

生涯教育の観点からみた 少年自然の家の在り方

宮 本 一

(国立中央青年の家)

1 生涯教育の観点からみた少年自然の家の 当面する課題

少年自然の家は、社会教育の歴史の中では最も新しく誕生した社会教育施設である。しかも、社会教育が学校後教育とか学校外教育という固定観念を破り、在学青少年に対しても社会教育の独自の役割が存在するという生涯教育の発想の中で誕生した教育施設という特徴がある。それだけに一部には、少年自然の家は学校教育のための施設と考える人もあり、行政上の所管も社会教育課でない事例も散見される。しかしながら、次に示すいくつかの公的文書をよく見れば、社会教育施設であることを否定することはできないと考える。

- 1 「学制百年記念」国立少年自然の家（仮称）の設置について（以下「報告A」という） 昭和47年10月20日
- 2 「公立少年自然の家について」
昭和48年11月22日文社青第143号 各都道府県教育委員会教育長あて
文部省社会教育局長通知
- 3 「学制百年記念」国立少年自然の家の整備に関する調査研究協力者会議の報告（以下「報告B」という）
- 4 「在学青少年に対する社会教育の在り方について」 昭和49年4月26

日 社会教育審議会建議

5 「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」 昭和46年4月30日 社会教育審議会答申

少年に対する社会教育は、第一義的には地域において行われるべきものである。昭和46年の社会教育審議会答申でも、「少年教育の最も素朴な活動は、少年たちが近所の友だちといっしょに自由に遊ぶ姿に見られる。むしろこうした遊びがじゅうぶんにもたれるようにすることが、少年教育の大事な課題であるといってもよい。少年団体はこの遊びの仲間がしだいに拡大し組織化されたものであり、また少年教育施設は遊び場が発展して文化的・教育的なねらいをもって整備されたものといえる」と述べている。

少年教育施設として児童文化センターや児童館（行政的には福祉施設）があるが、これら地域施設に対し、広域社会教育施設として少年自然の家は構想されている。先の報告Aでも、少年の望ましい成長を著しく阻害する要因のふえた現代社会を分析したあと、少年を大自然の中に開放することの緊要性を述べ、学校や家庭では期待しにくい経験を得させる教育効果について特筆している。このことは、前述の建議が、「少年が家庭や学校環境の制約を離れて、自ら考え決定し、実行するといういわば自己の力を試すことを通じてその自発性を育て、また、年齢の異なる仲間との集団活動を通じて、その社会性を養うところに社会教育独特の役割がある」と述べていることにも通ずるものであろう。

こうして生まれた少年自然の家は、したがって青年の家とはその性格上明確な相違があるといえる。あるいは、青年の家も在学青年の利用が中心となってきた現状からすれば、少年自然の家の理念をとり入れるべき時期というべきかもしれない。報告Aでも「集団宿泊生活は画一的にならないよう例えば少年の発達段階、活動内容に応じて行われるように配慮すること」と指摘し、青年との相違を述べている。仮に、少年自然の家の利用対象を6歳から15歳までの10年間とし、これを青年の家の対象である15歳以上25歳未満の10年と比べれば、対象者の発達段階の変化率は少年自然の家の対象者のほうが

はるかに大きく激しいといわねばならない。したがって少年自然の家がその生活規範を青年の家に求め、そのまま踏襲している現状は問いなおされる必要があろう。

昭和56年5月9日の社会教育審議会の答申「青少年の徳性と社会教育」は、「発達課題と教育的配慮」の中で、「集団活動では、例えば活動内容などについて計画の段階から少年たちを参加させ、自己決定を含む活動計画を作成するとともに、計画の実施においても少年たちが仕事を分担し、協力して自分たちの力で成し遂げる」ような指導を求めている。

現在少年自然の家の利用形態には、学校が特別活動の一翼として集団宿泊生活を体験させたり、地域子ども会の育成者が引率して子ども会活動の一環として集団宿泊を伴う野外活動を行うなどのほか、両親が子どもたちとともに家族で利用するなどの形態がある。この他団体や教育委員会が主催するリーダー研修なども盛んである。

少年自然の家は、これらのさまざまな利用形態の中で、指導者（両親を含む）があまり危険を心配することなく、前述の教育的配慮を具体化できる場であるといえよう。

ここで、その一つの具体化の方向を提起しておきたい。少年自然の家の当面する最大の課題と考えるからである。

学校を卒業した後の社会生活、特に民主社会における社会生活の基本原則の一つ、リーダー・シップとメンバー・シップの学習はどのようにすれば効果的な学習ができるのであろうか。結論からいえば、それは言葉として学ぶのではなく、身体行動として学ぶのが最も効果的である。言葉として学ぶことは学校で教えられる。しかし、今の学校にはそれを具体的に行動として学ぶ場は機構的に用意されていない。つまり、だれもがリーダーになれば、だれもがフォロアーになれる、いい替えればいつでも役割交替ができる環境になっていない。ただし、リーダーといっても、隣組の代表とか子ども会育成会の会長のような輪番制のものは真のリーダーとはいいいかねることを前提としての話である。

