

子どもの生きる力へ保護者の幼少時体験が与える影響

— 環境教育の観点から —

The influence of experiential activities in parent's childhood on living skills of their children

— From the perspective of environmental education —

宮本康司 (東京家政大学)

池田まさみ (十文字学園女子大学)

安藤玲子 (金城学院大学)

吉原富子 (東京家政大学)

Koji MIYAMOTO (Tokyo Kasei University)

Masami IKEDA (Jumonji University)

Reiko ANDO (Kinjo Gakuin University)

Tomiko YOSHIHARA (Tokyo Kasei University)

要 旨

保護者の幼少時体験と、彼らの子どもの「生きる力」がどのような関係にあるのかを検討するため、調査を行った。その結果、保護者の過去の体験のうち特に「家族体験（共同作業）」、「家族体験（対話）」が子どもの生きる力の多くの要素に影響を与えていること、保護者の過去の「自然体験」は子どもの生きる力のうち特に「対人効力感」、「感受性」に影響を与えていることが明らかになった。また、本研究では環境学習講座に参加する家庭はどのような家族関係であるのか明らかにするための調査も行った。その結果、彼らは講座に対して効力感を持ってはいたが、家族体験の不足が見られることが伺えた。両調査の結果、家族参加型の環境学習講座を開発実施していくことは、家族関係や子どもの生きる力の育成において有効であり、さらには子どもが将来、親となったときにその子どもの生きる力に効果を与える可能性が示唆された。

Abstract

We analyzed the relationship between experiential activities in parent's childhood and living skills of their children. As results, "experiences with family (Collaboration and Dialog)" in parent's childhood were effective for almost factors of living skills of their children, and "nature experiential activities" in parent's childhood were effective for "Cooperativeness" and "Susceptibility" of living skills of their children. Then we surveyed the relationship of the family which applied to the environmental education practice. They tended to regard the practice as important, although be lack of experiences with family. It suggested that developments of environmental education practice would enhance family relationship and living skills of children, and would improve living skills of their children in the future.

キーワード：生きる力、環境教育、環境学習講座、家族関係、家族体験

Key words : living skills, environmental education, environmental education practice, family relationship, experiences with family

研究の背景

1 生きる力と環境教育

生きる力とは、文部省（現・文部科学省）第15期中央教育審議会第1次答申（1996）のなかで掲げられた教育目標であり、児童・生徒が「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」、「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」を身につけることを目指す。知識や技能の習得とともに、思考力、判断力、表現力を育成ポイントとしている。そのような目標に則った学習指導要領が、小学校では2011（平成23）年4月から、中学校では2012（平成24）年4月から全面実施されており、高等学校では2013（平成25）年から全面実施となる。

一方、環境教育は、個人と集団の両面から環境教育の目的を明確にした「ベオグラード憲章」（1975年、国際環境教育会議）に端を発し、日本においては2003（平成15）年に「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」が公布され、そ

の大枠が形成された。

環境教育は最終的な目的を「持続可能な社会の構築」と設定しているが、例えば中村らが環境教育への効果的なアプローチのために領域を体系化することを試みている（中村ら、2005）ことが示すように、下位的には極めて広範な領域において取り組みがすすめられている。

学校教育に関して見てみると、2007（平成19）年に学校教育法が改正され、「環境の保全に寄与する態度の育成：学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。」（学校教育法第二十一条第二号）が義務教育の目標のひとつに位置づけられた。このことを受けて、環境教育を「環境題材を教科教育にあてはめる」方向で進める潮流がある。このことは、環境問題は多面的であり総合的な取り組みが必要との観点から、学校教育における環境教育では特に教科等として設置せず、各教科、道徳、特別活動などの中で対応・関連させてすすめる形となっていることにも起因していると考えられる。特に、理科教育の観点からは、環境リテラシー向上に関する研究が多くすすめられつつある（松森ら、1991；畑田・平野、2006）。

また一方で、環境教育の進め方のひとつとして、「自然体験をもって環境教育とみなす」領域もある(岩西・森永, 2011; 向坊・城後, 2006; 丸山ら, 2004)。ただし、環境教育は地域の実情に沿って行われるべきものということもあって、実践的な研究は多いものの、体系的、理論的な環境教育プログラム研究に関する研究は多くない。

国立教育政策研究所は、環境問題に主体的に取り組むためには、課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などの「生きる力」を育成することは非常に重要であるとしている(国立教育政策研究所, 2007)。「生きる力」は、子どもの成長に伴って、大学生では「学士力」(文部科学省)、社会人では「社会人基礎力」(経済産業省, 2006)につなげていくことが求められている。環境教育という一般的な子ども向けのもの、生きる力を育成するためのもの、とのみ捉えられがちであるが、その最終的な目的は「持続可能な社会の構築」であり、環境教育の対象は広く社会人までも包括して考える必要がある。

2 幼少期における家族体験

「生きる力」は社会において必要となる力であり、「生きる力」を育むためには学校だけではなく家庭や地域など社会全体で子どもたちの教育に取り組むことが大切であるとされている。

