

子どもの体験活動と自他関係に関する一考察

— 学校と地域社会の連携の視点から —

末 永 ひみ子

Experience and Human Relations

— cooperation between school education and community education —

SUENAGA Himiko

序.

青少年犯罪の低年齢化や凶悪化，学校でのいじめの悪質化・陰湿化などの問題行動が表面化すると，具体的で直接的な体験の重視や道徳心の育成などが，学校教育，家庭教育，地域社会との連携において取り組まれていくことになる。また，小学校低学年の段階から学校に適應できず，教室で学習に集中できない，教員の話が聞けずに授業が成立しないなど学級がうまく機能しない状況などが問題化することは，幼児期からの教育のあり方の見直しと幼児期と児童期との連携の重要性を再確認することになっている。そして，完全週5日制の実施はゆとりをもたらすよりも，学力や受験から解放されずにむしろゆとりを失うことにもなり，児童生徒の自主的実践的な活動の規模の縮小や期間短縮といったスリム化により，教科学習だけでは経験できないことを学んでいくことになるはずの機会が十分に保障されない状況にもなっている。

このようななかで，体験活動が形式的に導入され形骸化することや，体験活動が子どもにとって強制や押し付けに終わることを避けるためにも，体験活動の教育的意義について明らかにする必要がある。また，子どもの抱える問題を幼児期からの連続性のなかで捉える必要もある。社会奉仕，自然，職場体験，交流などのさまざまな体験活動が行われているが，本稿では，中高生と幼児との交流という学校と地域社会の連携による体験活動を中心に考察し，その可能性と課題について明らかにする。1では，中学生・高校生にとっての教育的意義について考察する。2では幼児や幼稚園・保育所側にとっての教育的意義について明らかにする。

1-1.

体験的な学習活動を推進するために、小学校から高等学校で実施されている、社会奉仕、自然、勤労生産、職場就業体験、文化・芸術、交流など多様な事例が紹介されている。「交流に関わる体験活動」として幼児との交流にかかわる事例をみると、保育園児を学校へ招き、歌遊び・ゲームなどを生徒が企画・制作し、幼児と中学生がペアになって遊びを体験することが行われ、この体験活動の前後に保育実習体験を実施することにより単発のイベントで終わるのではなく持続的な交流をつくりだしている¹。また、生徒の興味関心に基づいて子どもの年齢別のグループを編成し、遊び・交流するという保育体験学習を行い、その後希望者は長期休業中及び放課後の保育実習ボランティア活動を実施することにつなげている²。

中学校高校生にとって幼児との交流体験活動の意義としては、第一に、自主的実践的な体験を通しての学習の意義がある。具体的な経験をとおして他者との関係を築いていくことを学ぶことは、自己および他者の理解と尊重ということが困難になっている状況のなかで重要となる。第二に、自己実現のために進路形成を行っていくかについて考える契機になる。つまり職業観、進路形成に影響を与えることである。

まず、具体的経験をとおして他者との関係をつくっていくことについてみる。小学校の校内暴力増加、学校に適応できない、学級が成立しない、不登校、人間関係のゆがみ、いじめなどの教育問題や子どもによる犯罪が連続すると、子どもの他者への無関心さや心の荒れが問題にされ、学校教育では心の教育、体験活動、奉仕活動が叫ばれ、他者への思いやりや人の役に立つということなどが重視される。このように、集団活動を行うなかで自分を知り他者との関係を築いていくことが期待されるが、現実には集団離れが問題になっている。具体例としては、学校教育で集団活動としての子どもの自主的な態度が育まれるとされる生徒会活動や学校行事への参加・態度である。問題があるとみなされやすいのは、消極的態度や意味がない、つまらないとする子どもに象徴される反抗や不参加であったといえる。しかし、それだけでは捉えきれなくなっている。それは、表面的に同意をつくりあげるために周囲からはみ出さないような行動をすることにより、面倒で時間のかかる討論や議論を避けようと配慮している生徒もいるからである。つまり、行動として示す不参加の表明だけではなく、一見するとまとまっている、合意がなされたという状態の裏側にある、面倒な対立を避けて周りにあわせるという無関心な同調というふるまいの視点からみる必要があるといえる。

