

小学校特別活動における「自然の中での集団宿泊体験」を通して 子供たちは何を学ぶのか

—— 野外教育理論の観点から ——

小 森 伸 一*

体育学分野

(2017年6月19日受理)

KOMORI, S.: What Do Children Learn through “Resident Experience as a Team in Nature” on Special Activities of Official Curriculum Guidelines?: From the Viewpoint of Outdoor Education Theory. Bull. Tokyo Gakugei Univ. Division of Arts and Sports Sciences., 69: 167-182. (2017) ISSN 1880-4349

Abstract

The purpose of this paper is the theoretical analysis to acquire some knowledge — educational contents about which children would learn through “resident experience as a team in nature” emphasized in ongoing official curriculum guidelines in terms of the theory of outdoor education

This analysis leads to the following points:

- 1) “Resident experience as a team in nature” can be regarded as “experiential activities in nature,” which is taken as the synonymous with “outdoor pursuits.” There is the theory and practice of outdoor education using “outdoor pursuits / experiential activities in nature” staying overnight as learning tools.
- 2) “Outdoor pursuits / experiential activities in nature” can be defined as the hands-on experiential activities that involves the various things related to physical, intellectual, emotional, and cultural-artistic in natural environment
- 3) Children are learning about the “Three Main Elements of Learning: Nature / Fellowship (Society) / Self” as significant in outdoor education through the above-mentioned 2) of diverse kinds of hands-on experiences.
- 4) There are high potentials that the concrete and self-related knowledge obtained by the experiences of the 3) transformed to positive ideas and actions in everyday life.
- 5) There are some learning contents risen by thee characteristic features underlying outdoor education — “Educational Tool, Place, and Method.”
- 6) Based on the above-mentioned things of 1) to 5), the learning quality of “resident experience as a team in nature” regarded as outdoor education, is so wide and diverse — in short, holistic, whose education is like the source of spring that can extract children’s potentials of “zest of living” and then nurture them.

Keywords: outdoor education, outdoor pursuits, hands-on experience, Special Activities of Official Curriculum Guidelines

Department of Physical Education Studies, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

* 東京学芸大学 健康・スポーツ科学講座 体育学分野 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

要旨: 本研究は、現行の小学校学習指導要領において強調された「自然の中での集団宿泊体験」(及びその教育活動)を通して子供たちが学ぶ内容(要素)について、その関連教育分野となる野外教育理論から検討しその知見を得ることを目的とした理論研究である。

その考察の結果、見出された知見の要約は以下の通りである。

- 1) 「自然の中での集団宿泊体験」は、宿泊を伴う集団での自然体験活動として捉えられる。また、自然体験活動は野外活動と同義語としてみなされる。そのような宿泊を伴う集団での自然体験活動/野外活動を手段とする教育実践に野外教育の理論と実践がある。
- 2) 野外活動/自然体験活動は、自然環境を舞台とする、身体的、知的、情意的・文化芸術的な要素を含む多彩な直接的な体験活動である。
- 3) 子どもたちは2)における多種多様な直接体験を通して、身体・精神・知性・感性といった機能を総合的に働かせながら、「三大学習要素:『自然・仲間(社会)・自己』」について、密接かつ調和的なコミュニケーションを図りつつ各要素についての多様な内容について包括的に学んでいく。
- 4) 体験によって得た3)の具体的で自分ごとの知識は、日常での肯定的思考や行動に進展する高い可能性をもつ。
- 5) 子どもたちが学ぶことが期待される内容は3)のように多岐に渡るが、野外教育に内在する学びの三特性(「教材:自然体験活動/野外活動」「教育の場:自然・地球環境」「教育方法:体験学習」)から生じられる学びの内容/要素については、大別して以下の三点などを指摘できる。
 - (1) 自然を味わい楽しむ中で、ミニマム・インパクトの取組みも含めた地球・自然環境への調和的態度を身に付けるといった環境教育に関わる実践的学びとなる。
 - (2) 自然体験活動/野外活動に潜在する危険や困難性を逆に生かして危険察知・回避能力を養い、また困難に挑んでいく冒険・チャレンジ精神やレジリエンス(折れない心:精神的抵抗力・耐久力・回復力)の能力向上を体得する。
 - (3) 六感などの感覚をより使い体感を通して自然の諸要素に触れ味わう直接的な体験活動は、特に子どもの精神的・生理的(含、大脳神経系)機能の健全な成長にとって非常に重要である。
- 6) 以上の1)～5)をふまえると、野外教育として見なされる「自然の中での集団宿泊体験」(及びその教育活動)による学びは広範囲かつ多様で、すなわち全人的である。これは学習指導要領の中で強調されている「生きる力」(確かな学力/豊かな人間性/健康・体力)を引き出し育む源泉としての教育となる。

1. はじめに:課題意識と研究の目的

1. 1 課題意識

現行の学習指導要領は、小・中学校の学習指導要領及び幼稚園教育要領が平成20(2008)年3月に、高等学校・特別支援学校の学習指導要領が平成21(2009)年3月に改訂されて、小学校においては今年度(平成29/2017年度)で10年目を迎える¹⁾。

この現行学習指導要領(幼・小・中・高)において、その改訂のポイントにおけるその基本的な考え方に、「教育基本法改正等で明確になった教育の理念を踏まえ、『生きる力』を育成」、「知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視、授業時数を増加」、「道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成」の三観点が挙げられている。特に、一番目の「生きる力」については、変化の激しいこれからの社会を生きるために、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」という知・徳・体について

の包括的かつバランスのとれた力として、現行学習指導要領の軸として強調されつつ、その「生きる力」をよりいっそう育むことが重視され目指されてきた²⁾³⁾。

このような背景において、小学校学習指導要領解説:特別活動編によれば、小学校特別活動については、「望ましい集団活動を通して豊かな人間性や社会性を育成する実践活動であるという基本的な性格や、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事の四つの内容によって構成されることはこれまで通りとした上で」、いくつかの改善がなされたことが言及されている。その中の「学校行事」についての改善は、「特に、よりよい人間関係を築き、公共の精神を養い、社会性の育成を図ることを重視した」と説明されている。それゆえ、「学校行事の内容については、自然の中での集団宿泊体験や異年齢の交流などを含む多様な人々との交流体験、文化的な体験などを重視する観点から、遠足・集団宿泊的行事の内容に『自然の中での集団宿泊活動など』と『人間関係など』を加え」、「学芸的

行事』を『文化的行事』と改め、『文化や芸術に親しんだりするような活動』を加えた」(下線, 筆者)という改善がなされたことが指摘されているのである⁴⁾。

このように、現行小学校学習指導要領の特別活動では、学校行事の内容において、「自然の中での集団宿泊体験」が重視され、それゆえに、その遠足・集団宿泊の行事の内容に新たに「自然の中での集団宿泊活動」が加えられたことが見取れるのである。この「自然の中での集団宿泊体験」の取組は、平成29(2017)年3月公示の新学習要領でも引き続き強く意識されている⁵⁾。

しかしながら、現行ならびに新学習指導要領の両者において「自然の中での集団宿泊体験」が重要視されてはいるものの、実際にその体験活動によって、子供たちが何を学ぶことができるのか、またどんな学びが期待できるのかなどについては詳しく触れられてはいない。すなわち、豊かな自然環境の中において、宿泊をとまなう集団での体験活動及びそこでの教育的活動が、今の子供たちに大切であることの強い認識ならびにその言及はされてはいるものの、その活動によってどのような学びがもたらされるから重要なのであるという詳細な解説はされてはいないのである。

当然ながら、自分が持っていないものは、他者に与えることはできない。この論理を(学校)教育での学習課程の文脈でいえば、先生(指導者)が理解していない知識・智恵・技術は、その児童生徒に正しく授けることはできないのである。したがって、「自然の中での集団宿泊体験」による教育的活動において、教員は、その活動によって児童生徒が何を学ぶことができるのかという、学びの内容・要素についてのビジョンを強くもって適切に指導にあたることが望まれる。そうすることなしでは、ただ何となくその体験活動をしただけになってしまい、活動主体の子供たちの学びの質が浅薄なものになりがちなのが懸念されるからである(筆者の経験上、たびたびそのような状態になっていることを見聞してきた)。

学習指導要領において示される「自然の中での集団宿泊体験」は、言い換えれば、合宿形式にて集団で行われる自然体験活動または野外活動と解釈できるであろう(この点についての詳細は後掲)。そして、そのような自然体験活動/野外活動を教育手段とする教育の取組に「野外教育」という分野があり、その教育実践と理論について研究がなされてきた。すなわち、「自然の中での集団宿泊体験」およびその教育活動によってもたらされる学びは、野外教育の一実践であることが見て取れる。したがって、「自然の中での集団宿泊体験」による学びの質について検討していくうえでは、

野外教育理論の観点から論考を試みることで、そのような点を明確にしていく上で有効である。一方で、このような観点から特別活動において提示される「自然の中での集団宿泊体験」によって得られる具体的な学びの内容について検証された研究はこれまでは見られていない。

