫理的関係を、一人ひとりの内面にボトムアップに築き上げていこうとするものである。本書（富澤美千子『野村芳兵衛の教育思想』——引用者注）が明らかにした野村の「仲間作り」の教育思想が現代教育において持つ可能性は、まさにこの点にある。つまり、「自利・往相」と「利他・還相」の二重構造を基底にした野村の「仲間作り」の教育思想は、それ自体が欧米の新教育思想とは異なる日本に独自の教育思想と云うるものである。たとえば野村は、そのような日本に独自の教育思想を、「日本に育って来た土臭い土着の生活教育」と言い表している。」

(富澤, 2021, pp.237-238)

以下では、まず、教育に対する野村の独創的な問いかけが、親鸞の思想に根源的に触発され媒介されて生み出されていることを、彼が教育に向かっていく動機や意志にさかのぼって見ていくことにしたい。

## 第1節 野村芳兵衛における「私の救い」という教育への根源的な問い

富澤（2021）が明らかにしているように、野村芳兵衛の教育思想は、何よりも、彼が生まれ育った郷村の生活の中に浸透していた親鸞の思想にもとづいて形作られたものである。富澤は、野村が生まれ、18歳で岐阜県師範学校に入学するまでを過ごした岐阜県の旧・洞戸村（現・関市）尾倉のんびりの日々の生活について、それが歴史的に、親鸞の思想とともにあり、生活に密着した形で親鸞の思想がきわめて身近で日常的なものであったことを次のように指摘している。「……野村の生まれ育った尾倉では、道場に人々が日常的に寄り合って、相談しながら、助け合い、励まし合いながら生活していたのである。人々は夜な夜な親鸞の言葉を唱え、学び、信仰していた」（p. 41）。

ここで「道場」とあるのは、浄土真宗本願寺派の「尾倉道場」のことである。しかし、この「道場」はいわゆる宗派の寺院とは異なっている。『洞戸村史』『歴史編』の「近世の宗教」では、「道場」を次のように説明している。

道場とは、浄土真宗が寺院の建立を意図しなかったところから発生したもので、伝導施設の中心となるものであった。道場は、個人建立のものや門徒の総意によって建立された惣道場などがあり、中世末に数多く建立された。江戸時代になると本寺・末寺の関係を律する本末制度が幕府によって定められると、寺院化されていった。しかし、寺院化しないで門徒の寄合や聞法の間として残ったものも多い。これらは寺請証文を発行しないことが多かったと思われる。

尾倉道場は、江戸期に創建されたもので特異の事情を有しているようである。

（洞戸村史編集委員会，1988，pp. 712-713）

尾倉道場創建（1628年）の「特異の事情」とは、尾倉における隠れキリシタ

ン弾圧とキリシタン宗門改めのとき、尾倉の全戸が岐阜市長良の法久寺の檀家となることにより難を逃れ、法久寺が尾倉道場の本寺となったというものである(洞戸村史編集委員会, 1988, p. 713)。しかし、尾倉道場には、仏像もなく、僧侶もおらず、まさに先の富澤の指摘にあるような協働の自治生活を営む集まりの場として、「寺院化しないで門徒の寄合や聞法の場として残ったもの」といえるのが尾倉道場である。

このように、宗派宗教ではなく、民衆の土着の自生的なエートスとしてあった親鸞思想こそ、野村にとっては幼少の頃から生活の周りにあり、彼の生育史にとっていわば精神的支柱となったものである。それは、後年、彼が師範学校卒業後の教職生活の初期の段階で直面した危機的状况において、それを突破していくさいのスプリングボードとなっていくものなのである。

野村は、二十代後半の青年教師の時代、当時の出世コースだった師範学校(岐阜県女子師範学校)の附属小学校教師の地位を捨てて上京し、私立池袋児童の村小学校の開校(1924年4月。閉校は1936年7月)という新教育の学校づくりに身を投じてくことになる。本当の教育とは何かを探し求めるやむにやまれぬ衝動からだった。

けれども彼はそこで深い葛藤に見舞われる(この葛藤について詳しくは、山住, 2017, pp. 130-131を参照)。新教育は、子どもたちの自由を称揚する。しかし、それは、放任されて勉強もせずわがままに生活することではない。かといって、教師が指導意識をもって子どもたちを支配することからも逃れたい。

