

野外教育の指導に関する定性的研究
－野外という臨床性に着目して－

土方 圭

目次

序章

1. 野外教育の指導に関する研究の成果 5
2. 野外教育の指導という「臨床」 6
3. 野外教育における指導研究の課題 8

I 章 野外教育の指導研究における「個」へのアプローチ

1. 緒論 12
2. 方法 16
 - 2.1. 「グループの指導に関するスキル」の選定 16
 - 2.2. 指導者のスキル獲得トレーニング 17
 - 2.3. インタビュー 19
 - 2.4. トレーニング事例の分析方法 19
3. 結果 20
 - 3.1. 「グループの指導に関するスキル」項目の決定 20
 - 3.2. 「グループの指導に関するスキル」についての発話内容 22
 - 3.3. トレーニングについての言及 27
4. 考察 30
 - 4.1. ビデオ映像トレーニングの「グループの指導に関するスキル」への影響 30
 - 4.2. ナラティブ・アプローチを併用したビデオ映像トレーニングについて 34
5. 本章の総括と展望 38

II 章 野外教育の指導に関する個人別態度構造分析

ー組織キャンプの指導に着目してー

1. 緒論 45
2. 方法 48
 - 2.1. 被験者 48
 - 2.2. 手続き 48

3.結果と考察	50
3.1.「自然とのふれあい体験」の指導	51
3.2.「挑戦・達成体験」の指導	55
3.3.「他者協力体験」の指導	60
3.4.「自己開示体験」の指導	63
3.5.「自己注目体験」の指導	67
3.6.被験者の指導態度についての総合的考察	70
4.本章の総括と展望	74

III 章 野外教育の指導に関する個人別態度構造分析

-自然とのふれあい体験の指導に着目して-

1.緒論	78
2.方法	79
2.1.被験者	79
2.2.手続き	79
3.結果と考察	80
3.1.被験者 A の分析	80
3.2.被験者 B の分析	87
3.3.総合的考察	94
4.本章の総括と展望	96

IV 章 経験豊富な野外教育指導者の自然に対するイメージに関する PAC 分析

1.緒論	100
2.方法	103
2.1.被験者	103
2.2.手続き	103
3.結果と考察	104
3.1.被験者 A の分析	104
3.2.被験者 B の分析	112

3.3. 総合的考察	118
4.本章の総括と展望	120
V 章 経験豊富な野外教育指導者が抱く自然体験活動の意義に関する PAC 分析	
1.緒論	122
2.方法	124
2.1. 被験者	124
2.2. 手続き	124
3.結果と考察	125
3.1. 被験者 A の分析	125
3.2. 被験者 B の分析	133
3.3. 総合的考察	140
4.本章の総括	142
VI 章 野外教育における「野外」とは何か	
1.自然という概念と野外教育の課題	145
2.「場所」について	147
3.和辻哲郎の「風土」	149
4.野外教育における風土概念の可能性	150
5.野外教育における「野外」とは何か	152
結 章	154
引用文献	162
参考文献	172

序 章

1. 野外教育の指導に関する研究の成果

野外活動や自然体験活動をはじめとする様々な体験活動を通して行う教育とされる「野外教育 (outdoor education)」¹⁾ は欧米を中心に発展を遂げてきたとされる (小森, 2011). その背景には 19 世紀初頭の産業革命による社会状況の悪化と、それに対する進歩主義的な教育思想の高まりが存在し, その思想的支柱であったアメリカの哲学者ジョン・デューイらに代表されるプラグマティズムの影響を強く受けているとされる (林, 飯田, 2002).

進歩主義教育の普及に伴う 1930 年代以降の積極的な指導者養成 (江橋, 1987) は, この分野の指導に関連する研究を発展させた. イギリスではクルト・ハーンによる「outward bound school (OBS)」²⁾ が 1941 年に旗揚げされた. 一方、アメリカでは 1965 年に冒険教育指導者養成組織「The National Outdoor Leadership School (NOLS)」が, 続いて 1980 年には NOLS を発展させた指導者養成組織「Wilderness Education Association (WEA)」³⁾ など, 指導者養成専門の組織が設立された (Priest, 1997). このような野外教育関連諸機関並びに高等教育機関を中心として, 野外教育指導者を対象にした研究数は増加していった. これらの研究では, 指導者に求められる「資質」「能力」「技術」や, 指導者の「養成」「評価」「認定」などが扱われた (土方, 2004).

我が国における指導者研究は①指導者のリーダーシップ機能 (倉元, 1981) や状況認知構造 (坂本, 2002) など指導者に必要な能力のうち, 限定的な要因に着目して分析をおこなった研究, ②指導者の勢力源泉 (多田, 1997) やカウンセラーの魅力 (富田, 2002) な

どを参加者の視点から検討した研究，また③指導者に直接的に調査を実施し求められる資質や技術を明らかにしようとするもの（土方，2002）のおよそ3つに分類される．これら研究は，問題設定や方法論などで少なからず実証主義科学の影響を受けた内容といえる．その研究数は少ないものの，指導者に求められる資質や能力・技術などの整理といった形で一定の成果をあげたといえる．

2. 野外教育の指導という「臨床」

一方で，野外教育実践の視点からは，これら研究は現場の実際をうまく反映しているか慎重な吟味を要するといった指摘があることも見逃せない（坂本，2001）．

野外教育では当該分野を「科学」の俎上にのせるべく，研究において客観的・実証的手法が採用されてきた．例えば，野外教育において，教育効果を期待した活動の代表として「キャンプ」があるが，キャンプに関する研究は，近年，主に活動実践の心理学的アプローチによってなされてきた（井村，1997）．これらの研究は実験群と統制群といった実験デザインをとることにより「科学」の装いを纏うことにある程度成功したといえよう．しかし，そこでは実践の場で生起し育まれた知見が時に「偏差」と見做され，捨象された可能性を否定できない．実体験を第一義とする，一回起性，多様性に満ちた「人間と自然が構築する場」での出来事を主な関心とする分野の方法として，普遍性・客観性を背景とする

数理・統計的な客観主義的方法論の適用がどれほどの妥当性を有するのであろうか。

「臨床の知とは何か」において中村は、近代科学の3つの性質「普遍性・論理性・客観性」について、この性質が強力になり「現実」が軽視されてしまったとしている（中村，1992）。そして、排除された「現実」の側面を捉えなおす重要な原理として「固有世界・事物の多義性・身体性をそなえた行為」を提出し「経験」の重要性を指摘する「臨床の知」を展開した。⁴⁾

野外教育分野の指導研究においても、現場の実情を捉え研究の知見を実践に反映させることを望むならば、その「臨床性」を念頭に置き、方法論などについての十全な吟味を行う必要がある。

近年、コンテクストなどを踏まえ、現象を情況関連的に捉え解釈を試みる定性的研究が人間科学の分野において一定の広がりを見せている。なかでもエスノメソドロジーや現象学的社会学に深く関係する社会構成主義は、現実を「社会的に構築された絶え間なく変化する動的な過程」として捉えようとする視座である（ガーゲン，2004）。現実の社会現象や社会に存在する事実や実態、意味とは、すべて人々の感情や意識の中で作り上げられたものであり、それを離れては存在しないとする。故に、真理の存在を自明とせず、必然的に刷新可能な解釈学的アプローチを特徴とする。このような現実の捉え方は、多義性や情況依存性を前提とする視座であり、野外教育の臨床性とのなじみを考えるならば、これらの主張を背景とする方法論の検討が望まれる。

