

学校教育における自然体験の独自性
 —子ども文化の創造を焦点に—
 Originality of nature experience on school education
 — focusing on children's culture —

木村 学

KIMURA Manabu

國學院大學幼児教育専門学校

〔要約〕 学校教育における自然体験の独自性は何か。子どもは自然とかかわる生き物の捕獲や飼育などの場面において、試行錯誤を繰り返し創意工夫を生み出す経験によって独自の文化を創造してきた。こうした自然とかかわる子ども文化の創造は、市井の自然遊びが喪失している現在、学校教育にこそ再生の可能性があるのではないかと考える。このような子ども文化の創造を生み出す自然体験の実践が可能となる時、そこに学校教育における自然体験の独自性を認めることができるであろう。本稿は、これまで人々がどのように自然とかかわり、自然を理解し、生活を営んできたのか、前近代的な生活共同体に焦点をあて考察する。つぎに焦点を子どもたちの生活集団に移し、子ども文化に関する所論と、わが国の学級文化の歴史を整理する。それらの考察に基づき、子ども文化の創造という側面から子どもの自然体験が構想される必要を提示したい。

〔キーワード〕 子ども文化、物語生成、自然体験、学校教育

1. はじめに

学校教育における自然体験を考察する上で、なぜ子ども文化の創造を問うのか。それは、子どもは自然とかかわる生き物の捕獲や飼育などの場面において、試行錯誤を繰り返し創意工夫を生み出す経験によって独自の文化を創造してきたからであり、こうした自然とかかわる子ども文化の創造は、市井の自然遊びが喪失している現在、学校教育にこそ再生の可能性があるのではないかと考えるからである。このような子ども文化の創造を生み出す自然体験の実践が可能となる時、そこに学校教育における自然体験の独自性を認めることができるであろう。

本稿は小学校教育に考察の対象を絞り、以下の手順で展開する。まず、これまで人々がどのように自然とかかわり、自然を理解し、生活を営んできたのか、前近代的な生活共同体に焦点をあて考察する。つぎに焦点を子どもたちの生活集団に移し、子ども文化に関する所論と、わが国の学級文化の歴史を整理す

る。それらの考察に基づき、子ども文化の創造という側面から子どもの自然体験が構想される必要を提示したい。

2. 生活共同体のなかで展開される自然体験

近年の学校教育において展開されている自然体験の実践を概観するならば、学校ビオトープづくりの実践¹⁾や、グリーンカーテンの実践²⁾など、環境教育の視点から構想された実践が広く展開されていると言える。環境教育の目的は、概して言えば、環境への責任ある行動を身につけることである。そこでの教授方法としては、環境についての知識を伝達するだけではなく、体験的な教授スタイルによって、子どもの感性に働きかけながらの人間形成としての教育が求められている。このように子どもの自然体験は、環境教育という視点や人間形成のための教育という視点が混在し不可分に語られているように筆者には思われる。

本稿では、子どもの自然体験について人間

形成という視点から考察する。なぜなら自然とのかかわりとは、そもそもどのような活動であるのかを問いたいからである。

これまで人々は、どのように自然とのかかわり、自然を理解し、生活を営んできたのだろうか、そしてどのように子どもの人間形成が為されたのだろうか。農業体験と教育の関連についてのアンケート調査によれば、農村生活では厳しい自然に対応すべく近隣の人々とお互いに協力し協調しあって生産と生活を行う必要があり、農村共同体の絆のもとに人間形成が為されていたという⁴⁾。このことは子どもの生活体験と人間形成の関係にも当てはまることである。我が国においては、高度経済成長以前頃までの自然が残っていた地域や前近代的な地域共同体においては、大人の生活や労働の多くは自然をフィールドとして営まれ、大人の労働と子どもの手伝いや遊びが隣接していた。そこでは、子どもたちのみならず大人の生活においても身体活動を中心とした自然とのかかわりが展開されていたのである。

生活共同体のなかで展開される自然体験の具体例として、新潟県の伝統的サケ漁を例に見てみよう。菅豊は、サケ漁が長年存続していることに注目し、実証的な調査研究を行っている⁵⁾。調査の結果、ある集落のサケ漁に携わる男たちには、漁のために小屋の貸し借りを行ったり、オトリ用のサケを互いに贈与するという関係が見られ、さらには一緒に小屋で食事をしたり酒盛りをしながら情報を交換するという。そこには自然に立ち向かう人間集団の凝集性を認めることができる。