こうした「葛藤 (conflict)」は、それ自体としては「個人的なもの」であり、個人レベルでの問題といえるものである。それは、問題の根本にあるような原因とは異なっている。ユーリア・エンゲストローム (Engeström, 2006, p. 27) は、個人が直面する「葛藤」とは次元の違う、問題の根本原因に関わるものを、「矛盾 (contradiction)」と呼んで区別している。この「葛藤」と区別される「矛盾」は、「個人的なもの」を超えた「歴史的なもの」と考えることができる。つまり、矛盾とは、本来的に歴史的な矛盾である。

エンゲストローム (Engeström, 2006, p.27) のように、矛盾とは、実践活動の歴史的発展の内側で生じてくる構造的な対立・緊張関係のことなのである。矛盾は、このように、実践活動に対する人びとの多種多様な動機の間で起こる、深層の衝突やせめぎ合いのことである。その意味で矛盾は、個人が感じるトラブルや葛藤を引き起こす、個人を超えた背景や文脈、すなわち活動のシステムの次元で生じている対立関係であり、個人レベルでの問題の歴史的な根本原因となっているものということができる。したがって、矛盾は、「活動におけるトラブルが何に由来するのかを理解するための鍵となるもの」であり、また同様に、「活動のイノベーションや発達の潜在力は何か、そして活動がいかにして組みかえられていくのかを理解するための鍵」(Engeström, 2008, p.5) となるものなのである。

そうした矛盾は、それ自体が何か悪いものであるとか、避けなければならないものとかいうものではない。なぜなら、矛盾は、既存の支配的な実践活動の中に、そのような古い活動には合致せず、対立するような新しい具体的なニーズを満たそうとする実践の担い手が現れるとき、生じてくるからである (Yamazumi, 2021; 山住, 2022)。だからこそ矛盾は、変化と発達の原動力となるのである。つまり、矛盾は、既存の支配的な実践活動の中にありながらも、同時にそれには合致しない新しい活動を生み出す潜在的な可能性を徐々に現実化していく方向に私たちを突き動かすような対立・緊張関係なのである。古い活動とは矛盾する新しいニーズの発見は、物や道具を媒介物として使いながら他者と協働してそれを満たそうとする実践によって、新しい活動を創造する拡張へとつながっていく。

それでは、池袋児童の村小学校で理想に燃えて教育に向かっていった野村が、逆に抱え込むこととなった葛藤の根源には、どのような矛盾が生じていたのだろうか。いいかえれば、彼が教育の仕事の中で直面した、この時代の歴史的で社会構造的な対立・緊張関係は何であったのだろうか。その答えは、教育実践家であるばかりでなく、学校現場から革新的な教育実践を創造していく教



育思想自体を紡ぎ出す、時代を代表するような独創的で先端的な教育思想家でもあった野村自身の鋭敏な探究によって見いだされている。つまり、1926（大正15）年に発表された彼の論文「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現」（野村、1926a）が、教育の内側に生じている歴史的で根本的な矛盾を野村自身が探り出し明確にした文章のひとつといえるのである。そこで彼は、自らを悩ませ苦しめる葛藤を、まさに教育という社会的実践活動が歴史的な発展の中で生じさせる矛盾の次元でとらえ直していく。それは、歴史の中で私たちが教育に向かっていくときに直面することになる、対立し合う「動機」（なぜそれを行うのか？）の間での衝突であり、せめぎ合いであるような矛盾である。

その論文の中で野村はまず、私たちが教育に向かうときの支配的な「動機」を、「それ自身指導意識を以て出発」（野村、1926a, p. 68）している教育の「道徳的動機」と呼び、次のように特徴づけている。

……最近の新教育運動は、非常な勢で、教師中心から児童中心へ、科学教育から芸術教育へ、教授から学習へ、概念学習から作業学習へと進展しつつあるやうであるが、その何れもが、どうしたら子供がよくなるか。どうしたら世の中がよくなるかと言ふ私の所謂道徳的動機に出発してゐる点では、同一な一線の上を走ってゐるやうに思われる。

（野村、1926a, pp. 64-65）

野村は、ここで、当時の教育界において主流であった、大正期の「自由教育」運動が、外面的にはさまざまな異なる主張であるかのように見えて、その実は、根源的にはいずれもが教育に対する「道徳的動機」から発し、「同一な一線の上を走ってゐる」という点で違うものではない、とするのである。彼が、「それ自身指導意識を以て出発」しているような、「どうしたら子供がよくなるか。どうしたら世の中がよくなるか」という教育の支配的な「動機」とは別に、む

しろ「道徳的動機」に根本から対立し矛盾する「動機」として見いだすのが、次のような「私の救い」である。

……支配階級にある教師の壇から逃出したいのである。……子供の人格が尊いから、対等の関係を主張するのではなく、子供の人格が仮に尊くなくても、罪人であつても、私はその人を支配することはいやである。なぜなら支配の位置にあることが、私の生活を救つてくれないからである。

