

小学校の「総合的な学習」の指導法に関する実践研究(1)： 気仙沼小学校における環境体験と哲学対話

A practical study of teaching methods for “integrated learning” (1) :

Environmental Experience and Philosophical Dialogue at Kesenuma Elementary School

河野 哲也*

KONO, Tetsuya

【要旨】 本論は、2016年より宮城県気仙沼市で実施した「総合的な学習」の指導法についての研究報告である。以下に、特に、2019年に年度を跨いで2回行った自然の体験学習と哲学対話を組み合わせた探究型の授業実践を報告し、その指導方法の原則と具体的な実施の意義について考察を加えた。身近な周辺の自然を身体的に経験し、その中に自然の営みを発見していく姿勢と、それを科学的な知識で裏打ちしながら、さらに深い哲学的なレベルで自然の意味と人間の存在のあり方について話し合う活動を紹介し、その組み合わせる指導方法の意義について論じる。

キーワード: 総合的な学習の指導法、環境学習、SDGs、哲学対話

1. はじめに：総合的な学習の意義と地方創生

本論は、2016年より宮城県気仙沼市で実施した「総合的な学習」の指導法についての研究報告である。以下に、自然の体験学習と哲学対話を組み合わせた探究型の授業実践を報告し、その指導法について考察を加えることにする。

*

総合的な学習（探究）の時間とは、文部科学省によれば、「変化の激しい社会に対応して、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目標にしていることから、これからの時代においてますます重要な役割を果たすものである」。

私たちの社会は、大きな転換点を迎えている。その転換は価値観の転換から生じている。人種的・民族的、ジェンダー的、宗教・文化的、世代的に画一性の高い集団において定型的な仕事を効率よく進めれば済んだ時代はすでに終わった。人間と情報、経済がグローバルに行き来する現代では、倫理的な観点からも生産性や創造性の観点からも、多様な人々が共生し、共同して仕事を進めなければ、社会が成立しなくなっている。野放図に自然を搾取する産業と生活のあり方は

* 立教大学文学部

環境リスクを高め、我が国でも毎年のように自然からの報復を受けるようになった。持続可能な社会への転換を求める声は、若い世代を中心に強まるばかりである。「競争から共生へ」「グローバルに考え、ローカルに行動する」「ライフ・ワーク・バランス」といった標語はすべて持続可能性を志向しているだろう。また、テクノロジーに関して言えば、人工知能やロボティクスの近年の情報テクノロジーの発展はめざましい。定型化した事務労働は人工知能によって担われるようになり、今後消滅していく職種が出ていくことだろう。その代わりに、人工知能やロボットでは決して代替することのできない人間的活動、すなわち、感受性、身体性、対話性、創造性、創発性を求められる活動の価値はむしろ高まっている。学問においても、分野横断的、文理融合的、領域創造的な研究が重視されるようになり、それらを鳥瞰・俯瞰できる高い教養が求められている。

このような社会動向とそれに伴う価値観の変化の中で、教育も転換を求められている。そこで最も重要なことが、受け身に知識や情報を取得する学びから、能動的に問題を発見し、それに解決しようとする学び、いわゆる「アクティブ・ラーニング」(「主体的で、対話的で深い学び」)への転換であると言えるだろう。問題の発見、知識と情報を検索、それらの運用と、創造的な問題の解決、そしてそこから新しい問題の発見という探究のプロセスとそれを志向する態度こそが、子どもが初等から中等教育にかけて身につけるべき学びの本質である。

このような動向の中で、総合的な学習(探究)を、地方創生やSDGs(持続可能な開発目標)と結びつけて実施しようとする流れがある。現代の地方には、人口減少や雇用縮減、多様性の弱さ、地方間格差、グローバル化やIT化への対応の遅れなどの課題がある一方で、上記の価値観の変化から、共生社会、自然環境との共生、持続可能性、ライフ・ワーク・バランスなどを求めて再評価がなされている²。コロナ禍による業務のオンライン化や雇用形態の多様化をきっかけにして、若い世代の地方移住が促進する兆しもある³。

今後の地方創生には、一時的な町おこしではなく、その地域を自然と共生しながら、多様な人間が共生できる、SDGsに表現されているような新しい価値観に基づいた持続可能な社会を構築する必要がある。そして、地域における教育は、一方で、デジタル・コミュニケーションを通して、グローバル化する知識と情報を利用しながら、他方で、その地域固有の自然・文化・社会を尊重するものでなければならないだろう。地方創生が必ずしもうまくいっていないとされるなかで、まずは、地域を「創生する」とは何であり、その地域の人々、特に若者がどのような未来を求めているのかを問い直しながら、教育を子どもと共に組み立ていくことが求められる。

