庄司和晃　私の研究歴・談話録（３）

「あいだ」に注目、学問研究は誰でもできる

――〔第８期〕経験主義的理科教育研究時代１９５８（昭３３）年の頃――

２０１４．１０．４　全面研例会　（於　成城学園）

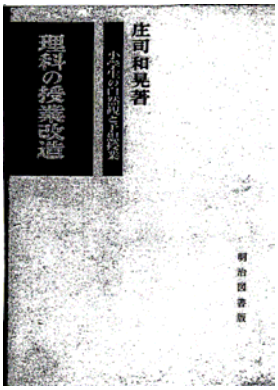
（１）戦後教育の拠点を求めた時代

第三回目は、経験主義的理科教育研究の時代です。資料の一枚目（NO.7）、「理科の授業改造」と書いているあたりです。戦後というと、最近小林千枝子さんが「戦後日本の地域と教育」という論文をまとめましたね。ここに出てくる人物に注目したら、だいたい昭和一ケタ生まれです。昭和四年、三年、二年あたりです。ここらあたりに生まれた連中が戦後日本を作ってきてるんですな。そこで小林さんは、戦後教育を見てゆく時、一九五〇年代～六〇年代を改めて注目しなければいけないと書いています。ぼくはね。もう少し早く一九四〇年代の後半から見て行かなくてはいけないと思うんです。四十五年八月十五日の敗戦・終戦で、兵隊から帰ってきた連中、行かなかった連中が、演劇とかグループ作りに一生懸命努力した時期なんですね。ここらの年代の問題も視野に入れておく必要があります。小林さんの論文を読みながら、そんなことを改めて考えました。

そうね、あの頃は、みんなどこに新しい戦後教育の拠点を見つけるかいう問題意識が盛んでした。たとえば、教育におけるインテリを養成するための大学の教育学部をどうするかという問題がありました。これはね、まず一つはアメリカに頼ったんですね。教育視察団やその施策に敏感に反応し摂取しようとしたんですね。もう一つは、大正自由教育に戻って考え直そうという人たちがいたんです。成城学園や先輩格の自由学園とか成蹊学園とかです。こういう私立学校を作った連中の教育とはどのようなものだったかという研究ですね。これは当時の大学院生たちが熱心に取り組んだので、かなり明らかになっていったんです。ぼくが成城学園で勤めるようになったのは一九四九年九月ですから、この頃から見ていくことにしましょう。

（２）縁　思い出すこと

一枚目の資料（NO.7）の［思い出すこと］に出てくる柴田義松さんがその一人でした。まだ大学院生だったかね、成城学園の自由教育を研究したいと訪ねてきたことがありました。ぼくも成城に来たばかりだったので、当時寝泊まりしていた学園の一室で、夜遅くまで資料を使って説明しました。「わかった」といって帰ったものだから、あとで柴田さんが作った報告書には成城の教育は良かったと書くのかなと思ったんです。でもちがった。成城は「ブルジョア教育」だと書かれ、あまり評価しなかったですね。あれだけ資料を揃えてやったのに・・・、とチョットがっかりしました。柴田義松さんはその後、ソヴィエト教育学（ロシア教育学）の権威になっていきますね。また他方で、教授学・授業学の学問を作って斉藤喜博の実践を相当分析しています。



その後、ぼくが仮説実験授業を始めるようになった頃、柴田義松さんがね、明治図書の木田尚武（きだ　なおたけ）さんを紹介してくれんたんですな。そのとき出たのがこの『理科の授業改造――小学生の自然観と予想授業』（明治図書　一九六五。十月初版）という本なんです。その頃は広岡亮造さんの『授業改造』（明治図書　一九六四）という本がもの凄く売れていたので、ぼくの本もこの題名を使って木田さんが出してくれたんです。これは柴田義松さんの縁だったのです。この本でぼくの、前回話した「小学生のコトバ」研究の一面がガッチリまとまったんです。サブタイトルに「小学生の

自然観と予想授業」とあるでしょう。ぼくは、この研究を中心に発表したいと思ったんだけど、木田さんとの折り合いをつけてこの本のタイトルになったのです。でも中身はサブタイトルにあるような研究です。

「予想授業」はどういうものかというと、「仮説実験授業」と比べるとよくわかります。「仮説」のほうは理論的側面についての授業ですな。だけど飼育・栽培・理科工作などの学習方面はね、「予想学習」あるいは「予想授業」というかたちでつくり上げていったんです。たとえば、ジャガイモの栽培があるでしょう。ジャガイモはどうやって大きくなってゆくのだろうと子どもに問いかけてその予想を絵に描いてもらうんです。そんなことをまとめた研究だったんです。あとで三浦つとむさんが「いやあ、よく出した。仮説実験授業だけでは限界があるんだよ。予想実験授業として飼育とか栽培が取り入れられて、両方があってはじめて理科学習も弁証法的になってくる」と賞めてくれたんです。今はわかりませんが、当時、板倉さんにも「予想実験授業」の開拓は承認してもらいました。

（3）「あいだ」を研究する

その頃というのは、昭和三十三年の官報版学習指導要領がでてくる前の、「試案」の段階でしたから、いろいろ自由な教育ができたんです。当時、ぼくは成城教育にある「散歩」や「遊び」をこのような独自の観点（「予想授業」中心）で取り組んでいましたが、表面的には「経験主義的理科研究」とよんでいました。当時はこれを「はいまわり経験」と悪口を言われたもんです。だけどぼくは、この本でその「はいまわり」が大事なのだと主張したんです。当時は「はいまわり」ではなく系統的にやっていくべきだという考えを標榜していたのが真船和夫さんたちの「科教協」（科学教育研究協議会）でした。一九五〇年代は「科教協」のほか「日本作文の会」などの民間教育団体が活躍した時代でした。仮説実験授業は一九六三年に登場してきますから、科教教よりは十年ほど遅れて出てきたことになります。ともかく戦後教育の拠点をどこに求めるかという問題意識は、理科教育の分野では科教教の系統的な学習という線が「理科教育の出発点」になって現れて来たんですな。

ぼくが『理科の授業改造』でやったことは、「理科授業の出発点を探る」という意味から子どもの自然認識が「こちら中心からあちら中心に」移っていくと実証することでした。

まえがき
理科授業の出発点を探る …… 7
1 こちら中心からあちら中心への自然把握 …… 12
文句なしにひきつけるもの …… 12
イモリと子どもの間 …… 13
対象への姿勢と三年生 …… 37
ニックネームメソッドのこと …… 40
2 ことばの意識はじめと人間的要素の適用 …… 46
子どものことばは親からのかりもの …… 46
かりものはいつかはぬぎすてる …… 47
モノを見る尺度の一つ …… 53
一・二年生の人間的要素の適用 …… 54
三年生の人間的要素の適用 …… 56
3 子どもの自然解釈と統一的な把握について …… 59
磁石の中にすいつくナツがいる …… 59
糸たぐりメソッドのこと …… 62
動物の冬ごしと三年生 …… 63
子どもの自然解釈の特性 …… 73
4 三年生にみる対象への切りとみの特質 …… 76
カエルの卵と三年生の無理 …… 76
三年生の心づかいにみる諸側面 …… 84
5 子どもの説明コトバと理科的なスケッチ …… 94
説明コトバのはりおこしと絵図化について …… 94
アリと子ども―理科的なスケッチをめぐって …… 121
科学的な認識過程と予想授業 …… 123
1 予想授業の実際（その一） …… 126
総合的技術的側面のねらい …… 126
予想を表明して進む過程 …… 127
ジャガイモの栽培の記録と反省 …… 128
テキストの改訂と参考例 …… 137
2 予想授業の実際（その二） …… 142
子どもの気にかかるものを踏まえつつ …… 142
討論のできるものはぜんぶに …… 147
3 予想授業と仮説実験授業 …… 152
仮説実験授業というもの …… 152
授業運営の段階と手順 …… 161
予想授業の適用できる範囲 …… 168
4 予想の論理と授業の改造 …… 170
あとがき …… 173

