

鳥山敏子における「にわとりを殺して食べる」授業の形成過程

高野 秀晴

仁愛大学人間生活学部

How Toshiko Toriyama Designed the Lesson of “Killing Chickens and Eating Them”

Hideharu TAKANO

Faculty of Human Life, Jin-ai University

本稿では、鳥山敏子（1941～2013）が1980年に小学4年生を対象に行った「にわとりを殺して食べる」授業の形成過程について考察した。その結果、以下の点が明らかになった。①「にわとりを殺して食べる」授業は、鳥山が初めて行った授業ではなく、社会科の授業を創る会のメンバーによる複数の先行事例があった。②鳥山の「にわとりを殺して食べる」授業は、1974年度に初めて行われた。先行事例にならって「狩りと採集の時代」に関する授業の一環として行われたものだった。③鳥山は、社会科の授業を創る会からの助言で、人と水との関わりをテーマとする授業を行っていたが、水が人の体内にもあるとの着想から「からだ」をみつめる授業を試行錯誤していった。その結果、「なってみる」活動が授業時に頻繁に取り入れられるようになっていった。④1980年の「にわとりを殺して食べる」授業は、それまで行ってきた授業に加え、殺される側の「なってみる」活動を盛り込んだことが新たな試みであった。また、その活動は、「狩りと採集」のワークとして、後にしばしば行われるようになった。

キーワード：鳥山敏子，社会科の授業を創る会，いのち，食育，道徳教育

1 はじめに

1980年、鳥山敏子（1941～2013）が小学4年生を対象に行った「にわとりを殺して食べる」授業は、そのインパクトのある授業内容から多くの人々に注目されてきた。本稿は、鳥山における「にわとりを殺して食べる」授業の形成過程を明らかにするものである。

生き物のいのちが食品となり、調理され、口の中に入るまでの過程をたどるこの授業は、「生と死の教育」や「いのちの教育」に関する貴重な実践として注目されてきた（村井 2001；澤井 2003）。鳥山の授業に影響を受けた実践例も報告されている（村井 2001；黒田 2003）。黒田（2003）の実践は映画化され、「ブタがいた教室」のタイトルで2008年に公開された。黒田の実践についても、檜垣（2018）が食にまつわる「残

酷さ」を取り上げた実践として注目するなど、食育との関連からも考察に値する実践と言えるだろう。

けれども、生き物が殺される様子を児童に目撃させるのみならず、児童自ら殺生に参加させる鳥山のやり方は、多くの批判も巻き起こしたのであった（駒沢 1981；村瀬 2010）。鳥山自身も、授業に対して「残酷だ」との批判が寄せられたと回想している（鳥山・上田 1998：33）。

本稿は、こうした批判や鳥山実践の是非に直接論究するものではないが、鳥山実践の意義を考察するうえで必要な作業を行っていく。それは、鳥山実践の形成過程を明らかにすることである。これまでの研究では、鳥山（1985b）の記述をもとに「にわとりを殺して食べる」授業が考察されてきた。それは、1980年の授

業を記述したものである(鳥山 1985a:290)。だが、鳥山は1980年に初めてこの授業を行ったのではない。また、そもそもこのような授業を行ったのは、鳥山が初めてではなかった。鳥山には先駆者がいたのであり、鳥山はその先例にならって「にわとりを殺して食べる」授業を実践したのであった。また、1980年の実践が著書に取り上げられるに至ったのは、それまで毎年のように実施していた授業に、新たな試みを加えたからであったと考えられる。では、鳥山は、そもそも何のためにこのような授業を行い、どのようにアレンジを加えていったのだろうか。その過程を明らかにしなければ、1980年の「にわとりを殺して食べる」授業の特質も十分には明らかにできないと考える。

考察を進めるうえで、大きな道しるべとなるのが香川の一連の研究である。香川(2016)は、「にわとりを殺して食べる」授業は、年間の授業計画の一部を構成するにすぎないことを指摘し、1980年度における鳥山の授業実践の全体像を捉えようとした。そして、鳥山の一連の授業が、原発労働や屠殺業の実態を通して社会構造を意識化し、児童もその社会の当事者のひとりであることを意識させようとするものだったことを明らかにした。特に問題化されたのが差別問題であり、鳥山の試みは差別を生み出す「エゴ」を意識化することを旨とするものだったと香川は述べている(香川 2023)。また、香川(2020)は、鳥山の実践を歴史の文脈で捉える必要を提起し、鳥山が影響を受け、後に決別するに至った「社会科の授業を創る会」(以下、創る会)に注目している。そして、1994年に教師を早期退職するまでの鳥山の軌跡を、創る会や社会科教育の枠組みを離れ、総合学習やオルタナティブ教育への志向を深める過程として描き出している。

香川の一連の研究では、1960年代に展開した「教育内容の現代化」と呼ばれるカリキュラム改革の動向が1970年代以降どのように展開したのかを明らかにすることが目指されている。つまり、鳥山のたどった軌跡は、マクロな歴史過程を構成する一齣として取り上げられていると言える。だが、よりミクロな視点に立ち、鳥山という一教師の軌跡に注目すると、まだ十分に明らかにされていないことが残されていると言える。特に、鳥山が創る会にいかなる影響を受け、創る

会からの離脱により授業実践がいかに変化したのかについては、具体的な授業実践レベルでさらに明らかにされる必要がある。

そこで本稿では、鳥山が創る会に接触する1973年以降の授業実践過程を可能な限り明らかにすることで、1980年の「にわとりを殺して食べる」授業の何が特筆に値するものだったのかについて検討していく。

考察手法は単純である。公刊された鳥山の論考や著書を整理し、授業実践の内容と実施年度を特定し、年代順に並べ替えることで実践過程を明らかにしていくという手法である。ただし、注意すべき点が二つある。一つは、鳥山の回想にはかなり大雑把なところが見られることである。もっとも、これは鳥山に限らず、回想記述の分析に常に付きまとう問題だと言える。例えば、「〇年に…をした」という記述があったとしても、数年の誤差が見られることは少なくない。したがって、可能な限り複数の記述を照らし合わせながら、実践過程を再構築していく必要がある。

もう一つ注意すべき点は、鳥山の実践記録には、異なる年度のもの一つにまとめて記述したのが見られることである。例えば、鳥山(1985a:54-75)には、児童が体をほぐしたり、互いに悪口を言い合ったりする実践が「わる口ことば、マザーグースのうた」と題して紹介されている。一見、同じクラスで行われた一連の実践であるように読めてしまうのだが、実は1980年度の実践(鳥山 1985a:54-57, 66-67)と他年度(1978年度と推測する)の実践(鳥山 1985a:57-66, 69-75)をつなぎ合わせて記述されている(鳥山(1985a:67-69)の実施年度は不明)。

このため、鳥山実践の実施年度を特定することには困難を伴う。だが、手がかりがないわけではない。それは児童の作文である。鳥山に限ったことではないが、この時代の授業実践記録には、授業後に書いた児童の作文が名前入りで紹介されていることが少なくない。その児童名から年度ごとの鳥山学級をある程度復元することが可能であり、授業実施年度を特定するうえで大きな手がかりになる。ちなみに、上記の「わる口ことば、マザーグースのうた」の実施年度も、児童名を手がかりに推定したものである。

この手法を用いることにより、これまであまり知ら

れていなかった1970年代における鳥山の授業実践をある程度明らかにすることで、1980年度までの過程を追うことができると考える。

なお、便宜上、本稿では「にわとりを殺して食べる」授業という呼称は、鳥山が1980年に実施した授業に限定して用いることとし、他の同様の授業実践をにわとり狩りと呼ぶことで区別することとする。

2 先行事例

(1) 梅本澄雄と平井昭二

にわとり狩りを行ったのは、鳥山が初めてではなかった。香川(2020)は、鳥山に先立って同様の実践を行った人物として梅本澄雄の名を挙げているが、厳密に言えば梅本は授業でにわとりを殺してはいない。また、同様の実践をした人物として平井昭二にも注目しておく必要がある。二人とも当時は山梨県南巨摩郡の学校で教鞭を執っていた。鳥山の実践を取り上げる前に、まずはこの二人の実践を取り上げておきたい。