このように人々に自然とのかかわりを誘引するものは何なのだろうか。前述のように生活の糧にほとんどならないサケ漁を人々が続けているのは、それが単なる労働とも遊びとも言うことのできない活動であり、人々がそこに自然とのかかわる楽しみを見出しているからだと言う。こうした活動はマイナー・サブ

システムと呼ばれるものである⁶⁾。マイナー・サブシステム (minor subsistence) とは、主要な生業であるメジャー・サブシステム (major subsistence) とは異なり、経済的意味が高くはないが、まったく経済性がないわけではない自然とのかかわりの行為をさす。それらの行為には、趣味や遊びという性質を見出すことができるが、それだけでなく、そこには人と自然の密接なかがわりが認められるのである。そこでは、比較的単純な技術水準にありながら、逆に高度な技法が求められる。そのために、技法の習得やその成果に対しては大きな喜びと誇りが与えられることになる。それゆえに人々は、毎年繰り返される自然の周期性の中で、自然の奥深さを熟知していくことになる。その行為は身体的活動を中心としており、従事する人々の身体に記憶として残っていく。これらの自然とのかかわる行為は自然と遊ぶための仕掛けなのだという。

このように人々の自然とのかかわりのなかには、生業と遊びの活動要素が含まれた生活を土台とした自然体験の要素が見出される。こうした自然とのかかわる活動によって人間関係のつながりも生まれ、人々の日常生活はより豊かなものになったのであろう。

3. 子どもの遊びと自然体験

それでは子どもの生活と自然とのかかわりに視点を移して考察することにしよう。まず、1940年代頃から日本全国を歩き、各地の民間伝承を調査した民俗学者の宮本常一は、自身の子どもの時代を以下のように回想している⁷⁾。土を耕し種子をまき、草をとり草を刈り木を刈り、落葉をかき、稲や麦を刈り、穀物の脱穀をおこない、米を搗き、臼をひき、草履を作り、菰をあみ、牛を追い、また船を漕ぎ、綱をひいた。そして、そのときの生活体験は深く身にしみているという。こうした彼の体験は、自然体験と生活体験が区別され

るものではなく、日常生活という範疇における自然とのかかわりと言える。ゆえに、子どもの自然体験を考察するためには、日常生活のなかの自然とのかかわりとして捉える必要がある。

前述の民俗学者・宮本常一の記録をもとに、当時の子どもたちの生活と自然とのかかわりを詳細に見てみよう。まず、子どもたちの生活の多くは手伝いに占められており、子どもは手伝いを通して、親のもつ生産技術を身につけていった。例えば漁師の子どもであれば、一緒に船にのり潮の流れや魚の集まる魚場をおぼえなければならなかった。田畑の仕事であれば、米一俵が背負えるようになるとか、牛使いができるようになれば一人前とみられたのである。そして、こうした手伝いの合間には、子どもたち同士の遊びも展開されていたのである。例えば、野山に牛を連れて行き野草を食わせ、その野原では走り回って遊んだりしたという⁸⁾。

ここには、あえて遊びの場を用意しなくても、子どもたちの日常生活のなかには自然とかかわる遊びの要素が包含されていたのである。田中智志も同様に、前近代の子どもの遊びは、時間的にも空間的にも遊びと非遊びとの区別は明確でなく、子どもの経験全体が遊びと融合していたという⁹⁾。そこで、子どもが自然とかかわる遊びについて明らかにするためには、やはり子どもの生活という広い視野から、遊びの展開された状況を捉えなければならないのである。

はじめに、遊び手である子どもにとって、自然とかかわる遊びのおもしろさとは何かを問う必要がある。西村清和は、遊びを現象学的に以下のように考察している。遊びとは、主体が風景や事物にある独特のしかたで関与することによって、私とこれらの風物とのあいだに生じたある独特の関係であり、これら両者が位置する独特の状況であるという¹⁰⁾。こうして生じたあらたな関係、あらたな状況

のただなかに、遊動が生成・現出するという。遊動とは、うきしずみする波や、車輪のなめらかな旋回をうけとめる軸受けや、手足の自由なふるまいを導く間接のように、そこには遊びが生じる余地があり、この余地の内部に生じる運動を指す¹¹⁾。

