

現代の子どもの生活体験の構造化と地域教育の相関 についての研究：庄内町住民の生活文化調査をもと に

末崎，雅美
九州大学大学院人間環境学研究院学府生涯学習論研究室

<https://doi.org/10.15017/9001>

出版情報：生活体験学習研究. 1, pp.29-37, 2001-01-01. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

現代の子どもの生活体験の構造化と地域の教育の相関についての研究

—庄内町住民の生活文化調査をもとに—

末 崎 雅 美

A study for the today's correlation between the structure of children needs life and education at local community

Based on the survey of life and culture for residents of Shounai town

Suezaki Masami

要旨 The purpose of this study is to construct the correlation between the structure of children needs life and education at local community. I use three framework - “children needs life based on daily life”, “children needs life based on production, history and culture of local community” and “children needs life in human relations”.

I consider the possibility about the cooperation with bringing up children by residents of local community, through some action about children needs life in Shonai and the survey of life and culture for residents of Shonai town.

キーワード 生活・文化・労働、子育ての地域協同、関係性の形成

はじめに

子どもに「生きる力」を育む学習として、生活体験学習が全国市町村においてもおこなわれるようになったが、イベント的な一過性の体験学習、或いは画一的な技術や方法による体験学習では、今日の個性やゆとりや「生きる力」をつくることにはならないのではないか、という疑問がある。加えて、今日の体験学習の論議においては高度情報・技術社会でのヴァーチャル空間の拡大において、新しい生活能力としてパソコンの操作など情報化への対応が求められながら、他方現実世界での直接体験を通じた身体性の発達や関係性づくりが議論など、アンバランスささえ生じている。

しかし、子ども自身がこれからの生活を切り開き新しい文化を創造する力や、世代から世代へと伝えられる人々の協同から生まれる生活文化や労働を、生活体

験学習に位置づけ論じられる必要がある。特に、教育政策では今後生活体験学習を担う一翼として、「第四の領域」が積極的に評価されているが、特化された生活体験学習が子どもの生活力の発達や、学習につながる認識や能力を高めうるのかが問われている。こうした問題意識から、筆者は今日における生活体験学習における諸様相や活動分析を通して考察を行いながら、生活体験の構造化を行っている。本稿では特に、地域の教育との相関を捉えるために、福岡県庄内町の住民に対して行った生活文化調査をもとに分析を行っている。

1. 子どもの生活体験の枠組みの構造

(1) 生活体験の構造をつくるために

子どもの能力の発達において、その土台となるのは、現実の生活に対するさまざまな認識であろう。かつて

連絡・別刷請求先 (Corresponding author)

九州大学大学院人間環境学研究院生涯学習論研究室 (〒 812-8581 福岡市東区箱崎 6-19-1)

Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University (6-19-1 HAKOZAKI HIGASHI-KU FUKUOKA, 812-8581)

勝田守一は人間の能力を、労働や技術、感応・表現や社会的能力と関連させ、労働や生活文化に裏打ちされた豊かな言語の獲得から能力の発達をとらえた⁽¹⁾。宮原誠一は、家庭・地域社会における生活・文化・教育の構造の関連から、生産的労働の中で使われていた「生き生きとした言語」「人間的な意味がずっしりこもった、本気のことば」が子どもの認識を形成していたが、テレビの普及による発達環境の変化で経験に裏付けられた言語獲得の困難さが人格形成に大きな影響をもたらすと指摘している⁽²⁾。

過去に生活と教育を結びつけた教育実践として、戦前戦後を通じた「生活綴方教育」や「地域にねぎす教育」などは、生活現実を通し子どもの問題解決能力の形成をめざしていた。デュエイによるプラグマティックな経験主義教育の実践は「経験」と「生活」を重視するものであった。しかし、経験主義教育に関しては系統的な科学的認識を重視する立場から批判が行われており、生活を深層から構造的にとらえていないとの指摘もある⁽³⁾。

社会教育の分野において、太田政男は地域の生活と子どもの発達環境を結びつけ、大人の生活の豊かさが間接的に子どもの発達に働きかけること、「地域の人間形成力」が「地域の教育力」となることを指摘している⁽⁴⁾。「地域の人間形成力」に関して、酒匂一雄が詳細な分析を行っており、子どもがどのような地域生活を創造する必要があるかを、基礎的生活から認識思考まで七層に分け、領域的に示している⁽⁵⁾。

このように地域の教育力や形成力と結びつきながら子どもの発達を論じた議論や実践はこれまで様々な蓄積があるが、子どもの発達環境としての地域と学校外教育や社会教育の領域において、日常生活や地域生活文化と結びついた子どもの生活体験や直接体験についての議論はなされてきていない。まさに今日、生活体験の背景となる「生活」をとらえながら、新たな発達の枠組みとして生活体験の構造化をはかる必要がある。

