

# 自然遊びを支える人的環境に関する研究

清水 一巳

A Study on Human Environment Supporting “Natural Play”.

Kazumi SHIMIZU

キーワード：自然遊び、体験活動、間主観性

## 1. はじめに

近年の体験活動の議論では、平成 19 年の中央教育審議会の答申以降、平成 25 年の答申においても「体験」とは「体験を通じて何らかの学習がおこなわれることを目的として、体験する者に対して意図的・計画的に提供される体験」という捉え方がなされてきている。ここで言う体験活動の内容は、生活・文化体験活動、自然体験活動、社会体験活動の三つに分類されている。子どもの自然遊びを取り巻く環境としても、この自然体験活動の考え方の影響は大きいと考えられる。自然や人とのかかわりとして（平成 25 年答申）、「自然や人とのかかわりの中で命の尊さについて学ぶことができる」、「教育的視点に裏打ちされた自然や文化などに触れる幅広い体験が必要である」と述べられている[中央教育審議会, 2013: 6]。また、ここでは自然体験が豊富な大人ほど、意欲関心が高いという調査をもとに体験活動の効果が示されている。

このように、近年では（自然）体験活動が政策的に推進されている一方で、「自然体験活動の実施率は学年が上がるにつれて減少して

おり、またほとんどの活動に関して、ここ 5 年間で減少傾向にある」という実態調査の結果が報告されている。

ここで減少しているのは、「学校の授業や行事以外」での体験活動であることも注目しておかなければならない点である。学校教育の枠組みでの体験活動の推進が、それ以外での体験活動に影響しているということが考えられないだろうか。

その関係を明らかにする為には、実証的な調査が必要とされてくる。本報告では、学校教育の枠組みで提供される体験（何らかの学習が行われることを目的として提供される体験）と、それ以外の体験（自然で遊ぶ体験）とを分けるものがどこにあるのか検討することで、減少傾向にある自然体験活動の環境づくりの方向性を見出していくことを目的とする。

## 2. 社会学的研究の対象としての自然体験活動

### ①自然体験活動への視点

これまで自然体験の範疇にある「野外活動」

や「キャンプ活動」についての様々な実践や研究報告がなされている。実践報告〔原口, 2004〕〔小池, 1999〕〔石井, 2014〕では、自然体験活動をとおして、「自然との関わり」や「自然の中での人との関わり」、「遊び文化の継承」といった活動の中で、子どもの主体的選択や自由性といったものの重要性を再認識している。しかし、原口氏が課題と掲げるように、参加者が限定的で活動の広がりがみられないという問題がある。

また、近年の野外活動の教育的意義についての報告〔小泉, 2013〕〔池田, 2010〕をみると、生活域の自然の観察・体験による「自然への気づき」が必要であるとされている。

また、生化学の視点から野外活動の生体リズムへ及ぼす影響を明らかにする研究〔野井ら, 2013〕〔平野ら, 2002〕やキャンプ活動、特に出会いのころや雪洞泊という高い不安のプログラムを通して、友人コンピテンスや状況的な効力感を培うという心理的な効果を明らかにしている研究〔叶ら, 2000〕もある。

このように野外活動の経験が参加者（子ども）に及ぼす影響は、生理的、心理的側面において、その効果が示されてきている。さらにキャンプ・プログラムのタイプにより、自然体験効果に違いがみられ、その中でも「アウトドア・スポーツ活動」は「他の全てのプログラムタイプよりも有意に高い効果が認められた」という報告〔安波, 2005: 42〕もなされている。

しかし、このように野外活動を細分化したプログラム種別の効果というものは、前述の実践報告において重視されている子どもの主

体的選択や自由性の体験の次元とは異なるものであるといえる。自然という「いま、ここ」での体験を再現することの難しさがあり、自然の中での活動は、日常生活における生活活動のように、行為を分割して捉えることができないのが自然体験活動といえるのではないだろうか。それぞれの活動種別という枠組みよりも、どのように活動（自然）に関わっているのかその意味を捉える必要がある。

中川氏らは、キャンプ活動の期間を独立変数として捉え、「心理的社会的能力」と「道徳的能力」を含む生きる力評定尺度を用い、「長期」と「短期」のそれぞれの利点を分析している〔中川ら, 2005〕。しかし、長期、短期ともに、「生きる力全体に効果が得られたわけではない」として、その原因を「同年代での活動の不足」、「（経験や）発達段階に応じた活動の不足」、「プログラムや指導法の影響」と推察している。ここからも、キャンプ活動の中の「子どもの体験」を確認していく作業が必要だといえる。