この反抗するという態度に表すこともできないが参加しているわけでもないという何も表現しない態度は、多用されるようになった「むかつく」という表現と通じている。「むかつく」とは何かひっかかっているが、「吐き出すことも呑み下すこともできぬ宙吊りのまま、不快さのバランスを保ち続けていなくてはならない。……支配と操作に反抗しない、しかし受け入れもしないからだ」と指摘される³。このような集団活動への参加態度、何もしないからだ、表現しないからだとして表される状態は、衝動的で自分勝手な行動をとり、結果を想像することができないことの現われであり、他方では、現実のなかで変革しなければならないこと

に対して行動を起こさないことになり、その状況に参加していないことになる。

これは、「教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造ないし再組織することである……真に教育的な経験、つまり、教訓が伝えられ、能力が高められるような経験は、一方では、決まり切った一律的な活動と、他方では気まぐれな活動と、区別される⁴⁾はずであるのだが、「決まり切った一律的な活動」と「気まぐれな活動」に終わってしまっていることを意味する。学校で実施される体験活動は、学校側が準備し生徒に提示されることが多い。この活動の意味を生徒自身が自分のものとしないうまま活動に入ってしまうと、強制にやらされていることになり、生徒自身にとって単なる活動であり経験とはならない。それは、「事物がわれわれにとってある意味 a meaning をもつときには、われわれは、自分たちが行うことを意図する mean (企てる、計画する) ののだが、事物が意味をもたないときには、われわれは、盲目的に、無意識的に、非理知的に行動するのである⁵⁾」ということの意味している。

したがって、学校側から提示される場合であっても、実際の活動の前に事前指導に時間をかけて、なぜ自分たちがその活動を行うのか、なぜそれが問題になっているのかについて考えさせる必要がある。それは「自らと他者、あるいは現実世界との関係性を認識し意味化する力を獲得しながら、自らと他者あるいは現実世界との関係を変革⁶⁾」するような試みにつながるものである。そして、事後指導によってふり返り、どのような変化が生じたのかについて熟慮する時間が保障されることが重要になる。それは、「『経験から学ぶ』ということは、われわれが事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物から受けて楽しんだり苦しんだりしたこととの間の前後の関連をつけることである⁷⁾」からである。

活動の意味を明らかにできずに形式的に行っただけのものに終わることと、問題を浮かび上がらせることにより意志をもってかかわることになることとの違いは、「世界を静止した現実としてではなく、過程にある、変化しつつある現実としてみるようになる⁸⁾」かどうかということでもある。現状の維持ではなく課題を浮かび上がらせることには、不安、混乱、困惑が伴うが、それは問題を捉える契機になり、状況の分析やそこから可能な選択と起こりうる結果を想定しながら、行動を選択していくことにつながり、思考や熟慮と行動の積み重ねの過程を生み出すといえる。

1-2.

高校生の職業意識について、高校3年生が将来就きたい職業の上位は、教師、公務員、大学教授・研究者・学者、プログラマー、システムエンジニア、建築士となっており、女子は、保育士・幼稚園教諭、看護師、教師、医療事務・医療秘書、美容師、社会福祉士・介護福祉士となっている⁹⁾。男子は高等教育系・技術系の職業を希望するのに対し、女子は家事、育児、介護に結びつくような職業を希望しているといえる。男性が就く職業、女性が就く職業というイメージの内面化は、就きたい職業選択に結びつき、その職業に就くための学部の選択が

なされ、女子において理工系より、人文系や教育系が多くなるなど、専攻学部の偏りがみられ、進路形成に影響を及ぼしている。

女子の進路行動の変化として、女子の大学進学率上昇、進学機会の限定から拡大、地元から外への地域拡大、理工系、医学系などの領域拡大、生き方の明確化と新たな領域進出を支援する進路指導が行われるなどがあげられている¹⁰。しかし、女子の高等教育進学は4年制大学と短期大学があるのに対し、男子では短期大学ではなく4年制大学が圧倒的であることなど進学率の性差がみられるし、人文、教育、家政といった女子向きといわれる専攻分野の偏りが解消されたわけではない。

