ISSN 1346-1796

生活体験学習研究

The Journal of Life Needs Experience Learning

Vol.13
2013(平成25)年 1月
日本生活体験学習学会誌
第13号

日本生活体験学習学会
The Japanese Society of Life Needs Experience Learning

目　次

特集「生活体験学習研究の理論的到達点」
レビュー論文「生活体験学習研究の理論的到達点を探る」 …… 上野景三・永田　誠・大村　綾 ／ 1
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」
…… 南里悦史・横山正幸・正平辰男・古賀倫嗣・桑原広治・永田　誠 ／ 21

学術研究論文
子どもの自尊感情と生活のあり方との関係ついての研究 …… 兄井　彰・須﨑康臣・横山正幸 ／ 43
地域における子どもの居場所の意味
― 子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす」での実践的研究による一考察 ― …… 山下智也 ／ 51

特別論文
通学合宿の発見と発展 ― 人・施設・プログラム・拡充方策の相乗効果 ― …… 正平辰男 ／ 65

研究ノート
福岡がめざす子ども尺度の作成 …… 兄井　彰・須﨑康臣 ／ 85
小学生と中学生を対象にした Rosenberg における自尊感情尺度の妥当性、信頼性及び因子構造の検討
…… 須﨑康臣・兄井　彰 ／ 93

書評・図書紹介
『子ども学のすすめ』西九州大学子ども学研究会編 …… 井上豊久 ／ 99
『はなちゃんのみそ汁』安武信吾・千恵・はな …… 井上一夫 ／ 101

研究大会シンポジウム報告
【1】大会校主催シンポジウム …… 永田　誠 ／ 103
【2】学会主催シンポジウム …… 古賀倫嗣 ／ 109

事務局報告 …… 大村　綾 ／ 113

Contents

Special Issue: The Review of Studies on Life Needs Experience Learning

Special Report
The Theoretical Goal of Research in Life Needs Experience Learning
…… Ueno Keizo・Nagata Makoto・Omura Aya ／ 1

Round-table Discussion
The Japanese Society of Life Needs Experience Learning:
Its Achievements over the Past 12 years & Prospects in the Future
…… Nanri Yoshifumi・Yokoyama Masayuki・Masahira Tatsuo
Koga Noritugu・Kuwahara Hiroharu・Nagata Makoto ／ 21

Articles
A Study on the Relationship between Children's Self-esteem and their Daily Life
…… Anii Akira・Susaki Yasuo・Yokoyama Masayuki ／ 43
Meaning of "I-basho" for Children in Local Community
― A Consideration by the Practical Study in Play Ground "Kinshai-Campus" ― ……Yamashita Tomonari ／ 51

Special Contribution
The Development of Self improvement and Findings through "Tsuu-gaku Gasshuku":
― Synergistic Effect of the Enhancement of Human Resource, Facilities and Program ― …… Masahira Tatsuo ／ 65

Research Note
Creating Scales for Children's Development of Learning Motivation, Self-esteem and Moral Consciousness
…… Anii Akira・Susaki Yasuo ／ 85
The Examination of Validity, Reliability and Factor Structure of Self-esteem Scale by Rosenberg for Elementary and Junior High School Students.…… Susaki Yasuo・Anii Akira ／ 93

Book Review …… ／ 99
Symposium …… ／ 103
Associatio Annnouncement …… ／ 113

日本生活体験学習学会誌　第13号　1－20（2013）

生活体験学習研究の理論的到達点を探る

上　野　景　三　　永　田　　誠　　大　村　　綾

The Theoretical Goal of Research in Life Needs Experience Learning

Ueno Keizo　　Nagata Makoto　　Omura Aya

要旨　本論の目的は、本学会ならびに学会員を中心として取り組まれてきた生活体験学習研究の理論的到達点を探り、今後の研究課題を明確化するところにある。本論文では、学会成立前後から今日までの生活体験学習をテーマとして掲げた研究をレビューし、その成果と課題を考察した。

本論では、社会的・政策的な動向を踏まえ、今後の生活体験学習研究の発展に向けた理論的到達点と課題として、①生活体験学習の概念規定と、そのための学際的研究を創出するための理論的オーバービューの必要性、②生活体験学習における実践と研究の協同・循環による実践的方向性に寄与できる研究の確立、③学校教育ならびに家庭教育とのインターフェイスの確立の３点を提起した。

はじめに

本論の目的は、本学会ならびに学会員を中心として取り組まれてきた生活体験学習研究の理論的到達点を探り、今後の研究課題を明確化するところにある。

本学会が設立されて10余年を経過し、多面的な研究の蓄積が進められてきた。いかなる学会でも、絶えず自学会の研究に対してレビューし、研究の発展のためにその到達点と今後の課題を探ることは当然のことである。しかし、本学会として今回の作業に着手したのは、それだけではない。生活体験学習研究の対象と方法に関わる次の二つの問題意識に基づいている。

一つは、研究対象についてである。生活体験学習研究というからには、研究対象を明確にしなければならない。当然、生活体験学習とは何か、という議論から出発しなければならない。そこでは、誰が、どのように、どういう場面で学習するのかという点も含めて、教育・学習構造や学習内容、教育・学習条件の整備も含めて研究対象となる。しかし、本学会では、現段階においていまだ原理論的な研究の蓄積は浅く、それぞれの立場から「生活体験学習」を対象として設定し、各自の研究アプローチから研究を進めてきている段階に止まっており、原理論的な研究の深化が求められると考えられたからである。

二つには、上記の点とかかわることだが、本学会は、学際的に組織されていることを標榜してきた。そのことは、既存の学会の中の研究分野の一つとしてではなく、新しい学問分野を開拓することを目的としており、それと同時に新しい研究方法の開拓もともに深められていくことが期待されていた。しかし、学会に結集してきた研究者は、もともと既存の学問分野でのディシプリンを受けてきたものばかりであり、生活体験学習を研究対象としながらも、それは教育学、心理学、社会学、医学、家政学、体育学といった既存の研究の視角と方法論からなされてきた。学際的といっても、各研究分野の集合体としての生活体験学習研究であったといわざるをえないのである。生活体験学習という営みを研究対象としつつも、それぞれの研究分野からそれぞれの方法論でアプローチし分析していたのである。

つまり、固有の研究対象に有効な研究方法の開発について学会として意識的に深められてきたとは言い難く、これからの課題として残されたままとなってといたわけである。生活体験学習研究において、学際を越えた研究方法の開発というもの自体が本当

に可能なのかどうか。可能だとしたらどのようにして可能なのかと言う点も含めて、今後の研究の進展に待たなければならない。その点を自覚しているのかどうかという点は、学会のアイデンティティとして重要であろう。

これらの研究活動が、10余年の間、錯綜しながら進められてきたのには理由がある。というのは、一つには、本学会の研究活動が庄内町生活体験学校における「通学合宿」の実践に導かれながら成立をしてきたという経緯があるからである。そのことは、研究の理論枠を設定し、そこから対象を分析するという道筋をたどらず、「通学合宿」という営みをどのように理解し、その意味の探求を先行させてしまった。したがって、本学会においては、実践と理論の往還が他の研究分野よりも強く求められるにもかかわらず、実践をどう理解するのかという点に重点がおかれ、両者をつなぐ議論は不十分のまま残されていたと言わざるをえない。

二つには、そもそも生活体験学習というテーマ自体がすでにいくつかの研究テーマを内包しているからである。生活体験学習を文節分解すれば、「生活」とは、「体験」とは、「学習」とは何か、というそれぞれの概念に対する根本的な問いかけが成り立つ。したがって、時代や社会の変容にともなって、それぞれの変容過程を明らかにし、まずは教育問題として受け取っていくことが求められよう。だがそれだけでなく、それぞれの相互の関係、つまり「生活と体験」、「体験と学習」、「生活と学習」といったように、相互の関連性の中で解明が求められる問いかけも成り立つ。しかし、この問いは、これまで未着手であった固有の研究対象というわけではない。従来の既存の学問分野における研究成果との連続性、ならびに本学会としての新規性を丁寧に検証することが、実は求められているのである。生活体験学習研究が固有に成立しうるに至る理論的系譜の検証、及び既存の学問分野における研究成果との整合性が総合的かつ横断的に求められるものである。

例えば、教育学の立場からだけみても、ルソーやペスタロッチからクルプスカヤに至る「生活と教育の結合」の立場や、戦前日本において繰り広げられた生活綴り方運動の理論的基礎であった「生活教育論」の立場、またそれにかかわる「生活教育論争」、デューイの「経験主義教育論」、さらには「労作教育」、「労働と教育」といったテーマが内包されているといえる。これらの基本的立場は、生活そのものが人間形成機能をもち、教育活動を通じた学習内容と学習者の内面とを結合させていくことの重要性を提起するものである。また、既存の学校教育に対する批判としての「学校外教育」が1970年代中葉から提唱されるが、この立場から生活体験学習の教育的価値を追求していくことも求められるであろう。

さらには日本のデューイ学派（市村尚久他『経験の意味世界をひらく ― 教育にとっての経験とは何か ―』東信堂2003）が指摘するように、「体験」と「経験」の異同、そこから導き出される「体験学習」と「経験学習」との異同、「生活構造」と「生活体験」の関連、といったテーマがあり、いずれも教育学にとどまらず、関連分野の研究成果に学びながら研究を進めていくしかない。だからこそ、学際的な研究が求められるわけでもある。このような理論的系譜や学問間の整合性をはかり、その上で生活体験学習研究の独創性と固有性については、いずれかの機会に学会の総力をあげて検証する必要があろう。

今回の本論文では、学会成立前後から、今日までの生活体験学習をテーマとして掲げた会員を中心とする研究をレビューし、その成果と課題を確かめようとするものである。最初に、永田誠会員より「生活体験学習研究の成立と展開」、次に大村綾会員より「子育て支援および幼児教育・保育と生活体験」によって検討を行い、三者の協議に基づき今後の研究課題を提示する。

（上野　景三）

1．生活体験学習研究の成立と展開

本章においては、前章において述べた課題関心をもとに、生活体験学習学における研究の変遷を追うことで、生活体験学習研究の成立と展開について検討する。特に、本稿おいては、1999年に設立した日本生活体験学習学会の学会員によるものを中心に取り上げ、日本において唯一の生活体験学習を主要研究課題とする学会としての意義について考察する。

生活体験学習においては、学会設立から10年が経過したものの、その研究はまだ道半ばであり、学会及び学会員において理論的な共有化・精緻化が図ら

れているわけではない。加えて、生活体験学習自体が、政策的な意図を持って導入され、実践を中心に広がってきたことから、これらの実践の成果に学ぶ中で、いかに理論的枠組みを確立するという研究の道程であった。

したがって、本稿においても、これらの経緯を念頭に以下の３点を前提として論を進めていきたい。

① 生活体験学習学としての確立には、施設・支援者だけでなく、プログラムやカリキュラムの開発・発展・深化も重要となる。それらが揃った上で、理論的・実践的な発展が図られるのではないか。

② 通学合宿（生活体験学校）のプログラムは、日常の「生活」や「暮らし」に根ざし、「本物」の経験がなければ、子どもの感動は得られない。生活体験学習は、その延長線上に位置付くことで、子どもの成長につながる学習へとつながる。

③ 生活体験は、その地域において生活が異なり、その対象者の生活経験も個別的に異なることから、生活体験学習をすべての地域、すべての子どもに当てはまる学習プログラムとして一般化・汎用化することについては、慎重な議論が重ねられなければならない。

現代の子どもを取り巻く環境において、生活の機能分化が進む中で、体験活動の導入を契機として広がった生活体験学習は、研究的な視点として「生活を基盤とした体験」に着目し、子どもの生活において広がる＜生活と体験（学習）の分離＞の構造に抗する理論の確立が求められてきた。そこには、広がる能力主義への対抗軸としての「体験」の概念規定や、体験自体がもつ教育的価値としての「無有用性[1)]」の再検討といった原理的な問いが追及されていかなければならない。言い換えるならば、学力や自尊感情の獲得のための体験としての位置づけから脱却し、体験自体の教育的価値を明らかにし、体験と学習（発達）の因果関係を位置づけることにこそ、生活体験学習研究の価値が存在しているのではないだろうか。

学会発足から10余年を経過した日本生活体験学習学会は、設立以来、地道ながらも毎年、学会誌を発刊し、研究論文・実践論文を学界及び社会に問うてきた。本稿においては、学会員の研究論文を中心に取り扱うが、その数、内容とともに広範に渡ることから、生活体験学習研究に関する主要論考のみを取り上げることとする。本章ならびに次章で取り扱う研究成果について本研究グループにおいて整理したものが、図表１「生活体験学習における研究レビュー俯瞰図」である。俯瞰図においては、多数の著作・研究論文を８つに分類するとともに、それを発表年ごとに列記することで、これまでの生活体験学習研究における研究の変遷を俯瞰することを試みた。分類については、あくまでも本研究グループにおいて設定したものであり、学会としての共通認識ではないことを断っておくとともに、今後、学会全体における生活体験学習研究の活性化に向けた一助となることを期待したい。

本稿ならびに俯瞰図においては、発刊された著作については『　』にて、論文については学会誌掲載論文のみを取り扱い「　」にて表記した。また、掲載誌名がないものは、日本生活学習学会の学会誌を指す。

なお、本稿における研究者の所属は、その当時のものにて統一したことを付記しておく。

（１）学会設立を契機とした生活体験学習研究の変遷

子どもの生活体験学習が注目されるようになったのは、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 ― 」が出されたことがきっかけであった。この答申では、2002（平成14）年度からの完全学校週５日制の実施に向けて、子どもの体験活動の充実を図る体制を整備するための緊急施策が提言された。これにより、社会教育において、これまで自然体験・野外活動が中心であった体験活動に、日常生活圏域における子どもの体験活動の重要性が広まり、実践が次々と生まれていくことになる。

これと時を同じくして、日本生活体験学習学会も発足する。日本生活体験学習学会発足の直接的な契機としては、1999（平成11）年９月の第１回生活体験学習実践交流会（於　庄内生活体験学校）であった。実践交流会は、福岡を中心とした九州一円の体

図表１　生活体験学習研究における研究レビュー俯瞰図

	通学合宿を中心とした生活体験学習	生活体験学習と学校教育・学力	生活体験と地域の共同性	生活体験学習の内容・評価	生活体験学習の原理・政策	生活体験学習の方法・支援者	外国・比較研究	子育て支援・保育における生活体験学習
学会設立期（2000年以前）	横山正幸・猪山勝利・正平辰男『子どもの生活を育てる生活体験学習入門』北大路書房（1995）		南里悦史『あすへの生涯学習と地域づくり』光生館（1993）					時田純子「心と体のたくましい子を育む生活体験学習の取り組み」（2001）
	庄内町福祉の里づくり推進協議会『子どもの生きる力を育てる生活体験学校の日々』プランニングエン（1998）		南里悦史『子どもの生活体験と学・社連携』光生館（1999）		猪山勝利「子どもの生活体験学習の現代的構成に関する研究」（2001）			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」（2001）
	正平辰男「福岡県庄内町『生活体験学校』の施設と運営」（2001）		南里悦史『子どもの生活体験と学・社連携』光生館・改訂版（2001）		猪山勝利「こどもの身体形成と生活体験」（2002）			時田純子「心と体のたくましい子を育む生活体験学習の取り組み」（2001）
生活体験学習第Ⅰ期（前期）（2001年～2004年）	科研費研究「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」（2001年～2003年）							
	本村信幸「地域で子どもを育てる試み」（2002）	桑原広治「『総合的な学習の時間』の学習展開における学社融合の有効性」（2001）	末崎雅美「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」（2001）		玉井康之「生活体験学習の基本類型と教育効果」（2001）		リズワン・アブリミティ「ウイグルの子どもの発達におけるマハッラ（地域共同体）の役割」（2001）	相戸晴子「子育てネットワークの必要性と課題について」他１本（2001、2006）
	林口彰「東原庠舎（とうげんしょうしゃ）の通学合宿を支えた人々」（2004）	横山正幸「子どもの生活から学力問題を考える」（2002）	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」（2002）	井上豊久「子どもの体験活動における心身の変容に関する研究」（2003）	井村礼恵「生活体験学習の構造化」（2003）		横山ほか「トルコの子ども達のコミュニケーション生活」（2003）	林ほか「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）
		蕪尻千佳子「生活体験と国語力形成」（2006）		兄井彰「キャンプ経験が不登校児童・生徒のコンピタンスと抑うつ傾向に及ぼす影響」（2004）	猪山勝利「少年期の生活体験学習と家族学習の創造」（2004）		森山沾一ほか「イギリスにおける生活体験学習調査研究に関する報告」（2003）	中島ほか「生活体験を通して生活習慣病を防ぐ」（2002）
		桑原広治「学力問題の傾向と学校現場からの一考察」（2006）		緒方泉「芸術体験学習プログラムによる活動者の行動変容に関する研究」（2004）	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」（2004）	緒方泉「芸術体験学習プログラムによる活動者の行動変容に関する研究」（2004）	南里悦史ほか「ドイツ・スウェーデンにおける生活体験学習に関する研究」（2004）	林ほか「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）
生活体験学習第Ⅰ期（後期）（2005年～2009年）	正平辰男『通学合宿・生活体験の勧め』あいり出版（2005）	桑原広治『教育の場で、なぜ、コミュニケーションがうまくいかないのか』あいり出版（2007）		井上豊久「子どもの生活と学びに関する実証的研究」（2006）		緒方泉「生活体験を語り描く高齢者たち」（2005）	東内瑠里子「イタリアの幼児教育における生活体験学習の視角と方法」（2005）	爪田寿子「旧産炭地自治体の保育実践」（2003）
		正平・永田・相戸「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１・２・３）」（2006、2008、2010）	南里悦史「生活構造の変化と発達のリノベーション」（2008）	軸丸勇士・伊藤安浩ほか「児童生徒や学生の生活体験不足と今後の実践的課題」他６本（2006、2007、2008、2009）		添田祥史「子どもの生活体験学習を支える青年ボランティアの学びと成長」（2008）	李仲濱ほか「中国・南京市の小学生の遊びの実態」（2005）	高山静子「乳幼児期の遊ぶ不足とそれを補う仕組みづくり」（2004）
			南里悦史『教育と生活の論理』光生館（2008）			緒方泉「認知症高齢者が語り描く生活体験」（2009）		桑野嘉津子「『親としての自信』を支援するために」他１本（2004、2005）
生活体験学習第Ⅱ期（2010年以降）	南里悦史・上野景三・井上豊久・緒方泉編『子どもの生活体験学習をデザインする』光生館（2010）							
	正平辰男・永田誠・相戸晴子『子どもの育ちと生活体験の輝き』あいり出版（2010）	相戸晴子「子どもの通学合宿体験と自尊感情の関係」（2010）		井上豊久「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」（2010）		緒方泉『集団回想描画法入門』あいり出版（2011）	渡邊あや「教育制度・教育課程の観点から見たフィンランドの教育とPISA」（2011）	古賀倫嗣「幼・保・小連携の現状と課題」他３本（2009、2010、2011、2012）
		山崎・中川・深尾「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）」（2010、2011、2012）					横山正幸「カンボジアの子ども達の生活意識」（2011）	相戸晴子「家庭教育支援・子育て支援施策の一考察」（2012）
	西九州大学子ども学研究会編『子ども学のすすめ』佐賀新聞社（2012）							小方信二「異年齢のかかわりを促す園環境の構成」（2012）

験活動に関わる行政関係者や実践者、そして体験活動に関心を持つ研究者が一堂に会して、それぞれの地域で取り組まれる通学合宿や生活体験学習に関する事例を報告する中で学び合うとともに、生活体験学習実践者の交流を図ることを目的に開催されてきた。特に、第１回実践交流会は、庄内生活体験学校内に設置された大人のための生活体験学習拠点である「生活文化交流センター」の完成・披露を兼ねて開催された。

この第１回実践交流会の中で、のちに学会呼びかけ人・理事等に名を連ねる横山正幸（福岡教育大学）、猪山勝利（長崎大学）、南里悦史（九州大学）、古賀倫嗣（熊本大学）、正平辰男（福岡県教育委員会）らがシンポジウムに登壇し、フロアも巻き込んで、現代の子ども・地域における生活体験の果たす意義について議論が交わされた。この中で、①今後も継続的にこうした機会が必要であること、そして、②実践者と研究者が共に学び合うことの重要性などが提起・確認されたことが、日本生活体験学習学会設立へとつながった[2)]。第１回実践交流会から半年後の2000（平成12）年３月には、日本生活体験学習学会第１回研究大会（於　福岡県立社会教育総合センター）が開かれ、総会において学会設立が承認された。

この学会設立ならびに関する一連の動きこそ、生活体験学習研究の萌芽に向けた直接的な契機であった。これらの経緯を時系列的に追うと、一見、答申等の政策の後追いとして学会が設立されたような印象を受けるが、実際は、そうではない。正平らによって生み出された通学合宿実践ならびに庄内生活体験学校のプログラムが、全国的な規模で広がる子どもの問題状況に対する有効な手立てとして国及び自治体の課題関心と一致した施策化と、子どもの成長発達に関心を持つ研究者の学際的実証研究を求める理論化の動きが、時間的に一致を見たのである。そして、施策化と理論化の想いの重なりが、実践者と研究者の協同という特色をもった学会設立として結実したのである。

学会設立以降、生活体験学習に関する研究が進展してきた。本章においては、以下の４期に時期区分を行い、学会員による研究成果と実践の動向を重ね合わせて生活体験学習研究の成立と展開過程を見ていくことにする。なお、この時期区分としては、前述のとおり、生活体験学習研究は道半ばであることは筆者自身も認識しているが、理論的到達点を検討するための分析視点として、あえて区分したものである。

① 学会設立期（2000年以前）：学会設立前～設立当初
この時期は、学会発足前後であり、生活体験学習及び通学合宿についての関心が集まった時期である。これまでの学問領域から学会の設立を契機に生活体験学習研究が萌芽していく時期である。

② 生活体験学習第Ⅰ期（前期）（2001年～2004年）
この時期は、1990年代後半からの政策的な後押しを受け、生活体験学習が研究と実践の広がりの中で、社会的な認知を受けていく時期である。また、2002（平成14）年度からの学校週５日制の導入及び『総合的な学習の時間』の創設等の新たな動きともあいまって多様な実践が求められてくる時期でもある。研究としては、庄内町の通学合宿の考察から多様な実践研究へと発展するとともに、日本生活体験学習学会の学会員を中心に取り組まれた科研費共同研究を契機に、新たな方法・対象の広がりによる研究の活性化と、それによる生活体験学習学の確立に向けた議論が生起した時期である。

③ 生活体験学習第Ⅰ期（後期）（2005年～2009年）
この時期は、2006（平成18）年の教育基本法改正や学力向上論の隆盛により、政策的方向転換が図られた時期である。生活体験学習実践においても、通学合宿等は継続されつつも、実践における目的の拡散や発展性の動きが鈍化していく。そうした実践の変容に対して、生活体験学習研究は、新たな政策に対する体験学習の対応や実践モデル提起が求められ、研究・学会活動も転換を余儀なくされる。そのため、生活体験学習研究は、転換の中での模索を図るため大きな研究成果は見られないものの、次の第Ⅱ期に向けた新たな研究が着手・蓄積されていく時期でもあった。

④　生活体験学習第Ⅱ期（2010年以降）
この時期は、学会員13名によって構成された『子どもの生活体験学習をデザインする』が発刊されることを起点とする。本書は、これまでの生活体験学習研究の蓄積として学会の理論的到達点を示すべく編纂されたものである。これにより、転換・模索を続けてきた学会活動が、再度、活性化に向けて胎動するとともに、これまで10年間の学会活動をリードしてきた研究者以外の若手研究者による研究も一定の成果として形作られ、生活体験学習研究における新たな地平の開拓が予感される時期であろう。

（2）時期区分に見る研究の特徴と到達点

1）学会設立期（2000年以前）：学会設立前～設立当初

1990年代後半から、通学合宿は、全国の自治体において、急速に広まり、事業実施数が増加していった時期であった。国立社会教育政策研究所社会教育実践研究センターが行った調査結果では、回答のあった1,858市区町村のうち、2001（平成13）年度に通学合宿を実施または実施する予定があるのは231市区町村（12％）であった。前年の2000（平成12）年の調査結果では、通学合宿を実施している市町村・団体等は154か所であったことから、その増加数は著しいことが確認できる。

この報告書において、通学合宿の増加の要因としては、①中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第１次答申）や「我が国の文教施策」において通学合宿が例示されたこと、②国立淡路青年の家が通学合宿活動の図るため、平成11年度から２カ年にわたって「通学合宿全国交流会」を実施してきたこと、③平成13年度に「余裕教室を活用した『地域ふれあい交流事業』」の一部の活動として通学合宿が実施できるようになったこと、④一部の都道府県において通学合宿活動を事業化して予算措置を講じたことといった政策的・財政的な要因とともに、⑤子どもの生活体験等をテーマとする「日本生活体験学習学会」が発足したことが列記された[3)]。まだ発足間もない日本生活体験学習学会であったが、その活動には、すでに全国的注目が集まっており、生活体験学習実践における先駆的役割も担っていたと言えよう。

そうした時代的背景をもとに、庄内町生活体験学校で始まった通学合宿の実践及び生活体験学習の教育的意義を初めて世に問うた論考として挙げられるのが、横山正幸・猪山勝利・正平辰男編著による『子どもの生活を育てる生活体験学習入門』北大路書房（1995）であった。本書は、「Ⅰ．今、なぜ直接体験が必要か」（横山）、「Ⅱ．体験獲得と親の役割、地域の役割」（猪山）、「Ⅲ．庄内町が作った「まるごと体験」の拠点」（正平）、「Ⅳ．生活体験スケッチ ― その失敗と混乱と感動 ―」（正平）、「Ⅴ．広がる生活体験学校での活動」（正平）、「Ⅵ．生活体験学校の運営の実際」（正平）、「Ⅶ．生活体験学校の成果と未来」（正平・横山・猪山）の７章から構成されている。目次を見ても分かるように、本書は生活体験学習や庄内生活体験学校における通学合宿の実践記録にとどまらず、研究者による生活体験学習についての考察が加えられている点に特徴がある。現代における保護者の「放任・過干渉共存型過保護」（横山）による子どもの生活体験機会の不足による自立や発達の阻害という問題要因を明らかにすることから、子ども・保護者・大人（地域住民）の３者の視点からの生活体験学習の必要性に言及し、生活体験学習という教育的営為の意義を社会的に提起した。

本書は、大きな反響を呼び、その後、庄内町福祉の里づくり推進協議会『子どもの生きる力を育てる生活体験学校の日々』プランニングエン（1998）、正平辰男『通学合宿・生活体験の勧め』あいり出版（2005）、正平辰男・永田誠・相戸晴子『子どもの育ちと生活体験の輝き』あいり出版（2010）と、約５年を目途に庄内生活体験学校における通学合宿実践事例を掲載した書籍が、計４冊発刊されている。これらの書籍を俯瞰すると、通学合宿の開始から10年という創成期の生活体験学校が蓄積した教育的意義を通学合宿に参加した子どもの姿を中心に描き出すとともに、それを支える庄内町の大人や生活体験学校の職員の役割という支援者論を実践から導き出した『子どもの生きる力を育てる生活体験学校の日々』、2006（平成18）年に庄内町が飯塚市に自治体合併されること、そして1995年の『生活体験学習入門』の出版から10年が経過したこと契機に出版され、庄内町の実践を基礎としつつも通学合宿の意

義・方法・内容・歴史的変遷・全国的状況と、庄内生活体験学校から広がった通学合宿の果たした意義を総括的にまとめられた『通学合宿・生活体験の勧め』、合併後の庄内生活体験学校の姿を、NPO ドングリの結成・活動を中心に克明にまとめ、通学合宿を経験した子どもの学力との相関について実証的に検証した『子どもの育ちと生活体験の輝き』と、まさに庄内生活体験学校の通学合宿の実践の蓄積と生活体験学習の盛衰が見て取れるものとなっている。

正平を中心とした庄内生活体験学校における通学合宿型生活体験学習に関する研究は、その後の学会における生活体験学習研究の基礎となっていく。庄内生活体験学校の設立の経緯については、前述の書籍に詳しいが、総じて庄内町という旧産炭地における生産基盤の崩壊という高度経済成長期や物質的な豊かさを求めた時代の歪みが、子どもの成長・発達に大きな影を落とす事態になっていた地域課題をいかに解決するかという教育実践が、庄内町における通学合宿であったと言えよう。そのため、庄内生活体験学校の通学合宿プログラムは、生活が崩壊している家庭に代わって、①「子どもは教えられていないことはできない」ことを前提に子どもに生活の「型」を教える、②動植物の世話や自らの生活を自らがつくりだすことで命の循環を学ぶ、③労働を繰り返し行うことで、「あてがいぶち」の体験ではなく、生活自体を経験する「まるごと体験」で学ぶ、という３点に実践のエッセンスが集約されている。

そこには文科省などが前提とした通学合宿プログラムの汎用性とは異なる地域独自の特性、歴史的背景、文化性などが色濃く反映されており、「子どもの成長をいかに地域で支えるか」という福祉的視点と、生産基盤が崩壊した家庭・地域において、「いかに負の連鎖を克服するために地域の教育力を再生させるか」という２つの命題が課せられていた。そのため、課題の性質上、庄内生活体験学校は、家庭と子どもを切り離し、約１週間という期間で生活を自らつくり出すための基礎的な能力・技能を身につける実践であった。こうした正平らによって企画・確立されていった庄内生活体験学校の通学合宿プログラムの底流には、社会教育において旧来取り組まれた生活改善運動や若者（若衆）宿といった公民館における学習、ボーイスカウト等の野外体験活動の理論をもとにしつつも、通学キャンプ等の試行錯誤の中から確立されてきたものであった。

その一方で、文科省などが庄内生活体験学校の通学合宿に着目し、全国的に実践を広げ、同時期に研究者も着目し、学会の設立へと至る動きは、実は、正平らには想定・企図しない動きでもあっただろう。そこには、実践者も、研究者も、子どもの生活崩壊が、もはや地域的な課題ではなく、日本全体の課題として顕在化しつつあることに気付き始め、旧来の野外活動実践だけでは充分ではないという関係者の共感が通学合宿の広がりの背景にあったのではないだろうか。子どもの生活リズムの乱れや基本的生活習慣の未確立といった子ども・家庭の生活崩壊とともに、庄内町のような旧産炭地で先に顕在化していた生産基盤の崩壊という歪みが、タイムラグを伴って子ども・家庭の問題として顕在化してきた。そして、それらが複雑に絡み合うことによって、生活を自立的・主体的に創り上げることができない、もしくはそうした意欲や希望を抱くことができない子ども・大人が、全国的な規模で生活の貧困化が進行してくる社会が生み出されてきた社会的状況が、生活体験学習を求めた背景には存在しており、現代の状況が、それを裏付けている。

そうした点を踏まえると、正平らのつくり上げた庄内生活体験学校における通学合宿実践に基づいた生活体験学習論は、「生活そのものが教育する」という hidden curriculum（隠れたカリキュラム）が実践の底流にあり、各地の通学合宿の理念的支柱であったことが確認できる。また、「生活そのものの基盤を再構築するためには、大人の体験が必要である」という考えから、庄内生活体験学校内に生活文化交流センターができ、各地の通学合宿実践において親や地域住民の参画と学習も構想されていく。それは、庄内生活体験学校の通学合宿実践に基づく生活体験学習論こそ、その後の学会における生活体験学習研究の起点であり、生活体験学習実践の基礎として位置付いていったのである。

庄内生活体験学校の通学合宿が生まれてから20年以上が経過した今、「格差社会」や「無縁社会」と評され、「子どもの貧困化」が社会問題として全国的に認知される現代において、生活体験学習の持つ教育的意義は色褪せるどころか、より一層、その重要性

を増し、再評価されるに値しよう。

２）生活体験学習第Ⅰ期（前期）（2001年～2004年）

1990年代後半からの政策的な後押しを受け、全国的な注目及び実践的な広がりを見せた通学合宿及び生活体験学習が、2000年代に入ると2002（平成14）年度からの学校週５日制の導入及び『総合的な学習の時間』の創設等の新たな動きともあいまって多様な実践となって形作られてくる。

この時期、それまで総論及び通学合宿に関する実践論が中心だった子どもの生活体験学習研究も広がりを見せ、子どもの生活体験とそれを支える地域の共同性・教育力に研究者からも着目されていく。そのオピニオンリーダーであったのが、当時、学会事務局長でもあった南里悦史（九州大学）であった。南里は、『あすへの生涯学習と地域づくり』光生館（1993）、『子どもの生活体験と学・社連携』光生館（1999）、同書の改訂版（2001）を次々に刊行する。そこには、南里が1970年代から取り組んできた子どもの生活と教科学習の関連の視点から子どもの日常生活を評価・検証するとともに、子どもの生活体験をつくりだす基盤として地域の共同性による民主的な教育基盤形成の必要性を指摘した点に特徴を見ることができる。

この背景には、『あすへの生涯学習と地域づくり』の第二章「子どもと高齢者の生涯学習」において公民館の子ども講座や世代間交流事業、自然の家での自然体験活動、子ども劇場活動とならび「Ⅴ　子どもの生活体験の広がりを創る生活体験学校」（正平辰男）にて、庄内町生活体験学校が取り上げられていることからも、庄内町の生活体験学習の取り組みが一定の影響があったと見ることができる。本書の主題でもある「地域が動き出す」姿が、地域の諸課題を乗り越え、「子どもの生活をつくる」という合意を形成する中で、通学合宿実践が生まれ、定着してきた過程が描かれており、生活体験を学校教育の画一的なプログラムとしてではなく、地域の生活・文化創造の営みを踏まえた地域教育の計画化の中に位置づけてこそ重要な意味を有することを示唆している。それは、『子どもの生活体験と学・社連携』改訂版において、第１章の「３　学校週５日制の施策化と地域への視点」「４　子どもの教育問題と地域基盤形成の課題」が追加され、従来の学校教育の「補足」としての学校外教育から、子どもの発達を地域で捉え、地域教育における子どもの具体的目標を定める視点が指摘されていることからも、その位置づけが一層鮮明に捉えることができる。

そして、それまでの生活体験に関心を持つ研究者を中心に、2001（平成13）年４月～2004（平成16）年３月の間で取り組まれたのが、平成13～15年度日本学術振興会研究費補助金（基盤研究Ｂ（１））（課題番号13410084）「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」（研究代表者：南里悦史）であった。本共同研究には、南里を研究代表者に、横山、猪山といった学会発足時の主要メンバーに、山崎清男（大分大学）・小原達郎（長崎大学）・井上豊久（福岡教育大学）といった当時の理事外の新しい研究者が名を連ね、これらの研究者らが、その後の学会活動及び生活体験学習に関する研究をリードしていくことになる。

本共同研究については、中間報告書[4]・成果報告書[5]がまとめられているため、概要を紹介するにとどめるが、「第Ⅰ部　幼児期の心と体の主体的発達を促進する生活体験学習」では、幼年期部会で行った幼児の生活と体温に関する調査結果について報告するとともに、幼児の身体的発達を促進するプログラムの枠組みについての提起が行われている。これまで小学校以上の学童期の子どもを主たる研究対象として設定していた生活体験学習において、幼児期からの基本的生活習慣の確立が子どもの発達と密接に関連していることを指摘した点は、その後の研究対象の広がりを見せることへとつながった。

「第Ⅱ部　少年期の心と体の主体的発達を促進する生活体験学習」では、少年期部会で行った①４地区を対象とした子どもの日常生活と生活体験に関する調査結果の分析、②長崎、大分、沖縄における地域文化継承を通した生活体験についての考察、③庄内生活体験学校の通学合宿における参与観察・分析と評価の検討が加えられている。これまでの庄内生活体験学校が有する通学合宿に関する実践論を、子どもの変容から教育的効果を検証するとともに、生活体験学習学研究における研究方法論としての社会学や建築学などに学んだ参与観察分析や、体育学の知見に学び子どもの身体性から分析した動作観察分

析を提起した功績は少なくない。

この３年間の共同研究では、両部会における研究対象・内容・方法の広がりだけでなく、イギリス（2003）、ドイツ、スウェーデン（ともに2004）、イタリア（2005）といった海外における体験学習プログラムについての比較研究ももたらした。

加えて、科研費の共同研究が日本生活体験学習学会と一体になって進められたこともあり、学会における研究活動の活性化をもたらし、研究大会シンポジウムのテーマとして「生活体験学習の原理を問う」が設定されるなど生活体験学習学の確立に向けた本格的な動きも見られるようになる。

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」（2004）では、庄内生活体験学校で長年、通学合宿に携わる正平辰男氏からの「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（平成14）年の実践交流会の指摘を受け、20年にわたる庄内町生活体験学校の実践分析を通して、子どもの生活全体を体験の「収奪」と「過剰供給」の二面から子どもの「生きる力」の未成熟さを「生活習慣病」と捉え、そうした現状に対する生活体験学習実践の意義と課題を「診察」（検証＝実態把握）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た。その上で、庄内生活体験学校の体験の本質を「まるごと体験」と位置づけ、相互に循環、連鎖する生活体験学習プログラム編成の必要性が提起されている[6)]。学会設立時の理念であり、また学会の特色でもある「研究と実践の協同」を前提として、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「子どもに生活体験の機会を提供することが、彼らの成長発達の過程において、どのような意味を持つのか」という教育的意味を問い、その内実を明らかにする意義を理論的に提起した点こそ、この時期における生活体験学習の到達点を示したものとして確認できよう。

３）生活体験学習第Ⅰ期（後期）（2005年～2009年）

1999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、10年余りが経過しようとする間、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てきた。また、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、自覚化する学びの過程も生み出されてきた。

実践においても、庄内町モデルの通学合宿実践から、九州を中心として多様な実践が生まれてくる。学会誌においても長崎県における「もらい風呂」を取り入れた実践報告や佐賀県における財団法人における通学合宿などが報告されるようになり[7)]、全国的にも多くの実践が広がっていき、それが実践交流会などを通して、更に広がるという構図を見せた。

実際に、国立社会教育政策研究所社会教育実践研究センターが５年ぶりに着手した通学合宿の全国調査では、2006（平成18）年度に通学合宿を実施（予定を含む）した市町村は、265市町村（21.8％）であり、国立・都道府県立青少年教育施設は52施設、民間団体は32団体であった。2001（平成13）年度の市町村数と比較すると34市町村増えている。また、市町村が2006（平成18）年度に実施した通学合宿の事業数は644事業であり、これも2001（平成13）年度の245事業から399事業増加している。これを平成13年度の調査結果と比較しても、通学合宿の実施数は34市町村増加しており、教育関係予算が削減・縮小される中で、子ども自身が自らの生活を体験的に見直す学習の機会は、量的にではあるが格段に増加・多様化していることが分かる。

しかし、政策的潮流に後押しされた体験学習の広がりは、体験させれば子どもの能力が全面的に伸びるといった「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、①いつも同じメンバーで、②「行政や学校、保護者は何もしてくれない」といった無力感や疲弊感が漂い、③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事態をも招きつつあり、生活体験学習は、実践の広がりと歪みを内包しつつも、量・質の両面で拡充したのであった。

そうした流れを一変させたのが、ＰＩＳＡ2003調査を契機とした学齢児童・生徒の学力低下論の隆盛

であった。学力低下論は、「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もたらし、体験学習自体が、特に学校現場からは「時代遅れ」「手間がかかるもの」といった雰囲気さえ感じられるようになっていく。

この流れを決定的にしたのが、2006（平成18）年12月の教育基本法の改正であった。改正教育基本法では、「家庭教育」や「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」が新たに規定され、2007（平成19）年１月には「教育再生会議第１次報告」、さらに同年１月に中央教育審議会生涯学習分科会「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」（中間報告）などが相次いで出され、家庭と地域の教育力と学校教育の効果的な連携「つながり合い」（共育）が重要であると指摘されてきた。また、体験学習の位置づけとしては、インターンシップ等の職業・キャリア教育やボランティア活動等の奉仕体験活動に重点がシフトされ、これまでの生活体験学習は、その本質を失っていく。

学校教育では学力向上論が中心となり、通学合宿の企画主体であった社会教育行政の役割も転換を余儀なくされる中で、生活体験学習実践は継続されつつも、内容的な発展と多様性の充実の方途を見いだせないままの模索が、実践にもブレーキをかけることになる。こうした動きに呼応するように、日本生活体験学習学会においても、研究大会の参加者が激減し、実践交流会では、庄内生活体験学校を取り巻く状況の変化から休止されることが決定される[8)]。そのため、学会活動は継続されつつも、研究成果は、学会員個別の研究関心にもとづいたものが中心を占めるようになる。

これらの動きを振り返ると、生活体験学習が政策的な転換点に対して、有効な理論を社会的に提起することができなかったことが要因の一つとして挙げられよう。生活体験学習ならびに学会自体が、庄内生活体験学校をはじめとする通学合宿実践をフレームとして規定されるという学会設立期の概念に依拠し、それを乗り越える理論構築と時代変化に対応した新しい実践モデルの提起が遅れたことが要因として推察される。それに加え、同時期に、これまで生活体験学習の担い手であった社会教育行政が自治体合併によって再編成され、子どもの日常生活圏域と地域のエリアが乖離するとともに実施主体が弱体化する事態を招く。また、拠点となっていた公民館等の社会教育施設が指定管理者制度の導入によって果たすべき役割・機能が縮小するとともに職員の専門性も後退してくるという事態も招く。こうした社会状況に対して、生活体験学習の担い手や拠点が揺らぎ、既存の実践フレーム自体がそぐわない、もしくは行いたくても実践できないというズレが、生じ始めていたのであろう。実際、こうした動きは、正平の『通学合宿・生活体験の勧め』ならびに『子どもの育ちと生活体験の輝き』にも見て取れ、2006（平成18）年に自治体合併し、合併後の主たる担い手としてＮＰＯドングリの結成・活動にシフトしていく庄内生活体験学校にも同様の課題が生じている。

理論と実践の協同関係の中で、生活体験学習を再構築する過程が求められていた課題であったと思われるが、学会は、こうした状況に対する明確な社会的メッセージを提起するには至らなかった。学会として、生活体験学習の基盤となる地域や家庭生活をいかに再生するか、また主体となる大人の学びをいかに支援するかという問いに対して、これまでの研究成果に学びつつ、学会の総力を挙げて取り組むことが喫緊の課題であった。

研究と実践が拡充しつつも隘路を伴った生活体験学習研究第Ⅰ期であったが、この間、生活体験学習研究は南里らのリードを受けつつも、大きく広がってきたことは、誰もが認めるところであろう。実際に、この間の学会誌掲載論文等を見ると、生活体験に関する定義として『子どもの生活体験と学・社連携』が引用されつつ、多くの論考が掲載されている。科研費共同研究においても、それまで庄内通学合宿実践分析が中心であった生活体験学習研究における新たな領域・内容・方法を開拓した。南里は、「生活の中に教育があり、教育の中に生活がある」という伝統的な社会教育理論の系譜を引き継いだ生活体験学習論を展開し、子どもの生活体験をつくりだす教育基盤として地域の共同性の重要性を指摘した。それは、＜生活と体験・教育の分離をつなぐ＞という生活体験学習の意義を位置付け、従来の学校教育の「補足」としての学校外教育から、子どもの発達の基

