

野村芳兵衛における生活学校の発見と創造

— 児童劇の協働自治的实践を中心にして —

山住 勝 広*・富 澤 美千子**

日本における戦前の新教育において、生活教育の思想を最も根源的に、そして実践的に押し進めた学校教育実践家のひとり、野村芳兵衛であるだろう。彼は、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において、独創的な「生活学校」の構想にもとづき、具体的な教育実践と教育方法の創造に実験的に取り組んでいった。彼の構想は、「教育とは社会が行ふ生活の協働自治的組織化である」との考えをベースに、「生活の場所」としての学校を子どもたち自らが協働自治的に組織していく、というものだった。本論文は、こうした野村による「生活学校」のコンセプトの構築と「協働自治」の原理にもとづく実践の試みを対象に、彼が進めた革新的な生活教育の発見と創造の過程がどのようなものであったのかを分析し、明らかにしようとするものである。とくに、本論文では、児童の村小学校において野村ら教師たちが活発に展開した「児童劇」の実際の具体的実践に注目し、それが「協働自治」を方法原理とした「生活学校」の創造であったことを論じた。

キーワード：生活学校、野村芳兵衛、池袋児童の村小学校、協働自治、児童劇

はじめに

かつてジョン・デューイ (Dewey, 1899) は、「新教育」¹⁾のエポックメイキングな著作『学校と社会 (The School and Society)』(1899年)の中で、「子どもたちの受動的な態度、機械的な集団化、画一的なカリキュラムと教育方法」(p.47)を特徴とした「旧教育」「旧学校」から「新教育」「新学校」への「コペルニクスの転回」が次のようなものだ論じた。

旧教育は、一言で要約するならば、重力の中心が子ども以外にあるのだ。教師、教科書、その他どこであろうと、子ども自身の直接的本能や活動以外のところに重力の中心はある。そのため、子どもの生活について語られることはあまりない。子どもの学習については多くのことが語られるかもしれない。しかし、学校は子ども

がそこで生活する場所ではない。現在、私たちの教育にもたらされている変化とは、この重力の中心の移動なのである。その変化は、コペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたのと同じような革命といってよいものである。このことにより、子どもが太陽になるのである。そして、そのまわりを教育の取り組みが回転する。子どもが中心となり、そのまわりに教育の取り組みが組織される。(p.47; 傍点部は原文ではイタリック)

このように学校を「ひとつの胎芽的なコミュニティ生活 (an embryonic community life)」(p. 40)の場ととらえるデューイと同様、レフ・ヴィゴツキー (Выготский, 1926/1996) もまた、創造的で社会的な生活と仕事のための学校を、「『生活の本分』に積極的に参加」する「未来の学校」

* やまづみ かつひろ 関西大学文学部初等教育学専修 教授

** とみざわ みちこ 関西大学教育・学習活動研究プロジェクトユニット リサーチ・コーディネーター

(p.313)として構想した。彼は、「教育とは生活を組織化することである」(p.221)として、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「社会的環境 (социальная среда)」(p.52)の創造を通して、教師中心か、それとも子ども中心か、といった二元論的な二項対立ではなく、「生活こそが教育する」という一元的な生活教育の場が生まれることを唱えている(山住, 2010)。

日本における戦前の新教育においてこうした生活教育の思想を最も根源的に、そして実践的に押し進めたひとりが、野村芳兵衛(1896-1986)であるだろう。彼は、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)の開校当初からの訓導であり、のちに主事となって、そ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。

野村は、児童の村小学校において、独創的な「生活学校」の構想にもとづき、具体的な教育実践と教育方法の創造に実験的に取り組んでいった。彼は、「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.ii)との考えをベースにして、「生活の場所」としての学校を子どもたち自らが協働自治的に組織していくことを通して、「自分達が自分達を教育することが学習である」(p.57)、「学習とは、生活の組織化である」(p.97)といった革新的な生活教育の実践を生み出していったのである。