1. 2 研究の目的及び論点(リサーチ・クエスチョン)

前項の課題意識をふまえ、本研究は、現行の小学校学習指導要領において重視された「自然の中での集団宿泊体験」(及びその教育活動)が、子供たちに実際にどのような学びを導くのかということについて、その関連教育分野となる野外教育理論を援用して探求しその知見を得ることを目的とする。

また、その研究目的を遂行するにあたり、より具体的な論点となるリサーチクエスチョンを以下のように設定し論考するものである。

- a. 小学校学習指導要領：特別活動で示される「自然の中での集団宿泊体験」、「自然体験活動」、「野外活動」、「野外教育」の概念の関係性
- b. 「自然の中での集団宿泊体験」(による教育活動)を通して子供は何を学ぶことが期待できるのか：密接に関わる野外教育理論に基づいて

2. 研究方法：研究手法及び手順

2. 1 研究手法

本研究の手法は、「理論分析法(theoretical analysis)」の一手法となる「概念発展法(conception development)」に基づくものである。概念発展法は、本質的に文献調査に依拠しつつ、既存の理論、実験的研究及びその結果についての分析、論評、統合によって新たな概念構成を生み出す試みとなる研究手法となる⁶⁾。教育的観点からいえば、教育学者のCoombsとDaniels⁷⁾は、概念発展法によって導き出される新しい概念は、カリキュラム調査、学校政策、プログラム開発についての考えを発展させる上で潜在的に有益な知識となると指摘している。したがって、この理論的研究は、理論的著作物が提唱する意義や意図の再解釈、および新たな観点や知識を創出するための既存の理論や物証データとしての収集文献の原文を分析・考察・評価していくという解釈学的手法となる⁵⁾。

2. 2 研究の手順

上掲の研究目的に基づく研究論点について検討していくにあたり、野外教育の研究分野で明らかにされて

いる理論を概観しつつ、以下の手順で論説を進めるものである。

- 1) まずは、小学校学習指導要領：特別活動の内容で示されている「自然の中での集団宿泊体験」と、その文言に関連する「自然体験活動」「野外活動」「野外教育」について、その概念を明確にしつつ、それらの語句の関係性を整理する。
- 2) 次に、上1)をふまえつつ、野外教育における学習理論を援用し、「自然の中での集団宿泊体験」によって、子供たちは何を学ぶことができるのか、また期待できるのかということ～すなわち、その学習内容・要素～について検討する。

3. 「自然の中での集団宿泊体験」「自然体験活動」「野外活動」「野外教育」についての各概念の関係性

「自然の中での集団宿泊体験」は、語句に則って見れば、宿泊を伴う集団での自然体験活動と言い換えることができるであろう。自然体験活動とは、その字義の通り、「自然の中で自然を活用して行われる各種活動」と一般的に解釈される⁸⁾。そして、この自然体験活動の同意語に「野外活動」の語句があり、広義には、「自然環境を背景として行われる身体的、知的、情緒的、文化芸術的諸活動の総称である」と定義される⁹⁾。どちらも、自然環境を活動舞台（フィールド）として、その総体としての自然及びその要素に深く関わりながら取り込まれる多様な活動を表している¹⁰⁾。

その野外活動の定義の中で示される（一方で、自然体験活動においても同様に内在していると考えられる）「身体的、知的、情意的、文化芸術的」の内容的な観点に着目すると、より具体的には以下のように説明される¹¹⁾。

- ・身体的活動…登山・サイクリング・カヌー・スキー・キャンプなど自然の中で体を使って行う遊び・レクリエーションやスポーツ・体育に関わるような活動
- ・知的活動…各土地に生息する動植物・鉱物、地質、水質、星空の観察や調査、またその地域文化、文化遺産・風土などの探索、及びその気づきについて考え作文するといった人文・社会・自然科学に関わる主として知識や認知能力を使う活動
- ・情意的・文化芸術的活動…自然の中で、またその自然を題材とする絵画・工作・音楽・演劇・写真や自然を活用して行われる野点、花見などの鑑賞活動及びリラクゼーションや治癒的活動（森林療法、エコセラピー、等）、またその土地名産の食材を使った

郷土料理づくりなどといった主として創作や情動、ヒーリング（癒し）に関わるような活動

このように、野外活動または自然体験活動について、その活動に内在する各種活動についてより詳しくひもとけば、それは学びと遊びの両要素を内包し、楽しさ、リラクゼーション、癒しの創出、知識・技術の習得、モノ・コト（アート）の創作など動・静の両面の活動において何かを創り出していく、体・頭・心の働きを含む多彩で包括的な創造的活動となる。

この点をふまえると、自然体験活動／野外活動は、単に自然の中で自然と関わりあうだけの活動をいうのではなく、自然と密接に関わる場において行われる多種多様な活動の全てを指している。したがって、野外活動や自然体験活動というと、アウトドア（野外や自然の中）での“身体的”アクティビティ（活動）がステレオタイプ的にイメージされがちであるが、この認識も不十分である。むしろ、上記したように、自然体験活動／野外活動の内在的構造から見れば、それは身体的活動（体）のみならず、思考・認知（知的活動）や感情・情動（情意的・文化芸術的）の要素を内包し、さらにそのような多様な活動によって心の揺らぎそして創造をもたらす全人的活動である。

そして、このような自然体験活動／野外活動を手段として実施される教育活動に「野外教育」がある。その考え方については、その用語が登場して以来多くの研究者によってそれぞれの立場や観点から多様に解釈されてきた。我が国における公的文書での解釈となる「青少年の野外教育の充実について」の報告書によれば、「自然の中で組織的、計画的に、一定の教育目標を持って行われる自然体験活動の総称」と示されている¹²⁾。また、野外教育の発祥の国であるアメリカにおけるより包括的な見解に、環境教育と冒険教育の統合であり、どちらも視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚・直覚の六感を伴う体験学習のプロセスを通して行われる教育という指摘がある¹³⁾。簡潔に言えば、環境教育は地球・自然に関する知識及び環境問題の解決も含めた、主に「自然との関係」についての理解を促す教育的取り組みである。一方、冒険教育は自然を背景として行われる野外活動や冒険活動に伴うストレス、困難性、危険性などの要素に対してチャレンジする、協力・協働し合う、めげない、粘り強くやり抜くなどの精神力や行動力を培うことを目指すといった、主として自分と「『他者』や『自分自身』との関係」についての認識及び実行力を高める教育である¹⁴⁾。このように、野外教育を環境教育と冒険教育の複合体とする見解は、地球環境との共生を促進する自然やそのつなが

りの理解, 社会性を促す他者との調和的な関わり, 健全な心身の育成に通じる個の人間性の発達にも目を向けた知・徳・体に関わるより全人教育的な観点及びその取組として捉えられる。それゆえ, 野外教育が冒険教育と環境教育の統合された形態であるという捉え方は, 野外教育を理解するにあたり簡潔ではあるが的を射た説明になっていると考えられる。実際, 近年の野外教育においては, 意識している否に関わらず, この冒険教育及び環境教育の両要素やアプローチを多かれ少なかれ融合して実践されているとされる^{15) 16) 17)}。

以上の知見をふまえて野外教育についての考え方を整理すると, 「野外教育とは, 自然の中で組織的・計画的に一定の教育目標を持って行われる野外活動・自然体験活動の総称で, (1) 自然・地球(環境), (2) 他存在(含, 社会), (3) 自己についての創造的, 調和的な理解と実践を直接体験に基づく学びによって育む統合的・全人的な教育である」と定義できるであろう¹⁸⁾。また, 本稿ではこの解釈に従うものとした。

ここで, 小学校学習指導要領・特別活動で示される「自然の中での集団宿泊体験」について, ここまでに概観してきた「自然体験活動」「野外活動」「野外教育」についての定義を鑑みつつ考えてみたい。この観点からすれば, 「自然の中での集団宿泊体験」は, 宿泊をしながら多種多様な総合的な活動となる自然体験活動/野外活動を集団で実施することである。そして, その「自然の中での集団宿泊体験」によってなされる教育活動は, 野外教育の一環として捉えられるだろう。

さらに, 「自然の中での集団宿泊体験」のような仲間とともに集団で実施する自然体験活動/野外活動およびその教育活動(野外教育)は, 先述した自然に触れて味わい活用することで得られる活動及び学びだけではない。その点に加えて, 集団で活動することから, 他者との関わりの中での多種多様な体験活動となることで, 協働・協調・調和の心を育むような社会性についての学びも期待されるものである。

そして, その活動プロセスが日帰りの単発ではなく, 複数日での合宿形式(宿泊体験)となることで, より集中した学びとなるため, その内容についての認識・知識をより拡げかつ深めることにつながる大きな可能性が考えられるのである。

ここまで検討してきた, 自然体験活動及び野外活動, そしてそれらの活動を教育的手段とする野外教育, すなわち, 本稿における主題である「自然の中での集団宿泊体験」(及びその教育活動)については, 戦後の学校教育における位置づけの視点から歴史的にみると, それらに関する各種答申, スポーツや教育関連法の改

