

## キャンプクラフトの環境教育的考察

渋谷 寿・小口志磨

### A Study of Environmental Education in Camping Craft Activities

Hisashi SHIBUYA and Shima OGUCHI

#### 緒 言

最近の、子供の造形教育を取り巻く状況は、大きな2つの変化が起こりつつあると考えられる。1つは、世界的に問題になりつつある環境問題に伴う、環境教育的な視点で教育科目の見直しの気運が大きくなりつつあることであり、もう1つは、学校教育における週5日制の導入に伴う、ゆとりの時間や特別活動・野外活動・芸術科目等に対する時間的な縮小の懸念である。この2つの変化は、子どもの適切な教育を考える上で相反し矛盾する要素を持っている。すなわち現代は全ての人間が、様々な環境問題に対して、自然と共存できうる方法論を考え行動する必要に迫られている時代と言うことができ、学校教育においても環境教育の指針が示されているが、一方では子どもたちが様々な環境要素を直接的に体験する機会が縮小される懸念があるのである。筆者らが関わっている学校外の教育活動である野外活動における造形活動は、学校教育では得られない直接体験の場として、今後更にその教育上の意義が大きくなると考える。

本稿では特に環境教育の視点でキャンプクラフトを捉え直し、より望ましい今後の造形教育実践の方法論を検討したいと考える。

#### 環境教育の視点による造形教育の可能性

##### 1. 環境教育についての文部省の見解

「環境教育指導資料(小学校編)」によれば、文部省は『環境』を『生物や人間の生活に関与する諸条件』の意味に解釈し、「環境の保全を図りつつ、健全な生活の向上を推進するためには、自然及び自然資源の持続性のある賢明で合理的な利用を心がけるべき」という基本的な立場を明らかにしている。<sup>1)</sup> そのうえで、地球温暖化、オゾン層の破壊、熱帯雨林の減少、酸性雨(霧)、海洋汚染、都市・生活型公害といった環境問題に対し、一人一人がこの問題の重要性を認識し、環境に対して責任ある行動をとることが何よりも重要だと述べている。<sup>2)</sup> このように環境教育の最終到達点は、今日までの人間中心の思考から、環境の中の人間という意識の変革が求められていると言える。

その上で、「環境に対する豊かな感受性や見識を持つ人づくり」を環境問題解決の確実な方法と位置付け、環境教育の推進の必要性が強調されている。<sup>3)</sup> そして、具体的に行動を起こすための目標として、1975年に国際環境教育会議で採択されたベオグラード憲章の、関心、知識、態度、技能、評価能力、参加といった6項目が示され、我々が身に付けなくてはならない要素

を明らかにしている。<sup>4)</sup>これらの内容は、人類共通の環境教育の共通基盤として、あらゆる年齢層の人々の基本的な課題である。

中でも次の世代を担う幼児・児童・生徒については、人間と環境のかかわりについての関心と理解を深めるための自然体験と生活体験などの蓄積が重要であるとして次の、環境教育の基本的な考え方が示されている。「幼児期、児童期においては、自然との触れ合いの機会を多くもたせ、子供のみずみずしい感受性を刺激し、様々な発見の中から好奇心を育て、創造力育成の基礎をつくる必要があるであろう。そして発達に伴って、子供の関心と生活体験を軸にして、問題解決のための課題や方法を見いだす能力を育て、環境の改善や保全、創造に主体的に働きかける態度や参加のための行動力を育てていく必要がある。」<sup>5)</sup>この内容は、子供の活動や直接体験が重視されているが、現行の学習指導要領の、「心豊かに主体的、創造的に生きることができる資質や能力の育成を図るといった基本的なねらい」とオーバーラップしていると考えられる。

以上のように、文部省は環境教育を非常に広範な領域の教育として、あらゆる年齢層の人々が対象であると捉えているが、子供の環境教育という一領域を考えるためには、人類共通の環境に対する意識を持ったうえで、学習指導要領の各教科の目標を達成することが学校における環境教育のねらいを達成すると考えている。

## 2. 環境教育と造形活動

環境教育と造形活動の関係を検討しよう。環境教育指導資料における「低学年の児童の発達への配慮」から造形活動に関わる次の内容を見つけることができる。「遊びや生活に使う簡単な物を道具を用いて製作し、その楽しさを体験するようにするとともに、物や道具への接し方や扱い方、その有用性に気付くようにすることが大切である。」<sup>6)</sup>これは、図画工作科の目標<sup>7)</sup>に示されている「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるとともに表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う。」の「創造活動の基礎的な能力を育てる」という、子供に材料のよさや可能性、生かし方等への関心を持たせるという部分に適合する。

一方、環境教育が目指す豊かな感受性や見識をもつ人間を形成するための基礎となるものとして、よさや美しさ、優しさなどを感じ取ったり、表現したりする調和の取れた人間らしい感情を養うという情操に関わる環境教育の内容が、図画工作科の「表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う」という部分とほぼ一致している。

このように、造形活動の領域では、基礎としての造形のための技術獲得と、情操面の充実が環境教育を充実させる視点と一致している内容だと言えよう。このように造形活動は、環境教育の基礎として重要な位置付けがなされているが、造形教育だけの視野でその目的を追求しても環境教育にはつながらないのではないかという疑問がないわけでもない。そこで、環境教育としては、進んだ実践で知られている英国の例を取り上げ、比較考察を行ってみよう。

