

野外教育カナダ演習が大学生に与える 経験の要素について

—参加学生のふりかえりに着目して—

The educational impact of the Outdoor Adventure Education Program in Canada:
The focusing on the student's reflections

村井伸二

Shinji Murai

キーワード：アウトドアアドベンチャープログラム、持続可能な環境保全、異文化、教育的な
インパクト

Keywords：Outdoor Adventure Program, Environmental Sustainability, Culture Difference,
Minimum Impact, Educational Impact

The purpose of this study was to identify the key elements from the student's experiences during Outdoor Adventure Education Program in Canada. TAP (Tamagawa Adventure Program) Center provides university students with several learning environments as a part of the Outdoor Education course. The Outdoor Adventure Education trip consisted of 5 components such as Outdoor, Environment, Culture, Communication, and Community. The investigator has focused the learning elements from student's reflection by depicted words from which describe their outdoor life experiences. The reflection sheets indicated that the students expressed following phrases: "Care for others," "Self-reflection," and "Utilizing experience for future life-course." From these reflective words, the Outdoor Adventure Education Program manifested a positive attitude toward experiential learning and to enhance their intrapersonal and interpersonal skills in the wilderness situation. This Outdoor Adventure Program indicated to need continuing and developing both of the program and the research method in the future.

I. はじめに

野外教育 (Outdoor Education) において、どのように自己を見つめ、他者と協力しながら社会を構成していけるか、という技術が重要になる。Priestら (1997)¹⁾はアドベンチャー教育について、野外教育の一部であり、主に人間関係と内面との関連性について重要視している。また、アドベンチャー教育の課程はアドベンチャープログラムを提供し、個々とグループに対して、課題を克服する機会を提供するものであるとも述べている。Tamagawa Adventure Program (以降 TAP) では玉川学園、玉川大学のK-16、学外のスポーツチーム、そして、企業などを中心として、

所属：玉川大学 TAP センター

受領日 2017 年 1 月 27 日

アドベンチャープログラムを日々展開している。これらのプログラムは参加者自身が“Comfort zone”から一歩踏み出し、自己の成長とともに、グループのメンバーとの協力や、コミュニケーションを体験しながら、自己・他者との成長と学びを得る機会を支援している。

しかしながら、TAPといったアドベンチャープログラムと野外教育は、それぞれのイメージや活動環境、そして、活動の内容だけを見られてしまいがちで、野外教育とアドベンチャー教育の要素における関連性はあまり理解されていない。また、大学カリキュラムの中においては、学外に出て、自然と共に自己を見つめ、人間関係を築き上げる技術を学ぶ機会は多くない。その様な中で、2006年から教育学部（現在は教育学部主幹でUS科目）は「野外教育カナダ演習」として、カナダ法人ナナイモキャンパスを拠点とした野外教育と、アドベンチャー教育との関連性を見いだした体験的演習プログラムを展開している。この演習では、TAPの要素を活用しながら、カナダの大自然から直接的に感性に刺激を受け、その中で個々として、気づきを得ながら成長していき、人間関係を築いていく中で、学生たちは様々なことを学んでいくことができる。この体験は、学内でのTAPとしてのアドベンチャープログラムとはまた、別の要素を含んだ経験を提供できるのではないかと考えている。

そこで、本研究では、この野外教育カナダ演習の意義を明確にし、TAPと野外教育との関連付けから考えると共に、参加学生の体験後のふりかえりから、演習が与える経験の要素について探求していく。

Ⅱ. 野外教育の概念と期待される効果について

野外教育 (Outdoor Education) という概念は西洋から伝えられ、また意味合いや定義においては広範囲に捉えられている。中でも Phyllis (1986)²⁾ は “Outdoor education is education in, about, and or, the out of doors.” と述べている。星野 (1991)³⁾ は「この定義における (in) とは、野外教育が行われる場所を示しており、野外教育が工場に囲まれたような学校の校庭はもちろん遠く離れた大自然の中まであらゆる場所でも可能であることを表している。」、「(about) は野外教育で扱うテーマは何かを示しており、そのテーマは自然そのものや国民の生活環境に関連した文化的側面を扱うものである。」、「(for) は野外教育の目的が自然の生態系それ自身のために学習領域における知識・技術・態度の分野を実行していくことを示している。すなわち、自然資源の永続のための自然の理解と自然の有効な利用と自然に対する感謝とを意味している。」と要約している。つまり、Phyllisは教室から飛び出し、野外という中で学び、野外のことについて学び、そして、野外と共に学び合うことが、野外教育であるという概念を打ち出している。さらに、Phyllisは野外における Program (活動) について「野外教育は野外におけるカリキュラム、行動、レクリエーション、自然保護、キャンプサバイバル技術といった広い範囲が含まれている。」とも述べている。

