

平成14年度兵庫教育大学プロジェクト研究

子どもの自然体験活動の指導に
求められる学校教員の資質能力形成に関する研究

研 究 報 告 書
(第 一 年 次)

研究代表者 上 西 一 郎

(兵庫教育大学 学校教育研究センター 助教授)

は し が き

今日、子どもだけでなく、学校教員を目指す学生や学校教員自身に豊富な自然体験や生活体験が不足していると指摘する教育関係者も少なくない。学校教員自らが自然体験活動の楽しさや喜びを数多く経験していなければ、学校が実施する野外教育プログラムにおける自然体験の重要性や教育的意義が理解できず、指導者として子どもたちにその楽しさや喜びを伝授できないとも言われている。

そうしたなかで、平成14年7月の中央教育審議会（答申）「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」でも明文化されているように、自然体験活動や野外活動に限らず、各種体験活動が子どもの「生きる力」の形成や発育・発達にとって重要であればあるほど、学校教育で行われる子どもたちの体験活動では学校教員に適切な資質能力が求められるようになる。しかしながら、学校教育における実際の指導場面では手探りの状態で行われており、必ずしも効果的な指導が行われているとは言えない。子どもの自然体験活動における学校教員の適切な指導を現実のものにするためには、「適切な指導」に関する詳細な事例や「適切な指導を行うために必要な学校教員の資質能力」が明確になっていることが不可欠であり、そうした資質能力の育成は今後の教員養成系大学・学部の重要な教育課題であると考えられる。

そこで、本研究は、平成13年度教育改善推進経費（学長裁量経費）による『『自然学校』に求められる学校教育教員の指導資質能力に関する研究－『自然学校』受入施設の青少年教育指導者に対する調査を通して－』の研究結果を発展させて、子どもの自然体験活動において学校教員に求められる資質能力を、兵庫県内の社会教育施設の指導者、小学校の教員及び5年生児童、各教育委員会の指導者を対象とした質問紙調査から明らかにすることを目的とした。

具体的な研究の内容としては、(1)自然体験活動や野外活動のもつ人間形成上の意味とそれを実現する学校教員の資質能力を理論的に論究し、その成果を踏まえて、質問紙調査から(2)自然体験活動による子どもの自然観や学習成果、(3)学校教育と社会教育における自然体験活動の指導性の違いを質問紙調査から明らかにし、(4)自然体験活動などの指導において学校教員に求められる資質能力を分析し、構造的に把握することを試みた。

なお、本研究の実施にあたって、兵庫県教育委員会、社会教育関係諸施設及び県内の小学校などの関係各位に深いご理解と温かいご協力を賜ったことに対し、あらためて厚く御礼を申し上げる次第である。

平成15年3月31日

研究代表 兵庫教育大学学校教育研究センター

実地教育支援研究部門主任 助教授 上 西 一 郎

目 次

はしがき	1
目 次	2
第1章 研究の目的及び意義	
第1節 研究の背景	3
第2節 研究の目的、内容及び方法	4
第3節 研究の特色と意義	5
第2章 人間形成における自然体験活動の意味とその指導に必要な資質・能力	
第1節 現在の子どもに関する問題と自然体験活動	8
第2節 子どもにおける自然体験活動などの成果	8
第3節 人間形成における自然体験活動などの意味	10
第4節 学校教員に求められる資質能力の仮説	11
第3章 自然体験活動による子どもの自然観の形成と学習成果	
第1節 子どもが捉える自然観	13
第2節 子どもの自然体験の実態	15
第3節 子どもが自然体験活動を通して体験した内容と得られた成果	16
第4章 学校教育と社会教育における指導者の自然体験活動に対する指導意識	
第1節 学校教育における指導者の目標・内容及び方法に関する意識	26
第2節 社会教育における指導者の目標・内容及び方法に関する意識	29
第3節 学校教育と社会教育における自然体験活動指導に対する意識の差異	30
第4節 教育的効果の観点から捉えた学校教育と社会教育における 自然体験活動の有用性	33
第5章 自然体験活動の指導において学校教員に求められる資質能力	
第1節 自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力の分析	38
第2節 子ども視点に立った「学校教員に求められる資質能力」	46
第6章 研究のまとめと課題	
第1節 研究のまとめ	50
第2節 研究の課題	53
資料1 自然体験についてのアンケート調査（子ども用）	55
資料2 子ども自然体験活動の指導に関するアンケート調査（小学校教員用）	57
資料3 子ども自然体験活動の指導に関するアンケート調査（社会教育施設用）	59
研究組織	61

第1章 研究の目的及び意義

第1節 研究の背景

近年における国際化、情報化、科学技術の進歩、少子化と都市化の進展、環境問題への関心の高まり、家庭や地域社会の教育力の低下といった社会の急速な変化によって、現代の子どもたちの社会環境、生活スタイル、遊びの内容・形態も、かつての子どもたちに比べると大きく変化してきた。そうしたなかで、子どもたちの生活における直接体験、自然体験、社会奉仕体験が著しく不足している実態が浮き彫りになってきている。

この事態を踏まえ、文部省（現文部科学省）は、平成10年改訂の小学校学習指導要領において、子どもの豊かな人間性や社会性の形成と逞しい「生きる力」の育成を目指して、道徳教育や特別活動にボランティア活動や自然体験活動をよりいっそう取り入れることを学校現場に求めた¹⁾。また、各教科の指導や総合的な学習の時間においても、「体験的な学習や問題解決的な学習」を重視するために体験的な活動を積極的に導入することを促した²⁾。さらに、平成13年7月1日付で学校教育法第18条の2が公布・施行されたことにより、小学校は子どもの自然体験活動などの充実に向けたカリキュラム開発に着手し、その実施にあたっては社会教育関係団体とよりいっそうの連携強化を図っていくこととなった。

しかしながら、今日、子どもだけでなく、学校教員や教員志望学生に豊富な自然体験や生活体験が不足していると指摘する教育関係者も少なくない³⁾。もし学校教員自身が自然体験活動の楽しさや喜びを数多く経験していなければ、自然体験活動などの重要性や意義が理解できず、子どもたちにその楽しさや喜びを伝授することもできない。したがって、今後この課題に対応していくためには、大学における養成教育の段階から、教員志望学生に多様な自然体験活動の経験や指導経験を積ませる機会が必要である。その場合、自然体験活動などの指導では学校教員にどのような資質能力が必要なのかを明確にしなければならない。

そこで、我々は平成13年度の研究において、兵庫県内の「自然学校」⁴⁾ 受入施設で子どもの自然体験活動や野外活動の指導的立場にある青少年教育指導者の意識に注目し、今後学校教員が自然体験活動や野外活動の指導に関わっていくことになれば、どのような資質能力が求められるのかを明らかにした⁵⁾。しかし、この研究結果だけに依拠することは、青少年教育指導者の意識のみに偏った「学校教員に求められる資質能力」になる危険性がある。以前の青少年教育指導者の視点に加えて、より客観的な成果を得るためには、実際に「自然学校」に引率指導した経験のある小学校教員と「自然学校」に参加した5年生の三者の視点から、子どもの自然体験活動や野外活動の指導の実態や成果を把握し、そこで求められる学校教員の資質能力を明らかにすることが重要であろう。

以上のことから、平成14年度の研究は、平成13年度の研究の継続研究として、「自然学校」受入施設における青少年教育指導者、「自然学校」への引率指導経験のある小学校教員、「自然学校」に参加した5年生を対象に質問紙調査を行い、子どもの自然体験活動や野外活動の指導の実態とその成果を把握するとともに、学校教員が子どもの自然体験活動や野外活動における指導で必要となる資質能力を多角的に明らかにしようとした。

第2節 研究の目的、内容及び方法

(1) 研究の目的

本プロジェクト研究は3年計画で研究を進めることとし、子どもの自然体験活動の指導に必要な資質能力を明らかにすることによって、本学の実地教育及び教員養成カリキュラムの改善に役立てるとともに、学校教員が活用できるリーフレットを作成することを目的とした。

平成14年度の研究の目的は、小学校教員、社会教育施設の青少年教育指導者、小学校5年生の質問紙調査から、子どもの自然体験活動の指導において学校教員にどのような資質能力が求められるのかを明らかにするとともに、その結果を小学校5年生が回答した小学校教員の指導実態から裏付けることとした。

(2) 研究の内容及び方法

平成14年度の研究は、3つの質問紙調査によって進めた。すなわち、①兵庫県内の「自然学校」受入主要施設（宿泊施設と活用施設を含む）約60箇所の青少年教育指導者、②「自然学校」を実施した兵庫県内の公立小学校約300校の教員と当該小学校の5年生、③本学の大学院修士と学部卒業生で兵庫県内の公立小学校に勤務している教員のうち約170名を対象に実施し、統計解析法と記述分析法（KJ法）を用いてデータを分析した。

本研究の方向と手順としては、①自然体験活動や野外活動のもつ人間形成上の意味と学校教員に求められる資質能力を理論的に論じる。②小学校5年生の調査から、「自然学校」を経験した子どもの自然観、自然体験の実態、「自然学校」を通して身につけた学習成果などを明らかにする。③学校教育と社会教育における自然体験活動の指導意識の違いを明らかにするために、小学校教員と青少年教育指導者が記述した「育てたい子ども像と子どもに身につけさせたい能力」、「指導上配慮している点・工夫している点」、「指導場面で困ったことと嬉しかったこと」の内容を検討する。④平成13年度に実施した青少年教育指導者のデータと今年度実施した小学校教員のデータを比較し、自然体験活動の指導に求められる学校教員の資質能力を明らかにするとともに、その結果を小学校5年生が「自然学校での指導でどのような指導が自分のためになったのか」について記述した内容から裏づける。

(3) 調査の実施方法

1) 予備調査

試作段階の子ども用の質問紙調査を平成14年11月8日に兵庫教育大学学校教育学部附属小学校5年生を対象に実施し、子どもからの反応、質問などに基づいて質問紙調査の内容を修正した。

2) 本調査

1. 小学校長宛

平成14年度に「自然学校」を実施した兵庫県下の公立小学校290校を「自然学校」受入主要施設（兵庫県の北部、中部、南部の5ヶ所の社会教育施設）から紹介頂き、当該小学校長宛に調査協力依頼を郵送した。期間は平成15年1月16日～20日に発送し、1月30日を締め切り日とした。その結果、小学校教員用の質問紙調査では476名、子ども用の質問紙調査では3601名の協力が得られた。

各種質問紙調査用紙は、各学校長からの返事が届き次第随時校長宛で一括送付し、記入後2月21日までに各学校から一括返送してもらった。

2. 兵庫教育大学県内修了生・卒業生宛

兵庫教育大学の大学院修了生及び学部卒業生のうち兵庫県内の小学校に勤務している教員に質問紙郵送法を用いて小学校教員用の質問紙調査の協力依頼を行った。回答後は返信用封筒で返送してもらった。調査期間は平成15年1月16日～1月30日、修了生発送数172、卒業生発送数556であった。両方を併せた有効回答数は91であった。

3. 「自然学校」主要受入施設の青少年教育指導者宛

兵庫県下の主要社会教育施設（宿泊施設と活用施設を含む）と教育事務所を含む61ヶ所を対象に青少年教育指導者用の質問紙調査の協力依頼を行った。1ヶ所につき調査用紙を5部ずつ施設長宛で郵送し、回答後は返信用封筒で返送してもらった。調査期間は平成15年1月16日～1月30日、総発送数305、有効回答数は75であった。

3) 各アンケートの有効回答数

以上の手続きにしたがって得た各種質問紙調査の有効回答数は以下のとおりであった。

- ・小学校教員用の質問紙調査：567
- ・子ども用の質問紙調査：3601
- ・社会教育施設用の質問紙調査：75

第3節 研究の特色と意義

教育職員養成審議会第1次答申（平成9年7月）の趣旨にしたがって平成10年に改正された教育職員免許法では、個性や得意分野を持った学校教員の育成を目指している。本学学部では、平成2年から第2年次生を対象に兵庫県教育委員会主催『ひょうごユースセミナー』において指導補助員としての参加経験を踏まえた観察参加実習（実地教育Ⅱ）を実施してきた。この実地教育Ⅱは、本学附属幼稚園・小学校における4週間の教育実習の事前指導として、子どもの行動特性や子ども集団の様子を観察から理解することを主な目的としているが、同時に野外活動の知識・技術、ならびに野外活動の指導法などの習得をめざすことから、学校教員の得意分野づくりの一つの機会として捉えてきた⁶⁾。本研究は、そうした実地教育Ⅱの実施と成果について改めて吟味する点に意義がある。

また、「自然学校」に関する従来の研究では、「自然学校」に参加した子どもや引率指導を行った学級担任を対象にした質問紙調査から、自然学校の効果や実態を明らかにしたものが多く⁷⁾、「自然学校」への引率指導などを担当した学校教員、「自然学校」に参加した小学校5年生、「自然学校」受入施設の青少年教育指導者を対象にした質問紙調査の比較を通して、自然体験活動の指導に求められる学校教員の資質能力のあり方を問うものではなかった。一方、その他の自然体験活動に関する先行研究を調べてみても、自然体験活動による子どもの心理的变化に焦点をあてた研究⁸⁾、自然体験活動の効果と意義を明らかにした研究⁹⁾、子どもの自然体験の実態を明らかにした研究¹⁰⁾、青少年の自然体験活動の重要性を論説した研究¹¹⁾など、自然体験活動に参加した子どもに焦点を当てた研究が多い。その他、各大学の授業科目の中で実施されている自然体験活動の意義と効果を明らかにしている研究は散見されるが¹²⁾、学校教員の資質能力に注目した研究はほとんどない¹³⁾。その意味において、本研究は社会教育・青少年教育指導を視野に入れた新たな学校教員の資質能力の探求を企図したものであり、学校教員の力量形成研究に新たな知見を与える点で意義がある。

さらに、学社融合の潮流から、学校教育と社会教育において行われている子どもの自然体験

活動や野外活動の目的、内容、方法の違いがわかりにくくなってきている現状がある。その意味からも学校教育として実施される自然体験活動と社会教育として実施される自然体験活動との指導性について共通点と相違点を明らかにしておくことは重要である。そうすることによって、学校教育として行われる場合に必要な学校教員の資質能力がより明確になると考えられるからである。本研究は、両者の差異性に注目して、自然体験活動の指導において学校教員に求められる資質能力を捉えようとする点にも特徴がある。 (文責 別惣淳二)

【注及び引用文献】

- 1) 文部省 (1998)『小学校学習指導要領』、1頁。
- 2) 文部省 (1998)、上掲、3-5頁。
- 3) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議 (1996)『報告 青少年の野外教育の充実について』の「野外教育指導者の課題」において言及されている。また、星野は、今の学校教員はほとんどが野外活動への引率指導だけに終わってしまっており、野外活動の指導もできず、自分自身も野外活動の経験がないという学校教員が多すぎると指摘している。(星野敏男 (1994)「野外活動の指導者養成をめぐる現状と問題点」、『月刊社会教育』5月号、19頁。)
- 4) 「自然学校」は、国の事業である自然教室の実施状況などを参考にしたもので、「学習の場を教室から豊かな自然の中へ移し、児童が人とのふれあいや自然とのふれあい、地域社会への理解を深めるなど、さまざまな活動を年間指導計画に位置づけて実施することにより、心身ともに調和のとれた健全な児童の育成を目的」(4頁)とし、全国に先駆けて昭和63年度から実施されている。平成3年度からは県内の公立小学校5年生全員を対象に5泊6日で実施され、現在では「トライやる・ウィーク」と並んで兵庫県の特徴ある教育活動の一つとして全国的に注目されている。詳細については、以下の文献を参照されたい。(兵庫県教育委員会 (1998)『自然学校10周年記念誌』)
- 5) 長澤憲保編 (2002)『自然体験活動において学校教育教員に求められる指導資質能力に関する研究 研究報告書』、平成13年度教育改善推進費(学長裁量経費)研究。
別惣淳二・長澤憲保・上西一郎・一山秀樹 (2003)「自然体験活動指導に求められる教員の資質能力に関する調査研究」、兵庫教育大学学校教育研究センター編『学校教育学研究』第15巻、1-12頁。
- 6) 本学学部の実地教育Ⅱに関する詳細な実施内容・方法及びその成果については、以下の論文を参考にされたい。
別惣淳二・長澤憲保 (1999)「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果」、日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第8号、119-130頁。
別惣淳二・橋本勇人・長澤憲保 (1999)「教員養成における青少年指導ボランティア育成の可能性」、日本福祉教育・ボランティア学習学会編『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』第4巻、111-130頁。
別惣淳二・長澤憲保 (2002)「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果(Ⅱ)」、兵庫教育大学学校教育研究センター編『学校教育学研究』第14巻、1-13頁。
別惣淳二・長澤憲保 (2003)「事前指導が主眼教育実習に及ぼす影響に関する研究」、『兵庫教育大学研究紀要』第23巻、125-136頁。
- 7) 近年の自然学校の成果として以下の論文をあげることができる。
兵庫県立南但馬自然学校 (2000)『平成11年度 研究紀要』。
兵庫県立南但馬自然学校 (2001)『平成12年度 研究紀要』。
その他、子どもの行動変容とその影響要因を探究したものとして以下のものがある。
赤松幸子・千駄忠至 (2001)「『兵庫県自然学校』における子どもの行動の変化とその要因について」、『第

- 4回日本野外教育学会研究発表抄録』。
- 8) 近藤 剛 (2001)「自然体験活動が参加者の自然認識に及ぼす影響—北海道羅臼町の事業「ふるさと少年探検隊」を事例として—」、『鳥取短期大学研究紀要』第43号、97-103頁。
- 張本文昭 (2001)「子ども長期自然体験村」事業経験が参加者の自然認識に及ぼす影響、『琉球大学教育学部紀要』第59集、33-39頁。
- 叶 俊文・平田裕一・中野友博 (2000)「自然体験活動が児童・生徒の心理的側面に及ぼす影響—少年自然の家主催事業参加者の過去の自然体験活動の有無からの比較—」、日本野外教育学会編『野外教育研究』4(1)、2000年、39-50頁。
- 蓬田高正・飯田 稔・井村 仁・関 智子・岡村泰斗 (2000)「長期自然体験が児童の内発的動機づけに及ぼす影響」、日本野外教育学会編『野外教育研究』3(2)、13-22頁。
- 呉 宣児・無藤 隆 (1998)「自然観と自然体験が環境価値観に及ぼす影響」、日本環境教育学会編『環境教育』7(2)、2-13頁。
- 9) 谷井淳一・藤原恵美 (2001)「小・中学生用自然体験効果測定尺度の開発」、日本野外教育学会編『野外教育研究』5(1)、39-47頁。
- 今泉紀嘉 (1995)「自然体験活動による態度変容について」、『日本特別活動学会紀要』第4号、68-85頁。
- 明石要一 (1988)「青少年の野外教育活動に関する研究」『社会教育』vol.43 No.505)、49-54頁。
- 10) 松井宏光 (1997)「松山市内における小学生の自然体験について」、『松山東雲短期大学研究論集』第28号、147-153頁。
- 野沢 巖 (1989)「埼玉県の都市部と農村部における小学生から大学生までの1年間の自然体験と生活体験(2)」、『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学Ⅱ)』第38巻第2号、75-91頁。
- 野沢 巖 (1989)「埼玉県の都市部と農村部における小学生から大学生までの1年間の自然体験と生活体験(1)」、『埼玉大学紀要 教育学部(教育科学Ⅱ)』第38巻第1号、99-116頁。
- 11) 野田敦敬 (2001)「初等教育における自然体験の重要性」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第4号、79-85頁。
- 星野敏男 (2001)「『生きる力』をはぐくむ体験活動のあり方」、『兵庫教育(10月号)』第53巻第7号、1-9頁。
- 松下俱子 (1998)「学校教育に生きる豊かな自然体験の在り方を探る」、『中等教育資料』6月号 (No.712)、14-19頁。
- 山口 満 (1998)「体験的活動を重視したこれからの学習指導の在り方」、『中等教育資料』6月号 (No.712)、10-13頁。
- 飯田 稔 (1993)「体験学習の意義」、『青少年問題』第40巻8号、4-11頁。
- 文部省編 (1990)『文部時報 特集：青少年の自然体験活動』6月号 (No.1361)。
- 12) 山城久典・遠藤英子・風岡たま代・三ノ谷新子・唐國真由美・松本麻美・村井貞子 (2000)「自然体験学習の評価及び事前学習の留意点」、『東邦大学医療短期大学紀要』第14号、47-55頁。
- 西谷好一 (1989)「自然体験学習の意義と実施効果」、『園田学園女子大学論文集』第23号、191-207頁。
- 瀧川明男・柴田好章 (1998)「教員養成課程における体験学習の意義—自然体験実習の試みを通して—」、『上越教育大学研究紀要』第18巻第1号、91-103頁。
- 13) 野外活動の指導者の資質について言及した研究として以下の文献があげられる。
- 飯田 稔 (1980)「野外活動の将来と指導者問題」、『体育科教育』8月号、24-26頁。

第2章 人間形成における自然体験活動の意味と その指導に必要な資質能力

前述したように、本研究の目的は、学校教育の場で自然体験活動を指導する際に必要となる資質能力を求めることである。

そのために、本章では、人間形成における自然体験活動などの意味、それらの意味を踏まえた指導の場で学校教員に必要とされる資質能力、をそれぞれ仮説的に明らかにしようとした。

第1節 現在の子どもに関する問題と自然体験活動

現在の子どもについては、いろいろな側面からの現象・実態として、多くの問題が指摘されている。例えば、体力低下、不登校、非行など、また他人への思いやりや基本的な共感性が不足している子ども、失敗や挫折に弱く、何かをやり遂げようとする姿勢も力も持たず、その場限りの優しさや心地よさを求める子どもの増加、さらに直接経験に乏しく、貧しい実感世界しか持っていない子どもの増加などである。

このような子どもに関する多くの問題は、彼らを取り巻く環境の荒廃に起因することはだれしも否定しないであろう。子どもにとっての環境荒廃は複雑多岐にわたるが、中でも自然体験活動などによる人間づくりの手段を講じ難くなった点が大きく取り上げられている。そして、このことが学校教育や社会教育による各種体験活動の実施につながっていると言えよう。

子どもの現状を打開する一つの方策を自然体験活動などに求めようとする流れは、昭和59年度に文部省が自然教室推進事業を全国に普及させようとしたことに始まるが、この流れはさらに強化されて現在に至っている。例えば、兵庫県下公立小学校で昭和63年から始まった「自然学校」が全国的に普及していったことや文部科学省における「子どもゆめ基金」の創設はその一例である。

第2節 子どもにおける自然体験活動などの成果

現在、学校や社会教育施設などでは、自然体験活動や各種体験活動が盛んに実施されている。しかし、自然体験活動などによる成果の詳細が明らかになっているわけではなく、これらについては最近になって検討され始めたといっても過言ではない。

ここでは、学校や社会教育施設による自然体験活動などの成果について検討しようとした。

(1) 社会教育における自然体験活動などの成果

社会教育の場で、自主性、協調性、社会性などの養成をねらいにして実施された「自然体験村」¹⁾を参考にして、自然体験活動などの成果について検討した。

この「体験村」での指導者は、各種体験活動において到達目標の説明にとどめ、目標到達に至るまでの過程ではできる限り子どもの自主性に任ねて、時間的効率にとらわれない形で計画し展開した。

得られた成果の概略は以下のように記述されているが、これらは、森田が自ら実践した無人島での生活体験教育で掴んだ結果²⁾とほぼ一致している。

すなわち、子どもが「体験村」終了時に任意で記述した「自分のためになったこと」は、各種体験活動において「普段できなかったことができた」、「仲間づくりができた」、「自分のことは自分でできるようになった」などであった。また、終了時に記述させた「感想文」の内容には、「各種プログラムの楽しさ」、「友達ができるか不安」、「友達と一緒に楽しい」、「体験村同窓会に参加する」、「まだ帰りたくない」、「友達が増えていく経過」、「自主・自立を分かった」、「地域の人への感謝」などが示された。さらに、「体験村」期間中に任意で記述させた「今日、自分をほめてあげようと思ったこと」は期間中に変化したことが記述されていた。期間前半の段階では、子どもは他から与えられた課題に着目して、それに取り組む自分の努力をほめているが、やがて自らが設定した課題を取り上げ、その達成に向けて頑張る自分をほめるようになり、同時に体験活動での主体性が強くなってきた。その後は日の経過につれて、自分から作業を見付け、仲間との協力の基で頑張る自分をほめるようになってきたと述べている。