## 3. アイリーン・アダムスの見解と日本の見解

ここで英国の環境教育の一つの考え方を考察してみよう。アイリーン・アダムスは、ロンドンのサウスバンク大学教育研究所の研究員であり環境教育コンサルタントである。彼女はデザイン学習および環境計画学習のプログラムを開発するプランナーとして、さまざまなプロジェクトのコーディネーターとして活躍しており、デザイン教育を基本としながら子供自身が校庭や公園をデザインするためのカリキュラムの開発、自然豊かな校庭のデザインやその活用方法の開発等で実績を積んでいる。<sup>8)</sup>

彼女の環境教育の考え方は、次の様にまとめることができる。<sup>9)</sup>

・直接体験が重要である。・自然保護、生態学以外に環境教育の概念を広げて、社会的、文化的環境の質の問題にも取り組むべきである。・今必要なのは科学や技術をもっと学ばせるのではなく、それらの知識や技術を注意深く、責任を持って使うためのデザイン教育である。

・環境教育はテクノロジーや経済に大きく左右されるが、場所や建物の視覚的、表面的な質も大事な要素であることを認識しておかないと「環境」は美的価値や精神的価値を失った単なる実利的価値しか持たないものになる。・幅広い基礎の上での環境教育を行い、将来、人々が創造的積極的に環境作りに参加するようにしていくべきである。

アイリーン・アダムスは、これらの環境教育実践のためにあらゆる科目が貢献できると述べているがとりわけ美術とデザインの学習に重要な意味を置いている。それらの訳を次の様に説明する。<sup>10)</sup>美術とデザインの学習は環境への理解力を養い、環境に対する所有感や一体感を高めることができる。環境に関する美術・デザインの教育は環境をよく見つけ、批判的な立場をとることをよしとする。生徒は環境の意味がわかるようになるために体験したことを振り返って考えたり、もう一度体験し直すことができる。そういった知識を持った上で美的価値判断やデザインの質についての価値判断をすることができるようになる。想像力を働かせて環境を新しくつくり変える可能性を頭に描くことができるようになる。以上の理由からこれらは、「意味」と「価値」を探究する手段であり、やってみることに価値を置いて意味を作り出させるための手段であると述べている。

ここで、既に述べた日本の考え方と比較してみよう。日本の文部省とアイリーン・アダムスの立場は異なっているため同次元での比較には無理があるが、環境教育の基本的なとらえ方は共通すると言えるであろう。しかし、アイリーン・アダムスの考え方は、美的、精神的価値観をも重視した実践的な環境のとらえ方がなされており、日本の造形教育の、子供が環境を考える基礎を形作るうえで重要という、どちらかといえば消極的な価値観より、美術デザイン教育を肯定的にとらえ、その重要性をより明確にしている。また、日本とイギリスの環境教育の大きな違いについて西村幸夫氏は、イギリスは、環境に思いをいたすことができる人材を育てるという目的に関する哲学があるが、日本のそれは希薄であると指摘している。<sup>11)</sup>

キャンプクラフトを行ってきた筆者の考え方は、造形教育のより多くの可能性を探究する立場であるため、アイリーン・アダムスの考え方、イギリスの考え方から多くの示唆と可能性を感じ取ることができる。次に具体的に検討してみよう。

#### 4. キャンプクラフトに適応できうる環境教育の視点

美術教育と環境教育の関係についてアイリーン・アダムスは次のように述べている。「美術教育とは日々ふれ合う人や場所を理解し、感じ、表現し、結びつけるための手段として視覚・触覚・空間感覚を磨くことである。線や調子や色や形に対する型通りの授業、あるいはりっぱな芸術家の優れた作品をよく眺めるといったことばかりではない。理解力を養うことである。私たちの体験に意味を持たせるために、体験にしたがって行動しようというものである。環境教育のなかの美術教育は美しいと思った体験、感動した体験を重視する。」<sup>12)</sup>

この内容を考慮し、直接体験を通して学ぶ領域の多いキャンプクラフトの環境教育的な視点をあげてみよう。

・自然素材、道具を用いた直接体験を通して自然の秩序や美しさを感じる。・感覚器感をとおして美的感性を培う。・ものを作り上げる喜び、感動を体験する。・自分で作ったもので遊んだり使用する喜びを知る。・子ども自身が主体的に工夫したり、創作を行う。・共同作業を通して他者との関係を知る。・キャンプクラフトのテーマが他のキャンププログラムと環境と

密接に関係している。・キャンプクラフトのテーマが環境を考えるきっかけとなる。・キャンプクラフトの経験が環境に関する何らかの発展・行動につながる。

以上を実践するためには次のような視点も必要である。・キャンプクラフトの計画者の専門性を生かす。・子どもを実際に指導するカウンセラーの専門性を生かす。

これらの内容は、キャンプクラフトの計画者、指導を行うキャンプカウンセラー、クラフト製作を実際に行う子どもという3つの立場に関わっている。つまり環境教育としてキャンプクラフトの可能性を探るうえで、これら3者の望ましい関わり方を明らかにする必要があるだろう。

### 環境教育の視点によるキャンプクラフト分析

ここで、1995年3月の「雪の教室」において実践した、雪上の歩行用道具である「かんじき」製作に関する、具体的な調査データを分析してみよう。「かんじき」の概要を図1、2に、「OB雪の教室」のキャンププログラムを表1に示した。



図1



図2

表1 OBキャンププログラム

	第1日	第2日	第3日	第4日	第5日
6:30	集合	起床	起床	起床	起床
7:00		朝食	朝食	朝食	朝食
9:00	バス移動	スキーレッスン	雪の造形 (イグルー作り)	スキーレッスン	雪遊び等
12:00	現地到着 昼食	昼食	昼食	昼食	上級班ツアー 出発
	雪遊び	スキーレッスン	スキーレッスン	スキーレッスン	バス移動 ↓ 到着
16:30	入浴	入浴	入浴	入浴	
18:00	夕食	夕食	夕食	夕食	
19:00	グループワーク	ナイトハイキング (星の観察)	キャンプクラフト 19:00~21:00	キャンドル サービス	
21:00	消灯	消灯	消灯	消灯	