また、Priest (1986)⁴⁾ は、野外教育の中において様々な分野が織り交ざり、相互作用し合うことを述べると共に、野外教育を大きな「木」に捉えて概念化している (図.1)。太い幹を野外教育 (Outdoor Education) として、その上に幹がアドベンチャー教育 (Adventure Education) と環境教育 (Environmental Education) とに分かれていく。枝や葉においては、アドベンチャー教育側に、個々の人の内面性の関係 (Intrapersonal Relationships) と人間相互関係 (Interpersonal Relationships) が強調されている。また、環境教育の領域から考えると、生態系の関係 (Ecosystem

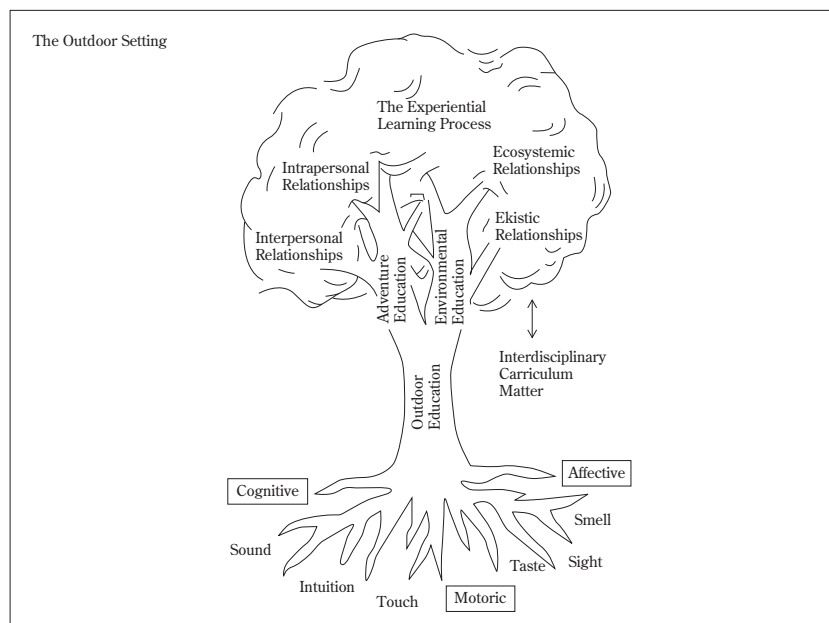


図.1 野外教育概念図 (Priest, 1986)

Relationships) と人間居住との関係 (Ekistics Relationships) とに分類される。しかし、双方の間には体験学習プロセス (The Experiential Learning Process) があり、共に体験的にどのように段階を経て学んでいくかを重要視している。このように、木の枝や葉、枝や幹を野外教育として見立てることで、野外教育が、様々な要素と関連して構築されているかが分かる。さらに、Ewert (1989)⁵⁾ は「Outdoor Adventure Program」の影響として、様々なねらいと対象者の異なるプログラム^{※1)} 研究をレビューした結果、野外教育プログラムの潜在的な利点として心理的、社会的、教育的、そして身体的な効果が期待される、ということが示唆されている。

※1) 犯罪者の再犯防止を目的としたアウトドアキャンプ、学生を対象としたサバイバルトレーニング、個々のモチベーションを上げるためにバックパッキング、ロッククライミング、ホワイトウォーターカヌーといったアウトドアレクリエーションを活用したキャンプなど。

その中で、野外教育における心理的効果における先行研究として、Larson (2007)⁶⁾ が挙げられ、9歳から18歳の思春期で問題行動を抱える青少年を対象に、4泊5日のアドベンチャーキャンプを実施し、そこで、キャンプ前と後の自己概念を測定した結果、有為な差が見られ自己概念の向上が見られたことを報告している。また、Robitschek⁷⁾ (1996) は課題を抱えた青少年、14歳～18歳の98人に対して、1日アドベンチャープログラム (チャレンジコース) を3週間行った。その結果、参加者の「希望」に対する値が有為に増加した。また、参加者が記述した535の解答のうち、448の解答において前向きな解答得たことから報告している。井村 (1985)⁸⁾ は7泊8日の冒険キャンプに参加した小・中学生、男女155名を対象に自己成長性検査およびアドベンチャープログラム不安検査を行った。その結果、参加した小・中学生の自己概念がキャンプ後に向上した。また、アドベンチャープログラムとして行われた登山を終え、アドベンチャープログラムに対し自信を高めた参加者は、不安の高まった参加者に比べ、努力にかかわるような自己概念がより向上すると述べている。また、飯田ら (1992)⁹⁾ は小学校5・6年生の48名を対象にした6泊7日の野外キャンプを調査した結果、キャンプ直後に一般性自己効力の向上が見られ、その効果は1ヶ月後まで持続していると述べている。

