ISSN 1346-1796

生活体験学習研究

The Journal of Life Needs Experience Learning

Vol.23
2023（令和５）年７月

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

目　次

特集論文

特集　生活体験学習の再定義 ～生活体験の変化と生活体験学習の可能性～
アフターコロナの生活課題・学習課題と生活体験学習の可能性
— 非認知能力の育成に向けて — …… 玉井康之・川前あゆみ ／ 1

コロナ禍における被災地支援事業に関する一考察
— 被災地児童の体験活動を保障するために — …… 林　信行 ／ 9

障害児における体験格差と保護者支援に関する研究 …… 川邊浩史 ／ 17

生活体験学習の再定義に向けて
— 生活体験の変化と生活体験学習の可能性 — …… 恒吉紀寿 ／ 25

学術論文

飯塚市庄内生活体験学校における保育者を対象とした生活体験プログラム
— 保育者体験講座の実践分析を中心に — …… 正平辰男・原　和也・桑原広治・末嵜雅美・宮嶋晴子 ／ 29

フレーベル『母の歌と愛撫の歌』における食
— 手と労働の視点から — …… 石村華代 ／ 39

ある小学校における農業体験活動と総合的な学習の時間の取組について
— 大分県佐伯市立明治小学校の取組を通じて — …… 伊東俊昭 ／ 47

実践ノート

環境を通しての豊かな保育を目指して
— 短期大学での授業実践から — …… 川﨑徳子 ／ 61

図書紹介

『学級経営の基盤を創る５つの観点と15の方策』著　玉井康之　川前あゆみ　棚澤実 …… 正平辰男 ／ 67

事務局報告 …… ／ 71

Contents

Feature Articles

Post-Corona Life and Learning Issues and the Potential of Life Experience Learning:
Toward the Development of Non-Cognitive Abilities …… Tamai Yasuyuki・Kawamae Ayumi ／ 1

A Study of a Support Project in Disaster-Afflicted Areas During the COVID-19 Epidemic
— Ensuring Experiential Activities for Children in Disaster-Affected Areas — …… Hayashi Nobuyuki ／ 9

A Study of Experience Disparities in Disabled Children and Support for Their Guardians …… Kawabe Hirofumi ／ 17

Study on Redefining Life Needs Experience Learning
— Revising Concepts in Response to Changes in Life Experience — …… Tsuneyoshi Norihisa ／ 25

Articles

Life Needs Experience Program for Nursery and Kindergarten Teachers
— Focusing on practical analysis of nursery and kindergarten teachers —
…… Masahira Tatsuo・Hara Kazuya・Kuwahara Hiroharu・Suezaki Masami・Miyajima Haruko ／ 29

Eating in Fröbel's *Mother Play and Nursery Songs*
— From the Perspective of Hands and Labor — …… Ishimura Kayo ／ 39

Hands-on Agricultural Learning and Comprehensive Learning at an Elementary School.
— A Case Stusy of Meiji Elementary School in Saiki City, Oita Prefecture. — …… Ito Toshiaki ／ 47

Short Report of Practice …… Kawasaki Tokuko ／ 61

Book Review …… ／ 67

Association Announcements …… ／ 71

生活体験学習研究　第23号　1－8（2023）

アフターコロナの生活課題・学習課題と生活体験学習の可能性

― 非認知能力の育成に向けて ―

玉　井　康　之*　　川　前　あゆみ*

Post-Corona Life and Learning Issues and the Potential of Life Experience Learning:

Toward the Development of Non-Cognitive Abilities

Tamai Yasuyuki*　　Kawamae Ayumi*

要旨　本稿の目的は、アフターコロナの生活課題・学習課題が新たに広がる中で、改めて生活体験学習の必要性と可能性を問題提起することを目的としている。

スマホ・ICT 活用が進展すると、あらゆる活動が ICT で代替できるように感じてしまうが、ICT で情報収集が容易になっても、様々な企画力・行動力・社会性などの非認知能力が育成されるわけではない。非認知能力の育成のためには、具体的な試行錯誤や機微を踏まえた行動、五感を使った感性などを媒介にすることが重要だからである。

ICT 活用で広がる認知の広がりの可能性を踏まえつつ、同時にそれだけで向上しない非認知能力等の補完の必要性を認識し、体験学習を意識的に取り入れることが重要である。体験活動をしていない子どもほど、その必要性を認識できないが、継続的にその必要性を啓発し、実際にそれを経験する機会を広げていくことによって、非認知能力を広げていくことが求められる。

キーワード　感性、非認知能力、体験活動、生活体験学習、擬似体験活動

1．コロナ禍の生活環境の変化と課題

コロナ禍以前も子どもたちのスマートフォンの所持率は年々高くなってきた。さらに2020年２月以降のコロナ感染症により、オンライン遠隔授業やタブレットを活用した授業が急速に浸透した。コロナ禍の子どもの生活変化では、小・中・高校生とも外出する時間が減った子どもが80％を超えており、屋外で身体を動かす機会や、遊ぶ機会が減少していると言える[1)]。屋内での生活では、スマートフォンを利用する傾向も強くなっており、すでにスマートフォンが生活の一部になりつつある。

加えて GIGA スクール構想では、授業や教育活動において、タブレットの活用が日常的に行われるために、インターネット検索やニュース配信など、ますます情報収集は行いやすくなった。GIGA スクール構想の進展によって、学校関係者もインターネット検索を学習活動として位置づけるようになり、そのため子ども達も生活の中でのスマートフォンの利用の延長で、学校教育活動でも ICT 活用を促進する環境が急速に進展している。

これらの情報収集が急速に行い易くなったことで、様々な情報を収集し、それらを取捨選択しながら新しい情報・知識を組み立てることができるようになった。一方情報収集は容易になったが、学習活動

*北海道教育大学釧路校
連絡先：〒085-8580　釧路市城山1-15-55
E-mail: tamai.yasuyuki@k.hokkyodai.ac.jp　E-mail: kawamae.ayumi@k.hokkyodai.ac.jp

のすべてをICTの活用で代替できるものではない。認知能力に関しては、知識等を収集できるが、非認知能力に関しては、感情や行動と結び付いているために、実際に体感・体得すること、行動することを基盤にすることが不可欠である。そのため生活体験・体験学習を媒介にして、個々の経験から概念形成を広げていくことが不可欠である。

本稿では、このような観点からアフターコロナの生活環境の中での生活課題・学習課題が新たに生じる中で、認知能力と非認知能力を区別した上で、改めて生活体験学習の必要性と可能性を問題提起することを目的としている。

2．現行学習指導要領の大きな変化と「生きる力」

(1) 学習指導要領の考え方と「生きる力」

2018年告示の学習指導要領では、「生きる力」の育成に向けて育成すべき資質・能力の3つの柱として、「生きて働く知識・技能の習得」、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力の育成」、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」を提示した[2)]。

これらを含めて「何ができるようになるか」を目的とした学習活動を目指した点が、現行学習指導要領の特徴である。すなわち知識を広げるだけでなく、それを活用した具体的な行動が求められている。目指すべき学習活動の姿においても、「主体的・対話的で深い学び」が求められるが、主体性・自律性と物事への好奇心・探究心を媒介にして、学び方やその学習成果の生かし方において、具体的な行動が求められる。このように「生きる力」の育成を目指した学習指導要領の理念からしても、元々学校教育が知識を蓄えることや、教科書等の学習問題を解くことだけを目的にしている訳ではない。

GIGAスクール構想が進展して、ICTを使って誰もが検索したり、身近に入らない情報を容易に収集できるようになった。しかしこのような段階でむしろ求められているのは、それらの情報を取捨選択しながら、具体的にどのように行動し活用するかが生きる力として求められている。

(2) 生きる力を目指すための「社会に開かれた教育課程」

これらの生きる力に向けた資質・能力の育成のために、同じく学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」の必要性を提起し、その理念として次の3つを提起している。

> 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んでいくこと。
>
> 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。

これらは教科書や学校内の活動も常に日常的な社会・生活との関連性を有することを強調したものである。学校教育課程においても、教師が地域の人的・物的資源を活かすこと、社会教育との連携を図ることが教育課程として位置づけられた。このように考えると、オンラインで情報を収集するだけでなく、身近で具体的な地域社会との連携が学習活動の内容・方法として意識されなければならない。

3．オンライン化の中での情報活動幅の拡大と生活体験活動の縮小

(1) バーチャル化で現れた子供の疑似体験の錯覚と実体験の区別

実際に実践・体験する活動内容が疑似体験化する流れは、すでに子どもの世界では、コンピュータゲームの中でバーチャル化して現れている。バーチャル化の波は、シミュレーションゲーム・ロールプレイングゲームなど、実際にその場を経験していなくても、経験しているような錯覚やゲームの主人公の立場になりきれる意識に陥ることがある。この実践と

バーチャルな世界を区別できれば良いが、発達段階が未熟な子どもほどこれを区別することは難しい。

このようなバーチャルな体験も、メタバースのように体験したような意識をもたらしていく傾向は今後も強くなっていく。そのためバーチャルな体験を体験活動の概念に組み込んで認識してしまう傾向も強くなるため、体験活動が拡大しているように見える。体験活動と疑似体験活動は、知識と実践の連続的な内容の重なりを伴うために、概念形成としてはその区別が曖昧になるが、体験活動と疑似体験活動は、その意義を区別していかなければならない。体験活動は、実体験の中で、行動してみること、試行錯誤してみること、五感を通して感じてみることを媒介にした認識である。実際にコンピュータゲームの主人公や英雄的な存在になったとしても、それを現実において同様に実践することは不可能である。とりわけコンピュータゲームの中でのシミュレーションやロールプレイは、集団関係や人間関係の中での微妙な感情を伴う部分を実感することができず、現実社会とは大きく異なるのが一般的である。現実の集団関係や人間関係は、常に他者との変化の中で人間の機微をとらえ、自分の行動様式や意識を総体的に変化させながら調整しているために、予定調和的にシミュレーションすることはできない。

（2）実践活動・体験活動と非認知能力の育成

ICT を活用した学習活動もコンピュータゲームと同様の疑似体験の側面が含まれてくる。ICT を活用した学習活動やオンライン学習の可能性は未知の分野の情報を遠隔地域においても収集できるという点で学習内容の領域は広がったが、インターネットによる疑似体験と体験活動は改めて区別する必要がある。インターネットによる疑似体験は、認知に該当する情報の部分であって、非認知能力の育成には必ずしも繋がらないからである。一方の体験活動は、自分自身が実際に行動すること、試すこと、感じることによる非認知能力を構成する部分であるが、知識と自分が実践・会得できることには本来的に格差があるからである。

体験活動には、生活体験・自然体験・社会体験にしても、予定調和的に進まない不測の事態や微調整を常に伴いながら、状況に応じて柔軟に再編・変化させていく応用的な行動が含まれている。この過程では数式で結論を導いたり、明確な因果関係だけで判断することはできず、多様な変数を総合的に判断しながら、情報を取捨選択・優先順位化しなければならない。

学習指導要領でいう「生きて働く知識・技能」・「思考力・判断力・表現力」・「人間性の涵養」も、知識の活用を念頭においてあり、すべて認知能力に加えて背後にある非認知能力と関係している。この非認知能力は、様々な知識・技能・経験を含めて判断されるために、学んだことと行動することの因果関係を明確に結びつけることも難しく、発達の到達度を数値で示すことも難しい。

また意識している時には実践できないので意識しているが、逆に実践できるようになると意識しなくても無意識のうちに実践できているために、当人も何故できるようになったかのプロセスも不明で、自分の成長・変化も認識できないという特徴を含んでいる。このように因果関係も到達点も明確に認識できない点が、非認知能力の特徴である。

非認知能力の育成についても、何をどのようにすればその実行能力を会得できるかということも、明確なプロセスを計画できる能力ではなく、あらゆる実践・経験が総合的に結び付きながら非認知的・無意識的に成長していくというのが、発達のプロセスと条件となる。したがって、プロセスと因果関係を特定できないが、多様な実践・経験を広げていかなければ、活用力や人間性も会得できないのが発達の実態である。

４．ICT 活用の限界・可能性の区別と非認知能力の拡大の必要性

（1）ICT・オンライン学習活動の可能性と限界の認識を踏まえた学習活動の拡張

ICT・オンライン学習は、一方でこれまで不可能な活動を可能にする情報収集や疑似体験活動も広げている。したがって身近なところだけでは収集できない情報や未経験の活動をイメージすることで想定できる活動も広がっている。これらは疑似体験ではあるが、これまでの経験を基にしてイメージシミュレーションの活動を広げることができる。

また他者との情報交換も対面ではなくとも、時間・

空間・距離を超えて、コミュニケーションをとったり情報交流をしたりできる。身近な人達とも ICT を通じて情報共有を簡単にすることができるようになった。したがって、ICT・オンラインでできる情報収集等の部分と、直接的に実践・体験したり、コミュニケーションを図る部分を区別して活用すれば、学習活動の内容・方法や、コミュニケーションの対象範囲も拡大できる。このように ICT・オンライン学習でできることを増やすとともに、オンラインだけでは育成できない能力を区別して補うことが重要である。

とりわけ実践活動・体験活動を具体的に行動として進めることができない子どもに関しては、バーチャルな疑似体験で知識を広げつつも、バーチャルな疑似体験で済ませるのではなく、五感を生かした直接体験・Face to Face のノンバーバルコミュニケーションの意義を理解してもらうように働きかけ続けることが重要である。

一般的に脳科学でも、五感を伴う活動や人間関係を伴う資質・能力は様々な感情を伴うために、脳全体が作用するが、バーチャルな疑似体験は限定的に脳が活動することも指摘されている。個々の子どもの発達段階の個人差では、実践活動・体験活動を進めることが苦手な子ども、消極的な子どもほど、オンライン学習等の疑似体験で体験活動を代替できると認識してしまう傾向がある。これらの子どもは実践活動・体験活動を経ていないだけに、実践・体験の新たな気づき・学びを実感できず、あえて実践・体験を行う必要感も意識できないからである。

逆に実践・体験活動をしていなかった子どもが実践・体験をすると実践活動・体験活動で受ける新しい刺激も大きく、言語的な認識にならなくても、感性的で非認知的な刺激は強く受けることができる。実践・体験をしていなかった子どもの実践・体験の必要性の認識に関しては、五感認識を伴う実践・体験活動を徐々に拡大しながら、これらの子どもの実践・体験の感動的な認識を高めていくしか実践・体験の必要性の認識を高めていくことはできない。しかし現状においては、この実践・体験の認識格差は、コロナ禍以降において、一層高まっているのが実態である。それらの実践・体験の個人格差による認識の格差の課題についても指摘し続けることが不可欠であろう。

（2）体験活動がもたらす非認知能力の再認識

非認知能力は、知識・技能を含めて総合的に発達するものであり、数値化できないために、その教育効果や成長度を客観的に示すことは難しい。その上で、体験活動がもたらす非認知能力としては、次の様なことが想定される。

これらの非認知能力は、1970年代から都会の子どもが農山村に移り住む山村留学において、すでに重要性が指摘されていた[3)]。都会でまったく体験していなかった新しい生活体験・自然体験・社会体験を農山村で行う中で、子ども達は極めて大きな刺激を受け、それにより社会性・行動力・人間性などの資質・能力を高めており、すでに体験活動の教育効果が明らかになっていた。このような観点は、生活科や総合的な学習の新設の中でも問題意識として提案されていた。しかし非認知能力は、客観的な数値としてとらえることができないために、参与観察で子どもの変化をとらえることしかできない。そのため、身近な関係者は体験活動による変化を捉えることはできるが、第三者からは教育効果が具体的に見えないのが現状である。

表１　体験学習で期待される抽象的な資質・能力形成

好奇心、観察力、鑑賞力、概念形成力、比較力、制作力、開発力、生産意欲、忍耐力、欲求不満耐性力、集中力、社会性、奉仕能力、企画力、責任感、持久力、持続力、体力、健康、抵抗力、回復力、手先能力、基本的生活習慣、人間関係調整力、コミュニケーション能力、リーダーシップ力、コーディネート力、ファシリテーション力、正義感、倫理観、思いやりの精神、順応力、協調性、信頼感、表現力、討議能力、調査力、想像力、創造力、主体性、行動力、直感的判断力、決断力、達成志向力、達成感、昇華、自己満足感、自己肯定感

出典：川前あゆみ・玉井康之著『山村留学と子ども・学校・地域』高文堂出版、2005年、より転載

これらの一つ一つの資質・能力は、現在においてもそれを数値化して示すことはできない。またそれを測る指標や発達の因果関係も明確に示すこともできない。例えば、漠然と「企画力がある」とか「社会性がある」ということは、他者との比較の中で言えても、その発展条件・要因を客観的な数字で示すことはできない。しかしこれらの数字で示すことが

できない資質・能力に関しても、それらの資質・能力がある方がない場合よりも、社会の中で適応しながら活動することができるということは疑いのないものであろう。これらの資質・能力の育成は非認知能力として、OECD においても、「社会情動的スキル」の重要性が指摘されているところである[4)]。またテストでは測れない非認知能力が子どもを伸ばすという研究も近年多く上梓されるようになっている[5)]。

先に述べたように非認知能力は、例えば「企画力が重要である」「社会性が重要である」ということを覚えても、実際の生活で会得できるものではなく、実際に様々な試行錯誤や失敗を細部にわたって繰り返す中で会得できるものである。すなわち実際に実践・行動してみなければ、具体的な方法・技能を含めて身につかないものである。このように非認知能力は、実際に実践・行動してみて発達するものであって、ICT・オンライン学習が体験活動からすべて取って代わるものではないことも意識し続けることが重要である。この点を改めて確認した上で、ICT・オンライン学習でできることとできないことを峻別していくことが重要である。

5．非認知能力の基盤となる多様な生活体験学習の必要性とその意識化

(1) 生活体験の必要性の意識化と ICT 活用の併行認識の必要性

生活体験学習は、元々子ども達が遊びや生活を通して、自然に身につけていたものであり、多様な体験活動が基盤にあるために、学校教育では概念的・抽象的な学習だけでも実生活の実感認識と結びつけて認識することができていた。しかし、それらの生活の中での実感的な認識がなくなると、バーチャルな疑似体験と現実生活の区別がつかない傾向が強くなる。また、体験していなければ知識を実践にも応用できなくなる。「社会に開かれた教育課程」が学校教育で強く指摘されるのも、子ども達が元々社会生活の中で経験してきた資質・能力が身につかなくなったことも背景としてある。

一方、ICT・オンラインを活用した学習は、今後も情報を収集し取捨選択的に採り入れたり、批判的に再構築することによって、認知能力・非認知能力を再構築するツールとなりうる。したがって、多様な生活体験と ICT を活用した学習活動の併行的な活用が求められるため、その双方の併行的な活用認識が重要になる。この双方を結びつけながら、いずれも重要であることを子ども達に意識させ続けるだけでも、ICT・オンライン学習が、これまでのすべての体験に取って代わるという錯覚も抑制することができる。

(2) 生活体験・自然体験・社会体験のメニュー化と子ども達への奨励

生活体験には多様な活動があるが、大きく分類すると、生活体験・自然体験・社会体験に分類することができる。これらを自然発生的に子ども達が体験することを待つのではなく、意識的に子ども達に体験機会を提供すると、生活体験学習・自然体験学習・社会体験学習となる。これらの体験学習は、すべて学校教育課程や社会教育活動で提供できるものではないため、メニューを提示して、子ども達自身がそれを自分で意識して体験したり、追求したりするように奨励することが重要になる。

生活体験学習・自然体験学習・社会体験学習には、次表の様な内容があり、それらのメニューを意識的に子ども達に提供することが重要である。すべてを体験することはできないが、それらの多様な体験活動があること、またそれを体験・実践することによって、言語的な認知能力も高まっていくことを意識的に伝えていくことが重要である。

表２　生活体験学習の内容と分類

体験活動の類型	体験活動内容
伝統食文化体験	みそ・納豆づくり体験、草団子他だんご作り、もちつき・もちづくり体験、みそ造り、蕎麦打ち体験、煎餅・おやき等伝統お菓子づくり体験、山菜取りや漬物体験、鮭トバづくり体験
伝承文化体験	太鼓・民謡・民舞等の伝統芸能体験、ふるさと祭りや収穫祭の体験、どんど焼き体験、「ふるさと学習」等の地域発見学習の体験、しめ縄作り、草鞋づくり、ざる篭づくり
古典的伝承遊び道具作り体験	和凧作り、百人一首作り、竹馬作り、万華鏡作り
農家生活体験	大家族体験、農家家事手伝い体験

料理体験	包丁・ナイフ体験、火器操作の体験、魚焼き・みそ汁など簡単な料理づくり体験、片づけ体験、パンづくり、チーズ・バター作り体験、アイスクリーム作り体験、手打ちうどん、石焼きイモ体験、飯ごう体験、野草クッキング、キャンプ料理、道具なしサバイバル料理体験、漬け物作り、薫製作り、乾物等の保存食作り、お菓子作り、グルメクッキング
環境保全のための生活体験	酸性雨体験、河川汚染調査体験、温度切り下げ等の省エネ体験、廃品回収・リサイクル体験、ごみの分別体験、環境や地域美化体験、紙すき・紙づくり体験、裸足・素手体験、モノとお金不足我慢体験
体力づくり体験	長距離歩行、競歩体験、マラソン、トレッキング、ウォークラリー、オリエンテーリング体験、自転車長距離サイクリング体験、アスレチック体験、パークゴルフ体験、山登り体験
健康・安全教育体験	飲酒・喫煙・薬物等の害毒の動植物実験、自転車等の乗り物交通安全体験、防災訓練、毒キノコの見分け・あく抜きなどの予防技能、人工呼吸体験、止血法体験
生活習慣体験	起床から就寝までの規則的な生活体験、ハシの持ち方や食事のマナー体験、身の回りの掃除・整頓の体験、裁縫・洗濯の体験、寝具の敷き・たたみ体験
集団宿泊体験	集団宿泊マナー体験、多面的人間関係体験、異質集団体験、共同作業体験
小規模集団・班活動体験	一人ひとりが注目される体験、日常挨拶等対人マナーの体験、異年齢集団・縦割り班体験、複式学級体験、全校学習の体験、人間的集団生活体験（会話・意見主張・妥協・調整等）、思いやりの体験
地域行事参加体験	運動会や文化祭など地域と一体となった学校行事体験、地域カルタ大会などの地域文化体験、地域住民との地域スポーツ大会、親子の交流行事体験（スポーツ・自然探索・農作業等）、演劇体験、地域祭り体験
生活用品作り体験	土器づくり、草鞋づくり、薬草活用体験、ドライフラワー、押し花、裁縫、編み物・ボタン付け
伝統遊び体験	あやとり、折り紙、石蹴り、メンコ、コマ、ビー玉、おはじき、剣玉、お手玉、竹馬、羽根突き、シャボン玉、あぶり出し、草笛遊び、一輪車、縄跳び、髪の毛比較観察
小道具の活用体験	金槌・ノコギリ・のみ・かんな等の大工道具活用体験、縫い針、チリトリ・ほうき・雑巾等掃除道具活用体験、ロープワーク、ハンモック
集団レクレーション体験	ハンカチ落とし・フルーツバスケット・鬼ごっこ等の集団遊び、マスゲーム体験、隠し芸・芸能披露体験

出典：川前あゆみ・玉井康之著『山村留学と子ども・学校・地域』高文堂出版、2005年、より転載

表３　自然体験学習の内容と分類

体験活動の類型	体験活動内容
大動物体験	乗馬体験、乳牛・肉牛の世話体験、鹿などの野生動物の足跡体験
小動物体験	うさぎ・鶏等動物飼育体験、野鳥観察体験、野生リス等野生小動物観察体験
昆虫体験	昆虫採集、昆虫飼育体験、標本作り体験、野生昆虫観察体験、昆虫分類体験、虫追い・害虫対応、土壌生物体験、水中生物体験
魚体験	川釣り・海釣り体験、川魚捕獲罠作り体験、貝など磯生物観察体験、海中スコープ体験、貝殻分類収集、蛙の卵採集、魚解剖体験
山の体験	登山体験、入雲体験、雲海体験、ご来光体験
高山植物体験	山菜・キノコ取り体験、高山植物体験、こけ草の採集、低木森・森林の散策
日と空の体験	日の出・日の入り体験、太陽観察、真っ暗やみ体験、星座・星雲等の天文観察、彗星観察体験、月観察、天気の予報体験、気球体験
火の体験	キャンプファイアー、たき火、炭火、虫眼鏡による集光発火、ろうそく、花火
水の体験	カヌー・イカダ・ヨットなどの水辺体験、海磯体験、川下り・ラフティング体験、沢水飲用体験、水泳、シーカヤック、シュノーケリング・ダイビング
木と植物加工体験	ドングリ加工、松ヤニ燃料、植物油作り、草木染め、ヨモギ加工、木の葉メール作り
金属の体験	砂金掘り、砂鉄探し、砂鉄作り、鉱物資源探し
土の体験	砂遊び、粘土遊び、泥遊び、岩石採集・地層体験、化石観察発掘体験、土器や旧石器の発見観察体験、生ゴミ堆肥作り
自然予知体験	天気予報体験・雲の種類や天候の観察体験、気候記録体験、方位認識体験
自然と生活する体験	キャンプ・テント張り・テント泊体験、飯ごうなどの屋外炊飯体験、きもだめし等の恐怖体験、木登り・森林浴等の森林体験
科学・技術体験	パソコン分解体験、ラジオ制作、ロボット体験、川の水流による発電体験、形態クーラーづくり、静電気体験
探検体験	無人島探検、湖畔探検、滝・滝つぼ探検、洞窟・鍾乳洞探検、樹海探検、川の源流探検、沢探検
雪と氷の体験	湖の御神渡り体験、雪山・雪原歩行体験、雪結晶観察体験、そり遊び、ミニスキー、滑降・滑る体験、雪合戦、雪だるま作り、かまくら作り、砕氷体験
冬季スポーツ体験	スキー・ミニスキー・カントリースキー、スピード・フィギュアスケート、ソリ・リュージュ、カーリング、等の冬季スポーツ体験

出典：川前あゆみ・玉井康之著『山村留学と子ども・学校・地域』高文堂出版、2005年、より転載

表４　社会体験学習の内容と分類

体験活動の類型	体験活動内容
道具活用・ものづくり体験	ウッドクラフト、カヌー制作、わら細工体験、凧や竹馬などの竹細工体験、太鼓等の伝統楽器づくり体験、陶芸・土器作り体験、記念オブジェ作成体験、火おこし体験、貝殻細工体験、農機具作り
農業体験	田植え・稲刈り・脱穀等の稲作体験、小麦収穫体験、学級花壇作り、野菜・果実栽培体験、芋掘り体験、にんじん・大根等根菜類の畑作業体験、酪農業体験・搾乳体験、椎茸やキノコ等の植菌栽培体験、茶摘み体験、綿羊・羊毛体験
林産業体験	炭焼き・木炭製造等の体験、イスや家具づくり等の木工体験、小屋・家づくり体験
漁業体験	漁船・地引き網体験、鮭の遡上・産卵・孵化等の体験、アサリ・シジミ等の貝収集体験、稚魚放流体験、ウニとり体験、ヒトデ清掃体験
福祉・高齢者ボランティア体験	老人とのスポーツ・行事交流体験、老人・障害者施設への訪問・交流体験、介護手伝い体験、老人宅の在宅介護・家事手伝い・雪下ろし等のお手伝い体験
公共ボランティア体験	公共施設・道路のゴミ拾い等清掃体験、広場・道路等の草刈り体験、池の清掃、まちづくり参画体験、地域祭りづくり体験、親子触れあい奉仕活動体験、ボランティア団体訪問・参加体験
伝統芸能体験	歌舞伎体験、農村歌舞伎体験、農村地域文化祭、和太鼓体験、舞踏保存会体験
文化財・史跡体験	博物館・郷土資料館巡り、郷土資料館主催の公開体験講座への参加体験、寺社や史跡巡り体験、記念施設訪問体験、遺跡発掘協力体験、古文書読解体験
商工業体験	商工業インターンシップ、地場産業への訪問体験、模擬店体験
地域伝統産業体験	和紙づくり体験、うちわづくり体験、漆塗り・染め物体験、箸・お椀製作体験、瀬戸物製作体験
地理体験	測量・地図作り・地図読み体験、箱庭作り、公害・環境汚染地域調べ体験
地域取材体験	聞き取りインタビュー体験、意識調査体験、街頭アンケート体験、役場訪問体験

出典：川前あゆみ・玉井康之著『山村留学と子ども・学校・地域』高文堂出版、2005年、より転載

これらの様々な体験活動・実践活動は、新たな実感認識をもたらすものである。まだ経験していないことは、常に冒険的・挑戦的な要素を持ち、それを実行するためには、これまでの経験的認識を超えて冒険・挑戦しなければならない。このことがまた新しい未知の課題に取り組む挑戦的な行動と資質・能力を生み出すために、総じて非認知能力も発展させていくものである。

６．ICT・オンライン学習活動と非認知能力を育成する体験活動の相乗的発展

すでに述べてきたように、ICT 化の進展により、子ども達の間では、すべてがICT・オンライン学習に取って代わるイメージが強くなっている。しかし、既述のようにすべてがICT で育成できるものではないこと、実践・体験活動と併行して学ぶことが重要であることを啓発していく必要がある。すなわちICT・オンライン学習の限界と可能性を区別した認識をいかに意識的に広げていくかが重要である。このことは、生活体験が減少してバーチャル化が進んでいる子ども自身は自然発生的に学ぶことはできないので、ICT・オンライン教育の限界と可能性の認識、体験学習の必要性を意識的に啓発していくことが重要である。

その啓発の観点は以下のような点である。

① ICT・オンライン教育の併行的な可能性を広げるために、ICT・オンライン教育でできることとできないことを峻別し、できることを拡大し、できないことを補うことを意識化させていくこと。