子どもたちを見ていると、もうとにかく一・二年生あたりは実におもしろいですな。イモリでもカマキリでも見つけると、ウオーッとうなって見せびらかしたりしてすごいです。もう存分に楽しんでいます。これが「こちら中心」ということね。「あちら中心」になるとこれらの小動物もいよいよ客観的に分析的になってきて足は六本あるね、なんて言葉がでてくるようになります。ここに一つのプロセス・自然の流れがあります。ピアジェは、子ども中心から社会中心へと言いましたが、ぼくは認識の面から「こちら中心からあちら中心への自然把握」を提出したのです。そこでのぼくの研究の立場は、目次にもあるように「イモリと子

どもの間」「カマキリと子どもの間」、この間（あいだ）を研究することです。イモリの研究者になるのではなく、また児童心理学や子ども学の研究者になるのでもなく、その「あいだ」がどうなっているかを研究しようというところがエライところですな。（笑）アリンコでもそうですね。日本の私立学校の初等教育研究会ができて、ぼくが第一回目の研究会で発表したときの題目は「アリにおける昆虫教育学的研究覚書」ですよ。ワハハ、いや、がんばったねえ。今でも学問を作ろうと思っているから、ぼく。「イモリと子どもの間」「アリンコと子どもの間」ならば、「イモリ教育学」または「アリンコ教育学」というように限定していくんです。「コトワザ教育学」もそうです。学問はいくらでも作ってもいいんです。

（4）縁ができた人たちに育てられる

この時期、木田尚武さんに縁ができて明治図書がぼくを育てていくんです。木田さんが辞めたあと、今度は江部満（えべ まん）さんと樋口雅子（ひぐち まさこ）さんとまた縁ができていくんです。それは、明星学園の研究発表会に行ったときにね、学園の科教協の連中が「科学的思考とはなにか」という発表をしたんです。だからぼくは、このとき「その考え方では子どもは育ちません」と反論したんです。科学的思考とは何かを考えるなら、こればっかりいじくってもダメで、科学的思考や宗教的思考とどうちがうのか、また昔話的思考とこれまたどうちがうのかをキチッと考えていかなければダメなんです、と発言したんです。そしたらね、会が終ってから明治図書の江部満さんがやってきてね、「庄司先生、科学的思考とはなにか、を書いてください」と言われてね、そのあと『科学的思考とは何か』（明治図書　一九七八）ができてゆくんです。だから編集者が（著者を、学問を）作ってくれるんです。

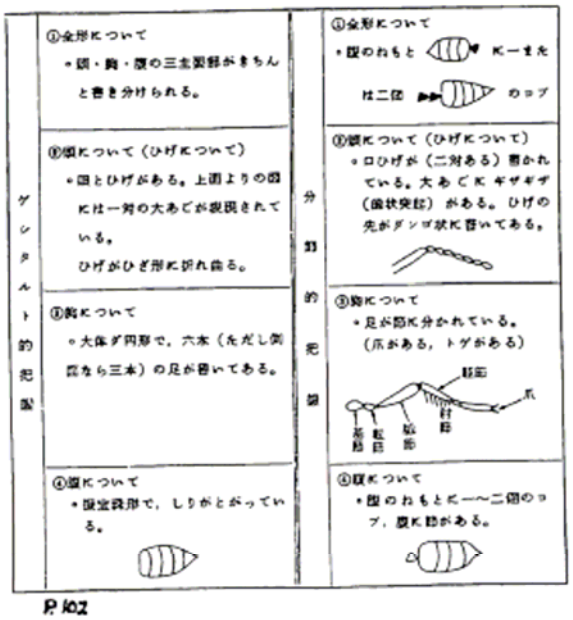
後のことになるけど木田さんは、ぼくのいうコトワザ教育の重要性をわかってくれたんですよ。当初、そのコピー資料を山ほど送ったのですが、これはついにものにならなかった。けれども、次の江部さんがそのコピー資料を読んでくれて、ついに『コトワザ教育のすすめ』（明治図書　一九八七）に結実するんです。そうそう、木田さんの思い出でおもしろかったことがあります。いつだったか電車で一緒になったとき、コトワザが話題になったんです。いやあ、庄司さん、教育学者の集りというのはイカンですなあ、「雨の降る日は天気が悪い」いうような話題を一所懸命に議論するばかりで、ヒトッツモ（ひとつも）前進しないんですよ、と教育学者批判をするんです。これってヒントになるんじゃないですか。我々の研究が「雨の降る日は天気が悪い」と批判されて初めて、そうであることに気づくということがあります。

三番目は、ぼくにとって大きいです。昆虫学者・古川晴男さんとの縁です。この方は成城学園の父兄だった縁で知り合うことになります。これまた変わった人でね、学芸大学で好きな研究ばっかりやってる。国立教育研究所にも居ってもそういうふうだから周囲が困ってしまうんだそうです。だけど、科教協の真船和夫さんがチャンと手を打って定年で辞めるまで独自の研究スタイルを全うされたそうです。そのくらい独創的なひと・長野県出身のひとです。そして柳田國男さんが好きで著書を読んでいて、また仏教が好きだということも縁になったんだと思います。さて古川さんの思い出だけど、（成城の）小学校裏の林にトゲアリがいたんですな。トゲアリというのは胸からトゲが出ているのね。この辺ではめったに見つからないアリなんです。古川さんはこれをクヌギの枯れ木の中にメッケテ（見つけて）毎年見に来ていたんです。また、その辺りは松林だったからクロオオアリの女王さんを採りに来るんです。奥さんと二人で来てお砂糖を松林の中にバーッと播くんだね。そうすると、このあいだ結婚したばっかりの女王アリが出てくると言うんだ。それを聞いて「そうかい！」と思って、ぼくもやってみたらダメ、嫌われちゃって出てこなかった。仕方がないから、ぼくは地面を這い回っているヤツを狙うようになりました。

次（四番目）の矢島稔さん。矢島さんは古川さんの学芸大学のお弟子さんで多摩動物園長もやったひとです。ここには「昆虫館」があって生きている昆虫を見せますが、これを作ったひとです。現在でも群馬県のどこか自然観察園の顧問をやっていると思います。ぼくはね、

縁ができた人たちに助け育てられたという面があるんです。たとえば、同じ成城小学校の美術の藤原芳春（ふじわら　よしはる）先生には書物を作るときに挿絵を頼むとか、ね。

アリンコについては古川晴男さんに学びました。お宅までうかがって実物のアリンコを見ながら学習させてもらいました。資料ＮＯ.８を見て下さい。その右下の小さな表です（右図)。ここに「ゲシュタルト的把握」という項目があります。ゲシュタルトというのは形態とか全体とかいう意味ね。アリンコの体を観察していくときは、まず全体的に見ていくんです。だけどこの全体は、部分の集合とは考えないんです。アリンコという全体がまず来るんです。だから観察に際してはまず大きいところを見ることです。アリンコの体は三つに分かれ次に足は六本、というふうに。細かいところはここにコブがあるとか、ヒゲの先が団子状になっているとか、足は我々とちがって節がいっぱいできていて名前がついているなどの観察は「文節的把握」というのだ、とこういう見方を教えてもらったんです。いまだに、この表を活用しています。



