

保育・幼児教育における冒険教育の意義と地域の人的資源との連携・協働 —A保育園の「沢登り」におけるアンケート調査を通して—

舟越 美幸*

要旨

A保育園の年長児が「沢登り」を行うにあたり、保育者は「子どもの援助・体調管理」「自然環境のリスク」のストレスを有する。しかし、社会教育施設「青年自然の家」の指導者からソーシャル・サポートを受けることで対処し、園の年長児全員が参加できる、地域の自然や環境を生かした保育環境を構成していることが明らかとなった。KJ法でカテゴリー生成を行い、冒険教育だからこそ得られる「保育の内容」「教育的効果」「保育者自身の成長や楽しみ」「保育の計画と評価への活用」「指導者のサポートを受けることで実現する活動」が存在した。その結果、子どもたちだけではなく、保育者の成長にとっても有意義な活動となり、参加者全体に双方向な関係が繋がる一体感や絆が生まれることが分かった。

キーワード：冒険教育、地域の自然や環境を活かした保育・幼児教育、社会教育施設、
ソーシャル・サポート、保育者のストレス

2022年12月26日受理（理論）

I. 背景と目的

1. 地域の自然や環境を活かした保育環境を構成する必要性と課題

近年、子どもたちの体験不足が指摘され、幼児期から「山や森、川など自然の中で遊ぶこと」や「地域活動に参加すること」など様々な体験を豊富にしている子どもほど、生活力が高い傾向にあることが明らかとなっている¹⁾。また、家庭の教育的・経済的格差に関係なく、自然の中の遊びや外遊びの機会と自己肯定感や非認知能力^{注1)}の関連性が指摘され²⁾、効果の高い幼児期から行うことに注目が集まっている。これらに関連し、2017年6月「教育再生実行会議」の第十次提言³⁾では、「豊かな自然や青少年教育施設などの地域資源^{注2)}を活用した体験活動の推進」が提言され、学びに向かう姿勢や態度を育成する上で、「幼児教育」は極めて重要であり、家庭の教育的・経済的条件に関わらず経験できるよう、推進体制を構築していくことが求められている。

保育・幼児教育においても、今回の教育改革を受け^{注3)}、家庭・地域と連携・協働した保育の展開や、地域の自然や、高齢者や異年齢の子ども等を含む人

材、行事、施設等の地域の資源を積極的に活用し、豊かな体験を持つ機会を設けることが求められ、園を地域に「開き」学びのフィールドを「拓く」ことで持続可能な社会とつながり、教育的効果を示した保育実践も注目されている^{4) 5)}。また、改定された保育・幼児教育に関わる三法令の「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」において、「自然との関わり・生命尊重」が掲げられていることや、領域「環境」においても、「幼児期において自然の持つ意味は大きく、自然と関わりを深めることができるように工夫すること」と明記され、幼児期から自然環境と関わるものが重視されている。また、領域「環境」では、子どもの成長にふさわしい環境構成を行うことで、子どもたちが、主体的・能動的に環境に関わり多様な経験が促されるよう、「環境を通した保育」を行うことが重要であるとされている。これらに関連して、無藤（2018）が、幼児教育がもつ最大の危険は、園に子どもを閉じ込めやすいことであり、地域資源を活かした環境構成が重要である⁶⁾と述べていることや、汐見（2018）が、保育者が地域の自然と接する機会を持ち、地域資源を魅力的にすることが重要だ⁷⁾と述べていること

*大阪健康福祉短期大学 保育・幼児教育学科

から、保育者は、園外における地域の自然や環境等を含めた環境（ヒト－モノ－コト）が、幼児にとって魅力的で成長にふさわしい保育環境となるよう地域と連携・協働する力量を求められていると言える。

しかし、幼少期から体験活動を行う重要性は明らかになっているものの、主に市民・NPO/NGO主導で進められることが多く、全ての幼児が自然観や、文化・生活的視点を含めた環境観を養うには至っていないこと⁸⁾や、地域資源の活用に苦慮する保育者も多い事が明らかとなっている⁹⁾。また、秋田・石田ら(2018)は、保育・幼児教育施設は「自然を活かした活動を計画する」ことを重視する傾向にあるが、専門的知識や技術が必要で、葛藤の生じる活動である故、実施頻度は高くない¹⁰⁾と述べている。また、柴田・柴田(2021)は、地域資源を活かした活動が保育実践へもたらす利益や、具体的な効果が示されておらず、実践者と研究者でその活かし方を議論する必要性が求められている¹¹⁾と述べていることから、保育・幼児教育における地域資源の活用について実態を調査し、検証する意義は大きい。

2. 冒険教育の意義とソーシャル・サポート

冒険教育は、冒険の要素を教育的に持つ野外教育の一つで、自然環境を活用した体験学習を組織的に行う活動である。張本(2019)によると、冒険教育は、クルト・ハーン(kult Hahn)によって基礎的な体系が構築され、その後は、ボルシュ&ゴーリンズ(Walsh & Golins)によって発展し、アウトワード・バウンドプロセスモデルとして示されている¹²⁾。その学習過程は、林(2011)によって「①達成意欲があり、他人と気持ちを分かち合うことのできる学習者が、②自然環境という刺激が多く、誰にとっても平等な環境の中で自分自身をさらけ出し、③多様な人の集まる独特な社会的環境の中で様々な体験を共有し、④個人として、または集団として明確な課題を設定し、⑤課題への取り組みの過程では、感情・経験・能力などの面で困難で課題への適応が難しい状況に向き合い、⑥グループや指導者からの支え、本人のやる気、取り組み方などの結果、ついに課題解決・成功を体験し、⑦体験を振り返り、その意味を理解・自己意識の向上、問題解決能力を習得することから、その後の人生への方向付けを行うものである¹³⁾」と説明されている。

また、林(2011)は、冒険教育とは、「主に自然環

境を活用し、危険や困難の伴う状況にあえて挑むこと」で、自分が慣れ親しみ、居心地の良い場所(コンフォータブルゾーン)と不安の大きなリスクを伴う場所との境界を指すエッジ(edge)の部分で自分と戦い、自分自身がまだ見ぬ領域へ押し広げるエッジワークを伴う活動であり、多くの文化において、人の成長と大切な関係があることが認識されている¹⁴⁾と述べている。また、Priwst(1986)によると、冒険教育は、「六感(視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚、直覚)や三大学習領域(認知、感情、行動)を経て体験学習過程を通し、『自然と人との関係』『生態系間との関係』『他者と自己との関係』『自分自身の関係』の理解が得られる学習活動¹⁵⁾」と考えられている。

その教育的効果として、我が国の学術誌に掲載された文献によると、顕谷・湯浅ら(2015)は、発達障がいを持つ子どもを対象としたキャンプの中で沢登りを行い、スタッフが子どもの恐怖心や昂揚感等の様々な感情と寄り添う対応に努めたことで、室内にいる時とは違うイキイキとした笑顔を見せる子どもがいたことや、子ども同士が向き合い、達成感を得る活動を行うことで、子どもとスタッフ、子ども同士の濃い関係性が形成された¹⁶⁾と述べている。また、小田・坂本(2009)は、不登校児が仲間と共に登山や沢登り等、自己の限界に迫る体験を通して、自信や関係性を回復し、適応の資源とする¹⁷⁾と述べており、吉松・坂本(2017)は、身体限界を体験することで自己と向き合い、身体に自信を持つ¹⁸⁾と述べている。また、渡邊・飯田(2005)は、女子高生が身体的負荷の高いプログラムを克服、達成することで自己概念を向上させる¹⁹⁾と述べている。これらのことから、冒険教育は、心ある指導者やスタッフ等の適切な人的環境に支えられ、参加者が自然や生態系、自己と他者の直接的な関わりを通してそれらとの関係性や自己を知る野外活動である。そして、彼らが自分の意思で仲間と共に危険や恐怖、自己の限界等を乗り越え達成感を得ることで、自己概念や対人関係等にポジティブな教育的効果が期待できる体験活動であり、保育・幼児教育においても近似した効果が得られると考えることができる。

