

# 体験学習の有用性と発展性

## — 長野師範附小・研究学級の事例を手がかりに —

### The Significance and Usefulness of Experience in the Elementary Education

加 納 誠 司

Seiji KANOU

大正7年4月、長野師範学校附属小学校、研究学級一年生(後の丙組)において、国が定めた教科書に沿わない画期的な教育の取り組みが行われた。その大きな特徴は、1～3年生の学習のほとんどを教室から離れ郊外で過ごすという体験学習を主とした教育である。当時その実践にあたったのが担任の淀川茂重である。淀川や研究学級の子どもが残した授業記録や日記からは、表現力豊かな言語能力の獲得や、後の教科学習への発展につながる質の高い学力が見てとれる。本稿では研究学級の記録をもとに、初期基礎教育において体験学習がもつ有用性と発展性を解明する。

キーワード：郊外学習、遊び、感官の陶冶、言語能力

#### はじめに

幼児教育において保育の時間「遊び」の中で見せる子どもたちの目の輝きを見てみると、昨今社会的な問題となっているニートやフリーターの増加、目標を見出せず生きることへの意欲が低下した若者の姿などは、到底当てはめることはできない。自ら価値を見出した「遊び」からは、どっぷりとその中に浸り、引き込まれていく魅力がある。子どもから大人への成長の過程で、人はいつこの目の輝きを失ってしまうのか。いや、大人だって「遊び」のときは目が輝くものだ<sup>1)</sup>。

幼児教育の「遊び」の理念を小学校の学校教育に引き継ぐものが、生活科などの学びの前提となっている活動・体験を通し、自立への基礎を養う学びである。自分への自信の欠如や自らの将来への不安が問題視される教育現場において、体験的な学習の存在意義を研究の中核に置くことは、極めて重要な課題と言える。また、その実現が子どもの未来を明るく健やかに築いていくことを可能にするのである。

子どもを主体とした体験を重視する学びのルーツは、大正新教育運動にある。その中でも、信濃教育会において長野師範学校附属小学校教諭、淀川茂重が担任した研究学級には、特に秀でた研究実践と理論がある。本稿では、今もなお日本の教育界に名高く残る実践記録と、淀川自身がまとめた回顧録などを手がかりとして、体験学習がとりわけ初期基礎教育においても有用性と発展性について解明しておきたい。また、それらの理念を現代教育の枠組みの中でどう具現化すれば、「体験あって学びなし」と批判されることなく、確かな学びに導けるのかを提唱していきたい。

#### I 研究学級開設と時代背景

大正6年4月、長野師範学校教諭、心理学者である杉崎瑠の提唱によって同附属小学校に「研究学級」が開設された<sup>2)</sup>。この年、田中嘉忠が研究学級(丙組)の担任を任され授業実践が始まった。時代は、明治時代の富国強兵の考えで統制された国民教育から、大正デモクラシーの波に乗り、教育界でも自由な発想に基づく大正新教育運動に移行した最中である。言わば大正自由教育の興隆、最盛期に展開された我が国における、今日の教育に多大な影響を及ぼした代表的な研究実践と言える。

その中でも特筆すべき成果を残した実践が、本稿で取り上げる淀川茂重が行った郊外学習である。長野師範学校附属小学校の青年教師、淀川茂重(当時22歳)は、研究学級が開設された翌年の大正7年から13年にかけて、26人(男子人、女子人)というその時代では類を見ない破格の少人数学級(後の丙組)で、大胆かつ先進的な授業を6年間に亘り実践した。その内容は、1～3年で郊外学習、4年で鶏の飼育、5、6年で長野市の学習という3つの期間に分けることができる。淀川は極めて授業公開は避け、その実態は意外にも明らかになっておらず、貴重な目撃者である信濃毎日新聞記者、尾崎隈川は、国定教科書に依存しない、児童の体験活動を前提とするこの実践を「日本の唯一の試み」<sup>3)</sup>と書き、「研究学級参観記事」を9日にわたって連載した。さらにもう一人の参観者である玉川大学創始者小原国芳は、「世界の教育史上、私がたった一校だけ、頭の下がるのは実に私たちよりも遥かに早く、遥かに大胆なことをやられたのが、何と日本は長野、附小」と書き残し、「大生活カリキュラム」ないし「宇宙カリキュラム」と絶賛したのである<sup>4)</sup>。

## Ⅱ 研究学級における郊外学習の構え

ここでは、淀川が残した授業記録をもとに、彼の郊外学習に対する考えに迫る。

### 1 郊外で感官を陶冶する

淀川は子どもたちの体験の場を、なぜ学校内ではなく郊外に求めたのか、その考えをひも解いていく。

淀川がこだわったのは、「郊外こそ感官が陶冶される場である」<sup>5)</sup>ということである。感官とは感覚器官を指しており、現代では五感、あるいは諸感覚と表される方が一般的である。確かに教室で行う通常の授業では、諸感覚の機能を発揮するのが視覚と聴覚が中心になってしまう傾向が強いだらう。淀川は限られた感官に頼ったり、その他の感官を閉そくしたりすることは、極めて意味のないことであると主張した<sup>6)</sup>。そして、郊外に子どもを連れだすことで、様々な身体機能を発揮し、ものをよく見ること、においを嗅ぐこと、手に触れること、耳を澄まして聴くことなどの諸感覚を磨くことができると考えたのである。