（５）「おしゃべりコトバ」の採集

同じ資料 N0.８の上半分は、ぼくの『理科の授業改造』第一部「理科授業の出発点を探る」（七頁）の趣意（＊）です。

（＊）理科で授業をする前の子どもたちは、自然のことがらについて、どのような受けとめ方をしているのであろうか。また、どのように受けとめようとする心づかいなり力なりをもっているのであろうか。／そのときに示す子どもたちの自然交渉のしかたや自然解釈の様相および特徴とするもの、すなわち授業以前の自然観をつまびらかにしてみたいのである。／これによって、理科授業の出発点を探るとともに、理科授業の可能性の手がかりを見つけだしてみようというわけである。／その出発点を探るにあたって私は、できるだけ具体的に、実際的に、質的に、とらまえてみようと考えた。その方が子ども心に、より近接しうるだろうと思ったからである。／そのために、もっとも直截な、ふだん着の姿を表すといっていい、かれらの口から舞いあがる「おしゃべりコトバ」の採集し、分析し、問題点と指導の要点を浮きぼりにする方法をとってみた。

子どもの「おしゃべりコトバ」を採集するときの方法は三つあるんです。「①すくいあげメソッド」、これは任意的にやる採集で、彼らの口から飛び出てくる言葉をスプーンで掬いとるかのように拾いあげてゆく方法です。「②おしゃべりメソッド（＊)」は子どもを三人ぐらい呼んできて、実際に小さな動物を持ってきてしゃべらせること。

（＊）おしゃべりメソッド：これは制約のある計画的な採集であり、次の手順でおこなっていく方法である。／１.子ども三、四人を一グループにして、２.あるモノを囲み、３.それについて、４.時間をきめ、５.教師がまじらないで、６.自由に、７.おしゃべりさせる。／このこのばあい、人数が多いと一つに集中したまとまりのある対話がなされにくい、実物を目前にしないと話題があらぬ方に飛んでいく、時間を限定しないと間のびしふざけたことばがおおくなる。自由に語らせないでわくづけをつよくするとだまりこんで話が進展し

ない。そして教師はあくまでも第三者的な立場に立って、おしゃべりの仲間に参加しないことを原則とする。そうでないと話の中心が教師に移り易くなり、ことばが質疑応答形式になって子どもの思考活動や空想が自然なかたちで、おもてに、あらわれにくくなるからである。／これには、（イ）視角中心、（ロ）手ざわり中心、（ハ）道具立て中心の三つの場合を区別している。／この採集法によってえたおしゃべりコトバのひとこまを、学年的、例として掲げてみよう。これはカマキリと交渉関係を結ばせた際に発した子どもたちのことばである。

・　とまっちゃった。おりろ！　ウッウッウー。
・　キャー。おれのかお見てる。　ウワーイ、ヒトゴロシ！　　（以上、一年生）

・　おもしろい、おもしろい。
・　おもしろいじゃないよ、どうやるかだよ。　（以上、二年生）

・　ニンゲンより大きかったら、日本中めちゃめちゃだな。
・　アリとはんたいだったらふみつぶされるな。（以上、三年生）

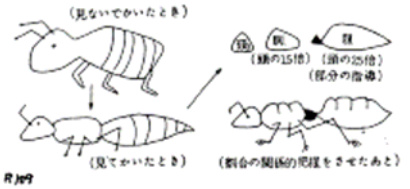
・　もっと小さくて、これちじんだとしたら。マイマイカブリににてんじゃない。
・　マイマイカブリって？
・　・・・・・・・。
・　つきあいにくいよ。　　（以上、四年生）

・　理科的にいこう
・　そう、ぐっと・・・。
・　はさんだ、はさんだ。やっぱりそうだ。
・　まちうがいなし。
・　かまの先っちょ　ちょうどあうようになってる。
・　うまくできてるな。　　（以上、五年生）

・　こんなで、水の中にいれたら、ぜんぜん自由がきかなくなるだろうな。あしとか、それがうんと細いし、ミズカキもないし、おなかは太い。はがねがぬれたらもうだめだろう。（以上、六年生）

こうした言葉には、どことなくふだん着すがたといった感じが読みとれるであろう。このようなニュアンスをもったことばは、「書きコトバ」のなかには求めにくいものである。子どものものする日記・作文・感想などのことばには、どちらかというとよそゆきの感じがありはしないか、もっと自然でナマのもの、そしてその端々に子どもの心の姿勢がうかがえるもの、それはおしゃべりコトバではないか、と思って採集してきたわけだがいかがなものであろうか。それにまた、読書や授業によって獲得したであろう語いなり、それのあやつりがどの程度に消化されているかを端的に知りうるかっこうな一面を、このおしゃべりコトバはもっている、ともいえそうである。／ともかく「おしゃべりメソッド」は、かれらの自然観をほりおこすのにふさわしい手だてといってよいだろう。

最後「③糸たぐりメソッド」というのは、こんなふうに子どもに話しかけてやる方法です。「いま、カブトムシはいなくなっちゃったけど、どうなってんの？」。子どもは「林の奥に行ってるよ」と答える。そこで又、訊いてみる。「林の奥で何やっているの？」と訊いていくと子どもはいろいろ作りながら話してくれるわけです。また、同じ資料（N0.８）のまん中にアリンコの絵がありますアリンコを



見ないで描いたとき、見て描いたときの違いが載っています。ここから「アリンコ教育学」の実践研究が始まっていくんです。まさにアリンコと子どもの間に焦点を当てていくのです。

（6）アリンコと子ども「あいだ」

今度は資料 NO.９を見て下さい。アリンコ教育に取り組んでいる頃（昭和三十一～三十三年頃）、このあいだ亡くなった日高敏隆さんのところに、実践記録を担いで行ってご意見をうかがったことがあって、「アリンコ教育はおもしろい」とその当時のことを文章にしてくれたんです。今日は当時の資料を持ってきました。（＊）（資料のサイズが大きく再録できないので、日高敏隆氏のエッセイ「人は実物が見えるのか？」の一部引用に換えます。――編集者）

