淀川茂重の教育とその思想
～低学年教育における子どもとその学びに関する示唆～

宗　形　潤　子*

大正７年４月から長野県師範学校で行われた淀川茂重の研究学級の実践とその背景にある子ども観，学び観について整理し，小学校低学年教育における示唆を得ることを目的とする。淀川茂重の研究学級においては，豊かな自然（郊外）で繰り返される体験に基づき，子どもの主体性が尊重され，生活に根差した豊かな学びが繰り広げられていた。それを支えていたのは，子どもを心から信じ，子どもとはいかなる存在か，どのような場でいかにして学ぶのかということを丁寧に観察し追究し続ける教師であった。これらの淀川茂重の実践とその思想から，小学校低学年教育において，元来，一人一人の子どもは内なるものを秘め，豊かな環境において十分な体験と時間が確保されることで自ら学び，成長していくものという子どもの捉え，遊びから生まれる学びの尊重，自然とのかかわりや長い時間を費やすことができる豊かな学びの場の確保，教師が子どもから学ぶという信念を貫くことが重要であるという示唆を得ることができた。

〔キーワード〕長野県師範学校　研究学級　淀川茂重　小学校低学年　遊び

１　はじめに

本論文の目的は，淀川茂重（1895～1951，明治28年～昭和26年）が著した「途上」「郊外」「研究学級の実情」「六年を顧みて」「再び六年を顧みて」，研究学級についての淀川へのインタビューや実際の参観に基づく新聞記事などをもとに，淀川茂重の行った教育とその思想について，内容と特徴を分析し，小学校の低学年教育における今日的意義を見出すことにある。現在，次期学習指導要領の改訂に向けて学校教育は大きな変化が求められている。それは，社会や子どもの変化に伴う世界的な教育の動向において，教師がいかに効率的に教えるかということから，子どもとはそもそもどのように学ぶのか，何を学ぶことが重要なのかといったことに視点が移ってきたためであるとも言える。「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」[1]では，子どもたちに求められる資質･能力を明らかにし，従来の学習指導要領における「何を学ぶか」のみの記述から，「どのようにして学ぶか」「何ができるようになるか」まで記載するとされている。また，次期学習指導要領のキーワードの１つと言える主体的・対話的で深い学びというアクティブラーニングに求められる学びの捉え直しにもそれは顕著に表れている。これらのことは教師が子どもの捉えやすい部分，見える部分にだけ着目したのでは，本当に学んでいるかを理解することはできないという現在の教育に対する大きな問いであると考える。つまり子どもを今まで以上に理解し，その内側で何が起きているのかにまで注目しなければ，子どもとはいかにして学ぶのか，子どもに必要な学びがどのようなものかということを知ることはできないということである。変化の激しい社会において子どもが一人の人間として生活し，成長し，社会を創りあげるために，教育も大きな変化を求められているのである。このような大きなうねりの中だからこそ，学校教育のスタートの小学校低学年において，子どもが学ぶとは，子どもは何をどのようにして学ぶべきなのかということを徹底して追究し続けた淀川茂重の思想と実践を整理し，示唆を得ることは大きな価値があると考える。

２　研究学級と淀川茂重について

日清・日露戦争を経て，第一次世界大戦が開戦した大正時代の始め，日本では社会情勢や国民生活において大きな変化が迫られていた。教育においても大正６年９月，初の内閣直属教育諮問機関としての臨時教育会議が設置され，高等普通教制度，大学・専門教育制度の大幅な改革，教育制度，内容の再検討とこれまでの教育への修正が行われた。初等教育においても，教員待遇の改善，市町村の負担軽減を理由とした市町村義務教育費の国庫市町村連帯支弁，小学校教育の根本的な方針の明確化とそれに伴う内容，方法の修正等が提起された。これらのことは，制度の基本的変更までは至っていないが，小学校における教育の内容を時代に合わせて修正を加えたものであった。その後も，「小学校令」・同施行規則の改正，文政審議会によって義務教育年限延長に関する審議や教育内容の見直しなどが行われた。このように教育においてこの時代，様々な