梅本が行った、にわとり狩りを含む「たべもの話」の授業は、『ひと』誌に2回に分けて掲載され(梅本1975a; 梅本1975b)、後に一つにまとめたうえで編著に再録されている(梅本1975c)。梅本がこの授業を行った年度は、勤務先の分校の廃校が町議会で決まったとの記述から、1973年度のことと推定しておく(梅本1975a:47)。梅本の実践は、「たべもの」こそ人間を労働にかりたて、人間を発展させてきたものである」という着想をベースに、「人間の歴史において、全体の99パーセントをこえる部分をしめる狩りと採集の自然依存の時代から、人間の飛躍的發展をもたらした農耕と牧畜の時代への過程」を「たべもの」に注目してたどり直そうとするものであった(梅本1975a:48)。実習形式の授業内容は豊富であり、木の実集め、にわとり狩りとそのための道具作り、生肉を焼くための火についての授業、田畑や養豚場の見学、石臼を用いた小麦粉作りなど多岐にわたった。

はじめ、梅本は自作の読み物や絵本を用いて授業を行った。授業を受けた児童は「たべものと人間とは切っても切れないものだ」と述べるのだったが、梅本には「ほんとうにわかっているようには、どうしても思えなかった」(梅本1975a:50)。そこで梅本は、体

験を通じて実感を得させる試みとして、にわとり狩りを行った。そのねらいは、「原始時代のきびしい生活条件を考えさせてみることにあった(梅本1975a:51)。にわとりをどうやって捕まえるか、どのような道具を準備するかを児童に考えさせたうえで、道具を用いてもにわとりを捕まえるのがいかに大変なことであるのかを実感させる内容であった。つまり、この授業では、にわとりを捕まえるところまでに主眼が据えられていたのであり、捕まえたにわとりを殺す場面には焦点化されていなかったと言える。後日、児童はにわとりを狩った時と同じ川原で鶏肉を焼いて食べているが、それは自分たちでさばいた肉ではなく、あらかじめ用意された肉だったようである(梅本1975a:56)。また、この授業のねらいは、調理における火の重要性を体感することであった。実際、一連の授業時または授業後における児童の発言を見ても、にわとりをのちをいつくしんだり、狩られるにわとりを見て悲しんだり、人間の残酷さを指摘したりする記述は特に見られない。梅本のねらい通り、食べ物を獲得することの大変さを述べるものがほとんどである。

次に、平井の実践も見ておこう。白井(1974)は、「狩りと採集の時代」に関する授業実践の一例として、平井が山梨県南巨摩郡早川町の学校で行った実践を取り上げている。授業の実施年度は記されていないが、白井(1974)では平井の所属が早川町ではなく甲府市内の学校と紹介されている。したがって、平井の早川町での実践は、1973年度以前に行われたと推定できる。

平井の授業は、頻繁に崩落を起こす渓谷沿いの学校で行われた。平井は、「この地こそ『狩りと採集の時代』を学習するのにもっとも適したところだ」と思い、「原始の生活を再現し、体験しよう」という趣旨で一連の授業を計画した(白井1974:108-09)。梅本実践と同じく授業内容は豊富であり、山での木の実とり、アワヤタロイモなどの栽培、火起こし器や弓などの道具作りなどが行われたようである。そして、生徒は、作った竪穴住居の中で「トリのバーベキュー」を行った際に、自分たちでにわとりを殺したのであった。「全校生徒45人」が参加した模様である(白井1974:109)。にわとりを殺すことに足がすくむ生徒や「残酷だ」と感じる生徒もいる中、首を切り、羽を抜くな

どの工程を自分たちで行ったのであった。

にわとりを殺す際の生徒の動揺する様子は、後に取り上げる鳥山の実践を髣髴させるものがあるが、地域性の違いを見落とすべきではないだろう。授業後の生徒の作文には、「幼いころ、父がうさぎや鶏を殺すところを何回か見たことがあるが、このときばかりは、倍も感じるものがあった」という記述が見られる（白井 1974：109）。平井が勤務する学校の周囲の山には猪や鹿などの動物が多くいて、熊が出没することもあったという（白井 1974：108）。鳥山が勤務する東京とは異なり、自家で動物をさばくことは日常的に見られたと考えられる。もちろん、普段は大人が行うことを生徒は自分たちで行ったのであり、「倍も感じるものがあった」という生徒の感想はもっともなものである。けれども、生き物が殺される場面が子どもから隠されていると考える鳥山の問題意識と平井のそれを同一視することはできないだろう。

また、先の梅本の実践も校区の現状を強く意識して行われたものだった。梅本が一連の授業を行った頃、梅本の勤務校は分校の統廃合問題で揺れていた。「分校があるということは、その部落にも文化の中心があるということだ」と考えた梅本は、地域の文化を意識した授業を模索する（梅本 1975a：48）。そんな中、ある児童から今でも自家の畑でアワやキビを作り、小麦粉を石臼で挽いている話を聞き、食べ物を中心とする授業を構想するに至るのであった。また、梅本（1975b）には記されていないが、再録に当たり加筆された梅本（1975c）に注目すべき文言が見られる。それは、本校児童が分校児童に「差別感」をもっており、見下すようなところがあったという記述である。ところが、授業で石臼を使って小麦粉を作った際、分校児童が石臼を上手に使う様子を見て、本校児童は分校児童に抱く思いを改めていく。「差別感は、このようにして子どもたちのなかから消えていったように思われます」と梅本は述べている（梅本 1975c：241）。

以上を踏まえれば、にわとりをめぐる梅本、平井の授業は、いずれも学校の所在地域とは切っても切れない実践であったことが分かる。一方、鳥山が同様の授業を行ったのは、東京都内であった。とりわけ、1980年以降は東京都中野区の学校に勤務するように

なり、鳥山自身の表現を使えば「都会っ子」「都会育ちの親子」に向き合うことになるのであった（鳥山 1985b：11）。したがって、梅本、平井と鳥山の実践は、表面上は類似していても、児童に残す印象はまるで異なっていた可能性が考えられる。だが、このことを確認する前に、平井や梅本の実践についてもう少し考察しておくことがある。それは、彼らの授業が、創る会の影響のもとで生まれてきたことである。

(2) 社会科の授業を創る会

創る会は、白井春男を中心に結成された民間教育団体である。白井らは、1960年代に社会科教材『人間の歴史』の作成に注力し、1970年代に入るとこの教材を用いた授業実践について検討を進めていた。そして、1973年には、従来の活動舞台であった教育科学研究会社会科部会を離脱し、創る会が結成された。

香川（2018）が指摘するように、『人間の歴史』の大きな特徴として、先史時代に多くの紙幅が割かれていたことが挙げられる。これは、国家の政権交代を軸とする歴史叙述に対するアンチテーゼとして打ち出されたものであり、人類史の9割以上を占める先史時代における名もなき人間の営みこそが現代の人間を創造してきたという考え方に基づいている。そして、名もなき人々の労働を体験的に学ぶ機会として、創る会が重視したのがものづくりだった。

白井は、「道具やそのほかのものを生産し、それをつかって働き、衣食住やそのほかの生活必需品を手に入れることが「人間とは何か」という問いにこたえる、もっとも本質的な特徴」とし、その特徴を子どもにつかませることを「社会科教育の基本目標」に据えるべきだと述べている（白井 1975：18-19）。

以上を踏まえると、先に取り上げた平井、梅本の授業実践は、先史時代に焦点を当て、ものづくりを中心に授業を進める点において、創る会の目指す方向に合致する実践だったと言えるだろう。

また、創る会でもものづくりを重視する背景には、当時の学校教育に対する批判があった。白井は、受験に必要な教科が格上であるかのように扱われている風潮を指摘し、次のように述べている（白井 1977：6）。

だれもが公然と口にだしてはいわないが、「頭」と「手」,「頭」と「からだ」をひきはなし,「頭」は「手」や「からだ」よりも尊くて卓越しているという考えが,この教科の格差をささえているのである。

この論考では,「からだ」よりも「手」という表現が多用されているが,創る会の中にからだに着目する課題意識があったことは注目しておいてよいだろう。こうした課題意識は,創る会の中である程度共有されたものだったようであり,先に取り上げた梅本もまた,実習中心の授業を行ったことで「ことばで教えこむのではなく,経験・事実をたいせつにしながら,からだをつうじて感じさせる」ことに手ごたえがあったと述べている(梅本 1975b: 97)。

後に鳥山は創る会に入り,ものづくりの授業に没頭することになる。鳥山もまた,創る会の特徴として「実際にものをつくりながら授業する」ことを挙げたうえで(真木・鳥山 1993:54),次のように述べている(真木・鳥山 1993: 55-56)。

