

大正自由教育における野村芳兵衛の思想

—1920年代の「新教育」における「生活世界」の哲学—

宇野美恵子

I 序—課題と視角

日本人の自己超越の契機には、特定の組織宗教の神を志向するものは少なく、自己否定の契機、あるいは無限に肥大化する欲望を自己制御する「慎み」(decency)をその源泉とするものが多い。ひとびとはそれを「自然」に信託する「態度」や「心情」に力点をおいて表現してきた。村上陽一郎は、そのような傾向の一般的現れとして、近年においても素朴な自然への畏敬の念を「お天道様」とか「今日様」という言葉で表現するひとびとがいまだ存在し、日本文化にはそのような「隠された超越」とでもいうべき価値観がなお生きていることに注目している⁽¹⁾。すなわち、対象を自覚的に定立するより、それに「託す」という「態度」や「心情」に力点がおかれるのである。そして、この古代から近年にいたる民衆の生活信仰のありかたは、「生活世界」におけるわれわれの「共通感覚」や「共同善」とも深くかかわっているように思われる。

ここで言う「生活世界」とは、基本的にはE・フッサール(1859-1938)の概念である。

フッサールは最後の著作『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』において「生活世界」という概念を明らかにした。それは文字通り生の世界、生活の場であり、科学的な主題的、方法的世界理解に先立つ、われわれの対象意識の背景ないし基底としての生の地平を意味している⁽²⁾。すなわち、われわれが現に具体的で実践的な日常経験の世界を生きる時、われわれの生の意識は、すでに身体性や間主観性の図式にはめこまれ、受動的総合のような諸契機が機能

大正自由教育における野村芳兵衛の思想

する全体を「生活世界」として受け取っているという指摘である。フッサールによれば、われわれは科学的、理念的な客観的・学問的世界に生きる以前に、生活世界において、自他に先立つ共同世界としての自明性をもつ共同的关系性にいわば共に住みこんでいる⁽³⁾。

「生活世界」の概念は、現代哲学においては必ずしも確立された概念ではないが、その後の社会的世界の究明に大きな刺激を与え続けた。近年では、周知のように「コミュニケーション的理性」に依拠するJ・ハーバーマスは、一時期、システムによる「生活世界の植民地化」に警鐘を鳴らした。

本稿の研究対象である野村芳兵衛(1896-1986)は、大正自由教育において独自の「新教育」の思想と実践を展開した「哲学者めいた」教師であり、日本における1920~30年代という今日のそれと重なるような社会統合の一大変革期を中心に活躍した。

ここで生活の概念を中心に、野村芳兵衛の教育思想を考察するにあたり、処女作『生命信順の修身新教授法』(1925)がなぜこの時期に出版されたのか、当時の社会的状況を簡単に見ておくことが必要であろう。関東大震災(1923)後の日本社会では、リベラリズムは退潮しはじめ、すでに第一次世界大戦という総力戦を経験し、大戦後の世界的大恐慌が失業者を大量に生み出していた。1918年には米価暴騰により富山に米騒動がおり、参加者70万人という社会的大事件をひきおこしている。この民衆の貧窮、戦争成り金の横暴、滔々として押し寄せる外来思想、デモクラシー思潮の興亡、そして関東大震災の復興とモダニズムの誕生、これらは、言うまでもなく、新しい諸価値の衝突を日本の社会的・文化的世界に生み出していた。これらの状況はアイデンティティ・クライシスを生み、そこでは地縁・血縁の枠を超えた新たな共同的关系の創出が歴史的課題とされつつあった。20世紀とほぼ生涯の歩みを共にした野村芳兵衛もまた、ひとりの教師としてこのような社会的状況における課題に呼応した。

野村芳兵衛の教育思想に関する先行研究のひとつ、中内敏夫『生活綴方成立史研究』において、中内は野村を評し、次のように述べている。「理論的にはマルクス主義に、実践的にはファシズムに『破れ』去った。だが、同時代にあって、かれほどに創造的な思想活動を日本における教育発達の体質と段階に即し

て展開しえたものが、ほかにあったらどうか」(4)。また磯田一雄「野村芳兵衛の生活教育思想」においては、野村の生活教育思想はその「学習指導をも根底から支配しているように思われる」民族信仰を特色とするものであったと結論している(5)。これらの先行研究の結論を土台としながらも、本稿は、教育思想史および比較思想のアプローチにより、「生活世界」の深みから、かれの教育思想の論理構造を再検討し、両義性をもつ野村芳兵衛の教育思想における人間尊重の要素と普遍的価値への変容を明らかにしようとするものである。

II 野村芳兵衛における共同的关系性の基盤

まずアイデンティティの意味を確認しておきたい。人は日常の生活において、関係性における共同の普遍的シンボルを了解し、自己と他者との共存関係に目覚める。その場合、その共同的关系性はその人にとって「普遍的世界」となる。しかしこのような普遍的世界は個人の思考により開始されるのではなく、その開始はG. H. ミードによれば、すでにひとびとの「態度の共同体」に見いだされる(6)。ミードの説明によれば、われわれの固有の自我は、この「態度の共同体」における他者と我との関係において、あるいはその関係により、受け取られる。したがって、そのような自我はわれわれの属する社会的世界の一般的行動類型をも反映している。「態度の共同体」におけるひとびとの態度は、本来の意味のシンボルや意図的コミュニケーションに先行するものであるから、それを身体性に由来する「ジェスチャー会話」と呼ぶことも可能である(7)。「眼による一瞥」「表情の反応」におよぶジェスチャー会話までをも含む共同の普遍的シンボルにより成り立つ「普遍的世界」は、そこに生きる人にとり、自我の最初の自明な普遍的基盤となる。もしこの基盤が実在しなければ、人は自他の共同的关系性をもつことができず、その後の個別の共存関係をきづくことが出来ない。最近の現象学的精神病理論の説明によれば、ある種の精神障害者が他者との間主観的世界に生きることが出来ないという感じに悩まされるのは、この自明性を感じとることができないからであると言う(8)。人が何者かとしてのアイデンティティをもつことができるのは、この共同的关系性においてであり、野村芳兵衛においても、その自明な普遍的基盤をまず検討しなければならない。