＊　福島大学総合教育研究センター現職研修部門

変化を求められていたことが分かる。また，学校現場に目を移すと教師の自主的な教育活動や研究活動が活発に行われていた時代でもあった。具体的には，大正デモクラシーの思潮を背景に持つ自由主義的な第一次新教育運動が全国各地に広がっていたことが挙げられる。これは国家規定のもとで定型化した公教育に対する批判意識に基づき，児童の個性や自律性や創造性を尊重し，生活や経験，児童の要求に基づく教材編成や自己活動，教授の個別化を主張するというものであった。そして，これらの運動の拠点となったのが，成蹊小学校，成城小学校，自由学園，明星学園，児童の村小学校などの私立学校と研究を自由に行うことがある程度許されていた師範附属学校であった。元々「『教育は要するに人間である』という人格主義教育思潮があった長野県においては，個性を尊重する思想に共鳴した白樺教育や山本鼎による自由画教育の提唱と実践などが広がっていた。長野師範学校においても，これらの動きは見られ，白樺教育派の教師として，一志茂樹や矢島麟太郎などが存在していた。そして，彼らはその頃行われていた実践に対して，不満を呈しており，子どもの個性を尊重し，その内から生まれる教育をすべきであるという機運を抱いていた[2]。そのような新教育運動の影響を受ける中，研究学級は，長野師範学校主席訓導斎藤節らの「児童の教育は児童にたちかえり，児童によって，児童のうちに建設されなければならない」[3]という理念をもとに創設された。この取組は，師範学校長内堀維文の許諾は得ていたものの，県から正式に学級増設を認められたものではなかった。そのため，設立に至るまでの道のりは決して平坦なものではなく，当初は長野県師範学校教員各自の給料の一部を割き様々な費用や担任教師の給与，運営の諸経費を捻出しようとするほどだった。しかし，同時にそれだけ教師たちの強い思いによってつくられたものであったとも言える。大正７年４月に淀川茂重は22歳で，長野県師範学校の第２回目の研究学級１年生，「後の丙組（通称）」を担任する。研究学級の取り組みは，大正６年から昭和12年まで三期６学級で行われた。開設されたのは沢柳政太郎が東京で成城小学校を開設した年と同年であるが，成城小学校が全国に門を開き，参観を多く受け入れたのに対して，研究学級では，参観を拒絶し，外部の発表も厳しく制限していた。これは研究が特異性を帯びており，その過程で誤解を招いては目的が果たせないということ，それ以上に研究中は発表という二義的な仕事をすることができなかったという理由からであった。「後から後からと児童の要求，乃至取扱の準備，整頓に追ひかけられて寸時の暇もありませんでした」[4]と後に淀川も述べているように，日々が子ども，そしてその学びをどう創っていくのかという格闘であり，それこそが研究のすべてであったのだと考えられる。

淀川が担任をする際には，長野県師範学校教諭であり主事であった心理学者の杉崎瑢が顧問となり，淀川は杉崎から公私ともに多くの助けを得ていた。後の丙組は，当時では考えられない少人数の男女合わせて26名での１学級，さらに，少なくとも６年間は長野市に居住し，その間は学校に一切任せるという約束を，学級編成替えを行わないという条件に保護者が承諾した児童だけが集められた，ある意味，特別なかなり実験的なものであった。淀川はこの学級を６年間担任し，２年目に「途上」３年目に「郊外」,「研究学級の実情」，児童が卒業した年に「六年を顧みて」その次の年に「再び六年を顧みて」と五編をまとめている。そのため，他の研究学級に比べ記録が多く，実践の詳細や思想を捉えやすい。「途上」「郊外」では，児童の学校での実際や児童の作品，日記などを基に，淀川が実際に研究学級においてどのような取り組みをし，何に気付き，何を考えてきたのかということが詳細に記録されている。また，「研究学級の実情」は長野県に補助費を申請するために学級での研究の実際とそれらに基づく必要物品等を整理したものではあるが，それらの内容以外にも児童の実際の姿や淀川の思想が記録されてもいる。これら三編からは，１年生から３年生となる26名（後に転出により25名となる）の児童がどのように日々を送り何を学んでいたのかが，生き生きと伝わってくるとともに，若き淀川が児童の姿から多くのことを学び，自己の思想を新たにしながら，確かな実践を積み上げていった様子が見えてくる。

研究学級は前述したように参観拒絶を貫き，ほとんど参観した者はいない。外部からのコメントや記録は，信濃毎日新聞記者の尾崎隈川，玉川大学創始者の小原国芳，文部省の臨時視学委の長田新の三人のみである。その中でも当時の新教育運動を牽引していたと言える小原が研究学級の実践を参観し「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」と絶賛しているのは特筆すべきことである。同様に信濃毎日新聞で尾崎も研究学級を「日本で始ての試み」とし，子ども一人一人が自律することを目指し，子どもを観察しその欲求を知り，その権利を認めていく教師の魂と子どもの魂の接触が生み出す人格的教育であると評している。さらに,「十八世紀に，ルソーが人性の自然を基調にして，絶叫した教育が，信州の一角に突如として實現した事が，理想に生きる信州人の一の表徴として，頗る愉快に堪へない」[5]とし，その教育実践の意義を大きく評価している。

研究学級に関する先行研究としては，大正自由教育，近代教育史における研究学級の価値を問う歴史的な視点での研究[6]や生活科や総合的な学習の時間に視座を与えるものとしての研究[7]，研究学級の実践を基に体験学習の有用性と発展性を解明するという研究[8]が見

られる。その中でも稲垣忠彦は「一斉授業による授業の閉塞を改め，その代案として異なった質の授業を創りだそうとする試み」[9]であるとし「時代を隔てて授業改造を求められる特長を明確に示す」[10]ものとして樋口勘次郎，及川平治の実践とともに評価している。また，長野県師範学校を受け継ぐ信州大学教育学部附属小学校教諭であった牛山榮世は，研究学級の取り組みから「かつて『研究学級』が求めた『生活場』としての『郊外』」は今を生きる子どもたちにあるのか，「子どもの身体がひらけ，ほどけて『感じる』というわかり方の回復」を問うことが生活科には必要ではないかとし[11]，子どもがどのような場でいかに学ぶべきかという淀川の根本的な思想を基に生活科を検証し，子どもの事実から教育は繰り広げられるべきであると強く主張している。

本稿では，これらの先行研究を受け，生活科，総合的な学習の時間への重要な視点に加えて，小学校入学時から２年までの低学年教育の在り方について焦点化し見ていく。淀川の実践を基に，その子ども観，学び観を明らかにし，それらから示唆されることを明らかにしていくこととする。

