

# 「教育の世紀社」の教育思想

——「児童の村小学校」成立の背景として——

磯 田 一 雄

## 1. はじめに

いわゆる「生活教育」運動の展過過程において、「池袋児童の村小学校」の教育思想と実践は、その「日本の原型」を打ち出したもの<sup>(1)</sup>とも、奈良の「木下（竹次）の生活教育をいっそう徹底したもの」<sup>(2)</sup>ともいわれ、日本近代教育思想史上に特異な位置を占めている。筆者はこれを、「生活教育」の先駆ないしは母胎と考えられる「第一次新教育運動」が、本来の意味での「生活教育」へと転化する契機を蔵していたもの、とみる仮説のもとにこの研究をすすめていきたい。「児童の村」の教育はたしかに奈良の木下につながる要素はあったにせよ、<sup>(3)</sup>その延長線上に単純に位置づけることは適当でないと思うからである。

わが国の教育改造運動には、明治20年代の「国立教育社」運動や大正期の「啓明会」の運動など主として制度上の側面からの改革運動をはじめ、樋口勘次郎や谷本富らの国家実用主義的改革案、篠原助市・沢柳政太郎（→成城学園）らの理想主義的改革案、及川平治、木下竹治ら師範附属を中心とした生活主義的改革案、鈴木三重吉、片上伸ら「教育の素人」たちによる芸術教育運動、中村春二・芦田恵之助・野村芳兵衛らの土着的自然主義思想に立った最も現場的な改造案などさまざまな次元のものがある。その中で大正末＝昭和初期の「教育の世紀社」＝「児童の村小学校」の運動は、これら種々の教育運動の、一つの「結節点」をなすものとしても特異な地位を占めているといえることができる。

事実この運動の参加者は、多くの流れを結集しようとして、かなり多面的な改革を企てていた。それだけに一面的に割り切ってとらえられぬ複雑さをこの運動の参加者たちはもっている。これらの動きは、それを生み出した時代のダイナミックスの中でとらえられねばならない。

まず、教育の世紀社は、それ自体は「教育方法」の改革をめざして設立されたが、同人たちは啓明会や教育擁護同盟など、政治運動ないしは教育制度の改革運動の担い手でもあった。だが両者の間には組織的ないし理論的にはなんらのつながりもなく、人脈の上でつながっているにすぎない。

「社」自身にその統一の契機はなかったのである。これは両者を「合わせて一本」というふうに同人たちが観念していたということか、あるいは同人たちの思想的転回<sup>(4)</sup>の表現なのか。

また「社」と児童の村小学校の関係にしても、後者は前者によって設置されたのであるが、そこでは当初のたてまえ（教育思想）と現実（経営の実態）との間にかなりのへだたりがある。「村」の経営主体であることが社の主要な事業だったが、一応その他の事業も社はめざしてはいた。のちの玉川学園のように、学校が付帯事業の経営主体となるばあいと異なり、ここでは早晚学校の一人歩きが初まる。特に政治と教育との関係をめぐる同人や教師たちの矛盾対立は深刻であった。これは必然的に「社」の解体と「村」の変容を生み出していく<sup>(5)</sup>。経営主体である「社」から離れて生き残った「村」はさまざまな歪みを体験しながらも、理論・実践・運動において重要な足跡を残した。特に初期の「村」を作り出した『教育の世紀』、中期の「村」が媒介となって生まれた『綴方生活』、末期の「村」が生み出した『生活学校』の各教育雑誌の刊行のいきさつや、それらが「生活教育」の実践と普及に果たした役割は、「村」を客観的・総合的に評価するために逸することはできないであろう。小論はこれらの問題にできるだけ接近しつつ「村」の実体をあきらかにするための序論的研究を試みたものである。

## 2. 教育の世紀社の設立

教育の世紀社は教育改造運動の推進を目的として1923（大正12）年に設立された、同人組織の団体である。1921（大正10）年3月、地方教育費の犠牲の上に高等教育機関の拡充をはかる岡田文政に対し、これの反対運動として教育擁護同盟が成立したが、これに結集した野口援太郎、下中弥三郎、志垣寛、為藤五郎の4人が同人となり、さらに赤井米吉、小原国芳、原田実、三浦藤作らを社友として結成されたのである。

教育擁護同盟は野口援太郎を中心に結成されたが、これは帝国教育会理事を中心とする特殊グループであって一般教員とのつながりはない。同盟はさらに、江木千之文相就任反対、軍事教育法反対等の活動が続けたが、一方野口は「教育会館」建設、「師範学校改造同盟」、「中学入試反対同盟」、「聯合教育会の組織」などの関連事業や運動に関係していたし、また教育の世紀社の設立された年の末、沢柳による教育復興同志会にも野口と為藤は参加している。下中が啓明会の中心人物だったことは今更いうまでもない。為藤も又これに参加していた。つまりいずれも大なり小なり教育制度の改革運動の中心人物であったわけである。かれらに共通していることは「師範学校」の空気にみな深くひたっていたということである。ここに良い意味でも悪い意味でもこのグループの言動上の特徴の一つが生み出されてくる。

さて、教育の世紀社とは、「来るべき自由の王国」においては教育こそが人類の中心的関心事となること、つまり「教育の世紀」が到来することを予言した運動としてつけられた名称であった。すでに述べたように同人たちは教育擁護同盟に結集したが、これは教師が参加していなかった。さらに下中の率いる啓明会も1922（大正11）年労組同盟から脱退して方向転換し、現職教師中心ではなく、思想家中心の大衆啓蒙機関となっていた。こうした状況下で、教師の結集をめざして「新教育運動の拠点」をつくることをかれらは企てたのである。かれらは「社」の設立宣言で、社会改革

は教育改革によるべきこと、それには「制度上の改廃運動」のみでなく「教育の実質、内容、方法等に於ける革新運動」がことさらに必要であること、前者は「他の部面に於ける努力」に期待して、もっぱら後者の面での改造運動の拠点となり、これを組織化することをめざしている。これは、もりあがって来た「新教育」の横のつながりをつけ、運動として組織してゆく意図と切り離しては考えられない。だが制度上の改革運動は他の教育団体に期待する、といっても、かれらはすでにその「他の部面」に関係をもっている、というより本来そこから出て来たというべきであるから、そこには必然的に啓明会や教育擁護同盟の精神の流入ないし展開が期待されるであろう。しかし、同時に当時すでにこうした制度上の教育改造運動への圧力が加わりつつあったこと、また方法上の革新運動の一大組織である国際新教育連盟と組織上のつながりをもとうとしていたこと（特に野口を通じて）の二点を心にとめておかねばならないだろう。

教育の世紀社の目的と主な事業とは次のようであった。<sup>(6)</sup>

目的——「真の教育——何ものにも囚われず、人間の正しい成長をのみ生命とする教育を全人類の上に行きわたらせたい。そのために必要な一切の研究と実行とを期する」

事業——「(1) 世界のあらゆる国において行はれる新しい教育方法を調査し研究し発表する。そのために雑誌『教育の世紀』その他を刊行する。

(2) 教育に関する人類努力の成果を調査し発表する。そのために『世界名著選集』その他を刊行する。

(3) 吾等の信条に基き、教育方法の実際的研究を行ふ。そのために理想の学校『児童の村』を経営する。」

このうち(2)は社の資金源とする予定だったらしい。それによって児童の村の経営に充当しようと考えたものであろう。しかしこれは実際にはわずか2冊を出しただけで挫折してしまい、児童の村の経営は早くもその後楯を失なうことになる。児童の村ははじめ全国各地に作る予定だったの<sup>(7)</sup>

