

「体験的な学び」の変遷とその課題

笹野 仁美 (文教大学大学院国際学研究科 院生)

海津 ゆりえ (文教大学国際学部)

Transition of 'Empirical Learning' and Resulting Challenges

SASANO HITOMI, KAIZU YURIE

(Graduate School of Bunkyo University, International Studies)

(Faculty of International Studies, Bunkyo University)

要 旨

体験的に学ぶことの重要性は言及されているが課題もある。本稿では、主に学校教育で行われてきた体験的な学びのもつ課題を明らかにするために、主に体験に関わる施策・制度および先行研究を対象に、体験や学びがどう変遷し論じられてきたかを調査・整理した。体験のもつ一過性や個別性によって体験的な学びの効果が生まれづらいという課題や、体験的な学びの効果について質的かつ経年的に分析した研究が少ないことが明らかになった。

1. はじめに

体験的に学ぶことについて、初等中等教育や高等教育の現場でそれぞれ、その重要性が言及されてきた。学び手がどこで、だれと、どうやって体験的に学び、結果どんな効果があったのか、さまざまな視点から研究されている。しかし体験的に学んだ学び手が、必ずしも自ら社会に働きかけ、課題解決に向けて取り組み、継続的に社会の問題に関わろうとするわけではない。

筆者は、その原因を明らかにしたいと考えている。本稿では、体験的な学びがどう変遷してきたかについて、主に体験に関わる施策・制度等(文部科学省等)および体験や学びについて論じられた先行研究を対象に文献調査し、整理することで、主に学校教育で行われてきた体験的な学びのもつ課題を明らかにした。そしてどのような体験的な学びが、どのように行われる必要があるのかを検討し考察した。

2. 体験的な学びの定義

(1) 学びの定義に関する先行研究

藤田ら(1995)は、学び¹⁾は動詞の意味合いが強い「〈活動としての学習〉」と名詞の意味合いが強い「〈結果としての学習〉」という「二つの側面を含む言葉として使われて」と述べる。本稿では後者の、活動によって獲得した結果を意味する、名詞の意味合いの強い学びについて強調する場合にのみ、「学び」という表現をして区別した。

佐伯(1995)は、「学ぶ」とは「学び手自身の主体的な営み」すなわち「本人が主体的に自分から学ぼうという意志をもってなんらかの活動をする」ことであるとしている。「学び」は動的なニュアンスをもつ、学び手主体のことばであると言えよう。これに対し、「学習」は「学習者自身の主体的な営みというよりも、学習者の営みを第三者的な立場から観察している」(同p2)状態である。また「学習は個人の『頭の中』のことではない」

と述べ、対して「学び」は知識や技能の獲得ではなく、状況という社会的、文化的な文脈において行われたプロセスであり、実践への参加であることを強調している。

(2) 体験の解釈

学習指導要領や中央審議会の答申等において、体験的な学びに近い文言として「体験」「経験」「体験的な学習」が登場する。1998年に総合的な学習の時間が新設され、学習指導要領総則に「体験的な学習」という用語が登場した。文部科学省初等中等教育局(2002)²⁾や文部科学白書(2016)³⁾、日本環境教育学会・日本国際理解教育学会ほか(2019)⁴⁾によって体験活動や体験学習は大枠として共通認識ができてきているものの、複数の解釈が存在していると言える。

(3) 体験的な学びの定義

以上から、本稿では児童・生徒・学生が体験してきたさまざまな営みに着目し、「体験を通した学び手自身の主体的な営み」を体験的な学びと定義する。そして体験的な学びに参加した者を学び手と定義する。体験的な学びが行われる場が正課・正課外であるかは問わないものとし、スタディツアーやサービス・ラーニングなどの国内外で行われる体験学習、ワークキャンプやボランティア活動、インターンシップのような体験活動、初等中等教育で行われている総合的な学習の時間や各教科等で行われている体験活動などを含んだものとする。従って体験内容や参加条件などにはグラデーションがあることを前提に進めるものとする。

3. 初等中等教育における体験的な学びの変遷

(1) 詰め込み教育批判からの体験的な学び

初等中等教育においては、〔ゆとり教育〕

と批判もあった生活科が新設された平成元(1989)年の学習指導要領改訂において、「体験的な活動を重視」という文言が登場した。1996年に中央教育審議会が出した「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、過度の受験競争などによって子どもたちの〔ゆとり〕が奪われたことによる青少年の体験不足が指摘された。この答申では、〔生きる力〕を育むためにも〔ゆとり〕ある教育の重要性が指摘され、その後の平成10(1998)年・平成11(1999)年の改訂では、総合的な学習の時間が設置されるなど、〔生きる力〕の育成のために学ぶ意欲を喚起したり豊かな人間性を育んだりするものとして、体験が重要視されているようになった。2000年前後を境に体験を重視した教育の必要性が言及されてきた背景には、詰め込み型教育への批判や子どもの体験不足への懸念などがある。子どもの情緒的成長を育もうとするような体験を与えることが必要だとされた。

