

高等学校における野外教育の在り方を求めて
—「総合的な学習の時間」の活用—

佐藤 豊*・佐野 裕**

About a theoretical Background of Outdoor Education in High School
— A practical approach to the Integrated Classes —

Yutaka Sato · Hitoshi Sano

ABSTRACT

This study aims to consider the educational values and prospects of outdoor education at the Integrated Classes for high school in Japan.

As it should be recognized that “the cultivation of the vitality for children to live” is the most important educational target of the New Japanese Government Curriculum Guidelines. The vitality for children to live is explained as the abilities to feel nature, to collaborate with others, to take initiative, and to take own risk, for example.

It should be said that the outdoor education is the interdisciplinary cross-curriculum and it will foster the vitality of children through “learning by doing” of which phrase was asserted by J. Dewey (1858-1952).

The followings outlines are the educational significances of “Experiential Learning” by, in and for nature.

1. The introduction of outdoor education into the integrated classes makes it possible to save the most characteristics of outdoor education beyond a limit to general subjects.
2. Outdoor education has great opportunities to promote the experimental study as a solving-problem learning.
3. Outdoor education programs make it easy to use local teaching materials and to take advantage of professional staffs as outsourcing.
4. Developing a criterion of the experimental learning in nature makes it possible to evaluate the student's accomplishments of learning accurately for high school.

* 神奈川県立座間高等学校

** 横浜国立大学教育人間科学部

I. はじめに

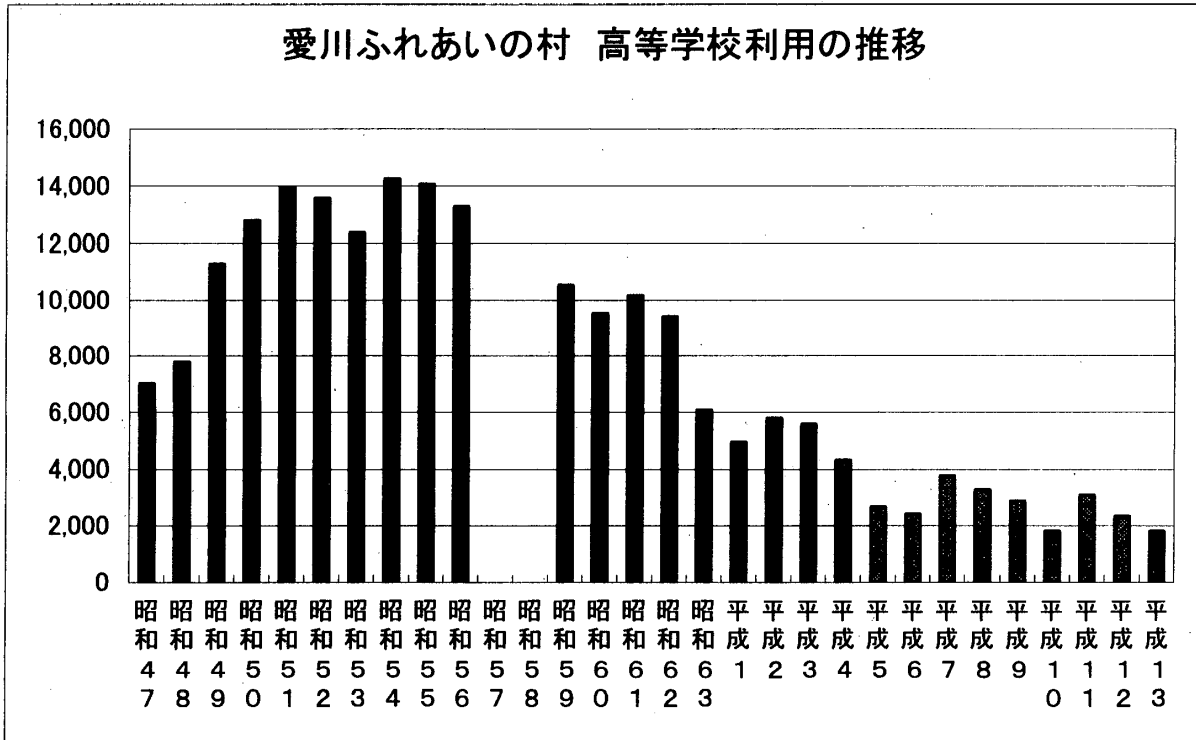
2003年度から完全実施に移された高等学校の「総合的な学習の時間」は、第15期中央教育審議会答申(1995.1.19)で述べられている「生きる力」を育むことが最大の目標とされている。「生きる力」とは、「いかに社会が変化しようと、課題を自ら見つけ、自ら学び自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質・能力であり、また自らを律しつつ、他人とともに協調し他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性であり、そしてまた、たくましく生きていくための健康や体力である」(第15期中央教育審議会一次答申)と定義されている。上に述べられている「豊かな人間性」については、1998年の教育審議会中間報告においても言及されており、「美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性」が例として挙げられている。

これらの「生きる力」や「豊かな人間性」というキーワードの背景には、総理府が1993年に実施した「青少年と家庭に関する世論調査」や、1998年6月に小学校・中学校の児童生徒約1万1千人を対象に実施された生涯学習審議会の調査報告¹⁾などに見られる今日の子どもの実態や世論の動向などがある。すなわち、自然体験のある児童・生徒ほど道徳観・正義感が身についているという調査結果が示されたのであるが、同時に「最近の子どもには、生活体験や自然体験など「体験」が不足している」と思う親は30.1%、「ある程度そう思う」が37.6%おり、また、1994年に文部省が実施した「学校教育と学校週5日制に関する意識調査」では、「子どもの健やかな成長のために必要な体験のための自由時間が少ない」と思う保護者は39.8%、教員では63.0%になるなど、子どもたちに必要な「体験」が不足しているとする世論の小さくないことが報告された。これらの調査は高校生を対象に実施されたものではないが、自然体験の必要性は小・中学校だけでなく高校においても同様である。

神奈川県内の高校においては、ここ10年の間にスキー教室、スケート教室、宿泊を伴うキャンプ活動やスキー修学旅行などの野外活動は次第に姿を消しつつあるように思われる。たとえば、愛川ふれあいの村(旧野外教育センター)の利用状況について調査したところ、1979年の14,250人をピークに2001年には利用者が1,803人に激減している(図1)²⁾。また利用期間も、かつては2泊の利用が多く見られたが(予約の基本が2泊3日まで)、現在では全てが1泊2日の利用となっている。たしかに、県内各市町村に施設が新たに作られ利用者が分散したこともあるが、高校における野外活動関連行事のほとんどは中止の方向にあると思われる。たとえば、2000年度に神奈川県教育委員会に県立高校(盲・ろう・養護学校を除く)188校から届出のあった行事別実施状況の累計では³⁾、修学旅行98.6%、遠足94.3%、宿泊行事20.5%、校外学習27.7%となっているが、2001年度の野外活動の実施状況はキャンプ8校、スキー18校、スケート11校、ハイキング1校、登山1校と、実施校は30校(重複を除く)にとどまり、全体の17%という状況にある。さらに、施設面でも1997年度には、キャンプ場など多くの青少年関連施設が、県行政システムの改革という潮流のなかで閉鎖されたり、あるいは市町村に委譲されるという状況も生まれている。

野外活動が縮小傾向にある理由は単純ではなく、一義的にその原因結果を特定できない難しさがあるが、たとえば多くの高校でスキー教室や新入生オリエンテーションを兼ねたキャンプ実習の中止が相次いだ原因の一つには、学校の総予算枠が毎年縮小され、主催する学校に教員の出張旅費等を捻出する財政的余裕がなくなったことが挙げられる。スキー教室や宿泊を伴うキャンプ実習は数十万円単位の予算が必要であり、加えて高校では必修単位ではなく社会体験的な教育活動に位置づ

けられ、レジャー的要素の強い実習として意識されるなど野外活動についての教育的認識が曖昧であったために、予算削減が進む中でその存続が強く主張されることもなく縮小の流れを加速させたとみることができる。また、教員の高年齢化が進み、引率実習に負担感を感じる教員が増えたことも理由の一つに挙げられよう。さらに、高校生の興味や関心などの嗜好が変化する中で、小中学校における自然体験プログラムの再体験に終始するようなプログラムの固定化やマンネリズムが、高校生向けの教材としての輝きを奪う結果を招いたとみることができる。