本論文の目的は、こうした野村による「生活学校」の具体的な構想と実践が、彼自身が抱え込んでいったどのような問題状況や矛盾から生じ、それをブレイクスルーしていくためのどのような思索の果てに発見され獲得されていったものなのかの一端を明らかにし、今後、彼の生活教育思想と実践の可能性を再考し意味づけ直していくための基礎を固めておくことにある。

戦後に記された回想において「私の性格は哲学的」(野村, 1973, p.131)と自己分析する野村は、中内(1970)が評するように、「純粹の観念論教師」(p.296)として、つねに子どもたちとの教育実践の現実的な格闘の中で抱かれていった根源的な懷疑から出発し、それを導きの糸に

した思索を徹底していくことによって、新たな教育実践の方法を開拓していつている。また、彼は、児童の村小学校という、欧米流の理想主義的自由教育論と急進的なアナキズム(無政府主義)とのいわば呉越同舟により設立され、「学校、学級、教室、教科目、学年、時間割等すべての既成観念に超越」(教育の世紀社, 1923, p.55)しようとした実験的創造の場を、次のように振り返っている。「児童の村の教育には、いろいろの矛盾を含んでいた。そのことが、豊かな教育実践を展開させたり、いろいろの問題を投げかけたりしたのだと言えるかもしれない」(野村, 1973, p.126)。

こうした野村による教育実践の革新的な創造は、ユーリア・エンゲストローム(1999)のいう「拡張的学習 (expansive learning)」の過程としてとらえられるように思える。「拡張的学習」とは、新たなツールや実践パターンを創造し、システムを転換することによって、実践の中で直面している矛盾のブレイクスルーをもたらししていくような、実践者や専門家の学びのことである。拡張的な学びを通して学び手は、自分たちの活動について、根本的に新しい、より幅広く複雑な対象とコンセプトを構築し、それを実現していくのである(Engeström & Sannino, 2010, p.2)。このような考え方にあてはめれば、野村はまさに「拡張的学習者 (expansive learner)」としての実践者である。

野村の教育思想や教育実践に関しては、これまで、大正自由教育との関連から中野光(1968, 1980)、生活綴方教育との関連から中内敏夫(1970)、新教育の地平そのものを突き抜けようとした教育思想との関連から今井康雄(1986, 1998)などのように、卓越した先行研究が存在している。しかしながら、管見の限りでは、たんに教育思想の次元にとどまらない、前述のような野村における「思想的な根源的営為」と現実的で具体的な教育実践における「新たな教育方法の創造」との間の「架橋」や「跳躍」については、その過程についてまだ十分な検討がなされてきてはいないように考えられる。そこで、本論文では、以下、野村における「生活学校」の発見と創造に関して、「生活学校」のこ

ンセプトの構築と「協働自治」の原理にもとづくその実践的な試みを、とくに児童の村小学校において野村ら教師たちが活発に展開した「児童劇」の実際の具体的実践に注目して検討していくことにしたい。

1 野天学校・学習学校・親交学校

— 生活学校の発見

児童の村小学校は、「教師対生徒と云ふ觀念に囚はるる処なく、教科目や教授時間、はては教授法など云ふものに縛らるることなく、児童らしき生活を生活せしむる場所としての新しい学校」（教育の世紀社、1924、p.7）をめざした私立の学校であった。文字通りの実験学校としての13年の歩みは、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）とまでいわしめたものだった。

しかし、野村芳兵衛は、中野（1980、pp.42-43）が明らかにしているように、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、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歩手前まで至ることになる。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、キャッ、キャッ、キャッと、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、庭の椎の木へ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

うかと、ゆううつな毎日であった（野村、1973、p.92）。

この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べき混沌状態が生み出されることになったのである。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、図鑑でしらべ、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、「子供達の野性を信頼」（野村、1952、p.284）するという根源的な思索と「先ず子供達に行動させ、行動することで考えさせて行く」（p.284）という具体的な教育方法の開拓との往還を生み出しながら、生活教育の新たな仕組みの提案へと結実していく。「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、1926）。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)

「野天学校」と「親交学校」とを土台にした「学習学校」という生活教育の新たな仕組は、児童の村小学校に当初のプランにはなかった「学習」の意味を再度埋め込み直すものとなった。また、その創造は、それを生み出していった野村たち自身を、今度は変えるものとなっていく。野村はこう振り返っている。