しかし、幼児期の子どもたちにとって非日常的な冒険教育の場は、大きなリスクを伴う活動であるが故に実践者の高度な専門性・技術の習得が問われ、保育者はその環境を構成する過程において、「ストレスとなる阻害要因(以下、『ストレッサー』と記す。)」が課

題であること、またそれらを解消し実行するためには、地域の人的資源と連携・協働しサポートを得る必要があると推測される。これに関連して相浦（2016）は、環境教育の研修において、外来講師を活用した保育体験プログラムが良い教育環境を作り、保育者が保育を見つめ直す機会となることに期待できる^{20）}と述べている。またさらに、今福・西田（2021）は、保育効力感が高いほど、ソーシャル・サポートをより多く受けていることを明らかにしている^{21）}。これらのことから、保育者は地域の人的資源のソーシャル・サポートを受けることで、登山や沢登り等の冒険教育を計画する際に生じるストレスに対処し、その地域ならではの自然や環境を活かした保育環境下にクラス集団全体が参画できるよう促すことが予測できる。ソーシャル・サポートについて、稲葉（1987）は、「特定の個人が、特定の時点で、彼・彼女と関係を有している他者から得ている、有形・無形の援助^{22）}」だと述べている。また、Kahn & Antonucci（1980）は、ソーシャル・サポートとは、「愛情・肯定・援助」の中の3つの要素の1つまたは2つ以上を含む相互交渉と捉えている^{23）}。また、厚生労働省「e-ヘルスネット」（2022.9.30取得）では、「ストレスがあっても周りの人からサポートを受けることによって、そのストレスを前向きにとらえ、うまく対処（コーピング）できるようになる働きであり、①情緒的サポート（共感や愛情の提供）、②道具的サポート（形ある物やサービスの提供）、③情動的サポート（問題の解決に必要なアドバイスや情報の提供）、④評価的サポート（肯定的な評価の提供）の4点に分けられる^{24）}」としている。

以上のことから、保育・幼児教育期において「冒険教育」「沢登り」「自然や環境を活かした保育・幼児教育」「地域資源」「自然保育」と「ソーシャル・サポート」

との関係について、CiNiiで検索したが、関連付けた文献は見当たらなかった。汐見（2018）は、日本の保育は園外における活動を大切にしているが、研究はほとんど進んでいない^{25）}と述べており、人間形成に重要な時期の大半を過ごす在籍園において、家庭の教育的・経済的格差に関係なく全幼児を対象として実施される保育実践の実態を捉え、検証する意義は大きい。

そこで、本研究は、『保育者が冒険教育である「沢登り」を行う際、ストレスを有するが、地域の人的資源である社会教育施設指導者からソーシャル・サポートを受け、ストレスに対処することで、クラスの幼児全体が参加できる地域の自然や環境を活かした保育環境の構成を可能とするのではないかと仮説を立て、保育者が捉える「ストレス」と当該施設指導者から受けるソーシャル・サポートの各項目別（①情緒②道具③情報④評価）の内容や意義について明らかにすること（研究1）、リスクある活動であるにも関わらず「沢登り」の保育実践を行う意義（研究2）について明らかにすることを目的とする。

なお、本研究では、その目的を達成するために、地域の人的資源である鳥取県大山町にある社会教育施設「青年自然の家」の指導者とA保育園^{註4）}が共に行う5歳児（年長児）の「沢登り」の保育実践に着目し、当該保育経験がある保育者に調査を行い、その関連性や意義を検証する。

II. 調査の概要

1. 調査の内容と方法

2022年11月、A保育園において沢登り経験がある保育者に対し、アンケート調査を行った。調査協力者にA～Jの番号を付け、年齢と保育経験年数を下表1（平均年齢42.2歳、平均経験年数21.8年）、調査内容を下記に記す。

表1：研究協力者の年齢と経験年数

	年齢	経験年数
A	54	27
B	45	20
C	27	7
D	50	30
E	52	28
F	68	45
G	60	40
H	39	16
J	27	5

〈アンケート調査の内容〉

- 1- (1). 「沢登り体験」を行うにあたり、ストレスとなる要因を教えてください。
- 1- (2). 「沢登り体験」を行うにあたり、青年自然の家の指導者から受けるソーシャル・サポートの内容や意義について、教えてください。
 - ① 情緒的サポート(共感や愛情の提供)
 - ② 道具的サポート(形ある物やサービスの提供)
 - ③ 情動的サポート(問題の解決に必要なアドバイスや情報の提供)
 - ④ 評価的サポート(肯定的な評価の提供)
2. リスクがある活動であるにも関わらず、「沢登り」を行う意義についてあなたの考えを教えてください。

また、アンケート調査を行う際の配慮として、下記情報をアンケート調査用紙に記した。

ソーシャル・サポートについては下記情報を参考になさってください。(厚生労働省：e-ヘルスネット)

- 「社会的関係の中でやりとりされる支援のこと」をいい、下記の効果があると言われています。
 - ・周囲の人からサポートを受けることで、それらの行動が長続きしやすくなる。
 - ・ストレスの影響を前向きに捉えられるようになり、対処(コーピング)し、和らげる。
- ソーシャル・サポートは、その内容によって以下のように分けることができます。
 - ・情緒的サポート：共感や愛情の提供
 - ・道具的サポート：形のある物やサービスの提供
 - ・情動的サポート：問題の解決に必要なアドバイスや情報の提供
 - ・評価的サポート：肯定的な評価の提供

はじめに、調査1として、上記「アンケート調査1-(1)」の内容から、A保育園「沢登り」のストレスとなる要因を「ストレス」、次に「アンケート調査1-(2)」の内容から各種サポートを、「情緒」「道具」「情報」「評価」として、各項目別に表にまとめたものをコード化し、KJ²⁶⁾法を用いてカテゴリ生成を行った。その際、一つの文章から複数の情報コードが存在するケースも確認できたため、その場合は、それぞれの意図に沿って複数のコード(例：「当日の気温①、水量(前日の天候で水の量が増えているか)②など」)を付記した後、改めて分類を行った。また、カテゴリ生成後抽出例について再検討を行い、その内容を表2にまとめる。

次に、調査2として、上記『アンケート調査2：保育者が、リスクがある活動であるにも関わらず、「沢登り」を行う意義をどのように捉えているか』について同様の方法を用いて、カテゴリ抽出を行い、表3としてまとめる。また、それぞれ抽出されたカテゴリに対し、大カテゴリを【 】、中カテゴリを〔 〕、小カテゴリを〈 〉として述べ、調査1・調査2に分け考察する。

