

「体験の風をおこそう」運動[®]

体験活動を通じた子供の育ちに関する
調査研究

中間報告書

令和8年3月



National Institution For Youth Education
国立青少年教育振興機構

はじめに

子供たちの体験活動の充実が求められる中で、体験活動について、こども大綱では子ども・若者の健やかな成長に不可欠な要素として明確に位置付けられています。また、教育振興基本計画においては、体験活動の効果を定量・定性的に認めたくえて、国家的に推進すべき施策として示しています。体験活動は、豊かな人間性、自ら学び、自ら考える力などの生きる力の基盤であり、子供の成長の糧としての役割が期待されており、特にリアルな体験を通じて得られる学びや気づきは、子供が自らの可能性を発見し、未来に向けて力強く歩むための大きな力になります。私どもは、そのような考えのもと、これまで体験活動の推進にあたってまいりました。

子供が学び育つうえて豊かな体験は不可欠であり、意図的・計画的に提供することが求められ、子供たちに良い体験を提供したいと思う一方で、多くの施設や団体などの現場では経験則的に指導が行われている現状があります。そのため、体験活動の指導や在り方に関する理論的な解説や、体験活動の効果だけではなく、発達的特徴に応じた子供の育ちと体験活動の関係について社会全体で共通認識をもち、体験活動における環境を整備していくことが、今後の体験活動の充実につながるのではないかと信じています。

当機構では、青少年の体験活動等に関する意識や実態を把握する調査を定期的に行うとともに、青少年の体験活動と育成すべき資質・能力をどのように身につけていくべきか調査研究を行い、令和元年度末には「発達段階に応じた望ましい体験の在り方に関する調査研究（中間まとめ）」として公表しました。それを踏まえ、本研究では、いつ、どのような体験をどのように行うと効果があるのか、そして周囲の大人はどのように関わる必要があるのか明らかにすることとしました。

本報告書では、まず、体験と経験の捉え直しを行い、体験とは何か、「リアルな体験（直接体験）」とは何か、整理しました。また、認知科学的な視点から子供の育ちについて解説を行うとともに、子供たちが体験活動を通してどのように育つのか、育ちと学びに体験が必要な理由、体験を深めるために言葉と体験をつなぐ必要性についても理論的に解説しています。一方で、現代社会においては、必要な体験活動が十分に行えていないなどの社会背景を踏まえ、これから「リアルな体験」というものの価値がどう生まれていくのかを論じています。そして、体験や子供の育ちに関係する各分野の立場から、実践に向けたご論考をいただきました。

中間報告をまとめる中で明らかになった課題、例えば周囲の大人のかかわり方や体験活動における環境の在り方については継続して検討してまいります。令和9年度末の最終報告では、本書でまとめた内容を踏まえ、現場で指導にあたる皆様の活動に資する、実践的な取組の紹介を考えております。本書が、自治体で青少年教育の推進にあたられている職員のみならず、現場で活躍する指導者のみなさま、そして学校教員、保護者のみなさまの日々の活動や生活に役立つものとなりますよう、願っております。

令和8年3月
国立青少年教育振興機構理事長
青少年教育研究センター長
古川 和

目次

はじめに

第1章 本研究の概要	1
1.1 研究目的	
1.2 研究内容	
1.3 研究体制	
1.4 研究の流れ	
1.5 関連する用語の解説	
第2章 体験活動を通じた子供の育ちと学び	8
2.1 体験と遊び—「験（あか）す」ことの喪失と回復のために—	
2.2 各年齢期の発達的特徴および体験とのかかわり	
2.3 体験活動における育ちと学びの本質	
(1) なぜ子供の育ちや学びに体験活動が必要なのか	
① 生きた知識を獲得する	
(2) 子供の育ち・学びの環境を一体的に捉える	
(3) 子供は遊びや生活を通して学び育つ	
① 遊びや生活を通じた学びや育ち	
② 遊びの楽しさが主体的・対話的で深い学びを生み出す	
(4) 身をもって学び、為すことで身につける	
① 子供の学びの過程	
② 体験活動を通じた知の総合化・実践化	
③ 豊かな感性が思考力を育む	
(5) 体験と言葉のつながりが生きて働く知識を生み出す	
① 言葉の意味を真に理解するには身体的な感覚が必要	
② 体験と言葉をつなぐ振り返り	
2.4 青少年の体験活動を巡る現状と課題	
(1) 青少年を取り巻く社会環境	
① 現代社会で起きていること	
② 青少年を取り巻く社会環境の現状	
(2) 青少年が直面する問題	
(3) 青少年の体験活動を巡る現状	
(4) デジタル社会における青少年の姿	
(5) 現代の青少年に求められる力	
① 世界及び日本の教育動向	
② 発達心理学の観点から	
③ 体験活動を通して育まれる力	
発達段階に応じた望ましい体験の在り方（体験カリキュラム）の枠組みの検討	

2.5 青少年の体験活動で大切にしたいこと

(1) デジタル社会だからこそ、「身体性」を通じた体験（リアルな体験）を大切にす

(2) 体験活動を提供する際に大切にしたいこと

- ① 質の高い体験とは
- ② 大切にしたい4つの体験
- ③ 体験の系統性・連続性・有機性を考える

第3章 各分野から見た子供の育ちと学び論・・・・・・・・・・・・・・・・・・48

3.1 青少年の自然体験活動

3.2 地域全体で子供たちを育む活動を推進する意義と効果、及び方法

3.3 職業につながる体験活動

3.4 体験活動と言語活動

3.5 「家庭生活体験」が脳を育てる

3.6 つくりだす喜びや文化芸術に触れる楽しさを味わう体験活動の在り方

3.7 体験的学びとしての STEAM 教育の理論と実践

「体験活動を通じた子供の育ちに関する調査研究」中間報告書 執筆者、おわりに・・・・・・・・89

第1章 本研究の概要

1.1 研究目的

本研究は、各年齢期における子供の育ちとそれを支える体験活動の在り方等を検討し、その関係を系統的・体系的に明らかにすることで、青少年の体験活動の推進・充実に資する指針を示すことを目的とする。

1.2 研究内容

- (1) 子供の育ちの場を学校教育や青少年教育に分けず一体的に捉え、生涯学習の観点から青少年の体験活動の在り方（発達段階における体験活動の視点や考え方）について検討する。
- (2) 幼児期から就学以降の育ちと学びの連続性を検討する。
- (3) 子供の育ちとそれを支える体験活動の在り方を系統的・体系的に明らかにし、青少年の体験活動の推進・充実に資する指針について検討する。

1.3 研究体制（「体験活動を通じた子供の育ちに関する調査研究」検討委員会）

委員長	松田 恵示	神戸親和大学学長 立教大学スポーツウエルネス学部特任教授 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター長（～令和7年1月）
委員	青木 康太郎	國學院大學人間開発学部教授 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター客員研究員
	梶川 祥世	玉川大学リベラルアーツ学部教授
	金藤 ふゆ子	文教大学人間科学部教授
	京免 徹雄	筑波大学人間系准教授
	田村 学	文部科学省初等中等教育局主任視学官
	成田 奈緒子	文教大学教育学部教授 子育て科学アクシス代表
	西村 徳行	東京学芸大学教職大学院教授
	芳賀 均	北海道教育大学旭川校教育学部准教授
	森 健一郎	北海道教育大学教職大学院教授

事務局（国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター）

樋口 拓	企画室長兼副センター長
関 智子	企画室総務係長兼研究員（～令和7年9月）
阿部 麻由里	企画室総務係主任兼研究員

1.4 研究の流れ

(1) 研究計画

- 令和 6 年度 研究の開始
- 令和 7 年度 中間報告書の作成、実践事業の検討
- 令和 8 年度 実践事業の実施、集計・分析
- 令和 9 年度 実践事業の集計・分析
最終報告書、普及啓発資料の作成・公表

(2) 検討委員会の開催

第 1 回検討委員会（令和 6 年 11 月 25 日（月））

<内容>

- ・調査趣旨説明
- ・各専門分野から考える「体験活動像」について
- ・本研究の成果の発信について

第 2 回検討委員会（令和 7 年 2 月 27 日（木））

<内容>

- ・第 1 回検討委員会の内容を踏まえた体験活動をめぐる意義と諸課題の整理
- ・実践編の執筆に向けた意見交換
- ・次年度検討委員会の進め方について

第 3 回検討委員会（令和 7 年 5 月 16 日（金））

<内容>

- ・本研究で伝えたいことの検討
- ・実践編の執筆に向けたアナウンス

第 4 回検討委員会（令和 7 年 10 月 17 日（金））

<内容>

- ・事務局執筆原稿を基にした理論編の検討
- ・各委員執筆原稿（実践編）の解説
- ・試行事業実施に向けた意見交換

第 5 回検討委員会（令和 7 年 12 月 24 日（水））

<内容>

- ・構成や本研究で伝えたいことの検討
- ・事務局執筆原稿を基にした理論編の検討

第6回検討委員会（令和8年2月16日（月））

<内容>

- ・事務局修正箇所報告書案の検討
- ・中間報告書案を基にした意見交換

1.5 関連する用語の解説

本研究で扱う主な用語に関して、ある程度の認識統一を図るため、その定義や取扱いについて答申等を中心に以下のとおりまとめた。

（1）青少年

本研究では、青少年教育に関する政策などで使用されてきた区分を踏襲し、0歳から30歳までを青少年と表す。

中央教育審議会（2008）では、青少年の各年齢期を、乳幼児期（誕生から義務教育年齢に達するまで）、学童期（小学生）、思春期（中学生からおおむね18歳まで）、青年期（おおむね18歳から30歳まで）と説明している¹⁾。

上記の各期の分類のうち青年期については、発達心理学の分類と異なる。本研究では、青少年教育施策などに採用されている0～30歳までを青少年とする立場をとるが、発達に関しては、発達心理学の知見を採用して研究を進めていく。

（2）子供

本研究では、心身の発達の過程にあり、乳幼児期（誕生から義務教育年齢に達するまで）、学童期（小学生）及び思春期（中学生からおおむね18歳まで）の者を表す。

なお、本報告書においては、社会的に幅広く捉える際には「青少年」を、具体的な活動や場面を想定する際には「子供」を使用する。

（3）体験

本研究では、体験とは人が常に意識的か、無意識的かにかかわらず、常に自己が世界との関わりを持つ行為の全体と捉える。そのため、体験という時、体験者に視点を向ける。

文部科学白書（2016）では、人は「見る（視覚）、聞く（聴覚）、味わう（味覚）、嗅ぐ（嗅覚）、触れる（触覚）といったいろいろな感覚を働かせて、あるいは組み合わせ、外界の事物や事象に働きかけ、思考し、体験を通して学んでいる」との記述も見られる。

（4）体験活動

本研究では、体験活動とは「意図的に実施される単体または一連の体験」と捉える。また、体験活動は体験する人に対して提供されるものを指すことから、焦点が体験者本人ではなく提供側など第三者に移ることになる。

この定義は、平成19年の中央教育審議会答申で述べられているものを基としている。そこで

は、体験活動とは、主として「体験を通じて何らかの学習が行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」（文部科学省）としている²⁾。

（5）育ち

本研究では、育ちとは「子供たちの発達的特徴の連続性を踏まえた成長」と定義する。ただし発達的特徴は普遍的な内容であるとともに、個人差がみられることがあることに留意する。

「子どもの徳育に関する懇談会」（文部科学省、2009）のまとめでは、子供の発達段階ごとの特徴と課題（主題またはテーマ。以下、テーマ）をまとめている³⁾。

また、こども家庭庁（2023）は、「幼児までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン（はじめの100カ月の育ちのビジョン）」で、誕生前から幼児期までの重要性を説明している。例えば、乳幼児期は、脳発達の「感受性期」で、特に環境の影響を受けやすい。生涯にわたるウェルビーイング（幸福）を支える人生の土台でもあり、すべての子供たちを取り残さず切れ目なく支援していくことで子供たちの育ちを支え、その支援は多様性を尊重し包摂的であり、身体的・精神的・社会的全ての面で支援し育む必要があるとしている。

（6）学び

本研究では、学びとは「一定の答えがないものと向き合うなかで既知の情報や経験を組み合わせ対処する過程での気づきや喚起された意欲並びに実装された知識が有機的に編み上げられて知恵につながる」と定義する。学びには、学ぶ人の主体性が発揮される、好奇心や学びの過程を楽しむことも含まれる⁴⁾。一方、学習は「既知のもので、普遍の真理を学んでいくこと」と定義する。学習は、目的や動機を必要とし、教育に付随する（松下良平、2010）という構成的な一面がある。

文部科学省（2017）は、現行の学習指導要領で、学びを、知識と技能、思考力・判断力・表現力などの力、主体的に取り組む態度の、3つの要素に分けて示した。

（7）身体性

本研究において「身体」とは、単に物理的な肉体的側面を指すだけではなく、魂や精神、感覚などに関わる内面的側面を含み、これらが不可分に統合された存在として位置づける。

さらに「身体性」とは、自己が世界との相互関係を取り結ぶ場面において、

「見る（視覚）」「聞く（聴覚）」「味わう（味覚）」「嗅ぐ（嗅覚）」「触れる（触覚）」といった各種感覚や、その他の受容的な作用を担う身体全体が媒介となり、行動を通して自己の内界と外界との循環的な働きかけが生じる際に発現する特性として定義する。

（8）リアルな体験

本研究では、「リアルな体験」という概念を次のように捉える。体験が、自己が世界と関わりを結ぶ一連の行為の総体を指すものと考え、そこには多様な種類や性質が存在する。その中でも、「身体性」に基づく体験は特に重要である。「身体性」とは、自己が世界との相互関係を取り結ぶ場面において、「見る（視覚）」「聞く（聴覚）」「味わう（味覚）」「嗅ぐ（嗅覚）」「触れる

(触覚)」といった各種感覚や、その他の受容的な作用を担う身体全体が媒介となり、行動を通して自己の内界と外界との循環的な働きかけが生じる際に発現する特性のことである。ところが現代社会では、高度な情報技術の発展により、情報のやりとりが身体の一部のみを用いた操作や、自己の内界への一方向的な入力（インプット）に偏る危険性がある。こうした状況において、身体性に基づいた体験は、身体の全体性の回復を促し、インプットとアウトプットの循環を活性化させる機能を持つ点で、青少年教育において大きな意義をもつ。

本研究では、このように身体が総体として関与し、生々しい実感を伴いながら生起する身体性に基づいた体験を「リアルな体験」と呼ぶこととする。

参考情報

- 1) 青少年育成政策大綱（2003）では、「青少年期は、個人にとって、かけがえのない人生の一部であり、平均的にはその3分の1にも相当する期間である。人格の基礎が形成され、言わば人としての根を張り、幹や枝を伸ばし、葉をつける時期である。また、大人となるための準備期間として、その過ごし方は単に青少年期の幸せにとどまらず、人として花を咲かせ実をつけられるかどうかなど人生全体の幸せを左右するほどに重要な期間であり、年齢によって程度や内容は異なるものの、成長していく上で家族や社会の支援が欠かせない時期」として、重要な時期であることを示している。
- 2) 体験活動は、生活・文化体験活動（例えば放課後の遊びやお手伝い、野遊び、スポーツ、部活動、地域や学校における年中行事など）と、自然体験活動（登山、キャンプ、ハイキングなどの野外活動、星空観察や動植物観察など自然・環境に係る学習活動など）、そして、社会体験活動（ボランティア活動や職場体験やインターンシップなど）の3つがあるとされる（文部科学省、2016）。
- 3) 小学校低学年のテーマは、「人として、行ってはならないこと」についての知識と感性の涵養や、集団や社会のルールを守る態度など、善悪の判断や規範意識の基礎の形成、自然や美しいものに感動する心などの育成（情操の涵養）としている。高学年では、抽象的な思考の次元への適応や他者の視点に関する理解、自己肯定感の育成、自他の尊重の意識や他者への思いやりなどの涵養、集団における役割の自覚や主体的な責任意識の育成、体験活動の実施など実社会への興味・関心を持つきっかけづくりとなっている。

青年前期である中学生のテーマでは、人間としての生き方を踏まえ、自らの個性や適性を探究する経験を通して、自己をみつめ、自らの課題と正面から向き合い、自己の在り方を思考する、社会の一員として他者と協力し、自律した生活を営む力を育成する、法やきまりの意義の理解や公德心を自覚することとなっている。

青年中期（義務教育卒業後 18 歳程度まで）のテーマは、人間としての在り方生き方を踏まえ、自らの個性・適性を伸ばしつつ、生き方について考え、主体的な選択と進路を決定する、他者の善意や支えへの感謝の気持ちとそれにこたえる社会の一員としての自覚を持った行動となっている。

- 4) 今井おつみ（2016）は、その著書の中で、学びとは、教わったことを覚えるにとどまらず、「人はどのように自分の経験や人から伝えられたこと、教えられたことを理解し、記憶するの

か。記憶はどのような形で心の中に蓄えられ、どのように思い出されるのか。そしてなにより、人はどのように思考し、問題を解決し、学習するのか。」ということも加味すべきだとしている。

参考文献一覧

- ・文部科学省「参考資料、子ども・若者ビジョン(平成22年7月子ども・若者育成支援推進本部決定)〈抄〉」『第6期中央教育審議会スポーツ・青少年分科会青少年の体験活動の推進の在り方に関する部会』、2008、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1330231_02.pdf、令和7年5月8日閲覧。
- ・内閣府「青少年育成政策大綱(平成15年12月)」青少年育成推進本部、2003、p.4、
<https://www.nta.go.jp/about/council/sake/040402/pdf/01.pdf>、令和7年5月8日閲覧。
- ・文部科学省「文部科学白書2016第1部/特集子供たちの未来を育む豊かな体験活動の充実」、2016、
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013_007.pdf、令和7年5月12日閲覧。
- ・文部科学省「中央教育審議会答申 H25.1 今後の青少年の体験活動の推進について」、2013、p.5、中央教育審議会、
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1330231_01.pdf、令和7年5月12日閲覧。
- ・文部科学省「中央教育審議会答申 H19.1 次世代を担う青少年の育成に向けて用語解説」、2007、中央教育審議会、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/07020115.htm、令和7年6月17日閲覧。
- ・文部科学省「文部科学白書2016第1部/特集子供たちの未来を育む豊かな体験活動の充実」、2016、
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201701/1389013_007.pdf、令和7年5月12日閲覧。
- ・文部科学省「3. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題、子どもの徳育の充実に向けたあり方について(報告)」『子どもの徳育に関する懇談会』、2009、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1286156.htm、令和7年4月22日閲覧。
- ・こども家庭庁「資料1-4: 幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン(はじめの100カ月の育ちビジョン)(令和5年12月22日)」、
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/29eba191-a59f-4a08-a4eb-675e1586e5d9/4077186f/20240126_councils_shingikai_i8ur7TR4_05_0.pdf、令和7年4月22日閲覧。

- ・今井むつみ『学びとはなにか：＜探究人＞になるために』岩波新書、2016、p.1.
- ・文部科学省『小学校学習指導要領平成29年告示第一章総則第』、2017、 p17、
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf、令和7年5月12日閲覧.
- ・松下良平「学ぶことの二つの系譜」佐伯胖監修、渡部信一編、『「学び」の認知科学事典』、大修館書店、2010、pp.21-38.

第2章 体験活動を通じた子供の育ちと学び

2.1 体験と遊び——「験（あか）す」ことの喪失と回復のために——

神戸親和大学／立教大学 松田 恵示

1. はじめに

私たちは普段、「体験」と「経験」という言葉を自然に使い分けている。しかし、その違いを深く考えることはあまりない。「初体験」とは言うが「初経験」とは言わないように、言葉としての感覚は持っていても、その背景にある意味まで意識する機会は少ない。

だが実際には、この二つは人が世界と関わる際の重要な違いを示している。社会学者・作田啓一は、体験を、流れ続ける時間の中で起こる予測不能な出来事に身体ごと向き合うこと、として論じている。一方の経験は、そのような体験をあとから振り返り、言葉や概念として整理したものだ。

つまり、体験は“生きている今その瞬間”であり、経験は“その出来事に意味を与える行為”である。人の成長や文化の発展は、この二つが往復することで支えられてきた。しかし現代社会では、情報過多や効率重視の価値観によって、体験のリアリティが薄れ、知識だけが肥大化する傾向が強まっている。そのため、あらためて体験の価値を見直すことは、人間らしい学びや生のあり方を問い直すことにもつながることになる。

2. 体験とは何か——身体で世界を「験（あか）す」こと

「体験」という言葉には「験（あか）す」という意味が含まれている。これは体験が単なる受け身の出来事ではなく、自分の身体を使って世界に触れ、その反応を確かめる行為(行動)であることを示している。例えば、子供が虫を追いかけたり、空を見上げて驚いたり、泥で遊んだりする時、彼ら彼女らは世界を五感で“ためし”、そこから自分と世界の実感している。こうした体験がなければ、思考や言葉による理解は成立しない。体験は知識の源であり、学びの出发点なのだ。

試行錯誤を通して限界を知り、失敗を通して他者や自然と向き合うことは、すべてが成長につながる。体験は学びの手段ではなく、体験そのものが学びである。他者や世界と出会い、自分が変化するプロセスそのものが学びの本質といえる。これは子供に限らず、大人にも当てはまる。効率や安全を優先する現代の生活では、不意の出会いや予測不能な出来事が減り、未知に触れる機会が乏しくなっている。しかし旅、芸術、自然、ボランティアなど、新しい体験は大人にとっても自己を再生させる契機になる。体験は生涯にわたる学びの基盤なのである。

3. 体験と経験の循環——意味づけと文化の蓄積

体験が生きているその瞬間（とき）の出来事だとすれば、経験はその出来事を意味づけ、他者と共有することを可能にしたものだ。体験をただ消費するだけでは意味は生まれないが、振り返り、言語化し、他者に語ることで初めて有意味な経験となる。教育で振り返りが重視されるのは、体験を経験へと変換するために必要なプロセスだからである。体験と経験は直線的ではなく、循環的な関係にある。体験から経験が生まれ、またその経験によって新しい体験が誘発される。この往復運動の中で、人は成熟し、文化も形成されてきた。

しかし現代社会では、この循環が弱まっている。大量の情報によって「他人の経験」を疑似的に眺めることはできても、自らの身体を通した体験が不足している。結果、経験の“意味の部分”だけが膨張し、体験の欠如が見えにくくなっている。子供は安全に管理された遊びや成果を求める体験学習が中心となり、身体で世界に向き合う機会を失いがちである。大人もまた、未知に身を投じることを避け、予測できる行動にとどまろうとする。このような状況は、生きること自体の豊かさを損なう危険性をはらんでいる。

4. 遊びの意義——創造と体験をつなぐ営み

一方で、遊びは体験と経験を自然につなげる創造的な営みである。カイヨワは遊びを「自由で、非日常的で、未確定な行為」と述べ、ホイジンガは遊びが新しいルールや文化を生み出す力を持つことを指摘した。遊びでは、失敗や無駄といった要素こそが重要であるため、挑戦が生まれ、創造性が育つ。これは体験と経験の循環そのものである。子供のごっこ遊びは、現実を再解釈し、自分なりの意味をつくり直す象徴的な行為だ。大人にとっての芸術やスポーツも同様である。

ここで遊びを豊かにするには、以下が重要である。

1. 安心して「ためせる」空間・時間をつくること

失敗を許す文化をつくり、問いを立て、試し、考える過程を大切にする。

2. 他者と自然への開かれた接点を再構築すること

偶然の出会いや直接的な自然体験が生まれる場を社会が支える。

3. 大人自身も「遊び手」として生きること

大人が世界を新しく見る姿勢を示すことが、子供の創造性を育てる。

4. 効率優先の価値観からの転換

意味をつくる過程や余白の時間にこそ、学びと創造の種がある。これらを社会が支えることで、体験と遊びは文化的に大きな位置を占めるようになる。

5. おわりに——「験(あか)す」ことを取り戻すために

体験は世界との直接的な出会いであり、経験はその意味づけである。遊びは両者をつなぐ創造的な媒介として、人間の生を豊かにしてきた。しかし現代社会では、この根源的な営みが失われつつある。いま私たちに必要なのは、体験する勇気を取り戻すことである。身体全体で世界を受け止め、他者や自然に触れ、失敗を含めて「ためす」こと。その過程で、想像力と創造力が回復していく。

遊びはそのためのもっとも人間的な行為であり、無目的の中に意味を見つけ出す力を持っている。子供だけでなく大人にとっても、体験と遊びを社会の中心に取り戻すことが求められている。高度な情報技術が進み、人間の主体性が問われ、あるいは、新しい意味での主体性を育てる必要がこれからの社会ではさらに強まるときだからこそ、体験と遊びからより豊かで創造的な社会と文化が生まれ、個人と社会にウェルビーイング(Well-Being)が実現されていくのだろう。

参考文献

作田啓一(1993)、生成の社会学を目指して、有斐閣
ロジェ・カイヨワ(多田道太郎・塚崎幹夫訳)(1990)、遊びと人間、講談社
ヨハン・ホイジンガ(高橋英夫訳)(1973)、ホモ・ルーデンス、中央公論社

注

本校の最終校正においては、Microsoft社のCopilot Chatを利用した。

2.2 各年齢期の発達的特徴および体験とのかかわり

玉川大学 梶川 祥世

子供は、身体と脳の発達に伴い、知覚や認知、学習などの生得的な能力を用いて、環境とかわりながら、様々な能力を発達させていく。本節では誕生から青年期までを、乳幼児期（0～6歳）、学童期（6～12歳）、青年前期（12～16歳）、青年後期（16～23歳）の4期に分け、体験との関連に触れつつ、各期の発達的特徴をまとめる。

（1）乳幼児期（0～6歳）

子供は生まれる前から環境についての情報を取り込み、知識として獲得していく。この動機のもとにあるのは「好奇心」である。子供は自分を取りまく環境を予測できるようになるために、未知のモノや不確定な事柄に関心を向け学習する¹⁾。この生まれながらに備わる「知りたい＝学びたい」という動機を維持し育てることは、生涯を通じて、特に人生の基礎を築く乳幼児期において、大変重要な課題といえる。

このために必要なことは、子供にかかわる大人との愛着形成を通じた、他者への基本的信頼感と自己肯定感の健全な成長である。これにより、子供はこの時期に著しく発達する感覚や運動の能力を使い、未知の環境を探索したり周囲に働きかけたりする自信と意欲を持ち、他者とコミュニケーションする力を獲得していく。この過程においては、子供に合わせた適切なタイミングと内容による、大人からの「応答的かかわり」が重要な役割を果たす²⁾。応答的かかわりは、語りかけ、動作、表情、アイコンタクト、接触などマルチモダルな要素で構成され、注意や意図の共有により子供の学習を導く。4ヶ月時に親との発声のやりとりであるターンテイキングが多いと、左右脳の接続が早く発達することがわかっている³⁾。

幼児期には、喜怒哀楽に加えて、恥や照れといった他者を意識した感情、他者の心的状態の理解（心の理論）、自分の感情や思考の調整能力（実行機能）が発達する⁴⁾。これに伴い、他の子供たちや家族以外の大人とのかかわりや、集団においてルールに合わせた行動ができるようになる。また5歳まで飛躍的に発達することは、活発な動作、その他描画や工作、歌などの手段によって、自身の経験、記憶、思考、想像の内容を表現し、現実と空想を区別し、他者の状態を理解しながら、相手に伝える力が育っていく。

乳幼児期の学びは、自身の身体を通じた環境との相互作用や試行錯誤を主として、上記のような人々とのかかわりを通じて進んでいく。脳発達の観点からも、感覚野の発達が著しく⁵⁾、視覚や聴覚の神経細胞ネットワークがピークに近づく時期であり⁶⁾、感覚や運動を通じた体験を重視したい。子供が自律を主張する時期のみならず、受動的に見える時期であっても、個々の子供が何に注目し何をしようとするのか、子供が夢中になっている「遊びの視点」を理解し、時にそれを発展的に返す「見守り」の姿勢が子供の学びを後押しするのである。

(2) 学童期 (6~12 歳)

小学校の集団生活に入り、心の発達において他者との関係性がより重要な位置を占めるようになる。友人との関係や教師の言動などから、他者の視点に立って自分の評価や立場を認識する。また自分とは異なる他者の状況や、社会での役割も少しずつ理解するようになる。これらは自己のアイデンティティを形成することにつながっていくが、他者との比較や他者からの評価によって、中学年以降に自己肯定感が揺らぎやすくなることもある。

同時に、仲間集団の中で社会性を磨いていく時期でもある。外集団を差別し排除しようとする傾向が強くなるのに対して、様々な他者と交流する経験を通して働きかけ、多様性や多文化への関心と受容を涵養することが自己確立の上でも重要である。

幼児期よりもさらに、身体運動の細やかな調整能力が高まる。この時期には特定の限られた活動に集中するよりも、広範な運動や活動を経験することで、様々なスキルを獲得したり、可能性を広げたりすることができる。

中学年から高学年にかけて、抽象的・論理的な思考力の発達に伴って、時空間や現実を超えた自由な表現ができるようになる。ことばは、他者とのコミュニケーションの道具であることに加え、子供の内的な思考手段としても機能するようになる⁷⁾。さらにメタ認知能力の発達により、自分の状態を批判的にみることが可能になり、学び方を自ら考え工夫し「生きた知識」とすること⁸⁾、それを机上で学んだ知識と関連づけ、知識の体系を構築していくことが、高学年から青年期にかけて重要な課題となる。芸術や文学など様々な感覚を通じた質の高いインプットを増やすことも、それらを感性的・論理的に理解し、それをもとに自身で表現する力を育む上で有意義である。

(3) 青年前期 (12~16 歳)

物事を抽象的・論理的に考える力がさらに成長し、批判的思考と問題解決能力が発達する。思考を司る前頭葉の発達が進んでいくが成人に比べて未熟な部分もあり⁵⁾、感情のコントロールと判断力が成長していく途上にある。他者と議論しながら、自身の判断によって行動選択をし、周囲と協力し合う社会的スキルを洗練させていく。また学童期よりも明確に社会と関連づけながら、自分のアイデンティティを確立していく。

身体やホルモン、脳の生物学的変化に伴い、気分や感情の変化が激しく不安定になりやすい⁹⁾。親や教師からの自立を志向し、友人関係が重要な意味を持つようになってくる。一方で親に依存したい気持ちもあり、成長に対しては、親との関係性と友人関係の両方が同程度に寄与する⁸⁾。葛藤や周囲との衝突が多くなることから、健康な心身を維持するウェルビーイングの意識と知識を身につけることが望まれる。

成長の段階として、リスクを冒す行動を選びやすい傾向を示す¹⁰⁾。この傾向は社会性や心理面での成長において必要なプロセスであり、やや難しい問題にあえて挑戦することや想定されるリスクをコントロールすることを経験することが重要である。様々な場面で成功体験を重ね、失敗体験を適切に受けとめることが、自己効力感をさらに高め、自分の能力に対する信頼感を得ることにつながる。

(4) 青年後期 (16~23 歳)

脳の前頭葉のネットワーク発達がピークを迎え⁵⁾、20代にかけて実行機能、柔軟な思考や記憶の能力が大きく成長する¹¹⁾。これによって、選択、問題解決、ゴール設定、計画、感情の抑制・調整、新しい情報への積極的関与、パフォーマンス評価、将来への見通しなど、複雑な情報の処理やコントロールができるようになる。また言語の文法能力はこの時期まで発達し、新しい言語への感受性は以降に低下していく。

自身の心理的・行動的特徴を把握し、社会に対してどのように適応できるのかを探索する。異性や異年齢の混在する仲間集団を形成するようになり、互いの価値観や考え、生き方を認め合い、異質性を受け入れる関係性を発展させる。こうした関係を通じて、他者からの期待や評価に応じて振舞う公的自己と、個人的な欲求や考えに従う私的自己、またこうなりたいという理想自己像と現実自己像とのバランスを取りながら、自分のイメージを確立する。社会的場面に応じた適切な行動を取りつつ、各自がリーダーシップを発揮できるような環境づくりが望まれる。

発達には多かれ少なかれ個人差が存在し、子供を取り巻く環境もそれぞれ異なるだけでなく、子供によって受けとめ方や影響の受け方も異なる。また発達は必ずしも直線的に伸びるわけではなく、アンバランスになることもある。そのため、発達を促しサポートするためのかわり方や環境のあり方に一つの明確な解はない。一般論としての知見を背景にしつつ、できるかぎり一人ひとりの子供の心に目を向け、目標設定や認識を共有することが肝要であるだろう。

文献

- 1) 乾敏郎 (2018). 脳・身体からみる子どもの心—認知発達の原理から考える 発達 155、vol.39, pp.2-8.
- 2) 遠藤利彦 (2002). 発達における情動と認知の絡み 高橋雅延・谷口高士 (編著) 感情と心理学 北大路書房
- 3) Nguyen, T., Zimmer, L., & Hoehl, S. (2023). Your turn, my turn. Neural synchrony in mother-infant proto-conversation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 378(1875), 20210488.
- 4) Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Tafuro, L. (2013). From action to interaction: Mothers' contingent responsiveness to infant exploration across cultural communities, *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development*, 5, 202-209, 2013.
- 5) Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., ... & Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), 8174-8179.
- 6) Richards, J. E., & Conte, S. (2020). Brain development in infants: Structure and experience. In J. J. Lockman & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Cambridge handbook of infant development: Brain, behavior, and cultural context* (pp. 94-127). Cambridge University Press.

