

# 生活体験

The Journal of Life Needs Experience Learning

# 学習研究

Vol.17

2017(平成29)年 7月

日本生活体験学習学会誌  
第17号



日本生活体験学習学会

The Japanese Society of Life Needs Experience Learning

# 目 次

## 学術論文

- 幼児の日常生活と親のかかわりに関する考察  
— 2006年調査結果との比較を通して — ..... 永田 誠・大村 綾・菅原航平 / 1
- 沖縄県における離島を活用した体験活動の効果  
— テキストマイニングを用いた分析 — ..... 平野貴也 / 15
- 大学と自治体の地域連携における学生の学び  
— 地域活性化新聞「岡垣歴史新聞」プロジェクト — ..... 山田 明 / 23

## 実践論文

- 体験の質的变化による、総合的な学習における体験プログラムの作成 ..... 小菌博臣・桑原広治 / 33
- 環境とケア／ケアリングを考える授業実践  
— 教育施設改善の意識と意見表明 — ..... 齋藤美保子 / 43

## 書評

- 『地域を探究する学習活動の方法 — 社会に開かれた教育課程を創る —』  
著者：内山 隆・玉井康之 ..... 井上豊久 / 53

## シンポジウム報告

- 第18回研究大会シンポジウム ..... 古賀倫嗣 / 57



# Contents

## Articles

- A Study on infants' daily life and the relationship with the parents  
— Comparison with 2006 survey results — ..... Nagata Makoto・Omura Aya・Sugahara Kouhei / 1
- Effectiveness of Experiential Activities on Remote Islands in Okinawa Prefecture  
— An analysis using the Text mining approach — ..... Hirano Takaya / 15
- What University Students Learned through a Regional Cooperation Project between  
Kyushu Kyoritsu University and Okagaki Local Government  
— The History Newspaper Project — ..... Yamada Akira / 23

## Practice-Based Articles

- Creating an experiential program for “Integrated Study” by qualitative change of the experience  
..... Kozono Hiroomi・Kuwahara Hiroharu / 33
- Classroom Practice to Promote Thinking about the Environment and Care  
— Awareness of Education Facility Improvement and Expression of Opinion — ..... Saito Mihoko / 43

- Book Review** ..... / 53

- Symposium** ..... / 57

# 幼児の日常生活と親のかかわりに関する考察

— 2006年調査結果との比較を通して —

永田 誠\* 大村 綾\*\* 菅原 航平\*\*\*

## A Study on infants' daily life and the relationship with the parents

— Comparison with 2006 survey results —

Nagata Makoto\* Omura Aya\*\* Sugahara Kouhei\*\*\*

**要旨** 本稿では、幼児の日常生活状況とそこにおける親のかかわりについて把握することを目的として、3歳以上の幼児の保護者863名を対象に2016年に実施した質問紙調査「幼児の生活体験と発達資産に関する調査」の結果と、2006年に実施された「子育てと家庭生活に関する調査」の共通設問項目を比較・検討することにより、10年の時間的経過による変容について考察した。

その結果、①親の生活時間の「早朝化」、②子どもから聞かれるあいさつの言葉の減少傾向、③家庭ならびに幼稚園・保育所の教育的役割に対する親の意識と行動の葛藤の3点が明らかとなった。この10年間の制度的、社会的状況は大きく変容し、それが幼児・親の日常生活ならびに子育ての意識や行動にも影響を与え、家庭における子育ては多様性を増していることが確認された。

**キーワード** 幼児 日常生活 親の子育て意識 10年比較 幼児教育・保育

### 1. 研究の目的と方法

#### (1) 研究の目的と方法

本研究では、幼児の日常生活状況とそこにおける親のかかわりについて把握することを目的とする。具体的には、調査協力園に在籍する3歳以上の幼児の保護者を対象に2016年に実施した質問紙調査「幼児の生活体験と発達資産に関する調査」(以下、「2016年調査」と略す。)の結果と2006年に実施された「子育てと家庭生活に関する調査<sup>1)</sup>」(以下、「2006年調査」と略す。)の結果と共通設問項目を比較・検討することにより、10年の時間的経過による変容について考察する。

本稿で取り扱う「2016年調査」は、図1に示す共同研究の一環として、今後、予定される地域家庭教

育支援に関する実践分析調査に向けた幼児とその親の家庭教育・日常生活の現状を把握する目的も有する。この共同研究は、平成27年～29年度の3年間に

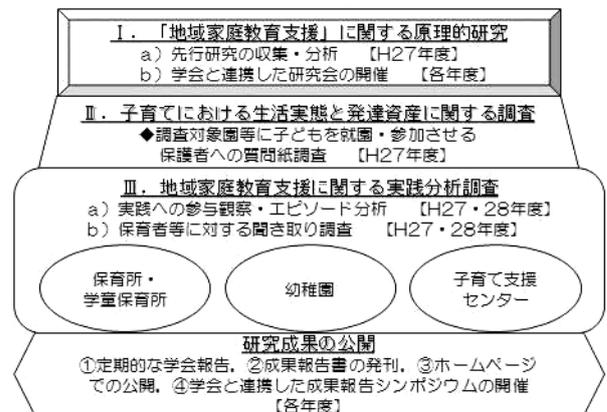


図1 研究全体のフロー図

\*大分大学

\*\*佐賀女子短期大学

\*\*\*佐賀女子短期大学

渡り、I. 原理的理論研究、II. 幼児の保護者を対象とした質問紙調査、III. 地域家庭教育支援の実践分析調査により、幼児期からの子どもの発達と親の学びを育む発達資産としての生活体験の意義と、学びを支える「地域家庭教育支援」という新たな家庭教育・子育ての構想・提起を図ることを目指したものである。

本稿で取り扱う「2016年調査」は、先行研究のレビュー等をもとに、幼稚園・保育所等に就園する幼児と保護者の日常生活と発達資産の関連性について把握するため、全体で80設問を用意した。設問項目の柱としては、①幼児・回答者の基本情報、②幼児の日常生活と基本的生活習慣、③家庭と幼稚園・保育所における教育的役割、④保護者の子どもに対する教育観、⑤保護者の子育てにおける発達資産に関する認識、⑥保護者の日常生活・基本的生活習慣の6項目で構成した。

対象は、幼稚園・保育所等に就園する3歳児以上の幼児の保護者に設定し、2016年2月1日～3月31日の期間において実施した。調査対象となる園は、①対象地は大分県・佐賀県・福岡県の3県の幼稚園・保育所等とする、②保育理念・保育活動として、生活体験活動を意図的に取り組む園を一程度含める、③幼稚園（こども園を含む）と保育所における対象者数を同数程度とする、の3点の基準から選定した。その上で、幼稚園・保育所等に調査の目的・方法について事前説明を行い、了承が得られた園を対象として設定した。

調査の方法としては、予め質問紙1部を封入した封筒を配布し、園を通じて対象の保護者に配布・回収を行った。調査の匿名性の確保等の倫理的配慮の観点から、調査対象園には保護者から回収した封筒は未開封のまま返送することについて了解を得た上で、回答結果を統計的に処理することで園ならびに個人を特定されることがないように配慮した。な

お、同園にきょうだい児が在園している場合は、年長のきょうだい児を調査対象とした。

調査対象者数は、全体で1,113名を対象に実施し、そのうち回収された有効回答数は863通（有効回答率77.5%）であった<sup>2)</sup>。対象者ならびに有効回答率は、表1の通りである。

本稿においては、「2016年調査」の設問の内、「2006年調査」との共通設問ならびに関連する設問を取り上げ、調査結果を比較・検討することにより、時間的経過による幼児とその親の日常生活状況ならびに親の子育てに関する意識の変容について考察する。

## (2) 研究の意義と視点

生活体験学習研究において、幼児の日常生活と親の子育て意識の変容を把握・検証に着手したのは、管見の限りでは、南里の「2006年調査」が最初であろう。

南里は、1976年以来学齢期の子どもの日常生活習慣や遊び、地域活動等についての質問紙調査を10年ごとに実施することで、子どもの日常生活とそれを支える生活・発達環境の変容を縦断的に把握してきた。その中で、南里は、学社連携・融合や『総合的な学習の時間』、学校週5日制の導入といった政策展開を背景に、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を提起することで、子どもの日常生活を評価・検証するとともに、生活体験をつくりだす基盤としての地域の共同性による民主的な地域づくりの必要性を指摘してきた。ここには、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、その地域の生活・文化創造の営みを踏まえた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が示唆されている。

表1 調査対象と有効回答数・率

調査対象	種別	対象児				有効回答数	有効回答率
		合計	3歳児	4歳児	5歳児		
幼稚園・こども園	4	590	174	215	201	477	80.8%
保育所	7	523	172	172	179	386	73.8%
調査対象合計	11	1113	346	387	380	863	77.5%

こうした南里の理論的背景には、1970年代から通底する理念として、宮原誠一の「形成と教育」の概念がある。南里は、「形成と教育」の現代的再定位を図るため、「今日の教育の課題としての「形成」への着目は、子どもの教育を担うことが生活・文化の基本的技量や生活のプロセスの中で子ども理解をどれだけ出来たかを確認する<sup>3)</sup>」意図をもち調査研究を実施してきた。つまり、子どもの学力と日常生活体験に関する実証的研究は、子どもの育ちの基盤として家庭や地域の教育力を内包する教育基盤形成のありようについて提起することで、生活体験を子どもの成長・発達の基盤として位置づけようとする志向性を有していたと理解できよう<sup>4)</sup>。

本稿において比較検討の指標とする「2006年調査」は、上述の研究の成果・視点に基づき、「幼児から学童期の発達環境と生活環境の連続性と、幼児期の大人の教育的役割<sup>5)</sup>」を究明するために実施されたものであり、南里が生活体験学習論として提唱してきた「生活の中に教育があり、教育の中に生活がある」ためには、地域の共同性に立脚した教育基盤形成のありようについて、生活と体験・教育の結合を図る視点から再検討するものである。

この「2006年調査」段階においては、学力と日常生活の相関が希薄となる一方で、親の経済状況や学歴・成育歴、そして子育て意識や日常生活状況との関連が、子どもの育ちに色濃く反映されるようになった。そうした変容に対して、南里は、「『社会的生活の全過程』における「形成」の作用が乏しくなり、狭い範囲の目的化された課題達成の学習に特化されてしまう」ことで「生活と学習の乖離が生活のプロセスへの認識を乏しくさせ、家族関係・生活意識・生活体験・人間関係をスキル化」させ、結果的に「能力主義的「格差」によって型にはまった教育を生み出す」と現代における生活体験を生み出す環境の変容を捉えている<sup>6)</sup>。

この南里の指摘から10年が経ち、「下流社会」(2005年)や「格差社会」(2006年)といった用語が出現し、子どもや子育て家庭における貧困(2008年)が社会問題として注目されていく中で、子育て家庭に就労状況や経済的困難を抱え、生活のためには子育てサービスを活用せざるを得ない層が一定程度存在することが明らかになっていく<sup>7)</sup>。

子育て・家庭教育支援は1990年代後半から国家的な重要政策課題として位置づけられるようになり、エンゼルプラン(1994年)、新エンゼルプラン(1999年)から始まり、「次世代育成支援対策推進法」(2003年)、「少子化社会対策大綱」(2004年)の策定へと少子化対策としての子育て支援施策が矢継ぎ早に打ち出されるだけでなく、家庭教育支援は2000年の「教育改革国民会議報告―教育を変える17の提案―」を契機に、2006年の教育基本法改正において、「父母その他の保護者は、子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」と第10条「家庭教育」の新設に至る。

こうした展開は、これまで子育て中の親が主体となって取り組んできた地域子育て支援にも影響を及ぼし、子育ての社会化に向けた取り組みが拡充・制度化される一方で、支援―被支援の関係が確立し、サービス化されたことで、親自身の養育力の向上につながらず、子育ての外部化を進展させてきた。それにより、親自身の親としての自己成長につながる学びの機会や当事者相互のつながりを形成するための接点をより減少させ、子育ての孤立感を一層深めていった。そして、親の孤立感の深まりは、子育てへの社会的関心の高まりと相まって、周囲からの評価を意識し、自己の存在価値を見出すかのように子どもへの過度の期待や、「いい親」を求める社会的価値に呼応するように完璧な子育てを目指す親の姿も散見されるようになっていく<sup>8)</sup>。そして、「2006年調査」からの10年間における子どもの育ちと親の生活状況は、さらに厳しさを増し、子育てへの社会的関心の高まりによる圧力による親自身の子どもの育ちや家庭教育等についての関心を高めることに迫られる一方で、親自身が自らの子育てを振り返り、学び、親として成長するための機会は奪われてきた。そして、その結果、親自身が思うやりたい子育てと現実の子育てとの狭間におけるジレンマを解消できずに葛藤しつつ、日々の生活の中で子育てサービスを消費する親像が推察される。

実際に、家庭教育支援の推進に関する検討委員会報告書『つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～』では、こうし

た問題状況に呼応する形で、方向性の一つとして、「家庭教育を個々の家庭の努力のみに委ねることなく、担い手である親が学んでいくことを社会として支えていく」ことを挙げ、「親の親としての学びや育ち」を支援することも提起されている<sup>9)</sup>。こうした方向性を提起した意図として、検討委員会の副座長でもあった山本は「教育基本法の改正で保護者が「子の教育について第一義的な責任を有する」と明記され、家庭教育における保護者への圧力が強まっていた」ことを挙げ、「社会の構造が家庭教育を困難にしていることを打ち出したことで、親子を支える提言に」との意見を出している<sup>10)</sup>。ここには、「子どもがいるから、親になるわけではない」、「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との考えが基底にあるとともに、子育て・家庭教育支援は、子どものよりよい育ちに向けた「親が親になるプロセスを学習する」ことを支える側面も有することが提起されたのである<sup>11)</sup>。

以上のような社会と子育て・家庭教育支援を取り巻く変化を踏まえ、南里が指摘する「能力主義的「格差」」の発生は、学校教育のみならず、子育てまたは幼児教育・保育の領域においても、子育てに主体的に関わる大人に対してより一層無意識的に浸透し、この10年間に於いて顕著なものへと様相を変えて表出しているのではないだろうか。そこで本稿では、「2006年調査」を比較指標として位置づけ、「2016年調査」を検討することで、子育てを取り巻く社会的変容が幼児の生活行動や親自身の子育て観にどのような影響を及ぼしているかを精緻に把握することを試みた。

(永田 誠)

## 2. 幼児と親の日常生活状況と子育てに関する意識の捉え直し

### (1) 「2006年調査」の成果と課題

「2006年調査」では、子どもの生活力の形成が、子どもの教育問題の重要な要因の一つであると捉え、調査研究を通して子どもの生活環境である日常生活の生活過程分析と、子どもの発達環境をつくり出す大人の家庭・地域における教育的役割の内実を明らかにすることが目的とされていた。幼児期に形成さ

れる必要がある生活の基本的能力について、南里は「豊かさ」の中で育ってきた親世代が、生活意識を持った新しいマニュアル世代ゆえに、子育てに対して多様な困難を抱えており、幼児期からつらなる学童期においてその形成がなされないまま学習能力の形成が求められていることを指摘している。そして、実態としては親の意識は、子どもの学習スキルの獲得に重点が置かれるとともに、生活の利便性・効率性を優先したマニュアル・バーチャル化した日常生活になりつつあるのではないかと指摘する。

具体的には、南里は、「2006年調査」の結果を踏まえ、幼児とその親の日常生活の特徴として、次の6点に整理している<sup>12)</sup>。

- ①睡眠をはじめとする基本的な生活習慣の確立については、夜型化・深夜化の傾向にある。
- ②大人の生活時間が子どもの生活時間に影響している。
- ③食や消費生活行動については、親は自覚的に手間をかけた行動を行っているものの、内実は外部化し、市場主義が浸透している。
- ④親子遊びについては、親の配慮が見受けられるが、遊びを通じた親子の基本的信頼関係の構築や家庭における幼児と親の学びのための機会は希薄化している。
- ⑤幼稚園、保育所に対する子育ての委託化、サービス化が進んでいる。
- ⑥親の子育てへの意識は、親自身の家庭・社会における生活行動や意識と相関をもつ。

これらの要因として、1)「豊かさ」の中で育ってきた親や保育者世代に子育ての困難さが多様な場面で表出していること、2) 幼児期から学童期にかけて、生活の基本的能力が未習熟なまま学習能力の形成が求められ、生活力と学習能力の相互発達に齟齬が生じていることの2点を挙げている。その背景として、社会の多機能化、家庭生活の外部化、家庭・地域での関係性の希薄化、教育のサービス化、子どもと大人の関係性の変容、社会参加・生活経験の個人差などを指摘し、それが社会認識の差や学歴・経済力とは異なる階層分化として表れていると論及する<sup>13)</sup>。このように、「2006年調査」段階においては、子どもの発達の基盤は家庭であるということを前提しつつも、「豊かさ」の中で育った世代の子育て状況

や意識は変化を遂げ、市場化に最も馴染むことが望ましくない領域である教育や子育てにおいてもサービス化が浸透し、学歴志向が進む一方で、時に親の子どもや子育てへの無関心さが指摘されている。

しかし、先述の通り、子どもや子育て家庭における格差や貧困が社会問題化する中、今日における子どもの生活実態については、10年前と同じ視点では捉えられない状況も生じているのではないだろうか。物質的な「豊かさ」を享受してきた時代から、子どもの貧困が深刻化する今日においては、物質的にも精神的にも生活しづらい層が一定数存在しているであろう。

## (2) 「2016年調査」における日常生活状況把握の視点

今日における子育て世帯の家族構成や親子の日常生活そして、親の子どもへの関わり方については、この10年で大きく変化を遂げている。例えば、夫婦と未婚の子どもだけの世帯は、この10年で減少傾向にある一方、ひとり親と未婚の子どもだけの世帯は増加傾向にある<sup>14)</sup>。また、子どもの相対的貧困率は1990年代半ば頃からおおむね上昇傾向にあり、中でも子どもがいる現役世帯の相対的貧困率は2012年度で15.1%、そのうち、ひとり親世帯の相対的貧困率は54.6%と、大人が2人以上いる世帯に比べて非常に高い水準となっている<sup>15)</sup>。子どもの相対的貧困率が上昇傾向にあるということは、十分な所得を得るだけの職に就くことができず、厳しい経済状況の中で子育てをせざるを得ない家庭が増えてきていると理解できる。また、増加傾向にある児童のいるひとり親世帯数<sup>16)</sup>や生活保護を受給する母子世帯数<sup>17)</sup>からも、要支援の家庭はより一層進んできていることが推察できる。こうした家庭の状況から、長時間労働やダブルワークのため、保育時間の延長が必要となり、家庭や子どもに向き合う時間や精神的余裕がもちづらい家庭が増えてきているのである。

こうした親の就労状況や家族形態の変化により、親の生活時間や子どもに対する教育観は、多様なものとならざるを得ない状況ともなっている。加えて、物理的・精神的な困難さを何らかの形で抱える家庭にとって、日々の生活を維持することに終始し、子育てに関心を払うことすら難しい状況にと追

い込まれている家庭も少なくないだろう。

家庭での子育ての重要性を十分に理解しつつも、そのための生活基盤が保てない状況にある世帯が少なからず存在してきている中で、これまでの保育制度が前提としてきた家族モデル自体が標準とは言い難いものとなっている。

このように、今日の子育て家庭の状況として、自覚的に手間暇かけた子どもへの関わりについて意識はありつつも日々の生活をどうやりくりするかに関心が向き、日々の生活自体が困窮していく中で、家庭が有する子育ての基本的機能がそぎ落とされ、単体の家庭だけでは子育てそのものが成立し難い状況が生み出されてきた10年間であるとも捉えられよう。そうした生活状況が就学前の子どもの生活にどのように表出しているのか、そして、親の子育て意識はどのように変容しているのかを明らかにするとともに、子育ての基本的機能を社会においてどのように担保していくのかを再検討することが求められる。よって、「2016年調査」では、今日における幼児の日常生活と親のかかわりを10年間の社会変化を背景に置きつつ、親と子どもの生活実態とその要因を検討する。

(大村 綾)

## 3. 調査結果の分析と考察

就学前の子どもとその家庭の生活状況を把握するという調査目的から、幼稚園・保育所等に通う3歳児以上の子どもの保護者を母集団として設定し、標本抽出による調査を行った。標本選択においては、「2006年調査」と同様に、佐賀・福岡・大分の3県で調査を行った。ただし、「2006年調査」では、幼稚園に就園する幼児の保護者がサンプルの中心であったが、母集団の構成では約半数が保育園に就園していることや、横断的分析のために生活体験に取り組む園を一定以上含むことを考慮し、今後の縦断調査実施の可能性も念頭に置きサンプルの構成を改めた。

なお、「2006年調査」との統計的比較に耐えられるよう、幼稚園児の保護者に必要なサンプルサイズを計算し(条件:誤差5%以内、信頼度95%等)385名以上との結果であったことから、回収率80%を想定してサンプルサイズを決定した。そのうえで、保

育園児の保護者も同数以上となるように調査園を選定し、調査設計を行った。

分析には SPSS ver.21を用い、順位尺度には、マンホイットニー検定を用いた。名義尺度には、クロス集計表を用いた $\chi^2$ 乗検定（正確確率検定）を用いた。相関係数については、スピアマンの順位相関を用いた。なお、検定にあたっては、「不規則」、「未記入」、「日中寝ている」等の順位尺度と認められない項目については除外して行った。

また、調査対象の認定こども園は、幼稚園からの変更であり、現状においては、調査対象の基準である満3歳児以上の子どもにおいては1号認定の子どもが多く在籍していることから、今回は種別ごとの表記の際には、幼稚園と同様のカテゴリーにて行った。ただし、園種別の分析においては除外し、幼稚園・保育所のみにて分析を行った。

**(1) 子どもと保護者の睡眠時間について**

まず、図2に保護者の就床時刻、図3に保護者の起床時刻を示す。

保護者の平均睡眠時間は、「2006年調査」では7時間5分、「2016年調査」7時間10分となっており、「2006年調査」と「2016年調査」を比較すると、保

護者の睡眠時間は延長している傾向がみられる。就床時刻に関しては、「2006年調査」は午後11時台、「2016年調査」は午後10時台の就床が最も多くなっており、平均として、「2006年調査」は午後11時19分、「2016年調査」は午後11時5分となっており、保護者の就床時刻は有意 ( $p<.001$ ) に早まっていた。また、保護者の起床時刻としては、「2006年調査」「2016年調査」ともに半数以上が午前6時台に起床していた。保護者の平均起床時刻は、「2006年調査」では午前6時24分、「2016年調査」では午前6時15分となり、「2006年調査」と「2016年調査」を比較すると、保護者の起床時刻は有意 ( $p<.001$ ) に早まっていた。

図4に子どもの就床時刻、図5に子どもの起床時刻、図6に子どもの寝起きの様子を示す。

子どもの就床時刻は、「2006年調査」「2016年調査」ともに半数以上が午後9時台に就床しており、平均就床時刻は、「2006年調査」では午後9時16分、「2016年調査」では午後9時17分であった。子どもの起床時刻に関しては、「2006年調査」では午前7時台の起床が最も多くなっていたが、「2016年調査」では午前6時台の起床が最も多くなっており、おおむね、「2006年調査」では午前7時16分、「2016年調

