

野村芳兵衛における教育原理としての協働自治

山 住 勝 広

1 野村芳兵衛の新教育

野村芳兵衛^{のむらよしべえ}（1896-1986）は、戦前の新教育の代表的な実験学校であった、東京の池袋児童の村小学校（1924年4月-1936年7月）の訓導であり、のちに主事となって児童の村小学校の運営と実践の創造を中心になって担った、近代日本を代表する教育実践家のひとりである。児童の村小学校は、私立の学校として13年の存在であったが、西洋教育史研究の泰斗、梅根悟（1952）をして、「大正期の自由主義教育運動の、最後の、そして頂点的な存在」（p. 273）とまでいわしめた、文字通りの実験学校だった。

同時に彼は、当代きっての教育思想家でもあった。中内敏夫が大著『生活綴方成立史研究』（1970年）の中できわめて明確に描き出しているように、野村芳兵衛は、もちろん「明治教学的な旧来の教育思想の持主」とは著しくちがっているが、そのみならず「外見上似ていた『自由教育』の担い手たち」（中内、1970, p. 293）とも根本的に異なっていた。ここで「自由教育」の担い手とは、「西欧近代の観念論としてのカント批判哲学の教育思想の日本化を志向」（p. 289）し、私立成城小学校（1917年開校）を拠点にして、日本の新教育運動をリードした澤柳政太郎、そして下中弥三郎、為藤五郎、志垣寛とともに1923年1月、教育改造運動のための同人組織「教育の世紀社」を設立した野口援太郎など、理想主義的教育思想家たちのことである。

野村は、親鸞主義の他力信仰を基盤に、「『自由教育』者とは違った採掘法」（中内、1970, p. 293）によって、同時代の日本における公教育制度の下、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。中内(1970)は、野村と西欧観念論にもとづく「自由教育」者の「どちらが観念論の世界を徹底してつかんでいたかといえ、『自由教育』者ではなく野村の方であったとっていい」(p. 293)と述べて、そのことを次のように評価している。

…かれ(野村芳兵衛——引用者注)の観念論の前提にあった信仰の立場は、…西欧的洗礼によって導かれたものではなかったにもかかわらず、逆にむしろかれの方が、結果的には、この十数世紀にわたるキリスト教の伝統のなかに養われた西欧観念論の立場に近く、その『日本』版を形成しえていたのである。(pp. 292-293)

…野村は…手さぐりの格闘のなかから、同時代のトップ・レベルの西欧観念論の理解者たちに指導された運動の担い手たちも採掘することのできなかった観念論の世界を、きわめてシャープに洗いだすことに成功したのである。であるから、結果からみれば、野村が芦田恵之助の随意選題綴方提唱以来の子どもの文章表現指導運動のなかに観念論をもちこみ、これが南方系生活綴方運動の文章表現指導の方法的定型化をもたらしたかなり重要なモメントになったとみるべきなのだが、これは、より厳密には、野村によって観念論がもちこまれたというよりも、野村のこの領域への進出が観念論の誕生になったという関係において理解すべきものであろう。…純粹の観念論教師は、講壇観念論学者ではなく、やはり日本の純粹の観念論グループにむすびついたのである。(pp. 295-296)

野村は、地方における教師の出世コースであった、出身県の岐阜県女子師範学校附属小学校訓導の地位を捨て、先に述べた「教育の世紀社」同人の志垣からの誘いを受け、開校当初から児童の村小学校の訓導となる。児童の村小学校の設立と経営は、機関誌『教育の世紀』(1923年創刊)の刊行と並ぶ社の中心的事業として、同時代の世界的な新教育運動と連帯する理想の新学校の創設による日本における教育改革運動の創造、そしてそれを通した「人類相愛、相互依存の社会」(教育の世紀社, 1923a, p. 6)の建設をめざしたものである。こうした趣旨の下、池袋児童の村尋常小学校は、「教育の世紀社」同人の野口を校長に、彼の私邸を借り、61名の児童と4名の専任教師、それに3名の専科講師、3名の研究生をもって発足した(中野, 1980, p. 38)。

児童の村小学校は、欧米流の理想主義的自由教育論と急進的なアナーキズム

（無政府主義）とのいわば呉越同舟¹⁾を背景に、「学校、学級、教室、教科目、学年、時間割等すべての既成概念に超越」（教育の世紀社、1923b, p. 55）しようとする企てであった。しかし、中野光（1980, pp. 42-43）が明らかにしているように、「場所を選ぶ自由」「時間を選ぶ自由」「先生を選ぶ自由」「教材を選ぶ自由」を標榜し、児童中心主義と子どもの自由や自発性を徹底化して、教師による文化遺産の体系的な伝達や教育に対する社会的必要性を全面的に退けようとする児童の村小学校のあり方に、野村は開校当初から苦悩に陥り、そのあまりに退職して郷里に帰る一步手前まで至ることになる。

その後、当初の危機を乗り越えた野村は、「教育を思ふ時、何時も教育意識の持つ不純性が禍となる。私はその禍から救はれたいと思ってゐた」（野村、1926c, p. 16）と述べている。彼が直面した葛藤は、自由教育論がその外見とはちがって強烈に内包していた「教育意識」への根本的な懐疑から来るものだったのである。たとえば、彼は、「あそびの教育的意味」を次のように考えることによって、その「教育意識」からの離脱を図ろうとするのである。

