九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

子どもの体験活動における心身の変容に関する研究：「山伏塾」の事例を基に

井上, 豊久
福岡教育大学

https://doi.org/10.15017/9031

出版情報：生活体験学習研究. 3, pp.33-43, 2003-03-01. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

日本生活体験学習学会誌　第３号　33―43（2003）

子どもの体験活動における心身の変容に関する研究

―「山伏塾」の事例を基に―

井　上　豊　久

A Study on the Changing Mind and Body of Children in Doing

―A Case Study in YAMABUSHIJUKU―

Inoue Toyohisa

要旨　本研究では、単発ではなく、同じ対象の子どもが３回に渡って参加した「山伏塾」の事例を基に体の面や心の面で子どもにどのような変容があったのか、あるいはなかったのかだけを検証するだけではなく、青年リーダーの記録や保護者の報告、多変量解析という手法の一つである因子分析を事前と事後で行うことにより、子どもの心身の変容を多面的及び裏側から詳細にみていった。その結果、異年齢異世代の相互作用による体験活動の活性化と再評価の重要性、多様な体験の相乗効果による心身の変容の拡充、自己決定力の獲得とその向上、が明確となり、自己存在意識向上、自然と人間関係の一体化、人間関係力向上の兆しの発生、といった３事項に関する子どもの心身の変容の一端がみられた。最後に課題として、体験活動の子どもの心身の変容への寄与の確立、体験活動指導・支援・促進のシステム的充実、ストレスや葛藤を主体性に変える個別対応の必要性、を提示した。

はじめに

子どもの体験活動の重要性は、本年度から学校教育において本格的に導入された「総合的な学習の時間」の結果を待つまでもなく、従来から言われてきたものである。しかし、体験活動が子どもの心身の変容にどのような影響を与えるかは研究が充分になされているとはいえない。野外活動やキャンプの研究では飯田稔他「キャンプ経験が児童の一般性自己効力に及ぼす影響」（筑波大学体育科学系紀要15、93-102頁、1992年）、「フロンティアアドベンチャー事業に関する評価研究」（筑波大学体育科学系紀要15・16、２頁、1992・1993年）の橘直高他による一連研究、星野俊男「人間教育としての野外教育」（明治大学経営学部「人文科学論集第37・38号合併号」1997年）、兄井彰「不登校児童・生徒を対象としたキャンプ療法の効果」（福岡教育大学紀要第50号2001年）などが技術や自己概念に関する研究成果を示している。体験活動全般に関するものとしては南里悦史『子どもの生活体験と学社連携』（光生館、1999年）が20年来の経年調査結果の分析を行っており、先行研究としては代表されるもののひとつといえるであろう。ただし、体験活動が意図的な体験の指導・支援に限定された場合、その非日常性と日常性との関わりを実証的に示すものは多くはみられないのが現状である。なぜなら、従来の体験活動はキャンプ等一過性のものが多く、それによる変容を示そうとしてきたのであるが、実際は、本調査結果にもみられるように、単発の事業による子どもの心身の変容というものは定着しないというのが、これまでの大多数の研究での結論であった。そこで、本研究では、単発ではなく、同じ対象の子どもが３回に渡って参加した「山伏

連絡・別刷り請求先（Corresponding author）
福岡教育大学（〒811-4192 宗像市赤間文教町1-1）
Fukuoka University of Education（1-1 Akama bunkyocho, Munakata City Fukuoka Pref., 811-4192 Japan）

塾」の事例を基に子どもの体の面や心の面でどのような変容があったのか、あるいはなかったのかだけを検証するだけではなく、青年リーダーの記録や保護者の報告、多変量解析という手法の一つである因子分析を事前と事後で行うことにより、子どもの心身の変容を多面的及び裏側から詳細にみていくこととする。

１.「山伏塾」事業と調査の概要

本事業は福岡県立英彦山青年の家が小中学生を対象に行った体験活動事業である。修験者である山伏が泊まっていたという山伏の房に実際に宿泊し、生活体験を子どもにさせるというものであり、人間関係能力の育成、自然環境の理解、心身の発達（変容）を目指したものである。特徴としては福岡県指定の民族文化財である昔ながらの山伏の房に７月に２泊３日、８月に７泊８日、10月に２泊３日と体系的発展的に体験活動を組み込んでいった事業であり、単なる野外活動体験ではなく薪割り、料理や風呂、洗濯、布団の上げ下げなど子ども自身が生活の体験を行うというものである。この調査では「山伏塾」事業３回全部に参加し、４回のアンケートすべてに回答した23人（男子14人、女子９人）を対象とした。

２．子どもの生活と心身に関する実態と意識に関する調査の結果と分析

野外活動学習の経験では、学校では３回以上野外活動について学習していた参加者が約４分の１であるが、約４割は１回も経験なしであった。学校での野外活動等に関する学習経験の量は参加者の中では二極化しているといえる。このことは、こういった体験活動の場合、学校では自由裁量であることもあり、量質共に学校独自に行われているといえよう。野外活動の危険性についての認知では１回目のアンケート（事前調査）５割から４回目の調査（事後約１か月調査）９割へと認知度が向上した。今回の体験活動においては野外活動体験は一部であったが、危険性など体験を通して学んだ緊張感ある事項に関しては認知的な定着はかなりのものであるといえる。

この調査では、家庭・学校・地域などの生活実態の他に持ち物やその活用、自然への感性や人間関係意識等についても46の質問を設定している。これらの質問の中で35項目は同じ内容で１―４回、事業１回目の最初（事前に配布･回答して初日持参）、事業２回目（７泊８日）の初日と最終日、事業３回目が終わってほぼ１か月後の４回回答してもらった。その回答をもとに、参加者の意識等がいかなる変容をしたのか統計的検定を行った。その結果35項目中13の項目で学習成果ともいえる何らかの変化がみられ、この事業における心身の変容がみられた。

