

# 幼小接続カリキュラムの視点から野村芳兵衛 (1896～1982) を読み解く

— 「遊び」と「学習」を中心に —

*Deciphering NOMURA-YOSIBEI (1896–1982) from the View of Kindergarten-  
Elementary School Bridging Curriculum  
— Focus on “Playing” and “Learning” —*

豊田 和子 *Kazuko Toyoda*  
(人間発達学部)

## 1. 問題意識——幼小接続カリキュラムの今日的課題

我が国の政策において、幼小連携・接続の課題が叫ばれてからずいぶん久しい。筆者は、2005年までの政策動向については整理した<sup>1)</sup>。その後、2006（平成18）年の教育基本法一部改正により、幼児期の教育の目的が「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要」（第10条）なものと明文化されたことから、幼小連携・接続の課題は単なる連携事業の域ではなく、生涯教育的な意味で幼児期から始まる一貫した教育の捉えなおしを迫られることとなった。2007（平成19）年一部改正の学校教育法では、幼稚園が学校教育体系の最初段階に位置づけ、「義務教育及びその後の教育の基礎を培う」学校であることが明記されたことにより、幼小連携・接続の充実はいっそう重要なものとなってきた。また、幼稚園教育要領（平成20年3月改訂）や保育所保育指針（平成20年3月改訂）、小学校学習指導要領（平成20年3月改訂）において、幼稚園と保育所と小学校の教育・保育において幼小連携・接続の課題が強調された。とりわけ「学校段階間の円滑接続」という言葉で、連携事業のみならずカリキュラム編成のレベルでの工夫を要求されている。

幼稚園教育要領や保育所保育指針にみられる記述の要点は、①幼稚園では「円滑な接続のため」「幼児と児童の交流」「小学校教師との意見交流・研修会」による連携を図ること、②保育所では「就学に向けて児童との交流、職員同士の交流」などにより積極的な連携を図ること、③小学校では「幼児児童生徒との交流及び共同学習」の機会を設けることなどと記されている。小学校の教科では、「生活科」「国語科」「音楽科」「図画工作科」において幼稚園教育における「保育内容（言葉・表現）」との「関連を考慮すること」と記されており、学習内容に関連したカリキュラムとしての接続課題が示されている。

さらに、2008年に設置された「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」が、2年間の協議の結果を2010年11月11日付「報告書」として公表した。報告書の内容は、これまでの幼小接続の現状を踏まえて、幼小接続の体系、

教育課程編成・指導計画作成上の留意点、接続の取組の方策について述べられている。その際、これまでの連携事業の中でもとりわけ進んでいない教育課程の作成<sup>2)</sup>については、幼小の教育の「『連続性・一貫性』を前提として『尊重すべき違い』を捉え」つつ、「幼児期から児童期への子どもの発達や学びはつながっている」という理解に立って、幼児期から児童期への移行を「学びの芽生え」から「自覚的な学び」の時期への移行として捉え、幼児期から児童期への教育のつながりを理解することを説いている。教育課程におけるつながりを「学び」として表現し<sup>3)</sup>、次のように解釈することでカリキュラム化を図ろうとしている。幼児期においては遊びによる「学びの芽生え」が、児童期にあつては授業時間を中心とする「自覚的な学び」であり、「学びの芽生え」から「自覚的な学び」へと徐々に発展していくものだとしている。「幼児期と児童期（低学年）の教育はともに、直接的・具体的な対象とのかかわりを重視している点で共通点」があると述べ、この時期には「『学びの芽生え』と『自覚的な学び』の調和のとれた教育をすることが必要である」というように教育課題を述べ、「幼小接続を体系的に理解するためには、『教育の目的・目標』→『教育課程』→『教育活動』で展開する3段構造でとらえる必要がある」と言い、「幼児期から児童期にかけての教育目標は『学びの基礎力』の育成<sup>4)</sup>であると述べている。

協力者会議の報告の特徴は、子どもの学びを軸にして発達の連続性をとらえようとする教育観である。この「学び」という言葉と従来の「学習」とは、何が違うのか。「学び」という日本語には、少なくとも、「教師が教えたことを暗記するような学習」とは異質の学習観を反映し、子ども自らが学ぶプロセスを大事にしようとする学力観に立っている。だとすれば、この幼児期から児童期への移行の時期において、どのような活動に教師は着目し、それをカリキュラム化することができるのだろうか。また、幼児期から児童期の中心的活動である「遊び」と「学び」はどのようなつながりにおいて捉えるべきだろうか。

以上のことから、今日の幼小連携・接続の課題は、接続期のカリキュラムに「遊び」と「学び」をどう位置づけるのか、指導上の問題として「遊び」と「学び」をどうつなげていくのかなどを問いかけていると考えられる。

## 2. 野村芳兵衛を取り上げる理由

我が国の児童中心主義教育の推進者であり、池袋児童の村尋常小学校（以下、「池袋児童の村小学校」と略記）で「新教育」の実験に加わり、生活教育の実践を推進したことで有名な野村芳兵衛にみられる「遊び」と「学習」の捉え方を取り上げる。野村に関する先行研究は、1) 生活指導論及び生活綴方研究という視点からの野村の生活教育論を解明したもの、2) 池袋児童の村小学校の実践に関する歴史的研究、3) 幼児期の自然保育や幼児教育に関する研究、などに分類できる<sup>5)</sup>。しかし、幼児期と児童期の接続や幼小連携の視点からの研究は管見の限りでは皆無である。