(2) かかわりの場としての体験的な学び

平成9(1997)年の神戸市でおきた少年による連続殺人などの社会背景もあり、豊かな人間性の育成を目指し、道徳教育と並行して、中央審議会(2002)や文部科学省(2006)が、ボランティアに代表される社会奉仕活動や自然体験活動がより推進するよう求めた。平成13(2001)年には学校教育法31条が改正され、その中でも「体験活動の充実」が一層重視された。平成14(2002)年には、文部科学省初等中等教育局による「体験活動事例集—豊かな体験活動の推進のために—」、平成16(2004)年には、文部科学省の委嘱研究として国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる「『社会性の基礎』を育む『交流活動』・『体験活動』—『人とかかわる喜び』をもつ児童生徒に—」がまとめられ、子どもたちの社会性が十分に育まれていないことが指摘された。国立教育政策研究所生徒指導研究

センター（2004）は、「人（他の子ども）とかわりたい」という気持ちが社会性の基礎をつくるのであり、それは「自らの体験によってのみ獲得される」として体験の重要性を述べている。平成18（2006）年の言語力育成協力者会議においても「体験は、体を育て、心を育てる源である」と述べられ、言葉と同様に人間力の向上を図るために重視されるべきものだとしており、「生きる力」の1つとして将来の職業や生活に見通しを与えるものとして体験を重ねることが挙げられている。

平成20（2008）年・平成21（2009）年の学習指導要領改訂においては、教育内容の主な改善事項の1つとして「体験活動の充実」が取り上げられた。「発達段階に応じ、集団宿泊活動、自然体験活動、職場体験活動など」を特別活動等で推進するようになった。高等学校の学習指導要領も同様に就業体験の充実が体験活動の一例として取り上げられており、社会体験活動の比重も増加した。

（3）次の行動をおこさせる体験的な学びへ

平成20（2008）年・平成21（2009）年の学習指導要領では「生きる力」を育むために各教科で「体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視する」とするのみだった。しかし、平成29（2017）年・30（2018）年改訂の学習指導要領では、「持続可能な社会の実現のために受け身だけではなくアクションを起こす意味での『体験』の重要性を謳って」（文部科学省教育課程課・幼児教育課 2022）おり、「各教科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」（文部科学省2018）とされたことから分かるように、学校教育の実施場所の枠を広げたくて体験活動を行おうとしている動きもある。

4. 初等中等教育における体験的な学びに関する先行研究から見えてくる課題

（1）総合的な学習の時間設置を機にする研究

このように1970年代以降、学校教育では体験的な学びを重要なものとして位置づけられてきた。「人間性の育成を目指す教育の質的転換」（河野 1979）が図られ「ゆとりある充実した学校生活の実現」（文部省1977・1978）が目指されるようになるものの、昭和52（1978）年・昭和53（1979）年の改訂以降「ゆとり教育」の実現が学力低下を引き起こすことを懸念する声は少なからずあった。総合的な学習の時間を伊藤（2002）や門脇（2002）、林（2002）のように教育の転機ととらえ、どのように体験的な学びを行うべきかが研究された。指導内容が教師（学校）任せになった総合的な学習の時間は、体験はあっても学びはないとの批判も受けた（例えば、学習指導要領解説総合的な学習の時間編 2008）が、学校教育、学校外教育において体験を通して学ぶことそのものの意義について異が唱えられることは少ないであろう（工藤 2014 など）。

（2）子どもを取り巻く環境変化を機にする研究

学校教育以外での体験についても、国立青少年教育振興機構（2008）が「体験を通して学ぶ教科学習のすすめ」を提案し、10年後の平成30（2018）年にその効果を明らかにしている。国立青少年教育振興機構（2018）のアンケート分析によれば、過去に体験したことと現在の意識・行動の関連性について、子供の頃の家族行事やお手伝い、褒められた経験などの体験と社会を生き抜く資質・能力には相関関係があることを見出している。

体験が重視される背景には、1970年代頃に

始まる子どもの生活環境の変化やそれに伴う課題が顕在化したことにあった。子どもを取り巻く（地域）社会の変化が問題となり、今日までに学校教育以外では社会教育団体や自然体験活動を行う団体などを中心に、子どもに必要な体験はどのように行われるべきか研究されている（例えば、体験学習法調査研究会（2001）、玉井（2001）、谷井（2001）、山本・平野・内田（2005）、久山（2008）など）。