(2) 生活・文化創造と生活体験の重要性

子どもの発達の様相が今と昔で大きく異なるのは、発達環境の劇的な変貌が要因である。1970年代からの生活の急激な都市化・情報化は、生活スタイルを生産型から選択消費型に変え、生産や労働に関わる領域は狭隘化してしまった。特に1990年代からは子どもの興

味・関心の領域はごく身近な生活から、テレビやゲーム中心のヴァーチャルな空間へと移っている。また、商業文化や消費選択肢の広がりや、子どもの興味・関心領域は一見多様に拡大しているようだが、生活の横並び化で同じような方向を向いているにすぎない。

一方で子どもの「生きる力」は多様な興味・関心に裏付けられることは、文部省の答申でも言われ、それに沿った教育政策として体験学習が積極的に取り入れられている。今後は総合学習の時間の導入等で、子どもが学校教育で体験できる項目は増えるだろう。だが、子どもを取り巻く発達環境や生活環境は異なるはずであるが、画一的に体験学習が進められれば、方法論だけを学ぶ体験の「マニュアル化」となってしまうことが危惧される。

「生きる力」にとって必要な体験は、興味関心から自らが持つ能力を多様に伸ばす体験であり、一括りにできない「きめ細やかな」体験であり、特化された特別な体験でなく、身近な体験であろう。子どもの生活が機能化細分化され、子どもの発達と生活と教育を結びつけることが複雑化し、困難になる中で、日常生活に存在していたはずの生活体験を、地域教育や学社連携の中で意図的に作り出し、子どもに保障していかなければならない事態になっている。しかしそれは欠損体験の補完として体験項目を準備するだけでは不十分である。项目的な体験の補完では体験学習の「マニュアル化」になりかねない。

自由さや多様さを体験の中に認め、良いも悪いも含め、生活を丸ごと体験させることが、子どもの持つ可能性を多様に伸ばしていく契機となる。「無菌温室培養」ではなく、子どもたちを生活環境において、生活や生産や労働と関連させながら育てていくことが「生きる力」の獲得につながるのである。

特に、自らで考え行動をおこしていく能力は子どもの最も弱い部分の一つである。その要因としては、一つにマニュアル化が生活の様々な面において浸透していること、二つに様々な事象に対する子どもの認識の能力の低さが指摘できる。マニュアルあるいは指示がないと先へ進めない「指示待ち」は、子どもの思考力の低下の一つの表れである。また、自然環境との隔離や直接体験の不足が、学習における科学的認識や生活環境の理解につながらず、結果として自分で物事に対

処していく際の判断力を獲得し得ないままになっている。しかし、何もかもが子どもの正しい認識につながる「良い体験」ばかりでは、教科的学習となり、逆に生活のマニュアル化をさらに押し進めることになりかねない。

(3) 現代の子どもの生活体験の枠組み

これらの背景から、直接体験として生活体験が成立するためには日常生活の中でクリアされるべきいくつかの条件があると考えられる。第一に基本的生活習慣の改善と確立の問題である。第二に地域における直接体験を支える人的基盤としての、世代を超えた地域の関係性の回復である。第三に社会的・自然的環境の中での形成をつくり出すこと、そうした環境を地域に取り戻すことである。第四に地域の生活現実をとらえ、生産や労働を基盤にした生活や文化などの地域の認識をつくり出すことである。

以上のような視点から、生活体験の枠組みと子どもの能力の発達について考察し、整理を試みた。「生活に根ざした生活体験」「地域の生産や歴史・文化に根ざした生活体験」「集団を通じた生活体験」と大きく3つの枠組みの検討を行っている。

① 生活に根ざした生活体験について

ここでは大きく「自律的生活をつくる体験」「身体的能力の発達をつくる体験」「学習認識をつくり出す体験」に分けてとらえてみたい。

1) 自律的生活をつくる体験

子どもの「生活をつくる能力」は、基本的生活習慣を自分の中にきちんと確立させ、自律した生活を送ることができる力を基盤にしている。しかし、夜更かしや朝寝坊、長時間のテレビ視聴や「○○しながら」の生活リズム、朝食の欠食や歯磨き・洗顔をしなないなど、自律的な生活を送れない子どもは様々な形で増えてきている。幼児期から生きる証である排泄行為が十分になされていない現実⁽⁶⁾、身体発達のアンバランスさを示しており、内なるエネルギーとして生きる「活力」の減退にもつながる。子どもの無気力さや無関心さも、基本的生活習慣がしっかり身に付いていないことに始まっている。正しい生活のリズムを身体に覚えさせることは、幼少の頃に身につけておくべき重要な発達課題である。