…こうした教育方法は、私たち教師の性格まで作り直して行った。こうした生活教育の場にあつては、私は、単に教えるという仕事をしているのではなくて、子どもたちと一しょに、毎日の仲間作りに参加しているものであったから、何よりも、お互いに信頼の場を築きながら、同行の呼びかけをし合って行く態度を身につけなくてはならなかったである。(pp.130-131)

以上のように、野村は、児童の村の開校から3年目の1926(大正15)年に出版した、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』において、「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を提案し、それ以後の「生活学校」の実践的探究の旅路についたのである。それは、子どもとともに相互信頼にもとづく協働の生活創造を進める場として、「生活学校」のコンセプトを発見し、その構想にもとづき、現実的な教育実践の中で、具体的な教育方法を創造していくものだった。こうした彼の根源的な思索と実践的な創造の往還は、やがて、次節で述べるように、「学校を共同体社会に組織すること」をめ

ざす「生活学校」の構想へと発展・深化していく(野村, 1935, p.1)。また、そうした「生活学校」の創造が、「今日の公立小学校に生活の職能を与へる唯一の道」(p.1)とされるのである。

野村は、自らが発見し創造していった「生活学校」を、次のように総合的に定義することに到達している。「生活学校とは、学校を子供達の生活の場所として、協働体社会に組織し、子供達の身体的必然(愛)と環境的必然(公利)とを協働自治的に統制せんとするものである」(野村, 1933, p.i)。それは、次のような歴史的意味においても、子どもたちとともに新たな生活を創造していこうとする学校だったのである。「…日本では、封建的な大人社会から、子供を独立させるためには、必ず子供達に子供自身の生活を解放してやるが必要であったのである」(野村, 1952, p.284)。

2 生活学校における協働自治の原理

野村芳兵衛は、大正期に「野天学校」「学習学校」「親交学校」の三位一体的な学級経営を実践してきたが、昭和期に入るとその構想は、「協働自治」を原理とした生活学校の考えへと発展する。本節では、同時代における新教育の他の実践家にはない、きわめて独自の教育思想と教育実践の結びつきをつくり出した、野村の「協働自治」の概念について検討してみたい。

野村は昭和期に入り、『生活訓練と道徳教育』(1932年)、『生活学校と学習統制』(1933年)と、立て続けに2冊の著書を発表する。この二つの著書には、それ以前の『新教育に於ける学級経営』(1926年)にはみられなかった、次のような「協働自治」の概念が中心的な役割を果たしている。

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。或る教育学者は、必要の原則によって、興味の原理を統制しようとし、或る教育学者は、興味の原理によって、必要の原理を統べようとする。…然し、この二点は、お互いに完全に対立した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。…

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。（野村, 1933, pp.24-25）

このように、社会的必要でも、子どもの興味でもない、それら第1の原理と第2の原理を総合するような第3の原理となるのが、「協働自治」である。つまり、それは大正期にはみられなかった、教師の「指導性」と子どもの「自己活動」の間の矛盾をブレイクスルーし統合する、生活教育の新たな革新的な方法原理なのである。さらに、「教育とは社会が人間生活に、信ずる生活、計画する生活、生産する生活を訓練する組織である」（p.4）、あるいは「教育とは社会が行う生活の協働自治的組織化である」（p.ii）と述べているように、「教育」は「生活力」を養うものであり、きわめて基本的な人の生き方を示唆するものとして考えられているのである。

また、『生活学校と学習統制』の前年に出版された『生活訓練と道徳教育』には、こうした協働自治の性格を浮き彫りにするような、「理想主義自治」とのちがいについても、次のように明瞭に説明されている。

協働自治は客観的自治であり、理想主義自治は主観的自治である。

協働自治は集団的自治であり、理想主義自治は個人主義的自治である。

協働自治は集団的進歩であり、理想主義自治は個人的精進である。

協働自治は科学的批判であり、理想主義自治は観念的批判である。

協働自治は協議決定であり、理想主義自治は理性決定である。

例をとってみるならば、甲と言ふ子供が嘘を言ったとする。すると、それは協働自治にとっては集団の問題であり、集団の連帯責任が要求される。従って制度的自治がそれを解決して行く。ところが、理想主義自治に於ては、本人の問題として、本人の反省が要求される。そして本人の精進が、その行動を改めて行くことを中心としてゐる。（野村, 1932, p.44）