また、子どもが感官を養う時期として、なるべく早いほうがその能力は研ぎ澄まされ精鋭となるということと、それを頻りに使った方がよいという考え<sup>7)</sup>をもっていた。これについて無藤隆も、「将来的に必要な原知識を獲得するためには、身体全体をつかった活動が関与されており、その獲得時期は幼児期であると想定できる」<sup>8)</sup>と述べている。ゆえに低学年児童期の入学間もないこの時期から取り組み、学習のほとんどすべてを郊外学習にあてたのである。さらに、「一步郊外に出でて四顧すれば、それら工夫されたいろいろなものと相須って感官を練磨することができる」<sup>9)</sup>と述べていることから、その根底には、感官の能力は、生まれつき持ち合わせた個人特有の能力ではなく、誰もが意識をもって郊外に出て学べば、感官は磨かれていくという淀川の強い願いが見てとれる。

一方で、感官を陶冶するためには子どもの体力をつけ、それを受け止めるだけの身体づくりというねらいもあったのではないか。当時の40代半ばという平均寿命、栄養状態や衛生状態、医療の限界から考えても、必ずしも子どもはすべてが健康とは言えず、郊外なら行き帰りの歩行やそこでの活動で、自ずと身体を鍛えることができるのである。そういった意味でも郊外というのは、最適の学びのステージと言える。後に淀川は、2年生になった子どもたちの成長を振り返り、入学当初はわずか一尺の溝を跨げなかった一人の子が、長距離を歩いた遠足の後でもまだ遊び足りぬと、戻ってからも遊びに行った姿に臉があつくなった<sup>10)</sup>と子どもの成長を振り返っている。

### 2 自由な意思を尊重する

郊外学習は、極めて子どもの自由な意思を尊重した実

践であった。その流れとして、まずは子どもを2列に並ばせ目的地に移動する。特に低学年の初めころは、ほとんどが森や山、川などの自然環境に恵まれた場所を訪れた。淀川は目的地に着くと、あまり遠くに行かないことだけを伝え、すぐに解散を指示した。子どものやりたいことを自由に遊ばせ、思う存分遊んだら、集合をかけ、再び2列に並んで学校に戻るのである<sup>11)</sup>。

子どもを自由に遊ばせるという考えに至った出来事が、淀川が研究学級担任になったばかりの4月2日に起きた。淀川は、子どもたちと校内と一緒に移動していたときのことを次のように記している。

「…庭へ出ると、テニスコートに張ってある網が、なんで、ぴんと支えられているかわからない、と男子は集まって議論している。ひとりが結えてある端の方をみつめてみんなを呼んだ。なんだ！細引きだねえか…と、針金だと言ったり、棒だろうと訝ったりしたのが手を叩いて喜んだ。女子は？と見れば鬼換いをしている。仲間から外れて、クローバーの四ツ葉をさがしたりしている子もあれば、はるか離れて杉の実を拾っている子もある。〈一、四、二〉※〈〉内の数字は前から学年、月、日を表している、この場合は1年、4月、2日となる」<sup>12)</sup>

このように、網が張られている理由、仲間との遊び、植物採集など、子どもの興味・関心、知的好奇心は人によってちがうこと<sup>13)</sup>に気付いたのである。それが郊外に出た場合でも、教師側がやらせたいと思った活動と、子どもがしたい活動に違いが出てしまったら、思うような効果は得られないのではないのか。学びの内発的意欲は、自己決定から生まれるものであり<sup>14)</sup>、子ども一人一人のこだわりこそ学ぶ意欲の源泉なのである<sup>15)</sup>。淀川も子どもの実態に合わせ、「今やりたいことを存分にやらせたほうが効果的である」と考えたのである。

子どもにとって「自由に遊ぶ」ということは、かなり意味のあることであることを示すエピソードがある。それは、子どもの「(悪いことをすると)すきに遊べないの？」<sup>16)</sup>という言葉である。これは郊外学習の際、目的地に向かう途中に、囚人の群れが看守に監視されながら林檎農園で働かされている姿を見て、その理由を淀川に尋ね、状況を把握した後に淀川に問い返した言葉である。要するに、研究学級の子どもにとって自由を奪われるということは遊べないということであり、遊ぶときは常に自由であるということである。このことは、郊外学習の理念として、学びの主導権は常に子ども自身にあることを意味しているのである。

### 3 同じ場所に繰り返しかわる

続いて、訪れる場所の回数について、淀川は「わたくしどもが、郊外にあって、仕事をすすめるにあたりまして、何も、それからそれへと、所をかえて行くということは必要ではないと思います。同じ場所でも、ふかく暮していけば、それで十分であろうと思います。(中略)