- 7) ヴィゴツキー (2003). 『「発達」の最近接領域』の理論—教授・学習過程における子供の発達』土井捷三・神谷栄司訳 三学出版
- 8) 今井むつみ, 楠見孝, 杉村伸一郎, 中石ゆうこ, 永田良太, 西川一ニ, & 渡部倫子 (2022) 算数文章題が解けない子供たち ことば・思考の力と学力不振. 岩波書店
- 9) Bergen, D., & Woodin, M. (2017). Brain research and childhood education: Implications for educators, parents, and society. Routledge.
- 10) Best, O., & Ban, S. (2021). Adolescence: physical changes and neurological development. *British Journal of Nursing*, 30(5), 272-275.
- 11) 森口佑介 (2019). 自分をコントロールする力 非認知スキルの心理学 講談社

2.3 体験活動における育ちと学びの本質

前節では、各年齢期の発達の特徴について、体験との関連に触れながらまとめた。本節では、子供が体験活動を通してどのように学び、育つのかについて、まとめていきたい。

(1) なぜ子供の育ちや学びに体験活動が必要なのか

子供の頃の様々な体験は生きる力を育む糧であり、その後の人生を豊かにする基盤になるといわれている。では、生きる力とは一体何であろうか。生きる力が初めて示された中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(1996)では、次のように示されている。

[生きる力]は、単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる、あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この[生きる力]の重要な要素である。また、[生きる力]は、理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性を含むものである。さらに、よい行いに感銘し、間違った行いを憎むといった正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観や、他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心、ボランティアなど社会貢献の精神も、[生きる力]を形作る大切な柱である。そして、健康や体力は、こうした資質や能力などを支える基盤として不可欠である。

また、生きる力は、紙の上だけの知識でなく、変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な知恵というべきものであり、我々の文化や社会に関する知識を基礎にしつつ、社会生活で実際に役立つものでなければならない。つまり、いくら学校で知識や技能を学んでも、それらを実生活で生かすことができなければ、生きる力を身につけたとはいえないのである。

そのため、現行の学習指導要領(平成29・30年告示)では、将来の予測が困難なこれからの社会を生きるために必要な力として生きる力を捉え直し、実際の社会や生活に生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学んだことを人生や社会で生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」として、社会に出てからも学校で学んだことを生かせるよう、これら3つの資質・能力をバランスよく育てていくことを求めている。

こうした「生きる力」を今の子供たちが身につけていくには、学んだ知識や覚えた技能を遊びや生活といった実際の場面で使いこなすことで知識を体系化し、「生きた知識」にしていく経験を重ねることが不可欠である。子供の頃の多様な体験活動はそうした場数を踏むための貴重な機会になっているのである。

加えて、体験や体験活動と一緒に語られることの多い「探究」では、特に「問いを立てる力」についてしばしば言及される。問いを立てるというのは、課題解決とは異なり、問いを立てたことで、さらに新しい問いがどんどん立ち、問いのループが起こる。視点を変える、言語以外のところからも情報をインプットしアウトプットしていくことを通じて、意味や価値が生み出され

ていく。体験により、社会が新たに構築され、ゆくゆくは大きな深い広がりを持つ動きとなり、長い目で見ると人や社会を成長させることにつながるのである。

① 「生きた知識」を獲得する

子供の学びのプロセスを考えるうえで、理論的な背景の一つとして「生きた知識」の獲得がある。ここでいう「知識」とは、単なる事実の記憶にとどまらず、状況に応じて使いこなせるスキル（技術）や思考力・判断力・表現力などのコンピテンシー（資質・能力）を含む広い概念である。「生きた知識」とは、必要なときにすぐに取り出せて、他の知識や情報と自在に組み合わせて問題を解決したり、新たな知識を創造するために使うこともできるものである¹⁾。加えて、本研究では「生きた知識」とは、単純に「使える知識」という実用性だけを意味するのではなく、他の知識や経験と有機的につながり、学び手自身が問題を再構成し、新たな視点や価値を創り出すことを可能にする活用可能な知であると捉えている。今井（2021）の議論を踏まえて「生きた知識」を獲得する要件を整理すると次の4点となる²⁾。

（繰り返し使い続け、身体の一部にする：知識の身体化）

認知科学では「生きた知識」に対して「死んだ知識（不活性な知識）」という表現をする。外国語が「死んだ知識」になりがちなのに比べて母語が「生きた知識」になるのは、「使い続けるから」であり、子供は母語を常に使いながら、取り出す練習や多様な文脈や状況で使う練習をしているからなのだ。

（他の知識と関連付ける：知識のシステム化）

知識を断片的に捉えず、何かと関連付けていくことが大事である。例えば、「カエルは両生類である」という知識だけを知っていても「生きた知識」にはならないが、カエルが生息している場所（田んぼ）について知っていれば、自分の家で飼育する時にもどのような環境を整えれば良いか、またどのような餌を与えればよいか分かる。

（知っているつもりになっていないか、自分の知識を振り返る：知識の自己評価）

一度学習し、理解した経験だけでは、うまく説明できないことがある。自分で「知っている」と過大評価するのではなく、思考バイアスを持っていることを認識する必要がある。また、「協調学習」など仲間と一緒に学んだり作業することが多くなっても、一人で考え、工夫するということをおろそかにしないことも大事である。

（知識は構成されるものであり、常に修正する必要があるという認識をもつ：知識システムの再構築）

知識は構成されるものであるというのは、要素同士が関連しあい、連動して動いているということである。そして、知識には完成形はなく、常に変化するものなのである。人は、自分の経験を一般化して知識の枠組み、つまり「スキーマ」をつくっていくが、感覚的に身に着いている知識（暗黙知）であることからあまり意識されることがない。このスキーマ

が誤っていると、学習にも影響があるため、生きた知識を得るためにはスキーマを修正していく必要がある。スキーマを修正するためには、自らのスキーマを批判的に見つめ、誤りに気付く必要がある。

知識を持っているだけでは「生きた知識」＝使える知識とは言えないが、自分の身体で確かめる・発見する体験を積み重ねることで、生きた知識の獲得に至るのである。新しいことを学び（発見し）、自分の中の知識体系と結びつくことで、他の場面でもその知識を使うことができるようになっていく。学びを知識体系と結びつけるためには、自分の生活のどのような場面でどのように使うことができるのかを体験することが大切である。そのためには、子供の育ち・学びの環境を個々に捉えるのではなく、その環境を一体的に捉える視点をもつ必要がある。

（２）子供の育ち・学びの環境を一体的に捉える

学校で学んだことを実際の生活や遊びで生かすだけでなく、放課後や休日の体験を通して得た学びを学校での学習に結びつけていくことも重要である。すなわち、学校教育と青少年教育における学びと体験を往還しながら、知識と実践をつなぐ機会を意識的に設けることが求められる。

これまで子供の教育施策においては、学社連携という言葉に象徴されるように、教科学習を中心とした学校教育と、体験学習を中心とした青少年教育を分けて捉える傾向があった。しかし近年は、地域学校協働活動の推進にみられるように、学校・地域・家庭が協働し、社会全体で子供の成長を支える施策が進められている。そのため、子供の育ちや学びの環境を、学校の時間と放課後・休日の時間に区分せず、一体的に捉える視点が必要である。

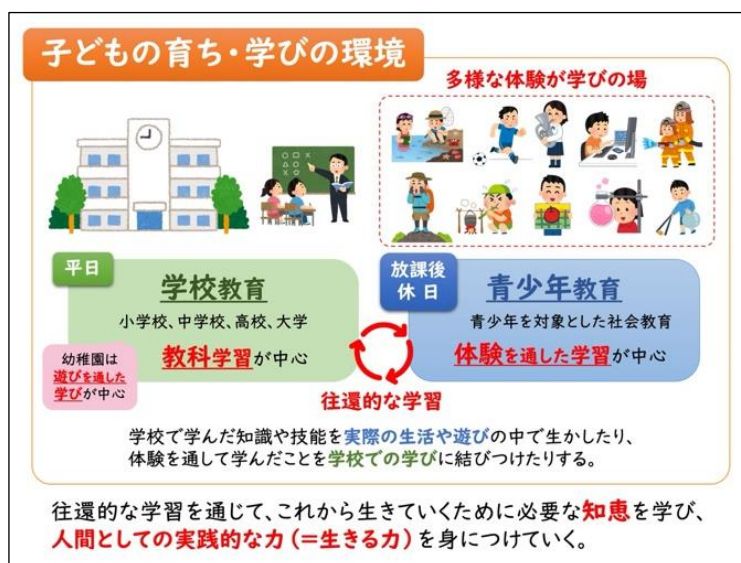


図1 子どもの育ち・学びの環境

学校で得た知識や技能を生活や遊びの中で生かし、体験を通して得た気づきや学びを学校の学習に還元していくような、学校教育と青少年教育の往還的な学びの環境を整備していくことが大切である。そのような往還の中で、子供たちはこれからの社会を生き抜くために必要な知恵を学び、人間としての実践的な力として生きる力を身につけていくことができる。

放課後や休日に行われる体験活動には次のような意義があると考えられる。

- ・学校の学びや経験を実社会で活かし、実践する場
- ・学校では学べないことを学ぶ場
- ・学校では気づきにくい自分の良さや強み、才能に気づく機会
- ・自分のやりたいことやがんばれることに出会い、没頭できる時間

- ・多様な人々と出会い、交流する機会
- ・心の拠り所となる居場所

放課後や休日は、学校教育を補完するための時間ではない。子供が学校の価値観や評価基準にとらわれず、のびのびと自分らしく生きるための大切な時間である。その意義を社会全体で改めて共有し、子供たちが多様な体験を通して充実した日々を過ごせるような環境づくりが求められている。

なお、多様な体験がもたらす効果について、国立青少年教育振興機構は「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」（平成30年3月）で、子供の頃の体験を幅広く捉え、体験の質（熱中度、意欲、愛情）にも注目し、量と質の両面から子供の頃の体験がもたらす成果を検証している。その結果、社会を生き抜く資質・能力（へこたれない力、自己肯定感、意欲、コミュニケーション力）は、それぞれ伸ばせばよいということではなく、相互に関係し合っていることが明らかになっている（図2）。

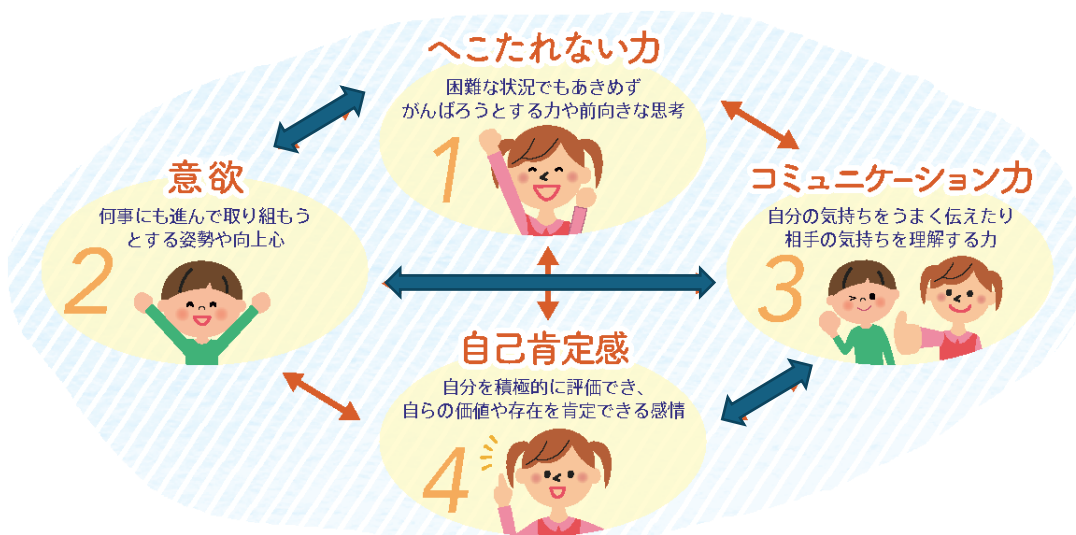


図2 社会を生き抜く資質・能力の関係（図中の矢印の太さは、相関の強さを表す）

（3）子供は遊びや生活を通して学び育つ

子供にとって遊びや生活は、健やかな育ちや生きた学びを支える重要な営みである。机に向かう学習だけが学びの機会ではない。日々の生活や遊びの中にこそ、子供自身が主体的に学ぶ機会が多く含まれている。前章でも触れたが、とりわけ、乳幼児期から学童期にかけての子供にとって、遊びや生活は、多様な環境や他者との関わりを通して周りの世界を理解し、自分自身を見つけていく大切な場である。こうした日々の経験の積み重ねはその後の発達にも大きな影響を与えていく。

① 遊びや生活を通じた学びや育ち

子供は、遊びを通して主体的に環境に働きかけ、身体（感覚）を使って外界を探索しながら、自分の存在や他者との関係、物事の仕組みを理解していく。例えば、砂場で山や川を作っている子供たちは、遊びの中で重力や水の流れの性質に気づき、「一緒にやろう」

「ここは僕が作った場所だよ」といった友達とのやりとりの中で、他者との交渉や協力の仕方を自然と身につけていく。こうした遊びを通じて育まれる力には、粘り強さや自制心、協調性、創造力、自己肯定感といった非認知能力だけでなく、物の性質や数量の学びといった認知能力も含まれており、日々の遊びの中で繰り返し経験することで、ゆっくりと着実に身につけていくのである。

また、子供は日々の生活の中で起こる様々な出来事や体験を通して、多くの意味を見出しながら、自然と学びを深めている。例えば、料理の手伝いや洗濯物をたたむ、お風呂を洗うといった家事に関わることで、子供は家族の一員として人の役に立つ経験を重ねていく。こうした経験を通して、自分の役割を果たす大切さを学び、責任をもって行動する姿勢が育まれるだけでなく、「ありがとう」「助かったよ」といった感謝の言葉を受け取ることで、自分の行動が周囲に貢献していることを実感し、自尊心や自己有用感も養われていくのである。

このように、遊びや生活は子供の学びや育ちにとって重要な意味を持っている。しかし、子供にとって遊びや生活は「学ぶため」に行うものではなく、「生きている」ことそのものである。日々の暮らしの中で、子供は遊びや生活を通して自ら課題を見つけ、工夫を重ね、ときに失敗しながらも、それを力に変えて少しずつ成長していくのである。

② 遊びの楽しさが主体的・対話的で深い学びを生み出す

今日、学校教育で求められている「主体的・対話的で深い学び」は、まさに子供の遊びの本質と重なるところがある。子供は好きなことや楽しそうなこと、気になることに会すると、自分の興味や関心に引き寄せられ、自然と遊びに夢中になっていく。この夢中になれることこそが、学びの原動力であり、主体性の根幹となる。

例えば、自然の中で秘密基地づくりは、子供たちにとって夢中になって取り組める楽しい活動である。子供たちは、自分たちでどこに基地を作るかを話し合い、必要な材料を周囲から集め、どんな形にするかアイデアを出し合いながら、共に協力して作業を進めていく。枝や葉、石や木の実といった自然の素材をどう活かすか工夫を凝らし、時には倒れてしまったり、思い通りに形が作れなかったりといった失敗を経験しながらも、試行錯誤を繰り返していく。そこには、子供たちが自ら考え、仲間と対話をしながら、創造的に課題を解決していく学びの姿がある。時には意見の食い違いや作業の分担をめぐるいざこざも起こるが、そうした出来事も、子供が他者の立場に立って考える機会となり、共感力や社会性を育てる大切なプロセスとなる。

また、秘密基地づくりは深い学びを引き出すきっかけにもなる。どうすれば倒れないように組み立てられるか、屋根の隙間をどうやってふさぐかといった問いは、実際に活動するからこそ生まれてくるものである。活動を通じて「なぜ?」「どうして?」といった問いを繰り返す中で、子供たちは思考と実践を行き来させながら体験に根ざした理解を深めていく。

さらに、活動後、「うまくいったところは？」「次はどうすればいい？」と振り返ることで、体験が言語として意味づけられ、他者と共有することで深い学びへと促されていく。このような振り返りの時間が体験を単なる遊びの記憶ではなく、成長の糧となる「学び」に変えていく重要なステップになっているのである。

このように、遊びや生活は、子供が自らの力で周囲の世界と関わり、自分自身の在り方を模索しながら育っていくための重要な場である。そこでは、試行錯誤を通じて課題に向き合い、他者と関わりながら考えを深める経験が積み重ねられる。こうした営みの中には、「主体的・対話的で深い学び」に通じる多くの要素が含まれており、教室内の学習だけでは得がたい学びの機会となっている。体験活動の意義を見直し、子供たちの遊びや日常生活にこそ、学びの基盤となる多様な経験が存在していることを改めて捉え直すことが求められる。

(4) 身をもって学び、為すことで身につける

学びとは、知識や技能、考える力を単に頭に蓄えることが目的ではないことは「生きた知識」の解説でも示したとおりである。それらを活用し、社会の課題に向き合ったり、理想とする自己の実現に努めたりするなど、実際の行動や実践へとつながるところに、学びの本来の目的がある。

子供が何かを理解し、身につけていく過程には、多くの気づきや試行錯誤が含まれており、一見ただけでは捉えきれない深い意味がある。特に、幼児期から学童期にかけての子供にとっては、「身体を動かし、自分でやってみる」ことが学びの入口となる。体験を通して得られる身体的な感覚や実感を伴う気づきが、子供にとっての学びの出発点となり、やがて思考力や行動力へとつながっていく。こうした学びのプロセスを的確に捉えることは、子供にとって本質的な学びを支えるうえで、欠かせない視点である。

① 子供の学びの過程

子供の学びの過程（認知の過程）を大きくまとめると、つまり「体験」（直観、感覚的認識）→「概念化」（思考・知性）→「実践」（行動化、活用・応用）の三つの段階で説明することができる。

「体験」（直観、感覚的認識）は、身の回りの物事や現象を感覚的に捉える段階であり、学びの出発点となる。例えば、子供と自然の中で遊んでいると、「これは何？」と尋ねてくることがあるが、これはまさに子供が感受性や好奇心を発揮し、周囲の世界に関心を向けている証である。さまざまなものに目を向けて気づく力は感受性、「どうして？」と不思議に思う気持ちは好奇心へとつながる。そし

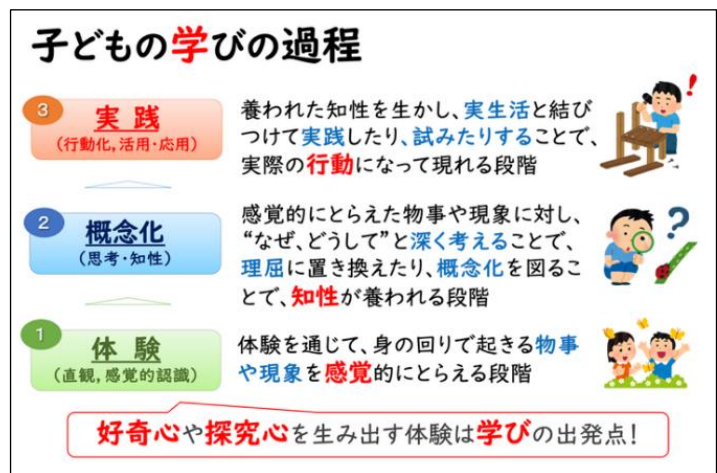


図3 子どもの学びの過程

て、そうした問いや驚きが「もっと知りたい」「わかりたい」という探究心を生み出し、学びへの意欲を育てる土壌となる。子供の瑞々しい感性から生まれる好奇心や探究心は、まさに学びの原動力であり、体験はその出発点として重要な意味を持っている。

次に、「概念化」（思考・知性）は、感覚的にとらえた事物や現象に対して、「なぜ？」「どうして？」と問いを立てながら考えを深め、身の回りで起こる出来事を科学的・合理的・法則的に捉え直し、理屈に置き換えていく段階である。例えば、ズボンに付いたオナモミを見て「なぜくっつくのか？」「どういう仕組みなのか？」と不思議に思い、その理由や答えを自分なりに考えたり、調べたりしながら感覚的な気づきを論理的な理解へとつなげていく。こうした経験を重ねる中で、子供は物事の仕組みや法則性を発見し、知識や技能、さらには物の見方や考え方といった学力の基礎となる力が養われていくのである。実際に、平成30年度全国学力・学習状況調査においても、社会や自然の現象に対して「不思議だな」「おもしろいな」と感じる児童ほど、国語・算数・理科の正答率が高い傾向がみられている。

このように学びの過程をみると、体験は思考や理解の前提であり、学びの土台になることが分かる。体験という学びの土台が多ければ多いほど、そこに紐付く概念や知識、思考も多くなり、学力を高めることにもつながる。逆に、子供の生活の中で体験が十分に行われていないと、学びの過程は「概念化」の段階から始まることが多くなる。実際の物や現象に触れた経験（学びの土台）がないまま、概念化された理屈をただ覚え込むしか学ぶ手立てがなくなってしまうと、物事を知る喜びや学ぶ意欲も失われていってしまうことになる。

そして、「実践」の段階では、養われた知識や技能、物の見方や考え方を生かし、実生活と結びつけて実践したり、試みたりすることで、実際の行動になって現れる段階である。例えば、虫取りに夢中になっている子供が、「虫は日なたより日陰に多い」「網をゆっくり動かしたほうがうまく捕まえられる」といった体験から得た気づきをもとに、別の日には時間帯や場所、捕まえ方を工夫して虫取りに挑むようになる。さらには、図鑑を見ながら「今日はこの虫を探してみよう」と計画を立てる姿も見られるようになる。このような実践は、ただ虫を捕るという行為にとどまらず、子供が自分で考え、方法を選び、学んだことを応用しながら活動している証である。学びは、知識を得て終わるのではなく、それを使って試し、工夫し、行動に移すことで、より深まり、意味をもつものとなる。

② 体験活動を通じた知の総合化・実践化

しかし、学んだ知識や覚えた技能を実際の活動や生活に結びつけ、課題の解決に役立てようとしても、現実の世界は複雑に入り組み、絶えず動いているため、両者は単純には結びつかない。

学んだことを実際の場面と結びつけ、課題の解決に生かすには、学んだ知識や技能、考え方を状況に合わせて総動員し、それらを総合化しなければならない。さらに、頭の中に貯えた知を現実の中で働かせ、展開し、頭の中の知と現実の複雑な問題とのやりとりをしながら知を実践化することが求められる。体験活動は知を総合化したり、実践につなげたりする過程を内包している活動といえるのである。

学びとは、知識や技能、考える力を単に頭に蓄えることが目的ではない。それらを駆使して社会の課題に取り組んだり、理想とする自己の実現に努めたりするなど、実際の行動や活用につながるところに本質がある。子供たちは多様な体験活動を通して知の総合化や実践化といった学びの過程を繰り返し経験することで、学んだ知識や覚えた技能を実社会と結びつけながら汎用的な資質・能力へと高めていき、生きる力を身につけていくのである。

③ 豊かな感性が思考力を育む

子供の学びの過程は「体験」（直観、感覚的認識）から始まるが、その体験を生み出すのが子供の豊かな感性である。感性とは身のまわりにある物事などを感じ取る力で、「感覚」「感受性」「感情」の3つの視点からその意味をとらえることができる。「感覚」とは五感を通して身のまわりにある事物や事象を認識する力で、「感受性」は認識したことの意味や状況などを理解する力である。そして、理解したことに対して抱く気持ちが「感情」になる。

例えば、散歩の途中で満開の桜が風に吹かれて舞い散る様子を目にしたとき、人は「きれいだな」「はかないな」といったさまざまな感情を抱くであろう。この体験をあてはめると、「感覚」は桜の色や形を目で見たり、風の動きを肌で感じたりすること、「感受性」はその状況を理解し受けとめる力、そして「感情」はそれを受けて湧き上がる心の動きである。感性とは、こうして身のまわりの世界に目を向け、自分なりに受けとめ、そこから何かを感じ取る力といえる。

では、豊かな感性とは何か。感性は、思考の素材となる感覚的な認識であり、新たな知識や技能を生み出す創造的思考の基盤ともなる。豊かな感性とは、誰もが見過ごしてしまうような日常の中にある小さな変化や美しさに気づき、それを丁寧に見つめ、敏感に感じ取りながら、そこから思いを広げていく力である。このような感性が育まれることで、子供は物事を表面的にとらえるだけでなく、その背後にある性質や仕組みといった本質に目を向け、深く考える力を身につけていく。豊かな感性は学びを生み出すきっかけであり、思考の深まりを支える原動力となる。

その感性を育むうえで、自然との関わりは非常に重要である。自然には、人間が創り出すことのできない造形の美しさがあり、生き物の営みには神秘的な魅力や科学だけでは説明しきれない不思議さがある。初めて出会う虫、葉っぱの匂い、風に揺れる木の音、土の冷たさややわらかさ、そうした自然の要素が子供の感性を刺激し、遊び心をくすぐり、「もっと知りたい」「やってみよう」という気持ちへとつながっていく。自然の中での発見や驚きは、感性と知性が出会う瞬間であり、その積み重ねが、子供の思考力を深め、学びを持続させる力となるのである。

(5) 体験と言葉のつながりが生きて働く知識を生み出す

子供が体験を通して何かを学び、それを確かな理解や知識として身につけていくためには、単に体を動かして活動するだけでは不十分である。体験の中で感じたことや気づいたことを言葉にし、意味づけていく過程があってこそ、体験は「生きた学び」へとつながっていく。

① 言葉の意味を真に理解するには身体的な感覚が必要

近年、生成 AI の進展とともに認知科学の観点から「記号接地 (symbol grounding)」という考え方が注目されている。これは、言葉や記号の意味を真に理解するには、それが現実の世界とどう関わっているのか、実際の体験や身体的な感覚と結びついている必要があるという考えである。例えば、「ザラザラ」「ひんやり」といった言葉は実際に手で触ってみることで、初めてその言葉が表している感覚を実感として理解することができる。つまり、実際に見て、触って、感じた経験があるからこそ、その言葉は意味をもつようになる。言葉の意味をきちんと理解するには、それに係る実際の感覚や経験を持つことが重要になる。