「生活をつくる力」は同時に、生活への意欲や主体

性、生活を紡ぎ出す力を示している。今日の消費型生活は生産と労働の過程を欠き、子どもの意欲や耐性の発達を阻害している。

平気で食べ残しをする、使えるものをすぐに捨てるなど、基本的なことだが「無駄な浪費はしない」ことも、改めて教えられなければならない。消費型生活による自分の欲しいものが欲しい時に即時的に入手できるいわば「コンビニ化」された生活意識の中で、金銭感覚の未熟さや欲求の即時的解消による耐性の未成熟さなどは発達の問題となっている。加えて、何もかもを手助けしてしまう保護者の過保護さや甘さが、子どもの自律的に生活を送る力や自らの力で何かをつくり出す力の発達を妨げる。

生活での日々の目的の蓄積が、子どもの「自律的生活をつくり出す」能力形成の基盤となる。子どもが主体的に目標をつくり、自立的な行動をおこすような体験が求められる。

2) 身体的能力の発達をつくる体験

直接体験によって、本物を「見る」「聞く」「触る」「嗅ぐ」「味わう」ことによる「五感の発達」をはじめ、「生きた生活のことばの獲得」、「手先の器用さ」や「全身運動」など身体的感覚に関わった生活に必要なワザの獲得が「身体的能力の発達」を促す体験であると考えられる。

生活の都市化によって自然環境から隔離された空間に居住し、生活の中で自然のリズムや自然の恵みを実感することが少なくなり、生活環境の認識のゆがみとなって表れる。さらにそれが人々を「無菌培養」化させ、本来の抵抗力や自然治癒力などの身体的問題としても表れている。

子どもの体験が情報化の進行とともに間接的（バーチャル空間）な領域が占める割合が増え、「消費化」される体験となっている。直接体験によって多様に伸ばされるはずの感覚や感性などの身体的能力までもが、いびつな形で伸ばされているために、認識のおかしさとしてさまざまな問題状況が現れる。例えば皮膚感覚としての「痛さ」の経験が乏しさが、刃物を使った青少年による殺傷事件などを引き起こし、それが「いのちの重さ」の認識の乏しさとして現れる。しかし、子どもに刃物を持たせない、火を使わせない、というのではなく、刃物や火を使うことがどういうことかを、

体験を持ってあえて認識することが求められるのである。

3) 学習認識をつくる体験

生活様式の変容により、先人からの生活文化に裏打ちされた「生き生きとした言語」がなくなりつつある。言語認識が直接体験を伴わず、教科学習の前提となる体験が十分に獲得されていない実態は子どもの認識形成が正しくなされていない現実を示している⁽⁷⁾。語彙認識の広がり、学習認識の基盤となるはずである。しかし、そうした学習の前提となる体験、社会的体験や自然科学的体験が直接体験ではなく間接体験化であったり、情報として「知識化」しているため、正しい学習認識として蓄積されていないということになる。

学習認識は、子どもが生活世界を科学的に解明するための基礎となる部分であり、興味関心への入り口でもある。認識の獲得は、労働や生産、それらの体験の社会的還元によって認識の能力は高められることになる。次に、労働や生産、文化と関わって生活体験の枠組みを捉えていきたい。

② 地域の生産や歴史・文化に根ざした生活体験

生活文化は、地域生活に根ざしている。かつてはそれが「協働」の関係の中でつくられていた。それに関わって、ここでは、地域の生産や歴史・文化に根ざした生活体験を「生産・労働を通した体験」「地域の歴史と地域文化体験」「世代間を通した生きる力」の3つに分けてとらえたい。

1) 生産・労働を通した体験

「研ぐ」「灯す」「ひねる」「結う」「編む」「そろえる」「束ねる」「ちぎる」「拾う」「採る」などのいわば「手の働きかけ」を通した動作が、生活様式の変化によって生活の中から消え去ろうとしていることは、子どもの身近な労働の機会の衰退とつながっている。体を動かし、何かを生産する過程には、様々な発達の契機が存在している。ただ、技術的な能力の発達だけではない。身体の発達そのものでもある。労働を通し、体験が子どもの中に蓄積されることで認識としての言語体験も深まる。労働や生産は、生活環境や生活世界への働きかけでもあり、事物認識や自然認識をつくる能力の発達でもある。

現実の生活世界をどう理解するか、特にバーチャルな空間が拡大している今日では、現実認識としての体

験が問われてくる。子ども自身の労働、生産過程を通した体験こそが直接的な認識への働きかけにつながるだろう。

2) 地域の歴史と地域文化体験

地域において生産と消費の場が分離し、農業の衰退とともに地域協働が失われ、収穫や実りの喜びを地域で皆と一緒に味わうことができなくなり、自然への感謝や畏怖、地域の紐帯の大切さが薄れていくことで、地域基盤は衰退の一途をたどっている。豊作を祈り収穫をよるこんだ祭りも、意味をなくしていく中で、煩わしいものとして統合あるいは消滅している様は、自然に対する心豊かさや労働を通した濃い人間関係の形成の場が失われていく過程そのものである。