2. 気仙沼市での総合的な学習の教育実践

以上のような認識に立ち、筆者たちは、2017年より、いくつかの地域と形態で、地方創生に関わる「総合的な学習」の時間の教育実践を行ってきた。2020年の春先から深刻化した新型コロナウイルスの感染蔓延によって、2020年度からの実施を見送らざるを得なかったが、2021年末から再び再開する予定である。以下で報告するのは、宮城県気仙沼市における「総合的な学習」の教育実践の報告であり、指導法についての提案である。

筆者たちは、気仙沼市で、主に二つの総合的な学習に関わる教育活動を行ってきた。ひとつは気仙沼市立気仙沼小学校での、総合的な学習の時間での、環境教育と哲学対話を組み合わせた実

践である。もう一つは、気仙沼市教育委員会と連携した「哲学探検隊」と名付けた企画で、休日を使って、小中学生の参加を募集して、やはり環境教育と哲学対話を組みあせた実践を行った。気仙沼を含めた「哲学探検隊」については別稿にて詳しく報告する⁴。

環境体験学習は、その地域の自然と文化の価値を知るうえで極めて重要な教育である。SDGsや地域創生を目的とした学習であれば、なおさら、体験的な要素を入れるべきである。気仙沼での自然体験活動は、株式会社生態計画研究所主任研究員であり、現在は、立教大学コミュニティ福祉学部特任准教授の奇二正彦氏と相談し、企画実行してもらった。ただし、気仙沼で行った活動の中では、気仙沼小学校での授業は、(時間が短いこともあり)周囲の自然に目を向ける自然環境の体験に重きをおいたのに対して、「哲学探検隊」では、地域の自然と人間の文化の関わりを、SDGsを意識しながら1日かけてじっくり体験することに焦点を当てた。

ここで筆者がこの体験学習のモデルに考えていたのは、アメリカ・テキサス州にあるノース・テキサス大学 (University of North Texas) 環境学部の哲学・宗教学科が、ホーン岬で実施している環境保護教育プログラムである。毎年12月末から3週間にわたる大学院を中心とした教育プログラムであるが、筆者は、それに二〇一四年から3年間3回、参加した。詳細は別の著作⁵で報告しておいたが、同大学環境学部は、チリの南端の亜南極圏に位置するホーン岬に、「生物多様性生態学研究ステーション」を、チリのマゼラン大学と共同で所有し、オモラ民族植物公園の生態系を調査し、保全している。

筆者が参加したのは、環境哲学や倫理学という理論的な研究をしている学生・院生を対象とした教育プログラムで、アメリカとチリのいくつかの大学が合同で学生を集い、約10名の大学教員と現地の大学ステーションの研究員数名が随伴する。研究者の専門は、水生生態学、動物学、鳥類学、植物学、蘚苔学などの自然科学に加え、文化人類学、美学、政治学、哲学とさまざまであり、それぞれの角度からその地域を多角的に理解する、体験学習と実験、講義を取り混ぜた非常に充実したプログラムである。昼間にさまざまな専門的な知識をもとにして、当地の自然環境を観察実験し、大学ステーションに戻ったのちに、その体験についてディスカッションする。体験を科学的知識や実験観察によって実証しながら、それを一段高次の次元から哲学的に対話する。学生院生にとっては生涯忘れえぬ体験となったはずである。

ノーステキサス大学のこのプログラムに比べれば、私たちの実践した小学生用の教育プログラムは、規模的にも人員的にも時間的にも、ささやかなものであることは言うまでもないが、身体を通じた野外での体験を、科学的知識によって確かめて補い、その意味を哲学対話によって考えさせる点においては趣旨を同じくするつもりであった。

哲学対話という活動についてごく簡単に説明するならば、あるテーマ(問い)について、「探求の共同体 (community of inquiry)」というコミュニティを形成しながら互いの思考を促進し、対話を通して深く考え、相互理解をより深める教育方法である。「哲学」的というのは、過去の哲学説を学ぶのではなく、自分たちの普段の行動、慣習、考え方のパターン、常識などの前提を掘り起こし、それを批判的に吟味検討することを意味している。そこでは、答えを単純に得るよりも、参加者相互の理解を深めながら自分の思考も進展させる過程を重視する。司会役のファシリテーターは、自ら解答を与えるのではなく、テーマ(問い)に関する参加者全員から創発的な深い思考を促す役割を担う者である。この対話を子ども同士で、あるいは大人と子どもを交えて実施する教育的活動が「子どもの哲学」である⁶。

子どもの哲学の創始者であるマシュー・リップマンは、哲学的探究が対話的に為されていることを以下のように述べる。「生徒たちが敬意を持ちつつ互いに意見を聴き、互いの意見を生かしながら、理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見いだし、それまでの話から推論して補い合い、互いの前提を明らかにする」⁷。「敬意を持ちつつ」といった、共感的に互いの意見を聴き合うという集団形成能力と、互いに質問することで理由を見いだし推論をするという批判的思考力の二点が端的に言い表されている。ここに総合的な学習で身につけるべき「主体的、対話的で深い」学びを見出すことができるだろう。