私は、児童の村に来て、あそびの教育的意味を改めて認識した。…と言っても、それは、その頃言われていた、学習の遊戯化とか、遊戯の学習化とかいうあそびの利用という考え方に、賛成したわけではなかった。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。あそびに人間の価値がある以上、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。（野村、1973, pp. 103-104）

彼はこうした実際の現場での内発的な格闘を梃子にして、手さぐりの深い内省を繰り返すことを通して、むしろ当時の流行であったラディカルな自由教育論よりもいっそうラディカルな思考と探究を徹底し、きわめて独自ので創造的な「新教育」の理論を生み出している。彼にとって「新教育」とは、児童中心主義や子どもの自発主義を表層的に唱えるものではなく、開校以後2年間の実践をふまえて書かれた著作『新教育に於ける学級経営』（1926年）の中で次のように述べられているように、逆説的にも、「教師を救ふ道としての教育」を

再生してゆくものだったのである。

凡ての原理は生活の原理から生れねばならぬ。教育の原理も亦生活の原理から生れねばならぬ。如何によき教育も、教師の生活を救はぬならば、真によき教育ではないのである。今までの教育は、子供を対象としてのみ考へられた。そして教師を救ふ道としての教育が考へられなかったやうに思ふ。思ふに教師の救はれる救はれぬを別にして、その救はれるか救はれぬかわからぬ教師によって、子供を救はせる教育を考へると言うことは何とした不聡明なことだったらう。(野村, 1926c, p. 222)

こうして野村は、「教育と言ふやうなおせっかいな、不純な職業になり易い私共の生活にも救があつてほしいとの願いを言ひたかつたのである」(野村, 1927, p. 27)と述べ、「子供が十全に救はれる生活」と「大人が十全に救はれる生活」の両方によって「教育も亦十全に救はれてほしい」(p. 27)といった彼自身にとっての「新教育」の意味を定位している。

野村は、新教育の実験学校として耳目を集めた児童の村小学校にあって、つねに教育実践の現実的な苦闘の中から生まれる根源的な懷疑を導きの糸とし、それを観念的な思考として徹底することによって、必ずしも形式的な整合性をもたず矛盾や振動を内にはらむものであったとしても、きわめて独創的でダイナミックな教育思想と教育実践の新たな方法を開拓したのである。その「新教育」とは、「生命」への信であり、信仰であり、信順であるようなものだった。彼は「私の壊ふ新教育」を次のように表現している。

私の壊ふ新教育は、私にとっては命である。私は私が生を見出しつつある教育を今新教育の名で呼ぼうとしてゐるのである。…

教育のために生活してみた間、私は本当に生を教育に求めることが出来なかつた。でも生活の中に教育を発見した時、本当におちついて教育の仕事にいそむことが出来るようになった。今の私の生活には、理想が生活を駆使するやうなこともなく、又あきらめや、やげが生活を乱さうとする力に心を任せるやうなことがなくなつた。一つ一つの枝から若芽がめぐむやうに、私は私の生活凡ての部分に理想の芽をめぐませつつ春日を仰がうとしてゐる。私はそこに新生の喜びを持つ。(野村, 1926c, p. 14)

こうした「新教育」の創造へのあり方は、中内(1970)が看破しているように、

『自由教育』や『赤い鳥』運動の担い手になった人々の『児童中心』、『童心主義』とよばれた一種の児童崇拜思想」（p. 291）²⁾とは根本的にちがうものだった。

野村にとっての「新教育」は、今井康雄が教育思想史の分野での卓越した研究論文である「野村芳兵衛における『教育意識』否定の論理」（1986年）の中で見事に捕捉しているように、「教育意識」の否定から「自然の組織化」への根本的な態度変更を意味するものなのである。今井(1986, pp. 1-2)は、ここで、新教育の諸思想が、ヨーロッパ近代の教育思想の核となっていた「〈作る〉(machen)という教育態度」の圧倒的な優勢に対抗して、「〈鼓舞する〉(beleben)という教育態度」を新たに位置づけようとするものだったとしている。では、新教育の諸思想において先鋭化していった、こうした二つの態度間の緊張関係に対して、野村は何を、どのように挑んでいったのだろうか。それこそ、今井が明確に提示してみせたように、「教育において〈鼓舞する〉ことを否定することなく、〈作る〉ことを可能にする」（p. 6）という教育思想の独自の開拓と現実の教育実践の創造なのである。この試みは、「近代教育思想の問題構成の核心にも迫る理論的冒険」（p. 6）であったといえるのである。

しかし、このように教師中心でも児童中心でもない、あるいは社会的な必要中心でも子どもの興味中心でもないような、新たな教育思想の開拓は、どのようにして現実の教育実践における実際の教育方法の創造に結びつけられることができるのか。また、それらの間——教育思想と教育実践の間——のギャップはいかに架橋されうるのか。

本論文は、こうした問題意識の下、以下詳述するように、野村芳兵衛によって発見・開拓されていった「協働自治」という新たな教育原理に注目し、それが具体的な教育実践や教育方法のあり方や創造をどのように示唆するものであるのかを検討しようとするものである。このような作業を通して、野村の独創的な教育思想を対象にした一連の研究を今後展開してゆくための端緒を開くことが、本論文のもうひとつの意図である。それら一連の研究を今後進めることによって、野村の独自の挑戦が切り拓いた教育思想が、今日、決して色あせ

