

子どもの育ちの過程を通じた保育における生活体験の意義に関する考察：如水保育園における卒園10年後の子どもの記述を手がかりに

永田，誠
大分大学

時田，純子
社会福祉法人如水保育園

<https://doi.org/10.15017/1933255>

出版情報：生活体験学習研究. 16, pp.13-23, 2016-07-30. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

子どもの育ちの過程を通した保育における生活体験の 意義に関する考察

— 如水保育園における卒園10年後の子どもの記述を手がかりに —

永田 誠* 時田 純子**

A Study on Growth in early childhood and relation of Life-Needs Experience

— The child's description after ten years graduation in "Josui Nursery School" —

Nagata Makoto* Tokita Junko**

要旨 本研究は、如水保育園における卒園文集を手がかりに、生活体験が子どもの育ちにどのような教育的意義を有するかについて考察するものである。本稿では、卒園後10年が経過した子どもの記述から、保育園での生活体験が彼らにどのように記憶・定着・再構成しているかに着目する。

研究の方法としては、如水保育園において卒園文集に掲載される卒園後10年を経過した子どもが保育園・保育者に宛てた感想である「10年前の卒園生のメッセージ—如水保育園時代の思い出&メッセージ」をもとに、幼児期の子どもに対する生活体験の意義についての読み取りを試みた。

本研究の成果として、①子どもは環境や体験自体が有する魅力に加え、体験を取り巻く外在的な要因の介在によって想起した自己の感情と併存して記憶する、②生活体験は、幼児の主体性に基づいた無意図的な体験を前提とするものの、生活の積み重ねによる日常性を基盤として、子どもの自身の主体性と他者の教育的意図の相反した性質が共存して構成された教育的営為として理解できる、③体験当時は成功だけでなく失敗や挫折といった感情・経験を併せ持つものの、年月を経て記憶は自己の中で再構成され意味づけが変容するの3点が提起された。

キーワード 生活体験 保育 体験の意義 時間的連続性 質的研究

1. 研究の目的と方法

本研究は、如水保育園における卒園文集を手がかりに、生活体験が子どもの育ちにどのような教育的意義を有するかについて考察するものである。本稿では、卒園後10年が経過した子どもの記述から、保育園での生活体験が彼らにどのように記憶・定着・再構成しているかに着目する。

研究の方法としては、如水保育園において卒園文

集に掲載される卒園後10年を経過した子どもが保育園・保育者に宛てた感想である「10年前の卒園生のメッセージ—如水保育園時代の思い出&メッセージ」(以下、「10年前の卒園生のメッセージ」と略す)をもとに、幼児期の子どもに対する生活体験の意義についての読み取りを試みた。

次節に詳述するが、これまでの生活体験学習研究を概観すると、子どもの育ちの過程における教育的

*大分大学

**社会福祉法人如水保育園

連絡先：大分大学教育学部 〒870-1192 大分県大分市旦野原700 TEL・FAX 097-554-7559 (研究室) E-mail: m-nagata@oita-u.ac.jp

連絡先：如水保育園 〒871-0003 中津市大字是則1246-2 TEL・FAX 0979-32-4148 E-mail: josui@oboe.ocn.ne.jp

意義に関する実証的な研究は稀有であり¹⁾、特に、就学前の幼児を対象とした先行研究においては、その成果が十分に検証されているとは言い難い。しかし、それらの蓄積の中では、研究的にも実践的にも、生活体験は子どもの育ちの過程において、個別的な体験にとどまらず、多様な体験の集積の意味について、学校段階によらない時間的連続性の中で捉える必要性が明らかとなっている。

したがって、本研究では、10年後の卒園児の〈語り〉から、幼児期から児童期の子どもの育ちの過程を通した生活体験の意義を連続的に捉えることにより、生活体験が量的要因だけでなく、体験の過程における人との関わり、困難や予期せぬ出来事との対峙といった社会的・文化的な文脈における質的な変性を経た子ども自身の意味づけについて確認する。つまり、彼らの生活体験を介した〈物語〉が育ちの過程の中でどのように記憶・定着・再構成されているかを読み説くことで、生活体験を個別に捉えるのではなく、体験の集積による子どもの変容を連続的・縦断的視点で捉えようとするものである。

具体的には、本稿では共同研究者でもある時田純子如水保育園園長の協力のもと分析の素材となる卒園文集を収集し、掲載が開始された2004年度から2014年度までに「10年前の卒園生のメッセージ」を寄せた卒園児98名を分析の対象とした²⁾。それらの卒園児の記述をもとに、10年という時間的経過の中で、保育園における生活体験がどのように記憶・定着・再構成されているかを明らかにすることを試みた。具体的には、それらの記述から生活体験に関する内容を探索的に分類・整理を行うことで、「10年前の卒園生のメッセージ」における生活体験の全体的傾向を把握した。その上で、分類ごとに特徴的な記述を抽出し、より詳細な考察を行った。

分析の素材である「10年前の卒園生のメッセージ」は、研究のために収集された情報ではないため、個別的な記述内容自体の持つ意味やつながりを丁寧に読み説くことが求められるとともに、彼ら自身が経験した保育との関連性も踏まえる必要があるとの判断から、質的調査法をもとに考察を行った³⁾。また、対象となる98名の子どもの記述には2004年度から2014年度までの11年間の時間的差異があり、その間の保育内容の改善や社会状況の変化が一定の影響