住田氏は、子ども社会学の研究対象としての子どもは「『子ども世界』と『大人世界』という二つの領域に分けて考えることができる」として、それらを「独立変数の領域と従属変数の領域である」とみている。また、「子ども世界の中での子どもという独立変数の領域での研究はきわめて少ない」と指摘している〔住田, 2014: 265〕。

本報告でとりあげる対象は、大人世界によって企画された「子どもキャンプ」というもので、その中での「自然」と関わる「子ども世界」（子どもを独立変数とした関係）と、「大人世界」

における「自然」との関わり（子どもを従属変数とした関係）となる。

ここで学校教育の枠組みでおさまらない活動としての「自然遊び」の可能性について、大人と子ども、子どもと子ども、子どもと自然といった関わりを考えることができる。

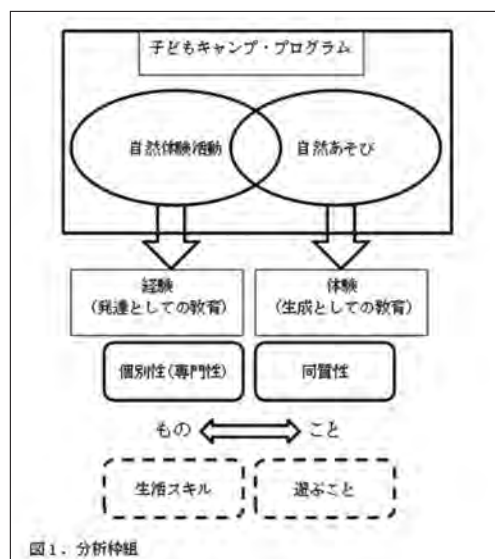
## ②「自然を遊ぶこと」の意味

日下氏は、自然遊びの身体的意義として、「豊かな自然環境の中で育った子どもの身体は、その自然遊における『環境－内－存在』として、その分節的風景との関わりを意図的に自覚することなく、いわば前意識的に把握しつつ生活している。その経験は、意識下の『原体験』として錯綜体の基底部分を形成する」と述べ、原体験として身体図式に烙印されていくという。このことが、いくつかのきっかけで特定の自然遊びへの興味として、発展することになる。

このような経験が多様なものへと広がりを見せるところに「子どもの遊び」を考えることができる。矢野氏は、子どもとモノの関係について「代替可能な商品の所有と消費ではなく、魅惑的な始原の力を有したもののそのものとの出会いこそ、子どもにとってのものの体験である。もともと、子どもの好奇心には、世界との無償の出会いにおける驚嘆と喜びとが結びついているのである」と指摘する〔矢野, 2006: 54-55〕。子どもが繰り返し環境との関わりを維持するときに、「遊び」が現れ、ものとの出会いとしての体験を見ることができる。

また、それは「子どものミメシスはそのようなオリジナルの反復という構図自体を否

定する事象である。子どもが何かになりきっているときは、感動し喜びに溢れているときであり、意味の生成があるときなのだ」〔矢野, 2006: 66-67〕というのと同じように、単なる反復（模倣）ではなく、新たな出会いが生成されていることになる。不安定な「自然」との関わりはこの出会いの生成を容易なものにしてくれる。



## 3. 子どもキャンプにおける自然を遊ぶということ

### ①キャンプ・プログラムの観察視点

子どもの自然遊びという体験がどのような意味を持つのか、自然遊びを自然体験活動として位置づけて考えていく事が可能かどうか、事例をもとに検討を進めていく。ここで、矢野氏の体験と経験の捉え方が参考になると思われる。矢野氏は、「教育を『発達としての教育』と『生成としての教育』の二つの次元から成立しているものとみなす必要がある」と指摘する。この二つの次元のもとなるのが「経

験」と「体験」と位置付けている。子どもキャンプという「大人の意図（世界）」で企画された活動の中での「体験」を「支えている関係」について「子どもキャンプ」の実践報告をとおして、読み解く作業を行っていく。

## ②キャンプ・プログラムの概要

### (1) 観察対象

「子どもの自立キャンプ」プログラム

### (2) 実施主体

NPO ケアラボ

(ファミリーコーチプログラム)