ることなく教育実践や教育方法の創造にアクチュアルな可能性をもつものであることを、明らかにしてゆくことができるように思われるのである。

2 「教育意識の上に立つ教育」から「協力意志に立つ教育」へ

明治期日本における教育学説史は、梅根（1952, p. 164）の整理によれば、「十年代の開発教授、二十年代のヘルバルト派、三十年代の社会的教育学」というように推移するものだった。しかし、こうした教育学説の変遷過程そのものが、次のように同時に日本における新教育運動を内側に胚胎させるものだったのである。「だがこの間（明治時代における教育学説の変遷——引用者注）にあって以上三つの学説あるいは主張のいずれにも属せず、ことに開発教授やヘルバルト派の五段教授の形式化され、形骸化されゆく傾向に強く反発し、時代の思想界の一角に強く流れつつあった自由主義思想を反映して、児童中心主義的、自由主義的、自発活動主義的な教育を開拓してゆこうとする動きのあったことが注目される。そしてこれこそそのちの新教育運動の源流であるといっている」（p. 165）。

先に述べたように、児童の村小学校は、こうした新教育運動を代表する実験学校であった。それは、「すべての既成観念に超越」して、子どもの自由や自発性を徹底化することをめざした新学校だった。それゆえ、日本における戦前の新教育運動は、梅根のいう源流から始まり、そしてその世界的な運動の日本におけるトップ・レベルの最も良質な理解者たちによって生み出された児童の村小学校という岸辺にたどり着いたのである。

しかし、その開校当初からの実践者であり、分裂と対立、そして離散を繰り返した児童の村を、最後まで離れることなく、文字通り新教育の実験学校として創造的に持続させてきた野村芳兵衛は、世界的な新教育運動の圧倒的な理解者であり、同時代の日本における新教育運動の決定的な担い手でありながら、それら新教育の諸思想や自由教育論と根本的にちがった教育思想を切り拓くことになる。

1926（大正15）年、児童の村の開校から3年目、その最初の実践記録書とい

える『新教育に於ける学級経営』が出版された年に、野村は、『教育の世紀』誌上に「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）」を發表している。その「一 私の直覚」は、詩の形式で書かれたものであるが、その冒頭に次のようにある。

それが／教師中心であらうと児童中心であらうと／遊戯の学習化であらうと合科学習であらうと／芸術教育であらうと自由教育であらうと／プロジェクトメソッドであらうとダルトン案であらうと／若しもそれが／指導を認める教育、教育意識の上に立つ教育／教育者と被教育者とを対立させる教育であるならば／さう言ふものを三束一紮にして／旧教育と呼ぶことに私はちっとも躊躇しないのみか／さう言ふ旧教育はもうくたばってもいいのだし／くたばるべき運命が近づいてゐることを直覚する／なぜなら／さう言ふ教育は教育意識の上に立つ教育は／人生の深きところに根を持たぬ花瓶の花だからである／しっかりと自分の生活を見つめてみる時／導くと言ふやうな傲慢な心に自分をおちつけることが出来るものではない（野村、1926a, p. 13）

人を導く／何と言ふ傲慢だらう／人を導く／何と言ふ軽薄だらう／人を導く／何と言ふ不自由だらう／人を導く／何と言ふ貧しさだらう／私が導く人である間／私はこの大きい宇宙の必然と愛とを感ずることが出来なかつた／だが今旧教育は死んだ／私の旧教育はくたばった（p. 13）

「旧教育」、すなわち「教育意識の上に立つ教育」に対する強烈な離脱宣言である。そこでは、同時代の新教育運動の中で一世を風靡した、ウィリアム・キルパトリック（Kilpatrick, 1918）の「プロジェクト・メソッド（project method）」やヘレン・パーカー（1974）の「ドルトン・プラン（Dalton Plan）」に対しても、それが「教育意識の上に立つ教育」となりうる可能性をもつことを批判している。たとえば、1924（大正13）年、来日したパーカーが成城中学校で行った講演を聴いた野村は、「ドルトンプランを聴く」という報告論文の中で次のようにいっている。

ダルトン案に与へられた自由、教へられた自由はあるが、生れでる自由、超分別的な生命の流動が導ばれてゐない。だから生活の方法としては不完全だと思ふ。作業の方法だと言ふ方が的確な気がする。（野村、1924, p. 46）

ダルトン案では、伝統とか理想とか言ふものを肯定すると同時に一方児童の心理を尊重しようとしてゐる。この二元的態度はダルトン案の一大欠点だと思ふ。…一体ダルトン案では学習細目を編む場合など、教科課程が児童の心理に適しなかつたとしたらどうするのだらう。…又教科課程を主にすると言ふならば、食はない子供にどうして食はするつもりだらう。

おそらくダルトン案の興味尊重も、いやな薬に砂糖を塗して食はす適度の味のものではないかと言ふ気がする。(p. 47)

ダルトン案は個性尊重の上に立つてゐるやうで、凡てに通ずる普遍的真理をかつぐ思想が強い。口より文字に移された一斉教授である。児童は教師の問ひに答へる代りに学習細目に従つて植字する印刷小僧とならなければ幸いである。(p. 48)