初等中等教育の学び手を対象にした前掲の国立青少年教育振興機構（2018）には、体験が学び手に影響を与え、変容を促進したことは量的に分析されているが、具体的にどのような体験を、どんな場で、どのように学び手を選択し行ってきたのか、体験がどのように学び手の中で位置づけられ、どのような変容をもたらすものになったのかが明らかにされていない。どこで、誰と、どのように体験したことが「学び」を生むのかを明らかにするには、経年的な調査や丁寧な聞き取り調査などが必要である。

（3）体験と学びに注目した研究

山口（1999）は、体験学習は「主観的な感情や意識を基盤あるいは素材として成立する学習」で「その指導に当たっては、外面的な活動の様子よりも学習者の内面的な心の動きに注目する」ことが大切であると述べている。また「同じ活動を行っていても、体験内容はそれぞれの学習者によって異なる」し「体験内容が主観的な偏狭さをもちやすいという点に配慮することも必要である」と言う（山口1999 p11）。また、石村（2010）は「体験は、我々が積極的に求めて得られるものではなく、与えられるものであるという。我々は、意識せざるとも、体験されることへと突き動かされ、そこへと捉えられてしまう」と述べ、「体験は一過性のものであり、教育においては、学習者の成長や成熟とは結びつかない空虚なもの、あるいは単なる思い出として捉え

られる」ことを指摘する。「生活体験は、一定の知識獲得を目指す限られた目的のためにもみ繰り返り広げられる」ものではないだろうとも指摘する。この指摘は、筆者が現職中に感じた学校教育課程のもつ意図性や計画性にひそむ課題とも一致する。石村（2010）のいう「主観的な偏狭さ」をもちやすく、学び手ごとに違ってくる「学び」を、目標と結果（評価）を定める学校教育課程の中で取り扱うことには限界があると言えよう。

また、佐藤（晴）（2018）が述べるように「ちゃんとわかるためには、豊かな『具体的認識』の存在を前提とし、これを『抽象的認識』と結びつけることが必要になる。この『具体的認識』を豊かにするためには多様な経験が欠かせない」し、体験的な学びによって、経験が豊かになることで「わかる学び」が、平成29（2017）年・平成30（2018）年改訂の学習指導要領で注目される「深い学び」には欠かせないであろう。個による体験的な学びが「学び」と結びつくには、ただ体験をすればよいということではない。「学び」が深まる、すなわち意識や行動の変容を促進するには、言語化など表現を通して具象化する過程とそこで関わる他者の存在が必要であることが言えよう。

（4）初等中等教育における体験的な学びの課題

学校教育では、佐藤（晴）（2018）が指摘するように「教師の意図」つまり「『ねらい』や目標を設定」された体験的な学びから脱却しづらいことが課題であるといえよう。どのような体験的な学びが個の変容をもたらすのかを明らかにするためには、どのようなコミュニティでどのような関連性をもって体験的な学びをしてきたのか明らかにすることも必要になってくる。

上村（2000）は、現代社会の多様な変化に伴う人間発達の問題を解明していくために

「社会文化的文脈の中での個体の認識形成という、これまでの研究とは異なる視点や分析単位は」「何らかの手がかりを提供していくもの」になるだろうと述べている。また「人間の発達、一貫性をもつと同時に偶発的な出来事によっても大きく影響される」と述べ、今後「他者や対象物との多様なかわりのなかで形成される、子どもの行きつ戻りつしながらの発達の变化の過程やさまざまな状況でつくられる、発達の個人差が構成されるメカニズムを解明していくこと」が必要だと述べている。そして十分な検討が必要としながらも社会文化的アプローチを視点の1つとして挙げている。社会文化的アプローチは「発達や学習を考えると、個人内の機能にのみ焦点をあてるのではなく、具体的な社会文化的状況下で見られる行為（とくにその記号的媒介過程）を分析し、個人内機能への影響を明らかにする」（田島 2005）視点のことである。すなわち学び手と学び手を取り巻くヒト・モノ・コトを分析することによって学び手の意識や行動の変容を分析する視点である。

高木ら（2013）は「関係的な水準での対象の記述や分析が主流」（p3）になったことで「個人の水準の記述が希薄化し、意識、自発性、能動性、自由意志といった現象が、理論的にも実証的にも研究のターゲットからほぼ完全に消滅」し（p3）「能動的な意味構築者としての子どものあり方に関する検討はほとんどみられない」（p3）と述べるが、石黒（2012）が指摘するように、高木ら（2013）のいう「子どものあり方」は、教室など子どもを取り巻く体験の場という文脈抜きには語るができないであろう。従って体験的な学びの在り方について検討する際に、社会文化的アプローチの視点で分析することを検討する価値はあると考える。