内容別にみてみると、生活についてでは、活動中での自律起床や睡眠時間の一時的な短期化がもとの家庭生活に戻り、生活習慣も戻ってしまうことで顕著な変化がみられた。遊びでは統計的には８月３日の２回目の調査時点でよく遊び、外遊びが増加するが、これは夏休みということで増加した部分があろう。４回目調査で外遊び等の増加が若干みられるのは、この体験活動における変化が残っているところがあるともいえる。４回目の結果からテレビやゲームの視聴時間や頻度には変化があまりみられない。このことは「食事の時にテレビがついていますか」という質問では４回とも変化がなく、家庭生活でのメディア接触の時間や仕方での基本的な生活を変化させていかないと、子ども個人だけの体験活動の充実だけではメディアとの関わりに変化はみられにくいということであろう。家族の協力や家庭での基本的な生活習慣づけの大切さが伺われるところである。単発的な体験活動のため当然ともいえるが、子どもたちは自分の家庭や学校や地域での生活の中での大きな変化はあまりみられていない。「生活の無駄が多い」かどうかという意識も変化はみられず、自分の身近な生活で実践的に活動するというところまではなっていきにくかったのであろう。自然等への感性では大きく変わったとはいえないが、「木がたくさんあるところで過ごすとゆったりとした気持ちになる」と感じなかった子どもが全員何らかの形で４回目の調査結果では感じるようになっていると回答している。

次に自尊感情（自己肯定感）についてであるが、この項目については変化がみられない。集団での体験活動の中で自分で問題点等をみつけたり、他者の前での表現力が向上したりと、自己決定的力に関しても向上がみられたとはいえない。「あなたは友達と問題があったとき、現在の状況を変えるようにしましたか」という質問への回答で「ぜんぜんしなかった」は17.7％か

ら4.3%へと減少しているが、全体としてはそれほど友達関係には変化はみられない。

体力面に関しても子どもの変容を追った。血圧、体温、肥満度、視力などを調査対象とて検証した。血圧、体温、肥満度に関しては向上等を検証するには至らなかったが、視力に関しては視力が向上したとの結果が出た。平均は0.1-0.2の向上が見られたが、個々人をみても25人中18人が視力が向上、維持が６人、低下は１人だけであった。

３．青年リーダー（班付きスタッフ）・親への調査結果からの考察

子どもの心身の変容に関して個別の質問項目においては変容は明確に多くの事項で生じているとは言い難く、事後１か月経過すると事前の状況に戻るというのがこれまでの結果であった。この事業では子どもたちを指導し共に生活する青年のリーダーへも、子どもたちの個人の変化と子ども集団の変化、そして青年リーダー（大学生の班付きスタッフ）自身の変化等に関して、青年リーダーに記述式の回答を求めた。また参加した子どもと共に親に対しても事後報告という形で意見・感想等を求めた。リーダーと共に親の事後報告を参照しながら、変容していく子どもの様子を検証する一端となったものを３点にまとめる。

⑴　異年齢異世代の相互作用による体験活動の活性化と再評価の重要性

「子どもと一緒に生活していて気づいたことの一番は表情です。叱るときにはきちんと怒った表情をしないとまじめに話を聞いてくれません。逆に口調は押さえていても表情が厳しいと、怒っていることを子どもに指摘されました」という青年リーダーの記録が残っている。相互作用は単に言葉の伝達だけではなく、何気ない仕草や雰囲気、表情や表現の交換によって生じることの大切さを青年リーダーは感じ、体験活動の活性化のために自分の態度等を変えていった。不登校傾向であった子どもが２学期からは自分から積極的に月校に行きたがるようになったという親の事後報告には、表情による交流などのコミュニケーション力の向上だけではなく、相互作用することそのこと自体の喜びを子どもたちは感じたのではないだろうか。

子どもらしい「ひとなつっこさ」とも通じる人間同士の密接な相互作用の重要性は言うまでもないが、社会変化が激しい現在、年齢や世代が異なることによる価値観の違いや蓄積されている経験の質量の違い、そして体験活動に対する意識の違いは、相互作用による子どもの心身の変容に多大な影響を与える。青年リーダーは「１週間つらいことや苦しいこともスタッフや先生方に支えられました」と成人専門職員と接し、相互作用をしていく中で、自分自身の存在のあり方や自分の体験活動の社会との関係づけを学んでいっている。多くの青年は「待つこと、忍耐」、自己制御の仕方を学んでいったが、このことは、子どもの主体性の変容に関わってくる。「私が話をしても聞いてくれない、話し合いの時も自分のことばかり・・・。口げんかやふすま破りなどいろいろな問題が起き、どうすればいいのかわからず四苦八苦していた」青年が、「それまで、私は子どもをリードし、支えていかなければということばかりに気持ちが向いていて、子どもたちをちゃんと見ていなかったのではないか、ということに気づきました。精神的に一杯いっぱいで狭くなっていた私の視界を子どもたちが広げてくれたのでした。子どもたちと長く接していると、はっとさせられることが多く、たくさんのことを学ぶことができました」といった青年の変容は、実は体験活動による子どもたちの心身の変容支援へとつながっていく。

