

# 総合学習と教科学習の統一

総合学習につながる詩の授業

——「まど・みちおの世界」——

「よかったなあ」の授業を終えて

講演 西郷竹彦

二〇〇〇年六月一八日 邑久町中央公民館

# 総合学習と教科学習の統一

総合学習と教科学習の統一

「まど・みちおの世界」

「よかったなあ」の授業を終えて

講演 西郷竹彦

二〇〇〇年六月一八日 邑久町中央公民館

## 授業のねらい

これで三回目をむかえたわけですが、今日の詩の授業を見ていただいて、おおよそのことは見当をつけてくださっていると思いますけども、前回にも申し上げましたように、詩をわからせる授業ではなくて、詩で、ものの見方・考え方を学ばせる、と。それから、そういうものの見方・考え方をできれば今後いろんな場面で使っていってほしい。と、こういう「ねらい」をもった詩の授業ということになるわけです。

前の、一回目、二回目で、ここ（授業で使った一覧表）に書いてありますような〈類比〉〈対比〉とか〈順序〉〈過程〉〈条件〉とかいうようなことをやりましたけれども、今回は、それをおさらいしながら、新しく〈相関〉、ひびきあうということですが、それから〈関連〉とか、それから、つながり、〈連鎖〉というふうな、ものの見方・考え方を学んでもらおうということをねらいました。

ふつうは詩の授業といえば、詩をわからせる授業ですから、書いてあることをわからせるということが一応終わりです。ですけども、ものの見方・考え方を学ばせるというねらいのもとでは、さらにそこから発展して、書いていないけれども、書いてあることをもとにして、そこから広げていく、あるいは深めていくかたちで授業を展開する。そういうことを終りの方でやっていたわけです。

それで、子どもたちもだいたいはつかんだと思うんですが、すべてこの世のものは網の目のようにつながっているのだと、ただつながっているだけではなくて、こちらが変われればこちらも変わる。向こうが変わればこちらも変わる。あるいは、こちら側からはたきかける関係と、向こう側からこちらへはたきかける関係というふうに相互的な、ひびきあう関係ということがある。そういう見方を学んでほしい。と、まあ、こういった授業であったわけなんです。

## 教科学習の確立

この授業はどういう授業かと一口に言いますと、ものの見方・考え方の指導と言ったらいいでしょうか。で、ものの見方・考え方というのは、国語だけでなく他の教科、た

たとえば理科、社会、その他の教科でも、それから教科外の実生活、現実のものごとでも、すべてにわたって必要なのです。

ですから、そういう意味で言うと、すべての教科に共通なものであるわけですから、すべての教科を横に横断し、統合するということが可能となる。これを私は「教科学習を確立する」と言います。

確立するというのは、もの見方・考え方の系統指導ということで教科学習を確立する。それで、すべての教科学習を横に関連づける。もの見方・考え方でですね。そして、そのことによって人間観、世界観を育てるのだということです。

その人間観、世界観ができることで「自分と自分をとりまく世界を、よりよい、のぞましい方向へ変革する人間の主体性というものを育てる」という教育の目的に沿うことになるといふふうに考えているわけなのです。

こういう意味での教科学習の確立。つまり、もの見方・考え方を土台にした系統指導。系統指導というのは、小学校低学年、中学年、高学年、中学、高校と、こういうもの見方・考え方を発達段階にそって指導していきますね。そういう形で教科学習というものを確立する。このことがもたなくなってはじめて、総合学習というものも、まともな展開ができるんじゃないかと考えております。

現在、私が各地のいろんな教育現場を回って見ますと、やはりどこでも総合学習ということが話題になっていて、何をどうしたらいいかということ、いろいろな参考文献が街にあふれていますから、そういうものを頼って、いろいろやってみようとしておられる。

しかし一方で教科学習がおろそかになる、あるいは、いいかげんになりはしないかという恐れがあります。ひじょうに悩み、ジレンマに陥っているところが見られるように思います。基礎基本の力をしっかり育てなくちゃならんと、これは一貫して教師の中にあることです。ところがどうも教科学習の時間が三割も削減されることになるらしい。一方では総合学習に力を入れる！ということになる。どうも不安と言いますか、恐れと言いますか、そういうものが立ちはだかつて来る。こういう状態であろうと思います。

### 総論 日学子習の原理

私も文芸研（文芸教育研究協議会）は半世紀近い歴史をもっているわけですけども、その歴史はどういう歴史であったかという、ずうっと一貫してこういうことをめざして来ました。つまり人間観、世界観を育てる。そのために、もの見方・考え方を、まずは国語の中で系統的に指導していく。いや、国語だけでなく他の教科でもやっていく。というふうに、そのことを理論的、実践的に確かめてきました。

今、ここで総合学習ということが話題になって来たからあわててやっているわけではない

くて、もう当然の、必然の道行きとして、私どもの考える総合学習というものが、これから展開できるのではないかと考えているわけです。

ですから、私どもが主張している総合学習というのは、世間で言われている総合学習とは「似て非なるもの」です。一緒くたにして考えられるとたいへん困るということなんです。

それは、どういうところが違うかというところ、一口に言えば、もの見方・考え方の関連系統指導を土台とした総合学習だということなんです。これは決して教科学習と総合学習を相いれない二者択一の形にしない唯一の可能な方法だと思います。結論を先に言ってしまうたわけなんです。

たとえば今日、自然の題材を使っただけ、まど・みちおさんの「よかったなあ」という詩を使っただけの授業をしたわけなんです。あの詩で、人とかけものとか鳥とか虫とか、葉っぱとか花とか実とか、雨、風、太陽というものの間に、今、人間にとりあってほしい、「よかったなあ」と考えることのできる密接な関係があるということを学習しましたね。これは詩の学習ではあるけれども、詩だけの学習じゃない。今日ここで学んだものの見方・考え方というのは、実はそのまま他の教科、社会科、算数、その他のすべての教科に生かせるものであるわけです。本来、もの見方・考え方というのはそういうものです。それがそのまま総合学習へも生かせる原理であるということなんです。

総合学習というのは、机を離れて、言ってみれば、外へ飛び出すと、生活の中へ、現実の中へ飛び込んで行く、と。そして、そこから問題をとり上げて、それにアタックしていくというような形になるわけです。体験学習、生活学習ということが大きな比重を占めてくるわけです。ふつう、こういったことが総合学習のあり方として考えられます。

それからもう一つ、総合学習というのは、いろんなものがからみ合っているために、なかなかスッキリとものごとの本質が見えないということがあるところがあります。だから、それだけになお、もの見方・考え方というものをしっかり持って、それを武器にして、テコにして、メスを入れていくということをしなないと、複雑なものの中に足をとられて、何をやっているんだかわからないようなことになりかねないですね。

私は、時々、たまたまという形ですけども、テレビで総合学習をやっている現場のレポートを見ることがあります。そんなにたくさんはありせんが、それでもなるべく心がけて見ます。幸い夜遅くなってきたからやっていることが多いものですから、なるべく見当をつけて見るようにしています。もちろん、テレビ局は総合学習の専門家のアドバイザーでしかるべきところへカメラを持ち込んで取材しているわけですから、いいかげんなやり方をしていくわけじゃないと思うんですが、どうも、内容は、私から見ると結局何をやっているんだらうということになっています。やっている内容はわかりますよ。しかし、要するにそ

れでどういう学力がついたんだろうという、そのところがサッパリ見えてこないという実践がほとんどなんです。子どもは生き生きと楽しそうにいろいろやっています。そういう様子がカメラを通して見えます。もちろん生き生きとか楽しくということはおおいにけっこうです。それ自体は当然いいことなんです。ただ一番大事なことは、何のための総合学習かということです。学習ということは、要するに何か大事な学力を育てることが目的ですよ。そこがぜんぜん見えてこないのです。

前にも話したかもわかりませんが、もし、くり返しになっていたらごめんなさい。いくつか見た例をひきあいにして本論に入りたいと思います。

たとえばソバの種をまいて、ソバを育てて刈り取り、収穫して、それを粉にして、メリケン粉と混ぜて、それをこねて、寸断して、ゆがいて、タレを作って、そして最後の仕上げにみんなでそれを食べるという総合学習を取材したのを見たことがあります。いろいろ楽しそうにやっている様子があって、最後に、テレビのレポーターが「どんなことを一番感じたか」と感想を聞いたんです。そしたら、どの子も言うのは「やっぱり自分たちで作ったおソバが一番おいしいと思いました」と。これは実感ですから、それ自体はおおいにけっこうなことですよ。つまり、自分が働いたその労働の成果としてのソバを自分が食べる。それはひじょうにおいしいですよ。自分で作ったソバだと思えばひとしおおいしさが増すというかたちになってくると思います。