私たちが学校で行う場合には、以下のような手順で行うことが多い。

- ①「話し合いのための問いを作る」：考えてみたい問い・話し合ってみようという問いを、子どもたち自身で話し合ってみようとする。
- ②「グループごとに話し合ってみよう」：話し合いのための問いを、グループを作って子どもたち同士で自由に話し合ってみようとする。
- ③「クラスみんなで話し合ってみよう」：グループごとの話し合いを踏まえた上で、クラス全体でもう一度話し合いを行い、テーマについての考えをさらに深めていく。
- ④「振り返り（メタダイアログ）と相互評価」：最後に話し合いがうまくいったか、さらに改善するにはどうしたらいいかを振り返り、対話の感想を述べ合う。

以下の気仙沼小学校では、①と②、④を1校時で行った。

3. 気仙沼小学校での総合的な学習

以下、気仙沼小学校での2019年の1月と9月の授業実践を紹介する。筆者と奇二正彦氏、哲学対話の実践者、立教大学の大学院生・学生のグループで気仙沼を訪問して、グループのメンバーがファシリテータとなって、以下の実践を行った。

○実施方法：

両方の回とも、実施方法はほぼ同じで、総合的な学習の時間を2校時連続で使わせてもらい、対象は5年生、6年生とした。

2校時連続の授業の中で最初の校時で、奇二による、小学校の校庭とその周辺の自然観察を行う。匂いや色に着目した、気仙沼に植生している木やその葉、実、校庭とその周辺で見つかる昆虫などを観察し、その一部を教室に持ち帰り、さらに観察や簡単な実験を行う。

2校時目には、環境学習を通して生まれた疑問や感想、不思議に思ったことから問いを出し、哲学対話を行う。最初に対話のやり方や注意点を全体に説明した後に、大きなテーマについて解説する。対話のやり方の説明としては、以下の点に注意するように述べる。

哲学対話を行う前に、哲学対話の説明、ルールの紹介がなされる。要点をまとめれば、①ゆっくり話そう、②質問しよう、③関係させよう、④自分の考えが深まり、変わってよい、である。

①では、子どもの哲学では、何か明確な「回答」を導き出すことが第一の目的ではなく、それぞれの前提や根拠を丁寧に吟味することに重きを置く。②では、リップマンが述べる「理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見い出す」ことに当たる⁸。そのため、説明の際にはルールの提示に続けて「大切な質問の仕方」を紹介する。「理由を問う質問（「なぜ？」「どうして

そう思うの?」)「意味を問う質問(「どういう意味?」「わからなかったので別の仕方で説明して)」)「証拠を問う質問(「具体例をあげられる?」)など、子どもたちが批判的思考を伸ばすための助けをする。最後に③は重要であり、相互に意見を関連づけることで発言が深まっていき、集団でのやりとりが創造的になっていく。

その後、2~3個のそれぞれ10名ほどのグループに分かれて、それぞれのグループで、「問い」についてディスカッションを行う。その後、全体で各グループを代表した児童が、どのような問いで対話を行なったのか説明して、全体に共有する。最後に対話についての簡単な振り返りとフィードバックを行う。

以下の実践の様子については、その時の大学院生・学生の記録メモをもとに記述されている。

2019年1月の実践

○日時：2019年1月25日(木)