2. 倫理的配慮

データや写真は、研究目的以外公表しないこと、施設・人物名等は特定できないようアルファベット表記とすることを園長に伝え、承諾を得た。また、質問紙調査にも同内容を記述し、無記名で実施した。

Ⅲ. 結果と考察

A保育園の保育者の中で、沢登り体験を行ったことのある保育者に対し、アンケート調査の研究協力を求めたところ、10名から回答を得ることが出来た(回収率67%)。

1. 調査1の結果

アンケート調査1-(1)について、「沢登り体験」を行うにあたり、ストレスとなる要因を「ストレス」、アンケート調査1-(2)について受けているソーシャル・サポート4種を「情緒」「道具」「情報」「評価」の項目別にカテゴリ抽出した結果を表2に示す。その結果、「ストレス」の中に2個の大カテゴリと7個の小カテゴリ、ソーシャル・サポートの各項目として、「情緒」に1、「道具」に1、「情報」に3、「評価」に2、計7個の大カテゴリ、「情緒」に3個の中カテゴリ、小カテゴリは「情緒」に6、「道具」に2、「情報」に4、計12個が抽出された。

抽出されたカテゴリ名としてまず始めに、沢登りの「ストレス」として、【子どもの援助・体調管理】には、〈活動内容の説明〉〈精神的な不安〉〈体調や怪我〉、【自然環境のリスク】には、〈実施の可否〉〈水に関すること〉〈岩に関すること〉〈気温〉が抽出された。

一方、受けている「ソーシャル・サポート」として、まず始めに「情緒(共感や愛情)」には、【言葉かけと見守り】が抽出され、中カテゴリ『活動前』として〈安心感を与える〉〈意欲を引き出し、自分の力で進むよう導く〉、【活動中】には、〈子どもの気持ちの受け止め〉〈励まし〉〈安全の確保の見守りと声かけ〉、【活動後】には、〈ほめる・認める〉のカテゴリが抽出された。

次に、「道具(形ある物やサービス)」には、【安心した活動・リスク管理】が抽出され、〈物〉と、〈物〉カテゴリと関連した道具の使い方について説明したり、教示してくれたりする内容が〈サービス〉として抽出された。また、「情報(問題の解決に必要なアドバイスや情報の提供)」には、【自然環境の正確な読み取りや確認】の中に〈活動前の下見〉〈移り変

表2：沢登りに関してA保育園の保育者が感じるストレスと受けているソーシャル・サポート

ストレス・サポート	大・中カテゴリ	小カテゴリ	アンケート調査の内容	
ストレス	子どもの援助・ 体調管理	活動内容の説明	・子どもたちへの活動の説明が難しい	
		精神的な不安	・初めて経験することへの不安、怖さなど子どもの心理的なもの ・自然の大きさに圧倒される子どももいる	
		体調や怪我	・子どもたちの体調 ・けが	
	自然環境の リスク	実施の可否	・天候がよくても気温や水量等で、実行できないことがある	
		水に関すること	・水の冷たさ（雪解け水なのでとても冷たい） ・川の流れの怖さ ・流れの速さ ・水量（前日までの天候で水の量が増えているか）	
		岩に関すること	・岩の高低 ・岩が濡れていて足元が滑りやすさ	
		気温	・当日の気温	
情緒（共感や愛情）	言葉 かけと見 守り	活動前	安心感を与える ・子どもたちの不安に共感し、「みんななら大丈夫だよ」と言って ・困ったらお父さん・お母さんが助けてくれるから大丈夫だよ ・川の状態を説明し、慌てずゆっくり楽しんで行えるような説明	
		活動中	意欲を引き出し、 自分の力で進むよう導く	・自分の力で進むことを子どもに伝え、活動への意欲を作ってくれる ・登る前に気持ちを高めるような声かけを全体に行う
			子どもの気持ちの受け止め	・子どもが泣いている姿を受け止めてくれる
			励まし	・頑張りうという声かけや励ましが子どもの意欲につながっている
		安全確保の見守りと声かけ	・安全が保てるよう愛情をもって見守り、声をかけてくれる	
		活動後	ほめる・認める ・終わった後にその姿を認め、ほめてくれる ・頑張ったね等の認めてくれる言葉	
道具 (形ある物やサービス)	安心した活動・ リスク管理	物	・ヘルメット ・靴の上にはく軍足 ・軍手 ・ライフジャケット	
		サービス	・沢登りを安全に行うために必要な道具について教えてもらい、 ・ライフジャケットやヘルメットの付け方を丁寧に教えてくれる ・職員には細かく道具の使い方について注意事項を伝えてくれる	
情報 (問題の解決に必要な アドバイスや情報の提供)	自然環境の正確な 読み取りや確認	活動前の下見	・事前に沢の様子を見てきてくださる ・子どもの立場や目線に立った下見	
		移り変わる自然環境の読み取り	・雲の動きの状況を見て、沢登中の天候の予測や、確認をしてくれて	
	子どもの力で 楽しめるリスク 管理された活動	道やコースの選択	・歩きやすい道（コース）を選択し、示してくれる ・子どもたちの力で体験が楽しめるようなコースを選択して下さる	
		危険箇所や安全な登り方	・安全に登れるよう所々のポイントを教えてくれる ・水の流れが早い所、水位、岩が滑りやすい所は、安全に登れるよう ・危険な場所について教えてもらい、アドバイスをもらえる	
子どもの気持ちを大切に した大人の援助方法		・大人は、子どもの気持ちに共感しながら援助することが大切だという アドバイスを受けた		
評価 (肯定的な評価の提供)	達成感を得た場面		・最後「よく頑張ったね」「6歳なのにやりきったね」等言葉をかけてもら うことで、自然（逆らえないもの）の中で仲間と共に喜びを感じる ・登り切った時、下り切った時にほめてもらうことで、仲間や大人の 励ましで最後までやり切る力が育つ	
	頑張った時、勇気を出した場面		・高低差があるところを登り切った時、認めてもらう ・怖さや不安から躊躇していた所を渡りきった時にほめてもらうこと で子どもたちの自信になる ・できた・できなかったという評価ではなく、頑張った点に対して「遅 しくなったね」と子どもたちを認めるから子どもが前向きになる	

わる自然環境の読み取り」, 【子どもの力で楽しめるリスク管理された活動】として, <道やコースの選択><危険箇所や安全な登り方>, 【子どもの気持ちを大切にしたい大人の援助方法】が抽出された。最後に, 「評価(肯定的な評価の提供)」としては, 【達成感を得た場面】【頑張った時, 勇気を出した場面】で肯定的な評価となるソーシャル・サポートを受けていると捉えていることが明らかになった。

2. 調査1の考察

ここでは, 抽出されたカテゴリーを用い「ストレス」「ソーシャル・サポート」の各項目別に考察を行う。

(1) ストレッサー

「沢登り」は, 保育者の人力では調整できない自然環境下における初めての園外活動であるが故, 子どもたちに<活動内容の説明>をすることや, 子どもの<精神的な不安>への対応, <子どもの援助・体調管理>等, 子どもへの援助や体調に苦慮していることが推察できた。また, 【自然環境のリスク】からは, <水に関すること><岩に関すること><気温>が抽出されたことから, 水・岩・気温等の自然環境や, 気象状況による<実施の可否>がストレッサーとなっていると推察できた。

(2) ソーシャル・サポート

情緒(共感や愛情)

