

子どもの生活環境と経験に関する一考察

末 永 ひみ子

A Study on the Child's Life, Environment and Experience

SUENAGA Himiko

はじめに

子ども・子育てを取り巻く環境の変化は、子どもたちの生活や人間関係のあり方に影響を及ぼしている。子どもの育つ基盤が揺らぐなかで、家庭から学校へ、学校から社会へと進んでいくこと、そして過去からの学びを現在につなげつつ、つくりかえ、未来を描いていこうとする流れをどのように育んでいくのかという課題がある。

学校教育において、子どもの体験や生活ととくに関連するのは特別活動の領域である。特別活動の特質としては、第一に「集団活動」、第二に「実践的な活動」があげられる¹。また、特別活動の教育的意義は、少子高齢社会・情報化社会において子どもの生活体験・自然体験・社会体験の機会が減少し、人間関係の希薄化が指摘されるなかで、一層高まるものであろう。とくに社会的自立へ向かうための生きる力を育むことが重要な課題となっている。

本稿では、子どもが生きる生活環境の変化と子どもの体験が人間形成に与える影響について考察したい。まず、子ども・子育てを取り巻く環境の変化のなかでの課題についてまとめる。次に、子どもの体験や生活の充実に向けて、特別活動や職場体験の教育的意義について明らかにする。そして、生活環境と子どもの経験について論じたい。

1. 子ども・子育てを取り巻く環境の変化

「社会人・職業人として自立して生きていくためには、生徒一人一人が、学ぶこと、働くこと、そして、生きることについて自己の問題として真剣に受け止め、それぞれの深い結びつきを理解していくことが必要である²」と『学習指導要領解説特別活動編』で述べられて

いる。ここで「学ぶこと、働くこと、そして生きること」と表現されていることから、生活—学習—労働、家庭—学校—社会、そして過去—現在—未来というように、時間と空間の連関のなかで子どもが育つことの意味とその困難な現状を考えていく。

村山士郎は、子どもが育つ土台としての生活台、地域、家庭の変貌をどうとらえ、子どもたちの「新しい荒れ」や子どもの内面をどうとらえるのかという課題に対して、日本の生活綴方への期待と今日的意味について論じている³。戦前から積み重ねられてきた生活綴方教育では子どもが「ありのままに書く」ことから学ぶことがはじまる。現代においても、書き綴ることをとおして、子どもの「荒れ」の背景にある、いらだち、むかつき、不安に向き合うことが求められている。

「1930年代の子どもの生活現実にこころを重ねた呼びかけ」(「電灯もない家にいる子ども」・「親のない子ども」・「机のない子ども」・「夜、子守りにつかれた眼をこすりながら本をひらいて叱られている子ども」はいないだろうか)を、「現代の子どもに対する呼びかけ」(「夜、親の帰らぬ家でテレビやゲームに夢中になっている子ども」・「親に甘えられずに、教師に抱いてもらいたがっている子ども」・「毎日、学習塾や習い事に疲れ切っている子ども」・「夜、塾から帰って、目をこすりながら残った宿題を開き、叱られている子ども」はいないだろうか)と村山は言いかえている⁴。かつての物質的に欠乏した環境下で働き手という役割も担っていた子どもたちの姿は、現在の情報機器や家電製品が溢れた個室のなかで、受験勉強におわれ、親—子関係が築かれないなかで疲労している子どもたちの姿に重なっている。

子どもの生活や子育て環境の変化を考えるうえで、敗戦と高度経済成長が重要となるであろう。加藤節は、高度経済成長について光や功としてだけでなく、影や罪の観点から問うとき、人間の自由の抑圧や人間の人間的条件の喪失を含んでいることを述べている⁵。光の部分としては、戦後の出発として日本国憲法・教育基本法体制が確立し、民主主義や平和主義のもとで基本的人権としての教育思想の発展をもたらしたことがある。経済的な豊かさは、貧困によって教育を受けられない状況を克服し、教育の機会均等を実現していった。