『生活訓練と道徳教育』では、「国民教育と生活協働プラン」として、「協働保健訓練プラン」「協働作業訓練プラン」「協働自治訓練プラン」「協働社交訓練プラン」があり、社会生活のすべての領域にわたって協働自治を原理とした「生活の社会的訓練」が説明されている（pp.84-173）。その中で、「協働自治訓練プラン」は、学習の協働、遊びの協力、集会の協働、校舎整理の協働、社会衛生の協働、相談会の原則、子供生活標語集に分けられており、学校の協働自治的組織化についてのプランが具体的に述べられている。たとえば、「学習は利己によって統制さるべきではない。協働的功利（功利は公利又は協利の意味）によって統制されるべきだ。つまり集団的自覚を高めることを目的として学習せねばならぬ」（p.130）として、競争心、共感と反抗、学級学習における統制について説明されている。さらに、『生活訓練と道徳教育』では、協働自治の必要性と功利性について、また協働自治が個人の責任を無視したものではないこと、あるいは個人が社会の奴隷になるのではないことなどが、緻密に議論されている（pp.41-60）。それでは、こうした生活の協働自治的組織化は、野村の行ったどのような教育実践にみられるだろうか。学級経営を例にとって考察してみよう。

野村は、「適当な学級組織が出来てゐないと、学級生活の統制がとれない為に、子供達が持つてゐる個性を発揮することも、子供達相互に相互の個性力を協働することも出来ない」（野村, 1933, p.255）という。今日でも一般的には、子ども主体の自由な教育の中でこそ個性が育まれると思われることが多いが、野村は、個性とは協働で作業をする中で育まれるものであるというのである。彼は、学級を、「子供博物館」「子供図書館」「子供園」「子供工場」の四つの組織に分けて、学級学習の仕事を分担する実践を展開している（pp.255-270）。たとえば、「子供博物館」については、次のように述べられている。

子供博物館は、子供の学習に役立つ博物館であると同時に、子供自身が経営するところの博物館であるところに、大きい教育的意味があると思ふ。つまり子供達に子供博物館を経営させる

ことによって、子供達をして協働自治の公民訓練を持たせようとするのが、今一つの大きい任務なのである。(pp.257-258)

また、野村は、「本当に子供達の学習協働を実践させる為には、進んで学級自治の組織が必要」(p.272)としている。「学級自治の組織」では、「村長」をはじめとする「博物館長」「倶楽部長」などの各種リーダーが、「学級自治を統制して学級の公利を最大限に発展」させるために、そして「博物館委員」「倶楽部委員」などの各委員が、「学級の仕事を分担することによって分業的に生活能率を高める」ために、それぞれ必要とされる (p.272)。

こうした学級の協働自治的組織化の具体的なプランについて、中内(1970)は、大著『生活綴方成立史研究』の中で、「一見して明瞭なように、この学級指導の原則は、かれの『お互いが協働して仕事をする必然性がこの組織にあるかないか』という『客観的功利主義』の観点から集団と個人との関係を処理していく契約思想を、学級という子ども集団へ適用したことの所産である」(p.956)と述べて、野村の「客観的功利主義」にもとづく学級指導の意義を肯定的に評価している。

以上のように野村は、協働自治の原理にもとづいて、生活学校の具体的な学習活動の実践を創造している。その中で、児童の村小学校において野村ら教師たちが活発に取り組んだのが「児童劇」の実践であった。そこで次節では、この「児童劇」の協働自治的实践に焦点をあわせ、野村における生活学校の構想と実践をさらに具体的に検討してみたい。