また、これらの結果を個人別に詳細に分析して、次のようなことを指摘している。

「仲間づくり」が促進されることで感じる楽しさは強化され、この強化によって「各種体験活動が活発」になり、この活発な活動によって「仲間づくり」がさらに進むというような好循環がみられるとしている。そして、このような関係から、体験活動の場合においては、「仲間づくり」の促進が先ず重要であると述べている。つまり、一緒に生活や各種活動する中で仲間づくりが促進されると、感じる楽しさが強くなるとともに各種体験活動が積極的になり、この活発な活動が仲間づくりや楽しさを強化するということである。

以上のような成果について別の見方をすると、2種に分けることができるように思われる。1つ目は、「普段できなかったことができた」や「各種プログラムの楽しさ」などから示唆される、そのプログラムでしか得られない成果（以下、「プログラム独自の成果」）である。2つ目は、「仲間づくりができた」「自分のことは自分でできるようになった」などから示唆される、各種プログラムのいずれでも得られる可能性のある成果（以下、「プログラム共通の成果」）である。

（2）学校教育における自然体験活動の成果

次に、千駄・赤松が兵庫県下公立小学校10校を抽出して調査した結果³⁾を基に、学校教育の場における自然体験活動による成果を検討した。

この研究で示された成果は、「学習の基本的態度」、「協力」、「学習の仕方」、「課題の達成」の面にみられ、またそれぞれ次のように説明されている。「学習の基本的態度」については、自ら学習の準備ができ、周囲の安全を確認しながら学習することができた、つまり自分のことは自分でできるようになった。「協力」「課題の達成」については、長時間にわたって仲間と協力して準備や練習や作業に取り組み、成功したり完成させたりできた、つまり仲間と協力して課題を達成できるようになった。「学習の仕方」については、学習の進め方の理解や自主的に問題解決に取り組めるようになった、つまり何をどのようにすれば問題を解決できるかを考え、また解決できるようになった。

このような成果を一覧すると、前述の社会教育の場合と同様に「プログラム独自の成果」と「プログラム共通の成果」がみられるように思われる。「学習の基本的態度」や「学習の仕方」は主として「プログラム独自の成果」、「協力」「課題の達成」は主として「プログラム共通の成果」と考えることができる。そして、先述した社会教育における「体験村」の場合のように、

これら2種の成果はそれぞれの子どもにおいて密接に関連していることは十分に推測できる。

(3) 自然体験活動などの成果

上でみてきたように、学校教育や社会教育のいずれの場合にも、自然体験活動などの成果を明らかに認めることができた。

したがって、述べてきた2つの実践結果は、自然体験活動や各種体験活動で得ることのできる成果を示唆しているものであると考えることができる。

第3節 人間形成における自然体験活動などの意味

(1) 「経験」と「体験」

矢野や林らは、教育の場における「経験」や「体験」の必要性を説きながら、これらの概念を明確化し、これらのもつ人間形成上の意味を検討している。

矢野は、「『経験』は主体が客体である他者や事物に働きかけ、その働きかけた結果が、『経験』の主体へと立ち返ってくる。その帰結によって働きかけた主体は何らかの変容を遂げる。『経験』は蓄積され、次の『経験』を形成していく。この意味で『経験』とは学習のことでもある。つまり、『経験』によって、以前の自分より高次の自分へと発達したわけである。」⁴⁾と述べている。また、経験は能力の発達をもたらし、客観的に評価することができるとしている。

林は、「経験」について上記と同様のことを記しながら、「体験」について次のようなことを述べている。「体験」は、環境と関わった個々の主観として、直接的・端的に見出される意識内容・意識過程のことであり、いまだ知性による加工・普遍化を経ない点で客観性に乏しく、また具体的情動的であると説明している⁵⁾。したがって、体験は子どもの能力の発達とは直接に結びつかず、前もって計画することもできず、外部の観察者によって客観的に評価することもできないとしている。この点に関わって、矢野は、「『体験』は経験のように自己の中に意味として取り込んで、自己を豊かにするものではない。しかし、意味として定着できないところに、生成としての体験の価値がある」⁶⁾と述べている。

(2) 経験や体験のもつ人間形成上の意味

前記矢野は、教育の場で重要な経験について、次のように述べている。すなわち、関心によって断片化されてしまう経験だけでは十分に生きていくことができず、世界と十全に関わるための「体験」の必要性を述べている⁷⁾。

また、林も、人間形成上の意味の視点から、次のようなことを述べている。すなわち、体験的な活動のもつ直接性・具体性は学習場面で積極的に評価されなければならないことを指摘する上から、体験が経験的認識になるには、それは一度知性による概念的な形成と再構成が必要であり、この再構成の過程は、情意に裏打ちされなければ、人の意志や感情から切り離された、抽象的な認識の世界を成立させるにとどまると述べている⁸⁾。

さらに、猪飼・須藤は教育生理学の立場から、教育の場における体験活動の重要性を指摘している。すなわち、三つ（大脳皮質、間脳・大脳辺縁系、脳幹・脊髄系）に分けた脳・神経系の働きと教育の関係を基にして、大脳皮質を対象にした理知の教育、間脳・大脳辺縁系を対象にした情動の教育、脳幹・脊髄系を対象にした身体の教育の三位一体による全人教育の重要性を強調するとともに、これらには体験活動が不可欠であることを述べている⁹⁾。

猪飼・須藤は、三位一体の教育による人間形成は脳皮質を対象にした「上からの教育」（理知の教育）と脳幹・脊髄系を対象にした「下からの教育」（身体の教育）との働き合いの上で可能になることを述べている。しかし、一方で、「情動脳による感情は、行動—生活経験によってのみ育つ」という特徴があるため、元来の粗野な情動脳から人間としての洗練された情動脳に育てるには、体験活動が不可欠であるとしている。つまり、洗練された情動脳になるためのトレーニングは「上からの教育」と「下からの教育」によるフィードバックであるとしている。そして、「上からの教育」としては、脳皮質を対象にした知的な方向づけの刺激が下降して、間脳と大脳辺縁系の活動を抑制したり、解放したり、ときにはコントロールしていくことであり、「下からの教育」としては、身体運動や肉体作業を通して間脳と大脳辺縁系に刺激を加えることによってこれらの活動に強さとスタミナをつけることであるとしている。この二つのトレーニングのフィードバックを通して、はじめて人間が人間らしく生きようとする心の働き（意欲）が生まれるのであって、フィードバック系機能を十分に働かせるには、とくに「下からの教育」としての体験活動が不可欠であることを指摘している。すなわち、人とのふれ合い、話し合い、行動し合うことで人間の感情へと発達するのであって、机にかじりついて本を読み、理解するだけでは、人間を人間にする感情へと変えることはできないと述べている¹⁰⁾。

以上のように、いくつかの成果に基づいて、体験活動の意味を検討してきた。端的に表現すると、経験だけで健全な成長は保証されず、経験の幅を広げる、経験を深める・高める可能性をもつ体験活動が不可欠であると考えられる。

したがって、上で述べた自然体験活動などの具体的成果や2種の成果の好循環は、自然体験活動などが全人教育への手段として人間形成上の意味のあることを強く示唆していると言えることができる。

第4節 学校教員に求められる資質能力の仮説

学校教育と社会教育による自然体験活動などの成果については既に述べたが、これらの成果はいずれの場合においても質的に変わらないように思われる。そうすると、学校教育と社会教育における自然体験活動では、何がどのように異なるのかは、本研究の目的にとってきわめて重大である。

佐藤は、個人の成長には学校教育と社会教育が不可欠であることを論じる立場から、学校での学びと地域・社会での学びのそれぞれの特徴について、以下のように述べている。学校での学びは、選び抜かれた抽象的な知識・技術の学習が中心で、その学習行動は非現実的な体験の域を出ないところに特徴があり、地域・社会での学びは、机上の学習よりも体験学習が中心であって非常に具体的なところに特徴があるとしている¹¹⁾。また、これらの特性を踏まえた上で、前記林は学校教育への体験的活動の導入について次のように述べている。「授業に体験的活動を取り入れることによって、いや授業そのものを体験的活動にすることによって経験を組織化していく展開が考えられる。その際、体験的活動は経験を組織化していく舞台である。ある対象にであって、そこから得た経験、具体的には知識・技能・学び方という言葉で表現されるが、いわゆる経験の成果を、新たな対象にであったときに再組織化していく。経験を組織化する体験的活動とはそのような捉え方であろう」¹²⁾と述べている。

つまり、学校教育では、選び抜かれた事柄について抽象的認識を培うことで応用力を期待している。したがって、周到な計画の下に抽象的な認識にまで高める上から、具体的認識を進め

るための体験活動の導入であり、学校での学習経過と密接に関わった、子どもに体験させたい内容を明確にした計画・展開による体験活動が必要である。一方、社会教育では、確かに学校教育と関わることは必要であるが、学びの特徴を生かした、具体的認識を広める上から体験する対象の拡大を図るための体験活動が必要である。

さらに、これら学校教育と社会教育での学びの違いに基づいて、自然体験活動などにおける子どもの自主性・主体性に着目すると、次のようなことも考えることができる。体験活動を用いて認識の抽象化の促進を図る学校での学びにおいては、指導者によって計画・用意された学習過程での子どもの自主性・主体性ということになるが、体験活動によって具体的認識を広めようとする社会教育での学びの場合には、子どもが自らの自主性・主体性の基に学習過程を作ることになると考えてよい。

以上のように、学校教育と社会教育では体験活動を導入する手法が異なると考えると、本研究の目的とする、学校教員が自然体験活動などを指導する場合に必要な資質能力の仮説を次のように考えることができる。

まずは、教員自身が子どもと一緒に感動したり、驚いたりできることが重要になるのではなかろうか。また、単に体験できるだけでなく、どのようなことの体験がどのようなことについての認識の抽象化につながっていくのかを教員自身が経験していることが必要であろう。したがって、自然体験活動などを指導するには、自ら体験できることが必要であり、そのことが基になって、具体的認識をさせるのに効果的な手順を知ることでもできるのである。また、これら以外に、自然体験活動などがもつ人間形成上の意味についての認識、学校教育での学びと社会教育での学びの違いに関する認識などが必要であることは言うまでもない。

以上述べてきた学校教員に求められる資質能力を仮説的に再度まとめると、1) 教員自身が体験できること、2) 自然体験活動などの各種体験活動のもつ人間形成上の意味を認識すること、3) 学校教育と社会教育の各々学びの特徴を認識すること、などになる。

(文責 荒木 勉)

【注及び引用文献】

- 1) 加東郡子ども長期自然体験村実行委員会(2001)『「加東郡子ども長期自然体験村」の成果に関する分析的検討—社会教育における内容や方法の在り方の追求—』、20頁。
- 2) 森田勇造(1994)『野外文化教育入門—人と人とのふれあいの知恵—』、明治図書、181頁。
- 3) 千駄忠至・赤松幸子(2003)『「自然学校で育成される態度とそれに影響を与える要因」』、『兵庫教育大学研究紀要』第23巻(第3分冊)、59-66頁。
- 4) 矢野智司(2003)『「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—』、市村尚久等編『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—』、東信堂、37頁。
- 5) 林 忠幸(2001)『「体験的活動の理論と展開—『生きる力』を育む教育実践のために—』、東信堂、3-18頁。
- 6) 矢野智司(2003)、前掲4)、41頁。
- 7) 矢野智司(2003)、上掲、33-54頁。
- 8) 林 忠幸(2001)、前掲5)、23頁。
- 9) 猪飼道夫・須藤春一(1968)『教育生理学』、第一法規、159-200頁。
- 10) 猪飼・須藤(1968)、上掲、159-200頁。
- 11) 佐藤晴雄(2002)『「学社連携における子どもの『学び』の変容と意義—庄司和晃氏の『認識の三段階連関理論』に着眼して—』、日本社会教育学会編『日本の教育社会学』第46集、51-63頁。
- 12) 林 忠幸(2001)、前掲5)、13頁。

第3章 自然体験活動による子どもの自然観の形成と学習成果

本章では、子どもに形成されている自然観と自然体験の現状を把握し、兵庫県下で実施している自然学校を対象にして、自然体験活動で培われる能力や楽しさは何か、さらにそれらは自然体験とどのような関連があるかについて明らかにしようとした。

第1節 子どもが捉える自然観

子どもの自然観を明らかにするため、自然に関する10の質問項目と5段階の尺度を設定した。これらの回答結果に対して1点から5点を配点し、主因子解法による因子分析を実施した。ここで抽出した因子のうち固有値1.0以上の因子に対し、ノーマル・バリマックス法による直交回転を実施した。因子の解釈・命名は因子負荷量0.40以上を有する項目を対象に行った。なお、2因子以上に共通して0.40以上の因子負荷量を有する項目は、解釈・命名の対象から除外した。

因子分析は、全対象者、男子、女子の3分類において実施した。表3-1に全対象者における因子分析結果を示した。

表3-1 子どもの自然観因子分析結果 全参加者 (N=3092名)

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	因子名	寄与率
2)自然は大切だ 13)自然は守るべきだ 10)自然は気持ちよい 1)自然は美しい 5)自然は大きい	.76 .76 .66 .65 .54	-.00 .05 .30 .22 .14	.16 .11 -.05 .03 .15	.01 -.07 .02 .06 .26	大切さ	18.7
17)自然は遊び場だ 12)自然はおどろきを与える 19)自然はふしぎだ 16)自然は変化するしない	-.06 .36 .38 .14	.72 .55 .50 .46	.01 .23 .15 .26	.05 .04 .09 .03	感動の場	13.0
7)自然はこわい 3)自然はきびしい 9)自然はこわれやすい	.05 .09 .02	.04 .09 .14	.80 .72 .55	.05 .06 -.21	脅威	9.1
20)自然は多い 15)自然はふえている	.03 -.05	.16 -.11	-.08 -.04	.78 .71	豊かな自然	7.1
14)自然は好きだ 18)自然は役立つ 11)自然は感動を与える 4)自然はおもしろい 8)自然は力強い 6)自然は身近にある	.58 .47 .52 .41 .31 .20	.47 .46 .47 .50 .36 .24	-.05 .04 .06 .06 .34 .16	-.02 -.02 .00 .11 .12 .37		

第1因子は、2)、13)、10)、1)、5)の5項目で構成された。これらの項目は、自然の美しさや雄大さと、自分たちが生きていくために大切なものであり、保護していくべき貴重なものであることを表していると解釈し、「大切さ」と命名した。

第2因子は、17)、12)、19)、16)の4項目で構成された。これらの項目は、自然が自分たちにとって、おもしろさや感動を与えてくれる様々な体験の場であることを表していると解釈

表3-2 自然体験の実態(性差)

()内は%

項目	性	人数	平均	SD	性差	1	2	3
1	男	1730	2.6	0.59	*	96 (5.2)	524 (28.1)	1110 (59.6)
	女	1622	2.5	0.59		79 (4.9)	597 (34.1)	946 (54.0)
2	男	1733	2.6	0.63		135 (7.2)	471 (27.2)	1127 (60.5)
	女	1621	2.6	0.60		97 (6.0)	451 (27.8)	1073 (66.2)
3	男	1729	2.6	0.65	***	151 (8.1)	442 (23.7)	1136 (61.0)
	女	1618	2.3	0.69		218 (13.5)	685 (42.3)	715 (44.2)
4	男	1720	2.5	0.68	***	184 (9.9)	552 (29.6)	984 (52.8)
	女	1618	2.4	0.67		180 (11.1)	665 (41.1)	773 (47.8)
5	男	1717	2.1	0.72	***	359 (19.3)	807 (43.3)	551 (29.6)
	女	1611	2.5	0.61		96 (6.0)	649 (40.3)	866 (53.8)
6	男	1722	2.1	0.74		366 (19.6)	742 (39.8)	614 (33.0)
	女	1622	2.1	0.69		311 (19.2)	822 (50.7)	489 (30.1)
7	男	1725	2.3	0.67	***	199 (10.7)	747 (40.1)	779 (41.8)
	女	1622	2.4	0.63		124 (7.6)	675 (41.6)	823 (50.7)
8	男	1725	2.0	0.78		505 (27.1)	663 (35.6)	556 (29.8)
	女	1620	2.0	0.76		444 (27.4)	685 (42.3)	491 (30.3)
9	男	1717	2.2	0.74	***	346 (18.6)	719 (38.6)	652 (35.0)
	女	1617	2.1	0.73		396 (24.5)	742 (45.9)	479 (29.6)
10	男	1720	1.6	0.77		953 (51.2)	452 (24.3)	315 (16.9)
	女	1620	1.6	0.75		854 (52.7)	503 (31.0)	263 (16.2)
11	男	1724	2.3	0.81	***	410 (22.0)	481 (25.8)	833 (44.7)
	女	1620	2.1	0.81		433 (26.7)	529 (32.7)	658 (40.6)
12	男	1723	2.2	0.81		430 (23.1)	510 (27.4)	783 (42.0)
	女	1621	2.3	0.80		370 (22.8)	475 (29.3)	776 (47.9)
13	男	1723	2.3	0.77	***	319 (17.1)	521 (28.0)	883 (47.4)
	女	1623	2.0	0.79		514 (31.7)	602 (37.1)	507 (31.2)
14	男	1729	2.3	0.73	***	284 (15.2)	653 (35.1)	792 (42.5)
	女	1620	2.0	0.75		430 (26.5)	720 (44.4)	470 (29.0)
15	男	1720	2.2	0.64		234 (12.6)	959 (51.5)	527 (28.3)
	女	1614	2.2	0.63		189 (11.7)	908 (56.3)	517 (32.0)
16	男	1722	2.2	0.79		387 (20.8)	584 (31.3)	751 (40.3)
	女	1620	2.2	0.77		361 (22.3)	610 (37.7)	649 (40.1)
17	男	1728	2.0	0.75		469 (25.2)	763 (41.0)	496 (26.6)
	女	1624	2.0	0.74		420 (25.9)	745 (45.9)	459 (28.3)
18	男	1726	1.9	0.78	*	599 (32.2)	664 (35.6)	463 (24.9)
	女	1617	1.9	0.76		589 (36.4)	661 (40.9)	367 (22.7)
19	男	1724	2.6	0.59		91 (4.9)	560 (30.1)	1073 (57.6)
	女	1617	2.5	0.58		75 (4.6)	610 (37.7)	932 (57.6)
20	男	1725	2.2	0.74	***	353 (18.9)	732 (39.3)	640 (34.4)
	女	1623	2.5	0.66		156 (9.6)	540 (33.3)	927 (57.1)
21	男	1726	1.9	0.79		658 (35.3)	621 (33.3)	447 (24.0)
	女	1622	1.9	0.77		576 (35.5)	633 (39.0)	413 (25.5)
22	男	1728	2.3	0.70	***	249 (13.4)	722 (38.8)	757 (40.6)
	女	1625	2.4	0.63		124 (7.6)	715 (44.0)	786 (48.4)

*:p<.05、 **:p<.01 ***:p<.001

し、「感動の場」と命名した。

第3因子は、7)、3)、9)の3項目で構成された。これらの項目は、自然が時として生命をも脅かす恐ろしいものであることを表していると解釈し、「脅威」と命名した。

第4因子は、20)、15)の2項目で構成された。これらの項目は、自然が溢れていることを表していると解釈し、「豊かな自然」と命名した。

男女別に因子分析をしたが、抽出した因子は全参加者の結果と同様の結果であった。

これらの結果から、子どもの自然観は、①生きていくために大切なものであること、②驚きや感動を与えてくれる様々な体験の場であること、③常に変化し生命を脅かす恐ろしいものであること、④自然は豊富にあり、増え続けているものであった。

「大切さ」、「脅威」、「感動の場」の因子の抽出は、四季による多彩な現象を呈する自然界の様相、自然の恵み、脅威などを日常生活の中で直接体験していることや学習成果などに起因していると思われる。森田は、「日本人の自然観は、古くから花鳥風月、山川草木という自然の装いであり、又、恐れおののく不思議な現象を見せる神秘的なものであり、自然との一体感、四季の特徴、季節と動植物を結びつけたものである」¹⁾としている。また、柳²⁾、稲垣³⁾も自然との一体感を自然観の特徴としている。「大切さ」「感動の場」の因子は、自然との一体感の一部を表していると思えるが、自分が自然界の一部であり自然の中で生かされている意味での成人に見られる自然との一体感でない。「感動の場」の因子は、動植物のミクロ・マクロの観察や四季の変化に伴う自然界の変化を通し、驚きや喜びを提供してくれる対象として認識していることによるものと考えられる。

「豊富な自然」の抽出は、植林・街路樹・田畑・花壇などをイメージしていることによるものである。森田は、「人の手が加えられていないありのままの自然（大自然）と人間が手を加えて都合のいいように工夫された自然（小自然）に分類し、前者は人間に豊かな恵みを与えると同時に、時には畏敬の念を感じさせる存在であり、後者は私たちにとって都合のよい存在である。また、日常的には後者の自然観を身につけている」⁴⁾と述べている。

これらのことから、子どもの「大切さ」、「脅威」、「感動の場」、「豊富な自然」の自然観は、森田⁵⁾の指摘する大自然と小自然のそれぞれ一面を捉えていると考えられる。

第2節 子どもの自然体験の実態

子どもの自然体験の実態を把握するため、22項目の質問項目と3段階の尺度を設定した。これらの回答に対して1点から3点を配点した。その結果を各質問項目ごとに男女別の平均点と度数分布として表3-2に示した。

男女ともに「何回もある」と回答した子どもの比率が50%以上を占めた項目は、1) 野鳥を見たり、鳴き声を聞いたことがある、2) 川や海で泳いだことがある、19) 1時間以上歩き続けたことがあるの3項目であった。また、男子では、3) チョウやトンボなどの昆虫をつかまえたこと、4) 川や海で貝を捕ったり魚をつったりしたこと、女子では、5) 太陽が昇るところや沈むところをみた、7) 夜空いっぱい輝く星をゆっくり見た、であった。「1回もない」と回答した子どもの比率が50%以上を占めた項目は、10) 木の実・野草・キノコなどを取って食べたこと、であった。また、30%以上を占めた項目は18) わき水を飲んだこと、21) 田植えや稲刈りをしたこと、であった。

平均値の比較で男子の得点が高かった項目は、1)、3)、4)、9)、11)、13)、14)の動植物を直接触れたりダイナミックな活動内容を意味するものであり、女子の得点が高かった項目は、5)、7)、20)、22)の静的な活動内容を意味するものであった。

本調査結果と平野⁶⁾の調査で共通した項目(1)、2)、3)、4)、6)、7)、8)、9)、13)、21))について「ほとんどない」と回答した子どもの比率を比較してみると、21) 田植えや稲刈りをしたを除き、本調査結果の比率は男女ともに低い値であった。これらの数値を見る限り、子どもの自然体験は多いとは言えない。

子どもの生活体験や自然体験の不足の原因として社会環境の変化を指摘する人が多い。そして、便利な生活、都市化、核家族化、少子化、情報化などの社会の変化が屋外での遊びや体験的な活動を奪っているとしている。深谷は、「明治以来『自然』から脱して、『人工』を目指すのが近代化の道筋であった。その努力が実を結んだのはよいが、土の温もり風の冷たさ、日差しの強さなどを知らない子どもが育ち始めた⁷⁾」と述べている。テレビゲームやアスファルトなど人工的なものに覆われた環境で成長してきた子どもたちの生活環境そのものがこのような自然体験の不足をもたらしていると考えられる。

第3節 子どもが自然体験活動を通して体験した内容と得られた成果

(1) 自然学校で得た体験

子どもの自然学校での体験成果を把握するため、6項目の質問項目について4段階の尺度と自由記述を設定した。これらの回答に対して1点から4点を配点した。その結果を各質問項目ごとに男女別の平均点と度数分布として表3-3に、質問項目5、6の自由記述の結果を表3-4、表3-5に示した。

表3-3 自然学校体験の効果と度数分布

() 内は%

項目	性	人数	平均	SD	性差	1	2	3	4
1	男	1842	3.1	0.86	***	50 (2.7)	439 (23.8)	602 (32.7)	751 (40.8)
	女	1726	3.4	0.80		15 (0.9)	316 (18.3)	436 (25.3)	959 (55.6)
2	男	1842	3.2	0.84	***	38 (2.1)	365 (19.3)	561 (30.5)	878 (47.7)
	女	1727	3.4	0.77		16 (0.9)	247 (14.3)	462 (26.8)	1002 (58.0)
3	男	1834	3.2	0.90	***	386 (21.0)	907 (49.5)	326 (17.8)	215 (11.7)
	女	1715	2.3	0.86		243 (14.2)	915 (53.4)	350 (20.4)	207 (12.1)
4	男	1812	1.8	0.90	***	837 (46.2)	666 (36.8)	174 (9.6)	135 (7.5)
	女	1698	1.9	0.84		594 (35.0)	812 (47.8)	184 (10.8)	108 (6.4)
5	男	1834	2.8	1.05	***	220 (12.0)	631 (34.4)	371 (20.7)	612 (33.4)
	女	1722	2.9	0.96		97 (5.6)	564 (32.8)	413 (24.0)	648 (37.8)
6	男	1651	2.0	0.84	***	423 (25.6)	868 (52.6)	236 (14.3)	124 (7.5)
	女	1624	2.2	0.81		231 (14.2)	938 (57.8)	301 (18.5)	154 (9.5)

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

表3-4 もう一度自然学校でやってみたいこと (自由記述)

活動内容	男子		女子	
	人数	%	人数	%
1. 食事づくり	105	16.2	154	19.7
2. 体験的活動	164	25.3	223	28.6
3. スポーツ的活動	255	39.3	232	29.8
4. 創作的活動	40	6.2	64	8.2
5. 自然の中での出会い	13	2.0	13	1.7
6. テント生活	10	1.5	11	1.4
7. 規律ある集団生活	29	4.5	36	4.6
8. 交友的活動	10	1.5	25	2.4
9. その他	23	3.5	21	2.7
合計	649	100.0	779	100.0

表3-5 もう一度家でやってみたいこと（自由記述）

活動内容	男子		女子	
	人数	%	人数	%
1. 食事づくり	139	49.8	186	51.7
2. 体験的活動	38	13.6	38	10.6
3. スポーツ的活動	37	13.3	27	7.5
4. 創作的活動	26	10.0	56	15.6
5. 自然の中での出会い	9	3.2	12	3.3
6. テント生活	5	1.8	4	1.1
7. 規律ある集団生活	9	3.2	22	6.1
8. 交友的活動	4	1.4	6	1.7
9. その他	10	1.7	9	2.5
合計	279	100.0	360	100.0

質問項目1の「活動や行事で印象に残ったこと」、2「楽しかった活動があった」については、③かなりあった、④たくさんあった、と回答した子どもの合計は、約80%であった。しかし、5「もう一度自然学校でやってみたいことがある」は約60%、3「活動をきっかけに興味・関心を持ちはじめた」は30%、6「もう一度家でやってみたいことがある」は約20%、4「自然学校をきっかけにやりはじめたことがある」は約17%であった。

自然学校で得た体験の程度を得点化し性差を検討した結果、質問項目1, 2, 4, 5, 6は、女子の得点が男子の得点より高かった。しかし、質問項目3は逆であった。質問項目4「自然学校をきっかけにやりはじめたことがある」の得点は、男女ともに1点台と低かった。質問項目5「もう一度自然学校でやってみたいことがある」の自由記述で回答のあった男子649名、女子779名の内容で多かったのは、登山、カヌー、オリエンテーリングなどのスポーツ的活動、乳搾り、ファイアー、基地作り、スタンプなど体験的活動、食事作りであった。質問項目6「もう一度家でやってみたいことがある」の自由記述で回答のあった男子279名、女子360名の内容で多かったのは、食事作り、藍染め、クラフト、焼き物などの創作的活動であった。

これらの結果から、自然学校における活動・行事で得た体験は、多くの子どもたちにとって楽しかった活動として強く印象づけられて、特に女子の方が顕著であった。しかし、自然学校の体験に動機づけられ実践化されるまでには至っていないと考えられる。

(2) 自然学校で培われた能力

自然学校で培われた能力を測定するために、網野が作成した診断尺度⁸⁾を用いた。この診断尺度は、①学習の基本的態度、②自己に対する理解、③協力、④学習の仕方、⑤課題達成の5尺度で構成されている。本調査ではそれぞれの質問項目に対して4段階の尺度を設定し1点から4点を配点して用いた。

これら5尺度の結果を表3-6に示した。

①学習の基本的態度と③協力の得点は、3.0点以上であり、②自己に対する理解、④学習の仕方、⑤課題達成の得点は2.7点以上であった。

これらの結果を赤松・千駄の自然学校で培われた能力の調査結果⁹⁾（自然学校参加後の結果）と比較した結果、ほぼ同様の結果であった。しかし、この調査は、参加前の調査を実施していないため、どの程度の伸びがあったかは明らかにできなかった。赤松・千駄は、この調査を自

表 3 - 6 自然学校で培われた能力

分類	因子	基本的学習	学習の仕方	自己理解	協力	達成
全被験者	N	3577	3579	3547	3557	3563
	M	3.0	2.7	2.9	3.2	2.9
	SD	0.63	0.70	0.80	0.80	0.80
男子	N	1842	1843	1827	1834	1832
	M	2.9	2.6	2.8	3.1	2.9
	SD	0.65	0.72	0.84	0.85	0.85
女子	N	1728	1729	1713	1716	1724
	M	3.1	2.7	3.0	3.3	3.0
	SD	0.58	0.66	0.73	0.73	0.74
性差		***	***	***	***	***

*.:p<.05、**.:p<.01 ***:p<.001

然学校参加前と参加後に実施し、①学習の基本的態度、③協力、④学習の仕方、⑤課題達成の4尺度において、有意な伸びがあったと報告している¹⁰⁾。澁谷は、野外体験活動における子どもの変容について、①生活習慣の変化、②他人との協調性や思いやり、感謝の面の変化、③主体性や耐性、自然への興味・関心の変化があると述べている¹¹⁾。

これらの結果を合わせ考えると本調査結果においても、これら表3-6に示す能力が自然学校の活動によって培われたものと推測できる。

性差については、いずれの尺度においても女子が男子より高い得点であった。このことは、この時期の心身の成長・発達や社会的慣習と関連しているように考えられる。すなわち、この時期は、自己中心的態度から抜け出し、他人に対する同情、誠実、従順、同調などの態度を形成しはじめる時であり、女子の成長・発達が男子より早期になされること、さらに、末利¹²⁾の指摘する男女の社会的役割に根ざした社会的・文化的要因が関与していると考えられる。

(3) 自然学校の楽しさ体験と楽しさ測定尺度の作成

1. 自然学校の楽しさ体験因子の抽出

子どもの自然学校における楽しさ体験を把握するため、自然学校の楽しさに関する12質問項目と5段階の尺度を設定した。回答結果に対しての配点、因子分析、因子の解釈・命名については、前述した自然観の因子分析と同様の方法を用いた。

因子分析は、全対象者、男子、女子の3分類において実施した。表3-7に全対象者における因子分析結果を示した。

第1因子は、13)、7)、11)、6)、12)の人間関係に関する項目と5)、9)、3)、10)の目標達成に関する項目で構成された。前者は友達に理解、承認されることによって得られる快さを表し、後者は自分の目標や役割を自主的に達成したり果たしたことによって得られる快さを表していると解釈し「親和・達成」の楽しさと命名した。

第2因子は、4)、1)、2)、8)によって構成された。これらの項目は、自然の中で動植物の観察やスポーツ活動などの体験によって、自然の重要性を理解できた快さや規律ある活発な集団生活による快さを表していると解釈し、「自然理解・快活」と命名した。

これらの因子を、荒木¹³⁾、雑賀¹⁴⁾が抽出した自然学校の楽しさ因子と比較した結果、2因子の4内容は全て含まれていた。

表 3-7 楽しさ体験因子分析結果 全参加者 (N=1254)

質問項目	第1因子	第2因子	因子名	寄与率
13) 友だちに ほめられた	.69	.16	親和・達成	28.5
5) 思い通りできた	.68	-.06		
7) だれとでも 気持ちよく活動できた	.67	.22		
11) 友だちに 教えてあげた	.64	.22		
6) みんなと活動する中でみんなの心がわかった	.63	.25		
12) 友だちの よさを見つけた	.58	.35		
9) 自分の役割を はたした	.56	.26		
3) 進んで活動しようという気持ちになった	.53	.37		
10) 初めての 活動をした	.49	.25		
4) 自然のよさや すばらしさを感じた	-.08	.75		
1) 約束ごとを守って 活動した	.33	.61		
2) 気持ちをひきしめて きびきび活動した	.35	.50		
8) 今日の活動は 生きていくのに大切と感じた	.31	.48		
累積分散寄与率			44.1	

これらの因子の抽出は、自然学校の目的や活動内容が関連していると思われる。自然学校の目的は、自然との触れ合い、人との触れ合い、地域との触れ合いをとおり、心身ともに調和のとれた健全な子どもを育成することとされている。自然との触れ合いに関する活動内容は、「自然に学ぶ」ものとして動植物の観察、天体観測、「自然から創る」ものとして草木染めやクラフト、「自然に親しむ」ものとして山菜取り、川遊び、アドベンチャーゲーム、「自然を守る」ものとして枝打ちや生態地図づくりなどである。これらの活動は目的的活動であり、友達と協力し目標を達成したとき成功体験や達成感を得ることができる。また、家では親に依存している子どもも、自然学校では自立的行動が必要であり、友達をモデルに学習したり、一人ではできない課題を友達と協力してやり遂げなければならない。これらのことから「親和・達成」の因子が抽出されたと考える。

また、「自然理解・快活」の因子の抽出は、学習の場を教室から豊かな自然の中に移し、さまざまな自然とのふれあいの活動において、自然の神秘さ、美しさ、不思議さを五感をとおりて体験したことによって、自然に対する理解が深まったことによるものと考えられる。

2. 自然学校における楽しさ

1) 楽しさ測定尺度の作成

楽しさの体験の深さを測定するための尺度項目は、全参加者における因子分析で得た2因子を構成する13項目とした。それぞれの項目には、4段階の尺度を設定した。作成した楽しさ尺度を表3-8に示した。

楽しさ尺度の妥当性と信頼性は、内容的妥当性とクロンバックの α 係数によって検討した。その結果、本研究で抽出した「親和・達成」の楽しさと「自然理解・快活」の因子は、荒木¹⁵⁾や今関¹⁶⁾が抽出した楽しさ因子の中にも認められた。信頼性についてはクロンバックの α 係数を求めた結果、 $\alpha=0.771$ であった。

飯田は、「自然と関わることによって、成功体験、社会性、自然に対する感性が育てられる」¹⁷⁾と述べている。成功体験は、達成の楽しさ、社会性の育成は、親和の楽しさ、自然に対する感性は自然理解の楽しさの根源的なものである。

これらのことから、楽しさ尺度を構成する「親和・達成」の楽しさと「自然理解・快活」の楽しさ因子は、自然学校における楽しさの内容的妥当性を満たしていると判断した。

表3-8 自然学校の楽しさ尺度 全対象者 (N=1254)

質問項目	楽しさの程度
1) 友だちにほめられた	[1 . 2 . 3 . 4]
2) 思い通りできた	[1 . 2 . 3 . 4]
3) だれとでも気持ちよく活動できた	[1 . 2 . 3 . 4]
4) 友だちに教えてあげた	[1 . 2 . 3 . 4]
5) みんなと活動する中でみんなの心がわかった	[1 . 2 . 3 . 4]
6) 友だちのよさを見つけた	[1 . 2 . 3 . 4]
7) 自分の役割をはたした	[1 . 2 . 3 . 4]
8) 進んで活動しようという気持ちになった	[1 . 2 . 3 . 4]
9) 初めての活動をした	[1 . 2 . 3 . 4]
10) 自然のよさやすばらしさを感じた	[1 . 2 . 3 . 4]
11) 約束ごとを守って活動した	[1 . 2 . 3 . 4]
12) 気持ちをひきしめてきびきび活動した	[1 . 2 . 3 . 4]
13) 今日の活動は生きていくのに大切と感じた	[1 . 2 . 3 . 4]

2) 自然学校における楽しさ体験

自然学校で「親和・達成」の楽しさと「自然理解・快活」の楽しさを、どの程度体験しているかについて把握するため、上で作成した楽しさ尺度を用いて測定した結果を表3-9に示した。

表3-9 自然学校の楽しさ体験

分類	因子	親和・達成	自然理解・充実
全被験者	N	3548	3540
	M	3.3	3.2
	SD	0.53	0.57
男子	N	1820	1820
	M	3.2	3.1
	SD	0.56	0.61
女子	N	1721	1713
	M	3.4	3.3
	SD	0.47	0.51
性差		***	***

*:p<.05、 **:p<.01 ***:p<.001

1 から13の質問項目の4段階の尺度に対して、つぎのとおり得点を与え得点化した。

1. ぜんぜん楽しくなかった…………… 1点
2. どちらかといえば楽しくなかった…………… 2点
3. どちらかといえば楽しかった…………… 3点
4. 大変楽しかった…………… 4点

「親和・達成」の楽しさと「自然理解・快活」の楽しさの得点は、男女ともに3.1点以上であり、赤松・千駄の研究結果¹⁸⁾と同結果であった。2因子ともに3.1点以上であったことは、

これらの楽しさ体験が良好な状態で体験されていると判断できる。

性差においては、いずれも、女子の得点が男子のそれよりも高かった。自然学校の活動内容は、登山やカヌーなどに代表されるように、多少の危険が伴う活動や初めて体験する活動が多い中で、女子の得点が高かったことについて次のように考えることができる。

野沢は「野外活動は百聞は一試に如かずのレベルで行動する。そのため、これまでとは違った深い喜びが得られる」⁹⁾と述べている。先の子どもの自然体験の実態において、冒険やスリルを伴う体験の不足が認められたことから、自然学校の活動内容が実際行ってみることで、女子において新鮮な感動的な体験となったと考えられる。

(4) 自然体験と自然学校で得られた成果の関連性

ここでは自然体験と自然学校で得られた成果の関連性を検討するため、子どもの自然体験の多・中・少群間における自然学校の体験、培われた能力、楽しさ体験、自然観の平均値の差を比較した。子どもの自然体験の多・中・少群の設定は、各対象者の22項目の自然体験の合計得点を算出した。平均値は、48.5点、標準偏差は、8.35であった。自然体験少群は平均値-1/2標準偏差=44点未満、自然体験中群は平均値-1/2標準偏差以下から平均値+1/2標準偏差未満までの44点から52点、自然体験多群は平均値+1/2標準偏差以上=53点以上とした。

これら3群における自然学校の体験、培われた能力、楽しさ体験、自然観の平均値の差を比較した結果を表3-10から表3-13に示した。

自然学校で得た体験における、1) 印象に残ったこと、2) 楽しかったこと、3) 興味・関心をもったこと、4) 家で実行している、5) 再挑戦したい、6) 家でやってみたいの得点は、自然体験多群>自然体験中群>自然体験少群であり、自然体験が多い群ほど1) から6) の得点が高かった。

自然学校の楽しさ体験の1) 親和・達成、2) 自然理解・快活の得点においても同様の結果であった。

自然学校で培われた能力の1) 学習の基本的態度、2) 学習の仕方、3) 自己理解、4) 努力、5) 達成の得点においては、3) 自己理解(自然体験多群=自然体験中群>自然体験少群)を除き自然体験多群>自然体験中群>自然体験少群であった。

自然観における1) 大切さ、2) 感動の場、3) 脅威の得点は、自然体験多群>自然体験中群>自然体験少群であったが、4) 豊富な自然においては、有意差が認められなかった。

表3-10 過去の自然体験の相違と自然学校の成果の関係

自然体験の分類	人数	1	2	3	4	5	6
自然体験 少群	1066	3.0 (0.91)	3.2 (0.86)	2.1 (0.83)	1.6 (0.78)	2.5 (0.99)	2.0 (0.77)
自然体験 中群	1192	3.3 (0.82)	3.3 (0.81)	2.2 (0.83)	1.8 (0.81)	2.9 (1.00)	2.1 (0.76)
自然体験 多群	1073	3.4 (0.74)	3.5 (0.73)	2.5 (0.95)	2.1 (0.98)	3.1 (0.97)	2.3 (0.90)
有意差	少群-中群	***	***	***	***	***	***
	中群-多群	***	***	***	***	***	***
	少群-多群	***	***	***	***	***	***

()内の数字は標準偏差 * : p<0.05 ** : p<0.01 *** : p<0.001

表3-11 過去の自然体験の相違と自然学校で培われた能力の関係

自然体験の分類	人数	基本的態度	学習の仕方	自己理解	努力	達成
自然体験 少群	1067	2.8 (0.65)	2.4 (0.69)	2.7 (0.82)	3.0 (0.83)	2.7 (0.84)
自然体験 中群	1192	3.0 (0.60)	2.7 (0.62)	3.0 (0.74)	3.2 (0.77)	3.0 (0.76)
自然体験 多群	1073	3.2 (0.60)	3.0 (0.69)	3.0 (0.80)	3.3 (0.77)	3.2 (0.76)
有意差	少群-中群	***	***	***	***	***
	中群-多群	***	***		*	***
	少群-多群	***	***	***	***	***

()内の数字は標準偏差 * : p<.05 ** : p<.01 *** : p<.001

表3-12 過去の自然体験の相違と自然学校の楽しさ得点の関係

自然体験の分類	人数	親和・達成	自然理解・快活
自然体験 少群	1051	3.1 (0.58)	3.0 (0.60)
自然体験 中群	1182	3.3 (0.49)	3.2 (0.53)
自然体験 多群	1070	3.4 (0.49)	3.3 (0.56)
有意差	少群-中群	***	***
	中群-多群	***	***
	少群-多群	***	***

()内の数字は標準偏差 * : p<.05 ** : p<.01 *** : p<.001

表3-13 過去の自然体験の相違と自然観の関係

自然体験の分類	人数	大切さ	感動の場	脅威	豊かな自然
自然体験 少群	1080	4.5 (0.57)	3.9 (0.72)	3.6 (0.88)	2.9 (1.18)
自然体験 中群	1200	4.7 (0.44)	4.1 (0.65)	3.7 (0.86)	2.8 (1.22)
自然体験 多群	1076	4.8 (0.36)	4.4 (0.58)	3.8 (0.96)	2.8 (1.29)
有意差	少群-中群	***	***	*	
	中群-多群	***	***	***	
	少群-多群	***	***	***	

()内の数字は標準偏差 * : p<.05 ** : p<.01 *** : p<.001

これらにおける性差は、表3-14から表3-17に示したように、女子の得点が男子より高い結果であった。

過去の自然体験の多い子どもほど、自然学校で得た各種成果が高かったことは、次のように考えることができる。

自然体験について、野沢は、「自然体験はほとんど直接体験によって成り立っており、100回

表3-14 過去の自然体験の相違における自然学校の成果の性差

自然体験の分類	性	人数	1	2	3	4	5	6
自然体験少群	男	562	2.9(0.92)	3.0(0.88)	2.0(0.83)	1.6(0.80)	2.4(1.01)	1.8(0.74)
	女	512	3.1(0.88)	3.2(0.84)	2.1(0.82)	1.6(0.74)	2.6(0.95)	2.1(0.79)
	差		***	**			**	***
自然体験中群	男	559	3.1(0.84)	3.2(0.85)	2.1(0.87)	1.7(0.82)	2.7(1.03)	2.0(0.76)
	女	631	3.4(0.77)	3.4(0.75)	2.3(0.80)	1.9(0.79)	3.0(0.95)	2.2(0.74)
	差		***	***	**	***	***	***
自然体験多群	男	601	3.3(0.77)	3.3(0.77)	2.4(0.97)	2.0(1.01)	3.1(1.02)	2.2(0.93)
	女	475	3.5(0.70)	3.5(0.66)	2.5(0.92)	2.1(0.93)	3.2(0.91)	2.4(0.87)
	差		***	***	*	*		**

()内の数字は標準偏差 * : p<.05 ** : p<.01 *** : p<.001

表3-15 過去の自然体験の相違における自然学校で培われた能力の性差

自然体験の分類	性	人数	基本的態度	学習の仕方	自己理解	努力	達成
自然体験少群	男	562	2.7(0.66)	2.3(0.68)	2.6(0.88)	2.9(0.84)	2.6(0.85)
	女	512	2.9(0.61)	2.5(0.69)	2.8(0.74)	3.2(0.79)	2.8(0.81)
	差		***	***	**	***	***
自然体験中群	男	559	2.8(0.62)	2.6(0.66)	2.8(0.78)	3.1(0.83)	2.9(0.82)
	女	631	3.1(0.55)	2.7(0.59)	3.0(0.69)	3.3(0.70)	3.1(0.69)
	差		***	***	***	***	***
自然体験多群	男	601	3.1(0.62)	2.9(0.72)	3.0(0.83)	3.2(0.83)	3.1(0.82)
	女	475	3.3(0.54)	3.0(0.63)	3.1(0.74)	3.5(0.76)	3.2(0.68)
	差		***	**	**	***	

()内の数字は標準偏差 * : p<.05 ** : p<.01 *** : p<.001

表3-16 過去の自然体験の相違における楽しさ体験の性差

自然体験の分類	性	人数	親和・達成	自然理解
自然体験少群	男	545	3.1(0.61)	2.9(0.63)
	女	502	3.3(0.52)	3.1(0.56)
	差		***	***
自然体験中群	男	553	3.2(0.52)	3.1(0.58)
	女	629	3.5(0.42)	3.3(0.45)
	差		***	***
自然体験多群	男	598	3.2(0.53)	3.2(0.59)
	女	472	3.4(0.42)	3.4(0.51)
	差		***	***

()内の数字は標準偏差 * : p<.05 ** : p<.01 *** : p<.001

表 3-17 過去の自然体験の相違における自然観の性差

自然体験の分類	性	人数	基本的態度	学習の仕方	自己理解	努力
自然体験少群	男	562	4.5(0.61)	3.9(0.74)	3.6(0.92)	2.9(1.21)
	女	512	4.6(0.50)	3.9(0.70)	3.6(0.83)	2.8(1.14)
自然体験中群	男	563	4.6(0.50)	4.1(0.70)	3.6(0.86)	2.8(1.27)
	女	635	4.7(0.37)	4.2(0.59)	3.7(0.87)	2.8(1.18)
自然体験多群	男	601	4.7(0.42)	4.4(0.63)	3.8(0.96)	2.7(1.34)
	女	475	4.8(0.27)	4.4(0.52)	3.7(0.96)	2.8(1.22)

()内の数字は標準偏差 * : p<.05 ** : p<.01 *** : p<.001

見るよりも1回体験する方がよく理解できるとし、体験して感じ考えたことは、一番確実な判断基準になる』²⁰⁾と述べ、飯田は、「五感をとおして体験することにより、自然に対する感性が育ち優しさや思いやりなど情緒面の発達も期待できる。さらに、課題に挑戦しそれを達成する成功体験は、自己意識や自己概念を向上させる』⁶⁾と述べている。

これらの意見からも、自然体験の多い子どもほど自然に関わる知識・技術や知恵などを獲得していると思われる。自然学校の活動は、自然の中で「自然とのかかわり」「人とのかかわり」を目的として行われる完結的な体験活動である。また、これらの活動において、課題に挑戦し達成するためには、過去の体験や経験を有効に機能することが必要である。これらのことから、過去の自然体験の多い子どもほど知識・技術を用い、積極的に課題に取り組んでいることが予測され、その結果として各種の体験が深いレベルでなされていると考えられる。

女子が男子より得点が高かったことについては、次のように考えることができる。

高野は、「自然の中での活動は、子どもたちを既存の価値観から解放し効果がある』²¹⁾とし、末利は、「女らしさの求められる社会的、文化的解放によるものであろう』²²⁾と述べている。

これらのことから、非日常的な自然学校での生活が、既存の価値観から解放し、女子の内在している生命力を刺激し、男子より高いレベルの体験がなされたと考えられる。

(文責 千駄忠至)

【注及び引用文献】

- 1) 森田勇造 (1994)『野外文化教育入門』、東洋企画、41-43頁。
- 2) 柳 敏晴 (1999)「どこでもできる野外教育」、『体育科教育』47-9、30-32頁。
- 3) 稲垣正浩 (1994)「自然と人間」、『体育科教育』42-6、10-13頁。
- 4) 森田勇造 (1994)、前掲1) 41-43頁。
- 5) 森田勇造 (1994)、前掲1) 41-43頁。
- 6) 平野吉直 (1999)「子どもの生活実態から体験活動の重要性を探るー子どもの体験活動等に関する実態調査からー」、『体育科教育』47-9、16-19頁。
- 7) 深谷昌志 (1994)「子どもに自然を」、『体育科教育』42-6、9頁。
- 8) 網野一志 (1995)『体育科の学力診断尺度作成に関する研究ー高学年を対象にしてー』、兵庫教育大学修士

論文。

- 9) 赤松幸子、千駄忠至 (2001) 『『兵庫県自然学校』における子どもの行動の変化とその要因について』、『第4回日本野外教育学会研究発表抄録』。
- 10) 赤松幸子、千駄忠至 (2001)、前掲9)。
- 11) 澁谷健治 (1999) 「野外体験活動で子どもはこう変わる—少年自然の家等の利用実態調査から—」、『体育科教育』47-9、21-23頁。
- 12) 末利 博 (1990) 『運動学習の心理学』、不昧堂出版、27-44頁。
- 13) 荒木京子 (1992) 『宿泊型野外活動における楽しさ尺度作成の試み—小学校5年生を対象にして—』、兵庫教育大学卒業論文。
- 14) 雑賀卓三 (1994) 『学校の主催する野外活動が小学校5年生に及ぼす影響について—因子の抽出と態度尺度の作成—』、兵庫教育大学修士論文。
- 15) 荒木京子 (1992)、前掲13)。
- 16) 今関和夫 (1989) 『小学校で体験する宿泊を伴う野外活動についての意識変容』、兵庫教育大学修士論文。
- 17) 飯田 稔 (2000) 「教育における自然との関わり」、『学校体育』53-8、6-7頁。
- 18) 赤松幸子、千駄忠至 (2001)、前掲9)。
- 19) 野沢 巖 (1994) 「楽しい野外活動入門」、『体育科教育』42-6、18-20頁。
- 20) 野沢 巖 (1999) 「『野外教育』実践への指針」、『体育科教育』47-9、24-25頁。
- 21) 高野孝子 (1999) 「子どもは自然とともに育つ」、『体育科教育』47-9、10-12頁。
- 22) 末利 博 (1990)、前掲12)。

第4章 学校教育と社会教育における指導者の自然体験活動に対する指導意識

本章は、学校教育と社会教育における指導者の自然体験活動に対する指導意識を比較検討するために、学校教員と社会教育施設の青少年教育指導者に対する質問紙調査から、学校教員の場合は自然学校を、青少年教育指導者の場合は（自然学校を除く）当該施設で行われている自然体験活動プログラムを指導されて、「①どのような子どもに育てたいか」、「②子どもにどのような能力をつけさせたいか」、「③指導上の配慮されている点・工夫されている点」、「④指導上で困ったこと・嬉しかったこと」についての記述内容をKJ法を用いて分析し、それぞれの内実を明らかにしようとした。

第1節 学校教育における指導者の目標・内容及び方法に関する意識

(1) 「育てたい子ども像」に関する記述分析

学校教員が「育てたい子ども像」は、5つに集約できた。まず、第1は、仲間に対する協調性や気配り、思いやりがあり、新しい人間関係づくりに積極的に関われる「協調性、思いやり・気配り」に関する記述(①)であった。第2は、集団生活における子ども自らの基本的生活習慣の確立と自立・自律した自主的・主体的な生活ができる「基本的生活習慣、自立性・自律性」に関する記述(②)であった。第3は、新たに経験する、所与状況における適切な判断や行動選択、責任感をもって粘り強く取り組む課題追求の構え、広い視野から見通しを持ちつつ創意工夫して課題解決できる「状況判断・課題追求」に関する記述(③)であった。第4は、自然に親しみ、地域の人々と触れ合い、その素晴らしさや豊かさを感じ取り、自然を大切にしようとする感性・心情・構えを抱く「対自然感覚・感性」に関する記述(④)であった。第5は、生き生きと明るく元気で、意欲的に課題に挑戦し、粘り強く取り組んでいく「活力・逞しさ、挑戦する構え」に関する記述(⑤)であった。

これら5つのうち、①の「協調性、思いやり・気配り」、②の「基本的生活習慣、自立性・自律性」及び⑤

表4-1 小学校教員が育てたい子ども像 回答総数 784

項目	内容	回答数
①協調性、思いやり・気配り		211
	協調性のある、協力できる	125
	集団生活で仲間に優しく思いやりがあり、仲間の良さに気づき、お世話になる方に感謝の気持ちが持てる	54
	誰とでも仲間になっていける、新しい人間関係を積極的につくり出せる	21
	周囲の状況や人たちに気配り、気遣いできる	11
②基本的生活習慣、自立性・自律性		159
	基本的生活習慣が身に付き、自分のことは自分でできる。自立的に活動できる、生きる力が身に付いている	83
	自主性、主体性がある、自分に自信がある	56
	ルールを守り、自律的に生活できる	12
	集団生活の中で自分なりの生活リズムをつくり、自らの健康管理ができる(偏食をしない、きちんと排便できる)	8
③状況判断・課題追求		145
	状況に即して、適切に判断し行動できる	98
	課題や分担に責任感を持って取り組み、やり遂げる	23
	創意工夫して知恵を発揮できる	14
	広い視野から全体を展望し、見通しを持って行動できる	10
④対自然感覚・感性		143
	自然を愛し、親しめる。自然の中でいきいき生活できる	56
	豊かな感性、豊かな心を持ち、自然や人の素晴らしさを感じられる	47
	自然や生命を大切に、自然との触れ合いを大切にする	40
⑤活力・逞しさ、挑戦する構え		105
	明るく元気で、活力・意欲があり、逞しい	66
	課題や目標に向かって挑戦していく	21
	探求心、好奇心をもって、根気よく粘り強く取り組める	18
⑥楽しめる・感動できる		15
	集団生活や自然体験活動を仲間と楽しめる、感動できる	15
⑦自己表現・自己活動		6
	自分の考え、思いを適切に表現できる	2
	自らリーダーシップが発揮できる	2
	自分のしたいこと、すべきことを発見できる、気付き	1
	自己の行動、生活を振り返り、反省できる	1

の「活力・逞しさ、挑戦する構え」は、特別活動における基本的な教育目標に合致するものであるが¹⁾、③の「状況判断・課題追求」や④の「対自然感覚・感性」は、「自然学校」ならではの特色あるものである。また、他の「楽しめる・感動できる」や「自己表現・自己活動」は、日常、学校生活の「場」において発揮される以上の、より生き生きとした、しかもより個性的な子どもの姿を、「自然学校」の諸活動において期待しているものとして捉えることができる。

(2) 「子どもに身につけさせたい能力」に関する記述分析

学校教員が「子どもに身につけさせたい能力」は4つに集約できた。まず、第1は、初めて体験する長期の集団生活や野外活動などの新たな状況において、その変化や課題に柔軟・適切に対応し、粘り強く挑戦し、達成していく忍耐力・意欲・逞しさに関する「適応力・挑戦する構え」(①)であった。第2は、所与の状況や条件、課題に対応する「適切な思考・判断力、行動力」(②)、自ら目標を立て、課題解決するための「創造力・課題解決力」に関する記述(④)であった。第3は、他者と協調・協力し合い、他者への思いやり・気配り、優しさをもって接し、相互理解を深めながら新しい人間関係を構築できる「協調性、思いやり・気配り」に関する記述(③)であった。そして、第4は、子ども1人ひとりが自ら規律ある健康的な生活を営めるような「自己管理能力、基本的生活習慣」(⑤)、及び自ら主体的に生活し、責任感を持って行動し、自らの意思や考えを積極的に表現し、伝え合える「自主性・自立性・自己責任性」に関する記述(⑥)であった。

これら4つのうち、学校教員には、第1の「適応力、挑戦する構え」と第2の「適切な思考・判断力、行動力」「創造力・課題解決力」が、「自然学校」に特有のものであるが、第3の「協調性、思いやり・気配り」と第5の「自己管理能力・基本的生活習慣」、第6の「自主性・自立性・自己責任性」も、「自然学校」という特色ある「場」において、普段の学校教育の「場」における以上に、子どもの資質能力形成にかなり大きな飛躍や成果を期待していると捉えることができる。しかし、同時に、「対自然知識・感性・技能」に関する記述(⑦)は、むしろ「自然学校」の独自の特色あるものであるにもかかわらず、子どもの実態に配慮したものか、自然と交わる機会や環境条件などを考慮したものか、いずれにしてもあまり高い期待を示していないことがわかる。

表4-2 小学校教員が子どもに身につけさせたい能力 回答総数 550

項目	内容	回答数
①適応力、挑戦する構え		119
	野外活動や集団生活への適応力、柔軟な対応力	51
	忍耐力・粘り強さ、課題や困難に自ら挑戦する能力、構え	38
	活動意欲・積極性	17
	逞しさ、逞しく生きる能力	13
②適切な思考・判断力、行動力		103
	適切に考え、工夫し、行動する能力	47
	筋道を立てて考え、判断・決断する能力	35
	先のことを考え見通しながら、計画的に行動する能力	21
③協調性、思いやり・気配り		89
	協調性、協力性を発揮できる	57
	他者への思いやり・気配りの能力、優しさ、自他の良さを認め合う肯定的な感情・構え	15
	新しい人間関係づくり能力、相互理解を深め合う能力	14
	リーダーシップを発揮できる	3
④創造力・課題解決力		65
	創意・工夫と創造力(よりよい方法を考え出す能力)	39
	自ら課題・問題を解決する能力、調べ・実験する能力	22
	自ら課題・目標を、新しい方法を発見する能力	4
⑤自己管理能力、基本的生活習慣		65
	自己管理能力・構え(健康管理、整理整頓、規則的生活)	35
	自律性、自ら規律を守り、時間を有効に使う能力	17
	基本的生活習慣の確立	13
⑥自主性・自立性、自己責任性		62
	自主的・主体的に行動し、生活する能力	31
	自らの役割・責任を自覚して行動できる能力	16
	自立性・自立心、自活力	11
	自分の考えや思いを明確に言葉で表現し、伝え合う能力	4
⑦対自然知識・感性・技能		37
	自然に関する知識、畏敬の念(人間の生き方を学ぶ能力)	19
	豊かな感性(自然の素晴らしさ、手作りの良さ、等)	13
	自然における野外活動や集団生活での知恵や技能	12
	自然と関わり動きかける能力、自然を楽しむ能力・構え	3

(3) 「指導上配慮している点・工夫している点」に関する記述分析

学校教員の「指導上の配慮点・工夫点」は、形式的には3つに大別することができた。まず第1は、事前のプログラム作成段階（表中「P」を付記する項目）での、自然学校前後で、教科学習や「総合的な学習の時間」、学級活動などに関連づけながら、個々の子どもの興味・関心を高め、発想を生かす選択可能な内容・方法を位置づけ、自主的・実践的な活動ができるように、ゆとりを持った計画を立てる配慮・工夫（①、③）である。第2は、実際の「自然学校」における子どもの活動段階での、「自主的・実践的に計画し、活動を遂行し、反省する。その過程で、責任と役割を自覚しながら自己表現し、自信を高める」（①）、「班活動を通して問題を発見し、創意工夫し協力し合いながら解決する。その過程で、仲間意識を育て、友達の良さに気づき、他者を思いやりながら仲良く取り組む」（②）、「自然学校」単元における豊かな自然体験活動という特色を存分に生かした「自然への興味・関心、自然との触れ合い、親しみ・感動、知識・技能を豊かにする」（④）ことへの配慮・工夫である。そして、第3は、それを支える「集団活動・集団生活、基本的生活習慣の管理、安全・健康管理の徹底」（⑤）、「指導・指示の明確化・簡潔化、的確な子ども把握、同僚との連携・協力」（⑦）である。

また、学校教員の「指導上の配慮点・工夫点」は、内容的には、次の5つに集約できた。第1は、「自主的・実践的な計画立案・活動遂行、自己表現・自信を高める」（①）配慮・工夫。第2は、「班活動で問題解決、仲間意識形成、協力・創意工夫、交流・触れ合い」（②）への配慮・工夫。第3は、「自然への興味・関心、自然との触れ合い、親しみ・感動、知識・技能を豊かにする」（④）配慮・工夫であった。また、第4は、これら3つの点と並行して、「達成感・喜びを共有し、根気よく意欲的に取り組む忍耐力・粘り強さを育む」（⑥）配慮・工夫であった。そして、第5は、「個々の子どもの興味・関心を高め維持するための、選択可能な、臨機応変的対応の可能な内容・方法の設定と、個々の子どもの既存経験や体力・体調に対応できるゆとり時間の設定」（③）、「指導・指示の明確化・簡潔化、的確な子ども把握、同僚との連携・協力」（⑦）という、指導者側の配慮・工夫であった。

これらの結果から、学校教員の指導方法意識としては、1) 自主的・実践的な取り組みによって、個々の子どもの自立性・自律性を高め、個性を発揮させつつ、2) 班活動を介して、仲間との創意工夫や協力の大切さ、仲間への思いやり・気配りの

表4-3 小学校教員の指導上の配慮点・工夫点 回答総数 637

項目内容	回答数
①自主的計画立案・活動遂行	220
P: 興味・関心、発想を生かす子どものプログラム開発チームをつくり、自主的実践的な活動を多く計画させる	105
活動や生活の目標、内容、方法を考え、反省のできる時間と場を設け、子ども自ら計画的に考え、行動させる	56
個々に役割・責任を持たせ、自主的・実践的に考え活動させ、問題解決に取り組ませ、自信を持たせる	54
自らの考え、思いを出せる自己表現の機会を増やし、努力の姿勢を肯定的に評価し認める。	5
②班活動で仲間づくり、協力・創意工夫	137
P: 班活動を積極的・肯定的に位置づけ、友達と行動し、触れ合う機会を増やし、友達の良さに触れさせる	88
チームワークよく協力し合い、しっかり問題解決に取り組ませる(班話し合い、責任ある活動、評価、反省)	36
多様な場面で仲間意識を持って活動する経験を増やし、他者への温かい行為、思いやりを高く評価し、支援する	8
新しい仲間と仲良く交流し、協力し合うようにさせるそのための時間確保、班づくりの工夫、士気向上を図る	5
③選択可能な内容・方法、ゆとり時間	100
P: 個々の子どもが選択可能な内容を位置づける	32
P: 自然学校前後に、関連学習を計画的に位置づける	30
P: 自由な時間、変更可能な時間を含む、ゆとり活動計画を組む	29
P: 子どもが興味・関心の持て取り組む内容を取り入れる	9
④対自然興味・関心・触れ合い	99
自然に興味・関心向け、触れ合い、親しみ、知識・技能を豊かにする	99
⑤集団活動、基本的生活習慣	49
集団活動・集団生活のための規律や時間の遵守、準備行動、後始末・片づけ、安全面への配慮等を重視する	27
P: 基本的生活習慣の形成など、事前指導を充実させる	13
生活環境、安全管理・健康管理に配慮し、整備する生活道具、器具等を正しく、安全に使用させる	9
⑥達成感・喜びの共有、忍耐力育成	21
課題や目標の達成、問題解決の喜びを共有させる	14
困難な場面や苦しい時にも、根気よく意欲的に取り組ませ、我慢や忍耐力を育てる	7
⑦明確な指示、的確な子ども把握	11
指示、助言、注意などを簡潔・正確に伝え確認する	5
個々の子どもの動きや表情、心情をよく把握する、心身の健康状態を掴み、声かけをする	4
他の教職員と連携を密にし、共通理解を図って行動する	2

大切に気付かせ、3) 自然への興味・関心、自然とのかかわりを大切にすることを核にして、長期にわたる集団宿泊行事において、安全・健康で楽しく、目標達成の感動や喜びが共有できるように、配慮・工夫しようとしていると考えられる。

第2節 社会教育における指導者の目標・内容及び方法に関する意識

(1) 「育てたい子ども像」に関する記述分析

青少年教育指導者が「育てたい子ども像」は、6つに集約できた。第1は、新しい仲間たちと人間関係を結び、協力し合いながら、責任感をもって取り組む「協調性、気配り・思いやり」に関する記述(①)であった。第2は、自然体験活動の活動内容に対する高い興味・関心を示し、活動に意欲的・積極的に取り組む「意欲・逞しさ、好奇心、忍耐力」に関する記述(②)であった。第3は、社会教育施設における自然体験活動という、新しい環境・条件において、所与の状況に対する適切な判断力・適応力を発揮し、創意工夫を凝らしながら創造的・応用的に考え、最後まで粘り強く成し遂げ、問題解決していく「創意工夫、状況判断力」に関する記述(③)であった。第4は、初めて出会う新しい仲間たちと、初めての自然体験活動に取り組むにあたって、独り立ちすべき自己に対する自覚や自信を高めさせる「独立心、自主性・自律性」に関する記述(④)であった。そして第5は、「対自然感覚・感性」に関する記述(⑤)であり、第6は、挨拶・感謝、後かたづけなど「社会的規範、道徳性」に関する記述(⑥)であった。

(2) 「子どもに身につけさせたい能力」に関する記述分析

青少年教育指導者が「子どもに身につけさせたい能力」は、6つに集

表4-4 青少年教育指導者が育てたい子ども像 回答総数 113

項目	内容	回答数
①協調性、気配り・思いやり		31
	協調性(協力する、コミュニケーションのとれる)	16
	心豊かな・気配り、思いやり	11
	新しい人間関係がつけられる	3
	リーダーシップ	1
②意欲・逞しさ、好奇心、忍耐力		25
	意欲的に取り組む(やる気、積極性、逞しさ)行動力・実践力	14
	好奇心(興味・関心、向上心)	6
	最後までやり遂げる(根気強い、忍耐力)、適応力	5
③創意工夫、状況判断力		20
	創意工夫(創造力、応用力、考える、工夫する)	11
	状況に対する適切な判断力	4
	問題解決能力	3
	責任感	2
④独立心、自主性・自律性		15
	独立心、自立心、豊かな個性	6
	自主性、自律性、自発性	5
	健康、素直さ	4
⑤対自然感覚・感性		14
	豊かな感性(自然を愛する、感動する、畏敬の念)	14
⑥社会的規範・道徳性		8
	社会的規範、道徳性(礼儀、挨拶、感謝、後かたづけ)	8

表4-5 青少年教育指導者が子どもに身につけさせたい能力 回答総数 148

項目	内容	回答数
①創造力、判断力		45
	創造力(発想力、自ら考える、アイデアや工夫)	18
	判断力(適正・適切な判断ができる)	11
	独創性(個性、自立心、好奇心)	9
	問題(課題)解決能力	7
②協調性、対人関係づくり		34
	協調性(仲間と協力する、社会性)	15
	新しい人間関係づくり(つながりを理解し、自他の関係をみつめる)	13
	思いやりの心	4
	リーダーシップを発揮できる	2
③忍耐力、意欲・積極性		28
	忍耐力(最後までやり遂げる、一人でも生きられる)	12
	意欲・積極性・実行力	11
	適応力(馴れ合える)	5
④対自然感性、知恵・技能		19
	豊かな感性・感受性、	7
	生きる知恵、技術・技能	7
	自然を観察する能力、自然を楽しむ・親しむ構え	5
⑤自己表現力、責任性		16
	自己表現力(プレゼンテーション、考えを発言できる)	8
	責任感	3
	コミュニケーション能力	3
	自主性・主体性	2
⑥基本的な生活習慣、自己管理能力		6
	基本的な生活習慣、社会的道徳・マナー	4
	自己管理能力、危険回避能力	2

約できた。第1は、「創造力、判断力」に関する記述(①)であり、第2は、「協調性、対人関係づくり」に関する記述(②)であった。そして第3は、「忍耐力、意欲・積極性」に関する記述(③)であった。これらが主要な記述内容であり、他の記述内容はやや件数が少なくなる。第4は、「自然学校」ならではの生活・学習環境を生かした成果を反映した「対自然感性、知恵・技能」に関する記述(④)であり、第5は、集団生活・集団活動を介しての個々の成長に期待する「自己表現力、責任性」に関する記述(⑤)であり、最後に、第6は、1人ひとりに求められる社会性に関する発達の課題である「基本的生活習慣、自己管理能力」に関する記述(⑥)であった。

(3) 「指導上配慮している点・工夫している点」に関する記述分析

青少年教育指導者の「指導上の配慮点・工夫点」は、形式的には、事前のプログラム作成段階で、社会教育施設的环境、条件等を生かしながら、1)「自然の厳しさ、素晴らしさに触れ、感動・発見の喜びを経験させる」(③)と共に、2)「子どもの興味・関心を高め、ゆとりをもって」(④)、3)「自主的・実践的に取り組める」(①)ように工夫に努めることであった。そして、実際の自然体験活動の段階では、1)「子ども自らが自主的・実践的に取り組み」(①)、2)「協力し合いながら、他者とかかわり、楽しく意欲的に参加できる」(②)ように促すと共に、3)「生活規律やルールに従って、けじめある取り組み」(⑤)を求めていた。

また、内容的には、「自主的・実践的な取り組み」(①)及び「協力、他者への思いやり・配慮、仲間との楽しいかかわり」(②)に関する配慮・工夫を中心に、「自然への興味・関心、触れ合い、発見と驚き」(③)、「興味・関心を高める工夫、ゆとり確保」及び「集団生活における規律・ルールの遵守、責任ある態度と構え、安全管理」(④)に関する配慮・工夫が重視されていた。そして、「よい点・努力している点の肯定的評価、忍耐力の育成」(⑥)に関する配慮・工夫は、自然体験活動指導の「場」における参加した子どもの実態に即した教育的要素として捉えることができる。

表4-6 青少年教育指導者の指導上の配慮点・工夫点 回答総数 79

項目内容	回答数
①自主的・実践的な取り組み	48
P:自主的に取り組む体験(自力でやらせる、やる気を起こさせる)	15
指示や助言は最小限に。基本は押さえるが、教え込まず工夫させる	15
子ども自ら考えさせる(自ら調べさせる、補助的な役割に徹する)	12
自主性・自立性を尊重し、子どもの意図するところを生かす	6
②協力、他者への思いやり・配慮	21
協力して何事もさせる	12
他者への思いやり・配慮、挨拶や声かけの大切さをわかる	4
楽しく意欲的に参加(体験)できる	3
仲間として一緒に行動させる	2
③対自然興味・関心、触れ合い	16
P:自然の厳しさ、自然との触れ合い、五感、驚きと発見	16
④興味・関心を高める工夫、ゆとり時間	15
P:子どもの興味や関心を高める工夫(クイズ形式、グループワーク)	5
話しやすい雰囲気づくり(明るく接する、話しかける)	5
P:時間的なゆとりの確保	4
P:遊びの要素と知的好奇心を結びつける	1
⑤規律の遵守、安全管理	15
生活規律、ルール(決まり)は守らせる	6
P:安全面への配慮	5
善悪のけじめをつけさせる(厳しさと優しさ)	3
責任感を持って関わり、聞く態度を育成する	1
⑥肯定的評価、忍耐力の育成	11
よい点、努力した点を見つけて誉めてやる(優れたところをのばす)	6
失敗を肯定的に評価し失敗から学ばせる・失敗を恐れず失敗を認める	5

第3節 学校教育と社会教育における自然体験活動指導に対する意識の差異

(1) 「育てたい子ども像」について

ここでは、学校教員と青少年教育指導者との自然体験活動指導に関する目標及び内容に関する

る意識について、それぞれ「育てたい子ども像」「子どもに身につけさせたい能力」の記述の比較によって、次のようにその特色を捉えた。

はじめに、「育てたい子ども像」について、学校教員と青少年教育指導者がそれぞれに列挙している主要な項目群の内容を比較した結果、各々上位5群(①～⑤)は、双方共通な内容が挙げられていた。したがって、「育てたい子ども像」に関する記述内容については、両者とも、概して基本的に共通の認識・イメージを有していると判断することができる。特に、両者とも、①で「協調性、思いやり・気配り」を挙げている点は興味深い。

より詳細に述べれば、両者の相違点は、まず、青少年教育指導者が、④で「独立心、自主性・自律性」を挙げ、その精神的な豊かさ、闊達さ、1人ひとりの良さの発揮を期待していたのに対して、学校教員は、②で「基本的生活習慣、自主性・自律性」を挙げ、特別活動(集団宿泊行事)における具体的な基本的生活習慣の確立、集団生活・集団活動において自らルールを守り、規則正しく生活する自主性・自律性を期待していた。

また、青少年教育指導者が、②で「意欲・逞しさ、好奇心、忍耐力」を挙げ、所与のプログラムや課題などに関する、内容・方法などに内在する意味や価値、工夫に気づき、自ら意欲的に取り組むことで、それらを楽しく感動的に味わい、堪能してくれると共に、1人ひとりが興味・関心や向上心を持って、粘り強く活動する行動力・実践力の形成を求めるのに対して、学校教員は、⑤で「活力・逞しさ、挑戦する構え」を挙げ、豊かな自然環境のなかで、明るく元気で、生き生きと活力・意欲に溢れ、課題や目標に向かって逞しく挑戦していく構えの育成を強調していた。

そして青少年教育指導者は、③で「創意工夫、状況判断力」を挙げ、所与のプログラムや課題のなかで創意工夫、創造力・応用力の発揮、問題解決能力の活用を期待しているのに対して、学校教員は、③で「状況判断・課題追求」を挙げ、初めて出会う状況に即応して、適切に判断し行動できること、解決の必要な諸課題を発見したり、分担を決め、責任感をもってやり遂げたり、創意工夫しながらより広い視野からプログラムや課題解決の展望・見通しをもって取り組めることを期待している。

さらに青少年教育指導者は、⑥で「社会的規範・道徳性」を挙げ、社会的な生活マナーの向上を期待していたのに対して、学校教員は、⑦で「自己表現・自己認識・自己活動・自己反省」を挙げ、集団生活・集団活動における社会的関係において、自己自身を豊かに表現し発揮できない子どもに、1人ひとりが自己の良さに気づき、自信をもって表現できるように、その大きな成長を期待していた。

(2) 「子どもに身につけさせたい能力」について

次に、「子どもの能力像」について、学校教員と青少年教育指導者がそれぞれに列挙している各項目群の内容を比較すれば、上位3～4群と下位3群とで各々双方共通な内容を列挙していることがわかる。

より詳細にみれば、青少年教育指導者が①で挙げる「創造力、判断力」が、所与の状況・環境、課題に即した個々人の発想力、アイデア・工夫、適正・適切な判断、独創性、個性などを求めているのに対して、学校教員が挙げる②の「適切な思考・判断力、行動力」と④の「創造力、課題解決力」では、新しい状況やその変化に対応して適切に、筋道立てて考え、判断する能力、見通しを展望しながら計画的に行動する能力であり、創意工夫や課題発見、課題解決のための活動能力よりも、目標を意識しながら展開する状況のなかで筋道立てた適切な思考や判断のできる能力を重要視していた。

また、学校教員が①で挙げる「適応力、挑戦する構え」は、青少年教育指導者は③で「忍耐力、意欲・積極性」として挙げていたが、前者が新しい仲間や新しい状況での、集団活動・集団生活への柔軟な適応力・対応力、粘り強い忍耐力、課題や困難に自ら挑戦する能力・構えを強調したのに対して、後者は所与の活動目標の達成、課題等への最後まで一貫した取り組み、粘り強さ、意欲・積極性をより強調していた。

下位の3群については、青少年教育指導者が④に「対自然感性、知恵・技能」を挙げ、その次に⑤で「自己表現力、責任性」、⑥で「基本的生活習慣、自己管理能力」を挙げることで、自然に対するより豊かな感性・感受性、自然のなかで生きる知恵や技術・技能の育成をより重要視したのに対して、学校教員は⑤に「自己管理能力、基本的生活習慣」を挙げ、集団活動・集団生活において子ども1人ひとりが自らの規則正しい生活や健康維持などに、より主体的に取り組める能力の育成を期待していることがわかった。

また、両者共に、「自主性・主体性、責任感、自立性、コミュニケーション能力」を⑤、⑥に掲げ、集団活動・集団生活という社会的関係を背景に、子ども1人ひとりが自主性・主体性、責任感、自己表現、コミュニケーションなどの資質・能力を高めてほしいと期待していることが伺えた。

(3) 「指導上配慮している点・工夫している点」について

学校教員と青少年教育指導者との自然体験活動指導に関する方法意識については、各々の「指導上配慮している点・工夫している点」から、その特色を捉えることとした。

学校教員と青少年教育指導者がそれぞれに列挙する「指導上配慮している点・工夫している点」に関する記述内容を比較した結果、各々上位6群(①～⑥)は、双方共通な内容が挙げられ、各内容の重視度に関しても同様の傾向が認められた。したがって、方法意識を示す「指導上配慮している点・工夫している点」に関する記述内容については、両者とも、基本的に共通の認識・イメージを有していることが認められた。

より詳細にみれば、まず、学校教員及び青少年教育指導者ともに、①に「自主的計画立案・活動遂行」、「自主的・実践的な取り組み」を挙げていた。青少年教育指導者が、自然体験活動のその場において、子どもの意図や意志を尊重しながら、指導者が補助的な役割に徹することで、子どもの自主的・主体的な活動を認め、やる気を持って自力で成し遂げさせようとするのに対して、学校教員は、事前の周到な取り組みとして、子どもたちにプログラム開発チームをつくらせ、子どもたち自らの興味・関心や発想を生かした活動を計画させたり、目標・内容・方法を工夫し、反省できる時間と場を設けさせたり、子どもたち個々に計画性・一貫性を持って自ら考え行動させることをより重要視していた。このことは、「自然学校」(特別活動・集団宿泊行事)などに対して、教科学習及び「総合的な学習の時間」、学級活動等の時間を大きな単元活動として関連づけて扱い、事前指導から事後指導までより長期にわたって、子どもたち個々に継続的に指導できる学校教員の特色でもあり、計画立案から個々の場面での個々の役割・責任の担い方まで、子どもたち1人ひとりに寄り添い個別的に把握できる学校教員の特色であると考えられる。²⁾

同様に、両者とも、②では「班活動で仲間づくり、協力・創意工夫」「協力、他者への思いやり・配慮」を挙げていた。学校教員では、前者で、活動計画段階から、班活動を積極的・肯定的に位置づけ、仲間との班活動を活発化させ、仲間の良さに気づき、チームワークよく協力し合い、責任を持って取り組み、新しい仲間とも楽しく仲良く活動できることを期待していたことが伺えた。しかし、青少年教育指導者では、後者で、ただ活動を共にする仲間相互間だけ

ではなく、より広い周囲の関係者などへも思いやりや気配り、感謝ができ、一緒になって楽しく参加し活動できるようになることを期待していたようである。

さらに、両者とも、③及び④では、子どもが活動の内容・方法に「興味・関心を高め、ゆとりある充実した一時を過ごせるように工夫する」こと、「自然への興味・関心、知識・技能を高め、自然と触れ合い、親しみが持てる」ことを期待していた。ただ、青少年教育指導者は、子どもたちの興味・関心をより高めるために、明るく接し、話しやすい雰囲気づくりを心掛けたり、立地条件・自然環境などを生かして、遊び的要素を取り入れ、知的好奇心を喚起するようにして、場の雰囲気や活動内容などの質的改善を重視したのに対して、学校教員は、事前・事後の関連学習の充実を図りながら、計画的にゆとりをもって取り組ませることと、個々の子どもが自らの興味・関心に従って、より多様な内容選択が可能になるような実施計画における時間的・量的改善を重要視する傾向にあった。

そして、両者とも、⑤では、「集団活動・集団生活における規律・ルールの遵守、基本的な生活習慣の確立、健康・安全等の管理」を挙げていた。青少年教育指導者は、特に集団生活などにおける社会的マナーの遵守を重視し、責任感と節度ある態度・構えの確立を期待していた。他方、学校教員は、社会的マナーの遵守と共に、集団生活における個々の基本的な生活習慣の確立、自己生活管理の徹底を事前指導などでより充実させたいとしていた。

最後に、学校教員では、⑦として少数ではあったが、通常の学校内環境での教育活動ではない点、長期にわたる集団宿泊行事である点などを考慮して、「子どもに対する指導・指示の明確化・簡潔化、的確な子ども把握、同僚などとの連携・協力のあり方」を留意すべきこととして指摘していた。

第4節 教育的効果の観点から捉えた学校教育と社会教育における自然体験活動の有用性

(1) 「嬉しかったこと」に関する記述分析

学校教員が指導を通して「嬉しかったこと」は、次の4点に集約できた。まず、①の「生き生きとした表情、達成感、自信」においては、日常の学校生活では見られないような生き生きとした表情、動き、逞しさを発揮し、目標を持って自ら主体的に取り組み、成し遂げた大きな達成感・満足感を味わい、いつもは内向的であったり、不登校気味であった子ども、依存心が強く不安感を漂わせていた子どもが、保護者から離れて、集団生活・集団活動を通して、仲間とかわり合い、支え合うことから、自立への自信を持てるように成長したことであった。このことは、子どもの内的な心理・心情における精神的自立に関しての成長に、自然体験活動の教育的効果のあることを指摘している。

また、②の「新しい人間関係、協力・協調」及び⑥の「規律、集団的な纏まり、集中力の高まり」において、前者では、仲間と協力し合い、楽しく一生懸命に活動できる体験を通して、新しい友達関係をつくり、仲間と楽しみや喜び、苦しみを共有し、分かち合うことができるようになり、後者では、集団生活や集団活動で、協力し合う大切さ、規律・規則、ルールを守る大切さを知り、チームワークや集団的な纏まり、集中力の高まりを生み出すと共に、規則正しい生活ができるようになったとしていた。このことは、集団的なかわり合いを通して、子ども1人ひとりの社会性、公共性が豊かになり、一方で、仲間と協力し合って生活し活動する楽しみや喜び、苦しみを共有し、分かち合うことの素晴らしさを、他方で、規律・規則、ルールを守る大切さ、規則正しい生活の必要性を自覚し、実践できるようになった教育的効果を指摘

している。

そして、③の「主体的活動と自信」(自然学校)においては、『自然学校』での自然体験活動において、子どもたちは、自ら意欲的・主体的に取り組み、自己の能力・技能を発揮し、仲間から肯定的評価を得ながら自信が持てるように成長していったこと、また自ら課題や責任を引き受け、班長経験のない子どもがリーダーとして積極的に取り組んだり、新しい体験に挑戦し、新しい知識、技能を身に付け、生き生き活動できたことであった。このことは、①の教育的効果が子どもの内的な心理・心情における精神的自立に関してであったのに対して、この③では、『自然学校』での長期にわたる集団生活や多様な自然体験活動において、子どもたちの外化した行為・行動、構え・態度における活動的自立に関する教育的効果を指摘している。

最後に、④の「生活の変化、自主性の高まり」(自然学校後)においては、『自然学校』における集団生活・集団活動、自然体験活動を経験

して後に、学校生活・家庭生活に変化が生じ、自主的・主体的な活動や積極的な取り組み姿勢が見られるようになったことであった。このことは、『自然学校』経験後に、先の①～③、⑥などの教育的効果が持続的な影響を及ぼしていることを指摘するものである。

さらに、学校教員自身にとっての貴重な成果としては、⑤の「子どもの特性、良さ」、⑦の「対自然との触れ合い」、⑧の「施設指導員等の協力、支援」、⑨の「地域の人々と語り合い」といった点が指摘されている。

他方、社会教育指導者の「嬉しかったこと」は、次の3点に集約できた。まず、①の「感謝、驚き・感動の表情」や②の「指導した技術、生活態度の定着」においては、子どもたちの驚きや感動の表情、大きな達成感や満足感に溢れる姿に、指導した技術・技能、構え・態度の向上などに、

表4-7 小学校教員の嬉しかったこと 回答総数 353

項目内容	回答数
①生き生きとした表情、達成感、自信	118
学校では見られない生き生きとした表情や動き、逞しさが見られた	57
目標や課題を主体的に成し遂げ、達成感や満足感を味わっていた	25
集団活動・集団生活のなかで、自然にかかわり合い、元気のない子、内向的な子、不登校の子が元気になる、自己表現するようになった	20
ホームシックで、依存心が強く自分のことさえできない子が立ち直り、不安を克服し、親離れの自信をつけた	11
学校では見られない友への思いやり、優しさが見られた	5
②新しい人間関係、協力・協調	114
協力し合い、楽しく活動する体験を通して成長する姿が見られた	50
新しい友達関係ができたり、広まり、深まった	41
子ども同士が、活動の楽しさや喜び、苦しみを共有し、分かち合った	22
学級担任教員と子ども達との信頼関係が豊かに深まった	1
③主体的活動と自信(自然学校)	45
自ら意欲的・主体的に取り組み、生き生きと成長した	15
自らの能力・技能が発揮でき、仲間からの肯定的評価で自信を得た	12
自ら課題・責任を引き受け、班長経験のない子どもがリーダーとして積極的に取り組んだ	12
新しい体験に挑戦し、新しい知識、技能を身につけ、自信を高めた	4
集団生活での自己管理ができるようになった	1
状況に応じて活動内容・方法を工夫し、活動できるようになった	1
④生活の変化、自主性の高まり(自然学校後)	26
学校生活や家庭生活に変化を与え、自然学校の成果が生かされた	17
自然学校の後、自主的・主体的に行動できることが増えた	9
⑤子どもの特性、良さ	16
学校で見られない子どもの特性がわかり、理解が深まった。子どもの素晴らしさ、良さが発見できた	16
⑥規律、集団的な纏まり、集中力の高まり	16
協力し合う大切さを知り、集団的な纏まり、集中力が高まった	14
規律・規則を守る大切さを知り、規則正しい健康的な生活ができた	2
⑦対自然の触れ合い	9
自然と触れ合う楽しさ、厳しさ、喜び、感動を体験した	9
⑧施設指導員等の協力、支援	6
施設指導員や指導補助員が、協力的で、楽しく感動的な場を体験できるように創意工夫し、指導してくれた	6
⑨地域の人々との語り合い	3
地域の人々と語り合い、触れ合う楽しさ喜びを味わった	3
⑩その他	2
大きな怪我や病気、事故もなく、行事が終えられた	1
充実した宿泊訓練ができ、今後の行事等のためによい経験になった	1

表4-8 青少年教育指導者の嬉しかったこと 回答総数 74

項目内容	回答数
①感謝、驚き・感動の表情	52
感謝の感想等が寄せられたとき	18
驚きや感動(笑顔)の表情を見たとき	12
夢中になって活動している姿(目の輝き)を見たとき	9
「嬉しかった」といわれたとき	7
再び訪ねて来てくれたとき	6
②指導した技術、生活態度の定着	10
技術の取得や生活態度の変化を見たとき	10
③新しい人間関係、協力・協調	9
協力してやり遂げたとき	4
挨拶をしっかりとしてくれたとき	3
④指導・指示が生かされた	2
伝えたことを子どもが理解してくれたとき	1
指示が的確にできたとき	1
⑤成長後の姿	1
大人になって一生懸命に働いている姿を見たとき	1

指導者としての手応えを実感したこと、また、③の「新しい人間関係、協力・協調」に、子どもたちとのかかわり方に変化・発展が見られたことを指摘している。

(2) 「困ったこと」に関する記述分析

逆に、自然体験活動の指導において学校教員が「困ったこと」は、次の3点に集約できた。まず、①の「教員間連携、子ども理解と対応」においては、複数校での合同合宿における指導者間の意思統一不足、指導観の相違、連絡・調整、連携の不足、子どもの健康管理・生活管理上の情報共有不足、子どもたちへの個別対応に関わる準備・態勢の不十分さ、引率教員の加重負担と体力的な限界であった。

また、②の「基本的な生活習慣・自己管理能力の未熟」においては、基本的・規則的な生活習慣が身に付いておらず、自ら健康管理・生活管理ができないこと、自己の意思決定が自立的にできないことに加えて、集団生活・集団活動における社会的適応力が不足し、協調・協力して粘り強く取り組むことができないこと、自然体験、社会体験や親離れ体験ができていないことであった。

そして、③の「自然条件、施設条件と実際の活動」においては、事前の活動計画と実際の活動及びその成果との齟齬、活動の制約となる様々な条件などに対する柔軟な対応の難しさなどであった。

他方、社会教育指導者が「困ったこと」は、2点に集約できた。まず、①の「子どもの未熟・未発達、不適応」においては、子どもの自己中心的で、社会的マナー・礼儀・言動の未熟さ、集団生活・集団活動への不適応、共同性・協調性の未熟さであった。

そして、②の「指導力不足、不適切な連携・配置」においては、自然体験活動の場における学校教員の指導力不足や、教員間の不適切な連携・配置、子ども把握と信頼関係づくりの不

表4-9 小学校教員の困ったこと 回答総数 231

項目内容	回答数
①教員間連携、子ども理解と対応	121
3～4校合同合宿のために生じる子ども理解不足、教員間の意思統一不足、指導観の相違、子ども間のトラブル	39
子どもの身体的・精神的な健康管理への不安、障害児・持病児への対応の難しさ	34
夜尿児や夜型生活習慣児への配慮や指導のために生じる教員の睡眠不足や体調不良、それに伴う指導力の低下	21
教員、指導者、指導補助者間の連絡・調整、連携の不足	20
子どもを預かる責任の重さに対して、対応する教員の人数不足から、十分な準備、対応の態勢が取れない	7
②基本的な生活習慣・自己管理能力の未熟	61
基本的・規則的な生活習慣形成ができておらず、宿泊行事に対する構え、健康管理や生活管理が自らできない	17
自分のことが自分でできない(自主性、自立性の未熟、主体的に意志決定ができない)	16
子どもの野外活動体験や生活体験の不足による技能未熟	10
集団行動、集団生活への不適応(集団活動の方法や規律に対応できない、協調・協力の欠如、忍耐力の不足)	9
親離れしない子、子離れしない親(分離不安)	9
③自然条件・施設条件と実際の活動	40
天候や施設環境、提供プログラムなどの条件から、計画過密から、うまく行事進行ができず、成果が上がらない	20
野外活動施設的环境条件と計画した活動内容との不適合、子どもの自主活動の“場”の安全確保や管理の難しさ	14
予算不足が行事内容を制約する	6
④教育課程運営や学級づくり	9
教科カリキュラムの運営上に、時間的な厳密さがいく	8
学級づくり成果で、集団活動・生活の成果が左右される	1

表4-10 青少年教育指導者の困ったこと 回答総数 79

項目内容	回答数
①子どもの未熟・未発達、不適応	46
自己中心的な子どもが多い(道具の奪い合い)	8
話の聞けない子どもが多い(話が通じない、先回りする)	8
社会性・礼儀のなさ(言葉遣い、すぐ切れる、後片付けできない)	6
集団活動、共同生活になじめない児童	5
体力不足、集中力の低下	5
チャレンジ精神のなさ(やる気のない子)、	4
協調性がない、リーダー不足	4
個人差が大きい(体力差、できる子とできない子の格差)	4
自然体験の不足	3
②指導力不足、不適切な連携・配置	22
教員の知識・技能の不足・未熟、体験的な学習が指導できない	6
教員の不適切な連携・配置(目的意識・計画理解が不十分)	6
子どもとの信頼関係が築きにくい(指導がしにくい)	6
説明不足・不徹底(うまく説明できない、指導準備の不足)	4
③自然条件・施設条件との不適合	7
P:準備不足(プログラムの時間配分、ゆとり不足)	4
天候(雨の日)、時期(花のある、なし)	3
④子どもの条件への対応	4
子どもの健康(アトピー等、体調維持)	3
障害のある子への対応	1

十分さが指摘されていた。

こうした「困ったこと」については、①では引率する学校教員の指導態勢の改善・工夫やその意志疎通の工夫などによって、また、②では児童に対する事前指導や事前経験の積み重ねなどによって、教育的効果のよりいっそうの改善・工夫が期待されるところである。

学校教員と青少年教育指導者との自然体験活動に対する指導意識について、まず指導の目標及び内容に関する意識、つまり「育てたい子ども像」「身につけさせたい能力」については、ほぼ共通するものがめざされていたが、指導の方法に関する意識、つまり「指導上配慮している点・工夫している点」については、子どもたちに関わる両者の立場や条件の相違を反映して、その重点の置き方に、相違点として3つの特色があった。

第1は、社会教育施設における自然体験活動の捉え方の相違である。青少年教育指導者は、社会教育施設で行われる自然体験活動を1つの自己完結的で独立した取り組みと位置づけ、子どもたちが当該施設に来てから帰っていくまでの活動期間内に、最大限に楽しく、有効かつ有意義な活動になるように、受入条件の整備と指導・支援のあり方、雰囲気づくりなどに創意工夫の努力をしている。これに対して、学校教員は、社会教育施設での自然体験活動（「自然学校」）を、学校教育課程における特別活動・集団宿泊行事の1つとして、年間を通して行う学校教育目標追求の1つの取り組みとして位置づけ、子どもたちの活動が単に当該施設に滞在している期間内に限定させることなく、事前・事後をも含め、一貫して展開される学校教育活動との連続性・関連性のなかで、最大限に楽しく、有効かつ有意義な自然体験活動になるように努力している。したがって、青少年教育指導者は、自然体験活動そのものに、子どもたちが楽しく夢中になって生き生きと取り組むことを最も大切にしますが、学校教員は、むしろ事前・事後の諸活動との連続性・関連性のなかで、計画的・目標追求的に子どもたちが自ら主体的に活動することを期待する。活動内容や活動方法について、子どもたち自らが興味・関心をもって選択し、適切に状況を判断しながら、見通しをもって意欲的に取り組むように期待するのも、このためと考えられる。実際の「自然学校」における指導者としての準備や指導・配慮は、こうした両者の性格を噛み合わせる形で行われているようである。

第2は、社会教育施設での集団的な活動において展開される新しい人間関係、協力・協調関係、思いやり・気配り関係の構築・組み替えに関する捉え方の相違である。社会教育施設での一般的な自然体験活動では、施設側が提供するプログラムに任意の参加者が応募して、活動プログラムが開設され、子どもたちが開催初日に初めて出会い、そこからグループ活動が組織され、協力・協調関係、思いやり・気配り関係が構築されていく。しかもそれらはプログラムが終了し、グループが解散されるまでの限定的なものである。したがって、青少年教育指導者は、その間の限定された期間内に、楽しく、厳しく、感動的で情熱溢れる触れ合いの機会を可能な限り用意し、新しい人間関係づくり、社会性・公共性の発達に有効な体験を持たせようと努力する。他方、学校教育としての自然体験活動（「自然学校」）では、数ヶ月或いはそれ以上の長期にわたって、すでに何らかの学級・学年として人間関係が結ばれている子どもたちが、そうした関係を前提に、社会教育施設での自然体験活動に参加するのであって、学校教員は、そうした人間関係の望ましい側面を積極的に活用しつつ、より望ましい協力・協調関係、思いやり・気配り関係に組み替えていく展望を持ちながら、子どもたちの集団的な生活・活動の機会を最大限有効かつ有意義に活用し、楽しく生き生きと活動できる新しい関係を構築させていこうとするようである。したがって、実際に自然体験活動（「自然学校」）に参加する以前から、子どもたち1人ひとりが協力・協調し合い、お互いの良さを認め合い、思いやり・気配りし合

う学級・学年であれば、そうした肯定的な人間関係は、自然体験活動という新たな状況で、より生き生きとして意欲的・自主的な活動を引き出し、学校では見られない新たな側面や性質を付加し、1人ひとりのより豊かな個性を発揮させ、楽しく充実した集団活動・集団生活を創造せる可能性を拓いていくと考えられる。

第3は、参加する子どもたちの構え・志向性とそれに対する準備、指導・支援のあり方の相違である。社会教育施設での一般的な自然体験活動では、参加者が自然体験活動に対するより積極的な、それなりの構えや志向性をもって主体的に参加してくるのに対して、「自然学校」など学校教育における自然体験活動では、原則として児童・生徒全員の参加行事として行われるものであるため、特別な支援や配慮、対応を要する子どもたち、親元を離れ、長期にわたる集団宿泊行事が初体験である子どもたちも多く参加する。したがって、彼らに対してどのような準備し指導・支援していくか、事前に十分な見通しや態勢が組めないまま、現地での施設指導者、指導補助者との連携・協力によって、行事を進行させながら何とか対応している様子も見受けられる。施設側の指導者は、類似のプログラム内容で、数多くの学校からの「自然学校」を受け入れ、施設の環境・条件、プログラム内容などに精通しているが、子どもたちとは初めての出会いであり、学校教員は、個々の子どもたちの様子を中心に具体的に把握している（ただ、複数校での合同参加の場合には、子ども理解が不十分な場合もある）が、施設の環境・条件、プログラム内容などには必ずしも精通し十分に対応できるとは限らない。したがって、「自然学校」などにおいて、より高い教育的成果を期待するには、両者の立場や条件の相違を十分に理解し合いながら、指導補助者などを十分に活用したりして、有機的な連携・協力の態勢を構築していくことが求められる。（文責 長澤憲保）

【注及び引用文献】

- 1) 文部省『小学校学習指導要領』（第4章特別活動 平成10年12月）
- 2) 長澤憲保「学校行事の指導」高田清・諸岡康哉編『特別活動の基礎と展開』コレール社 2000年

第5章 自然体験活動の指導において 学校教員に求められる資質能力

第1節 自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力の分析

本章では、子どもの自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力について明らかにしようとした。まず最初に、過去に「自然学校」へ引率指導した経験のある小学校教員の回答傾向を探り、その結果を踏まえて、平成13年度に実施した社会教育施設における青少年教育指導者の質問紙調査の結果と比較し、「学校教員に求められる資質能力」に対して両者の認識の共通点と相違点を明らかにしようとした。また、子どもの自由記述からも「学校教員に求められる資質能力」について考察しようとした。

なお、表5-1は、本章で取り扱う小学校教員の基本属性を表したものである。

表5-1 小学校教員の基本属性

性別	N	%	年齢	N	%
男性	281	49.6	20歳代	35	6.2
女性	283	49.9	30歳代	144	25.4
無答	3	0.5	40歳代	242	42.7
自然学校引率回数	N	%	50歳代	140	24.7
1回	87	15.3	60歳代	6	1.0
2回	80	14.1	教職経験年数	N	%
3回	100	17.6	1～5年	28	4.9
4回	78	13.8	6～10年	58	10.2
5～6回	85	15.0	11～15年	79	13.9
7～8回	52	9.2	16～20年	82	14.5
9～10回	39	6.9	21～25年	111	19.6
11～12回	21	3.7	26～30年	78	13.8
13～14回	11	1.9	31～35年	38	6.7
15回以上	8	1.4	36～40年	8	1.4
無答	6	1.1	無答	85	15.0
			合計	567	100.0

(1) 小学校教員から見た「自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力」

子どもの自然体験活動の指導において学校教員に求められる資質能力を明らかにするために、小学校教員を対象に下記の調査を実施した。平成13年度に社会教育施設の青少年教育指導者に対して実施した「自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力」の39項目について、同じ5段階尺度（「1.重要でない」、「2.あまり重要でない」、「3.どちらともいえない」、「4.少し重要である」、「5.重要である」）で回答を求めた。これらの回答結果に対して1点から5点を配点し、39項目の項目間の相関行列に基づいて共通性の初期値を1として主因子法による因子分析を施した。抽出した因子のうち固有値1.0以上の因子についてノーマル・バリマックス法による直交回転を施し、因子数を7から4まで順次変化させて因子抽出を試みた。その結果、各因子の解釈・命名を考慮して4因子を主因子解とし、因子負荷量0.40以上の項目を採用した。表5-2にバリマックス回転後の因子負荷量を示した。

表5-2 小学校教員からみた学校教員に求められる指導資質能力(バリマックス回転後)

質問項目	F1	F2	F3	F4	R ²
30 子どもの安全・保健面における判断力	.72	.17	.09	.09	.65
11 子どもへの安全指導の能力	.64	.11	.01	.21	.52
34 計画どおりに進まなかった際の判断力	.63	.16	.24	.06	.55
6 危機的状況に対する対応を予測しながらプログラムを推進する能力	.62	.10	-.07	.04	.46
27 子どもに生活習慣、社会的ルールを指導する能力	.61	.19	.26	.04	.58
32 事故等への応急処置に関する知識	.61	.23	.07	.17	.58
26 プログラムの企画段階で状況の変化を予測する能力	.59	.32	.21	-.01	.58
23 子どもの心をケアする能力	.58	.14	.27	.11	.52
19 参加する子どもたちの相互人間関係づくりを支援する能力	.58	.18	.13	.14	.59
15 子どもが危険な場面、事故等に遭遇した場合の対応能力	.56	.12	-.06	.09	.24
37 目標達成のための連絡調整能力	.55	.21	.40	-.05	.66
31 参加する子どもたちをまとめる能力	.55	.26	.19	.18	.63
16 子どもへの指導に関する知識	.54	.31	.17	.11	.46
33 自然体験活動プログラムの企画・運営に対する教員間の共通理解	.51	.11	.23	.13	.60
29 子どもの自然体験活動に対する意義と価値の理解	.51	.31	.30	.05	.65
38 一般社会人としてのマナーと常識をもつこと	.49	.07	.47	.12	.49
35 子どもたちを自主的に行動できるように促す能力	.47	.15	.33	.00	.57
4 人権に配慮し、言葉遣いが正確で丁寧であること	.45	.13	.29	.05	.64
18 教員自らが健康管理ができること	.44	.15	.27	.30	.53
5 子どもへの指導への意欲・主体性	.38	.16	.17	.23	.73
3 活動に協力してもらおう人々との対人関係づくり能力	.34	.16	.30	.10	.38
12 動植物、森林等の自然に関する知識	.14	.81	.16	.01	.62
21 子どもに野外活動を指導する能力	.24	.78	.07	.17	.67
20 野外活動に関する知識	.27	.75	.08	.12	.63
13 子どもの自然観察・自然理解を指導する技術	.14	.70	.19	.06	.55
2 教員自身に自然観察や野外活動等の経験があること	.06	.65	.13	.13	.39
9 子どもにレクリエーションやゲーム等を指導する技術	.02	.62	-.03	.25	.55
24 自然体験活動を実施する場(海・山)の知識	.39	.60	.17	.02	.63
22 自然体験活動プログラムを企画・開発する能力	.27	.59	.16	.06	.79
8 自然環境の保全と活用に関する知識	.29	.58	.12	.12	.48
28 自然の中から情報を読み取る能力	.41	.56	.25	-.02	.48
17 教員自らの野外活動、応急処置に関する基礎的な技術	.42	.44	.09	.15	.51
25 社会教育の目的・意義の認識	.40	.42	.33	-.01	.53
1 自然体験活動への情熱	.12	.35	.30	.14	.48
36 自然体験を教員自らが楽しめる感覚、構え	.16	.28	.62	.20	.51
39 自然に関する興味・関心をもつこと	.23	.48	.50	.07	.69
10 教員自身が元気であること	.16	.10	.10	.80	.46
7 教員自身に体力があること	.19	.18	.04	.51	.65
14 教員の性格が明るいこと	.14	.29	.29	.40	.46
因子寄与率 (%)	19.1	15.9	6.2	4.2	45.4

(注)項目の番号は、質問紙調査票の番号をそのまま用いた。

第1因子は、30)、11)、34)、6)、27)、32)、26)、23)、19)、15)、37)、31)、16)、33)、29)、38)、35)、4)、18) の19項目で構成された。これらの項目は、①子どもへの安全指導や子どもの事故などへの対応能力、②状況を予測しながらプログラムを推進する判断力、③子どもたちの人間関係を支援したり子どもたちをまとめる能力、④子どもたちの自主的行動を促す能力、⑤子どもへの生活指導、社会的ルールを指導する能力など、自然体験活動プログラムにおいて子どもへの指導力を発揮しながらプログラムを安全にしかもスムーズに進めていく能力

を表している」と解釈し、「プログラムの企画運営・指導力」因子と命名した。

第2因子は、12)、21)、20)、13)、2)、9)、24)、22)、8)、28)、17)、25)の12項目で構成された。これらの項目は、動植物、森林などの自然に関する知識、子どもにレクリエーションなどを指導する技術、野外活動や応急処置に関する基本的な技術など、自然体験活動や野外活動の指導で必要となる知識や技術を表している」と解釈し、「自然体験活動の知識・技術」因子と命名した。

第3因子は、36)、39)の2項目で構成された。これらの項目は、自然体験を楽しめる構えや自然への興味・関心を表している」と解釈し、「自然体験への関心・意欲」因子と命名した。

第4因子は、10)、7)、14)の3項目で構成された。これらの項目は学校教員が元気で、明るく、体力があることを表している」と解釈し、「元気・体力」因子と命名した。

したがって、小学校教員から見た「自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力」は、①プログラムの企画運営・指導力、②自然体験活動の知識・技術、③自然体験への関心・意欲、④元気・体力で構成されていることが理解できる。

これらの各因子についてクロンバックの α 係数を算出すると、第1因子で $\alpha=.92$ 、第2因子で $\alpha=.92$ 、第3因子で $\alpha=.71$ 、第4因子で $\alpha=.70$ の値が得られ、良好な内的整合性が確認された。

そこで、上記の4因子を下位尺度として用いて、小学校教員による各因子の重要度を比較した。各因子の合計得点から平均値を算出し、それを項目数で除して得点レンジが1～5になるように下位尺度得点の平均値を求めたものが表5-3である。

表5-3 小学校教員による因子合計得点及び下位尺度得点の平均値

因子名	項目数	人数	因子合計得点	下位尺度得点
			Mean(SD)	Mean(SD)
プログラムの企画運営・指導力	19	533	82.8(8.32)	4.4(.44)
自然体験活動の知識・技術	12	543	46.2(6.95)	3.9(.58)
自然体験への関心・意欲	2	558	8.2(1.43)	4.1(.71)
元気・体力	3	555	12.8(1.84)	4.3(.61)

下位尺度得点の結果に注目すると、最も得点が高い因子は、「プログラムの企画運営・指導力」因子であった。次に得点が高い因子は「元気・体力」因子であった。3番目に得点が高かったのは「自然体験への関心・意欲」因子であった。ところが、4番目の「自然体験活動の知識・技術」因子は、平均値が4.0以下となり、重要度の5段階尺度でいうところの「少し重要である」に達していない。このことから、「プログラムの企画運営・指導力」、「元気・体力」、「自然体験への関心・意欲」の各因子は重要であるという認識を示しているが、それらに比べると「自然体験活動の知識・技術」因子は学校教員に必要な資質能力として重要であるという認識がやや低いことが読み取れる。

ここで、自然学校実施校の学級担任を対象にした南但馬自然学校の調査研究¹⁾に注目すると、「自然学校で教師に必要な資質は何だと思いますか」という質問に対して、「企画力」が44%で最も回答が多く、以下「判断力」が43%、「体力」が34%、「豊富な自然体験」が24%という結果が得られている。この結果は、本研究で得られた小学校教員に必要な資質能力の因子とほぼ一致した内容を示していると考えられる。

ところが、長谷川は、野外活動指導者には、1) 自然についての深い理解と知識、2) 野外活動についての技術、3) これらの基本的な知識や技術を活用して指導または野外活動のための環境づくり、4) 指導、伝達、環境づくりのための方法、5) 指導者としてのパーソナリティが求められると指摘している²⁾。また、飯田も、野外活動の指導者には5つの資質が必要であると論じている。1つめは指導者としての哲学、態度、性格、言葉遣い、容姿などを含む広い意味での人間性であり、それが最も基本的資質として重要であると指摘している。2つめは、個人としての人間の理解とグループ・ダイナミックスについての知識と技術である。3つめは経験に基づいた指導法を含む野外活動の知識と技術である。4つめは、自然環境についての幅広い知識である。5つめは、プログラムの企画・運営、スタッフの組織化と業務分掌、安全管理に関する技術と能力を含む管理的な能力である³⁾。長谷川と飯田の言及で共通していることは、人格・人間性が指導者の資質の基本であるという点である。このことは当然学校教員の基盤であり、自然体験活動の指導においても、最も基本的な資質として求められよう。

また、飯田が示した5つの資質と本研究の小学校教員に必要な資質能力に関する因子分析結果を比較すると、飯田が指摘した「人間性」、「人間の理解とグループ・ダイナミックスについての知識と技術」、「管理的な能力」という資質は、本研究の小学校教員の場合には「プログラムの企画運営・指導力」というように分化せずに包括的に捉えられている。その理由としては、小学校教員が過去の自然体験活動の指導経験に基づいて、「人間性」、「人間の理解とグループ・ダイナミックスについての知識と技術」、「管理的な能力」といった資質能力を指導上自明なことと捉え、単一の枠組みでそれらを認識しているからではないかと推察される。確かに単一の枠組みで認識した方が単純化され、理解し易いが、逆に教員に求められる資質能力の内実を見えにくくし、多角的に自己の資質能力を検討する機会を阻む要因にもなりうる。したがって、自然体験活動の指導において学校教員に求められる資質能力としては、「プログラムの企画運営・指導力」を構成要素から捉え直す新たな枠組みが必要であると考えられる。

(2) 小学校教員と青少年教育指導者の因子間の構造比較

次に、平成13年度の青少年教育指導者を対象に行った調査で得られた「学校教員に求められる資質能力」の39項目の回答に対しても因子分析を施し、その結果を踏まえて、青少年教育指導者と小学校教員の各因子間の影響関係にどのような違いがあるのかを明らかにするために、それぞれの因子についてパス解析を行った。

まず手順としては、青少年教育指導者に対して実施した調査の中に、「もし今後より積極的に学校教員が子どもたちの自然体験活動や野外活動プログラムの指導などに関わっていくことになるとすれば、学校教員にどのような資質能力が求められると思いますか」という問いを設け、39項目の資質能力について5段階尺度で回答を求めた。そして、この39項目の回答に対して小学校教員の場合と同様に主因子法による因子分析を行った。その結果、表5-4に示すように7因子、すなわち、第1因子「自然体験活動プログラムへの共通理解と集団指導力」、第2因子「安全管理や安全指導の能力・知識」、第3因子「自然体験活動に関する知識」、第4因子「自然体験活動のための企画・指導技術」、第5因子「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係力」、第6因子「自然体験活動への関心・意欲」、第7因子「体力・元気」が抽出できた⁴⁾。

次に、小学校教員と青少年教育指導者の各因子を用いて以下の手順でパス解析を行った。小学校教員と青少年教育指導者の各因子を構成する項目の平均値を算出し、それをその個人の因子の得点とした。この得点を用いて、第1因子を従属変数、他のすべての因子を独立変数とし

表5-4 青少年教育指導者からみた学校教員に求められる指導資質能力(バリマックス回転後)

質問項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	R ²
5 子どもの指導への意欲・主体性	.82	.10	.15	-.12	.12	.02	.04	.73
31 参加する子どもたちをまとめる能力	.71	.24	.04	.15	.13	.12	.04	.63
27 子どもに生活習慣、社会的ルールを指導する能力	.70	.14	.06	.14	.20	.09	-.06	.58
37 目標達成のための連絡調整能力	.61	.31	.18	.28	.12	.18	.19	.66
33 自然体験活動プログラムの企画・運営に対する教員間の共通理解	.56	.42	.07	.27	.14	.13	.04	.60
16 子どもへの指導に関する知識	.52	.23	.29	.06	.17	.08	.14	.46
34 計画どおりに進まなかった際の判断力	.50	.41	.08	.17	.16	.05	.25	.55
29 子どもの自然体験活動に対する意義と価値の理解	.45	.33	.21	.36	-.09	.37	-.13	.65
25 社会教育の目的・意義の認識	.43	.22	.34	.31	.29	-.04	-.03	.53
35 子どもたちを自主的に行動できるように促す能力	.42	.37	.21	.22	.36	.01	-.21	.57
32 事故等への応急処置に関する知識	.11	.70	.22	.05	.11	.08	-.10	.58
17 教員自らの野外活動、応急処置に関する基礎的な技術	.07	.64	.24	.07	.14	.03	.10	.51
30 子どもの安全・保健面における判断力	.38	.63	.06	.21	.12	.22	-.04	.65
38 一般社会人としてのマナーと常識をもつこと	.35	.56	.04	.05	.04	.15	.16	.49
18 教員自らが健康管理ができること	.08	.56	.28	.10	.16	.01	.32	.53
11 子どもへの安全指導の能力	.32	.55	.05	-.06	.20	.13	.22	.52
23 子どもの心をケアする能力	.17	.53	.20	.21	.27	.25	-.02	.52
15 子どもが危険な場面、事故等に遭遇した場合の対応能力	.13	.42	.02	.07	.13	.14	.06	.24
12 動植物、森林等の自然に関する知識	.15	.04	.73	.07	-.01	.18	.17	.62
24 自然体験活動を実施する場(海・山)の知識	.19	.45	.60	.02	.04	.13	.08	.63
13 子どもの自然観察・自然理解を指導する技術	.32	.13	.58	.27	-.04	.12	.09	.55
8 自然環境の保全と活用に関する知識	-.01	.25	.56	.07	.10	.07	.28	.48
20 野外活動に関する知識	.33	.28	.50	.35	.21	.20	.03	.63
28 自然の中から情報を読み取る能力	.07	.26	.42	.25	.19	.34	-.15	.48
2 教員自身に自然観察や野外活動等の経験があること	-.00	-.03	.42	.35	.06	.22	.20	.39
22 自然体験活動プログラムを企画・開発する能力	.22	.23	.26	.76	.02	.20	.07	.79
21 子どもに野外活動を指導する能力	.44	.16	.34	.53	.13	.13	.14	.67
9 子どもにレクリエーションやゲーム等を指導する技術	.42	-.02	.20	.43	.13	.04	.36	.55
4 人権に配慮し、言葉遣いが正確で丁寧であること	.26	.15	.27	.02	.69	.00	.02	.64
6 危機的状況に対する対応を予見しながらプログラムを推進する能力	.19	.29	-.08	.01	.53	.04	.23	.46
3 活動に協力してもらう人々との対人関係づくり能力	.06	.28	.01	.07	.51	.18	.07	.38
14 教員の性格が明るいこと	.37	-.09	.05	.24	.44	.15	.20	.46
19 参加する子どもたちの相互人間関係づくりを支援する能力	.42	.37	-.08	.25	.43	.17	.06	.59
26 プログラムの企画段階で状況の変化を予見する能力	.27	.27	.11	.39	.42	.30	.00	.58
39 自然に関する興味・関心をもつこと	.21	.25	.26	-.05	.02	.70	.14	.69
1 自然体験活動への情熱	.09	.05	.24	.15	.20	.59	-.06	.48
36 自然体験を教員自らが楽しめる感覚、構え	.05	.28	.04	.24	.11	.57	.17	.51
7 教員自身に体力があること	.04	.08	.41	.13	.09	.00	.67	.65
10 教員自身が元気であること	.17	.27	.20	.03	.15	.14	.52	.46
因子寄与率 (%)	13.2	12.0	8.7	6.2	6.1	5.3	4.1	55.6

(注)項目の番号は、質問紙調査票の番号をそのまま用いた。

てステップワイズ法による重回帰分析を行い、第1ステップの標準偏回帰係数(パス係数)を求めた。次に、第2因子を従属変数、他のすべての因子を独立変数として重回帰分析を行い、第1ステップの標準偏回帰係数(パス係数)を順次繰り返して求めた。その結果が、図5-1、図5-2である。図中では、各因子から有意な影響がみられた経路を黒太線で示している。なお、矢印に付記した数値はパス係数である。

この分析から理解できることは、青少年教育指導者と小学校教員のパス図において最初の影

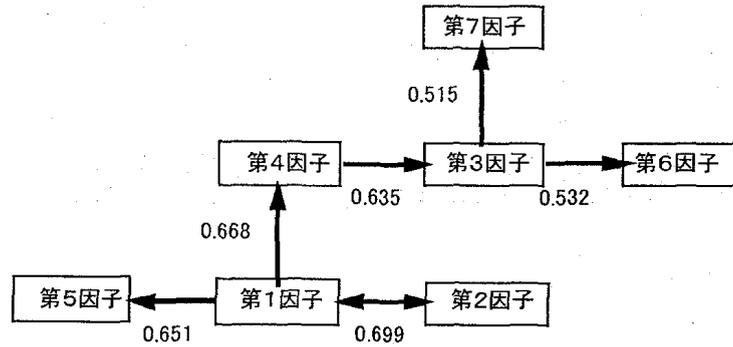


図5-1 青少年教育指導者の因子間の関連

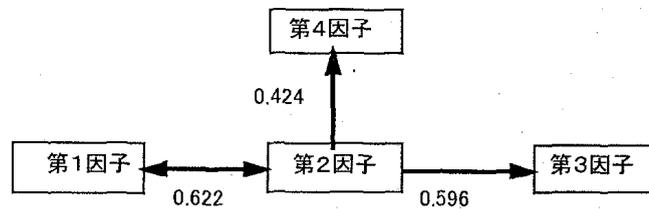


図5-2 小学校教員の因子間の関連

響源となる因子、すなわち、それぞれの回答時の視点となる基軸が異なっていることであった。

青少年教育指導者の場合は、第1因子である「自然体験活動プログラムへの共通理解と集団指導力」が回答時の基軸となって、第2因子「安全管理や安全指導の能力・知識」、第4因子「自然体験活動のための企画・指導技術」、第5因子「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係力」の各因子の回答傾向に影響を及ぼしていた。

しかし、小学校教員の場合は、第2因子である「自然体験活動の知識・技術」が回答時の基軸となって、第1因子「プログラムの企画運営・指導力」、第3因子「自然体験への関心・意欲」、第4因子「元気・体力」の各因子の回答傾向に影響を及ぼしていた。

これまで野外活動の指導者はどちらかと言えば、活動内容についての技術指導が中心で、高い技術レベルが要求されてきた。しかし、これからの指導者は野外活動そのものの技術以外に野外活動を通して何を教えることができるかという「プラスアルファ」が求められていると星野は指摘する。つまり、「自然環境というものに対してどんな考え方を持っているか、人間と自然の関係はどうあるべきか、その活動を通じて何を伝えたいのか、といった明確な考え方や態度を有しているかどうか」⁵⁾が指導者に問われていると述べている。このように活動に対する思想や理念、野外活動観を持ち、それを子どもたちに伝えていくことは野外活動の指導者だけに限らず、今後学校教育において自然体験活動を実施し、指導する際には当然学校教員にも求められる。

そうした考えに立って、小学校教員のパス図を見ると、彼らにとって自然体験活動の指導で求められる資質能力を考える際の基軸は、自然体験活動に関する知識・技術をどれだけ身につけているかであって、そのことが指導者としての専門性を有しているかどうかを判断する重要な基準になるという考え方が潜在しているように見える。しかし、本来、学校教員の基軸は、青少年教育指導者のパス図に示されているように、自然体験活動プログラムを通して子どもたちに何を伝え、何を身につけさせるべきかという活動そのものの目標や意義について教員間で

どの程度共通理解が図られていて、学校教員として集団指導や個別指導を適切に行える指導力を身につけているかどうかにも求められなければならない。したがって、因子間の影響関係を見る限り、「学校教員に求められる資質能力」は、「自然体験活動プログラムへの共通理解と集団指導力」を回答時の基軸とする青少年教育指導者の7因子で捉えた方が妥当であると考えられる。

(3) 小学校教員と青少年教育指導者の「学校教員に求められる資質能力」の比較

さらに、39項目からなる「学校教員に求められる資質能力」に関して、小学校教員と青少年教育指導者の回答結果を比較して、両者の共通点と相違点を明らかにしようとした。

表5-5は、「学校教員に求められる資質能力」の39項目に対する小学校教員と青少年教育指導者の重要度を比較したものであり、両者の数値が比較しやすいように、t値の大きい順に項目を並び替えている。この表から理解できることは、先に述べた小学校教員の因子で言えば、「自然体験への関心・意欲」因子と「自然体験活動の知識・技術」因子に該当する項目の多くに有意差が認められ、そうした項目では小学校教員よりも青少年教育指導者の方が高い値を示していることであった。一方、「プログラム運営・指導力」因子に該当する多くの項目では有意差が認められず、小学校教員も青少年教育指導者もほぼ同じ重要度を示していた。ところが、「7.教員自身に体力があること」という項目のみ小学校教員と青少年教育指導者の値の大きさが逆転し、0.1%水準で有意差が認められた。このことから、学校教員は、自然体験活動の指導には「体力」がかなり重要であると認識していると考えられる。

そこで、小学校教員と青少年教育指導者の重要度に関して共通点と相違点をより明確にするために、青少年教育指導者の7因子に基づいて、小学校教員と青少年教育指導者による重要度の下位尺度の平均値を比較したものが表5-6である。

この結果を重要度の5段階尺度の観点から解釈すると、小学校教員は「安全管理・指導」因子と「体力・元気」因子が4.4で最も重要度が高く、そして、「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係力」因子が4.3、「自然体験活動の目的・意義の理解と集団指導力」因子が4.2となっており、その次が「自然体験活動への関心・意欲」因子の4.1と続く。しかし、「自然体験活動に関する知識」因子と「野外活動のための企画・指導技術」因子は4.0以下の平均値を示した。つまり、小学校教員にとってこれら2つの因子は、前者の5つの因子に比べると重要度が低いことがわかる。

さらに、青少年教育指導者の平均値と比較すると、「自然体験活動に関する知識」因子、「自然体験活動への関心・意欲」因子では青少年教育指導者の方が重要度が高く、0.1%水準で有意差が認められた。ところが、「体力・元気」因子では小学校教員の方が重要度が高く、0.1%水準で有意差が認められた。

先のパス解析の結果では、「自然体験活動に関する知識・技術」因子は小学校教員の回答時の基軸になっていたが、重要度では他の因子に比べると「自然体験活動に関する知識」因子や「野外活動のための企画・指導技術」因子の値は低かった。その点については、兵庫県教育委員会が自然学校を始める際に、各小学校が自然学校を円滑に実施できるよう自然学校専門指導員を県立の自然学校実施施設に配置し、自然学校における野外活動などの専門的な指導をそうした指導者に委ねるといって実施した経緯がある⁶⁾ことから、自然体験活動の専門的な知識や技術は専門指導員に委ねた方がよいという意識がはたらいたのではないかと推察される。そして、そうした経緯が結果的に小学校教員の体験不足や「自然体験活動への関心・意欲」の低さを助長したという可能性も否定できない。それでも、現在の小学校教員には彼らが認識し

表5-5 小学校教員と青少年教育指導者からみた学校教員に求められる資質能力

質 問 項 目	小学校教員 Mean(SD) N	青少年教育指導者 Mean(SD) N	t値
2.教員自身に自然観察や野外活動等の経験があること	3.9(.90) 558	4.3(.88) 141	4.7***
39.教員自身が自然に関する興味・関心をもつこと	4.1(.81) 559	4.5(.63) 140	4.6***
36.自然体験を教員自らが楽しめる感覚、構え	4.1(.81) 559	4.4(.75) 138	3.9***
1.自然体験活動への情熱	4.2(.81) 559	4.5(.77) 140	3.6***
25.社会教育の目的・意義の認識	3.6(.88) 558	3.9(.95) 141	3.6***
14.教員の性格が明るいこと	4.0(.88) 558	4.3(.82) 141	3.4***
17.教員自らの野外活動、応急処置に関する基礎的な技術	4.2(.67) 558	4.4(.73) 140	3.4***
20.野外活動に関する知識	3.8(.77) 560	4.0(.75) 140	3.0**
28.自然の中から情報を読み取る能力	3.8(.80) 558	4.0(.76) 140	3.0**
8.自然環境の保全と活用に関する知識	3.9(.77) 558	4.1(.82) 140	2.8**
24.自然体験活動を実施する場(海・山)の知識	3.9(.78) 557	4.1(.81) 139	2.8**
13.子どもの自然観察・自然理解を指導する技術	3.8(.77) 556	4.0(.82) 141	2.5*
3.活動に協力してもらう人々との対人関係づくり能力	4.3(.75) 558	4.4(.80) 142	2.3*
29.子どもの自然体験活動に対する意義と価値の理解	4.0(.77) 556	4.2(.87) 140	2.3*
38.一般社会人としてのマナーと常識をもつこと	4.4(.70) 560	4.5(.68) 141	2.3*
12.動植物、森林等の自然に関する知識	3.7(.83) 557	3.9(.82) 141	2.2*
5.子どもの指導への意欲・主体性	4.5(.63) 557	4.7(.71) 141	2.1*
21.子どもに野外活動を指導する能力	3.8(.79) 559	3.9(.85) 141	1.5
32.事故等への応急処置に関する知識	4.4(.70) 557	4.5(.64) 138	1.1
11.子どもへの安全指導の能力	4.5(.64) 557	4.5(.70) 140	1.0
15.子どもが危険な場面、事故等に遭遇した場合の対応能力	4.7(.55) 559	4.8(.46) 141	.9
19.参加する子どもたちの相互人間関係づくりを支援する能力	4.4(.70) 560	4.5(.65) 141	.8
22.自然体験活動プログラムを企画・開発する能力	4.0(.80) 560	4.0(.93) 141	.6
31.参加する子どもたちをまとめる能力	4.3(.71) 560	4.3(.81) 141	.6
16.子どもへの指導に関する知識	4.2(.73) 555	4.2(.84) 140	.5
9.子どもにレクリエーションやゲーム等を指導する技術	3.7(.86) 558	3.7(.97) 141	.4
18.教員自らが健康管理ができること	4.3(.74) 557	4.3(.79) 141	.3
23.子どもの心をケアする能力	4.4(.68) 560	4.4(.69) 141	.3
27.子どもに生活習慣、社会的ルールを指導する能力	4.3(.72) 559	4.3(.91) 140	-.1
30.子どもの安全・保健面における判断力	4.4(.66) 560	4.4(.73) 141	-.1
6.危機的状況に対する対応を予見しながらプログラムを推進する能力	4.6(.58) 557	4.6(.74) 142	-.5
26.プログラムの企画段階で状況の変化を予見する能力	4.2(.73) 557	4.1(.79) 140	-.7
37.目標達成のための連絡調整能力	4.2(.74) 559	4.1(.95) 140	-.8
4.人権に配慮し、言葉遣いが正確で丁寧であること	4.1(.83) 558	4.0(.97) 142	-.9
34.計画どおりに進まなかった際の判断力	4.4(.67) 559	4.3(.82) 139	-1.2
35.子どもたちを自主的に行動できるように促す能力	4.4(.66) 559	4.3(.79) 140	-1.3
33.自然体験活動プログラムの企画・運営に対する教員間の共通理解	4.6(.63) 557	4.5(.75) 141	-1.4
10.教員自身が元気であること	4.5(.68) 558	4.4(.77) 141	-1.5
7.教員自身に体力があること	4.2(.81) 557	3.9(1.1) 142	-4.0***

*:p<.05 **:p<.01 ***:p<.001

ている以上に「自然体験活動に関する知識」や「自然体験活動への関心・意欲」が必要であると青少年教育指導者はみていることも事実である。

他方、「体力・元気」については、青少年教育指導者よりも小学校教員の方が重要であると認識しており、子どもの自然体験活動の指導や集団宿泊に伴う生活指導を行ったり、活動中の子どもの安全管理や安全指導を行ったりする上で非常に必要な資質能力であると小学校教員は考えているようである。

表5-6 小学校教員と青少年教育指導者による下位尺度得点の平均値

因子名	小学校教員	青少年教育指導者	検定
	Mean(SD)N	Mean(SD)N	
自然体験活動の目的・意義の理解と集団指導力	4.2(.49)545	4.3(.61)135	
安全管理・指導	4.4(.45)549	4.5(.45)137	
自然体験活動に関する知識	3.8(.62)548	4.0(.61)136	***
野外活動のための企画・指導技術	3.8(.67)557	3.9(.78)141	
プログラムを推進するための状況予測力と対人関係能力	4.3(.48)551	4.3(.54)139	
自然体験活動への関心・意欲	4.1(.64)557	4.4(.55)133	***
体力・元気	4.4(.65)556	4.2(.79)141	***

検定はt検定 *: $p<.05$ **: $p<.01$ ***: $p<.001$

そうした資質能力観をもった小学校教員の指導を、自然学校に参加した子どもはどのように受け止めているのかを子どもの質問紙調査の回答から読み取っていくことにした。

第2節 子どもの視点に立った「学校教員に求められる資質能力」

この節では視点を子どもに移して、自然学校に参加した子どもからみた「学校教員に求められる資質能力」を明らかにし、前節の小学校教員の結果を複眼的に捉えていきたい。まず、自然学校に参加した子ども3569名のうち、「あなたは、『自然学校』で先生から、『どんなとき』に『どのような指導』を受けたとき、『自分のためになった』と思いますか」という設問に対して回答した1661名の子どもの自由記述をKJ法を用いて分析した。その際、「どんなとき(場面)」、「どのような指導(指導方法)」、「自分のためになった(成果)」の3つの局面に分けて分析した。その結果、表5-7、表5-8、表5-9に示したような結果が得られた。(ただし、無回答の局面については件数から省いた。)

表5-7 自然学校での「どんなとき」に関する子どもの記述内容

場面	N	%
1. 食事づくり(うどん、カレー、飯ごう炊飯、パン焼きなど)の場面で	326	19.4
2. 食事づくりに関係した具体的作業(調理方法、薪集め、火の扱い、道具の使い方)を行っている場面で	194	11.6
3. 体験的活動(キャンプ・ファイヤー、基地づくり、動植物の採集、乳搾り、肝試し、見学、スタンプ、ゲーム)の準備やを行っている場面で	168	10.0
4. スポーツ的活動(登山、オリエンテーリング、カヌー、OOラリー)の準備やを行っている場面で	274	16.3
5. 創作的活動(藍染め、タイル貼り、クラフト、写生、焼き物)の準備やを行っている場面で	70	4.2
6. 自然との出合・対面(動植物との出合、天体、風景、自然観察、バードウォッチング)の場面で	144	8.6
7. テント生活(テント張り)の場面で	18	1.1
8. 規則的な生活(集団生活、早起き、布団敷き)に関する場面で	354	21.1
9. 交友的なこと(他校との交流、地域の人との交流、リーダーとの交流)に関する場面で	26	3.3
10. その他	75	4.5

表5-8 自然学校での「どのような指導」に関する子どもの記述内容

指導	N	%
1. 指示	429	25.8
2. 賞賛	17	1.0
3. 提示	17	1.0
4. 説明	670	40.3
5. 質問	6	.4
6. 自主的活動	67	4.0
7. 禁止(注意)	254	15.3
8. その他	201	12.2

表5-9 自然学校での「自分のためになつた」に関する子どもの記述内容

子どもの反応	N	%
1. できた	261	16.4
2. わかった	1091	68.5
3. これからも やってみたい	41	2.6
4. その他	199	12.6

(1) 自然学校における「どんなとき」に関する記述分析

表5-7より、自然学校において子どもが先生からどのような場面で指導を受け、印象に残っているかが理解できる。そのなかで最も記述件数が多かったのは「規則的な生活に関する場面で」(21.1%)であった。その次に多かったのは「食事づくりの場面で」(19.4%)、以下、「スポーツ的活動の準備や行っている場面で」(16.3%)、「食事づくりに関係する具体的作業を行っている場面で」(11.6%)、「体験的活動の準備や行っている場面で」(10.0%)と続く。このなかで「食事づくりの場面で」と「食事づくりに関係する具体的作業を行っている場面で」を合わせると31.0%を占め、「食事づくり」に関する場面での記述が最も多かったことになる。つまり、記述件数から言えば、自然学校において子どもは、先生から「食事づくり」、「規則的な生活」、「スポーツ的活動」、「体験的活動」の各場面で多くの指導を受けていた。しかし、調査対象の子どもの半数は、「ためになった指導場面」を記述していない。そして、内容的にも自然と豊かにふれあう活動に関わる指導が必ずしも多くはなかった。そうしたことから、記述件数や自然体験活動の指導場面を増やすためには、先生自らがより一層様々な自然体験活動の経験を積み、その経験を通して自然体験活動や野外活動の知識・指導技術を高めていく必要がある。

(2) 自然学校における「どのような指導」に関する記述分析

表5-8より、子どもが自然学校において先生からどのような方法で指導を受けたのかが理解できる。記述件数が最も多かったのは「説明」(40.3%)であり、次に多かったのは「指示」(25.8%)であった。また、3つ目に多かったのは「禁止(注意)」(15.3%)であった。逆に「自主的活動」「賞賛」「提示」「質問」の記述件数は少なかった。これらの記述件数から、自然学校では先生が「説明」や「指示」などによって即効性のある知識・技術、手順などを与える指導が多く、逆に子どもたちが自らの関心・意欲に基づいて自分で考え判断し、自主的に活動に取り組めるように促すといった支援的な働きかけは少なかったと考えられる。むしろ、子どもが自主的に活動に参加し、意欲を持って取り組めるように賞賛、質問、提示といった子ども主体の活動や学習を促す指導力が先生には求められる。

(3) 自然学校における「自分のためになつた」に関する記述分析

表5-9に示すように、子どもにとって先生からの指導内容がどのように自分のためになつたのかについて「できた」、「分かった」、「これからもやってみたい」、「その他」の4観点で分類した。その結果、「分かった」という内容を記述していた子どもは68.5%で最も多かった。

ところが2番目に記述が多かった「できた」は、16.4%にとどまった。「これからもやってみたい」という記述は、わずか2.6%であった。この結果から、子どもにとって、先生からの指導内容は理解レベルにとどまることが多く、「できた」という技能レベルまで到達している子どもはあまり多くはないことがわかった。さらに、「これからもやってみたい」という日常性レベルにまで達する子どもはほとんどいなかった。したがって、自然学校での指導をきっかけにして「できる」ようになったり、子どもにその後の日常生活において「やってみたい」という意欲や自発性を育んだりする指導力が先生には求められる。

(4) 自然学校における小学校教員の指導性と子どもの学習成果

上述の結果を、先ほどの小学校教員のパス解析の結果と結びつけて考えると、小学校教員の「自然体験活動の知識・技術」因子を回答時の基軸とする考え方は、自然学校での子どもへの指導場面において説明、指示、禁止という指導方法となって表れたのではないかと解釈できる。しかも、そうした指導法は子どもにとって、「食事づくり」「規則的な生活」「スポーツ的活動」「体験的活動」などの場面での理解を得るには効果的だが、彼らが日常生活で生かされる技能を習得するまでには達しにくい。

このような結果が生じたのは、限れた時間の中で周到に計画された活動を円滑に、しかも安全に遂行し、結果を出すことに力を注ぐため、自然学校で行われる活動の教育的な意義や目的を念頭に置きながら、集団指導の中で子ども一人一人の自主的活動を指導・支援するという学校教員本来の教育活動が十分にできなかったからではないかと推察される。

しかしながら、自然学校の課題にも挙げられているように、子ども達が「体験を通して身近な環境の保全やよりよい環境の創造に関心」を持ったり、「生命あるものを身近に感じ、生命を尊重する心」を持ったり、「自然学校で体験したことが普段の生活に生きてはたらく」¹⁾ ようになることが自然学校の成果として期待されている。

そのことを踏まえれば、本来自然学校は、豊かな自然の中で小学校教員が子ども達に習得すべき知識・技術を教授することが目的ではなく、子ども達に自らの意欲・関心に基づいて自分で考え判断し、自然体験活動に自発的・主体的に取り組ませることが目的であって、そうした体験を通じて子ども達の普段の生活に生きてはたらく知識・技能や自然に対する認識を獲得させることに重点が置かれなくてはならない。つまり、小学校教員は、「自然体験活動で何を指導するか」だけでなく、「自然体験活動を通して何を指導するか」という自然体験活動の教育的意図まで考慮に入れてプログラムの内容と子どもへの指導・支援のあり方を検討しなければならない。

そうした視点に立った時、自然体験活動における小学校教員の「プログラムの企画運営・指導力」は単一の大きな枠組みで捉えきれるものではなく、まず、学校教育としての自然体験活動の意義・目的を理解し、それを達成しうるように、集団指導の中で子ども一人一人の学習力を引き出すことのできる指導力が基盤に求められる。そして、子ども達の自然体験活動を企画し、指導する際には、自然体験活動に対する「安全管理や安全指導の能力・知識」や自らの活動経験に裏打ちされた「自然体験活動に関する知識・指導技術」が当然求められる。また、活動内容に子ども達が意欲的、積極的に取り組むように、子ども達の意見を採り入れてプログラムを作成する能力も必要である。さらには、子ども達の体験学習の成果をより豊かなものにするために、青少年教育指導者の第5因子「プログラムを推進するための状況予測と対人関係力」も小学校教員には求められる。例えば、学校教員は事前に日頃の教育活動を通じて学級の子ども一人一人の内面を理解したり、子ども同士の間関係や子ども達との信頼関係を築きながら、

自然学校における子ども達の状況や活動の様子を予測できることが重要である。そして、自然学校実施期間中に、いざ活動内容を変更せざるを得ない状況になっても即座に対応出来るように、事前に学校教員と指導補助員、あるいは施設指導員との連携・協力関係を築いておくことが子ども達の学習環境を構成する上で非常に重要な意味を持つ。

したがって、子どもの視点に立って考えても、小学校教員の因子分析結果のように4因子で学校教員に求められる資質能力を捉えるよりも、青少年教育指導者の因子分析結果のように「プログラムの企画運営・指導力」を分化して7因子で学校教員に求められる資質能力を捉えた方が妥当であると考えられる。そして、小学校教員が7因子を意識化することで、自然学校における学習活動と学校における他の学習活動との関連を意識するようになったり、自然学校における自己の指導場面を7因子から分析し、省察する契機を得たりすることに繋がってくると考えられる。
(文責 別惣淳二)

【注及び引用文献】

- 1) 兵庫県立南但馬自然学校編 (2001)『平成12年度 研究紀要』、16頁。
- 2) 長谷川純三 (1975)「野外活動指導者の現状と問題点」、日本体育学会編『体育の科学』6月号、361-362頁。
- 3) 飯田 稔 (1980)「野外活動の将来と指導者問題」、『体育科教育』8月号、25頁。
- 4) 別惣淳二・長澤憲保・上西一郎・一山秀樹 (2003)「自然体験活動指導に求められる教員の資質能力に関する調査研究」、兵庫教育大学学校教育研究センター編『学校教育学研究』第15巻、1-12頁。
- 5) 星野敏男 (1994)「野外活動の指導者養成をめぐる現状と問題点」、『月刊 社会教育』5月号、18頁。
- 6) 兵庫県教育委員会編 (1998)『自然学校10周年記念誌』、5頁。
- 7) 兵庫県教育委員会編 (1998)、前掲6)、15頁。

第6章 研究のまとめと課題

最後に、以上の研究結果を以下にまとめ、今後の課題を述べる。

第1節 研究のまとめ

(1) 研究の目的

平成14年度の研究では、兵庫県内の「自然学校」受入施設における青少年教育指導者、「自然学校」への引率指導経験のある小学校教員、「自然学校」に参加した5年生の三者を対象に質問紙調査を行い、子どもの自然体験活動における指導の実態とその成果を把握するとともに、子どもの自然体験活動の指導において学校教員にどのような資質能力が求められるのかを明らかにしようとした。

(2) 研究の理論仮説

第一に、社会教育と学校教育における自然体験活動の成果として、どちらの場合も「プログラム独自の成果」と「プログラム共通の成果」に大別できる。「プログラム独自の成果」では、社会教育の場合、「普段できなかったことができた」や「各種プログラムの楽しさ」が該当し、学校教育の場合、「学習の基本的態度」や「学習の仕方」が該当する。他方、「プログラム共通の成果」では、社会教育の場合、「仲間づくりができた」や「自分のことは自分でできるようになった」が該当し、学校教育の場合、「協力」や「課題の達成」が該当する。

第二に、人間形成では、体験を情意に裏打ちされた経験的認識へと再構成する必要がある。そのためには、大脳皮質を対象とした「理知の教育」と脳幹・脊髄系を対象とした「身体の教育」によるフィードバックを積み重ねて、人間を人間たらしめる感情を発達させなければならない。そのフィードバック機能を活発にするためには、「身体の教育」としての体験活動が不可欠なのである。

第三に、学校教育の学びでは、子どもの抽象的認識の促進を図るために、学校での学習経過と密接に関わらせながら、子どもに体験させたい内容を明確にした計画・展開の下での体験活動が必要となる。一方、社会教育の学びでは、学校教育と関わらせながらも、子どもの抽象的認識よりも具体的認識を広げるために、体験する対象を拡大するための体験活動が必要となる。

したがって、仮説として学校教員が自然体験活動を指導する場合に必要な資質能力は、

- ① 教員自身が体験していること、そして子どもと一緒に体験できること、
- ② 自然体験活動などの各種体験活動のもつ人間形成上の意味を認識すること
- ③ 学校教育と社会教育のそれぞれの学びの特徴を認識すること、である。

(3) 子どもの自然体験の実態と自然学校で得られた成果

第一に、子ども達の自然観は、「大切さ」「感動の場」「脅威」「豊かな自然」であった。

第二に、子どもの自然体験の実態では、22項目中7項目について「何回もある」に答えた比率が50%以上を占めた。しかし、「木の実・野草・キノコなどを取って食べたこと」「わき水を飲んだこと」「田植えや稲刈りをしたこと」については「1回もない」に答えた比率が多く、全体的に見ても子どもの自然体験は決して多いとは言えない。

第三に、自然学校において体験した活動・行事は、多くの子ども達にとって楽しかった活動として強く印象づけられており、特にその印象は女子の方が強く持っていた。しかし、「自然学校をきっかけにやり始めたことがある」に答えた子どもは約17%と、自然学校の体験に動機づけられて、日常生活の中でも実践化している子どもは少なかった。

第四に、自然学校の活動によって、「学習の基本的態度」「協力」「学習の仕方」「自己理解」「課題達成」といった能力が子どもに培われていた。特に、それらは女子の方が得点が高かった。

第五に、自然学校において「親和・達成」と「自然理解・快活」の楽しさ体験が、男女とも良好な状態で体験されていた。特に、それらは女子の方が得点が高かった。

第六に、上述の「自然学校での体験の成果」、「自然学校で培われた能力」、「自然学校の楽しさ体験」、「自然観」を、子どもの自然体験の多・中・少という観点から分析した結果、過去の自然体験が多い子どもほど、自然学校で得たそれらの成果は高かった。

(4) 学校教育と社会教育における自然体験活動に対する指導意識の違い

第一に、小学校教員と青少年教育指導者の両者が意識し、目指している指導目標・指導内容はほぼ共通していた。まず、指導目標に関する意識、つまり「育てたい子ども像」は、「協調性、思いやり・気配り」「基本的生活習慣、自立性・自律性」「状況判断・課題追究」「対自然感覚・感性」「活力・逞しさ、挑戦する構え」の5つに集約できた。

つぎに、指導内容に関する意識、つまり「身につけさせたい能力」は、「適応力・挑戦する構え」「創造力・課題解決力」「忍耐力、意欲・積極性」「対自然感性、知恵・技能」の4つに集約できた。

第二に、指導方法に関する意識、つまり「指導上配慮している点・工夫している点」の重点の置き方には、3つの相違点があった。

- ① 青少年教育指導者は、自然体験活動そのものに、子どもたちが楽しく夢中になって生き生きと取り組むことを最も大切にしていたが、小学校教員は、むしろ事前・事後の諸活動との連続性・関連性のなかで、計画的・目標追求的に子どもたちが自ら主体的に活動することを期待していた。
- ② 青少年教育指導者は、プログラムに、楽しく、厳しく、感動的で情熱溢れる触れ合いの機会を可能な限り用意し、新しい人間関係づくり、社会性・公共性の発達に有効な体験を持たせようと努力していたが、小学校教員は、社会教育施設での自然体験活動（「自然学校」）に参加させて、すでに何らかの学級・学年として結ばれている子どもたちの人間関係を前提にしつつ、集団的な生活・活動の機会を最大限有効かつ有意義に活用し、楽しく生き生きと活動できる新しい人間関係を構築させようと努力していた。
- ③ 社会教育施設が主催している自然体験活動などでは、自然体験活動に参加してくる子どもたちがより積極的な、それなりの構えや志向性をもって主体的に参加してくる。そのため、青少年教育指導者の場合は、各種プログラムへの参加条件を明示して、それに応じられる子どもを参加させるので、ある程度見通しを持って指導することができる。それに対して、学校教育における自然体験活動（「自然学校」）では、原則として子ども全員が参加して行われるので、特別な支援や配慮、対応を要する子どもたちや、親元を離れ、長期にわたる集団宿泊行事に初体験である子どもたちも多く参加する。そのため、学校教員の場合には、それらの子どもたちに対してどのように準備し、指導・支援していくか、事前に十分な見通しや態勢が組めないまま、現地での施設指導者、指導補助者との連携・協力によって、

