

環境学習プログラムに参加した家族の“生きる力”

宮本 康司*・池田 まさみ**
(平成28年12月8日査読受理日)

The Living Skills of Parents and Children who Have Participated in the Nature Experience Class Design

MIYAMOTO, Koji IkEDA, Masami
(Accepted for publication 8 December 2016)

キーワード：生きる力、環境学習プログラム、環境教育

Key words: living skills, nature experiences class design, environmental education

1. はじめに

我が国において育成が推進されている“生きる力”とは、「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」と定義され、「社会において必要となる力」とされている(文部科学省, 2012)¹²⁾。“生きる力”の育成について、学校教育以外から論じた研究では、例えば島根ら(2001)は、幼少期の豊富な遊び経験が成人の生活習慣に正の影響を与えている¹⁶⁾。また白木ら(2011)は幼少期の地域活動等の体験活動が多い成人ほど、人間関係能力や教養などの能力資質が高いとしている¹⁸⁾。同様に、幼少期に豊富な活動をした成人ほど、学歴や収入が高いことも報告されている(岩崎, 2010)⁵⁾。子どもの頃に文化・自然を問わず豊かな体験をしておくことは、その後の進路においても、希望する学校への進学や就職などにも影響することが大規模調査からも報告されており(国立青少年教育振興機構, 2011)⁹⁾、幼少期の体験が成人後の“生きる力”と関連することが明らかになりつつある。

さらに、子どもを育成する立場にある保護者へ目を向けると、宮本ら(2013)は、保護者の幼少期の自然体験が、特に子どもの“感受性”“対人効力”といった生きる力に影響すると報告している¹⁰⁾。安藤ら(2012)は、一般的な態度や能力に加え、親特有の要素を組み入れた「親の生きる力尺度」を開発し、「論理的思考力」「対処能力」などの親の生きる力は子どもの生きる力へ影響すると報告してい

る¹¹⁾。“生きる力”以外の面においても、親の学歴や収入は、家庭の文化環境の整備や子どもの学習時間などへ影響することなどが報告されている(篠ヶ谷・赤林, 2012)¹⁷⁾。また森下(2000a, 2000b, 2001)は母親の養育態度が幼児の自己抑制や自己主張へ関連する¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾としている。特に未就学児の“生きる力”形成にとって保護者の家庭における振る舞いは重要であり、子どもの将来に大きく影響することが予想される。しかしながら、幼少期に栽培などの自然体験を多くした母親はその親から受容された経験が高い(山本, 2012)といった報告¹⁹⁾はあるものの、幼少期に体験活動が多かった成人が、その後、家庭においてどのように振る舞い、その結果がどのように子どもへ影響を与えるかに関する研究は多くない。宮本ら(2015)は、母親の幼少期の自然体験および家族体験の多さが、養育態度におけるプロセスの違いがありつつも共に子どもの問題行動を減少させると報告している。加えて、親子参加型の自然環境体験が「生きる力」育成に効果をもたらす可能性があり、そのような育成を受けた子どもたちが成人後にもつであろう家庭での養育態度や教育力においても、同様の効果が期待できる可能性について言及している¹¹⁾。

そこで本研究では、学術的知見に基づく環境学習プログラムを開発実施している企業と協力し、保護者の幼少期の体験活動がもたらす影響を明らかにすると共に、環境学習プログラムに参加した家族について、参加したことのない家族と比較することにより、その有する特性を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