３　研究学級における教育と思想

研究学級，後の丙組の実践の教育方針は淀川によると大きく４つである。一つ目は，時間割を子どもの意向に従ったものとすること（子どもの興味に乗って立案することは構わないが，教師の好みからは一切割り当てない），二つ目は，遊ばせることを主な仕事（学習）とすること（学ぶ場合はそのタイミングを見て学ばせる。教師から無理に注入し，知識を与えることはしない），三つ目は，学校は家庭の延長とし，楽な愉快な遊び場所と感じさせること（日曜でも土曜でも，朝でも晩でも出入りできる），四つ目は，対他的な競争はやめて仕事そのものを楽しむ，真の人格者となるよう努力することである。これらの教育方針の下，Ⅰ期（１，２，３年）は遊び，Ⅱ期（４年）は養雞作業，Ⅲ期（５，６年）は長野市の研究を中心として進められた。特にⅠ期における郊外での遊びを中心とした学びは特筆すべきことが多く，大きな葛藤を抱えながらも淀川が子どもと向き合い，子どもの内なるものを信じ，待つことで子どもが自ら学ぶこと，真に豊かな学びを促してきたのがよく分かる。

ここからは淀川の子ども観とそれに基づく学び観について整理し，その思想と教育の実際，示唆されることについて明らかにしていく。

子どもは一人一人内なる力を持つ（子ども観）

淀川の思想の根底には「叡智は覚醒さるべきものであって，注入がゆるされない。」[12]に象徴される子ども観がある。子どもは一人一人内なる力をもち，それは教師が教え込もうとして育つものではないということである。そして，子どもたちが低学年の間に書かれた「途上」や「郊外」には，教師の都合のいいように，子どもにとっていいことだと言って，子どもの伸びようとする芽を摘んでしまうことはいかに愚かであったかというそれまでの自分への戒めの言葉も見られる。また低学年の子どもたちの心の内にあるもの，心根については，その日々の様子から「児童は静かにおもいをひそめて事にあたる必要な自制とか克己とかいう心情の萌芽をふかく蔵しています。ですから，わたくしどもにそれを培養し陶冶しようというつもりがありさえすれば，おさないとばかり考えている児童がみずから抑えて仕事のために熱中するのにびっくりさせられます。」[13]と記している。これはつまり，子どもにはそもそも自制や克己といったものが存在し，教師が子どもを幼い拙い存在として捉えるのではなく，その内にあるものを信じることで自ずと現れてくると考えているということである。このような思いは実際の子どもの様子を日々丁寧に見取ってからこそのものであると言える。

そしてこのように子どもが自らの内にある力を発揮し，伸びていくための教師の在り方についてもまとめている。それが，最も端的に表現されているのは「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であり，忠言し激励してやるみちづれである。児童の内的な反応を類推する観察者であり，反応を変化すべき機縁を提示する指導者である。熟練を必要とする。」[14]という言葉である。教師とは，子ども一人一人が持つ天性や個性を尊重し，主体である彼らを専門的な判断や配慮を基に「みとりびと」として見守り，時には励まし，時には言葉をかけながら同じ道を同じ目線で進んでいく「みちづれ」であると考えているのである。先に立って導くものと考えがちな教師を「みちづれ」と捉えていること，一人一人にはもともと天性の才能や素質，能力があり，それを信じ，教師は進むべきであるという捉えである。さらに教師は，内的な反応を類推する「観察者」であり，反応が変化すべき機縁を提示する「指導者」であると考えている。これらの言葉からは，子どもの内なる声を聴き，それをどう表出させるか，どう成長させるかを教師は追究し続け，子どもにとってより良いものを目指し続けることがその在り方であるという強い思いが見えてくる。さらに，実践においては，子どもを中心とし，最大限に尊重しているが，ただ任せるということはしていない。具体的には「児童は如何なるものを欲求するか，如何なることを問題とするか。児童はいま如何なる状態にあるか。児童は如何なるものに反応するか。自発的な行動から観察するものと科学的な測定から判断するもの，ゆるされる

かぎりにおいて，いろいろ考察したのであった」と丁寧に子どもを見取り，考察を行っている。さらに，自分の直観だけでは危ない気がすると「そのみちに堪能なひとから洞察していただく機会をできるだけもとめた」[15]と多面的で確かな評価を日々積み重ねていく。子どもを中心に，子どもを尊重するといった時に陥りがちな単なる放任，見たつもりで見ていないということとは，一線を画している。それは，自分一人での評価だけに頼らず，その道に堪能な他者からも子どもを評価していたということからも明らかである。

遊びの中にこそある学びと探究を育てる学び(学び観)