野村は、池袋児童の村小学校の初期教育実践で児童中心主義の教育現場に身をおき、そ

の自由主義的教育の限界と矛盾を体験しながら、やがて学校を子どもの生活の場にしていくとする生活教育論を構築していった。生活教育論の考え方は、「環境を通しての教育」を重んじる今日の我が国の幼児教育の考え方にも敷衍し得る教育論である。生命の概念を基底にすえて展開する教育論を探求した野村は、池袋児童の村小学校という新教育の実験校の実践以降、大正・昭和と長く小学校教育実践において「子供の足場」に立つ教育を提唱し、カリキュラムの構造化を試みる。戦後岐阜県に戻ってからは、岐阜大学等で保育者養成に携わり、人生の後半30年間は幼児教育・保育者の養成教育と現場研究に携わっている。このように、子どもの生活を重視する教育観に立って小学校教育と幼児教育の両方の研究をした野村の実践知からは、今日的課題となっている幼小連携のカリキュラムの在り方を考える視点から学びなおす意義があると考えた。

本稿は、野村の『生命信順の修身新教授法』（1925年）、『新教育における学級経営』（1926年）と『生活学校と学習統制』（1933年）にみられる「遊び」と「学習」について言説されている箇所を焦点を当てて解説し、野村が「遊び」と「学習」の関係をどのように捉えているのかを明らかにし、そこから、幼小連携・接続カリキュラムの課題に関する示唆を考察するための試論である。

### 3. 「保つ教育」と「育てる教育」（『生命信順の修身新教授法』1925年より）

野村は、1918年に岐阜師範学校を卒業した後2年間は岐阜県内の尋常小学校の訓導として勤務し、その後、新教育改革運動の推進者志垣寛の勧誘により、1924年に児童中心主義の実験学校である池袋児童の村小学校の訓導に就き、設立者の野口援太郎の下、教諭の平田のぶ、志垣寛らと「児童の村プラン」を作成し改革教育の実践を展開した<sup>6)</sup>。本書は、1年間の児童の村小学校の経験を踏まえて書かれた野村の初期教育論である。読書家で思索家である野村はこのとき大正十四年、30歳。

#### (1) 「生命信順」の教育の方法と教育愛

野村が独自に打ち立てた教育論に「生活観照」「生命信順」の理念がある。岐阜県の山村に育ち、幼い時から両親による親鸞の教えに強い影響を受けた野村は、「生活観照」「生命信順」という言葉でもって、独自の生活教育論を展開する。

とにかく凡ては生活することにつきる。生命を知るとは生活することだ。生活の正しき姿が文化だ。だから自分の生活を、ほんとうに味わふことが凡ての問題の中心である。生活をほんとふに味わふこと、それを生活観照と呼びたい。<sup>7)</sup>

野村は、「生活観照」について、随所で説明しているが、「生命を知るとは生活すること」「自分のほんとふの生活を知ること、味わふこと」だという意味は、他者や自然と

の共生的関係においてお互いが個性を享受し合い、互いに深まることである。このような人生観・世界観を教育に援用して、自然とも共生的味わいを深めていく「生活観照」を自覚的に深めていくところに生活教育の中心があり、やがて生活観照が「正しき文化の理解であり」、「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」<sup>8)</sup>だと述べる。

一方、「生命信順」は方法論と理解できる。「生活観照」の理念に根ざして、「万物の育つことは、生命自体の本然である。生活そのままに学習である」<sup>9)</sup>が故に、次のような「生命信順」の教育方法にたどり着く。そこには、子どもの生命力という躍動のもとに個性を発現させることに参加する他者からの働きかけが基調となっている。

万物の育つことは、生命自体の本然である。生活そのままに学習である。若し茲に人間のやうに自覚する者があって、意識的に教育と言ふやうな仕事を考へるにしても、それは生命の内展に参加することに他ならぬ。

だから教育の目的も、生命信順であり、教育の方法も生命信順である。吾々は教育と言ふ仕事に於て、子ども一人一人に示現する生命力を、最も完全に内展させるために、子供の一人一人の本然に仕えなくてはならぬ。<sup>10)</sup>

このような教育観に立つ野村は、教育という営みについて次のように述べている。

卵の中には、やがて雛となり、親鳥となる目的と力が潜在してゐます。雛を育てることはその潜勢力に信順して、いゝ境遇を造つてやることに他ならぬと思ひます。

一つの種子の中には、やがて芽を出し大木となる目的と力を潜在してゐます。しかも、樗は樗となり、栗は栗となるべき個性を持ってゐます。私たちが木を育てるとは、その木の個性に信順して、最もいい環境を造つてやること以外にはないのだと思ひます。<sup>11)</sup>