を与えていることも推察されるが、今回は、幼児期の生活体験が10年間の時間的経過の中で子どもの認識等にどのように変容を及ぼしたかに焦点化したことから、時間的差異については分析視点から除外した。

なお、本稿で分析資料として取り上げた卒業文集には、担任保育者による卒園児の園生活の様子やエピソードの記述や保護者からも保育園と家庭における子どもの育ちや親の思いが記された「年長児の紹介」や同法人が運営する放課後児童クラブである「なずな」の卒園児の感想も掲載されている。したがって、今後は「10年前の卒園生のメッセージ」と併せた3種の資料から保育に埋め込まれた生活体験が、園時(6歳)―学童(12歳)―10年後(16歳)といった節目ごとに、子ども自身もしくは保護者や保育者によって記された記述を段階的に読み取ることで、時間的経過や自己と他者との視点の違いによる差異についても考察する予定である。

2. 生活体験学習研究における幼児教育・保育・子育て

生活体験学習研究における幼児期の子どもならびに親への着目は、学会発足当初からなされてきた。『生活体験学習研究』の掲載論文を概観すると、幼児教育・保育もしくは子育て支援を取り上げた論文は、①子育て中の親や子育て支援者を主たる対象に子育て中の親の実態と子育て支援の実践の事例分析⁴⁾と、②乳幼児やその親を主たる対象とした幼稚園・保育所における生活体験を導入した保育実践の事例分析⁵⁾の2つに大別できよう。両者の主たる研究対象や研究フィールドは異なるが、両者の論考は、実践者自身による実践の総括として事例分析を試みた論考が少なくないことが確認でき、乳幼児や子育て中の親、そして子育て支援者の専門性に関する先行研究は、実践を基盤とした考察を主たる研究方法として試みられている⁶⁾。

生活体験学習研究の理論的到達点と課題を総括した上野らは、幼児教育・保育もしくは子育て支援に関する生活体験学習研究の位置づけについて、「そもそも子育て支援における生活体験の意義とは何であるのか、あるいは親の意識変容や親子が集まる場の意味そのものが、どう生活体験学習と関連付くの

か、明確になされないまま研究が進められてきている」と指摘し、「今後は、生活体験と子どもの発達、生活体験と幼児教育、子育て支援という関連性を問い、家庭教育や子育て支援、幼児教育、保育の中での生活体験の位置づけを検証し、明確化していく」ことの必要性を提起している⁷⁾。

これらの先行研究からは、幼児教育・保育における生活体験の位置づけの検討といった原理的課題を問う基礎的研究がないままに現在に至るとともに、蓄積された実践自体をつなげ理論化しようとする志向性の弱さが課題として看取できる。その背景には、これまでの生活体験学習に関する議論として、①生活体験学習の実践自体が、児童期以上の子どもを対象としていたため、幼児期の発達特性と生活体験の関連についての議論が乏しかったこと、②生活が親の生活リズムや生活習慣に影響を受けることから、幼児の生活自体が未確立な状態であると捉えられてきたこと、③幼児期と児童期の子どもの育ちと学びを連続的に捉える生活体験の視点が弱かったことの3点が要因として指摘できよう。生活体験の特質に鑑みるならば、学習者の行動変容等の短期的な教育的成果を求めたものでは、幼児教育・保育が蓄積してきた教育の本質はもちろん体験自体の持つ教育的可能性を喪失させる危険性を有していることは否めない。生活体験は、子どもの日常性における体験を基盤としつつも、子ども自身の日常生活から失われつつあるものを意図的に子どもに体験機会を提供する営みという矛盾を内包した概念として維持されており⁸⁾、この点については依然として未整理なままとなっている。

敢えて、生活体験を矛盾を内包するものと理解するならば、そこには子どもの日常からは失われつつある体験を把握する「診察」を行い、一方で、今後の彼らの成長発達に必要な体験とは何かを設定する「処方箋」という両者の行為を行う〈他者〉の存在が不可欠となる⁹⁾。換言するならば、子どもの生活と体験の理解と編成を、現代における生活体験学習の支援者は無意図的・意図的に関わらず行ってきたのである。子どもの生活と体験の理解と編成は、支援者の経験に基づく予測や教育観、子ども像といった個人的主観性を排除することができないことは否めない。また、それは他者自身の実践経験を介して

把握してきた子どもの生活現実をもとにした日常性や地域性・文化性、そして支援者をはじめとする周囲の大人自体の生活経験等が複合的に介在するからこそ、生活体験における研究と実践の多様性を生み出してきた。ゆえに、生活体験学習研究は実践事例を基盤とした理論構築と実践への還元という双方向性が常に担保される研究領域としても理解されよう。

3. 如水保育園における「10年前の卒園生のメッセージ」にみる保育と生活体験

(1) 如水保育園の保育理念と概要

如水保育園は、慈光保育園を前身として1961年に開設された私立の認可保育所である。(表1) 如水保育園の保育目標は、①健康な子どもを育てよう(生活リズム・身の整理)、②豊かな子どもを育てよう(ことばの表現・描画・自然体験)、③やる気十分な子どもを育てよう(生きる力・生活技術)、④思いやりのある子どもを育てよう(自信・友情)の4点を掲げ、安定した生活を提供するとともに、子ども自身の生活リズムや基本的な生活習慣の確立、豊かな生活体験・自然体験とそれを通じた生きる力や自尊心を育むことを目指した保育を展開している。