このような進学機会の制限、専攻分野の制限というような女子の進路選択には学業成績以外の要因が影響する。例えば、理科や算数(数学)の重要性、必要性については男子・女子の差は少ないが、好き嫌いや将来の進路や職業と結び付けることにおいては男女差が比較的大きいことが示され、それは、理科でよい成績を取れるという教師からの期待や、科学や技術に関わる仕事につくという親からの期待について、男女の意識の違いがあることが示されている¹¹。学校の役割は「社会成員への職業的地位の配分を正当化する役割」と「私たちの社会が『平等な社会』であるという認識を正当化する役割」という二つの矛盾したものであるために、「学校が社会成員に『平等』に教育し課題を与えその成績を本人に示すことによって、彼らが自ら特定の職業的地位を選択・受容していくよう促す」ことになる¹²。得意科目の性差は、周囲の期待や、ある職業や専攻分野における女性の進出の程度など社会的に生み出されているが、それが学校における試験や成績という数字によって示されることにより、苦手である、嫌いであるという感情を生み出し、専攻分野の選択肢から排除する理由として正当化されていく。

また、教科学習以外の場面でも、性別による制限を内面化させ、進路や将来の生き方の選択肢の拡大を無意識に諦めさせるような作用が働く。生徒会長、クラス委員長・副委員長、クラブの部長など、授業以外の自治活動やクラブ活動において、役割を特定の性別と結びつける結果が示され、主となる役割を男性が担い、女性がそれを支えるという「性別分業」が含まれることが指摘されている¹³。

以上のような状況のなかで、学校と地域社会との連携により変化をもたらすことが必要である。学校が地域に開かれ、授業や学校行事の開催においても地域住民との協働や地域の関連機関との連携がすすめられることにより、生徒の地域の人々との関係が築かれ、働くことや自分の将来についての視野を広げていくことにつながるといえる。学校と幼稚園・保育所との交流が行われているが、子どもを育てる過程には男女平等の視点が欠かせないことから、女性センターの役割が加わることによりさらに生徒の視野を広げていくと思われる。

例えば、中高生向け職業教育学習用ビデオ「働く 君はどう思う?」¹⁴では、職業について、働くことの目的や意義について、気づき、考えさせることが中心になる。職業がイメージだけで捉えられると職業選択を狭めることにもなるため、ある職業は男性向き、女性向き

というメッセージではなく、性別によって選択を制限されないことをも伝えている。ビデオでは5人の働く先輩が紹介されているが、その中には女性の仕事のイメージが強い看護師と、力強い男性職人というイメージが強い大工が取り上げられ、女性向き、男性向きというイメージに縛られがちな職業に就いている男性の看護師、女性の大工職人の仕事を紹介している。これにより、ある分野に女性／男性の進出が少ない状況をうけて性別を理由にあきらめるように促されていくのではなく、自分が何に興味があり追求していきたいのか、そのために何を専攻するのかを中心に進路をひらいていくことになると思われる。

幼稚園・保育所、女性センター、学校との協働をすすめることにより、保育者＝女性という職業観の問い直し、職業選択の幅を広げ、進路形成にも影響を与えることになるといえる。幼稚園教諭の9割が女性であり、短期大学や専門学校で取得可能である二種免許状所有者が中心であることは、女子の進学先としての短期大学の位置づけと女子の4年制大学への進学機会の制限と無関係ではないといえる。教員構成の男女比について、「現在、女性教員の割合が9割を超えているが、ある程度幼稚園にも男性職員がいる方が幼児の教育上好ましいとの意見も踏まえ、男性職員の割合を高める方策等を講ずることが望まれる」ことや「標準的な養成年限である4年間の養成を経た一種免許状を有する教員の増加策を検討することが必要である」ことが提言されている¹⁵ことにより、幼稚園教諭の男女の構成比の是正や専門性の充実につながることを期待される。

1-3.