調査概要は次のとおりである。

1. 調査日：1995年3月27日、31日
2. 場所：長野県志賀高原木戸池温泉ホテル 地下乾燥室
3. 主催：山梨大学教育学部山梨幼児野外教育研究会
4. 対象：幼児(幼稚園児、小学1、2年生 約80名)雪の教室、OB(小学3、4、5、6年生、中学生約90名)雪の教室担当キャンプカウンセラー男24名、女24名
5. 調査方法：各班(幼児雪の教室12班「各班幼児約6名」、OB雪の教室12班「各班児童約8名」)のキャンプカウンセラー(男女各1名)がキャンプクラフト指導終了後に「クラフト調査用紙」に記入する。
6. 調査内容：1995年冬のキャンプクラフトテーマである「かんじき」製作の指導を通し、キャンプカウンセラーが記述した次の5項目の内容。「キャンプクラフトのテーマ・内容について」、「カウンセラー自身の指導面について」、「子どもの道具使用について」、「子どもの反応について」、「子どもの工夫について」、「マニュアルについて」

アンケート結果を環境教育の視点を通して、各項目ごとにKJ法に添った手法により分析し表1～6に示した。尚、近似項目の要点を〈 〉内に、具体的なカウンセラーの記述を「 」内に、カウンセラーの担当学年と実数を( )内に記述した。

表2 キャンプクラフトのテーマ・内容について

<p>&lt;実用的で有効であった&gt;</p> <p>(1)「作ったものがその場で使えて有効であった」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/5)</p> <p>(2)「使うことによってその欠点・工夫点を発見することに意味がある」 (幼/1)</p> <p>(3)「子どもが普段使わないものなので良かった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;季節・場所が適していた&gt;</p> <p>(4)「雪の教室にふさわしい」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(5)「雪と深く関係していて良い」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(6)「季節・場所・実用的な面で適した製作物であった」 (小3・小4/1)</p> <p>(7)「タイムリーな内容である」 (小3・小4・小5/2)</p> <p>(8)「雪に関するものとしては最高のテーマであった」 (幼・小2/1)</p> <p>&lt;興味・関心・意欲を高めた&gt;</p> <p>(9)「興味を持って取り組めた」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5・小6/5)</p> <p>(10)「『雪の上を歩く』という目的が意識につながった」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/3)</p> <p>(11)「子どもの関心が集まっていた」 (幼・小1・小2・小3・小4/2)</p> <p>(12)「子どもを飽きさせないという点で、今までで一番良いクラフトであった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;周囲の自然環境や生活環境を知ることができた&gt;</p> <p>(13)「作って使うことによって雪を感じる事ができた」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(14)「生活の知恵から生み出された道具を教えられて良かった」 (小3・小4・小5・小6/2)</p> <p>(15)「日本古来から伝わるものであることを学んだ」 (小3・小4・小6/1)</p>	<p>(16)「雪国の生活の話ができて良かった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(17)「かんじきについての子どもたちの知識はあまり無いようである」 (小5・小6/1)</p> <p>(18)「木材を切ったとき、元気な幼虫が出てきた」 (小3・小4/1)</p> <p>&lt;準備が良かった&gt;</p> <p>(19)「あらかじめ組み立ててあったため、子どもへの負担が減った」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(20)「用意をしてあったのが良かった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;問題点&gt;</p> <p>(21)「時間的余裕がない」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/8)</p> <p>(22)「もう少しゆとりを持って作りたい」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(23)「幼児には少し難しい」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(24)「プログラムの時間帯に眠くなってしまいう子がいる」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;提案&gt;</p> <p>(25)「各班で違う木材で作って、歩き比べると良い」 (小3・小4/1)</p> <p>(26)「縄が何でどうやってできているか教えると良い」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(27)「子ども同士で協力する部分を出すと良い」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(28)「絵本などを使ってかんじきのイメージをふくらませると良い」 (幼/1)</p>
--	--

表3 カウンセラー自身の指導面について

<p>&lt;作業の進め方を工夫した&gt;</p> <p>(1) 「作り方の順序を丁寧に行ったため、子どもが自主的にできた」 (幼・小2・小3・小4・小5・小6/2)</p> <p>(2) 「次に何をやるのか考えながら作業を進めた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(3) 「できるだけ子ども自身でやらせようとした」 (小3・小4・小5・小6/3)</p> <p>(4) 「一人でできないところは、二人一組でやることによってしっかりできた」 (小5・小6/1)</p> <p>(5) 「活動してない時間が無いように気を使った」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>&lt;反省&gt;</p> <p>(6) 「カウンセラーに余裕が無かった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(7) 「作業の手順をもう少し考えれば良かった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(8) 「説明するのに時間がかかった」 (幼・小1・小2・小3/2)</p> <p>(9) 「指導が全体に生き届いておらず、要領が悪かった」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/4)</p> <p>(10) 「できない子を作らないことが大切だと思った」 (小3・小5・小6/1)</p>	<p>(11) 「カウンセラーが手伝いすぎた」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5・小6/10)</p> <p>(12) 「時間的に焦っていたため、命令的になってしまった」 (小3・小4・小5/1)</p> <p>(13) 「子どもの自主性伸ばそうとした反面、放任的・命令的になっていた」 (小3・小4/1)</p> <p>(14) 「カウンセラーの予備知識が無く困った」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/1)</p> <p>(15) 「カウンセラーが道具の使い方を分かっていなかった」 (小3・小4/2)</p> <p>(16) 「自分自身の作品を作ることに集中してしまった」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(17) 「子どもを見ながらやっていたのでカウンセラー自身が作る時間が取れなかった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;悩み・意見&gt;</p> <p>(18) 「指導すべき所とそうで無い所に悩んだ」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(19) 「時間と子どもの作業能力との兼ね合いに悩んだ」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(20) 「もう一人ぐらいカウンセラーがいれば良かった」 (小3・小4・小5/2)</p>
--	---

