

[総合的な学習の時間]

体験活動を核とした「いのちの教育」の単元開発

－第5学年 総合的な学習の時間「輝け！一人ひとりのいのち！」の実践から－

菊地亜弥子*

1 はじめに

「命を大切にできる教育の充実」が叫ばれて久しい。2004年10月文部科学省は、「児童生徒の問題行動対策重点プログラム（最終まとめ）」を発表した。「命を大切にできる教育の充実」のために、「子どもたちが①かけがえのない命を大切にできる心を育み、②伝え合う力を高め、望ましい人間関係をつくる力を身につけ、③生きることの素晴らしさを体験活動を通じて実感できるようにすることが重要である」としている。多面的な側面と内容を有する「命を大切にできる教育」においては、体験活動を通じて子ども自らが生への確かな実感を得ることが重要であると主張している。それまで「心の教育」「生命尊重教育」という視点から取組がなされてきたが、十分な成果を挙げてこなかったことを文部科学省自らが反省しまとめたものである。十分な成果を挙げてこなかった背景には、「命を大切にできる教育」が誕生から死までを対象として扱うことによる内容の幅広さや、「命の大切さ」は頭では十分に理解できても、それを実感として得ることが難しいという、この教育が有する困難な課題が横たわっている。さらに、文部科学省は2005年5月、道徳教育の一層の改善充実のため、これまでの事業を拡充し「児童生徒の心に響く道徳教育推進事業－命を大切にできる心をはぐくむ教育の推進に関する研究－」について、43都道府県を指定した。これを受け、新潟県でも「命の大切さを学ばせる体験活動推進事業」が2005年から展開され、推進校による実践が重ねられている。推進校の一つである上越市立頸城中学校では、「総合的な学習の時間を中心に、道徳や特別活動、教科の学習を関連付け、多様なプログラムを教育課程に位置付けて体験させることにより、命の大切さについてより深く学ばせることができる^{*1}」と提言している。しかし、「体験活動相互の関連付けがまだ十分ではなく、活動の配列や実施時期の工夫が必要である」と課題を提出している。

文部科学省では「命の教育」という表現を用いているが、筆者は単に身体的、生物学的な次元に留まらない「いのち」として、生物学的な生命以上のものを含むという意味で、本研究においては、今後「いのちの教育」^{*2}という表現を用いる。

筆者もこれまで、「いのちの教育」にかかわる主な実践の場を「道徳の時間」としてきた。しかし、多面的な側面と内容を有し、子ども自身の振り返りにより活動や思考の発展性や連続性を確保することが求められる「いのちの教育」においては、子どもの意識を分断せず、長期にわたり継続的な取組を可能とする総合的な学習の時間を中心に、道徳や特別活動、教科の学習を関連付けた展開が、より有効であると考えられる。

これらのことから、わが国の教育政策上においても緊急かつ重要な内容である「いのちの教育」を展開していくために、体験活動を教育課程に確実に位置付け、それらの有機的な関連を図った単元開発を試みたい。近年、社会の要請により、「いのちの教育」の実践研究は徐々に進んできてはいる。しかし、それらの実践研究から、単元開発の必要要件は抽出されていない。^{*3}

そこで、本論文では、体験活動を核とした「いのちの教育」の単元開発の試みと、子ども自身が自らのいのちをみつめ、生きることと自己を肯定することのできる教育活動として、単元が機能するための必要要件を抽出することを目的とする。

2 研究の内容と方法

(1) 体験活動を核とする「いのちの教育」の単元開発

本単元を開発するにあたり、核となる体験活動を構成し生かすための具体的な方策として以下の2点を試みた。

① 体験活動を支える個人の課題設定における場の工夫

個人課題の設定をするにあたり、体験活動と直接結びついた形で、自己決定していくこととする。

* 長岡市立上組小学校

② 課題の追求のために繰り返される体験活動の場の保障

「いのちの教育」における学びは、内容が多面的である。その子どもの生きて学んできたいのちの履歴とでも言える内容を大きく映し、学びの様相は個人差が大きいとともに、細かな配慮を有するものである。そこで、一人ひとりの学びに沿い、納得のいく学びの過程をふむために、繰り返される体験活動の場を保障することが必須であると考え