調査は2015年11月にWeb上で実施した。調査内容は、“保護者の属性”、“保護者の幼少期体験”、“保護者の生きる

* 環境教育学科生態応用研究室

** 十文字学園女子大学人間生活学部人間発達心理学科

力”, “家庭の様子”, “子の生きる力”, および「自然体験は大切と思うか」, などを尋ねた。

保護者の幼少期体験：「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」（国立青少年教育振興機構, 2011）⁹⁾を参考に, “幼少期の自然体験”, “文化体験”, “習いごと体験”, “家族行事”に関する全17項目を設定した。回答は4件法（4：何度もあった～1：ほとんどなかった）で求めた。各項目は, “幼少期の自然体験”では「海や川で貝を採ったり, 魚を釣ったりしたこと」「自分で採った貝や, 釣った魚を食べたこと」など, “幼少期の文化体験”では「美術館や音楽会に行ったこと」「本（絵本を含む）などを読み聞かせてもらったこと」など, “幼少期の習いごと体験”では「運動系の習いごとをしたこと」「文化系の習いごとをしたこと」など, “幼少期の家族行事”では「ひな祭りや子どもの日, 七夕, 正月などの年中行事を家族で祝ったこと」「盆踊りなど, 地域の祭りや行事に参加したこと」などとした。

保護者の生きる力, 子の生きる力：安藤ら（2012）が報告した「生きる力尺度」を参考に, 保護者の生きる力について6要素23項目, 子の生きる力について6要素18項目を設定した。

“保護者の生きる力”は, “チャレンジ力（「経験したことのないことにもチャレンジしてみたい」など）”, “論理的思考（「ものごとを筋道立てて考えている」など）”, “思いやる力（「感謝やお詫びの気持ちを相手にきちんと伝えている」など）”, “つながる力（「はじめて会った人とでも会話を続ける」など）”, “情報収集力（「わからない事柄があったら, インターネットで検索するようにしている」など）”, “情報発信力（「相手の反応に気を配りながら話すほうである」など）”から構成した。

“子の生きる力”は, “チャレンジ力（「苦手なことでも努力することができる」など）”, “感じる力（「小動物などを見て, かわいいと感じる」など）”, “発見工夫する力（「ものごとを工夫して取り組むことができる」など）”, “あいさつする力（「大きな声であいさつできる」など）”, “思いやる力（「人の嫌がることはしない」など）”, “つながる力（「友だちと仲良く遊ぶことができる」など）”から構成した。

いずれの回答も4件法（4：とてもあてはまる～1：まったくあてはまらない）で求めた。

家庭の様子：「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, 2007）⁸⁾および「子育て基本調査（幼児版）」（Benesse 教育開発研究センター, 2003）³⁾を参考に, 11項目（「子どもが寝る時間を決めている」「子どもの勉強をみる」「家族全員で夕食をとる」など）を設定し, 回答を4件法（4：とてもあてはまる～1：まったくあてはまらない）で求めた。

3. 結果

3.1 回答者の属性

調査回答者は351名であり, 父親189名, 母親162名であった。回答者の年代の内訳は, 20代9名, 30代121名, 40代204名, 50代16名, 60代1名であった。回答者の居住地区の内訳は, 東京23区内147名, 東京23区外30名, 東京以外の関東154名, 関東以外20名であった。

3.2 各要素間の関係

質問項目のうち, 例えば, “保護者の幼少期体験”に関する質問項目で, “幼少期の自然体験”, “文化体験”, “習いごと体験”, “家族行事”の4要素へまとめるなどして平均値と標準偏差を算出した。結果を表1に示す。なお「自然体験は大切と思うか」との設定は, 表中のラベルでは“自然体験の大切さ”と略記した。

子どもの平均年齢は7.81歳であった。保護者の生きる力はチャレンジ力が最も高く（平均値3.53）, つながる力が最も低かった（平均値3.06）。その逆に, 子どもではチャレンジ力が最も低く（平均値2.78）, つながる力が最も高かった（平均値3.31）。

保護者の幼少期体験と, 保護者の生きる力との相関係数を表2に示す。保護者の幼少期の“自然体験”と“文化体験”および“家族行事”は, いずれも, 保護者の生きる力の各要素とおおむね正の相関を示した。ただし, 保護者の幼少期の“習いごと体験”のみ, 保護者の生きる力の“情報発信力”要素と負の相関を示した。保護者の生きる力の全ての要素間で強い正の相関がみられた。