さらに、社会的効果についてはAnderson (1997)¹⁰⁾の「障害者と健常者とが混ざり合ったグループを障害別に2つのグループに分けた研究が挙げられ、1年間の間に3日間と6日間のカヌープログラムを行い、アンケートやフォローアップのインタビューを行いながら、約2年半の調査を行った。結果、仲間を受容する態度については、カヌー体験前後の有為な差は見られなかった。しかし、「友情」、「カヌー技術」、「人生の質」といった項目内容に関しては、2グループとも基準値よりも向上したことを報告している。国内の研究においては、飯田ら (1991)¹¹⁾は8泊9日の冒険キャンプに参加した登校拒否中学生24名と、健常児中学生33名、合計57名を対象に社会性・対人関係について調査を行った。その結果、キャンプ終了後にほぼ半数(45.8%)の登校拒否児が、3名以上の友人関係を確立した。キャンプ4ヶ月後の登校状況は、24名中15人(62.5%)が再登校していた。また、友人関係が主たる原因である登校拒否児17人のうち、12人(70.6%)に登校状況の改善が認められ、キャンプ経験は登校拒否中学生の社会性の向上に効果的であると述べている。そして、飯田ら (1993)¹²⁾は8泊9日の冒険キャンプに参加した合計登校拒否中学生45名と、その両親を対象に3年間に及ぶ親子関係の調査を行った。その結果、キャンプ前に比べキャンプ3ヶ月後、10ヶ月後に両親、特に母親の養育態度に改善が認められ、冒険キャンプは、親子関係の改善に有効であることが示唆されたと述べている。

野外教育は目的とねらいに応じて、環境や立地条件に適した野外教育のプログラム(カヌー、キャンプ、登山、チャレンジコース等)を選択し、デザインすることによって、児童・生徒・学生たちに有効な活動を提供することができる。活動の効果を明らかにしていくことは有意義であるといえる。しかしながら、先の井村(1985)、飯田ら(1991,1992,1993)、Robitschek(1996)、Anderson(1997)、Larson(2007)の研究では、野外教育プログラムの1つであるアウトドアスポーツ、チャレンジコース、そして冒険キャンプに関するものが多く、本稿で捉えてようとしている野外教育カナダ演習(海外での生活という異文化理解や野外プログラムとを統合した演習)のような、多様な経験の要素を含んだ活動を調査したものは未だない。そのため、この演習の経験が与える効果は未知数であり、それを明らかにしていくことはとても有意義であるといえる。

Ⅲ. 野外教育とTAPとの関連性～具体的アクティビティを例にして～

TAPでは主に心と体の安全を前提としながら、個々とグループの成長を促すためのプログラムを提供している。また、学びを通じてチャレンジ、コミュニケーション、協力、尊重などといった要素を生徒、学生たちが体験的に習得していくことを目指している。難波ら(2012)¹³⁾はアドベンチャー教育の成長領域として、「自己認識を高め、他者理解と協力・協働、信頼感を持つ事によって学ぶ力が統合されてライフスキルとなる。自己概念と社会性の安定性が新しいことにチャレンジする力の基になる。これらのバランスは大切」と述べている。

一方、野外教育においては、野外の環境下に置かれる野外のコンテンツを活用しながらTAPで捉えているような要素を含めて野外の中での習得を目指している。そこでまず、TAPで行われているアクティビティやチャレンジコース、そして野外教育の活動を例に出しながら、具体的な共通点を示すことでTAPと野外教育カナダ演習との関連性について具体的な活動に触れ、解説することにする。

TAPのプログラムでは、チャレンジコースのローエレメント^{※2)}をファシリテーターが活用しながら、目的に応じたプログラムをデザインしていく。その中に、“Mohawk Walk”(モホーク