以上に加えて、野外教育研究における方法論の吟味について、実践の場の多義性、文脈

依存性に代表されるような「臨床性」への考慮を是とするならば、研究対象となる変数についても吟味を要する。例えば、実践の場では、ある場面では「積極的な声掛け」を行うが、一見類似した別の場面では行わないということがあり得る。つまり、状況がどのような文脈におかれているかで指導者の振る舞いに別の意味が付与されてしまうということである。この場合、指導者には「積極的な声掛けのスキル」が求められると主張するだけでは、状況の多義性及び文脈依存性（：臨床性）に対応することができない。以上のように、野外教育の指導における臨床性を尊重するならば、研究対象となる指導関連変数の抽象度をあげるなどの対応をする必要がある。

3. 野外教育における指導研究の課題

ここまで、野外教育の臨床性に着目し、指導研究の認識論及び方法論的な留意点について検討をしてきた。

他方、さらなる重要な課題として、野外教育指導の臨床性を基礎付けている「野外」概念の吟味をあげることができる。すなわち、「野外」教育が「教育」ではなく「野外」教育である理由の説明、換言するならば、野外教育における「野外」の意義に関する議論が当該分野全体に不足していることがあげられる（井村，1997）。これは野外教育の価値に関する検討の乏しさであり、指導者として「なぜ」野外教育に従事し指導するのかという原理

的な問いかけの欠如ともいえる。⁶⁾

「野外」が教育的価値をもつと主張するのであるならば、それを説明する営み（言語化）が不可欠である。「野外」という術語に教育実践（体験）の内実を反映した説明を与え、意味づける必要がある。

「野外」に新たな説明（概念構成）が与えられるならば、その指導実践（教育実践）にも新たな方向性が照射される可能性がある。そして「体験」と「言葉」との往還により、野外教育に新たな価値が創出されるであろう。

従って、いま求められているのは、野外教育の指導者が臨床において培った知見を掬いあげると共に、それら知見が生まれ出でたる処の「野外」に新たな価値を与えることである。それは「野外」を説明し、野外教育の指導に新たな補助線を引くことのできるような視座（perspective）を提示することである。

この試みは野外教育を基礎付けるものであり、身体的実感を目掛ける様な「腑」に落ちる説明となる必要がある。

注

- 1) 平成8年「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）では、野外教育を「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」と捉えている。なお、自然体験活動とは、自然の中で、自然を活用して行われる各種活動であり、

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。従って、野外教育は、自然体験活動を取り扱う教育領域であると位置付けることもできる。

2) 「outward bound school (アウトワード・バウンド・スクール：OBS)」は1941年にイギリスで開設された非営利の冒険教育機関である。日本では1989年に長野県小谷村に長野校が開設された。

3) 「The National Outdoor Leadership School (NOLS)」と「Wilderness Education Association (WEA)」はOBSから輩出された指導者により、それぞれ1965年と1980年にアメリカで設立された冒険教育(adventure education)の指導者養成機関である。

4) 中村の主張する「臨床の知」が集積する「実践」について詳しく。「実践はまた、すぐれて場所的、時間的なものである。われわれが各自、身を以てする実践は、真空のなかのような抽象的なところでおこなわれるのではなく、ある限定された場所において、限定された時間のなかでおこなわれるからである。まず、場所のなかでおこなわれるということは、実践が空間的、意味的な限定を受けているということである。先に述べた決断や選択にしても、それらがまったく自由に、なんら拘束されずにおこなわれるわけではない。個別的な社会や地域のような、ある具体的な意味場のなかで、それからの限定を受けつつ、現実の接点を選び、現実を拓くのである。その上にさらに、時間的な限定を加えれば、実践は、歴史性をもった社会や地域のなかでのわれわれ人間の、現実との凝縮された出会いの行為だということになる(臨床の知とは何か. p 70)」

野外教育という営みは、体験への注目より実践が第一義とされる必要があり、当該分野における研究はこの実践性を無視できないはずである。

5) スキルについて本研究では、「訓練によって得られる、特殊な技能や技術」とし、後天的に学びうるという範囲を設ける。

6) 井村らは「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」において原理・哲学や理論面といった人文社会科学分野における基礎科学的側面の研究の遅れを指摘している。ちなみに、野外運動研究において哲学部門は全体の0.9%と報告されている。

I 章

野外教育の指導研究における「個」へのアプローチ

1. 緒論

野外教育の実践においては、安全の確保、社会性の向上や学習者個々への把握向上による教育効果の拡大など、様々な理由からグループ単位での指導を行う機会が多い（井村，1999）。なかでも、A. S. E. (Action Socialization Experience)¹⁾ や PA (Project Adventure)²⁾ などグループイニシアティブ (Group Initiative) と呼ばれている体験教育プログラムは、野外教育におけるグループワークの特質を意図的に集約したものといえる。ゆえに、これら体験教育の実践的指導法には野外教育指導上の技術的特質が集約されていると考えられ、野外教育の指導を行う上で極めて重要な要素といえる。

ところで、上記のごとくグループワークと関係の深い体験教育プログラムは体験学習を基盤としており、その学びの過程において「ふりかえるという行為＝自己評価」の重要性が指摘されている。この「自己評価」は学びと密接に関連し、例えば井上は、「こどもたちの学習を規定しているのは、究極のところ、自分自身を振り返るという行為、いわば「自己評価」ではないか」としている（井上，1997）。また、自己評価の本質的可能性について5つの観点が提示されており、その要点は①ふりかえりの機会提供、②自己認識成立、③意識していなかった自己の側面への気づき、④自己感情への気づき、⑤意欲の生起、としてまとめられている（梶田，1987）。

このように、学びの過程に関連の深い「自己評価」であるが、野外教育において、参加者（学習者）の「自己評価」を促進し学びを深めようと企図するならば、指導者にはこれ

ら要点への自覚が必要であり、加えて、まず自らが進んで体験し、自己を厳しく見つめ、評価し、実行に移すといった自己評価的な指導態度が不可欠といえる。

上記のような自己評価を活用した指導者養成の試みとして、自己評価の認知心理学的過程に準拠した学習プロセスを応用したビデオ映像によるフィードバック研究の例がある（富田ら、1999）。富田は、幼稚園教諭に対して「ビデオ自己評価法」を実施し、援助スキルの変化について検討した（富田、2000）。これは、各人が援助スキルチェック・リストに沿って自己の日常保育場面の録画ビデオを自己評価するというものであり、2週間に1回のセッションを5回実施した結果、教諭の援助スキルの使用頻度が増加したと報告している。このようにビデオ映像は学習者に客観的な情報を提供し、自己評価に効果的な機会を提供するものと考えられる。

一方で、自らについて「語る（ナラティブ）」というプロセスが自己評価に結びつく自己理解を促すというアプローチが存在する（河浦、2003）。これは「語り」により多重な自己意識が相互に対話することで自己物語が形成され、聞き手の存在によって語り手はこうした内的なやりとりを行う場を得て、対話的環境で自己創生をなすというものである。「語り」によるナラティブ的自己理解は、経験により生じた自己意識に対する内的変化を統合し、未来の自分を創生していくプロセスといえよう。