自然とかかわる遊びのおもしろさを問うとき、自然のなかに、西村のいう遊動をひきだす様々な要因が認められる。この遊動を引き出すための仕掛けは、季節の循環や、自然の多様性のなかにある。森林は、自然のなかに、不確実性、可変性、低構構性という特徴をあげ、フアジーな遊び環境ほど、子どもたちの好奇心や緊張感や興奮を生み出し、イメージや想像力を誘い出すという。そして、人工的に整備された遊び場よりも、自然こそが最も優れた遊び環境を提供するという¹²⁾。

例えば柳田國男は、ネッキという子どもの遊びが、全国的に行われていたことを調査しており、柳田自身も熱心に遊んだという。ネッキとは、木の鉤のさきを尖らしたものを柔らかい田の土などに打ち込んで、相手の立てたものを倒す遊びである。子どもたちは、相手の木を倒しやすくするために、自分の木を削り上げるという。

おそらく遊びの舞台となる田んぼは、場所によっても季節によっても表面の土の固さは異なるであろうし、見つけてくる木の大きさ形も決して同じものはない。そうしたいくつもの不確定な要因が、この遊びのおもしろさを引き出すのであろう。ここには自然に内在する多様性によって、相手の木を倒せるか否かという遊動が生じるのである。

子どもは、このような自ら自然とかかわる遊びなどのなかで試行錯誤を繰り返しながら身の周りの自然を認識するのである。池上嘉彦によれば、我々人間は身の周りの事物に対して意味づけをしないではいられない存在であり、自然という対象においても、それが人間との関連でどのような価値を有しているか

という視点から捉え直され、人間の世界のものとして組み入れられるという¹³⁾。こうして子どもは個々の生活世界を形成していくのである。

4. 子ども文化

以上のように、子どもたちの自然とかかわる遊びは、そこに自然の変化や不思議さを見出す楽しみによって、子どもたち独自の文化として伝承され創造されるものである。藤本浩之輔は、「子ども達によって習得されたり、創りだされたりした子ども達固有の生活様式であって、子ども達の間に分有され、伝承されているもの」を「子ども文化」と呼ぶ¹⁴⁾。例えば一つの例としてトンボ捕りの遊びを例示している。子どもたちの「ぶり」と呼ばれるトンボ捕りは、戦前頃までの特に京阪神地域の子どものたちに好まれ、子どもたちによってそのわざが広く伝承されていたという。

子ども文化の伝承はいかにして可能となるのか。柳田國男は、古い日本の伝承遊びが子どもたちに引き継がれていったのは、年上の子どもが小さな子どもの世話を焼き、それによって自分たちの成長を意識し喜んでその任務に服し、小さな子どもにも早くその仲間に加わろうとする力があったからだという¹⁵⁾。例えば、「子ども組」と呼ばれる子ども集団によって、地域共同体の年中行事に参加し、ドンド焼、鳥追い、水神祭り、天神祭りなどに年長者と年少者による子ども集団の自治的な活動が行われた。大田堯によれば、このような共同体の教育機能を柳田民俗学では、群れの教育という¹⁶⁾。この子ども集団の自治的活動のなかに人間形成への学びがあったのである。

以上、これまで見てきた前近代的社会における子どもの自然体験の特徴を整理すると、表1のように示すことができる。①自然とのかかわりは、生活体験とは分離されないものであり、子どもたちの日常生活のなかに、自

然との関わりが展開されていた。②自然とのかかわりは、遊びの要素を含むものである。自然に内在する多様性によって、自然とのかかわりのなかに遊びが生まれるのである。③自然とのかかわりは、集団によって展開されることが多い。集団で自然にかかわることで、厳しい自然に立ち向かうことができたり、わざや知恵が伝承される。④自然とのかかわりは、子ども文化の創造を生み出すものであり、そのようなプロセスによって子どもたちの人間形成が為されたのである。

表1 前近代的社会における子どもの自然体験の特徴

前近代的社会における子どもの自然体験の特徴
①自然とのかかわりは、生活体験とは分離されない特徴をもつ。
②自然とのかかわりは、遊びの要素を含む特徴をもつ。
③自然とのかかわりは、集団によって展開されることが多い。
④自然とのかかわりは、子ども文化の創造を生み出す特徴をもつ。

