

センス・オブ・ワンダーを育む特別活動

「生きる力」再生のために

菱刈晃夫

はじめに

『沈黙の春』(Silent Spring, 1962)で著名な海洋生物学者にして作家のレイチェル・カーソン(Rachel Carson, 1907-1964)は、名著『センス・オブ・ワンダー』(The Sense of Wonder, 1962)のなかで、こう記している。

子どもたちの世界は、いつも生き生きとして新鮮で美しく、驚きと感激にみちあふれています。わたしたちの多くは大人になるまえに澄みきった洞察力や、美しいもの、畏敬すべきものへの直感力をにぶらせ、あるときはまったく失ってしまいます。

もしわたしが、すべての子どもの成長を見守る善良な妖精に話しかける力をもっているとしたら、世界中の子どもに、生涯消えることのない「センス・オブ・ワンダー=神秘さや不思議さに目を見はる感性」を授けてほしいとたのむでしょう。

この感性は、やがて大人になるとやってくる倦怠と幻滅、わたしたちが自然という力の源泉から遠ざかること、つまらない人工的なものに夢中になることなどに対する、かわらぬ解毒剤になるのです⁽¹⁾。

「センス・オブ・ワンダー=神秘さや不思議さに目を見はる感性」。この感性・センス、あるいは感覚を、現代人の多くが鈍らせ、そして失いつつある。

人工的なモノ物質や電子メディアに取り囲まれ都市化された環境のなかに、センス・オブ・ワンダーを刺激する自然はほとんど見当たらない⁽²⁾。効率とかノルマとか成果とかいった数値目標に日々刻々と追いまくられ、あわただしく生きることを強いられる現代人にとって、センス・オブ・ワンダーなど、感じているゆとりなどないといったほうが適切かもしれない⁽³⁾。カーソンがいうように、生来(by nature)子どもが具えていたはずの驚きと感激のセンスは、大人へと徐々に近づくにつれて鈍磨させられ、やがてはただ忙しいだけの倦怠と幻滅のなかで死にたえてゆく。残るのは、生きる意味を失った、つまり「生きる力」をなくした不幸な人々である⁽⁴⁾。

事態は、学校教育の現場においても同様の観を呈しつつある。

教師自身がゆとりのない「ゆとり教育」のなかで、日々の多忙とともにセンス・

オブ・ワンダーを失っていく（もちろんもともとそのセンスのない教師は別として）。子どもたちは、あふれるモノとメディアにどっぷり漬かった状態で、生来の感性をどんどん腐らせていく。目指されるのは、こんどは学力向上といった効率や成果、そして成功…。その挙句のはてに、先の不幸が待ち構えていたとしたら。教師は、不幸せを目指して子どもを教育したのだろうか。教育とは、本来「幸せのための教育」なのではなかったのか⁽⁵⁾。

ここで教師のはたす責任は大きい。むろん、効率や成果主義が幅をきかす現代社会のシステムに、すでに否応なく組み込まれてしまっているわたしたち教師にできることは限られている。しかし、できないことばかりではなく、できることもまだまだたくさん残されている。とりわけ、学校教育の4大領域のひとつ、特別活動には、その可能性が大いに期待できよう。

本稿では、人間の一生を通じた「生きる力」の源泉=センス・オブ・ワンダーを特別活動のなかでいかにして育むかについて論じてみたい。まずは、「生きる力」の根元にある、人間にとってのセンス・感性・感覚という能力の本質について一瞥する。次に、これと関連して、現代の子どもの現状と、今後の特別活動に必要なとされる意味や内容を確認する。その上で、センス・オブ・ワンダーを育む特別活動の実践にふれてみたい。

1 節 「生きる力」とセンス

先の引用において、センス・オブ・ワンダーは、大人がつねに経験せざるをえない倦怠と幻滅に対する変わらぬ解毒剤になると、カーソンは語った。しかもそれは、自然という力の源泉から遠ざかること、つまり、つまらぬ人工物に夢中になることによって引き起こされるのだという。ならば、生の倦怠と幻滅の解毒剤としてのセンス・オブ・ワンダー再生の試みとは、まさに自然という「生きる力」の源泉へと再びアクセスし、わたしたちの生を人工的なモノとメディアによる支配から解放することであるともいえるだろう。そのためには、一方でわたしたち大人や教師自身のワンダーのセンス・感性・感覚を再生させなければならない。と同時に、他方で子どもや児童・生徒に対しては、生来のそのセンスを鈍らせることなく大切に育む努力を、わたしたちが「子どもの成長を見守る善良な妖精」とともにしていかなければならないことを意味する。その責任を、とくに学校教師は職業上担っているといえよう。

ところで、学校週5日制が導入され、「ゆとり教育」政策のスローガンのひとつとしても掲げられた「生きる力」とは、いったい何を指すのであろうか。これへの批判は、正当なものを含めているいろいろあるが⁽⁶⁾、藤田英典は、その構成要素3つをあげている⁽⁷⁾。能力・忍耐力、豊かな経験、希望・楽天性である。以下、特徴をピックアップしてみよう。

能力・忍耐力・・・力 のつくほとんどの能力。考える力、理解力、

創造力，問題解決能力，表現力，体力，運動能力，技術・技能，精神力，社会力，持久力，忍耐力（辛抱強さ），情報処理能力，対人関係処理能力など。

豊かな経験・・・幅広い豊かな経験をもつ人には、「生きる力」がある。これはさらに、3つの要素に分けられる。1. 豊かな出会い，2. 豊かな努力，3. 豊かな挫折。

希望・楽天性・・・楽天的な人は、少々の困難・苦労や面倒なことがあっても、うまく遣り過ごし、乗り越えることができる。また、いわゆる打たれ強い人も、これに含まれる。希望をもっている人、もつことのできる人もまた、どのような困難や苦労に直面しようとも、何とか苦境を克服していける。

とりわけ、豊かな経験のなかの豊かな出会いには、特別活動や総合的な学習の時間に期待が寄せられるであろう。また、実際そうした豊かな経験のためのきっかけやしかけを、従来特別活動は用意してきたのである⁽⁸⁾。現実に「やってみることによって学ぶ」(learning by doing)という特別活動の本質には、自らの身体を動かす実体験・経験を通じた学びの豊かさが本来たっぷり含まれているはずなのだ。