野村は、J. J. ルソーやF. フレーベルの思想にみられるように、子どもという存在を植物の木や花に例えて、それぞれの潜在力を信じ、個性が十分に育つように最もよい環境や境遇を整えることにその役目を見出す「消極教育」の立場であることがわかる。生活を導く生命の力を「信頼」するという消極的態度である。野村は当時支配的だった教師中心の教育に対して、「一体子供たちをそんなに引っ張って何処へつれていくつもりですか」と疑問を投げかけ、「私は、育てる教育の外に、最も消極的な教育、保つ教育を主張したい」と述べ、「もっともくゝとして子供のやることを見てゐてほしい」<sup>12)</sup>と訴える。

そして、「教育の目的は、どこまでも、子供の一人一人が、その子供らしく、完全に調和的に育つこと」<sup>13)</sup>、「要するに教育は、子供それ自身の完全な発達が目的であって、その

ためには子供の個性を通して生命信順しなくてはならない<sup>14)</sup>と述べて、「子どもの成長を他の目的に方便する」ことを否定する。野村自身は、自分には普通の教育が「できない」と自省し、そのような教育に耐えられなかった。そして、子ども自身の生命、生きる力を信頼し、自己完結的に発達していくことを願うことしかないと吐露する<sup>15)</sup>。「生命愛」は「教育愛」であり、この「教育愛」は「理性的な愛が内在している」「何時も素朴な盲目愛」に通じる「母の愛」こそ、「教育のあるべき相」(姿)<sup>16)</sup>として理想の姿を希求する。

## (2) 「保つ教育」と「育てる教育」

子どもの生命力・自己発達を信じる野村は、だからといって、子どもに追従するだけの消極的教育論に立つのではない。教師の指導性か子どもの自発性かという二者択一の平面的思考をしない、その「あいだ」で生じる教育的な関係を探求しようとする。その結論が、「保つ教育が凡てではない。やはり一面で育てる教育が必要であります」<sup>17)</sup>に辿り着いて、教育的営みには「保つ教育」と「育てる教育」という矛盾する二面性があることを説く。

ではその2つはどう関係するのか。子どもが本来生得的に持っている「童心」（「幼な心」）は、「育てる」のではなく、「保つ」ことであると言う。子どもを「無心に」見つめることによって、子どもに内在する「純情」「童心」を見出し、「自分を忘れる心」を尊重する教育が「保つ教育」である。この「保つ教育」には、野村の教育観にみられる、教育から子どもの遊びを排除しない・遊びの尊重につながる論拠があると思われる。

それに対して、「育てる教育」とは、子どもの「宇宙の凡ての存在を自分の生命で消化して自分の血にしたいと思ふ、理解したい欲求」に対して「育てる教育」<sup>18)</sup>をもって充たることを説く。しかし、「自然に育てると言ふことを忘れてはならん」と言い、「童心を見失ふ時」、「傲慢な知育へと墮落」とすると警鐘を鳴らす。例として、「子供が兜虫」の足をプチ・とちぎって」遊ぶ行為や「蟬のお尻に紙をつけて飛ばせたりする行為」を取り上げて、「子供の残酷性」を道徳的に説教したり、理科で無駄に生命を利用したりすることに異論を唱え、自身の幼少時代の経験から、「残酷」ではない「純」な「心情」であり、このような「童心」を「保っていく」ことを大事にし、「同情心」（動物の生命への）へと育てていくのが道徳教育であり、「子供は純に育つと思ひます」と説明している<sup>19)</sup>。

このように、「生活観照」「生命信順」の理想から、子どもの生活からの教育を探求するのであるが、野村は所謂「子供の純真性や無垢」をことさら強調するような「ロマン主義的な童心」主義に立つ子ども観とは一線を画していることが、この「保つ教育」「育てる教育」論からもわかる。

## 4. 「遊びの人生的意味」（『新教育における学級経営』1926年より）

本著は、「序」を担当した野口援太郎が述べているように、野村自身が池袋児童の村小

学校における2年間の教育経験のまとめとして1926年に上梓された。学級経営というテーマについて、野村は「私にとって学級経営の考察は、生を教育に求めやうとする私が、子供たちとの毎日の実際生活の中に一つの人間的願ひを持ち続けようとする努力の自覚以外の何物でも」なく、子どもとの「共同生活を内省しました」<sup>20)</sup>とあるように、生活教育の原理に立脚する野村が、教師中心の教育のあり方に対する疑問から子どもの生活を中心とする教育を展開していくための指針となるものを書き表したといつてよい。本書の主張は、野村が生活教育論をカリキュラムレベルで構造化する際の起点とも言える。

その冒頭に、「私の懐ふ新教育」で、その方向性の筆頭に「子供の遊びそのものの、人生的意味の自覚」を挙げている<sup>21)</sup>。また、環境教育を重んじて、教師の在り方を「森の様な教師」と表して、先走るデパートの経営者の様な教師を批判し、「静かな森」のように子どもの自主性を重んじ、静かに子どもを受け入れる教師像を描いている。森は種々の樹木を懐に抱き、大きな大地の中にあらゆる生命を育む自然である。野村は、近代的なデパートのような教師像に対して、森のような静かで大らかな教師像を探求する。そして教師がこのような存在であるとき、「子供の世界」にどのように対峙するのか。「大人の世界をみせることも大切だが、それ以前に、子供には子供の世界をみせたい。その子供の世界をみたくて大人の世界をみる時、大人のありがたさも、大人の世界のきたなさも解る」<sup>22)</sup>というように、大人から示す世界ではなく、優先すべきは子ども自身が子ども自身の世界を見ること、その後、大人の現実の世界に触れさせることだと説く。かといって、子どもの世界が美しく穢れのない世界で、大人の世界が汚いという単純解釈もしない。「教えることは学ぶこと」「(教師も——引用者) たゞ一個の人間として自己の生活に充実することを願へ」「野心を持って、自分の生活と、そして子供達の生活とを荒らすな」<sup>23)</sup>という教育信条である。