だが、実際に開校できたのは池袋（1924年）、御影・雲雀が丘（ともに1925年）の3校だけでありこれもまもなく社から離れてしまったのである。「教育の世紀」誌さえやはり相前後して社の手から離れている。社は当初、機関誌講読者を中心に各地に支部を作る計画も持っていたが、明確な組織的経済的基盤を欠いていた。これには下中の経営していた平凡社が震災で焼失したりする不運も手伝ってはいたが、なによりも致命的だったのは、同人がそれぞれの個人的事情と思想的対立からしだいに社を離れていき、最後にはほとんど野口一人の手にかかされた形となり、昭和期に入ってもまもなく自然解体してしまったことである。

教育の世紀社同人の思想的傾向をみると、一見同一の理想に燃えているようにみえながら、実は種々の思想の持主の寄合世帯であって、各人微妙な思惑のズレがあり、しかも『教育の世紀』誌に連載された、同人を中心とする座談会「月例夜話会」の内容を辿ってみると、意見の異同点が相互の批判、論争によって止揚されていないことに気づく。

たとえば、野口は社会の階級分裂（分業）を肯定する適材適所主義であり、エリートを重視する権力志向性があるのに対して、下中や為藤は分業を否定し、平凡人を重視して権力を否定するアナキズムの立場に立つ。これは当然教師論のちがいに becoming いく。また、学校論においては、野口は現代社会における学校の必要を当然の前提としているのに対し、下中は学校死滅論の立場に立っている。<sup>(8)</sup>

一方野口、志垣・下中の3人は多少なりとも生命主義、宗教的自然主義の傾向があるのに対して、為藤1人はかなり社会的リアリズムを身につけている。こうみてくると同人間の思想的共通性よりもむしろ差異性の方が目につくくらいであるが、その中で志垣だけはよくもあしくも万事につけ中道的な姿勢を比較的保っており、一種のまとめ役を果たしていたように思われる。

こうしてみると、教育の世紀社から、為藤が1925（大正14）年以降「教育週報」社長となってまず離れ、志垣が同年暮からソ連を訪れて、下中も

やはり同年暮にその農本主義思想に立って組織した「農民自治会」の運動に低迷していた啓明会の運動に代わるものを期待して積極的に入りこんでいき、ひとり社にとどまった野口も内部的対立から児童の村の維持を断念して野村芳兵衛らにまかせ、1930（昭和5）年創立された「新教育協会」にその望みを託す、という各人各様の生き方を示すようになるのも単なる個人的な事情にとどまらないものがあるように受けとめられるのであり、教育の世紀社の結合が、まことに偶然的・一時的なものに終らざるをえなかったいきさつがよく分るのである。

### 3. 「教育の世紀社」の思想的基盤

教育の世紀社の教育思想をもっとも端的に伝えるものは『教育の世紀』創刊号に掲載された「教育の世紀社宣言」であり、ついでその具体化である「児童の村プラン」（創刊号から3回にわけて連載）である。これらを中心にその教育思想の特質をみていこう。

まず第一に気づくのはその「非政治主義」的傾向である。

「宣言」はいう。「世界の人々は今極度に疲労してゐる。永い永い間、愚かにも自ら作って来た殻の重みと、他から強ひられて来た圧力とに押へられて……」

ここではあきらかに人間の疎外状況の自覚がある。しかしそれをとらえる視点はきわめて現象的・感覚的であるといえる。故意に曖昧な表現をしたとも考えられるが、「疲労」、「自ら作ってきた殻」（文化？制度？）、「他から強ひられて来た圧力」などの表現は、多分に文明批評的・人生論的であって、一応教育を社会生活の基盤からとらえ直そうとする構えはみられるものの、明確な社会科学的分析とはいえない。

これはそれに続く「万人」とか「現代的人類共通の悩み」とかいう表現にもみられる。きわめてコスモポリタンの啓蒙主義の立場であって、いい意味で遍狭でなく、悪い意味では民族的視点や課題が欠落しているのである。（第4節参照）

こうした立場は次のような明確な「非政治主義」へとつながっていく。

「われ等は、力を以てこの行詰れる現代社会の打開を行はうとするものではない。われ等の信ずるところによれば、この疲労し、やがて麻痺しようとしてゐるお互の人間社会を、よりよき状態に導くための方便は、最早力を以てしては、否、力のみを以てしては、到底達せられさうに思はれない。われ等は、改造、革新の血清をその一つ一つの細胞にまで滲透せしめて、その細胞組織より改めて行くにあらざれば、最早万人をして手を携へて、真実、自由、合理の社会に導くことは難しいものと考へてゐる。故に、われ等は、われらの理想とする教育運動の価値に、所謂政治運動以上の根底と永遠性の存することを認める」

いわんとするところは要するに「教育」による「社会」の改造にある。「政治運動・社会運動」の効力を全く否定しているのではないにせよ、少くも、それよりは「教育運動」を上位においていることは明らかである。これは下中らのアナーキズムの必然的な帰結である。かれらが「政治に対しては最も『非教育的』、教育に対しては最も『非政治的』たることを表ぼうし」<sup>(8)</sup>ていたとされるゆえんである。

この点に関しては、同人の一人下中の啓明会における「政治運動・社会運動」の挫折の体験が反映しているのではないかと考えられる。啓明会は「広く教化事業に携はれる熱烈真摯なる学徒によりて新文明を開拓創造せんとする教化運動の主体」（啓明会会規第一条，下点筆者）として発足した。下中は社会改造運動には「政治運動，産業運動，教化運動」の「三方面」があるが「其の最も根本的究極的なものは、教化運動である」<sup>(10)</sup>と書いている。この論文は会が第1回メーデーの主催団体の一つとなったのち、「教員組合は労働組合である」と規定して「日本教員組合啓明会」と改称する直前の1920年8月に『啓明』誌上に発表されているのだから、下中の真意は会がもっとも尖鋭化した時点でもなお教化を至上としていたことは疑いなかろう。その後下中は『解放』誌上に「教師も労働者である」を発表（1921年3月）するなど、社会階級的な視角から教育闘争を論じ、

会を労働運動に近づけようと努力したが、すでに「弾圧」により退会者が続出、会は解散寸前に追い込まれてしまった。1922年8月、会はその再建の方向を教員組合「独自の立場」に求め、労働運動との組織関係を断つに至るのである。<sup>(11)</sup>

つまり下中は、政治主義的に動いたために、啓明会の運動は挫折したととらえざるを得ない破目に追いこまれていたのである。<sup>(12)</sup>これは下中自身が啓明会をはじめから「教化団体」としてとらえていたこととも無関係ではない。そうした下中の心情が「宣言」の中に織りこまれるのはむしろ当然であろう。