子供の生活や遊びの中でこうした体験が十分に行われていないと、学びの過程は「概念化」の段階から始まるが多くなってしまふ。体験を通して自ら学べば生きた知識が身につくが、実際の事物や現象に触れた経験がないまま、抽象化され、概念化された理屈だけを覚え込み、頭だけで理解しようとする、子供によっては理解が深まらず、学力の定着につながらないだけでなく、物事を知る喜びや学習意欲の低下にもつながりかねない。子供の学ぶ意欲を育み、学力の定着と向上を図るには、体験を通じて身体感覚から得た情報と学習で得た知識とをうまく結びつけることが必要である。

② 体験と言葉をつなぐ振り返り

体験活動で得た学びを確かなものにするには、体験と言葉をつなぐ振り返りが不可欠である。体験を通じて感覚的に捉えたことは、意識化しなければ、時間の経過とともに薄れ、消え去ってしまう。「どうだった?」「なぜそうなった?」といった問いを通じて自らの体験を振り返って言葉にし、意味づけていくプロセスこそが体験を学びや気づきへと変えていく鍵となる。

しかし、子供自身が自らの体験を言葉でうまく表現できるとは限らない。だからこそ、重要になるのが指導者の働きかけである。活動中の子供の様子を丁寧に観察し、「どんなことを感じた?」「なぜそうしたのか?」といった発問を通じて子供に内省を促すことで、体験が内面的に整理され、意識化されていく。そして、自らの体験を言語化することで、次の行動につながる学びの土台になっていくのである。また、子供同士で体験を語り合うことは学びを広げるよい機会にもなる。自分とは違う他者の視点や考えに触れることで、新たな発見や気づきが生まれ、体験をより多面的に理解できるようになる。体験を言葉で表現し、他者と共有することは、共感力や思考力、言語力を育てることにもつながっていく。

また、体験活動を通して様々な学びや気づきを得ても、それを子供自身で既存の知識や経験と結びつけることは難しい。特に、学校で行われる体験活動については、教師が発問や話し合いを通じて児童・生徒が体験から得た学びや気づきをうまく引き出し、既存の知識や経験、考え方と結びつけたり、他の教科等の学習と関連付けたりしながら、体験活動がその場限りの学習で終わらないように指導することが求められる。また、活動現場で実際の事象を観察しながら、既存の知識と教科等の学習を紐付けることは具体的な理解につながり、深い学びを促すことになる。

参考・引用

- 1) 今井むつみ『学びとは何か—<探究人>になるために』、岩波新書、2016年
- 2) 今井が提唱する要件を引用しつつ、分かりやすい表現にしたものを紹介している。
今井むつみ「『生きた知識』を育てる知識観（エピステモロジー）」、大学評価研究第20号、2021年10月

2.4 青少年の体験活動を巡る現状と課題

前節では、認知科学的な視点からの考察も交えながら、青少年の各年齢期の発達的特徴と体験とのかかわりや、体験を通じて子供が学び育つ過程についてまとめた。

VUCA時代と呼ばれる現代、社会は急速な変化に直面している。こうした変化は、青少年の育ちや学びにどのような影響を与えているか。本節では、現代社会の構造変化、とりわけデジタル化がもたらす影響に焦点を当てながら、青少年が直面する問題、そしてそれらの問題と体験活動を巡る現状を絡めて整理し、青少年の姿をあぶりだすことにより、根底に流れる問題について考えていきたい。

(1) 青少年を取り巻く社会環境

① 現代社会で起きていること

はじめに、VUCA時代の特徴と、社会変革について概観する。

現代は、VUCA（Volatility：変動性、Uncertainty：不確実性、Complexity：複雑性、Ambiguity：曖昧性）時代と呼ばれ、デジタル技術の進歩やグローバル化の進展にコロナ禍が拍車をかけ、社会・経済・環境など様々な分野において前例のない変化に直面している。

働き方やライフコースの多様化、経済のグローバル化・デジタル化、深刻な人口減少や少子高齢化などといった経済社会の構造変化の影響を受け、バブル経済崩壊以降、構造的に悪化の一途をたどっていった日本の財政は、コロナ禍を経て一段と深刻な状況となった。こうした経済社会の構造変化や深刻な財政の状況は、社会的に弱い立場にある者に特に大きな影響を与え、社会の二極化につながった。また、コロナ禍においては、人と直接接する機会が大幅に制限されたこともあり、コミュニケーションの在り方、社会の在り方が大きく変化した。

2022年以降の人工知能（AI）の急速な発展とデジタル技術の急拡大が、時を同じくして長期化したコロナ禍により社会に実装されていった。この「地殻変動」とも呼べる大きな社会の変革により、例えば表現の手法が爆発的に増加したことで、音楽の知識や技能をもっていなくても音楽を作ることができるようになるなど、今までは不可能であったことが可能になった。また、時間や場所を選ばず、非接触の状態で、様々なものへのアクセスが可能になった。ところが、地殻変動の影響の度合いは不確かであるが、社会において内在していた様々な問題が顕在化・深刻化している。例えば、経済格差の拡大や、働き方の多様化により非正規雇用が増えたこと、ひとり親世帯の増加などにより貧困問題が深刻化し、生活の基盤である家庭がより不安定になった。孤独や孤立問題についてみると、2万人を超える自殺者が毎年出ているという深刻な状況が続いており、加えてSNS上でのトラブルや実感を伴わない繋がりにより不安感を抱くなど、問題が根深くなってきている。格差については経済格差が青少年の体験格差を生んでいるように、情報、地域、教育などその範囲と差が広がり複雑になっている。

そして、画一的、標準的な価値観から抜け出し、多様な考えや価値観を受け入れてもらいやすい時代になった。その反面、「アテンションエコノミー」という言葉に示されるように、「イイネ！」を多く獲得しなければ社会的に存在を認められないという風潮もある。「イイネ！」などの外的動機付けに頼らず、自分自身の成長や楽しさを重視す

ること、情報をバランスよく取り入れ、「情報的健康」を保ちながら社会や他者と協働し、共生することが求められている。

こうした問題意識は、OECD（経済協力開発機構）における教育と技術の関係性の整理や、アンドレアス・シュライヒャーOECD 教育・スキル局長兼事務総長政策特別顧問の発言とも重なる。

OECD は、「The race between Education and Technology」と題するモデルを示している。18 世紀末～19 世紀の第一次産業革命（工業社会、Society3.0）以降、技術と教育が競争関係にあることが図で示されており、教育には、社会の変化に取り残される時期と社会の変化に対応して機能を発揮できる時期があると言われている。技術革新に対し教育が遅れをとっている状態にあると、Social pain（社会的な痛み：教育が批判を受ける、貧困や格差問題が生じるなど）の状態に陥り、一方、社会の変化に合わせて教育が変わり、技術革新を上回ると Prosperity（繁栄：教育が社会からの信頼を得るなど）の状態となる。

日米中韓 4 か国の高校生の意識調査¹⁾の結果から、教科教育のレベルは世界的に高いが、学校での学びと実社会とのつながりについての意識が低いという日本の高校生の姿が浮き彫りになっている。こうした結果からも日本の教育は、昨今のデジタル技術の急速な進歩に比して遅れをとっている可能性が懸念され、社会全体で教育や学びの環境を整えていくことの必要性が示唆されている。

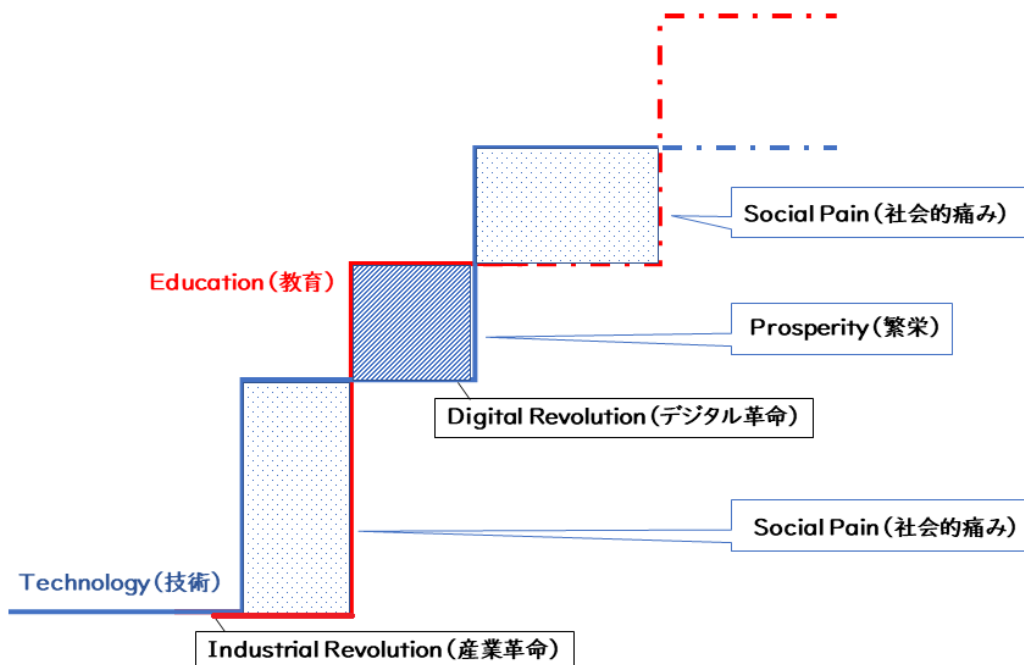


図 1 The race between Education and Technology
OECD 「The race between Education and Technology」を基に作成。

また、アンドレアス・シュライヒャー氏は会見（2023）で、デジタル世界と実世界を分けることができない現代において、デジタル技術を使いこなす能力よりも批判能力や挑戦する思考能力を人間がつけていかなければならないこと、AIは人間の力を代替するものではない、むしろ人間は消費者に回るのはなくその技術を主体的にデザインする側に回る気概が必要と発言した。この発言と密接に関連するのが「探究」であり、令和8年度末現在、学習指導要領の改訂議論においては、概念整理、質の考え方、在り方などの検討が進められている。

② 青少年を取り巻く社会環境の現状

こうした複雑化した社会背景の中で、とりわけ青少年と体験活動に関連する社会環境の現状について、具体的な項目を挙げながら整理する。

（家庭環境における貧困（相対的貧困））

日本の子供の相対的貧困²⁾率はOECD加盟国中で最悪の水準で、1980年代から上昇傾向にあり、厚生労働省の2022（令和4）年国民生活基礎調査によると11.5%となっている³⁾。ひとり親世帯の世帯数自体は、2003年から2021年でみると微減傾向にあるが^{4) 5)}、厚生労働省の同調査によるとひとり親世帯の相対的貧困率は44.5%となっており、全体の数値（11.5%）と比較して高い水準になっていることが示されている。令和7年度版こども白書⁶⁾においては、学習の機会を十分に得られない、進学を諦めざるを得ない傾向にあること、そしてこうした状況は、現代の貧困のみならず、次世代への貧困の連鎖を生むことにもなりかねない深刻な問題であることを指摘している。生活の基盤である家庭が不安定になり、子供たちの育ちに多大なる影響を与えていると考えられる。

（地域社会の希薄化）

世帯構造の変化、都市部への人口流入により、地域社会のつながりが希薄化し、周囲の協力を得て子育てや教育を行うことが困難となっている。地域での付き合いの程度について、「付き合っている」「よく付き合っている」「ある程度付き合っている」の合計）とする者の割合が約20年の間で7割超から約5割にまで減少しており、意識の変化が見て取れる^{7) 8)}。

地域のつながりの希薄化の他、共働き世帯の増加、定年年齢の引き上げなどの働き方の変化が、地域で活動する人の減少につながり、それにコロナ禍が拍車をかけ、子ども会やPTAなどの地域の団体の減少や低迷につながっていると考えられる。子供たちの学びの重要な部分を占める地域活動の担い手が減少しているのだ。

こうした課題へ対応するため「地域学校協働活動」により、地域全体で子育てや教育を行っていくという動きが盛んになっている。

（遊び場の減少）

小学生の保護者を対象に、現在の子供たちについて、自分が子供の頃と比べて「遊ぶことのできる場所が少なくなっている」かどうかと尋ねると、「とても思う」「少し思う」と答えた者が5割を超えていた⁹⁾。

以前は身近な環境に自然があったが、今は子供たちが自然の中で自由にのびのびと遊べる場所が減ってきている。特に公園については、子供たちが多様な他者と共存していく空間や居場所である一方で、ルールの厳格化により、子供たちが自由に遊びづらい環境となっている¹⁰⁾。ルールの厳格化の背景には、遊具の老朽化や近隣住民からの苦情、利用者の多様化などが考えられるが、前述した地域社会とのつながりの希薄化とも関連するように、地域全体で子育てをする意識を醸成することができれば、子供たちが望む遊び場を創ることにもつながるのではないかと。

（格差の拡大）

近年、日本では、経済格差や教育格差、地域格差、そして体験格差など、様々な状況による格差の拡大が深刻化しており、多くの人々が平等な機会を享受することが困難な社会になりつつある。例えば、教育格差に関しては、コロナ禍で自宅学習やリモート学習が増えたことにより、学校に行っている間の教育環境の平等が破壊された。家庭で過ごす時間が増えたことで学習環境に与える親への影響が強まっていることが指摘されている¹¹⁾。このような格差の広がり個人成長や社会全体の持続可能な発展を阻む要因となっており、その解消が急務となっている。

国立青少年教育振興機構の調査¹²⁾からは、世帯年収別の体験の在り方や自然体験の実施率の違いが見えてきており、体験格差の様相もデータとして出ている。格差の要因は複雑であり、何か一つの要因を解消すれば解決に至るというものではない。例えば、体験格差であれば、経済的な要因の他、保護者の意識や経験も大きく影響しているため、保護者や周りの大人へのアプローチも合わせて検討する必要がある。

また、近年は、努力しても豊かな生活を築けるという見通しを持たない「希望格差社会」という言葉が注目されている¹³⁾。これらの背景には経済の停滞や女性活躍の停滞など平成時代から続いていた傾向があると言われている。世代を超え連鎖し、固定化し、社会に蔓延るいわば空気のようなものがある中で、「それではどうすればよいか」と前向きに考えて突き進んでいけるようなしなやかさが、これからの時代では不可欠なだろう。

（多様性・公平性・包摂性への配慮）

障害や不登校、日本語能力、特異な困難等、複合的な困難等の多様なニーズを有する子供が増加傾向にあると言われている。不登校の児童生徒数に関しては前述したとおりであり、その他、例えば公立学校（小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、義務教育学校、中等教育学校）に在籍する外国人児童生徒数は、平成27年から令和6年までの10年間で13万人以上増加している¹⁴⁾。また、公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数については平成26年から令和5年までの10年間で7万人近く増加している¹⁵⁾。こうした状況から、DE&I（Diversity（多様性）、Equity（公平性）、Inclusion（包摂性））の考え方や、誰一人取り残さず全ての人の可能性を引き出す学びが重要であることが考えられる。子供・若者期に、体験活動により、自らと異なる立場や地域にいる人々と接する機会や異なる環境に身を置くことで、多文化共生社会の実現や、問題が起きた時に集団の空気に流される思考（同調圧力）からの解放につながると考えられる。このような学び合いは学校だけではなく社会として重視していくべき

方向性である¹⁶⁾。

(2) 青少年が直面する問題

前項目で整理した社会環境を基に、青少年が直面する問題について、具体的な項目を挙げて検討していく。

(不登校・ひきこもり)

不登校やひきこもりの問題は深刻化の一途をたどり、令和5年度の小・中学校における不登校児童生徒数は約34.6万人で、過去最多となっている¹⁷⁾。また、ひきこもり状態に該当する方は15～64歳で50人に1人程度存在しており、その6割以上が15～29歳である¹⁸⁾。

不登校の関連要因について調べた調査によると、「仲の良い友達がない」、「先生と合わなかった」などの人間関係に関わることや、「宿題ができない」、「学校の決まりのこと」など学校生活に関わること、「からだの不調」、「気持ちの落ち込み・いらいら」、「夜眠れない・朝起きられない」などの心身や生活リズムの不調が、不登校の関連要因として目立っていることが報告されている¹⁹⁾。生活の基盤である家庭が不安定であること、子育てが家庭任せになっていること、それに加えて子供が遊びたい時に自由に遊べる場所が減少しているなどといった状況が、他者と良好な関係を構築するための基盤や基本的な生活習慣の構築を阻む一つの要因になっていることが推察される。

(子供・若者の自殺)

令和6年中における状況²⁰⁾を見ると、全国の自殺者は2万人を超えている。依然として高い水準でありながら減少傾向となっているが、小中高生の自殺者数は529人で、過去最多となった。小中高生の自殺者数は令和に入ってから増加傾向にあり、その原因や動機は「学校問題」「健康問題」「家庭問題」となっている。ユニセフの国際調査²¹⁾によると、2018年から2022年にかけて、子供・若者(15～19歳)の自殺率が上昇しており、心の病気の割合の上昇とも一致していることが分かっており、自殺率の増加の一因は、10代の子供・若者のメンタルヘルスに関わる精神的な負担の増加だと指摘されている。国立青少年教育振興機構が行った調査²²⁾においても、「メールやSNSのメッセージがきたらすぐに返信しなければいけないと思う」「メールやSNSのメッセージを送った相手からすぐに返信がないと不安になる」ということが「よくある」「時々ある」と回答した割合が平成26年度と令和4年度とでそれぞれ約20%、約13%増加していた。SNS等が精神的健康に影響を及ぼしていることが考えられる。

このような現代、周囲の評価に振り回されず、自分の気持ちを大切にすること、すぐに応答を求める衝動性を抑え、間やプロセスを楽しむといった余裕や余白をもてるように、周囲の大人が環境を整えていくことが求められるのではないかと。

(Well-beingの低さ)

近年国際的に注目されている「Well-being」とは、身体的・精神的・社会的に良好な状態であり、短期的な幸福のみならず、生きがいや人生の意義などの将来にわたる持続的な幸福を含むものであり、個人のみならず、個人を取り巻く場や地域、社会が持続

的に良い状態であることを含む包括的な概念である²³⁾。ユニセフの国際調査²⁴⁾によると、日本の子供は「身体的健康度」では38カ国中1位である一方、「精神的幸福度」では32位となっている。また、10代の子ども・若者の自殺については、国際的にも高い水準であることが示されており、社会経済状況により幸福度や学力に与える影響の差が大きいことも指摘されている。

こうした国際的な調査では、自尊感情や自己効力感の高さが人生の幸福をもたらすという欧米的な価値観が強調されているが、「第4期教育振興基本計画」²⁴⁾では、日本においては「利他性、協働性、社会貢献意識など、人とのつながり・関係性に基づく要素（協調的要素）が人々の Well-being にとって重要な意味を有しているため、Well-being の獲得的要素と協調的要素を調和的・一体的に育む日本発の Well-being の実現を目指すこと」を定めている。日本社会に根差した Well-being²⁵⁾ 向上のため、教育に携わる者が、Well-being の各要素と体験活動との親和性を理解し、教育にあたる必要がある。

（体力・意欲の低下）

現代の子供の体力について、「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」²⁶⁾によると、体力合計得点は当該調査が始まった平成20年度と比較して低下傾向にあることがわかっている。各実技テスト種目の結果をみても、低下傾向にあるものが多く見受けられる。また、体育の授業を除く1週間の総運動時間について、420分以上の割合は、平成29年度と比較して減少傾向にあり、一方でスクリーンタイムの増加が報告されており、子供を取り巻く環境の変化も体力低下の一因となっていると考えられる。

『早寝早起き朝ごはん』の効果に関する調査研究²⁷⁾では、現在の基本的な生活習慣（睡眠・朝食・運動習慣）と現在の価値観・生活状況や資質・能力との関連についての検証を行っており、例えば現在の基本的な生活習慣（睡眠・朝食・運動習慣）が身につけている人ほど、メンタルヘルスが良好な傾向にあること、自尊感情、意欲・関心、規範意識、人間関係能力、職業意識、へこたれない力などの資質・能力が高くなる傾向にあることなどが分かっている。

中央教育審議会の答申²⁸⁾においては、子供の体力低下と合わせ、身体を操作する能力の低下、生活習慣病の危険性の高まりも指摘されている。子供の体力低下は、将来的に国民全体の体力低下に繋がり、生活習慣病の増加やストレスに対する抵抗力の低下などを引き起こすことが懸念され、社会全体の活力が失われるという事態に発展する可能性がある。

（デジタル機器や SNS 等への依存）

スマートフォン等のデジタル機器の普及に伴い、もはやそれらは青少年の身体の一部とも言えるだろう。インターネットの長時間利用により生活習慣の乱れが指摘されて久しい。インターネット依存とは、インターネットを過剰に使用することで、自分を自分でコントロールできなくなり、生活に支障をきたす状態²⁹⁾である。特にスマートフォンに依存することにより、認知機能（注意力・集中力の低下、記憶力の低下、思考力や判断力の低下、衝動性のコントロールの困難）、身体・生活面（睡眠障害、視力低下、姿勢の悪化、運動不足など）、心理社会面（対人関係の希薄化、不安やうつ症状の

増加、自己肯定感の低下、現実世界からの孤立)といった影響がもたらされる³⁰⁾。

(3) 青少年の体験活動を巡る現状

(体験の減少)

先述した社会背景にもあるように、少子化や生活の多様化、家庭環境の変化等、様々な要因が絡み合い、子供の体験活動の場や機会が減少している。特に体験活動は2010年代を通じて減少傾向であったが、コロナ禍を経てさらに顕著になった。生活体験、社会体験についても同様で、学校外の公的機関等が行う行事への参加率は、コロナ前の約5割から3割台に低下し、地域で子供たちが学ぶ場や遊ぶ場が減少している。

体験の機会が減少する中で、青少年は保護者や自身が希望するほどの体験ができていないことも分かっており、体験の機会を増やすとともに、その内容や質についても検討の余地がある。

「体験の減少」を考える時、「質」という観点も欠かすことができない。質についての具体的な観点については後述する箇所を参照いただきたいが、身体的な危険や苦しさを回避するあまり、そうした体験の不足も指摘されるところである。子供たちが生活を送っていく上で、危険や苦しみなどネガティブなことと直面せざるを得ない状況は変わらない。直接体験の充実を考える際には質をどう担保するか、どのような体験が必要なのかを合わせて考える必要がある。

(体験格差)

体験格差が生まれる主な要因は、家庭の経済状況による制約、保護者の意識や保護者の子供時代の経験による格差、地域の教育環境による格差の3点である。

世帯年収により子供が自然体験活動を行う機会や内容に差が生じており、体験活動が家庭の経済状況による制約を受けていることが分かる。

また、保護者の意識や保護者の子供時代の経験による格差については、保護者の自然体験の多寡や意識の変容が子供の自然体験に影響を与えていることが分かっている。近年では、体験の「習い事化」が見受けられるなど子供の将来を思うあまり保護者が子供に体験をさせすぎて、子供自身が自分のやりたいことが分からなくなり、自主性や内発的動機が奪われるという状況に陥っている。前項でも指摘したが、青少年が希望するほどの体験ができていないことがデータとしても出てきていることから、子供の自主性を大切にする、意思決定できる環境を作るなど、周りの大人のかかわり方も重要な視点なのである。

そして、地域の教育環境の格差是正も深刻な問題である。青少年の健全育成を目的に、自然体験や生活・交流体験の場を提供するために設置されている青少年教育施設が、少子化や老朽化、自治体の財政難により激減している。加えて指導者不足の問題もある。身近に自然がない都市部に生活している子供も、青少年教育施設で多様な体験活動を行うことができたが、そうした場が失われているのだ。前述したが、地域の子ども会やスポーツ団体などの青少年団体もコロナ禍を経て激減しており、なおかつそれらを支える地域の大人も減少していることから、子供たちが地域で体験を通じて学ぶことのできる環境整備が急務である。

(4) デジタル社会における青少年の姿

ここまでの整理を踏まえ、デジタル社会における青少年の姿をまとめておきたい。

前提として、デジタル技術が進展したからあらゆる問題が生じたという因果関係があるのではない。「格差の拡大」で触れたように経済や女性活躍の停滞などの平成初期から続く流れの中で心が不安定になったり、希望を持ちづらい状況が生じていたところに、デジタルと共存していかなければならない時代が到来し、デジタル技術を使いこなしたり、自ら創り出していくことが求められるといった状態になっているということを伝えておきたい。

そのうえで、現代社会を生きる青少年の姿について考えると、【前向きな気持ちや希望を持ちづらい環境に生きている】、【心理的安全性が脅かされている】、【情報を取り込むことはできるが使いこなすことが苦手】、【周囲の評価や正解を重視し、自分がどう感じるかは後回しにしがちである】、【デジタル補正により、本当の自分と向き合うことができない】といった特徴が浮かび上がってくる。

一方で、近年の急速なデジタル技術の発達によりポジティブな影響を受けていることも押さえておきたい。例えば現地に行かずともその様子を味わうことができたり、絵を描くのが苦手でも絵を描くことを楽しむことができたり、デジタル技術と共存することでそれぞれが「能力を拡張する」ことができるようになった。自身の技能の低さにより消極的になりがちな事柄に関しても、立ち向かう・挑戦する希望を得ている青少年もいると想像する。能力や境遇が異なる子供たちが、デジタル技術の力を借りることで、気持ちや思ったことの実現可能性が高まっているのだ。

また、デジタル技術の進歩により、時間や空間を制約条件としない、これからの時代を生きていくためには、デジタル技術と共存することを可能にする高い情報モラルやメディアリテラシーを持ち、適切なルールの下、子供の体験活動の幅を広げていく必要がある。メディアリテラシーを高めるには、自らの志向に基づき情報を収集し、見極める必要がある。その能力のベースには、実体験の積み重ねが欠かせない。この点については、【2.5 青少年の体験活動で大切にしたいこと】で具体例も交えながら解説しているため、是非参照いただきたい。

それでは、青少年は、どう育ち、どのような力を備えていることが求められているのだろうか。次の項では、国内外での動向や発達心理学の観点、そして機構における調査結果から分かっていることを整理する。

(5) 現代の青少年に求められる力

予測困難な時代に生きる青少年に求められる力とはどのような力だろうか。

Society5.0（超スマート社会）においては、「主体性」、「リーダーシップ」、「創造力」、「課題設定・解決能力」、「論理的思考力」、「表現力」、「チームワーク」などの資質・能力を備えイノベーションを生み出す人材が求められる。また、持続可能な社会の作り手となる人材、ポストコロナ時代における社会変革の推進力となる人材、コロナ禍や国際情勢の不安定化により、世界経済の停滞や高まる国際分断の進行の懸念に対応するため、グローバルな視点をもって地域社会の活性化を担っていく人材も求められる。高度経済成長以降、社会構造の変化に伴い、求められる人材像が絶えず変化しているが、世界や日本における動向を概観したうえで、発達心理学の知見を整理し、機構の調査研究をもとに、体験活動により育むこ

とができる資質・能力を体系的に整理したい。

① 世界及び日本の教育動向

(世界的な動向)

1990年代後半の急速な社会変化（グローバル化や情報化）により、単なる知識習得では複雑な課題に対応できないことが明らかになり、世界的にコンピテンシー・ベースの教育の検討が始まった。教育の目的を「知識の量（何を知っているか）」から「人生と社会に活かせる能力（どのような問題解決を現に成し遂げるか）」へ転換する必要性が高まった。「問いを立てる」「共有する」といった力をめぐる教育施策について、奈須³¹⁾の論文も参考にしながら、世界的な動向を紹介していきたい。

例えば OECD は、1997年～2003年にかけて DeSeCo プロジェクトが3つのキー・コンピテンシー³²⁾を提起し、PISAを始めとする国際学力調査にも導入した。その後、急速な技術革新やグローバル課題に対応するために、「教育とスキルの未来: Education 2030」で学びの再設計を提唱し、変革的コンピテンシー³³⁾を提示した。AI時代や気候変動など予測困難な課題に対応するため、青少年に不可欠な力と位置づけられている。Education 2030 の中間成果として 2019年に公表した「Learning Compass 2030」では、変革的コンピテンシーを育成するため、生徒エージェンシーを中心概念に据えている。生徒エージェンシーとは、エージェンシー（いわゆる主体性・行動力）の中でも教育文脈に特化したもので、学習者が自分の学びや人生に主体的に関与し、目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとり、より良い未来を創る力である。単なる自己決定ではなく、他者や社会と協働しながら価値を創造することが求められる。

また、EUにおいてもキー・コンピテンシーを独自に定義し、域内における教育政策の共通的基本枠組みとしている他、北米、オーストラリア、中国など、多くの国や地域においてもコンピテンシー・ベースの様々な教育改革が進行している。

(日本における検討：徳育)

体験活動と密接に関係する資質・能力として、日本で行われた「徳育」の検討について触れておきたい。徳育は、どの時代、どの社会においても行われてきた普遍的な営みである。日本の教育基本法第二条（教育の目標）では、知・徳・体の調和のとれた発達を基本に、自主自律の精神や自他の敬愛と協力を重んずる態度、自然や環境を大切にす態度、日本の伝統・文化を尊重し、国際社会に生きる日本人としての態度の養成について定めている。

文部科学省においては、近年の経済発展や社会の進歩により子供たちや社会の形成者である大人たちの間で「徳」が見失われている状況を鑑み、平成 20年 8月に「子どもの徳育に関する懇談会」を設置し、検討を重ねた。人が、人として、社会でいくために不可欠なものが「道徳性」であり、その道徳性は時を超えて継承され、世代を超えた継承を担うのが徳育である。

徳育を通じて身につけることが求められる資質・能力については、当該懇談会の報告の冒頭で以下のようにまとめて示されている。

・「主として自分自身に関すること」の観点

自己の生き方を探求する力の育成や、生活習慣の確立

- ・「主として他の人とのかかわりに関すること」、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の観点
人間関係能力や社会の一員としての責任感の育成、規範意識の醸成等
- ・「主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること」の観点
自然に親しみ、美しいものに感動することや人間の力を超えたものに畏敬の念をもつ機会を通じた情操の涵養等

（日本における検討：学習指導要領）

令和2年度より順次全面実施となった現行の学習指導要領においては、新しい時代に必要となる資質・能力を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に整理している。そのうえで、「何を学ぶか」だけではなく「何ができるようにするか」を明確化するとともに、「どのように学ぶか」の重要性を強調、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の必要性を示してきた。