5. 高等教育における体験的な学びの変遷

（1）高等教育での多様な体験的な学びの場 —スタディツアーからサービス・ラーニングへ—

グローバル化が進む中、高等教育でも「体験的な学び」は重要視されている（村田 2018）。正課、正課外で国際（多文化）理解教育、開発教育、持続可能な開発のための教育、環境教育などの実践が行われており、大学における「体験的な学び」の1つである海外体験学習も、多種多様な形で行われている（藤原 2017ほか）。

高等教育での体験や体験活動について中央教育審議会（2012）の中では、初等中等教育からの接続を踏まえたうえで「適格な判断力を発揮できるための教養、知識、経験を総合的に獲得する」（p6）ために、学生は「主体的な学修の体験を重ねて」、「生涯学び続ける力を修得」することを求めており、その手法としてサービス・ラーニングなどが挙げられた。教授型スタイルから双方向型の学びの在り方が注目されるようになり（泰松 2017）、スタディツアーやサービス・ラーニング、ワークキャンプなどへの参加によって学生の変容を促そうとする動きが生まれた。藤原（2014）は、スタディツアーを「内容的には、観光のみならず、現地事情やNGOによる活動などの学習、現地の人々との双方向的な交流、参加者自らの参加、体験、協力などが可能なプログラムをもったツアー」と定義し、「事前事後の学習やふりかえり、現地で見聞し、交流し、体験するなかで得る学びの共有やふりかえりがなされることによって、自己の実存的な変容とそのプロセスを伴う」としている。スタディツアーは、やがて大学教員の行う正課ではない、学生を伴ったフィールドワークと結びつくようになっていたり、NPOと協力しながら行われる正課のカリキュラム

として主に大学教育の中に取り入れられたりしてきた。海外での体験を中心としてきたスタディツアーは、やがて時代のニーズの変化によって形を変えて、現在では、サービス・ラーニングの導入として位置づけられることもある。2000年代には、NGOと大学の連携で行われたり、大学独自に行われたりするようになった。山下・宇治谷ほか(2021)によれば、サービス・ラーニングは「学生が地域社会などのニーズに答える貢献活動(サービス)に取り組み、振り返り(リフレクション)を通して、学習目標と結びついた学び(ラーニング)を得る経験学習」で、多くが体験の場をコミュニティにしていることが特徴である。そのコミュニティに存在する課題を自分事として捉えて、その後の活動を担うような市民性を育成することも意識されている。こういったコミュニティベースの体験活動は、これまでコミュニティスクールなどの形で存在してきた。

(2) 初等中等教育との接続

子島・藤原(2017)は、高等教育における体験的な学びのプログラムである海外体験学習は「2010年以降、政策として『グローバル人材の育成』が提起されてから」(p1)盛んになり、「さまざまな問題を抱えた現場が教室であり、そこで自らの立ち位置を問われ、揺さぶられ、混乱する経験を」(p13)をし、「課題との取り組みの中で、自分と社会との関わり、他者との関係に気づいて」(p13)いくことに特色があるとしている。

だが初等中等教育との接続の意味合いでは、現行の学習指導要領(2017・2018)で「社会に開かれた教育」がうたわれたこともあり、現在、大学だけではなく、小中高生を対象にしてサービス・ラーニング型の体験学習を総合的な学習(探究)の時間などにおいてマネジメントされたものも散見されるが、学齢が低い対象者を想定したものはまだ多くない。

6. 高等教育における体験的な学びの先行研究から見えてくる課題

(1) 高等教育での体験的な学びの質的分析の課題

海外体験学習の実践と、参加学生と体験で関わる人たちとの相互作用については藤山(2011)や山口(紗)(2017)、杉田(2017)などに詳しい。これまでも岩下(2017)、石川(2020)の研究のように、海外で実施された体験的な学びにおける学び手の変容について、その「学び」がアンケートや語りを用いて体験の前後で質的に調査され、当該の体験的な学びの有効性が語られてきた。溝上(2018)や箕曲(2021)、渡邊(2021)らによって「体験の言語化」によって体験的な学びを省察し、学び手が自身と向き合ったり、体験を意味づけたりすることが個の変容に有効であることは報告されている。

岩下(2017)は、スタディツアー参加者の参加直後と2ヵ月後アンケートと面談によって、活動の教育効果を検証し、一定の行動変容が見られたと述べている。石川(2020)は海外スタディツアーを題材に「主体性重視型スタディツアー」と「プログラム体験型スタディツアー」の2つの実施パターンを比較し、体験内容に調査や発表などの活動を取り入れることで参加者の意欲に差が生まれたと述べている。しかしどちらも学び手が個別の社会的背景をもって当該の体験的な学びに参加していることは考慮されていない。とすると、本当に当該の体験的な学びによって学び手の変容がもたらされたかと決定づけてよいと判じることについては疑問が生じる。