表1 要素ごとの平均値と標準偏差

(N=351)

	平均値	標準偏差
子どもの年齢（歳）	7.81	4.11
保護者の幼少期の体験		
自然体験	2.45	0.62
文化体験	3.23	0.68
習いごと体験	3.37	0.83
家族行事	3.47	0.51
自然体験の大切さ	3.83	0.42
家庭の様子		
ルール	3.06	0.52
家庭学習	2.88	0.78
保護者の生きる力		
チャレンジ力	3.53	0.54
論理的思考力	3.36	0.53
思いやる力	3.42	0.45
つながる力	3.06	0.62
情報収集力	3.15	0.43
情報発信力	3.16	0.41
子の生きる力		
チャレンジ力	2.78	0.72
感じる力	3.25	0.62
発見工夫する力	3.22	0.67
あいさつする力	3.18	0.71
思いやる力	3.19	0.66
つながる力	3.31	0.64

表2 保護者の幼少期体験と保護者の生きる力との相関係数

(N=351)

	自然体験	文化体験	習いごと体験	家族行事	自然体験の大切さ	チャレンジ力	論理的思考力	思いやる力	つながる力	情報収集力
文化体験	.445**									
習いごと体験	.194**	.400**								
家族行事	.309**	.630**	.349**							
自然体験の大切さ	.225**	.111*	.043	.156**						
チャレンジ力	.259**	.291**	.238**	.279**	.113*					
論理的思考力	.184**	.191**	.151**	.204**	.083	.396**				
思いやる力	.157**	.206**	.108*	.263**	.192**	.332**	.532**			
つながる力	.152**	.200**	.094	.241**	.130*	.285**	.351**	.536**		
情報収集力	.087	.126*	.139**	.107*	.056	.349**	.389**	.308**	.258**	
情報発信力	.147	.184	-.212**	.219	.097	.228**	.319**	.483**	.326**	.323**

Pearson の相関係数, **p<.01, *p<.05

表3 保護者の生きる力と子どもの生きる力との相関係数

(N=351)

	子のチャレンジ力	子の感じる力	子の発見工夫する力	子のあいさつする力	子の思いやる力	子のつながる力
保護者のチャレンジ力	.040	.163**	.176**	.159**	-.011	.124*
保護者の論理的思考力	.069	.207**	.202**	.189**	.070	.187**
保護者の思いやる力	.213**	.165**	.196**	.237**	.138**	.292**
保護者のつながる力	.112*	.121*	.139**	.180**	.041	.170**
保護者の情報収集力	.081	.126*	.143**	.097	.077	.127*
保護者の情報発信力	.065	.143**	.179**	.200**	.144**	.153**

Pearson の相関係数, **p<.01, *p<.05

表3に、保護者の生きる力と子どもの生きる力との相関係数を示す。保護者の“チャレンジ力”は、子どもの“感じる力”、“発見工夫する力”、“あいさつする力”、“つながる力”とは正の相関がみられたが、子どもの“チャレンジ力”とは相関がみられなかった。一方、子どもの“チャレンジ力”は、保護者の“思いやる力”、“つながる力”とのみ、正の相関がみられた。

3.3 保護者の幼少期の自然体験

次に、保護者の幼少期の体験量の違いによって全回答者を体験量高群（N=184）と体験量低群（N=167）とに分け、生きる力の各要素などについて高群低群間でt検定を行った。結果を表4に示す。群分けは分布の歪みを考慮し、中央値を境として2群に分けることとした。高群では体験量の平均値は3.71、標準偏差は0.23であり、低群では体験量の平均値は2.90、標準偏差は0.36であった。幼少期の体験量が多い保護者の方が、親の生きる力の全ての要素において有意に高い値を示すと同時に、彼らの子どもの“生きる力”要素のうち“感じる力”と“発見工夫する力”において有意に高い値を示した。