3 協働自治を方法原理とした児童劇の実践と創造

野村芳兵衛がその著書『生活学校と学習統制』(1933年)の中で、「児童劇指導の最もよき参考書」(野村, 1933, p.56)とするのが小寺融吉『児童劇の創作と演出』(1928年)である。ここでは、「児童劇」が次のように定義されている。「童話劇は『子供に与へる』ものであり、児童劇は『子供が作る』ものである。一は鑑賞であり、他

は創造である」(小寺, 1928, p.3)。野村は、こうした考え方に賛同し、劇の生活的意味を次のように述べている。「劇は動作を中心とする絵画・道具・音楽・会話・表情・動作等の総合芸術であるが故に、吾々の生活を表現するには、最も適した芸術である」(野村, 1933, p.55)。

このように劇には「学校劇」「児童劇」「童話劇」など、類似した呼称があるが、学校で行われるものとして「学校劇」は、どのような歴史的背景と意義をもっているのだろうか。

「学校劇」は、学校の中における演劇的な活動としては明治期から存在した。1918(大正7)年に広島高等師範学校に赴任した小原國芳が、1919(大正8)年に広島高等師範学校附属小学校の学芸会で行って以来、そうした学校での演劇活動は、「学校劇」と呼ばれるようになった(小原, 1923, p.53)。その後、小原は、東京の成城小学校へ赴任して、成城小学校を中心に学校劇運動を展開する。

学校劇は、池袋児童の村小学校でも野村芳兵衛、志垣寛、小林かねよらによって実践された。児童の村小学校を設立した同人組織「教育の世紀社」の機関誌『教育の世紀』(1923年創刊)の1924(大正13)年6月号は、「学校劇の理論と実際」を特集したものとなっている。この特集号にある「月例夜話会」という対談で野村は、「教育の世紀社」の同人であり、児童の村小学校の校長であった野口援太郎(帝国教育会専務理事)が学校劇について、一般の芝居とちがって快楽を与えるためでなく教育的であるようにすべきだと述べるのに対して、「本質的なものであれば教育的である。教育的だと考へる事は却てその事を不純にしてすふ」(野村ほか, 1924, p.126)という彼独自の見解を提示している。また、児童劇の現状に対しては、同じ号に載せられた「児童劇の著書を読んで」という論考で、次のように問題を指摘している。

今の所児童劇の本は澤山あつても、これとは思ふものは少い。それは芸術家の中に児童の世界を掘つてゐる人が少く、児童の世界を掘りやすい小学校教師がミイラであるためだと思ふ。…ちと子供にすまぬと思つてもいいと思ふ。

これなら一つやってみたいと思ふやうなのは少い。こんなものをやらせるよりは、子供たちに作らせた方が、ずっといいと思ふ。つまらぬ脚本をみせることは子供の劇に感ずる芽を不純にすると思ふ。（野村, 1924a, pp.107-108）

子どもたちの生活世界から自然発生的に生まれてくるものとしての劇。こうした児童劇に対する独自の考えをもって野村は、1933（昭和8）年、小寺らとともに「日本児童劇協会」を設立した（富田, 1976, p.253）。機関紙として月刊『児童劇』を54号まで出したほか、1936（昭和11）年と1937（昭和12）年に2冊の年刊『日本児童劇集』（厚生閣刊）、1938（昭和13）年から1940（昭和15）年までは年刊『児童劇名作選』（金の星社刊）、1939（昭和14）年に『愛国児童劇集』（金の星社刊）など、学校演劇向けの脚本集を相次いで編集刊行した。さらに、1936（昭和11）年の『日本児童劇集』出版を記念して、東京童話劇協会の出演により、築地小劇場において、「研究児童劇講演」を催している。

「日本児童劇協会」には、児童の村小学校の教師たちも会員となって、児童劇実践の推進が活発に行われた。月刊『児童劇』の1936（昭和11）年7月発行の第5号には、「教育と児童劇」という見出しで、野村の児童劇に対する考えが一面にわたって語られている。そこには、野村のたとえば「演出指導の根本はよき脚本の発見」という次のような考えが述べられている。「いい脚本がみつかった時、その脚本の持つ文芸力は、新鮮に子供達の文芸的情意を刺激し、その劇的な言葉の声調は、最も自然に、子供の動作を触発して行く」（野村, 1936, p.1）。また、1936（昭和11）年12月発行の第9号では、児童の村小学校の訓導を解散まで務めた小林（1936）が、児童の村解散直後の思いと児童劇実践を重ねあわせるようにして、「『児童の村』の劇を想う」を書いている。