②学校教育の体系性・目的性を中心とした認知能力と、体験活動や学校外教育活動の包括性・行動性等の全般的な非認知能力の育成を統合的に連動させていくこと。

③様々な体験活動は、“這いまわる経験主義”と指摘されることのないように、学校教育で推進している探究的な学びや言語的な認識と体験活動の双方を結びつけていくこと。

④教師自身がＺ世代と言われる世代に入ったことで、子供の体験活動指導を通じて、若手教師・指導者養成をしていくことが必要になっていること。

これらの点は、学校教育でも意識的に追求することが必要であるが、さらに家庭教育・学校外教育・社会教育においても、これらの認識をひろげ、意識的に体験活動の必要性を啓発していくことが重要である。これらが現代のバーチャル化の限界性を克服し、体験活動等による非認知能力を含めた資質・能力を高めることができる条件となる。

７．現代社会の急速な変化と学校教育課程における体験活動の再構築

（1）現代社会における情報化と体験活動の二項対立の克服

学習指導要領の教育内容の主要改訂ポイントの中には、「体験活動の充実」が含まれており、「発達の段階に応じ、集団宿泊活動、自然体験活動、職場体験活動などを推進（特別活動等）」することを改めて強調している。また「道徳教育の充実」の中にも「体験活動の推進」が明記されている。これらは学習活動と並行した社会的な関係能力や活動を通じた行動力等を伸ばしていかなければ、学習活動も発展していかないことを意味している。

これらの観点は、さらに2021年の中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」[6)] の中で、新たな現代的課題に対する対応を示している。この中では、情報化の中でも、改めて個別最適な学びと協働的な学びの両方が提起されたが、個別最適な学びは、孤立した学びではない。すなわち、集団的な関係の中で、協働性を介して、個性や自己肯定感も高まっていくものである。

また社会全体はICTの活用やデジタル化が急速に進んでいるが、デジタルかアナログか、遠隔オンラインかオフラインか、などの二項対立的な陥穽に陥らずに、どちらの良さも組み合わせていくことを指摘している。社会全体はICT・情報化の急速な進展を伴いながら、同時に体験活動や、個別最適な学び・協働的な学びを採り入れながら、総合的な認知能力・非認知能力の発達を遂げていくことが求められている。

（2）学校教育における教育観の転換と体験学習の展開

これからも情報化は急速に進み、個々の子ども達は、スマートフォンやタブレットを各自が所有し、いつでもどこでも簡単に情報を入手できる状況が進んでいく。そのような社会になるからこそ、逆に直接的な体験活動・人間関係・協働活動などが学校教育においても重要になることを意識しておく必要がある。膨大な情報量の単純な入手はある程度個々人で簡単にできるようになるために、学校教育では情報の切り売り自体はそれほど重要でなくなってくる。むしろ情報の取捨選択と現実社会・地域社会に適応した活用方法が求められるようになる。そのためには、学校内外の現実のリソースを活かしながら、学校の教育活動を具体的に高めていく「ファシリテーション」の能力も求められてくる。これらは学校教育の従来の観点に加えて、社会教育の活動の観点も統合していくことが求められている。これらは認知能力と非認知能力を統合した新しい資質・能力の育成を目指すものである。

「ICTや情報・教育データの利活用」が教師の新たな資質・能力として、提起されているが、このような段階であるからこそ、教師の新たな資質・能力として、認知能力と非認知能力を区別した上で、体験活動の指導力も必要であること、人間社会における協働性も必要であること、を教師が認識し、子ども達に強調していく必要があろう。

参考文献

1）国立成育医療研究センター「コロナ×子どもアンケート調査報告書」2020年、愛育研究所編『日本子ども資料年鑑2021』、KTC中央出版
2）文部科学省「学習指導要領」2018年
3）川前あゆみ・玉井康之著『山村留学と子ども・学校・地域』高文堂出版、2005年
4）OECD著、無藤隆・秋田喜代美監訳『社会情動的スキル―学びに向かう力』明石書店、2018年
5）中山芳一著『学力テストでは測れない非認知能力が子どもを伸ばす』東京書籍、2018年
6）中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年

生活体験学習研究　第23号　9－15（2023）

コロナ禍における被災地支援事業に関する一考察

― 被災地児童の体験活動を保障するために ―

林　　信　行*

A Study of a Support Project in Disaster-Afflicted Areas During the COVID-19 Epidemic

― Ensuring Experiential Activities for Children in Disaster-Affected Areas ―

Hayashi Nobuyuki*

要旨　近年、急速に進む社会情勢や社会環境の変化が我々にとって、便利な生活をもたらしている一方で、青少年に悪影響を及ぼしている問題も多々聞かれる。そのような諸問題を解決する手立ての一つとして、「体験活動」の重要性が叫ばれている。そのような中、国立阿蘇青少年交流の家では、被災地支援事業として、被災児童に対し「心身のリフレッシュ」と「海と山のつながりを学ぶ」ことを大きな目的とし教育事業を行った。その際には、国立青少年振興機構から出される、「新型コロナウイルス感染防止対策ガイドライン」と「あしきた青少年の家コロナウイルス感染症に関する対応マニュアル」を基に対策を行った。更に熊本県立あしきた青少年の家と連携を図り、教育事業の目的を達成できるように、海での活動の充実を目指した。そして、長期的視点から医療機関との連携を視野に入れた実践を試みた。（令和４年度から実施）教育事業後の参加者の感想から、海での体験活動をとおして、自然の恵みを感じ、心身ともにリフレッシュできた様子や海と山のつながりを学ぶことができたような様子が伺えた。

今後は、ストーリー性をもたせた教育事業の展開や令和４年に連携協定を結んだ「阿蘇医療センター」に積極的に医療面からの助言をもらいながら、県立社会教育施設と連携した教育事業をさらに進めていく。

キーワード　体験活動の有効性、コロナ禍での体験活動、社会教育施設等との連携、被災地支援

Ⅰ　はじめに

1　体験活動の重要性について

急激な勢いで進む我が国の少子高齢化や情報化は、人口構造や社会の在り方や政治・経済・文化に至るまであらゆる分野に大きな影響を及ぼしはじめている。また、近年の経済不況の影響による、非正規雇用や転職の増加など、労働面における多様化・流動化をも生み出している。これら多くの社会問題が青少年の非行、不登校、ひきこもり、虐待、犯罪など様々な社会問題を深刻化させるとともに、近年の若者の社会的自立の遅れを生じさせる大きな要因であるとされている。

これら諸課題のうち、特に強く指摘されているのが直接的な体験の不足と対人関係の希薄さである。「文部科学省１．体験活動の教育的意義」[1] それらの課題解決に導くものの一つとして、体験活動が考えられる。

また、「間接体験」や「疑似体験」の機会が圧倒的に多くなった今、子どもたちの成長にとって負の影響が及ぼしていることが懸念されている。今後の教育において重視されなければならないのは、ヒト・モノや実社会の生活に触れ、関わり合う「直接体験」

*山都町立矢部小学校
連絡先：〒861-3512　上益城郡山都町下馬尾17番地　E-mail: ymt-yabees@town.yamato.kumamoto.jp
TEL：0967-72-0069

である。とも述べられている。

生きる力に体験活動が深くかかわっているとして、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（中央教育審議会 1996）[2] によると、「子どもたちに〔生きる力〕をはぐくむためには、自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要であるということである。子どもたちは、具体的な体験や事物とのかかわりをよりどころとして、感動したり、驚いたりしながら、「なぜ、どうして」と考えを深めていく中で、実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく。そして、そこで得た知識や考え方を基に、実社会の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め」よりよい生活を創り出していくことができるのである。このように、体験は、子どもたちの成長の糧であり、〔生きる力〕をはぐくむ基礎となっているのである。」と答申で出されている。

さらに中央教育審議会では、「今後の青少年の体験活動推進について（答申）2013」[3] で、体験活動の教育的意義を①社会を生き抜く力の養成②自然や人とのかかわりの中で生きていく力の育成③規範意識と道徳性の涵養、育成④学力の育成⑤勤労観・職業観の醸成⑥社会的・職業的自立に必要な力の育成⑦課題を抱える青少年への対応⑦発達段階別の体験活動と整理している。

国立青少年教育振興機構が行った「こどもの体験活動の実態に関する調査研究2010」[4] では、子どもの頃の体験が豊富な人ほど、大人になってからのやる気や生きがい、モラルや人間関係能力などの資質・能力が高い傾向にあることが明らかになっており、以上のようなことから、これからを生きるこどもたちに体験活動を提供していくことは非常に重要であると考える。

2　熊本県公立社会教育施設及び医療機関との連携について

倉持（2022）は教育基本法第13条2006改正に「学校・家庭及び地域住民等の相互の連携協力」の条文が新設され、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と規定された。このように学校・家庭・地域の連携において、社会教育が積極的な役割を果たしていくことが求められていると述べている。

今回の実践で連携のポイントとなる施設は主として２か所ある。

一つ目は、「熊本県立あしきた青少年の家」である。共催をお願いして、熊本県国公立青少年教育施設連携事業として共催で行った。主に海の活動を中心とした研修支援や教育事業を行っている。

二つ目は、「阿蘇医療センター」である。実践時は連携協定等にむけた協議の最中であったので、具体的な連携までにはいかなかったが、本事業で出た医療面での課題を記録に残していた。令和４年度の被災地支援事業（コロナウイルス観戦拡大防止のために中止となった）を計画する際には、活動でのけがの予防や熱中症対策についての助言をいただき、プログラム編成を行った。今後もさまざまな事業において連携を図る予定である。

連携の具体的内容としては、以下の通りである。

(1) 国と県が連携して行うことでの体験活動の充実
阿蘇青少年交流の家は、山や草原をメインとした活動を主としている。今回の事業は海での活動がメインとなるので、それに関しての活動プログラムや安全管理等に関しての知識が乏しい。そこで県立あしきた青少年の家の活動プログラムを活用したり、事前に海に関する安全管理について意見交換をしたりと相談の機会を設けた。

(2) 連携の方法
合計で３回、県立あしきた青少年の家に事前の打ち合わせや活動、安全管理のシミュレーションを行った。

(3) 連携にあたって心がけたこと
事業の目的をお互いがはっきりと共有できることに心がけた。何を大切にして事業を行うのか。事業最終日に児童のどんな姿を目指すのか等を丁寧に確認した。また、国立と県立、お互いのスキルやノウハウを学べるようにと事業準備段階から心がけて取り組んだ。

3　被災地支援事業について

令和２年熊本豪雨では、県南を中心に甚大な被害をもたらした。その中でも今回の事業でかかわりをもった球磨村は、村を流れている球磨川が氾濫し、村内にある渡地区では浸水の深さが９ｍに達したと

みられている。25名の尊い命が奪われ、建物被害が498件と最も大きな被害を受けた市町村の一つである。

球磨村には、一勝地小学校と渡小学校の二つがある。今回の豪雨による被害で校舎が使用できなくなった渡小学校の児童は、一勝地小学校の校舎を借りて学校生活を送っていた。運動場も十分に使用できない、尚且つ、仮設住宅で生活している児童も多く、被災前に比べると体験活動の機会が格段に減っていると推測される。

そこで、本機構の「地域ぐるみで『体験の風をおこそう』運動推進事業」として、子どもたちに自然体験や生活体験などを直接体験する場や機会の提供することを目的として、本事業に取り組んだ。

Ⅱ　事例　被災地支援事業「Seaサマーキャンプ」から

（1）ねらい

令和２年熊本豪雨で特に被害が大きかった人吉・球磨地域の子どもたちに、海を舞台とした体験活動を提供することで、心身のリフレッシュを図り、学年関係なく友情を深める機会とすることを目的とした。

（2）目標

①海を舞台とした体験活動を提供することをとおして、参加児童の心身のリフレッシシュを図る。

②山と海のつながりを学ぶことをとおして、環境に関しての関心を高めたり、住んでいる地域に対しての誇りをもったりすることができる。

（3）期日

令和３年７月22日（木）～24日（土）の２泊３日

（4）場所

熊本県立あしきた青少年の家

（5）参加者

球磨村立一勝地小学校　９名（４年生４名　５年生４名　６年生１名）

球磨村立渡小学校　22名（４年生９名　５年生７名　６年生６名）

計31名の参加

（6）コロナウイルス感染予防に関すること

①海を舞台とした体験活動時の配慮について

磯遊びでは、密にならないように、班ごとに場所を決めた。但し、同じ場所にはならないように時間を決め、交代しながら各箇所を回ることができるようにした。

海水浴では、他のお客さんたちと混じることがないように、あしきた青少年の家利用者専用ビーチを貸し切りで使用した。マスクを外しての活動なので、職員とボランティアで密にならないように声をかけながら活動を行った。

②海と山のつながりを感じさせる活動時の配慮について

あしきた青少年の家から「アマモ場」や「うたせ船乗船所」に行った時には、バスを使用した。２台の大型バスを利用し、蜜状態の解消を図った。また、両活動とも屋外ではあったが、必ずマスクを着用させた。

「球磨村の棚田米」と「芦北の塩」と使ってのおにぎりづくりでは、ビニール手袋を使用し、自身が握ったものだけを食べるようにした。おにぎりづくり前の手指消毒や部屋の換気も徹底して努めた。食べるときには黙食を徹底した。

③県立あしきた青少年の家との連携への配慮について

事業開始まで、直接あしきた青少年の家に出向き３回程、打ち合わせや下見を行った。あしきた青少年の家でのコロナウイルス感染症に関する対応マニュアルに沿って事業を行うことを確認した。

（7）主な活動とそれに伴う調整

事業を行うにあたって、キーワードにしていたのが、「心身のリフレッシュ」、そして、「山と海のつながりを学ぶ」であった。今回、事業の対象となった球磨村は芦北町から見て南東に位置し、車で約30分のところにある。球磨村の約９割が山林であり、人口は、令和２年10月の国勢調査によると、2,438人。日本三大急流の球磨川を生かしたラフティングが観光スポットとしてあげられる。また熊本県でも希少

な棚田米の生産地でもある。

自然豊かなところで生活する子どもたちに、「山と海のつながりを学ぶ」では、環境に対して関心を高めることや体験（塩づくり、おにぎりづくり）をとおして山と海のつながりを感じさせることが大切であると考え、関係各所に協力を願い、打ち合わせを重ねた。

①各団体との調整

ア）熊本県立あしきた青少年の家

本事業を行うにあたっては、あしきた青少年の家との事前打ち合わせを３回行った。４月下旬に行った１回目の打ち合わせでは、この事業の趣旨や目的等を共有した。また、事業の目標を達成する手がかりとして、芦北町にある、有限会社御立岬を紹介いただいた。

２回目、３回目では、安全に活動ができるためのシミュレーションやスムーズな運営ができるように導線確認等も行った。

イ）有限会社御立岬

芦北の海水を使った塩づくりの体験活動を提供している。打ち合わせでは、事業の趣旨を伝え、安全に塩づくりができるように助言をいただき、当日の指導も依頼した。

ウ）株式会社アグリライト研究所

海のゆりかごと言われる「アマモ」について学習する際に連携を図った。株式会社アグリライト研究所が、今回の活動を行った芦北町にある、熊本県立芦北高等学校林業科とともにアマモを育てているとの情報を得た。趣旨を説明し、協力をお願いしたところ承諾をいただいた。その後、リモートでの打ち合わせや実際に現地に行っての事前学習やシミュレーションも行った。

エ）田舎の体験交流館さんがうら

球磨村にある閉校になった学校を再利用した施設である。農林業の体験等を目的としている。山と海のつながりを学ぶために、おにぎりづくりで使用する棚田米を提供して承諾をいただいた。

②活動プログラム

（１日目）

事業当日の午前中は、あしきた青少年の家の担当職員、本交流の家の職員４名、法人ボランティア５名との打ち合わせを行った。「心身のリフレッシュ」と「海と山のつながりを学ぶ」等、事業の目的を全員が共有することが大切であると考え、まずはそれを確認した。また、コロナ禍であることに加えて、水害により、学校生活での活動制限や約半数の児童が仮設住宅での生活ということでの健康面、体力面での不安要素があり、その対応等についても共有を図った。

保護者の送迎で参加児童が到着後、事業の開会式を行った。スタッフを含めて初めて出会う場であったので、班ごとにアイスブレイクを取り入れての自己紹介や交流活動を行った。名前を呼んでボールをつなげていく「ネームトス」やグループで１枚の絵を完成させる「お絵描きリレー」等の活動をとおして、緊張を和らげながら親睦を図った。

ア）探してみよう！海の生き物（磯遊び　心身のリフレッシュ）

この事業１番目の活動として実施した。班ごとに分かれて、あしきた青少年の家の敷地内にある湾の中で行い、カニや魚を見つけては、歓声をあげる児童も数多く見られた。日頃では接することのない海の生き物や開放感がある海での活動ということで、児童はとても喜んで活動しているようだった。活動後には、班ごとに振り返りを行った。楽しかったことや印象に残ったことを共有することに加えて、最初の活動だったので、班長を中心にみんなで仲良く協力することや体調が悪くなった場合には、早めに伝えること等を確認し合った。

イ）なぞを探るぞ！「光る海」（海ホタルの鑑賞　心身のリフレッシュ）

夕食と入浴を済ませて、１日目最後の活動である。日も暮れている19時半から、この活動も班ごとに行った。活動場所は、あしきた青少年の家のプライベートビーチである。歩いて10分程かかるところにあるので、目的地まで徒歩で移動した。その道中では、各班の担当ボランティアや職員といろいろなことを話している様子が多々見られた。随分と打ち解けているようであった。

目的地に到着して、あしきた青少年の家の職

【アイスブレイク】

【磯遊び】

【活動前の説明】

員の説明後、活動を行った。最初はあまり見えていなかったが、棒等を使い、波打ち際時間を追うごとに、幻想的な光が見えるようになった。初めて見る海ホタルの様子に歓声をあげながら喜んでいる様子が伺えた。

活動後は、部屋長会議とスタッフミーティングを行い、１日目を終了した。

（２日目）

ウ）海の恵みを感じよう！（塩づくり体験）

夜のおにぎりづくりに向けて、有限会社御立岬の職員の指導の下、塩づくりを行った。材料は、芦北の海水を使用し、児童一人ひとりがカセットコンロを使って塩づくりを行った。

初めて体験する塩づくりの行程に、児童は戸惑いもあったようだったが、周りの友だちや法人ボランティアに聞きながら取り組んでいた。海水から塩ができていく様子に児童は、驚きながらもその過程を楽しむ様子が見られた。

エ）海の恵みを感じよう！（海水浴）

児童の中では、最も楽しみにしていたという声が多かったのが海水浴である。あしきた青少年の家専用のビーチを貸し切って、海水浴を行った。安全管理を確実なものにするために、職員や法人ボランティアを危険箇所等に配置した。

当日は晴天に恵まれ、絶好の海水浴日和。児童は歓声をあげながら、泳いだり海の中にいる生き物を探したりして、海での活動を楽しんでいた。

オ）海のゆりかごって何？（環境学習・アマモについて）

球磨村の山と芦北の海はつながっていること等、アマモをとおして学ばせたいと計画した活動である。

まずは、あしきた青少年の家の職員が児童に対して、アマモの基本的な知識を伝えた。児童が意欲的に学べるように、アマモ博士に扮し、クイズ形式で行った。その後、バスに分乗して、近隣にある県立芦北高校林業科が育てているアマモ場に移動した。そこでは、県立芦北高校林業科のサポートをされている、「株式会社アグリライト」の方から説明を受けて、実際にアマモを触ったり、周辺の生き物観察を行ったりした。まとめでは、「球磨村の山地で生み出された栄養分が海に流れて、その栄養分が、アマモにとってプラスになっているんだよ」という話をされた。説明やまとめの話を聴くときの真剣な児童

【塩づくり】

【海水浴】

【環境学習アマモについて】

【観光うたせ船体験】

【感想発表】

【みんなで】

の姿が印象に残った。

カ）海と山の縁結び（おにぎりづくり）

日中の活動のまとめである。実際におにぎりをつくり、それを食べることで海と山のつながりを体感してもらいたいと考え計画した。

まずは、棚田米の提供者である球磨村にある「田舎の体験交流館さんがうら」の方からお米の話等をしていただいた。完成したおにぎりを食べる児童からは、次々に「おいしい！」という声があがった。最後の感想発表では、「球磨村の棚田米と芦北の海水からつくった塩のおにぎりは格別だった」という言葉を聴くことができた。

（３日目）

キ）みんなで楽しもう！船体験（観光うたせ船体験）

２泊３日の活動の最後である。近隣の漁港に移動し、そこから、芦北に幕末のころから伝わる伝統漁法を行う「うたせ船」に乗船した。船の上では、実際に漁法を見せていただき、児童は喜んでいた。また、獲れた魚に触れたり、魚釣り体験をさせていただけたりと船での活動を満喫できた様子が伺えた。

Ⅲ　参加児童の感想から（結果）

活動の振り返りアンケートでの自由記述をとりまとめて、以下のように分類し、その分類ごとの内容に表題をつけた。

分類１は自然の恵みを感じたことについて、分類２は生命（生き物）に触れて感じたことについて、分類３は人とのかかわりで感じたことについて、分類４はこれからの期待についてとした。

感想の分類

分類１　自然の恵みを感じたことについて

・あしきたの塩と球磨村の米のおにぎりはおいしかった。
・山と海はつながっているので、これから山をきれいにしていこうと思った。
・あしきた青少年の家に来て、今まで海のことがあまり知らなかったけれど、ここでいろいろなことが知れたのでよかった。
・球磨村のお米と自分でつくった塩を使って、おにぎりをつくったことが楽しかった。
・海と山は、私たちとかかわりがあることがわかった。
・いろいろなことを学べてよかった。
・初めてのキャンプと初めてアマモのことを知って楽しかった。
・海の生き物をいろいろ知ることができた。
・塩づくりが楽しかった。
・楽しかったことは、海水浴です。海水浴では、貝がらをたくさん集めたり、海で泳いだりできた。
・初めて塩づくり体験ができた。おにぎりづくりで塩をつけて、一口目を食べた時にからかったことが心に残った。

分類２　生命（生き物）に触れて感じたことについて

・カニをつかまえたことがうれしかった。
・魚をさわることができてうれしかった。
・磯遊びでエビやカニ、魚を見つけることができてよかった。
・カニをたくさんつかまえることができてうれしかった。
・海ホタルは一瞬だったけれど青く光ってきれいだった。
・初めてヒトデを見ることができた。
・夜の海探検に関しては草に負けてしまったり、毛虫を見たりして少しこわかった。でも楽しかった。

・のどは痛かったけれど、とても楽しかった。カニをつかんで楽しかった。
・うたせ船で魚をさわれてよかった。

分類３　人とのかかわりについて

・スタッフやと友だちと協力し行動できた。
・せごどん（あしきた青少年の家　中村さん）と友だちになれたことがうれしかった。
・初めて体験の体験が多く、友だちとなかよくできたのでよかった。
・海水浴が楽しかったです。この体験をとおして、前から知っている人ともっと仲よくなれた気がした。
・ボランティアの人たちとも友だちになれた。
・みんなで食べたごはんがおいしかった。
・みんなと泊れてうれしかった。
・みんなといっぱい体験ができてよかった。（特に海ホタルを見に行った時）
・最初は緊張していたけれど時間が経つうちに緊張がほぐれてどんどん楽しくなってきた。

分類４　これからの期待について

・Sea サマーキャンプのようにおもしろいものがあれば参加したい。
・またつりに行くときはたくさんつりたい。
・Sea サマーキャンプにまた行きたい。

Ⅳ　考察

調査の結果、「あしきたの塩と球磨村のお米でつくったおにぎりはおいしかった」、「山と海はつながっているので、これから山をきれいにしていこうと思いました」や「海辺の貝がらがきれいだった」、「塩をたくさんつくることができた」等の感想から、山と海のつながりを感じることはもちろんのこと、体験活動の中で、自然の恩恵を受けたことが印象に残る参加者がたくさんいた。

また、学校は違うが同じ校舎で生活を共にしてきた（令和３年７月当時）参加者であったが、「この体験をとおして、前から知っている人でもなかよくなれた」との感想にもあるように、様々な活動をとおして、参加者が協力し合って活動する様子が多々伺えた。このようなことから、この体験活動がお互いを知るきっかけになったり、より絆を深めることができたりと良好な人間関係の構築にも寄与できたのかもしれない。さらに、事業に関わった職員、法人ボランティア、食堂の方々に対して感謝の気持ちを伝えている参加者の様子も見られた。

Ⅴ　まとめ

被災地支援事業として行った、このSeaサマーキャンプの大きな目的は、「心身のリフレッシュ」と「山と海のつながりを学ぶ」の二つであった。入所式の時こそ、緊張でなかなか自分を出せない参加者が多かったが、「磯遊び」、「夜の生き物探検」と活動が進むにつれて、笑顔で楽しそうに活動する姿が数多く見られた。日頃はお目にかかれない、海の生き物に触れたり、活動を楽しんだりすることで、よりリフレッシュすることができたと思う。閉会式の時には、「楽しかった」「来年もあったらまた参加したい」との声が数多く聞かれた。また、事業後には、後援いただいた球磨村の教育委員会からもお礼のお電話をいただいた。

コロナ禍の中で実践した課題については、安全に活動はできたが感染予防を重視したため、活動時間が十分に確保できなかったことや他の活動もあったため、環境学習の内容を短時間に詰め込みすぎてしまったことがあげられる。また、各活動が単発に終わるのではなく、活動ごとにつながりをもたせ、プログラムの流れにストーリー性をもたせる工夫を図ることである。それができることによって、教育的な効果もさらに大きくなることだと思う。

今回の活動プログラムは、コロナウイルス感染防止を念頭にいれてのものであったが、心身のリフレッシュはもちろんのこと、教育的な効果も期待できるものであったと思う。

引用文献・参考文献・注

１）文部科学省『１．体験活動の教育的意義　体験活動について』
２）中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』1996.7.19
３）中央教育審議会『今後の青少年の体験活動推進について（答申）』2013.1.21
４）倉持伸江『「チーム学校」「地域学校共同活動」と教育支援・教育協働に関する理論』2016

生活体験学習研究　第23号　17－23（2023）

障害児における体験格差と保護者支援に関する研究

川　邊　浩　史*

A Study of Experience Disparities in Disabled Children and Support for Their Guardians

Kawabe Hirofumi*

要旨　本研究では障害児の体験格差と保護者が抱える不安感解消の為の手立てを保障する為の手立てを検討する為に、インタビュー調査を実施した。その結果、“療育目的ではない”障害児の為のキャンプを取り上げ、①子どもが障害特性になるべく影響されず、自分らしくいられる場の提供、②保護者の不安感解消の為のよき理解者と互いに共感できる者同士の交流、③体験活動の場と機会の提供、といった条件を含むことが重要であることが分かった。

キーワード　障害児とその保護者、日常的な体験格差

1．はじめに

2020年１月に国内で初めてコロナウイルス感染症が確認された。それから３年間に亘り行動制限といった言葉の下で人々は不便な生活を強いられることとなった。2023年５月から感染法上では２類から５類へと位置づけが変わり、行動制限は徐々に緩和されつつある。

約３年間に及ぶコロナ禍で障害児やその保護者も生活が制限され、特に幼少期から児童期といった発達にとって重要な時期の生活体験に格差が生じてきた。この間に筆者の所属する大学内で開催してきた障害児の支援活動に参加している保護者を対象として、コロナ禍における実態調査を続けてきた。

まずコロナ禍となった時期に発達障害のある子どもの家庭生活と学校生活における実態とそれに伴う保護者の困り感について調査した（大坪・秦・村枝・川邊 2021）[1)]。その結果、家庭生活に関しては、コロナ禍で子どもの生活リズムに乱れが生じ、保護者の不安感が高まっている状況が見て取れた。特に普段通っているデイサービスや療育などが中止になることで家庭外の活動拠点を失い、家庭内で普段とは異なる生活スタイルを強いられ保護者のストレスが高まっていった。そのことが子どもに伝播し、家庭全体としてストレスフルな状況となり精神的に不安定な生活を余儀なくされた。

また、学校生活に関してはコロナウイルスの蔓延が始業式や入学式の時期と重なり日程が変更となり不安な日々を送ることになった。学校再開の目途が立たず、新しい教科書などが手元に届かず、遅れていく学習に対して「保護者が教えてよいものか悩んだ」といった意見もあった。そして学習面だけでなく、障害の特性から新しい学校生活環境に対応が難しくなるといった不安の声もあった。

こういった家庭生活や学校生活への不安を抱えた状況で保護者は子どもたちがストレスを感じないような配慮として、なるべく通常の生活になるような

*西九州大学短期大学部幼児保育学科
連絡先：〒840-0806　佐賀県佐賀市神園３丁目18-15　E-mail: kawabeh@nisikyu-u.ac.jp
TEL：0952-31-3001（代）　090-3372-4678（携帯）

工夫（学校に行く代わりに散歩に出かける等）をしたり、ゆっくりと家庭生活を送ったりといった工夫をしている。さらに保護者は自身と同じ思いを抱えた保護者間で情報共有することで互いに励ましあって不安解消をしていた。

この報告では、コロナ禍という特殊な社会状況における新たな子育ての悩みと向き合う中で家庭生活の新たな課題が明らかとなった。そして、課題解決の為にコロナ禍でも利活用できる福祉サービスや学習支援の必要性が見えてきた。

次にコロナ禍で明らかとなった家庭生活や学校生活における課題に加えて、障害のある子どもたちの体験格差に注目して、失われた体験を保障していく手立てについて検討する目的で調査を行った（川邊 2023）[2)]。

調査では、失われた生活体験の内容や頻度がコロナウイルス流行前とコロナ禍で異なるのかという視点、そしてコロナ禍に開催した夏の自然体験について意見を求めている。

その結果、コロナ禍で失われた生活体験が存在する一方で、障害特性や家庭の状況によりコロナ前から体験することが困難な生活体験が存在することが分かってきた。障害特性には個人差があり、それぞれの生活体験の内容は多種多様となって、ある活動を取り入れることが体験格差を保障することに有効であるといったステレオタイプな支援方法はないことが分かってきた。つまり、同じ生活体験を行う場合にも個別の対応が必要であり、元々体験格差が生じていることに加えてコロナウイルスの流行が追い打ちをかけたことになる。障害のある子どもにとって体験の目的（体験する理由）には、「自立を目指す生活体験」という共通ワードを見出すことができる。健常児であれば観察学習等で獲得していく日常生活スキルを障がいのある子どもの場合には意図的に生活内に体験を組み込むことでスキル獲得へつながっていく。この積み重ねがいずれ自尊感情（自信）の高まり、さらには自立した生活に結び付くと考えられている。このことから、この度のコロナ禍が及ぼした影響は大きく、通常でも生活体験の少ない障害児が行動制限されることで、さらにスキル獲得の機会を奪われたことが分かる。