大正自由教育における野村芳兵衛の思想

野村芳兵衛は1896（明治29）年、岐阜県の山村にある農家において、浄土真宗の篤信者を両親とする、その長男として生まれた。「至って硬教育」ではあるが信頼にたる生活者の父と、「どんなことも語れる母」に手厚く育てられた野村は、生涯を通じて浄土真宗に帰依している。『幼時の私』というエッセイによれば、野村は母を語るかたちで、かれの宗教観を次のように告白している。「人生は孤独だ。（中略）宗教とは母を懐かしむ情から生まれた境地だと思います。「浄土和讃」にも『子の母をおもふが如くにて、衆生仏を憶念すれば、現前当来とほからず、如来を拝見うたがわず』とあります」。さらに「いつも自分を見てくれるもの、そして自分を愛し、自分をよくしてくれるもの、そうした心持ちで私は仏を信ずるようになりました」と語り⁽⁹⁾、「念仏浄仏コレ真宗 万物諸善コレ仮門権実真仮ヲワカズシテ 自然ノ浄土ヲエゾシラヌ」という「浄土和讃」における浄土観を記した。野村にとりその自明な普遍的世界は、「自然の浄土」という全体性への一体化、それへの帰依により自我の全体性を実感するという伝統的な宗教性の地平にあった。そしてこの全体性に生きようとする野村のアイデンティティにとり、阿弥陀仏や親鸞は同行者とされた。

このような宗教性に支えられた野村の人生観、すなわち生活世界における道徳は次のように把握されていた。

「親鸞は善行を功德にして永遠に生きようとする功利的な倫理を捨て、絶対是認の救いを信じて生きた。ではその後の親鸞には道徳がなかったろうか、さうは思われぬ。きっと功德のための道徳はなかったであろうが、生命の本然に信順した、誠に自然な恵みの道徳があったに違いない。真に絶対是認であって、相対是認も生かされてくる。無限の精進は最後の理想へ到達するための方便生活でなく、無限の精進そのままに、刻々に救われて行く恵みの念仏生活として、人生は凡ての瞬間に充実させられるのである。」⁽¹⁰⁾

日本人の倫理を研究し続けて来た倫理学者の竹内整一は、日本人は人間の実存的な不定性、アンビバラントな不完全性、あるいは無根拠性の実感を倫理的方向に向かわせる際、その可能根拠を「大いなるいのち」という宗教的シンボルに委ねることを論じている。この永遠の宇宙の「大いなるいのち」と有限な人間の「小さいいのち」という生活語による表象は、超越への飛躍と内在への

回帰という人間意識の普遍的経験にもとづいており、現代日本人においても、その倫理的感覚や「やさしさ」の根拠でありつづけてきた。(11)

この系譜の日本人の倫理意識のありかたに重ね、野村芳兵衛の場合は、この「大いなる生命」を「生命の本然」という精神的実在と見なした。「生命の本然」、あるいは「宇宙の意思」という観念的なものを基盤にして世界の成立を考える野村の生命観は、日本の「観念論の代表」(12)と呼ばれる白樺派同人のそれに類似している。しかしさらに野村はこの普遍的世界を次のように表象した。「私はこの宇宙は、どんなに見えて居ても、その奥には常に合唱の本願が流れて居ることを信ぜずには居られません。生命は万物に内在して万物に囚われることなく万物の合唱を導く愛の光であります。すべての生活者は、この生命の慈光に信順して、合唱の恵みを唱うべきだと思います」(13)。合唱に参加する自我はそこに参加するすべての他者のひとりであり、いまだ日常的・経験的自我ではない。しかし合唱という、念仏のそれであっても、音楽のそれであっても、他者の声に合わせるといふ活動を媒介にして自我の統覚が生起する。この他者との身体的活動を介して自我性が実在化されるという現象を中田基昭は次のように説明している。

「ワルデンフェリスが言うように『他者は私の世界 [内での] 生の完全性に対してだけではなく、自立性にたいしても寄与している』ことになる」(14)。

この現象学的説明を参照すれば、野村芳兵衛における他者はこの「合唱」における他者であり、すべての参加者を根源的にまるごと包み、さらに人を固有な自己として分かつ他者であった。この野村の根源的生命観は、「愛」や「調和」や「共生」が強調されていることに示されるように、かれの育った自然村的社会の秩序、あるいは家族やコミュニティの共同的关系性をあらわしており、その生活世界における「共通感覚」を反映するものであることは明らかである。しかし同時に、それは野村における普遍的な宗教体験の反映として次のように吐露された。「生命の愛が絶大であることは、ただちに私の愛が絶大である理由にはなりません。(中略)私たちは互いに許し合い、わび合って、無限の生命の前に、つつしみ深く生命を祈願すべきであります。如来に恵まれた祈願の生活によってのみ有限共食いの罪人である私が、そのまま無限の生命に摂取される

大正自由教育における野村芳兵衛の思想

ことを信じます」⁽¹⁵⁾、あるいは「大事なことは親鸞が念々の往生と言った、私たちの毎日の生活における死である。生の延長にある死ではなく、生の裏側にある死である。生を支えている死である。欲望の統一としての死である」⁽¹⁶⁾。