当初、子どもは、待てず、人の意見が「正しく」聞けない。しかし、異年齢異世代の相互作用による体験活動の活性化によつて、自分自身を再評価していく。自分自身やグループ（班）で振り返りが行われ、青年、あるいは、成人の態度や意見に対して同年齢同年代では気づかないものを感じ考え、同年代の子どもグループでの評価、そして個人の評価が最初とは異なった視点で再度行われる。集団内での自己の責任を明確に意識していくと同時に、青年との厳しい直接体験によって人間関係づくりの基礎や集団での問題解決のよりよい方法を子どもは主体的に模索していくのである。「最初は言われるまで動かなかった子どもたちが自分たちで考えて行動できるようになり、自分のことしか考えられなかった子どもたちが相手の気持ちを考えた言動ができるようになったことは大きな変化だと思います。」というリーダーの記述が見られた。最初は子どもとの関わりに遠慮しがちであった青年が、自分をしっ

かり叱ってくれる存在になっていくことによって、子どもたちは、青年に自分の将来を見、どこかゆとりを持った体験活動が可能となる。このことは３回目の事業の際に特徴的に見られた。すなわち、少し年齢が上の世代の言動を見、長期（７泊８日）体験活動から約１か月おいた時期での変容である。青年リーダーに対して、この事業では子ども、子ども集団、青年自身に対して記録用紙に毎日記入してもらった。子どもたちに毎日30分あまり班での振り返り、反省や明日への提案が課題とされただけではなく、この青年自身が行う記録化によって青年たち自身に毎日フィードバックが行われ、そのことが子どもたちへの深化した指導・支援がなされることとなったのである。

⑵　多様な体験の相乗的統合による心身の変容の拡充

個々の体験活動は、個々の体験活動単独だけではなく、各々の体験活動がつながり、子どもの心身に混沌とした葛藤をもたらし、統合されていくなかで、相乗的な効果をもって子どもの心身の変容を拡充していく。「トレッキングした時は、とてもきつかったけど、僕にとってはとてもためになったなーと思っています」（６年男子）にみられるように、子どもたちは体験活動を楽しいかどうかだけではなく、自分自身のためになるかどうかという視点でも見れるようになっている。「今までは当たり前だと思っていたこと、トイレがすぐ行ける場所にある、お風呂が蛇口からのお湯で入れるなど、といったことがすごくありがたいことだと、言うようになりました」（保護者）の意見があるように、今まで考えなかったありがたさや「生かされている存在としての自己」の視点を子どもは得、それを家族にも話すようになった。山登りの体験活動は、山登りの後の山登りに対する意見交換によるシェアリング（分かち合い）だけではなく、そこで拾ってきた小枝を五右衛門風呂の薪に使うことによって、自然と人間のあり方を教えてくれるヒントをも与えた。

洗濯や掃除などの生活体験活動においては、当初は午前中を当てていたが、途中からは峰入りトレッキングや川での活動、そして地域の家庭のお手伝いと時間がとりにくい状況となった。しかし、子どもたちは時間をうまくやりくりし、掃除や洗濯が要領よくできるようになっていた。子どもたちは自分で判断し、計画的に活動できる心身、特にものごとを統合しながら行える能力を育てていったようである。

教育委員会文化財担当による英彦山の史跡巡り案内、地元の青年壮年高齢者との交流、「英彦山踊り」という伝統文化の体験活動、地元高齢者によって英彦山の山伏に関する話を山伏の房で聞く体験活動が行われた。「この岩は鬼たちが残した材木が岩になったというおもしろい伝説があったのです」という事業後の感想文に書いている子どもがいたが、このことは子どもの心の中で、物語性や神話性を生じさせ、子どもの心の中に夢やロマンを導く誘因となる可能性を示している。

「山に登る前はおもしろさにわくわくしていたから登る前は不安もあって、けがはしないか、トラブルや危険に遭遇しないか、と緊張していた」（小６）といったように、わくわくするという感情の高ぶった状況には危険が伴い、そのための心の準備の必要性を暗に示している。自然体験、社会体験、生活体験、異年齢集団体験、宿泊体験などを自分自身や他人との葛藤の中で重ねていくことによって多様な体験活動は子どもたちの心身に多面的な見方や態度を身につけさせてくれる。子どもたちが夢中になれる、つまり精神を集中できる体験活動を行え、参加して本当に良かったと思える、つまり苦しくても楽しい体験ができるシステム的、物的、人的、その他自然や社会など総合的な環境づくり、多様な体験を相乗的な効果がもたらされるように統合していける態勢が今こそ求められる。

⑶　自己決定力の獲得とその向上

この事業では子ども自身の目標や気づきを重点的に取り入れた。例えば初日にこの体験活動での子ども一人一人の目標を設定させ、子どもに意識化を行った。そして、班でお金を持たせ、自分たちで責任を持って夕食の材料の買い出しに出かけたり、日々の班での話し合いや発表なども行った。青年リーダーの記録に「第３回目になると、時間が守れるようになり、どの班の子どもたちも差がほとんどなくなった。また、誰かがいけない事をやっていると、きちんと注意しあえるようになり、また、注意された子どもも素直に言われたことを理解し、直せるようになった。確かに完璧とは言えないが、大人になってもできない人がいるのだから子どもたちがこれだけできれば充分なのではないか」というものがあった。自己決定することは、自由

に何でもできることではない。他人や社会との関係を把握しながら、自己制御して行動できることである。「正しく」聞くことによって、情報を読み解いていき、自分で判断し、そして行動していく能力が少しずつ育っていったようである。