盤として地域を捉え、地域教育における子どもの具体的目標を定める視点が付加されたことで、生活における「欠損」する体験を補う生活体験学習という位置づけを転換させ、教育の計画化を提起した。

しかし、後期では、生活体験学習研究において、現実社会における子どもを取り巻く生活環境において、「生活が教育する」というロジックが崩壊する中で、再構築の必要性を庄内生活体験学校の通学合宿や生活体験学習論として展開していくが、家庭における機能の外部化・委託化が進行により消費的な家庭生活が生み出されている中で、理論と現実の乖離は一層拡大していくこととなる。それに対する対抗として、どのように現実的に再構築していくかという問いに対する解を学会として構築する道程が重要であったが、その過程が模索の中で取り残されてしまった感は否めない。

ただ、この時期における研究成果を見ると、生活体験学習研究は、転換の中での模索を図るため大きな研究成果は見られないものの、次の第Ⅱ期に向けた新たな研究が着手・蓄積されていく時期でもあった。正平らによる庄内町における通学合宿と学力の相関に関する研究や緒方による認知症高齢者における生活体験の意義についての研究などは、学会誌投稿などの蓄積をもとに、第Ⅱ期において、著書の発刊という形で一定の研究成果を示すことにつながっていく。つまり、この第Ⅰ期後期における研究は、政策転換を契機とした摸索により、研究自体のアウトカムはブレーキがかかるものの、来たるべき次の研究ステージに向け、緩やかではあったものの、着実な歩みへの胎動でもあった。

4）生活体験学習第Ⅱ期（2010年以降）

第Ⅰ期の前・後期における学会活動の隘路を打破し、生活体験学習研究のセカンドステージの起点となったのが、南里悦史・上野景三・井上豊久・緒方泉編『子どもの生活体験学習をデザインする』光生館（2010）であった。本書は、日本生活体験学習学会の学会員の中でも平成13年度～平成15年度に取り組まれた科研費共同研究者を中心に、若手研究者を加えて構成されたものであり、総勢13名の論考によって構成された生活体験学習の総論的書籍であり、学会設立から10年を迎えた日本生活体験学習学会の研究成果ならびに生活体験学習研究の到達点を示したものである。

本書では、子どもの生活体験の原理的課題を捉えた基礎編としての第１章と、生活体験学習の多様且つ具体的な実践的内容を示した第２章以降で大別され、これまで生活体験学習研究の成果を示すだけでなく、今後の実践の発展にも資することを期待して発刊された。また、本書のもう一つの特徴は、これまでの生活体験学習の中心的な関心として捉えられてこなかった「文化芸術」（第７章）や「身体・動作」（第８章）が取り上げられている点である。これらの論考は、これまでの家庭・学校・地域という領域や「子ども」という枠を超え、生活体験を「生活」や「文化」、「所作」、「芸術・表現」という視点から位置づけることで、これまでの子どもの成長・発達という視点から、人間の生活全般における生活体験の有する意味を提起した点において、今後の研究の可能性を感じさせるものである。

加えて、この書籍出版に前後して、これまでの学会活動をリードした研究者とは異なる若手研究者の研究蓄積が、成果として結実していく。

緒方泉『集団回想描画法入門』あいり出版（2011）は、今後の生活体験学習研究を展望する上で欠かすことのできないものであろう。緒方は、これまでも学会誌において「生活体験を語り描く高齢者たち」（2005）、「認知症高齢者が語り描く生活体験」（2009）を掲載してきた。本書は、回想法と音楽療法、絵画療法を統合した「集団回想描画法」を開発し、軽度・中度・重度の認知症高齢者に対する豊富な臨床事例から QOL の向上を図る心理的援助の在り方について実証的に検証したものである。本書は、認知症高齢者を対象とした QOL 向上を図るアートセラピー研究の深化としての意義とともに、生活体験としての面から見ると、表現活動における人間の本性と生活経験の関連性に言及していると読み取れる。言い換えるならば、脳の変性や萎縮が起こり、現時点では根本的な治療法もなく、次第に症状が進行する認知症であったとしても、経験（＝したこと）と主体的体験（＝表現する）の連関による人間の心理的変容が構成されるという方法論を提起しており、この点において生活体験学習の新たな研究方法論の提起と見ることができる。

また、桑原広治『教育の場で、なぜ、コミュニケーションがうまくいかないのか』あいり出版（2007）は、現代の教育現場における諸問題の一つの要因として「コミュニケーション不足」を挙げ、子ども ― 教師、子ども同士、教師同士、教師 ― 保護者などの様々な場面での事例を取り上げつつ、コミュニケーション能力を育てる実践の記録をまとめたものである。そこには、スキルとしてだけでなく、人間の相互関連性や社会的連帯を形成するためのコミュニケーションの重要性に着目しており、個 ― 個の関わりを超え、集団的力量の形成、そして生活経験と言語獲得の豊かさ、コミュニケーションの多面・多方向性など多岐に捉え、誰かから一方的に教え込まれるのではなく、日々の経験の中から自己が学びとり、自己を磨く教育的営為（非定形的学習）にこそ教育（体験）の本質があることを示唆している。

その他にも、井上豊久「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」(2010) に代表されるような子どもとメディアやコミュニケーションに関する研究、学会研究大会シンポジウムでの報告をもとにした渡邊あや「教育制度・教育課程の観点から見たフィンランドの教育と PISA」(2011) や正平辰男・永田誠・相戸晴子による「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１・２・３）」(2006、2008、2010) や『子どもの育ちと生活体験の輝き』あいり出版（2010）などの子どもの学力と生活体験に関する研究、山崎清男・中川忠宣・深尾誠「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）」(2010、2011、2012) などの学校支援活動に関する研究といった新たな研究領域・内容も広がりを見せている。

『子どもの生活体験学習をデザインする』の発刊を契機とした新たな研究活動の萌芽と活性化は、生活体験学習の新たな地平を切り拓こうとする胎動と見ることができる。今後、これらの研究対象・内容・方法論を学会の研究活動として、いかに学会員相互に議論し、研究の深化・発展へとつなげるかが学会に課せられた課題である。

（永田　誠）

２．子育て支援および幼児教育・保育と生活体験

先述の通り、生活体験学習研究への社会的注目は、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育む」を契機とする。ここでは、完全週５日制の実施に向けた、子どもの体験活動充実が目的に据えられていた。そのため、「子ども」とは、小・中学生を意味するものであった。また、本学会においては、庄内生活体験学校のあゆみと共に、その歴史を刻んでいった経緯があるが、「通学合宿に参加する子ども」といった場合、ここでもその対象は小・中学生が据えられてきた。これ以外の学力問題との関連で行われてきた調査・研究においても、その対象は小・中学生である場合が中心であった。

このように、生活体験学習研究の多くは、小学生や中学生を対象とする研究、あるいはこれらの対象を支えるための地域研究や支援者論研究で構成されてきた傾向にある。しかし、生活体験学習研究のこれまでの調査・研究を概観していくと、これらの研究と同様に熱く議論されてきたのが、子育て支援や幼児教育の分野における研究であった。そしてこのテーマは、通学合宿や学力問題、地域研究や支援者論研究など、生活体験学習研究が関連するさまざまな分野にまたがって、共通して出てくるキーワードとしても捉えることができる。また、子育て支援や幼児教育の分野は、本学会の学会誌『生活体験学習研究[9)]』掲載論文のおよそ４分の１を占め、会員の関心が高い分野であるとも推測できる。では、子育て支援や幼児教育の分野における生活体験学習関連の調査研究が、これまで如何になされてきているのか。以下その研究的広がりを整理しながら動向を探り、その到達点と今後の可能性について詳述していく。

（１）乳幼児の生活と発達

１）乳児期からの連続した生活体験の必要性

生活体験学習研究における乳幼児への着目は、学会発足当初からなされてきた。その背景には、今日における乳幼児の成長や発達に関わるさまざまな問題の存在があった。核家族化の進行や男女雇用機会均等法の成立、あるいは経済的理由による夫婦共働き世帯の増加、少子化などを要因とする子どもの仲間集団の崩壊など、家庭や地域の在り方は大きく様変わりしてきていると言っても過言ではない。この

ような中、乳幼児の生活体験、中でも子どもの食生活やメディアとの関わり、体験活動への関心は、次第に高まりを見せるようになっていった。

こうした流れの中で、本学会において最も早い段階で乳幼児に着目したのが小松であった（小松2001）。小松は子どもの食行動に着目することで、幼い時期からの連続した生活体験の必要性を指摘している。例えば、子どもの食行動の自立を妨げる要因として、大人の介入や偏食に繋がる食生活体験、生活リズムを崩す朝食の欠食を取り上げ、子どもの豊かな生活体験のためには、摂取する栄養バランスのみならず、連続的な食生活体験を積ませるような食教育体系の再構築が求められることを提案している。

また、小松の研究に続く形で、常に子育て中の親の悩みの上位に位置付く子どもの「偏食」に着目したのが林である（林ほか2002）。林は、食材と直接触れ合う機会を体験させる偏食指導の提案を通して、連続的な体験活動の重要性を指摘している。これは先の小松の指摘とも重なる視点である。胎児期から授乳期、離乳期、学童期までの繋がりある連続的な食生活体験の重要性を指摘する小松と、子どもが直接食材に触れ、育て、調理し、食すまでの段階的な食との関わりを通して、食材への愛着心を形成していくための連続的な体験活動の重要性を指摘する林とでは、その連続性の内容は異なるものの、意義や概念としては共通するものであった。すなわち、乳幼児期からの継続した食生活体験学習が重要であるとする二人の指摘は、これまで小・中学生以上の子どもを対象としてきた生活体験学習研究において、新たな視点を提示する研究であったといえよう。

また、これらの研究は「子どもの食生活」というキーワードで概観した場合、乳幼児期の食育活動の取り組みとしても捉えることができる。2005（平成17）年６月に食育基本法が成立し、保育園や幼稚園では食材の種植えから収穫、調理を経験し、その命をいただくという一連の過程を体験していく活動が実践されている。この取り組みは、今でこそ多くの園で取り組まれているが、2000（平成12）年の段階では、今ほど日常的に取り組まれてはおらず、偏食指導をきっかけに、継続した食材との関わり体験活動に着目していた林の研究は、その後の食育活動の発展の契機となる、あるいは食育基本法にある「体験活動を通じた子どもの食に関する理解の促進」を先取りした、先駆的な取り組みであったことが推察される。

ここで共通して出てくるキーワードは「連続した」体験であった。これら「食」を通しての連続した体験から、２つの傾向を整理することができる。１つ目は、子どもの発達の段階を連続して捉える見方である。子どもの発達は胎児期から始まっており、出生後の食生活と一貫したものとして捉える視点が必要であるという指摘であった。

そして２つ目は、関わり方の連続性である。子どもの食や何らかの取り組みへの関わりについて、連続性をもって体験させるという視点が重要であるという指摘であった。しかし、これは同時に親として子どもに連続性を持って関わるという視点でもあると考えられる。これは、食事を通して胎児期から積極的に関わりをもち、その関わりは出産後も子どもの発達と共に続いていく、という見方でもある。今日、調理技術の向上や働く女性の増加、あるいはニーズの高まりからか、手作りの離乳食に代わる代替物が多く販売されている。しかし、この状況は食を通した連続的な子どもへの関わりが断絶されるという見方や、濃い味付けに慣れてしまうという刺激の強い食習慣への危険性という見方がある。このような食生活への警鐘として、離乳食を作り、子どもに食べさせるという一連の連続ある関わりは、親としての子育てのスキルアップの一つの手段として捉えることができるのではないだろうか。

このような指摘は子どものコミュニケーションやメディアの問題でも同じような指摘ができる。すなわち、先の乳幼児期の「刺激の強い食」と同じ視点で、子どもの脳に対する強い刺激が、今日問題視されているのである。その問題の一つに、テレビゲームなどの刺激の強いものが何の躊躇もなく乳幼児の生活に取り入れられる状況に対し、その危険性について多くの指摘がなされてきたという実態がある。例えば乳幼児に対しては、育児ツールの一つとしてテレビや早期教育のメディアを利用する人が増え、乳幼児期からの親子のコミュニケーション不足によるサイレントベビーの問題や、言語の遅れの問題など、子どもをめぐる問題は社会問題として大きく取

り上げられるようになっていった。このような中、本学会でもこれらの問題と正面から向き合うさまざまな研究が報告されていった。特に子どものメディア接触に関連する研究では、これまで井上豊久を中心に、学童期の子どものメディア接触についてさまざまな議論がなされてきたが、今やその対象は乳幼児まで広がり、今ではメディア接触抑制に向けての啓発活動が行われるようになってきている（井上2006・2010、佐伯2012）。これらの研究により、メディアとの過剰接触の危険性や、メディアとの上手な関わり方の提案、そこに大人が如何に関われるかなどの先駆的取り組みの紹介など、乳幼児期からのメディア接触に対する大人の理解に向けた整理がなされている。

以上、食やメディアを通した研究を中心に、乳幼児期における生活体験の連続した関わりの必要性の指摘について整理していった。これらはその性格上、生活体験学習の対象として前提とされがちな学童期以降の子どもから、さらに視野を広げた乳幼児期への着目として、それまでの生活体験学習研究の拡がりの契機になった研究と言えるのではないだろうか。

2）保育・幼児教育での生活体験の位置づけ

以上取り上げてきた研究は、主に家庭教育を中心とする乳幼児の発達を対象とするものであった。しかし、家庭での子どもの発達を支えるという観点で、あるいは生活体験学習の機会が減少してきている現代の子どもの育ちを支えるという観点で、幼稚園や保育園でも生活体験学習への関心が高まっていった。

1989年に大幅に改定された幼稚園教育要領や、同じく1990年に大幅に改定された保育所保育指針でも、子どもの日常生活における体験の重要性が示されてきた。ここでは、安定した情緒の下で、発達に必要な体験を通して、豊かな感情や対人関係、基本的な生活習慣など、幼児期に必要な力を育んでいくことが具体的に示されている。このような保育理念の下、さまざまな保育園や幼稚園で子どもの日常生活に基づいた生活体験活動が取り組まれていった。そして、本学会においても、保育園で取り組まれるリズム運動や勤労体験、自然体験、表現体験、文化体験、共同生活体験（お泊り保育）などを生活体験学習として捉え、その取り組みについて調査、研究が進められていくこととなった（時田2001）。

その後、2008年の幼稚園教育要領や保育所保育指針の改定では、その本文中に子どもの遊びとの関連の中で「生活体験」が取り上げられていく。その背景には、最近の幼児は、情報化社会の中で多くの間接情報に囲まれて生活しているため、自然との触れ合いや地域で異年齢の子どもたちと遊ぶという経験が減少してきている実態があった。また、働く人との触れ合いや、高齢者をはじめ幅広い世代と交流するなどの直接的、具体的な体験が不足しているという社会状況から、地域の資源を活用し、幼児の心を揺り動かすような豊かな体験が得られる機会を積極的に設けていく必要があるなどの、今日的な課題があったのだ。この課題への対応として、特に自然の中で幼児が豊かな生活体験をすることが大切であるとし、子どもの発達はさまざまな遊びや生活体験が相互に関連し合い、積み重ねられることで促されていくという理解の下、豊かな生活体験とは地域の自然や人、行事や施設を通して得られるものという位置付けがなされてきたのである。そして、保育や幼児教育では、これらの取り組みが可能となるような保育内容の充実が図られるよう、配慮されていくこととなったのである。

このような流れの下、本学会ではこれまで子ども同士の遊びや異年齢による交流によって獲得する思いやり体験や生活体験（小方2012）、そして生きものの飼育を通して獲得する情緒的理解や科学的理解（前田2012）など、多くの研究が報告されてきた。また、その体験を可能とする保育内容やカリキュラムについても、同時に検討されてきた。しかし、これらの条件、すなわち人的・物的な環境だけを揃えれば生活体験学習が可能となるのか、という指摘は免れないだろう。そういう意味では、「子どもの成長にとって大切なのは、環境ではなくて環境をくみ取る体験である」という爪田の指摘の通り、その活動を主体的に取り込める力そのものを体験として獲得する視点が必要になってくるのではないだろうか（爪田2003）。

（2）子育て支援における生活体験

先述したように、今日における子どもの生活の問題には、核家族世帯の増加や共働き世帯の増加、女性の社会進出の急増がその背景にあると捉えられてきた。しかし、今日の子どもの日常生活におけるさまざまな体験の不足は、今に始まったことではない。子どもの生活の問題を、親の子どもの時期におけるさまざまな生活の欠如に原因をおくとするのであれば、その親をも含む体験活動の機会が必要となってくる。先の小松は、子どもの行動（特にここでは食行動）の自立をはかるための教育は、小中学生を対象としただけでは不十分で、発達の重要なステップにある乳幼児を対象とした取り組みが必要であると指摘した。すなわち、その後の成長や発達の基盤を形成するであろう乳幼児期の子どもと、その子どもの生活や発達に寄り添う親、あるいは乳幼児期の生活が欠如していた親の両者を受け皿とする取り組みが必要になってくるのである。これらを視野に入れた場合、親子の居場所やネットワーク、親子を支える支援者や支援プログラムの取り組みに着目できる。

1）本学会における子育て支援研究の変遷

1994年のエンゼルプラン以降、子育て支援政策は急速に広がりを見せている。しかし、それ以前から家族形態の変化や地域共同体の衰退、それにともなう家庭や地域の教育力の低下などは大きな問題の一つになっており、母親らの問題関心の中心となっていった。そして本学会でも、乳幼児期における家庭環境の重要性から、子育てネットワークの必要性が問われるようになっていった（相戸2001、2006）。ここでは、孤独な子育てから出会いの多い子育てへの転換を目指したボランティアグループの取り組み（高山2002）や、様々な母親のニーズや育児力アップのための学習や交流の機会の検討が行われてきた（林2003、桑野2004、2005、川上2007）。このようなネットワークやつながりをキーワードに、子育て支援の仕組みやプログラムの検討が重ねられ、2012年までに家庭教育支援・子育て支援施策の問題構造を捉える研究の蓄積がなされてきている（相戸2012）。

ここでまず注目できる研究として、相戸の研究がある。子育て支援の領域で初めて本学会誌で報告されたのが、相戸の子育てネットワークに関する研究報告である（相戸2001）。ここでは育児中の母親の孤立など、閉塞された子育て環境を打開するために立ちあげられた、筑豊子育てネットワークを事例に検討がなされている。そして、子どもの発達に応じた子育てをしていくためには、親が多くの生活体験をすることで、「子どもの育ちに何が必要か」を学習し、環境を醸成し取り組んで行く力を養っていく必要があることを指摘している。

一方、未就園児の身体の不健康な状況、そして専門家による遊びの指導、親指導の状況への疑問から発足した、ひだまりサロンを事例を取り上げた高山（2002）は、当時行われていた子育て支援の内容について、必ずしも育児の仲間を得たり、親自身が育児体験を積むものにはなっていないと指摘する。あやす、遊ぶ、いいきかせるといった一つひとつの育児行為を親自身が体験することで、主体的な育児の姿勢が育まれると指摘する。

ここで共通するものとして、子育て支援の前提に「母親の孤立化」や「孤立した子育て」がキーワードとして挙げられる。この視点は、子育て支援政策においても、重要視されてきた視点の１つである。また同時に、個別の家庭生活を見た場合、親の子育てを国や行政の施策、その他の子育て支援サービスで支えることが「子育ての外部化」に繋がるのではないか、という指摘もなされてきた。こうした子育て支援をめぐる動向を踏まえ、本学会として子育て支援における生活体験を問う機会となったのが、2007年２月に開催された、本学会の第８回研究大会の公開シンポジウム「子育て支援で伝える生活体験」であった。

2）子育て支援における生活体験とは

以上のような研究の変遷を辿ってきた子育て支援研究であるが、ではこれらの研究において生活体験はどのような概念で捉えられてきたのか。相戸は生活体験を、子どもの発達に応じた子育てをしていくために必要なもの、と捉える。一方高山は、子育て支援とは育児の仲間を得る場所、そして親自身が育児体験を積んで行く場所とし、あやす、遊ぶ、いいきかせるという育児行為を育児体験と位置づけ、主体的な育児の姿勢を育むために必要なものとして捉

えている。

ではなぜ、今日の子育てにおいてこのような生活体験が必要とされるのか。その背景には、幼少期の子育てに関わる体験の不足が指摘されている。これは、後に桑野の研究でも指摘されるように（桑野2004)、今日の親世代となる人々は、子ども時代に生活の中で子育てにかかわる体験をほとんどすることなく大人になっている現状に基づくものである。さらに、生まれて初めて触る赤ちゃんが我が子である場合が多く、子どもをどう扱ったら良いのか戸惑いを抱き、育児不安へと状況が深刻化していく場合もある、という理解である。

これらのことから、子育て支援における生活体験とは、子育てで必要とされる、子ども理解や子どもとの関わり、成長の上で必要とされる子育てのノウハウなど、子どもの成長や発達全般に関係する子育てのさまざまな知識や情報について学ぶ、あるいは身に付ける、経験することと捉えることができる。もちろんその前提には、子ども時代に子育てに関係するような子どもとの関わり体験が乏しくなってきていること、加えて核家族化や都市化の進行、地域の関係性衰退を背景にした孤立した子育てが存在する。以上が子育て支援における生活体験の現段階における到達点と整理できる。

（3）研究の傾向と今後の課題

今回子育て支援や幼児教育の分野における投稿論文を概観する際、その視点として①乳幼児の生活と発達、②子育て支援における体験の二つを取り上げ、検討を行ってきた。そこでは、以下の２点が傾向として明らかになった。

まず１つ目は、子育て支援や幼児教育の領域における生活体験学習といった場合、その対象は時に子どもであり、時に大人である、という点である。都市化や核家族化、夫婦共働き世帯の増加など、さまざまな要因が重なり、子どもの健全な育ちや発達のための体験を確保するために、子どもを対象とした生活体験活動やプログラムが多数存在する。また、家族構成の変化や家族機能の低下を背景に、家庭では賄いきれない体験を、家庭外で補う機能として、保育や幼児教育における子どもを対象とした活動として注目されてきた。いわゆる、子どもの育ちを支援する存在として、生活体験が位置付けられてきたのである。

一方で大人を対象とする取り組みは、母親の子育て経験値を生活体験と関連付けて捉えられる傾向にあった。大人自身の子育てに関係する幼少期の体験不足を問題視し、その対応としての大人向け生活体験活動やプログラムが着目されてきたのである。すなわち、ここでは大人として、あるいは親としての育ちを支援する手段として、生活体験が位置付けられてきたのである。

次に２つ目の傾向は、生活体験の必要性の背景には、かつて日常生活にあった環境が、現在は失われつつある、という解釈である。食やメディア、自然遊びや異年齢によるコミュニケーションなど、生活体験をめぐる問題は多様化している。しかし、多くの問題の背景にあるのは、かつての社会では当たり前のものとして存在していたさまざまな環境が、今は失われてきていると捉えられているのである。例えば、親子の直接的な関わりや自然豊かな遊び場の存在、仲間集団での時間に縛られないダイナミックな遊びなど、かつての子どもの生活では当然のこととして存在していたことが、今では非日常的なことになりつつあり、そのために起こりうるさまざまな問題への対応の一つとして、生活体験学習が位置付けられているのである。

これは子どもの生活だけに留まる指摘ではない。大人の生活、特に子育て中の親に対しても同様の解釈がなされている。少子化や核家族化、地域のコミュニティの崩壊などが相まって、今や初めて抱いた子どもが我が子である、という親も珍しくない今の時代において、かつて当然のこととして経験していた子守や子ども理解を、生活体験活動の一つとして捉えられるようになっているのである。

また関連して、子どものさまざまな問題の背景には、「女性の社会進出」が主たる理由と捉えられてきた傾向にあったことも指摘できよう。すなわち、情報化と社会のスピード化が急速に進む中、女性の社会進出も進み、多忙化した社会において、大人たちが子どもたに関わる時間が短縮化し、親が生活体験を子どもたちに伝承する必要な時間を十分に確保することが困難になってきている。だから、子どもの食生活の自立が困難になってきている、あるいは偏

食や咀嚼行動の問題が生じてきている（中島ほか2002）、そして安全管理や危機管理面で、保護者不在でも安心・安全な遊びであるメディアとの接触が増える、と理解されているのである。しかし、この捉え方については議論の余地が残っている。すなわち、母親の社会進出がその背景にあると捉えた場合、母親が専業主婦であればその課題は解決されるという結論に至ってしまうからである。女性が社会で仕事をもち、活躍しようがしまいが、子どもの生活体験の不足や欠損が問題となるのであれば、その根本を探り、整理する必要があると考えるのである。

以上、これまでの研究を概観していく中で、さまざまな社会状況の中、子どもの生活体験が希薄化してきている、あるいは生活に直結するさまざまな経験や体験をしないまま大人になり、子育てに携わらざるを得ない親の今日的状況が整理することができた。つまりは子どもや大人の生活体験不足は、そうなるべくしてなった、という解釈をすることができるのではないだろうか。しかし、支援政策や制度が整備される中、幼児教育や保育、子育て支援を通して、あらゆる子育て家庭に何らかの支援が届くような仕組みが整いつつある今日、その成果や効果がどの程度達成されているのか、そしてその成果が家庭、つまりは親へ如何に影響を及ぼすのかの検討は、今後の課題であろう。

また、家庭教育や子育て支援の分野においては、本学会の学会誌を中心に、これまでにもさまざまな取り組みが紹介されてきた。そしてその取り組みを通して、支援の在り方や場の作り方の再検討がなされてきた。この様に、これまで積み上げられてきた活動の歴史を紐解きながら、今日の子育て支援や家庭教育支援に必要な関わり、実践を模索してきたことは、一定の評価ができよう。しかし、その現状を踏まえた理論の構築やプログラム開発は、今後残された課題の一つではないだろうか。

最後に、多くの研究者がこれまで子育て支援や家庭教育支援の現場における子どもの様子や親の変容、プログラムの在り方の検討を行ってきた。しかし、そもそも子育て支援における生活体験の意義とは何であるのか、あるいは親の意識変容や親子が集まる場の意味そのものが、どう生活体験学習と関連付くのか、明確になされないまま研究が進められてきている感がある。これは子どもの生活や発達に関する研究分野についても同様である。さまざまな子どもの生活実態を生活体験の不足に原因を見出されてきたが、そもそも生活体験とは何か、という定義付けに関しては細かく論証されてきていない。むしろ、食やメディアなど執筆者の問題関心に限定された定義付けに留まり、乳幼児における生活体験とは何かについての詳細なる検討は、本学会の今後の大きなテーマの一つになるであろう。そして、これらの研究で当然のこととして表現される、大人、子ども、家庭とはどのような状況にある人を指すのか。その整理についても今後の課題である。

これまで子育て支援や幼児教育の分野における実践的蓄積は多数報告されている。今後は生活体験と子どもの発達、生活体験と幼児教育、子育て支援という関連性を問い、家庭教育や子育て支援、幼児教育、保育の中での生活体験の位置づけを検証し、明確化していくことが本学会の大きな役割の一つになるのではないだろうか。

（大村　綾）

おわりに ― 生活体験学習研究の到達点と課題

2000年代に入り、子どもや家庭・学校・地域を取り巻く状況は一層の厳しさを増し、「貧困」という用語で評されるような生活が広がるとともに、教育基本法の改正、知識基盤社会への移行と学力の国際的枠組みの再検討が議論される時代的変化を迎えた。子どもの日常生活を基盤とする生活体験学習においても、これまでの理論的蓄積を踏まえつつも、新たな研究・実践の視角を創出することが求められている。特に、改正教育基本法第13条の「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」という命題は、体験の欠損・過剰供給・偏向といった子どもの成長発達に関する課題への対応としてだけでなく、学校支援や家庭教育支援といった新たな学習の枠組みを構想する必要に迫られている。加えて、生活体験学習の主体となる地域においても、自治体合併や社会教育行政・施設における指定管理者制度の導入といった拠点の再編に伴って、地域の参加・参画による学校・家庭を含めた地域の新たな教育主体の創出と教育可能性の提起が期待されている。

今回の生活体験学習研究のレビューにおいては、以上のような社会的・政策的な動向を踏まえ、日本生活体験学習学会における研究成果について考察を加えてきた。ここでは生活体験学習研究の成立と展開を踏まえ、今後の研究の発展に向けた理論的到達点と課題について、以下の３点を提起したい。

第１に、生活体験学習の概念規定と、そのための学際的研究を創出するための理論的オーバービューの必要性である。

生活体験学習研究の展開を追った時、学会発足時は、政策的潮流と時期を同一としたことなども背景に、庄内生活体験学校における通学合宿実践を前提に研究的な枠組みが既定されており、子どもの日常生活における体験の欠損を補うという位置づけから生活体験学習は始まりを見た。それは生活体験学習における実践との協同した研究スタンスとなり、実践を起点とした研究が主流を占めることへとつながった。

一方で、日本生活体験学習学会は教育学・心理学をはじめとする多様な学問領域の研究者が集った学際性を有する学会であることを標榜していたが、学問領域を超えた新たな固有の理論構築を果たそうとする学際的研究への志向性は決して強くはないものであった。そこには、「生活体験学習」自体に対する概念規定の弱さがあり、時代・社会状況に対して敏感に捉えた論考は散見されつつも、根幹となる研究自体が揺れ動き、学問的体系化が図られたとは言い難い状況がうかがえる。

したがって、今後の理論的課題としては、生活体験学習の概念規定と体系化を図るための学問領域を超えた理論的オーバービューの必要性が挙げられよう。生活体験学習研究の核となる概念を、再度、原点に立ち戻り、学会全体において議論する必要がある。子どもの成長・発達における学習基盤としての地域に対する社会構造分析や、学習の主たる対象となる子ども自身の生活分析、そして、生活体験学習自体を規定するであろう「生活と体験」、「体験と学習」、「生活と学習」といった生活体験学習の概念規定と、既存の学問分野における理論的系譜を強く意識した原理的研究こそが、学会においても、社会的にも求められる時期に来ていよう。

これまでも学会における研究蓄積を見ると、他学問領域における研究方法に学びつつ学会の総力をあげて取り組まれた科研費研究における参与観察分析や動作観察分析といった研究方法の開発や、緒方によって取り組まれた認知症高齢者における経験と体験の関連と心理的変容は、生活と体験の関連性についての新たな研究視角も提起されてきた。また、学会としての理論的固有性は未確立であったとしても、日本生活体験学習学会ならびに子どもの生活体験に関心を寄せる研究者・実践は少なくなく、その重要性も共有されている。

そうした中で、生活体験学習における研究の蓄積を踏まえ、同じような研究関心を抱く研究者同士の議論・研究交流の活性化を図り、学問領域を超えた学際的な研究をどのように確立していくかが鍵となる。学会設立以来の研究成果を学問領域に照らし合わせてみると、教育学を中心に心理学、社会学、医学、家政学、体育学、保育学と多岐に渡っていることが確認できる。生活体験学習の概念規定を構想する時、これら既存の学問領域におけるディシプリの中に生活体験学習を置き、研究の整合性や連続性を丁寧に検証する作業が求められる。そうした過程にこそ、庄内生活体験学校における通学合宿の底流にある「生活そのものが教育する」というロジックを概念的支柱に据えつつも、生活体験学習研究が固有に成立しうる理論を確立する学問的アイデンティティの創出につながる道程となろう。

第２に、生活体験学習における実践と研究の協同・循環による実践的方向性に寄与できる研究の確立である。

庄内生活体験学校において始まった通学合宿は、庄内町における子どもの生活の立て直しを地域で担うという課題を解決するための教育実践であり、学問的志向性を有していたわけではない。しかし、生活の外部化や多様化が進行する中で、生活体験学習は子どもの生きる力を育む体験学習として全国的に波及していく。そうした実践と教育的意義を、学会は発信するとともに、実践交流会や研究大会、そして学会誌や学会通信等を通じて、各地の情報の共有化を図る契機を提供してきた。それは単に実践の普及という側面だけでなく、生活体験学習研究の内容の広がりをもたらし、学会設立の理念の一つでもある「研究者と実践者が共に学び合う」ことを体現し

たものであった。

しかし、そうした研究の中で、我々が視野に入れていたのは、旧来的なモデル的家庭（親子関係）や多様化する生活の中での中間層に主眼が置かれ、見過ごしてきた子どもや家庭があったのではないかということは問われなければならない。実際に、研究成果をみると、生活が厳しい家庭や生活にある子どもの状況を正面から捉えた生活体験学習に関する論考は皆無に等しい。そのような生活状況にある子どもや家庭が社会に広がり、研究と実践の乖離が生まれる一方で、庄内生活体験学校や研究者らが企図しない形態の実践の広がり、目的の拡散を招いたのではないだろうか。

通学合宿の主たる対象であった学童期の子どもにのみならず、幼児及びその保護者といったすべての世代も含めて捉え、現実の子どもの生活や発達の様相がどのようになっているか、そうした子どもを取り巻く環境がどのように変容しているのか、そして、その中でどのような「生活をつくる」実践が必要なのかといった大局的な視点に立った生活体験学習の在り方の提起が、実践から学会に突きつけられている。こうした課題を真正面から受け止め、設立の理念として「研究者と実践者が共に学び合う」ことを標榜する日本生活体験学習学会だからこそできる実践と研究の連関・協同による研究の深化が生み出されてこそ、子どもの成長・発達と生活体験の相関について多様な研究・実践が生み出されるとともに、正平や上野が提起した「診察」（検証＝実態把握）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が図られるのである。

最後に第３として、以上の２点を踏まえた上での学校教育ならびに家庭教育とのインターフェイスの確立である。

これまでも学校教育や家庭教育に着目した研究は見られたものの、多くは教育基本法改正を契機に着手され、学会としての充分な研究的蓄積を得られているとは言い難い。内容についても、政策分析や実践報告、対象の実態把握が多く、研究成果の実践へのフィードバックや研究と実践が連関したものは決して多くない。また、範疇を見ると、地域という限られた領域にとどまり、世代間をつなぐために学校・家庭・地域の複数領域にまたがった生活体験学習が構築できているとは言い難い。

したがって、今後、本格的な生活体験学習の深化を求める上では、学校教育や家庭教育と生活体験学習のインターフェイスを構築していくことが重要となる。それは言い換えるならば、「子どもの生活体験学習における学校教育との接点形成」と「家庭・地域の連帯の再生」という課題でもある。生活体験学習学として「体験の無有用性」という教育的価値の固有性を確立し、現代の教育や生活に横行する競争主義や能力主義に抗する生活体験学習を論じていくことが必要であろう。子どもや家庭の問題状況の安易な原因・状況分析にとどまることなく、一方で、生活体験学習の教育課程論の検討を念頭に置きつつも、生活体験学習の「有用性の罠」に陥ることなく、幼児期から学童期、思春期、成人期をつなぐ生活体験学習と、学びをつくりだす支援者論を構築していくこと、そして、その両者の関係性と相互の学び合う構造を明らかにすることが求められる。

具体的な例としては、「子どもの生活体験学習における学校教育との接点形成」では、実際に年間カリキュラムと結合した生活体験学習実践と研究の連関である。学校教育においては、これまでも学社連携・融合の推進や学校週５日制、『総合的な学習の時間』の導入といった制度的接続が幾度も図られてきたが、それらが教育課程としての定着・発展には至っていない。一方で、学校現場には、対象児童・生徒の知識・技能の習得以前に、学習意欲の向上や自尊感情の獲得、基本的生活習慣の確立という生活に起因する子どもの問題状況の改善が課せられている。それらを学校教育のみで改善していくことは、既存の学校的価値では難しく、その蓄積も充分ではない。だからこそ、子どもの「生活をつくる」教育実践と検証が不可欠であり、生活体験学習研究が果たす役割は小さくない。

家庭教育においても、これまでの研究蓄積を見ると、子育てサークルや幼児教育・保育における実践は個別に報告されているものの、それらが「家庭・地域の連帯の再生」に向けた生活体験学習として研究の体系化が図られているとは言い難い。家庭教育・子育て支援における生活体験学習を、大人の生活体験学習として見るのか、それとも子どもの生活をつくりだすための生活体験学習支援者論と見るの

かといった位置づけも曖昧なままである。この問いに対して、学会における議論からは、「子どもの生活体験学習をつくりだす支援者には、前提として豊かな生活体験が必要である」ということが導き出されるが、それが家庭教育・子育て支援において有効であるかどうかについて研究は未着手であり、今後の研究・議論を待たなければならない。加えて、家庭教育の二極化が叫ばれ、様々な教育資源の情報収集や活用を図っている家庭と、生活に余裕がなく子どもと充分に関わることが困難な家庭を一括りに議論することができるのか、生活体験学習として設定すべき対象は誰なのかといった問いや、親の育ちや家庭を支援する地域の体制や実践論も未確立なままである。

子育てという非効率的で私事的な営みであるからこそ、多様な家庭や親、地域の現実を前提としながらも、乳幼児期からの子どもの豊かな育ちを日常生活の中につくりだす大人の自覚的・主体的な学びの過程を豊かに描き出し、その学びを支援する方法論を実証的に検証する研究に期待したい。

日本生活体験学習学会が設立して10余年が経過し、また、子どもの生活の乱れや、発達の様相の変化が叫ばれて50年余りが経過しようとしている。その中で、子どもの生活体験をめぐる議論は、学校知（学校的価値）と生活知（生活体験）の乖離に議論の端を発し、学校知への対抗としての地域における学校外教育論へと展開してきた。しかし、現代において子どもの生活崩壊とともに学校・家庭・地域の教育力の低下が叫ばれる中で、もはや子どもの生活は領域毎の対応方策や個別支援だけでは支えきれない事態を招いている。だからこそ、学校知（学校的価値）と生活知（生活体験）の統合する理論の構築と、そうした学びや発達を支える集団的・複合的な教育基盤形成を生み出すことにこそ、現代における生活体験学習研究の有する価値は存在しているのではないだろうか。

（永田　誠）

註

1）体験の持つ教育的価値については、矢野智司「「経験」と「体験」の教育人間学的考察 ― 純粋贈与としてのボランティア活動 ― 」市村尚久ほか編著『経験の意味世界をひらく ― 教育にとっての経験とは何か ― 』東信堂、2003年や石村秀登「「体験的な学習活動」に関する一考察 ― 体験と経験の可能性 ― 」熊本県立大学文学部紀要第69号、2010年等を参考のこと。

2）学会設立の経緯については、日本生活体験学習学会誌「生活体験学習研究」創刊号及び日本生活体験学習学会「学会10周年記念誌」等を参照のこと。

3）国立社会教育政策研究所社会教育実践研究センター『平成13年度社会教育実態調査「地域における通学合宿活動の実態に関する調査研究」』2001年

4）平成13～15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）『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14年度中間報告書、2003年

5）平成13～15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）『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15年度研究成果報告書、2004年

6）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。

7）これらの実践報告については、本村信幸「地域で子どもを育てる試み」（2002）及び林口彰「東原庠舎（とうげんしょうしゃ）の通学合宿を支えた人々」（2004）を参照のこと。

8）実践交流会の休止に伴って、学会では地方セミナーが構想・新設され、九州各県における実践者向けの公開シンポジウム等を開催するようになる。しかし、それも現在では開催県所属学会員の負担等を考慮し、休止状態となり、学会活動の中心は研究大会へとシフトすることになる。

9）2001年に創刊号が発行され、その後毎年1号のペースで学術研究、実践研究論文、研究のノートがまとめられ、現在12号まで発行されている。

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。

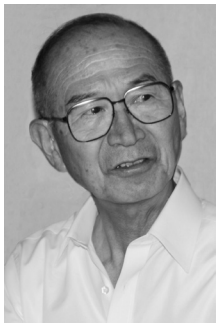
古賀：1999年９月、第一回の実践交流会が開催されたときに、分科会を４つ開設しまして、その第４分科会で子育て支援、甘木市の子どもネットワークの方なんかが参加したという意味では、実際に子どもに関わって取り組んでいる人たちとの協働、実践者との協働が強調されたのかなと思います。それでは南里先生、どちらかというとディシプリンだとか理論的な志向については、その頃どのようなお考えだったのでしょうか。

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。

日本生活体験学習学会誌　第13号　43－50（2013）

子どもの自尊感情と生活のあり方との関係ついての研究

兄　井　　彰*　須　﨑　康　臣**　横　山　正　幸***

A Study on the Relationship between Children's Self-esteem and their Daily Life

Anii Akira*　Susaki Yasuo**　Yokoyama Masayuki***

要旨　平成20年から平成22年の３カ年にかけて、福岡県内の小学４年生、６年生、中学２年生、３年生、計44,806人を対象に実施した自尊感情（Rosenberg, M.（1965）の作成した質問紙の和訳）と生活実態（①就寝時間、②遊ぶ時間、③メディア視聴時間、④学習時間、⑤読書量、⑥友人の人数、⑦手伝いの頻度、⑧被叱責体験の頻度、⑨被称賛体験の頻度、⑩授業中の挙手・発言の頻度）について、調査を行ったデータを基に、要因間の因果関係を推定できる共分散構造分析を用いて、子どもの自尊感情と生活のあり方の関係について検討した。その結果、保護者から褒められることが子どもの自尊感情に影響を与えており、保護者が褒めることにより自尊感情は高まることが確かめられた。さらに、子どもの自尊感情は、就寝時間やお手伝い、挙手・発言行動に影響を与え、自尊感情が高いと早く寝るようになり、お手伝いを頻繁に行い、授業中に手を挙げたり、発言したりする行動が多くなることが確かめられた。

キーワード　子ども、自尊感情、生活、褒められる、共分散構造分析

Ⅰ．はじめに

自尊感情とは、「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、1999）であり、「自分自身を価値あるものとして評価し信頼する感覚」と定義されている（榎本、1998）。この自尊感情は、精神的健康や良好な人間関係、学業成績、問題行動と密接に関連しているとされている（田中ら、2002）。

子どもの自尊感情については、横山（2010）が、「最近の子ども達の自尊感情は、従来、各方面から指摘されているようにきわめて低い傾向にある」と指摘するように、近年、低下傾向を示している。そして、子どもの自尊感情の低下は、不登校やいじめといった不適応問題を引き起こしているとされている（諸富、1999）。

このように子どもの自尊感情とさまざまな実体験が密接に関係していると考えられるが、特に、子どもの生活のあり方と自尊感情の関係が指摘されている（福岡県青少年アンビシャス運動推進室、2010、横山、2010）。子どもの自尊感情と生活のあり方については、①就寝時間、②遊ぶ時間、③メディア視聴時間、④学習時間、⑤読書量、⑥友人の人数、⑦手伝いの頻度、⑧被叱責体験の頻度、⑨被称賛体験の頻度、⑩授業中の挙手・発言の頻度との関係が検討され、一般的に望ましいとされる生活のあり方が多い子どもほど自尊感情が高い傾向にあることが明らかとなっている（福岡県青少年アンビシャス運動推進室、2010）。しかし、子どもの生活のあり方と自

