

あるフリースクールにおける農的活動について

Agricultural Activities in a Free School

寺口 由岐子*

Yukiko TERAGUCHI

小林 久夫**

Hisao KOBAYASHI

石田 康幸***

Yasuyuki ISHIDA

1. はじめに

最近、NPOなど、学校文化を超えた領域に、現代社会の求める学びの一つがあると注目されている。学校外の場合や学齢期を超えた時期に学びを求める生涯学習、ニューカマーやジェンダー、ノーマライゼーションなどに見られる多文化共生、持続可能な開発のための学習など、学校文化を超えた学びは近年益々盛んになっている。そこで、今般、生涯学習の一助となることを目指すとともに、現代社会の求める学びを追求する観点から、単なる知識伝授に終わらない学校文化を超えた存在ともいえるフリースクールの一つである彩星学舎を対象として、その「農」に関わる活動に焦点を当てて調査、検討した。その結果、若干の知見が得られたので、その概要を報告する。

なお、ここでは日常的な講座の一つである「農作」、並びに季節に応じた農業体験の場である「古民家合宿」等、彩星学舎で展開される「農」に関わる活動の一切を「農的活動」と称し、栽培・収穫に関する作業や土壌や肥料、栽培作物の種類などに加え、それらに関わる人や場、時間等の全てを含むこととした。

2. 彩星学舎の概要

フリースクール彩星学舎はさいたま市浦和区大東2-12-33にあり、JR京浜東北線の北浦和駅東口から約2kmの距離に位置する。その成立は1999年4月で、ある補習塾が母体になって発足した。設立の趣旨では「子どもたちの健全な発達と自立を実現するために、市民の協働によって『学びのコミュニティ』の場を創造することを目的として、設立した。」と述べている。現況は不登校児・生徒が通うフリースクールで、通信制高校に在籍する生徒や中学校に籍を置く生徒を中心に約30名が在籍する。

彩星学舎は、対人関係に課題を抱える生徒が増え¹⁾いく中で、座学による学習だけでは対応し切れないとの考えのもとに誕生した。生徒、保護者、スタッフのほか、「アシスタント・スタッフ（以下、アシスタント）」と呼ばれるボランティアが中心になって彩星学舎を形作っている¹⁾。合言葉は「甦れ！わたしの自信」で、実践を通じた自信回復を目指している。

生徒には、ADHD（注意欠陥多動性障害）やアスペルガー症候群などの軽度発達障害、先天・後天性の肢体・知的障害をもつ者や、そのほか後天的な環境が要因して人と接することに困難を

* 埼玉大学教育学部

** 特定非営利活動法人彩星学舎

*** 埼玉大学教育学部技術教育講座

感じる者など、心身の要因ゆえに、いわゆる「健常者」と同等の活動が苦手な者、とりわけ他者と接することに対する自信を失った者が多い。普通に学校に通う児童・生徒と決定的に違うところは、集団で何かを作り上げたり、関わったりした経験が極度に少ないことである。そのため、他者とのつながり方やつながりを維持していく力が不安定な傾向が認められる。そこで、彩星学舎では、レイブとウェンガーの正統的周辺参加（レイブ・ウェンガー、1993）というスタイルを導入して、種々の活動への参加形態を柔軟かつ広範囲として、生徒やアシスタントの様々な形でのかかわりを積極的に認める方針を採用した²⁾。

3. 彩星学舎における学び

彩星学舎における学習形態は、発足当初から体験学習がメインスタイルであり、その内容として、「演劇の講座」をはじめ、「農作体験」「朗読の講座」なども考えられていた。「演劇の講座」担当のスタッフは、当初、生徒の対人関係に関するスキルアップをねらって活動した。しかし、そうした実践のなかで思いがけない課題に直面したのである。

すなわち、人と人とのつながりの中から対人関係のスキル向上を目指して導入された『演劇の講座』であったが、かえって閉鎖的で固定的な人間関係を招く結果となってしまった。演劇に関わるワークショップは、数人のグループ形成と、それに加われない生徒たちという、新たな固定関係を生み出したのである（小林、2006）。