情報化や商業文化によって、安易に欲求が満たされるようになると、バーチャルな世界があたかも自分の生活であるかのような錯覚を起こす。生活文化の文化は中央からの華やかな文化でなく、生活や地域の現実となる地域文化である。そこには、人間関係を媒介にして様々な創造活動や伝承がなされる中に、子どもの力を多様に広げる豊かさが存在する。例えば、年長者からのワザや知恵の継承は、高齢者の持つ豊かさが子どもの情操に影響を与えるし、身体的技量を伸ばす。伝統芸能や地域民俗はそれ自身の持つ深みと歴史の重みによって、地域住民としてのアイデンティティと誇りを育み、子どもに地域で生きることを意味を知らしめ、自然と興味関心を深めていくものである。

3) 世代間を通した生きる力

地域の生産や労働を通した地域文化体験は、地域でのいろんな人の存在を知り、一人一人の存在の重さを実感する。子どもが体験を通し、地域の様々な世代の人と関わることで、興味関心を様々な方向に開くことができる。

特に核家族化した家族形態の中では、子どもは高齢者と接する機会が少なく、高齢者の持つ豊かさに日常的に触れることができない。最近では学校教育や社会教育の分野で昔の遊びの伝承などを通した世代間交流事業が盛んに行われているが、それは子どものためのみならず、高齢者の生きがいづくりと結びつけられることが多い。

地域には子どもにとって良い大人だけでなく都合の悪い大人もいる。いろんな人がいて、地域共同体に地

域文化があり、その中で子どもが興味関心を開く様々な契機に触れながら成長発達する。そのことが子どもの「生きる力」を伸ばす基盤形成になるのである。

③ 集団を通した生活体験

子どもにとって遊び集団は、関係性の形成に最も影響を与えるつながりである。子どもの関係性の形成、特に集団を通した生活体験について「自発的遊び集団による自発性と創造性の体験」「地域集団・組織による組織性と規律性」の2つに分け、捉えてみた。

1) 自発的遊び集団による自発性と創造性の体験

生活の変化が、子どもの遊びも変容させ、今やテレビゲームやキャラクターカードなど遊びの「商品化」が進み、子どもの遊びが室内化、少人数化の傾向にある。本来集団遊びは、子どもの身体能力を伸ばす遊びが多く、身体面と精神面両面に関わって発達を促す、子どもの自発性や意欲が最も発揮される場面である。遊びの「創意工夫」は子どもの創造性や独創性を養う。

しかし、そうした自発的集団遊びが、子どもの「三つの間一時間、空間、仲間一の不足」によって、成立しにくい状況にある。さらに、「遊び」の条件整備として、大人が子どもに時間や空間を与えても、自発的に集団を組織する力が弱く、集団遊びまで発展するまでに何らかの働きかけが必要とされる。

2) 地域集団・組織による組織性と規律性

今や地域における日常的な子ども集団は減少してしまったが、子ども集団はいわば小さな社会の経験であり、集団のルールや秩序や友情が存在し、他人の存在を認めながら協調することを学んでいく場である。異年齢のつながりは、年下に対する思いやりや年上に対する尊敬や憧憬など同年代にはない感情や経験がある。子ども集団の衰退から「日常的に濃い人間関係」を体験することも少なく、あえて集団生活の中での生活体験の場が教育の中で意図的につくられる必要がある。集団生活による協調性は、自分と同様に他者の存在の大切さを学び取り、自己中心性から脱却をはかる。そうした集団での生活体験は、子どもに「協力意識」や「協同意識」を芽生えさせ、他者との関係調節において自分の感情をコントロールする力や自己表現力が求められ、我慢や妥協などの耐性を養う。

(4) 多様な大人との関わりと興味関心の広がり

かつては子どもの日常生活と学力をつなげる教育の

論理とは「基本的生活習慣の確立」「意欲的で多彩な集団遊びの経験」「家事労働への参加」「多様な活動＝能動的な経験の広がり」「言語と思考の豊かな日常生活」と、とらえられていた⁸⁾。それから10年以上たった今日では、子どもを取り巻く発達環境はめまぐるしく変貌し、それだけでは子どもの日常生活と発達を結びつけることが難しくなっており、さらに生活体験学習と日常生活をつなげる論理が必要である。

子どもの興味・関心を広げ深める生活体験は、子どもの発達環境を豊かに作り出す学習でもある。子どもが多様で多角的な価値観を養うのに、たくさんの体験を選択肢として子どもの前に差し出す必要はない。現代っ子だから興味関心の枠が狭まるのではなく、直接体験の領域が狭いから興味関心の網が張れないのである。子どもは些細なことでもワクワクできるし、興味・関心の網を張ることができる。その網を広げることが生活体験であり地域の大人の役目であろう。子どもにとって「良い大人」ばかりでなく、さまざまな関わりがあることを身近に体験することで、体験に多様性が広がり生まれ、結果として能力や認識の発達をつくる基盤となるのである。

