

生活体験

The Journal of Life Needs Experience Learning

学習研究

Vol.10

2010(平成22)年 1月

日本生活体験学習学会誌
第10号



日本生活体験学習学会

The Japanese Society of Life Needs Experience Learning

目 次

学術研究論文

| | | |
|-----------------------------------|-------------------|------|
| 子どもの通学合宿体験と自尊感情の関係 | 相戸晴子 | ／ 1 |
| 子どもの日常生活における生活体験と学力の関係に関する研究（その3） | 永田 誠 | ／ 11 |
| へき地生活体験・へき地教育指導体験と地域に根ざす教師の育成 | 川前あゆみ | ／ 23 |
| 地域との関わりによる子どもの学習活動の推進 | 山崎清男 中川忠宣 深尾 誠 | ／ 35 |
| 子どもの生活体験学習とコミュニケーションに関する研究 | 井上豊久 | ／ 43 |
| 子どもの自尊感情と体験の関係について | 横山正幸 | ／ 53 |
| 教育政策を読み解く（2） | 古賀倫嗣 | ／ 63 |

研究ノート

| | | |
|--------------------------------|-------|------|
| 幼児教育を専攻する学生のコミュニケーション能力の育成について | 大久保淳子 | ／ 69 |
| 保育内容の構造化のための基礎作業 | 東内瑠里子 | ／ 77 |
| 「保育内容」と幼児の生活体験 | 大村 綾 | ／ 83 |

書 評

| | | |
|------------------------------|-------|------|
| 『未来を拓く子どもの社会教育』上杉孝實・小林美代子 監修 | 正平辰男 | ／ 89 |
| 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』古荘純一 著 | 加知ひろ子 | ／ 91 |

シンポジウム報告

| | | |
|---------------|------|------|
| 生活体験学習大分フォーラム | 山岸治男 | ／ 93 |
| 第10回研究大会 | 古賀倫嗣 | ／ 97 |

事務局報告

| | | |
|--|------|------|
| | 大村 綾 | ／101 |
|--|------|------|



Contents

Articles

| | | |
|---|--|------|
| The Relation between Tûgaku Gasshuku Experience of the Children and Their Self-Esteem | Aito Haruko | ／ 1 |
| A Study on the Relation between Children's Daily Life Experience and Academic Achievement : III | Nagata Makoto | ／ 11 |
| Practice Program of Philosophy and Feature of Rural Education | Kawamae Ayumi | ／ 23 |
| A Study of the Promotion of Children's Learning Activities Connected with Communities | Yamasaki Kiyoo・Nakagawa Tadanori Fukao Makoto | ／ 35 |
| A Study on the Children's Life Experience Learning and Communication | Inoue Toyohisa | ／ 43 |
| On the Relation between Self-Esteem and Daily Life Experiences | Yokoyama Masayuki | ／ 53 |
| A Commentary on the Educational Policy (2) | Koga Noritugu | ／ 63 |

Reserch Note

| | | |
|--|--------------|------|
| A Study on the Improvement of Communication Skills of Students Majoring in Early Childhood Education | Okubo Junko | ／ 69 |
| Basic Work for Constructing the Contents of Child Education | Tonai Ruriko | ／ 77 |
| “Content of Child Care” and Infant in Life Needs Experience | Omura Aya | ／ 83 |

Book Review

| | | |
|--|--|------|
| | | ／ 89 |
|--|--|------|

Symposium

| | | |
|--|--|------|
| | | ／ 93 |
|--|--|------|

Association Announcement

| | | |
|--|--|------|
| | | ／101 |
|--|--|------|

子どもの通学合宿体験と自尊感情の関係

相 戸 晴 子*

The Relation between Tûgaku Gasshuku Experience of the Children and Their Self-Esteem

Aito Haruko *

要旨 2004～2005年に実施した庄内中学校1年生の調査の分析結果では、自尊感情の高い群と低い群の層が見られ、その日常生活状況に違いがあることがわかった。そこで本稿では、庄内生活体験学校の20年以上に渡る通学合宿の実践の蓄積において、自尊感情の高位群、低位群が通学合宿の参加の有無や経験回数によって、日常生活状況に違いは見られるのかをあきらかにしていった。そこでは、参加経験が増すことによって、人との関係性や基本的な生活習慣、仕事や生活スキルが着実に獲得されている道筋を見ることができた。ここでは、特筆すべき点として、自尊感情下位群においてもその獲得傾向をとらえることができた。これらの結果から、生活体験学校20年に渡る通学合宿の意義の一端をあきらかにできたと考える。

キーワード 通学合宿 自尊感情 生活スキル 基本的な生活習慣の確立 関係性

はじめに～子どもの生活課題と問題の所在～

子どもを取り巻く生活環境は、時代の急激な流れの中で大きく変化している。テレビ・ゲーム・携帯・インターネットに見られるメディアツールの増大、調理や洗濯・掃除など日常生活便利用品の普及による生活労働体験の欠落、食や遊びの個人化にみる意識の変容など、子どもの「生活破壊¹⁾」が進行している状況がある。

その異変に最初に気がついたのは、子どもたちの身体面に見られる現象だった。正木ら²⁾の1978年「からだのおかしさ」調査では、40年以上に渡って高度経済成長期以降の子どもの生活環境の変化が、子どものからだの不調や発達不全を複合的に引き起こしているとの指摘がなされてきた。また、子どもの生活に着目した矢田貝ら³⁾によって、生活習慣の乱れや生活体験の不足が子どもの感覚（主に触覚、嗅覚、味覚）機能を低下させているとの報告がなされてきた。また世界で最もテレビやゲームのメディ

ア接触が長いと指摘される日本の子どもたちの状況に対して、NPO 法人子どもとメディアでは、「人類初の人体実験にさらされている⁴⁾」との警鐘を鳴らしている。

近年では、子どもの生活変容による身体面への影響だけでなく精神面への影響の深刻さが懸念されている。児童精神科医の古荘⁵⁾は、2007年2月に報告されたユニセフの「子どもの幸福度調査」の結果や現場で目の当たりにする子どもの実態から、睡眠を奪われ心の居場所をなくした日本の子どもたちが、自信喪失や自尊感情の低下に陥っていると指摘をしている。同様の見解として、2009年に報告された福岡県の子ども自尊感情調査⁶⁾においても、「外遊びや早く就寝する子ども」は自尊感情が高いという結果が現れていた。しかし、日本の子どもたちの自尊感情の低さは、生活体験の不足によって引き起こされているという一つの要因が指摘されているにも関わらず、生活体験が子どもたちの自尊感情にどのよ

*連絡・別刷請求先

九州大学人間環境学府社会教育研究室（〒812-8581 福岡市東区箱崎6丁目19-1）

tel/fax 092-642-3128 E-mail aito-fine@w4.dion.ne.jp

うな影響を与えているのかをとらえていく研究はこれまでなされてこなかった。そこで、本稿では、生活体験を意識的に行うことによって自尊感情に与える影響があるのかという研究課題を設定し、実態解明を試みた。

1. 「通学合宿」におけるこれまでの研究

子どもの生活体験を支える取り組みの一つのアプローチに「通学合宿」実践⁷⁾がある。1990年以降、静岡、鹿児島、福岡、大分、福井などの自治体を絡めて実践され、全国的な広がりを見せてきた取り組みである。学校に通いながら、仲間と共に集団生活を行い、日常生活の営みのほとんどを子どもたち自身で行うという通学合宿である。この通学合宿の専用施設をいち早く設置したのが庄内町立(現・飯塚市立)生活体験学校⁸⁾である。ここでは、地域の住民と行政が一体となって、20年以上に渡って庄内の子どもたちの生活体験を支える「通学合宿」に取り組んでいる。また、この「通学合宿」実践の足跡を残す資料⁹⁾の蓄積もある。

これまでの研究においてあきらかにされてきたことは、生活体験学習とは、生活構造の変貌(南里、2001)の時代の中で、子どもの「開かれた身体」形成における意義(猪山、2002¹⁰⁾)や、子どもの生活文化をつくりだす意味(末崎、2002¹¹⁾)があること。そして、原体験をもとに類型された生活体験学習の内容(玉井、2001¹²⁾)を踏まえた、生活体験学習プログラムを実践していくことによって、基本的な生活習慣を確立する生活体験と学力との関係、また自尊感情との関係が(永田・正平2006¹³⁾、永田・相戸・正平2008¹⁴⁾)一定程度とらえられてきた。

一方、生活スキルの獲得と人格形成だけでなく、「収奪」と「過剰供給」の複合的影響の全体構造を読み解きながら実践構築をしなければ、子どもの生活課題に近づくことはできない(上野・九野坂、2004¹⁵⁾)という実践課題への指摘や、地域に参画し人間・社会関係性を形成しながら「身体 協同生活体験」を学習していくこと(猪山、2001¹⁶⁾、2002)や、子どもが「人間関係を子ども自身が創っていく」主体的体験学習の環境を創る必要性(井上¹⁷⁾、2005)がアプローチの際に不可欠であるとの提起がなされてきた。

そこで本稿では、子どもが主体的に参加する生活体験の実践を創っていく上でも、さらに生活体験と自尊感情についての研究をすすめ、その効果をあきらかにしていく必要があると考え、2004～2005年に実施した庄内中学校1年生の調査の分析結果について、さらに探求していく研究を試みることにした。ここでは、自尊感情の結果が通学合宿の有無や回数の違いによって違いはあるのか。また、自尊感情の高い、または低いと回答した生徒が、通学合宿に参加することによって何らかの学習効果を及ぼしているのかをとらえていった。以下、調査概要と分析結果を記す。

2. 調査の概要

2004～2005年、旧庄内町の中学1年生を対象に、「生活に関するアンケート(子どもの日常生活と生活体験に関する調査)」を実施した。この調査は、正平辰男氏によって作成され、以下、表1にある29の問いから構成されている。調査の方法は、中学校の全面的な協力により、学級活動の時間にアンケートを配布し、その場で記入し回収する留め置き法によって実施された。回収数は、2004年が89名、2005年が101名の併せて190人となり、回収率は97.4%であった。

3. 自尊感情から見た中学生の生活状況

調査で着目したのは、自尊感情について尋ねた問い「自分は何をやってもダメ人間だと感じることもあるか(問25)」の結果である。「よくある」と答えた生徒が全体の1割強を占めていたからである。

そもそも「自尊感情」という言葉は、Self-Esteemの日本語訳として主に心理学領域で用いられている。一般には「自尊心」という言葉の意味が一番近いとされ、広辞苑では、「自尊の気持ち。特に、自分の尊厳を意識・主張して、他人の干渉を排除しようとする心理・態度。プライド。」と説明されている。近年、国内外の調査¹⁸⁾においても日本の子どもたちの自尊心の低さを指摘¹⁹⁾されるようになり、心理のみならず教育や医療の現場においても「自尊感情」の向上に向けた取り組みの重要性が叫ばれてきている。

そこで、今回の調査項目「自分をダメ人間と思う

表1 生活に関するアンケート (中学生用)

| | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 問1 お互いに理解し、心をうちあけて話せる「親友」がいますか。 | 問17 一日平均どれくらいゲームをしていますか。(平日) |
| 問2 ふだん、年上や年下の友達と遊ぶことがありますか。 | 問18 休日どのようにすごしていますか。 |
| 問3 朝ご飯や夕ご飯を食べたくないことがありますか。 | 問19 近所の人に会ったらあいさつしていますか。 |
| 問4 朝食を食べていますか。 | 問20 掃除当番やクラスで決められた仕事をどのようにしていますか。 |
| 問5 家で決まった手伝いをしていますか。 | 問21 イライラしたりむかつくことがありますか。 |
| 問6 リンゴの皮をナイフ(包丁)でむくことができますか? | 問22 今もっとも悩んでいること、困っていることを順番に選んで下さい。 |
| 問7 鍋やフライパンを使って、かんたんな料理ができますか。 | 問23 大きくなったらやってみたいと思う夢はありますか。 |
| 問8 放課後何か習い事をしていますか。 | 問24 最近「明日からもう学校に行きたくない」と思うことがありますか。 |
| 問9 平日の夜は何時頃寝ていますか。 | 問25 自分は何をやってもダメな人間だと感じることはありませんか。 |
| 問10 夜よく眠れないことがありますか。 | 問26 生きているのがイヤになると感じることはありませんか。 |
| 問11 授業中眠たくなることがありますか。 | 問27 とても疲れたと思うことがありますか。 |
| 問12 平日の朝は何時頃起きていますか。 | 問28 何もしたくないと思うことがありますか。 |
| 問13 毎朝声を掛けられて起きていますか。 | 問29 あなたは通学合宿に参加したことがありますか。 |
| 問14 1ヶ月に平均何冊くらいの本や雑誌(マンガ以外の本)を読みますか。 | |
| 問15 塾や家庭教師以外で平日どれくらい家庭で勉強していますか。 | |
| 問16 一日平均どれくらいテレビを見ていますか。(平日) | |

この資料は、正平氏のアンケートの問いの概要を相戸が一覧にしたもの。

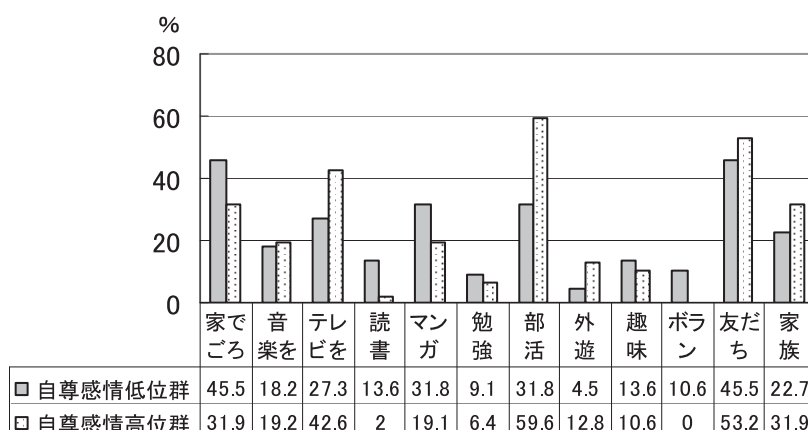


図1 自尊感情の高位群と低位群の休日の過ごし方

ことがあるか」という質問に対し、「よくある」と答えた11.6%を自尊感情の低位群として、また「まったくない」を選択した24.7%を高位群と位置づけ、中学生の基本的な生活習慣や意識、また生活体験に違いがあるかどうかを見ていくこととした。

ただし、ここで用いる自尊感情の低位群、高位群は、低ければ悪い、高ければいいという評価のための区別ではない。それぞれの子どもが自分を評価した自尊感情の結果については、メリットもデメリットも含まれているという前提で生活をとらえるための一つの分析基軸としたものである。

3-1 関係性

まず友だちや家族との関係性はどうか。親友(問1)が「いつもいる」との設問で、「自尊感情低位群(以下、低位群)」は54.5%、「自尊感情高位群(以下、高位群)」は80.9%であり、自尊感情が低い群は親友の存在が2人に1人しか存在していなかった。一方、異年齢の友だち(問2)と遊ぶことが「よくある」人の割合は、低位群が22.7%、高位群が25.5%とほとんど差は見られず、いずれも低い結果であった。休日の過ごし方(問18)について低位群が高位群より高い割合を示した項目は、「家でござろろしている(45.5%)」「マンガや雑誌を読

む (31.8%)」「読書 (13.6%)」などが上位を占め、人との接点が少なく家の中で1人過ごす割合が多く見られていた。一方、高位群は、「部活 (59.6%)」「友だちと外出 (53.2%)」「テレビやゲーム (42.6%)」「家族との団らんや外出 (31.9%)」など、全体を通して人との関係の中で休日を過ごしている割合が高かった (図1)。学校に行きたくないこと (問24) が「よくある」を選択した割合は、低位群が36.4%、「高位群」では8.5%となり、学校生活が自尊感情の高・低に大きく影響を及ぼしていることがわかった。

それらの結果から中学生の関係性を総合的にとらえていくと、全体的に異年齢交流は減り、学校における同年齢集団の関係性に留まりがち傾向が見られた。学校に行きたくないと思う割合が高い低位群では、「学校生活での対人関係がうまくいかない」「親友ができない」「自尊感情が下がる」という悪循環に陥っているケースも考えられる。

3 - 2 基本的生活習慣

(1) 食

朝食摂取 (問4) については、全体の9割近くの子どもたちが朝食をきちんと食べていた。しかし、両者の1割強の生徒に「ときどき食べる」「食べていない」という状況が見られていたことは見過ごせない結果であった。次に、ご飯を食べたくないと思うこと (問3) があるかという質問について「よくある」と回答した割合は、低位群9.1%、高位群2.1%と4倍以上のひらきがあった。食に関する結果から自尊感情を考えた場合、食べたか食べなかったかというよりも、食べたくないという「意欲の低下」に陥っていることこそが問題であるといえる。食事の内容、時間、そして食を一緒に楽しむ家族や仲間存在を大切に食卓づくりを行っていく必要がある。

(2) 睡眠

続いて「睡眠」に関する5つの質問 就寝時刻 (問9)、起床時刻 (問12)、よく眠れないこと (問10)、授業中眠たくなること (問11)、声を掛けられて起きること (問13) では、全体的に低位群の乱れが目立っていた。就寝時刻を見ると、「午後10～

11時代に寝る」高位群は72.4%であったが、低位群では45.4%に留まり、逆に「夜中12時以降」に就寝する割合が31.8%にのぼり、自尊感情低位群の3人に1人が日常的に夜更かしをしている状況があった。一方、起床時間については、「午前6時半～7時半」に起きる高位群は89.4%、低位群は77.3%と約8～9割を占めているものの、低位群の内訳では、「午前6時以前」に起床する13.6%や「午前8時以降」に9.0%が存在しているなど全体の約2割に、極端に早かったり、極端に遅かったりする特徴が見られていた。これら3つの睡眠に関する問いの低位群の割合は、「夜眠れないことがよくある」31.8%、「授業中眠たくなることがよくある」45.5%、「声掛けによる起床することがよくある」72.7%と、高位群に比べて1.5～5倍の高い問題行動の割合を示していた。ここでは、睡眠の乱れによって昼間の活動に支障をきたしている状況を見ることができる。

(3) 家庭学習

塾や家庭教師を除いた家庭での学習時間については、「まったくしていない」「30分程度」と答えた割合が、低位群では63.7%、高位群では55.3%にのぼっていた。いずれも半数以上の生徒が、自宅での学習が習慣化されていないことがわかる。次に1～3時間学習している割合では、高位群が44.7%、低位群では27.2%と大きく差が見られている。一方、低位群の中には、4時間以上学習をしている生徒が1割近くみられていた。これは、家庭での学習時間が、極端に大きいことも自尊感情低位群の要因になっているケースが考えられる。

(4) メディア接触

最も現代的な子どもの生活課題であると言われていた「メディア接触」についての結果はどうだろうか。庄内の子どもたちが、テレビを平日平均3時間以上視聴する割合は、低位群72.8%、高位群66.0%にのぼった。また、ゲームを平日平均1時間以上する割合の低位群33.5%、高位群49.0%を考えると、一日4時間以上、日々メディアに接触している子ども像が浮かび上がる。自尊感情の高位群・低位群に関わらず、子どもたちの家庭生活に深くメディアが浸透している現実を受け止め、その危うさを周囲の

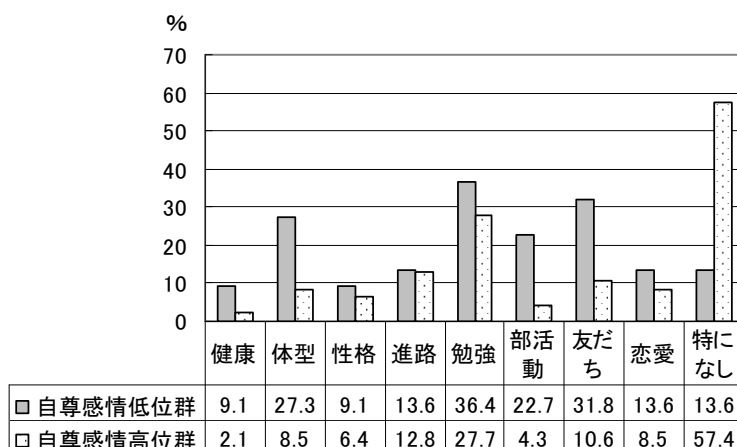


図2 自尊感情の低位群・高位群の困っていることや悩んでいること

親や大人がしっかりと認識していく必要がある。

3 - 3 悩んでいること

本調査の結果で、自尊感情の高低に最も大きな影響を及ぼしていると考えられるのは、「困っていることや悩んでいること」ではないだろうか。「特になし」と答えたのは、低位群の13.6%に対し、高位群では57.4%であった。逆から考えると「悩みや困っていることがある」割合は、低位群で86.4%、高位群で42.6%という倍差がついていることになる。

悩みの内訳を見てみると、低位群で20%以上選択された悩みとは、「勉強」36.4%、「友だち」31.8%、「体型」27.3%、「部活動」22.7%の4項目である。高校受験に対する「勉強」へのプレッシャー、「友だち」との人間関係の悩み、成長に伴う「体型」の変化や容姿に関する悩み、また「部活動」での悩み、思春期特有の悩みが大きいほど、自尊感情が低いという特徴が見られる。ちなみに、高位群の20%以上の割合の悩みは、「勉強」の27.7%のみである(図2)。

3 - 4 仕事や生活スキル

(1) 仕事 手伝いや役割

自尊感情の高低により、手伝い(問5)や学校での掃除やクラスでの役割(問20)、また調理の技能に差はあるのだろうか。低位群が「手伝いをいつもする」割合は、高位群に15%以上差を付け36.4%となった。また、掃除やクラスでの役割についても「まじめに責任を持ってする」が、高位群40.4%、低位群50.0%となり、手伝いや役割の仕事への関わりは、自尊感情の低位群が10~15%高かった。

(2) 生活スキル 包丁使いや調理

続いて、リンゴの皮むきができる割合は、高位群38.3%、下位群54.5%を示していた。下位群の2人に1人以上が包丁を使ってリンゴをむくスキルを身につけていた。調理についても、大いにできると答えた生徒は、低位群55.0%、高位群31.9%にのぼり、低位群の調理のスキルは20%以上差をつけてできることがわかった。

本調査の仕事や生活スキルにおいては、他の問いに比べて「できる」割合が高いという特徴が見られた。特に低位群のできる割合が高いことも特筆すべき結果である。生活体験学校のある庄内に育った子どもたちだからこそ備わった力の可能性もある。あとの分析で、通学合宿の体験回数毎の分析でそこをあきらかにしていきたい。

4. 通学合宿体験にみる子どもの生活体験学習

自尊感情の低位群と高位群に分けて生活状況を見てきたところ、いずれにおいても一定の生活スキルが顕著に身につけている項目がいくつかあった。それは、生活体験学校のある庄内の子どもだからこそ身につけてきた項目ではないだろうか。ここでは、自尊感情の高低と通学合宿体験の有無や回数によって、生活スキルの獲得がどのように違っているのかをみていくこととする。

4 - 1 通学合宿体験と関係性

まず親友がいる(問1)割合を、自尊感情の高低と通学合宿参加回数でクロス集計してみた。図3のように自尊感情低位群・高位群いずれも参加なしの

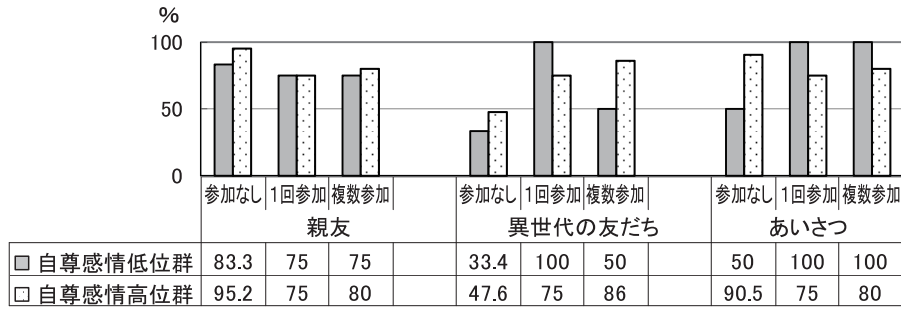


図3 自尊感情の低位群と高位群で通学合宿体験と親友や異世代の友だちのいる割合とあいさつをする割合

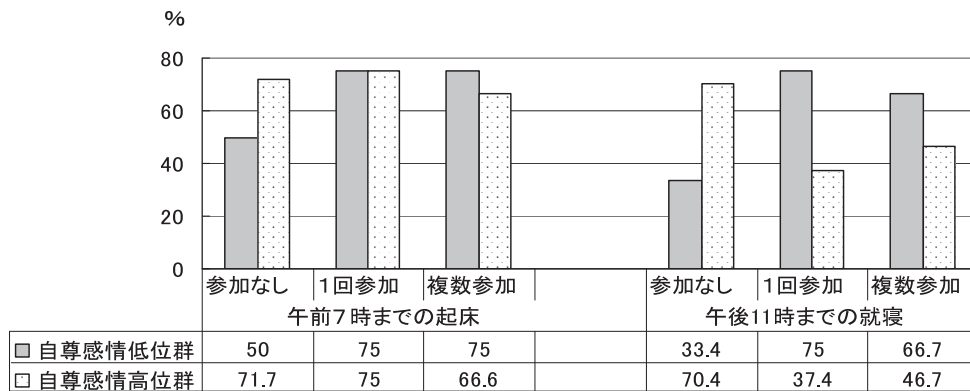


図4 自尊感情の低位群と高位群の通学合宿参加にみる理想的な起床と就寝の割合

割合が高い結果となったが、参加した人を見ると1回、そして複数参加と微増傾向も見られた。また異世代の友だちと遊ぶことが「よくある」「ときどきある」の割合では、「参加なし」「1回参加」「複数参加」の順に、低位群では33.4%、100%、50.0%、高位群では47.6%、75.0%、86%となり、通学合宿体験の回数が多くなればなるほど概ね異世代の関係性が右肩上がりになっている傾向をとらえることができた。

さらに、あいさつについても、特に自尊感情低位群においては、通学合宿体験があることによってすべての子どもたちにあいさつ習慣がついている結果を見ることができた(図3)。

友だちやあいさつの全体的な傾向として、通学合宿参加回数とともに、概ね豊かな人間関係が育まれているということをとらえることができた。

4-2 通学合宿体験と睡眠を中心とした基本的な生活習慣

基本的な生活習慣の中で、ここでは睡眠について分析を行った。通学合宿体験がもたらす理想的な起床と就寝についてあらわした図4によると、特に自尊

感情低位群において、通学合宿体験とともに、朝は7時までに起床する割合、夜は11時までに就寝する割合が概ね増加傾向にあることがあきらかになった。これは、特に自尊感情が低い子どもたちが、通学合宿に参加して自ら基本的な生活習慣を改善していく経過を示す結果であり、通学合宿の非常に大きな成果を出している項目だといえる。メディア接触時間の多い子どもたちの課題へもアプローチできる有効なプログラムであることが実証された。

さらに、その他睡眠に関する結果を通学合宿体験との分析によっても、概ね通学合宿体験の複数参加が睡眠の改善傾向を示す結果を示していた。特に、自尊感情低位群の「授業中眠たくない」割合の着実な増加傾向や自尊感情高位群の「自分で起きる」割合の増加は通学合宿体験によって獲得される重要な生活習慣であった(図5)。

4-3 通学合宿とネガティブな意識について

図6では、問21、24、26、27、28の6つの項目について、ネガティブな考え方をしていない割合について調べてみた。自尊感情高位群に関しては、「イライラやむかつくことはない」は「学校に行きたく

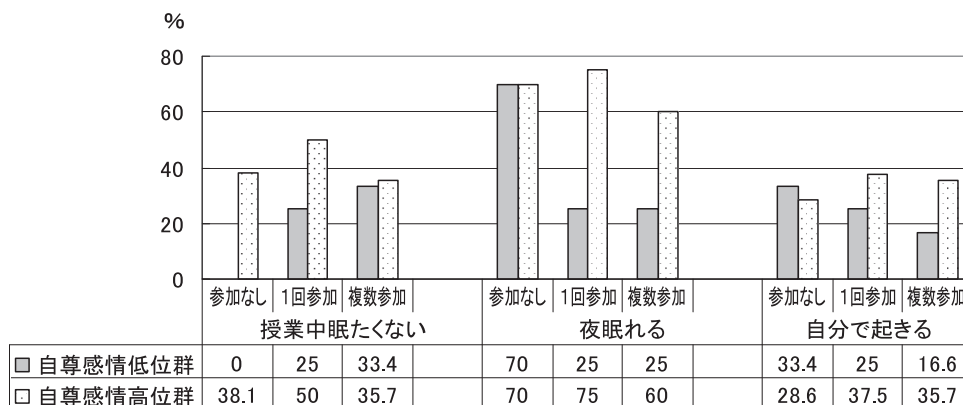


図5 自尊感情低位群と高位群の通学合宿参加にみる睡眠に関する割合

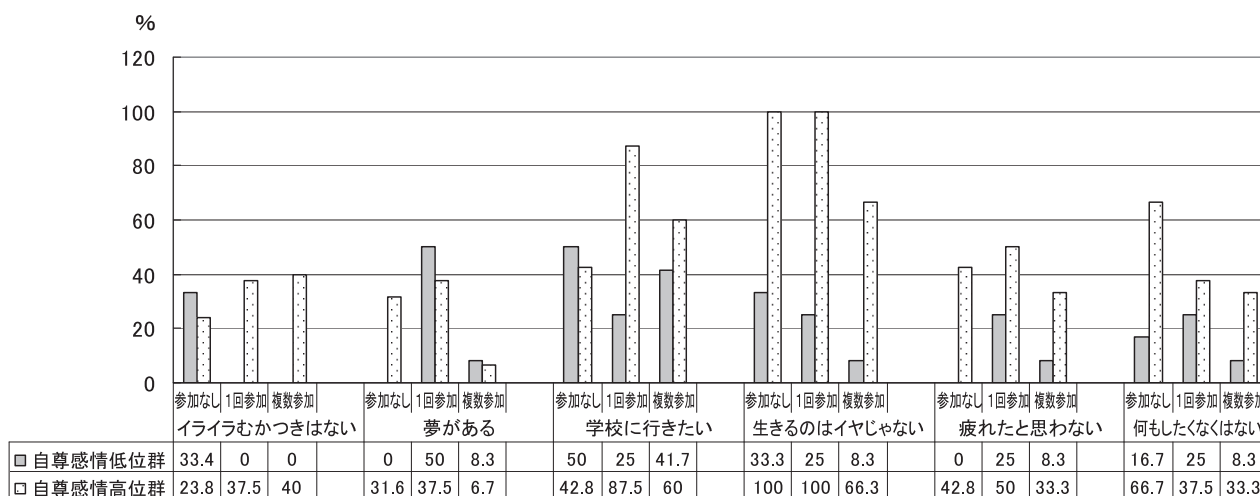


図6 自尊感情の低位群と高位群の通学合宿体験とネガティブな意識のない割合

ないとは思わない」の項目については、通学合宿体験が増えることに平行して、概ねプラス思考になる傾向が見られていた。しかし、その他の4つの項目では、プラスイメージとマイナスイメージが入り乱れている状態で、体験してマイナスに転じてしまう項目もあった。しかし、ここで考えておきたいのは、前節で見ていった「悩んでいること」が、必ずしも体験や経験で獲得してすぐに解決するものだけではなかったということである。特に多かった思春期特有の「体型」に対する悩みに対するネガティブな側面を差し引いた上で、この数値をとらえていく必要があるだろう。

4 - 4 通学合宿体験と仕事や生活スキル

(1) 通学合宿体験と仕事 手伝いや役割

最後に、通学合宿と仕事という視点から分析を行っていった。そこでは、大変顕著な結果をとらえることができた。ここでの仕事は、家で「手伝い」をし

ているかどうかと「掃除やクラスの仕事」を責任もってやっているかどうかであった。両方の項目において、概ね右肩上がりの結果を得ることができた。特に自尊感情低位群においては、参加無し群と参加あり群では2～3倍の伸びを見ることができていた(図7)。これは、まさしく通学合宿で体験したからこそ、獲得できた力だといえるだろう。中学生にとっては、手伝いや掃除やクラスの仕事は、一つの行為で終わっているかもしれないが、成人した時の社会的労働の基礎を獲得しているといえよう。

(2) 通学合宿体験と生活スキル 包丁使いや調理

さらに顕著な結果をもたらしたのは、「りんごの皮むきができる」や「調理ができる」力の獲得である。自尊感情低位群、高位群、いずれの場合概ねも右肩上がりの結果となったが、特に自尊感情低位群では、参加なし群では半数以下だったスキルが、1回から複数回参加することによって、75～83%の子

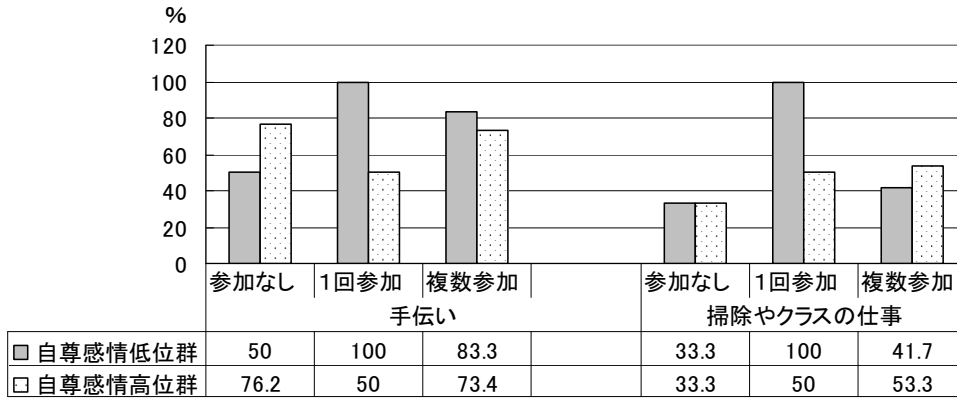


図7 自尊感情低位群と高位群の通学合宿参加にみる手伝いをする割合と掃除やクラスの仕事を責任もってやる割合

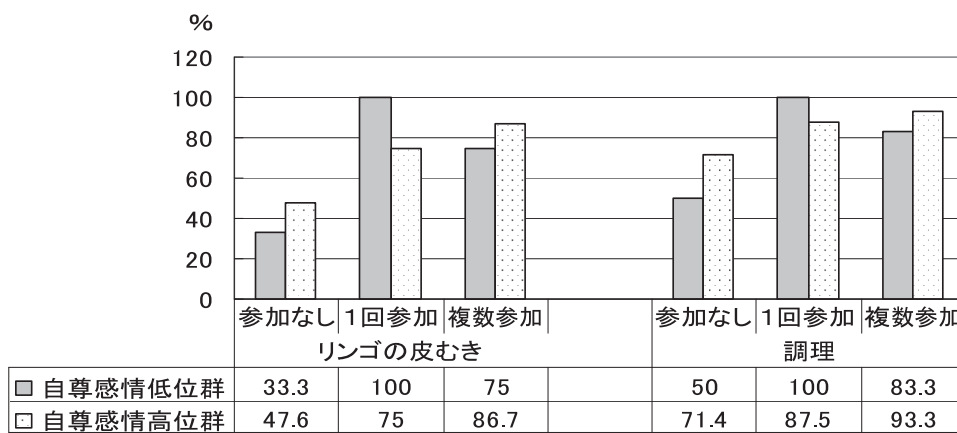


図8 自尊感情低位群と高位群の通学合宿体験にみるリンゴの皮むきと調理ができる割合

どもたちにおいて、そのスキルが獲得されているという結果となった(図8)。

5. 子どもの自尊感情を育む生活体験学習の可能性

通学合宿体験では、最も顕著な成果を出していたのは、手伝いや掃除、クラスの役割といった「仕事や役割に取り組む力=生活スキルの獲得」の向上である。ここでは、自尊感情が低くても高くても、体験やその回数を重ねることによってスキルや自信を高めている筋道をしっかりと確認することができた。

そして、基本的な生活習慣についても通学合宿体験との比例した関係を見ることができた。本調査では、睡眠に焦点化した分析に留まったが、そこからでも体験を重ねることによる、「基本的な生活習慣の確立」という筋道を確認することができた。中でも、自尊感情低位群の就寝時間が回数を経ていくたびに、理想的な生活習慣を確立していく傾向は特筆すべき点である。

最後は、「人と関係し合う力=信頼関係の構築」

の向上である。通学合宿に参加していく毎に、親友の存在を確かなものにし、異世代の友だちと遊ぶ関係を広げ、またあいさつできる力を確実に獲得していることをとらえることができた。そこでは、共同生活を行っていったからこそ見えてくる、生活をともにする仲間との本音のつき合いやぶつかり合い、また関係の広がりや深まりなのであろう。人との関係性ほど、教科書や知識で理解できないものはない。距離の取り方、つき合い方など、身体全体で育んできた力なのである。

以上のように、今回の調査によって、庄内の中学生の生活状況を把握していく中で、子どもたちが獲得してきた3つの力「仕事や役割に取り組む力=生活スキルの獲得」「基本的な生活習慣の確立」「人と関係し合う力=信頼関係の構築」が通学合宿体験によって育まれている側面をあきらかにすることができた。図9の概念図では、通学合宿を体験したことにより、生活スキルを獲得する場を得て、生きていくために必要な技能を手につけ、そして生活スキ

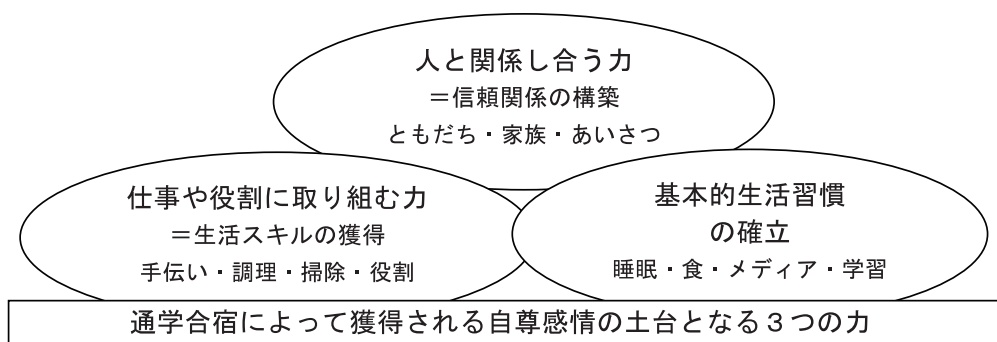


図9 通学合宿体験にみる自尊感情と生活体験の関係構造

ルの獲得は自身の「基本的な生活習慣の確立」を見直す意識を育み、それら自信や身体が育まれる中で信頼関係を基盤とした「人と関係し合う力」を獲得するという、自尊感情の土台の関係構造を表している。

以上の結果から、自尊感情と生活体験の関係に見る通学合宿の実践についての考察を行うと、通学合宿を経験したからといって自尊感情が高くなるとは一概には言えなかったが、生活体験学習である通学合宿への経験を継続していくことによって、自尊感情低位群や高位群いずれにおいても、子どもの生活スキルの獲得や基本的な生活習慣、また人と関係し合う力において効果的なプログラムであることが確認された。また特筆すべき点として、自尊感情低位群において特に顕著な成果が現れていたことも、実践の大きな意義を示すものであろう。

今回の報告では、通学合宿体験と自尊感の間に一定の関係があることが示唆された。しかし、サンプル数が限られており、断定的に結論づけるまでには至っていない。したがって、今後は、他の通学合宿についても調べ、同様の結果が得られるか否か検討することが課題である。

(注)

- 1) 瀧井宏臣『こどもたちのライフハザード』岩波書店、2004年。
- 2) 正木健雄編『ピオタ叢書 2 子どものからだは蝕まれている』柏樹社、1990年。また、『月刊社会教育 NO.623』2007年7月号には、「子どものいのち輝く生活体験」という特集テーマが生まれ、正木健雄などによる子どもの現状報告や実践紹介がなされていた。
- 3) 矢田貝公昭『子どもの生活習慣と生活体験の研究 教育臨床学入門』一藝社、2009年。
- 4) NPO 法人子どもとメディア「DVD 子どもが危ない! ~“メディア漬け”が子どもを蝕む~」2006

- 5) 古荘純一『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 児童精神科医の現場報告』2009年、光文社新書。
- 6) 福岡県「自尊感情調査」「生活実態調査」青少年アンビシャス推進室、2008~2009年。
- 7) 正平辰男「通学合宿の今、県単位の沿革と概況」生活体験学習研究 Vol.3、日本生活体験学習学会、2003年、45-55頁。
- 8) 正平辰男「福岡県庄内町『生活体験学校』の施設と運営」生活体験学習研究 Vol.1、日本生活体験学習学会、2001年、49-58頁。
- 9) 横山正幸・猪山勝利・正平辰男『生活体験学習入門 福岡県・庄内町のこころみ』北大路書房、1995年。庄内町福祉の里づくり推進協議会編『生活体験学校の日々 福岡県庄内町のこころみ』1998年、正平辰男『通学合宿・生活体験の勧め』あいり出版、2005年などに、生活体験プログラムの内容や子どもたちの感想記録が記されている。
- 10) 猪山勝利「こどもの身体形成と生活体験 社会的身体形成を中心として」、生活体験学習研究 Vol.2、日本生活体験学習学会、2002年、1-7頁。
- 11) 末崎雅美「こどもの生活文化をつくりだす生活体験学習の今日的意義」、生活体験学習研究 Vol.2、日本生活体験学習学会、2002年、15-23頁。
- 12) 玉井康之「生活体験学習の基本的類型と教育効果」、生活体験学習研究 Vol.1、日本生活体験学習学会、2001年、19-27頁。
- 13) 永田誠・正平辰男「子どもの日常生活における生活体験と学力に関する研究(その1)」、生活体験学習研究 Vol.6、日本生活体験学習学会、2006年、1-13頁。
- 14) 永田誠・相戸晴子・正平辰男「子どもの日常生活における生活体験と学力に関する研究(その2)」、生活体験学習研究 Vol.8、日本生活体験学習学会、2008年、47-61頁。
- 15) 上野景三・九野坂明彦「生活体験学習の実践と理論の統合にむけて」、生活体験学習 Vol.4、日本生活体験学習学会、2004年、1-17頁。
- 16) 猪山勝利「こどもの生活体験学習の現代的構成に関する研究」、生活体験学習研究 Vol.1、日本生活体験学習学会、2001年、3-8頁。
- 17) 井上豊久「子どもの生活体験と心身の主体的発達に関

する総合的研究」、生活体験学習 Vol.5、日本生活体験学習学会、1-14頁。

18) 例えば、世界規模では2007年2月にユニセフによって実施された世界の先進国の「子どもたちの幸福度調査結

果」、福岡県青少年アンビシャス運動推進室が2008～2009年に小中学生1万人以上に実施した「平成20年度自尊感情調査」などがある。

19) 前掲5。

子どもの日常生活における生活体験と学力の関係に関する研究 (その3)

庄内小学校における3年間の調査結果をもとに

永田 誠*

A Study on the Relation between Children's Daily Life Experience and Academic Achievement : III

From the Result of the Survey in Shonai Elementary School for 3 Years

Nagata Makoto*

要旨 本研究は、2004 (平成16) 年～2006 (平成18) 年の3カ年に渡って庄内小学校の小学生を対象に実施した「子どもの日常生活と生活体験に関する調査」の結果をもとに、子どもの日常生活状況を把握するとともに、生活体験と学力の関係について考察を行うものである。

3年間にわたる庄内小学校の子どもに対する生活体験と学力との関連に関する研究の成果としては、以下の3点である。

子どもの日常生活における生活リズムや基本的な生活習慣、そして自尊感情や人間関係に関する時間的経過における変容を捉えることができた。

今回の調査研究によって、これまで生活体験学習の教育的な成果をめぐる議論として度々取り上げられていた学力との関係性について、実証的なデータをもとに考察することができた。

「体験万能主義」に抗するための生活体験学習の内実と子どもの成長・発達過程の関係構造を明らかにすることができた。

キーワード 生活体験と学力の関連 子どもの日常生活 生活体験学習

1. 本研究の目的

本報告は、2004 (平成16) 年～2006 (平成18) 年の3カ年に渡って実施した「子どもの日常生活と生活体験に関する調査」の結果をもとに、子どもの日常生活状況を把握するとともに、生活体験と学力の関係について考察を行うものである。

本調査研究の意義としては、子どもの学力と生活体験の関連に対する実証的検証による生活体験学習学としての先駆性、これまで実践の場において横行しがちであった「体験万能主義」(「体験させれば子どもの能力が全面的に伸展する」という認識) に抗する生活体験学習の内実と学力の関係構造の把握、の2点が挙げられよう。

つまり、生活体験学習の理論と実践の協同による「生活体験学習学」の確立という理論的課題を考える上では、子どもの日常生活における生活体験と発達の全体構造を明らかにするとともに、その中に潜む問題に対する「診察」の必要性と、いかに、その「診察」を実証的な形で行うかが問われている¹⁾。その点において、本研究は、庄内生活体験学校における通学合宿という生活体験空間における教育的営為の豊富な蓄積を持つ庄内町 (現在、合併により飯塚市) において、その成果と全体構造を明らかにすることを旨とした点において、その意義は大きい。

*西九州大学短期大学部 講師 (Nishikyushu University Junior College)

連絡先: 〒840-0806 佐賀県佐賀市神園3丁目18-15

今日の幼児・学童期の子どもを援助する役割を担う親・保育者世代は、「豊かさ」のマニュアルを確立してきた世代の生活意識と比較すると、明らかに新しい生活価値意識をもち、現代における子育てもそうした価値意識のもとで展開されるため、既存の子育て観では理解し難い「子育て不安」の内容も表出している。そこには社会の多機能化、家庭生活の外部化、家庭・地域での関係性の希薄化という家庭を取り巻く変化に加え、その対応における教育のサービス化の享受という課題が同時に問われており、子どもと大人との関係性、社会参加、生活経験の個人差が社会認識の差となり、学歴、経済力と共に階層格差となって表れてきている。格差拡大における将来的展望の不透明さ、社会に対する責任放棄のための他者に管理・監視の容認、そして、それらの監視を容認したことによる主体性の放棄による個々人の生活実感の喪失というメカニズムが、子どもを取り巻く社会全体に浸透しているのである²⁾。

そうした社会的状況をもとに、これまでの子どもの成長・発達と生活との関連についての研究を管見の限りではあるが振り返ってみると、子どもの基本的な生活能力の習熟が自立的な生活へと展開することや、多様な生活体験の習得を基盤とした学習能力の形成を主眼に、学習に関するスキルの習得や方法論の提起に重点が置かれてきた。そのため、生活の利便性、効率性のもとで変質した日常生活過程を実証的に分析することへの着目の重要性は認識しつつも、その内実究明が遅れてきた面は否めない。

生活体験学習や子育て支援の前提条件となる彼らの生活や関係性を、捉え直した上で、子どもの生活と発達の実証的に究明することが求められている。したがって、本調査は、これまでの生活体験学習学の理論的蓄積を念頭に置きつつ、子どもの日常生活における生活体験の量的把握とともに、学力³⁾との相関という視点から子どもの発達状況について明らかにすることを目的とする。これを通して、昨今の子どもの学力低下論に対抗軸としての、子どもの学力と生活体験の関係構造を明らかにするとともに、生活体験学習の意義について実証的データをもとに検証を行うことを試みるものである。

なお、本調査研究は、庄内小・中学校の全面的協力なしには実現し得なかったものである。現場にお

いて多忙な日々であるにもかかわらず、調査用紙の配布・回収だけでなく、研究成果をフィードバックするための校内研修会の開催にご尽力頂いた庄内小・中学校の関係者皆様に、研究グループを代表し、この場を借りて謝意を表したい。

2. 子どもの生活体験と学力の関係構図

戦後以降の学校における教育内容は、<体験>を通して、子どもの意欲や態度などの内面性を重視した教育を行うべきか、それとも国際競争力を有した高度な人材養成のための知識や技能の習得による<学力>の向上を企図するべきかの狭間で揺れ動いてきたと言っても過言ではない。

文部省(現 文部科学省)が、1999(平成11)年6月の生涯学習審議会答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ 青少年の[生きる力]をはぐくむ地域社会の環境の充実方策について」において生活体験(学習)の必要性を提起して、早10年が経過した。その間、子どもの「生きる力」を育むための方策として学校週5日制や「総合的な学習の時間」が導入され、体験学習の機会は飛躍的に増加し、プログラムも多様性を増したことは誰もが認めるところである。それにより子ども自身や周囲の大人が自らの生活を見直し、自覚化することができるようになってきたことは、体験学習や子どもの教育において大きな進展であった。