その後、文部科学大臣からの「新しい時代の初等中央教育の在り方について」諮問されたことを受け、令和3年1月には中央教育審議会から、「令和の日本型教育」の答申が出された。その中では、急激に変化する時代においては、目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出す資質・能力が一層強く求められると示されている。

そして、次期学習指導要領改訂に向けた議論では、現行学習指導要領をベースにしながら、例えば「学びに向かう力、人間性等」を「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」「学びの主体的な調整」「他者との対話や協働」「学びを方向付ける人間性」といった具体的な4つの要素に整理し、それらの各要素が往還し合うといった関係性についても示している。

② 発達心理学の観点から

続いて、発達心理学の観点から、乳幼児期からの土台形成と、これからの子供に求められるスキル（6つのC）を整理する。

発達心理学の観点からは、乳幼児期に築いてきた土台が非常に重要であると言われており、まさにその後の各発達段階の土台となると考えられている。

大学生を対象にしたキャリア教育、本人の学ぶ姿勢の調査（溝上）によると、大学の4年間で学ぶ力やキャリア意識は大きく変化しないことが示されており、小学生の頃から徐々に身につけてきた「主体的に学ぶ力」「豊かな対人関係や活動性」「将来の意識」といったものがその後の中高大学へと繋がっていく、その土台が重要であるとの指摘もある。小学校での学びは、そこに至るまでの身近な大人との関係で育まれるコミュニケーション力や自己効力感が土台になっており、自己効力感やコミュニケーション力が重要なキーワードになると考えられる。

ここで、アメリカの発達心理学者（キャシー・ハーシュ・パセック、ロバータ・ミシュニック・ゴリンコフ）が主張する、「これからのこどもに身につけてほしいスキル」について、6つのCにまとめた内容を紹介したい。

記号、ICT含め情報が氾濫している社会において重要なこととして、子供が自分自身の身体経験や実体験を通して、情報を取捨選択する方法を知っていくこと、必要なもの

を見極めて新しい方法で問題を解決していくこと、創造性、粘り強く取り組んでいくことが挙げられている。これらは、主体的に学び、複雑な課題に対応する力を育むために不可欠であり、世界における検討の方向性と重なる部分が多くあることが分かる。

表1 これからのこどもに身につけてほしいスキル：6つのC

スキル	説明
コラボレーション (Collaboration)	周りの人と <u>協働</u> する
コミュニケーション (Communication)	メッセージを受け取り <u>発信</u> する
コンテンツ (Contents)	新しい <u>情報</u> をどう学ぶか知る
クリティカルシンキング (Critical thinking)	必要なものを見極め、新しい方法で <u>問題</u> を解決する
クリエイティブイノベーション (Creative innovation)	<u>創造性</u>
コンフィデンス (Confidence)	気持ちをコントロールして <u>粘り強く</u> 取り組む

③ 体験活動を通して育まれる力

「発達段階に応じた望ましい体験の在り方 (体験カリキュラム)」の枠組みの検討

世界及び日本における教育動向、発達心理学の知見に触れたところで、体験活動が育む資質・能力について、機構の研究成果 (体験カリキュラムの枠組みの検討) を紹介する。

機構では、平成18年4月の発足以来、青少年の体験活動や生活習慣の実態、青少年の意識や態度に関する調査に取り組むとともに、青少年の生きる力に及ぼす体験活動の教育効果について検証を行うなど、青少年期の体験活動に関する様々な調査研究に取り組んできた。平成21年度からは、青少年が社会的に自立していくためには、どの年齢期にこういった体験の機会を重点的に提供しなければならないのかを明らかにするため、子供の頃の体験と大人になった現在の意識や資質・能力との関係について研究を開始し、子供の頃の体験がはぐくむ力やその成果について検証を重ねてきた。その結果、子供の頃に行われる多様な体験は、青少年の豊かな心や人間性等をはぐくむだけでなく、将来、社会を生き抜くために必要な社会人としての資質能力を培う基盤になることが明らかになった。

「発達段階に応じた望ましい体験の在り方 (体験カリキュラム)」の枠組みの検討にあたっては、機構がこれまで取り組んできた研究成果を基に、各年齢期で求められる体験やそれによってはぐくまれる力を改めて検証し、それを体系的に整理することで発達段階に応じた望ましい体験の在り方について明らかにすることを目的とした。

発達段階に応じた望ましい体験の在り方を検討するために、体験活動を通じて得られる人間像を検討する必要があると考え、これまで機構が行った調査研究の成果や過去の答申や報告で提言された人間像等を基に、社会を生き抜くために求められる資質・能力やそれらをはぐくむために必要な子供の頃の体験について検討を重ねた。その結果、社会を生き抜くために体験を通じて育成したい資質・能力として12の資質・能力、

それらの成長を支える体験として 20 の体験を選定し、「多様な体験を土台とした子供の成長を支える環境」として取りまとめた。

図 2 は、これまでの研究成果等を踏まえつつ、自立した大人へと成長する過程において大切になる子供の頃の体験と、将来、社会を生き抜くために必要となる資質・能力の関係を体系的に整理し、「発達段階に応じた望ましい体験の在り方（体験カリキュラム）」の枠組みとして表したものである。この枠組みは、今後、子供の生活環境の中に意図的、計画的に多様な体験の場や機会を作っていく際の指標になると考えられる。

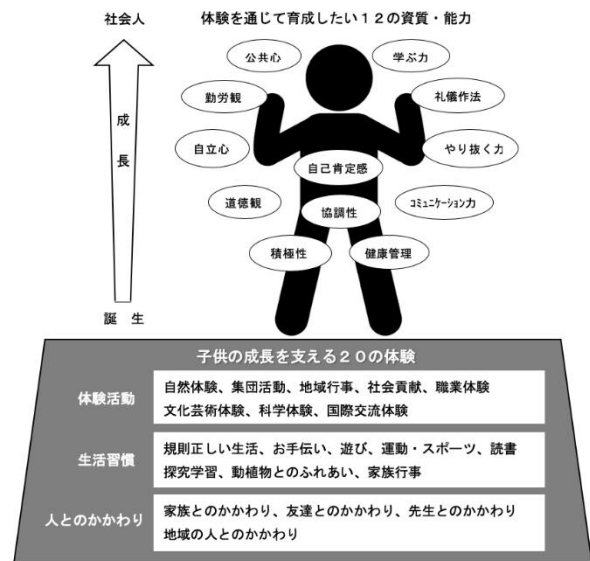


図 2 多様な体験を土台とした子供の成長を支える環境

表 2 は、図 2 の上部に示す「体験を通じて育成したい 12 の資質・能力」に説明を加えたものである。これらの資質・能力は、子供の頃の様々な体験を通じ、社会人になるまでに身につけてほしい具体的な目標になるものと考えられる。

表 2 体験を通じて育成したい資質・能力

資質能力	説明
学ぶ力	自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決しようとする力
やり抜く力	やり始めたことは、多少の困難があってもあきらめることなく、最後までやり通す力
コミュニケーション力	自分の思いや考えを相手にうまく伝えたり、相手の気持ちや考えを感じたり適切に理解できる力
礼儀作法	相手を思いやり、社会生活や人間関係を円滑に営むために必要な立ち居振る舞いや言葉遣いを行うこと
健康管理	からだや心の健康を心がけ、睡眠・食事・運動のバランスを考えた規則正しい生活が送れること
自己肯定感	自分のあり方を前向きに評価でき、自らの価値や存在意義を肯定できる感情
積極性	何事にも関心をもち、自らの意志や判断に従って意欲的に物事に取り組む姿勢
協調性	相手の立場になって考えたり、相手の考えに合わせてたりしながら、共通の目標に向かって周りの人とうまくやっいていこうとする姿勢
道徳観	生命を大切にする心や他人を思いやる心、善悪をわきまえて正しい行為を行うために守るべき規範となる価値観や考え方

自立心	自分の力で考えたり工夫したりしながら、物事をこなしていこうとする気持ち
勤労観	職業に関する知識や勤労が人生で果たす意義や役割についての理解など、働くことに対する価値観や考え方
公共心	社会に対して関心を持ち、公共の利益のために自分の力を用いようとする気持ち

本節では、複雑な社会背景、青少年が直面する問題、青少年の体験活動を巡る現状と課題について整理し、とりわけ現代社会の象徴やベースとなる「デジタルとの共存」というテーマも念頭に置きながらデジタル社会における青少年の姿を考察した。青少年に求められる力と体験活動によって育まれる力についての整理を受け、次節では、こうした問題解決の重要な窓口のひとつと言える体験活動で大切にしたいことについて、デジタル社会における視点も踏まえながら整理していく。

参考・引用

- 1) 独立行政法人国立青少年教育振興機構「高校生の科学への意識と学習に関する調査」、令和7年7月、pp.65～69.
- 2) 相対的貧困とは、その国の等価可処分所得（世帯の可処分所得を世帯人員の平方根で割って調整した所得）の中央値の半分に満たない世帯のことを指し、子供の貧困とは相対的貧困にある18歳未満の子供の存在及び生活状況のことを指す。その国の文化水準・生活水準と比較して困窮した状態のことである。
日本財団「子どもの貧困対策」、https://www.nippon-foundation.or.jp/what/projects/ending_child_poverty、令和7年9月25日参照。
- 3) 厚生労働省「2022年国民生活基礎調査」、<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa22/index.html>、令和7年10月3日参照。
- 4) 厚生労働省「平成15年度全国母子世帯等調査結果報告」、<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2005/01/h0119-1.html>、令和7年10月3日参照。
- 5) 厚生労働省「令和3年度 全国ひとり親世帯等調査結果報告」、https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12862028/www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000188147_00013.html、2025年10月3日閲覧。
- 6) こども家庭庁「令和7年度版こども白書」、https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/26eaf394-b81d-4778-8303-eeb3d28c89c2/5e0d7f73/20250611_resources_white-paper_r07_02.pdf、令和7年10月3日参照。
- 7) 内閣府「社会意識に関する世論調査（平成16年1月調査）」、<https://survey.gov-online.go.jp/h15/h15-shakai/>、令和7年9月10日参照。
- 8) 内閣府「社会意識に関する世論調査（令和5年11月調査）」、<https://survey.gov-online.go.jp/r05/r05-shakai/>、令和7年9月10日参照。
- 9) 独立行政法人国立青少年教育振興機構「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）」pp.102～103.
- 10) 総務省行政評価局（委託先：駒澤大学総合教育研究部 萩原建次郎）「子どもの居場所

- に関する調査報告書－子どもの視点から見た公園の現状と今後に向けた提言－」、https://www.soumu.go.jp/main_content/000758695.pdf、令和7年11月26日閲覧。
- 11) 山田昌弘『希望格差社会、それから 幸福に衰退する国の20年』、東洋経済新報社、2025年、pp.140～141。
 - 12) 独立行政法人国立青少年教育振興機構「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）」pp.95～101。
 - 13) 山田昌弘『希望格差社会、それから 幸福に衰退する国の20年』、東洋経済新報社、2025年
 - 14) 文部科学省「学校基本調査」、https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm、令和7年10月3日参照。
 - 15) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」令和5年度調査結果、https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_02.pdf、令和7年10月3日参照。
 - 16) 文部科学省「第4期教育振興基本計画」、https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02-100000597_01.pdf、令和7年9月10日参照。
 - 17) 文部科学省「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」、https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf、令和7年9月25日参照。
 - 18) 内閣府「こども・若者の意識と生活に関する調査（令和4年度）」、<https://www.cfa.go.jp/resources/research/children-attitudes>、令和7年9月25日参照。
 - 19) 公益社団法人 子どもの発達科学研究所・浜松医科大学 子どものこころの発達研究センター「文部科学省委託事業不登校の要因分析に関する調査研究 報告書」、https://kohatsu.org/pdf/futoukouyouin_202502_a7.pdf、令和7年11月27日。
 - 20) 厚生労働省・警察庁「令和6年中における自殺の状況」、<https://www.mhlw.go.jp/content/001464717.pdf>、令和7年9月25日参照。
 - 21) 公益財団法人日本ユニセフ協会「ユニセフイノチェンティ研究所レポートカード 19 ハイライト～日本の子どものWell-being～」、https://www.unicef.or.jp/report/rc19_jpnhighlights.html、令和7年9月25日参照。
 - 22) 独立行政法人国立青少年教育振興機構「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）」、令和6年3月、pp.48～49。
 - 23) 前掲16) 参照。
 - 24) 前掲21) 参照。
 - 25) 日本社会に根差した Well-being の要素としては、「幸福感（現在と将来、自分と周りの他者）」、「学校や地域でのつながり」、「協働性」、「利他性」、「多様性への理解」、「サポートを受けられる環境」、「社会貢献意識」、「自己肯定感」、「自己実現（達成感、キャリア意識など）」、「心身の健康」、「安全・安心な環境」などが挙げられる。
 - 26) スポーツ庁「令和6年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果」、https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00013.html、令和7年10月7日参照。
 - 27) 「早寝早起き朝ごはん」全国協議会「早寝早起き朝ごはん」の効果に関する調査研究

報告書、令和3年3月。

- 28) 中央教育審議会「子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申）」、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm、令和7年10月7日参照。
- 29) 樋口進『ネット依存症のことがよくわかる本』、講談社、2013年。
- 30) 日本医師会、健康プラザPLUS「スマホ依存－若者（青年期）への影響と対策－」、<https://www.med.or.jp/people/plaza/plus/vol7/>、令和7年11月26日閲覧。
- 31) 奈須正裕「コンピテンシー・ベースの教育と教科内容研究への期待」、日本教科内容学会誌第9巻第1号（2023）。
- 32) 3つのキー・コンピテンシーとは、①異質な集団で交流する、②自律的に活動する、③総合作用的に道具を用いる
国立教育政策研究所「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」、https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03_shogai_inkl.html、令和7年9月10日参照。
- 33) 変革的コンピテンシーとは、①新たな価値を創造する力、②対立やジレンマを克服する力、③責任ある行動をとる力
文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室「OECD Education2030 プロジェクトについて」、https://www.oecd.org/content/dam/oecd/ja/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/1f4fe31d-ja.pdf、令和7年9月10日参照。

2.5 青少年の体験活動で大切にしたいこと

本節では、前節で整理した社会背景や課題を踏まえ、体験活動の企画・運営や指導において大切にしたいことについて解説する。前半では、デジタル社会における体験活動の意義や価値に焦点を当て3つの視点から解説し、後半では、実践的な視点も含めながら、今後の青少年の体験活動を考える際に大切にしたいことについて詳しく解説する。

(1) デジタル社会だからこそ、「身体性」に基づいた体験（リアルな体験）を大切にす

デジタル技術の活用は、学びや生活、遊びを豊かにする一方、インプットされる情報は間接的・平面的であり、ネット上にある情報となるため非常に限定的であるといえる。また、情報のインプットには優れている反面、インプットのみに留まることも多く、アウトプットが行われなといった偏りが生じやすい。こうしたことが続くと、いざ実際の場面になった時に情報（デジタル）と現実（リアル）を結びつけることができず、知識をもっているが使えないといった状況になることが危惧される。

デジタル技術と共存する時代だからこそ、「身体性」に基づいた体験（以下、「リアルな体験」という。）を大切にし、生の出来事である体験と、それを意味づける経験の循環のバランスを保っていくことで生きた学びを大切にしていけることが求められる。

(諸感覚で感じ取ること)

デジタルの環境下では、現在のところ「聞く」「見る」といった感じ取り方が主であるが、リアルな体験では、その他の「触る」「嗅ぐ」「味わう」を含めた身体全体で感じ取ることになるからこそ、立体的な理解につながっていく。デジタル等で事前に情報を得て、実際に自然の中で感じることにより、それまでは文字や音声だけであったものの理解が深まり、自分のものとなっていく。そのようにして得た感覚や味わった感情は蓄積されていき、第六感や勘が働く、ということにもつながっていくのである。例えば、海や川の水の冷たさや勢い、流れ方については、事前に教科書や図鑑、動画などで情報を得ておき、実際に海や川で水に触れ、浸かることで、それらについて身をもって理解することができる。波の勢いや流れ方について身をもって理解したことが、災害時などに身を守る行動につながっていくと考えられる。

また、デジタルの環境下で受け取るのは自分が求めている情報に限られることが多いが、リアルな体験では多様で複雑な刺激を受け、その中で興味をもったものに対してかかわりを深めていく。そうした刺激が、好奇心や探求心の素地になり、周りのものに対するかかわりにもつながっていく。

(自分自身や対象との対話)

リアルな体験では、体験を通して自分自身や対象と向き合い、思考の中で対話を繰り返すことが重要である。対象とは、自然、社会、人（他者）といった身の回りの環境で出会うものや出来事全てを指す。例えば、子供たちが自然のものを使ってクラフト活動を行う時、作

品から少し距離を置き、違う角度から見つめ、俯瞰するという自身との対話を繰り返すことで、それまでの自身の取組を価値づけしていく。クラフト活動などの創作活動に限らず、こうした「向き合って醸成する体験」や自身で「価値づけ」を行うことで、できたことは自分の自信になり、できていないことは改善しようという意識や、できない自分を受け止めようという意識につながる。自分自身との対話を深め、自分自身の変化や成長、ありようを把握できるようになることで自己認識が高まる。今後、デジタル技術を駆使して情報を集めることやAIを活用して自身の考えをブラッシュアップしていくスキルが求められることを考慮すると、得た情報との向き合い方が重要になる。デジタルで得た情報をベースにしつつも、実際の体験を通してデジタルとリアルの間には存在するギャップを知る、仲間との対話により新たなものを生み出すといった、デジタルとリアル双方の良さを活かせるような体験を意識したい。

また、対象というのは、絶えず変化するものであり、予想や期待通りにいかないことがある。そのような時にも自分で考え、決定していくことができるように、活動の中に「余白」を持たせることが大切である。ここでいう「余白」とは、決まりきった枠組みやルールがなく自由度が高い状態であり、答えがなく、それぞれの感じ方による判断ができる余地のことであり、時間的な余裕やゆとりも含まれる。余白があることで、試行錯誤を繰り返し、工夫したり、想像力を働かせたりすることが可能になる。そういった中で生み出されたことを実践できる、試すことができる時間を持てるようにすることが大切である。時には、「いいこと考えた」と子供たちが思いつくままに行動できる時間も持ち、こうした時間が主体的な行動へのきっかけや、個性をはぐくむことにつながるということを押さえておきたい。

（対象とかかわり合うこと）

「体験活動事例集」（平成17・18年度）においても、今後の教育において重視されなければならないのは、「ヒト・モノや実社会に触れ、かかわり合う『直接体験』である」と記されているように、「身体性」を通したリアルな体験では、「かかわり合う」ことを重視する。「かかわり合い」とは、単純に「かかわる」こととは異なり、対象からの影響を受け、そして自身も影響を与えるものである。

例えば、答えのない問いに対し、仲間と協力し合い取り組むことで、新たなアイデアが生まれ、課題解決につながることもある。こういった経験が、他者と協働できる力、リーダーシップやフォロワーシップを育む他、将来、社会におけるイノベーションを起こすことにつながっていくのである。

インターネットやSNSの普及により、疑問が生じた場合でも、身体で確かめるといった対象とのかかわり合いをせずとも、検索することで素早く答えにたどり着けるようになった。人とも簡単につながったり離れたりすることができる。そういったなかでも、生成や創造などにより、自ら「かかわり合う」ことを大事にしたい。乳幼児期の学びが自身の身体を通じた環境との相互作用や他者とのかかわりを通じて進んでいくことも踏まえると、身体を通じた対象とのかかわりは子供の育ちの根底にあるものと言える。先に触れた「対象との対

話」の重要性も理解したうえで、子供が対象と「かかわり合える」時間を持てるように留意したい。

(2) 体験活動を提供する際に大切にしたいこと

① 質の高い体験とは

幼少期に多様な体験を重ねることは、子供の健やかな成長や確かな学びを促すうえで非常に重要である。しかし、体験の大切さを意識するあまり、子供に体験をさせることばかりに目がいきがちになることには注意が必要である。どれだけ豊かな体験の機会が用意されていても、子供にとって何となく「やっただけ」「こなしただけ」の体験になってしまうと、その体験から得られる学びや成長が少なくなったり、体験そのものが子供にとって意味を成さないものになってしまう。子供の体験を考える上で大切なことは、子供に「何を体験させるのか」ではなく、子供が「どのような体験をしているのか」に目を向けることである。

(“体験する”の考え方)

“体験する”ということは、単に何かしらの活動（自然体験や遊びなど）や行為（人を助ける、友達とけんかをするなど）を「すること」だけを意味するものではない。その過程で生まれる感情（うれしい、悔しい、怖いなど）、気づき（発見する、理解する、自分に気づくなど）、学び（できるようになる、意味を理解するなど）といった内面的な変化や質的な側面も含めて体験と捉える必要がある。また、“体験する”には、自ら動いたり環境に働きかけたりする能動的な体験だけでなく、他者からの働きかけによって引き起こされる受動的な体験（褒められる、叱られる、助けられるなど）も含まれてくる。

つまり、“体験する”ということは、子供が様々な活動や出来事と向き合い関わりながら、自ら何かを感じ取り、気づきを得て、そこから学びを深めていく一連の過程を表している。そして、そうした体験を通じて得られる感情や気づき、学びこそが子供の成長を促す大きな糧になる。

(体験の質を高める3つの要素)

体験の質を高める要素は様々にあるが、体験活動の指導において特に重視したいのは、「身体 (Physicality)」、「感性 (Sensitivity)」、「表現 (Expression)」の3つである。これらは、先に「デジタル社会だからこそ、「身体性」に基づいた体験（リアルな体験）を大切にする」で示した、3つの視点と重なるところがあるため注目いただきたい。

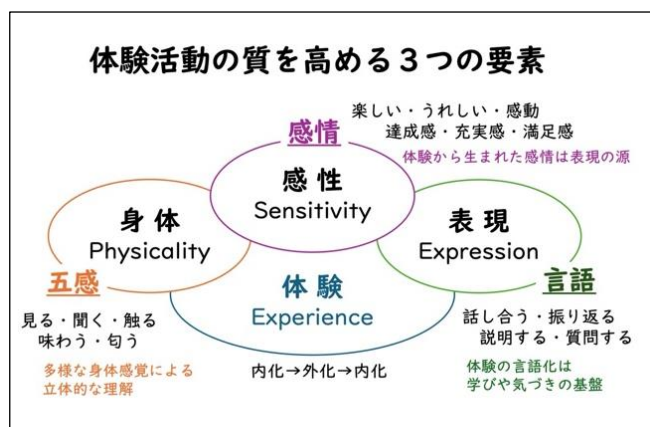


図1 体験活動の質を高める3つの要素

まず、「身体」とは、五感を総動員する媒体であり、主体でもある。デジタル化・情報化が進む現代では、“見る”“聞く”といった感覚に偏りがちである。しかし、“触る”“味わう”“匂う”といった身体感覚を通して多様なチャンネルから事物を捉えることで、見聞きして得た平面的な理解を立体的で実感を伴う理解へと発展させることができる。こうした身体を通じた体験は、「知っている」から「分かる」への質的な転換を促し、学びの深化にもつながるのである。

次に「感性」は、感覚・感受性・感情の三つの側面から捉えられるが、体験の質を高める上で特に重要なのは感情、すなわち心の動きである。体験を通して生まれる様々な感情（楽しい、うれしい、感動、充実感、達成感、満足感）は、子供の学びや成長を支える原動力となり、次の活動への意欲を引き出すきっかけにもなる。質の高い体験であるかどうかは、子供の心がどれほど揺り動かされたかによって測ることができる。そして、その心の動きを見極める手がかりとなるのが「表現」である。

幼い子供は、うれしいことや驚いたことがあった時、「ねえねえ、聞いて」と語りかけてきたり、踊ったり跳ねたりしながら全身で喜びを表すこともある。体験を通して生じた感情は表現の源であり、語る・書くといった言語活動をはじめ、描く・作る・踊る・歌う・奏でる・演じるなど、多様な表現を生み出すきっかけとなる。特に、前述の振り返りでも述べたとおり、子供が自らの体験を言語化することで、体験から得た気づきや考えが整理され、次の行動への意欲や学びへつながっていくことから、体験を教育的に意味あるものにする上で言語活動は欠かせないプロセスとなる。

体験の質を高める3つの要素を挙げたが、これらは独立又は順序的に機能するものではなく、相互に関連し合いながら、体験活動を通じて一体的に機能するものである。また、様々な体験は各要素を生み出すきっかけとなり、体験活動を通じてこれらの要素が有機的に結びつき、子供の育ちや学びに相互的に作用することで、生きる力を培う基盤になると考える。

（“やらせる”のではなく、“やろう”とさせる）

子供の成長を支える体験活動を考える際、それは子供たちが夢中になって取り組める活動なのか、それで子供たちが心を動かされるような体験ができるのか、そのことを通じて子供たちがどういった気づきや学びが得られるのかなど、体験の質に目を向けることが大切である。

体験の質を高めるためには、子供に体験を“やらせる”のではなく、自ら“やろう”という気持ちにさせることが必要である。「やってみたい」「知りたい」といった子供の意欲や好奇心は活動を始めるきっかけとなり、主体的に取り組む原動力となる。また、活動を通じて主体的な学びの姿勢を引き出すには、体験を通じて何かを“教える・伝える”よりも、子供たちが自分で考え行動する時間を大切に、“分かる・気づく”ことができる機会をできるだけ設けることも必要である。自分の力で得た学びは、教えられて得た学びに比べて喜びや充実感が大きい。うまくできることより、失敗や挫折と挑戦といった試行錯誤を通じて得られる気づきや学びのほうが子供の成長を促す糧になる。

さらに、活動に没頭し、時間を忘れるほど夢中になる“フロー体験”が生まれる場面を意識することも大切である。フロー状態が生まれるためには、取り組む課題が「少し難しいが、自分ならできるかもしれない」と感じられる程度に設定されていることが重要であり、この“ちょうどよい難しさ”が子供の集中力を高め、「もっとやってみたい」「やり遂げたい」という内発的な意欲を引き出すからである。そして、自らの力で課題を乗り越え、目標を達成できた時には「できた！」という達成感とともに、「自分にもできる」という自己効力感がはぐくまれていく。こうした活動を通じて味わう手応えや充実感、さらには「さらに知りたい」「もっとやってみたい」という好奇心や探究心の喚起にもつながっていくのである。

(ねらいや目的に合わせて使い分ける)

体験活動の実施形態には、“教育の手段”として行う場合と、“活動自体を目的”として行う場合の2つがある。

前者の例としては、川遊びの際に落ちている石や川の形状をみながら「流れる水のはたらき」と関連付けて学習したり、野外炊事を通して火のおこし方や調理方法を学ぶといったことが挙げられる。つまり、学習の理解を深めたり、技術を身につけるための教材として体験活動が用いられているのである。一方、後者は、登山やハイキング、カヌー、スキーといった日頃できない非日常的な活動を体験したり、楽しむことを第一義としている。しかし、こうした活動を通して達成感や充実を味わったり、仲間の大切さに気づいたり、自然の偉大さを感じたりすることで、自己肯定感や協調性、感性といった非認知能力の育成につながることから、体験を通じた学びや気づきを活動のねらいに含むことも少なくない。

質の高い体験にするためには、活動のねらいや目的を明確にし、それに応じて体験活動の実施形態をうまく使い分けることが大切である。

② 大切にしたい4つの体験

豊かな体験とは、単に体験の多様さや回数の多さを表しているのではない。豊かさの本質は、ワクワクする、ドキドキする、楽しい、うれしい、悲しい、悔しいといった様々な情動や感情が喚起され、子供の心が大きく揺れ動くような体験にこそある。心揺れ動く体験は気づきや学びの起点となり、子供が自己と向き合い、他者や世界との関係を深めていくきっかけになる。

ここでは、子供の体験活動で大切にしたい体験として、「失敗体験」「創造的な体験」「繰り返す体験」「記憶に残る体験」の4つを取り上げ、子供の育ちや学びとの関係について解説する。

(失敗体験)

キャンプなどの非日常的な体験活動では、子供にとって初めて挑戦することが多く、何度やってもうまくいかなかったり、思い通りにいかない場面も少なくない。こうした状況に直面したとき、子供は「なぜ失敗したのか」「どうすればうまくいくのか」と自ら考え、工夫し、試行錯誤を重ねる。この過程こそが、課題解決力や思考力、粘り強さを養う基盤とな

る。失敗を経験するからこそ、成功したときの達成感は大きく、自己効力感や自信の形成にもつながっていく。また、自ら困難を乗り越えたという経験は、「失敗してもまた挑戦できる」という前向きな心を育て、失敗を恐れない姿勢を培うことにもつながる。失敗は成功への過程であり、日々の小さなつまづきや失敗を受け入れ、乗り越える経験の積み重ねこそが、将来の困難にも向き合える精神的なレジリエンスを育てる土台となる。

（創造的な体験）

絵を描いたり、粘土で好きな形をつくったり、紙や自然素材を使って自由な工作をしたりする創作活動は、子供たちが頭の中にあるイメージを形にしようと試みる大切な営みである。こうした創造的な体験では、色や形、配置などを自分なりに選び、組み合わせ、工夫する過程そのものが学びとなる。自分の感じたことや思いを表現する中で、発想力や構成力、集中力、観察力に加え、感性も豊かにはぐくまれていく。ここでいう感性とは、身の回りのものごとに対して心を動かし、そこに美しさや面白さ、不思議さなどの意味を感じ取る力である。

創造的な体験は、単なる自己表現にとどまらず、子供が感性を通じて世界と関わる営みでもある。例えば、葉っぱのかたちに面白さを見いだしたり、にじんだ絵の具の色合いに美しさを感じたりする瞬間は、子供が五感を通じて環境と向き合い、自分なりの見方で世界を受け止めている証である。そうした気づきから「こんなふうに作ってみたい」という思いが生まれ、創作活動へとつながっていく。