実際にものをつくる,実際にやってみる,実際にそのものになってみて考えること…つくったり,やってみたり,なってみるなかで,それなりにからだを感じたり考えたりしていることがあるでしょ。どの子もさ,実際にものをつくと,どのからだもその過程でいっぱい考えるんだよね。

一読して明らかなように,鳥山は創る会の授業を「からだを感じたり考えたり」する授業と受け止めていた。後に鳥山は,からだを起点とする教育活動への模索を深めていくことになるが,その着想の一端は創る会との関わりから生まれたものだったと言えるだろう。なお,上引の記述でもう一つ注目したいところがある。それは鳥山が「ものをつくる」「やってみる」という実践に並んで,「そのものになってみて考える」活動に触れている点である。管見の限り,創る会で「そのものになってみて考える」活動が意識的に行われた形跡は見いだせない。鳥山は,後に「なってみる」活動を頻繁に取り入れるようになるが,上引の記述からは,鳥山が創る会の実践と「なってみる」活動を地続

きものものと認識していたことがうかがえる。

3 1973年度の動向

(1) ひと塾への参加

梅本や平井の実践記録は、『ひと』誌上に掲載された。『ひと』誌上で開催されたある座談会において,鳥山は,同誌に毎号のように掲載される授業記録のほとんどに目を通し,特に社会科の授業記録は繰り返し読んでいと述べている(座談会 1974b)。したがって,鳥山は梅本や平井のにわとり狩りの授業を知っていたと考えられる。だが,鳥山が彼らの実践に出会ったのは,誌面上だけのことではなかった。『ひと』関係者が主催する合宿形式の研究会「ひと塾」に参加したときに,直接に彼らの授業を受けたことも確認できる。

では,鳥山がひと塾に参加したのはいつだったのか。以下のことから,それは1973年8月のことであったと推定できる。まず,『ひと』所収の諸記事からひと塾が初めて開催されたのは1973年3月のことであったことが分かる。鳥山は,友人から「ひと塾」のあることを教えてもらい,1回目のだいたいの内容を聞かせてもらった」という(鳥山 1975: 39)。このことから,鳥山は第1回ひと塾には参加していなかったことが分かる。友人の話聞いた鳥山は「からだを動かしたり,物をつくったりしながら子どもたちが楽しく授業しているようす」を想像し,「今のわたしを救ってくれるものはここだ」と予感した(鳥山 1985a: 198)。そして,人数オーバーで断られるなか,受付先の太郎次郎社本社に直接乗り込んで,なんとか参加させてもらえることになったのだという。こうして参加したひと塾の概要は,鳥山(1975)に記されているが,その内容から見て,鳥山が参加したのは1973年8月15～18日にかけて山梨県北巨摩郡高根町(現北杜市)で行われた第2回ひと塾と考えて間違いないだろう。

この時のひと塾の開催内容は『ひと』誌上に掲載された開催案内記事から確認できる(『ひと』編集部 1973a)。それによると,全体会の後,教科ごとの分科会が開かれたことが分かる。そして,社会科の分科会を担当したのが創る会であり,そこには平井の名前も見られる。

一方、開催案内には梅本の名前は見いだせない。だが、鳥山はこの時のひと塾で「山梨の梅本さんの「たべもの話」の授業を知った」と述べている（鳥山 1975：40）。また、ひと塾の様子は、『ひと』の編集会議でも話題になっており、梅本の「たべもの話」を「直接聞いたときはとても感動した」という参加者の発言も見られることから（『ひと』編集部 1975：101）、ひと塾に梅本も参加していたことは確実と言える。

では、鳥山は、ひと塾で彼らから何を学んだのか。鳥山は、創る会の授業で「機織りをしたり、わらじをつくったり、糸をつむいだり」したと述べている（鳥山 1975：39）。どうやら、にわとりに関する授業を直接体験することはなかった模様である。また、ある座談会で鳥山は「『ひと塾』で平井先生の社会科の実践をみたときのこと」について次のように語っている（座談会 1974a：36）。

自分はいままでいったい何をやってきたんだろうって思いました。子どもはこういうふうにわかってこなければ、いくら教師がお説教してもだめなんだなってことが少しずつわかってきた。

鳥山は平井実践の何に感銘を受けたのだろうか。それは、綿から糸を作って生地を織るという一連の行程を通じて、児童が1枚のハンカチに込められた労働の大きさを学び、その結果ハンカチを落とす児童が減ったという話に対してであった。つまり、いくらハンカチを落とすなと「お説教」しても、児童は本当の意味で分かったとは言えず、体験を通じてからだで理解する必要があるということであった。

一方、鳥山は、ひと塾で梅本の「たべもの話」にも触れたのだった。先述の『ひと』編集会議では、梅本の話について『『にわとり狩り』のところが迫力がある』たと述べる参加者の声も紹介されている（『ひと』編集部 1975：101）。だが、どういうところに「迫力」があったかまでは詳らかでない。編集会議では、梅本の実践記録を読んで「活字になってみたら読みづらくなっていた」、「ほんとに梅本さんが書いたのかなと思った」という発言も見られる（『ひと』編集部 1975：101）。どうやら記録からはうかがえないような

ものが梅本の話にあったことが推測できる。そして、鳥山もまた、梅本の授業を受けて、「あと半年に、自分の力のすべてをかけてみよう」と決心したという（鳥山 1975：40）。鳥山が梅本の授業の何にそこまで感銘を受けたのかは分からないが、ひと塾参加後の鳥山は、確かに「自分の力のすべてをかけ」るかのような無謀ともいえる実践に乗り出していくことになるのである。

だが、その実践の中身を見る前に、鳥山が参加したひと塾についてももう少し詳細をみておきたい。鳥山がひと塾で出会ったのは、創る会だけではなかったからである。鳥山（1975）は、ひと塾で接した授業として、創る会の授業のほかに、つるまきさちこによる野口体操の授業、平林浩の仮説実験授業、久保島信保の美術の授業、埴原枝美子の音楽の授業を挙げている。また、先述の開催案内記事によれば、野口体操の授業には、提唱者である野口三千三も出席していた模様である。後に鳥山は、野口体操を継続的に学び、からだへの探究を深めていくのだが、鳥山（1975）では野口体操よりも埴原の授業の方に紙幅が割かれている。埴原は当時、山梨県巨摩郡（現南アルプス市）の巨摩中学校にいた。巨摩中は、独自の教育で全国的に知られており、合唱教育でも注目されていた。鳥山は、その合唱教育を体験したのだが、その授業は「涙のどるほどわたしをひきこんでいった」という（鳥山 1975：40）。そして、授業後に感じたこととして、次のように述べている（鳥山 1975：40）。

学習とは、からだや頭の遊びだったんだ。遊びをとおして、はじめて、からだで感じ、からだからでてきたことばで考えることができるのだ。

埴原の授業を受けた鳥山は、「頭」だけではなく「からだ」に着目することの大切さを学んだらしい。従来、鳥山がからだへの探究を深めていくのは、野口体操や演出家・竹内敏晴のレッスンの影響と考えられてきた。確かにそれは間違っていないのだが、当時の鳥山にとっては参加したひと塾そのものが、からだへの着眼を深めさせる機会だったと言える。また、ひと塾の開催内容を見ると、当時の教育界、少なくとも『ひと』編集部や購読者の間でからだへの関心が高まりつつあ

ったことがうかがえる。

なお、合宿形式で行われたひと塾では、夕食後に「だべる会」の時間が用意されていた（『ひと』編集部 1973a：88）。「だべる会」は消灯の10時を超えても続けられ、「夜中の2時過ぎまで」続いたグループもあったという（『ひと』編集部 1973b：53）。鳥山もまた、「だべる会」に参加し、創る会メンバーをはじめ様々な人物と交流を深めたのではないかと考えられる。以上のことをきっかけにして、鳥山は創る会に入会するに至ったのだろう。鳥山（1997：140）によれば、鳥山が創る会に入ったのは1973年のことであった。