3.4 環境学習プログラム参加家庭の生きる力

さらに、全回答者を、一回以上環境学習プログラムに参加したことがある回答者（参加高群、N=136）と、一回も環境学習プログラムに参加したことが無い回答者（参加低群、N=215）とに分け、“家庭の様子”を構成する11質問

表4 保護者の幼少期の体験量別にみた保護者と子の生きる力

(体験量低群：N=167, 体験量高群：N=184)

	幼少期体験量	平均値	標準偏差	t 値	
自然体験の大切さ	低群	3.77	.45	-2.824	**
	高群	3.89	.38		
家庭の様子	低群	3.01	.52	-1.639	ns.
ルール	高群	3.10	.52		
家庭の様子	低群	2.78	.78	-2.499	*
家庭学習	高群	2.98	.78		
親_チャレンジ力	低群	3.38	.59	-5.210	***
	高群	3.66	.43		
親_論理的思考力	低群	3.26	.54	-3.642	***
	高群	3.46	.49		
親_思いやる力	低群	3.32	.49	-4.006	***
	高群	3.51	.40		
親_つながる力	低群	2.93	.67	-4.066	***
	高群	3.19	.54		
親_情報収集力	低群	3.09	.44	-2.384	*
	高群	3.20	.41		
親_情報発信力	低群	3.10	.43	-2.635	***
	高群	3.22	.39		
子_チャレンジ力	低群	2.76	.69	-.572	ns.
	高群	2.80	.74		
子_感じる力	低群	3.14	.60	-2.934	***
	高群	3.34	.63		
子_発見工夫する力	低群	3.13	.66	-2.451	*
	高群	3.30	.68		
子_あいさつする力	低群	3.12	.68	-1.532	ns.
	高群	3.24	.72		
子_思いやる力	低群	3.22	.59	.821	ns.
	高群	3.16	.72		
子_つながる力	低群	3.30	.60	-.529	ns.
	高群	3.33	.67		

t-test, ***p<.001, **p<.01, *p<.05

表5 環境学習プログラム参加量別にみた家庭の様子

(参加低群：N=215, 参加高群：N=136)

		平均値	標準偏差	t 値	
1 知らない人についていけないように言い聞かせている	低群	3.63	0.65	-2.650	**
	高群	3.79	0.52		
2 子どもに危険なところへ近寄らないよう、安全に関する注意をしている	低群	3.67	0.57	1.127	ns.
	高群	3.60	0.55		
3 子どもが寝る時刻を決めている	低群	3.18	0.83	-2.718	**
	高群	3.41	0.68		
4 子どもがゲームをする時間を決めている	低群	2.93	1.03	-1.928	†
	高群	3.15	0.95		
5 子どもがテレビを見る時間を決めている	低群	2.64	0.96	-2.116	*
	高群	2.86	0.91		
6 子どもといるときは親はスマートフォンやケータイを操作しないと決めている	低群	1.97	0.93	-1.093	ns.
	高群	2.08	0.87		
7 子どもと一緒にものづくり（日曜大工、お菓子作りなど）をよくしている	低群	1.78	0.85	-2.990	**
	高群	2.04	0.72		
8 子どもの勉強をみる（ひらがなや数字などを教えたりする）	低群	2.78	1.31	-5.037	***
	高群	3.49	1.28		
9 絵本や本の読み聞かせをする	低群	2.72	1.43	-1.520	ns.
	高群	2.96	1.38		
10 家族全員で朝食をとる	低群	3.19	1.42	-3.176	**
	高群	3.67	1.33		
11 家族全員で夕食をとる	低群	3.15	0.99	-3.481	**
	高群	3.54	1.11		

t-test, *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, † $<.01$

について高群低群間で t 検定を行った。結果を表5に示す。

「危険なところへ近寄らないよう、安全に関する注意をしている（平均値：低群 3.67, 高群 3.60）」「子どもといるときは親はスマートフォンやケータイを操作しないと決めている（平均値：低群 1.97, 高群 2.08）」「絵本や本の読み聞かせをする（平均値：低群 2.72, 高群 2.96）」では有意な差はみられなかったが、その他の全ての項目で、環境学習プログラムへ参加している家庭のほうが有意に高い値を示した。

