

幼児期の自然体験活動に関する一考察

—幼児期の養育環境と就学後の社会情動的スキルに着目して—

子ども共育サブプログラム

石井 優愛

【指導教員】 寺菌さおり 小田倉泉

【キーワード】 自然体験活動 社会情動的スキル 基本的心理欲求支援

1. 緒言

近年、都市化の進行や遊び場の減少、核家族化・少子化による地域社会との関係性の希薄化に加え、学習塾や習い事の増加による余暇時間の変化などが、子どもを取り巻く生活環境に大きな影響を及ぼしている(環境省,2022)。また、情報メディアやSNSの発達により、子どもたちが接する情報量は増加する一方で、五感を用いた実体験の機会は減少している(文部科学省,2008)。さらに、世界でも都市化の進展や国土の荒廃などによって、人々が自然にふれあう機会が減少しており、自然とのふれあいの機会を意識的につくっていくことの必要性が指摘されている(環境省,2024)。

青少年の自然体験活動への参加機会は2010年代を通じて減少傾向が見られ、コロナ禍を経た令和4年度以降さらに減少している(国立青少年教育振興機構,2024)。また、家庭の社会経済的背景や文化資本の違いが、子どもの学習機会や課外活動や体験活動への参加機会を左右することが指摘され(荻谷,2001)、近年ではこうした家庭要因が、自然体験活動への参加にも影響し、体験活動の不平等が教育格差と連動していることが報告されている(国立青少年教育進行機構,2016)。例えば、たとえ現在の年収が低くとも、親自身が子ども時代に何らかの「体験」をしている場合には、「体験ゼロ」の割合が低いことが報告されている(今井,2024)。幼児期は感覚や身体を通じた直接体験を基盤として世界を理解していく時期であり、自然体験活動は身体的健康、情緒的安定、対人関係の形成といった側面に肯定的な影響をもたらすことが報告されている(八木・井出,2019)。以上より、子どもたちの体験活動の機会を均等に分配していくためには、教育現場全体における自然体験活動の拡充が必要であることが考えられる。

2. 自然体験活動の概念と定義

児童・生徒が過ごす教育の場における体験活動とは「自分の身体を通して実地に経験する活動のことであり、子どもたちがいわば身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動」とされ(文部科学省,2008)、体験活動を通じて現実の世界や生活などへの興味・関心や意欲の向上、問題発見や問題解決能力の育成、思考や理解の基盤づくり、教科等の「知」の総合化と実践化、自己との出会いと成就感や自尊感情の

獲得、社会性や共に生きる力の育成、豊かな人間性や価値観の形成、基礎的な体力および心身の健康の保持増進などへの効果が期待されている(文部科学省,2008)。

学校教育において体験活動が制度的に位置づけられた契機として、1989年の学習指導要領改訂における「体験的な活動を重視する」という文言の導入が挙げられる。以降、体験活動は「生きる力」の育成や学習意欲の向上を目的として、教育政策の中で継続的に取り組まれている。2022年に「子供の体験活動推進宣言」が発表され、コロナ禍により失われたリアルな体験活動を補うため、官民一体となり、子どもの豊かな体験活動を提供する取り組みが推進されている(文部科学省,2022)。以上より、体験活動は学校教育の補完的活動ではなく、子どもの生きる力を育む必要な要素として位置づけられていることが考えられる。

「生きる力」を育む体験活動の中でも自然を舞台とした活動は「自然体験活動」として区別されている。「自然体験活動」という用語が一般的に用いられるようになったのは1990年代以降であり、それ以前は「野外教育」「自然教室」などとして、自然環境下でキャンプや宿泊体験の機会が図られてきた(中村,2009)。「青少年の野外教育の充実について(報告)」(1996)によると、自然体験活動とは「自然の中で自然を活用して行われる野外活動、動植物や天体の観察といった自然・環境学習活動、さらには自然物を用いた工作や自然環境を活かした文化・芸術活動を含む総合的な活動」として定義されている。そこで本研究において扱う自然体験活動とは「自然環境の中で、五感を通して自然と直接的に関わりながら行う体験活動である」と定義する。

3. 自然体験活動の教育的意義

自然体験活動における教育的意義はこれまでに多く報告されている。先行研究の中でも多く用いられている、学校教育者と野外教育者から収集したデータを基に作成された「生きる力評定用紙」がある(橘ら,2001)。この尺度は心理社会的な能力、徳育的能力、身体的能力の3つの指標から構成されており、自然体験活動プログラムの効果の検証に用いられている。例えば、長期キャンプへの参加により「生きる力」を構成する3つの指標すべての得点が有意に向上することが確認されている(橘ら,2003)。また、山川(2019)はメタ

分析の手法により、4泊5日以上の自然体験活動プログラムが「生きる力」の育成により効果的であることを示唆している。

幼少期における自然体験活動の経験が及ぼす影響として、大人になった後の防災意識(川畑,2022)や子供の非認知能力(川畑,2021)、環境問題への関心(文部科学省,2014)など様々な教育効果があることが明らかにされている。八木ら(2019)は、幼児期の自然体験活動は全般的に青年期の社会的スキルを高めることに貢献していることや共感性には幼児期の自然体験活動が複雑に影響を及ぼしている可能性を明らかにしている。また、児童の自然体験活動は学習に対する動機づけや自尊感情に影響することが示されており(松本,2023)、加えて、自然体験活動が情緒的安定、協働的態度、リスク認知の発達などに寄与することも報告されている(井上,2015;八木・井出,2019)。一方、自然体験・生活体験・社会体験の不足が、子どもの非認知能力や態度形成の格差と関連する可能性が指摘されている(国立青少年教育振興機構,2016;2022)。このことから、自然体験活動によって「生きる力」だけでなく、学ぶ意欲や社会情動的スキルが高められことが考えられる。