表4 子どもの道具使用について

<p>&lt;上手に使用できた&gt;</p> <p>(1) 「玄能の使い方をよく知っていた」 (小3・小4・小5・小6/3)</p> <p>(2) 「結ぶということは短時間でもできる」 (幼/1)</p> <p>(3) 「蝶ねじは扱いやすかった」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(4) 「鋸は上手に使っていた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;上手に使用できなかった&gt;</p> <p>(5) 「玄能の使い方が分かっていない」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/3)</p> <p>(6) 「釘を打ち込むのが困難であった」 (幼・小1・小2/9)</p> <p>(7) 「釘を打ち込む意味が分かっていなかった」 (幼・小2/1)</p> <p>(8) 「ヒートンが回しにくかった」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(9) 「縄を巻く・結ぶという作業は難しいようだった」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5・小6/12)</p> <p>(10) 「クリノドリの軸がずれる事が多かった」 (小3・小4・小5・小6/3)</p> <p>(11) 「ボルトを通すのに手間取った」 (幼・小3・小4・小5・小6/3)</p> <p>(12) 「鋸の角度をつけるのは慣れるまで大変だった」 (幼・小2・小3・小5・小6/2)</p> <p>(13) 「鋸は補佐しないと危なかった」 (小3・小4・小5・小6/3)</p>	<p>(14) 「鋸の使い方を良く分かっていない」 (小3・小4/1)</p> <p>(15) 「ゴムを2つ組み合わせることが一人でもできなかった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;事前指導が大切である&gt;</p> <p>(16) 「事前指導が適切だったため、道具使用は安全にできた」 (幼・小2・小3・小4・小5・小6/2)</p> <p>&lt;経験の差が見られた&gt;</p> <p>(17) 「OBは道具の使用に慣れていて」 (小3・小4/1)</p> <p>(18) 「慣れている子と慣れていない子の差がはっきりしていた」 (小3・小4/1)</p> <p>(19) 「力が弱いので道具が有効に使えず苦労していた」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>&lt;使いやすい道具が必要である&gt;</p> <p>(20) 「T字キリは幼児でも十分使うことができる」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>&lt;改善点&gt;</p> <p>(21) 「道具の数が少なかった」 (幼・小1・小2・小5・小6/5)</p> <p>(22) 「接着剤の数を考える必要がある」 (小3・小4・小5/3)</p> <p>(23) 「場所が狭かったため、鋸の使用が危なかった」 (幼・小1・小2/1)</p>
--	--

表5 子供の反応について

<p>&lt;真剣であった&gt;</p> <p>(1)「真剣な顔をしていた」 (小3・小4/2)</p> <p>(2)「話をまじめに聞いていた」 (小3・小4/2)</p> <p>&lt;生き生きしていた&gt;</p> <p>(3)「鋸を使う幼児の顔は生き生きしていた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(4)「クラフトのインフォメーションをしたとたん目の色が変わった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(5)「目を輝かせていた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;興味を持ってやっていた&gt;</p> <p>(6)「大変興味を持って取り組んでいた」 (小3・小4・小5/2)</p> <p>(7)「ドリルで穴が開くとびっくりしていた」 (小3/1)</p> <p>&lt;優しさが見られた&gt;</p> <p>(8)「友達を手伝ってあげる優しさが見られた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;集中していた&gt;</p> <p>(9)「やりごたえがあって集中していた」 (幼・小1・小2/3)</p> <p>(10)「集中して話を聞いていた」 (幼・小1・小2・小3・小4/4)</p> <p>&lt;楽しんでた&gt;</p> <p>(11)「楽しんで活動していた」 (幼・小1・小2・小3・小4/6)</p> <p>(12)「子供の反応はとても良かった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(13)「来る前から楽しみにしている子も多かった」 (幼・小2/1)</p> <p>&lt;積極的であった&gt;</p> <p>(14)「積極的に活動していた」 (幼・小2・小3・小4/7)</p> <p>(15)「自ら進んで行動していたのが驚きであった」 (幼・小2・小3/3)</p> <p>(16)「自分は次に何をすべきなのか考えることが多かった」 (小3・小5・小6/1)</p>	<p>(17)「いろいろな道具を使いたがった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(18)「作業が遅れている子は早く作りいという気持ちが現れていた」 (小3・小4・小5/2)</p> <p>(19)「やる気十分だった」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(20)「自分達で解決しようという姿勢が見られた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(21)「イメージがはっきりしていたため、主体的に取り組めた」 (幼・小1・小2・小5・小6/4)</p> <p>(22)「意欲的に取り組んでいた」 (幼・小1・小2・小5・小6/4)</p> <p>&lt;完成した充実感が大きかった&gt;</p> <p>(23)「満足感・達成感が見られた」 (幼・小2・小3・小4/4)</p> <p>(24)「完成した時に喜びを感じているようだった」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/4)</p> <p>(25)「自慢げにかんじきを履いていた」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(26)「後片づけまできちんとやった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;難しそうであった&gt;</p> <p>(27)「いままでクラフトの中で一番難しかったといっていた」 (小5・小6/4)</p> <p>(28)「完成できない子が多かった」 (小3・小4・小5/1)</p> <p>&lt;頼る面が見られた&gt;</p> <p>(29)「カウンセラーに頼りすぎる子もいた」 (小3・小4・小5・小6/1)</p> <p>&lt;疲れていた&gt;</p> <p>(30)「幼児には疲れている面が見られた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(31)「いらいらしていた」 (小5・小6/1)</p> <p>(32)「順番待ちの時は退屈していた」 (幼・小1・小2/1)</p>
---	---

