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

10周年記念シンポジウム（基調報告）日本生活体験学習学会の10年の歩み ： 子どもの体験を阻害するもの

横山, 正幸
福岡教育大学名誉教授

https://doi.org/10.15017/19983

出版情報：生活体験学習研究. 9, pp.57-61, 2009-01. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

日本生活体験学習学会誌　第９号　57－59（2009）

日本生活体験学習学会の10年の歩み

子どもの体験を阻害するもの

前　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）

生活体験、遊び体験、手伝い体験など子どもが発達過程でする様々な体験は、彼らの健やかな発達にとってまさに育ちの「栄養素」とでも呼ぶべきものである。ところが、1960年代からそうした体験が徐々に減少していった。しかし、1970年代までは、まだその実態や問題性を指摘する者は一部の研究者や教育関係者などに限られていた。ところが、1980年代に入ると、いよいよその深刻さは顕著となり、各方面から発達過程で年齢相応の体験をしていない子が少なくないことが指摘されるようになっていった。

例えば、谷田貝公昭は1980年に出版した著書「現代っ子不器用の証明　鉛筆がけずれない」の中で、「鉛筆が削れない」「雑巾がしぼれない」「箒が上手に使えない」といった手先の不器用な子が驚くほど増えてきていることを詳しく説明している。そして、1991年に出版した著書「直接体験不足症候群の子どもたち」で、彼はこうした問題の背景には「直接体験」の不足が関係していることを指摘している。また、社会教育学者三浦清一郎は、1987年に出版した著書「現代教育の忘れもの」の中で子どもが体験すべきことを体験していない状態を「欠損体験」と名づけ、子ども達に欠けている体験として次のことを挙げている。

① 自然接触体験の欠損
② 縦集団体験の欠損
　－異質のメンバーとの共同生活の態度や技術が身についていない－
③ 自発的活動体験の欠損
④ 社会参加体験、勤労体験の欠損
⑤ 困難体験の欠損

では、なぜ必要な体験ができなくなってきたのであろうか。様々な理由が考えられるが、最も大きな理由の１つは、幼い時からの親の子どもへの関わり方である。親の関わり方、すなわち養育行動は、子どもの行動や意識の形成に深く関与している。問題はこの養育行動が基本的には過保護でありながら、部分的には過干渉、管理的で、しかもある面では放任的だということである。この関わり方は「放任・過干渉共存型過保護」と呼ぶことができる。例えば、次のような行動である。

① 本来、子どもが自分ででき、すべきことにまで手を出し、世話をする。
② 子どもに安易に物を与えたり、必ずしも必要ないものまで用意してやる。
③ 子どもの要求を安易に受容する。
④ 本来、子どもが自分ですべき決定や判断まで大人が先にしてしまう。
⑤ 子どもの安全や健康について必要以上に保護と注意をする。
⑥ 子どもが悲しい体験や失敗をしないように必要以上にかばう。
⑦ 手伝い体験や勤労体験を与えることが少ない。
⑧ 叱るべき時にきちんと叱ることが少ない。
⑨ 誉めたり、認めたりすべき時にそうすることが少ない。
⑩ 生活技能や基本的生活習慣や道徳規範など教えるべき時にきちんと教えない。
⑪ 「あれはいけない」、「これはダメ」と子どもの自発的行動を必要以上に抑制したり、禁止したりする。

子どもが自ら体験すべきことを体験することができるためには、そのための「自由」が年齢相応に保障されていなければならない。ところが、こうした「放任・過干渉共存型過保護」の関わりをされると、子どもは自分でする前にすべきことが親によってなされ、していることについては細かく干渉され、しかも教えられるべきことが教えられないことになる。それは、体験

の自由が奪われてしまうことにほかならない。見かけは生き生きと生活しているようでも、実際には見えない「檻の中」に入れられている状態にある。体験しようにも体験できない。発達に必要な情報が十分入ってこないことになる。当然、発達課題は達成できない。結果的には年齢相応の自立が阻害されることになる。親がこうした行動をとる背景には、深く日本の文化に根ざした、子ども中心主義の児童観と、それに基づく養育行動を過剰なまでに可能にする物質的豊かさなど現代社会の状況がある。