一方で、政策的潮流に後押しされた体験学習の広がりや、「体験万能主義」の認識が広がり、結果的に体験学習の機会を創出することが目的化してしまい、

いつも同じメンバーで、「行政や学校、保護者は何もしてくれん！」といった無力感や疲弊感が漂い、内容の発展性が乏しく、目的や社会的使命感が希薄化するといった事態をも招く結果となった。

そうした実践の広がりや歪みを内包しつつも拡大した体験学習であったが、PISA2003調査を契機とした学齢児童・生徒の学力低下論の隆盛により、「ゆとり教育」の反省に立った「確かな学力」の定着と「総合的な学習の時間」の授業時数削減へ方向転換を余儀なくされた。そのため、特に学校現場からは、体験学習が「時代遅れ」「迷惑なもの」といった雰囲気さえ感じられるようになっている。

ただ、こうした教育課程の変遷は、依然として

<体験>か<学力>かという二者択一の関係構図から脱してはいない。よりよい子どもの生育環境を保障するための教育改善を実現するためには、<体験>と<学力>の二者択一の価値観に基づく「振り子の関係」から脱却し、両者が有機的関係を構築することこそが喫緊の課題なのである。

庄内生活体験学校で長年において通学合宿に携わる正平辰男は、「子どもたちに提供されている体験学習プログラムは、薬で言えば試供品である」と2002年の実践交流会にて指摘した。この指摘を受け、上野景三は、子どもの「生きる力」の未成熟さを「生活習慣病」と捉え、「診察」（検証；実態の把握）をもとにした「処方」（実践；体験プログラムの提供）の確立という一体性と実践と研究の協同の必要性に言及している⁴⁾。現代における子どもの問題に切り込み、よりよい成長・発達を遂げるための方途を創造するためには、<体験>か<学力>かというミクロな視点ではなく、彼らの生活全体や成長過程を基礎として、<体験>と<学力>がどのような位相にあるかを捉えるマクロな視点こそが求められるのである。

3. 本調査の概要

3年間にわたる本調査研究における調査対象者の内訳については、表1の通りである。

1年目である2004（平成16）年度は、庄内小学校3年生81名（男子33名、女子48名）を対象に実施した。2年目以降は2学年ずつに調査対象を増やし、平成17年度は3年生87名（男子46名、女子41名）、4年生83名（男子34名、女子49名）の合計170名（男子33名、女子48名）、平成18年度は4年生86名（男子44名、女子42名）、5年生82名（男子36名、女子46名）の合計168名（男子80名、女子88名）であった。この3年間における調査対象者は、延べ人数と

して419名（男子193名、女子226名）であった。

調査対象者の設定の理由としては、本調査研究は子どもの学力と生活体験の関連について明らかにするという意図を持って出発し、これまでの先行研究から共同研究者とともに検討した結果、対象学年を一定に設定しての調査ではなく、新たな視点として同一の学年を3年間という時間に沿って捉えることにより、生活体験（通学合宿）、学力、そして子ども自身の発達という3者の関係構図を明らかにすることができるのではないかと仮説に至ったためである。

したがって、今回の分析・検討の軸としては、子どもの生活体験の経時的変容、子どもの生活体験と学力の関連、子どもの生活体験と通学合宿への参加の関連、の3つの視角を設定し、調査結果をもとに庄内町における小学生の成長・発達の様相について報告を行う。具体的な分析の意図と分析方法については、以下の通りである。

子どもの生活体験の経時的変容については、3年間にわたって同一の調査を行った学年のみを抽出し、年度ごとの生活体験と発達の様相の変容について明らかにする。

子どもの生活体験と学力の関連については、調査対象の子どもが国語と算数における学力テストの合計点をもとに、年度及び調査対象の学年ごとに成績の上位と下位それぞれ25%ずつを抽出し、彼らの生活体験と生活意欲の差異について検討を行う。

子どもの生活体験と通学合宿への参加の関連については、調査において得られた通学合宿の参加の有無及び参加回数をもとに、a) 合宿未経験群、b) 1～2回参加群、c) 3回以上参加群の3群に分け、それぞれの生活体験及び人間関係・自尊感情について比較検討

表1 調査年度と対象者の内訳

| | 3年生 (男・女) | 4年生 (男・女) | 5年生 (男・女) | 合計 (男・女) |
|----------------|-------------|-------------|------------|---------------|
| 2004 (平成16) 年度 | 81 (33・48) | | | 81 (33・48) |
| 2005 (平成17) 年度 | 87 (46・41) | 83 (34・49) | | 170 (80・90) |
| 2006 (平成18) 年度 | | 86 (44・42) | 82 (36・46) | 168 (80・88) |
| 合計 | 168 (79・89) | 169 (78・91) | 82 (36・46) | 419 (193・226) |

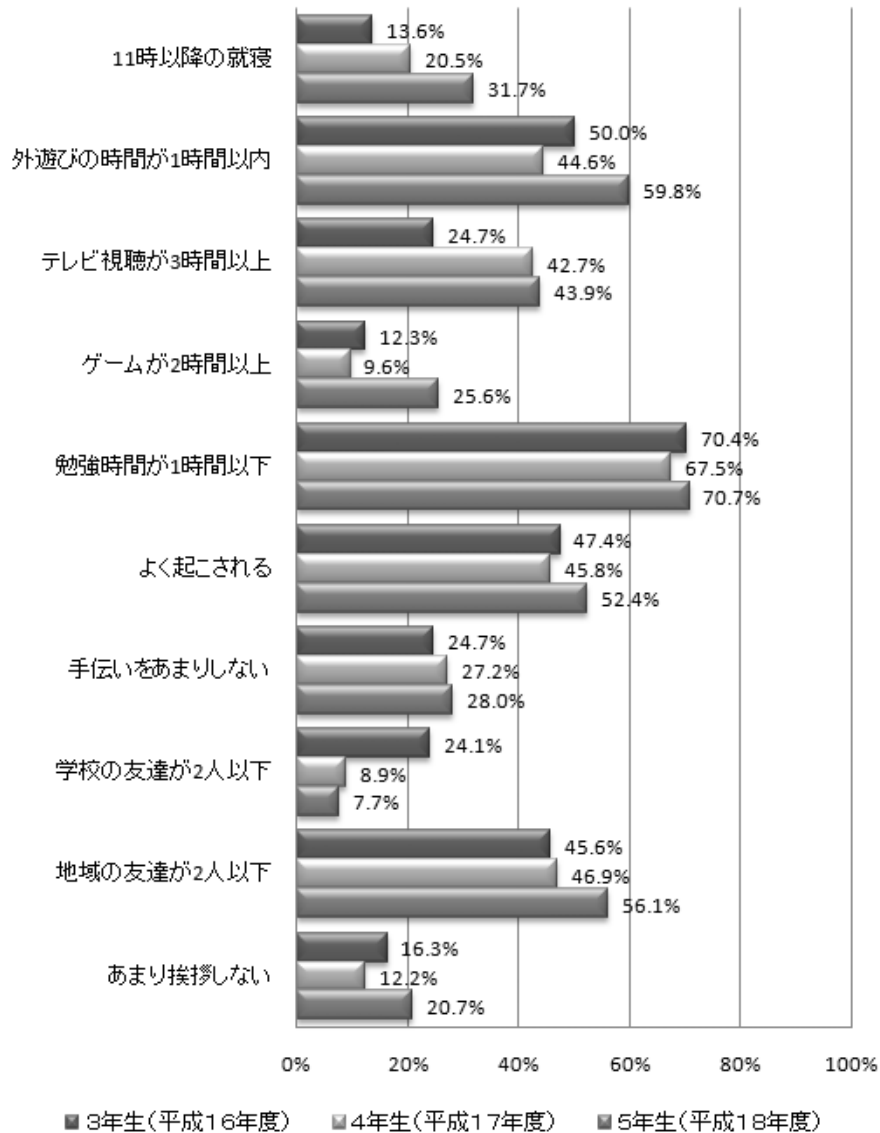


図1 生活体験の時間的変容

を行うことにより、通学合宿型生活体験学習の教育効果について考察する。

4. 調査結果の考察

(1) 子どもの生活体験の経時的変容

1) 生活体験の変容

まず、庄内の子どもの日常生活における生活体験の時間的な変容についてみていきたい。

図1をみると、2004(平成16)年から2006(平成18)年度の3年間に同一の対象者及び同一の質問紙において調査を行ったにもかかわらず、子どもたちの日常生活における基本的な生活習慣や生活リズムに大きな変化が見られていることが分かる。

全体的には、3年生(平成16年度)よりも5年生(平成18年度)において数値が上昇しているものは、

全10項目の設問のうち9項目に及んだ。特に、その上昇率が大きかったものは、「テレビ視聴が3時間以上」(19.2ポイント)、「11時以降の就寝」(18.1ポイント)、「ゲームが2時間以上」(13.3ポイント)、「地域の友達が2人以下」(10.5ポイント)の4項目であり、学年が高くなるにつれて、彼らの日常生活がテレビやゲームなどの使用時間が長くなり、それによって就寝時間も遅くなっていくという生活現実がうかがわれた。また、地域の友達が少なくなっている要因には、「学校の友達が2人以下」が16.4ポイント減少していることから、学校での友人関係が確立し、学校を中心とした人間関係が構築されているからと考えられる。これらの結果からは、庄内における小学生の生活現実として、学年が高くなるにつれ、メディア接触が増え、生活リズムが深夜化し

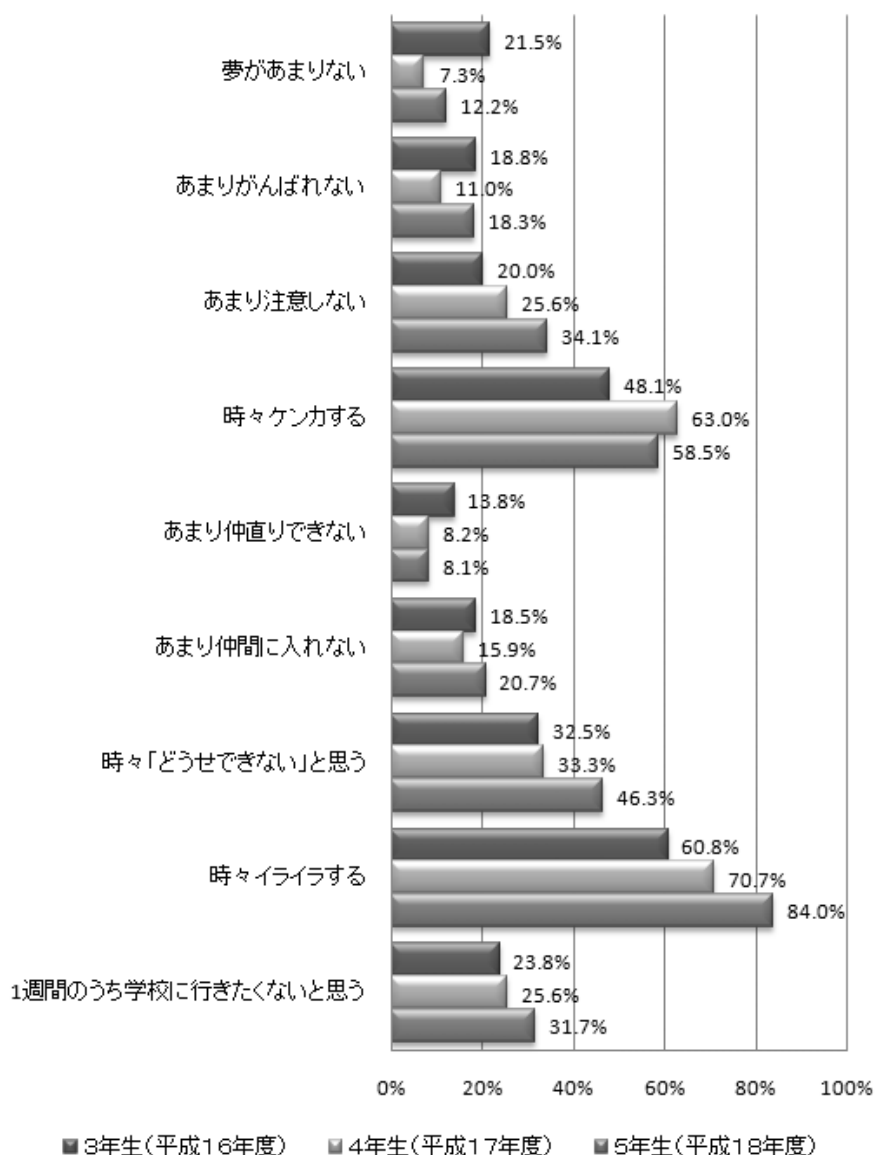


図2 自尊感情・人間関係の時間的変容

ていることが明らかとなった。

2) 自尊感情・人間関係の変容

同様に、彼らの自尊感情及び人間関係の変容についてみてみると、3年生より5年生が10ポイント以上数値が高かったのは、全9項目中、「時々イライラする」(23.2ポイント)、「あまり注意しない」(14.1ポイント)、「時々「どうせできない」と思う」(13.8ポイント)、「時々ケンカする」(10.4ポイント)の4項目であった(図2)。

特に、「時々イライラする」と回答した割合は20ポイント以上も上昇しており、また、その割合も60%代から80%代と非常に高い割合で推移しており、学年が高くなるにつれて、彼らの抱えるストレスの

度合いが高くなっていることが顕著に示された。こうした日常生活におけるストレスの高まりは、「どうせできない」という諦めやケンカといった暴力行為による発散という形となって表出しており、生活に対する意欲や積極性自体が低下していることが見て取れる。この背景には、メディア接触の増加と生活リズムの深夜化という日常生活の変化の影響も一因として捉えられ、小学生段階における生活体験学習は、低学年における生活の確立だけでなく、高学年における継続的な機会の提供も必要であろう。

(2) 子どもの生活体験と学力の関連

1) 生活体験の変容

子どもの生活体験及び基本的な生活習慣について、

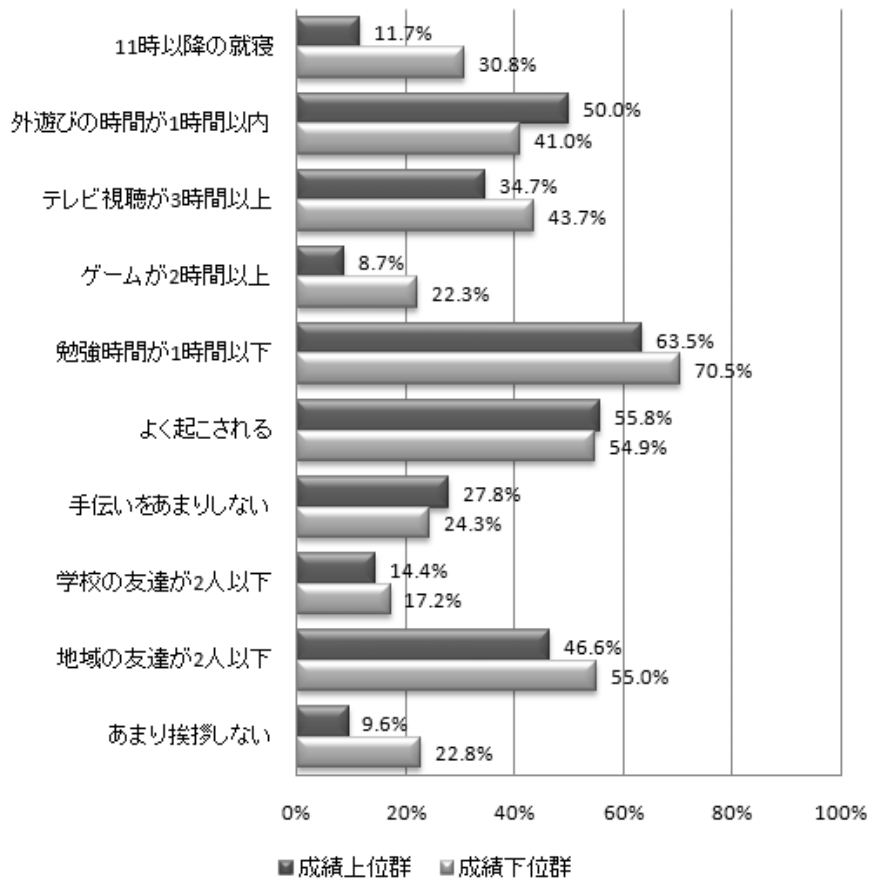


図3 成績別生活体験

学力高位群と低位群とを比較したところ、「外遊びの時間が1時間以内」以外は、ほとんどの項目で学力下位群が上位群を上回っていることが明らかとなった(図3)。

特に、差異が大きかった項目は、「11時以降の就寝」(19.1ポイント)、「ゲームが2時間以上」(13.6ポイント)、「あまり挨拶しない」(13.2ポイント)、「テレビ視聴が3時間以上」(9.0ポイント)の4項目についてであった。つまり、就寝時間などの生活リズムの乱れが、彼らの学習意欲や思考力に影響を与えていることが推察される。

加えて、その中身を見てみると、(1)でも述べたように、ゲームやテレビといったメディアへの接触が多く、それが就寝時間を遅くしている。こうした生活リズムの乱れの背景には、家庭において「しつけ」や「基本的な生活習慣の確立」といった親からの教育的な関与・支援が少なく、彼らがゲームを長時間していても、また夜更かしをしても親から注意・干渉されない状況があるのではないだろうか。これまで庄内町の取り組みに関する論考において度々、

言及される筑豊という旧産炭地特有の地域的条件だけでなく、現代における生活格差の問題とも重ね合わせて、今後、詳細に検討していくことが求められるよう。

2) 自尊感情・人間関係の変容

自尊感情・人間関係と学力における関係についてみると、全9項目で「夢があまりない」以外はすべて学力下位群が上位群の値を上回るという結果となった(図4)。

特に、「あまりがんばれない」(21.0ポイント)、「時々「どうせできない」と思う」(20.8ポイント)、「時々ケンカする」(18.8ポイント)、「時々イライラする」(14.7ポイント)、「1週間のうち学校に行きたくないと思う」(13.2ポイント)の5項目は、すべて10ポイント以上の差があった。

この結果をみると、困難なことに対してがんばることができず、「どうせできない」と諦めてしまうといった学力の低い子どもの自尊感情の低さが明らかとなった。子ども自身の評価が学校及び学力に規

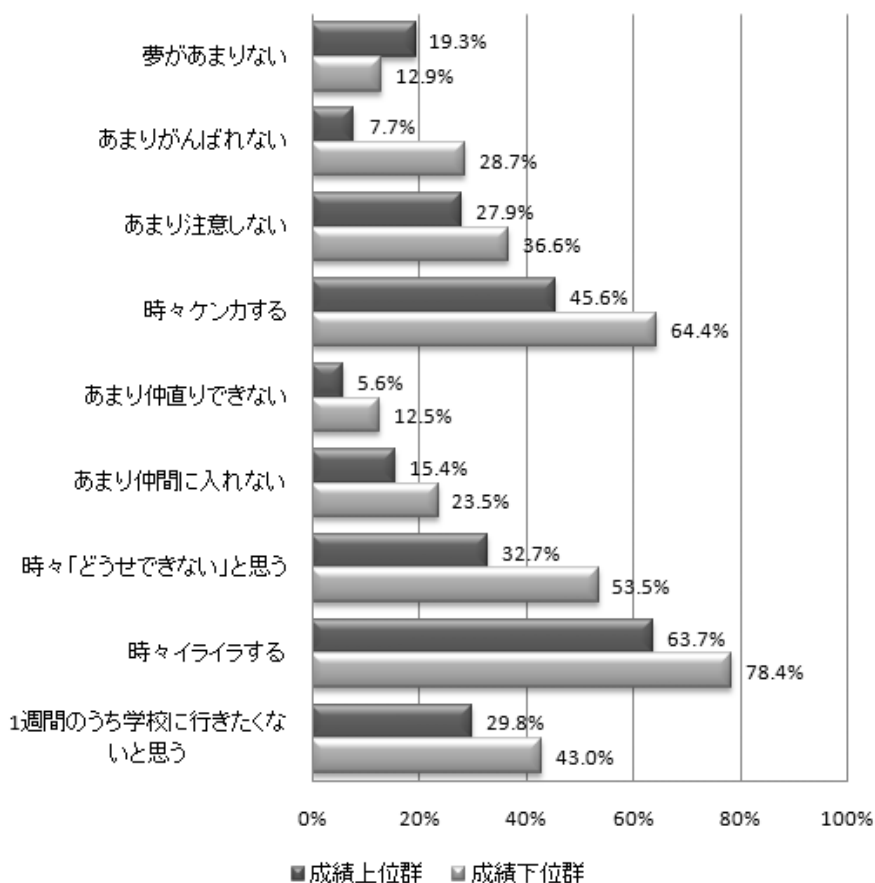


図4 成績別自尊感情・人間関係

定されがちな現代の生活現実の問題と、学校の学習に対して意欲的に取り組むことができない学習の前提としての厳しい生活状況が、彼らの日常生活に恒常的に存在し、これらの2つの要因が相互に関連し、悪循環となって、彼らの自尊感情をより低いものとしているのであろう。

学齢期、特に小学生段階においては、個人の能力的課題による差異以上に、その学習の前提となる生活の意欲や取り巻く環境条件や支援の有無といった部分によって学力差が生み出されてしまう。こうした生活の現実を改善することなく、学力の向上や基礎・基本的教育内容の習得は実現し難い。したがって、子ども自身、そして家庭における親子関係の在り方を保護者自身も子どもの生活体験学習を通して認識し、自覚的に改善に取り組むことが必要となってこよう。

(3) 子どもの生活体験と通学合宿への参加の関連

1) 生活体験の変容

生活体験の変容についてであるが、全10項目中8

項目において3回以上参加群が未経験群よりも値が低いという結果となった(図5)。その中でも、未経験群よりも特に値が低くなった項目は、「よく起こされる」(-11.9ポイント)、「外遊びの時間が1時間以内」(-10.1ポイント)、「地域の友達が2人以下」(-10.1ポイント)の3項目であった。また、3回以上参加群と1~2回参加群とを比較すると、「よく起こされる」(-12.4ポイント)が大きく低くなっていることが見て取れる。この結果からは、通学合宿は子どもの日常生活における生活リズムや基本的な生活習慣について改善することができる教育的効果を有しているという傾向が看取できる。

2) 自尊感情・人間関係の変容

通学合宿経験別の自尊感情及び人間関係に関する設問では、3回以上参加群の値が未経験群よりも特に低かった項目は、「あまり注意しない」(-14.3ポイント)であった。また、「あまり注意しない」という設問においては、1~2回参加群と未経験群との比較においても-4.8ポイントの差があり、同様

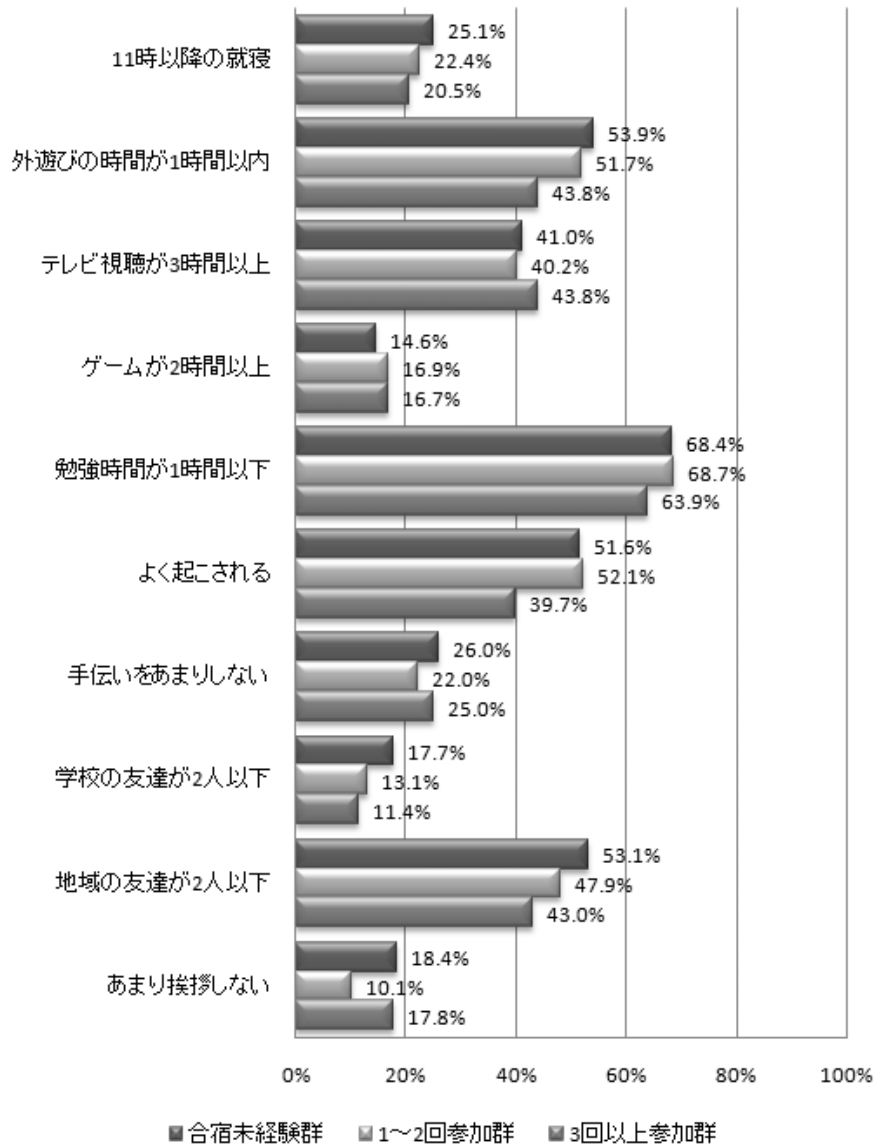


図5 通学合宿経験別生活体験

の傾向を示していると言えよう。一方で、「1週間のうち学校に行きたくないと思う」については、未経験群のほうが1~2回参加群(6.4ポイント)、3回以上参加群(6.9ポイント)よりも高くなっており、登校意欲は通学合宿に参加することによって低くなるという傾向も示された(図6)。ここからは、子どもの日常生活における能力が通学合宿の経験を経ることによって伸展する可能性を有しているだけでなく、通学合宿を経験することによって低くなる可能性をもつ内容の存在も明らかとなった。

ただ、こうした通学合宿の経験を経た子どもの日常生活や自尊感情・人間関係の変化の様相については、内容によって異なっており、この点については詳細に考察・精査していく必要があり、今後の研究

的課題である。

5. 子どもの生活体験と学力との関係に関する調査研究の成果と課題

この3年間にわたる庄内小学校の子どもに対する生活体験と学力との関連に関する研究の成果として、次の3点が挙げられよう。

第1に、子どもの日常生活における生活リズムや基本的な生活習慣、そして自尊感情や人間関係に関する時間的経過における変容をとらえることができたという点である。これまで個別的な調査研究は種々、散見されていたものの、研究的な意図をもって連続的に同一の対象者の3年間にわたる日常生活の状況などについて検証が行われたことは、今後の子ども

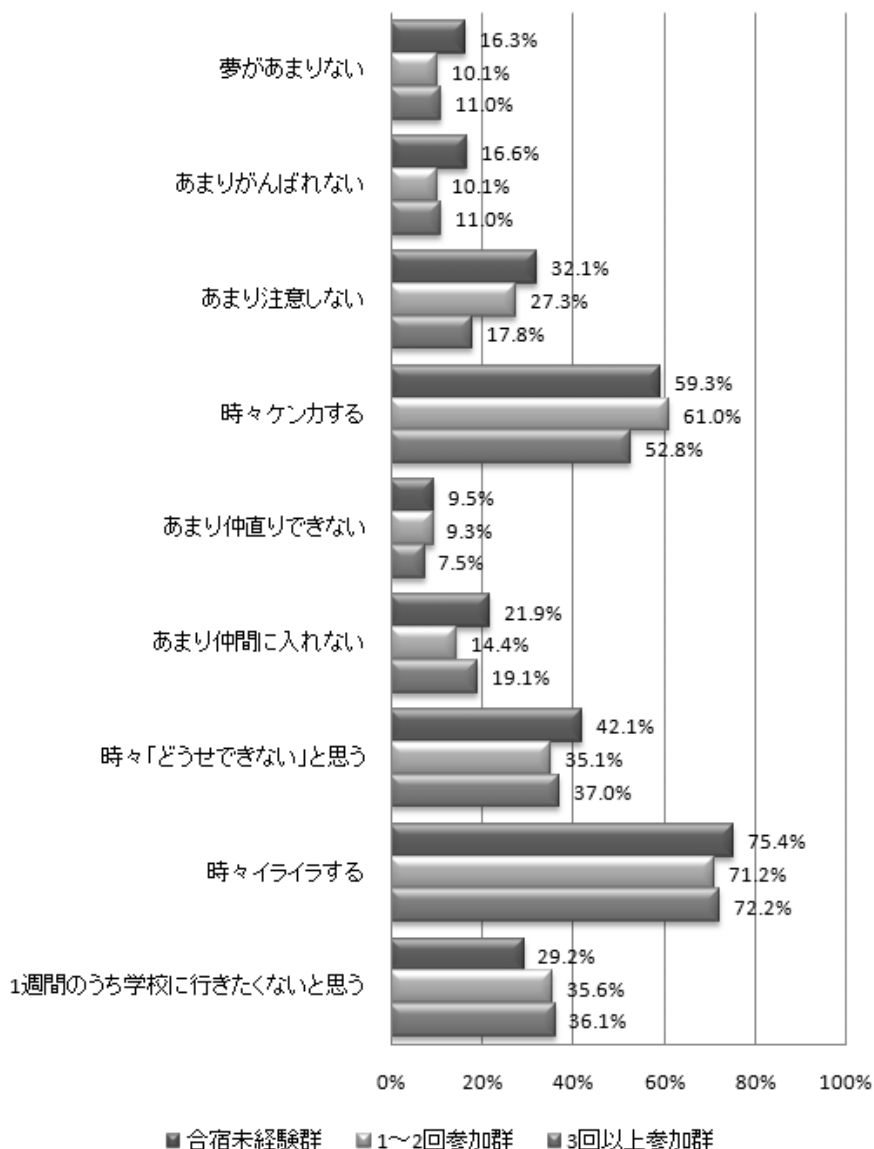


図6 通学合宿経験別自尊感情・人間関係

の成長・発達と生活体験学習の関係を考える上では、重要な意味をもつものであろう。

特に、今回の調査では、学年が上がるにつれて、メディア接触が増加し、そのため生活リズムの深夜化が進むという生活リズムの乱れや、ストレスの度合いの高まりによる「どうせできない」という諦めやケンカといった暴力行為による発散という形での表出が見られた。子どもの心身の成長・発達における歪みや要因として、生活体験の欠損・格差を指摘して久しいものの、その本質的な実効性については十分とは言えない現状が看取でき、その深刻さや複雑さは一層増している。ゆえに、これからの世代を担う子どもに関わり、育てる大人の役割を再度、問い直すとともに、生活体験学習の教育的効果（評価）

と改善へ着手し、質的な充実・改善を図るべき時期へと来ているのではないだろうか。

第2に、今回の調査研究によって3年間にわたる庄内町教育委員会及び庄内小学校における全面的な協力もと、これまで生活体験学習の教育的な成果をめぐる議論として度々取り上げられていた学力との関係性について、実証的なデータをもとに考察することができたという点である。今回のデータは、あくまでも庄内町という地域的な限定のもとでの限られた対象者に対する量的な調査であったが、生活体験と学力との関連について一定の関係性を描き出すことができたのではないかと思われる。

この点について本調査研究で明らかとなったことは、生活体験の議論にとどまらず、子どもの学力向

上や、そのための教育改善に取り組むために、子どもが意欲的かつ主体的に学習に取り組む前提として、彼らの生活環境の見直し・改善が必要であるという教育学全体にわたる課題も示唆している。言い換えるならば、現代における子どもの学力低下や学力格差の問題は、同時に彼らの生活の格差の問題とも関連しているのである。階層格差の拡大における将来的展望の不透明さ、社会に対する責任と主体性の放棄による個々人の生活実感の喪失という傾向は、子どもの自尊感情や困難なことに立ち向かうための意欲の差異や価値観の画一化、そして学力の低下という形によって現われており、こうしたグローバリゼーションによって生み出された価値が人々の意識へと確実に浸透していることを裏付けるものとなった。

第3に、これまで実践の場において横行しがちであった「体験万能主義」に抗するため、生活体験学習の内実と子どもの成長・発達過程の関係構造を試論的・限定的ではあるが、明らかにすることができたという点である。生活体験学習は国の教育政策における中核として登場し、それを契機に、福岡県や九州県内を中心として実践の広がりを見せた初期から、学習プログラムとしての多様性を求めた中期へと展開してきた⁵⁾。しかし、そうした実践の広がりやプログラムの多様性は、一方で、生活体験学習自体の目的を拡散・希薄化させる結果を招く事態ともなった。

1983(昭和58)年に通学合宿の原型となった長期(通学)キャンプが始まり、1988(昭和63)年の生活体験学校での通学合宿の開始へと展開した庄内町における通学合宿型生活体験学習も20年以上が経過し、子どもを取り巻く生活・家庭・社会環境が大きく変容する中で、生活体験学習も再度、教育的意義を問い直すべき時期に直面している。ゆえに、生活体験学習自体の教育的効果(評価)と改善へ着手し、いかに質的な充実・改善を図るかということが、今後の生活体験学習における研究的課題として横たわっており、そこにこそ「処方箋」のための「診察」の意義が問われているのではないだろうか。

こうした関係構造に関する今後の議論の一つの叩き台として試論的ではあるが、今回の調査研究における結果から提起してみたい。通学合宿型生活体験学習の子どもに対する教育的効果としては、通学

合宿に複数回参加している子どもは、未経験の子どもよりも基本的な生活習慣や社会性などが高く、日常生活の改善がみられる、生活体験の内容によって少ない通学合宿の経験で伸びるものと、繰り返し参加することによって伸展・強化されるものに分けられる、という2点が明らかとなった。特に、については、これまで研究者及び学校・社会教育関係者等においては感覚的には理解されていた部分を実証的なデータとして示すことができたという点について、その意義は決して小さくない。については、以下の5つに大別できよう。

- a) 回数にかかわらず通学合宿を経験することにより伸びる内容
- b) 通学合宿の経験回数が少なくても伸びる内容
- c) 通学合宿の経験回数が多いほうが伸びる内容
- d) 通学合宿の経験によって低くなる内容
- e) 通学合宿の経験にかかわらず変化しない内容

a) においては、庄内における通学合宿は、労働がプログラムの中核をなし、その労働という負荷・困難に対してやりきることによって、子どもは達成感を感じ、その後の日常生活においても苦しいことに対する耐性や立ち向かう意欲が生まれているのであろう。

b) では、経験が浅く、通学合宿自体を子どもが新鮮に感じることによって、他者に対して積極的に関わろうとする意欲が生まれているのであろう。

経験回数が関係するc) においては、その内容として繰り返しトレーニングをすることによって習得されるものが多く、経験の反復によって、自立起床が身についたり、人に対してどのような注意をしたらよいかということを学んでいるのではないだろうか。

d) については、今回の調査において初めて明らかになったものである。その要因としては、参加した子ども自身が、通学合宿という学校とは異なる価値観の環境に置かれたことで、それが自らの自己表現の場となり、「居場所」として認識することによって、これまで感じなかった自らの生活や学校という存在に対して多面的な見方ができるようになったからではないだろうか。ただし、この点については、依然として曖昧な部分もあり、今後の研究的な課題としたい。

最後に、生活体験学習の内実と子どもの成長・発達過程の関係構造を明らかにするという生活体験学習の課題に対峙する上で、こうした調査研究の成果を蓄積し、議論を重ねることはもちろんであるが、そのための研究的視点として、学習プログラム及びカリキュラムの開発という未開の段階への着手、

研究と実践の共同をもとにした展開、の2点を提起したい。これらの視点をいかに具現化した形で研究の深化を図るかが、今後の本研究の課題でもある。

今回の庄内町における子どもの生活体験と学力に関する調査研究では、子どもの生活現実や関係性といった質的な部分や全体的な部分の解明には十分に踏み込むことはできなかった。しかし、これまで関心は高かったものの実証的に究明されることが少なかった生活体験と学力との関係を、3年間という期間の中で全体像を明らかにしたことは、生活体験学習研究における大きな進展であろう。この調査研究の成果をもとに、一層の精微な関係究明を期待するとともに、現代の子どもの生活現実に立脚した子ども研究の在り方が論じられなければならない。

(注)

- 1) この議論については、上野景三・九野坂明彦「生活体験学習の理論と実践の統合にむけて」日本生活体験学習学会誌『生活体験学習研究』第4号、1頁 - 17頁、2004

年を参照のこと。

- 2) この子どもの学力低下論と生活との関連については、拙稿「少子・格差社会における生活の自立と教育力」南里悦史編著『教育と生活の論理』光生館、2008年を参照のこと。また、グローバリゼーションの及ぼす生活・教育場面や個人の主体形成への影響、そして現代教育改革に関する議論については、日本社会教育学会年報編集委員会『グローバリゼーションと社会教育・生涯教育』東洋館出版社、2005年や『教育学研究』第72巻第4号、2005年などに詳しい。
- 3) 本調査における「学力」とは、学校教育における各教科教育による学習を通して理解・習得された知識・技能及びその個人の持つ能力の水準に加え、「感動を発見する力」や「問題を考える力」、「解決のための筋道を考える力」、そして他者とのコミュニケーションや協同関係を構築するための相互交渉能力といった「社会性」などの、いわゆる「見えない学力」と言われる広義での学力観も含むものとする。
- 4) 前掲1
- 5) こうした通学合宿の九州における展開過程については、上野景三・永田誠「市町村における生活体験学習の展開九州8県における生活体験学習の実施状況に関する調査にもとづいて」『子どもの心と体の主体的発達を促進する生活体験学習プログラム開発に関する研究』平成13年度～平成15年度日本学術振興会研究費補助金（基盤研究B(1)）研究代表者：南里悦史（課題番号13410084）平成14年度中間報告書、2003年を参照のこと。また、国立教育政策研究所社会教育実践研究センターにおいても、平成13年度と平成18年度の2回にわたり通学合宿の全国調査が実施されている。

へき地生活体験・へき地教育指導体験と地域に根ざす教師の育成

川 前 あゆみ*

Practice Program of Philosophy and Feature of Rural Education

Experience of Rural Life and Rural Small School and
Program of Rural Education for Teachers Education

Kawamae Ayumi*

要旨 本稿の課題は、学生のへき地生活体験・へき地教育指導体験が、へき地のマイナスイメージと敬遠意識の転換に果たす役割と可能性をとらえることである。

へき地小規模校が過半数を占める北海道では、へき地地域に定着する教師の養成は急務である。若手教師は、へき地体験がないために、へき地に定着しない傾向が高い。一方、学生時代にへき地に実際に住む体験、へき地小規模校の指導方法に慣れる体験をしておく、じっくり考える時間を作りながら反芻的に内省化していく傾向が強い。

釧路校の1年次では、最初の感動体験として、1日へき地校訪問の「新入生研修」を設定している。また理論と実践が結びつくように、一般教養科目「へき地教育論」を学べるようにしている。2年次では、1週間のへき地校体験実習を配置し、またへき地の運動会・文化祭・収穫祭等のへき地行事を体験できるようにしている。3年生の後期から、2週間のへき地校体験実習を行う。主免教育実習後の、ある程度教育実習の全体像をとらえた上で、へき地校体験実習を行うと、市街地とへき地の指導方法の違いを鮮明に実感することができる。さらに専門的なへき地講義「道東の教育」等も設定している。

このように短期的な実習から長期的な実習に発展するようにし、またへき地体験と講義内容とが段階的発展的に結びつく発展的なへき地教育プログラムによって、学生のへき地に対する意識もプラスになるように変化している。

キーワード へき地校体験実習 へき地教育論 へき地生活体験 へき地小規模校 新入生研修

はじめに - 課題と方法 -

本稿の課題は、学生のへき地生活体験・へき地教育指導体験が、へき地のマイナスイメージと敬遠意識の転換に果たす役割と可能性をとらえることを課題としている。しかし、本体験プログラムの開始は、2006年度からであるために、2009年度段階ではまだ卒業生が出ているわけではない。したがって、本稿では、学生の意識転換の端緒的な可能性をとらえることで、今後推進すべき学生のへき地生活体験・教育指導体験の必要性と課題をとらえることを中心に

分析しておきたい。へき地校の現状と課題については全国共通するものがあるが、本稿の事例としては、へき地教育の教師の育成が焦眉の課題となっている北海道を事例として取りあげたい。

全国的に見ると、へき地小規模校の占める割合が高い都道府県がいくつかあるが、中でもへき地小規模校数がほぼ半数を占める北海道においては、教師は、へき地地域の特性や複式授業の特性を意識して実践しなければならない。何故なら、通常教育実習は市街地で行うために、新任教員にとっては、

*北海道教育大学釧路校

連絡先：北海道教育大学釧路校（〒085-8580 北海道釧路市城山1丁目15番55号）

メールアドレス kawamae@kus.hokkyodai.ac.jp

へき地の独自性も対応方法も分からずに、困難に直面してしまうからである。そしてへき地小規模校に赴任した新任教師のほとんどが、元々有していたへき地のマイナスイメージに加えて、へき地の良さや可能性も理解できずに転出しようとしてしまう。

このような中で、学生時代にへき地地域とへき地小規模校の特徴を体験し、その良さを活かす方法と可能性を学習しておけば、へき地を敬遠し転出しようとする意識をある程度軽減できる可能性を持っている。何故なら、学生の場合は、ある程度柔軟に生活体験も受け入れることができ、またへき地の学習に関しても、目前の対応に追われることなく、じっくりと時間をかけて自らの意識の中に反芻しながら、可能性の認識を広げていくことができるからである。このように赴任前の学生時代に、へき地の地域性を体験的に理解し、小規模校の少人数指導などの指導方法に体験的に慣れておくことが不可欠である。

へき地地域に慣れ、良さと可能性をとらえる体験と学習方法は、第一に、学生時代にへき地に住む生活体験が考えられる。第二に、へき地でのマイナスイメージをプラスに転換する体験＝パラダイム転換の経験が考えられる。また体験的な活動を発展させる考え方と方法は、第一に、短期的な体験から長期的な体験活動への漸次的に移行すること、第二に、地域活動を含めたへき地体験を積み上げること、第三に、大学の講義での理論的学習とへき地の現場での体験活動との往還的学習を考慮すること、の三つを方法的な特徴としている。

このような課題と方法を踏まえて、へき地教育プログラムの全体構造を押さえるとともに、学生のへき地に関する学びと体験活動による意識変化の端緒をとらえる。へき地の体験活動は、いまだその研究蓄積はほとんどないが、へき地を多く抱える地域における学生指導のあり方のスタンダードプログラムを考える礎石としたい。

1. へき地理解教育とへき地校体験実習の必要性

北海道は、小学校で1261校のうち679校、中学校で665校のうち366校の過半数がへき地指定校（2009年度）である。北海道では教師がまずへき地小規模校にある程度定着してへき地教育の担い手となることが、学校全体の教育力を高めていく上で不可欠と

なっている。さらに近年の若い教師においては、へき地に住まずに遠方の市街地から通勤する傾向や、地域の行事や活動に関わる物理的な時間が取れない傾向も強くなっている。このへき地小規模校を敬遠する傾向は、学校全体の教育力や指導意欲を維持する上でも深刻な問題である。また、子どもの生活力を培う上でも教師の指導力が求められている。

現時点での全国におけるへき地教育に関わる教師教育の実践はそれほど多くはなく、日本の辺地に位置する琉球大学・鹿児島大学・長崎大学・高知大学等が、へき地校体験実習等の取り組みを進めている。これらの大学は、後背地にへき地校を多く有している大学であり、琉球大学・鹿児島大学・長崎大学では、離島を多く抱える地域として、離島対応型のプロジェクトを組んでおり¹⁾、高知大学では山間部のへき地が多いために、山間部対応型のプロジェクトを組んでいる²⁾。北海道は、広大な平野地の中に点在するへき地を前提にしているが、いずれの形態のへき地も、基本的な特性は共通している。

へき地を多く有するこれらの大学は、それぞれ学校との交流シンポジウムや大学間の情報交流の中で、へき地教育指導の内実を高めようとしている。北海道教育大学もこれらの大学との交流を深めながら、へき地教育プログラムの改善を進めており、さらに釧路校では、講義内容および教育体験実習の内実を高め、体系化できるように努めている。

このような問題意識から本稿では、第一に、北海道教育大学釧路校へき地教育プログラムの構造化の理論と特徴の全体像を明らかにする³⁾。とりわけ「理論と実践の往還」の応用的な考え方としての、へき地教育の講義と教育実践との発展的な関係の在り方を明らかにしたい。

第二に、へき地教育プログラムの一つを構成する、へき地教育講義の体系化と講義内容における体験的指導方法の特徴を明らかにしたい。特に講義の中で、学生のへき地へのマイナスイメージを転換するパラダイム転換のワークショップの体験方法と教育効果を明らかにする。

第三に、1年生で行う、へき地校体験実習の端緒的体験としての、へき地訪問「新入生研修」の体験的意義と特徴をとらえる。特に学生の段階でたとえ1回でもへき地小規模校に赴く体験の必要性を明ら

かにする。

第四に、1～2年生で行う、地域に根ざすためのへき地行事参加の体験的取り組み、および住民との交流体験の教育的意味を明らかにする。

第五に、3～4年生で行う、へき地校体験実習の取り組みをとらえる。とりわけ短期的教育実習から長期的教育実習の段階的発展の実践方法と理念について明らかにする。

これらを踏まえて、へき地小規模校に根ざす教師教育の課題を、へき地生活体験と教育指導体験の意義と、実践のプロセスを踏まえてとらえる。

2. 北海道教育大学釧路校へき地教育プログラムの構造化の理論と実践の仮説

近年の教師教育改革の基本的な方向性としては、日本教育大学協会モデル・コア・カリキュラムが示した「体験 - 省察の往還」の取り組みが重要な改革の柱となっている⁴⁾。この答申と前後して、教員養成系大学・学部のもとにおいて、教育実習・実践機会の拡充を中心としたカリキュラム改革が進められている⁵⁾。また実習機会の拡充とともに、理論と実践をつなぐ活動の一環として、振り返りを導入する試みも多くの大学で進められている⁶⁾。このような取り組みと関連した理論としては、ドナルド・ショーン『専門家の知恵 - 反省的実践家は行為しな

がら考える』⁷⁾に見られるような、『行為の中の省察』を基礎とする『反省的実践家』の理論がある。

この理論と実践をつなぎながら成長していくプロセスを前提にするならば、へき地に対応する教師教育においても、へき地の理論とへき地教育実践を往還する体験的プログラムが不可欠である。つまり、学生自身の幼少期における生活体験が乏しいこと、さらにへき地での生活経験がないことから、へき地の生活体験の意義は大きい。

北海道教育大学釧路校のへき地教育プログラムの全体コンセプトとその中心的な特徴を概してとらえるならば、次のような全体像と理論仮説を設定し、そのもとで実践的に試行改善を続けている。

第一に、へき地教育に関する講義を設定して、へき地に関する理論の一般的な知識を、1年生から段階的に設定していくことが重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、1年次の一般教養でほぼ全員が学ぶ「へき地教育論」を基礎科目として位置づけるとともに、3年次でへき地校体験実習に行く学生に対しては、事前指導の一環として、専門科目「道東の教育」を3年次、「へき地学校教育論」を2年次から受講するようにしている(図1)。