こういった状況は「演劇の講座」だけでなく、彩星学舎全体に広まっていった。このようなことから、体験学習の行き詰まりを感じたスタッフは、苦悩の中で様々な打開策を考え、実行した。例えば、新しい風を入れるために積極的にボランティアの受け入れを図ったが、生徒間の閉鎖的関係の解決には至らなかった。

その後も引き続き、開かれた関わり方や多様な参加形態の可能性を模索していく中で、以前触れたことのある、レイブとウェンガーの「正統的周辺参加」という理論モデルを想起するに至った。レイブとウェンガーの著書「状況に埋め込まれた学習」には、次のような件があった。

「正統的に周動的なやり方で参加できるということは、新参者が円熟した実践の場に広くアクセスできることを意味している。それと同時に、生産面での周辺性は、仕事に対する時間、労力、および責任について十全的参加者に対するよりも低いレベルの要求を課している。新参者の作業は、連なった仕事の真ん中あたりであるよりも、仕事のプロセスが枝分かれした末端に位置づくものである場合が多い（レイブ・ウェンガー、1993）。」

特に「新参者の活動全体に対する責任が軽い」という箇所に注目し、そのスタッフは正統的周辺参加の意義を見だし、採用するに至った。何らかの所属集団で特定のモノゴトを成し遂げようとする場合、参加者すべてが特定のモノゴトに長けているわけではなく、個人の事情によって参加形態も異なってくる。責任を背負う中心的人物のほかにも、そうではない周動的なかかわりをする人物も存在する。そういった十全的に参加し得ない人を低く評価したり、軽く扱ったり、差別したりする価値判断による否定的行動を回避する理論が、そこに認められたのである。その結果、彩星学舎では多様なかかわりを受け入れ、多様なかかわりを容認していく理論として、「正

統的周辺参加」を取り入れていったのである。

なお、基本としている学びのスタイルは、テーマ型体験的総合学習とチームティーチングである。テーマ型体験的総合学習とは、「テーマ学習」と「体験学習」を融合させたものである。また、彩星学舎におけるチームティーチングには、スタッフに加え、アシスタントも積極的に参加している。

学びの内容は、日々の通常講座と春夏秋冬の各期に設けられた基幹イベントであるが、各講座は年間テーマと何らかのつながりがある。日常講座には、「農作」「調理」「大工」「国語表現」「演劇」「教科」などがあり、これらは選択性となっている。基幹イベントには「古民家合宿」や「バザー」「卒業イベント」「タイ研修旅行」などがある²⁾。

4. 彩星学舎における農的活動の実際

(1) 「農作」について

通常講座である「農作」は、彩星学舎に程近い畑で平日午前中に実施されている³⁾。収穫された旬の作物は調理に使われ、お昼の食卓に並び、自ら食べている。彩星学舎では、生産・加工・消費の一連の流れを体験して初めて「全体を見通す力」という、社会生活を送る上で必要な力が身につくと考えており、「農作」は生産部分に位置づけられている。

「農作」は彩星学舎の発足当初から実施されており、彩星学舎から徒歩一分程度の位置の農家から借りた畑で栽培活動を行ってきた。当初は、体験型総合学習の一環として、畑で作業することが主目的で、作物の出来不出来や収穫物の使い道はあまり考えられていなかった。収穫された作物は、生徒やスタッフ、アシスタントなどに配り、各自が持ち帰るようになっていた。

しかし、そうしたなかで、自分達で育て収穫した作物を自分達の手で調理し、自分達で食べるように徐々に変化していった。それは生産・加工・消費という一連のプロセスを通して初めて体験は一巡すると考えたことによる。現在でもこのプロセスは続いており、平日に彩星学舎で収穫物を消費する他、収穫物をキャンプ先である山梨県の古民家にまで運び、調理して食べている。

また、「農作」においても、彩星学舎を貫く「正統的周辺参加」は見られる。「農作」を選択した生徒たち全てが一様な作業をするのではなく、その日その時間の心身の調子に合わせたポジションで参加する。土を耕し、播種やかん水をする者、活動の様子をデジカメで撮影するもの、雑草を取る者、畑の脇で眺める者、その場に居合わせた全ての者が、活動内容は多用だが一様に「参加」している、とみなされている。