こうして、野村はいわゆる「学校劇」と一線を画する「児童劇」の実践を児童の村小学校で展開した。それは、「子供は自然に劇を生まうとする衝動を持つ」（野村, 1924b, p.53）ことを基盤に、児童劇によって子どもたちの生活の中か

ら生れる自発活動をもとにした生活訓練としての学びを生み出そうとする実践である。野村は、そうした児童劇を通した生活の協働自治的組織化について、『生活学校と学習統制』の中でこう述べている。「児童劇とは、劇の持った作用を認識して、進んでこの作用を利用して、子供達の生活を訓練するために——生活認識生活感情生活意志の協働統制、つまり生活の組織化——計画的に、これを指導せんとするものである」（野村, 1933, p.56）。そして、こうした協働自治的な生活訓練の考えにもとづき、具体的に、学芸会の意味や指導について、次のように説明をしている。

学芸会の目的は、子供の倶楽部生活の組織化にあることは以上によって明らかになったと思ふ。私は進んで、多くの人々の問題にしてゐる学芸会の諸問題に対して、一つの立場を明らかにしてみたいと思ふ。

（一）大人の文化を主とするか、子供の文化を主とするか。

この問題は、学芸会を教科書学習の様式と観るか子供の倶楽部と観るかと言ふことで明瞭になる。教科書学習の一形式と観るならば、それは自然と大人の文化が主となるが、倶楽部が主であれば、子供の文化の方が主となる。勿論一方だけでいいわけではないが、出来るならば、教科書の朗読よりも、児童文や児童書、児童劇、児童実験の発表を尊重したい。（pp. 160-161）

学芸会を指導する上に、先ず第一に考へねばならぬことは、学芸会そのものを、完全に子供達の仕事として、子供達に任せると言ふことである。

任せられて始めて、子供達は、学芸会を自分達の倶楽部として、それをどう育てるかを学級の問題とするやうになるであろう。そこで子供達に協議させるのだ。教師は何時でも相談相手の位置に立てばいい。子供達はお互に自分の個性を生かすことで、学級を育てようと努力する。そこに協働作業が始められる。協働作業と言ふのは、誰かに強要された型ばかりの共同をする

ことではない。自分達全体の為に、自分達で力を協せて働く作業のことである。そこにのみ社会的な自治活動が実現する。さうした社会的な自治活動をすることによって、子供達は学芸会の本当な意味を発見するであらうし、引いては正しい社会の正体を自覚して行くに違ひない。(pp.169-170)

このように野村は、協議、協働、合評を繰り返し行うことをすすめ、子どもたちが自分たち自身で協働自治の活動を育み育てることによって、各々の個性は生かされて、集団として互いに成長すること、そしてさらにはそれが社会を成長させることにつながると考えていた。

それでは、児童の村小学校で実践された児童劇は、具体的にはどのようなものだったのだろうか。児童の村小学校の機関誌として1935(昭和10)年に創刊された『生活学校』の同年2月号に脚本と実践報告が掲載されている二つの児童劇、「がんとりぢいさん」と「ねずみのしっぽ」をみてみよう。

「がんとりぢいさん」の実践については、訓導の小林(1935)によって「演出覚え書き」として劇づくりの報告がなされている(下の写真を参照。なお、これらの写真は名嶋吉方氏によって東京都豊島区立郷土資料館に寄贈されたものである)。これは、長尾豊の脚本であり、3年生の子どもたちが、演じる者以外にも道具係や幕係などの役割を分担し、できる限り自分たちの自治的活動として劇を仕上げたという実践である。

また、「ねずみのしっぽ」の実践については、同じく訓導であった村松元(1935)が「『ねずみのしっぽ』の生れるまで」の中で、クリスマスに行う劇の会の脚本を、子どもたちが自分たち