もちろん、その労働の体験というものは体のどこかに残って、それがいつか何らかの形で役立つというものはあるだろうと思います。だけどどうも何か足りないというか、あっけない感じがするんですよ。あれだけの長い時間をかけて、労力をかけて、費用もけっこうかかっていると思います、それにしてもどういう見返りがあったんだろう、と。見返りというのは、総合学習にかけた時間と労力と費用のわりに、それにひき合うだけの、教育的効果といえますか、そういうものがあつたのかなあと、ひじょうに疑問に思います。

ソバ作りというのが、総合学習のテーマとして不適當だと言っているではありません。ソバ作りならソバ作りでも、ちがった総合学習のもっていき方があるんじゃないか。それによって、ちゃんとした、みごとにある学力が育つということがあるんじゃないか。

極端に言えば、題材は何でもいいと思います。いや、私はやはり題材も問題になると考えますが、文部省は、題材は何でもいいと言っていますよね。要するに子どもの興味関心のあるところから、どんな形ででも始めなさいと。それ自体には別に異論はありませんが、しかし、限られた時間の中で、たとえば一年間なら一年間の、一学年の中で、限られた時間数の中で、総合学習をやるとなれば、何でもやればよいというふうに考えていいのかなあ、と思います。やはり「これをこそ」というものを見当つけてやる。限られた時間の中で最高の教育の成果を期待できるという計画性というものが必要であろうと思うわけです。

## 総論△口当り習習の課題

そうすると、まず何をこそ総合学習でとり上げたいかということになるわけです。文部省は、何でもいいと言いながら、総合学習の課題として、国際理解とか情報とか環境問題とか、それから福祉、健康といったような、五つか六つの課題を例示として出していますね。ところが、教育の現場というのは長年、お上の言うことに従ってきたという「習慣」ができ上がっちゃっているものだから、それしかやっていないですね、見ますと。

この間もちょっと言ったかも知れませんが、国際理解……。国際となると、私なんかやっぱり、まず「向こう三軒両隣」ということばがある通り、お隣の韓国とか朝鮮とか中国とかアジアの諸民族国家との付き合い、理解が大事なことだと思えます。それを、なぜか、まるっきりそっちへは目が向かずに、国際理解とって出てくる総合学習の実践例を見ると、ほとんどが遠い海の向こうのアメリカとの日米親善、日米協力。はては、おそらく日米軍事協力というところへもっていきたいんでしょかね。何かそのようなキナ臭いにおいのするところへ行きそうな気がします。

それで、地域の外人さんと呼んで来て、小学校で英会話の練習なんて……。英会話が悪くはないのですよ。それで国際理解というふうにお茶をにごしているように思えてならないのです。なんで海の向こうのアメリカでなくお隣の韓国、朝鮮、中国あるいはアジア諸民族との国際理解というところへ行かないのか。おそらく、それをやれば、このたびの不幸な戦争でどれだけ日本がアジア諸民族に大きな被害を与えたかということ抜きにしては国際理解、国際親善ということが成立しないから、そこは避けたいというようなことでもあるんでしょね。ぜんぜん出てこないですよ。実践例の国際理解を見るとそれしかないです。おかしいと思うんですよ。

それから、環境というところ、すぐ出てくるのはゴミの問題。ゴミの問題自体はもちろんです。当然とりに上げなくちゃいけないことの一つです。ところが、そのゴミ問題が、ゴミの始末の問題、しかも個人一人一人がゴミを出さないようにしましょう、ゴミを自分で始末しましょう、という「心がけ主義」ですね。そういう形で、環境問題が、いわばなしくずしに、非常に矮小化されてしまっていると思います。

後で、われわれ文芸研がどういう総合学習の取り組みをしているかという話をしたいと思いますが、枕に、現在、世間一般に出ている環境についての総合学習がどのように行われているかについてふれています。

環境問題といえば、もうみなさんご存じのように豊島の裁判の判決がこの前ありましたが、企業がたれ流す公害ですね。これがいかに環境を汚染しているか。これが地球規模に広がっている。このことが環境の問題の最たるものでしょう。そんな個人が台所から出す生ゴミぐらゐの問題じゃない。いや、それだって問題で、これももちろん足元から一人一

人の問題として考えなくてはいけないことです。わたしはそれをダメだと言っているのではないですよ。でも、問題の大きさから言うと、しかも、限られた時間の中で学ぶということでは、例えば、企業が地球規模で引き起こしている環境汚染のことをまず、きちんと総合学習のテーマにすべきだと思ふのです。これはもう身の回りにいくらでもあることです。産廃問題なんてのは、岡山にだってありますよ。それから人形峠のウラン残土の問題。隣の鳥取県との間でああだ、こうだやっていますね。

それなのに、なぜ、環境問題というのと、一番大事なそちらへ行かず、ゴミを始末しよう、みたいな、それ自体はもちろん悪いことじゃないけれども、そんな程度のことでお茶をにごすという形になってしまっているのでしょうか。

それが、小学生にはむづかしいから、という理由があるのかというと、私はそうは思いません。

今回の新しい学習指導要領で「理科編」を見ますと、六年生のところですけどへ食物連鎖は扱わないものとする」という。但し書きみたいなものがついていますね。今まではずうと食物連鎖をやってきたんですよ。理科で扱ってきました。扱ってきて、私はその実態をかいま見て、ああ、けっこう六年生なりにわかっているな、と思っているんですが。文部省は何かそれがむづかしいからということにして、食物連鎖は扱わないで、一方では総合学習で環境問題をやれと、矛盾したことを言っています。

食物連鎖という、自然の生態系という、循環系という、この理科敵な考えを基本的に子どもに育てないで、どうやって環境問題というものの本質に迫れるか。およそこれはナンセンスです。それがむづかしいと言うなら別ですけど、むづかしいことはありません。ちゃんと高学年の子どもにわかる形の授業のし方もあるわけです。それをちゃんとやるべきです。私は、結局これは、勘ぐって言うと、大企業への、いわば迷惑を先回りして、そっちへ問題が行かないようにそらして、何か家庭のゴミ問題みたいなところへ視野をすぼめて行くというたくらみでもあるのではなからうかと思えます。そう勘ぐりたくなる状況にあります。

福祉問題だってそうでしょう。もう何かというと、老人ホームを訪ねて行って肩もみでもしましょう、みたいな。一年中ずっとやるなら、まだいいですけども、総合学習のために一、二回行って「やりました」、ハイ終わり、と。もう本当に、なぜ今の福祉行政がどんな実態にあるか、その政策の反動性を子どもにわかる形でとらえさせるということをやらないか。まったく、しないですね。

それから「健康」と言うけど、なぜ、生命の尊重のために、生命ということに目をむけさせないか。

あるいは「性」。なぜ、「性と生」という基本的なところへ目をむけさせないか。

あるいは、もっと言うならば、国際問題も情報問題も、それぞれせんぶ大事ですけれども、私たちにとってはやはり、それ以上に、一番大事なのは平和の問題ではないでしょうか。平和の問題とか人権の問題とか、労働とか生産とか、一番基本的なことについてなぜ文部省は例示しないのでしょうか。例示と言うなら、まずはそのことをすべきではなかったかと思えます。

だけど、そういうところにはみごとにはずされて、さっき言ったようなものが課題として例示されている。しかも、それをさらにお茶をにごすように矮小化した形で現場がとり上げる。結局、何をやっているかというところ、料理番組みたいなことをやっているという例がけっこうあります。さっきも言ったように、ソバを作って食べようとか。もちろん、それなりの何かはありますよ。ですけど、それだけの時間と労力とお金を使うなら、もっと切実な、もっと重要な課題があるだろうと思うんです。それをなぜ、やらないのか。あるいは、やれないのか。ひじょうに残念に思います。貴重な教育の時間をさいて総合学習をやるわけですからね。総合学習にとられた時間がそっくり教科学習の時間から抜き取られたわけですからね。それだけに私たちは、総合学習をやるならやるで、本当に本質的な課題をどうとり上げていくかということを考える必要があると思うわけです。

## 文芸云研の事例

それでは、私どもが、総合学習ということが話題になってからやったのではなく、ずうと前から実践してきていたいくつかの実例をこれからお話ししようと思います。文芸研では総合学習ということばは使ってきておりません。「関連系統指導」という言い方をしてきました。関連系統指導というのは、ものの方・考え方の関連系統だから、「関連系統学習」「関連系統指導」と言ってきたわけです。

最近では、それを改めて「総合学習」という言い方に切り替えています。これまでは総合学習という言葉は使っておりませんでした。まさに今、私たちがめざしている総合学習のあり方を、ずうと以前からやってきているわけです。そのいくつかの例です。今後、総合学習をどのような方向へもっていきたいかという話にもなると思います。