時を異にしても繰り返します。季をひとしくして一年も二年も三年も繰り返します」<sup>17)</sup>と述べ、実践した3年の間に、何度も同じ場所を訪れていたことが分かる。これは最初の訪問では、なかなか淀川が考えているような効果が得られなくとも、数度訪れるうちに対象への愛着が生まれ、感じる、考えることも広がりを見せていくという効果を期待しているのである。子どもは、繰り返しかかわっていくうちに、自分の主観的な体験の中に没入し<sup>18)</sup>、ついには郊外と自分とが一体となっていく<sup>19)</sup>、気付きにしろ、言語活動にしろ、様々な能力を発揮できるようになるのである。岸本裕史は、それら体験で培われる能力を「見えない学力」と表現した。さらにその学力は、短期間で身に付くものではなく、半年から一年、さらには、もっと長期にわたり気長な働きかけが必要なのである<sup>20)</sup>。

#### 4 郊外の中から自ら学習課題を見つける

研究学級において、通常の授業の中で教師が提示するような学習課題は存在しない。それは、郊外の中で活動する中で偶然出会った課題である。例えば「なぜ苺には刺があるのか?」という課題に対して、赤く実った苺と、まだ収穫には早い熟していない苺を比べ、子どもは思考を巡らすのである。そして、苺にとっての刺は、人間を遠ざけるもの、自分の身を守るものであって、苺にとって大変都合のいいものだ、自分なりの解釈を見つける<sup>21)</sup>のである。ここから青い苺は食べてはいけないという知識と体験がつながっていくのである。また、「なぜ、胡桃の木はいつも川の近くに生えているのか?」という課題に対して、胡桃の木を生長させるためには、仲間を増やすために水が必要である。そして胡桃の実が堅いのは、川に落ちても水が浸み込まないためだ、そのため遠くに流れても実が腐らずに離れたところでも仲間を増やすのである。そして、実際に子どもたちは、川辺を歩き、離れたところにも胡桃の木があることを発見し、自分の出した答えを確かめ、より強固な知識として蓄積していくのである<sup>22)</sup>。

これらの探究過程において淀川からの課題提供や一方的な知識の注入は見られず、教えないで考えさせることに学びの重心をおいていることが分かる。郊外学習は単なる体験ではなく、子どもが知的好奇心に満ち溢れ、思考を働かせるような体験なのである。また、郊外の中に発生する課題は、自分がそのことを知りたい、このことを知らなければ先に進めない、という必然性、切実感が存在する。端的に言えば教師によって与えられた課題ではなく、自分で見つけて自分が探究したい課題なのである。

#### 5 郊外学習での教師の役割

実践者としての淀川の指示・指導する場面を授業記録から抜き出そうと試みても、そのような場面は皆無

に等しい。淀川は後に自分の教師観を次のように語っている。「教師は、すべてを稟賦に即し、自然の能力を基礎とし、その特殊性を媒介として、個々の児童をして一般に顕現させようと、診断し考慮してやるみとりびとあり、忠言し激励してやるみちづれである」<sup>23)</sup>

つまり、淀川は子どもたちを郊外に放ち、その能力を存分に発揮できるよう、自分自身は徹底的に支援者の立場を貫いたのである。そして、一人一人の学びや育ちを丁寧に見とり、意味付け、価値付けを行っていったのである。また、教師側の積極的な働きかけがなくとも、研究学級の子どもは郊外において、発見したこと、感じたことを淀川に対して投げかけにくるのである<sup>24)</sup>。これは、淀川が学習場面において、あるときは子どもの気付き、思いや願いを受け止め、あるときは一緒にになって笑い、感動し、まさしく「忠言し激励するみちづれ」を実行したと言える。子どもはもともと創造的な存在で新しい世界を探究しようとする欲求を持っているのである。大人は探究を無理強いする必要はなく、ただ子どもが安心して探究できるように環境を整えることが大切なのである<sup>25)</sup>。研究学級の子どもは、当時では先駆的な「教師と子ども」のこのような温かな関係に安心して力を発揮させていったのではないか。

### III 体験学習からはぐくまれる学力

#### 1 体験の充実が高い言語能力につながる

ここでは、研究学級の子どもが綴った授業記録から、特に言語能力について郊外学習の実態に迫る。既に外遊びと語彙の豊富さなどの関連は、さまざまな研究機関で発表されている<sup>26)</sup>が、郊外学習から生まれた言葉からは、それを超越したかのような高い表現能力が見てとれる。

#### (1) 体験を存分に表現する

まずは、表1に示した短歌を取り上げたい。これは、研究学級の子どもが菊を見に行ったときに、その場で詠んだものである。現在、短歌は5年生の国語科の教材である。5年生の子どもで昔の歌作りに取り組ませる場合、短歌よりも形式が単純な俳句づくりの方が一般的であろう。ましてや2年生の段階で短歌づくり、しかもこのような生き生きと表現された質の高い作品に巡り会うことはまれである。2年生になって、このような短歌も含めた授業記録が急激に増えている。研究学級では、よほどレベルの高いものを求めるスキル学習が行われていたのではと想像してしまう。しかし、淀川は「児童の生活から、綴り方の仕事の体系を見出そうとなら、そのはじめに、こうした表現を存分に、させることが重要であるまいかと考えておりますので、何等これといって、指導らしい指導をしない、児童がつくりはじめの頃のもの