(出典：愛川ふれあいの村 事業報告)

図1 愛川ふれあいの村 高校利用状況

管見するところ、これまでは「自然はよい」という固定観念のもとに、自然体験の教育的効果を十分に論議せずに、自然体験教育が実施されていたケースも少なからず見受けられる。『本当に自然体験は教育的効果があるのか』という問題提起に対し、起案者が自らの過去の体験を例示するだけでは教育効果の普遍性を論ずるに、その説得力を欠くといえる。改めて述べるまでもなく、教育の現場で問題となるのは、どのような教育理論に基づいて、どのような教育効果を求め、どのような手法で実施するのかを説明し、指導およびその評価方法のモデルの提示も行うなど指導と評価が一体化されたものでなければ、十分な提案とはならない。

現在、小・中学校においては「総合的な学習の時間」がスタートし、自然体験がブームとなる中で、“自然の中を這い回るだけの体験教育であり時間の浪費に過ぎない”とする批判を克服するためにも、自然体験の教育的意味について理論的に整理しておく必要があるだろう。すなわち、自然体験教育は、単に子どもたちを自然の中に連れて行けば良いというものではない。自然体験から得られる教育効果を理解したうえで、目的に応じた手法を用い、指導方法、指導形態、活動プログラムを一体化させてそれらの評価を行う必要がある。『青少年の野外教育の振興に関する調査協力者会議』⁴⁾

報告書「野外教育の現状と課題」においても、すでに同様の指摘がなされている。

本稿では、「野外教育」における「体験学習理論」の位置づけについて概観し、高等学校の「総合的な学習の時間」に向けた自然体験教育の可能性について考察する。

II. 野外教育の理論的背景

(1). 野外教育の概念

「野外教育」は、英語のOutdoor Educationの翻訳語であり、自然環境のもとで展開される教育活動の総称である。J. W. Smithらは、「野外教育は野外における学習であり、野外のための学習であると述べている」⁵⁾。また、野外教育の父と言われるL. B. Sharpは、「教室で行えるものは教室で行い、野外で行う方が効果的なものは野外で教育せよ」(“That which can best be earned inside the classroom should be learned there. That which can be learned in the out-of-doors through direct experience, dealing with native materials and life situation, should there be learned”⁶⁾)と主張し、学校キャンプの中にレクリエーション的要素だけでなく、今日のような自然環境の総合的理解を含めたキャンプの意義を強調している。また、L. B. Sharpは、野外教育は「独立した教科を意味するものではなく、それはカリキュラムをより豊かにする方法論であり、教育プログラムの改善を図る手段であり、教科の枠を横断する活動領域で構成される」と述べるなど、今日の野外教育の基礎を築いたとされている。

日本で最初にアメリカの「野外教育」という用語を導入したのは江橋⁷⁾である(1963)。江橋は、当時の全米保体育レクリエーション協会委員長J. W. Smithの見解を参考に、「野外教育は、学習者の全面発達に寄与する教育の場面」と論じ、「野外教育」(Outdoor Education)に関連した概念として、“野外レクリエーション”(Outdoor Recreation)と“天然資源保存の教育”(Conservation Education)を挙げている。斉藤⁸⁾は野外教育と野外活動の違いを「体育」と「スポーツ」の関係に例え、野外教育は「教育的活動」として規定できるが、野外活動は「レジャー的活動」として位置づけられる、と解説している。今日の日本における「野外教育」の概念は、「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自然体験活動の総称」とする理解が一般的と言える⁴⁾。

ところで、「野外活動」という名称は1951年の「社会指導者要綱」が初出とされ、その活動内容としてキャンピング、ピクニック、ハイキングなどが挙げられている。また、当時の文部省体育局長西田剛は、野外活動を「自然を背景とした広々とした屋外で行われるレクリエーションあるいは体育的活動である」と規定している。一般的には1961年に立法化された「スポーツ振興法」⁹⁾によって、「野外活動」という用語の定着が図られたといえることができる。その後、「野外活動」という用語は余暇文化の多様化の中でその意味合いも変化し、「スポーツ」としての狭義の活動から次第に自然研究や芸術活動などの非スポーツ的な活動をも含めて広く捉えられるようになり、「野外スポーツ」や「野外レクリエーション」「アウトイング」「アウトドア・レジャー」など様々な名称で呼ばれるようになる。しかしながら、野外活動のコンセプトが変化し、愛好者が増える中で、自然の破壊・汚染という新たな問題も生じてきている。すなわち、野外活動の活動フィールドである自然の利用には、「自然」に対する倫理観や環境リテラシーが求められる時代が到来したということである。自然保護や環境倫理に無関心な野外活動は単なる自然破壊行為に墮すということを、今日の野外活動愛好者は認識する必要があるだろう。

一方、「野外活動」という捉え方に対して、「野外運動」という用語が造語された経緯についても概観しておかなければならない。この術語は、1962年に設置された東京教育大学「野外運動学」講座の開設に伴って使用されるようになり、その用語の内包と外延が研究されてきた。「野外運動」の概念として、「競技スポーツ」が主として勝敗を競うことにその本質的な特徴を見いだすのに対し、同じ自然を舞台とするスポーツ行為ではあるが、「野外運動」は自然との対話を尊重する精神的態度が重視されなければならない、と主張されたのである。

井村¹⁰⁾は日本における野外運動研究に関する論文2746件のデータベース化を試みているが、井村の集計した年代別研究動向によると、1960-69年は「野外活動」に関する研究のみであり、1970-79年になると「野外教育」8編、「野外運動」9編、「野外活動」3編の論文が見出せる。さらに1980-89年では「野外レクリエーション」13編、「野外教育」28編、「野外活動」17編、「環境教育」4編、「自然体験」4編などを見出すことができ、1990-97年には「野外活動」21編、「野外教育」19編、「ネイチャーゲーム」8編、「環境教育」7編、「自然体験」6編というように、主要な研究関心の動向を年代別に読みとることができる。

しかしながら、これらの論文において了解されていた野外教育の概念は、「野外における、野外のための学習であり、カリキュラムをより豊かにする手段」とする認識が一般的であり、冒険教育や環境教育を包括した野外教育の概念は一部の専門家にのみ理解されていたにすぎなかった。こうした概念の一般的な広がりには、『青少年の野外教育の振興に関する調査協力者会議』⁴⁾の提言を受けて、1998年に環境教育や森林・林業教育など幅広い専門分野の実践者・研究者が参加して設立された日本野外教育学会の成立が一つの転機となっている。第1回の学会大会では、Betty van der Smissen¹¹⁾による現代アメリカの野外教育の概念などが紹介されたこともあり、ここに野外教育の新たな方向性が確立されたとみることができる。今日では、「野外教育とは、自然の中で、自然を活用して行われる各種の直接体験を通して、自然と人間の理想的な相互関係とその在り方を追求する生涯学習である」と飯田¹²⁾が論じているように、実践と研究における学際領域としての考え方が鮮明となり、「カリキュラムをより豊かにする方法論」(Sharp)としての考え方を基本に、多様な分野で実践される冒険教育や環境教育としての「野外教育」が日本においても次第に体系化されつつある、と概括することができるだろう。

岡村¹³⁾は、アメリカの環境教育におけるキャンプ研究(The Journal of Environmental Education, The Journal of Experimental Environmental Education)に関する論文29編の分析を試み、1960年代から70年代半ばまではGeorge .R. W(1966)による自然保護キャンプを対象とした論文など環境教育プログラムを強調した研究が最も多い時代であった、と分析している。また、岡村は、Priset¹⁴⁾(1985)の「野外教育は冒険教育と環境教育の二つのアプローチがあり、野外教育はこれらの融合体であるとする主張や、Anna. G. M (1988)がアウトワード・バウンド・スクール(OBS: Outward Bound School)の冒険教育プログラムとオデュボン(Audubon協会)の生態教育プログラムを比較し、「この時代は従来の環境教育と新しい冒険教育の再概念化の時代である」と述べていることについても触れ、野外教育の今日的動向について論じている。