こうして、いわば「政治の論理」から「教育の論理」が区別されることになる。単に区別されるのみならず、両者の役割が相互に関係づけられるのではなしに、前者が後者によって切り棄てられる可能性が出て来たのである。これをルソーの『社会契約論』と『エミール』の関係になぞらえてみよう。むろん、ルソー解釈にもいろいろな立場があるのだが、かりに政治を「変革的人為による自然への回帰」とし、教育を「漸進的人為による自然の維持」（→「消極的教育」）としてとらえることができるとするならば、<sup>(13)</sup>ルソーは政治的変革によって生ずる新しい社会の担い手にふさわしい人間を「政治の論理」とは相対的に独立した「教育の論理」によって形成するすじ道を示したといえるのに対し、ここでは、「（教育の改良によって）革命のなし崩しを不断にやっで行かなくてはならない」という野口の言葉に端的に示されるように、<sup>(14)</sup>「政治の論理」そのものをすでに断念して、「教育の論理」のなかにたてこもろうとする姿勢が見えるのである。だがそれによって「教育の論理」だけを明確に擱めるのか。野口は『エミール』を愛読していたらしいが、<sup>(15)</sup>『社会契約論』には縁がなかったようである。政治家と文学者と教師がそれぞれルソーに接近しながら、共通して読まれるものがない、という明治以来の日本へのルソー導入の特異性がここにもかいまみられる。

これは、結局かれらが自己の位置や役割、および日本社会の将来に対す



る十分に社会科学的なみとおしを欠いたためである、とされるのが一般であるが、それと同時に、こうした「非政治主義」を変容する社会的基盤が広範に存在していた、という事情も考慮に入れておく必要があるだろう。詳細にその由来をたずねれば、この「非政治主義」（もっと端的に言えば「政治嫌い」）は、明治前期の自由民権運動における「国権」と「民権」の主張のバランスが崩れ、右の「国権万能主義」と左の「国権撲滅主義」との両極へ分解し、そのどちらにも自己の立場を見出せぬ、不幸な民衆の「政治の谷間」を生ぜしめた、日本のブルジョア革命の破綻史にそって究明していかなければならない。いずれにせよ庶民の「非政治主義の伝統」は、こうした「社」の立場と一脈相通ずるものを持っていたと考えても大きな誤りはないであろう。

もっとも同人のすべてが、一様に「非政治主義」の立場をとっていたとみなすことは必ずしも妥当ではない。四人のうちではもっともリアリスティックで、社会民主主義的傾向のあった為藤はこの点で若干階調がちがっている。彼は同人たちの「非政治主義」に満足できず、「吾々の新教育運動の根本がむしろ、今日の社会的不正義の是正にあることを教師たちに強く意識して貰いたい」と注文し、たとえば児童の村教師の野村芳兵衛にむかって、「与へられたる内に喜びを見出さう」というような「宗教的・内<sup>(16)</sup>在的」態度には「あきたりない」とはっきりいいきっているのである。

第二にその教育における「方法主義」が指摘される。これはすでに部分的に引用した「同じ教育運動中に於ける制度上の改廃運動の外に、ここに教育の実質、内容、方法上に於る革新運動の殊更に切要なるを認めるものである。（中略）教育運動は一方に教育制度の革新的改廃を必要とし、他方に自由にして清新なる教育方法の実現を必要とする。而して制度上の革新運動は姑くこれを他の部面における努力にまち、ここに先づ最も自由にしてまた真剣なる準備の下に、その方法上の革新運動に出発しようとするものである」という個所によく現われている。

野口の説明によれば、海外の教育方法の改革運動が「社」の成立の一つ

の契機になっている。かれは1921（大正10）年フランスのカレーで第一回大会を開いた「国際新教育同盟」のイギリス支部“The New Education Fellowship”の機関誌“The New Era”の同年10月号を通して、それが「全く教育制度上の運動を離れて純然たる新教育方法の主張を拡めようと努力して居る運動」であることを知り、「かねてから教育方法の革新運動の必要を痛感して居たので、同志の諸士と相謀り新教育同盟と殆ど同一の教育上の主義綱領（五ヶ条の「教育精神」を指す＝筆者注）の下に、先ず一つの研究学校を設立し、これと共に機関雑誌『教育の世紀』を発行して、出来るだけ新教育方法の研究と宣伝とを行ふことにした」のであると<sup>(17)</sup>いう。野村芳兵衛の回想によれば、「児童の村の精神」は「共同社会学校」（Gemeinschaftsschule）の教育精神をとったといい、「ゲマインシャフトシューレ……ウォシュバーン……デューイ……デグローリー学校という言葉をよくきかせられた」と語っている。<sup>(18)</sup>野口援太郎は当時モンテッソーリに関心をよせていた。土着型の新学校とみられがちな児童の村の創設者は、最新の欧米教育理論の導入に腐心していたのである。<sup>(19)</sup>

かれらは、時には「今日本の教育の弊はその方針の不可なるのではなく、その方法の当を得ない所から来ているのである」と<sup>(20)</sup>いうように、悪しき方法主義ととられかねないようなことをいってはいる。しかし「政治運動・社会運動」とは一応絶縁しているものの、「教育運動」の内実としては「制度上の改革」と「方法上の改革」とを両輪のような関係でとらえていたし、「社」発足後も「教育擁護同盟」のような活動をも積極的に推進していたことは『教育の世紀』誌上からもうかがえる。ただすでに述べたように、そこに明確な理論的・組織的連関がみられず、いわば人格的に統一されていた点に問題があるのである。

したがって、「社」の目的はあくまで「方法上の改革」にあるが、同人たちが「方法主義」に「後退」したのだととらえることは必ずしも正しくない。

「然るに、吾等がその制度上の革新運動に懸命になればなる程、何故か

そこに或る一つの物足らなさを感じずには居られなかった。……それは……その標的が制度上の問題に限られてゐる以上、それに我が国の如く教育行政、教育組織が隅々まで国家の権力によって左右せられて居る以上、吾等の努力は十を費して一を達するに過ぎないのである。(中略)そこで、吾等同志は、更に新たな努力を追加して、此度は教育の内容方法の上に、吾等の理想を建設して見ようといふ意図に燃えて来た<sup>(21)</sup>」

ここには少くともその意図において、一定の積極的な意図を感じさせるものがある。つまり、制度的に国家権力がすみずみまで統制しているのであれば、これをつきくずす突破口は、むしろその教育の内実を変質せしめるにあるという、一種の「ゲリラ戦術」を志向したものとも読めるからである。これは次を読むと一層明瞭となる。

「これからの方法の研究は単なる一教材、一単元の取扱いに踟躇してゐてはならぬ。むしろ教育のしくみ——教育過程の組織的研究に進まねばならぬ。校舎、校地、教室等の環境問題から出発して、いかなる学校生活を児童に営ましむるかの工夫に至らなくてはならぬ。