図.2 モホークウォーク



図.3 バックパッキング

ウォーク)というエレメントがある(図.2)。木と木(ポール)との間に、地面から30cmくらいの高さにケーブルが取り付けられており、ケーブルから落ちないようにグループで支え合いながら協力して反対側のポールに向かって渡ることが課題となる。木と木の間は段々と離れていくために、さらに不安定になるケーブルの上でグループの協力が必要になる。方法や役割分担、リーダーシップ、そして、個々の能力をどのように生かしながら、お互いを尊重し、グループが課題を達成していくかが鍵となる。

※2 主に木やケーブルなどで作られグループで協力をしないと達成できない課題が含まれるものがあり、高さは3mまでクライミングロープを使用せず活動する。

また、野外教育のバックパッキング(図.3)を考えてみると、先ほどのローエレメントのMohawk Walkという状況とは異なり、自然環境では安全を確保されながら、グループで急勾配な坂で手をつなぎながら協力して登ることや、崖のような壁を登らなければならない状況があるとするならば、お互いが協力して支え合いながら目的地まで進んでいかなければならない。宿泊のためのテントを作り、野外で調理をする。この中にもイニシアティブが必要となるケースがあり、状況判断といったものが野外環境では必要とされ、ローエレメントと関連した要素がある。ここでは一例しか挙ないが、TAPが主に行うプログラムは、時間帯や場所には一定の限りがある。そのため、アクティビティやエレメントを活用し、構成的にプログラムをデザインすることで、グループの目標達成に対して支援できる。また、自然環境の野外教育プログラムでは、アクティビティというよりも、自然の中にその要素が含まれており、児童・生徒・学生が協力をし、イニシアティブを誰が取るのかという瞬間が、いつ訪れるかは構成できない。時間もTAPの普段の活動よりも長期に渡るかもしれない。一見、野外教育とTAPのプログラムは環境的、内容的にも異なるものに見えるが、参加者の目的とねらいを達成する為に、ファシリテーターが支援しながら個々、他者とが共に成長していくところに関連性があると言える。また、TAPと野外教育を取り入れた活動を相互的にかつ、継続的に行うことによって、児童・生徒・学生に対して体験の幅が拡大していけるのではないかと予想できる。

次からは、野外教育の概念、これまでの先行研究の効果、そして、TAPと野外教育の関連性、を踏まえながら、「野外教育カナダ演習」によって参加学生に体験した要因について調査することを試みた。

IV. 調査方法

1. 調査目的

アドベンチャー教育、環境教育、そして、体験学習的要素を踏まえた野外教育「野外教育カナダ演習」を取り組むことによって、大学生のふりかえりから得られる様々な経験について明らかにすることを目的とする。

2. 調査対象

教育学部2年生及び3年生 合計11名（男性2名、女性9名）

3. 調査方法

調査期間：平成25年9月1日～9月14日（14日間）

調査方法：参加者が記入した振り返りシートのキーワードを抽出し、グルーピングしたものに考察を加えていく。

4. 野外教育カナダ演習概要

研修名：国際研究D（野外教育カナダ演習）

野外教育カナダ演習のねらい：

「TAPセンターの促進しているアドベンチャー教育プログラムを通じて、セルフディスカバリー（自己発見）を目指し、異文化理解、英語コミュニケーション、遠征活動を含んだマルチラーニングとして、普段では経験できない成長の機会を提供する」

この演習の背景として、カナダの大自然という立地条件を兼ねたナナイモ校地（以下：TNC（Tamagawa Nanaimo Campus））は演習施設を玉川学園・大学の財産として、K-12や農学部だけでなく、「他の学部生にも活動として活用できないか」と、TAPスタッフが2006年から現地の調査を含めて、近隣の州立公園を活用して野外教育を考案した。後に、教育学部の学生に対する具体的なプログラムを練り、立案した結果、約2週間の野外教育カナダ演習として開始されることとなった。

5. 野外教育カナダ演習の活動内容

- ① TNCを拠点に生活していく中で、カナダの食文化や生活文化を体験する。このことで、異文化理解を体験し、環境に適応しながら理解していく。
- ② 演習は少人数で構成されていて、11名の参加学生が集団生活を行っていくことから、グループとして成長していき、チームビルディングについて学んでいく。
- ③ バックパッキングキャンプは大自然の中で、個々の成長と共にチームとして、自然への畏敬の念を感じ、自然とどのように共存していくかを体験する。
- ④ VIU（Vancouver Island University）の留学生と交流することにより、英語を通じてコミュニケーションの重要性を理解しながら多様性を学習する。
- ⑤ 観光地を訪問することによって、カナダで行なわれているレクリエーションやレジャーを見学し、カナダ人のライフスタイルを通じて日本との生活を比較する。