行事を進行させながら何とか対応している様子も見受けられた。

(5) 三者から捉えた自然体験活動の指導に求められる学校教員の資質能力

第一に、小学校教員が回答した「自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力」について因子分析を行った結果、「プログラムの企画運営・指導力」「自然体験活動の知識・技術」「自然体験への関心・意欲」「元気・体力」が抽出できた。これらの因子の中で、「自然体験活動の知識・技術」の重要度がやや低かった。

第二に、社会教育施設の青少年教育指導者が回答した「自然体験活動の指導で学校教員に求められる資質能力」について因子分析を行った結果、「自然体験活動プログラムへの共通理解と集団指導力」「安全管理や安全指導の能力・知識」「自然体験活動に関する知識」「自然体験活動のための企画・指導技術」「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係力」「自然体験活動への関心・意欲」「体力・元気」が抽出できた。

第三に、上述の小学校教員と青少年教育指導者との因子間構造を明らかにするために、パス解析を行った結果、小学校教員の場合は、「自然体験活動の知識・技術」が回答時の基軸となっており、「プログラムの企画運営・指導力」「自然体験への関心・意欲」「元気・体力」の各因子の回答傾向に影響を及ぼしていた。しかし、青少年教育指導者の場合は、「自然体験活動プログラムへの共通理解と集団指導力」が回答時の基軸となっており、「安全管理や安全指導の能力・知識」「自然体験活動のための企画・指導技術」「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係力」の各因子の回答傾向に影響を及ぼしていた。本来、学校教員の回答の基軸は、青少年教育指導者の結果のように、「自然体験活動プログラムへの共通理解と集団指導力」に求められるべきであると考えれば、「学校教員に求められる資質能力」は青少年教育指導者の7因子で捉えた方が妥当であると考えられる。

第四に、その7因子で小学校教員と青少年教育指導者の「学校教員に求められる資質能力」に対する重要度を比較した結果、「自然体験活動に関する知識」と「自然体験活動への関心・意欲」については青少年教育指導者の方が高く、「体力・元気」については小学校教員の方が高かった。「自然体験活動に関する知識・技術」は小学校教員の回答の基軸であったが、重要度でみれば「自然体験活動に関する知識」と「野外活動のための企画・指導技術」の値は高くなかった。それは、小学校教員に自然体験活動の専門的な知識・技術は専門指導員に委ねた方がよいという意識がはたらいたからではないかと推察される。

第五に、自然学校に参加した5年生に、「自然学校で先生から『どんなとき』に『どのような指導』を受けたとき、『自分のためになった』と思いますか」とたずねた結果、「どんなとき」については、「食事づくり」「規則的な生活」「スポーツ的活動」「体験的活動」の各場面で多くの指導を受けていた。「どのような指導」については、「説明」が最も多く、次に「指示」、そしてその次に「禁止」が多かった。「自分のためになった」については、「分かった」という内容の記述が最も多く、「できた」という内容の記述は少なかった。「これからもやってみたい」という内容の記述はほとんどなかった。この結果は、小学校教員の「自然体験活動の知識・技術」の因子を回答の基軸とする考え方が、指導場面における「説明」「指示」「禁止」という指導方法となって表れたことによると考えられる。

しかし、本来、自然学校は子ども達に自らの意欲・関心に基づいて自分で考え判断し、自然体験活動に自発的・主体的に取り組ませることが目的であって、そうした体験を通じて子ども達の普段の生活に生きてはたらく知識・技能や自然に対する認識を獲得させることに重点が置かれなくてはならない。その実現に向けて、学校教員には、「自然体験活動プログラムへの共

通理解と集団指導力」を基礎にして、「安全管理や安全指導の能力・知識」、自己の経験に裏打ちされた「自然体験活動に関する知識・指導技術」、「子ども達の意見を採り入れてプログラムを作成する能力」、「プログラムを推進するための状況予測力と対人関係力」といった資質能力が求められる。したがって、子どもの視点に立って考えても、青少年教育指導者の因子分析結果のように、7因子で「学校教員に求められる資質能力」を捉えた方が妥当であると考えられる。

第2節 研究の課題

最後に、今後の課題について述べる。

次年度の研究では、今年度の研究成果を生かして、7因子で構成される「学校教員に求められる資質能力」がどの程度正当であるのかを確かめるために、「自然体験活動における学校教員の資質能力に関する評価尺度」と「自然体験活動における子どもの学習成果に関する評価尺度」を作成し、実際の自然学校をフィールドにして検証する必要がある。具体的には、次年度から兵庫県内の「自然学校」受入施設を訪問し、特定のプログラムにおいて直接子ども達の指導に携わっている小学校教員の指導の様子をビデオ撮影したり、インタビュー調査を実施したりするとともに、そのプログラム終了後に指導された小学校教員とその指導を受けた小学校5年生に質問紙調査を実施する。そして、これらのデータ分析を通して、優れた指導を支えている学校教員の資質能力について研究を深めたいと考えている。また、これらの研究と並行して、これまでの研究成果に基づいて学校教員が活用できるリーフレットの作成に着手する予定である。

(文責 上西一郎)

資料 1

自然体験についてのアンケート調査 (子ども用)

自然体験についてのアンケート調査 (子ども用)

このアンケートはテストではありません。あなたの思ったこと、感じたこと、考えたことを、それぞれの質問のところで答えてください。

1. 次の1)と2)の質問について あてはまる番号に○をつけてください。
- 1) あなたは 男子ですか, 女子ですか。……………【 1 男子 , 2 女子 】
- 2) あなたは 自然学校に行きましたか。……………【 1 はい , 2 いいえ 】

次からの質問は、上の質問で「はい」と答えた人が答えてください。「いいえ」答えた人は、5. 6. の質問に答えてください。

2. 次の1)から6)は、『自然学校』で体験したことなどについて質問しています。それぞれの質問について、あなたが感じたり思ったりしていることに、あてはまる【1・2・3・4】内の数字に○をつけてください。【1・2・3・4】の数字は、次のような意味を表しています。

1. まったくなかった	2. 少しあった
3. かなりあった	4. たくさんあった

- 1) 自然学校の活動や行事で印象に残っていることがありましたか。……………【 1・2・3・4 】
- 2) 楽しかった活動がありましたか。……………【 1・2・3・4 】
- 3) 自然学校の活動をきっかけに興味や関心を持ち始めたことがありましたか。……………【 1・2・3・4 】
- 4) 自然学校の活動をきっかけにやり始めたことがありましたか。……………【 1・2・3・4 】
- 5) もしも可能ならもう一度自然学校でやってみたいことがありましたか。……………【 1・2・3・4 】
- 5)で 3, 4を選んだ人は、どのようなことか 書いてください。

- 6) 自然学校で体験したことでもう一度 自分の家でやってみたいことがありましたか。……………【 1・2・3・4 】
- 6)で 3, 4を選んだ人は どのようなことか 書いてください。

3. 次の1)から7)は、『自然学校』で体験したことなどについて質問しています。それぞれの質問について、あなたはどれくらいできましたか。あてはまる【1・2・3・4】内の数字に○をつけてください。【1・2・3・4】の数字は、次のような意味を表しています。

1. いつもできなかった	2. できなかったことが多かった
3. できたことが多かった	4. いつもできた

- 1) それぞれの活動にあった準備は自分からできた。……………【 1・2・3・4 】
- 2) 自分の活動をする場所の安全に気をくばることができた。……………【 1・2・3・4 】
- 3) 活動をするとき、前から自分の知っていたことやしらべたことを使ったことが多かった。……………【 1・2・3・4 】
- 4) 自分のできないところを理解することができた。……………【 1・2・3・4 】
- 5) 自分にあつためあては自分の判断できめることができた。……………【 1・2・3・4 】
- 6) だれとでも協力できた。……………【 1・2・3・4 】
- 7) めあての達成は自分の力でできた。……………【 1・2・3・4 】

2. 次の1)から13)は、『自然学校』で体験したことなどについて質問しています。それぞれの質問について、書いてあるような体験があるときは、【はい】に○をつけ、そして、そのときあなたが感じた楽しさに、あてはまる【1・2・3・4】内の数字に○をつけてください。

書いてあるような体験がないときは、【いいえ】に○をつけて、楽しさの感じ方には○をつけなくてください。【1・2・3・4】の数字は、次のような意味を表しています。

1. ぜんぜん楽しくなかった	2. どちらかといえば 楽しくなかった
3. どちらかといえば楽しかった	4. たいへん 楽しかった

- | | 体験の有・無 | 楽しさの感じ方 |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| 1) 約束ごとを守って活動したとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 2) 気持ちをひきしめてきびきび活動したとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 3) 進んで活動しようという気持ちになったとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 4) 自然のよさやすばらしさを感じたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 5) 思いとお通りできたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 6) みんなといっしょに活動する中でみんなの心がわかったとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 7) だれとでも気持ちよく活動できたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 8) 今日の活動は生きていくのに大切だと感じたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 9) 自分の役割をはたしたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 10) 初めての活動をしたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 11) 友だちに教えてあげたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 12) 友だちのよさを見つけたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |
| 13) 友だちにほめられたとき…………… | 【 はい・いいえ 】 | 【 1・2・3・4 】 |

5. 1) から22) の質問について、あなたがこれまでに、体験したことが「1回もない」なら1、「少しある」なら2、「何回もある」なら3に○をつけてください。

	1回もない	少しある	何回もある
1) 野鳥を見たり鳴き声を聞いたこと……………	【 1	2	3 】
2) 川や海で泳いだこと……………	【 1	2	3 】
3) チョウやトンボなどの昆虫をつかまえたこと……………	【 1	2	3 】
4) 川や海で貝をとったり魚をつったりしたこと……………	【 1	2	3 】
5) 草花や木の実などで遊んだこと……………	【 1	2	3 】
6) 太陽が昇るところや沈むところを見たこと……………	【 1	2	3 】
7) 夜空いっぱいにかがやく星をゆっくり見たこと……………	【 1	2	3 】
8) キャンプをしたこと……………	【 1	2	3 】
9) ロープウェイやリフトを使わずに山に登ったこと……………	【 1	2	3 】
10) 木の実・野草・キノコなどを取って食べたこと……………	【 1	2	3 】
11) クモが巣を張っているようすを見たこと……………	【 1	2	3 】
12) スキーやスケートをしたこと……………	【 1	2	3 】
13) 自分の身長より高い木に登ったこと……………	【 1	2	3 】
14) 山や野原でへびにであつたこと……………	【 1	2	3 】
15) はんごうでごはんをつくつたこと……………	【 1	2	3 】
16) 魚や鳥などをは釣つたこと……………	【 1	2	3 】
17) 牛や馬をさわつたこと……………	【 1	2	3 】
18) わき水を飲んだこと……………	【 1	2	3 】
19) 1時間以上歩き続けたこと……………	【 1	2	3 】
20) 野菜やくだ物の皮をほうちょうでむいたこと……………	【 1	2	3 】
21) 田植えや稲刈りをしたこと……………	【 1	2	3 】
22) 雪だるまを作つたこと……………	【 1	2	3 】

6. 1) から20) の質問には、「あなたのまわりの自然」からそうぞう想像される言葉が書いてあります。これらの言葉について、あなたが感じていることを、例にならって答えてください。

答え方は、次のように答えます。
 例 1) の (自然は 美しい【2・1・0・1・2】美しくない) では、
 ・たいへん美しいと思う場合…………… 美しいがわの 2 に
 ・どちらかと言えば、美しいと思う場合…………… 美しいがわの 1 に
 ・美しいとも美しくないとも思わない場合…………… 真ん中の(どちらでもない) 0 に
 ・どちらかと言えば、美しくないと思う場合…………… 美しくないがわの 1 に
 ・たいへん美しくないと思う場合…………… 美しくないがわの 2 に ○をつけます。

	たいへん	どちらか	どちらで	どちらか	たいへん	
	美しい	と言え	もない	と言え	美しくない	
1) 自然は	美しい	【 2	1	0	1	2 】 美しくない
2) 自然は	大切だ	【 2	1	0	1	2 】 大切でない
3) 自然は	きびしい	【 2	1	0	1	2 】 やさしい
4) 自然は	おもしろい	【 2	1	0	1	2 】 おもしろくない
5) 自然は	大きい	【 2	1	0	1	2 】 小さい
6) 自然は	身近にある	【 2	1	0	1	2 】 身近にない
7) 自然は	こわい	【 2	1	0	1	2 】 こわくない
8) 自然は	力強い	【 2	1	0	1	2 】 かよわい
9) 自然は	こわれやすい	【 2	1	0	1	2 】 こわれにくい
10) 自然は	気持ちよい	【 2	1	0	1	2 】 気持ち悪い
11) 自然は	感動を与える	【 2	1	0	1	2 】 感動を与えない
12) 自然は	おどろきを与える	【 2	1	0	1	2 】 おどろきを与えない
13) 自然は	守るべきだ	【 2	1	0	1	2 】 守らなくてよい
14) 自然は	好きだ	【 2	1	0	1	2 】 きらいだ
15) 自然は	ふえている	【 2	1	0	1	2 】 へつっている
16) 自然は	変化する	【 2	1	0	1	2 】 変化しない
17) 自然は	遊び場だ	【 2	1	0	1	2 】 遊び場でない
18) 自然は	役立つ	【 2	1	0	1	2 】 役立たない
19) 自然は	ふしぎだ	【 2	1	0	1	2 】 ふしぎでない
20) 自然は	多い	【 2	1	0	1	2 】 少ない

7. あなたは、『自然学校』で先生から、『どんな時』に『どのような指導』を受けたとき、『自分のためになった』と思いますか。できるだけたくさん書いてください。

資料 2

子どもの自然体験活動の指導に関するアンケート調査 (小学校教員用)

子どもの自然体験活動の指導に関するアンケート調査（小学校教員用）

調査へのお願い

現在の子どもに対して、各種体験活動の充実を図ることが今日の学校教育の緊急課題の一つとされています。このような課題に応え、また今後の教員養成カリキュラムに生かす上から、私たちは、小学校教員が自然体験活動の指導に必要な資質能力を明らかにするための研究を進めております。

つきましては、その貴重な資料とさせていただきますために、下記の調査に御協力をお願いする次第でございます。趣旨をご理解の上、何卒ご高配を賜りますようお願い申し上げます。

なお、結果の集計に際しましては、統計的に処理致しますので、忌憚のない記述をお願いします。

〔兵庫教育大学学校教育研究センター〕

質問 1

まず最初に、先生ご自身のことについておたずねします。当てはまる番号に○を1つ付けていただいたり、()には数字を記入して下さい。

- 1) 性別 【 1. 男性 2. 女性 】
- 2) 年齢 【 1. 20歳代 2. 30歳代 3. 40歳代 4. 50歳代 5. 60歳代 】
- 3) 教職経験年数 ()年
- 4) (5泊6日の)自然学校への引率指導回数【1. 引率指導経験あり・・・累積で()回 2. 引率指導経験なし】

質問 2

先生は学校教育の立場で自然学校の指導をされていますが、その指導を通して、先生はどのような子どもに育てたいとお考えですか。また、その指導を通して、子どもにどのような能力(知識、技術を含む)をつけさせたいとお考えですか。下欄にご自由にお書き下さい。(引率指導経験のない方は、お答えいただかなくても結構です。)

[どのような子どもに育てたいか:]

[子どもにどのような能力をつけさせたいか:]

質問 3

上の質問 2でお書きいただいたような子どもに育てるために、先生が指導上で配慮されている点・工夫されている点を、下欄にご自由にお書き下さい。(引率指導経験のない方は、お答えいただかなくても結構です。)

質問 4

今までの自然学校における子どもへの指導で、先生が「困ったこと」と「うれしかったこと」としてどのようなことがありましたか。ありましたら、そのときの具体的な状況とあわせて、下欄にご自由にお書き下さい。

(引率指導経験のない方は、お答えいただかなくても結構です。)

[困ったこと:]

[うれしかったこと:]

質問 5

学校教育における子どもの自然体験活動では、小学校教員にどのような指導資質能力が求められると思いますか。以下の39項目について、重要度の5段階尺度【1 2 3 4 5】の中から当てはまる番号に○を1つ付けて下さい。なお、5段階尺度の数字の意味は、下の枠内に示すとおりです。

1・・・重要でない	2・・・あまり重要でない	3・・・どちらともいえない
4・・・少し重要である	5・・・重要である	

あまり どちらとも 少し
重要でない 重要でない いえない 重要である 重要である

(1)自然体験活動への情熱	【 1	2	3	4	5 】
(2)教員自身に自然観察や野外活動等の経験があること	【 1	2	3	4	5 】
(3)活動に協力してもらおう人々との対人関係づくり能力	【 1	2	3	4	5 】
(4)人権に配慮し、言葉遣いが正確で丁寧であること	【 1	2	3	4	5 】
(5)子どもの指導への意欲・主体性	【 1	2	3	4	5 】
(6)危機的状況に対する対応を予見しながらプログラムを推進する能力	【 1	2	3	4	5 】
(7)教員自身に体力があること	【 1	2	3	4	5 】
(8)自然環境の保全と活用に関する知識	【 1	2	3	4	5 】
(9)子どもにレクリエーションやゲーム等を指導する技術	【 1	2	3	4	5 】
(10)教員自身が元気であること	【 1	2	3	4	5 】
(11)子どもへの安全指導の能力	【 1	2	3	4	5 】
(12)動植物、森林等の自然に関する知識	【 1	2	3	4	5 】
(13)子どもの自然観察・自然理解を指導する技術	【 1	2	3	4	5 】
(14)教員の性格が明るいこと	【 1	2	3	4	5 】
(15)子どもが危険な場面、事故等に遭遇した場合の対応能力	【 1	2	3	4	5 】
(16)子どもへの指導に関する知識	【 1	2	3	4	5 】
(17)教員自らの野外活動、応急処置に関する基礎的な技術	【 1	2	3	4	5 】
(18)教員自らが健康管理ができること	【 1	2	3	4	5 】
(19)参加する子どもたちの相互人間関係づくりを支援する能力	【 1	2	3	4	5 】
(20)野外活動に関する知識	【 1	2	3	4	5 】
(21)子どもに野外活動を指導する能力	【 1	2	3	4	5 】
(22)自然体験活動プログラムを企画・開発する能力	【 1	2	3	4	5 】
(23)子どもの心をケアする能力	【 1	2	3	4	5 】
(24)自然体験活動を実施する場（海・山）の知識	【 1	2	3	4	5 】
(25)社会教育の目的・意義の認識	【 1	2	3	4	5 】
(26)プログラムの企画段階で状況の変化を予見する能力	【 1	2	3	4	5 】
(27)子どもに生活習慣、社会的ルールを指導する能力	【 1	2	3	4	5 】
(28)自然の中から情報を読み取る能力	【 1	2	3	4	5 】
(29)子どもの自然体験活動に対する意義と価値の理解	【 1	2	3	4	5 】
(30)子どもの安全・保健面における判断力	【 1	2	3	4	5 】
(31)参加する子どもたちをまとめる能力	【 1	2	3	4	5 】
(32)事故等への応急処置に関する知識	【 1	2	3	4	5 】
(33)自然体験活動プログラムの企画・運営に対する教員間の共通理解	【 1	2	3	4	5 】
(34)計画どおりに進まなかった際の判断力	【 1	2	3	4	5 】
(35)子どもたちを自主的に行動できるように促す能力	【 1	2	3	4	5 】
(36)自然体験を教員自らが楽しめる感覚、構え	【 1	2	3	4	5 】
(37)目標達成のための連絡調整能力	【 1	2	3	4	5 】
(38)一般社会人としてのマナーと常識をもつこと	【 1	2	3	4	5 】
(39)教員自身が自然に関する興味・関心をもつこと	【 1	2	3	4	5 】

質問 6

上の39項目の中から、小学校教員の指導資質能力として特に重要と思われる項目の番号を5つ選んで、順位を付けてください。（各欄には項目の番号をご記入ください。）

1位	2位	3位	4位	5位

資料 3

子どもの自然体験活動の指導に関するアンケート調査 (社会教育施設用)

子どもの自然体験活動の指導に関するアンケート調査（社会教育施設用）

調査へのお願い

現在の子どもに対して、各種体験活動の充実を図ることが学校教育の緊急課題の一つとされています。このような課題に応え、また今後の教員養成カリキュラムの編成に生かす上から、私達は、学校教員が自然体験活動の指導で求められる資質能力を明らかにするための研究を進めております。

つきましては、その貴重な資料とさせていただきますために、下記の調査に御協力をお願いする次第でございます。趣旨をご理解の上、何卒ご高配賜りますようお願い申し上げます。

なお、結果の集計に際しましては、統計的に処理致しますので、忌憚のない記述をお願いします。

〔兵庫教育大学学校教育研究センター〕

質問 1

まず最初に、あなたご自身のことについておたずねします。当てはまる番号に○を1つ付けていただいたり、() には 数字を記入して下さい。

- | | |
|-------------------|---|
| 1) 性別 | 【 1. 男性 2. 女性 】 |
| 2) 年齢 | 【 1. 20歳代 2. 30歳代 3. 40歳代 4. 50歳代 5. 60歳代 】 |
| 3) 社会教育施設での直接指導年数 | () 年 |
| 4) 教職経験年数 | () 年 |

質問 2

あなたは社会教育施設で自然体験活動（5泊6日の自然学校を除く）や野外活動等の指導をされていますが、その指導を通して、あなたはどのような子どもに育てたいとお考えですか。また、その指導を通して、子どもにどのような能力（知識、技術を含む）をつけさせたいとお考えですか。下欄にご自由にお書き下さい。

・どのような子どもに育てたいか：

[]

・どのような能力をつけさせたいか：

[]

質問 3

上記の質問 2 でお書きいただいたような子どもに育てるために、あなたが指導上で配慮されている点・工夫されている点を、下欄にご自由にお書き下さい。

[]

質問 4

あなたが社会教育施設で自然体験活動（5泊6日の自然学校を除く）や野外活動等を、子どもに指導し始められた頃に、あなたの指導場面で「困ったこと」「うれしかったこと」としてどのようなことがありましたか。

ありましたら、そのときの具体的な状況とあわせて、そのことを下欄にご自由にお書き下さい。

・困ったこと：

[]

・うれしかったこと：

[]

研究組織

研究代表者

上 西 一 郎 (兵庫教育大学 学校教育研究センター 助教授)

研究分担者

長 澤 憲 保 (兵庫教育大学 学校教育研究センター 教授)

別 惣 淳 二 (兵庫教育大学 学校教育研究センター 助教授)

千 駄 忠 至 (同センター兼任教官 生活・健康系教育講座 教授)

荒 木 勉 (同センター協力教官 生活・健康系教育講座 教授)

福 本 謹 一 (同センター協力教官 芸術系教育講座 教授)

安 原 一 樹 (同センター協力教官 生徒指導講座 助教授)

牧野田 弘 一 (同センター協力教官 附属小学校 教官)

岸 本 美保子 (同センター協力教官 附属幼稚園 教官)

一 山 秀 樹 (同センター客員研究員 兵庫県立教育研修所 指導主事)

おわりに

本研究：「子どもの自然体験活動の指導に求められる学校教員の資質能力形成に関する研究」は、平成14年度兵庫教育大学プロジェクト研究として、本兵庫教育大学学校教育研究センターが中心となって平成13年度教育改善推進経費（学長裁量経費）研究として取り組んだ「自然体験活動において学校教育教員に求められる指導資質能力に関する研究」を発展させたものです。

本研究の推進にあたっては、兵庫県内の各社会教育施設青少年指導員の方々、「自然学校」引率指導教諭の方々には、ご多用の折に、質問紙調査などにご協力をいただきました。それら多くのご支援・ご協力に対しまして、ここに心より厚く御礼申し上げます。

なお、次年度、本研究の成果をさらに発展させるべく、新たな研究計画を準備し、取り組みはじめております。今後とも、さらなるご支援・ご協力を賜りますようお願いいたします。

上西一郎