2. 地域の教育力としての庄内町における生活体験学習の枠組みについての議論

(1) 生活体験学校設立過程における子どもの発達の枠組み

これまで生活体験の必要と、その枠組みについて捉えてきたが、庄内町では、住民が地域の子どもの発達の様相から生活体験学習の内容を作り上げ、「通学合宿」という新しい生活体験学習形態を生み出した。この形態は、それ以前に行っていた通学キャンプをより日常に近い形で行うために考案されたものである。

生活体験学校を開設するにあたり、庄内町では1985年（昭和60年）に各地域で子育て懇談会を開くことになる。専門家による講義を聴き、子どもの生活体験を拓げ深めるために大人は何をすればいいのかを自由に議論しており⁹⁾、「からだの力」「こころの力」「作る力使う力」が衰退している実態を、懇談会の参加者それぞれが子どものこと、大人自身のこと、地域のことの三領域においてとらえており、このときの議論が生活体験学校の学習内容へも大きく影響を与えている。

そこでは子どもの問題だけでなく、大人や親の問題も議論されていることにも着目したい。生活が物質的に豊かになる一方で、失ってきたものが多いことへの反省と、今後地域でどういう子育てをすすめていくか、子どもの発達環境を地域協同の元でどうつくり出すかを議論している。具体的には、「消費型の生活に対する反省」、「不規則な生活の許容やしつけなど親の教育力のなさ」、「家族の対話の大切さ」、「遊びの乏しさ」、「子どもの余暇活動について」、「関係性の乏しさ」、「親の積極的な参加」などである。また、子どものお手伝いの実態や生活習慣の問題点、なども議論に上っている。

生活と子育てとの関連を、住民が議論の中からつくり出し、それを地域で共有し具現化してきたものが、生活体験学校の実践である。集団生活に加え、家庭の中で日常的に行わなくなった体験だが、子どもの発達に必要であるとして「農耕体験⁽¹⁰⁾」や、「動物飼育体験」さらに労働や生産と生活がつながりにくく、自然物としての人間の存在を実感するために、「尿尿汲み」から「堆肥づくり」が行われている。これらの体験学習は、これまでのキャンプ活動の蓄積と地域住民との議論の中から描き出された構想である。

また、どの子どもにも万遍なくすべての体験を行って、生活体験の方法論を身につける学習が行われるわけではない。日常生活では子どもにとって都合がよい大人ばかりが存在するのではなく、都合が悪い大人も存在する。きれいで都合のいいものばかりを子どもに与えることが生活体験ではなく、「生活を丸ごと体験」するところに生活体験の良さがあると考えられている。

(2) 学社連携会議における生活体験学習の内容

これまでも「生活の自律」は、青少年キャンプや生活体験学校においても重点的な発達課題として捉えられてきた。子どもたちが生活体験学習によって自律的な生活を獲得しようとする一方で、大人の生活リズムの影響、夜更かしによって、子どもの生活のリズムが

ますます脅かされる要因は増加し、自律起床ができない子どもは少なくない⁽¹¹⁾。子どもの「荒れ」の要因の一つを特に生活の自律性のなさにとらえ、学社連携会議では、その解決を「朝食をきちんととる」ことに求め、朝食を食べさせるキャンペーンを行っている。

学社連携事業においては、生活体験学校や生活文化交流センターでの活動を教科学習の中にもうまく取り込んでおり、生活・文化創造に関わった体験学習が学校教育においても行われている。「もちつき」や「うどん打ち」、「豆腐づくり」などつくる体験をはじめ、3年生の社会科では「かわってきた人々のくらし」と関連して、「練炭の火熾し」「鶏の解体」「包丁研ぎ」「洗濯板での洗濯」「障子張り」「尿尿汲み」等の生活体験学習が行われ、子どもたちが人々の暮らしを実際に体験している。地域の高齢者が生活文化交流センターでつくった梅干しを子どもの給食の時間に出したりと、地域の中でつくり出された生活体験が、学校教育の教科学習として学習されており、生活体験と日常生活を生活・文化の創造でつなごうとする試みとしてとらえられよう。

3. 住民調査による子育てへの関心と地域認識の現状

(1) 子育て世代の生活基盤と日常生活圏域の実態

生活環境の変化が、住民の子育て意識や地域認識も大きく変えてきている。地方においても生活が十分に都市化してきており、子どもにおいては遊びの室内化傾向など、地域環境に関心が向かなくなっていることが指摘できるが、それは子どもに限らず、大人の問題としても同様である。「関係性の不足」による問題は、若い世代ほど深刻である。庄内町の住民を対象に行った調査では⁽¹²⁾、地域で親しく話せる人の数について、年齢が高いほど地域で親しい人数も多いという結果が出ている。家族形態について、子どもと父母だけの「核家族」は210世帯59.2%、祖父母が同居する「三世帯同