る。

(2) 子ども自身が自らのいのちをみつめ、生きることを肯定することのできる単元として機能するための必要要件の抽出

子ども自身が自らのいのちをみつめ、生きることと自己を肯定することのできる教育活動として、単元が機能するための必要要件を抽出するにあたり、以下の視点から明らかにしていく。

① 意味ある他者と子どもとのつながりを授業の基軸に据えた単元構成

本研究では、保護者を中心に、子どもにとって意味ある他者とのつながりを基軸に据えることとした。それは「いのちの教育」が生きている自分自身をみつめる教育活動であり、子どもが生きるすべての場が学びの場であることに起因する。家庭・学校・地域が子どものいのちへの学びを分断せず、共に学びを提供し、子どもとともに学ぶ姿勢を有することが必要だと考えるからである。

② 死に直面する人との出会いの場の設定

本研究では、地域で生きる医療者との協同により、授業を創造したいと考えた。自分のいのちの限りを自覚し、生きることの意味を問うている当事者との出会いは、価値ある教育活動だが、学校という場でその出会いを実現していくにはまだ困難がある。そこで、本単元においては、地元である、長岡市の緩和ケア病棟に勤務し、生きることの意味を日々問い続けている医師、子どもたち、保護者、授業者が場を共有していのちを学ぶ場を設定したいと意図し、医療者と協議を重ねることとした。

③ 子ども自身の振り返りの場の保障

子どもが自分自身を振り返り、みつめ書く活動を重視する。「いのちの教育」においては、教師による教えこみや一定の生死観や価値観への導きがあってはならない。そこで、子ども自身が自己を振り返り書くという活動が必須であると考え

3 研究の実際

上述した視点から、本研究の経過およびその成果を述べていく。本来であれば、より客観性を期すために、本研究の結果を統計的に示したい。しかし、「子ども自身が自らのいのちをみつめ、生きることと自己を肯定すること」を目指す「いのちの教育」の有する性質上、統計的な方法では検証しきれないため、主に児童の変容および学びの様相から記述していくこととする。

(1) 単元全体計画 対象 5年生 男子37名 女子31名 (計68名)

学習活動名	輝け！一人ひとりのいのち！ (全96時間)	
目標	○いのちについて考え、いのちの営みを見つめる中で、誕生から死までにおけるいのちの営みにおいて、自分の存在は他者とのかわりの中にあること、一人ひとりがとりかえることのできない今を生きていることに気付く。 ○自己のいのち、そして同様に他者のいのちを大切にしていこうとする態度を育てる。	
	学習活動 (★体験活動)	他教科 領域との関連
4月	いのちについて考えよう ・いのちについて学習していくことを確認する。 ・新しい学級の友達とのかかわりを通し、自分も友達も互いに成長しあういのちであることを確認する。 5月 ・いのちについて自分のイメージを広げ、友達と話し合う中でいのちの多面性について考え発表し合う。(ウエビング法、ブレインストーミング法の活用) いのちにふれよう (1) ★地域にあっていのちを育てる農業に携わる人の話を聞き、米作りへの思いにふれる。 ・人のいのちを支える米は、どのように誕生し、生長し、成熟し、収穫されていくのかを、体験を通して考えていくことを確認する。 ★学校田で田植えをする。・体験を分かち合い話し合いをする。	★特別活動 構成的グループエンカウンター ○社会「米作りに挑戦！」 ○理科「種子の発芽と成長」 ○道徳「勤労・感謝」
6月		
7月	いのちのはじまりについて考えよう ・自分のこれまでの成長を振り返り、自分が誕生してから今までの年表(自分史)をつくる。 ・年表をつくるために家族からこれまでの成長の歩みを聞き取るなど、生命誕生にかかわる各自の疑問や課題を追求する。 ・互いに発表し合い考えや思いを交流する。 ・自分史を作るに際し、保護者からもらった手紙に対して学習の気づきを記した返事を書く。 いのちにふれよう (2) ・本校の伝統である一人暮らしのお年寄りとの交流活動について考えるため、6年生と交流し、活動の引継ぎを受ける。 ・交流計画を立てる。★交流する。・体験を分かち合い話し合いをする。	○理科「魚や人の誕生」 ○道徳「生命尊重・畏敬の念」 ○国語「いろいろな方法で調べよう」 ○道徳「家族愛」 ○国語「ブックトークに挑戦」 ○道徳「尊敬・感謝」 ○国語「お礼状を書こう」