この根本が立たないで、一教材の取扱い方にばかりり浮身をやつしても仕方がない。

しかし問題は与へられたる校舎、与へられたる校地、与へられたる教室に於て、いかに新教育を実施するかに帰ってくる。殊に殆んど全国二万の公立小学校に於てはさうだ。縄ばりの内に於ける自由獲得のものがきだ。われらはその点にも勿論多くの注意を払うものである<sup>(22)</sup>」

ここには瑣末な技術主義と、恵まれた実験学校への閉じこもりとを排し、いかにして日本の公教育の体質改善を計るかの問題意識がともかくもある。後年公立学校の教育改造においてもっとも土着的な媒体となった生活綴方が、児童の村を重要な媒介として生まれたということも、あるいはこのあたりと関連させられるかもしれない。

その方法を支えるものとして、第三に懷古主義ないし伝統回帰主義がある。大正期の新学校に共通する傾向として、回顧趣味復古主義があったこ

とが指摘されている。たとえば、これらの学校が一様に採用した小定員制は、「生徒ひとりひとりの個々に徹する」指導を可能ならしめるために要求されたのと同時に、近代学校制度成立以前のいわゆる寺子屋式教育に対する「郷愁」でもあったといわれる。<sup>(23)</sup> 当時は教育界にとどまらず、ジンメルやシュペングラーによって唱えられた「現代文明の危機」の影響もあり、生の哲学や理想主義文学などの流行とあいまって、一般に懐古主義的・牧歌趣味的ロマンチズムの風潮が強かったといわれる。それは大平ムードと政治的危機の裏腹な関係——一方では第一次世界大戦(1914—18年)によってもたらされた未曾有の好景気と資本主義の発展にともなう生活のアメリカナイゼーションの進行があり、他方では大戦後の恐慌を始めとする一連の危機の進行という社会状況の中で発生したものである。これはたとえば教育界では1917(大正6)年の成城小学校の開校(=「大正自由教育」の発足)と臨時教育会議の設置(=帝国主義化への道)によって象徴される。文学界では翌1918(大正7)年の武者小路実篤の「新しい村」運動、鈴木三重吉の「赤い鳥」創刊(それを受けとめる小市民層の成熟)、島崎藤村の「新生」がこの時代の動きを端的に表現しているといえよう。下中が命名したという「児童の村」という名称もやはり土着思想への復帰の表明であったといえる。

たしかに「近代学校が生み出した教育のメカニズムは、まことによく近代科学文明の生み出した現代社会の危機的諸様相と相似してゐる。そのとき、現代文明の危機に対して、人々が近代以前の思想や文化に憧憬のまなこを向けるのと同様に、教育界の人々が近代学校以前の教育の真実に郷愁<sup>(24)</sup>の如きものを感じ」じたのも一応「自然な姿」であったといえる。しかし、問題は単に教育の形式にあっただけではなく、その根はもっと深いところにあったと考えられる。

たとえば教育の目的について野口は次のようにいう。

「僕の最も広汎な教育の目的と云へば、少し宗教的になるが、儒教の知天だ。(中略)実業教育などによっても、それによっても知天の境地に達

する事が出来るし、又さうしなければならぬと思ふ。(中略) 一体人間は何をしても、それを通してその事から一種の信念を得る事が出来るものだ。(中略) ある悟りを開き、ある信念をうるには、まづ四十頃にならねばならんと云ふまでだ。然しその悟りを得ることが教育の大きな目的なのだから<sup>(25)</sup>」

この儒教的に解釈された人生知主義は、庶民のものであるか、エリートのものであるかは別として、一種の伝統主義であることにちがいはない。ここで注意すべきことは、「社」=「村」のなかには、「教育は、決して支配者を作るためのものでもなく、また被支配者を作るべきものでもない。……真の教育は、平凡な人間を作るにあらねばならぬと思ふ」という、為藤のような「凡人主義」<sup>(26)</sup>というもう一つの「常民」的伝統も又流れていた、ということである。これは池袋児童の村の実質的な担い手となった野村芳兵衛にひきつがれていく。明治以来の公教育は画一主義のために伸びるべき者を伸ばさぬ、という「自由教育」側の教育の「個性化」の主張が、結果的には「非凡」をめざす「帝国主義的段階にみあう人間形成」につながりやすかったことを一面的に強調しすぎると、このもう一つのモメントを見落とすことになるであろう。

第四に、そうした復古主義と密接と関連して現われている宗教的自然主義、およびそれにもとづく教育原理がある。この宗教的自然主義は、白樺派や倉田百三らによって代表される同時代の宗教的ヒューマニストたちに共通の生活感情であったともいえるであろう。かれらは、次第に自覚されて来つつあった近代社会における人間疎外の克服（というよりも解消）と、形式的画一的な主知主義的な「旧教育」に代るべき「新教育」に生命を吹き込むこととの二つの役割をそれに期待したのであった。

「現代の最も悲しむべき欠陥は科学文明が、理想主義が次第に高潮してきて、芸術と宗教とが無力になってきた事であった」とし、結局時代閉塞状況を「救ふものは芸術の外にない……宗教の外にない」<sup>(27)</sup>というような見解がかれらの底流をなしていたように思われる。しかし、「社」の同人中で

一番この宗教的自然主義の傾向が強かったのは野口であろう。かれは親鸞教徒であり、非政治主義者である点で、野村芳兵衛ら児童の村の教師たちに影響を与えたように思われるのであるが、その特色の最もよく現われていると思われる個所を引用しよう。

「総てこの世の中に於ては、自然の力と云ふものを第一に頼ると云ふより外に途はないのである。……自然は即ち神であって……自然に従へば永久に榮え、自然に逆らへば滅びるのである。……教育に於ても……自然の力を用ひて行くことによって吾々の教育はうまく行くのである。……自然の力を阻害するやうなことがあるならば、それは寧ろ教育をせぬ方がよい。」  
(28)

「理性なるものはやはり自然である。……人間生活に文化の現はれて来ると云ふことは……自然の進行の一つの過程である。……自然は……広大無辺のものをもって居る」

「総てのものには総て仏性がある。……物あれば必ず心がある。……何故であるか……と云ふことは、到底吾々には分らない。……人間の知識には限度がある。……只自然がかく命じたと云ふことを以て満足すべきである」  
(29)

こうした「自然信順」「心身一元」「山川草木悉皆成仏」思想が、「児童の村のプラン」における「親自然」「生命主義」「児童中心」といった教育原理を生み出す基盤となっているのである。例をあげよう。

「……児童の村で選んだ方法上の方針としてはまづ親自然をとる。

……自然の中に抱擁され、自然に愛護された生活が続けることが、児童の夢の奥に眠れる力を呼びさますに、いかに大きな力があるか……」

「自己の尊厳を悟るは即ち、自己の生命を識るによる。生命は宇宙の生に発する。すべての人々の生命は最後に宇宙の生命に帰趨する。そはやがて宇宙を支配する力である」

この宗教的自然主義思想こそ、教育の世紀社＝初期児童の村小学校を根底的に規定した思想的立場であったといえよう。それはやがてユニークな

実践的教育思想家、野村芳兵衛を生み出す重要な思想的媒介ともなるのである。<sup>(30)</sup>

#### 4. 教育の世紀社の「教育精神」

『教育の世紀』創刊号は目次裏に、先に引用した「教育の世紀社規」（目的・事業等）とならべて五カ条からなる「教育の世紀社の教育精神」を掲げ、2～3ページに「宣言」、4～5ページに「新教育同盟」と題して国際教育同盟の「主義」と「目標」をのせている。この「教育精神」は、すでに梅根悟氏が指摘しているように、この「主義」（7カ条からなる。梅根氏は「綱領」と呼んでいる）の影響を受けている。<sup>(31)</sup>これは両者を比較してみるとよくわかる。若干長くなるが、各箇条ごとに両者の異同点をみてみよう。（以下国際新教育同盟の「主義」を「同盟」、教育の世紀社の「教育精神」を「世紀」と略す。なお下点および下線は引用者による。）