（＊）あまりに強烈な印象だったので、今なお何か機会あるごとに、何度でも人に話したり書いたりしたいことがある。／（中略）／ある年の正月。前から知っていた成城学園小学校の庄司和晃先生が、何やら大きな風呂敷包みを抱えてひょっこり訪ねてきた。／お通しすべき応接間もない。玄関先で先生は、やおら風呂敷包みを開き、折り畳まれた紙を広げてぼくに見せてくれた。／それには何と、画用紙から切り抜いたアリの絵が大きな紙にたくさん貼り付けてあった。「これは子どもたちが描いたアリの絵です」と先生はいう。／授業のはじめ先生は、生徒たちに一枚ずつ画用紙を渡し、いきなり「さあ、この紙にアリの絵を描いてみなさい」と言ったのだそうである。生徒たちは当惑した。みんな一生けんめい頭の中でアリの姿を思いうかべ、それを絵に描こうとして努力した。／絵ができあがると、先生は子どもたちの作品を一枚ずつ集め、職員室で丁寧に切り抜いて、大きな紙に貼っていった。それが一年生から六年生のまで合計六枚になった。先生が一枚ずつ広げてくれるその絵を順番に見ていくと、じつにおもしろかった。／アリというから小さく小さく描いている子。かと思うと、一〇センチもある巨大なアリを描いている子。みな思い思いに描いている。／ひげ（触覚）にリボンをつけているのは女の子が描いた絵だ。子どもたちがそれぞれに抱いているさまざまなアリの姿の思いに、ぼくは感嘆した。「次のこれがまたおもしろいんですよ」。そういって先生が見せてくれたのは、上、中、下と三段になった絵だった。「これはそれぞれ一人の子が描いた絵なんです。一番上は、いきなりアリの絵を描きなさいと言って描かせたもの。中断はシャーレに生きたアリを一匹入れ、それを一人一人に渡して、さあこれが本物のアリだよ、これをよく見て描きなさいと言ったときの絵。下は、ぼくが説明したあとで描いたものです」。／たしかにこれはますますおもしろかった。／まず上段の絵。さっきの大きな紙に貼ってあったのと同じで、さまざまな絵が描かれている。次にようなところはみな似ていた。つまりだいたいは丸い頭と楕円形の胴体があって、胴体には肢が四本生えている。頭からはひげが一本か二本、後向きに胴体の方へ伸びているというぐあいの絵であった。／中にはアリのイメージがなかなか湧かなかったのであろう、描いたり消したりしてずいぶん苦労したらしい絵もあった。かと思うと、自信満々、一筆でさっと頭、胴、と描いてしまった絵も少なくなかった。／いずれにせよ、子どもたちの描いた絵の多くは、頭と胴体、四本の肢というありがちな虫の絵であった。／二段目は、同じ子が本物のアリを見て描いた絵だ。ここで本当のアリの姿が描かれるはずだとぼくは期待していた。／ところが、子どもたちの絵はけっしてそうなってはいなかった。描かれたアリの大部分は、依然として頭と胴体、肢は四本なのである！／そこで先生が乗り出した。「さあ、君たちの絵はちゃんと描けているかな？　うーん、ちょっとちがうなあ。これから先生が説明するから、シャーレの中のアリをもう一度よく見なさい。ほら、アリの体はどんなふうになってる？　君たちが描いたように頭と胴体だけかな？」／子どもたちはそこで気がついた。「あ、三つに分かれてる」「そうだろ。アリの体は頭と胸と腹と三つになっているんだよ」／先生はつづけて子どもたちにたずねた。「じゃあ、肢は何本ある？　四本かい？」「あ、六本だ！」「そうだろ？　その六本はどこに生えている？」／答はいろいろ返ってきた。「頭と胸と腹に二本ずつ！」「え、ほんとうかい？「あ、ちがう。おなかに肢は生えてないや」「じゃ、頭には？」「あ、頭にもはえてない！」「そう。アリの肢は六本がみんな胸に生えてるんだよ。おまけに肢は、君たちが描いたようにいきなり下向きに生えてるんじゃない。いっぺん上向きになって、それから下へ向いているだろ」

／子どもたちは納得した。「さあそれからひげだ。触覚はどっち向いてる？　後向きになってるかい？」／子どもたちはそこでまたあらためて気がついた。「あ、前向きになってる！」「そうだろ。アリは触覚で前を探りながら歩くから、触覚が後ろ向きになっていたら困るんだよ」子どもたちはうなずいた。「さあ、もういっぺんアリをよく見ながら描いてみなさい」／こうしてできあがったのが最下段の絵であった。子どもたちのアリの絵は、ぐっと実物に近くなった。頭と胸と腹。胸には六本の肢。頭から前を向いた触覚。／大事だったのは子どもたちがみんなそれぞれに納得がいった上で、この絵を描いたことであった。／たいていの女の子たちは、こうしてできあがった立派なアリの触覚に、ちゃんとかわいらしいリボンをつけていた。／当時も今も、「とにかくまず実物を見せろ」というのが教育の原則であった。ぼくも努めてそうしていた。しかし庄司先生のこの一連のアリの絵の話を聞いて、目からウロコの気持ちだった。／人間は実物を見たからといって、おいそれとその実物が見えるものではないということが、しみじみよくわかったからである。／ぼくがとくに感動したのは、いちばん上段の絵を描きながら、頭と胴を描いたり消したりして迷っていたこの絵が、本物のアリを見せられたとき、先生の説明はまだなかったのに、忽然として頭と胸と腹になっていたことであった。（新潮社『波』通巻四〇七号　二〇〇三）

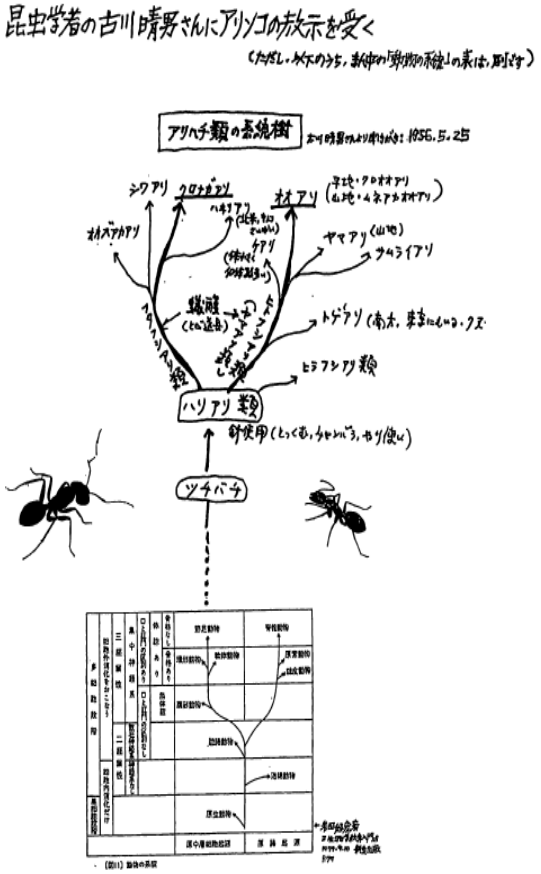
一年生でも、ゲシュタルトができているとチャンと描いていますね。女子の方はかえっておもしろいね。二年生、女子でもきちんときちんと描いています。一概に女子はダメなんていえないことがわかりますね。学年差が有るようで無いし、無いようで有るね。まあ、成城の理科学習は四年生から始まることになっていたので、それ以前は素朴な形が出てきますね。六年生になると凄い精密に描くね。ここなんか日高敏隆さんが喜んじゃったところです。・・・まあ、授業の導入にアリンコの絵を描かせるというのは今でも有効ですね。ぼくは三〇年くらいアリンコ（女王アリも）を飼ってきたんだけれども、みな、「お亡くなりになって」お墓に入っちゃった。それで、（また飼おうと思って）働きアリを呼んでみると、一匹「行ってみる」というので飼ってます（笑）。それが今日持ってきたアリンコです。元気でいますね。（シャーレの中の働きアリを見せながら）飼育で大切なのは、餌をいっぱいあげないということです。

ぼくの場合は、新幹線の車内販売でコーヒーを注文すると付いてくる砂糖があるでしょ。あんなヤツをチョピッと入れます。そして一日食べさせたら、シャーレの中をきれいに掃除していまいます。いっぱいあげるとね、早く死んでしまうんです。この働きアリはこんなに元気です。これで一か月ぐらい生きてるかねえ。昆虫学者の古川晴男さんに聞くと、一か月くらいといいますが、三ヶ月も生きる働きアリもいます。この間テレビでやっていたけど、全国の、小学生の自由研究でアリンコをやっている子どもで凄いのがいっぱいいるね。ああいうのを見ると常識がくつがえってしまう。古川さんは、女王ありは十年生きて、働きアリは働くから一か月くらいしか生きないといったんだけど、飼育してみると、けっこう生きてます。ただ部屋をきれいにしておかないと、カビが生えぐちゃぐちゃになってしまう。こういうわけで「アリンコ教育学」ができていくんです。そしてここが古川さんのお弟子さんたちとの違いなんです。お弟子さんたちだと、アリ学の方に行ってしまいます。それは当たり前なんです。自然の法則発見が目的になるからね。ぼくの方は、アリンコと子どもの「あいだ」の研究、子どもがアリンコをどう見てゆくかの研究をするんです。