具体的な保育内容としては、「さくらさくらんぼ保

表1 如水保育園の概要¹⁰⁾

名称	社会福祉法人 如水保育園
開所	1954(昭和29)年4月 慈光保育園設立 1961(昭和36)年6月 財団法人如水保育園開設
面積	3,874㎡(延床面積811.57㎡)
定員	90名(産休明けから就学前まで)
開館時間	7:00~19:00
保育方針	野菜たっぷりの給食と手作りおやつを食べ、毎日のリズム遊びで体づくりをし、しなやかな心と体を育てたい。 毎水曜日を“畑の日”とし一年を通して土・水・自然に触れた生活体験を大事にしたい。
特別保育実施事業	<ul style="list-style-type: none"> ■障害児保育事業・障害児保育促進対策事業 ■保育所退所児童との交流事業 ■地域の為の保護者への育児講座事業 ■延長保育 ■エコ保育所指定事業 ■地域子育て支援センター事業

育」を基礎に据えつつ、生活体験活動を組み込んだ内容を構成し、デイリープログラムとして朝・夕のロールマットやリズム運動、雑巾がけや読み聞かせを行う。毎週水曜日には「畑の日」として園庭内の畑にて作業活動を行っており、年間を通じて子どもが土や野菜、そしてさまざまな生き物とふれ合う機会となるとともに、収穫した野菜を手作りおやつにして食べる食育としての役割も有している。

また、体験を重視した保育を可能とする園環境も整備されており、2004年に新築された園舎は木材が使用され温かみのある生活空間をつくり出すとともに、長い廊下は、子どもが雑巾で拭く際にかかなりの体力と運動能力を要する長さとなっている。(写真1) 園庭には、複数の野菜が年間を通じて栽培されている畑(写真2)や焚火ができるかまど、子どもが休憩やおやつ食べるための木製のテーブルや椅子(写真3)も配置されている。また、大人でも見上げるほどの高さの築山は、子どもにとっては自分自身の体力と勇気が試されるお気に入りの遊び場である。(写真4)

如水保育園の保育は、1984年頃から①リズム運動など朝の運動、②雑巾がけ、畑仕事、配膳などの勤労体験、③描画による表現体験、④お泊まり保育や

他園との交流保育による共同生活体験などの体験活動を保育に組み込まれた保育が展開されてきた¹¹⁾。これらの体験活動の中で特徴的な活動が、②雑巾がけ、畑仕事、配膳などの勤労体験であろう。勤労体験は保育に組み込まれることで、子ども自身が日常的に自然とふれ合う体験を保障すると同時に、食事や清掃といった生活の基盤づくりの体験として位置付けられている。こうした生活体験を重視した保育活動について、時田は「日常的に、連続的に季節とともに体験する生活がある¹²⁾」と自園の保育を表現し、生活を基盤とした保育の具体化として生活体験学習を導入・実施していることを示唆している。

それは法人全体にも共通しており、地域子育て支援センター事業や保護者への育児講座事業を展開する「子育て支援センターなずな」や小学生を対象とした「如水保育園なずな児童クラブ」等も運営しており、地域子育て支援の拠点的役割も担い、生活体験を重視した保育活動を基盤に乳幼児期から児童期までを通じて「子どもをまん中にして、園と親、親同士が共に支え合う場」をつくり上げることが構想・具現化されている。

写真1 長い廊下と雑巾がけ



写真2 園庭の畑での野菜づくり



写真3 園庭の机と椅子



写真4 園庭の築山

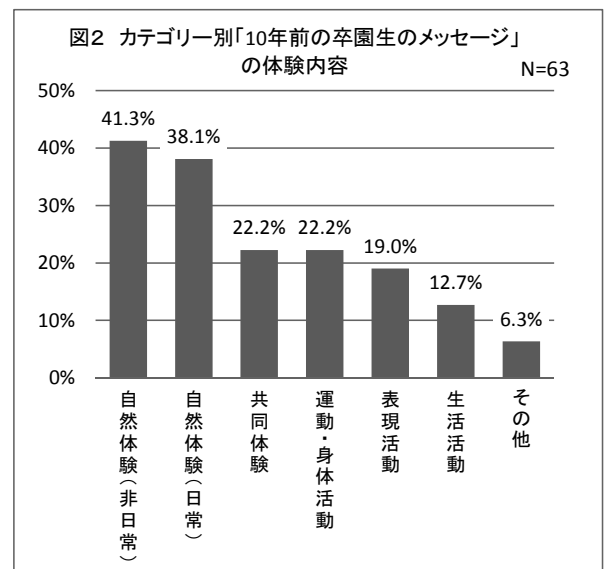
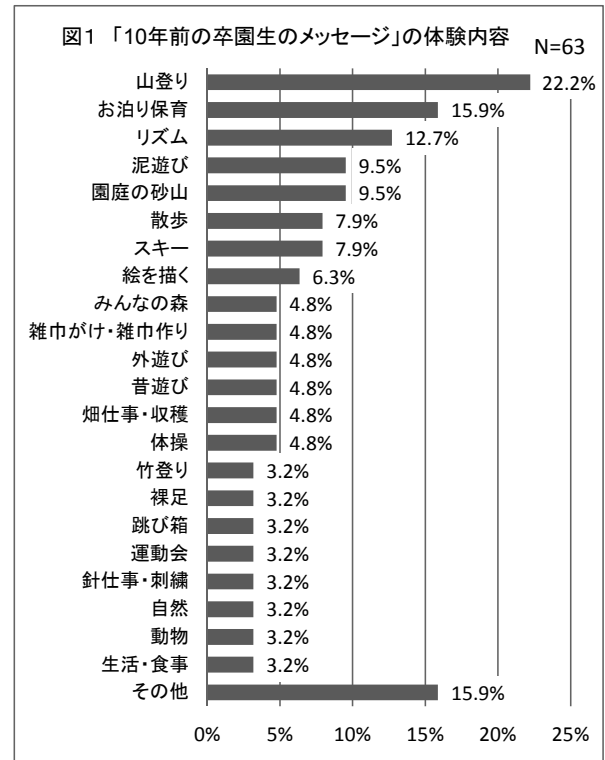