正, 学習指導要領の公示などの文部省(現, 文部科学省)による取り組みに見ることができる。例えば, 野外活動に類する野外運動の語句を初めて公文に記載したとされる「社会体育指導要項」(1951年)では, 「[2] 婦人会P.T.A.」に適する種目の一つとして野外運動を挙げ, その内容に, 野外の食事, ハイキング, ピクニック, 日帰りのキャンピング, もみじ狩り, お花見, 潮干狩りなどが挙げられている¹⁹⁾。また, 1955年の文部次官通達「青少年野外活動の奨励について」において, 初めて公文書において野外活動の用語が用いられた^{20) 21)}。さらに, 1961年施行のスポーツ振興法において, 野外活動がスポーツの一部として位置づけられ(第2条), 主として無雪期における陸域での身体活動が中心に示されている(第10条「野外活動の普及奨励」)²²⁾。スポーツ振興法は半世紀(50年)以上前に制定された法律であることから, 現代に至っては, それを全面的に見直し改正した「スポーツ基本法」が平成23(2011)年に施行されている(同年6月公布; 8月施行)。ここでも野外活動の語句が明示され, スポーツの一種として位置づけられている(同法24条「野外活動及びスポーツ・レクリエーション活動の普及奨励」)²³⁾。

「野外活動」と「自然体験活動」の語句の使い分けについては, 保健体育審議会からの答申では主に野外活動について, また, 臨時教育審議会, 中央教育審議会, 生涯学習審議会などの答申においては青少年の自然体験・生活体験の必要性が提言されてきた。これらの中では, 「夏季集落」, 「林間学校」, 「臨海学校」, 「教育キャンプ」, 「自然(体験)教室」, 「自然学校」, 「移動教室」, 「セカンドスクール」などの名称のもと野外活動・自然体験活動ならびにそれらによる教育活動が行われてきた経緯がある。特に1980年半ば以降は, 文部省では「野外」という用語より「自然」(自然教室, 自然体験活動, 等)という語が使われるようになった。また, 保健体育審議会の答申においては「野外活動」の用語が長いこと使われてきたが, 平成9(1997)年の答申から「自然体験活動」という用語が代わって用いられるようになり, その自然体験活動は, 学習指導要領における特別活動の学校行事や総合的な学習時間にて行われてきた経緯があるとされる²⁴⁾。

4. 野外教育～「自然の中での集団宿泊体験」に基づく教育～における学びの要素: その教育的特性 —「教材」「教育の場」「教育の方法」の観点から

4. 1 野外教育の特性

前節で示したように, 野外教育とは自然の中で組織

的・計画的に一定の教育目標を持って行われる野外活動・自然体験活動の総称で、(1) 自然・地球 (環境)、(2) 他存在 (含, 社会)、(3) 自己についての創造的、調和的な理解と実践を直接体験に基づく学びによって育む統合的・全人的な教育であった¹⁸⁾。そして、その教育的手段となる自然体験活動／野外活動は、これも前述したように、「自然を背景として行われる身体的、知的、情意的、文化芸術的な活動の総称⁹⁾」と広く解釈された。このように、多種多様な自然体験活動／野外活動を手段とする野外教育を、どの教育活動にも内在する要素である「教材」「教育の場」「教育方法」という観点からみると、その独自の特徴が見えてくる²⁵⁾。

野外教育の場合、自然の中で行われる諸種の「自然体験活動／野外活動」それ自体が教材 (手段) となり、屋外の「自然環境」を学びの場として、自らの感覚・思考・感情・行動を軸とする主体的で実際の学びとなる「体験学習」が教育手法となる。学校などでの一般的な教育活動の多くが、屋内での教室を学びの場とし、主に教科書や関連資料などを教材として使い、教員が児童・生徒に知識を教えるといった知識伝達型の教育法が取られている。このことをふまえると、野外教育の各要素はとても独自性を有し、その教育特性を見ることができよう。また、この野外教育の教育的特性から、子供たちがどのような学びを深めていく可能性があるのかという教育内容や要素などについてうかがい知ることができる²⁶⁾。

先述したように、「自然の中での集団宿泊体験」は野外教育の一環として見取れた。それゆえ、「自然の中での集団宿泊体験」によって生まれる子供たちの学びの内容・要素を検討するにあたり、野外教育に見られる学び／教育の三特性である「教材：自然体験活動／野外活動」「学びの場：自然環境」「教育方法：体験学習」の観点から探っていきいたい (図1)。

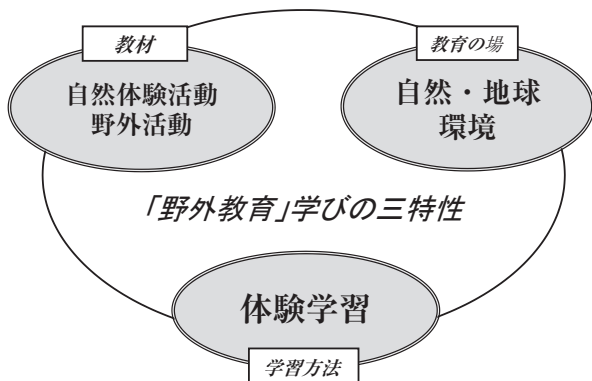


図1 「野外教育」における学び／教育の三特性

4. 2 野外教育の特性から導き出される学びの内容 (要素)

1) 教材：「自然体験活動／野外活動」の観点から

教材となる自然体験活動・野外活動は、さらにその活動を構成する「活動環境 (場所)」「活動自体 (諸活動)」「活動主体 (実践者)」という三つの要点から探ることによって見えてくるものがある。まずは「活動環境」(場所)であるが、自然体験活動／野外活動のそれは、これまでも再三触れてきたように自然環境またはより自然度の高い場となる。現代の日本では、全人口の約66%が人口集中地区としての都市部生活者であり^{26) 27)}、逆にいえば、自然環境の乏しい環境で日常を過ごしていることになる²⁸⁾ (過疎部人口の視点からみると、2015年次国勢調査において約91.4%が過疎地域以外の生活者²⁹⁾)。また、国連の統計によれば、2010年次に90.5%の人口が都市生活者とされている (2014年予測で、2015年次には93.5%)³⁰⁾。別な見方をすれば、日本人の約9割強 (または66% / 3分の2) の人達にとって、野外活動の舞台となる自然環境 (活動環境) は非日常的な環境となる^{26) 28)}。したがって、自然環境を背景に行われる諸活動 (活動自体) も非日常的な活動となる。非日常性の高さは、不慣れや未知なものごとに出会う可能性が大きく、そこには高い危険性や困難性が存在するように、非日常的な環境と活動とによって行われる野外活動と危険の付随は宿命的な関係にあると言えるだろう。それゆえ、自然体験活動・野外活動に関する活動環境や活動自体の点からみると、野外活動には多くの危険性・困難性が内在していることになる³¹⁾。

また、活動自体となる野外活動 (自然体験活動) は、上述したように、スポーツ基本法の中でスポーツの一種目として言及されている。それゆえ、「技術の程度」及び「ルールの制度化の程度」を両軸から捉える「スポーツの制度化」の観点から考えてみたい。図2は、そのスポーツの制度化について、「プレイ (遊び)」の度合いから整理した概念図式である³²⁾。図中左側の網掛けが、「野外活動 (自然体験活動)」の位置づけを示している。すなわち、野外活動／自然体験活動の「技術の程度」は、プレイ (遊び的活動) のような簡易なものからプロ・スポーツに見られる高度なものまでとても幅広いことを意味している。一方、ルールの制度化においては、ヨット・マウンテンバイクなどの競技になっている種目は別にして、「野外活動全体について包括的に成文化されたルール自体が存在しない」という点で、野外活動／自然体験活動にはルールによる制約が小さいことを示している。これらから示唆されることは、野外活動／自然体験活動では、技術の程