「農作」の主たる目的は、昼食を作る講座「調理」で使われる作物を育てることであるが、ただ食べるための作物を育てるだけではなく、体験学習の役割も含まれている。すなわち、「体育」のない彩星学舎では、それに代わって、平日の作業は、主に「農作」になり、体を使って屋外で作業体験をすることで、気分転換や体力づくりにもなっているのである。

参加については、生徒たちが、午前中の「農作」「調理」「大工」「教科」のいずれかの講座を自らの意思で選択し、参加する形をとっている。また、不定期ではあるが、生徒やスタッフのほかにも、アシスタントの参加も認められる。

(2) 古民家合宿について

「古民家合宿」は、山梨県北杜市白州町上教来石にある江戸時代に建てられた古民家での長期合宿である。2005年度からはじまり、2006年度は春、夏、秋の3回実施された。いずれも「農にまつわる」活動を行うことがコンセプトとして掲げられ、稲の栽培、収穫活動が中心となった。春は5月26日～30日、夏は7月21日～8月11日、秋は10月6日～10日に行われた。

生徒の参加形態は多様で、田植え、草取り、稲刈りなどを実際にする生徒だけではなく、それを見学している生徒、居合わせた生徒もすべて田植えに参加したとみなされる⁴⁾。また、合宿後、各自がそれぞれの立場で行なった田植え、草刈り、稲刈り体験を含めた古民家での生活をベースに、「国語表現」講座において自分達の体験したことを振り返り、作文の形で表現することを重視している。

古民家合宿でのメインイベントは田植え、草刈り、稲刈りなどの稲作体験であった。しかし、作文のテーマ選択の内容を見ると、生徒の中に占める稲作体験そのものの割合は小さく、むしろ「古民家における生活体験」の影響が大きかったようである。そこには、生徒と人や牛、自然などとの新たなつながりのエピソードのほか、個人スペースの少ない密な環境下ゆえの様々なできごとなども含まれていた。

作文のなかで一貫して注目されているのは、〈わたし〉と〈わたし〉に比較的強く関わった人間である。春の古民家合宿後、唯一「田植え」をテーマに書いた生徒も、インターンシップで来た大学生のエピソードを中心に書いており、生徒のなかに占める「稲作」の位置づけは、「稲作体験がメインである」というこちら側の意図と大きくずれているものであった。

このように、作文の記述内容から見ると、生徒たちは、必ずしも「農にまつわる体験」を主体的に意識しながら古民家合宿に参加しているのではないものと推察される。合宿後の作文で、生徒は、自分の経た体験を個人的に振り返るが、この作文の記述から、生徒は稲作体験そのものの影響よりも、これに関わる周囲の人や自然、文化などの新たな環境との出会いによって一層大きな影響を受けたことが読み取れる。

なお、作文の際、印象に残った場面を中心にブレインストーミングが行なわれ、それを文字で表現し、出来上がった作文をアシスタントなどに向かって声に出して表現していく作業過程を重視している。この作業を念入りに行なうことで、聞き手の側は、それに対して何らかのコメントを返し、双方向性のあるコミュニケーションを図ることができる。このことは、生徒にとっては自己の振り返りに加えて、自己を他者に開いていくという面で大きな効果をもたらすものと思われる。

5. 「農的活動」の可能性

(1) 「農作」の可能性 — 晴耕雨読の居場所 —

晴れた日は畑で農作業をおこない、雨の日は彩星学舎の中で好きな本を読んだり、イベントに必要なものを作ったりするのが、「農作」の基本スタイルである。「農作」担当のスタッフは、「晴耕雨読」の精神で講座を担当しているという。午前中の選択講座で「農作」を希望する生徒が、鍬、鎌、木酢液や牛糞入の肥料、移植ごて、水の入ったペットボトルなどを畑まで運び、10時から12時までの約2時間、休憩を入れながら農作業をする(図1、図2)。