(2) 高等教育での体験的な学びの量的分析の課題

今里(2006)は、量的調査によって体験後の変容を追っている。今里はアンケートによる量的調査の他、リピーター、元青年海外協

力隊員、学生、NGOスタッフの4名に個別インタビューも行い、「スタディツアーは9割以上の参加者に何らかの影響を与えている」(p21)と述べているが、構造的なインタビューで個々のライフヒストリーを紐解くものではない。こういった量的調査は前掲の国立教育政策研究所(2018)の調査と同様に、個々人がどのような体験的な学びを経てきたか、その一つひとつの体験におけるヒト・コト・モノの相互作用は浮彫りにならず、どのような体験的な学びがどのような人を育てる要素になるのかが見えてこないという問題点がある。

このように体験的な学びの場について高等教育においても多く研究され、その価値を認められてきた。初等中等教育期に比べて、学び手自身がその体験的な学びを通してどんな「学び」をしたか言語化しやすい。しかし学び手とその体験的な学び、或いはそれ以前の体験におけるヒト・コト・モノとの関わりによってそこに生じる「学び」は多様である。特定のある体験的な学びだけが社会の問題に関わる学び手を育てることにはならない。体験的な学びにおいて個の変容を促したヒト・コト・モノを丁寧に紐解き、「学び」を促した要因を探るような分析が必要であろう。

なお、以上の内容をまとめ、巻末に表-1として別記した。

7. 今後の研究に向けて

本稿では、学校教育とその周辺で行われている教育における体験的な学びの変遷と課題について整理した。体験的な学びが半世紀近く前から重要視されているにも関わらず、体験のもつ一過性や個性によって、学校教育において体験的な学びが成立しづらいこと、学び手にとってどのような体験的な学びが、どのような効果をもたらすのか、経年的に紐解いた研究は多くないことを明らかにした。

平成29(2017)年・平成30(2018)年の学

習指導要領改訂において「持続可能な社会の創り手」を育てる教育には、「協働的な学び」が重要であるとされた。「深い学び」の実現に向けて「対話的」な授業やさまざまな人と関わる学び合いをすることが、個の考えを広げ深め、自己肯定感をも育むとされている(文部科学省初等中等教育教育課程課 2021)。授業の在り方もより探究的で脱教授型が求められた。これにより学校教育現場で実施される体験的な学びが変わってくる可能性はある。しかしながら前掲の新しい学習指導要領のもとで行われる体験的な学びによって学び手がどう変容したか、その結果が出るにはまだ時間を要するだろう。COVID-19の影響によって対話はもとより生身での体験的な学びそのものが制限されたことは言うまでもない。学び手一人ひとりが異なる社会的・文化的背景をもつ以上、一般化してとらえることが難しいが、今後は、個々人がどのように体験的な学びを選択したり与えられたりしてきたのかを調査し、分析することが必要であると考える。

【脚注】

- 1) 既存研究においては、学びと学習が同じ意味で扱われていたり、或いは混在して扱われていたりする。本稿では特別な違いがない限り、〈動詞の意味合い〉の場合は佐伯(1995)にならって学びに統一する。
- 2) 「自分の身体を通して実地に経験する活動」であり「子どもたちが身体全体を対象に働きかけかかわっていく活動」が「体験活動」とであると定義された。同時期の社会教育法の改正でも体験活動は同様にとらえられている。
- 3) 「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」を「体験活動」と定義