野村が、「教育意識の上に立つ教育」を乗り越える「新教育」として構想したのは、次のような「協力意志に立つ教育」である。

そして新教育は生れたのだよ／この胸の鼓動をきけ／人間の協力意志が踊つてゐるではないか…

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つてみよ／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, 1926a, p. 14)

野村におけるこうした「教育意識の上に立つ教育」からの離脱 (breaking away) とそれに代わる「協力意志に立つ教育」への移行 (moving into) は、理論的な探究と実践的な発見の両面にわたつて進められたと考えられる。もちろん、野村のようにつねに子どもたちとの教育実践の現場の直中から自らの手さぐりの探究を起動させ高めてゆく思索者の場合、理論と実践は車の両輪のように分ちがたく連動し、互いに作用しあつていただろうけれど、いまは暫定的にそれらを切り離して見て、まずは理論的な探究の面に言及してみたい。

教育思想の側面からみれば、野村に「協力意志に立つ教育」への移行を促したのは、彼自身が「教育の宗教的動機」(野村, 1926b) と呼ぶものであるように思われる。彼は次のようにいう。「…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」（pp. 64-65）。こうした「社会中心の欲求」である「道徳的動機」とは異なり、「宗教的動機」は「個人中心の欲求」であり、「ただ一人の自分が救はりたい」という「私の救い」に由来するものである（pp. 64-65）。

野村は、ここで、このような「宗教的動機」が、『歎異抄』にある親鸞のことは、「親鸞は弟子一人ももたずそうろう」に通底していることを次のように述べている。「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ひを祈念する心——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」（p. 68）。このように、「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）は、「それ自身指導意識を以て出発」（p. 68）している「道徳的動機」から離脱することを通して切り拓かれてくる教育態度の新たな地平なのである。野村はそうした教育態度を次のように表現している。

宗教的動機に立つ者にとっては、児童が教師と同じ程乃至、教師以上に尊い者であるか無いかは別問題として、子供の上に立って子供を支配する力のない自分であることを知るが故に、支配階級にある教師の壇から逃出したいのである。…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、罪人であっても、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、私の生活を救ってくれないからである。（pp. 66-67）

「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って恵みである。（p. 71）

それでは、次に、野村におけるこうしたいわば「コペルニクスの転回」は、教育実践の創造と格闘してゆく中で、どのような契機によって支えら、促されたのであろうか。

先に述べたように、児童の村小学校は、開校当初から、その理想主義的なプランや方針が必ずしもその通りに実現されず、それとは裏腹の自由放任ともいうべき混沌状態が生み出されることになった。戦後、当時をふり返って野村は、こう述懐している。

…私は、…「児童の村教育要覧」に示された通りに、子どもたちは、場所を選ぶ自由があり、時間を選ぶ自由があり、先生を選ぶ自由があり、教材を選ぶ自由があることを、忠実に実践してみようとしたのである。もっと厄介なことには、そうやれば、子どもたちは、どんどん勉強をし出すにちがいないと、勝手に信じていたのである。ところが、子どもたちは、少しも勉強などはしない。日本間の教室を、二階から下へ、下から二階へと、鬼子をしたり、かくれんぼをしたり、キャツ、キャツ、キャツと、子猿のように飛回っているし、昼になると、野原へ出て弁当を食べたり、庭の椎の木登って弁当を食べたりする。…私はこんなことをやっけてよいのだろうか、ゆううつな毎日であった。(野村, 1973, p. 92)

こうして、混沌の中に、一学期は終わった。私が、幻滅の悲哀にいたのだから、父兄が幻滅を感じるのも無理はない。(p. 94)

転機となったのは、夏休みに信州の野尻湖畔で行われた「夏の学校」である。子どもたちとのこの取り組みは、野村に次のような発見をもたらしている。

…子どもたちは、美しい自然の中で、のびのびとあそんだ。朝の中は花を摘んだり、虫をとったりして、凶鑑でしらべ、昼には、読書をしたり、時には、舟で町の方へ出かけたりした。伝説をしらべたりもした。やっ、私にも、教科書の勉強は、一先ず別にして、教育には、こうしたあそ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。そして、自然の中の子どもたちというものを、勇敢に認めるべきだということがわかって来た。(pp. 94-95)

同じく戦後に記された別の回想でも、野村は児童の村における実践創造の転機について、こう語っている。「しかし、ここでいちおう私が自信を持ったのは、

子どももやらせれば、集団的に動く能力、生活設計をする能力があること、こちらが信頼してかかれば、子どもも信頼して来て、そのつき合いは、非常に気持のよいものであることを知ったからであった」（野村, 1960, p. 154）。児童の村でのこうした開校後2年間の野村の試行錯誤は、「協力意志に立つ教育」という新たな原理の開拓と具体的な教育方法の創造の往還を生み出しながら、学校教育の新たな仕組みの提案へと結実してゆく。「野天学校」「学習学校」「親交学校」の三位一体的な相互関連の構造からなる学級経営案である（野村, 1926c）。それらの関連は野村によって次のようにとらえられている。