表6 子供の工夫について

<p>&lt;考えながら効率よく作業を進めた&gt;</p> <p>(1)「1本の縄で縦・横両方巻いてしまおうとしていた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(2)「縄のしぼり方がそれぞれ工夫されていた」 (幼・小1・小2/3)</p> <p>(3)「出来る所からやって行くと言う姿勢が見られた」 (小3・小4/1)</p> <p>(4)「軍手を用途に合わせて使っていた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(5)「打ちやすい所を見つけて釘を打っていた」 (幼/1)</p> <p>&lt;予測し、確認しながら作業を進めた&gt;</p> <p>(6)「ドリルを使う時当て木をしていた」 (小3・小4・小5・小6/3)</p> <p>(7)「靴が入るか入らないか調整しながら作った」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(8)「縄を巻く時、強度を確かめながら巻いていた」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>&lt;調節・修正をした&gt;</p> <p>(9)「はみ出た釘をたたいて修正していた」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(10)「ヒートンの向きを調節していた」 (幼・小1・小2/2)</p>	<p>&lt;協力して作業を進めた&gt;</p> <p>(11)「みんなで協力しあい道具を順番に使おうとしていた」 (幼・小1・小2・小3・小4・小5/3)</p> <p>(12)「順番を守り協力しあっていた」 (小3・小4/1)</p> <p>(13)「作業を終えた子が終わっていない子を教えた」 (小3・小4・小5/1)</p> <p>&lt;自分だけのものを作るという工夫が見られた&gt;</p> <p>(14)「規定の寸法だけでなく、自分達で大きさを決めて作っていた」 (小5・小6/3)</p> <p>(15)「形やクレヨン装飾を工夫して、自分だけのものを作っていた」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>&lt;工夫があまり見られなかった&gt;</p> <p>(16)「あまり工夫が見られなかった」 (幼・小1・小2/2)</p> <p>(17)「カウンセラーが手を貸したため、あまり工夫が見られなかった」 (幼・小1・小2/1)</p> <p>(18)「時間不足で工夫が見られなかった」 (幼・小1・小2・小3・小4/1)</p> <p>(19)「工夫する段階に至っていなかった」 (小3・小4/2)</p>
---	---

表7 マニュアルについて

<p>&lt;有効であった&gt;                  (1)「非常に分かりやすく役に立つマニュアルだった」                  (幼・小1・小2・小3・小4・小5/4)                  (2)「イメージがわかりやすかった」 (幼/1)                  &lt;事前準備が必要である&gt;                  (3)「かんじきについてのイメージがわくような資料があれば良かった」 (幼/1)                  (4)「ロープワークの実践を行ったほうが良い」                  (幼・小1・小2/1)                  (5)「子ども1人1人にマニュアルを配ったほうが良いと思う」 (幼・小1・小2/1)</p>	<p>(6)「一班ごとに作り方の流れを紙に書いても良い」                  (幼・小2/1)                  (7)「考える時間がないので、もう少し早めにクラフトの説明をしてほしい」                  &lt;マニュアル任せになってはいけない&gt;                  (8)「マニュアルがあると先入観が入ってしまうため、最低限にとどめる事が必要だと思う」 (幼/1)                  (9)「マニュアルでは簡単だと思っても実際はうまくいかない事が多い」 (小3・小4・小5/1)</p>
---	--

これらの作業を通して環境教育を考慮する上で、重要と思われる3つの項目を抽出した。1つは、キャンプクラフトの計画にかかわる「キャンププログラムについて」、2つ目はキャンプクラフトの指導にかかわる「カウンセラーの指導について」、3つ目はキャンプクラフト製作を実際に行う「子どもの反応について」である。これらを1つ1つ検討し、キャンプクラフトがどのような面で環境教育と関わることができるかを明らかにし、教育効果を高めるための具体的方法論を探りたい。

1. キャンププログラムについて

表2-(21)「時間的余裕がない」(22)「もう少しゆとりを持って作りたい」(24)「プログラムの時間帯に眠くなってしまいう子がいる」、表6-(18)「時間不足で工夫が見られなかった」という意見から、クラフト活動はプログラム上、かなりの時間的制約を受けていると共に、スキーの後に行われるため子どもは肉体的な疲労の中で活動を行っていると思われる。表2-(21)は、実数8であり、多くのカウンセラーたちが時間的ゆとりを求めていることが読み取れる。また、表4-(23)「場所が狭かったため、鋸の使用が危なかった」からは、道具を安全に使うための場所の確保が求められている。しかし、スキープログラム(表1参照)の関係上、クラフトの時間を増やしたり、活動に十分なスペースを確保することは、ほぼ不可能である。そこで、このような条件の下でのクラフトの内容を検討してみよう。