保育者に関して見てみると、藤木(2009)は創造的な課題解決力を有している教員・保育者は、常に自分の教育・保育を振り返りながら、そのときそのときでより良いと思われる教育・保育実践を行おうとする反省的实践家であるべきとしている。さらに、子どもたちを教育・保育する者にも自ら創造的な課題解決能力をもつことが求められることを示唆している。一方、菊地(2007)は、保育士養成課程における「環境」内容の指導に関して、時代の変容と共に学生に対応した新しい授業展開の必要性を論じている。子どもに対して、保育者はどのようにあるべきか、具体的な提案が待たれている。

また、保護者に関する調査では、幼少時の体験がその後の生き方に大きく影響していることが明らかになってきている。子どもの頃に豊かな体験をしておくことは、その後の希望する学校への進学や就職などにも影響することが報告されており、体験の豊かさは家庭環境要因のひとつとしても重視されつつある(独立行政法人国立青少年教育振興機構, 2011)。また「生きる力」とは逆に、「子どもの問題行動」について見て

みると、子どもの問題行動には母親の学歴や養育態度などが関係することが示唆されている(池田・安藤・宮本, 2012)。さらに、親の生きる力が子どもの生きる力に関与することも明らかになってきた(安藤ら, 2012)。

発達過程の最初期にその大半を過ごす子どもの家庭環境は極めて重要であり、特に、時間を最も多く共有する母親の存在は大きく、重要な役割を担うと考えられる。生きる力の育成および環境教育推進においては、家庭における保護者の態度が子どもの未来を左右することが予想される。大澤(2006)は、幼児に対する自然体験は、自然を大切にすることの育ちや意欲の向上といった教育効果が得られるとしており、幼少期から生きる力の基盤づくりに着手できることが示唆されている。つまり家庭においては、発達の比較的早い段階から子どもの生きる力の育成や子どもが成人後に持つべき持続可能な社会構築への貢献力、さらには次々世代の子どもへの影響まで見据えて取り組むことが有効であろう。

では、実際にそのような力を持った家庭は、どのような状況にあるのであろうか。その考察のためには現時点で幼児や小学生を持つ保護者に対し、保護者が過去に体験してきたこと、子どもの生きる力、および、現在の家庭環境の状況に関する知見を得ることが必要となってくる。

そこで本研究では、1) 保護者の幼少時におけるどのような体験が子どもの生きる力につながっているのか、また、2) 実際に環境学習講座を受けることを希望する家庭はどのような家族関係であるのかを明らかにする。最終的に、家族関係や子どもの生きる力の育成に関して環境学習講座がどのような役割を担うのかを検討し、その展開の指針を得ることを目的とした。

方 法

1 子どもの生きる力と保護者の幼少時体験に関する質問紙調査

調査対象と調査方法

首都圏某区の公立および私立幼稚園(全14園)の園児の保護者822名(女性:799名、男性:23名)を対象とした。調査紙は幼稚園を通じて全1144世帯に配布され、留置法により後日回収された。回収率は72%であった。

調査時期

調査は、2010(平成22)年12月3日～12月20日

に実施した。

調査内容

子どもの生きる力 「小中学生の生きる力の自己評価」(ベネッセ、2001)を参考に、未就学児用の「子どもの生きる力」項目を作成した。言語能力の関係から、子どもでは調査に限界があるため、対象の園児の普段の行動に関しては、保護者に評価させる形で回答を得た。回答は、「よくあてはまる」から「まったく当てはまらない」までの4件法で求めた。最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行い、因子負荷量が.3に満たない項目や複数の因子から因子負荷が示され弁別性がないと判断された項目等を削除した結果、以下の6因子が抽出された(表1)。

「危ないところには近寄らない」などの6項目から構成される「公共意識」因子($\alpha = .800$)、「翌日の

表1 「子どもの生きる力」項目

公共意識	危ないところには近寄らない 見知らぬ人にはついていけない 人の嫌がることはしない 公共の場(電車の中など)で騒がないで いられる みんなが使うものを大切にすることが できる していいことと悪いことの区別ができて いる
自主性	一度始めたことは、ねばり強く最後まで 続けることができる 翌日のしたくや準備をすることができる 苦手なことでも努力することができる 遊んだおもちゃの片付けをすることが できる 約束したことを守ることができる 自分のことは自分でやろうとする
創造性・ 探究心	面白いことや楽しいことを自ら見つける ことができる ものごとを工夫して取り組むことができ るものを作ったり、絵を描いたりするこ とが好き 納得いくまでくりかえし質問してくる
対人効力	友だちと仲良く遊ぶことができる グループや集団のなかでもうまく行動す ることができる 年齢の違う友だちとも仲良く遊ぶことが できる
他者への 礼儀	家族やまわりの人に「ありがとう」と言 える 家族やまわりの人に「ごめんなさい」と 言える 大きな声であいさつできる
感受性	絵や写真などを見て、感動している 空や景色などを見て、感動している 小動物などを見て、かわいいと感じる