（7）古川晴男さんから昆虫学を学ぶ

資料 NO.10 の右側の下を見て下さい。（右図）これが昆虫学者・古川晴男さんが教えてくれたアリンコの胸と腹なんです。上手だねえ、ホントに腹は腹みたいに描くもんですな。腹ⅠⅡⅢⅣⅤ、そしてⅥⅦとアリンコの腹は七つに分かれています。ただし、腹Ⅰは胸の中に含まれているのね。専門家は胸の最後尾も腹と呼びます。で、胸の方は前胸、中胸、後胸と三つ分かれ、そこから肢が六本出ていま

す。その上には、「アリハチ類の系統樹」つまり親戚関係です。これも古川さんに教えてもらったときに聞き書き（１９５６．５．２５）したものです。ハリアリ類からクロナガアリとオオアリが分かれるのね。この聞き書き系統樹と下の系統樹が繋がったんです。下の図は科教協の岩田好宏さんの『生物学教育入門』（新生出版　一九七九　七九頁）にあったもので、節足動物の系統と繋がったわけです。



同じ資料（NO.10）の左側は、ぼくのアリンコ教育学に対する、佐藤納（おさむ）さんの批判です。この人は凄い昆虫学者、ハチの専門家です。といって職業的学者ではありません。学校の理科の先生です。ぼくが研究会でアリンコの絵のことを発表したら、そうかあ、と佐藤さんは学校（大阪の追手門学院）で子どもにバッタを描かせる実践をしたんです。それを詳しく報告してくれたんです。専門家だからね。ぼくはアリンコを教材にする根拠を八か条出したんだけど、

――１．アリはどこにもいる。２．アリはたくさんいる。３．アリは暖かい季節であればいつでも見られる。４．アリを知らない子どもはいない。５．アリは子どもの手におえる。６．アリはらくに飼育できる。７．アリは昆虫の代表として取り扱いうる。８．アリはどの学年でも扱える、というふうに出してアリ教育はいいんだぞーと書いたんです。そしたら佐藤さんは一つ一つ学問的に検討・批判してくれたんです。アリがどこにでもいるのは分かるけど、東京や東北地方みたいにでっかいアリは関西にはいませんよ、なんて批判してくれました。（この人の結論はナニがいいと？の植垣一彦の声）それは言わなかった。佐藤さんの実践はね、バッタならバッタで、子どもが描いたすごい絵を持ってくるのね。ぼくの絵以上に精密にキチッーと描いてあるので、ぼくはため息が出るくらいでした。また子どもの絵についても、いちいちコメントしていました。

ぼくはね、そういう専門家的ではなく、昆虫と子どもの中間を研究したいのね。教育昆虫学あるいは昆虫教育学。この人はハチの研究家ですから、研究会で成城辺りにくると、朝早く起きてこの辺でハチの採集をするんですよ。血圧が高いから顔を真っ赤にして動き廻っていたんです。でも脳溢血で倒れ寝たきりになってしまいました。ぼくが大阪の病院に見舞いに行くと、動かないようにベッドに固定されていました。看護師さんからは話しかけたりしないように言われていたんだけど、姿を見つけたら「おー、佐藤さん」と呼びかけてしまった。そしたらまっすぐこっちを見てね、ぼくと目が合ったんだけど、あとはダメでしたね。それが最後の面会でした。亡くなった後、自宅の方には莫大な標本が残され、しかるべきところに引き取ってもらったそうですが、自宅は研究所みたいだったそうです。こういう人に良い批評してもらったんです。

（８）「〇〇ばっかり主義」の克服

資料 NO.10 には、『科学ばっかり主義の克服』（明治図書　一九八六）の表紙と目次を出しておきました。サブタイトルには「未来の教育学のための人間研究」と附けました。これを三浦つとむさんに差し上げたら、怒らないで怒っちゃったね。というのは、三浦さんは科

学主義、科学ばっかり主義だから。でも、「ばっかり主義」は克服しないとね。柳田さんあたりの議論も入れて研究しないと円満に行かないと考えていたから「非科学的思考」というのが重要だという本を出しました。そしたらハガキをくれて、俺の前によくぞこんな本を持ってきたものだ、アハハと笑っていました。でも、怒らなかったです。柳田さんとの関係はまた話したいと思いますが、この本の柱のもう一本は「祖先伝来の智恵のすくい取り」ということです。たとえば、学級開きとか創作コトワザ教育などの話を書きました。非科学的思考でいえば、柳田のこんな話があります。地面の石をひっくり返すとね、「きれいな世界」が見えると言うんです。実際にありえないとしても、話としてはおもしろいじゃないですか。こういう自然観がありえますよ、ということです。

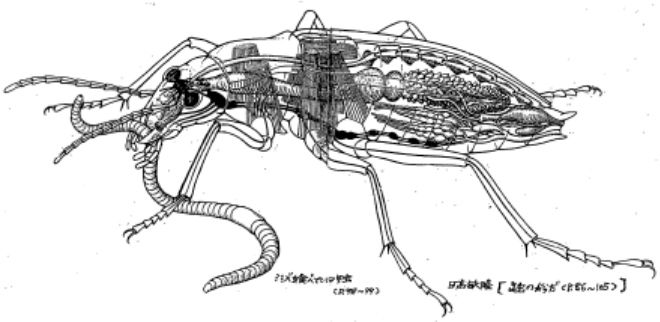
（9）日本人の自前のものを持つべく

資料 NO.12 は、ぼくの著作集第三巻の『総合教育という教育実験』（明治図書　一九八八）の関するものです。これは今回の話題である「経験（はいまわり）主義的理科教育研究時代」の文章を「総合教育という教育実験」という表題でまとめた書物です。目次を見ると、「遊び」や「散歩」「が出てきます。「第３部　日本人自前のものを持つべく」とありますね。これがぼくのねらいです。そこで、草を食べる、この辺でとれるセリ、ノビル、ヨモギを団子にして食べる、だいぶ食べました。子どもはこういうのは非常に喜ぶね。こういうことの教育的意義、つまり「総合教育」とは何か、ということが論じてあります。

〔第3部〕日本人自前のものを持つべく
草を食べる——二年生の「散歩科」の発展学習
一　セリを食べる……
二　ノビルを食べる……
三　ふたたびセリを食べる……
四　ヨモギを食べる……
五　「草を食べる」感想二、三……
六　結び・今後のことなど……
独創的研究への示唆を看取する——
一　自前説を持つべしと主張した人……
二　「自然科」に自主を示した実践家達……
三　日本教育の植民地性とその離脱……
四　異色の「遊びと仕事の村」という総合学習……
五　やはりアレもコレもの弁証法こそ……

（１０）共同で『昆虫の生態図鑑』（一九七三）をつくる

資料 NO.13 に行って下さい。上の中ほどに「コロギスのかくれ家」という昆虫写真があります（省略）。これは先に紹介した矢島稔（一九三〇年生まれ）さんが撮った一枚です。矢島さんは始めから昆虫写真に取り組んでいたひとです。その矢島さんの一番のお気に入りがこの一枚。ほら、コロギスがこっちを見ているでしょう。昆虫で巣をつくるのはコロギスだけです。この矢島さんの写真を中心に編集され小学館から出たのが『昆虫の生態図鑑』（一九七三）です。これに動員されたのが日高敏隆さん（当時　東京農工大教授　一九三〇年生まれ）とぼくなんですよ。日高さんは昆虫学そのものの方を分担したんですが、資料の中ほど下の図「ミミズを食べる甲虫」（ｐ98～99）を見て下さい（下図）。あんなにおもしろいエッセーをいっぱい書きながら、虫の絵を描くとこんなに上手に描くんです。ハラワタまで見えるように。日高さんは「ほんと、人間そっくりなんですから」と言ってました。

