

野村芳兵衛における「本を作る教育」のカリキュラム

— 教科書なき生活単元学習の展開 —

山住 勝 広*

野村芳兵衛は、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、日本の生活教育運動を代表する教育思想家・実践家のひとりである。本論文は、野村が「本を読む教育」から「本を作る教育」への「百八十度の転回」として構想した「カリキュラム改造」とその実践を取り上げ、そうした独自の生活教育の構想にもとづく教科書なき生活単元学習の展開の意味と可能性について明らかにしようとするものである。とくに、本論文では、「子供達自身に子供の文化を築かせて行く」ことを目的にした野村の「カリキュラム改造」論が、児童中心主義的な経験カリキュラムの構成による教科カリキュラムの否認ではなく、むしろ文化伝達と教科の系統的な学習を重視するような「生活教育のカリキュラム」の提起であったことを論じた。

キーワード：野村芳兵衛、生活教育、本を作る教育、カリキュラム改造、綴方教育

はじめに

日本の生活教育運動を代表する教育思想家・実践家のひとりである野村芳兵衛(1896-1986)は、戦前、「生活教育のカリキュラム」を探究し、「子供達自身に子供の文化を築かせて行く」(野村, 1938, p. 2)ことを目的にした「カリキュラム改造」を進めようとした。今日、グローバル時代を迎えた学校教育にあって、「文化を受容する教育／学習」から「文化を創造する教育／学習」への転換をめざし、教えることと学ぶことのあり方を革新しようとするとき、そうした野村による生活教育のカリキュラム構想は、非常に優れた先進的取り組みとして、きわめて示唆的である。本論文は、戦前になされた野村のカリキュラム改造論とその実践に注目し、子どもによる子ども自身の文化創造をめざす学校カリキュラムの意義と可能性について検討しようとするものである。

野村は、1933(昭和8)年の『生活学校と学習統

制』の中で、それまでの彼自身の教育思想と教育実践の往還的深化をさらに発展させ、「生活学校」の構想を樹立するとともに、そのビジョンのもと、「カリキュラム改造」の大胆な提案を行っている。彼にとってカリキュラムとは、次のように定義されるものである。「カリキュラムとは、学科課題の組織であり、それは当然に最も具体的な教育組織を意味する。従つてそれは児童生活の社会統制を意味する」(野村, 1933, p. 25)。そして、こうした定義のもと、野村は、生活学校の新たなカリキュラムが、「四つの学科(読書・計算・観察・作業)」、「五つの訓練(公民・職業・保健・文化・社交)」、「二つの学習材(文化単位と生活単位)」、「二つの学習法(プロブレム・メソッド及プロジェクト・メソッド)」をそれぞれ計画することによって構成されるとしている(pp. iii-iv)。

野村がこのようなカリキュラム改造に向かうのは、当時の学校カリキュラムが、「一般陶冶観に立ち過ぎて、具体的な生活訓練が無視されて

* やまづみ かつひろ 関西大学文学部初等教育学専修 教授

みる」(p. 26)と考えるからである。そのため、カリキュラムは「時代的の必要に適應し得なくなつてゐる」(p. 26)。野村は、「是非カリキュラム改造を考へねばならぬ」と述べるが、それは「実に今日の教育を時代に適應させて行くため」なのである(p. 26)。

それでは、カリキュラムの目的となる「具体的な生活訓練」とはどのようなものであるのか。野村は、「教育は生活の組織化」であるがゆえにカリキュラムは子どもたちの「生活訓練」を計画しなければならないとする(p. 27)。そのさい、彼が強調するのは、それが「他律的奴隷訓練」ではなく、「子供自らが自発的に持たうとする生活訓練」でなければならないという点である(p. 27)。野村は、そもそも「真の自由」は「生活技術」の獲得によってこそ可能になると考える。そのため、彼は、カリキュラムにおいては、「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」(p. 27)としたのだ。

