

日本における生活指導論の系譜の研究

——野村芳兵衛の生活指導論について——

吉 田 一 郎

は じ め に

日本の生活指導の系譜を検討する際、戦前の公教育における教科学習以外の教育活動（訓練、行事）だけでなく、生活綴方運動、新興教育運動、「自由主義」教育運動を欠かすことはできない。

野村芳兵衛は、私立「自由主義」教育運動に身を置きながら、生活綴方運動と密接な関係を保ち、又新興教育関係者とも一定の関係をもっていた。交錯した接点に立って、「児童の村」小学校を足場にして、独特の教育実践と思想を創造し、他の系譜のものにも一定の影響を与えた。

これまで生活指導の観点から野村を扱った先行研究は、「児童の村」後期の著作『生活訓練と道德教育』で提唱された「協働自治訓練」論とその実践をもって彼の生活指導論の到達点とみなし、それは、生活指導史において生活綴方運動の実践家である鈴木道太の地域、学校での集団組織化の実践とともに¹⁾、集団主義教育の先駆を為すものと評価するのが通説であった。

しかし、何をもって集団主義教育とみなすのか。その基準は、例えば故宮坂哲文氏と竹内常一氏の間で、「集団の組織化」という実践があったことそれ自身をさす（宮坂）、「決定論的教育発想」があったことをさす（竹内）と異なっている²⁾。

本稿は、野村の生活指導論の特質を解明する基礎作業として、彼自身の認識論との関係においてその構造を解明することを目的とし、合わせて先行研究の方法にもふれながら生活指導史上の位置づけを試みるものである。

1 野村の認識方法論の特徴と生命主義的世界観

野村は、戦後、自伝『私の歩んだ教育の道』の中で「児童の村」教育の一般的教育原理を、「生活のための、生活による教育」とよんだ。そこでは「生活のための」を、「守り合っておちつき、助けあったのしみ、教え合ってはげむ」という三つの目標をもつ教育目的とした。又「生活による」を、「やってみて見つける。なってみて味わう。見せ合って話す。」という三つの様式をもった「学び」の原理として定式化した。後者の三つの原理は、同時に教育方法原理としても考えられているが、何よりも子ども自身の成長、発達の過程を示すものとして捉えられていることに注目すべきである。「われわれは、集団の中で呼びかけ合ってくらしている。その呼びかけが相手に自分を合わせようとしてはたらきかける時、やってみるという方法をとる。また自分を相手に合わせようとして受けて立つ時、つまり呼びかけられた時、私たちはなってみようという方法をとる。こうした二つの方法によって何かを見つけたり、何かを味わったりした時、私たちは友だちに知らせたくなるしお互いのくらしに矛盾を持ってきた時にも、どうしたって話

し合ってみねばならぬ。……毎日の生活を行動しながら観察し、観察しながら行動し、然も話し合うことで行動の統一をはかって行く……。』³⁾ 子どもの成長発達過程が、ここでは他を自己に自己を他に合やすようにやってみたり、なってみたり（「行動」）しながら見つけたり、味わったり（「観察」）して、見せ合って育つ、必要な時には矛盾を話し合って調停しつつ行動（「生活」）の統一を得ると把握されている。この見解を彼の教育思想との関係において把握する場合、まずここで示された観点を支えており、更に彼の教育思想を根底から支えている彼の認識論について検討する必要がある。「生活を本当に味ふこと、それを生活観照と呼びたい。……私は生活観照がやがて正しき文化の理解であると思ふ。又生活観照が学習であり、或る人の生活観照に他から働きかけることが教育であると思つてゐる。」⁴⁾ 即ち先の主張の中の味^{あじ}わ^うう^うことを含んだ「観察」という概念は、野村的に意味づけられた概念、つまり彼が「生活観照」と呼ぶ認識方法に対応するものであり、この「生活観照」は彼の親鸞的な色彩を基調にした生命主義的世界観の中にある、認識方法論上の中核を為す概念なのである。

「生活観照とは、最も根本的には私を通して表はれる生活という生命の発動を、私が照し観ることである」「生活観照は……二つの相をとって発動するやうにも思はれる。その一つは純情直観であり、他の一つは分析的思索である。」「思索の対象は生命の影であつて生命自体ではない。」「生活観照」とは本来的には「生命」に「我」を投げ出し、「自我的統一を捨てて没我の一超自我的に生命に信順することである」とされるのである。要するに「生活観照」とは、対象の論理的な認識作用である思考を含みつつ、根本的には「説明できなくても」、「生命と共にある全般的な実感」、つまり超論理的な「調和の実感」というべきものであり、それは分析的態度を捨てて、ひたすら没我的に「信順」することによって得られるものであるとされる⁵⁾。