上記した①～⑤の内容を、以下の活動スケジュール（表.1）にて実施した。

表.1 野外教育カナダ演習スケジュールと講義内容

日程	場所	活動
9月1日	移動（成田→ナナイモ）	バンクーバー国際空港到着→ナナイモ校地入所、オリエンテーション
9月2日	ナナイモ校地	アイスプレイング、目標設定、規範作り、キャンプ概要説明、キャンプ器材の説明、応急処置法
9月3日	ナナイモ校地	グループワーク、食材買い出し、バックキング
9月4日	ストラスコナ州立公園	ロッジまで移動、入山→クワイ湖まで移動、キャンプ
9月5日	ストラスコナ州立公園	アルパートエドワード登山、キャンプ
9月6日	ストラスコナ州立公園	クワイ湖→ビューティフル湖→キャニオン、ソロ活動、キャンプ
9月7日	ナナイモ校地	テント撤収、ロッジへ移動→ナナイモ校地到着、片付け
9月8日	ナナイモ校地、ナナイモ市内	片付け、レクリエーション、ナナイモ市内観光
9月9日	ナナイモ校地	英語コミュニケーション、バンクーバーアイランド大学（ESLクラス）との交流会
9月10日	ビクトリア市内	ビクトリア市内観光、教育団体視察
9月11日	ナナイモ校地	環境教育講義、サービスラーニング、バーベキュー、ふりかえり
9月12日	バンクーバー市内	片付け、ナナイモ校地出発→バンクーバー観光
9月13日	バンクーバー市内、移動	ホテル出発→バンクーバー国際空港出発
9月14日	移動（ナナイモ→成田）	成田国際空港到着、解散

V. 結果と考察

1. 野外教育カナダ演習各プログラムの効果の要因

野外教育カナダ演習における各プログラムが、参加学生においてどのような効果をもたらすかについての調査を行った。ふりかえりシートの中に、各プログラム項目において、1（なくてもよい位）から5（今まで経験のない効果あり）の5件法の質問に対して解答してもらった。結果は、殆どのプログラムにおいて4（効果あり）以上の解答を得た。中でもバックパッキングの「アルパートエドワード登山」、「クワイ湖でのキャンプ」において11名全てが5（今まで経験のない効果あり）を示し、続いて「ミニマムインパクト（自然に対して最小限の影響を与えようとする行動倫理）」、「バンクーバーアイランド大学交流」と共に、11名中10名が5（今まで経験のない効果あり）、1名が4（効果あり）と解答し、質問において殆どどの学生が高い得点を示した（図.4）。

2. ふりかえりシートから得られた結果

演習後における参加学生の得られた経験について、調査するためにふりかえりシートを行った。結果、ふりかえりの意味がつながる文章は、1つの文脈として、TAPセンタースタッフが解釈し、類似する意味をグループに分け、「仲間意識」、「実生活への意欲」、「自己のふりかえり」、と命名した（図.5）。文章量においては「自己のふりかえり」が一番多く、続いて「仲間意識」、「実生活への意欲」、「目標設定」、「英語コミュニケーション」、「その他」となった。ふりかえり内容は