このように野村は、「教育とは社会が行ふ生活の協働自治的組織化である」(p. ii)との目的から、「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ゆくことを通して、「自分達が自分達を教育することが学習である」(p. 57)といった子どもたち自身の自発的活動からなる生活学校のカリキュラムを考えたのである。野村は、それを、「本を読む教育」から「本を作る教育」への「百八十度の転回」(p. 438)という象徴的な表現で述べている。

野村のこうしたカリキュラム改造の試みは、同時代のアメリカにおいて進歩主義教育(progressive education)のカリキュラム構成論として台頭してきていた「経験カリキュラム(experience curriculum)」や「コア・カリキュラム(core curriculum)」の提唱に比肩しうるものであるだろう。その代表的な理論家であったL. トーマス・ホプキンス(Hopkins, 1937, p. 197=1950, p. 199)は、アメリカにおける1920年代の10年間を、伝統的な「教科カリキュラム(subject curriculum)」と進歩的な「経験カリキュラム」の抗争の時代とし、それが1929年の世界大恐慌に触発されることによって、1930年代には「経験カリキュラム」が教育界を

席卷することになったと述べている。

同時代に野村によって唱えられた生活教育のカリキュラム構成論は、一見すると、「教科カリキュラム」から「経験カリキュラム」の転換という潮流の日本版のように見えなくもない。しかし、野村が構想した生活教育のカリキュラムは、アメリカ進歩主義教育における経験カリキュラムと同様のものなのだろうか。

ホプキンスが説明する経験カリキュラムは、次のようなものである。「生活と生きることの改善ということがカリキュラムを構成するのであるから、個人がなしてゆく生活に先んじて、あらかじめ経験を定めたり組織化することはできない」(Hopkins, 1937, p. 200=1950, p. 202)。ここに明らかに見出せるのは、経験カリキュラムがそのバックボーンにしている「児童中心主義(child-centered education)」である。「本を作る教育」に象徴される野村のカリキュラム改造論とその実践は、果たしてこの児童中心主義にもとづくものなのだろうか。本論文では、野村による生活教育のカリキュラム構想が、児童中心主義にもとづく経験カリキュラムをどのように超え、かつ「子供達自身に子供の文化を築かせて行く」ような文化創造のためのカリキュラムの可能性を切り開いているのかを明らかにしてみたい。

1. 野村芳兵衛における生活学校の構想

野村芳兵衛は、戦前日本における新教育運動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、1934(昭和9)年からは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ていた小学校教師である。児童の村小学校は、野口援太郎らが1923(大正8)年1月、教育改造運動のために設立した同人組織「教育の世紀社」によって創設された私立の学校であった。その理念は、欧米流の理想主義的自由教育論にもとづき、同時代の世界的な新教育運動と連帯しつつ、「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)をめざすものだった。文字通りの実験

学校としての12年あまりの歩みは、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。

ところが、野村は、中野光(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。そうした葛藤や問題状況は、直接には、児童の村小学校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ことに起因する。しかし、そこでよりいっそう根源的であったのは、彼自身が直面していった新教育のあり方そのものをめぐる矛盾であった。

野村は、戦後、当時をふり返って、彼自身、児童の村の教育方針にしたがって子どもたちは「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」にもかかわらず、子どもたちは「少しも勉強などはしない」という毎日であったことを述懐している(野村, 1973, p. 92)。「私は、こんなことをやっていてよいのだろうか、ゆううつな毎日であった」(p. 92)という彼は、児童の村の理念に顕著であるような、「自然の理性化」をいう当時の新カント派の理想主義的自由教育論にくみできなかったのである。

こうして野村は、一方で、子どもの「自由学習」に対して、それが「わがままになり終つて、生活が充実して行かないで、いやな気持ちや学校や家庭にみなぎることをおそれる」として、「私には遊びの学習と言ふことよりも、義務のための学習と言ふ方がしつくりする」(1925, p. 117)と述べている。しかし、他方で彼は、子どもたちを教え導くという教育や指導の意識、彼がいうところの「教育意識の持つ不純性」から「救はりたい」と述べる(野村, 1926c, p. 5)。「支配階級にある教師の壇から逃出したい」(野村, 1926b, pp. 66-67)。これが野村の直面した危機であった。