*福岡教育大学
**九州大学大学院
***福岡教育大学名誉教授
連絡先：〒811-4192 福岡県宗像市赤間文教町1-1
E-mail：aaniyi@fukuoka-edu.ac.jp

尊感情についての因果関係については、これまで実証的に検討されていない。つまり、一般的に望ましいとされる生活をすることにより、子どもの自尊感情が高まっているのか、あるいは、もともと自尊感情の高い子どもであることから、一般的に望ましいとされる生活をしているのかのどちらの関係が成立しているのかについて、検討されていないのである。例えば、保護者や大人から褒められることと自尊感情の関係について、褒められる頻度と自尊感情に相関が見られ、頻度が高いほど自尊感情が高くなる傾向が見られること（Felson & Zielinski, 1989）や、褒められる頻度が高い子どもの自尊感情が高いこと（福岡県青少年アンビシャス運動推進室、2010；簑輪・向井、2003）は明らかになっている。しかし、褒められることと自尊感情の高さのどちらが起因となっているかについては不明のままである。これまで実証されていない子どもの自尊感情と生活のあり方との因果関係について明らかにできれば、子どもの自尊感情を効果的に高めるための方策を検討する上での有効な資料となると考えられる。

そこで、本研究では、要因間の因果関係を推定できる共分散構造分析という手法を用いて、子どもの自尊感情と生活のあり方の関係について検討する。

Ⅱ．研究目的

平成20年度から平成22年度の３カ年にわたって、自尊感情と複数の生活のあり方について調査を行ったデータを基に、子どもの自尊感情と生活のあり方との因果関係について検討する。

Ⅲ．研究の方法

１．調査の対象

３カ年とも福岡県下の小中学生を対象とした。平成20年度は、小学校73校に在籍する４・６年生6,759名、中学校43校に在籍する２・３年生6,108名、およびアンビシャス広場の活動に参加している小学４・６年生1,189名、中学生２・３年生308名の計14,364名が対象であった。平成21年度は、小学校73校に在籍する４・６年生7,670名、中学校43校に在籍する２・３年生6,635名、およびアンビシャス広場の活動に参加している小学４・６年生1,189名、中学生２・３年生281名の計15,775名が対象であった。平成22年度は、小学校73校に在籍する４・６年生6,723名、同中学校43校に在籍する２・３年生6,587名、およびアンビシャス広場の活動に参加している小学４・６年生1,105名、中学生２・３年生251名の計14,666名が対象であった。表１は、調査対象とした児童・生徒の人数の内訳を示したものである。３カ年にわたる全調査対象は、合計44,805名であった。本研究では、一般の児童・生徒とアンビシャス広場の活動に参加している児童・生徒を込みにして分析を行った。したがって、調査対象は小学４年生が11,934名、小学６年生が12,701名、中学２年生が10,260名、中学３年生が9,910名である。なお、広場活動参加の児童・生

表１　調査対象の人数と内訳

平成20年度					
区　分	小学４年生	小学６年生	中学２年生	中学３年生	合　計
一般の児童・生徒	3,191	3,568	3,242	2,866	12,867
広場参加児童・生徒	605	584	208	100	1,497
合　計	3,796	4,152	3,450	2,966	14,364
平成21年度					
区　分	小学４年生	小学６年生	中学２年生	中学３年生	合　計
一般の児童・生徒	3,742	3,928	3,296	3,339	14,305
広場参加児童・生徒	632	557	156	125	1,470
合　計	4,374	4,485	3,452	3,464	15,775
平成22年度					
区　分	小学４年生	小学６年生	中学２年生	中学３年生	合　計
一般の児童・生徒	3,233	3,490	3,196	3,391	13,310
広場参加児童・生徒	531	574	162	89	1,356
合　計	3,764	4,064	3,358	3,480	14,666

徒と一般の児童・生徒は重複していない。

２．調査の実施時期

調査は平成20年度～平成22年度の３カ年にわたって実施された。

３．質問紙

調査は質問紙法によって行われた。使用した質問紙は次の２つである。

自尊感情の質問紙：これは Rosenberg, M.（1965）が作成したものを翻訳し、一部表現を修正して用いた。各質問に対する回答は「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件法で求めた。自尊感情得点の算出にあたっては、「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（但し、質問２、５、６、８、９の逆転項目については、「まったくそう思わない」を４点、「あまりそう思わない」を３点、「すこしそう思う」を２点、「とてもそう思う」を１点）と重みづけし、その合計点をもって自尊感情得点とした。

生活のあり方（生活実態）の質問紙：これは、今回の調査において、独自に作成したものである。その内容は、以下であった。

１．就寝時間（あなたは、ふだん夜は何時ごろ寝ますか）
２．遊ぶ時間（あなたは、ふだん何時間くらい外で遊びますか）
３．メディア視聴時間（あなたは、ふだん何時間くらいテレビを見たり、ゲームをしますか）
４．学習時間（あなたは、ふだん学校から帰って何時間くらい勉強をしますか）
５．読書量（あなたは、この１ヶ月間に何冊くらい本（マンガを除く）を読みましたか）
６．友人の人数（あなたは、親しい友達が何人くらいいますか）
７．手伝いの頻度（あなたは、家の手伝いすることがありますか）
８．被叱責体験の頻度（あなたは、ふだん家の人から叱られたり、注意されることがありますか）
９．被称賛体験の頻度（あなたは、ふだん家の人からほめられることがありますか）
10．授業中の挙手・発言の頻度（あなたは、ふだん学校の授業で自分から手を上げて発言することがありますか）

４．実施の方法

学校での調査は、学校において集団で、担任教師が実施した。アンビシャス広場での調査は、各アンビシャス広場へ調査票を郵送し、担当者が「広場内」で実施した。

Ⅲ．結果

１．自尊感情について

小学生における年度別にみた自尊感情得点（全10項目の合計得点）の分布状況は、図１のとおりである。この図を見ると、年度に関係なく同じ分布を示している。自尊感情得点の平均値を求めてみると、平成20年度では24.54点（標準偏差＝4.40）、平成21年度では24.48（標準偏差＝4.53）、平成22年度では24.65（標準偏差＝4.63）であった。このことから、この３カ年における小学生の自尊感情の高さには、差は見られないと考えられる。

中学生における年度別にみた自尊感情得点（全10項目の合計得点）の分布状況は、図２のとおりである。この図を見ると、年度に関係なく同じ分布を示している。自尊感情得点の平均値を求めてみると、平成20年度では22.30点（標準偏差＝4.54）、平成21年度では22.08（標準偏差＝4.59）、平成22年度では22.14（標準偏差＝4.57）であった。このことから、この３カ年における中学生の自尊感情の高さには、差は見られないと考えられる。

２．自尊感情と生活のあり方との関係について

子どもの自尊感情と生活のあり方の関係について因果モデルを作成し、校種によって因果モデルが異なることを考慮して共分散構造分析により検証した。

因果モデルは、保護者からの褒められる頻度と叱られる頻度によって自尊感情に影響を受けている関係を想定した。次に、自尊感情が就寝時間や外で遊ぶ時間といった生活のあり方に影響を及ぼしている

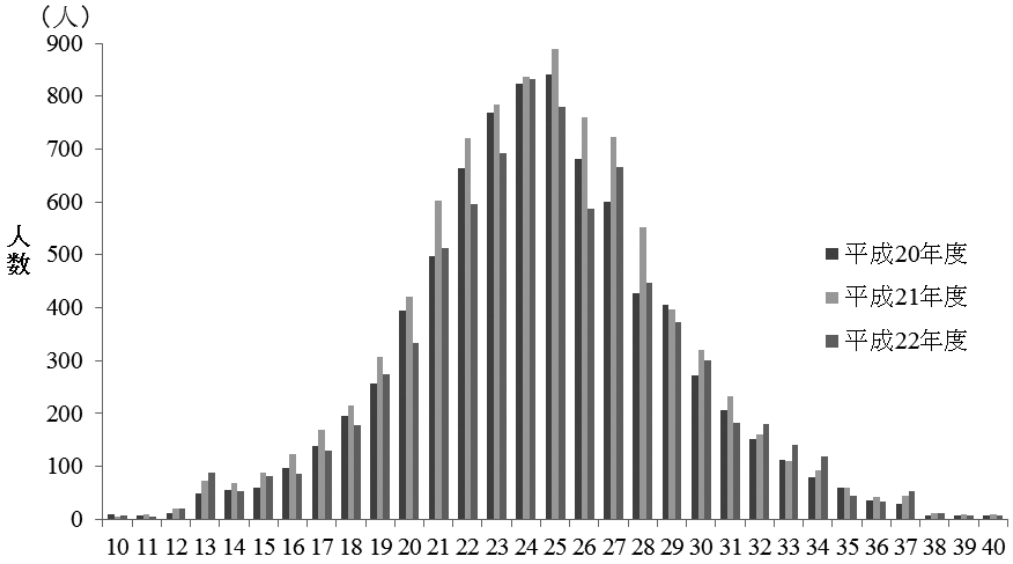


図１　自尊感情得点の分布（n=24.635）

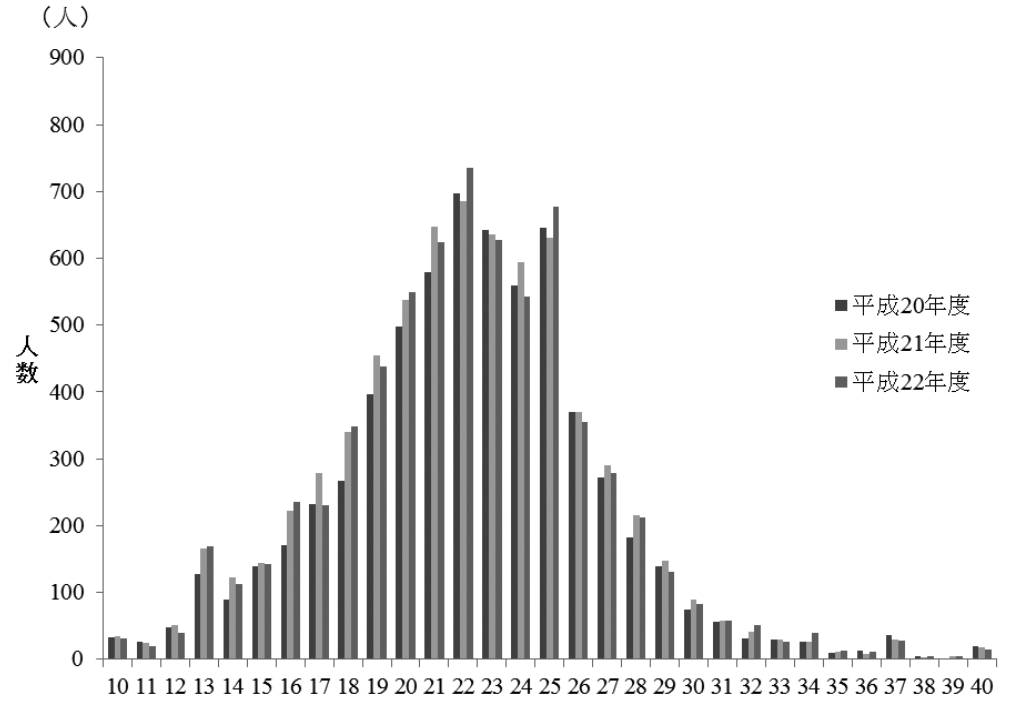


図２　自尊感情得点の分布（n=20.170）

関係を想定した。

共分散構造分析とは、観測データの背後にあるさまざまな要因の関係を分析する統計手法である（豊田、2007）。つまり、測定されたデータ（自尊感情に関する質問項目）だけではなく、直接測定されない概念（自尊感情）を含んだ、因果関係を明らかにすることができる。この共分散構造分析では、在変数や測変数を用いてモデルの検討を行うことができる。潜在変数とは直接観測されない変数（概念）のことであり、この場合は楕円で示している自尊感情になる。観測変数は直接観測される変数のことであり、この場合は長方形で示している生活のあり方の質問項目や自尊感情の質問項目のことである。また、この観測変数は潜在変数から影響を受けていることを意味する単方向矢印（以下、パスと示す）は因果関係を表し、矢印の元にある変数が、矢印の先

にある変数に対して影響を及ぼすことを仮定するものである（小塩、2008）。

このようにして構築したモデルの良さを判断するための主要な観点として、構築したモデルがデータの構造をうまく表現できているかどうかということが挙げられる（豊田、2007）。また、モデルの良さは一元的に定められるものではなく、異なる観点からモデルの良さを表現した、いくつもの適合度指標が提案されている（豊田、2007）。そこで、本研究ではGFI、AGFI、CFI、RMSEAの適合度指標から検討を行う。GFIとCFIはモデルの説明力を表す指標で、上限の値が1.0であり、.90以上の値を示すことが必要とされている（豊田、1998）。AGFIはGFIの観測変数の数が増えると１に近づく性質を修正した指標で、GFIとの落差が小さく、.90以上の値を示すことが良いとされている（小塩、2008）。RMSEAはモデルの分布と真のモデルの分布との乖離を表現した指標で、.10以上の値を示すと当てはまりが良くないとされている（豊田、1998）。以上のことから、本研究におけるモデル採択の基準として、GFI、AGFI、CFIは.90以上、RMSEAは.10未満とした。

小学生と中学生に対して想定した因果モデルについて共分散構造分析を行った結果、小学生における適合度指標は、GFI=.987、AGFI=.967、CFI=.921、RMSEA=.051であり、中学生における適合度指標は、GFI=.986、AGFI=.964、CFI=.902、RMSEA=.054であった。小学生と中学生共に良好なモデルの適合度を示していた。次に、校種別に適合度が良いことが確認されたため、配置不変性の検討を行う。この配置不変性は、校種間でモデル図は一緒でも、推定値はそれぞれ異なっていてもよいという仮説を表す（豊田、2007）。ここでは、小学生と中学生のモデルを同時に分析し、適合度の検定を行う。適合度が良い場合は、小学生と中学生の推定値の差の検定を行う。

分析の結果、因果モデルの適合度指標はGFI=.987、AGFI=.965、CFI=.913、RMSEA=.037であり、モデルの適合は良好であった。次に、小学生と中学生の推定値の差について検討を行った。推定値の差を検討する際は、差に対する検定統計量の絶対値が1.96以上の場合は５％水準で有意であると判断した（豊田、2007）。その結果、親しい友人数を除くすべての生活のあり方において有意な差が確かめられた。このことから、小学生と中学生の因果モデルの親しい友人を除くすべての生活のあり方に関しては異なっていることが考えられる。しかし、これはモデルの局所的な集団の異質性を考察しているが、モデル全体における集団間の際について言及していない（豊田、2007）。そこで、集団間で推定値に差が確かめられたパスに等値制約を置いたモデルと、等値制約を行わないモデルの適合度の検討を行い、モデル全体の評価を行った。

等値制約を置いたモデルとは、小学生と中学生のパスが等質であるということを仮定しており、等値制約を置かないモデルは小学生と中学生のパスが異質であるということを仮定している。

分析の結果、等値制約を置いたモデルの適合度はGFI=.985、AGFI=.968、CFI=.905、RMSEA=.036であり、等値制約を置かないモデルの適合度はGFI=.987、AGFI=.965、CFI=.905、RMSEA=.037であり、両モデルの適合度は同様の結果を示していた。そこで、AICの指標を参考にモデル比較を行った。このAICは真のモデルとそのモデルの近さを表す指標で、複数のモデルを比較する時に、小さな値を取るものほど良いとされている（小塩、2008）。等値制約を置いたモデルはAIC=4244.765であり、等値制約を置いていないモデルはAIC=3919.921であり、等値制約を置いていないモデルが小さな値を示していた。

以上のことから、等値制約を置いていないモデルは、相対的にモデルの適合度が良く、校種別にモデルの検討を行うことは妥当であると考えられる。また、小学生と中学生において想定した因果モデルは信頼性及び妥当性を有していることが示された。ここで想定した校種別における自尊感情と生活のあり方の因果モデルを、図３に示した。

次に、想定した因果モデルの部分的評価を行った。その結果、褒められる頻度から自尊感情に有意な正のパス（小学生：.54、p＜.001、中学生：.57、p＜.001）を示した。また、叱られ頻度から自尊感情に有意な負のパス（小学生：－.10、p＜.001、中学生：－.07、p＜.001）を示した。

また、自尊感情から就寝時間に有意な正のパス（小学生：－.32、p＜.001、中学生：－.24、p＜.001）、

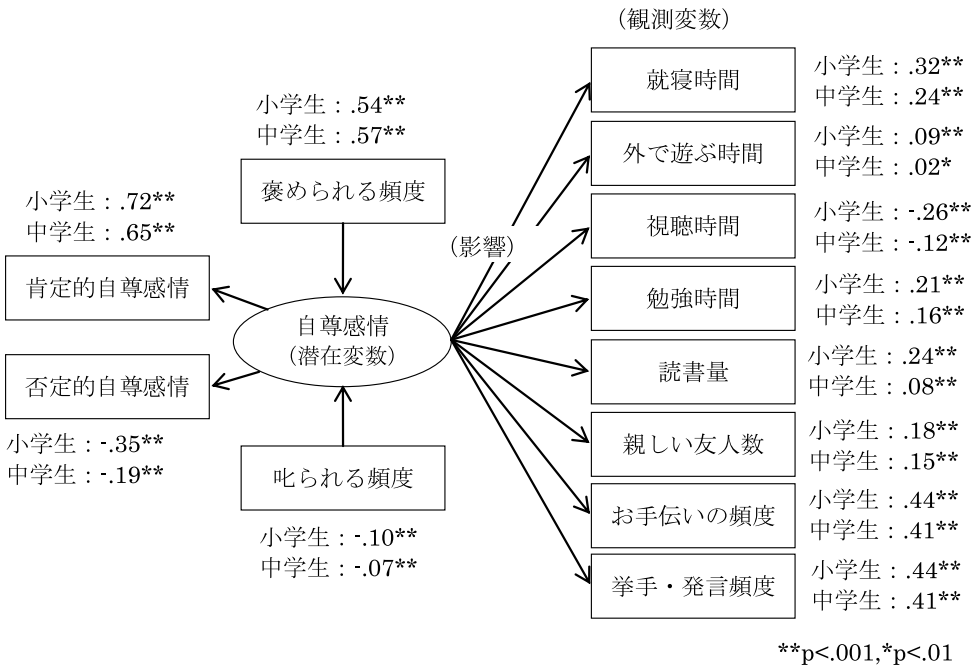


図３　校種別における自尊感情と生活のあり方の因果モデル

外で遊ぶ時間に有意な正のパス（小学生：.09、p＜.001、中学生：.02、p＜.01）、テレビやゲームの視聴時間に有意な負のパス（小学生：－.26、p＜.001、中学生：－.12、p＜.001）、帰宅後の勉強時間に有意な正のパス（小学生：.21、p＜.001、中学生：.16、p＜.001）、１ヶ月後に読む本の冊数に有意な正のパス（小学生：.24、p＜.001、中学生：.08、p＜.001）、親しい友人数に有意な正のパス（小学生：.18、p＜.001、中学生：.15、p＜.001）、お手伝い頻度に有意な正のパス（小学生：.44、p＜.001、中学生：.41、p＜.001）、学校での挙手・発言行動に有意な正のパス（小学生：.44、p＜.001、中学生：.41、p＜.001）を示していた。

しかし、今回の調査では、４万人を超える子どものデータであることから、わずかな違いでも統計的に有意な関係が認められた。そこで、図３において比較的大きなパス係数を示したものについてのみ結果を示す。

褒められる頻度から自尊感情に有意な正のパスが見られることから、保護者が褒めることが子どもの自尊感情に影響を与えており、保護者が多く褒めると子どもの自尊感情が高まると考えられる。

また、自尊感情から就寝時間やお手伝いの頻度、挙手・発言行動の頻度に有意な正のパスが見られた。このことから自尊感情が、就寝時間やお手伝い、挙手・発言行動に影響を与えており、自尊感情が高いと早く寝るようになり、お手伝いを頻繁に行い、授業中に手を挙げたり、発言したりする行動が多くなると考えられる。

Ⅳ．考察

本研究は、平成20年度から平成22年度の３カ年にわたって、自尊感情と複数の生活のあり方について調査を行ったデータを基に、子どもの自尊感情と生活のあり方との因果関係について検討することが目的であった。

３カ年の調査において、年度による子どもの自尊感情の差異や変化については認められなかった。このことから、この３カ年の間に、子どもの自尊感情の大きな変化は無かったと考えられる。しかし、小学生の方が中学生よりも自尊感情が高く、加齢により自尊感情の低下が見られた。この結果は、自尊感情の加齢変化について横断的に行われた研究結果（Robins et al., 2002）や古荘（2009）及び近藤（2010）の調査の結果と一致している。加齢により自尊感情が低下する理由としては、低年齢の頃は、まだ自己認識力が低く、あらゆることに対して自信を持っていたものが、加齢に伴って自己認識力が高まり、自

己の能力の限界や客観的能力を認識できるようになり（岡澤・辻、1998)、自尊感情が低下すると考えられる。また、低年齢の子どもは、重要な他者の価値あるフィードバックや賞賛、励ましなどで自尊感情が向上・維持するが、年齢が上がるにつれて仲間との比較や評価により自尊感情が低下するとも考えられる（福岡県青少年アンビシャス運動推進室、2010)。

次に、要因間の因果関係を推定できる共分散構造分析を用いて、子どもの自尊感情と生活のあり方の関係について検討した。その結果、保護者から褒められることが子どもの自尊感情に影響しており、保護者が褒めることにより子どもの自尊感情は高まることが明らかとなった。また、子どもの自尊感情は、就寝時間やお手伝いの頻度、授業中の挙手や発言行動に影響を与えており、自尊感情が高まることにより、寝る時間が早くなり、お手伝いをするようになり、授業中に手を挙げたり、発言したりするようになると考えられる。

本研究の結果は、保護者から褒められる頻度と子どもの自尊感情に正の相関が見られるとする他の研究結果（Felson & Zielinski, 1989）や、褒められる頻度の高い子どもは自尊感情も高いとする研究結果（福岡県青少年アンビシャス運動推進室、2010；簑輪・向井、2003）と一致し、褒められる頻度の高さと自尊感情の高さに関連があるという主張を（青木、2005）支持するものである。特に、本研究結果は、保護者から褒められることが、子どもの自尊感情を高めるという因果関係を明確に示していた。すなわち、自尊感情の高い子どもほど、保護者が望ましいとする行動をしているために褒められる頻度が多くなっているのではなく、保護者から褒められることに起因して、子どもの自尊感情が高まるという関係が成立していたのである。つまり、子どもの自尊感情は、保護者から褒められることにより高まると考えられる。そして、子どもは保護者から褒められることによって「つぎももっと褒められるようにがんばろう」と、褒められる体験により積極的な姿勢を生み出すと推察される（田村・石川、1998)。

そして、子どもの自尊感情の高まりと積極的な姿勢に起因して、就寝時間が早く、お手伝いが多く、授業中の挙手や発言行動が多くなるという一般的に望ましい行動を起こすことが確かめられた。特に、挙手・発言行動については、先行研究（藤生、1994）においても、挙手・発言行動の多い子どもは自尊感情が高いことが確かめられている。しかし、挙手・発言行動の多い子どもは自尊感情が高いからといって、これが直ちに因果関係を示しているのではなく、自尊感情が高いから挙手・発言にいたるのか、挙手・発言するから自尊感情が高くなるのかは明らかではないと指摘されていた（藤生、1994)。この指摘に対して、本研究結果は、子どもの自尊感情の高さが、挙手・発言行動に影響を与えているという因果関係を明らかにすることができた。このことから、子どもは自尊感情の高さに起因して、一般的に良いとされる生活あり方を示すようになると推察される。

それでは、子どもの自尊感情を高めるためには、褒めることが有効だとして、子どもを何が何でも褒める方が良いかというと注意が必要であろう。教育関係の多くの書籍で、褒めることでポジティブな効果を生じさせるという常套的な見解が繰り返されているという批判（Henderlong & Lepper, 2002）があるほど、褒め方に関しては多くの情報が氾濫している。それでは、子どもの自尊感情を高める褒め方とはどのようなものであろうか。

子どもの自尊感情は、身近で重要な人物により、褒められたり認められたりすることで、自分自身の価値や能力が内在化した結果として育つと考えられる（Brazelton & Greenspan, 2000)。また、自分自身を価値あるものとして意識し、尊重する感情である自尊感情は、家族との関係が密接に関係しており、自尊感情の形成には両親からの全面的な受容、愛情及び是認が必要である（蘭、1992)。このことから、子どもの自尊感情を高めるためには、保護者が子どもを全面的に受け入れ、認めることが前提となる。その上で、保護者と同じく子ども自身が、自分を受け入れ、認めることが必要となる。このような前提条件が無い中でいくら子どもを褒めても自尊感情を高めることはできないと思われる。

また、自尊感情を高める褒め方に関連するものとして、Brophy（1981）は、心理学の原因帰属に関する研究を整理し、効果的な賞賛（ほめ）のためのガイドラインを示している。それによると、「ほめ」を随伴的に与えることや、成果の評価を明確にするこ

と、注目すべき努力を認めることなどが示されている。そして、このガイドラインには、成功を努力と能力に帰属さるようなフィードバックを与えることにより、子どもの行動についての理解と適切な原因帰属を養うための方策が示されている。加えて、松尾（2007）も、同じく帰属理論を参考にして、子どもの内的要因に焦点を当てた褒め方をした方が、自尊感情が高まると示唆している。この内的要因とは、能力・資質や努力で、具体的な褒め方としては、「考える力があるね」「足が速いね」「絵のセンスがあるね」などの「能力・資質」を褒めたり、「よくがんばったね」「よく練習したね」など、努力を褒めたりすることを推奨している。さらに、子どもの成長や成長可能性を褒めることも大切だとしている。例えば、「すごくよくなったね」「この調子だと、もっとできるようになるよ」など、子どもに自分のできることが今後どんどん広がって行くことを感じさせる褒め方が自尊感情を高まるとしている。

以上のことをまとめると、大人が、できる限り子どもに関心を示し、見守る中で、子どもが何かに成功したり、達成できた時に、能力や努力を褒める言動を示し、子どもの可能性を信じることが大切だと思われる。さらに、教育の現場では、子どもが必要としている時に必要な指導や支援を行うことが効果的であると言われるが、子どもを褒める時も同様に、子どもが褒めて欲しいと思う時に、欲しい言動をとることが、効果的だと考えられる。

本研究では、因果モデル作成も含め自尊感情と生活のあり方の関係について検討を行った。今後は、褒めるだけでなく、子どもの自尊感情を高めるための具体的な方策について詳細な検討が必要であろう。

付記

本研究は、著者の一人が、企画・調査に関わった福岡県青少年アンビシャス運動推進室よる調査データを使用した。データの使用に関しは、福岡県青少年アンビシャス運動推進室に許可を得て、分析を行った。

引用文献

青木直子（2005）ほめることに関する心理学的研究の概観。名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学、2、123-133。

蘭　千壽（1992）セルフ・エスティームの形成と養育行動。遠藤辰雄・井上祥治・蘭　千壽編、ナカニシヤ出版、pp. 168-177。

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I.（2000）The irreducible needs of children: What every child must have to grow, learn, and flourish. New York: Perseus.

Brophy, J.（1981）Teacher praise: A functional analysis. Review of Educational Resaerch, 51, 5-32.

遠藤由美（1999）自尊感情。中島義明編、心理学事典、有斐閣、pp. 343-344。

榎本博明（1998）「自己」の心理学。サイエンス社。

Felson, R. B., & Zielinski, M. A.（1989）Children's self-esteem and parental support. Journal of Marriage and the Family, 51, 727-735.

福岡県青少年アンビシャス運動推進室（2010）子どもの自尊感情と生活のあり方との関係についての研究。福岡県青少年アンビシャス運動推進室特別レポート。

古荘純一（2009）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。光文社。

Henderlong, J., & Lepper, M. R.（2002）The effectof praise on children's intrinsic motivation: A reviews and synthesis. Psychological Bulletin, 128, 774-795.

近藤　卓（2010）自尊感情と共有体験の心理学。金子書房。

松尾直博（2007）自尊心を育てるほめ方・叱り方。児童心理、61: 4、12-17。

簑輪早織・向井隆代（2003）叱り言葉・ほめ言葉と親子関係認知、子どもの心理的適応との関係。日本発達心理学会第14回大会発表論文集、313。

諸富祥彦（1999）学校現場で使えるカウンセリング・テクニック（上）― 育てるカウンセリング編11の法則。誠信書房、pp.123-151。

小塩真司（2008）はじめての共分散構造分析。東京図書。

岡澤祥訓・辻　朋枝　1998　運動有能感の発達傾向に関して　体育科教育、6、54-56。

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J.（2002）. Global self esteem across the life span. Psychology and Aging, 17（3）, 423-434.

Rosenberg, M.（1965）Society and adolescent self-image. Princeton University Press.?

田村　毅・石川洋子　1998　ほめられ体験・叱られ体験　モノグラフ・小学生ナウ VOL.18-3。ベネッセコーポレーション

田中道弘・上地　勝・市村國夫（2002）Rosenberg の自尊心尺度項目の再検討。茨城大学教育学部紀要教育科、52、115-126。

豊田秀樹（1998）共分散構造分析［入門編］。朝倉書店。

豊田秀樹（2007）共分散構造分析［Amos 編］。東京図書。

横山正幸（2010）子どもの自尊感情と体験の関係について。生活体験学習研究、10、53-62。

日本生活体験学習学会誌　第13号　51－63（2013）

地域における子どもの居場所の意味

― 子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす」での実践的研究による一考察 ―

山　下　智　也*

Meaning of “I-basho” for Children in Local Community

— A Consideration by the Practical Study in Play Ground “Kinshai-Campus” —

Yamashita Tomonari*

要旨　1980年代以降、「居場所のない子どもたち」のための居場所づくり活動を発端に、居場所の定義は次第に拡大され、現在では「全ての子どもたち」にとっての居場所の必要性が叫ばれている。その動向に取り立てて異論はないものの、その居場所の意味・役割が十分に議論されないままに、大人が盲目的に子どもの居場所を「つくる」現状があるのもまた事実である。そもそも子どもの居場所を大人がつくるということ自体、矛盾を孕んでいないだろうか。先行研究の「地域への繋がり」という着眼点に軸足を置きながら、子どもたちの営みの中から立ち現われる、地域に開かれた子どもの居場所の意味を探りたい。

本稿では、筆者が８年間実践的研究として営み続けている子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす」に着目し、彼らの生活世界をエスノグラフィックに描きながら考察を深めた。

総合考察として、子どもたちがきんしゃいきゃんぱすを自分の（居）場所にしていくという自己化（appropriation）のプロセスが導かれた。大人から「居場所を与えられる」という受身型の固定的な場所ではなく、子どもがその場を自分の場所にしていくという動態的な営みこそが、居場所形成の核であると考える。その居場所が、子どもたちの多様な関係性を切り結ぶ土台となり、時に遊び集団形成にも繋がれば、アンカーポイントの役割を果たす。また、子どもの主体的な遊びと地域の大人の文脈が重なったとき、そこに魅力的な関わりが立ち現われるのである。

キーワード　子どもの居場所、遊び場、自己化（appropriation）、アンカーポイント、実践的研究

１．問題

⑴　「子どもの居場所」の経緯

大人は「子どもの居場所をつくる」ことができるのだろうか。

不登校・非行問題を契機に、学校での居場所のなさが注目された1980年代以降、「居場所のない子どもたち」のための居場所づくり活動が果たした功績は大きい（住田、2003；文部省1992）[1)2)]。その流れに後押しされるかのように、「居場所」の定義は次第に拡大され、行政やNPOを中心として、児童館や公民館を活用した居場所づくり事業や、フリースペース・フリースクールの開設など、新たな居場所づくり実践が数多く展開されてきた。その代表的なものが、平成16～18年度にかけて重点的に取り組まれた、文部科学省の「新子どもプラン」の一環である「地域子ども教室推進事業」であろう[3)]。学校や公民館等を活用して、緊急かつ計画的に子どもの活動拠点（居場所）を１万ヶ所も創設したことが、その流れに拍車をかけたと言える。現在では「居場所のない子どもたち」に限らず、「全ての子どもたち」にとっての居場所の必要性が声高に叫ばれていることからわかるように、居場所という概念のもつ意味

*連絡・別刷り請求先
西日本短期大学　保育学科（〒810-0066 福岡市中央区福浜１丁目３番１号）

が拡大し、全ての子どもに必要なものとしての「居場所」という認識へとシフトしてきていると整理される。

⑵ 大人が「子どもの居場所をつくる」ことへの違和感

その動向自体に取り立てて異論はないものの、全ての子どもたちにとっての居場所の意味が十分に議論されないままに、大人が盲目的に子どもの居場所を「つくる」現状があるのもまた事実である。そもそも子どもの居場所を大人がつくるということは矛盾を孕んでいないだろうか。新谷（2004）が指摘するように、「居場所づくり実践については、『大人がつくるものなのか？』」といった疑問も一方で生じている[4)]。つまり、大人が子どものために「居場所を設えてしまう」だけでは、根本的な問題解決にはならない。大人が子どもに居場所を与えるということは、例えば「様々な体験活動ができる居場所にしよう」というように、その居場所の「意味」を大人側が先回りして一方的に規定してしまうということでしかない。全ての子どもたちに開かれたかたちでの居場所の意味を探るには、幾重にも覆い被さってくる大人の意図・思惑から一旦逃れ、あくまで現場の子どもたちの姿から立ち現われてくることを手掛かりに、子どもの居場所の意味を本質に問うていくことに他ならない。言い換えれば、大人の視点から一方的に「子どもの居場所づくり」について語るのではなく、「子どもを中心に据えた形での居場所」の意味を検討する必要があると言える。

⑶ 「子どもの居場所」と地域

前述の新谷は、もうひとつ重要な手掛かりを示してくれている。それは、子どもたちが「居場所の中で留まっていいのか？（新谷、2004）」という、子どもの居場所づくり実践に対する本質的な問題提起である[5)]。それは、ただ子どもの居場所をつくればいいというのではなく、子どもの居場所づくりの先に何を目指すのか、その志向性が十分に吟味されていないという指摘でもあろう。そして新谷は、「居場所づくりと社会つながり（新谷、2004）」という言葉を象徴的に用いるように、子どもが居場所を拠点としながらも、地域社会へ繋がりを生み出していくことに価値を置いていると言える[6)]。このシフトチェンジは、「一部の居場所のない子どもたち」の居場所が「学校外」に求められていたのに対し、「全ての子どもたち」の居場所の在り様の一つとして「社会」や「地域」という場の存在が浮上してきたと見ることもできる。「地域子ども教室」の創設も重ねて見れば、子どもの居場所について語られる舞台が「地域」に移行してきているのである。

このような実践上のシフトチェンジに呼応するかのように、地域における子どもの居場所の役割を論じる先行研究も登場している。例えば澤田（2003）は、「駄菓子屋的居場所」という視点を提示し、子どもたちが生活している中で必要とされる場所に、ななめ関係を有する駄菓子屋的な大人との関係を付加していくという在り方を示した[7)]。また、田中・鈴木・本多（2005）は、子どもが「中間的な濃度」で地域の大人と関わることのできる地域のお店が、様々な人々の背後に広がる世界を子どもが垣間見ることができる「別の世界の覗き穴」としての役割を果たすことを説いている[8)]。このように整理すると、地域における子どもの居場所は、子どもと大人がどのように関係性を切り結んでいくかを紐解くことによってアプローチできると考えられる。そのアプローチは、新谷が指摘した「居場所内に留まっていいのか？」という問題提起への回答にもなるのではないだろうか。

したがって、地域を舞台とした子どもの居場所に焦点を当て、そこで子どもと大人がどのように関係性を切り結んでいくのかを明らかにすることが本研究の最終的な目的である。とはいえ、子どもがいきなり、とある居場所を拠点に地域の大人と関係性を切り結んでいくことができるとは到底思えない。先行研究のように、地域の大人と関係性を築いていくための足場が、子どもたちの居場所の中で醸成されていくのではないだろうか。本稿ではそのような視点に立った上で、子どもたちの営みの中から立ち現われてくる居場所の意味を探りたい。

2．目的

よって本稿では、一部の子どもの居場所のなさに起因した居場所づくりの意味に留まらず、全ての子どもたちに開かれたかたちでの、地域における子ど

もの居場所の意味を探りたい。その際、大人が一方的にその居場所の意味を規定してしまうのではなく、あくまで子どもを中心に据えて居場所の意味を熟考していく必要がある。そのためにも、まずは具体的なフィールドでの子どもたちの営みに目を向け、その場自体をエスノグラフィックに描くことを目的とする。その上で、先行研究の「地域への繋がり」という着眼点に軸足を置きながら、子どもたちの営みの中から立ち現われてくる、子どもたちにとっての居場所の意味を、エピソードを元に詳らかにしていく。そうすることで、ただ盲目的に大人が子どもの居場所をつくるのではなく、子どもの居場所にとっての本質的な意味・価値を踏まえた上での「子どもの居場所」のビジョンを、子どもたちとともに描いていく足掛かりができると期待する。

3．方法

⑴　研究対象

研究対象には、日常的な子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす（福岡県福岡市）」を選択した[9)]（写真１、写真２）。「きんしゃいきゃんぱす」は2004年に開設し、現在９年目を迎えている。対面販売の盛んな小規模の商店街の空き店舗を活用して誕生した「きんしゃいきゃんぱす」は、小学校の放課後の時間に合わせて、平日は毎日２時間程度開放している日常的な遊び場である。遊び場は店舗内に留まらず、道や商店街に張り出している（日中は車が通らない商店街となっている）。常連の子どもも含め毎日20名程度の子どもが立ち寄っては遊んでいるが、近年は小学生に限らず、就学前の子どもたちや小学生時代をここで過ごした中学生・高校生までもがきんしゃいきゃんぱすに足を運ぶとともに、地域の方々の立ち寄り場にもなっている。主に筆者と大学院生、大学生らがスタッフとして現場に常駐し、子どもたちとともに毎日を遊びながら、子どものみならず地域の方々と関わりをもっていることも当現場の特徴である。

⑵　きんしゃいきゃんぱす設立経緯

この場所は元々、子どもの遊び場あるいは子どもの居場所として設えられた場所ではない。2004年７月、商店街の空き店舗に、大学の研究室の分室が入り込んだことが始まりであった。筆者らが商店街だからということでかき氷屋を始めたところ、子どもたちが居着くようになり、その都度筆者も子どもたちと遊んだりして過ごしていた。そのうちかき氷屋ではなくなっても、子どもたちは遊びに来る。2004年の秋、子どもたちが寄り集まっている様子を不思議に思った通行人が「ここは何ですか？」と尋ねたところ、常連の小学生が「ここは子どもの遊び場です」と宣言した。その前後を境に、きんしゃいきゃんぱすは子どもたちの遊び場としての色合いを強めていったと言える。2006年の夏には、マンション建設のあおりを受けて立退きの危機を迎えたが、数十メートル先の空き店舗に無事移転をすることができた。その際、常連の子どもたちの手伝いがあったことも書き添えておきたい。

⑶　研究対象選択理由

きんしゃいきゃんぱすは上述の経緯で現在を迎えている。周囲から見れば、大人が子どもの居場所をつくったと見えるであろう。ある意味でそれは間違

写真１　商店街にあるきんしゃいきゃんぱす

写真２　子どもたちは思い思いに遊ぶ

いではない。ただ、子どもたちがきんしゃいきゃんぱすを子どもの遊び場にしていき、また居場所にしていった側面も否定できない。そしてまた、この場で活き活きと過ごす子どもたちの姿に、ここに居場所の本質的意味があるように直感的に感じられたことも事実である。そのような背景から、本研究ではこの子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす」を研究対象とする。

⑷ 方法論

本研究の目的遂行に当たって、筆者は自ら「日常的な子どもの遊び場」の創設に立ち会い、この実践現場を日々営みながら、その現場に立ち現れた出来事を研究という形に昇華させていく試みに取り組んできた。本研究は、まさに実践と研究を切り離すことのできない「実践的研究」であると言えよう。

研究手法としては、フィールドワークによる参与観察を用いた。筆者はこの場に立ち上げから関わっており、実践者の立場だからこそ、現場で生起する現象をより深く捉えることが可能となる。日々の実践に参与しながら、現場で起きていることを（文脈も含めて）より深く、体験的に掴むことが可能となるこのアプローチは、子どもたちにとっての居場所の意味を探るという本研究の目的に合致する。

⑸ 具体的手順

本研究では、平日の放課後に、きんしゃいきゃんぱすを舞台に繰り広げられる子どもたちの生活世界をエスノグラフィックに描いてきた記録を元に、きんしゃいきゃんぱすという場の様相を立体化させるとともに、本稿が目的とする、地域における子どもの居場所の意味について考察を深めた。

具体的には、主に2004年７月～2009年12月の期間に、きんしゃいきゃんぱすで実践を行う中で、記述（フィールドノーツ）を重ねることで記録を進めてきた。記述の仕方は時期によって様々で、毎日の出来事を詳細に記録していた時期もあれば、心に残ったトピックのみを書き留めていた時期もある。今回、そのような厚い記述の中から、「子どもの居場所」に関連するトピックを抽出し、それぞれ分析を行った。

３．結果と考察

⑴ 結果と考察の全体像

本研究ではまず、きんしゃいきゃんぱすという場自体を浮かび上がらせることに注力すべく、KJ 法を用いて、「居場所」をキーワードとして「きんしゃいきゃんぱす」を捉えることを試みた。これを第一研究とする。

その中で、より「子どもの居場所の意味」に迫るべく、筆者に重要と思われたエピソードを複数選択し、エピソード分析を行った。これを第二研究とする。それら二つの層を重ねながら、総合考察を行いたい。

⑵ 【第一研究】「居場所」というキーワードから捉えた「きんしゃいきゃんぱす」（KJ 法）

きんしゃいきゃんぱすという場の全体像を捉えるべく、2004年７月～2009年12月の期間の記録を元に、KJ 法を行った。得られた記述の中から、居場所というキーワードに関連すると思われたトピックを選択し、ラベル化したところ、192枚の切片を得ることができた。それらを元に KJ 法を実施しグループ編成した結果、13のグループに分類され、大きく５つのカテゴリーにまとめられた（図１）。それらのカテゴリー名を整理したものが表１である。

まずは「A. 子どもがきんしゃいきゃんぱすに居つき始める」のカテゴリーである。きんしゃいきゃんぱすでは、子どもたちに対して大々的な広報は行っておらず、基本的に友達に連れてこられるか、偶然発見してやってくる子どもがほとんどである。子どもたちは、きんしゃいきゃんぱすにやってきた当初は、わざと注意を引くような文句を言ったり、「ここっていくらですか」と尋ねてきたりと、それぞれの戸惑いを見せることがある。ただ、一度その場を楽しく過ごすことができれば、子どもたちは「また来たい」という思いを垣間見せる。