5年1クラス(30名)2校時連続

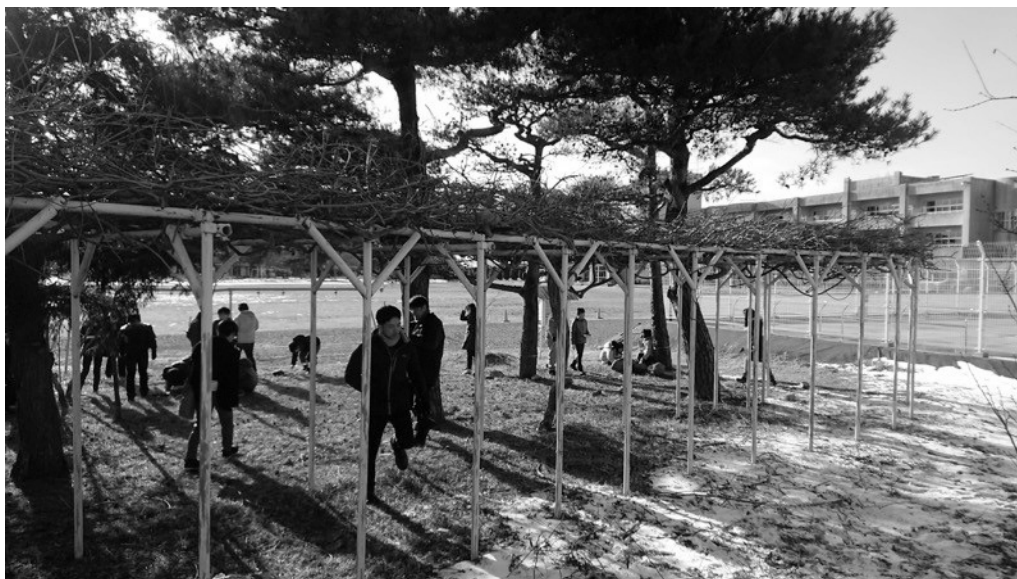
○場所：気仙沼小学校

5年生の報告

▼5校時：環境体験

校庭で越冬昆虫、小動物等の観察を行う。

教室にて授業の簡単な説明後、外に出ると奇二から児童らに、「目を瞑り、どんな音が聞こえるか耳を澄ましてみよう」とお題が投げかけられると、児童らは風の音や、遠くの方にカラスの鳴き声が聞こえることに気づいた。続けて、「目を瞑ったままでぐるぐる回ってみよう」との声掛けにぐるぐる回る児童たち。そして「目を瞑ったまま、太陽がある方を向いてみよう」と次のお題が投げられ、児童らは太陽の方を向く。人間には視覚以外でもモノを見ることができると気づかされる場面であった。



「5年生の校庭での自然観察」背後が校舎



「校庭での自然観察」

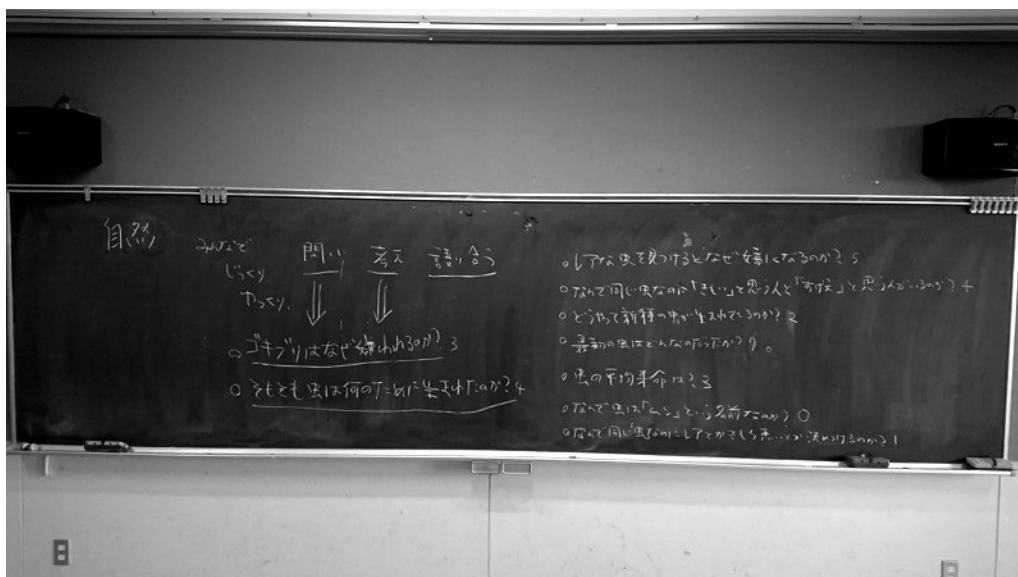
このように身体的な感覚を広げた後、校外に移動し、自然観察を開始した。まずは奇二が児童らに近くの森にキツツキがいることを伝え、児童らは双眼鏡を使いながらキツツキを探した。ヒントとして、木が枯れてるところに巣があるということや、枯れている木の特徴が説明された。

最後に校庭に戻り、越冬昆虫を探すワークを行った。虫が苦手な児童も参加できるよう割り箸が配られ、児童らは、土の中、落ち葉の下、石の裏、池の中など様々な場所を探した。その後、奇二から虫の種類毎に得点が割り振られた得点表が配られ、東京よりも気仙沼の方が虫の数が多いということがわかった。

▼ 6 校時：哲学対話

環境学習を通じて不思議に思ったことから問いを出し、対話を行う。問い出しは全体で行い、対話は2グループに分かれて行う。

環境学習後、教室に戻り哲学対話の説明が行われた後、全体で問い出しを行った。緊張からか、または問いのイメージができなかったからか、はじめは手が上がらなかったが徐々に問いが出始め、最終的には、7分ぐらいで9つの問いが出された。問い出しの後、2つのグループに分かれ、問い決め、対話を行った。奇二のグループは「どうやって新種の虫が生まれてくるのか」、一つのグループは「最初の虫はどんなだったか」で対話を行った。別のグループでは、「最初の虫はどうやって生まれたのか」「大きな爆発によって急に生まれたのか。それとも進化によって徐々に虫になったのか」「動物の体内にいる寄生虫が最初の虫になったのか。だとすると虫よりも動物の方が早く存在してたってことか」「もし最初に一匹しかいなかったら数は増やせないんじゃないか。だとしたら最初から二匹いたのか」などが語られた。児童らの感想では、「時間が足りなかった」「もっと対話したかった」という感想が多く見られた。