研究学級の実践において特徴的なのは教師の範疇に子どもの活動の範囲を狭めることをしないということが挙げられる。それらは，学習の場所，学習の内容，教科書の使用などすべての場面で見ることができる。前述した信濃毎日新聞によると，後の丙組では一般的な学校の姿である教師の指示の下，同じことをするということが求められていない。そこでは，自分が決めたことを自分で進めていくということが尊重され，自己選択により夢中になれることを行い，規律についても大人がつくるものではなく子どもが子ども同士のかかわりの中で生み出していくというものであった[16]とされている。低学年では，授業の中心が遊びであったが，それは，淀川が低学年の児童においては，遊びの中にこそ学びがあると考えていたためである。「あそびのあいだにあそびをとおしあそびによって，みずからの興味と主張をあきらかにし仲よくおだやかに義理と人情を生きているのが児童である。」[17]という思想を基に「途上」や「郊外」には，子どもが遊びの中でいかに多くのことに気付き，学んでいるかということが詳細に記録されている。さらにそれを訓育的視点，教科の視点からも整理しており，教師側から教科として学ばせることをせずとも，子どもが日々の生活（遊び）を充実させていくことで十分に学んでいることを実際の子どもの姿から明らかにしている。訓育的視点における「つまらぬ事をああのこうのとさかしらに導こうなどとすることは児童の笑いのたねだ」[18]「児童の方が，わたしなどよりは，よっぽど，寛弘だと思っています。」[19] という言葉には，幼いと言ってもそれぞれ，生まれながらの心根に自分以上のものがある，子どもを信じて待つことで子どもは内なるものに従って学ぶことができるという淀川の子ども観が表れている。しかし，ただ黙って待っているのではない。淀川は，「一度問題として捉えたら底の底まで明らかにしなければ置かぬというような意気込みを，はじめから欲しい。」[20]という考えを基に，子どもが自らの生活の中において様々に疑問を持つことができるように働きかけている。そのため，郊外での子どもの単純な気付きやつぶやきに対しても「どうして～なのだと思いますか」と予想させたり，「前に見た～と比べるとどうですか」と比較させたり,「～したことはありますか」と経験を問うたりということを日常的に繰り返している。さらに，子どもが抱いた疑問に答えを求められたとしても簡単に答えることはせず,新たな視点を与え，自ら追究し,自ら解決していくことを大切にしていく。この考えが，理科的，社会的な学習の低学年における基礎をつくっているのである。つまり，低学年で自分の身の回りの様々な事柄に対して多くの疑問を抱きそれを納得できるまで追究していく姿勢が子どもたちに育っていくことを目指していたのである。それらが４年での養雞作業，５，６年での長野市の研究においてさらに発展し，様々な形で成就していったのである。実際に記されている低学年の子どもの姿からは，豊かに表現された短歌や子どもが抱く鋭い観察眼をもって，様々な身の回りの自然や出来事を自分事として捉え，疑問を追究しながら生活している子どもの姿が見て取れる。ここには杉崎の示唆を受けて学んだデューイのLearning by doingの考えやギルパトリックのプロジェクトメソッドの影響が強く見られる。このような生活に根差した学びが繰り返されることで，子どもの学びは当事者には学びだと自覚されることがなく深まっていく。そして教師である淀川は，「ゆるされて一日の長としてなかまいりをしているわたしは，その生活を観察し内省することにより，毎日を如何に配慮すべきであるか，いかに展開すべきであるかを考えていたのでした。系統のつくように，それから，現代の文化まで参加のいとぐちの見出せるように，と，つとめていたのでありました。」[21]と子どもにとってその場はどんな意味があるのか，子どもは如何に，何を学んでいるのかということを常に観察し,振り返ることで，そこから学び，生かしていくということも同時に行っている。子どもの奥深さ，豊かさ，学びに日々気付くことで淀川が自分の子ども観を新たなものとし，さらにそれが子どもとのかかわりに影響を与え，子どもの学びがより深まっていく。この往還する子どもと教師の関係，教師の変化からは，教師の営みが自分の決まりきった価値観に基づいた揺らがないものではなく，子どもを信じ，より深く知ろうとし続けることで常に新たになっていくものであるということを考えさせられる。

淀川は自分の思いや考えに子どもを仕向けようとすることなく，子どもの行動や言葉に耳を傾け，心を向け，じっと観察していく。その様子は，自分の期待するものを待つということとは異なるものである。言動の裏にある子どもの思いを汲み取ろうとし，素直に受け止め感心しているということが，淀川の言葉からはよく分かる。

子どもが豊かに学ぶための環境（学び観）

淀川は子どもの内なるものは教師がそれを信じてただ見守っていれば生まれてくるというものではないと考えている。その為に必要学習の環境は，郊外，つまり自然であった。これはまず，以下のような考えに基づく。「事実，自然の中にい然たるときの，人の襟懐はうるわしくひらかれるものであります。教室では，人の言うことなどを耳にも入れずに騒ぎまわったりもしくは為るに事かいて弱い者を虐げてばかりいるようなものでも，ひとたび郊外に出ずれば，やはり，人の性は善であると熟々思わせるような態度に出ずるものであります。」[22]ということである。このように，教室という狭い環境を子どもの生活の場とするのではなく，郊外を環境とすることが子どもの心に大きな影響を与えると考えているのである。さらに，淀川が述べた二つ目の教育方針と深くかかわることだが，このことは「子供は何處で最も心ゆく生活をなすかと云えば，それは郊外である。郊外は子供の天地であり，生活場である」[23] という研究学級を立ち上げ運営していく上での理念にも基づく。淀川自身も，「児童生活の対象となるものに潤沢なる郊外こそ，児童の生活する場所として，いとも，ふさわしいものである」[24]と考えている。そして，「児童生活の対象となるもの」については草木や果物などの植物，昆虫や鳥などの生き物，低学年年では，朝から晩まで，天気がよければ運動場や郊外で，雨なら教室で遊んだとされている。特徴的であるのは，ただ漫然と郊外に連れて行き遊ばせればいいということではなく，その場所の選定から子ども自身が行っていることである。さらに，「学ぶこと，学ぶ場所を決めるのは子ども」と子どもの思いを基にその環境を設定していくということも行っている。つまり，豊かな自然に囲まれた郊外，加えて自己選択，自己決定に基づいた環境で学校生活が送られている。だからこそ，子どもの内なる道徳性が拓かれていくと考えているのである。このことからは，子どもを見ていく時に，その子どもがどんな環境で学んでいるのかということを，しっかりと捉え，それが子どもの内なる善を阻害していないかまで考える必要があることが示唆される。加えて「みんなが顔をおぼえ，気心のわかるまでに，学校は抽象的な知識をとりあつかう学習の場所というよりは，具体的な経験を生きる生活の場所であると考えさせたいと思いました。」[25]と低学年の子どもたちは，具体的な体験をするからこそ，相互に結び付いていくと考えていることが分かる。このことからは，入学間もない子どもにとって，友達との関係性をつくることや仲よくすることを早急に求めるのではなく，具体的な体験を通して自分の居場所や足場をつくっていくことの大切さが示唆される。

