

子どもの生活体験をいかにして授業に繋げるか  
 —既存型環境教育としての学級通信実践を手掛かりに—  
 How to Connect Children's Life Experience with a Class  
 -Focus on the Class Letter as an Existing Environmental Education-

木村 学

KIMURA Manabu

文京学院大学

[要約] 本稿の目的は、「子どもの生活体験をいかにして授業に繋げるか」という問いを追求することである。この問いは、一見すると簡単な問いのように見えるが、学校教育全体の問題に絡む複雑な問題でもある。そこでまずは、この問いが環境教育を考察する上で、なぜ必要なかを論じなければならない。そして、現在の学校教育の問題を明らかにした上で、環境教育の実践として、いかなる実践が可能なかを考えなければならない。こうした問いに答えるための一つのヒントとして、小学校の学級を研究対象として、学級通信の実践を手掛かりに分析を行いたい。分析の枠組みとして、今村による「理念型環境教育」と「既存型環境教育」という枠組みを参考にし、さらに臨床教育学の観点から、西本による表層の人間関係の構造と、深層の人間関係の構造という枠組みにも依拠しながら分析を行う。そして既存型環境教育を学級で展開する方略として、小学校現場で学級通信の実践を試みている教師たちに焦点を当て、カリキュラム先行型、プロジェクト推進型、行政主導型の環境教育実践に対して、教師と子どもたちの相互コミュニケーションを通して、子どもの生活経験を起点とする環境教育実践を提示した。

[キーワード] 学級通信, 生活体験, 既存型環境教育

## 1. はじめに

本稿の目的は、「子どもの生活体験をいかにして授業に繋げるか」という問いを追求することである。この問いは、一見すると簡単な問いのように見えるが、学校教育全体の問題に絡む複雑な問題でもある。

そこでまずは、この問いが環境教育を考察する上で、なぜ必要なかを論じなければならない。そして、現在の学校教育の問題を明らかにした上で、環境教育の実践として、いかなる実践が可能なかを考えなければならない。こうした問いに答えるための一つのヒントとして、小学校の学級を研究対象として、学級通信の実践を手掛かりに分析を行いたい。

分析の枠組みとして、今村光章による「理念型環境教育」と「既存型環境教育」という枠組みを参考にし、さらに臨床教育学の観点か

ら、西本勝美による表層の人間関係の構造と、深層の人間関係の構造という枠組みにも依拠しながら分析を行う。そして既存型環境教育を学級で展開する方略として、小学校現場で学級通信の実践を試みている教師たちに焦点を当て、これからの環境教育の在り方について展望を示したい。

## 2. 問題の所在

まずはじめに環境教育について考察する上で、子どもの生活体験を問うことがなぜ必要なかを論じたい。それは、「環境教育指導資料」小学校編(2007)にも示されている通り<sup>1)</sup>、環境教育の目的として行動主体を育てることが求められており、そのためには子どもの生活が学習のベースになると考えられるからである。

環境や環境問題に関心・知識をもち、人間活動と環境とのかかわりについての総合的な理解と認識の上にたって、環境の保全に配慮した望ましい働き掛けのできる技能や思考力、判断力を身に付け、持続可能な社会の構築を目指してよりよい環境の創造活動に主体的に参加し、環境への責任ある行動をとることができる態度を育成すること。(＊下線は筆者)

この教育目的を筆者なりに要約すれば、環境認識という土台の上に環境行動の育成が求められるということになる。そしてそのプロセスにおいて「よりよい環境の創造活動に主体的に参加」することが求められるということである。つまりそこでは、子どもたち自らの日常生活も学習対象になると考えられるわけである。そして環境の中で生活する自らの行動や体験を自覚化し、その生活をよりよいものへと創造していく営みが必要になるのである。しかし、ここにまず一つの問題が生じる。それは「生きる力」の育成という言葉に示されているように、子どもたちの生活経験の乏しさという問題である。例えば、「生きる力」の育成が必要であるとして、文科省の中教審第一次答申において、実体験の必要性が次のように述べられている<sup>2)</sup>。

子供たちに「生きる力」をはぐくむためには、自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要であるということである。子供たちは、具体的な体験や事物とのかかわりをよりどころとして、感動したり、驚いたりしながら、「なぜ、どうして」と考えを深める中で、実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく。そして、そこで得た知識や考え方を基に、実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め、よりよい生活を創り出していくことができるのであ