その講義の中でへき地を解説する場合には、へき地に対する学生のイメージが一般的にマイナスのイ

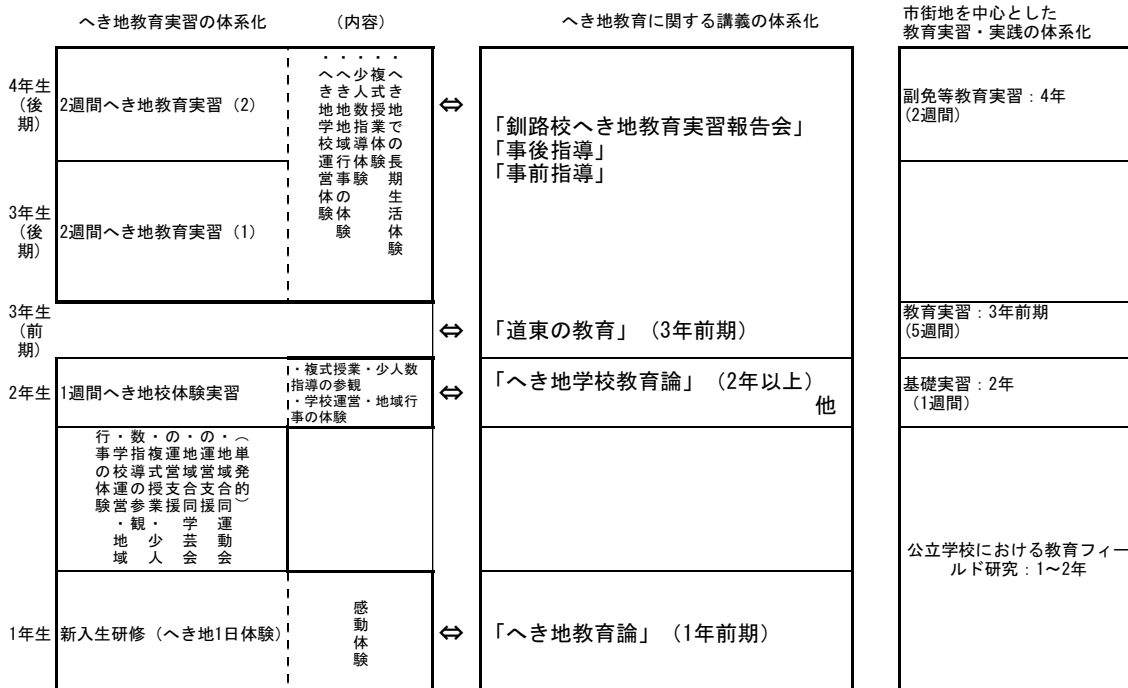


図1 北海道教育大学釧路校教育実習・実践の体系化の構造

メージを有しているために、単にへき地のプラス面を説くだけでなく、学生自らがマイナス面をプラス面に転換できるように、価値観や評価基準を転換していくようなワークショップ方式を導入している。

第二に、へき地教育の実践的指導力を高める上で不可欠なへき地校体験実習も段階的に高めていくことが重要だということである。へき地校体験実習期間の設定は、学生がへき地小規模校の特性に慣れている訳ではないために、最初から長期間のへき地校体験実習に入るのではなく、短期的なへき地体験から徐々に慣らしながら長期的なへき地校体験実習に入っていくことが重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、へき地に1日だけ訪問する「新入生研修」（1年生対象）から開始しながら、徐々に学年進行の中でへき地の「1週間体験実習」（2年生対象）・「2週間体験実習」（3・4年生対象）に移行するようにしている。

第三に、へき地地域での教育活動や学校運営においては、地域との連携を前提にしなければ、学校行事・ボランティア活動・総合的な学習などの教育活動もよりよく運営できない。そのために、地域と一体となった行事にも参加して、地域との連携の在り方を学ぶ体験が重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、へき地校体験実習とは別に、運動会・文化祭・収穫祭など、学校と地域が一体となった行事に学生も参加できるように対応している。これらの行事には比較的専門的な知識がなくとも早くから参加しやすく、対象学年は、1年生から3年生まで希望する学生が随時参加できるようにしている。このような行事を通じて、学生がへき地の地域住民と普通に交流できる体験が重要である。

第四に、へき地地域への赴任は、へき地の生活にも慣れることが重要であるために、へき地校体験実習においては、学生時代にへき地の現地に住んで、へき地の生活に慣れる体験も重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、教育委員会・受け入れ校と連携して、校区内の住宅を借り受け、へき地地域に住むようにしている。たとえ大学から通勤1時間程度の通えるへき地校であったとしても、実際に住んでみる体験が重要である。へき地はコンビニエンスストアもなく、必ずしも整備された住宅でも

ないが、柔軟性のある学生時代に質素なへき地の生活体験をすることが重要であると位置づけている。

以上のような北海道教育大学釧路校へき地教育プログラムの理念と全体的特徴を年次進行的に捉えるならば、以下のような流れとなる（図1）。へき地教育プログラムに入る以前の前提としては、まず全学生が市街地の学校体験（「教育フィールド研究」と教育実践理論（教職科目）の学習をベースにしている。その上で、へき地教育講義とへき地校体験実習が、1年生から4年生まで段階的に展開するように配置している。

1年生でのへき地教育プログラムは、講義の「へき地教育論」とへき地訪問の体験である「新入生研修」が連動している。また1年生以降において、へき地校の行事等への自主的な参加を地域理解活動として位置づけている。2年生のへき地「1週間体験実習」もあるが、本格的には3年生の市街地での教育実習を終えた後で、3年生後期以降のへき地「2週間体験実習」を行う。へき地「2週間体験実習」は、その事前指導として位置づけている講義科目「道東の教育」および「へき地学校教育論」と連動している。このようにして、1年次から4年次までのへき地講義の理論と実践（体験）が螺旋的に発展するように設定している。

3. 北海道教育大学釧路校におけるへき地教育講義体系化の取り組みと特徴

(1) へき地のマイナスイメージとへき地教育講義におけるパラダイム転換の取り組み

北海道教育大学釧路校では、へき地教育の特徴を一般的・理論的にとらえるために、まず、「へき地教育論」の講義を一般教養科目として開設し、ほぼ1学年全員の190名の学生が受講している。教科書には、北海道教育大学釧路校の教員で刊行した『子どもと地域の未来をひらく へき地小規模校教育の可能性』⁸⁾を利用している。講義形態では大人数ではあるが、学生が自らへき地のイメージを議論したり、新たな評価の転換方法を考え出したりするグループワーク・ワークショップを中心とした参加型・体験型の授業形態を重視している。

ほとんどの学生は市街地の学校出身であり、へき地小規模校のイメージに関しては、元々あまりプラ

スのイメージを持っているわけではなく、「遅れた教育」「学力が低い」「社会性に乏しい」というマイナスイメージが強い。このようなへき地のマイナスイメージは、へき地に根ざしてへき地の教育を担おうとする意欲を減退させてしまう。

そのため、マイナスイメージだけでなく、へき地のプラス面を抽出しながら、そのプラス面を伸ばしていく発想・意欲を高める方が有益である。またへき地のマイナスイメージも、見方や評価基準を変えることによって、プラスイメージに評価を転換できるが、このパラダイム転換の体験的取り組みを、講義の中でも意識的に行うことが重要である。

例えば人物の評価でも、「うるさい人だ」というイメージを「賑やかな人だ」と価値観を変えれば、実態は変わらなくても、プラスイメージとなる。「行動がのろい」というマイナスイメージを「じっくり考えてから行動する人だ」というイメージに転換すれば、プラスになる。このような常識的支配的な見方の論理・価値観を変えることによって、評価が変わるようにすることが、パラダイム転換であるが、学生の見方・評価をあえて転換させてみることも重要である。

このような評価の転換、すなわちパラダイム転換

をへき地教育に関しても行う必要がある。この場合に、学生から見て元々低いへき地教育の評価がある中で、教員が学生に対してプラス面を一方的に語っても、学生の内心の疑問を解くことはできない。むしろ教員がプラス面を学生に語れば語るほど、「プラス面ではないマイナス面の方が多いのではないか」という疑念を高める結果にしかならない。したがって、学生が一般的に持つイメージを転換するためには、学生自身がマイナスイメージを転換する体験的作業を自ら行うことが重要になる。このマイナスイメージのプラスイメージへのパラダイム転換の実践は、固定的な価値観で見がちな学生の視野を広げ、多面的に物事をとらえる発想方法につながる⁹⁾。

具体的なマイナスイメージの転換の方法としては、まずへき地のマイナスイメージを学生自身に出してもらい、その上で、それをあえて評価基準・視点を転換するように、違う評価基準や見方を変えてもらうように指示する。学生が実際に出したマイナスイメージとその転換を見てみると、例えば次表のようなイメージ転換が提起される(表1)。

左側には、学生自身から見たへき地のマイナスイメージを出してもらい、それをプラスイメージに転換してみると、右側のようになる。さらに各自が出

表1 学生によるへき地のマイナスイメージとその転換のイメージ

| へき地のマイナスイメージ | へき地のマイナスイメージをあえて転換して見ると | 転換後の割合(1) |
|---------------------|---|-------------|
| 何でも自分たちがやらなければならない。 | 自立できる。「誰かがやる」ではなく「自分がやらなければならない」。 | 91.0% |
| 子どもが家業を手伝う一員。 | 親の苦労、働くことの大変さを知ることができる。仕事の大切さを幼少の頃から実感できる。仕事意識が強まり将来のためになる。 | 89.5% |
| 通学距離が長い。 | 学校まで探検ができる。体力がつく。健康に良い。早寝早起きの習慣がつく。地域が協力して子どもを見守る。集団下校で社会性を養える。一緒に登校し友情が芽生える。 | 83.0% |
| 教員も少人数のため、仕事量が増える。 | いろんなことを経験し、教師として成長できるきっかけとなる。仲良くする。 | 84.0% |
| 周辺が田畑ばかり。自然ばかりが多い。 | 農業体験ができる。自然体験ができる。自然を生かした教育ができる。 | 78.5% |
| 子どもが少なく、お年寄りが多い。 | 昔ながらの知恵を学べる。地域の伝統が守られやすい。子どもが大切に扱われる。人付き合いが多い。少人数教育。子どもは宝。高齢者との交流が多い。 | 82.5% |
| 地域行事が多い。行事の準備が大変。 | 地域のコミュニケーションが多く取れる。学校だけではなく、地域の人と一緒に作り上げることができる。 | 83.0% |

1 「発想を転換できると思う」「少し発想を転換できると思う」人の合計割合

注1) 2006年度「へき地教育論」受講生(200名)に対して行った「へき地のパラダイム転換」に関するアンケートを川前が集計したものである。詳しくは、川前「へき地教育の意識転換に関する調査結果」、北海道教育大学へき地教育研究センター編『へき地教育研究』第61号、2006、北海道教育大学へき地教育研究センターを参照。本稿では、そのうち、発想の転換意識が高かった項目を特に取り上げた。

すイメージ転換を学生相互に交換しながら、他の人が出す転換イメージの中で納得できるイメージ転換を受け取っていく。これらのパラダイム転換の個々の項目を学生相互に議論しあいながら転換することによって、学生それぞれの観点から見た価値・評価の転換の方法と転換後のイメージが意識されてくる。このように学生自らがへき地小規模校のマイナスイメージも、見方を変えることで、プラスイメージの評価に変えることができることを実感する。

(2) 学生間の評価の相違を元にした議論と多面的な評価

マイナスイメージをプラスイメージに変えたものを、さらに一覧化した5段階評価表にして、再び個々の学生が見てどの項目がより良くプラスイメージにできるかを5段階選択し、各項目への評価の違いを数字で検討し合う。このように各自が出した評価はそれぞれ異なるが、評価が異なることを学生相互に比較確認し合うことが重要である。比較することで同じ項目に対しても、異なる評価をする人がいることを認識できるからである。そしてその評価の違いが出た理由や背景をとらえると、その人の生い立ちの中で見聞きしたこと・経験したことの差があること、さらに自分が感じるへき地の評価も絶対的なものではないことに気がついていく。

このようにして、学生は一つの現象を見ても、その評価には多様な評価ができること、また人によって経験や知識によっても、評価は変わりうることを自ら認識していく。このようにして、学生個人が持っていたへき地のマイナスイメージを、学生相互に評価が異なることを認識しながら、別の評価が可能になること、学生自らの発想の転換によって、パラダイム転換ができることを経験させている。

(3) 発展的内容としてのへき地教育講義とへき地教育体験実習の相互関連の構造と特徴

このような基本的なへき地教育の特徴を学ぶことを目的にした「へき地教育論」の講義に加えて、さらに3年生になってからは、より高度なへき地教育の指導方法を学ぶ「道東の教育」と「へき地学校教育論」の講義を開講し、約50名が受講している。

これらのへき地教育の発展的な講義内容は、へき

地の複式授業観察のポイント、複式授業指導案づくり、複式模擬授業と検討会、へき地の少人数学級運営指導、自然体験の方法と危機管理、へき地の特別支援、少人数教師の校務分掌の特徴、へき地校の地域学校運営、など、へき地校に入る具体的な指導方法論として位置づけている。また山村留学などを取り上げながら、へき地の地域が都会に比べてどのような思いで学校を支えようとしているかをとらえて、学校と地域の連携の重要性を考えさせている。これらの学習内容は、学生自身が将来、へき地での教育活動に携わるための指導力を培うことにつながる。

「道東の教育」の履修学年は、指導上へき地校体験実習に行く学生の事前指導として位置づけているために、3年生で履修するように配置している。へき地校体験実習に行った学生から、振り返ってみて、へき地教育の講義に関するアンケート評価や意見を徴収した中では、「学校に行ってみて講義で学んだ学校と地域の実際の様子が分かった」「複式授業の指導案の書き方を学んだ」「少人数教育の特徴が分かった」などの授業感想が出ている。これらの感想から分かるように、自分が経験したへき地校の基本的な特徴と講義内容が結びついている。講義受講の動機づけは、へき地校体験実習の事前指導として結びつけているがために、学生は講義内容もおおむね実践との関連を予想してとらえることができる。さらにへき地校体験実習の事後指導として、講義で指摘した観点に基づき、振り返りと討論を行うようにしている。

4. へき地小規模校の短期感動体験としての「新入生研修」の実践方法と教育効果

本来的には、学生はへき地現場体験の中で実践的な能力を身につけるので、へき地の実習的な経験と理論的な学習は併行して進めなければならない。ただしへき地の場合は、元々学生のへき地体験やへき地のイメージが乏しいために、いきなり長期的な実習は困難を伴い、逆にへき地を敬遠してしまう条件になってしまうことも踏まえておかなければならない。短期的なへき地小規模校の体験を経た上で、さらにへき地に興味を持つ学生は、徐々にへき地の特性を深めようとする。そのために、早い段階で短期間だけでもへき地の特性を見ておく体験が重要に

なる。

このような考えの下で、北海道教育大学釧路校では、全学生対象の「新入生研修」企画として、5月下旬の1日間へき地小規模校に赴き、子どもたちと遊んだり触れ合ったり、授業を見学させてもらう体験プログラムを実施している。

また全学生が1度でもへき地校に行っておくと、1度も行っていない場合に比べて、新卒初任校でへき地校に赴任した場合でも抵抗感は少なくなる。北海道東部は、その多くの学校がへき地小規模校であるために、初任校でへき地校に勤める場合も少なくないが、へき地校赴任という学習の動機づけを高めるためにも、講義で理論を学ぶ前に、このような学校現場に入ることは不可欠である。

このような「新入生研修」企画の意義は、第一に、学生たちが卒業した市街地の大規模校とは異なる雰囲気や授業形態が存在しているという最初の感動体験を重視することである。まったく異なる学校の見聞の経験は、講義で耳にするよりもインパクトは強烈で、1日だけでも感動する内容が豊富にある。それによって、第一印象として、へき地小規模校のマイナスイメージだけではなく、プラス面があることを印象づけていく。

第二に、逆に1日だけに限定して訪問するのは、まず感動的な体験にとどめておく方が、マイナス面を補う理論を学んでいない学生にとっては、マイナスイメージの増大を留めることができるからである。すなわち一定程度長く当該学校を経験すると、当然その学校・地域のマイナス面も見えてくる。そのマイナス面をまた異なる実践的な対応によって克服できればマイナス面を見ても問題ないのであるが、理論的にプラス面もマイナス面も学んでいない学生にとっては、長くいると、マイナスイメージの第一印象だけを固定的にとらえてしまう傾向が出てしまうからである。

この「新入生研修」後の学生の感想では、「小規模校・子どものすばらしさを発見できたか」の質問で、「よくできた」「できた」の合計が96.9%、「へき地校の先生になりたいと思ったか」の質問で、「ぜひなりたいたいと思った」52.6%と高い評価をしている。さらに、自由記述を大別すると「子どもとの関わりが深められたこと」「小規模校の良さを発見

できたこと」など小規模だからこそできる活動の感想を自由記述に記した学生が、それぞれ全学生の40.3%、20.9%ある。ほとんどの学生が1日の短期体験ではあるが、感動体験として鮮明な衝撃を受けている。へき地小規模校の良い点としては、「教師と子どもとの距離が近いことや信頼関係が強い」「へき地のイメージが良い意味で変わったこと」等が、ほとんどの学生の振り返りで挙げられている¹⁰⁾。

このように上級生になる前に、短期のへき地体験を行うことによって、一般教養科目の「へき地教育論」講義内容の理解を高めるとともに、へき地のマイナスイメージが多かった先入観を転換することに効果を発揮している。また4年間を通じて、へき地校に赴任するというへき地教育の学習の動機づけにもつながっている。

5. へき地地域に根ざす学校・地域行事への参加と地域住民との交流体験

近年、学校や教師が地域に根ざすことの重要性も強調されるようになってきた。しかし、必須の教育実習期間においても授業実習が中心で、地域との連携は、なかなか経験できるものではない。また教員免許科目の中にも、地域に根ざす重要性を学ぶ科目が位置づけられておらず、教師は地域と連携する発想と方法を持ち得ないまま、学校現場に赴任しているのが現状である。とりわけ新卒者の赴任が多いへき地小規模校では、都市部・市街地に比べて地域との関係が強いということが分からずにへき地に赴任するために、若手教師と地域との意識の乖離が甚だしく、保護者・地域住民からの信頼を失う場合もある。その結果、学校での子どもの指導もうまくいかなくなる場合も生じている。

そのため「新入生研修」で訪問したへき地小規模校や、へき地校から受け入れ可能な返答があった学校に、運動会・文化祭・収穫祭・冬期スポーツ大会・地域一斉環境整備など学校行事・地域行事に合わせてへき地小規模校に赴く機会を多く取り、それらに参加することを奨励している。これらの行事は、ほとんどすべてが学校と地域の共催行事であるか、地域が学校行事に参加している行事であり、これらの行事に学生が参加することで、学校と地域の連携が目に見える形で認識できる。

へき地の行事には、1年生の段階から4年生に至るまで、年間を通じて機会あるごとに参加しており、それらには、実に多くの学生が何らかの形で参加している。訪問した際の体験活動内容では、会議参加・準備作業・演出・演奏・学芸演芸・演出効果・出品・運営補助・司会補助などである。正確な参加学生数は、自主的な訪問のために正確には把握できないが、約4分の1の学生は、何らかの形でへき地校の学校行事に参加している。

このようにへき地小規模校では、地域との連携が教師の重要な資質の一つとして見なされるために、地域と連携できる力を意識的に養成することが重要である。学校・教師が地域と連携することによって、学校運営や学習指導や生徒指導においても、多様な発達環境を整えることができるからである。

またさらにへき地小規模校では、今でも地域の運営を活性化する上で、教師・学校に対する地域住民の期待も高く、地域住民も学校の運営に対する協力を惜しまない傾向がある。このような地域の潜在的な力を、学校教育課程に組み込んでいく力量も重要になる。そのためにも日常的に地域との関係を高めていくことが重要であり、それによって、学校の教育活動も発展する側面が強い。このような観点からすれば、改めて教師教育の一環として、地域と関わり地域に根ざす経験を意識的にできるようにしていかなければならない。そのためにも、へき地における学生の生活体験が重要になってくる。

6. 短期から長期的なへき地校体験実習の段階的導入と実習の在り方

釧路校では2007年度から、2年生の1週間の短期へき地校体験実習を実施している。

また3年生の主免教育実習を終えた後で、さらにへき地小規模校を実践的に理解したいと考える学生に対して、北海道教育大学釧路校では、2週間のへき地教育体験実習を提供している。これには、約70名の学生の申し込みがあるが、受け入れ校の都合で、17校40名弱の学生に絞らざるを得ない。受け入れ校は徐々に拡張しているが(表2)、へき地校では1校当たり受入数が1~2名と限界があるために、受け入れ学生数に限界が生じてしまう。

事前指導は、すでに述べたように講義科目「道東

の教育」と連動させ、へき地独自の課題に対応するために、複式授業づくりや少人数学級経営方法、地域との連携活動の重要性などを実践的に指導している。事後指導は、体験実習を踏まえて個別面談で指導するとともに、へき地校体験実習報告会を行い、体験実習の気づきと自己成長の過程を振り返るようにしている。

へき地教育体験実習の実習校先はそれぞれ異なるが、へき地教育体験実習後の実習生アンケートで、実習生が最も学んだことをとらえてみた(図2)。25名の回答者の中で、「少人数、複式授業の良さや難しさを体験したこと」を選んだ学生が15名で最も多い。次に多いのが、「へき地・小規模校の概要、姿を知ることができた」12名で、その次に多いのが「一人ひとりの子どもを知ること、理解することの重要性」6名、である。

特に少人数指導は、市街地の教育体験実習では得られない体験であり、少人数の良さを感じながらも、一方で逆に一人ひとりをとらえることの難しさや複式指導の難しさも感じていると言える。自由記述の感想を見ても、「担当学年のみならず全校児童とふれあうなど市街地実習では味わうことのできなかった経験ができた」「子ども一人ひとりとしっかり関わる時間を持てた」など、基本的には少人数の利点を活かした教育活動の良さを感じている。一方、「複式授業は2倍の労力が必要だと実感した」「人数が少ないから楽だろうと思っていたが、一人ひとりの得意不得意が見えてきて、やるべきことが多いこ

表2 へき地校体験実習の受け入れ推移

| 実施年度 | 2週間実習 | |
|--------|-------|------|
| | 学校数 | 実習生数 |
| 2002年度 | 1校 | 8名 |
| 2003年度 | 3校 | 9名 |
| 2004年度 | 5校 | 12名 |
| 2005年度 | 8校 | 23名 |
| 2006年度 | 13校 | 32名 |
| 2007年度 | 15校 | 35名 |
| 2008年度 | 17校 | 37名 |
| 2009年度 | 18校 | 35名 |

注1) 2005年度から「特色GP」を受託(2008年度まで)して急速に拡大した。

注2) 北海道教育大学釧路校での2週間実習実施分。

とに気づかされて大変だった」という少人数指導の難しさも感じている。

また「学校と地域の距離が近いことにとっても驚いた」「教壇実習をするという目的もあったが、地域の人たちと交流する機会が持てて良かった」という感想に見られるように、へき地の学校と地域の連携の重要性を実感している。

へき地校体験実習は、全体として「これからがんばろうという気持ちになる2週間だった」「体験実習に行きって本当に良かった。2週間はあっという間だった」「実習期間はもっと長くてもいいと思った」など、教職への勇気と希望を与えているような記述が多い。これは市街地での主免実習を終えた後に、それとの比較の中で、主免実習では得られないような発想と実践方法を学んだことによると言える。

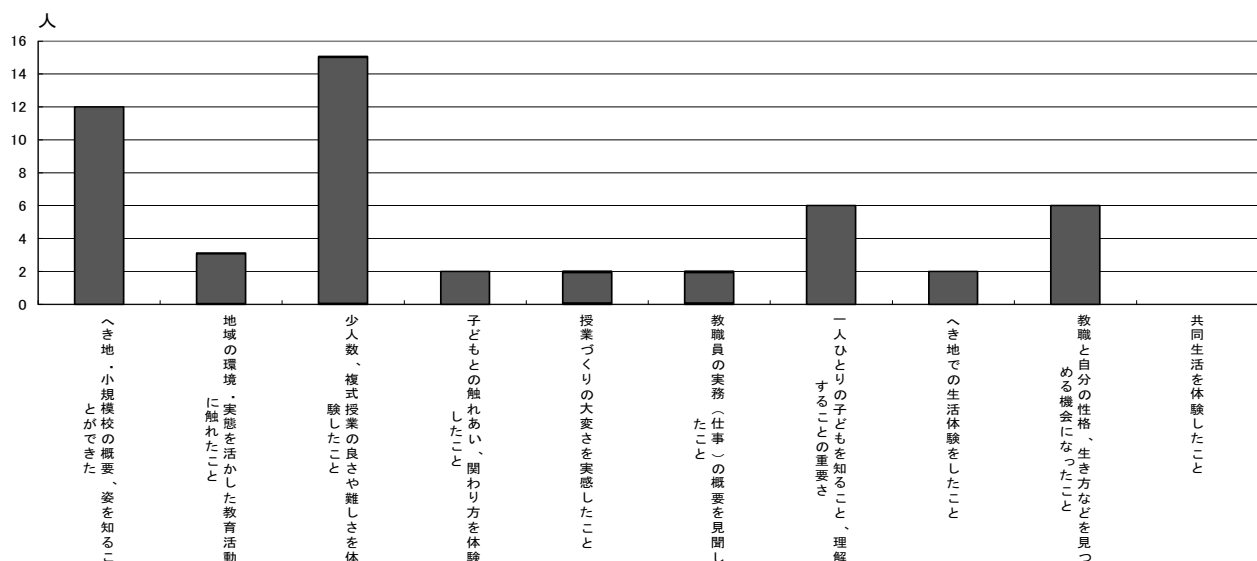
この2週間のへき地校体験実習にいたるまでに、1日間の「新入生研修」からへき地の行事訪問などを経て、へき地「2週間体験実習」まで、段階的にへき地校体験実習期間を延ばしながら導入している。段階的にへき地校体験実習の期間を増やしていく意味は、へき地の学校や生活に徐々に慣れながら、へき地の生活や指導方法を体得していくためである。へき地の授業形態は、少人数指導・複式指導で異なり、地域との関係でも様々な教育活動に取り組みなければならない。またへき地の生活そのものが慣れ

ておらず、コンビニも娯楽施設もないところで生活をしていかなければならない。このように、最初いきなり異なる授業スタイルや、地域との密接な関係、生活の不便さも体験することになると、きわめてへき地小規模校の負担感や相性の悪さなどが前面に意識されて、へき地小規模校への嫌悪感だけが残ってしまう。このようにへき地小規模校への嫌悪感を軽減するために、少しずつへき地小規模校に入れるように、段階的にへき地校体験実習を取り入れている。

7. 小括と今後の課題

以上見てきたように、へき地の地域・学校に根ざす教師を養成するためには、「理論と実践の往還」としてのへき地の理論的な講義と実践的なへき地での生活・実習体験が重要になる。とりわけへき地小規模校では、地域を含めた学校運営や複式授業や生活条件も異なるために、いきなり初任者の教師が赴任して戸惑い、教育活動に困難を生じさせる場合も少なくない。このような課題に対応するために、学生時代にへき地の理論と実践を学んでおかなければ、教師になってから経験しようとしても、なかなか慣れない指導方法を取り入れたたり、地域の中に入っていったりする発想と方法が生まれないのである。

このような状況を鑑みて、北海道教育大学釧路校



注1) 2007年度北海道教育大学釧路校で実施した2週間実習について、釧路校へき地教育実習プロジェクト委員会が実施した実習生事後アンケートより川前が集計した。実習生35名のうち29名より回答を得た。

注2) この設問は、実習での学びを10項目の中から該当するものを2つまで選択してもらい、合計した人数である。

図2 学生が選択したへき地教育実習での学び(2つ選択)

では、1年生で「へき地教育論」の講義を提供し、1日へき地訪問の「新入生研修」を行っている。「新入生研修」は、へき地の感動体験を意図するもので、まずへき地に触れてへき地の良さをとらえることを目的としている。講義においては、へき地のマイナス面をイメージしている学生に、まずそのマイナス面を全部出してもらい、それをプラス面に評価基準を変えることによって見方を変えてもらうパラダイム転換のワークショップ方式の講義を行っている。学生相互の比較と討論によって、見方や評価を多様化し、固定的な評価を転換できるようにしている。

「新入生研修」に加えて、1年から3年前期までは、へき地の学校行事・地域行事等に随時参加しながら、へき地小規模校が地域と連携して教育活動を進めていることを体験的に実感する。

3年生後期からのへき地教育体験実習においては、感動体験としての「新入生研修」を発展させ、徐々にへき地校の多様な側面がみられるように、体験実習期間を1週間体験実習・2週間体験実習と延ばしていくようにしている。体験実習の過程でも、地域と一体となった地域学校行事等への参加体験も行い、同時にへき地生活にも慣れてもらえるようにしている。

このような北海道教育大学釧路校のへき地教育の体験的プログラムの取り組みは、教師教育プログラムにおいてはオプションの実践であるが、へき地指定校が約半数を占める北海道にあっては、教師の重要な資質を養成する体験となっている。それは、へき地校体験実習の感想に見られるように、一人ひとりの子どもとの関係、複式という異学年の学習指導、全校児童の集団づくり、地域との関係づくり、など、市街地の学校でも応用して取り組むことができる課題である。へき地教育プログラムは、へき地校体験実習など時間と手間のかかる教育活動だが、地道に、へき地の講義とへき地における現地での生活体験も含めた体験実習を4年間の中で体系的に積み上げていくことによって、へき地小規模校と地域に根ざす教師を養成できると考えている¹¹⁾。

以上のようなへき地教育プログラムの経験は、市街地における少人数指導、異年齢集団指導、地域を活かしたカリキュラム開発などに応用することがで

きる。したがって、へき地校体験実習が、へき地への対応力に加えて、市街地での対応力の変化に応用することを期待するものである。

注記

- 1) 長崎大学教育学部編『新しい時代の要請に応える離島教育の革新 長崎大・鹿児島大・琉球大 三大学共同研究から』、2007年、長崎大学
- 2) 小島郷子・内田純一・岡谷英明・藤田詠司「中山間地域での体験学習を取り入れた教員養成プログラムの実施」、日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第26集、2008年、日本教育大学協会
- 3) 北海道教育大学は、地域性を踏まえて、早くからへき地小規模校に対応した実践的な教育プログラムの開発に力を入れてきた。北海道教育大学へき地教育研究施設編『へき地教育の未来と北海道教育大学の役割』2001年、北海道教育大学へき地教育研究施設、参照。
- 4) 体験 省察の往還型カリキュラムは、個々の大学で散発的に実践されていたが、日本教育大学協会の答申でオーソライズされた。日本教育大学協会[モデル・コア・カリキュラム]研究プロジェクト答申「教員養成の[モデル・コア・カリキュラム]の検討 「教員養成科目群」を中心にしたカリキュラムづくりの検討」、2004年
- 5) 日本教育大学協会の調査結果を見ても、多くの大学で教育実践機会の拡充を進めていることが明らかとなっている。日本教育大学協会[モデル・コア・カリキュラム]研究プロジェクト答申「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために [体験] [省察]を基軸にした[モデル・コア・カリキュラム]の展開」、2006年。
これらを含めた教員養成カリキュラム改革の流れと必要性については、山崎準二「教員養成カリキュラム改革の課題」、日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』、2008年、学事出版、参照。
- 6) 信州大学でのプロセスレコードなど。山口恒夫編『プロセスレコードによる教育実習生及び熟練教師の自己解釈に関する基礎的研究』(平成15～17年度科学研究費補助金研究成果報告書) 信州大学教育学部、2006年、および山口恒夫「問題ははじめから与えられているわけではない 省察の実践家をめぐって」、弘前大学教員養成学研究開発センター紀要『教員養成学研究』第4号、2008年、など参照。
- 7) ドナルド・ショーン著『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』、2001年、ゆみる出版
- 8) 玉井康之編『子どもと地域の未来をひらく へき地小規模校教育の可能性』、2006年、教育新聞社
- 9) 学生の意識転換の内容と同意できる傾向については、川前あゆみ「へき地教育の意識転換に関する調査結果」、北海道教育大学へき地教育研究センター編『へき地教育研究』第61号、2006、北海道教育大学へき地教育研究センター、を参照。
- 10) 川前あゆみ「へき地・小規模校の1日訪問による学生の

意識と端緒的教育効果」、北海道教育大学学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門編『へき地教育研究』第63号、2008、北海道教育大学学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門、を参照。

- 11) へき地校体験実習をすすめるにあたって、釧路校へき地校体験実習委員会（高嶋幸男先生、村田文江先生、廣田健先生、境智洋先生、戸田竜也先生、伊田勝憲先生、

今泉博先生、木戸口正宏先生、倉賀野志郎先生、進藤貴美子先生、添田祥史先生、玉井康之先生、中川雅仁先生、二宮信一先生、藤本将人先生、坂本忠則先生）の先生方には日常的に実践交流を深めさせていただいている。これらの実践を元にして、執筆は、釧路校へき地校体験実習委員会事務局長である川前あゆみが行った。ここに記してお礼申し上げたい。

地域との関わりによる子どもの学習活動の推進

山崎 清男* 中川 忠宣** 深尾 誠***

A Study of the Promotion of Children's Learning Activities Connected with Communities

Yamasaki Kiyoo* · Nakagawa Tadanori** · Fukao Makoto***

要旨 地域の人々や集団との関わりをぬきにして学校教育のみで子どもの成長発達を担うことは考えにくい。教育振興基本計画では、教育基本法第13条の規定をふまえ家庭、学校、地域の連携・協力を強化し社会全体の教育力を向上することが謳われた。このような政策的動向のもと、地域ぐるみで学校を支援し児童生徒を育む活動を推進するため「学校支援地域本部事業」が始まった。

そこでこの事業が始まったことを受け本事業を実施する地域の児童生徒、教職員、地域住民（含保護者）を対象にアンケート調査を行った。その結果基本的習慣の確立度合いが高い児童生徒ほど、また学校教育で地域支援を受けている児童生徒ほど地域活動等に参加していることや地域住民と関わりを持つこと、さらに学校に行くことが楽しいという意識を持っていることが示された。また教職員の多くが学校教育活動において地域支援を望んでいることが明らかになった。このことから、組織的活動である学校教育において、地域住民等と交流・活動等などの有効な人間関係づくりを推進することによって、今日の教育問題に対処する一つの方策を見出すことができると考えられる。

キーワード 学校支援, 地域支援, 教育の協働, 地域との関わり, 地域の教育力

I はじめに

子どもの教育を生活の視点からとらえることは、子どもの持っている体験や学習に裏打ちされた発達の可能性と、その基盤である各地域の特色ある生活環境によって形成された子どもの特性を把握し、多様な子どもの一人ひとりが、彼らの個性にもとづき日本の未来を創り出すための可能性を見いだすために必要なことである。¹⁾ この南里の言は子どもの諸能力の発達にとって、日々の生活の中での体験の重要性を指摘したものである。家庭や地域での生活をぬきに、子どもの教育は考えられない。子どもは特定の家庭や地域に生れ、両親の影響や地域の影響を

うけながら、まず自己を形成していく。そしてそこでさまざまな生活上の諸能力を獲得し、学校での生活に入って行く。学校では主に記号化された文化や知識を学び、学校で学んだ知識や技術を家庭や地域で実践し、体験を通して社会生活を送る知識や技能を身につけ活用することができた。換言すれば「命題知」と「体験知」が、有効に相互作用していたといえよう。このようなプロセスを通し、子どもは親に庇護されながら、地域での多くの人々や集団と関わりつつ自己を形成し、生活の自立へと立ち向かっていくのである。

しかし社会が高度化・複雑化し、さらには利便化

*大分大学教育福祉科学部

**大分大学高等教育開発センター

***大分大学経済学部

するに伴い、子どもの世界（教育）から「生活」が奪われていく現実、子どもの成長発達にとってプラスに作用しないことは事実である。つまり地域の人々や集団との関わりをぬきにして、学校教育のみで子どもの成長発達を担うことは考えにくいといえよう。それゆえこのような関わりが希薄になっている今日、さまざまな生活体験活動の重要性が声高々に叫ばれていると思われる。

かつて学校教育にウエイトが置かれ、学校教育がすべてという時期があった。ところが、学校教育重視の結果は、社会の変化とも絡み、子どもをとりまく諸問題を生起させることとなり、子どもの成長発達を阻害しているということを示した。子どもの教育を、学校のみで担当するという考え方は通用しなくなってきたのであり、もはや特定の教育機関が自己完結的に教育を行うという考え方は意味をなさない。そこで家庭、学校、地域等が協働して共通の土俵を創り、視点や方向性を同じくして子どもの教育を考えるための生活体験活動の場を提供することが要請される。²⁾ 子どもが精神的に自立し自己を主体として形成していくためには、多くの人々や集団とのかかわりが必要なことは言うまでもない。

教育振興基本計画では、教育基本法第13条の規定をふまえて家庭、学校、地域の連携・協力を強化し、社会全体の教育力を向上させることが謳われた。ここでは「地域ぐるみで学校を支援し、子どもたちをはぐくむ活動の推進」という施策のもとに、学校と地域との連携・協力体制を構築し、地域全体で学校を支え、子どもたちを健やかに育むことを目指し、「学校支援地域本部事業」等の取り組みを促している。このことは「子どもの生活体験は、あくまでも子どもの発達を家庭や地域という場でとらえ、『生活の豊かさ』とともに失われてきつつある子どもの基本的機能や能力の回復をどのように作り出すのか」という意味がある³⁾ことを出発点としていると思われる。

そこで家庭、学校、地域が一体となり、地域ぐるみで子どもを育てる体制づくりを目的として「学校支援地域本部事業」が始まったことを受け家庭、学校、地域という三者における教育の協働を効果的に推進するために、本事業を実施する地域の児童生徒、教職員、地域住民（含保護者）を対象にアンケート

調査を行った。アンケート調査の具体的内容は後述するが、本小論ではアンケート調査の結果とそこから見える問題点、さらに家庭、学校、地域の三者が効果的な協働を推進していく筋道を確立するための方策に関し若干の示唆を提示することを試みた。なおここで学習という用語は単に知識を習得するための学習という意味だけではなく、子どもの変容に迫る諸々の活動等を含めて用いている。

II 調査対象及び調査方法・内容

1 調査対象者

学校支援地域本部事業を実施している市町村のなかの、13地域本部の児童生徒、教職員、地域住民（含保護者）を対象にアンケート調査を行った。

児童生徒：2886人（小学生1591 中学生1295）

教職員：383人（小学校229 中学校154）

地域住民：2127人（保護者1234 保護者以外の住民893）

2 調査方法

調査は大分県教育委員会を通して当該市町村へ依頼し、調査票を配布・回収したが、以下のような方法をとった。

児童生徒・教職員に関しては、当該市町村教育委員会が直接学校に依頼し、調査票を配布・回収した。

保護者に関しては、児童生徒を通して学校が調査票を配布・回収した。

地域住民に関しては市町村によって依頼方法が異なるが、

- ・主として公民館・学級の参加者を対象として当日配布・回収
- ・自治会や老人クラブ等へ配布を依頼し、記入後集約して後日回収

という方法をとった。

その後当該市町村教育委員会が、回収アンケートを大分県教育委員会に送付し、大分県教育委員会が一括して回収した。なお調査時期は平成20年9月末から10月末である。

3 調査内容

児童生徒には 基本的な生活習慣や他者とのかか

わりに関すること、 家族との関わりに関すること、 地域とのかかわりに関すること、 学校生活に関すること、 学校での地域の人々との交流・活動に関することを質問した。

教職員には 家庭の教育力に関すること、 子どもの現状認識に関すること、 地域住民の学校や子どもへのかかわりに関すること、 地域からの学校支援に関することを質問した。

地域住民には 地域の教育力に関すること、 家庭の教育力に関すること、 子どもの現状認識に関すること、 子ども・学校・地域の関わりにかんすること、 地域の学校支援に関することを質問した。

Ⅲ 調査結果の分析

子どもの生活空間は多様である。その生活空間の代表的なものは、家庭と学校および地域であろう。そしてそれぞれの空間において、子どもは多様な人々と交流しつつさまざまな体験を通して、社会の中の文化を身につけひとりの人間として自らを形成していくことになる。このことは、家庭と学校、地域の三者が子どもにさまざまな体験の機会や場の提供をすることが子どもの成長発達にとって重要であるということの意味する。

しかし環境の変化にともない、これら三者は子どもに体験の機会や場を十分に提供することができなくなってきている。そこで家庭、学校、地域が共通の目的意識のもとに協働して生活体験活動の機会や場を提供していくことが求められてきている。このような現状をふまえ、子どもと地域住民が双方の関わりに関しどのような意識を持ち、理解しているかを「学校教育活動」への地域住民の関わりを通して考察する。

1 基本的な生活習慣の確立と家族・地域との関わり

(1) 基本的な生活習慣の確立及び日常的な家族との関わり

まず子どもの基本的な生活集団の確立程度を見てみよう。紙幅の関係上図表は省略するが、「決まった時間に就寝」と「朝食を食べる」度合い、「自分で起床する」度合いを見てみると、全体として決まった時間内に就寝する割合は49.8%（肯定的評価 以下同様）、朝食を食べる割合は93.2%、「自分で起き

る」割合は65.0%である。小中学生別に見てみると、いずれの項目も小学生のほうが肯定的割合が高い。決まった時間内に就寝する割合が少ないことは、問題のように思えるが社会が高度化・複雑化することによる大人の生活スタイルの変化が子どもに映し出されてきているといえるかもしれない。

同様に図示はしていないが、日常的な家族との関わりに関する状況をみてみると、全体として「家の手伝いをする」割合が58.6%、「家族と買い物や遊びに行く」割合が75.5%、「学校の出来ごとについて家族と話す」割合が64.9%である。小中学生別に見ると、すべての項目において小学生のほうが高い。中学生になると思春期等の発達上の問題も絡み、家族との関わりを避ける傾向があるのかもしれない。

(2) 地域及び他者との関わり

続いて地域との関わりを小中学生別にみたものが図1である。全体的にみると「近所の人にあいさつする」割合は85.3%、「地域活動へ参加したい（参加意思の有無）」割合は61.2%、「地域活動へ参加している」割合は61.7%となっている。ここで具体的にどのような内容の地域活動かは不明であるが、日常的な地域活動と理解してよいと思われる。すべての項目において、小学生ほど地域とのかかわりが強いということがうかがえる。

また他者との関わりを調べるため「誰とでもよく話をする」かどうか、さらに「少し難しい勉強などにぶつかるとすぐ他人に手伝ってもらおう」かどうかをたずねてみた。「誰とでもよく話をする」子どもは全体として81.8%いる。小中学生別で見ると、小学生のほうが多くなっている。また「少し難しい勉強などにぶつかると、すぐ他人に手伝ってもらおう」

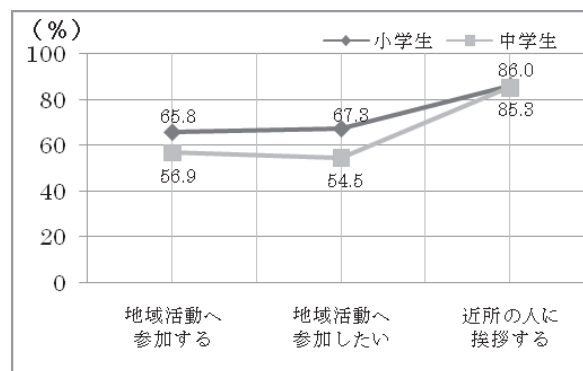


図1 地域との関わり

割合は49.5%である。この項目に関しては中学生の肯定率が高い。小学生に比べ学習内容の高度化に伴う理解度に格差がみられるということであろうか。

2 基本的生活習慣・家族との関わりおよび他者との関わり等との相関

基本的生活習慣や家族との関わりなどに関する単純集計結果をみてきたのは、これら相互の項目の相関を調べることにより、問題点の析出を試みようとするためである。

表1は基本的な生活習慣等と家族との関係、地域との関係の相関を示したものである。基本的な生活習慣が確立している子どもほど、家族との関係や地域社会との関わりに積極性がみられる。換言すれば、

子どもの「基本的な生活習慣の確立」と「他者とのコミュニケーション」そして「家族や地域での生活体験」には一定の相関がみられる。このことは単に生活体験の機会を提供するのではなく、子どもの家庭生活における基本的な生活習慣の確立に配慮しつつ、さまざまな生活体験の機会を提供すること、あるいは地域参加活動を含めて生活体験の機会を提供しつつ、基本的な生活習慣の確立に配慮することが必要であることを示しているといえよう。

また表2は「地域行事への参加」、「地域行事への参加意思」、「地域の人への挨拶」と他者との関わりがある項目との相関を示したものである。特に「参加意思」と「参加経験」には高い相関がある。ある意味当然であろうが、子どもが肯定的に受容できる

表1 基本的な生活習慣・家族との関係・地域との関係相関表 (N=2,886)

| 項目 | 基本的な生活習慣等 | | | | | 家族との関係 | | | 地域との関係 | | |
|-----|-----------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 起床 | 朝食 | 就寝 | 会話 | 依存 | 会話 | 行動 | 手伝い | 活動参加 | 参加意思 | 挨拶 |
| 小中間 | -.048** | .108** | .114** | .125** | -.100** | .153** | .171** | .160** | .134** | .158** | .051** |
| 学年間 | -.061** | .108** | .124** | .140** | -.140** | .161** | .187** | .151** | .148** | .181** | .039* |
| 起床 | 1 | .058** | .227** | .060** | .03 | .062** | .012 | .166** | .067** | .083** | .117** |
| 朝食 | .058** | 1 | .219** | .097** | -.036 | .157** | .117** | .125** | .150** | .140** | .158** |
| 就寝 | .227** | .219** | 1 | .164** | -.016 | .257** | .117** | .223** | .168** | .219** | .177** |
| 会話 | .060** | .097** | .164** | 1 | .071** | .230** | .195** | .119** | .218** | .211** | .279** |
| 依存 | .03 | -.036 | -.016 | .071** | 1 | .056** | .070** | -.031 | -.005 | .028 | -.02 |
| 会話 | .062** | .157** | .257** | .230** | .056** | 1 | .387** | .283** | .219** | .245** | .276** |
| 行動 | .012 | .117** | .117** | .195** | .070** | .387** | 1 | .225** | .205** | .221** | .201** |
| 手伝い | .166** | .125** | .223** | .119** | -.031 | .283** | .225** | 1 | .210** | .270** | .272** |
| 参加 | .067** | .150** | .168** | .218** | -.005 | .219** | .205** | .210** | 1 | .600** | .252** |
| 意思 | .083** | .140** | .219** | .211** | .028 | .245** | .221** | .270** | .600** | 1 | .294** |
| 挨拶 | .117** | .158** | .177** | .279** | -.02 | .276** | .201** | .272** | .252** | .294** | 1 |

**p < 0.01

表2 他者との関わりとの相関 (N=2,886)

| | 地域活動への参加 | 地域活動への参加意思 | 近所の人への挨拶 |
|----------|----------|------------|----------|
| 他人との会話 | .218** | .211** | .279** |
| 家族との会話 | .219** | .245** | .276** |
| 家族との行動 | .205** | .221** | .201** |
| 手伝い | .210** | .270** | .272** |
| 地域活動への参加 | 1 | .600** | .252** |
| 活動への参加意思 | .600** | 1 | .294** |
| 近所の人への挨拶 | .252** | .294** | 1 |

**p < 0.01

ような地域行事への参加経験を創りだすことが必要になろう。「他者への依存」を除いて、すべての項目において比較的高い相関がみられる。このことから、組織的な教育活動を行う学校教育や社会教育において、地域住民との関わりを通じた他者とのコミュニケーション能力の育成を図ることも地域活動への参加を動機づける要因になると考えられる。今日学校教育においても、コミュニケーション能力の育成が重要な課題となっているが、コミュニケーション能力の育成は、実際に多くの人と活動を共に経験する中で身につけるべきものである。⁴⁾

3 学校での学習活動における地域支援の実態と相関

(1) 学習支援の実態と子どもの意識の相関

今日多くの地域人材が学習支援にかかわっていると思われる。「小学生（中学生）になって、先生以外の人に学校で勉強やクラブ活動・部活動などを教えてもらったり、一緒に活動したりしたことがありますか」という問いに、74.0%が肯定的回答をしている。その内容は「クラブ・部活動」、「教科学習」をはじめとして多岐にわたる。

今後、地域の人に学校での支援活動を望んでいるかどうかをたずねてみると、小学生の68.5%、中学生の51.5%が学校での支援活動を望んでいる。小学生と中学生では意識の差がみられるが、半数以上の子どもが希望している。そこで今後、地域の人から