(野村, 1926a, pp. 66-67)

野村がここで対抗的にもち出す教育への「動機」である「私の救い」は、「支配階級にある教師の壇から逃出したい」というものである。一見するとこの「動機」は、きわめて「個人的なもの」のようにとらえられるだろう。その意味で、これは、「道徳的動機」と対立し矛盾するような対抗的な「動機」とはいえず、むしろ個人が感じるトラブルや葛藤のレベルにあるものと見られるかもしれない。しかし、「私の生活」や「私の救い」といったあくまでも具体や現実に根ざし、それを足場にしながら野村は、個人レベルを超えた歴史的で社会構造的な次元で、「支配階級にある教師」の「支配の位置」と不可分に結びついている教育の「道徳的動機」から離脱する、という対立・緊張関係に向かっている。つまり、ここで野村は、「私の生活を救つてくれない」、他者に対する支配関係を不可避的に潜ませた教育の「道徳的動機」と、「ただ一人の自分が救はれたい」(野村, 1926a, p. 64) という「私の救い」から出発する教育のオルタナティブな「動機」との間の矛盾をラディカルに浮き彫りにしているのである。彼はこういつている。「教育を考へる時も、自分と言ふ者から離れ得ないのである。即ち教育生活から自分が離れ得ないが故に、教師対児童の問題が問題になるのである」(p. 66)。ここには、「自分と言ふ者」の「教育生活」が、「どうしたら子供がよくなるか。どうしたら世の中がよくなるか」という「道徳的動機」によって「人を支配する」ものとして一般性におおいかくされてい

くことに対する野村の明確な拒絶がある。

野村は、教育への「道徳的動機」を、先に見たように、当時の大正期「自由教育」運動をも貫くものとしてとらえている。そこには、大田堯 (1983, pp. 22-24) が、「明治一大教化国家」としての近代日本の中で確立されていった「国家主導のもとにおける国民公教育制度」ととらえる、国家によってトップダウンに統制され定型化された明治期の教育と、20世紀初頭の世界的な「児童中心主義」の思想にもとづく新教育運動の日本版としての大正期「自由教育」運動（その理論的基盤は、新カント派の理想主義哲学である）とを、二つの異なる歴史的・社会構造的な「動機」から発する対立し矛盾し合う教育と見るのではなく、むしろ同種の「道徳的動機」から発し、「同一な一線の上を走っている」教育と見る野村に独自のまなざしがあるだろう。つまり、いずれの教育であれ、「道徳的動機」に根ざして「人を支配する」教育に変わりはない。

この意味において、富澤 (2021, p. 26) がいうように、野村を「大正新教育の代表的実践家」として描き出すような、多くの先行研究のアプローチには大きな限界がある。野村を「大正新教育の代表的実践家」として規定することは、新たな教育の創造に対して野村教育思想がもちうるラディカルな潜在的可能性を消し去ってしまうことになりかねないのである。

## 第2節 野村芳兵衛における「教育意識なき教育」への転回 —柄谷行人の「単独性」概念を援用した分析

「道徳的動機」に対立する「ただ一人の自分が救はれたい」という「動機」を教育の根本的な矛盾としてとらえる野村の考えは、それだけを表面的に見れば、「ただ一人の自分」だけを問題にした独我論的な思考に彼が陥っていることを示すものようでもある。しかし、柄谷行人 (1989) の次のような独我論に対する見方をここで援用すれば、野村の思考は決して独我論に陥っているのではなく、むしろ逆に、独我論のブレークスルーを教育思想において可能にするものととらえることができるだろう。「……独我論とは、私しかないという

ことではなく、その私が万人に妥当するものであるかのように想定されているような思考である……」(p.308)。

柄谷(1989)のいう独我論とは、「個を類の中において見るような思考、すなわち個(特殊性)―類(一般性)という回路の思考」(pp.308-309)に相応する。他方、彼は、そういう独我論的な回路の外にある「単独性」としての個を、その回路の中にある「特殊性」としての個と、次のように区別して問題にしている。

私はここで、「この私」や「この犬」の「この」性 this-ness を単独性 singularity と呼び、それを特殊性 particularity から区別することにする。単独性は、……たんに一つしかないということではない。単独性は、特殊性が一般性からみられた個性性であるのに対して、もはや一般性に所属しようのない個性性である。

(柄谷, 1989, p.10)