「問いが書き出された黒板」

2019年9月の実践

○日時：2019年9月2日（月）

5年2クラスと6年生1クラス（各30名）2校時連続

○場所：気仙沼小学校

5年2組の報告

▼1校時：環境体験

校庭で、木や葉、木の実などの観察し、特に匂いや色に着目させる。虫（クモや蝶、カタツムリなど）を見つけて観察する。

学校の正門前にて出張者の簡単な自己紹介と授業の流れの説明後、奇二による環境学習が開始された。まず、正門横にあるカツラの木の横に立ち止まり、地面に落ちた葉と木に生えている葉の色と匂いを比較した。すると、児童たちは、「落ちた葉っぱはいい匂いがする」、「焼き芋のようで甘いね」などの言葉を呟いていた。その後、池の横にある山椒の木の実について奇二から紹介された。「爪で木の実をガリっとしてごらん」と奇二が話すと、児童たちは目を輝かせながら、木の実の匂いを嗅いでいた。「レモンみたいでいい匂い」という児童や「この匂いダメだ」という児童など反応はまちまちであった。また、それだけでなく、「こんなところに池があったんだ」、「身近にこんな植物があったなんて知らなかった」など新しい発見をしている児童が多く見受けられた。

最後には、校庭の隅で10円玉が配られ、「ミツバを小さく丸めたもので10円玉をこすると10円玉が綺麗になるよ」と問いかけられると、児童たちはしきりこすっていた。児童の中には、「なんで綺麗になるんだろう」と呟く子もいて、自然の不思議さを実感し、環境学習が終了した。



〔5年生の自然観察〕

▼ 2校時：哲学対話

環境学習を通して生まれた疑問や感想、不思議に思ったことから問いを出し、哲学対話を行う。3つのグループに分かれて、それぞれで問い出しから対話まで行う。その後、全体で各グループの児童1名が、どのような問いで対話を行なったのか全体に共有した。

環境学習後は教室に戻り、3つのグループに分かれて哲学対話の簡単な説明後、それぞれのグループごとに問い出し、対話を行なった。初めは緊張しているのか、イメージができなかったのかこのグループも手が挙がらなかった。だが、徐々に手が挙がり始め、全てのグループで問いが決まった。Aグループでは、「動物のうんこについて話そう」、Bグループでは、「どうしていろんな形や色の植物があるのだろう」、Cグループでは、「山椒の実はなんであんな匂いなのだろう」という問いに決定した。Cグループでは、「人間に役立つから」、「多くの種類がないと絶滅してしまうから」という2つの主張について「人間に役立つのは本当にいいことか」、「絶滅したらいけないのか」などについて検討した。対話の終盤では、手を挙げて発言する児童が多くなり、対話終了後は、「もっと話したかった」という感想を言う児童が多く見られた。

5年1組の報告

▼ 3校時：環境体験

5年2組と同様に、学校の正門前にて出張者の簡単な自己紹介と授業の流れの説明後、奇二による環境学習が開始された。まず、正門横にあるカツラの木の横に立ち止まり、地面に落ちた葉と木に生えている葉の色と匂いを比較した。池の横に移動すると児童から「ここにはドクダミがあるよ」という言葉が投げかけられ、奇二による山椒の説明の前にドクダミについての説明がされた。ドクダミも山椒と同様に好き嫌いが分かれる独特な匂いがあることを知った。



〔5年生の哲学対話〕

その後、校外に出ると学校内にはなかった植物が多く見受けられた。例えば、クマが好きな木の実やステーキを焼くときに下に敷く葉などである。2組と同様に、児童たちが奇二の説明を熱心に聞いている姿から興味を抱いている様子が伝わってきた。

最後に、学校内でクモの巣に音叉を近づけるとクモが逃げたり、近づいたりするということを奇二が説明すると、児童たちはクモの巣を探し回って音叉で実験をしていた。「どうして逃げるの」という不思議なことに気づいたところで環境学習が終了した。

▼4校時：哲学対話

環境学習後は教室に戻り、5年2組と同様に3つのグループに分かれて哲学対話の簡単な説明後、それぞれのグループごとに問い出し、対話を行なった。初めは緊張しているのか、イメージができなかったのかこのグループも手が挙がらなかった。だが、徐々に手が挙がり始め、全てのグループで問いが決まった。Aグループでは、「匂いは体のどの部位で判断しているのだろう」、Bグループでは、「毒があるかないかをどうやって見分けているのだろう」、Cグループでは、「木に生えている葉はどうして緑で、地面に落ちている葉はどうして茶色なのだろう」という問いに決定した。別のグループでは、「木に生えている葉が緑なのは栄養をもらっているから」という主張について「栄養とは何か」、「水や太陽は栄養なのか」などについて検討した。