- 4) 教育の場面で行われる、自然や人、事物との直接的な経験の機会、観察・調査・見学・飼育・勤労などを取り入れた学習全般のことを体験学習あるいは体験教育と定義

【引用文献】

- 石川敬之. 「海外スタディツアーの類型化と参加学生の自主的な学び」『北九州市立大学国際教育交流センター 北九州市立大学国際論集』18号. 2020. 89-107
- 石村秀登. 「『体験的な学習活動』に関する一考察—体験と経験の可能性」. 『熊本大学文学部紀要』. 16巻. 2010. 77-87
- 伊藤隆二. 「生きる力につながる体験学習を」. 『教育展望』. 7・8月号. 48巻. 2002. 4-13
- 岩下康子. 「学生の意識・行動変容からみたスタディツアーの評価」. 『広島文教グローバル』. 1号. 2017. 11-22
- 上村佳世子. 「子どもの認識形成への社会文化的アプローチ」. 『心理学評論』. vol.43. No.1. 2000. 27-39
- 外務省. 今里拓哉. 「人材育成におけるスタディツアー（海外体験学習）の役割—10年に及ぶスタディツアー事業の事後評価—」『NGO専門調査員 調査・研究報告書』2006.
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shimin/oda_ngo/shien/senmon17/pdfs/18_02.pdf (2022年7月30日最終閲覧)
- 門脇厚司. 「『生きる力』と子どもの社会力」. 『教育展望』 6月号. 48巻. 2002. 4-13
- 工藤亘. 「みんなで体験的に学ぶことの意味についての一考察」『教育実践学研究』第18号. 2014. 67-74
- 言語力育成協力者会議. 「言語力育成協力者会議（6月）第1回配付資料 資料5 審議経過報告（関連部分抜粋）」. 2006.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/attach/1399584.htm (2022年7月30日最終閲覧)
- 河野重男. 「体験学習の今日的課題」. 『児童心理』. 33巻. 8号. 1979. 1341-1349
- 国立青少年教育振興機構. 「『体験の風をおこそう』運動 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」. 2018.
http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/117/File/00_report.pdf (2022年7月30日最終閲覧)
- 佐伯胖. 「『わかる』ということの意味」. 岩波書店. 1995.
- 佐伯胖. 「『学ぶ』ということの意味」. 岩波書店. 1995.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学. 『学びへの誘い』〔シリーズ「学びと文化」1〕. 東京大学出版会. 1995
- 佐藤晴雄. 「『深い学び』における体験活動の意義—新学習指導要領を踏まえて—」. 『日本教材文化研究財団紀要』. No.48. 2018. 56-62
- 佐藤陽. 「ワークキャンプの評価視点についての基本的枠組みに関する考察—ワークキャンプの歴史的経緯と調査研究に基づく有効性の検証をもとに—」. 『十文字学園女子大学人間生活学研究紀要』. 第4巻. 2006. 153-169
- 杉田映理. 「参加するのは私たち—学生たちが国際ボランティアに参加する動機と意義」『グローバル支援の人類学 変貌するNGO・市民活動の現場から』. 昭和堂. 2017. 143-172
- 高木光太郎・榊原知美. 「子どもの学習において自発的探索と大人による方向づけはどのように関係しているのか—社会文化的アプローチにもとづく理論的検討

- ー」.『青山社会情報研究』. Vol.5. 2013. 1-10
- 中央教育審議会答申.「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」2002.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1287510.htm
(2022年7月30日最終閲覧)
 - 日本環境教育学会・日本国際理解教育学会ほか.「事典 持続可能な社会と教育」.教育出版.2019.
 - 子島進・藤原孝章編著.『大学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版.2017.
 - 林義樹.「学びへのかかわり方を体験的に学ぶ『参画授業』のすすめ—人間らしく”生きること”への探究力を育む”場づくり教育”一」.『教育展望』.48巻.7・8月号.2002.14-23
 - 藤山一郎.「海外体験学習による社会的インパクト—大学教育におけるサービス・ラーニングと国際協力活動—」.『立命館高等教育研究』.11号.2011.117-130
 - 溝上慎一・成田秀夫.『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』.2018.東信堂
 - 箕曲在弘・二文字屋脩・小西公大.『人類学者たちのフィールド教育 自己変容に向けた学びのデザイン』.2021.ナカニシヤ出版
 - 村田晶子編著.『大学における多文化体験学習への挑戦 国内と海外を結ぶ体験的学びの可視化を支援する』.2018.ナカニシヤ出版
 - 文部科学省初等中等教育局.「体験活動事例集—豊かな体験活動の推進のために—」2002.
https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/9991685/www.mext.go.jp/a_menu/shougai/houshi/jirei/03071401.htm
(2022年7月30日最終閲覧)
 - 文部科学省.「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
(2022年7月30日最終閲覧)
 - 文部科学省.「学習指導要領」[学習指導要領解説] 東洋館出版社およびhttps://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youryou/main4_a2.htm (2022年7月30日最終閲覧) 1989.1998・1999.2008・2009.2017・2019.
 - 泰松範行.「大学教育における教育旅行の役割と可能性」.『東洋学園大学紀要』.25.2017.135-143
 - 山口紗矢佳.「NGO (NICE) による国際ワークキャンプ 状況学習の観点から」子島進・藤原孝章編著.『大学における海外体験学習への挑戦』ナカニシヤ出版.2017.
 - 山口満.『『総合的学習』シリーズ 「子どもの生活力がつく『体験的な学習』のすすめ方」.学事出版.1999.
 - 山下 美樹・宇治谷 映子・黒沼 敦子・簗田 由己子.『サービス・ラーニングのためのアクティビティ』.研究社.2021.
 - 渡邊暁子.「ミャンマー国際ワークキャンプ・プログラムで／からつくられる学びの共同体—対話を通じた他者理解と生き方の変容から考える—」『文教大学国際学部紀要』第31巻2号.2021.119-134