(2) 「10年前の卒園生のメッセージ」の体験内容

如水保育園での「10年前の卒園生のメッセージ」は、園にて実施していた「10年後の卒園式」に際して、10年前に卒園した子どもから送られたメッセージを卒園文集に掲載したものである。「10年後の卒園式」は、卒園から10年が経過した卒園児が、直接、園を訪問して、在園時に自らが描いた絵を受け取るという園行事である。この取り組みには、卒園時（6歳）—学童（12歳）—10年後（16歳）と子どもにとって変化の大きな10年間で、5年程度の節目ごとに保育園を訪れ、多忙な学校生活の中で忘れがちな経験や思いを振り返る契機として欲しいという意図が込められている。また、「10年後の卒園式」は、子どもと親にとっての最後の園行事となることから、保育園からの子どもと親の巣立ちの通過儀礼とする意味も含まれている。「10年前の卒園生のメッセージ」の記述には、「如水保育園時代の思い出&メッセージ」という副題からも分かるように、卒園児の近況だけでなく、在園時の印象深い体験が自らの抱く思いとともに記されている。

「10年前の卒園生のメッセージ」を寄せた98名の内、如水保育園において体験した具体的な体験内容を記述していた卒園児は63名であった。この63名の記述からは合計102個の体験内容が確認できた。それらを体験内容別に整理・集計すると、記述された体験として多かったものは、「山登り」（22.2%）、「お泊り保育」（15.9%）、「リズム」（12.7%）、「泥遊び」（9.5%）、「園庭の砂山」（9.5%）と続くことが確認できた。（図1）これを見ると、10年前の経験にもかかわらず、「山登り」、「スキー」、「お泊り保育」、「運動会」といった主たる行事だけでなく、「泥遊び・泥団子」や「保育園の砂山」、「散歩」、「畑仕事」といった日常の保育での自然体験や「雑巾がけ・雑巾作り」、「針仕事・刺繍」等の生活活動の内容も含まれており、山、泥、砂といった子どもにとって比較的身近な自然環境や生活行動が多く記述されていることが見て取れる。

さらに図1を関連があると思われる体験内容ごとに整理し、集計したものが図2である。具体的な項目としては、「自然体験（非日常）」、「自然体験（日常）」、「共同体験」、「表現活動」「運動・身体活動」「生活活動」「その他」の7項目に分類・集計した。



カテゴリー別の記述数を比較しても、日常的な自然体験（38.1%）が、非日常的な自然体験（41.3%）とほぼ同程度となっている。（図2）

これらの結果からは、「山登り」、「お泊り保育」といった非日常的な体験とともに、「リズム」、「泥遊び」「園庭の砂山」、「散歩」といった日常の保育において体験した内容も多く挙げられている。生活体験に関する論考においても度々指摘されるように、体験後の子どもの感想では、普段、接する機会が少ない体験が強く印象付けられる傾向から考えると、日

常的な自然体験（38.1%）や生活活動（12.7%）が一定数を占めていることは、園における保育活動の特徴であることを象徴するとともに、繰り返し体験することによって子どもに強く印象付けられていると理解できる。

(3) 「10年前の卒園生のメッセージ」の記述内容に見る生活体験

本節では、「10年前の卒園生のメッセージ」の記述内容から、幼児期の生活体験が、卒園後10年が経過した子どもにどのように記憶・定着・再構成しているかを、1) 生活体験の過程における環境の関わり、2) 生活体験における主体性と保育者の援助、3) 生活体験の集積と意味づけの変容の3点から考察する¹³⁾。

1) 生活体験の過程における環境の関わり — 日常的・非日常的な自然体験の記述から —

日常的・非日常的な自然体験に関する記述からは、体験自体の持つ魅力や要素はもちろんであるが、体験の過程における環境との関わりについての記述が多く散見された。

○A児（女児）：2008年度掲載

何日も続けて登ったり、お母さんの協力を得てお弁当を運んでもらったり。途中にあった小さな小川でカニ取りをしたり、水遊びをしたことをよく覚えています。

A児の記述を見ると、登った山自体や登山ではなく、その過程で「お母さんの協力を得てお弁当を運んでもらった」こと、途中の小川での「カニ取り」や「水遊び」を挙げていることが見て取れる。A児は山を登るという行為や山という環境に対する印象よりも、母親らの支援を受けたことや、単調かつ見通しがつかない山を登るという活動の中で、偶然にカニを発見した喜び、水遊びで感じた心地よさが強く印象に残ったのであろう。