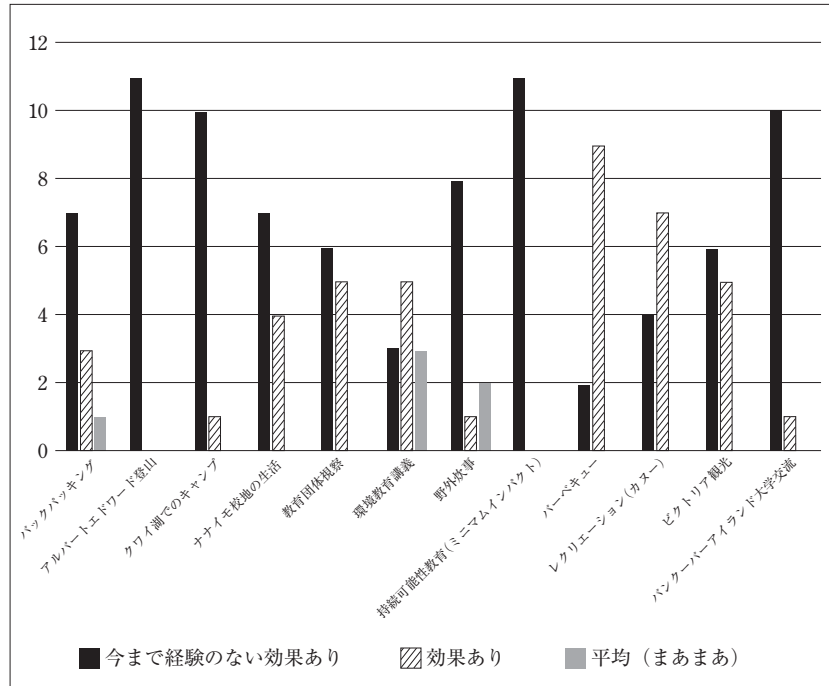


図.4 野外教育カナダ演習各プログラムの効果の要因結果

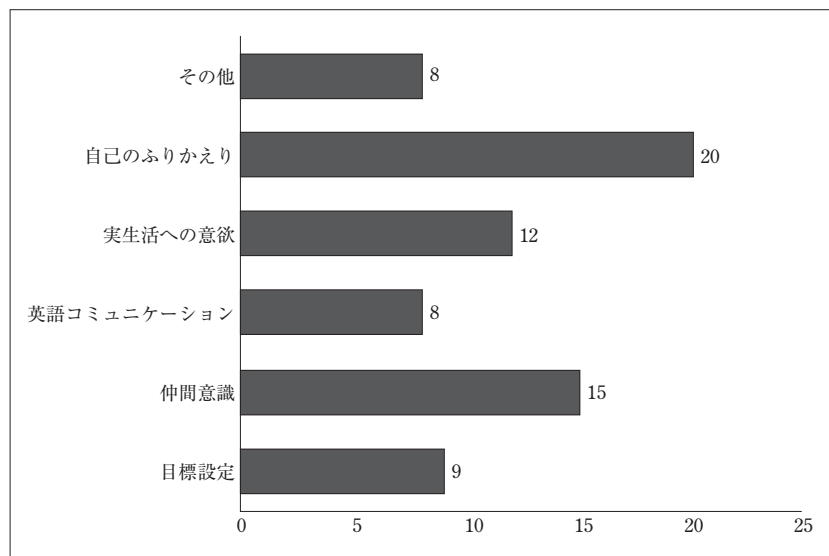


図.5 振り返りシート内容結果

バックパッキング、特にアルバートエドワード登山やクワイ湖でのキャンプ生活の様子についての要因が多かった。分類された参加学生の振り返りの一部を以下に紹介し、考察していく。

1) 「仲間意識」

「自分と向き合う時間もあつたけれど大きかったのは仲間の存在だと思います。一人では、絶対にあのチャレンジを乗り越えられませんでした。きつともっと途中でくじけていたと思います。知らず知らずのうちにお互いが支え合っていたのだなと感じました。改めてその大切さを感じることができました。夜のテントだって、ごはんづくりだって、きつと体力的には疲れていたと思

います。でも、楽しくて、みんなの笑顔を見る事が多くて、その笑顔で私も笑顔になったしパワーをもらっていました。本当に感謝しかありません。崖みたいなところを登ったり、ひたすらぬかるんでいるところを歩いたり、湖の水を飲んだり、今まで自分が経験したことのないことが多かったです（原文ママ）。」「下線部は筆者」