野村は、自由教育論がその外見とはちがって

実は強烈に内包していた「教育意識」を厳しく見抜き、かつそれへの根本的な懐疑を生じさせていた。つまり、「学習の遊戯化」や「遊戯の学習化」といったものが、「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」であり、「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」(野村, 1973, pp. 103-104)と考えたのである。彼はいう。「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」(p. 104)。

野村にとってこのような撞着を抜け出す転機となったのは、夏休みに信州の野尻湖畔で行われた「夏の学校」である。彼は、美しい自然の中で、子どもたちとともにさまざまな活動に取り組むことを通して、ある発見にいたるのである。それは次のようなものである。「やっと、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(「夏の学校」で行ったような——引用者注)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)。

野村が格闘した矛盾は、今井康雄(1998, pp. 34-36)のいうような「新教育の地平」、すなわち新教育が「自己活動の統御」(p. 15)として強烈に潜ませている、近代教育学にとって自明ともいえる「教育意識」をめぐるものであるだろう。この「教育意識」から逃れること。野村は、児童の村の開校から3年目の1926(大正15)年、「教育の世紀社」の機関誌『教育の世紀』(1923年創刊)誌上に「旧教育を埋葬する日の私」を発表している。その「一 私の直覚」は、詩の形式で書かれたものであるが、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／教授であらうと学習であらうと／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つとも躊躇しないのみか／さう言ふ旧教育はもうくたばつてもいいのだし／くたばるべき運命が近づいてゐることを直覚する(野村, 1926a, pp. 12-13)

こうした野村の「直覚」は、ユーリア・エンゲストローム(1999)のいう「拡張的学習(expansive learning)」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ークスルーをもたらしてゆくような、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、より幅広くて複雑な対象とコンセプトを構築して実行してゆくのである(Engeström & Sannino, 2010, p. 2)。このような考え方からすれば、拡張的な発達とは、決して直線的な上昇としてあるのではなく、むしろあるものからの離脱(breaking away)として生じることになる。そして、拡張とは、離脱後に、ある新しい何かへと移行(moving into)することである。野村の場合はどうか。彼は同じく「旧教育を埋葬する日の私」の中でこう述べている。

人間は導かず導かれず／友情によつて協力する／人と人の中には無形の方が内在して／二人の生活を統一してくれるのだ(野村, 1926a, p. 14)

野村が、「教育意識の上に立つ教育」の矛盾をブレークスルーして、その先に向かってゆこうとした教育実践の新たなパターンは、「協力意志に立つ教育」である(詳しくは、山住, 2010を参照)。野村は、児童の村開校後2年間の試行錯誤を経て、「協力意志に立つ教育」という新たな原理のもとづく具体的な教育方法の創造を進め、1926(大正15)年、児童の村で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、学校教育の新たな仕組みの提案を果たすのである。つまり、野外の遊びを中心にした「野天学

校」と子ども相互の交友を中心にした「親交学校」の二つを土台に、文化遺産の伝達を中心にした「学習学校」を位置づける、三位一体的な相互関連のシステムからなる学級経営案である(野村, 1926c)。

「生活指導」を「学習指導」の基礎に置くようにした野村の実践は、昭和期に入り、学校を、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にしてゆく、「生活学校」のコンセプトの発見と構想へと発展・深化する。それは、「学校を共同体社会に組織すること」をめざすものであり、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」(野村, 1935, p. 1)とされるのである。