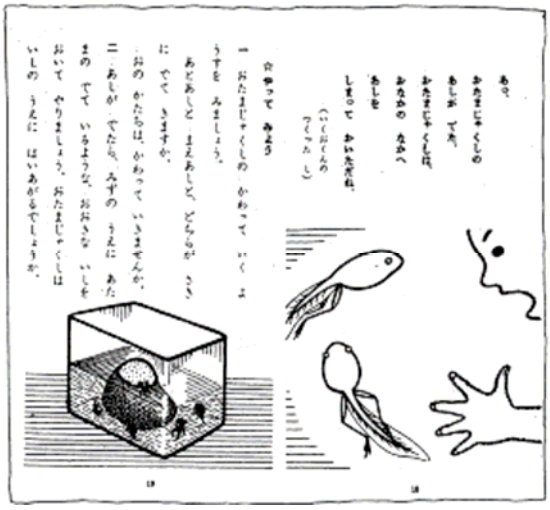


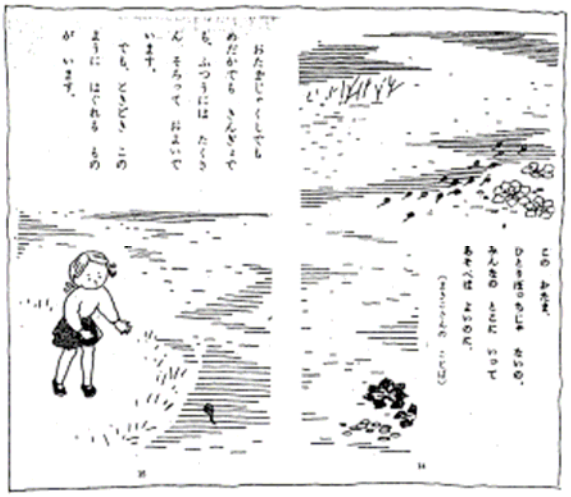
ぼくが何を分担したかというと、「昆虫のみかたと飼い方」（ｐ106～124）というのです。たとえ

ば「セミのみかた」の項では、まず子どものコトバを出しておいて次にセミの方言を紹介して「セミとは何か」を説いたのです。子どものコトバの方は、夏休みのとき、２年生の子どもから、つぎのようなたよりをもらったことがあります。「・・・毎日、セミをとっていましたが、多い日は１５ひきもとれます。そのセミのからだに色糸をつけて、セミいちろう、セミじろう、せみさぶろう、セミしろう、セミごろうと名まえをつけ、あくる日に逃がしてやります。二、三日して、セミいちろうが帰ってきました。」なんて書いてありました。そこで、ぼくのコメントは、「なかなかおもしろい思いつきです。セミをたくさんとった時など、この子のようにやってみることも楽しいことだと思います。からだに糸をつけるとき、中あしと後あしの間につけると、はずれることはありません。」と、こんなふうに子どものコトバを引用して書いたわけ。続きのセミの方言についても、あとで読んでみて下さい(＊)。矢島さんと日高さんは昆虫を通しての知り合いです。日高さんは旧制の成城高校の出身ですからこの辺りは大分歩いたことであろうと思います。二〇〇九年十一月に亡くなりました。

（＊）セミといえば、その鳴き声が、とても印象的です。そんなところから、鳴き声をよび名にしたものがいろいろあります。／クマゼミをワシワシというところがありますが、これなどはいかにも力強く鳴くこのセミの声の特長がよくあらわれています。／ヒグラシには、カチカチゼミ・カンカンゼミ・カンタカンタ・ケーンケーンムシ・コンコンセミ・カナカナ・ツケツケ・ケンケンゼミなどのよび名があります。こうしてみると、同じヒグラシの鳴き声をいろいろに聞いているということがわかるでしょう。みなさんはどのように聞えてきますか。／ツクツクホウシにはおもしろいよび名がのこっています。コウセンコケヨ・コチョコチョキーヨース・ゴトゴトイシなど。ひとつ、口の中で、このよび名を何回もくり返してみてください。そうするとこのセミの鳴く感じがよく出ていることに気づくでしょう。／ヒグラシをユウハンドリとよんでいる所があります。また、またユウハンババアとおう所も、あります。これらは、このセミの鳴く時刻をよく表しています。夕飯を食べるころにいっせいに鳴きはじめるからです。しかし、ヒグラシは夕ぐれに鳴くだけではなく夜明けごろにも鳴きたてます。ですからこのセミをヨアケドリとかヨアケゼミといってもよいわけです。／それにくらべると、アブラゼミは、日がかんかん照りつける日中に鳴いており、夕ぐれどきには聞くことはできません。セミによって鳴きはじめる時刻はだいたいきまっているようです。／アブラゼミは、入道雲の出はじめる７月ごろから鳴きはじめるので、このセミをナツムシという地方があります。たしかにアブラゼミなどは夏の虫の、代表といってもよいでしょう。セミの中には、サクラの花の散りはじめるころ（４～６月ごろ）に、マツ林などで鳴きはじめるのがいます。それがハルゼミです。（前掲書一〇六頁）

（１１）『ちからのつく　りか　１年生』





つぎは資料 NO.14～を見て下さい。古川さんの提案で、『ちからのつく　りか　１年生』(国土社　一九五六）を出しました。この本の内容ですが、「この　おたま、ひとりぼっちじゃないの。みんなの　とこに　いって　あそべば　よいのに（まきこさんの　ことば)」と先に子どものコトバを入れていくのです。そのあとで本文を「おたまじゃくしでも　めだかでも　きんぎょでも、ふつうには　たくさん　そろっておよいでいます。でも、ときどき　この　ように　はぐれる　ものが　います。」と配置するんです。隣の頁でも、「あっ、おたまじゃくしの　あしが　でた。おたまじゃくしは、おなかの　なかへ　あしを　しまって　おいただね。(いくおくんのつくった　し)」と子どものことばが先ね。このあとに「☆やってみよう」で観察の目安とか課題を配置するんです。

NO.15 をみて下さい。まず、子どものコトバ「しろすみれは　たろう。むらさきすみれは　じろう。たろう、じろう、どっちが　まける。(たかしくんの　ことば)」を出しておいて、こんな本文「すみれの　はなを　ひっかけて　すもうをとらせてみましょう。むかしは　すみれの　ことをすもうとりばなとも　いいました。つくしですもうを　とる　ことが　できないのは　なぜでしょう。」と理科話をもってくるのです。

その下に「口絵」(省略）があります。これは、ぼくのクラスの一年生が描いた「いたずら帳」の一部です。動物の絵が描いてあります。資料の右上に「ゆみこさんの　えにっき」という頁がコピーしてありますね。ここに、「なんかおかしいぞ、このニワトリ。どこでしょう。」というような問いかけを配置していくんです。となりの絵もおもしろいね。子どもの絵の特徴です。家の中がみんな透き通って見えます。ほかに子どもたちの「かまきり」「いたちとへび」まどの絵を入れ、問いかけをしてあります。

（１２）『ちからのつく　りか　２年生』

資料 NO.16 は、『ちからのつく　りか　２年生』ね。これもぼくが書きました。ここではぼくの育ちを思い出して書いたところがあるんです。生まれはお寺ですから、本堂のそばに蓮の花が咲く大きな池があるわけ。すぐそばに山があるのでそこは麓だから、ツチガエルはいる、へびはヤマカガシは来るし、動物たち同士のすごい闘争の場なんです。たとえば、ヘビがカエルを呑み込むときは、ヘビが待ち伏せしてバアッといくでしょう。ヘビは、カエルの頭（口）のところを掴まえてしまうんですな。そうしてゆっくり呑み込むんです。この場面を思い出して、大きく「お寺の池で」と絵に描き、それをこの本に入れたわけね。そしたら、