保育者＝女性という職業のイメージの見直しは、より大きな社会的課題にもかかわらせて考えることができる。それは少子化社会という課題である。少子化社会の要因のひとつとして、子育てと仕事の両立、子育て不安など子育てしにくい社会ということがある。したがって、次世代育成という観点からも子育て意識の醸成や子育て不安の解消、性別役割分担意識の問い直しが求められている。中高生と幼児の交流体験活動は、子育て＝母親、女性という役割分担への問いや、子育ての孤立化という問題、そして男女間、親子間も含め広く人と人との関係を考える契機ともなりうる。

子育ての孤立化という状況は家庭の内外でおこる。まず、家庭内では夫の協力が得られないことや、やって当たり前として認められないことにより一層深まる。男性の家事時間については、平日は30分前後にとどまり大きな増加傾向は見られないことや、日曜日には1時間前後となるが、その内容は買い物が多く、掃除、炊事、選択、子どもの世話にあてる時間は少ないことが示されている¹⁶。また、諸外国と比較して日本では父親の家事や育児にかかる時間が少ないことも指摘されている¹⁷。6歳未満の子どもがいる世帯における家事関連時間は、平日の夫21分、妻は無業で8時間30分、有業の場合も5時間となっている。固定的性別役割分担意識について、「夫は外で働き、妻は家庭を守るべき」という考えについては、反対48.9%、賛成45.2%となっており、平成16年に初めて反対が賛成を上回ったが、男女別でみると

が、女性では反対53.8%、賛成41.3%と反対の方が多いが、男性では反対43.3%、賛成49.8%で賛成の方が多くなっている¹⁸。「男は仕事、女は家庭」という性別役割分担について反対する意識が高まっているものの、男性の家事への参加は限定的なものにとどまり、共働き家庭においては妻だけが仕事と家事労働の二重負担となっており、現実には、「男は仕事、女は仕事も家庭も」という役割分担が存在することを意味している。つまり、子育てに専念する専業主婦は子育て負担感を強く感じ、また職業をもつ母親も育児家事と仕事の両立をこなすことを求められている。

次に、家族以外の人間関係について考えると、少子化、核家族化、都市化による地域社会の変化がかかわっている。例えば、巨大化高層化したマンションでは大地から離れた部屋に閉じこもった子育てになりやすいし、そのうえオートロックや監視カメラなどセキュリティ重視により外部から遮断される状況のなかで、母と子が常に一緒にいる時間が長くなっている。子どもが自由に環境にかかわり遊び、子ども同士が群れて遊ぶ場所や時間はかなり限られてくることになる。子ども集団、遊び集団が形成しにくくなっていることは、遊びをとおした失敗や葛藤を含む達成感や充実感など多様な経験をするという機会が失われていることになる。

このような子どもを取り巻く環境の変化、そして子どもにかかわる事件が増加し問題化するのを受けて、地域社会の再生や子育て支援への取組みも広がっている。留意しなければならないのは、それらが孤立からの解消にもなるが、深刻化する要因ともなるということである。例えば、子育て不安や孤立からの脱出を試みて、地域の子育て相談を利用するけれども、「正しい育児知識」や「良心的なアドバイス」によって、「母親像」の押し付けから二次的な被害を受けることもある¹⁹。また、子育ての不安は友だちを作ることで解消できるという考えから、育児サークルを紹介され参加をすすめられるという画一的な対応がなされると、人間関係を築くうえで困難を抱える場合にはかえって負担になる場合もある。また、母親集団のなかに入っていくことによるプレッシャーを受けることもある²⁰。地域社会における子育てグループへの参加が自分の居場所を見つけることになり孤立感の解消にもつながるが、かえって新たなストレスを生み出す場合もあるように複雑になっており、地域社会の人間同士のつながりがあるという状況が前提とされていないところからつくりあげなければならないという意味で、希薄化した人間関係の再構築に伴う負担も大きいといえる。

以上のように子育ての孤立化は家庭の内外でおこっている。子育ての孤立化を解消するためにも、子育て=母親のみに責任を過剰に求める社会のあり方が見直されなければならないし、学校教育においても、幼児との交流活動の事前事後指導として子育て環境の変化などについて学ぶ必要がある。

2-1.