さて、「生きる力」を構成する要素として豊かな経験，そして豊かな出会いが示されるとき、とくに自然はすべての生の源泉であるがゆえに、これとの豊かな出会いを再セットできれば、いかほどまでに豊かな経験に寄与できるであろうか。これは3節のテーマであるが、それにしても豊かに出会うためには、当然出会うためのセンスが前提されていなければならない。感性や感覚がなければ（芸術はその分かりやすいもののひとつ）、わたしたちはどんなに美しいものに日常出会っていても、じつは出会わないままである。よって、やはり最大の問題は、豊かな出会い，豊かな経験，そしてすべての「生きる力」の根元にあるセンスと、このセンスをどう育むかにあるのだ。

では、さらにセンスの本質とは何か。それは身体にある。センスとは、このわたしたちという自然の身体そのものに生来具わる感性であり、感覚。この身体に具わる自然のセンスが語ることに耳を傾ける。ここから、「生きる力」の甦生、もしくは育成は始まるといえよう。この「生の哲学」を力強く唱えたのが、周知の通りニーチェである。彼は、行き詰まる現代社会や教育に対して、それをまるで予想していたかのように、すでに1世紀以上もまえに数々の教訓を与えていた。『ツァラトゥストラはこう言った』(Also sprach Zarathustra, 1883-91)では、こう記されている。

わが兄弟たちよ、むしろ健康な身体の語る声に聞くがいい。これはもっと誠実な、もっと純粋な声である。

健康な身体、完全な、しっかりした身体は、もっと誠実に、もっと純粋に語る。それは大地の意義について語るのだ⁽⁹⁾。

世界の背後だとか、物^{ディンク・アン・ジッヒ}自体だとか、悪魔だとか、地獄だとか、つまりイデアや神だとかいう観念の「胡散臭さ」を白日の下にさらした 神は死んだ ニーチェが語る「大地」とは、まさに自然そのもの、この生ける身体である。このわたしの身体自体が語りかけてくる「おのれ」(das Selbst)に気づくことを、ツアラトウストラの声を通じてニーチェは語る。ここには、読者のインスピレーションをかきたてる刺激に満ちた魅力的な言葉が、いやというほど散りばめられている。

「わたしは身体であり魂である」これが幼な子の声なのだ。なぜ、ひとは幼な子のように語ってはいけないのか？

さらに目ざめた者、識者は言う。わたしはどこまでも身体であり、それ以外の何物でもない。そして魂とは、たんに身体における何物かをあらわす言葉にすぎない。

身体はひとつの大きな理性だ。ひとつの意味をもった複雑である。戦争であり平和である。畜群であり牧者である。

あなたが「精神」と呼んでいるあなたの小さな理性も、あなたの身体の道具なのだ。わが兄弟よ。あなたの大きな理性の小さな道具であり玩具なのだ。

「わたし」とあなたは言い、この言葉を誇りとしている。しかし、もっと大きなものは、それをあなたは信じようとしなが あなた^{からだ}の身体であり、その大きな理性である。それは「わたし」と言わないで、「わたし」においてはたらいっている。

感覚は感じ、精神は認識する。それらのものは決してそれ自体で完結していない。ところが感覚も精神も、自分たちすべてのものの限界であるように、あなたを説得したが。かれらはそれほどまでに虚栄的なのだ。

感覚も精神も、道具であり、玩具なのだ。それらの背後には本物の「おのれ」がある。この本物の「おのれ」が、感覚の眼をもったはずねている。精神の耳をもった聞いているのである。

この本物の「おのれ」は常に聞いたり、たずねたりしている。それは比較し、制圧し、占領し、破壊する。それは支配する。それは「わたし」の支配者でもある。

わが兄弟よ、あなたの思想と感情の背後には、強力な支配者、知られざる賢者がひかえている、それが本物の「おのれ」というものなのだ。あなたの身体のなかに、かれは住んでいる。あなたの身体は、かれなのだ。

あなたの最善の知恵のなかよりも、あなたの身体のなかに、より多くの理性があるのだ。そして、あなたの身体がなんの目的で、あなたの最善の知恵を必要とするのか、誰がそれを知っているだろう？⁽¹⁰⁾

心身論などという言葉によく示されるように、今日のわたしたちは、心や精神と身体とか、いまのわたしと本物の自分探しとか、道徳と体育とか、学力と体力とかいうように、人間や教育をばらばらに分解してみる見方に、いつしか毒されてしまっている⁽¹¹⁾。しかし、よくよく目覚めてみれば、ここにあるのは、わたしやあなたといった「身体」(der Leib) という塊の他にない。このわたしの身体において、すべてはひとつであり、この身体そのものが「おのれ(わたし自身)」である。フロイトやユングの心理学を先取りしたようなニーチェの言葉は、行き過ぎた心身分裂によるさまざまな苦しみにあえぐ現代人に対して、いまいちど身体に、大地に、そして自然に還ることの必然性を唱えているといえよう。

このようにニーチェによれば、センスは身体に具わるものであり、それは精神や頭と同様「おのれ」の道具である。ここにあるのは、わたしという身体以外の何ものでもない。まさに全身が全霊であって、わたしたちは一人ひとり、この身体をフル活用するべく「おのれ」から、つまり身体そのものから駆動されるのである。これが、生きるということであり、すなわち「生きる力」とは、身体の活動を全面展開させる「おのれ」の力である。あるいは、その逆もしかり。「おのれ」の活動を全面展開させる身体の力である。そのためには、感覚も精神も、すべてがひとつとなった身体が、大地に、そして自然に、大きな理性に、「おのれ」に素直でなければならぬ⁽¹²⁾。この生の過程で、先の豊かな出会いが積み重なって豊かな経験がより豊富に蓄積されていくのである。すると、「生きる力」はもっとパワーを増すことになるであろう。

まずは、わたしたち大人や教師が、いまいちど「おのれ」の身体に虚心坦懐に耳を傾ける素直なセンスを再生し、これを磨きなおさなければ、次の特別活動はどうい始まらない。ニーチェの意味で、わたしたち現代人は、自分本来の身体(とこれとひとつとなったセンス)をもっと大切にし、これを健康にしていかなければならないのである。