このように、野外教育の系譜については、Betty van der SmissenやPrisetおよびAnna. G. Mなどが主張するように、野外教育には環境教育と冒険教育の二つの潮流があるとする考え方がある一方、中山¹⁵⁾などのように、「野外教育はあくまでも道具であり、環境教育には達成目標がある」として、野外教育の立場からの融合論に対して環境教育と野外教育は同じではなく明確に区別すべきだとす

る主張もある。

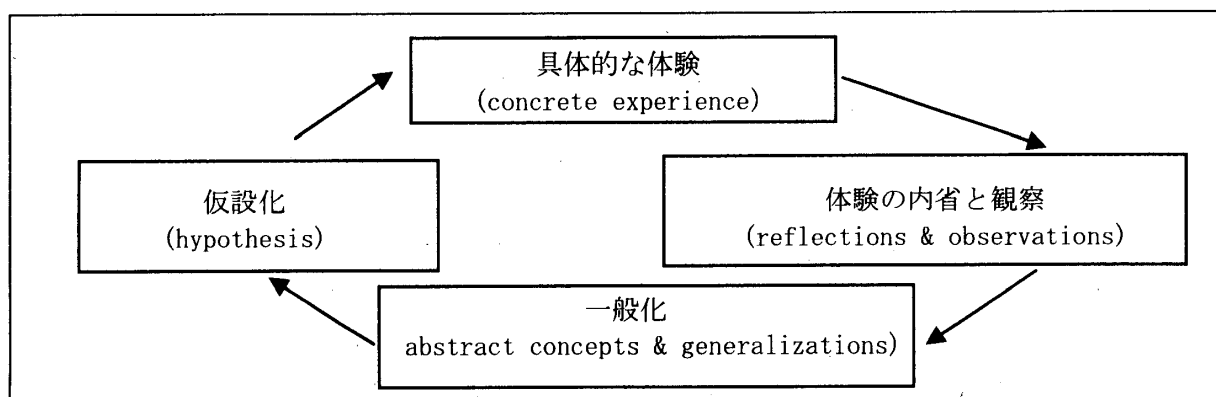
環境教育が論じられる場合、自然体験は「トビシリ宣言」^{註1)}をもとにして環境教育の一分野に位置づけて論じられることも少なくないが、『青少年の野外教育の振興に関する調査協力者会議』⁴⁾報告書「野外教育の目標」で示すとおり野外教育にも達成目標があり、自然に対する興味・関心の醸成、自然と人間の望ましい在り方の理解、青少年の全人的成長など、実施者の目的に応じた達成目標が立てられる。たしかに、学校教育における環境教育の発信地として中心的な役割を担っているウイスコンシン大学スティーブン・ポイント校のカリキュラム¹⁶⁾にも示されているように、野外教育的なプログラムは環境教育における知識を定着させるための手段として取り入れられているという例もある。しかしながら環境教育においても、冒険教育の目指すコミュニケーションスキルの向上を図るプログラムを活用するなど、環境教育に野外教育のプログラムが取り入れられることも少なくない。これらの問題は、教育的アプローチの違いによって表出する価値観の違いであり、教育の受け手(学習者)から見るとあまり意味を持たない論議といえよう。野外教育で意図される環境教育とは自然を活用する一つのアプローチなのであり、中山の主張するように環境教育の全てを包括するものではないが、野外教育には野外教育から見た“環境教育”への取り組みがある、と考えるべきである。これらの論議に対してBetty van der Smissenは、Yaple Charles¹⁷⁾の“Envisioning Environment and Outdoor Education”の中の、野外教育と環境教育のコンセプトモデルを紹介しながら二つの研究領域の共通性と違いを説明している。すなわち、野外教育は、「自然を活用して、環境教育や冒険教育の持つ目標に向けた教育手法の一つであり、単なる道具とは言えない」ということである。

(2) 野外教育の理論的背景

現代の野外教育プログラムの代表的なものの多くは、体験学習理論を用いた学習サイクルをモデルとしてアクティビティを構成している。これらの考え方は、ルソーの自然主義思想やペスタロッチの直観教授と無縁ではないが、その直接的な理論的背景は進歩主義教育の提唱者で問題解決学習を唱えたDewey, Jに求めることができる。問題解決学習は、単なる知識・技能の獲得にとどまるものではなく、子どもの興味や経験をもとにした主体的な思考活動を中心に展開されるところにその特徴がある。デューイは、問題の解決は「人間の具体的な環境の中で、ある問題に突き当たったときはじめて主体的に行われる」(learning by doing)と論じ、その解決のために働く思考、すなわち反省的思考(reflective thinking)に基づく問題解決の思考過程を重視している。デューイは「思考の方法」(How We Think, 1910年)において、①暗示(Suggestion) ②知性化(Intellectualization) ③仮説(hypothesis) ④推理(Reasoning) ⑤検証(Testing)の5つの思考段階を取り出し、「経験の連続の原理」について説明している¹⁸⁾。「経験の連続の原理」とは、「より具体的にのべれば、先行経験からなにかをとりだし、後続の経験の処理にそれを役立てること」¹⁹⁾である。

ところで、現代の野外教育プログラムや冒険教育が理論的背景としている「体験学習理論」の始まりは、社会心理学のグループダイナミクス研究の創始者であるレビン(Levin, K.)らにより始められ、さらにTグループ(トレーニング・グループ)という体験学習に引き継がれ、その後、米国におけるNTL研究所(National Training Laboratories)からTグループ研究(Human Relations Laboratory: 1947年からメイン州ベセルで開催)へと発展した経緯がある。それは、“社会的感受性とコミュニケーションスキルの開発”や“リーダーシップの理解と実践のためのトレーニング”、

“組織開発(Organization Development)”などへの応用教育プログラムとして展開された。津村²⁰⁾によれば、この学習方法が、体験学習 (Experiential learning) と呼ばれるようになっていったという。津村は、この理論を取り入れた方法を「体験学習法」と名付けている。その後、1970年代に入り、この体験学習を理論化したのがコーブ (Kolb) である。コーブら (Kolb, Rubin, & McIntyre, 1971) は、新しい行動を修得したり、今までの行動を修正するための体験学習のモデル (experiential learning model) (図2) を提唱している。



出典：野外教育研究 5-2 p13(2002)

図2 experiential learning model [Kolb, Rubin, & McIntyre, 1971]

こうした体験学習法の野外教育領域への理論的導入は、林ら²¹⁾が明らかにしているが、1977年に冒険教育の団体を中心に体験教育協会 (AEE : Association for Experiential Education) が設立され、野外教育プログラムの体験的な過程のモデル化について活発な論議が行われるようになったことに始まる。その中で特に大きな影響を与えたのがWalshとGolinsのアウトワード・バウンド・プロセスモデルとJoplinの渦巻型モデルである。1962年にアメリカに伝えられたアウトワード・バウンド (Outward Bound school : 冒険学校) ^{註2)}は、その後急速に発展し、体験学習の理論や方法を取り入れたプログラムは特に「冒険教育」と呼ばれるようになった。アウトワード・バウンド・プロセスモデルは、体験学習を冒険教育の中に取り入れた最初の試みであり、WalshとGolinsは、「プロセス」と「プログラム」を明確に区別する重要性を述べ、プロセスは望ましい効果を生み出すのに作用する一連の状況や出来事や対象として存在し、プログラムはプロセスの本質的な部分であり、限られた時間とスペースの中での特定の活動、特定された一連の出来事、特定の集団からなる、と説明している。そこでは学習者の学習意欲が大切であり、次に身体的状況、社会的環境を参考に挑戦する課題や問題解決のタイプを決定することが挙げられている。そして、参加者は自分の技能を駆使してやさしい課題から困難な課題へと挑戦し、自信をつけていく。この過程では、参加者が課題に対応できない不安定な段階が重要なポイントとなり、これにうち勝とうとすることによって、課題を達成し自己の能力を伸ばすことへとつながる、と説明されている。すなわち、その人のもつ固有の身体的・社会的条件下で課題に取り組み、そのことによって生活上での変化の意味と方向を再構築する情報が得られるのであり、この再構築が継続的な方法で変化を促進する能力に影響を与えるのである。たとえば、高所恐怖症の治療に用いられる手法に「系統的脱感作法」がある。これは、行動療法における古典的条件づけの手法であり、高さへの恐怖に対する克服法として30cm、50cm、1mなどのように徐々に高さを上げていき、その高さでの恐怖心を無くす (恐怖を克服する自信をつける) ことで高所恐怖症を克服させるものであるが、冒険教育はこれらと類似した手法ともいえる。