この「生命信順」の哲学こそ野村の教育思想の基盤であった。それは次の詩のように直観的に表現された。

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
人間はただ手を取り合って
生命の統一に信順すればいいのだ⁽¹⁷⁾

III 野村芳兵衛における新しい生活世界 —教育観—

野村芳兵衛の生命観及びかれの生活世界における共同的关系の基盤は、かれの教育哲学にどのように反映されていったのであろうか。

「では生命に信順するとは、どうするのか。私たちに恵まれた理性によって、思索して、真を発見し、善を行うていくことがそれだ。また一方私たちに恵まれた純情によって、直感し、美を味わい、聖を示現して生きることがそれだ。だから生命信順の教育は、科学教育、芸術教育、道德教育、宗教教育の凡ての枠をとることによって完成されて行く」、「要するに教育は、子供それ自身の完全な発達为目的であって、そのためには子供の個性を通じて生命に信順しなくてはならない」⁽¹⁸⁾。これは近代科学の方法論、理念的で客観的な公理・法則の世界がつくりあげる学問的世界の論理とは異質である。しかし実践的な関心により規定された、生活世界において一体化された教育現象の定義ではある。さらに子どもの教育ということに関して言えば、子どもは独立した知識の自立性を獲得する以前に、生活における身をもっての実践的な関心や欲望、意味の連関の統一である経験としてその生を生きる。ところが現代に生きるわれわれは、とくに親や教師をふくめ大人たちは、学校教育を介して客観的な科学、教育的知識の影響を受け過ぎているため、この世界と身体活動とが一体化されたわれ

われの生活世界、とくに子どもの生活世界やその内面を感じるができなくなってきた。

この現代にもその影響のおよぶ急激な近代化過程に生じた教育問題を先取りしていたのが野村の「新教育」観であり、その結晶としての生活綴り方と生活教育観であった。

野村が青年期に岐阜師範学校時代以来親しんで来た西洋哲学、論理学の系譜は、スピノサ、カント、ベルグソン、リップスなど西洋近代の観念論や生の哲学である。かれの文章にはそれらの概念や表現の影響が見られ、とくにベルグソンの「直観」の概念やリップスの「感情移入説」などの痕跡が見られる。なかでも当時の野村に最も大きな影響を与えたと思われるもののひとつにI. カント (1724-1804) の説く道德律があった。何らかの目的のためのよい行為としての「仮言命法」と異なる、それ自体としてよい行為を命じる「定言命法」のことである。このカントの義務倫理学に野村は次第に大きな違和感をもつにいたった。「義務のための義務ということを、方便でない功利的でないという意味からみれば、随分大切な言葉だと思えますが、ともすると、カントは欲望を無視して全然客観的な義務を説こうとしたらしくも思われる。全然形式的に倫理学を組織したのがカントの特色であるが、また欲望を如何に生かすかを示さなかったところにカントの倫理の欠陥があると思えます」⁽¹⁹⁾。さらに後期になると、『生活訓練と道德教育』においては、この感想は拒否にまで変化した。

「私は今日まで、理想主義の倫理学を信ずることによって、長くそうした迷妄を続けて来た。私が時に禁欲主義者になったり、時に主観的自由主義者になったりしたのは、結局抽象的な理性の無上命法に従おうとしたからであった。然もそれを自らの迷妄と感ぜずして、社会が自分の思うようにならぬことを憤慨したり、社会が不道德であることを憐憫したりして来たのであった」⁽²⁰⁾。「私は長らくカントを信じて来た。然し私は今こそカントを捨てる。そして働くことで身も心も砕きはたした我が父母、兄弟、友達、大衆がカント的道德世界を持っているために、どれだけ多くの食う苦しみの他に、半殺しの道德的責苦によって二重の苦しみを持っているかを思うとき、何としても黙ってはいられない」⁽²¹⁾。このような思想遍歴を経つつ、先に述べた生命信順の生命観に立ち、

大正自由教育における野村芳兵衛の思想

身体的諸活動に媒介された子どもの自己統合や共同的关系を創出し、子どもたち自身に生活における意味連関の統一としての理解（理性）を発達させることが野村芳兵衛の生活教育思想となった。それは明治期の教育界を長く支配してきた指導者の権力意志やその教育システムにおける画一教育、注入教育とは異なる教育原理であり、また子どもの自発的・創造的活動や人格的発達を直接の目的としていたかぎり、国家統合の機能として学校教育を位置づける制度としての教育とは微妙にズレたものとなる。野村の教育思想は、この意味で大正期における「自由教育」の主要な系譜のひとつであり、さらに後述するように、1920年代における国際的な「新」教育運動の一環であった。

この野村の「自由教育」思想は、具体的には野村が1924年から参加した野口援太郎（1868-1941）を校長とする私立東京池袋「児童の村」小学校における「徹底した自由教育」、先進的な都市の父母たちの子どもを中心とする「生活教育」の実践の成果を具体的内容としている。池袋、芦屋、そして雲雀ヶ丘に設立された「児童の村」小学校は、「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」であった⁽²²⁾。そこに身を投じ、文字どおり生身の活動による経験と理論の緊張感に生きた野村芳兵衛の教育観は、その意味で大正「自由教育」の総決算として注目に値する。その「最後の」大正自由教育において、明治元年生まれの校長野口援太郎は、儒教の陽明学の「天」概念を自己形成過程の基盤とし、洋行して広くドクローリやモンテッソーリの新しい教育実践を見学し、ダルトン・プランにおける「自由と協力」の教育的関係形成のプログラムに着目し、『新教育の原理としての自然と理性』などにより、「子供の内界の自然」を解放する「消極教育」に徹底しようとした⁽²³⁾。それにたいし、野村芳兵衛は浄土真宗を基盤とし、生命の原初的混沌から新しい時代の人間関係、社会関係における教育的関係を創出することを課題とした。生年において30年の間隔のある両者の生活世界においては、すでに経済及び政治システムの急激な進展が見られ、野村はゲゼルシャフトとゲマインシャフトの二重の社会関係の原理に関し次のように述べていた。「人間の仲間作りは、政治によって組織づけられるゲゼ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」⁽²⁴⁾。