このカテゴリーには, 【言葉かけと見守り】が抽出され, 指導者が活動の開始から終了時まで, 言葉かけと見守りの姿勢で共感や愛情を示す, 情緒的なサポート供給していたことが明らかとなった。その内容として, 【活動前】には<安心感を与える><意欲を引き出し, 自分の力で進むよう導く>, 【活動中】には, <子どもの気持ちの受け止め><励まし><安全の確保の見守りと声かけ>, 【活動後】には, <ほめる・認める>のカテゴリーが抽出されたことから, 活動が安全に行えるよう, 活動場面ごとの子どもたちの「今=Heart」の気持ちに共感し支える養護的な対応(Care)と, 子どもたちの意欲を引き出し, 自分の力で進めるよう教育的に導く(Education)適切な関わりがあり, 非認知能力の獲得に寄与する可能性があることが推察できた。

道具(形ある物やサービス)

このカテゴリーからは, 【安心した活動・リスク管理】が抽出され, 安心した活動・リスク管理を保障するには, 軍足やヘルメット等<物>を表す物的環境と, その使い方についての説明や教示を表す<サービス>が示され, 適切な道具の備えの供給や知識の伝授が, 本活動を下支えすると考えることができた。

情報(問題の解決に必要なアドバイスや情報の提供)

このカテゴリーからは, 【自然環境の正確な読み取りや確認】の中に<活動前の下見><移り変わる自然の読み取り>, 【子どもの力で楽しめるリスク管理された活動】として, <道やコースの選択><危険箇所や安全な登り方>, 【子どもの気持ちを大切にしたい大人の援助方法】が抽出されたことから, 指導者は, 土地の自然環境における専門家として, 危険箇所を避けたコース選択・安全な登り方の教示を行うことでリスク管理された活動を提供し, 当日の沢の状態や気象の移り変わり等を正確に読み取り, 子どもが自分の力で楽しめるよう安全な活動を保障するだけでなく, 子どもが自己肯定感や仲間や保育者と達成感を得られるよう, この活動における大人の関わり方のアドバイスといった情緒的に必要な情報となるサポートも供給していることが明らかとなった。

評価(肯定的な評価の提供)

このカテゴリーからは, 指導者が, 子どもたちの姿を「できる・できない」の二分的な評価とせず, 子どもたち一人一人の【頑張った時, 勇気を出した場面】において, 子どもたちに肯定的な評価を返すことで, 子どもたちが自己を肯定されたり, 認められたりすることで自信を持ち, その結果として, 前向きな姿を見せ登り切る・下り切り等が, 【達成感を得た場面】に繋がることを推察できた。

3. 調査2の結果

アンケート調査2について, カテゴリー抽出した結果を表3に示す。

調査2の結果, 大カテゴリーが【保育の内容】【教育的効果】【指導者のサポートを受けることで実現する活動】【保育者自身の成長や楽しみ】【保育の評価と計画への活用】の計5個, 小カテゴリーが, 【保育の内容】に<新奇場面><怪我・事故, 不安><楽しい

表3：リスクがある活動でありながら、「沢登り」を行う意義：A保育園保育者の捉え

大カテゴリー	小カテゴリー	アンケート調査の内容
保育の内容	新奇場面	<ul style="list-style-type: none"> これまで経験したことのない自然の活動に取り組むことで 初めての体験を友達と一緒にする園外保育だからこそ共有できるものがある
	怪我・事故、不安	<ul style="list-style-type: none"> 怪我、事故のないよう神経を使うが、親元を離れて不安な気持ちの子どもたちが励まし合って 全員が怪我無くやり切ったときにほっとする 危険を伴う活動ではあるが、
	楽しい昂揚感	<ul style="list-style-type: none"> 子どもも保育士もワクワクの1日 自然の中で、ワクワク楽しい気持ちの中で一日を過ごす
	大自然の偉大さ・喜び・怖さを五感で体感	<ul style="list-style-type: none"> 「水」に触れる場合は、身近な所にもたくさんあるが、水の流れや冷たさ、周りの景色など、自然を感じる活動 「〇〇の水がすごかった（流れが速かった）」「すごい冷たかった」「雲が近く見えた」など子どもの気持ちにいつもより共感でき 同じコースでも、水の流れや冷たさ、また沢底の状態が違うので、教えてもらうことで 水の怖さや滝に打たれる経験があったりと、自然の偉大さを全身で感じることができる 自然のすごさに圧倒され、子どもと同じように保育者も必死になって進無ことで成長でき ウシガエルを見つけ、怖がる子どもが多い中勇気を出して触れた子どもが「すごい〜！」と言われ自信たっぷりの顔つきになった 自然を通すからこそ貴重な体験が出来る
	大人の支えと子どもを信じる気持ち	<ul style="list-style-type: none"> 大人の手助けを借りたり、仲間に支えられながら、やり切り、 「もう沢登りはしなくない」という素直な思いを話してくれる子どももいるが、共感することで、 子どもの持つ力を信じて挑戦させることが出来たり、
	参加者同士の共感し合う姿・共有体験	<ul style="list-style-type: none"> 五感を通じた子どもたちの気付きや、喜びや感動を一緒に共有し、共に成長出来る 子どもの気持ちにいつもより共感でき、 一緒にトライする経験するからこそ、共感し合い、分かり合えるから育つものがある 子どもと同じように保育者も必死になって進んでいた
	子ども同士の支え合い・励まし合い	<ul style="list-style-type: none"> 怪我、事故のないよう神経を使うが、親元を離れて不安な気持ちの子どもたちが励まし合って成長 大人の手助けを借りたり、仲間に支えられながら、やり切り、
	自分の力で限界に挑戦する勇氣	<ul style="list-style-type: none"> 普段怖がりな子どもが泣いても前に進もうとする姿が見られ、 子どもたち自身が勇気を出してトライする、一生懸命な姿を見ることが出来る。 ウシガエルを見つけ、怖がる子どもが多い中勇気を出して触れた子どもが
	普通の保育で怖がり・消極的と理解していた子ども	<ul style="list-style-type: none"> 普段怖がりな子どもが泣いても前に進もうとする姿が見られ、 いつもは消極的に見える子どもも乗り越えて
教育的効果	よい表情や目の輝き	<ul style="list-style-type: none"> 「すごい〜！」と言われ自信たっぷりの顔つきになった 終わった後の表情がよく、自信がついたように思えた。 目的地にたどり着いた目が輝いていて達成感に満ち溢れている
	やり切った達成感	<ul style="list-style-type: none"> 大人の手助けを借りたり、仲間に支えられながら、やり切り、 登り切ったあとで、もう一回したいという子どももいる 水の流れに逆らいながら、全身を使い、突き進んでいきながらのゴールは達成感と共に 目的地にたどり着いた目が輝いていて、達成感に満ち溢れている
	自信や自己肯定感の高まり	<ul style="list-style-type: none"> 挑戦する気持ちや頑張ったらできるという自己肯定感が生まれる 終わった後の表情がよく、自信がついたように思えた。
	仲間関係の深まり	<ul style="list-style-type: none"> 集団生活で、日頃味わうことのない、仲間との関係が深まる 一人で怖いことも友達と一緒に刺激し合い、クラスみんなで出来る活動は一体感が得られる 子ども同士が励まし合いながらトライすることで、認めあえるようなクラスになる
指導者のサポートを受けることで実現する活動		<ul style="list-style-type: none"> 川の流れに逆らって歩く（登る）体験は、指導者の方がおられて初めてできること。 保育園だけでは本格的な沢登りは経験させてあげることが難しく、指導者がいるから安心して沢登りができるからとてもよい 同じコースでも、水の流れや冷たさ、また沢底の状態が違うので、教えてもらうことで
保育者自身の成長や楽しみ	保育者の経験知と成長	<ul style="list-style-type: none"> 保育者も必死になって進むことで成長でき 経験が浅いため、行くまではその場ですべきこと、立ち位置などの不安もあったが、子どもと頑張るうちに経験でき、 子どもに危険がない様見守りながら、できる力を信じて見守る経験ができた。
	保育者の楽しみ	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちと一緒に楽しめる事が何より 子どもも保育士もワクワクの1日
保育の計画と評価への活用		<ul style="list-style-type: none"> 友達と同じ体験をしたり、協力する中で、友達の思い、自分の姿に気づくことで自立する。これをクラス運営につなげていく。 普段見られない子どもの姿から、自身の保育の課題をとらえることができる 個々の子どもの分析、振り返りができる