4.子どもの自然体験活動と養育環境

子どもが自然体験活動を行うためには、おとなの関わりが不可欠である。学校教育では教師が活動場所の選定やプログラムを選択し、家庭教育では保護者が体験する内容の選択や金銭的サポートを行っていることが推測される。

高橋ら(2009)によると、幼少期における自然体験の年代別比較から、若年層ほど自然体験が少ない「低体験世代」である可能性が示唆されている。また、保育者や小学校教諭における自然体験活動の経験が少ないことから(高橋ら,2009)、現在の子どもの自然体験活動の質へも影響することが考えられる。

保護者の自然体験や社会体験の量が、そのまま子どもの体験量に反映される体験格差の世代間連鎖が明らかにされている(今井,2025)。母親の幼少期における自然体験活動の経験量の違いが現在の育児行動、とくに生活習慣形成や子どもの活動を支える関わり方に影響を及ぼす可能性も指摘されている(川畑,2023)。以上より、保護者の幼少期の体験活動経験が育児行動や自分の子どもへの自然体験活動の提供にも影響することが考えられる。

5.自然体験活動プログラムを通して子どものもつ力を発揮させるために

自然体験活動は子どもの生きる力、学習への動機づけや社会情動的スキルを高めることが見出されてきた。自然体験活動プログラムを通して子どもがもつこれらの力を発揮させるためには、幼少期の自然体験活動の経験と社会情動的スキルを支える幼児期から連続した養育環境が必要であると考えられる。

特に社会情動的スキルは健康、市民参加、well-being といっ

た社会的成果を推進するために重要な役割を果たしうるとされている(OECD,2015)。Well-being 促進のために、重要な理論として、基本的心理欲求理論が挙げられる。これは人間の基本的な心理欲求として、自律性への欲求充足、有能感への欲求充足、関係性への欲求充足が Well-being を促進するものとされている(Deci&Ryan,2000)。自然体験活動プログラムにおいて効果的に社会情動スキルを高めるためには、幼少期から連続した基本的心理欲求支援が必要であることが考えられる。

6.本研究の目的

子どもの自然体験活動においては、子どもの社会情動的スキルが高まることが考えられる。一方、自然体験活動を通して子どもが持つ力が発揮されるための養育環境の必要性が示唆された。幼少期における教師や保護者の自然体験活動の少なさを踏まえると、教師が自然体験活動プログラムの効果を評価する視点や現代の子ども自然体験活動そのものの質に影響を及ぼすことが考えられる。そこで、本研究では、第一に保育者および小学校教諭を対象に「生きる力」に対する認識を明らかにしていくことを目的とする。また、4泊5日の自然体験活動プログラムの前後に質問紙調査を実施し、過去の自然体験活動の経験、基本的心理欲求支援と社会情動的スキルとの関連を明らかにすることを第二の目的とする。さらに、4泊5日の自然体験活動プログラムによる社会情動的スキルの発達を実際に観察・実践した事例を具体的に検討していく。

7.保育者及び教師の「生きる力」に関する認識調査

1)目的

保育者(幼稚園教諭・保育教諭・保育士)と小学校教諭における小学生の「生きる力」に対する認識を明らかにしていくことを目的とする。

2)方法

調査対象者

Web 調査ツール「Frecasy」(アイブリッジ(株))の登録モニターから回答のあった、350名(男性127名、女性223名:平均年齢43.29歳)であり、小学校教諭130名、保育者112名、その他(教育業関係者)108名であった。

質問紙の構成

(1)フェイス・シート 職種(保育士、幼稚園教諭、保育教諭、小学校教諭)をたずねた。

(2)生きる力尺度 橋ら(2003)の「IKR 評定用紙」99項目を基に作成された「IKR 評定用紙(簡易版)」、心理社会的能力14項目、徳育的能力8項目、身体的耐性6項目の全28項目(国立青少年教育振興機構,2010)を使用した。『小学生の「生きる力」に関する内容の妥当性について、当てはまるものをお選びください』と教示し、「妥当である」から「妥当ではない」までの4段階評定にて回答を求めた。また、各項目において自由記述の欄を設け、回答のあったその他に必要と思われる項目についても検討を行った。

手続き

Web 調査ツール「Freecasy」(アイブリッジ(株))の登録モニタに回答を依頼し、内容妥当性指数 (Content Validity Index : CVI) を算出する。内容妥当性の分析には、4 段階で評価する内容妥当性指数(Content validity index ; 以下、CVI)を用いる。CVIは、「3.やや当てはまる、または4.当てはまる」と評価された項目の比率を示し、CVI 得点が 0.80 以上を妥当性があることを示す(Polit・Beck,2004)。本研究でも同様に、「3.ほとんど妥当である、4.妥当である」と回答された割合を算出して、0.80 以上を妥当性があると判断した。