書評で「なんでお寺の池で、ヘビがカエルを呑み込む絵なんかを出すんだ」と書かれて、いやおもしろかったです。（笑）

ここでは柳田さんの民俗語彙研究を活用させてもらったんです。これは『綜合日本民俗語彙』全五巻（平凡社　一九五五）に集約されています。「くりずもう」などのすもうの遊びを紹介してあります。いっぱいありますね。たとえば、資料の「まつの　は　あそび」。これを民俗語彙では「オドリマツ」と呼んでいます。これは長野県の一部でこう呼んでいる遊びです。マツが踊るんですよ。これアカマツじゃだめなんです。シナシナしてね。クロマツがいいんです。いま成城学園の校内で、植木屋さんが来て剪定作業をしていますね。落ちてるヤツを拾ってきました。ぽたぽた落ちた頃が一番いいですな。乾かないように自宅で水盤に浸して今朝乾かしたものです。逆さにして広げて見て下さい。これを座布団の上において座布団を手でとんとん叩くと、ほらクロ、でしょ。しっかりしてますよね。アカマツと違い足がちがいます。歩かせて見て下さい、踊るかかどうか。（笑）（一同しばし遊ぶ）オドリマツにはもう一つあって、富山県の民間伝承に山の松の木が踊る話があります。その日は踊っているんだが、翌日に行ってみると踊りは見えなくなり、松の木が別の場所に移動しているという話があります。オドリマツといえば、ぼくは遊びの方だねえ。逆さにした松葉の枝の末端に帽子をつけたりしても、人みたいでおもしろい。こういうのを取り入れて編集したので、『ちからのつく　りか』の 1、2 年生は非常にユニークです。

はい、その続き。資料 NO.17 を見て下さい。「くりずもう」の頁がコピーされています（右図）。いまちょうど栗が店に出始めましたね。クリを二つ用意して四つ折りにした新聞紙に置いてまわりをトントン叩くと、半球面と平面どっちかにひっくり返ります。平面が上になったら負けで相手に取られます。こういう「〇〇ずもう」という遊びはかなりあるですな。こんなに素朴な遊びを子どもは非常に喜んだ、このことを考えなきゃいけないね。なんでこんなに何でもないことを昔の人は喜んだのか。いまのような玩具時代からはとても想像できないでしょ。

もう一つぼくが通った小学校の運動場が描かれています。

ここにズーッと大きく丸くオオバコが植えてあるんですよ。これがかけっこをするトラックの白線になるのね。オオバコは踏まれれば踏まれるほど、生きる力が出て来るという草です。だから運動場ではすごく適しているんです。それでも激しく扱われますから、子どもたちがまた採りに行って植えるんです。

また「になずもう」もあります。ホタルを飼育するときに餌になるニナという巻き貝があります。湿った砂で土俵をつくり、二つともとんがった方を砂に差し込んでおくとやがてニナはノローッと頭を出してきますな。そして倒れますね、これで勝ち負けを決めるわけ。まったく、こんな悠長な遊びを楽しんでいたわけです。

（１３）疑問を軸に、子ども向けの本をつくる

で、資料 NO.18。これも古川晴男さんに誘われて作ったんですが。子ども向けの雑誌（小学館の『小学四年生』）の付録です。『小四なぜなに理科事典』（一九六三）と『小四・理科事典』（一九六二）の二種類出しておきました。付録なのに縦一六～一八センチ、一六〇～一七六頁もあるものです。こういうのに、ぼく、ホントに精力を使い果たしたね。だけど、世間からは「大仕事」とは評価されないですね。監修者の古川さんの名前ばかりで、書いたぼくの名前なんか書いてないものもありました。当時の出版社の意向だね。これらの付録で細かい理科知識を子ども向けに書いたんです。

もう一つ。資料 NO.19 です。ポプラ社「なぜなぜ文庫」シリーズで、何種類か作りました。こういう子どもの疑問を中心に編集する形が非常に流行った時代です。今でも疑問や調査を主体にした児童本がありますが、ぼくの方で勝手に問題をこしらえました。いずれも発行年が一九六五年、ページ数が八〇頁、本の縦寸法が二七㎝です。『うみのみずはなぜうきやすい』、『ふくろうの眼はなぜよるみえる』（一九六五）、『ありはけんかをしますか』『かっぱはほんとにいますか』の四冊の文を書きました。前の二冊は同じ理科の田沢與光（よしみつ）さんとの共著です。以上が「経験主義的理科研究時代 一九五八年頃」の成果ですな。〔思い出すこと〕で話が残っているのは、あと、⑥柳田國男さんの、『綜合日本民俗語彙』（平凡社　一九五五）のことです。これは教育上に非常に役に立つですな。役に立つように見てゆかなくてはならない。子どものおもしろい遊びなどがでています。⑦成城学園初等学校の「さんぽ科」は、散歩教育、遊び教育です。「さんぽの時間」というのがあって外に出るんです。⑧は子どもの本や付録づくりについて、です。それまでのぼくの知識を動員したわけです。

こうして「経験主義的理科研究時代」を残しながら、つぎは〔第 11 期〕「仮説実験授業研究時代」に進んで行くんです。このあとは、コトワザ教育、認識の三段階連関理論の創造、認識論・論理学の教育（認識・科学・宗教・コトワザ・・・）、全面教育学の大系に発展してゆくわけです。次回は、少し戻って、（第 5 期）の「柳田民俗学研究時代」（一九五三年の頃とその後）について話したいと思います。（拍手）

質疑応答

- （武田）講義を聞いてきて、先生の何十年間の研究、その記録を残すことの大切さが分かります。
- （庄司）記録の仕方・工夫も大切ね。たとえば、ぼくは袋詰めにしたこともあります。学校の図書館で新刊書を買うと箱（ケース）が要らなくなるでしょう。これが出たときもらって使ったこともありました。アリンコ関係とかイモリ関係とか分類して子どもの感想や声を入れておきました。イモリは気味が悪いとか、カマキリは抑えられないなど

の子どもの声が、アリンコ、イモリ、カマキリなどの教材としての価値を考えるときに根拠になりました。初めは大半の資料はただ積んであるだけだったです。だけど、それを忘れてしまうのね。だから目次を作ったりしたけど、それもなくなったり。そこで袋や本の箱なんかに入れておくようになった。