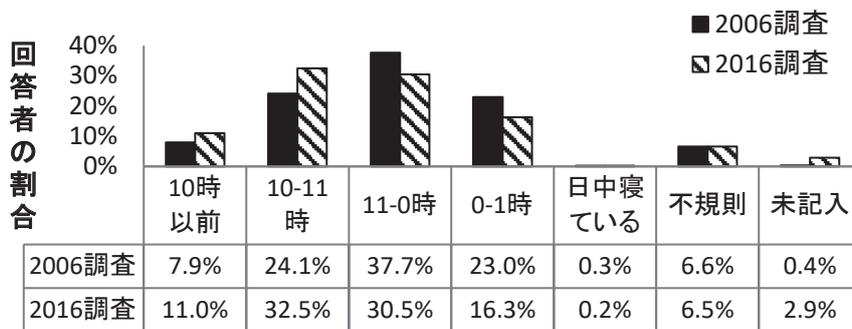


図2 保護者の就床時刻

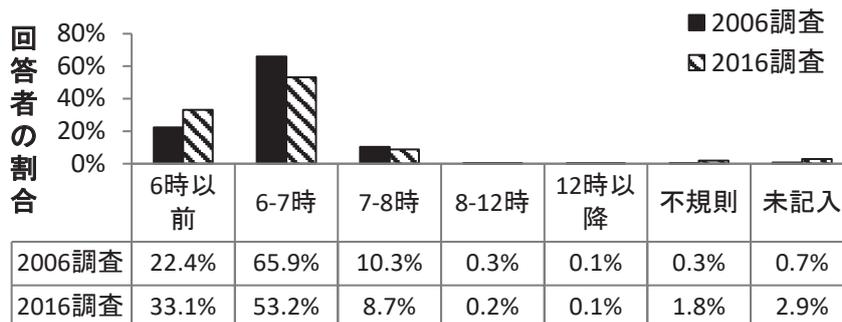


図3 保護者の起床時刻

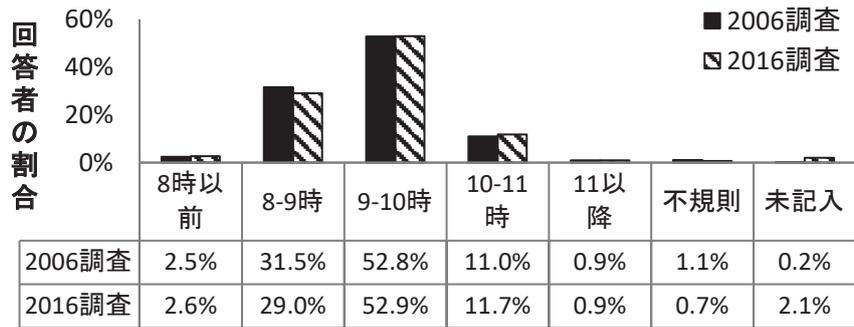


図4 子どもの就床時刻

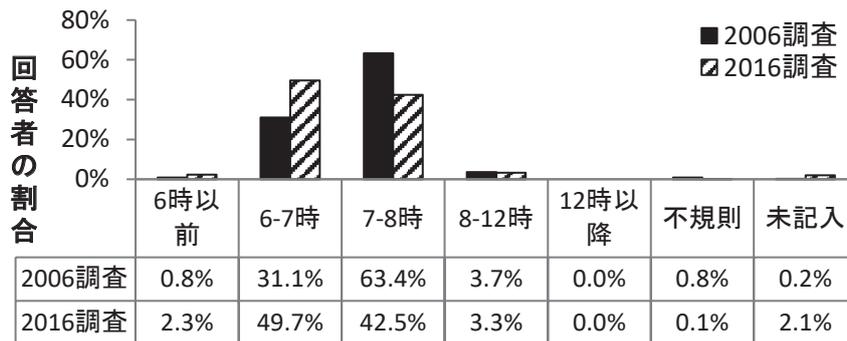


図5 子どもの起床時刻

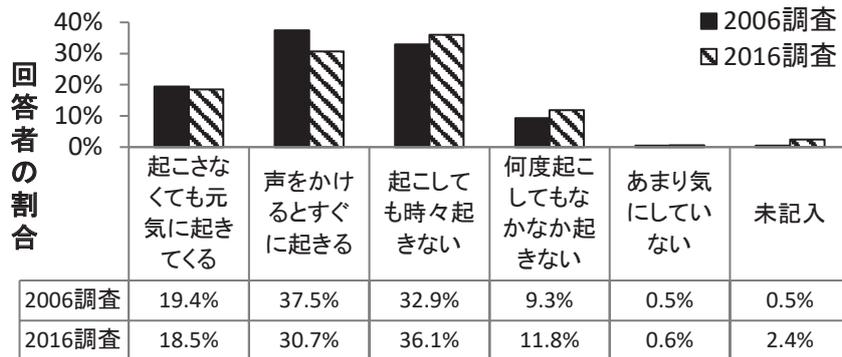


図6 子どもの寝起きの様子

査」では午前7時2分となっており、起床時刻は有意 ( $p<.001$ ) に早まっていた。子どもの平均睡眠時間は、「2006年調査」では10時間、「2016年調査」9時間45分となっており、「2006年調査」と「2016年調査」を比較すると、子どもの睡眠時間は短縮している傾向がみられる。子どもの就床時刻の変化は有意差としては認められなかったが、起床時刻は早まったことによって睡眠時間が短縮していると解釈でき、寝起きは有意 ( $p=.013$ ) に悪くなるという結果につながったと推察される。

保護者の就床時刻、起床時刻の有意な前進は、『2015国民生活時間調査』でも指摘されているように、ここ10年ほどの間に日本全体のライフスタイル

が「早朝化」している傾向がみることができる。また、起床時刻、就床時刻ともに、分布のばらつきが大きくなっており、起床時刻では「2006年調査」では、標準偏差が36分であったものが、「2016年調査」では41分と大きくなっており、保護者の生活時間が10年間で多様になってきたことが、子どもの睡眠時間にも影響を及ぼしていることが推察できる。

## (2) 子どものあいさつと家庭生活の関連

図7には、子どもからよく聞かれるあいさつに関する結果を示した。「2016年調査」では、「おはよう」、「いただきます」、「ありがとう」等が多く回答されていた。ただ、多くの項目で、「2016年調査」

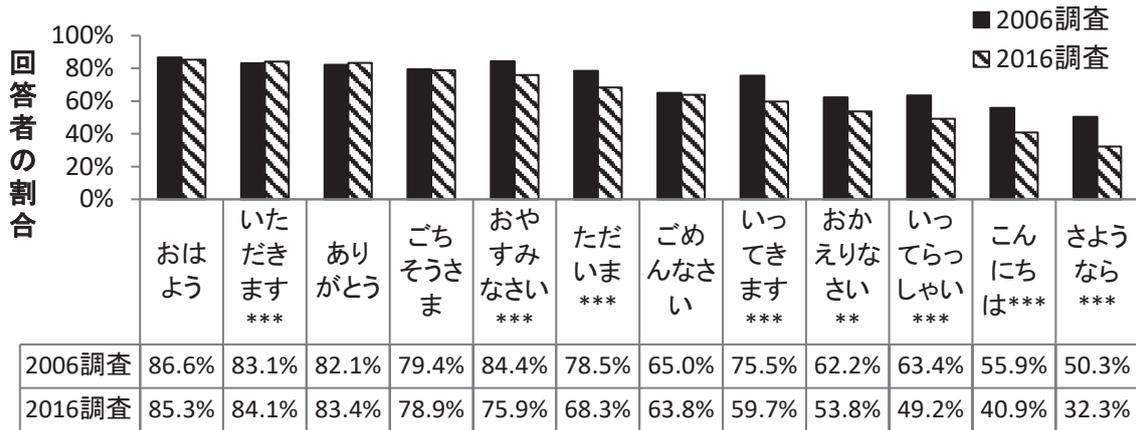


図7 よく聞かれるあいさつ

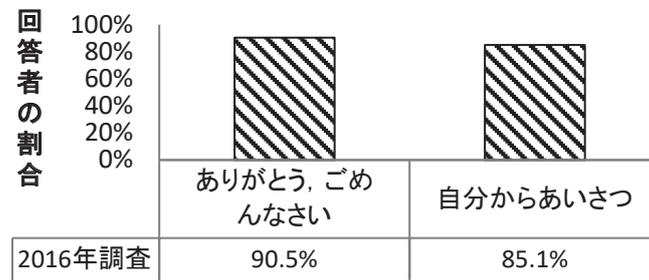


図8 小学校卒業までに身につけてほしいこと

は、「2006年調査」よりも有意に減少しており、減少の大きかった項目としては、「いただきます」、「いってらっしゃい」、「ただいま」といった外出や帰宅時のあいさつが多く見られた。これは、核家族化・少子化の影響により、同居者が減少したことに伴い、10年間で家族間でのコミュニケーションの量が減少していることが考えられる。

また、図8には保護者が小学校卒業までに身に付けて欲しいと思っていることを示したが、多くの保護者は、子どもに対して小学校卒業までには、「ありがとう、ごめんなさいを言える」(90.5%)、「自分からあいさつする」(85.1%)ことを願っている保護者の意識も確認できた。

これらの結果から、保護者はあいさつを意識しているにも関わらず、実際の子どものあいさつは減っていることから、子どもの行動変化の要因には、保護者の意識だけではなく、10年間に生じた勤務時間の多様化や保育時間の長時間化、コミュニケーション機会の減少等の社会状況の変化などの影響も考慮することが必要であると考えられる。

### (3) 家庭と幼稚園・保育所における子どもの教育に関する役割意識

図9には家庭で教えていること、図10には幼稚園・保育所で教えられていることを示した。なお、図9ならびに図10については、「2016年調査」の幼稚園に通う子どもの保護者と、保育所に通う子どもの保護者の結果も合わせて示した。

家庭で教えていることでは、「2016年調査」は、「2006年調査」と比較すると、「整理整頓」以外の全ての項目で有意に「家庭で教えている」という回答が増加していた。その内訳を子どもの就園先である幼稚園と保育所とで比較すると、全ての項目で幼稚園に通う子どもの保護者の方が有意に「家庭で教えている」との回答が多かった。このことから、「2006年調査」と比較して、「2016年調査」で増加しており、特に、幼稚園の保護者の方が家庭教育を行っているという意識が高い傾向が見られた。

幼稚園・保育所で教えられていることでは、「2006年調査」と「2016年調査」を比較すると、全16項目中8項目において有意に回答が増加していた。また、幼稚園・保育所で教えられていることの

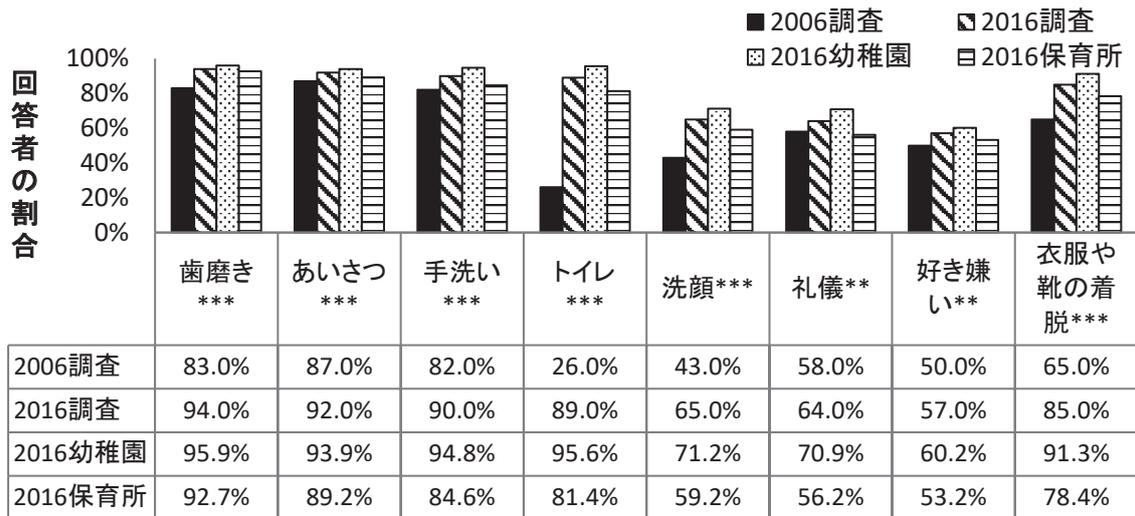


図9-1 家庭で教えていること

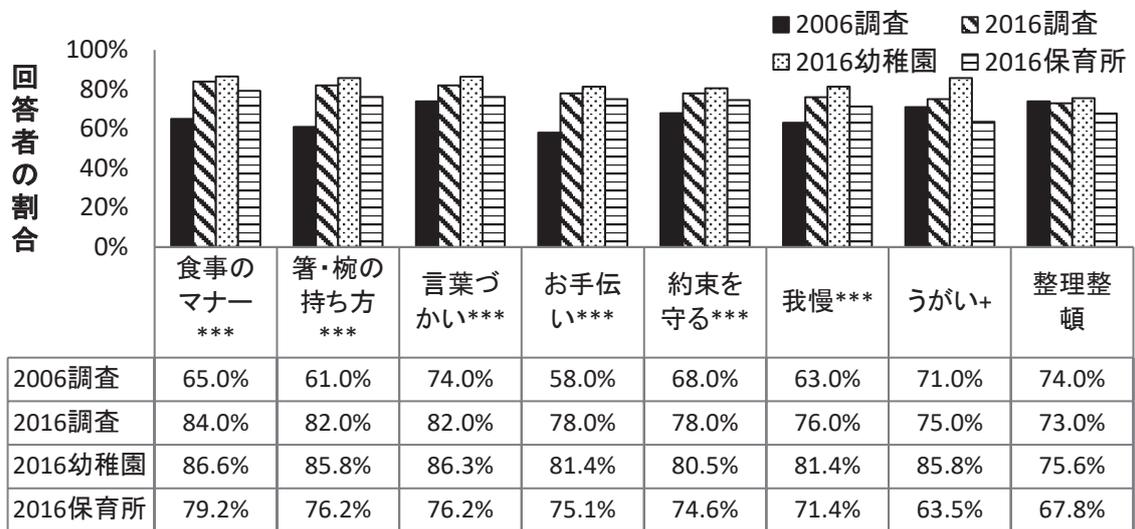


図9-2 家庭で教えていること

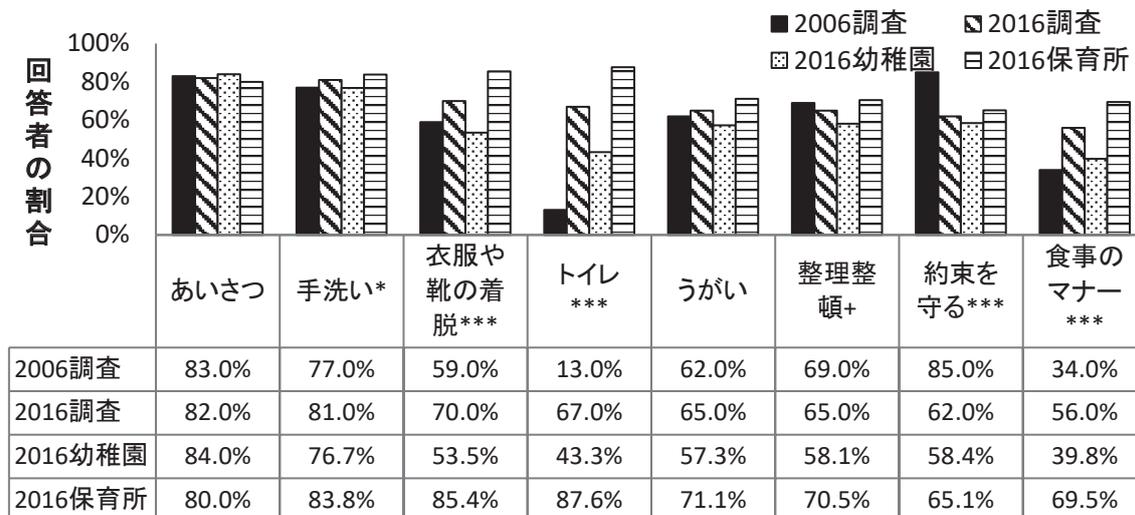
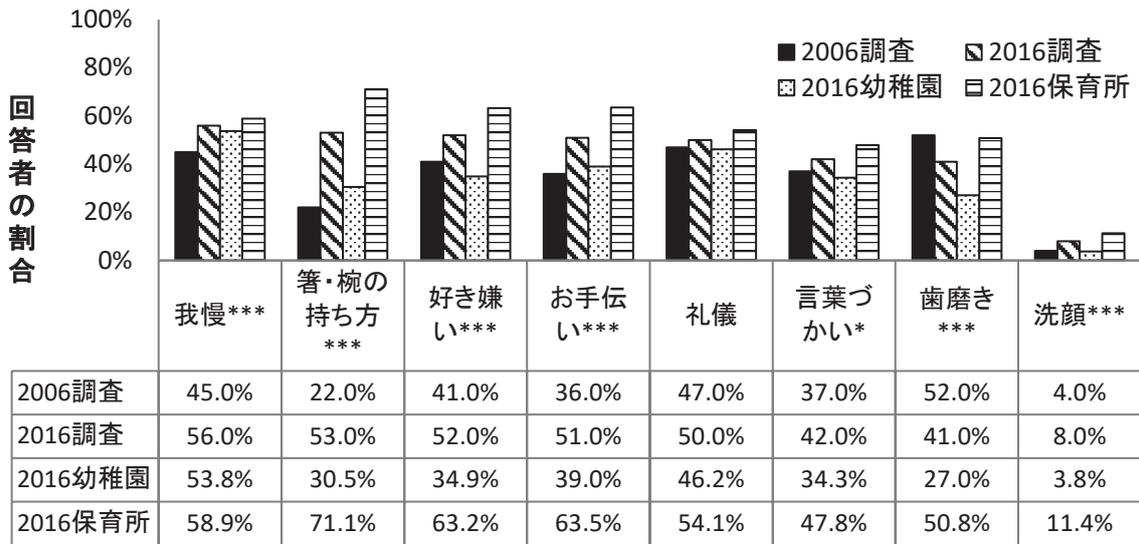


図10-1 幼稚園・保育所で教えられていること



注：\*\*\*p<.001 \*\*p<.01 \*p<.05 +p<.10

図10-2 幼稚園・保育所で教えられていること

平均回答数は、「2006年調査」では7.7 (±3.8) 項目、「2016年調査」9.0 (±4.2) 項目となっており、10年間で標準偏差が大きくなっている。

この幼稚園・保育所で教えられているという設問には、実際には園で取り組まれていたとしても、保護者のニーズを満たすものでなければ、教えられているとは認識しないという親の保育理解や役割認識を問うものであり、このことから、保護者の幼稚園・保育所に対する理解やニーズが10年間で多様化している可能性も考えられる。

加えて、家庭で教えていること、幼稚園・保育所で教えられていることに共通して、幼稚園に通う子どもの保護者と、保育所に通う子どもの保護者で回答が有意に異なっていた。「2006年調査」と「2016年調査」では、サンプル集団の特性も異なることから、10年間の変化とサンプルの違いによる差異をより明確にするためには、全体的傾向の分析だけでは不十分であると思われる。今後は10年間の変化をより精緻に分析することや回答項目間の関連性の検討など詳細な分析を行う必要がある。

(菅原 航平)

#### 4. 全体考察 ー本研究の成果と課題ー

本稿では、幼稚園・保育所等に就園する3歳児以上の幼児の保護者863名を対象とした「2016年調査」の結果について、「2006年調査」との比較すること

により、幼児とその親の基本的な生活習慣や生活状況、子育てに対する親の意識変化を考察した。その結果、次の3点の傾向が明らかとなった。

1点目は、親の生活時間の「早朝化」である。『2015国民生活時間調査報告書』にも指摘されるように、親の長時間労働と働く時間の「早朝化」の影響を受け、家庭における生活時間の「早朝化」が示された。この「早朝化」の傾向によって、子どもの早起きは若干ではあるが進んでいるものの、子どもの睡眠時間の改善に繋がっておらず、短眠化が進み、寝起きの様子も決して良好とは言えない状況が確認された。その上で、今回の調査結果からは、起床ならびに就床時刻の散らばりも確認でき、全体的に「早朝化」しつつも、その内実は早く就寝する(できる)層とそうではない層とに分かれ、差が広がりがつあることが明らかとなった。これらの結果からは、厳しさを増していく親や家庭の生活状況に大きく影響を受けつつ、子どもの生活時間が確立される実態が見て取れる。

2点目は、子どもから聞かれるあいさつの言葉の減少傾向である。実際に、「子どもからよく聞かれるあいさつ」(図7)では、多くの項目で「2016年調査」が「2006年調査」よりも有意に減少していた。特に、減少の大きかった項目として、「いってきます」、「いってらっしゃい」、「ただいま」といった外出や帰宅時のあいさつが含まれていた。調査対象者

の家族構成として、「2006年調査」では祖父との同居率が11.7%、祖母との同居率が16.8%であったのに対し、「2016年調査」では祖父との同居率は8.6%、祖母との同居率は12.4%と減少していたことから分かるように、家族構成が縮小化していく中で、家族間で「いつてらっしゃい」や「さようなら」といった日常的に挨拶を交わす機会や相手が減ってきていることが明らかとなった。また、地域との関係性も希薄となり、家族以外の他者とのかかわりが限られたものにならざるを得ない状況の一方で、社会からの要請に呼応する形で、子どもにはあいさつや礼儀、言葉づかいといったコミュニケーション能力を身に付けさせたいという親の想いも見て取れた。こうした社会と家族の変化に伴う親のニーズを踏まえ、就学前の子どもの社会的なかわりの場としての幼稚園・保育所の在り方も問われてきているのではないだろうか。

3点目は、家庭ならびに幼稚園・保育所の教育的役割に対する親の意識と行動の葛藤である。「家庭で教えていること」(図9)にも示されたように、ほぼ全ての項目で「2006年調査」よりも数値は高くなっており、この10年間に於いて、必ずしも親が子どもの育ちに対して関心が希薄になっているとは言えないという結果が示された。一方で、「幼稚園・保育所で教えられていること」(図10)にも示されたように、「2006年調査」と「2016年調査」を比較すると、全16項目中8項目において有意に回答が増加していたこと、そして、幼稚園に通う子どもの保護者と、保育所に通う子どもの保護者で回答が有意に異なっていたことから分かるように、生活時間が長くなる保育所への期待が大きくなっていることが確認された。具体的には、20ポイント以上保育所の方が高かった項目を見ると、「トイレ」(+44.3)、「箸やお椀の持ち方」(+40.6)、「衣服や靴の着脱」(+31.9)、「食事のマナー」(+29.7)、「好き嫌いをなくす」(+28.3)、「お手伝い」(+24.5)、「歯磨き」(+23.8)となり、排泄や食事、衣服の着脱といった養護に関する内容が多く挙げられていた。この背景には、親の就労等を要因とした保育を必要とする家庭の子どもにおいて、前述の「早朝化」傾向などに見られるように、親の就労環境が厳しさを増す中で、園での生活時間が長時間化することで、必

然的に保育所における子どもの生活支援に対する期待と機会が多くなっていると考えられる。

したがって、「家庭で教えていること」(図9)「幼稚園・保育所で教えられていること」(図10)の両設問から得られた結果からは、親が子どもの育ちや保育・教育に対する関心は高く有しているものの、実際に生活においては関わりたくても関わる時間が確保できないというジレンマを感じる状況に置かれていると捉えられよう。こうした結果からは、子どもの育ちの歪みの原因を家庭や親に求め、その啓発として家庭教育における親の教育的役割や家庭教育の重要性をいくら喧伝したとしても、子育て中の親にとっては、もはやこれ以上、担うことができない状況にまで追い込まれている親も少なくないのではないだろうか。また、そうした親や家庭への責任追及は、生活と子育ての両立に追われている親にとって子育てのハードルをより一層高めるとともに、それに到達することができない失望感・無力感へと、ますます追い込むことへとつながりかねないことも危惧される。

最後に、本稿においては、質問紙調査の結果について「2006年調査」との比較を通して、10年間の変化を概観していった。「研究の目的と方法」でも述べた通り、この10年間は、子育て・家庭教育支援の制度的変化のみならず、その基盤となる家庭自体にも大きく影響を与え、それが幼児・親の日常生活ならびに子育ての意識や行動にも影響を与えるものとなってきている。それにより、子育てに主体的に関わる大人を中心に、教育的関心は高まりつつも、実際にそれを実現することができる層と、それが困難な層とに分断され、「能力主義的「格差」」が一層顕著になっていることも、部分的ではあるものの、本稿で取り上げた調査からは看取することができた。そうした現状を踏まえ、幼稚園・保育所における子育てにおける社会的機能をどのように再構築していくか、そして、子育てに親たちがどのような役割を担い、困難な状況に直面した際に、親や保育者とのように連帯し、乗り越えていくことができる関係を築いていくかといった社会的共通資本としての子育てという営為の再検討が求められているのではないだろうか。

その一方で、調査自体の課題も明らかとなってき

た。

1点目は、調査対象園全体を統計処理した際に、散らばりがあったことである。対象園全体を統計処理したことにより、各園や親の個別的状況が相殺されてしまい、その事実が見えにくくなったと考えられる。また、園毎にその経時変化の現れ方に差異があることも推察され、その現れ方や項目等にも注視することが必要であろう。

2点目は、家庭の在り方や子育てに対する幅広い価値観が混在する中で、親の意識や認識についてはより内部に隠されたものとなりつつあるという点である。前述した通り家族形態の変化、親の就労状況の変化、経済的な状況の変化などから、様々な保育・子育て支援サービスが生まれ、子どもの生活を取り巻くあらゆる場面において外部化が進行している。そうしたサービスを楽しむことによって、外形的には多様性の差異が見えにくくなり、子育ての問題や困難はより潜在化していると考えられる。

以上を踏まえ、今後は対象園毎の検討をすることで、個別に生じている課題等についてより詳細な分析を行う必要がある。

(大村 綾・永田 誠)

## 謝辞

本研究にご協力いただきました幼稚園・保育所等11園の園長、教職員、そして保護者の皆様に厚く御礼申し上げます。

## 付記

本研究は、科学研究費助成事業（基盤（C））一般「子どもと親の学びを生み出す発達資産としての生活体験を育む「地域家庭教育支援」」（課題番号：15K04309）の一環として実施した研究成果の一部である。本論文にあたっては、執筆者3名に上野景三（佐賀大学大学院教授）を加えた4名の共同研究グループでの議論をもとに執筆したものである。

## 引用参考文献

- 阿部彩『子どもの貧困—日本の不公平を考える—』岩波新書 2008年  
 本田由紀『「家庭教育」の隘路—子育てに強迫される母親たち』勁草書房 2008年

家庭教育支援の推進に関する検討委員会「つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～」2012年

国立社会保障・人口問題研究所「世帯類型別被保護世帯数及び世帯保護率の年次推移」2016年 <http://www.ipss.go.jp/s-info/j/seiho/seiho.asp> (最終閲覧日：2016年9月6日)