図1 地域で親しい人の人数

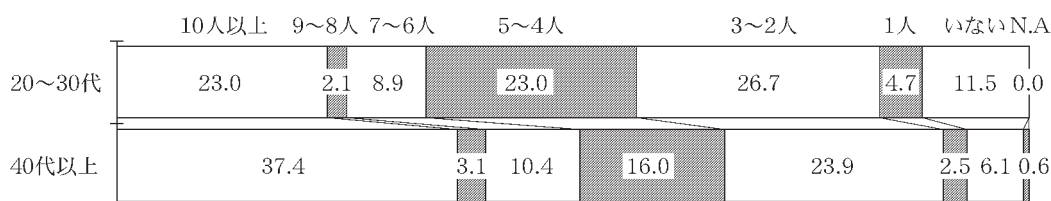
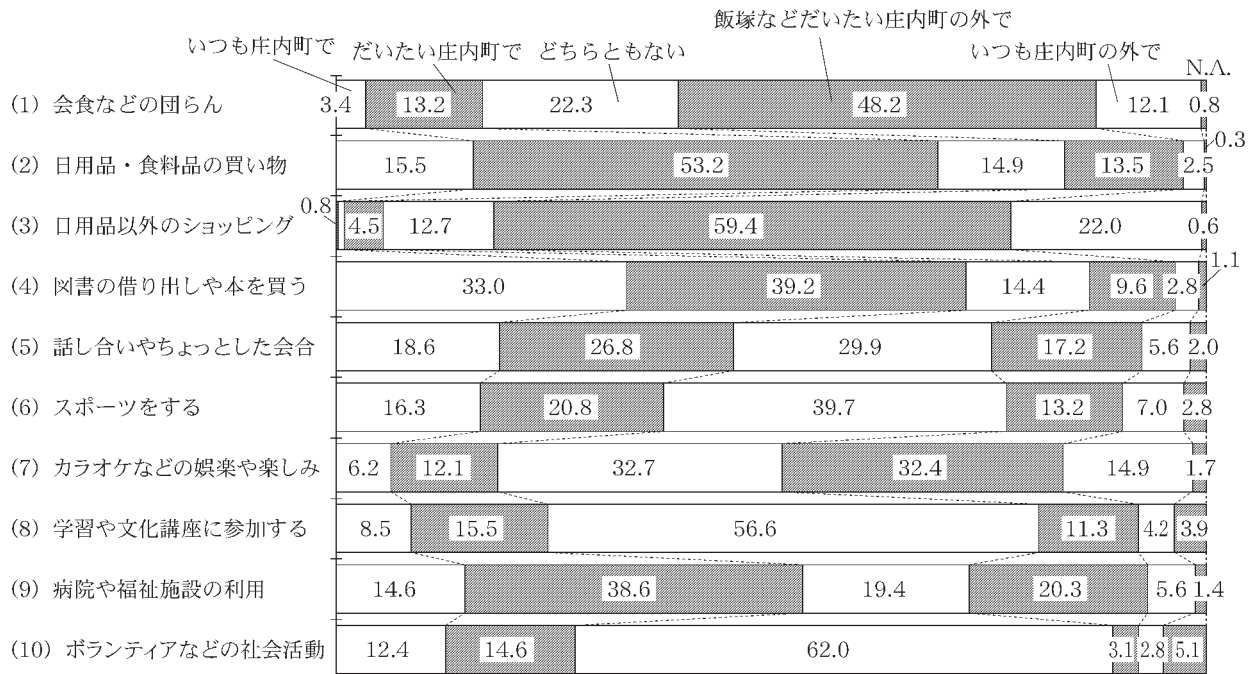


図2 日常生活圏域について



居」は128世帯36.1%であり、若い世代の方が核家族率が高く、核家族が居住年数が浅い一方、三世代家族では6割以上が11年以上庄内町に在住している。図1に見るように子育て世代においても地域で孤立する人は若い世代に多く、地域子ども会やPTAなど子どもを通して地域とつながる機会がありながら、関係性がない人が存在し、若い世代にその傾向が強い問題は無視できない。生活体験の基盤をつくりつつ、若い世代の関係性をつくる活動が求められるであろう。

生活の情報化、都市化や商業店舗の大型化や郊外進出に伴って、人々の消費行動に関わる生活圏域は拡大の傾向にある。しかし、生活圏域が広がるほど、住民の足は地域から遠のき、地域問題への関心や認識も希薄化し、生活に対する捉え方も変わってくる。