る。このように、体験は、子供たちの成長の糧であり、「生きる力」をはぐくむ基盤となっているのである。(＊下線は筆者)

このように体験を通じた学びによって、子どもたちの人間形成が育まれるという。そして、このような体験に基づいた人間形成は、環境行動への育成にもつながっていくと考えられるわけである。しかし実際に子どもたちの体験をどうしたら「実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め、よりよい生活を創り出していく」活動へと繋げていくことができるだろうか。そもそも教授・学習活動というのは、一斉教授とういう効率的により多くの学習者に知識を伝達する教授スタイルを中心に展開されてきたものであり、体験学習という学びは手間のかかる効率のよい活動ではない。近年の総合的学習などに見られるように課題解決学習や体験学習などの教授スタイルが取り入れられ、学習者のより主体的な探究学習が志向される傾向も見られるが、主として教師主導型で授業は進められ、子どもの生活経験を起点とした探究学習が十分に展開されているとは言い難い。

そこで筆者は、「子ども文化」の創造<sup>3)</sup>、「学級文化」の創造<sup>4)</sup>を一つの課題として調査研究を行ってきたが、ここにまたもう一つの問題が生じるのである。それは、そもそもの学校教育全体の問題である学級経営の問題であり、学習共同体をいかに構築するかという問題である。

子どもたちの学校生活に目を向けてみると、余暇時間や放課後の遊びの楽しさが、授業中の学習場面へと連続して展開され発見や気付きへと深められていくという展開も稀である。さらに教室空間には競争原理に基づく学力の優劣による差異化・序列化が潜在しており、そのため学習への参加度が少なくなりがちな子どもにとっては、学習の楽しさを享受できているとは思えない。

こうした上記の問題を踏まえた上で、「子どもの生活体験をいかにして授業に繋げるか」という環境教育の一つの課題が導き出されるのである。

### 3. 既存型環境教育の必要性

現在の環境教育実践を概観してみると、プロジェクト推進型の実践が主流のようである。こうしたプロジェクト推進型の環境教育実践においては、子どもたちの生活体験から実践が紡ぎだされるというよりは、教師主導、あるいは行政主導で実践が展開される傾向がある。

そこで、今村光章による「理念型環境教育」と「既存型環境教育」という枠組みを参考にしたい。今村は、意図的計画的な教育であり機械論的な人間観と自然観を基盤としたプロジェクト推進型の環境教育を「理念型環境教育」と呼ぶ。一方で、環境教育とは意識されていないが人間と自然環境との営みを教え学ぶ営みであり、有機体的な人間観と自然観を基盤とした、いわば生活の中に埋没した環境教育を「既存型環境教育」と呼ぶ<sup>5)</sup>。ここでいう「既存型環境教育」は場面に応じて、家庭や、地域と共同体の暮らしの中に生起するものであるとして、具体例として親子の散歩や環境絵本等の事例を紹介している。

今村の提唱する「既存型環境教育」という考えを学校教育の実践に当てはめて考えてみるならば、教師が特に環境教育と意識しなくとも、クラスでの飼育活動や栽培活動、さらにはホームルーム活動の教師と子どものコミュニケーションの中にも、「既存型環境教育」の実践が埋め込まれている可能性があるということになる。そこで例えばその一つとして学級通信を編集・発行するという活動に注目したい。しかし考察を始める前に、現在の学校教育における学級経営の問題について考察をしておかなければならない。なぜなら、現在の教育界では、学級通信の編集・発行とい

う活動自体が受け入れられていない土壌があるからである。

### 4. 学級の問題

学級王国などといわれるように、かつての学級は担任教師を中心に児童相互の凝集性が強いものであったといわれる。しかし、今日このような学級の在り方は変わってきているのではないだろうか。なぜなら情報・消費社会などと呼ばれる現代社会においては、情報をコントロールできる能力や学歴が求められるようになり、大都市圏などにおける過度な受験競争や孤立化した生活空間を生み出し、人間関係が希薄になっていると考えられるからである。このことは、学級の人間関係においても同様に、子ども同士の関係性や、教師と子どもの関係の希薄さをも生み出している。その結果、現在の学級においては、担任教師以外に学習ボランティアやスクールカウンセラーなどの多様な他者が入り込んでいる。