同様に、子どもの“生きる力”6要素についても t 検定を行った。結果を表6に示す。全ての要素について、環境学習プログラムへの参加家庭で有意に高い値を示した。

表6 環境学習プログラム参加量別にみた子どもの生きる力

(参加低群：N=215, 参加高群：N=136)

	幼少期 体験量	平均値	標準偏差	t 値	
チャレンジ力	低群	2.69	.78	3.155	**
	高群	2.93	.59		
感じる力	低群	3.17	.65	2.743	**
	高群	3.36	.55		
発見工夫する力	低群	3.14	.71	2.548	*
	高群	3.33	.60		
あいさつする力	低群	3.14	.76	2.320	*
	高群	3.25	.60		
思いやる力	低群	3.09	.72	3.631	***
	高群	3.35	.52		
つながる力	低群	3.22	.71	3.886	***
	高群	3.46	.48		

t-test, *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

4. 考察

4.1 保護者の幼少期体験

本研究では、保護者の幼少期の体験の豊かさは成人後の“生きる力”と正の相関があり、その保護者の“生きる力”は子どもの“生きる力”とも正の相関をもつことが確認された。これらの結果は、安藤ら（2013）が報告した親の幼少期体験は親の生きる力へ影響する²⁾ことや、親の“生きる力”の“論理的思考力”などが、彼らの子どもの“生きる力”に対して正の影響を与える（安藤ら, 2012）¹⁾ことと一致している。

加えて、本研究ではいくつか注目すべき結果も得られた。まず、一点目は、“チャレンジ力”は子どもの“生きる力”要素の中では最も値が低い、逆に保護者では最も値が高い点であった。保護者の高い“チャレンジ力”は、保護者

の幼少期体験の全ての要素と特に強い正の相関があったことから、体験の多さは、成長過程において、幼少期の体験が低かったチャレンジ力を高めていく基盤となっている可能性を示唆している。二点目は、保護者の幼少期体験量の高群であっても、彼らの子どもの“生きる力”要素の全てが有意に高いわけではなく、「個人力」のうちの“チャレンジ力”や、「対人力」全ての“あいさつする力”“思いやる力”“つながる力”においては低群との有意な差がみられなかった点である。一方、特に有意な差がみられたのは“感じる力”であった。これらの結果を併せて考えれば、「対人力」と「高次の個人力」に関してはその後の成長過程において差が顕著になるが、初期の「個人力」である“感じる力”に関しては、親の体験力が既に差をもたらしたものと

みることができる。そうだとすれば、これらの結果は子どもの“生きる力”6要素の獲得プロセスを解明するためのヒントを得たと言えるだろう。

4.2 環境学習プログラム参加家族の生きる力

一方で、環境学習プログラムへの参加の有無に着目すると、参加高群と参加低群とでは、“家庭の様子”において有意に差がある事項と差がない事項とがみられた。「危険なところへ近寄らないよう、安全に関する注意をしている（平均値：低群 3.67, 高群 3.60）」「絵本や本の読み聞かせをする（平均値：低群 2.72, 高群 2.96）」では、一般的な情報が広く浸透していることにより差が見られなかったのかもしれない。また「子どもといるときは親はスマートフォンやケータイを操作しないと決めている（平均値：低群 1.97, 高群 2.08）」では、その認知不足により、両群間で差がみられなかったものと考えられる。逆に、大きな差が検出された「子どもの勉強をみる（平均値：低群 2.78, 高群 3.49）」「家族全員で朝食をとる（平均値：低群 3.19, 高群 3.67）」「子どもが寝る時刻を決めている（平均値：低群 3.18, 高群 3.41）」といった事項については、それらの高い値からも伺えるように、環境学習プログラムへの不参加者の意識が特に低いというよりは、環境学習プログラムへ参加する家庭の保護者が著しく高い意識をもって、家庭におけるルール・家庭学習を実践していることがうかがえる。