倫理的配慮

質問票の冒頭に研究の目的、方法、研究参加の任意性、匿名性の保持などを明記した。また、同意チェック欄を設け、調査参加のインフォームドコンセントを確認した。

3)結果

教師の「生きる力」に関する認識調査の結果、小学校教諭においては、「挨拶をする」「自分のことを自分で行う」「忘れ物をしない」など合計5項目、保育者においては、「季節の変化を感じることができる」の1項目のみ内容妥当性を確認することができた。

4)考察

「IKR 評定用紙」の各指標は 1996 年の中央教育審議会における答申を踏まえて作成された「生きる力」の内容であり、現在も体験活動における「生きる力」の効果の検証にも多く活用されている。今回の調査では、現職の保育者・小学校教諭への調査の結果、生きる力尺度における各項目の内容妥当性が低い傾向であることが明らかとなった。昨今、保育者、小学校教諭共に自然体験活動の経験が少なく(高橋,2009)、教師自身の自然体験活動の経験の豊かさが教育活動にも影響を及ぼすことも示唆されている(棕田,2024)。このことから、従来自然体験活動を通じて得られるとされてきた「生きる力」の項目の妥当性が低くなったことが考えられる。また、自然体験が少ない「低体験世代」でもある現代の保育者及び教師の「生きる力」に対する認識不足が推測される。

8. 自然体験活動が児童に与える影響と養育環境との関連

1)目的

児童を対象に4泊5日の自然体験プログラム前後に質問紙調査を実施し、幼児期の自然体験活動経験、基本的心理欲求支援と社会情動的スキルとの関連を明らかにすることを目的とする。具体的には、自然体験活動を体験することにより、社会情動スキルが高まるのではないか(仮説①)、過去の自然体験活動の経験が自然体験活動後の社会情動スキルと関連するのではないか(仮説②)、幼少期の基本的心理欲求支援は自然体験活動後の社会情動スキルと関連するのではないか(仮説③)という3つの仮説を検証していく。

2)方法

調査対象者

東京都内のA小学校の小学5年生を対象に、7月XX日か

ら4泊5日の自然体験プログラム(以下、プログラム)の前後にそれぞれアンケート調査を実施した。A小学校の小学5年生113名のうち、前後2回のアンケート両方に回答のある有効回答の90名を対象に分析を行った。

質問紙の構成

(1)フェイス・シート クラス番号、出席番号をたずねた。

(2)自然体験活動 国立青少年教育振興機構(2022)「青少年の体験活動に関する実態調査」で使用されている質問項目9項目に、「水辺に関する体験活動」に関する項目を追加し、自然体験活動の項目を作成した。この尺度は幼児期から現在までに体験した頻度を尋ねるものである。「たくさんしたことがある」から「一度もしたことがない」までの5段階評定で回答を求めた。

(3)基本的心理欲求支援 肖雨知ら(2020)による日本語版「欲求支援・欲求阻害行動尺度」を参考に、幼児期における身近なおとなの関わり方について「関係性支援」「有能感支援」「自律性支援」各4項目ずつ計12項目を作成した。「とても当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの5段階評定で回答を求めた。

(4)社会情動的スキル尺度 山田ら(2023)によって作成された「小学生版社会情動的スキル尺度」を使用した。「とても当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの5段階評定で回答を求めた。

手続き

2025年7月に学校長、学級担任、臨海学校主任教師に承諾を得たうえで、プログラム3日前に事前の質問紙調査(「基本的心理欲求支援尺度」「社会情動的スキル尺度」)を実施した。また、プログラム終了5日後に事後の質問紙調査(「自然体験活動」「社会情動的スキル尺度」)を実施した。学級担任が質問紙を配布し、記入を求め回収した。

3)結果

①プログラムの前後における社会情動的スキルの変化

プログラムの効果を検討するため、プログラム前後における社会情動的スキルの各項目の平均値を算出し、対応のあるt検定を行った。その結果、「思いやり」の項目にのみ前後で変化が見られ、プログラム後はプログラム前より得点が下がった(活動前:4.11($SD=0.83$),活動後:3.91($SD=0.98$), $t(89)=2.79, p<0.05$)。

②過去の自然体験活動の経験とプログラム後の社会情動的スキルとの関連

児童における自然体験活動の経験値がプログラム参加による社会情動的スキルの獲得に関連しているかを検討するために、過去の自然体験活動の経験とプログラム後の社会情動的スキルとの間の相関係数を算出した。その結果、過去の自然体験活動の平均値と「忍耐力($r=0.34, p<0.01$)」「社交性($r=0.38, p<0.01$)」「自尊心($r=0.24, p<0.05$)」「思いやり($r=0.38, p<0.01$)」の4項目との間には有意な正の相関が確認された。

表1 各尺度得点間の相関係数

	基本的心理欲求支援				社会情動的スキル尺度				
	自律性	有能感	関係性	自尊心	思いやり	社交性	敬意	忍耐力	自己制御
基本的心理欲求支援									
有能感	0.72**								
関係性	0.69**	0.70**							
社会情動的スキル尺度									
自尊心	0.32**	0.36**	0.34**						
思いやり	0.54**	0.42**	0.41**	0.34**					
社交性	0.26*	0.36**	0.24*	0.42**	0.27*				
敬意	0.42**	0.37**	0.43**	0.22*	0.46**	0.14			
忍耐力	0.41**	0.29**	0.48**	0.47**	0.51**	0.44**	0.38**		
自己制御	0.10	0.05	0.27*	0.05	0.25*	-0.01	0.26*	0.20	
目標への情熱	0.16	0.12	0.28**	0.07	0.32**	0.17	0.25*	0.28**	0.55**