自己決定力を育む基となる「失敗する自由」「失敗する体験」を奪われてきた子どもが、目標を自分のものとし、自分自身の体験を自分で評価することにより自己決定力を拡充させたのである。この事業では話し合いによる問題解決を重視した。集団生活ではある程度日数がたつと、本音が表面化し、子ども同士の様々な葛藤が生じてくる。ある程度の長期的期間を必要とする。このことは子どもの心身の変容にとっては不可欠である。表面的な人間関係や自己制御からは、表面的な人間関係や自己制御への心身の変容しか生じない。初回には「一番始めに、知らない人がたくさんいたので不安になりました。けど友達がすぐにできました」（小５男子）、２回目は「リーダーが来て、いろいろ話できたけど、まだ自分からは話を切り出せませんでした。やがて、私たちの班の女子はトラブルがたくさんあり、どうしてもその原因はわかりませんでした」（小６女子）といったように班活動を基本としている体験活動であるため、学校の先生や親から離れ、自分自身がどう表現しどうすべきかということが、問われることとなる。班の中には以前からの友達はなく、孤独に耐えながら自己決定せざるをえなくなるのである。

スタッフの記録に「この体験活動では生活のほとんどを自分で行わなければならない。１時間かけて自分の服を足で踏んで洗濯したり、なれない手つきで包丁を握って料理したり、薪を割って風呂を沸かしたり、布団を上げ下げしたりと様々なことを行った。子どもたちは意外にも自分たちで楽しんで生活していた。子どもたちはできないのではなく、やっていないだけなのだということがわかる。作業の効率はともかく、保護者に頼らず自分たちでやるということが自覚でき、実践できたのではないだろうか」「自分が食事当番になった時、配膳のコツなど、どこに何をおけばいいかを考えるようになった」とある。自立できていない、自分で判断できない、自分で行動できない、と言うことの大半の原因は、そのための体験が無い、ということが原因であると同時に、実は待てない大人が周りにいたのではないだろうか。親の事後報告に「これまでだったら『はい』としか言わない子どもが『ごめんなさい、おかあさんに渡すのを忘れていた』といって持ってきました。自分から先に謝ってもってきたのは、この体験活動の成果ではないかと思いました」とある。

食事における自己決定力の拡充では「おやつ等の間食を始めると、おなか一杯になるまで食べ、食事が入らなくなることが時々ありましたが、この体験活動以来、おやつも自分で調整して食べたり、我慢することができるようになった。主な食事（朝昼夕食）以外はほとんど欲しがらなくなり、自分で栄養に関する興味を持ちながら食事を楽しむようになりました」といった親の事後報告までみられた。

４．事前と事後の因子分析の結果とその変容

⑴　因子分析による分析

青年リーダーの記録には「第１回目の時と第３回目の時の子どもを比べると、多かれ少なかれ、子どもたちは何かを得て変わっていったと思う」とあり、親も「今までお手伝いを頼んだら、してはくれていたのですが、この体験活動後は仕事で遅くなったときなど自分から気をきかせてお手伝いをしてくれていることがよくみうけられるようになりました」という事後報告をしている。しかしながら、これまでの数量的な分析では子どもの心身の変容に関する顕著な結果はそれほど明確に出ず、一過性の体験活動による定着化の困難性だけではなく、体験活動自体の子どもの心身の変容に対する有効性が薄弱ではないかというものであった。この調査では子どもの過去の体験や認識の他に子ども自身の意識等についても質問を設定している。これらの質問とその回答をもとに、子どもの意識等がいかなる構造で構成され、事前事後で意識等の構造がどう変化しているのかをみることにより、子どもの心身の変容の可能性の一端を探ることとする。

一つ一つの質問項目ではなく、その裏側に潜んだ子どもの意識を全体で明らかにするため因子分析法を用いた。因子分析法ではさまざまな質問項目間の関連の強さを回答のパターンによって分析し、質問項目の背後に潜む共通の因子（要因）を探る。以下、本調査の事前25、事後25の各25の質問項目においてこの手法を活用した各々の結果から考察を加える。表１、２に示

表１　2001年山伏塾事業に関する実態と意識第１回（事前）調査における因子分析結果

因子	1　自然と信頼		2　自己否定的合理観		3　ストレス		4　異性や友達不安		5　テレビ習慣	
	木があるところでゆったりと感じる	0.901	自分の生活には無駄が多い	0.848	ストレスを感じる	0.808	異性のことが気になる	0.885	食事の時テレビがついている	0.903
	友達を信頼している	0.896	自分の顔やスタイルが気になる	0.599	友達と問題があったとき状況を変えようとしない	0.798	友達との問題解決を人に頼む	0.687		
	何事もよろこんでやる	0.591	野外活動の危険性を知っている	0.582	野外活動について勉強している	0.625	友達とうまくやっていく自信がない	0.503		
	友達から信頼されている	0.551	自分のことが好きではない	0.525						
			自分にはたくさんよいところはない	0.476						
負荷量	11.667		10.388		9.767		9.483		8.14	

因子	6　ゲーム友達		7　未熟な人間関係能力		8　孤立化と存在観のなさ		9　集団性未熟		10　友達断念	
	友達と一緒に何かつくりあげたことがある	0.861	学校が終わってから友達と遊ばない	0.880	気のあった人とだけ遊ぶのが好き	0.898	友達がいじめられていると腹が立つ	0.865	友達との問題で「どうにでもなれ」と思わない	0.886
	友達がテレビゲームを持っていると欲しくなる	0.762	たくさんの人の前ではいいたいことがうまく言えない	0.514	自分が今、生きていると感じられない	0.456	明日、学校に行きたくない	0.561		
負荷量	7.822		7.059		7.035		6.573		6.497	