### 「松輪島塗」へ西郷の実践

たとえば、もう十数年前になるんですけども、私が授業をした例です。能登半島に輪島という港があります。能登半島は日本海にグーッと突き出た半島です。ですから日本海の潮流があそこを流れていくわけです。それから、日本海廻りの船が能登半島を廻って輪島の港に着いて、そして北の秋田県の酒田とか北海道の松前の方へ行くという水路があります。



その輪島に「輪島塗」というのがあります。輪島のサークルの連中に、地元産業である輪島塗というものをとり上げて、今で言う総合学習をやったらどうか、と言って、そういうことで取り組み始めました。

それはどういうことを具体的に述べてみます。

まず黒板にはってある、今日の授業でも使った表を見てください。〈条件〉というのがあります。ものごとを条件的に考える。それと、今日の授業でやりました〈相関〉。相関というのは〈ひびきあい〉ですね。〈もちつもたれつ〉の関係です。〈条件〉〈相関〉という二つのものの見方・考え方を土台にして、なぜ輪島塗が輪島の地で盛んになったのか、そしてそれが、今日なお隆盛を誇っているのはなぜか。このことをやろうというわけです。輪島塗というのは天下に名だたる漆の塗り物です。美術工芸品としても第一級の評価を得ています。たとえば、いろんなコンクールで一位をとるのはほとんど輪島塗。それから、また量的にも、たいへんな量を販売しています。

輪島塗の漆はひじょうに堅牢です。しっかりしているんです。堅牢で、しかも優美。輪島で堅牢かつ優美な器が生産されるのはなぜか。それを保障する条件というものがあり、また相関という関係がある。それがあってはじめて成り立つことなのです。

漆というのは塗りますと、もちろん乾かすわけなんです。乾かすときには早く乾かしたい。なぜかという、空気中のゴミが、本当に人間の目では見えない、虫メガネでも持っていないと見えないようなゴミが付着すると、漆の表面が、早く言えばヨゴレになるので。これは美術工芸品というものにとっては困ることです。だから早く乾いてほしい。

ふつうの塗料は、塗って乾かすには空気が乾燥していないとダメなのです。それはわかりでしょう。ところが漆は、乾燥していたらダメなんです。湿度がないとダメなんです。みなさんは「えっ、なんで？」と思われるかもわかりませんが、そうなんです。なぜかということについては、時間がないのでくわしいことはお話しできませんが、それについては、私がくわしく文章化していますから、興味のある方は『文芸教育』七八号を読んでいただくと思います。

簡単にふれますと、漆の中にはラッカーゼという酵素があって、それが空気中の水分と結びついて酸素を取り入れて、いわば酸化する。酸化するというのは、つまり固まるということなのです。ですから水分が八〇パーセントあると一番理想的に早く漆が固まります。ですから、ふつうの乾燥というイメージとは逆なんです。湿度の多いところでないといけません。

幸い能登の輪島付近は、日本海に突き出た半島の先端にあるわけでしょう。海の実ん中にあるようなものですよ。ですから湿度が年平均八〇から八五パーセント。そして平均温度が摂氏二〇度から二五度ぐらいという、漆にとって、漆器にとっては、きわめて最適

の気象条件にあるわけです。このことが一つのすばらしい条件なわけです。年平均八五パーセントというのですから、相当に湿気のある所です。これがつまり漆器生産の一番大事な条件、気象条件です。

それから、もう一つおもしろいのは、輪島地方から三百年くらい前に独特な土が発見されたのです。これはケイソウ土です。この特殊な土をくだいてダンゴにして火で焼いて、というふうにいるろしてできた粉、これを、向こうの人は「地粉」と言いますが、その地粉を生漆とノリとで混ぜて器に塗ると、はげない、ひじょうに丈夫な漆の器になるのです。ですから、ひじょうに堅牢だと言われる。材木をロクロでうすくひいてお椀の形をつくりますが、お椀の身がうすいほど軽いわけです。でも、うすくするとひび割れやすい。堅牢じゃないわけです。輪島塗がなぜ、うすくて軽くて堅牢かというと、布をはってその上に地粉を混ぜた漆を塗るために、非常にしなやかで、力を加えると曲がるんですけど、割れない。落としても割れない。そういう、器としては大変ありがたい性質、条件ですよね。それをそなえたものになるわけです。

そして、もう一つ大事なことがあります。器に漆をかけて「沈金」をほどこします。沈金、金を沈めると書きます。それは、表面に彫りを入れて、傷をつけて、そこに金の粉を落として、フーッと吹くと上の方がとれて、彫った筋のところだけに金がうずまって、それが模様になります。これを沈金といいます。

金を表面において描く方法もあります。「蒔絵」といいます。蒔絵というのは、金に限りませんが、金とか銀とかの色を筆で絵を描くようにして器の表面に模様をつける。



沈金



蒔絵

輪島塗はもちろん蒔絵もありますが、沈金という技法が使われます。彫刻刀で削った後に金を埋めますが、沈金がちゃんとできるためには、塗地がちゃんとできるためには、塗地が厚みをもってしっかりしていないとダメです。そうでないとうまくいかない。地粉によって堅牢な、しかもひじょうに優美な沈金の技法が発達しました。これがつまり美術工芸品を作るひじょうに大事な条件なのです。

それから、もう一つ大事なことがあります。美術工芸的な漆器を作っても、これは高価なものですから、一般の庶民は買えません。その需要は、相当に高度な文化をもった所がひかえていないとありません。売りさばくことができないわけです。幸い能登は加賀百万石の金沢がすぐ近くにひかえていました。金沢はご承知のとおり、能の謡とかお茶とかの

ひじょうに盛んなところですよ。私も昔はよく金沢の教師たちに招かれて行っていましたが、付き合っている年配の教師たちはたいい謡をやっていて、お茶にもくわしかったです。能、狂言なども盛んな、そういう土地柄なのです。古典文化が栄えています。何しろ、加賀百万石の城下町ですから。だから、そこへいくだけでも美術工芸品の漆器がはけていくわけです。それから、もう少し行くと京都でしょう。京都はもちろんそういう所ですよ。

そして、輪島塗の職人は京都や金沢の町へ出掛けて行って修行をしてくるのです。絵の修行。いろんな美しい絵も見ると、美術工芸品にもふれて芸術的なセンスをやしなって帰って来て、美術工芸品に彫刻をし、筆をふるう。これを〈相関〉といいます。要するに京都や金沢の文化をもらうことで芸術的なセンスの器ができる。その芸術的なセンスの器は今度はまたちゃんと京都や金沢の町の人が買ってくれるという相関関係がみごとにできあがっている。だからこそ、ずうっと続いてきたわけです。

それから「地の利を得る」ということばがありますが。輪島は日本海の水路の中心にある拠点なのです。ですから、ここから北へ行けば東北から北海道。西へ行けば中国から九州。そして、瀬戸内海を廻って近畿へも入って来る。あるいは若狭から。船で運びますから、重い大量の荷物をごく安い費用で処理できる。これがつまり販路を広げたひじょうに大きな条件になっているわけです。

いま何をお話ししたかというのと、たとえば地場産業、自分の地域の主要な産業、子どもの家庭も何らかの形でかかわっているであろうような、それぞれの土地の産業というようなものがありますね。そうした産業がなぜ、そこで盛んになったのか。ばあいによっては、なぜ、その産業がすたれてしまったのか。そこには少なくとも盛んになる条件というものがある。また、すたれていく条件というものがある。これは理科的なことからであり、同時に社会的なことでもあります。あるいは文化的なことでもあります。いろいろな、そういうものがまさにからみ合った形で、総合学習の課題になると思うのです。

人間とか社会とか文化というのは、自然や風土や環境というものを背景にしてはじめて成立しているわけです。自然の、気象の条件ということをめきにしては考えられませんが。人間の生活も文化も社会も成立しません。まずは、これがつまり総合学習の課題となりうらと思うわけです。単なる理科でもない、単なる社会科でもない、理科や社会科やいろいろなものが多面的多角的に組み合わせられたものが総合的な課題になるわけです。

## 巨爾の巫女

ただ、これまでの、それから今なされている総合学習の実践報告を見ますと、ぜんぜん、もの見方・考え方というものが問題になっていません。たとえば今、私は輪島塗の話をしました。輪島塗のような題材を総合学習でやっている事例はたくさんあります。輪島

塗ではないですけど。それを見ますと、あれやこれやってはいますけど、どうも一本芯が通っていない。まとまりがつかない。それはなぜかというと、今私がお話したような条件とか相関とかいうものの見方・考え方でその問題をとらえていないために焦点が決まっていないのです。軸がないのです。ですから、何やら、あれやこれやいろいろなやっているけども、まとまりのない、一貫した芯がない、そういう総合学習になっているわけです。