** $p < .01$, * $p < .05$

③幼少期の基本的心理欲求支援とプログラム後の社会情動的スキルの関連

幼少期のおとなの関わりがプログラム参加による社会情動的スキルの獲得に関連しているかを検討するために、幼少期の基本的心理欲求支援とプログラム後の社会情動的スキルとの間の相関係数を算出した(表1)。その結果、幼少期の関係性支援は社会情動スキル全項目との間に有意な正の相関($r=0.24\sim0.48$)が確認された。有能感支援は社会情動的スキルのうち「自尊心」「思いやり」「社交性」「敬意」「忍耐力」との間に有意な正の相関($r=0.29\sim0.42$)が確認された。自律性支援は社会情動スキルのうち「自尊心」「思いやり」「社交性」「敬意」「忍耐力」との間に有意な正の相関($r=0.26\sim0.54$)が確認された。

4)考察

①プログラムの前後における社会情動的スキルの変化

本研究では、プログラムに参加することで児童の社会情動的スキルにどのような変化が見られるのかを検討することを目的とした。今回、プログラム前後に児童が直接回答しているため、現在の自分自身の社会情動的スキルを評価していることが考えられる。つまり、今回のプログラムに参加した児童はプログラム前より後における自分自身の社会情動スキル「思いやり」の得点を低く評価している可能性が示唆された。

自己評価尺度において評価者の評価基準や価値観、概念化そのものが変化する現象は「レスポンス・シフト」と呼ばれ、介入前後評価結果に影響を与える可能性が指摘されている(鈴嶋,2015)。レスポンス・シフトは測定基準の変化(recalibration)、価値の変化(reprioritization)、意味の変化(reconceptualization)の3つの側面から説明され、介入効果の正確な評価にはこの現象を考慮する必要があることが指摘されている(鈴嶋,2015)。今回のプログラムは台風の影響を受け、当初の予定を大きく変更することや悪天候による厳しい状況の中での活動を余儀なくされた場面も多くあった。その中で、児童は自然と対峙しながら自分の命を守り、向き合うことが優先され、プログラムを振り返り、一時的に自身の仲間への思いやりを批判的に評価したことが考えら

れる。つまり、レスポンス・シフトによって測定基準の変化が生じた可能性が示唆され、仮説①は支持されなかった。

②過去の自然体験活動の経験とプログラム後の社会情動的スキルとの関連

本研究では、過去の自然体験活動の経験と自然体験活動後の社会情動スキル「忍耐力」「社交性」「自尊心」「思いやり」との間にはそれぞれ有意な正の相関があることが確認され、仮説②は一部支持された。長期自然体験活動は無重力状態にある現代の子どもたちを鍛え育てる良い機会であり、このような機会を通じて子どもたちの自尊感情や意欲・関心といった豊かな心や人間性を育むことが指摘されている(文部科学省,2022)。また、自然体験活動は学習に対する自律的動機づけおよび自尊感情に影響し(松本,2023)、自然との距離を縮めるプログラムを含めた自然体験活動により「建設的コミュニケーション力(双方の意見がうまく組み合わせられた、より良いコミュニケーション)」が高められることが明らかにされている(能篠ら,2018)。本研究においても同様の結果が得られたことから、児童にとって過去の自然体験活動の経験はプログラム後の社会情動的スキルを高める可能性が示唆された。

③幼少期の基本的心理欲求支援とプログラム後の社会情動的スキルとの関連

本研究では、幼少期の基本的心理欲求支援とプログラム後の社会情動的スキル間には有意な正の相関があることが確認され、仮説③は一部支持された。具体的には、関係性支援と社会情動的スキルの全項目において有意な正の相関が確認された。一方、社会情動的スキルのうち、「自己制御」と「目標への情熱」は幼少期の有能感支援と自律性支援との関連は確認されなかった。児童生徒には保護者を安心の源としたいという欲求が強くあり、その欲求に応えてくれるような保護者との関係を信じられることが社会情緒的能力の発達を支えていることが明らかにされている(大金,2024)。本研究の関係性支援においても「私のことを「よく理解してくれていた」という項目があり、関係性支援のみ

社会情動的スキルの全項目との有意な正の相関が確認された。大金(2024)の知見を踏まえると、幼少期に身近なおとなから受容され、自分なりに安全基地を確保している児童は、プログラムにおいても生き抜く力を獲得していく可能性が示唆された。

9. 自然体験活動における児童のエピソード

1) 目的

4泊5日の自然体験活動プログラムによる社会情動的スキルの発達を実際に観察・実践した事例を具体的に検討していく。

2) 方法

4泊5日の自然体験プログラムの参与観察を行い、山田ら(2023)の社会情動的スキル7項目を踏まえ、エピソードを収集し、考察した。

3) 4泊5日の自然体験プログラムの内容(表2)

	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目
午前	出発 移動	いのちの教育 (ライフジャ ケットやニッ パーボード体 験)	いのちの教室 (ライフジャ ケット遠泳)	シュノーケ リング(海の 生き物観察 見学)	歴史関連の 見学(地域に ある施設の 見学)
午後	トンボロ見 学(生き物の 観察)	プールでの活 動、理科の時 間	自由遊泳	散策(地域の 地形や自然 の特徴につ いて学ぶ)	解散
夜	クラスの時 間 (ナイト ウォークや 振り返り)	クラスの時間	クラスの時間	荷物整理・ 掃除	