○B児（女児）：2014年度掲載

山登りが嫌いで、一番最後だったけど、みんなが最後まで応援してくれて頑張れたことが思い出です。

○C児（女児）：2006年度掲載

山登りの時、ちっちゃかったので、木につかまったり、お尻を押してもらって大変だった。

同様に、B児、C児も山を登るという行為の辛さを記述している。しかし、これらの記述の中には、山を登る辛さだけにとどまらず、乗り越える原動力となった「応援して」くれた、「お尻を押して」くれた友だちの存在も共通して述べられている。これらの記述からは、子ども自身にとっては、必ずしも体験自体や自然環境が持つ魅力だけでなく、体験の過程における周囲の人や偶発的な出来事が加味され、子どもに印象付けられるということが読み取れる。

これは非日常的な自然体験だけでなく、日常的な自然体験に関する記述においても同様の傾向が示されている。

○D児（女児）：2014年度掲載

お泊り会の時、みんなで見た朝日が綺麗だったのを覚えています。

D児は、お泊り保育の思い出として「みんなで見た朝日」を挙げている。彼女には朝日を友だちや保育者等と一緒に見ている光景が記憶されており、朝日自体がもつ魅力と、友だち等と一緒に見るという場の状況が一体となって体験として構成されていることが読み取れる。

○E児（女児）：2013年度掲載

杵築でのみかん狩りが記憶に残っています。甘い匂いでいっぱいのみかん畑でわくわくしながら、たくさんのみかんをとれて幸せでした。

E児は「甘い匂いでいっぱいのみかん畑でわくわくしながら、たくさんのみかんをとれて幸せでした」と述べ、普段、接することの多いみかんという身近な果物でありながらも、「甘い匂い」が体験の具体的かつ鮮明な記憶として印象付けられている。

また、他児の記述にも、冬の寒い中に外で遊んだこと等の記述も散見されており、保育園において中心的に取り組みされる外遊びや自然とふれ合いを、子ども自身が五感を通して感じ取ることによって記憶されていることが推察される。つまり、日常的・非日常的な自然体験においては、子どもは環境や体験自体が有

する魅力に加え、過程における人との関わりや出来事によって生じた感動や喜び、苦しさ、乗り越えた達成感と支えてくれた人に対する感謝等の自己の感情と併存して体験を強く記憶するとともに、自己の感情を想起する要素としても残存していることが示唆されよう。

2) 生活体験における主体性と保育者の援助 — 共同体験と生活行動に関する記述から —

「10年前の卒園生のメッセージ」における日常的な体験内容の記述について、特に共同体験と生活行動に関する4つの記述を取り上げる。

○F児（女児）：2010年度掲載

一番楽しかったのは、保育園でのお泊りです。他にもたくさん思い出はありますが、みんなでご飯を食べたり、寝たのはとても楽しかったです。

F児は、「みんなでご飯を食べたり、寝た」ことを、お泊り保育における思い出として挙げている。生活を共にする体験は、通学合宿や自然体験活動における子どもの感想文でも同様の傾向が見取れるが、行為自体は「ご飯を食べる、寝る」という日常と変わらない生活であったとしても友だちと集団で生活する体験は、子どもにとっては大きな喜びを感じられる体験となっている。

○G児（男児）：2012年度掲載

保育園の思い出は、年長時の合宿です。あまりお泊りが好きではなかったからです。でも今、色々なことに頑張れるのは、この保育園での合宿や活動があったからだと思います。

その上で、G児の記述に示されるように、友だちや保育者等との共同体験は、子どもにとっては決して享乐的な記憶だけでなく、時には苦しさや我慢なども併存する体験であることが読み取れる。そうした苦しさなどは、年月を経ることによって、自身の中での感情や意味が再構成されていく。G児は、10年前の保育園での思い出として、当時は「好きではなかった」お泊り保育を敢えて挙げ、記述している。この経験は、在園当時の彼にとっては苦しい思い出であっただろうが、10年を経て振り返ると、「今、

色々なことに頑張れるのは、この保育園での合宿や活動があったから」と自らの体験の記憶を肯定的に再構成するとともに体験自体のもつ意義を自ら見出している。

また、如水保育園ではさまざまな物を作る体験が保育に組み込まれており、それらに類する体験を生活行動として分類した。

○H児（女児）：2011年度掲載

クリスマスツリー用の飾りのブーツ作りや提灯作り、数珠玉のアクセサリ作りなど、物作りをしたことが楽しかったです。保育園時代にそういう経験をたくさんしたので、今でも手作りをすることが大好きです。

保育園での生活に密着している生活行動に関する体験では、H児は、ブーツ作りや提灯作り、数珠玉のアクセサリ作りなどの物作りを思い出として挙げている。加えて、「経験をたくさんしたので、今でも手作りをすることが大好きです」と述べ、園での経験が、今の自分とつながっていることを自認している。このH児の記述からは、制作の過程を繰り返し体験することによって、完成した時の達成感や満足感等が積み重なり、10年後の記憶を形成しているのであろう。加えて、保育園時代の体験の集積により、その後の生活においても物を作るという行為や「大好き」という思いが継続していることが読み取れる。