地域の産業に注目して、それを総合学習の課題にとり上げたという例も一、二出てきています。出てきているけれども、そこで私が一番問題にしたいのは、ただ、あれやこれやといろんなことに目配りして、だんだんだんだん問題に枝葉が出て、ただ横に広がって行くだけの、だからいろんなことがただ羅列的に出てくるだけの実践になってしまっているということです。

扇の要のように一点にひきしぼっていくようなものがない。その扇の要になるものがない。総合学習の題材というのは、多角的、多面的なものがからみ合っていますから、それだけに扇の要のようなものを見失ってしまう、つかめないで終わってしまう。ただパーッと広げただけの学習になってしまう。その扇の要になるのは、ものの見方・考え方だと私は考えます。さっきの輪島塗で言う条件。地理的条件、気象的条件、文化的条件。それから、ひびきあう関係、相関。せめてこの二つのものの見方・考え方をきちんとすえてかかると、学習のいわば要がとらえられると考えます。これは地域の産業というものをとらえるときに一番肝心な問題であろうと考えます。

### 「平和」 〈野澤正美の実践〉

それから、大阪の枚方サークルの野澤君がやった平和についての総合学習の実践例があります。これもやはり地域の実態ときちんと結びつけてのことですけれども。もちろん野澤君は、文芸教材「川とノリオ」とか「石うすの歌」とか、戦争体験をもとにして書かれている作品を授業で丹念に扱いました。また、そういうものにつなげて修学旅行で広島へ行く。平和学習とむすびつけた広島への修学旅行というものが計画されました。そして、この実践につなげているわけです。

実は、彼は、平和学習は、総合学習以前から取り組んで来ています。

今までは、戦争体験というと、日本人がどういうふうな戦争の被害者であったかという形でしか問題になっていないでしょう。たとえば空襲を受けてどうだったとか、食べ物がないとか。戦争による日本人の被害についてです。そういう「被害者の視点」からのものがほとんどでした。

しかし我々は同時に加害者であった。アジア諸民族がいかに大きな被害を与えたか。そ

ういう加害者の面があります。戦争の被害者であると同時に、戦争における加害者である。その両面をとらえることなしには本当の平和教育にはならないという考え方を彼はしているわけです。その立場から彼はいろいろなやっている。これについてくわしく知りたい方は『文芸研の総合学習』（黎明書房刊）の実践編をお読みください。『文芸研の総合学習』は二冊になっていて、その一冊目の「理論編」が五月に出ておりますが、二冊目の「実践編」が七月末に出ます。今ここに「実践編」のゲラがありますから、いくつかの例をかいつまんで紹介します。

野澤君は、地域の具体的な何かに結びつけた平和学習という点でひじょうにユニークな実践をしています。これには私もびっくりしました。彼は京都と大阪の中間ぐらゐに位置する枚方市に住んでいて、その地域での実践ですが、子どもたちと一緒に「墓調べ」をしているのです。お墓というのは先祖代々の人たちのものですから地域とは歴史的につながっている姿があります。その墓で何を調べたかというところ、少し読んでみましょう。ここでは姓名は省略してあります。プライベートの問題もありますからね。たとえばへ一九四一年から一九四五年にかけて戦死した人の墓、その土地の人ですよ。へ昭和二十年五月四日 故陸軍中尉 沖繩 二十七歳。年齢もちゃんと書いてあります。もちろん名前も書いてありますよ。へ昭和二十年四月二十四日 ルソン島にて戦死 二十九歳 故陸軍上等兵へ昭和十九年四月十八日 ルソン島にて……と……と……とあるんですよ。それを一つ一つ調べて一覧表を作ります。それで、そこで子どもたちが何をわかったかというところデータをもとにしての子どもたちの話し合いの様子です。

へこの調査の結果から何がわかりましたか」と教師が言うと、子どもがへ一九四四年から一九四五年にかけて、これは戦争末期ですよ。へ戦死者が特に多くなっている。それはわかりますよね、一覧表を作れば。墓には死亡年月日がぜんぶ書いてありますから。それで、地域に川崎という地名があるんですが、川崎の方は、どこで死んだかわからない。戦死した場所ですね。それからへ津田霊園の方は、フィリピンで戦死した人が多いということがわかる。つまり、わかることとわからないことを出しています。

それから別な子がへ二十何歳とか三十何歳とか、若い人が死んでいるということがわかる。年齢もちゃんと書かれていますからね。そうすると教師がへいいところに気がついたね。ちょうど結婚して数年たって、まだ小さい子がいたりするお父さんの年代だ」と。だからノリオのように父の顔をおぼえていない子どもがたくさん出てきたというわけです。たしかに一九四四年から四五五年にかけてはすごく戦死者が多くなっているのがよくわかる。そこで、今度は「玉碎の記録」を資料として持ってきて、戦局が悪化していくにしたがって戦死者がどんどんふえているという統計を見せる。そして、しかも今度は、戦地で戦死した兵士だけじゃなくて、一般市民が巻き添えになって死者が出ているという状況も

見えてくるわけです。

それと、私もこの実践を見て知ったのですが、強制連行された朝鮮人に、あの辺で強制労働をさせたという実態が浮かび上がってくるわけなんです、子どもたちが調べていくうちに。朝鮮人が合計でどれだけ連れて来られたかというところ、一―二万八千三―二人と統計には出ている。公の統計ですから、実際にはもっと多いですよ、もちろん。そうすると、子どもが〇枚方市の人口が三九万。約三倍近い」と。〇枚方市の人口約四〇万」というだけでも、子どもの認識からすれば、すごい数ですよ。その三倍近くの朝鮮人が連行された、というところ、ひじょうに身近なものとか数とかと比較するから、朝鮮人の一―二万という数が実感をもってとらえられる。

総合学習が机を離れてする学習であるということの利点は、体で、生身で、体験を通して、実感をするということだと思いますが、そのへんのところはひじょうによくできています。

また、広島に修学旅行に行ったわけですが、広島に〇韓国人の原爆犠牲者慰霊碑」というのがあります。広島では、連れて来られて原爆で亡くなった韓国人を犠牲者として慰霊碑を建てるといことがなかなかできなかったのです。それが、まあ、やっとできたという事実とかを修学旅行で見えてくるわけです。

それと、もう一つ、やはりこれも〇枚方市に陸軍の火薬庫というのがあったのです。これは戦争のときに、〇枚方の空気が火薬製造に適しているということ、つまり湿気がないということ、輪島とは逆ですが、陸軍がその気象条件を理由に六ヘクタールの火薬庫を作ったのです。さらに戦争が拡大していくと敷地百ヘクタールの〇陸軍造幣局〇枚方製造所」というものができて、〇建物四百棟、機械一万台、従業員三万人」。

そしてさらにその後で香里園という所にもまた同じような規模の製造所が建設されるわけなんです。これが日本軍の砲弾の五〇パーセント以上を製造していたという数字が出てきます。そして、それを輸送するために、引き込み線で片町線というのが〇枚方につながって、大阪南港からそれを出すというようなことで、これは一種の地理、歴史教育です。しかも地元とむすびつけて、地元から戦争の姿が、日本の歴史が生々しく身近なものとして浮かび上がってくる。

こういう実践をしています。ぜひ読んでください。

そして当時の新聞もひっぱり出して調べます。そうすると、火薬庫が大爆発を起こしていたことがわかる。〇死者九四、負傷者六〇〇、家屋の全半焼八〇〇」。これは大惨事です。ところが、戦争たけなわであるために、軍が厳重な秘密保持のためのガードを固めて、新聞も〇枚方の大火」としか報道しない。爆発であることとか、その真相は一切報道されていない。そういう事実が見えてくるわけです。

では、その爆発で砲弾の製造が取り止めになったかということ、縮小されるどころか逆に急速に復興され、拡張されていきます。子どもたちの住んでいる身近にその跡があるわけです。それで、子どもたちは授業の中で「この枚方で作った砲弾が朝鮮や中国やインドネシアでたくさんの人を殺した。砲弾の半分は私たちの枚方で作られたのだ」というふうに住々しい実感をもってとらえた。

平和教育というのは、やはりもっとそういう形でなされるべきじゃないでしょうか。総合学習でこのような平和教育をやっていけば、一生忘れないように子どもたちの心に刻みつけられるのではないかと思います。