さらに夏の自然体験（本学が主催する夏に実施しているレクリエーションキャンプ；以下キャンプと示す）の設問では、自然体験が非日常ではなく、日常体験としての意義を持つことが分かってきた。

コロナ禍で実施が危ぶまれたキャンプだったが、子ども達とその保護者の強い要望も後押しとなり開催に踏み切ることができた。キャンプに参加する理由の一つに体験格差の保障がある。渡部（2022）[3)]は「障害を持っている子や生育環境に事情のある子どもは、自然体験の機会が極めて限られており、子どもたちの間に体験格差が生じている。」と述べているが、筆者自身も普段の保護者との対話の中で同様のことを実感している。コロナ禍であっても、ある程度のリスクは承知の上で、子どもに普段できない体験を味合わせたいといった保護者の心情が表われている。これは単に体験活動を求める声ではなく、普段、体験格差を感じているからこそ出てくる期待と捉えることができる。この背景には、キャンプは非日常ではなく、日常的な体験を保障することのできる貴重な機会であり、その機会を失う訳にはいかないといった保護者の強い意志が感じられる。それが「コロナ感染のリスクよりもキャンプに参加することが大切」といった記述につながっているのであろう。さらに付け加えるとキャンプは貴重な体験の場という意味だけでなく、回答の中に「専門スタッフの存在」や「子どもを理解してくれるスタッフの存在」といった記述があり、子どもと保護者にとって安心して参加できることが重要で[4)]、キャンプは自分がそのままで価値のある存在だということが感じられる場[5)]であることが示されている。このように考えると、キャンプは単なる自然体験ではなく、子どもの将来を見据えた貴重な生活体験の場であることが分かってきた。

さて、これまでの報告により、コロナ禍の障害児とその保護者の困り感、コロナ禍で失われた生活体験、コロナ禍とは関連のない障害特性に起因する体験格差、自然体験活動の持つ新たな意義についてある程度分かってきた。しかしながら、調査はWebアンケートによる記述式だった為、特に体験格差については何が出来て・何が出来ないといった事実の列挙であったり、それぞれの事実に対する理由の記述が十分ではなかったりした。その為、具体的な手立てやニーズ、そして心情にまで踏み込んだ解釈は難

しく、表面的な事実の確認となった。

そこで、本研究では生活保障について個別にヒアリングして、保護者の不安感、子どもの将来への期待や不安を具体的に理解し、それを保障できる具体策の方向性を見出すことを目的とした。

2．方法

1）対象

川邊（2023）[2] の調査の回答者となった14名の内、インタビュー参加に同意を得られた４名の保護者を対象とした。保護者には今回の調査の目的である子どもの体験活動（直接体験、間接体験、疑似体験）における生活体験の位置づけ、その具体例について説明した。

2）調査期間

令和４年11月～令和５年３月

3）倫理的配慮

全対象者に対して研究の目的、方法、個人情報保護方針、回答の自由を書面と口頭にて説明し、さらにいつでも中断可能であることを説明し同意を得た。また、回答中に出てくる個人が特定される名称（子どもの名前等）については「息子」「娘」等の言葉を用いるよう教示した。なお、本調査は、西九州大学短期大学部研究倫理委員会の承認を得て実施している（承認番号 22NTD-01）。利益相反が生じる内容も含まれない。

4）手続き

インタビューは半構造化面接とした。以下の通りインタビューガイドを準備した上で、回答内容に合わせて適宜、質問順序等に考慮しながら実施した。また、対話録音には IC レコーダー（SONY 製 ICD-PX470F）を用いた。

【インタビューガイド】

① すでに Web アンケートで回答をいただいていますので、重複する質問があるかもしれません。今回は前回回答いただいた内容を基本としてもう少し詳しく体験活動の様子をお伺いします。

② コロナ前と現在と変わらず行っている活動があれば、教えてください。コロナにも関わらず行えた、行った理由を教えてください。まずはどのような生活体験活動を行っていましたか。

③ コロナの影響で行うことができなくなった活動はありますか？

④ 普段から行いたいけれど、何か理由があって行えない活動、参加できない活動はありますか？その理由も含めて教えてください。

⑤ 先ほどの行えない活動、あるいはそれに代わる活動を行ったり、参加するにはどのような工夫や支援が必要ですか？

⑥ キャンプに参加されましたが、野外活動体験や集団活動に参加して何か得られたことはありましたか？反対に困難なことはありましたか？

3．結果（回答内容の解釈）

４名の録音データから逐語録を作成し、代名詞や曖昧な表現について回答者の意図に影響しない範囲内で修正したものを分析用データとした。分析は KH Coder（樋口 2020）[6] を用いた。標記ミスのチェック等の前処理、言葉の抽出を実施した上で、全体的なテキストの分布と語の関連性を視覚的に確認する為に共起ネットワークを作成した（図１）。この中で頻出単語として抽出されたワードとそれに関連する下位ワードをグルーピングして、グループ別に記述された内容を分析する。また、その際には、体験格差の生じている本人（子ども）と親（保護者）を中心に記述した上で、自然体験の中に見出される意味を中心に記述する。

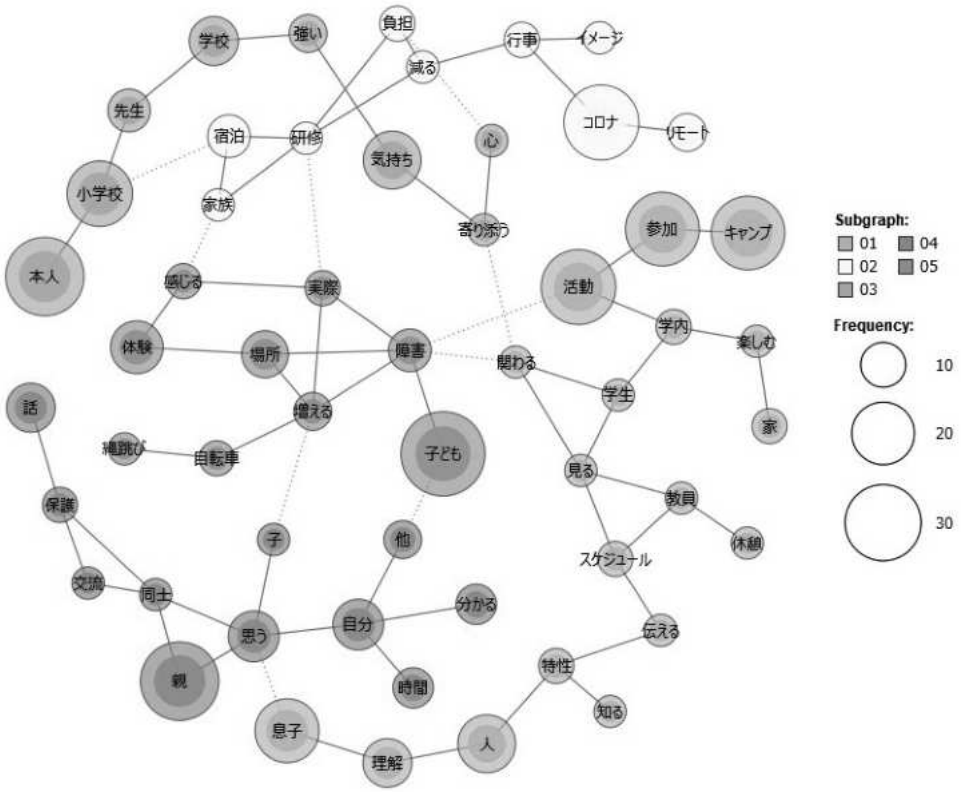


図１　インタビュー逐語録の共起ネットワーク

１）「本人」を中心として

最も出現頻度の多かった「本人」というワードを中心に「小学校」「コロナ」といったワードに関連した内容について記述する。

障がいのある子どもの中には、集団活動が苦手な特性を持っているケースがあり場面によってはオンラインにより学習が進むこともある。しかしコロナ前はそのようなことを頼めるような雰囲気ではなく、コロナ禍でオンライン授業が開始されたり、行事の時間が短縮されたりすることにより子ども自身のストレスが軽減されたといった意見があった。体験活動については人数制限で参加しやすくなり、さらにサポーターがつくようになったことで通常よりも十分に活動を楽しめたという報告もあった。

一方で、オンライン授業の際には保護者が傍にいてコミュニケーションのフォローをしたり、同様にオンラインによる療育では対話中に若干のタイムラグが起こり、言語訓練がスムーズに進まないなどの状況が生じている。さらにコロナ禍が長引いたために学校に行かないことが習慣化して、そのまま不登校状態となったケースもあった。

また、感染がやや落ち着いてきた頃には、元の学校生活に戻ることを余儀なくされ不安感が高まる、あるいは、学校生活への気持ちの切り替えがうまくいかなかいケースがあった。このような状況に対して保護者は、なるべく外出して外の空気に触れたり、学校に出向いて担任と会って学校に対する意識を高めたりといった手立てを講じているが、先に述べた不安感の解消や気持ちの切り替えにはうまく結びつかずに苦慮している姿が垣間見られた。

次に「本人」を中心に「コロナ」を除き、障害特性と体験格差との関連について生活場面ごとに記述する。

学校生活の中で、社会性の発達を目的として集団活動に参加する機会がある。このような場面では対人関係を築くのが難しい子どもにとってかなりのストレスがかかることになる。当然、このストレスフルな状況にも対応できるよう教育的な配慮はあるが、本人からの訴えやストレスを表現する行為がない限り、ストレスがかかっていることに気付かれにくくなる。この状態が続くと、本来休憩を必要とする子どもに対して教師は子どもの耐性がついたと誤認して休憩を積極的に勧めなくなることがある。そうすると、さらに子どもは休憩したいことを言い出しに

くくなるという悪循環を生むこととなる。一見大人しく見える子どもは特にそのように思われる傾向があり、今回のインタビューでも同様の意見が散見された。体験活動に参加することは否定できないが、子どもの特性を十分に理解していない状況で参加を促すとこのような状況になることを認識しておく必要があるだろう。

また、学校以外の地域の行事等に関して、参加が困難、あるいは参加しても不適応を起こすケースについて述べる。ストレス場面に遭遇した時に自己コントロールが難しく、突然、予期せぬ行動（突然その場から抜け出したり、大声をあげたりする行為）を見せることがある。その行動は集団の中では目立つ為、何回か同じようなストレス場面を経験をすると集団活動を避けるようになる。また、習い事等については、認知機能や運動機能の感覚処理がスムーズにいかない為に活動そのもののハードルが高く、途中で挫折することが多い。この体験が度重なると活動参加に消極的となり、さらに自己肯定感の低下につながるとあった。

2）「親」「子ども」を中心として

出現頻度の高かった「親」「子ども」を中心に保護者の思いや願いについて分析していく。なお「親」を中心とする為、「本人」を抽出した時のように学校や地域で分けることは難しい。その為、生活全般における保護者の困り感としてまとめる。

生活全般に対する回答の中で、もっとも印象的だったのは「コロナ禍とは関係なく困り感がある」「コロナ禍前後で特に大きく変わったことはない」「人がいると遊べないという特性はコロナ禍とは関係ない」という回答である。これはコロナ禍で失われた生活体験もある一方で、そもそも日常的に障害特性により生活体験の機会や頻度が少なく、コロナの影響ではない体験格差が存在するといった意味が含まれている。障害のある子どもとその保護者にとって、コロナ禍で起こった体験の喪失よりもむしろ日常的に生じている体験格差の方が課題なのである。

また、課題の背景となる障害特性であるが、一次障害としての障害特性だけが影響しているのではなく、そこから付随して起こる二次障害のような状況が影響している回答も散見される。例えば、一次障害に関連している内容としては「自閉症の特性でコミュニケーションが難しかった」「聴覚過敏があり、出かけられない」「子どもの状況に合わせて少しだけ参加したいといった体験がいい」などが挙げられる。一方、「他の子どもの反応が気になってなかなか踏み出せない」「活動に参加すると実際には健常児が多く、場違いだと感じることが多々あった」といった発言は障害特性が元で二次的にコミュニケーション不全を起こしている、あるいは活動へのスムーズな参加ができないことを表しており、この状況が続くと子ども自身が孤立感や疎外感を抱き、引きこもりを生じる可能性が高くなる。そしてこの様子を間近で体験する保護者自身も我が子と同様に孤立感や疎外感を抱くこととなり、子育てにおける負担感へとつながっていることが分かる。この負担感軽減の為のキーワードとして「保護者同士の交流」という言葉が使われている。具体的には、「学校などではなかなか親同士が話す機会がない」「親だけで話をしたい」「幼稚園や小学校では味わえない親同士の交流をしたい」といった回答があった。親同士の交流ですべての課題を解決するという訳ではなく、まずはそのような環境を望んでいることが分かる。

3）「キャンプ」を中心として

今回のインタビューではコロナ禍で行ったキャンプに限らず、これまで参加してきたキャンプについて尋ねている。そこで、コロナ禍といった条件を設けず、キャンプそのものが持つ意味や目的について参加者（子どもや保護者）の視点で分析する。

①障害特性に応じた目的的なキャンプ

キャンプに参加している理由として、「様々な人との関わりがあるのでキャンプを楽しみにしている」「小学校の宿泊研修と同じ場所でキャンプをするので成功体験を味合わせたい」といった回答があった。キャンプは「同じような境遇の家族が参加するので、引け目を感じない場」と認識されており、日常的に対人関係を築くことに困難を示している子どもにとって対人交流のお試しの場となっているようである。

また、このキャンプでは子どもの障害特性に合わせて参加形態を自由に選ぶことができ、子どもが活

動を楽しめるよう配慮している。その為、川遊びやプール活動をする際にも特にルールは設けず、安全管理と見守りだけを行っている。そのことが「学校の水泳と違ってキャンプで行う水遊びがいい」「キャンプのプール活動や野外活動を楽しみにしている」という回答につながっている。

対人交流を目的とする場合、あるいは活動の中に達成感を求める場合、いずれにしてもキャンプ中の活動を子どもがそれぞれの目的に応じて楽しんでいることが分かる。

②キャンプへの参加そのものが目的

上述した通り、このキャンプは障害特性に応じて本人のペースで活動に参加できるように配慮している。その為、長年キャンプに参加していることが「キャンプに対して自発的」「キャンプは身体を思いっきり動かす機会になっている」「キャンプは自由度がある」「子どもはキャンプをとても楽しみにしている」「８月はキャンプというイメージが定着している」といった回答に結びついている。さらにキャンプを終えた後にも「キャンプの活動内容をよく覚えている。数年前の話だがよく覚えている」「キャンプの思い出をあたかも昨日あったことかのように話している」「キャンプでしたかったこと、泊まりたかったことなど子どもの中でイメージが膨らんでいる」「子どもにとってキャンプで体験したこと、皆で共有した楽しいことを思い出している」「キャンプについて家庭でも話題になり会話が広がる」というようにキャンプに特に何か目的を求める訳ではなく、キャンプに参加すること自体がキャンプ参加の動機となっている。障害児のキャンプは療育キャンプが一般的である。療育キャンプの場合には、一定の目的とルールの下で活動が実施されることが多く、そのことが決して否定されることではなく、むしろ必要な場合もある。しかし、このキャンプでは、安全管理以外は厳しいルールを設定せず、様々な体験を子どもの発達に応じて楽しむことに重点を置いている。つまり、療育的な視点よりもむしろ体験そのものを楽しむ、そして楽しい体験を思い出にすることを大切にしている。また、参加するボランティアにも『子ども達が夏休みの絵日記に書けるようなキャンプ』となるよう支援ではなく、傍にいていっしょに楽しむように伝えて活動している。その結果がインタビューの回答に反映されている。

③保護者にとってのキャンプ

「親」「子ども」のワードを抽出した際に、保護者の負担感を軽減する手だてとして「保護者同士の交流」について記述したが、保護者が考えるキャンプの意味にも同様の「保護者同士の交流」が表現されていた。さらにキャンプでは、交流が実現しているといった内容の発言が多く見受けられた。具体的には「子どもの成長の変化の時に先輩保護者から何らかのアドバイスをもらえる」「キャンプでは、保護者同士で話をしやすい」「先輩保護者と話すことができる」「キャンプの親同士の交流も大切だと思う」といった回答がそれに相当する。保護者は日常的に孤立感や疎外感を抱く場面に遭遇するが、キャンプは「同じような境遇の家族が参加するので、引け目を感じない」と認識され、安心して保護者が思い悩んでいることを共有することができる場となっていることが分かる。

５．まとめ

コロナ禍ではこれまで集団活動を余儀なくされてきた障害児は、遠隔授業や人数制限された活動により参加の機会が増えている。一方で保護者は直接的な体験の重要性を理解しており、コロナ禍がもたらした利点と直接体験の減少との間で思い悩んでいる。そして、コロナ禍の終息を目の前にしてコロナ禍により増えた配慮された参加の機会が減り、元の状態に戻ることへの不安も抱いている。

また、これまでコロナ禍により失われた生活体験に着目していたが、そもそもコロナ以前から障害特性の影響で体験の場や機会が制限されており、特に集団活動の場面では、子ども・保護者ともに孤立感や疎外感を抱いてきたことが分かった。つまり、コロナ禍により体験が失われたことよりも、日常的に体験の機会や場が奪われていることに課題を感じている。この課題解決の為にまずは保護者は不安解消を目的とした「親同士の交流」の場が必要であると認識しているが、一方で、『障がいのある子の保護者』という立場を受容あるいは思いを共感する集まりは少ないという現実も理解している。

コロナ禍となった際の調査では、コロナの影響に着目していた。しかしながら、現状について調べると日常的な体験の機会や場が奪われていることに気づいた。ここ数年で発達障害者支援法改正やそれに伴い切れ目のない支援、保護者支援も進んできていると感じていた。しかし、家庭内の生活体験のレベルでは支援の手は十分ではなく、障がいのある子どもとその家庭に対する理解も不十分であることが言える。また周囲が理解したとしてもそれが当事者に伝われなければ、疎外感は拭えない。そこで親同士の交流がきっかけになるのかもしれないが、親同士でも簡単に分かりあえる訳ではなく、その為単なる集まりでは、課題解決や不安解消の目的を果たすことは難しい。

そこで、以前の報告でもあった「コロナ禍であってもキャンプを開催してほしい」という保護者の声から「キャンプ」に子ども・保護者支援の重要な役割があり、課題解決の糸口があるのではないかと考えた。今回のインタビューの中で「キャンプは心の負担がなく、親子で楽しめる場」「それぞれ家庭は子どもの特性を知った上でキャンプに参加しているので安心感がある」「子どもが楽しそうに参加していると親も気持ちがよい」といった発言があり、キャンプが安心できる場となっていることは理解できた。それでは、なぜキャンプが安心できる場に成りえたのか、その要因について検討したところキャンプの在り方に答えがあるのではと考察できる。先にも述べたが障害児のキャンプは一般的に療育を目的とすることが多い、しかし、このキャンプでは特に何かを獲得する、改善するといった療育的な目的は設定せずに、ただ自然体験や野外体験を楽しむ目的で行っている。もちろんそれぞれの子どもの障害特性に配慮する為に、多くの支援者の参加、柔軟なプログラム、いつでも参加離脱することができる自由度等、徹底した家庭・子ども中心の内容となっている。その為、リピーター家族も多く存在する。そして子どもが成長した保護者もボランティアとして参加して、保護者同士の自然な関わりを促す役割を担っている。それを循環させているような状況である。

本研究の目的は、保護者の不安感、子どもの将来への期待や不安を具体的に理解し、それを保障できる具体策の方向性を見出すことであった。今回のインタビューの結論をまとめると、①子どもが障害特性になるべく影響されず、自分らしくいられる場の提供、②保護者の不安感解消の為のよき理解者と互いに共感できる者同士の交流、③体験活動の場と機会の提供、に集約できる。これを叶えられるのは「キャンプ」ということになるのだろう。しかしキャンプはかなり特別な機会であり、日常的な生活体験の場とは言い難い。そこで、今後はキャンプの要素を守りつつ、日常的に実施できる居場所作りについて検討していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力頂きました保護者の皆様に深謝申し上げます。

本研究は西九州大学短期大学部飯盛研究奨励金（2022）による研究成果の一部であることも申し添えます。

参考文献

1）大坪希衣・秦　歩花・村枝優羽香・川邊浩史（2021）「コロナ禍における障がい児の保護者の困り感 ― 支援活動に参加する保護者を対象として ―」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第21号、pp.81-87
2）川邊浩史（2023）「コロナ禍において可視化された発達障害児の体験格差と生活保障の必要性」『永原学園西九州大学短期大学部紀要』、第53巻、pp.9-16
3）渡部かなえ（2022）「発達障害・知的障害を持つ子どもたちの自然体験活動の意義と現状」『神奈川大学人文研究』、205号、pp.59-74
4）竹内靖子・坂本昭裕（2018）「相互成長の場としての発達障害児キャンプ」『野外教育研究』、22巻１号、37-49
5）石田易司・竹内靖子・野口和行（2014）「自閉症と豊かな暮らし キャンプ・ロイヤルから学ぶ」『晃洋書房』
6）樋口耕一（2020）「社会調査のための計量テキスト分析 ― 内容分析の継承と発展を目指して ― 第２版」『ナカニシヤ出版』

生活体験学習研究　第23号　25－28（2023）

生活体験学習の再定義に向けて

― 生活体験の変化と生活体験学習の可能性 ―

恒　吉　紀　寿*

Study on Redefining Life Needs Experience Learning

― Revising Concepts in Response to Changes in Life Experience ―

Tsuneyoshi Norihisa*

要旨　新型コロナウイルスの感染症対策がとられるなかで、これまで「生活体験学習」として生活体験学習学会に積み上げられてきた実践の多くが休止や縮小を余儀なくされた。オンライン授業やSNS・遠隔コミュニケーションが急速に整備・普及・活用されるなかで生活体験（教育や労働も含めて）は変化し、体験学習が見直され対置されている。

子どもの生活技能などの低下を踏まえて生活体験学習が前提や必要（不可欠）と位置付けてきた「欠損体験」の枠組み自体は、アフター・コロナにおいて、ビフォー・コロナと比較した「体験欠損」という枠組みへ発展（応用）させることが可能である。しかしコロナ禍の実践報告を学会プロジェクト研究で取り上げたように、生活に関わる諸能力の時系列的な相対的比較のもとで体験学習を捉えてきた研究段階（欠損把握）から、生活体験学習学の構築を目指し理論枠組みを発展させることについて検討を行うことを提起する。もとより生活自体が変容・時代変化するものである以上、それに関わる実践も変容・更新される。実践と理論からなる生活体験学習学の構築に向けて学会レベルでの議論を積み重ねていく必要がある。

キーワード　生活体験学習の概念、生活体験学習研究、生活体験学習学会、体験欠損

1　課題の所在

生活体験学習の研究蓄積とコロナ禍における実践や研究の動向を踏まえ、生活体験学習学の再定義の必要性とその際の視点について整理・検討しつつ枠組みを構築していくことへの発題を課題としている。

生活体験学習は生活体験学習学会（以下「学会」と表記）の英語表記を参照すると、The Japanese Society of Life Needs Experience Learningとなっている。人間の生命や生活において必要（不可欠）とされる体験を学ぶ実践の意義や価値について研究することを目的としている。Life Needs ExperienceやLife Experienceという概念を学際的に構築しようという試みといえる。

この背景には学会が設立された経緯や学会目的が強く影響している。学会設立の趣旨を学会HPから引用してみる。そこでは「子どもたちの健やかで、生き生きとした発達を促進する教育的活動として「生活体験学習」の重要性が指摘されていますが、具体的な実践や支援活動はまだ十分なものとはいえないのが現状です。私たちは、こうした実践活動をいっそう進めるとともに、それを理論的に支える基礎的研究を深めるために、「日本生活体験学習学会」を設立しました。」と説明されている[1)]。設立当時の長期体験合宿（キャンプ）や通学合宿（後に生活体験学校と発展）の実践が生まれる中で、実践の意義やプログラム開発など理論化が求められる背景があった。

*北九州市立大学
連絡先：〒802-8577　北九州市小倉南区北方4-2-1　E-mail: tun@kitakyu-u.ac.jp
TEL：093-964-4162

学会設立によって、その後、生活の重要性や人生にとっての必要性など、実践や対象の広がりなど会員によって深められてきた。

しかし、新型コロナウイルスの感染予防や緊急事態制限のなかで、必要と位置付けられてきた生活体験学習の実践の多くは自粛を余儀なくされた。学校や公共施設が休校や休館される対応の中では、生活体験学習機会の中止や制限はやむを得ないとも考えられるが、感染予防対策を行いながら、保育所や学童保育は開所されるという、子どもの教育や学習よりも大人の就労保障が優先される社会状況は浮き彫りとなった。つまり、「保育所・学童保育＞感染予防対策＞学校＞生活体験学習実践」という、子どもの生活を両極に置く社会実態を確認することになった。

そうしたコロナ禍の状況の中で、子どもの教育や実践、生活はどのように変化し対応がなされたのかについては、2021年度の学会紀要の特集に実践報告として掲載[2]され、学会大会でも公開シンポジウムを企画した。コロナ禍での実態や対応の把握をしようというねらいであった。それを踏まえ、そうした動向の客観的把握と研究枠組みを検討することが2022年度からの課題となる。その際、これまでの生活体験学習の必要とされた学習内容が、コロナ禍で失われる／制限される生活体験の必要補完や「新しい生活様式」のもとで必要とされる生活体験と比較して、どのように理解されるのか包括的な理論枠組みが構築されていないことが浮き彫りとなった。

2021度の学会シンポジウムと、これまでの学会での生活体験学習の蓄積を比較すると、コロナ禍の中でも工夫しながら実施されている生活体験学習・事業はあるものの、感染予防対策が重視され、活動の制約が行われ効果が減少した。必要と前提としてきた生活体験の内容や質の保留、そして何より生活そのものが制限や変容する中で生活体験学習の課題・内容がビフォー・コロナを参照し、組み立てるのかということが問われる。

ビフォー・コロナ期の生活体験学習は、コロナ禍に入り感染予防対策によって制限された生活体験として再構築されるのかによって、ビフォー・コロナ期の生活体験学習の内容位置づけについて再検討を要する。2022年度の学会紀要（「生活体験学習研究」vol.22、2022）では、ワークシートによって、影響を受けた、もしくは失われた体験を明らかにする試論も提案されている[3]。

しかし、あわせて生活体験学習学の枠組みを再構築し、コロナ禍での実践報告をどう理解するのかということも問う必要もある。こうしたことは、実践の理解や位置づけに関わってくる。例えば、学会誌の実践報告掲載にあたって「状況が日々変わる中で、今、実践の現場ではどのような活動や工夫を行っているのか、いや、それでも活動ができていない状況があるのか、またマスクや手指消毒が欠かせない日常生活の中で子どもの育ちや関わりにどのような課題が見えてきたのか」[4]など生活体験学習からみる実践の理論化、そして実践現場での「地域社会においても、子ども食堂の取り組み、遊び場作りの実践、子育て支援活動や災害支援活動など、その実践活動に支えられ必要としている子どもや子育て家庭があるという使命感から活動維持のための試行錯誤を行っている状況がある。学校も保育施設も、また地域社会においての実践も、子どもが集まる日常があり、感染拡大のリスクが伴う現場でありつつも、感染が広まらないよう工夫を行いながら、子どもの育ちを支えてきている現状がある」といった実践現場での格闘や思い、実践を支える理論など、生活体験学習の必要性という視点を蓄積してきた一方で、これらも生活体験学習実践と捉える枠組みまで広げられてこなかったことを自覚する契機になった。

あるいは「子どもたちが自ら生活をつくり上げる力や他者と関わる力など、言い換えれば、子どもたちのエンパワーメントを生み出す検証可能なプログラム」[5]という際に、コロナ禍においてもという視点に立てる枠組みでなく、感染予防のなかで子ども活動を制限する社会の力として、子どもの生活を権利レベルでなく保護レベルでのエンパワーメント枠組みであったとされることについて点検する必要が生じている。子どものエンパワーメントを問うのではなく、生活体験学習学としてプログラム開発を問う枠組みとして構築する価値を明示することが求められると考える。

その後、2023年段階の現在までの状況を踏まえると、ウィズ・コロナではあるが感染症法上の位置づけが２類相当から５類に移行したことにより、感染予防対策は後退し、ビフォー・コロナに近づく日常

に戻りつつある。オンラインコミュニケーションやタブレット型教育の急速な普及のなかで、生活体験をReal Life Experienceとして対置させ、その価値や意義を明らかにしていく必要や動向もある。「新しい生活様式」論は、一歩後退した感がある。実践に対する需要は、生活体験より自然体験が高まり、生活体験は社会生活より個人生活における能力適応を求める動向が生じていると感じる。

2　生活体験の変化の中での生活体験学習学の枠組みの点検

こうした生活体験学習実践と生活体験学習学の課題設定に応じて、学会の枠組みや研究を問い包括する理論枠組みを再構築していく必要があるのではないかと考える。そこで、ひとまず子どもの主体論的把握の枠組みとして、これまでの研究枠組みを整理し、生活体験と生活体験学習の枠組みを提案することにする。主体論的把握と限定する意味は、他にも社会論的把握や構造論的把握、歴史的把握など学会が学際的な研究の場として今後、議論や整理を行う必要があると考え、ひとつの視角にすぎないと考えるからである。

以下の図は、生活体験を主体の視点から捉えた概念図である。

この図では、生活体験（の実態）を生活主体の過去と現在を比較し、その変容を現代に必要な生活体験の枠組みのなかで考察することを踏まえて、必要な体験を生活体験学習として措定することを意味している。ある体験自体が時代変容や社会変容の中で衰退や消失、置き換えられていくことを、さしあたり「欠損体験」と表現している。

これまでの研究は、こうした枠組みを基本とし、そこでのプログラムや意義を語ってきたのではないだろうか。時代や社会の変容は、現代において急速に行われていくため現実の生活体験は時代にあわせて移行し、時系列的な相対比較のもとでは、過去をどこに設定するか、現代の範疇はどこまで捉えるかによるものの生活体験学習の領域は拡大していくことになる。