「仲間意識」考察

参加学生たちは演習前には顔合わせはしたものの、カナダに着いてから実際にグループへと意識をし、演習の目的を達成する為のスタートを切ることとなった。11名中男性が2名という環境や2年生が殆どであり、少数の3年生というメンバー構成が、以外にもグループとして意識されていったようである。1年先輩というこの壁が、なかなか超えられなかった状況も、バックパッキングという大自然の中で、グループとは何かを考えるきっかけになったのではないかと捉えられる。バックパッキングでは2名から3名でのテント生活、また、3名または4名で構成された班での野外調理は、グループが共に活動する機会を与えた。このように、野外調理という課題解決を行うことで、学生たちはグループを意識し、行動に移すという場面を提供することが出来た。一方、重いバックを背負いながら、長時間のトレッキングや、慣れない環境で、普段何不自由ない生活をしている学生には、疲労による苦しい時間もあったようである。そんな中で、登山中は少し距離を取って一人で歩いたり、自分の時間を大切に、湖を眺めている学生がいた。そうした何気ない行動からも、グループとの時間と共に、自分の時間を上手く調整しながら過ごすことができるようになり、ふりかえりの内容に影響していることが分かる。また、今回の演習は2週間という期間中に、バックパッキングは3泊4日であった。そのため、2週間の中で、いつバックパッキングを行うかといったデザインが重要となる。カナダに到着してから、先に目標設定とグループワークなどを行い、時間を過ごした。そのことで、カナダという気候に体調や生活にも慣れてきた状態になってから、参加学生たちがバックパッキングを実施出来るように設定できた。この2週間の野外教育カナダ演習のプログラム計画が、学生たちのグループとしての成長に対し、影響を与えたかもしれない。先のAndersonら（1997）¹⁰⁾の研究では、インタビュー調査の結果から、Friendship development（友情の発展）というカテゴリーを見だし、友情の発展は遠征の良い結果として、参加者が実生活において活動の学びを適応するための良い例になると述べている。これと同様に、野外教育カナダ演習の間もまた、自分をみつめながらも、仲間を意識しながら、チームビルディングを行ったことが、ふりかえりに現れていると言える。

2) 「自己のふりかえり」

「山の岩場の合間で大きな岩、石におち当たって自分の小ささを知ったし、自分と向き合って、素晴らしい景色を見て感動したし、登ってよかった！という言葉しか出ません。そして、1人の時間を持ったことで、より、仲間との時間を大切にしようと思いました（原文ママ）。」

「自己のふりかえり」考察

2週間の演習中、特にバックパッキングでは約15kgのバックパックを背負い、クワイ湖のベースキャンプまで約8km移動する。アルバートエドワード登山では、頂上を目指すために片道8.7Kmの距離を歩かなければならなかった。途中急勾配にさしかかり、それを超えると森林限界を通過することで、景色が一遍した。気温が下がると共に、静寂に包まれ、頂上付近では登山道

の幅が広くなり、参加学生たちの中で、自ら何かを感じたいかのように、一人で歩き出す人たちがいた。この間も参加学生たちにおいて、様々な自己へのふりかえりが行われたと予想する。参加学生たちは、自然の中でグループと自分とを対比させ、大自然と一体化しながら、自分に向き合っていたと考える。殆どの学生において、初めてのバックパッキング経験であり、長時間の登山や重いバックパックを背負い、尚かつ、グループでの生活の中で精神的にも追い込まれることもあったであろう。その中でも、仲間のサポート、そして、大自然から得られる癒しによって、自分たちが体験を通じて、自己の成長に気づくことが出来たのではないだろうか。

3) 「実生活への意欲」

「この研修に参加して、今までの自分の視野の狭さ、チャレンジ精神の足りなさがしみじみと身を持って知ることができました。そのことを気づけたことから、これからの自分の生き方のプラス因子になると思います。これからはもっともっと行動的にアクティブに、自分らしく生活していきたいです。Mt.Albert Edwartに登頂はできなかったけれど、その過程が苦しくもあり、とっても楽しかったこと忘れません（原文ママ）。」「下線部は筆者」

「実生活への意欲」考察

ふりかえりの中で、参加学生たちは自分たちの活動を見つめながら、将来を考え、自分をどのようにしていきたいかという、自分の実生活を見据えていたことが伺える。参加学生たちは、実生活の自分の立場を演習中の活動に置き換えて、個人の経験を活かせるように目標設定を行っている。Priestら(1987)¹⁾はアドベンチャープログラムでの学びが実生活に活かされることは、ファシリテーションの中で重要な概念であると述べているが、それは、「参加者の実生活とプログラムでの学びとが、統合される」ということである。今回の演習の中で、参加学生は様々な経験を体験することから、自己をふりかえる機会があった。自分についての欠点に気づきながらも、自分に対して前向きに進もうとしていることが、学びを実生活に活かそうとしている意志として理解される。すなわち、アドベンチャー教育は、演習後の参加学生において、前向きな将来を考える機会を与えていくための、重要な経験の要素を含んでいるのではないかと考える。

VI. 結論

本研究では野外教育の概念、そして、アドベンチャー教育の要素を持つTAPが、どのような関連性を持っているのかを述べた。また、実際の演習を紹介しながら、参加学生たちが大自然の中で演習することによって、得られる様々な効果について述べてきた。