野口援太郎と野村芳兵衛とでは、その実践的関心と社会的課題が異なっていたが、両者に共通するものとしてルソーの自然主義、トルストイのヒューマニタリアニズムおよび白樺派の人道主義の影響があり、自然の調和的秩序や宇宙の生命への畏敬が見られた。それらは少なくとも子どもの人間形成という予測不可能な結末にたいし、信頼をもって子どもを見守る、寄り添うという支援としての教育観を形成し、両者の「自由教育」における共通の価値観を生み出している。

野村におけるその課題にたいする答えは『生命信順の修身新教授法』(1926)に要約され、それは「児童の村一年間」という文章に次のように紹介されている。「子供に固定習慣性をつけないで、多方面にあらゆる経験に興味を持たせることに意味を見いだして、混沌の中に生活で統べてゆく、純情的欲求の統一を見つめさせて、生活させねばならぬ。その中に理性は経験によって、だんだんと育ってくる。結果をきりつめて考えないようにすることだ」⁽²⁵⁾。明らかにこれはJ・デューイ(1859-1952)の教育哲学における環境や他者との相互作用を媒介にして成立する「経験」という概念や、現在の経験を、意味連関の獲得としての理性(理解)に連続するものととらえる概念と共通する見解である⁽²⁶⁾。この子どもの側の生活経験の理解(野村の言葉では「生活観照」)にたいし、大人の側からも、「深い生活観照」による子どもの生活や内面の理解を媒介にして、「不自然にならない程度で」「働きかけて行くこと」、これが野村の考える教育の仕事であり、教師のありかたであった。

たとえばそのように組み立てられた小学生の修身教授(道德教育)は次のようになる。

- 1 概念を早く与えないで、生活を中心にした教育をすること。
- 2 教師の心持ちを伝えるのに、なるべく概念的な説明を避けて、芸術的作品の力をかりること。
- 3 いゝ思索態度、すなわち実感を基礎にした思索の態度をやしなっていくこと。
- 4 以上の目的を達するために、修身教育は左(下)の三つの仕事をしたいと思う。
 - 1 学校生活による教育
 - 2 創作による教育
 - 3 思索による教育

大正自由教育における野村芳兵衛の思想

以下この三項目に関し、野村の具体的教授法や事例が綿密に計画された。(27)

さらに翌年に出版された『新教育における学級経営』においては、野村は、具体的にその生活学校の教育を野天学校と学習学校およびそれらを媒介するものとしての親交学校という三つの学校の機能的統合あるいは相乗効果として構想した。晩年の『私の歩んだ教育の道』(1973)によればその構想を生んだかれの子ども観が次のように語られている。

「とにかく、子どもたちは野生人だ。だが子どもたちは原始人ではない。子どもは原始人とは遺伝的にも違っているし、現実に生まれ落ちた世界も違っている。そこに子どもたちが、創造と伝承という、ふたつの生活をせねばならぬ根拠があると、私は考えた。そしてこの野生と文化を結ぶ道こそ、子どもと子ども、子どもと大人との親交であると考えた。だからもっとも重要な教育内容こそ仲間作りであり、その仲間作りの焦点こそ相互の人格尊重による協力にあると考えたのであった。」(28)

この野村の親交学校という教育計画案の中身は、「やって見つける、なって味わう、見せあって話す」という3本だての学級経営案である。これもまたデューイの教育論における“learning by doing”による経験の連続的な再構築という発想と類似している。すなわち野村の場合は、「やって見つける」直接的経験、「なって味わう」一般的経験、「見せあって話す」関係的経験の機能を結び付けて、子どもの経験領域、発達可能性を拡大し、学級を個性的な統合へと導こうとするものである。同様な発想から、日常コース、社会コース、おけいこコース、あるいは、遊び・仕事・勉強という常に三つの機能主義的弁証法による構造的カリキュラムが編成された。さらには学習学校、おけいこコース、勉強という縦のカリキュラム編成においても、本よみ、本づくり、ドリルという三機能による統合学習やひとり勉強・友達勉強・先生勉強という異なる人間関係における学習活動が計画された。アメリカのプラグマティズムの教育思想家デューイが取り組んだ中心的課題が、「アメリカ思想の根本的特質とされている個人主義と、産業化が進んだ社会が要請する集合主義とを、いかにして対立的二元論としてでなくとらえるかということにあった」(29)とするならば、このような野村の総合的学習計画は日本の伝統的共同生活の体験をいかにして連続的に都

市社会の自立的集団生活へと統合していくかに課題が置かれている。伝統的共同社会から未来都市社会へ、伝統的教育思想から未来の教育思想へと向かう変容過程における現在への関心ということで、両者の思想的課題が重なっていたことは明らかである。

以上の基本的枠組みをもつ野村の生活指導の原理は、「協同自治」という概念で示され、それは「神秘的生命の一元的実在の中に内在する、各々の個性の社会的協力である」と説明された⁽³⁰⁾。哲学者のR. B. ペリーは、「アメリカの個人主義は個人が孤立することではなく、おおくの人の協力を意味するのであるから、『集合的個人主義』と呼ぶべきと論じている」⁽³¹⁾。野村の思想に同様な用語が許されるならば、それは個人的集合主義と呼べるものであったが、その思想的根拠は、ふたたびかれの独自の自然主義、生命一元論に見いだされた。この野村の思想的枠組は「生活科としての綴り方」、後に次第にかれの手をはなれ、広く生活綴り方運動と呼ばれる大きな流れのなかで政治的論争を巻き起こしたプラグマティックな社会運動のなかでも、かれの一貫した特色でありつづけた。