また、コロナ禍の自粛時期を加味すると、諸体験実践自体が停止することでその影響と欠損体験学習という必要も生じる。体験学習の学習効果を補完するという教育課題や教育方法ではなく、生活変容や生活体験として、本学会が生活体験学習学として考察していく独自性もここに含まれる。

しかし、こうした捉え方自体が、実は変容を時系列に捉える相対比較を前提としており、普遍的な枠組みといえないため、ビフォー・コロナ段階とコロナ禍、今後を見据えた時に多様に、あるいは先を見据えた実践を位置づけきらない限界を抱えているとも考えられる。生活体験学習実践の意義を説明できる枠組みを、多様な生活や生活体験にかかわる実践

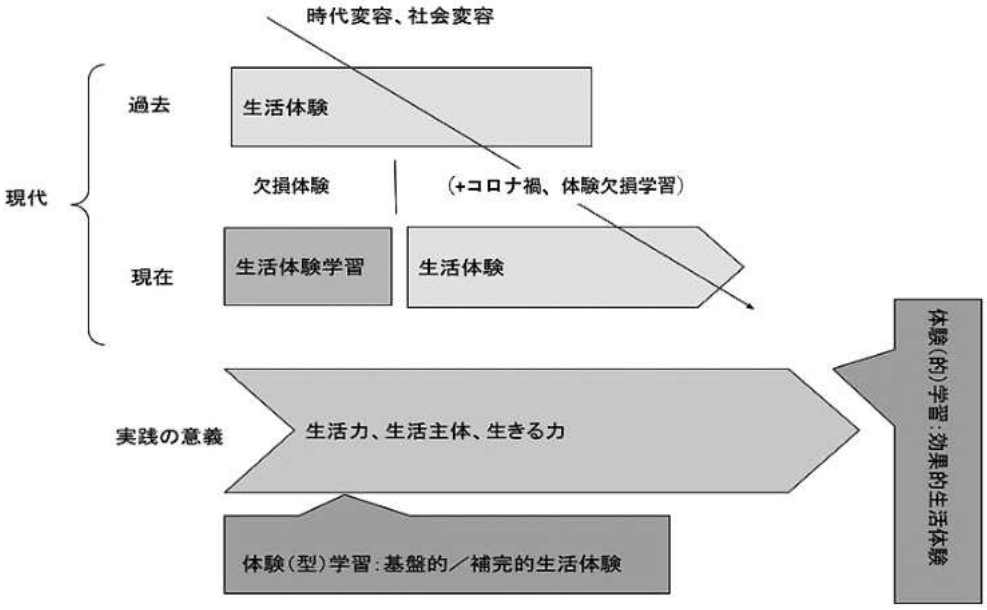


図　生活体験と生活体験学習　－主体論的把握

を学習実践として位置付ける枠組みへ発展させ、再構築する必要が生じる。

そこで、実践の意義を、生活力や生活主体、生きる力、そのことを通した自立やエンパワーメントとして語り、図の下部に示すように、体験型学習と体験的学習のマトリクスで位置づける枠組みで実践を位置づけれる枠組みを構築することが、ひとまずの提案である。体験型学習は、基盤的あるいは補完的生活体験であり、体験的学習は効果的生活体験とすると、対象（主体）の生活体験を時系列的な相対把握でなく、力量形成としてプログラムとカリキュラムとして諸実践を位置づけて語ることが可能ではないかと考える。

3　生活体験の再定義に向けて

以上のような主体論的把握からの整理・提起なども意識しつつ、さまざまな視角からの整理・提案を論議し、あらためて学校にとって生活体験学習に取り組む意義、地域にとって、社会にとって、の意義を提案し、実践を評価（価値の顕在化）・点検（可能性の顕在化）し実践と研究によって生活体験学習学の接近と構築をしていくことが求められる。

必要性や重要性の提起から、再定義を探りながら、生活体験学習として明らかにできる、明らかにできた新たな視点や知見を構築していくことが必要である。2022年度の学会シンポジウムは、学会紀要の今号特集で一部掲載されるが、コロナ禍での体験活動の模索や実情の2021年度を踏まえ、新たな取り組みを学校、団体、施設からの報告をもとに生活体験の持つ意義や可能性について論議した。そこでは制約というより、変化のきっかけとして、新しい体験への試行・以降としての実践が取り組まれている。生活体験学習学として、こうした実践も含めて、生活体験や生活体験学習として捉える枠組みや再定義を探っていくことが、学会の蓄積を発展させる機会になる。

また生活体験学習のプログラムとあわせて「誰ひとり取り残さない」生活体験学習の実践や、変容する生活世界の主体の生活体験学習の支援のあり方など生活体験の再定義や生活体験学習の枠組みに位置づけることに留意しながら検討・構築していくことが必要である。

注

1）「学会の趣旨」日本生活体験学習学会HP、http://seikatsu-t.org/about/

2）「実践報告　特集　コロナ禍における実践の状況」『生活体験学習研究』Vol.21, 2021, pp.1-87

3）古賀倫嗣「新型コロナウイルス感染症と生活体験学習の課題」（『生活体験学習研究』vol.22、2022）、pp.1-11

4）「実践報告　特集　コロナ禍における実践の状況」『生活体験学習研究』Vol.21, 2021, p.1

5）「生活体験学習の現代的意義」日本生活体験学習学会HP、http://seikatsu-t.org/about/

生活体験学習研究　第23号　29－37（2023）

飯塚市庄内生活体験学校における保育者を対象とした生活体験プログラム

― 保育者体験講座の実践分析を中心に ―

正　平　辰　男*　　原　　和　也*　　桑　原　広　治**
末　嵜　雅　美***　　宮　嶋　晴　子****

Life Needs Experience Program for Nursery and Kindergarten Teachers

― Focusing on practical analysis of nursery and kindergarten teachers ―

Masahira Tatsuo*　　Hara Kazuya*　　Kuwahara Hiroharu**
Suezaki Masami***　　Miyajima Haruko****

要旨　本稿は、保育者の生活体験の実践力向上を目指し、福岡県飯塚市庄内生活体験学校で行っている生活体験プログラム「保育者体験講座」の３年間の実践の内容と意義についてまとめたものである。生活体験学校で行っている幼児向けプログラムについて、保育者が参加主体となって親子で体験するものであるが、その内容はサツマイモを栽培して焼き芋にするまでの体験活動が中心となり、他には野菜栽培・収穫、蜂蜜採取体験、落ち葉プールなどのプログラムを組み合わせて実施している。これら体験活動のプログラムでは準備や片付け、道具の取り扱いも含めた一連を経験する「丸ごと体験」を基本としている。参加者の感想や意見からは、体験の意義となる３つの視点を見ることができた。「『楽しい』を実感した生活体験活動」の視点では生産体験と消費体験それぞれの楽しさとコミュニケーションの意義が見られた。「生活体験活動の意義理解」の視点からは、生活体験が幼児の五感を刺激する体験であり主体的な気持ちを後押しするものであること、また循環の仕組みや塩梅を学ぶ機会となることが分かった。「生活体験活動を日常的な保育実践につなぐ」の視点では、自園での日常的な再現性やその工夫、乳幼児の学びの発想、体験の共有の可能性などの意義が見られた。

キーワード　生活体験活動、保育者と幼児、生産体験と消費体験、遊び

はじめに

飯塚市庄内生活体験学校（以下、「生活体験学校」と記す）では、2017年から保育所・幼稚園・認定こども園の園児を対象にした体験学習の実施や、園への生活体験プログラムの活動支援事業を行ってきている。これらの事業を通した先行研究の成果では、保育者の経験や体験の有無などの保育者自身の経験の度合いによって、生活体験プログラムの実施場面での活動を展開する環境構成の力量や[1)]、保育者がとらえる生活体験活動に取り組む園児の姿をとらえる視点に違いが生じており[2)]、保育活動の前提として、保育者が生活体験学習を経験できる機会が必要であることが分かっている。

そこで、保育者の体験を支援する取り組みとして、

*特定非営利活動法人体験教育研究会ドングリ　　**久留米信愛短期大学
***西南女学院大学短期大学部　　****九州女子短期大学
連絡先：飯塚市庄内生活体験学校（指定管理者　NPO 法人体験教育研究会ドングリ）
〒820-0111　福岡県飯塚市有安958-1　TEL：0948-82-3188　E-mail: taiken.sch@oks.or.jp

生活体験学校では2020年11月より「保育者体験講座」を開始した。まずは保育者自身が楽しみつつ、生活体験活動に取り組んでもらう事業であり、業務ではなく一個人がプライベートとしてわが子などとともに講座に参加し、その参加体験をもとに、園児を対象にした生活体験プログラムの意義や方法、子どもの年齢、発達に合わせて実施していくための段取りについて考えていくものである。この講座を通して、ゆくゆくは生活体験学校を活用した幼児の野外活動プログラムを、教育課程や保育の計画として保育・幼児教育施設へ提起することや、保育者対象の実践的な研修プログラムとして構築することを目指している。この「保育者体験講座」は、2022年12月現在までに、計９回の講座を実施してきた。

本稿では、３年間実施してきた「保育者体験講座」の内容についてまとめ、さらに講座参加者の感想から見えてきた三つの視点と今後の展開と課題について述べていきたい。

１.「保育者体験講座」のプログラム内容について

（1）活動の背景となる研究成果について

先述したとおり、生活体験学校では、2017年度より主に飯塚市内の幼稚園・保育所・認定こども園の園児を対象にした生活体験プログラムや各園での活動支援を実施しており、毎年2,000名程度の園児と400名程の保育者の利用がある。

この幼児対象の生活体験プログラムの学習成果については、宮嶋・正平（2019）によると、幼児が意欲的にいきいきと活動する様子が見られているが、そうした幼児の活動を支えるためには、幼児が主体的に生活体験に出会える環境構成となるよう保育者が振り返りを行い、環境構成を更新し続けることが重要であると指摘している[3)]。

加えて、宮嶋・正平（2022）は、幼児の生活体験活動「全体」をとらえる保育者の視点によって、より生活体験プログラムを充実させることができることも指摘している。子どもが興味や関心を持って楽しんで体験する生活体験活動において、保育者は子どもの姿として「表現する姿」「集中する姿」「やり遂げようとする姿」を多くとらえていた、と指摘している。さらに、「活動種別（生産・消費・その他の遊びやふれあい）」毎にみると、「生産」体験においては「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿（以下、「10の姿」と記す）」が最もとらえられた活動となっていた。「その他」の活動でも自然との遊びを織り交ぜることで、また「消費」体験もプロセスを工夫することにより、「10の姿」がとらえられていることが分かった。また、自身の学童期に「生活体験学校での宿泊体験あり」という保育者を抽出すると、幼児の生活体験活動の意義をとらえる視点を広げたり、深めたりしている可能性を伺うことができる[4)]。

これらの研究を踏まえ、幼児の生活体験活動プログラムに対して、その前提には保育者の生活体験の意義理解、並びに環境構成を更新できる力量が重要であることがわかってきた。そこで、保育者自身が生活体験活動の経験を積み重ねられる機会として「保育者体験講座」を実施する運びとなった。

（2）プログラムの検討と実施過程

このプログラムは、特定非営利活動法人体験教育研究会ドングリの研究部会が中心となり内容や進行について検討を行い、実施・運営については生活体験学校の職員の協力を得て活動を進めている。講座の実施年月については、表１の通りである。

表１　「保育者体験講座」の実施について

No	年月日	保育者人数	子ども人数	活動プログラム
1	2020年11月23日（月・祝）	5	5	サツマイモ掘り、玉ねぎの植付、焼き芋試食
2	2021年 3月21日（日）	8	9	シイタケのコマ打ち、石窯のピザ焼き
3	2021年 6月27日（日）	6	9	ジャガイモ掘り、サツマイモ苗植え
4	2021年10月10日（日）	1	3	サツマイモ掘り、採蜜活動
5	2021年12月19日（日）	4	8	石焼き芋体験、落ち葉プール
6	2022年 3月27日（日）	3	4	石窯のピザ焼き
7	2022年６月５日（日）	17	10	サツマイモの苗植え
8	2022年10月９日（日）	22	13	サツマイモ収穫
9	2022年12月11日（日）	18	7	石焼き芋体験、教材作り

（3）活動の対象者について

活動の対象者は飯塚市内の保育者で、講座の告知や募集は各園を通じて行う。業務や研修としての参加ではなく、一個人として参加できるよう親子連れでの参加を推奨している。ただし、園によっては現職研修として参加を呼びかけているところもあったが、それも含めて受け入れを行ってきている。なお、2021年度は年間４回に継続して参加できることを条件に付したが、2022年度は都度参加もできるよう条件を変更した。参加者の数については表１の通りである。

なお、本プログラムに関しては研究活動として調査を行っていることを参加者に対してあらかじめ説明し、会の終わりに20分程度の茶話会を持ち、活動の振り返りとアンケートへの回答をお願いしている。本稿での参加者の感想や意見とは、この振り返り会での発言内容とアンケートへの回答内容と参加中の発言を指すものである。

（4）生活体験プログラムの内容

これまでの幼児向けプログラム実践の蓄積により、サツマイモを通した活動が幼児に向いていることから、「サツマイモ栽培・収穫」「石焼きイモ」の活動や、「食」と繋げた活動で楽しさや面白さを味わってもらうことを中心に、時季に合った活動を組み込むこととした。

「保育者体験講座」において、これまでに実施したプログラムとしては、サツマイモに関する活動では「サツマイモ植え付け」「サツマイモ掘り」「石焼き芋体験」「芋蔓の堆肥作り」、他の野菜に関する活動では「タマネギの定植とマルチ張り」「シイタケのコマ打ち」「ジャガイモ掘り」「里芋を掘って洗う体験」「栗の木の観察」を行った。他にも「蜂蜜採取体験」「石窯でのピザ焼き」「落ち葉プール」「動物の餌やり」の体験活動を実施した。加えて、2022年12月の活動では、サツマイモ栽培と石焼き芋体験を教材化してグループ毎に発表する活動も行った。

以下、活動の軸となった６つの活動内容について抜粋し、手順等の詳細を述べる。

①　サツマイモ植え付け

収穫直後の畑を耕運機で耕し、苦土（くど）石灰をまき、畝をつくり、マルチを張って、穴を開け、サツマイモ苗の植え付けを行う一連の過程を体験する。21年度には予め用意した苗が植え終わると、１カ月前に植えた隣のサツマイモの葉や蔓の一部を切り取って二番苗として植える体験も行った。2022年度の植え付け時には、「船底植え」「垂直植え」と２種類の植え付け方法を試した。図１は苗植えの様子である。

植え付け後には除草作業や「蔓返し」の作業が必要なことなどの説明が、自園での栽培活動への助言となっていた。

図１　雨の中でサツマイモの苗植えをする様子

②　サツマイモ掘り

蔓を切り、マルチを剥がすところから行う。長く伸びている蔓を鎌で切ることで子どもが掘りやすくなることを説明する。スコップやシャベルを用いてサツマイモを掘るが、2022年度は道具を使わず手を使って掘り進めたことで、子どもが「自分の手で掘れた」という達成感を得ながら進めることができた。図２は芋掘りを行っている様子である。

不要になったサツマイモの蔓は堆肥の元となる。2021年度は芋蔓をハサミで細かく切ってビニール袋で発酵させる堆肥作りも体験した。

収穫したサツマイモは糖化を進めるため、暗所にしばらく置いておくこと、保管の仕方についても説明を行った。

図２　手でサツマイモを掘る様子

③　石焼き芋作り

大きく３つの段階「火のつけ方と火の加減」「釜に入れるイモの数と返し方」「焼き上がりの確認」の工程がある。燃料の薪は大中小の３種の薪を準備し、いずれも交互に積んで風の通りを良くしながら燃やすこと、釜に入れるイモの数は中ぐらいの太さで30個弱にすること、焼き上がりは手で握れば分かるが、竹串を刺してみて楽に通れば焼けていることなどを説明した。図３は石焼き芋釜の使い方を保育者が職員から学んでいる様子である。注意点として、釜が熱いうちは危険だから園児を近づけないこと、焼くイモの中に痛んだイモが混じっていないかについても説明を行った。

図３　石焼き芋釜の使い方を学ぶ様子

④　タマネギの定植とマルチ張り

タマネギ畑にビニールの黒マルチを張っていく。マルチの左右に土をかけて固定し、マルチの穴にタマネギ苗を上手に配りながら植えていく。今回植えたタマネギが、次年度の収穫体験に繋がっていくことも参加者には伝えられる。

⑤　シイタケのコマ打ち

事前にきのこ類研究で有名な農学者について書かれた『森喜作伝』[5]の語り聞かせを行い、まずシイタケの原木栽培が行われるようになった経緯を学ぶ。原木となるホダ木には、チョークの目印があるところにドリルで穴を開け、穴にシイタケ菌の付いたコマを木槌で打ち込む。打ち込みは子どもも体験できる活動である。作ったホダ木は参加者が自宅に持ち帰って、収穫まで育てる経験ができるようにした。

⑥　落ち葉プール

落ち葉を集めてプールにするが、何度も遊びに使った落ち葉は折れて小さくなっているので、目や首筋に入りやすい。そのため、落ち葉が新しいものかどうかを確認するために、フゴに入った落ち葉を持ち上げてみて、重く感じるようなら古い落ち葉が多く含まれていると考えて、なるべく使わないようにすることを保育者に説明する。落ち葉を放り上げて遊ぶことが分からない園児には、まず保育者がやって見せることを助言した。

（5）体験活動プログラムのねらい

プログラムの実施においては、いわば美味しいところ取りの「切り取った便利な体験」ではなく、活動に関わる準備から片付けまでを体験することで、生活体験の学びとなるように計画を行ってきている。このことを「まるごと体験」と呼び、前準備や後処理の必要性も含めて参加者には伝えている。

例えば園行事での「サツマイモ掘り」では、限られた時間で安全に活動を遂行するため、既に蔓が切り取られている畑で幼児が引っこ抜くだけという状態から始まり、幼児全員がある程度掘ったら終わりとなってしまい、道具も使わず、残った蔓の片付けもしないことがほとんどである。

しかし、この保育者向けプログラムの「サツマイモ掘り」では、蔓切りとマルチ剥がしを行って、ようやく芋掘りができ、最後に蔓の片付けまで行うため、前準備からメインの活動、さらに後片付けや保管方法など「サツマイモ掘り」の全てを体験する。道具も、蔓切りでは鎌を、芋掘りではスコップや三つ叉、一輪車を使う。幼児を含めた子どもも参加するため、安全面へも十分に配慮して道具を扱う必要があり、その扱い方なども学ぶことができる。刃物の使用など保育活動の中で実践しづらい（できない）部分も含めた体験になるが、こうした「イモを掘る」前後の作業を通して「まるごと体験」に含まれる忍耐の体験や繰り返し体験の必要性を学ぶことができる。加えて、サツマイモは約半年の栽培期間を経て収穫作業に至るが、その間は草取り、蔓返しや蔓切り、植え直しや病気などの対策などの作業が行われてきたことが伝えられ、参加者はこの継続的な作業の積み重ねの末の収穫作業であることを理解する。

「まるごと体験」は幼児に限らず体験活動に参加する者全てに、前後も含めその過程を知悉した上で活動しなければ、体験の一部分や断片を活動の全てで

あるような誤解や錯覚を持たせてしまう恐れがある。だからこそ、そのような誤解が無いよう細切れ体験ではなく、前準備から後処理の方法と意義について活動者に伝え、体験に組み込んだりすることで、参加者が「まるごと体験」であることの意義を理解できるように配慮している。

加えて、内容や意義を深く理解した保育者によって、子どもの発達段階に応じた情動や言語によるコミュニケーションを用いて生活体験の楽しさや感動を共有することができ、より乳幼児の豊かな発達につながる生活体験となるのではないかと考えられる。

そこで次章では、「保育者体験講座」の参加者の声や意見や感想から、この講座から得られる体験の意義や保育現場の実践につながる視点について述べることとする。

2.「保育者体験講座」における体験の意義と実践につながる三つの視点

「保育者体験講座」の参加者の感想からは、(1)「楽しい」を実感した生活体験活動、(2) 生活体験活動の意義理解、(3) 生活体験活動を日常的な保育実践につなぐ視点や工夫、の三つの視点としてまとめることができた。

(1)「楽しい」を実感した生活体験活動

生産体験と消費体験の活動を通して、「楽しさ」の実感を参加者のアンケートや意見から大きく二つに整理した。それは「生産体験」と「消費体験」という点である。

①「まるごと体験」を大切にした楽しい生産体験

例えばサツマイモ植え体験では、蔓切りから後片付けまですべての過程をみんなで体験できたことが楽しかったという意見が多く聞かれた。これは「細切れ体験」ではなく「まるごと体験」の楽しさを実感したからだろう。そもそも庄内生活体験学校の体験講座は「まるごと体験」が基本である。全ての過程を体験すれば、子どもも様々な発見があり言葉が生まれる。また掘りあげた時の達成感も高まってくる。

細切れ体験では、体験後には「面白かった」「楽しかった」「もう少しやりたい」という言葉がよく聞かれる。これらの言葉が出てくることも大切なことではあるが、体験活動のプロセスを「再現」することにはつながりにくい。

この「保育者体験講座」では大人も子どもも「まるごと体験」を味わう。感想で述べられた最も印象に残ったこととして、「芋ほりのつるを切る所から、片づけ、さらに焼き芋の作り方までの全ての過程をみんなで行えたこと。」「芋ほりひとつにしても、色々な道具を使いながら作業するところが新鮮だったこと。」「事前に下見して、段取りを立てることの必要性を理解した。保育者は、体験させるにあたっては、一からの作業工程をきちんと理解して取り組むことが大切であることを知った。」と、芋掘りのプロセスに着目した感想が多く聞かれた。

また、「どのように芋が育つのか、どの辺りにうまっているかを子どもと想像しながら楽しく参加することができたこと。」「芋づるを切り、土からお芋が出てくるまでは、わくわくし、掘ってしまうと『出たー！』という達成感。次はどこを掘ろうかと、又、わくわくした所。」などの、保育者自身が体験したことで、子どもだったらどう思うかの目線も生まれ楽しめたという意見もあった。子どもは、いつもは「やって」と頼ることが多いが、今日の体験では、「自分でやる」という言葉がたくさん聞かれたという意見もあった。いずれも参加者相互のコミュニケーションから生まれた言葉の「掛け合い」の光景がイメージできよう。

②　生活体験にいざなう楽しい消費体験

例えば、石焼き芋体験では、「石焼き芋の過程を一から詳しく行えたのが自分の身になった。また、楽しく感じた。」「火起こしが難しかったが、一つひとつ教えてもらったことで、火がしっかりとついたことに喜びを感じた。」「大人が楽しめる活動は当然子どもも楽しい。そこには危機管理上、多くのリスクが潜んでいるということを念頭に一つ一つ丁寧な保育や計画が必要である。」等の大人が楽しめる活動は当然子どもも楽しいが、そこには危機管理に目を向けるための保育者としての体験も大事という意見もあった。

また、火や芋の変化に楽しさを見いだす意見、「火の当たり具合によって、芋の火の通りが変わってくる。火の変化具合、放っておくのではなく、何度も何度も見て感じ、イモをひっくり返す作業に楽しさ

を感じた。」からは、できた焼き芋を味わうだけが楽しさではなく、作る過程にも様々な楽しさがあることに気づかされる。

こうした楽しさを体験し、振り返りの会で共有することで、参加した保育者や子どもには「周囲の人にコメントする力」「段取りできる力」「周囲から真似て盗む力」という力が芽生えているように思われる。

（2）生活体験活動の意義理解

講座で保育者が活動主体として、もしくはわが子や参加者の子どもの様子を間近に見ながら生活体験活動に取り組み、「楽しい」営みであることを実感していくとともに、あらためて生活体験活動の意義理解を深めていることが三つの点から伺えた。

①　五感を刺激された体験、それも複合して刺激される生活体験

生活体験活動では、見る、聞くだけではなく、感触や匂い、また美味しいなど、五感の中で実感することが少なくなった触覚、嗅覚、味覚などを顕著に感じることが出来ていた。触覚が刺激されたことがわかる感想では、「トマトを触る、かぼちゃやきゅうりの葉っぱを見るのも楽しい。」「虫やイモづるを触って、指先の感触から学ぶことが出来た。」「ここで歩くだけで、風を気持ちよく感じた。」などがあった。また、五感が複合的に刺激されている感想として、「目で見て楽しく、触ってみたり、におってみたりと、色々な楽しみ方が出来た。」などがあった。また、嗅覚が刺激されたことによる感想では、「ピザの生地づくりで感触を楽しんだり、においを嗅いだりとたくさんの感覚を使って楽しめた！」「ピザ焼きの釜にくべた薪のにおいを感じた。」、また、実物（畑とイモ）に触れる体験にみる刺激では、「畑の土のやわらかさやしっかり実ったさつま芋を見て、人の手をかけるという重要性を感じた。」などが見受けられた。

②　主体的に取り組む気持ちや行動を後押しする生活体験

遊びの延長上としての生活体験活動は、主体的に取り組む気持ちや行動を後押しする体験になっていることが感想から伺えた。例えば、「回を重ねていくうちに、親子で『ワクワク感』や『なるほど！』という感動が大きくなった。」「楽しさや意義を実感出来たことにより、他の野菜の収穫や苗植えなどにさらに取り組みたいという意欲が出てきた。」などがそれを物語っている。

また、日常的な生活体験は、意識的に環境を作れば「やってみたい」気持ちを芽生えさせ、自分で取り組む行動を起こさせることによって、目標の達成や新たな発見に喜び、次の活動に向かわせていく様子がうかがえた。

さらに、「先生自身が楽しみ、丁寧に体験に取り組んでいくと、すべての体験に意味があることがわかった。」「環境があれば子どもは子ども自身であそびを見つけていた。」「一緒に体験する中で、子どもが周囲の人へ少しずつ距離を縮め自分から話しかける様子など気遣いを知ることが出来ていた。」など、生活体験活動の意義理解が進んでいっていった様子がうかがえた。

③　循環の仕組みの塩梅や頃合いに出会える生活体験

「体験しないとわからない」の言葉が端的に表しているように、段取りや手順、過程・工程など全体の生活体験活動に関わることによって、日常的に存在している生活体験活動の面白さ、植物が生長する過程、農作業の奥深さ、活動の塩梅や頃合い、生ゴミが堆肥になり土を豊かにする循環のしくみに出会えていた。

感想では、「食器を洗い拭くという一連の活動も大事な生活体験だと感じた。」「しいたけの原木のコマ打ちの活動を通して、しいたけのことを知ることが出来た。」「ピザの順番やこね方などが大事であり、とても勉強になった。」「作物をつくるには、土づくりが大切なことを実感した。」「１年間の関わりで四季の“旬”の野菜を楽しめた！」「生ごみ→堆肥づくり→畑にまくという循環のしくみがわかった。」「石焼き芋は、火のつき具合、ひっくり返す頃合いが楽しかった。」「（待っている時のワクワク感体験から）焼きあがる時間＜間＞も大事！」「（伐採した木が燃料になる）薪に魅力を感じた！」「特別な体験というより生活体験が今の子どもたちには何より貴重な体験になる気がした。」など、深く生活体験の意義を実感している様子をうかがうことができた。

（3）生活体験活動を日常的な保育実践につなぐ視点と工夫

講座で体験したことを自園の環境で実践するための方法や工夫、普段の保育に組み込むような保育者の発想など、日常的な保育実践につなごうとする視点が見られる意見について、以下三つに分けて整理を行った。

①　自園や保育場面での再現性

講座での体験が自園や保育場面で再現できる工夫や環境設定に関わる発想である。例えば「サツマイモを植える」活動では、子どもがサツマイモの成長過程を日常的に目にすることができる環境の必要性について、「子どもと一緒にサツマイモを植える体験で、改めて土の中で育つイモのことを考えた。園に帰って、サツマイモが育つ過程を確認したい。」「観察して見られる環境が必要だと思った。」「『蔓返し』という作業の意味が分かった。子どもに伝えたい。」と、観察用や日常の作業のための環境を整えたいとする意見が聞かれた。さらに「植え方（船底植え・垂直植え）の比較」では「以上児だと、イモの植え方の違いを説明して、出来具合の違いを比較することができる。自分でも出来具合の違いを見てみたい。」と、発達過程によっては栽培方法の違いを学べるという意見も出された。

「収穫する・芋蔓の堆肥利用」では、道具の存在や使い方を知るだけでは無く、「園児が刃物の道具を使うのは難しいが、大人が道具を使うところは見せられる。」と芋掘りに使用する様々な道具や使い方の学びを得たことで、園児への提示の仕方についても意見が出された。また、肥料作りについても、「肥料作りの蔓切りはハサミでできるので、幼児が参加しやすい。」と幼児でも安全に道具を使って参加できることや「捨てるものが肥料になり、次の芋を育てる。自然がつながっていることを学べる。」「例えば、年中の時に肥料を作って、年長になって畑にまいて野菜を育てる活動もできる。」と堆肥作りと栽培を連続して長期の見通しを持った活動となる発想も出された。

「焼き芋作り」では、薪割りの鉈や火を使う活動は危険が伴うため、安全管理の視点から自園では難しいのでは、という意見も多かったが、一方で「薪割り、幼児でもできるのではと感じた。割りやすい木を探すところからやれば観察する目も養われる。」「焼き芋をひっくり返す作業、年長児ならできると思う。ひっくり返すときにだんだん柔らかくなっていく感触の違いを味わえる。赤ちゃんは手づかみ食べて触った感覚や力加減を学べる。」と幼児でも可能な範囲の活動の工夫や体験で学べることについての意見も見られた。さらには「オール電化の家庭も多い。」「マッチで火をつける体験」「どこまで近づけば熱いと感じるのか、経験して欲しい。」「火に近づくのを怖がっていた子どもが、恐怖心を乗り越えて好奇心になった。気持ちの変化を見られた。」等の火を見ることや近づくことも学びになるとの意見も見られた。