4) 結果および考察

(1) 「自尊心」に関するエピソード

Bは水の中で足がつかないことに不安と恐怖を感じており、プログラム2日目は胸丈より深く入ることができなかった。3日目ライフジャケットをつけての遠泳では、海の中が見えないように仰向けになってバディに引っ張ってもらい形で参加をしていた。

自然体験活動プログラム4日目にシュノーケリング体験を実施した。筆者はBとバディを組んで参加した。Bは入水前、海に顔や頭をつけることにためらいを示していたため、陸上でシュノーケルを使用した呼吸練習を行った。その際、筆者は「手をつないでいるから大丈夫」「怖かったらすぐ戻ろう」と声をかけた。入水後しばらくの間、顔を水中につけることはなく、筆者の手をぎゅっと握りしめたまま一緒に目的地まで進んでいった。クラスメイトが海中を観察している姿にBが関心を示し始めたタイミングで筆者が「今、Bの下に青い魚がいたよ」と声をかけた。Bは「一緒に見たい!」と自分の思いを伝えため、筆者はBと手をつなぎながら一緒に水中の魚を観察した。観察後に筆者が「顔をつけられていたね!」「しっかりシュノーケルで呼吸できていた

ね!」と声をかけると、Bは「もっといろいろ見たい」と言い、Bは自ら筆者の手を離し、浮くことにも挑戦し始めた。その後も筆者のそばで水中観察を継続し、シュノーケリング終了後、Bは担任のもとへ行き、「魚いっぱい見られた。海大丈夫だった」と自信ありげに報告していた。担任が「Bがこんなに最後まで水中にいられるとは思わなかったよ!海楽しめたんだね」と言葉かけをされていた。

〈考察〉

本エピソードでは水に対する不安を抱えていたBが、自らの意思決定のもと、段階的に活動への参加を広げていく姿が確認された。周囲のおとながBの不安な気持ちを受容し、無理に活動への参加を促すのではなく安心できる関わりを継続したことにより、Bの挑戦する気持ちが育まれたことが考えられる。また、自分なりに「できた」という感覚を担任に報告することにより、自分のもつ力を肯定的に認められるようになったことが考えられる。山田ら(2023)による「自尊心」の項目は、「わたしは、自分に自信がある」「わたしには、人にじまんできるところがたくさんある」「わたしは、今の自分が好きだ」である。本エピソードにおいてもBの自己決定を支える安心できる人的環境によりBの自尊心の形成に寄与した可能性が推測できる。

(2) 「思いやり」に関するエピソード

シュノーケリング体験で入水・退水を行う場所は、陸から海へ続く坂道状の地形であり、波の影響によって進みづらい状況であった。特に退水時は、後方から波に押されることに加え、フィンやライフジャケットを着用しているため身動きが取りづらかった。Bが陸に上がる際、波に押されて転倒し、フィンが脱げて後方に流された。すると後ろにいたCが「これ持っておくから先に上がっていいよ」と声をかけた。また、先に陸に上がっていたDも「足元滑るから、ここ掴むといいよ」とBに声をかけていた。BはCとDに「ありがとう」と伝え、その後3人でシュノーケリング体験について話をしていた。

〈考察〉

B・C・Dは同じクラスの児童であり、CとDはBが水に対して苦手意識をもっていることを把握していた。また、CとDはBより先にプログラムにおいて不安定で危険を伴う状況を味わっていたため、C、Dそれぞれが自身の体験を通してBの状態を想像しやすくなっていたことが考えられる。山田ら(2023)による「思いやり」の項目は、「わたしは、そばに嬉しそうにしている人がいると、自分もうれしくなる」「わたしは、苦手だったことができるようになって喜んで見ると、うれしくなる」「わたしは、うれしそうな友達がいたら、その友だちの嬉しい気持ちをわかってあげようとする事ができる」である。山田ら(2023)はポジティブな気持ちに着目しているが、ネガティブな友達の気持ちに言い換えると、「困っている友達がいたら、友達の困っている気持ちをわかってあげようとする」に言い換えることができるであろう。本エピソードにおいて、児童が自然体

験活動で得た感覚をもとに他の児童の「困りごと」に共感し、「思いやり」行動が表出したことが考えられる。

(3) 「社交性」に関するエピソード

本自然体験プログラムは悪天候の影響により、班編成を柔軟に変更しながら活動を行った。そのため、4泊5日の期間中、クラス内外の様々な児童と活動を共にする機会が多くあった。2日目のライフジャケットを使用したプログラムでは、泳力のみを基準に男女を問わずその場でバディが編成された。突然バディを組むことになったEは、「あ、Fだ！水泳どの班だったの？」と声をかけ、Fも「泳ぐの得意じゃないからB班だったよ」と応答していた。2人がとても楽しそうに会話していたため、筆者が「2人は部活とか一緒になったことあるの？」と尋ねると、Eは「ないよ。クラスもなかったことない」と答え、Fもそれに頷いていた。