幼児や幼稚園・保育所側にとっての教育的意義は、第一に、幼児教育の充実につながることである。幼児教育の充実の方策の一つとして地域の多様な人々との協働が考えられ、「保育体験学習等により、中高生・大学生など、これから親になる世代に幼児と接する体験の機会を提供することは、親の子育て意識を醸成する観点からも有用である²¹⁾」ことが述べられている。第二に、環境や遊びをとおした教育という幼児教育の基本について再確認することである。それは、早期教育など子どもが育つ過程が速さという一つの価値だけから判断され、結果だけが過度に重視されることを問い直すことでもある。

幼稚園・小学校受験による子どものストレス、小学校低学年での学校生活や学級への適応の問題など、子どもをめぐる問題が低年齢化しているなかで、幼児期からの児童期への教育の在り方や幼児教育の重要性を再確認することになる。「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（答申）」では子どもの育ちの現状について、「他者とのかかわりが苦手である」、「多くの情報に囲まれた環境にいるため、世の中についての知識は増えているものの、その知識は断片的で受け身的なものが多く、学びに対する意欲や関心が低い」などが述べられている²²⁾。幼稚園教育要領改訂の基本方針として、「幼児期にふさわしい道徳性を生活の中で身に付ける」、「直接的、具体的生活体験を重視する」、「集団とのかかわりの中で幼児の自己実現を図る」などが示されている²³⁾。そこには、家庭や地域社会の教育力の低下といった問題や子ども集団やあそび仲間が形成されない、自然体験、生活体験が不足しているといった危機感から、集団生活の場としての幼稚園や保育所の役割を再確認し、幼児期における「人間関係」を焦点化させ、「人とのかかわり」や「道徳性の芽生え」を培うことなどが重視されていると考えられるのである。

1990年代に入り幼稚園・保育所の再編成が行われるようになった。その背景として、都市化、核家族化、母親の就労の増加などにより多様なニーズに応えることが求められること、そして、少子社会を迎え、幼稚園・保育園の定員割れや統廃合が問題となり、地方財政が悪化する中で財政負担の軽減という観点が強いことがあげられる²⁴⁾。このような状況の中で規制緩和や民営化が進められていくことは、多様化するニーズに対応したサービスを可能とするように見えるが、一方では幼稚園・保育所の施設設備の悪化により保育環境を保つことができないという問題も含んでいる。

また、幼稚園等施設の教員等について、家庭や地域社会における生活の連続性及び発達や学びの連続性を保ちつつ教育を展開する力、特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力、小学校等との連携を推進する力、子育てへのアドバイスなどの総合的な力量が必要とされている²⁵⁾。しかし、保育者の負担増は保育者の力量形成に悪影響を与えることなどにより、全体として保育の質を維持できないという問題を生じさせることになる。幼児が接する人的環境としての保育者が女性だけであったり、活発に動き回れるエネルギーを十分にもっていなかったりすることもある。保育者自身の体験不足から保育を実践することができないことや、保

育者同士や保護者との関係を構築することができないことも指摘される²⁶。保育者には、幼児期から児童期を見通した発達を支える指導や、他の保育者や保護者との円滑な人間関係の形成といったように総合的な幅広い能力が求められるなかで、保育者にとっても、園が開かれていくことは、保育の質を高めるための自己成長や人間関係を広げていくことにつながるきっかけになりうるといえる。

2-2.

幼児教育で基本となる考え方は、「環境を通して行なうものである²⁷」ということである。それは一方的に幼児に何かをさせることでもなく、勝手な行動を許すという放任でもない。また、子どもの自発的な活動としての遊びを中心にした指導が基本となる。幼稚園では少子化に伴い定員割れになるという問題や、保護者のニーズも多様化している状況の中で、それぞれの園が独自の特色を出して保護者から選ばれるかどうかは大きな問題になっている。一部では文字や数の学習を導入している動きもある。そこでは、遊びと文字遊びとの違いを明らかにする必要がある。