表2-(1)「作ったものがその場で使えて有効であった」は、実数5と、多くのカウンセラーからあげられた意見であり、実用的な作品の必要性が求められている。表5-(25)「自慢げにかんじきを履いていた」のように、子ども達は自分の作品をその場で使えるということに喜びや充実感・満足感を体験している。また、表2-(2)「使うことによってその欠点・工夫点を発見することに意味がある」のように、子ども達は実際に作ったものを使うことによって、作品を工夫し、さらに使いやすいものに発展させている。今回は「かんじき」という雪のある環境に則したテーマであったため、表2-(季節・場所が適していた)という意見が実数8と多く、季節とクラフトのテーマとの関連の重要性を示している。表2-(13)「作って使うことによって雪を感じとることができた」からは、子どもが作品を実際に使うことによって、雪の持つ性質を知り、それらの自然現象の持つ厳しさ・美しさに触れる機会になっていくことが分かる。単に雪の中にいるだけでなく、作った作品を使うことによって、子ども達は雪そのものの感覚を理解していると思われる。このように、実際その場で使えるものを作ることは、子ども達に充実感や満足感を与え、作品に対する工夫を生み、自然環境を体験する良い機会になる。よって、その場の環境を考慮した実用的な題材を考えることが必要であると考える。

表2-(14)「生活の知恵から生み出された道具を教えられて良かった」(15)「日本古来か



ら伝わるものであることを学んだ」(16)「雪国の生活の話ができて良かった」などの意見から、子ども達がクラフトを通して自分と違った環境で暮らす人々の生活に触れ、その生活の中の知恵から生み出された民具などを知ることは、環境教育的な視点から見て、重要であると考えられる。しかし、表2-(17)「かんじきについての子ども達の知識はあまり無いようである」のように、現在、学校教育では、このような実践を通して民具などを知る機会は、ほとんど設定されておらず、子ども達は見たことはあっても使い方が分からないという現状にあると思われる。よって、キャンプクラフトのテーマが日本や世界各地の伝統的文化に関するものならば子ども達は様々な知恵や扱い方を理解することができるだろう。

次に、表4-(20)「T字キリは幼児でも十分使うことができる」(21)「道具の数が少なかった」からは、子どもの使用に適した扱いやすい道具を選定することの重要性や、作業量に適した道具の数を用意する必要性があげられている。また、表2-(28)「絵本などを使ってかんじきのイメージをふくらませると良い」、表7-(3)「かんじきについてのイメージがわくような資料があれば良かった」、(4)「ロープワークの実践を行ったほうが良い」(7)「考える時間がないので、もう少し早めにクラフトの説明をしてほしい」という意見からは、カウンセラーが作業の事前に、考慮すべき内容が示されている。このように、具体的な作業に入る前に、事前の準備及び、導入のための準備等の配慮が必要であることが分かる。

以上のキャンプカウンセラーの視点を通したプログラムに関する検討から、次のようなことが言えるだろう。野外活動で子どもたちは、普段の生活の中では得られないような自然体験、文化的体験をするプログラムが必要である。そのような体験を通して、今まで気づかなかった自然と自分との関係を知るきっかけを得ることができるだろう。そのために、世界各地にある民具、遊具、楽器等の物理的、文化的環境を考慮した実用性のあるテーマの設定を行うとともに、クラフトに適した素材や道具の選定、また、それらと子どもとを結びつけるカウンセラーの道具に関する知識・技術、キャンプクラフトのテーマに関する文化的背景の知識などの事前準備が重要だと言えよう。

## 2. カウンセラーの指導について

カウンセラー自身の指導実践について分析を行った。カウンセラーには、事前に道具に関するマニュアルと指導に関するマニュアル<sup>13)</sup>を配布して、指導を行うようにしている。

表7-(1)「非常に分かりやすく役に立つマニュアルだった」、(2)「イメージがわきやすかった」というマニュアルについての肯定的な意見があげられているのに対し、表3-(14)「カウンセラーの予備知識が無く困った」のような否定的意見もあげられている。事前に配られるマニュアルにはクラフトに関する最低限の予備知識が記載されているのだが、このような意見があげられていることから、マニュアルが必ずしも有効に利用されていない場合があることが分かる。この原因の1つとして、カウンセラーの自覚の欠如が考えられる。この自覚とは、カウンセラーが自然の中で子どもと意欲的に活動しようとする気持ちや思いである。カウンセラーが、子どもに教えるための知識・技術を事前に学ぼうという自覚を持っていれば、事前にマニュアルを熟読し最低限の知識を身につけるはずだが、そのような自覚がない限りマニュアルは、まったく無意味なものになってしまう。カウンセラーの自覚によって、このマニュアルが有効に使われるかどうかが決まると考えられる。また、このような自覚が欠如することによって、表3-(6)「カウンセラーに余裕が無かった」(11)「カウンセラーが手伝いすぎた」、(12)「時間的に焦っていたため、命令的になってしまった」という問題が生じていると思われる。また、表3-(18)「指導すべき所とそうで無い所に悩んだ」、(19)「時間と

子どもの作業能力との兼ね合いに悩んだ」、表4-〈上手に使用できなかった〉、〈経験の差が見られた〉、表6-(17)「カウンセラーが手を貸したため、あまり工夫が見られなかった」、(19)「工夫する段階に至っていなかった」という意見から、カウンセラーは子どもの作業能力を知ったうえで適切な指導をすることが求められていると言える。そのためにはカウンセラーが実際にクラフトを行うという経験が必要である。そうすることにより、効果的な道具の使用法を見つけたり、子どもの補助をするところと子ども自身に体験させるべきところを予測する等の配慮ができるようになるだろう。