対話の終盤では、手を挙げて発言する児童が多くなり、対話終了後は、「あー、なんかムズムズする」、「もっと話したかった」という感想を言う児童が多く見られた。

6年生の報告

▼5校時：環境体験

雨の中、正門前に集合した児童たちは、桂の木の下で奇二から「木についている葉は緑色だけ



〔6年生の自然観察〕

ど、みんなの足元に落ちている葉は何色だろう」と質問が投げかけられた。茶色であることに気付くと、さらに奇二から「茶色い葉は良いにおいがするから嗅いでみよう」と告げられたため、それぞれが落ちている葉を手にとってそれを確かめた。その後、山椒の木の前に移動すると、奇二は「実を爪でつぶしてにおいを嗅いでみて」と話をした。子どもたちはそれを行うと、「グレープフルーツのにおいがする」、「レモンのにおいがする」といった声を次々とあげた。学校の向かい側に移動してからは、毒を持つ植物についての話があった。また、さらに奥で見つけた大きい葉に、おにぎりを包んでも腐りづらいことが奇二から伝えられると、児童からは驚きの声があがった。山を登った先の墓地では、木の実に着目し、観察を行った。「中にある白い部分は食べられるよ」と説明があると、くるみを割るために一生懸命になる児童の姿がうかがえた。

児童たちは、普段、何気なく生活している学校の内外にも様々な種類の植物が生息しており、その一つ一つを注意深く観察することで、特徴や生態を知り、新しい発見をすることができた。

▼6校時：哲学対話

環境学習後、教室でクラス全体に向け、河野から哲学対話の説明がされた。その後、3グループに分かれ、それぞれのグループで問い決め、対話が行われた。奇二のグループでは「毒はどうやって作られるのか」について、第一のグループでは「毒って何だろう」についての対話を行った。第二のグループでは「なんで大きい葉におにぎりを包むと腐らないのか」という問いについて、対話を行った。児童からは「葉が大きいから」や「腐らない成分が入っている」といった意見があり、そこからさらに成分と栄養の違いといったことを考えた。第二グループのファシリテータは対話の中で一貫して子どもたちに、前の子が言ったことをまとめてから発言するよう提案しており、子どもたちはそれに少し戸惑いながらも熱心に他の子の意見を聞き、対応していた。最後の振り返りでは、積極的に意見を話すことができたかという質問には「まあまあ」と答える子が多かったものの、他の子の意見を聞いたか、関連付けて話せたかという質問にはできたと答えた子が比較的多かった。



「6年生の哲学対話」

▼全体を実施しての考察

以上の2学年での実施について、1時間目の環境体験では、校庭とその周囲という日常的に見慣れた風景の中に、植物や昆虫、小動物がそれぞれに生命を営んでおり、それが相互に関連しているという生態学的な経験を得ることができた。環境ガイドをした奇二は、植物や昆虫などに触れ、掴み、凝視するといった積極的な働きかけを促し、五感を使って身体的に自然を経験させた。子どもたちは、身近な生物の不思議さに感心し、自然の精妙さに強く印象付けられていたが、これは、自然の身体的な体験を生態学的に位置付けて理解させるといふ、環境ガイドの方針に負うことが大きいと言えるだろう。

2時間目の哲学対話では、「哲学」という言葉にこだわらずに、体験したことを言語的に表現し、そこから素朴であれ「問い」を見つけていくことに重点をおいた。そこでは、科学的とも哲学的とも言える問いが次々に出され、それは観察や経験からの問題発見ないし仮説形成のプロセスが行われていると言える。45分という時間内では、もちろん、そこで出た問題を十分に深く考察する、あるいは仮説を検証するという段階までは進めなかったが、この続きを総合的な学習の時間で続ければ、それぞれに出された問いを探究していくように導いていくことができるだろう。

子どもたちは、「なぜ」という問いで、「理由（目的や意味づけ）」と「原因」という概念的には区別されるべきものを、いわば、混淆させて探究しようとしているが、これは排除すべきものではない。そもそも科学的探究の動機の根元には理由と原因の混淆が存在し、それが知的探究の推進力でもあるからである。アクティブ・ラーニングにおける一つの大きな問題は、「主体的な学習への取り組みのための動機付けがなかなか困難な場合があり、「強制された主体性」といった矛盾した授業になってしまいかねない点である⁹。しかし、哲学対話では、児童生徒が自分の体験から不思議だと思い、知りたいと思う問いを見出す。この動機付けの維持が、哲学対話において、アクティブ・ラーニングに最も貢献できる点だと言えるだろう。

総合的な学習（探究）で最も重視すべきことは、児童生徒が自分でテーマと問いを見つける「問

題発見」のフェーズである。興味深い問いを見つけることこそが、知的探究の継続を促し、粘り強い思考力を育て、独創性を育むことになるからである。別のところで論じたが、独創性は、いかに自分の関心や興味を反映した問いが立てられているかどうかによって決まってくる¹⁰。