〈考察〉

プログラム初期はクラス内で固定された班で行動する場面が多く、児童同士の関係も比較的固定されていた。しかし、活動が進むにつれ、異なるクラスやこれまで関わりの少なかった児童同士が自然に関わる様子が見られるようになった。特に海という非日常的な自然環境の中では、活動を共にする必要性が高まり、関係性の再構築が促進された可能性がある。山田ら(2023)による「社交性」の項目は、「わたしは、いろいろな友だちとなかよくすることができる」「わたしは、新しい友だちをつくるのが、得意である」「わたしには、友だちがたくさんいる」である。これらのことから、自然体験活動が新たな人間関係の形成を促し、児童の社交性の発揮につながったと推測される。

(4) 「敬意」に関するエピソード

ライフジャケット遠泳において、泳ぎが得意なGと泳ぎに不安のあるHがバディを組んだ。活動前、教師から「横のバディと一緒に生き残る気持ちを忘れないように」との説明があった。遠泳開始後、Gは「他のバディ抜かそうよ」とHに声をかけたが、風が強まるにつれHは疲労を示していた。教師が「相手の様子を見て、声をかけ合うんだよ」と声をかけると、GはHに「大丈夫？」と声をかけた。Hが「ちょっと泳ぐのつらい」と答え、Gは近くにいた筆者に「どうしたらいい？」と相談した。筆者が「休憩してもいいんだよ」と伝えると、Gは「バディは離れちゃいけないんだよね」と悩みながらも、「俺が引っ張るから浮いていいよ」とHに声をかけ、仰向けで浮かぶよう促しながら泳ぎ続けた。

〈考察〉

山田ら(2023)による「敬意」の項目は、「わたしは、人に対して、常に親切でいようと」「わたしは、相手が傷つくようなことはしたくない」「わたしには、人はそれぞれちがうところがあり、一人ひとりよいところがあると思う」である。本エピソードでは、Gが自身の「早く泳ぎたい」という気持ちも見られたが、バディであるHの状態を優先する様子が確認された。教師の気付きを与えるような言葉がけに

より、GがHの状況を理解し、その気持ちを尊重した上で最後まで一緒に活動を継続できたことが考えられる。また、HもGの配慮により安心して身体を預けていることから、相互に敬意を示し合っていることが推察される。自然体験活動における不安定な状況下において、教師による相手の気持ちを想像できるような言葉がけが児童の他者への敬意を育む契機となったことが考えられる。

(5) 「自己制御」に関するエピソード

波や風の影響を受け、自由遊泳の活動範囲は沖合に2点のブイを設置した範囲に限定されていた。当日は風や流れの影響により、意識して範囲内に留まらなければ容易に流される状況であった。活動中、筆者は端にいる児童の様子を見守りながらも、範囲外に流されそうな児童へ「これ以上沖に行かないようにね！」と声をかけていた。自由遊泳中盤、ブイ付近で沖を見つめながら浮いているIがいた。Iは「沖の波を見ている。本当はもっと沖に行きたいけど、危ないのもわかるからブイの中で一番沖にいる」と言いつつ、「流れに逆らって止まるのが難しくて面白い」とも述べていた。

〈考察〉

Iは「もっと沖に行きたい」という欲求と、「危険である」という理解の間で葛藤しながらも、指示された活動範囲内で自由遊泳の時間を楽しんでいた。山田ら(2023)による「自己制御」の項目は、「わたしは、悪いことであるとわかりながら、やめられない時がある」「わたしは、悪いくせをやめられない」「わたしは、遊びや好きなことのせいで、やるべきことができないことがある」である。本エピソードにおいてもIは衝動を抑制しつつ状況に応じた行動を選んでいただことが考えられる。事前のオリエンテーションでは、教師から活動範囲や危険性について十分な説明がなされていた。I自身がその説明を十分に理解したことにより、「今できること」を判断し、限られた条件の中で楽しみを見出していたことが考えられる。自由遊泳という児童の裁量が大きい自然体験活動の中で、自らを調整しながら楽しみを見出す経験こそが、自己制御の発達につながることを推測される。

(6) 「目標への情熱」に関するエピソード

2日目のニッパーボード体験において、Jはボードに乗ることに苦戦していた。説明段階では高い期待を示していたが、体格の影響もあり、何度挑戦してもバランスを崩して落水していた。Jは周囲の児童の乗り方を観察し、方法を模索していた。筆者が「押さえているから漕いでみて」と声をかけると、推進力を得たことでボードに乗ることができた。Jは「今度は自分でやってみる」と言い、その後も繰り返し挑戦した。最終的には自力でボードに乗り進むことができ「ヤッター」と言いながら満面の笑みを浮かべていた。

〈考察〉

山田ら(2023)による「目標への情熱」の項目は、「わたしは、新しい考えを思いつくと、前の考えや計画に対して興味

がなくなることがある」「わたしは、物事に夢中になることがあるが、しばらくするとあきてしまう」「わたしは、いったん目標を決めても、あとでちがう目標に変えてしまうことがよくある」である。Jにとってニッパーボード体験は困難な状況であったが、Jの自らやってみいたいという内発的な動機付けと周囲の児童や筆者の支援が重なり合い、何度も挑戦している姿が確認された。Jの目標達成に向けて試行錯誤を重ねながら挑戦を続けている姿はまさに山田ら(2023)の「目標への情熱」の姿であることが考えられる。周囲からの支援を受けながら成功体験を得たことが、さらなる挑戦意欲を引き出したと考えられる。特別な機材を用いた非日常的な自然環境と周囲からの支援が重なり合うことにより、挑戦心が喚起され、目標に向かう姿勢を高められることが推察される。