9月	いのちにふれよう (3) ★学校田で稲刈りをする。・体験を分かち合い話し合いをする。 ・これまでの学びをもとに、いのちのステージについて考え整理する。 ・自分の学びたいいのちのステージを決定し、個人の学習課題を設定する。	○社会「収穫の喜び」 ○国語「話し方・聞き方の基本を学ぼう」 ○国語「メディアをつくる」 ○国語「理由をはっきりさせて意見文を書こう」
10月	・課題に合った地域の社会施設などの訪問計画を立てる。	
11月	★第1回目の訪問を実施する。 ・1回目の訪問をもとに、課題の修正や追加課題の設定を行う。 ★第2回目の訪問を実施する。 ・2回目の訪問をもとに個人、グループ内で振り返りを行う。自己課題を追求した結果をレポートにまとめる。	○道徳「自主自律」
12月	・訪問までの学びをまとめたレポートをもとにポスターセッションを行う。 ・ポスターセッションを振り返る。	
1月	いのちにふれよう (4) ★収穫したもち米の収穫祭を行う。 ★7月に交流した一人暮らしのお年寄りを招待し、収穫祭で交流をする。 ・交流体験を分かち合い話し合いをする。	
2月	いのちを生きる人々とかかわろう ・これまでの学びや体験を想起しながら、自分のいのちの営みが他者とかかわりの中にあることについて考える。 ★緩和ケア病棟の医師とかかわりを通して、日々のいのちに向き合う人の生き方について考える。	○道徳「生命尊重」 ○道徳「尊敬・感謝」 ○道徳「家族愛」
3月	自分の生き方を考えよう ・1年間の学習を振り返り、様々ないのちの側面に携わる人々の生き方を振り返り、自分自身の生き方について考え、話し合う。 ・学習をまとめ、年間を通して得た学びを保護者にあてた手紙にする。	

(2) 繰り返しの体験活動により追求を深める子ども

本単元で設定した体験活動の柱は大きく三つある。第一は学校田における稲作体験であり、第二は当校の伝統である一人暮らしのお年寄りとの交流体験であり、第三は、いのちへの自己の課題を追求するために行った社会施設への訪問体験である。年間を通じ、体験活動を柱にして、全体課題と個人課題を常に交差させながら単元を構成したため、子どもはそれぞれの体験活動を結びつけ、引き比べながら思考を深めていった。また、それぞれの体験活動を単発では終わらせず、繰り返しの追求の場を保障したことにより、子どもは追求を修正し、さらに深める姿を見せた。ここでは、第三の社会施設への訪問体験について詳しく述べる。

学習の出発に際し、全体課題を学級、学年で話し合い設定した。いのちをみつめる1年間の学びを確認し、特別活動の時間を用いて相互理解を深める手立てを通して「みんなのいのちが輝く1年間にしよう そのために一人ひとりができることは」と設定された。学級、学年目標と合致しながらの設定であった。これを、年間を通じた全体課題とし、学びの進展に伴い個人課題を設定していった。「いのちにふれよう (3)」の学習活動において、それまでの学びをもとに、いのちのステージを整理した。人のライフサイクルからの検討であるが、子どもはこのステージの抽出において「米も育てられている」「米を食べるわたしたちも育てられている」「一人暮らしのおばあちゃんは老いるステージだけど、ぼくたちに知らないことを教えてくれる。いのちを支えているステージでもある」と、体験からの気付きを反映させていった。その後、各自が追求していきたい学びのステージを決定し、個人の課題を設定した。そして、課題解決のために直接訪問を可能とする地域の社会施設を検討し、依頼するなどの手続きを経て、訪問計画を立てていった。各ステージにおける個人課題の一例を以下に示す。