表－1 初等中等教育・高等教育における主な体験的な学びに関連する施策等および先行研究例

年	施策・制度	先行研究	★改訂ポイント ○体験的な学びとの関連事項等 ▼指摘等 ■研究からの知見
1958 S33	学習指導要領改訂 (文部省)		○低学年の教科等について「経験」の文言はあるが、戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏る傾向から、系統的な学習を重視
1977 S52	学習指導要領改訂 (文部省)		★ゆとりある充実した学校生活の実現
1979 S54		『体験学習の今日的課題』(河野) 『体験学習の教育的考察』(山田) 他 ほか	■体験的学習の特質は「情報の主人公になれる人間」「多元的価値観の社会に生きる人間」という社会的要請に対応できる。(河野) ■教育における体験は意図的で統制的である。「体験の内面化」を重ねると、個別的であった体験が相互の共通性をもつ。(山田)
1989 H1	学習指導要領改訂 (文部省)		★生活科の新設 ★道徳教育の充実 ○生涯学習の基礎を培う観点から学ぶことの楽しさや成就感を体得させ自ら学ぶ意欲を育てるために体験的な学習や問題解決的な学習を重視して各教科の内容を改善
1996 H8	21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(中央教育審議会)		○体験活動の機会の減少による社会性の不足、地域連携の改善を提起。 「体験の重視」を繰り返し強調している ▼1990年以降かけて「生活科」とその後始まる「総合的な学習の時間」に関連する研究が盛んに
1998 H10	学習指導要領改訂 (文部省)		★基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成 ★総合的な学習の時間の新設 ○自然体験や異文化に触れる体験などの「体験的な学習」という文言が登場
2000 H12		自然体験活動における体験学習法の調査研究報告書(体験学習法調査研究会)	
2001 H13		『生活体験学習の基本類型と教育効果』(玉井) 『「総合的な学習の時間」への状況論的アプローチ－職業体験学習を考える－』(若槻) 『小・中学生の生活体験やキャンプ体験が主体的積極的行動傾向に与える影響』(谷井) ほか	★文部省→文部科学省 ■職業体験は状況に埋め込まれた形で存在であり、他者との関わりの中にあることが生徒自身に関係あるものとして知識獲得が行われている。しかし教師側にその視点が薄い(若槻) ■野外体験など体験が豊かなほど「主体的傾向」の高くなるという相関関係がある(谷井)

2002 H14	『体験活動事例集 －豊かな体験活動 の推進のために－』 (文部科学省初等中 等教育局)	『「生きる力」と子どもの社会力』 (門脇) 『学びへのかかわり方を体験的に 学ぶ『参画授業』のすすめ－人間 らしく”生きること”への探究力 を育む”場づくり教育”』(林)ほ か	○直接体験の機会が減少 ○「間接体験」は大きく膨らんできた 「疑似体験」も高度に発達した ○「体験活動とは子どもたちが身体全体 で対象に働きかけかかわっていく活動 ▼体験の内容のバランスを欠いた状況に より、子どもたちの豊かな成長にとって 負の影響を及ぼしていることが懸念され ている。
2004 H16		『「社会性の基礎」を育む「交流活 動」・「体験活動」－「人とかか わる喜び」をもつ児童生徒に－』 (国立教育政策研究所生徒指導研 究センター)	■意図的・計画的な「異年齢の交流活 動」を確実に実施することにより、「社 会性の基礎」を育成する ■学級や学年を超えた多様な「かかわり 合い」なしに、学級担任が学級内だけ で「社会性の基礎」を育てることは困難 である など
2006 H18		『参加型体験学習に関する調査研 究報告書』(国立教育政策研究所 生徒指導研究センター)	▼人間関係の希薄化などが進む中で、 児童生徒の豊かな人間性や社会性など を育むためには、成長段階に応じてボ ランティア活動など社会奉仕活動や自 然体験活動をはじめ、さまざまな体験 活動を行うことが大切
2007 H19	『次代を担う自立し た青少年の育成に向 けて』(中央審議会 答申)	『協働的サービス・ラーニングを 通じた多元的的市民性教育の構想』 (若槻) ほか	★体験活動の定義 ○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
2008 H20	学習指導要領改訂 (文部科学省)	『体験を通して学ぶ教科学習のす すめ』(国立青少年教育振興機構)	★「生きる力」の育成、基礎的・基本 的な知識・技能の習得、思考力・判断 力・表現力等の育成のバランス
2009 H21		『初等・中等教育段階の活動経験 の豊かさが大学生の職業進路成熟 に与える影響－キャリア教育を広 義にとらえた実証的研究－』(望 月)ほか	○初等教育段階での「学校行事」や中 等教育段階での「教科学習」経験の 豊かさが、大学生の職業進路成熟に 強く影響する
2010 H22		『「体験的な学習活動」に関する 一考察－体験と経験の可能性－』 (石村)ほか	■「体験的な学習活動」は学習内容が 画一的になり、体験の固有性が失われ るため、あり方を検討すべきとした (石村)
2011 H23		『海外体験学習による社会的イン パクト－大学教育におけるサービ スラーニングと国際協力活動－』 (藤山)ほか	■海外体験学習の形態別特徴を表象 化。海外体験学習多様化からサービ スラーニングの適用という収斂の流 れを整理している(藤山)
2012 H24	『新たな未来を築く ための大学教育の 質的転換に向けて』 (中央審議会答申)	『社会形成としてのシティズンシ ップ教育』(蓮見) ほか	★未来を見通し、これからの社会を 担い、未知の時代を切り拓く力のある 学生の育成 ○学生は主体的な学修の体験を重ねて こそ、生涯学び続ける力を修得でき る インターンシップやサービス・ラー ニング、留学体験といった教室外学 修プログラム等の提供が必要 体験・実践活動のための協力が重要 であるという認識