いずれにしても、子どもの体験欠損が深刻化するなかで、国の教育政策でも子どもの体験の問題が明確に取り上げられるようになり、教育界では、「体験重視の教育」とか「豊かな体験」とか「体験を通して」などという言葉をよく耳にするようになっていった。福岡県の場合も1987年の臨時教育審議会の答申を受けて、1988年から1990年までの３年間「教育改革推進特別研究事業」を、さらに1991年から1993年の３年間「学校教育活性化推進事業」を立ち上げ、その中で「体験重視の教育」の推進を重点的な課題の１つとし、実践研究に取り組んできた。こうした子どもの体験を豊かにするための取り組みは、これまで学校だけでなく、社会教育の領域においても各地で積極的に進められてきた。

しかし、それらの取り組みが子どもの「自立」に本当に寄与してきたか、ということになると、必ずしも十分なものとはなっていない。それはなぜだろうか。学校や地域での体験活動は、子ども達に「豊かな体験」をさせることを目的に計画され、実践されているはずである。ところが、実際には、その願いとは逆にあいかわらず過保護・過干渉的な「させられ体験」が少なくないのである。つまり問題はその体験の質にあるのである。子ども達が自分のもっている発達の可能性を現実のものにしていくためには、「直接体験」「自発・能動体験」が必要である。ところが、学校や地域でも家庭と基本的には同じように指導者がプログラムし、指示する「させられ体験」が相変わらず多く、自分の意志で自ら進んでする体験が少ないのである。これでは、当然期待する成果は得られないことになる。

体験活動の成果を方向づける第１の条件は、指導者の子どもへ関わり方にある。近年、教育基本法や学校教育法が改正され、学習指導要領も新しくなった。しかし、子どもの体験が引き続き重視されていることに変わりはない。2007年１月の中央教育審議会答申「次代を担う自立した青少年の育成に向けて―青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について―」でも重点施策として「多様な体験活動の機会を提供し、体験活動を青少年の生活に根付かせる」ことが提案されている。学校や地域で行われる体験活動が真に意味のあるものであるためには、指導者の指導観と指導方法が極めて重要である。しかし、この問題が真っ正面から取り上げられ、研究・検討されることは、これまでほとんどなかった。この答申においても指導方法については、全く触れられていない。体験の補完はただ体験活動の機会を増やせばよいというものではない。

子どもの発達にとって有効な体験活動であるために、今、直接子ども達に関わる指導者がしなければならないことは何か。それは、まず、「無意識」に行っている「放任・過干渉共存型過保護」を見直してみることである。体験活動をとおして子どもの自立が少しでも促されるためには、指導者による世話や保護や欲求の受け入れ方が過剰でも過小でも問題であり、「適量」でなければならない。指導者はこのことを十分理解し、体験活動の実践にあたっては、少なくとも次のことを心がけることが大切である。

① 活動にあたって一斉指導は、できるだけ控えめにすること。

② 活動の準備や、活動の内容に関して子ども達が自分たちでできること、すべきことはできるだけ子ども達に話し合わせ、判断を任せるようにする。もちろん、子ども達の能力を超えている部分について、指導者がアドバイスをしてやるのは当然のことである。

③ 子どもが自分でできること、あるいはすべきことは子どもに任せ、手を出し過ぎないようにすること。但し、知らないこと、体験してないことはきちんと「教え」「任せ」「温かく見守ってやる」こと。ここには、「待つ」忍耐力が指導者に望まれる。