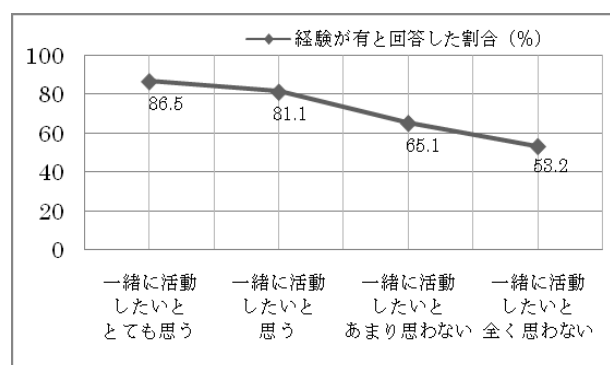


図2 支援活動の希望と支援活動を受けた経験の有無

の支援活動に対する希望の有無と支援活動を受けた経験の有無（肯定的回答）をクロスしてみたものが図2である。

図2からも理解できるように、小中学生とも支援を受けた経験が多いものほど、今後も地域の人と交流や活動を希望するものが多い。学校等で機会あるごとに地域の人と交流する経験を持つことが、地域の人とのかかわりをさらに深める意識を涵養することにつながっていくと考えられよう。

(2) 地域支援に対する賛否と子どもの行動の相関

地域の人の支援や地域との交流を求めている子どもは62.0%（小学生70.2%、中学生52.3%）であるが、地域支援に対する賛否と子どもの日常的な行動との間には相関関係がみられる。今ここで、表3に地域支援の賛否からみた分析視点として家庭と地域、学校における行動や人々とのつながりにかかわる相関係数を示しておく（0.2以上を高い相関があるものとしてとらえる）。

「学校で地域の人との交流・活動」を求めている子どもと家族、地域住民とのつながりをクロスしてみると、地域支援を求めている子どもは、家庭や地域における他者とのつながりも強いという一定の傾向がみられるといえよう。たとえば図3は「地域住民の支援活動に対する希望の有無」と「地域活動参加経験」の関係を示したものである。支援活動を希望する者ほど、地域活動参加経験が多いことが理解できる。

このことから、子どもの基本的な生活習慣の確立や地域等における人との交流・活動などは相互に関係し合っ初めて効果を生み出すということがうかがえる。したがって、家庭と学校、地域での活動は一体となって子どもの教育に当たることが必要になろう。

ところで調査の中で、「地域支援」を望まない子どもが37.9%いるが、今ここで中学生を例に分析し

表3 地域支援の賛否と家庭、学校、地域における様々な人との繋がり相関表 (N=2,886)

| | 他者との関係 | | 家族との関係 | | | 地域との関係 | | | 学校関係 | |
|------|--------|-------|--------|--------|--------|---------|---------|--------|--------|---------|
| | 会 話 | 依 存 | 会 話 | 行 動 | 手 伝 い | 地 域 参 加 | 参 加 意 思 | 挨 拶 | 楽 し さ | 支 援 有 無 |
| 支援賛否 | .189** | -.008 | .250** | .192** | .203** | .252** | .362** | .209** | .254** | .253** |

**p < 0.01

てみる。地域支援に関する中学生1265人（必要662人、不必要603人）の意識と「地域行事への参加の有無」をクロスしてみると、当然の結果かもしれないが、地域行事に参加する中学生ほど地域からの支援を望んでいることがわかる。地域行事等への参加を通して、地域社会と自分のかかわりを理解することが地域に生きる中学生として必要である。したがって、学校を中心としてどのように地域と関わる教育課程を策定するかが重要になると思われる。

(3) 「地域支援の賛否」と「学校へ行く楽しさ」

表3から「地域支援の賛否」と「学校へ行く楽しさ」

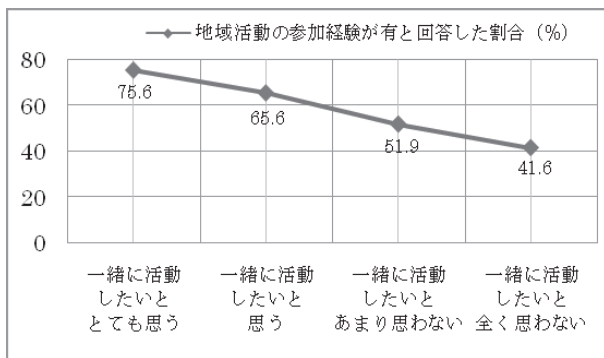


図3 地域支援の賛否と地域活動参加

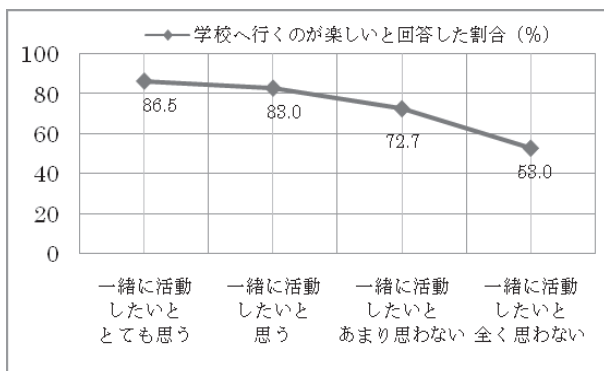


図4 「地域支援の賛否」と「学校へ行く楽しさ」の関係

さ」間には0.254という、他の項目に比べて高い相関がみられた。図4は「地域支援の賛否」と「学校へ行く楽しさ」の関係を示したものである。

ここでは図示していないが、すでにふれた「地域支援」を望んでいる子どもの84.2%は、学校が楽しいと回答（肯定的回答）をしている反面、地域支援を望んでいない子どもは68.1%のみが、学校が楽しいと肯定的回答をしている。ここに大きな差異がみられる。もちろん地域支援のみが学校を楽しいものと感じさせる要因ではなかろう。しかし、地域の人との交流・活動を促進することも「学校へ行くことが楽しい」と思える子どもを育成する一手段となりえると考えられる。

4 地域支援に対する教職員の意識

学校での地域支援が効果的に行われるかどうかは、教職員が地域支援をどのように評価しているかということが強く関係すると思われる。今ここで地域支援に関する教職員の意識を簡単にみてみよう。⁵⁾ 学校がこれまで「積極的に地域のボランティア活動を受け入れているかどうか」をたずねると、81%が「受け入れている」と回答している（肯定的回答）。ただしその頻度は不明である。また「地域からの支援が必要であるか」という問いに対し、91%が必要と回答している。

ところで調査した教職員のうち377名の教職員が、地域支援は「必要ない」と回答している。この数字には着目すべきであろう。その理由をたずねた結果が図5である。30%以上の教職員が指摘している項目は「予算」、「事故責任」、「情報保守」、「多忙化」である。教職員が本当に地域支援を必要としていないのか、あるいは条件が整えば地域支援を望むのか

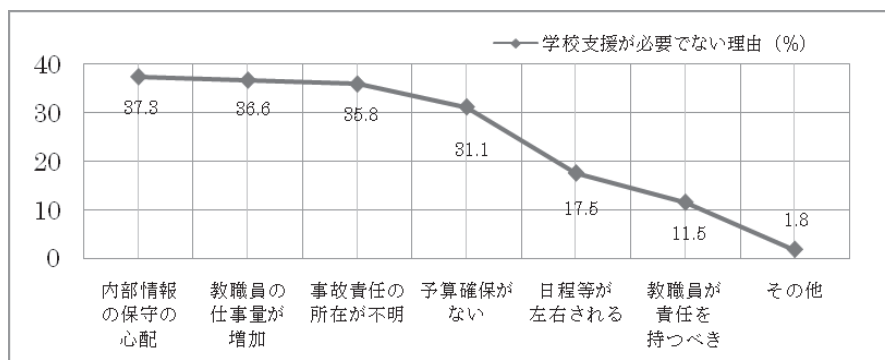


図5 地域支援不必要の理由

などさらに詳しい分析が必要である。教職員の意識や行動は地域の学校支援のあり方を大きく左右する要因であるが、この件に関しては今後さらに分析を進める予定である。

IV 終わりに

子どもの教育に関し、家庭・学校・地域の協働がさげばれて久しいが、今日その重要性が一層強調されてきている。その背景には、家庭や学校、地域が自己完結的に子どもの教育を担当することが不可能になってきているという認識がある。とりわけ、高度化・複雑化した社会において、子どもにさまざまな体験の機会と場を提供することは学校教育のみでは不可能である。一般的に、学校での学習は言語によるものが主であるが、社会生活を送っていく上で習得しなければならない技能は、言語による知識の習得のみでは不可能である。そこで体験を通しての知の獲得が必要になるのである。

たとえば子どもは、日常生活の中で多様な他者のかかわりを通して、基本的な生活習慣を身につけていく。その過程でのさまざまな学習活動を通して、コミュニケーション能力や社会性を獲得し成長していくのである。換言すれば子どもの日常生活そのものの相互関連の中で、子どもはさまざまな能力を開発していくのである。学校教育活動が地域からの支援を得つつ、地域と交流しながら展開されることにより子どもの学習活動がより充実すると考えられる。このことは今回の調査からもある程度明らかになったと思われる。

また「学校へ行く楽しさ」は、子ども自身が日常的に家族や地域の人と関わること、子ども自身の日常生活のあり方（過ごし方）等と相関があることが理解できた。このことから、組織的な教育活動である学校教育において、「地域の人との交流・活動」など有効な人間関係づくりを進めることによって、コミュニケーション能力を育むとともに、現代的な課題である「いじめ」や「不登校」などへの対応策としての関連も考えらよう。学校は地域の中にあり

ながら、孤立し閉鎖的であるという状況が学校嫌いの子どもをつくってきたといえなくもない。⁶⁾ その意味で「人が人とつながる社会をつくる力」⁷⁾を社会や学校の中に育成することは必要であろう。現代の子どもたちを取り巻く状況はあまりにも生活からかけ離れ、あまりにも手続き志向になっている。したがって、子どもたちが学校を含めた生活のなかで、生き生きと活動できるような状況を創出することが大人に求められているのである。⁸⁾

今回は地域の学校支援活動と子どもの意識を通して、効果的な学習活動のあり方に関し若干の示唆を提示したにすぎない。しかし、地域とのかかわりによる体験的 school 支援活動を推進していくためには、教育行政や教職員そして地域住民三者の協働的活動が必要である。この件に関しては今後の課題である。

(注)

- 1) 南里悦史「はじめに」 南里悦史編著『教育と生活の論理』 光生館 2008年 1頁
- 2) 大分県社会教育委員会議答申『地域社会の協働による子どもの健全育成の方策について』 2006年11月 この答申は子どもの健全育成に対し家庭・学校・地域社会の協働によるネットワーク構築の必要性を強調している。そのネットワークの構築を「協育」ネットワークという言葉で表し、子どもに対する教育を効果的に推進するために、三者のベクトルが同じ方向を向くべきことを指摘している。
- 3) 南里悦史「改訂子どもの生活体験と学・社連携」 光生館 2001年 11頁
- 4) 「生きる力」や「確かな学力」の獲得が強調されているが、これらの基礎としてコミュニケーション能力は重要である。
- 5) 本研究の直接的な目的でないこと、また紙幅の関係上簡単に述べるにとどめる。別の機会に、地域支援に関する教職員の意識及び地域住民の意識分析を試みる予定である。
- 6) 有園 格『開かれた教育経営』 教育開発研究所 2007年 25頁
- 7) 門脇厚司「社会力についての基礎理論」 門脇厚司編著『学校の社会力』 朝日新聞社 2002年 8頁
- 8) 生田久美子『「わざ」から知る』 東京大学出版会 1996年 144頁

子どもの生活体験学習とコミュニケーションに関する研究

井上豊久*

A Study on the Children's Life Experience Learning and Communication

Inoue Toyohisa*

要旨 本論文では、子どもの生活体験学習とコミュニケーションの実態と関係性、そして今後のあり方を明確にした。1. コミュニケーションの現状と生活体験学習の実態を(1)コミュニケーションの概要、(2)コミュニケーションの基となるもの、(3)傾聴の重要性、(4)言葉によらないコミュニケーション、(5)支え合いの人間関係、という内容で現代的な課題とその背景を体験学習の必要性という観点から考察した。次に生活体験とコミュニケーションの関係を(1)メディアにみる子どもの生活志向、(2)メディア生活体験とコミュニケーション、(3)生活体験学習によるコミュニケーション力の変容、という内容で子どもの現在の生活実態を明確にし、生活体験学習とコミュニケーションの構造化を図った。第3にコミュニケーション力と体験に関して質問紙調査結果からの考察を行い、最後に展望として(1)コミュニケーション力の育成と生活体験学習を統合的に考える、(2)生活体験学習不足の問題性への気づき、(3)利他的な主体的生活体験学習実践の拡充、の3点の提案を行った。

キーワード 生活体験学習 コミュニケーション 傾聴 メディア 共感性

はじめに

文部科学省の2008年度調査では「小中高校生暴力は最悪(6万件)」であり、「コミュニケーション能力不足」が要因としてあげられている。人間は日常生活の中でコミュニケーションをとり、コミュニケーションをとるからこそ、人間が社会的存在といわれる。「コミュニケーション」という言葉はラテン語のコモンという「共通の」「共有の」という用語からきている。人間同士の共感性や通じ合いが基本となり、何らかの共通部分が不可欠である。ただし、コミュニケーションは過程であり、動的・創造的で、自己と他者の間に共有物が拡充していくという、相互作用的な性質を有しているといえよう。

種々の子ども問題の背景に生活体験学習が不十分であるためにコミュニケーションができず、困難が生じているというだけではなく、生活体験学習とコミュニケーションのあり方自体を検討する必要性

がある。子どものコミュニケーションにとって、生活体験学習はどう関係し、そして、どのような時期に、どのような生活体験学習がどのように行われることが求められるのか。本論文では、先行の文献研究と共に論者等の行った調査結果を参考に実践的な考察を行う。

1. コミュニケーションの現状と生活体験学習の実態

(1) コミュニケーションの概要

コミュニケーションの目的は、一般的には情報交換である。その他に相互に影響し合うこと、社会化をもたらすことなどがある。コミュニケーションは一方的ではなく、何らかの反応があることが必要である。生活体験学習を考える場合、コミュニケーションは例えば職場体験学習では仕事内容ややり方を説明し理解を促すことによる体験学習の効率化、といったようにコミュニケーションを行う際には、目的の

* 連絡先：〒811-4165 宗像市広陵台5-2-25 井上豊久

明確化が求められる。こういった目的を達成していく場合には、具体的・現実的な目標が必要となる。言語的あるいは非言語的であっても共同生活を行っていく場合には必然的に具体的な活動でのコミュニケーションが必要となる。

コミュニケーションは個人の内部で行うもの、2人で対人的に行うもの、グループで相互作用的に行うもの、多人数に対して行うものなどがある。コミュニケーションは、一般的には目的や目標を達成するために手段として行うものが多いと思われるが、ストレス解消やコミュニケーションすること自体を目的とすることもある。簡単にどちらが目的とはいえない場合もあるが、子ども同士の会話でも何かの目的がある場合だけではなく、時には話すこと自体が楽しいということもあるということは容易に推測できる。

(2) コミュニケーションの基となるもの

コミュニケーションの基となるものは当然、情報交換する自分自身と対象（他者）であり、そのありようが重要となる。しかしながら、それに加えて重要となるのが、生活体験学習であり自己や対象の過去の経験のあり方である。人間や子どもの感性や知性、そして理性は、外界との相互作用によってできあがってくるのである。しかし、生活体験をどのように認知し、感じ、そして考えるか、体験学習するかによってコミュニケーションの仕方は異なってくる。例えば、挨拶あいさつをするということにおいても、挨拶の有用性をどれだけ感じられるかによって、挨拶の仕方や頻度も変わってくるのである。コミュニケーションは過去の体験の記憶や位置づけ、価値観などに基づいて行われる。いうまでもなく、コミュニケーションの目的の一つとされる社会化は他人との相互作用や集団での生活体験の中で、社会における規範を内面化したり、社会を協力してつくりあげていくのである。しかしながら、この生活体験が人間を介さない、例えば電子映像メディアのみであるとする、感じ、認知する場合に、人間の社会の中で必要とされる微妙な五感を使って全体から読み取るといった生活体験学習はなされないことになる。

(3) 傾聴の重要性

学校などにおけるコミュニケーションに関わる体験学習ではディベートといった討論型のコミュニケーション学習や、相手に自分や内容をどう示していくかといったプレゼンテーション学習が多くなされている。上手な話し方、相手にどうわからせるかなどの、情報提供のための学習がこれまでは比較的重視されてきたといえよう。現実的には人間は自分のことを聴いてくれる人のことに関心を持ち、好きになっていくというコミュニケーションの過程が多くみられる。コミュニケーションに関わる生活体験学習として自己表現の前に、正しく聴く能力が求められている。聴くというコミュニケーションの過程は、感覚し、選択し、解釈し、保持し、想起するという多様な内容を含んでいる。人間は情報をすべて受け入れることはせず、コミュニケーションする場合には必ず情報の選択を行っている。その選択の基準となるものは何であろうか。

選択基準の1つ目は関心を持つことである。関心を持つことのもとなることが、好奇心であり、アメリカの環境学習研究者の先駆者であるレイチェル・カーソンのいう「センス・オブ・ワンダー（不思議がる面白い感性）」であろう。人間は好奇心という内発的動機づけによってコミュニケーションをとろうとするのであるが、生活体験学習の貧弱さはこの好奇心を枯渇させる恐れがある。与えられる、受け身の体験だけでは人間の好奇心は育って来ないのである。五感を使って遊び回り、生活の中での直接経験があってこそ、好奇心が芽生えてくるのである。最初から関心を示さなければ、重要な内容も見逃し、関心を継続・発展させることもできない。選択基準の2つ目は自分との関係性である。子どもは自分に関係がある、今後、関係してくると思う場合に情報を受け取ると思う。しかし、生活体験学習が十分でない場合、自分との関係性を感じたり、認知することが困難となる。生活体験学習の中で、他との関係性や、関係性の喜びを知ることによってこそ、関係性を感知することとなる。選択基準の3つ目は聴く内容への理解度である。聴く内容に対して自分が聴くことが困難すぎたり、不快に感じるようではコミュニケーションは成り立たない。聴くことに対して快適さを覚えたり、親密さや容易さを感じるため

には、生活体験によって聴くことの楽しさや聴く内容への体感的な理解、そして聴く技能を向上させていくことが重要となろう。聴き手が語彙力を増し、話し手の前後関係にある手がかりを注意深く聴くことによって、コミュニケーションはよりよくなる。

ただし、コミュニケーションは質問も含めて、共同作業であるということを確認しておく必要がある。一方的に相手を攻撃したり、一方的に受身になるのではない、相手と相互に関係をつくりあげていくコミュニケーション方法こそ、今の子ども達に必要とされている。偏見や偏った価値観、不適切な推理、非論理的思考といった問題は生活体験学習の中で具体的にコミュニケーションを行い克服していくことが可能となる課題であろう。

(4) 言葉によらないコミュニケーション

コミュニケーションという言葉によるものを想像しがちであるが、実際は言葉によらないコミュニケーションも多くなされ、現在の生活体験学習では、言葉によらないコミュニケーションの重要性を特に考えておく必要がある。もちろん、一般的には言葉によるコミュニケーションと言葉によらないコミュニケーションは組み合わせて利用される。例えば「おはよう」という言葉と同時に目や表情を見、笑顔を交換するのである。電子映像メディア体験だけでは、この言葉によらないコミュニケーション体験は少なくなる。例えば携帯電話のメールでは文字・絵の交換や音声言語だけになってしまう。しかし、直接話せば、その人の表情や態度、あるいは周りの状況を把握した上での相互作用が可能となる。現在の子どものコミュニケーションは、この言葉によらない多様で多層的な内容がどんどん減退してきているといえよう。

人間との体験学習も同年齢・少人数が多くなり、特に現在の高齢社会において世代間の体験差や格差は拡充し、より複眼的な生活体験学習がむしろ求められてきている。そのことは異文化を理解しコミュニケーションできる体験学習の現実が必要とされることに通じている。

(5) 支え合いの人間関係

コミュニケーションをしていく場合に直接的な情

報交換関係だけではなく、直接的な関係をとるべく人間関係の雰囲気がとても大切である。コミュニケーションは人間関係を向上させ、信頼を創り上げていく過程でもある。その場合、人間は体験学習として、他人から否定的に扱われたり、批判されたり、時には惨めな感情を受けたりすることによって、コミュニケーションは消極的になりがちである。逆に子どもの場合、評価され、褒められることによって積極的になりがちである。コミュニケーションの根底には人間関係づくり体験や支え合いの風土づくりが不可欠である。

2. 生活体験とコミュニケーション

文部科学省生涯学習審議会は1999年6月「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」という答申を示した。体験学習とは「体験による学習」であり、人は、体験を重ねるごとに知識が増え、認識力が高まり、五感が豊かになり、思考力や判断力が付いていき、経験を再構成し、行動の仕方が適切なものへと変容していく。体験の中でも、自然体験などを除いた生活体験全般について検討する。ここでは、論者も関わった調査結果を基に子どもの生活体験とコミュニケーションに関する考察を行う。調査の1つ(以下調査1)は小学生対象の「子どもの生活と読書等」に関わる調査(平成19年度、20年1月-3月実施)、関東および関西の5県8市15校で学校配布・回収を行い、1535件(有効回答1498件)の回答を得、中学生対象の調査(平成20年度、21年1-3月実施)は、同じく5県8市1町14校で学校配布・回収を行い、1782件(有効回答、1700件)となったものである。生活体験においては、時間的に子どもの生活の多くを占めるのはやはりメディアとの関わりの体験である。メディアは文字・活字である本から電子映像メディアといわれるケータイまで多様に、そして複合して子どもの生活の一部となっており、まず、生活体験の1つとして、子どものメディア体験の実態を探る。

(1) メディアにみる子どもの生活志向

幼児教育の現場でも言葉の発達が遅い、目を合わせないなど、コミュニケーション力に問題が生じ、体の発達への影響も深刻化している。幼稚園児の中

表2-1 よく読む本のジャンル (小学生・性別)

[複数回答]

| よく読む本のジャンル [第2回] | | | |
|---------------------|-------------|---------------------|-------------|
| 男 子 | | 女 子 | |
| 12. マンガ | 608 (82.8%) | 12. マンガ | 513 (70.4%) |
| 14. ゲーム攻略本 | 401 (54.6%) | 1. 絵本 | 343 (47.1%) |
| 4. 冒険・歴史物語 | 315 (42.9%) | 2. ファンタジー | 276 (37.9%) |
| 11. 趣味の本(スポーツ・料理など) | 248 (33.8%) | 10. 教科書 | 266 (36.5%) |
| 10. 教科書 | 237 (32.3%) | 13. 雑誌 | 244 (33.5%) |
| 1. 絵本 | 228 (31.1%) | 6. 昔話 | 242 (33.2%) |
| 9. 図鑑・事典 | 224 (30.5%) | 4. 冒険・歴史物語 | 235 (32.2%) |
| 6. 昔話 | 188 (25.6%) | 11. 趣味の本(スポーツ・料理など) | 211 (28.9%) |
| 13. 雑誌 | 177 (24.1%) | 14. ゲーム攻略本 | 183 (25.1%) |
| 2. ファンタジー | 170 (23.2%) | 5. 推理小説 | 169 (23.2%) |
| 8. 学習に使う本 | 133 (18.1%) | 8. 学習に使う本 | 162 (22.2%) |
| 7. 伝記 | 118 (16.1%) | 7. 伝記 | 157 (21.5%) |
| 5. 推理小説 | 116 (15.8%) | 9. 図鑑・事典 | 132 (18.1%) |
| 3. SF(空想科学小説) | 68 (9.3%) | 15. その他 | 76 (10.4%) |
| 15. その他 | 43 (5.9%) | 3. SF(空想科学小説) | 71 (9.7%) |
| 合 計 | 734 | | 729 |

で、ゲームに夢中の園児を見ることがあるが、その子には子どもらしい表情がほとんどなく、笑顔がとて少ないことに気づかされる。現在、テレビやゲーム機などのメディア漬けになった子どもたちの健康を心配する声が小児科医の会などでも挙がっており、特に電子映像メディアとの接触時間の長時間化が問題視されている。メディアが進歩・肥大化しバーチャルリアリティー(仮想現実)といわれるまでに、映像や音響が緻密化するにつれ、仮想空間の生活を満喫する中でコミュニケーションに大きな課題を有する子どもも出てきている。子どもの生活上の嗜好を探る1つとして、よく読む本のジャンルを最初に見てみよう。

表2-1は、小学生の読書嗜好であるが、中学生もほぼ同様の結果であった。小中学生共に1位はマンガであり、中学女子では雑誌が2位で迫ってきている。伝記や小説・物語の割合は低い。それでも文字・活字に接することは、表現力の幅を広げるといわれる中、マンガが本とつながる可能性も示された。しかし、子どもの生活時間の中で占める読書の割合は低いというのが実態であり、その内容もマンガやゲーム攻略本など比較的視覚に訴えるものが多く、

行間を読んだり、抽象的用語に接したり、深く考えるものは比較的割合が低い。以下、読書、マンガ、テレビ等の1日平均の接触時間を概観しておく。

1) 読書(本)

小学生の平日の読書時間は「ほとんど読まない」28.7%、「30分くらい」46.9%、「1時間くらい」18.5%、「2時間以上」6.0%である。中学生では「ほとんど読まない」28.7%、「30分くらい」44.8%、「1時間くらい」19.2%、「2時間以上」7.2%である。二極化と言われることもあるが、ある程度の長時間読書している子どもはかなり少数である。

2) マンガ

小学生では平日のマンガ接触時間は「ほとんど読まない」18.0%、「30分未満」35.5%、「30分以上1時間未満」27.5%、「1時間以上2時間未満」12.0%、「2時間以上」7.0%である。中学生の平日のマンガ接触時間は「ほとんど読まない」21.4%、「30分未満」33.0%、「30分以上1時間未満」23.4%、「1時間以上2時間未満」13.6%、「2時間以上」8.6%である。本への接触時間より平均が長い。

3) テレビ・ビデオ・DVD

小学生では平日のテレビ等視聴時間は「ほとんど見ない」3.4%、「30分未満」7.8%、「30分以上1時間未満」15.1%、「1時間以上2時間未満」26.3%、「2時間以上3時間未満」19.3%、「3時間以上」28.1%である。中学生の平日のテレビ視聴時間は「ほとんど見ない」2.6%、「30分未満」5.7%、「30分以上1時間未満」11.2%、「1時間以上2時間未満」25.5%、「2時間以上3時間未満」22.7%、「3時間以上」32.3%と小学生よりも長めである。本、さらにマンガの接触時間よりもかなり平均として長いことがわかる。基本的にテレビなどの電子映像メディアに子どもの生活体験が奪われているといえよう。

以上が小中学生の生活上のメディア接触状況であるが、全体像が図2-1である。子どもたちの生活体験の実態がいかに直接体験などではなく、電子映像メディアに支配されているのかがわかる。ケータイのメールでは「読書は面白いから」という回答「とてもよくあてはまる」の割合は「まったくしない」では31.7%、「3時間以上」32.7%とほとんど差がない。メールが字を打つということで感覚的には文字・活字意識に近いとは必ずしもいえないのではと推測される。

(2) メディア生活体験とコミュニケーション

2009年7月から9月文部科学省の委託研究で福岡教育大学生涯教育研究室とNPO法人子どもとメディアが全国の小中学生約9000人を対象に行った子どもの生活調査(以下調査2)からもメディアでは図2-2のようにメディア総接触時時間(テレビ、ビデオ、インターネット、ゲーム、ケータイ、マンガ接触時間の総計)が短いほど地域の人との挨拶をする割合が高い。

調査2の結果により図2-3にみられるようにメディア接触時間が長いほどコミュニケーションの基礎となる共感性が低い。また、本や新聞以外のメディアの中で、調査1全体で最も問題性がみられたのはゲームであった。ゲームでは「学校で飼育をしたことがあるか」という質問に対して「まったくない」と回答した割合がゲームを「しない」27.5%に対して「3時間以上」では47.9%と20.4ポイント高い。一般に同じ学校の同じクラスの子どもの対象にしている場合、学校での飼育体験認識度は同程度になると考えられる。しかし、「動物を飼育した」という意識が2割も低いのである。これは学校の内容に関心が薄いのではということだけではなく、動物や生き物に対する関心、親近感、関係性への意識、あるいは共感性が弱くなっているのではとも考えられる。共感性はコミュニケーション能力を支える1つの要

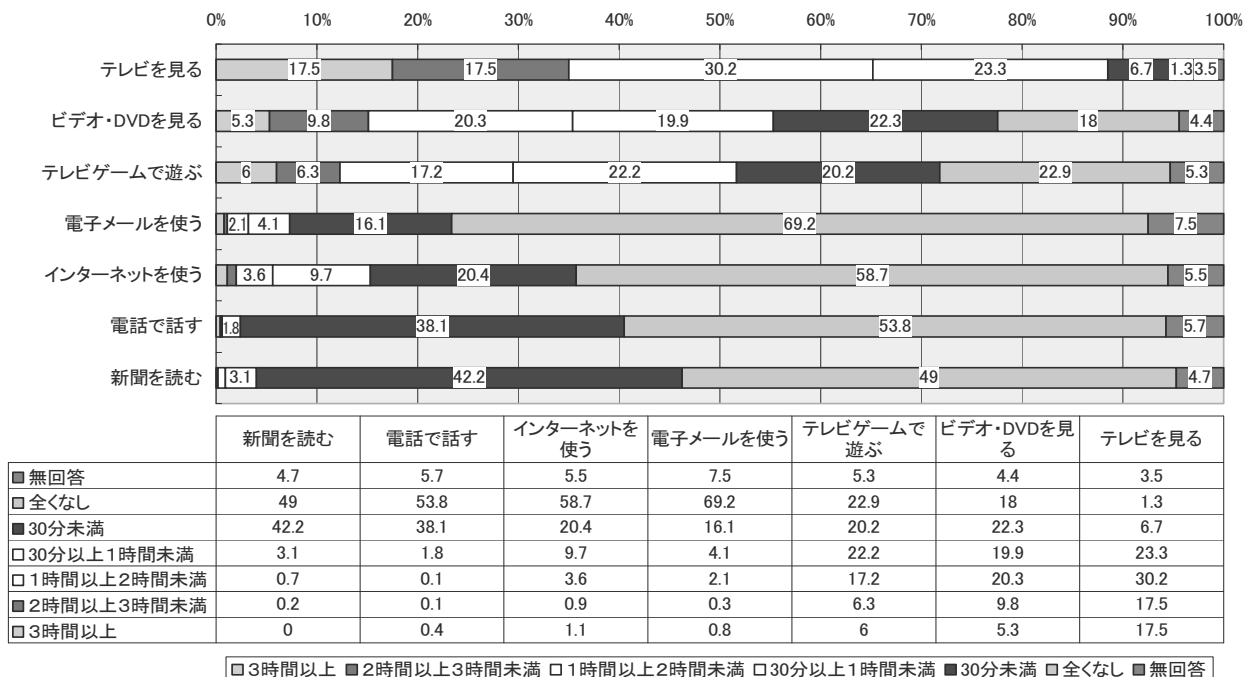


図2-1 本以外のメディア利用 (小学生全体)

「問9. 地域の人へのあいさつ」と平日接触時間とのクロス

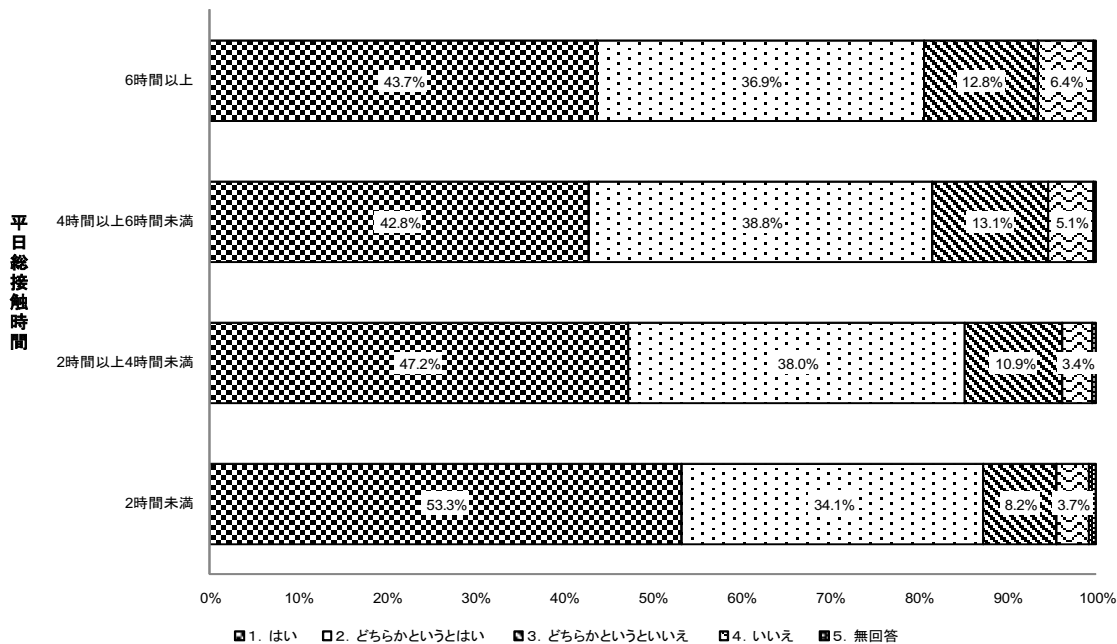


図2 - 2 あいさつとメディア接触時間

「問19. 人や動物がけがをしたりすると自分も痛い気がしますか」と平日接触時間とのクロス

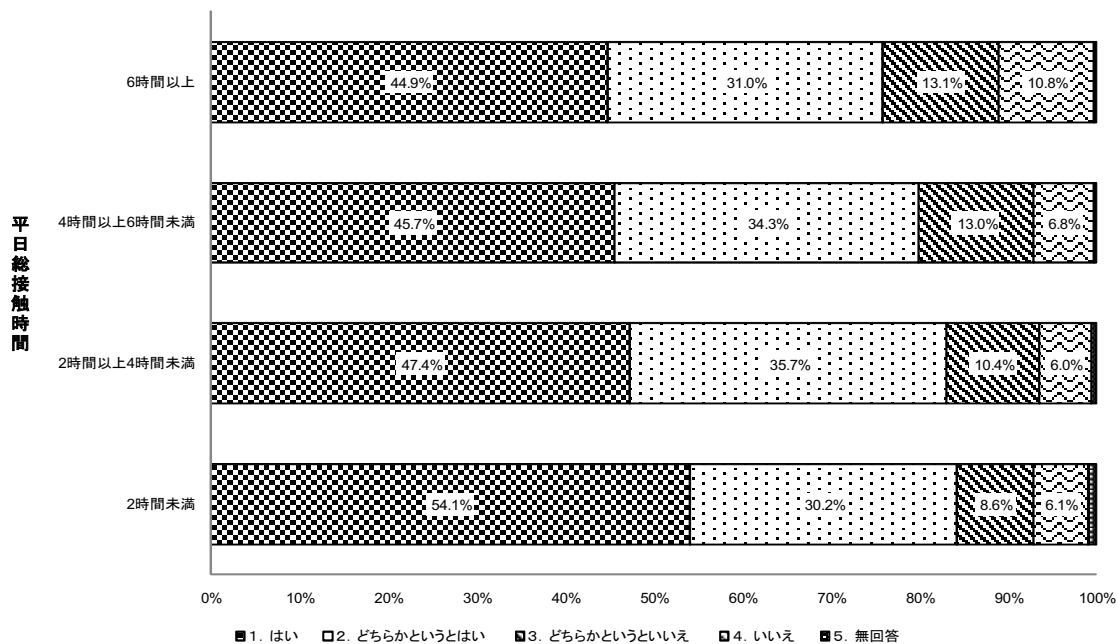


図2 - 3 共感性とメディア接触時間

因であると考えられるが、動物と直接接してきた体験学習の脆弱さが結果として表されているともとらえられる

(3) 生活体験学習によるコミュニケーション力の変容

2008年8月に9泊10日で福岡県立英彦山青年の家で30人の小中学生が参加する自然・生活体験学習が

行われた。1ヵ月後の論者からのインタビューでは「相変わらずゲームはしている」ということであったが、合宿の結果、3人の不登校の子どもの2人が登校するようになった。この合宿はコミュニケーション力の育成に重点を置き、レクリエーション協会講師による体を使った人間関係づくり、そして、生活班活動を通じての生活体験学習を比較的長期に行うという特徴を持っていた。そこで、「友達と話し合

いで解決できる」というコミュニケーション力に関する質問へのアンケート結果もほとんどの子どもで向上していた。その内容の特徴は1つは同様の体験を繰り返すということである。一度目は失敗し、苦労し、そのことを個人と共に集団で振り返り、省察し、少しずつ共有することによって、2回目に活かし、また、共有していくという過程の有効性である。2つ目の特徴は生活体験という生活全体に関わる活動の中で、言葉による問題の解決という道筋が葛藤や大人の支援・促進のなかで、子ども主体で行われたということである。自分自身で自己決定し、コミュニケーションを責任をもって図っていくという体験学習が行われたのである。生涯学習の視点からみて重要なことはコミュニケーション力は自然に身に付くものではなく、体験学習によって育成するものであるということである。表面だけのコミュニケーションを突き破り、人間同士の精神的・物理的距離感を知覚しながら、情報は「構成する」という基本的理解と対話や会話に関する主体的実践力をもたらす学習である。

3. 子どものコミュニケーション力の実態と他の事項の関連性

調査2から考察する。この質問項目の中で、直接コミュニケーション力と関係していると思われるものは「友だちとうまくやっていく自信がありますか」という質問事項である。

(1) 子どものコミュニケーション力の特徴

学年別にこの「友だちとうまくやっていく自信がありますか」という質問事項からコミュニケーション力の特徴をみていく。以下の結果は全て有意差危険率は0.001以下である。

友だちとのつきあっていく自信は小4から中3にかけて学校種の学年があがるごとに下がっていく。小学生でも4年生では56%あったのが小6では44%、中学生では中1の43%から中3の32%と割合が下がる。性別には小学生ではあまり差異はないが、中学生では男子は40%だが、女子は32%と割合が低い。小学生で「お手伝い」を「よくする」では58%（中学39%）だが、「しない」では43%（中32）と家庭での生活体験学習で友だちとの自信の割合は異なる。

「家族は一緒に何かをするのが好き」で「はい」は63%（中50）、「いいえ」34%（中28）と家族での共通体験が重要であることがわかる。「人や動物がけがをしたりすると自分も痛い気がする」に「はい」では57%（中41）、「いいえ」では47%（中35）であり、共感性の有無とコミュニケーション力では差異が出てくる。「クラスで決められた仕事は責任を持ってする」に「はい」は65%（中51）、「いいえ」35%（中28）とクラスでの役割体験が重要であることがわかる。「人のために何かしたい」に「はい」は62%（中47）、「いいえ」37%（中24）と利他意識を持つことが重要であることがわかる。「地域の人へのあいさつ」でも「する」では60%（中46）、だが「しない」では37%（中28）と大きな差があり、地域での挨拶が出来るようになるということはコミュニケーションにとっても大切なことがわかる。

(2) コミュニケーションとの関連性

直接コミュニケーションに関わる質問事項と他の事項との関連をみるため、相関係数をみってみる。小中学生共に最も数値が高かったのは「自分にはよいところがたくさんある」（小0.414、中0.422）であり、「普段あるがままの自分が出せる」（小0.101、中0.193）という自己表現よりも相関が高い。2番目に小中共に相関が高いのは「家族が自分を信頼している」（小0.311、中0.281）であり、小学生により相関が高い。家族との信頼関係、そのもととなる家族との交流体験学習がコミュニケーション力の基礎となるのではと推測される。3番目は小学生は「うちの家族は一緒に何かするのが好き」（0.278）という家族との体験の共有が大きい。小学生の場合、高学年であっても家庭での体験学習の重要性がここでは浮き上がってくる。中学生は「明日学校に行きたくない」（0.278）という不登校意識との相関が高い。コミュニケーション力が中学では学校への不適応あるいは拒否意識と重なってきているのではと考えられ、コミュニケーション力をつけることによって学校生活も楽しくなる可能性を示しているといえよう。

4. 生活体験学習とコミュニケーションの展望

(1) コミュニケーション力の育成と生活体験学習を統合的に考える

コミュニケーションに関しては出生時からではなく、その前の時期である胎児の時期から生活体験学習は始まっている。胎児は、妊娠2か月での終わり頃から外耳・内耳がほぼでき、妊娠6か月頃に聴こえるようになるのではといわれる。母親のお腹の中で、母親の話し声や歌声が聞こえるだけではなく、外部の刺激を受けている。母親が胎児に「大切にしているよ、愛しているよ」というメッセージを届けることから愛着形成は行われる。乳児期には言葉は発することはできないが、コミュニケーションは泣き声と、それへの対応でとられることが多い。保護者は次第に泣き声の違いによつて的確な対応・コミュニケーションがとれるようになり、コミュニケーションを介した信頼関係が構築される。山口県の小児科医の柳澤慧（さとし）は「サイレントベビー」（1998）という著書で、泣いてもかまってもらえず、何もコミュニケーションをとってもらえなかった赤ん坊は他者と関わることを拒絶するようになってしまうと警告している。自然や人間の中で、「生かされている」という存在を自分自身が感じるという生命感が根本にはあり、基本は心の問題である。近くにいる人間が何らかのコミュニケーションを示すことが生活体験学習としては重要となる。言葉のコミュニケーションが乳幼児期にはとりにくい。非言語のコミュニケーションは、例え言葉の交流ができなくても非常に大切であり、子どものコミュニケーション力育成の基礎となる。子どもの暴力性を減少させようとするのではなく、コミュニケーション力を生活体験の中から育むことが求められ、指示的・禁止的な方法ではなく、コミュニケーションをとりながらの「一緒に考えていく」方法が、これからのコミュニケーション力育成の方向であろう。

(2) 生活体験学習不足の問題性への気づき

ケータイ（携帯電話）に典型的にみられるように、電子映像メディア機器や機能の進歩は急速である。テレビ、ゲーム、インターネット、ケータイなどの電子映像メディアに関しては若年層ほど体験学習していることが多くなっている。楽器、絵、象形文字、

活字、ラジオ、テレビ、ビデオ、ゲーム、インターネット、そしてケータイへと人と人、人と「モノ」をつなぐ媒介としてのメディアは肥大化・複合化を続けている。ケータイに代表されるように人類史上、年代や年齢が逆転した学習経験状況が電子映像メディアほど生じているのは希有であろう。しかし、社会はこの希有な状況の真実に気づいているのだろうか。メディア接触の長時間化の対極にある生活体験学習の不足問題に関して、親や教師や地域社会には、危機感を持った予防的な具体的対応が必要である。

確かにマンガや電子映像メディアは瞬時に大量の情報入手が可能となり、コミュニケーションの簡便化や多様化を育み、青少年の社会参画を促進する側面もある。

生涯学習の視点から重要なことは「メディアは構成する」という基本的理解と豊かな想像力や創造力を伴ったコミュニケーションに関する主体的実践力をもたらず学習である。調査2の結果からもメディア、特に急激な電子・ネットメディアの普及が子どもの生活や心身等へ悪影響を与え、多くの問題を含んでいることが考えられる。そうした中、親や地域がより信頼性の高い情報源となるだけではなく、親や地域が協力しながら生活体験の充実を図ることが緊要である。生活・文化の充実・振興、外遊びや文字・活字文化の創造に主体的に取り組んでいる学校や地域では、子どもの表情が豊かになり、コミュニケーション力の向上など成果を着実に継続発展している。

ただし、子どもの実態、生活体験、その家族のあり方、メディア接触、読書活動は多様化、二極化している傾向があり、生活を含め簡単には抜け出せない厳しい問題を抱える子どもまでおり、レベル・環境別の取り組み・学習が必要である。人間が大切にされる視点から生涯を見通した一貫したコミュニケーション力に関する基礎能力である生活体験学習の拡充が求められる。大半の親が集まる乳幼児期の健康診断時や小学校の入学説明会時などに生活体験学習に関する学習機会を提供したり、学校での体系的・認知的支援、地域社会での啓発・体験学習等を行うことが求められる。

(3) 利他的な主体的生活体験学習実践の拡充

親子が話し合え、学校や地域を巻き込んでの生活体験学習による信頼関係の構築とそれを支える環境づくりがコミュニケーション育成の基礎となることを社会が考える必要がある。

1つの好事例が職場体験学習であろう。福岡県宗像市では11年前から職場体験を5日間約1000人の全ての中学2年生に義務づけている。学校は教育課程の編成と生徒指導、保護者は学校やキャリア教育支援・理解、子どもの精神的支援、地域や事業所（企業等）は、豊かな体験活動の場の提供、教育委員会は事業所の確保とコーディネート、と役割分担を行っている。現在では地元の商工会等の主体的な協働により、教員の負担は激減しているというが、そこではコミュニケーションによる信頼関係づくりが基本になっていると考えられる。そうした中で、教員へのアンケートではこれまでの職場体験学習の成果として「あいさつや返事ができるようになった」が71%と子どもの変容では最も割合が高く、子どもから学んだことでは「あいさつ・礼儀の大切さ」「感謝の心」とコミュニケーションの大切さを肌で感じ、実践的にコミュニケーション力をつけていったといえよう。

神奈川県が行った「ひきこもり等青少年自立支援プログラム」での「月一の会」の活動では、就労支援に対してコミュニケーションの要素を多く知り入れ、成果を示している。当初は、就労支援に対して職業技術の訓練が大半であったが、やめていく若者の原因が職場でのコミュニケーションが大きいということで、事前職場体験学習の場であるリサイクルショップで店長を始めスタッフが挨拶を自ら奨励したり、青少年の良い所を褒めたり、感謝の言葉を伝えたり、そして傾聴を行うことで、みるみる状況は変わっていったという。若者達の抱える問題は背景にコミュニケーション力に付随するものが多く、その根底には子どもの時期からの生活体験学習の不十

分性が横たわっているのである。生活体験学習の充実無くして、子どもに対処的に対応しても根本的な解決には至らないということがわかる。

子どもたちが、からだや心、コミュニケーション力を豊かに発達させる場を確保するために、社会全体の取り組みが求められている。自然体験活動・外遊びや文字・活字文化、スポーツ・文化、家や地域での仕事や役割、そして社会貢献やボランティア活動の機会を充実させていくことが不可欠なのである。そのためには自己の有用感がより感じられ、自尊感情も向上しやすい利他体験が不可欠である。メディア文化創造だけではなく、子ども文化全体を子ども参画で構築していくことや、そのための生活体験学習充実のための環境づくりの取組が学校・家庭・地域・メディアを含めた社会全体で求められよう。

参考文献

*コミュニケーション関係

1. 津村俊充編『子どもの対人関係能力を育てる』教育開発研究所、2002年。
2. 末田清子・福田浩子『コミュニケーション学 その展望と視点』松柏社、2006年。
3. 矢島敬士『メディア・コミュニケーション論』コロナ社、2007年。
4. 西川一廉・小牧一裕『コミュニケーションプロセス』二瓶社、2009年。

*メディア関係

1. 川崎貴一『インターネット犯罪』文芸春秋、2001年。
2. 藤川博樹『今 子どもたちが危ない！出会い系サイト』汐文社、2007年。
3. 日本子どもを守る会編『子ども白書2009』草土文化、2009年。
4. 高橋暁子『子どもにケータイ持たせていいですか』インプレスジャパン、2009年。
5. 清水英夫『表現の自由と第三者機関』小学館、2009年。
6. 芦崎治『ネットゲ廃人』リーダーズノート株式会社、2009年。
7. 大山圭湖『中学生が考える 私たちのケータイ、ネットとのつきあい方』清流出版株式会社、2009年。
8. 清川輝基・内海裕美『「メディア漬け」で壊れる子どもたち』株式会社 少年写真新聞社、2009年。

子どもの自尊感情と体験の関係について

横山 正幸*

On the Relation between Self-Esteem and Daily Life Experiences

Yokoyama Masayuki*

要旨 本論文は、子どもの自尊感情の実態と、自尊感情と体験の関係について、近年報告されている調査・研究をもとに検討したものである。結果として、最近の子どもの自尊感情は、従来、各方面から指摘されているように極めて低い傾向にあるということ、また、子どもの自尊感情の高低と体験、すなわち 1) 生活体験、2) 手伝い体験、3) コミュニケーション体験、4) 遊び体験、5) 自己管理体験、6) 被称賛体験などとの間には密接な関係があるということが明らかとなった。本論文では、こうした結果を踏まえ、最後に今後我々大人は子ども達の自尊感情を高めるために何をすべきか、基本的な視点について言及している。