2節 センスをなくした子どもと今後の特別活動

要するに、現代人は、大人も子どもも含め併せて身体・感覚が鈍くなっている⁽¹³⁾。前節でも明らかなように、これが「生きる力」低下の要因のひとつといえよう。あるいは、今日あえて「生きる力」の育成などといわなければならないところに、すでに身体・感覚の鈍磨の進行があらわれているともいえよう。それは、すでに指摘したように、わたしたちを取り囲むメディア環境の爆発的な伸展と大きな関係がある。魚住絹代は、「メディアは本来、人々の暮らしや考え、心を豊かにするべく発展してきたはずだった。だが、それが、子どもたちを損なう方向に働いている」⁽¹⁴⁾と警告している。「無気力・無関心・無感動」、自分から主体的に現実に向かっていこうとすることを避ける回避的ライフスタイル、自らが求め、生み出すという能動性や本当の創造力の欠如、対人関係力のなさなど⁽¹⁵⁾、電子メディアにも心のついたころから取り囲まれ、このなかでいわば家

畜化されて育てられた子どもや大人たち。レディメイドの一方的な情報に受動的にさらされたすえに、身体・感覚は瀕死の状態にあるといえよう。すなわち、「生きる力」の低下は、メディアによる身体の家畜化と感性の磨滅にあるといっても過言ではなかろう。ならば、「生きる力」を再び取り戻すには、この家畜化された身体に再び大地の自然を甦らせ、磨滅したセンスを再び覚醒させる他ないのである。この方策について、これから考えていくわけであるが、ちなみに魚住は「手作りの子育て」として、次のように提案している。

人は促成栽培や温室栽培ではうまく育たない。子どもひとりひとりのための時間と体験を創造していくという手間を省かないことこそ、人になるために必要な子育てであり、教育だと思う。

昔は不便な暮らしの中で子育ても家事もたいへんだった。子どももそんな姿を見て育った。それは、ある部分で、手作りの体験を与えていたのだ。ひとりひとりが特別な体験を、自然にすることができた。画一化され、パッケージ化された教材やビデオやテレビ番組やゲームなどなかったから、みんな手作りで試行錯誤しながらやっていたのだ。それがかえって子どもの脳や心を育ててきたのだと思う。(中略)

たとえば、身体を動かすこと、遊ぶこと(ただし、出来合いのものではなく、何も無いところから遊びを作り出す本来の遊び)、話し合うこと、文章を書くこと、課題に向かって努力すること、辞書や図書館で調べて勉強すること…。安易に出来合いのプログラムやメディア教材に頼るのではなく、手作りで行っていく試行錯誤のプロセスが、子どもを育てていく⁽¹⁶⁾。

より快適でより便利な、ひとことで幸せな世の中を目指して尽力してきたわたしたちであったが、皮肉なことに、文明化・近代化がなしとげられたところでは、逆に人間は「おのれ」の「生きる力」を、当の人間たちが作り出したモノによって吸い取られ、身体・感覚は骨抜きにされ、しまいには不幸の底に転落していく。高度の教育を受けた結果、いわゆる一流の学校を卒業した者たちが、こうしたメディアや人工環境の開発に日々しごきを削る。いったい全体、すべては何のための教育だったのか。はじめにも記したように、こうした問いにとりつかれるのも無理のない現実ではあるが、やはりわたしたち大人や教師は、この罪を見つめながら、できることをやる他ない。身体を動かすことに始まる先の提案は、3節でより具体的に示すとしよう。

さて、大人も含めて現代の子どもに顕著とされる身体・感覚の鈍磨は、自分の感情や気分すら鈍感で、それをうまくキャッチすることのできない人々を大量に生み出していると、巖谷奈々という。すると、こういう人々は、必然的に他人にも自分の感情や気持ちをうまく伝えられないし、逆に他人の感情や気持ちにも鈍感ということになる。つまり、「おのれ」への通路がほとんど塞がれた状態の

人間、ひとりのわたしでありながら「おのれ」の人生を真に生きていないヒトが増えつつあるというショッキングな事態である。

子どもとのコミュニケーションがうまく成り立たない。教員たちのこういう訴えから気づくことは、相手の気持ちや自分のなかにおこる危険や不安といった感覚、感情を子どもたちがうまく感じ取れていないのではないか、ということだ。

小学校で知識を学び始める。その段階までに、開発されるべきものが育っていない。そんな子どもたちを多く抱えながら、知識を伝えることを主とせざるをえない、という矛盾が今の学校にはあるのではないだろうか。

では、知識を学び始める前までに開発されるべきものとは、なんだろうか。それは、「自分の感情を十分に味わって、その自分なりのコントロール方法がある程度身につけているかどうか」ということだ。

かつては、気持ちを取り扱うための訓練が、家族のなかで自然になされていた。たとえば、兄弟ゲンカをしたり、家族との駆け引きをしたりしながら、自分の気持ちを自覚し、それを表現する方法を自分なりにみつけ、磨く機会があった。

親戚の集まりが日常的にあれば、ちょっと気の張るおじさんに挨拶をするなど、ぎこちないながらも自分なりの人間関係を結ばざるをえない場面に遭遇することになる。事前に、どんなふうに言えばいいのか、コミュニケーションの方法を予習させられることもあった。

けれども、今の子どもたちは、そういった予行演習の場がない。突然に学校といった公の場に出ることになる。子どもは恥ずかしい気持ちや、うまく言えるだろうかといった緊張に、練習することなくさらされることになりやすい。

家族や地域といったつながりが希薄になった今、子どもたちの気持ちを育て、それを表現する練習の場を提供するといった機能が、学校での教育のなかに組み込まれる必要性が生まれてきている⁽¹⁷⁾。

わたしの身体から否応なしに、自然に湧き起こってくる感覚や感情や気持ちを、まずはたとえそれがネガティブなものであろうともしっかりと味わい、これを素直に感じ取ることがきわめて重要である。子どものうちから、この自然の感情を蔑ろにしてはならない。この身体の声こそ「生きる力」そのものなのだから。