しかし、このような子ども集団の自然とのかかわりは、いまや自然発生的に現出するものではない。小川博久は、子どもたちの異年齢集団は環境の変化だけでなく、子どもたちの生活時間のあり方とともに崩壊し、いまや遊びの異年齢集団はほとんど存在しないという¹⁷⁾。はたして我々大人は、子ども集団による文化の創造となり得る自然体験をどのように構想することができるのだろうか。

5. 学校教育で展開される自然体験の現状

小学校教育課程においては、特別活動などを活用して林間学習や臨海学習などの自然体験が行われている。他にも特別活動の領域で行われている自然体験としては、学校行事として行われる遠足や集団宿泊の行事があげられる。学習指導要領では「平素と異なる生活環境にあって、見聞を広め、自然や文化などに親しむとともに、集団生活の在り方や公衆

道徳などについての望ましい体験を積むことができるような活動を行うこと」と示されている¹⁸⁾。具体的な活動としては、1984年に「自然教室推進事業」が創設され、小中学生の長期の野外教育プログラムが、学校教育において実施されている¹⁹⁾。これは、人間相互の触れ合いや自然との触れ合いが不足している現状から、こうした経験や能力を通常の学校生活ではなく、豊かな自然環境で集団で宿泊することによって育もうとするものである。これらは特別活動、教科、道徳などを組み込んだ正規の学校教育として始動したものであり、例えば兵庫県の「自然学校」、東京都江戸川区の「セカンドスクール」などがある。現在では、「総合的な学習の時間」と特別活動の時間枠を合わせて、このような体験的な学習に取り組んでいる学校が多い。

ここでの体験的な活動は、日常生活とは異なる生活環境において展開されるものであり、そうした印象深い体験から日々の日常生活を振り返ることで、よりよい生活を創造することにつながるであろう。しかし、特別活動における非日常の自然体験の意義を認めつつも、本稿においては日常の学校生活における自然体験に実践の展開可能性を見出したい。

湊・山田は、生活科における「自然遊び」の導入を試み、五感を用いた感性の育成をめざして実践的研究を行っている²⁰⁾。ここでの実践的研究は、教育活動のなかに「自然遊び」を取り入れ、それによって子どもがどのような反応を示したかを分析する注目すべき実践である。そこでは活動として、「斜面滑り」、「セイタカアワダチソウでちゃんばら」、「ターザンごっこ」、「基地作り」、「ササ舟づくり」、「ダム作り」、「氷のダム作り」、「石で動物作り」、「はい瓶で川魚料理」、「たんぼ水族館作り」、「コガマ合戦遊び」、「いも堀と焼いも」、「ムクロジでシャボン玉」、「草笛づくり」、「音づくり」、「カエル・イモリ競争」、「洞窟探検」、「硝酸カリウムの焼き紙」などが取り上げら

れている。このように自然遊びを教育活動として位置づけた実践として興味深い。

しかし、これらの活動が子ども集団による学校生活を土台とした自然遊びから教育活動への相互連関的な展開となっているのかを、論考から推察することはできない。そこで、子ども集団による学校生活を土台とした自然遊びが、展開可能かどうかを検討する課題が生じるのである。

小川は、前述のような子ども集団と人間形成の場を、学級集団のなかに意図的に再構成する必要があるという²¹⁾。元来、我が国の学級は地域共同体の「子ども組」などに見られる生活集団の機能を生かした人間関係の凝集性のもとに展開されたものである。周知のように現在でも小学校の学級は、一つの生活共同体として学習指導と生活指導を併せ持つ形で営まれている。歴史的にも、すでに1930年代ごろからは、教室経営としての文化活動を強調した雑誌「生活学校」を中心として「学級文化」の創造という理念が広がっていた²²⁾。

6. 学校教育で展開される自然体験の独自性

学校教育の場には、これまで論じてきた子ども文化を生み出す素地が備わっている。それは、生活集団としての学級集団にある。ただし子ども文化の創造を可能とするためには、学級集団の凝集性と、教師が伝承機能のサポートの役割を担う必要が求められる。