調査では、演習の様々な経験の要素がプログラムの総合的に影響していること、各個人では「仲間意識」、「自己のふりかえり」、「実生活への意欲」について記述されていた。よって、野外教育カナダ演習は、様々な経験を提供することにより、こうした効果が期待できることが推測された。学生のふりかえりから、参加学生の殆どは大自然の中に溶け込み、自然を感じながら自分を見つめ、これからの自分を真剣に考える機会を持つことができた。また、知らなかった者同士が自然の中でお互いを認め合いながら、グループとして成長を遂げられたことも大きな成果の一つである。参加学生たちは大自然に圧倒されながらも、自然に対しての興味と尊敬、ということを感じていた。これこそPhyllisが提唱する“Outdoor education is education in, about, and or, the

out of doors.”と言えないだろうか。また、アドベンチャー教育のねらいであるリスクを負い、自己をふりかえりながら見つめる技術、他者を意識し、そして、協力しながら関係を深める技術、といったものを獲得したとも言えよう。

今回の演習の中で、参加学生たちは地球規模で環境の危機についても学習した。今後、野外教育カナダ演習では、我が国だけでなくカナダをきっかけとして、さらに、世界に視野を向けて活動を展開していく必要がある。演習の活動範囲の拡大を考えると、カナダの内陸にはユーコン準州でのカヌーやアルバータ州、バンフ国立公園でのバックパッキングなど、また、ブリティッシュコロンビア州、バンクーバーアイランドとは違う景色、生態系、文化や歴史を含み、壮大な自然が多く潜んでいる。将来のプログラムの発展を考え、引き続きプログラム開発を目指し、広い視野を持ちながら、Priestの言う野外教育概念である、総合的な要素を含んだ演習を構築していかなければならない。また、研究方法においても、質的、量的の両方からの視点を持ち、学生に対する効果を測定していくためには、科学的根拠に基づく指標を取り入れなどして、演習後の経験を測定していくことを考えていかなければならない。

これからの時代の変化に応じながら、大自然という普遍的であり、壮大である教育的教材を活用していくことは重要である。また、自然の威厳と尊厳を学び、自己とグループが、共に成長し合えるプログラムと研究を継続していき、更なる野外教育の発展を目指し、邁進していきたい。

【参考・引用文献】

- 1) Simon Priest. (1997). *Effective leadership in Adventure Programming*. Human Kinetics
- 2) Ford Phyllis. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Eric Clearinghouse on Rural Education and small schools, Las Cruces, N.Mex.
- 3) 星野敏男 (1991)「野外教育の定義とその考え方について—フィリス・フォードの野外教育論を中心として—」人文科学論集、第37・38号合併号
- 4) Simon Priest. (1986). *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*. Journal of Environmental Education. 17 (3)
- 5) Ewert, Alan W. (1989). *Outdoor adventure pursuits: foundations, models, and theories*.
- 6) Bruce A. Larson (2007). *Adventure Camp Programs, Self-Concept, and Their Effects on Behavioral Problem Adolescents*. Journal of Experiential Education. Volume 29, No. 3 pp. 313-330
- 7) Christine Robitschek. (1996). *At-Risk Youth and Hope: Incorporating a Ropes Course Into a Summer Jobs Program*. The Career Development Quarterly. Vol 45. 163-169
- 8) 井村 仁 (1985)「短期間のアドベンチャー・プログラム経験が小・中学生の自己概念と不安に及ぼす影響」国際武道大学研究紀要1、15-25
- 9) 飯田 稔、関根章文 (1992)「キャンプ経験が児童の一般性自己効力に及ぼす効果」筑波大学体育科学系紀要15：93-102
- 10) Anderson, L., Schleien, S., McAvoy, L., Lais, G., & Seligmann, D. (1997). *Creating positive change through an integrated outdoor adventure program*. Therapeutic Recreation Journal, 31(4), 214-229.
- 11) 飯田 稔、小島 哲、有坂 正 (1991)「登校拒否中学生のキャンプ集団における社会性と登校状況の変化」筑波大学運動学研究、第7巻、別冊1-7
- 12) 飯田 稔、中野友博、関根章文、布目靖則 (1993)「登校拒否中学生に対する3年間の実験キャンプが親子関係に及ぼす影響」筑波大学運動学研究、第9巻、別冊37-47
- 13) 難波克己、川本和孝 (2012)「教育システムの中で「アドベンチャー教育」を活かすために (その1)」玉川大学学術研究所紀要、第18号：77-84