「ビデオ映像によるフィードバック」と「語り」の併用には、受動的且つ客観的であったビデオ映像からの情報獲得に加え、個々人が安全な対話的スペースにおいて能動的且つ主体的に「自己理解」をすすめることができ、「自己評価」全般をフォローアップする可能

性を期待できる。

このような「語り」や「対話」に焦点化したナラティブ・アプローチは社会構成主義を認識論的背景としている。社会構成主義は現象学的社会学、エスノメソドロジーなどの学問的営みと深く関係し、現実 (reality) を「社会的に構築された絶え間なく変化する動的な過程」「客観的真理ではなく、社会的相互作用を基にして構築され、維持されるもの」と認識する立場である。現実の社会現象や社会に存在する事実や実態、意味とは、すべて人々の感情や意識の中で作り上げられたものであり、それを離れては存在しないとする。故に、真理の存在を自明とせず、必然的に刷新可能な解釈学的アプローチを特徴とする (ガーゲン, 2004)。野外教育の実践は主に自然環境でなされる。その多義的・文脈依存的な臨床的特性を考慮するならば、社会構成主義は当該分野における社会科学・人間科学系研究の認識論的背景を基礎付ける重要なコンセプトと考えられる。

本章では、上記知見からの示唆を踏まえ、ビデオ映像フィードバック及びナラティブ・アプローチを構成要素とするグループの指導に必要なスキル獲得のためのトレーニングを実施する。

そこで、まずはじめに、トレーニングの実践に先立ち、野外教育指導者のグループの指導に必要なスキル (以下：グループの指導に関するスキル) とは何かを明らかにする。

続いて、指導者のスキル獲得のための、ビデオ映像による「自己評価」と学習者の「語り」による「自己理解」「自己創生」を融合したトレーニングを行う。

最終的には、「語られた」定性的データを解釈・分析し、野外教育指導者のグループの指

導に関するスキル獲得について基礎資料を得ること及び研究方法論の妥当性について吟味することを目的とした。

2. 方法

2.1 「グループの指導に関するスキル」の選定

グループの指導に関するスキル獲得トレーニングに先立ち、野外教育実践におけるグループの指導に関するスキルが何であるかの検討を行った。

2.1.1. 論文収集の基準

野外教育の指導者におけるグループの指導に関するスキルに関係の深い文献を収集するために、「野外活動指導者」及び「キャンプカウンセラー」というキーワードを設定し、国内及びアメリカの研究論文を収集した。

研究の質の保持のため、収集する雑誌、データベースは以下のものとした。国内に関しては、野外教育研究（日本野外教育学会）、レジャーレクリエーション研究（日本レジャーレクリエーション学会）、修士論文（野外運動研究データベース使用）、アメリカに関しては Journal of Experiential Education（AEE）とした。学位論文の検索については UTOPIA（筑波大学情報処理センター提供）にてデータベース CDI（Comprehensive Dissertation Index）に収録されている論文より検索を行った。

また、文献抽出後に、指導者のスキルについて総合的に捉えていないと判断できる論文に関しては収集より除外した。

2.1.2. 項目リストの作成

上記のごとく収集した論文を概観し、扱われているスキル内容を Priest の提示する野外活動指導者のスキル内容（活動、安全管理、環境配慮、組織化、集団支援、指導、リーダーシップ、カウンセリング、問題解決、意志決定、判断）（Priest, 1997）を参考に筆者が整理した。

さらに、抽出した指導スキルの内容をスキル獲得トレーニングにおける半構造化インタビュー³⁾時の参照項とするため、スキル項目リストという形式に整えた。

具体的なスキル項目の作成については、①学び得るスキル②実際場面での使用③大学生で獲得可能なレベルという点に、項目の表現方法については「学習可能な行動化された表現」という点に注意して暫定的に項目を作成した。

その後、3名の野外教育の専門家、2名の野外教育専攻の大学院生に項目の検討・修正を依頼し、数回にわたり、わかりにくい表現、不適切な内容等を吟味・洗練し、グループの指導に関するスキル項目リストを作成した。

2.2 指導者のスキル獲得トレーニング

2.2.1 グループ指導者（被験者）と参加者

グループ指導者は、教員養成系大学卒業後、体育系大学大学院に進学・在籍し、青少年

を対象としたキャンプの運営および直接的なグループ指導歴（7年，年平均50日）や，各種野外教育講習会等における成人へのグループ指導歴（5年，年平均10日）を持つ27歳の女性であった。

指導対象となるグループへの参加者は，体育系大学の大学生，大学院生ら7名であった。

2.2.2 トレーニング

1) プログラム

トレーニングプログラムを計画・実施するにあたり，①直接体験としての実際のA.S.E.指導実践（以下OJT：on the job training），②ビデオ映像による指導場面のフィードバック，③A.S.E.指導に関するインタビューをそれぞれトレーニング構成要素とした。また，①②③の各構成要素をどのような配列にするかは重要であり体験学習⁴⁾の4つのステップ（津村，2001）を参考に①②③の各構成要素を配列した。

2) トレーニング実施計画

トレーニングプログラムは，のべ4日間（二日目と三日目の間に一日の休憩を入れる）に渡り実施された。トレーニング実施計画の詳細を表1に示した。

表1 トレーニングの実施計画

実施日		実施内容
11/9	session1	OJT1 インタビュー1-①
11/10		VTR視聴1 インタビュー1-②
11/12	session2	OJT2 インタビュー2-①
11/13		VTR視聴2 インタビュー2-②

2.3 インタビュー

「グループの指導に関するスキル」項目リストを参照基準とする半構造化インタビューを実施した。筆者とグループ指導者の間でスキル項目群を網羅するような内容でインタビューを実施し、インタビューの場に筆者の一人が陪席して発話内容をデータとして記録した。

2.3.1 グループ指導直後インタビュー

OJT 1 回目、OJT 2 回目共にグループ指導終了直後に約 1 時間の半構造化インタビューを行った。質問内容は、実際の指導について、グループの指導に関するスキルの認知状況、課題遂行状況、参加者の様子といったもので、スキル項目リストを参照しながら行われた。OJT 2 回目直後のインタビューでは前回との相違点などにも焦点をあてた。

2.3.2 ビデオ映像視聴後インタビュー

OJT 1 回目、OJT 2 回目共にビデオ映像視聴後、約 1 時間の半構造化インタビューを行った。内容には視聴前との相違点など、映像による影響を付け加えた。OJT 2 回目後のビデオ映像視聴後インタビューでは、前回との相違点などにも焦点をあてた。

2.4 トレーニング事例の分析方法

以下、実践事例データを検討する際の分析方法及び観点について述べる。

2.4.1 グループの指導に関するスキル

インタビューにより収集された、グループの指導に関するスキルについての発話内容及

びその変化という観点から、ビデオ映像トレーニングが野外教育指導者のグループの指導に関するスキル獲得与える影響について検討をした。

2.4.2 スキル獲得トレーニングについて

ビデオ映像トレーニングでのインタビュー発話内容のうち、トレーニング内容及びトレーニング過程についての発話内容を記述し、本研究で採用されたトレーニング方法について検討を行った。