キーワード 子ども、自尊感情、体験

I. はじめに

自尊感情は、辞書的には「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」(遠藤由美, 1999) と定義される。類似の言葉に自分の能力や価値を確信する意味の「自信」、自分に対する肯定的な意識を意味する自己肯定感、自分は自分の力で適切に課題をこなすことができるという確信的な感覚を意味する自己効力感、自分は ができるんだ、優れているんだという感覚を意味する有能感などいくつかある。これらの言葉は、辞書的な定義としては区別できるが、具体的なレベルで考えると同じような意味・内容を含んでおり、厳密な区別は難しい。そこで、人によっては、自尊感情と同義的な意味で「自信」や「自己肯定感」という言葉を用いている場合もある。

いずれにしても、自尊感情は精神的健康や適応の基盤をなす感覚で、自尊感情の高い子どもは精神的

に安定し、何ごとにも意欲的で前向きに生きようとする傾向にある。これに対して低い子は精神的に不安定で、生活に充足感がなく、ちょっとしたことで動揺したり、傷ついたり、時には好ましくない行動にはしったりする傾向があると言われている。子どもが夢や志をもって健やかに育っていくための最も重要な条件だと言ってよいであろう。

II. 子どもの自尊感情の実態

近年、子ども達の自尊感情がかなり低くなっているということが教育関係者をはじめ、子どもに関わっている様々な人々からよく指摘されている。実際はどうかであろうか。

筆者は、いじめや不登校が日本のように深刻でない中国・新疆ウイグル自治区やトルコの子ども達の生活を明らかにするために1996年から繰り返し両地域を訪れ、臨地調査を行ってきた(横山正幸他、

*連絡・別刷り請求先

〒811-4174 福岡県宗像市自由ヶ丘西町9-4 (9-4 Nishimachi, Jiyugaoka, Munakata-shi, Fukuoka-ken, Japan 811-4174)

メールアドレス yoko41@jcom.home.ne.jp

1998；横山正幸他，2003)。そして、その過程で自尊感情についても、折に触れ「君は、自分がダメな人間だと思うことがありますか」などと質問し、調べてみた。その結果、筆者がインタビュー調査をしたウイグルの子もトルコの子も、そのほとんどが「自分がダメな人間だと思ったことはない」ときっぱり答えていた。

例えば、トルコのキュタフヤという町で会った小学校5年生のタルハ君は躊躇することなく「僕のいいところは、髪の毛の色が少し黄色いところと、決めたことを一生懸命すること、それから困っている人を優しく助けること……」と明るく答えてくれた。一方、短所について尋ねると「ソーン、何だろう？」と考え込んでいた。

これと対照的に、日本の子ども達は「きみの良いところはどんなところかな」と尋ねても、さっと長所を挙げることができない子が多い。それが「良くないところは？」と聞くとたくさん出てくる。自分を肯定的に捉えることができないようなのである。

吉田達也（2002）は、子ども達の自己評価の傾向を探るために福岡県内の小学校3年生～中学3年生を対象に質問紙法で「自分のいいところはありますか」と「自分のよくないところはありますか」という質問をした。有効回答数は前者が1,612、後者が1,

606であった。2つの質問に対する回答の割合を見ると、「自分に良いところ」が「ある」と答えている子は「たくさん」「少し」を合わせて38%、「ない」が「あまり」「全然」を合わせて26%、残り36%は「わからない」と答えている。これに対して、「自分に良くないところ」が「ある」と答えている子は「たくさん」「少しある」を合わせて47%と、前者より高い割合を占めていた。吉田は、この結果から「子どもたちは自分の良いところよりも良くないところに目を向ける傾向が強く、自分の長所を把握していない児童生徒が多い」と結論づけている。

実際、福岡県（2001）の調査では、小学6年生で「自分は何をやってもダメな人間だという感じ」が「よく」ないし「時々」あるという子が合わせて48.4%を占めていた。同様の結果は、福岡県の宗像市教育委員会（2006）が実施した調査でも見ることができる。この調査では、「あなたは何をしてもダメな人間だと思うことがありますか」という質問に「よくある」「時々ある」「たまにある」「全然ない」の4件法で回答を求めているが、前3者を合計した割合は、6年生で66.7%という高い数値を示している。

東京都教職員研修センター（2009）も2008年に、小学校1年生～高校3年生まで計12,740名を対象に

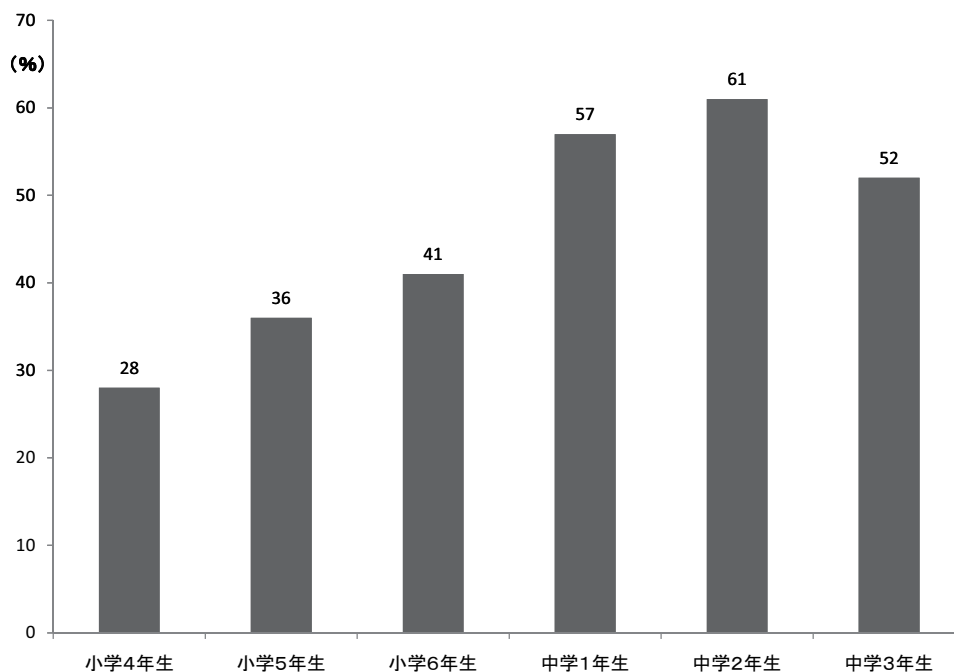


図1. 自分のことが好きだと「思わない」「どちらかというと思わない」という子の割合 (東京都教職員研修センター, 2009)

自尊感情について実態調査を行っている。それによると、「自分のことが好きだ」と「思わない」「どちらかというと思わない」という子が合わせて4年生では28%であるが、6年生では41%、中学2年生では61%にも達している。また、「私にはよいところがある」と「思わない」「どちらかというと思わない」という子も4年生で20%、6年生で30%、そして中学2年生では43%と高い割合を占めている。図1は、自分に好感をもっていない小学校4年生～中学3年生の子どもの割合を示したものである。

さらに、福岡県青少年アンビシャス運動推進室(2009)は、小学4年生、小学6年生、中学2・3年生計12,867人を対象に、ローゼンバーグ Rosenberg (1965) が作成した10の質問項目からなる自尊感情尺度を、子ども達にわかりやすい表現に翻訳したものをを用いて自尊感情の調査を行っている。その際、回答は「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の4件法で行われた。また、各質問に対する回答「とてもそう思う」を4点、「少しそう思う」を3点、「あまりそう思わない」を2点、「まったくそう思わない」を1点、逆転項目については逆に1点、2点、3点、4点と重みづけし、その合計得点をもってそれぞれの子どもの自尊感情得点とした。したがって、それぞれの子どもの自尊感情得点は10～40点の範囲に分布することになる。福岡県は、こうした得点分布のちょうど真ん中の点、すなわち25点を超えて26点以上の子どもの自尊感情の高い子とした。その結果、

自尊感情の高い子の割合は小学4年生で44.1%、6年生で31.8%、中学2年生で18.1%、3年生で20.7%と、4年生ですでに5割を割り、中学生では20%前後という事実が明らかとなった。図2は、これを示したものである。

加島ゆう子(2008)も福岡県と同じようにローゼンバーグ Rosenberg, M. (1965) の自尊感情尺度を用いて、小学生の自尊感情を調べている。対象としたのは兵庫県西宮市の37の市立小学校に在籍する1年生～6年生の児童24,849人であった。回答は「とてもそう思う」「そう思う」「そう思わない」「まったくそう思わない」の4件法で、それぞれに3、2、1、0点(逆転項目については、0、1、2、3点)と重みづけをした。したがって、個々の子どもの自尊感情得点は0～30点の間に分布することとなる。この分布のうち0～13点を自尊感情低群、14～20点を中群、21～30点を高群とした。図3は、4、5、6年生について自尊感情の高い子と低い子の割合を示したものである。但し、加島の研究では、各学年の中群に属する子ども達の人数を抜き、高群と低群の合計数を母数として両群の割合を算出している。したがって、各学年の対象児全体を母数とした場合より両群とも数値はかなり高くなっているのではないかと推測される。それにしても、この図からは自尊感情の高い子より低い子の割合が顕著に高いことを読み取ることができる。

国際的な比較研究の結果を見ると、日本の子ども達の自尊感情の低さはさらによくわかる。例えば、

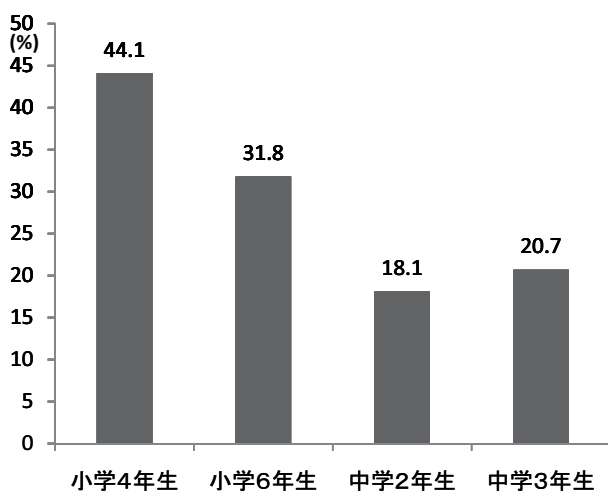


図2. 自尊感情の高い子の割合
(福岡県青少年アンビシャス運動推進室, 2009)

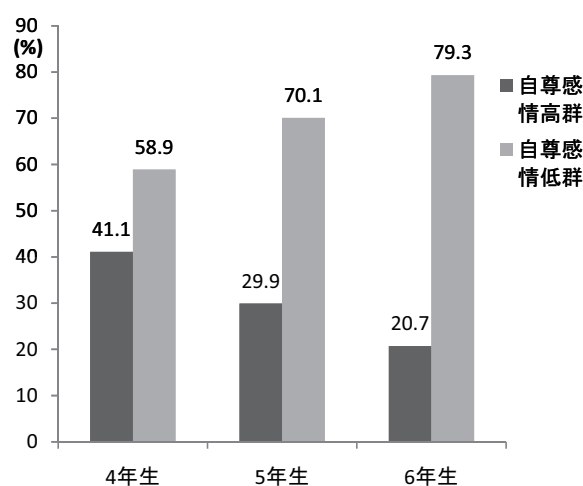


図3. 自尊感情の高い子と低い子の割合
(加島ゆう子, 2008)

日本青少年研究所 (2001) が日本、韓国、アメリカ、フランスの中学2年生と高校2年生を対象に行った調査によると、「あなたは自分自身に対してどれだけ満足しているか」という質問に対して、「非常に満足」「満足」と答えた生徒の割合は、韓国37.2%、アメリカ88.8%、フランス70.7%に対して、日本は23.1%に過ぎない。日本は他国と比べて自分自身に満足している子が顕著に少ないのである。

河地和子 (2003) も日本、スウェーデン、アメリカ、中国の中学生 (15歳) を対象に「自信度」について調査をしているが、結果は、上述の調査と同様の傾向を示している。すなわち「全体として、私は自分に満足しているような気がする」という質問に対して「そう思う」と回答している割合はスウェーデン85.1%、アメリカ78.2%、中国61.8%に対して日本は41.0%であった。また、「私は自分に対して積極的な評価をしていると思う」については、「そう思う」と回答している割合がスウェーデン83.2%、アメリカ77.9%、中国92.7.8%に対して日本は40.0%に過ぎない。

アプリミティら (2004) は、中国・新疆ウイグル自治区の区都ウルムチに住むウイグル人の小学5、6年生を対象に、福岡県と同じ質問で調査を行っている。それによると、「自分は何をやってもダメな人間だ」という感じが「よく」ないし「時々」あるという子の割合は合わせて都心部の子で19.9%、郊外の子で15.9%であった。どちらにしても日本の子ども達に比べてその割合は顕著に低い。

また、李仲濱ら (2005) は、中国・南京市の小学校の4、5年生計491名を対象に、ローゼンバーグ Rosenberg (1965) が作成し、山本真理子他 (1982) が邦訳した自尊感情尺度の表現を中国の小学生にわかりやすい言葉の一部変更して使い、自尊感情を調べている。回答は「あてはまる」「少しあてはまる」「どちらともいえない」「少しあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で求め、それぞれの回答に対して0点、1点、2点、3点、4点の重みづけをした。したがって、得点は0 (最低) ~ 40 (最高) 点の間に分布することになる。このようにして求めた対象児の自尊感情の平均点は、23.4点 (標準偏差6.53) で、中央値20点を3.48点上回っていた。また、得点の分布状態をみると0~10点が2.4%、11~20点

が32.6%、21~30点が49.3%、31~40点が15.5%で、20点を超え21点以上の子が64.8%を占め、0~10点という低得点の子は極めて少なかった。

上述の諸報告は、調査の方法が異なるので単純に比較することはできない。しかし、それでもこれらの結果から見えてくるのは、日本の子ども達の自尊感情が他の国の子ども達に比べて著しく低い傾向にあるという事実である。

Ⅲ. 自尊感情と生活体験の関係

このように日本の子ども達の自尊感情が驚くほど低い背景には何があるのだろうか。筆者が思うには、この問題には生活体験、人間関係体験、コミュニケーション体験、自己管理体験など、子どもの発達過程で必要な様々な体験の欠損が深く関係しているのではないかということである。

従来、自尊感情の形成には、乳幼児期に養育者からしっかり愛されているという感覚をもっていること、親や先生から、自分は認められているという気持ちがあること、「自分はできた!」という達成感があること、「自分はこの集団の仲間なんだ」「仲間から受入れられている」という所属感があること、自分は必要とされている存在だという気持ちがあること、などが大事だと言われている。

これらは、いずれも一時的な教育や指導のもとで得られるものではない。日々の何気ない生活のなかで体験的に得られるものである。長年、野外活動など子どもの体験活動に関わってきた澁谷健治 (2005) は、その経験から「子どもの自信の獲得には体験を通して充実感や達成感、自分を価値ある存在として捉えられる自尊感情や自分自身の有用感などを感じる体験が必要である。」と述べている。

実際、自尊感情と体験の関係を検討したこれまでの調査・研究は両者が密接な関係にあることを明らかにしている。以下では、それらの調査・研究を紹介してみたい。

(1) 福岡教育大学児童心理学研究室(2002)の研究

この研究は、筆者の指導のもと魚谷江毅、古賀由衣、遠山千里、柳田梨沙の4人の学生が学校心理学特殊実験という授業で半年かけて行った共同研究である。研究の目的は子どもの自尊感情と生活体験の

関係を明らかにすることであった。調査の対象は小学校6年生303名である。自尊感情の測定についてはローゼンバーグ Rosenberg (1965)が作成し、星野命 (1970) が邦訳した10の質問からなる尺度を用いた。なお、回答は「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「まったくそうは思わない」の4件法をとった。生活体験については、文部省 (1999) がまとめた「子どもの体験活動等に関するアンケート調査」を参考に、遊び、対人関係、自己管理、手伝い、家事、賞罰などの体験の程度を問う質問紙を独自に作成し、用いた。次に自尊感情と生活体験の関係を検討するにあたっては、まず、自尊感情尺度の各質問に対する回答「とてもそう思う」を3点、「少しそう思う」を2点、「あまりそう思わない」を1点、「まったくそう思わない」を0点、逆転項目については逆に0点、1点、2点、3点と重みづけし、その合計得点をもってそれぞれの子どもの自尊感情得点を算出した。その結果、対象児の自尊感情得点は1～26点の範囲に分布していた。そこで、この中から得点の高い子(得点20以上)と得点の低い子(得点12点以下)を抽出し、それぞれ自尊感情高群、自尊感情低群とした。そして、この両群について生活体験の実態を比較した。結果は、図4～図14に示すとおりである。

1) 生活体験と自尊感情の関係

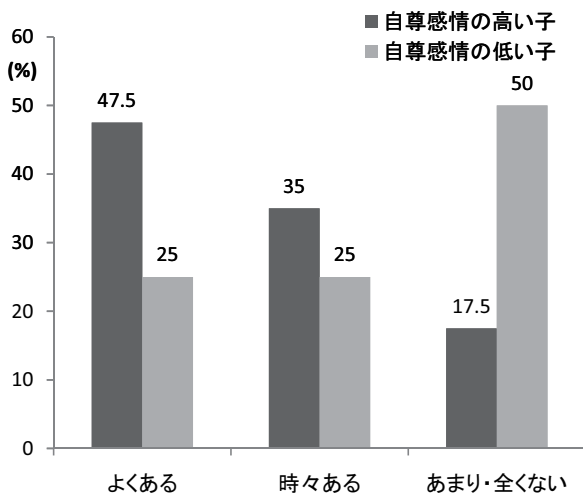


図4. 「肉や魚を焼いたことがありますか」という質問に対する割合

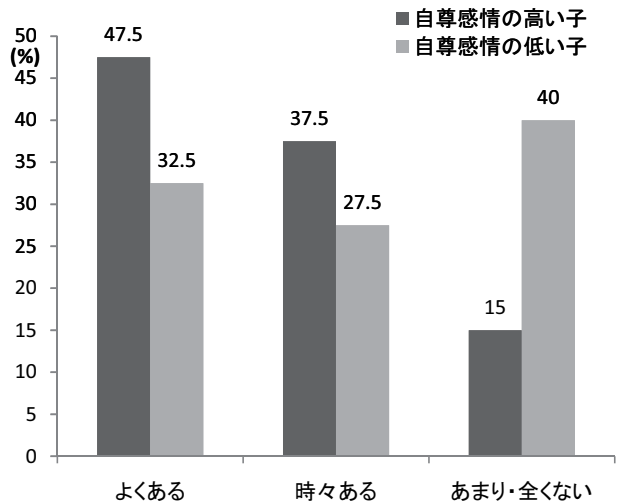


図5. 「洗濯をしたことがありますか」という質問に対する割合

2) 手伝い体験と自尊感情の関係

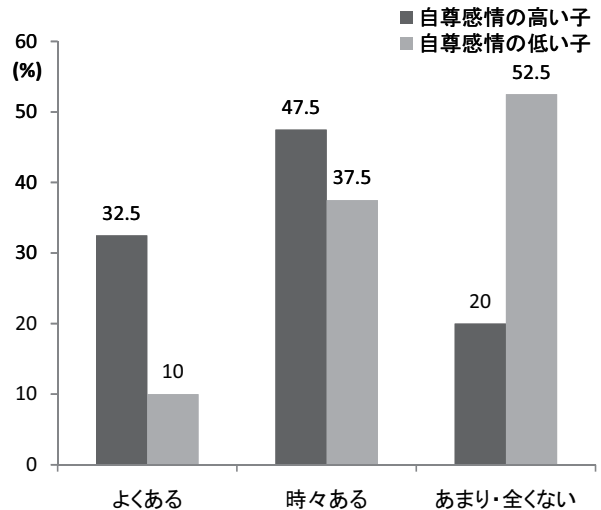


図6. 「お使いをしたことがありますか」という質問に対する割合

3) コミュニケーション体験と自尊感情の関係

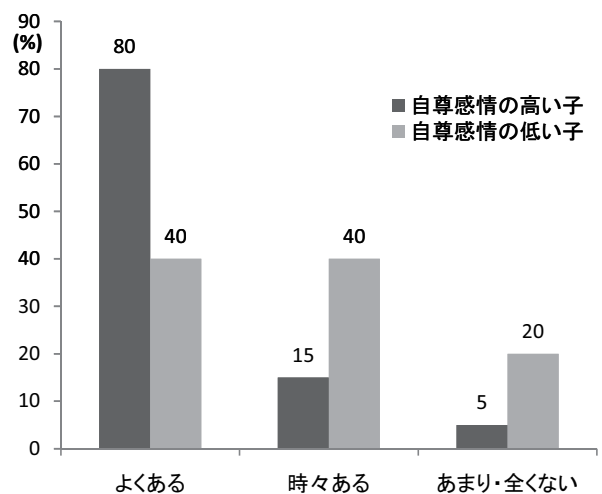


図7. 「家の人の留守中に電話を受けた時、その内容をきちんと伝えたことがありますか」という質問に対する割合

4) 遊び体験と自尊感情の関係

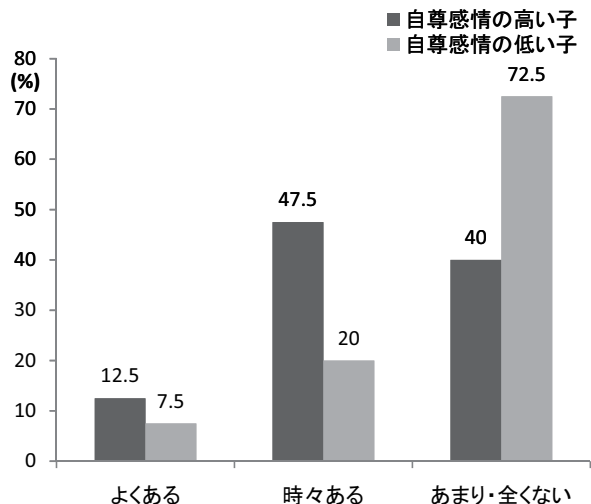


図8. 「リーダーになって大勢で遊んだことがありますか」という質問に対する割合

5) 自己管理体験と自尊感情の関係

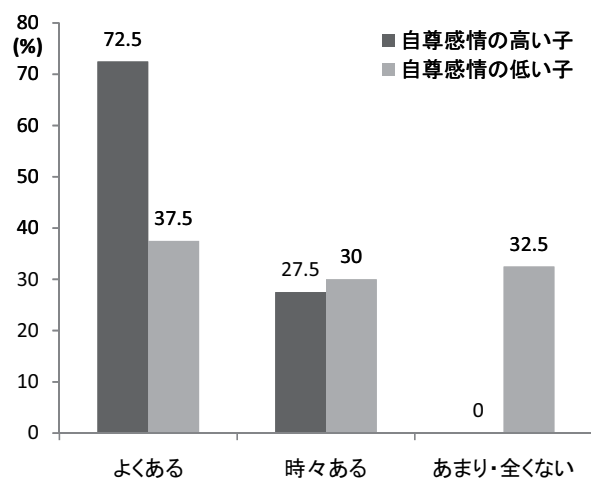


図11. 「ケガをした時、自分で手当てをしたことがありますか」という質問に対する割合

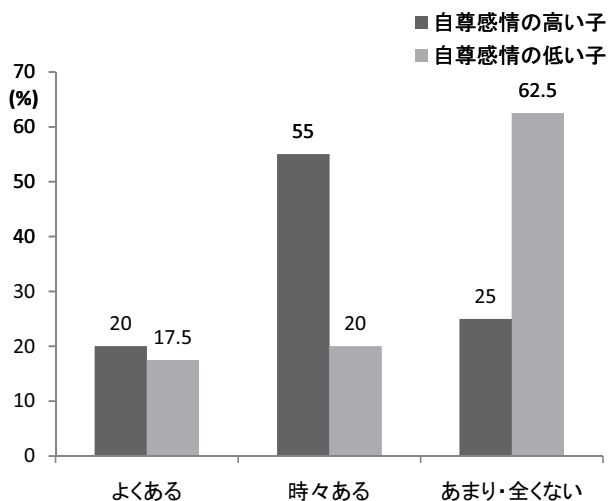


図9. 「家族みんなで遊んだことがありますか」という質問に対する割合

6) 援助体験と自尊感情の関係

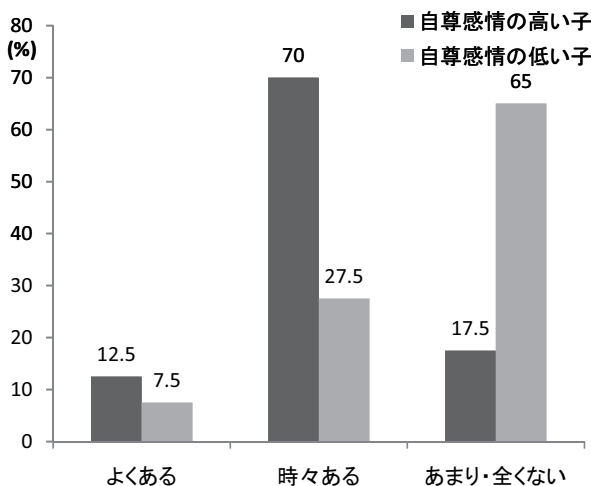


図12. 「困っている友達を助けたことがありますか」という質問に対する割合

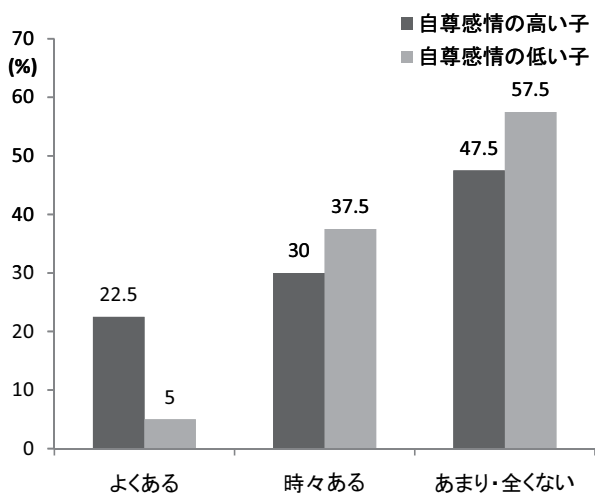


図10. 「木に登ったことがありますか」という質問に対する割合

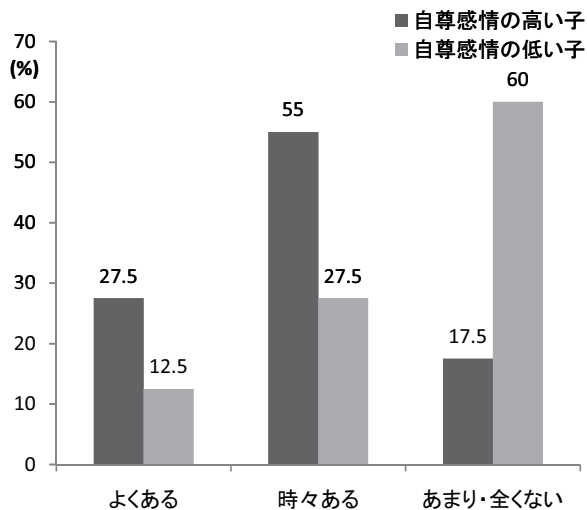


図13. 「友達に勉強を教えてやったことがありますか」という質問に対する割合

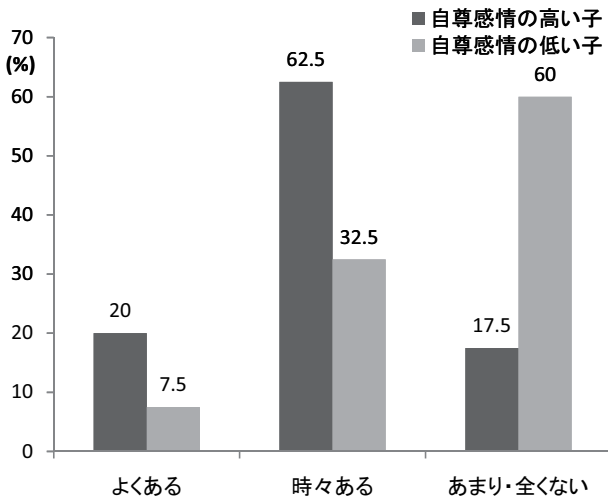


図14. 「友達がよくないことをした時、注意したことがありますか」という質問に対する割合

7) 被称賛体験と自尊感情の関係

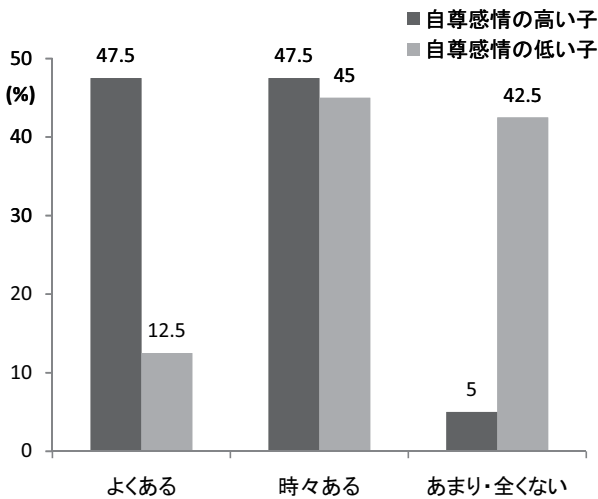


図15. 「家の人にほめられたことがありますか」という質問に対する割合

これらの結果は、自尊感情の高い子は生活体験、手伝い体験、コミュニケーション体験、遊び体験、自己管理体験、援助体験、被称賛体験のいずれにおいても自尊感情の低い子よりよく体験している傾向にあることを示している。

(2) 福岡県青少年アンビシャス運動推進室の研究 (2005, 2009)

福岡県青少年アンビシャス運動推進室 (2009) は、で説明したようにローゼンバーグ Rosenberg, M. (1965) の自尊感情尺度を使い、自尊感情の実態調査を行っているが、その際、子どもの達の生活実態についての調査も実施した。そして、自尊感情と子

どもの生活のあり方との関係を検討している。図16は、その結果を示したものである。なお、数値は調査対象とした小学4年生と6年生を混みにして算出したものである。また、凡例の該当群というのは横軸の各項目の内容に該当する子ども達を、非該当群は該当しない子ども達を意味している。例えば、「10時までに就寝」という項目では10時までに寝ている子は該当群、10時を過ぎて寝ている子は非該当群ということになる。このようにして、各項目について該当群と非該当群で自尊感情の高い子の割合に違いがあるか否か比較している。この図を見ると、項目によって該当群と非該当群の割合の差に大小はあるものの一貫して該当群のほうが非該当群より自尊感情の高い子の多いことがわかる。すなわち、TV視聴は1時間以下、外での遊びが1時間以上、そして勉強を1時間以上し、10時までに寝ている子のほうがそうでない子より自尊感情の高い子が多い。また、5人以上の友達があり、授業中もよく発言し、お手伝いをし、ほめられ、叱られた体験のあまりない子のほうがそうでない子より自尊感情の割合は高い。

福岡県青少年アンビシャス運動推進室 (2009) は、同じ調査で「アンビシャス広場」の活動に参加している子と、参加していない子で、自尊感情の高い子の割合に違いがあるか否かについても調べている。「アンビシャス広場」の活動というのは、福岡県が2001年から全県下で展開している青少年アンビシャス運動の取組の1つである。時間があっても友達と外で遊ぶこともなく、家の中でテレビを見たり、ゲームをしたりして過ごしている子を家から出し、大勢の友達と時間を忘れ、夢中になって遊ぶようにさせるための方法である。放課後や休日、そこに行けば大きい子も、小さい子もあり、遊びや様々な活動がある、そして、子ども達の遊びや活動を暖かく見守り、応援してくれるボランティアのおじちゃんやおばちゃんがいる、そんな地域のなかの子ども達の「居場所」が「アンビシャス広場」であり、そこでの活動のことを「アンビシャス広場」の活動という。図17は、その結果を示したものである。これを見ると、一般の児童・生徒、すなわちアンビシャス広場の活動に参加していない子ども達より参加している子ども達のほうが自尊感情の高い子の割合が高い。仲間と遊ぶことは、子ども達の自尊感情と深く関わっているようである。

なお、福岡県青少年アンビシャス運動推進室では、2005年にも別の側面から遊びと自尊感情の関係を明らかにしている。この研究では、小学校4年生～6年生の子ども達を対象に、子どもの心の健康と生活習慣についてアンケート調査を行った。そして、その中の遊びについて「1日の外遊び時間が1時間30分以上で、1日のテレビ視聴時間が1時間30分以下」の子ども達と「1日の外遊び時間が30分以下で、1日のテレビ視聴時間が3時間以上」の子ども達で、「自分はダメな人間だと思うことがありますか」という自尊感情に関する質問に対し、「いつもある」と答えている子どもの割合に違いがあるかどうかを比較・検討した。その結果を示したのが図18である。

これを見ると、外遊び群のほうが自尊感情の低い子の割合が明らかに低い。

(3) 加島ゆう子 (2008) の研究

加島ゆう子 (2008) は、前述 で説明した小学生を対象としての自尊感情の調査に合わせて生活実態についての調査も実施している。そして、この中で睡眠についても調べ、子どもの自尊感情と就寝時刻の関係を明らかにしている。図19がその結果である。凡例の自尊感情の高い子というのは、自尊感情得点の分布0～30点において21～30点の子ども達を、自尊感情の低い子というのは0～13点の子ども達を示している。この図によると、自尊感情の高い子のほ

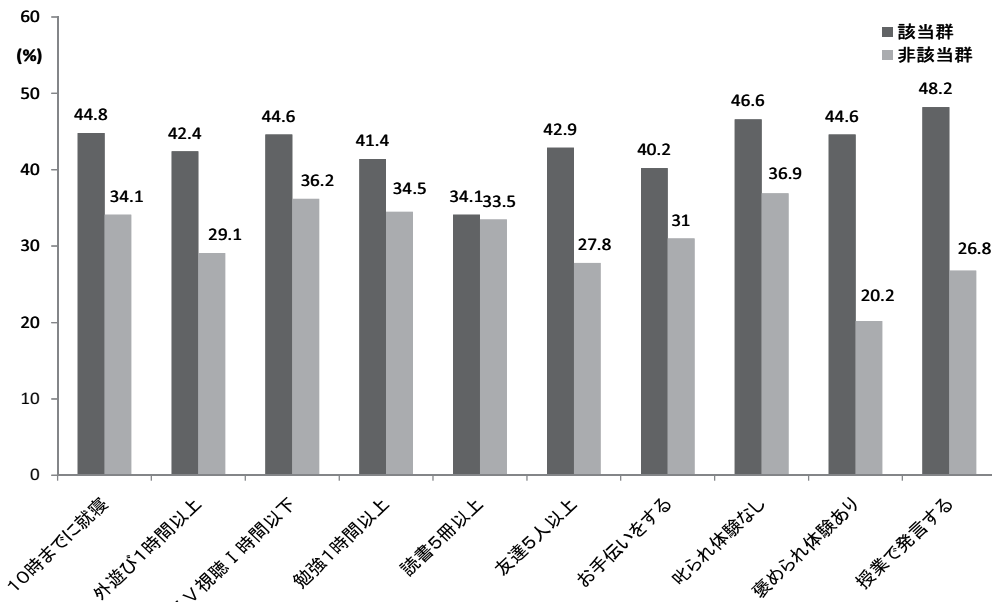


図16. 生活実態と自尊感情の高い子の割合の関係 (福岡県青少年アンビシャス運動推進室, 2009)

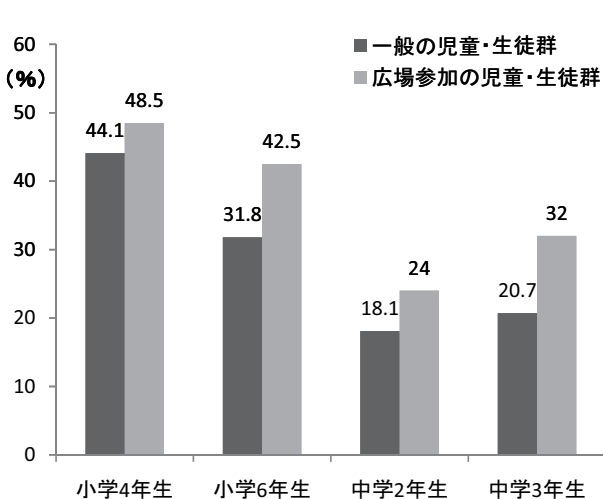


図17. アンビシャス広場の活動への参加の有無と自尊感情の関係 (福岡県青少年アンビシャス運動推進室, 2009)

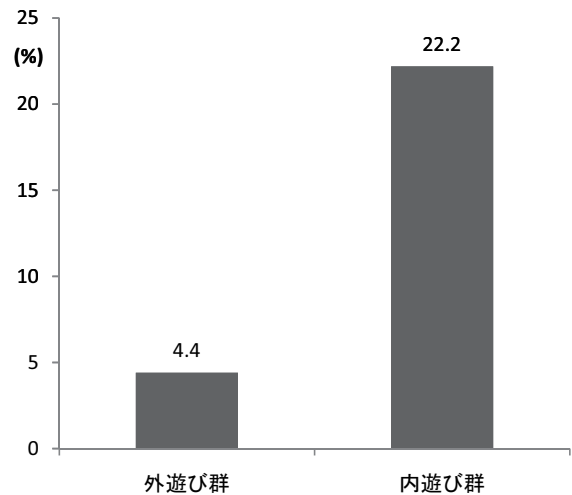


図18. 「自分はダメな人間だと思う」という子の割合と遊びの関係 (福岡県青少年アンビシャス運動推進室, 2005)

うが低い子より明らかに早く寝る傾向にある。これは、(2)で紹介した福岡県青少年アンビシャス運動推進室 (2009) の調査結果、すなわち10時前に寝る子のほうがそうでない子より自尊感情の高い子の割合が高いという事実と基本的に一致するものである。

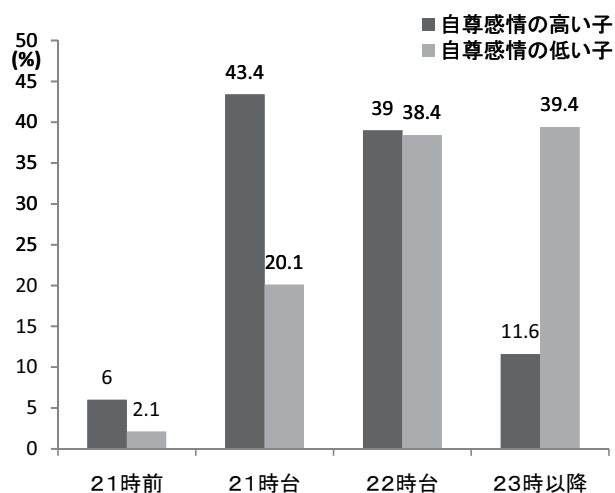


図19. 小学生の自尊感情と就寝時刻の関係 (加島ゆう子, 2008)

(4) 横山正幸 (2006) と河地和子 (2003) の研究

パフォーマンス学を専門とし、多くの教師を指導してきた佐藤綾子 (2004) はその著書「キレイな心を育てる！」の中で自尊感情とコミュニケーションの関係に関して次のように述べている。「私は考えるところがあって社会人の学校、『佐藤綾子のパフォーマンス学講座®』を主宰し、もう11年になります。そこには小中学校の先生たちもたくさん入学しているのですが、ほとんど共通して言うことは、『あなたの好きなもの、得意なことを言ってごらんとっても、さっと言える子は少ない』ということです。(中略) けれど子供たちはそれぞれの自己表現をもって、しかもこの自己表現が賞賛によって満たされたとき、ぐんと自信をもつという心理構造をもっているのです。(中略) 自分のトクイワザを、いつでもどんな瞬間でもさっと言える子にしてあげるのです。そのことが子供に自信を与えていきます。」

実際そうである。北九州市立香月小学校 (当時) の菊池省三教諭 (2006, 2008) は、コミュニケーション能力の高い子を育てることこそ、学級におけるあらゆる活動の基本であると捉え、6年生の子ども達を対象に積極的にその育成に努めた。その結果、授業が活発化し、生き生きしたものとなっただけでな

く、子ども同士の間人間関係も極めて豊かなものとなっていった。横山正幸 (2006) は、このことに注目し、前述の福岡県青少年アンビシャス運動推進室が用いたローゼンバーグ Rosenberg, M. (1965) の自尊感情尺度を使い、この子ども達の自尊感情を調べてみた。その結果、このクラスの子供達の自尊感情得点の平均は27.96で、標準の25点より、2.96高かった。また、26点以上 (福岡県青少年アンビシャス運動推進室の調査で「自尊感情の高い子」と考えた群) の子ども達の割合は、70.9%にも達していた。図20は、この数値を福岡県青少年アンビシャス運動推進室 (2009) の調査で対象となった県全体の6年生の結果と比較したものである。これを見ると、コミュニケーション体験を豊かにした子ども達のほうが、自尊感情の高い子の割合が明らかに高いことがわかる。

コミュニケーションと自尊感情の関係を示すデータとしては、他に河地和子 (2003) の報告がある。

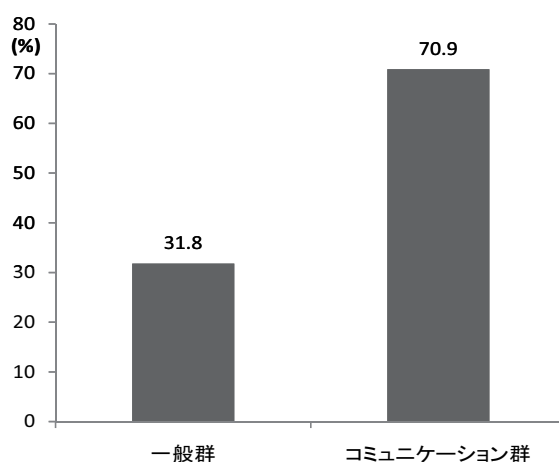


図20. コミュニケーション体験群と一般群で比較した自尊感情の高い子の割合 (横山正幸, 2006)

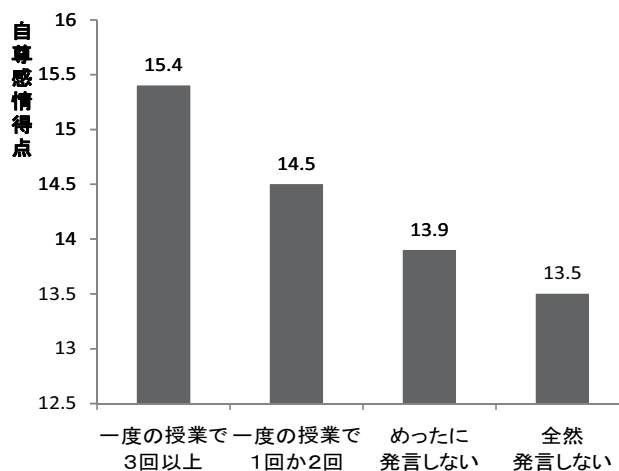


図21. 自尊感情と授業中の発言回数との関係 (河地和子, 2003)

彼女は中学3年生を対象に「授業中、どれくらいの割合で質問したり、意見を言ったりしますか。」という質問をし、「一度の授業で三回以上」「一度の授業で一回か二回」「めったにしない」「全然しない」の4つの回答の中から1つを選んでをつけるよう求めた。結果は、前頁の図21のとおりである。これを見ると、授業中発言回数が多いほど自尊感情が高くなる傾向にあることがわかる。

以上の調査・研究を総合して言えることは、子どもの自尊感情と、1)生活体験、2)手伝い体験、3)コミュニケーション体験、4)遊び体験、5)自己管理体験、6)被称賛体験といった体験との間には密接な関係があるといことである。但し、いずれの調査・研究も研究方法として因果関係を明らかにするための手法はとられていない。したがって、厳密には体験が自尊感情の程度に直接作用する要因であると単純に断定することはできない。自尊感情の高い子は、高いが故に低い子より自ら意欲的に体験するという面もあり得るからである。しかし、常識的な感覚からすると、体験は子どもの自尊感情のあり方に強い影響を与えていると見てまちがいないであろう。

IV. おわりに

子ども達の自尊感情を高めることが、今や教育界の大きな課題になってきている。では、具体的にどうしたらよいのであろうか。特別の方法があるわけではない。本論文で明らかになった事実をもとに言えば、寝るべき時間に寝、仲間と遊んだり、家の手伝いをしたり、何か良いことをして誉められるといった、毎日の生活のなかでなされる何気ない体験の積み重ねが大切なのである。ところが、現実には学習塾や習いごとを追われ、外で仲間と元気に遊ぶこともほとんどない、就寝時刻は遅い。家の手伝いをしたり、幼い子の面倒をみる体験も欠けている。欠点を指摘されることはあっても、人の役に立って誉められる機会は滅多にない。これでは自分が有能な、大切な存在だという感情が育つどころか、心の健康は悪化し、自立そのものが危うくなる(横山正幸, 2008)。子育ての難しい時代ではあるが、状況を改善するために、今すべきことは親はもちろん、教師も地域の人々も、大人皆が心して子ども達が本来の子どもらしい生活ができるように努めることである。

引用文献

- アプリミティ,グリシェン他 2004 ウィグルの子ども達の心の健康と生活 教育実践研究 第12号 219-226.
- 遠藤由美 1999 自尊感情 中島義明他(編)心理学辞典 有斐閣 東京
- 加島ゆう子 2008 小学生の自尊感情と親の子育て感との関連性に関する研究 (武庫川女子大学大学院修士論文) (未公刊)
- 河地和子 2003 自信力はどう育つか 朝日出版社
- 菊池省三(監修)2006 コミュニケーション大事典 あらき書店
- 菊池省三 2008 子どもが変わる! 大人も変わる! コミュニケーション授業 株式会社フラウ
- 佐藤綾子 2004 キれない子を育てる! 講談社
- 澁谷健治 2005 自然体験から自信を育てる 児童心理 第59巻 第10号 74-77.
- 東京都教職員研修センター 2009 自尊感情や自己肯定感に関する研究 平成20年度東京都教職員研修センター紀要 第8号 3-26.
- 東京都教職員研修センター 2009 「子供の自尊感情や自己肯定感を高める教育」の研究について (報道発表資料)
- 日本青少年研究所 2001 新千年生活と意識に関する調査
- 福岡教育大学児童心理学研究室 2002 自尊感情と生活体験との関係 (福岡教育大学平成13年度学校心理学特殊実験発表資料)
- 福岡県 2001 青少年に関する意識及び行動調査
- 福岡県青少年アンビシャス運動推進室 2009 平成20年度自尊感情結果について (報道発表資料)
- 福岡県青少年アンビシャス運動推進室 2005 平成16年度青少年アンビシャス運動地域連携事業第1年次中間報告書
- 星野命 1970 感情の心理と教育(一、二) 児童心理, 24, 1264-1283 1445-1477.
- 宗像市教育委員会 2006 宗像市の小学生の生活と意識の実態
- 文部省 1999 子どもの体験活動等に関するアンケート調査
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認識された自己の諸側面の構造 教育心理学研究 30 64-68.
- 横山正幸(編著) 1998 いじめのない子どもたちの世界 北大路書房
- 横山正幸・横山あづま 2003 学校大好き! 笑顔輝くトルコの子ども達 清流出版
- 横山正幸 2006 コミュニケーション体験が子どもの自尊感情に及ぼす効果について (未発表資料)
- 横山正幸 2008 現代の子どもの心の危機 日本小児科医学会報 第36号 95-97.
- 吉田達也 2002 自尊感情の変容に関する実践的研究(福岡教育大学大学院修士論文) (未公刊)
- 李仲濱他 2005 中国・南京市の小学生の自尊感情について 教育実践研究 第13号 153-159.
- ローゼンバーグ Rosenberg, M. 1965 Society and adolescent self-image. Princeton University Press.