(7) 「忍耐力」に関するエピソード

顔に水がかかることを苦手とするKは、ライフジャケット遠泳の開始約10分後には「もう嫌だ。上がりたい」と言っていた。風や波、周囲の児童のバタ足による水飛沫が重なり、不快感を示していた。バディを組んでいたLは「後ろ向いたら水かからないんじゃない？」と声をかけ、方法を工夫しながら泳ぎ続けた。Kは「あとのくらい？」と筆者に尋ね、残り時間を伝えると、Lが「あと少しだよ」「最後〇〇先生のところまで行こうよ」と声をかけながらKとLは進んでいった。最終的にKはLとともに最後まで泳ぎ切り、退水後にLが「泳げたじゃん！」というKは満更でもない顔をしていた。

〈考察〉

本プログラムでは事前に、「風が強く吹いているため、無理に継続することなく、いつでも活動を中止することができる」と説明されていた。途中、中止する選択もある中で、Kは身体的な不快感を抱きながらも、バディであるLの支えを受けて活動を継続していた。山田ら(2023)による「忍耐力」の項目は、「わたしは、始めたことはなんでも最後までやりとげる」「わたしは、努力家(まじめで勉強熱心)」「わたしは、失敗しても落ちこむことなく、早く立ちなおることができる」である。社会が体験の価値を強調しすぎるあまりに、子どもたちの意思に反して体験を押し付けられてしまう事態は避けなければならない(今井,2025)ことが指摘されていることから、自然体験活動を「無理に継続させない」というところは重要であることが考えられる。つまり、自然体験活動において無理に活動を続けさせるのではなく、選択肢が保障された中で、最後までやり遂げる判断を自分で決定することが重要であり、仲間からの支えが困難を乗り越えるための心理的支えになっていたのではないだろうか。以上より、自然体験活動で抱く不快な状況下においては、本人の自己決定と周囲の支えが最後までやり遂げるという忍耐力を育むことに繋がることを推察される。

10.総合考察

本研究では、保育者や教師の「生きる力」に対する認識を明らかにし、自然体験活動プログラムを量的・質的に分析し

考察した。その結果をもとに、「自然体験活動」を支える人的・物的環境の観点から、以下の3点について提案する。

1)一人ひとりの児童が安心して『自然体験活動』に臨むこと

アタッチメントは社会情動的スキルの重要な鍵の一つと示されている(浅部,2022)。本研究における量的調査からも幼少期の基本的心理欲求支援の「関係性」が社会情動的スキルの全項目と関連があった。また、エピソード分析からも「教師と児童」、「児童と児童」など安心することのできる環境のもとで社会情動的スキルが育まれていることが確認された。これらのことから、子どもが自然体験活動に興味を抱き、楽しみ、学びに向かい、その中で学びを獲得するためには「関係性支援」が充足されていることが重要であることが予測される。以上より、幼児期から受けてきた関係性支援により育まれた安心する力が土台となり、児童の「関係性」の欲求が満たされる環境下での自然体験活動によって、児童は安心してプログラムに臨むことができ、社会情動的スキルを育むことに繋がる可能性が考えられる。「関係性」への欲求が充足され、安心することのできるプログラム内容のもと、安心することのできる相手と活動に参加することで自然体験活動による効果が最大限に引き出されるのではないだろうか。

2) 子どもの自己決定を尊重する『自然体験活動』であること

子どもの自己決定力や自己価値の認知など、適切なアイデンティティの形成には、乳幼児期からの適切な親子関係が重要である(堀佳,2023)。本研究における自然体験プログラムの中でも筆者の声掛けが子どもたちへの体験の押し付けにならないよう十分注意した。事前に担任からプログラム参加における説明がなされ、厳しい自然条件下でも子どもの自己決定をもとに安心して選択することのできる環境が整えられていた。エピソード分析からも子ども自身が考え、選択した結果に社会情動的スキル「忍耐力」が育まれることが考えられる。また、子どもが自己決定をするためには、安心して自己主張することのできる人的環境が大切であることも考えられる。以上より、自然体験活動を行う際には、子どもたちの自己決定が尊重されるような環境づくりを行うことで、子どもたちの主体的な参加となり、深い学びへと繋がるのではないだろうか。

3)子どものもつ力を見取る教師の力量

本研究における保育者・教師の「生きる力」の認識の調査では「生きる力」の妥当性が低いことが確認された。これらの結果は、教師の体験不足などの観点から、教師自身の「生きる力」に対する認識不足も予想された。体験活動の世代間連鎖(今井,2025)を踏まえると、教師自身の「生きる力」に対する認識の低さや体験不足が教師の見取る力に影響し、教師が子どものもつ力を低く評価する可能性が予想される。本研究の質問紙調査による分析では体験前後における社会情動的スキルの有意な向上は認められず、その要因として児童が厳しく自己評価していることが考えられた。一方、エ

ピソード分析ではプログラムによる社会情動的スキルが育まれる場面が確認されたことから、教師が活動中の子どもの姿を見取り、子どものもつ力をフィードバックしていくことが必要であることが考えられる。そのためには、教師自身が自然体験活動を十分に経験した上で、プログラムを通して育つ側面を理論的に理解することが重要であり、教師の力量として子どものもつ力に関する理論や概念をもとに子どもの善さを見取ることが必要ではないだろうか。