「落ち葉プール」の活動については、自園でも再現できそうな活動だとして、展開を具体的にイメージした発言が多く聞かれた。「葉っぱの形や色の違いに子どもなりに気づくだろう。」「『この木の葉っぱ』と木を探しながら子どもと一緒に集められる。」「保育者が全て準備しなくても、『虫がいたね』『チクチクするからどけようね』など子どもと一緒にプールを作れる。」と子どもへの声のかけ方や観察の視点など、活動を広げていける工夫も含めた具体的な意見が見られた。

②　乳幼児の学びにつながる視点とその発想

前節でも述べているが、乳幼児が五感を使った体験活動、「焼き芋作り」で芋の感触の変化、「石窯ピザ作り」での生地の感触など、特に「触れる」ことが多くできる体験であることへの視点は、乳児と関わることの多い保育士ならではの視点だと思われる。

また発達段階による体験の提示の仕方の違いについて、３歳未満児に対する体験活動としては、感覚を活かして「触れる」「見る」「持つ」などができ、３歳以上児では視覚教材などを使って説明して実践したり、違いを比較したりできるので、保育者が事前に学んでおく必要があるという意見も出された。

保育者の声かけや関わりにより乳幼児の学びが広がる意見については、先述した「落ち葉プール」での葉の観察や、「サツマイモ植え」での植え方の違いだけでなく、「いろんな葉っぱがあることを、直接触って見てみたりすることが体験になる。スーパーでは見られない、サツマイモやジャガイモの葉っぱなど。」「葉っぱを使った活動は取り入れやすい。」「土の上になるものと、下になるものを考えることもで

きる。」等の野菜の葉の形の違いなど関心を広げる具体的な言葉かけについてのアイディアも出された。また、「子どもによっては、茎から水が出ることを見つけた子ども、土を掘ってコオロギを見つけた子どもと一つの作業でもそれぞれ発見が違う。」と一人一人の違った発見があることへの気づきへの意見も見られた。

③　日常的な関心を引き出す体験の共有

自分が体験したことを間接的に子どもや同僚に伝えることで日常的な関心を引き出すことができる、という視点からの意見も見られた。「芋蔓が土に返っていく話をしてあげた時には、子どもがすごく聞いてくれた。実際の体験をしなくても興味をもってくれた。」と子どもの関心を引き出すことができたという意見や、「職員間でもこの経験を共有できたら関心がある職員が増えると思う。」という意見からは、講座参加者が体験の伝え手として、園で生活体験の面白さを広げる契機になっていることがうかがえる。

(4) まとめとして ― 三つの視点から見えてきた保育者体験プログラムの意義

以上、「保育者体験講座」の参加者の感想について、(1)「楽しい」を実感した生活体験活動、(2) 生活体験活動の意義理解、(3) 生活体験活動を日常的な保育実践につなぐ視点や工夫、の三つの視点としてまとめてみた。

前述したように先行研究から幼児の生活体験活動プログラムが意味あるものとなるには、保育者の生活体験の意義理解や環境構成を更新できる力量を備えることが重要であるため、プログラムの開始当初から、保育者が保育現場で生活体験を伝えるスキルを高め、知識を深められる機会となるように毎年内容を検討しブラッシュアップしながら進めてきた。その際、参加した保育者にこれまでの生活体験の経験の蓄積がどれくらいあるのかを見極めながら進める必要があった。また、生活体験学校では様々な生活体験プログラムが可能だが、中でも親子で楽しみながら活動の意義を深められる体験プログラムにはどのようなものがあるのかということも検討しながら進めてきた。

保育者の生活体験の経験の度合いについては、アンケートや振り返りの会で「分からなかったことが分かるようになった。」との言葉はよく聞かれたが、客観的に見極めることは難しかった。ただ、子どもも含めた参加者の言葉からは、この保育者体験講座が生活体験の意義理解を深め、自園の保育環境と比較しながら保育実践に活かそうとする視点が見られただけでなく、生活体験を子どもと共に豊かに楽しめる活動として受け止めようとする態度も見られたことから、今後継続すればさらに保育者の生活体験の意義理解を深めることはできるだろう。

3．おわりに ― 今後の展開と課題

本稿は、「保育者体験講座」の３年間の実践のまとめとなるものであり、今後も引き続き、プログラムの内容や参加の方法、実施時期や回数などを検討しながら、「保育者体験講座」を継続実施していく予定である。ここまで述べてきたように参加者の声や講座時の様子や反応からは、保育者としての学び、あるいは親子の体験の広がりを確認することができた。

一方で、生活体験学校では各園による園児利用に際し、保育者がより主体的に生活体験プログラムを進めていけるよう、生活体験学校職員からの保育者への助言について新たな方法が模索されている。この助言指導の方法は保育者の新たな学びとなるものであり、「保育者体験講座」と合わせて、今後、生活体験活動の実践力や野外活動のスキル向上を目指すには、どのような内容や方法の工夫が効果的なのか、今後の課題の一つとしたい。

もう一つ、先を見通した課題として、保育の現場で活用できる幼児教育プログラムづくりの構想がある。本稿でも触れたように、例えばサツマイモの栽培から収穫、焼き芋作りと堆肥作りまでの一連の活動の流れは、各園の環境でも工夫次第で導入しやすいことが分かってきた。そこでは道具を使ったり火を使ったりするため、ある程度の技術や注意力が必要であり、幼児の発達過程に応じた方法や活動の内容についても検討が必要であろう。サツマイモに限らず、生活体験の質を上げられる栽培物は他にもあるかもしれない。また、栽培活動以外の体験プログラムでも、園で実施可能なものには何があるのか。また、それらのプログラムを通して、どのような育ちが促され、どのような子どもの姿が見られるのか、またどのようなねらいが達成できるのかも検討が必

要である。これらは、教育課程や保育の計画に与する新たな幼児教育プログラム構築への課題である。

保育者の実践力向上と保育現場での生活体験プログラムの日常化を両軸の課題としながら、今後も実践研究を行っていく予定である。

（注）

１）宮嶋晴子・正平辰男「幼児の生活体験を育む環境構成の考察 ― 福岡県飯塚市庄内生活体験学校の事例をもとに ―」、日本保育学会第72回大会口頭発表資料より、2019年
２）宮嶋晴子・正平辰男「幼児の生活体験活動とその姿をとらえる保育者の視点について ― 飯塚市庄内生活体験学校の事業参加アンケート」、日本保育学会第75回口頭発表資料より、2022年
３）宮嶋・正平、前掲１）発表資料、2019年
４）宮嶋・正平、前掲２）発表資料、2022年
５）野間清治顕彰会広報部編『森喜作伝：われ農夫の祈りに開眼す』（野間清治顕彰会広報部ふるさとの風編集委員会「ふるさとの風」、第７集）、野間清治顕彰会、2009年

生活体験学習研究　第23号　39－46（2023）

フレーベル『母の歌と愛撫の歌』における食

― 手と労働の視点から ―

石　村　華　代*

Eating in Fröbel's *Mother Play and Nursery Songs*

— From the Perspective of Hands and Labor —

Ishimura Kayo*

要旨　本稿の目的は、フレーベルが『母の歌と愛撫の歌』で乳幼児の食体験をどのように描いているのかを、主に「遊戯の歌」第７編「草刈り」の分析を通して、手と労働の視点から明らかにすることである。フレーベルによれば、いくつかの行為や作用が連なり合って「生活の鎖」を形成しているという世界の在りようを感得するためには、多くの知識を獲得したり理性的な能力を高めたりするだけでは不十分である。子どもは、労働の身体的ミメーシスとしての手遊び、あるいはその発展としての作業を通して、自らのいのちを支える「生活の鎖」の存在に気づき、世界の全体的な成り立ちへの理解を深められるように導かれるべきである。

食にまつわる「生活の鎖」への理解は、現代社会において、ますますその重要性を増している。そのためには、手遊びや作業などの身体的な活動を伴った、連続的で全体的な食体験を子どもたちに提供する必要がある。

キーワード　フレーベル、『母の歌と愛撫の歌』、生活の鎖、手遊び、労働

はじめに

本稿の目的は、幼稚園の創設者として知られるフレーベル（Fröbel, F.W.A. 1782～1852）が『母の歌と愛撫の歌』で乳幼児の食体験をどのように描いているのかを、手と労働の視点から明らかにすることである。

『母の歌と愛撫の歌』（1844年）は、フレーベルが人生をかけて培ってきた教育思想を凝縮し、きわめて分かりやすく示した書物である。この本には、親（特に母親）と子どもを対象とした58編の作品が収録されており、７編の「母の歌と愛撫の歌」と51編の「遊戯の歌」（「むすびの歌」を含む）から成り立っている。このうち「遊戯の歌」は、基本的に、タイトル、母親にこの歌の意義を伝えるための短い言葉、母親が子どもに向けて歌う際の歌詞によって構成されている。さらに、歌詞の世界を銅版画で表現したウンガー（Unger, F.）作の挿絵、フレーベルによる挿絵の解説、コール（Kohl, R.）による曲が付けられている[1)]。

『母の歌と愛撫の歌』「遊戯の歌」では、子どもの生活にとって身近な物や出来事が描かれており、食事やそれにまつわるものを取り上げた作品もいくつか見られる。第４編「おしまい」、第５編「味の歌」、第７編「草刈り」、第12編「お菓子をぴちゃり」、第33編「炭焼き小屋」がそれに当たる。このうち、食事と身体や感覚との関係を描いた作品群である第４編及び第５編については、別稿で分析されている（石村 2020：42-43）（石村 2023）。本稿では、食を労働との関連において捉えた作品のうち、第７編「草刈り」を考察の対象とする[2)]。

この書物における食の描写に着目した研究としては、田岡（2008）が挙げられる。田岡によれば、自然科学が盛んになり、人々の生活が断片化され、そ

*大分県立芸術文化短期大学
連絡先：〒870-0833　大分市上野丘東1-11
TEL：097-545-0542

の全体的な理解や把握が困難になった近代初期に、フレーベルはすでに＜いのち＞の連関へと目を向け、それを子どもに感得させることの重要性を認識していた。例えば第７編「草刈り」では、「生きとし生けるものは『いのちの鎖』（Lebensketten）によってつながっており、自己の生が、さまざまな自然の恵みや多くの他者の生による連なりの中で生かされている」（田岡 2008：149）ことが描かれている、と田岡は述べる。そして、鳥山敏子による豚の解体の授業（鳥山 1985）、アメリカの中学校での「食べられる校庭」づくりの実践（Barlow/Crabtree 1999:2006）を取り上げ、豚の＜いのち＞をいただく経験、野菜などの栽培・収穫・調理・堆肥づくりという循環の経験などを通じて＜いのち＞への畏敬の念を抱くことの重要性を説く。そして、「いただきます」「ごちそうさま」に込められた意味をかみしめることの意義を確認する。

このような解釈は、第７編「草刈り」でのフレーベルの意図におおむね沿うものであるが、一方で、田岡は、フレーベルが着目した「食と労働との連関」という側面には言及していない。そこで本稿では、労働との連関という観点から、食にまつわるフレーベルの記述を読み解きたい。

１　「遊戯の歌」第７編「草刈り」の概要

第７編「草刈り」（図１）で、フレーベルはまず、以下のような助言を母親に与える。「子どもと何をやってもいつでも生活と結びつけなさい。結びつかないことはする必要はありません」（MK 13=54）。彼は、このように母親に呼びかけ、草刈りのような日常の作業に子どもの目を向けさせるよう促す。そして、子どもと向かい合って立ち、ともに両腕を前に伸ばし、その手を握りながら、草刈りをするように、姿勢をまっすぐにして両腕を振ることを薦める[3)]。

図１　草刈り

挿絵の下中心にいるのが、農夫のペーターである。「ペーターさん　牧場へ行きなさい　おいしい草を早く刈り　おうちへどんどん運んでおくれ」（MK 13=54）という言葉のとおり、彼は大鎌を手に牧草を刈っている。挿絵の奥には、干し草を積んで牛舎へと向かう馬車と、それを追う女の子の姿が描かれている。挿絵の右上には、牛の乳搾りをするレンヒェンさんや、ミルクをバターに加工する女性の様子が見られる。そしてそれらの材料を使って、パン屋はパンを作る。母親はそのパンでミルクがゆ（Semmelbreichen）を作り、幼子に食べさせる。「みんなみんなありがとう　ありがとうを忘れまい」（MK 13=54）という言葉が、この小さな作品の最後には添えられている。

次に、フレーベル自身によるこの作品の解説を見てみよう。彼は、「外見では見たところ別々に離れ、部分部分に分けられあるものを、内面的にも同じように、生の結びつき（Lebensverbande）から剥ぎ取られたもののように見てしまう」（MK 64=56）ことが、子どもたちの豊かな生活やその情操面での発達にとって有害だと述べる。子どもにとって、ペーターが草刈りをすることと、自分がミルクがゆを食べられることには、一見、何の関連もないように思われる。しかし、実際には、草刈り ― 干し草づくり ― 干し草の運搬 ― 牛への餌やり ― 牛によるミルクの提供とレンヒェンさんによる乳搾り ― ミルクのバターへの加工 ― パンづくり ― ミルクがゆの調理 ― ミルクがゆの摂取、という一連のつながりが存在している。母親は子どもへの働きかけを通して、わが子がそれらのつながりの全体を予感し、一つの調和ある総体として世界を捉える態度を身に付けられるようにしなければならない。

さらに、草刈りへといたる、より原初的なプロセスにも目を向けさせる必要がある。父なる神による創造、つまり、晴れと雨、昼と夜、四季などの自然のリズムが大地での草の生育などの恵みを私たちに

もたらしてくれるからこそ、私たちは草刈りを行うことができる[4)]。フレーベルは、神による無償の贈与を基盤にした、世界の連関的な在りようを「生活の鎖」(Lebenskette)[5)] と名付けている。そして、自然の恵みからミルクがゆの摂取へと至る一連の出来事を互いに結びつけ、それを生き生きとした流れとして循環させる原動力となるのが、それぞれの場面での人間による労働だとみなしている。

以後、第２章では、各々の出来事のつながり、手遊びによる労働の模倣という観点から「生活の鎖」についての思考を深めたい。さらに第３章では、「生活の鎖」と人間による労働がどのように関連づけられるのかについて詳しく見ていきたい。

２　手遊びから「生活の鎖」の理解へ

食の営みをその流通あるいは循環という視点から捉える発想は、様々な教育・保育の場で現代においても重視されている。しかし、目の前に差し出された食べ物がどのようにそこに届けられたのかを理解するためには、ある行為や作用を他の行為や作用と結びつけ、一つの筋として捉える思考力や想像力が必要である。

そのような能力の萌芽を育もうとするフレーベルの意図が感じられるのが、「遊戯の歌」第３編「塔の風見」（図２）である。この作品では、親指を鶏の頭や首に見立て、残りの４本の指で尾をつくり、手のひらを開いて、手首とひじを動かしてみるよう促される。母親が子どもに「風見鶏のようにしてみせてちょうだい」という言葉をかけると、子どもは喜んでそれに応じる。ここでは、手を動かそうとする意志が原因となり、手を動かすという行為が実現している。

図２　塔の風見

風見鶏も同様である。風見鶏が動くのは風が吹くからである。つまり、「ある結果や作用には、それを導き支配する理由や原因がある」（MK 63=36）のである。このような原因－結果の連鎖に気づいた時、子どもは、ある現象の背後に働いている力を覗き見た喜びに満たされる。そして、様々な個別の現象 ― ここではおんどりとめんどりの尾、洗濯物、タオル、風車などが風になびく現象が取り上げられている ― を体験しながら、この世界の根源にあり、それを成り立たせている力を探求するなかで、「いま目の前で息づいているものには、すべてその生き生きした生命を与える力がその根底に働いている」（MK 63=36）という原理を理解するようになる。

フレーベルは、この作品の解説の末尾で以下のように述べる。

ただの風のようなものでも、力が合わさって大きくなれば、大小さまざまなことを引き起こすことができるのです。わが子よ、この世の中には、こういうふうに、感ずることはできても目に見えないものがたくさんあるのですよ。それから、感じたり目で見たりできても、言葉で説明して分からせることができないものがたくさんあるのです。ほらごらんなさい、おまえの手は動くけれど、その手を動かしている力を見ることはできませんね。だからおまえが力のもとを見たいと思ったら、動かす時に注意深くやってみたり、上手に動くように練習したりしてごらんなさい。やがて、そのうちに、その力そのものを見ることはできなくても、その力がどこからくるのか、おまえにもだんだん分かるようになるでしょう（MK 63=37）。

風の力を肌で感じることができても、それを目で見ることはできない。このように、ある現象の背後にあるものをその場で見ることができなかったり、それをそもそも視覚で捉えられなかったりするという事態に、私たちはしばしば遭遇する。ただ、小さな力ですらそれが集まれば大きなものを動かしうる

ことを、幼子であっても、おぼろげに予感することはできる。そして、そのような諸力の根底でたえず働いている神の存在を、目や耳では捉えられなくても、あるいは言語で理解したり説明したりすることができなくても、かすかに感じ取ることはできる。

このような予感の芽生えを扱った第３編「塔の風見」は、第７編「草刈り」をよりよく理解するための布石となる[6)]。農夫のペーター、乳搾りをするレンヒェン、ミルクがゆを与える母親など、第７編の登場人物が織りなす、それぞれの場での部分的な労働は、鎖のようにつながることによって、より大きな世界を構成する力となっている。そして、たえず創造し自然の恵みを与えつづける神の存在が、このような「生活の鎖」の起点には認められるのである。

さらに興味深いのは、フレーベルが、このような予感を発展させるために、まず、その手を動かすように促し、そして、動かされる対象としての手、それを動かす主体としての自分自身、そしてそれを根底から支える大きな存在へと目を向けさせるべきだと考えていることである。

このような手遊びと世界理解との結びつきに着目し、ボルノウ（Bollnow, O.F.）は以下のように述べる。

単に身体的能力 ― 他の例では感覚器官の能力 ― つまり一般に子どもの主観的諸力が発達するだけではなくて、それとともにまた、客観的な側面である世界理解も確立されるという思想は、フレーベルの真に独創的な根本思想である。子どもは、この簡単な遊戯によって同時にまた、周囲の世界を理解することを学ぶわけである（Bollnow 1977:183=1973:194）。

身体的能力の発達が世界理解の確立を促すというフレーベルの「独創的な」見方を基にして、私たちは以下のような結論を導き出すことができる。それは、ある行為や作用は他の行為や作用によって支えられており、いくつかの行為や作用が連なり合って「生活の鎖」を形成しているという世界の在りようを感得するためには、多くの知識を獲得したり理性的な能力を高めたりするだけでは不十分であり、身体や手の営み[7)]の随伴が必要不可欠である、ということである。つまり、フレーベルは、子どもにとって最も身近である食事の場面を取り上げ、食にまつわる労働の身体的ミメーシス[8)]を通じて「生活の鎖」に気づくことの重要性を説いたのである。

ところで、食べ物がどこからやって来るのか、また、人による労働がどのようにその過程に関わり、食の営みに一定の「人間的な」価値を付与しているのか、ということについては、実はルソーが『エミール』で部分的に取り扱っている。教師はエミールに、大金持ちの昼食会の食卓と、農家の食卓を比較させている。前者の食卓は、遠方に住む多くの人による徴用と長時間労働との産物であるのに対して、後者の食卓は、その家族と周囲の人々が生産したもので賄われていることを、教師はエミールにほのめかす。そして教師は、「運動によって準備され、空腹によって、自由によって、喜びによって味つけされる簡素な田舎風の昼飯」（Rousseau 1964:220=1962:339）の素朴な満足感を称揚し、エミールもそのような食事を提供する後者の食卓を好むだろうと確信する。

またルソーは、知識をそのつながりにおいて知ることこそが、適切な判断力の獲得には重要だと述べる。「一つの部分を十分によく見ていて、それを根底から知っている者は、学問のある人になれるかもしれない」（Rousseau 1964:222=1962:342）が、それはエミールが目指すべき人物像ではない。むしろ「全体の秩序を十分によく見ている者は、それぞれの部分があるべき位置を知っている」（Rousseau 1964:221-222=1962:342）。そのような「分別のある人」（Rousseau 1964:222=1962:342）こそが、エミールの目標として示されるべき姿なのである。

このような記述からも分かるように、生活の場面での全体的な把握の重視という点では、ルソーとフレーベルの考えは一致している。ただし、自らの手の営みや身体的経験こそが、この世界の構成原理としての「生活の鎖」を十分に理解するための方途となるという視点は、ルソーには見られない。私たちはこの点にフレーベルの独自性を認めることができる。

次章では、手遊びの発展としての人による労働が、「生活の鎖」の形成にどのように関わるのかについて考察したい。

３　「生活の鎖」と労働

３－１　『人間の教育』における労働観

ここで『母の歌と愛撫の歌』をいったん離れ、フレーベルが労働をどのように捉えていたのかについて、主著『人間の教育』（1826年）に即して述べておく。

フレーベルにとって、物を作り出す活動としての労働[9]は、人間にとって大いなる価値を有する行為である。それは、働かざるをえない階級に属する人々が、日々の生活の糧を得るためにやむをえず行う苦役ではない。神は、たえまなく創造し、やむことなく働き続けているため、人間も、働く必要があるかどうかにかかわらず、「神と同じように創造し、同じように活動しなければならない」（ME 27=50）。神の似姿としての人間には、神とともに創造し働く義務が課せられている。「勤勉（Fleiß）や勤労（Arbeitsamkeit）を通してこそ、そのような働きや行為を通してこそ、我々ははじめて、真に神に似るものになるのである」（ME 27-28=50）。

それでは、神と人間のみが「働く」存在なのだろうか。そうではない。フレーベルにとっては、世界のあらゆる存在者が、ある意味では働いている状態にある。「すべてのもののなかに、神的なものが、神が、宿り、働き、かつ支配している」（ME 7=12）という、『人間の教育』冒頭のよく知られた基本原理からも分かるように、フレーベルにとって、あらゆるものは神的な性質を有している。百合は葉を出し、花を咲かせるし、鳥はさえずり、巣を作る。それらは、神から与えられた生命を自分なりの仕方で表現するという形で働いている。自分自身の内にある神的なものを個性的な仕方で外部へと表現すること、そのような形で働くことは、「すべてのもの（Dinge）の使命（Bestimmung）あるいは職分（Beruf）」（ME 7=12）だ、とフレーベルは考える。私たちを取り巻く万物は、それぞれの使命や職分に応じて、それにふさわしい仕方で働いているのである[10]。

人間も、他の動植物と同様に、神に与えられた生命を外界へと表現しながら、さらに、創造性という「神が人間のなかに与えた本質を、場所や時や地位や職業が要求するような仕方で、行為や作業や形態や素材に即しながら外部に表現する」（ME 29=52）必要がある。また、人間は他の存在者とは異なり、理性と認識能力を有する存在なのだから、「人間の本質を、人間のなかにある神的なものを、したがって神を、さらに人間の使命や職分そのものを、十分に意識し、生き生きと認識し、明確に洞察すること、さらにそれを、自己の決定と自由とをもって、自己の生命のなかで、実現し、活動させ、告げ知らせること」（ME 8=12-13）に努めなければならない。つまり、人間は、単なる表現者の立場にとどまるのではなく、その表現活動のただなかで自らの使命や職分そのものを振り返ったり、それをより深く自覚したりすべき存在なのである。

フレーベルは、そのような神性の表現としての労働に、きわめて幼い時期から取り組み始めるべきだと考える。彼は、どのような階級に属している幼児でも、遊びや作業のような形で、「毎日少なくとも一時間ないし二時間は、ある定められた外的な作品の生産活動に真剣に没頭」（ME 30=54）すべきだと述べる。「労働を通しての、および労働における学習、すなわち生活を通しての、および生活からの学習こそ、なにものにもましてはるかに強い印象を与える学習であり、最も理解しやすい学習であって、ますます生き生きと発展し続ける学習」（ME 30=54）だ、と彼は主張する。私たちはここに、生活と労働と学習をその連関において一体的に捉えようとするフレーベルの教育観を看取することができる。

３－２　「生活の鎖」を完成させるものとしての労働

前節でのフレーベルの労働観を踏まえ、第７編「草刈り」へとふたたび目を向けよう。先ほどの「生活の鎖」の一端にあるのは、ミルクがゆを味わう幼子であり、人が食べ物を口にするという消費の営みである。それに対して、もう片方の端にあるのは、草を育てられるような大地や水や陽光を私たちに恵まれた神の働きである。このような神の働きを基盤としながら、草はそのいのちを牝牛に与え、牝牛はミルクを人に与えている。このような贈与に真摯に応えるためには、ただもっぱら人の手による労働が求められる。ペーターが、自らの使命と職分に応じて草を刈り、その生育環境をきちんと管理すること、良質の干し草をつくりそれを牝牛に与えることによって、彼はようやく草や牝牛との間に、ある種の相互的な関係を成り立たせることができるようになる[11]。

つまり、草による飼料の供給 ― 牛による草の消費とミルクの供給 ― 人によるミルクの消費という形で展開される「生活の鎖」は、人による労働（＝草刈りや乳搾りなど）によってはじめて、より大きな安定性と調和を獲得するのである。人は食べて消費するだけでは不十分であり、創造するものとしての神に倣って労働し、何かを生み出すことによって、他の動植物や人間との関係を築き、神と神が創りたもうた世界をより深く味わい、その恩寵に感謝する必要があるのだ。

また、人はむやみに労働するだけでも不十分であり、その労働は「生活の鎖」そのものを根底で支える神に対する信仰と固く結びつけられていなければならない。フレーベルは、そのような意味で、「労働と信仰とは、神が、永遠なるものが、永遠から創造した同時的なものである」（ME 30=56）とも述べている[12)]。信仰を伴わない労働は、人間を獣や機械のような存在へと堕落させてしまうし、逆に、労働を伴わない信仰は、地に足のつかない、空虚で夢見がちなものになりかねない、と彼は考える。信仰とは、神や自然といった自己を超えたものに対する畏怖の念であり、それによってもたらされた恵みに対して感謝する心である。労働によって自己の力を発揮することと、信仰によって超越的なものの働きに気づきその有り難さを実感すること ― これらの二つの要素が絡み合い高まり合うことが、フレーベルにとっては人間としてのあるべき姿なのである。

第７編「草刈り」でミルクがゆを口にする幼子は、もちろんまだ働くことができない。しかし、母親とともに腕を左右に振り、草刈りの真似をすることによって、草刈りをする大人に自らを同化させ、労働の世界へと誘われている。子どもには、身体遊びによるミメーシスを通じて、ごく早いうちから労働の世界へと参入し、自らを取り巻く「生活の鎖」の中でその使命と職分を果たせるようになることが求められる[13)]。そしてこのような参入の過程は、同時に、「生活の鎖」への理解の深化、自己を超えた存在への予感の明瞭化や宗教的な心情の深まりとしても捉えられるのである。

３－３　消費社会において求められる「生活の鎖」への気づき

フレーベルは、この作品の解説の最後で、子どもが食べ物を手に入れたい時に、母親がとるべき態度について述べている。フレーベルによれば、子どもから空腹を訴えられた時、「お手伝いさんのところへ行ってパンをもらいなさい」とか「いくらかあげるからパンを買っていらっしゃい」とか、そのような安易な受け答えをして、いつでもすぐに食べ物が手に入るようにしてはいけない。むしろ子どもの話に耳を傾けた後、パンがどのような労働のプロセスを経てそれを味わう人々のもとへと届けられるのかなどを、分かりやすく語って聞かせるべきである。つまり、「パンを口にする」という断片的な消費行動を子どもに刹那的に繰り返させるのではなく、母親は、時折、「生活の鎖」の全体へと目を向けられるように働きかけるべきだということである。

パンはひとたび商品として生産されてしまうと、その「使用価値」に基づいて流通する。使用価値とは「生産者のためのものではなく、それを購入する他人にとって意味があるにすぎないもの」（椎名 2014：ii）であるから、生産者がなした労働の創造的な側面がそこでは捨象されてしまう。また、「『使用価値』の源泉をなす自然は無視」（椎名 2014：ii）されることにもなる。そのような負の側面を有する市場経済が日常生活の細部にまで浸透した近代以降の社会では、人は容易に、まったく受け身の消費者になりうる。このような受動性に背を向け、「パンを口にする」という行為を可能にする労働の創造性や自然の豊穣さをじっくりと理解させるような関わりが、思慮深い母親には求められるのである。

ボルト（Boldt, R.）とアイヒラー（Eichler, W.）によると、『母の歌と愛撫の歌』が書かれた1844年には、ドイツにおいても「労働の資本主義的分割と人間的個性の形成」（Boldt/Eichler 1982:104=2006:135）に関する問題が深刻化していた。「疎外化の克服、細分化の克服が彼の仕事の原動力となった。従来とは異なる子どものときからの教育と訓練（Ausbildung）によって、人間と自然と社会との間の調和が再建されなければならない」（Boldt/Eichler 1982:104=2006:135-136）、とフレーベルは考えていた。断片ではなく自然を含めた世界の全体を捉える目をもたせること、疎

外化が深刻化する労働の世界においてもその創造性を尊重すること ― このような含意を、私たちは第７編「草刈り」から読み取ることができる。

４　フレーベルにおける「生活の鎖」概念の現代的な意義：結びに代えて

本稿では、子どもが、手遊びもしくはその発展としての労働を通して、あるいは母親による語りかけを通して、自らのいのちを支える「生活の鎖」の存在に気づき、世界の全体的な成り立ちへの理解を深められるように導かれるべきだ、とフレーベルが考えていたことを確認した。

このような発想は、現代社会を生きる私たちにとって、ますます重要な課題を提起しているように思われる。資本主義社会がより一層に高度化し複雑化するにつれて、私たちの食生活は断片化され、「生活の鎖」の存在を感知することが困難になっている。このような状況を改善するために、まずは教育や保育の場において、食卓に並んだ料理がどのような食材で構成されているのか、誰の手を経てどこからどのようにやって来たのかなどを知る機会をしっかりと確保することが重要である。ただ、これまでの考察からも明らかになったように、それだけではまったく不十分である。「生活の鎖」をより深く理解するためには、労働のミメーシスとしての手遊びや作業などの身体的な体験が、乳幼児を含む子どもにとっては必要不可欠なのである。