筆者が、学級のエスノグラフィー研究として子どもたちの授業と余暇時間について調査を行った結果、子どもたちのインフォーマル集団が一つの大集団とそれ以外のいくつかの小集団もしくは個人に分かれており、集団遊びに入っていない児童は校庭の周縁で遊ぶ傾向があった。さらに児童の座席位置を調査していくと、集団遊びに入っていない児童は、教室内の座席位置において周縁を選ぶ傾向があり、学級集団内に学力の優劣に基づく序列化が存在していると考えられた<sup>6)</sup>。

このように近代学校という社会システムの一つは、フーコー(1977)が指摘したように、空間を座席によって配列し、時間割によって行動を規定し、成績の良い者と悪い者を比較し、差異化し、階層秩序化する場となっていることに裏付けられる<sup>7)</sup>。これによって一人ひとりを監視しながらの一斉教授が可能になったのであり、現在の学力中心主義的な学級の中では、学習についていけない子どもにと

っては学習の楽しさを享受するどころか、学級に自分の居場所を見つけることすらままならないのではないのか。

こうした学級の問題を解決する一つの方略として、学級通信の再評価も行われている。

## 5. 学級通信の再評価

学級通信を発行する教師は、多かれ少なかれ生活綴方の影響を受けていたと考えられる。太郎良 (1992) は、学級通信の歴史的変遷について、戦前の生活綴方教師の学級文集をあげ、戦後の教師たちがそれら学級文集の実践に学んで始まったものであったという<sup>8)</sup>。従って、学級通信は教育学の理論や教育実践に導かれて生まれたものではなく、教師たちの日常の創造的な教育実践上の必要から生まれ、次第に定着していったものだという。こうした実践者の記録を見ていくと、戦後の生活改善を訴えかけるような作品から、70年代・80年代の実践では、公害問題や消費文化による環境の変化が大きく、子どもを取り巻く生活とともに綴方の作品も変化していった<sup>9)</sup>。そのような中で、松本美津枝によるさんぼの発見を手紙に書き学級文集で読み合う実践<sup>10)</sup>や、松下義一による総合学習の取り組みを一枚文集にまとめ学び合う実践<sup>11)</sup>など、子どもの生活に根ざした実践も展開されてきた。90年代以降には、子どもたちの内的な世界に社会病理が広がっていき、作品内容にも子どもたちの心の荒れが綴られるようになっていくのである<sup>12)</sup>。

上記のような歴史的変遷のなかで、子どもたちの生活経験を綴った作品や生活経験を読み合う学級通信の実践は、その数を減少させていったと考えられるが、これまで学級通信には、どのような役割が期待されてきたのだろうか。秦 (1990) は、学級通信とは子どもの思いや教師や親の願いをありのままに出し合うことで何でも言い合える雰囲気を作り、学級集団の質的変革を図るものであったと整

理している<sup>13)</sup>。そして、学級通信の目的とその展望として、①教師の願いや思いを伝えるために、②親、子、教師をつなぐために、③学級の文化活動活性化のために、④親、地域の組織化を図るために、⑤教育実践点検のために、という5つの視点を提示し、教師と保護者の連携に主眼を置いている。近年の学級通信実践でも同様の役割が期待されている。例えば、大日方 (2008) は小学校教師・霜村による2005年度の学級通信の実践を取り上げ、個性的な学級通信が発行しにくく保護者の意見も掲載されにくい現在において、霜村実践では学級通信を媒介として、保護者の声の表明が掲載され、対話が成立し、教師と保護者間に公共性が構築されていくという評価を与えている<sup>14)</sup>。これらの諸論を概括するならば、学級通信とは学級の集団づくりと保護者や子ども、地域との連携が目指された実践といえよう。

西本は、学級通信の意義を臨床教育学の視点から分析を行っている<sup>15)</sup>。まず心理臨床のアプローチは「個人・表層」の領域から「個人・深層」の領域への介入によって変容をもたらすことを可能とするが、「集団・深層」の領域を介入対象とすることには限界があるという。それに対して教育のアプローチは、学級集団を介入対象とした「集団・深層」の領域、つまり集団の物の見方・感じ方の変容に照準を合わせた指導が可能になるという。例えばその実践例として小学校6年生のいじめ問題の際に、学級通信を学級づくりの一つの柱として展開し、問題を解消したという。こうした取り組みは、前述の学級集団の分裂の問題においても有効であろう。