I	生まれるステージ	産婦人科医院	○赤ちゃんを産んだ人はどんな気持ちなんだろう ○働く人はどんな気持ちで仕事をしているのか ○赤ちゃんが生まれて育つには、だれのどんな力が必要か ○生まれるってどういうことか
II	育てられるステージ	保育園	○保育園の先生はぼくたちのことを、どんなふうに思って育ててくれたのか ○わたしと保育士さんの違いは何か ○今保育園にいる子どもたちに、ぼくが育てられたように、何かしてあげられることはないか
III	支えるステージ	福祉作業所	○障害があるとはどういうことか ○働くことはたいへんか ○仲間ってなんだろう
IV	老いるステージ	特別養護老人施設	○老いるってどういうことか ○年をとってもいいことはあるか ○お年よりはどのような心なのか ○お年寄りとなかよくするにはどうしたらよいか
V	死までを生きるステージ	緩和ケア病棟	○患者さんたちはどんな気持ちで毎日生活しているんだろう ○死ぬってどういうことか ○緩和ケア病棟ではどのようにしていのちを大切にしているんだろう

これらの追求課題は、多岐にわたっている。しかし、どの課題も、それぞれの子どものそれまでの育ちや経験、そ

していのちへの思いを背景に設定されたものであった。ステージごとに訪問グループを組織し、グループごとに2度の訪問体験活動の場を設定した。子どもたちは、訪問のたびに追求を深めていき、重ねての訪問を希望した。

A児は、Ⅲ支えるステージにおいて以下のような追求の様相を見せた。A児は自分史の作成において、生まれて間もない頃、自分が脳萎縮という病気を有していたことを初めて知る。親がとても心配したこと、だれもが障害を有することがあるのだという思いを強くした。A児は、自分史完成後、振り返りに用いたイメージマップの中で、いのちのキーワードを「障害・支える・感謝・仲間」と抽出した。そのような学びを経て、「仲間ってなんだろう」という個人課題を設定した。訪問し、直接障害のある方と机を並べ作業に向き合う中で、「ぼくの夢はどんなことにも負けない強い男になること」と言った入所者の方の言葉にふれ、「Bさんの夢はとても大きくてすごい」という感想をもった。そして、ひたむきに作業に取り組む姿から「仲間をお互いに信頼しているのかな」と気付きを深め、「働くということは仲間といっしょに夢をもつこととつながっているのかも」と考えを進めた。その一方で、入所者同士が厳しい口調で互いの仕事について注意をし合う姿にも着目した。「仲間と働くことは楽しいと言っていたけれど、ぼくが見ていると厳しいなと思うこともある。仲間とは励ましたり厳しくしたりすることで、それが支えあうこと」とさらに考察を深めた。その上で2度目の訪問に向け、「仕事はなぜ楽しいのか」「作業所の仲間は入所している人にとってどんな存在なのか」「どんなふうに支えあっているのか」と追求の視点を定めていった。2度目の訪問体験でこれらの視点を追求したA児の結論は、「作業所のみんなは仲間というより家族みたいだった。助け合ったりけんかをしたりしている。働くということは、仲間と一緒に夢をもちながら、そのことに一生懸命生きるということ」であった。