(2) 「ひとと水」の授業

1973年度、鳥山は6年生の担任だった。ひと塾参加後の9月から鳥山は、卒業を半年後に控える児童に対して白井春男編『人間の歴史』をもとにした実践に取り組んでいる。「これまで実践した人は1～3年はかけている」という内容を半年でやろうとしたのであった（鳥山 1975：41）。鳥山は教材作りに追われ、それまで「毎日、休むことなく」行ってきた文集づくりの時間を失ってしまう（鳥山 1975：41）。鳥山は1964年に教師になってから間もなく「西多摩作文の会」に関わるようになり、そこを「自分の実践のよりどころ」にしてきた（鳥山 1985a：192）。ところが、創る会との出会いを通して鳥山は、綴方よりもものづくりを重視した教育実践へと転換していった。この転換について鳥山は、「わたしの予想をこえた子どもの活動は、わたしをすっかり興奮させてしまった」と述べている（鳥山 1975：42）。つまり、ものづくりの場面で、児童は予想外の活動をするというのである。例えば、運動場で川を掘り堤防を作る活動を行った際、ある児童は授業のねらいを超えて、大きな石を掘り出す作業に延々と没頭するのであった。石を掘り出した児童の表情を見た鳥山は、「彼の満足気な表情を、どう説明すればいいだろうか」との感慨を抱いている（鳥山 1981a：68）。この出来事は、よほど鳥山の印象に残ったらしく、鳥山（1985c）でも言及されている。そこで鳥山は、従来は「わたしが定めた結論へと子どもを連れていくのが授業」だと思っていたが、「わたしのねらい以外のところで、子どもたちのから

だにとっては必要な、意味のあるたいせつなことが進行している」と感じるようになったと述べている（鳥山 1985c：274-75）。もっとも、この実感は、後に鳥山が創る会を離れる理由にもなるのであるが、それについては後述する。

児童が卒業を間近に控えた1974年1月下旬、鳥山は、創る会の重政文三郎の助言で、「ひとと水」の関わりをテーマとする授業を行っている。これは、「台地に人間が住めるようになるためには、たくさんの労力が投入されている」ことに気づかせることをねらいとした授業であった（鳥山 1975：43）。鳥山の勤務校の近くには多摩川や玉川上水があったので、児童にとっては自分たちの居住地について知る授業でもあった。この授業は、後にも継続的に行われたものであり、鳥山が『ひと』誌に初めて寄稿した実践報告も人と水に関わる授業報告であった（鳥山 1979；鳥山 1981a）。

4 1974年度の動向

(1) コアセルベートになる

人と水に関する授業を「つくりはじめて2年目の途中」、鳥山に転機が訪れた。その転機は「野口体操に出会った」ことによってもたらされたと鳥山は述べている（鳥山 1981a：62）。「2年目の途中」という記述から、鳥山の転機は1974年度のことだったことが分かる。この時すでに鳥山はひと塾で野口体操を体験していた。前引の「野口体操に出会った」という記述は、ひと塾における1回限りの出会いを指すのではなく、野口体操を継続的に実践し始めたことを指していると思われる。鳥山は、ひと塾で出会ったつるまきさちこに「このレッスンはとてもおもしろい。これからずっと受けたいので、東京で毎月やれないだろうか」と依頼している（鳥山 1985a：218）。この依頼をきっかけに1974年11月に結成されたのが「からだことばの会」（通称「からこと会」）であった。ここで鳥山は、野口体操や、演出家・竹内敏晴のレッスンを継続的に受けることになる。先の「野口体操に出会った」という記述は、「からこと会」で本格的なレッスンを開始したことを指すのであろう。なお、鳥山は「からこと会」に参加することで「自分をみつめなおさざるを得ないところに少しずつ追いこまれていく」ことに

なるのであった(鳥山 1985a: 219)。

野口体操と出会った鳥山は、授業にも取り入れ始めた。鳥山(1985a)には、からだを脱力させて揺すったり転がったりするなど、児童が野口体操を行う様子が収録されている(鳥山 1985a: 58-62)。また、この実践の際に、即興的に太鼓の音を取り入れ、音に合わせてからだを動かす活動を取り入れるなど、鳥山なりの創意工夫も垣間見える。登場する児童名から1978年度の実践ではないかと推測するが確証はない。いずれにしても1970年代の実践であることは間違いない。

野口体操の影響を受け、人と水をめぐる鳥山の授業は変化していった。野口体操との出会いを通じて、自分のからだそのものが水と密接に関わっていることを実感するに至ったのである。すなわち、鳥山は、「水を得る人間の知恵や苦勞、支配の道具うんぬんといったこと以前の、もっと大きな、水がなければそもそもあらゆる生命そのものが存在しえないということ」に気づいたのであった(鳥山 1981a: 63)。この気づきにより、水をめぐる人々の営みを学ぼうとしていた授業が自分のからだを見つめる授業という性格を併せ持つに至ったと言える。そして、この着想から生まれたのが「コアセルバートになる」という実践であった。

野口体操では、体の主体は、脳ではなく体液と考える(野口 1972)。そして、コアセルバートとは、その体液が膜によって囲われた状態のものを指す。一種の原初生命体と言ってよいだろう。鳥山の試みは、原初生命体のあり方を児童に身をもって体験してもらうことにあったと思われる。鳥山はまず「まだ命というのがどこにもなかった海になってみよう」と児童に呼びかけ、次に海の中から「クラゲのような小さな命」すなわちコアセルバートが生じてくる様子をイメージさせ、感じたことを文に綴らせた(鳥山 1981a: 64)。また、鳥山は、まだ文明が開けていない1万年前を児童にイメージさせ、母の胎内にいる様子、生後の周囲の様子がどうだったかを児童に尋ねた。以後、鳥山は、授業で取り上げる対象物に対する児童のイメージを膨らませ、からだ全体を使って対象物そのものになり切らせる活動をしばしば行うようになっていく。以下、本稿では、このような実践を「なってみる」活動と呼ぶことにするが、渡辺(2008:23)の表現を借りれば、

「なってみる」活動は、単なる「形式的な模倣ではなく自らの感覚を働かせて想像上の空間を生きる」ことを児童に求める活動であった。

(2) にわとり狩り

こうして、1974年度以降の鳥山は、授業で取り上げるテーマを児童のからだに関連付ける実践を試行していくのだが、にわとり狩りを行い始めたのも同じ年度であったことに注目したい。後の回想になるが、鳥山は、にわとり狩りを「最初は12年くらい前かな。はじめて4年を持ったときに」行ったと述べている(鳥山 1986: 269)。また、別の著作でも、「今から12年前になるだろうか」、「中学1年の人と小学校4年の人たちとで、「狩りと採集の時代」を体験してみた」と述べ、にわとり狩りの様子を記している(鳥山 1987: 194)。これらの記述から、鳥山が初めてにわとり狩りをしたのは、「はじめて4年」を担当した年であったと考えられる。鳥山が平井や梅本の授業に接した1973年度以降に限定して考察すると、鳥山が初めて4年生を担当したのは、表1が示す通り1974年度である。したがって、鳥山が初めてにわとり狩りを行ったのは1974年度であった可能性が高い。「最初は12年くらい前かな」という回想ともほぼ符合する。前引の記述では、にわとり狩りに「中学1年の人」も参加したとあるが、これは前年度に鳥山の『人間の歴史』の授業を受けて卒業した、鳥山学級卒業生ではないかと推測する。なお、鳥山の授業に保護者や卒業生が参加するのは、よくあることであった。

表1 鳥山敏子の担当学年(1973～80年度)

年度	担当学年	主な典拠
1973	6年	(鳥山 1975)
1974	4年	(鳥山 1985a: 211)
1975	3年	(毎日新聞社編 1976)
1976	4年	(鳥山 1985a: 241)
1977	3年	(鳥山 1985a: 241)
1978	4年?	(鳥山 1979: 75) (鳥山 1985a: 212-13, 255)
1979	未詳	
1980	4年	(鳥山 1985b)

では、鳥山が初めて行ったにわとり狩りはどのようなものだったのだろうか。鳥山（1979）には、11月に4年生を対象に「狩りと採集の時代」に関する授業の一環としてにわとり狩りをしたことが記されている。管見の限り、鳥山がにわとり狩りについて公表した初めての文章である。けれども、鳥山（1979）に記される授業が1974年度のものであるのかどうかは残念ながら分からない。登場する児童名を見る限り、鳥山（1979）は、異なる年度に行われた実践の一つに集約した授業記録と判断せざるを得ないため、ここに記録されるにわとり狩りの実施年度も特定できないのである。4年生が対象であったと記されていることから、1974年度または1978年度の授業を記録したものだと考えられる（鳥山は1976年度にも4年生を担当しているが、児童名を見る限り、この年度の授業記録とは考え難い）。いずれにしても、鳥山（1979）は、人と水に関する授業を取り上げたものであり、にわとり狩りについては簡潔な記述しか見られない。そして、その内容を見る限り、平井や梅本の実践と大きく異なる様子は見受けられない。