影の部分としては、公害問題や自然環境破壊がおこり、人々の生活や生命を脅かしていき、人間の生存の危機が高まっていくことを意味する。そして進学率の上昇と教育の過熱化のなかで、序列化の育児となり、教育が数値化された評価を基準とした比較や競争に傾いていく。個人の自由のなかでの価値観の多様化が認められるなかで、豊かさの実現という価値観の一元化が進んだといえる。高学歴や大企業への就職によって「豊かさ」の象徴である商品を消費し続け、その「豊かな」消費を保証する仕事や会社で人間が囚われ縛られていく。

そのなかで子どもはどのように生きるのかについて、村山は次のようにまとめている。「高度経済成長政策は、地域破壊、自然環境破壊、地域の産業構造の空洞化、商業主義的文化状況をうみ、子どもたちの生活基盤をいちじるしく変貌させてしまった。子どもたちから家族といっしょにする労働体験を奪い、地域の異年齢集団のなかでの育ち合いの場を失わせ、……産業主導による消費経済・文化によって子どもたちを消費的な暮らしに追いやって

しまった⁶」。このように、人々が分断されたなかで、失った人間関係を埋めるものとして大量消費が大きな位置を占めていく。子どもも消費社会に巻き込まれ、子どもの商品化・市場化は促進されていく。

現在の子どもたちは、格差社会や貧困の問題が顕在化しているものの、1930年代と比較すると「豊か」に見えるなかで生まれ育ってきた。小学校入学から中学へ、そして高校、大学へと進学することが可能な場合には、教育の権利は当然のものとしてあり、「不斷の努力によって」獲得することとは捉えられにくい。そうであるならば、権利は長い歴史のなかで権利を獲得する闘争の積み重ねによって発展してきたことを再認識することが重要であるといえる。それは過去と現在をつなげ、未来を拓くことになりうる。

丸山眞男は「『である』ことと『する』こと」において次のように述べている。「私たちの社会が自由だ自由だといって、自由であることを祝福している間に、いつの間にかその自由の実質はカラッポになっていないとも限らない。自由は置き物のようにそこにあるのではなく、現実の行使によってだけ守られる、いいかえれば日々自由になろうとすることによって、はじめて自由でありうる⁷」。この「自由」は、教育の権利や労働の権利へと広がっていくものであり、「自由」の部分教育権、学習権、労働権、生存権などを含めて読むことができるだろう。

また丸山は「国民はいまや主権者となった、しかし主権者であることに安住してその権利の行使を怠っていると、ある朝目ざめてみると、もはや主権者でなくなっている⁸」とし、「権利のうえにねむる者」という表現を紹介している。当たり前のものとされた教育や平等といった価値が崩れようとしているなかで、「権利のうえにねむる者」という言葉から、「学ぶこと、働くこと、そして生きること」を過去—現在—未来、そして家庭—学校—地域という連なりの中でとらえていく必要があるのではないかと考える。子どもからおとなまですべての人びとの学習権・教育権、労働権、生存権の実現に向けての課題でもある。

その基盤となるのは子どもの権利の拡がりである。堀尾輝久は、子どもの権利の特性を次のように捉える⁹。すなわち、子どもの権利は子ども固有の権利であり、子どもが子どもである権利であると同時に、子どもへの人権の適応というだけでなく、「人権」をライフサイクル全体の問題としてとらえ直すことを含んでいる。過去を未来へとつなぐものとして、現在の世代の未来世代への責任を意味するのである。

まず、子どもという存在に即してとらえられた固有の権利については、子どもの生活リズムの乱れに象徴されるように、大人の生活に子どもが巻き込まれている状況についての問いである。次に人権の基底であることは、子ども時代にふさわしい成長や発達が保障され、学習・教育への権利の基礎のうえに成人の人権の実現があるということである。そして、自分自身で完全に実現することはできないという視点により、権利をとらえる視点を縦、横に拡げることになる。子どもに寄り添うおとなたちの権利の実現と深く関わっていることになる。具体的には、母親の権利、父親の権利、家族の権利、養育者の権利、保育者の権利、教師の