野村の「生活観照」は実際どのようなイメージに基づいて理論化されたものだろうか。

彼の「生活観照」論には無意識的に幼い頃からの熱心な真宗信徒である両親に支えられた家庭の信仰的雰囲気や、村の自然村的な共同体的生活慣行が影響を与えている。さらにこの問題を強く意識に上らせ理論的な自覚を得たのは、岐阜師範時代の信仰にかかわっての人生論的な悩みと、梅原真隆との出合による「悟り」の体験をきっかけとしている。「私が価値を求める限り私は現実に満足できない。だから理想は私の現実とは別のところになくなくてはならぬ。つまり仏も仏の世界も現実の、私の住む現実世界とは別のところになくなくてはならぬ。」⁶⁾ しかし、「いくら仏などないのだと思つても、なぜか私は仏と別れることができなかった。仏のいない私を考えたら、それだけでもう私は生きていく希望がなくなるのであった。」⁷⁾ 彼の苦悩は理想と現実の乖離、仏の存在の否定を感じざるを得ない現実に対する意識によってひきおこされたものである。その苦悩を彼は次のように解決した。『作られたように生きるより他に道はないのです。あなたは仏さまがあるかないか、そのことを気にしていらいっしょいますが、それなら自分はあるのかわからないのか、それも気になりませんか。あるとかないとかいうことは科学の問題であり、認識の問題です。それはそれで研究したらよいことです。それとは別に、宗教とは純に生きる態度なのです。わかってから生きるのではなくて、生きていてわかっていくのです。先ず生きることです。純に生きましょう。お任せして生きましょう。安心して生きましょう』と、（梅原真隆は一筆者注）言われた。私はなぜかそのことばがそのまま納得できた。重い荷物をおろして貰った気がした。そして心配しないで勉強しよう。心配しないでたらこうという気持がお腹の底から湧いてきた。』⁸⁾ こ

これから分るように苦悩の解決過程は次のような構造を持っていたと言えるだろう。まず、先の現実根拠をもつ対立が意識そのものの内部における対立に置換されている。つまり彼の本来の関心事となったことは仏の存在を疑う意識、或はそういう意識をもつことに対する意識と彼の有するところの本来的に人間的な意識（「なぜか仏と別れることができない」意識）との間の対立、言葉を変えていえば、疎外された自己意識と本来の自己意識との間の対立と表現できよう⁹⁾。疎外された自己意識とは、彼にとって対象を認識することによって得られる意識、つまり対象性を持った意識であるから、この意識の対象性そのものを克服することによって、本来的な人間性、人間の本質を取り戻そうとしたのである。しかし何らの対象性を有しない存在は、如何なる意味においても現実的存在でありえずただ想像の中でのみ措定しうるものである。従って彼は全くただ思考の運動としてのみこのような論理を組み立てることによって、「宗教の止揚のあと、宗教を自己外化の一産物として認識したあとで、しかもなお宗教としての宗教のうちにおのれが確認されている」¹⁰⁾（傍点一著者）と見たといえるのである。かくして彼は全く対象性を有しない、ただ思考においてしか措定しえない人間の本質、つまり形而上学的範疇として「宇宙の唯一実在」としての「生命」を措定するに至る。このような野村の唯一実在としての「生命」は「神」や「仏」のような実体物ではもはやない。「生命とは宇宙唯一の実在であって自我と他我とに内在して、然も自我と他我とを共生させる合理にして又神秘的な力」¹¹⁾である。

ところでこの「生命」概念の内実をなすものは何か？ それは野村の自我と他我との共感・協力、共に生かされているという体験的感情である。「私にとって愛という実感は、一に融合する心持ちであり、共に育つ心持ちであり、許す心持ちと許される心持ちであり努力、感激、自由の心持ちである……私は何時も愛の相に於て生命を観る。」¹²⁾野村が人生論的信条として抱いている体験的な実感及び道徳的意志（協力への意志—「自他の協力こそが道徳だ」）¹³⁾を媒介する概念であるところに「生命」概念の内実があると言えよう。このように「生命」を措定し、概念規定し得た彼は一つの「安心立命」の境地に入ることができた。そのことは単に人生に処する態度が確立されたということにとどまらず、彼の仕事としている教育に処する不変不倒の姿勢が確立されたことを意味していた。つまり教育の本質を彼自身の納得のいく仕方で把握し得たのである。全ゆる存在を協力という発動相に動機づけている「生命」は、従って教育のあり方をも動機づけるものでなくてはならないという根本的態度を確立した。次節でその構造を検討するように、「協力意志に立つ教育」を根本テーゼとする教育観の確立がそれである。