そして本研究において最も注目すべきは、保護者の幼少期の体験量の高群では、彼らの子どもの“生きる力”要素のうち2要素のみ体験量低群よりも有意に高く（4要素で有意な差はなかった）、環境学習プログラムの参加高群では、子どもの“生きる力”要素の6要素全てにおいて参加低群よりも有意に高かった点である。このことは、ただ保護者が幼少期に豊富な体験活動をさせればよいわけではなく、環境に関わる経験が、その後の成長過程や成人後の家庭での振る舞いにより、彼らの子どもへ与える影響を変容させることを意味している。このことは、環境省(2011)が、林間学校や家族旅行などでの自然体験、ボランティアやサークルでの環境活動などにおける体験などの原体験を通した様々な経験は、その後の人間形成において大きな影響を与えているとして⁶⁾こととも一致する。演繹するならば、現在の子どもへの豊富な体験活動は推奨されるべきであるが、そのみでは十分でなく、保護者の家庭における振る舞いの重要性や、自然体験が「家族で」「継続的に」行われることの重要性が示唆される。本研究で得られた、保護者の幼少期の“家族行事”は“自然体験”よりも多くの“生きる力”要素と正の相関をもつという結果も、これらのことを支持している。

本研究では、“生きる力”の育成に着目したが、“生きる力”

は我が国における「環境教育」とも密接に関連している。国立教育政策研究所は「学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書」の中で、環境教育の目標を「持続可能な社会づくりに関わる課題を見いだし、それらを解決するために必要な能力・態度を身に付けること」と設定し、その最終目的である持続可能な社会の構築のための段階的教育指針を示した。具体的には、環境教育を通して育成すべき能力・態度（批判的に考える力、未来像を予測して計画を立てる力、多面的総合的に考える力、コミュニケーションを行う力、他者と協力する態度、つながりを尊重する態度、進んで参加する態度）を示した（国立教育政策研究所, 2012）⁷⁾が、これは、従来から推進されてきた“生きる力”、そして現在「21世紀型能力」でも重視されている“クリティカルシンキング力”に他ならない。国立教育政策研究所（2012）も、個人力と対人力の面をもつ“生きる力”の構成要素の多くは、ESD（学校における持続可能な発展のための教育）で重視する能力・態度と重なる⁷⁾としている。

五島（2013）は、未就学児の段階では自然に対する知識を教えるのではなく、「環境の中で」活動させることを通して自然を感じる心の育成が重要であると論じている⁴⁾。子どもの“生きる力”における初期の個人力である“感じる力”に関しては、保護者の幼少期体験の高群と低群との間で既に差が見られたことから、家庭においては、発達の比較的早い段階から、子どもが成人後に持つべき“生きる力”、すなわち持続可能な発展のための能力・態度を身に付けることまで見据えて、子どもと接することが重要であろう。その一助として、環境学習プログラムへ家族で参加することは有効と言えよう。

5. 課題

なお、本研究では、十分に検討できなかった課題も残されている。本研究の対象となった子どもの平均年齢は7.81歳であったが、標準偏差は4.11歳と大きかった。幼少期の数歳の違いは、分析の際に正しい結果を見落とす可能性もあるため、今後は年齢層別に精査する必要がある。同様に、保護者による回答は性別の区別なく処理したが、父親と母親それぞれの回答傾向に関しても検討する必要があるだろう。また、保護者の“生きる力”要素である“情報発信力”は、幼少期体験のいずれの要素とも正の相関がみられず、かつ、“習いごと体験”とは有意な負の相関を示した。これらの理由についても検討する必要がある。“情報発信力”はクリティカルシンキング力においても重要な要素であり、負の相関がみられた因果関係を追及することは、クリティカルシンキング力の獲得プロセスを明らかにする上で重要なヒントとなるかもしれない。さらに、本研究は一時点における保護者からの回答の分析によるものであ