最後に、このような認識を共有していると考えられる優れた実践が、庄内生活体験学校や如水保育園をはじめとして、本学会では多彩な団体や場で展開されていることを明記しておきたい。ここでは、林伸子らによって５歳児を対象に実施された計４回の食材体験活動を取り上げておく（林／岡村／小松 2002）。この実践では、竹の子と遊ぶ体験から始まり、ソラマメをさやから取り出して食べる体験、ジャガイモを育てて掘って洗って蒸して食べる体験、新しい食材である丹波黒豆の枝豆を食べる体験を通して、子どもたちは食材への愛着を深めていく。食材との時間をかけた関わりが、食材への愛着をもたらし、その愛着が食材やそれを取り巻く自然に対する好奇心を高めていく。このようなプロセスを踏んだ連続的で全体的な体験こそが、より大きな「生活の鎖」への理解を促すきっかけとなりうるのではないかと考えられる。

注

1）コールによる楽曲は、翻訳や改版を契機として編曲されたり完全に改められたりしているため、あまり流通しなかった（小笠原 2021：94-95）。

2）第12編「お菓子をぴちゃり」については、紙幅の都合上、別稿にて論じることにする。また、第33編「炭焼き小屋」では、子どもがスープを飲むためのスプーンをつくる鍛冶屋や、その作業のための炭を提供する炭焼き職人の姿が描かれている。

3）母親と子どもは、手を伸ばして輪になり、小さな環を形成するよう促されている。このような手遊びにも「循環」が暗示されていることが分かる。

4）このような発想の背後に、フレーベルのキリスト教的な世界観を読み取ることも可能である。例えば、旧約聖書の詩編104（日本聖書協会による新共同訳）には、次のような一節がある。「主は天上の宮から山々に水を注ぎ、御業の実りをもって地を満たされる。家畜のためには牧草を茂らせ、地から糧を引き出そうと働く人間のためにさまざまな草木を生えさせられる」。この言葉からも分かるように、旧約聖書も神による家畜や人間への恵みに言及しており、その恵みと人間による労働との結びつきを強調している。

5）田岡は Lebensketten（単数形 Lebenskette）を「いのちの鎖」と訳している。この訳語では、人間や動植物の生命に焦点が当てられており、自己の生命が他の存在者の支えによって成り立っていることへの感謝が強調されている。一方、本稿では、荘司雅子訳『フレーベル全集』と同様に「生活の鎖」という訳語を採用している。この場合には、生活の場でなされる労働や行為に力点が置かれている。この訳語からは、労働や行為が、自然やそれを創造した神の営みに支えられながら、力の連鎖関係を生み出し、生活を安定させていることが連想される。

6）さらに遡るとすれば、「遊戯の歌」第１編「足をばたばた」は、予感の芽生えというテーマへの入り口となる作品である。母親が子どもたちを近くの山に連れていき、自然の力を予感させる機会をつくる場面が、後半に描かれている。

7）船越は、身体的に生きられる空間としての Kindergarten をテーマにした論文の中で、フレーベルにおける「手」を「内と外を媒介するもの」「神の創造的本質の象徴」「母の愛撫する手」という三つの観点から読み解いている（船越 2001：125-129）。このうち前二者は労働に深い関わりをもつ。

8）ミメーシスとは、古代ギリシャ以来、主に美学の文脈で使用されてきた言葉である。「模倣」と訳されることもあるが、「特に20世紀以降、ミメーシスは、社会理論、人類学、心理学、生物学、言語学、哲学などの広範な領域において、『模倣』という訳語には収まりえない多様な意味（例えば『同化・同一化』『擬態』『再現・表象』『表現・表出』等）を担う重要な概念となっている」（麻生 2014）。

9）このような文脈で使用される「労働」について、これまで教育学では「労作」いう語を充ててきたが、本稿ではこの訳語を使用していない。その理由として、「労作」という語にはそもそも「骨を折って働くこと」という意味しかなく、そこには「創作、創造」という意味が付与されていないからである（高橋 1985：91）。よって「労作」ではなく、より一般的で、より日常的に使用される「労働」という語を採用した。

10）荘司は、「生命の自己表現」（荘司 1950：73）としての広義での労働は動植物にも共通しているが、「人間の自覚的な自己形成」「文化の形成」（荘司 1950：79）としての労働は、人間に特有だと述べている。

11）乳牛は、人間がオーロックスを家畜化することによって得られた品種であり、野生動物ではない。つまり、人間との相互関係の中でのみ生命を保ち、種を存続させる存在である（Francis 2015:127=2019:169）。

12）さらにもう一つ、人間の生活にとって不可欠な要素として挙げられているのが「節制」である。労働と信仰がそれぞれ主に対象や神へと向かうのに対して、節制において、人はたえず自己の在りようへと立ち返る必要がある。「信仰と勤労と節制とが、たがいに一致して働くところ、そこにこそ、地上の天国があり、そこにこそ、平和と悦びと、救済と、恩寵と祝福とがある」、とフレーベルは述べる（ME 31=57）。

13）「遊戯の歌」第38編「小さい園丁」では、小さな女の子が植物にじょうろで水やりをする姿が描かれている。水やりのような、子どもによるささやかな労働は、フレーベルの幼稚園等においてきわめて重視されていた。

　手遊びや簡単な労働を教育の場に取り入れようとするフレーベルの発想を生かし、それを大学附属小学校で実践したのが、デューイ（Dewey, J.）である。彼は、遊びや物真似を教育方法として活用し、「子どもが最後にはその中へ入っていくことになるような、いちだんと大きな成熟した社会での典型的な行為および仕事を、子どもの水準で再現」（Dewey 1990:118=1998:185）しようとした。

参考文献（以下、邦訳のある文献についても、訳文等には適宜、変更を加えている。）

＊フレーベルの著作の略号は、以下のとおりとする。

ME：*Friedrich Fröbel Ausgewählte Schriften, Bd.2, Die Menschenerziehung,* hrsg. von E. Hoffmann, 4 Aufl., Stuttgart：Klett-Cotta, 1982. = 荒井武訳『人間の教育（上）』、岩波書店、1964年。

MK：*Mutter- und Koselieder : Dichtung und Bilder Zur Edlen Pflege Des Kindheitlebens: Ein Familienbuch von Friedlich Fröbel.* Neue Ausg. mit Nachwort von Johannes Prüfer, Blankenburg bei Rudolstadt：E. Wiegandt, 1911. = 荘司雅子訳『フレーベル全集第五巻　続 幼稚園教育学／母の歌と愛撫の歌』、玉川大学出版部、1981年。

以下、出版年の次の（　）内に初出の年号を記している。

Boldt, R. Eichler, W., 1982 *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, Leipzig: Urania=2006　小笠原道雄訳『フレーベル 生涯と活動』、玉川大学出版部。

Bollnow, O. F., 1977（1952）*Die Pädagogik der deutschen Romantik: von Arndt bis Fröbel, 3.,* überarb. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta=1973　岡本英明訳『フレーベルの教育学』、理想社。

Barlow, Z. Crabtree, M., 1999 *The Edible schoolyard*, Berkeley: Center for Ecoliteracy=2006　ペプル・スタジオ訳『食育菜園 エディブル・スクールヤード マーティン・ルーサー・キング Jr . 中学校の挑戦』、家の光協会。

Dewey, J., 1990（1899）*The School and Society,* An Expanded Edition with a New Introduction by Philip W. Jackson, Chicago & London: The University of Chicago=1998　市村尚久訳『学校と社会／子どもとカリキュラム』、講談社。

Francis, R., 2015 *Domesticated: evolution in a man-made world*, London: W. W. Norton & Company=2019　西尾香苗訳『家畜化という進化 人間はいかに動物を変えたか』、白揚社。

Rousseau, J. J., 1964（1762）*Émile ou de l'éducation,* édition de F.ET P. Richard, Paris：Garnier Frères= 1962　今野一雄訳『エミール（上）』、岩波書店。

麻生博之 2014「ミメーシス」、『情報・知識 & オピニオン imidas 時事用語辞典』（2023年 1 月31日最終確認、https://imidas.jp/genre/detail/L-101-0108.html）。

石村華代 2020「フレーベルにおける乳幼児期の食体験の位置づけ」、日本生活体験学習学会誌『生活体験学習研究』第20号、日本生活体験学習学会、37-44頁。

石村華代 2023「フレーベル『母の歌と愛撫の歌』における味覚論」、『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』第60巻、27-41頁。

小笠原道雄 2021『原典資料の解読によるフリードリヒ・フレーベルの研究 ― 国際化の視点からみるフレーベルの思想・制度・実践に関する考察』、福村出版。

椎名重明 2014『増補新装版 農学の思想 マルクスとリービヒ』、東京大学出版会。

荘司雅子 1950「フレーベルにおける労作教育の構造」、広島大学教育学部教育学教室『教育科学』第 8 号、54～103頁。

田岡由美子 2008「『食』の人間形成的意味 ― 人間の重層的な＜いのち＞との関連において ―」、龍谷大学論集第471号、136～156頁。

高橋勝 1985「学校教育における『作業活動』のもつ意味 ― その二つの教育機能を分析して ―」、横浜国立大学紀要第25号、89～104頁。

鳥山敏子 1985『いのちに触れる ― 生と性と死の授業』太郎次郎社。

林伸子、岡村真理子、小松啓子 2002「幼稚園における食材体験活動と子どもたちの野菜嗜好の変化」、日本生活体験学習学会誌『生活体験学習研究』第 2 号、55～64頁。

船越美穂 2001「フレーベルの『Kindergarten』の思想と実践に関する教育人間学的考察」【博士論文（国立国会図書館デジタルコレクションを閲覧、2023年 1 月27日最終確認）】

生活体験学習研究　第23号　47－59（2023）

ある小学校における農業体験活動と総合的な学習の時間の取組について

― 大分県佐伯市立明治小学校の取組を通じて ―

伊　東　俊　昭*

Hands-on Agricultural Learning and Comprehensive Learning at an Elementary School.

— A Case Stusy of Meiji Elementary School in Saiki City, Oita Prefecture. —

Ito Toshiaki*

要旨　佐伯市立明治小学校において、令和元年度から令和４年度までに「協育」ネットワークを活用し、地域のひと・もの・ことを生かしながら農業体験活動の充実を図るとともに、各教科と繋げながら児童の思考の流れを大切にした学習として取り組んできたことについて述べる。

単に農業体験としての取組にせず、地域の方々から指導や支援をしていただきながら課題解決に取り組んだり、収穫した農産物を使って加工したり、販売したりする取組を通じて、様々な人々と触れ合いながら児童の主体的・対話的な深い学びにつながる学習として取り組んできた成果と課題について、児童や教師の変容や意識調査などをもとにまとめるものとする。

キーワード　新型コロナウイルス感染症予防対策、地域協育コーディネーター、「協育」ネットワーク、教科融合的な取組、達成感

１．はじめに

本校は、大分県の南部に位置する佐伯市の中心部より西に車で10分程度の郊外に位置する。佐伯市の人口は、67,126人（令和４年12月現在）であり、弥生地区の人口は、7,007人で世帯数は、3,057である。主な産業は農業で、水田が広がり、ショウガをはじめ様々な野菜が栽培され、収穫された野菜が道の駅やよいで販売されている。校区には、木工所や自動車修理工場などがある。

地域の方々は、学校に協力的で、児童の登校時の見守りをはじめ、環境整備や学習支援など様々な支援や協力を行ってくださる方が多い。

令和元年当時、各学年単学級と特別支援学級の７学級で、児童数は160人だった。令和４年度の児童数は182人で、児童数は、毎年少しずつ増えてきており、特別支援学級３学級を含む９学級、職員数20人の小規模校である。

私は、令和元年度から本校の校長として勤務している。学校の教育目標は、「ふるさとを愛し、豊かな心と学ぶ意欲を持ち、自ら『気づき・考え・行動できる』たくましい子どもの育成」とし、本校の教育方針の中で、地域のひと・もの・ことを生かした体験活動や課題解決学習の推進に重点を置くことを示し、学校経営を行ってきた。

令和４年度の研究主題は、「自分の思いや考えをもち、表現することを楽しみながら、互いに伝え合え

*佐伯市立明治小学校
連絡先：〒876-0101　大分県佐伯市弥生大字大坂本1135番地

る子どもの育成～教科融合的な取組における体験活動と国語科の「B 書くこと」を繋いだ指導を通して～」とし、研究仮説を「子どもたちが、目的意識や相手意識をもち、人に伝えたくなるような学習内容や体験活動を仕組み、課題解決していくための具体的手立てや学習の機会を工夫すれば、子どもたちは、主体的・対話的で深い学びを展開し、進んで自分の思いや考えを表現するであろう。」として研究を進めてきている。

令和元年当時から様々な活動を仕組むことを職員に提案してきたが、特に、教育効果が認められ、教師の学びにも繋がっている５学年での総合的な学習の時間の柱の一つとして取り組んできた農業体験に関わる実践とその成果と課題について紹介する。

２．令和元年度の児童の実態及び課題

児童は、気持のよい挨拶ができ、外で元気に遊ぶ姿が見られる。多くの児童が、とても素直で優しい。一方で、自己肯定感が低く、物事に主体的に取り組み、自分の思いや考えをしっかりと表現できる児童は少ない。また、物事に粘り強く取り組む力を身につけさせる必要があると感じた。

そこで、自ら考え、判断し、行動することを促すような課題解決学習や粘り強く継続的に取り組ませる体験学習を仕組むことが必要だと考えた。また、様々な体験活動を通じて、仲間や地域の人々と関わり合い、問題や課題を解決しながら学び、失敗を重ねながらも、粘り強く取り組むことで達成感や成就感を味わわせることができる学習の機会を保障することを目指した。

３．取組の実際

本校においては、１学年から６学年まで、各学年において草花や野菜の栽培を行っている。令和４年度は、下記の表の通りである。

各学年において、生活科や総合的な学習の時間、理科などの教科の中で扱うべき植物や特別活動の取組として栽培する植物を児童の発達段階や地域性を配慮しつつ、担任が選んでいる。教科書で扱われる教材となる植物は、毎年栽培されている。

特に、５学年においては、社会科の農業単元や地域の産業などと関連付け、地域の特産品であったショウガの栽培や稲作、野菜の栽培など農業体験に取り組ませている。

学年	栽培している植物や野菜
１学年	**アサガオ**　サツマイモ　ブロッコリー
２学年	**ミニトマト**　サツマイモ　トウモロコシ キューリ　ピーマン　スイカ
３学年	**ホウセンカ　ヒマワリ**
４学年	**トウモロコシ　ゴーヤ**　リビングストンデージー　パンジー　落花生
５学年	**稲　ショウガ　ミニトマト　トマト　スイカ** **メロン　カボチャ** ピーマン　トウモロコシ　キューリ　イチゴ ゴーヤ　エダマメ
６学年	**ジャガイモ　ホウセンカ**　ダイコン
特別支援	ミニトマト　トウモロコシ　ダイコン　キュウリ　ピーマン

※太字は、毎年栽培されているものを示している。

ショウガの栽培は、平成25年度から行われてきているが、当時は３・４年生が学級園で栽培していたようで、５年生がショウガを栽培し始めたのは平成27年度だということだった。

私が赴任した令和元年度は、地域協育コーディネーターにこれまでの取組について話を聞いた上で、同じく転任してきた５学年担任と話し合い、栽培したショウガを使った料理や加工品の販売を行うことや、ミニトマトなど様々な野菜を並行して栽培することを計画した。

具体的には、ショウガの栽培や稲作などそれぞれの学習を種ショウガや稲の苗を植えたり、収穫したりする活動だけに留めるのではなく、草取りや追肥などの栽培活動を計画的に行うこととした。また、収穫したものを調理したり、販売したりする活動に繋げ、農業を行う人々の工夫や気持ちを少しでも共感しながら社会科の農業単元を学習したり、自分たちが体験したことをもとに思いや考えを表現する機会を設定し、表現する力を養うことに繋げることができるように取り組ませることを目指した。

地域協育コーディネーターが、種ショウガや苗の手配、植えるための準備を地域の方々に依頼してくださった。つまり、担任が、実施したい日時を決めれば、後は地域協育コーディネーターが、指導をしてくださるゲストティーチャーや支援をしてくださる学習サポーターとの連絡調整を行って、ショウガの栽培であれば、畑の畝作りの準備から稲作であれば田植えや稲刈りの準備を全て整えてくださった。

明治小学校　総合的な学習の時間　単元計画【第５学年】

単元名	A　弥生のショウガを広めよう
探究課題	地域の特産物（農業）とそれに関わる地域の人々の思い
単元目標	弥生の特産物のよさを広めるために調べたり、作ったり、味わったり、劇を考えたりする活動を通して、地域の良さを見直し、愛着を深める。

小単元1 10 h	【　小単元１　のめあて】ショウガを植えて育てよう。(1 学期)			
	【課題の設定】 地域の特産物のショウガや稲作に出会う ショウガや稲はどのように育つのだろう 育てたショウガやお米はどのように調理しようかな。	【情報収集】 地域の方からショウガや稲の植え方・育て方を学ぶ。	【まとめ・表現】 お世話をしながら、ショウガの育つ様子を記録していく。	【振り返り】 収穫が楽しみ。 ショウガ使って料理を作りたいな。 弥生のショウガを広めたいな。
小単元2 25 h	【　小単元２　のめあて】夢わく祭で弥生のショウガを広めよう。(2 学期)			
	【課題の設定】 どうしたら弥生のショウガの良さを広められるかな。	【情報収集】 しょうが農家にショウガについてインタビューをする。 ショウガの認知度や好き嫌いのアンケートを取る。 ショウガのお菓子を複数作って試食する。	【整理・分析】 調べたことを共有し、広げ方を決める。(劇・お菓子の販売) お菓子の販売方法等を決める。	【まとめ・表現】 夢わく祭で劇を発表する。 栽培したショウガを使ってお菓子を作り販売する。	【振り返り】 お菓子が売れてうれしかった。 地域のお店の人はどんな思いでショウガの商品を売っているのかな。
小単元3 15 h	【　小単元３　のめあて】地域のショウガを使った商品を紹介しよう。(3 学期)			
	【課題の設定】 地域のお店にはどのようなショウガの商品があるかな。	【情報収集】 お店に訪問して、思いや願いをインタビューする。	【整理・分析】 インタビューしたことを整理する。	【まとめ・表現】 まとめたポスターを地域においてもらい広める。	【振り返り】 ショウガを広めることができてよかった。 地域の食材を味わっていきたい。

【期待する姿】(単元の振り返り)
・佐伯には魅力的な食材がわかり、それを広めようとする人々の思いを知ることで自分たちの生活を見直すとともに地域への愛着を深める姿。

そこには、担任の思いや目指す児童の姿がきちんとないままに活動が展開されることが危惧され、担任にとっては準備が容易ではあるものの、教育的価値が薄れる可能性があり、単に体験活動や行事を行うだけの流れとならないように、教育的価値を高める必要があると考えた。

そこで、担任にショウガの栽培や稲作の目的は何か、それらの体験活動を通じて子どもたちにつけさせたい力や目指す姿は何なのかをより具体的に考えた上で、年間を見通して計画的に取り組んでいく必要があることを助言した。また、それぞれの学習が、点で終わることなく、線で繋がるように取り組む必要があることを確認した。

総合的な学習の時間を柱として計画を進めるために、上記の単元計画のように３つの小単元を決めて取り組むこととしてきた。

(1) 環境整備

まず、各学年に学級園が割り当てられていたが、学級園の周りにも草で覆われた手つかずの場所があり、他にも畑として使える場所があることを確認した。また、５学年が、体育館横の畑と水田を借りてショウガの栽培や稲作を行ってきたことや１学年と２学年も、サツマイモの栽培を行ってきたことを確認した。

借りている畑の半分以上が草に覆われており、耕せば他の野菜を栽培することが可能であることも確認できた。学級園の周りや借りている畑で、少しずつ野菜の栽培に使える場所を広げていった。特に、令和３年度の終わり頃、地域の方が、体育館横の畑を使えるように整備してくださった。

草刈り機は、使えないものが１台と使えるものが２台あったが、装着されている歯の様子からほとんど使われていないことが伺い知れた。耕運機らしきものはなく、一輪車やリヤカーのタイヤもパンクしている状況だった。そこで、一輪車やリヤカーのタイヤのパンク修理を行うとともに、少しずつ草刈り機や一輪車などを買い揃えていった。３年目には、小さな耕運機を購入することができた。

スコップや鎌、鍬などはきちんと保管されてあったので、サツマイモやショウガの栽培などで使われており、整備されていることが分かった。このことから、畑の畝作りの準備などは地域の方々に任せてきたことが予想できた。そこで、少しでもできることは職員で行っていくよう苦土石灰や腐葉土、野菜の栽培用の土を購入し、畑の土づくりから行うこととした。

地域の方が、自らジョーロやスコップなどを置く棚を無償で作ってくださり、使った道具を片付けやすい環境を整えることができた。

地域協育コーディネーターのご尽力により、すでにゲストティーチャーや学習サポーターの方々の協力体制が構築されていたため、ショウガの栽培と稲作については容易に支援を受けることができた。こ

のような環境の中で、農業体験活動を進めていった。

（2）４年間の具体的な取組

①令和元年度の取組

担任は、他市の前任校で初任から３年間の経験を終えたばかりの教師だったため、あまり無理はさせられないと考え、稲作は特別活動として取り組ませながら社会科の学習に関連付けさせ、本校で長年取り組まれてきたショウガの栽培を総合的な学習の時間の一つの柱として取り組むことで、家庭科での調理や加工品の販売に繋げるように助言した。さらに、ショウガの栽培だけだとあまり日常的な活動とならないので、学級園を利用してミニトマトなどの野菜の栽培を行うことを助言した。

児童が目的意識を持ち主体的に取り組んでいくことができるように、具体的な指導・支援を計画的に行うことや課題解決学習を進めていくために必要な地域人材や関係機関の協力を得ながら栽培や販売のための準備や取組の工夫を行うことを担任に指導した。特に、児童が活動の準備や片付け、協力者への感謝の気持ちを伝えることまでしっかりと行うことが大事であることを伝えた。

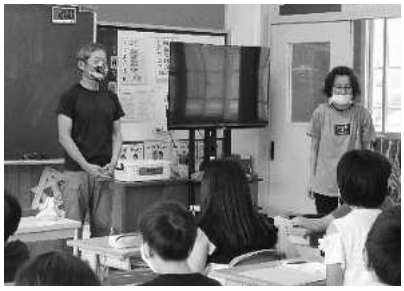
ゲストティーチャーとの苗植え

担任の父親が、かなり本格的に野菜の栽培を行っているということだったので、ゲストティーチャーとして野菜の栽培について指導してもらうこととなった。

担任は、児童と話し合い、スイカ、ミニトマト、カボチャ、キュウリ、ナス、ピーマンなどの栽培に取り組むことを決めた。

学級園を整備し、早速、畝作りを行い、支柱を立てたり、マルチを敷いたりして、様々な野菜を植え、本格的に野菜の栽培を始めることができた。児童たちは、水やりをしたり、草取りをしたりしながら活動を進め、栽培活動を通じて野菜の観察やまとめに取り組んだ。

一方、ショウガの栽培と稲作については、地域協育コーディネーターの連絡・調整により、地域の方々の指導・支援を得て、例年通り行うことができた。


ショウガの栽培についての授業

授業にゲストティーチャーとしてショウガの栽培に取り組んでいる方を招いて、話を聞いた上で、畑で畝を作り、種ショウガを植えて、ショウガの栽培を始めた。児童たちは、水やりをしたり、草取りをしたり、籾をまいたりしながら、定期的に栽培活動を行っていった。

種ショウガを植える作業

ショウガ畑に籾をまく作業

収穫できるようになると野菜の試食を楽しむとともに、防災キャンプで収穫した野菜を使ってサラダを作って食べたり、野菜を販売するためのポスターを作って、ミニトマトやカボチャを道の駅で販売したりした。

道の駅での野菜とポスター

さらに、収穫したショウガを使って飴やラスクづくりに挑戦し、「夢わく祭」で保護者向けにラスクを販売したところ50袋がすぐに完売となった。担任も子どもたちも、大変喜んでいた。

②令和２年度の取組

前年度の５学年担任が、様々なことに再挑戦したいと意欲を見せたので、２年目も５学年の担任を任せることにした。前年度の取組を振り返りつつ、新型コロナウイルス感染症予防対策を行いながら、地

域協育コーディネーターや地域住民の協力を得て、稲作やショウガに加えて、ミニトマトやカボチャ、スイカなどの栽培を行った。

まず、地域の方々に任せっきりとなっていた畝作りの前段階の準備を地域の方に協力してもらいながら、私と担任とで行った。担任は、初めて草刈り機を使いながら畑の草を刈るところから始め、肥料をまく作業など積極的に畝作りの準備を行った。

担任の姿勢や取り組む様子から、野菜の栽培や総合的な学習の時間への熱意を感じることができ、校長としても取組への期待が高まった。

新型コロナウイルス感染症予防対策としては、マスクの着用や消毒などの徹底は言うまでもなく、屋外の水田や畑での活動となるので、苗植えや草取り、収穫の際は、隣の人との間隔を十分に確保して取り組ませた。また、ゲストティーチャーや学習ボランティアなどの方たちにもマスクの着用や児童との距離を保つことなどをお願いしての取組となった。特に、水分補給には気を配った。

ショウガを使ったラスク作り

校長と担任で畑の草刈り

地域の方が畑を耕す様子

ショウガの収穫

収穫したショウガを洗う様子

さらに、欠席児童や地域の感染者の数などを配慮して、日程を変更したり、取組内容を検討したりしながらの取組となった。

２年目の取組の特徴としては、弥生振興局や道の駅やよいの職員との連携により、総合的な学習の時間の授業で、道の駅で販売する活動についてアドバイスをしていただいた。

振興局職員と道の駅駅長の授業

担任が産休を取ることになり、10月から臨時講師が、代替として担任を引き継ぐことになったが、地域協育コーディネーターをはじめ地域住民の協力を得て、稲刈りやショウガの収穫を何とか実施できた。

一人目の担任が、見通しを持って、地域の方々と連携しながら、前年度の経験を生かして稲作や野菜作りに取り組んだので、米もショウガも例年以上に収穫することができた。

しかし、収穫後の取組が上手くいかなかった。新型コロナウイルス感染症予防対策として調理ができなかったために、児童たちは、米を一人一人分けて持って帰った。また、ショウガについてはキャラクターを考え、道の駅で販売する準備をしていたが、引き継いだ担任が、包装の仕方と保管の仕方を誤り、きちんと販売することができなかった。

ショウガの袋詰め作業

新型コロナウイルス感染症予防対策による制限がありながらの取組の中、きちんと収穫する活動までは上手く行えたが、総合的な学習の時間としての価値を生み出すその後の取組が上手くいかず、児童に達成感や成就感を十分味わわせることができる取組

とはならなかった。

③令和３年度の取組

担任は、臨時講師の経験がある初任者とした。引き続き新型コロナウイルス感染症予防対策を行いながらの取組となった。本校の総合的な学習の時間の取組について、私から担任に説明を行い、地域協育コーディネーターとの顔合わせから、ゲストティーチャーや学習サポーターとの打ち合わせを行いながら、苗植えの準備などを計画的に行っていった。

担任は、不安を感じつつも積極的に取り組もうとする姿勢が見られた。新型コロナウイルス感染症予防対策を行いながらの取組となった。

担任には、地域の方々の協力を得ながらも、畑の準備などできるだけ自分たちでできることは、自分たちで行っていくことを確認した。その上で、地域協育コーディネーターや弥生振興局、道の駅などの協力を得ながら、効率的・効果的な取組となるように相談をしながら計画的に進めていくこととした。

野菜の苗植え

稲作を協力してくれる方と担任

５月に学級園の草むしりから始め、畝を作り、マルチを張り、学級園にはミニトマトやイチゴ、ピーマン、カボチャなどの苗を植えた。５月の中旬には、体育館横の畑の草取りを行い、私と担任でスイカやメロン、カボチャの苗を購入しに行き、体育館横の畑で野菜の栽培の準備を行った。

地域協育コーディネーターに、例年通り種ショウガの手配と指導をしてくださるゲストティーチャーや支援をしてくださる学習サポーターの方々に協力していただけるように連絡・調整していただいた。

稲作に協力してくださる方が、田植えの準備に来ていたので、早速、私から担任を紹介し、今年度も稲作をさせていただきたい旨をきちんと担任から伝えるよう助言した。

畑の草取りの様子

地域協育コーディネーターとゲストティーチャーや学習サポーターの協力により、新型コロナウイルス感染症予防対策をしながら間隔をきちんと確保し、マスクを着用して種ショウガを植えた。

畝作りの様子

種ショウガを植える様子

前年度に引き続き、弥生振興局の職員と打ち合わせをした上で、栽培活動への支援と道の駅での販売に協力していただけるように話し合いを行った。

スイカやメロン、カボチャの葉にたくさん穴が開き始め、児童たちが、調べ学習をしてウリハムシの害であることが分かった。ウリハムシの対策として、様々な取組を行った。児童たちは、初めは一匹一匹駆除したが、網を張ることにした。児童たちは、アドバイスを聞きながら用意した網を

ウリハムシを駆除する様子

ポスターと収穫したミニトマト

ミニトマトの販売の様子

張り、ウリハムシの害を受けつつも苗は生長していった。

児童たちは、草取りや水やりを継続しながら、野菜の栽培を進めていった。７月になるとミニトマトが実をつけだし、少しずつ収穫できるようになり、給食の時間に試食を行った。児童たちは、「もぎたてはおいしい」などの感想を述べていた。

「収穫したミニトマトを他の人たちにも食べてもらいたい」という話から、総合的な学習の時間の中で収穫した野菜をどうするか話し合い、ミニトマトを販売するためのキャラクターを考えたり、国語の時間と関連させてポスターを作ったりして、道の駅でミニトマトやカボチャの販売を行った。

秋になり、ショウガの手入れをしたり、稲刈りをしたりしながら農業体験を進めていった。社会科では、自分たちの体験と教科書に掲載されている人たちの言葉などを重ね合わせることで自分事として社会的思考や判断を行うことができたようである。