さて、これまで野村の生命主義的世界観の中で認識論上の基本概念をなす「生活観照」及び「生命」概念の成り立ちを野村自身の思惟過程をたどりながら跡づけてきた。「生活観照」に示される認識論的特質及び「生命」概念の特質は次のように要約される。

（イ）「生活観照」論の認識論的特質について

認識過程における分析、総合についてみれば分析過程はある程度まで推し進められるのであるが、（「分析的思索」）、現象を本質的に規定している運動法則はあらかじめ前もって予定されており、（全存在の法則性を示す「生命」概念）、従って分析過程は徹底されずに途中のある地点から、道徳的意識（「生命」の内実—協力意志）による総合過程が始まり現象が説明づけられる。（全存在を「生命」の発動相とみなす）これは基本的に道徳的に色づけられたイデオロギーとしての自然観とでも名付けられよう。しかしながらそのイデオロギー性の内実は、何らの分析

過程を前提にしない全くの抽象的理念による説明—いわば全くの虚偽意識というものではない。それはあくまで分析過程を前提にした、しかしその途中の地点で分析的判断が、彼の実感的な道德感情を媒介にした道德的判断に置き換えられるという構造をとる道德主義であるから、いわば現実主義的な道德主義的科学ともいべきものである。

更にこの野村の科学観においては、知ることは信ずることにつながる。何故ならあらかじめ主観によって指定された存在の法則性は絶対不可知のものではなく、分析的態度を捨て我を投げ出し、没我的に「信順」するという作用（「生命信順」）によって「照し観る」ことの出来るものとされるからである。かくして「信」の姿において真の「知」が完成されるとされるのである。このことは認識する行為が即極めて人生論的な意味を持つ道德的行為（信順する姿勢を身につけ、道德を身につける）となることを意味する。

（ロ）「生命」概念の特質について

「生命」の存在の証明にあたって初めから理論的な証明を試みたものでなく、いわば野村自身の幼少からの生活体験に裏づけられた体験の実感的道德的意識（道德は愛つまり協力だ）の要請として「協力意志としての生命」を認めるという経過をたどって行なわれたのであるが、いったんその存在が確証された後では「生命」概念は、目的論的色彩を含む予定調和論的な機能概念ともいべきものとして、現象の説明原理となる。機能概念という意味は「生命」が「自我」、「他我」に内在する作用、力の実体化として更に「自我」、「他我」に「共生」をもたらす媒介作用としてとらえられていることをさす。予定調和論的というのは「生命」概念が存在の相そのまま、協力の相である意味として、つまり存在間にはあらかじめ予定的に連絡、調和があることをあらかず概念としても使用されていることをさす。目的論的というのは「生命」が願望としての愛のあり方をさす概念として、あるいは教育、子どもの発達を目的的に統制する概念としても使用されていることをさす。

このような彼の認識論が、彼の教育思想にどう反映し、展開するか。次に生活指導の局面に限定して考察する。

2 野村の生活指導論について

「児童の村」における野村の教育活動・著作活動は、彼の宗教的生命主義的世界観そのままに、いわばそこからストレートに教育を構想した前期（大正末～昭和2・3年頃）—代表的著作『文化中心の修身新教授法』（大正14年）、『新教育における学級経営』（大正15年）と、雑誌『教育時論』において昭和の教育労働運動の先覚者たち（上田唯郎、佐野五郎等）との間で交した論争（昭和3年1月～4月—「啓明会第二次宣言」の評価をめぐる—の、教育と政治の関係を主な主題とした）、雑誌『綴方生活』（昭和4年創刊）において、やはり同じ主題で新興教育関係者（南砂雄・池田種生）との間で交した論争（昭和6年4月～6月）、あるいは、昭和4年にはじまる恐慌についての野村なりの認識を直接のきっかけとしながら、それまでの自らの教育観に一種の「自己反省」を加えて、彼なりの再編成を試みた後期（昭和3・4年頃～「児童の村」解散・昭和11年—代表的著作『生活訓練と道德教育』（昭和7年）、『生活学校と学習統制』（昭和8年）に一応分けて考えることができる。以下、生活指導論に焦点を当てながらその特質を見よう。