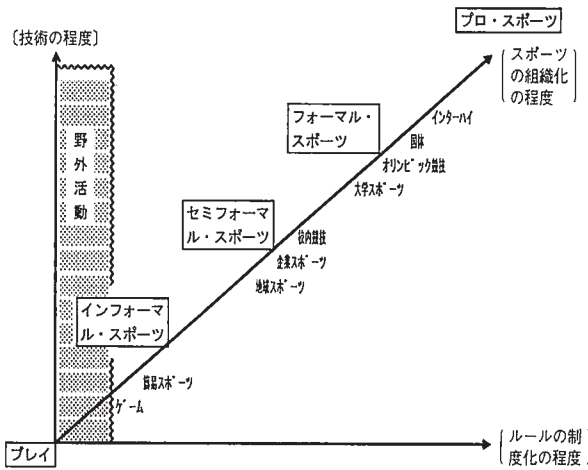


図2 スポーツの制度化についての概念図式³²⁾

度およびルールの制度化の程度の両面において自由度が高いということである³³⁾。

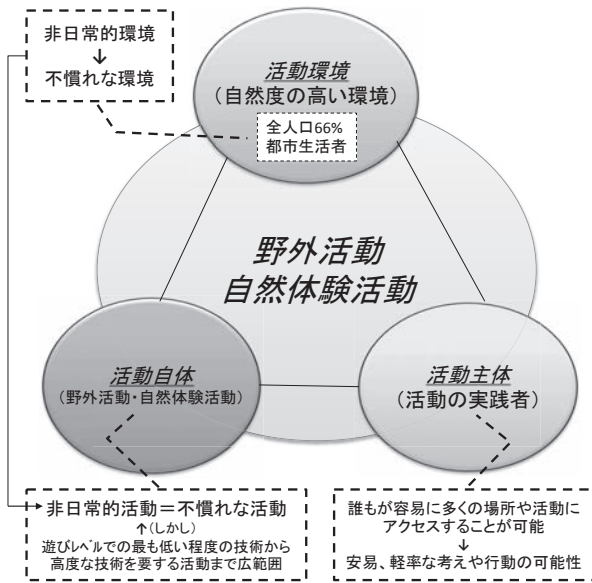
このように、野外活動（自然体験活動）をスポーツの制度化の視点から捉えれば、その活動の特徴は「自由性」にあると言えるだろう³⁴⁾。さらにこの自由性の特徴から生じられることが二点ある³⁵⁾。一点目は、野外活動／自然体験活動においては、ある一つの活動の中で、遊びレベルでの最も平易な技術の程度しか持っていないにもかかわらず、非常に高度な技術を必要とするような場面が出てくることである。登山が良い例で、山の低地の平坦部を歩く分には、特別な技術を必要とせず誰でも歩けるが、より高地での険しい岩場のような所を登らなければならないような時もある（そのような時には、ロック・クライミングに必要な高度な技術や装備が必要となる）。このような場面では、必要技術や装備をもつことなしに、そのような難所に取りかかれば、大きな事故や怪我を引き起こす危険性が潜在しているのである。二点目は、野外活動・自然体験活動の自由性の高さから、一般的に誰もが容易にその活動自体（及び場所についても）にアクセス可能な点である。このことは誰にでも取り組み易いという気軽さの良さがある一方で、必要な知識・技術や装備を持たずに安易に活動をしてしまうことで起こる事故や危険の可能性が高いという負の点も指摘できる。例えば、観光地にもなっていて毎年多くの人を訪れる夏季の富士登山などは好例であろう。世界遺産にも認定され、より観光地化が進む富士山では、五合目までは自動車でアクセス可能で、頂上までの登山道も整備されている。また、〇〇が登ってはいけないという明確な規制（ルール）があるわけでもないことから、日常的な平易な服装や靴で登山に臨む人を見かける。しか

し、平地が30℃を超える真夏日であっても、頂上付近は一桁代の真冬かそれ以上の寒さとなることから、そのような知識を知らない者が、真夏で平地が猛暑だからといって十分な装備なしに、また軽装にて富士登山に臨むという無謀な行為によって起こる事故や怪我・病気が毎年後を絶たない。この例からも分かるように、誰もが容易に活動にアプローチできるという気軽さがある一方で、必要な知識や道具を持たずに安易な行動をとってしまう危険性も高く、実際にそれが原因で起こる事故・怪我が多数見られるのである。

そのような軽率な考えや行動を招きやすいという自然体験活動・野外活動では、上述したようなその活動自体がそのような内在的要素をもっているという捉え方ができる一方で、それを実際に行う活動者（実践者）自身の在り方（意識・行動）の問題でもあると言えるだろう。それゆえ、ここで三つ目の構成要素である「活動主体」（実践者）に目を向けて考察を試みたい。例えば、1980年代の新聞に掲載された陸域野外活動の事故についてしてみると、約84.8%（545／643件）が諸活動の実践者（活動主体）に対するもので、その内の約86.1%（469／545件）が活動者の技術、体力、食糧、メンバー構成、情報収集、装備、マナー、計画、等についての「安易な意識」に対する批判であった。このような活動主体者の「安易な意識」によって生じる事故などは、上述した富士登山の例も同じであり、また軽装での登山によって遭難するケースなどは、例年行楽シーズンになるとニュースなどで見聞きすることも少なくない。すなわち、活動実践者の未熟さ（認識、知識、対応、態度、行動、等）が多かれ少なかれ事故やケガを招いていると考えられるだろう。

以上のことから、自然体験活動／野外活動の構成要素である「活動環境」（場所）、「活動自体」（諸活動）、「活動主体」（実践者）に見られる不慣れや未熟さは危険や困難な状況をもたらす事故へとつながる可能性が高い。自然体験活動／野外活動の三つの構成要素のそれぞれに多くの危険性及び困難性、ならびに事故要因が内在していることがうかがえる（図3）³⁶⁾。

このような自然体験活動／野外活動に伴う危険・困難や事故の潜在性に対する回避や安全対策は何にも優先される必要があるだろう。しかし、危険や大変であるから何にも行わないという消極的姿勢のみでは、自然体験活動／野外活動に含まれる危険性や困難性への挑戦・克服という要素を活用して効果を得ようとするその教育可能性やその積極的な取り組みを自らが制限してしまうことにもなりかねない。重要なことは、特に指導者は（一活動者においても）、各活動に対する

図3 自然体験活動／野外活動を構成する三要点³⁷⁾

安全へ対策・管理を最大限に配慮した上で活動を実践していくことである。その為には、危険性および事故要因がどこに潜むかを見通し回避（危険予見・危険回避）しようとする強い意識やその努力をする一方で、実際に危険や事故状況に遭遇した際の適切な対処方法を学び指導を怠らない姿勢が必要である。また、危険要因に対する十分な安全を確保した上で、危険性の要素を積極的に生かしたりリスクマネジメントの学びを活用した安全教育及び防災教育などの実践に応用することも考えられる³⁸⁾。

加えて、自然体験活動／野外活動の非日常性に内在する困難性は冒険性を伴い、自分への挑戦やストレスの克服といった何かにチャレンジする良い機会になるとともに、実際にそのような姿勢や精神を醸成する好機にもなるであろう。それは、ある新しい課題への挑戦及び新規目標へむけた、課題解決・目標達成のプロセスでとしても見なせる。また困難への耐性や対応力（レジリエンス：折れない心）を育む場にもなる。そうすることで、自分もつ普通の知識や行動の枠を抜け心身の「成長」へとつながることが期待されるのである。困難は「大変」と言い換えできるが、「大変」なことは、人が「大きく変わる（成長できる）」絶好の学びの機会となるとも言えるであろう。

2) 教育の場：「地球・自然環境」の観点から

前項の「教材：『自然体験活動／野外活動』の観点から」において、教材となる自然体験活動／野外活動を構成する三要点の一つに「活動環境（場所）」が挙げられ、それが「自然環境」であった。本項と重なる観

点となるが、ここでは、前項で既に指摘された「危険性・困難性」の点以外に着目して検討するものである。

自然という環境は、野外教育の教材となる自然体験活動／野外活動を行う舞台であり、野外教育を実践する上で必要不可欠な学び舎となる。このように、野外教育では、学びの場が一般的な屋内の教室ではなく、屋外（Outdoor）での自然環境が教育活動の主要場所となる点に大きな特徴がある。それゆえ、本物の自然及びそこに在る自然の諸要素を直接的に体験することになる。それは、教科書などの媒体上で示される間接的かつ表面的・断片的な情報を得ることに比べると、自らの感覚をより使って本物に触れて味わうことで、より具体的で自分自身との関わりにおける（自分ごとの）自然についての感覚、感性や理解を育む効果的な機会となることに優れていると言えるであろう。実際に、地球・自然生態系の一部である人間は、自然の中に身をおき、感覚を通して自然を味わうことは、生理・精神（心理）機能的に人を癒しリラックスさせ、かつ活性化する傾向をもたらすことが分かっている³⁹⁾。特に、幼少時からの直接的な自然との接触が子供の心身の正常な発達にとって重要なことが言われている。より近年の神経科学の知見によれば、五感を働かせて自然と触れ合うことが、脳機能を含めた子供の総体的な生理的・精神的発達に欠かせない大切なことが指摘されているのである⁴⁰⁾。反対の観点からいえば、人間、特に子供が屋外や自然の中で過ごす時間がより少なくなることで、諸種の問題行動を誘発したり、何らかの心身の不調につながったりするという「Nature-deficit Disorder（邦訳：自然欠損障害）」も報告されている⁴¹⁾。

このように、自然との密接な関わり場となり肯定的影響を及ぼす可能性を有す野外教育では、これまでも人間と自然の関わりについて学ぶ環境教育との関わりの中で発展してきた経緯がある。実際、特にアメリカで野外教育が誕生して以来、環境教育の実践において野外教育は有効的な場となってきた。特に1970年代のアメリカの野外教育は、環境教育法（1970年）の影響で、生態学の学習を主とする環境教育的なプログラムの比率が大きくなったとされている⁴²⁾。我が国の野外教育においても、多くの場合、前述したように、多かれ少なかれ環境教育の観点やアプローチを融合させた形で展開されている。