初めてのにわとり狩りの様子を、後に鳥山が回想した記述から確認しておこう（鳥山1987：194-96）。それによると、授業の参加者は、朝から何も食べず、弁当も水筒も持たずに集合した。鳥山の勤務校からそう遠くない八王子市滝山でドングリやキノコを採集した後、山を下りて多摩川で水を飲んだ。河原の石で石器を作り、流木などを利用して「ちょっとした竪穴住居」を建築。その後、6、7羽のにわとりが放たれ、にわとり狩りが行われた。鳥山自らも「長野県の和田峠からひろってきた黒耀石の包丁」でにわとりの頸動脈を切ったのだった。

以上の記述から、鳥山が行ったにわとり狩りは、「狩りと採集」の授業の一環として行われたことが分かる。授業では、木の実取りや石器作り、竪穴住居づくりも行われており、にわとり狩りは授業の一部を構成するにすぎなかった。この点は、梅本や平井の授業と共通しており、鳥山の授業は彼らの授業の枠を大きく超えるものではなかったと考えられる。

以後、鳥山は、にわとり狩りを毎年のように行ったと述べているが（鳥山1986：270；鳥山1987：

199）、児童の反応はどうだったのだろうか。ある回想で次のように述べられていることに注目したい（鳥山1986：270）。

泣いてわめいて、大騒ぎするということはなかったね。昔の人はそういう風にして生きてきたんだし、自分たちももう古代の人になったつもりでいるからね。ごく自然に、狩って食べて。

この回想は重要である。というのは、後述するように、1980年の「にわとりを殺して食べる」授業では、児童は「泣いてわめいて、大騒ぎ」になっているのである。この違いが何を意味するかについては、後に改めて考察することにしたい。

5 1975～79年度の動向

(1) 「人間と動物」の授業

コアセルバートになる授業やにわとり狩りを行い始めた翌年の1975年、鳥山はレッスンを受けていた竹内敏晴の著作『ことばが劈かれるとき』を読み、「天地がひっかえるほど驚かされた」（鳥山1985a：221）。「社会科の授業を創る会」の営みをはるかにこえて、この「からだ」そのものにとりくんでいる世界」がそこにはあったからである（鳥山1985a：223）。

では、1975年度以降の鳥山の実践は、どうなっていったのだろうか。ここで注目したいのが、1975年度の秋に3年生対象に行われた「人間と動物」の授業である。その授業の様子は、鳥山（1985a）でも紹介されているが、ここでは毎日新聞社編（1976）に注目したい。1975年度の鳥山学級には新聞社の取材が入っている。「新聞記者とカメラマンが1カ月間、ときにはそれ以上の期間にわたって教室に入りびたる」（毎日新聞社編1975：12）という「ジャーナリズム界でも初めての手法」（毎日新聞社編1975：270）での取材だったらしい。その取材により作成された記録には、鳥山（1985a）には出てこない記述が見られる。それは、クラスで「人間の方がいいか、動物がいいか」をめぐる大激論が交わされたという記述である。議論は白熱し、何度もつかみ合いのケンカになりかかるなどの興奮ぶりが記録から伝わってくる（毎日新聞社

編 1976:226-31)。この記録の興味深い点は、この激論にはもはや人間中心的な発想が見られないことである。実際、クラスの議論では、最初は人間派だった児童が動物派に寝返り、動物派が優勢になる場面が見られる。

それにしても、議論の途中で何度もつかみ合いになりかけるのは、一見異様な光景に映る。だが、こうした場面が鳥山学級に登場してくるのは、鳥山がからだへの着眼を深めていったからであるかもしれない。鳥山は、「日常けんかする子どもたちのことばが生き生きしているのは、自分の内側からそれを発しているからだ」と述べている(鳥山 1985a:47)。一方、授業で交わされることばは「ナマ身のからだから分離」してしまっていると、ここに鳥山は問題を見いだしている(鳥山 1985a:47)。ケンカになりかけても議論を中止せずに続けさせたのは、児童の発言が「自分の内側」から発せられたものであることを見て取ったからだだろう。こうして、鳥山は、からだの「内側」から発せられる言葉に「譲ることのできない価値」を見いだすようになっていったのだ(米村 1997:61)。

また、1975年度になると、鳥山は「なってみる」活動をすでに日常的に取り入れるようになっていたらしい。動物と人間の違いについて児童の意見を募った際、ある児童が人間には骨があると回答したところ、鳥山は次のように反応している(毎日新聞社編 1976:222)。

「自分に骨がなかったら……」「はい、みんな目を閉じて。イチ、ニの骨なし!」(グテー)、「イチ、ニの骨あり!」(シャキーン)

この記述には若干の脚色が加えられているかもしれないので、注意が必要である。けれども、記述を見る限り、骨のない動物になってみる活動は、事前に計画されていたものではなく、児童の発言を受けての鳥山の即興的な試みだったと考えられる。また、上の記述からは、鳥山の即興的な発言に児童が戸惑うことなく対応しているらしいことがうかがえる。このことから、すでに1975年度学級において、「なってみる」活動は日常的に取り入れられていたと推測できる。

後に鳥山は、「わたし自身、「なってみる」レッスンは、演出家・竹内敏晴さんのレッスンで何度もやってきた」と述べている(鳥山 1985c:207)。野口体操との出会いにより行われ始めた「なってみる」活動は、竹内のレッスンを受け続けることによりさらに深化していったと言えるだろう。

(2) からだを問い直す

「人間と動物」の授業に取り組んだ後の1975年冬、鳥山は、創る会と決別するに至る。その理由について、二つの記述を見いだすことができる。一つは、創る会の実践報告には「これこれこの時代のためにこういうふうなことをやったっていう、その部分しか出てこない」という理由である(真木・鳥山 1993:61)。鳥山によれば、子どもの「からだ」は、教師が「これを気づかせよう、教えようと思って体験させている」ことを超えて、多くのことを感じ取っていく。しかし、創る会の実践報告には「これを気づかせよう、教えよう」という部分しか描かれていないというのである(真木・鳥山 1993:61)。先にも確認したように、すでにこの時期の鳥山は、児童が見せる予想外の反応に積極的な意味を見いだすようになっていた。そんな鳥山にとって、創る会の実践報告は満足のいくものでなくなってきたのであった。

そして、もう一つは、「会の中に競争原理が生きており、実践を競い合うような雰囲気」が感じられたからであった(鳥山 1985a:224)。いや、鳥山は、創る会の仲間に「わたし自身をみた」と述べている(鳥山 1985a:224)。「からだ」そのもの」に取り組むレッスンを受け始めていた鳥山には、「実践を競い合う」ような傾向がほかならぬ自分にもあることに気づいたのであった(鳥山 1985a:224)。したがって、その決別は、自らのからだそのものを問い直す必要に迫られたことも意味していた。

鳥山にとって、竹内のレッスンを受ける時間は「私はいったい何だろう」と問い直す経験であった(鳥山・上田 1998:186)。鳥山にとってその問いは、母として教師として努力を続ける中で零れ落ちてしまった問いかけであった。この時期に鳥山がたどった軌跡は、鳥山(1985a)、真木・鳥山(1993)などに記されて

いるが、学校に行くのが苦しくなったり、黒板を前にしてしゃべれなくなったりするなど、壮絶なものであった。本稿では、その詳細を取り上げる準備はないが、香川（2021）が述べるように、鳥山の苦闘は、当時の女性教師がおかれていた立場も踏まえてさらなる検討が必要であろう。

竹内とのレッスンは、数年間にわたって続けられた。それは、「自分の過去、自分の足跡、自分の履歴」への執着に気づき、それから解放される過程であったようだ（鳥山 1985a:271）。こうして、1978年12月、鳥山の「からだ」は、再び「学校にもどり始めた」（鳥山 1985a:274）。

ところで、鳥山（1998:186）によれば、鳥山は1978年から「狩りと採集」のワークを始めたという。これは、児童が動物組と人間組に分かれ、人間は動物を狩ろうと追いかけ、動物は人間から逃げ回ったり、対抗して襲いかかったりするということである。「なってみる」活動の延長線上にある実践と言えるだろう。だが、1978年に始めたという記述を額面通り受け取ってよいかどうかについては判断を保留したい。というのは、鳥山の様々な実践記録のうち、1977～79年度の実践であることを特定できるものが乏しいため、真偽を確定できないのである。だが、後に述べるように、鳥山は1980年度に「狩りと採集」のワークそのものと言ってもよいような実践に取り組んでいる。したがって、このワークを1978年から行っていたとしても、特に不自然な印象はない。