そのプロセスを土台として、次に「B. きんしゃいきゃんぱすが自分の場所になってくる」というカテゴリーが意味をもつ（写真３）。きんしゃいきゃんぱすのメンバーカードを作りたがったり、自分がいない日のきんしゃいきゃんぱすが気になったりと、きんしゃいきゃんぱすの一員という意識を見せることもあれば、友達を連れてきてきんしゃいきゃんぱ

表1　「居場所」というキーワードから捉えた「きんしゃいきゃんぱす」カテゴリー名

カテゴリー名	切片数
A. 子どもがきんしゃいきゃんぱすに居つき始める	16
A-1. 居つき始めの戸惑いがある	11
A-2.「また来たい」と思う	5
B. きんしゃいきゃんぱすが自分の場所になってくる	56
B-1. きんしゃいきゃんぱすの一員という意識がある	12
B-2. きんしゃいきゃんぱすでホストのように振る舞う	18
B-3. きんしゃいきゃんぱすを拠点に子ども主体の遊びを展開する	14
B-4. 自分の素が出せる	7
B-5. きんしゃいきゃんぱすが子どもの生活の一部になる	5
C. きんしゃいきゃんぱすに対する思いが現れる	96
C-1. きんしゃいきゃんぱすに愛着がある	20
C-2. きんしゃいきゃんぱすの運営を手伝う	31
C-3. きんしゃいきゃんぱすの運営に関わろうとするグループができる	19
C-4. きんしゃいきゃんぱすが続いてほしいという思いがある	26
D. 遊び場・居場所としてのきんしゃいきゃんぱすへの期待と実感がある	6
E. 中学生になってもきんしゃいきゃんぱすとの関係性は続く	18
計	192

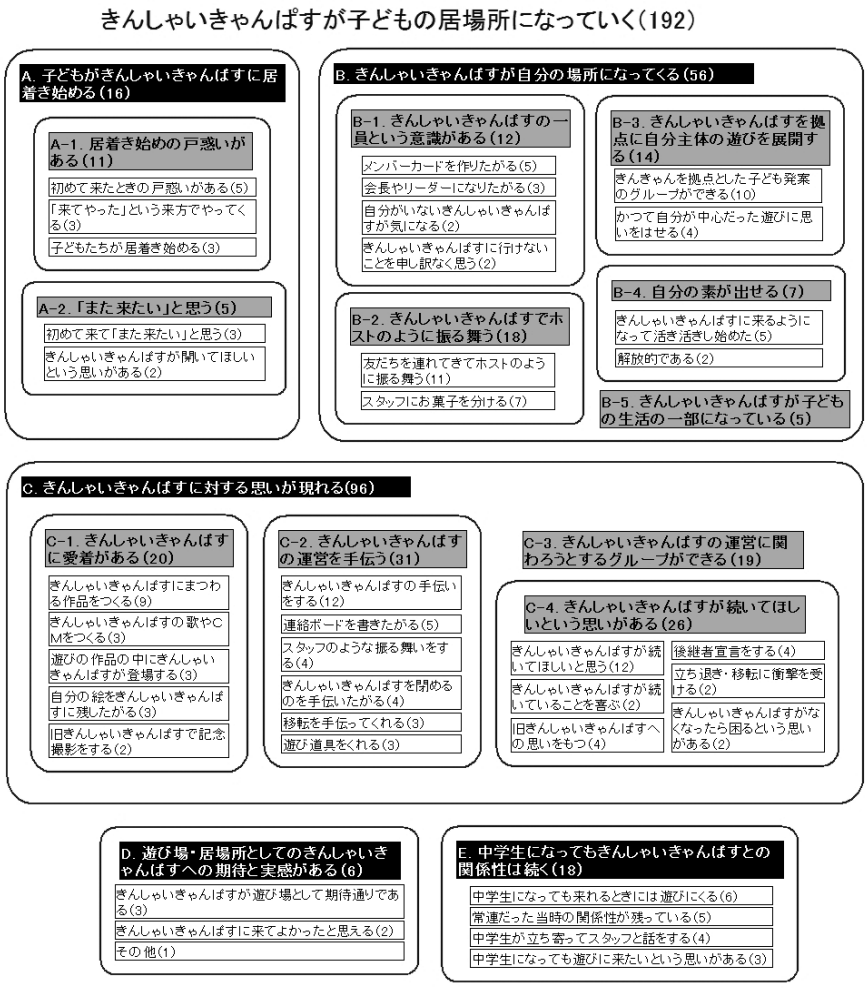


図1　「居場所」というキーワードから捉えた「きんしゃいきゃんぱす」全体像

写真３　きんしゃいきゃんぱすの誕生日会

写真５　子どもがバンコの片付けを手伝う

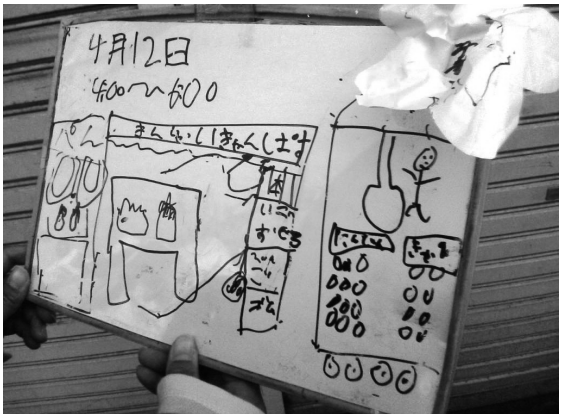


写真４　子どもが掲示板を描きたがる

写真６　きんしゃいきゃんぱすにまつわる作品

すを紹介したり、スタッフにお菓子を分けたりと、この場所のホストのような振る舞いを見せることもある。さらには、この場で自分の素を出すことができるといったラベルもあり、徐々にきんしゃいきゃんぱすを自分の場所にしていくプロセスがここに見受けられる。

次の「C. きんしゃいきゃんぱすに対する思いが現れる」のカテゴリーも興味深い（写真４、写真５、写真６）。きんしゃいきゃんぱすにまつわる作品を作ったり、自分の絵をきんしゃいきゃんぱすに飾ってほしがったりと、きんしゃいきゃんぱすに対して愛着を見せることもあれば、片付けを手伝ったり、きんしゃいきゃんぱすの運営に関わろうとするグループをつくったりもする。さらには、きんしゃいきゃんぱすが今後も続いてほしいと願い、後継者宣言をするような子どもも見受けられた。子どもたちがただ居るだけの場所ではなく、その場所への思い入れが深まっていく様相が立ち現われていると言えよう。

その他にも、「D. 遊び場・居場所としてのきんしゃいきゃんぱすへの期待と実感がある」というカテゴリーや、「E. 中学生になって来られなくなっても関係性は続く」というカテゴリーも得られた。

このように、きんしゃいきゃんぱすでの「居場所」に関連する様々なトピックを概観し、それらに通底する大きな流れを掴み取るならば、以下のように整理される。きんしゃいきゃんぱすに足を運ぶ中で、徐々に居場所感を垣間見せる子どもたちは、次第にきんしゃいきゃんぱすを自分の場所にしていく。子どもたちにとって愛着のある場になればなるほど、後継者宣言も生まれ、中学生になっても遊びに行きたいと思える場であり続けるのである。

⑶ 【第二研究】子どもの居場所の意味に迫る（エピソード分析）

第二研究では、第一研究によって見えてきた大きな流れの中の一場面に停留し、個別のエピソードに寄り添って、子どもにとっての居場所の意味をより詳細に探りたい。これらのエピソードは、筆者の印象に強く残っているエピソードであり、かつ第一研

究では十分に扱うことのできなかったテーマを補完する形となるエピソードである。以下に、３つのエピソードを取り上げ、各々分析を行うとともに、それらから得られた知見を総合考察へと繋げる。

①　場があることで、関係性が開かれる

▽エピソード１「きんしゃいきゃんぱすが開く、関係性が開く」（2008.02.20）

■エピソード記述

いつも通りきんしゃいきゃんぱすを開けに行くと、小学校が早く終わっていたようで、既に男の子が７人ほど集まっていた（小学６年生が２名、小学５年生が２名、小学４年生が１名、小学２年生が１名、小学１年生が１名と、その学年差は幅広かった。ほとんどが男の子であった）。

駆け寄ってきた子どもたちと会話をしながらシャッターを開けると、わっと子どもたちがきんしゃいきゃんぱすの中になだれ込む。しかしすぐ路上に戻ると、誰からともなく「『逃走中』やろう！」と言い出した。最近ブームの、商店街中を舞台にした鬼ごっこだ。私たちスタッフがきんしゃいきゃんぱすを開ける準備をしているのを尻目に、みんなでじゃんけんをし始め、早速『逃走中』が始まったのである。最早きんしゃいきゃんぱすの中に、子どもたちは誰一人いない。

シャッターの前で待っているときは、みんなで遊んでいるわけではなく、同じ学年の子ども同士で過ごしていたようだったので、後で、小学５年生のタカシに尋ねてみた。私「みんな集まってたんなら、始めてればよかったじゃん（笑）」、タカシ「うーん、ここが開いとらんと、なんかパッとせん（笑）」

なるほどなと思ったと同時に、嬉しくも思った。（写真７）

写真７　シャッターが開くと遊びが始まった

このエピソードは、きんしゃいきゃんぱすを開けた瞬間に立ち現われた、ささやかなエピソードである。きんしゃいきゃんぱすが開く前にはそれぞれ思い思いにのんびりと待っていた子どもたちが、シャッターが開くと同時に、急に一緒に遊び始めた。先に遊び始めても良かったのに、である。もちろん、子どもたち同士はそれなりに面識のある関係ではあるだろう。学校で顔を合わすこともあれば、このきんしゃいきゃんぱすで一緒に遊んだこともあったはずである。特にこの『逃走中』は当時のブームで、毎日子どもたちが熱中していた遊びであったため、昨日の延長のようにして始めることもできたであろう。しかしこの日は、この場が開かないと、関係性を紡ぎ続けることができなかった。そして、この場が開いたことがきっかけとなって、一緒に遊ぶ口実ができたかのように、各々だった子どもたちがいつもの遊び集団へと変遷していく。いわば、ぎこちなかった子どもたち同士の関係性が、安心感を帯びて滑らかになっていったのである。

このきんしゃいきゃんぱすという場の特徴として、学校とは違った異年齢の関係性が構築されていくという点がある。ここでは、異年齢集団で遊ぶことも多く、縦の繋がりも幅広い。それが、この場の魅力を倍増させているといっても過言ではないだろう。ただ、その背景には、「この場が開かれている」ということが非常に重要だということが確認された。

もちろん、この場が開いていなくても、子どもたち同士で遊べるのが理想ではある。実際に、きんしゃいきゃんぱすが開く前に、子どもたち同士で遊ぶ場面を見かけることも、きんしゃいきゃんぱすがしっかりと地域に根付いた最近では多々見かけるようにはなった。ただ、このエピソードが筆者に印象深く語りかけてくれるのは、遊びづらくなった現代の子どもを取り巻く環境の中で、地域の中にそのような「場」がないと、関係性を紡ぎにくい生活世界になっているのではないか、ということである。

そのような背景を踏まえて、改めて地域における子どもの居場所という視点でこのエピソードを精査してみると、このような居場所があること自体が、子ども同士の関係性出現の土台となっていると言えるのではないだろうか。言い換えれば、居場所の存在が、多様な関係性を紡ぎ出す舞台となっている。場が開かれることで、関係性も開かれていくのである。このようにして、子ども同士の関係性を安定化させる土台としての役割が、地域における居場所の意味の一つとなると考える。

②　アンカーポイントとしての役割を果たす

▽エピソード２「引っ越してきたアサヒ」（2010.06.17）

■エピソード記述

私はいつものようにのんびりと、きんしゃいきゃんぱすで子どもたちとともに過ごし、いつものようにふらっと、近くの公園に足を伸ばしてみる。公園ではどんな遊びが展開されているのかなと気になったからだ。その公園はきんしゃいきゃんぱすのある商店街に同じように面しており、距離にして40m 程度の、すぐそばの公園である。子どもたちはこの公園を「きんしゃいの公園」と呼ぶほど、きんしゃいきゃんぱすと関連した場所と認識しているようだ。

公園の中の様子がうかがえる地点までさしかかると、そこには、ドッヂボールの投げ合いをして遊ぶ、小学４年生のアサヒと小学３年生のタツヤ・ケンジの姿があった。アサヒはきんしゃいきゃんぱすには常連で、最近はほぼ毎日遊びに来ていた子だった。一方タツヤとケンジは、彼らが６歳くらいのときからきんしゃいきゃんぱすには度々顔を出し、時折私たちとも一緒に遊ぶ仲だった。ただ、アサヒとタツヤ・ケンジが一緒に遊ぶという姿は、学年も違うわけで、これまであまり印象にない。その違和感にも似た不思議な感覚が、最初にふっと芽生えた。

細長い公園の手前側にはアサヒがいて、公園の奥に向かって懸命にボールを投げていた。そして向こう側には、そのボールを受け止めようとしているタツヤとケンジがいた。３人とも、しかしボールを思い切り投げようと・しっかり受け止めようと、力の入った真剣な表情を浮かべている。が、その楽しさからだろう、３人が３人とも、内側からあふれ出してくる笑いを抑えきれず、表情には笑みがこぼれている。中でも、アサヒの躍動感ある横顔を見たのは、あまり記憶にない。

それにしても、小学３年生の中ではやんちゃで活発なタツヤ・ケンジと、小学４年生の中ではおとなしく振る舞っているアサヒが、今まではほとんどつるんでいなかったのにもかかわらず、今一緒に遊んでいるのも変な話だなと思う。と同時に、ほっとした感覚を得た。彼ら３人とも、私の存在には一瞬気づいたものの、引き続きボールを投げ合っている。私はそのまま公園内に立ち入ることはやめ、きんしゃいきゃんぱすへと踵を返した。

■記述後のメタ考察

私が、３人が遊んでいるのを見て「ほっとした」のには心当たりがある。アサヒは数ヶ月前にこの校区にやってきた転校生だった。一つ上のお姉ちゃんとともに、きんしゃいきゃんぱすのすぐ近くのアパートに越してきて、何度か家族できんしゃいきゃんぱす前を通りがかっている様子を見かけていたが、いつの間にかきんしゃいきゃんぱすに足を運ぶようになった（きょうだいで来たのか、一人で来たのか、友達に連れてこられたのかは定かではない）。

転校生であったアサヒ（当時小学３年生）の印象は、幼くおとなしい感じの男の子だった。優しそうではあるが、言い方を変えれば弱々しそうと言うこともできる。そのような印象を持ったのは、彼のきんしゃいきゃんぱす周辺での振る舞いからであろう。転校してきて、きんしゃいきゃんぱすに居着くまでには、そう時間はかからなかった。きんしゃいきゃんぱすの中の椅子に座っていることも多く、一人でいる姿をよく見かけた。それが次第に、小学校での人間関係が形成されてきた結果であろう、学年が一つ上がった頃には、同じ小学４年生の男の子たちと一緒に居るようになった。そうなると、きんしゃいきゃんぱすに入り浸っているというよりは、小学４年生の４～５人集団の一人となって、きんしゃいきゃんぱすを通りがかったり、近くの公園で遊んだり、ときには誰かの家に遊びに行っているようだった。ただ、元々のおとなしい性格に加え、転校生という緊張からか、元気な小学４年生の男の子集団の後ろをついて回っているというふうに見受けられた。彼自身も必死に馴染もうとしていたのだろうか、そのときの彼の思いは定かではないが、とにかくついていこうとしていた姿勢はこちらにも感じられた。

そんなアサヒが今、一つ下の学年のやんちゃな男の子たちと、ある意味ではフラットな関係で思いきり遊んでいた。それは私にとって、驚きでもあり、それと同時に、嬉しさでもあった。実はアサヒは早生まれで、タツヤとケンジは小学３年生の中では発達も早い方であったため、アサヒが後ろをついていっていた小学４年生の男の子たちよりも、小学３年生の２人との方が月齢は近かったかもしれず、当然と言えば当然だが。それでも、学校制度の枠組みに翻弄されるかたちで、アサヒは必死に溶け込もうと、同級生の後ろをついていかざるを得なかったのかもしれない。そんなアサヒの姿は活き活きとしておらず、窮屈にしているように見えていたからこそ、私の心にもずっと引っかかっていたのであろう。それが、一つ下の子どもたちであれ、主体的に活き活きと振る舞っている姿が、嬉しかったのである。

このエピソードは、転校生してきたアサヒが、同級生になんとか馴染もうと奮闘していた時期に、きんしゃいきゃんぱすという場をきっかけに、一つ下の学年の子どもたちと活き活きと遊ぶことになった場面を描いたものである。そしてこのエピソードの醍醐味は、そのエピソード前後のアサヒの変容プロセスである。

エピソードの日の後、それがきっかけという因果関係ははっきりとは言えないが、きんしゃいきゃんぱすでのアサヒの居方が変わってきたように感じられた。例えば、アサヒがきんしゃいきゃんぱすでのんびりしているとき、小学４年生の男の子たちに遊びに誘われても、自分の意思で断ったり（決して小学４年生の子たちがいじめていたということはない）、時には彼らと対等に遊んでいる場面が見受けられたりと、これまでとは違う姿が見受けられたのである。もちろん、このエピソードを境に、というほど決定的な瞬間だったわけでもないし、学校で何らかの変革があったのかもしれない。しかし、エピソードに見られたような、アサヒ自身が活き活きと自分を出すことのできる瞬間が幾重にも重なっていったことで、アサヒ自身が自分の過ごし方（居方）

を自分で選択し決めることができるようになったと筆者には感じられた。実際、小学５年生となった現在では、アサヒは同じ学年の女の子と遊んだり、同級生との間で自分を表現したりできるようになっていった。それは、転校してすぐのアサヒの姿からは想像ができないほどである。

このエピソード周辺のアサヒの変容は、図２のように整理することができる。アサヒは、きんしゃいきゃんぱすに居着いていくプロセスの中で、地域における居場所（＝多様な子どもが立ち寄る場）だからこそ偶発的に発生した下級生との遊びを通して、主体的な経験を得る。またそれらの経験を積み重なっていくことで、同級生とも対等に遊べるようになり、自分を表現して生きていくことが可能となってきたのである。引っ越しという「環境移行（ワップナー・デーミック、1992)」の最中にいたアサヒ[10)]。少し無理をして生きていたアサヒが、居場所を介して、周囲との関係性を紡ぎ直し、再び主体的に生活を営んでいくというプロセスが、ここに見受けられた。

その際、このきんしゃいきゃんぱすという場が、「アンカーポイント（ワップナー・デーミック、1992)」としての役割を果たしていたと言えるのではないだろうか[11)]。ワップナーとデーミック（1992）は、環境移行の初期段階に、経験の体制化の基礎となる場所を環境への「入口」として捉え、それを物理的アンカーポイントとして整理した。この物理的アンカーポイントが、人の新環境への認知的体制化を手助けすると提起するとともに、それが対人関係の水準においても言えることを示唆した（社会的アンカーポイントとして)[12)]。また小泉（2002）は、アンカーポイントを「人間とその環境の間の相互交流（すなわち相互作用によって双方が変化していくこと）を促進するような人間－環境システム内の要素」と定義した上で、このアンカーポイントが、環境移行自体における適応援助策として活用されることを示している[13)]。このアンカーポイントの考えは、仮説ではあるものの、生態学的妥当性の高い概念と言われている（南、2012)[14)]。

アサヒのエピソードに再度寄り添えば、環境移行中のアサヒにとって、きんしゃいきゃんぱすという場（居場所）が物理的アンカーポイントとなり、アサヒはそこに錨を降ろしながら、そこでさらに社会的アンカーポイントとなり得る他者と出会う（アサヒの例で言うと、ドッヂボールをして遊んだ小学３年生の男の子たち)。そして彼らと主体的に活き活きと遊ぶことで、アサヒの中で関係性の切り結び直し（遊び相手が一時的に同級生から小学３年生へ）が生まれ、個と環境の相互浸透が促進される。それによって、自分らしく居られるようになったアサヒは、改めて同級生と関係性を築いていくことができるようになる。このようにアンカーポイントは、子どもが、子どもが住まう場所に馴染み、改めて生活を主体的に営んでいくことを支えるものとなり得るのである。

それは、転校生に限った話ではないだろう。学校での友人関係トラブルや家庭でのいざこざ等、子どもたちの日常生活の中で何らかのストレスおよび環境移行が経験されたとき、地域における子どもの居場所が、アンカーポイントとしての役割を果たし、子どもたちが再び主体的に地域を生きなおすことを後押しできるのではないかと考える。

③　遊びを介した地域との繋がり

▽エピソード３「商店街での宝探し」(2008.07.29-30)

■エピソード記述

小学６年生のナミが、きんしゃいきゃんぱすのスタッフのナオコさん（大学院生）の誕生日会をしようと言い始めた。誕生日会のセッティング自体は私たちスタッフに任せた上で、ナミはその誕生日会で自分たち企画の

図２　アサヒの変容プロセス

ゲームをしたいとのことだった。ナミは友だち２人を誘い込みながらも、自分が企画するんだと息巻いてアイディアを練り始める。何やら地図を描いたり、こそこそ相談したりしているナミたち。ナオコさんには内緒にしながら、楽しそうに準備をしているナミの姿が微笑ましかった。そしてまた、彼女たちが企画するゲームがどのようなものか、興味もあった。

翌日。勢いよくやってきたナミの手には、きんしゃいきゃんぱす周辺の地図があった。前日書いていたメモ書きとは打って変わって、とてもしっかりとしたものであった。「間に合わなくてお母さんにも手伝ってもらった」と苦笑いするナミ。私たちが誕生日会の準備をしている間、ナミやサキ（小学６年生）らがゲームの準備を着々と進める。手には青や赤、黄色のテープでぐるぐるに巻きつけられたボールが複数あった。ナミたちがそのボールをもってきんしゃいきゃんぱすを飛び出し、商店に足を運んでお店の人とやりとりをしている姿が見えたときにはちょっと不安もよぎったが、ここはナミたちに任せてみようと思った。

ナオコさんの誕生日会も順調にスタートし、ついにゲームの時間である。ナミが他の子どもたちやスタッフに説明を始めた。そのゲームとは、まず、きんしゃいきゃんぱすや商店街、公園に隠されたボールを、地図を頼りに探し出し、それをきんしゃいきゃんぱすに持ってくる。そこで出されるクイズに正解することができれば、そのボールを獲得できる、というルールだった。子どもたちは20人程度いたため、ナミの指示の元、３つのグループが編成されていった。「どうなるんだろう。他の子どもたちは楽しめるのかな」という私の心配をよそに、実際にゲームがスタートすると、意外にも子どもたちは活き活きときんしゃいきゃんぱすを出発し始める。ナミはそのような子どもたちの姿を嬉しそうに見送る。

グループには高学年から低学年までバランス良く振り分けられていた。商店街の道端に立ち止まり、地図を覗き込んでいるグループもあれば、とりあえず公園まで走っていくグループもあった。きんしゃいきゃんぱすの中にこっそり隠されているボールを探していたり、公園の植木の下に体を潜り込ませてボールを探ったりする子どもの姿もあった。ナミはときどきヒントを出したりしながら楽しんでいる。

あるグループは地図に従って、魚屋さんへと足を運ぶ。メンバーは小学６年生のハルキとマサト、小学２年生のリュウ、そしてスタッフのナオコさんだ。最初は調理場の方にいた魚屋のおじちゃんも、子どもたちが店内の隅々を探し始めるのを見てニヤニヤしながら、店先へと出てきた。子どもたちがひたすら探し回った結果、ついに子どもたちはボールを発見。しかし、すぐには渡してもらえないようだ。魚屋のおじちゃんの話によると、ナミからの指示で、魚屋さんとのじゃんけんに勝ったら、ボールを渡してもらえるとのこと。魚屋の周辺を探し回ることにはあまり抵抗感を見せなかった子どもたちも、直接魚屋さんとやりとりをすることに、ちょっぴり戸惑いの色をうかがわせる。表情がちょっとだけこわばり、誰がじゃんけんするのかを探っている感じだ。一方魚屋さんの方は、じゃんけんをすることを楽しんでいる様子が窺えた。結局じゃんけんは子どもたちが勝ち、ボールをゲットした子どもたちは意気揚々ときんしゃいきゃんぱすへと踵を返す。その様子を周辺から見守っていた私は、子どもたちがいなくなった後、魚屋さんに「すみませんね」と声をかけると、魚屋さんは「いや、いいとよー」満面の笑み。私はなんだか温かい気持ちになって魚屋を後にした。（写真８、写真９、写真10）

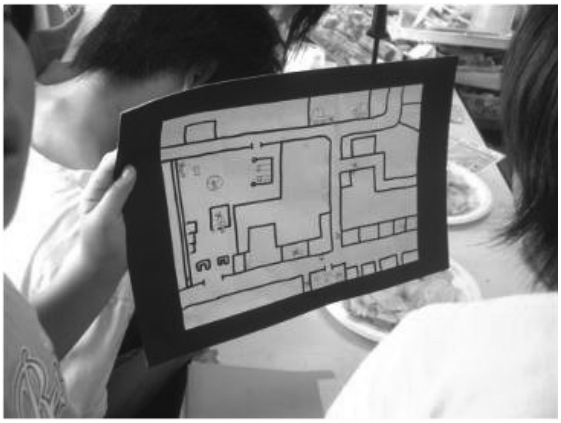


写真８　宝探し用の子ども作成マップ

写真９　魚屋さんで宝探し

写真10　宝をかけて魚屋さんとじゃんけん

このエピソードに登場する「宝探し」は、子どもたち自身が発案した遊びである。出題者側の子どもたちが複数のボールを商店街のお店（魚屋に限らず八百屋やお茶屋など）や近隣の公園の中に隠し、挑戦者側の子どもたちがクイズを解きながら、商店街に隠されたボールを探して回るという遊びであった。

ナミがきんしゃいきゃんぱすを自分の居場所の一

つとしていることは、彼女がこの遊びの発案者であり、またきんしゃいきゃんぱすを中心にした地図を描いてきたことからも窺える。また、スタッフであるナオコさんをもてなす側に立っていることにも注目したい。ナミはまさにこのきんしゃいきゃんぱすのホストとして、立ち居振る舞っているのである。

ナミはこの居場所を拠点とし、きんしゃいきゃんぱすに遊びに来ていた子どもたちを巻き込みながら、創造力豊かな遊びを活き活きと展開した。ここでさらに興味深いのは、子どもたちが「商店街中に宝を隠しにいく」「魚屋さんに宝を探しに行く」というように、商店街にはみ出していった点である。その際、その遊びが媒介となって、「魚屋さんとじゃんけんをする」といった、商店街の大人と子どもたちとの関係性が立ち現れていた。

このとき、遊びの勢いによって大人との接点が生まれるからこそ、大人との関わりに直面した瞬間、戸惑いが浮上している子どもも中には見受けられた。魚屋のおじちゃんと急にじゃんけんをすることになった場面などがそれに当たる。一方、商店街の大人は最初から「子どもと遊ぶ」「子どもに関わろう」という意識で存在しているわけではなく、あくまでそこにいる大人は「そこで生活を営む大人」であった。そのような大人ではあるが、「子どもが宝を探しているのを見て調理場から店先に出てくる」というように、子どもが遊びにやってきたときに、商店街という大人の文脈を降りて子どもと関わるという在り方の切り替えが見受けられた。商売の合間に子どもが入り込んでくること（それは決して頻繁ではないが）は、商店街の大人にとっても、日頃の営みの中の彩りのひとつになっているのであろう。もちろんこのエピソードの後に買い物客が訪れた場面では、「ちょっと今は無理」と子どもの遊びを断る（大人の文脈を保持する）姿を見せていたことも見逃せない。このように、子どもたちの主体的な遊びをきっかけに、彼らが商店街という大人の文脈と重なったとき、大人も子どもも互いにチャンネルを合わせながら関係性を切り結び始めたのである。言うなれば、子どもの居場所を拠点とした主体的な遊びが「別の世界の覗き穴（田中・鈴木・本多、2005）」を開けてくれたと捉えることができるのではないだろうか[15)]。

4．総合考察

本稿では、一部の子どもの居場所のなさに起因した居場所づくりの意味に留まらず、全ての子どもたちに開かれたかたちでの居場所の意味を探るべく、子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす」での子どもたちの営みに目を向け、子どもを中心に据えた、地域における子どもの居場所の意味・役割を探ってきた。そこでここでは、結果と考察で掴むことのできた知見を、本稿の問題に照らし合わせながら、総合考察を行う。

第一研究では、これまでのエスノグラフィックな記録を元に、「居場所」というキーワードできんしゃいきゃんぱすを捉えることで、その全体像を整理した。その際、全体に通底する大きな流れとして、子どもたちが次第にきんしゃいきゃんぱすを「自分の場所にしていく」という営みがあることを掴むことができた。子どもたちは、最初の戸惑いを感じつつも「また来たい」という思いを持ち、シャッターを閉めたがったり、友達を連れてきて自慢したり、スタッフにお菓子を分けたりと、主にスタッフとの関わりの中で居場所感を表出する。それが次第に、「メンバーの一員」「自分たちの場所」という自負や「運営に関わりたい」という思いの現れへと連鎖していく。ホストとして振る舞うなどはまさにその代表的なものであろう。その姿は、第二研究でも見受けられる。エピソード１では、子どもたちがきんしゃいきゃんぱすを自分たちの遊び場・拠点としているからこそ、その場が開いたことで遊びが展開し始めた。エピソード２では、アサヒがきんしゃいきゃんぱすに居着き、自分らしく居られるようになってきたことで、関係性を広げ、紡ぎ直すことができた。エピソード３でも、ナミたちがきんしゃいきゃんぱすを自分たちの拠点とできたからこそ、商店街までも遊びを広げることができた。これらも、きんしゃいきゃんぱすを自分の場所にしていき、それを土台とすることで、子どもたちが自ら活き活きと遊びを展開することができたのである。このように、きんしゃいきゃんぱすの中での主体的な遊びを通して、あるいはスタッフとの関わりをきっかけとして、子どもたちがきんしゃいきゃんぱすを「自分の場所にしていく」のである。

本研究の冒頭で「大人は子どもの居場所をつくる

ことができるのか」と問題提起をした。きんしゃいきゃんぱすも、確かに大人によって設けられた場ではある。しかし、ここで注目したいのは、子どもたちがきんしゃいきゃんぱすへの思いを深めながら、子ども自らが主体となって、きんしゃいきゃんぱすを自分のものにしていく（appropriate）様相である。この appropriation という概念は元来、自然環境の人間的な生産様式への取り込み・転化という意味での「領有」に由来する（Marx, 1971）[16]。その後、文化心理学の文脈においては、文化的なアーチファクトとしての道具が人間によって「自分のものになっていく」過程を表すものとして appropriation は考えられてきた（水月・馬場・南、2003）[17]。さらに水月・馬場・南（2003）は、環境のアフォーダンス（Gibson, 1979; Reed, 1996）に絡めながら、「『居場所づくり』とは、このように環境のアフォーダンスを自らが発見し、それを自分のものにしていく appropriation の累積によって成されるものと考えられるのではないだろうか」と提起する[18][19][20]。本稿に照らし合わせれば、きんしゃいきゃんぱすという文化的アーチファクトが、子どもたちによって、自分のもの（＝場所）になっていくというプロセスが浮かび上がってくる。そしてこの自己化（＝appropriation）のプロセスの積み重ねこそが、子どもの居場所に関して非常に重要なプロセスであり、居場所形成の核なのではないかと考える（南、2006）[21]。また、自己化のプロセスは子どもによって様々であるが、その場がそのプロセスの多様性を保障することも欠かせない。これらの自己化のプロセスを通して、子どもはその場を主体として生き、自らの生活世界を豊かなものに変えていく力を備えていくと言えよう。言い換えれば、大人から「居場所を与えられる」という受身型の固定的な居場所ではなく、子どもがその場を「自分の場所にしていく」という動態的な営みを育むことのできる居場所こそが、居場所の本質であると考える。

その上で、第二研究では、さらなる居場所の意味について、エピソードから掴みとれることを抽出した。エピソード１では、このような居場所の存在が、子どもたちの多様な関係性を紡ぎ出し、関係性を安定化させる土台となることが示された。エピソード２では、地域における子どもの居場所がアンカーポイントとしての役割を果たし、子どもたちが再び主体的に地域を生きなおすことを後押しできるということが示された。また、エピソード３では、子どもたちの主体的な遊びをきっかけに、彼らが商店街という大人の文脈と重なったとき、大人も子どもも互いにチャンネルを合わせながら関係性を切り結び始める様子が見受けられた。このように、自己化した場において、子どもたちは多様な関係性を主体的に切り結ぶ土台を得る。それは時に遊び集団の形成にも繋がれば、アンカーポイントの役割を果たす（それは転校生に限らず、クラス替えや友人とのケンカなど、その活躍の場は様々と言えよう）。また、そのような居場所には地域へと繋がる素地があり、子どもの主体的な遊びと地域の大人の文脈が重なったときに、魅力的な関わりがふっとそこに立ち現われる。地域における居場所の醍醐味はここにあるのではないだろうか。

子どもの居場所は、大人が仕立てあげるものではない。その場の存在自体は大人が保障しつつも、その後に子どもたちが自分でその場を自分の場所にしていくことができるかどうか、その営みが重要であると言えよう。その際、その場に子どもが入り込むことのできる隙間があるかどうかが重要なファクターとなってくる。多くの子どもたちがきんしゃいきゃんぱすを自分の場所としていくプロセスの背景には、この場の開かれ方（隙間）が大きく関係していると考える。子どもの生活圏内にあり、放課後の時間にはいつでも誰でも立ち寄ることができる場だからこそ、子どもは自分の意思でその場に入り込み、主体として活き活きと過ごすことができるようになるのである。また、きんしゃいきゃんぱすではスタッフが主に大学生・大学院生であるということも手伝って、子どもがきんしゃいきゃんぱすの運営側に入り込みやすい素地があったという点も指摘しておきたい。子どもがその場所に入り込み、自分の場所にしながら多様な関係を切り結んでいく際の橋渡し役となる大人の存在も重要だということである。その橋渡し役の関わり方に関しては、今後さらなる検討の余地がある。

以上、本稿では、きんしゃいきゃんぱすというフィールドを舞台に、地域における子どもの居場所の意味を考察してきた。ここには、きんしゃいきゃ

んぱすという場固有の特性も当然あるものの、地域における「子どもの居場所」の本質も同時に描けたのではないかと考える。ただ、最後に、本研究の遂行に当たって、手応えは得ているものの、本稿では十分に立ち入ることができなかった点についても言及しておきたい。まず一つは、居心地のいい居場所であればあるほど、新参者はある種の入りづらさを感じ得るという点である。自己化の動態の勢いが強過ぎるからか、その場特有の空気感が生まれ、それが排他性に結びついたとき、関係性の広がりを阻害し得る側面が垣間見えたのである。また、遊び場が自分の場所になっていくことで、自己が解放され、その子どもが抱えている背景が垣間見えることも経験された。子どもの居場所を通した子ども支援の糸口として、重要な手掛かりを得たと感じている。今後は、上記の視点も組み込みながら、本稿の知見を今後どのように、他の子どもたちの現場に活かしていくことができるのか、その転用可能性についての議論を重ねていきたい。

注

1）住田（2003）は子どもの問題を語る際に「居場所」という言葉が使われるようになった社会的背景として、不登校の問題を挙げている。

住田正樹：「子どもたちの『居場所』と対人的世界」、住田正樹・南博文編：『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』、九州大学出版会、2003

2）不登校の問題を契機に、特別な意味をもった概念として「居場所」が公の文書に登場したのは、文部省学校不適応対策調査研究者会議による「登校拒否（不登校）問題について ― 児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して ―」という報告書においてである。

文部省：「登校拒否（不登校）問題について ― 児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して（学校不適応対策調査研究協力者会議報告）」、教育委員会会報（44）、1992

3）文部科学省ウェブサイト（2012年９月30日閲覧時点）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/week/zudata01.htm

4）新谷周平：「序説 ― 居場所・参画・社会つながり」、子どもの参画情報センター編：『居場所づくりと社会つながり』（子ども・若者の参画シリーズⅠ）、萌文社、2004

5）同上

6）同上

7）澤田英三：「居場所としての駄菓子屋」、住田正樹・南博文編：『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』、九州大学出版会、2003

8）田中康裕・鈴木毅・木多道宏：「社会的環境としてみた「お店」に関する考察」、こども環境学研究１（1）、2005

9）山下智也：「子どもと地域を繋ぐ子ども参画のあり方 ― 日常的な子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす」の事例から ―」、生活体験学習学会誌（7）、2007

10）ワップナー・デーミック：「有機体発達論的システム論的アプローチ」、山本多喜司・ワップナー編著：『人生移行の発達心理学』、北大路書房、1992

11）同上

12）同上

13）小泉（2002）は、学校が地域社会にとって最も重要な第一次アンカーポイントである可能性を示唆している。

小泉令三：「学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ：アンカーポイントとしての学校の位置づけ」、教育心理学研究50（2）、2002

14）南博文：「環境移行とライフサイクル」、氏家達夫・遠藤利彦編：『発達科学ハンドブック第５巻 社会・文化に生きる人間』、新曜社、2012

15）前掲６）

16）Marx, K. *The Grundrisse*. Edited & Translated by McLellan, D. New York: Harper & Row. 1971

17）水月・馬場・南（2003）は、道草行為の中での子どもと環境との関わりを、環境のアフォーダンス及び資源性という観点から捉え、affordance appropriation という考え方を提示する中で、本稿に通ずる appropriation の概念の整理をしている。

水月昭道・馬場健彦・南博文：「下校時の帰宅路に見られる子どもの道草行為とみち環境との関係」、住田正樹・南博文編：『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』、九州大学出版会、2003

18）同上

19）Gibson, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates. 1979.（ギブソン, J. 古崎敬他訳、『生態学的視覚論 ― ヒトの知覚世界を探る』、サイエンス社、1985）

20）Reed, E. S. *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. London: Oxford University Press. 1996.（細田直哉訳、佐々木正人監修、『アフォーダンスの心理学 ― 生態心理学への道』、新曜社、2000）

21）南（2006）は、アフォーダンスの appropriation に関して、「領有では、所有の意味が強く、ここでは、調整のなかで自分のものにしていくという意味で『自己化』の語を用いることにする」と述べる。本稿でもこの意味合いで、「自己化」という言葉を用いる。

南博文：「環境との深いトランザクションの学へ ― 環境を系に含めることによって心理学はどう変わるか？」、南博文編著：『環境心理学の新しいかたち』、誠信書房、2006

日本生活体験学習学会誌　第13号　65－83（2013）

通学合宿の発見と発展

― 人・施設・プログラム・拡充方策の相乗効果 ―

正　平　辰　男*

The Development of Self improvement and Findings through "Tsuu-gaku Gasshuku":

— Synergistic Effect of the Enhancement of Human Resource, Facilities and Program —

Masahira Tatsuo*

要旨　通学合宿という生活体験プログラムが開始されて30年が経過した。筑豊の一角にある庄内町という小さな自治体で、いかにして通学合宿というプログラムは始まったのであろうか？ 野営地からの通学から始まって、やがて専用施設の建設が実現する。その拠点施設を確保したことによって新たな展開をすることになった「通学合宿」の発展と、やがておとずれた停滞。発展の一途をたどりつつも苦悩の足跡を刻んだ生活体験学校の運営。にもかかわらず、通学合宿発祥の地として注目を浴び、やがては全国に及ぼした多大な影響。通学合宿というなんの変哲もないプログラムが全国に波及した理由を問い、通学合宿の30年の経過を振り返りつつ通学合宿という生活体験プログラムの意義と方法を問う。それらを点綴しつつ、「これからの通学合宿」を占う。あわやの転倒を心配するほどの蹉跌を踏み、揺らぎながらの生活体験学校と通学合宿。それでもなおかつ、次なる壮大な展開を企望せんと課題を提示する。

はじめに

1983（昭和58）年８月、庄内町という日本の小さな町で子ども達がキャンプをしながら学校に通うという「通学キャンプ」が始まった。子ども達は喜んで参加した。そして、1989（平成元）年４月、庄内町は通学合宿のための専用施設「生活体験学校」を設置した。希望する子ども達が６泊７日の日程を年齢の異なる集団で生活する。食事を作り、洗濯をし、薪を焚いて風呂を沸かし入浴する。生活に必要な全てのことを子ども集団の力で、やり遂げながら学校へ通う。１年に20回も６泊７日の通学合宿を実施する公立の子ども専用施設を運営して24年が経過した。この通学合宿という試みは、庄内町から福岡県内へ、そして全国へと広がっていった。「ツウガクガッシュク」という言葉は、最初は首をかしげながら聞いていた人々にも、長い説明を加えなくても大方分かってもらえるようになった。この論文は、通学合宿拡大の通史である。そして、通学合宿の拡大に貢献した人々、組織、大学や市町村・県や国など全て諸々に対する大変長い感謝状である。

旧庄内町（現飯塚市）で始まった通学合宿は、通学キャンプの時代を含めると30年の歴史を刻んできた。どこで途切れても、何時立ち消えになっても不思議ではないはずの通学合宿が、現在の普及拡大を遂げるにいたった過程を振り返って考察してみたい。振り返えれば、最初は発案者や実働する一群の人々がいて始まった。その人達がいなければ始まらなかったといえば、その通りだが、それだけでは前へ進まなかった。やがて、施設を作ろうという意見が出て、逆に施設を作ることに反対する人も出て、それでも施設は完成していった。施設が出来たその時から、運営方法の模索が続き、少しの成功と多く

*連絡・別刷り請求先
純真短期大学食物栄養学科 特任教授（〒815-8510 福岡市南区筑紫丘1-1-1　電話 092-541-1513）

の失敗を重ねた。中でも職員配置の変遷と膠着を巡る問題と、他方で職員と一群のボランティアの間合いを計りかねる困難は大きかった。それでも、通学合宿に参加する子どもの活気や喜びや苦悩に刺激されながら時間は進んだ。通学合宿に対する評価が高まるなかで、内外ともに変化が生じた。国や県の拡充施策・方策が奏功して通学合宿は広がっていく、一方で九州大学や多くの大学の研究者の注目を集めるようになる。国立教育研究所社会教育実践研究センターが、文部科学省の委託を受けて、通学合宿全国調査を３度に及んで実施し、通学合宿は生活体験プログラムとして全国共通の関心事となっていく。外からの注目度が高まると、それは庄内町の中にも様々な影響を与えるようになる。市町村独自の行政施策が強調されるようになると、庄内町という頁のどこかの１行に必ずといってよいほど、通学合宿・生活体験学校の文字が躍るようになっていく。運営の変遷と膠着は、次第に行き詰まり感を深め、やがてボランティアの一群は生活体験学校に姿を見せなくなっていく。2006（平成17）年３月、合併によって庄内町は飯塚市の一部となるが、生活体験学校の運営は多くの課題を抱えたまま合併まで続いていく。2008（平成20）年２月、特定非営利活動法人体験教育研究会ドングリを結成・登記した。略称・NPO ドングリは、行政とボランティアの新たな連携・協働の具体的な有り様を求めて苦闘しつつ、実践においてわずかな成功を収めつつある。合併後の庄内生活体験学校の運営は間もなく６年目が終わり７年目に入ろうとしている。薄氷を踏むような思いを一再ならず味わった通学合宿と拠点施設生活体験学校の運営だったが、現在、行政と NPO のゆるやかな連携の姿を描き出そうとしている。