厚生労働省「ひとり親家庭等の現状について」2015年、<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000083324.pdf> (最終閲覧日：2016年9月6日)

南里悦史『子どもの生活体験と学・社連携—生活環境と発達環境の再構築—』光生館 1999年

南里悦史『改訂 子ども生活体験と学・社連携—生活環境と発達環境の再構築—』光生館 2001年

南里悦史他『平成17年度～平成18年度科研費研究基盤研究C(1)「幼児・学童期の家庭・地域における生活過程分析と大人の教育的役割についての研究」研究成果報告書』2007年

南里悦史編著『教育と生活の論理—子どもの生活力とおとなの教育力—』光生館 2008年

NHK放送文化研究所「2015国民生活時間調査報告書」2016年

大日向雅美『「子育て支援が親をダメにする」なんて言わせない』岩波書店 2005年

酒匂一雄・南里悦史『子どもの発達と日常生活—学力と人格を育てる—』ぎょうせい 1984年

## 注

- 1) 「子育てと家庭生活に関する調査」は、平成17年度～平成18年度科研費研究基盤研究C(1)「幼児・学童期の家庭・地域における生活過程分析と大人の教育的役割についての研究」(研究代表者：南里悦史)の一環として実施されたものである。この調査結果の詳細については、南里他(2007)を参照。
- 2) 本調査では個人情報保護や対象園の負担等を考慮し、調査用紙の配布は対象となる園児数に応じて行った。そのため、対象数には同園に在籍するきょうだい児も含んだ数となっている。
- 3) 南里悦史「家庭・地域における子どもの生活過程分析と大人の教育的役割との相関についての今日的視点」、前掲1)、p20
- 4) 南里らの調査研究の成果については、酒匂・南里(1984)、南里(1999)(2001)(2008)に詳述されているので、参照されたい。また、同様の研究課題関心のもと、平成17年度～平成18年度科研費研究基盤研究C(1)「幼児・学童期の家庭・地域における生活過程分析と大人の教育的役割についての研究」(研究代表者：南里悦史)においても、幼児と児童ならびにその保護者への質問紙調査を実施している。
- 5) 南里悦史「研究調査計画の目的と方法」前掲1)、p6
- 6) 前掲3)、p12-p13

- 7) 日本における子どもと子育て家庭の貧困に関しては、阿部彩『子どもの貧困—日本の不公平を考える—』岩波新書 2008年などを参照のこと。
- 8) 子育て支援のサービス化の問題については、大日向(2005)などを参照のこと。また、現代における若い世代の子育ての意識や価値意識に関しては、本田(2008)などに詳しい。
- 9) 家庭教育支援の推進に関する検討委員会(2012) p13
- 10) 山本健慈「家庭教育が困難な時代の家庭教育の在り方を提起」『遊育』2012年を参照。
- 11) 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—」山本の発言より(2012年1月28日)このシンポジウムの詳細については、永田誠「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—」」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第13号 2013年 p103-p107を参照。
- 12) 南里他(2007)「第I部 幼児・学童期の生活現実と大人の教育的役割への視点」ならびに「第II部 調査結果の概要」をもとに報告者が整理。
- 13) 永田誠「I-3 幼児の発達と子育てに関する課題」南里他(2007) p36
- 14) 厚生労働省大臣官房統計情報部『グラフでみる世帯の状況 平成26年国民生活基礎調査(平成25年)の結果から』(2014) p6を参照。
- 15) 内閣府『平成27年版子供・若者白書』(2016)を参照。なお、大人が二人以上いる世帯の子どもの相対的貧困率は12.4%。
- 16) 厚生労働省(2015)によると、母子のみ世帯が2006年は71.1万世帯だったのに対し、2012年は82.1万世帯に増加している。
- 17) 国立社会保障・人口問題研究所(2016)によると、2006年に92,609世帯だった生活保護を受給する母子家庭が2013年には111,520世帯に増加している。

# 沖縄県における離島を活用した体験活動の効果

— テキストマイニングを用いた分析 —

平野 貴也\*

## Effectiveness of Experiential Activities on Remote Islands in Okinawa Prefecture

— An analysis using the Text mining approach —

Hirano Takaya\*

**要旨** 本研究は沖縄県における離島体験促進活動に参加した児童の自由記述回答についてテキストマイニングの手法を用いて分析し、児童が活動によって得たものを明らかにすることを目的とした。47小学校の児童2,926名から得られた自由記述の回答を計量テキスト分析プログラム KH-Coder によって分析を行った。抽出された総抽出語250,276語のうち、82,853語を分析に用い、異なり語4,859語、15,163文、段落2,526であった。

自由記述の内容は、言説分析によって「環境」「生活」「体験内容」「対人関係」「学び」「気づき」の6クラスターに集約することができた。これらは互いに関係しあっており、複数の要因が影響し合っていることがわかった。離島体験交流促進活動を通じて児童はさまざまな学習効果を得ており、ライフスキルやコミュニケーションスキルにつながる教育的、社会的な効果を確認できた。宿泊形態、プログラム内容などによって比較検討を行うことで、その効果をさらに明確化できると思われた。

**キーワード** 体験活動 小学生 離島 テキストマイニング

### 1. はじめに

中央教育審議会(2007)は体験活動を「体験を通じて何らかの学習が行われることを目的として、体験する者に対して意図的・計画的に提供される体験」と定義している。また2013年に開催された教育再生会議では「様々な体験活動を通じて、子供の社会性、感性を養い、視野を広げるために学校は子どもたちの成長段階や地域の実情を踏まえ、すべての学校段階において体験奉仕活動を実践する。小学校で、一週間の集団宿泊体験や自然体験活動、農林漁業体験活動を実施する」といった活動内容について具体的な提言がなされた。さらに中央教育審議会(2013)ではこうした活動の効果として「青少年の

体験活動の定義・意義・効果について」の中で生活・文化体験活動、自然体験活動、社会体験活動などの体験活動を通じて社会を生き抜く力の養成、自然や人とのかかわり、規範意識・道徳心等の育成等を挙げている。

文部科学省は「豊かな体験活動推進事業」のひとつとして「自然の中での長期宿泊体験事業」を実施しており、「農山漁村におけるふるさと生活体験推進校」を指定して農山漁村における長期宿泊体験・自然体験活動を実施している。これらの活動を評価するために文部科学省が推進校の教員に対して実施した調査(2009)では「人間関係・コミュニケーション能力」、「自主性・自立心」、「マナー・モラ

\*公立大学法人 名城大学

連絡先：〒905-8585 沖縄県名護市為又1220-1

TEL 0980-51-1100 E-mail: t.hirano@meio-u.ac.jp

ル・心の成長」、「子どもたちに与えた客観的影響」などの項目に農山漁村を活用した体験活動の教育効果が見られている。また体験活動との関連が一般にあまり意識されていないいじめ、不登校等の問題行動にも効果が認められるなど、宿泊体験が全体として多様な効果を期待できる取組であったと報告している。ただ評価結果は妥当としながらも、プログラム内容を反映した質問項目を作成することや評価の時期を明確にする必要性などを課題として挙げている。また2010年に実施された農山漁村を活用した長期宿泊体験活動の教育効果ではプログラムによって効果が異なることや1つのプログラムにかかる時間の目安が検討されているが、事前事後の指導内容や設問項目のあり方などが課題として挙げられている(2010)。

これまでに多くの研究者によって体験学習の効果や効果的な実施方法についての知見が得られているが、体験活動が多くの場合、自然体験、宿泊体験、生活体験、職場体験などの活動が単一の活動として実施されるのではなく、複合的なプログラムとして実施されていることが体験活動の評価を難しくしている要因の一つであると考えられる。例えば、前述の「豊かな体験活動推進事業」の活動事例では農山漁村に出向き、事前体験活動、農林漁業にかかる作業体験、児童が協力し合わなければ解決できないような課題性を持たせた活動、児童の自治的な話し合いの時間、現地の人々との交流を実施し、宿泊体験を併せて実施する活動事例が示されている。ただ多様な活動から生み出される効果は多岐にわたり、どのような活動によって、その効果が得られているのか特定することは困難である。つまり、より児童にとって効果的な体験活動を作り上げていくうえで一つ一つの体験活動の効果を測定することも大切なことではあるが、プログラム全体を通じて児童がどのような影響を受けているのか比較、検討する必要があると考えられる。

沖縄県には160の島々が点在し、39の有人離島がある。沖縄県では体験活動が持つ教育効果の活用と離島の理解促進を目的に、2010年から離島体験交流促進事業を展開している。沖縄本島の小学校5年生が県内の離島に2泊3日滞在する活動であり、プログラムは離島の環境によって変化するが、自然・

歴史・生活文化・生業を体験し、島の児童・生徒や住民と交流するという体験活動が特徴のプログラムである。2015年に離島体験交流促進事業の体験活動(離島体験交流促進活動と表記)に参加した2小学校(194名)に対して実施した調査では、活動の教育効果として20項目からなる「自主性」「対人関係」「協調性」「自己統制」の4つの因子が得られ、参加前後では特に「自主性」と「自己統制」に有意な差が見られた。またすべての項目で平均得点が増加しており、参加前後で変化が見られた(平野、2017)。

参加する学校、受け入れる離島が年々増加しており、参加する側と受け入れる側の双方がともに児童への効果を実感しているためであるが、離島体験交流促進活動は沖縄県における独自の取り組みである。これまでの研究の蓄積が少なく、他県における同様の取組も見られないため、その教育効果や児童に与える影響について慎重に検討する必要がある。前述の平野(2017)でもより精度の高い調査を実施する上で尺度構成と質問項目を再検討するという課題が得られている。そこで本調査では離島体験交流促進活動において児童の感じていること、学んだことをより深く、より広く調査すべく、自由記述を設け、言説分析を行うこととした。

## 2. 調査の目的

本研究は、沖縄県における離島体験交流促進活動の効果をテキストマイニングの手法を用いて明らかにすることを目的とする。

表1 参加者の属性

項目	区分	人数	
		(n=2926)	%
性別	男性	1472	50.3
	女性	1454	49.7
教育地区	国頭	347	11.9
	中頭	1235	42.1
	那覇	412	14.1
	島尻	932	31.9
学校規模	小規模	260	8.9
	中規模	1197	40.9
	大規模	1469	50.2

項目	区分	人数 (n=2926)	%
宿泊形態	ホテル・民宿	846	28.9
	民泊	1790	61.2
	民泊・ホテル併用	290	9.9
県内離島への 訪問回数	なし	1122	38.3
	1回	677	23.2
	2回から4回	725	24.8
	それ以上	402	13.7
活動を実施した 離島の訪問回数	なし	2370	81.0
	1回	400	13.7
	2回から4回	115	3.9
	それ以上	41	1.4

### 3. 調査概要

#### 1) 対象

2015年6月から12月にかけて離島体験交流促進活動に参加した47小学校の児童3,356名を対象とし、2,926名から児童から有効回答(87%)が得られた。派遣された離島は19離島22地区であった。沖縄県本島の教育地区は4つに分類されるが、中頭地区18校1,235名、島尻地区15校932名と多くの児童が対象となり、国頭地区は11校347名と少なかった。また学校規模は1学年のクラス数または在籍数によって分類し、1クラスまたは1学年40名以下は小規模校、2クラスまたは80名以下は中規模校、それ以上は大規模校とした。対象となった学校自体の数はほぼ同数であったが、在籍する児童数の関係から大規模校50.2%、中規模校40.9%が対象となった。宿泊形態は民泊が61.2%と最も多く、民泊とホテル泊を併用する併用型が9.9%と少なかった。

なお本島以外の離島を61.7%の児童が訪れたことがあり、19%の児童が活動を実施した離島に別の機会に訪れたことがあった。

#### 2) 調査方法

調査は沖縄県旅行・観光事業協同組合と株)カルティベイトの共同企業体を通じて各校に依頼された。各参加校にて活動終了後1週間を目安にクラス単位で調査用紙の配布・回収が行われた。質問紙に示した教示文は「離島体験交流活動を振り返ってあなたが学んだこと(得られたこと、身についたこと、

気づいたこと)などを書いてください。いつどこで、誰と、何をしたか、やってみてどうだったか、なぜそう思ったのかなど、自由に書いてみましょう」とした。また教育効果に関する項目、離島に関する項目についても同時に調査を行ったが、本研究では自由記述に関する回答のみを分析の対象とした。

### 3) 分析方法

#### ①分析の前処理

得られた自由記述の回答を計量テキスト分析プログラム KH-Coder によって分析を行った。分析の前処理として意味のわからないもの、文章が途中で切れているもの、家庭内のことや学校での出来事など本活動に直接関係の無いと思われるもの、「特になし」や感動詞だけの文章については除外した。離島名は非常に多く抽出されたが、実施した離島によって参加者数が異なり、単純に比較できないことから分析対象語から除外した。さらに組織名、人名、固有名詞、地区名なども内容を特定できないもの(名字、地名、あだ名、呼称の判別が困難)が多く、本分析からは除外した。また「離島」と「島」など同じ意味で用いられているが、表記が異なる語句が混在する場合や、表記は異なるが意味的に統一できる用語(優しい、優しさ、優しかったなど)は統一した。さらに平仮名と片仮名の使用が混在する場合はどちらかに統一し、平仮名と漢字表記についてはできるだけ漢字表記に統一した。方言(おばあ、あきさみよーなど)は、変換が可能なものは標準語に変換した。

#### ②本分析

各回答に上記のような処理を行った後、形態素解析を行うとともに、階層的クラスター分析を行った。その際に「離島体験交流活動」「できない」「民家」などは分割されて抽出されてしまうため(たとえば「できない」は「できる」と「ない」に分割されて抽出される)、途切れてしまう用語は一連の語句として強制抽出を行った。

次に頻出語とその共起関係をわかりやすく視覚化するために、共起の程度が強い用語を線で結んだ図を描く共起ネットワーク分析を行った。

なお分析に用いた語の品詞は KH-coder の品詞体系における名詞(漢字を含む2文字以上の語)、サ変

名詞、形容動詞、ナイ形容（間違いない、仕方ないなど）、副詞可能（副詞にも名詞にもなる語）、動詞（漢字を含む語）、動詞B（平仮名のみ語）、形容詞、副詞、名詞B（平仮名のみ名詞）、名詞C（漢字一字の名詞）であった。

#### 4) 倫理的配慮

各学校で行った活動参加に対する説明の際に、調査主旨、調査方法、調査内容、倫理的配慮、調査結果を事業の評価および学術目的以外には使用しないことについて説明を行い、同意を得た。調査の実施に際しては、調査への協力は自由意志であること、回答しなくても不利益は生じないこと、データは個人が特定されることがないように処理すること、データの管理は厳重に行うことを調査用紙に明記した。さらに調査者が事前に口頭で説明を行い、回答を持って同意したとみなした。

## 4. 結果及び考察

### 1) 分析対象

2,926名の自由記述回答として得られた文章の有効回答から総抽出語数250,276、異なり語（異なる語句数）6,569が抽出された。そのうち前処理で除外した語、助詞や助動詞のようにどのような文章にも表れる一般的な語を分析から削除し、分析に用いた抽出語数は82,853語、異なり語は4,859語であり、15,167文、段落2,526であった。

抽出語上位の語句（出現数200以上）を表2に示した。「思う」「行く」「人」「楽しい」「海」は1,000回以上抽出されており、上位であった。

表2 抽出語（200回以上）

抽出語出現回数（200回以上）	
抽出語	出現回数
思う	1997
行く	1410
人	1305
楽しい	1128
海	1011
民家	818
分かる	734
きれい	693
作る	612

抽出語出現回数（200回以上）	
抽出語	出現回数
自然	597
学ぶ	569
見る	558
体験	543
離島体験交流活動	534
良い	517
食べる	459
たくさん	451
家	436
知る	418
本島	415
気付く	385
色々	381
グループ	366
初めて	359
離島	354
自分	353
魚	335
多い	323
少ない	309
びっくり	292
優しい	286
一番	266
友達	255
教える	251
海ガメ	244
月	244
一緒	230
言う	230
水	227
大切	225
島	215
考える	208
大変	204
嬉しい	201
畑	201

### 2) 文章によるクラスター分析

次に文章によるクラスター分析（Ward法、距離Jaccard係数）を行った結果、6つのクラスターに分類された。各クラスターから抽出された特徴語のうち関連が強いとされるJaccardの類似性測度の値が大きい10語の構成とクラスターごとに抽出された文章によってクラスター名を命名した。その際に3つ以上のクラスターに大きい関連性（Jaccard係数が0.1以上）を示した「行く」「人」「思う」「民家」「楽

しい」の5つの語については各クラスターの特徴を明確化するため、特徴語から除外した。クラスターごとに抽出された特徴語を表3に、抜粋した文章を表4に示した。

表3 クラスターと特徴語

クラスター	特徴語（上位10語）	出現率（%）
環境	きれい、海、自然、たくさん、見る、良い、離島体験交流活動、山、ゴミ	37.57
生活	作る、食べる、初めて、気づく、一緒、夕食、ホームビジット、夜、うれしい、ご飯	24.94
体験内容	知る、見る、海、作る、泊る、気づく、魚、家、離島、びっくり	38
対人関係	友達、分かる、初めて、グループ、自分、優しい、仲よし、泊る、一緒、教える	29.97
学び	学ぶ、離島体験交流活動、考える、大切、畑、自分、優しい、振り返る、学習、交流	20.21
気づき	体験、本当、良い、分かる、自然、少ない、離島、家、グループ、大切	38.46

海、自然、山やゴミなどの名詞ときれいや良いなどの評価を表す語句で構成されるクラスター1は「環境」と命名した。クラスター2は作る、食べる、夕食などの語句で構成されており「生活」、クラスター3は見る、知る、作る、泊るなどの動詞、魚や家、離島などの名詞で構成されており、実際に体験した活動内容を反映していると考え「体験内容」と命名した。クラスター4は友達、分かる、グループなどの語句に加え、仲よし、優しい、一緒などの他人との関係性をあらわす言葉が含まれていることから「対人関係」、クラスター5は学ぶ、離島体験交流促進活動、考える、振り返るなどから「学び」、クラスター6は体験、本島、分かるなどの語句から「気づき」と命名した。

表4 クラスターごとに抽出された文章（抜粋）

第1クラスター：環境

- ・〇〇島の良い所は、海がきれいで、人がみんな、優しくかったことです。
- ・〇〇島は海がきれいで、自然にかこまれてすごかったです。
- ・〇〇島は海や砂浜にたくさんの生き物があることがわかりました。
- ・グループの人達と一緒に道路でヤシガニを捕まえたことや、砂浜がきれいだったことがすごいいった。
- ・海がきれいでナマコやヒトデやきれいな魚を見て触って学んだ。

第2クラスター：生活

- ・わたしたちはお金を使わない遊びを習いました。
- ・皿などをくぼったりして、家ではあまりできないことができたのでよかったです。
- ・家の外で友達と遊ぶことができて楽しかった。
- ・〇〇島で、木の上に秘密基地を見つけて登ってみると、景色がよかったです。
- ・家の中に大きいクモがいてみんなで驚いた。おばあちゃんが退治してくれました。

第3クラスター：体験内容

- ・料理体験で、魚の3枚おろしの方法を知りました。
- ・〇〇島は、ウミヘビ、海ガメ、ホラガイなど、本島では見れない、自然や魚や貝がいた。
- ・〇〇島で朝つりに行き、みんなより一番大きいのを釣りました。
- ・イノー体験で、地元の人が危険生物とかを教えてくださいました。
- ・みんなで、一緒に野菜を収穫した野菜収穫が楽しかった。

第4クラスター：対人関係

- ・時間をみて行動できたり、早く行動できたり、みんなでバーベキューをできて楽しかったです。
- ・〇〇島では交流会があり、〇〇島の小学生は礼儀が正しくて、とても良い人でした。
- ・民宿の人の手伝いなどをして、ほとんど方言でしゃべるので全然わからなかった。
- ・わたしは〇〇島に行って、人との触れあいがとても良いと思いました。
- ・島の小学校との交流もすごいい楽しかったし、民家の土地もとても広がったです。

第5クラスター：学び

- ・みんなで協力してがんばることは大切なことを学びました。
- ・離島では人とのつながりが大切ということを学びました。
- ・なぜなら、交流会の時に、遅く来た人も、早く来た人もみんな手伝いをして協力していたからです。
- ・僕が見て学んだことは、トビウオは、長く飛ぶんだってということがわかりました。
- ・学んだことは他の人々との触れ合いが大切だということです。

### 第6クラスター：気づき

- ・離島で学習をして、〇〇島や沖縄についてもっと知りたくなりました。
- ・嬉しい、悲しいなどちゃんとした感情を持てるようになってとても、良い体験になりました。
- ・団結力で、料理体験等は皆で協力しなかったら出来ない活動・作業などを乗り越えることができました。
- ・片付けやご飯をつくることをやってとても疲れしました。それをいつもお母さんがやっているの、とてもありがたいことだと思いました。
- ・マグロをさばいている時にいつも食べている刺身がこういうふうになっていて、大変だなと知りました。

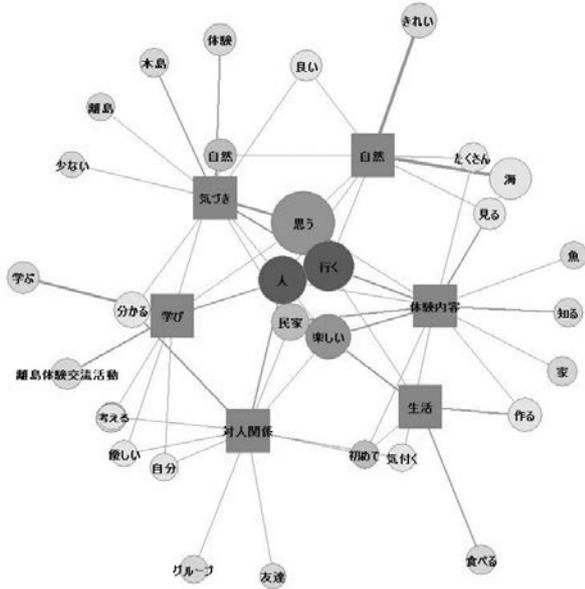


図1 共起ネットワーク

### 3) 共起ネットワーク

図1は得られたクラスターを見出し語として四角で囲んで表記し、出現数200以上の語の共起関係を示した共起ネットワークである。この図では出現率が高いほど円が大きくなり、関連性が強いほど両者を結ぶ線が太くなる。このように各クラスターに所属する語は、それぞれが明確に独立して存在するのではなく、関連しあっている。つまり学習効果や児童への影響は単一的に存在するのではなく、相互に関連し合っていると言える。またクラスターの命名で除外した「行く」「人」「思う」「民家」「楽しい」5つの語が複数のクラスターと関連性をもっており、複数のクラスターに影響を及ぼしていることが確認できた。

### 4) コーディングによる分析

各クラスターから得られた特徴語をコードとして自由回答記述のコーディングを行った。出現率は各クラスターにおいて、それぞれのコードが与えられた文章数は全体の何%に当たるかを示している(表5参照)。1つの文章に2つ以上のクラスター抽出語が含まれる場合があり、出現率の合計は100%を超えている。コードなし(どこにも属さない文章)の出現率が19.25%であり、この6つのクラスターによって離島体験交流促進活動で児童が体験したことをおおむね説明できていると考えられた。

文章の出現率は「環境」37.57%「気づき」38.46%、「体験内容」38%と出現率が高く、児童が活動を通じて特に印象に残った項目である。一方で「学び」は20.21%と他のクラスターと比較する出現率がやや低い。ただ新しい知識や技能を得たことを「気づいた」と表記している例も数例見られ、児童たちが実際に学んだことと学びから気づいたことを混同して記述していることも考えられる。そのため、一概に学習に関する内容が少なかったとは断定できない。活動を通じて児童が気づくことは多岐にわたると推測され、これらを的確に抽出するためには、質問の仕方をさらに工夫する必要があると思われた。

### 5) クラスターと属性の関係

コーディングされた自由回答記述と児童の属性の関連性を見るためにカイ自乗検定を行った(表5参照)。性別とすべてのクラスターの出現頻度には関連があることがわかった。対象者の性別はほぼ同数であるが、すべてのクラスターにおいて女子児童のコードの出現頻度が高く、女子児童に多くの影響を与えていると推測される。ただあくまで印象としてはあるが、女子児童の方が回答した文章量が多く、語句の出現頻度が高かったのではないかとも思われた。また教育地区と「環境」「体験内容」「対人関係」「学び」、学校規模と「生活」「対人関係」「気づき」の各クラスターに有意な関連性が見られた。これらのことから教育地区や学校の規模によって文章の出現数が異なっていることがわかった。ただ滞在する離島や体験するプログラムは学校単位で異なるため、属性による影響なのか、実施内容によるものなのか今回の調査では明確にできない。滞在した