最終的にはWalshとGolinsのモデルは、具体的なプログラムを作成するにあたって参加者と活動をどのように構成するのかという観点から作られたモデルであり、参加者や環境などの条件に合わせて学習目的を実現させるための指針として用いられている。

一方、Joplinは、体験的プログラムのプロセスモデルの要素を再検討し、渦巻型の5段階モデルを作成しているが、このモデルでは短いサイクルの一つの学習単位を5段階と捉え、長いサイクルでは期間中その5段階が限りなく繰り返されるという考え方が取り入れられており、体験教育協会が体験学習理論の基本として幅広く運用している。Joplinのモデルは実際場面での展開に着目したモデルであり、指導法に直接関わりのあるモデルとして、指導者にとっては実際の支援の方向づけを得るのに役立つモデルであるといえよう。これに対してLuncknerとNadlerの作成したモデルは、体験 (Experiencing)、内省 (Reflecting)、一般化 (Generalizing)、適応 (Applying) のサイクルによる学習モデルであり、多くのモデルに共通する学習過程についての要素を含みながら、簡潔で多様に適応できるモデルとして評価されている。これらの体験学習についての指導法を、林らは体験学習理論と名づけている。現在、アメリカで開発された野外教育プログラムの多くは、これらの体験学習理論を背景に、プログラム独自の発展を遂げている。たとえば、野外教育プログラムの一つであるプロジェクト・アドベンチャー (Project Adventure : PA) ^{註3}では、図3で示すモデルを用いて指導されている。

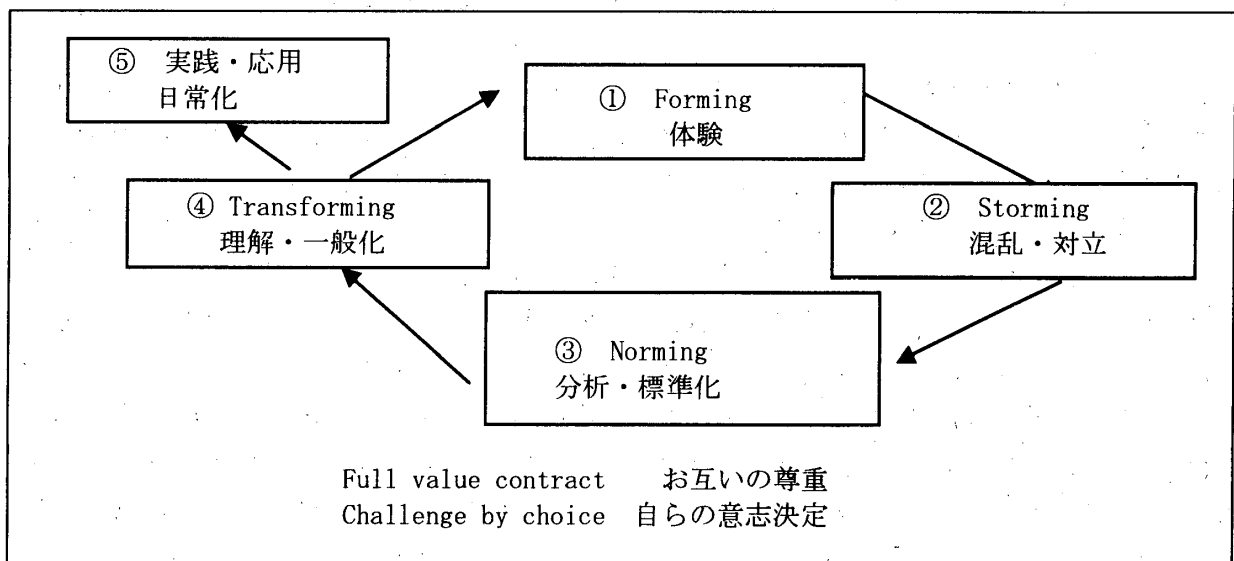


図3 PA体験学習モデル

プロジェクト・アドベンチャー (PA) ^{22) 23)} の特徴的な概念に、“Full value contract” (お互いの意志尊重) があり、エンカウンター・グループ (人間関係トレーニング) で用いられる様々な視点が導入されている。具体的には、Be Here (今ここ)、Be Safe (安全に) Be Honest (正直に)、Set Goal (目標に向けて)、Let go of Negatives (前向きに)、Careful for self & others (思いやり) が、プログラムを通しての基本姿勢となる。また、全てのプログラム実施前に、Challenge by choice (自らの意志決定) が確認され、「やりたくない」選択も認めながら自己選択による課題への挑戦のプロセスを大切にしている。こうしたプロジェクト・アドベンチャーの体験学習サイクルは、体験のスタート時点では、「構えた自分」が存在し、プログラムを体験するが、自分へのこだわりから混乱や対立が生じる。この場合、混乱や対立は仲間作りへの大切なステップと考える。自分自身

の殻をやぶり、課題を克服することで仲間意識が芽生え、課題克服の最善の方法や意志決定の方法を理解し、一般化する。そして、その経験をもとに新たな課題へ向けて再度挑戦する、という学習サイクルを体験しながら、その中で獲得した理解を日常生活への実践に応用させ、体験から得た気づき (awareness) をどのようにして日常化させるかがPAのテーマとなる。こういった指導法がプロジェクト・アドベンチャーであり、アクティビティそのものがプロジェクト・アドベンチャーを意味するわけではない。ゲームやアクティビティそのものを野外教育プログラムとして考えがちであるが、OBS (Outward Bound School) で行われる冒険プログラムとしてのソロ活動^{註4}や、プロジェクト・アドベンチャーで行われるエレクトリックフェンス^{註5}などは、その活動そのものを指してOBSやプロジェクト・アドベンチャーと言うことはできず、それぞれの体験学習理論に基づく段階的な指導の中で、活動の効果がより多く得られる工夫がなされなければならない。唐突に1つのアクティビティを用いても期待したほどの効果が得られないばかりでなく、“なんのために行うのか”といった参加者の疑問や、プログラムの否定につながることも起こり得る。Betty Smissen¹¹⁾ は、活動に躊躇する参加者に対し、PAが単に雰囲気を作り立てたり、「幫助の学習」にすりかわったりする危険性があることを指摘し、冒険プログラムは常に“keep Exploring yourself (自分自身を探求し続ける)”でなければならないと述べている。このように、野外教育における体験学習理論は、心理学的視点と密接に関係していることがわかる。指導者は、単にアクティビティを指導するのではなく野外教育プログラムの持つ体験学習理論を理解し、活動の目的に応じてプログラムを如何に活かすことができるか、あるいは従来のプログラムと融合することができるか、などを念頭に置いた指導を心がける必要がある。

(3) 野外教育プログラムの分類

これまでの論考にも明らかなように、野外教育プログラムは、環境教育型プログラム、冒険教育型プログラムに分けることができる。環境教育型プログラムにはアメリカで開発された自然との調和を目指したSharing Nature programs^{註6)} や木、水、野生など題材の焦点を絞り込んだProject Learning Tree^{註7)}、Project Wet^{註8)}、Project Wild^{註9)}、OBIS (Outdoor Biology Instructional Strategies)、GEMS^{註10)} (Great exploration in Math and Science) などがあり、オーストラリアにはグリフィス大学のTSW (Teaching for a Sustainable world)²⁴⁾ の例がある。これらの中には、パッケージド・プログラムとも呼ばれる一つ一つの活動が1枚のシートに収められていて、取り外しができたり、数十枚のシートがひとまとまりにパッケージされているものもある。こうしたパッケージド・プログラムにより、多くの指導者が効果的な学習体験を提供できるようになったと言われている。いずれも、体験学習理論などを活用した独自の理論からのアプローチであるが、共通していることは、参加型学習の手法や体験を重視しながら統合的に環境を捉え、興味の沸く気づきのプログラムなどを導入部に用いて最終的には自然と人間の相互関係までを段階的に学習させる構成になっている。