権利、地域社会で働く大人の権利などにつながっている。つまり、時間的な継続という視点により、ライフサイクルに即して権利を捉え、空間的な拡がりにより、関係性のなかで権利を捉えていくことの重要性を意味しているのである。

2. 勤労観・職業観の育成と職場体験の意義

子どもたちが夢や将来を描くことが困難になっている状況は、子どもの勤労観や自立の意識の低下だけではとらえきれない。大人になることを阻む壁が雇用形態の変化や国の保障制度と関連している視点をもつことが重要である。宮本みち子は、若者たちの自立の困難について「国家の保障からも、雇用市場からも排除された青年は、社会の一人前のメンバーとして当然享受できるはずの生活標準を手に入れることがむずかしくなっている。また、親への依存期間を延ばさざるをえず、一人前の大人になるのが困難になっている¹⁰⁾」と述べ、「私生活領域（家族）と公共領域（雇用と国家）」の両面から捉える視点を示している。

このような状況のなかで、子どもたちが社会的自立に向かっていくためには何が求められるのか、特別活動と職場体験の意義について考えてみたい。『中学校学習指導要領解説特別活動編』によれば、職場体験活動は、「自分の力でやり遂げた喜びや充実感を味わうとともに、自立心や責任感を身に付け、人間としての生き方の探求に結びつくものである¹¹⁾」。職場体験は、直接体験として働くことを体験するが、それを可能にするのは事前・事後の活動である。まず、事前の活動においては、「夢や希望の実現」、「職業・身近な職業」、「生き方、将来設計」などについて考え、「職場体験のねらいの理解、課題の明確化」を行なっていく。身近な職業を知り、働くことの意義について考え、具体的に生徒が生きる地域社会の産業や文化を学び、どのように地域の人々が働いているのかを知ることが含まれる。

そして実際に体験した後の活動としては、職場体験をふり返ることが重要となる。「特に体験活動については、体験を通して感じたり、気付いたりしたことを振り返り、言葉でまとめたり、発表し合ったりする活動を重視する¹²⁾」ことが求められる。体験を言語化し、文章にまとめ、発表しあうことにより、自己評価とそれを相互共有し相互評価することが含まれる。つまり、個人だけで完成されるのではなく、読みあい、発表しあうという相互共有によって積み上げるものである。否定か肯定かのどちらか一方からの評価ではなく、視点を多層化していくことにより、多様な評価も生まれてくる。したがって、最初は失敗と感じた出来事が、書いて読みあうなかで、つまり複数の視点からみることで、新たに展開され、肯定的にとらえていくことができるようになる場合もある。このように職場体験活動のもつ教育的意義は、事前・事後の活動との連続、また個人と集団、そして言語と体験との連続にある。体験活動と言語化する活動を個人および集団で行なうことにある。

また、「特別活動は、家庭や地域等との連携・協力が重要な意味をもつ教育活動であり、そうした幅広い教育力を活用した学校内外での体験活動は、生徒の調和のとれた人間形成を

図るとともに人間としての生き方についての自覚を深める上で、極めて重要である¹³⁾と示されている。職場体験を可能にするのは体験できる場と機会があること、そして生徒—教師—保護者—地域の人々という複数の人間関係があることの重要性を示している。受け入れる側としての地域の人々の協力がなければ成立しないということは、生徒が一方的に行なうことではなく、キャリア教育の推進におされて強制的に導入することでもない。常に生徒や学校側からみて意義があるという関係だけではなく、受け入れ見守る側としての地域にとっても意義がある。このような双方向のものとしていくことが職場体験の充実につながっていくといえる。例えば学校と地域の行事の共同開催の試みは、その準備や過程のなかで、継続的な関係の構築につながり、学校が開かれ、地域の人々が参加できるような場を作り出していく。地域社会の人間関係を活性化し、再構築することになっている。このように「地域社会との連携」が重視されるのは、人間が生まれ生きていく時間と空間を多様な人間関係のなかでつくっていく必要があるからである。