ここで柄谷が明確に区別しているように、「個(特殊性)―類(一般性)」という独我論の回路の中では、「個(特殊性)」としての私は、「一般性からみられた個性性」、すなわち一般性に所属した私となる。そのような私は、「万人に妥当するものであるかのように想定」された私、すなわち「類(一般性)」へと回収された私といえるだろう。そこには、「一般性」に所属する「特殊性」としての私しかなく、「この私」は抜け落ち、消されていく。柄谷が、そうした「特殊性」としての私と区別するのが、「もはや一般性に所属しようのない個性性」であり、それが彼のいう「単独性」としての「この私」である。つまり、柄谷(1989, p.107)は、この「単独性」としての「この私」を、「たえず共同体の中に回帰させようとする支配的な言説(文法)に強制」された個としての私を「疑う」ことによって立ち現れる「超越論的な自己」としてしている。それは、いわば主観的幻想としての独我論的な共同体という、「個(特殊

性)一類 (一般性)」の回路に入らず、そういう回路の「外部」あるいはそのような共同体と共同体の「間」にあることによって立ち現れる「この私」である。

以上のような単独性についての柄谷の考えから見るならば、野村の「ただ一人の自分が救はれたい」という教育への矛盾した「動機」は、教育に対する「道徳的動機」のような類 (一般性) には帰属しようのない「この私」の単独性へと向かうものだといえる。それは、柄谷 (1989, p. 310) のいうように、『『間』あるいは『外部』において生きる条件と根拠』を問うものであり、そこにあるのは「たんに理論の問題ではなく生きることの問題」そのものなのである。柄谷は、そのような生きることの根源的な矛盾を問うことを、「超越論的であると同時に、『超越論的動機』そのものを問う」(p. 310) ことだとしている。

野村が抱え込んだ、教育への次のような矛盾した根源的な問いもまた、まさに「超越論的動機」に発するものである。それは、いわば国家の教師として、独我論的な共同体 (類としての共同幻想) に常に回収されていく特殊性としての私ではなく、その共同体に反し、それに入らず、その外部においてのみありえるような、単独者としての「ただ一人の自分」に向かう「動機」である。

「子供をどうしよう。子供をどうしよう。」私も世間の教師と言ふ地位を与へられたが故に長らく、子供子供と他人のことばかり考へて生きる有閑階級の浪人であつた。今私はその意味では自分のこときり考へていない。教育は私の友情実現のためにも、子供たちの友情実現のためにも、生命の恵んだ、生活交渉である。今こそ教育は私にとつて恵みである。

(野村, 1926a, p. 71)

このように野村は、「子供子供と他人のことばかり考へて生きる有閑階級の浪人」という、類 (一般性) としての個 (特殊性) から離脱し、その外部においてのみ可能な、「自分のこときり考へていない」単独者として、子どもたちの「友情実現」と「生活交渉」に向かう教育に生きようとするのである。野

村は、ここで、単独者としてあることによって、前述のような親鸞のいう「往相」に向かっているといえるだろう。先にも触れたが、「往相」は、鈴木大拙による『教行信証』の英訳(Shinran, 1224/2012, p.45)では‘outgoing’とされている。つまり、それは、ある場所や位置や立場から離れること、外へ出ること、離脱すること、出発することを意味する。富澤(2021)は、先に引用したように、この「往相」を野村教育思想の核心の一方の側面である「生命信順」の考えのもとになる親鸞の思想ととらえている(もう一方の側面は、それと対になる、「還相」に対応した「仲間作り」である)。

つまり、野村は、「私の救い」という教育への矛盾した根源的な問いを出発点とする「往相」へと、ここで向かっているのである。そのことによって彼は、「池袋児童の村小学校の開校に身を投じることによって引き起こされた、放任 vs. 支配の二項対立の間の深い葛藤から抜け出す第三の道をいわば「発明」していくことになる。それを彼に可能にしたスプリングボードこそ、『歎異抄』の親鸞の言葉、「親鸞は弟子一人ももたずそうろう」であり、「親鸞は、父母の孝養のためとて、一辺にても念仏まうしたることいまださふらはず。そのゆゑは、一切の有情はみなもて世々生々の父母兄弟なり」である。野村は、これらの言葉を土台にして、教育への「道徳的動機」から、親鸞思想の中心にある「同行」という社会生活における根本態度にもとづく教育へと、次のように移行する。