主因子法、バリマックス法22回の反転で収束。

表２　2001年山伏塾事業に関する実態と意識第４回（事後１か月）調査における因子分析結果

因子	1　自己肯定観		2　主体的楽観性		3　未熟人間関係能力		4　メディア・野外体験		5　消極的人間観	
	自分のことが好き	0.869	友達がいじめられていると腹が立つ	0.843	自分の顔やスタイルが気になる	0.853	食事の時テレビがついている	0.835	自分が今、生きていると感じられない	0.808
	たくさんの人の前でいいたいことがうまく言える	0.844	木があるところでゆったりと感じる	0.839	ストレスを感じる	0.808	野外活動の危険性を知っている	0.765	友達との問題解決を人に頼まない	0.718
	自分にはたくさんよいところがある	0.692	何事もよろこんでやる	0.591	気のあった人とだけ遊ぶのが好き	0.655	友達と一緒に何かつくりあげたことがある	0.689	友達と問題があったとき状況を変えようとしない	0.513
	友達とうまくやっていく自信がある	0.575	友達を信頼している	0.506	友達との問題で「どうにでもなれ」と思う	0.582				
	友達から信頼されている	0.476			友達がテレビゲームを持っていると欲しくなる	0.513				
負荷量	13.758		13.513		11.856		9.503		8.889	

因子	6　生活の見直し		7　異性関心強		8　消極的友達遊び		9　登校拒否意識			
	自分の生活には無駄が多い	0.858	異性のことが気になる	0.885	学校が終わってから友達と遊ばない	0.797	明日、学校に行きたくない	0.943		
	野外活動について勉強した	0.677								
負荷量	8.194		7.756		6.234		6.114			

主因子法、バリマックス法14回の反転で収束。

された結果は共通の因子を構成している質問の固まり（因子行列）を示している。因子の順番と負荷量は因子の強さを表し、質問右の数字は因子に与えるそれぞれの質問項目の影響力の度合いを示している。体験活動に関する意識に影響を与えている要因は、表１、２のように強い順に９～10のものが抽出された。

⑵　事前の因子構造

表１に示される事前の意識構造を因子分析の結果からみてみる。

第１の因子は事前に「木があるところでゆったりと感じる」「友達を信頼している」「友達から信頼されている」といった事前の状況での自然一体感と信頼観に関わる因子である。ただし下位には事前の段階での「何事もよろこんでやる」といった積極的行動の内容が含まれている。第１の因子に含まれる質問項目は一見、セルフ・エスティーム（自尊感情、自己肯定感）と呼ばれるものであり、小学生の段階ではこの因子がセルフイメージ（自己意識）においては一番目にくる場合が多い。しかし、この因子の最初に「木があるところでゆったりと感じる」といった自然への感性の項目が出ている。第一因子のこれらの項目は今回が英彦山という自然豊かな場所での体験活動への参加ということもあり、単なるセルフ・エスティームではなく、自然と人間に関わる事項である。今回の調査結果からみるとこれら自然と人間との関わりをどうしていくかは裏ではつながっており、こういった社会教育施設における集中的な体験活動では双方を関連づけることが少なくとも導入の段階では重要であるといえる。この因子を構成する質問項目の中でも事前の自然一体感の事項が上位にきていることから参加者である子ども自身に事業の自然と人間関係への効果を明確に知らせていくことが大事である。それと同時に学校教育や社会教育での啓発等で自然や環境への理解を深めていくことの必要性を示している。逆にいえば、この対局に無感動心・個人主義・利己主義の子どもの存在がみてとれ、積極的に関わろうとしている参加者である子どもの存在は希望があるのかもしれないのである。今の体験活動に関する価値の多様化傾向を端的に示しており、社会教育施設は来てくれる人を待っていれば安心というものが存在しないことを示しているともいえる。それと同時にこういった生活体験学習活動は個人や社会の環境と複雑にからまりあっているといえ、学校で習ったからといって安易に体験への理解が進んだとはいえず、参加者の感動や感性を生かした形で本音とたてまえの本音の部分をもう少し表に出して主体的行動へとつなげ、日常の身近な生活でもう少し個別に自然体験の支援・促進事業で対応していくことが必要であろう。

第２の因子は上位に「自分の生活には無駄が多い」「自分の顔やスタイルが気になる」「野外活動の危険性を知っている」といった合理性・外見性や野外活動意識に関わるもの、下位には事前の段階での「自分のことが好きではない」「自分にはたくさんよいところがない」といった自己否定の内容が含まれ自己否定的合理性に関わる要因である。自然との関わりや体験活動など自分で感じ思うことにつながっていない、外見を気にしながら頭の中だけでの理解に終わっている自己意識のように思われる。しかし、一方で単純な楽天性や肯定感の次の段階へと向かう内容を内包し、頭の中は思春期特有の心身の葛藤状況に入り始めており、成人していく過程において乗り越えるべき必要な課題を抱えているとも考えられる。

第３の因子は「ストレスを感じる」「友達と問題があっても状況を変えようとしない」といった主体的な問題解決能力とは逆のストレスの中でなにもしないで圧迫されていることを示している消極的な態度と関連したストレス観に関する因子である。下位には「野外活動について勉強している」という項目があり、ある程度こういった野外活動への経験あるいは知識があるものと思われる。野外活動経験もそれほど豊富というわけではなく、野外活動の中でもおそらく人間関係をどうしていくのかということへの不安からの出てきているものであろう。一人あるいは二人くらいならば何とかやっていけるが。それ以上の人数だと苦しく、問題解決に関する能力の中でも今日不足しているといわれている集団の中での主体的理解や他人や社会と関わっていく能力に関わるものである。

第４の因子は「異性のことが気になる」「友達との問題解決を人に頼む」「友達とうまくやっていく自信がない」といった異性や友達への不安にかかわるものである。この事業で出会う子どもたちは大半が初めて出会う子ども同士であり、この山伏塾の事業は共同の生活を３回にわけて継続しておこなうものであり、開始前