で相談してオリジナルに創作していった様子が報告されている。そこでは、まず読書好きの鐵夫が自分で脚本を書いてもってきたところ、有紀子と望子が「私達も今作りかけているんだから…」と賛成せず、「それぢや、いいものを作りっこしよう」となって、協議が始まることになる。そして、子どもたちは、協議するごとに原作を改めていき、また練習のたびごとにせりふを変えていき、「ねずみのしっぽ」のオリジナル脚本ができあがっていったのである。

このように児童劇は、先にも述べたように、生活から生まれて生活の組織化と創造へとつながっていく学びとなるものである。そうした児童劇を自分たちで協働して創造していく過程において、子どもたちは、社会性や芸術性など様々な事柄を学んでいくことになるのである。

おわりに

私たちの研究グループでは、「ニュースクール」(New School: 以下、NSと略記する)と名づけた放課後学習活動の実践開発を推進している(参照、関西大学人間活動理論研究センター, 2009; Yamazumi, 2006, 2008, 2009, 2010; 山住・エンゲストローム, 2008)。そこでは、大阪府吹田市立小学校の3年生～6年生と関西大学文学部初等教育学専修の大学生が、地域の伝統野菜「吹田くわい」をテーマに、有機農業やエコロジー、食や調理について学びあう協働活動のプロジェクト(毎週水曜日の放課後や休日に実施)を年間35回程度行っている。

2010年度の1学期、NS活動では、8月8日に、吹田市立博物館での吹田市市制70周年記念事業である、地域の伝統野菜「吹田くわい」の市民フォーラム「コラボ吹田くわい2010」にお



「がんとりぢいさん」の一場面 (提供: 東京都豊島区立郷土資料館)

いて、15分間の活動成果発表を行うことになった（参照、山住・富澤・伊藤・蓮見、印刷中）。子どもたちに何を行いたいかが相談したところ、話しあいによって決めることになった。その話しあいの結果、劇による発表を行うことが決まった。このように子どもたちが話しあい、協議していく場を、私たちは「子ども会議」と呼んでいる。

こうして始まったNSにおける児童劇の実践では、「子ども会議」を通じた自発的かつ協働自治的な話しあいによって、劇の準備（メンバー間の役割分担、劇の基本的な構成とその時間配分の決定など）、オリジナル脚本の制作、練習日程、小道具など、すべてのことが子どもたちに任せられ、子どもたち自身によって決められ、子どもたちの協働作業で進められることになった。それは、これまでみてきたような児童の村小学校における児童劇の実践と同様であるといえるだろう。

劇が完成すると、NS全体で劇をみせあった。劇が終わった後、演技した人が自分で気づいたことをみんなに話し、その後、みていた人が気づいたことを話す。そうした協議で生まれた意見を総合して検討し、演技を修正していく練習を何度も繰り返したが、音を上げる子どもはいなかった。発表前日や直前の練習の高まりも大変すばらしいものになった。こうして、二つのグループの協働によるすばらしい児童劇、「速報！吹田くわいニュース」と「くわちゃんってすごいな」を当日集まった市民たちの前で上演することができたのである。私たちは、このように協議、協働、合評を繰り返して、子どもたちが納得いくまで練り上げることができる学習活動を展開してきた。それが、子どもたちの体に浸透する学びになると考えたからである。そして、この考え方は、野村が提起してきた協働自治的学習の原理や方法と共通するものであると考えている。

以上、本論文は、野村芳兵衛による生活学校の構想と実践が、生活の協働自治的組織化を基調とするものであることに焦点をあわせ、子どもたちの内側から湧き出る生活欲求による活動を、協働自治の原理にもとづき創造していくこ

との教育的意味について検討し、明らかにしてきた。私たちは、野村のこうした教育思想が、たとえばNS活動にみられるように、現代においても決して色あせることなく、子どもの自発活動から広がる協働の学びあいをつくり出す思想であると考えている。