## 6. 実践事例

はじめに、二年生の生活科が掲載されている坂上実践の学級通信についてみてみよう。

学級通信「はぐるま」生活科の時間に植物の

様子を確認しました。子どもたちの第一声は、「でっかっ!!!」「おいしそう!!!」でした。それもそのはずです。先週、小さい実をつけていたナスとキュウリが、子どもたちの顔程の大きさに、しかもまるまると大きくなっていました。子どもたちは大興奮でした。ナスを収穫して子どもたちに触らせてみると、「思っていたより重い」、「なんか硬いような、柔らかいような」といった意見が出ました。またキュウリを観察している時、子どもたちはキュウリの葉や茎に、白い毛が生えているのを、「ふわふわしてそう」と言って触っていましたが、触った瞬間、「痛っ!!!」と言って、とても驚いていました。観察といっても、目で見ただけではわからないことがたくさんあります。見るだけでなく、実際に手で触れてみることで、自分のからだで経験することを大切にしていきたいと思います。子どもたちが、発見、学んだ瞬間でした。（\*下線は筆者）

下線のように、子どもたちの栽培活動は継続的な体験活動として展開され、目で見る観察だけでなく身体全体で自然を認識していく重要性が学級通信によって示されている。次に、同様に一年生の生活科の実践において、子どもたちの人間関係を形成しながら展開されている中澤実践の学級通信についてみてみよう。

学級通信「はじめのいっぽ」3, 4時間目に生活科をしました。生活科は平成2年度から、社会科と理科が合体した教科です。今回はアサガオを育てるので、そのキットを配りその中身を確認して、名前等を書く作業です。大体、一年生様は、配布物があると、必ず床に落下物があり、「これだれのですかあ!」と捜索劇が展開するのですが・・・今回は全くなし!すごいです。子どもたちありがとう。さて、一通り作業が終わり、片付けに入ります。みんなが自分の物を片付けている間、〇〇さんが、自分の荷物を片付けた後、あっちこっちを回っています。よく見ると、使ったマジック全部まとめて、わたしの方に持ってきています。人知れずに、人のために活動ができる姿はとても素敵でした。その後、ロッカーの後ろに、ぽつんと植木鉢が残っています。

〇〇さんが、それをじっと見つめ、名前を確認します。そして、△△さんに「みにいちゃん。うえきばち。」と教えます。（\*下線は筆者）

この学級通信には、下線のように生活科の授業でアサガオの植木鉢を準備する際に、子どもたちが他者を思いやりながら活動する様子が描かれている。このように植物栽培の活動と子どもたち同士の学び合う関係性が、学級通信に掲載されることによって、価値づけられているのである。

最後に、授業の枠を超えて、生き物と関わる子どもと教師の相互コミュニケーションが描かれている、大楽実践の学級通信についてみてみよう。

学級通信「ケルルンクック」4月9日 今日学校が終わったときに おくじょうに行きました 行くときにハチがおちていましたでも早くいくためにほっておきました。そしておくじょうに行きました。そしてみんなで写真をとりました。そしてなぜかぼくとM君だけよばれました。なぜだろうと思ったら大きいたんぽぽを見つけろといわれました。ぼくはいっしょうけんめいさがしました。そしてMZ君が一つみつけました。そして家にかえるためにかいだんのところへ行きました。そしたらまたハチがいました。かわいそうだからたすけてあげました。だからさわりました。でもさされるかもしれないから ちよつとどきどきしていました。そして教室においてあげました。そしてはなにいたら きゅうにとんでどっかにとんでいってしまいました。

<N君が階段の途中でうずくまって、小さな黒い物体を見つめていました。一見したらゴミにしか見えないその黒い物体とハチでした。死んでいるのか動きません。ぼくが手にとると、羽が動きました。N君が叫びます。「センセー、生きてるんだね。死んでいなかったんだね。」ぼくは、そっと彼の手にのせてあげました。おそろおそろ手を出した。その後、N君は教室にもつくと、シクラメンの花びらの上にそっとのせてあげるのです。ぼく達大人は、こんな感性をいつのまに