野村は同時代の綴り方教育一般にたいし、次のように批判している。「大正の終わりから昭和にかけて、生活指導綴り方が考えられて来ました。然し生活指導の綴り方ははたしていかなる指導原則を把握しているのでありませうか。ある人々は、今日も尚、個性表現とか、ありのままとか言うところに児童文の重点をおいて、綴り方指導を考えているようですが、それでは決して生活指導の綴り方にはならないと僕は信ずるのです。今日は再び文に対して道徳が要求される時代が到来しているのであります。然もそれは明治時代の『社会的慣習』としての道徳ではなくて、『既成文化の批判』としての道徳です。既成制度に服従する道徳ではなくて、社会を制度的に改造しようとする道徳であります。もしこれを具体的に言うならば、奴隷と支配への勤労道徳ではなくて、独立と協力への労働道徳を実現しようとする意欲であります」⁽³²⁾。つとに久野収・鶴見俊輔著『現代日本の思想』において指摘されたように、大正から昭和前期にかけて、プラグマティズムは哲学界からは姿を消し、教育界において、地方の師範学校を卒業した小学校教師が生徒との出会いから編み出した生活綴り方が

唯一の日本的プラグマティズムとして残った。鶴見が言うように、アメリカで生まれた哲学史上のプラグマティズムが理論から運動への順序で進展したのにたいし、生活綴り方運動は「自分の力によって、自分の眼に触れる真実をうつすということを目標とし」、その実践のつみかさねから「生活改善に目を向けさせる」理論へとと向かう運動であった⁽³³⁾。野村の場合には、さらにその延長上に市民的社會関係の契機をふくむ社会改造を志向している。

長野県において周知の川井訓導の修身教科書事件がおこるのは1924(大正13)年のことである。昭和3年の『教育新潮』において、野村はこれらの教育行政を念頭に、「『教育家は何時でも、世俗問題の外に立てよ』ということが、お上のご命令であった。そして世俗問題の外にたつて国定教科書に示された世界のみ籠城していることが教育の神聖を保つべき唯一の道とされて来た」と厳しく批判している。この批判にもとづいて、野村は学校における児童読み物研究会の開設と読書科の新設を提案した⁽³⁴⁾。この意味連関のもとに、野村は翌年の『綴り方生活』において、「綴り文以前の綴り文欲求」として子どもの自己表現を尊重し、「談話」という直接的経験と、「読書」という間接的経験を結びつける読書科とならぶ「生活科としての綴り方」を構想した。その生活綴り方においても、デューイに見られたのと同様に、コミュニケーションの連続的経験の再構築を媒介とする社会改造が意欲された。野村もデューイも、ともにコモン・マン、生活者の生活世界における経験を足場としながら、あるいは小学校教師の経験と考察をふまえ、生活という概念を中心に子どもの経験の拡大と構造化をもくろんでおり、そこではデューイの用語による「習慣的道德」から「反省的道德」へと、道德における重心の転換が目指されている。そしてこの道德教育における野村の「社会的協力」の概念が、「個性的対立的分裂力」と「調和的合一的統一力」の両極の運動としてとらえられていたことも見落としてはならない点である。中野光が指摘したように、野村の「『協力』概念は、協力の道を『協議』と『抗議』の二つを重視する『自治』として未来発展的にとらえていく基礎であった」⁽³⁵⁾。

IV 野村芳兵衛における生活世界と国体 (nationality)－市民像と国民像

これらの考察を通して、少なくとも野村の取り組んだ教育の課題と方法がアメリカのデューイの関心と重なっていたことが確かめられた。そのことは、この時代の教育の歴史的課題の国際的共通性を推測させる。ことに池袋「児童の村」小学校校長の野口援太郎は、B. エンソアーが同志とともに1915年に設立した国際教育協会に関し、1922年に日本国際教育協会委員に就任しており、1933年には、教育改革論で知られるA. フェリエールの『労作学校 活動学校』を翻訳している。この国際教育協会は1932年に『国際教育の理論及び実際』を公刊し、民主主義や国際平和の理念と現実を紹介していた。野村の教育思想とそれらが直接的な交流をもったかどうかは確認できないが、1920年代の欧米における教育の共通理念はどの程度野村の思想にかかわっていたのであろうか。

野村が「児童の村」小学校に着任したその同じ年の1925年には、ハイデルベルクで第三回国際教育会議が開催され、アメリカ、オランダ、イギリスなど30ヶ国から450名ほどの参加者が集合し、世界共通の教育課題を論じあう大会をもった。この会議全体の統一テーマは「児童における創造力の開発」(Dei Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde)であった。興味深いことに、その発題講演を行っているのが、「我－汝」と「我－それ」という二つの根源語を生きる人間の生という、後に対話哲学と呼ばれる思想で知られるM. ブーバー(1878-1965)であった。

その会議の一般趣旨はロッテンの記録によれば次のように紹介されている。「新しい教育は新しい見地に立つことを意味する。自分自身から進んでこの新しい見地に至ることがわからないでいる教師は新教育を説明することも実践することもできない(中略)。人間が同胞であるということは、それ故に最早美しい理念などではなく、生ける現実だということである。それでこそ我々は新しい時代を建設している子供たちに、その才能に与えられているものを最高度に発達させてやることのできる可能性を与え得るのである」(36)。第一次世界大戦後の欧米において、新しい国際連盟の締結や国際協調の機運とともに新教育の課題とされていたのは、新しい時代における子どもの能力の開発であった。し