「狩りと採集」のワークについては、後に改めて取り上げるが、このワークにおいても、人間は食べる側、にわとり等の生き物は食べられる側という固定化した発想が見られないことに注意しておきたい。1980年の「にわとりを殺して食べる」授業は、こうした発想を超えたところで実践されたと考えられるのである。

6 1980年度の動向

(1) 「にわとりを殺して食べる」授業

鳥山は、1980年に東京都中野区の小学校に転任する。鳥山が転任希望を出したのは、竹内レッスンを受けるのに便のよりよい勤務先を求めたからであったという（真木・鳥山 1993:83）。すでに鳥山のからだ

は学校に戻り、竹内からの「自立」へと向かいつつあった（鳥山 1985a:276）。けれども、引き続き鳥山は、竹内のレッスンを必要としていたのだった。

鳥山は、転任1年目の1980年に「にわとりを殺して食べる」授業を行った。その授業の様子を見ると、それまで鳥山が行っていた授業と異なる点が見受けられる。1980年の授業において鳥山は、にわとりを殺す前に木の実採集をしたり竪穴住居を作ったりしていない。鳥山は「いまは、にわとり狩りの準備をするよりも、少しでも川で遊ばせてやりたい」と考えたのであった（鳥山 1985b:11）。児童の中には「りっぱな高価な釣り道具」を用いて釣りをする者もいたようだが、もちろんそれは自分でつくった道具ではなく、どこかで購入したものであっただろう。また、にわとりを殺す際に黒耀石のナイフはもはや用いられておらず、市販のものと思われる「包丁」が用いられている（鳥山 1985b:10, 12, 14）。さらに、1980年度実施であることが確認できる授業記録を見る限り、狩りの文化を学ぶような授業は見いだせず、創る会の目指した授業とは異なる方向に移行していたことがうかがえる。

もっとも、この変化には地理的な要因も絡んでいたと考えられる。鳥山がにわとり狩りを行った当初は、校区の近くにある川原で授業を行うことができた。1980年の実践も同じ川原で行われたが、すでに鳥山は都市部の学校に転任しており、川原まで移動するのに時間を要した。「狩りと採集」の文化を実地で学ぶだけの時間は作ろうとしても困難だったと考えられる。

地理的なこととしてもう1点付け加えると、鳥山の前任校には、児童の中に養鶏をしている家の息子がいたし、にわとりを絞めることに慣れた農家も近所にいたのであった（鳥山 1985b:9-10）。したがって、児童にとってにわとりを絞めることは、その現場を見たことはないにしても、身近な所で行われていることとして、比較的イメージしやすかったものと推測できる。

後の回想で鳥山は、「生きていくために必要な生活の知恵が親から子に受け継がれなくなり、子どもたちのからだは生産者としての親の世界から切り離されて、消費者としての生活の世界にだけしか身を置けない状況」になったことにより、「子どもたちの多くは

食べているもののいのちの実感だけでなく、自分や友だち、動植物のいのちの存在さえ実感することができにくい鈍いからだ]になってしまったと述べている(鳥山 2000:189-90)。鳥山のこの思いは、転任後の学校でより深まったであろうことは想像に難くない。

1980年の「にわとりを殺して食べる」授業において、泣きわめく児童が多数現れたことは、こうした地理的要因も関係していたと考えられる。先述のように、少なからぬ児童が泣きわめくことは、鳥山がそれまでのにわとり狩りで経験したことのないことだった。初めての事態に直面した鳥山は、泣き続ける児童たちを呼び集め、「わたしがいまからにわとりを殺すから、けっして目をそらさずに見ていること！」と「かなりきつい口調で命令」した(鳥山 1985b:14)。そして、最後までにわとりを抱き続けて放そうとしない女児からにわとりを取り上げ、自ら手をかけたのであった。このことについて、鳥山は「まさか、わたしも、彼女のいちばんだいにしているにわとりを殺すようになるとは思ひもなかった」と述べており、児童の様子を見て鳥山が咄嗟にとった判断であったことがうかがえる(鳥山 1985b:60)。

そして、鳥山は、依然として泣き続ける児童に対し、次のように思うのであった(鳥山 1981b:57)。

いちだんと声をあげて泣く女の子たちのその涙に、
どれだけほんとうに命をいとおしむ心があったら
うか。

ここで鳥山は、女子児童の涙が「ほんとうに命をいとおしむ心」から出てきたものではないと疑っている。この記述は、鳥山が『ひと』誌に寄せた授業実践報告に出てくるのだが、鳥山(1985b)に再録された際には削除されている。これは、『ひと』誌上に寄せられた、鳥山に対する読者の批判を受けて削除されたものだろうと推測できる。その記事で、駒沢(1981)は、鳥山の意図に理解を示しつつも「すずめ方」(傍点ママ)に対して疑問を呈している。いやがる女の子を追いかけて、にわとりが殺されゆく様子を直視させようとする進め方は、ファシズムを思わせるものがあるというのである。そして、泣き叫ぶ女子児童の「命をいとおし

む心」を疑ってかかるのではなく、児童にもっと「寄り添う想像力」が必要だったのではないかと問題提起している(駒沢 1981:69)。

前引の記述が削除されるに至ったのは、「にわとりを殺して食べる」授業を行った際の鳥山が、児童の反応を十分にはつかみかね、戸惑いを抱いていたことを反映していると考えられる。なお、村井(2001)は、この時の授業に参加した元生徒にインタビューを行っているが、それによれば、当時の児童の中には、ここで泣いておかなければ後で他児から非難されることを恐れ、周りに合わせて泣いた者もいたという。そうだとすれば、鳥山の抱いた疑問は的を射ていたことになるが、今はその点は措いておこう。

以上のように、「にわとりを殺して食べる」授業では、鳥山の意図と児童の反応とにズレがあったことが記述から垣間見える。つまり、鳥山が目指したことは、この授業では必ずしも完結しなかったのではないかと考えられる。したがって、注目すべきは、にわとり狩りそのものよりも、その後の授業実践の方ではないかと考える。そして、このことに関連して重要と思われるのが次の記述である(鳥山 1987:157)。

東京の中野という都会の学校に転任してからも、子どもたちを河原に連れて行って、狩りと採集の授業をやりました。その授業のあと、子どもたちのからだを見てみると、殺される側の鶏になってみる必要を強く感じたので、狩りと採集をイメージでやってみることにしたのです。鶏になってみる側と、殺す側の人間になってみるイメージです。

「にわとりを殺して食べる」授業を終えた鳥山は、「殺される側の鶏になってみる必要を強く感じた」のであった。こうして鳥山は、「狩りと採集をイメージでやってみる」という活動に取り組むことになる。後述するように、これは1978年に行い始めた鳥山が述べる「狩りと採集」のワークのことを指すと考えられる。つまり、1980年度の鳥山の実践は、にわとり狩りと「狩りと採集」のワークを接合させることで成り立つものだったと考えられるのである。だが、結論を急ぐ前に、1980年度の鳥山が「にわとりを殺して

食べる」授業に関連してどのような試みを行ったのかを検討しておこう。

(2) 食う自分と食われる自分

「にわとりを殺して食べる」授業の後、鳥山は田島征三『土の絵本』を教材に用いた。その意図について鳥山は、「ただ「かわいそうだ」ということでとどまっている子や、「どうせ生きものを殺さなきゃ生きていけないんだよ」と割りきることによって自分のからだのなかに動いていたものをみつめようとしないうちに、ゆさぶりをかけたかった」と述べている（鳥山 1985b : 23）。つまり、生き物が殺され、さばかれる様子を見ることで生じる「自分のからだ」の動揺を、児童はまだ直視できていないと考えたのであった。『土の絵本』には、屠殺時に体に染みつく匂いがもとで、周りからいじめられる人物が登場する。『土の絵本』を用いることで鳥山は、生き物を殺して食べるという営みには差別という問題が付いてまわること、そして、生き物を殺すことに目を背けることは、差別からも目を背けることにつながることを児童に気づかせようとしたのであった。