○I児（女児）：2008年度掲載

雑巾を作る時に、できあがるのは早かったけど、縫い目が雑だったことをよく注意されていたこともよい思い出です。

また、I児は雑巾を縫ったことを「10年前の卒園生のメッセージ」として記述している。現代の家庭生活の中で雑巾は、もはや身近なものとは言い難いが、如水保育園では、毎日、給食後に園の廊下等を雑巾掛けすることが日課であり、日常的に使用する物として位置付いている。

I児が記述した雑巾を縫う体験は、小学校進学を控えた年長児が、袋や縄など身の回りの必要な物を自分で作るという課題において取り組まれる体験の一つである。この体験は、生活の中の労働としての

位置づけとともに、重なった布を雑巾に仕上げる中で、手先の器用さや集中力、粘り強さが問われ、子どもの発達状況を自他が確認する意味合いも有する。そうした雑巾を縫うという課題においては、時には縫い目の幅が均一ではなく、早く終わらせることに力点を置くがあまり雑な作業となる子どもも見られ、その際は、再度、縫い直すことを保育者から求められる。

園生活における作業・労働に関する体験を、I児は取返して「10年前の卒園生のメッセージ」に取り上げ、さらに雑巾ができてあがった喜びではなく、保育者から注意された作業過程を記述している。当時のI児にとっては、雑巾を縫う体験の中で保育者から丁寧さを指摘され、やり直すことは嫌な思い出として残っていたはずである。しかし、10年の年月を経て、自分のものを自分で作るという労働の役割を担う体験が、彼女の中で保育園の思い出とともに体験の意味自体が再構成されたのであろう。

H児・I児の記述からは、物作りなどの生活行動が、一過性の体験ではなく、日常的な生活における体験の集積として、10年という年月を経てもなお記憶として定着していることが確認できる事例である。この事例からは単に同一の作業を繰り返すという体験ではなく、保育の理念・目標に基づき、年齢ごとの発達状況に合わせたねらいの設定と環境構成の工夫、そして適時性に応じた保育者の援助による主体的な体験が生活行動の定着の基盤として存在していたことは看過できない。換言するならば、体験が印象付けられていく過程は、主体者と体験で完結するのではなく、行為者の主体性と埋め込まれた他者の教育的意図の双方が潜在しているのである。これらの事例から保育における生活体験の位置づけを考察すると、生活の積み重ねによる日常性を基盤として、子どもの自身の主体性と他者の教育的意図の相反した性質が共存して構成された教育的営為として理解することができる。

3) 生活体験の集積と意味づけの変容 — 表現活動と運動・身体活動に関する記述から —

如水保育園においては、子どもは登園後、毎朝、マット運動などで体を動かすことによって身体の柔軟性や活動性を高める活動が設定されている。マッ

ト運動やスキップ等を音楽に合わせて行うリズム活動が、子どもの発達状況に合わせた課題のもと編成されている。加えて、運動会や卒園式などの園行事においては、竹登りや側転、跳び箱といった身体活動やリズム運動等を披露することで、保育園における生活と成長の成果を発表するとともに子ども自身の自立に向けた課題とすることなどが年間を通じて保育課程に組み込まれている。如水保育園の子どもにとってリズム活動やマット運動等の身体活動は、園生活における日常のかつ継続的な体験として位置付くものである。

○J児（女児）：2006年度掲載

保育園で体験したことは今でもよく覚えています。リズムとかでよく体を動かしていたので、運動神経もよくなったのかなと思います。やることすべてに無我夢中になっていて、思い出すと笑えることばかりです。一言でいうとホント楽しかったです。

表現活動ならびに運動・身体活動に関する「10年前の卒園生のメッセージ」の記述を見ると、J児は「リズムとかでよく体を動かしていた」と振り返るとともに、彼女自身は表現活動ならびに運動・身体活動によって「運動神経もよくなった」のではないかと、保育園での経験が現在に活かされていると推察している。また、保育園での体験は「すべてに無我夢中」、「笑える」、「ホント楽しかった」であったと感想を記し、体を動かす体験に没頭した楽しい記憶が、10年後を経過しても想起されるほどの体験となっている。

○K児（男児）：2014年度掲載

運動会でうまくできなかった竹登りが、卒園式で登りきれたことがうれしかったです。

○L児（女児）：2012年度掲載

跳び箱と竹登りができなくて、泣きながら頑張っていました。諦めなければ、ちゃんとできるようになるんだと学べたと思います。

また、K児は「竹登り」を、L児は「跳び箱と竹登り」という運動・身体活動を思い出として挙げています。その活動の過程では、K児は「運動会でうま

くできなかった」経験、L児は「できなくて、泣きながら頑張って」いたという失敗や挫折、悔しさなどを経験している。しかし、その後、そうした失敗を重ねつつも練習することでK児・L児ともに卒園時までには「できるようになる」(L児)経験に至っている。その時の思いは10年を経過してもなお強く残り、「卒園式で登りきれたことがうれしかった」(K児)と述べている。このK児とL児の記述からは、運動・身体活動に対する肯定的な印象の後景に、できなかった悔しさを経て獲得した達成感が読み取れる。二人の記述からは、課題ができないという失敗や挫折の経験があったからこそ、より一層達成感が強く印象付けられ、10年後も記憶として残ったのであろう。