さらに，低学年の子どもの環境に関してしてのもう一つの視点は，時間をかける，繰り返す，焦らず辛抱強く見守り待つということである。それは物的環境，人的環境の両面で考えられている。「ひとつことを遊びながら，ひとつことを感じながら，ひとつことを考えながら，そこに協調して行く自分を琢磨するのでした。三年の終わり。わずかながらも他人の仕事にも好意のもてるようになりました。助けあい，慰めあい，励ましあえるようになったのです。」[26]という言葉からは，低学年の間は，遊びながら少しずつ子どもが心を寄せ合い，まず一人一人が自律していくことを大事にしていたことが分かる。そして，集団としてどうあるべきかということや集団の中でよりよく在ることを早急に求めることはしていない。つまり，他との共生や協力を求める前に，まず自分をしっかり持つことを求めたのである。そのような中で淀川は，ただじっと待つのではなく，グループの内部でどのようなかかわりが繰り広げられているかにも丁寧に観察している。これらのことからは，「児童は児童のあいだにあってのみ，みずからを覚醒し更新し持続するものであるからに学校にあげるのである」[27]と考え，子どもが子どもとかかわり生活し学ぶことを基本としていることが分かる。さらに，「みんながみんなを出し切って，自分をいつわらず他人をあざむかず，しかもひとつになりきれたとき，それは調和された平和なグループである」「ひとつになった内容が，多様であればあるほど，深刻であればあるほど，いよいよ好ましい力づよいグループである」[28]と捉え，集団の中でそれぞれが自分らしくあること，つまり個性が個性として尊重され，生かされることが重要であると考えている。これらのことからは，子どもが集団で学ぶことにおいてはまず，その中で一人一人が認められ，自律していることが重要だということ，そして，そのために教師は，グループを外側から見るだけではなく，その中にいる一人一人に目を向けていかなければならないということが分かる。

主体性が尊重され，生活に根差した教科教育

郊外での遊びが中心であった低学年の学びであるが，国語（読むこと，書くこと），算数といった学習はどのように行われたのであろうか。ここからは具体的な教科学習にあたるものについてその一端ではあるが整理することで，淀川の学び観を明らかにしていく。

研究学級における読むことは，雨で郊外に出ることができない日の読み聞かせから始まる。１年の２学期からは片仮名，平仮名を読み始め，４年までに漢字の大概が読めるようになったとされている。片仮名については，信濃毎日新聞によると，子どもの机や本や持ち物を入れる箱などに片仮名の名前を書いた紙を貼ることから始め，淀川は一字一句も教えることはしなかったとされている。その結果，10日目には最も覚えのいい子どもは17字を覚え，夏休み前には全員の子ど

もが片仮名をすべて覚えている。[29] この実践からは，教師の都合によって教え込むのではなく，子どもは自ら文字を読めるようになりたいという思いを抱くと考え，その必要感にできる限り自然なかたちで寄り添って学ばせていこうとしていることが分かる。

このように低学年における書くことをいつどのような内容で始め，実践していったかには，淀川の低学年における学び観が顕著に表れている。まず，書くことについては，１年の２学期に仮名をおぼえてからすぐ日記を書き始めている。２年の５月の段階であっても一日の出来事について，事実だけでなく，自己の気付きや気持ちも含めながらかなり詳しいものを書いている。その年の11月においては，さらにそれが進化し，みんなで見に行った銀杏の様子を例えをまじえながら詳しく描写したり，淀川から聞いた話を要旨としてまとめたりしている。同じ頃には午後，菊を見に行った行き帰りでの自然の様子について20首もの短歌を詠み，日記に記している子どももいる。ここからは「綴方の仕事の体系を見出そうとするなら，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りますまいか」[30]と考え，子どもの内からあふれでるものを大切にし，まず思いのままに表現させることを尊重していることが分かる。

次に，算数に関しては，最初は遊びの中で繰り広げられる。郊外の木の実，葉，小石などが教具となり数えることから始まる。これは「数えることや計算することの必要や方法を生活の中に見出したり，毎日の生活に数の意識を明瞭にさせなくてはならなかったりするような環境の裡にあることは，随分と，意義のあるもの」[31]という考えに基づく。後の丙組においては，４年まで本格的な算数の学習はしていない。４年になり養雞を始めたことで，雛の数，重さ，餌の分量，水の量，雞舎の面積，雞舎の高さ，養雞のために親からの借金の歩合計算など必然的に学習が進められ，事実問題と子どもたち同士で作問している。その中でも淀川の考えがよく表れているのが淀川が作問した以下の問題である。