本論文で中心的に取り上げた児童劇は、歴史的には、生活綴方運動とともに相互影響的に発展していったものである。たとえば、野村は、次のようにして、児童の村小学校の生活教育が、「生活の綴方」と「本を作る教育」へと発展していったことを述べている。「児童の村教育は、…ベルギーのデグロリー学校のマottoであった、『生活のための、生活による教育』として、出発したのであるが、それは、生活の綴方として実を結んだのであった。つまり、今までの本読みを中心とした学習に対して、本作りを中心とした学習をするようになったのである」（野村、1973, p.127）。このように、児童劇や生活綴方を含め、生活創造や自己表現の学びあいをつくり出していく野村の生活教育思想のさらなる検討については今後の課題とし、稿を改めて他日を期したいと思う。

付記

本論文は、山住勝広が「はじめに」と1を、富澤美千子が2、3、「おわりに」を、それぞれ執筆した。

本論文に掲載した、池袋児童の村小学校での児童劇「がんとりぢいさん」の三つの場面の写真は、東京都豊島区立郷土資料館の所蔵資料である。利用にあたっては、学芸員の横山恵美さんに大変ご協力いただき、お世話になりました。厚くお礼申し上げます。

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) ここで「新教育」とは、19世紀末から20世紀前半にかけて国際的な広がりをもって展開された教育改革の思想と運動を総称したものである。

引用・参考文献

Dewey, J. (1899). *The school and society / being three lectures by John Dewey*. Chicago: The University of Chicago Press.

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., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.

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.

今井康雄 (1998). 『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想 — メディアのなかの教育』世織書房.

関西大学人間活動理論研究センター編著、山住勝広監修 (2009). 『学びあう食育 — 子どもたちのニュースタイル』中央公論新社.

小林かねよ (1935). 「『かんとりちいさん』演出覚え書き」『生活学校』昭和10年2月号.

小林かねよ (1936). 「『児童の村』の劇を想ふ」『月刊児童劇』第9号.

小寺融吉 (1928). 『児童劇の創作と演出』弘文社.

教育の世紀社 (1923). 「『児童の村』のプラン (三)」『教育の世紀』大正12年12月号, 54-57頁.

教育の世紀社 (1924). 『私立池袋児童の村小学校要覧』教育の世紀社.

村松元 (1935). 「『ねずみのしっぽ』の生れるまで」『生活学校』昭和10年2月号.

中野光 (1968). 『大正自由教育の研究』黎明書房.

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 (1924a). 「児童劇の著書を読んで」『教育の世紀』大正13年6月号, 107-110頁.

野村芳兵衛 (1924b). 「子供の生活から生まれる劇について」『教育の世紀』大正13年6月号, 53-62頁.

野村芳兵衛 (1926). 『新教育に於ける学級経営』聚芳閣.

野村芳兵衛 (1932). 『生活訓練と道徳教育』厚生閣書店.

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 (1936). 「教育と児童劇」『月刊児童劇』第5号.

野村芳兵衛 (1952). 「雑誌『生活学校』の活動」『生活綴方と作文教育』(教育建設第3号)金子書房.

野村芳兵衛 (1958). 「生活作文三十年」野村芳兵衛・芥子川律治共編著『生活作文の壁』黎明書房.

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・川成章『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.

野村芳兵衛ほか (1924). 「月例夜話会 学校劇を中心として」『教育の世紀』大正13年6月号, 124-133頁.

小原國芳 (1923). 『学校劇論』イデア書院.

富田博之 (1976). 『日本児童演劇史』東京書籍.

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.

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.

Yamazumi, K. (2008). A hybrid activity system as educational innovation. *Journal of Educational Change*, 9(4), 365-373

Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. New York: Cambridge University Press.

Yamazumi, K. (2010). Toward an expansion of science education through real-life activities in Japan. In Y.-J. Lee (Ed.), *The world of science education: Handbook of research in Asia*. Rotterdam: Sense Publishers.

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, 85-101頁.

山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著 (2008). 『ノートワーキング — 結び合う人間活動の創造へ』新曜社.

野村芳兵衛における生活学校の発見と創造（山住・富澤）

山住勝広・富澤美千子・伊藤大輔・蓮見二郎（印刷中）.

「生活創造としての学習 — 放課後教育プロジェクト
における協働活動の生成」日本教育方法学会『教育方
法学研究』第36巻.