立派な民主社会を築くためには、その構成員がリーダーになったときはリーダーらしくふるまうことができ、リーダーでないときはフォロアーに徹することが重要である。このためにはだれもがリーダーとしての訓練と、だれもがフォロアーとしての訓練をもつことが大切である。訓練とは生活経験といってもよい。この生活経験を自然に体験させてくれるのが異年齢集団なのである。

かりにクラスでの成績が40番の6年生と1番の4年生が同じグループにいても、決して4年生がグループのリーダーになることはなく必ず6年生がリーダーになる。ところが、同じ6年生で40番の子どもと1番の子どもが同じグループにいれば、まず1番の子どもがリーダーになり、それが固定化してしまうであろう。一般に学校は外見的には異年齢の大集団であるが、実質的には“同年齢集団の平行移動”にすぎず、その影響は子どもの社会生活まで規制してしまうほど強烈である。このような環境では、劣等体験はどこまでも続き、万年フォロアーを養成する。万年フォロアーは決してリーダーになれない。そして、万年フォロアーは人間として偏った成長をするのである。一方、リーダー・グループの者も年齢が上がるにつれていつまでも全員がリーダーの位置を確保できるとは限らない。日頃からフォロアーの経験をもたないリーダーほどいったんその座から失墜したときの対応は至難である。

この意味で異年齢集団を意図的に構成してやることは、指導者として重要な教育的配慮といえよう。

むかしの“ガキ大将集団”にはもちろんデメリットもあった。しかし、集団としての行動のしかたを体験として学ぶという実社会で欠くことのできない生活の知恵をそこで学ぶことができた。学ぶともなく学び、教えるともなく教えているという、生活の最も基本になる部分を相互に学習する場であった。

計画化できない教育というものがあるとするならば、少年自然の家での教育はまさにそれであろう。そのような環境を意図的に構成してやることが、少年自然の家を活用する指導者の教育的専門性といえるのではあるまいか。

しかるに、同一学年の大集団で、入所から退所まで一寸のすきもないプログラムを立て、それが何の支障もなく終了すれば大成功であるという考え方は、学校運営としてはそれでよいのかもしれないが、はたしてそれが真の学校教育なのか疑問とするところである。ましてや、少年に対する社会教育とはまったく無縁のものであることはまちがいない。

少年自然の家でもし教育が成立するとするならば、それは自分のまわりにかかわりをもつ人やものをふやしていくことの大切さ、子どもが先生を一人の人間として理解することの大切さ、先生も子どもを指導（教える）対象とばかり見ず、一人の人間として理解するところに共感が生まれるのである。指導者と子どもの間に共有できる部分ができること、ここにはじめてコミュニケーションが成立するといえよう。少年自然の家での教育とは、まさに偶然性の教育であり、そのことによって生活が豊かになり、豊かな体験をもつことによって、学校で学ぶことを知識として定着させる基盤をつくることにあるといえよう。

ここにこそ、少年自然の家を利用して、少年に対する社会教育を具体化する道があるように思うのである。少年自然の家をいくら利用しても、学校環境の制約をそのままもちこんできたのでは、決して社会教育としての効果があるとはいえない。少年を“学校という過保護環境”“実生活から遊離した生活環境”から切り離すことこそ、建議のいう学校環境の制約を離れることになることを確信している。

しかし、前述のとおり学校はまさに一大異年齢集団である。家庭の少子化傾向は兄弟の数を少なくしただけではなく、いとも関係をも希薄にしている。核家族化の傾向は叔父・甥、叔母・姪などの斜めの関係をも影のうすいものとしている。地域社会においても子どもの減少は歴然としており、同年齢・同性でしかも少数の仲よしグループ関係が横行する時代となった。こうしてみると、外見的に学校は残された唯一の異年齢集団ということが出来る。これを名実ともにタテ、ヨコの人間関係の豊かな異年齢集団として再生させることこそ、少年自然の家の当面の最大の課題の一つであるのみなら

ず、広く少年に対する社会教育の大きな役割ではあるまいかと考えるものである。

2 国立として公立少年自然の家に対する適切な 助言・指導を行うに値する実践とは何か

施設職員はしばしば「あなたの所の特色は何ですか。」という質問に接することがある。多くの場合、何か特別施設の存在を強調するか活動種目の特別なものを誇示するにすぎない。

私は昭和56年3月まで国立花山少年自然の家に勤務し、国立少年自然の家の役割について真剣に考え、ささやかな実験を試みてきた。今はその職になるので、具体的な実践に触れることをさけながら、その概要を問題点として提起してみたい。

前述の「報告B」では国立少年自然の家の役割を四つにまとめているが、その第二番目に「少年自然の家の活動のあり方について実験的事業を行うなど、その成果を広く公立少年自然の家に及ぼし、その水準の向上を図る」と示されている。これらの例としては、室戸の“無人島に挑む”主催事業や花山の“花山ボランティア・スクール”（昨年度年報報告）を挙げることができよう。

またその第三番目に、「公立少年自然の事業について、その求めに応じて実践の成果に基づく適切な助言・指導を行う」と示されていることは、明らかに機能面における国立施設の特色を打ち出すことを示唆するものであろう。実践例ではないが、昨年度の年報で述べた、収容定数200名によって生ずる、1学年200名以上の大規模校の利用忌避の問題など、格好の課題ではあるまいか。本節においては、この第三の役割について考えてみたい。