(3) 意味ある他者とのつながりを確認しいのちへの学びを深める子ども

① 自分史作りを通して友達や保護者とつながる子ども

自分史作りはいのちの学びにおいて重要な内容であると考え。いのちの学びは、生と死の両面のバランスが図られてこそ、子どもが生きる主体として、自分自身のいのち、他者のいのちをみつめる学びの獲得を可能とすると考えるからである。そこで、この自分史作りのスタートを保護者からの手紙を読むこととした。事前に保護者には、生活科の学習で低学年のときに書いた手紙を再度書いてもらう意義を説明した。成長に合わせた繰り返しの学びの必要性である。手紙を読む子どもたちは、どの子もうれしそうであり、喜んだり、涙ぐんだり、考え込んだりしながら真剣な表情で手紙に向き合っていた。その後、自分史作成のために家族への取材を行い、自分史完成後、発表の場を設け、友達と感想を交流していった。

C児のD児へのコメント（付箋による 一部抜粋）

自分にもいのちのピンチがあったけどDさんにもいのちのピンチがあったなんて知らなかった。Dさんがいなかったらって考えるとなんだかこわいです。Dさんがいてよかったです。

1学期の最後に、手紙の返事を保護者に書き自分史のまとめとした。低学年時に両親が離婚をし、1年前に母親の再婚を経験しているE児は、以下のように母親に返事を書いた。

E児から母親への返事（一部抜粋）

お父さんとお母さんのけんかは正直つらかった。でも、今こうしているのはお母さんの支えがあったからだと思う。新しいお父さんと会えて、今ぼくはとても幸せだと思う。これからも、いろいろ困ることはあると思うけど、いっしょにがんばろうね。

母親は、「久しぶりにE児から手紙をもらった」と喜び、さらに返事を書いたことを筆者に報告した。自分のいのちのはじまりにふれ、さらに友達のいのちの営みにふれることにより、子どもたちは家族や友達とのつながりを再確認していった。

② 発表の場を通じて保護者とつながる子ども

訪問体験を2度繰り返した後、各自が訪問レポートにまとめた。ここまでの学びを保護者とともに確認し、ともにいのちへの学びを深めたいと考えた。子どもたちと相談し、1日授業参観日の2時間を用いて発表活動を位置付けた。また、その発表方法も子どもたちの話し合いで決定した。その結果、まず全体の学びの過程を代表者が説明し、その後各訪問グループによるプレゼンテーションを実施する。その上で、個人によるポスターセッションを実施した。これにより、保護者は春からの学びの概要を確認し、さらに、それぞれの訪問グループの活動内容を把握できる。その後、個人によるポスターセッションを行うことで、わが子だけでない、児童の

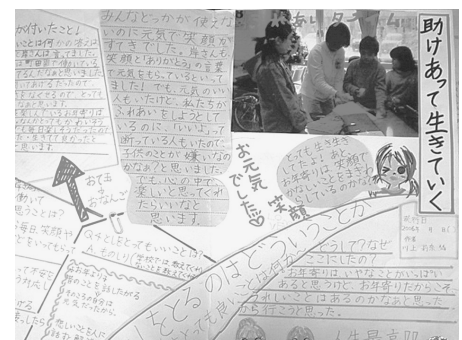


写真1 F児の訪問レポート

学びにもふれることができた。

○F児の父親からF児へのコメント（付箋による 一部抜粋）

M園で働く人は「お年寄りの笑顔から力を得ている」というところが心に残りました。働く人とお年寄りの気持ちによく気が付いたと思う。これからも今の気持ちを大切にしてください。

○G児の母親からH児へのコメント（付箋による 一部抜粋）

Hさんはとても深く考えているんですね。驚きました。いろいろな人がいっしょに働くには、支えられたり支えたりすることが必要だというレポートに、なるほどそうだなと思いました。ありがとう。

言葉に記して保護者から子どもに伝えることは、日常生活ではほとんど皆無となっていると思われる。だからこそ、発表の後、感想を実際に書き手渡すという過程が意味をもち、保護者と子どもとのつながりを強めるのである。