教育政策を読み解く (2)

小中一貫教育の理念と実践

古賀倫嗣*

A Commentary on the Educational Policy (2)

Problems on the Combined System with Elementary School and Junior High School

Koga Noritugu*

要旨 小中一貫教育は、研究開発学校での研究が行われてきたが、2003年の「構造改革特区」制度により、東京都品川区、三鷹市、京都市、熊本県富合町と全国的に拡大した。また、横浜市が、2012年度からすべての小学校(346校)、中学校(145校)で実施を決めるなど、教育改革のなかで大きな動きとなっている。小中一貫教育推進上の課題は、教育段階の区分(「4・3・2制」など)、カリキュラムへの「英語教育(外国語活動)」及び「キャリア教科(「生き方に関わる新設教科」)」の導入にあった。まさに教育課程のなかで「よりよく生きる」ことが問われたのである。本報告は、2000年から小中一貫教育研究開発に取り組む広島県呉市の事例と、2004年、全国最初の「教育特区」となった熊本県富合町の教育実践を通して、「子どもの発達」「カリキュラム」「体験活動」「キャリア教科」の観点から、小中一貫教育の課題を検討するものである。

キーワード 教育改革、小中一貫教育、「4・3・2制」、発達加速、自尊感情

1. 教育改革と「小中一貫教育」

1998年6月、中央教育審議会第2次答申(1997年)の提言を受け「学校教育法等の一部を改正する法律」が成立し、中等教育のいっそうの多様化を推進し生徒一人ひとりの個性をより重視した教育をめざすとする「中高一貫教育」が1999年4月からスタートした。

中高一貫教育が、法律に基づく教育制度改革であったのに対し、小中一貫教育はまったく別のプロセスで進んだ。それが「聖域なき構造改革」を標榜した小泉内閣の下で進められた「構造改革特区」である。2002年8月の第1次募集では249団体から426件の規制緩和提案が寄せられ、なかでも、東京都三鷹市は、32項目の規制緩和を包括する「三鷹市“あすのまち”

創造特区」を提案し全国的な注目を集めた。同提案は、「産業振興・創業支援特区」「情報技術活用・活力創出特区」「まちづくり・環境共生特区」の3分野に「教育改革・知的創造特区」分野が加わり、このなかで「公立小中学校における一貫教育の実施」と「小学校に英語科の時間新設等の運営弾力化」が盛り込まれた。全国から寄せられた426件の提案は、内閣官房構造改革特区推進室と業務担当省庁との折衝の結果、10月特区構想の第1弾となる80項目を掲げた「構造改革特区推進プログラム」に盛り込まれた。「小中一貫教育などカリキュラム多様化」は、こうして構造改革特区のメニューに上がったのである。特区構想は、構造改革特別区域法が施行され、その基本方針が閣議決定されたのち、2003年度から

*連絡・別刷り請求先

熊本大学教育学部(〒860-8555 熊本市黒髪2丁目40-1)

実施に移された。

文部科学省は、地方公共団体が構造改革特区において、学校教育法に示されている学校教育の目標等を踏まえつつ、学習指導要領等の基準によらない教育課程の編成・実施を可能とするため文部科学省告示により、現行の「研究開発学校制度」とは別に「構造改革特別区域研究開発学校設置事業」を制度化させた。なお、現行の「研究開発学校制度」とは、「学校における教育実践の中から提起されている教育上の課題や急激な社会の変化・発展に伴って生じた学校教育に対する多様な要請に対応し、文部大臣が定める研究開発課題について研究開発を行おうとする学校を『研究開発学校』として指定するもので、その学校には、学習指導要領等現行の教育課程の基準によらない編成実施を認め、その実践研究を通して新しい教育課程、指導方法を開発していこうとするもの（文部省初等中等教育局高等学校課編『研究開発学校の手引き』）」で、1976年度から実施されている。

文部科学省が「地方公共団体が、学校教育法に示されている学校教育の目標等を踏まえつつ、適切な期間、教育課程の基準によらない教育課程を編成・実施することの可能化」をうたった「教育特区」での規制緩和は、「小学校における英語教育（外国語教育）」「小中一貫・小中連携」「日本語教育」などがあつたが、2003年4月の第1次申請では群馬県太田市、千葉県成田市など「小学校における外国語教育」「国際理解教育」に集中し、同年7月の第2次申請で「小中一貫・小中連携」として、東京都品川区、奈良県御所市、熊本県富合町の3市区町が登場する。「小中一貫・小中連携」は、第3次申請（2003年10月）で宮城県豊里町、第4次申請（2004年1月）で京都府京都市、奈良県奈良市と徐々に拡大した。しかし、2003年、2004年認定の「教育特区」56件のうち、45件が「小学校において英語教育を行う特区」であり、小中一貫教育の目的が「小学校英語教育」に重なっていることが明らかである。

小中一貫教育を目的とした初期の教育特区では、品川区の取り組みが有名であり、すでに『品川区小中一貫教育要領（品川区教育委員会編）』などでその内容が伝えられているが、同時期に開始された熊本県富合町の取り組みはあまり知られていない。現

在、九州では、小中一貫教育を実施している学校として、佐賀市立芙蓉小・中学校（2006年）、大分市小中一貫教育校・賀来小中学校（2007年）、日向市小中一貫教育特区平岩小中学校（2006年）などが設立されている。また、熊本県内では、宇土市立網田小・中学校（研究開発学校、2005年）、産山村立産山小・中学校（教育特区、2008年）などで研究実践が開始されている。本報告は、小中一貫教育の九州での第1号となった富合小・中学校の実践の現状を紹介し、教育改革のねらいを明らかにしたい。ただ、その前に教育特区制度がなかった時期に「研究開発学校」指定校として、小中一貫教育の原型をつくりあげた広島県呉市の取り組みから始めたい。富合町の実践は、この呉市の先行実践をモデルとして組み立てられているからである。

2. 「小中一貫教育」の理念と呉市の教育実践

現在の学校教育制度は、1947年の新制中学校の発足にともない、「6・3制」の義務教育として成立した。今日、9年間の系統的継続教育を前提とした「小中一貫教育」が新たな教育システムとして登場した背景には、戦後社会の子どもの現状と課題を前提にした「6・3制」が、現代社会の子どもの現状と課題に対応できにくくなっていることがある。例えば、学校内の暴力行為、いじめ、不登校問題などは、小学5年生から中学1年生になる過程で急増する。こうした子どもの現状を、安彦忠彦（早稲田大学教育学部教授・文部科学省教育研究開発企画評価協力者）は、この時期の子どもの成長・発達と学校教育制度との不適合で説明する。安彦は、広島県呉市の小中学校で実施した実態調査に基づき、身体の発達加速にともなう思春期の早期化と、思春期における自尊感情の急激な低下を次のとおり明らかにした。

「思春期に突入した子どもを、それまでと同様に小学生扱いをすると、学習面にも生活面にも悪影響が生じかねません。不登校や問題行動は中学生になると急増しますが、その萌芽が小5に見られるという事実は、ここに一因があると考えられます。子どもは中学生になって突然変化するわけではありません。当然のことですが、子どもは小学校から続く時間の連続のなかを生きているのです。」

安彦は、このように小中一貫教育の役割を位置づけ、さらに「9歳前後までの技能と感覚」に基づく積み上げ型カリキュラムによって構成される『基礎』、「中学校修了までの概念と方法」に基づくらせん型カリキュラムによって構成される『基本』とを明確に区別することの重要性を指摘した。こうして、子どもの成長・発達と適合したカリキュラムの観点から、「前期4年、中期3年、後期2年」の3期に区分する小中一貫教育システムを提案したのである。

2000年、呉市の五番町小学校、二河小学校、二河中学校が「4・3・2のカリキュラムが拓く新しい学び」をテーマとする研究開発学校に指定されることにより、本格的な小中一貫教育の取り組みが開始された。呉市3校の研究開発課題は、「豊かな人間性と自立心の育成を目指し、児童生徒の発達に即した小中学校を一貫した教育課程・指導方法及び研究システム・評価の開発」である。教育課程の編成については、「4・3・2区分」の理由として、学力形成上の特質、心身の発達加速、小学校高学年と中学1年との接続があげられている。そして、「具体と抽象が混在する中期」「大きく人格が変化する時期である中期」「小学校と中学校を結ぶ時期である中期」という観点から、特に『中期』を重要視し、その3年間で1つのまとまりとして「小中の段差」を低くし、思春期初期の発達段階に応じた指導によって「発達とカリキュラムの不整合」を解決できるとしたのである。

ただし、「4・3・2区分」はあくまでも「成長・発達上の区分」である。重要なのは、それを踏まえ小中9年間を見通し、各段階に応じた指導や支援を行っていくことである。そのために「研究の3つの柱」として、生きる力の基礎となる学力の確実な定着（「自ら学び考える力の育成」）、自立心を育む生徒指導の充実（「人間関係の力の育成」）、自己の生き方を考える進路指導の充実（「生き方を追究する力の育成」）を掲げ、「3つの力」が相互に高まりあって、結果としてより確かな生きる力が確実に定着していくととらえられた。そして、研究推進のカギになったのが「思春期における自尊感情の急激な低下」という子ども自身の課題であり、ここに「生き方学習」が新設されることになった。

「生き方学習（夢チャレンジの時間）」のねらい

は、「自己の生き方を追究する力」と「人間関係をつくり出す力」の育成である。この2つの力は、「人とのかかわりを通して、相互に関連させて取り組む」、「9年間を通してスパイラルに取り組む」ことでより効果的に育成できるものと考えられた。そして、「4・3・2区分」に対応させ、「具体、五感を通してふれる」ことにより「自分のよさに気づく」前期、「自分の可能性・価値観をさぐる」ことにより「自己の可能性を追究する」中期、「自分の進路に生かす」ことにより「これからの生き方をさぐる」後期という体系的なカリキュラムが構築された。「自尊感情を含めた自己認知と人間関係を重視し、人とのかかわりながら将来への夢や目標を持ち、自己の生き方を考えることのできる児童生徒の育成」をはかる「生き方学習」の展開は、「家族」「教師」以外の人と子どもたちを関わらせるシステムとカリキュラムが必要となる。このニーズから、「人と出会い、生き方の価値観をひろげる - 9年間で出会いたい人を設定する」「働くこと・学ぶことの意義を考える - 第3～8学年で、段階的な職場ウォッチング・職場訪問・職場体験」など、9年間にわたる系統性をもたせたカリキュラムが生み出された。呉市の小中一貫教育実践は、「4・3・2」の教育課程区分、新カリキュラム表開発（特に「生き方学習」）、公立小中学校でも取り組み可能であること、この3点で高く評価される。だからこそ、小中一貫教育の実践は全国の公立学校に拡大することになったのである。

3. 富合小・中学校における「小中一貫教育」の展開

富合町は、熊本市の南に隣接する、人口約8千人、総面積20平方キロの町である。町の大部分が都市計画法に基づく開発規制の対象であったことから人口移入がほとんどなく、そのため地域住民同士の関係が深く、地域社会の結びつきがきわめて強い地域特性をもっている。1小学校、1中学校であり、まさに全町が「校区コミュニティ」と一体化している。学校教育への関心は高く、また、富合小、中学校も他に先駆けた研究・実践を積み重ねてきた。文部科学省指定では、小、中学校ともに「エイズ教育推進地域指定」、中学校は「学力向上フロンティアスクール」など、熊本県教育委員会指定では「教育課程（算数）」「道徳教育」「安全教育」などの研究指定を

受け、学校や地域の教育力の向上に努めてきた。また、1989年に「ALT（英語指導助手）」の導入、2002年には教育課程、学習指導、学校・学級経営に関する専門的な知識と経験を有する「学校教育審議員」を設置するなど、学校教育支援の体制推進をはかってきた。

町の教育努力目標にも「地域の特性を生かし、小中一貫性のある教育を推進する」ことを掲げ、小、中学校の連携をはかり、児童生徒の個々の力を伸ばす教育を進めてきたものの、小1中1の学校教育でありながらも指導体制や指導方法の違いにより、今一つ十分な連携がとれていなかったという実態があった。また、早期にALTを導入し英語教育に取り組んできたものの、実践的コミュニケーション能力の育成、国際社会で生きていく能力と感性を育む国際理解教育の推進などの課題に当面してきた。

2003年七月、富合町は、こうした課題に対応するため、「小中一貫教育を導入し、小・中学校間での指導の重複を省き、教科指導の効率を高めることにより、小学校教育課程から中学校教育課程へのスムーズな移行や系統性・計画性のある教育の充実をはかるとともに、国際化・情報化等の社会の変化や子どもの個性へ対応した新たな教科を創設する」とする「構造改革特別区域計画」を内閣府に申請、認可された。こうして、2004年4月富合小・中学校における「小中一貫教育」がスタートした。

富合町小中一貫教育の概要をみてみよう。まず、目標として「21世紀の国際社会に貢献できる心身ともに豊かで逞しく、知性に満ちた個性ある子どもたちの育成を図る」を掲げ、小中9年間を見通した系統性・継続性のある小中一貫教育を推進するため、教育段階を工夫して児童・生徒の発達段階に即した教育、小・中学校のスムーズな接続をはかり、「基礎教科の充実発展」「国際科の創設」「生き方創造科の創設」を研究実践の3本柱として特色ある教育課程を編成し実施するとした。「教育段階の工夫」としては「前期教育（小1～小4）」「中期教育（小5～中1）」「後期教育（中2～中3）」の「4・3・2区分」の導入であり、「中期における移行をスムーズにするねらい」の重視である。「教育課程の工夫」では、「基礎教科」として国語、算数・数学を位置づけ、中期からは「部分的教科担任制」を導入する

とともに、個に応じた指導を行うための「少人数授業（習熟度別指導を含む）」を行う。また、授業時数を増やし補足的な学習や発展的な学習、上学年の学習に取り組む。後期では、自ら課題を設定し、調査や実験等をもとに論理的な文章が書けるような力を培っていく。基礎教科の確実な定着をはかるため、漢字検定3級または準2級、数学検定3級または準2級の取得を目標としている。「国際科」には、「英語教育分野」「国際交流活動分野」「伝統文化活動分野」「情報教育分野」を設け、前期から英語教育を取り入れ、中期、後期と系統的に指導し、多様な交流活動を取り入れながら自己の考えや主張等を他者に伝えることのできる実践的コミュニケーション能力を培い、中期以降では国際理解の基盤となる日本や郷土の伝統文化を学び、日本人としての誇りを培うとしている。英語能力については、中期で英語検定4級、後期では3級または準2級程度を取得させることを目標とした。

富合小中一貫教育で最も工夫が求められたのは、新設教科「生き方創造科」である。「生き方創造科」は、「知と心と行為の統合」をめざし「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」における自己の生き方に関わる学習を再構築し、教育課程に位置づけた。この教科の取り組みによって、児童生徒が自らの進路を切り拓き、将来を見据えたよりよい自己の生き方を創造していくことのできる資質や能力の育成をはかるとし、義務教育9年間において児童生徒が未来への夢をえがき、生き生きと学校生活を営み、確かな学力と豊かな人間性を培いながら自己の実現をはかっていくことのできるカリキュラムを次のとおり提案した。

まず、教科の目標として、「人、自然、社会との関わりの中で、心を豊かにする様々な体験活動を行い、『見つめる力』『ともに生きる力』『よりよく生きる力』『伝える力』の4つの力を育てるとともに、将来に自分を切り開いていく資質や態度を養う。」とうたった。教育段階に即しては、前期を身近な生活体験を通して自分の行動等を見つめさせ、人間としてよりよく生きていくための豊かな心や基本的モラル等の醸成をはかる「自分づくりの旅」、中期を他者との関わりを通して、豊かな人間性や社会性を培うためのコミュニケーション能力の育成をはかる

「心つなぎの旅」、後期を未来に向けて人生や社会を切り拓いていく実践力の育成をはかる「生き方探しの旅」と位置づけた。そして、単元計画は、「環境」「いのち(人権)」「進路」を柱として9年間を通して、前期、中期、後期における系統的な単元が1つになるよう配列されている。どの単元も、前期に小1からスタートし、後期では完成段階として、「いのち」「進路」に重点的に取り組み、指導方法、指導形態の多様な工夫が盛り込まれている。

「生き方創造科」の特徴は、「道徳」の役割の重視にある。それが、「知と心と行為の統合」という目標であり、児童生徒への「価値(観)の揺さぶり」が強く意識されている。1つの単元の指導計画では、まず初めにある価値と出会う場面を設定する。続いて、出会った価値をさらに調べ学習など通して探っていく。さらに、調べ学習などで学んだことをもとに、行動へと移していく。行動して学んだことをまとめる作業を通して、価値の深化をはかり日常化へとつないでいくという流れを基本とする。すなわち、「価値との出会い」「価値の自覚」「価値の深化」の3ステップで、それぞれの生き方や価値に共感しながら、自分自身の生き方を振り返り自己評価することにより、今後めざしていく姿(目標)を設定していくというプロセスである。教育段階(「自分づくりの旅」「心つなぎの旅」「生き方探しの旅」と、「育てたい4つの力」(「見つめる力」「ともに生きる力」「よりよく生きる力」「伝える力」)を組み合わせることによって、系統的な9年間を見通したカリキュラム作成が可能になる。「生き方創造科」こそ、自尊感情や自己肯定感が低下する「心つなぎ」の中期と、いまだ問題に直面していない前期と、すでに疾風怒濤の中にいる後期という、3つの「発達課題」とを結び付ける、まさに9年間の長期的スパンでの手立てが不可欠な、戦略的な教科(領域)と考えることができる。

2008年10月、富合町は熊本市に編入合併され、現在「熊本市立富合小中一貫教育検証検討委員会(委員長:古賀倫嗣熊本大学教育学部教授)」が設置され、2004年からの小中一貫教育実践の成果と課題の検証が進められている。2009年2月には、「中間報告」が取りまとめられた。また、2009年度からは、内閣府から文部科学省「教育課程特例校」指定

(2005年度まで)に変更になった。

最後に、富合町の小中一貫教育実践を通じて、その成果と課題を明らかにしておきたい。まず、「教育段階の工夫」に関しては、確かに「中1ギャップ」は解消されたと判断される。小中一貫教育導入までは、小学校段階では学力テスト等で高い成果がみられたのに対し中学校入学時にはかなり落ち込む傾向があったものが、導入後は改善されている。兼務教諭の配置や中期からの部分的教科担任制の導入、中学校授業の先行実施などが好転の要因と考えられる。中学校進学を原因とした「不登校」事案は、導入以降発生していない。学力面では、標準学力テストの年度ごとの全体的な結果を詳細に検討することにより小中一貫教育導入の効果が確認できた。学力偏差値等のデータは秘匿するが、少人数学習等の指導形態が富合小学校では2003年、中学校では2002年から実施され、それなりの改善傾向はみられてはいたが、一貫教育導入後の2005年からは特に中学校の伸長が著しいものとなっている。小学校の教師集団と中学校の教師集団とが合同で研修を行うことにより、授業力自体を底上げしている実態もあり、小中一貫教育が教師の意識改革と授業力アップを促す効果をもつことがうかがわれる。これに対し、「生き方創造科」の検証はなかなかむづかしい。学力の変容のように数値で測定することが困難であり、今後児童生徒の行動や生活態度の観察をいっそうきめ細かく行うほか、ポートフォリオ等の記録による内心の変化の把握、自尊感情測定調査の実施、卒業生アンケート調査によるその後の変化データの蓄積等が、「育てたい4つの力」の定着を測る尺度になるものと考えられる。

2009年度からのカリキュラム再編では、「生き方創造科」の研究主題を「実生活・実社会に生かせる新たな生き方を拓く授業」とし、「とらえる(対象との出会い)」「みつめる(対象への思い・気づき)」「あわせる(価値の選択・形成)」「いかす(生き方を拓く)」で構成される「とみあい学習」を授業、単元計画でも意図する授業づくりが教師間に共有化されつつある。どの教師が授業を行っても、あるいは異動があっても、9年間の系統的カリキュラムの実施を支える体制づくりが一段と強化されている。とはいえ、「生き方創造科」は単なるキャリア・ス

キルの修得が目的ではない。再編にあたって、教科の目標は「人、自然、社会と関わる様々な体験・内省活動を通して、実体験・実社会における自己の生き方を主体的に切り拓いていくための能力や資質を育成し、『知』と『心』と『行為』の統合を図る」と変更し、「『知』と『心』と『行為』の統合」を目標化した。「『知』と『心』と『行為』の統合」について、小・中学校のカリキュラム検討会議は、次のように説明している。

「『知』とは、身の回りにあらわれる諸事象に触れ、自らが備える道徳性というフィルターを通して気づいたり感じたりする道徳的認知、『心』は、自己のこれまでの知識、経験や内面に形成されている道徳性をもとに自己や他者との対話を通して道徳的認知に作用し、既得の道徳的実践力に新たな要素を組み入れていく内部処理ととらえることができる。また、『行為』は、新たに構築された道徳的実践力を基盤として生じたより高次の行為であり、その行為は新たな構成要素として自己の道徳性を高めていくことになる。それぞれの単元における「知」と「心」と「行為」の関連を明らかにし、密接に関連付け、相互に響き合うような学習を仕組まなければならない。」

教育段階に応じた発達課題についても、前期を「自分探しの旅」、中期を「自分づくりの旅」、後期を「生き方探しの旅」と変更した。特に「心さがしの旅」とされた中期については「生理的成熟の加速化による思春期の前倒しに起因し、高学年から自尊心の低下や友人関係の閉鎖性や孤立感による問題が顕在化してくる」と、現代の中学生の直面している発達課題の視点から解決（改善）するべき課題をいっそう明確化し、自尊心の問題とともに社会性・

規範性・共感性・耐性に関わる問題点の指摘がみられる。こうした認識からは、「よりよく生きる力」から「より正しく生きる力」へ、もっといえば改正教育基本法前文がうたう「公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成」へと向かう、教育改革の基本的方向がうかがわれるといえよう。

参考文献

- ・天笠 茂監修『公立小中で創る一貫教育』、ぎょうせい、2005年
- ・安彦 忠彦他編著『現代教育の原理と方法』、勁草書房、2004年
- ・安彦 忠彦「基礎・基本の概念」、『日本教材文化研究財団紀要』第30号、1999年。
- ・安彦 忠彦「富合小・中学校研究発表会基調講演レジュメ（2008年11月21日開催）」
- ・天野 正輝編著『総合的学習のカリキュラム創造』、ミネルヴァ書房、1999年
- ・宇土市網田小・中学校「平成17年度研究開発実施報告書（第1年次）」、2006年
- ・宇土市網田小・中学校「小中一貫教育研究報告会（研究紀要）」、2009年
- ・熊本市立富合小・中学校「平成21年度公開授業研究会・学習指導案集」、2009年
- ・熊本市立富合小中一貫教育検証検討委員会「平成20年度熊本市立富合小中一貫教育検証検討委員会中間報告」、2008年
- ・「月刊ガバナンス」2002年12月号（特集「構造改革特区は日本を変えるか？」）、ぎょうせい
- ・都筑 学編著『思春期の自己形成』、ゆまに書房、2006年
- ・東京都品川区教育委員会編『品川区小中一貫教育要領』、講談社、2005年
- ・富合町教育委員会「構造改革特別区域 富合町小中一貫教育」、2006年
- ・富合町立富合小・中学校「小中一貫教育研究報告書（研究紀要）」、2006年
- ・富合町立富合小・中学校「『小中一貫教育』研究実践発表会（研究紀要）」、2008年

幼児教育を専攻する学生のコミュニケーション能力の育成について

大久保 淳 子*

A Study on the Improvement of Communication Skills of Students Majoring in Early Childhood Education

Okubo Junko*

1. 保育現場に求められるコミュニケーション能力

幼児教育は、2006年の教育基本法の改正で、「幼児期の教育」という形で明確に位置づけられた。そして、さらに2007年の学校教育法の改正で、その第3章第24条に「幼稚園においては、(中略) 幼児期の教育に関する各般の問題につき、保護者及び地域住民その他の関係者からの相談に応じ、必要な情報の提供及び助言を行うなど、家庭及び地域における幼児期の教育の支援に努めるものとする」という条項が新設され、幼稚園の役割として子育て支援をすることが求められている。また、2008年に告示された新しい「保育所保育指針」でも保育所に入所している子どもの保護者に対する支援はもちろん、地域についても「保育所は児童福祉法第48条の3に基づき、(中略) 地域の保護者等に対する子育て支援を積極的に行うよう努めること」が求められている。

一方、文部科学省が編集した「幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集」(2001)では、「現在の家庭は、少子化・核家族化が進み、兄弟姉妹は少なく、祖父母との同居も少ない。また、地域においても異年齢の仲間との触れ合いも少なく、年長者から年少者へ自然な形で社会生活などの行動規範が伝わる機会も少ない。したがって、こうしたことを踏まえ、家庭との連携を十分に図ることが必要だ。」ということが述べられている。また、「幼稚園を親と子の育ちの場ととらえる」とし、子育てに不

安を持つ保護者の相談に対し、「相談に来てくれてありがたい」と伝え、相談として大切なことは、互いの信頼関係をもとに、事実と意見を相談者自身が整理できるように聴くこと、母親が自分でどのような解決案を出していくかの手助けをしていくことが重要だと述べている。さらに、「教師は保護者と幼児の成長に寄り添って」と述べ、教師が保護者から相談を受けるとき、まず相手の気持ちを受け止める、批判的、否定的な態度で接しないことだという。

以上のように、現在の幼稚園教諭・保育士は、子どもとの関わりだけでなく、「保護者や地域の子育てへの相談や助言」といった子育て支援の役割が強く求められるようになってきているのである。

そして、さらに理解しておきたいことは、支援の対象者の中に、近年、コミュニケーションがうまくとれない保護者が少なからずいるという事実である。福岡県の宗像地方保育所連盟(2007)は同連盟に属する18ヶ園の職員(保育士、園長、調理師、栄養士など)289名を対象に、「保護者と接していて、気になっていること、困っていること」について自由記述方式の調査を行った。その結果、対象者の21%が「コミュニケーションがうまくとれない親」の問題を挙げている。

こうした状況を考慮すると、これからの幼稚園教諭・保育士には、高いコミュニケーション能力が求められることとなる。また、幼稚園教諭・保育士と

*新見公立短期大学 幼児教育学科 (Niimi College)

連絡先: 〒718-8585 岡山県新見市西方1263-2 (1263-2 Nishigata, Niimi, Okayama 718-8585 JAPAN)

Phone: 0867-72-0634(内線134) Fax: 0867-72-1492 E-mail: j-okubo@niimi-c.ac.jp

して、「保護者や地域の子育てへの相談や助言」をするにはカウンセラーとしての資質も必要である。これらは、かなり専門的な技術である。しかし、幼稚園教諭・保育士の大半は短期大学卒業者で、4年制大学卒業者は約11%、大学院卒業者は約1%に満たない(森上史朗, 1999)。さらに、保育者の年齢は、1991年の調査によると、25歳未満が35%、25~39歳39%、40歳以上22%(森上史朗, 1993)となっており、保育者の大半は短期大学卒業者の若い保育者である。保育の専門家とはいえ、様々な価値観を持つ保護者の相談、助言にあたることは、負担が重いと考えられる。それでも、全国保育士養成協議会(2009)の調査によると「課題を抱える家庭への支援をしていますか」との質問に対し、81.2%が「はい」と答えており、卒業後2年目の場合も、79.4%が「はい」と答えている。前向きに取り組んでいることがうかがえる。しかし、現状は、様々な要因が考えられるが、保育者の離職率は高く、退職の理由として、職場の方針に疑問を感じた26.6%、職場の人間関係24.7%が上位を占めた。これについて、「指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及び業務の実態に関する調査」(2009)の研究者代表者である大嶋は、離職の原因である人間関係について注目し、「意思の疎通ができていないのではないかとコミュニケーションの問題をあげている。さらに、「コミュニケーションは、単に情報の伝達だけでなく、感情の共有を求めて行われるため、共感したり、相手の立場になって考えるという力が必要とされる。もちろん、『解決したい』という意思や『解決しなければならぬ』という責任感や状況がどれほどあるかも重要な要因であろう。最近、特に学生のコミュニケーション能力が落ちているといわれている。そこには多くの要因が関係していると考えられるが、学生個人の問題として責任を個人に負わせてしまうだけでは解決不可能な問題であり、養成施設や現場で真剣に取り組まなければならない重要な課題である」と述べている。大嶋が指摘するように、学生のコミュニケーションの低下を「個人の問題」とするのは、もはや、現実的ではないかもしれない。

2. 幼児教育を専攻する学生のコミュニケーション能力

学生のコミュニケーション能力の育成に積極的に取り組んでいる桜美林大学の荒木晶子(1997)は、10年以上前であるが、学生の現状について「大学で授業をしていて思うのだが、何か学生に意見や質問を求めても学生が自発的に答えてくれることはあまりない。あてられれば答えはするが、その消え入るような小さな声とおびえたような、まるで自分が被害者でもあるかのような話し方は見ている気の毒なほどである。」と極めて深刻な状況にあることを指摘している。

また、社団法人私立大学情報教育協会(2008)は、全国の私立大学・短期大学459校の教員23,603人(回答者数)を対象に「授業で直面している問題点」を調査している。その結果を見ると、「基礎学力がない」56.3%、「学習意欲がない」37.2%に続いて「教員の言葉を理解できない」13.0%、「コミュニケーションしようとしにくい」13.0%というコミュニケーションの問題が挙げられている。

では、幼児教育を専攻する学生についてはどうであろうか。基本的には他の専攻の学生と大きな違いはないものと推測される。しかし、筆者の知る限りその現状を明らかにした調査研究はない。そこで、筆者が勤務している短期大学の幼児教育学科の学生99名を対象にコミュニケーションについて簡単なアンケート調査を試みた。その結果、例えば「演習形式(発表・討論)の授業は好きですか」という質問に対して、91.9%の学生が「いいえ」ないし「どちらともいえない」と、「グループ学習の時など、司会役(進行役)をしますか。」という質問に対して82.8%の学生が「いいえ」ないし「どちらともいえない」と答えていた。こうした数値からすると、幼児教育専攻の学生達もコミュニケーションにはあまり積極的ではないようである。

しかし、こうしたコミュニケーション能力の低下やコミュニケーションに対する消極的な態度の問題は、今や学生達だけのことではない。子どもについても言える。前述のアンケートで筆者は、小学校高学年の頃のコミュニケーション体験についても尋ねてみた。その結果、「小学校の時、授業中発表するのが好きだったか」という質問に対して、「はい」

と答えている学生は24.2%、「小学校でグループ学習の時など、司会役（進行役）をしましたか」という質問に対して、「進んでした」と答えている学生は21.2%に過ぎなかった。学生達は小学生の頃もあまりコミュニケーションに積極的ではなかったようである。

また、福岡教育大学附属学校共同研究委員会（1999）の調査は、今から10年前のものであるが、それを見ると調査対象とした幼稚園、小学校、中学校の教師の76%が「最近の子ども達のコミュニケーション能力は以前の同世代の子ども達のそれと比べて低下してきている」と見ている。

さらに、財団法人栃木県連合教育会は、2009年、県内の児童・生徒や教師など11,000人を対象に実施した調査で「子どもの言語力が低下している」と感じている教師は、幼稚園で8割、小・中・高で9割に上ることを明らかにしている。この結果について、栃木県連合会会長の渡辺は、「『ひと・もの・こと』とのかかわりの少なさが結果に表れている」と指摘し「言語力を育てる場を人為的に設定することが必要になっている。学校での系統的な指導のあり方を見出していきたい」としている。

3. コミュニケーション能力の低下の背景

では、なぜ最近の学生や子ども達はコミュニケーションが苦手、あるいは積極的ではないのだろうか。この理由について横山正幸（2003）は、日本の子ども達とは対照的なトルコの子ども達の豊かなコミュニケーション生活について報告した論文の中で次のように述べている。「日本には昔から『沈黙は金』『言わぬが花』『口は災いのもと』『もの言えは唇寒し秋の風』という言葉があるように、話すことを奨励しない文化がある。しかも（中略）子どもの話す体験が大きく阻害されてきている。例えば、親は言葉について非常に過保護・過干渉的で、子どもの言葉の先取りが日常的に行われている。『あなたは、こう言いたいよね』と子どもの言うことを先取りしたり、『ご飯！』と言っただけで要求に応じている子どもはそれ以上言わなくなってしまう。また、親による説明や指示が驚くほど多く、子ども自身が質問したり、意見を述べる機会はあまりない。』

また、次のようにも述べている。「ボタンを押す

だけでジュースや切符が買える。バスも停車してくれる。スーパーではレジで黙って品物を差し出せば買い物ができる。遊びも昔のように屋外で大きい子、小さい子が一緒になって遊ぶ集団遊びではなく、室内でするテレビゲームが主流になっている。子ども達は今や地域の色々な人々と関わり、話すということがなくなっているのである。』

さらに、横山は我が国の学校の授業のあり方についても触れている。「学校の授業方法にも大きな問題がある。質問したり、議論したりするコミュニケーション活動は、国語の授業だけでなく、本来、学校の様々な活動の中に含まれているはずである。ところが、日本の学校では伝統的に『知識注入・伝達講習会』型の授業が行われ、教師による説明や指示が多い。子ども達自身が質問したり、意見を述べる機会と体験は極めて少ない。教師が質問をしたとしても正しい回答を求めるだけの場合が多く、欧米の授業のように『なぜか』と理由を問いかける場合は滅多にない。また、教師による『言葉の先取り』や、（中略）『代弁行動』も頻繁になされている。」

こうした学校の授業形態の問題について、ハロウェイ、S.D.（2000）もその著書『ヨウチエン』の中で、「日本の教育システムは、小学校では好まれる『体験学習』などの構成主義的なアプローチが、中学、高校と進むにつれて伝統的な講義形式の授業形態に変わる」と述べ、受験の問題にも触れている。幼児教育の段階から、家庭以外の場において、「自分の意見を自由に述べる、主張するのは良いことである」といったコミュニケーション・スキルやソーシャル・スキルを学ぶ機会が少なかったといえる。また、これは、小さい頃から、自己表現、自己主張より「みんなと仲良く遊ぶ」、「控えめであることが良い」、「出る杭は打たれる」などといった周りの人との協調を重んじる日本の文化との関連もあるだろう。自分の意見を述べる、または、主張したときに、「その考えはすばらしい」「人前で発言することができた勇氣」など、発表に対して、「教師が賞賛する」といった教師側の「言葉かけ」が少ないといった教師側の対応にも問題があり、自信をもって話すといった体験が少ないのではないだろうか。

この点に関して、日本、中国、米国、スウェーデンの中学3年生を対象に自尊感情について実態調査

を行った河地和子 (2003) は、「どこの国においても、はきはきと積極的に授業に参加することと、自信との強い相関関係が見られた」ことを指摘し、「日本の教育は民主的になってきているが、それでも子どもが自己主張を差し控える雰囲気を作っているのかもしれない。(中略) アメリカやスウェーデンでは子どもが自信をもつように親や教師が『人前で発言せよ』『群れるな』『権威に挑戦せよ』と教える。」と述べている。

小川房子 (2009) も「学生間に『自分の意見が取り入れられる』、『同じ提案で意気投合する』など、仲間に受け入れられるという経験が自信を育て、『自信を持つ』ことがコミュニケーション力向上の鍵である。」と述べている。この指摘は上述の問題の背景を考えるうえで極めて重要である。なぜなら、それは、裏返してみれば小川の言うような体験を今の学生達はあまりしていないということを示唆しているからである。実際、こうした経験を子どもの時からたくさんしていればコミュニケーション能力は向上するのではないかと考えられるのである。

英国や米国の子どもは概して日本の子どもよりよく話す。これは、素質の違いではなく幼い時からのコミュニケーションに関わる体験の違いが影響していると考えられる。英国や米国では、子どもに対するコミュニケーション教育は家庭でも学校でも極めて積極的であり、「SHOW AND TELL」がすでに幼稚園で行われていることは、よく知られた事実である。

横山正幸 (2003) によると、トルコの子ども達もよく話すという。その背景について横山は次のように述べている。「トルコ人は上手に会話ができるということは人として最も重要な教養の一つだと考えているという。雄弁こそ金なのである。親自身もコミュニケーションに積極的である。子どもはそれを観察し、コミュニケーションの仕方を学習する。また、トルコ人の親は日本人の親のように子どもの言葉を先取りしたり、抑制したりしない。むしろ子どもには色々な人と話す体験を積極的にさせるようにしている。幼い時からおじいちゃん、おばあちゃん、隣り近所の人など色々な人とふれ合い、話す場面がたくさんある。また、親も先生も子どもの言葉に耳を傾け、ゆったり受け止めてくれる。さらに、トル

コの子ども達はよく手伝いをしている。そうした手伝い、例えばお使いの時には店の人と話したり、店の番をしている時にはお客さんと話す場面がいっぱいある。それは、コミュニケーションの実践体験そのものだと言ってよいであろう。」

このように見ていくと、最近の日本の子どもや学生達のコミュニケーション能力が低下してきている背景には、発達過程でのコミュニケーションに関わる体験の欠損が推測されるのである。しかし、現在までのところこのことについての実証的な研究はない。実際にどのような状況にあるのか、幼児教育を専攻する学生達のコミュニケーション能力を高める手だてを見いだしていくために今後詳しく調べてみる必要があるであろう。

4. 保育者養成校における取組の現状

1で述べたような状況を鑑み、保育者養成校として、これからはコミュニケーション能力の高い学生を育てていかなければならない。しかし、現状は、2で述べたような実態にあり、実習先の担当者から学生のコミュニケーションの問題が指摘されることも少なくない。例えば、実習生が「挨拶をしない」と保護者からクレームがあったとか、「その場では質問せずに、実習ノートに長々と質問を書いてくる。なぜ、その場で質問し、解決しようとししないのか」などである。また、稀ではあるが、実習担当者とコミュニケーションがうまくとれず、トラブルとなり、実習中止となる学生もなかにはいる。しかし、学生達は必ずしも挨拶をしていないわけではなく、挨拶はしたのだが声が小さく相手に届いていなかったり、質問したいのだけれどその場ではどう尋ねてよいかわからず、後からノートに書いて質問ということも少なくないようである。これは、日頃から人と面と向かってではなく、メールなどでコミュニケーションをとることが多くなっているということと関連があるかもしれない。

こうしたコミュニケーションの問題は、どの養成校でも見られることで、最近では学生のコミュニケーション能力を高めることは養成校の共通の課題となってきた。では、実際にどのような取り組みがなされているのであろうか。

筆者の勤務する岡山県の新見公立短期大学では、

「幼児体育」、「表現」指導法といった1年次の科目の中で「劇の制作」に取り組み、2月に成果を地域の公立ホールにおいて発表する。これは、グループでの活動（舞台道具、衣装制作、音響など）が中心で、話し合いや共同作業を通じてコミュニケーション能力の向上を目的としている。また、2泊3日の合宿形式の「水泳実習」を実施し「水泳の指導法」、「水遊びの指導法」などを学んでいる。こうした講義室を離れ、海に囲まれた島という開放的な環境の中での活動は、学生達のコミュニケーションを促している。さらに子どもが、幼稚園、保育所で経験する行事を講義の中で取り入れている。たとえば、夏には、「ソーメン流し」であり、実際に竹を切り、竹を組むところから取り組んでいる。このような体験の共同作業の中で、コミュニケーションが生まれてくる。秋には、苗付けから行い育てた芋を掘る「芋ほり」を体験する。この「芋ほり」（その後、枯葉の中で焼き芋にする）体験には、就園前の親子を招待しており、子どもや親との触れ合いの中で、どのようなコミュニケーションが必要なのかを体験を通して学んでいる。同時に、豊かな自然に囲まれた芋畑で、活発なコミュニケーションがとられている様子がうかがえた。

他大学では、どのような試みがなされているのであろうか。作新学院大学女子短期大学部では、グループワーク体験（キャンプ実習）を通してコミュニケーション能力を高める実践（加藤悦雄，2009）を行っており、キャンプ実習後、自他への関心を喚起し、自他との関係を取り結ぶなどの一定の効果があつたと報告している。一例をあげると、飯盒炊飯の失敗で、グループ間に生まれた気まずさがリーダーのひと声から変わっていく姿や、他のグループからの「ご飯のおすそ分け」など、お互いを思いやる姿などを、学生自身が「ふり返り」作業をする中で気づいていったと述べている。

このキャンプ実習のような合宿形式の体験をし、対人関係を深めコミュニケーションの向上をはかる養成校は少なくない。東京純心女子大学も野外活動を通して、仲間のコミュニケーションが深まったと報告している（石沢順子，2009）。この実践について「乳幼児の自然体験の意義が重要視される昨今、乳幼児の自然体験を支える保育者志望者自身が豊か

な自然体験の経験を積む必要があると考えたためである。この授業の目的は『野外での活動を通して自らがその魅力を体感するとともに、子ども向けの野外活動プログラムに必要な視点や援助について学ぶ』としている。このような野外活動は、互いに協力しなければ成立しないことから、コミュニケーションは、必須だといえる。

淑徳短期大学では、学生が実習先で（児童養護施設実習と推測される）調理や掃除ができないことを指摘された。これについて、学生のコミュニケーション能力の低下は、かつては生活の中で自然に身につけてきた生活技術（たとえば挨拶、掃除、調理など）が身につけていないからであるとし、「生活技術演習」という科目の新設（大須賀隆子，2009）をした。この科目は主体的な学習の方法、社会生活を送るうえでのコミュニケーション能力、保育実習に必要な生活能力の基礎を演習形式で学習するとなっている。この演習の中で実習園との打ち合わせを例にグループでロールプレイを行い、言葉によるコミュニケーション能力を高める実践を行った。この試みについて、2009年前期終了後、検討すると報告している。

明星大学では、「人間関係」の講義において、学生自身が自らのコミュニケーションをどう評価しているかの調査を行った結果、コミュニケーションに苦手意識があることがわかった。また、保育士、教師に必要なコミュニケーション力とは、どのようなものであるかの自由記述で、「学生が保護者に対して必要なコミュニケーション力」として以下の記述をしている。「保護者に園での様子を伝えたり、家庭での育児の話を聞くためにも、話し上手、聞き上手は大切である。」「子育ての相談などを気軽に話せる存在と思われる保育士となるには、聞き上手であることが大切」と答えている。このようなことから、学生が10名程度のグループを作り、「お店屋さんごっこ」という協同的な学びの体験学習という取り組みを進めた。その結果、この「お店屋さんごっこ」の活動を通して、学生間に「自分の意見が取り入れられる」、「同じ提案で意気投合する」など、仲間に受け入れられるという経験が自信を育て、「自信を持つ」ことがコミュニケーション力向上の鍵であるとしている。（小川房子，2009）

2009年開学の有明教育芸術短期大学では、「表現」の授業で学生の自己表現力、コミュニケーション力の向上をはかることをねらいとして「SHOW AND TELL」(3分間のスピーチ)を実施している。山本直樹(2009)は、これにより、「人前で話すことが苦手だと思っていたが、実際に話してみるとみんなが見て聞いてくれるのが嬉しかった」というように自己を語るにより、自己理解ができたという学生がいる一方、自分を語ることに抵抗を見せ、壁をつくる学生がいたことを報告している。また、山本はこの「SHOW AND TELL」の実施により、教員が学生の興味や関心を知ることができ、学生とのコミュニケーションが楽にとれるようになったとも述べている。

この「SHOW AND TELL」は、NHKの教育放送の小学1年生の「はじめてのこくご『ことばあ!』」でも取り上げられている。1年生の自己紹介のためのツールとして使われ、自分の宝物や興味や関心のあるものなどについてのスピーチであり、コミュニケーションの基礎になる発表力を育てるものだと解説されている。

以上のように養成校は学生のコミュニケーション能力の向上を目指して様々な取り組みを行っており、その研究報告は多岐にわたっている。こうした取り組みについて、本来、幼児期、児童期に経験すべきことを高等教育機関の短大、大学で本当に実施しなければならないのだろうかという素朴な疑問も生じるが、先に述べた大嶋の指摘、「学生個人の問題として責任を個人に負わせてしまうだけでは解決不可能」ということが現実のもとなっていることを考えると、このような試みは今や重要な意味をもっていると言えよう。

なお、速戦力として期待される経験の浅い保育者に、子育て支援(保護者や地域住民の子育てに関する相談・助言)のために、どのようなコミュニケーション能力が必要であるかに言及した研究は、まだ、少ない。その中で、中西利恵(2007)は、「『親育ち』への支援と子育て支援(特に相談・助言)力を高める保育者養成方法の開発」で、子育てに積極的な母親に「お母さん先生」として参加してもらい、両者で子どもの遊びを観察・討議するなどの実践を行い、それを記録したビデオ映像を、親とのかかわり、コ

ミュニケーションに戸惑う学生が視聴するというプログラムを開発した。そして、このプログラムは、母親と学生の双方にとって良い影響を与えたと報告している。

以上紹介したコミュニケーション能力の向上のために養成校が行っている様々な取り組みに共通している点は、コミュニケーションについての知識やスキルの教授ではなく、むしろコミュニケーションに関わる「体験」をさせているということである。3で述べたように最近の子どもや学生達のコミュニケーション能力の低下がコミュニケーションに関わる体験の欠損に起因しているとするれば、それを補完する「体験学習」は理にかなっている。

今後の課題は、そうした体験学習がより成果をあげるためにはどのようなプログラムで、どう指導するのが望ましいのか詳細に検討することである。

参考文献・引用文献

- 荒木晶子 1997年 「自己表現力を育てる1」日本教育新聞 (1997年9月27日)
- 石沢順子 2009年 「保育者養成における野外活動の実践」 全国保育士養成協議会第48回研究発表論文集 社団法人全国保育士養成協議会
- 大須賀隆子 2009年 「生活技術演習の試み 保育士をめざす学習の基礎として」 全国保育士養成協議会第48回研究発表論文集 社団法人全国保育士養成協議会
- 小川房子 2009年 「コミュニケーション力を高める保育士養成」 全国保育士養成協議会第48回研究発表論文集 社団法人全国保育士養成協議会
- 小倉能理子他 2007年 「看護学生のコミュニケーションの実態 教育系学生との比較」 弘前大学医学部保健学科紀要 6, 31-39.
- 加藤悦雄 2009年 「保育士養成におけるソーシャル・グループワーク活用の意義」 全国保育士養成協議会第48回研究発表論文集 社団法人全国保育士養成協議会
- 加洋文男他 1996年 「ごっこにおける言語行為の発達の分析」『心理科学』第18巻 第2号
- 河地和子 2003年 「自信力はどう育つか」朝日新聞社
- 栗谷とし子 2009年 「周産期からの子育て支援に向けて専門職の再教育はいかにあるべきか」 全国保育士養成協議会第48回研究発表論文集 社団法人全国保育士養成協議会
- 子育て問題を考える福岡会議編 2007年 「子育て問題を考える」日本小児医事出版社
- 財団法人栃木県連合教育会 2009年 「子どもの言語力に関する県内教諭の認識」下野新聞(2009年7月8日朝刊) 社団法人全国保育士養成協議会 2009年 保育士養成資料集第50号 「指定保育士養成施設卒業生の卒後の動向及

び業務の実態に関する調査」報告書

社団法人私立大学情報教育協会 2008年 「平成19年度 私立大学教員の授業改善白書」

園田雅代・仲釜洋子著 2000年 「子どものためのアサーショングループワーク」 日本・精神技術研究所

中西利恵 2007年 「親育ち」への支援と子育て支援（特に相談・助言）力を高める保育者養成の開発（平成17年度～平成18年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究課題番号17500527）研究成果報告書

ハロウェイ Holloway, S. D. 2000年 「Contested Childhood Diversity and change in Japanese」（砂上史子、南雅彦、高橋登（訳）2004年 「ヨウチエン」 北大路書房）

福岡教育大学附属学校共同研究委員会 1999年 「日本語コ

コミュニケーション教育の実践に関わる基礎的研究」

宗像地方保育所連盟 2007年 子どもたちの健やかな成長を願って 今、保育園に求められること アンケート調査から課題を探る」

森上史朗（編）1993年 最新保育資料集 ミネルヴァ書房

森上史朗（編）1999年 最新保育資料集 ミネルヴァ書房

山本直樹 2009年 「学生の自己表現力の育成をめざす活動～ショウ・アンド・テルの実践を通じて～」 第48回研究発表論文集 社団法人全国保育士養成協議会

横山正幸（編）2003年 「トルコの子どものコミュニケーション生活」 日本生活体験学習学会誌 第3号 93-98.