以下、１．通学合宿を発見した人々、２．生活体験学校を創った人々、３．通学合宿の指導理念、４．生活体験学校という舞台、その物語と登場人物　５．拡充に貢献した施策・方策の５節に分けて論を進める。

１．通学合宿を発見した人々

キーワード　キャンプ場作り、通学キャンプ、消費するキャンプ、生産するキャンプ、専門家の指導、地域懇談会、派遣社会教育主事、記録ビデオ、九州地区生涯学習実践研究交流会

① 通学キャンプの基盤はキャンプ場作りの過程で培われた。キャンプ場という「るつぼ」から生まれた通学キャンプである。

ア キャンプ場作りの核になった組織は子ども会指導者協議会だった

イ 有限会社本松通信工業が重機を駆使して「大屋根」作りを支援してくれた

ウ 椎茸ホダギ56本にコマ打ちをしてシイタケ生産を始めた

② 子どもには専門家に出会わせる、分野ごとの専門家に指導を受ける

植生調査の指導 ― 植物地理・分類学会会員・熊谷信孝先生（福岡県立田川高校教諭、当時）、野草料理の指導 ― 野草研究家・原田英子先生、乗馬 ― 乗馬クラブ経営者・大隅和子先生、野鳥観察 ― 吉永昭信先生、お汐井取りの歴史 ― 日本民俗学会会員・中島忠雄先生

③ 通学キャンプの成果を訴える行政区ごとの地域懇談会に取り組んだ、通学キャンプのスタッフを核に少年スポーツの指導者なども含めた班を編成して町内を巡回した

④ 1986（昭和61）年３月、通学キャンプを記録した自作ビデオ「忍耐の中に」が福岡県自作ビデオ教材コンクールで最優秀賞を受賞、撮影と編集の指導・米村匡弘先生

⑤ 派遣社会教育主事制度にもとづく社会教育主事の庄内町派遣が実現して、全日程を指導する人の手当に目処がついたので通学キャンプを開始した

⑥ 1985（昭和60）、1986（昭和61）年度の九州地区生涯学習実践研究交流会で通学キャンプの成果を初めて世に問うた

⑦ 通学合宿という名称を考えた人、福岡県立英彦山青年の家が命名した「合宿通学」

最初の舞台は町有林を借りて開いた粗末なキャンプ場だった。1979（昭和54）９月６日、庄内町子ども会指導者協議会で「庄内町青少年キャンプ場設立計画」が確定された。キャンプ場作りの始まりであった。主体になった組織は子ども会指導者協議会だったが、キャンプや自然に興味を抱く人なら誰でも参加できた自由な活動だった。行政から支援らし

きものを受けないで、道具も手持ちの道具で、やりたい者が自らの意志で参加したキャンプ場作りだった。使い勝手も見栄えも悪いキャンプ場だったが、誰に気兼ねもない自由な空間だった。大いに酒も飲んだし議論もした。この上なく見た目の悪いキャンプ場ではあるが、夏場を中心に利用者は増え続けた。意気込みにあふれる人々のつながりを頼りに通学キャンプは始まった。当然ながら、幕営は舎営に比べて生活の難度は高い。自然に包まれてといえば聞こえはいいが、子どもも大人もひたすら我慢・忍耐を要求される通学キャンプだった。大変、大変といいながら通学キャンプの参加者は増え続けた。しかし、それも年に１回の通学キャンプだったから実行できたことだった。とてものことに、年に何回もやれるようなプログラムではなかった。

キャンプ場作りは手持ちの道具の持ちよりで始まったのだが、それだけで進んだわけではない。1981（昭和56）年３月から古電柱を利用した管理小屋と称する掘っ建て小屋を作り始めた。そして、雨降りの時にどうしても必要になる炊飯場に「大屋根」を作る必要があった。1982（昭和57）年５月から１ヶ月間、有限会社本松通信工業（飯塚市伊川、代表取締役本松強三氏）の支援を受けて古い電柱を建て、あるいは古電柱を横につないで骨組みを作った。使った電柱の本数が50本余、打った垂木が92本、その垂木に打ち付けたトタンが110枚という、まさに大作業を敢行した。ここで「本松通信工業」の支援がなかったらキャンプ場は完成しなかった。同社の貢献は大きかった。

通学合宿は、通学キャンプを原型とする。1979（昭和54）年に始まったキャンプ場作り、それから４年間の議論の末に姿を現した通学キャンプは、1978（昭和58）年に開始され、６年間続けられた。初年度は５泊、２年目は９泊、３年目に至って10泊の日程を完成させる。いずれも前期は夏休み中のキャンプ活動、後期を通学キャンプとした。10泊の場合、前期４泊５日がキャンプ、後期６泊７日が通学キャンプという日程である。旧庄内町（現飯塚市）での呼称は「長期（通学）キャンプ」であった。キャンプと通学、合宿と通学という二つの異なる活動の組み合わせは、どうして形を成していったのであろうか？ その議論は、庄内町子ども会指導者協議会が提案・実行した手づくりのキャンプ場作りの過程で発案され、炉辺談話の討議の中で練られ、やがて次第に形を成していく。故音成彦始郎先生が自らのキャンプ場を造る過程で語った「キャンプしながら職場に通う大人のキャンプもやってみたい」という発言に触発された部分もある。この音成先生の発言から、「学校に通いながらのキャンプ」ならば、昼間は指導者不要だから指導スタッフも確保しやすいのではないかという閃きが浮かんだ。その時、ひとすじの曙光を見つけた。

長期（通学）キャンプの名前が示すように１泊や２泊の短期キャンプでは効果が期待できないというところに、このプログラムの主張の力点があった。初めに、「通学」から発想されたプログラムではない。少なくとも一週間のキャンプを体験させたいという願望から始まった。最初の議論はすぐさま壁にぶつかった。当然ながら、一週間という長期の日程の指導を誰が担うのかという問題である。国立・県立の施設ならともかく小さな町の教育委員会の社会教育課が支えきれるものではない、そういう結論めいたものが眼前に立ちふさがったまま妙案など出るべくもなかった。議論は堂々巡りを重ねて、筆者が派遣社会教育主事制度の社会教育主事として庄内町に派遣されるまで続いた。時まさに1983（昭和58）年度のことであった。派遣社会教育主事制度がなかったら通学キャンプは出発できなかったといっても過言ではない。派遣社会教育主事制度とは、市町村における社会教育の指導体制の充実強化を図るための制度である。昭和49年度当時の文部省が国庫補助事業として実施してから全国的に普及される。給与は都道府県が負担する。現在、補助制度は廃止され、一般財源化された。[1)]

1981（昭和56）年にはキャンプ場で椎茸ホダギ56本にコマ打ちしてシイタケ生産を始めた。この生産活動は舞台が生活体験学校に変わっても継続されている。この頃から既に「消費するだけ」のキャンプから「何かを生産する」キャンプを志向する発想は胚胎していた。呼び名は同じキャンプでも、初めから「働く・生産する」活動へのこだわりがあった。専門家による指導を受けることにもこだわった。通学キャンプを始める前も始めてからも、植生調査の指導、野草料理の指導、乗馬体験、救急法、野鳥観

察、郷土史の指導などプログラムのほとんどの分野について専門家の指導を依頼した。子どもに対する指導だからこそ大人対象の講座以上の高い専門性をもった指導者に依頼したのである。

1985・1986（昭和60・61）年度、「子育て懇談会」と銘打って行政区ごとに、通学キャンプの成果を訴えた。初年度16行政区、２年目10行政区で実施した。訪問団は、子ども対象の野球、剣道、サッカー、合唱団の指導者・世話人で構成し、全体の世話を子ども会指導者がした。事前事後の研修会を福岡県立大学教授・保田井進先生を講師に招いて丹念に実施した。この研修を通して最も学習を深めたのは、上記の「子育て懇談会」に出かけた訪問団の人たちだった。この懇談会では、特に昭和60年度の通学キャンプを撮影したビデオが効果的に活用された。撮影・編集の指導を、米村匡弘先生にお願いした。米村先生は、福岡県自作ビデオ教材コンクールの審査委員長を務めていたセミプロだった。日によっては１日５本のテープを使い切るほど精力的に撮影した。編集も絶妙で、その後の通学キャンプの宣伝啓発に大いに役立った。これらの取り組みが後の生活体験学校設置の機運を高めた要素の一つになった。

「通学キャンプ」の成果を世に問うた最初の舞台は、福岡県立社会教育総合センターを会場に開かれていた九州地区生涯学習実践研究交流会であった。旧庄内町で細々と始まった通学キャンプは、初めて福岡県内外の社会教育関係者の知るところとなった。[2)]

この報告が契機となって福岡県立英彦山青年の家が通学合宿を開始することとなる。当時の所長原田修次氏は、ことのほか「通学キャンプ」というプログラムに強い関心を抱いて、同所の主催事業に取り上げた。同青年の家が実施したプログラムは、昭和63年度の実践研究交流会で報告された。タイトルは、「小学生による合宿通学の教育的意義と可能性」であった。この時、英彦山青年の家が命名した「合宿通学」という名称が、８年後に出されることになる中央教育審議会第一次答申「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の「活動の機会の充実」の項において例示される通学合宿の名称になろうとは、当時誰も予測しなかった。いっぽう、庄内町の長期（通学）キャンプというプログラムは、町立生活体験学校という新たな社会教育施設が竣工して、通学キャンプとしての使命を終わる。施設に宿泊して通学するからには、通学キャンプという名称はふさわしくない。しかし、英彦山青年の家が命名した「合宿通学」という名称が存在したから、旧庄内町では、ためらうことなく通学合宿という名称が使われ始めたのである。今では、通学合宿という名称が広く使われている。[3)]

２．生活体験学校を創った人々

キーワード　教育長朝原良行、庄内町幹部の決断、福岡県地域福祉振興基金、有限会社本松通信工業の貢献、「馬の学校」、生活棟、作業棟、過疎債、生活文化交流センター、産業再配置施設整備補助金、子どもの生活体験学校、大人の生活体験学校

①　初期公民館の主事を務めた教育長朝原良行氏の果たした役割
②　庄内町の幹部・議会の果たした役割
③　福岡県地域福祉振興基金の助成
④　再び、有限会社本松通信工業の貢献
⑤　施設の特徴や財源、生活棟、作業棟、生活文化交流センター

通学合宿・生活体験学校の生成の過程で、この人抜きでは語れない人物は当時の教育長朝原良行氏である。朝原教育長は、役員になる人もいないほど形骸化した子ども会指導者協議会を再生せんと願い、キャンプ場作りのために町有林を同協議会に貸与すべく動いた。そしてキャンプ場作りに踏み切った。上述した筆者の派遣社会教育主事としての庄内町派遣を実現させるため、県教委への要請など朝原教育長は積極的だった。自らの庄内村公民館主事としての体験から派遣社会教育主事制度の有効性を確信していたのである。その実現をみた後に、通学キャンプの実施に最終的なゴーサインを出した。通学キャンプという生活体験プログラムの船出である。それは、海のものとも山のものとも知れぬ社会教育プログラムに託した朝原教育長の一つの夢でもあった。後に、朝原氏は、「庄内村公民館の精神は今の公民館から消えて、生活体験学校に移ってしまった」と述懐している。朝原氏は福岡県で最初に設置されたといわれる庄内村公民館の主事として初期公民館のモデルを造り出した人である。寝食を忘れて公民館主

事の職務に没頭した朝原氏の目には、現在の平均的な公民館の姿に、「こんなはずではなかった」という思いを禁じ得なかったのである。敗戦直後の失うものとてない徒手空拳の時代に新たな公民館の姿を切り開いた同氏は、新たな船出をした生活体験学校の姿に、かつての庄内村公民館の姿を重ね合わせていたのである。今、目の前にある社会教育の姿とは異なる社会教育の在り方を探し続け、思い続けて、要職を引いた後も生活体験学校の有り様を死ぬまで思い続けた。

前例のない仕事を進めることは、行政にとっても議会にとっても難題である。ある行政職員が、「自分のところに置き換えて考えてみると、生活体験学校のような構想は行政の内部でまとまる前に潰されてしまうし、ましてや議会にあげたとしても通ることはない」と語った。たしかに、「生活体験学校よりも、町営住宅を建てろ」という反論を仄聞した。「行政が税金を使って施設を造る必要はない。親が家庭で子どもに教えるようなことを行政が代わりにやる必要はない」という批判も聞いた。それらの反対も批判も、全部が当たっていたわけではないが、一部は確かに当たっていたのである。しかし、町長白土和元氏も、町議会議長藻形一夫氏も、教育長有光和登志氏も各々の職権を行使して生活体験学校の設置に踏み切った。有光教育長は、「生活体験学校に過大な期待は抱いていません、１人の子どもを助けてあげてください。それで十分ですから。」と語った。生活体験学校は、果たして１人の子どもを助けることができたかどうか、今までが問われており、これからも問われている。

1987（昭和62）年１月、建設の適否を協議する「生活体験学校建設懇話会」が「建設必要」の結論を出す。昭和62年度予算措置で敷地の整備と管理棟（66m^2、工費662万円）建設が実現した。1987（昭和62）年５月、福岡県地域福祉振興基金の新規事業「福祉の里づくり推進事業」の対象事業に生活体験学校・通学合宿が指定された。同年12月、庄内町福祉の里づくり推進協議会が結成された。指定を受けたことによって、毎年150万円の助成金を３年間受けることになった。使途は食料費以外なら何に使ってもよいという破格の助成であった。事業の指定と推進については同基金の専務理事矢野璃羅子氏の指導・助言があった。1988（昭和63）年１月、小さな管理棟で小規模通学合宿（５人規模）が始まる。福岡県地域福祉振興基金の助成金は通学合宿の運営に裨益するところが大きかった。なかでもボランティアが結集したのは、厩舎作りであった。多くの資材は解体業者から安価な古材を求めて使った。そして、再び有限会社本松通信工業（代表取締役本松強三氏）の支援を受けて古い電柱を建て、あるいは古電柱を横につないで厩舎の骨組みを作った。重機をフル稼働させ電柱の高所作業は本松通信の社員が一手に引き受けて鮮やかにこなしてくれた。この年、厩舎の建設に助成金150万円の中から77万円を支出している。一大事業であった。1988（昭和63）年１月、アングロアラブ種の馬、「海燕（かいえん）号」が入厩した。1989（平成元）年度、ポニー１頭と羊を購入して、後に子どもたちによって「馬の学校」と呼ばれるようになる生活体験学校の動物飼養体験が始まった。

1989（平成元）年３月、生活体験学校の主要施設である生活棟と作業棟は竣工した。この施設は設計競技にかけられ５社の設計から１社が選ばれた。設計競技審査会の委員長は九州大学工学部建築学科竹下輝和助教授（当時）だった。竹下委員長は採用された設計について、「外観及び内部の部屋の配置がワンルーム形式で非常にすっきりしたものにまとまっている」と評価した。生活棟は、21畳和室２、集いの間、調理室、浴室、便所など380m^2、これにバルコニーなどを加えると456m^{2}になる、木造平屋建てである。作業棟は、倉庫、工具室、洗い場など162m^{2}である。両方合わせて総工費5774万円で、過疎債を財源とした。1989（平成元）年度予算で、暖炉１・空調３室（800万円）、動物棟（500万円）が完成した。

1998（平成10）年３月、生活文化交流センターが生活体験学校敷地内に完成した。10年前に供用開始した生活棟と作業棟が子どもの生活体験学校であり、生活文化交流センターは大人の生活体験学校であるとされた。鉄骨平屋建て（一部２階）延床面積335m^2（１階212m^2、２階123m^2）、総工費5649万円のうち4465万円を産業再配置施設整備補助金によった[4)]。広い土間、かまど、事務室、便所、小浴場、工具・材料を置く２階がある。生活文化交流センターの発想の元は、1992（平成４）年３月生活体験

学校で開かれたシンポジウムにおいて長崎大学の猪山勝利教授（当時）から生活体験学校に「生活文化研究所」の機能をもたせたいという提案があったことに発している。[5] 供用開始後、豆腐作りや梅干し作りが始まった。やがて豆腐作りは町の特産品販売所に新設された工房に移って、梅干し作りは新生連（老人クラブ）の女性達によって、二つながら今も生産販売を続けている。夕食時の子どもは生活文化交流センターで活動している。毎晩、新たに設置された「かまど」を使って釜飯を炊いている。働くという場面は靴をはいたまま活動できる施設が必要であることがはっきりした。子どもの生産活動をダイナミックにするためには、床面が土間で靴のまま活動できる建物がないといけない。靴を脱いで活動する生活棟と靴をはいたまま活動する生活文化交流センター、この二つが両方あってこそ子どもの体験活動は生き生きしてくる。靴を脱がずに便所に行けるのも大変便利で、活動中は特に有り難い。かつての農家には外便所が作ってあった。全て、使ってみて分かったことである。

３．通学合宿の指導理念

キーワード　通学合宿の目的、欠損体験３つの領域、通学合宿の指導方法、前提としての認識、初めて取り組む大人への助言、研究論文

①　通学合宿の目的、目指した子ども像

②　子どもの欠損体験３つのこと、子どもにとっての通学合宿

③　指導方法とその前提となる認識 ―「子どもはやったことのないことはできない」

④　初めて通学合宿を企画する大人への助言

⑤　研究対象としての通学合宿、別項１にまとめた論文が執筆された

通学合宿の目標について、筆者らは1990（平成２）年度福岡県教育科学論文「子どもの独り立ちを目指して」において次のように整理した。[6]

ア　通学合宿は子どもの自立と自律を促進して、その独り立ちを目指す。

イ　自立のためには、「基本的な生活習慣の確立」「生きる目標の確立」「健康な身体と能力」が必要である。

ウ　自律のためには、「社会規範を守る意志と態度の形成」「強力な実践力」が必要である。

エ　子どもを間接体験の世界から直接体験の世界へ誘い、「たくましい生活実践力」を体得させ、「ゆたかな人間性」を育成する。

オ　方法として、異年齢集団で通学合宿、動物飼養、農耕、工作の各体験をくぐらせる。

桒原昭徳氏は、「授業研究　重要用語300の基礎知識」の「しつけと身辺自立」の項において、自立を次のように定義している。「食事、排泄、睡眠、清潔・着脱衣の習慣の４つの身辺処理の習熟を、一般に基本的生活習慣と呼ぶ。以上の基本的生活習慣の上に、安全の習慣、挨拶の習慣、整理・整頓、準備や後始末、友だちとのつきあいや仲良し、協力、遊びや日常の生活ルールの遵守などを加えて、生活上必要となる子どもの身の回りの初歩的な習慣や技能の習熟を、一般に身辺自立と呼ぶ。」[7] 通学合宿における自立とは、桒原氏のいう身辺自立と同じである。通学合宿の集団生活においては、「自ら判断すること」と「自ら実行すること」、そして決定と実行の責任は外ならぬ自分にあることを明白にすることが求められる。通学合宿における自律を目標に掲げる理由である。

通学合宿に取り組んで、子どもに欠損している体験領域３つが見えてきた。その最大の分野は、「生産する、働く体験」である。それも汚れることを厭わず働くという体験は全くないといっても過言ではない。上杉孝實（たかみち）氏は次のように指摘している。「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。」[8] 筆者の認識も全く同じである。２つ目は、自明のことを厳しく教えられていないということである。玄関で脱いだ靴も便所で脱いだスリッパも、後の人が迷惑しないようにきちんと揃えるという簡単なことができない。厄介なことに、それを注

意されても反応がないか、極めて鈍い。明らかにその年齢になるまで殆ど指導を受けていないという形跡が歴然としている。時には、他人を殴ったり蹴ったりしてはいけないということを改めて教えなければいけないという場面もある。３つ目は、他人とともに暮らす喜びと苦しみを知らない。仕組まれた共同生活の中で、その喜びと苦しみを味わわせたいと願う通学合宿である。自分のできない仕事を手伝ってもらった時の喜び、思いもしない仕打ちに涙した時の悔しさ、６泊７日の集団生活は子どもにとっては試練と感動がセットになった修練の場となる。一週間の合宿でそれまで体験したことのない人交わりをくぐっていく。生活体験学校発足当初の１年間、子ども251名のアンケートには次のような答えが返ってきた。苦しかったこと２つ、「朝の早起き」「テレビ無し」。楽しかったこと２つ「馬乗り・動物の世話」「友達と話す」。普段体験しないことで多く体験したこと「食事作り」「動物の世話」。友達関係では「新しい友達ができた」「やさしくしてもらった」。来てみての感想「また来たい」「楽しかった」が圧倒的に多数の回答だった。24年経った今も、この答えに大きな違いは発生していないと思っている。

上に述べたような子どもの実態を踏まえた上で、通学合宿の具体的な指導の方法を決めて実行していく。その際、大人は次の３つのことを認識しておかなければならない。それは、「子どもはやったことのないことはできない」「子どもは教えられていないことは分からない」「繰り返し体験しなければ上手にはならない」ということである。更に加えて、「子どもは失敗するたびに力をつけていく」という失敗の勧めを４つ目の警句として肝に銘じておくことが必要である。警句の第１は筆者がエッセイに書いた言葉である。これを読まれた故辻畑信彦所長が「大事な認識」であると指摘していただいた。第２は本学会の前会長横山正幸先生が提言されて以来、１と２のセットで警句は語られている。第３は、第２回長期（通学）キャンプの記録映像（1984年）の中で筆者が語った台詞である。４番目の失敗の勧めは、みやま市の通学合宿において取り組みの当初から強調されていたことである。これらのことは大人にどんな対応を求めているかというと、「手間と時間を覚悟し、面倒に耐えて子どもに向き合え」ということである。「体験させる」「教える」「うまくなる」という、どれ一つとっても何度も何度も繰り返した後に成果が見えてくるわけで、一度教えたぐらいで何かが変わるというものではない。通学合宿の効果を問う質問に対する筆者の常套句は、「通学合宿に参加させる効果を、汚れたワイシャツを洗濯に出したと同じように期待しないでいただきたい。一週間の通学合宿で子どもが変わることはないでしょう。変わるキッカケぐらいは期待してもいいでしょうが。」である。親も家族も変わらず元のままで、子どもだけが劇的に変容するなどあるはずもない。

体験を欠いたままの子どもに年齢相応の体験を積ませようという通学合宿だから、「自分の力で」という観点が重視されなければならない。朝食でも夕食でも、「食べることが大切」なのではなく、「自分が作った」朝食・夕食を食べることが大切なのである。裏返していえば、自分で作ったものを食べて生きていくということであり、他者依存の生活態度を可能な限り捨てる努力である。今現在の生活総体が、限りなく他者依存の生活をしているから、「自分の力で」という時、可能な限り「まるごと体験」を目指さなければならない。まずは準備と後片付けの励行である。食事作りでいえば、「大根を洗う」という過程があれば貴重である。大根などは「洗ってある大根」が当たり前と思っている子どもが大半だから、場面と状況にもよるけれども、その場面ごとに極力「まるごと体験」に近い体験をくぐらせたい。努力すれば自分でできるのに、他人の手数の入った生活を当然の如くに思って暮らしている、そんな子どもを育てていると、先で子どもも親も共に泣くことになる。「まるごと体験」を目指すことに思いを深めていくと、プログラムの連続性に行き当たる。子どもの体験活動が「芋掘り」から「食べる」という過程に移るのは、一つのつながり・連続であるが、「苗を植える」や「草取り」が入ると一層つながる。さらに、植える前の「畝を作る（鞍畝という）」やレベルを上げて「苗を作る」という連続に到るとプロ級の連続性が見えてくる。現在の庄内生活体験学校で連続性が見える一例は、ドラム缶を改造して作った窯を使って（孟宗竹の）竹炭を焼く、焼いた竹炭を燃料にピザを焼いて食べるというプログラムであ

る。人の生活は「連なり」で成り立っているのだということ、それを生活体験を通して分からせようというのである。早くて便利で簡単な文化生活を極力避けて、遅くて不便で複雑な生活体験をくぐらせる。その過程で豊かな人交わりを体験させようという企図である。不便だからこそ、簡単にはいかないからこそ、困難にめげず、力を合わせ、仕事を完遂する体験をくぐって、人交わりを確かなものにする。共に苦労しないで、汗もかかずに、のみならず他人の作ってくれた食事を共にして、「会食」の交流を喜んでいるという程度で、人交わりを深めたというのは少し見当違いであろう。

通学合宿では、親の介入を排除しながら、他方で子ども集団の協力を作り出しながら生活するところに、このプログラムのいわば生命がある。親の介入は手出し口出しといわれるように態様は様々である。その介入が子どもの自立や自律に貢献するものかどうかを見極めなければならない。子どもは、「協力し合う」とは何をどうすることかを教えてやらねば分かっていないのだから、「集団生活だから協力し合いなさい」といったぐらいで協力し合うとは思わない方がよい。むしろ、通学合宿で初めて顔を会わせた寄り合いの子ども集団の力を、過大評価してはいけないと自戒した方がよい。「いじめ」は毎日の生活の中で必ず起こると思っていて間違いない。「いじめはない」などと悠長なことを言ったり思ったりしていると足元をすくわれる。大人が些細な「いじめ」も見逃さない、許さないという態度を堅持しているかどうか、そこらは大人が思っている以上に子どもは察知しているものである。子ども自身が、「協力し合う」とは何をどうすることかを理解し始めた時から、その理解の程度に応じて徐々にその集団の力を生活の自治に向かわせるよう誘導すべきである。目を離さずに、ゆっくりと手を離していく。通学合宿の期間中に子どもを保護者の庇護と過剰な支援から遮断しなければ自律も自立も薄れてしまう。期間中に親に会わせるとか、会わせないとか、やり方を巡る議論があるけれども、子どもに「自分の力で生活させる」という大原則さえ守れるならば、親に会わせるとか、会わせないとかはどちらでもよい。やり方は、どのような方法でも構わない。期間中に「おけいこ」や「スポーツクラブ」や「学習塾」に行くことが、「自分の力で生活すること」に妨げになるかどうかという問題もよく議論される。この場合は、主催者が認めるかどうかという側面もあるけれども、後に残った子ども達がそれを認めるかどうかという問題がある。主催者が認めているからといって、仲間の子どもが認めていないのであれば、それは最初から集団生活の一部を壊しているようなものである。子ども集団の議論を抜きにして、主催者だけでは断定できない側面を含む問題だろう。

初めて通学合宿を企画する大人への助言として強調している第１は、生活日程に生活行動・生活作業以外のことをなにやかやと入れ込むなということである。大半の子どもの生活実行力は低い段階に止まっている。夕食をすまして就寝するまでに、郷土の歴史を学んだりレクレーション活動の時間を設けたりするような余裕はないはずである。そのような時間設定をすると、結局その時間に間に合わせるために子どもを急がせたり、最悪の場合は大人が子どもに代わって様々な作業を代行したりすることになる。それでは主客転倒である。郷土の歴史を学習したりレクレーション活動が必要ならば、別の日に別の企画で実施すべきである。通学合宿に相乗りさせては、どちらも効果半減に終わる。第２に、通学合宿の対象学年をどう設定するかという問題がある。基本は対象学年を下に向かって下げていくことが必要である。全国調査（2006）によれば2001（平成13）年度の実態として、小学５年生が１番多く（90％）、次いで６年生（89％）、３番目が４年生（66％）となっている。庄内生活体験学校では、1995（平成７）年度から小学校３年生を対象に（３泊４日）、2001（平成13）年度から２年生を対象に（２泊３日）実施してきた。学年を下げるにつれて、下の学年ほど参加希望者が増えていった。反比例して６年生の参加者は減少していった。このことは、生活体験に限定した通学合宿は、中・低学年の小学生の参加意欲が高いプログラムであることを示している。思春期にある子どもには生活体験に加えて他のもう一つの柱が必要である。例えば、生徒会活動の年間活動計画を作るなどの課題である。それなしに、単に生活体験だけの合宿となると中学生などの関心も集まらないし、合宿自体が達成感の薄いものに終わる。第３

は、１回ごとの集団の規模である。これは施設の規模が決定的な要因である。施設の制約を超えることはできない。そのうえで、役割がなくて遊んで暮らす子どもが出ない程度の規模に留めることが大切である。「応募者全員を一度に終わらせたい」などという大人の都合で大規模にしてしまうと、終わった時、子どもの中の何人かは「遊んで暮らした」合宿を体験したことになってしまう。第４はボランティアが不足するという心配である。この心配はボランティアは多いほど助かるという主催者側の認識に基づいているが、ボランティアが多いと子どもが安心してしまって緊張しなくなるというデメリットを忘れてはいけない。学生ボランティアは学生自身の体験や学習にはなるが、その分だけ地域の人々の体験や学習は軽く終わってしまう。そこを軽く見てはいけない。通学合宿は実践を通して地域の人々の交流と結束を深めるという、もう一つの効果が期待されているのである。ボランティアの人数が少なければ通学合宿がやれないというわけではない。福岡県内には、スタッフは１人だけだったという通学合宿実践もあった。第５には、大人のボランティアの中から１人だけは全日程を指導する立場の人がいた方がよいということである。遠賀郡岡垣町では「塾長」と呼んでいるが、塾長を日替わりのボランティアが支えるという仕組みである。全日程を日替わりのボランティアで運営すると、日によって人によって指示が変わるという混乱を生む可能性が大きい。

研究の対象として多くの論文が執筆された。福岡県庄内町の社会教育論文集（1991『平成３』年７月）に２論文、同第２集（1996『平成８』年７月）に２論文、同第３集（2000『平成12』年５月）に３論文である。日本生活体験学習学会会誌１、２、３、４、６、８、10号の各号に主として庄内町通学合宿に関連する論文が掲載されている。また、平成13～15年度日本学術振興会研究費補助金（基盤研究Ｂ）（１）平成15年度研究成果報告書「子どもの心と体の主体的発達を促す生活体験学習プログラム開発に関する研究」がある。（別項１参照。）

庄内町の通学合宿・生活体験学校が研究の対象として取り上げられたことは、庄内町にとって幸運なことであった。調査の行われた結果が記録され印刷物になって形を成したことは、社会教育実践の発展に有効であったことは確かである。最初に通学キャンプの実践と効果に着目して論文を書くべしと指導したのは、福岡県教育庁筑豊教育事務所々長辻畑信彦氏であった。辻畑所長は、当時の筆者の所属する同所社会教育課の指導班を督励した。督励しながら、かつまた論文構成の方法と具体的な書き方まで手を取るように指導していただいた。わが指導班は丸本孝主任社会教育主事をキャップに、合わせて７名の社会教育主事が２年の歳月を費やして執筆した。筆者にとっては初めて体験した教育論文の執筆だったが、今思い返しても意欲の乏しい放り出したくなるような筆者らを指導していただいた、その有り難さに当時は全く気づいていなかった。今となっては、泉下の辻畑所長にお詫びのしようもない。論文審査の結果は、優秀賞はおろか佳作を受賞するのも難しいといわれた審査を突破して、関係者をあっと言わせる最優秀賞に輝いた。ことは、1985（昭和60）年度福岡県教育科学論文審査の結果であった。社会教育分野の論文が受賞したこと自体が希なことであったうえに、社会教育課指導班という集団が執筆した論文が受賞したのは初めてのことであった。社会教育実践を論文にまとめることの難しさと完成した後の喜びを噛みしめた大きな一歩であった。以後、執筆に関わった社会教育主事の間では、実践を書いて留めることの重要性は議論の余地のない基本として認識された。その後の通学合宿の発展と研究成果の中で特筆すべきは、別項１の項末に掲げた「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 ― 庄内小学校における３年間の調査結果をもとに」永田誠、「子どもの通学合宿体験と自尊感情の関係」相戸晴子である。本調査は、設問の吟味を研究者と庄内小学校教職員の間で行い、学校側から森隆校長のご高配によって学力検査の結果を提供してもらって、学力と生活体験の関連を究明した。小学生の調査では通学合宿に複数回参加している子どもは、参加していない子どもに比べて、基本的生活習慣が確立・改善され、社会性も高くなる者が多いことが分かった。中学生の調査では、自尊感情が低い子どもたちが、１回参加、複数回参加と、継続した生活体験学習を行っていくことによって、着実な生活スキルの獲得がなされていることが一定程度明らかにされた。これらの調査の結果をもとに

庄内小学校職員研修会において２度にわたって報告し、協議した。加えて、庄内小・中学校合同の研修会で報告させてもらった。調査対象者の意向や希望を入れて調査をすること、結果を基に研究協議をすること、この２点をクリヤーしたのは本調査だけであった。本調査の全体企画の指導を本学会々長横山正幸氏（当時）にお願いした。別項に掲げた多くの研究調査が庄内町の通学合宿を後押ししたことは間違いない。惜しむらくは、これらの研究が研究者と庄内町の教育委員会、学校、PTA、生活体験学校、通学合宿ボランティアを結びつける強い絆にはなり得なかったということである。今、振り返ると研究者と庄内町の教育関係者を直結させ大きなパワーに転換させる政策の手立ては優れて庄内町教育委員会、つまり教育行政の役割であったろうと思われる。当然ながら、研究者や研究者周辺の学生達には、研究対象として庄内町を取り上げる際には動機があり目的がある。その目的や動機たるや庄内町の教育関係者の対峙している教育課題や教育困難と直結しているわけではない。したがって、研究の成果物は上述の庄内町の教育関係者に一瞥されるにとどまり、熟読されたり、ましてや、そこから新たな施策が醸成されるようなことはなかった。生活体験学校ボランティアの一群は、日本生活体験学習学会の研究者を歓迎はしたけれども、何かを期待したわけではなかったし、さりとて敬遠したわけでもなかった。所詮、住む世界が違う人々との間柄のことであり、今でも日本生活体験学習学会々員は筆者をのぞいては１名もいない。

４．生活体験学校という舞台、その物語と登場人物

キーワード　動物飼養体験、獣医、堆肥作り、コエ汲み、ドングリの育苗、４人の教員、総合的な学習の時間、高校生の活動「ひこうき雲」、NPO ドングリ、合併後の飯塚市庄内生活体験学校

① 馬、羊、鶏、兎、犬などの動物飼養体験、獣医、農家の指導・支援を受けながら
② 堆肥作り、コエ汲み、原田八重先生の指導
③ ドングリの育苗、緑の少年団に加盟
④ ４人の教員の参画
⑤ 庄内小学校との連携、学級単位の宿泊体験（総合的な学習の時間）
⑥ 10年続いた高校生の活動「ひこうき雲」
⑦ 通学合宿の原型としての長期キャンプ
⑧ NPO ドングリの結成、再びの福岡県地域福祉振興基金の助成、ピザ窯の築炉、窮地を救ったNPO ドングリ、失敗続きのカブト虫繁殖、「子どもゆめ基金」の助成活動、よみがえる畑と花壇
⑨ 合併後の飯塚市庄内生活体験学校における通学合宿の状況

1989（平成元）年４月、庄内町立生活体験学校は出発した。通学キャンプの特色だった「我慢・忍耐」は後退して、通常の家庭生活に近い暮らしを集団で実行する通学合宿へと変わっていった。専用施設を持つことになった通学合宿は、動物飼養など拠点施設あるが故の特色あるプログラムを展開するようになる。生活棟の竣工に先立って、1988（昭和63）年１月、「海燕号」が入厩し、1989（平成元）年度、ポニー１頭と羊を購入して動物飼養体験が始まった。1992（平成４）年３月、羊の三つ子が産まれた。３匹とも死なせてしまったが、子どもたちが動物の死に初めて出会った貴重な体験だった。毎年５月に羊の毛を刈り、加工してもらって１頭分の羊毛で３～４枚の羊毛フトンを作った。[9] 海燕は1992（平成４）年７月まで４年半、ポニーのラッキーは2000（平成12）年１月まで10年間、ともに老衰のため業者に引き取ってもらうまで、子どもを乗せて走り続けた。馬、羊のほかに鶏、兎、犬などの動物を飼養した。全ての動物飼養について地元の獣医犬丸憲之先生に支援・指導を受けた。羊の飼養については旧嘉穂町（現嘉麻市）の農家田中亮忠さんに支援してもらった。羊の三つ子の看護では下田動物病院の下田和伸先生に大変お世話になった。動物を飼う場合、それは専門家の支援・指導なしには不可能である。指導を受けて初めて動物を知ることができるし、知ることを抜きにして飼うことはできない。通学キャンプの頃から生ゴミは全て持ち帰りをしてキャンプ場には残さなかった。生活体験学校ができてからは当然生ゴミの堆肥化を続けた。特に馬を２頭も飼っていると毎日の糞尿は大した量である。しかし、生ゴミの発酵は簡単にはいかなかった。さまざまな発酵促進液を試みたり、やり方の工夫もしたが、旧志摩町（現糸島市）の原田八重先生の指導で金のかからぬ

昔ながらの仕方にいきついた。原田先生によれば、「自然界の発酵菌は湿度50％で爆発的に発酵する」という。教えを守って湿度を上げ過ぎぬよう、下げ過ぎぬように心がけて、堆肥の高さ１ｍを越す頃合いで切り返しをする。乾燥し過ぎた頃を見計らってコエ汲みをする。子どもに人糞をオケで担がせて堆肥小屋まで運んでかける。数日すると寒い日には湯気をあげて盛んに発酵する。時折、堆肥に温度計を差し込ませて子どもに温度上昇を感じとらせる。生ゴミと人糞を活かして使う体験である。今は、堆肥は作っているが、コエ汲みはしていない。

1987（昭和62）年１月、生活体験学校では福岡県緑の少年団の一員として加盟を申請し、「庄内緑の少年団」として承認された。1994（平成６）年12月、初めてドングリの育苗に取り組んだ。指導していただいたのは田川農林高等学校の藤田善信、野田茂両先生であった。学校あげての協力体制を作っていただいたのは、豊福校長、波津久教頭先生であった。教えていただいた先生方の人事異動もあって、後に嘉穂総合高校の先生方の支援・指導も受けることになる。これが始まりで今も続いているドングリの育苗である。きっかけは岡山県が進めていた「100万本のドングリの苗木を作ろう」という岡山県知事の提唱に共感して、同県庁を訪ね教えを乞うたことである。県下でも植林思想の啓発実践をしている団体として認められ、2002（平成14）年７月、北海道札幌市で開かれた緑の少年団全国大会に庄内町から子ども２名が福岡県代表として参加した。[10] 最初に植えたドングリは見上げるほどの高さに成長している。伐採して椎茸のホダ木に使える日もそう遠くはない。緑の少年団は僻地の小学校が学校単位で加盟している例が多いが、庄内の場合は地域単位で加盟している。毎年、助成金を受けているが、使途は植林関連用具の購入に限られている。毎年の鍬、鎌、スコップなどの用具購入費は助成金があって助かっている。平成24年度の助成金額は６万６千円である。

１年に20回も通学合宿を実施すると多数の住民の支援参加をお願いしなければ運営できない。多数の住民の中に４人の教員がいて奮闘めざましかった。筆者が碓井中学校に勤務した際に出会いがあった古隈三郎、頓宮昭二の両先生、筆者が頴田小学校に勤務した際に出会いがあった石井太賀良、村上哲二の両先生、合わせて４名の教員である。古隈、頓宮の両先生は退職されてから体調が許す限りの長い間、宿直を含めて子どもの生活全般についてご指導をいただいた。石井、村上の両先生にはキャンプ場作りの最初から現在まで途切れることなく連続してご指導いただいた。４人とも教員として30年以上小中学生を指導してこられたプロの教師である。保護者から通学合宿の指導に揺るぎない信頼を勝ち取ることができたのは、４人の先生のお陰があったことを忘れてはいけない。

通学合宿と学校の連携については、キャンプ場作りの頃から参加した村上哲二氏、石井太賀良氏が庄内小学校教員として勤務していたので、二人の存在が有効に機能して円滑な関係が作られた。二人には通学合宿参加申し込み書の受付までやってもらった。両氏が退職された後も勝田靖校長、平山直詞教頭、森高暢子教諭の積極的な支援を得て同校との連携は順調に展開した。1992（平成４）年９月、学校五日制[11] の第１弾として第２土曜日が休みになると生活体験学校を見る目は、それまでとは一段と違う見方をされ、期待もされるようになっていく。2000（平成12）年７月、庄内小学校６年生（３学級）の学級単位の合宿（１泊２日）が始まった。総合的な学習の時間の取り組み第１弾である。庄内町全域を舞台に「みんなと協力してだれかのためになることをしたり、役に立つものを作ったりしよう」をスローガンに、全員が何かの計画委員になって実際の活動をし、その結果を発表するという活動である。一例として、「幼稚園の一日先生」「落書き消し隊」など様々な活動が展開された。「みんなの夕食作り」のグループも作られて、この場面では通学合宿体験者の訓練の成果が十分に発揮された。この企画は、その後、５年生の総合的な学習の時間の取り組みとして定着・継続されていくが、平成23年度で終わった。11年間続いた生活体験学校と小学校の「見える連携活動」であった。なかなか形にならなかった庄内中学校（勝田靖校長、当時）との連携は、2004（平成16）、2005（平成17）年度にいたって、同校１年生の学級単位の宿泊体験活動（１泊２日）が実現した。この日程の中で小学生時代の通学合宿参加者群の教育的な残存効果を探る調査も実施された。２年続いた生活体験学校での中学生の貴重な宿泊体験であっ

た。

1992（平成４）年９月12日（土)、第２土曜日が初めて休みになった日である。生活体験学校で、障がい児11名と養護学校高等部２名の合わせて13名と福岡県立嘉穂東高校ボランティアサークル（部長永見かおり)14名との出会いの場がもたれた。「ひこうき雲」と名付けられたこの活動は、生活体験学校で毎月第２金曜日から土曜日まで１泊２日で行う活動である。高校生と障がい児の交流を図り、高校生自身の生活体験を深めながら、ボランティア養成講座の内容を含んだ活動である。最初の企画からその後の活動全般をコーディネートしたのは福岡県立嘉穂東高校教諭北村嘉一郎氏と前述の頓宮昭二・勝子夫妻であった。1994（平成６）年５月現在では周辺高校６校と大学生が参加している。参加する高校生に増減はあったものの約50名前後で推移した。この活動は約10年続いたが、主として高校側の事情により終息した。地域の社会教育施設を拠点に10年続いた「ひこうき雲」の活動は、高く評価されている。[12)]