このように、子供が自らの発想で考え、工夫しながら新しいものを生み出す創造的な体験は、完成した作品そのものよりも、その過程に大きな意味がある。どのように感じ、どのように考え、どのように取り組んだのかという過程に目を向け、発想のユニークさやこだわりを認め、共感することが創造的な学びを支える鍵となる。

創造的な体験は、子供が「自分らしさ」を見つけ、表現する喜びに出会う大切な時間である。正解のない世界の中で、自分なりの答えを見出していく経験は、未来を自分の力で切り拓くための土台となっていく。

（繰り返す体験）

同じことを何度も繰り返し経験することは、学びを定着させ、理解を深めていくうえで欠かせない体験である。例えば、調理活動において、初めは包丁をうまく扱えず、野菜の皮むきに苦戦していた子供も、回数を重ねる中で手つきが安定し、やがて味付けや盛り付けにも自分なりの工夫を加えるようになる。このように、うまくいかない経験も繰り返し挑戦することで、「少しできた」「前よりうまくなった」といった実感が積み重なり、それが自信となって主体的な活動へとつながっていく。

また、「前よりうまくできた」「今回は違う方法で試してみよう」といった小さな成功や工夫の積み重ねが、探究心や粘り強さの育成につながる。繰り返す体験は、単なる反復練習ではなく、繰り返すことで見通しが持て安心感をもたらし、新たな挑戦への意欲を引き出す働きも持っている。子供が飽きずに繰り返し取り組むためには、活動そのものの意味や楽しさ

に気づかせる関わりや、前回との違いや自身の成長に気づけるような指導の工夫が求められる。

(記憶に残る体験)

記憶に残る体験とは、単なる思い出ではなく、人生に深く刻まれる「原体験」としての意味をもつ。それは、大自然の中で見上げた満天の星空の感動、仲間とともに困難を乗り越えたときの連帯感と達成感、泣いてしまうほど悔しかった失敗のように、日常では得がたい強い印象や感情の揺れを伴う体験である。こうした経験は、子供の中に深く残り、その後の生き方や考え方、価値観の根っことなる「原体験」として、人生の節々で思い返される大切な記憶となっていく。

子供の時期に求められる豊かな体験とは、まさにこのような心に強く残る感情的なインパクトや意味づけをもった体験である。単に楽しかったというレベルにとどまらず、自分自身の存在を揺さぶられるような、何かを感じ取り、考え、気づききっかけとなる深い体験が必要である。だからこそ、教育的な意図をもって、子供の心を動かすような感動や驚き、達成感や葛藤をともなう活動の機会を、意識的に生活や学びの中に組み込んでいくことが重要となる。

③ 体験の系統性・連続性・有機性を考える

体験活動を子供の成長と学びに確実につなげていくためには、活動の内容だけでなく、それをどのように構成し、どのような順序や意味づけの中で位置づけていくかが重要である。特に、子供の発達段階や個々の特性に応じて体験のあり方を考える視点、身近な体験からより広い世界へと活動を展開していく視点、そして体験を日常や社会と結びつけ、学びとして根づかせていく視点が求められる。

(発達の特徴や子供の特性・状況を踏まえた体験の創出)

体験活動の計画で重要になることは、子供の発達の特徴や一人一人の特性・状況を考慮し、それらを踏まえた体験の機会を創り出していくことである。例えば、発達の特徴を踏まえると、幼児期は、身体を思いきり動かしたり、自然に触れたりするような五感を通じて環境と関わる体験が中心となったり、小学校高学年以降は、グループでの協働作業や課題解決型の体験など、より複雑で社会的な活動が求められるようになってくる。また、障害や病気、国籍、性別といった子供の特性や家庭環境（貧困家庭、一人親家庭等）といった状況を踏まえ、一人一人の悩みや課題に応じた活動を考えていくことが必要である。

発達の特徴や子供の特性・状況を踏まえた体験活動をデザインすることで、子供一人一人の可能性を引き出し、その時期にふさわしい学びや育ちの機会を創り出していくことができる。

(身近な体験から非日常的な体験への広がり)

幼児にとって初めての環境は不安や緊張をとまなうことが多く、子供によっては慣れない場所ではのびのびと遊べなかったり、本来の力を発揮できなかったりすることがある。しかし、成長とともに様々な経験を重ねていく中で、子供は次第に慣れた環境だけでは物足りなさを感じるようになり、「見たことのないものを見てみたい」「行ったことのない場所に行ってみよう」「新しいことに挑戦してみよう」といった好奇心や挑戦心、冒険心が芽生えてくる。

ただし、そうした意欲は年齢を重ねれば自然と生まれるものではない。幼い頃から身近な環境での体験を積み重ねていなければ、大きくなってから急に外の世界へ関心が向くとは限らない。だからこそ、幼少期には安心できる日常的な環境の中で、自分の興味や関心に沿った活動を存分に経験し、そこから徐々により広い世界へと視野を広げていくような段階的な体験の展開が重要となる。

例えば、家庭での手伝いや学校での様々な活動といった日常生活に根ざした体験を出発点とし、そこから地域社会との関わり、自然とのふれあい、ボランティア活動、異文化理解など、より広く多様な世界へとつながる体験を積み重ねていくことで、子供の視野は広がり、体験の意味も一層深く豊かなものになっていく。

(体験を生活や社会につなげる)

体験活動は、楽しかったという思い出にとどまらず、そこで得た学びがその後の生活や社会の中で生かされてこそ、教育的な価値を発揮する。たとえば、キャンプで友達と協力して食事を作る中で「仲間と力を合わせることの大切さ」や「人の役に立つ喜び」を感じた子供が、その後の学校でのグループ活動や家庭での手伝いに積極的に取り組むようになるように、体験を通じた気づきや学びが別の場面でも行動や思考として現れることが重要である。こうした実生活につながる力の育成こそが、体験活動の本質であり、「生きる力」を育てる姿といえる。

さらに、現代の子供たちの周囲には、環境問題や福祉、地域社会の課題など、多くの社会的課題が存在している。ごみ拾いを通じて環境に関心を持ち、福祉施設の訪問で他者に寄り添う気持ちを学び、地域行事への参加を通してまちづくりに関わるといった経験は、社会とつながり、自分にできることを考えるきっかけとなる。こうした体験が、地域や社会の課題を自分ごととして捉え、行動を変えていく意識の芽生えにつながる。

そのためには、体験後に「この経験をどう生かすか」「自分にできることは何か」といった問いを通して振り返りの機会を設け、子供が経験の意味を見出し、次の行動につなげていけるよう導くことが大切である。指導者や大人の働きかけによって、体験はより深い学びとなり、日常の中に確かなかたちで根づいていくのである。

第3章 各分野から見た子供の育ちと学び論

3.1 青少年の自然体験活動

國學院大學 青木 康太郎

国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター客員研究員

1. 自然体験活動における青少年を取り巻く課題

かつての子供たちは、放課後や休日になると、野山を駆け巡って木に登ったり、虫を捕まえたり、時には友達と一緒に秘密基地を作ったりしながら、自然の中で思いきり体を動かして遊んだものである。こうした体験は子供の生きる力をはぐくむ糧となり、その後の人生を豊かにする基盤となる。

とりわけ、自然体験活動は、五感を通して自然を感じる中で、豊かな感性をはぐくみ、自然の大切さや命の尊さを学ぶ貴重な機会になる。さらに、自然の中での感動や驚きから「なぜ、どうして」と考えを深めることで、事物や現象への好奇心や探究心が芽生え、学ぶ意欲を高めるきっかけにもなる。

しかし近年は、都市化や地域コミュニティの希薄化等の社会環境の変化に伴い、子供たちの身の回りから自然と触れ合える機会が徐々に失われていき、子供たちが自由にのびのびと遊べる場も減少してきている。また、デジタル端末の普及や急速な情報化の進展により、子供の遊びや生活の中にデジタルなつながりやバーチャルな体験が広く浸透したことで、一人で楽しく過ごせる遊びや体験が増え、友達と一緒に外で遊ぶこと自体が少なくなっているのが現状である。

外で遊ぶ、自然に触れるといったリアルな体験が少なくなり、ネットやSNS、ゲームといったデジタルな体験が増えると、どのような問題が生じるのであろうか。それは、本物に触れ、物事の本質を理解する機会が失われてしまうというところにある。例えば、最近の若者の中には、キャベツとレタスの区別がつかない、ホタテという言葉は知っていてもどの貝がホタテなのかは分からないといった若者がいるように、知識は持っていても、実際に触れたり体験したりしていないために、現実の場面になると理解や行動が伴わないということが起こっている。

かつての子供たちは、放課後や休日になると、野山を駆け巡って木に登ったり、虫を捕まえたり、時には友達と一緒に秘密基地を作ったりしながら、自然の中で思いきり体を動かして遊んだものである。こうした体験は子供の生きる力をはぐくむ糧となり、その後の人生を豊かにする基盤となる。

現代社会では、デジタル空間を通じて多様な情報を容易に得ることができる。しかし、いくら多くの知識を持っていても、それを実生活と結びつけ、実際の場面で生かすことができなければ、生きる力を身につけているとはいえない。だからこそ、デジタル社会を生きる今の子供たちに、意図的・計画的に自然体験活動の場を提供し、豊かな自然の中での活動や生活を通して本物に触れ、現実の場面で学んだ知識や技能を実際に使う機会を設けていくことが必要なのである。こうした経験の積み重ねこそが、次代を担う子供たちの生きる力を育む基盤になるのである。

2. 子供の育ちや学びの観点からみた体験の必要性

(1) 自然体験活動とは

自然体験活動とは、自然の中で、自然を活用して行われる各種活動であり、具体的には、キャンプ、ハイキング、スキー、カヌーといった野外活動、動植物や星の観察といった自然・環境学習活動、自然物を使った工作や自然の中での音楽会といった文化・芸術活動などを含んだ総合的な活動である。

青少年にとって自然体験活動は、自然の厳しさや恵みを実感することで、動植物への親しみや命を尊重する心を育むとともに、自然や生命に対する畏敬の念を培い、自然と調和して生きていくことの大切さを理解する貴重な機会となる。さらに、自然の中で行われる組織的な活動は、きまりや規律を守る態度、仲間と協力して行動する力、自ら考え実践し創造する姿勢を養う場にもなる。自然体験活動は、自然の中での様々な体験を通じて総合的な学びの機会を提供することで、青少年の健やかな成長を支える重要な教育の場になっているのである。

(2) 自然体験活動に期待される成果

ここでは、「自然の中で組織的、計画的に、一定の教育目標をもって行われる自然体験活動の総称」である野外教育に焦点をあて、自然体験活動に期待される成果について解説する。

① 感性や知的好奇心を育む

野外教育の最大の特徴は、自然の中で、自然を活用して教育が行われる点である。自然については、自然そのものが教育力を持っていると言われる。すなわち、自然の美しさ、雄大さ、神秘性、厳しさなどは、直接人間の五感に働きかけ、人々に感動や驚きを与えるものである。野外教育におけるこうした感動や驚きの体験は、青少年の感性を育み、また、知的好奇心や探究心を育むものと言える。

② 自然の理解を深める

自然の中での体験的活動をとおして、青少年は、動植物、水、土、気象などに関する知識やその関連性、さらにはその重要性を学ぶことができる。こうした自然に対する理解は、日常生活における環境保全や自然愛護への積極的な態度を培い、今日問題となっている地球規模の環境問題への認識を高めることとなる。さらには、生物としての人間の内的しくみや生命の尊さを学ぶことにもつながる。野外教育は、自然現象や自然のしくみを総合的に学び、環境問題への認識を高める最良の機会である。

③ 創造性や向上心、物を大切にすることを育てる

野外教育は、非日常的な自然の中での素朴な生活や活動が伴う。物質的な豊かさや便利さの中で暮らす青少年にとって、こうした素朴な生活や活動は、不便なものであり、時には苦痛を感じることもある。しかし、このような環境の下での困難を乗り越える体験は、青少年に成就感や達成感をもたらし、向上心や忍耐力を培う。また、自然の中での素朴な生活は、水や火の大切さ、物を工夫して使うことの楽しさなど、創造性や物を大切にしようとする心を育てるとともに、素朴な生活の楽しさなどを実感する場ともなる。

④ 生きぬくための力を育てる

青少年は、自然の中での様々な活動の実践・反復を通じて、知識や技術を単なる理解としてではなく、いわば生活の知恵として身に付ける。また、このような知恵は、災害などの緊急時において、生きぬくための力ともなる。さらに、自然の中での各種活動は、危険を回避したり、安全を確保したりする能力や、自らの安全は自らが守るという意識を高める。

⑤ 自主性や協調性、社会性を育てる

野外教育では、一般的に小グループでの生活や活動が主体となる。こうした生活や活動では、自分のことは自分です、仲間とよく相談し協力する、弱い者を助ける、といった態度や行動が求められる。このような生活や活動の実践・反復は、青少年の自主性や協調性、社会性の育成に大いに役立つものである。

⑥ 直接体験から学ぶ

近年のめざましい情報化の進展は、人々の生活に豊かさをもたらしている。しかし、その一方で、子供たちのテレビゲームへの没頭に見られるように、間接体験や擬似体験の増加など、情報化の「影」と言われる負の影響が生じており、今後は直接的な体験が必要となってくる。様々な直接体験の機会を提供する野外教育は、こうした情報化の「影」の部分を補う機会として重要である。

⑦ 自己を発見し、余暇活動の楽しみ方を学ぶ

野外教育で取り扱われる各種の自然体験活動は、青少年にとって新鮮であり、印象深い体験となることが多い。こうした新しい体験によって、青少年は、これまで気が付かなかった自己の長所や能力を発見することができる。また、この時期の体験は、生涯にわたって余暇活動を楽しむための新たな興味・関心を喚起し、健全で豊かなライフスタイルの形成にも資するものとなる。

⑧ 心身をリフレッシュし、健康・体力を維持増進する

今日のような複雑な人間関係や時間に追われるゆとりのない生活から、自然の中に足を踏み入れると、時間的にも空間的にも、落ち着きやすがすがしさを感じさせる。自然の中での生活や活動は、心身をリフレッシュさせ、健康・体力の維持増進にも役立つものである。

(3) 年齢期に応じた自然体験活動の在り方

年齢によって自然の楽しみ方も変わってくる。身近な自然から大自然へといった感じに、子供の成長や経験に合わせて自然との関わりに広がりをもたせることが大切である。

<幼児期>

幼児は、ささやかな自然であっても、遊び慣れた身近な環境のほうが安心してのびのびと遊ぶことができる。無理に大自然へ連れて行かなくても、近所の公園や広場など身近にある自然

の中で、走り回ったり、木登りをしたり、虫取り花摘みをしたりしながら、体いっぱい自然に触れる機会をたくさんもつことが大切である。日差しの暖かさや風の冷たさ、木の温もり、花の香りなどを肌で感じることで五感が刺激され、豊かな感性が養われていき、自然の不思議さに気づき、素朴な疑問をもつことで好奇心が高まり、事物に対する探究心が芽生えてくるようになる。

<小学校低学年>

低学年ぐらいの時期になると、自然の中で遊ぶだけではなく、体験したことを学びや生活に結びつけていくことも大切になる。例えば、知らない昆虫を見つけた時は図鑑で調べてみたり、植物の栽培を行いながら観察日記をつけてみたり、釣った魚を焼いて食べてみたりすることが挙げられる。こうした実体験を伴った学びは深い理解につながり、今後の学習意欲や生活に必要な能力の育成につながる。さらに、この時期は生き物に対する関心が高く、動物や植物に触れたり、育ててみたりすることで、生き物を慈しむ心や命を大切にできる心が養われていく。

<小学校高学年以降>

小学生高学年から中学生にかけては、親元を離れ、同年代の仲間と自然の中で共同生活をしてみることも「生きる力」をはぐくむ大切な経験になる。何もない不自由で不便な自然環境の下、仲間と一緒に生活しながら様々な活動に挑戦することで、チームワークや自分の役割を理解する力が養われていく。また、何もない自然の中でも豊かな感性や創造力を働かせ、創意工夫をしながら活動することで、その場の状況に合わせて生活をしていく知恵を身につけていく。さらに、活動を通じて、仲間の役に立つ、人から認められる経験を重ねることで、自分の良さや強みを見つけられるようになり、自己肯定感を育むよい機会にもなる。

3. 体験活動を行う上での関わり方や環境についてのポイント及び留意点

(1) 目的やねらいを明確にすること

自然体験活動の企画・運営にあたっては教育的なねらいや目的を明確にし、子供たちがどのような学びや成長を得ることを期待するのかを意識することが大切である。また、活動のねらいや目的を明確にしておくことは、活動内容や場所の選定、指導方法や安全管理、活動後の振り返りの在り方を検討するうえでも重要な視点となる。

(2) 五感を働かせて全身で自然を感じ取ること

自然体験活動で行ううえで大切なことは、五感を働かせ、全身で自然を感じる機会をもつことである。デジタル化が進み、見る・聞くといった感覚に偏りがちな現代において、動植物に触れてその温もりや質感を確かめたり、自然の食材を採って匂いや味を楽しんだりするような直接的な体験は、子供の瑞々しい感性を刺激し、自然の大切さや命の尊さを学ぶ貴重な機会となる。こうした学びを深めるためには、単に自然の中で活動するだけでなく、子供が自然の変化や魅力に気づけるよう、感覚に働きかける言葉がけや指導を工夫することが求められる。

(3) 安全の確保とリスクマネジメント

自然体験活動の楽しさや素晴らしさを伝えるためには、まずは安全・安心という土台を作るところから始めなければならない。自然体験活動の企画から実施に至るまで様々なリスクを想定し、状況に応じて適切な安全対策を講じながら活動することが求められる。

しかし、自然体験活動に伴う危険は、時としてけがや事故等を誘引する原因になるが、その危険をうまく利用し、危険を回避する方法を考えさせたり、実際にやらせてみたりすることで、安全を確保しようとする主体的な意識や態度をはぐくむ機会にすることができる。自然体験活動における危険は参加者の安全意識や活動の教育効果を高める教材としての側面もあることから、プログラムの目的やねらいによっては必ずしも取り除かなければならないものではないということにも留意が必要である。

(4) 自然環境への配慮

自然体験活動を行う際は、自然を“利用する対象”としてではなく、“共に生きる存在”として尊重する姿勢をもつことが大切である。一定の場所に多くの人が集まり、一斉に活動を行えば、その環境には少なからず負荷がかかる。また、普段は人が立ち入らない場所に入ること、他の生き物の生息環境に影響を及ぼす場合がある。このように、人間の活動が自然環境に与える影響を「エコロジカル・インパクト (Ecological Impact)」という。自然体験活動を行うにあたっては、この影響が環境の許容量を超えないように配慮し、自然への負荷をできる限り抑える「ミニマム・インパクト (Minimum Impact)」を心がけて活動することが求められる。

4. 参考引用文献、注記

- 1) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究者会議、1996、『青少年の野外教育の充実について(報告)』
- 2) 国立青少年教育振興機構、2010、『学校で自然体験をすすめるために』
- 3) 青木康太郎、2025、「子供の育ちや学びになぜ自然体験活動が必要なのか」、中等教育資料 2月号 No.1065、pp18-23.

3.2 地域全体で子供たちを育む活動を推進する意義と効果、及び方法

文教大学 金藤 ふゆ子

I. 青少年を取り巻く課題：社会教育の観点から

少子化・核家族化、地域のつながりの希薄化、家庭の経済格差、そして学校内外の学習・体験機会の偏在は、子供の成育環境に多面的で甚大な影響を及ぼしている。学校の授業時間を除いた放課後・休日は、子供の発達にとって「第2の学習環境」ともいえる規模の時間を占めるが、その質は居住地域や家庭の資源に強く規定されやすい。放課後や休日をいかに過ごすかは、青少年の認知能力、非認知能力の双方に多大な影響を及ぼすことが多いの先行研究で示されてきた¹⁾。国立青少年教育振興機構も長年、正規授業外の児童生徒の体験活動の実態とその効果について縦断的調査を行いその関連を明らかにしてきた。筆者は直近では令和元年度と令和4年度の当機構が実施した『青少年の体験活動に関する意識調査』²⁾のデータ分析の機会を得た。本稿はその分析結果のエビデンスを踏まえつつ、地域全体で子供たちを育む活動を推進する意義と効果、及び方法としての活動を組織化するポイントや留意点を検討する。

国立青少年教育振興機構の調査によれば、子供の家庭や地域における様々な体験活動は年々、減少傾向にあることが明らかとなった。例えば、昆虫採集や大きな木に登るなどの自然体験、ナイフや包丁で野菜を切るなどの生活体験、公園のごみを拾うなどのボランティア体験、さらには映画館・美術館・博物館などで作品を直接観たり聴いたりする文化芸術体験はいずれも平成24年度調査以降、減少の一途を辿っている³⁾。

ところがそうした体験活動の減少は、必ずしも青少年自身の体験に対する希望の減少に起因するものではないことも示された。なぜなら令和4年調査では放課後や休日に行った過去の活動と今後の希望を調査したところ、経験は少ないが希望は高いという大きなギャップが明らかになったためである。具体的には、小・中・高校生のいずれの就学段階でも、経験率が低く希望率の高い上位5項目に「人助けや地域貢献などのボランティア活動」、「星や野鳥観察、山や川や海などの自然体験」、「会社や商店などの職業体験」、「祭りなど地域行事への参加」、「外国人との交流体験」が析出された⁴⁾。青少年の希望率の高い事項を見ると、自然体験、社会体験、交流体験などの直接体験が上位を占める。これは、「コミュニティを支える・社会を知る・自然や人と出会う」経験が不足している現状と共に、青少年側の強い希求を同時に示している。こうした青少年の希望にそった直接体験は、学校教育のみで対応し補うことは難しい。地域全体で子供たちを育む仕組みづくりや、関連する施設・機関・団体等との連携・協力による機会拡充の必要性が浮き彫りとなっている。

II. 子供の育ちや学びの観点からみた地域での体験の必要性

1. 子供の自立的行動習慣と体験活動の関連

筆者は令和4年調査を基に放課後・休日の体験を「自然体験」「社会体験」「文化芸術体験」「交流体験」「探究的学習」の5類型に整理し、子供の自立的行動習慣（自律性・積極性・協調性）⁴⁾と各体験類型との関連を検証した。分析の結果、社会体験・交流体験・自然体験・文化芸術体験等がそれぞれ有意にプラスの関連を持つこと、特に中高生では社会・

交流体験の重みが高いことを示した⁵⁾。これは、学校教育のみに偏重しない「地域全体での育ちや遊び」の再設計の必要性を改めて示している。加えて、世帯収入との関係では、自然・文化芸術・交流・探究の経験は収入が高いほど参加率が上がる一方、社会体験は相対的に所得依存性が小さく、包摂的な体験の入口として機能する可能性が示唆された⁶⁾。身近な地域での社会体験は、費用・移動・装備コストを要しがちな領域（自然・文化・探究）への橋渡しともなる必要不可欠な活動と考えられる。

2. 発達段階に応じた体験の重要性

体験活動の実施は、児童生徒の年齢段階に応じた工夫や配慮が必要である。これは令和4年度調査の年齢別分析によって、年齢段階ごとの体験の「効き方」に差異があることが明らかとなったためである⁷⁾。小学生では社会・自然・交流・文化芸術体験が自立的行動習慣の幅広い側面に連動しやすい。中学生では5類型の大半が積極性・協調性に有意に関わる一方、自律性に対しては自然体験の効果が小学生よりも相対的に小さくなる。高校生では社会体験・交流体験が自律性・積極性・協調性を強く規定し、文化芸術・探究も積極性や協調性に寄与する。こうした違いは、中高生段階になるほど「社会の中での役割獲得」や「他者と協働する実践」の重みが増し、学びは知識獲得のみから社会参加・自己効力感の醸成へと主軸が移るためと解釈することもできるだろう。

3. 探究力と初期経験の累積、及び自然体験の重要性

令和元年度調査の分析では、小学4-6年生の探究力（16項目合成）を従属変数としたいくつかの回帰分析を行った⁸⁾。分析の結果、就学前からの保護者による外遊び奨励や子供の外遊び志向性は有意な正の影響が確認された⁹⁾。これは、就学前からの保護者の外遊び奨励と子供自身の外遊び嗜好が関連しており、後年の探究力を底上げする累積効果が期待できることを示唆している。

さらに先に挙げた5類型の体験を説明変数とした回帰分析によれば、小学生の探究力は自然体験、文化芸術体験、塾以外の個別指導への参加との間に有意な正の関連があることが明らかとなった¹⁰⁾。これらの分析結果は、子供の外遊びや自然体験等が「早期から、かつ継続性を持って」行われることの重要性を端的に物語る。また塾以外の習い事など、個に応じた指導の必要性も改めて示している。

4. 青少年の希望と経験のギャップの要因

前述のように子供は社会貢献・職業体験・地域行事・自然体験等を強く望むが、実際の経験は追いついていない。そこには、いくつかの要因がある。例えば、①機会情報や機会自体の不足、②費用・移動・装備等の「見えにくい参入コスト」の壁、③安全管理・引率等の大人側の負担、④学校・家庭・地域の接合不全、等が重層的に絡んでいる。さらに低所得世帯では青少年の自然・文化・交流・探究活動への参加率が下がる関連があり¹¹⁾、その現況を我々はより深刻に受け止める必要がある。恵まれない環境下にある青少年にも多様な体験の機会を放課後や休日に提供することが重要である。それは全ての青少年の心身の発達を促す手立てであると同時に、格差是正の政策としても重要な意味を有している。

Ⅲ 体験活動を組織化するうえでの関わり方や環境整備のポイント・留意点

1. 身近な体験を地域の施設・機関、関係者との連携で準備する

青少年対象に様々な体験の機会を計画・実施するにあたっては、まず身近で無料または

低廉で、短時間から始められる活動を検討することが重要である。例えば、ソーシャルアクション（清掃・助け合い・地域手伝い等）を端緒とすることも良いだろう。さらに地域の関連施設・機関や団体等と連携し、自然・文化・探究体験へと段差を小さく繋ぐ「段階設計（ステップド・アクセス）」の観点も有効であろう。

その際、コミュニティスクールの学校関係者や地域学校協働本部、地域学校協働活動推進員との協働、さらには社会教育指導員・社会教育委員、図書館・博物館・公民館など社会教育施設関係者との連携・協働も極めて有効である。そうした連携・協働は、活動の実現可能性を高め、かつプログラムの質を高めることにつながる。企業等による青少年のための体験的プログラムの無償提供も開始していることから¹²⁾、企業等の有する学習資源の活用も重要な観点である。

2. 子供の計画段階からの参加を促し、子供自身の発想を重視する

子供自身が活動の計画段階から参加することや、過去に参加した青少年はジュニアリーダーとして子供たちの活動をサポートする側として参加するといった発想も大切である。大人によって子供の体験をあまり制御しすぎないことが肝要である。子供自身の発想を重視し、子供が活動の計画段階から関わり、さらには活動の実施や管理・運営の一翼も担うことが青少年の自主性を育むことにつながる。その過程で失敗をする経験も大切である。それらの体験は、青少年の達成感や成就感を高め、ひいては自尊感情やレジリエンスを高めるなど様々な非認知能力の向上が期待できる。

3. 青少年の希望と経験のギャップ解消に直結するプログラムを最優先する

(1) 社会体験の入口を広げる

清掃活動、地域の高齢者施設や児童養護施設での支援、地区行事の運営補助など、費用負担が少なく達成感が得やすい活動を体験プログラムとして編成する。青少年の参加は学年縦割りのチームでの参加を基本とする。中高生には職業体験・ジョブシャドウイング¹を地元企業・NPOと連携して用意する。こうした活動は、決して単発で終わらせない取り組みが重要である。例えば「継続参加パス」などを設けるなどして、通年で実施する工夫が必要である。

(2) 自然体験の段差を小さくする

自然体験は遠隔地を訪れる場合は経費が嵩む。装備貸出・保険の一括手配、あるいは近隣フィールドの開拓（里山・河川・学校ビオトープ等）によって自然体験への参入コストを下げる努力も必要となる。季節ごとに観察→記録→発表の機会を設けるなどして、自然体験を探究学習と接続する。低所得世帯への費用補助や交通手当を制度化するといった配慮も必要である。

(3) 文化芸術・探究の「敷居」を下げる

公立の博物館・美術館・劇場など社会教育施設において青少年のための無料招待日を用

¹ ジョブシャドウイングとは、小学生や学生が実際の職場を訪れ、そこで働く人の「影」のように密着して、仕事の様子を観察する職業体験活動を意味する。これにより、仕事内容や職場環境への理解を深め、将来のキャリアを考えるきっかけにすることを目的としている。

いたり創設するなど連携を図り、事前事後学習と創作・発表の場（公民館や地域アトリエなど）をセットに企画して体験を構成する。小中学校の理科室や公民館など地域拠点での低コストの実験、地域にある大学・企業の研究室見学等も有効であり、実施する意義の高いプログラムである。

4. 発達段階×体験類型での指導・支援の要点や関わり方に留意する

(1) 小学生

安全確保と成功体験の累積を最重視することが重要である。自然・交流・社会体験は短い単位で反復する。身近な場で経験できる自然体験、交流体験、社会体験を重視する。子供自身が「できた」ことを認識し、言語化できることを大切にする。そうした体験の蓄積は、児童の探究力の向上、及び自律性・協調性・積極性の伸長につながる。

(2) 中学生

学校外の体験においても生徒の役割と責任を伴う参加を係・委員・実行部等として位置づけて、生徒の積極性を育む。多様な同世代・異年齢との交流で視野を広げる。ジュニアリーダーとして企画段階からの参加を体験させる。こうした自然・交流・社会体験等の蓄積により、生徒は自己効力感の向上や自立的行動習慣の獲得が期待できる。