昂揚感》《大自然の偉大さ・喜び・怖さを五感で体感》
 《大人の支えと子どもを信じる気持ち》《参加者同士の共感し合う姿・共有体験》《子ども同士の支え合い・励まし合い》《自分の力で限界に挑戦する勇気》《普段の保育で怖がり・消極的と理解していた子ども》の9個、【教育的効果】には、《よい表情や目の輝き》

《やり切った達成感》《自信や自己肯定感の高まり》
 《仲間関係の深まり》の4個、【保育者自身の成長や楽しみ】には、《保育者の経験知と成長》《保育者の楽しみ》の2個、計15個の категорияが生成された。本研究の活動における写真1-4を以下に示す。



写真1：軍足・ヘルメット等を着用し安全を確保する



写真2：大人が見守る中、クラス皆で登り始める。

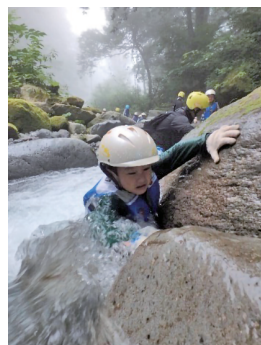


写真3：大自然の偉大さや怖さを自分の力で乗り越える



写真4：大人からサポートを受け挑戦する

4. 調査2の考察

保育の内容

このカテゴリでは、抽出されたカテゴリ数が一番多く、以下9個《新奇場面》《怪我・事故、不安》
 《楽しい昂揚感》《大自然の偉大さ・喜び・怖さを五感で体感》《大人の支えと子どもを信じる気持ち》
 《参加者同士の共感し合う姿・共有体験》《子ども同士の支え合い・励まし合い》
 《自分の力で限界に挑戦する勇気》《普段の保育で怖がり・消極的と理解していた子ども》が生成された。

これらからは、この保育実践は、怪我や事故、不安を伴う活動ではあるものの、日常とは離れた新奇場面で楽しさや昂揚感を感じ、大自然の偉大さに出会う喜びや怖さを五感で体感できる貴重な活動であることや、大人（指導者や保育者）の子どもを信じる気持ちを基盤とした下支えがあることで、参加者同士が不安や怖さ・自分の力で限界に挑戦する勇気を共有し、自己と向き合う姿を共感し合うからこそ、子ども同士の支え合いや励まし合いが生じる。その結果として保育者と子ども、子ども同士の関係性が深まることが推察できた。また、普段の保育で怖がり、消極的と理解されていた子どもも、大自然がもたらす困難課題において、適応が難しく逃れられない状況下であるからこそ、自己と向き合い、周りに励まされながらやる気を出し取り組んだ結果、課題解決や成功体験を得る機会が生じる活動であり、普段の保育では得られない環境

が構成されることで、多面的な子どもの姿が引き出される可能性をもつことが推察できた。

教育的効果

次に、このカテゴリには、《よい表情や目の輝き》
 《やり切った達成感》《自信や自己肯定感の高まり》
 《仲間関係の深まり》の4個の категорияが生成された。これらからは、上記保育内容を経てやり切った達成感から、一人ひとりの子どもが自信をもち、自己肯定感を高めていくことや、支え合い・励まし合うことで仲間関係の深まりを共有する教育的効果の高い活動で、その満足感や充実感が子どもたちの表情に表れることが明らかとなり、それらが保育者の保育効力感やこの活動の意義を高めていることが推察された。

また、この活動内には、子どもたちの非認知能力（社会情動的スキル）の醸成が見受けられ、情報化社会・知識基盤社会に変わりゆく現代社会において、子どもたちの成長に必要な基盤を作る活動であることが明らかとなった。人は、周囲のまなざしや評価を知らず知らずのうちに取り入れて自己を形作り^{注5)}、特に重要な他者となる保育者のまなざしは子どもたちの自己を形作る際、大きな影響を与える。アンケート調査内に、子どもの自己肯定感や自信の高まりが認められたとあるこの活動は、保育者の子どもへのまなざしや評価がプラスになる機会を与える保育実践となっていることも推察できた。

指導者のサポートを得ることで実現する活動

このカテゴリーからは、「沢登り」は、大山青年の家の指導者の専門性・技術があってこそ成立する活動であり、保育者が地域の人的資源と連携・協働し、保育環境を構成することで、保育者のストレスに対処（コーピング）し、和らげる働きをもつこと、その結果在籍する全ての年長児に地域の自然や環境を活かした体験活動を行うための環境が整うことが明らかとなった。また、この活動においては、社会教育施設指導者の主に情緒的・評価的サポートや、情動的サポートの【子どもの気持ちを大切にしたい大人の援助方法】を示す温かな人間関係を構築しながら、個々の子どもが自分の力を使い、全員で目標を達成しようとする姿勢がベースとなる。その姿勢をモデルとして保育者が真似ぶことで、保育者自らが肯定的な評価やサポートを供給する者となり、双方向の関係構築や好循環のサイクルが生じる可能性が推察された。また、全ての項目に安全や危険性に関するキーワードが見られたが、主に道具的・情動的サポートに、リスク管理を徹底する用具や情報が集約されていたことから、両サポートが提供されることは、地域の自然や環境を活かした冒険教育に必要な基盤であり、保育者もこの点について、指導者の専門性や技術を取り入れようと努める必要があると考えることができた。

保育者自身の成長や楽しみ

次に、このカテゴリーからは、《保育者の経験知と成長》《保育者の楽しみ》の2個のカテゴリーが生成され、保育者自身がこの保育実践を楽しみにしていることや、アンケート調査《保育者の経験知と成長》の内容に「経験が浅いため、(中略)不安もあったが、子どもと頑張るうちに経験でき」「保育者も必死になって進むことで成長でき」とあるように、保育者にとって、園外活動に参加するからこそ保育者自身も成長する機会を得ている実感をもつと考えることができた。また、アンケート調査《保育者の経験知と成長》の中に「経験が浅いため…経験でき、」とあるように特に経験が浅い保育者にとって、地域の人的資源と連携・協働し園外保育を体験することで、貴重な楽しみや場・体験学習の機会を得ており、自らの環境観や地域資源の魅力への経験知を高め、保育効力感を持つ可能性が広がる活動となっていることが推察できた。