#### (1) 「生活観照」の理想から「遊びの人生的意味」への着目

「小序」において、野村は本書で内省した重要問題を「新教育の使命、生活から観た学校の新しい意味（野天の学校と親交学校）、生活に於ける時間割の正しい位置、教科の分類に対する反省と叡知の合性、作業とその指導、学習指導案の考案、本能の人生的な観方と各学年の指導、現在小学校各教科の要諦とその学習上の諸問題、教育組織と学級人数」の項目を挙げて、「これ等諸問題解決の奥には、各々独自にして一味普遍の信念、合唱の心が動いてゐる筈であります。合唱とは個性發揮による協力であります。私には遊びには遊び独自の意味があり、学習には学習独自の意味があり、然もその真実にその意味をみつめて行くならば、遊びは学習を助けてくれるものと思われます」<sup>24)</sup>と述べて、学校教育の中で遊びを余分なもの、遊びを学習と対立するものとしてではなく、「助けてくれる」ものとして「総合的一味の境地を持つべきもの」<sup>25)</sup>として位置付ける。「生活観照」「生命信順」の理想に立つ野村が、「遊び」を教育活動の中に取り込んだ最初の主張である。

「新教育の持つ自覚の方向性」は何かと自問して、「子供の遊びそのものの、人生的意味の自覚」を掲げた野村は、学級経営の構想に子どもの遊びを重視した。野口援太郎の言うように「野村の『学級経営の』『思想は生活原理の中に教育原理を発見すること』<sup>26)</sup>であったとすれば、子どもの生活に最も子どもらしい活動、つまり遊びに着目するのは当然の帰結であろう。「生活観照」を新教育の自覚として主張する野村は、子どもの生活観照において遊びの「人生的意味」を真正面から捉えようとしたのである。子どもの生活に立脚する教育を探求する野村は、子どもの生活の場である学校教育の中での学習の在り方だけではなく、子どもの「遊び」にも注目して子どもの生活と教育の問題を根本から捉えなおそうとしている。その際、遊びから学習へとか、学習のための遊びではなく、子どもの人生そのものにとって、遊びが遊びであることで重要な意義を持つという主張をする。これは、学校教育の範囲に、「遊び」という活動を真正面から意義付けようとした点で、きわめて特異な主張である。

では、野村の中では、「遊び」はどのような脈略で教育に位置づけるのか。「学習」との関連はどう捉えていたのか。

## (2) 教育における「学習と遊び」

「生活の場としての学級経営」という2章では、副題に「子供部屋の経営」と付してある。その始めの方に、学習と遊びについて次のように述べている。

学習と云ふことは、生活以外のことではないであらう。だから学習と云うことも、生活の本義から観られ、又生活によって、発展すべきものであらう。然し、そう考えることは、直ちに学校生活の分野を一つの形で生活させて行かねばならぬと云ふことにはならないだらう。(中略) ある日の生活を見たら遊びから学習が発展したかも知れない。又反対に学習から遊びが発展したかも知れない。それは、何れもおもしろいことだと思う。<sup>27)</sup>

確かに、子どもの生活の中では遊びと学習が明白に分離しているわけではなく、遊びから学習へ、あるいは学習から遊びへと発展していく流動性・曖昧性を含んでいる。だから、教育の場でも「遊びと学習は混然」としてよいのかというと、そうではないと言うのが野村の主張だ。「混然」としているが故に、「そのために何時も遊びと学習とを混然とやらねばならぬと考えることは不自然」<sup>28)</sup>なことで、教師の側にとっての遊びの理解として次のように述べる。

一面から云ふと私は学習は学習でやり、遊びは遊びでやり、遊びを遊びとして、そこに生活的意味を発見し、学習を学習として、そこに生活的見方を発見して行きたい

と思ふ。(引用者中略) この意味に於て、私は、本質的には、学習も遊びも区別はないが、教育の仕事の上では学習と遊びとを別けて考へたい。<sup>29)</sup>

つまり、遊びと学習という2つの活動の両方にそれぞれ異質の生活的意味を見出し、「本質的には」子どもにとって生活の本質として「学習も遊びも区別はない」のであるが、このような子どもの生活理解に立ったとき、教師の立場からは「学習と遊びとを別けて考へるべきだと言うのである。とりわけ、野村が批判するのは、「遊びから学習を展開させよう」として、「子供の遊びそのものに」「教育的意義を発見し得ない」「子供から遊びを奪っている事実」で、このような教育は「生活学習ではなく」「生活の学習化」だと批判して、遊びそのものの価値を見出さない考え方だとして決別する。「学習に真理を求め心が働くやうに、遊びにだって真理追及の心は流れる。学習に個性表現があるとしたら、遊びにも個性表現はある。学習が万人協力の社会人となる道であるならば、遊びも亦協力の喜びを体験させてくれる」と説いて、「学習が人生に必要なこと、言ふならば、遊びも人生に必要なことである」。だから、「子供の生活には遊び」も「学習も二つとも必要」であって、「人生的意味において高下はない」<sup>30)</sup>のである。その上で、「子供の遊びを尊重」するためには、「学習と遊びとは、二つの仕事として置いた方がいいと思ふ」と唱える。「本質的に区別」するのは「無理である」としながらも、野村は次のように区別する。