横山正幸（編）1994年 「内容研究 領域『言葉』」 北大路書房

保育内容の構造化のための基礎作業

親子の生活体験に関する実態と課題の整理

東 内 瑠里子*

Basic Work for Constructing the Contents of Child Education

Tonai Ruriko*

1. はじめに

保育内容の構造化とは、「保育で具体的に行われている活動の相互の関係を明らかにしたもの」¹⁾である。保育内容の構造化論は、1960年代以降日名子太郎や久保田浩、大庭牧夫、城丸章夫、三原征次、勅使千鶴など多くの論者によって議論されてきたが²⁾、勅使が指摘するように試論の域をでていない。筆者は、その理由が保育内容とは別のところにあると考える。もともと保育内容は、「ねらい」を達成するためにある³⁾。「ねらい」自体が漠然とした心情主義、意欲主義、態度主義にとどまっている現状では、保育内容の深まりも各実践の判断にゆだねられている状況にある。もちろん各保育園の実情に沿った特色のある展開を大切にすることで、このことは評価されている。またここで議論したいことは、60年代以降批判された小学校以上の教科のような保育内容や知識詰め込み式や管理主義の保育内容の構造化についてではない。

汐見も指摘しているように、現在の就学前教育における心情主義、意欲主義、態度主義を一定評価しつつも、90年代以降、なぜ保育内容論、カリキュラム論、そして保育内容の構造化論が深められなかったのかを検討しなければならない⁴⁾。

そこで本研究は、保育内容のねらいの一つとして「就学前の学力」に焦点を当てたい。それは、昨今就学後の学力論争が取りざたされる中、その基盤に

あるのは就学前の学力であるはずなのに、「学力」定義の議論とも重なり、これまで研究テーマとされることが少なかった。ここでは学力の中でも特に、乳幼児期の科学的認識の発達と、科学的認識が発達する環境要因を明らかにし、就学前の学力を育てる保育内容を構造化することが目的である。乳幼児の科学的認識の発達に関する先行研究は別稿にまとめたいが、本稿では、基礎作業として、就学前の学力と保育内容および生活体験学習についての先行研究を整理し、さらに保育内容構造の基盤にある親子の生活体験に関する実態と課題を、筆者の記録から整理する。

2. 先行研究の整理

2 - 1. 就学前の学力と保育内容についての研究

泉の研究によると、世界の保育内容は「就学準備型」と「生活基盤（ホリスティック）型」に分けることができるという（泉、2008）⁵⁾。世界的な実践動向として、PISAの学力調査でトップの成績を示したフィンランドの幼児教育は、知識詰め込み式の早期英才教育ではなく、ホリスティックな（経験的、民主的、全体的）教育を実践しているという。日本における90年代以降の保育内容もまた「保育内容の総合性」というキーワードを持って、同様の概念で展開されてきた（ニュージーランド、ドイツも同様である）。一方、フランスやイギリス、アメリカは

* 佐賀女子短期大学
連絡先：〒840-8550 佐賀市本庄町大字本庄1313

「就学準備型」のスタンスである。(泉、2008)⁶⁾

小玉の研究によると、日本と同様の PISA ショックを受けたドイツでは、「生活基盤型」から「就学準備型」の保育内容へと大きな政策転換が行われていると言う。その理由は、アメリカ以上に、階層格差(家庭の社会的位置づけ)が子どもの学力に影響を与えているという調査結果による。つまり、ドイツでは学力低下の問題は家庭にあるという判断をしているのである(小玉、2008)⁷⁾。また高橋の研究によると、フィンランドでは、学力論争以前から、家庭の教育力は問われず、貧困層への社会保障が手厚く行われてきたと言う。そして幼児期からの英才教育が、学力に結びついたのでないことを指摘している(高橋、2008)⁸⁾。

では、日本の状況はどうか。日本もドイツと同じ舵取りが必要なのであろうか。それとも、別のアプローチが必要なのであろうか。先に、日本は幼稚園教育要領、保育所保育指針に示すように、国家的に子どもの生活を基盤にした保育内容を展開していると指摘した。しかし、日本のさまざまな保育実践を見てみると「生活基盤型」の保育内容ばかりではないことに気づく。つまり日本における就学前の学力を考えると、「就学準備型」と「生活基盤(ホリスティック)型」のどちらかという単純な議論以上に、日本の保育内容に影響を与えている社会・文化的背景などを含めた、さらに詳細な検討が必要であると考えられる。

2 - 2 . 就学前の学力と生活体験学習の研究

2 - 2 - 1 . 乳幼児期の科学的認識と生活体験学習の関係

丸尾は、1970年代から乳幼児に生活体験が必要な理由を、科学的認識の発達という視点から訴え続けた。子どもの生活体験の乏しさという現状において、就学前教育は科学的でなければならないと指摘した。科学的とは、乳幼児が心から感動を持って事物を見る体験、乳幼児が自分の手で、眼で、物事を発見し、考えていくことの喜びを見出していく体験、知識ではなく間違っても良いから推論する体験を積み重ねることであるという。そして集団の中で、他の乳幼児たちとの新鮮な出会いや感動・発見をぶつけ合いながら、自分の認識を変えていくことによって、乳

幼児は科学的認識を育てていくという。実体験の乏しい乳幼児たちは、名称だけを大人に教わり、何を見ても「名前を知っている」だけ(「から知識」)で満足し、驚く心、「なんだろう?」と考える意欲を失っている。このような知的偏重主義を脱皮させることが必要だと述べる。本気で遊ばせていない就学前教育は科学的ではないこと、乳幼児が目を輝かせて、本気でおもしろいと思えるものが就学前教育における教材でなければならないと指摘した。⁹⁾

佐伯によると、幼児の発達理論は、ピアジェによる個人構成主義的発達理論への注目から、70年代後半以降ピゴツキーの関係論的発達論の再評価へと注目が集まってきているという(佐伯、2007)¹⁰⁾。つまり、人間の思考や認知の発達は、世界をうまくコントロールできるかという「技術的知性」を軸に考えるのではなく、文化や社会での人々の実践との関わりの中で発達するという「社会的知性」を軸に考える立場への注目である。この関係論的発達論への再評価は、幼児期の科学的認識の発達が、いわゆる「お受験」のように、他と関係性を持たず個人のみで営まれる教育の中にあるというよりも、様々な人々との体験を通じた関わりの中に、つまり生活体験の中にこそ、発達を促す大きな要素があるという見方をしている。丸尾と佐伯の主張は、幼児の科学的認識の発達が生活体験を通じた他との関係性の中で営まれるという点で、共通する部分がある。

2 - 2 - 2 . 生活体験を狭める発達と教育の構造

白石は、著書「発達の扉」の中で「発達研究において、乳幼児のある力が獲得される時期はおおまかに分かっているが、この発達理論が生活体験を狭めている可能性がある」ことを指摘する。特に乳児期における発達の質的転換期(2カ月、9カ月、1歳半)という、複雑な子どもの表しが、発達理解の大きなハードルであるという。白石の挙げた代表的な事例は、「1歳中ごろのスプーン使用」である。1歳中ごろは、道具の操作が獲得されていく段階であり、このことは養育者も理解しやすい。そして、養育者はスプーンを持たせようと必死になる。しかしこの時期は、あわせて乳幼児自身が自分でなんでもしたい時期、受身を嫌う時期で、なかなか大人は受容できない。大人の「やらせよう」という気持ちと乳幼

児の「自分で」という気持ちがすれ違う。さらに「道具の操作性」が獲得される時期にあえてスプーンを持たせることに固執することは、子どもの手先の発達を妨げる可能性があるという。¹¹⁾また5歳中ごろのひらがな指導も同様のことが言える。5歳児でひらがな指導を行うこと自体は間違いではないが、正しい書き方だけに固執することが、5歳児の書く意欲、表現する意欲を削いでしまう危険性を指摘する。

3. 先行研究が残した課題と本研究の位置づけ

現在の日本における、親の保育に対する考え方は、「生活基盤型」保育を尊重する層以上に、知識詰め込み型早期教育熱の層と、貧困や生活不安から保育内容を落ち着いて検討できない層との二極化が問題としてある。前者は、学力テストに備える準備教育塾がより低年齢化し、知識詰め込み型早期教育ブームの復活が懸念されている（泉、2008）¹²⁾。後者は、格差社会の議論から、子どもの貧困の議論へと社会問題が移ってきていることから明らかである。¹³⁾この状況は、幼児の要求や生活を基盤とした保育内容よりも、華やかなスポーツクラブや英会話教室な

ど特定の技術に特化した教育を受けられることが親の園選びの重要な要素となる結果をもたらしている。さらに、少子化による保育施設の統廃合と相まって、特に幼稚園においては「生活基盤型」の保育内容の存在価値を揺るがす事態となっている。

また発達理論や保育実践家としての見解からは、幼児の科学的認識の発達に対して、生活体験を重視した保育内容の意義は指摘されても、白石や丸尾が述べるように、実際には発達と教育のずれが、乳幼児の生活体験を狭めている状況がある。つまり保育内容の基盤となる親の意識を、乳幼児の姿とあわせて整理した上で、就学前の学力と保育内容の構造を見ていく必要がある。そこで本研究では、生活体験を狭める発達と教育のずれについて、親子の姿に関する筆者の記録を整理したい。

4. 親子の姿の整理

4 - 1. 乳幼児の姿

以下は、生活体験を狭める発達と教育のずれが読み取れる、特徴的な子どもの様子に関する筆者の記録を保育内容5領域に分けて整理したものである。

健康

- ・ 4～5歳になっても箸の持ち方やお椀の持ち方が獲得できない。お椀を重たがってもちたがらない子どももいる。肘をつけて食べる、片足が椅子にのり、おしりに片足をすく等食べる姿勢を何度も注意しなければならない。2歳児になっても、食べさせてもらわないと食べようとしない。保育者が来るのをじっとまっていたり、うろちょろする。毎日指導をしているが、特に休日明けの月曜日は、家庭でまた姿勢が崩れて戻ってくるので、金曜日までに直す、また元に戻るの繰り返しである。そういう意味で月曜日が一番大変である。治らない子どもは、口酸っぱくいってもなかなか治らない。また、「断乳は子どもの心に寄り添っていない」、「卒乳が大事だ」という考えに固執するあまり、過度のおっぱい神話によって固形物がいつまでたっても食べられない子どもがいる。¹⁴⁾
- ・ 全く体を動かさずに退屈しているのに、「疲れた」という子どもがいる。子どもの「疲れた」は、気持ちが充実していない、体を動かさないため眠れないという悪循環のシグナルではないか。¹⁵⁾

人間関係

- ・ 知育教材の雑誌やビデオで、人間関係を学んできた4歳児のK君。幼稚園に4歳で入園した当初のこと。ブランコに乗っていて、友だちが「ブランコ貸して」と言ったので、K君は「いいよ」とブランコを貸した。また乗りたくなかったK君は、その友だちに「ブランコ貸して」といったら、「いや」と言われ貸してもらえなかった。K君は、パニックになって、長い時間泣き続けた。知育教材で学んだK君にとって、「貸して」「いいよ」はワンセットであるはずなのに、そうではない現実にパニックになった。¹⁶⁾

環境

- ・ 洋服が汚れるとパニックになる4歳児。外で遊ぼうとせず、水にぬれる水遊びを完全に拒否する4歳児の姿。¹⁷⁾

言葉

- ・ 5歳児のYちゃんが、友だち同士の遊びに「いれてー」というと、5歳児のIちゃんは、Yちゃんを入れたくないので遊んでいるのに「なーもしてないよー」と言った。それを見た先生がIちゃんに「いれてやらんねー」というと、Iちゃんはすぐに「いいよー」と言った。しかし先生がいなくなると、Iちゃんはすぐに「もうこの遊び遊ばない」と投げ出した。またトラブルが起こった後の「ごめんね」「いいよ」が、先生の前だけの形式的な言葉になっていて、先生が見えなくなると、「絶対許さん」と小声で言う5歳児の姿があった¹⁸⁾。

表現

- ・ 4～5歳児に、何かを尋ねたり、会話を交わしても「べつに～」や「ふつう」としか表現できない。¹⁹⁾

もちろん現場の子どもの姿はこのような姿ばかりではない。課題の整理のために、ここには特徴的な姿のみを挙げた。ここに挙げた子どもの姿は、育てようとする大人の想いに対して全くの受け身である。子ども自身が、自分の体で感じ、自分の頭で考えるといった丸尾が考えるような科学的認識を育てる機会を与えられていないことに気づく。

では、親側には、どのような養育態度があるのか。課題の整理のために特徴的な姿について、以下まとめる。

4 - 2. 親の姿

親の姿について 生活体験のなさ、関係性のなさ（孤立）、管理的知識偏重主義の視点から以下の表に整理をしている。

5. 親子の生活体験に関する実態と課題

日本における保育内容の構造化について就学前の学力を軸に考えるとき、社会・文化的背景を含めた詳細な検討が必要である。特に乳幼児期の学力を考える上では、生活体験を通じた科学的認識の発達について議論されなければならない。つまり「生活体験」は、就学前の学力のキーワードなのである。し

生活体験のなさ

- ・ 保育所の親と一緒にタケノコを山に取りに行った。あるグループの親たちは、タケノコを「白いもの」と思い込んでおり、タケノコが見つけれなかった。ある親は、タケノコの下のぶつぶつの部分を見て、トウモロコシと思っていたという。また、保育所の玄関にサトイモを置いていたら、親から、小さい玉ねぎですね、と言われた。保育者は、予想もできない親の反応に驚くことが多い。親が名称を知らないことが問題という以上に、親が子どもと生活に関わる事象を共有し、感動する体験をしていないことが問題である。²⁰⁾
- ・ 「耳あかとりんですか?」「赤ちゃんは抱いてほしくても泣くんですか?」など、子どもの育て方、関わり方がわからない親が増えている。²¹⁾

孤立

- ・ 一人で子育てをしていると、子どもが泣くのでトイレもゆっくりできない。卒乳を目指して、イライラする気持ちを押し殺しながら母乳を与え続けている。²²⁾
- ・ 同じマンションに子どものいるお母さんを見つけるが、声をかけたことがない。育児サークルに友だちづくりに来て、近所づきあいが始まる。産後何カ月も、夫以外とコミュニケーションを取れなかった母親もいた。ネットだけが頼りだった。²³⁾
- ・ 外に出るといって、姑がよい顔をしないが、子育てサロンに行くといくと、子どものためなのね、と理解し安心してくれる。²⁴⁾
- ・ ある公民館では、「子どもは汚す、壊す」と嫌われ利用することが難しい。²⁵⁾
- ・ 保育園の遠足で、親が保育者に「自分（親）の友達連れてきてよいですか?」と尋ねる。保育園においても孤立した姿がある。本当は、保護者同士のつながりをねらいとしている行事であるはずなのに。²⁶⁾
- ・ 延長保育の長い親ほど、他の親と出会う機会がなく孤立している。²⁷⁾

管理的知識偏重主義

- ・ 子どもの育つ姿を次から次に望むので育児不安がつきない。子どもの育ちはできることもできなくなる場合があるが、それを認められない。親自身が子育ての経験や技術がないと不安を取り除くため、管理主義に陥る。²⁸⁾
- ・ 子どもを大切にしている価値観が、生活文化の獲得（習慣等）よりも知的教育に傾く。1歳から親子が知育教室に通い、生活習慣から親子の絆づくりまで指導してもらった教室が流行っている。²⁹⁾
- ・ 子育ては多様化していると言いつつ、それぞれの家庭では価値観が画一化している。（早期教育でピアノだけなど）子どもが自由に考えて遊ぶ時間が減少している。³⁰⁾
- ・ 保育の質は目に見えないが、目に見えるサービスを要求する保護者が多い。³¹⁾

かしその生活体験を保育内容として保障しても、子どもの発達につながらない今日的な状況が、現場の声として挙がっている。その状況を整理することが、本稿の課題であった。

ここに挙げた子どもの姿は、育てようとする大人の想いに対して全くの受け身となっている状況であった。子ども自身が、自分の体で感じ、自分の頭で考えるといった丸尾が考えるような科学的認識を育てる機会を与えられていないことに気づく。その要因は、親自身に生活体験のなさ、関係性のなさ(孤立)、管理的知識偏重主義という課題があるからである。これらの課題は、親自身の課題と言うよりもむしろ、親の置かれた社会・文化的背景によるものである。保育内容の構造化を考える上では、このような親の置かれた状況を、どのように支援し、子どもの生活体験の保障へとつなげられるかを、保育内容の基盤として明確に位置づけることが必要なのである。

(注)

- 1) 勅使千鶴「子どもの発達と遊びの指導」ひとなる書房、1999年、15頁10行引用。
- 2) 城丸章夫「第 章幼児教育の構造」『幼児のあそびと指導』城丸章夫、草土文化、1981年、238-270頁。三原征次「第四章保育内容の構造と指導の展開」三原征次他『幼児教育の構造』高文堂出版社、1986年71-188頁。森上史郎・柏女霊峰編「保育用語辞典」ミネルヴァ書房、2003年、45頁、(2)と同書17頁等参照。
- 3) 児童福祉施設最低基準第35条によると「保育の内容」は「健康状態の観察、服装等の異常の有無についての検査、自由遊び及び昼寝のほか、第12条第1項に規定する健康診断を含むものとする³⁾とある。幼稚園教育要領では「(保育)内容」を「ねらいを達成するために指導する事項」と規定しており、また保育所保育指針第3章「保育の内容」では、「(保育)内容」を、「ねらい」を達成するために、子どもの生活やその状況に応じて保育士等が適切に行う事項と、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項を示したものとされている。
- 4) 汐見稔幸「日本の幼児教育・保育改革のゆくえ」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸『世界の幼児教育・保育改革と学力』2008年、明石書店、353頁参照。
- 5) 泉千勢「第一章 世界の幼児教育・保育改革最前線 問われる保育の質・動き出す公共政策」泉千勢、一見真理子、汐見稔幸『世界の幼児教育・保育改革と学力』2008年、明石書店、24頁参照。
- 6) 前掲書、31頁参照。
- 7) 前掲書、76-78頁参照。
- 8) 高橋睦子「保育・幼児教育・学校の連携 子どもの健康と幸福のために」前掲書、65頁参照。
- 9) 丸尾ふさ、藤井修「記念対談 なぜ保育にとって「科学」が必要なのか」「特集2 第22回夏季セミナー報告/どうする子どもの実体験」保育問題研究216号、2005.12.98-117頁参照。
- 10) 佐伯胖編『共感 育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007年、2-3頁参照。
- 11) 白石正久「発達の扉(上)」かもがわ出版、1994年、16-17頁参照。
- 12) 1)と同書、13頁参照。
- 13) 子どもの貧困白書編集委員会編『子どもの貧困白書』明石書店、2009年等参照。
- 14) 九州保育団体合同研究会基調報告作成委員会(場所・久留米市職員会館メルクス)での保育者の発言、2007年4月21日。
- 15) 佐賀市A幼稚園子育てサロンにおける支援者の発言より、2009年4月27日。
- 16) 佐賀市C保育園研究保育検討会における保育者の発言、2006年12月9日。
- 17) 佐賀市A幼稚園の研究保育検討会における報告(場所・佐賀大学医学部)、2009年7月12日。
- 18) 佐賀女子短期大学の実習生からの聞き取り、2009年6月30日。
- 19) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2006年4月24日。
- 20) 第57回九州保育事業研究大会(場所・唐津シーサイドホテル)第6分科会司会者の発言より、2009年7月9日。
- 21) 佐賀市保育士会学習会(場所・佐賀市立図書館)での保育者の発言より、2009年11月9日。
- 22) 佐賀市のA赤ちゃんサークル(場所・佐賀市立本庄公民館)での母親の発言より、2006年9月14日。
- 23) 九州保育団体合同研究会基調報告作成委員会(場所・佐賀女子短期大学)での子育て支援者の発言、2008年5月5日。
- 24) 佐賀女子短期大学子育てコミュニティカレッジ孫育て講座(場所・鳥栖市B保育所)での受講生の発言より、2008年8月5日。
- 25) 子育てと文化のネットワーク・さかの会議(場所・佐賀市D保育所)における参加者の発言より、2008年12月25日。
- 26) 佐賀女子短期大学子育てコミュニティカレッジ保育所子育て支援担当者および地域サポーター講座(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2009年5月9日。
- 27) 26)と同じ。
- 28) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2007年9月12日。
- 29) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2007年1月15日。佐賀市内知育教室への筆者の訪問調査より、2009年10月23日。
- 30) 鳥栖市子育て支援関連機関研修会(場所・鳥栖市役所)における参加者の発言より、2007年8月24日。
- 31) 佐賀女子短期大学子育て支援者懇談会(場所・佐賀女子短期大学)における参加者の発言より、2005年7月21日。

「保育内容」と幼児の生活体験

大 村 綾*

“Content of Child Care” and Infant in Life Needs Experience

Omura Aya*

1. はじめに

家族形態の変化による、他者と関わる機会の減少や親子間のコミュニケーションの問題、また、ゲームを含むメディア接触の低年齢化など、今日における幼児をとりまく問題は多様化してきている。それに伴い、日常的にごくありふれた生活体験の活動や機会についても、幼児期を念頭に据えた議論ならびにシステムの構築が必要になってきている。

子どもは、成長や発達をする過程において、人間として生活していく上で必要な基礎能力を身につけ、望ましい人間形成を培っていかねばならない。さらには、私たち大人が、子どもにふさわしい生活を保障していくことも必要とされている。特に幼児は未成熟、未発達であるため、幼児の発達の特性に合った対応を、大人がきちんと理解したうえでとる必要がある。そして、幼稚園や保育所では、幼稚園教育要領や保育所保育指針の中でこれらのことを指導、支援する役割を担うにあたり、保育内容が設定されている。

保育内容では、幼児が将来にわたって望ましい発達をとげるために、幼稚園や保育所で子どもたちが非是とも経験しておくことが望まれる事項について事細かに規定されている。その内容を生活体験の視点から取り上げてみると、幼稚園教育要領では、「生きる力を育てる」ことを目標に、幼児が遊びを中心とした生活をとおして、また豊かな生活体験をとおして自我の形成を図り、生きる力の基礎を培うことを基本方針としている。また、保育所保育指針

では、子どもが現在を最もよく生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を培うことを目標としており、3歳以上児においては幼稚園教育要領と同じように「生きる力」の基礎を育てる内容となっている。そして、幼稚園教育要領や保育所保育指針では、幼児が環境にかかわって活動しながら、その活動の中でどのように育っているのかを確認する視点として、「5領域」¹⁾が示されている。

このような幼稚園教育要領や保育所保育指針に沿って、幼児期にある子どもが生活の大半を過ごす幼稚園や保育所では、食育や動植物の飼育、栽培、またさまざまな事業と関連付けながら、保育活動の一環として生活体験の機会が設けられている。しかしながら、その多くは事業の企画、実施で終わられており、研究的にその意義や必要性についての理論的検討の機会は少なかったように思われる。すなわち、今後幼稚園や保育所における生活体験活動の意義について、保育内容と関連付けながら明らかにしていくことが必要であると考えるのである。本稿ではこれらを明らかにする前段階として、幼児の生活体験の研究がさまざまな分野において、如何になされてきているのか、その動向について先行研究をもとに整理することを目的とする。

なお、先行研究を下記に整理してみたが、現段階での単独の研究をまとめることだけで、何らかの理論的枠組みを提示するまでには至っていない。それは、単独の先行研究の中に占めるこのテーマの割合が少ないことが要因であることは否定できない。そ

*連絡・別刷り請求先

〒840-0815 佐賀市天神1丁目4-55-801

E-mail : aya_181_o@yahoo.co.jp

のため、多くの先行研究の中から、このテーマに当てはまる部分を抜粋し、それらをまとめることによって先行研究のレビューとしたい。

2. 先行研究による幼児の生活体験に関する事例と提案

先行研究では、幼児の生活体験について、以下のとおりいくつかの事例と提案がなされている。ここでは、幼児期における生活体験の必要性を、幼稚園や保育所での取り組みを通して明らかにする研究が典型である。また、幼児の生活体験に関する事例研究については、幼稚園や保育所でおこなわれている生活体験に関連する取り組みを事例として報告し、観察やインタビューから得られたデータを分析し考察する研究が主流であるといえる。

ここで示す事例や提案は、全国的に多数行われている幼児の生活体験活動等において一般化される内容として捉えるのではなく、現状を把握した上で、今後より一層取り組みを強化する必要性がある項目や提案として取り上げる。

飽食時代と言われる現代社会において、家族形態の変化や保護者の就業形態の変化は、食事の欠食や偏食などのように、子どもの食生活や食行動に異変をきたしている。「現在みられる子どもたちの食行動の自立の未完成さは、決して子育て真っ最中の20~30代の親たちだけによって引き起こされたことではない。すでに、この年代の親たちにも子どものころから食生活体験の欠如が起っていた」というように、今日においては食生活の伝承がなされないことによる、自立の未完成が指摘される（小松2001）²⁾。ここでは、子どもの食行動の自立に向けて、乳幼児を対象にした栄養教育の必要性、乳幼児の親を対象とした子どもの食行動の発達課題について学習する機会の提供、連続的な食生活体験に向けた食教育体系の再構築が提案されている。

このような背景を受け、林ら（2002）³⁾は、幼稚園児を対象に食材体験活動を行い、食行動の自立に向けた活動プログラムを通して、子どもの食材に対する愛着形成ならびに、偏食改善について調査、研究を行っている。幼稚園児に対し、連続した食材体験活動の機会を設定し、活動の観察から得られたデー

タならびに、活動前後におこなった園児へのアンケート調査の結果から、食材に直接触れることで食材への愛着心が形成され、偏食の改善に繋がるという結果を導き出すとともに、連続的な体験活動の重要性を示唆するものである。

一方尾崎（2005）⁴⁾は、幼児の絵本との関わりに着目する。また、保育内容の「5領域」にある言葉の領域にも、乳幼児の発達と絵本については具体的にその方針が示されていることから、ここでは絵本が幼児の精神発達にどのような影響を果たしているのかについて検討されている。さらに、保育者による読み聞かせの際の留意点をまとめる作業を通し、幼児の世界観を根底から支えているのが“想像力”であり、それが発明や発見へとひろがっていくこと。そして、子どもの心豊かな成長のためには、子どもたちの想像力を思いきり飛翔させ、“感動”する心を繰り返し体験させることの重要性を示している。

さらに、現代社会において内在するさまざまな問題を、幼児の発達や子育ての視点から追及する研究もある。例えば爪田（2005）⁵⁾は、貧困問題に着目し、幼稚園児へのインタビュー調査から、子どもの育つ環境の違いによって得られる生活体験の種類や頻度が異なることを明らかにしている。さらに、保育所において積極的に生活体験を設定している場合、子どもたちの他者認識、他者との共感能力が習得しやすいことなどの結果を受け、周囲の環境から働きかけられて身に付ける人間としての知識や技能を、保育所でも習得していけるよう、支援的役割を担う必要性を示している。

また三村ら（2006）⁶⁾は、保育現場における「個の尊重」の捉えられ方について、ジェンダーの視点から分析している。そして、保育士と保護者へのアンケートから、一人一人の子どもを尊重することを理念として重視しながらも、実際はジェンダーを再生産している実態から、「個の尊重」を実体化することが阻害されている現状を明らかにするとともに、真の意味での「個の尊重」を実現していくためには、個別カテゴリーが「自然な枠組み」であるとする根強い誤認を突き崩していく自己教育プログラムが必要であると指摘している。

その他、家庭で育つ乳幼児の現状に着目した高山（2004）⁷⁾は、家庭で育つ乳幼児の現状を、地域の

子育てサロンおよび子どもとメディアをテーマに取り組むNPO団体の活動、調査から把握し、乳幼児のメディア接触の早期化・長時間化や家庭内への引きこもりに伴う子どもの遊びや人との関わり体験の機会の減少を指摘する。そしてその要因として 遊ばせる場所の少なさ、遊び環境の質の貧しさ、遊びの必要性に対する親の認識の低さの3点を整理している。そしてその解決策として、乳幼児のメディア漬けの危険性を広く知らせる、遊びの重要性を乳幼児の親に知らせる、遊びの場をつくるという3点を提示している。

以上のように、事例と提案を例示してきた。ここでは、活動実践の検討による状況整理や課題整理をもとに、各々の視点で今後のさらなる発展に向けた提案がなされている。しかし、現段階において幼児における生活体験そのものを問う設問はなされておらず、今後このような視点での調査、研究が求められよう。

3. 保育士養成課程ならびに保育内容の視点に立つ研究

以上のような、幼児の生活体験の重要性について、実践事例を用いて検討していく研究が主流な中、幼児の生活体験について、保育士養成教育の視点から研究されているものも少なくない。

中央教育審議会でも指摘されているように、今日幼稚園や保育所において、教員や保育士自身の外遊びの体験不足が問題になってきている。その影響から、幼児が遊びながら楽しく運動するような指導がうまくできないなどの状況も起きてきている。枝松(2003)⁸⁾は「保育者は、幼児が主体的に様々な活動を体験できるような環境を設定したり、援助する重要な立場である」という認識のもと、保育士養成課程に所属する学生を対象にアンケート調査を行い、幼少期にどの程度体験活動を行ってきたのかについて、遊び体験、生活体験、自然体験を中心に明らかにしている。中でも生活体験については、「小さい子と一緒に遊ぶことは経験しても、オムツを替えたりミルクをあげることはしていない」というような、幼児との部分的、単発的関わりを傾向として指摘している。

一方、学生の生活体験不足の状況を少しでも解消

すべく、長根(2004)⁹⁾は授業におけるオペレッタへの取り組みから、学生の「子どもの立場を考慮した保育センス磨き」に着目している。そして保育内容の「人間関係」や「表現」との関連から、学生の感情の流れや「思い」の余韻、能力の個人差などを考慮し直接的・間接的な指導が必要である事、常に環境構成を心がけることの重要性を指摘している。

この長根の研究のように、保育内容の観点から検討している研究は珍しくない。高原ら(2007)¹⁰⁾は、身体表現に対する保育者自身の経験不足や子どもの生活体験不足が指摘される状況を受け、身体表現本来の特性を生かせるイメージや動きをベースにした表現遊びを保育現場に定着させていく必要性を指摘している。その際に、保育者養成校として、イメージや動きを引き出す身体表現の指導法を確立していく必要性を示している。調査では、そのための実態把握が目的に据えられており、保育経験年数が浅いほど子どもへの共感や承認に高い意識や配慮が持たれていること、表現を自分なりに楽しむための雰囲気作りを基本に、さまざまな工夫がなされていることを明らかにしている。

保育内容の「表現」に限らず、「環境」の分野でも体験不足が指摘されている。学生の自然体験や食物の栽培体験不足に着目する小田(2007)¹¹⁾は、学生を対象とした栽培体験学習を通して、さまざまなねらいの達成を期待するものの、「すでに生活体験や生活経験の不足から、ねらいの達成は十分にできなかった」と結論で述べている。このような保育内容の「環境」の捉え方について爪田(2003)¹²⁾は、子どもの成長にとって大切なのは、「環境ではなく環境をくみ取る体験である」とし、「環境は子どもの周囲に独立して存在しているもの」であり、「環境と子ども間に働きかけたり、働きかけられたりする相互作用が行われた時、子どもの成長と発達に影響を与える体験が生み出される」と説明する。そして、このような子どもたちに豊かな生活体験を与える実践として、世代間交流事業、異年齢児との交流事業を取り上げ、旧産炭地の社会問題を積極的に解決していく保育所の保育内容および取り組みを事例に、分析を行っている。

また東内(2005)¹³⁾は、子どもの基本的な生活習慣や言葉、五感の獲得のためには、子どもの日常生

活自体をつくりかえていくことが急務の課題であると指摘し、それに対する対応の一つとして、保育士と保護者が共同で保育をつくっていく「共同保育」に着目する。そして、大阪にある共同保育所を事例に、保育における「共同」の思想の意義について検討している。ここでは、保育において「共同」の思想を基盤にすることで、保育者と親との間に弱さを真摯に受け止めあう信頼関係がつけられること。そしてこのような保育における「共同」の思想があるからこそ、親の子育てを支え合うための「共同学習」と、保育の専門性からの「系統学習」との循環構造が成立すると指摘する。

4. 子ども時代の生活体験が及ぼす影響

最後に、生活体験がある社会現象の一要因として取り上げられている研究について大まかに概観していく。ここでは、その中でも生活体験というキーワードで調査、分析が行われている研究について整理していきたい。

高玉 (1993)¹⁴⁾ は、児童虐待問題における子どもの養育者である親の基本的特徴について、親の成人後の生活体験を中心に洞察している。その結果、欧米、日本を問わず、虐待親の性格は間接的には社会的、経済的要因に抱束されながらも、直接的で、より一般的には個人の精神的、成育的要因が大きく作用して形成されていることを明らかにしている。

さらに三浦ら (2006)¹⁵⁾ は、「幼稚園から中・高校生まで、それぞれの発達段階にあった飼育教育を行うことが必要である」という前提のもと、具体的殺生行動に関する賛否や認識基準に、価値観や生活体験あるいは殺生行動の可能性がどのように影響しているのかを分析している。ここで生活体験尺度として、自然体験、ペットの飼育、遊び経験、孤立経験、残酷場面の仮想経験、身近な死の経験、食物最終体験など22項目を取り上げ、分析を行っている。その結果として、殺生行動の可否については、全体的な傾向として価値観よりも生活体験のとの関連が強いことから、どのような遊びを子ども時代にしてきたかによってどのような殺生行動が可能かが左右されることを明らかにしている。なお、ここで殺生行動は、人間が生きていくうえで必要な殺生とそうでない殺生とに分けて検討されており、「仲間や自

然との体験」が「他者への関心」とプラスの関与を示すのに対し、「高齢者の否定」とはマイナスの関与を示すなどの詳細な分析、検討がなされている。また、一般的な見解として、子どもの教育上「残酷なゲーム・マンガ体験」は悪いもの、「ペットの飼育体験」は良いものにとらえられがちであるが、調査の結果から、実際には「良い・悪い」とすぐに判断できるような単純なものではなく、複雑な仕組みで生活体験が価値観に影響を与えていることが示唆されている。

5. まとめ

今回、多数の先行研究をまとめ、それらを踏まえてこのような形に集約した。先行研究のパターンとしては、実際の事例を提示している場合と、理想に基づいた具体策やモデル、実践の提示が中心であった。その他、今日の子どものとりまく社会問題を検討していく一つの視点として、生活体験が位置づけられている研究にも触れることができた。

ここで検討していった研究は、「幼児の生活体験」をキーワードに集めたものを中心に扱っている。しかし、「生活体験」というキーワードを用いなくとも、類似した概念を用いて調査、研究がなされていることも推測できることから、今後さらに視野を広げて整理していく必要がある。

今後の課題としては、このような作業を進めながら、幼稚園や保育所における、幼児の生活体験の意義について具体的に検討していきたい。

[引用文献]

- 1) この「5領域」は、保育の目標を達成するために、保育者が援助して子どもに身につけていくことが望まれる事項を発達側面から示したものである。具体的に、発達の側面から5つの領域が設けられている。すなわち、心身の健康に関する領域である「健康」、人との関わりに関する領域である「人間関係」、身近な環境との関わりに関する領域である「環境」、言語の獲得に関する領域である「言葉」、及び感性と表現に関する領域である「表現」の5領域である。
- 2) 小松啓子「子どもの生きる力を育てる連続的な食生活体験の意義 幼児期の食行動の自立をとおして」(2001)『生活体験学習研究』創刊号、日本生活体験学習学会、19-27頁。

- 3) 林伸子、岡村真理子、小松啓子「幼稚園における食材体験活動と子どもたちの野菜嗜好の変化」(2002)『生活体験学習研究』第2号、日本生活体験学習学会、55-64頁。
 - 4) 尾崎恭子(2005)「幼児の精神発達と絵本」『中国学園大学紀要』第4号、61-67頁。
 - 5) 爪田寿子「子どもの育成環境から生じる生活体験の差異」(2005)『生活体験学習研究』第5号、日本生活体験学習学会、31-41頁。
 - 6) 三村保子、力竹由美「保育・子育て実践における『個人の尊重』 ジェンダーの視点から再考する」(2006)『西南女学院大学紀要』第10号、143-152頁。
 - 7) 高山静子「乳幼児期の遊びの不足とそれを補う仕組みづくり」(2004)『生活体験学習研究』第4号、73-79頁。
 - 8) 枝松三佳「保育者養成校における学生の体験活動について」(2003)『近畿大学豊岡短期大学紀要』第31号、9-15頁。
 - 9) 長根利紀代「保育者を目指す学生への授業効果について オペレッタを教材として」(2004)『名古屋柳城短期大学研究紀要』第26号、91-107頁。
 - 10) 高原和子、瀧信子、宮嶋郁恵「保育者の保育内容『表現』の関わりとその方法 表現活動を引き出す手だてについて」(2007)『福岡女学院大学紀要』第8号、人間関係学部編、57-62頁。
 - 11) 小田賢司「保育内容『環境』の演習についての一工夫 簡便な方法による野菜栽培についての体験的学習」(2007)『長崎短期大学研究紀要』第19号、113-118頁。
 - 12) 爪田寿子「旧産炭地自治体の保育実践 川崎町保育所における保育の現実と展望」(2003)『日本生活体験研究』第3号、77-83頁。
 - 13) 東内瑠里子「保育における『共同』の思想と保育内容の展開 アトム共同保育園を事例として」(2005)『九州大学大学院教育学コース院生論文集』第5号、73-87頁。
 - 14) 高玉和子「児童虐待問題に関する一考察(3) 虐待親の基本的特徴」(1993)『駒沢女子短期大学研究紀要』第26号、51-56頁。
 - 15) 三浦香苗、石井正子、田中千穂「学生・教員の殺生行動に関する認識構造を規定する要因 生活体験・価値観・殺生可能性は殺生への態度に影響を与えるか」(2006)『学苑・人間社会学部紀要』第784号、昭和女子大学、19-39頁。
- [参考文献]
- (1) 佐藤公則「ある自閉症児の14年間の生活記録」(1988)『情緒障害教育研究紀要』第7号、99-106頁。
 - (2) 鈴木恵津子「保育士養成校における音楽教育の意義 子どもの心身の発達と音楽とのかかわりを踏まえて」(2002)『鎌倉女子大学紀要』第9号、107-113頁。
 - (3) 角南良幸、池上寿伸、坂元康成、中谷敏昭「保育内容・領域『健康』からみた幼児の瞬発力と下肢筋力測定について 性・年齢の影響と新しい測定に関する子ども達の反応」(2007)『福岡女学院大学紀要』第8号、人間関係学部編、51-56頁。
 - (4) 増田榮「幼児期の道徳的心性の形成と教師の役割に関する研究ノート」(2007)『福岡女学院大学紀要』第8号、人間関係学部編、107-114頁。
 - (5) 三浦香苗、長澤陽平、石井正子「大学生向け殺生行動尺度の作成の試み 子ども時代の生活体験の効果の分析を通して」(2004)第761号、昭和女子大学、27-39頁。

「未来を拓く子どもの社会教育」

上杉孝實・小林美代子監修



標記の著書が日本生活体験学習学会に献本され紹介の依頼があったので、本書の概要を紹介する。「まえがき」によれば、本書は社会教育全国協議会が主催する社会教育研究全国集会「子ども分科会」の第14回名古屋集会から第48回札幌集会までの35回に及ぶ実践報告と研究討議の成果ともいべきものである。本書の構成は、プロローグ「子どもの発達支援と権利保障」、第 部「子どもが育つ地域と社会教育」、第 部「子どもの豊かな育ちと文化・家族・社会教育」、エピローグ「子どもが豊かに育つまちづくりをめざして - 子どもの権利施策の創造」である。第 部は、上杉孝實、第 部は小林美代子が執筆し、かつ二人が関係する研究者、実践者、施設職員が分担執筆している。プロローグは立柳聡が、エピローグは姥貝荘一が執筆している。第 部「子どもが育つ地域と社会教育」では上杉孝實が、論考「子どもの社会教育の展開」を、柳父立一が論考「少子化の原因としての子ども観 『勉学的子ども観への移行』」を書いている。

続けて 8 名が次の事例報告や論考を執筆している。森澤範子 子どもの人権を守る活動 川西市子どもの人権オンブズパーソンの活動から、兵庫県川西市における公的第三者機関の活動報告である。

立石麻衣子 自然のなかでの子どもの活動～一人ひとりの存在を認める「ひと山まるごとプレイパーク」、大阪府池田市の特定非営利活動法人北摂こども文化協会の実践である。

江坂正己 論考「子育て・子育ての今日的課題 地としての関係/図としての発達」

佐野万里子 子育て・子育てと公民館 「なんなん？ おもしろ体験隊」から 財団法人奈良市生涯学習財団南部公民館と特定非営利活動法人都南地域教育振興会（はーとネット）の小学生対象協働事業の実践である。

山田隆造 子ども博物館（チルドレンズミュージアム）の可能性 キッズプラザ大阪の事例、財団法人大阪市教育振興公社が運営する「こどものための博物館」の実践である。

水野篤夫 論考「子ども・若者と社会教育：今求められるユースサービス」

大場孝弘 子どもを支える青少年施設、京都市にある公設民営の青少年活動センター（財団法人京都市ユースサービス協会）の十年の活動を整理している。

宮村裕子 大学生ボランティアによるコミュニティスペースの運営、大阪府柏原市のコミュニティスペース peco（ペコ）の実践である。

第 部「子どもの豊かな育ちと文化・家族・社会教育」では、小林美代子が論考「子どもの時系列的発達保障と家族、文化、社会教育 『自立した人間』を育てるから、『自立した個人』を育てる時代へ」を、志濃原亜美が、論考「現代家族と子育て支援」を執筆している。続けて 7 名が次の事例報告や論考を執筆している。

掃部陽子 家族カウンセリングによる子育て・子育て支援 家族カウンセリング研究所「陽だまり」福島県福島市に開設した同研究所の 2 年余の実践である。

廣中邦充 みんな おじさん ところ において やんちゃ和尚・西居院 愛知県岡崎市のかけこみ寺西居院で、常時十数人の子どもを預かり、生活をともにしている「やんちゃ和尚・廣中邦充」の実践である。

星野一人 論考「転機を迎えた地域子ども施設『共同性』の再構築をめざして」

田島克哉 廃校活用の子ども総合施設の活動風景
港区立赤坂子ども中高生プラザ（愛称“プラザ赤坂なんで～も”） 高齢者施設と児童施設の複合施設という形態をとる同プラザの実態と課題をまとめている。

高見啓一・小林理恵 地域オリジナルの通学合宿が育む、子どもとおとなの自己形成
滋賀県「びわ町」（現長浜市）の通学合宿と米原市立米原公民館の通学合宿の実践をまとめている。「びわ町」は同教育委員会と「びわ町地域教育力体験活動推進協議会」が主催している。米原公民館は特定非営利活動法人 FIELD が指定管理者である。

山田真理子 論考「子どもの育ちとメディア文化」
子どものメディア漬けの危機を指摘して、ノーテレビデーの実施とノーテレビに向けて家庭で取り組める具体策を提言している。資料として、「子どもとメディア」の問題に対する提言（日本小児科医「子どもとメディア」対策委員会）が紹介されている。

西村たか子 「おやこ劇場」が果たしてきた役割と今後の展望 NPO 法人横浜こどものひろば
30年間に350以上の作品を上演して舞台芸術にふれる機会を提供してきた実践をまとめ、今後の課題と展望を示している。

第 部で上杉孝實^{たかみち}は、論考「子どもの社会教育の展開」において、以下の7項目を立てて論じている。

1. 社会教育の概念をめぐる問題、2. 子どもと社会教育行政、3. 子育て、子育てと社会教育、4. 子どもにとっての社会教育、5. 子ども観の問題、6. 子どもの居場所と社会教育、7. 子どもの社会教育実践の課題、である。

第 部で小林美代子は、論考「子どもの時系列的発達保障と家族、文化、社会教育 『自立した人間』を育てるから、『自立した個人』を育てる時代へ」において、以下の6項目を立てて論じている。1. 子どもの育ちの現状と子育て指標転換の必要性、2. 子どもの発達の特性の理解と家庭・地域、3. 児童期の発達の特性と家庭・地域、4. 児童期後期と家庭・地域、5. 青年期の発達の特性と家庭・地域、6. 子どもの時系列発達の進行と家庭・地域のかかり方、である。

本書は、子どもの社会教育研究をより深化させていくために出版されたものであるとして、「まえがき」には次のように書かれている。子どもの教育問題についての書物は数多く出版されているけれども、それは学校教育に関するものが主であり、子どもの社会教育に関する書物はあまり見あたらない。そこで、大学・短期大学などで社会教育や保育等の講座を担当している教員、行政やNPOといった機関・団体で実践・研究をすすめている方々に依頼して分担執筆してもらった。「まえがき」に書かれている通り、社会教育に関する書物自体が学校教育に比べると少ないが、それは小・中・高校で働く教員の数を考えれば当然のことではある。しかし、それはにおいても「社会教育と子ども」というくくりで書物を探すとすると大変少ない。さらに、「公民館と子ども」というように限定すれば探すこと自体が困難とさえ言える。その意味では、本書は都道府県、市町村の社会教育の第一線に立っておられる社会教育主事の皆さんに読んでいただくようお勧めしたい内容である。社会教育主事のみならず、小・中・高の各学校で地域との連携を実践^{たかみち}しておられる教員の皆さんにもお勧めしたい。上杉孝實は、論考「子どもの社会教育の展開」の中で次のように述べている。「家族、同輩集団、近隣集団、学校、職業集団などが通過集団として子どもの社会化に大きな影響を与えることが指摘されてきました。(略)かつての家庭の教育機能が高かったかのような言説がありますが、(略)むしろ家族の教育機能は、自営業家庭などで見られた親子の共同労働によって発揮されたといえます。孤立した小規模家族では、親の育児不安も増し、子どもの人間関係も限られてきます。家族を支える上でも、子どもの社会性を育てる上でも、身近な同輩集団、近隣集団の機能が重要です。これらが自生的に成立しにくい状況にあるとき、意図的にその形成をはかるところに社会教育の機能があります。」(32頁) 社会教育実践の場に身をおく人々が上杉のこの指摘を反芻しながら、本書に書かれている事例や論考を読み返すならば、新たな刺激を得ることもできるし、実践意欲を高めることもできるだろう。

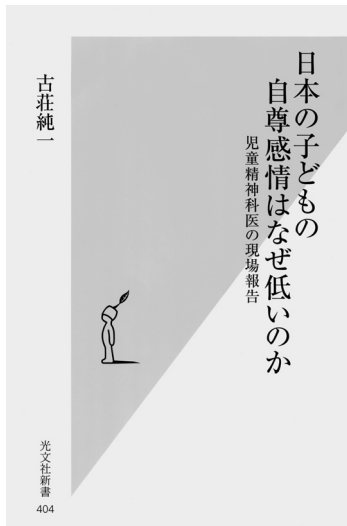
[学文社、2009年、3,150円]

(正平辰男)

『日本の子どもの 自尊心はなぜ低いのか』

児童精神科医の現場報告

古 莊 純 一 著



本学会が発足した状況を考えれば、「日本の子どもの自尊心はなぜ低いのか」という書名に、本誌の読者にはなんら違和感や新奇さはないだろう。しかし、著者は、「自尊心」という言葉も知らないという大人にこそ読んでもらって、日本の子どもの置かれた状況や子どもの思いを理解して欲しいと願っている。私たち大人が育った環境とは異なる状況の下で、今の子どもたちが生きているという至極当たり前の、この現実を実感し、自覚し、再認識するためにも有益であると思う。このような書籍を手にする読者は、子どもに無関心とか放任しているというよりも、どちらかといえば、子どもに目を向け、「よりよく育てよう」と努力しているのではないだろうか。その視野を少し広げて、自分自身にも目を向け、自分の生き方、価値観を再考することが求められているようにも感じられる。私の日頃の思いが入った拡大解釈かもしれないが。

この著書の構成は次のようになっているので、子どもに関心さえあればすぐに読める。

はじめに

第1章 注目のキーワード「自尊心」を問い直す

第2章 子どもの精神面の健康度を測る

QOL 尺度の開発

第3章 自尊心が低い日本の子どもたち

第4章 なぜ子どもたちの自尊心が低いのか

第5章 専門外来で診る子どもたちと自尊心

第6章 学校現場で子どもたちの心の問題を

サポートする

第7章 社会・教育病理現象と自尊心

第8章 子どもとどう関わったらよいのか？

あとがき

「はじめに」ではかなりの紙面を使って、著者自身の子どもとも関わり、その中で得られた体験、問題意識などが平易に記され、第1章では、「自尊心」についての解説もある。そして、「第4章」のタイトルがほぼそのまま書名になっている。この章は、その理由について、筆者自身が日々の仕事を通して、「居場所がない」「疲れた」と訴える子どもたちと接している過程でどうしても考えざるを得なかった問題であり、課題だったと考えられる。

著者は、青山学院大学教育人間科学部教授で、教育学の学生を対象に小児精神神経学という科目を担当し、また、大学病院や専門病院で子どもの心の診察を行い、地域ではスクールカウンセラーや教育委員会からの相談を受けたり、学校現場を訪れたりする立場にあるという。