表1 研究学級郊外学習授業記録

子どもが詠んだ短歌(抜粋)より<sup>27)</sup>

※＜ ＞内は、学年、月、日を示している

- 赤い葉は、みな、散り果てて、四つ五つ、  
夕日をうけて、柿の実赤し。
- ふみきりの、せんろのよこで、ばあさんが、  
お菜をあらって、ひとやすみかな。
- 菊咲いた、庭いっぱいに、美しく、  
とうとい花と、いわぬばかりに。
- あやめ草、川のほとりに咲いていて、  
水にうつって、とけてながれる。

＜二、一一、十七＞

を、引いたのであります。十一月十七日は、午後を、大豆島へ、菊見に行った日でありまして、歌はすべて、その往復に出来たものであります<sup>28)</sup>と述べている。つまり、型にはめたスキル学習を徹底するのではなく、表現活動を存分にさせることが必要であると考えたのである。

## (2) 諸感覚を発揮させ対象と一体化する

前述したように、研究学級は郊外に出る機会も多く、対象にかかわる回数も増えてくるだろう。しかし、それだけでこのような表現能力は育つであろうか。ここから

さらに、子どもが郊外に行くたびに綴った日記を表2に示し、短歌と関連させ同様に考察していきたい。

まずは下線部①、②、③、④からは、つつじや川、鈴の音など実に対象の特徴を見事に捉えているのが分かる。しかも、(その二)などは、川の音や鈴の音などの聴覚から得た情報を、かなり詳しく鮮明に言語化している。これは、1年生4月の段階から淀川がねらった「感官の陶冶」がこの時期にして実を結んだのである。要するに、すべての諸感覚を活用し、身体全体で対象を感じ、捉えているからこそ、自ずと川をさまざまな音で感じたり、鈴の音色のかすかな違いにも気付いたりできるのである。さらに②のように、春の様子と比べてさくらの様子を表現しているのは、対象とのかかわりの頻度を示しているものであり、2、3回のかかわりでは、2年生の発達段階でここまで表現することは困難である。無論、教師が見る視点を与えれば可能だが、その指導法は、学習課題を子どもに委ねるという淀川の理念からは外れる。これは、子どもが何度も繰り返し対象にかかわっているからこそ、「さくら」と「子ども」の距離が縮まることで、対象と一体化していき、ほんのわずかな変化も見逃さないのではないかな。ゆえに表1の短歌の中で、紅葉や柿の実、菊、あやめ草などの特徴を捉えることはその延長なのである。

続いて下線部⑥、⑨の写生について、その関連性を述べる。郊外学習で多く見られる活動がこの描くという体験である。淀川は徹底的に写生にこだわった。これは、写生を通して対象に対する観察能力、洞察力を高めてい

表2 研究学級郊外学習授業記録 子どもの日記より<sup>29)</sup>

※番号、下線は筆者が付けたものである。

(その一) 学校で藤を見にいきました。藤はつるになっていて、たなの上からまっっておりす。それから、つつじを見ました。色には、べにいろと、うすあかと、ももいろがありました①。

こうえんのさくらは、みんな、はざくらになってました②。

＜二、五、三＞

(その二) 今日、学校でよりも山のみねへまいりました。とちゅうで、松の木のかげで、川の音をききました。ざわざわといたり、ごうごうといたり、色々な音がまざってました③。馬の首についている鈴の音もききました。やっぱり、りんりんとなるのもあれば、また、かんかんとなるのもあり、そうかと思えば、ちりんちりんとなるのもありました④。

みねでかくれ鬼をしました。大へんおもしろうございました⑤。それがすんでから、山を写生したり⑥、先生にお話の本をよんでいただいたりして⑦から、かえりました。と中で、ごうろ山の石をひろいました。

＜二、一一、一＞

(その三) 今日、学校で県社のうらへまいりました。梅はゆかしい香をはなつて、見て下さいと言わぬばかりに、咲いていました⑧。土筆をさがして写生し⑨、おべんとうをたべて、高土堤へまわり、それから学校へまいりました。とちゅうで鬼にやるあざみをとりました。

ここちよい春の風は、そよそよとまとをなびかせ、麦をそよかぜで、ふいていきました。雲雀は、早々と麦の上を高くさえずっていました⑩。

＜三、四、八＞

(中略)

(その五) 今日、先生と往生寺の一ばんみねまでのぼりました。みねでかくれおにをしてあそびました。おもしろくて、たまりませんでした⑪。

＜二、一二、二五＞

ると考察できる。子ども一人一人がこだわった一つの対象を、じっくりと見つめ、絵という現実に関心する思いを顕在化していくことで、自ずと対象に一体化されていくのである。この能力は短歌づくりの中でも発揮させ「(菊の花が) いわぬばかり」などの表現は、対象と自分が重なり合っただけでなく、菊になりきっているから生まれる言葉である。さらに淀川は感覚の陶冶同様、文や詩で書くこと、対象をよく観察して描くこともなるべく早くとりかかっただけでなく、<sup>30)</sup>と見解を示している。この早期教育の流れは1年生から2年生に成長する中で系統的に強調された指導法と言える。