「次ノ問題ハ出来ルダケ色々二解クノデス。
―コノ本ハオ幾ラデスカ
―ハイ　上下ガ一部デ３圓50錢ニ願ッテ居リマス
―二冊デ３圓50錢・・・・・・・？
―サヨウデゴザイマス。
　デモ私２圓50錢シカ持ッテ居ナイ，上一冊ダケデモ買ルカシラ？
　一冊ダケナラドノ位ダラウト思ツヲキイテ見タ，スルト番頭サンノ返辞ハ
―幾ラモ分ケテ　オ売リシマス　オ値段ハ　上３冊デモ上下２冊デモ同ジコトデゴザイマシ
サテ上下一部デ３圓50錢
上３冊デモ下２冊デモ同ジ値段
持ッテ來タオ錢デ上ダケ買ッタラ幾ラ錢ルカ若シ下ヲ買ハウトスルナラ過不足ハ何程カ」[32]

この問題を解くことに終日を費やし，12通りもの解き方を考えた子どももいた。このことからは，出来るだけ色々に解くという解答を一つだけ求めるわけではないということ，書店での買い物という子どもにとって生活に根差した問題であるということ，さらにその問題が客と番頭との会話で示されていることなどが特徴として挙げられる。算数については，単純な計算や問題だけではなく，子どもが考えを練ることを大切にしており，数多くを解くのではなく，良問をじっくり考えることで力がつくと考えている。淀川は「知識は必要である。が，ただ蓄積されているだけではない。それが創造に寄与し貢献するときはじめて評価をあたいする」[33]と考え，その実践について杉崎は「四年迄は数字を使っての仕事はさせない。それまでは鳥小屋でやる。四年生位の子供たちが一般に困難とされてゐる應用問題が，割合によく解けたといふのは，嘗て經驗にぶつかってゐたからである」[34]と，述べている。これらのことからは，現代においても大切にされている子どもの生活の実際の文脈に即した複雑な問題に向かうことで知識は生かされ，根付き，思考力が育つとの考えに基づき，実践を試みていたことが分かる。そしてここには，淀川と杉崎の体験に基づく学び，生活に結び付いた学びという思想が貫かれていることもよく分かる。また，低学年での郊外での子どもたちの内から生まれる学び，生活に根差した学びの蓄積が，４年以上になっても貫かれ，子どもたちの力を支えていたこともよく分かる。

理科や社会などの学びにおいても，郊外で豊かに繰り広げられていた。「途上」には，塩沢に出かけたときの木の実や生き物に対する子どもたちの様々な気づきに，淀川がその思考を広げたり，それまでの学びと結び付けたりする問いかけをすることで子どもたちが追究するきっかけが作られていく様が豊かに記録されている。また，「郊外」では，高台から遠くの町を眺め，地図を想起したり，山の名前を学んだりしている様子や美しい景色を写生する様子が描かれている。子どもたちが様々な場面で生き生きと豊かに学んでいたことがこれらの子どもの姿からはよく分かる。ここでもやはり，体験に基づく学び，生活に結び付いた学びが積み重ねられていく。

４　淀川から学ぶこと

若き淀川が長野という地で実践を重ねた時代から今，100年が経過しようとしている。しかし，改めてその実践と思想を整理していくと，現在でもそこから，学ぶことは多くあるということがよく分かる。

その一つ目は，子どもの捉えである。子どもは大人より幼く拙いもの，大人の枠組みの中で学ぶことで成長していくものという捉えが淀川にはない。それとは逆に，たとえ入学して間もない子どもであって，一人一人の子どもは内なるものを秘め，豊かな環境において十分な体験と時間が確保されることで自ら学び，成長していくものという捉えである。「途上」における低学年の子どもたちへの淀川の気づきや言葉は，まさにこれを体現したものであり，やはり子どもとは素晴らしい存在なのだと確信を深めていることが分かるものばかりである。自らの子ども観に基づき，郊外という豊かな場で様々なひと・もの・ことと繰り返し出あうことができる十分な時間を与え，内から生まれる疑問を自ら解決しようと学ぶ子どもを支えている。そして，子どもとともに多くの時間を過ごし，子どもを丁寧に観察することで，それがより深く確固たるものになっていったのである。さらに子どもを信じることは，ここまで述べてきた様々な実践やその思想からも分かるように徹底している。このように，教師の子どもへの思いとその働きかけが相乗効果を生み，子どもの内なるものをさらに生み出すきっかけとなっていたのである。つまり，子どもを心から信じ，そのよさを見取ろうとするからこそ，見えにくいものが見えてくるということである。それが子どもにとってより的確な教師の働きかけにつながり，子どもの学びは深まり，さらに成長していくという望ましい往還が生まれたのである。そして，それを独断で終わらせることなく，他の判断も仰いでいたことの意味も大きい。つまり，ただ子どもを信じればいいということではなく，子どもを詳細に観察し続けること，その見方を常に刷新し続けることで教師は子どもの学びを支えることができるのである。淀川が大変な苦労をしながらも子どもの姿に学び，自分の思想を確固たるものとし，その成長を支えていく姿は，子どもを追究し続けることの厳しさと大切さを私たちに教えてくれる。淀川の生きた時代以上に，複雑で多様な課題に直面する教師にとってこのことから学ぶということは，並大抵なことではないだろう。しかし，複雑で多様な課題に直面しているからこそ，子どもを信じ，子どもについて追究し続けることが，教師には必要なのである。