表5 クラスタと属性の関係

クラスター 文書数 (出現率)	環境 5697 (37.57%)	生活 3781 (24.94%)	体験内容 5762 (38.00%)	対人関係 4544 (29.97%)	学び 3064 (20.21%)	気づき 5831 (38.46%)	合計 15163
性別							
男性	2552 (35.54%)	1724 (24.01%)	2590 (36.07%)	2025 (28.20%)	1376 (19.16%)	2618 (36.46%)	7180
女性	3144 (39.39%)	2057 (25.77%)	3172 (39.74%)	2520 (31.57%)	1690 (21.17%)	3213 (40.25%)	7983
カイ2乗値	23.66**	6.15*	21.41**	20.26**	9.32**	22.78**	
教育地区							
国頭	713 (39.33%)	496 (27.36%)	770 (42.47%)	496 (27.36%)	359 (19.80%)	729 (40.21%)	1813
中頭	2617 (37.55%)	1691 (24.26%)	2515 (36.08%)	2068 (29.67%)	1489 (21.36%)	2649 (38.01%)	6970
那覇	887 (40.91%)	538 (24.82%)	878 (40.50%)	707 (32.61%)	426 (19.65%)	860 (39.67%)	2168
島尻	1480 (35.14%)	1056 (25.07%)	1599 (37.96%)	1273 (30.22%)	790 (18.76%)	1593 (37.82%)	4212
カイ2乗値	23.34**	7.43	31.99**	13.52**	11.88**	5.02	
学校規模							
小規模	497 (37.62%)	375 (28.39%)	484 (36.64%)	363 (27.48%)	255 (19.30%)	538 (40.73%)	1321
中規模	2379 (38.54%)	1602 (25.95%)	2355 (38.15%)	1770 (28.67%)	1296 (20.99%)	2296 (37.19%)	6173
大規模	2821 (36.78%)	1804 (23.52%)	2923 (38.11%)	2411 (31.44%)	1513 (19.73%)	2997 (39.08%)	7669
カイ2乗値	4.49	19.98**	1.14	16.72**	4.13	8.29*	
※コードなし	2920 (19.25%)						

\* p < 0.05      \*\* p < 0.01

離島ごとの比較、体験したプログラムの違いによる比較を行うことでこれらの影響を明らかにできると考える。

### 6) クラスタと宿泊形態の関係

コーディングされた自由記述回答と宿泊形態の関連性を見るためにカイ自乗検定を行った(表6参照)。その結果、宿泊形態と「環境」「生活」「体験内容」「対人関係」「学び」の各クラスターに有意な関連性が見られた。「環境」「生活」「体験内容」「対人関係」のクラスターでは民泊型もしくはホテル・民泊併用型における文章の出現率が高く、出現数に違いが見られた。離島の状況によって児童の宿泊を受け入れられるキャパシティや提供できる環境は異なるが、効果的な体験活動を展開するためには宿泊形態についても考慮する必要があると思われた。

### 5. まとめ

離島体験交流促進事業における体験活動の自由記述は、言説分析によって「環境」、「生活」、「体験内容」、「対人関係」、「学び」、「気づき」の6つに集約することができた。これらは活動を通じて児童が獲得した内容を表しているが、互いに関連しあい、影響し合っていることがわかった。また体験活動の内容や知識だけでなく、ライフスキルやコミュニケーションスキルにつながる教育的、社会的な効果を確認できた。特に「気づき」のクラスターに分類される文章が最も多かった。新たなことに気づきを得ることは学習意欲を増し、探究心が育つことにつながるため、本活動からは児童の成長を促す効果が期待できた。

表6 クラスタと宿泊形態の関係

クラスター 文書数 (出現率)	環境 5697 (37.57%)	生活 3781 (24.94%)	体験内容 5762 (38.00%)	対人関係 4544 (29.97%)	学び 3064 (20.21%)	気づき 5831 (38.46%)	合計 15163
宿泊形態							
民宿・ホテル	1615 (38.20%)	949 (22.44%)	1530 (36.19%)	1074 (25.40%)	932 (22.04%)	1608 (38.03%)	4228
民泊	3391 (36.35%)	2414 (25.87%)	3625 (38.85%)	2981 (31.95%)	1789 (19.17%)	3606 (38.65%)	9330
ホテル・民泊併用	691 (43.05%)	418 (26.04%)	607 (37.82%)	489 (30.47%)	343 (21.37%)	617 (38.44%)	1605
カイ2乗値	27.25**	8.16*	8.80*	59.66**	16.35**	0.47	
※コードなし	2920 (19.25%)						

\* p < 0.05      \*\* p < 0.01

## 6. 今後の課題として

テキストマイニングは文章や分節の特徴やパターンを探索することが可能であるものの、示された特徴やパターンが生じる理由を断定するには補足的な分析が必要である。例えば6つのクラスターが抽出されているが、これらがどのプログラムや活動の影響によって抽出されているのかを特定するには、別途検証が必要である。本研究から得られたクラスターの内容を数量的に計ることのできる尺度を作成し、属性や宿泊形態、プログラム内容などの違いによって、学習効果がどのように異なるのかを比較検討することで、より効果的な体験活動を展開できると思われた。また今回は沖縄本島在住の児童が離島を訪れて行う体験活動について調査を行ったが、離島の児童が実施する体験活動についても検討する必要があると考え、今後の課題とする。

### 【引用参考文献】

有馬明恵「内容分析の方法」ナカニシヤ出版 2007

- 沖縄総合事務局「沖縄における今後の離島振興策に関する調査」2010
- 教育再生会議「社会総がかりで教育再生をー第2次報告ー」2007
- 中央教育審議会「次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)」2007
- 中央教育審議会「今後の青少年の体験活動の推進について(答申)」2013
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書 2010
- 那須川哲哉「テキストマイニングを使う技術／作る技術ー基礎技術と適用事例から導く本質と活用法」東京電機大学出版社 2006
- 樋口耕一「社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指して」ナカニシヤ出版 2014
- 平野貴也「離島における体験活動が児童に与える影響」名桜大学紀要22 pp.55-62 2017
- 文部科学省「農山漁村での宿泊体験による教育効果について」2009
- 文部科学省「農山漁村での長期宿泊体験による教育効果の評価結果について」2010

# 大学と自治体の地域連携における学生の学び

— 地域活性化新聞「岡垣歴史新聞」プロジェクト —

山 田 明\*

## What University Students Learned through a Regional Cooperation Project between Kyushu Kyoritsu University and Okagaki Local Government

— The History Newspaper Project —

Yamada Akira\*

**要旨** 大学と自治体の地域連携事業に基づく社会貢献に関して、活動した学生にみられる学びの効果をシティズンシップ（市民性）の視点から明らかにする。九州共立大学と福岡県岡垣町の包括的地域連携協定が2015年に成立、テーマを地域活性化・福祉向上・生涯学習等とし、初年度（2016）は地域活性化新聞「岡垣歴史新聞」（郷土の魅力を再発見する歴史新聞）を企画した。学生の学びの効果については、自己アンケート、ループリック評価、インタビュー、自治体関係者及び住民の評価等から、市民性の向上が認められた。地域の住民も地域活性化へのきっかけや雰囲気づくりにつながったと評価した。学生は自己の成長を自覚したが課題も発見した。真の地域貢献活動とは地域住民による持続可能な地域活性化への支援にある。学生の地域貢献が住民の主体性にどう生かされていくかという課題を体得できたことも学生の成長である。

**キーワード** 地域連携 社会貢献 シティズンシップ（市民性） サービス・ラーニング

### 1. はじめに ～地域連携と学生の学び～

地域連携とは、一体感のある住民の生活圏における地域（自治体）と他の組織、例えば大学、事業者等が同じ目的で協働しお互いの目的を達成しようとする試みである。大学と自治体の連携事業は、学生と教員が地域の現場に入り住民とともに課題解決や地域づくりに継続的に取り組む活動である。活動事例には、地域振興プラン、課題解決への実態調査、商店街の活性化、環境保全活動等がある。今回の地域連携事業は、町が持つ歴史資源を活用しその魅力を再発見する地域活性化新聞（「岡垣歴史新聞」）発刊の取り組み<sup>1)</sup>である。

地域連携を通して学生は何を学ぶことができる

のか。若者に求められている資質・能力は社会を生き抜く力とその基盤となる自己肯定感であり、現在ではシティズンシップ（市民性、以下「市民性」とする。）<sup>2)</sup>ともいわれている。著者は、高校生の地域貢献を通した市民性の涵養に関する研究で一定の学びの効果を検証してきた<sup>3)</sup>。今回は対象を大学生とし、大学と自治体との地域連携事業プロジェクトを通して学びの効果を検証する。現代の若者には社会体験の不足という課題があり、その意味で社会貢献活動は貴重な機会となる。この教育方法は米国発祥の社会貢献学習であるサービス・ラーニング<sup>4)</sup>であり、参加者が現実社会での直接体験を通して学ぶことを特徴とする。本稿では、このサービス・

\*九州共立大学スポーツ学部  
連絡先：〒807-8585 福岡県北九州市八幡西区自由ヶ丘1-8  
E-mail: y-akira@kyukyo-u.ac.jp

ラーニングによる市民性の涵養の視点で大学と自治体の地域連携における学生の学びを考察する。その際、学生の専門性と市民性の涵養、学生に求められる自治体（住民）との協働による真の地域課題の発見という点についても検証する。

## 2. 大学と自治体との地域連携

大学と地域が連携することで、大学・学生・地域それぞれに効果もたらされることが期待される。地域連携が要請されてきた教育的要請の経緯は以下の通りである<sup>5)</sup>。

### (1) 地域連携の教育的要請

①中央教育審議会答申「わが国の高等教育の将来像」（2005年）

大学を中心とした社会貢献について、答申では「大学は、教育と研究を本来的な使命としているが、現在においては、大学の社会貢献の重要度が強調されるようになってきている。(中略) こうした社会貢献の役割を、言わば大学の第三の使命としてとらえていく時代になってきているものと考えられる。」と指摘した。

②教育基本法第7条（2006年改正）

改正教育基本法により「大学は学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創作し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」とされ、大学の使命が従来の教育・研究から教育・研究・社会貢献へと地域への貢献の重要性が示された。

③学校教育法〔大学の目的〕（2007年改正）

改正教育基本法に連動し学校教育法の関係部分も改正された。「学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させる」という従来の条文に「大学は、その目的を実現するために教育研究を行い、その成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする」を追加した。大学は教育・研究成果を地域に向けて発信し寄与することが要請されるようになった。

④「地（知）の拠点整備事業」（大学COC事業）

大学は第三の使命と言われるようになった地域貢

献からさらに地域志向の大学へという要請もなされるようになった。従来、大学は地域に立地しながらも地域に関心を持つことなく地域もまた大学に関心も期待もしない傾向があった<sup>6)</sup>。しかし少子高齢化、地域コミュニティの衰退、経済の閉塞感、情報化、グローバル化と国際競争の激化等の社会の変化が大学と地域を連携させるチャンスを生み、地（知）の拠点整備事業として結実した。

### (2) 九州共立大学と福岡県岡垣町の包括的地域連携協定

本協定は、双方にとって初めての大学及び地方自治体間での包括的な協定である。岡垣町と九州共立大学の教員及び学生が知識や経験を生かしお互いの課題解決や地域の活性化に資する取り組みが期待される。地域のニーズを基に、地域活性化、人材育成、福祉向上、スポーツ振興、生涯学習等のテーマが策定された。

## 3. 地域活性化新聞「岡垣歴史新聞」プロジェクトの概要

### (1) 事業目的

学生が岡垣町の地域活性化を目的とした「岡垣歴史新聞」を作成し、町内外に広く配布することにより九州共立大学と岡垣町の地域連携を進展させ、学生の学びの機会、岡垣町の町民（自治体）の町づくりへの寄与、大学の地（知）の拠点化等に効果がある地域貢献活動とする。なお活動期間は2016年4月～12月の9カ月であった。

### (2) 活動内容

参加学生は、社会教育・生涯学習の受講生11名であり、教員の指導の下で次の①～⑦の活動を行った。

#### ①事前準備

- (i) 大学での授業（社会教育・生涯学習）と活動の関連性把握
- (ii) 文献及びインターネット等による岡垣町の情報収集
- (iii) 自治体及び関係町民との打ち合わせ
- (iv) 活動計画の企画立案

②岡垣町での取材及びフィールドワーク／③記事の

作成／④新聞の編集・レイアウト・校正／⑤新聞の発行・JR海老津駅での配布／⑥毎日新聞社の取材への対応／⑦学生の本活動に関する振り返り [総括、アンケート調査、インタビュー等]

**(3) 期待される学びの効果**

活動を通して、大学・学生・地域に期待される効果は以下の通りである。

- ①学生：市民性の涵養／②自治体・町民：地域活性化及び町づくりの進展／③大学：地（知）の拠点としての役割

**4. 学生の学びの効果**

**(1) シティズンシップ（市民性）とは**

市民性は、個の自立に立脚した主体的な社会参画の資質及び能力であり、権利・義務・法・契約・制度・システム等の政治的リテラシーを含むものである。次代を担う若者が社会で活動するために求められる力は、人間関係の構築のための自己理解・他者理解であり、コミュニケーション能力やボランティア精神がその基盤として必要である。これらの資質及び能力は、読み・書き・算の基礎的なリテラシーはもちろん、自主性・倫理観・責任感・協調性・リーダーシップ・批判的思考力・判断力・表現力等であり、総合的にバランス良く身につけられてこそ社会で生き抜く上での自己肯定感が高まると考えられる<sup>7)</sup>。さらに自立した個人が主体的に社会参画し政治的リテラシーを活用して政治や行政に社会の課

題に対する公的解決を要求していくこと、身近な地域への意識や参画の能力を涵養していくことで社会を改善していく大きな力となりうる。表 [1] は著者が考える若者に身に付けさせたい市民性の資質項目である。

**(2) 学び効果の評価方法**

評価方法として、学生の自己評価（事前事後アンケート）、ループリック評価<sup>8)</sup>（活動日誌を活用した指導者・学生による評価）、インタビュー調査、地域（自治体）の評価等を実施した。多様な評価を活用した理由は、活動者が11名と少数であることからアンケート調査等の数的データを補完する意味があった。また活動日誌の評価については、学生が活動中の体験を活動日誌に整理し、その日誌をもとに教員の指導の下で常時振り返り（分析）を行った。その際、大学での学びと体験の関連を意識化することを促した。活動日誌の記入については、評価の観点を学生に事前に提示するループリックの手法を取り入れ指導者が評価するとともに学生にもループリックを使って自己評価をさせた。

**(3) 学生の学びの効果**

①アンケート [自己評価]

活動期間は2016年4月～12月の9か月であった。市民性の涵養に関するアンケート<sup>9)</sup>を4月（事前）、12月（事後）に実施、そのデータを多変量解析（t検定）で分析した。以下は学びの効果があったと考

表 [1] 市民性の大項目と主な具体的資質項目

大項目	主な具体的資質項目
主体的社会参画の資質・能力 ①自己理解／②他者理解／③コミュニケーション／④サービス・ボランティア／⑤政治的・情報リテラシー	自己肯定感・人権意識・倫理観・学力・規範力・リーダーシップ・課題発見力・批判的思考力・判断力・人間関係能力・発信力・表現力、権利・義務・政治システムの理解、情報収集・活用能力

(山田明「高校生に身に付けさせたい資質としての市民性」九州教育学会、2005、p145。)

表 [2] 学習効果の評価方法

評価	評価者	備考
1 アンケート	学生	アンケート調査 (50問／事前・事後)
2 活動日誌	教員・学生	ループリック
3 インタビュー	教員	学生全員に対する個別インタビュー
4 地域（自治体）	自治体・住民	評価票及び自由記述

えられる6項目である。

(i) 自己理解・他者理解 表 [3]

「私は、他者に対する責任を感じるができる。」という質問について、事前・事後アンケートともに肯定的意見の数値が高いが、特に「良く該当する・大変よく該当する」という回答が事前36%から事後73%に倍増しており、9カ月にわたる活動で学生同士、地域の人々、自治体関係者等との人間関係づくりを学んだ成果であろう。社会で生きていくために必須の資質及び能力である責任感、現実社会の活動の中で体験として学ぶことで真の力となり得る。今回は地域の人々に聞き取りをする取材も多く、自治体関係者ともコミュニケーションをとりながらの活動であり、それぞれの世代立場の人々との交流の中で責任ある接し方を学んでいったようである。

(ii) 情報リテラシー 表 [4]

「私は、自分が欲しい情報の所在を知ることができる。」という情報リテラシーに関する質問である。「あまり該当しない」という回答が事前37%、事後18%に半減し、「良く該当する」が27%から55%に倍増している。今回は地域活性化新聞の発行という

ことで、取材やフィールドワークをする場合の情報収集が重要な課題であった。事後アンケートでは、肯定的意見（該当する・良く該当する・大変よく該当する）が82%と総じて情報リテラシーのスキルアップに自信を持った様子が見られる。

(iii) 課題解決能力 表 [5]

課題解決能力については2項目の学習効果が見られた。一つは、「私は、目標を達成するための効果的な活動を工夫することができる。」という質問である。社会での活動は設定した目標への取り組みと成果が重要である。その際の工夫は不可欠な資質及び能力である。「あまり該当しない」という回答が事前46%から事後9%と減少し、「良く該当する・大変よく該当する」が27%から64%に増加している。学生としての日常生活と地域での活動で忙しい中、時間や活動の工夫をせざるを得なかったこともスキルが向上した要因であろう。二つ目の「私は、行動の結果を理解・分析する能力がある。」という質問について、「あまり該当しない」が事前・事後で半減、肯定的意見（該当する・良く該当する・大変よく該当する）が事前54%から事後82%と増加している。地域での活動には期待や責任感が常に求められるこ

表 [3] 自己理解・他者理解 N = 11 (%) 有意差 (\*\*\*) / p < 0.01

「私は、他者に対する責任を感じるができる。」

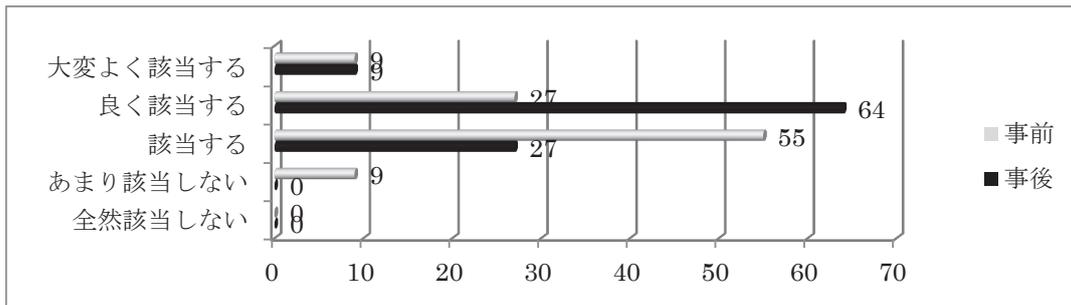


表 [4] 情報リテラシー N = 11 (%) 有意差 (\*\*\*) / p < 0.01

「私は、自分が欲しい情報の所在を知ることができる。」

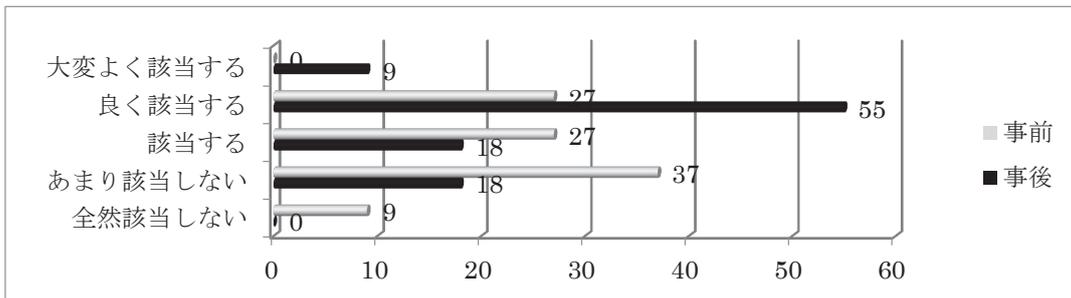
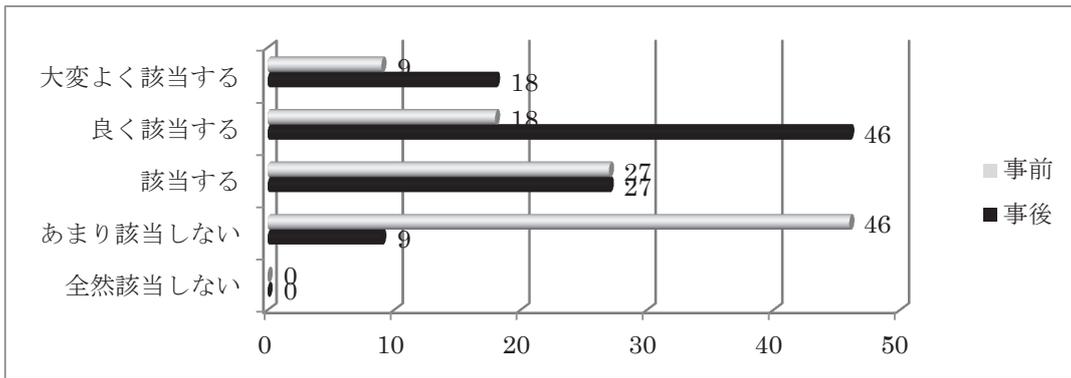


表 [5] 課題解決能力 N = 11 (%) 有意差 (\*\* / p < 0.05)

1 「私は、目標を達成するための効果的な活動を工夫することができる。」



2 「私は、行動の結果を理解・分析する能力がある。」

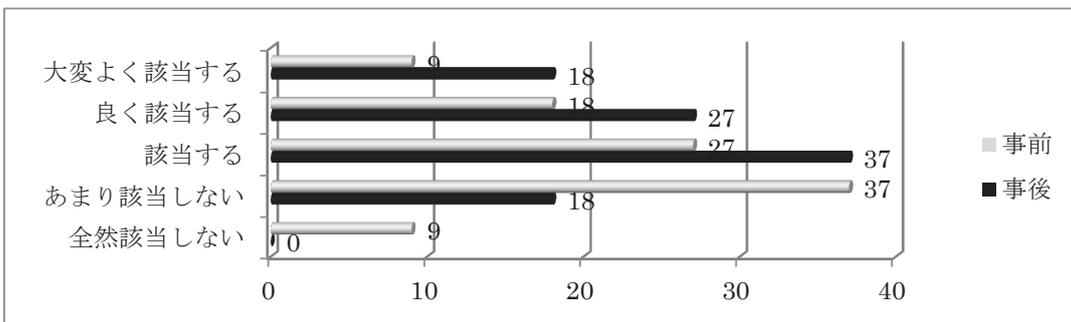
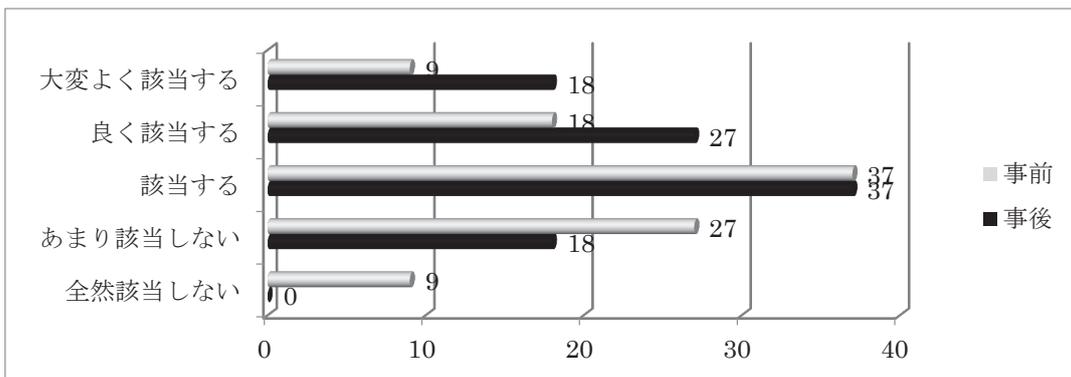
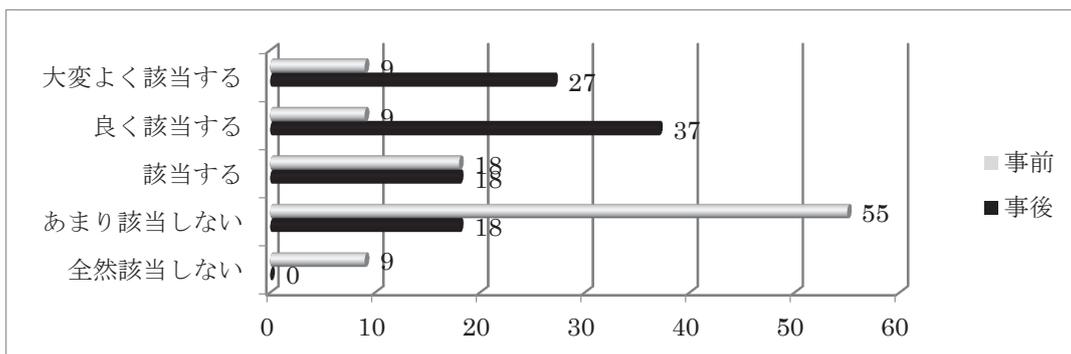


表 [6] 計画実行能力 N = 11 (%) 有意差 (\*\* / p < 0.05)