また、対話をするという点においても、子どもたちの感想からは、子どもたちは、相手の話を熱心に聞くことができ、自分の考えと相手の考えをすり合わせ、検討しながら考えることもできたと判断できる。自分の言葉で話すことにやや躊躇する子どももいたが、概ね緊張せずに対話ができている。回数を重ねることで、それぞれがより積極的な発言ができるようになるであろう。子ども同士で知的に刺激し合う対話を行えたことは、共同性はもちろん、相互尊重を育む点においても重要であると言えるだろう。対話による探究は、思考力を育み合うだけでなく、コミュニティ形成にも大きく寄与するからである。

4. 気仙沼図書館・児童センターでの絵本カフェ

上記の小学校の教育実践に関連して、2019年9月1日（日）14:00～16:00に気仙沼図書館・児童センターにおいて、小学校3年生以上の子どもと大人を参加募集し、「えほんカフェ」を行った。総合的な学習とは直接の関係にはないが、地域の図書館を利用した類似の教育活動として紹介しておく。

気仙沼図書館は、震災後、株式会社岡田新一設計事務所の設計によって、地域のコミュニティ・センターであることも目指して新しく建てられた図書館である。場所としては、同小学校の広い校庭を挟んで隣接している。児童センターも同じ建物内に併設されており、子どもを遊ばせながら図書館を利用することが可能である。

参加者は16人で、小学生8人、大人8人、小学校3年生から年配の方まで幅広い年代の参加者が集まった。実施場所は、気仙沼児童センター「ひらめきの部屋」を使った。はじめに、筆者から企画の趣旨と哲学対話のやり方を説明した。その後、図書館員が事前に選んだ5冊の本の簡単なあらすじを説明した。その中からみんなの投票で興味のあるものを選び、石井睦美著『100年たったら』¹¹という本が選ばれた。同書は、ライオンと一緒に暮らす小鳥の生命をめぐる、切なく、考えさせる物語である。

図書館員が読み聞かせを行ったあと、グループに分かれて対話を行った。今回の対話は、大人グループと子どもグループの2グループでそれぞれ行われた。

大人グループの参加者の多くは、小学校で読み聞かせをしている人々であった。はじめに、『100年たったら』の本の内容についてどのようなことを感じたかを話した。そこでは、「輪廻転生をテーマにしているのではないか」「お互いの支え合いについて書いている」という意見がでた。

つぎに、問いを決めるために、話したいことを話してもらうことにした。そこでは、「波に生まれ変わるとは」「偶然と必然」などの意見が出た。その中で、「何に生まれ変わりたいか」という意見から、「なぜライオンと小鳥だったのか?」という問いについて対話をするようになった。

対話では、自らの経験から小鳥である必要性を話す参加者や、絵本の最後の場面のその後の展開について質問する参加者が見られた。終盤には、「ライオンと小鳥の一つ前はなんだったのか?」という問いも出された。

子どもグループでは、はじめに、考えたいこと・不思議だと思ったことについて話した。そこ

では、「なぜライオンは小鳥を食べなかったのか」「何回も出会うのが不思議」という意見が出た。子供が緊張している様子がみられたため、どのように問いをきめるかについて話し合った。その結果、くじ引きで決めることとなり、「なぜ何回も出会ったのだろう」という問いについて対話することとなった。

対話では、まず神様が会わせてくれたという意見から神様は本当にいるのかという話になった。また、死んだときに未練や思い残しがあったからという意見も出た。最後に、グループをまとめて参加者全員で「なぜライオンと小鳥だったのか」という問いについて対話した。子供からは、弱肉強食だから小鳥とライオンであるという意見がでた。また、対話の終盤には自分より年下に手加減したという体験談から、相手に手加減する「優しさ」とライオンが小鳥を食べなかった「優しさ」は同じかということ、「さびしい」ってなんだろうということについても話した。



「子どもグループの対話」



「大人グループの対話」

5. まとめ：指導法と展望

各学年一回のみの実施であったが、児童の反応は報告の通りに鮮明なものであり、体験に関連して多くの問いが積極的に出された。対話は、時に深まらない場合もあったが、こうした経験が初めてであった児童としては十分な成果が得られたように思われる。筆者たちは、この環境体験学習と哲学対話を組み合わせた教育プログラムを、宮城県気仙沼市以外でも、岩手県陸前高田市、岩手県山田町、高知県、沖縄県の各地で各実施している。

総合的な学習には、協力的な学習、参加的な学習、体験的な学習の要素を盛り込むことが肝要であるが、自然を地域創生という文脈、あるいはSDGsという文脈で理解する学習のためには、とりわけ参加的・体験的な要素が重要であることが指摘されている¹²。