- （徳永）今回の研究歴の講義資料も大変ですよね。今回の話のためにNO.7～20まで用意していただいた。ここにコピーされた本などは実物があるということですものね。これを縮小コピーするのにも手間がかかりますね。いや、この資料作るのも大変な作業です。
- （庄司）そうね、資料を活用できる形にしておかないと、いずれ雲散霧消してしまうね。
- （植垣）いやあ、ぼくの感想。ぼくも先生の真似をして数十年アリを飼って授業にも利用しているけど、恥ずかしくなったな。きょうの資料集の延長にまた整理された資料群があると思ったら――。
- （庄司）でも、こういうのがなくても話ができるというのもおもしろい。
- （植垣）児童向けの本の付録だったという『なぜなに理科事典』などを読んでみると、先生の文章そのものがおもしろいですね。特に初めてだけど『ちからのつく　りか』の「あとがき」、また『昆虫の生態図鑑』の「セミのみかた」で、子どもから来た手紙を活用する仕方など、先生らしい文体が非常におもしろいです。また『ちからのつく　りか　２年生』の「あとがき」を読んでひとつ気づいたんだけど、そこに二年生の「心づかい」を使って二年生の特徴を説明しますよ、というくだりがあります。この「心づかい」というのが興味深い。その意味を「自分の心に組み入れようとする」ことと書いて、その一年生から三年生ごとに事例を説いておられる。「気づく―心づく―考えつく」という段階を想定すると、「心づく」というのは、「相手の中に入っていって、それを自分のものにする」という段階のことで、やはり単なる「気づく」とは異なるのだと思ったんです。「相手の中に入っていって、それを自分のものにする」というのは一つの表象のレベルにあります。すでにこの時期に「心づかい」というコトバ（思想）が使われていたことを知りました。
- （庄司）「心づく」とか「心づかい」というのは柳田さんを読んで知ったことです。この間、「気づき」論をめぐる討論があったとき、小田さんが柳田の年譜作りで、空白という存在に「気づいた」という話があったけれども、あれは柳田さんであれば「心づいた」というコトバになると思います。空白が一つのイメージとして浮かび上がるときだったからね。ぼくの思想みたいなものは本文の仕事でも出ているとは思うけど、「あとがき」や「まえがきに」も色濃く出てきますなあ。柳田さんの著作でもそうですなあ。
- （植垣）もう一ついいたいことは、「あとがき」や「まえがき」、子ども向けの本文の書き方から伺える文体論から庄司和晃論が浮かび上がってくるのではないかと思うのです。
- （庄司）いやよく言ってくださった。自分でいうのもなんだけど、明治図書から出た『庄司和晃著作集全五巻』の「まえがき」は、みないいね。あれだけをまとめて読むだけで、庄司和晃は何を考えていたのかということがよく分かっていただける。
- （植垣）先ほどおっしゃった、自分の研究したいのは、昆虫学でもなければ子ども学でもない、そのあいだを研究するのだというお話が、この「まえがき」によく表れていると思います。
- （徳永）柳田の「まえがき」をいくつか思い出すと、「まえがき」を書いて本文を執筆するのではなく、「まえがき」も「あとがき」も本文執筆が終ってから書いていますよね。執筆者は、いったいどういうふうに「まえがき」や「あとがき」を処理するんですかね。
- （庄司）その人の好き好きでしょうね。「謝辞」を先に書きたいか、あとで書きたいかで決まるのかもしれない。ただ「謝辞」をどう書くか、ただ一言書くのか、エピソードを添えて書くのかも関係しているのではないか。柳田さんの「まえがき」「あとがき」

はなんで、単独でも人に読ませるかというと、柳田さんの本は論文集からできているということがありますね。『先祖の話』を読んでいてもね、長編をそのまま本にしたのではなく、毎日すこしずつ書いた短篇を集めた本ですから、一つ一つを全体構成の中にチャンと位置づけていたのではないですかね。その延長で「まえがき」や「あとがき」は全体構成を踏まえるように書かれるから、あのようなエッセンスつまり自分の最も言いたいことが書けたんではないですかね。でも、だいたい本を書くときは「まえがき」につい力が入るものです。ぼくの場合だと、「まえがき」だけで長くなって、もうそれだけで論文になってしまった本もあります。これじゃ、本文を読まないで済ます読者もいたかも知れない。たとえば、『柳田国男と教育――民間教育学序説』(評論社　一九七八)ですね。言いたいことを書き過ぎちゃったのね。「まえがき」の長い本は今でもありますね。

そこで思い出すのは、文章心理学をやった波多野完治という人ね。この人は児童心理学もやっています。ピアジェの研究なんか凄いね。ピアジェを徹底的に読み込んで自分でモノにして書いた児童心理学ね。でも、ピアジェの「ピ」の出てこないで独立したよい書物になっています。反面、よくこれだけ「盗める」ものだ感心してしまいます。文章の方でいうと、波多野さんは普通の文章の組み立てを壊したんですね。簡単にいえば、一行ごとに段落がついているというような文章です。文章心理学に基づいてそういう文章を書いたんですな。そのことを言わずにいきなり出したものだから、読んだ人の多くが合点していきましたな。ぼくなんかも同じ書き方です。文章を書くときには長ったらしくならないように、できるだけ短く二行三行とならないように、一文で言いたいことを書くようにしています。

ぼくの場合、一つの原稿はＢ４の用紙（四〇〇字）でだいたい四枚くらいに納めていました。でも、今はマス目のないＢ４の白紙に書いてゆきます。そこに短い文章をビシッビシッと書いて紙の上に置いていくんです。見る者の立場に立って、長くなったら切るというようにやればいいですね。柳田さんの場合も、Ｂ４を四等分した藁半紙に、これ二枚で半分になるという計算で書いていたようでしたね。向井さんだと、ページが変わるときは、文を繋がないようにしていますね。

文章にしても自分の信念、こだわりがあった方がいい。だから、文章は書き続けていった方がいいですよ。ぼくなんかは「ヌエ的研究者」だと標榜していますので、一般大衆と学者のあいだに位置してやってきたつもりです。でもね、学者レベルの人が一般大衆の側に下りて共に語ろうとしても、彼らは下に下ろしてくれないのですよ。途中で支えてしまう。たとえば親鸞ですが、彼は土百姓と生きるんだと気ばってみても、それはいけませんといって「上げ申す」のです。やはり中間段階に留めおかれてしまいます。だから道元さんのように、下りようとしないで常に高見にいて論を作るという場合もあります。日蓮さんは中間に位置することが上手な人ですね。

この間、感心しちゃったことがあるんです。亡くなった中村元（はじめ）という仏教学者がいるでしょう。この人の分かりやすい伝記が出たんです。この中で、中村元さんの言葉で、自分で書いたものはどんなものでも捨ててはいけないのだと、ありました。どこの研究会でメモしたことでも捨ててはならない、貯めておくんです。それが学問を作っていく道だというのです。まったくその通りです。だからだれでも学問は作れるんです。中間学問はだれでも作れるんです。

たとえば、バッタに興味を持ったら、「バッタ学」を作ればいいのです。バッタについて子どもはどう思っているか、テーマを限定してやっていけばいいのです。滝北さんの介護のレポートもそういう方向を進むといいね。書いたものは番号を振って貯めておくといいのです。ある程度貯まったら集大成を作っておくといい。その手本は向井さんが示してくれています。どんなに分量が足らなそうに見えても、「まえがき」と「あとがきを」つければ、ちゃんと集大成になるんです。それを第一冊と勘定していけばいいのです。・・・長くなりました。（拍手）

用意された資料

- NO. 7：表題、［思い出すこと］、著書『理科の授業改造』の表紙と奥付及び目次
- NO. 8：『理科の授業改造』第一部の趣意、子どものアリ把握に関する概念図および表、磁石の把握に関する子どもの絵
- NO. 9：アリンコの絵にとりくんでいあたころ――アリンコ教育と日高敏隆さんの示唆
- NO.10：庄司のアリンコ教育への佐藤納さんの批判、昆虫学者の古川晴男さんにアリンコの教示を受く
- NO.11：著書『科学ばっかり主義の克服』表紙と奥付及び目次
- NO.12：著書庄司和晃著作集第３巻『総合教育という教育実験』の表紙と奥付、目次
- NO.13：共著『昆虫の生態図鑑』の表紙と奥付、写真「コロギスのかくれ家」、詳細画「ミミズを食べている甲虫」、解説の一部「昆虫のみかたと飼いかた」
- NO.14：共著『ちからのつく　りか　１年生』の表紙と奥付、同書内容四頁分、あとがき
- NO.15：共著『ちからのつく　りか　１年生』内容の一部（六頁分）、口絵の一部、同書についての覚え書き
- NO.16：共著『ちからのつく　りか　２年生』の表紙と奥付、あとがき、内容の一部（四頁分）
- NO.17：共著『ちからのつく　りか　２年生』の内容の一部（一〇頁分）
- NO.18：共著『小四　理科事典』の表紙と奥付及び目次の一部、巻頭（？）、同『小四　なぜなに理科事典』の表紙と奥付、目次の一部
- NO.19：自著及び共著『なぜなぜ絵文庫』シリーズ㊴㉙㉘㉗各巻の表紙と巻頭（？）、奥付

（編集　尾崎）