したくや準備をすることができる」などの6項目から構成される「自主性」因子($\alpha = .779$)、「ものごとを工夫して取り組むことができる」などの4項目から構成される「創造性・探究心」因子($\alpha = .699$)、「友だちと仲良く遊ぶことができる」など3項目から構成される「対人効力」因子($\alpha = .823$)、「家族やまわりの人に“ありがとう”と言える」など3項目から構成される「他者への礼儀」因子($\alpha = .769$)、「絵や写真などを見て、感動している」など3項目から構成される「感受性」因子($\alpha = .737$)である。全体25項目での α 値は.881であった。なお、尺度の信頼性を示す α 係数がやや低い因子もあるが、因子を構成するうえでの最少項目数が3項目であることを考慮すると許容可能な範囲と考えられるため、各因子項目の平均値を下位尺度得点として用いた。

保護者の幼少時体験 「子どもの体験活動の実態に関する調査研究報告書」(独立行政法人国立青少年教育振興機構、2001)を参考に、①自然体験(「海や川で貝を採ったり、魚を釣ったりしたこと」など)、②文化体験(「美術館や音楽会に行ったこと」など)、③家族体験(「日曜大工など、家の人と一緒にものづくりをしたこと」など)、④地域社会体験(「近所の人に叱られたこと」など)の4要素の項目を作成した。回答は、「何度もあった」から「ほとんどなかった」までの4件法で求めた。

2 環境学習講座の開発と実施、および参加した保護者の意識調査

調査対象と調査方法

首都圏某区(方法1 子どもの生きる力と保護者の幼少時体験に関する質問紙調査と同一)の小学生とその家族を対象に10組20名を定員として区報にて環境学習講座への参加募集を行った。抽選により保護者10名子ども10名を受講者として決定した。

質問紙調査は、環境学習講座の参加者を対象として全10世帯に調査紙を配布し回答を求めた。

調査時期

環境学習講座は2011(平成23)年10月に、神奈川県某市の自然型農場にて実施した。質問紙調査は、第一回目を2011(平成23)年10月(講座開講前)に、第二回目を2012(平成24年)3月に実施した。

調査内容

環境学習プログラム開発 環境問題の多くは、人間活動が地球上の本来の循環を滞らせてしまった結果生じたものにとらえることができるため、環境問題の原

因や解決策を考えるためには、本来の地球の仕組みを理解する事がまず必要となる。そこで、講座では田んぼを題材として、環境学習指導資料（国立教育政策研究所教育課程研究センター，2007）の「環境をとらえる視点」の1番目と2番目に掲げられている「循環」と「多様性」を学び、環境問題を考える上で必要な基礎知識の定着と考え方を身に付けることとした。

具体的には、「土の仕組み」、「植物の成長に必要なもの」、「生物多様性」、を主な授業のテーマとし、米づくりや有機農法を題材とした。

講座内容は、以下の通りである。

- a) 植物が成長するためには日光、水、そして栄養が必要であること
- b) 普通の森や林では誰も肥料を与えていないのに草木や動物が育つこと
- c) 学校の花壇などにはそれほど生物はおらず肥料を与える必要があること
- d) 会場は人工的なはずの「田んぼ」であるのに生物が豊かであること
- e) 普通の森や林のように土が肥料を含んでいること
- f) 本来の「自然の仕組み」を生かした農法が行われていること

講座では、まず a)～c) に気付かせ、次いで d)～f) を理解させるよう図った。

プログラム実施 当日のスケジュールは、農家からの作業説明、稲刈り作業、おだかけ作業、生物観察、まとめ、とした。講座の形式としては、参加者が実際に農作業を行うことによる体験的理解を目指し、体験だけではなくワークブックにまとめる時間を設定し、発言や意見集約を通して、知識の定着や考える力の醸成を図った。保護者に対しては、帰宅後あるいは収穫した米が精米されて自宅へ届いた折などに、ワークブ

ックを用いて振り返りを行うよう促した。

質問紙内容 「家庭の教育力再生に関する調査研究」（国立教育政策研究所，2002）および「子育て生活基本調査（幼児版）」（ベネッセ，2009）を参考に、家族関係（「ご飯のときに家族で会話を楽しむ」など）に関する項目を作成した。回答は、「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」の4件法で求めた。併せて、保護者の講座に対する考え方を、自由記述式で求めた。

結 果

1 子どもの生きる力と保護者の幼少時体験に関する質問紙調査

回答者の属性・社会経済的状況

対象者の年齢層は、30歳代が66.6%で一番多く、次が40歳代（29.0%）で、この二つの年齢層で全体の95.6%を占めていた。対象者と園児との続柄は、母親796名（96.8%）、父親21名（2.6%）、祖母3名（0.4%）、祖父2名（0.2%）でほとんどが母親であった。また、表2に示したように最終学歴は、高校（20.7%）、短大（44.5%）、大学（23.0%）が、全体の88%を占めていた。就業形態に関しては、専業主婦が72.4%で最も多く、パート・アルバイトが16.1%で続いていた。

対象者が評価した子どもの生きる力の対象児童となった園児の性別は男児404名、女子417名、平均年齢は5.25 ± 0.88歳で、5歳代（38.0%）が最も多かった。