保育の計画や評価への活用

最後にこのカテゴリーからは、保育者が、参加する子どもたち全てにとって、「自然—生態系—他者—自己」を通じ、自らの意思で自らの可能性を広げるエッジワークを伴い、乗り越える活動であると考えることができた。また、保育者はその活動内で普段見られることのない子どもの姿を、多面的に捉えることで、個々の子どもや普段の保育の振り返りを行い、保育の課題を捉えて行こうとする姿勢や、この活動で得られたクラスの一体感や個々が相互に認め支え合う姿を今後のクラス運営に繋げていこうとしていることが明らかとなった。

IV. 総合考察と今後の課題

1. 総合考察と仮説の検証

本研究は、鳥取県大山町にある社会教育施設「青年自然の家」の指導者と共に行うA保育園の5歳児（年長児）の「沢登り」に着目し、保育者がストレスを有するが、地域の人的資源である社会教育施設指導者からソーシャル・サポート（①情緒②道具③情報④評価）を受けることでストレスに対処し和らげることで、クラスの幼児全体が参加できる地域の自然や環境を生かした保育環境が構成されていると仮説を立て、進めてきた。その結果、保育者が感じるストレスと指導者が供給するソーシャル・サポートに関連性が認められ、社会教育施設の指導者が供給するソーシャル・サポートが園の年長児全員が地域の自然や環境を活かした冒険教育に参加できる環境構成に寄与していることが明らかとなった。

また、園外活動の中でも冒険教育だからこそ得られる「保育内容」や「教育的効果」、「保育者自身の成長や楽しみ」「保育の計画と評価への活用」「指導者のサポートを受けることで実現する活動」が存在し、保育・幼児教育期においても、冒険教育は非認知能力（社会情動的スキル）を育てる、有意義な活動となる可能性があることが分かった。

この環境の下、子どもたちは自らの心が動き、思わず関わりたくなる環境と多くの出会い体験をする中で、心ある指導者や保育者の人的環境に支えられ、仲間と共に危険や恐怖、自己の限界等を乗り越え達成感を共有することで、次第に間主観的に相手の立場に成って物事をとらえ、心の動きを受け止め共感したり・励まし合ったりする機会を得ていた。つまり、こ

の活動の対人関係の基盤は指導者からの情緒や評価のサポートや、情報のサポートの項目にある「子どもたちを大切にしたい大人の援助方法」であり、指導者が個々の子どもの気持ちに共感しながら、肯定的で温かなまなざしを与え（Care）と自らの力で頑張るように伝え支える（Education）関わりが、一人一人の子どもを示す「個」の気持ちを前向きにしたり、個と個、個と集団が相互に励ましや支え合うなどサポートを供給したりし合う双方向の関係構築に作用しており、その結果として、年長児の「仲間づくりや、クラスの一体感」・「絆」作りに繋がっていると推察できた（以下図1）

また、この体験活動は、自然や生態系について体感から学ぶ教育的効果の高い活動であるが、危険や不安が伴うため、大山青年の家の指導者の方の専門性や技術的なサポートが欠かせない活動であることが明らかとなった。このリスク管理を示す分野は主に、道具的・情報のサポートを供給されることで、安全が保障された保育環境を可能としており、地域の自然や環境を活かした園外保育にA保育園の年長児全体が参加し、自然や生態系、自己と他者による学びを得る環境構成が成り立つと示唆された。

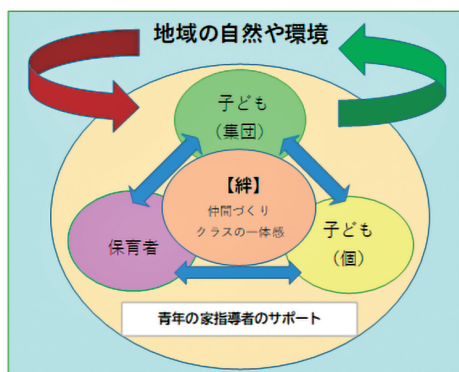


図1：サポートを供給し関係し合う双方向な関係性の構築

2. 今後の課題

本研究では、保育・幼児教育期に冒険教育を行うことが非認知能力（非情動的スキル）を育てる有意義な活動であることや、地域の人的資源と保育者が繋がることは保育者のストレスに対処し、和らげるようサポートを受けることで、地域の自然や環境を活用した環境構成の一助となる可能性をもつことが示唆された。しかし、本研究は、A保育園の保育者の「沢登り」の活動のみに着眼しており、そこに本研究の限界

がある。今後は、この活動を支える保護者や社会教育施設職員に視点を移し、この活動をどのように捉えているか、それぞれから意識調査を行う必要がある。また、A保育園は、保護者に参加を募り、保育補助的役割として年間を通じて当該保育園の園外活動を支えており、保育・幼児教育は家庭・地域と連携・協働した保育の展開が望まれていることからその実態や効果についても検証していく必要があると考える。

今後保育者は、地域資源を積極的に活用することで、専門性や技術、知識を取り込んだ保育環境を構成していく力や、自らも地域コミュニティの一員として、その土地特有の資源と保育をコーディネートし、両者を共に魅力的にしていく役割が求められていくと考える。そのためには、本研究で取り上げた自然体験活動だけではなく、社会・生活体験活動・文化体験活動についても、阻害要因となるストレスがあることが予測され、その実態や好事例を視察・調査し、地域資源から供給されるソーシャル・サポートと関連付けた教育的効果や可能性について検証されたプログラムを考案する必要がある。その際特に、汐見（2018）が、今回の指針・要領の改訂において、地域の高齢者から自然の知恵をもらい、高齢者は子どもから元気をもらうことで地域を創る新しい子育ての価値観そのものを作り直すところまで挑もうとしている²⁷⁾と述べていることや、木保（2018）が、定年退職後の高齢者にとって「自然や子どもとふれあう活動」は少なからずニーズがあることが調査から明らかになっており、今回の改定「地域に開かれた教育課程」と合わせ、地域のにぎわいづくりや高齢者の生きがい作りとして、取り組みの期待が高まっている²⁸⁾と述べていることから、高齢化率が全国三位の島根県において高齢者と子どもたちの関わりや「まちづくり」について保育実践例を収集し検証することは、意義が大きいと考える。

また、今回の学習指導要領改訂全体において基盤となる理念とされるESD^{注6)}には、SDGsが掲げる17の目標（Goal）に「自然」「教育」「まちづくり」「動植物」を掲げている。それらと本研究の基盤となった三法令にある「地域資源と連携・協働した保育・幼児教育」は共通して、自然や環境、人や社会（生活や文化）、地域、教育という概念が存在し、共に「自然や環境と共生する社会」を表す視点が存在する。無藤（2018）は、ESD・SDGsを広めるためにも、保育

において地域資源を組み合わせた十分な自然体験の環境構成が一層必要²⁹⁾と述べている。前田・宮下ら(2003)は、その地域特有の多様性を取り入れ、「身体の延長としての自然」や、自然科学的知や他者への共感に導かれる「地域規模で考え、地域規模で行動する(Think Locally, Act Locally)」という感覚が次第に地球的規模で考え拡大されることが必要³⁰⁾と述べており、地域における自然や環境を通じた体験活動は、地域の人的環境を通じた体験活動を通して地域の課題を共有するからこそ共感的に我が問題として意味づけられ、持続可能な社会を創り手となるSDGs時代の子どもたちに内在化されていく契機となる可能性があると考えられることができる。