③ 学習のまとめを通じて地域の医療者や保護者とつながる子ども

後の項で述べるが、本研究では地域で生きる緩和ケア病棟の医療者との協同により、単元全体のまとめの学習を設定した。学習内容は、それまでの生への学びを土台として、死に焦点付けた学びとした。医師との話し合いにより、医師による講話に先駆け、道徳の時間を用いて生命尊重の価値をねらいとした「葉っぱのフレディ」*4「お母さんの友達（自作資料）」*5の授業を実施した。その後、医師から「葉っぱのフレディ」をもとにしながら、いのちの営みが人と人の中で受け継がれていること、一人ひとりが大切な今を生きていることに気付くことをねらいとして講話を行った。そして講話の後、医師に手紙を書いてお礼の気持ちを伝えることとした。なお、医師の講話を聞く時間を授業参観日に設定したことにより、多くの保護者が参加し、発表の場から学びをつなげ、子どもと保護者がともに学びを深めていった。

I児の変容

○ 本研究の実践前のアンケート

この勉強はあまりしたくない。いのちや死ぬことはみんなで考えるよりも、一人で考えるものだと思う。

○ 道徳の時間後の振り返りシート

いろいろな意見が出た。ほくは、いのちは永遠でないと思っていました。でも有限とか無限とかがよくわかりませんでした。ほくはこの疑問をもう少し考えてみます。

○ 医師への手紙（一部抜粋）

先生の話を聞いて、有限ていうのは、一人の人の中のいのちで、無限ていうのはいのち全体の中でのことなのかなと思いましたかどうですか。「いのちは永遠に生きている」とダニエルが言ったのは、心の中で生きていることだと思います。

● 医師からの手紙（一部抜粋）

Iさん、いのちについて深く考えてくれてありがとう。のこされた人の心の中でいのちは永遠に生きているんだと、わたしも思います。いのちの有限や無限について、私もこれからまた考えていきます。

このとき医療者は、I児にとって地域の医師であると同時に、互いにいのちを学ぶ存在である。学びをともにした医師は、I児にとって意味ある他者である。だからこそ、それまで自己に閉塞していたいのちへの問いや自己の生死観を表出し、医師に問いを投げかけ、自己の思いを深化していったのである。

また、1年間の学びの最終的なまとめとして、学びを振り返り、グループや全体でのディスカッションをした後、年間を通して得た学びを保護者にあてた手紙にした。1年間の体験から得た学びが、一人ひとりの言葉で具体的に示された児童の手紙に、多くの保護者が返信をした。このように、学びの節目ごと、保護者とのつながりを意識した活動を設定したことにより、保護者と学びを共有する場が保障された。

（4）死に直面する人との出会いにより自己の学びを深化していく子ども

前述したように、本研究では地域で生きる緩和ケア病棟の医療者との協同により、単元全体のまとめの学習を設定した。医師の講話を聞き、思いを医師に受け止めてもらうことで別れの体験を再配置した子どももいた。医師は、全児童があてた医師への手紙に対して、一人ひとりに返事を書いてくれた。このことが、自分自身を事実として大切に、ともに学ぼうとする姿勢を子どもに伝えることとなり、それがどんなに子どもの学びを後押ししたかしのれない。

○ J児の医師への手紙（一部抜粋）

私のおばあちゃんは、前、がんで亡くなりました。でも、自分ががんであることを知らないで亡くなりました。告知されることはつらいんですか。おばあちゃんはどんな気持ちで亡くなったのかわかりません。

● 医師からの手紙（一部抜粋）

いろいろな考え方や感じ方があります。ご家族がその方のことを思い、そのとき一番よいと思うことを精一杯やれば、亡くなった方はのこされた方の気持ちを理解してくれると私は思います。とてもつらい思いをかかえながら、最後までいのちの旅のお話を聞いてくれてありがとう。

(5) 子ども自身による振り返りの場の保障により、自己の学びを系統立てていく子ども

ここまで述べてきたように、本実践ではあらゆる活動の後に、それぞれの学びを振り返る場を保障し、書く活動を重視した。自分自身の課題にむかって体験を通し、いのちのあり様に向かい合った子どもが、学級という場で自らの価値観を交換し、他者とかかわることでその価値観に再構成が促される。再度じっくりと自己に向き合い書くという場を保障することで、こども自身が、気づき、獲得するいのちの学びとなっていた。