学習とは、教師の方から、理性的に働きかける生活

遊びとは、子供の方から、本能的に働きかける生活

「遊びと学習との協力が教育である。よき教育は生活一元であって、子供の心にも教師の心にも、遊びと云ひ、学習と云ふ意識さえない」生活であるが、このような「境地は内心の状態」なので「形の上では学習と遊びとを分けて考える」<sup>31)</sup>とまとめる。

上述のように、遊びと学習は子どもの生活の中では明白には区分できるものではなく、どちらが上とか下とかでもないが、教師の指導上この2つを区分して捉えようと提案する。

### (3) 「生活の場としての学校」における「遊び」のありかたについて

では、生活の場としての学校が子どもの遊びを大事にするためには、どのような条件が必要だと言うのか。これについて野村は、教師が学校から「子供の遊びを拒否し子供の遊びと戦っている」当時の教育のあり方を批判して、生活の場であるならば、「学校は子供の遊びの場所として、十分な用意を持たねばならない」「子供の遊びに協力」すべきだと説く。「子供の遊びに理解の持てない」「遊びに協力できない」教師は、「子供の学習にも意味が発見されない」<sup>32)</sup>教師だとも痛烈な批判を浴びせる。

そこで、生活の場としての学校が「子供の遊びの場」として機能するための「充分な用

意」として、①教師の側の「精神的な用意」と②「設備経営上の用意」の2点を指摘する。

①の「精神的な用意」とは、遊びを学校教育から拒否する教師の無理解に対して、子どもの遊びを理解する教師の姿勢を意味する。「子供はどうして、それ程遊びたいのか」「子供の生活に於て、遊びが如何なる人生的意味を持つかに就いての自覚を、教師が持つこと」が必要であるとして、それを「教師の精神的な用意」である説明する。このように、子どもの遊びを「精神的な用意」として教師の子ども理解を示した点は、今日の幼児教育にも通用するものであり、幼児理解の原点でもあろう。

一方の「経営上の用意」については、学校・教室そのものの設備が単なる学習のための場ではなく、子どもの生活にあった場としての環境機能を有することを主張する。「学校が研究室であるばかりか、野天の学校、倶楽部の学校としての使命に向って、経営されて行かねばならぬ」と述べ、学習中心の学校設計、学習中心の教室の在り方を批判する。なかでも、「野天の学校」は、野村の「遊び」論に基づくハードな面での環境として大きな意味を持つものとされる。

#### (4) 遊びの場としての「野天の学校」の意義

子どもを教室に閉じ込めて教師中心の詰め込み教育の反省から、野村は、「野天学校、親交学校、学習学校」という生活学校の構想を立てるが、なかでも「野天学校」は、自由な学習、自由な遊びによって子ども同士の自然な集団的つながりと子どもの生命力を喚起するための生活の足場としての機能を見出そうとした。

子どもの生活観照から子どもの有する「童心」「野人」を尊重する野村は、「子供の最もよき遊びの場は、野であって、教室ではない」と説く。なぜなら「子供は野人であり、家は文化人の住む所だからである」と言い、「野」の持つ「活動の自由」「身体によき空気と太陽と水」「感官を修練する種々の色」「素朴な音」は、「子供に遊ぶ材料を与える」のみならず「子供に生活を味わはせてくれる」<sup>33)</sup>として、屋外、野原、野天に子どもにもふさわしい生活の場としての大きな価値を置く。「教師の目を盗んで」遊ぶような子どもの姿の奥にある遊びへの要求を満たす機能として、カリキュラムに「野天学校」を組入れた。

それと同時に、「親交学校」という概念でもって、発表会や遠足、倶楽部などの「子供同士の交友」「子供たちの方から生まれる」生活にも大きな意義を認める。「遊びは学習の敵ではない」「遊びは学習の母である」とした学級経営を提示した野村は、遊びを「野外の遊び」と「交友上の遊び」の2種類に指導上分けて捉える。その要点は以下の通り。

子供の身体的要求の満足——野外生活

子供の精神的要求の満足——交友生活

野外の遊びは、「子供の原始生活」を満たす（「最も素朴的生理的要求」）を満たすもので、「その要求が満たされるところに強健な身体と豊かな感官が磨かれ、後者の要求の充

たされるところに、味深き精神生活が恵まれる」<sup>34)</sup>と説明し、子どもの持つ生命力や原始的本能に着目する。

さらに、「遊びの人生的意味」=遊びの教育的意義について、次のように示している。

野外の遊び——(イ)身体を健康にする

(ロ)健実なる<sup>(ママ)</sup>感官の訓練

倶楽部の遊び——(イ)健実なる情緒の発達

(ロ)健実なる理性の発達<sup>35)</sup>

野村は、「子供の生活の中心をなすものは遊びが主で、それに学習がある」として、遊びは「重要な人生的意味がある」と説き、父母や教育者は「遊びそのものの人生的意味を発見してほしい」<sup>36)</sup>と訴える。また、教師が「遊びを学習化すること」について、「それが自然になされる間は、いいこと」だが、「常に遊びを学習化しなくては、教育でないやうに考える人々を見ると、淋しさを感じる」なぜなら、「遊びそのものは、重要な人生的意味を持ってゐるので、決して学習化せねば価値のないようなつまらないものではない」「子供の無心な動作には、尊いものがある」<sup>37)</sup>と言い切つて、「子供の遊びの人生的意味」を尊重して、学校教育の軸に遊びを置いた。