子育ての地域協定の基盤は生活圏域としての地域であり、さらに地域生活・文化の創造の基盤形成に関わって、物理的な範囲として、地域住民がどこまでを生活圏域としているかを実態としてとらえる必要があると考える。ところが現実には、ごく日常的な生活の用件は町内で済ます住民は多い一方、団らんや娯楽などの消費行動では町外への流出傾向が見られ、些細な用件でも町外へ出ることが多い傾向が図2のように明らかになった。日常の消費行動における地域的なつながりが、

地方部においても希薄化していることが分かる。

(2) 生活体験学習への関心と地域の関係性との相関

生活体験学校の実践も12年を数え、子どもの通学合宿への参加率も高く、他地区の住民に比べ庄内町の住民は子育てに関する関心はより高いことは明らかとなっている。しかし実態は、我が子の教育のことは気になるが、地域からの子育ての発想は子育て世代には積極的に受け入れられていない、という結果が出ている。消費行動にも現れていたが、地域協定の意味が薄れ、生活がそれぞれの家庭で個別化し、子育てにおいても地域の協力がなくなりつつある。庄内町の住民の子育てや生活体験への関心は高いが、地域で子どもを育てることが子育て世代に意識されていないという実態を受けとめ、より子育てと地域が結びつくような活動が展開される必要があるだろう。

しかし、子育てへの関心があっても地域情報や生活情報が共有できなければ、生活・文化の創造を基盤にした地域協定にはつながらない。地域情報や課題を共有する関係の中で、議論は生まれてくる。若い子育て世代ほど地域に関係性を必要としているが、地域との接点が少なく、孤立化する可能性も高いことは前述の通りである。日常重視する情報について、庄内町の住民の傾向として、非常に身近な情報への関心は高く、

特に世代の特徴として子育てに関する問題、教育に関する項目の関心が高い。一方、子育てを地域でとらえることに関しては、地域活動への関心は薄く、各種委員会への認知度も非常に低い。子育てへの関心は高いながら、子育ての基盤として「地域」があまり意識されていないのである。

子育ての地域協同の実態を把握するために、子育てへの関心と関係性との相関を、通学合宿への参加に見てみると、通学合宿への参加が多いほど地域で親しい人が多いという結果となり、生活体験学習や子育てへの関心と地域の関係性に相関があることがわかる。

通学合宿への参加を世代別に見ると、高い年代の住民の方が子育ての地域協同への関心が高いことが伺える。しかし、生活体験における地域文化の認識について、生活文化交流センターの参加や認知は低く、生活体験学校に隣接しながらここでのものづくりに参加したことがある住民はわずか14.1%にすぎない。

また、関係性によって地域の安心度にも相関がある。社会情勢の反映か、現在の生活環境や将来の生活に不安を抱える住民は多い。しかも若い世代の方が不安度が高い。特に40代以上の方が問題が差し迫っているであろう独居や寝たきり、介護などについても、不安度が高いのは若い世代である。他の項目とクロスしても、地域に親しい人が少ない層ほど不安を抱えている実態となっている。地域とのつながりが強いほど、連帯意識による安心が得られ、地域での関係性が少ない若い世代に不安度が高いという結果につながっている。

調査から、親の問題として子育てにおける地域意識の低さが課題として表れてきたが、地域の関係性づくりについて子どもだけでなく若い世代を中心とした大人の問題としても深刻になってきていることが分かる。「選択と消費」の生活意識が、世代を問わず浸透し、大人においてはそれが子育ての問題となって表れているのである。

情報化や「選択と消費」に裏打ちされた生活意識は、自分の生活圏の領域をもあやふやにし、自分が拠って立つ生活文化を見えにくくさせている。現実生活での実感のなさが生活と直接体験との乖離を大きくしている。本研究では、子どもの発達の問題と同時に、生活意識の問題を克服するために、生活文化、労働や生産といった視点から生活体験学習の枠組みとして構造化

を試みた。子どもの興味関心が、実体のない情報から生活環境の中で培われるような体験と、日常生活の構築が今後の課題となるであろう。

4. 生活体験学習を支える住民のカー庄内町の子育ての地域協同

(1) 総合的学習における地域の体験学習と学社連携会議の役割

学社連携・融合は総合学習の時間の導入に伴い、地域と学校教育を体験学習で結ぶ重要な役割を担うと考える。それは家庭や地域が間接体験領域の肥大化に伴って担いきれなくなった直接体験の領域を、学社連携・融合のもとで組織的に対応し、つくり出す役割があるからである。その中では、体験項目のお膳立てをどうするかではなく、子どもの発達にとってどんな体験が必要なのか議論されながら体験学習がつくられなければならない。

最近では、地域の枠を越えた団体や民間企業、NPOなどがこれからの子どもの教育における「第4の領域」として注目を集めている。そうしたいわば「目的的」体験学習に対し、学社連携・融合において、地域固有の文化や関係性に基づいた体験学習をつくり出すかが問われるところである。