ところが、とりわけ(早期)教育の名のもと、こうした「快 不快」の感覚・感情・気持ちや情緒をたっぴり味わいし尽くすことなく、すぐに「正 誤」の知的な反応が子どもに強いられる。稿をあらためて取り上げるが、「快 不快」をベースにした情緒的なもの、エモーション・フィーリング・アフェクション・センチメントといったセンスこそが、とりわけ道徳的な価値や判断の拠り所ともなっていることを、わたしたちは忘れてはなるまい⁽¹⁸⁾。「おのれ」の身体の声が聞こ

えなくなるということは、すなわち「生きる力」の減退であり、^{モラルディ}道徳性の退廃とも直結している。

が、残念ながら、現代社会および教育の現場で進行しつつあるのは、こうしたわたしたちの身体 (=自然) に対する虐待に他ならない。あるいは、「生」の生殺しなのかもしれない。それが、先にもいったように、教育の名のもと、「善意」で行われているところが、また皮肉としかいいようがない。現代社会および教育は、人間を生かそうとしつつ、同時に殺している。人間とは、何とも矛盾した奇妙な存在である。

再びわたしたちは、大人もしくは教師として、子どもに対する深い罪をここに感じざるをえないのであるが、それでもできることをしていく他ない。巖岩のいう「子どもたちの気持ちを育て、それを表現する練習の場を提供する」といった機能を学校教育のなかに組み込むという提案に、特別活動はどう答えるのか。次に移ろう。

近々また改訂が行われるとは思われるが、平成12年度から実施されている現行の小学校学習指導要領・特別活動編では、学校行事が次のように改善された。

学校行事については、ボランティア活動など社会奉仕の精神を涵養する体験や幼児、高齢者、障害のある人々との触れ合い、自然体験などを充実することとした。また、各学校が取り上げる活動について学校や地域の実態に応じて重点化するとともに行時間の関連や統合を図るなど工夫して精選して実施することとした⁽¹⁹⁾。

このように、自然体験の充実が明示されている。しかも、ここでの特別活動は、道徳の時間や総合的な学習の時間とも関係が深い。まずは、道徳の時間とのかかわりについて。

学校における道徳教育は、道徳の時間のみならず、学校の教育活動全体を通じて行われることを基本としている。その意味で、特別活動における様々な集団活動は、道徳性の育成にとって重要な場と機会であり、道徳教育とのかかわりが深い。

八
一

児童は、特別活動における実践的な集団活動を通して、集団の一員としての自覚を深めるとともに、友人と助け合いながら学習や生活をしようとする態度、所属する集団に主体的にかかわっていかこうとする態度など、望ましい道徳性を身に付けることができる。また、児童の悩み、学級や学校生活における葛藤などの道徳性に関する問題は、学級活動における指導と深いかかわりがある。また、道徳の時間に育てられた道徳的な心情や判断力は、特別活動における具体的な活動場面で生かされ、道徳的实践が一層充実され、豊かになるなど、特別活動での活動を支え、推進する力となる。このように特別活動と道徳教育及び

道徳の時間とは、深いかわりをもっている⁽²⁰⁾。

ここでの道徳性とは、主に「望ましい」人間関係 人と人との交わり を指しているようであるが⁽²¹⁾、先にもふれたように、その根底には、自分のなかの「快 不快」といった感情等を素直に味わうセンスが必要である。しかも、このセンスは、センス・オブ・ワンダーのセンスとも、決して別のもではありえない。「おのれ」のなかのセンスは、美しいものに接して「美」というエモーショナルなフィーリングをかきたて、醜いものに接して「醜」というエモーショナルなフィーリングをかきたてる。たとえば、友人同士の助け合いを見て、あるいは自らがそれを体験して、子どもは自身の身体で（あえて言葉にするなら）「美」という友情を感じるのである。それはまた、当人たちにとっても、傍で見ている者にとっても「快」であり、美しいと身体で感じられるのである。逆もまたしかり。陰湿ないじめを傍で見れば、ふつうならこれを「不快」あるいは「醜」と身体は感じるであろう⁽²²⁾。

このように、特別活動では目標の「望ましい集団活動を通じて」、その活動の最中で「おのれ」の身体から湧き起こるさまざまな感情等、言葉にならない気持ちを、ポジティブなものもネガティブなものもすべて含めて体験し味わい尽くすことが必要である。こと人間の集まる集団活動や人間関係においては、それは大人になっても、いついかなる時や場所でも同じであろうが、いいことばかりではなく、嫉妬や憎悪など、さまざまな感情が彩りを添える。だが、それは決して「悪」ではない。それが身体其自然なのである。自然にあるものについて「善」も「悪」もありえない。「おのれ」の身体から自然に発せられるこうしたサインに対して、すぐにそれを「よくない」とか「誤」だとか「悪」だとか、人為的で知的なフタをしてしまえば、子どもも大人も「生きる力」の根元にある（善悪以前の）自然との通路を遮断されてしまうことになる。これが「生きる力」の低下、畢竟不幸につながる。

今後の特別活動では、人為的で知的な言葉や判断を先立てる以前に、子どもたちが、とりわけ情緒的なもの 「おのれ」の内なる自然・身体 を存分に味得できるようなプログラムを工夫するべきであろう。「生きる力」と直結する生きた道徳性は、このような自然・身体にこそ根本をもたなければならない。ちなみに、人為的で知的なものだけで組み立てられた道徳性や、そのための道徳教育は、たしかに頭のなかの仮想王国だけでは有効かもしれない。しかし、それはあくまでもフィクションであり、この生きる現実とわたしたちの身体に対しては、生き生きとした活力を与えてはくれない。インドクトリネーションの道徳教育や人格教育（キャラクター・エデュケーション）では⁽²³⁾、頭と首から下が切れてしまう。心身分裂の道徳である。しかるに、「生きる力」となるモラリティは感情に、身体に、自然に根ざしている⁽²⁴⁾。今後の道徳教育も、そして特別活動も、もっと身体という自然に根ざしたものを工夫しなければなるまい。