ノートに向って文字をなぞる、カードを使って文字を伝えるといった幼児に対する文字の学習は、「知識を伝えることは、純物理的な過程と同じものとされてしまう²⁸」という見方があてはまる。それは、「一方的語りかけ(それはつねに語りかける人である教師によるものであるが)は、生徒を語りかけられる内容の機械的な暗記者にする。さらに悪いことに、かれらはそれによって容器、つまり、教師によって満たされるべき入れ物に変えられてしまう²⁹」というようなあり方と共通するのである。このように、物理的に文字や数字を伝達することは、文字や数字という伝達する対象、そして伝達する相手である子どもを物体化させていくことを意味する。ただ文字やカードに向かい、その単語を発声できたとしても、それは記憶する、暗記するということはできていることになるが、言葉表現したい相手に伝えたいという思いから発することや、実際の活動のなかで言葉の意味が生きるということとは異なるといえる。音声は「いく人かの人々が参加する行動に関連して発せられるのでなければ……無意味なものにとどまる」のであり、「言語は相互に理解可能な音声から成り立っている」ということは「その意味が共有された経験との関連によって決まることを証明する」³⁰。

つまり、人やものや自然など自分を取りまく世界との一連のつながりのなかで、ある言葉を身につけていくといえる。子どもは成長の過程でいろいろな音声に出会い、意味を獲得していき、それを基に新たな意味を獲得できるといえる。

また、「観念を伝え、獲得するために言語を用いるということも、事物は、共有された経験すなわち共同の活動において用いられることによって、意味を獲得するという原理の拡張であり、洗練」なのであり、「言葉が共有された状況の中へ要素として入り込まないときには、それは純物理的な刺激として作用するにすぎないのであって、意味すなわち知的価値をもつものとしては作用しないのである」³¹。

このように、実際の自分の生活体験のなかで他者との共有された意味を獲得し、その経験のなかで行為を伴った意味の獲得の拡張として、実際には自分は見たり接したりしたのではない抽象的なものについて、どのような機能を果たしどのような意味をもつのかについて想像し意味づけることができることになる。また、ある言葉を伝達し暗記することによりその言葉を発することができたという結果や数の足し算引き算ができたという結果を重視するのではなく、他者との共有された経験のなかで音声と意味のつながりをつくっていく過程を繰り返すことを重要視しなければならないことになる。

例えば、ボールを転がして遊んでいる子どもを例に、「各人が相手の行なったこととこれからしようとしていることを考慮して自分の行動を適応させることが、全体的状況にとって必要なのである³²」ことが示されている。ここで子どもが行っていることは、ボールを受けたら転がし返すという単純で機械的な刺激反応ではなく、自分が遊びを楽しんでいると思えば、相手とそれを続けたいという思いがあって、相手も転がし返してくれるようなボールを相手返すというように自分の行動を調整しながら相手との関係をつくるということなのである。

小学校に上がるまえにすでに文字を書ける、足し算ができる、英会話ができるなど、何かができることが当たり前とみなされるなかで、他の子どもと比較し「横並びでないと安心できない」という心理から、子ども自身の成長発達に基づくのではなく先取りの教育を行う必要に多くの親が迫られている³³。遊びをとおしての指導というただ遊んでいるだけの状態を不安とみる保護者がいるなかで、遊びは学びの基盤である、幼児期から児童期以降の学習の基盤となるということについて確認する必要がある。

2-3.

幼稚園や小学校を受験すること、そのために学習塾に通うことなどの行為は子ども自身ではなく親の判断で選択される。子どもが早い段階からの選抜と過剰な期待をかけられることは子どもにストレスを与えていくことになる³⁴。成績や評価という何かのためにやるという目的が外部から設定されることは、子どもの自発的な活動ではなく、強制的に「させられている」という側面が強い。しかし、自発的に行うことと自発的に行っていないことについて外部から判断を下すことは困難であるために、子どもが「自発的」に選択していると反論されることも考えられる。