### (3) 経験言葉と文字言葉の積み重ねが質の高い言葉を顕在させる

次に着目したのは表2の下線部⑧、⑨である。いずれも梅や雲雀になりきった、質の高い言葉が見てとれるのだが、「ゆかしい香をはなつて」や「さえずって」などの表現が果たして低学年児童から生まれるだろうか。これには、2つの効果が作用していたのではないかと考える。

一つ目は、体験の質と量から生まれる思考と表現の関係である。充実した体験、心が動かされた感動体験からは、必ず子どもは誰かに伝えたい、何かに残しておきたいという欲求が生まれる。しかし、この段階ではまだ子どもは、身体全体で捉えた体験を言葉に直結することはできない。その間に入るのが思考するという作業ではないか。さらに詳しく思考の中身をひも解くと、「感じる」、「気付く」、「考える」という意識の流れが存在するのである。これは教師側からすると、なかなか目に現れる形で見とめることは難しいのだが、淀川実践の前提は、言うまでもなく質の高い体験の充実と、対象とかかわる量的な回数なのである。要は子どもにとって十分に価値のあること、意味のあることを感じとれるような体験を、根気よく続け、積み重ねていくことで、思考回路を研ぎ澄ませていくことが大切なのである。「ゆかしい」や「さえずって」などの言葉は、その日に限って生まれた言葉ではなく、2年間の郊外学習の中で、さまざまな花の香り、生き物の鳴く声などに触れ、それぞれの捉えが本人の中で思考された経験としてインプットされていったものである。そして迎えた、3年生の4月8日、県社のうらで梅や雲雀に出会ったときに、経験から得た要素が繋がってアウトプットされた言葉なのである。

養老孟司は、「この入出力の経験を積んでいくことが言葉を憶えるところに繋がっていく」<sup>31)</sup>と述べているように、体験、思考、表現の意識の流れは幼児、低学年児童の言語能力育成には必要不可欠である。本稿では体験から生まれた言葉を経験言葉として位置付けたい。

二つ目は、下線部⑦に関係する。これは今まで触れてこなかった視点である。実は淀川は、本の読み聞かせについては、かなり意識して実践に組み入れていたようである。郊外から帰った後、雨や雪の日などで郊外にいけ

ない日などは、頻繁に子どもに本を読んで聞かせた<sup>32)</sup>。淀川自身、実践にあたる上で今一番必要なものを問われた際、真っ先に「読物」と答えたほどである<sup>33)</sup>。このような環境におかれているため、研究学級の子どもは、淀川に読んでもらうだけではなく、実際に自分でもよく本を読んだ<sup>34)</sup>。これについて淀川は、子どもの発達段階から考え、目や耳から入る言葉のほうがかはるかに多く容易であると考えていたようである。当然、子どもはさまざまな言葉を文字として習得することになり、当然語彙も豊富になっていく。本稿では、このような経緯で生まれた言葉を文字言葉として位置付けたい。特に郊外に出かけない日に、心を落ちつかせ、本を読み、これまでの体験を振り返り、じっくり、ゆっくりとあたためてきた経験言葉の表出に、文字言葉で得た知識が繋がっていったと考察できる。また、それとは反対の流れで、本によって得た知識を、体験によって実感を伴った言葉として理解し習得するという循環も期待できるのではないか。こうして得た知識は、言葉だけで終わる知識に比べ、深く確実な力として子どもに蓄積されるのである。

外山滋比古は「思考の整理には平面的で量的なまとめではなく、立体的、質的な統合を考えなくてはならない」<sup>35)</sup>と述べ、言葉と直接体験の関係性を強調した。研究学級の子どもは、身体で感じた経験言葉と目と耳から注入された文字言葉、この2つの言葉の融合が思考され、質の高い言葉を、子どもの目の見える形に顕在させていったのである。

### (4) 遊びへの意欲と感動体験が新たな創造性を生む

2年生になっても揺ぎない郊外学習の理念が、表2の下線部⑤、⑩である。あくまで遊びの前提があつて、郊外に出る意味、価値が出てくるのである。遊びは子どもにとって魅力ある活動であり、必ず子どもの意欲を誘発する。この段階でも淀川は、遊びを限定させたりせず、子どもを自由に郊外に放っている。自由に遊ぶことから生まれる最大の学力は、子どもたちの学習意欲である。子どもには学ぶという意識はなくても、体験の出発点に子どもの意欲を保障しなければ、何かを生み出す創造性や学習への発展はありえないのである。学習意欲に体験が結びついたときに新しい創造性が生まれ<sup>36)</sup>、そこで生まれた感動体験を表現したものが言葉なのである。研究学級から生まれた言葉は、体験したことを脳の中にどんどん蓄積し、蓄積されたものを徐々にさまざまな意味や価値に、変換させていったものである。脳科学的に言えば、側頭葉をつかって体験を整理し変化や意味づけを行い、その要素が必要であるか否かという判断は前頭葉で行っているのだが、その基準は意欲や個人がもっている価値観なのである<sup>37)</sup>。つまり意欲的に学習に取り組み、その活動に自ら没頭しなければ、新しいものは生まれてこないのである。