一方、冒険教育型プログラムの中心的役割を果たしたのはアメリカのOBS (Outward Bound School) であり、Project Adventure (PA) は体験学習理論を独自に発展させたプログラムとなっている。カナダのロレンシア大学で行われている“Wilderness Survival”²⁵⁾ の例などは、この冒険型プログラムの範疇に入れることができる。冒険型プログラムのアクティビティとしては、ソロ活動^{註4}やアウトドア・パースーツ (Outdoor Pursuits)^{註11)} などが活用されている。これらの多くは、グルー

ダイナミックスの理論を取り入れた心理学的なアプローチを特徴としており、自然への理解を深めながら人間関係や自己概念の向上などに重点を置いている。このように、現状では環境教育型プログラムも冒険教育型手法を導入し、体験学習理論に基づく指導法を強調する傾向にあり、冒険教育型プログラムにおいてもミニマムインパクト^{註12)}などの環境的視点を導入しながら環境教育型アクティビティを織り込むなどの傾向があり、お互いのアクティビティや概念を取り込みながら発展しているといえよう。

Ⅲ. 高等学校における野外教育の意義

(1) 学校教育における自然体験の意義

宇都宮大学の奥井²⁶⁾は、子どもの生活がバーチャルな情報に支配されつつある今日、リアルな社会体験・自然体験が子どもには必要である、と論じている。

奥井は、体験的学習のもつ現代的な価値について次の二点を挙げている。

- (1) 教科書を中心にした知識の切り売り・伝達に偏りがちな学校の授業に、児童・生徒が自ら主体的に学ぶ場と状況を用意し、学びに実感や裏付け、潤いを与える。
- (2) 体験を通して物事を究明する問題解決能力を育てる。

また、峰岸²⁷⁾ (文部省初等中等教育局教科調査官 2001年当時)も、感性や情操の教育の重要性について、今日の教育の世界潮流との関連において次のように述べている。

「これまでの合理主義的世界観や理性に対する考え方が大きく揺らぎはじめている。これまで理性に隷属するとされてきた感性も新たな視点からの見直しが図られ、世界の構造は理性的、論理的にのみ規定されているものではないという考え方が出てきている。このような状況から、感性や情操を育む体験活動は、我が国の悠久の歴史的時間で育まれてきた根源的な精神文化として馴染ませ、深まりをもたせる必要がある」というのである。また、その感性育成には、「価値あるものを価値あるものと気づく働きであり、この働きは瞬時瞬時に気づいては忘れるものである。しかし、これらの気づきをスパイラルに体験することで、心のなかに美意識が固定化され情操が育まれることとなる。」

峰岸は、エドガー・デールの「経験の円錐」を例にとって「人間の豊かな成長のためには、さらには、もっとも抽象的・象徴的な言語が生きたものになるためには、具体的・行動的な体験の中間に位置する半具体、半抽象のメディアとどうかかわらせ、どのように上がりのぼりさせるかが極めて重要である」と論じ、「体験を通し本質を感じ取る活動とは、視覚、聴覚、触覚、嗅覚、味覚などの諸感覚を対象とした具体的なものであり、抽象の言語に生命を与えるものである」とも論じている。

同様に、押谷²⁸⁾ (文部省初等中等教育局教科調査官、2001年当時)は、道徳性や規範意識の形成という観点から自然体験の重要性について、次のように述べている。

「昔より日本人は、自然にとけ込みながら生活し、独自の文化を作ってきた。自然と対立するの

ではなく、調和を図りながら、自然の移り変わりを楽しんできたのである。換言すれば、生活の中で自然に心の癒しを伴いながら、豊かな情操を養い、感性豊かな日本の文化を作ってきたのであり、道徳教育において特に求められる事項（癒し、感謝する心、社会の一員としての帰属意識など）を育成するうえで自然体験のもたらす効果は大きい」というのである。たとえば、それは、「自然の中で、癒しをえることができる」「自然の中で生かされている自分に気づくことができる」「生命に対する尊厳や畏敬の念を養うことができ、“共生”を実感できる。」

これらの学校教育における自然体験の意義についての言説は、単に「自然の中を這い回る」だけの体験にとどめるのではなく、問題解決能力を養うことの重要性をも指摘していると読みとることができるだろう。今日の体験学習理論にもとづいた野外教育プログラムの実践は、こうした課題を克服しつつあるといえよう。それでは、高等学校における野外教育は、どのようなカリキュラムとして実施可能であろうか。

以下に、教科教育（本稿では保健体育科教育（高等学校学習指導要領 第1部保健体育編第2章第6節3(4)、第2部体育編10節2(7)）、「総合的な学習の時間」（高等学校学習指導要項 第1章第4款5(1)）、特別活動（高等学校学習指導要項 第4章特別活動C学校行事(4)旅行・集団宿泊的行事）における野外教育の可能性について検討する。

（2）保健体育から見た野外教育

今回の学習指導要領の改訂では、高等学校学習指導要領²⁹⁾第2章第6節「保健体育」及び第3章第10節「体育について」において、「保健体育」の目標は次のように述べられている。すなわち、第1款では

「心と体を一体としてとらえ、健康・安全や運動についての理解と運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって計画的に運動に親しむ資質や能力を育てるとともに、健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かで活力ある生活を営む態度を育てる」とし、第2款では「各種の運動の合理的な実践を通して、運動技能を高め運動の楽しさや喜びを深く味わうことができるようにするとともに、体の調子を整え、体力の向上を図り、公正、協力、責任などの態度を育て、生涯を通じて継続的に運動ができる資質や能力を育てる。」

学習指導要領における野外活動については、保健体育編 内容の取り扱い3(4)において次のように述べられている。

「自然とのかかわりの深いスキー、スケートや水辺活動などの指導については、地域や学校の実態に応じて積極的に行うことに留意するものとする」ことが示され、体育編第10節では(2-7)、野外活動の目標について、「自然とのかかわりの深い野外の運動の特性について理解し、その知識と技能を習得できるようにするとともに、自然の中での行動の仕方を身に付け、自然に親しむことができる資質や能力を育てる」と述べられ、その内容については、(1)キャンプ (2)登山 (3)スキー (4)スケート (5)遠泳その他の水辺活動などが挙げられている。

このように、体育科領域における野外活動は、「運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって計画的に運動に親しむ資質や能力を育てる」ための体育領域としての考え方であり、本稿で論ずる「野

外教育」とは概念上のずれが生じる。すでに明らかなように、「野外教育」は運動種目に焦点を当てるのではなく、「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」と言われるように、たとえば「環境教育」プログラムで行われる自然観察的な内容は体育科教育の範疇を越えてしまう。すなわち、「野外教育」を高等学校の体育領域で実践する場合、野外活動の取り扱いは、他の体育領域と同様な「種目的要素」を念頭に置いたアプローチが必要となり、野外教育の一方の要素である「冒険教育」プログラムから見た「公正、協力、責任」などの態度を育てる面では一致するが、もう一方の要素である「環境教育」という側面は、保健体育科教育では取り扱いが難しい。

また、新しく改訂された学習指導要領では、体育編A. 体づくり運動のア. 体ほぐし運動領域のねらいの一つとして、c) 仲間との交流を豊にする、ための方法として、コミュニケーション系ゲームと同様に、プロジェクト・アドベンチャーで活用されるアクティビティも紹介されている。しかしながら、野外教育の理論的背景において検討したように、野外教育で扱われるプログラムは単一のアクティビティではなく体験学習理論に基づく連続性のあるプログラムであり、その点を考慮に入れた取り組みが必要である。他の教科においても保健体育科と同様に野外教育の実践は可能であるが、それぞれの教科目標に合致しない面も出てくるため、教科横断的領域としての「野外教育」の特性が十分に生かせないという問題がある。

(3) 「総合的な学習の時間」から見た野外教育

渡辺³⁰⁾は、『「総合的な学習の時間」の源流は1977年度の学習指導要領の改訂にさかのぼることができる」と論じている。知育偏重教育への批判にもとづいて「ゆとりの時間」を設け、社会科を覚える教科から考える教科へと転換させるなど、今次の改訂に通じる論点が既に見出せるというのである。また、1989年度の学習指導要領の改訂では、「知識・理解」だけでなく「関心・意欲・態度」を重視する「新しい学力観」が提起され、こうした知識注入型教育から知識獲得型教育への変化は現在の「生きる力」を育む教育への流れとつながってきたと解説している。