### (3) 実施期間

平成 28 年 8 月 3 日～5 日 (2 泊 3 日)

### (4) 観察方法

活動場所での定点の音声、ビデオおよび記述による記録

子どもキャンププログラムの目的を、1) 子どもが自然の中で、積極的に生活し、様々な感性を刺激する、2) 子どもが自然の中で、自分のできること、できないことを知る、3) 子どもが自立して、他者（友だち）とかかわる経験をする、という 3 点においている。特に、「食事」については、畑での収穫方法や調理方法、軽登山用のおにぎり作り、暗闇の冒険の前のマシュマロ焼き、陶芸のあとのパン生地作りというように活動内容と結びつくように、生活スキルの経験を設定した。集団の特徴として、幼年期の子どもで 15 名（子ども 5 名に対して、青年期のサポーターが 1 名つく）という、少人数で構成されているということがあげられる。

表 1. 参加者概要

名前	学年	性別	年齢	継続
koa	3年	女	8	2回目
kaa	2年	女	8	
kf	2年	女	8	2回目
yy	2年	女	7	
tr	2年	男	7	2回目
aa	2年	男	7	
ym	1年	女	7	
wm	1年	女	6	
kh	1年	男	6	
ay	1年	男	6	
hn	年長	女	6	
hk	年長	男	5	
at	年長	男	5	
yr	年中	男	4	
fm	年中	男	4	

表 2. 子どもキャンプ・プログラムの概要

宿泊方法	日程	主な活動	食事
テント泊	1日目	オリエンテーション グループビンゴ	(昼) 流しそうめん サラダ
		野菜の収穫 森の絵本	(夜) カレー
テント泊	2日目	朝の散策、軽登山（森の散策）、 ブネ音楽、花火、暗闇の冒険	(朝) ご飯、魚、味噌汁
			(昼) おにぎり
			(夜) バーベキュー マシュマロ焼き
テント泊	3日目	陶芸、草木絵	(朝) ご飯、魚、味噌汁
			(昼) おにぎりパン、ピザ
			野菜スープ

## ③観察事例

### 1) 虫を捕まえるということ

「虫を捕まえることに遊びが成立するか」ということを考えるとき、学校教育における理科教育の中の「昆虫採集」に対する議論が参考になる。

虫との関わりについて、今日の理科教育の中では「採取しないで観察する」という方法が取られているという。松良氏は、昆虫採集の教育的意義について考察し、『『観察重視』は歓迎されるべきものであろう』と述べている。その中で、『『採取しないで観察しよう』は、ある程度採集の経験を積んで心にゆとりのできた人の『大人の論理』という気がします』（日本昆虫協会、小岩屋氏）という意見に納得できるとし、それは「標本収集重視の教育を小学校で受けてきたから」（昭和30年前半以前）とその理由を挙げている。（昭和33年の学習指導要領以降）「観察重視へと根底的な方針の変更がなされ、それがじわじわと効果を発揮し、今日に至ったのである。だから、現在の若者や少年が、我々以上の世代とは違って、『採集しないで観察する』ことは、何も『大人の論理』ではなく、誰もがもつ『常識』と見ているかもしれない」と考えている【松良, 1993】。

今回の参加者は、未就学から小学校3年生までのため、学校教育の枠組みでの理科の学習経験は非常に少ないものと思われる。しかし、事前の聞き取りでは、昆虫採取の経験で「バッタ」、「イモリ」、「テントウムシ」といったものまで採集後に飼ったことがあるという。これは幼稚園、保育所、もしくは家庭での経験と考えられる。また、子どもたちの親世代も上述の昭和33年以降の初等教育の経験者と考えられる。

表3. 昆虫採集の経験

経験	人数	(学年) 子ども
昆虫採取 +飼う	8	(3)koa,(2)kaa,kf,yy,tr, (1)ym,wm,ay
昆虫採集 のみ	4	(2)aa,(1)kh,(長)hk,at
昆虫採集 無し	3	(長)hn,(中)yr,fm

飼ったことがある生き物（記述）

- ・ナナホシテントウムシ (ay)
- ・ニジイロクワガタ (ay)
- ・アリ (ym)
- ・バッタ (tr,yy,kaa)
- ・イモリ (tr)
- ・トンボ (tr)