高橋勝は子どもの人間変成における経験の意味について考察し、「直線的な時間軸だけで人間関係を考える枠組みの狭さ」を指摘し、人の一生を「誕生、子ども期、壮年期、老年、死」という一回りする円環型のライフサイクルで捉えている¹⁴⁾。これにより、「教師—生徒」という関係だけではなく、地域の人々と生徒、高齢者と生徒、幼児と生徒というように多様な人間関係が広がっていく。教師の役割を、地域の人々、とくに高齢者が担うことによって、生徒たちに多様な視点から地域社会の文化や歴史を伝えることができる。核家族で育ち、高齢者と出会う機会が少ないなかで、具体的な場面で実体験として高齢者とふれあう場となる。経験における人間関係の広がりを捉えることが重要である。

そして高橋は「大人になる」とは「多様な他者と関わり合い、熟達者の振る舞いを模倣し、老人の知恵を学び、人間の有限性を自覚し、異界とのつながりをも感じ取る、そうした多元的で重層的な関係を編み上げていくことなのではないか¹⁵⁾」と述べている。つまり、職場体験は、社会の一員として認められる加入の過程であり、職業についての知識を得るだけではなく、実際に働く人びとの姿からまねびとることでもある。

職場体験の意義を「儀礼」という視点から考えてみたい。M.エリアーデによれば、イニシエーション儀礼の型はいくつかにわけられるがその一つは次のようなものである。「集団儀礼から成るもので、その機能は幼年期もしくは少年から成人（大人）へ移行（過渡）させることで、特定社会の全成員に義務づけられている¹⁶⁾」。この過渡の儀礼は次の点で重要である。「その目的は、加入させる人間の宗教的・社会的地位を決定的に変更することである。……イニシエーションは実存条件の根本的変革というにひとしい。……おとなの仲間入りを許される権利を獲得するために、少年は一連のイニシエーション的苦業を通過しなければならない。彼がその社会の責任あるメンバーとして認められるのは、これらの儀礼の力による¹⁷⁾」。

そして、非聖化された近代世界において、イニシエーションが消滅したのかについて考察している。「近代人の経験するある種の型の試練にもこの加入礼型が認められる。それは精

神的危機に際して、孤独や絶望に堪え、万人がこれを通して責任のある、真の創造的生活にいたる試練である。たとえこうした試練に加入礼的性格がとらえられなくても、人は一連のひどく困難で、危険でさえある状況を克服してはじめて、自己形成をなしとげるのだという真理は残っている¹⁸⁾。さらに次のようにも述べている。「加入礼は正しく人生の核に横たわっている。そして二つの理由から、この見方は正しい。第一は、正しい人生とは深刻な危機、責苦、苦悩、自我の喪失と再確立、『死と復活』を含意するからである。第二の理由は、ある程度仕事を成就したとしても、ある時点では万人がその人生を失敗と見るという点である¹⁹⁾」。

以上のようなエリアーデの考察は、現在の子どもたちの生を考えるうえで重要な視点となる。なぜ職場体験の充実に向けて取り組む必要があるのかについて明確にしてくれる。家庭—学校—社会、生活—学習—労働の連関のなかで、学ぶことや働くことの意義を明確につかむことができない。そして大人になり生きることを意味が伝えられないなかで、自立できなければ否定的な視線をあびる。厳しい経済状況により新卒者採用は抑制され、家族を形成し子育てをする経済的基盤も奪われてしまう。また価値観が多様化し生き方の選択肢が複数あり自己選択や個人の自由が尊重されることによって、かえって自らのすすむべき道を選択できないといったような状況のなかにある。社会の雇用形態の変化や雇用の不安定化のなかで、何度も人生の選択を迫られるといったなかで生きていかなければならないのである。そのなかでの危機や失敗に直面して克服を繰り返していく。それは個人の内面だけでおこるものではなく、同じ受苦の存在として、相互に支え認め合う存在として、人間関係を築くことが含まれるといえる。