（一）少年自然の家に対する認識の確立

第一に努力すべきことは、少年自然の家の職員ならびに利用する学校の先

生の認識——少年自然の家は社会教育施設であるとの認識を確立させることであらう。

少年自然の家のしきたりが青年の家のそれを踏襲している所が多いことについては先に述べた。これは少年自然の家の職員自身が、少年のための社会教育施設の在り方について十分な討議検討を経ていないか、共通の認識に立っていないことを示すものである。

また、利用団体の大株主ともいえる学校の教員は、どのように考えているであろうか。『少年自然の家は児童・生徒の利用がなくては成立しない特殊性があり、特に「学校では期待できない活動」を行う場である』という施設の性格の説明が社会教育活動と結びつかず、学習指導要領という特別活動のうちの「遠足・旅行的行事」に直結し、「学校」でできない「学校教育活動」を実施できる「学校教育補完施設」と短絡的に考えられ、少年自然の家は社会教育施設であるという認識が薄いようにみえるのは私だけの僻目であろうか。

少年自然の家はその指導系職員に指導主事が多いことも特色の一つであるが、上記のような考え方は施設職員自身にもまったくないとはいえない難いようである。青少年教育施設職員研修における“青少年教育施設としてのレーゾン・デートル”の研修の待たれる所以である。

(二) 標準生活時間の発想

第二は、室戸少年自然の家(国立の第1号)によって提唱された“標準生活時間”の考え方である。ご承知のとおり、青年の家では“生活時間”というものがあり、起床、就寝、朝のつどい、夕べのつどいの時刻、食事時間、研修時間、入浴時間の始まりと終りの時刻が明示され、一日の生活はすべてこの時間帯に添って1分の狂いもなく正確に実施することを要求される。起床時刻以前の起床、就寝時刻以前の就寝も許されず、朝夕のつどいはその日の利用者全員がつどいの広場に集合しなければならない。そしてこれを“規律正しい生活”というのである。特につどいへの全員集合はきびしく義務づけ

られており、活動内容の如何を問わず時刻の厳守が要求される。そのつどの時刻は一般に16時30分から17時頃となっており、団体によっては活動上から不都合を訴える例が多い最大の制約となっている。

私は、これに対する反省が「標準生活時間」の発想ではなかったかと考えている。従って、私はこれは『標準』生活時間であって『標準生活』時間としない考え方をとった。後者だと対応を誤ると青年の家方式になるおそれがあるからである。『標準』生活時間を提示してあることは、生活時間の標準を示すものであり、換言すれば、生活時間は団体ごとに創意工夫して作成すべきものであり、施設が団体に強制するものではないという発想につながる。

具体的には、第三者に委託された業務にかかる事項として、食事時間と入浴時間、集団生活の基本にかかる団体代表者会議と依頼された場合の朝夕のつどの時刻、一日の生活のリズムを支配する起床と就寝の時刻だけである。

この「標準生活時間」という発想は、生活時間とは施設の規則として他律的に与えられるものから、団体みずからがやむをえない制約を加味しつつも自律的に生活時間を創意工夫する方向への大きな発想の転換が含まれているのである。これは同じく集団宿泊生活を支柱とする同種の施設としては、コペルニクスの転回とでもいうべき新しい問題提起であり、立場をこえてお互いに検討を加えるべき課題であると信じている。

青年の家および大多数の少年自然の家の共通理解に支えられた他律的生活時間の制度は、これを是とする団体のみの利用を誘発し、規律正しい生活を標榜しながらも青年の家のシステムになじまない団体を遠ざける現象を生んでいる。反面、団体の中には施設慣れの現象を生み、団体としては研修内容だけを計画すればあとはベルトコンベアーに乗って運ばれるというイージーな企画立案の動きが見られる。

「標準生活時間」という発想は、団体ごとに生活時間を創作し、起床や就寝すら活動計画の一環に位置づけると同時に、規律、共同といった集団の共

同生活の規範を達成させようとする発想でもある。このことは団体指導者の企画力・統率力・指導性のリトマス紙でもあり、また、指導者が少年に対する社会教育をどのように考えているかを端的に示すバロメーターになるともいえる。

私が利用団体の指導者に強調したのは次のようなことであった。すなわち、「団体がそれぞれ起床・就寝時刻を決めるということは、もちろん団体として同行動をとることが前提であり、個人個人がバラバラな行動をとってよいということではありません。（団体とはひとまとまりの集団のことをいい、班活動重視の場合は班単位ととらえてもよい）他の団体より早く起きた団体はけっして騒ぐことなく、また早く就寝する団体があるときには、予定どおり遅くまで起きている団体は彼等の睡眠を妨げないように心がけること等をどこまで実行できるか、つまり、他者に迷惑をかけないようにしたり、お互いに協力しあって集団宿泊生活の維持に努力する態度を身につけることが肝要なのです。こうした生活態度を身につけることを子ども自身が将来の社会生活の基礎として大切なことであると体得し、あるいは指導者がそれをどのように体得させようかというところに指導者の専門性があるといえましょう。」と。