また、遊びに発展性を見出すなら、仲間と交流して遊

び合えるようになったことではないか。交流の仲間はそれぞれが自分のしたい遊びで構成された仲間である。そのような仲間と過ごす遊びの時間は、感動も大きくなり、「たいへんおもしろうございました」「おもしろくてたまらない」などの表現力にも関係してくるだろう。さらに行き帰りの会話の中で、綴った記録の交流や雨の日の振り返りなどで、発散された感動や気付きが集束されたり、分かち合ったりしながら、言葉の質を高めていったのである。

これら郊外での体験と言語能力の相関図を、図1に示した。要するに体験学習において高い言語能力を獲得するための過程は、郊外に出かける回数と感官の陶冶に代表される経験言葉の量と、読み聞かせや仲間との交流によって文字化された文字言葉の量に比例し、そこで培われる能力がスパイラル的に繋がっていくことである。さらにその根底にあるものは、子どもの自由な発想から生まれた活動への意欲的な取り組みなのである。

2 体験から教科で培う素地を養う

研究学級において、4年生での「鶏の飼育」からは、系統的な教科学習を体験学習の中に含めており、従来の教科学習で培うべく能力を獲得していく姿が見てとれる。そこでは、お金を借りて鶏を飼い、卵を産ませ売するという経済の仕組みや金利の計算、鶏舎を作るための設計や日当りの関係、餌の調査から身体の仕事みまで、様々な専門的な知識を発揮させ学習を進めている<sup>38)</sup>。これは、3年生までの郊外学習とは区別して捉えがちだが、淀川は「郊外には、あらゆる教科目が生きている」<sup>39)</sup>と述べ、

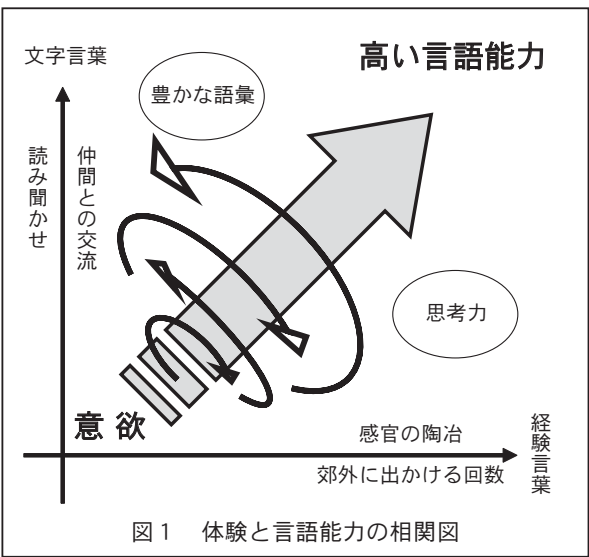


図1 体験と言語能力の相関図

その系統性を主張している。ここでは、その真意を探るため表3に関連する子どもの日記を示した。

まずは、下線部①と⑦に着目すると、地形、地名まで正確に土地利用の特徴を記していることが分かる。例えば山などは、現在登っている山も含め、実に多くの山の名前を知っているのである。さらに(その六)と(その一二)を比較すると、(その一二)で登っている「ごうろ山」は、(その六)で象山に登ったときに見えた山なのである。つまり、これら細かく記されている場所は、郊外学習の中で、子どもが実際に訪れたことがある場所なのである。よって「千曲川」も「ち・く・ま・が・わ」と文字の情報として子どもの中に入力されるのではなく、「あのとき、

表3 研究学級郊外学習授業記録 子どもの日記より<sup>40)</sup>

※番号、下線は筆者が付けたものである。

(その六) 象山へのぼりました。…(中略)…見わたせば、左の方には、妻女山がとおくの方の茶臼山とむかいあって、そびえておりました。右の方は、松代のまちなになっていて、ところどころに池がありました、鯉が <u>かつてあるのだそうです</u> 。また、そこらには、 <u>えんとつが</u> あって、 <u>まっくろなけむり</u> をはいておりました。 <u>むこうの方で、ぎんいろにながれている千曲川のあちらは、ひろびろしたむぎばた</u> だけで、その、 <u>むこうにはごうろ山が見えました①</u> 。	<二、五、二六>
(その七) 先生と、吉田の銀杏を見に行きました。言ってみると、そのふときは、八人手をつないだら、やっと、 <u>一まきまけたくらい②</u> 、高さは、いくら上を見ても、梢が見えないくらいでした。	
(その一〇) 学校で、みんなとよりも山へのぼりました。そして、 <u>まつかさをひろって、いっぺんをして、まけたら、そのたまをひとつずつ、てきに、あげて、なくなったら、まけ!</u> というあそびをしました③。大へんおもしろうございました。	<二、一〇、十六>
(その一一) 今日、せんせいと、せんろみちの方へいった。 <u>なの花ばたけは、はてしもないくらいにつづいてた④</u> 。その上に、 <u>ちょうが5ひきぐらい⑤</u> 、たまのようになってとんでた。	<二、五、六>
(その一二) 学校で、みんなとごうろ山へまいりました。おもったほどけわしくありませんでした⑥。 <u>みねで、むこうの方を見ると、川はぎんのようにひかってながれていて、山には、きりがかかって、それがだんだん上へぼけておりました。そして、ところどころに、いねのかりとられた所がありました⑦</u> 。又、時々、たのしそうな、鳥のこえがきこえてきて、なんともいわれない、たのしいところもちになりました。さんざ、あそんで、 <u>家へかえったときは、もうでんきがついておりました⑧</u> 。	<二、一〇、二七>