職場体験を契機として子どもたちが地域社会へ参加し加入することは、地域の人びとの働く姿が消えていき、無意識に大人の後姿からまねびとる模倣がなくなっているなかで重要な経験となりうる。素通りではなく立ち止まり、顔や表情をもった人間と具体的実践的場面では出会うことには、感動や喜びにふれることも、また異質なものの出会いによる違和感や衝突の可能性も含むものである。そして地域社会の文化や伝統にふれる機会でもあるが、地域社会の衰退といった厳しい現実や課題に出会うことでもある。それは心の動きを伴い感情を揺さぶる。生まれ育った環境が変化させられていくことを知り、社会構造の全体像をつかみ、批判的に分析する機会にもなりうる。

3. 破壊される環境のなかの子どもの経験

生活する人びとの思いとは無関係に外部から導入される「開発」は、それまで保たれていた生きる空間と時間を途絶えさせることになる。このような「開発」に対して、開発と環境を対立的にではなく、貧困解消と地球環境問題に結びつけて開発をとらえる「持続可能な開発」や、経済優先ではない新たな開発、「人間中心の開発」の理念が提唱されてきた²⁰⁾。

また鳥越皓之は、環境の改変にかかわって「自然環境主義」、「近代技術主義」、「生活環境主義」という三つの考え方があり、それぞれ〈人の手の加わらない自然〉、〈近代技術〉、〈人びとの生活〉を中心におくことを示している²¹。このうち「生活環境主義」という考え方によって、人間もそこに住んで生活し、子どもがその環境に働きかけ——働きかけられるなかで育てられていくという視点をもつことができる。理想化された自然を自然のまま残すということではなく、人間が存在することはすでに自然の一部を壊しているということを確認しつつ、人間の欲望の肥大化による自然の全壊ではなく、共存できるような方向で考えていきたい。

「開発」による地域の変化は、直接的に心身への影響を及ぼす問題から、間接的に時間をかけて影響を及ぼす問題まで含む。子どもの育ちに対して2つの意味をもつ。すなわち、子どもにとっての物的環境と人的環境をともに破壊することになる。

第一に、自然環境の破壊である。ここで、自然環境とは、子どもにとって、そこにただあるというだけの意味ではない。自然のまま保たれて眺めるだけのものにとどまらない。子どもの育ちにとって意味を増すのは、自然を全壊させるのではなく、自然にとっての異物として人間が、共存するかたちで入っていくという視点をもつときではないだろうか。自然のなかに入り、子どもが実際にふれてみて体験することができるような場所となる。草木や土や砂や水は、自由にかかわりふれることができる。数多くの生物が共存している。子どもの興味関心を刺激し、さまざまな遊び方や接し方ができるため、想像・創造性が高い遊び場となりうる。五感をとおしてからだ全体で学ぶことができる。

このような自然環境が、外部からもたらされた「開発」によって激変する場合を考えてみる。近代技術による自然への侵入は、劇的な環境変化をもたらす。例えば、高速道路の整備やそこに隣接する工場建設は、流通のスピードをあげ、サービスの向上につながり、便利さや豊かさの追求にとっては大きな意味をもつものだろう。しかし、合理性や効率性を過度に追求することは、同時に人間の生存にとってかけがえのないものを失うことも増えるという矛盾を含んでいる。

四季の巡りに合わせて多様な表情をみせ、さまざまな生命を生み育んだ山々は切り崩され、無表情な冷たいコンクリートの塊として不動のまま、子どもたちを寄せ付けない。太陽の日差しをあび恵みの雨によって大きく成長した木々は無残に切り倒される。夜になれば暗く静まりかえり人びとを眠りに誘い包みこむ深くやわらかい緑の大地は、アスファルトで舗装された硬く直線の道路に姿をかえ、24時間行き交う車と騒音であふれている。