(3) 高校生

社会・交流体験を核に、実社会の課題に挑む PBL 型（地域課題解決、店舗企画、観光案内、福祉連携等）を体験する。企画→交渉→実施→評価の一連を経験させ、自己の興味関心領域の再確認や進路意識とも結びつける。文化芸術活動や探究活動は「表現」「プレゼン」の機会を増やす。ジュニアリーダーの経験をさらに蓄積し、他の中高生のジュニアリーダーとの協働や指導・助言者としての経験も体験させる。

5. 持続可能で公正な参加条件を保障する環境整備を図る

(1) 費用と情報のバリアを下げる

低所得世帯・ひとり親・障害のある子供・外国籍の子供等、恵まれない環境下にある子供への合理的配慮と個別調整が必要である。そのために、体験にかかる費用や情報のバリアを下げる努力がいる。例えば、参加費軽減を図るための補助金の支給、体験に係る装備の共同所有・貸出、移動手段の確保（コミュニティバス便、送迎ボランティア）、多言語・やさしい日本語での案内を心がけるなどがある。

(2) 地域連携の仕組みづくり

学校・公民館・図書館・青少年施設・企業・NPO・PTA・自治会をむすぶコーディネーションが必要となる。前述の地域学校協働本部はその一つの核として期待できる。その組織運営にあたる地域学校協働活動推進員の力量の向上は必要不可欠である。社会教育関係者との合同での研修機会を拡充するなど、継続的な学びの機会の提供が必要である。さらに活動実施上の安全管理（リスクアセスメント、保険、危機対応）、ボランティア研修、情報公開を標準化することも研修内容に含みながら、お互いに顔の見える関係者のつながりづくりが必要である。

(3) モニタリングと評価

活動後は子供・保護者・関係者の三者で振り返り（自己評価×第三者視点）を行い、情報を共有し、次年度計画へ反映する。青少年や関係者の率直な感想と共に、国立青少年振興機構の開発した青少年の非認知能力を測る尺度等を用いて効果を目に見える形で測ることも重要である。活動実施中や実施後のモニタリングや評価は、活動の持続性を高めるために不可欠であり、次なる体験活動の質的向上の礎となる。

IV. 引用文献

- 1) Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- 2) 国立青少年教育振興機構(2024)、『青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）報告書』、pp.1-230。
国立青少年教育振興機構（2021）、『青少年の体験活動等に関する意識調査（令和元年度調査）報告書』、pp.1-198.
- 3) 同上報告書参照
- 4) 金藤ふゆ子（2024）、「子どもの放課後や休日の体験活動から見る地域の役割」、同上国立青少年教育振興機構（2024）、pp.135-146.
- 5) 前掲2)の国立青少年教育振興機構（2024）は、青少年の自立的行動習慣を測る尺度を開発している。自立的行動習慣は自律性、積極性、協調性の3つの下位因子で構成される。
- 6) 前掲、金藤（2024）参照
- 7) 同上
- 8) 前掲2)参照。国立青少年教育振興機構は、計16項目で構成される「探究力」を測る尺度を開発した。
- 9) 金藤ふゆ子（2021）、「青少年の外遊び体験の意義—探究力との関連を踏まえて—」、前掲、国立青少年教育振興機構（2021）、pp.109-117.
- 10) Fuyuko Kanefuji (2025), Investigating the Impact of After-School Programs on Children's Inquiry Skills in Japan, *International Journal for Research on Extended Education:IJREE*, 13-1, pp.5-21
- 11) 同上
- 12) 文部科学省(2014)、「企業による教育プログラム:土曜学習応援団」、<https://manabi-mirai.mext.go.jp/program/index.html>、2025年8月27日参照。文部科学省は2014年より多様な民間企業・団体・大学等による青少年対象の体験プログラムを推奨し、プログラムの検索エンジンを上記サイトで運用している。

3.3 職業につながる体験活動

筑波大学人間系 京免 徹雄

1. 職業につながる体験活動における青少年を取り巻く課題

1999（平成11）年に「キャリア教育」の文言が公文書に登場して以来¹⁾、職業に関する体験活動の機会は増加してきた。学校教育においては、コロナ禍の影響による変化はあるものの、公立中学校の75.6%で全生徒を対象に職場体験が、公立高校の73.1%（希望者対象の高校が多く、実際に参加した生徒は全体の21.9%）で就業体験が実施されている²⁾。また、学校教育以外でも、企業やNPO等において様々な体験活動が提供されている。

それでは、これらの体験は「経験資本」（非金銭的ではあるが、その蓄積が人生を豊かにし、人生の方向性を決定づける個人的資産の一部）として積み上げられ³⁾、豊かな職業キャリアの形成に寄与しているのだろうか。2022年に実施された日米中韓4カ国の比較調査によると⁴⁾、『仕事』『働くこと』のイメージについて「とてもそう思う」と回答した日本の高校生は、「楽しい」（18.8%）が4か国中最下位、「生活のため」（68.6%）と「社会人としての義務」（36.0%）が最上位となっている。このデータを見る限り、日本の高校生は職業を「生計を立てるための手段」とみなす傾向が強く、職業観のバランスに欠けると言わざるを得ない。

体験活動の機会が青少年に届いていないことにこそ要因がある、というのは確かに1つの見方かもしれない。「1年間の学校外の体験活動」に関して尋ねた2023年の調査では⁵⁾、「農業や林業、漁業での勤労や生産を体験すること」、「商店（お店）や会社などで実際の職業を体験すること」について、小学生、中学生・高校生ともに体験（「したこと」）の割合が低く、希望（「したいこと」）の割合を大幅に下回っていた。もちろん、職業観は体験活動によってのみ育まれるわけではなく、多様な環境からの影響を受けている。その上で、やはり体験活動のもつインパクトは小さくない。2019年に中学生に「自分の将来の生き方や進路を考えるうえで、役に立ったもの」を尋ねたところ（複数回答可）⁶⁾、「職場体験活動」（67.1%）は第1位であり、教科における日々の授業（59.7%）、「部活動などの課題活動」（57.8%）を上回っていた。こうした活動を学校外でも拡充し、発展性のある形でつなげていくことは課題の解決に有効だろう。

その一方で、体験の質にも目を向けなければならない。具体的には、働くことの厳しさ・大変さばかりメッセージとして発していないか、青少年が自分のよさを発見したり発揮したりできる体験になっているか、体験が「資本化」され、日常生活や次の体験に「投資」されているのか、といった点を問うていく必要がある。さらに、職業的自立に寄与する体験が「職業」に限定して狭く捉えられていないか、という点も懸念される。先述の2022年の調査で「将来の生き方や進路にかかわる活動への取組」を尋ねたところ⁷⁾、ボランティア活動（16.8%）に取り組んだ日本の高校生は4か国で最下位であった。さらに取組に関心がある高校生も48.8%にとどまり、「職業調べ」（85.0%）や「就業体験」（63.4%）を大きく下回る。ボランティア活動は社会奉仕であり、将来働くこととは無関係であると認識されているならば、大きな損失であろう。

そこで本稿では、「職業に関する体験活動」ではなく「職業につながる体験活動」という

言葉を用いることで、多様な役割活動を包含し、イベントだけでなく日常の体験にも目を向け、それらを発達段階に応じてどのように「キャリア」として編み直していくことができるか検討してみたい。

2. 子供の育ちや学びの観点からみた体験の必要性

どのような体験活動であっても、各年齢期の発達的特徴をふまえた体験内容・方法を選択することは重要である。職業につながる体験活動においては、こうしたフォアキャストの思考法に加えて、生涯における「キャリア発達」(社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程)を見通した上で⁸⁾、各年齢期に必要な課題達成をバックキャストの発想で考案することが有効である。

(1) 乳幼児期 (0～6歳)

乳幼児期は、空想的役割選択の時期とされる⁹⁾。幼児が好奇心を原動力に身近な環境に働きかけ、遊びを通して空想の中で役割を遂行し、欲求が満たされることで、次のステージにおける自己形成につながる。

その第一歩は、やりたい遊びを見つけることであるが、ここではキャリア教育との結びつきが強い遊びの1つとして、「ごっこ遊び」に注目してみたい¹⁰⁾。0～1歳児では、家族や保育者の動きを模倣することが始まり、動物の鳴き声や電車の音、電話やジュースを入れる真似などをして遊ぶようになる。2～3歳児になると、玩具を様々なモノに見立てて遊ぶことが可能になり、また徐々に言葉を通じた自己表現もできるようになる。ままごと、バスごっこなど遊びが広がり、「ください」「いれて」「ありがとう」など伝えながら、空想の中で他者とともに働くことを学ぶ。4・5歳児になると、子供同士で世界観を共有し、遊びのルールや役割を決めて、お医者さんごっこ、レストランごっこなど目的をもった遊びが可能となる。こうした体験を通して自分に合ったものを選び取る力や、他者と協力してよりよいものに変えていこうとする力を育てていく必要がある。

(2) 学童期 (6～12歳)

学童期は、キャリアの探索・選択にかかる基盤形成の時期とされる¹¹⁾。身の周りに様々な仕事があることに気付き、役割を果たすとともに、働く世界に対して希望や憧れを抱き、ポジティブな自己イメージを形成していく。家でのお手伝い、学校での係活動、清掃活動など、日常生活での役割遂行を積み重ねることで、職業興味が徐々に形成される¹²⁾。変動が激しく、先行きが不透明な現代社会の状況を鑑みると、得意なことから始めつつ多様な役割を体験し、興味・関心を向上させることが望ましい。小5から高2まで同じ職業を一貫して希望している子供は「自分の進路(将来)について深く考える」「疑問に思ったことを深く調べる」割合が低いという調査結果もあり¹³⁾、夢を追いかけることはあってよいものの、視野を絞りすぎることで人生の可能性を狭めてしまうことは避けるべきであろう。

小学校における「町探検」や「職場見学」などの体験活動は、普段触れることが少ない、地域で働く大人の思いや願いを探る機会になる。職業が社会の役割分担であり、自分の生活とつながっていることを知るとともに、他者の期待に答えることでやりがい・生きがいが生み出されることを感じ取らせたい。企業等が推進するプログラムは、日常と距離があ

るという点で、心が揺れ動き、子供たちの記憶に残る体験になりやすいだろう。例えばある企業では、「街育プロジェクト」として、都市ビルの裏側や屋上庭園を探索して全身を使って街を体感したり、チームで将来住みたい街を考え、ブロック模型を使って「理想の街」を形にしたりする体験を提供している¹⁴⁾。いわゆる「お仕事体験」だけでなく、こうした子供ならではの感性を生かして働く世界にアプローチすることは、この発達段階に合致した体験活動といえるだろう。

(3) 青年前期 (12~16 歳)

青年前期は、キャリアの現実的探索と暫定的選択の時期とされる¹⁵⁾。引き続き興味・関心を拡大させながら、自己と他者の違いを認識することで自分らしさを見出し、中学校卒業後の進路を選択する。体験を通して、現実社会について厳しさを含めて理解し、漠然としていた夢や希望を掘り下げいくことが求められる時期ではあるが、それが働くことに対するマイナスのイメージになっては本末転倒であろう。特に人間関係の葛藤による自己否定が生じやすい発達段階であるため、子供がチャレンジすることの難しさを感じつつも、達成を他者から承認されることで自己有用感を獲得でき、肯定的な自己理解に結び付くような体験活動が効果的である。

例えば、佐渡市において行われている「課題解決型」職場体験は、仕事の大変さよりも面白さ・醍醐味を肌で感じることを重視しており、示唆に富んでいる¹⁶⁾。生徒は事業所が事前に提示したミッション（創造性を発揮できる社会課題）について、3日間の体験を通して主体的に探究する。事後に「中学生提案」を発表し、事業所・教師・同級生・下級生からフィードバックを受けることで、仕事というリアルな文脈で社会の役に立つことの楽しさを実感することができる。

(4) 青年後期 (16~23 歳)

青年後期は、キャリアの現実的探索・試行と社会的移行準備の時期とされる¹⁷⁾。興味のある分野を一定の範囲内に絞り込み、その分野に限定的に参画して試行的に役割を遂行することで、自分なりの職業観を確立し、働く世界へと徐々に移行していく。自分の選択する可能性のある産業・職業の分野における就業体験は、進路のミスマッチングを防ぐとともに、自分の成長課題に気付く貴重な機会となるだろう。また、大学の研究室等におけるアカデミック・インターンシップを通して、職業を支える学問知に触れることで、学ぶことと働くことのつながりを発見できる。

このように、若者が自分の価値観に合致した体験を選択することは重要であるが、目先の進学や就職ばかりに囚われるべきではないだろう。例えば NPO インターンシップは、いわゆる就業体験とボランティアな社会貢献的要素の両方を兼ね備えている¹⁸⁾。市民社会で役割を果たすことで、ライフキャリア（生き方）を考えるきっかけになるとともに、地域課題の解決を通して培ったスキルは、職業キャリアの形成にも役立つ。さらには、困難を抱えた若者が、市場原理の強く働かない環境下において、大人に受け入れられ関係性を構築することで、学習や労働に対する意欲を回復することもある。

3. 体験活動を行う上での関わり方や環境についてのポイント及び留意点

(1) リアリティのある探究としての体験

第1に、体験を子供にとってリアリティがあり、意義が感じられる状況で、過去に獲得した知識・スキルを活用・発揮できる「真正の学び」にすることである。そのため、保育者・教師や青少年教育指導者は、他者と協力して探究できるような環境整備や働きかけに努めるべきだろう。乳幼児期においては、子供が自分達で選んだり、つくり変えたりしながら繰り返し遊べる材料を用意する、イメージが膨らむように問いかけたり、気付きや不思議さなどを友達と共有できるように橋渡しをする、などの工夫が有効である¹⁹⁾。同時に、子供の主体性を尊重して「見守る」といった関わりも大切にしたい。学童期以降も、単に業務をこなすようなメニューではなく、現状をより良いものに変革していくことを目指して試行錯誤できるプログラムが期待される。

(2) 個別最適化された体験

第2に、青少年の生活環境や価値観が多様化している現状をふまえ、可能な限り体験をカスタマイズ（個別最適化）することである。もちろん、職業につながる体験の多くが集団活動であるため、完全に個々のニーズに応じることは難しいかもしれない。しかし、丁寧なコミュニケーションを通して、体験する側の想いと体験活動を提供する側の想いをすり合わせていくことは、質の保障と持続可能性の担保につながる²⁰⁾。特に職場体験や就業体験の場合、教師・教育行政関係者・青少年教育指導者はコーディネーターとして子供と企業とを橋渡しし、相互理解を促進することが望ましい。例えば、「その子（たち）なら何ができるか」を先立って伝えることで、企業は適切なミッションを設定できる。また、子供自身が個人目標を決定することも、自分ならではの体験の意義を見出すことに貢献する。

(3) キャリアモデルに出会う体験

第3に、多様なキャリアモデルと対話できる場をプロデュースしていくことである。2024年の調査では、「なりたいと思う大人の人はいない」と回答した割合は、小学校4年生（16.6%）から高校生2年生（33.8%）まで学年が上がるにつれて増加している²¹⁾。さらに、「いる」と回答した児童生徒の40.0%が「有名人」をあげている。キャリアモデルをもつ高校生は自分らしさを表現したり、新しい課題に挑戦したりする志向が強いことが明らかになっており²²⁾、モデルの存在はバランスのよい職業観を育成する上で重要である。ただし、心理的・社会的距離が遠い有名人ばかりでは、理想と現実の大きなギャップに「あきらめ」を感じてしまう恐れもあるだろう。体験活動を通して、自分のよさを自律的に発揮して生き生きと働く身近な社会人と交流できるようにしたい。ヒントとなるような生き方を代理学習するとともに、尊敬する大人から認めてもらうことは、キャリア自己効力感を高める²³⁾。

なお学童期においては、子供は他者の視点に立って世界を認識し、それが折り返されて自己に向けられることで、特定領域における自己像（〇〇な私）を把握する。それに対して、青年期では自己の世界の内在化された「私」「他者」「モノ」のポジションの声（内的対話）を通して、特定の自己像の葛藤・調整によって統合された物語が構築される²⁴⁾。したがって、複数のキャリアモデル（大人とは限らない）の世界観に基づいて作り上げた自

己を再編していくために、個々の体験を連続的に振り返ることが必要である。

(4) 豊かな人生の物語としての体験

第4に、体験を言語化して意味づけることによって、豊かなキャリアを築く経験資本にすることである。人生の物語は「事実」としての体験よりも、むしろ体験に対する「意味づけ」の連鎖によって構築される。何をしたか (doing) だけでなく、そのとき何を考え (thinking)、どんな気持ちで (feeling)、どんな自分になろうとしていたか (wanting)、さらには他者との関わりはどうであったかを深く省察することで、体験が学びや気づきに変換される²⁵⁾。また、職場体験・就業体験のような非日常的な体験については、日常生活や日々の学習との接点を考えることで、将来の目標や実現に向けた具体的方法に関する意思決定が促進される²⁶⁾。

体験が様々な時間と空間に散らばっていることを考慮すると、それらを有機的・系統的につなぐには、キャリア・ポートフォリオによって「見える化」することが効果的である。特に、小学校、中学校、高校と校種を越えて持ち上がる「キャリア・パスポート」には、学校内のみならず校外での体験も記録に残すことになっている。ある体験での学びを次に体験でどのように活かすか見通しを記入することで、家庭・学校・地域を往還させるようにしたい。また教師・青少年指導者や友達との対話も、体験の連続性を意識するきっかけになるだろう。特に失敗体験をネガティブに解釈している場合、対話を通して物語を再構築することで、つまずきから学び、再チャレンジに向けた前向きな意味づけを引き出せる可能性がある。あらゆる体験を「価値づけ」、他の体験や日常の学びと「つなぎ」、自分にとってより望ましい新たな物語として「語らせる」対話が求められる²⁷⁾。

4. 参考引用文献、注記

- 1) 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」、1999。
- 2) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「令和5年度職場体験・インターシップ実施状況等調査」、https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/r05i-ship_1.pdf、2025年9月8日参照。
- 3) 岩崎久美子・下村英雄・柳澤文敬・伊藤素江・村田維沙・堀一輝『経験資本と学習』明石書店、2016、p.11。
- 4) 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター『高校生の進路と職業意識に関する調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—』国立青少年教育振興機構、2023、pp.16-19。
- 5) 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター『青少年の体験活動等に関する意識調査(令和4年度調査)』国立青少年教育振興機構、2024、pp.28-31。
- 6) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター『キャリア教育に関する総合的研究 第一次報告書』国立教育政策研究所、2020、p.159。
- 7) 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター、2023、前掲書、pp.10-12。
- 8) 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」、2011。
- 9) Watson, M.B. and McMahon, M. (2019). Back to the future: child career

- development. Athanasou, J.A. and Perera, H.N. (eds.). International Handbook of Career Guidance, Springer, pp.291-304.
- 10) 橋本まり子「就学前教育におけるキャリア教育～非認知能力の基礎となる乳幼児期の『ごっこ遊び』～」『進路指導』第97巻1号、2024、pp.27-32.
 - 11) 文部科学省『小学校キャリア教育の手引き〈改訂版〉』教育出版、2011、pp.18-19.
 - 12) ホランド,J. L./渡辺三枝子・松本純平・道谷里英訳『ホランドの職業選択理論』、2013、pp.31-36.
 - 13) 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学びに関する親子調査 2024」、2025、https://blog.benesse.ne.jp/bh/ja/news/education/2025/05/29_6151.html、2025年9月9日参照.
 - 14) 「特集／企業が語る『子どもを伸ばす体験』」『日経トレンディ』2021年5月号、pp.79-93.
 - 15) 文部科学省『中学校・高等学校 キャリア教育の手引き』実業之日本社、2023、pp.58-59.
 - 16) 佐渡市教育委員会「課題解決型職場体験(教員・事業所向けガイド)」、2018、<https://www.city.sado.niigata.jp/uploaded/attachment/10143.pdf>、2025年9月10日参照.
 - 17) 文部科学省『高等学校 キャリア教育の手引き』教育出版、2024、pp.25-28.
 - 18) 「特集“良い”体験とはなにか～「キャリア意識」形成の観点から～」『国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター紀要』第12号、2024、pp.2-27.
 - 19) 村井美紀「生涯にわたり生きる力の基礎を培う～幼児教育からキャリア教育を考える～」『進路指導』第95巻2号、2022、pp.19-24.
 - 20) 「特集“良い”体験とはなにか～「キャリア意識」形成の観点から～」、前掲書.
 - 21) 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター、2024、前掲書、p.56
 - 22) 寺田盛紀・紺田広明・清水和秋(2013)「高校生の職業観形成とその要因に関する比較教育文化的研究—6か国における第10年次生に対するアンケート調査結果の分析から—」『キャリア教育研究』第31巻第1号、pp.1-13.
 - 23) 安達智子『自分と社会からキャリアを考える』晃洋書房、2019、pp.35-58.
 - 24) 溝上慎一『自己形成の心理学』世界思想社、2008、pp.147-160.
 - 25) 京免徹雄「子どもと社会のウェルビーイングに向けた『ともに歩む』キャリア教育」『兵庫教育』第74巻第11号、2023、pp.4-7.
 - 26) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター、2020、前掲書、pp.27-28.
 - 27) 京免徹雄「中学校の特別活動における学習評価の充実～生徒の自己評価を活用した見取りと対話を通じたフィードバック～」『中等教育資料』第1064号、2025、pp.30-33.

3.4 体験活動と言語活動

文部科学省主任視学官 田村 学

1. 学習指導要領における「体験活動と言語活動」を取り巻く現状

体験活動については、その重要性が常に唱えられ、語り続けられてきた。例えば、平成10年（1998年）に改訂された学習指導要領においては、学校行事を中心に自然体験やボランティア活動などの社会体験の充実が求められた。また、平成20年（2008年）に改訂された学習指導要領においては、体験活動は言語活動とともに重要なものとして充実の方向性が示されてきた。最先端科学の研究者が語る「「体験」と「言葉」が認識の際のトゥトップである」とする表現は、体験活動の重要性とともに言語活動を重視してきた学習指導要領の妥当性を端的に示している。

とりわけ記号の処理を得意とするAI（人口知能）が社会を大きく変えていこうとする中にあるのは、身体の諸感覚を通して行われる体験活動には、これまで以上に大きな意味があることを確認しておくべきであろう。

本論考では、体験活動が学習指導要領等においてどのように示されてきたのか。そこには、どのような価値があるのか。そうした体験活動を、各教科等における確かな学びに結び付けていくには何が求められるのか。とりわけ言語活動との関係などを検討していきたい。

2. 非認知系の能力育成の観点からみた体験活動の必要性

（1）非認知系の能力を中心に資質・能力を育成する

「体験活動事例集—体験のススメー（平成20年（2008年）1月、文部科学省）」には、「体験活動とは、文字どおり、自分の身体を通して実地に経験する活動のことであり、子供たちがいわば身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動のことである。」と示されている。この体験活動が、豊かな人間性、自ら学び、自ら考える力などの生きる力の基盤となり、子供の成長の糧となることが期待されている。先の事例集では、その上で、次の点において効果があるとしている。

- ① 現実の世界や生活などへの興味・関心、意欲の向上
- ② 問題発見や問題解決能力の育成
- ③ 思考や理解の基盤づくり
- ④ 教科等の「知」の総合化と実践化
- ⑤ 自己との出会いと成就感や自尊感情の獲得
- ⑥ 社会性や共に生きる力の育成
- ⑦ 豊かな人間性や価値観の形成
- ⑧ 基礎的な体力や心身の健康の保持増進

また、平成29年（2017年）の小学校学習指導要領においては、総則の第3「教育課程の実施と評価」の1「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の（5）に以下

のように示されている。

(5) 児童が生命の有限性や自然の大切さ、主体的に挑戦してみることや多様な他者と協働することの重要性などを実感しながら理解することができるよう、各教科等の特質に応じた体験活動を重視し、家庭や地域社会と連携しつつ体系的・継続的に実施できるよう工夫すること。

その上で、学習指導要領解説では、

「資質・能力を偏りなく育成していくに当たり、「学びに向かう力、人間性等」を育む観点からは、体験活動の充実が重要である。「学びに向かう力、人間性等」は「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」をどのような方向性で働かせていくのかを決定付ける重要な要素であることから、各教科等の特質に応じた体験活動を重視し、家庭や地域社会と連携しつつ体系的・継続的に実施できるよう工夫すること（一部略）」

としている。そこでは、各教科等の特質に応じた体験活動について、

「例えば、社会科では「観察や見学、聞き取りなどの調査活動を含む具体的な体験を伴う学習やそれに基づく表現活動の一層の充実を図ること」、理科では「生物、天気、川、土地などの指導に当たっては、野外に出掛け地域の自然に親しむ活動や体験的な活動を多く取り入れる」、家庭科では「調理や製作等の手順の根拠について考えたり、実践する喜びを味わったりするなどの実践的・体験的な活動を充実すること」等の教科等の特質に応じた体験を伴う学習活動の充実を図ることとしている。」とある。」

ここで押さえないことは、現在の学習指導要領総則においては、体験活動が「学びに向かう力、人間性等」の育成に大きく寄与することを強調している点にある。いわゆる非認知系といわれる子供一人一人の行動や態度に関わる資質・能力である。

育成を目指す資質・能力の三つの柱については、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」を認知系、「学びに向かう力、人間性等」を非認知系と整理することができる。認知系とは、点数化、数値化しやすくペーパーテストなどでも測定ができるものであり、非認知系とは、点数化、数値化しにくく、ペーパーテストなどでは測定しにくいものと考えることができる。近年では、この非認知系の能力に関する研究の成果が明確になり注目が集まっている。また、非認知系の能力が認知系の能力の育成に影響することも明らかになってきている。したがって、「学びに向かう力、人間性等」を豊かに育み、そのことが「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」を期待する方向に発揮させてくれることを意識した上で、体験活動の充実を実現していくことが重要なポイントとなろう。

(2)非認知系の能力を意識して体験活動を実施する

先の学習指導要領総則の記述には、非認知系の能力の具体として、「生命には限りがあり尊重しようとすること」「自然はかけがえのないものであり守ろうとすること」「自らの目標に向かってチャレンジしようとすること」「異なる多様な他者と力を合わせ協働しようとすること」などが示されていると読み解くことができる。体験活動を充実させるに当たっては、こうした非認知系の能力の具体を明確にすることが欠かせない。そのこと無くして、どのような体験活動を、どのように実施すればよいかを明らかにすることは難しい。

この非認知系の能力について、OECD（経済協力開発機構）では、平成 25 年（2015 年）に「社会情動的スキル（Social Emotional Skills）」を提唱し、「目標の達成（忍耐力・自己抑制・目標への情熱）」「他者との協働（社交性・敬意・思いやり）」「情動の制御（自尊心・楽観性・自信）」といった三つの枠組みを整理しており、大いに参考にすることができる。あるいは、社会情動的スキルを考案する際の基盤になったとする「性格特性の五因子（Big Five）」を活用することも考えられる。五つの特性については、「誠実性（周囲の人や物事に対する責任感や計画性、粘り強さなど）」「外向性（人とのコミュニケーションの積極性や活動への自発性など）」「協働性（他者と協力したり、力を合わせたりするなど）」「開放性（異なることや新しいことを受け入れ、想像したり挑戦したりするなど）」「安定性（相手や場面、状況による行動や感情の変化や安定など）」がある。さらに言えば、国立教育政策研究所は、平成 29 年（2017 年）にプロジェクト研究の報告書「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」をまとめ、その中で、「社会情緒的コンピテンス」として、「自分に関する領域（自己認識、自分の感情、自己制御など）」「他者に関する領域（他者の感情や思考の理解など）」「自分と他者や集団との関係に関する領域（人間関係、コミュニケーションなど）」とした整理もある。例えば下図のように、これらを参考にして「学びに向かう力、人間性等」を具体的なものとして明らかにすることも検討できそうである。

学びに向かう力、人間性等／非認知能力に関する資料（R6.5.6 現在）

区分	国立教育政策研究所		OECD		国立教育政策研究所		ルイス・ゴールドバーグ提唱 ビッグファイブ理論			文部科学省		ChatGPT		中山芳一氏整理		石井英良氏整理		掲載の論文から		
	主体的に取り組む程度		社会情動的スキル		社会情動的コンピテンス		開放性 外向性 安定性 誠実性 協調性			幼稚園教育要領 幼稚園教育要領		幼稚園教育要領の抽出カテゴリー分類		非認知能力の構成		主体性のタキソミー		メタ認知能力		
社会的 能力		他者との協働	思いやり	共感性							共感する、関わる、遊ぶ	感情理解と共感 社会的相互作用	他者協働能力 (他者と繋がる力)	学び超え (社会への関心)						
			敬意	尊敬・感謝・尊重							親しみをもつ	社会的相互作用								
			社交性	アタッチメント							安らぎ	感情理解と共感 社会的相互作用								
			向社交性	レジリエンス (対人・集団関係)							積極的に 楽しむ (集団との共有) 充実する 関わる、協働する 遊ぶ	社会的相互作用	他者協働能力	学び超え (的社交性) 人間的成熟 (レジリエンス)						
情動的 能力	感情のコントロール	楽観性								遊ぶ	感情理解と共感	自己啓発能力 (自分を高める力)								
		自信	自己効力感							積極的に		自己啓発能力	人間的成熟							
		自尊心	自尊心							伸び伸び	個人の成長と自立									
	自己調整	目標への情熱	内発的動機付け								感じる、主体的			低：関心・意欲 高：学び超え (関心の広がり)					○ (モニタリング) (コントロール)	
			創造性								楽しむ、工夫する、遊ぶ	感情理解と共感 創造的思考と表現		低：学習態度						
			エンゲージメント								表現する(感情的反応) 味わう、行動する、 取り入れる	感情理解と共感 計画と実行	自己啓発能力	低：学習態度 (認知的) 中：自律 高：自律						
		目標の達成	忍耐力	レジリエンス (個人行動)							楽しむ(内面的) 充実する、試す	感情理解と共感 創造的思考と表現		学習態度						
			粘り強さ	忍耐力									自己内対話能力 (自己と向き合う力)	自律						
		自己調整	自己抑制	セルフコントロール							工夫する、深める、主体的、 自立	創造的思考と表現 計画と実行 個人の自立と成長	自己内対話能力	低：学習態度 (認知的) 中：自律 高：自律					○ (コントロール)	
				コーピング	整える							整える、主体的、自立	計画と実行 個人の成長と自立							○ (コントロール)