「生きる力」のキーワードが提示されたのは、1986年7月の中央教育審議会第一次答申においてあり、「わが国の21世紀に向けた教育のあり方について」³¹⁾の中にその提案理由が述べられている。すなわち、上記の第二次答申に示されているように、「子どもたちの生活環境が変化するなかで以前の外遊びに興ずる子どもたちの姿は次第に影をひそめ、受験競争の激化と共に通塾率の増加とその低年齢化が進行するなど、子どもたちの原体験はゆとりのない生活によって潤いのないものへと変質した。また、家庭生活においても父権の不在という問題状況が指摘され、地域における濃密な人間関係も希薄化するなど、子どもたちを取り巻く社会全体の教育力は低下している」と分析されている。中央教育審議会の『幼児期からの心の教育について』の小委員会においても、多発する中学生のバタフライナイフによる殺傷事件や深刻な学級崩壊の実態とその対策などが検討され、学校や教育問題についての保護者意識の変化などが論議された経緯がある。

「生きる力」の育成という教育目標や「総合的な学習の時間」というカリキュラムの創設は、21世紀の教育においては「物の豊かさ」という価値以上に「心の教育」が重要であるとする文部科学省の認識を示したものとして理解することができる。1988年7月の教育課程審議会答申は、「生きる力」を育むための教育課程における取り組みについて具体的な言及をしている。すなわち、「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるようにするとともに、横断的・総合的な学習

や生徒の興味・関心などに基づく学習等を実施できるような時間を確保する」ことを求め、学校現場における教育課題として特色ある学校づくりを行い、ゆとりある中での基礎基本の定着と豊かな人間性という教育目標を示し、変化の激しい時代に対応できる「生きる力」を身につけた能力の育成を目指すという教育目標が示されたのである。

ところで、「総合的な学習の時間」について、渡辺は「学習の内容を学習指導要領で規制していない。いわば、空っぽの器」と捉えている。改めて述べるまでもなく、「空っぽの器」による学習方法については既に諸外国における取り組みがあり、そのモチーフにはイギリスの「トピック学習」や「クロスカリキュラム」等の考え方が影響を及ぼしている³²⁾。イギリスでは1994年頃から子どもの自主性を尊重し、子どもの能力・適性に応じるため学校独自の教育課程が編成され、1966年の中央教育審議会答申（イギリス）によって個別学習方式がさらに促進されたと言われている。「トピック学習」はイギリスの初等中等諸学校において普及・定着している総合的な学習形態の一つであり、生徒の多様な学習を想定してあらかじめ構造化された状況を設定し、自由に選択した個別的な活動をすすめる教育方法である。また、クロスカリキュラムはイギリス全国教育審議会（NCC）によって提案された教育課程であり、「経済理解教育」「キャリア教育とガイダンス」「健康教育」「市民性の教育」「環境教育」の5つのテーマについて教科横断的に行う学習方法である。

高等学校学習指導要領に例示された「総合的な学習の時間」の学習活動は、小・中学校の活動例との違いを見ると、高等学校の活動例として「生徒が進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が付け加えられている。これらを総合的に見ると、高等学校においては、小中学校での経験を活かした実践的な「生きる力」の育成を目指すことが求められていると考えられる。しかしながら、自然体験については、小中学校と同様に配慮事項として高等学校学習指導要領 第1章第4款5(1)で取り上げられていることから、自然体験を取り扱う場合、学習の発展性が期待できる「野外教育」を活用し、課題解決学習としての側面を加味した「心の教育」としての冒険教育や環境教育を行うべきであると考えられる。

神奈川県内の高等学校では2001年度に、22校23課程において先行的実施が試みられている³³⁾。神奈川総合高校³⁴⁾や上溝南高校³⁵⁾の取り組みの例では、教師がテーマを与えるのではなく研究の枠組みを提示し、その中からテーマを生徒に考えさせ、研究内容を深めていくという手法が用いられているが、「ポートフォリオ評価の本質的な自己評価や状況分析が十分に行えず、資料収集などの比重が高まりすぎている」という問題点も指摘されている。「どの程度の枠組みを作るのが総合的な学習の時間において相応しいか」という論議が必要であり、「失敗する過程を経験することに意味がある」とも言えるが、一定のフレームがないと、現在の総合的な学習の時間は、「這い回る体験活動や子どもに迎動的な活動が多い」³⁶⁾という批判につながりかねない。

宮原³⁷⁾は、新しく学習指導要領に導入された「総合的な学習の時間」の研究校での2年間の取り組みの分析から、『「体験的な学習」とどまらない「問題解決的な学習」が大切である』と述べている。宮原は、総合的な学習の時間においては「問題を解決する資質や能力」が上位概念（目的）であり、「体験的な学習」は、その下位概念（手段）であると主張し、これまでの実践例では「体験的な学習」とどまっているものが多く、「よりよく問題を解決する資質や能力」の育成を視野に入れた「問題解決的な学習」を組織した実践例が少ないことを問題視している。宮原は、これらを解決するためとして次の3つの提言を行っている。

1. 学習の課題を体験的学習の途中あるいは後で発見させる。
2. 体験的な学習の中で発見する事実・課題・問題・疑問の質の違いを識別する。
3. 学習過程での子ども同士の学びあいの重要性に着目する。

一方、体験学習理論に基づく野外教育プログラムでは、例えばプロジェクト・アドベンチャーの手法を例にとると、次のような活動プログラムの体験を通して問題を解決することが学ばれる。

1. 「アイスブレイカー」^{註13}を通し、心の緊張を解き解くことで学習に対する意識づけを行う
2. 「デイ・インヒビタイザー」^{註14}により、人前での失敗などの抵抗感を軽減させる
3. 「トラスト」^{註15}によりお互いの存在価値を高める
4. 「イニシャチブ」^{註16}や「エレメント」^{註17}により失敗を繰り返しながら、信頼感を高め、問題解決、意志決定の方法を学ぶ

これらは、まさに宮原の提言する「問題解決的な学習」であると言え、「総合的な学習の時間」に野外教育を導入する根拠として考えることができる。

また、飯田¹²⁾は、生きる力と野外教育の接点について、「生きる力」の構成要素である「課題解決力」「豊かな人間性」「健康や体力」について、キャンプの事例を参考に野外教育の有効性を次のように説明している。

「課題解決力」 キャンプ生活で行われるソロ活動や冒険プログラムなど多くの課題解決体験に満ちている。

「豊かな人間性」「社会のひな形」としてのキャンプ生活を通して養われる。

「健康や体力」 自然環境の持つフィトンチッドの効果や健康的な規則正しい生活などにより養われる。

さらに、青少年の野外教育の振興に関する調査協力者会議報告⁴⁾は、「生きる力」の育成方策の一つとして青少年の生活体験・自然体験の機会の充実・増加を求め、「体験活動を通じた総合的学習の機会を提供するもので、青少年の育成にとって極めて有効である」としている。こうした提言に従うならば、選択型の集中授業や、異なる学年を混合して行う「総合的な学習の時間」における取り組みがもっとも現実的で、かつ効果的な野外教育の機会として成り立ち得よう。

すなわち、現実の諸条件を前提に実施するのであれば、「総合的な学習の時間」においては、教科横断的な取り組みが可能で、「生きる力」の構成要素である「課題解決力」「豊かな人間性」「健康や体力」の全てを対象としている点で野外教育の特性を生かせる絶好の機会であるといえる。

(4) 特別活動から見た野外教育

高等学校指導要領、第4章「特別活動」では、目標として、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としてのあり方生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」としている。学習指導では、野外教育に関連する項目として、C 学校行事のうち、

(3) 健康安全・体育的行事 (4) 旅行・集団宿泊的行事の2項目が挙げられる。さらに、2. 内

容の取り扱いでは、(2) 実施に当たっては自然体験、社会体験を充実すること、としている。

本稿では、この理論的考察の前に、二つの特別活動の機会を活用し野外教育プログラムを実施したので、その概要を以下に記す。

1. 春の遠足を活用したプロジェクト・アドベンチャー (PA: Project Adventure-冒険教育プログラム) 及びネイチャーゲーム体験

内容: 2001年度神奈川県立A高等学校入学者 (男子130名、女子144名、計274名) を対象に丹沢湖ビジターセンター周辺 (2001年5月、黒倉川河口) の野外フィールドを活用してPA及びSharing Nature Program: ネイチャーゲーム (環境教育プログラム) を実施した。