3. 結果

3.1. 「グループの指導に関するスキル」項目の決定

先述の論文収集の基準に従い、野外活動指導者に必要な技術について国内外の関連論文3)を概観すると、主に15のスキルにまとめられる(表2)。これらのスキルは、個々の野外活動技術(カヤックによるパドルの使い方など)や個々の野外活動技術を実施するための周辺技術(安全管理、健康管理など)と、それら個々の活動をより効果的に、円滑に進めるといった技術(話し方など)の二つに分類される。グループの指導に関するスキルについては、後者の技術と関係が深いといえ、15のスキルのうちの5つのカテゴリが該当すると判断した。以下に記す。

表2 野外活動の指導者に関するスキル一覧

目的	論文	活動	安全管理	健康管理	環境配慮	組織化	監督	集団支援	指導	コミュニケーション	リーダーシップ	カウンセリング	評価	問題解決	意志決定	判断
認定	Cousineau(1977)	●	●										●			
基準	Murphy(1978)								●			●				
養成	Mendence(1979)				●	●				●		●				
養成	Leigh(1980)	●				●		●		●		●				
養成	Green(1981)	●	●		●	●		●	●		●			●		
能力	Swidorski(1981)		●	●	●							●		●		●
能力	Buell(1981)	●	●		●	●	●				●	●	●			
養成	Simmons(1982)	●			●							●				
能力	Priest(1984)	●	●					●				●		●		
基準	Riggins(1984)	●	●					●	●	●	●	●				
養成	Medrick(1985)	●	●	●		●		●	●	●	●	●		●	●	
資質	Aguiar(1986)	●	●				●		●	●			●			
養成	Raiola(1986)	●	●		●	●		●	●		●					●
基準	Priest(1986)	●	●		●	●		●	●		●	●		●	●	●
養成	Bilodeau(1987)	●	●		●			●	●	●			●	●	●	●
養成	Bachert(1987)				●							●				
養成	Bartley(1987)	●	●			●	●			●		●				
養成	Priest(1988)	●	●		●	●		●	●		●			●	●	●
基準	Johnson(1989)		●	●	●						●					
資質	赤井(1974)	●	●	●	●				●			●				
養成	平野(1981)	●	●				●	●	●	●	●	●				
養成	山口(1982)	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●			
養成	小林(1989)						●	●	●			●				

- ・ 集団の支援に関するスキル：ファシリテーション，グループダイナミクス，グループワーク。
- ・ 指導に関するスキル：体験学習などの様々な学習理論に基づく実践，指導に際しての環境利用と限界の認識，適切なプレゼンテーション，デモンストレーション。
- ・ コミュニケーションに関するスキル：様々な方法での適切な人間関係，対人関係

- ・リーダーシップに関するスキル：柔軟なリーダースタイル。
- ・カウンセリングに関するスキル：他者理解，カウンセリングアプローチ

そして、収集した論文のスキル内容を参考に、上記5つのカテゴリを網羅する形で項目化を試みた。

項目内容については「学び得るスキル・キャンプ場面での使用・大学生で可能なレベル」という点に、項目の表現方法については「学習可能な行動化された表現」という点に注意して作成した。つづいて3名の野外教育の専門家，2名の野外運動専攻の大学院生に質問項目の検討・修正を依頼し，数回にわたりわかりにくい表現，不適當な内容等を修正した。最終的に72項目が作成された。そしてそれらを集約し「グループの指導に関するスキル項目リスト」を作成した⁶⁾。

3.2 「グループの指導に関するスキル」についての発話内容

トレーニング中，計4回計画されたインタビューにおいてグループ指導者が語った内容のうち，グループの指導に関するスキルに関連すると筆者が判断したエピソードを，インタビューの記録から抜粋して示した。以下，〈 〉は筆者の発話，「 」はグループ指導者の発話である。なお，語りの意味のまとまりごとに冒頭に井と連番とインタビュー時期(OJT 1直後，OJT 1 VTR 後，OJT2 直後，OJT2VTR 後)を付した。

3.2.1 グループの課題設定について

#1 (OJT 1 直後) : 〈意図に対して、できた?〉「できた. ねらったことは、意見が出る環境. 思っていることを相手に伝えること. ひとりひとりの感情を受け止めること. 互いの感情が読みとれること. こういうのが、お互いにいい仕事をしていくのにつながってほしいと. そういう環境を自分たちでつくってほしいというのがあった.」(グループ指導者は「クモの巣」という課題で自ら行った設定(人が通る網の目の大きさ, 高さ)が適切だったのかどうか, 実は判断に苦しんでいたのだということを語った.)「ドン, と構えて落ち着いてはもらえなかった. (参加者に) 無理だ, って思わせる設定だったかも, という心配が最初があった」〈参加者から, 無理だ, みたいな発言があった?〉「ちょっと厳しくない? みたいなのは何人か. 設定に責任転嫁された感じがした」

#2 (OJT 1 直後) : 「最後は成功してほしいな, っていうこと. エゴかな. 1回(網に)当たるとやり直すっていうのは, 自分が伝えたいことにとってマイナス. 厳密にすることはマイナス, と思っていた.」

#3 (OJT 1 VTR 後) : 「(くものすの) 設定は, よかった. すごく良かったと思う. でも, やっているときの自分の心を見ると, 自分の中で自信がなかった. (アクティビティを) やっている中で, 設定のこと(設定が適切かどうか)を考える時間が多かった. (アクティビティをやっているときには) 設定に対して余裕がない, 自信がない自分がいた. でも設定は良かった. だから, 設定に対する一つの自信にはなった.」

#4 (OJT 1 VTR 後) : 「やっぱり, 昨日3回まで(ならロープに触れてもやり直しにしない)

って言ったのが、どうだったかなあと考えてしまった。ビデオを見ていて、3回って言ったのは、参加者の集中力の限界というのもあったかなあ、と。3回、という前に、みんな何回も同じミスをしていた。ミスが続いていることが、彼らにとってストレスだった。でも、それは自分が（アクティビティの中で）求めているストレスとは違った。でも、回数を3回って決めるのではなくて、回数を相手に言わせるとか、いろいろなやり方があったと思う。向こうに判断をゆだねる、という点で。全然ゆだねてもよかった。」

#5(OJT 1 VTR 後):〈映像をみて、3回と言ったときの印象はどうでしたか〉「言ったとき、参加者がどういう反応をしたのか見たかった。本番（アクティビティをやっているとき）では、言ったことによって（参加者の）モチベーションが上がったように感じた。でも、ビデオを見たら、（その場面では）ものすごい沈黙が続いていた。でも、あのときあの場では、そういう雰囲気があった。（3回のことを）言った後、ビデオではみんな静かだった。時間が止まったような感じがあった。ビデオを見て、よくわからなくなった。」

3.2.2 グループと個人についての関係／援助者（ファシリテーター）としての指導者

1) 「深める」ことについての省察

#6 (OJT 1 直後):「ふりかえりは、うまくできなかった。（参加者本人としては）フラストレーションを感じている人はいなかったし。アイデアを出していない人もいたし。でも、彼らにとってそれが問題であるとすれば、それはふりかえりのなかで出てくるはず。それが出てこないということは、彼らにとって問題ではないということ。でも、気になった。でも、そんなに気になってはいない。でも、わからん、今ここで（そういう感じが心の中

で盛り上がっている) かも知れん。」

#7 (OJT 1 直後) : 「これは私の反省なのだけど, ふりかえりで深められない」〈それはいつも?) 「いつも. 深め方がわからない」〈深めるというのはどういうこと) 「わからない. 彼らの中では深まっているかもしれないけれど, でも, それを手応えとして感じられない.