「親鸞に於ては弟子一人も持たず」と言われたのは、単なる謙遜ではないと思はれる。何より親鸞自身に信の心に居るためには——自分の生活の全的な救いを祈念する心——指導意識には居れなかつたのではないかと私には思はれる。親鸞は私に最も至純な共同生活として、友情交渉を教へてくれた人である。それは「同行」と云ふ生活態度である。然し親鸞のこの「同行」なる生活態度は、全く親鸞が自分のただ一人の生活の救いを祈念されるところから、自然に行きつかれた必然の道であつたやうに思はれ

野村芳兵衛における「教育意識なき教育」の思想  
—日本の教育思想のひとつの源泉としての親鸞思想— (山住)

る。それは親鸞が同行愛の完成としての念仏生活に於て述べられた言葉からも感ずることができる。

(野村, 1926a, p. 68)

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

(野村, 1926a, p. 68)

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

私も出来るなら、子供たちにとつて、慕はしい一人の同行でありたい。子供たちも私にとつ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さやきでありたい。

(野村, 1925, p. 75)

こうした「道徳的動機」から「同行」への野村の態度変更は、1926 (大正15)年の彼の論文「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現」(野村, 1926a)において、「教育意識ある教育(私の旧教育)から教育意識なき教育(私の言ふ新教育, 即ち協力意志に立つ教育)への甦生」(pp. 68-69)という、彼の教育観のまさにコペルニクスの転回(詳しくは、山住, 2017, 第5章を参照)に結実している。

野村は、同じ1926 (大正15)年に先行して発表された彼の論文「旧教育を埋葬する日の私—協力意志に立つ教育とその実現(1)」(野村, 1926b)では、

この「教育意識なき教育」=「協力意志に立つ教育」を次のように詩の形式でもって描き出している。

大人も子供もみんな独立人で／友情関係が互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／互を大切にし互に親しむのだ／そこに大きい人生のコーラスが創造されることを思ってみよ／協力意志に立つ教育は今誕生したのだぞ／人間は導かず導かれず／友情によって協力する／人と人の中には無形の力が内在して／二人の生活を統一してくれるのだ

(野村, 1926b, p.14)

先に引用したように、野村は、親鸞の「同行」という「生活態度」を、「全く親鸞が自分のただ一人の生活の救ひを祈念されるところから、自然に行きつかれた必然の道であつたやうに思はれる」ととらえている。ここで、「自分のただ一人の生活の救ひを祈念」という親鸞に対する野村の理解は、『歎異抄』における親鸞の次の言葉をふまえたものと思われる。

弥陀の五劫思惟の願をよくよく案ずれば、ひとへに親鸞一人がためなりけり。

野村が理解する親鸞思想は、このように「自分のただ一人の生活の救ひを祈念」することだけが、「指導意識」や「支配の位置」の外部において生きることを可能にする道だ、というものだろう。柄谷の単独性についての概念にもとづきこれまで検討してきたことからすれば、「指導意識」や「支配の位置」から自由に解放されることは、「共同体」(類としての一般性)を離脱した「単独者」として生きることをおいてほかにはない、というのが、野村の独創的な親鸞理解の核心と見ることができるのである。



こうした野村の親鸞理解は、しかしながら、それ自体がパラドキシカルである。つまり、通常、「単独者であること」を孤立した個人として生きることと考えるならば、それは「同行=協力意志に立って友として生きる」とは対立するのではないか、という逆説が一見するとそこにはある。それでは、この対立物の一致は、なぜ可能なのか？ なぜ「単独者であること」が「友情によって協力する」につながるのか？ そこで次節では、単独者—同行という回路について検討していくことにしたい。

### 第3節 普遍的であろうとする単独者による「御同朋御同行」のコミュニティへ—野村芳兵衛の「教育意識なき教育」の思想と三木清の遺稿『親鸞』とをつないで

前節で検討したように、野村芳兵衛における「教育意識ある教育（私の旧教育）から教育意識なき教育（私の言ふ新教育、即ち協力意志に立つ教育）への甦生」（野村、1926a, pp. 68-69）という教育観のコペルニクスの転回は、『歎異抄』の中にある親鸞の「親鸞は弟子一人ももたずさふらふ」という言葉が象徴的に示している「同行」という社会生活における根本態度を野村が見いだすことによって可能となったものである。いいかえれば、野村は、「弟子一人ももたずさふらふ」というように共同体の外部にある単独性によって、「教育意識なき教育」への「甦生」が可能となり、それこそが「同行」という社会生活につながることを「発明」したのである。そのようにして「発明」された教育こそ、放任 vs. 支配の二項対立の間の深い葛藤から抜け出す第三の道としての「協力意志に立つ教育」である。