2. 修学旅行を活用した自然体験 (PLT : Project learning Tree) 体験

内容: 上記の生徒を対象に2年次の修学旅行 (2002年7月、北海道) において、PLT (環境教育プログラム)、Night Program^{註18}、Outdoor Pursuit (トレッキング、ラフティング、カヌー) などの野外教育プログラムを実施した。

この実践では、野外教育プログラムは《クラスの間関係に好意的な変化をもたらす》こと、《PAは仲間との交流を促進し、PLTは自然や環境に対する認識を高めるなど、プログラムのタイプ別の効果特性》があることなどが明らかとなった。アウトソーシングを活用した野外教育の導入が効果的であるとする実践報告は、佐藤豊「高等学校における野外教育プログラムの効果について」(日本野外教育学会第6回大会研究発表抄録集、p19-20、2003.6) において発表したもので詳細は省略する³⁸⁾。

このように、特別活動を活用した野外教育プログラムの実践は、導入時においては非常に有効であり、その教育的効果を多くの教師・生徒が実感できる貴重な機会となる。しかしながら、行事の決定は各学年毎に任されている学校が多く、継続的取り組みが難しいことがあり、また、特別活動においては教育評価を行う機会が少ないことから、その教育的効果が十分認識されないという欠点もある。

IV. まとめ

高等学校における野外活動カリキュラムは減少傾向にあるが、「生きる力」をテーマとした学習指導要領改訂の中で、自然体験活動は、むしろその必要性を増してきているといえる。体験学習理論に基づく指導法を持つ野外教育プログラムの活用によって、自然体験教育活動の教育目的を明確にし、指導と評価を一体化させることが可能であると考えられる。

「総合的な学習の時間」を活用した高等学校における野外教育の在り方は、以下のとおりである。

1. 野外教育は教科横断的な教育領域であり、様々な教育場面において実施可能であるが、「総合的な学習の時間」を活用することで教科の枠を越えた取り組みが可能となり、野外教育の特徴を生かした最も効果的な活用が期待できる(図4)。
2. 野外教育プログラムは冒険教育的な視点、および環境教育的な視点から、目的に応じた教育目標を達成するための体験学習理論を取り入れていた心理学的アプローチを用いている。これにより単なる体験活動にとどまらず、課題解決学習としてその活動を深めることができる。「単に自然の中を這い回るだけの活動」という批判はあたらず、「生きる力」の一般化、日常化の育成につながっている。自然体験活動では野外教育的視点でのアプローチが望ましい。

3. これからの自然体験活動の充実には、プログラムのマンネリ化や教員の負担を減少させること、野外教育の専門家でない教員も安心して活用でき、また、高校生の心身の発達段階に対応し、教育目標（自然に対する興味・関心の醸成、自然と人間の望ましい在り方の理解、自主性、協調性、社会性、想像力、忍耐力など）に応じて活用できる汎用性のあるプログラム開発を行う必要がある。野外教育は、民間団体や地域にも広がりつつあり、「総合的な学習の時間」においては、幅広く外部講師の協力や地域の自然の活用などが可能なため、専門的知識を持つ民間団体との教育連携を図る（アウトソーシングの活用）ことでそれらの課題が解決でき、かつ継続的な取り組みが行いやすい。
4. 野外教育が感覚的に「良い」という活動から、教育的に見ても評価できるものとするためには、高等学校における野外教育プログラムの効果を測定できるスケールを検討し、評価の信頼性が客観的理論的検証に耐えられるものにする必要がある。また、教育実践には、リフレクションのための評価活動が欠かせないことから「高校生用自然体験尺度」等を開発することが必要となる。