各変数の平均値と標準偏差

表3に、「保護者の幼少時体験」に関して各変数の下位尺度（体験カテゴリー）ごとに、平均値と標準偏

表2 「保護者の幼少時体験」と「子どもの生きる力」に関する調査回答者の年齢・子どもの性別・子どもの年齢（n = 822）

	度数	(%)		度数	(%)
回答者の年齢層			子ども（園児）の性別		
20歳代	27	(3.28)	男児	404	(49.15)
30歳代	547	(66.55)	女児	417	(50.73)
40歳代	238	(28.95)	無回答	1	(0.12)
50歳代	2	(0.24)	子ども（園児）の年齢		
60歳以上	3	(0.36)	3歳以下	70	(8.52)
無回答	5	(0.61)	4歳	224	(27.25)
			5歳	312	(37.96)
			6歳	190	(23.11)
			無回答	26	(3.16)

表3 保護者の幼少時体験カテゴリーおよび体験項目の平均値と標準偏差

	度数	M	SD
保護者の過去の体験			
自然体験	818	2.75	0.89
海や川で貝を採ったり、魚を釣ったりしたこと	818	3.00	1.0
自分で採った貝や、釣った魚を食べたこと	818	2.57	1.1
自分でつかまえた昆虫などの世話をしたこと	816	2.67	1.1
文化体験（芸術文化）	818	2.81	0.88
美術館や音楽会に行ったこと	818	2.73	1.00
プラネタリウムや博物館、科学館に行ったこと	818	2.89	0.93
文化体験（自主学習）	818	2.70	0.81
望遠鏡や虫眼鏡などで、天体や生き物を観察したこと	818	2.55	0.98
図鑑をじっくり読んだり、図鑑で調べたりしたこと	817	2.70	0.97
地図や地球儀を見て、位置を確かめたこと	818	2.84	0.92
家族体験（共同作業）	818	2.79	0.74
家でお菓子を手作りしたこと	817	2.99	0.97
日曜大工など、家の人と一緒にものづくりをしたこと	817	2.51	0.97
親に勉強を教えてもらったこと	818	2.86	1.03
家族体験（対話）	818	2.76	0.79
自分の将来や進路について親と話したこと	817	2.91	0.94
自分の読んだ本について親と話したこと	818	2.39	0.99
親がどんな仕事をしているかについて親と話したこと	815	2.99	0.94
地域社会体験	818	2.57	0.72
近所の人に叱られたこと	818	2.78	0.96
いじめなどの問題を解決したこと	817	2.37	0.89

差を示した。表4に、「子どもの生きる力」について因子ごとに平均値と標準偏差を示した。

「子どもの生きる力」への「保護者の幼少時体験」の影響
「子どもの生きる力」に対して、「保護者の幼少時体験」のどの要素が影響を与えるのかを確認するため、「子どもの生きる力」の総合得点を従属変数にし、「保護者の幼少時体験」の各要素を独立変数にしたステップワイズ法による重回帰分析を行った。結果を表5に示す。

分析を行った結果、「子どもの生きる力」全体に対して正の影響を持つのは、「保護者の幼少時体験」の要素のうち「自然体験 ($\beta = .073, p < .05$)」、「文化体験（自主学習） ($\beta = .098, p < .01$)」、「家族体験（共同作業） ($\beta = .140, p < .001$)」、「家族体験（対話） ($\beta = .147, p < .001$)」であることが示された。また、「保護者の幼少時体験」の要素のうちの「自然体験」は、「子どもの生きる力」のうちの「対人効力 ($\beta = .110, p < .01$)」「感受性 ($\beta = .081, p < .05$)」に対して正の影響を与えていた。

表4 「子どもの生きる力」の平均値と標準偏差

	度数	M	SD
全体	818	3.19	0.35
公共意識	818	3.24	0.47
自主性	818	2.86	0.52
創造性・探究心	818	3.37	0.51
対人効力	818	3.38	0.55
他者への礼儀	818	3.20	0.55
感受性	818	3.31	0.58

2 環境学習講座の開発と実施、および参加した保護者の意識調査

家族関係の特徴

回答平均値の高い項目（第一回目調査） 回答値が高い順に、「毎朝、子どもに朝食を食べさせている」（平均値 4.00）、「知らない人についていかに言いかせている」（平均値 4.00）、「子どもにいろいろな体験の機会をつくるようにしている」（平均値 3.88）、「火遊びなどの危険な遊びをしないように注意

表5 「子どもの生きる力」への「保護者の幼少時体験」の影響（ステップワイズ法による重回帰分析結果）

	子どもの生きる力													
	全体		他者への礼儀		公共意識		創造性探究心		対人効力		感受性		自主性	
	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t	β	t
保護者の幼少時体験														
自然体験	.073	1.976*							.110	3.093**	.081	2.297*		
文化体験 (芸術文化)											.126	3.422***	.097	2.640**
文化体験 (自主学习)	.098	2.565**			.114	3.110**								
家族体験 (共同作業)	.140	3.333***	.093	2.247*	.117	3.204***	.225	6.592***			.148	3.485***	.138	3.761***
家族体験 (対話)	.147	3.579***	.199	4.808***					.088	2.453*	.084	1.999*		
地域社会体験							.102	2.978**	.091	2.495*				
R^2	.113		.070		.035		.068		.040		.100		.037	
調整済み R^2	.108		.068		.033		.065		.037		.096		.035	
F	25.856***		30.688***		14.964***		29.545***		11.364***		2.568***		15.871***	