…私の学級経営案は、野天学校のはたらきを通して、子どもたちのあそびを解放しようとしたものであり、そこから子どもたち同志の仲間づくりを通して、民主的な児童文化の創造へと展開して行くことを期待したものであった。また、学習学校のはたらきでは、親や先生が、子どもたちへの愛情を通して、文化遺産の提示と呼びかけを計画しようとするものであり、その伝承は、子どもたち自身の自発的理解によってなされることを期待するものであった。（野村, 1973, pp. 104-105）

このように野村は、「協力意志に立つ教育」を抽象的な思弁のレベルにおいてのみ提起したのではなかった。それを現実の教育実践における具体的な教育方法のレベルにおいて実現すること。野村は、このことを、「野天学校」と「親交学校」とを土台にした「学習学校」という仕組みにおいてめざしたのである。

又子供の道徳や科学や芸術が、教室内の実験や批評や講義のみで養はれると思ふのも誤りである。道徳も科学も芸術もその基礎に生活観照を持たぬものは無である。然もその生活観照の大部分は、学友相互の交友によって深められるものである。学校がここに意味を発見するならば、子供の社会の倶楽部を導くことに心を止め、親交学校としての設備に力を注がねばならぬことは言ふまでもない。

ともすると、子供同志の交友は、教育を破るもののように考へて、交友の機会を制限することに努める教育家がないであらうか。学会会とか、発表会とか、遠足とか展覧会とか、これらは、学校が子供の倶楽部であるならば、当然子供たちの方から生れることがらである。然るに、今日ではそれらの仕事までが、悉く学習事項の復習だとか、発表だとか云ふことにものみ考へられて、子供の遊びを奪つてゐる。——それは決して協力意志から出てゐない——これはどう考へても淋しいことである。（野村, 1926c, pp. 33-34）

3 新たな教育原理としての協働自治の概念化と実践

野村芳兵衛における教育思想と教育実践の往還的發展・深化は、児童の村小
学校における実験教育を通して昭和期においても持続されていった。彼の昭和
期における大きな跳躍は、著書『生活学校と学習統制』（1933年）の中で樹立
された「生活学校」のビジョンに見いだすことができよう。それは、次のよう
な教育の目的に対する彼の認識にもとづいている。「教育とは社会が行ふ生活
の協働自治的組織化である」（野村, 1933, p. 2）。

野村は、前節で論述したような大正期における「野天学校」「学習学校」「親
交学校」の三位一体的な相互関連の構造からなる学級経営案の提案を、「生活
学校」の構想へと発展させていると考えられる。彼は、「生活学校」が「学校
を共同体社会に組織すること」を指標としていること、そしてそのことが「今
日の公立小学校に生活の職能を与へる唯一の道」（野村, 1935, p. 1）であると述
べている。

こうした生活学校のビジョンを媒介項にして野村は、振り子が左右に揺れ動
くように教育の理論と実践の中で歴史上、再三繰り返されてきたアポリア（相
反する二つの見解が等しく成立する難問）である、教師と子どもの二項対立をブ
レークスルーしようとしている。まず、野村においてそうしたアポリアがどの
ように把握されているのかを見てみよう。

今までの教育は、何時でも、社会的必要に立つか、子供の興味に立つか、その何れかで
あった。教育は、長い間、必要の原理と、興味の原理との二つの間をカチカチと動く振り
子であった。…然し、この二点は、お互に完全に対立したABの二点であるが故に、決
して一方を以て他方を統べることは許されないと信ずる。…興味の原理に立てば、児童
本位になりすぎて子供の本能は尊重されても、必ず社会的必要は軽視されるからだ。だ
からと言って、必要の原理第一に立つ教育論にも賛成出来ない。必要の原理に立てば、
大人本位になって、社会的要求は尊重されても、必ず子供達の意欲は軽視されるからだ。
この二つはお互に対立してこそ意味があるのであって、決して一方が他方を圧迫すべき
性質のものではない。（野村, 1933, p. 24）

ここで、野村が析出しているアポリア，すなわち教育活動における「社会的必要」と「子どもの興味」という二項対立をよりいっそう明確にするために、人間の社会的な実践活動の発達を分析する枠組みである「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory)」(以下、活動理論という)を援用してみたい。「活動理論」は、日常生活、学校教育、科学・技術、文化・芸術、仕事・組織、コミュニティなど、多様な社会的実践を協働的な「活動システム (activity system)」のモデルを使って分析し、人間の実践や発達の社会的・文化的な文脈、諸次元やパターンをとらえ、活動システムの歴史的な発達を理解しようとする概念的な枠組みである (エンゲストローム, 1999; Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009; 山住, 1998, 2004, 2008; Yamazumi, 2006; 山住・エンゲストローム, 2008)。

このように活動理論とは活動システムの理論である。現代におけるその発展を主導してきた、世界的に最も代表的な活動理論家が、ユーリア・エンゲストロームである。彼は、所定の目標を達成してゆくような短期的な行為とは区別される活動、すなわち集団的であり、文化的人工物 (cultural artifact; ツールや記号、言語やシンボル、コンセプトやモデルやビジョン、テクノロジーなど) に媒介され、長期的に動機づけられ、対象に向けて歴史的に進化する活動を、システムの的にモデル化することに成功している。『拡張による学習 (*Learning by Expanding*)』(1987年)において提起された「集団的活動システムのモデル」である (エンゲストローム, 1999, p. 79)。次頁の図1は、エンゲストロームの研究グループがヘルシンキ市のミドル・スクールで行った発達の介入研究 (Engeström, 2009; Engeström, Engeström, & Suntio, 2002) において、「集団的活動システムのモデル」を枠組みとして、教師集団の活動システムを分析したものである。