夢中で自然の中に浸って遊んだ千曲川」として、実感の伴った意味のある「千曲川」として入力されていくのである。どちらの「千曲川」が子どもにとって意味のある言葉になるかは、もはや言及するまでもない。

下線部②、⑤については実際の数字が明示されている。銀杏の木を仲間と手をつないだその人数は「8」であって、なの花畑にとんでいるちょうの数は「5」である。7人では届かない、8人でようやく友達同士の手が届いた瞬間の「8」という数のもつ意味、なの花畑と蝶が舞うコントラストで表現される「5」という数のバランス、これらの数字もやはり研究学級の子どもにとって特別な意味をもつのではないか。同時に、下線部③を取り上げる。これもまた、「まつかさ」が増えたり、減ったりしていく数の変化を、例えば、負けがこんできたときの緊迫感の中で実感する「0に近づく」感覚を、遊びを通して実感しているのである。端的に言えば、郊外の中に出てくる数字は、量や質感を大切にしながら数そのものを感じることができるのである。この微妙な感覚の差は、必ずや4年以降の数字を駆使した算術、数学などの教科学習に生きてくると考える。さらに下線部④では空間的な広がり、下線部⑥では立体的な傾斜の感覚を、下線部⑧では時間的な点と点のつながりを、やはり体験を通して感じているのである。

このように土地利用の概略を把握することも、数の概念を実感することも、4年生以降の教科学習への素地を養っていると捉えることができる。当初心配されていた学力も、甲、乙他の2クラスに比べても研究学級との差は見られなかった。その後、研究学級で育った子どもが県立の中学や女学校にも一切受験勉強なしに志望者全員が合格したのがその裏付けとなっている<sup>41)</sup>。

## IV 研究のまとめ

ここでは、これまで述べてきた研究学級の理念と、その教育効果を現代教育に反映させ、どのような教育方法が考えられるか、体験学習の存在意義を明らかにして示すことで研究のまとめとする。

### 1 子どもの学習意欲を喚起する

平成20年小学校学習指導要領改訂に伴い、その上位法である教育基本法、学校教育法の中に新しい学力観が示された。そこには「知識・技能の習得」、「思考力・判断力・表現力」と並び「学習意欲」が位置付けられたのである。教科教育における評価の観点の一番目にくるのも、「関心・意欲・態度」である。これは、今まで以上に学習意欲の獲得を念頭に入れ、学習を組み立てていかなければいけないことを意味するのではないか。そのためには、淀川が実践したように、教師主体の一方的で画一的な指導ではなく、学びの主体を子どもに委ねるといった指導観の転換が必要である。その担い手こそ、子ども

が主体的に遊びや活動に没頭できる体験学習なのである。

だからと言って、学校教育のほとんどを郊外学習に費やすことは、現代の学校教育では不可能である。そのためは、生活科・総合的な学習の時間を中心とし、限られた時間の中での有効活用が課題となってくるだろう。ものの情景を捉える事が出来るような場面や、十分に対象の特徴を感じとれるような時間の保障、さらには体験を単なる活動で終わらせるのではなく、意味のあるものに価値づける教師の支援などに留意して、体験学習の質を高めることが大切である。

### 2 子どもの成長を連続的、系統的に捉える

研究学級の特筆すべき点の一つに、淀川が研究学級を6年間続けて担任をして長期的なビジョンをもって、子どもを育てたことが挙げられる。これも現代の学校教育の制度で実現するのは困難である。ただ、子どもの学び・育ちを連続的に捉えることは可能である。担任した一年でどこまで子どもの能力を高めておけば、次の学年に発展的につなげていけるのか、あるいは、4月の段階で子どもはどこまでの能力を身に付けており、どう伸ばしていくのかなど、前後のつながりを意識して教育にあたることが大切である。

本稿で支持したように、幼児期も含めた低学年期の学び・育ちには、特に意識して取り組む必要がある。遊びや活動を中心とする体験学習にも、十分な学ぶべき価値がある。子どもは、充実した体験からは必ず何かを伝えたくなり、そこに言語能力が必然的につながってくる。また、教科学習で扱う内容の素地になるような価値も、体験から見出すことができる。体験学習にはそれらを系統的につなげる役割をもっているのである。

### 3 習得と探究のバランス

平成19年1月の中教審第3期教育課程部会では、それまでの審議状況が発表された。その中で「基礎・基本的な知識・技能の育成(いわゆる習得型の教育)と自ら学び自ら考える力の育成(いわゆる探究型の教育)とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両者を総合的に育成する具体的な方策を示すことが必要である」と述べられた。