深めるというのはいったい何なのか, イメージもできていない. どこに向かえばいいのか」

〈深める, というのは, 気になる言葉ではあるよね) 〈なぜ, 深められていないと感じるのですか) 「そう思うということは, もっと深められると思っているから.」

#8 (OJT 1 VTR 後) : 「もっと具体的な場面で話をすすめていかなければならないと思った.

(アクティビティ中の) 具体的な場面を自分の中にインプットしていかないと. 彼らが忘れていることを私が投げかけてあげないと.」〈昨日言っていた, 出てこないということは彼らにとって問題がない, というのと違った気づき) 「(問題として) 出てくるためには,

(彼らの中で) 相当引っかかってないと. それが出てこないということは, アクティビティにそれだけのパワーがなかった, とも思える.」

#9 (OJT 2 直後) : 「ふりかえりは, ひとりひとりの感情につっこみたいと思っていた. 具体的なことで, 深められたと思う. でも, 参加者から, この場 (A. S. E. の場) ではできるけど, 日常生活の場ではできない, という大きな話になったとき, 戸惑ってしまった. それをどのように終わらせようか, と. そこまで持っていけたのはいいけど, 自分はこの A. S. E. のファシリテーターとしてどのように終わらせたらいいのか, と.」

#10 (OJT 2 直後) : 〈でも, ふりかえりで深まったという感覚をあなた自身が持っている

ということ〉「うーん、ちょっとわからない。私の中で、深まる、というのは個人の内省力だと思っている。ひとりひとりにフォーカスし、ふることで、あのときはこういうふうな思っていて、みたいにアウトプットはされたけど、それで深まっているかどうかという判断は、自分にはできない。こちらがこういうことを聞いたから応えているだけで、それで深まっているかどうかはちょっと。ふりかえりの中で、そういう（個人が自分について考える）きっかけは多く与えられたと思うけれど、深まったかどうかはわかりません。」

#11 (OJT2VTR 後) 〈爆弾処理班 (ゲーム課題) の後のふりかえりはビデオを観てどう思いましたか〉「やっぱり入れて良かったと思う。全体をトータルでみたとき、あれを入れたことは良かった。ふりかえりは、ここだ、と思ったところで入れないともったいない。そういうところに入れると、その後の流れは全然違うのではないかと思った。」〈ここだ、というときはどういうときですか〉「今回、ここだ、と思ったのは、誰かがフラストレーションを感じているような状況。そこで、なんとなく問題としてあったことを、はっきりと問題として見せる。」

2) ファシリテーターの「枠」と責任への言及

#12 (OJT2VTR 後) 「結局、ファシリテーターができる範囲、責任を負える範囲でしかできないと思う。自分がコントロールできたり、理解できたりする範囲でしか扱えない。もし、そこから出てしまうことがあったら、私はどうしたらいいかわからない。今回のこの話（話される内容が、A.S.E. 場面の話を越えて一般的な話に及んだこと）は、私の範囲を超えてしまっている。それが、自分の枠の中であって、自分の枠の中でまだまだ余裕があ

ったらまた違ったと思う。でも、できなかった。自分の限界を出してしまったのだと思う。」

#13 (OJT 2 VTR 後) : 〈それでは、逆に参加者が参加者自身の「枠」を越えていくことについてどう考えますか〉「今回は、私自身の枠を越えてしまったが、指導者は参加者の枠を拡げていく存在だと思う。難しいところです。でも、無責任かもしれないけど、そういうこと（自分がファシリテーターとして責任のとれる枠の範囲に気付いているべきであること）を知っていれば、（ファシリテーターとして）大きなミスはしないと思う。自分はそういう責任のある立場であり、日常を離れて参加者の心を動かしているのだということを自覚することが大切かと。」

3.3. トレーニングについての言及 :

3.3.1 現場では見えなかったことが見える

#14 (OJT 1 VTR 後) : 「クモの巣のとき、始まったとき前に院生がいて、後ろに学群生がいて。そのとき後ろでAがアイデアを出していたのだけど、そのときは気付いていなかった。

もしそこでそういうところに気付いていたら、ふりかえりのときとか違ったかも」

#15 (OJT 1 VTR 後) : 〈どうでしたか〉「見て思ったことがいっぱいあったなあ。」〈具体的には〉「一つは、アクティビティとアクティビティのつなぎ方。」「ビデオを見て、もうすこし自然に流したいと思った。こういうのって、パッケージされたプログラムだから必然性がないし、自然に流れるというのがどういうことかわからない。どうしても、はい、できました、次は、というふうになってしまう。」

#16 (OJT 2 直後)「自分の予想では、爆弾処理班はもっとアイスブレイキング的なもの。エレクトリックフェンスで問題浮上、トロリーで一体感、というふうに(流れを)設定していたんだけど、実際は爆弾処理班で問題が浮上し、後の二つのアクティビティでトーンが上がっていった。結果的にはよかったのだが、読んでいた流れと違うところでこうなってしまう、しっかり読めていなかったという感じがある。イメージとしては、エレクトリックフェンスが前回のクモの巣のような(意味をもつアクティビティ)ものと思っていたが、爆弾処理班の中で問題が出てきて、そのあとで振り返ったことによってはっきりアウトプットとして(問題点が)出てきて、それがエレクトリックフェンスで解消された。(自分がイメージしていた流れとは違うが)最初に思っていた意図というものは達成されていったと思う。」

#17 (OJT 2 VTR 後)〈どうでしたか〉「思ったのは、活動のインストラクションをもうすこししっかりしたほうがいいということ。アクティビティの途中で私が何かを言うことがないようにしたい。」〈途中で何か言うと、グループに何か影響しますか〉「止まっちゃう。(参加者の)内面的なプロセスは止まってないかも知れないけど、(私が何か言うとき)私に注目する瞬間に何かしら止まる。それはできればないほうがいい。」

3.3.2. トレーニングの意味:ファシリテーターとしての自己の課題の明確化

#18 (OJT 2 直後)「今回は、途中でフィードバックが入ったことによって自分の目標が明確になった。ビデオを見て、自分をもっとよくしたいと思う部分が明確になった。」〈今回やってみてどうでしたか〉「気になる部分を、うまくいったかどうかは別として、自分の中