（三） つどいのもち方

第三は「朝夕のつどい」のもち方である。青年の家では当日の利用者を一堂に会し、一刻の共通の時間をもちお互いの交歓を図ることを行うが、これにはそれなりの意義があると考えている。青年期という発達段階においては、自らの所属する団体の枠をこえて交流し、多勢の青年とコミュニケーションすることは、自己の人格の確立をめざすうえにおいて有意義なことはいくまでもない。少年自然の家においても中学校どうし、あるいはほぼ同学年の小学校どうし、あるいは子ども会どうしが一堂に会することは十分に意義がある。しかし、発達段階のまったくくちがう二つ以上の団体を強制的に一堂に会しても、必ずしも団体のメンバー相互間にコミュニケーションが成立するとは限らず、ただ形式的に顔を合わせたにすぎないことになる。まして、これ

をもって異年齢集団の生活を体験させたというにいたっては言葉の遊びに過ぎないとさえいえよう。

少年はその発達段階ごとに自分とかかわりをもつ範囲を上げていくものである。その範囲を越えた結びつけを強制しても受入れるものではない。他の団体との交歓の前にまず自己の所属する団体の中で自分の存在を確認する作業のほうが、発達課題にそった教育課題と考えるからである。

こうした観点から、団体指導者は自分の引率する団体の段階を十分にふまえたうえで、他の団体と合同して「つどい」をもつか、独自でもって「つどい」を持つかの判断をする必要がある。一歩ゆずって、夕べのつどいでの団体紹介や朝のつどいのラジオ体操などは共通行動をとるとしても、そのあとは団体の主体性を考慮すべきであろう。

いま一つ考慮すべき点は、「つどいの時刻」である。青年の家等ではつどいは所の主催する日課となっており、団体の都合よりは職員の勤務体制等に左右されて時刻が定められ、しかも全員に集合する義務が課されている。すなわち、「夕のつどい」が優先されて研修活動を計画せざるをえず、「朝のつどい」が早朝活動の最重点事項とされる。青年の家と異なり、少年自然の家の活動では室内活動を従とし、大自然の中での野外活動や観察活動を主としている。野外活動は一段落するまで途中で中断することはむづかしい種目が多い。オリエンテーリング一つをとりあげても、青年と少年とでは手間のかかり方がちがう、少年の場合は実施中に予想もしないアクシデントが発生することも多い。野外炊飯は人気の高いプログラムであるが、夕食を野外炊飯とするときは、日没までにあと片付けまでを完了せねばならない。「夕べのつどい」の時刻は、飯盒のご飯がこげるかどうかの瀬戸ぎわなのである。早朝登山、野鳥の観察（日の出頃が最適）、山頂からのご来光を拝むなどのプログラムは「朝のつどい」の時間と重複せざるをえない。従って、もしも「つどい」を絶対視するならばこれらのプログラムは実施不可能となるし、プログラムを重視するならば、全員集合方式の定時の「つどい」の実施は不可能になる。

少年自然の家では先の標準生活時間の思想を汲んで、全員集合の「つどい」よりも団体ごとに生活時間を組むことにウェイトを置き、その中に独自に「つどい」の時間をもうけることを前提にして、プログラム重視の方向を打ち出すことが望ましいのではあるまいか。そしてこれもまた従来の固定観念に逆らう発想であるが故に、大きな問題提起となろう。

(四) オリエンテーションのもち方

第四は「オリエンテーション」のもち方である。従来から青年の家等では入所後の最初のプログラムは「オリエンテーション」であり、約1時間近く施設内での生活等についてこまごまとした注意が行われる。少年自然の家では、未経験の育成者に引率された子ども会とか家族利用の他は、団体自身が「オリエンテーション」をすることを提唱したい。そして、そのためには、安全確保の観点からも、引率者の事前打合せのための来所を義務づけることを提唱する。このことは、青年の家における高等学校に対しても適用すべきであろう。「オリエンテーション」は一方向的に施設が実施するものという固定観念も打ち破ってよいのではないか。

青年の家は、当初勤労青年の研修施設として発足した。この勤労青年とは主として高等学校に進むこともなく就職した、市井の中小企業に働く、どちらかといえば未組織の青年か、または青年団、青年学級程度に組織化された青年を意味していた。従って、団体で入所することが原則とされていても、それは入所期間中の団体であることが多く、退所後は再び職業も職場も異なる青年個人に戻る状況に置かれた。現在に残るオリエンテーションの考え方は、この時代の発想である。

現在の青年の家の利用者層は、高等学校の入学オリエンテーションか、企業の新入社員研修が大多数を占める。まして少年自然の家は発足当初から学校利用を前提として発足した。このような状況から見れば、青年の家ですらオリエンテーションのやり方を対象によって工夫すべきではないかと考えるべきであるのに、少年自然の家まで旧態然とした方式をとり入れるのは、あ

まりにもイージーすぎると考えるべきではあるまいか。

子どもにとって、少年自然の家の職員は決して先生ではなく、“施設のオジサン”であり、先生とはあくまで自分の学校の先生だけである。この人間関係は子どものためにも先生のためにも尊重すべきである。学校が少年自然の家を利用することは、施設を利用して学校では実現しにくい「少年に対する社会教育」を実施していただくのが目的でなければならず、決して学校教育の延長ではないはずである。だとすれば、社会教育の方法について十分ご承知でない先生方にこれを助言することが施設職員の役割であり、その助言に基づいて、子どもたちは自分の先生の口を通したオリエンテーションを受けるべきであろう。