かどこかに置き忘れてしまっています。彼が「ここがいいよね。」とつぶやきながら、じっと見つめている姿に、感動してしまいました。しばらくすると、N君の「アッ」という声がありました。ハチが飛んでいったのです。きっと、N君のやさしい気持ちが、ハチに生命力を注いでくれたのかもしれないね。ああ、ぼくも、N君のような目、心をもちたい。無理かあ。> (\*下線は筆者)

下線のように、担任は、動きの弱ったハチを助けてあげようとする子どもの優しさを評価しているのである。そして授業以外の学校生活の出来事が学級通信に掲載され、授業内でも読み上げられる。これは大楽学級において、子どもたちにとって最高の評価なのである。学級通信を机に押し込んで持って帰らないことがあるというN君は、このときはきちんと家に持って帰り親に手渡したという。

大楽実践では、子どもたちが身につけている知識より何よりも子どもの生活経験が評価される。従って子どもたちの学習の習熟度への評価と同様に、放課後の生活経験の豊かさにも同一の評価が与えられる。つまり、学力の優劣にかかわらず、すべての子どもたちに評価を得られる機会が用意されているのである。こうして生活経験の豊富な教師の存在と、学級通信を核として展開される学級活動のスタイルに、子どもたちの生活が次第に取り込まれ、放課後の探索や生活経験を日記に綴るという行為が慣習化されていくのである。

## 7. 今後の課題と展望

本稿では、既存型環境教育の実践を小学校教育実践から探り出し、その可能性を提示した。カリキュラム先行型、プロジェクト推進型、行政主導型の環境教育実践に対して、教師と子どもたちの相互コミュニケーションを通して、子どもの生活経験を起点に授業に繋げていく環境教育実践を提示することができた。その際、動植物とのかかわり等をテーマにしなが、学級の「集団・深層」の領域に

焦点を当てた学級通信によって、子どもたちの変容を促すことができるといえよう。今後の課題として、学習者の環境に対する関心や態度の変容について、いかにして評価を行うことができるかという課題が残されている。

## 引用文献

- 1) 国立教育政策研究所 (2007) 環境教育指導資料 (小学校編)
- 2) 文部科学省 (1996) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」中央教育審議会第一次答申
- 3) 拙稿 (2009) 学校教育における自然体験の独自性 環境教育学会関東支部年報 第3号
- 4) 拙稿 (2010) 大楽光明教諭による生き物をめぐる学級文化の創造—物語生成として構想される子どもの自然体験— 環境教育学会関東支部年報 第4号
- 5) 今村光章 (2009) 環境教育という<壁> - 社会変革と再生産のダブルバインドを超えて 昭和堂 8頁
- 6) 拙稿 (2006) 学校生活における児童の遊びと人間関係 - インフォーマル集団形成の要因について - こども環境学研究 vol.3
- 7) M. フーコー (1977) 監獄の誕生—監視と処罰— 新潮社 141 - 174 頁
- 8) 太郎良信 (1992) 学級通信の歴史『教育』第556号 国土社 16 - 17 頁
- 9) 日本作文の会編 (2001) 日本の子どもと生活綴方の50年 ノエル 134 - 177 頁
- 10) 松本美津枝 (1983) 天までのびる1年生—群馬の女教師と子どもたち— あゆみ出版 111 頁
- 11) 松下義一 (1985) 教室からとび出そう—自然とのふれあい、学びあい— 国土社 195 - 204 頁
- 12) 村山士郎 (2007) 現代の子どもと生活綴方実践 新読書社 32 頁
- 13) 秦敏子 (1990) 学級通信と学級集団づくり 明石書店 67 - 88 頁
- 14) 大日方真史 (2008) 教師・保護者間対話の成立と公共性の再構築 - 学級通信の事例研究を通じて - 教育学研究 第75号 27 - 37 頁
- 15) 西本勝美 (1996) 心理臨床の構造と教育の構造『子どもの癒しと学校』柏書房 159 - 189 頁

## 謝辞

学級通信実践の資料を提供していただいた大楽教諭、中澤教諭、坂上教諭に心より感謝申し上げます。