4 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

本研究は、体験活動を核とした「いのちの教育」の単元開発を試み、子ども自身が自らのいのちをみつめ、生きることと自己を肯定することのできる教育活動として、単元が機能するための必要要件を抽出することを目的とした。

第一の目的である、体験活動を核とした「いのちの教育」の単元開発は行われた。体験活動を支える個人の課題設定における場の工夫をすること、また、設定された個人課題の追求のために、体験活動を繰り返すという二点の具体的な方策により、子どもはそれぞれの追求に向かって、他者とかかわりの中で、自分自身が今生きていることのよさを実感していった。前述したA児の学びの様相は、直接体験をしたことにより生み出された、いのちへの確かな気づきである。

第二の目的である、子ども自身が生きることと自己を肯定することのできる教育活動として、単元が機能するための必要要件を抽出することについては、現段階では以下の3点が確認された。すなわち、(1) 意味ある他者と子どもとのつながりを基軸に据える (2) 死に直面する人との出会いの場を設定する (3) 子ども自身の振り返りの場を保障することである。

(2) 今後の課題

本研究の課題としては次の2点があげられる。

第一に、核となる体験活動の意味付け、および活動相互の関連が明確に示されなかったことである。本単元で示された体験活動が、なぜ価値ある体験活動として、本単元において抽出されたのかが明らかにされなかった。また、体験活動の単元における配列、および実施時期について、本単元においては開発にとどまり、構造的に示すまでに到らなかった。そこで今後は、「いのちの教育」そのものへの言及をふまえた体験活動についての理論的な考察を進めるとともに、単元開発をさらにに行い、これらの課題を解決していきたいと考える。

第二に、検証方法の検討である。前述したように、本研究を検証するにあたり、より客観性を期すためには統計的な結果を示したいと考えた。しかし、「子ども自身が自らのいのちをみつめ、生きることと自己を肯定すること」を目指す「いのちの教育」においては、それらの様相を数値で示すことへの限界があると考え、児童の変容や学びの様相から、その有効性を検討した。しかし、「いのちの教育」の児童の変容を一点においてとらえても、それだけではやはり検証としては弱いと言わざるを得ない。なぜなら、子どものいのちへの学びは子どもの生活のあらゆるところにあり、長期的な見取りを重ねる必要があると考えるからである。子どもの内面における変容を客観的に検討していくことの限界を感じざるを得ない。抽出児童のみによらない、より多くの分析を通して、どのような子どもにどのような学びの必要があるのかを検討していきたい。

「いのちの教育」は、今社会の要請により、多様なアプローチが期待されている。なぜなら、学び続けることにより、学習者は変わり続けるからである。学校教育の場で、同じいのちを有している学び続けるなかまとしての教師、保護者、地域住民が、子どもを真ん中にして、学びあえるような営みがなされることが望まれている。一步一步、実践を積み上げ、蓄積していく中で、自分自身もいのちへの学びを深めていきたいと考える。

引用・参考文献

*1) 新潟県教育委員会 2006「命を大切にすることをはぐくむために」リーフレット

*2) 菊地亜弥子 2005「小学校における『いのちの教育』に関する一考察—『いのち』をめぐる関係性に着目して—」
上越教育大学修士論文（未公開）

*3) 例えば 上杉賢士編 2004「『いのち からだ ころ』の本質的な学び」 教育開発研究所 など

*4) バスカーリア・レオ みらいなな訳 1998 「葉っぱのフレディ いのちの旅」 童話屋

*5) 前掲2)

文部科学省 2004「児童生徒の問題行動対策重点プログラム（最終まとめ）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou

文部科学省 2005「児童生徒の心に響く道徳教育推進事業—命を大切にすることをはぐくむ教育の推進に関する研究—」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou