九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

生活体験学習学会発足から12年 ： これからの展望と課題

古賀, 倫嗣
熊本大学 ： 教授 | 日本生活体験学習学会 ： 副会長

南里, 悦史
福岡県立大学 ： 特任教授 | 九州大学 ： 名誉教授 | 日本生活体験学習学会 ： 会長

横山, 正幸
福岡教育大学 ： 名誉教授 | 日本生活体験学習学会 ： 初代会長・理事

正平, 辰男
純真短期大学 ： 特任教授 | 元福岡県立社会教育総合センター ： 副所長 | 日本生活体験学習学会 ： 副会長

他

https://doi.org/10.15017/1456147

出版情報：生活体験学習研究. 13, pp.21-42, 2013-01-25. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

座談会
「生活体験学習学会発足から12年：これからの展望と課題」

The Japanese Society of Life Needs Experience Learning: Its Achievements over the Past 12 years & Prospects in the Future

日本生活体験学習学会は、子どもの生活体験を豊かにする実践活動を推進するとともに、それを理論的に支える基礎的研究を深めることを目的に、正式には2000年３月に発足しました。しかし、学会設立の準備と実質的な活動は、すでにその２年前から始まっていました。したがって、学会設立前史と発足後の活動を通算すると間もなく満15年を迎えることとなります。そこで、今回、今後の学会のあり方を考えるために、これまで直接運営に携わってこられた方々に、学会のこれまでとこれからについて語っていただきました。

日　時：2012年10月13日（土）17：00～19：30
会　場：福岡市大名公民館

司　会：古賀倫嗣（熊本大学教授・学会副会長）
出席者：南里悦史（福岡県立大学特任教授・九州大学名誉教授・学会会長）
横山正幸（福岡教育大学名誉教授・学会初代会長・学会理事）
正平辰男（純真短期大学特任教授・元福岡県立社会教育総合センター副所長・学会副会長）
桑原広治（熊本県球磨郡相良南小学校教頭・学会理事）
永田　誠（西九州短期大学部准教授・学会理事）

１．生活体験学会が設立されるまで

古賀：本日は、お忙しい中日本生活体験学習学会の「これまで」の15年の活動を振り返り、あわせて「これから」の方向性をお話しいただく座談会にご出席いただき、ありがとうございました。

1998年４月26日に開催された、庄内町主催の生活文化交流センターの資料を用意しました。そこに書いてありますように、まさに生活体験が自主性・自発性・自律性を育むんだということが初めてうたわれ、参加者の共通認識になったものであります。そしてその中で、これは猪山勝利先生が特に主張されたわけですけれども、大人自身が実は体験不足であり、大人自身が学ばなきゃいけないということで、猪山先生は生活体験ではなくて「生活創造体験」がキーワードになると主張されました。

また、もう一つの資料、同年12月26日、福岡市のベイサイドプレイスでの打合せ会の発言メモですけれど、このときに、やはり猪山先生は生活創造体験ということの重要性、そして横山正幸先生からは野外教育学会のような全国情報センターが必要であると、そういった方向で、学会のあり方が議論されていました。そして南里悦史先生から「生活体験学のディシプリンをどう作るか？」という問題提起があり、これまでは「生活体験学会」という仮称で動いてきたものを「生活体験学習学会」という名称ではどうか、そういった提案がありまして、具体的に研究部会を構成するディシプリンの基礎作りということで、体験学校論、内容論、歴史論、（国際）比較論、という４つの柱で進めてはどうかという発言がありました。横山先生からは、子どもたちにとって重要な課題はコミュニケーション体験の欠損であるといったこと、あるいは森山沾一先生からは集団の中でのいじめの問題、こういった研究提案がなされました。これに対し、南里先生は親の欠損体験の底にあるもの、危機意識にささえられた問題意識を持つべきであると提起されました。子どもに緊急に必要なものは何か、これが議論すべき課題だということで、学会設立の当初から非常に社会的な問題の提起、問題の発信ということが意図されてということになります。

学会のスタートは、具体的には、1999年の９月に実践交流会、同じ年度ですけれども2000年の３月に

第一回研究大会という行事の組み合わせで、その後６年間進むことになります。まずは、こういったことをひとつ流れとして押さえておきまして、第一ラウンド、日本生活体験学習学会の設立について初代学会会長の横山先生の方から設立のときの思いみたいなものをまずお話いただけますでしょうか。そしてその後、学会の組織を作って行くときの課題として、初代事務局長の南里先生がどのようにお考えだったのか、横山先生、南里先生からお話を伺えればと思います。では、横山先生お願いします。

横山：そうですね、皆さんのお手元にお配りしている学会設立の趣旨をご覧ください。そこに書に書かれているようなことが当時の思いだったと思います。子どもの「生きる力」、これを育むには自然体験はもちろんですが、生活体験、社会体験など様々な体験が非常に重要だという認識ですね。もちろん、それまでも子どもたちに欠けた体験を何とか補っていこうということで、各地で色々な実践が行われていました。しかし、当時、それらはまだ孤立的で、相互に手をつなぎ、広がりを見せるという状況ではなかったわけです。そういう中でお互いに情報を交換し、連携して取り組みを進めていくといったことが期待されていたと思うんです。そこで、とにかく学会を作ろうということになった。

そして、その学会というのは、学際的な学会である必要があるのではないかと。教育学、社会教育はもちろんですが、心理学、家政学、医学、食物栄養学など、この問題、すなわち子どもの体験に興味・関心を持つ様々な学問領域の方々によって構成された学会というわけです。それともう一つ、体験の問題は実践と不可分であり、研究者だけではなく、実際に現場で取り組んでいらっしゃる方々とも一緒になって学会を作ることが大事じゃないかという思いがありました。つまり、一つは学際的な学会、もう一つは研究者と実践される方とが一体となった、そういった学会を作り、子どもの体験問題に関わる研究、実践の両面について情報発信を行っていこうというのが最初の思いだったかと思います。

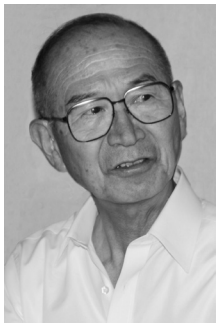
古賀：1999年９月、第一回の実践交流会が開催されたときに、分科会を４つ開設しまして、その第４分科会で子育て支援、甘木市の子どもネットワークの方なんかが参加したという意味では、実際に子どもに関わって取り組んでいる人たちとの協働、実践者との協働が強調されたのかなと思います。それでは南里先生、どちらかというとディシプリンだとか理論的な志向については、その頃どのようなお考えだったのでしょうか。

南里：生活体験学をつくることがこの学会にかけられた非常に大きな課題だった、と思いました。その時に必要なことは、内容論やカリキュラム論がないと、教育学や学習論のディシプリンを構成しません。子どもたちのライフハザードや厳しい条件というのを連ねているだけでは、子どもたちや地域での大人を取り巻く状況論というかたちで終ってしまう。その時に非常に大事なのは、生活体験学校の通学合宿というカリキュラムだとか、各地で行われる様々な通学合宿実践のなかに形式化されたカリキュラムが見出せないかということが一つの方向性であった。

しかし、当時、どういう生活や生活体験というものを描いて子どもたちに身につけさせるのかということについては、調度バブルが崩壊した時でもあったし、その中でどういう生活を作っていくのか、を考えていかなければならなかった。合わせて丁度、日本が豊かさの「ひずみ」によって核家族とか少子化とかいろいろな社会問題が進行していました。そして、そこに様々な子どもたちの社会問題というものが発生してきたわけですから、では昔に返った生活を作ればいいか、という単なる問題ではなかった。新しい時代、状況に合った新しい子どもたちの体験学習というカリキュラムをどう作っていくのか、というのが大きな学会にかけられた課題だったんじゃないか。そのために後で議論になると思いますが、科研（科学研究費）を使って、諸外国の事例を見てみるということもその時にテーマにあがっていたのではないかと思います。

ですから、生活体験学習というテーマについては、庄内生活体験学校が、日本の生活体験学というものを切り開く大きな柱だったと思います。それと同時にもう一つ大事なことは、それを実際に行うための日常生活や地域の教育力、ないしは教育機関が行う教育実践をどうやって具体的な課題として取り上げていくのか、ということが大切であった。庄内生活体験学校と地域教育実践というものを総合的に見ていくことがこの学会にかけられた期待だったんじゃないかと思います。

古賀：今、庄内町の生活体験学校の話が出てきました。やはり日本生活体験学習学会の活動の中、あるいは具体的な論文等の刊行物の中で研究者の側も含めてですね、庄内の体験学校の分析、子どもの生活の実態に対する分析というのは非常に大きなウエイトを占めております。それがどうだったのかというのは、後で永田誠先生に紹介していただくとして、「正平先生、この時期ですね、学会が設立されるその時期に、実際に庄内の生活体験学校の活動に関わられていて、どのような思いでその動きをごらんになっていましたでしょうか？」発起人として先生も参加されていますけれども、こういった学会を作ることによって、庄内の体験学校にとってどういうふうな方向性が出てくるのか。そのあたりについて、当時考えておられたことをご紹介下さい。



正平：私は元々その学会を作ろうというご意見があった時、学会ってどういう役割をはたすものかよくわかってなかったですね。「学会を作らないかん」というご意見に私はあんまり賛同してなかったと思いますね。というのは、生活体験学校を見て、なんで横山先生や南里先生や猪山先生がその学会を作らないかんって思っていただいたのか、ありがたいこっちゃあるけど、なんかよくわからんっていうようなのが正直なとこでしたね。

市町村の社会教育行政の中であれだけのお金と人手をかけて、生活体験学校が出来たことはすごいことやったんでしょうね。未だに、どこもしてくれんやないですか。あれをつくってもう24年ぐらいになり、全国からたくさん視察においでいただいたけど、あれとおんなじ規模で、ひとをはりつけたようなものは、聞いていませんよね。いまだに。いろんな行政がいろんなことをやっている中で、一つや二つくらいはやっぱり建物もちゃんと作って、職員も置いて、子どものために、これは誰が見てもわかるというようなことを、やってくれてもいいじゃないかと思います。むしろやってくれて当たり前だというふうに、私は思っていましたね。まぁ現在になってみるとあの建物を作ったこと、そして今日まで運営してきたこと、これは本当に貴重なことで、稀有なことで、その頃は作ってもらったばっかりだから舞い上がってしまってですね、まあ、うれしいばっかりというか、もう思っていたことが具体的になったから、のぼせかえって没頭しておりましたけど、そんな気持ちでしたね。

古賀：ただですね、本当に繰り返しになりますけれども、庄内の生活体験学校という私たちにとって目に見える、「実証実験の場」と言い方はちょっとおこがましいですけれども、「生活体験」というプログラムが具体的にはどんなもので、実際にどのように動かしているか、という、そういった具体的な目に見えるものを示していただいたというのが一番大事なことではないかと思います。

正平：私もそう思っています。生活体験学校という館があってですね、しかも年に一回の通学合宿ではなくて、年に20回、いつ行っても見ることができるという。見える形で提示できた生活体験学校の役割は、やっぱり大きかったと思います。

南里：最初に生活体験学校に行ったときにこれはずごいなと思ったのは、野菜などを作る畑作、藁や木で作る木工細工、食事などモノを実際に作っていく機会が用意してあった。それから農機具とか、様々な生活用具がいっぱいあって、それを使って子どもたちに何かをさせること。しかももう一方では、ニワトリやウサギが飼ってあり、様々な動・植物しかもそれを何かのときには食べるっていう。それは「生きる」ことは何なのかっていうことがわかった

ということでした。そういうものが全体として結びついて、実際に自分たちが包丁や竈や鍋や火を使って生活をしていく。まさしく今、私たち大人として考えなくてはいけなかった子どもたちの生活の、要するにモノを作るところから消費するところまでのプロセスの中に様々にある場面を生活体験学校は実際に行うことで示していた。だから、ちゃんと生活のプロセスが見えることが非常に大事なことで、そこを子どもたちに体験させていくことに非常に感動し、これは子どもたちにとって必要なことだと強く思いました。

古賀：今、消費って言う言葉をお使いになりましたけれども、確かに初期の発起人の議論の中で、南里先生もそうですが、猪山先生も「消費される文化」に対して「物を作り出す文化」が必要だと言われています。さらに、猪山先生は一歩進んで「創造する文化」とまで言われたんですけれども、それが、庄内の体験学校の中で私たちが目に見える形であったというのが大きな衝撃だったような気がします。

正平：合宿中の子どもが、朝、鶏小屋に卵を取りに行って、生んだばっかりの卵はこんなに「あったかい」のだって実感している、そういう場面を見ると、やっぱりモノを作る生産するっていう営みに、子どもを少しでも立ち合わせて、体験させたい。堆肥作りにしろ、椎茸栽培にしろ、いろんな場面で、何度も実感しましたね。

南里：とくに面白かったのは、人間の生活の最後の過程ですが、人間が食べて出したものを、汲み取るコエ汲みをさせ、さらにいろんなものを作った後のカスではありませんが、例えば子馬の敷き藁を集め、そこにコエをかけて堆肥を作っていく。ここに生産から消費のプロセスの中にそれが循環していくっていうのがちゃんと見えるんですね。これは現実の生活の中では大量生産大量消費、大量消費型になっていたその時代、しかし、いまでは完全に生活が機能分化してしまい、外部生活が肥大化してしまっている。そういう消費生活過程が目に見えることっていうのが無くなってしまっているんですね。農家に行っても生産するところと消費するところは殆どバラバラになってしまっています。

その当時、問題を抱える少年を更生させるためにいろんな学校の実践で援農活動とかをやっていますけど、そこでも実際に何を見ていくのかいうのが十分ではなかったのではないか。それからさらに遡っていきますとね、留岡幸助の北海道家庭学校というのがあるのですが、恵まれない子どもたちを自給自足の学校生活で生活することによって何とか更生させようという実践です。これは非常に厳しい生活だった。生活体験学校はそういう生活を、生活教育の機能を持った施設を再生、再興させるっていうことにつながってくるのかなと思っていました。しかし、生活体験学校を見ていくと、北海道家庭学校ともまた違う。時代状況が発展した中で、子どもたちが何をその中で見つけなくてはいけないのか。現代と昔の生活と教育をつないでいく、つなぎ役としての生活体験学校というのが位置づいていたのではないか。そこに大きな価値があったと思うんです。

横山：1990年代、子どもたちの育ちの状況はますます深刻になっていました。非常に無気力で、自立が難しくなってきている状況、発達が阻害されてきている状況がありました。そうしたなかで見た庄内町の生活体験学校の取り組み、これは私にとって非常に大きな感動体験でした。それは、子どもたちの問題の状況を改善していくのは、こうした当たり前の日常生活の復権こそ鍵だと感じたからです。

先ほど学会設立の時の趣意書から、学会の性格について当時どう考えていたか基本的な二つの特徴をお話しました。繰り返しになりますが、１つは学際的な学会、もう１つは実践・研究、両者が連携した学会です。しかし、実際には、３つ目のポイントがあります。それは、子どもの生活というあまりにも日常的であるために、ほとんど学問の対象として目を向けられてこなかったことに目を向けた学会であるということでした。私は、生活体験学校での体験から、炊事とか洗濯とか掃除とか、そういった子どもたちのありふれた日常の生活体験に目を向け、学問的な探求を積極的に進めていくことが、今まさに求められていると確信しました。同時にこういった取り組みを実践家と連携して、より確かなものとし、最終的には子どもの状況の改善に結びつけてい

く必要があると思いました。そして、そこに新しい形の学会を立ち上げる意味があるのではないかという思いが強く起こったわけです。

古賀：そのことに関して横山先生にお尋ねしたいのは、当初の研究の枠組みとか理論的枠組みの中のキーワードの重要な一つとして「体験欠損」、この問題がありましたね。これはどういう研究的意義のある言葉だというふうに当時はお考えだったでしょうか？

横山：そうですね。実は体験学習学会の創刊号にも書いていることですが、子どもが発達していくためには、体験という情報の入力が不可欠です。たとえて言えば、子どもは頭の中に素晴らしいソフトといいますかプログラムを持って生まれてくる。しかしそのプログラムが働いて子どもが育っていくためには、情報を入れなければならないわけですよね。その場合、情報というのは何でしょうか。子どもの育ち、発達に必要な情報は五感を通しての体験だろうと思うんです。何気ない幼いときからの様々な体験、物に触れたり、聞いたり、特別な体験じゃなく五感を通しての素朴な体験、その大切な体験という情報が大きく欠けているというわけです。情報が欠ければ、素晴らしいコンピューター、すばらしいソフトをもって生まれてきたとしても、子どもたちは育っていかないでしょう。したがってその情報としての体験を補完していく必要があります。私は、体験欠損の問題をそういうふうに考えていましたね。

南里：生活体験の欠損についてなんですけどね、学会でもずっと議論をしておりました。これは佐賀の西川先生の体験カリキュラム上の欠損という考え方と三浦先生の体験の欠損という考え方と二通りあるのですが、やはり欠損ということは、カリキュラムの欠損ではないかと思います。カリキュラムでの学習をちゃんと受けなくてはいけないところが、学校教育と家庭・地域教育の中で当然体験しているだろうと思われる体験がだんだん少なくなっている。それは目的化された経験という体験学習をどういう生活と結び付けていくのか、というときに、一つは生活体験という議論が、例えばJ・デューイであるとか、「学校と社会」の中でも、とくにプラグマティックな議論とされてきたカリキュラムと、もう一つは生活そのものの中にどういう体験や経験というものが営みとして入ってくるかというとらえ方があると思います。そのおさえ方によって学習内容・方法が違ってくるかなと思っています。

まだそれは学会として、どういう形式でおさえなくてはいけないのかということについて、まだ結論が出ておりませんが、それは大事な問題です。教育学、とくに「学校と社会」の中の体験、生活体験というもののおさえ方に関わってきます。これは将来、カリキュラム論を今後子どもたちの中に、生活環境の中における学習環境として、そのカリキュラムをどう位置づけて、今後はそれをどう開発していくのか、という議論の中で、もう一回くぐっていかなくてはいけない問題ではないかと思っています。

2．学会活動の社会的な広がり

古賀：いえいえ、大事な指摘というか、そういった意味ではこれから、座談会の第二ラウンド、学会活動の社会的な広がりに関する話に入りたいと思うんですけれども、今、南里先生が指摘された地域と学校のあり方、それを体験だとか体験提供のプログラムだとすれば、それが一番よくわかる形で出てきたのが、「総合的学習の時間」ではなかったかと思います。逆に言えば総合的学習の時間が導入されたときに、私たちの学会の出番であると、それまで社会教育関係者中心の学会運営から学校教員も対象とするというか学校教員への会員の拡大を図らなきゃいけないと。まあそういった役割をもって登場されたのが、桑原先生ではないかと思うんですが。いかがでしょう桑原先生、まず少し前段、先ほどからの流れになりますけれども、庄内の体験学校をごらんになっての感想、その取り組みの感想と、そして学校教育の中で始まった総合的学習の時間、導入の時期、どのような感想なり取り組みの方向性をお感じだったんでしょうか？ そのあたりからお話いただけますか。

桑原：はい、今でこそ開かれた学校ということで、学校教育が進められているんですが、まぁ初めのほうは閉じられた学校から少しずつ開かれ始めた時期だったと思うんですね。しかし、当時の私自身の授

業も含めて、私の知る校内外研究会での授業は、教師が質問をして、正解を子どもが答える内容というものが非常に多く、その答えは教科書に書いてあるもので、教師が意図するようなものであったように思うんですね。さらに問題なのは、子どもが答えたものが「くらし」（生活）の中につながっていかない、広がっていかないのです。「それはなぜなのか」の問題意識を持ち始めてきたころでもあります。つまり、子どもたちの体験不足は表現そのものを希薄なものにしていることに私自身も学校現場もなかなか気づいていなあったのです。気づいてはいても、そこに踏み込もうとしていないのです。それは、現場はあまりに超多忙だからなのです。毎日の授業で精一杯です。

実際問題として体験そのものが不足しているのは明らかであり、何とかしなければと考えておりました。もちろん、子どもたちの生活体験の不足については多くの教員も気づいているのですが、毎日の慌ただしさに、いつのまにか忘れてしまい、どうしたら子どもたちの体験が豊かになっていくかという具体化までは進展していかない現状なのです。そこで、私自身が研究を積んで学校現場に問題提起していかねばと考えていたとき、熊本大学の古賀先生から学会のお誘いを受け、ご推薦いただき入会した次第です。

改めて生活体験学校の庄内町の体験学校の見学や活動に参加させていただき、その活動は、まさに本物の体験活動でした。現在の子どもたちは、自分で考えて行動ができない、無気力で「指示待ち」の子どもが増えていることは異論がないと思います。しかし、生活体験学校では、合宿して朝食を作ったり、掃除や畑仕事など、共同生活をしながら、家庭で失われた生活体験をしているのです。しかも、一週間も親元を離れて、学校に通う子どもたちに出会ったのです。まさに、活動は丸ごと体験でした。

私たち教員がやってきた学校の中での体験活動は、分断された、「おいしいとこどり」の体験活動だったのです。体験活動後の子どもたちの感想を聞くと「今日は楽しかったです」「おもしろかったです」で終って、「いい体験活動ができました」の繰り返しなのです。ところが、庄内町の子どもたちの感想は、丸ごと体験なのですから、そのプロセスの中から生まれた自分の言葉で語ることができていたのです。私に子どもには本物体験の場づくりを学校と家庭・地域、並びに行政が真剣に議論していかねばならないと考えさせてくれたのです。私にとっては新たな発見と出会いが庄内生活体験学校にあったように思います。

2002年に始まった総合的な学習の時間とは「自ら課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする学習の時間です。一言でいうなら「各学校が創意工夫して、各学校ごとに教える内容を決めて行う授業」のことです。しかし、導入されてからの学校の教師は、体験活動となれば、市町村教育委員会の社会教育課にお願いして授業を進めていたように思います。まず、教科書がないのです。110時間を教師がプログラムを組んでいかなければなりません。おそらく、教師は、書店に走り、マニュアルはないかと走り回ったことが容易に推察できます。つまり、教師の体験不足や企画立案能力の不慣れな状況の中で、総合的な学習がめざすものになかなか近づけない現状にあったのではないかと思います。

古賀：総合的学習の時間には二つの狙い、一つが自ら問題を発見しより良く解決する力を育てること、もう一つが自己の生き方を考えることができるようにすることがありました。そういった意味では先ほどからの生活体験であるとか生活創造、あるいは生活をつくる、そういったものと総合的学習の時間とは非常にマッチしたものであったかと思います。正平先生、文部科学省が進めた総合的学習の時間という枠組みの中で庄内町では学校教育と体験学校が、それなりに向きあうような関係が作り出された、そういった10年ではなかったかと思うんですが。そのあたりについてご紹介いただけますか。

正平：やっぱりですね、さっきも桑原先生おっしゃったように、総合的な学習の時間って言うのは、教師が地域に目を向ける、これほど大規模でダ

イナミックな出来事はなかったと思いますね。あれがなかったら、今のように教員が地域の人々や地域の事柄に興味や関心や注意を払うということはなかったのじゃないでしょうか。そういう意味ですばらしいことだったと思います。今度、時間数が減らされはしましたけど。庄内の場合、生活体験学校と学校の接点との一つとして、１・２年生の生活科の舞台を作ったり支援をしたりって言うのが続いていました。でも、それは小さな規模でした。総合的な学習の時間の活動として、５年生がクラスごとに出かけてきて、一泊する。一日目は、保育園の一日保育士体験とか、老人ホームの奉仕体験とか、グループごとに出かけていって、翌日その発表会をするわけですね。一泊二日のクラスごとの取り組み、これは非常に貴重な取り組みだったと私は思います。といいますのが、普通だったら小学生をクラス別に宿泊させるというプログラムでは、担任の先生は子どもが生活すること自体の指導で疲れてしまう。

ところが学級単位で泊まっている子どもの半数は６泊７日の通学合宿を体験している子どもですから、ご飯を作ったり片付けたりすることをいちいち担任が出てきて指導しなきゃ進まないとか、そういう場面はないわけですね。むしろ担任の先生が鍋はどこにありますか、皿はどこにありますかと子どもに尋ねるほどですよ。先生が子どもに聞きながら生活は回ってるわけですから、そりゃあもう、担任の先生の負荷がぜんぜん違います。グループ活動では、４つも５つもグループができてそれぞれに出かけていく。そのグループに生活体験学校にきてるボランティアさんが１人２人時には３人と、付いて行って下さるわけですから、担任はグループごとの活動をずっと車で回って点検して写真を撮って翌日の発表に備えるというような活動が出来てたのですね。しかも出かけている子どもたちが帰ってくるまでに夕食を作るグループもあるわけです。そのグループの連中はしっかり通学合宿で体験していますから、仲間が帰ってくるのをクラス全員分のご飯を作って待ってるわけですね。そういうダイナミックな総合的な学習の時間を10年間続けることが出来ました。これはやっぱり、見える連携、見える共同と言えます。それを具体化したのが総合的な学習の時間だったと思います。10年続いて、平成23年、つまり去年で終ったのですが、成果は大きかったと思います。

南里：今、総合的な学習の時間についてゆとり教育是非の議論がありますが、総合的な学習をやってきた子どもたちがあまり社会的に評価されてないという形になっておりますけど、私はあの時期にずっと子どもの調査をしておりましたけれども、一番大きな問題は、総合的な学習が悪いんじゃなくて、総合的な学習を支える家庭生活や地域というものが壊れてきたということをちゃんと認識する必要があると思われます。家庭の基盤が衰退していく、核家族化が進んでくるからタテとかヨコとか、色んなコミュニケーションも崩れてくる。総合的学習を支えている家庭や地域の日常的な生活体験がどう作られていったのか。しかもタテ関係で、例えば異年齢の関係であったり、おじいちゃんおばあちゃんたちとの関係があって、それが体験学習として、従来の詰め込み型の教育じゃない形のものとドッキングすることによって、いわゆる学校知と経験知が重なることによって子どもたちの発想や構想力や多面的な学力というのが見えてくるというのが構想だったのですが、そこで問題はそういう社会や地域の現実がそうなっていない。それからもう一方では学校に、ではそういうことが出来なければ学校にその機能を全部かぶせてしまう。学校が子どもの生活経験から何まで全部しなくちゃいけないことになってきつつある。

福岡のある学校に行ったら、外部講師の指導でいろんな体験学習をさせるのですが、先生たちが子どもたちに発することは、「よかった？」「どうだった？」ということしかない。すると子どもたちは「よかった」としか答えない。ほんとに経験、体験からくる様々な多面的ことを感じていく力が本来的には体験学習の中にはあったはずなのですが、学校での取り組みは体験内容を詰め込みすぎて多面的な感性や認識が無くなっている。学校に集中してきた体験学習が、ある意味では非常に大きな問題だっただろうと。しかし、その頃から、庄内生活体験学校として大きな悩みといわれてきたのは、体験学習に参加しているから安心するという親たち増えてきたこと。生活体験学校に来てれば子どもたちが何とかな

るという依存傾向になってきたことです。本来、親たちのつながりや子どもたちのつながりが、その集団の経験や体験が学校の中にずっとつながっていくというのが正平先生たちの構想だったのではないでしょうか。

正平：私はそこに参加している子どもたちの心配よりも、県立大学に在学していたときの永見かおりさんの調査で、アンケートに対する答えの中で、通学合宿に参加させてない親たちの態度に、勧めもしないし止めもしない親の態度っていうのが報告されてるんですね。あれを読んでほんとガックリしましたね。子どもが行くって言えば行かせる。行かないと言ったら黙ってる。じゃあ親として保護者としてわが子にこういう体験をさせたいとか、こういうのを勧めたいとかそういうものがみられない。そういう不参加児童群の中の保護者の態度が報告されていまして、あれを見たときに、庄内の子どもの指導って言うのは、こりゃあ半端なことでは進まないとつくづく思いました。２，３日前も新聞紙上で筑豊の子どもの学力は福岡県下で一番低いとドーンと書いてありましたよ。ほんの３日前ですかね。

古賀：保護者の問題が出てきました。これは学会設立の当初から子どもではなくて保護者の問題が重要だということで、それが学会活動の社会的広がりの中で、やはりその子育て支援だとか保護者の問題が出てきました。ただこの問題の一つ手前に永田先生、具体的に学校教育の中に入って、いったい生活体験をすることが子どもたちにどういう効果があったのか、なかったのか。少し教育学的な見地からの話をお願いできますか。

永田：私がというよりも正平先生やそれまでの庄内の生活体験学校における取り組みの中で、庄内小学校、中学校の児童生徒の学力と通学合宿参加の相関を研究をさせて頂きました。その研究では、生活体験と学力に関連があるようだということが明らかになってきました。学校の先生方は経験的に理解されているのではないかと思いますが、いわゆる「活用力」に生活体験の及ぼす影響が大きいのではないかということを、研究を通して導くことができました。

しかし、「それをどうやって作り出すのか？」というところに先生方は苦労されていらっしゃると思います。生活体験をカリキュラムに位置づけ、45分間の授業でどのように組み立てるのかは、まだ未着手の部分が大きいと思います。そこに生活体験が基盤となることを検証したのが研究のひとつの成果ではないかと思います。逆に言えば、生活体験が学力に一定の効果を示すということを裏付けた事にもつながるだろうと思います。

もう一つの成果は、その研究の中で、庄内小学校、中学校の先生方に成果を報告したことを通して、庄内の子どもたちに対して、どう進めていくのか？ という議論が出来たことは大きな成果であったと思います。私も初めて校内研修に参加をさせていただき、その時に小学校の生々しい現実が先生方から語られました。子どもたちの生活力もしくは家庭生活の現状が語られ、その上で研究をどのように結びつけていくのかという議論を行うことができました。そうした関係が生活体験を通して実践と研究の間に築くことができたのは、重要な成果だったと感じています。

桑原：総合的な学習の時間が始まったときの研究会というのは、ほぼどこも千人規模だったんですね。いわゆる、教師はマニュアルを求めて走り回るわけです。それが、だんだんだんだん下火になっていくのです。総合的学習の時間の活動内容を見ていますと、従来と変わらず体験は多く仕組んであるけれども、教師主導の時間になっていたのではないかと思うんですね。

活動をさせた後、感想を書かせますと「楽しかった」「おもしろかった」というような感想交流というのが非常に多い。教師もなかなか言葉として引き出せていないわけなんですね。学力の点数化にもつながっていかない。これまでの拘束されたカリキュラムと違って、自由かつ創造的なカリキュラムを作っていいということですが、「どのようにカリキュラムを創ればいいのか」という現場の悩みはつきな

かったように思います。「総合的な学習により学力が落ちるのではないか」という保護者の疑問も生まれてきたのもこのころです。

教師の授業改善が叫ばれていますが、改めて総合的な学習の時間の充実に求められる教員の資質として、まず教師が地域との関わりを持ちながら視野を広げていくことが重要だと思います。一人の教師の指導力には限界もあります。そういった時に生かされるのが、地域の人やものだったりすると思います。だからこそ、これからもより開かれた学校の中の開かれた教師になっていかなければならないのです。この指導観の転換であってこそ、子どもたちが体験したことを教師がどう引き出していくかというファシリテーター的な教員の発想が生まれてくるのだと思います。

ところで、総合的な学習の時間の時数は減ってきましたけれども、全国学力・学習状況調査が始まり、活用を問う問題、いわゆる「知識・技能」を実生活の様々な場面に活用する力がどこの学校も低いと結果となりました。その結果を受けて、各学校でも分析がなされ、家庭生活においても、家の人と一緒に食事をする習慣や早寝・早起きの習慣づくり、約束ごとを決めて過ごす等のルールづくり、地域の一因であるという自覚と積極的な地域行事への参加意識等が学力テストの好結果を生むというものです。それは、やはり体験活動を生活体験も含めて、自らの頭を使って考えて判断し、言葉で表現していくそのプロセスをきちんとやっている子どもというのは、「思考力・判断力・表現力」の向上に効果的であるというわけです。

南里：今、学力の問題と体験の問題が出てきましたけれども、私が子どもの調査を始めたのが1976年でした。その時にＩＱの偏差値と４教科の合計の相関を取ってみたんですが、1976年の時は、生活力を培い、日常生活で一生懸命努力すれば、例えば生活習慣だったり遊びであったり、集団であったり、それからお手伝いであったり、そういうことをちゃんとやってる子どもたちは成績が上がるという形になっていたのです。それが10年後、20年後になってくると、だんだん理解力の速さが成績にそのまま反映していくことになっていきます。私は生活力ということが子どもの発達の非常に大きな課題として、ずっと持ち続けて来たのですが、庄内の生活体験学校に参加している子どもの学力調査をしたときに思ったのは、庄内生活体験学校の中に培われてきたのは、様々な生活経験と同時にそれが日常生活にまた戻っても、これをずっと続けていく生活力がずっと持続的に形成されてきたと。何年も何年も通っているわけですから、普通の家庭や地域なんかでは作れなかったものが作られてくると。

ところが、学校の中では、教科の学習と体験、つまり、生活と学習が分離し始めてる。だから体験は体験、教科の学習は学習、それが分離し始めてるものですから、子どもたちが体験したから日常的に生活から生まれてくる様々な生活の力として、学習の意欲として、また学習の構えとして、それを作っていくことにはならなかった。総合的学習が生活の部分の時間を消費するだけみたいな形で、その他に何をやらなければいけないのか、ということが大きな課題だった。私たちの学会は、その時に生活体験学習が、どうしたら子どもたちの発達の役割を担っていけるか、ということを広げようとしたわけですけれども、なかなか学校の壁が厚くて、行政がいろんな形で地域で体験学習を組織したけれどもなかなか学校と結びついていかなかった、というのがその後の状況だった。ですから、先ほど庄内の生活体験学校のことでは、調査をしていると有意性が出てくるが、そのことが社会的に認められなかったっていう部分もある。一部には広がって行くけれども、なかなか全国的に波及していかない現実があり、そのことが学会の取り組みとしても大きな課題でもあったのではないかと思います。

古賀：総合学習という場面を通じて、庄内の体験学校の子どもたちがどういうふうな成果があったか、プラス面ですね、それを永田先生から指摘されたと思います。それは体験の質の問題ということです。もう一つ横山先生、やはり総合学習が上手くいかなかったというときに、コミュニケーション体験、総合学習といえば、アポイントとメモをとって最後のプレゼンテーションまで集団単位でやるというのが一番大きな特徴だったように思うんですけれども、横山先生のお立場でコミュニケーション体験、ある

いは子どもたちの社会関係作りという観点からお気づきのことがありましたら。

横山：そうですね、コミュニケーションでもですが、先ほど桑原先生が指摘された問題点、指導観の転換が現場の先生にとって難しかったということがありますね。体験が大事だということは、相当前から多くの先生方もご存知だったわけです。しかし、子どもたちに生活の何を、どういう形で体験させるのか、体験してもらうのか、体験できるようにするのか、どう仕組むのか、その方法論というか、考え方がいまひとつしっかり押さえられていなかったと思います。あるいはわからなかった。そのために結果として、していることがいわゆる私の言葉で言えば「させられ体験」「プログラム化された体験」になってしまっていた。子どもたちは、自分で考え、判断し、表現するというよりも、教師があらかじめ計画したプログラムに沿って体験的な活動をするという限界性があったように思うんです。そういう点からすると、先生方が学校という場で、足りない体験を補って子どもたちの自主性、自発性を伸ばし、学力を高めていくには、どういう方法、どういうやり方がいいのか、確かな情報を発信することが私たちの役割だったと思うんです。しかし、それがこれまでできていなかったというのが実情です。

戻りますが、学校での体験活動の問題の一つにコミュニケーション体験の問題があります。総合学習では、グループで調べたことを大きな模造紙にまとめ、それを皆に示しながら説明してするということがよく行なわれます。それは、とても良いのですが、問題は、説明内容をノートに書き、それを読み上げる、あるいは暗記して発表するという場合が少なくないということです。そこでは、発表する子どもたちと聞き手の子どもたちとの間の質問、応答といった双方向のやりとりはめったにありません。生き生きしたコミュニケーションになっていないのです。あと一歩前進させると、本物の素晴らしいコミュニケーション体験になるのですが、先生方がそのやり方を「発見」し、実践し、深める前に、文科省は、総合学習の時間数削減へと舵を切ったわけです。非常に残念なことだと思います。

古賀：横山先生から「させられ体験」という言葉が出ました。「させられ体験」というキーワードがてくるとすぐ私たちが思いつくのが、「まるごと体験」という言葉でそれについて正平先生、この時期に通学合宿が全国的に広がっていきます。そうした中でのプログラムの問題、「まるごと体験」というものが、どういうふうに位置付いていたのか、そのあたりの質の問題としてお気づきのことがありましたら、お願いします。

正平：私が「まるごと体験」を強調するのは、やっぱり物事を取り組むときの準備と最後のお片付け、これをきちっとやらきゃいけないからです。それは、あんまり楽しいことではないし、我慢・辛抱が要求されます。片付けの辛抱というのは、「ここまでやったから残りは大人がするからいいよ」じゃあ済まないわけです。最後まで片付けなきゃいけないわけです。つまり、繰り返し繰り返し、終るまでやるという、それが仕事というものです。だから必然的にみんなと協力するということが必要になるわけです。何人かの子どもが一生懸命やったって、別の何人かの子どもがさぼっていたらいつまでやっても終らないわけです。そういう意味で集団の協力とか役割の分担とかいうものを、きちっと自分の行動として貫徹させるためには、「まるごと体験」じゃないといけません。途中までで止めるというような部分的な体験では全くダメ。今日、お手元に届けました書き物にも書いておきましたが、まぁ、大根を洗って使うというプロセスがあれば非常にいいことです。今、大根っていうのはお店に並んでいる洗ってあるもの、それが大根だと思ってる子どもがほとんどですから。そういう状態だから、大根を抜く、土を落として洗う、葉を落とすという全ての過程をしっかりやらせることが必要なんです。

横山：今、正平先生が「部分的体験」ではだめだ、「まるごと体験」が大事だとおっしゃられました。そのとおりだと思います。その「まるごと体験」に関連してのことですが、大変興味深い指摘がかつて福岡県立大学の小松啓子先生の論文の中にありました。それは、断片的な体験ではなく、「連続的体験」の重要性についてです。それはどういうことかとい

うと、例えば、野菜作り体験ですが、あちこちの小学校、保育園、幼稚園でやっています。その場合、ボランティアのおじちゃんやおばちゃんたちが畝をつくる。子どもたちは用意された種を蒔き、土をかける、そして、一ヶ月後くらいにちょっと様子を見に行き、最後に野菜が育ったところでおじちゃん、おばちゃんに手伝ってもらいながら収穫する。これで生産体験、農業体験をしたという感じなんですが、こういう体験ではあまり意味がないのではないか、プロセスをきちんと押さえた連続的な体験が必要だということを言われたんですね。それは、今の正平先生のおっしゃった「まるごと体験」が大事で、部分的な体験では十分ではないというお考えと通じるものがあると思います。こういう風にみていくと、体験というものをどう考えていくのか、このあたりも私たちの学会がもっと発信しなければならないことだと思います。しかし、残念ながら力不足で、多くの人に知っていただくことができなかったですね。

南里：私は学校に体験学習とか、様々な教育機能が集約されてしまうと、家庭や地域の中のいろんな教育機能が失われていくことを危惧しています。将来、どうしても家庭教育や地域教育支援っていう、学習や教育じゃなくて「支援」という概念がどうしてでてくるということは予想できていました。ただ私はその中で本当に気をつけなくてはいけなかったのは、家庭や教育の機能を支援しても、今日の家庭や地域の教育機能は民間で担われ、外部化して失われてしまう。それは塾での学習であったり、しつけであったり文化であったり体力づくりであったりという様々なものが作られていっている。それからその一方では子どもたちの生活の中にゲームがはびこり、それからコンビニっていうのが広がってくると、ある意味で画一化してしまい、多彩なように見えながらもその中に教育の機能、学習の機能が失われてくる時代的な背景というものがあり、さらに競争原理が働いてくるという現実の家庭や地域の中で親や大人はどうして行くのか、子ども達の現実にどう対応していくのか、地域はどうして行くのか、ということが見失われてくる。

本来であると庄内生活体験学校のような施設や機関が教育的価値を創る役割をしなくてはいけなかったのですけれども、なかなかそこまで行かなかった。世の中全体がバーチャルになり、生活のハウツー的なものを求めていくような教育になってきたときに、現実に学会の課題としては生活体験学習というものが、作り出されてきたかというと、生活体験学習そのものは何かが現実的には非常に見えにくくなってきた。一方では、「自然環境」とか「自然環境教育」という新しい分野やアイテム、柱があって、そこが具体的に見えるものですから、その日常生活体験ではないが特別な価値を持ったその分野に人々が注目しはじめている。その背景にはスローライフとか生活の価値の見直しというのがあったからです。ところが生活体験学習の場合は日常生活の中において体験学習とどうつながっているか、と考えると、日常生活の中で普段生活している子どもたちの生活そのものを大事にしていかなければならないわけで、そこを大事にしていくことが、子どもの発達にとって必要だったのだけれども、なかなか具体的に見えなかったものですから、だんだん体験学習という営みが置き去られて、価値がだんだん低くなってきてしまった。

横山：大事にしていくということを言われましたが、やはりそのための方法論の提示が研究者のほうから十分なされなかったように思います。あるいはまだ途上にあるというところでしょうか。

古賀：このことについては、次の第三ラウンドで議論したいと思います。それから、学会活動の社会的広がりに関して忘れてはならないのが、やはり「17歳問題シンポジウム」、あれは大変な熱狂の中で行われました。私も実はそのときは欠席だったので伝聞でしか知りません。「17歳問題」というレアケースの問題でありながら、子どもたち全体の課題を浮き彫りにするような課題、問題でした。17歳問題のときの私たちの対応は、いったい学会としてこうした社会問題に対し何が発信できるのか、日本生活体験学習学会としての試金石だったような気がします。その企画の中心におられた上野景三先生（佐賀大学教授・現学会事務局長）、突然で申し訳ございませんが、お考えを聞かせていただけませんか。

上野：あの時のメンバーは横山先生と猪山先生（当時：長崎大学)、それから西村先生（臨床心理士・スクールカウンセラー）だったと思います。特に印象的だったのは、その後の対応として、カウンセラーの存在というものが非常にクローズアップされたわけですが、その時に西村先生が言われたのは、カウンセラーの限界性を提示されたことをよく覚えています。つまりカウンセリングというのは基本的にクライアントと一対一の関係なのであって、基本的な役割は、子どもを学級に戻させる、そのために教育相談を受けるというところにある。しかし、その学級が楽しい学級でないと子どもは戻りたくないでしょう、そうすると、カウンセリングのところだけ切り取って議論するのではなく、楽しい学級作りや楽しい学校づくりを、管理職以下全教職員でやらなきゃいけないことではないか。

さらに言うと学校５日制の導入直前だったものですから、地域で子どもたちが過ごす時間というのが増えてくるではないか。そのときに子どもたちがのびのびと過ごすことの出来るような地域社会作り。そこでのコミュニティ・カウンセリングみたいなことも今後求められるようになるのではないか、と言うような指摘がありました。事件が事件だっただけに、どこかの責任を追及したり、何か対処的な療法をとるという議論が起きがちなのですが、実際にはそれぞれのところで出来る役割と言うものがあって、全体構造をもっとつかまなくてはならないという指摘があったことが印象的なシンポジウムだったと思います。

古賀：17歳問題のシンポジウムというのは今、上野先生から紹介があったように、まさに時宜にかなった学会事業であったこと、もう一つ、これを契機に方法論として出てきたのが、地方セミナーというあり方で時事的な問題も含めて会員拡大に結び付けようという方向が生まれました。そんなことも、学会活動の転換点だったと言えるかもしれません。

３．学会のこれからの展望と課題

古賀：それでは座談会の第三ラウンド、これからの展望と課題というところに入りたいと思います。先ほど横山先生から、学会設立に当たって、「学際的な取り組み」と「実践的な取り組み」という二つの基本的方向が紹介されました。それに私のほうから一つ付け加えさせていただくとすれば、「現代的な取り組み」です。まさに「学際性・実践性・現代性」が学会の設立以来の基本的な方向性だろうと考えています。次に、永田先生からこの理論的アプローチの視点から、学会のこの15年の取り組みを振り返っていただきたいと思います。そしてこの中で課題として見えてきたもの、そのあたりをご紹介いただければと思います。

永田：今、ご紹介いただいた学会における研究をレビューした論文は、上野事務局長、大村先生と一緒に執筆させて頂きました。今回この座談会を取り組むまでに、学会の10数年間の研究をレビューしてみようということで、取り組まさせていただきました。私自身もこの作業をやっていく中で大きな発見がありました。一つは、学会誌「生活体験学習研究」、もしくは日本生活体験学習学会で取り組んできた研究のフレームは、学会設立の理念に書かれていることとも重なるかもしれませんが、やはり庄内生活体験学校そして通学合宿実践を基盤において形成されているのではないだろうかということです。そのため生活体験学習の方法論について、庄内町での通学合宿が一つの柱としてあったと思っています。

今回の論文執筆にあたって、これまで庄内生活体験学校の通学合宿に関する文献を改めて読み直してみると、先ほど正平先生のほうから「学会がどんな役割を果たすのかよくわからなかった」というご発言があったかと思いますが、庄内町や正平先生の作られてこられた通学合宿実践は、実は生活体験学習の一般的理念とは異なっており、もしくは国の生活体験学習導入の意図とも起点が異なっていたのではないかということを感じました。庄内町での通学合宿は、庄内町という旧産炭地の生活構造や経済基盤が崩壊していった地域の中で、どうやって次の地域の担い手を育てていくのかという地域再生をねらいにされ、通学合宿実践は生み出されて来たと私は見させていただきました。その時代、子どもの成長発達において家庭が基盤にならなければならないはずが、家庭の中にそうした教育機能やもしくはその教

育の基盤が崩れつつあり、家庭だけには任せるだけでは充分ではないのではないかという危惧があったのではないかと思います。そのため、そうした家庭教育を代替・補足するために、地域の教育体制をどのように確立していくのか、そのための教育実践をどうつくり出していくかという試行錯誤の中でうまれたのが通学合宿であり、生活体験学校ではなかったかと思っています。

しかし、それが国の政策的意図と一致し、生活体験学習学会の設立を契機に、庄内町という地域の中で生み出された生活体験学習の地域実践が、今度は現代の教育においてどういった意味があるのか？ ということを、理論的に議論していこうとする志向性へと発展してしたのが、生活体験学習学会だったと思います。そして、学会活動が継続していき、生活体験学習の理論家・深化の転機となったのが科研費研究であり、2012年に発行された『生活体験学習をデザインする』が現在の生活体験学習学会の理論的到達点やその系譜を示すものであったと思います。そうしたことを踏まえ、先ほど古賀先生からご提起があった学際性・実践性・現実性という視点から、今後の生活体験学習研究の課題として提起をさせていただきました。

まず、学際性については、設立の理念にもあるディシプリンをどのように生活体験学習学として確立していくかという点です。生活体験学習学としてのアイデンティティを確立していくためには、やはりこの学会自体は多様な専門領域、学問領域の会員が集まっています。そうした会員各々の学問領域で、生活体験もしくは「生活と教育」という理論を当てはめ、それがどのように位置づくのか、もしくは現代の子どもたちの生活をどう見るのかという点を原理的に突き詰めていくという作業が、これからの学会研究の課題であると考えています。そうした学際的研究の代表例として挙げさせていただいたのが、緒方会員の認知症高齢者などを対象に行われた生活体験の心理的変容についての研究です。これまで学会では子どもの生活体験学習の理論的課題に取り組んできましたが、「人が生きる中で生活体験がどのような影響を及ぼすのか」という生活体験の人間の生涯における位置づけを明らかにしようとした点は、新しい視点であり、これを学会もしくは生活体験学習としてどのように議論していくのかという点は、今後の学会として研究的課題となるのではないでしょうか。

次に、二つ目の課題としては、「実践と研究の共同、循環」という実践性です。子どもの生活体験学習に注目が集まり、政策的に「総合的な学習の時間」が導入、その後で学力向上論に押され、体験学習が学校教育の中での位置づけを失っていくという変遷をたどりました。一方で、教育基本法改正で社会教育行政の役割が転換され、それまでの社会教育行政の拠点であり、通学合宿などの生活体験学習の地域的拠点であった公民館自体が指定管理者制度などで、その役割や存在意義自体が迷走していきます。そうしためまぐるしい動きの中で、生活体験学習の担い手を今どこに置くべきなのかという議論が学会として必要ではないでしょうか。それは、単なるハードだけの問題ではなく、人材やプログラム、そして体制や支援方法といったソフト面も含めて、これからの生活体験学習実践を提起していくことが、学会としての存在意義や社会的必要性につながると考えます。

そして、最後の３点目は、今日も議論になっている、「学校・家庭と生活体験のインターフェイス（接点）をどう構築していくか」という点です。これは、学会設立の理念と離れるわけではなく、むしろ教育基本法改正の中で出てきた家庭教育支援や学校支援に生活体験学習をどう位置づけるかという問題かと思っています。南里先生から教育課程論としてどう位置づけていくかという課題提起が今日ありましたけれども、まさにその点かと思います。例えば、庄内町であれば「総合的な学習の時間」を利用して、クラス単位で学校のカリキュラムもしくは教育課程として生活体験学習や通学合宿を組み込むことができました。

しかし、通学合宿の実践は広がれども、そうした学校と地域が共に協力して実践が生み出され、定着した地域が、どれくらい広がっているかというと、そこには疑問を持たざるを得ません。では、生活体験学習を家庭教育にどのように組み入れ、定着させていくのかを学会は考えていかねばならないだろうと思います。また、家庭教育についても同様かと思います。永見さんの調査でも明らかになったとお

り、子どもたちが生活体験学校で体験を豊かにしても、それが１年の日数を過ごす家庭の中で消えていく。それを生活体験学習としてどう越えていくのかという課題に対していく時に、地域の中で子どもたちの体験や生活をどうつくり出していくというだけではなく、家庭や学校とどのようにつながっていくのかが重要になってきます。それは、単に事業や目的ごとに連携するだけではなく、地域の中で子どもを中心として大人すべてがつながり、領域を越えて一緒につくり出すような研究実践が必要になると考えます。それは、桑原先生が取り組まれてこられたようなコミュニケーションやもしくは横山先生などが研究されてこられた自尊感情が、一つの学校教育との接点形成のポイントであり、家庭との接点としては相戸会員らがこれまで取り組まれてこられた子育てネットワーク実践や親の学びが生活体験学習とどうつながるのかという点がポイントになると思います。

その上で、最後に論文中で「ユニバーサル・サポート」という話を少し書かせていただきました。17歳問題でも話題になったカウンセリングに代表されるような、個別的対応が学校支援もしくは家庭教育支援でも今、注目されています。例えば、アウトリーチの手法で個別的に支援すること、これまでの支援からこぼれていた家庭を支援することは可能となります。しかし、この学会で議論すべきところは何かを考えた時、地域の中で、どうやって子どもたちの生活や育ち全体を支えていくのかという議論がやはり必要であり、実践としても「個別の家庭を支援する」ではなく、地域に住み、地域で子育てをしている家庭に子育ての力などをどうやって付けていくのかという議論が、必要だろうと思っています。そこで「ユニバーサル・サポート」を提起させていただいたのですが、学校、家庭、地域という領域を超えた形で教育のカリキュラム・プログラムを構想しなければ、やはり今の現代の子どもの生きる力や生活力を育てることはできないと考えています。まだまだ「ユニバーサル・サポート」については、これから研究するべきところも多々あり、議論も必要であり、私自身の課題としても捉えつつ、あえて書かせていただきました。

まとまりがあまりありませんが、まずは、論点提起として、お話をさせていただきました。

古賀：永田先生から、日本生活体験学習学会の理論的蓄積、これについて、３つの課題を提起していただきました。一つ目が生活体験学習の概念規定と学際的研究の必要性。二つ目が生活体験学習における実践と研究における共同と循環に関する課題。三つ目が学校教育、家庭教育とのインターフェイスの確立。この３つの課題です。この３つの課題に沿った形でご意見を伺いたいと思います。特に、一番目の「生活体験学習の概念規定」。これにつきましては、先ほど第二ラウンドで出てきた生活体験の質の問題、ここに絡んでくるわけでありますけれども、これについてどのような課題であり、これからどのような取り組みが具体的に考えられるか。ここで議論を交換したいと思います。

横山：この学会の名称、「日本生活体験学習学会」これは南里先生が考えられたのでしたかね。「日本」をつけられたのは長崎大学の猪山先生でしたね。英語の名称を考えられたのは森山先生ですね。確かに概念規定は、非常に重要な問題だと思います。実は今後の展望、今後の会の拡大を考えていくために、あるとき教え子たちが集まったので、「生活体験学習」という言葉を聞いてどんなイメージをもつか尋ねてみました。そうしたら皆「よくわからない」と言うのです。「生活体験」と「学習」という異なるものが一緒になっている感じがするという感想もありました。「実際は、どういう意味なんですか」と質問され、私もちょっと答えにつまってしまいました。やはり概念を明確にすることが急がれるというか、見直しが必要な気がしますね。生活体験というと、やはり日常的な生活、当たり前の生活、これが基本というのが多くの人のイメージするところだと思うんです。それがさらに学習がついてくるということになってきますと、生活を教えるのか、学ばせるのか、そのあたりのところがよくわからない。そういうことで概念規定の必要性と同時に再検討の必要性を感じます。

古賀：そのあたりは振り返ってみますと、確かにあのベイサイドプレイスの会議の中でいろんなやりと

りがありました。自然体験、あるいは野外教育学会の様な体験を入れるべきといった意見です。

南里：今それに答えることになるかどうかわかりませんけれども、生活体験学習というのは、まさしくこの豊かさという生活をくぐってきて、しかもそこに従来の生活そのものが崩れてきてしまい、その中に発達課題というのを結びつけることが出来るか、ということを考えたときに、そこに結び付けられない現実が出てきた。私の視野からするとトランス・サイエンス・コミュニケーションという非常に高度な発達し、高度に進化した科学技術と現実の生活が余りにも分離しすぎてしまい、その認識がないままにハウツーとか、バーチャルなままに進歩を認識してしまうというような現実と生活認識をどうつないでいくのか、ということが非常に大きな理論的な課題として今現実に対応しなければならないことになっている。それから現代の生活の中でどんなことが価値なのかということをまた改めて感じ、そこで決めていかなくちゃいけない、という現実ももう一方であるのではないか、というのがトランス・サイエンス・コミュニケーションです。回顧主義じゃなくて、改めてそれを実際にやっていかなくちゃいけない。これはプラグマティックに考えるといけないのですけれども、地域によって、生活によって、いろいろと変わっていいといった現実から出発して、その中で何を価値として認めてくるのかという問題でもあると思うのです。

それからもう一つは、生活体験というのは生活環境問題で外国に行ったりしますと、日本だけが自動販売機やコンビニがあって、一方家庭生活で何か作る時にもほとんど作るものがなくなってしまい、発達の基盤であるコミュニケーションとかいろんなものを失ってきた。それが急速に進んできたために、子どもたちを育てる環境でなくなってきたというのが現実だと思うんですね。それをドイツやイギリスで私が見た限りでいいますと、外国に暮らすと自動販売機がないし、コンビニがない。それからもう一つはこう家庭生活の中に例えば既製品を取り入れて何かをするのではなくて、それこそ生産物から作っていく。そしてそれが地域や家庭やその文化によって違っているということは、ちゃんと子どもたちも伝承してきている。私は生活をトータルに見て、今子どもたちにとって本当に何が必要なのか、というようなことを考えていかないといけないんじゃないかなという気がしています。そしてそのことがどういう形で発達の問題として出てくるかということが非常に大きな問題です。

先ほど生活体験と学習の分離といったときに、私がずっと10年比較調査を通して気になっていたのは、要するに教科の中に出てくる単元の基礎としての体験やそれをイメージしていくための経験とか学習が乏しくなったことです。それからもう一つは、今、応用力ってことがPISAのテストでも問題になっていますが、文章を理解する様々な生活リテラシーが体験と結びついていない現実が広がってきてしまっている。今、テレビでもクイズ番組で難しい熟語当てクイズ盛んですけれども、しかし現実に子どもたちにとってみれば、外国語を勉強しなくちゃいけないような学習課題になってきている。だから今の生活を生活の変化の中での生活の価値と、それから学習の中、教育の中で求められてしかもその中で能力として衰退してきてしまっている現実をトータルにつなげてみた時に、今どういう学習、体験学習が必要なのか、ということの議論が必然的に出てくるのではないか、と思うんですね。私はそういうプロセスを議論していかなければいけないんじゃないかなと思います。

古賀：そういった意味では、南里先生が精力的にお進めになった、まさに環境教育論だとか自然体験論だとかいう、「生活体験」概念の枠組み、包含するものとどこで重なるか、また、文化体験だとか様々なものとのつながりがどうなのか、接合がどうなのか、そんなところを概念の再検討、再定義につなげていく。学際的な活動そのものの中で、これをもう一度照らしなおす。そういった手続きや活動が必要であると、こういう風に考えてよろしいでしょうか。

それでは、永田先生の提起された２番目です。これはこれまで学会が進めてきた、「理論と実践の架橋」ということになるかと思いますが、このことについて改めて、考えてみたいと思います。理論研究と実践の方が乖離しつつあるという現実がありま

す。それを私のほうでは、「学会運営のジレンマ」というふうに表現しました。それをもっとつながないことには今最後に南里先生がおっしゃった、子ども自身をまさに丸ごと、その全体性で捉えていくためには、両方の力が密接に協力し合わなきゃいけない。その必要性は昔も今も変わらないわけであります。そのあたりについてどうでしょう、正平先生。もう一度、実践に寄与する研究のあり方という観点からお話しいただけませんか。

正平：私はいつも思うんですが、研究者のイメージっていうのは沸きますよね。まぁ大学で勉強している人。私流に言わせていただければ、実践をしない人＝研究者。ところが、われわれがこの学会で言うときに実践者って言うのは、誰のことを言ってるのかな？ 教員のことかな、それから保育士さんのことかな、私みたいに好きでやってる者、ボランティアのようなものを含んでいるのかなあ。研究者は一生の仕事としてそれをやってるわけですから、そういう研究者と手が結べるというのは、これは教員と保育士さんなどの、それを一生の仕事としてやり続けている人たちのことかな。少なくとも私どものＮＰＯどんぐりに結集している会員、それも高齢の会員たちではないだろうと。

この前本学会の10周年記念のときに会員たちに頼んで10年目の区切りだから一緒について来てくれと、無理に連れてだって、先生方の話を聞いてもらって帰りに飯塚で飲んだんですよ。「どうやったか？ 今日の話は？」「ぜんぜん分からんやった」って。「私の話は分かったろうもん？」「うん、正平の話はわかった」って。でもそれ以外の先生方の話は「何をおっしゃってるのか？ まるっきりわからんやった」って言われました。やっぱり研究と実践の連携、共同というときには、実践者とは誰か？ というのは、はっきりイメージを持って、そして誰と手をつなぐのか？ まぁこれに社会教育の場合、行政の職員も入れられると思うんです。ところがこの行政の職員っていうのがころころ交代するものですから、手を握る相手方としての実像は極めて分からなくなってきます。そこのところをはっきりさせた上で、手を結びましょうという段取りになりますね。実践者という、ひとくくりにした表現で済ましていると、各人各様の受け止め方で、なかなか繋がりません。

それとこの実践者といわれる人々は、例えば小学校の先生でもそうですが、いろいろなことが忙しいんです。時間的に追い詰められてるんですね。だから具体的なこうして、こうしたらこうなるんですよと、結局はあなたの仕事にとってこんなにプラスになるんですよ。それを具体的に分かるように、噛んで含めるように示さないと動かない。動かないというよりも、あんまり枠組みが硬すぎて、もう身動きが取れないというのが小中学校の先生ですね。

古賀：そのあたりは桑原先生、桑原先生はずっと学社連携、学者融合という形で、言葉を変えるならば研究者と学校教育の実践者の結びつきの枠組みの中で、研究をされてきたわけですけれども、いかがでしょう。

桑原：はい、総合的な学習の時間が導入される以前から、「学社連携」では、学校教育と社会教育がそれぞれの特質を生かして役割を分担し、子どもの人間形成と教育を進めていくことが強調されてきました。そこでは、学校側の申し入れにより、社会教育の側で、学校教育では提供しにくい具体的な体験活動を、子ども向けにアレンジして提供することに力点を置くという一方通行的な連携であったように思います。

その後、学校教育と社会教育が一体化・融合して子どもの人間形成や教育を進める「学社融合」という言葉も学校現場で少しずつ認識されてきて、学校が地域社会からの一方通行的な貢献を求めるだけでなく、地域社会がもつ子どもの人間形成や教育の機能を引き出すように積極的に働きかけ、パートナーとして位置づけようとする学校の姿勢が生まれてきつつあったように思います。

ただ、地域の教育力を教室に持ち込み、子どもの思考レベルに落とし込むには、地域の教育機能と子どもとを「つなぐ」教員のコーディネート能力やファシリテーター能力が求められていることに気づき始めたのではないでしょうか。つまり、先ほどから話題になってる体験と学習の分離ということを考えたとき、例えばこういうことがあったんですね。

４年生の道徳の授業で「命」の勉強をして、最後のまとめの振り返りをノートに書かせていました。私は、ある子どもが２～３ヶ月前に道路に飛び出してはねられ、大腿部骨折で半年ばかり入院した子どもに注目していたのです。ところが、その子どもはの感想の中に「命」を失いかけたという振り返りの言葉が出てこないのです。これは一つの事例に過ぎませんが、教室での学習がなかなか生活やくらしの中に浸透していかないということを申しあげたかったのです。ここに教師の出番があるのです。「あなた、こういうことがあったじゃない」「お父さん、お母さんは大変心配されたのよ」と、学習と生活を「つなぐ」ヒントを与えることが必要なのです。何度も申し上げていますが、学校で行う「おいしいとこどりの体験活動」では、体験後の「感想どうだった」に対して、「楽しかった」「おもしろかった」で終ってしまうのです。

また戻りますけど、教員の指導観を転換させ、丸ごと体験、連続体験の大切さを教育課程に浸透させていくことが重要です。しかし、先ほどの正平先生のお話の中にもありましたけれども「時間」という壁があるんですね。結局はもう与えられた体験しかさせられない。そして感想を引き出すための「ゆとり」の時間も生み出せないのが実情です。

それではどうすればいいのかということになりますが、校長のリーダーシップによって、いわゆる教育課程の思い切った編成が必要です。現場は超多忙です。授業をやって、各種調査に答えて、保護者対応があって…と、あれもこれもということは無理でしょう。結局は先生たちが忙しかったというだけで一年が終ってしまっています。ですから、南里先生が言われる教育課程の議論の中で、私たちはこの学会がそういう提案を提示をしていただくということが必要じゃないかなということを、現場の一教員として感じているところです。

古賀：それでは３点目の課題です。学校教育、家庭教育とのインターフェイスの確立ということです。これまで、学会活動の実践分野として、一つが「通学合宿」という拠点性を持った活動、もう一つが子育て支援あるいは子育てのネットワークというかたちでの家庭教育への関与というものがありました。そして、その両方に共通していることは、率直な言い方をさせていただければ、今の家庭に子どもは任せられない今の保護者に子どもを育てさせたら大変なことが起きると言う危機感ではなかったかと思います。今後、「生活体験」という言葉、「生活体験学習」という言葉をてこに家庭教育や学校教育との接合をはかっていく、そうした手立てと言うか取り組みについてはいかがでしょうか。

正平：蟹（カニ）で知られている太良町の社会福祉協議会が実践された事例ですが、もう大分前に庄内の実践交流会で発表してもらいました。夏休みに低学年の子どもだけを集めてプログラムを作ってですね、様々、月曜から金曜まで子どもの体験活動を実践します。土・日はやらないんですね。社会福祉協議会の皆さんですから、働いてる女性の負担をやわらげていくという、そこが目的にあるわけです。低学年の子どもたちに、夏休み、どんな暮らしをさせるかっていうのはものすごく大事なことですよね。そのことで、親が見て納得できるプログラムであれば、そりゃもう喜んで協力しますと。出だしのところでは教育委員会の反応が鈍かったらしいんですけれども、後では一緒になってやってくれたそうです。そういう具体的なプログラムがやっぱりやらなきゃいかんと思いますね。

それから私が実際に体験したことでは、新卒の先生からの相談があって「私、キャンプを全然したことがないんですけど、学校でキャンプがあるんでどうしたらいいでしょうか」って相談がありました。「やったことないものは、仕方がない、あきらめなさい」って言いました。「そんなこと言わないで、どうしたらいいか教えてください」って言われるから、「じゃあ、あなた、去年のプログラムを出してきて、30分ごとに定規で全部線を引いてごらん、子どもが集まってから解散するまで。」「30分おきに線を引いた、子どもの時間帯の動きのなかで、家庭でやれることに丸をつけてごらん」「そして４月から学級便りで毎週『キャンプに向けて』っていうタイトルで、一つ一つ、お鍋を洗うこと、お味噌汁を作ること、野菜を洗うこと、一つ一つ毎週学級通信を出して家庭でやってもらうように働きかけてごらん」っていって、やってもらったんですよね。７月にスクー

ルキャンプがあって、終りました。「キャンプ、どうでした？」とお尋ねました。そしたら、「先生、私のクラスが一番仕事が速くて正確やった」と返ってきました。「全然、キャンプなんてしたことのない教員でもね、親に呼びかけてやってもらえば、よそのクラスより立派なキャンプが出来ますよ。そうやって、親の力を借りてあなたは教員の務めを果たしていけるのです。」というやり取りをしました。そういう具体的な取り組みがいるんじゃないですかね。

古賀：桑原先生いかがですか？

桑原：ここでも学習と体験の分離の問題を考えざるを得ません。教室での学びがなかなか「生活（くらし）」の中に活かされていないことです。正平先生のご指摘には「ハッと」させられました。新卒の先生のご相談は、学校と家庭の連携を考える上で、「子どもの成長を一緒に考えていきましょう」という重要な視点であると思いました。

私の知るこれまでのキャンプを振り返りますと、家庭生活で押さえておくことなど把握しないまま、一泊二日を消化していくという型通りのものでした。そして、反省として必ず出てくるのは、包丁が使えないとか、皿を洗えない、片付けが出来ないなどの繰り返しが多かったように思います。教員は、年度当初の学級懇談会で、この一年で育てたい力はこういう力です。だから、家庭で協力いただくことを学級通信等で具体的にお伝えしますというコミュニケーションが大切です。４月の段階から10月にキャンプをやるから、生活を見直していくことを具体的に押さえて情報提供していくことが、これまで少なかったように思います。学校からの一方通行の通信ではなく、「最近、こういうことができるようになりましたよ」と励みになるような言葉を親は案外まっているのではないでしょうか。

横山：２点目のところに戻るんですが、もちろん３点目とも関係しますが、この学会が進化・発展していくためには、色々な面の見直しが必要だと思うんですよ。理想としては、実践場面で実際に子どもたちと関わっている先生方あるいは社会教育関係者、ボランティアの皆さんを巻き込んで一緒に手をつないでやっていくのが一番です。しかし、この15年を経て、最近それは理想論だというふうに思うようになってきました。もちろん、それは「実践者」を排除するという意味では全くありません。できるならば「実践者」の皆さんにもどんどん参加してもらいたい。しかし、現状はそれが非常に難しい状況にあります。

そうしたなかで、会員を増やし、会が子どもたちの問題状況の改善に少しでも役立つようなことをしていくには、会として研究面でも少し発想を変えていく必要があるかと思います。いわゆる純粋研究、理論研究的なもの中心ではなく、研究者による現場とつながるような研究を積極的に評価していくということです。例えば、「生活体験学習研究」の Vol.11 に掲載された山下智也氏の「子どもの遊び場づくり事業へのプレーワーカー参画の試み」がそれです。山下氏は心理学を専門とする若い研究者ですが、大学院生の頃から、子どもの居場所づくりに実践的に取組んでこられました。私は、難しいことですが、これからは、このような理論と実践の両面を兼ね備えたメンバーの拡大がこの学会には必要なんじゃないかという感じがします。

古賀：永田先生、今の３点に関する意見の交換を聞かれていかがでしょうか？

永田：「実践者とは誰か」という正平先生のご指摘、もしくは横山先生の今の「実践と研究の共同」とは何かというご指摘は、私の中でもこれを書いておきながらも、現実としてどう進めていくかについては、明確な答えを持っているわけではないというのが正直なところです。ただ、これを提起しなければ、今日、そしてこれからの生活体験学習の議論は進まないだろうということで、あえて挙げさせていただきました。その上で、今日の議論を聞かせていただいても、こうした視点は、今後の学会としては必要であると確認させていただきました。

この学会の中で忘れてはならないことは、やはり「子どもや今を生きる人の生活をどう支えるか」や、庄内の実践を見せていただいていつも思うことですが、「人間性をどう回復していくか」という点だと思っています。「人が人としてどう育っていくか」

「人が人としてどう生きていくか」という問いに対して、生活体験という知識だけでは得られないものがそこに存在する価値があるのではないだろうか。それは、子育てにおいても同じであると思っています。

先ほどの横山先生のお話を聞いていて、これが直接的に一致するかどうかわかりませんが、先日私は、大阪にあるアトム共同保育所に行ってきました。その保育所は周りが府営住宅に囲まれていて、経済的にも厳しい生活状況の家庭も少なくないようです。その中で政策よりもいち早く預かり保育をやり、休みはお正月だけといった形で常に夜10時まで開き、そして、「子育て家庭のために保育所が存在している。」という保育所としての社会的ミッションを具現化されています。保育所に来た親たちを排除せず、すべてを受け止めることから始め、親たちと保育士たちが共に自分の生活やこれまで生きてきた歴史や想い、もしくは仕事の悩み等をお互いに語り合う中で、子どもをどうやって育てていくかをという共同関係を構築しています。実は、その保育実践は庄内町が行われてこられた通常合宿とつながるのではないかと思っています。例えば、「子どもと親の生活をどうつくるのか」という点や、独特の地域課題を乗り越え、分断された地域と子育てをキーワードにもう一度結びなおしてきたのは庄内町も、アトム共同保育所も同じではないかと思います。そして、そうした実践こそ、現代において「人がいかに生きるか」そのために、「互いに互いをどう支え合うか」という課題に対して、重要なヒントを我々に示唆しているのではないかと思っています。

正平：生活体験学校っていうのは、今、当然ながら通学合宿の拠点として認識されていますけれども、そこにはお風呂があって、食事が作れて、完全に居住性を備えた施設っていうのは地域にそこしかないんですね。それ以外にはもう児童福祉施設しかないわけです。両親から置き去りにされた子どもを３日間預かって臨時の通学合宿をやったことがありました。そういう切羽詰った子どものために、きちっと子どもをフォロー出来る、そういう役割を果たして行きたいと、生活体験学校ができたときから思ってきました。私の気持ちの中では、あそこはやっぱり子どもの最後のシェルターでありたいと思っています。両親がいる子どもの場合、切羽詰った状況でも右から左に児童福祉施設に送れないわけですから、そういう切迫した状況に置かれた子どもを守っていく拠点としても生活体験学校を考えていきたいと思っています。

横山：学会立ち上げの段階から、私たち関係者の中には学問のための学問というより、現実の子どもの問題にどう返していくかという願いが、一貫して流れていたと思います。しかし、その思いを形にするには、会員数が増えて、研究、実践の両面で活発な活動が行なわれないことには、話にならないと思うんです。その状況を変えるには、ひとつはやはり「生活体験学習」という、繰り返しになりますが、名称の問題です。そして、多くの人々に関心を持っていただき、入会してもらうとしたら対象は誰かという問題です。創刊号から12号まで掲載された研究論文と研究ノートの数を調べてみました。そして、研究あるいは実践対象として誰を対象にしているかを見てみました。そうしますと、掲載数は全部で105本でしたが、その中で子どもを直接対象とするもの67.6％、その他に学校教育とか教育政策に関するものがあります。それらを広く考え子ども関係のものとらえますと、実に全体の97％にもなります。大人を対象としているものは、2.9％に過ぎません。こういうふうに見ていきますと、この学会は実態として子どもの体験を主なテーマにしていると考えてよいと思います。

因みにインターネットで子どもに関係する学会と言うのがどのくらいあるか調べてみました。医学関係が非常に多いですね。「小児看護学会」とか「日本小児歯科学会」、「小児保健学会」とか、かなり専門化していて色々な学会があります。専門化し過ぎると、良い面も悪い面、両面もあると思いますが、その学会が誰を対象に何を研究しているかイメージはわかります。他に「日本子ども健康科学会」とか「こども環境学会」、「子ども社会学会」、「日本子ども虐待防止学会」、「赤ちゃん学会」など色々あります。こういうふうに考えますと、私たちの学会が今後さらに発展し、南里先生が前からおっしゃっておられる300人体制に持って行くには、研究・実践対象を

焦点化する必要があるんじゃないかと思います。もちろん成人・高齢者の体験もありますが、実際に扱っているのが子どもであるとすれば、そのあたりをマークしていくことが会拡大の一つの重要な戦略ではないでしょうか。名称変更の問題については、私が会長の時から何度か申し上げてきたことです。幼児教育や児童心理学など子どもに関わる研究をしている大学院の学生たちや、若い研究者が目を向け、体験問題に関心をもってもらうにためにも名称問題は早急に検討すべき課題かと思います。

古賀：４つ目の課題として、「組織に関わる課題」というご指摘をいただきました。

南里：今、非常に貴重なご提案だったと思うんですけれども。ずっと聞いていると、生活体験学習学会という中に、研究対象としても大人も子どももいる、家庭も地域も学校もあると思います。子どもだけをクライアントとして対象化するのではなく、しかもケアや支援、診療ではなく学習や活動実践として取り上げることですから、これは関わり方を含めて非常に焦点を絞りにくい。だから学会に子どもをつけるという議論があるかもしれませんが、私は学会の目標や対象、子どもにとっても取り巻く環境や条件整備や横の関係、その他に関係性などをトータルに議論できるというのがこの学会ではないかと思います。

それでその時に非常に大事なことは、子どもを中心に置きながら、そこにどういう関係構図を絶えず描きながら、その中での問題ないしはその中での発達可能性を求めるカリキュラムであったり、方法であったりというものを、明確にして行くのかということを究明していかなくちゃいけないだろうと思います。その時に行政の職員だったり学校の職員だったり教師だったりという人たちと一緒にやっていくときにはどうしても統一性とか画一性とか時間の壁など、その中で何とかできないと、回答できないと、もたもたして議論にならないという形で遠ざけられていくことも少なからずあると思います。だから課題として求められていくものについては、現実的には、内容、方法、カリキュラムといったのがあった方が良いと思います。だけど、最近、問題になっているのは、大田堯先生の指摘のように、教育の主体をどのように捉えるかというときに子どもは一人一人が違う、違ってもいいのではなくて、違うのだということから出発すると、先ほど言ったような画一的で時間の壁に制限された内容や方法というのは覆されていく。だから課題であったり実状であったりについては一人一人違うから、一人一人の対応があって、その実践や成果についての学会報告会があると思います。

我々の学会の目標や対象は、生活体験学習の推進ですから病気や疾患でもないけれども、しかしなんとなく生活全般として衰退しているということになり、なんとなく何とかしなくちゃいけないって言うようなことで、それへの対応ですから、これは学問研究としても非常に漠としているということなのです。それで私たちが今何に向かってどうしなくちゃいけないのか、いうことが求められている。

例えば、生活体験の必要性の対抗軸を描くときには広くて非常に難しいのですけれども、私が最近気になってきたのは、学習や教育ではなくて今「支援」という言葉が盛んにつかわれるようになってきたことです。ここ10年くらい「支援」と言う言葉が使われてきました。それは例えば家庭教育であったり、地域教育であったり、地域組織の活動であったり、地域教育実践として使われています。もう子どもの教育を議論するときには家庭や地域における学習や教育がある意味では当てにならなくなってきたという判断なのか、すべての教育機能を学校中心に持って行くっていうことから作られていると思われる。

しかし学校の先生は先ほど言ったように、要するに時間の壁があるし、それから先生自身はどちらかというと、校区・地域に住んでいない先生ですから、地域の現実を見て、その子ども達一人一人の状況を捕まえて、それを自分が教育実践に結び付けていこうというようなことは到底できないわけですから、どうしても家庭や地域の画一的な課題を考えたり、画一的な情報の中で教育をしていかなければいけない。このようなことこそ無理があって、その中で何を見ていこうとしてるか、ということがおかしいと思っています。

先頃、フィンランド行った時に、先生達が学校ぐるみで、その地域にちゃんと責任をもって地域の子

どもたちの実態をちゃんとつかんで、そして、そのことを学校の授業の中に、一人一人の子どもがどういう地域で、どんな生活をして、何を考えているかということをちゃんと掴み取っていきながら、自分たちの教育カリキュラムをそこで活かしていくということをやれているから、子ども一人一人に即した授業となっている。そして、先生たち自身が、行政の審議会の委員であったり議会の議員であったり、地域の活動に参加しているという現実があるものですから、子ども達の問題は、家庭であり地域であり、学校であり、いつも問題にしているという現実があると思います。

ところが日本の場合は教師一人一人の生活の視点が校区や地域でないために情報も実態も判らない。そこに学校支援の地域基盤として支援という言葉が使われていると思います。そこでは、直に捉えた実状でないために問題が非常に拡散するし、大事なことを見落としてしまう。家庭と地域と学校の関係、ないしはインターフェイス、家庭教育のインターフェイスというのを考えたときに直の情報が必要となります。とくに教育実践というのを考えたときに、考えなくてはいけないのは、今まで地域の教育実践は、地域の何が問題で、どんな体験を考え、どんな体験をしたか、という課題対応型の究明が多かった。ところが地域がどう変わったのかという問題解決型の方法論でみると、どのようにしたのかではなく、どのように変わったのか、が重視されてくる。従って非常に大事なことは、学校が子ども達の家庭や地域の生活環境の問題に責任を持つこととなり、先生が親や地域に、子ども達の情報を絶えず発信し続けていくという役割や活動が一つ必要であると思われます。

例えば大阪のアトム共同保育所では、保育所の子ども達の実態を絶えず家庭に返して、そして、その解決策を親と保母さんとそれから研究者が共同で議論し、どういう条件でどう育て、どのようにこの子ども達を保育しなければいけないのか、ということをひとりひとり確認して、子どもの養育方針を保母が出していくところに大きな意味があると思います。それを考えると、先生達が発信してそこで出てきた様々な家庭や地域の実態を議論していくことが必要になる。このことは、家庭や地域が行う学校支援ではなくて、学校が家庭、地域と連携しながら家庭や地域の中でどういう生活を変える学習、ないしは体験を作っていったらいいか、ということの議論になっていく。要するに逆方向ですね。だから、子ども達のことはつかんでいるわけですから、家庭・地域ではわかりませんという形じゃなくて、できるだけ両発信して、家庭・地域の実践、体験学習の実践を、何をしたかでなくて、どんな生活を変えることが出来たのか、というとこの視点が必要となってきます。

そうなってくるとそれぞれの地域はいろんなものが違いますから、違うものでいいと思います。だからそういう地域の実践をちゃんと分析できるという形であるとすれば、今、家庭の様々な問題の捉え方になってくる。それは何をどんな生活を変えなくちゃいけないのか、ということから一つでも二つでも良いからそれを変えていく実践を作っていくという必要があると思います。これはこれからの地域の体験学習や生活体験学習の一つの方向性ではないかと思います。このことは、60年代70年代民間教育運動がやって来たことでもありますが、先生が家庭や地域に出かけていく。家庭に対して生活指導の問題とか、色々なことでやってきたことを捉え返す必要もあります。それは子どもの生活力をつけるための一つの方法論でもあり、そういう形で先生達がやってきたということもありまして、歴史的な教育実践に学びながらもう一回考えていく、そういうことを我々がどう捉えていくのか、という議論が必要じゃないかと思います。

4．日本生活体験学習学会のミッションと今後に向けて

古賀：そろそろ予定された時刻が参りました。最後に私の方からまとめさせていただくというよりも、今回、正平先生から準備された、レポートの中からまとめさせていただきたいと思います。お読みになった方は必ず心に残ったところだと思います。庄内町で生活体験学校が建設されようとしたときに、当時の教育長、有光教育長さんが、こんなことを言っておられたという言葉が研究レポートの中で紹介されています。「過重な期待はしていません。一人の子どもを助けて下さい。それで充分ですから。」言

うまでもないことですが、当時、貧困の問題は、旧産炭地域全体の課題でありました。重大な教育的課題もありました。ただ、ご案内のように今、生活保護の受需給世帯が終戦、敗戦直後よりも上回ってしまったという貧困の実態があります。そういった意味では、かつての旧産炭地域、庄内の問題は全国的に共通化してきた、普遍的な問題になってきていると思います。そうした現実の中で、有光教育長さんの「一人の子どもを助けて下さい。」という言葉。

私たちは、この言葉をどのように受け止めたらいいのでしょうか。この言葉、言い換えればこのミッション（社会的使命）こそ私たち日本生活体験学習学会にとって、これまでの活動を支えてきた理念であり、今後を展望する最も重要なキーコンセプトだろうと思います。「全ては子どもの最善の利益のために」という言葉がありますけれども、そういった理念を、もう一度私たちが学会活動の根幹に据えていく作業によって、いったい何のために私たちが汗をかいているのか、が明確になると思います。こういう言い方はおこがましいですけど、本当に「一人の子どもを救うため。」、この言葉の持つ意味の大きさをもう一度噛みしめた、本日の座談会ではなかったかと思います。座談会に出席していただきました先生方、ありがとうございました。また座談会の開催を準備していただきました、上野事務局長様はじめ事務局の皆様に心よりお礼申し上げます。どうもありがとうございました。