で意識できた。これまでは、気になるだけで終わっていて、こうしようとかそういうのはなかった。今回は（フィードバックによって）次はこうしてみようとか、具体的なことまで出てきた。これまでの実践では、そういうことを、ここまで深くやったことはない。」「もしかすると、ビデオを見るというフィードバックよりも、話を聞いてもらうというのが良かったかも知れない。私が9割しゃべっていて、頷いて聞いてくれる人がいるというのがいいのかも知れない。これが自分にとって一番の、このフィードバックが持つ意味だったかも知れない。」〈ビデオがなかったらどうですか〉「ないよりあったほうがいいけど、ビデオよりもこの（インタビューの）時間のほうが、私自身が深まっているように感じる。私は、ビデオと自分は結構一致している。一致してない人にとっては、ビデオを見るのはいいかもしれない。」〈セッション1のビデオとセッション2のビデオをふりかえって、ビデオを見るということについて何かあれば〉「1回目は新鮮だったし、セッション2があるというのもあったから、よく見ていたと思う。2回目は、見るポイントを絞って見た。気になるところを、集中して見た。」「自分を教材にして、自分で学ぶ、と言う感じ。でも、どこかで、自分から自分で学ぶということの限界を感じている。自分の欠点がわかってきた今、もっといいファシリテーターってどんななのか、見えていない。

4. 考察

4.1 ビデオ映像トレーニングの「グループの指導に関するスキル」への影響

4.1.1 グループの課題設定について

グループ指導者は、session1 OJT 直後インタビューで「ドン、と構えて落ち着いてはいられなかった。（参加者に）無理だ、と思わせる設定だったかも（#1）」と自らの課題設定に対する不適切感を語った。この不適切感は指導中の彼女に常に不安を抱かせ、指導者自身による設定変更（ルール変更）へと流れていった。当初の「ねらいは達成できた（#1）」との発話は、この変更点に話題が及ぶと、「最後は成功して欲しいな、ということ。エゴかな。（#2）」へと変化した。指導者の既成の枠に適合するような恣意的な指導をしているかもしれない、という「気づき」といえるであろう。続く session1 映像視聴後インタビューでは、この「気づき」が「設定の変更についても参加者に委ねて良かったのでは？（#4）」という参加者を中心に据える認識に発展していった。一方彼女は「本番では（設定の変更を）言ったことにより参加者のモチベーションが上がったように感じた。でも、ビデオを見たらものすごい沈黙が続いていた。ビデオを見たらわからなくなった。（#5）」と語り、ビデオ映像から参加者のモチベーションが実際は低下していたようにも感じられ、彼女自身の課題設定変更について、指導者主導になりすぎたかもしれないという内省の深まりを促したと推察される。

さらに、session2 OJT 直後インタビューでは、「結果的には良かったのだが、読んでい

た流れと違うところでこう（ふりかえり実施）になってしまい、しっかり読めていなかったという感じがある（#14）」と語るが、その後「しかし、最初に思っていた意図は達成されたと思う（#14）」とも語っており、彼女自身の課題設定への不適切感は解消されたようであった。

最後の session2 映像視聴後インタビューでは、session2 OJT 直後インタビューでの予定通りにいかなかった課題設定、すなわち予定外のふりかえりについて、「やっぱり入れて良かったと思う。全体をトータルで見たとき、あれをいれたことは良かった。ふりかえりを、ここだと思ったところに入れたいもない。そういうところに入れると、その後の流れは全然違うのではないかと思った（#11）」といったような柔軟な対応の必要性や有効性についての気づきがみられた。このように、ビデオ映像トレーニングが進む中で、彼女の発話内容は参加者中心、その場に即した課題設定など柔軟な対応への認識に収束していった。星野が言う「状況に応じて、柔軟に行動できること、勇気と決断」「参加者の変化に応じて、自分が作っている既成の枠にとらわれず、柔軟に行動する」という体験学習におけるファシリテーターの姿勢（星野，2003）と共通したものとなった。

4.1.2 グループと個人の関係

session1 OJT 直後インタビューでは、「かれらにとってそれが問題であるとすれば、それはふりかえりの中で出てくるはず。それが出てこないということは、かれらにとっては問題ではないということ。（#6）」続いて「これは私の反省なのだけど、ふりかえりで深められない（#7）」とも語り、「深める」ことについての解釈が彼女自身の中で未整理のよう

であった。おそらく session1 OJT では、個人、グループの中で起こっているプロセスに対して彼女自身が十分に意識を向けることができず、グループの指導、特に体験への意味づけについての視点が整理されていない状態であったのだと理解できる。

続く session1 映像視聴後インタビューでは、ビデオ映像視聴による発見があり、「そのとき後ろで A がアイデアを出していたのだけど、そのときは気づいていなかった。もしそこでそういうところに気づいていたら、ふりかえりの時とか違ったかも (#14)」と語った。個人、グループを注意深く観察することにより、グループ指導に必要な「いま、ここ」での指導における分析の重要性、補助的情報を収集できるということへの「気づき」と考えられる。

さらに session2 OJT 直後インタビューでは、「私の中で、深まる（深める）、というのは個人の内省力だと思っている（#10）」「ふりかえりの中で（個人が自分について考える）きっかけは与えられたと思う。（#10）」といった、参加者の内的プロセスにフォーカスするという認識が生まれた。

中村 は非構成的グループ・アプローチにおけるファシリテーターの6つの視点のなかで「メンバー一人ひとりのプロセスをとらえること：見る、聞く、感じる」をあげている（中村, 2003）。

グループを指導していく上で、個人とグループの相互作用は非常に重要な要素と考えられ、個人へのフォーカスは不可欠と思われる。

ここではビデオ映像トレーニング過程において、指導者の視点がグループの中の個人へ

より強くフォーカスされ、個々の出来事からグループ全体をとらえるという視点が認知されていったと思われる。個人とグループの相互作用の重要性についての「気づき」と言えるであろう。

4.1.3 援助者（ファシリテーター）としての指導者

星野はファシリテーターを援助促進者と定義し、その役割を人やグループを促進することと説明した（星野，1997）。さらに注意点として、気づくのは自身であって、ファシリテーターが気づかせるのではないとしている。

session1 OJT 直後インタビューでは、「かれらにとってそれが問題であるとすれば、それはふりかえりの中に出てくるはず。それが出てこないということは、かれらにとっては問題ではないということ（#6）」と語る様子から、彼女自身が参加者の気づきを促進する立場である援助者（ファシリテーター）としてよりも、グループにとって客観的存在でありすぎたのではないかという印象を受けた。しかし、session1 映像視聴後インタビューでは、「ビデオをみて、もう少し自然に流したいと思った。（#15）」と自らの指導が「連続性」に欠けるものであったことに気づき、ここから彼女自身の援助者の役割への認識に変化が生じたようであった。「具体的な場面を自分（指導者）の中に具体的にインプットしていかないと。彼らが忘れていることを私が投げかけてあげないと（#8）」と語り、参加者に気づきの視点を与える役割の認識が感じられた。これは、OJT 直後インタビューで浮かび上がった自身への疑念が、ビデオ映像を客観的に見ること、さらにはインタビューで語り直したことの効果と思われ、指導の流れの不自然さや、個人への視点の欠如、さらには指導

者の役割といったことへの「気づき」がおこったものと考えられる。続く session2 OJT 直後インタビューでは、「ふりかえりは一人一人の感情につっこみたいと思っていた(#9)」「具体的なことで深められたと思う(#9)」と語り、session1での「気づき」を行動に生かそうと試みうまくいったことが察せられた。しかし、参加者の発話内容が A. S. E. 活動から日常生活の行動にまで拡大(転移)したときに「どのように終わらせて(まとめて)良いのかわからない(#9)」と語った彼女の様子から、対応への混乱がうかがえた。これは彼女自身が自ら設定した到達点を越えてグループが動き出したとき、それを「逸脱」と感じて混乱してしまったものと理解できる。