かしこの児童中心主義的教育観、すなわち子どもの創造的能力の開発という主題とはやや力点をことにし、ブーバー自身は、幼少期のハシディズム経験と結びつく生活世界における「責任」(応答可能性)の哲学にもとづき、教育における自由は強制の対概念ではないこと、それは「結びつき」を可能にするための前提条件であり、真の「結びつき」こそが関係の教育目標・課題であることを強調した。その最も直接的・根源的な共同的关系性は「包擁」という概念に見いだされている(37)。

この講演におけるブーバーの教育論によれば、子どものアイデンティティには、ふたつの衝動が存在し、ひとつは「創造者衝動」であり、もうひとつは「結びつきの衝動」である。教育の前提となるのは創造者衝動であり、それは共同的关系性にける他者において、他者により与えられる自己の統覚、根源的アイデンティティにもとづく衝動である。ブーバーによれば、それは次のように説明された。「人間の内面性の持つ根源的な多声音楽が繰り返し指摘されなければなりません。この多声音楽においては、いかなる音声も他の音声に『還元』され得ず、そして統一性は分析的に引き出されるのではなく、現前せるハーモニーにおいてのみ聞き分けられるにすぎないのであります。一つの声、一つの主導的な声が創始者本能であります。(中略)ここにはどれほどその力が増加しようとも、決して貪欲とはならない本能があります。というのは、それは毫末も『所有』することを企ててはおらず、それが目指しているのはただ行為することにすぎないからであります。すべての本能のうちで、この本能のみが成熟して『節度を越えた』物欲にではなく、情熱になりうるものであります。(中略)ここには世界を自らに奪取するのではなく、自らを世界に露呈する純粋な態度があります。」(38)。この根源的自我、アイデンティティの観察は、既に見たように野村芳兵衛のアイデンティティ経験と共通する。しかし「創造者衝動」は出発点であり、「結びつき」こそが教育的関係である。ブーバーの対話哲学で述べられているように、世界は人間が語るふたつの根源語、「我—汝 (Ich-Du)」と「我—それ (Ich-Es)」に応じて、二重の現れを見せる。ブーバーにおいても最初にあるのは「我と汝」の専一的な関係、生きられた関係という「根源的統一」のみである。しかし身体的接触の及ぼし合いを媒介にして、行為者である担い

手が表象され、受け止められる汝が対象化され、「汝」が「それ」化されることは必然である。我と汝の関係をもふくめ、われわれの関係は対象化を免れることはできない。それゆえ「我とそれ」における我は、汝を経験と利用の対象物に変える。ブーバーによれば「それ」とならざるを得ないことは、「われわれの運命の崇高な憂鬱」なのである⁽³⁹⁾。もし人間が「それ」や「我」がそこから生成してきた対峙性を忘却し、「それ」の世界に特有の空間-時間的因果律連関に完全に支配されてしまうならば、人間においては、自然を歴史的世界として創造する「自由」は存在しえない。しかし「我-汝」が「我-それ」になることは、憂鬱ではあっても、自然を人間の歴史として創造するように定められた人間的尊厳すなわち自由と責任のもつ崇高な宿命である⁽⁴⁰⁾。ブーバーによれば、対話 (Dialog <独>, dialogue <英>) は logos の間、すなわちふたりの人間の中間領域にあり、本来的には専一的な対峙として生起する。しかし汝がそれ化することはその「無制約的な包含性」から解放されて、汝が異なる人間として人格化されることでもあり、異なる人間である汝と我との間に改めて真の対話が生起する可能性をも意味していた。

このブーバーの教育論と比較すると、野村の場合は根源的自我、アイデンティティは身体的諸活動を媒介にして自己の統覚を実現し、「人情」「友情」という自発的・自覚的「協働」的關係を形成する。それはかれの用語によれば、「ゲマインシャフトの仲間作り」の共同的關係性の世界である。これに対し、「自治協力の生産組織」としての近代社会は、現実には「殆ど経済的必然によって支配されている」。それゆえ「ゲゼルシャフトの仲間作り」、すなわち「環境の功利-社会的功利-に重点を置いて」、協力原理による公共領域を形成することが市民の道徳的義務と考えられたのである⁽⁴¹⁾。

さらに野村は「教育の政治化論争問題」の渦中に投じ、その論争を通じても当時の社会的生活の実体を把握し、かれの道徳実践の生活視野のうちに、従来の共同体的協働にたいし、「仕事の協働としての道徳」、「生産者階級の協働としての道徳」、「国際的協働としての道徳」を加え、「これ等の実践道徳は、個々別々に存在するのではなくて、お互いに交互作用をもちながら相影響してその実践形式を発展させつつある」と論じた⁽⁴²⁾。野村の教育観と同様に、その社会道徳