しかし、「弟子一人ももたずさふらふ」という、共同体に反し単独者であろうとすることと、「同行」という社会生活とは、対立物であって、それらが一致しうるとすることについては、根本的に矛盾しているのではないかという疑問が生じる。つまり、ここには、単独者—同行という対はいかにしてつながりうるのか、という問いが横たわっている。

この問題を解くにあたり、三木清（1943-1945/1968）が遺稿『親鸞』の中で提示している、「弟子一人ももたずさふらふ」という親鸞の言葉に対する理解は、きわめて示唆的である。彼はその言葉を次のようにとらえている。

往生のためには他の善は要なく、念仏で足りるとすれば、すべての念仏者は、僧俗を分たず、貴賤貧富を論ぜず、平等でなければならぬ。……念仏はあらゆる人において同一であり平等である。念仏の行者はたがひに「御同朋御同行」である。……しかも念仏がすべての人において平等であり、同一であるのは、この念仏が自力の念仏ではなくて他力の念仏であるがためである。もしも念仏が自力の念仏であるならば、各人の念仏に勝劣があり、平等ではないであらう。すべての念仏は弥陀廻向の念仏であるが故に、同一であるのである。そこにはもはや師弟の差別さへもあり得ないのである。「親鸞は弟子一人ももたずさふらふ」といふ。……そこには我はなく我が弟子もなく、ただ教法のみが人を尊厳ならしめるのであつて、互に「御同朋御同行」として相敬ふのである。

（三木，1943-1945/1968，pp. 491-492）

ここで三木は、「他力の念仏」が、「僧俗を分たず、貴賤貧富を論ぜず」、「勝劣」もなく、「師弟の差別さへもあり得ない」、「あらゆる人において同一であり平等である」ことに注目している。彼は、「そこには我はなく我が弟子もなく、ただ教法のみが人を尊厳ならしめる」という。これは、いいかえれば、共同体の中の特殊な個であることから離れ、その外部で「我」でも「我が弟子」でもない単独者としてあることが、「ただ教法のみが人を尊厳ならしめる」というように、あらゆる人の平等性という普遍性に結合する道であるとするものである。

柄谷（1989，p.128）は、このような単独性と普遍性の結合を、特殊性と一般性の結合と区別して明確にしている。そして、単独性と普遍性の結合に「社

会」を、特殊性と一般性の結合に「共同体」をそれぞれ対応させる。そのさい、柄谷 (p.168) は、「社会」という場合それが、カール・マルクスが『ドイツ・イデオロギー』で呼ぶ「市民社会」に当たるものであるとする。それは、「国家 (共同体) に内属するものではなく、共同体を越えた、つまり社会的な関係と交通の網目によってあるような交通空間」 (p.168) である。柄谷は、単独性が、そうした「社会」と対になるものであることを次のように説明している。

……単独者は孤立的な個人ではない。たしかに、単独者は「共同体的」ではない。しかし、それは「社会的」である。というより、単独者だけが「社会的」なのだ。……

われわれは、個—共同体という対と、単独者—社会という対を区別しなければならぬ。……単独性においてのみ、普遍性がありうるのである。

(柄谷, 1989, pp.168-169)

三木がとらえる意味での親鸞の言葉, 「親鸞は弟子一人ももたずさふらふ」は、柄谷のいう「単独者—社会」という結合をまさに表現したものといえるだろう。つまり、「弟子一人ももたずさふらふ」という、ただ単独性としてあることだけが、普遍性 (根源的に平等である「弥陀廻向の念仏」) に直接的に結合することを可能にし、そのことによって、「同行」という社会性に、私たちは対立を超えて一致しつながることができるのである。三木がいうように、そのようにして生成される「社会」は、「互に『御同朋御同行』として相敬ふ」ことのできる、既存の支配的な「共同体」とは区別される新たな普遍的コミュニティである。

こうした普遍性へと向かう単独者が、「共同体」ではなく「社会」と結びつくことを、柄谷 (2001) は、次のように根本的に区別して述べている。

……マルクスは「人は社会の中で個人化する」といっている。それによ

て、彼は個人と社会の二項対立を超えようとした。だが、この言葉は、「社会」が何を意味するかによって全く意味が違って来る。それが「共同体」という意味であるならば、共同体に反して「普遍的」であろうとする個人——マルクス自身——は空虚な主観的幻想でしかないことになるだろう。だが、それが「社会」という意味であるならば、それは、「人は普遍性の中でシンギュラーになる」ということを意味するのである。

(柄谷, 2001, p. 160)