これからの教育においては、内面に根ざした道徳的实践力を育成することが課題であり、ボランティア活動、自然体験活動などについて工夫することが求められているが、特別活動における様々な実践活動は重要な場と機会である⁽²⁵⁾。

ここでの「内面に根ざした道徳的实践力」とは、まさに身体という自然に根ざしたものと解されるべきであろう。そこで、本稿では3節で、自然体験活動の具体例を取り上げることになる。

次に、総合的な学習の時間とのかかわりについて。

総合的な学習の時間においては、自然体験やボランティア活動、ものづくりや生産活動、グループ学習や異年齢集団による学習などが展開される。そのような具体的な学習活動を通して、児童は、美しいものや自然に感動する心、社会貢献の精神、他人を思いやる心など豊かな人間性、社会性を身に付けていく。このような学習活動は、特別活動の内容と深いかかわりがある⁽²⁶⁾。

ここでも、自然体験の大切さや、これを通じた「美しいものや自然に感動する心」の涵養が明示されている。これが、まさにセンス・オブ・ワンダーである。感動する心とは、すなわち感動する身体であり、センスでなければならぬ。わたしたちは、頭や脳のなかだけで観念的に感動するとはいわない。むしろ、全身全霊が感動するのである。これは、音楽でも図画工作もしくは美術でも同じである。すべての感動の根元には、センス・オブ・ワンダーがなければならぬ。このような感動の体験が味得できるよう、今後の特別活動は総合的な学習の時間とも協力しながら、そのプログラムを工夫しなければならぬ。

しかもそれは、何も特別活動には限らない。各教科、たとえば音楽や図工・美術でも、さらに理科でも、さまざまな工夫次第で、子どもたちに感動の体験をプレゼントできるのではなかろうか。センス・オブ・ワンダーをどんどん刺激することができるはずである。ただし、このさい先にふれたように、出来合いのメディアによる商業主義的な感動だけをセットしてはならない。あくまでも「安易に出来合いのプログラムやメディア教材に頼るのではなく、手作りで行っていく試行錯誤のプロセスが、子どもを育てていく」⁽²⁷⁾ のだから。

こうして特別活動では、とくに学校行事の遠足・集団宿泊的行事が、有効に活用できよう。学習指導要領には、こう示されている。

七九

平素と異なる生活環境にあつて、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⁽²⁸⁾。

「自然に親しむ」とは、自然を体験する、つまりこれを全身全霊で味わい尽くす

ことに他ならない。

第一に、センス・オブ・ワンダーを刺激し、再生し、育むこと。ここに、今後のモラリティと「生きる力」の根元はある。さらに、カーソンが警鐘を鳴らした環境問題とも関連して、わたしたち人類の未来もかかっているといえるだろう。本物の「生きる力」再生のために、センス・オブ・ワンダーを育む特別活動を、子どもたちの生きる希望の星としたいものである。わたしたち教師にできるささやかな一例を、次に見るとしよう。

3節 センス・オブ・ワンダーを育む実践

これも道徳教育や心の教育 心だけを取り出したこの何と奇妙な響き! との関連で稿をあらためて論じるつもりであるが、ギブソン (James Jerome Gibson, 1904-1979) の生態学的心理学によると、わたしたち人間を含めてすべての動物は、環境との相互依存的な関係にある。河野哲也は、心身分裂的な近代の心理学や教育学に対して、これを乗り越える重要な示唆に富むギブソンを紹介している。

ギブソンによれば、人間は環境のなかに立脚し、埋め込まれた存在であり、そのさまざまな身体的・心理的な活動も、周囲の自然的・人工的・社会的な環境から切り離されてはありえない。生命の活動は、それが適切に機能するためには、それぞれのニッチ (生態学的地位、すみか、活動できる場所) を必要としている。人間のどのような能力でも一定のニッチにおいてはじめて可能となり、能力と環境とは双対をなしている。能力それだけを孤立させて論ずることはできない。心の働きも脳の内部に閉ざされた内的過程などではなく、自然的・人工的環境とのインタラクションにこそ、その本質がある⁽²⁹⁾。

ここでは詳しく取り上げることはできないが、じつはすでにデュイも指摘していたように、とにかく人間は環境に埋め込まれ、これに適応しながら、同時に環境をも改善しつつ生きる動物であるということである。わたしという存在は、本質においてエコロジカルなものであり、わたしがどのような環境 (ニッチ) にセットされるかに応じて、わたしの心身は変化するのである。このいかにも当たり前のことが今日では忘れ去られて、心だとか、個性だとか、自分探しだとか、自己実現だとか、すべてを自分の内面 (あるいは脳) に求める「自己責任」的傾向が見受けられるが、これではますます心身の分裂を招くだけで、生き物としての人間は苦しくなる一方である。生からは遠ざかり、いよいよ不幸になるだけである。人間も他の動物も、生物という点では何ら変わるところはない。すると、教育についていえば、この教育システムをどのようにデザインするかが最大の問題となる。すなわち、「教育を、子どもの成長を支援するデザインとして考える」⁽³⁰⁾ ことである。子どもは、環境のなかで全身を通じて自然に何かを感じ、そして何かを学習するのである。そこで、わたしたち教師は、そのための望まし

い環境を子どもに上手にセットしなければならない。これが本節の課題である。

まず、もっとも大切なことは、カーソンもいうように、決して「教える」ことではなく、「感じる」こと、そして「楽しむ」ことである。

わたしたちは、嵐の日も、おだやかな日も、夜も昼も探検にでかけていきます。それは、なにかを教えるためではなく、いっしょに楽しむためなのです⁽³¹⁾。

ロジャーがここにやってくると、わたしたちはいつも森に散歩にでかけます。そんなわたしは、動物や植物の名前を意識的に教えたり説明したりはしません。

ただ、わたしはなにかおもしろいものを見つけるたびに、無意識のうちによるこびの声をあげるので、彼もいつのまにかいろいろなものに注意をむけるようになっていきます。もっともそれは、大人の友人たちと発見のよろこびを分かち合うときとなんらかわりはありません。

あとになってわたしは、彼の頭のなかに、これまでに見た動物や植物の名前がしっかりとときざみこまれているのを知って驚いたものです。(中略)