このような学校教育の枠組みでの昆虫採集の経験の少ない子どもが、どのように昆虫と関わっているのか、木村敏氏の「こと」への考察を参考に、考えてみたい。

「ことがこととして成立する為には、私が主観としてそこに立ち会っているということが必要である」として、「多くのことは不安定」で、「私がそれに意識を向けるやいなや、それらは純粋なことであることをやめて意識内部のものとなる」と説明する。そして、こととしてとどまり続けるためには、「意識の集中をまぬがれた未決状態におかれているのではなければならない」という【木村, 2002: 18】。「虫を捕ること」がこととしてとどまるためには虫という他者の（逃げるという）関わりにより、こと性が維持されるといえる。

ここでは「虫」と「私」の間に「捕まえるということ」が現れてくることになる。それに対して、「昆虫採集」の目的は、虫を捕獲し、観



察するといった時点で、一定の距離がとられ「虫というもの」としてみられることになる。これは、毎年おこなわれる捕った虫の数を競うという場合と同じといえる。捕った虫が何匹かといった時点で、一定の距離をとることになり「虫の数というもの」が競われることになる。

「捕まえるということ」を、新しい虫と出会うことと考えることはできないか。我々は新しい出会いを求めて、遊びを継続するということになる。それが「虫を捕まえること」を遊ぶことになる。日常生活において向けられる相対的評価の視点とは異なる次元の、「虫を捕まえる」体験がそこにあるといえる。

## 2) 繰り返される虫（生き物）のペット化

毎年のように、「虫とり遊び」において、「何匹つかまえたか」という量的満足感の優勢を子どもの中に見ることができる。今回も、キャンプ参加の序盤に、同様の様子を捉えることができた。

また、「虫」という生き物との関わりのため「虫の死」に遭遇することもある。ここでは、「虫の墓」を発見したことによる、死というものに対しての道德観の形成について事例をもとに考察していく。

(1日目：最初の虫とり)

(hk)「死んでるカナブン見たい人？」

S「小さいバッタがいるね。網でつかまえられるかな。」

C「ほしい、僕もほしい」

S「すごいちっちゃいバッタ」

C「ほしい、ほしい」（網を左右に振り回す）  
「なんかみつけた、いつの間にか入ってた」

ここでは、珍しいバッタを「所有」することに意識が向けられている。

子どもの虫を飼うという行為は、すでに学習されてきている行為であり、（これまでに昆虫を飼育した経験がある：8名）その知識の応用となる。

しかし、このことが崩される事態がたびたび起きている。それが捕獲した昆虫の死である。子どもの獲得してきた「世話をする（食、住）」という知識の崩壊である。

「死んでるカナブン見たい人？」には、子どもは誰も反応していない。スタッフが見かねて、それに応えているだけであった。それに対して、3日目の早朝に同じように死んでいる昆虫を見つけて、声にならない感情を共有する姿が見られた。

(3日目：早朝)

「えーなにこれ、なんか、なんかはいつている。むしが」

(周りに6人集まる)

「たおれちゃった。お墓にしたんだ」

(みんなで、死んだ虫をみつめる)

「死んじゃったんだ」

「お墓なの？」

「死んでいるカナブン」から「虫のお墓の発見」までの間に何が起きていたのか。

(サポーターの関わり方の変化)

これまでの経験から、森の中には多くの生

き物がおり、私たちよりも先に『生活』しているということを伝えるようにしていた。例えば、バッタを捕まえたときには、バッタはどんなところにすんでいるのか、何を食べるのかということを聞くことにした。そのことで、これまで虫かごであったものが、虫の家として認識されるようになる。

キャンプエリアに到着して、序盤の子どもの虫との関わりをみると、まずおこなわれるのが「何匹捕まえられるか」といった昆虫採集である。これは、理科教育で考えられている「昆虫採集」とは少し異なり、虫を捕まえる「競争」となっていた。そこで目標はどれだけ多くの虫を捕まえることができるかといったもので、他者と比較されながらより多くの虫を捕まえようとしていた。松良氏は「美しいとか・大きいとか・変わった形をしているとかいった尺度で集めることは目に見えている。むしろ放置すれば、そういった子どもなりの価値観を助長して、それ以外の多くの他の昆虫を無視したり、さげずんだりする方向にもっていつてしまうことを恐れる」といった危惧をみせている。