基盤：自己肯定感(自己受容感)※中山氏の整理

(教育課程を考える学習会での杉本作成資料 2024・5・6)

例えば、「責任ある態度」と明示したとしても、その姿は極めて多様である。自然科学では、自然の摂理に対する誠実で真摯に向き合う姿勢を期待するのではないだろうか。実験や観察で得られたデータは極めて重要なものであり、安易な操作や軽率な扱い方は容認できるものではない。自ずとそうした行為や態度が期待される。運動やスポーツでは、運動

特性に存分に触れるために、それぞれの競技におけるルールや決まりの遵守が欠かせない。したがって、審判と適切にコミュニケーションとりながら楽しくプレーしようとする行為や態度が大切にされるのではないだろうか。こうして各教科等固有の非認知系の能力を明らかにすることが、各教科等に固有な「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」を育成することにもつながると考えることができる。ここにどのような体験活動を行うかのヒントが隠されている。すなわち、非認知系の能力の育成が資質・能力の育成に直接的に機能するとすれば、各教科等に相応しい固有な非認知系の能力を育成する体験活動を行うことこそが重要で、そのことを優先順位の上位に置くべきではないかという考え方ができるということである。

先に示した「社会情動的スキル」や「性格特性の五因子」、「社会情動的コンピテンス」などの研究成果と各教科等の特性を照らし合わせ、各教科等で育成を目指す非認知系の能力を明確にすることができれば、そのための体験活動を意図的に実施することが可能となるだろう。こうして各教科等の特質に応じた体験活動を明確にすることが、資質・能力の育成には欠かせないポイントと考えることもできそうである。

3. 体験活動の質を高める言語活動の価値やポイント

(1) 言語活動の価値

資質・能力の育成に向けて、私たちが意識しなければならないものとして「言葉」と「体験」がある。子供は、この二つを駆使しながら、思考したり表現したりして対象を認識し、実際の社会で活用できる資質・能力を確かにしていく。

したがって、体験活動の質を高め、価値ある学びに結び付けていくためには、体験活動だけではなく言語活動の充実が欠かせない。ここからは体験活動と言語活動の関係、とりわけ言語活動の価値に焦点化して考えていく。

言語には、音声言語と文字言語がある。音声言語は緩やかに広がりやすいものの、いくらかの曖昧さが残る、文字言語は、記録され保存できることから、自覚したり共有したりしやすい。ここでは、書くことにはどのような意味や価値があるのか、体験活動との関係で整理してみたい。

書くことによって、私たちは自らの思考を働かせる。内言と言われる言語を駆使し、つなぎ合わせ、自らの考えを構築していく。書くことが、考え思考することを活性化することは、多くの人が経験済みのことであろう。また、書くことは、自らの考えや自らの思考過程、自らの状況を目の前に開示することにもつながる。頭の中にあり、なかなか自覚し認識することが難しい自らの状況を、目の前に広げてくれるのである。この明らかにされた自らの思考や認識の状況は、文字言語によって記録され、保存される。そして、それらは、学びの履歴となって様々に活用することもできる。あるいは、記録された文字言語は、時間や空間を超えて、他者に伝えたり、他者と共有したりすることも可能にする。

例えば、総合的な学習（探究）の時間では、豊かな体験活動を行う。しかし、ただ単に体験だけをしていては、子供にとって価値ある学びにはならない。「活動しっ放し」「やりっ放し」「やらせっ放し」という状況に陥ってしまうことが心配される。そこで、「体験したら書く」「活動したら書く」ということを丁寧にを行うことが大切になる、

活動後に文章に表すことで、子供は自分の活動をじっくりと見つめ振り返る。そして、

感じたことを改めて自覚し認識する。

以下に小学生の作文を紹介する。初めて子牛に出会ったとき、子供は瞳の愛らしさ、細い脚、肌の温もりなどを感じる。しかし、そうした感覚は時間とともに忘れ去られてしまう傾向にある。そこで、出会いの直後に文章で表現する時間を確保し、自分の発見や感覚を確かな認識にしていくことを実現する。また、文章に記述することは思考を促す。肌の温もりから、生きていることや生命を実感的に捉えたり、親牛と細い脚の子牛との比較から、成長への思いを巡らせたりする。

「子牛がやってきた。トラックの荷台に乗って。二頭は寄りそうようにしてトラックのすみに立っていた。やっぱり不安なのだろうか。

私は、足が細いのにおどろいた。牛って言えば、大きなイメージがある。牧場で見た牛は、とても大きかった。こんな子牛が、どうやってあんなに成長するのだろうか。どのくらい食べるのか、ちょっと想像がつかない。私たちに世話できるのか、ちょっぴり不安にもなった。

(中略)

だけど、二頭はとってもかわいかった。目はくりくりとしていて、私を見ているようだった。ちょっとさわってみたら、あったかくてふわふわしていた。二つの命を預かることになったんだという、責任を感じた。私たちにできるのだろうか。期待と不安の出会いだった。」

こうした文章を書くことができたのも、心に響く豊かな体験活動があったからであろう。しかし、その体験活動がいかに優れていても、そのままに放置しておいては確かな学びに高めることは難しい。言語活動が体験活動の質を高めていくのであろう。このことに関しては、アナログだけではなくデジタルよる端末の利活用も強く意識していきたい。

(2)学ぶ子供の姿

ここからは、言語活動と体験活動が一体となって高まる学びの姿と育成される資質・能力の具体を、低学年の生活科を例に考えていく。

事例①

一年生の動物飼育の学習活動のことである。子供は自分たちの力で牧場を作った後に、その活動を振り返り作文を書いた。

「ぼくじょうをつくる時、くぎをうつのに力があるのでたいへんでした。ぼくじょうづくりは、とてもたいへんなしごとだとおもいます。こやそうじもたいへんでした。わたしはこやそうじのときちょっとくさかったけどがまんしました。ぼくじょうをつくることもこやそうじをするのもとてもたいへんでした。でも、みんなで力をあわせてやりました。たいへんなしごともしました。そうしたら、りっぱなさくができました。こやもきれいになりました。」

一年生の子供にはとても大変な仕事であったことが分かる。諸感覚を活用して柵作りや小屋掃除の様子を振り返っている。その中で、学級の友だちみんなで力を合わせて柵作りをした事に気付いたり、協力することで大きな仕事ができることにも気付いたりしている。自分自身の成長にも目を向け、ちょっぴり誇らしげに作文を書いているように感じる。こ

ここでは、「言葉」による文章表現によって、「したこと、見たこと、聞いたこと、感じたことなど」を関連付け意味付けて、質の高い気づきへと考えを深めた姿を見ることが出来る。

事例②

ダイズを教材とした2年生の生活科の授業のことである。授業の終盤で、子供は次のような発言をした。

A男 ダイズは生まれるときにへそとへそがくっついていて、へそから栄養をもらっているんだよ。

B男 それなら、ダイズの枝は親で、さやが子で、ダイズがその子供だね。

C男 なんか、人間みたい。

さりげない子供たちの発言であるが、そこには生命の循環に気付いている姿がある。ダイズを扱う生活科の学習活動を通して、子供が生命の存在に気づき、生命が連続していることを発見している。ここでは、「言葉」を介した子供同士の話し合いが行われることによって、互いの発見をつなぎ合わせ、関係を深め合いながら気づきの質が高まっていった姿を見ることが出来る。

事例③

二年生の町探検の学習活動のことである。活動が発展し、ウォークラリーをした後に書いた作文である。

「2年2組で、ウォークラリーをやりました。ぼくたちのグループだけ学校からいくのではなくて、早いでんしゃにのるので、えきからいくことになりました。その中で五つのチェックポイントがあって、五つともはやくいけたけど、科学かんで、少しあそんだので、学校にかえるのがおそくなりました。ウォークラリーをする前は少しどきどきしていました。でも、終わったらすごく楽しかったです。こんどは、べつのところを一周したいです。」

ウォークラリーを始める前は不安と心配でどきどきしていたが、充実感と達成感を味わい自信を深めた姿に変容している様子が伝わってくる。その結果、新しい活動を発想し、提案している。ここでも、「言葉」による文章表現によって、「もっと違う地域の様子を見てみたい」と考える知的欲求と、「もっともっと活動を広げ、継続したい」とする活動欲求が高まってきている。活動の振り返りが、次の活動への思いを広げているのであろう。

(3)言語活動とその特徴

子供の姿に記したように、具体的な体験や活動を通して学ぶ生活科においては、「言葉」を重視し、言語活動を学習活動に位置付けることで思考が深まり、気づきの質が高まる。また、非認知系の能力も育成される。では、どのような学習活動を行うことが、「言葉」と「体験」を重視した生活科の授業を、確かに実現することになるのであろうか。

ここで、心がけなければならないこととして、「一体的に学ぶ」低学年の特性を忘れてはならないということがある。言語活動が、子供の中で一体となって行われていることに配慮しなければならない。その上で、その学習活動が子供の意識に沿った形で展開されることが肝要である。つまり、子供の意識に寄り添わない学習活動を、教師の理屈で行ってはならないと言うことであらう。子供の求めに応じた、子供の思いや願いを生かす学習

活動であることが大切で、そうではない場合には一方的な押しつけになってしまうのである。

言語活動においても、子供の意識や子供の生活から出発するという考え方を基本とすべきである。それは、一人一人の子供らしさ、感じ方を尊重し、身の回りの環境や暮らしを基盤とすることでもある。当然、学習の流れは、個別の体験に帰着した自己発見につながるものであり、結果として、子供の自主性、多様性、自発性、創造性、活動性を生かした学習活動が展開される。こうした考えに基づけば、言語活動は次の特徴を示すことになる。

○音声言語と言語環境の重視

子供が言葉の中に育ち、生活し、成長していることを考えると、まずは音声言語を大切にすることが求められる。子供の言語の習得は、身近な人々との会話から始まる。その上、音声言語はコミュニケーションによる他者との関係構築だけではなく、子供自身の成長に深くかかわる。

その意味からも、音声言語を重視し言語環境を整えることは、幼児教育や低学年教育の面からも有効な方法と考えられる。自然な形で話し合いや意見交換、会話が成り立つことを大切にするとともに、スピーチや発表会などの場面も活動と連動した中で位置付けることが考えられる。こうした中で生まれる学習活動は、深く認識し、豊かな人間関係も構築する。同時に、「言葉」のもつ語感も豊かになっていくことが期待できる。

○自発性の重視

子供の内なる関心が、「言葉」と「体験」の関係を成立させる。したがって、まず、子供が夢中になって没頭する活動や熱中して時間を忘れてしまうような場面を設定しなければならない。

特に、幼児期や低学年においては、「見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶ」などの直接働きかける学習活動と「言葉」を結びつけることが大切になる。その際に、直接働きかける学習活動を通して、「言葉」と向かい合う場面を生み出すことが大切になる。「活動あって学びなし」の批判に 대응するためにも、「言葉」と向かい合う子供の姿が生まれることが重要になってくる。

○多様な表現活動の重視

花を育てたり、学校や町を探検したり、公園で遊んだり、おもちゃを作ったりするなどの体験活動の経過、様子、思い、感覚、意味、価値などは、表現によって明らかにされる。例えば、本を読む活動も、感想文を書いたり、批判文を書いたり、レポートにまとめたりすることによって深い理解につながる。このことは、「言葉」を介する表現活動が、学習を成立させ、学習の質を高めることを意味している。

幼児期や生活科においては、この表現活動を多様にとらえる必要がある。音声言語や文字言語以外の表現活動、あるいは造形表現や身体表現などに伴って生まれる表現活動も学習活動の中に含めて考えることが必要になる。

4. 体験活動の一層の充実に向けて

体験活動の価値を考え、確かな学びに結び付けていくには何が求められるのかについて考えてきた。2. では、非認知系の能力との関係を意識し実施していくことの大切さを明らかにしてきた。3. では、言語活動との関係が重要であることを、幼児期や低学年における生活科の姿から検討してきた。

私たちが事物や現象を認識するためには身体というインターフェースを介して行うより他にはない。その点から考えるならば、諸感覚を駆使した体験活動こそがベースになることは明らかである。しかし、ただ闇雲に体験活動を行うのではなく、非認知系の能力の育成に向けて、どのような体験活動を行うのか、どのようにして体験活動を行うのかを意識することが欠かせない。そのことに加えて、言語活動にも目を向けることによって、体験活動の価値を高め、体験活動の一層の充実を実現することが大切なのであろう。

5. 参考引用文献

- ・「学習指導要領」（文部科学省、1998）
- ・「学習指導要領」（文部科学省、2008）
- ・「体験活動事例集—体験のススメ」（文部科学省、2008）
- ・「学習指導要領」（文部科学省、2017）
- ・「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」（国立教育政策研究所、2017）
- ・「社会情動的スキル」（経済協力開発機構、2018）
- ・「学習評価」東洋館出版社、2021
- ・「中等教育資料」学事出版 2024

3.5 「家庭生活体験」が脳を育てる

文教大学 成田 奈緒子
子育て科学アクシス代表

1. 家庭教育における青少年を取り巻く課題

子供も大人も、総じてとても忙しい時代になった。男女共同参画社会が当たり前の世相および経済停滞の影響下にある現代である。令和5年版厚生労働白書によれば、共働き世帯と専業主婦世帯（男性雇用者と無業の妻からなる世帯）との比較では、1997（平成9）年以降継続して前者の数が後者の数を上回っており、2022年には全世帯の70%以上が共働き世帯になっている¹⁾。

このため必然的に、親と子が家庭で一緒に過ごす時間は短縮されている。子供は幼児期から日中を保育園で過ごし、小学校時代は放課後に学童を利用するという生活が一般的になってきている。一方、親は長時間勤務に加えて家庭生活を「回していく」のに精一杯であり、多くの家庭で夕食や団らんの時間が遅い時刻にシフトしている傾向にある。

このような家庭生活形態の変化は子供の睡眠時間にも影響を及ぼしており、わが国で平成22年度に行われた小児保健協会実施の幼児アンケートからは、5-6歳児で80%以上が21時以降に就寝し、6-7時に起床しているという結果が得られた。このことから多くの家庭で、5歳児で必要とされる11時間の夜間連続睡眠は確保されていないことが推測される²⁾。

家庭生活は、睡眠をはじめとして、食事や保清、安全配慮など生命維持の機能を担うだけでなく、金銭管理、調理や清掃、衣服や寝具の洗濯などで住環境を効率よく整えること、さらには地域社会の中で孤立せず協働することなど、多面的な役割を持つ。そして、これら家庭生活運営のスキルは、家庭内で親から子へと教育的に伝達されていくことが期待されている。つまり、これこそが家庭で行える子供にとってかけがえのない体験なのである。しかしながら、親も子も忙しく家庭滞在時間が短い平日はもちろんのこと、休日にも塾やスポーツクラブ、習い事などの予定が多く入る子供たちは、「家庭生活」を体験する機会は圧倒的に少なく、たとえば小学2年生でもまだ「10円玉を見たことがない」ということが現実に増えているのが実態である。

子供の家庭生活体験が子供たちから奪われたことで、子供の発達そのものが変容している。鈴木は2003年に、斜線構成が可能になる5歳児における三角形模写の獲得状況を調査し、模写が確立していない児において睡眠-覚醒リズムの乱れ、自律神経や行動の問題が多くみられることを報告した³⁾。また、郷間らは特に乳幼児期の発達のアセスメントツールとして広く使われている心理検査である新版K式発達検査標準化資料を基にして、1983年と2020年の子供の発達の標準値の変化を調査した。その結果、日本の子供たちの発達の平均値そのものがここ40年ほどで大きく変化していることが示された。すなわち、「三角形模写」の標準到達年齢が1983年は56.1か月であったのに対し2020年では約9か月遅れ、65.4か月になっていた。同様に「正方形模写」「ひし形模写」「折り紙」などの項目の標準到達年齢も平均6か月程度遅くなった。ただし、「なぐり書き」を始める年齢は1歳前後と、この40年ほどで変化はなかった。一方で「色の名称」や「反対語」

などの言語領域の標準到達年齢は平均的に10か月以上早まっていた⁴⁾。

これらの結果からは、元来、家庭で継続的に「体験」されるべき「描く」という行為が、1歳を過ぎたころからは少なくなり、同時に家庭生活そのものを体験する機会も減る実態が想像される。一方で、家庭内、あるいは早期教育での「教え込まれる」体験の機会は増加しているため、相対的な言語能力の発達は伸びているのかもしれない。いずれにしても、寝る、起きる、食べる、を主体とした家庭生活はここ40年ほどの間に大きく変容していることが示された。

2. 子供の育ちや学びの観点からみた体験の必要性

子供の脳は生後約18年をかけて発達するが、この発達に欠かせないのが脳に与えられる刺激である。まず生後5年間ほどは、寝る、起きる、食べる、入浴する、散歩する、といった基本的な生活習慣を家庭生活から刺激として与えられることで、自律的な睡眠食欲のリズムができあがる。これにより生命維持装置である脳幹・間脳の律動性が確立される。特に、視床下部に存在する体内時計の制御機能は、毎朝ほぼ同時刻に太陽光を浴びる「体験」で作られることは忘れてはならない。光の視覚刺激は視神経から視交叉へと伝えられ、直上の視床下部を刺激する。家庭生活における五感からの刺激入力、子供の原始脳の発達に欠かせない原初体験なのである。

続いて、言語の獲得や抽象概念や論理思考の成立、手指を使った随意運動や巧緻性などを司る大脳新皮質の発達にも、家庭生活での体験は重要な役割を果たす。言語の発達を例にとれば、大人が子供の目の前で口を動かし繰り返し音声を発する。それを見て子供が同じ音を出そうと練習する。初めは喃語であったものが、あるときふいに意味のある言葉になる。それを聞いた大人が喜び、笑顔でフィードバックする。子供はさらなる言語獲得に意欲的になる。その後は、例えば「ゾウ」を理解するのに、二次元の映像や絵本の画面からの情報だけではなく、実際に動物園で本物の象の動きを立体視する刺激が必要であるし、「黄色」を理解するのにたくさんの黄色い服や紙や食べ物を毎日の生活の中で繰り返し大人が言語化し、子供のアブダクション推論を促す刺激が必要である。家庭生活内で繰り返し行われるこのような一連の体験が、子供の言語能力を発達させるのである。

同様に手指を使った細かい動きである巧緻性も、家庭でのお絵描きや折り紙などの遊びはもちろんのこと、食事のときにテーブルに箸を並べる、料理の手伝いをしてさやえんどの筋をとる、小さなごみを拾ってゴミ箱に捨てる、プランターで育てたバジルの葉っぱをちぎる、など生活のいたるところに発達を促す「体験」の種が転がっている。大人が子供を生活者として扱い、積極的に家庭生活体験に参画させること、すなわち「暮らす」ということは、彼らの脳を多角的に刺激し、段階的に発達させる場となりうるのである。

このような基礎的な発達を促したのちに、家庭ではさらに学習への連続性を意識した家事体験活動を行っていくことが望ましい。例えば、実際に貨幣を用いた買い物、複数人数への菓子の分配やケーキの切り分けなどを子供に繰り返し任せることは、小学校入学後の数字の単位や加減乗除のおおよその概念の学習基礎となりうるだけでなく、社会・経済活動や他者との協同・分配・平等という、大脳新皮質の中でも最も高度な機能を司る前頭葉の発達の基礎にもなる貴重な体験活動である。さらに、例えばホットケーキなどを説明書通りに作る、洗剤を指示通りの量に測り取って洗濯機を稼働させる、などを日常的に体

験している子供にとっては、小学校中学年で扱う長さ、重さ、かさといった単元内容がすでに具体的に認知されていて、学習への接続性が容易であることは想像に難くない⁵⁾。

そして、何より最も大切だと筆者が考えるのは、このように家庭内で積極的に家事体験を繰り返すことが、子供に生活者、あるいは家族構成員としての自己認知を高め、家庭への帰属意識を促すという事実である。自分の家事活動が家族の助けになる、家族に喜びを与える、という確信こそが、例えば「体験学習教室」のような外部の機関に子供を通わせて体験させるのとは全く異なる、「自分の存在が最も大切な大人に認められる」体験である。この体験により「家庭が自分のいるべき場所である」と確信できる子供は、学校・社会などでの困難に立ち向かう力、すなわちレジリエンスが高くなりうる。このような居場所感、自己有用感の構築が不登校を軽減する可能性も示唆されている⁶⁻⁸⁾。

3. 体験活動を行う上での関わり方や環境についてのポイント及び留意点

ここまで述べてきたように家庭生活とは、特に乳幼児期の子供の脳に繰り返し多様な刺激を与え、段階的な発達を促すという意味で、かけがえのない体験の場であることを我々は再認識するべきである。

少子化の現代、子供一人にかかる養育費は増加傾向にあり、幼児教育産業やウェブからの情報があふれているため、親の意識は早期教育・体験の外注化に誘導されがちである。これらが否定されるわけではないが、その前に子供はまず、発達に必要な刺激を律動的な家庭生活から脳に与えられるべきなのだとすることを、私たちは子育て家庭に情報として正しく伝えていかなければならない。例えば多忙な共働き家庭で、親がなんとか時間をやりくりして、子供を保育園退園後の19時からお稽古事に通わせているような現実が多々存在する。これが子供の脳の初期発達にとっては本末転倒な結果を引き起こしかねない。このことを、できれば親になるずっと前、学校教育早期から知識として定着させるべきである。

その理由は、「子供のため」と親が自身の生活や健康をおろそかにしてまで頑張りすぎる家庭を筆者が多く経験していることにある。不登校などで相談に訪れる親子において、むしろ親のほうが心身を病んでいることはまれではない。それは、親自身が正しい「脳育て」の教育を受けてこなかったばかりか、親の親世代も「忙しいけど寝る時間を削ってでも子供のために頑張る」姿を見せ続けたことに起因している。この世代間連鎖が現代の子供の発達を阻害する一因になっていることは見逃せない事実である。

子を持ち親となる前の学童期・思春期から、自身の睡眠や食事などを律動的に保つ生活を行うことが、どれほど自分自身の健康だけでなく心理状態に良い影響を与えるかを教育として学び、実践・実感させておきたい。そうすれば、その後家庭を持ったときに、どんなに情報が煽ってきたとしても、親子ともに無理・無茶をしない、ブレない冷静な家庭生活が営めるはずである。それにより、子供の家庭生活体験からの刺激が増え、脳が正しく育つことを期待したい。子供を「家で育てる」ということはどういうことなのであるのか、という命題にもう一度立ち戻って考えていきたいものである。

4. 参考引用文献、注記

1) 「令和5年版厚生労働白書」厚生労働省、<https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/ko>

usei/22/dl/zentai.pdf、2025年8月2日参照。

- 2)平成22年度厚生労働科学研究機補助金 生育疾患克服等次世代育成基盤研究事業「幼児健康度に関する継続的比較研究」平成22年度総括・分担研究報告書、平成23年3月発行、日本小児保健協会、https://www.jschild.or.jp/wp-content/uploads/2020/10/2010_kenkochousa_%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E6%B8%88%E8%B5%A4_5_compressed.pdf、2025年8月2日参照。
- 3)鈴木みゆき「5歳児の睡眠-覚醒リズムと三角形模写」『第50回小児保健学会講演集』2003、pp.616-617.
- 4)郷間英世、田中駿、清水里美、足立絵美「現代の子どもの発達の様相と変化-新版K式発達検査-1983と2020の標準化資料の比較から-」『発達支援研究』第2号、2022、pp.99-114.
- 5)成田奈緒子、上岡勇二改訂新装版『子どもの脳を発達させるペアレンティング・トレーニング』合同出版 2023、全文。
- 6)戸田哲寛、戸梶良輝、岡田倫代「不登校予防に向けたアセスメントについて-セルフ・エフィカシーに着目して-」『高知大学学校教育研究』第5号、2023、pp69-76.
- 7)北條真衣、丸山広人「家庭に居場所がない感覚に関する尺度作成の試み」『茨城大学教育学部紀要』第70号、2021、pp.181-193.
- 8)櫻庭真弓、高木源、狐塚貴博、兪蘭、若島孔文「解決構築とレジリエンスが中学生の不登校行動の機能に与える影響」『家族心理学研究』第36号、2023、pp.113~125.

3.6 つくりだす喜びや文化芸術に触れる楽しさを味わう体験活動のあり方

東京学芸大学教職大学院 西村 德行

1. 文化芸術体験における青少年を取り巻く課題

文化芸術にとって、「つくりだす喜び」は大切なキーワードである。例えば造形活動では、絵を描いたり、工作に表したりすることを通して体感する喜びがそれにあたる。この絵や立体、工作に表す「ものをつくる」活動の他に、造形活動には「ことをおこす」という側面がある。小さな子供たちは、時として「いいこと考えた!」と叫ぶことがある。材料に触れて、どんなことができるのか、またどんなことがしたいのか、頭の中に思いつくと、「いいこと考えた!」と元気いっぱい叫び、即興的に活動を行う。「遊ぶこと」にも通じるこの様な体験を十分に味わうことが、その後の生涯を通して味わう文化芸術体験をより豊かなものとしていく。

しかしものに触れたり、実際につくったりするなど、身体性を伴う実体験が不足している。文化芸術の活動では、見通しをもった活動する以前に、つくったり、またつくりかえたりしながら、思いのままに表す活動をより充実させていく必要がある。形にならなくとも、そこで味わった「つくりだす喜び」は、文化芸術体験だけでなく、自ら主体的に活動する原動力となる。

文化芸術にはものをつくったり、ことをおこしたりする活動の他に、文化芸術に触れる楽しさを味わう活動がある。いわゆる「鑑賞活動」では、文化芸術をみたり、きいたり、読んだりして、感じたり考えたりすることを楽しむ。そこで得た感動から表現する欲求につながることもあれば、言葉にならない思いをじっくりと噛みしめる場面もある。しかしこのような体験は、美術館等で美術作品を鑑賞する時だけでなく、日常の中にもあふれている。私たちは日々の生活の中で、様々なものに触れ、感じ考えている。日常のそれらの体験を、文化芸術に触れる体験とどのようにつなげていくのが、今後の課題である。

2. 子供の育ちや学びの観点からみた体験の必要性

文化芸術の世界では、乳幼児期から学童期初期（小学校低学年）を「耕し」の時間といわれる。様々な材料や用具に触れ、その特性や使い方を学ぶだけでなく、つくることそのものの楽しさや喜びを体験するのである。材料の特性や使い方を学ぶことと、活動そのものを楽しむことは分けるのではなく、一体的に体験出来るようにすることが大切である。幼稚園などでは、感じたことや考えたことを形や色、動きや音楽で自分なりに表すことを「表現」として捉えている。この時期の文化芸術体験でも、この様な大きな枠組みで活動を捉えることが、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにすることになる。

学童期中期（小学校中学年）では、子供同士の交流が盛んになり、一緒に活動することも多くなる。互いの表現を見合い、それぞれの表現の違いや豊かさに気付くなど、ともにつくる活動がこの育ちの段階において大切にしたいことである。

学童期後期（小学校高学年）から青年期は、自らの活動を俯瞰して眺める視点が生まれ、自分の思いを大切にしながら、より良いものを目指す意欲が高まってくる。その反面、苦手意識が芽生え、表現することへの戸惑いが生じる時期でもある。また活動も思いに任せ

て表現することよりも、見通しをもった活動を好むようになる。この時期は、自らを俯瞰しながら表現する「個を表す」活動とともに、みんなでアイデアを出し合い、一緒に課題を乗り越えながら表していこうとする姿がみられるようになる。協働的な学びを生み出すプロジェクト型の活動は、学童期から青年期にかけて、とても有効な活動と考える。また自ら表したものを、ただそこで終わらせるのではなく、その表現に込められた思いや考えをプレゼンテーションすることなども、この時期に大切にしたいことである。この他、友達や学校、社会も含めた自分の周りに円環的に広がる世界にアプローチしていくことも、この時期だからこそ味わわせたい学びである。個人内での表現を追究することと、社会や世界に広がる表現にチャレンジすること、その相反する活動が一人の中に包含されているのもこの時期の特徴といえる。発達的な特徴を踏まえながら、充実した活動を展開していくことが重要である。

3. 体験活動を行う上での関わり方や環境についてのポイント及び留意点

小学校図画工作科の鑑賞活動では、高学年に鑑賞の対象として「生活の中の造形」が示されている。自分たちがつくった作品や名画名作だけでなく、日頃、私たちが使う食器や生活空間など、日常の中の造形物も鑑賞の対象にするという考えである。カナダの音楽家マリー・シェーファーは、「聴くこと」そのものを楽しめるように、まず日常の音風景をしっかりと聴き、味わう環境を設定することの大切さを指摘している。文化芸術は名画名作を聴いたりみたりすることだけでなく、みたり聴いたりして対象に働きかけることで、この世の中にあるものやことに気付く力を育成することにもつながる。日常の中にある音や色に触れることが、様々な対象に意味や価値を見出し、文化芸術に触れる体験をより豊かなものにしていくものと考ええる。

文化芸術体験は、能力における質的な側面を高めることを目的としている。例えば「批判的思考力」はどの様な領域においても育成できるものであるが、例えば何かしらのある方向によいとされるもの、正しいものがあって、それをもとに判断を行うことで育成される側面がある。それに対して、それぞれが感じるよさや解釈をもとに、自ら判断することで育成される側面もある。文化芸術の学びは後者にあたる。小学校図画工作科の学習指導要領に「自分の」という言葉が多数示されているように、文化芸術の学びでは、個々の考え方や感じ方が大切である。花を見てその種類を学ぶことも大切であるが、「いいなあ」と感じる。言葉にならない思いを大切にすることも、文化芸術体験においては重要なことである。