観においても、多様な実践道德の機能的統合、それらの結びつきによる社会改造の相乗効果が期待されていたのである。

しかし1930年代の大恐慌以降の社会構造の変容の予兆は、生活者にとってはすでに20年代を通して社会不安として浸透していた。1929年には野村はそれを次のように表明した。「昭和に来て、本当に社会組織それ自身に対する疑問が生まれて来た。社会組織それ自身が、人生的意味を失い、したがって万人からよきものとして信仰されなくなって来たからである」⁽⁴³⁾。不況の広がりの中、社会組織に対する信頼を失ったひとびとにとっては、かれらのアイデンティティの空白を埋めるものとしての「国体」観念が強化された。それは国民生活の客観的な認識とはかけ離れた、心情やイメージによる観念であり、『教育勅語』発布以来、政治指導者により注入され肥大化した政治概念であった。野村もまた、かれの相対的な自明な「普遍的世界」によるイメージを投影し「国体」をとらえている。「日本の国体と言うものは、自然発生のものであって、親子の秩序の如く、自然で絶対のものである。従ってそれは生活形式ではなく、人情的自然秩序である。そして本当に日本の国体を信じない人達が、日本人の本当な成長を阻止させることを知らねばならぬ」⁽⁴⁴⁾。野村においては、「政体」（立憲君主政治）と「国体」（天皇制家族国家）は分離され、両者は協働自治という共通の生活原理により機能的に相互交流するものと考えられた。野村はその相乗効果による日本人の社会的道德生活の拡大や、普遍化の実現を「日本人の本当な成長」として期待した。翌年の1930年には次のようにも述べている。「生活教育は、国体と政体とを区別して考える。国体は自然であり、人情であり、絶対である。政体は人為であり、合理化であり、変化すべきものである。愛の国家と自治協力の生産組織とは決して相反しないのみか、最もよき結合力を持つ。自治協力を育てようとする願いこそ愛だからである。我が日本の国体は愛の国体であり天皇はある階級の代表者ではなく、万人の親であらせられる。親とは愛の本体であり、現神とは協力意志の顕現である」⁽⁴⁵⁾。そこには、「隠された超越」の世俗における内在への願望の悲劇があった。中野光が解説したように、野村の教育勅語解釈は「朕汝臣民ト俱ニ拳々服膺シテ威其ノ徳ヲ一ニセンコトヲ庶願フ」の文章に、天皇の道德的な「同行者」の意思表示を見たのは事実であろう⁽⁴⁶⁾。

しかし野村の国体論は政治的言論として見た場合、日本の国体の特殊性を強調する形態において、一転してその立場を絶対化・普遍化するという排外的な軍国主義的天皇制ファシズムの思想構造、その政治的イデオロギー性を支える論理をはらむ。換言すれば、野村の生活世界における社会過程には、すでに政治的・社会的「権力」がこのようなかたちで介在したのである。

1935年2月、美濃部達吉の「天皇機関説」が貴族院で攻撃され、右翼陣営の標的となり、文部省は8月に国体明徴声明を発表した。野村はこれを意識して、「国体と政体とを一本に考えている国粹主義者」とは一線を画した⁽⁴⁷⁾。しかしファシズムとデモクラシーに代わる「日本人の信仰と西洋的合理主義とを結びつける」公民教育の原理として、「親子統制・兄弟自治」による社会統合を掲げ続けるという曖昧性と恣意性を示した。感情やイメージによって流れて行く、心象にもとづく思考の限界がそこにあった。

V 結語

1920年代から30年代においての共通の教育的課題が、産業化社会、都市化社会に向けていかに共同体におけるアイデンティティを再編するかにあり、いかに子どもの自律的創造的能力を形成するかにあったことは明らかである。野村の教育思想もこの世界的現象のうちに位置づけられる。とくにブーバーとの比較において明らかにされたのは、野村のアイデンティティにおける他者、とくに絶対的他者（永遠の汝）の内面化にかんする問題であった。

第2節において確認したように、野村における絶対的他者は、浄土的「自然」の超越論的主観性であり、生命の多様性と統一性であった。それは「愛」、「人情」、「友情」と表象された「隠された超越」であり、そのために「生命の本然」として観念化された。それゆえその「隠された超越」においては、生命の秩序と人間的な秩序は決定的な断絶関係にはなかった。野村が「人情」を「生物的功利」、「自然的功利」と呼んだのはそのためであった。野村の「人情」の世界とは、我と汝が身をもって対峙し、協力意志を媒介にして自己を統合し、他者との関係を結ぶ世界である。この根源的な共同的关系性は、近代化過程における教師と子どもの教授＝学習活動、あるいは市民相互の協力意志にもとづく自

治概念、公共概念を生んだ。また野村においては、現実的な他者として、都市の「異文化としての子ども」たちとの出会いがあり、野村はその出会いにおける子どもたちの混沌と成長を慎重に見守り、子どもの経験活動を構造化し、支援としての教師の主体性を身につけることができた。さらに子どもたちの生命、生活、生長を尊重し、「生活観照」することから、子どもの生活世界における「反省的道德」の契機としての生活訓練や生活教育の原理、生活科の方法、あるいはカリキュラムを編成した。

野村が生物的功利、自然的功利と呼んだ「生命信順」にもとづく「人情」とは、我と汝が身体的諸活動を媒介として形成する関係の専一性であり統一性である。そこでの主体は、ブーバーが言う「異質な他者」である我と汝との間で、協力的関係を創出する対話における主体とは異なっている。また客観的世界に生きる言論の自律性と規範性における主体とも異なっている。それでも野村のアイデンティティには、人間的な秩序、すなわち自然を歴史へと形成する自由と責任の主体性が全くなかったということとはできない。「人情」とイメージによる生活の流れにただ「信順」したわけではない。この点に関し、野村の次のような言葉はテイク・ノートされてよいのではないか。「人はいかなる形においてか、自己の独立性に居り、他人の独立性を認め、友情によって協力する道をつめなくてはならぬ」⁽⁴⁸⁾。「隠された超越」において、他者として、また汝として、「同行者」親鸞が野村芳兵衛に内面化され、共同的责任から自律的责任へとかれの共同活動の人格的主体を形成しつつあったのではないかと考える。