注 表中の β は、標準化係数である。最終的にモデルに投入された親の生きる力の因子のみ記載した。
注 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

している」(平均値 3.75)、「子どもが寝る時刻を決めている」(平均値 3.50)であった。

回答平均値の低い項目(第一回目調査) 回答値が低い順に、「家でお菓子を手作りする」(平均値 2.50)、「子どもは父親を尊敬していると思う」(平均値 2.63)、「日曜大工など、子どもと一緒にものづくりをよくしている」(平均値 2.63)、「週末はいつも家族全員で過ごす」(平均値 2.75)、「子どもに英語や外国の文化に触れる機会をつくるようにしている」(平均値 2.75)であった。

環境学習講座に対する保護者の意識

「自然環境体験」に対する意識 自由記述で回答してもらったところ、「普段食べてるお米がどうやって作られるのか、体で体験してこそ、実感につながると考えています」、「体験することで、知っているだけでなく経験として記憶によく残ると思う」など、自然体験活動を重要と考えている内容が多く見られた(表6)。

「カリキュラム」に対する意識 「自分で考え解決する

力に影響があると思う」、「食物連鎖をとっても分かりやすく、刈り終えた田んぼの中で教えていただいた、五感に訴えた生きた学習だった」など、単なる体験ではなく、考えることや理解につながるようにカリキュラム化されたものを重要と考えている内容が多く見られた(表7)。

講座に対する感想・要望 「田舎がないので、こうした機会には、これからもなるべく参加したい」、「ぜひ、田植え、途中、稲刈りと、セットで体験したい」など、日頃の体験を不十分と感じている記述や、継続的な体験を希望する内容などが見られた(表8)。

「家族関係」項目の回答平均値の変化

環境学習講座の参加者における「家族関係」項目の回答平均値の変化を図1に示す。一回だけの環境学習をもって変化の原因とみなすことはできないものの、また有意な変化ではないものの、「子どもは父親を尊敬していると思う」、「家でお菓子を手作りする」、「子どもに危険なところへ近寄らないよう、安全に関する

表6 環境学習講座に参加した保護者の自然環境体験への意識（自由記述式、全文）

設問	“稲刈り”体験のような自然環境体験は、お子さんにどのような影響があると思いますか？
回答	<p>a 農業体験を2年した後、今回この講座に参加しました。田植えより稲刈りの好きな娘は、もくもくとカマを持ち楽しんでいました。普段食べてるお米がどうやって作られるのか、体で体験してこそ、実感につながると考えています。私自身も小学生の頃に体験しましたが、今でも覚えていますので、とても良い取り組みだと思います。娘の友達は、うらやましがっていたそうです。</p> <p>b いなかが無い子どもで、しかも東京在住の子どもは、虫や草をさわる事も見る事もできないので、本物にふれ合う本当に貴重な時間だと思います。後から、見たりさわったりした物を思い出したり、調べたりと、視野が広がると思います。</p> <p>c 「自然」を身近に感じ、大切に思う感性が養われると思います。“五感の育成”にも非常に良いと信じます。</p> <p>d 自然に興味を持つきっかけになると思う。体験することで、知っているだけでなく経験として記憶によく残ると思う。</p> <p>e 話だけでは習得できないことでも、実体験により記憶を確かなものにできて、楽しめる。また自然の連鎖も学べる。</p> <p>f 映像でしか見た事がない事を実際に体験する事によってお米のありがたみがわかる。食生活に影響があると思う。</p> <p>g 食への関心を高め、季節を感じるができる。</p> <p>h 食について身近に感じたと思います。食べ物は買って手に入れるような感覚でいたので、どのようにして米ができるのか自分の手を使って考えられたことは大変良かったです。食の大きさ、環境の大切さを感じたと思います。食は環境と関連しており、どちらも大切にしたいという思いにつながったように思います。</p>

表7 環境学習講座に参加した保護者のカリキュラムへの意識（自由記述式、全文）

設問	“稲刈り”体験のようなカリキュラムは、お子さんにどのような影響があると思いますか？
回答	<p>a 稲刈り体験では、既にお米のついた稲穂を刈り取るわけですが、是非田植えとセットで行っていただけるとよりよい学習につながると思います。</p> <p>b 新しい友達や、使った事のない用具、稲穂を知っていても田んぼに生えている状態など、初めて知る事だけでなく、学校ではできない体験が、学校生活や普段の生活にゆとりが出てくると思います。</p> <p>c 日頃交わらない大人たちを身近に感じられるチャンスで、コミュニケーションのとり方の勉強にもなると思います。</p> <p>d 今まで知らなかった事に興味を持つきっかけになると思います。</p> <p>e 楽しめるので、様々なことへのチャレンジとなる。今回の体験は、生き物とのつながりも学べて、大変よい機会でした。どうもありがとうございました。</p> <p>f 自分で考え解決する力に影響があると思う。</p> <p>g 稲刈りを「かじる」だけでなく本格的に量をこなすことができた事は農家のみなさんの苦勞がわかってよかった。男の子なのでとにかく「虫」に、環境にはとても興味を持って参加できてよかった。</p> <p>h 虫のふん、人の排泄物が米を育てることに役立ち、稲が他の生き物を育てているという食物連鎖をとっても分かりやすく、刈り終えた田んぼの中で教えていただいたこと、五感に訴えた生きた学習だったと思います。</p>

表8 環境学習講座に参加した保護者の全般的な感想および要望（自由記述式、全文）

講座に対する感想	<p>a 体験→振り返り（先生のお話を軸に）は、とてもよいと思います。ありがとうございました。</p> <p>b 先生含め、同行して下さった方々がとても気さくで話しやすく、とても楽しかったです。毎年ぜひこの企画を続けていただきたいです。</p> <p>c 普段経験できない稲刈りができ、子どもと楽しい時間を過ごせました。</p> <p>d 参加してとてもよかったと思います。田舎がないので、こうした機会には、これからもなるべく参加したいと思います。</p> <p>e 下の子は幼稚園年少ですが、必ずいい思い出になると思います。</p> <p>f 田植え、稲刈りは毎年違う場所で参加しており3年目になりますが、色々な田園風景が見れ楽しんでます。ここは都心からも近くとてもいいですね。</p> <p>g また参加したいです。</p> <p>h 虫やカエルをつかまえるのは楽しかったです。</p>
講座に対する要望	<p>a 幼児、小学校低学年から参加できる講座がたくさんあるとうれしいです。</p> <p>b ぜひ、田植え、途中、稲刈りと、セットで体験したいです。</p>