最後の session2 映像視聴後インタビューでは、「活動インストラクションをしっかりと、途中で私が何かを言うことがないようにしたい(#17)」といった援助者としての役割の認識や、「ふりかえりはここだ(#11)」といったような現在の状況に柔軟に対応する姿勢がうかがえる。しかし「自分がコントロールできたり、理解できたりする範囲でしか扱えない。もし、そこから出てしまうことがあったら、私はどうしたらいいかわからない(#12)」という気持ちは解消されていないようであった。

4.2 ナラティブ・アプローチを併用したビデオ映像トレーニングについて

津村は体験学習について、「体験学習とは、学習者の体験をベースにした学習」とし、「体験(具体的な体験)」→「指摘(体験の内省と観察)」→「分析(一般化)」→「仮説化」の4ステップを繰り返すことで学習が深められると述べている(津村, 2001)。本論では、学

習者（野外教育指導者）に対するトレーニングがスキル獲得にとってどのような意味を持つのかについて、体験学習のステップを参考に解釈を進める。

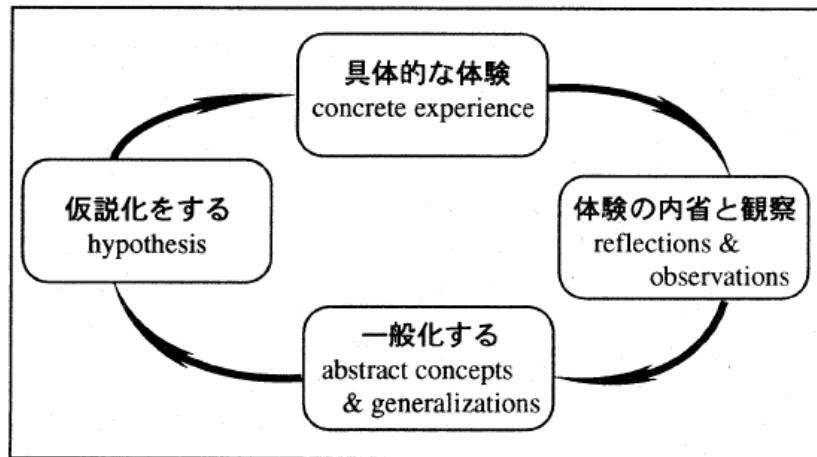


図1 Kolbの体験学習モデル

4.2.1 OJTについて

この on the job training はビデオ映像トレーニングの全体のプロセスにおいては、体験のステップにあたると思われ、指導者はここから多くの「気づき」、「疑問」を得る。また A. S. E. 指導中の、「課題設定に責任がもてなかった」といった恒常的不安を感じさせる内容の発話から、A. S. E. での各指導活動においても短時間に体験学習のサイクル（指摘→分析→仮説化）が指導者内部で起こっていると思われる。

4.2.2 直後インタビューについて

「ビデオよりもインタビューの時間の方が、私自身深まっているように感じる（#18）」
というように、肯定的・受容的な雰囲気の中での十分な時間をとったインタビューは指導

者の「気づき」を促進するようである。要因として、インタビュアーにより視点として与えられる指導ポイントについて、内省をささえる言語化（ナラティブ的自己理解）が十分に行われ、自己創生が促進されることが考えられる。様々な出来事についての試行錯誤（すなわち：指摘→分析→仮説化）の繰り返しは、session2のOJTにむかって具体的課題を生み出していく。

4.2.3 ビデオ映像視聴について

session1 OJT 直後インタビューと session2 OJT 間のビデオ視聴による迫体験は、客観的、多面的情報を指導者に提供する。「後ろで参加者がアイデアを出していたことに気づかなかった（#12）」や「もしそういうことに気づいていたらふりかえりの時違ったかも（#12）」といったように、自ら指摘し内省させる客観的情報を提供していると考えられる。視聴しながら迫体験・観察し、考えをまとめるだけの十分な時間・安全な環境が確保されている。この環境下では、視聴中の十分な時間を利用して、指摘→分析→仮説化が行われていると思われる。ここでは観察者としての自分が行為者としての自分について指摘→分析し理解を深める。その後、session2 OJT にむかって仮説すなわち具体的課題を提示していくと思われる。

4.2.4 ビデオ直後インタビューについて

ビデオ視聴情報がインタビュー時の視点の幅、情報の量・質に貢献していると考えられる。直後インタビュー時の情報に加えて、多くの客観的情報がビデオ映像より提供され、自己創生を促す語りを支えている。さらにインタビュアーの提供する観点が指摘→分析→

仮説化の強化を行い、より具体的な課題が学習者本人から提示される。

4.2.5 session2 について

セッションを2回実施したことにより、自らの体験についての分析を仮説化し、明確になった具体的課題を session2 のOJTですぐに試行できた。ビデオ視聴も2回目があるので、「1回目では全体を、2回目ではポイントを絞ってみた（#18）」というような見方がなされていた。これらは、試行・強化のステップと考えられるが、新たな気づきも当然喚起され、それと同時に体験学習の4つのステップを連続的に経過するシーケンスへと繋がっていくものと理解できた。

ただし「自分を教材にして自分で学ぶ限界も感じた（#18）」という発言もあり、これは新たな可能性に対してモデルを欲している状態と考えられる。これは、今後このトレーニングを改善し洗練していくうえで参考にすべき点である。

4.2.6 トレーニング過程全般について

ビデオ映像トレーニング過程と成長過程は体験（OJT）と体験の指摘→分析→仮説化（ビデオ視聴中・インタビュー全般にわたる）というステップを session1, session2 を通して2回経過するという、連続性を持つ、シーケンスを意識した構成となっていた。この過程は、内省が非常に効率よく促進、強化されるものであった。ビデオ映像視聴による追体験、インタビューにおける指導のポイントにフォーカスした本人の語り直しの体験により、客観的・多面的な情報による自己創生の強化が行われた。プロセスが進行するに従い、情報の量（客観的・主観的）が拡大していくことが感じられた。その情報を効果的に学習に

結びつけていくためのインタビュー環境, その環境下での語りの効果により, 指導への「気づき」が促進されたものと理解できる. また, それぞれの活動には十分な時間が確保されており, その中でも小さな指摘→分析→仮説化というステップが常に行われ成長プロセスに貢献していると理解できる.

以上より, このナラティブ・アプローチとビデオ映像トレーニングを併用した指導者養成のプロセスは, スキルの獲得, またスキル獲得のための自己評価の視点獲得に非常に効果的で, 特にナラティブ・アプローチ (語り) による内省が深まったものと推察された.

5. 本章の総括と展望

本研究の目的は野外教育の指導者に対するビデオ映像を活用した指導スキルトレーニングが「グループの指導に関するスキル」獲得に及ぼす影響及びトレーニング方法 (研究方法) の妥当性について実践事例を検討することであった. 実際の指導, ビデオ映像視聴, インタビューを構成要素としてトレーニングを計画・実施した. 結果として, 以下のような示唆を得た.