通学合宿の原型であった長期（通学）キャンプは、生活体験学校完成の後も単独のキャンプ活動として2005（平成17）年８月まで23回、飯塚市に合併する直前まで続いた。地元では、単にロングキャンプと呼ばれていたプログラムであるが、その特徴は移動するキャンプ活動であった。2003年、６泊７日で参加者11名、2004年は７泊８日で参加者17名、2005年は５泊６日で参加者５名であった。リヤカーに用具を積んで幕営しながら移動するもので毎年50㎞の徒歩行進を目安にしていた。例えば、遠賀川の河口まで車で下って（リヤカーごとトラックで)、河口から庄内町までリヤカーを曳いて歩いて帰ってくるといったキャンプであった。[13)] 宿泊地では便所掃除をするなどの奉仕活動を行い、通学キャンプの特徴であった子どもに我慢・忍耐を要求する点は、このロングキャンプに継承されていった。かつ、ロングキャンプを支えてきたスタッフもまたキャンプ場作りに参加して以来の、創始者群とも呼べる大人集団であった。このロングキャンプを継続させた要因は、一つには子ども自身の旺盛な参加意欲と大人がそれに刺激を受けたことであった。二つには、ボランティアの自由な発想や行動を制約なしに発揮できる点であった。生活体験学校が実現したことによって、良くも悪くも表の役回りをする職員と裏の役回りを余儀なくされるボランティアという構図がどうしても固定してくる、それを打ち破る発想や実働がロングキャンプにはあった。創設期のキャンプ場での活動を彷彿とさせるものがあったのであろう。特に、キャンプ場作りに参加した創始者群のうち、その後も活動を継続したメンバーにはその思いが強かった。

飯塚市との合併後結成したNPOドングリの結成の経過とこれからの展望は以下の通りである。合併まで庄内町立生活体験学校を支援する民間組織としては、庄内町福祉の里づくり推進協議会という組織が存在した。もともと、この組織は福岡県地域福祉振興基金の新規事業「福祉の里づくり推進事業」の対象事業として年に150万円の助成金（３年間）を受ける受け皿として結成されたものである。この会の構成員は町内の15の団体・組織であり、年会費5,000円を拠出して生活体験学校を支援しながら運営に関する助言・提言などの役割を果たしてきたが、2006（平成18）年３月の合併と同時に解散した。いっぽう、2008（平成20）年２月、筆者らは特定非営利活動法人体験教育研究会ドングリを結成、登記した。略称NPOドングリと呼ぶこの組織は、子どもの生活体験を支援するため有志が集まって組織したもので会員15名の小さな組織である。NPOドングリの出番はすぐにやってきた。平成20年４月、生活体験学校職員３名全員が交代した、恒例の人事異動である。職員３名というのも、合併まで正職員３名が配置されていたものを、合併と同時に正職員１名減、次年度に更に１名減となり、その結果、正職員は係長１名になっていた。３名は３名でも、正職員１名、再任用職員１名、臨時職員１名という構成に変わっていた。そのうえに３人全員を入れ替えた人事異動が行われた結果、土・日の日中の指導（夜間を除く）に困難を来す状況になった。その結果、2008（平成20）年は、行政の支援要請に応えて18回の合宿、日数にして34日間、延べ210名のNPO会員が出動して子ども196名の体験活動を指導した。平成21年度も、行政からの合宿支援要請に応えて、12月６日から３月21日まで８回の合宿、日数にして12日間の体験活動を指導した。従来の通学合宿の指導方針も方法も、あわや霞んで消えるかと思われる場面が出来し

たのであったが、NPOドングリがかろうじて支えた合併直後の生活体験学校運営であった。

このNPOドングリは、各種の助成金を受けながら以下の通り事業を展開した。2008（平成20）年度は福岡県地域福祉財団から30万円の助成金を受けてピザ窯を築炉した。３月７日に窯開きをし、今やピザ焼きは合宿の定番プログラムである。2012（平成24）年６月現在で、これまで子どもが焼いたピザの枚数は2,000枚に達した。2009（平成21）年度は、青少年アンビシャス運動支援の会から20万円の補助金を受けた。補助事業として不登校の小・中・高校生のピザ焼き交流とカブト虫増殖に取り組んだ。カブト虫の幼虫1,900匹の繁殖に成功したが羽化には至らなかった。2010（平成22）年度は初めて「子どもゆめ基金」の助成を受けた。活動名を「植物栽培体験2010」とし、花の栽培と花壇作りをした。他の一つの活動名を「火力プロジェクト2010」とし、竹炭焼き・ピザ焼き体験に取り組んだ。前者が505,000円、後者が174,000円、合わせて67万９千円の助成金を受けた。2011（平成23）年度は２回目の「子どもゆめ基金」の助成を受けた。「植物栽培・活用体験ドングリ」で野菜栽培と花の栽培と花壇作りをし、71万２千円の助成金を受けた。2012（平成24）年度は、活動名を前年同様の「植物栽培・活用体験ドングリ」として62万６千円の助成金を受けて活動中である。[14] この「子どもゆめ基金助成活動」の野菜作りでは生活体験学校の畑を使って活動を展開した。専門家である荻原史朗氏の指導を受けながら野菜作りが進んでおり、生産活動体験と呼べる内容に近づいている。生活体験学校の運営の現状では、野菜作りに職員の手が回りかねている。その手薄になった野菜作りプログラムを、通学合宿とは別途に子どもを公募して年間８回の連続活動として実践している。この活動が通学合宿に参加している子どもたちにも野菜作りという生産活動に関心を呼び起こす契機になっている。生活体験学校の運営において、行政直営の通学合宿とNPO活動としての野菜作りという、これまでなかった役割分担・仕方とその必要性が次第に形を成しつつある。NPOドングリの将来はというと、まだ海のものとも山のものともいえない、よちよち歩きの５年目である。今年（2012年）、そのNPOドングリの大きな柱を失う羽目になった。４月８日、副理事長村上哲二氏が亡くなられた。筆者が病院に見舞いに参上した直後のことで、言葉を交わした最後の人間になった。現職の頃小学校教員として、勤務先の小学校では圧倒的な人望があった。その人となりに、通学合宿・生活体験学校はどれほど助けられたことか。これほど小学校と通学合宿・生活体験学校を結び、かつ繋いでくれた人は外にはいなかった。退職してからも、我々仲間が活動する時、村上先生が通学合宿・生活体験学校の活動に顔を出さないことはなかったといってよい。村上先生の手帳の記事の中ではいつも最優先事項だった。悔やんでも余りある柱石を失った。

飯塚市庄内生活体験学校における通学合宿の状況は以下の通りである。合併後の合宿は、「通学合宿する合宿」と「通学しない合宿」の２タイプが実施されている。後者を「チャレンジ合宿」と呼んでいる。庄内小学校以外の21校の小学生は通学手段がないのである。合併後、平成23年度までの通学合宿の申込者数、タイプ別の参加費用などは、およそ別項２の通りである。飯塚市の小学生の対象児童数（２～６年生）は5,607名である（平成23年５月１日現在）。平成23年度の通学合宿申し込み者は総数260名で、対象児童全体に対する割合は、4.6％である。参加費用は保険料の値上げにともなって、平成24年度から各500円上げられた。

５．拡充に貢献した施策・方策

キーワード　九州大学社会教育主事講習、福岡県教育委員会による委託事業、教育力向上福岡県民会議、日本生活体験学習学会、全国調査、朝日のびのび教育賞、宮城県・静岡県・千葉県の通学合宿、福岡県３つのモデル、新聞・テレビによる報道、地域誌「月刊嘉麻の里」、著作物

① 九州大学社会教育主事講習における講義と現地研修、社会教育実践演習。

② 福岡県教育委員会による委託事業　1995（平成７）年度から３年間。事業名「親子体験学習推進事業」の中核事業が通学合宿であった。

③ 教育力向上福岡県民会議の提言に基づく委託事業「通学合宿推進事業」 2009（平成21）年度から４年間。11年ぶりに再度の通学合宿委託事業開始。

④　日本生活体験学習学会の結成、同学会が1999（平成11）年から2004（平成16）年まで６回主催した生活体験学習実践交流会

⑤　全国調査「地域における『通学合宿』の実態に関する調査」 1999（平成11）、2001（平成13）、2006（平成18）年度の３度に及ぶ実態調査

⑥　1999（平成11）年11月、第１回朝日のびのび教育賞を受賞

⑦　新聞、テレビで報道されて知られるようになった

⑧　1999（平成11）年度、宮城県教育委員会による通学合宿事業始まる。県費補助事業14市町村で

⑨　2006（平成18）年度、静岡県教育委員会による通学合宿事業始まる。２泊３日以上、県下100ヶ所の通学合宿実施を目標に取り組む

⑩　福岡県の通学合宿３つのモデル。施設型通学合宿（庄内生活体験学校など）、多地域型通学合宿（久山町・豊前市など）、学校・保護者・地域連携型通学合宿（みやま市江浦小学校区）

⑪　地域誌「月刊嘉麻の里」にエッセイ「生活体験学校の日々」（後に「生活体験の勧め」と改題）を執筆

⑫　著作物の刊行。

子どもの育ちと生活体験の輝き～これまでの通学合宿、これからの通学合宿、正平辰男・永田誠・相戸晴子、あいり出版、2010（平成22）年７月

通学合宿・生活体験の勧め、正平辰男、あいり出版、2005（平成17）年11月

庄内町立生活体験学校沿革史料集、正平辰男編、自費出版、2000（平成12）年３月

生活体験学校の日々、庄内町福祉の里づくり推進協議会、1998（平成10）年４月

生活体験学習入門、横山正幸・猪山勝利・正平辰男、北大路書房、1995（平成７）年

生活体験学校の風景（備忘録）、津山武晭（たけはる）記、相戸晴子編、自費出版、2011（平成23）年４月

通学合宿というプログラムとその意義を最初に広めたのは、1993（平成５）年より現在まで続く九州大学社会教育主事講習における講義と現地研修・社会教育実践演習である。通学合宿・生活体験学校の実践が、当時の同講座主任講師であった南里悦史教授の慧眼にとまって始まった。講義の名称は、「子どもの生活体験と学校外教育」であり、現在の名称は「子どもの生活体験学習」である。初めの頃数年続いた現地研修、そして、現在行われている社会教育実践演習は、選択した受講生が生活体験学校の現地で学ぶ通学合宿である。19年間に及んで九州大学社会教育主事講習で講じた通学合宿が、大分県・福岡県・佐賀県・長崎県・沖縄県５県にわたる受講者を介して、その普及拡大に大きく貢献したことは確かである。受講者は教員であり、社会教育職員である。通学合宿の必要性を語り実践につないでいくのに最も近い立ち位置にある人々に、毎年欠かさず通学合宿の今を情報発信し続けた九州大学社会教育主事講習の果たした役割は極めて大きかった。

1995（平成７）年度から３年間福岡県教育委員会による委託事業として通学合宿が開始された。本事業の開始前の1994（平成６）年度の県内の通学合宿は８事業であった。３年後の1997（平成９）年度の通学合宿は24事業と３倍に拡大した。24事業の内訳は委託事業６事業、市町村単独事業18事業というものであった。この委託事業による通学合宿は７泊８日を基本として、豊前市が１年目と２年目に８泊９日を実施したほかは、７泊８日の日程で実施された。委託事業が終わっても市町村単独事業として通学合宿は継続された。他の補助事業、委託事業とは異なる広がりと継続をみたのが通学合宿であり、委託事業の効果は見るべきものがあった。[15] 2008（平成21）年度から新たに通学合宿推進事業が始まった。委託事業として小学校区単位で20名規模、６泊７日の通学合宿を年２回実施する、委託料20万円という事業である。[16] 1997（平成９）年度の通学合宿委託事業の終了から11年経って再び始まった通学合宿拡充施策であった。教育力向上福岡県民会議が行った提言内容の一つ「生活体験を豊かにする通学合宿に取り組もう」という項目の実践である。教育力向上福岡県民会議は、2007（平成19）年４月に施行された福岡県知事選挙における麻生渡候補のマニュフェストに掲げられた政策の一つである。同会議が提唱したアクションプラン提案Ⅰ「実体験を重視した教育を推進しよう」を具体化した事業が本事業である。[17] 2009（平成21）年度、福岡県教育委員

会の委託を受けて実施した市町村は、県下66市町村のうち50市町村で85小学校区が取り組んだ。2010（平成22）年度は、県下60市町村のうち51市町村で100小学校区、2011（平成23）年度は、60市町村のうち53市町村で113小学校区で実施された。通学合宿を通じて子ども達は日常の生活技術の習得のほか、自主性や協調性が育まれるとともに、地域が子どもを育てる気運づくりにつながる等の効果があった。より多くの子どもに通学合宿を体験させることを目標に、2012（平成24）年度から３年間、新・通学合宿推進事業を委託事業として展開中である。これまでに実施されていない小学校区で、１年生から６年生までの20名程度を対象に４泊５日以上の通学合宿を実施する、委託料10万円という事業である。今後は、未実施校区への教育的効果等の周知・広報による取組の拡充が課題である。３年間の実績をもとに更なる拡充を図ろうとする福岡県の通学合宿である。平成23年度における　福岡県内の通学合宿の総事業数は185校区（県委託113校区、市町村単独72校区）である。

2000（平成12）年３月、日本生活体験学習学会が結成された。これに先立って、1999（平成11）年９月に結成準備会が主催して第１回生活体験学習実践交流会が庄内生活体験学校において開催された。約350名の参加者があり16事例が報告され、事実上の日本生活体験学習学会の設立旗揚げであった。この実践交流会は2004（平成16）年まで６回続いた。発表された事例の数は合わせて68事例、平均して各回11事例が発表された。事例の範囲は、福岡県、佐賀県、長崎県、大分県、熊本県、鹿児島県、山口県、島根県の広範囲に及び、ここで交換された情報が通学合宿の拡充に大きく貢献した。同時に、この会は研究者と実践者の大きな接点を形成する役割を果たした。しかし、初めの勢いは４回までくらいで、５回目、６回目には運営の担い手側が脆弱になり運営上の齟齬も見え始め、辛くも６回まで続いたというのが実情であった。実践交流会は、開催・運営を担う人がいて初めて成り立つ。故に、大変な手間と時間を引き受けて身の丈を超える負荷に耐えながら、庄内生活体験学校で６回・６年も実践交流会を連続開催した。その結果、大きな成果とほろ苦い教訓を残して終息した。今現在、旧庄内町に再びその負荷を担おうという人はいない。

福岡県における通学合宿の到達点を象徴する３つのタイプがある。第１のモデルは、専用施設を有する飯塚市庄内生活体験学校や、専用ではないものの通学合宿の優先的な利用が可能な施設を有する遠賀郡岡垣町や同郡遠賀町である。岡垣町は「若潮荘」という高齢者施設に通学合宿用の宿舎・洗面所などを増築して「岡垣町ふれあい宿泊施設」とした（総工費約５千万円）。７泊８日の通学合宿を年間９回実施している。町内全５校を対象に公募、班の編制も５校の混成である。遠賀町は総合福祉事業、生涯学習事業などを推進する施設「ふれあいの里」を使用して、６泊７日の通学合宿を年４回実施している。４回目のみ７泊８日としている。「ふれあいの里」には、大小の浴場がある。施設内の研修センターは宿泊施設で、自炊設備もあり、30畳タイプが２部屋ある。

第２のモデルは、多地域型通学合宿である。市内・町内の通学合宿の事業数を増やしていこうと多年の努力を重ねている豊前市や糟屋郡久山町のタイプである。豊前市も久山町も1995（平成７）年度に始まった福岡県教育委員会による委託事業をきっかけに始めた通学合宿である。豊前市は、1997（平成９）年度に２ヶ所で実施し、1999（平成11）年度に３ヶ所、2006（平成18）年度には５ヶ所で実施した。2012（平成24）年度は７ヶ所に拡大した。日程は３泊４日から６泊７日と地区によって異なる。久山町は2002（平成14）年度２ヶ所に増やし、その後拡大の努力を続けて2007（平成19）年度には８ヶ所にまで拡大している。日程は３泊４日である。第３のモデルは、学校・保護者・地域３者連携型通学合宿である。みやま市江浦小学校区の「協働」生活体験学習がモデルである。1997（平成９）年度、江浦小学校のよびかけによって保護者・地域・学校の連携協同事業が始まった。集団の規模は10名未満、泊数は１泊から４泊までと地区によって異なる。江浦小学校のほぼ全員が参加し体験するという通学合宿である。「お風呂タイム」を設けて自宅の風呂に入って、再び集合して合宿するという独自の方法をとっている。行政の支援らしい支援を受けず自力で継続してきた。

福岡県内では、地域の数ほど方法、やり方の異な

る通学合宿が行われている。ここに紹介した３つのタイプの通学合宿は、より多くの子どもを参加させようと、年１回の通学合宿や１市町に１事業の通学合宿という水準を一歩踏み出した通学合宿、あるいは校区児童全員参加の通学合宿など、それぞれの地域の特色・強みを打ち出した通学合宿である。

通学合宿全国調査は、国立教育研究所社会教育実践研究センターが調査研究委員会を組織して実施したもので、３度にわたって全国の通学合宿の実態を明らかにするとともに、その教育的な意義と役割を明らかにした。この報告書が全国の通学合宿を後押しした効果は大きかった。３度目の調査、すなわち2006（平成18）年度の調査で市町村をはじめとして実施団体が349、通学合宿事業数が808であることが分かった。特色ある通学合宿が紹介されるとともに、全国地図に実施市町村が図示されて視覚的に通学合宿の普及状態が分かる資料になっている。1999（平成11）年の調査で、静岡県田方郡土肥町で1979（昭和54）年に通学合宿が開始され、次いで榛原郡榛原町坂部で1982（昭和57）年度に実施されたことが分かった。その後、榛原町（現牧之原市）坂部小学校に当時の実施報告書が現存していることも分かった。静岡県教育委員会では、2006（平成18）年度に108ヶ所で通学合宿を実施したのを皮切りに年々その実施ヶ所を拡大して、2011（平成23）年度は155ヶ所で実施した。千葉県教育委員会は、平成24年度通学合宿予定一覧を公表している。それによれば、45ヶ所の通学合宿が予定されており、検討中の２ヶ所を合わせると47ヶ所の通学合宿が実施される予定である。1999（平成11）年度、宮城県教育委員会による通学合宿事業が17ヶ所で始まった。[18] 2003（平成15）年度には39ヶ所に拡大した。東日本大震災後の通学合宿の実施状況は分からないが、同県教委が2006･2007（平成18･19）年度に実施した「コラボスクール推進事業」の報告書の中に２つの通学合宿事例が報告されている。七宿町の関小学校と角田市の横倉小学校である。横倉小学校の「実施上工夫したこと」の記事に、「宮城県沖地震被災後の集団生活訓練を目標に設定して実施した」旨の記載がある。

1999（平成11）年11月３日、庄内町立生活体験学校は朝日新聞社が創刊120周年を記念して新設した第１回朝日のびのび教育賞を受賞した。全受賞団体７件のうち、中国、四国、九州地方からただ１件のみの受賞だった。テレビ朝日の２泊３日に及ぶ現地取材を受けた。作品は今でも通学合宿の実像を紹介する際の視聴に耐え得る内容である。副賞50万円をいただいたので、「庄内町立生活体験学校沿革史料集」を制作することができた。

新聞、テレビの報道対象に選ばれたことで、通学キャンプ・通学合宿は広く知られるようになった。地方版で報道されただけでなく、1999（平成11）年３月７日の読売新聞の「編集手帳」に取り上げられ、同年５月５日の同紙の社説でも取り上げられた。2000（平成12）年１月８日の茨城新聞の社説にも取り上げられた。2009（平成21）年３月７－８日号のThe Asahi Shimbun（No.17,645）に写真入りで英字報道されたほか、西日本新聞、毎日新聞、熊本日々新聞、日本教育新聞で何度か報道してもらった。テレビの取材もRKBやテレビ朝日など各社のニュースなどで取り上げてもらった。

地域誌「月刊嘉麻の里」（編集長・大庭星樹氏、飯塚市幸袋）に通学合宿現場の風景を、毎月エッセイにまとめて報告した。1991（平成３）年12月より2012（平成24）年３月号までの間に244回執筆した。この執筆結果が後に著書刊行につながった。１回の基本字数が1,800字、これを超えると600字単位で追加執筆した。同誌は、2012（平成24）年３月をもって収支上の困難から休刊した。

多くの著作物が刊行されたことも通学合宿の普及拡大に貢献した。⑫に示した通りである。これらの著作物は、通学合宿を跡付ける場合には貴重であり、多くの社会教育実践の記録があまり残されていないことを考え合わせるとその価値は大きい。1995（平成７）年の北大路書房からの出版を皮切りに計３冊が公刊された。また、「庄内町立生活体験学校沿革史料集」は、通学合宿・生活体験学校に関連する原資料を輪転機にかけて印刷し製本だけを印刷所に依頼した。645頁に及ぶ膨大な資料を「くるみ製本」し、箱入りに仕上げたものである。また、「生活体験学校の日々」は、庄内町福祉の里づくり推進協議会が発行した。

「生活体験学校の風景（備忘録）」は生活体験学校職員津山武晴（たけはる）氏が記録した日記を相戸晴子氏が編集したもので、約10年間の生活体験学校運営の具体的

な記事が書かれている。

おわりに

通学合宿の沿革と必要性並びに教育効果について述べた。そこで、残る課題は通学合宿の質と量の問題である。実施されている通学合宿が質の高いプログラムであっても量がわずかであれば、その教育効果は限定的である。通学合宿に生活体験の不足を補う効果があるといっても、今実施されている通学合宿は対象児童の全体からみれば、その参加率はささやかなものである。量としては、新薬や化粧品のお試しセット程度でしかない。質としての効果は確かに見えても、量が足りないことは歴然としている。生活体験の不足を本格的に解消するとすれば、国、都道府県、市町村が一体になって行政上の施策を検討すべきであろう。

さて、小さなことまで細々と書いた。社会教育の営みは、小さな細々とした事柄の連なりである。多くのボランティアは登場しては去っていく。ボランティアに、「一路白頭ニ到ル」を求めるのは無い物ねだりである。行政の担当職員などは２～３年で次々と交代していく。交代しない方が良いのかというとそうとばかりは言えない。膠着すれば、それはそれで弊害も生まれる。しかし、子どもの生活体験の欠損を誰がどのような仕方で補填するかという課題は残ったままである。誰がどのように担うのか、官民の分担はどうあるべきか？ 明確な答えは見えていない。筆者はこれまで模索と失敗を繰り返してきたが、その際その折にいただいた声援支援にどれほど勇気づけられ力づけられたか分からない。時間が経つとともに、忘れがちになるが、いただいた声援支援を決して忘れてはならないと思っている。これまで通学合宿・生活体験学校を応援してくださった全ての方々のご尽力ご厚意に、深くお礼を申し上げる次第である。最後に、結成間もない我がNPOドングリのメンバーの貢献に筆を割くことが十分でなかったことをお詫びして結びとしたい。

別項１　研究対象としての通学合宿

○福岡県庄内町の社会教育論文集、1991（平成３）年７月、自費出版に次の２論文がある。

1985（平成60）年度福岡県教育科学論文最優秀賞受賞「心身ともにたくましい青少年育成の一方途 ― 自然を通して欠損体験を補う方法を求めて」、福岡県教育庁筑豊教育事務所社会教育課指導班

1990（平成２）年度福岡県教育科学論文優秀賞受賞「子どもの独り立ちを目指して ― 間接体験の世界から直接体験の世界へ」正平辰男・九野坂明彦

○福岡県庄内町の社会教育論文集第２集、1996（平成８）年７月、自費出版、に次の２論文がある。

「子どもの生活体験と学校外教育」九州大学教育学部４年生　末崎雅美。

「子どもの発達と生活体験学習」九州大学教育学部研究生　黄暖蛍。

○福岡県庄内町の社会教育論文集第３集、2000（平成12）年５月、自費出版に次の３論文がある。

「社会教育活動における子どもの生活体験研究～通学合宿の実践について」1997（平成９）年度卒業論文、福岡県立大学社会学部人間形成学科　白坂（中道）安子。

「生活体験が子どもの発達に及ぼす効果について～通学合宿体験前後の社会生活能力の変化について」1997（平成９）年度卒業論文、福岡教育大学小学校教員養成課程理科専修　森田江里子。

「地域における家庭教育支援体制に関する研究～子どもの生活体験を阻害する保護者の要因解明を通して」2000（平成12）年度修士論文、福岡県立大学大学院生涯発達専攻生涯学習分野　永見かおり。

○平成13～15年度日本学術振興会研究費補助金（基盤研究B）（１）平成15年度研究成果報告書「子どもの心と体の主体的発達を促す生活体験学習プログラム開発に関する研究」P235～ P266　研究代表者　南里悦史

○日本生活体験学習学会会誌に通学合宿に関する以下の論文が掲載された。同誌は、2001（平成13）年１月に創刊された。

１号「現代の子どもの生活体験の希薄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をもとに」末崎雅美
「福岡県庄内町『生活体験学校』の施設と運営 ― 民間と行政の新たな連携が育てた『通学合宿』」正平辰男

２号「地域で子どもを育てる試み ― 公民館の通学合宿」本村信幸

３号「通学合宿の今、県単位の沿革と概況 ― 先行事例の存在と実践の拡大著しい現状」正平辰男
「長崎県野母崎町樺島の通学合宿と学級通信『赤ひげ』」本村信幸

４号「生活体験学習の実践と理論の統合に向けて」上野景三・九野坂明彦
「東原庠舎の通学合宿を支えた人々 ― 地域婦人会（元教師）と高校生」林口彰

６号「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１）― 庄内小学校における調査結果から」永田誠・正平辰男

８号「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２）― 庄内小・中学校における調査結果から」永田誠・相戸晴子・正平辰男

10号「子どもの通学合宿体験と自尊感情の関係」相戸晴子
「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

別項２　合併後の飯塚市庄内生活体験学校の通学合宿

平成24年度　参加費用

①宿泊体験

１．通学合宿（庄内小学校）

●４～６年生　　６泊７日（月曜～日曜）　参加費　4,000円　米１升

●３年生　　４泊５日（水曜～日曜）　参加費　3,500円　米５合

●２年生　　３泊４日（木曜～日曜）　参加費　3,000円　米３合

２．チャレンジ合宿（庄内小学校以外）

●２～６年生　　２泊３日（金曜～日曜）　参加費　2,500円　米３合

年度別申込者数（飯塚市庄内生活体験学校調）

年度	通学合宿						チャレンジ合宿					
	２年	３年	４年	５年	６年	計	２年	３年	４年	５年	６年	計
19	40 (14)	22 (12)	37 (33)	7 (7)	13 (13)	119 (79)	0 (0)	40 (0)	60 (6)	49 (7)	32 (13)	181 (26)
20	19 (0)	15 (14)	19 (12)	15 (15)	6 (5)	74 (46)	91 (0)	59 (0)	82 (18)	33 (6)	15 (7)	280 (31)
21	16 (0)	21 (8)	7 (6)	16 (15)	6 (4)	66 (33)	41 (0)	46 (21)	60 (29)	50 (31)	49 (24)	246 (105)
22	18 (0)	22 (12)	21 (13)	9 (7)	10 (9)	80 (41)	44 (0)	46 (17)	44 (27)	33 (17)	23 (15)	190 (76)
23	10 (0)	13 (8)	17 (13)	16 (15)	4 (4)	60 (40)	37 (0)	44 (14)	49 (26)	39 (29)	31 (23)	200 (92)

※19年度のチャレンジ合宿は、３年生以上を募集。

※（　）内の数字は、申込者のうち２回以上参加したことのある人の数

註

1）「生涯学習社会教育実践用語解説」145頁、伊藤俊夫編　全日本社会教育連合会

2）第２回大会・1985（昭和60）、第３回大会・1986（昭和61）年で発表。
「市民の参画と地域活力の創造」125P ～128P、三浦清一郎編著、学文社、2006（平成18）年５月。

3）子どもの育ちと生活体験の輝き、169P、 正平辰男・永田誠・相戸晴子、あいり出版、2010（平成22）年７月。

4）産業再配置施設整備事業は地域振興を目的にする通産省の工場誘致施策の一つ。

5）生活体験学習入門200～209P、横山正幸・猪山勝利・正平辰男、北大路書房、1995（平成７）年３月。

6）「子どもの独り立ちを目指して」庄内町の社会教育論文集30P、庄内町・庄内町教育委員会、自費出版、1991（平成３）年５月。

7）「授業研究　重要用語300の基礎知識」84P、恒吉宏典・深澤広明編集、明治図書、2007年８月、

8）上杉孝實（たかみち）、「子どもの社会教育の展開」32頁、上杉孝實・小木美代子監修『未来を拓く子どもの社会教育』学文社、2009年、

9）生活体験学校の日々32、38、42P　庄内町福祉の里づくり推進協議会、正平辰男著　自費出版　1998（平成10）年４月

10）上記９）、80、83、86P

11）1992（平成４）年９月から第２土曜日が休業日に、1995（平成７）年４月から第２・４土曜日が休業日に、2002（平成14）年４月から毎週土曜日が休業日となった。

12）「生涯学習とコミュニティ戦略」157～162頁、編集代表三浦清一郎、全日本社会教育連合会、1997（平成９年）５月

13）生活体験学校の風景（備忘録）、津山武咄記、相戸晴子編、自費出版、2011（平成23）年４月

14）日本生活体験学習学会第13回研究大会発表資料－２P、2012.1.29、西九州大学短期大学部で開催

15）平成９年度親子体験学習推進事業報告書通学合宿 6-9頁、1998（平成10）年３月、福岡県教育委員会発行

16）「子どもの育ちと生活体験の輝き」212頁、正平辰男、永田誠、相戸晴子著、あいり出版、2010（平成22）年７月

17）同書19-21頁

18）16）の同書192頁

日本生活体験学習学会誌　第13号　85－92（2013）

福岡がめざす子ども尺度の作成

兄　井　　彰*　　須　﨑　康　臣**

Creating Scales for Children's Development of Learning Motivation, Self-esteem and Moral Consciousness

Anii Akira*　　Susaki Yasuo**

要旨　教育力向上福岡県民会議が提言した福岡の教育ビジョンに示されている「福岡がめざす子ども」とは「志をもって意欲的に学び、自律心と思いやりの心をもつ、たくましい子ども」である。このような子どもをめざすための今日的課題として「学ぶ意欲」「自尊感情」「規範意識」「体力等」を高めることも提言されている。そこで本研究では、子どもの学ぶ意欲、自尊感情、規範意識を正しく測定するために、子どもに対する調査と担任教師による子どもの評定の調査を行い、子どもの実態が反映される項目の収集と選定を行った上で尺度作成することを目的とする。この尺度作成にあたり、「学ぶ意欲」は学芸大式学習意欲尺度（下山ら、1983）、「自尊感情」はRosenberg（1965）の自尊感情尺度を和訳したもの（福岡県青少年アンビシャス運動推進室、2010）、規範意識は社会的責任目標尺度（中谷、1996）の各項目を用いて調査を行った。調査結果を尺度ごとに因子分析を行い、学ぶ意欲は８項目、自尊感情は５項目、規範意識は７項目からなる「福岡がめざす子ども」尺度を作成した。この尺度は、各項目間のクロンバックのα係数も高く、再テスト法により短期間に複数回実施しても回答が安定していることから信頼性が高いと考えられる。また、担任教師による子どもの評定との相関も高く基準関連妥当性が確保され、子どもの実態をよく反映するものだと考えられる。

キーワード　自尊感情、学ぶ意欲、規範意識、基準関連妥当性

Ⅰ．はじめに

今日、子どもの多くが外で遊ばなくなり、携帯型ゲーム機で遊ぶようなバーチャルな体験が多くなる一方で、実体験が不足する傾向にある。このため、さまざまな事柄に対する興味や関心が低くなっている。その結果、子どもは、「学ぶことに価値を感じない」、「人間関係がうまく築けない」、「ルールやマナーを守らないことを悪いと思わない」などの問題を抱えている（教育力向上福岡県民会議、2008）。このような今の子どもの抱える本質的な課題として、教育力向上福岡県民会議（2008）は、学ぶ意欲、自尊感情、規範意識、体力等の４つの低下として整理している。

このような子どもの学ぶ意欲の低下（沖、2009）や自尊感情の低下（古荘、2009、横山、2010）、規範意識の低下（塩澤、2011、滝、2012）、体力の低下（中央教育審議会、2002）は、さまざまなところで指摘されている。このような今の子どもの抱える課題を解決するさまざまな取り組みが、学校や地域で行われている（教育力向上福岡県民運動推進会議、2010、2011、2012）。

このような教育現場での取り組みの成果は、子どもに対するアンケート調査や実施者への聞き取り調査などで行われているが、客観的な指標を用いて、子どもに対する成果を報告しているものはほとんど無い。その理由としては、体力を除くと、学ぶ意欲や自尊感情、規範意識は、子ども自身が自分の状態をどのように思うかといった自己意識であり、客観

* 福岡教育大学（Fukuoka University of Education）
** 九州大学大学院（Graduate Student, Kyushu University）
連絡先：〒811-4192 福岡県宗像市赤間文教町1-1

的な調査が難しいと考えられる。また、子どもの学ぶ意欲（速水ら、1989、桜井・高野、1985、佐藤・新井、1998、下村ら、1983、など）や自尊感情（青島、2008、福岡県青少年アンビシャス運動推進室、2010、中山ら、2011、野村、2003、桜井、1992など）、規範意識（安香ら、1990、原田・鈴木、2000、長崎県教育センター、2002、中谷、1996など）を測定する質問紙は、数多く存在するが、１つの質問紙で40項目を超えるものもあり、調査やデータの整理に時間がかかり、教育現場では使用が難しいものが多い。さらに、これらの質問紙のほとんどが理論的質問紙あるいは因子分析的質問紙（村上、2006）であり、ある程度の信頼性は確保されていると考えられるが、妥当性の一つである基準関連妥当性については、低いか不明なものが多く、実際の子どもの現状を正確に測定できているか疑問である。この質問紙の信頼性とは、測定値の一貫性と安定性のことで、同じ内容の質問項目で同じような一貫した回答が得られることと、何度か調査を行っても、ある程度測定値が同じような値で安定していることである（村上、2006）。また、質問紙の妥当性とは、測定値の正しさのことで、特に、基準関連妥当性は、測定値と問題としている特性や行動（例えば子どもの規範意識）の直接の測度となると考えられる外部変量（例えば、担任教師からみた子どもの規範意識の程度）との相関係数などで評価され、この相関が高ければ有用な尺度とされる（村上、2006）。このような信頼性や妥当性が確保された質問紙が存在しないことも客観的な取り組みの成果が報告されていない理由の一つと考えられる。

以上のことから、教育現場で行われているさまざまな取り組みの成果を客観的に評価するためには、教育現場で使用できるように、短時間で調査が可能で、尺度の信頼性と妥当性が確保された質問紙の作成を行う必要があると考えられる。特に、子どもの学ぶ意欲や自尊感情、規範意識を正確に測定できる質問紙を作成することが必要だと考えられる。

そこで本研究では、子どもの学ぶ意欲、自尊感情、規範意識を正しく測定するために、子どもに対する調査と担任教師による子どもの評定の調査を行い、子どもの実態が反映される項目の収集と選定を行った上で、できるだけ少ない項目からなる「福岡がめざす子ども尺度」を作成することを目的とする。

Ⅱ．第１次調査

目　的

子どもの学ぶ意欲、自尊感情、規範意識を正しく測定できる尺度を作成するために、子どもに対する調査と担任教師の子ども評定（教師評定）の調査を行い、子どもの実態が反映される項目の収集と選定を行うことが目的である。

方　法

調査対象：福岡県下の小学校児童608名と中学校生徒293名のデータを回収した。分析対象は回収したデータで欠損値のない744名（男子358名、女子386名）と担任教師26名であった。その内訳を表１に示す。

調査用紙：子ども用の質問紙は以下の項目で構成した。まず、学ぶ意欲については、学習意欲と同じく、「積極的に学習しようとする気持ち」と定義することができる（下山ら、1985）。今回は、特定の理論的立場に立って特定の動機づけを把握するだけでなく、子どものさまざまな動機づけの側面を網羅的に捉えた学芸大式学習意欲検査（下山ら、1983）を用いた。また、自尊感情とは、「自分自身を価値あるものとして評価し信頼する感覚」であり、自己への肯定的な評価と定義されている（榎本、1998）。今回は、約１万４千人以上の子どもに調査実績のある福岡県青少年アンビシャス運動推進室が行った「子どもの自尊感情と生活のあり方との関係についての研究（2010）」と同じ質問紙を用いた。この質問紙はRosenberg（1965）を和訳したものである。さらに、規範意識については、「教室における規範やルールを守り、対人的に円滑な関係を持とうとする目標」である規範遵守目標を測定する社会的責任目標尺度

表１　分析対象者（人）

		男子	女子	計
小学校	４年	62	92	154
	５年	76	81	157
	６年	91	83	174
中学校	１年	62	63	125
	２年	67	67	134
				744

（中谷、1996）を用いた。子ども用質問紙の項目は、学ぶ意欲40項目、自尊感情10項目、規範意識18項目の68項目であった。

教師用の質問紙は、以下の３つの観点について文章化したものであった。担任教師が学級内の子ども全員に対して以下の３つの質問を、それぞれの５段階で評定（教師評定）を行った。①積極的に学習しようとする気持ちを持っている子どもですか（学ぶ意欲）、②自分自身を価値あるものとして評価し信頼する感覚を持っている子どもですか（自尊感情）③教室における明示的あるいは暗黙のルールを守り、規範に従おうとする感覚を持っている子どもですか（規範意識）。

調査手続き：平成23年12月中旬～下旬に調査を行った。子ども用質問紙は、担任教師が配布し、記入後回収した。教師用質問紙は、各クラスの担任教師が前述の期間中に各自で行った。

結　果

調査項目の回答の偏りを見るために、68項目全てでフロア効果（低い値の回答が多すぎる項目）と天井効果（高い値の回答が多すぎる項目）を求めた結果、11項目がいずれかの効果が見られた。そのうち、フロア効果と天井効果の値が低く、内容的に必要だと考えられる５項目を除外せず、63項目で分析することとした。

次に、この63項目と教師評定による子どもの学ぶ意欲、自尊感情、規範意識の相関関係を求めた。

これらの結果、子どもの回答と教師評定の学ぶ意欲、自尊感情、規範意識と相関係数が高い項目から15項目ずつ精選した（表２、表３、表４）。

教師評定で精選した各15項目に対して、学ぶ意欲、自尊感情、規範意識の項目別に因子分析を行った。その結果、表５～７に示すような因子を推定することができ、選定された項目は、重複する項目を除くと最終的に27項目が残った。この27項目を用いて第２次調査を行うこととした。

Ⅲ．第２次調査

目　的

第１次調査で選定した子どもの学ぶ意欲、自尊感情、規範意識の各項目について、最終的な尺度項目を決定し、各尺度の平均値と標準偏差を確認して、尺度の標準化が目的である。

方　法

調査対象：福岡県下の小学校児童2,236名と中学校生徒2,292名のデータを回収した。分析対象は回収したデータで欠損値のない4,154名（男子2,133名、女子2,021名）であった。その内訳を、表８に示す。

調査用紙：第１次調査で選定した学ぶ意欲尺度（14項目）、自尊感情尺度（６項目）、規範意識尺度（７項目）の全27項目であった。

調査手続き：平成23年１月上旬～下旬でした。各

表２　教師評価の学ぶ意識との相関係数が高い質問項目（n=744）

質問項目	相関係数
授業で先生にやるように言われたことは、めんどうでもきちんとやるようにします。	.315
グループの発表で、決められた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。	.311
いろいろなことが知りたいので、学校の勉強だけでなく、家でも勉強しています。	.310
授業中につかれてきても、授業の終わりまで先生の話をよく聞くようにします。	.308
難しい問題でも、いろいろなやり方を考えてがんばります。	.306
難しい算数（数学）の文章題でも、できそうだと思えば、解けるまでがんばってみます。	.303
自分で、目標や計画を立てて勉強をしています。	.302
その日のうちには、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。	.287
国語の難しい問題でも、ねばり強く考えるほうです。	.285
自分が前に解いたことがある問題がわからない友達がいたら、その問題を解く手助けをしてあげようと思います。	.279
言われなくても苦手な勉強をします。	.270
難しい問題をやっていると、すぐにつかれて、やめることが多いです。	.270
やり残したものは、あとでもきちんとすませます。	.269
少しぐらい体の調子が悪くても、宿題だけはいつもやるほうです。	.269
めんどうだと思うときでも、当番の仕事があるときには、それをきちんとやるようにします。	.269

全て１％水準で有意

表３　教師評価の自尊感情との相関係数が高い質問項目（n=744）

質問項目	相関係数
わたし（ぼく）は、少なくとも自分がほかの人と同じくらい価値ある人だと思う。	.320
グループの発表で、決められた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。	.311
わたし（ぼく）は、友達がやるのと同じくらいにいろいろなことができる。	.294
自分で、目標や計画を立てて勉強をしています。	.292
難しい問題でも、いろいろなやり方を考えてがんばります。	.289
算数（数学）のテストで、解けなかった問題を先生に聞いたり、調べたりして、わかるまで考えます。	.283
言われなくても苦手な勉強をします。	.281
わたし（ぼく）は、自分のことを積極的に認めている。	.237
わたし（ぼく）は、いくつかの点でみどころがあると思っている。	.235
わたし（ぼく）は、すべての点で自分に満足している。	.207
わたし（ぼく）は、あまり得意なことがない。	.202
わたし（ぼく）は、何をやっても失敗するのではないかと思ってしまう。	.164
わたし（ぼく）は、ときどき「役立っていないなぁ」と感じることがある。	.150
わたし（ぼく）は、もっと自分を尊敬できたらいいなと思う。	.141
わたし（ぼく）は、ときどき「自分はだめだなぁ」と思うことがある。	.108

全て１％水準で有意

表４　教師評価の規範意識との相関係数が高い質問事項（n=744）

質問項目	相関係数
授業中は、他の人のじゃまにならないようにします。	.391
授業で先生にやるように言われたことは、めんどうでもきちんとやるようにします。	.383
友達としゃべりたくなったときも、授業中はがまんするようにします。	.371
授業中につかれてきても、授業の終りまで先生の話をよく聞くようにします。	.350
その日のうちには、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。	.345
グループの発表で、決められた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。	.340
めんどうだと思うときでも、当番の仕事があるときには、それをきちんとやるようにします。	.326
言われなくても苦手な勉強をします。	.308
クラスで自分が受け持ったことは、きちんとするようにします。	.292
少しぐらい体の調子が悪くても、宿題だけはいつもやるほうです。	.291
自分が受け持った係活動や学級の仕事は、きちんとやるほうです。	.275
したくない勉強は、無理にしなくてもよいと思います。	.270
勉強がいやでも、すぐにやり始めます。	.267
難しい問題でも、いろいろなやり方を考えてがんばります。	.264
やり残したものは、あとでもきちんとすませます。	.263

全て１％水準で有意

表５　学ぶ意識尺度における因子負荷量（n=744）

質問項目	因子負荷量
授業で先生にやるように言われたことは、めんどうでもきちんとやるようにします。	.679
グループの発表で、決められた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。	.673
やり残したものは、あとでもきちんとすませます。	.649
その日のうちには、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。	.634
難しい問題でも、いろいろなやり方を考えてがんばります。	.626
いろいろなことが知りたいので、学校の勉強だけでなく、家でも勉強しています。	.623
言われなくても苦手な勉強をします。	.620
授業中につかれてきても、授業の終わりまで先生の話をよく聞くようにします。	.602
国語の難しい問題でも、ねばり強く考える方です。	.594
少しぐらい体の調子が悪くても、宿題だけはいつもやるほうです。	.593
自分で、目標や計画を立てて勉強をしています。	.583
めんどうだと思うときでも、当番の仕事があるときには、それをきちんとやるようにします。	.581
難しい算数（数学）の文章題でも、できそうだと思えば、解けるまでがんばってみます。	.556
自分が前に解いたことがある問題がわからない友達がいたら、その問題を解く手助けをしてあげようと思います。	.521