この「自発性」という言葉の解釈には二重の意味があるといえる。つまり、子どもの「自発性」を否定することは、子どもを指示されるだけの存在とみて、子どもは親・教師のいう通りに行動する、自己決定能力がない、弱いものとしてみることになる。一方、「自発性」を認めれば、主体的に行動したと済まされがちになる。しかし、「自発的」な選択だからすべて問題ないというのではない。自発的に参加するという意見を、子どもの「自発的」な意思に基づくものだといわれたとしても、その参加するという行為を選択する、決定するうえで影響を受けるという状況があることについて考える必要がある。それは特に家族関係、夫や妻、

親と子という人間関係において、「『権力行使』を個人による行為としてのみ見てはならない」し、「『権力』を『自由』や『自発性』の不在としてのみ位置づけてはならない」という視点³⁵とつながる。つまり、「強制」が明白に発見できないとしても、また「自発的」な選択であるとしても、非対称的な関係を否定できず、～をしたい／～せざるをえない、～しない／～できないというように、強制と自発の境がはっきりしないということである。

子どもに対して、そうすることを当たり前のものとして無批判に違和感を抱かせずに、受け入れられるように作用している力の存在があるということである。したがって、子どもがその場でどういう行為を選択するかは一人ひとりの問題ではなくその子どものおかれている環境が関係し、一人の行為を考えるのではなく、他者との関係をふまえることが重要となる。

このようにみると、子どもの遊びが自発的な活動であるということと対照的に、外から与えられた目的に向わされており、受験で合格という結果を出すことが目標とされ、そのための学習や習い事をさせるという強制力のもとに子どもがおかれている。そのなかで子どもが受けるストレスを想像しないことは、ある理想的な目標からのみ子どもを評価すること以外ではできなくなり子どもの成長を限定的にみることになる。

以上のように、早期教育や受験の低年齢化にみられるように、速さや結果だけが重視されるなかで子どもが育てられているが、子どもの育ちにおいて重要なのは経験と過程であるといえる。「教育の過程はそれ自体を越えるいかなる目的ももっていない、すなわち、それはそれ自体の目的なのだ……教育の過程は連続的な再編成、改造、変形の過程なのだ」³⁶という視点からみれば、遊びは遊びそれ自体が目的なのであり、その過程で学びの基盤となるようなさまざまな経験が含まれるのであり、文字を覚えて書けるようになるために手段化された文字遊びとは異なるのである。ある目的を外から与えてそこに向わせるのではなく、つくっていくものなのである。それは、「何ものかになりつつある過程の存在として、すなわち、同様に未完成である現実のなかの、現実とともにある未完成で未完了な存在として、人間を肯定する……教育はかくして、実践のなかでたえずつくりかえられる」³⁷という見方に通じるものであると考えられる。

結

本稿では、体験活動が形式的に導入され形骸化することや、体験活動が子どもにとって強制や押し付けに終わることを避けるためにも、体験活動の教育的意義について明らかにする必要があるということと、子どもの抱える問題を幼児期からの連続性のなかで捉える必要があることから、中高生と幼児との交流体験活動の可能性と課題について考察した。

まず中学生・高校生にとっての教育的意義について考察した。1-1では経験の意味から、1-2では職業観、進路形成との関連から考察し、1-3では、広く社会の課題である子育ての問題とのかかわりの視点から考えた。学校と地域社会の連携である中高生と幼児との交流活動

の成果は、単なる活動を行ったという事実ではなく、その経験から学ぶことができたかという過程をみる必要がある。乳幼児とふれあう機会が得られることにより、子育てへの興味関心を育て、自分の育ちをふりかえることにもなり、自分についてみつめる機会ともなりうるためには、その課題を自分のものとして明確化し、意味づけ、行動し、熟慮するといった積み重ねが必要となるといえた。そして、保育＝女性というイメージを見直し、男女を問わず子どもを育てることにかかわる職業として保育者という職業のイメージをつくり直すことになり、より大きな意味で働くことの目的や意義について考えることにもなる。そして、子育て＝母親、女性という考え方を問い直すことは、子育ての孤立化の解消、父親の育児参加につながる可能性もあり、広く、男女間、親子間の人間関係について考えることにつながることを示した。