さらに、完全週五日制の導入などにより地域住民の教育要求はますます肥大化してくるであろう。子育て意識の違いから、庄内町でも生活体験学校が子どもに生活体験を付ける子育ての「委託機関」の一つとして位置付けられてしまう可能性も生じてくる。

庄内町においては、そうした学校と地域を結ぶパイプ役として学社連携会議が存在する。体験学習について、学校での総合的学習と生活体験学校での学習が理念としてぶつかりあう可能性も考えられるが⁽¹³⁾、学校で考えられる体験学習領域と生活体験学校など社会教育の分野で行われる体験学習領域をうまく調整し、地域の人材を生かしながら体験学習を進めていく役割を担っている。

(2) 生活文化交流センターをめぐる子育ての地域協同へー地域の教育との相関へ

地域文化や生産労働に基づいた生活体験学習にとって地域の関係性の形成は非常に重要な問題である。ボランティアとして自由に参加する住民によって生活体

験は広がりを見せ、子どもの興味・関心を多様に喚起する契機となる。生活体験学校の実践の蓄積はまた、ボランティアの蓄積でもある。

庄内町には子どもの生活体験を広げる生活環境は豊かに存在している。情報化によって子どもの生活様式の都市化は免れないが、地域で子どもを育てていく条件は今も確固として残っている。子育て世代でない、多方面から子育てを支えるボランティアも多い。

しかし、生活体験学校をつくり出した子育て懇談会から約13年が経過し、地域の子育てを支える基盤はそっくり入れ替わっている。親世代の住民の子育て意識は、個人的なものに留まり、地域を基盤にした子育て意識までには至っていない。

生活体験学習において、親が子どもの姿をとらえることがなければ、地域の教育基盤としての相関関係は見られない。地域の大人、特に子育て世代が、地域で生活する子どもの姿をきちんと見、子どもの日常生活と生活体験学習との相関をとらえるような学習が求められる。庄内町では、生活文化交流センターを中心としながら進められようとしている。生活文化交流センターは、親の通学合宿への参加のひろがりや「手作り」を通した生活文化に関する学習を生み出しており、生活体験学習を通した地域の大人の関係づくりへと発展しつつある。地域住民を結ぶ新たな地域文化が、生産や労働を通しながら形成される中で、子どもに伝えていく大人や親の姿や生活文化が根付いていこうとしているのである。

注

- (1) 勝田守一『能力と発達と学習』1964、国土社
- (2) 宮原誠一「教育の本質」『教育と社会』1949、金子書房
- (3) 船山謙次「生活教育の本質—経験主義教育への批判」籠山京編『生活教育』1956年、国土社
- (4) 太田政男「学校教育と社会教育」島田修一、藤岡貞彦編『社会教育概論』青木書店
- (5) 酒匂一雄、南里悦史共著『子どもの発達と日常生活』1984年、ぎょうせい
- (6) 生活リズムの不規則さが身体発達にも直接影響を

及ぼしている。小松啓子氏（福岡県立大学）は幼児の食生活調査から、保育園児の約半数が「便秘」というショッキングな事実を明らかにしている。(2000年3月、第1回日本生活体験学習学会研究大会発表より)

- (7) 南里悦史『子どもの生活体験と学・社連携』光生館、1999年 小学校から使われる国語の教科書から、生活関連語を抜き出し、それぞれの言葉について3段階で認識の度合いを尋ねているが、生活関連語については、「言葉を知っている」64.3%、「内容用途が分かる」42.1%、「見たり体験した」35.0%と現実のイメージと結びついて語彙を理解することの難しさを示している。
- (8) 酒匂一雄、南里悦史共著前掲書、p77-83
- (9) 庄内町公民館主催『資料集 庄内町子育て懇談会』昭和60年度、61年度より議論を展開していく際に、保田井進氏（西南女学院大学）の講演内容を基盤に、「からだの力」「こころの力」「作る力使う力」「総合的な問題」「具体的な提案・要望」についてそれぞれ子ども、大人自身、地域の三領域で発達の問題をとらえている。
- (10) 教育キャンプ場では椎茸やイチゴが栽培されたこともあった。
- (11) 前出の調査で起床の仕方について調査しているが、「毎朝ひとりで起きる」ことのできる子どもは18.3%、「毎朝起こしてもらおう」子どもは約半数の48%と多くの子どもが毎朝自律起床ができない結果となっている。
- (12) 1999年12月に行ったアンケート調査「庄内町における地域の生活・文化創造に関する調査」による。この調査は、九州大学生涯学習論研究室の「庄内町の地域教育計画の地域基盤形成に関する調査」の一貫として小学校児童の保護者449名を対象に行った。355名の回答があり、回答率は79.1%であった。
- (13) 学校の教科学習として生活体験学習が位置づけられると評価の問題が生じるし、生活体験がカリキュラム化されることで、生活体験学校の実践が持つ参加の自由さは受け入れられなくなるだろうと考えるからである。