#### (5) 「遊びと学習の協力」

とはいうものの、野村は遊びだけに偏る教育、子どもの遊びに任せて放任する教育に賛成するわけではない。その理由は、「子供を無人島に住まわせているのならまだしも、現実の自然と社会の中に生まれ生きていく」限り、「子供は原始人のごとく一生を野人で終わることはできない」<sup>38)</sup>「子供を自然の中で生活させることは、非常に大切なことであるが、(中略)文化への順応も亦子供にとって当然な生活の展開」<sup>39)</sup>であり、「子供は自然の中に生活する遊びと、この社会を理解し、改造する学習とを必然的に生む」のである。そのためには、遊びの人生的意味を見直すことと同時に、学問を生活実感から見直して「真実な人生的意味の上に立った学習」<sup>40)</sup>を要求する。「教育は協力である」とする立場をとる野村は、「学習と遊びとを一つにみて行くのではなく」「ある場合は、教師が文化人の立場に立って、この社会の理解を子供たちに要求してもいいと思ふ」と、いくらか遠慮がちに述べている。

このような観点から、野村は極端な児童中心主義には反対で、文化遺産の学習を組織することなくしては子どもは生活を理解できないし人間になれないことを知っていた。その基本的原理が生活観照と生命信順で、生活と学習、学習と遊びの統一的組織化をなすものが「生命の合唱」という「万人の自由なる意志の協力」なのである。

#### (6) 遊びの指導について

では、野村はどのような「遊びの指導観」を持っていたのか、具体例を見ていく。

本書には、「野外の遊び」として、「土いじり」「動植物採集」「栽培と収穫」「遠足と旅行」「戦争ごっこ」「夏の学校」の実践を挙げている<sup>41)</sup>。また、「交友上の遊び」として、「何々ごっこ」「劇」「出版」「炬辺の集ひ」「研究会」「助け合ひ」「展覧会」「ひな祭。鯉のぼり。はつ午」「誕生日」「お地蔵様祭」を挙げている<sup>42)</sup>。そのうち「夏の学校」は「野天学校」の代表的な実践記録で、大正14年7月から8月に14日間実践された。本稿では、幼児教育の立場から、「野外の遊び」として「土いじり」を、「交友上の遊び」として「何々ごっこ」の2つを取り上げることとしたい。

#### ①土いじりの指導

運動場の片隅に子どもたちが「共同動作で」掘った穴（直径1間半、深さ1間）がある。子どもたちは、歌を歌い、破れたバケツに縄をつけて、その縄に多数の子どもがつかまって歩く。穴の中に二三人が入って、鍬で掘っては土をバケツに入れる。子どもたちは最初は戦争ごっこに使い、後には筵を敷いて中で遊んだり、おにごっこの時に使っている子どもたちは、富士山を中央に野尻湖などまで造るらしい。

この遊びに対して野村は、「なんとも云えず、のどかである。学校生活も、半分はこののどけさがほしい」と感想を述べて、「指導上の注意」として、「1. 味を発見せよ（生活観照）、2. けがをしないよう見守る（これが唯一の指導）、3. 服装も軽快で、土がついても心配のないものに」という3点を挙げて、とりわけ、生活観照の観点から、「味」を発見することを促す。「味」とは、「黒土の感覚、身体の健康、共同動作の体得、動植物の観察、大地の神秘」を挙げて、ひたすら子どもの生活観照の立場を求める。

#### ②「何々ごっこ」の指導

野村は、ここでは「をばさんごっこ、まゝごと、おばけごっこ、泥棒ごっこ、裁判ごっこ、うりやごっこ、汽車ごっこ」を挙げて、「学校が子供にとって、楽しい場となると色々のごっこが生まれてくる」<sup>43)</sup>と書いている。これらは、野村の池袋児童の村小学校在、子どもたちの生活の場になるにつれて、子どもにとって楽しさが湧いてきた中で発見したごっこ遊びの数々であろう。

この遊びの具体的な子どもの姿や経過の記述はないが、「指導上の注意」として、次のようなことを挙げている。「(1)ごっこは大人の文化生活の模倣である。子供はこの模倣的動作から、大人の生活に同情と理解をもつ、(2)動作は単なる想像以上に情緒を感じ、一つの人間の芸術的興味である、(3)「人間の共同生活の上には、万人の気持ちを理解する」ことが大切だが、実際生活では（泥棒になることはできないが）ごっこで味わう、(4)協力の喜びは生物が生命から恵まれた最上のものである、(5)この遊びで「一番大切なことは、互いに友達の人格を尊重させること」<sup>44)</sup>。