（同盟—1）「総ての教育の根本的の目的は物質よりも精神を尊び、且つそれを毎日の生活に表現する様に児童を訓練する事でなければならぬ。故に新しき教育者は——教育者に依って色々異った意見を持つてゐるだらうが——常に児童に存する霊の力を保存し且増進する様に志ざされねばならない。←→

（世紀—1）吾々の信ずる教育は、個々人の天分を存分に伸展せしめ、これを生活化することによって人類の文化を發達せしむるにある。

（同盟—2）是の目的は児童に応用せられた訓練の種類に於て特に留意さる可きである。教育者は児童の個性を研究し且之を尊敬せねばならぬ。そして其個性は、自由に児童の精神能力を活動せしめる教育法に依ってのみ啓発され得る事を記憶せねばならぬ。←→

（世紀—2）吾々の信ずる教育は、児童の個性が十分に尊重せられ、その自由が完全に確保せらる教養の形式に於てのみその目的を達し得る。

（同盟—3）新しき学校の教育は総べて——其の目的が實際的知識の教育なると、性格及純粹なる感情を啓発して未来は成熟した生命の所有者たる可く生徒を仕立てる事との何れを問はず——児童本来の趣味、即ち児童自身から来る趣味、児童

の内部に自然的に惹起する趣味を新しい方法で指導する可きである。学校に於ける学科には常に此くの如き児童の趣味——仮令それが智的なものであらうと、或は審美的なものであらうと、又は社会的なものであらうと、或はそれ等の総べての混合したもの即ちそれ等を適宜に調和してゐる処の手芸に於て見られる様なものであらうと、——を満すものを備へねばならぬ。←→

(世紀—3) 吾々の信ずる教育は、児童の自発活動が尊重せられ、その内実の興味に対して新鮮なる指導が行はれる時にのみ可能である。

(同盟—4) 学校内に於ける総べての統治機関は教師と生徒自身とが共同して組織せねばならぬ。そして其統治機関は各児童各皆自分で訓練して居るから外部からの権力を受けなくて済む様に仕向けて行かねばならぬ。←→(世紀—4) 吾々の信ずる学校生活は、生徒及教師の自治によって一切の外部干渉を不要ならしめ、進んでそれ自体の集团的干渉をも不要ならしめん事を期する。

(同盟—5) 新教育に依っては、利己的競争は極力抑制され、又児童は此の精神を去って社会奉仕の精神即ち共同一致の精神を充分に教へ込まねばならぬ。←→「世紀」には該当条項なし。

(同盟—6) 本同盟は男女の共同生活即ち授業中でも其の以外の時間でも男女一処に行動する事——其は男女両性をしてお互に良い感化を及ぼす機会を得しむるのである——に讃意を表する。←→「世紀」には該当条項なし。

(同盟—7) 以上の主義に忠実に従って施された新教育は、児童の内部に、隣人に対し、国民に対し、更に又全人類に対しての義務を全ふする丈の準備と能力とを有する未来の市民となる芽を育み、其の上、人類としての尊厳を自覚し、且他人の尊厳をも自己のそれと同様に認める人間を作るであらう。←→(世紀—5) 吾々の信ずる教育において、自己の尊厳を自覚すると同時に、他の人格を尊重する人たらしめ、全人類に対する義務を尽すに勇ならしめんことを期する。

一見して「世紀」の各条項が、「同盟」のそのの翻案であることはあきらかである(時に下点部)。だが同時に細かな部分ではかなりちがいのあることにもまた気づかれる。なによりも「同盟」の5, 6条に相当する項を「世紀」が設けなかったことが目立つ。特に第5条の「共同体主義」を全く無視したことの意味は大さい。さらに他の条項の下線部をも考慮する



ならば、「世紀」の方が「同盟」よりも一層個人主義的・コスモポリタンの  
的であることが知られよう。いずれにせよ、この「教育精神」は「社」の  
「宣言」と表裏一体のものとしてとらえてよい。

微妙ないいまわしのちがいはあるが、「同盟」のいう「精神」「霊の  
力」の尊重を「天分」を伸ばすといいかえたのは、とりかたによってはか  
なり大きなちがいとなろう。つまり前者においては人間自身に内在する価  
値が認められるのであるが、後者においては差別の合理化や国家実用主義  
に結果的につながる可能性も否定できないからである。ことにそれが、  
「精神」を「毎日の生活に表現する」ように訓練するのと、「天分」をの  
ばしてこれを「生活化」する<sup>(23)</sup>のとのちがいは大きい。これは単なる「誤訳」  
ないし「歪曲」ではなく、むしろ認識と実践とを分離し、人間の内部生命  
を尊重する伝統と、知合行一的世界観との相違の反映とみるべきではなか  
ろうか。

個性の尊重についても、「同盟」ではこれを「研究」し、かつ「自由に  
児童の精神能力を活動せしめる教育法」つまり活動主義的教授の概念と結  
びついているのであるが、「世紀」のいい方はずっとあいまいであり、あ  
きらかに自学を前提としている。前者は「精神能力」を「自由に」「活動」  
させる方法が問題となるのに対し、後者ではまず子どもが自由にしたいこ  
とができるという意味にとれるからである。また子どもの「趣味」(興味)  
の「指導」についてはあまりちがいはなさそうであるけれども、これも  
「同盟」ではカリキュラム論的前提がみられるのに対し、「世紀」ではそ  
の点は全く言及しない。こうしてみると、両者のちがいは積極的には近代  
教育思想が「教授学」として出発した伝統の有無にもとづくものではない  
かと考えたくなるのである。

「自治」についても両者の考え方のちがいは決して小さくない。「同盟」  
は(それが御用機関になる可能性は別として)子どもたちの「自主管理」  
の機構と訓練を当然のこととしているが、「世紀」ではこれを「生徒及び  
教師の自治」としてあいまいにしまい、「自主管理」機構や訓練自体

の解消が理想とされているのである。「訓練の極地は徹底的個人自治である。……最も権威あるものは自己である」と「児童の村プラン」でははいう。「世紀」が「同盟—5」を無視してしまったのはあきらかにこのことと関係がある。（「教え込まねばならぬ」というような表現に対する反撥もあったろう）。しかしこれは西欧的個人主義とは異質である。この国家・地域・学校といった具体的な社会生活における共同体意識の形成の軽視は、「すべての人々の生命は最後に宇宙の生命に趨帰する。……そこに至れば自他の区別はあり得ない」という生命主義的共同体意識によって支えられているのである。そこでは自他の関係はあたかも海綿のようにつながっているのであるから、個と社会との関係としてのリアルな問題はうかび出て来ないのである。「自己」は一足とびに「全人類」と融合しているのである。