施設利用はおのずと学校生活とは異なる。従ってそこにオリエンテーションは必要である。だが、そのオリエンテーションは利用前に学校で行うことを原則とし、現地ではそこでなければできない少量のことにとどめてよいのではあるまいか。むしろ施設としては、「よく来たね。」といった歓迎のあいさつ程度でよいと考える。

これまでオリエンテーションとは施設側が一方向的に利用者を与えるものとの考え方が強かった。学校の先生の中には、「オリエンテーションは子どもに対するもので、我々は別だ」という特別意識むき出しの人も生まれている。最も効果のあるオリエンテーションは人から強制的に与えられるものでなく、利用者に内発的に起こるものでなければなるまい。利用計画の立案段階から施設のきまりを無理なく折りこんでいく長期にわたる地道な作業に、利用者自身を参画させていく過程こそ、真のオリエンテーションといえるのではなかろうか。そしてこれは、先生をも否応なしに指導者としてオリエンテーションに捲きこんでいく方策でもある。

(五) 活動プログラムの組み方

第五は「活動プログラム」の組み方自身の改善である。国立少年自然の家の標準生活時間によれば、夕食後は就寝時まで“自由時間”となっている。

これだけでも青年の家とは大きく異っている。青年の家には「午前の研修」「午後の研修」「夜の研修」という時間帯があり、この方式は多くの公立少年自然の家にとり入れられた。青年の家が屋内研修の色どりとして野外活動を考えるにすぎないのに対し、野外活動を中心とする少年自然の家はもっとそれにふさわしい方式を考えるべきではないか。

このため、長年青年の家方式に慣れた利用団体は、この研修（少年自然の家では活動という場合が多い）時間帯中のプログラムだけを企画すればよいと考えている。この考え方の弊害は「活動時間帯以外の生活は施設の決めたとおり、いわれたとおりやっておればよく、また、それは自由時間である」と考える傾向が強いことである。極端な場合、自由時間中の子どもの管理は施設にあり、我々引率者ではないという考え方も生まれてくる。

集団宿泊生活という行事の始期と終期は、一般に入所から退所までという考え方が支配的である。しかし、ここで提起することは、始期とは実施計画の立案段階に始まり、終期は反省を終えて、次回への改善策を示す段階でなければならないという考え方である。いわゆる入所から退所までの期間は、“Plan, Do, See”の“Do”の部分にすぎないと考える考え方である。

午前、午後、夜などの時間帯を設定すると、この“Do”の部分がさらに狭く解釈される。利用団体が生活時間を組むべきであるという視点からすれば、「活動時間帯」を設定する方式を捨て、指導者自身が引率する団体員の発達段階を十分考慮して、活動と休養のバランスまで配慮して生活プログラムを立案できるようにすべきであろう。もちろん、施設としては、いわゆる「活動時間帯」に午睡などとはまかりならんなどとヤボなことは言わないことである。

プログラムの組み方について付言するならば、一般に短い利用期間にできるだけ多くの活動をやらせたいと考える人が多い。これが活動種目の過密さを招き、時間に追われる形で次の活動に移ることになっていく。前の活動の跡片付けを先生が替ってやったり、付いてきた親がやっている場合すらある。その間に子どもは次の種目の活動に入っている。これでは、一体何を教

育するためにわざわざ少年自然の家まで来たのであろうか。活動のための準備から跡片付けまでのすべての過程を体験させるようなゆとりのあるプログラムの立案を助言すべきであろう。

いま一つ、過密なプログラムは引率者の過労を招く。これは、いつどこでどんな事故につながるかもしれない危険性をもつ。安全確保の点からもプログラムは過密を避けねばならない。

(六) 個人活動を大切にすることは不可能か

第六は、少年自然の家の中では団体行動ばかり要求しないで、個人活動ないしは数人までの自由なグループ活動を認めてはどうかという考え方である。一般に指導者は自分の指示どおりプログラムが進行していると安堵する傾向がある。第一節で述べたように異年齢集団を意図的に構成するような活動を想定すれば、グループのリーダーを信頼したこのような活動の展開と指導の技術を学ぶ必要がある。

以上六点にわたり問題を提起した。少年自然の家が真に社会教育施設となるためには、正面からとり組むべき課題ではあるまいか。

3 少年自然の家専門職員の専門性について

(一) 少年自然の家の指導系職員の供給源

青少年教育施設の指導系職員は、公立では社会教育主事(または指導主事)、国立では専門職員とよんでいる。以下本節では双方を含めて「専門職員」とよぶことにする。

昭和55年度「全国少年自然の家あんない」に掲載された施設の専門職員のうち職名の明確な人数をみると、指導主事55名、社会教育主事54名であった。指導主事の中にも社会教育主事資格をもつ人もあろうが、現在の社会教育主事の供給源が教員にあることを考慮すると、専門職員の大部分が教職経