図1. 「農作」で休憩する生徒



図2. 様々な人がクロスする「農作」

目的は、自分達で食べるための食材を育てることであり、作業内容は、その日その時の心身の調子や参加者に合わせて、担当スタッフが生徒と相談しながら決めていく。

(2) 「農作」に関する意識調査

2006年6月21日に、「農作」を経験したことのある生徒10人を対象に、「農作」に関する意識調査を行った。調査方法は質問紙法で、選択および記述式の「問い」をそれぞれ1項目ずつ設け、問1は、『「農作」についてどう思いますか?』を「おもしろい、ふつう、つまらない」から択一させ、問2は、『「農作」が、「調理」「大工」「教科」の講座とくらべて、「よいと思うところ」や「いやだと思うところ」を書いてください。』との設問に対して記述で回答させた。

その結果、問1への回答は、「おもしろい」が20%、「ふつう」が60%、「つまらない」が20%であった(図3)。

また、問2では、「よいと思うところ」は、「野菜が育つところ、虫がいっぱいいて触れるからよいと思う、畑・田んぼのべんきょうになるからよいと思う、水くれをするのがいいです」などの、「いやだと思うところ」は、「かたづけをするのが大変です、日やけするのがいやです、虫がいるからいやです、服がよごれるからいや」などの記述が、それぞれ認められた。

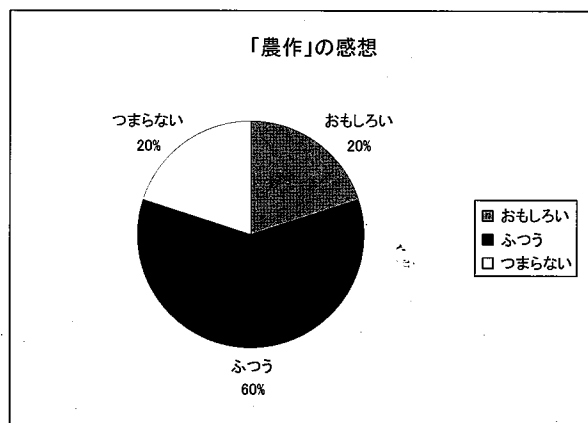


図3. 「農作」の感想

問1では、大半の生徒が「農作」について「ふつう」あるいは「おもしろい」と答えており、否定的な回答は20%と比較的少なかった。このことから、「農作」は生徒に概ね受け入れられているものと思われる。なお、問1で「農作」を肯定的に捉えた生徒には、問2の回答で、自分たち

が食べるものを自分たちで作ることを極めて好意的に記述しているものが多く認められた。

一方、問2において、畑や田んぼの空間やそこに住まう生物を好意的に捉えている生徒が比較的多かった反面、これらを「いやだと思うところ」に記述した生徒も認められた。後者は、心身の都合により、紫外線に弱くかつアレルギーを持つとともに、虫に恐怖心を感じ、かたづけの作業の負担等へのマイナスのイメージを持つために、「農作」を否定的に捉えたものと推察される。

以上のように、「農作」を否定的に捉えている生徒は相対的に少なく、特に「農作」を常に選択している生徒には肯定的な意見が多く認められた。それは主に、野菜の育つ様子や虫などの生き物が観察できること、消費するものを自らの手で生産できること、農作業自体に満足感を見出していること等々、「農作」の講座でしか体験できない事柄によるものと思われる。

また、質問紙への回答・記述に加え、生徒が「農作」の中で、各種作業を継続的に行う過程で、草刈り鎌などの農具の使い方の習得、成長途中の野菜の名前がわかるようになったこと、木酢液を水で薄めて作物にかける作業がスムーズになったこと等々が観察された。そして、「農作」に必要な技術の上達は、生徒にとって「農作」に関する自信を高める契機となったようである。「農作」は天候に左右される一方、比較的自由度が高く、農作業を継続的に行うことによって、時間はかかるが徐々に「できること」が増えて行き、そのことが、生徒一人ひとりの「静かな自信」に結実して行くようであった。これらのことは、「農作」の大きな教育力の一面を示しているものと思われる。