だが教育の世紀社の「教育精神」に独自性があるとすればそれは先にのべた宗教的自然主義と結びつくこの「徹底的個人自治」である。「世紀—1・3・5」はすでに第一次新教育運動の中でいわれて来たことであるし、「2」も「教養の形式」の意味によって評価が変わって来るが、それほど明確にはとらえられない。それに対しこの土着的な「個人自治」の思想こそ教育における児童の人権をもっとも豊かに支える可能性をもっていたのではないかと考えられるからである。

それは1930年に成立した「新教育協会」の「趣意書」と較べてみるとよく分る。同協会のスローガンは「個性に即してその天分を完うせしめ、以て協力共存の社会生活を生活せしむる」ことであり、1933年には、生活・労作・自発活動・民族愛などの重視を盛り込んだ五ヶ条の標語「新教育は主張する」を制定している。それは一見「社」の五ヶ条の「教育精神」と類似しているが、個人主義的・自由主義的色彩は大巾に失われてしまっている。それはも早教育による社会改革ではなく、新学校自体の延命策としての社会的適応の姿であり、やがて教育における「日本精神」の確立と愈着してゆく。<sup>(32)</sup> こうした歴史的文脈のなかでみると、「同盟」とは異質な

「徹底的個人自治」のなかにこそ人権としての教育確立の思想が萌芽として含まれていたのではないかと考えられるのである。

## 5. 「児童の村」の理念 ———原像と屈折———

「児童の村」の教育の具体的方針を示したものとして、さきの「教育精神」に次いで「児童の村プラン」(『教育の世紀』誌1923年10—12月号に掲載)が出されている。これは「児童の村」開校に先立つものであるが、一方、池袋児童の村小学校が開校して1年余りを経た『教育の世紀』誌1925(大正14)年6月号には「池袋児童の村の教育」と題する紹介記事が掲載されている。これは同誌上に発表された初期の児童の村の紹介としては、最もまとまったものである。ところでこの両者を比較してみると、基本的な部分においては共通でありながら、細部をみるとかなり修正が施され、また新たに追加された部分も相当ある(別表を参照)。これは「理想」として示された「児童の村プラン」が、現実の中で妥協・修正されていった過程を示すものともみられる。ともあれわれわれはこれによって初期の児童の村の全貌をかなり具体的に知ることができる。

まず「村の教育」の冒頭に新たに附加されたⅠは、児童の村の経理についてである。学校経営については「社」がその「全責任」を負うが、通常経費はすべて「保護者」の負担だということを断わっている。「社」のすることは「予算」を調製して保護者の「協賛」を得ることであって、その出納一切は教職員にまかせ、「社」は一切報酬・手当は得ないということになっている。これはすでに「児童の村プラン」の「5」にあるのに、それと同趣旨のことをわざわざ冒頭にもって来たのは、あきらかに構想当初より「社」の財政事情が悪化したことを示している。

以下「プラン」の冒頭にあった五項目は学校運営の根本原則であるが、これらはほとんどそのまま「村の教育」にひきつがれている。

「1」(=Ⅱの①)では徹底した教育の解放を叫んでいる。「教師対生

## &lt;別表&gt;

## 「児童の村プラン」(1923)

## 「池袋児童の村の教育」(1925)

## I\* 「児童の村」の組織及経営

ほぼ共通な部分

1. 児童の村
2. 特徴 その1
3. 特徴 その2
4. 特徴 その3
5. 特徴 その4

## II 「児童の村」のプラン

- ① 名称
- ② 組分け
- ③ 教育の精神
- ④ 職員自治
- ⑤ 父兄自治

6. 親自然  
(方法としての自然)

## III 教育方法上の綱領

- ①\* 生活尊重
- ② 親自然
- ③\* 順自然
- ④ 環境の多様(実生活の場)
- ⑤ 個別的
- ⑥ 家庭的

7. 教育本位  
(人為的環境)

8. 在校時間  
(きわめて自由)

9. 給食休養

10. 学級主任独裁

11. 超形式  
(法規無視も辞せず)

## IV\* 施設事項(内容省略)

## V 教育の実際

- ① 教科課程
  - ② 教材選択
  - ③ 指導の場所(実生活の場)
  - ④ 教師
  - ⑤ 時間(ある程度規制)
- (教育=生活の指導を強調)

12. 教科目及日課表  
(知識より知力を)

\*印は内容的にみて1925年に付け加わった部分。とくにIVは一年余の実験によって生まれたもの(内容は本文にあり)。

( ) は内容の簡単な説明。

徒と云ふ概念に囚はるゝ処なく、教科目や教授時間、はては教授法などと云ふものに縛らるゝこともなく、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は同時に教師にとっても「共同生活の場所」「研究所」「労働所」「娯楽所」「競技所」「安息所」であるとされている。一切の規則・契約・組織のない無政府主義的共同社会が理想であり、そこでの「何物にも囚はれない真個の教育」を通して、父兄、保護者をも含めた「人類相愛・相互依存の社会」を創りあげようとしている。それが「児童の村」とい

う名称をとるゆえんでもあった。しかしこれは確かにそれまでの「自由教育」の徹底であるが、はたしてそれを止揚したといえるかという点については問題が残る。児童の村は「自由教育」を「生活教育」に転化する一つの媒体になった、というのが筆者の仮説であるが、それは教育を自由<sup>・</sup>に創りかえることによって社会を改造しようとする幻想から、社会生活の現実によって教育が原則的に十分に改造されうるために生活に向って教育を解放する、という転換を用意した点にある。児童の村プランはその入口まで来てはいるけれども、それを推進転換させたのは、野村芳兵衛・少砂丘忠義らの仕事になっていくとみられるのである。

「2」（＝Ⅱ―②）では小定員制が説かれている。つまり20人前後で組織する6「団体」（＝学級）「総計百二十人」が上限とされているのである。この点はこの時期の「新学校」の一般的特徴以上のものではない。なお「村」は「当分尋常小学校の教育に該当する教育を行ふ」が、「社」の発展につれて「幼稚部も、中等部も漸次設置したい」とされている。「中等部」は野口によって翌大正14（1925）年9月、近くの城西実務学校を引き受けて、これを中学校に変更して事実上実現された形となったが、名称は「城西」のままであった。「幼稚部」は「村」の廃止直前に併設されているが、その意義は大きなものとはいえない。いずれにせよそれは「社」の「発展」による事業拡大ではなかったのである。

「3」（＝Ⅱ―③）は、前節で考察した「教育精神」の解説である。

「4」（＝Ⅱ―④）は学校経営の組織原理としての「村」の無政府主義的「デモクラシー」が説かれている。「児童すらも徹底的に自治」するのであるから、教師の間には「階級」はなく、一切の管理体制は存在しない。もっとも一応主事を互選することにはなっているが、これも「事務の代表者」であって「特権」はない。つまり相互に支配もせず支配もされず、「一切は相互に談笑の中に解決して行かんとする理想的デモクラチックの社会」として「職員自治」が構想されているのである。