そのような仕事に携わる中で、日本の子ども生活状況を知るための日本語版 QOL 尺度の開発にかかわり、実態調査を行った。QOL 尺度は6つの下位領域 [1. 身体的健康、2. 情緒的ウェルビーイング(気持ち)、3. 自尊心、4. 家族、5. 友達、6. 学校生活] からなっている。調査結果は、日本の子どもたちが、ドイツやオランダの子どもたちと比べて、QOL 得点が低く、なかでも特に自尊心や家族、学校生活の満足度が低いことを示していた。まさに、執筆者の負の予想「私の外来に来る子どもたちというのは、もちろん、ごく普通に暮らしている子どもたちに比べれば極端な状況にあるともいえるのですが、逆に考えれば、同じように悩みを抱えている子どもの中でも、比較的早く相談できる人にめぐり合えた、という

側面もあると思います。……、色々な問題を心に抱えている子どもたちが相当数いるのではないかと気になってしまいます。」(p.4-5) に符合するのである。

親がどのくらい自分の子どものQOLについて理解しているのかを確かめるために、子どもには自分の、親には子どものQOLについて質問し、両者のQOL得点の一致度を調べた。その結果、子ども自身の得点が低い群(全体の中で低い方15%)では、親が回答した得点と子どもの得点とは全く一致せず、親の方が明らかに高く、逆に子どもの方が親よりも高いというケースは一組もなかった。これに対して、対照群の親子の得点は比較的一致していた。得点が低い子どもの方が、現在の生活に満足していないわけで、内面的な問題も多く抱えていると思われるが、そのような子どもたちの親の方が子どもの気持ちに気づいていないのである、あるいは気づこうとしていないのかもしれないが。

QOLの調査で家庭と同様に満足度の低かった学校については、学力の低下も取り上げられている。その中で、「子どもたち一般の傾向として、学習意欲が低くだけでなく、学校卒業後も人生において、あえて新しいことに挑戦することを回避する傾向があるように思います。……このような子どもたちにとっては、語学や世界情勢の知識には興味を持たず、……。語弊があるかもしれませんが、彼らには、科学的な疑問を認識させる教育よりは、社会的体験を通して知識の再現、習得につとめる教育で十分だとも言えます。……」

PISAの報告書や行政の目標は、『たとえ周囲の反対があっても自分の道を切り開いていく子どもたち』を想定しているのですが、実際は、そのような子どもは少数ではないのでしょうか。

国際的に通用する意欲の高い青少年の育成は重要な課題です。しかしわが国の現状では、大多数の子どもたちは、小学校在学中にすでに、自分の限界を悟っているように思います」(p.192-193)と述べている。

また、「小学校3～4年生頃になってくると、自分の能力に限界を感じる子どもが増えてきます。この位の年齢の子を診ていると、学校の勉強はやっても無意味だと考えるようになると、学習意欲がなくなってくるのがよくわかります」(p.181)とも述べている。ちょ

うど「9歳・10歳の壁」と言われている時期である。すべての子どもに同じ教育目標を立てることの意味を問い、問題提起しているように感じられる。

イギリスの初等教育の指導者であるMarilyn Fryer教授の「現実には生産に必要な教育がなされ、個人のニーズあった教育がなされているわけではないという危機感から、英国では敢えて“創造性教育”という柱を立て、強調している」(日本教育心理学会第51回総会(2009.9.20-22.)特別講演「英国の創造性教育：過去・現在・未来」より)と語っていた。

日々の診療や学校現場での事例から得られた知見をまさに個々人の聞き取り調査のように活用しながら、長期にわたる調査結果を虐待、いじめ、不登校、薬物依存、発達障害など多面的に考察しながら、自尊感情という視点で、子どもたちの現状や子どもたちを取り巻く状況を分析している。

最終章には、自尊感情を程よく高めるために子どもとどう関わったらよいか、その8つの方法が、読者の実践の手引きとなるような解説と共に挙げられている。次の通りである。

- 1 子どもの話に耳を傾ける
- 2 子どもの自尊感情・発達という視点を持つ
- 3 まずはお母さんが、
 そしてお父さんも自己を肯定する
- 4 親の期待を押し付けず、
 子どもを肯定的に受け止める
- 5 子ども自身が目標、希望を持てるようにする
- 6 自尊感情は低すぎず、高すぎず
- 7 規則正しい生活習慣の確立を
- 8 大人がみんな子どもを育む社会を目指す

これら8項目のどれもが特に費用が掛かるようにも思えない。本当に基本的な教育にお金はかかるのだろうか。全く掛からないなどとはいえないが、お金を掛けなくてもできることは多くあり、子どもたちはむしろその方を欲しているのではないだろうか。秋の夜長をしばし親子、家族で語り、戯れる、そんな光景を思い描いて。

[光文社、2009年、840円]

(加知 ひろ子)

生活体験学習大分フォーラム

「変貌する幼少年期の生活体験をどう捉えるか」

日 時：2009年1月24日(土) 13:40～

会 場：大分大学教育福祉科学部棟及び一般教育棟

登壇者：三田井 万 (社会福祉法人ポプラ会旦野原保育所)

櫻井 晴美 (鶯野校区児童育成クラブ)

村上 和子 (社会福祉法人シンフォニー)

矢野 修 (大分県教育庁生涯学習課)

藤澤 敏夫 (大分市立植田東中学校)

コーディネーター：山岸 治男 (大分大学)

生活体験学習大分フォーラム 「変貌する幼少年期の 生活体験をどう捉えるか」

1 本フォーラムの課題

本フォーラム (2009年1月24日、於・大分大学) は、変貌する近時の子どもの生活体験をどう認識し、受け止め、確かな発達を保障する上でどう創造したらよいか、さまざまな角度から、実践を踏まえて探ることを目的に開催した。子どもの生活世界は、近時急速に変わっている。親や地域住民との交流、IT機器、基本的な生活習慣、食のバランスと摂食、自然とのふれ合い、身体的活動……など、どの点からも課題が山積している。

では、そこにどんな問題が生まれ、どんな課題が発生しているのか、課題はどのように解決することが出来るのか、フォーラムを通して検討したのが本報告である。会場には登壇者のほか、85名の一般参加者が来場しており、フロアとの対話も通した、文字通りフォーラムを展開することが出来た。

2 登壇者の「横顔」

登壇者は、発言順に次の方々である。

三田井 万氏...社会福祉法人ポプラ会旦野原保育所
氏は民間会社退職後、副園長として就任。人類の発達過程に即した保育方針を探究している。

櫻井 晴美氏...駕野校区児童育成クラブ
氏は育成クラブ指導員として、放課後の子どもののびやかな遊びに創意工夫をこらしている。

村上 和子氏...社会福祉法人シンフォニー
氏は知的障害があっても安心して暮らせる職場や地域社会の在り方を実践的に模索している。

矢野 修氏...大分県教育庁生涯学習課
氏は大分県が進める学校・家庭・地域の「教育の協働 (協育)」の推進方法を検討している。

藤澤 敏夫氏...大分市立植田東中学校
氏は学校選択制導入などの過程で変容する生徒像の変化に対して具体的対応を模索している。

3 実践の紹介

(1) 三田井氏.....保育の基本方針「芽はゆっくり

根はしっかり」を掲げ、身体づくりを基本にした体験を通して心の育成を図っている。保育目標として掲げるのは次の4点である。

発達段階に応じた大人達の働きかけを行う。

われを忘れて熱中するところを育む。

ものごとに興味を持ち、挑戦し、達成感を味わうところを育む。

助け合うところ、約束を守るところを育む。

では、どんな具体的活動を行っているか、2008年度に継続している活動経過を追ってみよう。活動全体を貫くのは「自然園庭 (里山整備)」づくりを通じた自然と触れあう場の提供である。

2000 (平成12) 年に園舎を現在地に移転した時、荒廃した里山を取得した。

保護者が伐採、草刈り、道造りなどを開始。

子ども達の手で「にこにこやま」と命名。動植物、風、木洩れ日、木の実・草の実、落ち葉や腐葉土など、森の恵みと危険や不思議を実感する里山に。

妖精「クンベル」(ともしび装置) を設置。

大分県より「遊び学ぶ森林作り推進事業」に指定。

こども環境学会より「こども環境活動奨励賞」を受賞(2006年度)

にこにこやまなどでの活動を通して、自然とのふれ合い、体力向上、リスク回避力の取得など、基礎的な生活力をつけていることが実感できる。年長児保護者を対象に専門家による研修会を実施。小学校入学以後の自然体験の意義を学習している。

ところで、保育実践から見つめると、今、子ども達に次のような事態が起きている。まず、基本的な生活リズムの未確立な子どもが多いこと、保護者との「生活」に関する共通理解が困難なことである。また、遊び場が減少する中、プレイリーダーが必要なことも実感する。さらに、子どもを消費者に見立てた利益第一の遊具開発も問題である。同時に、保護者からの「責任追及」に怯えて「リスク体験活動」が出来ない状態があり、子ども達に温もりと遅しさをともに味わわせ得なくなっていることに「保育の

危機」を感じている。

とは言え、小学校入学時まで在園する幼児が多いので、発達に応じた生活リズム」づくりができるよう、保護者を巻き込んで体験活動に取り組んでいる。

(2) 櫻井氏……放課後、いろいろな状態でやってくる子ども達、「ギャングエイジ (こあくま)」達との「格闘」を繰り返している。育成クラブが生まれたのは1996 (平成8) 年。初めは15人の募集が困難だったが、次第に利用者が増加し、現在42名が在籍する。本クラブの特徴は、1) 最初から障害児の利用を受け入れたこと、2) 父母会を結成し、運営委員会、父母会、指導員の三者が協議して運営の基本を決めること、の二点である。障害児については、校区を越えて他校区からも利用児がいる。また、長期休暇中の利用や延長保育も期間・時間・利用料など三者の協議による。

活動の特徴は「自然とのふれ合い」「季節感を養う行事」を出来るだけ沢山取り入れることである。

自然とのふれ合い

- ・「基地づくり」…子ども達は、広い空間よりも狭く見通しの悪いところでよく遊び回る。遊びの基地を作り、集団遊びを繰り返して、冒険ごっこも満喫する。
- ・「木登り」…園庭に手頃な樹木が植えられており、木登りする姿が目につく。あまり高い樹木はないが、登る楽しみ、枝にぶら下がる楽しみも覚える。
- ・「山遊び」…裏山に入り、窪みや急斜面、崖などでズボンが汚しながら遊ぶ。年によって、野犬、猪が出没して裏山に入れなくなることもある。
- ・「泥だんごづくり」…水たまりの泥をこねて団子作りする光景もおなじみになっている。

季節感を養う行事

- ・「花見」…春先の恒例行事である。
- ・「そうめん流し」…竹で箸をつくり、利き腕でない方の手で食べる。終わった後、竹ロボット作りも。
- ・「キャンプ」…豊後大野市の野外施設に出かけて行う。縄文時代の住居、河川プールなどで遊ぶ。
- ・「芋掘り、焼き芋パーティー」…素手で掘り、芋焼きには濡れた古紙を使用する。

- ・「クリスマスケーキづくりとカレーづくり」…親が手を出すのではなく、出来るだけ子どもにさせる。
- ・「もちつき」…正月行事として行う。

「障害のある子ども達との生活」…クラブ発足時から一緒に活動してきたので、互いに違和感なく自然体で過ごしている。自閉症の子どももおり、子ども同士の助け合いや協力がいたる所に見られる。

課題としては、手間・ひまをかけ、遊びを素材から構築することをつい忘れがちなことである。大人がやってしまうのではなく、時間をかけてでも子どもにさせる心の余裕を持つことが大切である。

(3) 村上氏……社会福祉法人シンフォニーの前身は小規模作業所ネバーランド(1991～1999年)である。この時代、ネバーランドには養護学校中学部を卒業したばかりの、体格面で幼さが残っているような人たちが就労や生活の自立を目指す通所訓練サービスに通っていた。シンフォニーに衣替えした後も、ネバーランド時代の理念を受け継いでいる。理念の中心は「安心を創る～まちで働く・まちで暮らす」、即ち知的障害を伴いながらも地域社会で安心して働き暮らす事が出来るよう福祉サービスの提供や相談支援を行うことである。

具体的には、「体験を通じた社会経験の積み重ね」により、次の4つの力をできるだけ自然な形で獲得することを実践している。

移動の力……できるだけ公共の移動手段を活用するよう訓練している。親や知人の車によって移動するほうが楽である。だが、そうしていると、地域の人々との交流に疎くなり、住民、障害者ともに相互理解が困難になるのではないかと考えている。タクシーやバスの運転手さんが障害者を載せ、会話するようになっている。

食事の力……自分の手で、自分で選択し、栄養などのバランスを考えて食事を取ることは、障害児にとっても大きな意味がある。また、材料の加工、盛りつけ、配膳などの工夫を体験することにも意義がある。

消費の力……親の手による弁当づくりには勿論大切な意味がある。しかし、障害のある子ども

達の場合、あえて弁当を持たずに来、スーパーなどで弁当を買う体験にも大きな意味がある。釣り銭の計算や、挨拶などの言葉にも配慮した体験をすることになる。

気配りの力……挨拶を交わし、返事をし、服装や態度、言葉づかいなどに留意する体験である。知的障害があっても、地域で安心して暮らせるよう、必要な訓練を体験的に行うことに重心を置いている。

シンフォニーの基本方針は、「まちで働き・まちで暮らす」にあるが、その理由は次の通りである。

「できるようになってから地域へ」ではなく「できるようになるために体験を積む」ことが重要なこと。

「地域の理解が出来るまで待つ」ではなく「地域の理解を待つのでなく、地域の理解を創る」事が重要であること。

(4) 矢野氏……高校教師を経験後に生涯学習課に勤務しながら思うのは、子どもを取りまく環境が急速に変化し、学校や家庭、地域の教育力の低下が実感できることである。平成18年に教育基本法が改正され「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が第13条として付加されたことから分かるように、子どもの健全な育成はもはや特定の機関等の努力だけでは不可能であると思われる。そこで、大分県では、学校、家庭、地域がそれぞれの役割と責任を果たしながら、三者が日常的に連携・協力して教育する「協育」を推進するネットワークづくりに取り組んでいる。

「協育」ネットワークの構築

本ネットワークは、学校、一定エリア、市町村の三層を成しており、各エリアの範囲にコーディネーターを配置する仕組みになっている。コーディネーターは学校、家庭、地域が連携・協力できる態勢を日常的に創り出し整備する機能を果たすよう努めている。三層の具体像はおよそ次の通りである。

概ね各小・中学校において保護者や地域住民が日常的に学校を支援するネットワークをつくり、環境整備、授業補助、登下校時の見守りなどを

行う。

概ね中学校区エリアにおいて、公民館を拠点に関係者がネットワークをつくり、子どもの体験活動、安全・環境浄化活動、学校教育活動の支援等を行う。

市町村教育委員会が中心となり市町村全体としての方針・方策を協議・決定する。住民への啓発や前の2つのネットワークの活動支援も行う。

「協育」ネットワークに期待される効果……およそ次のような効果が期待される。

地域の拠点としての学校づくり…学校と地域の繋がりが強くなり、開かれた学校、愛される学校になる。

学校の負担軽減…今、学校が担っている業務で地域が担える分を地域に委託し、学校の負担が軽くなる。

安全・安心な地域づくり…住民の意識が高まり、大人の目が子どもに注がれる。

新たな課題への対応…近時の新しい問題・課題に対し、ネットワークが作動することが出来る。家庭教育支援と体験活動の充実…ネットワーク構築により相談態勢や活動の実施が可能になる。大人社会の構築と生涯学習社会の形成…住民による「協育」への総参加が期待される。

(5) 藤澤氏……本校は、1975（昭和50）年に創設された開校34年目の中学校である。創設直後は大分市の人口増加の下で生徒数も増加したが、近時は少子化の影響もあり生徒数は減少している。現在全校で616人。立地条件は自然環境、文教環境ともに良好で、部活動加入率も75%に達する。

しかし、問題も山積する。具体的には、学習意欲や基本的な生活習慣の欠如した生徒が年々増加しており、学校だけの努力では解決が困難である。経済格差、家庭の教育力格差、核家族化など、生徒の生活環境の変化が大きい。学校、家庭、地域の具体的な活動を通じた連携が必要であり、いくつかに取り組んでいる。

学校における体験活動の取り組み

職場体験（2年生）…地域所在43事業所で3日

間の職場体験活動を実施している。

ちよいボラ (全学年) ...花壇づくり、トイレ清掃、月1回の活動。1回当たり20名~100名が参加。

空き缶・空き瓶回収活動 (全学年) ...空き缶回収を年2回、空き瓶回収も年2回。益金は生徒会に。

学校間連携による取り組み

小中学校間の連携

...教員参加の挨拶運動 (月1回)

...英語の出前授業 (年1回)

中高校間の連携.....危険物取り扱い主任 (国家資格) 受験講座; 大分工業高校

学校・地域間連携による取り組み

校区公民館との連携...公民館祭りへの参加。

清掃活動への参加...寒田川清掃、ほむら祭り後の清掃、大分川清掃など。

交流もちつき大会...大分大学留学生、地域住民と。

特別養護老人施設との福祉交流...「ふじの森」と。

課外学習活動...元教員等のボランティアによる学習支援事業を実施。

いくつか具体例を紹介したが、成果と課題を要約すれば次の通りである。1) 小中学校の具体的な連携が出来るようになった。特に挨拶運動や出前授業など。2) 東中と直接関係する3つの小学校区を含む地域の連携ネットワークが生まれつつある。3) とは言え、「教育格差」の拡大する過程で、豊かな学び体験をしないまま卒業する生徒も無視できない現実がある。

4 変貌する幼少年期の生活体験

以上、フォーラムの登壇者5人の活動報告を要約した。この後、フロアーとの意見交換が相次いだ。近時の子どもの生活体験の変貌が焦点になる。

子どもの変貌という前に、親の変貌、ひいては大人の生活形態の変貌が問われること、具体的な活動を行う上でリーダーが必要なこと、子どもに、余り

制限のない、思い切りできる活動などについて意見があった。また、障害のある子どもが実際社会と交流する意義について、子どものみでなく、社会の側の変容が起こる可能性に関する意見もあった。

この点から検討すると、「生活体験」の捉え方について、体験に関わる人々の相互作用とその展開のベクトル (方向) の検討が必要かも知れないことに気づく。「生活体験」は、その内容と過程によって、さまざまな人々 (友人、指導者、住民、その他) との多様な相互作用を生み出す。相互作用の過程で、関係者にそれぞれの条件に応じた学習を経験させることになる。この経験が持つ意義を評価してよいのではないか。

自分の役割に気づく子ども、はつらつと感情を表現する子ども、自己主張してもよいことに気づく子ども、さらに、子どもの変容に学ぶ指導者や住民も現れる。

その意味で、生活体験は、身体・感情・社会性・主体性・知識や技術、の全てを総動員する「人の生」の一大イベントである。文化人類学的見地に立てば、そうしたイベントが、旧時は、各家庭で、町内や集落で、町や村で、様々な内容を伴って行われていた。イベントは、いわば「自然と人間との大相撲」である。そこではほかでもない「神」が行司役を担っていた。

今、私たちは行司を無くし、「人間が自然に一方的に勝ち進む相撲」だけを残してしまった。このままでは、やがて「自然」は人間の相手をしなくなる。そうなると、行司のいない人間同士の反則だらけの「貧弱な相撲」、即ち勝ち負けだけが残る相撲になる。

6 より豊かな生活体験を創造するために

今、私たちに求められるのは、「貧弱な相撲」になった子ども達 (否、大人達も!) の「生のイベント」としての生活体験を再び「大相撲」にしていく仕事である。もちろん、生活を取りまく環境が変化している。放っておけば、ますます自然や肉体の直接的感覚から離れた活動しか経験しなくなる。そこにメスを入れる方策を議論しなければならないことを実感したフォーラムであった。

(山岸治男・大分大学)

第10回研究大会 課題研究シンポジウム（概要報告）

「子育て・親育ちの、今…家庭教育支援の現状と課題」

日 時：2009年1月25日(日) 14：10～16：30

会 場：大分大学教育教養棟

登壇者：山 岸 治 男（大分大学）

時 田 純 子（中津市如水保育園）

桑 原 広 治（熊本県人吉市立中原小学校）

恒 吉 紀 寿（北九州市立大学）

コーディネーター：古 賀 倫 嗣（熊本大学）

課題研究シンポジウム 「子育て・親育ちの、今 …家庭教育支援の現状と課題」

1. 開催の趣旨

「生活体験をデザインする - 家庭と子育ての危機をどうする -」をテーマに開催された、大分大会は同時に日本生活体験学習学会の「第10回大会」という記念すべき大会でもあった。大会は、大分大学等地元関係者を中心にした「教育フォーラム」、自由研究発表、学会主催の「市民公開シンポジウム」という3部構成で開催された。本報告は、1月25日に開催された学会主催シンポジウムの記録である。

1994年、「今後の子育て支援施策の基本的方向について(エンゼルプラン)」の合意により「子育て政策」がスタートした。その後、2002年一段と強力な「少子化対策プラスワン」、さらには03年には「次世代育成支援対策推進法」、04年「少子化社会対策大綱」と相次いで子育て支援に関わる重要な政策が打ち出された。こうしたなか、現実の家族や家庭の実態をみたとき、親の子育てを国や行政の施策や公共的サービスで支えることが「子育ての外部委託」につながるという批判的立場と、親だけに子どもの育ちの責任を問うことが親を追い詰め「孤立した子育て」を結果するという支援的立場とが対立しているのが現状である。こうした子育て支援をめぐる問題状況を、私たちは、どのように受け止め、考えたらよいのであろうか。

大分大会研究シンポジウムは、こうした子育て支援に関わる「2つの立場」を踏まえながら、教育基本法の改正等、子育て支援を取り巻く政策の変化を受けて、新たに緊急の課題として問題提起されてきた「親育ち支援」の観点からの議論を深めることを目的として開催された。シンポジウムでは、ますます厳しくなる「家族問題」「子ども問題」の現実に即して、子育て・親育ちの現状と課題を明らかにし、今後の解決・改善に向けた基本的な方向性を展望するため、登壇者として「生涯発達の見点から」の議論を山岸治男さんに、「乳幼児期の視点から」を時田純子さんに、「学童期の視点から」を桑原広治さんに、「家庭教育・家族福祉の視点から」を恒吉紀

寿さんに、それぞれお願いした。

2. 「子育て」「親育ち」問題に関する基本的な視点

まず、第1ラウンドでは、「子育て」「親育ち」に関して何が問題となっているか、それぞれの立場や視点からの発言を求めた。

山岸さんは、人の生涯発達からみる「子育て・親育ち」として、エリクソンを踏まえ「身体性」「感受性」「社会性」「主体性」という発達過程を紹介、発達の順序と臨界期、生活体験としての環境との相互作用が急激な社会変動の下で「変調」をきたしている現実を指摘した。そして、「変調」の1つとして、自助・共助・公助の3つから成り立ってきた「子育て・親育ち」システムが、親族・地域・職場・仲間などの「共助」部分を縮小させ、「自助への追い込み」「公助への委任」という問題を結果していると分析した。

時田さんは、保育園の主任保育士の立場から、子どもの発達保障の土台となるのは「生活保障」だと言う。園児の保護者を対象に、1984年から4回にわたって「起床」「就床」「テレビ視聴時間」「子どもの平均気温」「困ったときの相談相手」を尋ねた実態調査を実施、その結果に基づき厳しい実態を改善するため「育てる生活づくり」として「親学習」を実践してきた。問題点は改善傾向にあるものの、現状でも「身体性」の発達が危ぶまれており、「食べる」「寝る」「遊ぶ」「出す」「甘える」ことが子どもの発達にとってきわめて重要なことを訴えた。

桑原さんは、小学校教頭の立場から、学校で今何が起きているか、子どもの姿を保護者に伝えることが教員のエネルギーの大きな負担になっている実態を明らかにした。子どもの基本的な生活習慣が十分身についていない現実にもかかわらず、それを伝えるための授業参観や学級懇談会などの機会にも参加する保護者も少なく、「家庭・地域との連携」が言葉だけになっていると指摘した。

恒吉さんは、15年ほど前から子育てネットワークや親育ちに関わる研究と実践をしており、2005年にはデンマーク教育大学に留学した経歴を自己紹介した。そして、今の家族・家庭が当面している諸問題の背景に、戦後の家族の急速な変化にともない「育った家庭」がモデルにならない現実や、従来の「子ど

もを育てる」という学習内容に「家庭を築くこと」や「親になること」を軽視してきたことを指摘し、「当たり前」が意味する内容の変化・変質が世代間のギャップとして現象してきたと主張した。

3. 「子育て」「親育ち」問題の現状と課題

第2ラウンドでは、「子育て」「親育ち」問題の現状と課題について発言を求めた。

山岸さんは、大分県の産業構造の特徴を「企業城下町型」とし、派遣労働者の失業問題が家族や子育ての「危機」を生んでいると指摘した。学校教員を対象にした調査でも、「教育格差」「文化格差」の進行が指摘されており、鉛筆やノート、教科書を持ってこない子どもなど、子どもたちへの学習支援が必要となっている実態を報告した。

時田さんは、親の側に子どもがこの先どうなるか、考える余裕がないと指摘した。「乳幼児期は『生命体をつくる時期』であり、今が一番大事な時です」と保護者に気づいてもらうために、親講座やクラス懇談会を開催、「子どもが目に入ってくる」きっかけづくりを進めている。幼児期の子どもの姿は、併設する学童保育に来る子どもの姿として見通され、起床・就床時間、テレビ視聴時間など「気づかせる情報」にもなっている。子どもだけではなく、親も含めて「生活をつくる」、これが時田さんの信条である。

桑原さんは、「交通事故」「ケガ」から見えてきたものを報告した。在校生 500人、毎日何かが起きる。車の後ろで遊ばない、歩道の縁石に座らないなど「危険予知能力」に関する事項、廊下を走ることと交通事故とが繋がっていることに気づかない「想像力」の欠落など、子どもたちの実態が見えてくる。そして、学校の側では「指導していた」が実は「指導していたつもりだった」という実態。ヒト・モノ・コトについての関係性が問われていると指摘した。「言葉遣い」「指示待ち」といった問題も、そうした文脈の中で検討されるべきと発言した。

恒吉さんは、家庭教育セミナーなどでみられる、「2割の家庭は問題がある」といった評価の眼差し自体が問い直されていると言う。その上で、1990年代は子育てネットワークなど乳幼児期を中心とする親たちの活動が誕生、普及した「節目」の時期であ

り、子育てについても「できて当たり前」から「できなくて当たり前」への転換期でもあったと指摘した。もちろん「できなくていい」ではなく、そこから出発して「親になっていく育ち」を支え、促す社会参画が求められているという意味である。子どもの位置づけについても「保護される存在」から「権利行使の主体」への転換期となっていると強調した。

4. 「親育ち」支援に求められる方策

第3ラウンドでは、「親育ち」支援に求められる方策について発言を求めた。

山岸さんは、第1ラウンドで「変調」の表れ方として「共助の縮小」「自助と公助の隔たり」を指摘していたが、21世紀の今に相応しい「共助」の作り替えが根本的な課題だと問題提起した。親の生涯発達は、相互に他者と創出する「縁」において実現されるものであり、他者との関わりや時間・空間・社会・文化を共有する関係づくりが必要となっていると分析した。そして、政策的には、社会参画を通じた自己実現と社会貢献を両立させる「親育ち」支援政策が求められると主張した。

時田さんは、「生活の基盤をつくる」ことが出発点だと言う。子どもの生活基盤づくりは一家族一親子だけではうまくできず、「親講座」などの機会を通じて多様な「親交流」を重ねることから「生活づくり」の伝播をうまく機能させることが可能になる。こうした「親交流」を「斜めの関係」と呼び、自分のクラスを基盤に親同士の遊びを一緒につくることにより、子育ての安らぎと共感性を共有化し、主体的に関わっていくことで「親としての成長」をサポートしている。子ども環境の改善は親の会による「親交流」が大きな役割を果たしており、子育て仲間から学び合える保護者支援を継続したいと、今後の方向について述べた。

桑原さんは、子どもたちの「生きる力」「自立」をどう保護者に伝えたらいいのか、学校からの一方通行になっているのではと言う。例えば、1年生で忘れ物をずっとしている子どもは6年生になっても忘れ物をする。保護者が何とかしてと言うが、もう難しい。親も学ぶ機会を持つ必要があるが、なかなかつながらない実態がある。「親や教員は助手席にしか座れない。運転席に座れるのは子ども自身だ。」

という言葉をしっかり噛みしめることが重要である。学校は「学びの場」の設定はできるが、それをどう生かすかはPTA活動や社会教育事業などの見直しが必要であると強調した。

恒吉さんは、「モデルなき子育て」の今、すべての家庭を対象としながらもすべての家庭にモデルを強くないという基本原則が重要だと指摘した。そのためには、従来からの手法に加え、「NP（完全な人間なんていない）プログラム」や「協議・演習プログラム」など多様で新たな専門性をもった手法を学ぶ必要がある。「ワークライフバランス」という言葉は「ワークファミリーバランス」が正確であり、家族・親子で過ごすという意味がある。「家族の在り方」がその根底にあり、「安心感」が「信頼感」を生み自己実現につながるという論理に裏打ちされた「支えあえる関係性」の構築が必要であると強調した。また、思春期までを見通して乳幼児期からスタートする子育て支援の展開は、「子（子どもの）縁」が親同士のふれあい・学びあいに基づく「志縁」につながり、子どもが育つ環境や条件を備えた地域づくりに展開させる必要があると強調した。そのことが、子育て・子育ての肯定的な実感と地域の連帯意識の再編を結果し、自己実現と協同性形成に向けての子ども・大人相互の体験の意識的編成につながるという。

5. 質疑応答とまとめ

登壇者からの発言を受け、フロアからの質疑応答に入ったが、大きく整理すると2つの論点があった。

まず、第1の論点として、「親育ち支援」を進める具体的なプロセスや考え方についての質疑応答があった。山岸さんには「共助」をつくりだすプロセスはどのように考えたらいいのか、という質問があり、これには、「共助」とは中間的なところで助け合う協同のプロセスであり、言いだした人（提案者）が「+α（+α）」の努力を払うことが重要だとこの回答があった。この回答には、連携・協力が難しいという地域の現実を見ると山岸さんの言う「子育て協同の市民運動」のイメージが湧かないが、もう少し説明が欲しいという意見が出された。運動展開の論理について、山岸さんは「緩い仕組みのネットワーク」がカギになると提案した。恒吉さんには、「モ

デルなき子育て」のなかで昔からの関係性ではなく新しい子育ての「専門性」をどのように作りだしていけばよいのかという質問が出された。恒吉さんからは、「貝塚子育てネットワーク」が原型になる、子ども会、子ども劇場など「当事者中心」の運動が必要だなどの回答があり、公民館の母親グループの提案が自治会長への働きかけを通して地域の合意形成が生まれていった事例をあげ、丁寧な合意プロセスの重要性が指摘された。

第2の論点としては、県・市町村が策定している「総合計画」のなかでどのように「小育ち支援」「親育ち支援」が位置づけられているか、ということに関わる問題が検討された。いわば「政策化」をめぐるPDS問題である。地元、大分県は「子育て満足度日本一」を掲げ乳幼児の医療制度など多様な保育サービスを実施しているが、どうすれば「日本一」にすることが可能になるか、政策の現実化の道筋が問われた。この問題に関しては、行政や地域団体は「共助」と言うが、家庭は個別的問題であり「新しい公共」からのとらえ直しが必要だという意見が出されたほか、概念の腑分けが必要であり、生活という基本型からは子育てのサービス化、商業化のなかでの人間的なりノベーション（回復・修復）が問われるべきだなどの意見が交換された。

最後に、コーディネーターの古賀から、「子育て」「親育ち」支援事業の推進のためには、・相互に支えあう関係づくり、・各主体の専門性の生かし方、・「新しい公共」の理念の共有化が不可欠というまとめが行われた。「子育て」の外部化・委託化の進行という現実のなかで「子どもの最善の利益」をどのように保障していくのか、親・保護者、保育所・学校・その他専門機関、市民活動・NPOなどの各主体が、それぞれの固有の専門性と独自の役割を生かしながら「子ども/家庭の生活の基盤」を築き上げることが重要であり、それを実現するための事業・実践・政策であるかどうか、日常的な評価と検証が求められると総括した。

（報告：古賀 倫嗣）

日本生活体験学習学会 事務局報告

I 理事会会議日程

第1回理事会

2009年3月14日 於 福岡市大名公民館

第2回理事会

2009年5月2日 於 福岡市大名公民館

第3回理事会

2009年7月11日 於 福岡市大名公民館

第4回理事会

2009年9月12日 於 福岡市大名公民館

第5回理事会

2009年11月14日 於 福岡市立赤坂公民館

第6回理事会

2010年1月23日 於 九州産業大学

II 会員実数

全157名

個人会員 155名

法人会員 1名

(2009年12月14日 現在)

III これまでの活動

第10回研究大会 開催

2009年1月24日 於 大分大学

学会誌第9号の発行

2009年1月20日 発行

事務局だよりの発行

2009年5月15日 第7号 発行

2009年10月6日 第8号 発行

生涯学習実践交流会

2009年10月23日 於 佐賀県立生涯学習センター
(アバンセ)

佐賀県立生涯学習センターとの共催で、生涯学習実践交流会が開催された。「生活体験と佐賀の子どもたち」のテーマのもと、基調講演では学会から古賀倫嗣会員が「生活体験で何が変わる? その知られざる力」について報告された。また、シンポジウムでは、上野景三理事によるコーディネーターのもと、

学会からは東内瑠里子会員、永田誠会員がシンポジストとして登壇し、生活体験で芽生える子どもの底力について、実践と理論の両方から報告がなされた。

IV 総会・理事会での決定事項

(1) 第10回学会総会における決定事項

まず、事務局長が2008年度の会務報告を行い、了承された。次に、2008年度の会計決算報告がなされた。今回は会計監査である加知ひろ子会員、窪田貴子会員共に欠席であったため、代理で事務局長から相違ないとの監査報告がなされ、了承された。

2009年度の会計予算案を提出し、了承された。

理事会からの報告においては、学会誌第9号の発行に向けての進捗状況、並びに2009年度も学会誌(第10号)を発行予定であることが報告され、了承された。

(2) 第1回理事会での決定事項

第1回理事会では、以下の4点が協議の上、承認された。

2009年度の研究活動として、科研Bの申請を研究担当理事を中心に取り組むことが確認された。また、第11回研究大会開催校の緒方理事より、開催に向けて、教室の予約や懇親会会場等について、進捗状況の報告がなされた。

第11回研究大会を目標に、学会誌第10号を発行することが確認された。第10号という節目の号でもあるため、特集テーマを組むことが提案され、テーマや内容については今後さらに協議していくことが確認された。

地方セミナーを日本環境教育学会との共催で9月に開催する計画にある事が報告され、学会としては積極的に関わっていくことが確認された。

佐賀県生涯学習センター(アバンセ)との共催事業を生涯学習実践交流会という形で10月23日に開催することが報告され、承認された。

(3) 第2回理事会での決定事項

第2回理事会では、以下の5点が協議の上、決定された。

第11回研究大会福岡大会の日程について協議された。さらに大会内容について協議がなされ、次回理事会にて開催校企画の提出が確認された。大会内容は9月理事会で大方決定し、11月には学会員への通知を終わらせることが確認された。

学会誌第9号の発送先の確認について、学会費を3年以上納入していない会員については、会費納入の確認が取れた後、学会誌の発送を行うことが協議のうえ、了承された。また、学会誌第10号の特集テーマ、書評の推薦図書等について協議された。

2009年度の研究活動として企画されていた科研B申請について、研究担当理事による拡大研究担当者会議を開催することが協議のうえ、承認された。

書籍『生活体験学習をデザインする』を学会から発行することが報告された。

学会の学術団体登録に向けて協議がなされ、今後申請に向けて事務局を中心に取り組んでいくことが確認された。

(4) 第3回理事会での決定事項

第3回理事会では、以下の7点が協議の上、決定された。

2010年度役員選挙について、選挙管理委員(3名)の選出について協議された。

第11回研究大会について、大会1日目の開催校企画フォーラムの登壇者および基調講演について報告された。また、2日目の学会企画シンポジウムの内容について協議がなされた。内容の詳細は、今後研究担当理事を中心に検討し、理事会で協議していくことが確認された。

学会誌第10号への投稿エントリー者の報告ならびに確認が行われた。また、特集テーマが決定し、テーマに沿った論文依頼を今後行っていくことが協議のうえ、確認された。

佐賀県立生涯学習センター(アバンセ)との共催企画である、生涯学習実践交流会について、現地との企画会議の内容および進捗状況について担当理事から報告された。

2009年度の研究活動として計画されている、科研B申請について、研究担当者会議開催の確

認がなされ、次回理事会にてその内容について報告、9月に申請書提出の予定で取り組むことが協議の上、決定された。

書籍『生活体験学習をデザインする』について、第11回研究大会までの完成を目標に取り組むことが確認された。また、原稿料や収益についても、担当理事より報告された。

学会の学術団体登録について、分野別委員会や申請書類の内容について協議され、申請に向けて今後作業をすすめていくことが確認された。

(5) 第4回理事会での決定事項

第4回理事会では、以下の4点が協議の上、承認された。

2010年度役員選挙の選挙管理員が選出され、有権者の確認、日程の確認等が協議された。

第11回研究大会のフォーラムの内容確認、およびシンポジウムの内容について協議された。本理事会で協議された大会テーマについても研究担当理事を中心に今後検討を重ね、次回理事会で決定することが確認された。

科研B申請について、研究担当理事による拡大研究担当者会議の報告がなされ、申請する研究内容について、「農村部と都市」、「共同体やコミュニティの弱まり」、「子育て知の移転にむけた生活体験プログラムの確立」などをキーワードに協議された。

第12回研究大会開催校について案が提出された。

(6) 第5回理事会での決定事項

第5回理事会では、以下の6点が協議の上、承認された。

2010年度役員選挙の開票結果が選挙管理委員より報告された。開票結果による上位10名の確認ならびに、後日、互選により学会長を選出することが確認された。

第11回研究大会の大会テーマについて協議がなされ、「子ども問題の現在(いま)を問う生活・学力・文化」に決定した。また、研究大会開催に向けた準備等の確認がなされた。

学会誌第10号の進捗状況の報告、ならびに研

究大会を目処に発刊することが確認された。

「超少子化社会における（親育ち支援）事業にかかわる生活体験プログラム開発の研究」のテーマで科研B申請されたことが報告された。

学会の学術団体登録について、申請要件の変更により、要件を満たしていないとの理由で、再申請するよう連絡があった旨、事務局長から

報告があった。今後、再申請する方向で取り組んでいくことが確認された。

地方セミナーとして計画されていた、日本環境教育学会との共催事業は、来年度「4学会＋立教大学ESD研究センター主催事業」として、今後取り組んでいくことが確認された。

日本生活体験学習学会年報・学会誌編集規定

第1条 日本生活体験学習学会は、年報と学会誌を発行する。

第2条 年報には、生活体験学習に関する多様な実践研究と理論研究等を掲載する。その目的は生活体験学習実践・研究の拡大・深化に資するものとし、広く会員外にも頒布する。また学会誌は会員の研究活動および学会ならびに本学会の動向等に関する原稿を掲載し、会員に配布する。

第3条 年報・学会誌に関する原稿は次の内容とする。

- (1) 自由投稿実践研究論文
- (2) 自由投稿理論研究論文
- (3) 依頼実践研究論文
- (4) 依頼理論研究論文
- (5) 研究ノート、書評、図書紹介、資料紹介
- (6) その他、生活体験学習に関する国内外の動向についてのニュース
- (7) 学会の会務報告

第4条 学会誌に投稿する論文は、第1著者が該当年度までの会費を完納した本学会員であることを要する。ただし、年報に関してはこの限りではない。

第5条 年報・学会誌に原稿を掲載しようとする者は、所定の執筆要項に従い、編集事務局に送付する。

第6条 年報・学会誌編集委員会は理事会の議を経て会長が委嘱する。

第7条 年報・学会誌編集委員会は4名の委員によって構成され、委員長、副委員長各1名を置く。委員長、副委員長の選考は委員の互選によって行う。

第8条 第3条の(1)(2)の原稿の掲載にあたっては、年報・学会誌編集委員会が審査にあたる。その際、編集委員会はそれぞれの原稿について査読者3名を指名し、評価を依頼する。評価は、採択、修正採択、不採択に分けられる。尚、(3)(4)(5)の掲載については、編集委員会が依頼する。

第9条 年報・学会誌の編集は、学会理事会責任の下で年報・学会誌編集委員会の審議を経て決定する。ただし原稿掲載の公平を期するため、審査は無記名の原稿で行う。

第10条 年報・学会誌は当該年度の会費を納入した会員に配布する。

第11条 年報・学会誌の編集事務は、日本生活体験学習学会事務局が行う。

(附則)

本規定は、2000（平成12）年3月18日より施行する。

2009（平成21）年1月24日、一部改訂。

執筆要項

『生活体験学習研究』年報・学会誌に投稿する論文は、次の要項に従うものとする。

1. 執筆者は、日本生活体験学習学会の会員または依頼されたものであること。
2. 論文原稿は横書きとし、次の点を厳守すること。
 - (1) 本文、図、表、注、引用文献を含めて400字詰め原稿用紙40枚以内とする。ワープロ使用の場合は、A4版(40字×30行)とする。
 - (2) 図、表は本誌にあわせて字数に換算する。また、注、引用文献は、1字1マス(欧文は2字1マス)とする。
 - (3) 図、表は論文原稿末尾に貼付し、本文中には挿入すべき箇所を指定する。
 - (4) 「拙書」「拙稿」など投稿者名が判明するような表現は避ける(投稿原稿はレフリー制としているため)。
3. 論文は未発表のもので、かつ内容がオリジナルなものであること。ただし、口頭発表及びその配布資料はこの限りでない。
4. 注(引用文献を含む)は文中の該当箇所に、(1)、(2)...と表記し、論文原稿末尾にまとめて記載すること。または本文中に表示する。
5. 引用文献の提示方法は、原則として次の形式に従うこと。
 - (1) 本文中では、次のように表示する。

「しかし、有田(2000)も強調しているように…」

「...という調査結果もある(Chiba, M. 1999, Honda 1990a)。」

「デュルケムによれば『...ではない。』(Durkheim, E. 1925)」
 - (2) 同一著者の同一年の文献については(Honda 1990a, 1996b)のようにa、b、c...を付ける。
 - (3) 引用文献は、邦文、欧文を含めて、最後尾に列挙する。または、本文中に番号を付し、最後の注の後にまとめて記載する。
6. 締切日は9月30日とする。
7. 投稿論文の送付物は以下の通りとする。但し、依頼論文は論文、日本語もしくは英文要旨、キーワードを下の(1)(3)(4)の要領でできればフロッピーとともに各1部送付する。
 - (1) 投稿論文正本(論文題目、名前、所属機関名、連絡先[郵便番号を含む]を記載する)1部とできればフロッピー(要旨、英文要旨ともに)
 - (2) 投稿論文コピー(名前、所属機関名、連絡先を記載しない)3部
 - (3) 要旨(400~600字以内、名前、所属機関名、連絡先を記載しない)4部
 - (4) 編集規定第3条の(1)(2)の原稿については、日本語と英文で論文題目、執筆者名、所属機関名を記載する。また論文には200words程度の英文要旨または、400字程度の日本文要旨をつける。なお、送付物に不備のある場合は受理しない。
8. 原稿は返却しない。
9. 執筆者による校正は初稿までとする。発行の費用に関して必要な場合、執筆者が負担するものとする。抜刷りは執筆者負担とする。
10. 送付物の宛先：〒840-8502 佐賀市本庄町1番地
佐賀大学文化教育学部 社会教育学研究室
日本生活体験学習学会事務局
TEL 0952 - 28 - 8266
FAX 0952 - 28 - 8280
E-mail uenok@cc.saga-u.ac.jp
11. この執筆要項は2000(平成12)年11月4日の理事会により決定したものである。

複写をされる方に

本誌に掲載された著作物を複写したい方は、(社)日本複写権センターと包括複写許諾契約を締結されている企業の従業員以外は、著作権者から複写権等の委託を受けている次の団体から許諾を受けてください。なお、著作物の転載・翻訳のような複写以外の許諾は、日本生活体験学習学会へご連絡ください。

〒840-8502 佐賀市本庄町1番地
佐賀大学文化教育学部社会教育学研究室
日本生活体験学習学会 事務局
TEL：0952-28-8266 FAX：0952-28-8280
E-mail uenok@cc.saga-u.ac.jp

編集委員名 横山正幸 (編集委員長：福岡教育大学大学名誉教授)
井上豊久 (副編集委員長：福岡教育大学教授)
相戸晴子 (九州大学大学院・子育てネットワーク研究会)
佐藤洋美 (古賀市立古賀東中学校)

日本生活体験学習学会誌 第10号

2010(平成22)年1月15日印刷 2010(平成22)年1月20日発行

発行所 〒840-8502 佐賀市本庄町1番地
佐賀大学文化教育学部社会教育学研究室
日本生活体験学習学会 事務局
TEL：0952-28-8266 FAX：0952-28-8280
E-mail uenok@cc.saga-u.ac.jp

印刷 〒810-0012 福岡市中央区白金2丁目9番6号
城島印刷株式会社
TEL：092-531-7102 FAX：092-524-4411

実費頒価 会費(年)正会員 1,000円 団体会員 1,500円

目 次

学術研究論文

| | | |
|-----------------------------------|-------------------|------|
| 子どもの通学合宿体験と自尊感情の関係 | 相戸晴子 | ／ 1 |
| 子どもの日常生活における生活体験と学力の関係に関する研究（その3） | 永田 誠 | ／ 11 |
| へき地生活体験・へき地教育指導体験と地域に根ざす教師の育成 | 川前あゆみ | ／ 23 |
| 地域との関わりによる子どもの学習活動の推進 | 山崎清男 中川忠宣 深尾 誠 | ／ 35 |
| 子どもの生活体験学習とコミュニケーションに関する研究 | 井上豊久 | ／ 43 |
| 子どもの自尊感情と体験の関係について | 横山正幸 | ／ 53 |
| 教育政策を読み解く（2） | 古賀倫嗣 | ／ 63 |

研究ノート

| | | |
|--------------------------------|-------|------|
| 幼児教育を専攻する学生のコミュニケーション能力の育成について | 大久保淳子 | ／ 69 |
| 保育内容の構造化のための基礎作業 | 東内瑠里子 | ／ 77 |
| 「保育内容」と幼児の生活体験 | 大村 綾 | ／ 83 |

書 評

| | | |
|------------------------------|-------|------|
| 『未来を拓く子どもの社会教育』上杉孝實・小林美代子 監修 | 正平辰男 | ／ 89 |
| 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』古荘純一 著 | 加知ひろ子 | ／ 91 |

シンポジウム報告

| | | |
|---------------|------|------|
| 生活体験学習大分フォーラム | 山岸治男 | ／ 93 |
| 第10回研究大会 | 古賀倫嗣 | ／ 97 |

事務局報告

| | | |
|--|------|------|
| | 大村 綾 | ／101 |
|--|------|------|



Contents

Articles

| | | |
|---|--|------|
| The Relation between Tūgaku Gasshuku Experience of the Children and Their Self-Esteem | Aito Haruko | ／ 1 |
| A Study on the Relation between Children's Daily Life Experience and Academic Achievement : III | Nagata Makoto | ／ 11 |
| Practice Program of Philosophy and Feature of Rural Education | Kawamae Ayumi | ／ 23 |
| A Study of the Promotion of Children's Learning Activities Connected with Communities | Yamasaki Kiyoo・Nakagawa Tadanori Fukao Makoto | ／ 35 |
| A Study on the Children's Life Experience Learning and Communication | Inoue Toyohisa | ／ 43 |
| On the Relation between Self-Esteem and Daily Life Experiences | Yokoyama Masayuki | ／ 53 |
| A Commentary on the Educational Policy (2) | Koga Noritugu | ／ 63 |

Reserch Note

| | | |
|--|--------------|------|
| A Study on the Improvement of Communication Skills of Students Majoring in Early Childhood Education | Okubo Junko | ／ 69 |
| Basic Work for Constructing the Contents of Child Education | Tonai Ruriko | ／ 77 |
| “Content of Child Care” and Infant in Life Needs Experience | Omura Aya | ／ 83 |

Book Review

| | | |
|--|--|------|
| | | ／ 89 |
|--|--|------|

Symposium

| | | |
|--|--|------|
| | | ／ 93 |
|--|--|------|

Association Announcement

| | | |
|--|--|------|
| | | ／101 |
|--|--|------|