(3) 「古民家合宿」の可能性 — 未知のくわし>との出会い —

古民家合宿では、「農にまつわる生活を送る」ことがコンセプトとして掲げられている。しかし、2006年度は稲作が中心となったものの、生徒をはじめとする参加者には、農作業よりもむしろ、食事の支度やかまどの番、集団で生活すること等の方が、より影響を与えたようであった(図4、図5)。

生活拠点を埼玉から山梨にまるごとシフトさせ、家族以外の人たちと生活を作っていく体験は、参加者にとっては稀有なものであり、環境が変わることに伴って、生活リズムや仕事をこなすこと、集団で暮らすことへの適応力が求められる。24時間集団のなかにいる古民家合宿では、通常講座の「農作」に比べて個人が担う役割が大きく、負荷が大きい反面、終了後の達成感もより大きい傾向が認められる。それは、春、夏、秋のそれぞれの古民家合宿が終了するごとに表現される生徒たちの作文からも読み取れる。



図4. 稲刈りの風景



図5. はざかけの風景

「私が体調をくずしてしまった時、Aさんは、「すごくあついなあー。」と心配してくれた。やさしい声をかけてくれた。夏合宿も終わりちかく、「Bちゃん帰っちゃうの？」とAさんは私に聞いてきた。Aさんは、ちょっと泣きそうなかんじに見えた。そのことばをきくと私も少し泣きそうになった。「来年も来てくれる？」ときくので私は「また来るよ」と答えた。

最終日ご近所まわりの時、Aさんは帰ってしまった。ちょっとさびしかった。ちゃんとお礼をしないままお別れになってしまった。Aさんと話している時は、私は元気になれた気がした（彩星学舎、2006）。」

この生徒は、〈わたし〉と、Aさんという古民家にかかわる人とのエピソードを中心に書いている。夏合宿のメインは草刈りであったが、それよりも〈わたし〉の生活に中心的にかかわってくれた人との出来事に重きを置いていることが読み取れる。〈わたし〉が体調を崩していたときに、親身になって心配してくれたAさんと出会えたことの喜びと、別れるときの寂しさが、文面から読み取れ、それはとりもなおさず、この生徒〈Bちゃん〉が、〈Aさん〉という他者と、血の通ったつながりが築けたことを意味している。

「小林さんは常々言っていた。「去年秋のキャンプで刈り取ったイネ、このままにしてよいのであろうか」と。そこで脱穀と精米をすることになった。…（中略）…脱穀したもみを軽トラック（Cさんが東京から運んできてくれた）に積み込んで、Dさんの運転でJAに向かった。…（中略）…ともあれイネからお米へ、変わっていくところを見られて良かったと思う。また、それからしばらく、ご飯にはこの日精米したお米を使用することになった。とてもおいしかった。Cさん、Dさん、その他白州の皆さん、どうもありがとうございました（彩星学舎、2006）。」

この生徒は、脱穀と精米という、農作業を背景に作文を書いているが、やはり、〈わたし〉に深くかかわった人との出来事を中心に書いている。それは、〈わたし〉が普段とは異なる環境下で、普段とは異なる人・出来事に出会い、何らかの物語を紡いだ軌跡でもある。

古民家合宿では、いつもと異なる場所、リズム、メンバーのいる環境が、未知なる自分を発見するきっかけとなった。特に、他者と出会い、ともに生活を送るなかで起こった出来事が当事者に与える影響は大きく、〈わたし〉と他者とのつながりを中心として物語は進んでいった。

「新古民家キャンプでは、かまどの担当でした。1日目は、バスの中で寝たので、夜の米炊きは、かんたんに行きました。みんなに美味しいと言われたので、うれしかったです。2日目からは、1日3回も米を炊かなければなりませんでした。すこしつかれたけれど、美味しく炊けたのでよかったです。…（中略）…Eさんが、「米が美味しいぞ」と、言ってくれたので、うれしかったです。あと、途中から、FさんとGさんが米炊きを手伝ってくれました。3人で、音楽の話ができてよかったです。…（中略）…最後に、お米を美味しく炊くためのコツを書きます。まず最初は、強火で20分から30分間炊きます。泡が出てきたら、火を止めます。最後に、15分ぐらい、蒸らします。そしてあたたかいうちに食べます。あとは、企業秘密です（彩星学舎、2006）。」