(イ) 前期の生活指導論について

前節でその成り立ちについて見た生命主義的世界観は、教育の把握にあたって、「協力意志に立つ教育」という教育本質論を生み出した。「そして私の新教育は生まれた／…深い生活観照から生まれたんだ／…協力意志に立つ教育は今誕生したのだぞ／…」¹⁴⁾

この「協力意志に立つ教育」の基本原理は、「教育の目的も生命信順であり、教育の方法も生命信順である。」¹⁵⁾と表わされる。

このような教育本質論及びその基本原理の生活指導論における現われを、前節で見た彼自身の認識論との関係でとらえると以下に特徴づけられるであろう。

まず第一は、子どもの遊びの解放の主張である。

「遊びそのものは、重要な人生的意味を持っているので、決して学習化せねば価値のないやうなつまらないものではないと思ふ」¹⁶⁾とのべて、彼は遊びを単に学習の手段としてみる立場を批判し、遊びそれ自身の価値を見出せと主張した。そして遊びを「野外の遊び」と「交友上の遊び」（「倶楽部の遊び」）の二種に大別して、それぞれの価値（「人生的意味」）を、身体の健康と感官の修練—身体的要求の満足（野外遊び）と、情緒と理性の発達—精神的要求の満足（倶楽部の遊び）と定位した。「これらの価値はそれ自身重要であるばかりでなく、所謂文化生活の唯一の基礎をなすものである。」¹⁷⁾

このような観点から、学校を「野天学校」（野天で思いきり遊ばせる一土いちり、動植物採集、栽培と収穫、遠足と旅行、戦争ごっこ、夏の学校など）、「親交学校」（子どもの倶楽部活動—何々ごっこ、劇、出版、炉辺の集ひ、研究会、展覧会、学芸会、遠足、お地藏様祭など）、「学習学校」（大人文化の伝達）の三つの機能を有する学校として編成することを唱えた。遊びの解放の主張は、(1)子どもの生活を、全て学習の観点から位置づけて価値づけようとする一種の教育主義的発想と異なり、子どもの生活を構造的に把握し、それらの相互連関を明らかにしようとする観点、及びそれに基づいて、学校における教育作用を構造的に把握しようとする観点を内包している点で重要である。(2)例えば野外の遊びの目的が身体の鍛練などでなく、健康及び鋭敏な感覚器官の訓練におかれているところなどは、権利・発達主体としての子ども把握につながる重要な観点を内包しているが、後にみるように、人生論的な「味の発見」という大目的に統制されることによって、いっそうリアルな権利・発達主体としての子ども把握に至らない弱さをもっている。(3)「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」¹⁸⁾とのべているように、子ども間の交流が人格形成において重要な役割を果たすことを認め、教育を教師—子ども関係においてだけ見る見方をのりこえているのは、すぐれた点であるが、しかしそれは後にみるように常識的な把握を出ないものである。(4)「自治会」が子どもの政治的生活の遂行の側面から一面的にとらえられ、政治的判断力を伴えた自覚的子どもの組織として、小学校最上級生或は中学校において意味をもつが、小学校低・中学年の子どもの発達には否定的影響を与えるものとしてとらえられている¹⁹⁾。この期の「児童の村」における自治会は「子ども会」という組織があったが、それは、文化的活動を目的とするクラブ的性格（個別のクラブ組織ではなく、必要に応じて学級全校で演劇、出版、遠足、学芸会等にとりくむ）のものであり、組織的な活動の側面はいわゆる話し合い（「相談会」）に改編され、しかもそれは全体として野村的な意味での人生論的「修身」学習の中に位置づけられていた²⁰⁾。従ってここに見られる組織的活動は、子ども自身の自己組織とし

て、民主主義的な機構をそなえた自治組織としてのそれではない。

第二は、子どもの人格形成に働きかける教育力についての予定調和的なとらえ方である。「協力意志に立つ教育」観に立つ野村は、教育に現われる協力の相を次のようにみる。

「私たちは、子供を育てる時に自分一人が子供に関係しているのだと思ってはならない。宇宙は大きな学校だ。それが自覚的であると否とに関係なく、凡ての生物の間には限りない交互作用が行なわれてゐる。そして自覚的な教育も。(中略)教育とは宇宙間に於ける交互作用の総量に於て見られるべきである。」²¹⁾として、「学校教育に於ける協力の重なるもの」として「A自然の力、B社会の力、C既成の文化の力、D学友の力、E教師の力、F児童自身の力」²²⁾を挙げている。この教育力の協力に立つ教育の主張の特徴的な点は以下のところにあるだろう。