このように、「集団的活動システムのモデル」では、「道具 (人工物)」「コミュニティ」「ルール」「分業」の諸要素によってダイナミックに媒介された「主体」の「対象的な活動」のシステムがモデル化されている。集団的活動は、「コミュニティ」のメンバー間での「分業」、すなわち複数の異なる諸行為の分担によってのみ遂行されることが出来る。このことは、参加者の間での交換や相

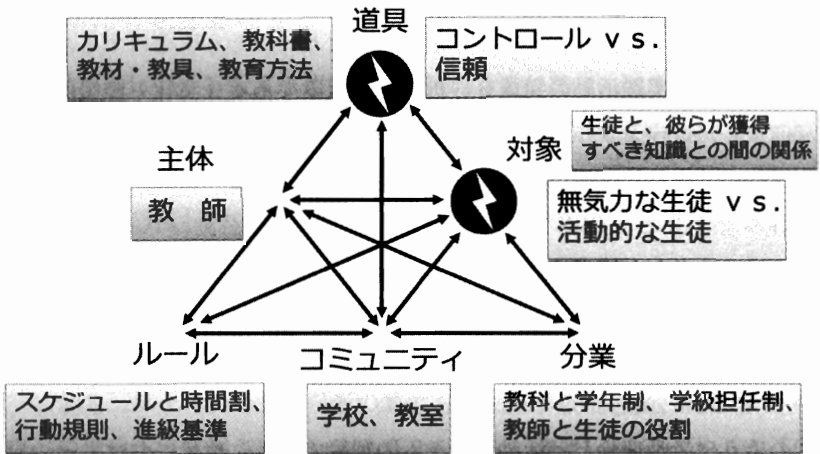


図1 教師集団の活動システムとその内的矛盾

相互作用を規制し拘束する「ルール」を必要とする。

こうしたモデルを概念的なツールとして活用したエンゲストロームらの介入研究では、図1において稲妻形の矢印で示されているように、教師集団の活動システムにおいて顕著であった二つの潜在的な「矛盾 (contradiction)」が発見されている。第1は、教師たちの仕事の「対象」である「生徒」(より正確には、生徒と、彼らが獲得すべきとされている知識との間の関係)の概念化に関する矛盾である。それは、「無気力な生徒」と「活動的な生徒」という、相反する生徒のあり方に対する概念化をめぐって生じている。第2は、教師たちの教育実践を媒介する「道具」における矛盾である。それは、生徒のふるまいを「コントロール」するか、それとも生徒を「信頼」するか、という実践の手段をめぐるジレンマであり、緊張と対立の関係である。

エンゲストローム (Engeström, 2006, pp. 27-29) は、エヴァルド・イリエンコフ (Il'enkov, 1977) の弁証法理論を参照しながら、矛盾の概念が活動理論の足場になると述べている。それは、活動システムの矛盾こそが、変化と発達の原動力として中心的な役割を果たすからである。矛盾は問題やコンフリクトと同

じものではない。活動システムの内部で、あるいは複数の異なる活動システムの間で、歴史的に積み重ねられてきた構造的な緊張関係が、矛盾である。人は、歴史的に進化してきたコミュニティや活動の対象が埋め込み引き起こす多種多様な動機の間で、活動システムの中で直面するのである。

野村が見いだした、前述のような二項対立は、教育の活動システムにおける根源的な矛盾と呼べるものである。それは、教師と子どものそれぞれの活動システムの間での矛盾でもある。いいかえれば、教師の活動と子どもの活動の間での次のような分離と隔絶である。一方で教師は、子どもに所定の知識・技能を伝達し、その成否を試験で評価することを活動の対象にしている。他方、子どもにとって活動の対象は、「バラバラで機械的に繰り返される学習行為」（エンゲストローム, 1999, p. 113）を「日課」としてこなしてゆくことである。また、子ども相互にとっても、学習の行為は分断され、孤立したものになっている。つまり、活動の「対象」が共有されていないのである。学校教育の真の目的が文化の継承と創造にあり、「協働の学びあい (collaborative learning)」を生成することにあるならば、教師と子どもの活動を結びつなぐような「共有された対象 (shared object)」の構築が不可欠である。

それでは、このよう根源的な矛盾と呼べるものを、野村を理論的かつ実践的にどのように乗り越えようとしたのだろうか。彼は、次のようにして、生活教育のまったく独創的といえる方法原理を発見するに至るのである。

そこでこの二原理を真に統制する一原則は何であるかと言へば、協働自治である。協働自治は、必要と興味を対立させながら、よくこれを統制して行く生活に他ならない。だから協働自治のみ必要と興味とを統制し得る唯一原則であると信ずる。生活教育の指導原理として、協働自治を持出すのはそのためである。（野村, 1933, p. 25）

こうした「協働自治」は、二つの極のいずれでもないような、そして必要と興味との二元論的な理解やそれらの間の二項対立を乗り越え、ブレイクスルーするような第3の地点に向かってゆく生活教育の新たな原理なのである。