子どもの生きる力へ保護者の幼少時体験が与える影響

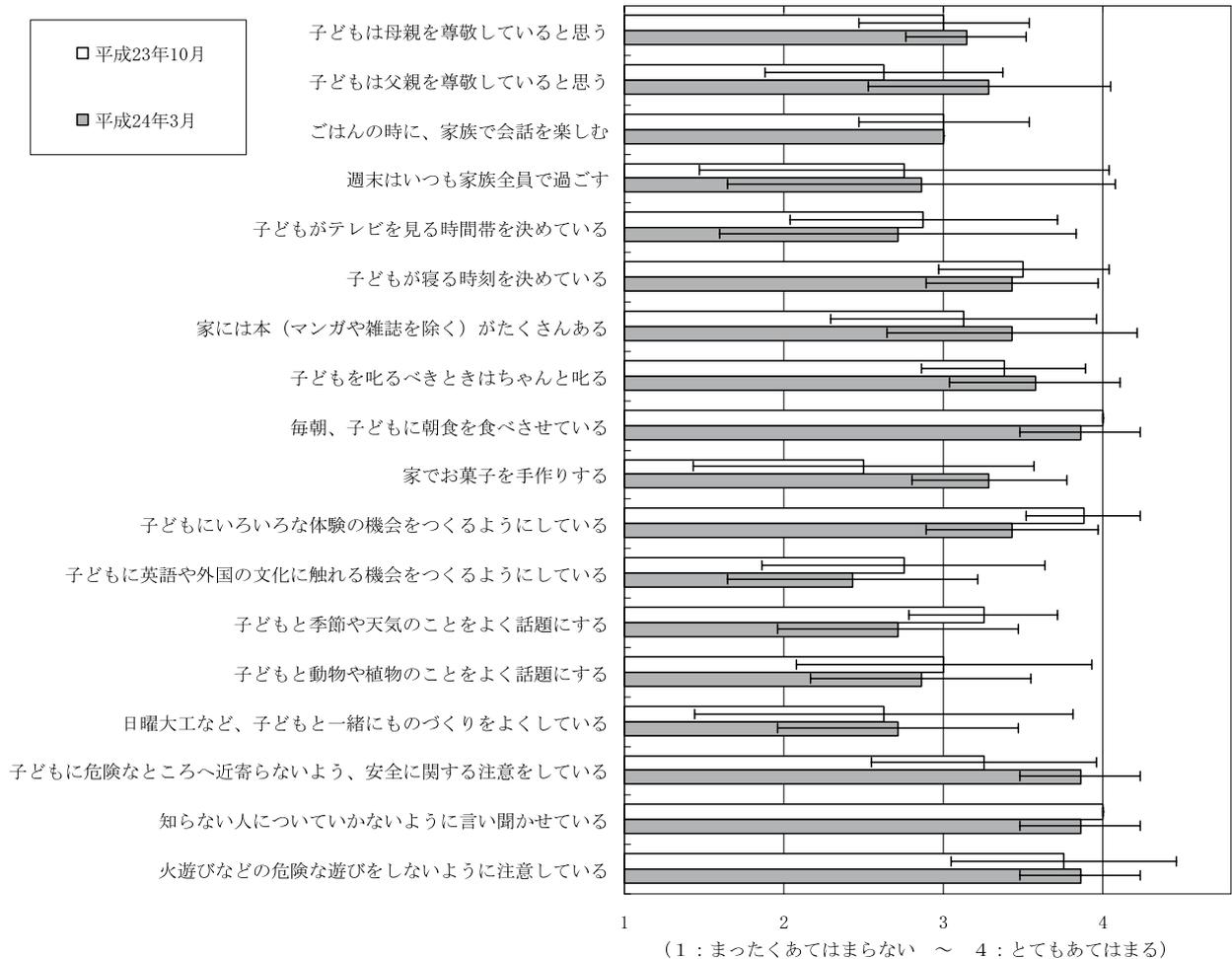


図1 環境学習講座参加者の家族関係の変化 (n = 10)

注意をしている」などの項目では回答平均値が上昇する傾向がみられた。一方、「週末はいつも家族全員で過ごしている」、「子どもがテレビを見る時間帯を決めている」、「日曜大工など、子どもと一緒にものづくりをよくしている」などの項目では回答平均値が低値を示す傾向が認められた。

考 察

保護者の幼少時体験と子どもの生きる力

保護者の幼少時の「自然体験」は、子どもの生きる力全般に影響し、中でも特に「対人効力」、「感受性」へ影響していた。「対人効力」を構成する項目は「友だちと仲良く遊ぶことができる」、「グループや集団のなかでもうまく行動することができる」、「年齢の違う友だちとも仲良く遊ぶことができる」であり、「感受性」を構成する項目は「絵や写真などを見て、感動している」「空や景色などを見て、感動している」「小動物などを見て、かわいいと感じる」であり、保護者の

幼少時の自然体験が現在の子育て姿勢へ強く反映されていることがうかがえる。本研究の結果は、保護者の幼少期の自然体験（自然の話題や豊富な体験機会をもつこと）と現在の家庭力が相関するという報告（池田ら、2012）にも通じる。また例えば、環境学習講座に参加した保護者による「私自身も小学生の頃に体験しましたが、今でも覚えていますので、とても良い取り組みだと思います」との記述なども合致する。

一方、保護者の幼少時の「家族体験（共同作業）」は子どもの生きる力のうち「他者への礼儀」、「公共意識」、「創造性・探究心」、「感受性」、「自主性」に、また、保護者の幼少時の「家族体験（対話）」は、子どもの生きる力の「他者への礼儀」、「対人効力」、「感受性」に、それぞれ正の効果を与えることが示され、自然体験以上に家族体験の重要性が示唆された。すなわち、幼少時における家族体験の豊富さは、親となつてからの子どもの生きる力の育成に大変重要であることが示され、このことが現在の子どもにも同様に効力を持つとすれば、家族体験の減少こそ生きる力の縮小を

招くことになると考えられる。

環境学習講座に参加した家族の特徴

実際に、環境学習講座に参加した保護者は、自然体験活動やカリキュラムに関して効力感を持っており、幼児向け講座の開催や継続開催への要望も見られた。また、総じて「毎朝、子どもに朝食を食べさせている」、「知らない人についていかないように言い聞かせている」、「火遊びなどの危険な遊びをしないように注意している」傾向が見られた。

しかしその一方で、総じて「週末はいつも家族全員で過ごしていない」、「子どもがテレビを見る時間帯を決めていない」、「日曜大工など、子どもと一緒にものづくりをよくしていない」傾向をもつ家庭があることも見出すことができた。環境学習や自然体験を重視するその一方で、休日家族一緒に過ごす機会の減少、テレビがついている時間の不定時化、家族でのものづくりの機会減少、といった現代の家庭状況の一面が明らかとなった。

環境学習講座の果たし得る役割

特に重視すべき点に、「単なる自然体験」のみでは環境教育として十分とは言えないことがあげられる。池田らは、保護者の幼少期の体験のうち特に「家庭体験」と「文化体験」が子どもへの「しつけ態度」へ大きく関与することを示し、さらに、家族の尊重関係や体験機会が子どもの問題行動を抑制する可能性があることを示唆している（池田ら、2012）。

今回実際に環境学習講座に参加した保護者は、実習講座と知識の定着を組み合わせた家族参加形式での自然体験活動とカリキュラムに対して、高い効力感を持っていた。安藤ら（2012）は、保護者の生きる力の達成スキルにおける第一因子である「論理性」は、子どもの生きる力に対し正の影響を与えることを報告している。

以上のことを踏まえてこれからの環境講座のあり方を考えると、家族参加型として、ものづくり・子ども同士の共同作業・保護者同士の共同作業・保護者の論理力を高める活動などを盛り込んだカリキュラムをさらに開発・実施してゆくことにより、環境理解はもとよりバランスの良い体験や失われつつある家族関係の復元が期待できると考えられる。さらに、単に講座を受講させる形式ではなく、連続したコース化や、保護者へ「子どもに対する環境学習の進め方」を伝えていくなどの講座形式も、効果の持続につながる事が期待できる。