験者であるといえよう。多くの施設でこれら職員の多くが学校教員に復帰する事実がこれを物語る。

このため、専門職員は教員意識が根強く残り、利用団体に対しても“乃公出でずんば”の専門職気質が強い。

この節の主題は、果たしてこのような職人氣質が“少年に対する社会教育施設”の専門職員として必要かつ適切であるかを問おうとするものである。

(二) 教員の専門性

学校教員の間ではあまり“教員の専門性”をまともに論じていないようにみえる。中学校以上の先生では専門教科を担当し、小学校の先生にも大学で専攻した科目に由来していずれかの教科研究会に属しておられるためか、専門性論よりは専門教科の研究に傾きがちである。

しかし、この「専門性」については、医師の「専門」と「専門性」についてはなんとなく理解できるが、社会教育主事等の社会教育職員の専門性となると、議論は盛んであるが、いま一つ明確でないように感じられる。

筆者が国立社会教育研修所に赴任した昭和46年頃は、社会教育主事の専門性に関する論議の盛んな時代であった。当時の文部省社会教育局長今村武俊氏は雑誌「社会教育」9月号に論文を寄せ、これを受けて翌47年4月から6月にかけて、佐藤信一、日高幸男、二関隆美の3氏が論陣を張り、さらに7月号に今村氏の再論が掲載されている。

当時の山形県教育研究所長であった佐藤信一氏（現東北福祉大学教授）は、教員養成制度を戦前と戦後との比較をされ、教員の専門性について明確な論旨を展開しておられる。それによると、戦後は大学で英文学を専攻しただけでは英語の先生になれず、必ず日本国憲法、教育原理、教育心理学等の「教職教養科目群」（現在教育職員免許法にいう教職に関する専門科目）から一定の単位を修得し、さらに教育実習が必修として課されることになったと述べておられる。小学校の教員免許は戦前の師範の系列を引く学芸（教育）学部、国公、私立の教育大学の小学校教員養成課程を終了しなければ現在でも取得で

きない。

一般の職業に就くにあたっては、大学卒業資格、すなわち一般教養科目（現在大学設置基準にいう一般教育科目）と専門科目（同専門教育科目）を所定の単位数だけ修得すればよかったにもかかわらず、教員のみはこの他に「教職教養科目群」が必要だったのである。そして、このことが教員という教育職員に専門性を具えさせることの基底となったのである。

一方、専門性が論議される社会教育主事は、社会教育法の規定するところによって、一定の基礎資格を有するうえに、社会教育主事講習を終了することが条件とされている（法9—4，5）。この一定の基礎資格とは、おおざっぱに言えば短大、高専以上の学歴で、相当年数の教育経験を有することといえる。そしてその上に約1カ月にわたる社会教育主事講習で、社会教育全般にわたる内容（大学でいう10単位分）を修得しなければならない。しかし、この社会教育主事講習10単位は、社会教育主事としてのオリエンテーション・コース程度のもので、決してその専門性に資するに十分とはいえない。これまでの法的な定め方によれば、社会教育主事の専門性は主事講習受講前の一定の基礎資格に、より重要性があり、さらにその実質は、講習終了後の相当期間にわたる体験と自己研修を通じて獲得されるものといえよう。

この最後の部分は教員の専門性についても同じことがいえよう。すなわち、一般教育科目と専門科目の他に教職に関する専門科目（教育実習を含めて）を修得した後、相当期間にわたる体験と自己研修を通じて獲得されるものであろうことは疑いない。

ところで、現に学校の先生をなさっている方に、「あなたのご専門は？」とたずねると、たいていは「英語を教えています」とか「体育です」という答が帰ってくる。小学校でも専科の教員でなくても、ご自分の大学時代に主に専攻した科目名をお答えになられるようである。私の言いたいことは、これらのご返事の中に、「私の専門は生活指導です」とか「学級経営です」などという答はまずきかれないという事実である。

先に教員の専門性は教職に関する専門科目の修得の後相当期間にわたる体

験と自己研修の結果得られるものとしたが、これは英語や体育といった教育内容についても当然いえることである。しかし、社会教育主事の専門性が主事講習科目にあるのではなく受講資格に重きが置かれることの意味は、専門性とは教育内容ではなく教職に関する専門にウェイトがおかれることを意味する。従って教員になるための必修条件としての教職に関する専門科目の修得は、担当する教科のもととなる専門科目以上に「専門性」によって立つ基本となる。

この意味から、教員の専門性とは、たとえば道徳指導、生徒会（児童会）指導、ホームルーム（学級会）指導、カウンセリングなどといったことになるのではないか。生涯教育の観点から、学校は知識のつめこみから脱皮し、一生涯にわたり勉強できる人間に育てるために勉強の仕方を教えるべきではないかといわれるが、これこそ教員の専門性によってなしうところではなからうか。相当前から、特に高等学校ではホームルーム指導を、小・中学校では道徳の指導を苦手とする教員が多いといわれているが、これこそまさに「専門」あって「専門性」のない教員の典型像ではあるまいか。最近の反学校校暴力に象徴される学校教育の荒廃は、他に多くの要素もあろうが、その一つあるいはその根源には教員の専門性の欠如にあるような気がするといえまあやまりだろうか。私には「できない子どもの痛みのわかる教師」こそ、専門性豊かな教師と考えられる。