これまで見てきたように、野外教育は環境教育と深い関わりを持つ一方で、自然環境を舞台として活用するからこそ指摘される社会的批判があることも留意すべきであろう。それらは、野外活動および野外教育が自然の豊かな環境で行われているにもかかわらず、自

然についての肯定的な認識や態度を育てるような内容を欠落した自然不在の状態で行われていることや、そのような取り組みによって野外活動が自然環境へ与える深刻な汚染や破壊などの悪影響を懸念した批判である。例えば、野外活動に伴って残されるゴミ・排泄物、活動による周辺環境への物理的破壊（地面・植物の踏みつけ、等）、キャンプファイヤーによる熱・光・騒音、目的地への往復移動で使われる車の排気ガス、周辺の植生や生息動物への悪影響などがある^{43) 44) 45) 46) 47) 48)}。

すべての野外教育の内容が指摘されているようなものでは当然ない。しかし、自然との密接な接触が前提となる野外教育では、その重要要素の一つである自然環境に関わる意見には十分に配慮すべきである。すなわち、指摘されている否定的な点は、今後の野外教育実践における留意点や課題として生かしていくことが必要であろう。

そのことに考慮すると、「ミニмумインパクト」の認識および実践は重要である。ミニмумインパクトは、自然環境に与える影響を最小限にとどめることである。自然環境をフィールドとして行われる自然体験活動／野外活動及びその教育は、自然環境にある程度の負荷をかける中で実施せざるを得ない。またその活動に限らず、地球生態系に組み込まれている人間は何かしら自然に負荷を与えて生きているのであり、まったく影響を与えずに生活することは不可能である。しかし、地球・自然生態系に与える影響が復元・回復できる範囲において、かかる負荷に対する許容能力を超えることのないように、関わる自然への影響をできるだけ小さい程度にする努力は生態系の一部である我々人間が配慮すべきことある。自然と調和した生活を営んでいたとされるネイティブ・アメリカンの格言に「自然は子孫からの借りているもの」という言葉がある。自然はできる限り今と同じ状態で、または可能な限りより豊かな状態で次世代に常に返していくという認識であり、ミニмумインパクトの思想が根底にある⁴⁹⁾。そして、自然を舞台として行う自然体験活動／野外活動や野外教育に関わる人達だけでなく、地球・自然の恵みをうけて生きる我々すべての人間にとって、多くの示唆に富む重要な考え及び行動指針といえるだろう。

加えて、ミニмумインパクトの思想と実践に基づいて考慮すべきことがある。野外教育及びその教材となる自然体験活動／野外活動では、周囲自然を生かし、その自然との調和的な関係への気づき、理解、行動につながられるようなプログラム、学び、指導が大切となることである。これまで見てきたように野外教育の内容は多様であり、上記の環境教育的な視点を含め取

り組むのは絶対的な義務ではない。しかし、少なくとも先の批判に見られたような自然不在の人間中心な実践で自然環境に過度の負荷をかけ悪い影響を及ぼす内容となることのない配慮が必要不可欠である⁵⁰⁾。

3) 教育方法：「体験学習」の観点から⁵¹⁾

野外教育の学習方法は、自らの体験に基づき、そこから感じる、知る、理解するという学びのプロセスをとる点で特徴的である。このような学びの形態は一般的に「体験学習」といわれる。その手段となる体験活動とは、ある事物や事象について自分の身体を通して関わっていく活動である。その体験活動には、対象とする事物・事象への関わり方の程度や度合いによって、主に以下の三つに区分される⁵²⁾。

- (1) 直接体験：自分自身が対象となる実物に実際に関わる。
- (2) 間接体験：写真、テレビ、書籍などの媒体を介して感覚的に関わる。
- (3) 疑似体験：模型やシミュレーションなどを通して関わる。

これらの中でも、近年の青少年達に不足して懸念されているのが直接体験（一次体験・原体験）である、その欠落が、青少年たちの心身の健全な発達への歪みに起因しているとされているからである。野外教育における体験学習は、原則的にこの「直接体験」に基づく学びのプロセスである。

直接体験の大きな特性であり有効性は、ある事物・事象の本物（リアリティ）について、直接的に関わり体感することで、六感（視・聴・嗅・味・触・直覚）におけるより多くの感覚や感性などを通じて、その物事についての感情・感動（心の動き）を伴い具体的知識を得られることにあるだろう。そのような具体的知識は、自らの関わりの中で得られる知識であることから「自分ごとの知識」でもある。その具体的かつ自分ごとの知識と対置的にあるのが、ある事物について書籍（言語）や視聴覚映像などの媒体などの間接的な経験（間接体験）によって二次的・三次的（またそれ以上）に得られる抽象的（間接的）知識である。

本物（リアリティ）を体感することによる感情・感動を伴う具体的知識かつ自分ごとの知識は、事物についてのより深い理解につながる。そして、そのような強い心象と深い理解は、理解している事柄についての何らかのより強い感情や思考を促し、そして動機を生み、さらに積極的な行動へとつながる大きな可能性をもつ点でも重要であろう。

このように、直接体験に基づく体感を通じた学びの

有効性は、本物（リアリティ）に触れることでより具体的かつ自分ごとの知識を得られ、その習得知識が後の行動へ転化・具現化されやすいことにある。野外教育においては、そのような効能をもつ直接体験による学びを通して進められる。

それでは、子供たちは自然体験活動／野外活動において何を直接体験して、またそこから何を学ぶのであろうか。この問いは、本研究における核となる探求である『『自然の中での集団宿泊体験』（による教育活動）を通して子供は何を学ぶことが期待できるのか』という論点 (b) に直結するものである。そして、その学びの要素や内容を考える上では、野外教育理論における「三大学習要素」から検討するのが有効である (図4)⁵³⁾。

図4は、人（子供）は自然での直接的な体験活動によって、自分を軸とし、「①自然・地球環境」、「②仲間（社会）：自分の周囲で起こる他の事象全般（他存在・周囲出来事）」、「③自己（自分自身）」の三要素について実際につながり感じ、その中でそれら各要素について（再）認識し、さらにその知識や理解を拡大していくという学びの内容を示している。また、そのような学びのプロセスの中で、自分と三要素との調和的な関係を築いていくという点も重要である。

①の「自然・地球環境」の要素における学びの内容については、前項において論考してきた通りである。②の「仲間（社会）」の内容については、自分の周囲で起こる他の事象全般（他存在）であり、一般的には個を単位とする自分に対しての他者（家族・友人など）や人間以外の他生物（動植物）とみることができる。また一方で集団単位にしてみた場合、自分が所属するグループ（地域、組織など）に対しての他のグループ

という見方もできるように、その対象内容は幅広く捉えられる。それゆえ、「仲間」の文言に「(社会)」を加えて、「仲間 (社会)」としている。また③の「自己（自分自身）」の内容については、①や②の体験を通して生じられる自己認識・自己理解・自己成長などである。①及び②についての様々な体験を通して自己（の内面）と向き合い内省することで自らを体験し理解することである。すなわち、自分の身体的なこと（身体能力、体力など）、知的なこと（①②についての自分の知識・技術など）、心理・精神的なこと（自分のものの見方・考え方、自己成長など）についての現状や可能性に気づき理解し拡大していく機会となる。

上述した三大学習要素は、「自然・地球を大切に」、「友だちや動物・植物と仲良く」、「自分自身でよく考えてしっかり行動する」などと、幼少の物心ついた頃から、私たちが生活する上での基本的な大切なこととして言われてきたことに他ならない。すなわち、我々が、社会の中で他と調和しながらよりよく生きていく上で大切にされるあり方に関わるものであると言えるであろう⁵⁵⁾。

本項にてこれまで概観してきたように、学びのプロセス（方法）において直接的な体験学習が基礎となる野外教育は、その学習要素についての具体的で自分ごとの知識、そして深い理解をうながし、それに関連する実践を作り上げていくことができる潜在力を有していると考えられる。すなわち、野外教育が掲げる三大学習要素について、その具体的で自分に関わる知識に基づくより深い理解と、それらに向けた肯定的で調和的な思考及び積極的行動へとつなげることのできる大きな可能性をもち、またその機会を提供かつ促進できる教育なのである。さらに言えば、野外教育は、自然・地球環境への調和的態度や他との建設的かつポジティブなコミュニケーション（共感、思いやり、協力、協調、調和、など）を育み、またそれらとの関わりを通して、地球・社会市民としての自己を内観し創り上げ成長することによって（自己認識・自己創造・自己実現）、持続可能なよりよい社会の構築を目指すものである⁵⁶⁾。

4. 3 小括：上掲「野外教育の三特性」から生じられた学習内容からさらに示唆されること⁵⁷⁾

これまでをふまえ、自然をフィールドとする自然体験活動／野外活動を手段（教材）とし、直接体験を手法とする野外教育による学びの質は、広範囲かつ全人的であることが見取れる。同時に、他への調和や配慮を大切に（自他共栄の精神）、直面する危険や困難