(1)自覚的教育と無自覚的教育に区分しているところから分かるように、学校での教育を含めつつ生活全体の教育的影響力を認めるものであり、その意味で教育及び子どもの発達の社会的規定性を認める観点を内包している。もちろん、その社会的性格が問題であるのだが、ここでは本稿の主題の関係上、そのことを直接検討することはできない²³⁾。(2)このような教育力の協力という主張は、一つには下中らの影響を受けて「児童の村」初期にみられた自由放任主義的な指導観²⁴⁾や子ども自身の力を考慮しない鍛練主義的な指導観に対するアンチテーゼとしての意味を持つが、同時に積極的な指導観として見た時、次にみるように人格形成の基本的原動力として「生活観照」が想定されていることによって結局のところそれらの教育力は本来調和的に存在しているという以上を必ずしも出るものではなかったといえる。例えば、教師の教育力の子どもへの作用のあり方をどうとらえていたかをみると、結論的には、教師が一個の人格として存在すること、そのこと自身が子どもを教育することになるのだということである²⁵⁾。この場合の教師の教育力の内実は、教師の人格的感化力とでもいうべきものである。

第三は、人格形成の原動力としての「生活観照」の位置づけである。「生活観照」だけが自分を育て、友を育てて行くのである。(中略)私は今一向に子供たち自身の生活観照に彼等の成長を信頼しようと思つてゐる。」²⁶⁾

この主張は以下のような特徴を持っている。(1)「生活観照」とは、前節の野村の「悟り」の構造にみられるように、第一には深く深く自己を内省することによって、到達するはずの「内なる心の眼」によって「明るい純一の世界」をみい出すことを意味し²⁷⁾、子どもたちにもそれを要求するということである。(2)「生活観照の小窓に立って、子どもたちの内なる小窓に呼びかける時、私はきっと子供たちの心の奥に飛び込むことが出来る筈だ」²⁸⁾と述べていることから分かるように、教師と子どものつながりを媒介するものとして「生活観照」が役割づけられる。(3)「内なる心の眼」でとらえる世界は、「明るい純一の世界」でなければならない。このことは、前節で述べた「生命」概念の内実が肯定的な協力・共感感情であることに基づいている。野村は生活綴方史の中で、南方型生活綴方或は明るい綴方の系譜においてとらえられているが²⁹⁾、その認識論的根拠がここにあると考えられる。

第四は、野村の場合「生活観照」は深い内省を必要とするものであると同時に、それはただ端坐瞑目して得られるものとしてではなく行動、表現、鑑賞などの活動が大きな役割を果たすものとしてとらえられていることである。つまり生活観照は静かに自己を知り固定概念を捨て純情に人を見、そして経験から深い味を見出していくという方策を通じて達成されていくものとされてい

る³⁰⁾。

かくして(1)しっかりと他の生活を味わう活動として模倣的動作、行動が重要なものとして取り出される。実践的には他の動植物になってみたり、あるいは実際経験することが不可能な社会的経験—どろぼう、裁判などを、ごっこ活動として組織し、代理体験をさせながら「大人の生活に同情を感じ、大人の生活に理解を持つ」³¹⁾ようにさせようとするのである。(2)更に「生命」の発露は表現、動作としてあらわれるものとされ綴方表現、演劇などの創作、表現活動が重視される。(3)固定概念にとらわれないで純情に他の人、生活にあらわれる生命の発動を見る活動として鑑賞が取り出される。「鑑賞とは生命への直参である。生命礼拝である。信の姿である。」³²⁾そしてこのような観点から演劇鑑賞、綴方作品鑑賞などの鑑賞活動が重視されるのである。このような「生活観照」の方法論が、前節でのべた「やってみて見つける、なってみて味わふ、見せ合って話す」という三方式の基本的骨格を為すのである。最後に結局、この期において彼がとらえていた生活指導の独自の内容、任務は何かということになると交友生活を中心的舞台として「先づ実感の上で、友と共に協力して生きていく」³³⁾仲間づくりということになるだろう。そのことは自己が本当に自己を生かす道でもあり(「個人教育」)、又本当の社会人として生きる道でもある(「公民教育」)をとらえられていた。この「仲間づくり」の内実が彼自身、「素朴な村落に生活の正しき姿のあること」³⁴⁾と述べているように、相互扶助的生活慣行を基調とした村落共同体の生活様式であったとみてもよいだろう。ここで注目すべきはこのような仲間づくりにおいて行動、観察、話し合いをすすめる方法上の武器として生活綴方を位置づけ、更に全ゆる活動の経過と結果を文集あるいは新聞につねにまとめるという形態をとり、これを「本読み」を中心とした学習に対する「本作り」の学習としていたことである。そしてこれを野村の意図し広めようとした生活綴方であるとしていた³⁵⁾。