世界各地の自然破壊と暴走し続ける人間の姿を追った桃井和馬は、先住民族の次のような言葉を忘れられないと記している。「見えないものを見、聞けない音を聞き、形のないものを感じ取る力が、今の人間からはなくなっている²²」。大地や水や森を命ではなく、食糧や資源としてだけとらえている現状は、深刻な環境破壊をうみだし続けるのである。直接見えるもの聞こえるものではなく、肌で感じる冷たさや温かさ、そしてにおいが懐かしい風景を

呼び起こすことがある。違う場所においても、その風景がよみがえることがある。逆に同じ風景をみても、不快なおいによって懐かしさがかきけされ、よみがえってこないということがある。単一化・画一化された風景では、身体全体で感じる感覚を育てることができない。

第二に住民が分断される人的環境の破壊がある。ある「開発」が計画されると、推進か反対かにより住民の意見は異なり、話し合いを重ねても一致せず、地域を分断するような事態になる。住民対業者・行政といった対立図式ではなく、住民対住民という対立にもなる。討議や話し合いは必ずしも調和的な合意を生み出すわけではない。人びとの間の相互理解は簡単に深まるものではなく、話し合いを重ねるごとにむしろ溝は深まっていく場合もある。

環境破壊とする反対する者はグループとも呼べない少数派であるとき、推進派からの圧力がより強くかかる。当初は反対していたとしても賛成にまわらざるを得ないこともありうる。反対派と推進派に分かれたとしても、すべての人が最初からその意見であったわけではなく、途中から立場をかえる・かえざるをえない人びともいる。つまり、複数の選択肢があるなかで、個人の意見だけで選択し貫きとおせるのではなく、複数の選択肢が用意されていても、一つの行為しか選択できないという状況におかれてしまうのである。

それは私たちが人と人との関係のなかで共有した世界に生きているからである。「私を中心として構成される主観的世界……ただ、私の意識に映し出された主観的世界とはいっても、重要なことは、『起源的にも、その維持の点でも、社会的である』ということだ。すなわち、それは人間存在そのものを意味する概念であると同時に、相互主観的な世界でもある²³」と桜井厚は述べている。それぞれ異なった考えをもちながら共に生きるなかでは、単純な対立ではなく、一つの行為の選択として表面化されない、絡み合った人びとの思いがある。

反対派と推進派で分断された地域社会は子どもにも影響をもたらす。子どもたちは学級や学校のなかで集団や社会の一員としてのふるまいを学んでいく。他者とのよりよい関係や生活を築くために、話し合いや討議の重要性を学ぶことも含まれる。しかし、現実の地域社会では生活が崩され、人間関係が壊されている。調和的でお互い理解可能なコミュニケーションが円滑にすすむわけではないという現実のなかで何を学ぶことができるのか。つまり、なぜ自分たちの生きる世界がこのような状況におかれてしまうのか、自分たちの生活から学ぶことの意義が問われている。

高度経済成長の光とともに深刻化した公害問題と環境破壊に対して、1960年代から70年代におこった「公害学習」がある。中内俊夫は、「公害学習」における「地域の住民—教師—生徒」の関係が「参加、記録、共有」で結ばれることを論じ、「公害学習」の特徴について以下のようにまとめている²⁴。すなわち、第一に「新しい人権概念としての環境権確立」であり「住民運動が介在」する。第二に、教師が公害発生地の子どもの学習にまなぶことである。第三に、「生きた教材を対象」とする。つまり、「参加し、記録し、共有する」という活動を含んでいる。

これは、子どもの「生活綴方教育」とおとなの「生活記録運動」が出会う場と考えられる。

西川祐子は、「その場、その時のありのまま」を綴る生活綴方教育に対して、生活記録運動は半世紀以上にわたって記録を刻み続けたことをあげ、「持続」という点に注目している²⁵。持続的な生活記録によって、戦後復興から高度経済成長の光に随伴する影、工業地帯の公害問題や農業地帯の過疎化のなかでどのように人びとが生きているのかも明らかとなる。