河野¹³も指摘しているように、自然の体験と知識とは相補的な関係にあり、体験した自然を科学的知識で確認し、また科学的知識が体験のための視野を広げていく。そしてその際の科学的知識は、その地域の自然をトータルに捉えられる生態学的な視点を含んでいる必要がある。観察した動植物、昆虫の分類やその振る舞いについての知識だけではなく、その地域においてそれぞれの生物がどのようなニッチを必要としており、その地域の自然の中でどのような役割を果たし、他の生物とどのような関係を取り結んでいるかを、多角的に理解する必要がある。こうして、身体的自然体験と科学的な生態学を相補的に循環的に用いて教育を行うのがよいだろう。

そして、筆者たちは、自然が私たち人間にとってどのような意味を持っているのかを、相互の対話を通して考えていく活動を、以上のESD教育にとり入れた。自然と区別して人間の生活を語るのではなく、自然の循環という文脈の中で人間のあり方を考えていくきっかけを与えるためである。これは、持続可能な地域創生を構想する上で、非常に重要な点であると思われる。フィールドワークの後に、その体験をメタ的に振り返る哲学対話という契機は、自分たちの地域が抱える諸問題や今後育てていくべき基本的価値、ビジョンを育てる上で有効である。

また別の視点から見れば、上記の総合的な学習では、自分の直接的で身体的な具体的体験を、科学的知識と哲学的な概念といった抽象的な枠組みの中で解釈する学びを行なったとも言える。具体性と抽象性を行き来することは、体験を共有したり、協力的な活動を行ったりする上で重要な学びである。

以上の考察から、地域創生やSDGsに関わるESD的な総合的な学習を行う時には、以下のよう
な提案ができるだろう。

- ・子どもにとって遠くの自然よりも、むしろ生活圏にある身近な場所で行われている生命の営みを生態学的な関連の中で体験させ、身近な自然を発見させ、生態系という角度から日常生活空間を理解してもらおう。
- ・自然の直接的な体験と、生態学に関する科学的知識を相補的に循環させるような、参加的で体験的な学びが大切である。
- ・自然が人間にとってどのような存在であり、また人間が自然にとってどのような存在であるべきかについてじっくりと話し合う哲学対話の活動が、自然と人間と人間社会についての深い理解にとって重要である。
- ・そのための教員教育や、専門家との連携、大学との連携が教育の成功にとっての鍵となる。

謝 辞

気仙沼市立気仙沼小学校、気仙沼市教育委員会、気仙沼市立気仙沼図書館、株式会社岡田新一設計事務所、柳瀬寛夫氏にはこの場を借りて感謝申し上げます。

本論は、科学研究費基盤研究(A)「生態学的現象学による個別事例学の哲学的基礎づけとアーカイブの構築」(17H00903、研究代表：河野哲也)の助成を受けて執筆されている。

注

- 1 文部科学省Webページ https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm
- 2 日本財団「18歳意識調査」第10回地方創生
https://www.nippon-foundation.or.jp/what/projects/eighteen_survey
- 3 内閣官房 まち・ひと・しごと創生本部事務局「東京圏在住者の約半数が、地方圏での暮らしに関心あり」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/sousei/pdf/ijuu_chousa_houkokusho_0515.pdf?_fsi=UYOwox3P
- 4 河野 (2022)
- 5 河野 (2016), 第3章参考。
- 6 具体的な方法に関しては、河野 (2018) を参照のこと。
- 7 Lipman (2014), p. 20.
- 8 Lipman (2014), p. 20.
- 9 小針 (2018), p. 185.
- 10 河野哲也「第五章 問いを自分で立てさせるための工夫」, 成瀬 (2016) 所収。
- 11 石井睦美 (2018)
- 12 阿部 (2017)、阿部・川嶋 (2012) を参考。
- 13 河野 (2016)

参考文献

- 阿部治編 (2017). 『ESDの地域創生力：持続可能な社会づくり・人づくり9つの実践』 合同出版。
- 阿部治・川嶋直編著、立教大学ESD研究センター監修、(2012). 『ESD拠点としての自然学校：持続可能な社会づくりに果たす自然学校の役割』 みくに出版。
- 石井睦美 (2018). 『100年たったら』 アリス館。
- 小針誠 (2018). 『アクティブラーニング：学校教育の理想と現実』 講談社Kindle版。
- 河野哲也 (2016). 『いつかはみんな野生にもどる：環境の現象学』 水声社。
- 河野哲也 (2018). 『じぶんで考え じぶんで話せる：こどもを育てる哲学レッスン』 河出書房新社。
- 河野哲也 (2022). 「小学校の「総合的な学習」の指導法に関する実践研究(3)：「子ども哲学探検隊」とコミュニティ形成のための教育」, 『立教者社会福祉研究』 第39号。
- 成瀬尚志編著 (2016) 『学生を思考にいざなうレポート課題』 ひつじ書房。
- Lipman, M. (2014). 『探求の共同体：考えるための教室』 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳, 玉川大学出版部。