以上の考察から前期野村の生活指導実践の内実を特徴づけると、生活指導の独自の相としての仕事は上にのべた仲間づくりであり、それを内容的な面から見ると野外での遊びや文化的諸活動(学校行事も含む)の創造、組織であり、それを組織的な面からみると基本的には倶楽部活動組織であり更に方法及び目的の面から見ると、やってみたり、なってみたり、見せ合ったりして「味」を発見しつつ大人の世界を理解するということであった。そしてそれらの過程を支える技術的道具として文集、新聞を位置づけるというものであった。それを教育構造の中においてみると「本読み」学習に対する「本作り」学習という性格をもつものであった。

(ロ) 後期の生活指導論について

後期の野村の生活指導論の最大の特徴は、今まで主張してきた訓練の否定を止め「觀念的生活指導から科学的生活訓練へと、生活教育の方法を展開」³⁶⁾させんとして「生活訓練」を基調にした「協働自治訓練」という生活指導論を展開したところにある。この「協働自治訓練」論の成り立ちにおける最大の契機は、組織或は制度という概念の導入にあると思われる。「功利は個人のものでなく組織のものだ。程度の差こそあれ未だ功利なき組織なく、組織なき功利はない。」³⁷⁾これは新興教育運動に代表されるマルクス主義のインパクトを「事実の上に立ち」、「先づ社会現象を観察」して、野村なりに受けとめ³⁸⁾再構成した結果あらわれた主張である。これは前期の野村の教育思想の基本思想であった「協力意志」を、「経済という観点からながめられるべきである」³⁹⁾生活の現実相—それは生産関係の視点の欠落した生産及び消費生活における「食ふこと」

以上のものでは決してないが一における「協働の原則」として、再定位しそれを人間の組織体の「功利」として実現しようと試みるものである。かくして「協働自治の組織力と、個人の協働意志の結合が目的的に生活の意志統制を継続し、よりよき協働自治への生活技術を獲得してゆく」⁴⁰⁾ものとして「社会的訓練」を意味づけ「協働自治訓練」が展開される。この「協働自治訓練」の本質を如何なるものとしてみるかという問題においては、まずその思想的背景、社会的性格が吟味されなければならないが、ここでは主題の関係上、先行研究において指摘されている以下のような点を確認しておくにとどめる。それは「村」の政治生活の原理を基調にした「村落共同体的集団主義」の性格を濃厚に持ち、「集团的連帯主義」、「権威的調和主義」又「協議」「抗議」という実践方式も「村の原理」と関係をもつものであり⁴¹⁾、或はそれらが道徳的行為としてとらえられておりその意味で「主知的道徳論」の立場に立つものである⁴²⁾ことなどが指摘されている。これらの評価はおおむね賛成できる。ところでこの問題にかかわって一つだけ指摘しておきたいのは、前期にあっては組織形態がクラブ活動的組織形態として未分化な状態であったが、この期に至ると学級、学校生活の自治的運営機構と目的別の集団組織が明確に区別した上で、それらの関係が考えられていることである。しかし自治的運営機構は先の指摘にもあるように、「村」的原理あるいは「家」的原理を下敷にした性格が強く、基本的には民主主義的原理に基づく自治組織機構とは言えないものであろう。

以上のことを前提的におさえた上で、ここで取り上げたいことは訓練の強調と前節までにみた彼の認識方法論及び、それに立つ教育原理との関係である。結論から先に言えばこの訓練論の主張は前節で見た、「やってみて見つける、なってみて味わう、見せ合って話す」という三方式による「味の発見」という原理と全く矛盾せず、後者の原理にのっとって構想されたものでもあるということである。

前節で述べた「生活観照」を方法原理とする教育論において、野村にとって学習の本質は子どもが「味」を発見しつつ、大人の世界を理解していくことであった。ところで「協働自治」を打ち立てた後期において「吾々は茲でも『協働の原理』を学習の原理と決定してかかるつもりだ⁴³⁾」として、「協働の原理」が如何にして「学習の原理」たるかを次のように述べている。「吾々は最初から、協働組織の中へ子供達を入れようとする。さうすれば子供達は模倣によって、協働自治の生活を訓練し合って行く。而も協働は、愛と公利を刺激して子供達の生活自覚を促す⁴⁴⁾。」