2013 H25	『今後の青少年の体験活動の推進について』（中央教育審議会答申）	『大学での学び・正課外活動と「社会人基礎力」との関連性』（清水・三保）ほか	<p>★青少年の体験活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ○「体験的に学ぶ」という観点からのアプローチが重要 ○体験的な学習を適切に取り入れ、子どもの学びを深める取組を進めることへの期待 ○インターンシップやサービス・ラーニング、社会体験活動や留学体験等といった教室外学修プログラムを提供することが必要であることを指摘
S014 H26		『みんなで体験的に学ぶことについての一考察』（工藤）ほか	<p>■体験学習が這い回らないためには内省（リフレクション）の確保が必要であり講義形式による体系的な理解と体験的な学びの両方のバランスのとれた学習計画の立案と実施が教師や指導者に求められると指摘（工藤）</p>
2016 H28	『子供たちの未来を育む豊かな体験活動の充実』（文部科学省白書） 『「青少年の体験活動の推進方策に関する検討委員会」における論点のまとめ』（文部科学省）		<ul style="list-style-type: none"> ○「多くの人と関わりながら体験を積み重ねることにより、「社会を生き抜く力」として必要となる基礎的な能力を養う効果があると考えられている」としている ○体験活動は青少年の自己肯定感、意欲・関心、規範意識を育む目的にとどまらず、青少年やその保護者を含む地域住民が集まり、交流することにより、地域に関心や愛着を持ち、地域の課題解決や地域づくりにつながるような機会としての役割を果たしていくことが求められる
2017 H29	学習指導要領改訂（文部科学省）		<p>★「生きる力」の育成を目指し資質・能力を三つの柱（※）で整理、社会に開かれた教育課程の実現 （※）「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」</p> <ul style="list-style-type: none"> ○生命や自然を大切にすることや他を思いやる優しさ、社会性、規範意識などを育てるため、学校において、自然体験活動や集団宿泊体験、奉仕体験活動といった様々な体験活動を行うことは極めて有意義 ○新学習指導要領においても、生命の有限性や自然の大切さなどを実感するための体験活動の充実や自然の中での集団体験活動、職場体験を重視するといった体験活動の充実を推進
2018 H30		『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』（国立教育政策研究所） 『体験を通して学ぶ教科学習のすすめと学習についての教育心理学的検討－なぜ体験は学習者に変容をもたらすのか－』（逸見） 『「深い学び」における体験活動の意義－新学習指導要領を踏まえて－』（佐藤（陽））ほか	<ul style="list-style-type: none"> ■体験を積ませる学習に取り組むことが教育的意味をもち、意図的な場づくりなど多様かつ豊富な体験をもうけ「探求」の機会を作ることが必要（佐藤） ■体験学習の方法と結果は明示されてきたが、体験プロセス学習者の変容にどのように既往するのか明確な指針を示しておらず、ファシリテーターが学習者と対話しながら省察を促すことが大きな効果をもたらす（逸見）

2020 R2		<p>『「総合的な学習の時間」と大学での主体的学び』（白井・三宅） 『「社会に開かれた教育課程」と体験カリキュラム構築の現段階ー地域探究学習活動を媒介にしてー』（玉井）ほか</p>	<p>■児童生徒が、「どのような力を身につけるのか」について、あまり理解していないことから、その効果が定着していないことが分かった（白井・三宅）</p>
2021 R3	<p>『教育課程部会における審議のまとめ』（中央審議会答申） 『学習指導要領の主旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学び一体的な充実に関する参考資料』（文部科学省初等中等教育局教育課程課）</p>		<p>○探究的な学習や体験活動などを通じ、子供同士で、あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働する</p> <p>○（ICT活用の文脈でリアルな人間関係づくりが不可欠だとしたうえで）知・徳・体を一体的に育むためには、自分の感覚や行為を通して理解する実習・実験・地域社会での体験活動、専門家の交流など、様々な場面でリアルな体験を通じて学ぶことが重要</p>

（文部科学省（1968）ほかより筆者作成）