（三）青少年教育施設の専門職員の立場は何か

今村武俊氏の第一論文の中で、昭和26年の社会教育法の一部改正による社会教育主事についての規定が設けられた時の天野貞祐文部大臣の提案理由説明を引用しておられる。この中に、「(社会教育主事は)学校教育の分野における指導主事の果たす役割を、社会教育の分野において果たす」という一句がある。当時社会教育主事は教育委員会事務局に置く(法9-2)とされたが、その後30年を経た現在、身分だけを事務局におき、身柄は社会教育施設等に配置される例が多い。青年の家、少年自然の家では指導主事とともに数多く

配置されているのは前述のとおりである。

社会教育主事の職務は「社会教育を行う者」に専門的技術的な助言と指導を与え、命令及び監督をしてはならない旨規定された（法9—3）。これまでこの「社会教育を行う者」の解釈として多くの議論が続いている。その代表的意見として、公民館等社会教育機関の職員はじめ民間の社会教育団体の指導者があげられている。この論に従えば、専門職員は「社会教育を行う者」に位置づくことになるう。

しかし、果たしてそう考えてよいであろうか。この議論の盛んであった時代、青年の家を利用する高等学校は僅少であったし、まして少年自然の家は存在しなかった。つまり社会教育関係者の視野に青少年はあっても児童・生徒は存在しなかったのである。

青少年教育施設を利用する学校の利用のしかたは、おおむね先生に引率され、指導されている。これら施設を利用することが社会教育活動とみなされる（現状の実態はともかくとして）ならば、少なくとも「社会教育を行う者」とはこれら引率指導者こそこれに該当するというべきであろう。

施設の専門職員と引率教員との役割分担がしばしば論ぜられるが、上記の解釈を導入すれば、施設の専門職員は「社会教育を行う者」に専門的技術的な助言と指導を与えることを職務とする社会教育主事と名実ともに同等の職と規定してよいものとする。と同時に、学校利用に関して限定するならば、校長及び教員に対する助言、指導を行うことを職務とする指導主事の存在も場ちがいはあるまい。ただ、法9—3の後段にある「命令及び監督をしてはならない」旨の規定は一層遵守することを心がけるべきであろう。

施設の専門職員の身分上の立場は現実の職名とは別に社会教育主事と同等の職と規定することを提案したい。

（四）青少年教育施設専門職員の専門性(1)

日高幸男氏（現早稲田大学教授）は、かねてより社会教育主事を社会教育行政の「組織者(Organizer)」であるとされ、その機能に、企画者(Planner)、演

出者(Producer)、推進者(Promotor)、あるいは Planner の次に、立案者(Programmer)を加えてもよいとされている。前者が 3 P 論であり後者が 4 P 論である。

専門職員は名実ともに社会教育主事であるべきであると規定したが、その出身母体が教員であることが多いところから、利用者一般にも教育職員であるとの通俗的理解があり、しばしば専門職員自身にもそのような誤った認識がある。

日高氏のいう組織者とは、当時しばしばあった講演をブッてまわる社会教育主事という実態に対する批判でもあった。これを専門職員にあてはめると、専門職員の行う直接指導に対する批判ということになるであろう。

日高氏の論旨をそのまま専門職員にあてはめると次のようになるろう。

青少年教育施設の専門職員の職は、「直接指導者」ではなく、施設利用活動(研修活動)の「組織者(Organizer)」である。従ってその組織者として、Planner, Programmer, Producer, Promoter の四つの重要な機能がある。

ではこれが妥当かどうか検証してみよう。

ア) Planner

青少年教育施設はその教育目的を達成するための手段として主催事業をもつ。主催事業とはその施設が企画し実施する事業であることから、専門職員は年間の主催事業の企画、つまり Plan を立てることが要請される。

受入れ指導事業の面では、利用者に提供できる施設設備や備品の整備を、中期長期にわたって計画すること、つまり Planning が要請される。

また、利用団体の中に中堅となる指導者を養成することも Planner としての役割であろう。

イ) Programmer

個々の主催事業はそのねらいを達成するために、講義・実技・実習を組み、展開計画を立てる必要がある。

今一つは受け入れ指導事業における各利用団体の利用相談であるが、その大部分はプログラムの立て方についての相談である。

ウ) Producer

青少年教育施設の運営にあたっては、立地条件を生かした特色のある運営が望まれる。また、利用者の年齢、団体の規模、利用目的に応じて、一つの活動種目にしても展開の仕方が異なる。

また、利用者の安全管理と冒険のバランス、施設職員と引率指導者との役割分担、あるいは生活時間の定め方など、さまざまな演出や演出のための助言の必要がある。

エ) Promoter

施設は利用されてこそその存在意義がある。従って平素のたゆみない広報活動、利用についての問合せなど、さまざまな機会をとらえて利用率の向上に努めなければならない。

また、利用者の便宜を図るため、指導者の発見と斡旋、ボランティア・リーダーの養成、実施可能な種々の活動種目の開発等、推進者としての役割もまた大切である。

このように、専門職員については4 P論の一つ一つ妥当性があると認められる。

(五) 青少年教育施設専門職員の専門性(2)