ショウガの収穫

ショウガの販売

収穫した米とショウガを使って、家庭科の時間に調理をする計画だったが、新型コロナウイルス感染症予防対策として調理は中止していたため、米は児童全員に持ち帰らせた。

お世話になった地域の方々を招いての試食会も計画していたが実施できず、担任も児童たちもとても残念がっていた。

ショウガの販売のためにキャラクターやポスターを作成し、道の駅で販売することができた。

明治夢わく祭での発表

11月に行われた「夢わく祭」では、それまで取り組んできた野菜の栽培のことについても創作劇の中で発表した。また、ミクロネシア連邦共和国のポンペイカソリックスクールの５年生とのリモートによる交流学習の中でも、野菜の栽培について英語で説明した児童がいた。

④令和４年度の取組

今年度も例年通り新型コロナウイルス感染症予防対策を行いながら稲作とショウガの栽培に加え、様々な野菜を栽培してきている。

畑を耕す様子

今年度の担任は、本校で３年目の教師で、前年度も４学年担任として川をテーマにした総合的な学習の時間を児童たちとしっかりと行っていた。

畝にマルチを張り植えた苗

前年度の５学年担任と引き継ぎを行い、ショウガの栽培やその他の野菜の栽培、稲作についても大まかな取組について把握できていた。その上で、校長と話をすることで、これまでの３年間の成果と課題を確認し、より効果的な取組となるよう、地域協育コーディネーターをはじめとしてゲストティーチャーや学習サポーター、関係機関の方々の協力を得ながら計画的に取り組んでいくことを確認した。

早速、畑の草取りから始め、新しく購入した耕運機を使って児童たちが畑を耕すところから取組を始めた。

児童たちの思いを聞いた上で、ミニトマトやトマト、イチゴ、スイカ、メロン、トウモロコシ、エダマメなどの苗を校長と担任とで買いに行き、土や肥料なども一緒に購入し準備を進めていった。例年に比べ取組を早く始めることができたので、見通しとゆとりを持ってより計画的に学習を進めることができた。

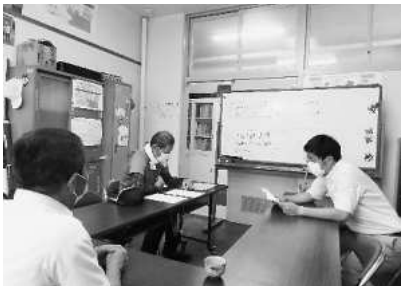
早速、地域協育コーディネーターやゲストティーチャー等と話し合い、ショウガ作りを始める準備を行った。

ゲストティーチャーに授業の中で、ショウガの栽培について詳しく話をしていただき、その後、畑に出て種ショウガを植えるための畝作りを行った。きちんと間隔をとった上で種ショウガを畝に丁寧に植えていった。児童たちは、真剣に取り組んでいた。その後、肥料を与えたり、草取りをしたり、籾をまいたり、土寄せをしたりしながら、ショウガの栽培を行っていた。

ゲストティーチャーによる授業

畝作り

種ショウガを植える様子


ゲストティーチャーとの打ち合わせ

今年度は、栽培に関わる活動や観察、調べたことや取り組んだことについてまとめるだけでなく、出てきた課題を解決するために、農業に取り組んでいる方を授業に招き、これまでの取組と自分たちの困りや課題についてグループ毎に説明を行った。担任が、児童たちから出された質問に関する情報を事前に渡しておき、授業前にも簡単な打ち合わせをした上で授業を行うことで効率的に進めることができた。教室での学習を終えた後、すぐに畑に行き、いただいたアドバイスをもとに害虫や病気への対策を施すことができた。児童たちは、仲間と協力して生き生きと活動できていた。ミニトマトやエダマメ、カボチャ等は収穫できたが、メロンとスイカは上手く育たなかった。簡単には、野菜の栽培ができないことも知ることができたようだった。

ゲストティーチャーへの説明

うどん粉病対策をする様子

道の駅の駅長の説明を聞く様子

道の駅でのミニトマトの販売

収穫ができるようになると道の駅の駅長を招いて、授業の中で野菜の販売の仕方について話を聞き、キャラクターを考えたり、国語の学習と連動させて、販売するためのポスターを作ったり、収穫した野菜を袋詰めしたりして、実際に販売することができた。

収穫したトマ

トを使って試食をしたり、カボチャのプリンやショウガを使ったジンジャージュースやラスク、ゼリーなどを作ったりした。その後、さらに加工品を道の駅で販売する計画を立てた。

特に、他教科との関連としては、稲作や野菜の栽培の経験と照らし合わせながら、社会科の「米づくりのさかんな地域」や「これからの食料生産」などの学習を行うことで、より身近な教材として農業単元について学ぶことができたようだった。農業の大変さや、人々の工夫や思い、収穫の喜びを自分たちで体験したことをもとに考えることで、社会的な思考や判断をすることができ、社会科の学習をより主体的・対話的で深い学びに繋げることができたようだった。

稲刈りの様子

明治夢わく祭で発表する様子

さらに、夢わく祭では、野菜の栽培や販売を行ったことについて創作劇の中で発表した。大型モニターに自分たちで作ったポスターや販売の様子について示し、詳しく説明できていた。

その後、他の体験活動や総合的な学習の時間で学習してきたことについてＡＬＴに協力してもらいながら英語で説明できるように練習して、他の国の人とリモートで交流し、ふるさとの良さや自分たちの取組について紹介する学習を実施した。

今年度も新型コロナウイルス感染症予防対策の中で、料理をして保護者や地域の方々を招待する取組ができず、児童たちは、とても残念がっていた。

４．児童の変容

野菜の栽培を通じた課題解決学習と社会科や理科の学習とを関連付けることで、学習内容をより深めることができている。さらに、収穫した野菜を販売することで、総合的な学習の時間での学びをより充実させることができていた。

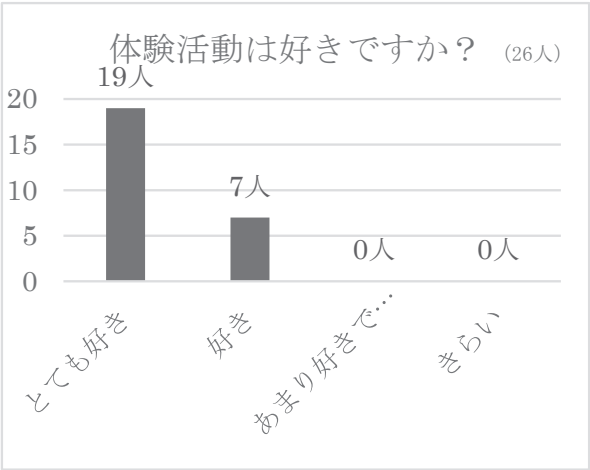
また、地域の人と関わり合いながら栽培活動を行ったり、課題解決学習に取り組んだりすることで、より多くの対話が生まれ、自分の思いや考えを表現しようとする姿が以前より増えた。

他校との交流学習の中でも、自分たちが育てている野菜について自信を持って発表する姿が見られた。また、児童によって温度差はあるものの、授業や行事の中で感想を求められたときに人前で自分の思いや考えを言えるようになってきている。授業を参観してくれた他校の校長や学校評議員、大学の先生方や指導主事なども子どもたちの学びに向かう姿が素晴らしいという感想を述べてくれた。

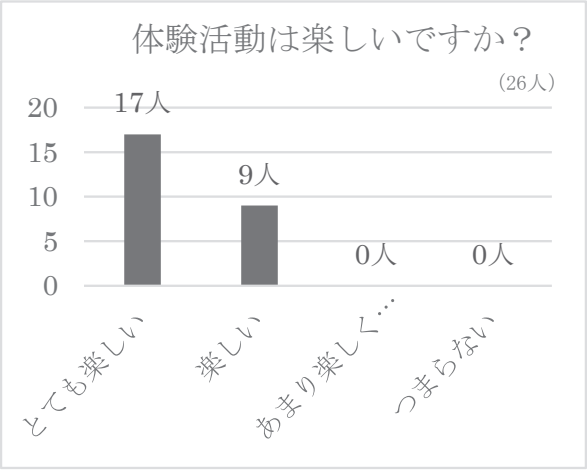
水やりをはじめ、草取りや害虫対策、籾撒きなど日常的な栽培活動に積極的に取り組む姿が見られた。また、目的を持って仲間と協力して活動することで、まだまだ課題はあるものの、学級としてのまとまりが少しずつできてきた。

収穫した野菜を試食したり、キャラクターを考えたり、ポスターを作ったりしながら販売したりすることで、継続的に目的意識を持って仲間と楽しそうに活動する児童たちの姿が多く見られた。

特に、３学年の時に社会見学で訪ねたショウガの栽培をしている方が、ショウガや他の野菜の栽培にゲストティーチャーとして何度も授業に参加してくれたことにより、今年度の５年生は、親しみを感じながら安心して学習に取り組めたようで、害虫や病気の対策や日頃の栽培活動についても気軽に相談できていた。

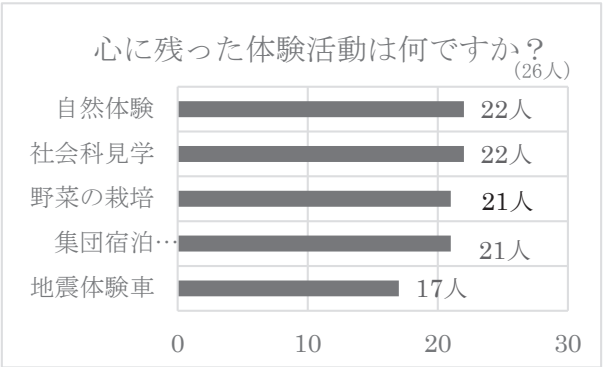


令和４年度のアンケート調査



令和４年度のアンケート調査

アンケート調査の結果を示したグラフから、児童たちは、全員体験活動が好きで、楽しく活動できていることが分かる。また、「心に残った体験活動は何ですか？」について自由に記述をさせたところ、自然体験や社会科見学に次いで、21人が野菜の栽培について触れていていた。このことからも、児童たちにとって農業体験が心に残る体験学習となっていることが分かる。



令和４年度のアンケート調査（記述）

「体験活動を行って、何か身についたことはありますか？」の問いに対しては、「お米を作る大変さを知って、ご飯を一粒残さず食べている」、「農業をしている人たちは、こんなにがんばっているということを知ってお米を大切にしようと思いました」、「トマトは道の駅で売って、ふくろづめが大変だったけど無事に売れたのでよかったです」、「仲間と協力する場面が多く、協力した後になにかをなしとげたという達成感があり、仲間と協力することの大切さに改めて気づくことができました」、「しょうらい、野菜をそだてるとき、どうやってそだてるかなどがみについた」などが記述されていた。

野菜の栽培の仕方や大変さについて記述をしている児童が、19人いたことからも農業体験が思考や判断をしながらの学びに繋がっていることが予想できる。

５．担任の感想

①令和元年度・２年度の担任（採用４年目）

１年目は他市から赴任したばかりで、学校も地域のこともよく分からないままショウガの栽培や稲作、その他の野菜の栽培を始めたために、知識もなくとても不安だった。

私自身、総合的な学習の時間の指導についてどうしてよいか十分に理解できていなかった。しかし、年間を通しての栽培活動を通じて、自分自身や子どもたちに様々な知識や技能がたくさん身につくことが理解できた。具体的には、栽培活動と販売などを行うことで、社会科の授業の中で農家の工夫や苦労に迫ることができた。

２年目は、他教科との関連を意識しながらカリキュラムマネジメントを心がけた。収穫したトマトやカボチャを道の駅で販売したり、国語科の授業と関連付けてポスターを作ったり、家庭科でラスクなどを作って販売したりと総合的な学習の時間が児童の思考の流れに沿っていることを理解でき、様々な活動を組み込むことができることを理解した。私自身、こんなことをしてみたいという意欲が高まり、見通しをもって、計画的に取り組むことができた。ただし、２年目は産休に入り最後まで関われなかったことが残念だと感じた。

地域協育コーディネーターやゲストティーチャー、学習サポーターなど地域の方々の協力により取組を進めることができ、私自身様々なことを教えていただいたことにとても感謝している。

②令和３年度の担任（初任者）

採用されて１年目で、総合的な学習の時間や体験活動の指導を行わなければならなかったので、分からないことがたくさんあり大変だった。しかし、地域協育コーディネーターをはじめ地域の方々の協力

や支援のお陰で野菜の栽培活動を行い、収穫することや販売することまでできた。野菜の栽培や稲作を社会科や国語、図工などの教科と融合させて取り組むことの良さを感じることができた。

この取組は、「気づき、考え、行動する力」、「たくましく生きる力」を育むことに繋がり、生涯続くものとして価値があると思う。例えば、収穫したトマトを試食し、他の人たちにも食べてもらいたいという思いから、ポスターを作り、マスコットを描き、道の駅で販売するといった取組は、子どもたちの思考を大切にし、主体的・対話的で深い学びとなっているし、困りができたときに、自ら考えて行動するための選択肢が増えていくことになり、社会的な思考力・判断力を身につけることに繋がっていくと感じた。

初めてだったので難しかったが、地域の人々と関わることで、知らないことを教えていただき、私も子どもたちも知恵が身についたように思う。

新型コロナウイルス感染症予防対策のために、家庭科で調理ができなかったことが残念である。

③令和４年度の担任（採用３年目）

子どもたちは、栽培して食べてみたいという思いや収穫した野菜を地域の方々やお世話になった方々に食べてもらいたいという思いをもち、畑を耕すところから収穫し販売することまで目的意識や思いをもって主体的に取り組めていた。

野菜の栽培を行う上で出てきた困りについて農業をする地域の方に尋ね、より一層野菜への愛着が生まれ、自ら野菜や栽培の仕方について調べたり、聞いたりする子どもの姿が増えた。また、野菜の栽培を行ったことや調べたこと、聞いたことについて学級で情報を共有することで、野菜や栽培の仕方についての知識や技能が身についた。

子どもたちからは、「トマトは苦手だったけど、自分たちで育てたトマトは甘さがあって食べることができた」、「トマトを食べるのは苦手だったけどカプレーゼに調理して食べると美味しかった」、「葉物類はあまり好きではなかったけど、給食のおかずをはさんで食べると美味しかった」などの声が聞かれた。

食材への感謝の心が育ち、好き嫌いが少なくなった。食べず嫌いをしていた食べ物を少し食べてみようと挑戦する姿も見られた。このことは、野菜に限らず肉や調味料などについても同じような様子が見られた。食べ物を大切にするという考えに繋がっていると感じる。

野菜の成長の様子を毎日観察していたので、天気や気温のことと結びつけながら栽培活動に取り組めていた。また、天気や気温によって水やりの量を考えたり、土をかぶせたりするなどの工夫や成長の変化に気づいたりしながら、観察力が身についてきたように感じる。

さらには、工夫や苦労をして栽培した物を美味しく食べるという体験から、収穫の喜びを味わわせることができた。また、野菜の栽培に学級全体で取り組むことにより、仲間と同じ方向を向き、協力し合いながら一緒になって取り組むことができる学びであると感じた。

課題としては、今年度は、校長や地域の方々の協力により野菜や稲の栽培を行うことができたが、今後、取り組む場合に、畑を耕して収穫するまでの野菜や稲の栽培の流れや見通しを自分自身で明確に持って実践していく必要があると感じる。

新型コロナウイルス感染症予防対策を行いながら、収穫した野菜を調理して、保護者や地域の方々に食べていただくことが難しいことが課題である。

６．担任の変容

それぞれの担任は、児童たちが栽培活動に興味・関心をもち、積極的に活動に取り組んでいくことを実感できていた。また、調理したり、収穫した野菜を販売したりすることを通じて、より主体的・対話的で深い学びに繋がるように学習の流れを工夫しようとする姿が見られた。

特に、担任自身が、先輩教師や地域の方々の指導・支援を受けることで、苗の選び方や畝の作り方等を学び、草刈り機や耕運機を使うことができるようになるなど農業に対する自身の興味・関心や知識、技能が高まることを自覚し、総合的な学習の時間に対する意識が変わり、体験学習の価値を再認識していた。

また、取組を行うための準備や年間を見通したカリキュラムマネジメントを行っていくことが大切であることを実感していた。特に、総合的な学習の時間

と体験活動を連動させ、他の教科と関連づけながら教科融合的な学習を仕組んでいくことが、より効果的な教育実践に繋がることを実感できたようである。

さらには、学習内容を充実させるためには、地域協育コーディネーターと情報交換をしっかりと行うとともに、ゲストティーチャーや学習サポーターなどの協力を得ながら実践していくことの必要性を認識することができていた。また、そのためには、学習の目的や目指す児童の姿、取り組む内容についてきちんと情報交換を行って、進めていくことが大切であることも理解してくれたようである。

これまで取り組んできた各担任から、「今後も体験学習を積極的且つ計画的に仕組んでいきたい」という話が聞けたことが、大きな変容の証であると感じた。

７．成果と課題

（1）成果

地域協育コーディネーターを中心とした「協育」ネットワークを構築し、保護者や地域の方々の協力を得て、様々な農業体験を仕組むことにより、計画的・効果的に体験活動や総合的な学習の時間の学習内容を充実させることができた。

新型コロナウイルス感染症対策を行いながらも、４年間ショウガの栽培を中心とする農業体験を継続・進化させながら実践できたことが何よりの成果である。

特に、学校の職員だけでは行うことが難しい取組も、地域協育コーディネーターが様々な地域の方々に声かけをしてくださり、多くの方々に協力していただくことで栽培活動のみならず、収穫した野菜を調理し試食したり、販売したりすることができたことは、大きな成果である。

また、道の駅やよいや佐伯市弥生振興局の協力により、学習の機会を設定したり、学習の幅を広げたりすることができたことにより、教育内容の充実に繋がった。

この４年間、年を重ねる毎に体験活動の内容の充実を図るとともに、カリキュラムマネジメントをしっかりと行いながら、計画的・効果的に学習を組み立てて取り組ませることができつつある。特に、４年目の今年度の取組については、児童たちが、３学年の時に社会見学として農家を訪ねショウガの栽培について見学をさせてもらった方にゲストティーチャーとしてショウガの栽培について授業をしてもらったり、活動をしていく上で出てきた課題を解決するためのアドバイスをしてもらったり、自分たちが考えた解決策について発表を聞いてもらったりと繰り返し関わっていただきながら学習していくことで、児童の主体的・対話的で深い学びへとより繋げることができたと感じている。

体験活動も社会科の農業単元や国語の作文やポスターづくりとも関連させながら、自分たちで取り組んだ結果、気づいたことや理解したことをまとめて発表したり、「夢わく祭」での創作劇の中で表現したりすることで、学習を単に体験活動で終わるのではなく、それぞれの学習が線で繋がり、他教科とも関連付けていくことで教科融合的な取組とすることができたことも大きな成果だと感じている。収穫したミニトマトやカボチャを道の駅で販売する取組を通じて、各自がキャラクターを考えたものの中からみんなで選んだものをラベルに使ったり、ポスターを作って掲示したり、実際に収益を上げたり、新聞に掲載されたりすることで、達成感や成就感を感じさせることができたと考える。

東成瀬小学校に説明する様子

さらに、４学年の時からリモートによる交流学習を行ってきた秋田県東成瀬村立東成瀬小学校に自分たちが栽培している野菜について紹介する活動や海外の人々に英語で紹介することで、自分の思いや考えを伝える楽しさを感じさせることができたと考える。

体験したことや学んだことを書くことに繋げ、自分の思いや考え、感じたことを表現する力が身についてきていることは、アンケート調査の記述の様子からも確認できる。学びに向かう力が向上し、基礎学力の定着にも繋がってきたことは、取組の成果と言える。

（2）課題

①担任としての課題

学力調査の結果から理科の学習に対する意欲と学力の定着が十分に図られていないことが明らかとなった。児童たちが、体験活動や総合的な学習の中で体験し、学習したことが教科学習にしっかりと結びついていない状況があるのではないかと考えられる。教師が、それぞれの学習の振り返りや各教科での学習の中で、各教科での学びを関連づけて思考できる機会を意識的に設定する必要があると考える。

それぞれの児童の取組に温度差があることが課題として挙げられる。全員で取り組ませることが必要であり、そのためには、特別な体験活動や行事の時だけ意欲的に取り組むような児童にならないように、日常の挨拶や掃除、整理整頓など生活規律や学習規律の徹底を図ることが、体験学習や総合的な学習の時間を柱とした学びを効果的な取組とすることに繋がると考える。

そのためにも、栽培活動を単なる体験活動に終わらせず、より教育的付加価値を生み出すような教育実践とするために他教科との教科融合的なカリキュラムマネジメントを計画的・効果的に行う力を身につけていくことが必要である。また、取組を持続可能な取組とするためには、担任として取組の成果と課題を整理し、教育課程に詳しく位置づけ、実践内容を継続・進化させていくことが必要となる。

児童たちに達成感を味わわせるには、ある程度の収穫が必要であり、休日の水やりや収穫した作物の管理も必要となる。教師自身が、一定の知識や技能を身に付けることが求められるだけでなく、栽培に付随する仕事の負担が伴うことも課題となる。

②学校のマネジメントとしての課題

教師の意識や姿勢により、農業体験の取り組み方が変わることが分かった。特に、２年目に意欲的に取り組んできた担任が産休に入り、代替に入った講師は、十分な引き継ぎができていなかったこともあり、収穫できたショウガをきちんと販売できなかったり、ミニトマトを販売して得た収益を有効に使うことなく次年度に繰り越してしまったりと収穫後の取組が十分でなかったために、児童たちに達成感・成就感を味わわせることができていなかったことは、非常に残念だった。校長としての職員に対するマネジメントが十分でなかったことを反省しなければならない。

なお、これまでの取組を持続可能な取組として効果的に行っていくためには、地域協育コーディネーターと積極的に連携・協力して取り組んでいくことができる学校の体制の維持が必要である。そのためにも、地域協育コーディネーターの重要性とその役割について、校長をはじめとする教職員が十分に理解し、ゲストティーチャーや学習サポーターなどの学校支援ボランティアの方々に理解と協力を得ながらどのように地域に開かれた学校づくりを行っていくべきか、地域のひと・もの・ことを生かした体験活動や授業をどのように進めていくべきか校内研修をさらに充実させる必要がある。特に、成果が認められる取組については、取り組むべき学習内容として教育課程に位置づけ、それをしっかりと実践していくために「協育」ネットワークの活用や地域人材からの指導や支援の受け方を継承していくことが課題となる。

また、現在の地域協育コーディネーターも近い将来辞める時がくるので、それまでに次の地域協育コーディネーターに上手く引き継いでもらうことも喫緊の課題となる。学校の教職員も異動し、保護者も入れ替わっていく中、効果的な取組を学校の職員だけでなく、保護者や地域の方々とも目的や内容を共有しながら持続可能な取組としていくために具体的な手立てをもって学校経営していくことが課題となる。

さらに、新型コロナウイルス感染症が続く中、ここ数年ＰＴＡ活動や地域の方々との交流の機会が十分に保障できていない。今後、保護者や地域の方々に継続的に協力を得ながら教育の協働を進めていくために、コミュニティ・スクールとしての在り方や保護者や地域の方々との交流の在り方をしっかり模索していく必要がある。

謝辞

この実践に関わってきた増満　梓教諭、佐藤美春教諭、東　敬太教諭、尾崎紀美子地域協育コーディネーターや河野正通ゲストティーチャー、そして、協力いただいた保護者や地域の方々に心より感謝を申し上げます。

生活体験学習研究　第23号　61－65（2023）

環境を通しての豊かな保育を目指して

― 短期大学での授業実践から ―

川　﨑　徳　子*

Aiming for rich childcare from environment

― classroom practice in the junior college ―

Kawasaki Tokuko*

要旨　幼稚園での勤務経験を通して、教師の豊かな感性が幼児の成長に大きく影響を与えていることを痛感してきた。様々な経験から、教師として、環境を構成していくための知識を得ることは徐々にできたように思う。教務主任や管理職の立場になった時、自身の経験を基に、新任教諭等に指導することができ、教師からの信頼も得ていった。一緒に取り組み、実践していくことで、教師が自信をもって、保育という仕事を楽しむようになり、成長する姿に、自身も達成感を味わった。その体験から、教師は保育の仕事に就く前の学生時代に、基本的な知識や心構えを身につけておくと良い、と強く感じた。短期大学で保育内容「環境」の授業を担当する機会を得て、今まで身につけた知識を学生に伝えることの意義を強く感じた。学生は、飼育や栽培等の実践を通して、幼稚園における指導や援助の意義をより理解し、楽しく余裕をもって保育を進めることができるようになっていくと確信している。自然に触れる経験を通して、環境を整える大切さを味わってほしいと思い、今取り組んでいるところである。その実践例を述べていく。

1　はじめに

幼稚園での勤務経験を通して、教師の豊かな感性が幼児の成長に大きく影響を与えていることを痛感してきた。

新任教諭時代、自身の生活体験が乏しく、保育に苦心したことを思い出す。５月に４歳児と一緒に朝顔の種まきをした時、土や鉢の準備、植え方、育て方など、すべてに戸惑ってしまった。豊かな栽培体験のある教師が、傍で楽しそうに保育を進めているのを、羨望の目で見ていたものだ。もちろん教師としての経験の中で、少しずつ知識を得てはいったものの、教務主任や管理職として新任教諭等の指導に関わっていくうちに、自身と同じことが繰り返されているのを見て、教師は保育の仕事に就く前に、基本的な知識や心構えを身につけておくと良いと強く感じた。短期大学で学生に教える機会を得て、保育内容「環境」の授業を担当するようになり、学生に今までの知識を伝える意義を感じた。学生は、飼育や栽培等の実践を通して、より指導や援助の意義を理解し、楽しく余裕をもって保育を進めることができるようになると考える。自然に触れる経験を通して、環境を整える楽しさを味わってほしいと思い、今取り組んでいるところである。

2　保育内容「環境」の領域について

幼稚園教育要領　第１章　総則[1)]には、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とす

*純真短期大学　こども学科
連絡先：〒815-8510　福岡市南区筑紫丘1-1-1
TEL：092-541-1513　FAX：092-552-2707

る。」とあり、「その際、教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」と掲げられている。

幼稚園教育における、五つの領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」はすべて大切なもので、それぞれは独立したものではなく、相互に関連し合っている。この中の「環境」は、大きく、人的環境、物的環境、自然・社会環境に分類できるが、これも同様、互いに重なり合っている。人的環境は、幼児を取り巻くすべての人々（家族、教師、友だち、地域の方々）が環境となり得るのである。身近に接する教師は、その醸し出す雰囲気、言葉、仕草など、すべてに心を配り、温かく幼児を見守っていき、不用意な言動を避けなければならない。物的環境も、幼児を取り巻くすべてのものが環境である。室内、室外などの様々な場所、空間、そして遊具や用具等を指している。自然・社会環境も、幼児を取り巻く自然事象や自然物、地域の伝統文化や行事、国際交流や社会情勢等、すべてが含まれる。これらの環境が幼児に日々刺激を与え、幼児を心豊かに育んでいくのである。教師は、幼稚園で、幼児の成長に繋がるよう、発達段階や時期を捉えて環境を整え、提示していかなければならない。

3　飼育・栽培等の実践を通して

学生への講義の中で、シラバスに関連付けて、自然と触れ合う体験を取り入れていった。その数例を述べていく。

①「朝顔の種まき」

事前に栽培資料を学生に配布して、授業の中で基本的な栽培手順や方法を伝えていった。また、キャンパスの一角を確保し、プランターでの栽培を試みた。植物が元気に育つためには、種まき等に適切な時期を選ぶこと、継続した世話をすることが大切であることも伝えていった。ほとんどの学生は小学校時代に朝顔の種まきを経験しており、懐かしがって参加していた。また、農業高校出身の学生がクラスに数名おり、嬉しそうにクラスメイトにアドバイスをする姿があった。この体験は学生の自信に繋がるので、大切である。ボラ土、花の土、種などについても、一つ一つ説明を行っていった。朝顔の双葉や本葉の出現に学生は喜び、朝顔の花の写真に感動していた。水やりや草取りを経験させたかったが、教育実習・保育実習の時期で叶わず、学生への働きかけが、メールや写真での発信のみになった。次年度は、ぜひ朝顔の世話も取り入れたい。

②「花や野菜の苗植え」

（ペチュニア・インパチェンス・百日草・マリーゴールド・ベゴニア・トマト・きゅうり）

幼稚園で幼児が行う栽培と同じように、育てやすいものを選び、学生に植えさせた。実際に行ってみると、苗を優しく持って植えること、根を大事にすること、土をしっかりかぶせることなどを学生に伝えることができた。学生にも気付きがたくさんあり、加減や感覚を学んでいった。保育現場では、植えっぱなしになることが多いので、常に花殻を摘んでおくと、栄養が行き渡り、新しい花が美しくことも知らせることができた。

朝顔同様、メールや写真で成長の様子を知らせると、学生からの反応が頻繁に返ってくる。トマトやきゅうりの収穫は、登校してきた学生に呼びかけ、一緒に行った。収穫を楽しむ姿が見られ、喜んで持って帰った。

③「チューリップの球根植え」

例年行っていた10月中旬のチューリップの球根植えは、気候の変動もあり、今は少し遅い時期になっており、教師は常に新しい情報を入れていく必要があると感じる。今年度も、10月末に、学生とチューリップの球根植えを行った。花についての知識がなく、種と球根のどちらで育てるのかや、球根の上下（芽と根）を知らない学生がいるので、しっかりと伝えていく。プランターに等間隔で植えること、球根を植える深さや水やりの重要性も、同時に指導する。自分の植えた箇所に名前を付けるのも、観察する励みとなった。

学生は、途中の成長の様子は見ることができ

るが、開花する４月にはすでに卒業をし、新しい環境にいるので、メールでの開花報告を楽しみに待つように、前もって伝えている。来期の学年には、前年の満開のチューリップの写真を見せてからの授業展開となる。次の学年に、チューリップの球根掘りを体験させ、追肥をして球根を大きく育てていることも伝えている。植物は、植えるだけではなく、成長を見守り、育てた後の世話も大切であることを知らせておきたい。