今回の研究で、地域の人的資源と保育者が繋がる保育が、保育者に学習の機会を提供し、保育者自身の成長につながる可能性があることが分かった。若い保育者の体験不足や生態系に関する養成校学生の知識不足が課題となっている。岡(2018)は、近年の教育において、地域における体験活動は、テキスト中心の抽象・普遍を指向する教育から、体験中心の個別・具体を指向する教育への質的転換を行い、地域に開く必要性を述べ、保育者養成校と保育現場が協同した自然体験活動(野外におけるプログラム)を行っている³¹⁾。そのプログラム内で、学生が「自己ではどうしても変えられないもの」を体験する機会を設けることで、学生が他者やモノの存在に気づき、心身を開放する感性を磨く感性こそが、“自らの存在と尊厳”と固有性を自覚する契機となり、反転・同時に“子どもの個性を尊重し、寄り添い、受け入れる”という保育者として求められる成熟過程と繋がりうる³²⁾と述べており、体験活動の内容を考案するだけでなく、支え手となる保育者がどのような思いを持ち出して子どもたちと関わり、信頼関係を構築するかについて、学ぶ機会を得ていると考えることができる。ESD/SDGs時代の保育者養成のあり方として、養成校も地域資源の一部となり、互いに地域資源とサポートを供給し合いながら体験的に学び合い、共に成長し合うような双方向の関係を構築する(WIN-WIN)ことで、養成段階から学生が地域の人的資源や地域環境に愛着を持ち、保育現場で活かせるよう保育者養成の在り方を検討する必要もある。その際、養成校と地域資源との連携・協働体制も体験活動の内容だけではなく、地域の人的資源とどのような思いを持ち出して関わり連携・協働体

制が築けるかが重要ではないだろうか。地域資源を活かし、自然や環境を活かした保育実践を推進することは、今後持続可能な社会の好循環の基盤となっていくと考える。

【注】

注1) 高機能AIが先導するSociety 5.0や情報化社会・知識基盤社会に変わる現代社会において、非認知能力を効果の高い幼児期から育てることが重視されている。非認知能力は、意欲、協調性、粘り強さ、忍耐力、計画性、自制心、コミュニケーション力といった、測定できない個人的な能力全般を指すが、OECDでは「社会情動的スキル(Social and Emotional Skills)と呼ばれ、「目標の達成(責任感、自己制御)」「感情のコントロール(楽観性、ストレス耐性)」「協働性(共感性、協調性)」「開放性(好奇心、創造性)」「他者とのかかわり(社会性、積極性)」「複合的な能力(批判的志向、自己効力感)」(2015年までは「目標の達成・感情のコントロール・他者との協働性」の3つの視点から語られていたが、2021年から上記概念に変更し、6つの視点が重要視されている。

遠藤(2022)は、「非認知能力は、自己と社会性を中核とする能力であり、知識として教え込めば身につくものではなく、子どもが他者と自発的に遊び、多様な活動をする中で子どもの感情を受け止め、安心感を与え導く支え手となる大人の存在が重要であり、両者のあいだにアタッチメント(「安全な避難場所」と「安心の基地」)が成立し、養護(Care)と教育(Education)が機能することで培われる³³⁾」と述べている。また、石井・高橋(2022)は、「非認知能力(向社会性)は、子どもが主体的に行動し、何かに夢中になるときや、他者と関わるような情動が動く直接体験の中で、大人からの適切な対応がある時に最もよく育つ³⁴⁾」と述べている。これらのことから、自然や環境を通じた保育実践は、流動性が高く、予測できない環境の中で他者との関わりや本人が夢中になれるような直接的体験を行うことで情動が動きやすく、その支え手となる人的環境の養護と教育が伴う適切な関わりにより、非認知能力が育つ可能性が高い活動だと言える。

注2) 地域資源に厳密な定義はなく、文部科学省(2011)の「平成23年 資源調査分科会(第28回)配布資料『地域資源の活用を通じたゆたかなくにづくりについて』」によると、「①非移転性(地域性): 地域的存在であり、

空間的に移転が困難, ②有機的連鎖性: 地域内の諸地域資源と相互に有機的に連鎖, ③非市場性: どこでも供給できるものではない」とされる三点の特徴があり, 「人材」「文化」「施設」「コミュニティ」「自然」等を指している³⁵⁾。

注3) 今回の教育改革では, 主体的・対話的で深いアクティブ・ラーニングを用いた「学び方」, 「カリキュラム・マネジメント」の視点から地域資源活用志向の「学びの枠組み」, 「社会に開かれた教育課程」の実施に向け, 地域と教育が連携・協働した「学びの体制」, 三点から改善が求められ, 地域の人的・物的資源の活用や, 社会教育と連携を図ることが目指されている。

注4) A園は, 斎藤公子(1989)が提唱した「さくら・さくらんぼ保育」を実践している³⁶⁾。さくら・さくらんぼ保育は, 脳科学・神経科学・自然史や人間史等を通して人類の進化の道筋を学び, 子どもたちの神経系を遊びの中で発達させることを重視したことで知られ, 身体全体を自分の意思で動かすこと・意欲を育むこと・自治能力の育成を大切にしている。また, 「子どもを人間として, 一人ひとり主体的に形成しようとする」と「水や太陽, 土, 虫や動物, 広い空間と仲間, これらは人間の子どもを人間として発達させる最初の, そして最も大切な条件である」とし, 自然の中で一人一人が仲間と共に学ぶ自然豊かな保育環境が保育実践の土台となっており, 写真集「ヒトが人間になる～さくら・さくらんぼ保育園の365日」³⁷⁾からは, その環境下で子どもたちの成長を支え見守る保育者の存在があるからこそ成り立つ保育であることが分かる。

注5) 鯨岡峻(1999)は, 人は周囲の重要な他者からのまなざしや評価等に影響を受け, 自分の心を形成する, 関係論的発達観を提唱している³⁸⁾。

注6) 2015年9月, ニューヨーク国連本部において「国連持続可能な開発サミット」が開催され, 150を超える加盟国首脳に参加のもと, 「我々の世界を変革する: 持続可能な開発のための2030アジェンダ」³⁹⁾が採択され, 人間, 地球及び繁栄のための行動計画として, 17の目標と169のターゲットから成る「持続可能な開発目標(SDGs)」を2030年までの達成目標としている。この目標を達成するため, 中央教育審議会(2016)の答申「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では, ESD(持続可能な開発のための教育)は, 「次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念である」と