表現活動ならびに運動・身体活動に関する記述からは、体を動かす体験によって身体的・運動能力の向上だけでなく、失敗や挫折、できない悔しさを耐える体験、課題に粘り強く取り組む体験、そして、努力を積み重ねることによって目標を達成することができた成功体験が埋めこまれていたことが読み取れる。これらの体験の集積は、運動・身体活動における能力・技能の向上にとどまらず、耐性や継続する力、課題に粘り強く取り組む力といった人間としての汎用的な能力の向上にも活かされる体験であったと捉えられる。つまり、生活体験は、体験当時は成功だけでなく失敗や挫折といった感情・経験を併せ持つものの、年月を経て記憶は自己の中で再構成され意味づけが変容するものであると理解できよう。

4. 幼児期の子どもにおける生活体験の意義

本稿では、如水保育園における卒園文集に掲載された「10年前の卒園生のメッセージ」を手がかりに、卒園後10年を経過した子どもの記述から、保育における生活体験が彼らにどのように記憶・定着・再構成されているかに着目することで、生活体験が子どもの育ちにどのような教育的意義を有するかについて考察した。

本研究の成果として、①子どもは環境や体験自体が有する魅力に加え、体験を取り巻く外在的な要因の介在によって想起した自己の感情と併存して記憶する、②生活体験は、幼児の主体性に基づいた無意

図的な体験を前提とするものの、生活の積み重ねによる日常性を基盤として、子どもの自身の主体性と他者の教育的意図の相反した性質が共存して構成された教育的営為として理解できる、③体験当時は成功だけでなく失敗や挫折といった感情・経験を併せ持つものの、年月を経て記憶は自己の中で再構成され意味づけが変容するの3点が挙げられよう。

まず1点目については、生活体験の記憶・定着・再構成の要因として、体験自体の魅力や非日常性によって子どもに強く印象付けられることはもちろんであるが、「10年前の卒園生のメッセージ」の記述に見られたように、体験自体の有する内在的要因にとどまらず、人や自然といった体験者の周囲の環境との相互の関わりや関係性、体験の過程において生じた感情やエピソードといった外在的要因が関係することが確認された。つまり、生活体験のもつ教育的要素が子どもに与える影響は、個々の体験の量や非日常性のみによって規定されるものではなく、体験の過程全体が複合的に関連し合い形成されていくことが明らかとなった。

2点目としては、生活体験自体が子どもの主体的且つ無意図的な体験であるとともに他者の教育的意図の介在という相反した性質を内包すること、そして、その教育的意図は、他者の対象理解をもとにした「望ましい」体験の構成によって規定されていることが確認できた。10年という時間的経過を経ても子ども自身の感情・記憶を想起させる印象付けられた体験は、子どもによって体験をどのように意味付けるかという内実は個別的ではあるものの、その契機となる体験自体は保育者の教育的意図によって意図的に構成される側面を有するとともに、子どもの成長発達において有益であろうと予測する他者の価値が介在している。

こうした点を踏まえ、3点目としての体験当時は成功だけでなく失敗や挫折といった感情・経験を併せ持つものの、年月を経て記憶は自己の中で再構成され意味づけが変容するものであるということが明らかになった点は、併せて教育・保育の場における生活体験学習の過程分析の必要性を研究的な課題として提起するものである。生活体験を通じた経験が、その後子ども自身の成長発達にどのような影響を与えるか、生活体験と子どもの意味づけがいか

なる接点において結合するかを問うことが求められる。

本研究から得られた3点の知見は、「子どもの日常生活を基盤とした体験」としての前提に立って議論がなされてきた生活体験自体の概念規定の捉え直しを求める論点として捉えられる。今回、取り上げた事例に即して言及するならば、生活体験学習の意味や位置づけが量的要因によって規定されると仮定するならば、デイリープログラムとして位置付けられる朝のマット運動やリズム運動、午後からの雑巾がけといった内容が自然体験より記述される結果とならなければならないが、子どもの記述はその通りとはなっていない。今回の報告事例から見ると、ここには体験の量という要素だけでなく、子ども自身の感動や達成感、それをもたらす過程に関わる友だちや保育者、周囲の環境状況が相互に関連しつつ、生活体験が子どもの記憶・印象に埋め込まれ、10年後もなお鮮明に刻み込まれているのである。この点は、生活体験学習の教育的成果と要因を探る過程において、量的必要性和ともに体験の質や環境との関係性といった外在的要因を捉える視点の必要性を示唆するだけにとどまらず、生活体験学習の底流である「生活そのものが教育する」という庄内生活体験学校の通学合宿実践によって提起された生活体験学習の理念に関する議論、そして広くは教育学における、生活そのものが人間形成機能をもち、教育活動を通じた学習内容と学習者の内面とを結合させていくことの重要性を提起する「生活と教育」や「体験の無有用性¹⁴⁾」をめぐる議論に通じる論点でもあろう¹⁵⁾。

最後に、本研究は簡易的な記述の分析ではあるものの、幼児の育ちの連続性における生活体験の教育的意義を考察する上での研究方法を新たに提起したものとも位置づけられる。本稿では「10年前の卒園生のメッセージ」を素材として生活体験における意義を考察したが、その記述は対象者の主観的なものであることは否めない。ゆえに、生活体験の教育的意義について提起するには、その知見を裏付ける客観的資料ならびに精緻な縦断的視点における分析が求められよう。