それでは、柄谷がここで明確にしている「共同体に反して『普遍的』であろうとする個人」、すなわち共同体を介さず普遍性と直接的に結びつこうとする単独者は、「共同体」ではなく「社会」の中でどのようにして現れるのだろうか。また、逆に、そのような単独者には、普遍的な「社会」を創り出していくどのような可能性があるのだろうか。三木がその遺稿『親鸞』の中で提示する「具体的な普遍」の概念は、次のように、単独性においてのみ普遍性が実現されていくプロセスを鮮やかにとらえたものだろう。

自己は十方衆生のうちに含まれると考へられる。しかし単にかく考へられる自己は類概念のひとつの例としての自己に過ぎず、生きた真に現実的な自己ではない。十方衆生はそれ自身としては類概念である。宗教的真理は実存的真理、言ひ換へると、生ける、この現実の自己を救ふ真理でなければならぬ。親鸞が求めた教法はまさにかくの如き実存的真理であつたのである。「弥陀の五劫思惟の願をよくよく案ずれば、ひとへに親鸞一人がためなりけり。」と『歎異鈔』にいはれてゐる。彼は教を単にその普遍性において見たのではない——それは単に理論的な態度に過ぎない——彼はこれを絶えず自己の身にあてて考へたのである。……教法の真理性は自己において身証されるのでなければならぬ。教は誰のためでもない、自己一人のためである。かくして『十方の衆生』のための教は実は『親鸞一人』の

ための教である。普遍性は特殊性に転換する。かかる転換をなしをはるることによつて普遍性もまた真の普遍性になるのである。今や特殊性に転換した普遍性は現実的に普遍性を獲得してゆく。教をみづから信じた自己は人を教へて信じさせる。いはゆる自信教人信の過程において十方衆生の普遍性が実現されてゆく。このとき十方衆生はもはや類概念の如き抽象的な普遍ではなく、自己のうちに特殊性をそのままに含む具体的な普遍となる。それは同朋同行によつて地上に建設されてゆく仏国にほかならない。

(三木, 1943-1945/1968, pp. 486-488)

ここで三木は、まず、類（抽象的な共同主観）ではない単独性（「親鸞一人」）こそが、共同体の外部で、あるいは共同体と共同体の間で、抽象ではなく具体において普遍的であることを可能する、ととらえている。続いて、そのような普遍性を自己において具体的に獲得した単独者が、「同朋同行」のプロセスによつて、「もはや類概念の如き抽象的な普遍」ではないような「十方衆生の普遍性」を実現していくという、まさに具体的な単独者と普遍的な社会との結合のプロセスを三木は明らかにするのである。そのさい三木が単独者によつて創り出される普遍的な社会とするのが、「同朋同行によつて地上に建設されてゆく仏国」というユートピアである。

エヴァルド・イリエンコフ（Ильенков, 1960）も、三木と同じように、単独的な具体が社会的な普遍へとつながっていく、活動の歴史的な拡張のプロセスを次のように説明している。

現実には、つねに、後になって普遍的となる現象が、最初は単独のもの、部分的なものとして、特殊な現象として、ルールからの例外として発生するということが起こる。どんなものもそれと別の仕方では、実際に現れえないのである。さもなければ、歴史は極めて神秘的な姿をとるであろう。このように、労働過程におけるあらゆる新たな改善、生産における人間の

活動のあらゆる新たな様式は、それが一般的に採用され承認される以前に、まず、それまで採用され定式化されていた規範からの一定の離反として現れる。ひとりの、あるいは数人の労働のうちに、ルールからの唯一の例外として現れてのち、その新しい形態が他の人びとによって踏襲され、時とともに、新たな普遍的規範となっていく。もし、新たな規範が、最初にまさにこのようにして現れなかったなら、それは決して現実の普遍的形態とはならず、ただ空想の中でだけ、そうあればよいと願う思考の中にだけ存在するにすぎないであろう。

(Ильенков, 1960, p. 53; 傍点部は原文ではイタリック)

イリエンコフが歴史が創られるために最初に現れるべきものとした「単独のもの」「離反」「唯一の例外」は、既成の秩序や規範を離脱して、その外部に出ようとする超越論的な自己、すなわち超越論的な動機の担い手としての単独者によって獲得された具体的普遍といえるものだろう。三木が遺稿『親鸞』でとらえていたように、「流刑者 (exile)」であった親鸞は、そうした具体的普遍のエージェントとしての単独者にほかならなかった。