だが、この授業もまた、鳥山を必ずしも満足させるものではなかった。鳥山は、これまで行ってきた一連の授業が「子どもたちを理屈で考えさせすぎ」るものだったと反省し、「からだを使って、「にわとりになる」イメージの世界にはいることにした」（鳥山 1985b : 30）。それは、「にわとりの側から、にわとりと人間をみる」ことでもあった。授業では、にわとりになる児童と人間になる児童とに分け、にわとりになった児童に、卵の状態でも体内にいる様子、孵化して母鶏とともに草原へ出かける様子、夜間に野犬に脅かされる様子、そして、人間に捕えられ、殺され、調理され、食べられる様子を一通りイメージさせた。ついで、役割を交替し、人間になった児童はにわとりになった児童を捕食しようと追いかけて回すのであった（鳥山 1985b : 30-37）。以上の様子は、鳥山が1978年に始めたという「狩りと採集」のワークそのものと言える。

また、鳥山（1985b）には出てこないのだが、「にわとりを殺して食べる」授業の後に、土をテーマとする授業が行われていることも注目される。鳥山

（1985c）の後半に収録される「土になる、地球になる」授業は、登場する児童名から1980年度の実践であることが分かる（鳥山 1985c : 231-46）。章の冒頭には、この授業は「5年生」を対象に行われたと記されているが、登場する児童名を見ると、これは明らかに1980年度に4年生を対象に行われた授業である。ちなみに、鳥山は、1981年度は1年生、1982年度は持ち上がりで2年生の担任になっている（鳥山 1985b : 189）。したがって、1980年度に担当した4年生を翌年も引き続いて担当したとは考えられない。

「にわとりを殺して食べる」授業の後、なぜ鳥山が土を主題としたのか理由は定かでないが、「土なくして、わたしたちのいのちは存在しない」ことを実感させることが一つの目的だったようである（鳥山 1985c : 232）。鳥山が言うように、土は岩に有機物が混ざることのできるものであり、「生物のいないところでは“土”にはならない」（鳥山 1985c : 233）。このことを確認するために、鳥山は、児童たちに土を持って来てもらい、目視で観察したり、アルコールランプで熱したりするなどの授業を行った。そして、大地が日光や風雨にさらされて岩となり、川へ流れ落ち、木や魚や砂へと変化し、混ざり合って土へとなくなっていく一連の様子をイメージする授業へとつなげていったのであった。さらに、土に農薬がまかれたり、土がコンクリートに覆われたりする様子もイメージさせることで、「人間から土をみる、土から人間をみる」ことを児童は体験するのであった（鳥山 1985c : 243）。授業後に児童が書いた作文を見ると、土の立場から人間の傲慢さに嫌悪感を抱く文章や、逆に人間の立場から土への謝罪を述べる文章が見られる。やはりここでも、人間の側からだけでなく、対象物の側から人間を見つめ直すという、双方向的なイメージが重視されている。

さらに、鳥山（1985a）に描かれる「恐竜になる」授業にも注目しておこう。この授業もまた、作文に記された児童名から1980年度の実践であることが知れる。授業の詳細はほとんど説明されていないが、草食恐竜になる児童と肉食恐竜になる児童に分かれ、食ったり、食われたり、死んだり、生まれ変わったりすることを体験する実践だったようである（鳥山 1985a :

132-35). 児童の作文を見ると、「私のおなかのへんの肉がとられた」「口は血でいっぱいだ」「みんなのからだからなんだか、ぶーんと血のにおい」といった表現が並んでいる。

ところで、鳥山は、「にわとりを殺すという授業は、戦争とか原爆とかをもっと深く考えさせたいということから出発したものである」と述べている(鳥山 1985b: 37)。当初、「狩りと採集」の時代を考えるために始められたにわとり狩りは、1980年度では「戦争とか原爆とか」を考える授業へと変容している。これは一体どういうことなのであろうか。

確かに鳥山は、1980年度に、東京大空襲、日中戦争や原爆をテーマとする授業を行っている(鳥山 1985b: 48)。「死体の山の写真」を用いて授業することもあったという。ところが、鳥山(1985b)には、その授業の詳細が描かれることはない。そのため、「にわとりを殺して食べる」授業と戦争や原爆の授業との関連は詳らかではない。

手がかりとなるのは、鳥山が1980年度の学級を「戦場」と呼んでいることである(鳥山 1985b: 45)。「なぜ、「にわとりを殺して食べる」授業をしたか」と題した文章において鳥山は、当時のクラスの人間関係のことを中心に記述を進めている(鳥山 1985b: 44-45)。それによると、当時の鳥山学級では、いじめや不登校がたびたび発生し、「学級集団のなかでなんとか安心できる自分の存在場所を得ようとするたたくいは、休みなくつづいていた」という。こうした状態に直面する中で、鳥山は「生きているということは、かくもさまざまに戦いをくりひろげなければならない」とことなのだ実感する。そして、鳥山は、こうした戦いの中で児童が「自滅」してしまわないためには、自分の存在を「歴史的な流れ、民族や風土のなか」でとらえたり、「自分のあり方から出発して」とらえたりすることが必要だと述べている。つまり、「自分の生命をもっとマクロとミクロの視点からとらえる」ということである。

以上を踏まえれば、1980年度の「にわとりを殺して食べる」授業は、クラスの中で絶えず戦いを繰り返す各児童が、何よりもまず自分のいのちを「マクロとミクロの視点」の両方から見つめ直すための実践と

して行われたと言えるだろう。

香川(2016)が指摘するように、1980年度の鳥山は、「にわとりを殺して食べる」授業を原爆や原発の問題へと結び付けていった。これは、自分のいのちをマクロな視点からとらえる試みだったと言い換えられるだろう。しかし、1980年度の鳥山には、もう一つの異なる視点があった。それは、「自分のあり方から出発する」というミクロな視点である。だから様々な「なってみる」活動を通して、食う自分、食われる自分に向き合う機会が執拗なまでに取り入れられたのだと考えられる。

また、このことと関連して、1980年以降の鳥山は、朗読に力を入れ始めたことにも注目しておきたい。鳥山によれば、「自分のからだや感覚に正直にことばを発する」という朗読、ことばにふれて動いてくるからだにまかせて朗読するという学習」を始めたのは1980年度からであったという(鳥山 1985b: 62)。また、鳥山は、「その朗読の発展したもの」として劇にも力を入れるようになっていくのであった(鳥山 1985b: 62)。

7 おわりに

以上をまとめてみよう。鳥山の「にわとり狩り」は「狩りと採集」をテーマとする授業の一環として始まったが、様々な「なってみる」活動を通して、各児童のからだに直接訴えかける要素が強くなっていった。また、戦争というテーマに接続させることにより、戦場さながらのクラスの人間関係を見つめ直す要素も付加されていく。その結果、創る会の梅本や平井が重視していた「狩りと採集」の文化を体験するという要素は小さくなっていった。

とはいえ、鳥山の実践過程を、一方向的な過程としてまとめるべきではないだろう。「狩りと採集」の時代に対する鳥山の関心は、1980年代に入っても一貫していたと考えられるからである。以下、1980年代以降の鳥山の動向を展望することで、むすびとしたい。

「狩りと採集」の時代を重視する鳥山の観点は、創る会から離れた後も一貫していた。例えば、1987年度の実践を描いた鳥山(1991)には、海洋生物に注目しながら地球の歴史を学ぶ授業や、アイヌや北米先住民が用いた道具を教材に取り入れながら狩りについ

て学ぶ授業が取り上げられている。ものづくりよりも創作ダンスや劇などの表現活動にける比重が大きくなっているとはいえ、生命誕生前から「狩りと採集」の時代までをたどる授業構成は、鳥山において一貫したものだと言えよう。こうした授業構成が創る会で重視されたものだったことは改めて言うまでもない。

また、1980年代に入り、鳥山が頻繁に行うようになるのが「狩りと採集」のワークであった。「狩りと採集」のワークは児童にとっても好評だったようである。「子どもがやめられなくなって、時間があると「狩りと採集の授業をやって」と言う」ようになり、鳥山も「子どもたちとつきあう中で、本当に必要」なワークと感じるようになっていった（鳥山・上田 1998：69-70）。「わざわざ山や川に行かなくてもできる授業」であり、「すごく簡単」に実践できることから（鳥山・上田 1998：70）、鳥山はこのワークを「年に数回繰り返して」行うようになっていったのだった（鳥山 1997：158）。