の不安は当然のこととともいえる。「異性のことが気になる」という事項は大半が女子のものであり、体験活動におけるこの年齢段階での女子の人間関係づくりや自主的な問題解決の力量を付けていくことが必要となる。こういった共同体験活動全般への不安は仲間と一体となる能力の不足と関連しており、気軽にまず体験することから始め、正しく伝え正しく聞くという班員への態度の育成がまず基本として求められのであろう。

第５の因子は「食事の時テレビがついている」というテレビ視聴習慣にかかわるものである。この事項との関連が他の事項とでは因子としてどれも内容として出てきていないのは、テレビは体験活動や人間関係づくりとは本事業では別のものであるという子どもの意識であったということである。しかし単独の項目で、５番目の因子として上がってきている意味は大きい。テレビの子どもの生活全般への影響の大きさがうかがわれるが、こういったメディア過剰の状況へ対応できる主体的な態度への子どもの変容が今後は不可欠である。事前の参加者の経験や意識を生かした上で、体験活動の意味に関わる自分の問題ある生活状況に気づいていかせることが求められる。

第６の因子は「友達と一緒に何かつくりあげたことがある」「友達がテレビゲームを持っていると欲しくなる」といった主として身近な友達との生活とゲームに関わるものである。事前でのこの段階ではテレビゲームと重なったものでの友達との関わり、つまりテレビゲームを通しての協働作業しか意識がないのであろう。わからないときや困ったときに助けてもらったりする本当に自立的な人間関係づくりにかかわるものを活動を深化させる方向として存在させていくことが大切なのであろう。逆にいえばゲームを利用して友達づくりのきっかけとしていくことも可能性としてあり、間接体験やゲームの問題性や限界性を考慮した上で友達づくりの材料とすることも今後は考えることも必要かもしれない。

第７の因子は「学校が終わってから友達と遊ばない」「たくさんの人の前では言いたいことがうまく言えない」といった未熟な人間関係能力を示している。今日不足しているといわれているコミュニュケーション能力に関わるものである。遊びと表現力の関わりを示している因子ともいえる。

第８の因子は事後に「気のあった人とだけ遊ぶのが好き」「自分が今、生きていると感じられない」と自分の単なる自由意志による活動が存在感とは逆の関係になることを示している。社会や地域、自己の中での意味ある集団での役割が充分に得られず、孤立化しているために自己の存在感が得られていないというものである。

第９の因子は「友達がいじめられていると腹が立つ」「明日、学校に行きたくない」といった友達関係・集団生活関係にかかわるものである。いじめに安易に腹が立ち、学校への拒否反応も出てくるこの因子は順位も低く、今回参加した子どもたちにとっては重要であるとはいえないが、友達や集団の関係を技術的な能力に加え、存在の交流を通して集団づくりや集団との今後の関わり方をもっと深く、複眼的に見ていくことの大切さは示していよう。

第10の因子は「友達と問題があってもそのままにしておくことはない」ものである。協調性に関わるものであり、友達との関係づくりを前向きに続けていこうという意志が現れているといえる。

(3)　事後の因子構造

表２に示される事後約１か月後の子どもの意識構造を因子分析の結果からみてみる。

第１の因子は「自分のことが好き」「たくさんの人の前で言いたいことが言える」「自分にはたくさんよいところがある」といった自己肯定や主体性に関わる因子である。ただし下位には「友達とうまくやっていく自信がある」「友達から信頼されている」といった友達・人間関係に関わる内容が含まれている。自然への感性はこの時点では消えている。

第２の因子は「友達がいじめられていると腹が立つ」「木があるところでゆったりとなる」「何事もよろこんでやる」「友達を信頼している」といった主として主体的楽観性に関わる要因である。主体性が自然との関わりを感じ思うことにつながっている。自然と一体となれる感性が楽観的な自己意識の根底に関わっているということであり、苦しく厳しい時に前向きに活動できる感性と意識や態度の大切さが示されている。

第３の因子は「自分の顔やスタイルが気になる」「ストレスを感じる」「気のあった人とだけ遊ぶのが好き」といった未熟な人間関係能力を示している。下位項目

では友達関係における困難な事象へのあきらめの安易さやゲームに関わるものがみられ、友達はゲームと何らかのところでつながっているのであろう。不足しているといわれている集団の中での主体的理解や他人や社会と深く関わっていく能力に関わるものである。自分の学習だけに閉じこもるものでない共同作業を伴う体験活動では、こういった人間関係未熟性を少しでも克服し、異年齢集団直接体験的な影響が人間関係を深めやすいのではないかということが推測される。

第4の因子は「食事の時テレビがついている」「野外活動の危険性を知っている」「友達と一緒になにかつくりあげたことがある」といったメディアと野外体験にかかわるものである。メディアがきっかけとなり、野外活動や協働作業と関連していくことが期待される。気軽にまず体験することから始め、正しく伝え正しく聞くというメディアと関わる基本的な態度の育成が求められるのであろう。

第5の因子は「自分が今、生きていると感じられない」「友達との問題の解決に人を頼まない」「友達と問題があったとき状況を変えようとしない」といった消極的人間観に関わるものである。存在感と人間関係が密接に関わっており、友達の中にこそ存在感がみえるということの裏返しともとれる。わからないときや困ったときに助けてもらったりする本当に自立的な人間関係づくりにかかわるものが体験活動の中身の中に存在させていくことが大切である。

第6の因子は「自分の生活には無駄が多い」といった主として身近な自己の生活の見直しに関わるものである。「野外活動での勉強経験」ということも含まれており、自然との関わりの体験活動の結果、自分の生活がどうあるべきかと自分で感じ思うことにつながっていったのであろう。