表６　自尊感情尺度における因子負荷量（n=744）

質問項目	因子負荷量
わたし（ぼく）は、友達がやるのと同じくらいにいろいろなことができる。	.689
わたし（ぼく）は、少なくとも自分がほかの人と同じくらい価値ある人だと思う。	.626
わたし（ぼく）は、いくつかの点でみどころがあると思っている。	.622
わたし（ぼく）は、自分のことを積極的に認めている。	.580
算数（数学）のテストで、解けなかった問題を先生に聞いたり、調べたりして、わかるまで考えます。	.503
わたし（ぼく）は、すべての点で自分に満足している。	.503
難しい問題でも、いろいろなやり方を考えてがんばります。	.498
グループの発表で、決められた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。	.478
自分で、目標や計画を立てて勉強をしています。	.476
わたし（ぼく）は、あまり得意なことがない。	－.433

表７　規範意識尺度における因子負荷量（n=744）

質問項目	因子負荷量
友達としゃべりたくなったときも、授業中はがまんするようにします。	.520
授業中につかれてきても、授業の終わりまで先生の話をよく聞くようにします。	.651
めんどうだと思うときでも、当番の仕事があるときには、それをきちんとやるようにします。	.647
授業中は、他の人のじゃまにならないようにします。	.596
授業で先生にやるように言われたことは、めんどうでもきちんとやるようにします。	.715
クラスで自分が受け持ったことは、きちんとするようにします。	.624
言われなくても苦手な勉強をします。	.576
勉強がいやでも、すぐにやり始めます。	.631
難しい問題でも、いろいろなやり方を考えてがんばります。	.555
やり残したものは、あとできちんとすませます。	.607
その日のうちには、どんなに時間がかかっても、宿題をすませます。	.638
自分が受け持った係活動や学級の仕事は、きちんとやるほうです。	.587
グループの発表で、決められた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。	.691
少しぐらい体の調子が悪くても、宿題だけはいつもやるほうです。	.581
したくない勉強は、無理にしなくてもよいと思います。	－.457

表８　分析対象者（人）

		男子	女子	計
小学校	４年	368	370	738
	５年	349	306	655
	６年	377	334	711
中学校	１年	343	387	730
	２年	381	297	678
	３年	315	327	642
				4154

クラスの担任教師が調査用紙を配布し、記入後回収した。

結　果

まず、27項目の回答の偏りを検討するためにフロア効果と天井効果を求めた結果、４項目において天井効果が確かめられた。その４項目は内容的に必要であると判断し、項目の除外は行わず、27項目で分析を進めた。さらに、27項目がどのような内容でまとまるかを確認するために因子分析を行った。

その結果、事前に予想した通りの学ぶ意欲、自尊感情、規範意識の因子を抽出した（表９）。しかし、学ぶ意欲は９項目と多く、規範意識は６項目、自尊感情は５項目と少なかった。そこで、学ぶ意欲の９項目目「少しぐらい体の調子が悪くても、宿題だけはいつもやるほうです。」を削除して、８項目とした。また、規範意識については、教師評定の規範意識との相関係数が高かった「友達としゃべりたくなったときも、授業中はがまんするようにします。」を復活させ、７項目とした。さらに、自尊感情については、積極的な項目だけで構成されていたために、ここで抽出された５項目だけにとどめた。

このことから、最終的に「福岡がめざす子ども」尺度は、８項目から構成される「学ぶ意欲」、７項目から構成される「規範意識」、５項目から構成される

表９　第２次調査の因子分析結果（n=4145）

項　　目	因子		
	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
学ぶ意欲			
言われなくても苦手な勉強をします。	**.753**	－.008	－.033
いろいろなことが知りたいので、学校の勉強だけでなく、家でも勉強しています。	**.732**	－.116	.009
自分で、目標や計画を立てて勉強をしています。	**.711**	－.051	.026
難しい問題でも、いろいろなやり方を考えてがんばります。	**.680**	.034	.024
算数（数学）のテストで、解けなかった問題を先生に聞いたり、調べたりして、わかるまで考えます。	**.652**	.012	－.010
勉強がいやでも、すぐにやり始めます。	**.551**	.161	.035
難しい算数（数学）の文章題でも、できそうだと思えば、解けるまでがんばってみます。	**.525**	.147	.033
国語の難しい問題でも、ねばり強く考える方です。	**.459**	.178	.048
少しぐらい体の調子が悪くても、宿題だけはいつもやるほうです。	**.412**	.224	.001
規範意識			
クラスで自分が受け持ったことは、きちんとするようにします。	－.058	**.862**	－.007
自分が受け持った係活動や学級の仕事は、きちんとやるほうです。	－.098	**.836**	.009
めんどうだと思うときでも、当番の仕事があるときには、それをきちんとやるようにします。	.013	**.719**	－.026
グループの発表で、決められた自分のやるべき仕事や勉強は、かならずやります。	.076	**.635**	.019
授業で先生にやるように言われたことは、めんどうでもきちんとやるようにします。	.209	**.509**	.008
授業中は、他の人のじゃまにならないようにします。	.181	**.430**	－.007
自尊感情			
わたし（ぼく）は、いくつかの点でみどころがあると思います。	.000	－.029	**.813**
わたし（ぼく）は、自分のことを積極的（せっきょくてき）に認（みと）めています。	.024	.003	**.762**
わたし（ぼく）は、友達がやるのと同じくらいにいろいろなことができます。	.073	－.020	**.678**
わたし（ぼく）は、少なくとも自分がほかの人と同じくらいに価値（かち）ある人だと思います。	－.104	.149	**.666**
わたし（ぼく）は、すべての点で自分に満足（まんぞく）しています。	.055	－.082	**.641**
因子間相関		.699	.630
			.531

表10 「福岡がめざす子ども」尺度得点の平均と標準偏差

		学ぶ意欲		自尊感情		規範意識	
		男子	女子	男子	女子	男子	女子
小　学	４年（n=738）	23.2（5.2）	25.4（4.2）	14.2（3.5）	15.0（3.0）	22.1（4.0）	24.4（3.1）
	５年（n=655）	23.3（4.7）	23.9（4.6）	13.7（3.0）	13.2（3.2）	21.7（3.6）	23.6（3.1）
	６年（n=711）	22.2（5.3）	23.3（5.0）	13.0（3.5）	12.9（3.2）	21.4（4.0）	23.6（3.2）
中　学	１年（n=730）	20.9（5.1）	21.2（4.7）	12.1（3.1）	11.4（3.1）	20.6（4.0）	22.5（3.4）
	２年（n=678）	20.1（5.3）	21.0（4.9）	11.7（3.2）	11.4（3.1）	20.5（4.3）	22.3（3.9）
	３年（n=642）	21.7（5.1）	22.0（4.7）	12.1（3.2）	11.3（3.0）	21.2（3.7）	22.1（3.6）

「自尊感情」の３つの下位尺度で構成され、全20項目の質問紙となった。

また、学ぶ意欲、自尊感情、規範意識の各尺度において、各項目における合計得点の平均値と標準偏差について、学年別と性別に算出した（表10、図１、図２、図３）。

信頼性の検討：第２次調査で決定した「福岡がめざす子ども」尺度の３つの下位尺度（学ぶ意欲、自尊感情、規範意識）において、それぞれの内的整合性を確認するため、クロンバックのα係数を算出し

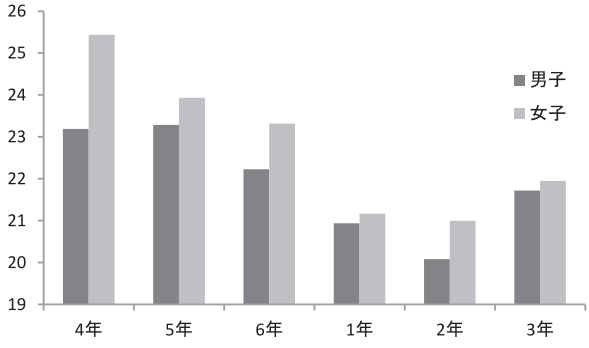


図１　学ぶ意欲得点

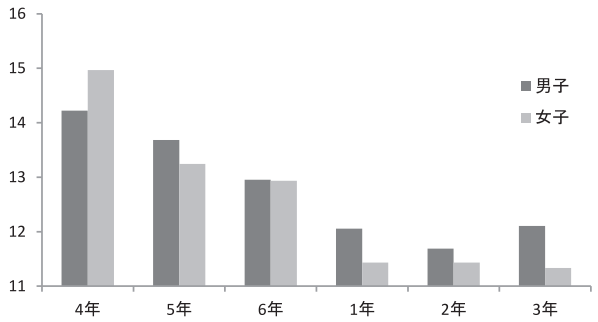


図２　自尊感情得点

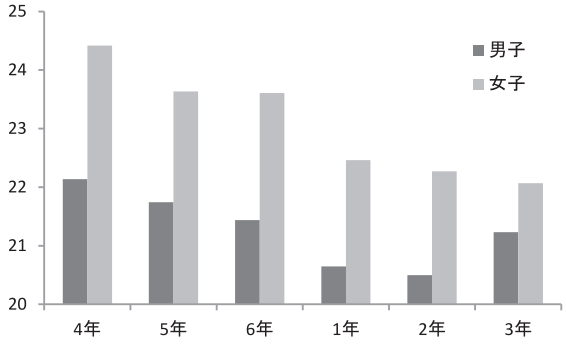


図３　規範意識得点

た（表11）。これを見ると「学ぶ意欲」のα係数は全体で .87、「自尊感情」のα係数は全体で .83、「規範意識」のα係数は全体で .85であった。このように、３つの下位尺度とも高いα係数（.80以上）を示し、尺度として一貫していると考えられる。

次に、３つの下位尺度において、どれだけ安定しているかを見るために１週間間隔で調査した結果について分析を行った。そこで、小学４年生332名（男子165名、女子167名）、５年生388名（男子200名、女子188名）、６年生312名（男子168名、女子144名）と、中学１年生393名（男子186名、女子207名）２年生449名（男子247名、女子202名）、３年生320名（男子157名、女子163名）で１週間間隔の再検査信頼性（回答の安定性）を算出した（表12）。「学ぶ意欲」は全体で .83、「自尊感情」は全体で .82、「規範意識」は全体で .81であった。このように高い相関関係（.80以上）を示し、尺度として安定していると考えられる。

妥当性の検討：第１次調査のデータを用いて、第２次調査で決定した「福岡がめざす子ども」尺度の３つの下位尺度項目の合計得点と教師評定との相関係数（1.0に近ければより関係性が高い）を算出した（表13）。その結果、「学習意欲」は全体で .41、「自尊感情」は全体で .36で、「規範意識」は全体で .48であり、中程度の相関関係を示していた。このことから、おおむね子どもの実態を反映する尺度であると考えられる。

表11　下位尺度のα係数

		学ぶ意欲	自尊感情	規範意識
小学	４年（n=738）	.86	.84	.85
	５年（n=655）	.84	.81	.80
	６年（n=711）	.88	.83	.85
中学	１年（n=730）	.85	.81	.84
	２年（n=678）	.88	.84	.88
	３年（n=642）	.87	.83	.86
計		.88	.84	.85

表12　下位尺度の再検査信頼性

		学ぶ意欲	自尊感情	規範意識
小学	４年（n=332）	.83	.78	.77
	５年（n=388）	.82	.80	.82
	６年（n=312）	.86	.86	.84
中学	１年（n=393）	.83	.81	.84
	２年（n=449）	.76	.75	.79
	３年（n=320）	.81	.83	.77
計		.88	.84	.85

全て１％水準で有意

表13　教師標定との相関関係

		学ぶ意欲	自尊感情	規範意識
小学	４年（n=154）	.38**	.43**	.50**
	５年（n=157）	.35**	.45**	.46**
	６年（n=174）	.40**	.46**	.52**
中学	１年（n=125）	.45**	.14	.50**
	２年（n=134）	.41**	.23**	.47**
計		.41**	.36**	.48**

**p<.01

考　察

信頼性と妥当性が保証され、簡単に調査が行える「福岡がめざす子ども」尺度の作成を行うため、２回の調査を行った。その結果、子どもの学ぶ意欲、自尊感情、規範意識を測定することができる20項目で構成された「福岡がめざす子ども」尺度をした。この尺度は、似たような項目同士の回答が一貫しており、短期間に複数回実施しても回答が安定していることが今回の分析から確かめられた。また、担任教師の子どもの評定ともよく対応しており、子どもの

実態を反映していると考えられる。

この尺度における学ぶ意欲の合計得点の平均値（図１）を見ると、中学３年生を除くと、ここでも学年が上がるごとに低い値を示し、学年が上がるごとに学ぶ意欲が低下すると考えられる。また、中学３年生において、中学１・２年生より学ぶ意欲が高いのは、高等学校の受験を控えており、勉強に取り組む姿勢が高くなっていることが影響しているのではないかと考えられる。

次に、自尊感情の合計得点の平均値（図２）を見ると、小学生では、学年が上がるごとに低い得点を示している。しかし、中学生では、学年間であまり差が見られない。このことから小学生の自尊感情は年齢が上がるごとに低下し、中学生になり下げ止まるのではないかと考えられる。小学生は、まだ自己認識力が低く、あらゆることに対して自信を持っていたものが、年齢が上がると自己認識力が高まり、自己の能力の限界や客観的能力を認識できるようになり、自尊感情が低下すると考えられる。また、小学生は、重要な他者の価値あるフィードバックや賞賛、励ましなどで自尊感情が向上・維持するが、年齢が上がるにつれて仲間との比較や評価により自尊感情が低下するものと考えられる。しかし、中学生となると、自己認識力がつき、仲間と比較することが多くなり、自尊感情が下げ止まるのではないかと考えられる。

さらに、規範意識の合計得点の平均値（図３）を見ると、中学３年生の男子を除くと、小・中学生とも学年が上がるごとに低い得点を示し、規範意識の低下が見られる。また、性差も見られ、女子の方が一貫して高い値を示し、規範意識が高いと考えられる。これは、ルールや規則を守ることが男子よりも女子で社会からより強く求められるという社会的・文化的な性差が反映されているのではないかと考えられる。

文献

青島朋子　2008　教師編自尊感情尺度　児童心理　62：９、129-135。

中央教育審議会　2002　子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申）。

福岡県青少年アンビシャス運動推進室　2010　子どもの自尊感情と生活のあり方との関係についての研究

古荘純一　2009　日本のこどもの自尊感情はなぜ低いのか　光文社

原田唯司・鈴木勝則　2000　中学校における生徒・保護者・教師の規範意識の比較　静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学編）　50、267-283。

速水敏彦・伊藤　篤・吉崎一人　1989　中学生の達成目標傾向　名古屋大学教育学部紀要教育心理学科　36、55-72。

教育力向上福岡県民会議　2008　福岡の教育ビジョン第一次提言・第二次提言。福岡県教育庁教育企画部企画調整課教育力向上対策室。

教育力向上福岡県民運動推進会議　2010　平成21年度教育力向上福岡県民運動実践の手引き。教育庁教育企画部企画調整課教育力向上対策室。

教育力向上福岡県民運動推進会議　2011　平成22年度教育力向上福岡県民運動実践の手引き。教育庁教育企画部企画調整課教育力向上対策室。

教育力向上福岡県民運動推進会議　2012　平成23年度教育力向上福岡県民運動実践の手引き。教育庁教育企画部企画調整課教育力向上対策室。

村上宣寛　2006　心理尺度の作り方　北大路書房

長崎県教育センター　2002　長崎県児童生徒の社会性・規範意識に関する調査研究報告

中谷素之　1996　児童の社会的責任目標が学業達成に影響を及ぼすプロセス　教育心理学研究　44、389-399。

中山勘次郎・西山康春・柳澤　登　2011　児童用自尊感情尺度の検討　上越教育大学紀要　30、63-74。

野村和樹　2003　児童におけるセルフ・エスティームと発達段階の関係　大阪ソーシャルサービス研究紀要　４、27-48。

沖　裕貴　2009「学力低下論争」を振り返って　立命館高等教育研究　11、131-150。

安香　宏・田中純夫・関真理子・中村奈緒子・笠井孝久　1990　児童における規範意識の構造とその関連要因　千葉大学教育学部研究紀要　38、1-29。

桜井茂男・高野清純　1985　内発的 ― 外発的動機づけ測定尺度の開発　筑波大学心理学研究　７、43-54。

桜井茂男　1992　小学校高学年における自己意識の検討　実験社会心理学研究　32、85-94。

下山　剛・林　幸範・今林俊一・黒木眞由子・塚田洋二・宮本光博・曽我部和弘・大塚敬吾・前原辰信　1983　学習意欲の構造に関する研究（2）― 学習意欲の類型化の検討 ―　東京学芸大学紀要１部門　34、139-152。

塩澤雄一　2011　子どもの規範意識に関する現状分析と意識向上の方途についての一考察　目白大学総合科学研究　７、41-46。

滝　充　2012　子どもの規範感覚・規範意識の現状と課題　児童心理　66：１、1-11。

横山正幸　2010　子どもの自尊感情と体験の関係について　生活体験学習研究　10、53-62。

日本生活体験学習学会誌　第13号　93－98（2013）

小学生と中学生を対象にしたRosenbergにおける自尊感情尺度の妥当性、信頼性及び因子構造の検討

須　﨑　康　臣*　　兄　井　　彰**

The Examination of Validity, Reliability and Factor Structure of Self-esteem Scale by Rosenberg for Elementary and Junior High School Students.

Susaki Yasuo*　　Anii Akira**

要旨　小学生485名と中学生259名を対象として、Rosenberg（1965）の自尊感情尺度における妥当性と信頼性の検討及び、その尺度の因子構造を明らかにすることを目的とした。また、因子構造の妥当性と信頼性を検討する際に、Rosenbergが想定した10項目の妥当性と信頼性も算出し、それぞれの値について比較を行った。その結果、自尊感情尺度は１因子構造と２因子構造が確かめられた。そして、１因子構造はRosenbergが想定した10項目と同様の妥当性と信頼性を有していることが示された。これは、８項目と項目数が少ないにもかかわらず、10項目と同等の自尊感情を測定するための識別力を有していることが考えられる。そこで、１因子構造を構成する８項目を用いて分析を行った結果、中学生において男子は女子に比べて自尊感情が高く、女子において小学生は中学生より自尊感情が高いことが示された。これは、小学生から中学生と学校的文脈の変化があり、それが影響を及ぼして自尊感情が低下したと考えられる。また、女子は男子に比べて学校的文脈の変化が強く影響しているため、自尊感情が低いと考えられる。

キーワード　自尊感情、教師標定、妥当性

はじめに

自尊感情とは「自分自身を価値あるものとして評価し信頼する感覚」と定義されている（榎本、1998）。この自尊感情は我が国や欧米において主要なテーマとして調査や研究が行われている。その理由として、自尊感情の高さが精神的健康、良好な人間関係、学業成績、問題行動と密接に関連しているとされているためである（田中ら、2002）。

福岡県青少年アンビシャス運動推進室（2010）は福岡県の小学生と中学生を対象に調査を行っており、自尊感情が高い小学生と中学生は自尊感情が低い小学生と中学生に比べて、就寝時間が早く、外で遊び、テレビやゲームの視聴時間が短く、帰宅後に勉強をして、本を読み、親しい友人が多く、お手伝いをして、保護者から叱られず、褒められることが多く、そして学校でよく手を挙げ、発言することを明らかにしている。

また、自尊感情に関する研究も進められており、自尊感情は発達段階によって変化すると考えられているが、一貫した結果は得られていない（Wylie, 1979）。Rosenberg（1986）は、自尊感情は11歳のころに低下し、12～13歳のころに最も低くなり、14歳のころまでに回復し、その後も成人前後にかけて上昇し続けるという予測を行っている。しかし、12～

＊九州大学大学院（Graduate Student, Kyushu University）
＊＊福岡教育大学（Fukuoka University of Education）
連絡先：〒816-8580 福岡県春日市春日公園6-1 健康科学センター内

13歳の時点で自尊感情が低下するという先行研究（Harter, 1982；Simmons et al., 1973）と、上昇するという先行研究（Demo & Savin-Williams, 1983；Simmons et al., 1979）もあり一致した結果が得られていない。これに関して、Rosenberg（1986）は、12～13歳のころに自尊感情が上昇するか低下するかは小学校から中学校へと学校的文脈が大きく変化するためと示唆している。また、荒木（2007）は、日本の場合には小学校生活と中学校生活は大きく内容的にも質的に違っているため、その違いの影響は大きいと指摘している。

また、自尊感情における性差の検討が行われているが、一貫した結果は得られていない。小学生の高学年において女子は男子に比べて自尊感情が高いことが示し（竹田、2003）。また、中学生において男子は女子に比べて自尊感情が高いことが示されている（荒木、1999）。しかし、東（1997）が行ったメタ分析では自尊感情には性差が見られなかったことを示している。

以上のように、自尊感情は数多く調査されており、そこでよく使用される尺度はRosenberg（1965）の自尊感情尺度である。Rosenberg（1965）は自尊感情尺度を自分はこれでよいと感じる自己受容の自尊感情を測定する尺度として作成した。この尺度は10項目から構成されているため、測定も簡便である。そのため、この尺度は、松下（1969）、星野（1970）、安藤（1987）、山本・松井・山成（1994）、桜井（2000）、福岡県青少年アンビシャス運動推進室（2010）などによって邦訳されている。

このRosenbergの自尊感情尺度はいくつかの研究（山本ら、1994、内田・上埜、2010、桜井、2000）によって、信頼性と妥当性を有する尺度とされている。しかし、いずれも他尺度との相関を算出し妥当性を検討しているものである。村上（2006）は、他尺度からの相関のみを用いて妥当性を有する尺度であるという報告を行っている研究について疑問を投げかけており、妥当性の検討について、他者評定や学力などの客観的数値などの外部基準を用いて相関を算出することが望ましいとしている。

また、この自尊感情尺度はいくつかの問題点が指摘されている（田中、2008；榎本・田中、2006）。この問題点には、自尊感情尺度の因子構造に関するものがある。これは、第８項目のみが第１因子から外れてしまうという問題である（山本・松井・山成、1982；田中・上地・市村、2003）。この理由として、自分を尊敬するという言い回しが日本人の自尊感情にそぐわないこととされている（田中、1999）。また、自尊感情尺度は１因子構造ではなく、因子分析を行うと２因子構造であるという研究もいくつか報告されている（Kaplan & Pokorny, 1969；Carmines & Ziller, 1979；井上、1992）。この理由として、清水・吉田（2008）は項目表現が自尊方向と逆方向が存在しており、この項目の表現方向という測定道具としての工夫が、項目表現別の２因子を導いていると指摘している。

そこで、本研究において、小学生と中学生の自尊感情における教師標定を用いてRosenbergの自尊感情尺度の妥当性の検討と、小学生と中学生における自尊感情の因子構造を明らかにすることを目的とする。

方法

被調査者：小学４年生154名（男子62名、女子92名）、小学５年生157名（男子76名、女子81名）、小学６年生174名（男子91名、女子83名）、中学１年生125名（男子62名、女子63名）、中学２年生134名（男子67名、女子67名）であった。

調査の実施時期：調査の実施は、2012年１月下旬に行われた。

手続：調査は各クラスに、担任教師により授業時間を利用して集団形式で行われた。

質問紙

１．自尊感情尺度

福岡県青少年アンビシャス運動推進室（2010）がRosenberg（1965）の自尊感情尺度を翻訳した項目が用いられた。評定は「まったくあてはまらない」（１点）～「とてもよくあてはまる」（４点）の４段階である。

２．児童・生徒の自尊感情に対する教師標定

「自分自身を価値あるものとして評価し信頼する感覚を持っている子どもですか」という質問に対して、担任教師は学級内の子ども全員を「あてはまらない」（１点）～「あてはまる」（５点）の５段階評

定を行った。

結果および考察

自尊感情尺度の10項目に対して主因子法の因子分析を行った。固有値が1.0以上、因子を構成する項目の因子負荷量が.45以上で解釈可能な因子構造になることを条件として分析を繰り返したところ、１因子と２因子が抽出された。１因子における累積寄与率は41.56％であり（表１）、「わたし（ぼく）は、ときどき「自分はだめだなぁ」と思うことがある。」と「わたし（ぼく）は、もっと自分を尊敬できたらいいなと思う。」の２項目が削除され、合計８項目から構成されている（表１）。また、２因子における累積寄与率は55.73％であり、「わたし（ぼく）は、あまり得意なことがない。」と「わたし（ぼく）は、もっと自分を尊敬できたらいいなと思う。」の２項目が削除され、合計８項目から構成されている（表２）。２因子において、Carmines & Ziller（1979）と遠藤（1992）に従って、第Ⅰ因子は積極的自尊感情、第Ⅱ因子を消極的自尊感情と命名した。これらのことから、自尊感情における因子構造として１因子構造と２因子構造が明らかにされた。これは、Rosenbergは１因子構造を想定していたが、清水・吉田（2008）が示唆するように肯定的な表現と否定的な表現が２因子構造を示したと考えられる。また、１因子構造と２因子構造において、８項目目の「わたし（ぼく）は、もっと自分を尊敬できたらいいなと思う。」が外れている結果になっている。これは、田中（1999）が示唆するように、自分を尊敬するという言い回しが日本人の自尊感情にそぐわないことが考えられる。さらに、１因子構造において「わたし（ぼく）は、ときどき「自分はだめだなぁ」と思うことがある。」、２因子構造において「わたし（ぼく）は、あまり得意なことがない。」が外れる結果になっていた。これらの項目は逆転項目であり、項目の反応の違いから外れてしまったと考えられる。

次に、本調査で抽出された因子の信頼性と妥当性の検討を行う。また、Rosenbergが想定している10

表１　自尊感情における質問項目及び探索的因子分析における因子負荷量（１因子）

	因子負荷量
わたし（ぼく）は、友達がやるのと同じくらいにいろいろなことができる。	.693
わたし（ぼく）は、いくつかの点でみどころがあると思っている。	.677
わたし（ぼく）は、少なくとも自分がほかの人と同じくらい価値ある人だと思う。	.616
わたし（ぼく）は、自分のことを積極的に認めている。	.602
わたし（ぼく）は、あまり得意なことがない。	－.526
わたし（ぼく）は、すべての点で自分に満足している。	.519
わたし（ぼく）は、何をやっても失敗するのではないかと思ってしまう。	－.498
わたし（ぼく）は、ときどき「役立っていないなぁ」と感じることがある。	－.458

表２　自尊感情の探索的因子分析における因子負荷量（２因子）

	因子負荷量	
	因子Ⅰ	因子Ⅱ
積極的自尊感情		
わたし（ぼく）は、いくつかの点でみどころがあると思っている。	.704	.003
わたし（ぼく）は、少なくとも自分がほかの人と同じくらい価値ある人だと思う。	.691	.081
わたし（ぼく）は、友達がやるのと同じくらいにいろいろなことができる。	.682	－.022
わたし（ぼく）は、自分のことを積極的に認めている。	.592	－.044
わたし（ぼく）は、すべての点で自分に満足している。	.510	－.070
消極的自尊感情		
わたし（ぼく）は、ときどき「自分はだめだなぁ」と思うことがある。	.088	.703
わたし（ぼく）は、ときどき「役立っていないなぁ」と感じることがある。	－.038	.602
わたし（ぼく）は、何をやっても失敗するのではないかと思ってしまう。	－.107	.556
因子相関係数　因子Ⅱ	－.550	

項目の信頼性と妥当性を算出し、それらの因子の信頼性と妥当性の値との比較を行い、いずれの因子が妥当性と信頼性を有しているか検討を行う。その際、Rosenbergが想定している10項目を「10項目」、１因子を「１因子」と２因子を「２因子」と表記する。

信頼性の検討のため、Cronbachのα係数を算出したところ、「１因子」において.795の値を示していた。また、「２因子」において、積極的自尊感情は.788、消極的自尊感情は.656を示し、これらの項目をまとめた場合.785の値を示していた。さらに、「10項目」において.789の値を示していた。これらの項目について学年ごとの値を算出した結果、「１因子」は「10項目」と同様の値を示していた（表３）。このことから、「２因子」における消極的自尊感情を除いて、信頼性が確かめられた。また、「１因子」は「10項目」と同等の信頼性を有していることが考えられる。

教師標定との相関を用いて妥当性の検討を行った。その結果、「１因子」において.352（p<.01）の値を示していた。また、「２因子」における積極的自尊感情は.358（p<.01）、消極的自尊感情は.184（p<.01）を示し、これらの項目をまとめた場合.341の値を示していた。さらに、「10項目」において.350（p<.01）の値を示していた。また、これらの項目について学年ごとの値を算出した結果、「１因子」は「10項目」と同等の値を示していた。これらのことから、「１因子」と「２因子」は「10項目」の相関係数の値に違いはなく、これらの因子は「10項目」と同様の識別力を持っていると考えられる。特に、「１因子」は「10項目」と同等の識別力を有しているものであると考えられる。しかし、「１因子」、「２因子」および「10項目」において、中学１年生における自尊感情と教師標定の相関係数は有意ではなかった。この理由として、小学校と違い中学校の担任教師は全ての教科を指導することはなく、各教科の教師がその教科を指導することになっている。そのため、中学校の担任教師は生徒と接する時間も少ないため、生徒の自尊感情に関する行動を観察することが困難だったため、生徒の自尊感情が無相関であったと考えられる。

以上のことから、自尊感情において「１因子」は「２因子」に比べて、信頼性および妥当性が高いことが示唆された。また、「１因子」は「10項目」と同等の信頼性と妥当性を有していることが示唆された。このことから、「１因子」の８項目は10項目の自尊感情尺度と同様の識別力を有していることが考えられる。そこで、今後の分析では、「１因子」の８項目の合計得点を算出して分析を行っていく。

分析方法は下位尺度得点を従属変数とし、学年と性を独立変数とする２要因の分散分析を行った（表５）。

まず、女子において、小学４年生、小学５年生及び小学６年生は中学２年生より自尊感情得点が有意

表３　各因子における学年ごとのα係数

	全　体	小学生	中学生	小学４年	小学５年	小学６年	中学１年	中学２年
10項目	.789	.781	.801	.776	.763	.803	.776	.821
１因子	.795	.791	.801	.779	.774	.818	.779	.821
２因子	.785	.780	.794	.766	.753	.815	.787	.801
積極的自尊感情	.778	.780	.780	.751	.760	.824	.810	.752
消極的自尊感情	.656	.617	.702	.609	.647	.589	.697	.701

表４　各学年における自己評定と教師標定との相関関係

	全　体	小学生	中学生	小学４年	小学５年	小学６年	中学１年	中学２年
10項目	.350**	.444**	.152*	.390**	.458**	.485**	.085	.189*
１因子	.352**	.449**	.144*	.377**	.461**	.510**	.068	.187*
２因子	.641**	.441**	.124*	.391**	.455**	.480**	.063	.161
積極的自尊感情	.358**	.433**	.188**	.403**	.448**	.455**	.144	.226**
消極的自尊感情	.184**	.282**	－.012	.218**	.273**	.354**	－.084	.020

**p<.01, *p<.05

表５　下位尺度得点の平均値（標準偏差）と分析結果

	小学４年生		小学５年生		小学６年生		中学１年生		中学２年生		主効果		交互作用
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	学年	性	
自尊感情	19.7	20.4	20.6	19.8	19.1	20.1	20.6	18.0	20.2	17.7	2.22	7.56**	6.07**
	(3.7)	(4.6)	(4.1)	(3.9)	(4.5)	(4.0)	(4.0)	(3.5)	(4.2)	(4.0)			

**p<.01, *p<.05

に高かった。また、小学４年生と小学６年生は中学１年生より自尊感情得点が有意に高かった。Harter（1982）とSimmons et al.（1973）は12～13歳で自尊感情が低下することを示している。これは、小学校から中学校へと学校的文脈の変化があるため、その影響を受けて自尊感情得点が低下していると考えられる。さらに、中学１年生と中学２年生の男子は女子に比べて自尊感情得点が有意に高かった。荒木（1999）は中学生において男子は女子に比べて自尊感情が高いことを示しており、本研究においても同様の結果を示していた。これは、学校的文脈の変化が男子に比べて女子への影響が強いため女子の自尊感情得点が低下していると考えられる。これらのことから、女子において小学生から中学生にかけて自尊感情は低下していると考えられる。また、中学生において男子は女子に比べて自尊感情が高いことが考えられる。

以上のことから、８項目から構成される自尊感情尺度の妥当性及び信頼性が確かめられた。これらの項目は項目数が少ないにもかかわらず、Rosenbergが作成した10項目と同等の識別力を有していることが確かめられた。そのため、より短時間で自尊感情を測定することが可能であると考えられる。今後は、小学生と中学生の自尊感情の標準化を行う必要があると考えられる。また、中学１年の自尊感情と教師標定は無相関であり、担任教師が中学１年生の自尊感情を正確に測定できていないことが考えられる。そのため、教師は支援が必要な生徒を見過ごしてしまう可能性があり、そのような生徒を識別するための評価基準の選定が必要になると考えられる。

引用文献

安藤清志　1987　さまざまな測定尺度　末永俊郎（編）　社会心理学入門　東京大学出版　211-228

青木理恵子・清水和秋　2004　Rosenbergの自尊感情尺度の因子構造　日本心理学会第68回大会発表論文集、74

荒木紀幸　1999　付録　自尊感情を調べましょう　荒木紀幸（監訳）　親から子へ幸せの贈りもの ― 自尊感情を伸ばす５つの原則 ―　玉川大学出版部、212-224
Anderson. E., Redman, G. & Rogers, C. 1991 Self-esteem for tots to teens/ How you can help your children feel more confident and lovable.

荒木紀幸　2007　自尊感情　荒木紀幸（編）　教育心理学の最先端　自尊感情の育成と学校生活の充実　あいり出版、155-176

Carmines, E. G. & Ziller, R. A. 1979 Reliability and validity assessment. Beverly Hills: Sage. 水野欽司・野嶋栄一郎（訳）1983　テストの信頼性と妥当性　朝倉書店

Demo, D. H & Savin-Williams, R. C 1983 American Journal of Sociology 88（4）, 763-774

福岡県青少年アンビシャス運動推進室　2010　子どもの自尊感情と生活のあり方との関係についての研究　福岡県青少年アンビシャス運動特別レポート

榎本博明　1998「自己」の心理学　サイエンス社

榎本博明・田中道弘　2006　自尊感情測定尺度の現状と課題　名城大学人間学部紀要　人間学研究　４、41-51

Harter, S. 1982 The perceived competence scale for children. Child Development 53, 87-97

星野命　1970　感情の心理と教育（１、２）　1970　児童心理 24、1264-1283、1445-1477

井上祥治　1992　セルフ・エスティームの測定法とその応用　遠藤辰雄・井上祥治・蘭千尋（編）　セルフ・エスティームの心理学　自己価値の探求　ナカニシヤ出版、26-36

Kaplan, H. B. & Pokorny, A. D. 1969 Self-derogation and psychosocial adjustment. The Journal of Nervous and Mental Disease 149, 421-434

村上宣寛　2006　心理尺度のつくり方　北大路書房

松下覚　1969　Self-imageの研究：self-esteem scaleの作成　日本教育心理学会第11回総会発表論文集、280-281

Rosenberg, M. 1986 Self-concept from middle childhood though adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald（Eds.）Psychological Perspectives on the self, Vol.3. Hillsdake, NJ: Lawrence Erlbaum, 107-136

Rosenberg, M 1965 Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.

清水和秋・吉田昂平　2008　Rosenberg自尊感情尺度のモデル化 ― wordingと項目配置の影響の検討 ―　関西大学社会学部紀要 39（2）、69-97

Simmons, R. G & Rosenberg, F 1973 Disturbance in the self-image at adolescence American Sociological Review 38, 553-568

Simmons, R. G, Blyth, D. A, Van Cleave, E. F & Bush, D .M 1979 Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem American Sociological Review 44, 948-967

桜井茂男　2000　ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討　筑波大学発達臨床心理学研究 12、65-71

竹田レイ子　2003　学校における児童の自尊感情高揚のための教師の支援　神戸親和女子大学修士論文（教育心理学の最先端、2007）

田中道弘　1999　Rosenbergの自尊心尺度に対する回答理由の研究　日本青年心理学会第７回大会発表論文集、29-30

田中道弘・上地勝・市村國夫　2002　Rosenbergの自尊心尺度項目の再検討　茨城大学教育学部紀要　教育科学 52、115-126

田中道弘　2008　自尊感情における社会性、自尊感情形成に際しての基準 ― 自己肯定感尺度の新たな可能性　下斗米淳（編）　自己心理学６社会心理学へのアプローチ、金子書房 27-45

内田智宏・上埜高志　2010　Rosenberg自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討 ― Mimura & Griffiths訳の日本語版を用いて ―　東北大学大学院教育学研究科研究年報 58（2）、257-266

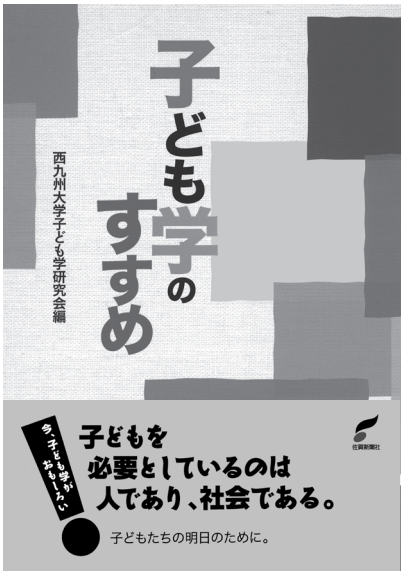
Wylie, R. 1979 The self-concept.Vol. 2 : Theory and research on selected topics. Lincoln/ London: University of Nebraska Press.