本研究はJSPS科研費(基盤研究C)「子どもと

親の学びを生み出す発達資産としての生活体験を育む「地域家庭教育支援」(課題番号:15K04309)の助成を受けたものである。

注

- 1) 子どもの発達を見据えた生活体験の教育的意義について実証的に考察した調査研究としては、平成13~15年度日本学術振興会研究費補助金(基盤研究B(1))研究代表者:南里悦史(課題番号13410084)『子どもの心と体の主体的発達を促進する生活体験学習プログラム開発に関する研究』が総合的な研究として位置付く。他には、庄内小・中学校の子どもを対象に学力や生活意欲と通学合宿の相関について考察した庄内町研究(詳細は正平辰男・永田誠・相戸晴子共著『子どもの育ちと生活体験の輝き—これまでの通学合宿これからの通学合宿—』あいり出版、2010年を参照)の他、子どもの生活スキルと体験活動の関連について考察した国立青少年教育振興機構『子供の生活力に関する実態調査』報告書』2015年などがある。
- 2) この中には、当日、私用や部活動、距離的な要因等によって参加できなかったが、参加確認の返信用はがきに近況等を記述して返送されたものや保護者の代筆によって書かれたものも含まれる。
- 3) 保育における質的調査法ならびに記述に関する研究方法については、秋田喜代美・藤江康彦編『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書出版、2007年や鯨岡峻『子どもの心の育ちをエピソードで描く—自己肯定感を育てる保育のために—』ミネルヴァ書房、2013年や鯨岡峻『エピソード記述を読む』東京大学出版会、2012年を参照した。
- 4) 具体的には、筑豊子育てネットワークの活動等を事例とした相戸(2001、2006)や「ひだまりサロン」等を事例とした高山(2002、2004)、宗像市子育て支援センターにおける子育て講座を事例に考察した桑野(2004、2005)らに見る地域子育て支援活動などの論考が挙げられる。
- 5) 具体的な先行研究としては、時田(2001)や小方(2012)、爪田(2003、2005)、石坂(2009)らにおける乳幼児を対象とした保育所等における生活体験活動に関する論考が挙げられる。
- 6) 乳幼児とその親を対象とした生活体験に関する研究としては、2001年~2003年に幼児期の体力づくりの実態把握に着手され、幼児の低体温が生活リズムと関連することが報告書にまとめられるとともに、イタリアにおけるモンテッソーリ教育の視察・報告がなされるなど、実践分析の論考とは異なる枠組みが提起されるが、その後、共同研究者からの発展的・継続的な論考は確認できず、幼児の生活体験に関する研究の大きな進展に結実しているとは言い難い。詳細については、平成13~15年度日本学術振興会研究費補助金(基盤研究B(1))研究代表者:南里悦史(課題番号13410084)平成15年度研究成果報告書『子どもの心と体の主体的発達を促進する生活体験学習プログラム開発に関する研究』を参照。
- 7) 上野景三・永田誠・大村綾「生活体験学習研究の理論的

- 到達点を探る」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第13号、2013年、p17
- 8) 石村秀登・石村華代「学童保育における生活体験 — 計画性と評価をめぐって —」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第15号、2015年、p57-p65
- 9) 生活体験における診察と処方箋の必要性に関する議論は、上野景三・九野坂明彦「生活体験学習の実践と理論の統合にむけて」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第4号、2004年、p1-p17に詳しい。ここでは、庄内生活体験学校で長年、通学合宿に携わる正平辰男氏からの「子どもたちに提供されている体験学習プログラムは、薬で言えば試供品である」と2002年の実践交流会の指摘を受け、20年にわたる庄内町生活体験学校の実践分析を通して、子どもの生活全体を体験の「収奪」と「過剰供給」の二面から子どもの「生きる力」の未成熟さを「生活習慣病」と捉え、そうした現状に対する生活体験学習実践の意義と課題を「診察」（検証＝実態把握）をもとにした「処方」（実践＝体験プログラムの提供）の確立という一体性と実践と研究の協同の必要性に言及した。
- 10) 詳細については要覧や如水保育園 HP (<http://josui-hoikuen.net>) (2015年8月20日閲覧) を参照。
- 11) 時田純子「心と体のたくましい子を育む生活体験学習の取り組み — 大分県中津市如水保育園の実践 —」『日本生活体験学習学会誌』創刊号、2001年、p59
- 12) 時田純子「体験活動は人づくりの“人づくり”の原点だ！ — 子どもの『生きる力』習得を支援するホンモノの体験活動を考える —」日本生活体験学習学会地方セミナー報告資料、佐賀県立生涯学習センターアバンセ、2014年12月2日
- 13) 本稿においては、環境は、その存在自体がもつ教育的要素はもちろんであるが、複合的に子どもの育ちや体験の過程に関わることによる影響も少なくないため、単に自然環境のみを指すものではなく、人的環境・物的環境を含めた子どもの遊び（体験）に関わるものとして定義した。
- 14) 体験の持つ教育的価値については、矢野智司「『経験』と『体験』の教育人間学的考察 — 純粹贈与としてのボランティア活動 —」市村尚久ほか編著『経験の意味世界をひらく — 教育にとっての経験とは何か —』東信堂、2003年などを参照のこと。
- 15) 生活体験学習における「生活と教育」との関連については、上野景三・永田誠・大村綾「生活体験学習研究の理論的到達点を探る」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第13号、2013年、p1-p17を参照のこと。