いろいろな生きものの名前をしっかりと心にきざみこむことにかけては、友だち同士で森に探検にでかけ、発見のよろこびに胸をときめかせることほどいい方法はない、とわたしは確信しています⁽³²⁾。

自然の神秘を子どもとともに感じ、感動し、楽しむ。この体感と体験のパスのちに、名前という知的なロゴスが自ずとついてくる。

いったいいつのまにかそのような名前を覚えたのか、わたしにはまったくわかりません。一度も彼に教えたことはなかったのですから⁽³³⁾。

教えずして「教える」こと。つまり、ともに感動を分かち合う感情と感性とセンスとの交流 共感 のなかで、子どもといっしょに大人も「何か」を自然に学んでいること。そのような場所に、ともにあることの大切さ。さらに、そのことへの気づき。わたしたちは子どもとともに、自然から何かを「教えられている」のである。ここで、教師はわたしたちではなく自然そのものである。その教師の声を、センス・オブ・ワンダーが感じ取るのである。そのような声を感ずる場所(環境・ニッチ)へと、わたしたちをセットすることが必要である。

七七

わたしは、子どもにとっても、どのようにして子どもを教育すべきか頭をなやませている親にとっても、「知る」ことは「感じる」ことの半分も重要ではないと固く信じています。

子どもたちがであう事実のひとつひとつが、やがて知識や知恵を生みだす種

子だとしたら、さまざまな情緒やゆたかな感受性は、この種子をはぐくむ土壌です。幼い子ども時代は、この土壌を耕すときです。

美しいものを美しいと感じる感覚、新しいものや未知なものにふれたときの感激、思いやり、憐れみ、賛嘆や愛情などのさまざまな形の感情がひとたびよびさまされると、次はその対象となるものについてもっとよく知りたいと思うようになります。そのようにして見つけた知識は、しっかりと身につきます。

消化する能力がまだそなわっていない子どもに、事実をうのみにさせるよりも、むしろ子どもが知りたがるような道を切りひらいてやることのほうがどんなにたいせつであるかわかりません⁽³⁴⁾。

すべての知識や知恵のベース（土壌）には、「感じる」ということがなければならぬ。この感受性が豊かに育まれた子どもには、その後、身体と自然という樹と大地にしっかりと結びついた知識と知恵の果実がなるであろう。感情、情緒、感覚、感性、センス、つまり感受性を豊かに育むことが、あらゆる人間教育の基本であることを、わたしたちはいまいちど確認しなければならぬ。土壌もまだ不安定なまま、あまりに早期に知的なものを教え込んではいけません。さもなければ、せっかくの種子も芽を出さずじまいか、出したとしても、やがては根無し草となって枯れてしまうに違いない。このようなことを、わたしたちはできるだけ避けるべきではなからうか。（人間が）教えずして（自然が）教えることの極意は、「子どもが知りたがるような道を切りひらいてやること」に尽きるのである。

さて、カーソンから多大な影響を受け、その遺志を受け継いだ人々が、センス・オブ・ワンダーを育む自然体験活動を提案している。『子どもが地球を愛するために センス・オブ・ワンダー ワークブック』など⁽³⁵⁾。これには、特別活動の枠内でも、あるいは総合的な学習の時間でも、大いに活用できる実践例が豊富に紹介されている。すでに、そのための団体もあれば、活動ができる場所までも紹介されている。

詳細は、この本を参照されたいが、学びのスタートとして、まず好奇心 子どもの好奇心を育む遊びや野外活動等 があげられる。ここから探検、発見、シェアリング（分かち合い）、情熱といったテーマ別の活動実践例が紹介されている。むしろ「生きる力」を失って倦怠と幻滅の只中にある大人や教師こそ、その解毒剤として、ぜひ子どもたちとともに実際に体験してみたいものばかりである。

他にも、「ネイチャーゲーム」⁽³⁶⁾ がよい参考になる。

その考案者でナチュラリスト（自然案内人）のコーネルは、教師の役割について5つの重要な指摘をしている⁽³⁷⁾。これは、カーソンのいうことと、まさに通底している。その第一前提は、「教え込むのではなく、分かち合う」（Teach less, and share more）⁽³⁸⁾ である。以下、要点だけ確認しておこう。

1. 「教える」よりも分かち合おう・・・たとえばこれはツガの木で...といった教科書の知識を与えるよりも、このツガの木についてその場で心に感じていることを子どもたちに伝える。あくまでも、わたしたちが心のなかで「感じていること」を素直に伝えることが大切である。子どもにしても同様。こうした共感が、まず大事である。
2. 指導者は受け身でいよう・・・子どもの反応に敏感になること。これが子どもと一緒に活動するときもっとも大切な態度である。野外では、子どもは自発的に何かに興味を示していく。わたしたちは、それを待って、たくみに自然の学習へと興味をふり向けていけばよい。
3. チャンスを逃さないで・・・導入段階で問いかけをし、おもしろいものや音で興味をそそり、子どもの関心をできるだけひきつけること。子どもの発見を一緒によるこぶという態度が大切。
4. 体験第一、解説は二の次に・・・人から聞いた話は忘れることがあっても、自分で体験したことは決して忘れない。子どもが動物や植物の名前を覚えないういって心配するのはばかげている。名はうわべのラベルであって、本物の姿ではありえない。わたしたち自身の本当の姿や体や精神的な特性が名前からは決して分からないように、ナラの木という名前から木の特徴が分かるわけではない。まずは本物の自然を見ることが第一。このなかで、教師と生徒は、いつしか冒険仲間という関係に発展していく。
5. 楽しさは学ぶ力・・・楽しかった体験を子どもは決して忘れない。わたしたち自身が、その楽しさの感覚を失わないようにしなければならない。これこそが、ナチュラルリストとしてのいちばん大切な資質である。

こうしたことを踏まえて、ネイチャーゲームには、熱意を呼び起こす 感覚をとぎすます 自然を直接体験する 感動を分かち合う など、さまざまなテーマ別の実践例が紹介されている。いずれも、ゲームとして楽しくできるように工夫されている。詳細は、やはりこの本を参照されたいが、これも同じくわたしたち自身の解毒剤として、体験してみたいものばかりである。また、活動の団体もすでにあるので、ともに参考にされたい⁽³⁹⁾。