以上より、自然体験活動における教師の役割として、教師自身が豊かな自然体験活動の経験を重ねること、そして、子どもの育ちを理論的に理解した上で子どもの発達を見取る力量こそが子どもの肯定的な自己評価を支えることに繋がる可能性があると考えられる。

1.1. 今後の課題と展望

今回の調査の対象となった児童では、全体的に豊かな体験活動を経験しており、幼少期の基本的心理欲求支援の得点も肯定的に評価し、現在の自分の社会情動的スキルも肯定的に評価していた。この結果から、今回対象とした児童は比較的豊かな養育環境で育ったことが予想される。より体験活動の経験値や養育環境の異なる子どもを対象に含めて調査を実施し、比較検討することが求められる。

今回の調査では、幼少期の自然体験活動も含め、過去の経験値をもとにプログラム後の社会情動的スキルの育ちを検討したため、幼少期の自然体験活動経験そのものとの関連性があるとは言いがたい。しかし、本研究では幼少期の基本的心理欲求支援のうち、関係性支援が社会情動的スキルの全項目と関連していた結果を踏まえると、乳幼児期から子どもの関係性への要求を充足しながら豊かな自然体験活動を提供していくことにより、就学後のさらなる社会情動的スキルの発達が期待される。今後は、養育者の協力を得ながら乳幼児期の自然体験活動に限定して調査し、関連を検討していく必要がある。

謝辞

本研究を進めるにあたり、大変お世話になりました、A小学校の先生方、児童の皆様、また保護者の皆様に心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

浅部航太(2022)「社会情動的スキルの育成が求められる背景と育志の在り方の検討」,北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要,12,127-137

今井悠介(2024)「体験格差」,講談社現代新書,2741

大金伸光(2024)「社会情動的(非認知)能力の発達と環境に関する研究:教育と学校改善への活発可能性の視点から」,国立教育政策研究所,発達調査チーム研究報告書(令和2年~5年度プロジェクト研究報告書)

荻谷剛彦(2001)「階層化日本と教育危機-不均等再生産から意欲格差社会へ」,有信堂高文社

川畑和也(2022)「防災教育からみた幼少期からの自然体験活動の有

効性に関する一考察」,日本野外教育学会第25回大会,研究発表抄録,50

川畑和也・泊明希佳・下稻美里(2023)「幼少期の自然体験活動が育児行動に及ぼす影響-体験活動の内容や意識に着目して-」,豊岡短期大学論集,20

環境省(2024)「令和6年版 環境・循環型社会・生物多様性白書」<https://www.env.go.jp/policy/hakusyo/t06/pdf/full.pdf>

国立青少年教育振興機構(2016)「青少年の体験活動に関する実態調査(平成26年度調査) 資料集」

肖雨知・外山美樹(2020)「日本語版欲求支援-阻害行動尺度(IBQ-J)の開発」,心理学研究,581-591

鈴嶋よしみ(2015)「QOL 評価研究と行動医学-レスポンスシフトの視点から-」,行動医学研究,21(1),12-16

高橋多美子・高橋敏之(2009)「幼少期における自然体験の年代別比較と望ましい自然体験の在り方」,理科教育学研究,50(2),89-97

橘直隆・平野吉直(2001)「『生きる力』を構成する指標」,野外教育研究,11-16

橘直隆・平野吉直・関根章文(2003)「長期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす影響」,野外教育研究,4(2),11-16

中村正雄(2009)「学校教育における野外活動と自然体験活動の動向」,野外教育研究,13(1),13-27

日本財団(2024)「海と日本人に関する意識調査」https://www.nippon-foundation.or.jp/wp-content/uploads/2024/07/new_inf_20240711_01.pdf

能篠歩・中本貴規(2018)「対話的な学びのための自然体験教育による『建設的コミュニケーション力』の育成:集団宿泊合宿における野外教育プログラムの検討」,北海道教育大学紀要,69(1),191-197

堀佳璃子・角田八千代・森永裕美子(2023)「子どもの親への愛着が子どもの自己決定力に与える影響」,岡山県立大学保健福祉学部紀要,30,33-40

松本麻友子(2023)「自然・社会体験が児童の学習への動機づけや自尊感情に及ぼす影響」,川崎医療福祉大学総合教育センター教職課程部門誌,1(1),146-156

椋田善之他(2024)「幼少期の自然体験と環境に関する意識調査-保育者養成校の学生へのアンケート調査を基に-」,教育総合研究叢書,17,137-146

文部科学省(2008)「体験活動事例集-体験のスプーマー『平成17,18年度豊かな体験活動推進事業より』」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055.htm

八木孝憲・井出智博(2019)「自然体験活動を取り入れた保育の実態と効果-青年期への影響に着目して-」,自然保育学研究,2(1),24-36

山川晃(2019)「自然体験活動が参加者の『生きる力』に与える影響-メタ分析による検討-」,野外教育研究,22(2),17-30

山田淳子・松田繁樹・辻延浩(2023)「小学生用・社会情動的スキル評価尺度の開発」,発育発達研究,95,25-41

OECD(2015) 家庭,学校,地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆,ベネッセ教育総合研究所

Ryan,R.M.,&Deci,E.L.(2000). 「Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation,Social Development, and Well-Being」,American Psychologist,68-78.