多様な価値が存在する中で、自ら意味や価値をつくりだしていくことは、文化芸術体験を通して人々が行ってきたことである。つくりだす喜びや文化芸術に触れる楽しさを味わうことは、その原動力となる。答えのない社会の中で、自ら答えをつくりだしていくためにも、ものに触れたり、実際につくったりするなどの身体性を伴う実体験が必要である。

4. 参考文献

文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説図画工作編』日本文教出版、2018
R.マリー・シェーファー／鳥越けい子他訳『世界の調律』平凡社、1986

3.7 体験的学びとしての STEAM 教育の理論と実践」

北海道教育大学旭川校 芳賀 均
北海道教育大学教職大学院 森 健一郎

1. STEAM 教育における青少年を取り巻く課題

●学習や登校への意欲の低下

学習指導要領解説には、頻繁に「生活や社会」（との関連をもたせるという意図）という記述が見られる。これは、実用程度であれば小学校中学年くらいまでで足りる¹⁾という範囲を超えた、実用性とは質の異なった学校における学習が役に立っている実感が薄いことと関わりがあることが推察される。「お勉強は将来のため」といわれても、「役に立つ『かも』知れない」という位置づけのことに、限られた青春の時間や脳の容量を割く気持ちにはなれないというのが正直な印象であろう。「抽象的な見方」は一見、役に立たないとか不要であるといった印象をもたれがちではあるが、実は先行き不透明な時代において重要である。「成熟期」には具体性が重視され、抽象的思考が退化する危険性があることが指摘されている²⁾が、それを養っていくべき学校教育において、理論的・専門的な側面を色濃くもつ学習内容のアクティブでない学習は、子供にとっては断片的な知識・技能の単なる押し付けにすぎず、しかもそれが入学試験等によって自身のランク付けに直結する。人間のほんの一面にしか光を当てない評価法によって、苦痛を味わうことになるとしたならば、当然、前向きな形での「生活や社会との関わり」は実感できず、学習に対する意欲も高まることはないであろう。

現に「小中不登校 最多 24 万人：文部科学省調査」（2022 年 10 月 28 日）においては、「無気力・不安」が不登校理由の約半数（49.7%）であり、前年同様、登校意欲の低下が明らかになった。子供の数は減少が続いている一方、意欲低下による不登校は増加傾向にあり、「子供の学力に低下傾向が見られること、学習にも職業にも無気力な子供が増えていること」が指摘されている³⁾。

そうなれば、子供たちは手っ取り早く答えを教えてほしいということになり、「タイパ」「コスパ」を優先する雰囲気にもつながってくるであろう。正解主義への偏りからの脱却は、学校の在り方や文化に変革を要する大きなことで、一人一人の子供を主語にする学校教育の実現が必要になる。そこには創造性を涵養する必要性が生じてくるが、それは自立性に関わる、主体性の重要な一面である。教師には多様性をはらむそれらに付き合っていく姿勢が求められるが、教師自身がそれを楽しめず、単なる作業量の増加と感じたならば、ブラックといういい方になっていく恐れがある。しばしば指摘される「同調圧力」⁴⁾は、教師がスムーズに知識の注入を行っていくには都合がよいものの一つである。

このような状況を乗り越え、学習への意欲を喚起し、青少年が未来を切り開くための資質・能力を育むには新たな教育的アプローチが求められる。そこで注目されるのが、Science（科学）、Technology（技術）、Engineering（工学）、Art/Liberal Arts（芸術または人文社会科学）、Mathematics（数学）の各分野を統合的・横断的に学ぶ STEAM 教育である⁵⁾。STEAM 教育は、従来の単一分野の知識だけでは対応が困難な現代社会の複雑な課題に対し、各教科で得た知識や技能を柔軟に組み合わせ、実践的な問題解決につながる

能力を養うことを主眼としている。特に、人間が無意識のうちに陥りやすい単一の視点からの分析や感情的な判断を克服し、より包括的で創造的な資質や能力を育成することを目指している。多角的な視点を養い、異なる分野の知識や手法を統合することで、正解主義からの脱却や、一人一人の子供を主語にする学校教育の実現、そして創造性の涵養につながる可能性がある。

また、学校現場では、「言語コミュニケーション（言葉による伝え合い）によって、情報や考え、気持ちを互いにやり取りし、共通理解を深めていくことが欠かせない」コミュニケーション能力を磨く機会の不十分さも指摘される⁶⁾。それは言語コミュニケーションのことを指しているが、そもそもコミュニケーション全般については定義も曖昧である。コミュニケーションとは複数の人がいて成立するものであり、一人一人を鍛えたところでそれを養うことは難しい。あくまで複数の人が同時にコミュニケーションに取り組む場を確保する必要があるといえる。

2. 子供の育ちや学びの観点からみた体験の必要性

前節では学校教育における問題に触れたが、その改善においては、デューイのいう「経験」の重要性を見て取ることができる。すなわち、生活科や総合的な学習、探究の時間等の設置である。「経験」は、単なるエピソード的な出来事を指すものではなく、あくまで自分と対象（環境）との相互作用によってより成長していくことを意味する。

しかし、そうした子供たちの経験を重視した、ある意味、学校での時間を子供に返そうという授業も、結局は「アサガオの観察をしよう」「まちの地図をつくろう」「環境問題について理解しよう」といった形で、どうしても内容の定着を目指したり、それ以外の教科の時間は断片的な知識・技能の習得が行われたりする、「学校は勉強を教えるところ」というイメージが色濃い現状があるならば、子供の経験に立脚した活動の実現を社会教育において強く意識したいところである。

この「経験」をより豊かにし、統合的な学びを深める上で、後述する STEAM 教育の「四象限評価軸」が示す「見方・考え方」の多様な組み合わせが有効である。すなわち、Science・Mathematics による「仮説検証のための探究」（法則等・抽象的）という見方と、Technology による「課題解決のための開発」（事物等・具体的）という見方、そして Art/Liberal Arts による「感覚に依拠した創造」（アイデアを多様に出す・拡散思考）という考え方と、Engineering による「事実依拠した改良」（答えを一つに絞る・収束思考）という考え方を統合することで、単なる知識の習得に留まらない、より本質的な「経験」へと繋がると考えられる。いわば思考のバランスの取れた活動を実現するということである。なお、五感を活用するような体験活動は、四象限評価軸における Art/Liberal Arts（感覚に依拠した創造）の側面を強く含み、人間が本来もつ知覚と感受を複合的に作用させる上で極めて重要である。例えば、料理を通じて味覚や嗅覚、触覚といった感覚を複合的に用い、食材や調理法を工夫し、新しいものを創造するような体験は、この四象限における多様な活動の融合を促し、人間形成に資するといえるだろう。

そうした子供の「体験」を考えていくことで、身体性を取り戻すことの重要性を指摘したい。五感のうち、視覚と聴覚に関するタスクを処理する能力については機械が人間を凌駕する状況に至っているが、それ以外の感覚、さらには先の二つの感覚も加えてそれらが

複合的に作用する知覚と感受に関しては、現段階では、人間に十分な優位性がある⁷⁾。嗅覚や味覚に当たる化学物質を検知する感覚器が人間には数百種類存在するとされていることや、触覚が利用する圧力センサが「つつる」「ざらざら」ということを感じる。例えば料理して食事するような体験は五感を活用するものであり、これを社会教育の一環として人間形成に意図的に取り入れることは、人間という存在の独自性を磨くためにもよいと考える。人間であることの意味、人間が行うことの意義を認識するということである。

3. 体験活動を行う上での関わり方や環境についてのポイント及び留意点

(1) 教育用語等の言葉とその理解

例えば、〈1〉において触れた「生活や社会（との関連）」等、学校教育関係で盛んにみられる用語は、通常の読解をして理解したつもりになると危険である。生活は自らが主体者となって営んでいるし、自らは社会の一員でもあるから、生活も社会も自らの内に存在するはずである。

しかし、「生活や社会との関連」といわれると、まるで自らの外側にあるような、他人事であるかのような印象をもちかねない。同様に「知識基盤社会」といえば、「物事を知っていなければ何もできない」かのような印象をもたれかねないが、「知識は思考の結果に生み出されたもの」と捉えることができれば、新たな知識を生み出していくことを大切にする社会ということになる。「言語活動」はとにかく言葉を使えばよいというものではなく、何を行うにも共通なこととして、言葉が常に介在している・させるということと意識することができる。伝達だけでなく思考の重要な様態の一つなのである。

このように、用語の理解について、通常の読解通りに鵜呑みにせず、自らの言葉で語ろうとする姿勢は、体験活動をより実感的なものにすることを支える在り方である。

ところで、「思考のバランス」と先述したような、バランスを取るということが、「偏らないために何もしない」という消極的な在り方に留まるのではなく、相反するようなことにたくさん取り組んでバランスを取っていくという、さながらモビールの玉を多量に巨大にしていくという積極的な形で捉えたならば、おのずと活動や思考の量も増えていくはずである。

(2) 学びの動機と文脈の重要性

活動には、何のためにやるのかという「文脈」を考慮することが大切である。音楽を例にとるならば、例えば、自分が「幸せになるために」「楽しくなるために」「自分の支えを得るために」とか、「心が動く」「感動する」「不思議な感じを味わう」「達成感を得る」「驚きや心地よさを感じる」等の意味を求めるようにすることである。前項で触れたように、活動を自分の外側にある他人事のようにさせないことを考慮すべきである。

(3) 支援者としての大人と社会的役割

例えば、筆者の新卒当時はスマホは存在しなかった。当時はそのようなものを想像することさえなかった。このように、未来がどのようになっているかは予測困難である。大人が、過去の知識を文化遺産の伝達として教え込むということに留まる認識で子供と対峙するのではなく、子供と一緒に未来をつくっていく在り方が大切である。大人は支援者とし

て、否、社会を一緒につくっていく一員として接していくことが望まれる。

(4) 多角的・融合的な学びのアプローチ

先述の STEAM 教育の評価法「四象限評価軸」⁸⁾を活用し、思考の様態を「四象限八方向で捉える」という視点は、統合的な教育の方法としての STEAM 教育と関わるものである。この評価軸は、Science・Mathematics(科学・数学)、Technology(技術)、Engineering(工学)、Art/Liberal Arts(芸術または人文社会科学)の各分野を、それぞれ異なる「見方」と「考え方」の組み合わせとして位置づけるものである(図1参照)。縦軸は「考え方」を表し、上方は様々なアイデアを多様に出す「拡散的な思考」を、下方は考えを一つに絞る思考として「収束的な思考」という相補的な概念(Art/Liberal Artsの「感覚に依拠した創造」とEngineeringの「事実依拠した改良」という思考の異なる側面「考え方」)が示される。一方、横軸は「見方」を表し、具体的な事物で具体的に示す「課題解決」と、公式や法則化のように抽象化して整理する「仮説の検証」という相互に関連し合う概念(Science・Mathematicsの「仮説検証のための探究」とTechnologyの「課題解決のための開発」という目的の異なる側面「見方」)が示される。(Mathematicsはそれらを表現するツールとして機能する)。

それらを端的に整理すると、次のようになる。

S=科学的に理論化・法則化・公式化をする

T=Sによって仕立てた具体的な事物を限界まで究める

E=実用性や効率性を究めた運用方法を整える

A=豊かに発想・表現したり直感的に納得したりする

M=S・Tを数字・記号を使って説明したり思考したりする



図 1a STEAM 教育の四象限評価軸 (※先掲注 8) を一部改変) と 図 1b 四象限評価軸の説明

また、S・T・E・A の間に位置する (すなわち統合された)、1~4 の各象限が表す学習者の思考や活動の様態を視覚的に把握することができる。

これらのことにより、統合的な活動としての STEAM 教育を捉えることができる。

四象限評価軸を用いることで、以下の 4 種類の活動が想定される。第 1 象限は「主観的な感覚に依拠した探究的な活動 (仮説検証)」、第 2 象限は「主観的な感覚に依拠した開発的な活動 (課題解決)」、第 3 象限は「客観的な事実依拠した開発的な活動 (課題解決)」、第 4 象限は「客観的な事実依拠した探究的な活動 (仮説検証)」である。例えば、音や音楽を扱う、学校における主な活動は音楽の授業である。そこでは通常、正しさと具体的

なサウンドを伴って正確に演奏することを目指す「第3象限」や、創造的、かつ、具体的に自分なりの工夫を加えてサウンドで演奏する「第2象限」に偏る（肯定的な表現を取るならば「特化する」とか「焦点化する」等となる）。

体験活動を設計する際には、これらのどの象限の活動を重視するのかを意識し、それぞれの象限の特性に応じた関わり方や環境設定を行うことが重要となる。特に、独創性や自由な発想が求められる第1象限や第2象限の活動では、教師はファシリテーターとして子供の創造性を引き出す環境づくりが求められ、計画的な進行が難しい場合もある。

一方、収束的な思考を要する第3象限や第4象限では、比較的計画的に進行できるため、具体的な指導や役割分担を通じた学習が可能となる。また、単に各分野の要素に分解して評価するのではなく、各領域が統合されることで生まれる相乗効果や新たな価値を評価する視点を持つことが、STEAM教育の本質的な理解には不可欠である。このように多角的な視点から体験活動を捉え、多様な「見方」と「考え方」を融合させることで、断片的な知識の押し付けではなく、子供にとって意味のある「生活や社会との関わり」を実感できる学びへと繋げることが可能となる。

幼児から高校生まで一貫した教育の在り方が求められるようになった現在⁹⁾、幼稚園・保育所の子供たちが遊びの中からたくさんの発見や学びを得るように、大人のつくった「教科」という垣根に縛られない活動が展開されることが求められている。そのような実践を、子供から大人まで試みるのが重要である。その際、経験として深めていくためにも、また他者と協働する場合は特に、生み出した知識を共有、拡散、伝承していくためにも言語化を重視すべきである。大人は、さながら実況中継のテレビ番組のリポーターのように言語化を意識したい。

また、様々なことを結びつける、融合する、関連付けることが、ここまで述べたことと関わる「分離」の克服につながる。未来をつくっていく発明は、実は古くからの事物の融合によって行われるからである。

（5）偶然から生まれる実践とその発展

以下に、活動の具体例を挙げながら、その経緯についても触れる。

① 廃蛍光灯由来のリサイクル素材を用いたアート作品の制作

音楽教育を専門とする筆者（芳賀）の着想・企画により、音楽教育を専攻する学生と、デザインを専門とする研究者¹⁰⁾および、デザインを専攻する学生とが共同して、リサイクル素材を用いて「氷の海」をイメージした音を伴うアート作品を制作した（写真1）。

廃蛍光灯は、我が国唯一の水銀最終処理工場である北見市留辺蘂の「野村興産株式会社トムカ鋳業所」でガラス素材へと生まれ変わる。水銀を除去し、灼熱の坩堝で溶かされたガラスは、流氷が持続的に訪れる豊かな海を守りたいという、網走市の「流氷硝子館」の職人によって新しい命が吹き込まれる。そのリサイクル素材由来の板状のガラスや蛍光灯の梱包材を用いて制作を行った。

見るだけに留まらず、音を鳴らしたり、触ったりすることで、観覧者の思いによって参加することができる体験型のサウンドインスタレーションという形に仕上げていく際には、制作に関わった筆者らや学生たちにとって、STEAM教育の方法とコミュニケ

ーション実践が基底となっていた。

筆者（芳賀）は偶然に訪れたガラス工房（流水硝子館・網走市）で工房長から聞いた話に動機を得て、音楽教育を専攻する学生とともに水銀最終処理工場（野村興産株式会社イトムカ鉱業所・北見市）を見学し、背景となる物語を整理し、ガラスを用いた音を楽しむアートの制作を企図した。

その上で、偶然に知り合ったデザイン研究者に話をもちかけ、美術作品としても構成することを志向するに至り、さらにデザインを専攻する学生とともに制作する運びとなった（作品と試奏の様子を収めた動画は、「https://youtu.be/FLIbV_TXQyI」または下掲（写真1）の二次元コードから視聴可能である。）。



写真1 廃蛍光灯由来のリサイクル素材を用いたアート作品

② サウンドスケープに関わる実践

大学では、教科専門の科目と教科教育の科目は、授業実践力の両輪として機能すべきものでありながら、「この両科目が両輪となって授業実践力の育成に効果的に寄与しているかは疑問視されている」¹¹⁾といわれる。教科専門の授業の内容構成は、その名称が象徴しているように、「内容は教科の背景になっている学問分野であれば個別教員の責任にまかされ、担当する教員の専門的な内容や研究成果等に偏る傾向が指摘されている」¹²⁾通り、学校現場で教えるという視点で内容が構成されていない現状もある。このことは、ピアノのレッスンを例にとると、音楽大学のそれのように、目的を演奏としての出来栄えにおいた授業が行われ、「自分の内面の表現という点から、音という表現媒体の扱い方（手法や奏法）を洗練させること」¹³⁾が目指される。主に、ある特定の楽曲にふさわしい個別的な技能で、それは子供に教えるようなものではない。すなわち、子供と音との関わりが考慮されていないといえる。

そうした空気の感じられる環境に、一人の音楽経験の少ない学生が入学してきた。その学生は、子供たちに自然な音楽の時間を提供したいという願いをもっており、「サウンドスケープ」を学校で実践することを志して研究に取り組むことを希望していた。その学生の入学を機に、筆者（芳賀）も教材や指導法の開発に取り組んでいたところ、偶然にサウンドデザインの研究者¹⁴⁾との出会いがあった。すっかり意気投合したこともあり、彼らの開発したサウンドスケープに係るシステムを借用した実践を企図することになった。しかし、準備には一定の時間が必要なため、前段階として、学校現場における類似の実践を積み重ねることを指向し、筆者（芳賀）の研究室に所属する大学院生¹⁵⁾の発案により「ペットのしつけ用ボタン」を活用したサウンドスケープの実践、そしてアプリ開発へと発展していった。

環境音を用いた活動は、「生活や社会」に内在するものとなるため、「生活や社会との

関連」を体現するものとなる。ただし、「関連」という用語の使用は、活動と「生活や社会」とが別物であることを想起させる。筆者はあくまで一体となったものを目指すのであり、その意味では「社会教育」においても「社会」に内在する形で一体となった実践を目指したいのである。



写真2 サウンドスケープの実践風景（「まちたんけん」のまとめの活動）

③ ふるさと教育としての木育の実践

筆者らは令和3年（2021）から「リバーシブル木琴チャイム」づくりに取り組んでいる。森林教室や植樹までを含むふるさと教育としての実践へと、楽器や実践方法を多様に変容させながら展開してきた。

STEAM教育としての木琴づくりは、木琴の制作と音楽づくりが核となっている活動である。音板の長さや音階との関係に着目した木琴の制作と音楽づくりの活動を通して、音や音楽と児童を近付けることを目指し、音楽の知識や経験の有無に関わらず、全員が制作や演奏に取り組めるように配慮した実践である。特に、五音音階や簡単な音階の活用は、児童が直感的に調和のとれた音を奏でやすい設計となっており、制作意欲や音楽活動への参加を促す上で重要な役割を果たした。

活動の導入時には、本実践が将来の特定の職業に直結するものではないものの、試行錯誤を通じて思考力や問題解決能力、協調性を養うことに本質的な意義があることを児童に伝えてから活動に入る。これにより、児童は目先の成果だけでなく、学習プロセスそのものの重要性を認識し、主体的に活動に取り組む姿勢が促される。なお、教材として用いる「リバーシブル木琴チャイム」は令和5年（2023）に特許を取得している（特許第7317925号：発明の名称「ドアチャイム兼打楽器」）。これは、完成が保証された教材キットとは異なり、あえて部品の完成度を意図的に低く設定した「不完全なキット」である。児童が与えられた材料から自ら課題を発見し、工夫や試行錯誤、友人との協働を通じて解決策を見出すプロセスを促すための重要な教育的仕掛けである。この設計により、児童は楽器製作に主体的に取り組み、音の精度を追求する中で、問題解決能力や協調性を自然と養うことが期待できる（一連の活動の様子を収めた動画は、「<https://youtu.be/6IPEMBwMYHA>」または下掲（写真3）の二次元コードから視聴可能である。）



写真3 リバーシブル木琴チャイムの実践

これは当初、先に述べた「音板の長さと言階との関係に着目した木琴の制作と音楽づくりの活動」をねらいとした STEAM 教育実践・ものづくりの活動として企画したものであるが、北海道庁の機関である森林室との出会いによって「木育」として行うことになり、さらに中頓別町・浜頓別町森林組合の指導林家（森林教育等を行う専門家）との出会いによってふるさと教育として行う形に発展した。この際においては、教材の用意が追い付かず、教材社（アクトエデュケーション社）の社長との協力関係によって供給が安定化された。続いて、中頓別町の観光施設の経営者との出会いによって、STEAM 教育観光コンテンツとしての展開を見せることとなった。このことにより、民間主導による社会教育としての実践が行われるようになった。

こうした様々な立場の人々が関わって、実践が徐々に拡張していく状況は、研究者によっても克明に分析¹⁶⁾が行われている。

④ 「ゲーム的要素をもたせた楽器」の制作

STEAM 教育の方法による「ゲーム的要素をもたせた楽器」の制作¹⁷⁾によって、芸術的な領域と科学的な領域との融合や、教育的な効果を得ることを目指した。それによって、芸術的な領域と科学的な領域との融合、音楽知識への深い理解、楽しさや音や音楽への興味・関心・愛好心の向上、物理法則への気付き、制作行為（工作）への興味・関心の向上や達成感の享受、表現という行為についての認識の深化といった効果を期待した。

題材とする「ゲーム的要素をもたせた楽器」は、狙った音を得られる「意図性」と、どのような音が発せられるか偶然に委ねられる「偶然性」、風鈴のように予め設定された音が不定の音価で定常的に発せられる「持続性」を備えた。その際、「ゲーム的要素をもたせた楽器」として、ピンボール様の具体物を題材として物理的な仕組みを活用することで、デジタルゲームと異なった、触覚的・体感的なフィードバックも伴い、物理的インタラクションが重視できる。

この活動については、実践に参加する学生が、過去の実践において、音や音楽と不可分である「立体図形楽譜づくり」¹⁸⁾（関連する「食べられる立体図形楽譜づくり」については、<https://youtu.be/ki4C6zNiFws> または下掲（写真4）の二次元コードから視聴可能である）という、いわば楽譜と楽器とを架橋する具体物を含む制作に取り組んだ経験をもつことを考慮したことによる。



写真4 a 食べられる立体図形楽譜 から 写真4 b ブロックを用いた立体図形楽譜 へ



写真5 「ゲーム的要素をもたせた楽器の制作」

そうした経験と、筆者（芳賀）の個人的関心によって取材のために訪問したゲーム博物館¹⁹⁾において受けた示唆とが融合し、本実践へと発展した（関連動画は <https://youtu.be/WQp3qZJOgS0> または上掲（写真5）の二次元コードから視聴可能である）。日本ゲーム博物館の倉庫において、おびただしい台数のアーケードゲーム機の説明と操作、修理作業の見学を通して、筆者は文化財の保存と活用、遊びということについての実感、創造の情熱等、様々なことを体感した。学生との楽器制作作業中には、筆者の経験を伝えながら行うことになったが、そうした経験談や作業が形成に好影響を与えた。

この〈3/①～④〉で述べてきたような「偶然」から生まれる実践は、必ずしも計画通りには進まない。第1象限（主観的な感覚に依拠した探究的な活動）や第2象限（主観的な感覚に依拠した開発的な活動）、すなわち Art（芸術）寄りの特性を色濃く反映しているといえる。サウンドスケープの実践においても、学生の問題意識や、他分野の教員との出会いといった偶発的な要素が、新たな教材開発や実践の発展につながった。これは、固定された計画に縛られず、生徒や教師の主体的な関わり合いの中から創造的な学びが生まれる好例である。

なお、最終的には一つの作品として完成（第3象限）されたり、科学的・法則的な気

付き（第4象限）が得られていることから、各領域統合的なSTEAM教育として成立していると考えられる。

このような実践を通じて、教育が目指すべきは、学校での学習と生活・社会が切り離された「関連」ではなく、四象限評価軸が示すような、多様な「見方」と「考え方」が統合され、社会に内在する形で一体となった学びであるといえる。

大人と子供とがともに創造的に学び合い、教育によって社会をつくっていくのである。

4. 註・参考引用文献

- 1) 田中博史「第6学年 算数科学習指導案」『学習公開・初等教育研修会（紀要）』筑波大学附属小学校社団法人初等教育研究会、2000、p.36.
- 2) 細谷功『具体と抽象 世界が変わって見える知性のしくみ』、p.3、dZERO、2014.
- 3) 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」（総論解説）https://www.mext.go.jp/content/20210329-mxt_syoto02-000012321_1.pdf
- 4) 同上。
- 5) 芳賀均・森健一郎『総合的な学習としてのSTEAM教育の実践』幻冬舎、2023.では、実践や理論の明瞭さを追究して「Art（芸術）」という立場で実践と理論の構築を行っているが、本稿ではより広範囲な形で扱う。
- 6) 文化審議会国語分科会「分かり合うための言語コミュニケーション（報告）」（平成30年3月2日）
- 7) 松尾豊・NHK「人間ってなんだ？ 超AI入門」制作班編著『超AI入門 ディープラーニングはどこまで進化するのか』NHK出版、2019。「五感の中でAIが得意なもの、不得意なもの」の節（pp.135-136.）
- 8) 森健一郎・芳賀均「教育課程におけるSTEAM教育のフレーム構築と評価軸の開発」『日本科学教育学会研究会研究報告』37(6)、2023、pp. 27-30.
- 9) 中央教育審議会の答申では、資質・能力（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」）を「幼児期から高等学校教育までを通じて育成を目指す」とされている。中央教育審議会「第3期教育振興基本計画について（答申）」H30.3.8、p. 17. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afilefile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf [2021.9.2.13:37 閲覧]
- 10) 北翔大学非常勤講師・ナタリー田氏。
- 11) 吉田茂樹・玉木尚之「平成29年度『教材開発演習』における『教科と教職の架橋』を推進する共同授業の取り組み—『漢文学（教科専門科目）』と『国語科指導法（教科教育〔教職〕科目）』との連携を中心に—」『高知大学学校教育研究』1、2019、pp.123-130.
- 12) 金丸洋子「教科専門科目の在り方—教科専門「初等国語」を通して—」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』7、2014、p.110.
- 13) 小島律子「音楽科教育と教科専門との関連を考える」『教科教育学論集』1、2002、p.73.
- 14) 東京工科大学教授・松村誠一郎氏、および、大学院生の顔鑫氏。
- 15) 北海道教育大学大学院生の盛田祥史氏。
- 16) 根津知佳子・芳賀均・森健一郎「リバーシブル木琴づくりにおける感性」『完成哲学』(14)、2025.および、根津知佳子「共創の場におけるEquity」『活動理論研究』(10)、2025、pp.1-10.

- 17) 芳賀均・森健一郎「STEAM教育の方法による「ゲーム的要素をもたせた楽器」の制作」『芸術科学会論文誌』24(3)、2025.
- 18) 芳賀均・森健一郎「立体図形楽譜づくりを題材とした個別最適かつ協働的な学びの試み」『臨床教科教育学会学会誌』24(2)、pp.13-24、2025.
- 19) 小牧ハイウェイ企画日本ゲーム博物館事業部・半澤雄一氏。

松田 恵示	神戸親和大学学長 立教大学スポーツウエルネス学部特任教授 (第2章 2.1)
梶川 祥世	玉川大学リベラルアーツ学部教授 (第2章 2.2)
青木 康太朗	國學院大學人間開発学部教授 青少年教育研究センター客員研究員 (第2章 2.3、2.5、第3章 3.1)
金藤 ふゆ子	文教大学人間科学部教授 (第3章 3.2)
京免 徹雄	筑波大学人間系准教授 (第3章 3.3)
田村 学	文部科学省初等中等教育局主任視学官 (第3章 3.4)
成田 奈緒子	文教大学教育学部教授 子育て科学アクシス代表 (第3章 3.5)
西村 德行	東京大学教職大学院教授 (第3章 3.6)
芳賀 均	北海道教育大学旭川校教育学部准教授 (第3章 3.7)
森 健一郎	北海道教育大学教職大学院教授 (第3章 3.7)

国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター
(第1章、第2章 2.4)

おわりに

本報告書（中間まとめ）では、体験活動と子供の育ちや学びに関して、これまでの体験活動の教育効果について認知科学的な理論も踏まえつつ、実践に役立つ形で整理を試みました。

最終報告の作成に向けては、以下の3点に取り組み、取りまとめていきたいと考えています。

- ①中間まとめの内容をより精緻化し、分かりやすくすること
- ②体験活動における環境にあり方についても、具体的な検討を行い、示していくこと
周囲の大人がどのように子供と関わりあうことがより良い環境づくりに繋がるのか、体験活動を推進するために社会においてどのような仕組みが必要なのか、更なる検討を進めていきます。
- ③中間まとめの内容を踏まえ、それらを具現化した実践活動を行うこと

本報告書が、子供の体験活動の推進に携わる皆様の今後の取組の一助となれば幸いです。なお、本報告書の内容につきまして、お気づきの点やご意見等がございましたら、青少年教育研究センターまでお寄せくださるようお願いいたします。

(事務局・阿部麻由里)

(お願い)

本報告書を引用された場合には、今後の参考とさせていただきたいと思いますので、国立青少年教育振興機構青少年教育研究センターまで、メール等でその旨ご連絡いただけましたら幸いです。

「体験活動を通じた子供の育ちに関する調査研究」中間報告書

令和8年3月 発行

編集・発行／お問い合わせ先

国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター

〒151-0052 東京都渋谷区代々木神園町3番1号

TEL 03-6407-7747 FAX 03-6407-7619

Mail kenkyu-soumu@niye.go.jp