1 「私は、将来のことをいつも視野に入れることができる。」



2 「私は、計画したことを行動に移す資質や能力がある。」



ともあり成果を出すための工夫が体得できたのではない。但し、「あまり該当しない」という回答が事後で18%あったのはプロジェクトの課題である。

#### (iv) 計画実行能力 表 [6]

計画実行能力については2項目の学習効果が見られた。プロジェクトの目標の一つは、地域連携における学生の学びについて市民性の涵養におき主体的な社会参画が可能となる資質及び能力を向上させることであった。学生の自己評価（事前・事後アンケート）においては、自己理解・他者理解、情報リテラシー、課題解決能力に一定の学びの効果が見られた。これらを基盤にスキルアップしたと考えられる力が計画実行能力である。「私は、将来のことをいつも視野に入れることができる。」という質問について、肯定的意見（該当する・良く該当する・大変よく該当する）が事前64%から事後82%と向上、特

に「良く該当する・大変よく該当する」について、事前27%が事後45%と広い視野をもって活動できる余裕が生まれている。「私は、計画したことを行動に移す資質や能力がある。」についても肯定的意見が事前36%から事後82%と飛躍的に増加しており、分析を通して立案した計画に工夫を凝らしながら実行に移していくという活動に自信をもったようである。社会で活動するために必要な力であり、プロジェクトがキャリア教育にもなったと考えられる。

#### ②活動日誌

##### (i) 指導者による評価

プロジェクトでは、学生に9カ月間にわたり常時、活動日誌を活用した振り返りをさせ学びの内容を確認しながら進めた。その際、学んでもらいたい観点を設定した。表 [7] は学生に示したループリック（著者作成）であり、表 [8] はプロジェクト終了

表 [7] ループリックを活用した活動日誌の評価の観点

	非常に良い 4	良い 3	要改善 2	悪い 1
(1)地域ニーズの把握	地域の真のニーズを体感して述べている。	地域の真のニーズを得ようと努めた。	地域の真のニーズを十分意識していない。	地域の真のニーズを意識していない。
(2)活動と学びの関連	活動と科目の関連性を詳細に述べている。	活動と科目の関連性を述べている。	活動と科目の関連性を十分に意識していない。	活動と科目の関連性を意識していない。
(3)今日の体験	体験の意義に関し振り返りを詳細にしている。	体験の意義に関し振り返りをしている。	体験の意義に関し振り返りを十分にしていない。	体験の意義に関し振り返りをしていない。
(4)明日への改善点	自分に何が足りないかを詳細に分析している。	自分に何が足りないかを分析している。	自分に何が足りないかを十分に分析していない。	自分に何が足りないかを分析していない。
(5)市民性の涵養 *主体的社会参画	何ができるようになり、何を考えるようになったかを詳細に考察している。	何ができるようになり、何を考えるようになったかを考察している。	何ができるようになり、何を考えるようになったかを十分に考察していない。	何ができるようになり、何を考えるようになったかを考察していない。

表 [8] ループリックを活用した活動日誌の評価（指導者評価/プロジェクト終了時）

学生 \ 観点	地域ニーズの把握	活動と学びの関連	今日の体験	明日への改善点	市民性の涵養	総合評価 * 20点
I	4	4	4	4	4	20
II	4	4	4	3	4	19
III	4	4	3	3	4	18
IV	4	3	4	3	3	17
V	3	3	3	3	4	16
VI	2	3	3	4	4	16
VII	3	3	3	3	3	15
VIII	3	2	3	3	3	14
IX	3	2	3	2	3	13
X	2	2	3	3	3	13
XI	2	2	4	2	3	13
平均	3.1	2.9	3.4	3.0	3.5	15.8

時の指導者評価である。ルーブリック評価の目的の一つは、指導者と学生が目指す成果の内容を事前に共有することにある。「市民性の涵養」が最も高い評価となった。事前学習において評価の観点を示し活動中も言及したが項目によって効果を体感できにくかったものがあった。例えば「地域のニーズの把握」、「活動と学びの関連」、「明日への改善点」である。「地域のニーズの把握」については、プロジェクトで接した自治体関係者や住民とのコミュニケーション不足、特に学生の主体的なコミュニケーションの不足があったようだ。「活動と学びの関連」については、大学での授業（社会教育・生涯学習）との関連性を指導者及び学生が意識化することがさらに必要である。「明日への改善点」については、学生が地域の課題を理解しどのようにして解決していくかの知識や経験が不足していたものと考えられる。ルーブリックを活用する意義を再認識しプロジェクトの成果を上げるためには、より具体的な活動計画の構築と学生への意識化を行うことが重要である。

(ii) 学生による自己評価

ルーブリックにおける指導者と学生の評価の関係性について、指導者評価による上位3名についての学生の評価が表 [9]、下位3名については表 [10] である。学生の自己評価によると上位の3名、学生 I・II が20点満点中20点、学生III 19点、下位の3名は学生IX・X が14点、学生XI が15点となっている。指導者評価と同じか、1～2ポイント高くなっているが、同程度の数値となっておりルーブリック評価は指導者と学生に共有されたと考えることができ

る。各学生の評価が指導者の評価より少しではあるが高い傾向にあることは、自己肯定感の高まりに良い影響を与えているのではないかと考えられる。

③学生へのインタビュー

プロジェクト終了後、市民性の涵養の観点からインタビューを実施した。以下は各質問に対する学生全員（11名）の意見を著者が要約したものである。

(i) 質問：「地域社会の問題についてより深く学んだか」

[回答] 自治体や地域住民の方と接する機会があったが、自分の準備不足もあって地域の事情を質問することが十分にできなかった。／地域の方に聞きたいことがあったが会話がスムーズにいかなかった。／質問する際には、準備された知識と聞き出すスキルが必要だと感じた。／ボランティアを経験する機会があったからこそ、活動する地域のことに興味を持つことができ学ぶことが多かった。

(ii) 質問：「自分の活動が地域に何らかの影響（効果）を与えることに気づいたか」

[回答] フィールドワークや取材で訪れた地域の人々が、私たち学生に期待していることを感じた。／住民に新聞を配布したとき、記事の内容から身近な郷土の歴史を再発見した反応があり、その魅力が地域の人々の誇りにつながっていると感じた。

(iii) 質問：「どのようなスキルが向上したと思うか」

[回答] フィールドワークによる事実の確認、読み手の立場で記事にする文章力、表現力、伝える力、事前準備における計画立案能力等。

表 [9] 指導者評価における上位3名の学生の自己評価

学生	観点	地域ニーズの把握	活動と学びの関連	今日の体験	明日への改善点	市民性の涵養	総合評価 * 20点
I		4	4	4	4	4	20
II		4	4	4	4	4	20
III		4	4	3	4	4	19

表 [10] 指導者評価における下位3名の学生の自己評価

学生	観点	地域ニーズの把握	活動と学びの関連	今日の体験	明日への改善点	市民性の涵養	総合評価 * 20点
IX		3	3	3	2	3	14
X		3	2	3	3	3	14
XI		3	3	3	3	3	15

(iv) 質問：「情報リテラシー(情報を得る方法の工夫)は向上したか」

[回答] 地域の情報はインターネットでは得にくいこともある。その場合には住民に直接聞くことになるが、誰に聞けばよいのか、どのように聞けばよいのかという質問の仕方など情報リテラシーを鍛える場面に多く出会う機会があった。

(v) 質問：「このプロジェクトを通して、何が最も自信になったか」

[回答] やり遂げたことによる達成感。／記事が新聞となり、多くの人の目に留まることになるという貴重な体験からくる自信。／取材しながら知り合った人々から厳しい地域の現状を聞き、現実の社会を垣間見た貴重な体験となった。

(vi) 質問：「このプロジェクトを通して、何が最も困難だったか(辛かったか)」

[回答] 自分たちが活動しているプロジェクトが、本当に地域活性化につながっているのか、単なるイベントになっていないかということが心配になった。

(vii) 質問：「地域の真のニーズを満たし、かつ持続的な活動となるための方策」

[回答] 住民を学生の社会貢献活動に巻き込むこと、学生の活動を地域活性化のきっかけづくりに活用すること、プロジェクトの成果を地域住民の活動につなぐこと。

上記のように、プロジェクトを通して学生の感じ取ったことは大学で学んでいる社会教育や生涯学習の授業で得た知識と現実の社会における事情の関係性に触れたり、新たな認識を持ったりするという貴重な体験になったようである。インタビューを通じてルーブリックでは評価が低かった学生についても、うまくいかなかったという困難体験が逆に自己肯定感につながっている様子が伺われた。

#### ④地域社会の評価

自治体や地域の住民による学生の評価については、評価票や自由記述で実施<sup>10)</sup>した。自由記述によると、「学生の活動が地域活性化のきっかけづくりや雰囲気づくりに貢献した」、「郷土の町にうずもれた歴史があることを知った」、「町の活性化には若い世代の意見とシニア世代の知識・経験がともに必要であることを感じた」といった意見があった。活動

の内容がインターネットや自治体のフェイスブックで配信され、多くの町民の知るところとなり、自治体や大学に問い合わせの連絡があるなど少なからず反響があった。シニア世代の住民の投書もあり、その投書には人生の歴史を振り返るきっかけとなったとの感謝の言葉が添えられていた。このことを知った学生は、9カ月にわたるプロジェクトで活動した意義を感じさらに自己肯定感を高めたようであった。

#### 5. おわりに ～地域連携における学生の学びの成果と課題～

著者は本稿の「はじめに」で、「地域連携を通して学生は何を学ぶことができるのか。」という問いを立て、学生に身に付けてほしい資質及び能力として市民性を掲げ、学びの手法を米国のサービス・ラーニングに求めた。学生は9カ月間にわたり大学と地域(自治体)の連携事業という機会を得て、現実社会を体験し効果的な学びの成果を得た。

市民性の涵養について、事前事後アンケート、ルーブリック評価(活動日誌)、インタビュー、地域の評価等から取材・フィールドワーク・記事作成等を通して主体的な社会参画の資質及び能力の向上がみられた。例えば、事前事後アンケートから、他者への責任、情報の所存を知る力、活動を工夫する力、行動の結果を理解・分析する力などに学びの効果が認められた。学生へのインタビューでは、地域での聞き取りや取材を通して活用するコミュニケーションがうまくいかなかったことの原因と反省があったが、これも学びの効果である。ルーブリックでは、指導者評価が上位だけでなく下位の学生についても自己評価が高かったことは自己肯定感の高まりだとも考えられる。また、学生の専門性と市民性涵養の関係については、ルーブリックにおける観点評価(「活動と科目との関連性」)において他の4つの観点評価と比較して最も低かったことから活動に関連する科目を学んでいるというだけでは理論と実践の効果的な関係にはならないということがわかった。理論を如何に実践に生かすか、活動のテーマごとに内容を如何に深く掘り下げるかという観点で学生は学び教員は指導すべきである。さらに、学生は自治体及び住民との協働により真の地域課題を発見し

た。インタビューによると、「プロジェクトが、本当に地域活性化につながっているのか、単なるイベントになっていないかということが心配になった。」や「住民を学生の社会貢献活動に巻き込むこと、学生の活動を地域活性化のきっかけづくりに活用すること、プロジェクトの成果を地域住民の活動につなぐこと」とあり今後、住民の主体性にどう生かされていくかとの考えに至ったことも学生の貴重な成果となった。

今回のプロジェクトでは課題も多く残された。教員については、プログラムマネジメントに関して地域の人をより一層巻き込み、学生と一体感をもった活動にしていくこと、学生については、社会の現実、課題の困難さ、解決への地道なプロセスの必要性を体得するため周到な事前準備（活動と授業との関連性を含む）と積極的活動が求められる。大学については、授業とプロジェクトに関するカリキュラムマネジメントの改善（授業と活動の学問的関連性を明確にするシラバス等の作成と学生への周知）、地域（自治体）については、アセスメントを通じた見通しの共有を大学・教員・学生とともに実施することである。地域の評価について「学生の活動が地域活性化のきっかけづくりや雰囲気づくりに貢献した」、「町の活性化には若い世代の意見とシニア世代の知識・経験がともに必要であることを感じた」等学生の活動に評価が高い。持続的な活動にしていくために地域情報の提供、活動を支援する体制の構築を自治体には望むところである。協働のための受け入れ態勢の充実である。学生に対する時代的要請である市民性の涵養と活動の対象である地域の持続的活性化への社会貢献の観点から、さらに改善されたプロジェクトを継続していきたい。

## 註

- 1) 岡垣町（福岡県）と九州共立大学が結んだ「包括的地域連携に関する協定」（2015）に基づく最初の地域連携事業である。
- 2) シティズンシップ（市民性）に関する具体的資質項目については多様な意見があるが、著者は、主体的社会参画のための自己理解・他者理解・コミュニケーション能力、サービス精神、情報リテラシー、政治的リテラシーを中心的な資質及び能力と考えている。

- 3) 拙著『サービス・ラーニング研究～高校生の自己形成に資する教育プログラムの導入と基盤整備～』学術出版会、2008。拙著『（改訂）NIE（教育に新聞を）で町づくり～高校生のサービス・ラーニング』鳥影社、2013。などで高校生における自己肯定感をはじめ情報リテラシー・コミュニケーション能力・課題発見力・課題解決力などのスキル、日常生活において主体的に関わる姿勢などの効果を検証した。
- 4) サービス・ラーニングとは、地域社会のニーズを満たした教科カリキュラムと関連したサービス活動を通して、児童・生徒・学生の自己肯定感やシティズンシップ（市民性）を涵養する学びであり、事前学習・活動・振り返り・祝福のプロセスを含む社会貢献型の体験学習である。（拙著「アメリカのサービス・ラーニング」『生涯学習研究 e 事典』（日本生涯教育学会編 <http://ejiten.javea.or.jp/>）
- 5) (1) ①～⑤に関する答申及び条文等はすべて文部科学省ホームページ ([www.mext.go.jp](http://www.mext.go.jp)) から引用した。
- 6) 地域・大学協働研究会『地域・大学協働実践法～地域と大学の新しい関係構築に向けて～』悠光堂、2014、P2～P9。
- 7) 著者のこれまでの高校生を対象とした実践（サービス・ラーニングによる市民性涵養）において、例えば、国際交流・市民アンケート調査・離島アンケート調査・地域活性化新聞等の活動を通して、責任感・協調性・コミュニケーション能力・課題解決能力等にバランスよく学びの効果がみられ、活動後の達成感や成就感とともに自己肯定感（「本当の貢献ができたと思う」「精神的に成長した」等）の高まりに繋がっていることが認められた。（拙著『サービス・ラーニング研究～高校生の自己形成に資する教育プログラムの導入と基盤整備～』学術出版会、2008。拙著『（改訂）NIE（教育に新聞を）で町づくり～高校生のサービス・ラーニング』鳥影社、2013。）
- 8) ルーブリックとは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使うことができる。（ダネル＝スティーブンス、アントニア＝レビ著、佐藤浩章監訳、井上敏憲、俣野秀典訳『大学教員のためのルーブリック評価入門』2014、P2。）
- 9) アンケート調査の質問事項は50問、プロジェクトの事前事後に同一内容で実施した。主な内容は、以下の通りである。人間形成・社会形成能力（自己理解・他者理解）、課題対応能力（選択能力・問題解決能力・リーダーシップ）、キャリア形成能力（情報収集・情報活用・プレゼンテーション・役割把握・実践力・思考力・計画実行能力）。
- 10) 地域社会の評価に活用した評価票については、次の5項目を数値化した評価である①積極性・主体性、②リーダーシップ、③態度・姿勢、④将来性、⑤マナー。また住民及び自治体関係者に依頼した自由記述式の学生評価も併せて実施した。

# 体験の質的变化による、総合的な学習における 体験プログラムの作成

小 菌 博 臣\* 桑 原 広 治\*\*

## Creating an experiential program for “Integrated Study” by qualitative change of the experience

Kozono Hiroomi\* Kuwahara Hiroharu\*\*

**要旨** 次期学習指導要領の改訂を控え、平成28年8月には、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会における論点整理では、「これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。」と報告された。

この「社会に開かれた教育課程」の軸として中心的な役割を果たすのが、総合的な学習の時間である。総合的な学習の時間では、実社会・実生活と向き合う体験を重視されている。まさに、学校生活と実社会・実生活を、豊かな体験でつなぐ領域と言えよう。

本稿では、先行研究を踏まえ、総合的な学習における体験を、子どもの認識や対象とのかかわり方の視点から捉え直し、その質的な変化による体験プログラムを作成し、実践を通してその妥当性を検証することを目的とする。

**キーワード** 総合的な学習の時間、体験の質、単元構想、実践

### 1. はじめに

次期学習指導要領の改訂を控え、平成28年8月には、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会における論点整理では、「これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。」と報告された。同報告には、「社会に開かれた教育課程」を、「①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有して

いくこと。②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育ていくこと。③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。」の3つの点から説明している。これらのことから、学校外の生活や社会と向き合う体験活動が、学校の教育課程でさらに重要視されていることが分かる。

\* 鹿児島県出水市立鶴荘学園（義務教育学校）

\*\* 佐賀女子短期大学

連絡先：鹿児島県出水市立鶴荘学園（義務教育学校） 〒899-0435 鹿児島県出水市荘1748 TEL 0996-82-0633

連絡先：佐賀女子短期大学 〒840-8550 佐賀市本庄町大字本庄1313番地 TEL 0952-23-5145

では、「体験の質」をどのように捉え、どのように教育課程上に位置付ければよいのか。

木村(1999)は、イギリスの環境教育の構成要素として存在している「In About For」の考え方を生かし、総合的な学習の時間のカリキュラムにも応用できると述べている。木村によると、『In』とは、学習対象となる場所そのものに入り込むことによって、その場所がどのようなものであるかを体と諸感覚を使って満喫し、そこでの活動に没頭する活動である。『About』とは、Inの活動の中で見つけた感性的な課題についてこだわりをもち、その疑問について解決しようとし、様々な調べ学習に取り組む活動である。『For』とは、体験を通して得た実感の伴った問題意識に裏付けられ、自分で集めた情報(考える材料)を駆使して学習対象に対して自分はどういう貢献ができるかを考える活動である。」と述べている。

そこで、本稿では、総合的な学習における体験の質を明らかにし、その質的な変化による体験プログラムを作成し、実践を通してその妥当性を検証することを目的とする。

なお、以下のような手順を踏むことにした。

- ① 体験について、子どもの認識や対象とのかかわり方の視点から捉え直し、その質的な違いを基に、体験を類型化する。
- ② 類型化した体験を総合的な学習の時間における探究のプロセスに位置付け、体験プログラムを作成する。
- ③ 実践を通して、作成した体験プログラムの妥当性を検証する。

## 2. 体験の類型化

まずは、「体験」の捉えを明確にしたい。

文部科学省は、ホームページ内にある「体験活動事例集—体験のススメー」(2008)において以下のように定義付けしている。

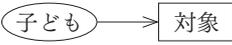
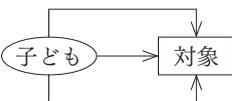
「体験活動とは、文字どおり、自分の身体を通して実際に経験する活動のことであり、子どもたちがいわば身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動のことである。」

また、学習指導要領解説総合編では、「体験活動とは、自分の身体を通して実際に経験する活動のことである。児童は、感覚器官を通して、外界の事物や事象に働きかけ学んでいく。具体的には、視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚といった感覚を働かせて、あるいは組み合わせ、外界の事物や現象に働きかけ学んでいく。このように、児童が身体全体で対象に働きかけ実感をもってかかわっていく活動が体験活動である。」とある。

以上から、本稿では、「体験」を「子どもが身体を通して、直接的または間接的に対象に働きかける活動のこと」と定義付けることとした。

さらに、体験の質的な違いを、何の観点で述べるのかが重要である。一般的には、外界との対象に直接接触れるかどうかで「直接体験」「間接体験」「疑似体験」とで分ける考え方や、「自然体験」「社会体験」のように対象が自然事象か社会事象かで分ける考え方などがある。しかしながら、このような観点からの説明で不足している点は、子どもの学ぶ姿からのアプローチである。体験が教育活動の一環として実施されるのであれば、その質的な違いを、子どもからの視点から捉え、違いを述べる観点を見出す必要

表1 体験の類型化

体験の種類 観 点	〇〇と「遊ぶ」体験	〇〇を「学ぶ」体験	〇〇とともに「生きる」体験
学習対象に対する子どものアプローチの仕方 (イメージ図)	・一面的アプローチ 	・多面的アプローチ 	・共生的アプローチ 
体験後の子どもの認識 (目指す姿)	「〇〇っていいな。楽しいな。」 (直感的・主観的)	「〇〇は、～な価値(問題)がある。」 (論理的・客観的)	「〇〇を生かして、生きていきたいな。」 (概念的・哲学的)

があると考える。

そこで、体験から得られる子どもの認識の傾向や対象へのかかわり方などの違いから、「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」(※〇〇には、主に学習対象が入る)の3つに整理した。

「〇〇と遊ぶ体験」とは、自分の興味や関心に任せて、思い思いに学習対象に働きかける体験であり、やや一面的なアプローチであると言えよう。また、そこから得られる認識は、情意的な側面が強く、直観的なものである。したがって、この体験を通して、物事を主観的に捉えようとする見方や考え方を養うことへとつながる。さらに、ここでは、たっぷりと時間をかけることや諸感覚を使って繰り返し遊ばせることが、子どもの思いや願いを膨らませることへとつながる。そして、この学習対象や学習活動への思いや願いが、その後の息の長い学習活動の基盤になると考える。

「〇〇を学ぶ体験」とは、これまでかかわってきた学習対象や、それに関する事柄・現象について多様な方法で追究する体験であり、多面的なアプローチと言えよう。また、多様な視点から対象を捉え、関係付けていくことから、この体験から得られる認識は、論理的な知識へと高まっていくと考える。したがって、この体験では、物事を客観的に捉えようとする見方や考え方を養うことへとつながる。さらに、ここでは、学習対象の価値ばかりでなく、学習対象が抱える問題や現実とのギャップなどにも出合わせていく。そして、子どもの思いや願いは、課題意識や目的意識を強く含んだものへと変容していくと考える。

「〇〇とともに生きる体験」とは、これまでの活動で学んできた学習対象の価値や追究した事実などを基にして、学習対象とともに生きていくためにはどのようにすればよいのか考え、実践していく体験であり、共生的アプローチと言えよう。ここで得られる認識は、これまで学習したことや経験したことを総合的に捉えたものになるため、概念的なものである。したがって、この体験では、これまでの学びを自分の生き方と関係付けながら考えることから、哲学的な見方や考え方を養うことへとつながる。さらに、ここでは、それまでに得てきた知識や技能等を

フルに活用させ、自分や地域社会のために具体的に行動する。そして、これまでの学びを自分の生活や考え方と結び付けることで、総合的な学習の時間目標である「自己の生き方を考える」ことへと深めていくことができると考える。

このように、対象に対する子どものアプローチの仕方から、3つの体験に類型化することとした。

### 3. 体験の質的变化による体験プログラムの作成

前項で述べた3つの体験を、総合の学習過程に位置付ける。総合における探究的な学習過程は、大きく「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」のサイクルを繰り返す。このサイクルは、1単元を通して捉えるときもあれば、小単元を通して捉えることもあれば、1単位時間を通して捉えることもある。つまり、このサイクルは、大サイクルにも中サイクルにも小サイクルにも成りえると言える。

では、「〇〇と遊ぶ体験」・「〇〇を学ぶ体験」・「〇〇とともに生きる体験」を、「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」といった探究的な学習過程上にどのように位置づけていけばよいのか。これまで述べてきた体験の質的な違いと探究的な学習過程とを並べて、次の図1のようにまとめた。なお、本稿では、体験プログラムの作成という趣旨を踏まえ、1単元をベースにしてまとめることとした。

この体験プログラムの図で、特筆したいことが3つある。

1つに、3つの体験が、大きく「〇〇と遊ぶ体験」→「〇〇を学ぶ体験」→「〇〇とともに生きる体験」の順になって連なっていることである。これは、3つの体験を単元の導入・展開・終末に位置付けることで、単元の指導計画の大きな流れを作成することができることを意味している。

2つに、3つの体験それぞれの周りに「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」が位置していることである。これは、3つの体験それぞれが、「①課題の設定」・「②情報の収集」・「③整理・分析」・「④まとめ・表現」の全てに深く結びついており、子どもの学びの文脈に沿っていなければならないことを意味している。