二つ目は豊かな学びとそれができる場の確保である。まず，淀川の考える低学年の学びとは，遊びの中で生まれるものであったということである。低学年の子どもにとっては，遊びの中にこそ学びがあり，その後の学びにつながる探究が生まれていくということが，淀川の様々な記録における具体的な子どもの姿からはよく分かる。現在の学校でも生活科においては，遊びは学習として位置付けられている。学習指導要領においては，創設当初から具体的な内容としては，「自然や物をつかった遊び」が位置付けられており，その価値や意味について，指導書や解説によって説明がなされている。[35]創設時の指導書には，「生活科では『遊びも学習である』としたことは画期的なことである」[36]とあり，教科学習の中に遊びを位置づけたことが強調されている。しかし，学校現場における遊びの実際についてと考えるとそれだけで十分とは言い難い。淀川から学ぶのは，低学年の子どもにとって遊ぶことの意味をもう一度問い直すこと，さらに，遊びをどの時期にどのように，どの程度取り入れいくのかということまで考えていくことの必要性である。研究学級の子どもの実際の姿にあったような豊かな学びを生み出すために，子どもが遊ぶということをもう一度意味づけていかなければならないということである。そして豊かな学びの場として，徹底して郊外であったこと，子どもの生活に結びついて学ぶことができる場であったということも大きい。しかもそれは，教師が決めた場所やこま切れの活動ではなく，子どもが決めた場所を中心とした，ひと・もの・ことと繰り返し何度も出あうことができる場であったということである。淀川の実践や思想から学ぶと言うことは，現代の学校において，これらのことをそのまま取り入れ，教室ではなく屋外において学校生活を送るということではない。学ぶべきことは，子どもが学ぶ環境が，子どもにとってどのような意味を持つのかということから教師が考える必要性である。繰り返しかかわることができるのか，子どもが内なるものを基に豊かに学ぶことができるのか，子どもの生活と結びついているのかといった視点で考えるということである。もちろんこのような視点で考えた場合，自然は何よりも豊かなものとなり得る。子どもが自然とかかわることが少なくなっている現代だからこそ，子どもが自然の中で学ぶことをもう一度問い直し，その価値を再確認するべきである。

もう一つ，豊かな学びの場について必要な視点は時間についてである。淀川の実践を見ていくと，郊外での活動が長期間，まとまりをもって進められていることが分かる。それはつまり，子どもが学ぶ対象と出あう時，それらを自分事として捉える時，まとまった時間において，繰り返し出あうことが必要であるということである。学校ではどうしても日々の生活に追われ，こま切れの時間でしか対象と出あうことができないことが多い。しかし，それでは，その対象から学ぶことが難しいということである。「外へ出るときは，二列にならんで，わきみをしないで，目ざした所へ行って暫時解散。なるべく危なくないような所にいるように，遠くに行かぬようにと注意があり―こういうことも必要ではありましょうが―やがて整列してかえる。こうしたことも，ときには結構でしょうけれどもいつもこういうようにだけ育てられたのでは，頭をもたげたくても芽をのばしたくても，さらに暇がないでありましょう。外へ出たら，高い空もみるがいいではあり

ませんか。鳴く声があったら立ち止まって耳を傾けるもいいでしょうし，咲く花があったら嗅いでいるのも面白いではありませんか。」[37]これは，淀川が，郊外で子どもたちが様々なものに疑問を持ち，こうではないか，ああではないかと話し合っている様子を目にして記した言葉である。この言葉から，低学年の子どもが対象と出あい，そこから学ぶとは，教師がある程度のまとまった時間を確保し，その中で子どもをゆったりと見守ることが必要であるということに改めて気付かされる。

三つ目の視点としては，教師が自分の信念を貫くということである。このことに関しては低学年に限ったことと言えないが，すべてに共通したこととして述べていく。淀川の実践はその時代でも革新的であり，かなり挑戦的なものであったが，自分の思想を少しずつ確固たるものとしながら，着実に歩みを進めたものと言える。しかし，残されたものを丁寧に読んでいくと，これは並大抵の覚悟で行ったことではなく，実際に子どもと向き合う日々の深い悩みや葛藤の上に成り立ったものであったことがよく分かる。６年間の結果として子どもたちを卒業させる頃は胸を張って送り出せるだけの子どもの姿があったが[38]，それまでの過程では悩みは深く，迷いの連続であった。その淀川の葛藤を傍らで見ていた杉崎も，今までの経験とは全く異なる子どもを中心とした学校生活やその学びについて「従来踏み来った恐ろしい習慣の惰性に陥って仕舞ふ。此の誘惑に抵抗して，児童より新らしく學ぼうとすれば，一つの創造的事業であるから，一年生一學期の仕事丈でも不安をきわめた難事業である。」[39]と記している。しかし，そのような中でもなぜ淀川は子どもたちのために，信じた道を進み続けることができたのであろうか。それは，淀川が，子どもの内なる声，子どもの姿から常に学び続けようとしたからではないだろうか。「途上」「郊外」という低学年において実践しながら書き綴られたものからは，子どもの事実から学び続け，自分の子ども観や学び観を革新していることがよく分かる。これは，教師が自分の思想を基に信念をもって教育にあたる時，その最も大きな支えとなるのはやはり子どもだということを示唆している。そして，その教師の姿が子どもに影響を与え，変容し成長していくことで，さらに教師の信念は確かなものとなり，教師自身をも成長させていくということを私たちは学ばなければならない。

５　今後の課題

淀川茂重の思想と実践を整理し考察することで，見えてきた低学年教育における子ども，そしてその学びの在り方について，今後，さらに具体的に探究していきたい。そのために，長野県師範学校から信州大学附属長野小学校に至るまで，そして低学年において現在どのような実践が行われているのか，どのようなことが受け継がれているのかを明らかにしていく。その際，子ども主体，学びの場，学ぶ時間，郊外，遊びなど今回明らかになった視点をもとに整理していくことが必要であると考える。