第7の因子は「異性のことが気になる」といった異性への関心を示している。第8の因子は「学校後友達と遊ばない」という消極的友達遊びである。第9の因子は事前に「明日学校に行きたくないと思う」といった学校拒否意識にかかわるものである。

⑷　事前と事後の因子構造からみた子どもの意識変容

事前と事後の因子分析結果の比較から子どもの意識構造の変容がみてとれる。

全体として自己肯定観が一番目にくることは変わりがないが事後は「自分のことが好き」というまさにセルフ・エスティームに関わるものが第一因子の一番目に位置付いている。事前の段階では自己否定的な関連がみられたものが、生活体験等を重ねることにより自己肯定的な因子の中心へと表出してきたのである。孤立化された体験活動ではなく他人と葛藤し集団の体験活動をしていく中で、自分というものの存在を改めて捉え直し、ありのままの自分というものへの愛着がみえてきたのかもしれないし、青年リーダーに励まされたり自己評価を繰り返すことによって自己存在意識が高まったのではないかと推測される[1]。

次に事前の自然との一体感は事後はいじめ否定意識へと主体的な方向へ向かったのではと思われる。「友達がいじめられていると腹が立つ」という事項が事後には「何事もよろこんでやる」「友達を信頼している」といった友達と関わりながらの人権意識の向上にむかっている。このことは事前の因子分析の結果で「友達がいじめられていると腹が立つ」という事項が「明日月校に行きたくない」という集団関係への拒否感と結びついたものとは明らかに異なってきていることから、自然との一体感や積極的な生活態度へと変容していったと考えられ、単独の質問項目の分析からは見られなかった成果がみられているといえる。

第3は、人間関係の未熟さに関する事項が事前事後とも3番目に来ているのには変わりがない。しかしその構成には若干の変化がみられる。つまり事前では友達関係の改善に対する無力感とつながっていたが、事後ではさらに外見を気にする意識やテレビゲームへの執着と重なり、まさに浅い人間関係の問題性が凝縮されて事後には表出されてきている。野外活動の勉強は事前はストレスと結びついていたが、事後は生活の無駄を見直すものへと転換している。また、野外活動の危険性の認知は事前は不安とも重なり自己否定的なものとの関連が見られたが、事後はテレビや友達との協働とつながってきており、メディアや協働性との積極的展開がみられる。事後は食事の際、テレビをみながら、野外活動や友達となにかつくったりしたことを思い出す機会となっていたのかもしれない。異性への関心は実際に一つ屋根の下で異性と共同生活体験し、多様な体験活動を共有することにより消化されていった

ものと見られ、事後には意識としてはあまり意味をなさなくなってきていた。登校拒否的な意識も友達とのいじめ問題等とはかかわりなくなり、個別の事象となって少し後ろの方に追いやられているようである。

５．課題と展望

以上、事前事後質問事項調査結果分析、青年リーダー等への調査結果分析、及び因子分析の結果から、生活体験学習の今後のあり方を次の３点の課題にまとめて提示する。

⑴　体験活動の子どもの心身の変容への寄与の確立

学校５日制、総合学習「総合的な学習の時間」が実施されていく中で、改めて学力の問題が問われることとなってきている。学力は教科の学力だけではないということだけではなく、どういった子どもの心身の変容にこういった体験活動が寄与するのか、あるいは寄与しうるのかということわ早急に示すことが求められている。因子分析等の結果から、単純な分析ではみられにくい、子どもの意識変容が明確となった。子どもたちは表面的に見ると体験活動後の意識や態度では変容が見られないようであるが、実は、心の中に体験活動による次の体験のための変容を獲得しているのである。調査結果からは体験活動を相乗的に効果を出すものとしていくことの必要性が示されており、そのことは、今後の体験活動の指導・支援・促進への方向性を与えてくれる。例えば今回の調査から事前の自然との一体感や他者への主体性が最も重要性が高いという結果が出た。自己肯定観が子どもの心身の変容の核となることが明確になる一方で、自己肯定観は集団での多様な体験活動でこそ育まれるということも明白となった。自然への関心から生活体験の自己の生への実践能力を伴った意味づけへと向かわせることが方向として有効である。このことはこういった専門の社会教育施設で体験活動を指導・支援していく場合、事前の意識の影響の強さを示しており、体験活動を子どもの時期からどう体系的に提供していくかということの重要性と過去の子どもの意識や経験をこういった事業でどういかすのかということの必要性を示している。

養護担当の専門家がスタッフとして検証面でも入ることにより、身体面ないし健康面での評価がある一定明確にできた。運動能力面での低下が全国的にいわれる現在、今後はさらに運動能力面での評価を可能としていくことが求められる。今後、学校週５日制の完全実施、総合的な学習の時間の導入と関連づけ、学校や地域との連携も踏まえ、一生涯を見通した体系的な体験活動を通しての学習の目的・内容・方法等をできるだけ実践的・詳細に示していくことが求められる。