日本思想における自己超越の契機において、ファシズムへの傾斜に抗する主体の可能性については、あらためて客観的に究明していきたい。

謝辞

本稿作成にあたり、横浜市立大学図書館、尾道短期大学図書館、広島工業大学図書館の資料を利用させていただいた。記して感謝申し上げたい。

註

- (1) 村上陽一郎「日本の文化的基盤と超越的存在」河合隼雄，村上陽一郎編『内なるものとしての宗教』現代日本文化論 12，岩波書店，1997年，14頁
- (2) E. フッサール(細谷恒夫訳)『ヨーロッパの学問の危機と先駆的現象学』中央公論社，1970年，548頁以下参照
- (3) 同上
中田基昭『教育の現象学』川島書店，1996年，119頁も参照
- (4) 中内敏夫「日本の学校教育制度と生活綴り方—野村芳兵衛の『学校生活』のばあい」、『生活綴り方成立史研究』明治図書，1970年，985頁
- (5) 磯田一雄「野村芳兵衛の生活教育思想」日本教育学会『教育学研究』34巻1号，1967年，67頁参照
- (6) (7) G・H・ミード(河村望訳)『デューイ ミード著作集—精神，自我，社会』人間の科学社，1995年，26頁
- (8) 田中基昭 前掲書 119頁参照，及び中田基昭『現象学から授業の世界へ』東京大学出版会，1997年，41頁—2頁参照 たとえば患者「アンネには『根本的な事柄 (grundlegende Sache)』とか『単純な関係 (einfache Beziehung)』とか『基本的なもの (Grundsatzliches)』といった，生世界で普通に生活していくために必要な全く自明なことが喪失されており，このことが彼女を苦しめている」ことが述べられている。さらに中田は重度の心身障害者の場合にも全く同じことがいえることを考察した(同61頁)。
- (9) 野村芳兵衛「生命信順の修身新教授法」(1925)『野村芳兵衛著作集』(以下『著作集』と略) 第一巻，黎明書房，1973年，94頁
- (10) 同書26頁
- (11) 竹内整一『日本人は「やさしい」のか』筑摩書房，210頁
- (12) 久野収 鶴見俊輔『現代日本の思想』岩波書店，1956年第一刷 1974年第22刷「日本の観念論—白樺派」参照
- (13) 野村芳兵衛『著作集』第二巻，5頁
- (14) 中田基昭『現象学から授業の世界へ』前掲書，117頁
- (15) 野村芳兵衛『著作集』第一巻，225—6頁

- (16) 同『著作集』第七卷, 110-111頁
- (17) 同『著作集』第六卷, 30頁
- (18) 同『著作集』第一卷, 59頁
- (19) 野村芳兵衛「月例夜話会 道德教育に就いて」『教育の世紀』1924年, 磯田一雄『第一卷』解説より引用
- (20) 野村芳兵衛『著作集』第三卷, 45頁
- (21) 同書, 22-3頁
- (22) 宇野美恵子『教育の復権』国際書院, 1990年, 67頁参照
- (23) 野村芳兵衛『著作集』第八卷, 2頁
- (24) 同『著作集』第一卷, 151-2頁
- (25) J・Dewey : Experience and Education(1938), New York, Macmillan Co., 1950, p.41~
原田実訳『経験と教育』春秋社, 1956年第一刷, 61年第二刷 38-9頁
「連続と相互作用との二つの原理は, 相互に分離していない。それらは, 離れてしかも結ばれているのである。言わばそれらは, 経験のたての面とよこの面である。異なった場が一つまた一つと連続する。しかし連続の原理にもとづいて, 或るものが先のものから後のものへとはこび渡される。個人が一つの場から他の一つの場へと通過するにしたがって, 彼の世界すなわち彼の環境は拡大しあるいは収縮する。彼はそれによって彼自身が他の別の世界に生きていることを見出すのではなくて, 一つのそして同じ世界の異なった部分ないしは面に生きていることを見出すのである。」
- (26) 野村由兵衛『著作集』第一卷, 205-6頁
- (27) 同『著作集』第八卷, 106頁
- (28) 本間長世「ジョン デューイの社会思想」『アメリカの古典文庫13 ジョーンドューイ』研究社出版株式会社, 1975, 解説15-6頁
- (29) 野村芳兵衛『著作集』第六卷, 10頁
- (30) 本間長世 前掲書 21頁参照
- (31) 野村芳兵衛『著作集』第六卷, 210頁
- (32) 久野収 鶴見俊輔 前掲書 74頁

大正自由教育における野村芳兵衛の思想

- (34) 野村芳兵衛『著作集』第六卷, 170頁
- (35) 中野光 解説 同書365頁
- (36) 斉藤昭『ブーバー教育思想の研究』風間書房, 1994, 341頁より引用
なお, 山崎洋子「『教育の新理想』と新教育連盟に関する考察—1920年代イギリス新教育運動の実態解明にむけて—」(『日本の教育史学』1998)によれば, ハイデルベルク会議への出席者は, ブーバー, シュタイナー, 土井竹治等30ヵ国500人と記されている。
- (37) M・ブーバー『ブーバー著作集』8 (山本誠作訳)「教育論」みすず書房, 1970年, 30頁以下。なおこの講演は1925年に行われた。
- (38) 同書9頁
- (39) M・ブーバー『ブーバー著作集』1 (田口義弘訳)「我と汝」みすず書房, 1967年, 25頁
『我と汝』は1923年に出版された。
- (40) 中田基昭『現象学から授業の世界へ』前掲書 158—160頁参照
- (41) 野村芳兵衛『著作集』第三卷, 34頁
- (42) 同『著作集』第六卷, 116頁
- (43) 同書 118頁
- (44) 同『著作集』131頁
- (45) 中野光 解説 同書 387頁
- (46) 野村芳兵衛『著作集』第八卷, 142頁
- (47) 同『著作集』第六卷, 57頁
- (48) 同書 49頁