表2-(18)「木を切ったとき、元気な幼虫が出てきた」では、素材である桧材の中にいた昆虫の幼虫が出てきたことを示している。これは、自然の素材を使うことによって生じた予測外の副次的な産物であるが、カウンセラーがこのような素材を使うことによって、自然の中に存在している動植物を子どもに知らせることができ、そして、それらがどう関わりあって生きているのかを考えさせる環境教育の教材にすることができると思われる。それにより、自分達人間も自然の中の一部であることを理解させることができるだろう。そのためには、カウンセラーの自然に対する知識・自然観が必要である。カウンセラー自身が自然との主体的な関わりを持つことによって、予測外の出来事を有意義な教材にすることもできる。

表3-(16)「自分自身の作品を作ることに集中してしまった」からは、子どもへの指導や援助を行うより自分自身の製作を楽しんだカウンセラーの行動が分かる。カウンセラーはあくまで指導者であり、子どもの主体性や可能性を引き出すかわりが求められる。このカウンセラーは、意欲的に自分の製作を楽しんだ経験を子どもに伝えることができれば1つの価値があるといえよう。

以上のカウンセラーの指導に関する分析から、各カウンセラー間にキャンプクラフトの指導に関する自覚の差が見られることが分かった。表3-〈作業の進め方を工夫した〉のように、子どもが主体的に活動できる、充実したクラフトを行おうという意志を持ったカウンセラーは、指導をするうえでも余裕があるが、明確な自覚のないカウンセラーは、作業段階になって余裕がなかったり、子どもがやるべき作業をやってしまったたりして、子どもの可能性を伸ばせずに終わってしまう危険性がある。これは、プログラムに時間的な制約があるため、すべてカウンセラーに問題があるとは言えないが、カウンセラーはクラフトを指導するうえで、子どもに何を伝えたいのか、どう関わればよいのかという基本姿勢を明確に自覚し、事前に確かな知識や技術を身につけておき、自分自身も楽しんで活動を行うことが大切であるといえよう。そして、プログラム計画者は、カウンセラーがクラフトを事前に経験できるような場を設定することが必要であると考えられる。

### 3. 子どもの反応について

表5の子どもの反応については、〈真剣であった〉実数4、〈生き生きしていた〉実数3、〈集中していた〉実数7、〈興味を持ってやっていた〉実数3、〈楽しんでいた〉実数8、〈積極的であった〉実数22、などの多くの肯定的意見があげられた。これらの反応は、子ども達自身が身体のあらゆる感覚を使って活動したことを示唆しており、この活動は子どもの感性を育てるために、有意義なものであったと考えられる。子ども達は視覚、聴覚、触覚、嗅覚など様々な感覚を使って活動しており、それらの感覚は、皮膚や筋肉を通して脳に伝えられ判断される。感覚的な活動と人間の脳とのつながりについてベティ・エドワード氏は、著書「脳の右側で描け」<sup>14)</sup>の中で、様々な研究結果を基に、人間の右脳と左脳の機能について比較している。彼は、人間の左の脳は分析的、言語的、計算的、合理的な情報処理を行い、

反対側の右の脳は、感覚的、創造的、空間的な情報処理を行うもので、描く、作る、イメージするといった体験によって生まれる感覚的な作用はこの右側の脳によって行われると述べている。子どもの反応からキャンプクラフトは、左脳的な活動であるとともに、諸感覚を使った右脳的な活動を多く行っていることが分かる。また、彼は現代の教育制度の大半は言語的、合理的な左脳を育成するように作られており、右脳は事実上無視され、人間はその潜在的能力の大部分を生かせずに逃していると述べている。キャンプクラフトで、子ども達が生き生きと楽しんで活動しているのは、普段はあまり使われないこの右脳が刺激され、学校教育の中で行われるものとは違った感覚的な喜びを感じているからだと考えられる。このようなことから、野外教育の中で行われる造形活動は、子ども達の潜在能力を引き出し、左脳と右脳の総合的教育を行う上で重要な役割を果たしていると考えられる。そこでキャンプクラフト計画者は、限られた時間の中で、子どもの右脳的な、創造力などの潜在能力を引き出すために、子どもがわくわくして活動に取り組めるような、感覚を刺激するテーマや工夫できる部分を残した発展性のあるテーマを設定していく必要がある。

次に、表5-(8)「友達を手伝ってあげる優しさが見られた」、表6-(11)「みんなで協力しあい道具を順番に使おうとしていた」、(12)「順番を守り協力しあっていた」、(13)「作業を終えた子が終わっていない子を教えていた」といった意見から、子ども達の間、他者との関係を大切にしていこうという思いやりの気持ちが生じていることが分かる。鈴木善次氏はこう述べている。「環境教育で求められていることの1つに『他人の痛みをわかり、人への思いやりの気持ちを持つこと』がある。自分さえ、自分の家族さえ、日本人さえ、人間さえ、いろいろなレベルでの『自己中心主義』が今日のさまざまな環境問題を生みだしているのである。」<sup>15)</sup>子ども達は、クラフトの実践を通して他者と自分との関係を考え、思いやりの気持ちを育て、健全な精神を作り出していると思われる。表6-(14)「規定の寸法ではなく、自分達で大きさを決めて作っていた」(15)「形やクレヨンの装飾を工夫して、自分だけのものを作っていた」では、子ども達から自分だけのものを作ろうという意欲や工夫が見られ、子ども達が作品に対して創造的に関わっていることが分かる。アイリーン・アダムスは環境教育における美術教育が、アイディアの理解やコミュニケーション手段となるものであると述べている。<sup>16)</sup>クラフト活動もアイディアの理解やコミュニケーション手段となっており、環境教育学習の一端を担うべき活動と言える。そのためには、指導者であるカウンセラーがこのことを念頭におきながら活動して行くことが必要であると考えられる。