このことは、これまで相反するものと考えられてきた2つの型の教育が、真の学力をはぐくむには、2つの型とも、これから子どもたちには必要であると示されたのである。子どもが自ら見つけた課題を、自ら考えた方法で、答えを追い求めていく探究型の教育においては、体験学習が大きな意味をもつことは本研究で明らかになった。同時に忘れてはいけない視点が習得型の学習の活用である。本稿では、読み聞かせや、自らの読書で習得した語彙を、短歌や日記で活用したことがそれにあたる。さらに言及すると、淀川は高学年に入ると、相当

な量の反復問題を子どもに課していたのである<sup>42)</sup>。しかし、研究学級の子どもは、このような知識注入の学びでも意欲が減退することはまったくなかったそうである<sup>43)</sup>。なぜならそれまでの経緯で、学ぶ意義については十分に理解し、納得して習得型の学習にあたっているからである。人に何かを伝えるとき、卵を売って得た利益を計算するとき、習得型で培う知識・技能は必ず必要となってくる。大切なのは、それらを実感するような体験学習、ここでは探究的な学習を設定することである。ゆえに、習得型、探究型、双方が生きる学習のあり方を、バランスを考え模索していくことが大切である。

## おわりに

以上、長野師範学校附属小学校、研究学級担任、淀川茂重が実践した郊外学習を中心に体験学習の有用性と発展性について述べてきた。現代教育にも通じる素晴らしい理念と教育効果を明らかにすることができたが、4年生以降につながる教科学習と、子ども同士の協同的な学びの分析には課題が残った。今後は郊外学習においても、それら2つの視点を明らかにするよう研鑽を進めていき、さらなる体験学習の理論化に努めていきたい。

## 註

- 1) 拙著「活動・体験からのカリキュラムデザイン」「初等教育資料10月号」東洋館出版 2009年 pp.74-77
- 2) 清水毅四郎「信州発『生活科』の実践～生活科を核とした合科的な指導の展開～」黎明書房1992年 p.14
- 3) 小松恒夫「教科書のない学校」新潮社 2001年 p.34
- 4) 前掲書2) p.27
- 5) 淀川茂重「郊外」「信州総合学習の源流」信濃教育会出版部 1988年 p.52
- 6) 前掲書5) p.52
- 7) 前掲書5) pp.52-53
- 8) 無藤隆「理科大好き!の子どもを育てる 心理学者・脳科学者からの提言」北大路書房 2009年 p.2
- 9) 前掲書5) p.53
- 10) 淀川茂重「六年を顧みて」「信州総合学習の源流」信濃教育会出版部 1988年 pp.112-113
- 11) 淀川茂重「途上」「信州総合学習の源流」信濃教育会出版部 1988年 pp.45-47
- 12) 前掲書11) p.45
- 13) 久世敏雄、久世妙子、長田雅「自立心を育てる」有斐閣新書 1980年 p.116
- 14) 奈須正裕「学ぶ意欲を育てる」金子書房 1996年

- p.71
- 15) 鹿毛雅治「子どもの姿に学ぶ教師」教育出版 2007年 p.15
- 16) 前掲書11) p.30
- 17) 前掲書5) p.85
- 18) 茂木健一郎「脳の仮想」新潮文庫 2007年 p.74
- 19) 前掲書5) p.85
- 20) 岸本裕史「見える学力、見えない学力」大月書店 1981年 pp.139-145
- 21) 前掲書11) p.38
- 22) 前掲書11) pp.39-40
- 23) 淀川茂重「再び六年を顧みて」「信州総合学習の源流」信濃教育会出版部 1988年 p.157
- 24) 前掲書5) pp.54-68
- 25) 前掲書18) p.121
- 26) 例えばNHK放送文化研究所が行った「子どもに良い放送」プロジェクト 2002年がある
- 27) 前掲書5) pp.76-77
- 28) 前掲書5) p.77
- 29) 前掲書5) pp.49-68
- 30) 前掲書5) p.76
- 31) 養老孟司「バカの壁」新潮新書 2003年 p.95
- 32) 前掲書5) pp.81-82
- 33) 淀川茂重「研究学級の実情」「信州総合学習の源流」信濃教育会出版部 1988年 p.103
- 34) 前掲書10) p.127
- 35) 外山滋比古「思考の整理学」ちくま文庫 1986年 p.78
- 36) 茂木健一郎「感動する脳」PHP文庫 2009年 pp.29-30
- 37) 前掲書36) p.39
- 38) 拙著「生活科生誕にその理念を貫く活動・体験主義の教育効果についての研究」愛知教育大学教育実践総合センター紀要第8号 2005年 p.94
- 39) 北村和夫「淀川茂重と研究学級の総合学習」「信州総合学習の源流」信濃教育会出版部 1988年 p.189
- 40) 前掲書5) pp.72-86
- 41) 信濃教育会「生活科への道」信濃教育会出版部 1988年 p.225
- 42) 前掲書23) p.157
- 43) 前掲書23) pp.158