④ 活動に際し、便利な道具や素材をあまり用意し過ぎないこと。

⑤　子どもの不当な要求、我がままは安易に受容せず、きちんとしりぞけること。

⑥　活動にあたって、子どもの身体的な安全や健康について十分配慮することは当然であるが、子どもの少々の失敗や挫折に対しては、あまりかばい過ぎないこと。

⑦　実質的「仕事」をしたり「役割」を果たす機会を豊かに与えてやるようにすること。

⑧　ルールに反するような行動をしたり、危険な行動をした時は、きちんと叱ってやること。

⑨　その子なりに頑張ったり、良いことをした時はしっかり認め、誉めてやること。

⑩　生活技能など子ども達が自分たちでするよう任されてもできないことは、言葉だけでなく、手本を示し、忍耐強く教えてやること。

⑪　「あれはいけない」、「これはダメ」と子どもの自発的行動を必要以上に抑制したり、禁止したりしないこと。

⑫　子どもの世界を大切にすること。子ども達に交流の輪が広がり、仲間関係ができてきたら、指導者はそっと身を引き、温かく見守るようにすること。

日本生活体験学習学会誌　第９号　61－62（2009）

子どもの生活体験学習の新たな課題

－経験から体験学習、そしてサービス化の中で－

日本生活体験学習学会会長
南　里　悦　史（東京農工大学）

１．経験から体験学習へ

学会が発足して10年の年月が経った。その間子どもの生活と発達に関する課題は、生活環境が短期集中的に激変する中で、教育のしくみやガバナンスが崩れ、発達を担う主体の意識の変化とともに誰が担っているのかという基本の不透明が問われている。

この学会が設立されたときには、既に「経験」として自己が他の環境との相互作用の過程を意識化する営為から、個々の事象を初めて「体験」する活動の内容が問われていた時期となっていた。私の30年前の調査の時には「理科的」「社会科的」と敢えて教科との関連した内容を「経験」として調査して、その経験の少なさに驚いたものであった。

子どもが日常生活の中で、「五感」に関係した活動は、総て経験であり学習の前提として考えられ、遊びや日常生活習慣や伝統文化の継承を家庭・地域の中で経験として身につけていた。宮原誠一先生は「形成」と教育を分け、良い事も悪い事も総て子どもにとっては発達に必要な「形成」であり、良い事だけでなく、逆に悪い刺激も耐性となって蓄積されると言われていた。だから学校の役割は、理解力としての学力を付けると共に善悪の判断や耐性を基にした長い時間の授業や、共同作業やスポーツなど組織的な活動によって子どもの発達の重要な基本がつくる事が出来ていた。

しかし、科学技術や情報文明の進展は、それまでの五感につながる生活環境での活動から新しい情報や技術を「選択・消費（活用または占有）」すること、それが学力と結びついて「理解」の早さと効率的な「応用（活用頻度）」の尺度が成績として求められてくる事によって、生活環境での多様な経験は、新しい科学や情報や技術を初めて体験する刺激と同じように、生活の中での固有な発達環境で求められる「体験」が、学習課題として求められるようになってきた。

いうまでもなく昭和52年度の「新教育課程の改訂」は、生活力の低下が学力の低下につながるとして、荒れる生徒や学習について行けない子に対する「基礎基本や勤労体験学習」を学校が取り組んだその転換点であったし、その教育路線は生活体験、総合的学習として続けられてきた。しかし、学力偏重の傾向は親の教育要求として顕著に表れて、教育問題が肥大化するほど塾・けいこ事や公立学校離れが進む傾向は教育路線とは逆の傾向として存在していた事も事実であった。これらの複雑な教育施策の対応は、近年のＯＥＣＤにおけるＰＩＳＡのテストの結果、再び学校が肥大化した学力中心主義へと転換が始まった。それは戦後の教育改革としても学校と社会の関係の大きな変化であり、教育における家庭や地域の位置づけの変化であり、さらには子どもの教育を担う固有の構造的変化が、新自由主義の導入によって市場原理が教育の世界を蚕食するという新しい教育現象の中で、教育ニーズへの民間教育産業の対応と、体験活動と教科外活動を担う新たな学校支援態勢への移行など、従来の教育自治の基本問題を内包している変化でもある。戦後の教育と社会の関係は、まさに戦争直後の学校と社会の相互自律→学校の肥大化→学・社連携→学・社融合→学校支援（学校支援地域本部）へと学校と社会の関係が大きく転轍し始めている。