かまどで米を炊く役割を担ったこの生徒は、米炊きを通して、FさんやGさんという他者とかわった。自ら炊いたごはんをFさんという他者に食べてもらい、ほめられ、認められることで、米炊きという役割を担う自分自身への自信を深めている様子が作文からうかがえる。最後には、よりおいしく米を炊くためのコツも発見し、「米炊きといたら私だ」という自負心さえ感じさせる。集団の中である役割を担うことで、むき出しの自分ではなく、必要とされる役割を担った自分が位置づけられた。役割を担う<わたし>は、役割を通して、その役割に関する作業自体と他者とかわり他者を見つめる視点、そして、役割にプロ意識を持つ、合宿前には見られなかった<わたし>を獲得していった。

以上のことから、古民家合宿では、新たなつながりを紡ぎ、生活に必要な役割を個々人が担うなかで、集団のなかの<わたし>が再創造され、ときにゆるやかに、ときに劇的に<わたし>が内破され、<わたし>をみつめる他者のまなざしも移ろっていったといえるだろう。

つまり、古民家合宿の可能性とは、そうした逃げ出すことのできない他者との暮らしのなかに生まれる、未知なる<わたし>との出会いなのである。

(4) 「古民家合宿」における「稲・コメ」の意識調査

古民家合宿での「農的活動」において、稲作体験が生徒の意識に与える影響について、古民家合宿に参加した生徒のうち15人を対象として、稲作体験前の2006年5月9～10日と、体験後の同年6月21日に同様な設問で、質問紙法によるアンケートを実施した。

設問は、「稲という言葉聞いてあなたは、どのような言葉やことがらを思いつきますか」で、「答えは、言葉や文章どちらでもかまいません」を付記し、自由な回答を求めた。

その結果、稲作体験前には、「ピラフが好きです、おいしいからです、日本人の主食、ごはん、稲、」などの記述が、体験後には「山梨の田んぼに行って苗をうえました。場所が広がったので苗をうえたりするのが大変でした。稲はあたたかい色だと思う」などの記述が認められた。なお、記述のスタイルは、体験前には、言葉（単語）が6名、文章（文）が10名、体験後はそれぞれ、4人と7人であった。

体験前に比べ体験後には、回答表現のスタイルには大きな変化はなかったものの、内容面では、具体的なエピソードの記述が増加するとともに、一つの文章（文）の長さが、相対的に長くなったことが認められた。

このことから、暮らしを作ることに加え、「田んぼ体験」そのものも、生徒の稲に対する概念をより具体的で豊かなものにするを通じて、生徒の意識と文章の内容に影響を与えたものと推察される。

(5) テーマ型体験の総合学習としての効果 — <食>の2006年 —

彩星学舎では、<衣・食・住>の一つを年間テーマとして、各活動との連動を図っており、2006年度のテーマは<食>であった。「農作」で栽培、収穫したジャガイモやカボチャ等の野菜を古民家で調理して食し、また、古民家合宿中に栽培・収穫した稲を脱穀、精米し、彩星学舎で調理して食べるなど、<食>と「講座」の連動を意識的に行ってきた。

2006年度における各種の活動に参加する中で、生徒の活動中の様子の観察や、生徒が書いた作

文の内容から、テーマ型体験的総合学習の一つとしての「農的活動」を俯瞰すると、とりわけ古民家合宿の可能性は大きいものと思われた。すなわち、生徒から見ると、参加することそのものが、イコール何らかの生活に必要な役割を担うことになり、この役割を通して生徒は他者とかかわり、役割を全うすることで他者から認められ、そのことから、自分自身への自信を徐々に深めていったのである。

年間テーマはあくまでテーマであり、その本質は、テーマに沿って展開していくイベントのなかで担う役割と、その役割を通して得られるかかわり、並びに役割を全うするなかで得られる自信の創出であろう。一つのイベントが収束するにしたがって、生徒の顔ぶれは多様になり、生徒が担うそれぞれの役割が遂行されていく中で、生徒たちは「自分も必要な仕事をしている」「自分も必要とされている」といった、集団に貢献しているという集団意識を獲得していくのである。