り、より詳細な因果関係解明のためには、今後、長期にわたる縦断的な調査を実施し、パネルデータ分析による研究が求められる。

謝辞

本研究の調査にご協力いただいた保護者の皆様に深く感謝申し上げます。

本研究の一部は、2014～2016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 26350283、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（2012）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, 9（1）, 1-14.
- 2) 安藤玲子・池田まさみ・宮本康司（2013）親の「生きる力」と子どもの頃の体験 金城学院大学論集人文科学編, 9（2）, 1-15.
- 3) Benesse 教育開発研究センター「子育て基本調査（幼児版）」（2003）Benesse 教育開発研究センター.
- 4) 五島政一（2013）「生きる力」を育成するための自然体験活動を重視した環境教育に関する一考察 国立教育政策研究所紀要, 142, 227-242.
- 5) 岩崎久美子（2010）家庭で求められる取組—子育てのパラダイム, 「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書第二部「家庭」「学校」「地域」に向けた提言— 国立青少年教育振興機構 131-138.
- 6) 環境省（2011）今後の環境教育・普及啓発の在り方を考える検討チーム報告書 環境省.
- 7) 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2012）学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究 最終報告書 国立教育政策研究所教育課程研究センター.
- 8) 国立教育政策研究所（2007）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.
- 9) 国立青少年教育振興機構（2011）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.
- 10) 宮本康司・池田まさみ・安藤玲子・吉原富子（2013）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—東京家政大学人間文化研究所紀要, 7, 91-102.
- 11) 宮本康司・田中麻未・池田まさみ（2015）幼少期の自然体験と成人後の養育態度との関連—母親の養育態度が子どもの生きる力へ及ぼす影響—東京家政大学研究紀要, 55, 85-91.
- 12) 文部科学省「学習指導要領・生きる力」（2012）文部科学省.
- 13) 森下正康（2000a）幼児期の自己制御機能の発達（1）—思いやり, 攻撃性, 親子関係との関連— 和歌山大学教育学部紀要（教育科学）, 50, 9-24.
- 14) 森下正康（2000b）幼児期の自己制御機能の発達（2）—親子関係と幼稚園での子どもの特徴— 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 10, 117-128.
- 15) 森下正康（2001）幼児期の自己制御機能の発達（3）—父親と母親の態度パターンが幼児にどのような影響を与えるか— 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 11, 87-100.
- 16) 島根三佳・加藤朋子・茗井香保理（2001）幼児教育専攻学生における幼児期の遊び体験が及ぼす運動・生活習慣について（2）：居住環境の異なる学生との比較 日本保育学会大会研究論文集, 54, 618-619.
- 17) 篠ヶ谷圭太・赤林英夫（2012）家庭背景が学力に与える影響とそのプロセス—階層的重回帰分析と構造方程式モデリングを用いた検討— 親子関係と家計行動のダイナミズム 財政危機下の教育・健康・就業, 慶應義塾大学出版会 81-101.
- 18) 白木賢信・土屋隆裕・中村織江（2011）青少年の体験活動等と自立に関する実態調査報告書 国立青少年教育振興機構.
- 19) 山本俊光（2012）幼少期の栽培体験と親の養育態度との関係—女子大学生と園児の母親の場合— 保育学研究, 50（2）18-25.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the influence of parent's childhood experiences on their own living skills and their children's living skills, and furthermore, to investigate the living skills of children by comparing these with their parent's childhood experiences. We analyzed the relationship between experiential activities in parent's childhoods and their living skills. We found that parent's childhood experiences correlated strongly with their own living skills and their children's living skills. The study also revealed that more parent's childhood experiences induced high “sensibility” and “creatively” of their children's living skills elements. However, we found that more participations in the nature experiences class induced high “sensibility”, “creatively”, “challenging”, “gracious”, “conscience”, and “cooperative” all of elements their children's living skills.