前節でみたように、人格形成の原動力としてとらえられた「生活観照」の基本的方法は、模倣行為（代理代験）、表現、鑑賞であった。とすると、上にあげた主張はこれらの方策を否定するのではなく、まさしくその方法の継承の上に立つものとみることができる。その方法間の関係でいえば模倣行為が、とりわけ前面に出る形で位置づけられたものとみることができよう。この様にみえてくると生活指導における学習の原理としての模倣行為とは如何なる性格のものが問われてくる。これは、そもそも模倣する対象に合わせようとする行為であり、従って適応を本質とするものである。野村自身「学習は個性意欲から組織適応を計画することである⁴⁵⁾」と述べている。

ここに一つの問題点がある。「主観的理想主義」を克服し、「内的必然が外的必然を統制して行くための科学的認識力と組織的協働力とを与えることこそ、最も進歩せる生活訓練であらねば

ならぬ」⁴⁶⁾と、高い教育学的到達点に至った彼が「内的必然が外的必然を統制していく」その方法論における終始一貫した適応を本質とする模倣（代理体験）重視の発想に、世界観の問題とは別に彼の訓練論が、結局体制的な「公民教育」論につながらざるを得なかった一つの根源的な、理論的な必然性を見ることができる。従ってこの期の彼の教育指導論を「子どもの自発性と教師の指導性との統一的把握という課題のみごとな解決がある⁴⁷⁾」といい切るには躊躇を感じるのである。又、彼の訓練論の弱さの問題として組織的行為の道德主義的解釈、主知主義的子ども観の問題が指摘されているが⁴⁸⁾、彼の訓練論の適応主義的本質という問題はこれらの指摘される弱さを更に下から支えるものとして、見落せない契機と考えられるのではないだろうか。そしてその発想を根底から支えているものとして、彼の認識方法論の役割を見るのである。すでにみたように彼の認識方法論は、現実を受容しながら内面において闘うという意味での積極性をもつが、民主主義を体現する力強い主体の形成の論理となるには、やはり弱かったといわざるを得ない。

お わ り に

以上、「児童の村」時代にその完成をみた野村の生活指導論を、彼の認識論との関係において見てきた。最後に本稿の一応の結論と今後の課題についてしるしておきたい。

時代の情勢に見合う課題の彼なりの受けとめとして再把握された訓練論は、彼の認識方法論上の特質に規定されて適応主義的性格にならざるを得なかったという弱点を持ちながらも次のような点において極めてすぐれたものであったといえる。

一つは、あくまでも現状の受容を前提とした上での「政治の運用法」という制約を出ないものであるが、生活指導において独自に達成さるべき学力（一行動能力）を実体化して設定しようとする志向をもつことによって、生活指導の目的観の発展に貢献を為していること⁴⁹⁾、二つには、観念論者ではあるが、実践的、現実主義的生活姿勢を保持することによって、様々な教育技術を創造したこと。特に、本稿でも取り上げた文集・新聞づくり、或は「生活記録」などは、子どもの集団づくり、子ども観察における不可欠の技術として、受け継がれていくものである。

さて、認識論との関係という視角から野村の生活指導論の特質を把握することによって、結果的に戦前の生活指導論の系譜をとらえる一つの分析視角を得ることができた。それは子どもの主体としての形成についての見解という視点である。この視点からみると、野村と一定のかかわりを持ちながら、別の系譜を形成した北方教育運動は、野村の主体形成論をのりこえる弁証法的決定論に位置づけられる主体形成論を持ちえていたことがわかる⁵⁰⁾。これまでの先行研究において確立されてきた分析視角を踏まえつつ、この視点を加えて北方教育運動の特質も解明されなければならない。

最後に、本稿では認識論の特質を特徴づけるにあたって、その社会的内容には直接ふれずにもっぱら論理自身の構成を問題にしてきたが、この方法は当然制約をもつものである。彼の認識論を思想的背景・社会的背景においてとらえ、彼の教育思想及び教育実践の全面的な再検討を行なうことは他日を期したい。