つけ加えますと、図書館などに古い新聞がのこっていますが、そういうものも持って来て見ると、枚方という地域に戦争がどういう影響を与えたか、どういうふうな戦争に協力したか、どういう戦争の被害があったかということが数字でも写真でも生々しく出ています。そういうところから入っていく。ただ一般的に戦争を論じるとかいうのではなくて、自分の父や母やじいさんやばあさんにつながる、自分の住んでいる地域につながることで戦争と平和の問題を取り上げていて、これは総合学習のあり方としてひじょうに典型的なものになるのではないかと思います。

そして、当時の新聞、ラジオが、「聖戦」ということで、いかに誤ったおそれるべき報道をして来たか、真実を隠してきたかということが、記録と突き合わせて見ることととらえられた。そこで、子どもたちは、じゃあ、今の新聞、テレビはどうなんだ？と、あれは実際に本当のことを伝えているのだろうか、と考えます。当時の新聞、ラジオがいかに真実を隠し、ウソを並べ続けていたかということをもまざまざと見たわけでしょう。そうすると、子どもは、やはり、現在は正しい立派な報道がされているとは思わない。当然なことだと思います。まさにその通りで、今すべての報道がリアルに真実を伝えているかということ、そんなことはありません。みなさんも痛いほどおわかりでしょう。

そして〈卒業論文〉を書かせたのです。それがまたすごいですよ。「戦争と平和」のテーマで書かれた立派な論文です。読めば涙が出ますよ。ぜひ本を買って読んでください。教育は、ここまでできるのだと感動します。やれば、できるんです。何も、この枚方の子どもたちだけが特別にすぐれているわけではありません。どこの子どもも、やればちゃんとできると思います。一人一人の論文はみごとなものですよ。長い文章ですが、それぞれよくまとめて書いてあります。

「環境境——森林と川と海と人とをつなぐ」

（徳水博士の実践）

それから、今出ている雑誌『文芸教育』七八号で、宮城サークルの徳水君が環境問題に

ついでに総合学習の実践を報告しています。これも読んでもらいたいですが、この実践と深くかかわっている「森は海の恋人」運動の話は、テレビその他で話題になったこともあって、ご存じの方もあるかも知れませんが、宮城県に気仙沼という所があって、そこが湾になっています。入り組んだ湾で、そこはかきとほたての養殖が盛んです。ところが最近それがダメになってきました。なぜダメになってきたかというところ、その湾に流れ込む川の流域の山の木を伐採した。木を切るとどういうことになるかというと、落ち葉が土の上に積もっていかないので、山に雨が降るとぜんぶ土砂を洗い流して、それが流れ流れて川に入り込む。川に入った土砂がずうっと下って湾にまで入り込む。そして湾の底、海の底が土でおおわれてしまう。そうすると、いろんなものがダメになるんです。魚が卵を産まないし、プランクトンが育たない。プランクトンが育たないと、かきもほたてもプランクトンを食べて育つわけですから、育たなくなる。もちろん魚も育たない。漁業がダメになる。

そこで、漁民の中に畠山さんという方がおられて、十年前から漁師のグループを組織して「森は海の恋人」という運動を起こして、大川の上流の室根山に植林活動を始めました。で、その森を「牡蠣の森」と名付けた。漁民がですよ、海からずうっと離れた山に、岡山で言えば旭川の上流みたいところに、わざわざ出掛けて行って木を植え始めた。それに刺激された回りの人たちも次々と運動に参加して植林に加わった。始まってからもう十年くらいになるのですが、そうすると、やっと川のにごりが少しずつ治まってきて、かきの養殖、ほたての養殖が復活してきつつあります。もちろん、まだダメですけど。

その畠山さんたちの指導を受けながら、川の上流の町の小学校の子どもたち、気仙沼の海沿いの学校の子どもたち、つまり親たちが漁師であったり漁業と結びついたりいろんな仕事をしている子どもたちが「森と川と海と人間のつながりが密接不可分にある」ということを発見していく。

ちょうど、私がさっきの授業で黒板に書いたようなつながりです。密接不可分なつながりというものは、どこか一つ切れると全部が断ち切れてしまう。ぜんぶがマイナスになってしまう。だから、根っここのところをプラスに変えれば、ぜんぶがプラスになっていく。こういうもの見方・考え方を子どもたちに学ばせ、育てるために、この事実をとり上げて総合学習の指導をしているわけなのです。

当然ここでは食物連鎖をぬきにしては学習が成り立ちません。だから、もちろん徳水君は、食物〈連鎖〉、〈連環〉という考え方、〈相関〉という考え方を使いながら総合学習の実践を進めているわけです。雑誌にくわしく書かれていますから、これもぜひ読んでください。こういう実践ができるんです。だけど、そういうふうな実践というのが、今本屋に出ている総合学習の実践集にあるかというと、ほとんど見られない。どこかでひっそりとやっているかも知れませんが、いわゆる注目をあびて、今出ている記録の中には、ひじょ



うに少ない。

それから、さっき言い忘れましたが、野澤君の平和の実践で、その後で絵本を作ったり、作文指導につながったり、いろんな活動に発展してまさに総合的な展開になっています。

この「森と川と海と人とをつなぐ環境教育」というのは小学校四年生の実践です。自分たちの生活の場と具体的につながった実践ということが言えると思います。環境問題は、だいたいどこでも、自分たちの地域と結びついた指導であるということは当然だし、必要なことなのですが、〈相関〉とか〈関連〉とか〈連環〉とか〈条件〉とかいうようなものの見方・考え方に焦点をしばって、それで実践全体をひきしぼるというか、焦点化するというか、そのことによって子どもの中しかりと入っていくわけです。

それで、そこで学んだものの見方・考え方は、他の問題を考えるときに、生きてはたらく力となるのです。単に雑多にいろんなことを頭に詰め込むような総合学習になってしまっただけでもありません。ああいうこともある、こういうこともある。それはこうだ、あれはこうだ、というふうな単なる知識の羅列になってしまっただけではない。

### 「性と生」 〈前田康子の実践〉

それから、性をとり上げた総合学習もあります。兵庫県の宝塚サークルの前田さんの実践です。私も文芸研は、性教育ということを専門に研究してきたわけではありませんが、性教育を専門にやっている民間教育団体の成果に学び、タイアップして、その方たちの指導も受けながら、同時にわれわれの国語教育のあり方と結びつけながら「いのち」ということに焦点をしばっています。

二年生の国語の教科書の中に「おへソってなあに」という説明文教材があります。これは二年生ですから、いわば生活科ですが、私どもは生活科とは言わずに総合学習と言っています。二年生の国語の授業で「おへソってなあに」という説明文を学習して、おへソというものによる赤ちゃんとお母さんのつながり、いや、もっと言えば、お母さんのまたお母さん、そのまたお母さん、あるいはお父さんとの血のつながり、命のつながりの問題を考えさせていくという形で進めていって、そのことを出発点にして男の子と女の子、お腹の中の赤ちゃんというところへ発展させていって、そして結局いのちというもののあり方に焦点をしばっていくという実践です。これもぜひ読んでいただきたいと思います。

ここで言いたかったことは、性教育というものが、一応、性教育は性教育ということではやられていますけれども、私は、あれこそ総合学習のひじょうに大事な一つのテーマになると思います。なぜかというと、それはいろんな問題を縦横にからみ合わせて考えていかなくちゃならない、また考えてほしいテーマだからです。

## 「環境——土」 (辻 恵子子の実践)

それから、これは千葉県の松戸サークルの辻さんの実践です。千葉に鎌ヶ谷という所があります。東京のベッドタウンとして人口がふくれ上がった地域で、子どもたちは、自分の生まれ育った鎌ヶ谷に住みたいという子がクラス三四人中わずか一人という状態にあります。子どもたちがいかにその地域をいやがっているかということですね。こういう所なんです。

そこで、「水をさぐる」という、水の問題、水路の問題をとり上げていって、そして説明文の「土は生きている」という教育出版の教材を学習して、水と土をつなげていって、そして今度は修学旅行で、例の田中正造の足尾鉍毒事件の地域へ行って、足尾鉍山の跡がいかに荒廃しているかを見ます。要するに企業のタレ流しがいかにすごい災害をもたらしているかという生々しい実態を見るわけです。

修学旅行にそういう行き先を選んでいるということがすごいと思うんですが、ここでは一人の教師でなく、学年全体で一つのテーマに取り組んでいるんです。この教師だけがやっているのではない。総合学習で大事なことの一つに、中学でも同じことが言えますが、小学校でも各教科で得意なものがあるでしょう。社会科が得意とか、理科が得意とか、そういう先生をうまく生かしてチームを組んで、学年全体で取り組む必要があります。そういうことが総合学習では可能だと思います。これがまさにそういう実践なのです。〈子どもにとって価値ある体験をさせる〉という観点から、学年団一同で修学旅行の見直しをした。〈と。〈例年どおりだと日光の観光が中心〉、まあ、日光もいいですけどね、もちろん日光もおもしろいし、悪くはないけれども。そこで、まず教師たちが先に足尾に出掛けてあらかじめ観察して来て「よし、こういうふうに対おう」「事前にこういう指導をしてから連れて行こう」と計画を立てたわけです。それこそ「百聞は一見に如かず」で、企業の利潤追求ということがいかに自然を破壊し、人間を痛ましい状況に追い込むかという実態をまざまざと目に見せるという取り組みをしたわけです。

