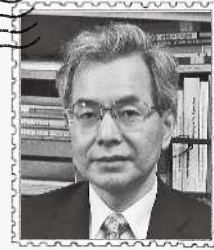


## 子どもが生命感覚を回復できる経験を

たかはし まさる  
高橋 勝

(帝京大学大学院教授・教職研究科長)



Message

### 1. ヒトが「生きること」の基礎理解

よく知られているように、2000年から始められた経済協力開発機構（OECD）のPISA調査で求められている学力（リテラシー）は、単なる知識・技能の集積ではなく、ますます複雑化する社会を生きていく能力である。「生きるための知識と技能」（knowledge and skills for life）という説明がそれを物語っている。

しかし、これを近視眼的に考えてしまうと、それは、日常生活に役立つ実践知であると受け止められがちである。子どもの教育を、今の社会に適應していければよいというように、個人単位でしか考えられない視界の狭さである。

しかし、教育には、もっと広い視野と長い人類史的展望が不可欠である。ましてや理科教育という、宇宙や太陽系の誕生、地球及び生命の誕生から現在までの気の遠くなるような自然史を対象とする学問では、ヒトの生（life）を社会的自立といったレベルだけで考えてはならないだろう。

そこで本稿では、教育人間学の立場から、ヒトが生きるということを、①生命の持続、②生感情、③社会生活という3層に分けて考えてみたい。

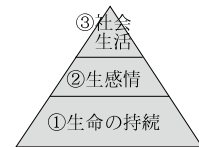
### 2. ヒトが「生きること」の3層構造

life（英語）、Leben（ドイツ語）、vie（フランス語）は、いずれも「生きること」を意味する語である。まず強調しておきたいのは、これらの語がカバーする守備範囲は驚くほど広いという点である。辞典によれば、Lebenとは、①生命、いのち、生きもの、生きていること、生存、②生涯、一生、

人生、③生計、暮らし、④実社会、現実の生活、⑤活気、生氣、とある（『独和大辞典』博友社）。ヒトが「生きる」ということは、これだけの広がり膨らみのある営みであることを、私たちはまず理解しておかなければならない。

次に、これらの意味を大きく①生命の持続（いのち、生存）、②生感情（生氣、活気）、③社会生活（現実の生活、暮らし）の3層に区分けして、下の三角形の図のように構造化して考えてみよう。

「生きること」の基底には、①生命の持続が入ることは誰も否定はしないだろう。その上に、②生感情が位置し、最上層には③社会生活が入る。社会生活は、外部から規制される社会規範と同時に、個人の内発的な生感情によって支えられていることは、実感としても理解できるであろう。



教育哲学者のO.F.ボルノウは、この中間層を「気分」と称したが、東洋哲学では、古来これを「気」と名づけて、西洋哲学における「理性」以上に重視してきた歴史がある。

文科省は、「生きる力」という用語を *zest for living* と英訳している。*zest* という語は、内面から湧き立つ歓びという意味である。「生きる力」は、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」と説明されているが、こうした資質や能力は、実は単独で存在するわけではない。その人の「生きる歓び」という生感情によって下支えされていることが不可欠である。能力だけを磨いても無意味な

のである。その意味でも、文科省の英訳はきわめて的を射ている。

①生命の持続という基底層、②生感情という中間層の上に築かれるのが、③社会生活である。この最上層に至ってはじめて、社会生活や労働に必要なリテラシーの習得が問われることになる。

このように考えると、「ヒトが生きる」という営みは、上記の3層の複合的なはたらきを指すものであって、決して社会生活のレベルだけで成り立つ問題ではないことがわかるはずである。

### 3. メディア社会における生命感覚の排除

かつて製薬会社のテレビコマーシャルで、次のようなものがあった。朝の満員の通勤電車内で、激しく咳き込む若い男性を迷惑そうに避ける乗客の姿とともに、「風邪は社会の迷惑です。早く治しましょう」というメッセージが流れる。

このメッセージは、上記の life の3層でいえば、明らかに社会生活を最優先し、生命体としてのヒトが陥る生命現象（風邪）を、社会の障害物と見なしているかのようである。

しかし、この20年間に阪神淡路大震災と東日本大震災という二つの大災害に見舞われてきた私たち日本人にとって、「生きる」ということの原点は、やはりからだで感じる生命であることを改めて思い知らされたと言ってよい。

生きるということは、「機械と火」を利用するという能動性だけでなく、「大地と水」の恵みによって生かされているという受動性もあるという生の根本的矛盾を自覚できる感受性が必要だ。生命科学者の中村桂子氏は、『生きもの感覚で生きる』（講談社、2002年）の中で、「機械と火」に依存した文明適応の生活から、身近な野原や雑木林、河原を歩き、昆虫や魚、動植物の生態に学び、「生命と水」に親しむ生活に立ち戻ることの大切さを強調しているが、筆者もまったく同感である。

### 4. 子どもの生命感覚を耕す

これまで、社会科の授業を担当している先生方に、私が伝えてきたメッセージは、子どもを狭い

牢屋に押し込めて、社会科という狭い窓枠から社会を覗くような真似はしないでほしいということである。狭い窓枠を取り払って、いま生きている実社会にからだを投げ入れ、社会に参加し、社会の担い手になる練習をたくさんさせてほしい、ということである。

理科の授業を担当される先生方に対しても、まったく同じことが言える。理科という狭い窓枠から自然を覗き見るように習慣づけるのではなく、太陽と大地、大気と水によって、日々はぐくまれる無数の生命体のいのちを感じ取る。ヒトの生活も根源的には、こうした無数の生きもののいのちをつなぐ営みの一部に過ぎないことを感じ取り、地球という生態系の持続可能な未来を切り拓いていける感受性豊かな子どもを育ててほしいと願っている。

筆者が教育委員を務める神奈川県教育委員会では、毎年「いのちの授業」に関する小・中・高校生の作文を募集し、優れた作品を書いた子どもとその授業者をペアで表彰している。平成26年度は、小・中・高校生を合わせて、3,304件もの応募があった。入賞した作品のなかに、高校の畜産科で、手塩にかけて育て上げた牛を出荷するためにトラックの荷台に乗せるときの辛く切ない気持ちを綴った作品があった。その一部を紹介したい。

「牛はこの先何が待つのかをわかっているのか、トラックに乗ることを拒みます。ですが、そのどうにもならない抵抗や悲しみをも押し殺しトラックに牛を乗せます。そして私たちは牛に手を振り、遠ざかってゆくトラックを見つめながら次に会える時のことを考えます。」

「いただきます」という言葉は、もともとは料理の作り手への感謝ではなく、いのちを差し出してくれた生きものへの感謝の言葉であることを、作者は身を切る思いで知る。

理科とは、物質の運動を理解し、動植物の生態を観察し、自然を法則的に理解するだけの学習ではないのではないか。それは、生きものの一部であるヒトの生き方にも深く反省を迫る要素を含んだ学習でなければならないと思うのである。