第一の立場は教師中心であり，環境重視の必要原理の教育であった。

第二の立場は児童中心であり，個性重視の興味原理の教育であった。

そして第三の立場は生活中心であり，自治重視の協働原理の教育である。

吾々は第三の立場に立つ時のみ，本当に興味と必要とが総合されると信ずる。(p. 100)

先ほどの活動システムのモデルを再度，援用するならば，教師中心と子ども中心をとともに超える第 3 の教育原理である協働自治は，次の図 2 の「対象 3」として表したように，教師と子どもの活動を結びつなぐような，共有された対象を構築するだろう。それは，野村のいう「立体的一元性」(p. 24) を創り出すのである。

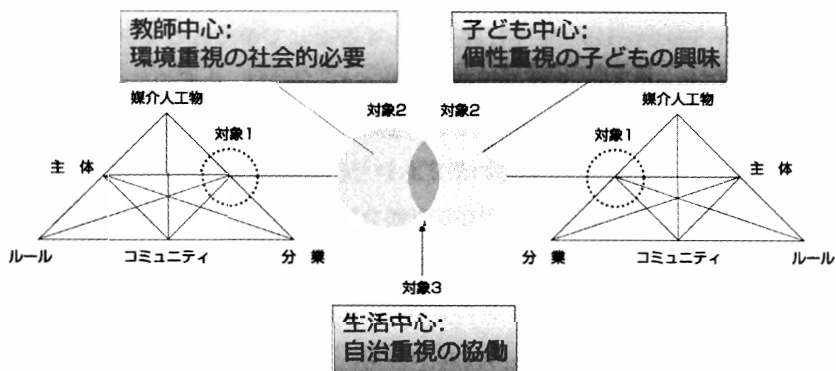


図 2 教師の活動と子どもの活動の共有された対象としての「生活の協働自治的組織化」

このように野村は，必要か，それとも興味か，あるいは教師中心か，それとも子ども中心か，といった，あれかこれかの二者択一を退け，むしろ「この振子の運動を支配する重力そのものの認識」(p. 101) がアポリアの突破口であることを発見したのである。

こうした「教育重力の発見」(p. 101)こそ，くしくも野村と同年の1896年生まれであり，しかし実際にはまったく交わることのなかったロシアの心理学者，レフ・セミョーノヴィチ・ヴィゴツキー (Лев Семенович Выготский, 1896-1934)

による生活教育と生活学校の構想においてもキーであるといえるものである（参照、山住、2010）³⁾。野村と完全に響きあうようにヴィゴツキーは、創造的で社会的な生活と仕事のための学校を生活学校として構想し、教師と子どもがそこにおいて結びあうようなダイナミックな「社会環境（социальная среда）」（Выготский, 1926/1996, p. 52）を、教師と子どもの二項対立をブレイクスルーしてゆく第3の地点であるとする。そのようにしてヴィゴツキーは、二項対立ではなく一元的な教育作用、すなわち社会環境の組織化としての教育を見いだしているのである⁴⁾。

協働自治という新たな教育原理は、野村において次のようにして、教師による教育活動の組織化と子どもによる自発的活動の弁証法的な統合を実践的に可能にするものだった。

新カリキュラムは改造の第一を、訓練の再認識に置かねばならぬ。新しき自覚に立てば、教育は生活の組織化だからである。勿論、その場合の訓練目標は他律的奴隷訓練ではない。吾々は、子供自ら自発的に持たうとする生活訓練を計画してやらねばならぬ。吾々は真の自由を生活技術に求めようとする。従って、子供達のために協働自治の組織を与へ子供達の自発活動を生活訓練に向けようとするのだ。（野村、1933, p. 27）

野村は、戦後、自伝的著作である『私の歩んだ教育の道』（1973年）を出版している。その「はしがき」には、政治や経済の次元には決して還元できないような、協働自治の原理に立つ教育の必要性が、簡明でありながらも強く説得的に、そして情熱的に語られている。

人間が生きて行くには、食わなくてはならぬ。食べるためには、はたらかなくてはならぬ。然し、はたらくのは、食うためだけではない。愛するためにこそ、人間ははたらくのだ。遊びによっては、絶対に愛することはできないと、私は深く信じている。だから、公正な経済的仲間作りは、政治に期待するけれども、真に愛するためには、教育が絶対に必要だと考えている。教育とは、死ぬ者として生きることを自覚させることであり、死ぬ者が生きる唯一の道は、信頼を実証するための労働によらねばならぬと考える。つまり、人間の仲間づくりは、政治によって組織づけられるゲジェルシャフトの仲間作りと同時に、教育によって自覚させ得るゲマインシャフトの仲間作りが二重にならない限り、決して、仕上げることはできないと考えているのである。（野村、1973, pp. 1-2）

野村芳兵衛が自らの、そして戦前日本の新教育を甦生させようとした旅は、協力意志と協働自治の概念を羅針盤にして、生活教育の思想と実践の道を歩んでゆくものだった。それは、信じあい協働する生活を築いてゆくための具体的な教育実践の方法論と方法として、今日、ますます息づいてゆく大きな潜在的可能性をもつものである。そのさらなる検討と吟味、継承と発展については、今後の課題としたい。

謝辞

本論文は、2009年度～2011年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））「総合的な学習を中心としたハイブリッド型教育の研究開発」（研究代表者：山住勝広、課題番号：21530812）の研究成果の一部である。支援に対し、記して感謝いたします。