私はびっくりしたのですが、修学旅行に行くときに、子どもたちが一つかみずつ「いい土」を持って行ったのです。それから山桜の苗木を六、七人で一本ずつ持って行ったのです。そして、それを植えました。最初子どもたちは「なんで、こんな土なんか持って行くんだらう」と思ったらしいです。ところが、行って「さて、植えよう」と掘ってみたら、ぜんぜん草木を育てるような土じゃないのです。それで、子どもたちは、わかった。「あ、この土があってはじめて苗木は育つのだ」と。逆に言うと、いかに土が死んでいるかということをやまざまざと感じたわけです。表土が流れてしまって岩だらけで、シャベルの刃が立たない。そういう悪戦苦闘の中で、足尾鉍山の公害の被害が何であるかを知ったわけです。もちろん田中正造の伝記の学習がなされているわけです。そして植樹。植樹のことな

んかも作文に出てきたりしています。

とにかく、すごい。みんなで集団的にやればできるんだということを読みながら感じました。一人の先生が一学級でやるということももちろんありますけど、やはり六年生が四学級あるとすれば、先生も四人でまとまってやるという取り組みが大きな成果を上げると思っています。

実際に土まで持って行って木を植えて来たということに、私はおどろきました。総合学習と言いますが、これはもう「学習」なんてもんじゃない、「世直し」(笑)ですよ。町づくりというか、あるいは国づくりの一環ですよね。

そして、その後、文集づくりをやっています。子どもたちのやったことを見ると、構成メモ、下書き、……というふうにして一冊の文集にまとめるというプロセスをとって、すぐれた文集ができています。しかもその文集を、市内外の小学校の六年生に読んでもらうということ、あちこちに配っています。そして他の学校とのやりとりもしています。

それと、堆肥づくりを校庭でしています。

また、「大型環境絵本づくり」もしています。植樹体験とか、足尾鋳毒事件とか、森林伐採の問題とかをとり上げてやっています。そして「グリーンマーク」という募金の形で全校に呼びかけて、それを資金にしたりとか、まさにこれは多面的、多角的な総合学習の一つの姿と言ってよいのではないのでしょうか。

駆け足でしゃべりましたが、とにかく、チャチな総合学習をやらずに、やる以上は本腰を入れてやってほしいと思います。そうすると、やった先生方も、ある満足感があると思います。ああ、やってよかったなあ、と。自分もそこから学んだことがいっぱいあるでしょうし、何よりも子どもたちが、ふつうの教科学習では得られない大切なものを学び取ることができると思うのです。

### 補い△ロウ関係

教科学習というのは、要するに問題をモデル化して教えます。自然や社会は複雑なものがからみ合っていますから、複雑なものを複雑なままに授業に持ち込むと手も足も出ない。ですから教科というのは、問題を煮詰めて整理して一つのモデル、模型にして学習させる。早く言うと、理科でも社会科でもモデル学習です。典型化した、モデル化したもので、しかも系統的に学んでいくということに教科の系統学習の良さがあります。

しかし、裏返して言えば、それは生活や現実からどうしても離れてしまう。それから、問題が一面的に切られた形でしか見られないというマイナス面もあります。

そういう意味で言うと、総合学習というのは、問題をからみ合った形で、ものごとをからみ合った形で、体験を通して学ぶことができる。そこに長所があります。

しかし反面、短所として、わけがわからなくなるという状態に陥りやすいということがあります。手さぐり状態になるとか、あれやこれやと振り回されるとかいうマイナス面も同時に出てきます。

ですから教科学習と総合学習というのは、長所と短所が、つまり裏表の関係になるわけです。教科学習の短所を補うものが総合学習であり、総合学習の短所を補うものが教科学習ということになります。こういうふうな関係が成り立つと思います。

その両者を共に、共通して推し進めて行くために必要なものの見方・考え方、つまり認識の方法の関連系統指導の原理ということになるのではないかと思います。

駆け足でしゃべりましたから、私の話では不十分ですので、ぜひ『文芸教育』七八号、これは総合学習の特集号ですが、それと『文芸研の総合学習』理論編（黎明書房）と、間もなく出る『文芸研の総合学習』実践編（黎明書房）を買ってお読みください。自信がつくと思います。

（終わり）

## 「質疑応答」

認識と変革はどちらが先か

司会（石田） それでは、講演についての協議に入ります。総合学習ということについての三回目の講演で、文芸研における総合学習の実践の例を主にお話いただきましたが、それについての質問、感想などありませんでしょうか。

私からも一つあるんですけど、もの見方、考え方を学ぶことの大切さということとはわかったんですけど、それを学ぶ子どもが、どう変革の主体になっていくかということをもう少しくわしく願います。

西郷 今日、子どもの誰かが「つながりがあるというだけじゃなくて、自分がつながりを作っていくことだ」と言っていましたね。これはまさに「自己と自己をとりまく状況を変えていく」ということです。小さいことかも知れませんが。

司会 それは道徳的な実践力というふうなことは別に、認識して自分で――

西郷 そうそう、つながりがあるから変えられるのですよ。つながりのないものを変えるということは理論的に不可能です。ところが、ありがたいことに、すべてのものはつながりがあるから、そのつながりをどう変えていくかということで相手を変えるということとは、つまり自分を変える。子どもと教師も、そういう相関的な関係になっている。

だから、今日の授業は一口に言うと、人間観、世界観を育てる授業です。何のためにか

というと、自分を変えたい、回りを換えたいという、そのことができる人間にしたい。それが「変革する主体」ということです。子たちが感想文で言っていたことを見れば、私からねらっていた「ぜんぶつながっている」という人間観、世界観が、ある程度は子どもたちにとらえられ、それなりにできたなあ、と思います。世の中というものも、自然もぜんぶつながっているんだなあ、だから一つ欠けてもダメなんだなあ、というようにことを書いていましたから、それなりの人間観、世界観ができたと思います。

**司会** つながっているということがわかって、世界はこうなんだということがわかったら、自分とそれとつなげて見るような見方・考え方をこれからしていきたい、とか——  
**西郷** うん、それから、その関係を変えるとかね。それでは、その変えるためにはどういう方法があるかということ、これから学んでいかなくちゃいかんわけです。

変えるという気持ちだけでは変えられない。変えるためには、何をどうしたらいいか、という方法の問題が今度出てきます。方法の問題が一つありますが、もちろん今日はそのことはやっていません。

「変革の論理」ということがあるわけです。変えたいという気持ちだけではダメです。まずは、つながりがあるということと、つながりがあるから、変えようと思えば変えることができるという認識がなくてはいけません。それがまずわかる。しかしそれがわかっただけではダメです。どうしたらそれが可能になるかという問題が一つあります。

今日まで三回授業をやりましたが、そのところはまだ一度もやっておりません。

**司会** 変える方法を学ぶということですか。

**西郷** そうそう、どうしたら変えられるか。

**太田** 今のことなんですけど、子どもたちの感想文の中に認識したことが出て来ていきますから、ある子どもたちは方法ということもある程度つかんだとは考えられませんか。

**西郷** いや、まだ方法まではつかんでいないと思います。  
文部省側の総合学習の発想は、認識を棚上げて方法だけを押しつけて来る発想です。それではダメなんですよ。やっぱり世界というものはこのようになっていくのだと、たとえば、つながりあってあるのだという認識ができて、その認識が土台になってはじめて、じゃあ、どうしたらいいのか、どういう方法があるのかということが出てくる。認識の土台を棚上げしたところで方法だけをもってくると、悪い意味での道德教育の亜流になってしまうと思います。ですから、私は認識が先だと思えます。

この三回では話をしておりますけれども、では、どうやって認識を作るかということですが、これは先のことと矛盾するような話ですけれども、何かを変えようとして、変えるという行動の中で本当の認識というものは育つのです。

たとえば、子どもというのは何だろう、と。子どもというものをわかりたいとすると、

子どもとは何ぞやということが書かれている本を読んで子どもの本質が認識されるわけではなくて、この子どもをなんとか育てたいと、親なり教師なりがその子どもに一生けんめいかかわります。その行動、その営みの中ではじめて、子どもとは何かということが本当にわかってくるのです。