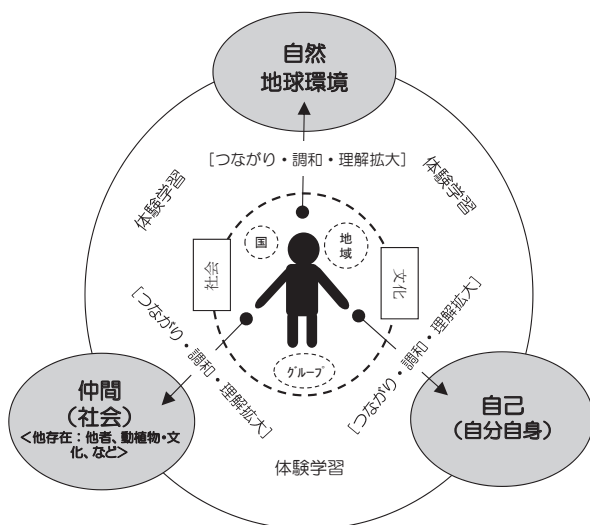


図4 野外教育における「三大学習要素」⁵⁴⁾

に対処しつつ浮かび上がってくる課題にチャレンジしていく態度を内包するものである。このような学びの姿勢は、人生を創造的で快活に生きていく上での基礎要素を含んだ根源的な質のものともいえるだろう。

これは、平成14(2002)年以降実施の学習指導要領の中で強調されてきている「生きる力」に通じるものである。「生きる力」は、平成8(1996)年に中央教育審議会(中教審)が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という諮問に対する第1次答申の中で教育の新たな目的として初めて示された。平成15(2003)10月の中教審の「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」⁵⁸⁾によれば、「生きる力」は、(1) 確かな学力: 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力、(2) 豊かな人間性: 自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など(3) 健康・体力: たくましく生きるための健康や体力、と定義されている(図5)。論文冒頭でも触れたように、平成23(2011)年度以降実施の現行学習指導要領では、ゆとりでも詰め込みでもなく「生きる力」をよりいっそう育む方針が示され強調されてきている。しかし、現代社会においては、そのような「生きる力」で指摘される能力の欠落が問題視されているのである(そのような力が不足しているため、必要かつ重要視されて提示されるに至っている)。そして、「生きる力」を醸成する基盤として、直接的な体験活動が重視されてきた。この点は引き続き、他者との関わりにおいて進められる体験型の学習形態となる「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニングなど)の導入推奨を含めて、新学習指導要領でも重要事項として踏襲されているものである⁶⁰⁾。

このように体験活動の充実が公的に唱われている中

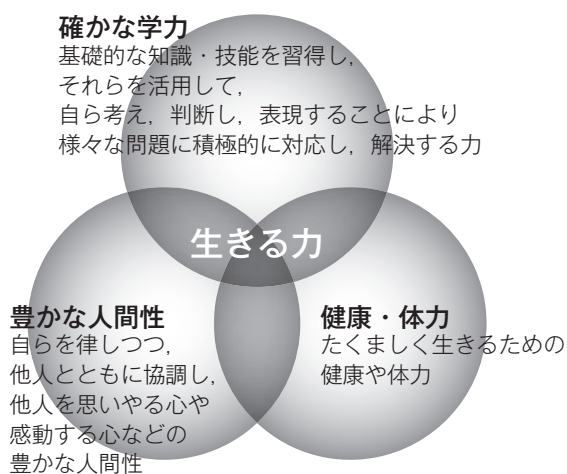


図5 「生きる力」の概要⁵⁹⁾

で、特により豊かな自然環境の中での自然体験活動／野外活動体験は、人間の全人的成長を図る上で欠かせない重要かつ根源的な体験であることを強調したい。これは、自然体験活動だけが必要で、それ以外の他の体験活動が不必要というわけでは決してない。しかし、前項での野外教育における学びの三特性の中で見てきたように、教育実践の場となる自然との関わりは、子供を含めた人間の心身の十全な生育に不可欠で、自然の中でたくましくかつ調和的に生きていく姿勢が涵養されることを鑑みると、その点が慮れるのである。そしてそれ以前に、私たち人間が地球・自然生態系の一部であり、地球・自然とのつながりの中で生かされている大前提をふまえると、自然体験活動／野外活動体験は自然との触れあいの活動であり、その調和的態度の涵養を目指すその体験活動は、諸種体験の中でもその基盤または根源的なものとして考えられるのである。

事実、そのような自然の中での体験活動による学びに基づく野外教育の実践が、子供たちの「生きる力」を育むことに通じていくことは、調査研究によっても示されてきている。例えば、自然体験が豊富な青少年ほど「自己肯定感」が高く、「体力に自信」をもつ者が多いというように⁶¹⁾、自らにポジティブなイメージを有する傾向となることが分かっている。また、自然体験が豊富な小中学生ほど「道徳観・正義感」が高く、「自然に触れる体験をしたあとに勉強に対してやる気になる」傾向を高く示す結果も出されている⁶²⁾。さらに、成人を対象にした調査でも、幼少時に「自然体験」や「友だちとの遊び」の体験が豊富な人ほど、「お年寄りや身体の不自由な人には席をゆずる」などの社会的規範意識が高く、「もっと深く学んでみたいことがある」などの意欲や関心、「社会や人のためになる仕事をしたい」などの公的な職業意識が高い傾向にあり、また、大学や大学院を卒業している割合や、収入が高い傾向となることも示されている⁶³⁾。加えて、母親の小さい頃の自然体験が子どもの「生きる力」に及ぼす影響について検証した調査⁶⁴⁾では、「母親の小さい頃の自然体験(海や川で貝をとったり、魚を釣ったこと)が、子どもの対人能力(友だちとうまく行動することができる)や感受性(絵や写真などをみて感動する、小動物などを見てかわいいと感じる)などの子どもの『生きる力』の高さに関連している」ことが分かっている。そして、「子どもの頃に豊かな体験をした者は、成人後も家庭の中で直接体験の機会を多く持ち、家族とともに成長し合っていること」が示唆されるとし、子供時代にした体験(含、自然体験)とその効果は、またその子供の体験機会を多くし生育上の良い影響ももた

らすといった「正の連鎖」を生む傾向が見られるとしている^{65) 66)}。

以上のことをふまえると、直接体験に基づく野外教育は、近年強調される子供たちの「生きる力」を引き出し育む源泉的な取組として考えられる。加えて、その「生きる力」を醸成する上において、より具体的な方法として寄与できる教育実践であるとも言えよう。

以上、野外教育における学びの三特性：「自然体験活動／野外活動（教材）」、「自然環境（教育の場）」、「体験学習（教育方法）」の観点から、子供たちが何を学ぶ可能性があるのかということについて検討してきた。

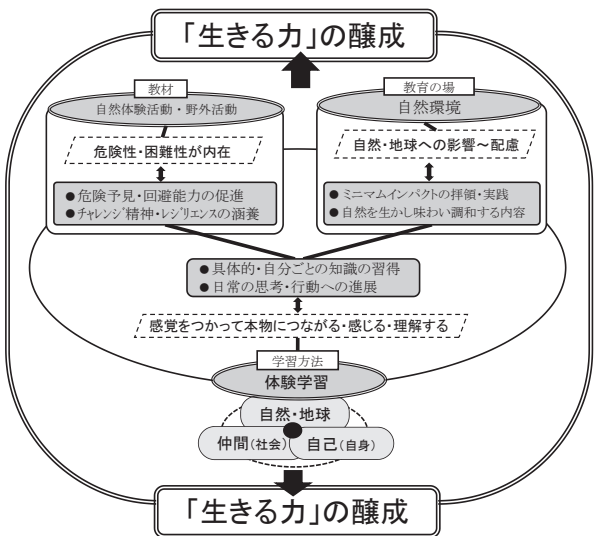


図6 野外教育の学びの三特性から生じられる学びの内容／要素の概要

た。その三特性を軸とし、各特性から得られた主な知見及びそれらの関係性について図6に示した。

5. まとめ：「生きる力」を育む野外教育～「自然の中での集団宿泊体験」

これまで、学習指導要領：特別活動において強調されている「自然の中での集団宿泊体験」による教育活動において期待される子供たちの学びの内容（要素）について、その関連教育実践である野外教育理論の観点から検討してきた。本項「まとめ」では、その考察によって得られた知見についてここで再度整理して示し、また本研究では精査に至らなかった今後の課題について実践への提言の点をも含めて簡潔に言及することで本研究のまとめとしたい。

なお、本研究によって得られた知見を図7のように整理した。また、当該図においては、野外教育が冒険教育と環境教育の統合形態とみなされる近年の傾向から、その両教育も関連項目に含めて相関関係を提示している。

5. 1 要旨：得られた知見の概要

1) 「自然の中での集団宿泊体験」は、言葉を換えれば、宿泊を伴う集団での自然体験活動かつ野外活動として捉えられる。下掲項目で示すように、集団で実施する自然体験活動／野外活動は単に自然と触れ楽しむだけの自然環境に関わる学びのみならず、他者との関わりの中での多種多様な体験活動となることで、協