このように、センス・オブ・ワンダーを育む実践は、すでに数多くある。現代のわたしたちこそ、子どもたちとともにこのようなエコロジーへと自ら没入する時間を、もっと大切にしなければならないのではないか。大人も子どもも含めた「生きる力」の本当の再生のために、教師にできる特別活動を、今後もっと盛んなものにする必要があろう。

ただし、あくまでも Teach less, and share more を忘れずに。センス・オブ・ワンダーは、育むものであって、決して教えられるものではないのだから。つまるところ、「生きる力」にしても同様である。

おわりに

『子どもと自然』で河合雅雄は、こう指摘している。

現今、子育てや教育が最大の課題として声高に叫ばれているのは、伝統的なシステムが破壊されたからに他ならない。その理由は、子どもを取り巻く環境が急速に人工化したことに基因している。家族でさえ人工化してしまった。そこが問題なのである⁽⁴⁰⁾。

まさに、その通りである。つまり、文明化と近代化の下、自然から、大地から、生命の本源から、どんどん遠ざかってしまったのである。あるいは、これを滅茶苦茶に破壊しつつあるともいえよう。わたしたち人間は、じつは自らの手で自らの首をしめているのである。

このような危機的事態にあって、それでもわたしたちは人為的、あるいは人工的に、やれることを企てていかなければならない。たかが学校教育、されど学校教育。センス・オブ・ワンダーを育む特別活動も、そのひとつである。

いまこの原稿を書いているさなかでも、わたしの周りからはさかんにセミの鳴く声が聞こえてくる。ここは都心でも珍しく緑の多いところなので、ふだんから自然に接することができる。否、ここに限らずとも、わたしたちの周りを注意深く見回せば、たとえ都会の只中でさえも、小さな自然をたくさん見つけ出すことができる。路肩にたくましく生える雑草など、まさしく「生きる力」にあふれているではないか。夜になれば、コオロギの音が聞こえてくるかもしれない。

センス・オブ・ワンダーがあれば、わたしたちはこの地球というエコロジーのなかで、他の生きものとまったく同様、生きて死んでいく存在であることに気づかされる。この環境のなかで、たまたまいまのわたしが生かされていて、やがてはまた土に戻ることが、自然のプロセスの一部なのだに感じられるのである。それが、あるべくしてある生命の姿だと⁽⁴¹⁾。このとき、わたしという自我などあってないようなものだ。わたしとは、じつにエコロジーの産物である。虫や草花など、この世に存在している他のすべてのものと、本質的には何ら変わるところはない。わたしは、たまたまいまわたしとして、ここに存在しているだけだから。もしかしたら、セミに生まれていたかもしれない。ひょっとすると、かつてセミだったかもしれない・・・。

畢竟するに、センス・オブ・ワンダーとは、人間がこの狭いわたしへの執着を超えて、母なる生命の根元「生きる力」とアクセスする中心回路に他ならない。これを大切に育みつづけることが、すなわち最終的に、人間として幸せに生きることにつながるのではなからうか。幸せのための教育のひとつとして、センス・オブ・ワンダーを育む特別活動のさらなる実践が、これからの学校には求められよう⁽⁴²⁾。

註

- (1) R.カーソン『センス・オブ・ワンダー』（上遠恵子訳、新潮社、1996年）、23頁。
- (2) 養老孟司のいう「脳化」された世界。
- (3) スローライフなどといわれる所以。辻信一『スロー・イズ・ビューティフル 遅さとしての文化』（平凡社、2001年）参照。
- (4) 辻はこういう。かつて人々は「『生きる』の」に理由など要らなかった。『生きる』ということに過不足はなかったのだ。そう感じられたのはなぜだろう。多分、いのちというものが、自分にはおさまりきらない、自分を越えた、自分以上の存在だと感じていたからではないか。そこでは現代の我々が思うようにいのちは自分の所有物ではない。それは神秘であり、奇蹟。それは聖なるものと感受されていたのではないか。『今』はいのちの表現であり、『答え』。その『今』を、その『答え』を人間はひたすら生きてきた」（辻前掲書、31頁、傍点引用者）。センス・オブ・ワンダーとは、まさにこの感受性である。
- (5) こうした本格的な問いに対しては、次の拙訳書を参照されたい。N.ノディングズ『幸せのための教育』（原著：Nel Noddings, *Happiness and Education*, Cambridge 2003. 菱刈晃夫・山崎洋子監訳、知泉書館、2007年発行予定）。
- (6) 藤田英典『義務教育を問いなおす』（ちくま新書、2006年）参照。
- (7) 同前書、281頁以降参照。
- (8) 同前書、287頁参照。
- (9) ニーチェ『ツァラトゥストラはこう言った（上）』（氷上英廣訳、1967年、岩波文庫）、50-51頁。
- (10) 同前書、51-52頁。
- (11) 竹内敏晴『教師のためのからだとことば考』（ちくま学芸文庫、1999年）によれば、教師も同様である。教師は子どもの「からだに気づきもせず、大人たちは『こころ』だけを理解しよう『教育しよう』として、しきりに子どもたちに話しかけようと試みている。まるでこころという『もの』がからだと別に存在しているかのように。これはすでに近代身心二元論の終焉の風景とっていいのではないか」（14頁）。これは、まさしくニーチェがいていたことに他ならない。あるいは、「子どもは教員によって操作される対象であって、荒れるとかイジメとか不登校とかは学校という機械の部品の故障に相当する。大急ぎでデータを集め、分析判断して対策を執行する。生きている子どもの、からだの異議申し立てだと感じる発想自体がない、のだ」（18頁）。わたしたちは、自他を含めてもっと「身体」に繊細でなければなるまい。
- (12) しかし、すべての人々が、あまりに「おのれ」素直になり過ぎててもまた困る。いわゆる精神病患者といわれる人々は、何と「おのれ」に素直であることか。道徳や教育は、一面でこの「おのれ」の暴発を防ぐ役割を果たさざるをえない。自我によるコントロール、あるいは抑圧、身体の管理…。これを全否定するわけにいかないし、またしてもならない。ニーチェのいう通り、人間とはまさしく「ひとつの意味をもった複雑」、内的には「戦争であり平和」の繰り返しである。もし昨今流行の個性といわれるものがこの「おのれ」であるなら、「個性の伸長」はきわめて危険ですらある。個性や「おのれ」など、歴史に残る真に個性的な天才を見れば分かるように、否が応でも頭を