例えば、学校生活のなかに日常的に草花などの自然を取り入れ、生活を豊かにしようとする教師の振る舞いがあるとすれば、その姿が子どもたちに共感を呼び起こし、子どもたちのなかに草花への興味・関心が生起するであろう²³⁾。

他の例では、クラスの生き物係が、コオロギワールドをつくろうと試みた実践がある。そこでは教師自身の生きもののかかわりの経験から、虫の音やコオロギの生態について、子どもたちに詳細な言葉が投げかけられる。

そして、子どもたちは図鑑などで生態を調べたり、仕掛けを作成したりと虫捕りに夢中になっていく。²⁴⁾

以上のような自然体験が学級内で実践される時、子どもたちは、学校生活を通して教師や仲間と体験を語り、体験を深めていくであろう。そして学校生活の場面だけでなく学習場面において子どもたちが表現する季節の変化や生き物とのかかわりは、学校生活と連動したものとなりさらに体験を深めるだろう。そこには自然に対する共通の思いによって相互応答的なコミュニケーションが展開され、独自の学級文化が形成されるだろう。

そして、子どもたちの自然体験が継続されていくうちに、そこには物語性が付与されていくであろう。認知言語学の観点から述べるならば、人が自身の経験を語るのには、人間は客観的な事実だけをコミュニケーションするのではなく、話し手自身が経験の意味を見出しつくりあげたものをコミュニケーションしようとするからである²⁵⁾。そこで教師の役割としては、自然体験を子どもたちの物語生成として構想することが求められる。具体的な教育実践の検討については、稿を改めたい。

注)

- 1) 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2007) 環境教育指導資料 (小学校編) 20-21 頁
- 2) 同上 82-85 頁
- 3) 同上 6 頁
- 4) 農山漁村文化協会 (1990) 『農業の教育力』 32-41 頁
- 5) 菅豊 (1998) 深い学び—マイナー・サブシステムの伝承論『民族の技術』朝倉書店 217-246 頁
- 6) 松井建 (1998) 『民族の技術』朝倉書店 247-268 頁
- 7) 宮本常一 (1993) 民俗学の旅 講談社学術文庫 3-4 頁
- 8) 宮本常一 (1969) 日本の子共たち 宮本常一著作集 8 未来社 39-42 頁

- 9) 田中智志 (1999) <学び>の社会環境『<教育>の解説』田中智志編 世織書房 265 頁
- 10) 西村清和 (1989) 遊びの現象学 勁草書房 27 頁
- 11) 同上 24-25 頁
- 12) 森楸 (1993) 「学校の遊び環境」児童心理 2月号 68-69 頁
- 13) 池上嘉彦 (1984) 記号論への招待 岩波新書 10 頁
- 14) 藤本浩之輔 (1985) 子ども文化論序説—遊びの文化論的研究— 京都大学教育学部紀要 31号 5-20 頁
- 15) 柳田國男 (1990) こども風土記 柳田國男全集 23 ちくま文庫 39 頁
- 16) 大田堯 (1990) 教育とは何か 岩波新書 50 頁
- 17) 小川博久 (1998) 「子どもの遊びと環境の変化—変わりゆく『子どもの遊び』の意味と環境の変化—環境情報科学 27-3 22 頁
- 18) 小学校学習指導要領解説 特別活動編 (1999)
- 19) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究者会議・報告 (1996)
- 20) 湊秋作・山田卓三 (1998) 生活科における自然遊びの役割—自然との理解と環境教育の基盤を育成する自然遊び—日本教科教育学会誌 第 21 巻第 2 号
- 21) 小川博久 (2001) 「遊び」の探求 生活ジャーナル 290-293 頁
- 22) 松平信久 (1995) 学級文化の創造『日本の教師 4』ぎょうせい 82-87 頁
- 23) 拙稿 (2008) 総合的学習と学校生活の相互連関に関する—考察—子どもの興味・関心の芽ばえはいかにして育まれるか—日本生活科・総合的学習教育学会 せいかつか&そうごう 第 15 号
- 24) 拙稿 (2008) 大楽光明教諭による学級文化の創造—子どもの自然体験と教育活動を支える学級通信の役割— 日本環境教育学会第 19 回大会発表原稿
- 25) 大堀壽夫 編 (2004) 認知コミュニケーション論 大修館書店 275 頁