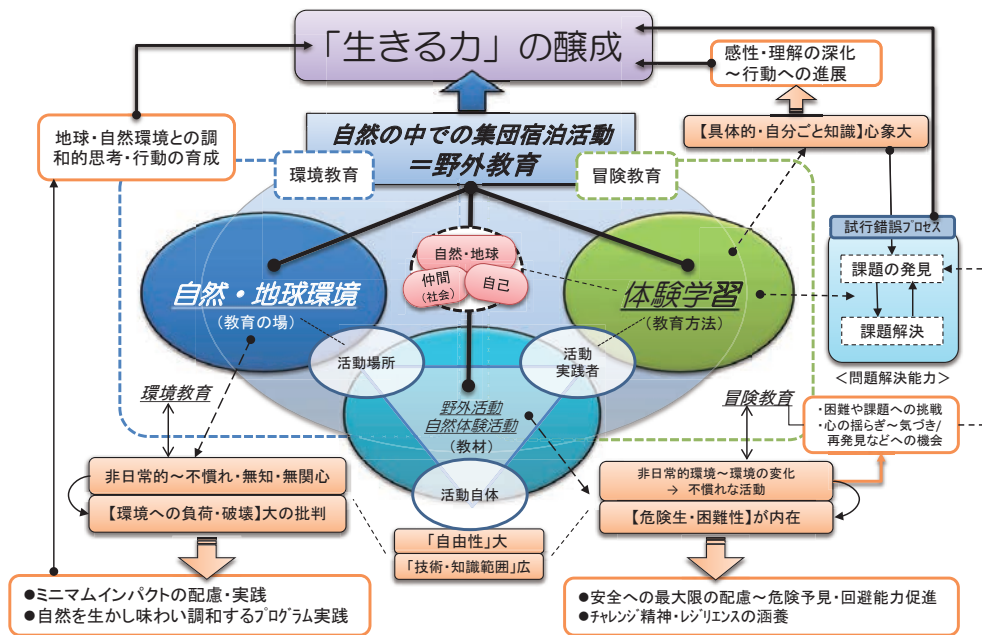


図7 「自然の中での集団宿泊体験」：野外教育によって期待される学びの内容／要素についての概念相関図 (全体イメージ)

働・協調の心や態度を育むような社会性についての学びも期待される。そして、その活動プロセスが日帰りではなく、複数日での合宿形式（宿泊体験）となることで、より集中した学びとなるため、その内容についての認識・知識をより拡げかつ深めることにつながる大きな可能性をもつ。そのような宿泊を伴う集団での自然体験活動／野外活動を手段とする教育実践に野外教育の理論と実践がある。

2) 野外活動／自然体験活動は、よく登山、カヌー、キャンプなどの身体活動を中心とした活動とステレオタイプ的に捉えられがちではあるが、これは偏った一義的理解である。正しくは、自然環境をフィールドとして、身体的（体育・スポーツ・動的レクリエーション）だけでなく、知的（人文・社会・自然科学）、文化芸術的（生活科学・芸術）な要素を含む多彩な直接的な体験活動である。

3) 子どもたちは2)にみる多種多様な直接体験を通して、身体・精神・知性・感性といった機能を総合的に働かせながら、「三大学習要素：『自然・仲間（社会）・自己』」について、密接で調和的なコミュニケーションを図りつつ様々な内容について包括的に学んでいく。

4) 体験によって得た3)の具体的で自分ごとの知識は、日常での肯定的思考や行動に進展する高い可能性をもつ。

5) 子どもたちが学んでいく内容は3)のように多岐に渡るが、野外教育に内在する学びの三特性（「教材：自然体験活動／野外活動」「教育の場：自然・地球環境」「教育方法：体験学習」）から生じられる学びの内容／要素については、大別して以下の三点などを指摘できる。

- (1) 自然を味わい楽しむ中で、ミニマム・インパクトの考えと実践も含めた地球・自然環境への調和的態度を身に付けるといった環境教育に関わる実践的学びとなる。
- (2) 野外活動に潜在する危険や困難性を逆に生かして危険察知・回避能力を養い、また困難に挑んでいく冒険・チャレンジ精神やレジリエンス（折れない心：精神的抵抗力・耐久力・回復力）の能力向上を体得する。
- (3) 六感などの感覚をより使い体感を通して自然の諸要素に触れ味わう体験活動は、とくに子どもの精神的・生理的（含、大脳神経系）機能の健全な成長にとって非常に重要である。
- 6) 以上の1)～5)をふまえると、野外教育として見なされる「自然の中での集団宿泊体験」（及びその

教育）の学びは広範囲かつ多様で、すなわち全人的である。これは学習指導要領の中で強調されている「生きる力」（確かな学力／豊かな人間性／健康・体力）を引き出し育む源泉としての教育となる。

5. 2 今後の課題及び実践への提言

本研究では、野外教育～「自然の中での集団宿泊体験」による教育活動～がもたらす主として「期待される学習内容」に着目して検討してきた。それゆえ、野外教育～「自然の中での集団宿泊体験」による教育活動～によって導かれる子供の成長が何であるか、すなわち“教育的効果”の点についてはほとんど言及できていない。その点については、本稿の「4.3小括」において、簡潔に要点を挙げてはいるものの精査には至っていない。したがって、これらを鑑み、本研究に続く探求として、「自然の中での集団宿泊体験」による教育活動～野外教育によって、子供たちはどのような成長が期待され、またその可能性があるかというその教育的効果について、より詳しく検証していくことを今後の課題としたい。

野外教育～「自然の中での集団宿泊体験」による教育活動～の実践手段（教材）となる自然体験活動／野外活動は楽しく喜びをもたらす、心身を活性化につながる活動である。しかし、ただ楽しいだけで終わらず、より子どもの心身の潜在能力を引き出し伸ばすことがより重要である。そうするためにも、指導者がもっていないものは子どもたちには与えられないことから、学校教員（及びその他関係指導者）においては、ここで示したような「生きる力」の醸成をもたらすその学びの質（内容・要素）に留意した子供たちの学び、そしてその学びを支える指導実践の体得、またそのための研修が求められる。

注および引用・参考文献

- 1) 現行の学習指導要領は、小学校が平成23（2011）年4月から、中学校は平成24（2012）年4月から、高等学校が平成25（2013）年度入学生から（数学及び理科は平成24年度入学生から）全面实施された。なお、幼稚園の新教育要領は平成21（2009）年度から実施された。
- 2) 文部科学省ホームページ「学習指導要領『生きる力』：学習指導要領のポイント」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304385.htm>（参照日2017-6-18）
- 3) 文部科学省ホームページ「学習指導要領『生きる力』：現行学習指導要領の基本的な考え方」