「5」（＝Ⅱ―⑤）では「村」の教育や運営は「世紀社と教師と父兄と

の三角同盟による協力にて」維持されることがまず述べられているが、その主体はすでに本節の最初で述べた「Ⅰ」の内容と同趣旨のことである。さらに「プラン」では「尚父兄会は、委員制度となり、父兄委員会と云ふものが出来る訳であるがそれらについては次号以下に於て詳細する」となっている。しかし「プラン」の「5」のこの部分以下が「村の教育」の「Ⅱ一⑤」では削除されている。「プラン」のこの部分の掲載された『教育の世紀』創刊号には、吉良信之の「独逸に於ける父兄委員会」がのこっているのですが、それにならおうとしたものらしいが、なぜか「次号以下」に掲載された「プラン」の中には「詳論」はおろか片鱗もみられない。これは両親の「教育権」を認めているかどうかにもかかわる問題と思われるのだが。

さて「プラン」と「村の教育」とはここまではほぼ同一内容であるが、以下は大巾にちがう。これは「プラン」の「6～12」は教育の具体的な運営にかかわるものであり、「村の教育」では、これらが一年間の実践を経て修正されたうえ、当初は見とおされなかったさまざまな実践の誕生——「村だより」「相談会」「発表会」「遠足」「全校競技」「動植物の飼育」「文集」「生活記録」——があり、それが附加されているためである。そこでは教育方法上の諸原則がどのように修正されたか。

まず、「6」←→「Ⅲ一①②③」を対比してみると、「プラン」で重視されていた「親自然」には「生活尊重」と「順自然」が附加されている。「親自然」はいわば「方法としての自然」であり、ここでは認識の手段や方法にはあまりこだわらずに対象としての自然に取り組ませようとしている。これに対し「順自然」は「内的自然」であり、子どもの欲求の重視を意味する。これは子どもの主体についての関心がより深まったともとれる。もっとも「親自然」と「順自然」は下中が早くから説いていたことであるが、これは野村芳兵衛に発するといわれる「原始子供」観につながると思われる。いずれにせよここでは文化遺産は第二義的にしかみられていない。

## 「7」←→「Ⅲ—④，V—③」

「プラン」では人為的環境を豊富にして子どもの能力を練磨しようという「教具本位」をとっており、これは「自由教育」にとって本質的なこととされている。だがこの「教具」はモンテッソリーの感覚訓練のための教具のようなものよりも、図書を第一にあげているのをはじめ、音楽室・工作所といった諸施設を含めており、「教具」概念にはやや遠い。これは「教授」概念ではなく「自学」主義的にとらえられているためであろう。結局この「教具本位」は環境が子どもを育てるという観点では「親自然」と同じであり、内容と方法の区別はないと云える。

だがこのアイデアは経済的理由から思うにまかせず、「村の教育」では「環境の多様」という名目（それ自体は「プラン」のなかみにより適合しているが）のもとに、内容が大巾に「実生活の場」——「近所の庭，寺社，小川，森，工場，よその学校，田園，商舗，丘，山」など——におきかえられているのである。これはネガティブな発想にもとづくものではあるが、反面ポジティブな「生活教育」へと転化する契機をも含んでいたのではないかと考えられるのである。

## 「8」←→「V—⑤」

「在校時間」は「プラン」ではきわめて自由にしてあった。「始業時間も終業時間もない。早くやって来たものから、指導を初める。おそくまで居たいものには、それ相応の指導を続ける。個人指導もかくして初めて成りたつ」。しかしこれは間もなくなれば自然発生的に、ある程度の規則ができたようである。「村の教育」では「午前十時から午後三時までを正課時間（この言葉は仮りの名である）とし、その前後一時間半宛を自由時間とする。正課時間内はどの級も主任訓導が指導するのであるが、自由時間は全く子供たちの自由に任せる。出てきても……来なくても……何をやらうと……どの教師に指導を受けよう……自由である」（下点，筆者）となっている。この点が「村」の実践の進むなかでどう変わっていったのか、は重要な指標の一つとなろう。

## 「9」←→「Ⅲ—⑥」

「プラン」ではささやかなものではあっても、「給食」施設と昼寝などできるような場所を設けることを考えていたらしいが、これも経済的事情から実現できなかったことである。「村の教育」では、「遊びや徒戯や、休養給食や家庭的年中行事などがとり入れられてゐる」（下点、筆者）というように、「家庭的」な雰囲気教育の一つとされている。

## 「10」←→「V—④」

「プラン」では「学級主任独裁」をうたっている。これは教師の教育の自由を認めたものであって、必ずしも「学級王国」をめざしたものとは思われないが、それを否定するものでもなかった。これに対して「村の教育」では「すべての教師が全児童の教師である」とされている。これは「子供は教師を選択するの権利がある」という個所と対応させると、子どもと担任教師との関係を閉鎖的にしないという教育における個性化の原理とも結びつくと同時に、他方では教師集団意識の発生につながるものと考えられよう。

## 「11」←→「Ⅲ—⑤」および

## 「12」←→「V—①②」

「プラン」では「小学校舎の如きは如何様にも解釈できる、利用の道もあると信ずる」として「極度の超形式主義とり、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してやる」として「自由進級制」を採用し、制度そのものの打破を夢みていた。しかしこれはせいぜい「自由進度制」（個別教授）にとどまり、「村の教育」では「法規を無視してゐるわけではない」とあえて断わらねばならなくなっている。カリキュラムや時間割において、「プラン」では「知識より知力を」という立場から既成のわくを大巾に越えようとするのであるが、「村の教育」ではそれが「教育は生活の指導である」という立場から主張されるようになって来る。

このように、「児童の村プラン」と「池袋児童の村の教育」とを比較し



てみると、思いきった改革を企てながらも現実の圧力によって妥協せざるをえなくなった一面を認めると同時に、他方全体として「自由教育」的な傾向から「生活教育」的な傾向へと、その特徴が移行する契機を見てとることができるのである。このような思想的基盤を媒介としてそこに実践・展開されたものがなんであったかについては、具体的な資料にもとずいて改めて検討したい。