注

- 1) 鈴木道太「学級・集団・技術—集団主義教育の理論と実際」『教育論叢』昭和7年4月号参照
- 2) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房1962年。竹内常一『生活指導の理論』明治図書1969年、参照
- 3) 野村芳丘衛『私の歩んだ教育の道』1973年、『野村芳丘衛著作集 全8巻』黎明書房 1973年～74年第8巻所収 p. 128 以下自伝と略す。尚、著作集所収の文献については、著作集の頁で示す。以下同じ。
- 4) 『生命信順の修身新教授法』大正14年 著作集第1巻, p. 13, 尚、本書の原題は『文化中心修身新教授法』であるが内容の変更はない。以下「修身新教授法」と略す。
- 5) 以上の「生活観照」についての引用は、『修身新教授法』 p. 14-16.
- 6) 自伝 p. 57.
- 7) 自伝 p. 58.
- 8) 自伝 p. 59.
- 9) マルクス『経済学・哲学手稿』藤野渉訳国民文庫 p. 214. 参照
- 10) 同上書 p. 228.
- 11) 『修身新教授法』 p. 59.
- 12) 同上書 p. 31.
- 13) 自伝 p. 135.
- 14) 「旧教育を埋葬する日の私—協力意志に立り教育とそ実現(1)—」『教育の世紀』大正15年10月号。著作集第6巻 p. 29-30.
- 15) 『修身新教授法』 p. 54.
- 16) 『新教育における学級経営』大正15年 著作集第2巻 p. 39.
- 17) 同上書 p. 39.
- 18) 同上書 p. 33.
- 19) 『修身新教授法』 p. 221-224 参照
- 20) ここで野村のいう修身教育とは、当時の公教育における一教科としての修身科のみをさすのではない教科以外の分野をも含む、広い意味での道德教育活動をさしている。『修身新教授法』 p. 198. 参照。
- 21) 同上書 p. 65.
- 22) 同上書 p. 65.
- 23) この問題については、中内敏夫、磯田一夫、竹内常一、志摩陽伍氏らの研究が示唆に富んでいる。ここでは、村落共同体的教育慣行・思想との関係でとらえる視点(中内、磯田、竹内)、新興教育運動に代表されるマルクス主義教育思想との対比でとらえる視点(志摩)などが提起されている。中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書1970、磯田一夫「野村芳丘衛の生活教育思想」『教育学研究』第34巻1号(1967年)、前掲竹内『生活指導の理論』、志摩陽伍「野村芳丘衛の教育的立場について」『国民教育研究所論稿』8, 1966年参照
- 24) 「児童の村」設立趣旨は、徹底した自由放任主義にあり、子どもは「場所・時間・先生・教材」を選ぶ自由があるとされていたといわれている。「『児童の村』のプラン」(1)(2)(3)『教育の世紀』大正12年10, 11, 12月号, 自伝 p. 92. 等参照
- 25) 「児童の村二ヶ年」(3)『教育の世紀』大正15年6月号 p. 54.
- 26) 同上書 p. 54.
- 27) 同上書 p. 54.
- 28) 同上書 p. 54.
- 29) 前掲中内『生活綴方成立史研究』、竹内『生活指導の理論』参照
- 30) 『修身新教授法』 p. 158. 参照
- 31) 同上書 p. 78.
- 32) 『新教育における学級経営』p. 136
- 33) 『修身新教授法』 p. 82.

- 34) 同上書 p. 79.
- 35) 自伝 p. 127-128.
- 36) 『生活訓練と道徳教育』著作集 第3巻p. 2
- 37) 同上書 p. 16.
- 38) 「僕の所論に社会認識的誤りあらば指摘せよ」『綴方生活』昭和6年4月号
- 39) 同上書
- 40) 『生活訓練と道徳教育』 p. 70.
- 41) 前掲磯田論文 p. 63-64. 参照
- 42) 前掲竹内『生活指導の理論』 p. 258. 参照
- 43) 『生活学校と学習統制』著作集4巻 p. 62.
- 44) 同上書 p. 69.
- 45) 同上書 p. 62.
- 46) 『生活訓練と道徳教育』 p. 2.
- 47) 前掲中内『生活綴方成立史研究』 p. 963.
- 48) 前掲竹内『生活指導の理論』 p. 258. 参照
- 49) 野村の訓練論の主要なモチーフが子どもに「生活技術」を持たせることにあったことは見落とされてはならない。『生活訓練と道徳教育』 p. 1.
- 50) 例えば村山俊太郎の『『生き方』に於ける芸術性と環境性』にみられる、人間の環境による規定と環境変革の弁証法的把握を参照されたい。『村山俊太郎著作集』百合出版1967年 第2巻 p. 123. 参照
(博士課程大学院生)