前年の報告でも、「チョウも獲得数を競う遊びの単位として位置づけられていた。そこから、チョウの死という、遊ぶ（遊ばれる）相手の喪失という体験により、遊びの変容がみられた」という事例があった。今回も、同じように虫の数を競うような遊びが始まったが、その都度、「どこにいたのか」、「どんなものを食べているのか」といった質問をすることで、捕った虫や場所の「観察」を促した。そして、

捕った場所に戻すことをうながした。捕獲したままにする場合は、とった場所の草木や石を一緒にカゴに入れ「虫の生活」に意識を向けるようにした。

捕獲、収集し続けることから、一度虫を放すということを行うようになった。2日目には、一度捕った場所とは異なる場所での虫探しをおこなうようになっていた。また、捕った虫を見せるときにも、「どこで取った虫」かを伝えるようになっていた。

最終日には、石をひっくり返しながらか、「黒くて、つやのある甲虫」をみつけて捕獲しようとしていた。（草の中に逃げられてしまう）子どもたちは遠めで見ていたものも駆け寄り、「わぁ」「おお」といった言葉を出していた。（近くにいたスタッフに聞くと「ゴキブリでした」と答えていた）

しかし、子どもからは、大人がもつ「さげずんだ」ようなことばはきかれなかった。チョウやバッタとは異なる「甲虫」のめずらしさや、またクワガタより敏捷な動きをする虫を捕まえることができなかったことへの言葉が漏れていた。

（初日にメスのクワガタを見つけ捕っている：ay）  
「わぁ」「おお」「すげえ」「おっしいー」

真木氏は、マルクスのコミュニオン主義の考察をするなかで、「われわれと他の人間や自然との関係において、根底的に価値があるのはわれわれがそれらを所有し、支配することではなくて、それらの人びとや自然との関わり」のなかで、どのようにみずみずしい感動とゆ

たかな充足を体験しうるかということである」と指摘する〔真木, 2003: 214〕。芸術作品の値上がり目当ての収集は「鑑賞」して悦に入る芸術体験を不具化し、貧困化するというのだ<sup>1)</sup>。つまり、所有の相対的な評価を求め「昆虫採集」してしまうと、「虫を捕まえるということ（遊び）」を貧困化してしまうと言い換えることができるのではないか。

逆に、「虫を捕まえること」が成立してくると、そこに「みずみずしい感動とゆたかな充足の体験」が現れてくるといえるのではないだろうか。

また、亀山氏は、「生きる力」の「力」について「主体性を成立させる能力」、「生命エネルギー」と定義している。そして、主体を根拠付ける三つの志向性のモデルを提示している<sup>2)</sup>。「超越的志向」と「道具・結合的志向」の合成により「生活力」が、「超越的志向」と「溶解的志向」の合成により「生命感」としてあらわれてくるといえる。

溶解的志向では、「飲酒や麻薬の摂取から生み出される意識の朦朧とした状態とは逆に、かつてないほどの明晰な意識状態を生み出す」ことになるという。ここでは、子どもにとっておこりやすい「開いた体験」があり、この延長線上に「『開いた道徳』の起源を求めることができる」というのだ〔亀山, 2012: 268-272〕。

虫の数を所有することから、虫を捕まえることを遊ぶことにより、「遊び」を構成する他者としての「虫」との関わりがつくられることになる。そして、「虫のお墓」を見つけることで、その「死」に対する子ども同士での共通感覚が「驚嘆」として表現されていたと解

釈できないだろうか。ここに、大人の価値観としての「命の大切さ」ではなく、遊びを通して他者の存在の「尊さ」という「開いた道徳」をみることができる。

### 3) 自然（森、暗闇）の共有

#### ①野外紙芝居による、ファンタジーと現実のつながり

森を背景に「森の中に住むムッレ<sup>3)</sup>」の紙芝居を実施。ムッレという妖精が生活している為に自然の中の生き物や環境が協力してくれていることを伝える（大人の文化：持続可能性という価値）。子どもはテントで寝るときに、「風の音だ」「雨が落ちた音だ」と非常に音に敏感な様子が見て取れた。その中に「ムッレの足音じゃない?」「リスかもしれないよ」といった会話も聞かれた。

#### ②冒険による暗闇の世界への侵入

2日目。夜にも外に遊びに行くことを伝える。（花火をきっかけに、ライトを消し、その後の「暗闇の冒険」に出かけるグループ毎に、炭火を使ってマシュマロを各自で焼いて食べる）