鳥山によれば、このワークを行っているとき、狩った動物を前に雄たけびを上げたり、殺された動物を祀るなどの儀式が自然発生的に生じたりするという。その理由について鳥山は、「自分の中の原始の血がわき立ってくるというか、自分にもこういう感情があったと気づく」からであろうと述べている（鳥山・上田 1998：71）。これを踏まえるならば、鳥山はものづくりを通じて「狩りと採集」の文化を意図的に学び取ろうとすることよりも、「原始の血」を刺激することで、生まれながらにして児童が無意識的に知っているはずの文化を呼び覚ます体験としてワークを重視するようになっていったのだと考えられる。むしろ、「原始の血」とはなんとも比喩的な表現であり、「原始の血がわき立ってくる」メカニズムについて、鳥山は十分に説明しているわけではない。けれども、鳥山は、「狩りと採集」のワークに、ものづくりに勝るとも劣らない可能性を見だしていったのであろうと考えられる。

そして、「狩りと採集」のワークに関連して、1980年代以降の鳥山がたびたび言及するようになるのが「食べられる快感」であった。鳥山によれば、「狩りと採集」のワークの参加者は「食べられる快感」を「一

様に体験する」のだという（鳥山・上田 1998：70）。ワークの参加者たちは、相手を食べようとしたり、相手から逃げようとしたりすることで騒然となるのだが、「食べられる直前まではすさまじい格闘をくり広げていたのに、食べられだしたら、観念しておとなしく」なり、食べられることに「快感」を覚えるというのである。この現象について、鳥山は次のように述べている（鳥山 1994：57）。

いったん命を相手に差しだすのを覚悟し、食べられている者たちの至福とも見える表情には、いつものことながら、それを表現することばを失う。その表情は例外なく、苦痛ではなく笑みのだ。これはなぜなのだろう？

食べられる「快感」の正体。これについては、当の鳥山も「表現することば」を見いだせずにいたことがうかがえる。別の著作でも鳥山は、ワークで児童が捕えられた際に見せる「潔さ」に言及し、「その潔さは、今までわたしが子どもたちの中に見たこともないものだ」と述べている（鳥山 1991：116）。やはりここでも鳥山は、その「潔さ」の正体をつかみかねていたようである。

さらに別の著作も挙げると、鳥山は、ワークの参加者が食べられる「快感」を覚える理由を次のように推測している（鳥山 1998：187）。

もしかしたらそれは、本能的に自分の生命を、生物全体の生命のひとつとしてとらえているからではないだろうか。

つまり、たとえ自分が食べられても、別の生命体となって承らえるということであり、「どのいのちもひとつとして自分だけに所属するいのちはない」と鳥山は述べている（鳥山 1998：187）。だが、おそらく鳥山が求めていたのは、このような理屈を通じた理解ではなく、まさにからだを通じた理解であった。そして、理屈では理解できたとしても、児童が示す「潔さ」と「快感」は、鳥山にとって不思議なものであり続けたのであった。

1980年代以降の鳥山は、にわとりを食べる人間の「残酷さ」と、食べられるにわたりの「潔さ」と「快感」を、からだで理解することに力を注ぐようになっていく。その動向は、「生命の尊さ」「食べ物への感謝」といった常套句のみをもってしては容易には捉え切れない方向へと向かうものだったと言えるだろう。鳥山がたどった軌跡は、1980年代以降に熱心に取り組むようになる朗読や劇、さらには学外でしばしば開催するようになるワークショップの動向も絡めて、今後さらに明らかにされる必要があるだろう。

引用・参考文献

- 梅本澄雄 (1975a) 「大昔のたべもの〈たべもの話(上)〉」『ひと』26号。
- 梅本澄雄 (1975b) 「穀物をつくりはじめたころ〈たべもの話(下)〉」『ひと』27号。
- 梅本澄雄 (1975c) 「小学校三年生・たべもののはなし」白井春男編『人間とはなにか・ものをつくる授業』太郎次郎社。
- 香川七海 (2016) 「1980年代における鳥山敏子の授業実践・再考—原発・屠殺・差別問題を起点として—」『現代の社会病理』31号。
- 香川七海 (2018) 「白井春男『人間の歴史』にみる1960～1970年代社会科教育「現代化」の実相——国史を超越する視点と「ものづくり」という方途の獲得—」『日本教科教育学会誌』41巻3号。
- 香川七海 (2020) 「戦後教育史における「教育の現代化」から総合学習・オルタナティブ教育への連続性—奥地圭子と鳥山敏子の授業実践を起点として—」『教育社会学研究』107集。
- 香川七海 (2021) 「1970～80年代の「女教師問題」と民間教育研究運動のなかの女性教師—奥地圭子と鳥山敏子の所論に着目して—」『子ども社会研究』27号。
- 香川七海 (2023) 「鳥山敏子による差別問題の視座—好井裕明『差別原論』の知見を補助線として—」『専修人間科学論集 社会学篇』13巻2号。
- 黒田恭史 (2003) 『豚のPちゃんと32人の小学生—命の授業900日—』ミネルヴァ書房。
- 駒沢久子 (1981) 「「にわとりを殺して食べる」授業(102号)への疑問」『ひと』107号。
- 座談会 (1974a) 「学校のなかのきまり」『ひと』18号。
- 座談会 (1974b) 「授業記録をどう読むか」『ひと』23号。
- 澤井敦 (2003) 「子どもに死を教える—教えることの根拠をめぐる問い」小谷敏編『子ども論を読む』世界思想社。
- 白井春男 (1974) 「「狩りと採集の時代」の授業」『ひと』17号。
- 白井春男 (1975) 「ものをつくることと、その授業」白井春男

- 編『人間とはなにか・ものをつくる授業』太郎次郎社。
- 白井春男 (1977) 「ものをつくる授業は、なぜ必要か」『ひと』60号。
- 鳥山敏子 (1975) 「授業と生活のはざま」『ひと』26号。
- 鳥山敏子 (1979) 「ひとと水—「遺跡と湧き水」「井戸掘りの技術」」『ひと』79号。
- 鳥山敏子 (1981a) 「ひとと水—“多摩川”をつくって遊ぶ—」『ひと』100号。
- 鳥山敏子 (1981b) 「にわとりを殺して食べる—原爆から原発へ、生命を考える①」『ひと』102号。
- 鳥山敏子 (1985a) 『からだが変わる授業が変わる』晩成書房。
- 鳥山敏子 (1985b) 『いのちに触れる—一生と性と死の授業』太郎次郎社。
- 鳥山敏子 (1985c) 『イメージをさぐる』太郎次郎社。
- 鳥山敏子 (1986) 『からだといのちと食べもの』自然食通信社。
- 鳥山敏子 (1987) 『ブタまるごと—頭食べる』フレーベル館。
- 鳥山敏子 (1991) 『自然を生きる授業』晩成書房。
- 鳥山敏子 (1994) 「思い切りイヤな顔で“愛してる”っていう子どもたち」『ひと』262号。
- 鳥山敏子 (1997) 『生まれかわる家族』法蔵館。
- 鳥山敏子 (1998) 『賢治の学校2—「いじめ」を考える—』サンマーク出版。
- 鳥山敏子 (2000) 『親のしごと 教師のしごと—賢治の学校の挑戦』法蔵館。
- 鳥山敏子・上田紀行 (1998) 『豊かな社会の透明な家族』法蔵館。
- 野口三千三 (1972) 『原初生命体としての人間』三笠書房。
- 檜垣立哉 (2018) 『食べることの哲学』世界思想社。
- 『ひと』編集部 (1973a) 「夏期講座受講生募集」『ひと』7号。
- 『ひと』編集部 (1973b) 「「ひと塾」夏季講座からの速報」『ひと』10号。
- 『ひと』編集部 (1975) 「編集会議報」『ひと』29号。
- 毎日新聞社編 (1975) 『教室1』毎日新聞社。
- 毎日新聞社編 (1976) 『教室2』毎日新聞社。
- 真木悠介・鳥山敏子 (1993) 『創られながら創ること—身体ドラマツルギー』太郎次郎社。
- 村井淳志 (2001) 『「いのち」を食べる私たち』教育史料出版会。
- 村瀬学 (2010) 『「食べる」思想—一人が食うもの・神が喰うもの—』洋泉社。
- 米村まろか (1997) 「身体のエクリチュール—鳥山敏子の授業論における記号論の考察—」『教育方法学研究』23巻。
- 渡辺真裕 (2008) 「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか—鳥山敏子の実践記録を手がかりに—」『国語科教育』64巻。