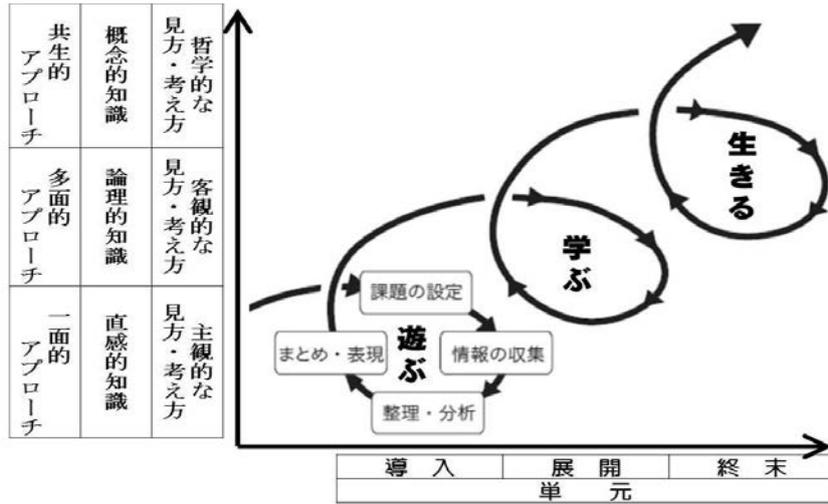


図1 総合の探究プロセスと3つの体験を組み合わせた単元プログラム

※学習指導要領解説総合編にある図を引用したものに、3つの体験やそれらの質的な違いを取り入れている。

3つに、左の縦軸に、それぞれの体験における子どもの様相を記していることである。これは、体験の質的な違いをステップとしながら、総合の目標である「自己の生き方を考える」ことに段階的に迫ることができることを意味している。

#### 4. 体験プログラムの実践化(第3学年「附属探検隊 山へ行く!」全70時間)

実践単元の学習対象は、里山である。里山とは、統一的な定義付けはなされていないが、田畑・民家・竹林・広葉樹林など、人が自然を利用した区域一体のことを指す。つまり、里山は自然保全を実現した姿であり、今後自然と人間が付き合っていく上で、古くも新しい在り方であると考えている。このような里山とのかかわりを通して、自然との付き合い方について考えていくことをねらいとしている。

本単元では、3つの体験(里山と遊ぶ体験、里山を学ぶ体験、里山とともに生きる体験)を、次の表2のように具体化した。

表2 第3学年「附属探検隊 山へ行く」における具体化

	里山と遊ぶ体験	里山を学ぶ体験	里山とともに生きる体験
具体化	<ul style="list-style-type: none"> <li>1回目の秘密基地作り</li> <li>ボランティアの方々による工作教室</li> <li>2回目の秘密基地作り</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>森林保全ボランティアの方の話</li> <li>インターネットや本を使った調べ活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>除伐体験</li> <li>里山イベント(学習発表や緑の羽募金等の啓発活動)</li> </ul>

単元の目標は以下のとおりである。( ( ) は、実践校で設定している「育てようとする資質・能力の観点」)

- ① 野外体験活動や話し合い活動を基にして、その後に取り組む活動を主体的・協同的に見出すことができる。(感じる力)
- ② 過去の経験やG Tからのアドバイス、インターネットや図書資料などを生かして、試行錯誤しながら自分なりに工夫して必要な情報を得ることができる。(調べる力)
- ③ 自分と友達の取組や意見を比べて、共通点や差異点について考えながら取り組むことができる。(考える力)
- ④ 活動を通して、気付いたことや感じた事などを分かりやすく、新聞やポスターなどにまとめることができる。(伝える力)
- ⑤ 自分の追究過程を振り返り、これからも自然とのつながりを大切にしようとする願いをもち、自分の生活に生かすことができる。(生かす力)

#### 5. 実践を基にした体験プログラムの妥当性の検証

##### (1) ○○と遊ぶ体験の実際と考察

里山と遊ぶ体験として、雑木林の中での探検活動と秘密基地作りを設定した。秘密基地作りは、終日6時間を2回設定した。その間は、活動した雑木林



1回目の秘密基地作り



工作教室の様子



2回目の秘密基地作り

から持ってきた材木を使って、2回目の秘密基地遊びに必要なものづくりを行った。その間に、雑木林を管理する森林保全ボランティアの方々に工作教室を開いてもらい、竹を使った箸やコップ、箸置きと一緒に作る活動を設定した。

活動後の児童の感想を自由記述で書かせ分析を行った。分析対象児童数は、19名であった。

＜感想文に書かれた記述とその人数＞

- ・「楽しかった」「またやりたい」といったように、活動自体への満足感や達成感を表した記述……………19名
- ・「竹を使って…」「木の実がありました」「虫がいました」といったように、里山（雑木林）の動植物への気付きに関する記述……………16名
- ・「友達と…」「協力して…」といったように、友達との協同に関する記述……………16名
- ・「ボランティアの〇〇さんと一緒に…」といったように、森林保全ボランティアの方々とのかかわりに関する記述……………9名

＜活動後の感想の一部＞

- ・屋根を作る時はとっても大変だったけど、（森林保全ボランティアの）〇〇さんが手伝ってくれました。となりの野イチゴ班もすてきで、おしゃれな屋根を作っていました。みんな、とってもいいひみつ基地が作れたなと思いました。
- ・みんなと協力して、楽しく活動できたので、とてもよかったです。
- ・出来上がった基地に入ってみると、森のとてもいい空気で、つかれがみるみるとれてきました。次は、親子で来て、昼ごはんを食べてみたいです。

このように、多くの児童が、活動の面白さ、森林保全ボランティアの方々とのかかわりについて述べた。したがって、里山と遊ぶ活動（秘密基地作りや工作体験）を通して、それらの活動の面白さを体感したり、山を維持しているボランティアの方々とのつながりを深めたりすることができたと言える。里山と遊ぶ体験が基となり、その後の活動における「里山について調べてみたい。」「ボランティアの方々のお手伝いをしたい。」「里山を守る活動をしたい。」という思いへとつながっていったと考えている。

しかし、この段階では、授業の中で、里山という抽象概念を用いてはならず、里山という記述は出てきてはなかった。この活動においては、里山の動植物や里山を守る人々（ボランティアの方々）への気付きが、里山への気付きと捉えて良いのではないかと考える。

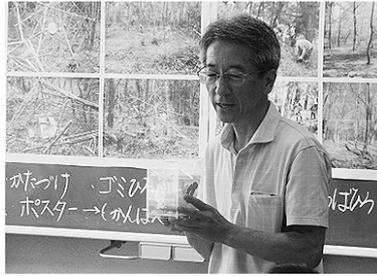
（2）里山を学ぶ体験の実際と考察

里山を学ぶ体験として、森林保全ボランティアの方による話とインターネットによる調べ活動を設定した。森林保全ボランティアの方による話では、主に、近年、里山が抱える課題について（生物の多様性が減ってきていること、ゴミが増えていること、竹林が増えすぎて山が荒れてきていること）語ってもらった。また、インターネットによる調べ活動は、里山にいる生き物や保全の仕方について調べる活動を行った。

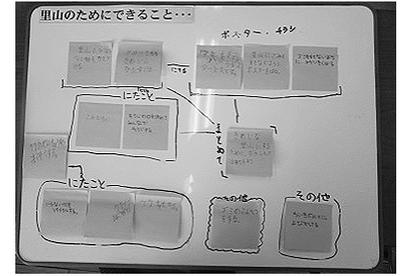
インターネットや図書による調べ学習の後に、調べたことや自分の考えなどを里山新聞にまとめさせた。また、GTによる話の後には、自由記述で感想文を書かせた。それらに記述されている内容を分析した。分析対象児童数は、19名であった。



インターネットで調べる



GTによる話



話し合いボード（1班分）

＜里山新聞や感想文に書かれた記述とその人数＞

- ・「田んぼ」「雑木林」といった里山の構成する土地利用に関する記述……………15名
- ・「トンボ」「カブトムシ」など、里山に生息する生き物に関する記述……………18名
- ・「生物多様性」「土砂崩れを防ぐ」といった、里山の働きや価値に関する記述……………12名
- ・「ゴミ問題」「竹林の増加」などといった、里山が抱える問題に関する記述……………9名

＜活動後の感想の一部＞

- ・里山の水辺には、カエル・オタマジャクシ・ドジョウ・タニシ・メダカ・トンボなど多くの生き物が住んでいることが分かりました。（インターネットによる調べ学習後）
- ・（森林保全ボランティアの）宮内さんから、里山のゴミ問題や竹が増えすぎていることなどを教えてもらいました。生き物が減ってきていることを聞いて、びっくりしました。
- ・里山にすむ生き物を守るために、私も、何かしたいと思いました。

このように、里山に関する客観的な知識を多く得ることができた。しかし、これらの知識が、論理的なものかどうかは判断することができなかつた。なぜならば、これらの記述が、そのほとんどが、インターネットや図書、GTの話をもそのままに書き写したものである可能性があったためである。

このように、思考力・判断力・表現力等を発揮させて、論理的な知識へとたかめていくことができなかった原因として、間接体験が主になってしまい、実際に里山に行って調査するなどの実地による体験が不足したからではないかと考えた。インターネットや図書、他者からの講話では、知識をそのままに

得ることができる。その結果、そこから整理・分析する必要性を感じることなく進んでしまうことが多いのではないだろうか。

成果としては、里山のことを客観的に調べ、里山が抱える課題に出会わせることで、現実の理想のギャップから、「多くの生き物が住む里山を守っていきいたい！」「もっと里山の面白さを多くの人へ伝えたい！」という切実な願いへと高まっていったことである。

これらのことから、探究活動を支える情意面の育成と、思考力・表現力・判断力といった探究力の育成をバランスよく育てていく活動を設定していく必要があると言えよう。

### (3) 里山とともに生きる体験の実際と考察

里山とともに生きる体験として、雑木林の除伐体験と里山を守るイベント活動を設定した。除伐体験は、秘密基地を作った雑木林において、森林保全ボランティア団体の除伐活動に協力する形で実施した。さらに、「多くの人に里山の素晴らしさを伝え、里山を守っていきいたい」という願いを基に、「里山守ろうイベント」を企画し、開催した。イベントは、森林保全ボランティア団体に主催してもらい、その手伝いをするという形にした。イベントは、鹿児島一の繁華街、天文館にある広場を借りて実施した。イベント内容は、「1年間の里山学習の発表」「みどりの羽募金への協力（募金をしてくれた人には、子どもたち手作りの除伐材を使った小物を差し上げた）」「除伐材を使った工作体験」「里山クイズ」とした。このイベントに向けて、約2か月間、募金用の小物や看板を作ったり、学級発表のスライドや原稿を作成・修正したりした。除伐体験やイベント終了後、感想を自由記述で書かせ分析を行った。分析対象児童数は、20名であった。



除伐体験



募金箱を作る



イベント用看板を作る



除伐材を使った小物作り



学習発表



募金の呼びかけ

<感想文に書かれた記述とその人数>

- ・「やった」「うれしかった」など、活動に対する成就感や達成感を読み取れる記述……20名
- ・「里山のために…」といった、他のために取り組もうとする意識を読み取ることができる記述……13名
- ・「～～していきたい」といった、今後の自己の生き方について述べた記述……16名

<活動後の感想の一部>

- ・私は、発表チームだったので、大勢の前で発表しました。最初はドキドキした気持ちでしたが、練習のときより間違わずに、落ち着いて読むことができたので、すっごくうれしかったです。
- ・里山イベントが始まる前のチラシ配りで、たくさんの方がもらってくれました。無視する人もいて、社会は大変だと思いました。でも、イベントでは、1年間頑張ってきたことを発表できてよかったです。
- ・里山守ろうイベント大成功！（中略）これからも、里山を守る活動をやってみたいです。

このように、多くの児童が、除伐体験や里山イベントの活動への成就感や達成感を持つことできた。

みどりの羽募金に関しては、鹿児島県の1日（1か所）での募金金額の記録を更新するという快挙まで成し遂げたことや、その他、学習発表を聞いた地域の方々から、多くのお褒めの言葉をいただいたことから、満足感をかなり感じる事ができたであろうと分析する。さらに、これからも、里山に関わっていきたいという思いの表出が多くの子に見られることから、里山とともに生きる体験を通して、里山とともに生きることの良さを感じる事ができたと分析できる。

## 6. 検証のまとめと今後の可能性

「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」の3つの体験で単元を構成することの価値を以下に3つ挙げる。

1つは、総合の目標「自己の生き方を考える」を段階的に迫ることができることである。「自己の生き方を考える」という究極の目標には、簡単には迫ることができない。学習対象への魅力や学習課題への切実感、学習活動への主体性が欠かすことができない。こういった子どもの真剣さが、問題を自分事として捉え、自己の生き方を考えることへとつながるのである。「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」の3つの体験プロセスが、こういった子どもの情意面を育てていく。

2つは、そのプロセスを、体験を中心にして構成することができることである。「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」という探究的な学習過程をもつ総合では、言語活動が主になりがちである。しかし、総合は本来、体験が主になるべきである。なぜなら、前述したとおり総合の目標に迫るには、体験から生まれる子どもの情意面の高まりが欠かせないということに加え、体験では、子どもがそれまでに培ってきた思考力・判断力・表現力が総体として発揮されるからである。

3つに、「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」の3つの体験で単元を構成することによって、体験の質的变化から、子ども自身が、学びのステップアップを自覚的に捉えることができることである。知識や技能を重視しない総合では、子ども自身が学びの実感をしにくいいため、体験を通してどんな力が付いたか自覚的に捉えることが難しい面がある。しかし、3つの体験で構成することで、学習対象へのアプローチの仕方が変化することで、自分の学びがステップアップしていることを自覚的に捉えやすくなるのである。

次に、留意点として以下の3つを挙げる。

1つは、体験のバリエーションを豊かにさせることである。ダイナミックな体験をいくつも位置づけることは学校の実情を考えると難しいであろう。そこで、体験のバリエーションを豊富にすることが必要となる。直接体験とするのか、間接体験とするのか、現場へ出かけるのか、教室で疑似的に行うのか、人的資源をいかに活用するか、など、多様な視点で

体験を捉え、体験のさせ方を工夫する必要がある。

2つは、「体験あって学びなし」にならないようにするために、体験活動と言語活動を往還させることである。3つの体験で単元を構成することを主張しているが、体験だけで単元を作るということでは決してない。3つの体験をつなぐための言語活動が欠かせないのは、これまで述べてきたとおりである。

3つは、3つの体験を軸とするが、それに縛られないことである。子どもの興味や疑問を重視する総合の単元計画では、柔軟性が求められる。教師が予め考えておいた3つの体験を、機械的に取り組ませることは、総合本来の趣旨にそぐわない。3つの体験を、子ども自身が主体的に見付け、考え、創っていくような教師の手立てが必要となろう。

最後に、本研究で見出した3つの体験は、他内容では、どんな活動に具体化できるであろうか。いくつかの内容ごとに3つの体験の例をまとめた。

ここに挙げた例については、まだまだ実践がなされていない。今後さらなる実践を重ね、3つの体験で単元を作り、検証していくことが必要である。これが、本実践研究の課題であり、今後の可能性であろう。

## 7. おわりに

本稿は、総合的な学習における体験の質を明らかにし、その質的な変化による体験プログラムを作成し、実践を通してその妥当性を検証することを目的とした。

その結果、3つの体験を組み合わせた単元プログ

表3 多様な内容における体験の例

	〇〇と「遊ぶ」体験	〇〇を「学ぶ」体験	〇〇とともに「生きる」体験
自然保全 (川の保全)	川遊び・魚釣り 沢登り 等	水質調査 河川事務所の見学 等	川の清掃 生き物の放流 等
国際交流	国際交流員や留学生との ふれあい 等	外国の文化調べ (国旗・民族・食) 等	これからの生き方を英語で スピーチ 等
高齢者福祉	高齢者との交流・ふれあい 等	社会福祉協議会や高齢者への インタビュー 等	赤い羽根募金活動・ 高齢者への声かけ 等
地域の伝統	地域の伝統に関する体験 (〇〇体験) 等	伝統に関わる人・もの・ こと調べ 等	実際の伝統行事への参加 等

ラムが開発できたことは成果であった。また、その過程において、体験の質を子どもからの視点による類型化や、単元計画を作成する際の留意点等を具体化することができた。今後は、この考え方が、総合のあらゆる内容に応じたものであるか、実践を重ね、さらなる検証を重ねていく必要がある。

#### 註

本稿に記載されている実践は、前任校（鹿児島大学教育学部附属小学校）で行ったものである。

#### 引用文献・資料

- 木村吉彦『小中連携と「学びの In・About・For」』高階玲治編集『幼・小・中・高の連携・一貫教育の展開』教育開発研究所 2009年
- 文部科学省『体験活動事例集 ― 体験のススメー』文部科学省内ホームページ、2008年 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm))
- 文部科学省『学習指導要領解説 総合編』東洋館出版社 2008年 35頁

# 環境とケア／ケアリングを考える授業実践

— 教育施設改善の意識と意見表明 —

齋 藤 美保子\*

## Classroom Practice to Promote Thinking about the Environment and Care

— Awareness of Education Facility Improvement and Expression of Opinion —

Saito Mihoko\*

**要旨** 生活環境を基礎に、日常生活用品と住宅施設などのユニバーサルデザインを通して、環境にやさしい・ケア／ケアリングの視点から、学校教育関連施設の改善について、アクティブラーニングの方法で授業実践をする。方法は、①授業講義内の中に「環境」「ユニバーサルデザイン」についてのVTRを見せ、身近な環境とユニバーサルデザインについて考えさせた。日常生活用品の見本からUDグッズを発見させ、また「お菓子」のユニバーサルデザインについて話し合わせた。②①と同様に学生を30班にグループ分けをし、各々の班により教育学部内の施設について改善または要望を環境とケア／ケアリングの視点から、教育学部地図の中に付箋紙をつけ、改善あるいは要望について記述させ、まとめさせた。本研究は、この付箋紙の記述内容をカテゴリー化し、各カテゴリーにまとめ、分析した。その結果として、(1)施設に関しては多様な要望・改善案が見られた。(2)環境やケア／ケアリングが記載されている数は多く、具体的な記述となっていることが分かった。このことから、この実践は教育施設の課題の気付きと問題解決の一翼を担うことが分かった。

**キーワード** 環境 ケア／ケアリング 授業実践 教育施設改善 ユニバーサルデザイン

### 1. はじめに

日本政府とNGOは、2005年から「国連持続可能開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議を設置した。この中において、特にESD (Education for Sustainable Development) は、「持続可能な開発のための教育」とし、その概念図では、「エネルギー学習」「生物多様性」「気候変動学習」など自然保護を中心としたいわゆる自然「環境教育」が多くなっている<sup>1)</sup>。しかし、人間は、人間だけでは生存できず、この理由から自然との共存を前提とし、人間生活から自然環境・生活環境・社会環境の相互作用を考える必要がある。ここでは、「環境」として「生物とし

ての多様性」ばかりでなく社会的な視点と問題解決で「環境」をとらえ、維持していくということが必要になってくる。これに対しては「地球温暖化」問題として日常生活の中にCO<sub>2</sub>削減への取組や現状についてマスコミも多く取り上げてきている。

次に「ケア」に関しては人と人との関係性をはぐくむために具体的な手法として「ユニバーサルデザイン」(以下UDと表記)が日常生活の中にあること、実際の生活物質から社会的公共物に至るまで多くのUDが誕生してきている。障害者基本計画(2002年12月24日閣議決定)によれば、「バリアフリーは、障害によりもたらされるバリア(障壁)に対処すると

\*鹿児島大学 学術研究院法文教育学域教育学系  
連絡先: 〒890-0065 鹿児島県鹿児島市郡元1-20-6  
TEL・FAX 099-285-7911 E-mail: saito@edu.kagoshima-u.ac.jp

の考え方であるのに対し、ユニバーサルデザインはあらかじめ、障害の有無、年齢性別、人種等にかかわらず多様な人々が利用しやすいように都市や生活環境をデザインする考え方<sup>2)</sup>と定義している。これらからして、公共物における段差の解消や車いすを使用できる道路や公共運搬から、個人が使用しやすい安全・安心な道具（スプーン・文房具など）などに至るまで多種多様なUDに私たちは囲まれ、幾多の商品開発やグッズが浸透しつつある。こうした意味では、いずれにせよ、「生活環境」が改めて見直されたことは意義深い。

しかし、持続可能な教育を目指すにしても、「環境」と「人」を結ぶには、家庭教育・社会教育・学校教育との連携を強め、より強固なイベントや授業開発・講習会など知識・技能の向上と理論が求められている。

そこで、この消費者基本計画の考え方とESDの考え方のほかに「ケア」という概念を入れることにより、「環境」と「人」を結ぶととらえた。ケアは、人・人以外の動植物も含む—「世話をする」と捉えられているおり、一般的には「優しい」「思いやり」「甲斐甲斐しく食事や入浴をする」等の心情面が強調されている。しかし、今日、「ケア」だけではなくその意味も抜本的に新たな概念—問題があれば改善していく、人間が主体になって自然管理していくという方向性が打ち出されてきている（ケアリング）。しかも改善や変化に対してと自らの相互作用として人間自身が変わっていくということを見ても、ノディングス<sup>3)</sup>に見てみる。

ケアリングとは医療・看護学から生じた考え方で、ノディングスによると、従来はケアされる側のみが発達する、と言われたのに対してケアする側にもケアすることで成長があり、例えば共感性などがみられる、と研究成果を述べている。このように、従来ケアされる側の発達は多くの研究や蓄積があるが、反対に近年ケアする側にも成長・発達があると注目されている概念である。この考えを基に本研究は、この環境とケアの視点からの授業開発の提案を目的として、「環境」と「ケア／ケアリング」への意識を高めることができたかどうかを検討する。著者はここに注目し、家庭科・家庭科教育学だけではなく「ケア／ケアリング」の視点での教育内容をしつ

かり基礎に据えたいと考えている。こうした意味で、この実践が有意義と考えた次第である。

その前段階として、本論文はケア／ケアリングを扱う場合の具体的な事象としてUDを扱った講義とその内容に対応したアクティブラーニング型の授業を行い、学生同士の学びや課題解決として日常的に生活している学校教育施設の場面において、「現状認識と要望」の中に問題をたて、意見表明と課題解決していく授業が有効であることを明らかにする。

## 2. 先行研究

妹尾は<sup>4)</sup>、その著『住環境リテラシーを育む』で、これまで家庭科の衣・食・住・保育・生活経済・環境・高齢者／高齢社会・家族／家庭生活という家庭科の領域で「住」領域の実践が少ないと言われてきたが、実は多様な実践が行われてきた、と述べている。自身も身近な駅のバリアフリーの状況下に生徒達に評価能力の向上を狙いとした実践が報告されている。齋藤は<sup>5)</sup>『クルマ社会を通して見えるもの』で、クルマを使用することの環境への影響、クルマ購入と生活費、人とクルマとの関係性の内容の実践を行っている。また、『高等学校家庭科における環境教育の授業開発—地球温暖化問題をテーマに—』として待機電力が大きい冷蔵庫と高校生の利用が多いペットボトルとの関係に注目させ、消費電力とペットボトル回収の税金計算や日常生活と地球温暖化との関係、地域発行のリーフレット活用をし、まとめとして生徒自身の製作「環境カルタ作成」の実践を行っている<sup>6)</sup>。

このように、多様な実践が行われてきた背景には、やはり「地球温暖化」の危機的な状況の周知が広がり、実際に海水に水没したツバル国やこの数年の災害—冠水・豪雨・地滑り・陥没などが暮らしを脅かすほど多大な影響をしていることである。また、阪神淡路大震災、東北大震災、熊本地震など自然災害の命と暮らしの破壊が大きかったからである。

夫馬らは<sup>7)</sup>、衣生活領域において中学生を対象に高齢者の日常生活の動きを観察させ、高齢者の着脱に困難な衣服があることに気付かせ、牛乳パックでの肘を固定させた疑似体験をさせ、自分の着脱行為を振りかえらせ寝発表させる授業をしている。この

授業からは、「生活をじっくり見つめる」行為があらためて自分の生活を見直す契機となっている感想が多かったと報告されている。

富田らは<sup>8)</sup>、社会などで既に UD 製品が広まっているが、UD を標榜している物だけが UD ではない、という事実に気付くことで、より「共生」を深く理解できると考え、①分かる（知る）、②できる（気付く・考える）、③推進する（実践提案）の3つをコンセプトにした『家庭 UD 手引書』を開発した。この考えのうち、③推進する（実践提案）は、従来の教育実践では見られことが少なく、著者の考える環境との「相互作用」という考えと重なることが多い。したがって一部 UD に関する資料と講義内容は共同研究となっている。

以上のように、家庭科の再編成をこれまでの内容・領域を「環境・ケア」という組み換えのもとに行い、本実践である「教育施設改善」の実践が次のような面において、有効であることを明らかにする。これは、次期「学習指導要領」で強調されているアクティブラーニングの「主体的で深い学び」の内容をふまえ、①～⑤の視点を提案し実践したものである。

①学生が主体的に現状把握できる。②学生が個々の認識と創造性を生かし、主体的に問題解決を考えることができる。③グループで考えることで、話し合いや協力を行うことができる。④グループ内外の学生が考える多様な問題点を意見表明できる。⑤他人事ではなく自分のこととして参画することができる。多様な人々を認められる価値観を持つことができる。

まず今回、大学生を対象にした理由は、これからの社会を生き抜く上で現状の問題点を発見・指摘し、それを改善できる知識・技能を持ち備えている

と判断したからである。

ただ、今まで、特に「意見表明」や「提案」「改善」までを主体的に行うという機会にめぐまれず、今回18歳選挙権を持つ人として、自分のこととして大学そのものの見直しも必要であるという切なる願いもある。今回の研究は大学の FD 委員会に結果報告する予定であり、学生たちの FD シンポジウムの土台となった実践である<sup>9)</sup>。