「暗闇ということ」の共有からはじめ、①炭火を囲んでのおやつ作り、②少人数での暗闇の冒険、③テント（家）への生還、という流れを想定して「暗闇の冒険」が設定された。

子どもに散策コースの説明をし、暗闇の冒険と薄明りの散策を選択できるようにした。

#### 〔暗闇の冒険〕

8名の子ども（小学生6名、年長2名）とサポーター2名、スタッフ1名で森の中の散策をお



こなう。サポーター1名のみが懐中電灯をもち、膝丈の草があるあぜ道から森の中の散策道を通り、小さな湖のほとりの散策道へと抜ける約800mの周回コースになる。(朝の散歩で一度歩いている)

最初のあぜ道では、水の流れる音を頼りに足を踏み外さないように慎重に歩いている。

(C: 縦に並んでいるが、3名の大人を先頭に手をつないでいる)

森の中の散策道につくと、「さんぽ」をみんなで歌い始める。森のなかで、立ち止まりライトを消し暗闇を体験する。

(C: 3名の大人の誰かと手をつなぐか、みんなが大人にくっついていく)

湖のほとりの散策道

(C: ライトに照らされているところでは、数名が手をなし一人で歩き始める)

子どもから、「ライトを消して」との要望があり、後半には、部分的に懐中電灯のライトは消した状態で散策を続けた。

(C: 手を離して、数歩歩いてみるということをしを繰り返していた。しかし、すぐに手をつなぐ)

暗闇を楽しむ(木々の音や川の音、虫の泣き声といった音へ意識が向く)

世界が広がる体験

(C: 蛍の光に気づく、光のほうへ静かに近づくために手を離し、一人で歩き始める)

(C: 見えなくなると、手をつないで歩き始める)

[振り返りの時間での感想]

(テントで寝たことに対して)

「夜は怖くなかったよ。今度は肝試しもやってみたい」(kf)

「昨日の夜は、暗い森の中に行ったでしょ」(sl)

「あれは、冒険だよ。冒険だから楽しかったもん」(kf)

「暗闇の冒険」を通しての安心感をつくっていたのが、「手をつなぐ」というつながりの安心感であった。終盤のキャンプサイトの光が見えるところになると、手を離し、テントサイトの光のもとへと向かっていった。身体感覚としては触覚と視覚、聴覚が大きな要素となっている。市川によると、五感のうち視覚がもっとも能動性が強く、聴覚、嗅覚、味覚、触覚、(内臓感覚)の順に、受動的作用が強くなり、より直感的になるという。直感的に安心感をつくるために、「手をつなぐ」「くっつく」ということがとられ、そこから視覚が閉ざされている中で、それ以外の感覚を開き世界を認識しようとする「冒険」がなされていることが、子どもが「大人との手を離し」、歩き出すという行為から確認できた。

一足先も見えない暗闇が広がり、不安や恐怖感がつよくなる場所であるが、「冒険」という未知のものに対して身体を開き、新しい発見をすること(行為)として、「暗闇」は、「開いた体験」をつくりだしてくれる環境と位置づけることができる。

#### 4. 大人—子どもの関わり

今回の対象が4歳から8歳と低年齢の子どもが対象となっていたため、「野菜の収穫」「調理」「後片付け」「洗濯」といった日常生活にお

けるライフスキルの経験が設定されている。その次に集団の中での「軽登山」「陶芸」「草木絵」といった特別な活動を経験することによる時間感覚と表現方法の共有、そこでのコミュニケーションスキルの獲得といったことが想定された。それぞれの活動の間に十分な時間を設け、自然との関わりの中で遊ぶことに最も時間を割いてきた。これら3つの視点から設定された、経験、体験を支えるための環境としての大人の関わりを整理してみると、表3のようになる。

- ①生活活動では、年齢段階を踏まえながら調理の方法（野菜の収穫目安、包丁の使い方、ご飯の握り方）洗濯物のたたみ方、寝具（寝袋）の準備といったことを、サポーターが主になりながら、一緒におこなった。ここでは、包丁で野菜を切ることに最も興味をもち全ての子どもがいずれかの野菜を切ることをおこなっている。
- ②創作活動では、軽登山では地域の山野草に詳しいボランティアと一緒に、チョウの集まる花や匂いのする野草を見つけながらの散策となった。陶芸では粘土を練り、スー