社会教育主事の専門性について、今村武俊氏は、「行政の立場から、一般民衆の学習意欲を調査し、多数者の意向に即応して学習を組織し、各種社会教育施設を利用し、指導者の活用を図り、また、学習者の学習意欲を促進する社会教育主事の必須の要素として」七つの能力を挙げている。これを、「少年教育の施設利用活動の振興の立場から、少年の活動意欲を調査し、多数の少年の意向に即応して活動を組織し、少年自然の家等で実施できる活動の用具などを利用し、ジュニア・リーダー等の指導者の活用を図り、また、少年の活動意欲を促進する施設職員の必須の要素として」のように読み替えてみたい。以上の読み替えをほどこして、七つの能力とは何かについて述べてみよう。

「第一に、少年教育の対象を熟知していなければならないということがあげられる。従って少年の地域集団または少年団体の通性に明るくなければならない。しかし、これは成人団体ではないので、必ずこれに伴う育成団体（成人また青年）が存在し、このことについても十分知しつしている必要がある。この意味で集団、団体、組織に関する社会学、少年および育成者層の心理学、準拠法令や答申・建議についての素養を必要とする。

なお、少年は同時に義務教育学校の児童・生徒であり、学校教育に関する素養と、学校教育・社会教育・家庭教育の相互の連携について十分な知見を有する必要がある。

第二に、少年の遊びに対する欲求、個人活動、集団活動を適確に把まねばならない。そのためには教育調査の技術を心得ていなければならない。少年の場合、成人や青年の育成者を通じて少年の欲求を把むのではなく、少年自身の真の欲求を把むことは非常に大切である。

第三には、それらの調査結果にもとづき、学習やその他の活動を組織化する必要があるが、この組織化の技術を身につける必要がある。特に子どもの欲求と育成者の欲求に差がある場合など他の対象とはちがった高度の技術を要する。たとえば、野外活動では育成者に世話をやきすぎないように自覚させることは至難の技である。

第四に、施設の利用の増大を図り、その利用法の適正化を図るためには、事前打合せにおける利用者または利用団体引率者に対する助言や指導のあり方について十分心得ておかねばならない。

第五に、施設にわりあてられる予算の積算や執行についての最少限の基礎知識を心得ておかねばならない。

第六に、レクリエーション及び野外活動について、その内容を専門的に知しつする必要はないが、広くレクリエーション及び野外活動の技術について助言と相談とに応じうる能力は必要である。なお、このことはこれらの中のいずれかについて専門的指導能力をもつことを妨げるものではない。

第七に、評価や批評に関する知識や技術を必要とする。施設内に滞在中の

利用者の一挙手一投足から短絡的に評価するのではなく、施設内の生活態度が本人の発達課程に照らして、相応するものかあるいは未熟であるかを判断し、必要に応じて引率者に助言する必要がある。また、集団宿泊生活の評価は、本来利用者が利用終了後自己評価すべきものという観点から、団体に對し反省の方法などについても助言する必要がある。

原則として、施設の専門職員はみずから社会教育を行う者に対して専門的技術的な助言や指導を行う専門家であるからである。」

そして、自然観察、自然探究、登山、キャンプ、ハイキング、オリエンテーリング、ウォークラリー、サイクリング、創作活動などの教育内容のすべてに通暁することや、たて板に水を流すがごときオリエンテーションの技術に熟達することは、施設の専門職員の余技とまではいわないが、少年に対する社会教育を展開する場としての専門職員の本務とはいいいがたいであろう。

む す び

私が国立花山少年自然の家の事業課長の内示を受けたある日、ある大先輩から「少年自然の家を青年の家のミニチュアにするな」との忠告を受けた。二年半にわたる在任中、この言葉を常に念頭において、私なりの努力をしてきたつもりである。幸にして理解ある上司と進取の気溢れる同僚の協力を得て、ささやかではあるが実験的な運営を試みることができたことは私にとって甚だ幸運であったといえる。

「青少年の徳性と社会教育」と題する社会教育審議会の中間まとめなどを見ても、この2年半の経過は大筋において間違っていなかったものと考えられるものである。

こうしたことをふまえ、昨年の年報に発表の機会を得た「花山ボランティア・スクール」の姉妹篇として、少年自然の家の一般運営について、3部にとりまとめた結果を報告させていただく機会を得たことを歎びとするものである。

少年自然の家は、青年の家と同じではない。少年自然の家は生涯教育の理念の浸透したところに芽を出した。今後は少年自然の家を見習って青年の家の脱皮が課題となるであろう。少年自然の家に職を奉ずる者の自覚と行動に期待を寄せるものである。

私自身、再び青年の家に身を置くことになった。上に述べたことは改めて私自身の今後の課題であることを確認しながら、新しい仕事に取り組みたいと考えつつ、本稿を終わりたい。

【参考文献】

- 社会教育主事の専門性に関する一考察，今村武俊，（社会教育 1971年9月）
- 社会教育主事の専門性，佐藤信一，（社会教育 1972年4月）
- 社会教育主事の専門性とその職務，日高幸男，（社会教育 1972年5月）
- 社会教育主事の専門性，今村武俊，（社会教育 1972年7月）
- 少年自然の家の現状と課題，宮本一，（ほっかいどう青少年 1980年11月）
- 子どもにとっての少年自然の家，角替弘志，（国立花山少年自然の家における講演記録から）