２．生活体験学習と教育のサービス化の方向

生活体験は本来自律的なものであり、高度情報・技術社会においては70年代の子どものように、生活意欲の高い事が学習意欲を支える構図では、子どもの発達が捉えにくくなった。しかし、この学習基盤をつくる上でも子どもの発達を支える家庭や地域の変化が作用しているのである。

それはいくつかの要因が挙げられるが、外在的な動きからあげると、一つは子どもの教育を地域で支える地域団体の変化である。戦後民主化から見ると、地域

団体は行政との関係によって規定され、行政の各種委員会の構成委員となって始まっており、戦後の自立化→補助支配→活動依存→事業包摂→行政補完等の変化の中でさえ地域を代表してきた。一部の役職によって代表されるようになってきたが、そこには、地域の関係を規定した二つめの核家族化の傾向との関係がある。

60年代地域共同体が崩壊し地域の近代化が達成されたとされたが、地域民主主義を担う主体が崩れ、時代は核家族化＝ニューファミリーの傾向が歓迎され、それは少子化と共に家庭や家の構造の閉鎖性と地域における関係性の衰退、さらには家庭の孤立化と家族の個の孤立化が徐々に家族関係に浸透し、地域の自治を支える共同性そのものが希薄となった。既に同一地域に誰が住んでいるかどうかの匿名性が広がり、家族関係にさえ亀裂が生じた社会問題の広がりとなってきたのである。

しかし、三つ目に重要な事は、この子どもの社会環境の変化が、生活・技術や情報・科学の進展を伴って家庭や地域の関係性を不全にしたものであり、さらに社会の機能分化による商品経済の発展が生活の効率性・利便性だけでなく消費行動自体を規定し、他の人びととの協同が無くとも不自由しないという意識に陥っていった事である。これは人間が持つ本来の自己解決の力を衰退させるものであり、金銭的な解決に委ねれば済んでしまうと言う自分自身で主体が見えない個人の主体喪失の社会環境に支配されている事である。これは、まさに社会的・経済的・文明的環境における「心の支配」と呼べるものであり、世代的に自分で主体が見えないだけに他との差違性を具体的に求めことになる。それは子どもの教育では、数量化できるのが学習成績であり、体験学習では健康・文化・スポーツ・躾など数量化できないことを含め、金銭的な解決やマニアル化した活動に参加し、この有無が格差となってくるのである。

このような要因を創り出したのは、生活・地域における「労働（生産）」と「遊び」の衰退である。地域や家族の関係性の衰退は協同の生産を無くす事になり、高齢者から子どもまでの役割が希薄になり、自己の存在が相互に確認できなくなって、相互の思いやりとして何を尽くすかが判らなくなってきたからであり、地域の共同性の再生の課題でもある。

また子どもの「遊び」が衰退した事は、地域のおとなと子ども、異年齢集団から伝統文化、風俗習慣、イニシエーション、地域行事の協同や見習いなど多くの発達環境の創造を再生産してきたことが無くなった事を意識する人は親世代ではどの位居るのだろうか。

生活・地域の「生産」や「遊び」を誰もが「いらない」といった事はないが、「ふつうの生活」に常に付随しているという錯覚と、発達環境を再生させる事がいかに大変であるか、と言う意識を科学や情報や商品と相対的に安易に捉えてきた歴史が、今日生産を支える技術や技倆（手先の器用さなど）を衰えさせ、「遊び」の自発性、集団性、交友性等の関係づくりや楽しさや、冒険心、達成感等を感じなくしたのである。こうした活動への「サービス化」は、行政事業の「補完」、「競争原理」、「自己責任」という教育の市場原理の支配の中で、益々広がる事になり、今や生活体験を再生させる認識が重要になっている。