「持続」という時間軸の伸びに注目することによって、ありのままの生活をつづった子どもは一人で生きているのではなく、おとなとともに生きているという、関係性のなかで捉える視点を明確にしてくれる。子どもと大人の分断ではなく、子どももやがておとなになり、自分たちの生活を書きつづけ、今度は自分たちの子どもに伝えていくといった持続的に記録を刻み続けることになるという、世代から世代への継承を意味している。そして継承するものには光と影、楽と苦、正と負など両面から読んでいく必要がある。これは、既述した、過去—現在—未来、生活—学習—労働、家庭—学校—社会というような連関のなかで人権や子どもの権利をとらえ広げていくという視点につながるものである。

また、経験をどのようにみるかにかかわる。以下に示すように、経験を、固定や停滞ではなく、運動や生成とみることができるだろう。この「運動」という視点はデューイの経験にもつながっている。デューイは「不安定な存在と安定な存在」において次のように述べる。「人が達成し、所有するすべては、彼が欲求し、享受する結果に加えて、その他の不快な結果に彼を巻き込むかもしれない行動によって得られたものである。彼の行動は、未知の領域への侵入である。……過去から流れてた未知の結果が現在につきまとう一方、未来はさらに未知で、危険なものである²⁶」。それは経験の積み重ねともいえるが、個人の内面で完成するものではなく、直線的に伸びていくものだけを意味するのではない。経験のもつ意味は、直線的で肯定的な価値形成だけではなく、安定性を揺るがすものも含んだ価値形成であろう。

デューイにとって「永遠の沈殿物」となったのは、ヘーゲルの「連続」と「矛盾」のはたらしきを強調する点、そして個人がいだく観念や信念は文化的環境に制約されることだと山田英世は指摘している²⁷。「ヘーゲルの経験概念」においてハイデggerは次のように述べている。「現前することは自らに自分で道を形作る。意識〔意識していること〕の有ること〔いること〕とは、それが自らを動かすという点に存する。ヘーゲルが経験として思惟していることは、運動という根本筋道を所持している²⁸」。

経験を表面的ではなくその深化をみることは、デューイが次のように述べることと結びつけることができるのではないだろうか。「可視のものは、不可視のもののなかに設定されている。結局は、不可視のものが、可視のもののなかで生起するものを決定するのである。触知できるものは、触ることも掴むこともできないものに、不安定に依拠する。事物の直接的な局面、顕著で焦点的的局面と、現存するものの起源と経歴を決定する事物の間接的で、隠れた要素との対照及び潜在的な不調和は、あらゆる、またいかなる経験にとって破壊できない特徴なのである²⁹」。

体験活動が推進されるなかで形式的に導入し単なる活動としておわらせるのではなく、経

験となっていくことを問い続けることである。海老坂武は、森有正の経験について、体験との区別を示している。「『過去にのみ向かい、その中に閉鎖する体験』と異なり、経験は、『利用することが決してできず、人がその上に、……働き続けることによってのみ、それ自体を明確にして行くあるもの』である³⁰。

経験することは、安定で停滞の状態から、閉鎖的に止まるのではなく外へ出る、向かっていくことともいえるだろう。また向かった対象や他者に出会うことによってもたらされるものがある。それは経験における能動—受動の関係といえる。個人の内面でおこる経験の連続は、他者や対象物との触れ合いと相互作用を含み、社会的であるということである。