述べられ, 幼児期から持続可能な社会の創り手を育むことを求めている⁴⁰⁾。

【引用文献】

- 1) 国立青少年支援機構(2010)「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書 第3章青少年調査期初集計結果 1.子どもの頃の体験の変化, http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/62/, pp23-32, (2022年10月20日閲覧)
- 2) 国立青少年教育支援機構(2017)「子供の頃の体験がはぐくむ力とその成果に関する調査研究」 http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/117/File/00_report.pdf, pp13-15, 100-104 (2022年10月20日閲覧)
- 3) 文部科学省(2017)教育再生実行会議 第十次提言, 自己肯定感を高め, 自らの手で未来を育む教育の実現に向けた, 学校, 家庭, 地域の教育力の向上, <https://www.kantei.go.jp/jp/headline/kyouikusaisei2013.html#kyo16> (2022年12月30日閲覧)
- 4) 妹尾正教(2021)園を「開き」学びのフィールドを「拓く」, 特集2地域に開かれた園へ, 発達, 166, ミネルヴァ書房, pp47-53
- 5) 関山隆一(2021)100年先をみつめる「glocal」保育, 特集2 地域に開かれた園へ, 発達, 166, ミネルヴァ書房, pp54-60
- 6) 無藤隆(2018)「幼稚園教育要領」改訂からみる環境を通して行う教育, 森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック, 風鳴舎, p33
- 7) 汐見稔幸(2018)「森と自然の保育・幼児教育」によせて, 森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック, 風鳴舎, pp12-13
- 8) 日本学術会議環境学委員会 環境思想・環境教育分科会(2008)「学校教育を中心とした環境教育の充実に向けて」, <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-t62-13.pdf>, pp1-13 (2022年10月25日閲覧)
- 9) 岡健吾(2018)幼児への自然体験プログラムの実践と展望～保育現場と保育者養成校の連携における地域の実践を例えに～, 札幌大谷大学・札幌大谷短期大学部紀要, 48, p104
- 10) 秋田喜代美・石田佳織・辻谷真知子ほか(2018)「幼稚園施設整備指針と園庭調査を踏まえた屋外環境のあり方と自然 4保育・幼児教育施設が屋外環境で大切にしていること・実施していること」, 森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック, 風鳴舎, pp59-62

- 11) 柴田卓・柴田千賀子 (2021) 地域の資源を活かした自然保育に関する研究, 郡山女子大学紀要, 57, pp21-39
- 12) 張本文昭 (2019) イニシエーションとしての冒険教育－冒険教育とイニシエーションの構造比較－, 野外教育研究, 23 (1), pp25-26
- 13) 林綾子 (2011) 冒険教育, 野外教育の理論と実践, 星野敏男・金子和正 (監), 杏林書院, pp44-49
- 14) 前掲13) pp44-50
- 15) Priwst, S. (1986) Redefining Outdoor Education, A matter of Many Relationships The Journal of Environmental Education, 17, (3), pp13-16, 岡村泰人・飯田稔・橘直隆他 (訳) (2000), キャンプにおける環境教育・冒険教育プログラムが参加者の自然に対する態度に及ぼす効果の比較研究, 野外教育研究, 3 (2), p2
- 16) 顕谷美也子・湯浅龍ら (2015) 発達障害を持つ子どもを対象としたレジリエンスキャンプの実際, 関西大学心理臨床センター紀要, 6, pp41-45
- 17) 小田梓・坂本昭裕 (2009) 不登校児は長期冒険キャンプ後どのように社会へ適応していくのか, 野外教育研究, 日本野外教育学会, 13 (1), pp29-42
- 18) 吉松梓・坂本昭裕 (2017) 冒険教育プログラムにおける不登校生徒の身体性回復のプロセス, 日本野外教育学会第20回大会研究発表抄録集, 日本野外教育学会, pp26-27
- 19) 渡邊仁・飯田稔 (2005) キャンプ経験による女子高生の自己概念の変容過程, 野外教育研究, 日本野外教育学会, 9 (1), pp55-66
- 20) 相浦雅子 (2016) 保育現場における環境教育に関する一考察－大分県幼児向け環境ワークショップの実践を通して－, 別府大学短期大学部紀要, 35, pp121-128
- 21) 今福理博・西田なつみ (2021) 保育者の主観的幸福感-保育士のストレスと保育者効力感及びソーシャル・サポートとの関連, 武蔵野大学通信教育部, 人間学研究論集, 10, pp2-6
- 22) 稲葉昭英・浦光博他 (1987) 「ソーシャル・サポート」研究の現状と課題, 哲学, 85, pp110-112
- 23) Kalhn, R.L, & Antonucci, T.C. (1980) Convoys over the life course: Attachment, Roles, and social support. In P. B. Balts & O. G. Brian (Eds.), Life-Span development and behavior. vol. 3 (pp253-286), 遠藤利彦 (訳) (1993) 生涯にわたる「コンボイ」－愛着・役割・社会的支え, 東洋, 柏木恵子・高橋恵子 (編集・監訳) 生涯発達の心理学 2, 新曜社, pp33-70
- 24) 厚生労働省: e-ヘルスネット, [https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/dictionary/exercise/ys-067.html#:~:text=\(2022年9月30日閲覧\)](https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/dictionary/exercise/ys-067.html#:~:text=(2022年9月30日閲覧))
- 25) 前掲7)
- 26) 川喜田二郎・牧島信一 (1967) 発想法－創造性開発のために－改版, 中公新書
- 27) 前掲7)
- 28) 木保知大, 第2章5 『森と自然を活用した保育・幼児教育』が生み出す社会的効果』地域のにぎわいづくり・高齢者の生きがいづくりの可能性, 森と自然を活用した保育・幼児教育ガイドブック, 風鳴舎, pp106-108
- 29) 前掲6)
- 30) 前田和司・宮下桂・岡健吾ら (2003) 地球に根ざした野外教育プログラムの構築, 北海道教育大学教育情報センター, 環境教育研究, 6 (2), p61-70
- 31) 前掲9) p103
- 32) 前掲9) p104
- 33) 遠藤利彦 (2022) 「非認知能力」なるものの発達と教育, 非認知能力の発達と保育・教育, 170, ミネルヴァ書房, pp2-8
- 34) 石井悠・高橋翠 (2022) 非認知能力の生涯的影響と保育, 非認知能力の発達と保育・教育, 170, ミネルヴァ書房, pp15-20
- 35) 文部科学省 (2011) 地域資源の活用を通じたゆたかなくにづくりについて, 文部科学省資源調査分科会 (第28回) 配付資料
- 36) 斎藤公子・広木克行 (1989) 斎藤公子保育実践全集5, 創風社
- 37) 川島浩・斎藤公子 (1984) ヒトが人間になる さくら・さくらんぼ保育園の365日写真集, 太郎次郎社エディタス
- 38) 鯨岡峻 (1999) 関係発達論の構築: 間主観的アプローチによる, ミネルヴァ書房
- 39) 外務省 (2015) 我々の世界を変革する: 持続可能な開発のための2030アジェンダ (国連文書A/70/L.1)
- 40) 文部科学省, 持続可能な開発のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development), <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> (2022年12月1日閲覧)

Significance of adventure education in childcare and early
childhood education and collaboration and cooperation with local
human resources:
Through a questionnaire survey in “climbing a stream”
in nursery school A

Funakoshi Miyuki*

Abstract

In "climbing a stream" for older children in nursery school A, the caregivers have the stressors of "children's assistance, physical condition and injury" and "risk of natural environment".

However, it became clear that they were able to cope by receiving social support from the leaders of the social education facility "Youth Nature House" and were able to structure a childcare environment that utilized the local nature and environment, in which all the older children of the school could participate. As a result of category generation using the KJ method, there were "childcare content," "educational benefits," "growth and enjoyment of the caregivers themselves," "use in planning and evaluation of childcare," and "activities realized with the support of instructors," all of which could be obtained only through adventure education. As a result, it was found that the activity was meaningful not only for the children, but also for the growth of the caregivers, creating a sense of unity and bonding that led to an interactive relationship for all participants.

Keywords: adventure education, childcare and early childhood education utilizing local resources
social educational facilities, social support, stressors for child care providers

*Osaka College of Social Health and Welfare, Department of Child Care and Education