つまり、変革が先か認識が先かという、卵と鶏とどちらが先かという話みたいですが、一応の理屈としては「認識しかる後に変革」ということだけでも、結局、実践的には変革する中ではか本当の認識はできてこないのです。

ですから、そういう意味では「変革しかる後に認識」としておいた方がむしろ良いかも知れません。しかし理屈としては、まずわかる。わかったところで、さてどうするか、というふうにふつうは考えるわけです。しかし、どうも、ある意味では行動が先ですね。なんとかしたいと、なんとか考えたいという中で方法も認識も生まれてくるといいますかね。

## モデルによる学習習得

根木 先ほどのお話についてなんですけども、たぶん個人的には、今、学習論の変革期に来ていて、いわゆる前半で言われた西郷先生のお話というのは、今までの認知学習にかかわる考え方で、方法論というのは、状況学習に。

認知学習論から状況学習論に変わる変革期の時期で、それを右往左往した形で実践が出てきているので、個人的には、今日、西郷先生が総合学習で話された話というのは、完全に状況学習の方にどっぷりひたっているようなものから、いわゆる基本的に総合学習がねらっているところの、いわゆる自分の地道な足元から世界規模に広げていくという発想でずうっと実践を聞かしていたんですけど、そのあたりで、すごく今、教師側も、先ほど言われた「実は認識を大事にしながら、でも実践を」という、それが何かアンバランスな状況がでてきていて、やっぱり状況学習で、その状況が子どもにとって本質的に意味があり価値のあるものというところがはつきり出てこないことによって、さっき言われた、やっていることが本質をついているのかどうかという問題で、良い悪いの価値判断ができるのかな、と。

今日、聞かしていただいて、今、すごく自分が不勉強で……。もの見方・考え方というのが出てきて、それというのが、いわゆる国語だけではなくて、世界を見るときの世界観として考えた方がいいのか、というのが一つ。

それから、いわゆる国語の世界へもどると、いわゆる「詩の世界」という「世界」の使い方がありますよね。西郷先生の中で「世界」と使うときに、その「世界」ではなくて、いわゆる一般的に言う「世界」、それがちょっと、今日の詩の授業の中で混同があったような気がして、その時、どう考えた方がいいのかな、と自分で思っていて……。

大きい世界があつて、いわゆる、今日の詩の世界というふうなものの中から、それを窓口にしてこの世界を見るのか、それとも、詩の世界が向こうの世界と合致したものとしてみとらえていくのかというのが、自分の中でちょっとわからないので、聞かしていただきたい。そのあたりをちょっと教えてください。

西郷 今日詩で言うところの詩は、今問題から言うところのモデルなんですね、ある意味では。実際の世界があるでしょう。生身の、現実の世界がありますね。この現実の世界というのは、いろんな問題、要素が複雑にからみ合つて錯綜していて、なかなかつかみどころのない状態にありますよね。それをそのまままるごと子どもに見せる、あるいは大人のわれわれがつかもうとしても、なかなかつかみがない。どこに、どういうふうな本質があるのか、なかなかさぐり難い。これが現実というものです。

ところが幸い、教材として私たちが詩をとり上げるといふのは、その詩が、生身の、現実の世界のある角度からとらえたモデル、模型なのです。もちろんモデルということには長所と短所があります。モデルであるからわかりがいい。しかし、たとえば今日の授業のばあいですと、こんなことがあります。魚が出てこないということで、子どもたちにとってはちょっと話しましたね。ここには魚が出てこない。これは、ま、草と木というところが題材だから、土であり、けものであり虫であつて、だから魚というものが出てこないが、しかし魚を入れてもいいような一つの世界だよ、と。

現実の世界は、魚もいる世界です。でも、今日の詩の世界には魚はいない。たとえばそういう違いがあります。しかし、あそこで「すべてのものがつながつている」という世界の見方・考え方をやりましたが、その見方・考え方は、そのまま現実の生身の世界へもぜんぶつながっていくわけです。

ですから、結局、詩というのは一つのみごとなモデルだと思います。人間や世界を子どもにわからせるために、ひじょうにおもしろく、しかもみごとにわかりやすく作つてくれているモデルで、そのモデルを見せると、ああ世界というのはつながつているんだなあ、とパツとわかる、見える。そのモデルを通して、媒介として、世の中を見ると、入り組んでいるものが、たとえば木を見ると葉っぱがいっぱい繁っているから幹がどうなっているのか枝がどうなっているのか見えませんよね、見えなければいけません、モデルで松の木の枝ぶりや、あ、あの木の枝ぶりはたぶんこうなっている、というふうに見えてくるということがあります。

そういうふうなモデルのもっている教育的な意義というものがありません。ただ、モデルはやはりモデルだから、モデルだということの持つている短所をわきまえてないといけません。

教科学習というのはだいたいにおいてモデルを使った教育です。総合学習というのは実物を、生のをそっくりそのまま相手どってやる教育ということですが、それぞれ一長一短ありますが、ただ、総合学習はどうしても、体験、生活、現実の中に飛び込んで行くだけに、いろんなムダ、ムダと言っては何ですが、いろんな枝葉のものがいっぱいからみ合っ、なかなか幹が見えないという状態があります。

だからこそ教科学習で、ものの方・考え方を学習して、今日の詩の授業みたいに、学習しておいたその見方、考え方をもってきて、それをメガネにして、その複雑な現実を見ると、複雑な現実を作り出して、構造が浮かび上がって見えてくるということになるわけです。ですから教科学習と総合学習は表裏一体にあるべきものと考えます。

たとえばチョウが花の蜜を吸って回るときに花粉を持ち運んでいるという事実を観察しますね。それは自然の一つの事実、現実です。そこで、「あ、花とチョウの間にはそういう関係があるんだ。これは相関的な関係だな」とわかったとします。そうすると、相関的な見方・考え方として子どもの身につく、今度は何か別な自然の現象を、これに当てはめて見ようとするのです。「あ、ここにも相関の関係がある」というふうな。ずうっと、そうやって見て行くと、自然には実にたくさん相関的な関係があることがわかる。そのことによって「ああ、自然というものは相関的な関係をもってあるんだなあ」というふうな一つの自然観ができる。

そういう自然観は、ひるがえって人間の世界を見るときにも通用する見方・考え方だ、ということになる。そのように行きつ戻りつする関係があります。ですから、世間では、たとえば「人間というものの見方・考え方」というような言い方もしますね。それは人間観ということですが。

### ことばの指導

石井 総合学習で認識する力を育てるということで、少し教科学習との相関関係がわかりかけてきているんですが、今、分析・総合ということをやろうとしたときに、子どもたちの中で、メバルがいて、タイがいて、サバがいて、それが「魚」で、魚は海の「生物」で……というように、語彙の問題ですが、だんだんことばが抽象的になっていくときに、「条件」だとか「原因」だとか、あるいは「時間」だとか、抽象的なことばになるときに、いわゆるバーチャルリアリティとの関係で、語彙がかなり減ってきているという現実があります。幼児期の段階からの語彙喪失という問題で、すぐに暴力をふるったり、体でないと表現ができない子がふえているような現状の中で、そういう認識を育てるためのことばの力の大きさ、ということを思うんですが、その抜けている分をどうしたらよいか……。

語彙という点で「認識力が高まるということ」語彙の力」が現実のとらえ方とセットで



語彙の力がゆたかになっていくものではないかと考えるんですが、こういうことに気をつけたらいいとか、こういう本を読んだらいいとか、語彙についてはこう思うというようなことがあったら教えてください。

西郷 親も教師も、ことば、あるいは文字をたくさんおぼえさせるといふふうな発想によくありますね。ことばというのはバラバラにやみくもにおぼえればいいというものはありません。関係づけて、一つの語彙体系(グループ)という形をつくっていくように教えていく必要があるのです。

一番初めのときにお話ししたのではないかと思いますが、たとえば黒板に「類比・対比」と書きましたが、坂本一郎さんという読書学会の会長が、コンピューターを使って、日本の戦後の教科書の語彙調査をやりました。それが厚い本になっています。私は興味があって、あるいくつかのことばをマークして調べたことがあります。たとえばどういふことばかというとき、〈対比〉ということばは早い段階から教科書に出てくるんです。ところが〈類比〉はどうかと思ってみると、ずうっと最後まで出てこない。考えてみてください。対比というのは、違いを比べることですね。類比というのは同じようなところを比べることでしょう。〈くらべる〉というばあいには、ことばとして言えば二つ、つまり類比と対比が対になってあります。いや、もつと言え、対になっている考え方です。そうでしょう、見方・考え方として。違いをくらべて見るということと、共通な、似た、同じようなところをくらべて見る、というのは対になっている見方・考え方でしょう。だから、当然、対になったことばとして一緒に教えなくてはいけません。それを、対比ということばは教えたが、類比ということばは教えない、というような一面的な言語教育になってしまっている。日本の言語教育は、たとえばこうなっています。