山本真理子・松井豊・山成由紀子　1994　自尊感情尺度（Self-Esteem Scale）　堀洋道・山本真理子・松井豊（編）心理尺度ファイル　垣内出版、67-69

日本生活体験学習学会誌　第13号　99－100（2013）

『子ども学のすすめ』

西九州大学子ども学研究会編



本書は「子どもと子育てをめぐる社会システムの構築が、公と私の協働で進められている。『子ども』がこれほどクローズアップされた時代は、いまだかつて存在しなかった」という社会背景で生まれてきた、ととらえている。そして、子ども学は「子どもを研究の対象に据え、子どもについての科学的理解をめざすと同時に、子どもの幸福の実現に寄与することをめざした学問」であり、本書でも「伝統的学問の枠組みを越えて、多様な視点と方法で子どもと子ども期を見つめなおし」ており、まさに、次世代育成の希望が託された内容となっている。しかしながら、あらかじめ、記述内容は西九州大学関係者によるという限定されたものであるということは押さえ置く必要があろう。

本書は、以上のような問題意識のもとで作成された学際的なアプローチによる共同研究の成果である。構成は第１部「変化する社会と文化のなかの子ども」では、時代の変化でも普遍性を持つ「子どもの本性」、続いて西洋と日本の歴史における子ども期の変遷を概括し、現代の子どもや教育の様態をジェンダーやエスニシティの視点から検討している。第２部「自然と子どもとの共生」では、自然的存在としての子どもに着目している。子どもという生命の誕生と発育の過程、子どもをとりまく自然環境の変化、子ども期における自然体験と環境教育の意義等について論じている。第３部「子どもの生活体験と子育て支援」では、現代の子育てが抱える課題に迫っている。特別支援の子ども、生活体験学習、親による育児の孤立化という、現代的な課題に正面から取り組み、実践的な解決方法を提示しようとしている。専門書、大学でのテキストとしての活用だけでなく、子育て関係者や一般への啓蒙書として、比較的わかりやすい表現で記述されているという特徴があろう。

すべての内容について、論ずることは紙面の都合上困難であり、幾つかの特徴的内容について評する。子どもの本性の内容の中では、生物学的基本事項を的確に押さえていることに加え、子ども学の基本となるものとしてとして、特徴的な内容「遊び」と「自立」について項目をたてて記述している部分は本質的な課題を改めて学問的にとらえ直しているということで評価できる。遊びに関しては「子どもの成長にとって最も必要なものは『遊び』である」と断言し、子どもにとっての遊びは大人とは異なり「生活を通して生活に必要な基本技術や人との付き合い方を学ぶ一種の訓練、大人になるために欠かせない行動である」と意味づけている。中でも自然体験学習の重要性を示した上で、「自立」という子育ての究極の目標へとつなげている。自立の項では、乳児期から丁寧に自立に向けての子育ての留意点を記述している。ただし、内容をよく読み込めば理解できるが、「親や大人は安全にだけ気をつけて子どもの発達を見守るという『子守の思想』で子育てをしたい」というまとめで示された結論は、放任してもよいなどと短絡的にとらえられる恐れがあり、生活習慣づくりや指導の必要性を一言入れておく必要があるのではないかと思われる。

日本の子育ての章では史的な分析を踏まえた上でジェンダー・バイアスについて鋭く切り込んでおり、「他者との相互理解と協力を学んで生きるために、性差にとらわれない子育てや教育の在り方が問われてる」という男女共同参画が社会において進展しているといわれる中で敢えて苦言を呈している。願わくば、子どもの権利条約の視点を入れ、延長保育の問題など男女共同参画社会の進展における我が国の政策実施の中で、子どものよりよい成長・発達の視点からの課題についてもさらに論述が欲しいと

ころであろう。第９章では本学会の永田誠会員が「子どもの生きる力を育む生活体験」というテーマで論じている。生活体験学習の中でも佐賀県における通学合宿の特徴と展開過程を考察する中で、生活体験の持つ教育的意味について考察している。「早寝早起き朝ご飯」に対する子どもを中心とした教育的関係性の再構築の指摘は現代的課題を踏まえたものであるが、そこには子どものよりよい成長・発達に関しての社会構造的な課題が大きく存在することを提示していくことが求められよう。数量的な分析から通学合宿の効果として示された課題解決能力、身辺的自立、社会的自立、心身の健康の４項目は多少抽象的とはいえ、今後の体験学習研究の１つのメルクマールとなるものであると評価できる。そこで、示された「通学合宿型生活体験学習による地域の教育力概念図」は同心円で広がっていく形でわかりやすく、示されているが、同心円では捉えられない関係性も今後は図式化していく試みが期待される。今後は生活体験学習におけるより精緻な通学合宿の位置づけや連携で触れられにくい家庭との関係を詳細に検討し、提案していくことが求められよう。

本書全体を概観していえることは、試行的な学際的研究、中でも、自然科学系分野、人文・社会科学系分野、医療系分野という３つの分野が取り上げられ、多角的な視点で意欲的に切り込まれているが、研究上の対話がどこまで活かされて記述されているかは、見えずらいということである。子ども観が示されているが、市民性、参画、リテラシーなどの視点がさらに求められよう。学際的研究は研究分野の縦割りという視点や個々人の専門的力量の統一化という視点からも困難であることは当然であるが、個々の内容が子ども学という視点からさらなる深化・総合化が図られることを期待したい。

［佐賀新聞社、2012年、1500円＋税］

（福岡教育大学　井上　豊久）

『はなちゃんのみそ汁』

著　者：安武信吾・千恵・はな
発行所：株式会社　文藝春秋

私が「はなちゃんのみそ汁」著者・安武信吾さんにお会いしたのは、2011年11月20日佐賀県が開催した「食育フェスタ2011」パネラー打ち合わせ会議であった。この若い新聞記者さんが、食育についてどのような話をされるのかの詳細は分からなかった。

講演のタイトルは「親が子どもに残せるもの」で、亡くなられた奥さんのガン闘病生活と“はなちゃん”の台所での育ちが並行的に、淡々とそのご主人から語られることに、会場は静かな感動が広がっていった。

パネルディスカッションが終わり、私は直ぐに安武さんに武雄市での講演をお願いした。保育士やお母さんたちに、直接聞いてもらいたいと思ったからである。安武さんは2012年２月４日に武雄での講演を約束してくれた。

今回紹介する「はなちゃんのみそ汁」は、2012年３月15日が第１刷で武雄講演の後に出版されもので、既に10刷を超えているという。会の原稿締め切り日の朝に読み終えたが、さらに感動に涙する事が多かった。

今までに食育関連で安武さんの講演を聞いてきた関係もあり、そのことや“はなちゃん”の育ち・成長に目が向いていたが、本書を読むと33歳でこの世を去らねばならなかった若い女性・母親（安武千恵さん）の壮絶なガンとの闘いと家族愛の物語である。

そして、その一人の女性を支える夫・子ども、その周辺の親を始め医療・保育園・教会、友達・農業生産者や職場等など多様な人々が、重層的にネットワークされ支えていたことが見えてくる。これは偏に、千恵さんがガンに向き合い、生き続けることを示し続けたからではないだろうか。夫・安武さんの妻に対する深遠な愛も、わが身に置き換えてもとても出来るものではないが、殺伐とした今の世の中にこのような夫婦愛が存在する事に灯を感じた。

ガンに侵されながら妊娠・出産した“はなちゃん”への愛情は、いつ果てるとも分からないわが命の時間との競争で、「ムスメにも、包丁を持たせ、家事を教えます。勉強は、二の次でいい。健康で、生きる力がついていれば、将来どこに行っても、何をしても生きていける」と。保育園時代から家事の躾が始まり、はなちゃんはその教えを着実に体得していく。教える千恵さんも料理が得意な方ではなく、さらにガンに侵されながらの家事全般の躾は想像を超えるが、その気持ちに応える３才児の健気さ・可能性の大きさにも感動を覚えた。千恵さんの「育てる」は結果として「育つ」環境を造型し、はなちゃんの自立を促進したのではないだろうか。

女性・子育て・食育などをイメージする本書のタイトルだが、性別・世代を超えて読んで欲しいと思う。それは、３倍近いスピードで人生を圧縮して生きた女性の、夫・娘・親・仲間等々への様々なメッセージが込められていると思うからである。特に若い皆さんには、「ガンに対する自己防衛意識を高め、二度と私の道を辿ることのないように」と、千恵さんの心からの叫びを聞いてほしい。

12年２月４日、安武さんと“はなちゃん”が武雄に講演にきてくれた。今回は特別に、保育園近くの武雄高校生の聴講を学校側にお願いしていた。

講演の最後に感想や意見をポストイットに記入してもらったが、安武さんの講演に感動したとの意見が中心だったが、その外に予防医療のことや女子学生からは食事づくりの経験がないこと、毎日食事を作ってくれる母親への感謝、地産地消や旬産旬消の食生活が身体や脳を造型することに無関心であった、等など多くの意見が寄せられ、小さなポストイット両面にびっしりと感動を綴ってくれた女子高

校生も数人いた。この意見からも、高校生が日常的に受験勉強に追われ、家事手伝い地域の生活情報にも疎い事を窺い知ることができた。

最後に野菜グループに“はなちゃん”が飛び入りし調理してくれた“延べだご汁”を皆で楽しんだが、女子高校生の感動の涙も一転“はなちゃん”のテーブルに集まり談笑する姿に、高校生の解放的姿を久しぶりに見た。

さて、すでに“はなちゃん”は、小学校入学前に台所子育て（子育ち）で「生きる力」を得たが、高校生たちはどこでその力を獲得してくれるのだろうか。国際化・人口減少化の中でクオリティの高い日本人が益々求められてくるが、その人間力の基礎基本・個の確立は家庭の台所・食堂周辺が原点と本書を通じてあらためて感じた。

参考　http://talkbar.saga-s.co.jp/「親が子どもに残せるもの」

（前小鳩の家保育園　井上一夫）

第13回研究大会

【1】大会校主催シンポジウム（概要報告）

「子育て・家庭教育（家族）支援と生活体験
― 多様化する家庭を支えるために ― 」

日　　時：2012年１月28日（土）　13：40~16：30

会　　場：西九州大学短期大学部

【2】学会主催シンポジウム（概要報告）

「家庭教育支援の光と影」

日　　時：2012年１月29日（日）　14：10~16：30

会　　場：西九州大学短期大学部

日本生活体験学習学会誌　第13号　103－107（2013）

【1】大会校主催シンポジウム「子育て・家庭教育（家族）支援と生活体験 ―多様化する家庭を支えるために―」

【シンポジスト】
東内瑠里子（日本福祉大学）
川邊　浩史（西九州大学短期大学部）
古川恵美子（唐津市鏡山小学校）

【コメンテーター】
山本　健慈（和歌山大学）

【コーディネーター】
永田　　誠（西九州大学短期大学部）

0．はじめに―日本生活体験学習学会と西九州大学短期大学部における共同研究―

今回の日本生活体験学習学会第13回研究大会における大会校シンポジウムは、日本生活体験学習学会と開催校である西九州大学短期大学部にて取り組んできた共同研究の一環として、新たな家庭教育支援としての方途を探るべく重ねてきた成果の報告と、今後の研究課題を明確化するための契機として企画した。そのため、１年間を通して本シンポジウムに向け準備を進めてきた経緯と、研究会における議論を通した本シンポジウムの課題について、まず述べていきたい。

日本生活体験学習学会と西九州大学短期大学部における共同研究の一環として開催するにあたり、①主たるテーマを「家庭教育支援」として設定すること、②シンポジウムは学会員のみならず、生活体験や家庭教育に関心を持つ教員及び行政関係者、子育て支援リーダー等の学会外にも広く門戸を開いた成果報告とすること、③現代的課題としての家庭教育支援・子育て支援という課題に対応するためには、研究者と実践者との協働が不可欠であるという３点の認識のもと、これまで子どもの生活と体験活動に関する研究蓄積を有する日本生活体験学習学会と、これまで健康や福祉分野の専門的職人の育成に取り組んできた西九州大学短期大学部の緊密な連携により、「実践性」、「学際性」、「現代性」に基づく研究を組織的に進めることが確認され、本共同研究を立ち上げるに至った。

日本生活体験学習学会は、子どもたちの発達を促進するための代表的な研究活動としては、2001年に学会員を中心的に組織された共同研究グループにより取り組まれた「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の開発に関する研究」（研究代表者；南里悦史）（科学研究費補助金基盤研究（Ｂ））が挙げられよう。これにより得られた研究成果は、草創期の日本生活体験学習学会を理論的に支える研究活動に貢献し、会員の啓発活動により、生活体験事業行政の推進はもとより、研究者と実践者との交流による子育てネットワークの拡充等に大きな役割を果たしてきた。

一方で、西九州大学短期大学部が属する学校法人永原学園は、「高度の知識を授け、人間性の高揚を図り、専門知識と応用技術をもって社会に貢献し、世界文化の向上と人類福祉に寄与する人物を養成する」ことを建学の理念に謳い、基本構想として「①健康と福祉に関する「知の創造拠点」の整備充実、②新しい社会人としての人間的資質の養成「あすなろう」の精神に基づく人間教育、③人間の健康と福祉に寄与する専門的職業人の育成」を掲げ、健康・福祉・教育に関する学部学科を有する。

そうした経緯を踏まえ、平成23年度より日本生活体験学習学会は、西九州大学短期大学部との共同研究を立ち上げ、「超少子化社会における「家庭教育支援」にかかわる生活体験プログラム開発に向けた基盤的研究」に取り組むことが構想され、本共同研究は、学校法人永原学園平成23年度「特色ある教育研究」（研究代表者：永田誠）に採択された。

今回の共同研究においては、「家庭教育支援」に焦点化し、家族や子育てを取り巻く多様な問題状況を的確に把握し、子育て支援と家庭教育、つまり「教育」と「福祉」をつなぐ理論構築による実践的なプログラムの開発と、実践者の組織する子育てネットワークの実行による成果の検証を図るシステムの構築を目指すための基盤的な理論構築の契機とするものである。そのため、学会の理事会等にあわせて、研究会を開催してきた。研究会の日時と発表内容については、以下の通りである。本研究会には、日本生活体験学習学会の会員はもとより、共同研究者で

ある５名（川邊、武富、坂井、永田（以上、西九州大学短期大学部）、青木（西九州大学））も参加し、活発な議論を行ってきた。

平成23年度日本生活体験学習学会・永原学園共同研究会

	日　時	会場	内　容
第１回研究会	３月19日（土） 15：30～ 17：00	大名公民館	●上野景三（佐賀大学）「日本生活体験学習学会・永原学園共同研究の経緯と研究計画について」 ●共同研究者の自己紹介と研究関心に基づく議論
第２回研究会	５月14日（土） 15：30～ 17：30	大名公民館	●井上豊久（福岡教育大学）「文部科学省平成22年度「家庭教育支援」研究チーム全国調査結果の報告」
第３回研究会	７月２日（土） 15：30～ 17：30	西九州大学短期大学部	●古賀倫嗣（熊本大学）「家庭教育支援と生活体験学習の関わり」 ●永田　誠（西九州大学短期大学部）「佐賀県における家庭教育支援の現状―平成22年度アバンセ調査をもとに―」
第４回研究会	９月10日（土） 15：30～ 17：30	大名公民館	●川邊浩史（西九州大学短期大学部）「障害児とその家族に対する支援と実際」 ●桑原広治（山江小学校）「家庭教育支援を志向するマネジメント・コミュニケーションを問う―再び、学校現場におけるコミュニケーション教育の現状と課題～なぜ、言葉をつなげないのか、つながらないのか」
第５回研究会	11月19日（土） 15：30～ 17：30	大名公民館	●正平辰男（純真短期大学）「生活体験学校の総括に向けて Part 1」

１．子育て支援・家庭教育支援と生活体験をめぐる課題

日本において少子化社会への移行が明らかになったのは、1989年の「1.57ショック」であったが、問題の重要性がようやく認識されたのは、1994年の「今後の子育て支援施策の基本方向について」からである。しかし、保育政策に偏重した政策展開は、合計特殊出生率の低下に歯止めがかからないという状況を生み、1999年「少子化対策推進基本計画」、2003年には「次世代育成支援対策推進法」が制定された。2004年には、具体的な施策メニューを提示する「少子化社会対策大綱」が策定され、「超少子化社会」における「子ども・子育て応援プラン」がスタートした。

そして、2006年に改正された教育基本法は、その第10条で「家庭教育」を新設し、「父母その他の保護者は、この教育について第一義的責任を有するものであって生活のために必要な習慣を身につけるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」と謳い、国は「地域における家庭教育支援基盤整備形成事業」をスタートさせるなど、家庭教育支援を重視する方向を提示した。市町村においても小学校単位で「家庭教育支援チーム」を開設するなど、従来子育て支援事業で展開されてきた施策を社会教育の枠組みで再編する動きが見られている。

このような政策的変遷の中で、乳幼児を対象とする「子育て支援」と従来からの保護者（親）を対象とする「家庭教育」とをどのように結合させ、問題解決に有効な政策の枠組みをつくり出すかが、教育政策の新たな課題として登場してきた。すなわち、乳幼児期は厚生労働省系統の「子育て支援」、学童期以降は文部科学省系統の「家庭教育支援」という２本立ての政策を、地域の子育て家庭（保護者）への支援としてどのように一体化していくのかという課題である。

実際に、佐賀県内の全市町を対象とした調査においても、県内全市町で家庭教育支援や子育て支援事業は実施されているものの、事業内容は一律したものではなく、市町間で事業の取り組みに差が見られることが明らかとなっている。取り組みの差が生まれる要因としては、①市町規模や財政状況で、事業実施に自治体間での格差が生まれている、②縦割り行政による支援の「総量」把握が十分でない、③自治体間・行政間の事業をつなぐコーディネート的な役割、機能が不足、の３点が指摘されている。（佐賀県立生涯学習センターアバンセ「平成22年度生涯学習基礎データ調査事業」報告書『家庭の教育力向上にむけた支援の方策に関する調査研究～行政編～』平成23年３月）

めまぐるしい政策転換の中で、総量として学習機会や支援が増加したことは間違いないだろう。しか

し、家庭教育（支援）及び子育て支援の供給元が分散され、それによって学習機会や支援の内容や受け手となる対象に重複や偏り、そして、本当に必要な家庭や保護者に行き届いていない、もしくは本当に必要な支援となりえていない状況が、今、全国的な状況として散見されていよう。

加えて、現代社会の様々な変動の中でますます厳しくなる「家族問題」「子ども問題」の多様な現実は、もはや家庭教育の領域だけでなく、福祉・保健・栄養等の領域を含めた複合的且つ学際的な研究と実践が不可欠となっている。すなわち、家庭における子育て・親育ちの多様な現状と課題を明らかにし、その多様性に即したきめ細やかな支援プログラムの開発と展開が求められているのである。

2．シンポジウム概要

（1） シンポジウムの構成

本シンポジウムでは、まず、日本福祉大学の東内瑠里子会員に多様化する家族・子育て・保育に関する問題状況の整理を行っていただく。それを受けて、本共同研究の一員でもある西九州大学短期大学部の川邊浩史会員に障害を持つ子どもとその家族の生活を支えるNPOにおける支援の事例について、佐賀県内の実践者として、唐津市立鏡山小学校の古川恵美子氏には、学校からみた子ども（家庭）の食生活と食育実践について、共に具体的な事例を挙げつつご報告をいただいた。

コメンテーターとしては、長年「地域生涯学習」「子育て支援」等について研究・実践を重ねてこられ、現在、文部科学省の中央教育審議会生涯学習分科会や「家庭教育支援の推進に関する検討委員会」の委員も歴任されている和歌山大学学長の山本健慈氏をお迎えした。これら３本のご報告を踏まえ、今、支援を求める対象となる家庭の実態像とそうした家庭に対する支援の課題について提起して頂き、実効性のある支援方策とはどのようなものかについて討議を深めていった。

なお、本シンポジウムのコーディネーターは、共同研究の代表者であった永田が務めた。

日本生活体験学習学会第13回研究大会
大会校主催シンポジウム
「子育て・家庭教育（家族）支援と生活体験―多様化する家庭を支えるために―」

主催	日本生活体験学習学会		
共催	西九州大学短期大学部	後援	佐賀県教育委員会
日時	平成24年１月28日（土）13：40～16：30		
会場	西九州大学短期大学部１号館　131教室		
対象者	研究者、保育・教育関係者、家庭教育・ 子育て支援関係者、社会教育関係者、保護者　など		
登壇者	コメンテーター （学会外研究者）	山本健慈（和歌山大学学長・中央教育審議会生涯学習分科会委員・文部科学省「家庭教育支援の推進に関する検討委員会」委員） ；多様化する子ども・保護者の生活実態と子どもの成長・発達支援に向けた地域支援者の役割	
	パネリスト① （学会員）	東内瑠里子（日本福祉大学准教授） ；多様化する家族・子育て・保育に関する問題状況の整理	
	パネリスト② （永原共同研究）	川邊浩史（西九州大学短期大学部准教授・NPO法人広島発達支援の会リバシー副理事長） ；障害を持つ子どもとその家族の生活を支えるNPOにおける支援	
	パネリスト③ （県内実践者）	古川恵美子（唐津市立鏡山小学校栄養教諭） ；学校からみた子ども（家庭）の食生活と食育実践	
	コーディネーター	永田　誠（西九州大学短期大学部准教授）	

（2）シンポジウムの概要

シンポジウムでは、まず永田より本シンポジウムの趣旨説明と登壇者の紹介を行った後、パネリストからの報告を行った。

東内会員からは、『「親が子育てをしなくなった」という言説は本当か？』という問いがフロアに向かって行われ、保護者（家庭）に対する「第１義的責任」がプレッシャーとなり、より一層孤独に追い込むとともに、親自身が過度に自らの子育ての責任

を感じることで、一層翻弄されているのではないかということが、ニュージーランドの詩を紹介しつつ指摘された。そうした状況の中で、東内会員は、「預かってもらえればいい」という意識から始まった親の意識が、支援の中で自らの気持ちを「受け止めてもらえる経験」を経て、「心身ともに余裕ができたことで、自らの態度を見直す」という保護者の態度変容に至った事例を踏まえ、親の子育て・家庭教育に関する支援における段階的支援の必要性と到達点としての生活の安定が提起された。

次に、川邊氏からは、NPO による障害児の療育活動とそこでの保護者会設立を通した子どもと保護者の変容と、そこにおける家庭 ― 学校のコーディネート機能の必要性が提起された。その中では、実際に NPO が関わったネグレクトの事例とその克服に向けた関わりをもとに、第３者（NPO）が介入したことにより、保護者自身が時間はかかりつつも、子どもに対する嫌悪感が薄れ、我が子の就職活動のサポートをしたり、NPO に積極的に参加するようになった事例が報告された。そうした事例等をもとに、障害という特別な支援が必要となる子どもの育ちを支援するためには、「安心できる空間」、「継続したマンパワー」、「リーダーシップ」の３点が重要であり、子どもを中心に多様な機関と保護者を一緒に取り込みつつ療育を行うという「輪づくり」の必要性が提起された。

３番目に、佐賀県内の実践者として唐津市立鏡山小学校栄養教諭の古川恵美子氏に「学校からみた子ども（家庭）の食生活と食育実践」に報告をいただいた。その中では、「早寝・早起き・朝ごはん」に学校教育で取り組まなければならない日本社会の問題状況を踏まえ、学校給食を中心とした食育実践と家庭へのフィードバック（味噌汁づくり）の事例が報告された。その中では、「おにぎり・お弁当の日」で子ども自身が食に関わることで、自分でつくるという自立心や親への感謝する心の芽生え、そして、家庭における親子の会話の増加といった成果が報告され、「食を変えて、生活を変える」「子どもを変えて、親を変える」という学校を通した家庭教育へのアプローチが報告された。

その後、休憩を挟んで、コメンテーターである山本氏よりの論点提起と総括討議を行った。

山本氏からは、子育て支援・家庭教育支援の前提として、「子どもがいるから、親になるわけではない」、「子育ての様々な経験の中で、親自身が親になるための学びを通して、親になっていく」という過程を認識しなければならないことが指摘された。その上で、現在、「多様化」という用語が頻繁に使用されるが、支援者は「多様化」する家庭を支える覚悟とアプローチを持たなければならない点が提起された。

具体的には、家庭が多様化する中で、支援者をはじめとする周囲は、自身の価値観では理解できなかったり、支援する範疇を超えたりといった「はみ出る」事例も生まれてくる。時には、支援者自身や属する組織のミッションの機能を越えるため無力さにも直面させられることもあるが、それでも立ち向かい、そうした家庭を受け止める覚悟が必要とされる。一方で、そうした家庭に出会った際に、支援しようとしても、多面的な視点を持たなければ、問題の全体像さえ掴むことができないだろう。そうした中で、自らの個人情報に当たるような事柄も相手に自己開示しつつ、信頼関係を構築することができるかが支援の第一歩となると提起された。それは、こうした覚悟とアプローチの上に、本来の支援があり、また子どもをもった大人が親になる学習プロセスが存在していることを示唆しており、また、対象となる家庭が多様であれば、覚悟とアプローチも多様であり、曖昧にならざるを得ず、それを享受する人間的な広さが、現代の支援者には求められる素養であることが提起された。

その後、フロアとの意見交換を踏まえ、山本氏から最後のまとめとして、「子育てとは、答えのない教科書に、毎日出会うようなもの」との例えを提示され、「ヒト」を「人間（ひと）」にするという過程の中で、人間像の違い超えた「共存」をどのようにつくりあげるかであり、そのために教育は存在するということを再度、確認しなければならないことが提起された。

このシンポジウムを通して、各事例は学校教育・福祉・子育てと多岐にわたるものの、子育てとは、人間の本性としての「動物的個性」との格闘こそが、子育てにおける「エピソード」であり、その「エピソード」を人に伝え、分かち合うプロセスを蓄積す

ることが、山本氏らによって長年に渡ってつくりあげられたアトム共同保育所のエッセンスであり、語り合いによる「共同学習」であることを、フロアとともに共有することができたのではないだろうか。

3．まとめにかえて

そこでは、「家庭教育支援でやるべきことは、「親になるプロセスを学習する」ことを支援する」ことである。そして、今日、家庭が多様化する中で、支援者は自分のキャパシティだけでははみ出す家庭に対して支援する困難に直面する覚悟が必要であり、そうした現実に立ち向かうためには、互いの違いを克服しつつ、子どもや親の幸せのために考え合うことが求められる。家庭が多様化するからこそ、支援のためのアプローチは多様であり、組み合わせも無限である。だからこそ、家庭や学校、地域の多様性を認め合う共同の関係の中で、どのような支援が有効なのかを試行錯誤の中から創出する「総合的プロデュース能力」を有する支援者（集団）の存在が重要であることが提起された。

本シンポジウムでは、学会員をはじめ研究者、行政関係者、実践者（保育者・サークル関係者等）が一同に介し、真剣な議論が交わされた。現代における子どもの育ちや家庭（教育）を支援するための視点として、①「一体、家庭や家族を支援するのは誰のためなのか」を常に考え続けながら支援を行っていくこと、②立場や価値観の違いを超え、困難を分かち合える関係性をいかに生み出していくのか、そして、③そのための「対話」と「共同の場づくり」の重要性の３点について共有することができたのではないだろうか。

最後に、当日の参加者からの感想を抜粋して掲載したい。感想は、本シンポジウムの内容を踏まえ、支援することが難しい事例に立ち向かおうとする参加者の意欲と覚悟が看取でき、このシンポジウムの企画者として、一定の役割を果たすことができたと安堵するとともに、これを学会として継続的に議論することの重要性を再認識したところである。

- ●心開ける場、そして空気、雰囲気をどう作るか。マニュアルではない。ゆったりとしたものが必要と思った。しかし、孤立、困難、人（家庭）にどう参加してもらえるか、若い人はツイッター、ブログなどネットの世界につかっているが、これとどう切り結ぶか？
- ●子育て、家庭教育の支援は、地道に地域の中で取り組んでいかないといけない。不安や悩みを持つ親を支えながら、地域で繋がるネットワークを作りたい。地域へのアプローチの仕方を探っていきます。
- ●３名のシンポジストのお話から、「子育て＝親育ち」だとつくづく感じました。また、このような方々のマンパワーやコーディネーターがキーポイントだと思っております。一人のコーディネーターで困難であれば、関係する人、意欲のある人が立てる「子育て支援プラットホーム」でも良いのではないかと思います。この方々が一体化を目指して進められたら良いと思う。
- ●行政の中で嘱託として子育て支援をしていますが、今日はいろいろな視点から聞くことが出来ました。我が町にできること、人との繋がりの中でできる事を探りながら、何ができるか考えていきたいと思います。

〔文責：永田　誠（西九州大学短期大学部）〕

日本生活体験学習学会誌　第13号　109－111（2013）

【2】学会主催シンポジウム
「家庭教育支援の光と影」

【シンポジスト】
古賀　倫嗣（熊本大学）
井上　一夫（元小鳩の家保育園）
井上　豊久（福岡教育大学）
彌富　佳宏（佐賀県中央児童相談所）

【コーディネーター】
上野　景三（佐賀大学）

１．はじめに

現代日本社会における家族変動・地域変動は、多様な「家庭問題」「子ども問題」を生み出している。このため、現在国においては「家庭教育支援チームの創設」、「子育てサポーターリーダーの養成」「子育て・親育ち講座の実施」等の家庭教育支援施策が進められている。こうしたサービス施策は、「子育て不安」に直面する保護者にとっては有効な「光」としての役割を果たしている半面、現実的には「子育て委託」「子育て放棄」という「影」の問題を結果していることも指摘されている。本シンポジウムでは、「1.57ショック（1989年）」に始まる平成の「家族」と「子ども」をめぐる諸問題を振り返り、「保護者に対する学習の機会及び情報の提供（教育基本法第10条）」を図る「家庭教育支援」の役割について議論を深めることを目的とした。

シンポジウムの冒頭、コーディネーターの上野景三は「多様化する家族」という問題認識について、前日の大会校シンポジウムでの山本健慈（和歌山大学学長）の発言、「『多様化』という言葉自体が支援者の限界を示している。できないことに対応する以上、覚悟が要る。」を紹介、親が「親」になっていく力をプロデュースする役割を支援者の課題と問題提起した。

２．「家庭教育支援」政策と実践プログラム

古賀倫嗣は、平成の23年間を振り返って、「子育て支援・家庭教育支援」が「子育て不安」に直面する親にとっては「光」の役割を果たしてきた反面、「子育て委託」という重大な「影」を生みだしたと述べた。古賀は、政策の枠組みとして、1994年の「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）」に始まる「子育て支援」の政策的展開（厚生労働省）、1999年に開始された「家庭教育手帳」「家庭教育ノート」配布に見られる「家庭教育支援」の政策的展開（文部科学省）の２つの縦割り行政を指摘した。前者は、1999年の「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について（新エンゼルプラン）」、2003年の少子化社会対策基本法、2004年の少子化社会対策大綱に基づき「子ども・子育て応援プラン（2005～09年度）」として体系化され、さらに政権交代により2010年、「子ども・子育て新システム」の提起を結果した。

これに対し、後者は、2000年の中央教育審議会報告「少子化と教育について」で基本的な方向性が示され、2004年の教育基本法改正により施策の制度化が進んだ。古賀は、教育基本法第10条がうたう「２　国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない。」に関し、具体的に「家庭教育支援」を進めるための諸課題として、熊本県が実施している「『親の学び』プログラム」を事例に、「学習プログラムの開発と活用」「ライフステージの特性（ニーズ）に応じた学習プログラムの類型化」「家庭や保護者の実態に的確に対応した学習プログラム」の３点を提示し、その取組について報告した。

３．子どもと親の自己決定能力を育てる家庭教育

井上豊久は、国立教育政策研究所調査（2011年）、福岡県調査（2010年）等の子育てに関する調査データに基づき、20年前くらい前から「家庭教育に自信がある」と答える親の低下傾向がみられていたが、近年増加に転じている。こうした「実態とのズレ」の背景には「体験に基づかない自信」、すなわち保護者の「カラ自信」、があるのではないかと、問題の深層部分を指摘した。また、「思春期の親の方が幼児期の親より悩み、抱える課題が大きい」と述べ、さらに、ひとり親世帯の場合、悩みや課題を抱えるケースは７～８倍にも達することを報告した。

幼児対象では認定子ども園制度、小学生対象では放課後子どもプラン事業が進められているが、課題は多く、家庭教育も個人主義・孤立化から「共助・つながり」への方向転換の時期が来ていること、メディア接触に関しても、ビデオを「見る」、電子メディアを「読む」といった場面からは「親子交流の時間」を奪っている現実があることを指摘した。さらに、親と子どもとの関係を考える際には、「愛着」の問題は重要であり、「延長保育」等の保育政策が本当に子どもたちのためになっているかどうか、検証しなければならないと述べた。こうした課題を踏まえ、井上は、子どもと親の自己決定能力（市民性）を育てる家庭教育への社会教育の支援を提案した。そのキーワードは、「まず抱きしめて」「楽しみながら学ぶ」「子ども自身の夢・目標・葛藤・問題解決」である。そのあと、そうした理念に基づいて活動している団体等の事例報告が行われた。

４．「児童虐待」と家族再統合のステップ

彌富佳宏は、児童虐待防止法第２条に基づき、「児童虐待」とは身体的虐待、性的虐待、ネグレクト、心理的虐待であることを紹介、相談業務の実態や統計等のデータから「なぜ虐待者に実母が多いのか」と問題を提起、さらに虐待者が接触時間の多い専業主婦に集中していることに注意を喚起した。彌富によれば、そうした親子関係、母子関係には「子どもが言うことをきかない」という悩みがあること、そしてその悩みがきわめて多い実態から、「とにかく孤立させないこと」の重要性を力説した。母親は、外に出ることによって、他人の子どもと比べて安心する。

また、離婚率の上昇にともなうひとり親世帯の増加、「育てにくい子ども」の問題という現代的な課題について、佐賀県のデータに即して報告があり、こうした孤立化した事例への対応からは、一時的には親子分離（母子分離）することもあるが、具体的な専門家の関わりの結果家族再統合のステップにつながる事例があることを紹介した。

５．多様な人材が緩やかにつながった地域ネットワーク

井上一夫は、自ら（元）保育園長として、保育園創設者の「子どもの側にいつも居ること」を基本理念に、「風の子を育てよう！ 緑と光の中で」という新しい保育テーマで取り組んできた。「緑」は自然であり、「光」は歴史である。周辺の自然環境で「森の幼稚園」的な自然体験保育と、その延長線上での農業体験を中心に「生きる力」の育成を試みる事業を進めている。農業体験には、野菜栽培グループ、農業青年団体、老人クラブなど、地域の多様な参加者があり、その結果、保育園自体も、地域の子育て支援センターとして開かれていくのではないか、と述べた。農業体験を提供する「元気野菜プロジェクト」で生産された食材は、現在東日本大震災の被災地、福島県飯館村の保育所、特別養護老人ホームに子どもたちの手で送付されており、その交流活動も紹介された。

そうした経験を踏まえて、井上はコミュニティ活動における共助によって「本当の豊かさ」「新しい価値」が見え始めるのではないか、と指摘した。その具体化には、水平的な地域の「緩やかな人のネットワーク」が求められる。多様な人材が緩やかにつながりワークする、そのようなイメージで地域ネットワークを創出・育成していきたいと述べた。

６．質疑応答と感想

質疑応答では、彌富に対し、閉じこもり・支援拒否の家庭への対応はどうしたらよいか、また虐待事案の減少のために保育士ができることは何か、という質問が参加者からあった。彌富は、当事者と一番関係のある人を探すこと、「そういう生活でいい。」といったメッセージが重要なことを指摘し、さらに、「大変ですね。」、「悩みがあったら相談所に行かれては…。」、「保育サービスを利用することで負担軽減されてはいかがですか。」など、保護者の側に立った具体的な声掛けを助言した。まとめとして、上野は「影を出さないためには光を当てなければよい」という逆説を提示、「親の問題」だけではなく「子どもの問題」としてとらえる立場からの検証の必要性に論及した。

家庭教育支援プログラムの開発と実践は、本学会の重要なミッションでもある。「『緑』は自然であり、『光』は歴史である。」という井上一夫の言説を借用すれば、「家庭教育支援」として進めている取り組み

の社会的意義は現在、歴史の検証過程にさらされている。今、私たちが関わっている子どもたちが結婚し、家庭を築き、「親」として子どもに関わっていくとき、その真価が明らかになる。その取り組みが、子どもたちから「生きる力」、「生活体験力」を奪う「影」なのか、それとも「生きる力」、「生活体験力」を育て上げる「光」なのか、私たちに求められている課題は実に重く、大きいものがある。そうした思いを強くしたシンポジウムの展開であった。（文中敬称略）

（文責：古賀　倫嗣（熊本大学））

日本生活体験学習学会誌　第13号　113－115（2013）

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　2012年３月17日
　　於　福岡市大名公民館
第２回理事会　2012年５月19日
　　於　福岡市大名公民館
第３回理事会　2012年７月７日
　　於　福岡市大名公民館
第４回理事会　2012年９月15日
　　於　福岡市大名公民館
第５回理事会　2012年11月10日
　　於　九州大学
第６回理事会　2013年１月25日
　　於　熊本大学

Ⅱ　会員実数

全109名
　個人会員　108名
　法人会員　　1名
　（2012年11月20日　現在）

Ⅲ　これまでの活動

○第13回研究大会　開催
　2012年１月28－29日
　　於　西九州大学短期大学部
○学会誌第12号の発刊
　2012年１月20日　発刊
○事務局だよりの発行
　2012年４月26日　第13号　発行
　2012年10月15日　第14号　発行
○研究会　開催
　第１回　2012年３月17日
　　於　福岡市大名公民館
　第２回　2012年５月19日
　　於　福岡市大名公民館
　第３回　2012年７月７日
　　於　福岡市大名公民館
　第４回　2012年９月15日
　　於　福岡市大名公民館

※昨年度に続き、本年度も研究活動の充実に向けて、理事を中心とした研究会を開催した。さまざまなテーマから生活体験学習について検討し、さらなる学会の飛躍に向けて議論を交わした。また、学会発足から今日に至るまでの生活体験学習研究のレビューについても、研究会を中心に議論し、整理していった。

○座談会
　2012年10月13日
　　於　福岡市大名公民館

※本学会の理論的進歩、および生活体験学習研究のこれまでの取り組みについて上野景三会員、永田誠会員、大村綾会員執筆による「生活体験学習研究の理論的到達点をさぐる」がレビュー論文としてまとめられた。これを踏まえた上で、学会発足当時の会員を中心に、座談会を開催した。なお、座談会には正平辰男会員、横山正幸会員、南里悦史会員、古賀倫嗣会員、桑原広治会員、永田誠会員が登壇者として参加した。

Ⅳ　総会・理事会での決定事項

⑴　第13回総会における決定事項

まず、事務局長が2011年度の会務報告を行い、了承された。次に、2011年度の会計決算報告がなされた。会計監査の加知ひろ子会員から相違ないとの監査報告がなされ、了承された。また、2012年度の会計予算案を提出し、了承された。

理事会からの報告では、学会誌第12号の発刊について、並びに2013年度も学会誌（第13号）を発刊予定であることが報告され、了承された。

また、年報・学会誌編集規定の改正案が提出され、学会誌第13号から、掲載が決定した論文には、一律3,000円の掲載料を徴収することが提案され、協議の結果、了承された。

⑵　第１回理事会での決定事項

第１回理事会では、以下の５点が協議ならびに確認された。

①　2012年度～2013年度の新理事体制の確認と役割が以下の通り決定された。

・学会長：南里悦史
・副会長：正平辰男、古賀倫嗣、山崎清男
・事務局長：上野景三
・事務局次長：永田誠
・紀要編集担当：
　○横山正幸・桑原広治・相戸晴子
・研究担当：
　○古賀倫嗣・岡幸江・山城千秋
・学会通信・ＨＰ担当：
　○緒方泉・井上豊久・末崎雅美
・監　査：加知ひろ子・山岸治男
・事務局（幹事）：大村綾

※○は代表理事

② 2012年度の研究活動として、研究担当理事を中心に計画案を作成し、取り組んでいくこと。また、2004年度まで開催してきた実践交流会の復活、および地方セミナー開催については、今後継続して審議していくことが確認された。

③ 学会誌第13号の発刊に向けて紀要編集担当理事から報告があった。第14回研究大会を目標に発行することが確認された。また、学会誌第13号では、特集テーマを設定することについても、今後協議していくことが確認された。

④ 第14回研究大会会場について、熊本大学との調整を図りながら、今後決定していくことが確認された。

⑤ 学会ホームページについて、サーバー移動の必要性が報告され、今後新たなサーバーでの開設に向けて検討していくことが確認された。

⑶ 第２回理事会での決定事項

第２回理事会では、以下の３点が協議の上、承認された。

① 研究活動について、科学研究費補助のみならず、他の研究助成の検討も加味しながら申請をしていくことが検討された。

② 第14回研究大会を、2013年１月26日（土）に熊本大学黒髪キャンパスで開催することが案として提出された。なお、第14回研究大会は１日開催とし、懇親会は前日の１月25日（金）に開催することが提案され、決定した。なお、第14回研究大会の現地実行委員会を８月に立ちあげること、シンポジウムのテーマ、内容については、今後協議していくことが確認された。

③ 学会誌第13号について、時間的制約の問題から、テーマ設定をしないことが協議の上、了承された。テーマ設定をする場合、前年度までに議論を重ねておくことの必要性についても、合わせて確認された。

⑷ 第３回理事会での決定事項

第３回理事会では、以下の４点が協議の上、承認された。

① 学会誌第13号で扱う学術論文、実践論文、書評について、紀要担当理事より報告がなされた。また、本学会の理論的進歩、および生活体験学習研究のこれまでの取り組みについての報告がなされ、今後学会創設者を中心とした座談会を開催することが提案され、了承された。

② 第14回研究大会の大会テーマおよびシンポジウムテーマ、内容案、現段階における準備の進捗状況について確認された。

③ 学会ホームページのサーバー移動の必要性に伴い、facebook を利用することが提案された。facebook を利用する際のメリットとデメリットを検討し、今後引き続き検討していくことが確認された。

④ 学会の学術団体登録について、事務局より学会員からの登録データ変更届けの到着状況報告がなされ、引き続き登録手続きに向けて作業を続けていくことが確認された。

⑸ 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。

① 第14回研究大会のスケジュール確認、および大会テーマ案、シンポジウムテーマ案、登壇者案について、研究担当理事より提案され、協議の結果、決定した。

② 第14回研究大会について、８月に立ちあがった研究大会の現地実行委員会の報告、ならびに第14回研究大会の予算案等について、研究担当理事より報告がなされた。また、事務局より、第14回研究大会の自由研究発表申込み、および

研究大会参加申込みに関する会員への案内等、今後のスケジュールについて提案がなされ、協議の後、決定した。

③　学会誌第13号発行に向けて、エントリー状況、学会誌構成案、書評書籍の選定について報告された。

④　本学会の理論的進歩、および生活体験学習研究のこれまでの取り組みについてのレビュー論文を踏まえ、学会発足当時の会員を中心に、座談会を開催することが協議の上、決定した。

⑹　第５回理事会での決定事項

第５回理事会では、以下の５点が協議の上、承認された。

①　第14回研究大会について、シンポジウムにむけての準備の進捗状況が研究担当理事より報告された。また事務局からは、シンポジストへの原稿依頼や自由研究発表者への連絡、会員への大会参加申し込み用紙送付、総会準備等、当日の流れについて確認がなされた。また、大会要項の内容についても提案され、加筆修正後、会員に発送することが確認された。

②　紀要担当理事より、学会誌第13号編集作業の進捗状況について報告がなされた。

③　学会ホームページについて、facebook を活用した運営について議論された。ホームページ担当理事欠席のため、今後早急に取り組む議案として、引き続き検討していくことが確認された。

④　第15回研究大会開催校について、大分県の別府大学での開催が提案された。

⑤　学会の学術団体登録について、登録申込に必要な条件を現段階で満たしていない旨、事務局より報告された。今後、研究者の会員を増やしていくなど、登録に向けての取り組みについて確認された。

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。

⑴　自由投稿実践研究論文
⑵　自由投稿理論研究論文
⑶　依頼実践研究論文
⑷　依頼理論研究論文
⑸　研究ノート、書評、図書紹介、資料紹介
⑹　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
⑺　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⑴⑵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を３名指名し、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、⑶⑷⑸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　投稿論文等のうち、掲載が決定したものについては、一律3,000円の掲載料を徴収する。
掲載決定通知に同封する口座振込み用紙で、期限までに振込みを行なう。

第11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12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、一部改正。
2012（平成24）年１月28日、一部改正。

●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。

⑴　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。

⑵　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。

⑶　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。

⑷　「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、⑴、⑵…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。

⑴　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）。」

「ヂュルケームによれば『…ではない。』（Durkheim, E. 1925）」

⑵　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。

⑶　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⑴⑶⑷の要領でできればフロッピーとともに各１部送付する。

⑴　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）

⑵　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

⑶　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

⑷　編集規定第３条の⑴⑵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。

目　次

特集「生活体験学習研究の理論的到達点」

レビュー論文「生活体験学習研究の理論的到達点を探る」 …… 上野景三・永田　誠・大村　綾 ／ 1

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」
…… 南里悦史・横山正幸・正平辰男・古賀倫嗣・桑原広治・永田　誠 ／ 21

学術研究論文

子どもの自尊感情と生活のあり方との関係ついての研究 …… 兄井　彰・須﨑康臣・横山正幸 ／ 43

地域における子どもの居場所の意味
―子どもの遊び場「きんしゃいきゃんぱす」での実践的研究による一考察― …… 山下智也 ／ 51

特別論文

通学合宿の発見と発展 ― 人・施設・プログラム・拡充方策の相乗効果 ― …… 正平辰男 ／ 65

研究ノート

福岡がめざす子ども尺度の作成 …… 兄井　彰・須﨑康臣 ／ 85

小学生と中学生を対象にした Rosenberg における自尊感情尺度の妥当性、信頼性及び因子構造の検討
…… 須﨑康臣・兄井　彰 ／ 93

書評・図書紹介

『子ども学のすすめ』西九州大学子ども学研究会編 …… 井上豊久 ／ 99

『はなちゃんのみそ汁』安武信吾・千恵・はな …… 井上一夫 ／ 101

研究大会シンポジウム報告

【1】大会校主催シンポジウム …… 永田　誠 ／ 103

【2】学会主催シンポジウム …… 古賀倫嗣 ／ 109

事務局報告 …… 大村　綾 ／ 113

Contents

Special Issue: The Review of Studies on Life Needs Experience Learning

Special Report

The Theoretical Goal of Research in Life Needs Experience Learning
…… Ueno Keizo・Nagata Makoto・Omura Aya ／ 1

Round-table Discussion

The Japanese Society of Life Needs Experience Learning:
Its Achievements over the Past 12 years & Prospects in the Future
…… Nanri Yoshifumi・Yokoyama Masayuki・Masahira Tatsuo
Koga Noritugu・Kuwahara Hiroharu・Nagata Makoto ／ 21

Articles

A Study on the Relationship between Children's Self-esteem and their Daily Life
…… Anii Akira・Susaki Yasuo・Yokoyama Masayuki ／ 43

Meaning of "I-basho" for Children in Local Community
― A Consideration by the Practical Study in Play Ground "Kinshai-Campus" ― …… Yamashita Tomonari ／ 51

Special Contribution

The Development of Self improvement and Findings through "Tsuu-gaku Gasshuku":
― Synergistic Effect of the Enhancement of Human Resource, Facilities and Program ― …… Masahira Tatsuo ／ 65

Research Note

Creating Scales for Children's Development of Learning Motivation, Self-esteem and Moral Consciousness
…… Anii Akira・Susaki Yasuo ／ 85

The Examination of Validity, Reliability and Factor Structure of Self-esteem Scale by Rosenberg for Elementary and Junior High School Students. …… Susaki Yasuo・Anii Akira ／ 93

Book Review …… ／ 99

Symposium …… ／ 103

Associatio Annnouncement …… ／ 113