プカップと皿の作成をおこなった。これにあわせその後の昼食作りでは、小麦粉を練るところからパン作りをおこなった。

また、周辺の草花を収集し、押し花の要領で思い出の絵を作成した。

[絵の中に書かれた言葉・内容]

- ・（花火の絵）わあすごい!!(ka)
- ・（多数のハートとサポーター1名の似顔絵）(kf)
- ・はっぱにはなびがついた (kh)
- ・はなびをみた、やまをのぼった (hk)
- ・（サポーター3名の似顔絵）(tr)(wm)
- ・（サポーターと花火の絵）(yy)
- ・（クワガタ、ほたる、かまきりなどの虫の絵）(ay)
- ・はっぱとおはながいっぱいあったよ、たのしかったよ (ym)

活動場所の周辺で、草花を採集し、画用紙に貼り付けて思い出の絵を作成するというものであったが、草花と一緒に描かれていたのは「花火」、「サポーター」、「昆虫」といったものであった。

表3. 主な活動・遊びへの関わり方

		子ども	サポーター	専門ボランティア	スタッフ
①生活活動	テントの準備	荷物整理 主	支援		
	野菜の収穫	収穫の準備 主	方法		方法
		野菜を切る 主	支援		
	調理	野菜を切る 一部	方法		
		調理する 主	支援		支援
		配膳 一部	方法		
	洗濯	洗濯物を集める 一部	主		
②創作活動	軽登山	洗濯物をたたむ 一部	方法		
		野草観察 一部	支援	方法	
	陶芸	（草笛、ササ舟） 主	方法		
		粘土を練る 主	支援	方法	
	草木絵	造形する 主	支援	方法	
		草木を見つめる 主	支援		
	フジ音楽	造形、絵を書く 主	支援	方法	
③遊び		弦を弾く 主	支援		
		音運を演奏する 主	方法		
	虫とり	主			
		観察 一部	方法		
	草花集め	主	主		
	ハンモック	草花集め 主	主		
	花火	ハンモック揺らし 主	主		支援
		大型（観察） 主	主		方法
		手持ち 主	支援		
	暗闇の冒険	マシュマロ焼き 主	支援		方法
		散策 主	支援		支援
		ほたる観察 主	主		支援

## 5. まとめ

学校提供型の比較的大人数のキャンプ活動になると、「共同体時間」としての「知られる共時制」の側面が強く現れてくる。小グループに分かれての活動を設定しても、食事や就寝時間といった全体としての時間が設定され、それを各グループ、各個人が認識しながら生活を送ることになる。このことが時間の共通感覚とも言える部分での社会性の獲得と考えられる。それに対し、今回のような少人数での生活では「生きられる共時性」を体験する可能性がある。(2日目も3日目も子どもの約半数が、早朝の明るくなる4時くらいに目を覚ましていた)

今回、対象としてみてきたキャンプ活動は、幼児期の子どもの対象とした少人数、短期間のプログラムであった。

橋本氏らは、短期的キャンプの「コミュニケーション促進効果の要因」を検証し、「共同作業」、「場の雰囲気」、「印象深い体験」を抽出している[橋本ら, 2013]。本キャンプ活動でも、生活活動での「共同作業」、遊びの「印象深い体験」(花火、昆虫など)、そして、子どもの主体的な活動を念頭に大人の関わり方を考慮することによる「場の雰囲気」の形成ができていたと思われる。

本報告では、子どもの「自然を遊ぶこと」に焦点化し、「体験」について考察をおこなってきた。参加者が幼児から小学校低学年であり、「虫を捕まえる」「森の中を散策する」「暗闇を散策する」という単純な遊びをとり上げることとなった。その中で、「遊びの繰り返し」と「繰り返す為の工夫」、「森の中に身をあず

ける」という様子が見られた。そしてそこでは子ども同士が個々に「虫や草木と遊ぶ」ことへの没入体験と自然の暗闇への侵入体験を見て取ることができた。

自然を遊ぶことへの没入体験では、子どもの同質性がそこでの遊びを支えており、暗闇への侵入体験では大人の安心感がそれを支えていた。

短期的キャンプにおける「体験」を支える要素として、同質性を保障する時間的な環境(操作の自由性)と大人との一体感を保障できるような人的な環境(少人数)を見て取ることができた。このような環境を設定することの可能性について、利便性や継続性に関わる構造的側面と学校教育や地域の子どもの支援といった制度的側面との関わりから検討していくことが今後の課題となる。