2. 「本を読む教育」から「本を作る教育」へ

野村芳兵衛は、昭和期に入り、1933(昭和8)年に刊行した『生活学校と学習統制』の中で、自らの「生活学校」の構想を樹立するとともに、そのビジョンのもと「生活教育」のカリキュラム改造を提唱してゆく。それは、「学習とは、生活の組織化である」(野村, 1933, p. 97)という考えにもとづき、「労作教育・郷土教育・公民教育の三つのものを生活教育機構の三分野として認識」し、こうした「最近教育思潮」のうち「郷土教育」から「学習材の革新」を、また「労作教育」から「学習法の革新」を、そして「公民教育」から「教育目的の革新」を、それぞれ引き出そうとするものだった(p. i)。

ここで「郷土教育」は、「郷土の生活を観察することによつて、正当な生活認識を持たうとする」(p. 439)ものとされている。野村は、この郷土教育を「学習材の革新」と結びつけることによって、旧来の学校教育において支配的であった「本を読む教育」から、新たに「本を作る教育」へと転換してゆくことを提唱する。それはどのようなものか。まず彼はこういっている。

今までは学ぶと言ふことは、本を読むと言ふことであつた。ところが最近になつて、なすことによつて学ぶと言ふ方法が考へられて来た。学校は学習学校から作業学校へと転換した。この転換は教育の自覚及方法から観て、明らかに百八

十度の転回と観るべきものだ。(p. 438)

こうした「なすことによつて学ぶ教育」の「素材」となるのが、「具体的な郷土の生活」であり、「本を作る教育」は、次のようにその「観察」にもとづくものなのである (p. 439)。「『本を作る』と言ふことは、観察を根拠にせねばならぬ。つまり『本を作る』と言ふ仕事は、本当によく生活を観るだけでなく、その生活を動かしてゐる法則をも察しなくてはならぬ」(p. 440)。

野村は、「本を作る教育」が学校カリキュラムの全体において展開すべきとしながらも、「今の一般小学校では、特に綴方科を通して実践することが容易」(p. 440)と述べている。これには、野村が掲げる「生活教育に於ける綴方科の新使命」(野村, 1932, p. 17)という問題も関連している。野村は、「新教育がどんなに叫ばれても、なかなか一般公立学校に、その方法が普及しないのである最も根本的な理由の一つ」が、当時の公立小学校において全面的に国家的な管理下にあった教科や教科書の学習と、「子供の意欲に出発した学習」との間の対立にあるとしている (p. 17)。そこで、このように「子供の学習欲と言ふことは、第二義的にしか考へられてゐない」ような「本を読む教育」(=「教科書の教育」)との対立を超え、「一つの統制点」を得て「新教育方法」を一般公立小学校にも普及する方法、それが「本を作る教育」としての「綴方教育」と考えられたのである (p. 17)。彼はそれを次のように具体的に説明している。

…綴方は単なる一分科として考ふべきでなく、広く各教科に渡つて、教科書を教へる教育に對立して、子供の生活を教材にさせて、その生活を観察させ、且つそこから観察記や見学記を書かせることによつて、学級の全員が協働して、子供達の本を作らせて行くのである。その時初めて、本と言ふものの生産過程が理解され、従つてその目的が理解され、進んでは、自分たちの観察を、教科書に示された内容との比較が可能になつてくる。従つて、教科書を学ぶことの必要とその読解方法とが自覺されてくると思はれるのである。(p. 17)

ここで注目すべきは、野村が、「本を作る教育」を「新教育」の方法として、「教科書の教育」と二項対立させて排他的に提起しているのではない、ということである。むしろ、彼は、「本を作る教育」が「読書学習の場合の比較材料」になるとし、「吾々の学習をしてよりどころあらしめ、組織づけてくれる」としている(野村, 1933, p. 440)。つまり、「本を作る教育」と各教科における「教科書の教育」は、それぞれが相乗効果をもつような、統合的なカリキュラムの二側面と考えられているのである。