ロジャー・ハート<sup>10)</sup>は、子どもの参画は、コミュニティと環境ケア活動を進める時に子どものいずれの段階にも意味があり、真に原因とそれを深く考えたりすれば民主主義の重要な要となることを説いている。このように大学生が「子ども」かどうかは別として、生活主権者として多様な場面において活躍していく契機となればよい。

### 3. 方法

#### 1) 調査対象と調査期間

調査対象は鹿児島大学に通う大学生103名〔女子47名(45.6%)；男子57名(55.3%)〕で、グループを30グループ(1グループ3～4名程度)に分けた。講座名は「家政概論」で家政専修の担当教員5名がそれぞれの専門分野に対して3回の講義を行うオムニバス形式である。小学校専門教科であり、内容は小学校家庭科の内容に準じて、衣・食・住・保育(家族)・生活経済(消費生活)が主な領域である。2015年11月から12月までの「家政概論」授業で行った。

#### 2) 授業の概要・アクティブラーニング法

##### (1) 授業の概要

著者は、専門が「家庭科教育学」という教科教育であるが、この講座担当の場合は住居生活領域を担当している。全15講義のうち、3回分を担当し、表1の

表1 担当教員の授業内容

	授業内容(講義)	授業の概要とねらい
1	UDとは何か	身近な生活用品から建物・交通・特に今回は「お菓子」のパッケージからUDを発見するアクティブラーニングで授業を行う。 授業後感想を書く。UDに関する課題を与え、レポート提出。
2	住居の現状と歴史	住居の在り方としてその歴史から、今日の「高い・遠い・狭い」という住居にまつわる現状認識をさせ、問題解決として何が必要かを考えさせる。特に子どもや高齢者の家庭内事故が多いことや四季や各国の風土による住宅環境の違いを理解させる。授業後感想を書く。

	授業内容（講義）	授業の概要とねらい
3	まちづくり・減災のありかた—学校施設から要望を出す	環境館からのエネルギー・ミスト・段差・レンガの在り方のフィルムの視聴から、自分たちが要望する学校施設の問題発見を行うため、アクティブラーニングで行う。人と人との関係や防災・減災につながり、まちづくりにもつながることを理解させる。特に鹿児島は桜島の噴火をめぐる災害と降灰問題が深刻である。授業後感想を書く。

ような内容である。この3回は環境とケア／ケアリングの知識・技能を習得するため、1回ごとに講義内容に対応したアクティブラーニングがある。この実践の特徴は、アクティブラーニングとして、グループで対話をし、他人の気づきや考え方に共感しながら、主体的に問題解決として3回を通して「施設改善」の意見表明を行う。そのため、知識は身の回りの日常生活⇒日本と外国の住居⇒問題解決にと広く社会的に視野が広がるように授業構成を行っている。

## (2) アクティブラーニング法

1 講目：最初の授業では、「UD とは何か」<sup>11)</sup> を特に「乳酸菌ショコラ」「オレンジグミ」「R-1」「コアラのマーチ」「ビスコ」などを1パック組にし、30グループに配布し、それぞれのUD がどこにあるのか、またそれは何のためなのかをワークシートに記入させた。お菓子を取り上げた理由は、①日常生活の上でおやつとして食することが多く、身近なものである。②人と人とを食するという行為で介在することができる。③安価で手軽なモノがある。④親・保護者だけでなく、子ども自身が手にすることができる。この実践はまだ試作段階のため、本研究の次の研究段階に入れ報告したい。

2 講目：「住宅施設」「モビリティ」「階段・段差」「トイレ」「自動販売機」がおさめられているDVDの視聴をし、今日の住宅の在り方を考えさせた。ここでは、バリアフリーとUD との違いや、高齢者と子どもが自宅での事故率が高いことを示した。また、各国の風土の違い—例えばモンスーン・砂漠・温帯地方などの気候や産業などの違いに応じて住居が変化すること、日本でも沖縄から北海道の豪雪地帯との住居の違いをDVDの視聴を入れ説明を行った。事前事後の意識調査を行った。

3 講目：環境館のホームページから、「ミスト」「多様な自然エネルギー」「ガラスのリメイドレンガ」「屋上緑化」をDVDとして教材化し視聴した。また、

環境に優しいだけでなく、人にやさしい視点として「減災教育」の中の新聞紙1枚での家具転倒防止策や各学校や施設での災害備蓄の必要性を説明した。30グループに「教育学部施設地図」を配布し、付箋紙1グループ20枚を配布した。この付箋紙に要望や問題点を書き、教育学部の地図に貼りつける方法を行った。

全体のアクティブラーニングは、「お菓子のUDはどこか」⇒生活体験としての実践を行う（公共施設などのUDを見る（レポート課題）・調査学習⇒学校の環境・施設（減災も含め）についての要望・意見表明となっている。

## 3) 本研究の分析対象

### (1) 分析対象

3 講目のアクティブラーニング法から、受講生を30グループに分け、「教育学部施設地図」に貼られた付箋紙の中から、学生の書いた要望並びに問題点・箇所を分析対象とした。

### (2) キーワード抽出からカテゴリー化

書かれてある文や語彙を抽出し、カテゴリー化をし、類型した。大きく分けるとⅠ現状認識、Ⅱ要望となっているが実際はどちらにも重複し、いわゆる累計の形となっている。キーワードは、高等学校家庭科教科書「住居」「環境」領域の学習内容に書かれている学習項目を参考に、学生が書いた語彙すべてを対象とした。また、本大学の施設は講義棟（文系・理系）、アクティブラーニング学習プラザ（通称ALP）、体育棟（体育館・プール）、音美棟、実践センター、食堂、サークル棟から構成され、この構成をベースにし、カテゴリー化した。

## 4. 結果と考察

全体として付箋紙（意見表明）の数は366を得られた。この366を一覧表に入力し、まず、場所を指

す語彙をまとめ、「講義室棟」「交通・道路・クルマ」「学食」「サークル棟」とした。例えば、「講義室の椅子が硬いので変えてほしい」の場合は「講義室」の中に入れた。同様に「体育館が雨漏りする」の場合は「体育棟」の中に入れ、「学食のメニューを増やして」には、「学食」に入れ、本大学の施設に対応して、それぞれカテゴリー分類をした。

(1) 現状認識

以上の手続きし、カテゴリー分類をした結果、教育施設改善場所としては、366の改善場所及び新設(アイデア)があがった(図1)。

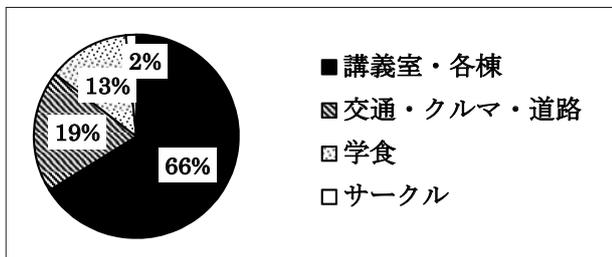


図1 学校施設の改善場所(割合): N=366

この内訳によると、「講義室・各棟」が245(66%)、次に「交通・クルマ・道路」が68(19%)、「学食」が47(13%)、「サークル」が6(2%)という結果であった。学生が日常的に過ごす講義棟関連が多いのは至極当然ではあるが、1人につき、3つ以上を挙げていることからして、何かしら困っていることや改善の意思があることが鮮明になった。これは、授業・講義が大きな影響を受けていることには間違いないと考えられる。そこで従来ならば学生からの要望を取り上げることはしないが、要望を否定することなく逆に、現状認識をすることは生活者としての自覚にもつながると考えた。そこでまず、この「講義棟・各専修棟」の245名(66%)について、それぞれの内訳を、図2に示す。

(2) 各棟による要望・意見表明

「新設」とは教育学部に現在全く設けられていない施設・機器などのことで、例えばATMなどである。結果、「講義室・各棟」が全体の245名(66%)を得られた。この内訳は、「新設」を挙げたものが102名(42%)、「体育棟」が49名(20%)、「講義室」

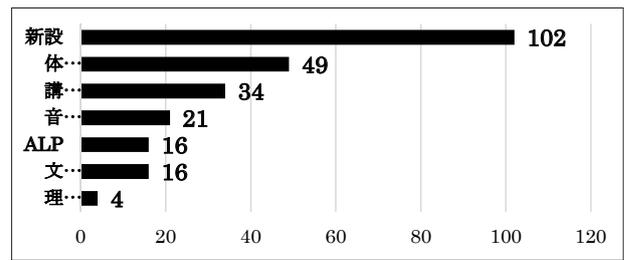


図2 学校施設の改善場所: N=245

が34名(14%)、「音楽棟」が21名(9%)、「ALP」文系棟」がそれぞれ16名(6.7%)、「理系棟」が4名(2%)であった。特に学生が問題視するのは、「音楽棟」の「エレベータ設置」が多く21名中15名の指摘があった。「講義棟」に関しても「エレベータ」設置を要望している学生が9名ほどあった。「音楽棟」の「エレベータ」設置に関しては、この「講義棟」より設置要望の必要性が高く、毎年本部に「申し入れ」をするほどである。それは大きな楽器(例えばコントラバス)の運搬や一般の合唱団委員(高齢者が含んでいる)の昇降に大変困難さが伴うからである。記述例の学生の声からは「合唱の練習時に高齢の方々がいて、階段の昇降については苦労をしているようです」とある。さらに、美術では、大型の2mもあるキャンパスや画材の運搬などがあり、運搬による労力と負担などの点において他の棟とは異なる要求があるものである。

他に特徴的なのは、「講義棟」の「タイルが滑る・屋根付き」が5名、「文系棟」の「ゼミ室」が欲しいが8名、「トイレ改善・・暗い・洋式にして欲しい・」が7名であった。

ゼミ室については、「理系棟」では実験を伴うという理由から多くの「実験室」が設けられている。しかし、教員の場合も1部屋管理の教員から7部屋管理する教員もあり、「倉庫化」「物置」としている場合や数十年使用していない部屋もあり、学生の指摘しているように「不公平・不平等な面」も多々ある。

(3) 深刻な要望

この節では、学校施設改善場所の全ての多くの要望の中から特に切実で、深刻な要望について述べる。深刻であると考えられるキーワードのみを拾い上げ、まとめてみた(図3)。

例えば、「タイルや床が滑る」「雨漏りがする」等は

家庭の住居としても住居の機能が十分とは言えない状況を指している。まして、公共物—学校施設の場合にはなおさらである。

図のように、「段差をなくす」「タイルや床が滑る」「温度調節・エアコンを入れてほしい」「更衣室のシャワーを温水にして欲しい」がそれぞれ8名、「換気が悪い」が6名、「プールの温水化」「第一体育館にトイレ設置をして欲しい」がそれぞれ4名、「保健管理センターの設置」が4名などなどである。「その他」には、「サークル棟に屋根を作ってほしい」「第一体育館の雨漏り」「第二体育館の階段のバリアフリー化」「電気がすぐに消える」「ドアの開閉が悪い」という記述であった。これらを見ても、すぐに修繕・修理をしなければならない内容であった。「保健管理センター」は確かに中央本部にあるが、健全者が歩いても10分かかり、患者としては負担があまりに大きい。また、体育館や競技場が教育学部敷地にあるため、万が一のケガなどの対応が遅れることは確かである。また、「温水シャワー」「温水プール」については、「わがまま」と思われるかもしれないが、冬は全く使用できない、ということを経験すれば施設のむだになりかねない。2年後の鹿児島国体を考慮すれば施設の充実を求められる課題である。

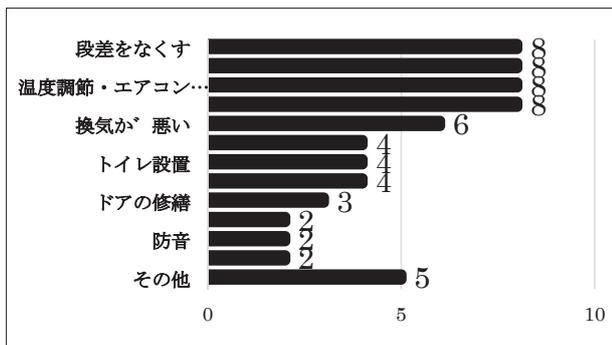


図3 深刻な要望 (N=64)

#### (4) 新設から見る学生の意識・要望—多様なニーズ

ここで、学生の「要望・要求」をどう見るか、という問いが立てられると考えられる。学生たちの要望を「わがまま」と見れば、施設改善にはならないだろう。環境を整えてこそ、わずらわしいことのないように、学問やスポーツにも打ち込んでほしいのは、親（保護者）としても教職員にしても同じ思いである。よく例に出されるのが「阪神淡路大震災」

や「東日本大震災」時の「避難所」「仮設住宅」の問題である。他者との「仕切り」がない、「音がうるさい」「トイレが困った」をはじめ生活そのものが破壊されている現状である<sup>12)</sup>。運よく「仮設住宅」に入居しても「防音」がなく人の声がよく聞こえる、「結露」がある、エアコンがない（その後エアコンが設置された）、病院や物を買うことが出来ない、など多くの要望が出されたことは記憶に新しい。こうした生活するという生活主権者としての声を位置付け、次の表の学生たちの要望をしてみることにする（表2）。これによれば一番多かったのが「ATM」機械の設置を要望していることが多い。4年前までは、地方銀行のみのATMは存在していたが、突如撤廃になった。したがって今の大学に通っている学生たちはかつてATMがあったことすら知らない世代である。大学内では歩いて7分くらい（信号待ち合わせ時間も含む）にあるが、やはり不便であることは間違いない。大学生の1/2が「一人暮らし」であり、親からの仕送りに頼っている現実、近くにATMがないのは大変問題である。ちなみに校外での最短距離・最短時間所在のATMは、20分先で遠く、コンビニでも7分くらいのところにある。また、二番目に要望が多かったのが、「USB機能内在のコピー機」である。これは、学生の本業からしても学内外に「USB機能内在のコピー機」がないのは不便極まりない。パソコンはあってもプリントアウトはお金がかかることからして、必要な機器であろう。以下、疑問に思う施設・機器はあっても総じて必要とされる項目であると考えられる。例えば交通手段が自転車に頼らざるを得ない地域性を考慮すると「個人用ロッカー」を設置しても良いのではなかろうか。

表2 多様な新たな要望項目（人数）

順位	要望項目	人数
1	ATM	20
2	USB コピー機	11
3	WiFi を使えるエリアが欲しい	9
4	コンビニを作ってほしい	8
5	個人のロッカーの設置	5
6	自販機を増やしてほしい	4
7	保健管理センター	4
8	ポスト・郵便局	4
9	トイレの広さ・数を増やす・ふたを閉めることの節電	4
10	ドリンク・バー、Café	3

11	パソコン室・自由に使用できるように	3
12	教育学部独自の図書館	3
13	喫煙所	2
14	電光掲示板	2
15	講義室から屋根	2
16	段差をなくす	2
17	自習室	2
18	休憩室が欲しい	2
19	緑や花で季節を感じたい	2
20	プレハブの使用の仕方	2
21	ゴミ捨て場の増設	1
22	中庭のタイルが滑る	1
23	模擬授業専用の教室	1
24	アルコールスプレーの設置	1
25	本屋が欲しい	1
26	全校禁煙	1
27	傘の設置	1
28	ソーラーパネル	1
	合計	102

前節では、「雨漏り」「トイレがない」など「現状認識」として施設改善についての要望を見てきた。この節では、結果として「現状認識」ではなく、多様なニーズであることが分かる。多様なニーズとは、富田ら<sup>13)</sup>が言うように、「移動しやすさ」「分かりやすさ」「使いやすさ」である。例えば「移動しやすさ」の中には「段差をなくす」「少労力」「アシスト」があり、「わかりやすさ」の中には「凹凸をつける」などである（表3：前掲書 p.103からの引用）。表2と表3とを照らし合わせれば学生が考えた「新たな要望」（表1）は、UDにおける多様な機能をも

表3 UDの内容 富田道子・松岡依里子作成

特長		身近な内容（例）
移動しやすさ	段差をなくす	スロープ
		家の床
		ノンステップバス
	少労力	動く歩道
		エレベーター
	アシスト	幅の広い改札口 手すり
わかりやすさ	凸凹つける	点字表示
		エレベータ点字つきボタン
		シャンプーボトル
	音声案内	音の出る信号（横断歩道） トイレの音声案内 スイッチ on off 切り替え音

使 い や す さ	視認性配慮	大きな字やボタン
		多国籍の案内板
		左利き用ハサミ
		軽い力で使えるホチキス
	少労力	持ちやすいスプーン
		すくいやすい食器
		センサーつき蛇口
		高さの違う手洗い場

ち合わせているとことであり、学生の意識・認識に広がりがあったということである。

この表3をベースにして分かるように、学生たちの要望（表2）は決して「わがまま」なのではなく、多くの人々の要望、まさに公的な要求であることがわかる。誰にとっても必要な施設・便利・安心・安全であるべき物は、まずは「不便さ」を取り除くことである。この不便さをなくすこと、どのように改善できるかは今後の課題であり、授業としてもさらに時間が欲しい。

### (5) 環境とケア/ケアリングに関する特化しているキーワードから考察

前節から継続して、教育施設改善箇所についてとその内容を見てきた。ここでは特に「環境」と「ケア/ケアリング」の考え方にあると考えられる学生の記述内容を見てみる。教育施設改善箇所当初の366項目が挙げたもの全てがこの部類にはいるが、以下表3のように、健全者以外を指示した「車イスが通れるような机」は、UDであり、ケアリングを意味している。他に「点字ブロック」「バリアフリー化」等の記述もUDであり、ケアリングである。また、「ソーラーパネル」等は明らかに「環境」を指したものである。図1の「交通・クルマ・道路」を指摘する人が68名（19%）もいた中で、図2・表4の中の「道路の入り口が狭い・柵」（記述は道路の入り口が狭い・柵が危ない・柵の撤去など）が11名（16.1%）であった。先ほどの富田・松岡の表と照らし合わせると、多様な機能を内在している項目を学生は挙げていることが分かり、自分以外の障がい者への配慮をとらえている学びの広がりが見られた。道路関連の問題は、「移動しやすさ」であり、「掲示板」や「標識の設置」は「分かりやすさ」に当たる。これらから、自分自身が不便であると考えられるも

のについて、あるいは「危ない」と言う認識が学生の中にあることが分かった。これは、UDの「いつでも、どこでも、だれでも自由に使いやすく」という考え方に基づいたものであり、広く社会的・公共性という意識の広さを表明したものと考えられる。

表4 環境とケア/ケアリングの内容記述

入口が狭い/柵	11
電光掲示板	2
点字ブロック・標識の設置	2
サークル棟にバイク禁止の看板	2
車イスが通れるような机	1
可動式の机といす	1
ゴミ捨て場の増設	1
ソーラーパネル	1
第二体育館階段のバリアフリー化	1

以上の結果から、この「教育施設改善」の授業は、以下のことができる学習であることが明らかになった。

- ①教育施設改善箇所に多くの要求が見られた。これは、学生が主体的に及び他人事ではなく自分のこととして現状把握ができていた。
- ②多様な箇所に多様な問題発見をし、記述できた。1人ではグループで話し合いながら記述したので、1人当たり4つの意見が記述できた。
- ③多様な要求や提案が多数書かれた。これは、学校自体のあまり知られたくない実態をあえて問題点を書いている。また、こうした実態を何とかして「実現」したいために書かれた物と読みとることができる。

これらの学生の要望・意見表明は—グループ学習での協働もあり(アクティブラーニング)—人の多様性を認めることであり、民主主義の土台としてあるいは生活主権者としての意識に繋がると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題 — 感想文から

環境をはじめ家庭科が対象とする事象と人と人との関係—「ケア/ケアリング」の視点での教育内容を再検討する目的で、この実践が—アクティブラーニング法により、その有効性があることを明らかにした。その結果は上述したように、非常に多く

の要望が記述されており、学生の前向きな考え方の表れと考えられる。第3回目の感想文にも「大学に欲しいものの要望について考える中で、大学のバリアフリー・ユニバーサルデザインについて気付けた。要望が少しでも通れば嬉しい」「ユニバーサルデザインについての考えや、身近にある普段気付かなかつたユニバーサルデザインに気付いて、色々な発見ができた」という「発見」や「たくさんのことを知ることができた」は無論の事、「今日、最後に学校への要望を皆で出し合った。大学にはいろいろな不満があるということがわかった。1つでも要望が通ると嬉しいな」「よりよい暮らしにするために改善できることは多くあると思う」「障がいがある人たちと快適に過ごせる世界というものを実現させるために自分ができることをしていきたい」という、相手のことを考えられる記述がほとんどであった。このことは、学習過程で問題発見・問題解決ができ、深い学びの過程が実現できているということではないだろうか。また、これらの要望・意見表明は主権者意識を高めるためであり、これらの要求に対して<実現>する手立てはどのようにすればよいかを考えさせるきっかけとなることである。

また、グループでの話し合いの結果と思われる「今日は、学校について考えたが、みんな色々と意見を持っていた」の感想があるように、他者との交流から物ごとを客観的にとらえられているという成果があると考えられる。中には「受け身ではなくよりよい生活のために改善点を探していく積極性もこれからは求められる」とあるように、これらの要望をどこの誰に、そして自分たちは何をすべきかを考えさせられる授業として有効な手立てであったと推察できる。

以上から、今回のアクティブラーニングから次期学習指導要領に強調されている「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」と言う3つの視点が網羅されており、身近な題材を基とした方法がより学生の学びの発展に繋がっていると推察できる。

本研究は、教育施設改善についてのみ報告したが、実は様々な学習内容とアクティブラーニングより構成されており、前後には意識調査も行っている。特に様々な公共施設などのVTR視聴や説明を受

けることの結果により、UD 理解があったことも事実である。

これらから、学生の多様な要望から FD 委員会、大学当局、行政へ働きかけができる人づくり／養成も視野に入れることが課題である

## 引用文献

### 1) 持続可能な開発のための教育 (ESD)

<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>

2017年1月31日 最終閲覧



### 2) 障害者基本計画 (2002年12月24日閣議決定)

<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku.html>

2016年10月27日閲覧

### 3) ネル・ノディングス 1997 ケアリングー 論理と道徳の教育女性の観点からー pp. 247-263 晃洋書房

### 4) 妹尾理子 2006 住環境リテラシーを育む 萌文社 pp. 52-55

妹尾理子 1998 住環境観の形成をめざして (1) 拡がりのある学びを 月刊家庭科研究158 pp. 54-61

5) 齋藤美保子 2000 クルマ社会を通して見えるものー豊かな生活の実情：人とクルマ 月刊家庭科研究181 pp. 56-63 月刊家庭科研究182 pp. 48-56

6) 齋藤美保子・井元りえ・妹尾理子 2006 『高等学校家庭科における環境教育の授業開発ー地球温暖化問題をテーマにー』 教材学研究第17巻 pp. 43-48

7) 夫馬佳代子・長野宏子・渡辺光雄 2008 ユニバーサルデザインの視点から見た家庭科教育の方法に関する研究 (その1からその3) 衣領域から試みたUD教育の実践 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究10 pp. 77-123

8) 富田道子・松岡依里子 2015 家庭科ユニバーサルデザイン学習手引書の有効性の検討ー小学校教員への試みー 日本家庭科教育学会誌58 (2) pp. 100-109

9) 鹿児島大学教育学部教育改善委員会編 平成28年度鹿児島大学教育学部・鹿児島大学大学院教育学研究科 2017教育改善委員会活動報告書 pp. 16-22

10) ロジャー・ハート 子どもの参画ーコミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際 2000 萌文社 総ページ数240

11) 1 講目の一部は共同研究である。『家庭科ユニバーサルデザイン学習手引書』 共同研究者は 富田道子・松岡依里子・石垣和恵・小谷教子・長 香織

12) 望月一枝・日景弥生・長澤由喜子編著 2014 東日本大震災と家庭 ドメス出版

13) 前掲書 8)

# 『地域を探究する学習活動の方法』

— 社会に開かれた教育課程を創る —

著者：内山 隆・玉井康之



現在、学校と地域の連携・協働が改めて重視・実践化されていく中、本書は、「社会に開かれた教育課程」編成の一環として地域を探究する学習活動の現代的意義と基本的な実践の方向性を示すものとして示した現実化へとつながる名著である。

本書の章立ては以下の通りである。

- 序章 地域を探究する学習活動とカリキュラムマネジメント
- 第1章 子どもとともに作る学校カリキュラム
- 第2章 小学校低学年の発達を踏まえた地域を調べる学習活動
- 第3章 小学校中学年の発達を踏まえた地域を調べる活動
- 第4章 小学校高学年・中学校における社会教育行政から調べる地域学習活動の方法
- 第5章 小学校高学年・中学校における公共施設の役割から調べる地域学習活動の方法
- 第6章 小学校高学年・中学校における地域テーマ分類から調べる地域学習活動の方法

- 第7章 小学校高学年・中学校における学校支援パートナーから深める地域学習活動の方法
- 第8章 小学校高学年・中学校における地域学習プロセスと活動評価の方法
- 第9章 子どもとともに作る地域を調べる単元展開計画と実践
- 終章 地域づくり活動と社会に開かれた教育課程再編の考え方