## 【注】

- 1) 「出会いのみずみずしい感動は、他者たちを支配し所有することでたんなる儀礼となりはてしてしまう」という。所有は「この所有から排除された人びとのみならず、その当の所有者自身をも対象的世界から疎外してしまう」ことになる。[真木, 2003: 214]
- 2) 「超越的志向」、「道具・結合的志向」、「溶解的志向」があるという。超越的志向は「三つの志向性のうちの中心的をなすものの」であり、「未分化な状態を脱して、母なるものから別離し独立しようとする力」であるという。つぎに、道具・結合的志向については、「母なるものから別離・独

立した固体は、自己を自らの力で守ってゆかなければならない」として、「子どもは欲求を満たすために、さまざまな対象を道具として利用」することと、「特定の他者と関係し、彼らの間にさまざまな関係を取り結び維持していく態度」といった要素があるという。そして、溶解的志向とは、「子どもは対象そのものに対して純粋な興味」を示し、「自己と対象が一体となるように感じられる」状態を引き起こす力であると説明する。〔亀山, 2012〕

- 3) ムッレとは、スウェーデンの1957年にスキー教室のボランティアを中心に考案された、「自然を発見すること」、「自然の中で遊ぶこと」、「自然を大切にすること」をモットーにした子ども向けの自然教育法のプログラムのこと。「ムッレ」という森の妖精を中心に展開されており、「森のムッレ教室」には「1980年には、なんと10万人の子どもが参加」しており、1985年には「野外生活推進協会(1975年設立)」によって「ムッレボーイ保育園」が発足されている〔岡部, 2010〕

#### 【文献】

- 中央教育審議会, 2007, 『次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)平成19年』, 文部科学省
- 中央教育審議会, 2013, 『今後の青少年の体験活動の推進について』(答申)平成25年』, 文部科学省
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構編, 2013, 『「青少年の体験活動等と自立に関する実態調査」平成22年度調査報告書』
- 原口サトミ, 2004「自然体験活動の報告－『自然と遊ぼう「ありんこクラブ」』3年間の活動を通して－」, 日本生活体験学習学会事務局『日本生活体験学習学会誌第4号』
- 平野吉直ら, 2002「子どものキャンプ経験が脳活動に与える効果－go / no-go課題による抑制機能への影響」, 日本野外教育学会『野外教育研究6－1』
- 市川浩, 2001『身体論集成』岩波書店
- 池田拓人, 2010「地域との協働による青少年野外活動プログラムの開発と実践」, 和歌山大学『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要20』
- 石井晴雄, 2014「親と子の野外活動ワークショップ・フォレスト, ながくてピクニック, 無形のデザイン」, 日本デザイン学会『デザイン学研究特集号21－4』
- 亀山佳明, 2012『生成する身体社会学』世界思想社
- 叶俊文ら, 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『野外教育研究4－1』
- 木村敏, 2002『時間と自己』中央公論新社
- 小池祐介, 1999「自然とのふれあいのなかで－ふれあい自然体験キャンプ－」, 上田女子短期大学児童文化研究所『児童文化研究所所報21』
- 小泉祥一ら, 2013「野外文化教育活動としての学習プログラム－『泉ヶ岳ってどんな山?』の教育的意義と実践」, 東北大学大

学院教育学研究科『東北大学大学院教育学研究科研究年報 62』

日下裕弘ら，2000「子どもの自然遊びに関する身体論的研究」，茨城大学『茨城大学生涯学習教育研究センター報告 4』

真木悠介，2003『気流の鳴る音 交響するコミュニケーション』筑摩書房

中川もも他 4 名，2005「長期・短期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす効果」，日本野外教育学会『野外教育研究 8』

野井真吾，2013「長期キャンプ（30 泊 31 日）が子どもの生体リズムに及ぼす生化学的影響」，日本発育発達学会『発育発達研究 58』

岡部翠編，2010『幼児のための環境教育 スウェーデンからの贈り物「森のムッレ教室」』新評論

安波雄三ら，2006「兵庫県自然学校におけるプログラムタイプが参加児童の自然体験効果に及ぼす影響」，日本野外教育学会『野外教育研究 9 - 2』

矢野智司，2006『意味が躍動する生とは何か 遊ぶ子どもの人間学』世織書房