野村は、こうした「本を作る教育」として、具体的にたとえば、自然観察において「観察記」を書く「蜘蛛の観察」(pp. 441-453)、また社会観察において「見学記」を書く「東京科学博物館の見学」(pp. 453-470; 同じ実践は、野村, 1932, pp. 17-25にも紹介されている)の学習を実践している。さらに、学校の夏休みを活用した「郷土教育」の実践では、子どもたちが「郷土教科書」を作る取り組み(野村, 1931, pp. 35-38)や、「我が村」をさまざまに調べて『私達の村』という本を協働で作る学習(pp. 75-81)が具体的に提案されている。

3. 生活教育のカリキュラム構成

野村芳兵衛は、生活教育のカリキュラム構想の中で、「本を作る教育」の問題意識とそれが果たす役割について、次のように述べている。「…従来の教育に於ては、殆ど教育の全部が、本を読ませるといふことであつたと言つてよい。かういふ傾向は、従来の教育が、子供達に対して、過去の文化を伝達するのが教育であると考えられて、子供達自身に子供の文化を築かせて行くことも亦大切な教育であるといふことが自覺されてゐなかつたことから来てゐるやうに思ふ」(野村, 1938, pp. 2-3)。

野村は、一方で、「先づ、子供自身の眼で子供自身の生活を視させることをしない」で、「子供達の眼に、色眼鏡をかけさせてしまふ」ような、旧来の「読方の指導」を批判している (p. 3)。しかし、これは、「読本」それ自体が悪いからではない。そうではなく、「読本」を正しく使わない

こと、野村のいい方では、「自然と社会とを理解して其処に一つの文化を生産して行く」ために「読本」のもつ「生活機能」が正しく果たされていないということなのである(p. 3)。野村は、「読本」は「精神的食物」ではなく「ヂアスターゼ」、すなわち「精神的消化剤」であると巧みに喩えたうえで、「本さへ読ませさへすればよい子供が出来るやうに」思うのは、「ヂアスターゼばかり飲ませてみたら、子供が丈夫になるやうに思つてゐると同じ誤謬である」と難じている(p. 4)。

こうして野村は、教科を大きく二つに区別したうえで、生活教育のカリキュラムを構想するのである。二つとは、「間接的に読書により観念を中心として生活を観察し、判断する教科」としての「読書科」と、「自己の直接経験を中心として、生活を観察し判断する教科」としての「生活科」である(野村, 1930, p. 7)。これら二教科は、当時の小学校教育における「国定教科書」にしたがう「教科書教育」と、それに限定されない子どもたち自身の生活にもとづく「教科書なき教育」にそれぞれ対応している(p. 8)。

この教科書なき生活単元学習ともいふべき「生活科」の意義と必要性を述べるさい、野村はきわめて興味深い比喩を用いている。それは、「教科書教育」は「乾物屋が持つて来た干物を食ふ」ようなものであり、「教科書なき教育」はそれとはちがひ、「川へ行つて、流の魚を釣つて来て食ふ」ようなものだといふたとえである(p. 11)。そして、こうした「生活科」こそが「りゅうりゅうと引く魚を釣上げた時の喜び、それを甘からく煮て食べる時の美味」をもたらし、「教材を自ら釣る力、教材を自ら食ふ力」を、子どもたちとともに新しく学んでゆくものになるのである(p. 11)。

先に述べたように、こうした「生活科」における「本を作る教育」は、野村によって「綴方教育」の実践において具体的に現実化されていったのである。1936(昭和11)年に刊行された『新文学精神と綴方教育』では、「一単位四時間制の綴方指導」が定式化されている(野村, 1936, pp. 252-258)。また、「文の技術と綴方指導案」(野村, 1932)や「取材指導」(野村, 1939)など、すぐれて実際の文章表現指導の方式が具体的に明らか

にされている。野村は、中内敏夫(1963)が明らかにしているように、戦前の「生活綴方運動」に対して、戦後、「作文法」や「文筆活動法」と呼ばれることになる授業ならびにその具体的な形態を、最初に提起していったのである。