序章、地域を探究する学習活動とカリキュラムマネジメントでは、社会変化や国の施策されている。地域を探究する学びと自己と社会の在り方の追求という地域を探究する学習活動の根本を示し、自己と社会の関係性の体験的な理解が、新しい学習指導要領で強調される主体的・対話的で深い学びといわれるアクティブ・ラーニングにつながることを確認されている。学習では、どのように社会・世界とかわり、よりよい人生を送るかが常に問われている。そのことが主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を創世する能力、自らの思考のプロセス等を客観的にとらえる能力を醸成することとなる。自己の生き方が社会の中で追求されることが子どもの参画の中でこそ図られるのであることが示唆されている。地域を探究する学びのカリキュラムマネジメントで求められるものとして4点、以下、示されている。1つは教師の子どもや地域と向き合う主体的姿勢、2つめは学校を子どもの育ちに必要な体験から問い直すこと、3つめは地域を探究する学習活動の、学年発達をふまえて吟味すること、4つめはカリキュラム編成・実践するカリキュラムマネジメントを行うことである。

第1章 子どもとともに作る学校カリキュラムでは、子どもを丁寧に把握した上で、子どもの育ちに必要な経験と学校像を考えて行うこと、相互啓発的な生き方、学校カリキュラムを子どもの側から見直すこと、学びを支える教師の見通しと手だて、子どもにかかわるすべての人と学校を開く、これらの重要性が子どもの生活の視点から示されている。

第2章 以降の章は、実践に向かうため、具体的・現実的な内容が盛り込まれている。第2章 小学校低学年の発達を踏まえた地域を調べる学習活動では、1年生、2年生に分けて示されている。生活

と結びつけた教室の環境づくりと仲間づくり、子どもの主体的活動を発達段階に応じた形で提案している。子どもたちの「もっとしたい」「もう一度調べに行きたい」に没頭することを大切にしながら、子どもたちと教師が地域と協働できるようにストーリーを創っていくことの必要性を指導内容提示しながら、一人一人の育ちを支えるわかりやすい提案がなされている。

第3章 小学校中学年の発達を踏まえた地域を調べる学習活動でも3年生、4年生に分け、「発見と追求を支える仲間との協働」に向けて、学習活動事例が具体的に示されている。教科横断的な体験学習によって地域の一員であることを意識させるねらいが明確となる。

第4章 小学校高学年・中学校における社会教育行政から調べる地域学習活動の方法では、展開が広がることから、まず社会教育行政の在り方を示している。学校と行政機関の連関の大切さ、学校教育計画と社会教育計画の接合の必要性と共に調整の重要性が提示されている。人材に関しても学校が主体的に活動することが求められており、保護者や地域を巻き込むことの必要性が示されている。

第5章 小学校高学年・中学校における公共施設の役割から調べる地域学習活動の方法では、教科書は生活の一部を扱っているに過ぎないということを教師は自覚すべきと強く主張している。リアリティの提供のためには公共施設が必要で有り、発掘、活用の力量が問われている。

第6章 小学校高学年・中学校における地域テーマ分類から調べる地域学習活動の方法では、社会化される時期の現代的課題や地域課題との連動の重要性が示され、地域特性調べと地域テーマによる発見学習が調査項目が具体的に分類されている。そこでは、地域図書館の有効活用が求められるとされ、例示されている。

第7章 小学校高学年・中学校における学校支援パートナーから深める地域学習活動の方法では、学校支援パートナーとのあり方が示されている。これまでの専門家などとの縦の関係ではなく、横の関係としてのパートナーの関係づくりが求められている。学校支援パートナーの発掘・活用から、今後、伝承等の体験の指導者だけでなく、教養教育や教科

教育に関する学校支援パートナーの開拓が期待されている。

第8章 小学校高学年・中学校における地域学習プロセスと活動評価の方法では、未知の課題に向かっている対応の仕方が問われており、学校教育時代に生涯にわたって学び続けられる学習方法と関心・意欲を持たせる姿勢を身につけさせておかなければならないと、基本的な考えを明示している。その上で、基本的な流れや評価、そして、グループ学習についての示唆を与えている。

第9章 子どもとともに調べる地域を調べる単元展開計画と実践では、子どもの意識や実態をふまえることについて、「ゴミ」という具体的なテーマを事例として単元学習展開計画が題材とされ、検討がなされている。これまでの章でも少し述べられてきているが、地域を調べる学習活動の学習展開計画を子どもたちとともに実践していくことで、子どもたちが地域で人や物、こととかかわりながら調べ、考え、行動し、自らの生活を問い直す地域社会の一員としての意識が育つと考えられるという。

終章 地域づくり活動と社会に開かれた教育課程再編の考え方では、教科横断的な教育課程の再編が示されている。地域の衰退が随所でみられる現在、教育政策における地域づくりの緊急性とカリキュラムマネジメントの展開が重要とされている。そこでは、子どもの生活を踏まえた上で家庭・地域の体験学習を含めた教育課程の広がりが求められ、地域施設・人材の活用、地域社会体験学習の教科との連動性による教育課程再編が課題として示されている。社会に開かれた教育課程を創るには、地域づくり計画と教育課程再編、ひいては学校経営の再編まで求められていると明示している。

以上、章ごとの概要を示した。社会に開かれた教育課程を創るための基本的な考え方や多くのアイデア、留意点が盛り込まれた、時宜を得た現実対応を含んだ著作といえる。現場の教師や学校、地域の連携・協働に関わる人たちに是非読んでもらいたい書物である。理論的な内容だけではなく、各学年段階における具体的な事例、学校の教育課程に連動していくべき機関等のあり方について、実践を踏まえた上での考察がなされており、最新の実践に役立つ内容であろう。ただし、初めて地域との連携を実践し

ていこうとする教師には、初歩的な内容を加えることがさらに必要かもしれない。また、学校での具体的な授業関連の内容が章ごとに示されているが、わかりやすい形式での学年、学校種を通しての体系性が明示されると理解が早いのではと思われる。事例を中心とした章の最後に理論的な検討や省察が実践と切り結んだものとして、さらに詳しくみられると、実践と理論の関係性がよりみえやすいのではと思われる。

地域探求学習で協働すべき種々の公共施設において同等に示されているように見える地域の図書館は探求する学習に関しては独自の存在であり、公共図書館についての探求学習のあり方を学校図書館のあ

り方と共に現実的な視点からさらに論究することも今後は期待されよう。地域を探求する中で、接する大人は子どもにとって、生涯にわたってより良い意味をもつことも多々有り、今後、大人の子どものかわりに対する子どもへの影響への多面的で深化した検討が進められるであろう。今後も継続して社会に開かれた教育課程の実践が重ねられ、検証が進む中で、理論的検討がなされ、新たな課題や提案が示され、より一層の展望が示されることが期待されよう。

[東洋館出版社、2016年、2,268円（税込）]  
（福岡教育大学 井上豊久）

## 研究大会シンポジウム 「コミュニティ・スクールにおける 生活体験の可能性」

### 【登壇者】

山崎 清男 (大分大学)  
井上 豊久 (福岡教育大学)  
千田 哲夫  
(熊本県大津町立護川小学校コミュニティ・  
スクール事務局)

### 【コーディネーター】

長尾 秀吉 (別府大学)  
古賀 倫嗣 (熊本大学)

### 1. はじめに

我が国におけるコミュニティ・スクールは、2000年の教育改革国民会議の提案を受けて、2002年度に「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」が全国7地域9校でスタートしたことから始まる。2003年の地方教育行政の組織及び運営に関する法律(地教行法)の一部改正により法制化された「学校運営協議会」(コミュニティ・スクール)は、2004年11月、東京都足立区立五反野小学校(2013年統廃合により閉校)、京都市立京都御池中学校の指定を皮切りに全国的な展開が進められ、当初はいわば京都方式ともいえる「番組小学校」の歴史と伝統を継承した「学校応援団」という役割が強調されてきた。それが、15年近くを経る中で、都市部における社会的再組織化、また過疎地域における学校統廃合に伴うコミュニティづくりの機能、さらには、支援ボランティアの関わりによる「学力の向上」「自尊心の向上」などの効果が指摘されている。コミュニティ・スクール指定校の急増に伴い、それが果たす役割は、その地域の実態に応じて、ますます多様化しつつあるのが現段階と考えられる。

そうした問題意識から、熊本研究大会では、登壇者として、全国的な実態調査を精力的に進めてきた山崎清男会員、2005年九州で最初にコミュニティ・スクールを導入した福岡県春日市で指導的役割を果たしてきた井上豊久会員、さらに、熊本県における

実践先進校として大津町立護川小学校コミュニティ・スクールの千田哲夫事務局長をお迎えし、コーディネーターを長尾秀吉会員と古賀倫嗣会員が務めた(以下敬称略)。

まず、はじめに、進行担当コーディネーターの古賀倫嗣からシンポジウムの進め方について説明があり、「コミュニティ・スクールとは何か(その今日的な意義とは何か)」、「コミュニティ・スクールの必要性(なぜ必要か)」、「コミュニティ・スクールの有効性(何の役に立つのか)」の3つの柱に沿って、議論の深化と集中を図りたい旨が述べられた。なお、ここでは文部科学省の表記に従い「コミュニティ・スクール」とし、「学校と保護者や地域の皆さんがともに知恵を出し合い、学校運営に意見を反映させることで、一緒に協働しながら子供たちの豊かな成長を支え『地域とともにある学校づくり』を進める仕組み(同省ホームページ)」と考えておきたい。

### 2. コミュニティ・スクールと生活体験の位置づけ

研究担当コーディネーターの長尾秀吉から、本学会の主催するシンポジウムの趣旨と今後の方向性について、以下の通り基調報告があった。

本学会は、今後3年間「コミュニティ・スクールと生活体験」をテーマにプロジェクト研究に取り組むことにしている。「新しい学校」像としてのコミュニティ・スクールに注目するのは、業務肥大に陥っている現行の学校教育が十分に果たすことができている役割をコミュニティ・スクールであれば果たすことができるのではないかと、そして、この新しい学校の中でこそ教育効果の高い生活体験プログラムが可能ではないかと考えたからである。コミュニティ・スクールの拡大に伴い、学校教育における生活体験の取組みが増すことが予想されるが、生活体験の位置づけについての学校現場の理解と研究は進んでいない状況にある。そこで、初年度となる今年は、コミュニティ・スクールに関する政策動向と生活体験の位置づけを探ることにしたい。こうした共同研究を積み上げる中から、学会として「新しい学校における生活体験カリキュラム(教育の質の改善)」を提起していきたい。このように課題提起がなされた。

続いて、コミュニティ・スクールの現状と役割に

ついて説明があり、2005年4月に17校からスタートしたコミュニティ・スクールが、2016年現在全国では2806校にも達している実態、また、2004年の地教行法改正の結果、「学校運営協議会（コミュニティ・スクール）」制度に、①教職員の人事、②予算決定、③教育課程編成の3つの権限が与えられていることの意義をあらためて指摘した。さらに、地域住民の側からは、「学校応援団」として、地域コミュニティ意識に基づく「地域総括りの連携」が求められており、まさに、コミュニティ・スクールの役割は、「生活体験の効用」を明確にする中から「地域の人々にとっての魅力」を生み出すことが重要だという提案がなされた。

### 3. 「自立・信頼・連携」に基づき子どもと関わる コミュニティ・スクール

千田哲夫は、大津町立護川小学校における「学校と地域の連携」について、2001年の「学校週5日制」完全実施の中で、ややもすると事業消化型に陥っていたPTA活動の活性化に向け、「サタディ・スクール」、「セーフティ・ボランティア（児童の見守り活動）」「もりかわ心ふれあいフェスタ」等の活動の充実を企画し、新しい担い手の確保を進めた。

2009年、「学校支援地域本部事業」の指定を受けた後、コミュニティ・スクールへの動きは、2010年に着任した緒方校長のもとで「自立・信頼・連携」を合言葉に、翌2011年文部科学省の「コミュニティ・スクール研究校」の指定を受けたことから始まる。教員1名の加配があり、当初から千田を中心とする元PTA役員経験者などが事務局的な機能を果たすことによって、「地域人材の活用」が展開されていく。その位置づけは、単なる学校のお手伝いではなく、自分たちの特技や特長を活かして子どもたちに関わるということである。そのためには、「目指す子ども像」の明確化と検証のプロセスがカギであり、学校の「地域と結ぶ授業」づくりに企画段階から参画している。そうした具体的な活動場面から「子どもたちの顔」を地域の大人たちが共有化しているとまとめた。

### 4. 「学校・家庭・地域三者による共育」を進める コミュニティ・スクール

井上豊久は、2005年「九州で最初」にコミュニティ・スクールを導入した福岡県春日市において、運営等の指導助言を担当、その結果、春日北小学校、日の出小学校、春日北中学校から始まったコミュニティ・スクールは、2010年公立学校全18校（小学校12校、中学校6校）が指定されるにいたった。春日市は、人口約11万人、福岡市のベットタウンとして発展してきた。「市民との協働によるまちづくり」を掲げ、コミュニティ・スクールを「学校を中核として学校・家庭・地域三者による共育を進める開かれた学校」、「地域基盤形成につながる開かれた学校」と位置付け10年以上取り組んできている。取組みでは、「校区で目指す子ども像」を作成、その実現を推進するために、教育委員会は市長部局とは独立して位置付けている。

報告では、春日西小学校の事例が紹介されたが、PTA役員の経験を持つ2名のコーディネーターを中心に、コミュニティ・スクールの取組みを通して、「子どもをイキイキ育てることは自分たちの責任、地域の責任です。」と意識改革して行った過程が説明され、さらには、「目指す家庭像」にも踏み込んでいる現段階が報告された。なお、春日市の取組みは、春日市教育委員会編著『コミュニティ・スクールの底力』（北大路書房、2014年）にまとめられている。

### 5. 「学校と地域」関わりのカリキュラム化

山崎清男は、まず、1980～90年代に急激に進んだ「社会の高度化・複雑化」の中で、社会制度としての学校教育の見直しが進み、「学校教育の自己完結性」が否定されたことの重要性を指摘した。その過程は、「開かれた学校づくり」を求めることになるが、ここで注目したいのは、学校と地域との関係の在り方、すなわち「地域による学校経営参加」と「『学校と地域』の関わりのカリキュラム化」という2つの課題であると問題提起した。

コミュニティ・スクールの法制化の議論の中では、学校と地域の協働によるカリキュラム形成の重要性はあまり顧みられることなかったが、この課題を追究するためには、学校で学ぶ内容（「命題知」）

に「地域の知恵（「体験知」）」をいかにして取り入れることが可能かという視点が不可欠であると主張した。その上で、山崎は、「生活体験の可能性」の視点に立った『「学校と地域」の関わりのカリキュラム』開発を進めるためには、いわゆる「コミュニティ・スクール」を、戦後改革期に各地で創られた「地域社会学校」と、2000年以降「新しいタイプの学校」として登場した「地域運営学校」を区別することが必要であると述べた。中でも、埼玉県川口市の「川口プラン」は地方自治体というレベルでいかに住民と協働しながらカリキュラム形成が可能かという課題認識、さらに、広島県本郷町（現 三原市）の「本郷プラン」は学校が地域の課題を踏まえていかにカリキュラムを構成するか、その過程に地域住民が直接参加するための道筋をいかに確保できるかという課題認識が提示されており、「現代的な地域教育経営」という新たな視点からの再検討が必要であり、その責務が本学会にはあると強調した。

## 6. 質疑応答と論点整理

1つ目の論点は、「PTAの活性化」においてコミュニティ・スクールが果たす有効性をめぐる課題である。コミュニティ・スクールの実際的な運営の中では、「地域のボランティア対PTA」の対立図式が生まれがちであり、このことがコミュニティ・スクールのマネジメント機能の課題とされていることが多い。千田が報告した護川小学校の事例では「PTA活動の活性化」がそのきっかけであったし、井上が紹介した春日西小学校でも、「目指す家庭像」を策定するには同じくPTAとの合意形成が必要となる。ただ、ここで確認しておきたいことは、2つの小学校とも、複数の元「PTA役員」がコミュニティ・スクール事務局のマネジメント機能を担っているという現実である。「PTA役員」は子どもが学校を卒業するとPTA組織も卒業となり消失していくことが多いが、「地域」に居住していることは変わりがない。そうした地域にとっての隠れた人材を発掘しサポートしていく機会としてもコミュニティ・スクールは有効であろう。

2つ目の論点は、長尾が言う「地域総括りの連携」であり、山崎が言う『「学校と地域」の関わりのカリキュラム』開発をめぐる課題である。フロアからの

発言で、正平辰男会員は関係づくりについて「地域から学校へ」と「学校から地域へ」という2つの流れを整理し、現状では「学校から地域へ」の「片道切符」でしかない指摘した。その課題解決については、「意識の改革」も必要ではあるが、あわせて「建築物としての学校」という視点からも検討する必要があると主張した。正平が紹介したように、神戸市では「開かれた学校づくり」が強調された時代、それに合わせた学校建設が行われ、「学社融合」「学校のインテリジェント化」が成果として示された。また、今回の熊本地震でも学校は「避難所」としての機能を果たすことになった。護川小学校の事例でも、従前から「防災キャンプ」等の防災教育活動を継続的に実施していたことが、緊急時に「避難所」の設営・運営に大きく役立ったことが報告された。本シンポジウムに参加していた護川小学校の鹿瀬島校長は「学校が支援を受けるだけではなく、地域の活性化につながる」ことの重要性を会場から発言した。コミュニティ・スクール事務局長と学校経営・教育課程の責任者である校長が問題意識を共有化している姿が『「学校と地域」の関わり』の在り方を象徴することになったと評価したい。その中心に子どもたちがあり、そして地域住民との関係性の中から「自尊感情の高まり」が生まれていることは言うまでもない。

3つ目の論点は、山崎が主張した「2つのコミュニティ・スクール」であり、「地域教育経営」の視点をめぐる課題である。フロアからの発言で、上野景三会員（本学会プロジェクト研究部会総括）は、コミュニティ・スクールを構成する「コミュニティ」と「スクール」の関係についてもっと議論をする必要があることを訴え、「コミュニティ・スクール」の命名者、アメリカの教育学者オルセン（『学校と地域社会』（1945年）の著者）が、学校がコミュニティ・スクールとして機能するための基本要件として「成人教育」に関わるセンター機能を重視していたことを指摘、地域の諸資源を教育資源として価値づけ、活性化するための学校経営（ガバナンス）の課題を強調した。これに対し、山崎は、社会の高度化・複雑化の進行の中で「学校が変わらなくならざるを得ない状況」が生まれたことの意味をあらためて述べ、「学校は何のためにあるのか」と問い掛けた。

山崎が言う「地域教育経営」の視点は、報告の中でも「川口プラン」で強調されたものである。その作成作業を指導したのは海後宗臣氏（故人・東京大学教育学部名誉教授・元日本教育学会会長）であったが、ここで指摘しておきたいことは、戦後新設された「社会科指導計画」作成の一環として「川口プラン」が計画されたということ、すなわち「教科の視点」が「地域教育計画」につながったという事実である。この事実は、今後、長尾が基調報告の中で述べた「新しい学校における生活体験カリキュラム」の研究に向けて重要な論点になるものと思われる。

2015年12月、国の中央教育審議会は「新しい時代の教育や地方創生に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」、いわゆる「地域学校協働答申」を発表、「目指すべき姿」として「地域とともにある学校への転換」、「子どもも大人も学び合い育ち合う教育体制の構築」、「学校を核とした地域づくりの推進」をうたった。そして、その推進軸の役割が新たに「コミュニティ・スクール」に期待されており、そのマネジメントは「地域教育計画」、さらには「コミュニティ自治」の主体形

成の場として今後重要な役割を持つものと考えられる。今回のシンポジウムは「初年度」ということもあり、テーマに掲げた「コミュニティ・スクールにおける生活体験の可能性」のうち、コミュニティ・スクールについて、その先進的な取組みと今後の共同研究の方向性を確認することにとどまったが、次年度以降「生活体験カリキュラム」に関わる議論の深化に努めたい。

最後に、4月14日、16日の2回にわたる「震度7」の大地震の発災、8月までに「震度1」以上の地震が2,000回を超えるなどの状況の中、復旧・復興等多用な中、ご参加いただいた皆様には厚くお礼申し上げます。シンポジウムの登壇者をお引き受けいただいた護川小学校の千田事務局長始め多数ご参加いただいた学校関係者の皆様に厚くお礼を申し上げますとともに、「今、なぜ学校と地域との連携・協働か」を踏まえた、コミュニティ・スクールに求められる諸課題を問うシンポジウムが開催できたことに開催当番校の熊本大学を代表して、すべての皆様にお礼を申し上げます。本当にありがとうございました。

古賀倫嗣（熊本大学）

# 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。

- (1) 自由投稿実践研究論文
- (2) 自由投稿理論研究論文
- (3) 依頼実践研究論文
- (4) 依頼理論研究論文
- (5) 研究ノート、書評、図書紹介、資料紹介
- (6) 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
- (7) 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(1)(2)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、(3)(4)(5)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5,000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。

2016（平成28）年9月10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。
  - (1) 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。
  - (2) 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。
  - (3) 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。
  - (4) 「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、(1)、(2)…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。
  - (1) 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）。」  
「デュルケームによれば『…ではない。』（Durkheim, E. 1925）」
  - (2) 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。
  - (3) 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. 投稿原稿の締切日は1月31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(1)(3)(4)の要領でできればフロッピーとともに各1部送付する。
  - (1) 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）
  - (2) 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
  - (3) 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
  - (4) 編集規定第3条の(1)(2)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字程度の日本語要旨をつける。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：〒870-1192 大分県大分市大字旦野原700  
大分大学教育福祉科学部永田研究室内  
日本生活体験学習学会事務局  
TEL/FAX 097-554-7559  
E-mail info@seikatsu-t.org
11. この執筆要項は2016（平成28）年9月9日の理事会により決定したものである。

## 複写をされる方に

本誌に掲載された著作物を複写したい方は、(社)日本複写権センターと包括複写許諾契約を締結されている企業の従業員以外は、著作権者から複写権等の委託を受けている次の団体から許諾を受けてください。なお、著作物の転載・翻訳のような複写以外の許諾は、日本生活体験学習学会へご連絡ください。

〒870-1192 大分県大分市大字旦野原700  
大分大学教育福祉科学部永田研究室内  
日本生活体験学習学会 事務局  
TEL/FAX : 097-554-7559  
E-mail info@seikatsu-t.org

**編集委員名** 古賀倫嗣 (編集委員長：熊本大学教授)  
井上豊久 (編集委員：福岡教育大学教授)  
相戸晴子 (編集委員：宮崎国際大学准教授)

## 日本生活体験学習学会誌 第17号

2017(平成29)年7月25日印刷 2017(平成29)年7月30日発行

**発行所** 〒870-1192 大分県大分市大字旦野原700  
大分大学教育福祉科学部永田研究室内  
日本生活体験学習学会 事務局  
TEL/FAX : 097-554-7559  
E-mail info@seikatsu-t.org

**印刷** 〒810-0012 福岡市中央区白金2丁目9番6号  
城島印刷株式会社  
TEL : 092-531-7102 FAX : 092-524-4411

**実費頒価** 会費(年)正会員 1,000円 団体会員 1,500円

## 目 次

### 学術論文

- 幼児の日常生活と親のかかわりに関する考察  
—2006年調査結果との比較を通して— …………… 永田 誠・大村 綾・菅原航平 / 1
- 沖縄県における離島を活用した体験活動の効果  
—テキストマイニングを用いた分析—…………… 平野貴也 / 15
- 大学と自治体の地域連携における学生の学び  
—地域活性化新聞「岡垣歴史新聞」プロジェクト—…………… 山田 明 / 23

### 実践論文

- 体験の質的变化による、総合的な学習における体験プログラムの作成…………… 小藺博臣・桑原広治 / 33
- 環境とケア/ケアリングを考える授業実践  
—教育施設改善の意識と意見表明—…………… 齋藤美保子 / 43

### 書評

- 『地域を探究する学習活動の方法 — 社会に開かれた教育課程を創る —』  
著者：内山 隆・玉井康之…………… 井上豊久 / 53

### シンポジウム報告

- 第18回研究大会シンポジウム …………… 古賀倫嗣 / 57



## Contents

### Articles

- A Study on infants' daily life and the relationship with the parents  
— Comparison with 2006 survey results —  
…………… Nagata Makoto・Omura Aya・Sugahara Kouhei / 1
- Effectiveness of Experiential Activities on Remote Islands in Okinawa Prefecture  
— An analysis using the Text mining approach —  
…………… Hirano Takaya / 15
- What University Students Learned through a Regional Cooperation Project between  
Kyushu Kyoritsu University and Okagaki Local Government  
— The History Newspaper Project —  
…………… Yamada Akira / 23

### Practice-Based Articles

- Creating an experiential program for “Integrated Study” by qualitative change of the experience  
…………… Kozono Hiroomi・Kuwahara Hiroharu / 33
- Classroom Practice to Promote Thinking about the Environment and Care  
— Awareness of Education Facility Improvement and Expression of Opinion —  
…………… Saito Mihoko / 43

- Book Review …………… / 53

- Symposium …………… / 57