次に幼児や幼稚園・保育所側にとっての教育的意義について論じた。2-1では幼児教育の充実のためには地域社会との連携が不可欠であり、2-2及び2-3では子どもの育つ環境が変化するなかで、子どもの育つ過程と経験の意味について考察した。交流がもたらす変化は中高生側の一方だけのものではなく、幼稚園・保育所側からみても大きな意義があった。まず、幼児教育の充実につながるということは、保育者にとっても自分の保育を見つめなおすきっかけになり、閉じたものではなく開かれることにより、日常の多忙さに振り回されることから距離を置き、自分の保育のあり方を再確認し、保育をつくりかえていくことになる。否定や非難ではなく建設的な意味で評価されることは、保育の質を高めることにつながるといえた。また、受験の低年齢化や結果の過度の重視などが子どもの育つ過程に影響を及ぼしているなかで、幼児教育の基本である環境や遊びを通しての教育の意義について再確認する必要性と子どもの成長発達における経験や過程のもつ意味から考える重要性を明らかにした。

注

- 1 文部科学省初等中等教育局 『体験活動事例集 ―豊かな体験活動の推進のために』 ぎょうせい 2003年 pp.275-280.
- 2 同前, pp.289-294.
- 3 竹内敏晴 『教師のためのからだごとことば考』 ちくま学芸文庫 1999年 pp.16-17.
- 4 ジョン・デューイ著 松野安男訳 『民主主義と教育』(上) 岩波文庫 1975年 p.127.
- 5 同前, p.55.
- 6 パウロ・フレイレ著 小沢有作 楠原彰 柿沼秀雄 伊藤周 訳 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房 1979年 p.1.
- 7 前掲, 『民主主義と教育』(上) p.223.
- 8 前掲, 『被抑圧者の教育学』 p.87.
- 9 内閣府男女共同参画局 『男女共同参画白書(平成17年版)』 国立印刷局 2005年 p.39.
- 10 亀田温子 舘かおる編著 『学校をジェンダー・フリーに』 明石書店 2000年 pp.154-156.
- 11 前掲, 『男女共同参画白書(平成17年版)』 p.37-39.

- 12 江原由美子 『ジェンダー秩序』 勁草書房 2001年 p.230.
- 13 同前, pp.241-243.
- 14 耳塚寛明 監修 東京ウィメンズプラザ 企画
- 15 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo0/toushin/05013102.htm
- 16 前掲, 『男女共同参画白書 (平成17年版)』 pp.5-8.
- 17 内閣府『少子化社会白書 (平成16年版)』 ぎょうせい 2004年 p.41.
- 18 前掲, 『男女共同参画白書 (平成17年版)』 p.63,65 .
- 19 味沢道明 小井香欧里 中村正著 『家族の暴力をのりこえる』 かもがわ出版 2002年
- 20 朝倉征夫編著 『子どもたちはいま — 産業革新下の子育て』 学文社 2001年 pp.148-150.
- 21 前掲, 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申)」
- 22 同前。
- 23 文部省 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館 1999年 pp.3-4.
- 24 森田明美編著『幼稚園が変わる 保育所が変わる — 自治体初: 地域で育てる保育一元化』 明石書店 2000年 pp.3-4.
- 25 前掲, 「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について (答申)」
- 26 同前。
- 27 前掲, 『幼稚園教育要領解説』 pp.20-22.
- 28 前掲, 『民主主義と教育』 (上) p.32.
- 29 前掲, 『被抑圧者の教育学』 p.66.
- 30 前掲, 『民主主義と教育』 (上) p.33.
- 31 同前, pp.34-35.
- 32 前掲, 『子どもたちはいま — 産業革新下の子育て』 pp.183-185.
- 33 前掲, 『民主主義と教育』 (上) p.65.
- 34 デイヴィッド・エルカインド著 戸根由紀恵訳 『急がされる子どもたち』 紀伊国屋書店 2002年
- 35 江原由美子 『装置としての性支配』 勁草書房 1995年 pp.167-168.
- 36 前掲, 『民主主義と教育』 (上) p.87.
- 37 前掲, 『被抑圧者の教育学』 pp.88-89.

(すえなが ひみこ 本学非常勤講師・特別活動の研究他)