以上の子どもの反応による分析から、キャンプクラフトは子ども達に生き生きとした時間を与え、感覚的・創造的な創作活動を行える場であると言える。現代の学校教育には、このような感覚的・創造的な活動が欠如しがちであるため、クラフト活動が子ども達の感性の発達において果たす教育的役割は重要であると考えられる。また、子ども達がクラフトと主体的に関わることによって他者との関わりを知り、思いやりの気持ちを育てたり、個性的な作品を作ることは環境教育上重要なことだと言える。そのためには、プログラムの計画者は、子どもの感覚を刺激するわくわくするようなテーマを考え、指導者であるカウンセラーは、子ども自身が自分と自然、自分と他者との関係に気づくための知識・技術をあらかじめ獲得したうえで、ゆとりをもって子どもの個性や主体性を引き出す指導を行うことが1つの理想である。

## 結 語

本論では、環境教育の視点に基づいて造形教育の可能性を考察し、キャンプクラフトの実践を環境教育の視点で分析する試みを行った。

日本の環境教育における造形活動の考え方は、環境を考え行動する人間となる教育の基礎として重要な位置付けがされるが、イギリスの教育観に見られる美的、精神的な価値観も重視した環境教育に対する哲学は希薄である。すなわち、イギリスのアイリーン・アダムスの考え方に見られる美術、デザインといった造形領域の環境教育における捉え方は日本のそれより重要度が高く位置付けがされている。その考え方に添うならば、キャンプクラフトの環境教育的な可能性もかなり大きいとすることができよう。そのためには、キャンプクラフトを計画する立場(筆者)、キャンプクラフトを指導する立場(キャンプカウンセラー)、キャンプクラフトを実践する立場(子供)という3者の有機的な関係が必要である。

キャンプクラフト計画者は環境教育という点を考慮に入れ、キャンプクラフトのテーマを野外教育の行われる物理的・文化的に則した内容として提示していけるとより望ましい。また、子どもの右脳の創造力などの潜在能力を引き出すために、子どもがわくわくして活動に取り組めるような感覚を刺激するテーマや、工夫できる部分を残した発展性のあるテーマを設定していく必要がある。この意味で今回の「かんじき」は、環境教育という点においては適したテーマであると言えよう。また、研究対象としている野外教育では時間的な制約が大きいこともテーマを予め設定する理由の1つであるが、そのテーマには子供をわくわくさせ、作りたいという意欲を引き出す魅力が求められる。更に、子供自身が主体的に考え、発展させられる要素が十分あり、作り方を一つに規定しない教材化が必要である。テーマを決めないで子供の発想を重視するという方法論も考えられるが、本考察においては、上記のようにテーマ設定の内容を考えることにより環境教育効果は高めると判断している。

また、キャンプクラフト指導者は、環境を思える人間としての共通の哲学を持つことが必要であり、その上に具体的な、キャンプクラフトのための道具、指導方法、クラフトテーマについての文化的背景となる知識等を身に付けておく事が求められよう。そのためにはカウンセラーが予めマニュアルを通して自分で製作する事により、子どもの作業能力を知ったうえでの指導や作業の流れを理解しておくといった指導上のポイントを把握しておくための事前指導の場が必要と言える。このような経験を持つ事により、子どもに対する教育上のゆとりを持った指導が可能になると考える。また、カウンセラー自身が主体的に楽しくクラフトに取り組むことにより、その楽しさを子どもに伝えることが可能となるだろう。

キャンプクラフト実践者である子どもは、様々な教育上の配慮の元で直接体験として造形活動に専念出来る事が望まれる。子ども自身がわくわくしてキャンプクラフトを行い、感覚器官を通して美的感動やもの作りの喜び、自然の秩序等を感じ、道具と自然素材を扱うことにより技術を獲得していくことができれば、それらの経験は将来の、環境に思いをめぐらす人間に近づくことになると考える。また、集団での活動は、子どもが自分と他者との関係に気づき思いやりや協力といった態度を育むことになり、これは、環境を考える人間を育てるうえにも重要であろう。

一人一人の子どもの活動としてのキャンプクラフトの長期にわたる継続は、学校外教育故に難しいが、以上に述べてきた3者の有機的な関係の密度を上げる努力が環境教育の視点に

立脚するキャンプクラフトを成立させると考える。

本論は平成7年度教育研究所一般研究助成の成果の一部である。

## 文 献

- 1) 文部省、『環境教育指導資料(小学校編)』、pp 1～2、大蔵省印刷局、1993
- 2) 前掲書1)、p 5
- 3) 前掲書1)、p 6
- 4) 前掲書1)、p 7
- 5) 前掲書1)、p 8
- 6) 前掲書1)、p 16
- 7) 前掲書1)、p 41
- 8) I P Aなごや、「校庭を環境教育の場にしよう」、p 0、まちワーク研究会、1995
- 9) 前掲書8)、p 2
- 10) 前掲書8)、p 3
- 11) 西村幸夫、「イギリスの学校教育と日本の学校教育」、子どもの参加とまちづくり'95、p 28、まちワーク研究会、1995
- 12) 前掲書8)、p 3
- 13) 拙稿、「野外教育における造形教育(第7報)」、名古屋女子大学紀要第41号、pp 111～113、1994
- 14) ベティ・エドワード、『脳の右側で描け』、pp 29～30, pp 35～37、株式会社マール社、1981
- 15) 鈴木善次、『人間環境教育論』、p 129、創元社、1994
- 16) 前掲書8)、p 21