<注>

- (1) 金子孫市『日本教育運動史』p. 22
- (2) 川合章「大正新教育の展開」, 井野川潔・川合章編『日本教育運動史・1』1960年, p. 102
- (3) 教育の世紀社の同人であり、池袋児童の村の創立当初の主事であった志垣寛は奈良女高師付小の訓導を経験しているが、かれは木下竹次とは不仲であったし、思想的に児童の村の教育をリードする力があったとも考えにくい。
- (4) たとえば下中弥三郎は1919（大正8）年に民啓明会、21年に教育擁護同盟、23年に教育の世紀社、25年に農民自治会へとその思想的軌跡を描くが、一般教育界に「見切り」をつける転換点に教育方法運動を中心とする「社」の結成に参加したことは一見矛盾しているかのようにもみえる。
- (5) 中内敏夫「大衆団体の急進化と『新教育』各派の分裂」, 黒滝チカラ・伊藤忠彦編『日本教育運動史・2』pp. 36—37
- (6) 「教育の世紀社」規。『教育の世紀』創刊号（1923年10月）。
- (7) 「児童の村プラン(1)」には「来年4月より開校する『第一児童の村』」と表現している。これは「池袋児童の村」をさす。
- (8) 「月例夜話会、学校教育の目的について」, 『教育の世紀』1923年12月号。
- (9) 中内敏夫「現代日本教育における東洋化と近代化(一)」, 『成蹊教育研究所所報』No. 3（1960）, p. 108
- (10) 下中弥三郎「教員組合の意義、目的」（1920年8月）, 『下中弥三郎教育論集、万人労働の教育』, 1974年, 平凡社, 所収。
- (11) 岡本洋三「『第二部・教育解放運動論』解説」, 前掲書pp. 306—7
- (12) 下中弥三郎「啓明会創立六周年に思う」, 『文化運動』1924年9月号, （前掲『日本教育運動史・1』所収）はこの間の下中の心情をよく示している。
- (13) 桑原武夫編『ルソー』, 1962年, 岩波書店p. 45
- (14) 野口援太郎「新教育の基調としての性善悪論」, 『教育の世紀』, 1923年12月。  
野口は「……社会を組織する個人の性質が変更しない限りは、如何に社会組織を

一時的に変更したればとて、……やがてもとの社会組織に復帰するのは当然のことである。されば暴力を以てする革命は殆ど何等の効能を見ないで、徒らに多くの生霊を犠牲に供するに過ぎない。……国民も……平常その主張を貫徹する勇氣があつて、革命のなし崩しを不断にやっを行かなくてはならない」といっている。

- ⑭ 大日本学術協会編『日本現代教育学大系』第12巻, 「野口援太郎氏教育学」, 1927年, の序説には「氏の教育思想は……ルソーの『エミール』, エレン・ケイの『児童の世紀』と相通ずる処極めて多分のものである。唯しかし, ルソーの自然観, 社会観, 文化観とは大分異なる点のあることは氏自ら語られる通りである」とある。(下点, 引用者)
- ⑮ 「月例夜話会, 学校教育と保護者」, 『教育の世紀』1924年10月号。
- ⑯ 『教育の世紀』1923年10月(創刊)号所載の署名記事による。
- ⑰ 野村芳兵衛「児童の村の創立のころと, その教育」, 前掲『日本教育運動史・1』p. 147
- ⑱ 野口にはモンテッソリーの翻訳『自由教育と小学校教具』(1921年発行)がある。なお『教育の世紀』誌上に紹介された主要な海外教育理論ないし実践は次のとおりである(ただし1923年10日—1925年9月の2年間の目次による。「」は2回以上とりあげられたもの。)  
「ドルトン案」, マリエッタ・ジョンソン, H・キルパトリック, ハンブルグにおける共同体学校, 「ウォフシュバーン」, モンテッソリー, 「パークハースト」, ヤスヤナ・ポリヤナの学校, フェリエール, タゴール, 「デクロリー」, ダルクローズ。
- ⑲ 「時評」, 『教育の世紀』1924年1月号。
- ⑳ 「教育の世紀社の生るるまで(一)」, 『教育の世紀』1923(創刊)号。
- ㉑ 前掲記事の末尾のコラム。
- ㉒ 宮坂哲文『生活指導』, 1954年, p. 28以下。
- ㉓ 前掲書, p. 29
- ㉔ 「月例夜話会, 教育の目的について」, 『教育の世紀』1923年11月号。
- ㉕ 為藤五郎「凡人主義の教育」, 『教育の世紀』創刊号。
- ㉖ 「月例夜話会, 文芸と教育の問題」, 『教育の世紀』1924年8月号。
- ㉗ 前掲「野口援太郎氏教育学」より。
- ㉘ この点については拙論「野村芳兵衛の生活教育思想」, 『教育学研究』34巻1号, 1967年, を参照されたい。
- ㉙ 梅根悟「日本の新教育運動」, 『教育大学講座・第3巻・日本教育史』ただし, 同書中で梅根氏が紹介している7カ条の「綱領」は, ここで引用する『教育の世紀』創刊号に掲げられたものとは著しく異なり, 用語や文の長さなど教育の世紀社の教育精神とあまり変わりが無い。つまりここで比較する両者の中間的なもの

といえる。その出典はあきらかでないが、筆者の知るかぎり同時代資料に同一のものが見当たらないので一応無視することにする。

- ③1 「児童の村プラン」によれば、これを解説して、「天分は各児に恵まれたる所長である。技量であり才幹である、能力の傾向である。……その方法は生活そのものにまたねばならぬ。然して又發揮されたる天分は生活に及びかけて行く、生活化とはその両面をさす」といっている。

- ③2 大田堯，中内敏夫編『民間教育史研究事典』，1975年，評論社，「新教育協会」の項（筆者執筆）参照。

## The Educational Thought of “Kyōiku-no-Seiki-sha”

—As the background for the establishment  
and development of “Jidō-no-mura Shōgakkō”

Kazuo Isoda

“Kyōiku-no-seiki-sha” (Educational Century Incorporated) was an organization which established in 1923 for the purpose of promoting a reform movement in educational methods. It planned several educational projects, among which the plan for the establishment of “Jidō-no-mura” (Children’s Village) and its implementation was the most famous and important.

“Jidō-no-mura” was a representative name given to those unique educational communities at the primary level with the emphasis on freedom as the founding principle. In fact, they allowed children the freedom to choose teachers, classes, subjects and even the freedom from compulsory schooling itself. Accordingly it has been generally thought to be a genuine product of the so-called “Taishō Liberal Education Movement”.

But this author hypothesizes that it was a turning-point for liberal education into the Japanese life-centered education.

Each of “Dōjin” (colleague) of this organization had formerly been committed to a reform movement in education called the “Kyōiku-Yōgo-Dōmei” (The League for Protection of Education), “Keimei-kai” which was the first teachers union in Japan, etc. But there was no systematic relationship between the principle of “Kyōikuno-seiki-sha” and their activities at the political and institutional level.

The reason why such political active people established an organization centered upon educational methods may be judged as follows: 1) They had experienced, in a sense, a 'defeat' in their struggle against the contemporary educational policy, especially that of "Keimei-kai" lead by Yasaburō Shimonaka. 2) Even the reform movement or mere experimentation centered upon educational methods was already being suppressed by educational administrative authorities. Therefore, the need for organizing progressive teachers was strongly felt lest the movement should collapse. 3) They were under strong influence of the new educational thoughts and practices from abroad, especially through "The New Education Fellowship" (Ligue internationale pour l'éducation nouvelle), which had the first meeting in Calais, France in 1912, and endeavoured to develop a Japanese branch. At any rate, the intention and significance of their activities should be examined in connection with the contemporary social conditions.

The author then analyzed the educational spirit of "Kyōiku-no-Seiki-sha" in comparison with that of the New Education Fellowship, and its original plan of "Jidō-no-mura" in comparison with its modification when implemented, which appeared one year later. The author tentatively concludes that its main character was changing from a typically liberalistic education into a more life-centered education.