おわりに

以上、見てきたように、野村芳兵衛は、その生活教育のカリキュラム構成と改造の提案において、『本を読むこと』を以て、殆んど学習の一切かの如く考へてゐる、今日の教育に対して、少くとも、その二分の一を『本を作る』ことを学習様式たらしめたい(野村, 1938, p. 5)と主張する。そして、この「本を作るといふ仕事」は、すべての教科の中で取り組むべき学習であるとするのである。実際、野村自身、それを実践の中で、次のように試みていた。「私は、修身科に於て、教科書の勉強の他に、『私達の修身』といふ本を書かせてゐる。理科に於ても同様である。私は、理科書による理科学習の他に、『私達の理科』といふ本を書かせてゐる。『私達の算術』『私達の読本』『私達の地理』『私達の国史』等、皆それである」(p. 5)。

このように野村は、「子供達自身に子供の文化を築かせて行く」ための生活教育のカリキュラムを生み出していったのである。しかし、こうした野村のカリキュラム改造論とその実践は、決して児童中心主義にもとづく経験カリキュラムの構成と一面化されるものではない。彼が教育における「児童文」の重要性について次のようにいうとき、それは顕著である。

教育と言ふ仕事は、一つには子供達自身で子供達自身の文化を建くやうに導くことであるにしても、又一面それは大人の文化を子供達に伝える事であることは言ふまでもない。然るに大人の文化を伝える道の大部分は言葉であると言ふていい。其処で、言葉を通して、如何にして子供達は大人の文化を吸収するか、大人から子供への文化伝達上の飛躍を観るには、子供達が、吸収した文化を、もう一度自分の物として出して来たもの、即ち、子供達の表現を通して知るより他に道はない。(野村, 1936, p. 28)

ここに見出すことができるのは、児童中心主義的な経験カリキュラムの構成による教科カリキュラムの否認ではない。むしろ、野村の生活カリキュラム論は、学校教育における文化伝達と教科の系統的な学習を重視するものであり、それを子どもたちの生活実践と結合して実質化することによって、文化と生活を架橋し総合してゆく学習をつくり出すものだったのである。野村は、「本を作る教育」のカリキュラムがまさにそのような「総合」であることを次のように述べている。

かくして、私の実践的反省によれば、この子供達の著述学習は、一面独立した子供文化の建設に役立つと共に、他面、一切の教科を結んで、総合的に、大人文化の正しい理解を深める役割を果たしつつあるのである。(野村, 1938, pp. 5-6)

付記

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、記して感謝したい。

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., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Hopkins, L. T. (Ed.) (1937). *Integration: Its meaning and application*. New York: Appleton-Century. = (1950). 勝田守一・白根孝之訳『インテグレーション — カリキュラムの原理と実際』櫻井書店.
- 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.
- 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.
- 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 (1963). 「野村芳兵衛の授業」波多野完治編

- 『授業方法の科学 1』(授業の科学第四巻) 国土社.
- 野村芳兵衛 (1925). 「子供の作品を取り出して — 綴方教育雑感を書くつもりで」『教育の世紀』大正 14 年 11 月号, 111-130 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 (1930). 「生活科としての綴方 (一) — カリキュラムへの一考察」『綴方生活』第 2 巻第 10 号, 6-11 頁.
- 野村芳兵衛 (1931). 『郷土教育の実現と夏休経営』郷土社.
- 野村芳兵衛 (1932). 「見学記を書かせる綴方指導」『小学校』昭和 7 年 6 月号, 16-25 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, 1 頁.
- 野村芳兵衛 (1936). 『新文学精神と綴方教育』厚生閣.
- 野村芳兵衛 (1938). 「教科組織と綴方科の位置 — 生活教育のカリキュラム」『綴方学校』昭和 13 年 2 月号, 2-6 頁.
- 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.
- 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.
- 山住勝広 (2010). 「野村芳兵衛における教育原理としての協働自治」関西大学『文学論集』第 60 巻第 3 号, 101-120 頁.