今回，淀川茂重から学ぶべきことを明らかにしたが，現在の学校の現状と照らし合わせることができていないことが課題として挙げられる。このことについては，小学校低学年教育において大きく関係していると考えられる生活科について，その現状を基に，具体的に実践できることは何かという可能性について研究に取り組む所存である。

注

1　文部科学省，「時期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」，2016年８月

2　一志茂樹は「非常に形式的で，官僚的，重圧的な教育が行われていたことに，非常に不満だった。」と述べている。
「白樺運動の頃の一志先生（対談）」『信濃　第22巻第10号』1970年10月，信濃史学会

3　淀川茂重，「創設当時の抱負」，『信州総合学級の源流』―淀川茂重『途上』から生活科・総合的学習へ―」，平成元年12月，信濃教育会出版部，p.13

4　大塚常太郎，「長野師範第二舎の研究」，『教育の世紀第３号第７巻』，1925年７月，教育の世紀社，p.96

5　「『特別教育』…日本で始ての試み（三）」，1919年２月９日，信濃毎日新聞，第５面

6　清水毅四郎，「『合科･総合』教育論の系譜の研究（5）―長野師範附小の『研究学級』と『綜合授業』―」，信州大学教育学部紀要，65号，1989年，pp.97-107

7　池田昭，「社会科教育における総合の理論―第一部長野師範附属小学校における総合学習の実践―」，『中京女子大学紀要』，第19号，1985年，pp.143-156
北村和夫，「淀川茂重と研究学級の総合学習」，平成元年12月，信濃教育会出版部，pp.18-25
桑平英治「長野県師範学校附属小学校『研究学級』における淀川茂重の思想と実践―『総合的な学習の時間』への示唆―」，教育新世界，世界教育日本協会，2015年，第40巻

8　加納誠司「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―」『中部学院大学・中部学院短期大学部　研究紀要』第11号　2010年　pp.122-129

9　淀川茂重，「途上」，前掲書，平成元年12月，p.25

10　稲垣忠彦，『総合学習を創る』，2000年２月25日，岩波書店，p.47

11　牛山榮世「実践者・淀川茂重の問いかけるもの―『研究学級』から『生活科』へ―」『信州総合学級の源流』―淀川茂重『途上』から生活科・総合的学習へ―」，平

成元年12月，信濃教育会出版部，pp.198-207
12　同上書，p.157
13　淀川茂重,「研究学級の実情」，前掲書，平成元年12月　信濃教育会出版部　pp.101-102
14　淀川茂重,「再び６年を顧みて」，平成元年12月，p157
15　同上書，pp.159-160
16「『特別教育』…日本で始ての試み（三）」1919年２月４日　信濃毎日新聞　第５面
17　淀川茂重,「再び六年を顧みて」，前掲書，平成元年12月，p.138
18　淀川茂重,「途上」，前掲書，平成元年12月，p.24
19　淀川茂重,「途上」，前掲書，平成元年12月，p.32
20　淀川茂重,「途上」，前掲書，平成元年12月，p.43
21　淀川茂重「六年を顧みて」，前掲書，平成元年12月　信濃教育会出版部　p.118
22　淀川茂重,「郊外」，前掲書，平成元年12月，p.83
23　杉崎瑢「研究學級の經過大要」『私たちの學校と其研究』1926年３月　文化書房　p.3
24　淀川茂重「郊外」，前掲書，平成元年12月　信濃教育会出版部　pp.70-71
25　淀川茂重,「再び六年を顧みて」前掲書,平成元年12月，p.114
26　淀川茂重「六年を顧みて」，前掲書，平成元年12月，p.118
27　淀川茂重,「再び六年を顧みて」前掲書,平成元年12月，p.144
28　同上書，p.144
29　同上書　信濃毎日新聞　1919年2月5日　第５面
30　淀川茂重,「郊外」，前掲書，平成元年12月，p.77
31　同上書，p.79
32　大塚常太郎,「長野師範第二舎の研究」，前掲書，pp.100-101
33　淀川茂重「再び六年を顧みて」，前掲書，平成元年12月　信濃教育会出版部　pp.147-148
34　杉崎瑢，前掲書，1926年３月，p.10
35　文部省,『小学校　生活　指導資料　指導計画の作成と学習指導』，平成２年１月
　文部省,『小学校　生活　指導資料　新しい学力観に立つ生活科学習指導の創造』，平成５年
　文部省,『小学校　生活　指導資料　新しい学力観に立つ生活科授業の工夫』，平成７年
　文部科学省,『小学校学習指導要領指導要領解説　生活編』，平成11年
　文部科学省,『小学校学習指導要領指導要領解説　生活編』，平成20年
36　文部省，前掲書，平成５年，p.30
37　淀川茂重,「途上」，前掲書，平成元年12月，p.45
38「教育の成果は，五年や三年の出来ばえで，比較するべきものではありませんから，そんな事は考へのいれておりませんでしたが，それでさえこの方法が可成な結果を結びました。この外に目に見えぬよい傾向が彼らには十分陶冶されて居ると存じます。」と述べていることからも分かる。
　大塚常太郎,「長野師範第二舎の研究」，前掲書，p.102
39　杉崎瑢,「研究學級の經過大要」，前掲書，1926年３月，文化書房，p.16