このように、子どもの生活の中から生まれてくるごっこ遊びをも見逃さないところに野村の姿勢がある。このごっこ遊びの構想は、のちの著作にも発展していく<sup>45)</sup>。

(7) 「尋常科一・二・三学年の指導」

ここでは、幼小接続・連携のカリキュラムのヒントになると思われるので、野村が構想し、実践した低学年の学習の指導について取り上げることとする。

この低学年の「指導の要点」として、野村は「遊ばせることを中心にし、子供ながらに自分の生活をみて行かせるやうにする。そして自然に親しませ、友達と遊ばせ、研究室へ入っては話をきき、作業をし、文化吸収の門戸たる文字を学ばせる」と目標を示して、何かを教える学習ではなく、「野外の生活をさせることの教育的意味を信じ（うるわしき感覚練習、自然物の直観）又その間に自然に生まれてきた学習をさせる。天気がよければ、一日半分は野外で生活させたい」<sup>46)</sup>と述べている。以下は野村の構想した低学年の「学習」のカリキュラム（引用者——要点のみ列挙）である。

【野外学習】

- A 動植物の生活状態を見る（蛙の泳ぐ様子、木の芽のめぐんだ色）
- B 花をとって、売屋ごっこをする
- C 唱歌を歌ったり、おにごっこをしたりする
- D 森の中でお話をきく（童話及び動植物の話）
- E 写生をする

【研究室の学習】

- A 文字を教える……かるた、漢字カード
- B 作業中心の学習
  - 〈独自学習〉 玩具を造ったり、絵を書いたり、カードを書いたり、本を読んだり、ピアノを弾いたりする。
  - 〈講座学習〉 枺の使い方、朗読の仕方、唱歌を教える、英語を教える
- C 聴き方中心の学習
  - 童話（グリム、アラビアンナイト）
  - 自然界の話（動植物、天文など）
  - 地理、歴史の話
  - 子供の創作を読んでやる
  - 毎月の雑誌を読んでやる
  - 子供の持っている読物を読んでやる<sup>47)</sup>

これらの学習は、「所謂学習と云ふ程度のもの」でなく、「凡てのことに親しみをもち、興味をもち、研究する気持ちが養えて行けばいい、」<sup>48)</sup>と述べる。教科に分類されるものではなく、遊びを中心とした野天学校に続く「野外学習」と初歩的な文字学習と自発的な作業からなることがわかる。そして、遊びは遊びとしての意味を失ってはならないと言う。遊びの学習化に警鐘を鳴らす立場である。

まとめ

本稿では、今日の課題である幼小連携・接続カリキュラムの問題意識から、子どもの生活教育論を説いた野村の初期の著書2冊に見られる「遊びと学習」の考え方、捉え方を検

討した。野村の論はさらに『小学校教育と学科及び学習材』（1933年）に発展していくので、この2冊で完結しているわけではないが、とりあえず以下の様な考察ができる。

① 生活観照・生命信順の人生観・教育観にねざす野村の考えには、「遊びと学習」が子どもの生活を構成する重要な活動ないしは領域として認識されていること。従って、カリキュラムの中に「学習」と同じくらいの重みでもって、「遊び」が位置づけられる。野村は小学校でのカリキュラムを論じているわけであるが、このことから特に低学年においては、授業時間に代表される「学習」と並んで「遊び」の時間がカリキュラムの中に設定されることを説いている。それは子どもが遊び好きという年齢特性の理由だけからではなく、子どもの世界・子どもの生活が遊びを原点として構成され、生命力の源としての意義を持つことに由来している。

現在、幼稚園は「遊び」を主流としたカリキュラム、小学校では「学習」を主流としたカリキュラムとなっているが、幼小の滑らかな接続・接続カリキュラムを考える上では遊びを学習に矮小化させないで、「遊び」と「学習」の両面から構想していくことも可能であろう。

② 野村は、教育が「協力」的關係であることを主張しているが、それは教師と子どもの関係においても、また、遊びと学習の関係においても探究されている。どちらかが上とか下という上下関係ではなく、対等に「人生的意味」を持つ活動だと捉える。ともすれば、学校教育には教師が先で子どもが後から、「学習」が優位で「遊び」が下位、学習が主流で遊びが従属的なものとして理解される傾向がある。野村の考え方には、それらと対抗する。一面では教師は子どもに同行する人間的存在である。カリキュラム構成のうえでも、このような教師観と学習観に基づく時、幼小接続の新たな道が開けるヒントがあるように思われる。幼児期後期から児童初期の段階にあつては、子どもの遊びを理解しようとする教師のあり方、子どもの生活環境に遊びを取り入れる設備的空間の工夫などもなされてよい。

③ 本稿の冒頭に述べたように、我が国では目下、「学び」を主眼としたカリキュラム観が求められている。だが、野村の言説を読み解くとき、もっと「遊び」を主眼とした幼小接続のカリキュラム理解を行うことも必要だと言えよう。そうすることで、遊びを学習に矮小化させない、また、学習を遊び化させないという視点をもった、子どもの生活に根ざした幼小接続のカリキュラム構築への示唆を得ることができる。