- <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm>
(参照日2017-6-18)
- 4) 文部科学省ホームページ「学習指導要領『生きる力』：小学校学習指導要領解説 特別活動編」
<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2009/06/16/1234931_014.pdf> (参照日2017-6-18)
- 5) 文部科学省ホームページ「学習指導要領『生きる力』：新学習指導要領（平成29年3月公示）/学習指導要領のポイント等/改訂のポイント」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384662.htm>
(参照日2017-6-18)
- 6) Bentz, V. M., & J. J. Shapiro. (1998). *Mindful inquiry in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 141.
- 7) Coombs, J. R. & L. B. Daniels. (1991). *Philosophical inquiry: Conceptual analysis*. In Short, E. (Ed.). *Forms of curriculum inquiry* (pp.27-41). Albany: State University of New York, p.35.
- 8) 文部科学省ホームページ「『青少年の野外教育の充実について』（青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議・報告）」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm> (参照日2017-6-18)
- 9) 新修体育大事典, 東京, 不味堂, 1976.
- 10) 前掲8) に示す報告書によれば, 自然体験活動は, 「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」としている。ここで示されている「野外活動」は, 本稿にて提示している「野外活動」の定義における身体的野外活動に当たるものである。すなわち, 当該報告書でいう野外活動は, 「身体的活動」としての“狭義”の野外活動を意味しているものであり, 本稿で定義する“広義”の野外活動(身体的, 知的, 情意的, 文化芸術的)とは区別され(広義の野外活動の一部), 本論文では, “広義の野外活動”を意味しているものであり, 当該報告書で示す「自然体験活動」と同義語としている。
- 11) 野外活動の分類については, 本文にて示した「内容による分類」の他にも, 下掲の論文にて次のような観点からの分類も示されている: 「場所による分類」— (1) 陸域野外活動, (2) 水域野外活動, (3) 空域野外活動, 「危険の程度による分類」— ①ロー・リスクの野外活動, ②ミディアム・リスクの野外活動, ③ハイ・リスクの野外活動, 「季節による分類」— a. 夏季野外活動, b. 冬期野外活動。
・東原昌郎: 野外スポーツ特性と環境教育的課題, 環境教育5 (2), pp.14-15, 1996.
- 12) 平成8 (1996) 年に当時の文部省 (現・文部科学省) の生涯教育局長に提出された。以下のリンクより, 当該報告書は参照可能。
・文部科学省ホームページ「『青少年の野外教育の充実について』（青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議・報告）」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm> (参照日2017-6-18)
- 13) Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships, *The Journal of Environmental Education*, 17(3), pp.13-15.
- 14) 小森伸一: 野外教育理論の再考 I — 「三大学習観点」の提言から, 東京学芸大学紀要, 芸術・スポーツ科学系62, p.40, 2010.
- 15) Bunting, C. (1990). Interdependency: A key in environmental and adventure education. In Miles J. & S. Priest (Eds.) *Adventure Education* (pp.453-458). PA: Venture Publishing, Inc.
- 16) Donna, K. L. (1996). *An investigation of the congruency of outdoor education components: Environmental education and adventure education*. Doctoral dissertation, Texas A & M University.
- 17) Bisson, C. (1998). The outdoor education umbrella: Metaphoric model to conceptualize outdoor experiential learning methods, *Conference Proceedings of 24th Annual AEE International Conference*, 7 (ERIC; ED416049).
- 18) 前掲書14), p.42.
- 19) 文部省: 社会体育指導要項, 木下秀明 (監) 戦後体育基本資料集第9巻, pp.28-29, 東京 (大空 (社)), 1951.
- 20) 川口頼好・西田剛: スポーツ振興法, 東京 (柏林書房), pp.55-58, 1961.
- 21) 小森伸一: 野外教育の歴史, 自然体験活動研究会 (編) 野外教育の理論と実践, p.19, 東京 (杏林書院), 2011.
- 22) 東原昌郎: 野外教育における環境教育に関する一考察, 東京学芸大学紀要, 5-45, p.165-166, 1993.
- 23) 文部科学省ホームページ「スポーツ基本法 (平成23年法律第78号) (条文)」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/attach/1307658.htm> (参照日2017-6-18)
- 24) 小森伸一: 学校での取り組み, 自然体験活動研究会 (編) 野外教育の理論と実践, pp.161-162, 東京 (杏林書院), 2011.
- 25) 小森伸一: 野外教育理論の再考 II — その特性: 基本構造 (構成基礎要素: 教材・教育の場・教育方法) の観点から —, 東京学芸大学紀要, 芸術・スポーツ科学系63, pp.31-44, 2011.
- 26) 東原昌郎: 野外活動技術と安全, 北野日出男・木俣美樹男

- (編) 環境教育概論, pp.54-55, 東京 (倍風館), 1992.
- 27) 日本における都市, 正確には「市」の定義は, 地方自治法第8条において, 「市の要件」として以下のように説明されている。
- 「一 人口五万以上を有すること。二 当該普通地方公共団体の中心の市街地を形成している区域内に在る戸数が, 全戸数の六割以上であること。三 商工業その他の都市的業態に従事する者及びその者と同一世帯に属する者の数が, 全人口の六割以上であること。四 前各号に定めるものの外, 当該都道府県の条例で定める都市的施設その他の都市としての要件を具えていること。」
- [電子政府の総合窓口ホームページ「地方自治法」
<<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO067.html>> (参照日 2017-6-18)]
- 28) 御子柴善之：都市生活者の環境論理, 人間環境論集, 法政大学人間環境学会, p.16, 2005.
- 29) 全国過疎地域自立促進連盟ホームページ「過疎地域のデータバンク：過疎市町村の人口・面積」
<<http://www.kaso-net.or.jp/kaso-db.htm#001b>> (参照日 2017-6-18)
- 30) United Nation ホームページ「Population Division: 2014 Revision of World Urbanization Prospects/Quick Navigation/Data in Excel File」, <<https://esa.un.org/unpd/wup/>> (参照日 2017-6-18)
- なお, 都市人口率の定義は以下のようにされている：
- 「Total of cities. The Definition of city Shi: In general, municipality which satisfy the following conditions (1) 50,000 or more inhabitants (2) 60 percent or more of the houses located in the main built-up areas (3) 60 percent or more of the population (including their dependents) engaged in manufacturing, trade or other urban type of business. The definition of urban of previous revisions was based on DID (Densely Inhabited District)」
- 31) 前掲書25), pp.35-36.
- 32) 東原昌郎：野外活動に倫理に関する一考察, 東京学芸大学紀要, 5-52, p.236, 2000.
- 左側の網掛け部分「野外活動」は東原が加筆。糸野による「スポーツの制度化」の元の図については, 東原は, 以下の出典先から引用している。
- ・糸野豊：スポーツ, 森川貞夫・差益聰夫 (編), スポーツ社会学講義, 東京 (大修館書店), p.159, 1988.
- 33) 前掲書25), pp.34-35.
- 34) 前掲書32), p.236.
- 35) 前掲書25), p.35.
- 36) 前掲書25), p.36.
- 37) 同上.
- 38) 同上.
- 39) 小森伸一：自然環境を直接体験することの教育的意義—心理的・生理的観点から—, 東京学芸大学修士論文, pp.215, 1994.
- 40) 澤口俊之：幼児教育と脳, 東京 (文藝新書), pp.119-197, 1009.
- 41) Louv, R. (2010). Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder, London: Atlantic Book, pp.400.
- 42) 岡村泰斗, 他：キャンプにおける環境教育・冒険教育プログラムが参加者の自然に対する態度に及ぼす効果の比較研究, 野外教育研究, 3 (2), pp.1-2, 2000.
- 43) 阿部治：環境教育とキャンプ, 現代のエスプリ, 334, p.58, 1995.
- 44) 飯田稔：海外のキャンプ動向, 現代のエスプリ, 334, p.87, 1995.
- 45) 中村敏雄：スポーツルールの社会学, pp.109, 111-126, 142, 東京 (朝日新聞社), 1991.
- 46) 大嶽隆：キープ協会と環境教育キャンプ, 現代のエスプリ, 334, p.156, 1995.
- 47) 杉原正・飯田稔・秋山胖・森井利夫：座談会「キャンプの魅力」, 現代のエスプリ, 334, p.36, 1995.
- 48) 東原昌郎：野外教育における環境教育に関する一考察, 東京学芸大学紀要, 5-45, p.169, 1993.
- 49) 中村正雄：アメリカ・インディアンへの教え, 心を揺るばらしい授業—話題源—体育, 東京 (東京法令出版), p.609, 1990.
- 50) 前掲書25), p.37.
- 51) 前掲書25), pp.37-38.
- 52) 文部科学省：体験活動事例集—体験のススメ— [平成17・18年度豊かな体験活動推進事業より], p.6, 2008.
- または, 以下のリンクを参照：
- ・文部科学省ホームページ「1.1. 体験活動の教育的意義／体験活動について」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm> (参照日 2017-6-18)
- 53) 小森伸一, 自然体験で子どもたちは何を学ぶのか—野外活動を行う上での大切な考え方と意義, 「児童心理」臨時増刊No.1008, 2015年8月号, 金子書房, pp.67-68.
- 54) 前掲書14), p.44.
- 55) 前掲書14), pp.43-44.
- 56) 前掲書14), p.43.
- 57) 前掲書14), p.44.
- 58) 文部科学省ホームページ「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について (答申)」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm> (参照日 2017-6-18)
- 59) 文部科学省ホームページ「学習指導要領『生きる力』：現行学習指導要領の基本的な考え方」

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm>

(参照日2017-6-18)

- 60) 文部科学省ホームページ「学習指導要領『生きる力』：新学習指導要領（平成29年3月公示）/学習指導要領のポイント等/改訂のポイント」

<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384662.htm>

(参照日2017-6-18)

- 61) 国立青少年教育振興機構ホームページ「『青少年の体験活動等に関する実態調査』（平成24年度調査）報告書：第2章 調査結果の概要（pp.22-24）」

<http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/84/>

(参照日2017-6-18)

- 62) 文部科学省ホームページ「第2章 青少年の意欲をめぐる現状と課題」

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06112713/003.htm> (参照日2017-6-18)

- 63) 国立青少年教育振興機構ホームページ「『子どもの体験活動の実態に関する調査研究』報告書（平成22年度調査）：第2章 調査結果の概要（pp.15-21）」

<http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/62/>

(参照日2017-6-18)

- 64) 宮本康示・池田まさみ・安藤玲子・吉原富子：子どもの生きる力へ保護者の幼少時代が与える影響，東京家政大学人間文化研究所紀要7，pp.91-101，2013.

- 65) 池田まさみ，認知心理学の立場から「体験」をとらえる—成長に必要な体験（間接体験と直接体験）のシークエンス，「児童心理」臨時増刊No.1008，2015年8月号，金子書房，p.14.

- 66) 国立青少年教育振興機構ホームページ「『青少年の体験活動等と自立に関する実態調査』（平成22年度調査）報告書：第2章 調査結果の概要（pp.11-15）」

<http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/contents/detail/i/64/>

(参照日2017-6-18)