注

- 1) 前者を代表するのが野口援太郎であり、後者を代表するのが下中弥三郎である。野口は、「教育の世紀社」の設立にあたって社が、第一次世界大戦後の1921（大正10）年に創設された新教育連盟（New Education Fellowship: NEF; 現在は、World Education Fellowship: WEFと名称変更している）の日本支部の役割を果たすことを期待し、欧米を中心とした世界的な新教育運動の中に社を位置づけようとした。実際に野口は、1930（昭和5）年、新教育連盟の日本支部として「新教育協会」を創設している（現在それは、世界新教育学会と改称して継承されている）。他方、下中は、1919（大正9）年に結成された文化団体啓明会を再編して、1920（大正9）年に設立された日本最初の教員労働団体である教員組合啓明会の指導者であった。このように、当時の教育改革運動の指導的人物という点では共通するものの、背景のまったく異なる二人が出会い、そして「教育の世紀社」というひとつの組織に合同することになった経緯については、中野（1980, pp. 12-16）に詳しい。直接には、当時の原敬内閣が提出した義務教育費削減案（3学級2教員制）に対する反対運動の先頭に立ち、教育擁護同盟という団体を結成して、運動を展開したことが、二人とその周囲の間に出会いと交流を起こすことになったのである。
- 2) こうした思想の眼目は、「大人に対立するものとして子どもの『童心』界にそのあるべき教育・文化の世界をつくりあげようとしていた」（中内, 1970, p. 291）ところにある。
- 3) 1896年という年がさらに印象深いのは、その年が、アメリカの哲学者・教育学者、ジョン・デューイが、文字通り世界の新教育運動のシンボリックな実験学校であるシカゴ大学附属実験小学校を創設した年であることである。

- 4) 野村芳兵衛とレフ・ヴィゴツキーの生活教育論の間にあるこうした強い親和性については、他稿を期して具体的に詳しく論じることにした。

引用・参考文献

- エンゲストローム, Y. (1999). 山住勝広ほか訳『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社.
- 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*. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Engeström, Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 17-33.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Suntuio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells, & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Il'enkov, E. V. (1977). *Dialectical logic: Essays in its history and theory*. Moscow: Progress.
- 今井康雄 (1986). 「野村芳兵衛における『教育意識』否定の論理」『広島大学教育学部紀要』第1部, 第35号, 1-8頁.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), pp. 319-335.
- 教育の世紀社 (1923a). 「『児童の村』のプラン (一)」『教育の世紀』大正12年10月創刊号, 6-11頁.
- 教育の世紀社 (1923b). 「『児童の村』のプラン (三)」『教育の世紀』大正12年12月号, 54-57頁.
- 中野光 (1980). 「池袋児童の村小学校の教育」中野光・高野源治・川口幸宏『児童の村小学校』黎明書房.
- 中内敏夫 (1970). 『生活綴方成立史研究』明治図書.
- 野村芳兵衛 (1924). 「ダルトンプランを聴く」『教育の世紀』大正13年5月号, 36-48頁.
- 野村芳兵衛 (1926a). 「旧教育を埋葬する日の私—協力意志に立つ教育とその実現 (1)」『教育の世紀』大正15年10月号, 12-27頁.
- 野村芳兵衛 (1926b). 「動機より見たる教育の甦生—協力意志に立つ教育とその実現」『教育の世紀』大正15年11月号, 64-71頁.
- 野村芳兵衛 (1926c). 『新教育に於ける学級経営』聚芳閣.
- 野村芳兵衛 (1927). 「人生の救ひと教育の宗教」『教育の世紀』昭和2年5月号, 22-28頁.
- 野村芳兵衛 (1933). 『生活学校と学習統制』厚生閣書店.

- 野村芳兵衛 (1935). 「生活学校とは?—岩手県世田米小学校での A 君と私との会話」『生活学校』昭和10年3月号.
- 野村芳兵衛 (1960). 「児童の村の創立のころと、その教育」井野川潔・川合章『日本教育運動史 第1巻 明治・大正期の教育運動』三一書房.
- 野村芳兵衛 (1973). 『私の歩んだ教育の道』(野村芳兵衛著作集第8巻) 黎明書房.
- パーカースト, H. (1974). 赤井米吉訳・中野光編『ドルトン・プランの教育』明治図書.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 梅根悟 (1952). 「日本の新教育運動—大正期新学校についての若干のノート」東京教育大学教育学研究室編『日本教育史』金子書房.
- Выготский, Л. С. (1926/1996). *Педагогическая психология. Краткий курс*. В кн. Л. С. Выготский, *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс.
- 山住勝広 (1998). 『教科学習の社会文化的構成—発達の教育研究のヴィゴツキーのアプローチ』勁草書房.
- 山住勝広 (2004). 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ』関西大学出版部.
- Yamazumi, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook of the Japanese Educational Research Association, 1*, 77-90.
- 山住勝広 (2008). 「ネットワークからノットワーキングへ—活動理論の新しい世代」山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著『ノットワーキング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.
- 山住勝広 (2010). 「エリ・エス・ヴィゴツキーの教育思想と新教育」関西大学『文学論集』第60巻第2号.
- 山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著 (2008). 『ノットワーキング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.