野村(1925)もまた、「真実に私の救はれる道を別にして、万人の救はれる道はない筈だ」(p. 115)と述べて、具体的な自己において指導意識から離脱することによる「真実に私の救われる道」、すなわち普遍的であろうとする単独者の道を求めた。そのような単独性においてのみ、他者との新しい倫理的関係を構築し、友情と協働にもとづく、共に生きて生かされる普遍的なコミュニティ(地縁血縁を超えた新しいゲマインシャフト、共同社会)を教育の内側から草の根的に創り出す「万人の救はれる道」を求めることができると彼は考えたのである。「教育意識なき教育」と名づけられた彼の思想は、教育による他者の支配を超え、あらゆる人が平等で、互いの尊厳を敬い合うような「革新的で平等主義的な社会のあり方 (revolutionary egalitarian social order)」(Curley, 2008, p. 90)の樹立を志向するものである。それは、三木(1943-1945/1968)

野村芳兵衛における「教育意識なき教育」の思想  
—日本の教育思想のひとつの源泉としての親鸞思想— (山住)

のいう、「同朋同行によつて地上に建設されてゆく仏国」(p. 488) を創発させようとする教育思想である。

このような野村の「教育意識なき教育」の思想は、同時に、国家による官製の教科主義的カリキュラムにカプセル化された教育の方法とは別の教育実践のオルタナティブを学校教育の内部に創り出していくような、教科書なき「本を作る教育」の実践へとつながっていくのである。

### 【謝辞】

本発表は、2022年度～2026年度 科学研究費・基盤研究 (A) 「拡張する学校を創る—変革的エージェンシーの形成へ—」(研究代表者：山住勝広、課題番号：22H00084) の研究成果の一部である。記して支援に感謝したい。

### 引用・参考文献

(※旧字体を含む引用では、それを新字体に改めた。旧仮名遣いについてはそのままにした。)  
阿部謹也 (2001). 『学問と「世間」』 岩波書店。

Curley, M. A-M. (2008). The subject of history in Miki Kiyoshi's "Shinran." In V. S. Hori & M. A-M. Curley (Eds.), *Neglected themes and hidden variations* (pp. 78-93). Nagoya: Nanzan Institute for Religion and Culture.

Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. In K. Yamazumi (Ed.), *Building activity theory in practice: Toward the next generation* (pp. 1-43). Suita, Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press. = (2013). 山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳『ノットワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社。

洞戸村史編集委員会編集 (1988). 『洞戸村史 上巻』洞戸村。

Ильенков Э. В. (1960). *Диалектика абстрактного и конкретного в "Капитале" Маркса*. Москва: Издательство Академии Наук СССР. = (1972). 花崎皋平訳『資本論の弁証法』合同出版。

柄谷行人 (1989). 『探究Ⅱ』講談社。

柄谷行人 (2001). 『トランスクリティーク—カントとマルクス』批評空間。

三木清 (1943-1945/1968). 「親鸞」『三木清全集 第18巻』(pp. 421-525). 岩波書店。

中内敏夫 (1970). 『生活綴方成立史研究』明治図書。

- 野村芳兵衛 (1925). 『文化中心修身新教授法』 教育研究会.
- 野村芳兵衛 (1926a). 「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現」『教育の世紀』第4巻第11号, 64-71.
- 野村芳兵衛 (1926b). 「旧教育を埋葬する日の私—協力意志に立つ教育とその実現(1)」『教育の世紀』第4巻第10号, 12-27.
- 大田堯 (1983). 「北方教育の遺産とこれからの教育」東北民教研30年史編集委員会編『北方教育・その継承と発展—東北民教研の30年』(pp. 21-28). あゆみ出版.
- 親鸞 (1224/2010). 石田瑞磨訳『教行信証 上』(親鸞全集 第1巻 新装版) 春秋社.
- Shinran (1224/2012). *Shinran's Kyōgyōshinshō: The collection of passages expounding the true teaching, living, faith, and realizing of the Pure Land* (Daisetz Teitarō Suzuki, Trans.). Oxford: Oxford University Press.
- 富澤美千子 (2021). 『野村芳兵衛の教育思想—往相・還相としての「生命信順」と「仲間作り」』 春風社.
- 山住勝広 (2017). 『拡張する学校—協働学習の活動理論』 東京大学出版会.
- Yamazumi, K. (2021). *Activity theory and collaborative intervention in education: Expanding learning in Japanese schools and communities*. London: Routledge.
- 山住勝広 (2022). 「活動理論と拡張的学習理論による教育イノベーションの探究」山住勝広編著『拡張的学習と教育イノベーション—活動理論との対話』(pp. 2-26). ミネルヴァ書房.