これは、考えてみればすぐわかることです。たとえば〈強い〉ということばを教えるとき〈弱い〉ということばと対にして教えたい。〈強い〉ということばの意味はわかるけれども〈弱い〉ということばの意味はわかりません、なんて、そんなナンセンスなことはありえないでしょう。言ってみれば、〈男〉ということばは〈女〉ということばと一緒に教えるということなんです。そういうふうには、ものごとはある関係をもってあるからです。いや、というよりは、人間が、すべてのバラバラにあるものごとを、そのように意味づけ、関連づけて、体系化していくという形で世界観というものを作る。ということは、言ってみれば、ことばの意味、それぞれのことばの意味をつなげて、関係づけて、そしてそれによって、ある一つの体系というものを作っていくというふうには、教育というものがなくてはならないのです。

ところが、今のことばの教育も文字の教育も、まったくその発想がないですね。ですから、対比と類比の対のことばの片方しか出てこない、ということが起こるのです。

それからもう一つ、私は「学習基本用語」というものを設定しなくてはいけないと言っています。それは、どうということかというところ、今日の授業で「ねうち」ということを話しましたが、「ねうち」ということは、あるいは「価値」ということは、学習のうえでひじょうに大事なことです。ところが、それをなるべく早くきちんとした形で教えなくてはならないという発想がない。国語教育の中にはない。これが、子どもの教育にとって絶対に必要なことばだ、本質的に大事なことばだ、というものを選び出して、順を追って、きちんと組み合わせを作って教えていくということが必要だと思います。ところが、学習基本用語というものが、きちんとした形でできていない。

それから、今は各教科に分かれています。だから、学習のための基本的なことばを、教科で分かち持つということが必要です。国語教育というものは、国語科だけでやると考えではいけませんよ。たとえば、かつて大変にこっけいな問題がありました、もう二十年以上前になりますが。漢字の学年配当というのがありますね。それによれば「憲法」の「憲」という字は六年生で学習することになっています。したがって、どうしても六年の教科書に憲法の憲という字を出さなくてはならないということになりますね。それで、出そうとしたが、出す場所がない。どうしてかというところ、憲という字は憲法ということば以外に使うところがないのです。そうでしょう。ところが国語教科書の中には憲法についての教材がない。そこで、どういうことをするかというと、ある物語の中に「太郎くん」という人物が出てくるとすると、「太郎くん」という名前を「憲くん」に変えるんです。そして「はい、これは憲という漢字です。おぼえなさい」みたいな、バカげたことになる。これは実際にあったことです。

それで私は、こんなおそれるべきバカげたことをやっている！と批判しました。そしてさすがに、その教科書は次の改訂から「憲くん」をやめました。やめたけど、こんどはどこで出したと思います？出す場所がない、教材の中には。憲法について語った文章でなくちゃ出せないでしょう。ところが憲法について書かれた文章はない。結局、出せないから、何をやるかというところ、国語の教科書に「へびき」の部分があるでしょう。物語や説明文があると、その間に、発問みたいなのがあって、それと漢字や語句指導のちょっとしたコラムがありますね。そこに「憲法」という単語をただポンと出しました。そこで憲という新出漢字を教えるということになっているわけです。憲法とは何ぞやということとは全く無関係に。

ここで私が言いたいのかというと、社会科でちゃんと憲法を教えますね。人民の血を流して民主憲法というものは生まれたと。たとえば普通選挙というものを勝ち取るためにどれだけ血を流したかという歴史とともに社会科で憲法の学習をします。それなら、社会科の教科書の中で「憲」という字を教えなさい、と言いたいわけです。深い意味をもつ

形で教えたなら、子どもは頭にしみこむ形で〈憲法〉ということばと文字をおぼえるでしょう。

ところが今の教科学習は、縦には系統を考えるけれども、横の関連はまったく無視しています。私は少なくとも理科や社会科で、あるいは算数で、当然その教科が必要な、教えなくてはならないことばがあるとすれば、それをふまえた国語教科書の編集のあり方が必要だと思います、ことばや文字に関して言えば。幸い、小学校では一応、一人の教師が全教科を受け持つわけですから、なおさらのこと、それは可能だと思います。

ところが、私は、国語の教科書の編集の顧問をしまして、編集委員の方にも次のようなことをよく言います。理科や社会科の教科書を見てほしい。あなたがたは、国語の教科書を編集するのだから、理科や社会科の教科書がどんな編集になっているか見てほしい。たとえば、あなたが作っている四年生の教科書は四年生の子が手にとって学ぶ、四年生の先生が教える。そのときに、その国語の時間の前は社会科の時間であるかも知れないし、あるいは理科の時間であるかも知れないし、あるいは算数かも知れない。それとまったく無関係に国語の授業があるというのではおかしいでしょう。

〈条件〉というこの漢字は五年の理科で、たとえば「発芽の条件」「成長の条件」というふうに出てくるとしたら、それは国語の教科書を編集する人自身が〈条件〉ということばはそういうところで教わることになっている、あるいはまだ教えていないとかいうことを前提とした語彙指導を考えて編集してはいけない。

以上のようなことを言うんですけれども、やはり皆さん忙しいせいもあるのか、それとも考え方が違うのか、やらない。

どこの国語教科書も、他の教科の教科書をまったくのぞきもしないで作っているようです。ですから各教科がバラバラです。国語は国語で考えればいい、みたいな形になっています。

これではいけないと思います。全教科の教科書のなかに国語の教科書があるわけです。横との関係をつまえた形であるべきだと思います。

そうは言っても、教科書はそうなっていますから、教師自身が、自分で全教科持っているわけですから、「あ、この漢字は社会科でしっかり教えよう」というふうに考えてくれたらいいと思います。憲法の憲を国語で無理して、ただ単語だけが出てきて、その単語の書き取りをするなんてナンセンスです。「あ、これは社会科の中で憲法の学習をする時までとっておこう」と、あわてて国語でやらないで、憲法の学習とあわせて書き取りもきちんとさせるといふことでもいいわけですよ。それをかたくなに「理科や社会科は国語の時間じゃないのに、漢字の指導なんでものを、なんで理科や社会科の時間にやるんだ」と言うのは、やはり現実性がない。現実的には一人の教師が全部の教科書を持っているわけ

すからね。で、教わる子どもは一人ですから。一人一人の子どもが、全部を習うわけですから、算数の時間に〈数〉という漢字を指導してもいいわけです。「算数の時間なのに、なんで漢字の指導をするか」じゃなくて。社会科で、憲法とは何かを学習することと表裏一体に憲という文字が頭に入るようにすればいい。私はこう考えています。

ですから基本用というものをきちんとつかんで、それをどういうふうに系統的に教えていくかということです。漢字指導もそれとの関連で考える。

それから漢字や文字の指導も国語の中だけでなく全教科の中で考えるべきだということ。ただ、国語科では、文法というものをきちんとふまえた指導をしなくてははいけませんよね。

でも、算数の文章題なんてのは、きわめて文法的、きわめて論理的にできているから、文法的にきちんとした論理的な文章について教えるにはうってつけの教材だと思います。

また、そういうふうにきちんと文法や論理をふまえて読まないと、答えをちゃんと出すことができませんしね。そうでないといいかげんな解き方になってしまいます。きちんと文章題の「てにをは」をおさえて読むではじめて算数の問題は解けるのです。

教科というのは分かれてあるけれども。教師が分けてはいけません。関連させましょう。この関連ということが大事なのです。もちろん「ものの見方・考え方」では全教科を関連させなくてはいけないし、やはり関連させてこそ、それぞれの教科が生きたものになる。

石井 学習基本用語というのがどこかにありますか。

西郷 ない。(笑)作らにゃいかんです。私に時間があれば作りたいたのですが、そこまで手がまわりません。先生、やってみませんか。

これは、まあ、集団的にやらないといけないことです。ずっと前から機にはなっているんですが、やるのがいっぱいあって、ついつい今日までそのままになっているんですけれども、やはりこれは一人でやるというのではなくて、グループで、あるいは団体でやるべきでしょうね。

これはどうしても、まず国語関係の者が中心になってやるべきでしょう。

司会 熱心なご協議ありがとうございます。たくさんの方が出ました。今日学んだことを教科にどう生かすか、各教科を現場でどうつなげて、総合学習を展開していくかということが、これからの課題だと思います。

授業を受けた子どもたちも〈これから、つなげて見てみたい〉と書いていましたが、われわれ教師も、教科や、人間観、世界観を、つなげて見る見方で深めていけたらいいなあと思います。

西郷先生、三回にわたって、ありがとうございました。