⑵　体験活動指導・支援・促進のシステム的充実

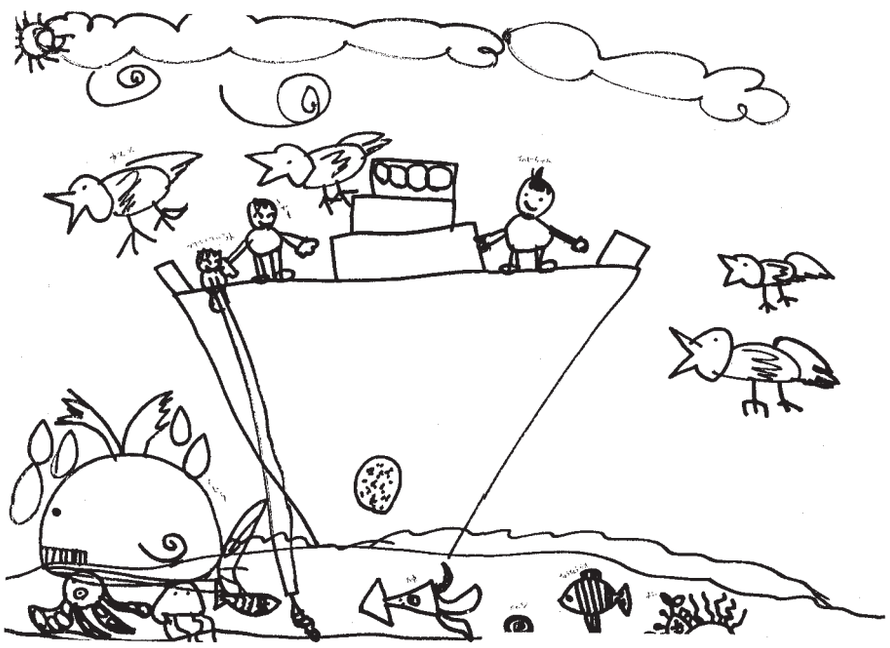
体験活動を指導・支援・促進していく困難性の一つはその複合性にあるといえる。単純な体験活動ではなく多様で重なってくる体験こそが子どもの心身の変容に相乗的な成果をもたらすのであり、体験活動を支えるその指導・支援・促進のあり方があらためて問われる。例えば、他機関等との実効のあがる連携の実行が今後はますます必要とされよう。

今回の事業では県立英彦山青年の家は福岡教育大学、福岡県立大学、そして地元の地域住民等の協力を得ることによって、参加者の自己診断では視力の向上を含んだ心身の変化が結果としてみられた。特に今回、クロス集計では検討されにくかったが、事前と事後の因子分析結果を比較することによりその意識構造における主体性等の向上が顕著であり、連携した学習支援が有効であったと思われる。山伏塾のような共同生活を３度にわたり断続的に行う形式の場合、事前の打ち合わせ等を充実させ、また個々の回の事業の評価を次回の連携にフィードバックさせることによって連携した各々の機関のメリットが明確化されるのであり、発展的・継続的な相乗的効果がもたらされよう。

また青年リーダーやスタッフ等運営・組織面での効果ある態勢の確立が求められる。子どもと直接接するものだけではなく、子どもの体験活動を背後で支えるスタッフ等にも共通の認識が必要なだけではなく、短期的なフィードバックが相互に行われることによって、組織や態勢自体も発達・成長し、子どもたちの心身の変容と相互作用しながら展開していくことが可能となるのである。子どもたちの体験活動後の振りかえりや気づきの時間や内容を充実させることはいうまでもなく、リーダーやスタッフの振りかえりや気づきが求められる。そのためには従来からのリーダーやスタッフへの事前研修の充実だけではなく、体験活動中の学習態勢の整備、事後の評価や位置づけ、次回への展開が体験活動指導・支援・促進の一連のシステムの中に組

み入れられていく必要がある。

(3)　ストレスや葛藤を主体性に変える個別対応の必要性

主体性とは積極的で自主的な子どもの存在のあり方ということである。子どもにとってストレスや葛藤はマイナス面だけではなく、むしろそれを心身の変容にとってのいい機会と捉える必要がある。子どもの生活全般を考える場合、個々の子どもによってメディアとの関わりや家庭生活の状況、学力育成のための環境は異なる。こういった実際の子どもの生活を変えていくためには、できるだけ子どもの日常性の変容へと、非日常の体験活動をつないでいくことが不可欠である。非日常の体験活動には衝撃的な心身への訴えかけなど多くの特徴があるが、日常の子どもの生活と結びつくまでにはなりにくい。日常的な主体的活動への定着のための個別的な支援・促進の導入が求められ、そのためにはストレスや葛藤を自分から積極的に克服していく主体性に変えていくための個別対応が必要となる。

全体的な子どもの心身の変化は自己診断においてはある一定向上した。しかし、自分の生活や自然との関わりの中で、問題解決していける実践的力量が育ったとは言い切れない。共同での生活体験を行ったとはいえ、ある意味、非日常性での特別な体験を個々人の日常性へと共同性を軸として再構築していくことが不可欠なのである。日常性へとつないでいく一つの方策として、時間的な制約があるとはいえ、集団での問題解決能力と共に個別の問題を解決できる個々人の自己決定的学習能力の開発が図れる内容を取り入れていく必要があろう。そのためには個々の子どもの生活構造を総合的にとらえなおしていくことが重要である。生活体験の充実と並行して、仮に子どもがメディア漬けの生活にあれば、その生活習慣を転換していくための体験活動の支援が求められる。それを行うためには、学校、家庭、地域、社会、企業などとの協働活動も重要であろう。例えば家族でのメディアに関する話し合いの機会を誘ったり、メディアの有効性をいかしたり、個別のカウンセリングの充実やレポート作成とその支援の導入などがあろう。さらに、こういった施設での体験活動の位置づけを内面に意識化させることで自分の身近なものとして主体的に生活を考え、他者や社会へ働きかけていくことへとより着実につながるのではないかと推測される。 しかしながら、こういったストレスや葛藤を主体性へと変えていくことは成人でも困難な場合が多々あり、子どもは成長の過程の中で主体性への転換を徐々にそして時には劇的に変容させていくのである。重要なことは徐々にであれ、劇的であれ、指導・支援・促進する側は自己決定的な力量の育成を常に念頭に置きながら体験活動を展開させていくことが不可欠であるということである。