現在の子どもに対する「家族体験」、「自然体験」の増加が、彼らが将来親となったとき彼らの子どもの生きる力につながる可能性があることは、特筆すべき点である。その一方で、安藤ら（2012）は、子どもの生きる力のうち「自主性」、「対人効力」、「他者への礼儀」、「感受性」は、親の教育歴の長さとは無関係であることを示しており、これは換言すれば、どの家庭においても家族で参加する環境学習講座が格差再生産への解決策のひとつともなり得る可能性があるということである。今後は、生きる力のもとより、家庭力の復興、そして最終的な目標である「持続可能な社会の構築」を見据えた、体系的な環境教育の設計が必要となろう。そのためには、環境教育の効果に関する情報の家庭への適切な伝達、家庭の力を事前に把握しそれぞれに対応した処方箋の作成、そして、真に意義のあるプログラム内容の開発が求められる。

課題

本研究における調査対象は同区内であるものの、幼稚園児と小学生であることから、同列に検討することはできない。水野は、幼児期の体験と家庭環境は小学校高学年生の学習や生活へ影響し、特に家庭環境が体験よりも強く影響することを報告しており（水野、2008）、幼児期と小学校高学年では明らかに変容が見られることを示している。より厳密な検討のためには、パネル調査などによる縦断データを用いた検討が必要である。また、子どもに関する調査については、言語能力などの問題で「こどもの生きる力」が保護者による主観的な評価となっている点にも注意が必要である。今後は幼稚園の教諭による評価など、より客観的な評価と合わせた検討も必要であろう。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた各園長先生はじめ先生方、そしてご回答くださった保護者の皆様に厚く感謝申し上げます。

本研究の一部は、2011（平成23）年度東京家政大学人間文化研究所学内プロジェクト研究推進費、および、2011～2013（平成23～25）年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号23501099、研究代表者 池田まさみ）の助成を受けて行われた。

【参考文献】

- 1) 安藤玲子・池田まさみ・宮本康司「親の生きる

- 力と子どもの生きる力」金城学院大学論集人文科学編、2012、9 (1)、1-14
- 2) Benesse 教育開発研究センター「第3回子育て生活基本調査報告書(幼児版)」2009
 - 3) 独立行政法人国立青少年教育振興機構「子どもの体験活動の実態に関する調査研究報告書」2011
 - 4) 藤木大介「子どもの創造的課題解決力を育てる教員・保育者の養成：『子ども学』を具現する者としての教員・保育者」子ども未来学研究、2009、(4)、43-46
 - 5) 畑田彩・平野浩一「中山間地域における外来種モニタリングを利用した総合的な学習プログラム」保全生態学研究、2006、11 (2)、115-123
 - 6) 池田まさみ・安藤玲子・宮本康司「幼児期の子どもの問題行動と家庭力」金子書房、菅原ますみ(編著)『子ども期の養育環境とクオリティ・オブ・ライフ』2012、101-117
 - 7) 岩西哲・森永紗江子「森林環境学習『やまのこ』事業が児童の森林への意識にもたらす影響」環境教育、2011、21 (1)、16-27
 - 8) 経済産業省「社会人基礎力の具体的な育成・活用シーン」<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>、2006
 - 9) 菊地恵「保育内容『環境』の授業実践記録を通しての一考察：理論と実践力の結合による保育内容の指導法を目指して(1)」聖園学園短期大学研究紀要、2007、37、73-82
 - 10) 国立教育政策研究所「家庭の教育力再生に関する調査研究報告書」2002
 - 11) 国立教育政策研究所教育課程研究センター「環境教育指導資料(小学校編)」2007
 - 12) 向坊俊・城後豊「自然体験学習が児童の自己表現力に及ぼす影響—体験型環境教育プログラムに着目して」野外教育研究、2006、10 (1)、35-47
 - 13) 丸山敦史・浅野志保・菊池眞夫「小学校における農業体験学習の効果：東京都練馬区を事例として」千葉大学園芸学部学術報告、2004、58、59-66
 - 14) 松森弘治・塩尻哲・川浪重治・中山浩「地球の環境問題を教材化する試み：郷土の酸性雨の調査を通して自然環境に関心を深めよう」日本科学教育学会研究会研究報告、1991、6 (1)、17-20
 - 15) 水野考「幼児期以降の体験と家庭環境が現在の学習・生活に与える影響についての研究」広島大学大学院教育学研究科紀要、第三部、教育人間科学関連領域、2008、(57)、41-47
 - 16) 文部科学省「学習指導要領・生きる力」2012
 - 17) 中村俊紀・山崎章弘・柳沢幸雄「環境教育のための環境学の体系化」日本科学教育学会研究会研究報告、2005、19 (6)、35-38
 - 18) 大澤力「幼児の発達を促す望ましい自然体験に関する一考察：ビオトープを中心とした教育効果の構造的把握による検討」理科教育学研究、2006、47 (2)、13-20