もたげざるをえないものであろう（ニーチェしかりで、彼は結局、発狂した）。とりわけ教育界における個性幻想のうそやまやかしから、わたしたちは早く目を覚まさなければならぬ。個性は求められるものでも、教育できるものでもない。そのようにしてできた個性を「おのれ」とはいわない。だとすれば、それは既製品の「おのれ」になってしまうから。個性は自然に形成されるものであり、平凡に生きていけば後から自然に具わっているものなのだ。子どもたちは一人ひとりが強いて個性的である必要などまったくない。なぜなら、生まれつきみなすでに個性的なのだから。つとめて個性の伸長などという人が、まず没個性的なのだ。土井隆義『「個性」を煽られる子どもたち 親密圏の変容を考える』（岩波ブックレット、2004年）参照。

- (13) 山下柚実『五感 再生へ 感覚は警告する』（岩波書店、2004年）参照。
- (14) 魚住絹代『いまどき中学生白書』（講談社、2006年）、241頁。
- (15) 同前書、246頁参照。
- (16) 同前書、245-247頁。
- (17) 巖岩奈々『感じない子ども 心ころを扱えない大人』（集英社新書、2001年）、12-14頁。傍点引用者。
- (18) D.ヒュームらをベースとした「モラルセンスを育む道德教育」（仮題）として、あらためて論じることにする。
- (19) 文部省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』（東洋館出版社、1999年）、4頁。
- (20) 同前書、14頁。
- (21) むろん道德教育には、その内容について、1. 主として自分自身に関する事、2. 主として他の人とのかかわりに関する事、3. 主として自然や崇高なもののかかわりに関する事、4. 主として集団や社会とのかかわりに関する事、という4つの視点が設けられている。本稿で問題にしているセンス・オブ・ワンダーを育む特別活動は、とりわけ視点3とのかかわりが大きいといえよう。これを本稿では道德性の根幹と捉えている。
- (22) ただし、世の中には「趣味」の問題として、また違った感じ方をする人間もいる。これについても、稿をあらためて論じることしたい。
- (23) むろん教え込みや人格教育のすべてが悪いというわけではない。Th.リコーナ『「人格教育」のすべて 家庭・学校・地域社会ですすめる心の教育』（水野修次郎他訳、麗澤大学出版会、2005年）などを参照。あわせて、Cf. Nel Noddings, *Educating Moral People; A Caring Alternative To Character Education*, Columbia University 2002.
- (24) ちなみにアダム・スミス『道德感情論（上・下）』（水田洋訳、岩波文庫、2003年）参照。こうした問題については書をあらためて、今後総合的にまとめる予定である。
- (25) 文部省前掲書、15頁。
- (26) 同前。
- (27) 魚住前掲書、247頁。
- (28) 文部省前掲書、105頁。
- (29) 河野哲也『環境に広がる心 生態学的哲学の展望』（勁草書房、2005年）、12頁。同『エコロジカルな心の哲学 ギブソンの实在論から』（勁草書房、2003年）、『心はからだの外にある 「エコロジカルな私」の哲学』（NHKブックス、2006年）な

ども参照されたい。前野隆司『脳はなぜ「心」を作ったのか 「私」の謎を解く受動意識仮説』（筑摩書房、2004年）とも関連していても面白い。ここには、いわゆる東洋的な発想に近いものがある。やはり、こうした考え方が事実というか自然にもっとも近いように、最近のわたしにも感じられてきた。

- (30) 河野前掲『心はからだの外にある「エコロジカルな私」の哲学』、234頁。
- (31) カーソン前掲書、10頁。
- (32) 同前書、11-14頁。
- (33) 同前書、14頁。
- (34) 同前書、24-26頁。
- (35) ハーマン他『子どもが地球を愛するために センス・オブ・ワンダー ワークブック』（山本幹彦監訳、人文書院、1999年）、ラチェッキ他『もっと！ 子どもが地球を愛するために センス・オブ・ワンダー ワークブック』（山本幹彦監訳、2001年）参照。あわせて「センス・オブ・ワンダー レイチェル・カーソンの贈りもの」（グループ現代、パイオニアLDC株式会社）というDVDでは、その舞台となった美しい場所が紹介されている。
- (36) ジョセフ・B・コーネル『ネイチャーゲーム1 - 改訂増補版 -』（日本ネイチャーゲーム協会監訳、柏書房、2000年）などを参照されたい。原題は、*Sharing Nature With Children*である。同書店よりシリーズで出版されている。彼はエマソンやソローからの影響を大きく受けている。カーソンにしても同様であるが、これらは換言するに自然神秘主義的ともいえよう。詳しくは、稿をあらためて取り上げたい。
- (37) 同前書、10-14頁。
- (38) 同前書、211頁。
- (39) 文部科学省管轄公益法人 社団法人日本ネイチャーゲーム協会
<http://www.naturegame.or.jp/index.html>
- (40) 河合雅雄『子どもと自然』（岩波新書、1990年）、237頁。
- (41) たとえば、レオ・バスキア『葉っぱのフレディ いのちの旅』（みらいなな訳、童話社、1998年）は、それを分かりやすく描いた絵本である。教材しても有用。
- (42) ちなみに、志水宏吉は学力を、A 学力...知識・理解・技能、B 学力...思考・判断・表現、C 学力...意欲・関心・態度というように3つに区別し、それぞれをA葉、B幹、C根というように「学力の樹」のたとえで説明している。『学力を育てる』（岩波新書、2005年）、44頁以降。なかでも、「根っこの大切さ」と「根っこを育む」ことの重要性を指摘する。センス・オブ・ワンダーを育む特別活動は、まさにこの「根っこを育む」教育活動に他ならない。つまり、学力全体の根本を、「生きる力」の根元を育む教育活動だといっても過言ではあるまい。

(初等教育専攻：助教授)