④「ヒヤシンスの水栽培」

私の勤務した幼稚園では、毎年ヒヤシンスやクロッカス、サフランの水栽培を行っていたが、学生はほとんど経験していない。球根の形から知らせていく。当然ヒヤシンスの花も知らないので、写真や絵本を使って見せていく。学生は、ヒヤシンスが水だけで育つことに驚き、ガラスやプラスティックの容器を見ては感動している。栽培容器は、ペットボトルを使っても簡単にできることを知らせていく。容器を黒い画用紙等で覆って光を遮ると根が見事に張ること、その後覆いを外して日の光にあてると、茎が立派に伸び、花が咲くことを知って、自分も保育現場で試したい、との声が多くあった。開花は２月から３月初めなので、実際に見ることができ、学生の関心はなお高まる。咲いた花を切ると、次の花が咲くという不思議さや、花の良い香りも、学生に感動を与えていた。

⑤「季節の散歩」（キャンパス内で）

本学は、福岡市中心部からわずか５キロの距離であるにも関わらず、丘の上の自然あふれる環境にある。野鳥のさえずりが聴こえ、春には桜やハナミズキ、ヤマボウシが咲き誇り、クローバーなどの草摘みを楽しむことができる。秋には木々が紅葉し、樫の木や松、ヒマラヤスギの実を拾うことができる。特にヒマラヤスギの松ぼっくりは、バラの花のように美しい。この自然を活用したいと考え、授業の中で、春、初夏、秋の３回、キャンパス内での自然散策を行った。まず学生を自然に浸らせ、それぞれに発見したことをレポートにして提出させてみた。自然の中で過ごす時間は、学生にとって心を解放する、楽しいひと時になった。この自然に浸る体験は、保育の中でぜひ幼児にさせてほしいと考える。

⑥　木の葉のこすり出し（フロッタージュ）

秋の散策では、学生に、キャンパス内での落ち葉拾いをさせた。押し葉の作り方を知らせ、それを使った、「こすり出し（フロッタージュ）」の体験を取り入れた。学生はたくさんの色で塗り分けたり、木の葉を重ねて塗ってみたり、木の葉で動物などを作ってみたりと、夢中で制作する姿があった。「葉の裏面を使う」という技法を知らず、表面を使ってしまい、葉脈が十分に出なかった学生にも、学びのよい経験となった。

４　終わりに

以上、自然環境を活用して、学生と取り組んだ実践事例を述べてきた。授業の中で、実際に見たり、試したりと実践したことは、学生の心に強く残り、授業の振り返りでは、「就職したら栽培をしてみたい」「幼児への声かけや対応を頑張りたい」などの反応が返ってきた。

また、栽培や木の実を使った制作の指導案作成についても、保育現場で必ず役立つと考えている。学生には、身近な自然の素晴らしさを感じてほしい。植物や生き物に触れることに慣れてほしいし、良い環境を整えて、幼児と一緒に飼育・栽培を楽しむようにもなってほしい。教師の不用意な言動で、幼児の気持ちを軽んじることがあってはならないとも考える。授業の中で繰り返し伝えてきた、すべての生き物に愛情をもつことの大切さは、栽培を通して伝えることができたと考える。今後も、幼児の心に寄り添い、一緒に感動したり、気付いたりできる教師を育てていきたい。そして、幼児の健やかな成長につなげていきたいと思う。

【引用・参考文献】

１）文部科学省　平成29年３月告示『幼稚園教育要領』

【参考資料】

○学生に配布する栽培資料

【飼育・栽培】（福岡地区版）

◎幼児が無理なく育てられるものを挙げてみました。（教師の援助は必要です。）
◎苗はポットから「チョキ」（人差し指・中指）の指で取り出すと痛みません。
◎種の蒔き時・苗の植え時は、※印で知らせています。
◎植えてしばらくの間は、水やりを欠かさないようにします。

❀初夏
○　朝顔（種）　※５月
○　トマト（苗）　※５月
○　きゅうり（苗）　※５月
○　落花生（苗）　※５月
○　すいか（苗）　※５月
○　なすび（苗）　※５月
○　かぼちゃ（種）（料理に使ったかぼちゃの種でも可）　※５月
○　枝豆（種）　※５月
○　さつまいも（芋づる）　※６月10日前後

❀夏
◎　花・野菜・さつま芋畑の水やり（草取りもします。）

❀秋～初冬
○　人参（種）　※９月
○　ラディッシュ（種）　※いつでも可
（二十日大根と言いますが、20日では収穫できません。）
○　ブロッコリー（苗）
※10月末（枝分かれして実るセニョールが良いようです。）
○　チューリップ（球根）※10月末～11月（近年は遅め）
○　パンジー・ビオラ・ノースポール等（苗）　※10月末～11月
○　スナップ（スナック）えんどう・さやえんどう（苗）　※10月
○　ヒヤシンス（水栽培・植木鉢・地植え）　※11月
○　クロッカス・サフラン（水栽培・植木鉢・地植え）　※10月末～11月
○　玉ねぎ（苗）※早生・晩生があり、用途に応じて選定！　※11月

❀冬～春
○　じゃがいも（種芋植え）　※２月…最近は３月も可（農協に確認済）
◎　土つくり・肥料やり・水やり・支柱立て・草取り・花殻摘み・後始末　等が大切です。
◎　もちろん、植物や栽培物への愛情も大切です！（毎日声をかけると、よく育ちます。）

【写真資料】（学園内の自然）

ソメイヨシノの花

ヤマボウシの花

ハナミズキの花

コツブツメクサ

【写真資料】（栽培物の成長）

チューリップの花
（球根植え）

ヒヤシンスの花
（水栽培）

きゅうりの花

きゅうり

トマトの花

トマトときゅうりの収穫

生活体験学習研究　第23号　67－69（2023）

『学級経営の基盤を創る 5つの観点と15の方策』

著　玉井康之　川前あゆみ　棚澤実

この書評は、自身が社会教育実践者であることから、社会教育の視点から、実践と照らし合わせて述べていることをお断りしておく。

序文に関連して－荒れた中学校の体験を踏まえて

「はじめに」４ページに「教師間の模範的な協働性を見せていく」、第Ｖ部　７ページに「５教師の協働的な関係力を見せること」とある。

協働性や協働的な関係力は、確かに学級経営の基盤として重要であり、その効果もよく知るところであるが、学校現場の必要はいかなる仕方が可能であるかを知りたくて試行錯誤に苦しんでいる。確かに、中学生は自分の学校の教職員の協働性や協働的な関係力を、彼らなりの批判的な視点で鋭く見抜いている。希薄な協働性や関係力の弱点を突きさすような切り口を向けてくることもある。筆者の荒れる中学校５年間の体験に基づいて言えば、「模範的」でなくて結構、単なる「協働性」を発揮することさえ実行することは難しかった。「協働的な関係力を見る」ことの少ない学級経営の実態に、向き合い続けた５年間を過ごした。各教室から発する小さな物音にさえ敏感に反応し、直ちに机上の仕事を中断して、物音のした教室に（職員室にいる）全ての教員が走って駆け付ける協働性を何度確認し合ったことであろうか。自分の学級経営に苦しみ続ける学校、その学校に日夜勤務する教職員の共通の願いは、「普通の授業ができる学校にしたい」であった。

10章　生活行動力を高める体験学習づくりの対応に関連して

学級経営の基盤の観点から「生活行動力を高める体験学習づくり」を提起されたことは大いに評価したい。ポイントと対応課題の①から⑦までも共感できる内容ばかりである。

今、学校にできることは何か。

今の学校に何ができるのか、その仕方はどのようなものがあり得るのかを明らかにしなければ体験学習づくりは進まない。学校で今すぐ取り組めることは、学校の内外で子どものくぐってきた体験学習を学級内の話題にすること、その会話を通して体験できなかった子ども達に体験の面白さ、楽しさ、奥行の深さを伝達することである。

飯塚市庄内生活体験学校と静岡県の坂部小学校

福岡県に飯塚市庄内生活体験学校という小学生の通学合宿専用施設がある。通学合宿の原型は幕営の通学キャンプである。施設は1989（平成元）年に開設されたが、庄内小学校一校のために作られた施設で、６泊７日の日程で年間平均20回実施した。自炊生活で、食事は自分たちで作る、風呂は薪を焚いて沸かして入る。専用施設を有し、６泊７日の通学合宿を年間20回も実施する故をもって、巷間通学合宿発祥の地と呼ばれた。庄内町の通学キャンプより半年早く開始した小学校が静岡県にある。1983（昭和58）年２月、４泊５日の通学合宿を開始した坂部小学校である。主催者は坂部小学校 PTA と同校区青年団である。この合宿の企画は学校で、実践は地域で、宿泊は石雲院というお寺でなされた。食事作りは方丈さんに頼んで保護者がこれを手伝うという仕方である。すなわち、食事は作らせないが、お寺が出す質素な食事に満足していただくという我慢が求められる。

学級担任が一人で実行した通学合宿

時代は下がるが、福岡県に学級担任が一人で実行した通学合宿の一つの例がある。その学校から歩いて行ける距離に県立の青少年の小規模宿泊施設があった。学校は小規模の小学校である。新しく担任した学級の実態は、日々の授業に集中するというにはほど遠い実態にあったそうである。そこで学級担任は学級全員の通学合宿を計画した。さすがに校長は教頭に宿泊指導を頼んでくれたが、朝食を作ってくれる人は参加した子ども以外にはいない。とてつもなく早起きの朝食作りから一日が始まる通学合宿だった。通学合宿が終わってみれば、授業に集中するレベルが違っていた。実施前の学級とは別の学級になっていたともいう。この通学合宿で子どもと学級担任の距離は１年かかる関係性を一挙に密着させたといえよう。親の援助を一切なくして生活させて初めて子ども自身の力による生活ができるようになる。その基本は今も昔も変わらない。そのような場面設定を学校に期待されても、それはお門違いというものである。この通学合宿の場合は、この学級担任だからできたことで誰にでもできる実践ではないが、子どもと学級担任の距離を劇的に接近させたという一つの例としてあげることは許されよう。

苦しかったけれども楽しかったといえる体験学習を

ポイント②過去に経験がなければ、現実的な想像力を発揮することはできない、とある。平たく言えば、「子どもはやったことのないことは、できない。」ということである。「できない」子どもが、今現在も飯塚市庄内生活体験学校に、体験学習をしてみたいと年間を通して受け入れ限界に近いほど参加申し込みをしてくる。なぜなのか？それは、「やったことのないことは、できない。」けれども、「繰り返しやれば上手に出来る」ようになるからである。達成感を味わえる場所、それが飯塚市庄内生活体験学校である。子どもは、楽をして面白いといえる合宿だけを期待しているわけではない。苦しかったけれども楽しかったといえる体験学習を期待しているのである。子どもは達成感などという言葉は使わなくても、厳しさの向こうに存在するものがあることぐらいは知っている。

高度経済成長の道を選んだ日本の教育

1955（昭和30）年、日本の第一次産業は44.1％を占めていたものが、2005（平成17）年には5.1％にまで減少した。日本は、「早くて、便利で、簡単な」暮らしをひたすら追い求めて文化生活を手に入れた。両親の多くが仕事に出て、伝統的な生活文化を子どもに伝えるなどは二の次、三の次になったのが今の日本である。人のつながりも地域のつながりも、やせ細って現在に至った。人とのつながり、地域の連帯の大切さを学校の教育目標に掲げること自体は支持され推奨されるが、必要なことは実現の術を用意することである。⑥に子供たちには、具体的な自然体験、社会体験活動の機会を提供する必要がある、とある。自然体験、社会体験活動の機会を誰が提供するのか、その時、学校は何ができるのかが現実の課題である。学校は、今現在、これ以上は抱えきれないというほどの仕事を抱えている。それでも、できることはあるし、やれる方法はある。

修学旅行を成功させた通学合宿

一つの例をあげておこう。かねてから生活体験に深い関心を持っていた教員が６年生の担任として長崎への修学旅行を引率することになった。学級担任Ｓから生活体験学校に、「修学旅行を成功させよう」をテーマに一週間の通学合宿を実施したいという提案がなされた。公立の社会教育施設として生活体験学校は総力をあげて支援することにした。社会教育の側から出した条件は学級担任Ｓが児童と共に合宿しないことだった。ことは、あくまで社会教育事業として行うというのが根本である。勿論、修学旅行にともなう学校として必要な指導は学級担任Ｓが行う。学級担任Ｓからは種々の提案や要請があった。生活体験学校の輪転機を使って児童はバス車内で歌う歌集の印刷製本を夜中まで取り組んだ。担任Ｓの要望を入れて地域に在住する被爆者２名（男女各１名、ナガサキで被爆）に来ていただいて膝突き合わせて被爆体験を話していただいた。筑豊教育事務所の英語指導助手に来ていただいて欧米の子どもの遊びを教えていただいた。全ての講師依頼などは学級担任Ｓの手を通さず生活体験学校が受け持った。学級の全員が同一スケジュールで集団行動をする修学旅行を完遂するための一週間であった。６年生は３

学級の規模であったが、学年全体の集団行動をリードしたのは、学級担任Ｓの学級であった。言うまでもなく、そもそも学級の全員が一人残らず参加する通学合宿を実行する、それ一つを取っても難事中の難事である。この通学合宿は、学級担任Ｓの確固たる信念と行動力がなければ不可能な取り組みであった。

通学合宿直前に転入生が現れた

学級の全員を参加させるという取り組みは学級担任Ｓの苦労だったことは想像に難くない。加えて、直前になって変化球が投げられた。実施前一週間ぐらいに新たな転入生が現れたのである。学級総がかりで転入生の説得が始まった。転入生にしてみれば、通学合宿などという取り組みは、それまで聞いたこともない話である。勿論、保護者への働き掛けも同時に行われた。熱意が伝わった結果、かの新入生も参加してくれることに決まった。通学合宿の最終日、迎えに来られた母親が言われたそうである。「この子が新しい学級、学校に慣れるには一年かかると思っていました。合宿を終えて出てきた子どもの表情を見て涙がこぼれました。転校前の表情と変わらぬどころか、むしろ生き生きしていたのですから。」学級の人間関係作りに対する親子の心配、そして乗り越えられた時の喜び、後で話を聞いた筆者にも忘れることのできない貴重な取り組みである。

締めくくりに、学級担任Ｓの信念と行動力、それを全力で支えた社会教育事業の底力。この二つが結合した修学旅行を紹介して、第10章生活行動力を高める体験学習づくりの書評に替えたい。

［学事出版、2020年、2,420円］

（NPO 法人体験教育研究会ドングリ　正平辰男）

生活体験学習研究　第23号　71－73（2023）

日本生活体験学習学会
事務局報告

2022年度

Ⅰ　理事会会議日程

第１回理事会　2021年10月23日
オンライン会議
第２回理事会　2021年12月12日
オンライン会議
第３回理事会　2022年３月20日
オンライン会議
第４回理事会　2022年５月28日
オンライン会議
第５回理事会　2022年７月24日
オンライン会議
第６回理事会　2022年９月９日
（2023年度第１回理事会合同開催）
熊本県立大学

Ⅱ　会員実数

全69名（2022年 7 月 31日 現在）
個人会員　64名
法人会員　２名
名誉会員　３名

Ⅲ　これまでの活動

○第23回研究大会のオンライン開催
2021年９月５日（日）
於　（配信）西九州大学佐賀キャンパス
○学会誌第22号の発刊
2022年７月30日　発刊
○地方セミナーの開催
2022年度は学会との共催事業（地方セミナー）として以下の団体を選定し、実施した。
◆自然と遊ぼうありんこクラブ（担当会員：原口サトミ）
日時：2022年７月16日（土）
会場：中津プレーパーク／中津市教育福祉センターホール
テーマ：「今こそ自然体験活動・自然遊びを子どもたちに！」
○事務局だよりの発行
2021年10月８日　第35号　発行
2022年１月28日　第36号　発行
○研究会の開催
本年度は、学会プロジェクト研究として昨年度に引き続き「コロナ禍での生活体験学習」をテーマに設定した。

Ⅳ　総会・理事会での決定事項

⑴　第23回総会における決定事項

総会はオンライン形式によって行われた。

事務局より2021年度の学会会務報告ならびに決算報告がなされた。次いで、会計監査の桑原広治会員から監査報告がなされ、了承された。また、2021年度の学会活動報告として、(1) 学会との共催事業（地方セミナー）について、(2) プロジェクト研究について、(3) 学会誌の発刊について、(4) 研究大会の開催について、各担当理事より報告が行われた。

学会長より、日本生活体験学習学会会則第８条に基づき、学会名誉会員について理事会として以下の会員が名誉会員として推薦され、異議なく了承された。学会名誉会員に承認された山崎会員には、学会より名誉会員証を贈呈した。

山﨑　清男　会員

その後、事務局より、2022年度予算について提案され、異議なく承認された。

次に、選挙管理委員会より 2022-2023 年度学会理事選挙結果について報告が行われ、異議なく承認された。その上で、事務局より、2022-2023 年度役員体制について、総会に先立って行われた理事会の決定に基づいて提案が行われ、異議なく承認された。

報告事項では、2022年度学会活動として、(1) 学会との共催事業（地方セミナー）について、(2) プロジェクト研究について、(3) 学会誌の発刊について、各担当理事より報告が行われた。

最後に、事務局より、次回研究大会は、９月に熊本県での開催を予定していることが報告された。プログラム等の詳細は、今後の理事会にて決定の上、会員に周知する。

以上の議題について総会資料を会員に送付し、期日までに異議申し立てはなかったため、提案の通り

承認されたことを理事会にて確認した。

⑵　第１回理事会での決定事項

第１回理事会は、以下の６点が協議ならびに確認された。

①理事会の体制について、各部会長や各理事からの希望の確認などを行ったうえで決定した。

②2022年度学会活動方針、年間スケジュールならびに各部会の本年度の活動方針・計画について確認された。

③学会誌第22号の編集方針について、紀要編集部会から次回理事会において具体的な提案が行われることとなった。

④学会との共催事業（地方セミナー）募集について、社会貢献部会において例年通り実施する方向で検討を行い、次回の理事会で報告が行われることとなった。

⑤プロジェクト研究テーマについて、プロジェクト研究部会から昨年度の取り組みをより焦点化・発展させたいとの提案があり、引き続きプロジェクト研究部会において検討を行うこととなった。

⑥第24回研究大会の候補日程が検討され、会場の熊本県立大学の状況を確認の上、次回理事会で日程が提案されることとなった。

⑶　第２回理事会での決定事項

第２回理事会では、以下の５点が協議ならびに確認された。

①第23回研究大会（佐賀大会）決算報告が行われた。

②学会誌に論文４本、実践ノート１本のエントリーがあり、投稿資格に問題がないことが確認された。また、特集については、プロジェクト研究部会と紀要編集部会に一任され、次回理事会で協議の結果の報告が行われることとなった。

③地方セミナーについては例年通り募集を行い、申請締切日など詳細は社会貢献部会と事務局で協議を行い決定することとなった。

④第24回研究大会が、2022年９月10日（土）に熊本県立大学において対面参集方式で行われることが決定した。

⑤学会としての社会的信頼性を高めるための方策について今後検討を行うこととなった。

⑷　第３回理事会での決定事項

第３回理事会では、以下の６点が協議ならびに確認された。

①退会希望者２名の申出があり、異議なく承認された。

②学会表彰者について、募集期間中に学会員からの推薦がなかったことから今年度は該当なしとすることが了承された。

③学会との共催事業（地方セミナー）について、１件の申し込みがあり、審議の結果、採用として補助額は５万円とすることが決定された。

④学会誌第22号について、査読の進捗状況や構成案について確認が行われた。

⑤第24回研究大会について、自由研究発表の募集締切を2022年５月６日とすることが確認された。また、開催校からスタディーツアー実施の提案があり、次回理事会までに詳細が提案されることとなった。くわえて、大会要旨集録については、対面による開催を予定するため、冊子にて作成することが確認された。

⑥プロジェクト研究ならびにスケジュールについて意見交換が行われ、プロジェクト研究部会より次回理事会においてシンポジウム案が提案されることとなった

⑸　第４回理事会での決定事項

第４回理事会では、以下の６点が協議の上、承認された。

①退会希望者１名の申出があり、異議なく承認された。

②学会との共催事業（地方セミナー）について、進捗状況と広報について確認が行われた。

③第24回研究大会について、大会要項（７月上旬発送）とスタディーツアーの詳細の提案が行われた。また、自由研究発表は、６件の申し込みがあり、全員発表資格に問題がないことが確認され、１分科会で発表を行い司会者は２名とすることとなった。くわえて、シンポジウムについては、テーマ「生活体験学習の再定義～生活

体験学習の変化と可能性～（仮）」として、コーディネーター２名、シンポジスト４名、コメンテーター１名として、それぞれ候補者に打診を行うこととなった。

④学会誌第22号については、査読結果の通知を投稿者に行い、初校の入稿を行ったとの報告があった。また、特集の見出しについてはプロジェクト研究部会と紀要編集部会で検討することが確認された。くわえて、献本先について今後理事会で検討を行うことと１年遅れでの献本で統一することが了承された。

⑤学会名誉会員の推薦について、推薦はなく、今年度は名誉会員の該当者なしとすることが確認された。

⑥学会としての社会的信頼性を高めるための方策について、学会長より日本生活体験学習学会倫理綱領案ならびに策定方針、今後のスケジュールについて提案があり、引き続き検討を行うこととなった。

⑹　第５回理事会での決定事項

第５回理事会では、以下の５点が協議の上、承認された。

①学会との共催事業（地方セミナー）が７月16日に実施され、今後実施状況や会計報告の予定であることが確認された。

②学会誌第22号について、編集の進捗状況、学会誌掲載料の請求などについて確認された。

③第24回研究大会について、準備の進捗や申し込み状況の報告が行われ、熊本県立大学の学生や熊本県内の市町村生涯学習担当部局などへの周知について確認された。また、研究大会シンポジウムについて、テーマ、趣旨、登壇者への依頼の状況などの確認が行われた。くわえて、新型コロナウイルス感染症の状況が悪化していることを踏まえて、研究大会の実施形式やその際の参加費などについては、会長、副会長、事務局長の３役に一任し、８月28日までに決定することが承認された。

④総会議案ならびに予算案について確認が行われ、次回研究大会開催県については大分県で調整を進めることとなった。

⑤学会としての社会的信頼性を高めるための方策について、学会長より前回理事会での議論からの修正点などについて説明があり、議論が行われ、今回の意見も踏まえて再度検討を行い、直近の総会で会員の意見を募り、次年度の総会で正式に承認を得る方向で議論を進めていくことが確認された。

⑺　第６回理事会での決定事項

第６回理事会では、2022年度決算及び2023年度予算について協議されるとともに、総会議案についての確認を行い、協議の結果、了承された。

日本生活体験学習学会年報・学会誌編集規定

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
2015（平成27）年２月１日　一部改正
2016（平成28）年９月10日　一部改正

第１条　日本生活体験学習学会は、年報と学会誌を発行する。

第２条　年報には、生活体験学習に関する多様な実践研究と理論研究等を掲載する。その目的は生活体験学習実践・研究の拡大・深化に資するものとし、広く会員外にも頒布する。また学会誌は会員の研究活動および学会ならびに本学会の動向等に関する原稿を掲載し、会員に配布する。

第３条　年報・学会誌に関する原稿は次の内容とする。

⑴　自由投稿実践研究論文
⑵　自由投稿理論研究論文
⑶　依頼実践研究論文
⑷　依頼理論研究論文
⑸　研究ノート、書評、図書紹介、資料紹介
⑹　その他、生活体験学習に関する国内外の動向についてのニュース
⑺　学会の会務報告

第４条　学会誌に投稿する論文の内、自由投稿実践研究論文ならびに自由投稿理論研究論文は、著者全員が当該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名程度の委員によって構成され、委員長、副委員長各１名を置く。委員長、副委員長の選考は委員の互選によって行う。

第８条　第３条の⑴⑵の原稿の掲載にあたっては、年報・学会誌編集委員会が審査にあたる。その際、編集委員会はそれぞれの原稿について査読者を２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。なお、査読について評価が分かれた場合は、編集委員会の責任でその採否を決定する。尚、⑶⑷⑸の掲載については、編集委員会が依頼する。

第９条　年報・学会誌の編集は、学会理事会責任の下で年報・学会誌編集委員会の審議を経て決定する。ただし原稿掲載の公平を期するため、審査は無記名の原稿で行う。

第10条　投稿論文のうち、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う。

２．期限までに掲載料の納入が確認されない場合は、掲載の意思がないものとみなし、年報・学会誌編集委員会の判断により、原稿の掲載を取りやめることができる。

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。

●執筆要項

『生活体験学習研究』年報・学会誌に投稿する論文は、次の要項に従うものとする。

１．執筆者は、日本生活体験学習学会の会員または依頼されたものであること。

２．論文原稿は横書きとし、次の点を厳守すること。

⑴　本文、図、表、注、引用文献を含めて400字詰め原稿用紙40枚以内とする。ワープロ使用の場合は、A4版（40字×30行）とする。

⑵　図・表は本誌にあわせて字数に換算する。また、注、引用文献は、１字１マス（欧文は２字１マス）とする。

⑶　図、表は論文原稿末尾に貼付し、本文中には挿入すべき箇所を指定する。

⑷　「拙書」「拙稿」など投稿者名が判明するような表現は避ける（投稿原稿はレフリー制としているため）。

３．論文は未発表のもので、かつ内容がオリジナルなものであること。ただし、口頭発表及びその配布資料はこの限りではない。

４．注（引用文献を含む）は文中の該当箇所に、⑴⑵…と表記し、論文原稿末尾にまとめて記載すること。または本文中に表示する。

５．引用文献の提示方法は、原則として次の形式に従うこと。

⑴　本文中では、次のように表示する。

「しかし、有田（2000）も強調しているように…」

「…という調査結果もある（Chiba, M. 1999, Honda 1990a）。」

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

⑵　同一著書の同一年の文献については（Honda 1990a, 1990b）のようにa、b、c…を付ける。

⑶　引用文献は、邦文・欧文を含めて、最後に列挙する。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．投稿原稿の締め切り日は１月31日とする。

なお、投稿スケジュールの変更等に伴い締め切り日の変更がある場合については、事前に事務局より会員に通知する。

７．投稿論文の送付物は以下の通りとする。

本文中では、次のように表示する。

⑴　投稿論文正本（論文題目、名前、所属機関名、連絡先［郵便番号を含む］を記載する）１部

⑵　投稿論文コピー（名前、所属機関名、連絡先を記載しない）３部

⑶　要旨１部

編集規定第３条の⑴⑵の原稿については、日本語と英文で論文題目、執筆者名、所属機関名を記載した200words 程度の英文要旨または400字程度の日本文要旨をつける。

⑷　要旨（400～600字以内、名前、所属機関名、連絡先を記載しない）３部

⑸　上記の⑴～⑷を保存した記録用メディア（CD、USB メモリ等）１部

なお、送付物に不備のある場合は受理しない。

但し、依頼論文は上記の⑴⑶⑸を各１部送付する。

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（研究室）　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，㈳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

紀要編集部会員名　伊　東　俊　昭（佐伯市立明治小学校）
末　嵜　雅　美（西南女学院大学短期大学部）
宮　嶋　晴　子（九州女子短期大学）○
山　下　智　也（北九州市立大学）
※○は部会長

生活体験学習研究　第23号

2023（令和５）年７月31日印刷　2023（令和５）年７月31日発行

発行者　日本生活体験学習学会
〒870-1192　大分県大分市大字旦野原700
大分大学教育学部永田研究室内
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

特集論文

特集　生活体験学習の再定義 ～生活体験の変化と生活体験学習の可能性～
アフターコロナの生活課題・学習課題と生活体験学習の可能性
— 非認知能力の育成に向けて — …… 玉井康之・川前あゆみ ／ 1

コロナ禍における被災地支援事業に関する一考察
— 被災地児童の体験活動を保障するために — …… 林　信行 ／ 9

障害児における体験格差と保護者支援に関する研究 …… 川邊浩史 ／ 17

生活体験学習の再定義に向けて
— 生活体験の変化と生活体験学習の可能性 — …… 恒吉紀寿 ／ 25

学術論文

飯塚市庄内生活体験学校における保育者を対象とした生活体験プログラム
— 保育者体験講座の実践分析を中心に — …… 正平辰男・原　和也・桑原広治・末嵜雅美・宮嶋晴子 ／ 29

フレーベル『母の歌と愛撫の歌』における食
— 手と労働の視点から — …… 石村華代 ／ 39

ある小学校における農業体験活動と総合的な学習の時間の取組について
— 大分県佐伯市立明治小学校の取組を通じて — …… 伊東俊昭 ／ 47

実践ノート

環境を通しての豊かな保育を目指して
— 短期大学での授業実践から — …… 川﨑徳子 ／ 61

図書紹介

『学級経営の基盤を創る５つの観点と15の方策』著　玉井康之　川前あゆみ　楜澤実 …… 正平辰男 ／ 67

事務局報告 …… ／ 71

Contents

Feature Articles

Post-Corona Life and Learning Issues and the Potential of Life Experience Learning:
Toward the Development of Non-Cognitive Abilities …… Tamai Yasuyuki・Kawamae Ayumi ／ 1

A Study of a Support Project in Disaster-Afflicted Areas During the COVID-19 Epidemic
— Ensuring Experiential Activities for Children in Disaster-Affected Areas — …… Hayashi Nobuyuki ／ 9

A Study of Experience Disparities in Disabled Children and Support for Their Guardians …… Kawabe Hirofumi ／ 17

Study on Redefining Life Needs Experience Learning
— Revising Concepts in Response to Changes in Life Experience — …… Tsuneyoshi Norihisa ／ 25

Articles

Life Needs Experience Program for Nursery and Kindergarten Teachers
— Focusing on practical analysis of nursery and kindergarten teachers —
…… Masahira Tatsuo・Hara Kazuya・Kuwahara Hiroharu・Suezaki Masami・Miyajima Haruko ／ 29

Eating in Fröbel's *Mother Play and Nursery Songs*
— From the Perspective of Hands and Labor — …… Ishimura Kayo ／ 39

Hands-on Agricultural Learning and Comprehensive Learning at an Elementary School.
— A Case Stusy of Meiji Elementary School in Saiki City, Oita Prefecture. — …… Ito Toshiaki ／ 47

Short Report of Practice …… Kawasaki Tokuko ／ 61

Book Review …… ／ 67

Association Announcements …… ／ 71