## 注

- 1) 豊田和子・北島信子（研究ノート）「幼小連携の現状と課題についての研究」桜花学園大学保育学部研究紀要、第12号、2014年、115-136頁。
- 2) 2012年の文部科学省の調査では、幼小連携事業の3本柱と言われる「幼児と児童の交流」の実施率は全国平均75.9%、「教員同士の交流」は72.2%と高かったのに対して、「教育課程編成の連携」は49.3%と大きく溝をあけられて低い数値となっている。文部科学省初等中東教育局幼児教育課『平成

24年度 幼児教育実態調査」(平成25年3月)参照。

- 3) この報告書では、幼児期の学びと児童期の学びについて、次のように説明している。『『学びの芽生え』とは、『学ぶと言ふことを意識しているわけではないが、楽しいことや好きなことに集中することを通じて、さまざまなことを学んでいくことで、幼児期の遊びがこれに当たる』『『自覚的な学び』とは『学びの意識があり、集中する時間とそうでない時間(休憩の時間等)の区別が付き、与えられた課題を自分の課題として受け止め、計画的に学びを進めること』『教科等の授業を通した学びがこれに当たる』』。(『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議』による「報告書」2010(平成22)年11月11日付、10頁。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/070/houkoku/1298925.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/houkoku/1298925.htm)、2016年9月1日取得。
- 4) 同上、8頁。
- 5) 1)の代表的なものでは、宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年。磯田一雄『野村芳兵衛の生活教育思想』。竹内常一『生活指導の理論』明治図書がある。2)では、田中智志「『協働自治』に向かうカリキュラム——野村芳兵衛の生活教育論』(田中智志・橋本美保『プロジェクト活動——知と生を結ぶ学び』東京大学出版会、2012年所収)、木下慎「野村芳兵衛の教育思想——愛と功利の生活教育」(橋本美保・田中智志編著『対象新教育の思想 生命の躍動』東信堂、2015年所収)がある。3)では、布村志保「幼児期における「自然遊び」の意味：野村芳兵衛の取り組みに着目して」(『保育学研究』43巻第2号、2005年所収)、布村志保「野村芳兵衛の幼児教育論における『あそび』認識」(『幼児教育史研究』1号、2006年所収)などがある。CiNii 検索すると、「野村芳兵衛」と題する研究は数多くある。
- 6) 池袋児童の村小学校の設立趣意等に関しては、志垣寛編「私立池袋児童の村小学校要覧」(大正13年8月3日)(梅根悟・海老原治善・中野光監修『資料 日本教育実践史1 1872-1925年』三省堂、1979年所収)に詳しい。
- 7) 『生命信順の修身新教授法』(初出1925)『野村芳兵衛著作集1』黎明書房、1974年、13頁。
- 8) 同上箇所。そして、生活観照について、さらに「直観的生活観照」と「思索的生活観照」の2相で発動すると説明している。同上書、14-16頁。
- 9) 同上書、54頁。
- 10) 同上書、54頁。
- 11) 同上書、「子供を見つめて」の章、128頁。
- 12) 同上書、145頁。
- 13) 同上書、57頁。
- 14) 同上書、59頁。
- 15) このような野村の教師としての有限性の自覚と子どもへの無心な信頼の関係を、木下は「野村の「信仰的態度」として意味づけ、「教師といえども一人の個人に過ぎず、その力は他の諸力に対して絶対的優位性を持たないし、また持つべきではないという自覚が野村にはあった」と解釈している。(木下、上掲論文、503頁参照)。
- 16) 野村芳兵衛著作集1、55頁。
- 17) 同上書、145頁。
- 18) 同上書、144-145頁。
- 19) 同上書、147頁。
- 20) 『新教育に於ける学級経営』(初出1926年)『野村芳兵衛著作集2』黎明書房、1974年、4-5頁。
- 21) 同上書、15頁。

- 22) 同上書、25頁。
- 23) 同上書、223頁。
- 24) 同上書、6頁。
- 25) 同上箇所。
- 26) 『新教育に於ける学級経営』（初出1926年）『野村芳兵衛著作集2』1頁。
- 27) 同上書、30頁。
- 28) 同上書、29頁。
- 29) 同上書、29-30頁。
- 30) 同上書、30-31頁。
- 31) 同上書、31頁。
- 32) 同上書、33-34頁。
- 33) 同上書、33頁。
- 34) 同上書、38頁。
- 35) 同上書、39頁。
- 36) 同上箇所。
- 37) 同上書、39-40頁。
- 38) 同上書、118頁。
- 39) 同上書、95頁。
- 40) 同上書、119頁。
- 41) 同上書、49-60頁参照。
- 42) 同上書、78-86頁参照。
- 43) 同上書、78頁。
- 44) 同上書、78-79頁。
- 45) 1933年の『小学校教育と学科及び学習材』では、「ままごとあそび、箱庭（私達の学校）、うりやごっこ、動物園ごっこ、おきゃくごっこ、乗り物ごっこ、郵便ごっこを3学年までのカリキュラムに挙げている。『野村芳兵衛著作集4』黎明書房、1974年、44-48頁参照。
- 46) 『新教育に於ける学級経営』（初出1926年）『野村芳兵衛著作集2』204頁。
- 47) 同上書、204-207頁参照。
- 48) 同上書、206-207頁。