また、スタッフは、イベントごとに年間テーマを口に出し、生徒に意識させているが、そのことで、各活動、各イベントがまとまりをもったつながりのあるものなだと認識するきっかけとなり得るのである。一回ぼっきりで終わるのではなく、全てがつながっていると感じればこそ、各イベントで得られた自己肯定力、自分への自信はイベントが終わってもなお、個人のなかに残り、次の活動へ生かされて行くのである。

テーマ型体験的総合学習とは、かかわりのなかでじっくりと生み出された自信を、確実に次の活動に生かせる装置なのだといえよう。

6. おわりに

彩星学舎の「農的活動」の可能性は、農作業だけでなく、付随する作業を展開していくなかで出会う、他者とくわたしとの物語のなかで紡ぎだされる、未知なるくわたしへの可能性であると思われる。

農的活動は、田植えや草刈り、あるいは、生活に必要な米炊きといった、ある一定水準の技術を要する役割から、ただ一緒に生活しているという「共同生活者」としての役割まで多岐にわたり、かつ、それらの一切が参加していると見なされる場面を構成している。このような、役割の幅の広さに加え、参加形態の自由度の高さが「農的活動」の良さだと思われる。

また、フリースクール彩星学舎における「農的活動」は、人や自然と関わるために必要な心身の変容の可能性を十分に保持しているので、学校文化を超えた領域での学びの一つとして有効であると考えられる。

今後は、農的活動を生涯学習として捉え、どのようなライフステージの人たちが、どのような形で参加可能であるのか、あるいは、農的活動に容易にアクセスできない現代のライフスタイルのなかで、どのような行動がおこせるのか、等々にも着目して、学校文化を超えた領域での実践例の検討を積み重ねるとともに、農的活動の可能性について多角的なアプローチを試みる予定である。

なお、本研究を進めるにあたり、彩星学舎理事の橋本克己氏、及び「農作」担当の松井泰斗氏には終始ご援助を頂きました。また、生徒の皆さんにも意識調査等にご協力を頂きました。両氏、並びにご協力を頂きました生徒の皆さんに対し、心から感謝申し上げます。

<注>

- 1) スタッフと呼ばれる職員の数は5名である。アシスタントの登録者数は約50名で、年齢は18～50歳代半ばの学生、社会人、卒業生などで構成される。
- 2) 彩星学舎の活動方針や活動内容については、以下の文献に詳しい。
小林久夫 2004「2003 『学び』実践研究会 報告集」特定非営利活動法人彩星学舎、
小林久夫 2005「2004 『学び』実践研究会 報告書」特定非営利活動法人彩星学舎
- 3) 栽培作物は、根菜類のジャガイモ、サツマイモ、果菜類のカボチャ、トマト、ピーマン、インゲン、ナス、イチゴ、葉茎菜類のタマネギ、コマツナ、ホウレンソウ、ミズナ、ミョウガ、ハーブ類のミント、セージ、オレガノ、ラベンダー、カモミールなどで、裸地栽培とポリマルチ栽培が併用される。
肥料は、「牧場のめぐみ」(牛糞、薫炭、木酢液、米ぬか、木質系残さ等を含む、有機物含有率30%、水分含有量60%)、「フトール1号」(くみあい樹皮堆肥、パーク堆肥)、及び「くみあい粒状混合消石灰」(アルカリ分72.0%)などが用いられる。また、一部の作物に、生ゴミ堆肥を施用したが、参加した生徒の関心は低かった。
- 4) 古民家合宿の参加者数等については、生徒は平均20名、スタッフは3名、アシスタントは、春1名、夏約20名、秋4名であった。

<文献>

- 小林久夫 2006「演劇教育における参加のエスノグラフィー」『社会文化科学研究』第12号pp. 227-241
千葉大学社会文化科学研究科
- 彩星学舎 2006「06年度 古民家キャンプ活動報告集」特定非営利活動法人彩星学舎
- ジーン・レイブ、エティエンヌ・ウェンガー 1993『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』
佐伯胖訳 産業図書