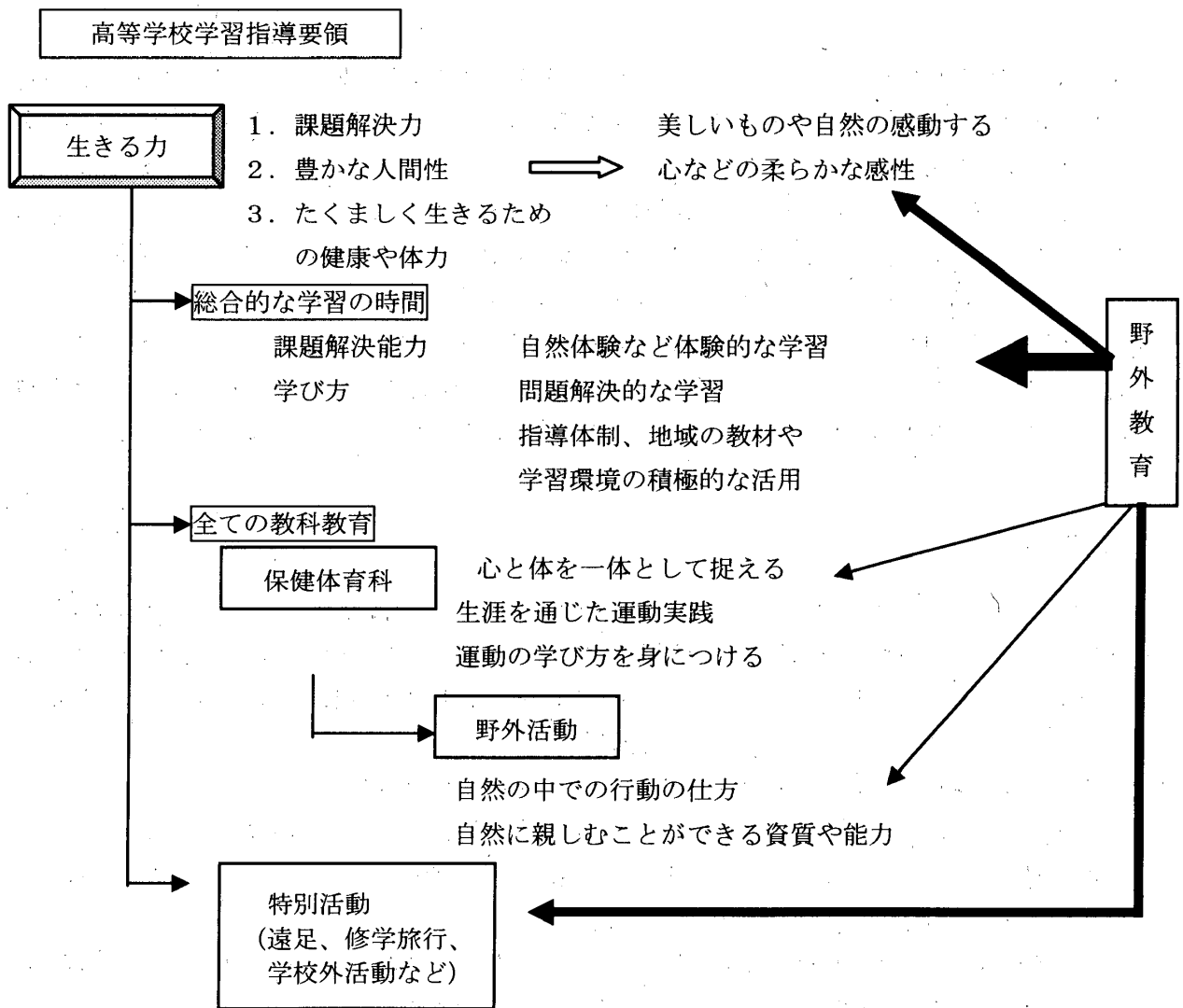


図4 高等学校学習指導要領を中心とした野外教育概念図

引用・参考文献

- 1) 生涯学習審議会答申 p8 1998.6.9
- 2) 神奈川県立野外教育センター事業報告書：昭和47年度版～平成3年度版、愛川ふれあいの村事業報告書：平成4年度版～平成13年度版
- 3) 神奈川県教育委員会2003年12月調べ
- 4) 「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協力者会議』所収、文部省生涯学習局青少年教育課 1996.7.24
- 5) “Outdoor education is conceived to learn to mean learning in and for the outdoors”, Smith, Carlson, Donaldson, Masters, Outdoor Education, Prentice-Hall INC, 1963
- 6) L. B. Sharp, Outdoor Education for American Youth, Washington, D.C : AAPPER, 1957
- 7) 江橋慎四郎「野外教育」 1963 杏林書院
- 8) 斉藤仲次「図説野外教育」 p34 1972 新思潮社
- 9) 川口、西田 「スポーツ振興法」 1961 柏林書房
- 10) 井村仁、橘直隆「野外運動に関する研究論文データベースの作成と研究動向の分析」：野外教育研究 1-1 p33-44
- 11) Betty van der smissen ミシガン州立大学教授 基調講演「野外教育の過去・現在・未来」国立オリンピックセンター 1997.12
- 12) 飯田稔「野外教育の実例」：21世紀の教育と子どもたち3学びの新たな地平を求めてp320-364 2000 東京書籍
- 13) 岡村泰斗、飯田稔 「アメリカのキャンプ研究におけるEnvironmental literacy評価の動向」：野外教育研究1-2 p37-48 1998.3
- 14) Priset S. Redefining Outdoor Education: A matter of Many Relationships, The Journal of Environment Education, 17(3):13-16
- 15) 中山恵一「野外教育、環境教育、及び環境解説の三分野間の関連についての考察」：野外教育研究6-1. 2002.11
- 16) 「カリキュラムガイドライン」ERIC (国際理解教育センター) 1999.8
- 17) Yaple, Charles 「環境教育と野外教育を描く」 Taproot10-4 1997 野外教育研究1-1p18より引用
- 18) 金子孫市「教育原理」 共同出版 p.121
- 19) 「日本の戦後教育とデューイ」 杉浦宏編 1998 世界思想社 p7
- 20) 津村俊充、南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第8号, P.159-166, 1991.3
- 21) 林綾子、飯田稔「アメリカにおける体験学習理論を取り入れた野外教育指導法について」：野外教育研究5-2 p11-21 2002.3
- 22) 「心の冒険-paa21冒険学習プログラム」 足柄グリーンナーベス野外事業部
- 23) Outdoor Adventure Activities for School and Recreation Programs : Paul w. Darst 他 Burgess 1980
- 24) 「環境教育指導者マニュアル」 角田尚子、国際理解教育センター著
- 25) The Psychology of WILDERNESS SURVIVAL : Ferry, G 著 Skyway Printing 1989

- 26) 奥井 智久「学校教育における体験的学習にかかる教員研修カリキュラムの開発に関する総合的研究：文部科学省研究報告書 1992年
- 27) 峰岸 創 「子どもの豊かな感性や情操の育成に社会体験や自然体験はどのようにかわるのか」『教員研修』1月増刊号所収、教育開発研究所刊、平13年1月1日
- 28) 押谷由夫「社会体験・自然体験の指導テクニックとプラン」『教員研修』同上
- 29) 文部省「高等学校学習指導要領解説 保健体育編 体育編」：東山書房 1989
- 30) 渡辺淳「総合学習に展望はあるのか」：世界 岩波書店 2002年6月 vol.702、p111-120
- 31) 中央教育審議会第二次答申「わが国の21世紀に向けた教育のあり方について」1996.7
- 32) 「新しいメディアに対応した教科書・教材に関する調査研究」(財)教科書研究センター
- 33) 佐藤治「先行実施校の実践にヒントを求めて」ねざすno.28 神奈川県教育研究所 2001年11月
- 34) 神奈川総合高校：平成14年度研究発表会報告書「テーマ研究2002」2002.10
- 35) 上溝南高校：「総合的な学習の時間」研究報告書「かみなん in study」2001.3
- 36) 山際、田中『中学校「総合的な学習の時間」をどう創るか』明治図書1999
- 37) 宮原武夫「総合的な学習のイメージ」教育53巻 p98-108 国土社 2003.8
- 38) 佐藤豊「高等学校における野外教育プログラムの効果について」：日本野外教育学会第6回大会研究発表抄録集 (p19-20) 2003.6

補足説明

- 註1) トビシリ宣言=1977年環境教育の原則の一つとして「環境についての感性、知識、問題解決技術、価値観の明確化などを発達段階に応じて形成すること」が明示された。
- 註2) ドイツの教育学者クルトハーンによりイギリスで開校(1941)され、その後米国(1963)に伝えられた。体験学習理論の先駆的存在であり、矯正機関や平和部隊によって冒険プログラムが採用され、広がりを見せた。その中で多くのアドベンチャープログラムが考案された。
- 註3) 米国OBSから発展した都市型冒険教育プログラムとして、学校教育用に開発された。人間関係、コミュニケーションスキルを高めるための心理学的アプローチを用いた手法である。
- 註4) 山中などで一定期間の単独(ソロ)活動を指す。ビバークと呼ばれるシートなどを活用した簡易宿泊体験がその一例である。
- 註5) 木の間に張られた1.5m程度のロープの上側を8人~10人程度で構成されたグループで協力してロープに触れないように向こう側に渡る。補助として1本の丸太などを材料に使う。電流が流れており、触れると感電するという設定の課題解決型アクティビティ。
- 註6) Sharing Nature programs(米)1979 心理学専攻ジョセフ コーネルにより開発された。1986年にネイチャーゲームとして日本に導入され、1.nature awareness 2.集団活動 3.フローラーニングをコンセプトとして野外での環境教育プログラムとして発展した。
- 註7) 樹木をテーマとした学習教材で環境教育プログラムとして森林インストラクターから学校教育へ広がる。教科横断的な内容で構成される。構成主義学習及び全体言語教授法が特徴である(「plt Activity Guide k-6」：アメリカ森林協議会編 ERIC 訳 1992年参照)。

- 註8) 1984年ノースダコタ州水委員会により確立され、1990年アメリカ西部地域環境教育協議会(WREEC)がスポンサーとなっている。湿地帯、水資源の保全、地下水などをテーマとした参加型プログラムであり、授業で実施可能な構成となっている。
- 註9) wild113、Aquatic40のアクティビティを網羅する環境教育プログラムで、西部魚類・野生生物協会(WAFWA)により開発された。(「米国環境教育事情」ERIC/PLT日本事務局編 1995年参照)
- 註10) カルフォルニア大学バークレー分校ローレンスホール研究所で開発されたプログラムである。OBISがシート式にしたパッケージド・プログラムであるのに対し、GEMSは実験などを多く取り入れた理数科教材として体験学習理論を強調し、10回程度のサイクルでアクティビティをこなすことが考案されている。(「OBIS 自然と遊び、自然から学ぶ」科学教育研究会編 栄光教育文化研究所 1996年参照 「GEMS教師用ガイド」ジャパンGEMSセンター 2002年参照)
- 註11) 機械の力を使わずに人力だけを頼りに行われる野外レクリエーション活動で、ハイキング、バックパッキング、ロッククライミング、登山、ノルディクスキー、かんじき歩き、オリエンテーリング、洞窟探検サイクリング、カヤック、いかだ、カヌーなど。スノーモービルやモーターボートなどのエンジンを備えた活動及び乗馬、野犬ぞりなど動物の力を使った活動は含まない。
 (「Outdoor Pursuits Programming—legal Liability and Risk Management」:Glenda Hanna. The University of Alberta Press 1991年参照)
- 註12) 自然を活用する際、生態系なども考慮に入れて利用による環境への影響を最小限のものに留めようとする発想。キャンプ場での合成洗剤の不使用、じか火の規制などがその一例である。
- 註13) ネームトスやグーパーなど名前を憶え、コミュニケーションを図るゲーム。
- 註14) 「進化論」「頭星人」などのコミカルなゲームで『恥ずかしさ』の伴うゲームで失敗への抵抗感を減らす。
- 註15) 「トラストフォール」「ペアウオーク」などの比較的難易度の低いゲームで信頼感を高める。
- 註16) 「人間知恵の輪」「人間ムカデ」などの強いストレスや密度の濃いコミュニケーションが必要とされるアクティビティ。
- 註17) 「蜘蛛の巣」「ウオール」などのエレメントを使い、意図的な危機体験を誘う。集団の協力により課題が達成できる。低地で行う「ローエレメント」と10m程の高さで実施する「キャットウオーク」など強烈な自己との葛藤に出会う「ハイレメント」がある。
- 註18) 自然の中で行う夜間プログラムを指す。本研究では、キャンプファイヤー、ナイトハイク(藪こぎ) ナイトトレッキング(10kmのハイキング)を実施した。