おわりに

本稿では、子どもたちが生きる生活環境の変化が人間形成に与える影響について考察した。地域社会や環境破壊は、子どもが生きる生活環境の破壊であり、子どもの生きる力を育むうえで重要な課題となっている。特別活動や職場体験の教育的意義は、時間的空間的拡がりをもって展開されるときにより明確になってくるだろう。つまり、事前・事後活動において、知識を獲得し、実際に体験し、その体験を振り返るという活動が含まれる。直接体験と間接体験、体験活動と言語活動を軸に展開されるものである。また、地域社会という具体的な場面で複数の人間関係のなかで行なわれることの意義である。そして、地域社会の現実や環境破壊など具体的な課題に生徒が会うことは、安定が揺るがされることから学ぶ経験の意義もある。

以上のことは、「実践」や「活動」が単なる活動として終わるのではなく、子どもたちは立ち止まりぶつかるといことも含んだ経験としていきることを意味する。生⇄負、苦⇄楽、光⇄影という経験を積み重ねていくことの重要性を明確にしている。集団に対して個人、実践に対して理論や思考を対立させて考えるのではなく、個人⇄集団、実践⇄理論、体験⇄言語、行動⇄思考という連続の運動として捉えていくことが必要であるといえる。

注

¹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別活動編』ぎょうせい、2008年、16ページ。

² 同前、39ページ。

³ 村山士郎『現代の子どもと生活綴方実践』新読書社、2007年。

⁴ 同前、74-75ページ。

⁵ 加藤節『政治と知識人—同時代史的考察』岩波書店、1999年、31ページ。

⁶ 前掲『現代の子どもと生活綴方実践』、334ページ。

⁷ 丸山眞男『『である』ことと『する』こと』『日本の思想』岩波新書、1961年、155-156ページ。

⁸ 同前、154-155ページ。

⁹ 堀尾輝久・河内徳子編『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店、1998年、10-13ページ

¹⁰ G・ジョーンズ／C・ウォーレス『第2版 若者はなぜ大人になれないのか—家族・国家・シティズンシップ』宮本みち子監訳、鈴木宏訳、新評論、2002年、268-269ページ。

- ¹¹ 前掲『中学校学習指導要領解説 特別活動編』、90ページ。
- ¹² 同前、3ページ。
- ¹³ 同前、95ページ。
- ¹⁴ 高橋勝『経験のメタモルフォーゼ』勁草書房、2003年、56ページ。
- ¹⁵ 同前、57ページ。
- ¹⁶ M・エリアーデ『生と再生——イニシエーションの宗教的意義』堀一郎訳、東京大学出版会、1971年、16ページ。
- ¹⁷ 同前、4-5ページ。
- ¹⁸ 同前、256ページ。
- ¹⁹ 同前、274ページ。
- ²⁰ 田中治彦「生涯学習におけるグローバリズムとローカリズムをめぐる問題」『生涯学習の原理的諸問題』学文社、2003年、131-133ページ。
- ²¹ 鳥越皓之編『環境問題の社会理論——生活環境主義の立場から』御茶の水書房、1989年、5ページ。
- ²² 桃井和馬『破壊される大地』岩波書店、2003年、75ページ。
- ²³ 桜井厚「生活世界と産業主義システム」、前掲『環境問題の社会理論——生活環境主義の立場から』、69ページ。
- ²⁴ 中内敏夫『中内敏夫著作集1』藤原書店、1998年、456-457ページ。
- ²⁵ 西川祐子、杉本聖子編『戦後の生活記録にまなぶ』日本図書センター、2009年、141-143ページ。
- ²⁶ J. デューイ『デューイ＝ミード著作集4 経験と自然』河村望訳、人間の科学社、1997年、60-61ページ。
- ²⁷ 山田英世『J. デューイ 人と思想23』清水書院、1966年、58ページ。
- ²⁸ M. ハイデッガー『杣径・ハイデッガー全集 第5巻』茅野良男／ハンス・ブロッカルト訳、創文社、1988年、206ページ。
- ²⁹ 前掲『デューイ＝ミード著作集4 経験と自然』、61ページ。
- ³⁰ 海老坂武『戦後思想の模索——森有正、加藤周一を読む』みすず書房、1981年、44ページ。

(すえなが ひみこ 本学非常勤講師)