- 1) 「グループの指導に関するスキル」について72項目からなるリストが作成された.
- 2) トレーニング実践において, グループの指導に関するスキルのうち特に課題設定, グループと個人の関係への認識に変化が生じた. 課題設定については参加者中心, その場に即

した課題設定など柔軟な対応への認識が見られた。また、グループと個人の関係については、指導者の視点がグループの個々人により強くフォーカスされ、個々の出来事からグループ全体をとらえる視点、すなわち個人とグループの相互作用の重要性が認知された。

3) ビデオ映像トレーニングについて、ビデオ映像視聴とインタビューにより客観的・多面的な情報が提供される。プロセスの進行に伴う情報の量（客観的・主観的）の拡大を、学習に結びつける「語り」が効果的に補足し、「気づき」を促進させたと思われる。また、それぞれの活動に確保された十分な時間と語りにとって安全な空間が、成長プロセス全般に貢献していると推察された。このトレーニング過程においては、内省が非常に効率よく促進、強化されると考えられる。

また、データの収集をはじめとする研究方法としても、定量的なアプローチではアクセスしにくい個々人の文脈を見事に浮き彫りにしたと考えられる。

以上より、社会構成主義を背景とするナラティブ・アプローチ及びビデオ映像の併用トレーニングは「グループの指導に関するスキル」の獲得及び自己評価の視点醸成に有効であると推察された。また、当該分野の研究方法としても優れて適用可能なものと思われた。

上記のごとく、本章では社会構成主義の視座に立ち「個」への研究アプローチを試みた。そして、「語るということ（ナラティブ・アプローチ）」の野外教育の指導研究分野における一定程度の有効性を確認した。野外教育などの臨床的分野においては、社会構成主義のような現実の文脈依存性や多義性などを考慮した研究方法論が求められるであろう。

他方、「野外」における臨床的性質を鑑みるならば、さらに、研究対象となる変数に関し

での検討も望まれる。例えば、今回扱った「スキル」という概念では、野外教育における指導実践の多義性や一回起性に厳密には対応できないと思われた。スキル項目リストには「私はグループの参加者と積極的に意志の疎通を図った」という項目が存在する。しかし、グループの成熟段階を考慮するならば、時には指導者がグループから距離をとるような必要も出てくる。このように、ある機会には有効であった技術が別の状況では無効になってしまう、つまり、多義的なコンテキストという臨床性に「スキル」という概念の抽象度では対応できないことが窺えた。

そこで、対象となる指導関連変数の抽象度をあげて、野外教育の指導を吟味する必要があると思われる。例えば、指導者の指導行動を規定するであろう「態度」という概念などのように。

注

- 1) 井村によると、A. S. E. (Action Socialization Experience: 社会性を育成する実際体験) は、1つの小グループが一人では解決できない精神的・身体的課題に対し、メンバー一人一人の諸能力を出し合い、協力しながらその課題を解決する活動で、社会性を養うとともに決断力や挑戦意欲などの強化、さらには長期間の実施による体力の向上等に効果がある。プロフェッショナルスポーツとの関係からは、選手のリーダーシップや仲間意識を育てるばかりでなく、心身のリハビリやリフレッシュに活用することができる。
- 2) PA (Project Adventure) は自然環境に限らず、学校施設などにチャレンジを必要とする課題を設け、それら課題を通して人間的成長を図る教育活動といえる。これら活動では、Full Value Contract (フルバ

リユー コントラクト) : 互いの努力を最大限に評価する、Challenge By Choice (チャレンジ バイ チョイス) : 強制させないとい約束の遵守が求められる。学びに関する学習の理論的背景には Experiential Learning Cycle (体験学習サイクル) の考えが存在する。体験学習サイクルについては後述。

- 3) 半構造化インタビューとは、事前に大まかな質問事項を決めておき、回答者の答えによってさらに詳細にたずねて行く簡易な質的調査の方法である。インタビューの進行により論点が大きくずれてしまうことを防ぎ、また、長時間のインタビューが行えない場合などに効果的である。
- 4) 林によると、Dewey の思想から体験学習理論を構築したのが Kolb であり、その理論が後の体験学習についての考え方の基盤となっているとしている。Kolb は経験学習を「経験に基盤を置く連続的変換的プロセス」と定義し、体験学習理論の基本的な考え方となる学習サイクルを提示した(図参照)。第一のステップである「具体的な体験」では、自分自身を詳細に探求するための基礎となる体験をする。第二のステップである「体験の内省と観察」では、学習者自身が特定の体験においてどのようなことが起こっていたかをふりかえり、自分が行った行動の結果や、その行動が及ぼした他者への影響などのデータの交換を行う。第二のステップである「一般化をする」では、前ステップで集められたデータに基づいて学習者自身の特徴を探り、原因の分析を試み、自分、他者、グループの問題点を考察する。第四のステップである「仮説化をする」では、前ステップで考察したことを生かして次の機会や新しい場面で学習者自身が具体的に試みるための行動の仮説化を行う。また、試行的行動を実践することが新しい具体的体験になり、その体験を内省・観察、一般化・分析、仮説化と再度繰り返す循環過程となる。津村の説明による4つのステップは体験→指摘→分析→仮説化であり、それぞれ「体験：具体的な体験」→「指摘：体験の内省と観察」→「分析：一般化」→「仮説化：仮説化」と対応する。

5) 収集された国内外の論文については参考文献に記載

6) グループの指導に関するスキル項目リスト

表3 グループの指導に関するスキルリスト No1

グループの形成過程に対応したアプローチ
1:グループの変化に応じて接している
2:グループ内における参加者同士の関係変化を把握している
3:私はグループとの初めての出会いには細心の注意を払い臨んでいる
4:私は参加者の中だるみ・だれた状態にうまく対処する
グループ内における個人の尊重
5:私はグループ内の目立たない参加者にも関心を向けている
6:私は参加者個々に注意を払っている
グループでの目標達成へ意欲を高める
7:私は活動の目的を参加者に説明できる
8:私は活動で参加者同士が協力せざるを得ないように調節できる
9:私はグループ目標に参加者が不満を持ってないか確認している
10:私はグループの課題については最終的に達成できるように工夫していた
11:私は参加者の能力の少し上ぐらいに課題を設定できる
12:私はグループの参加者が夢中になる課題設定ができる
13:私は参加者個々がグループに与えたよい影響を見つけようとする
14:私は参加者個々の活動がグループに与えたよい影響をほめる
15:私は参加者に一人で出来ないことは協力してやるよう促す
16:私はグループの参加者の名前・ニックネームを正確に呼んでいた
17:私はグループの参加者全員と積極的に接した
18:私はグループの課題には参加者全員に達成まで関わらせる
参加者同士のコミュニケーションの促進
19:私は活動中、参加者同士が自由に関わる時間をなるべく多くしていた
20:私は参加者同士の会話が弾みだしたら自分の関わりをおさえる
21:私はグループに向かって1人が発言していたときは参加者すべてに耳を傾けさせる
22:私は参加者の発言を促す
23:私は目立たない参加者が参加できるような機会を自然に作り出せる
指導者の勢力の理解と応用
24:私は活動成功の鍵を握る重要な存在であることを肝に銘じている
25:私は自分の持ち味をうまく利用して参加者と接していた
グループ運営の評価とフィードバック
26:私は活動の終わりに次につながるようなフィードバックの機会を持つ
ファシリテーターに必要な基本姿勢
27:私は時には単純に参加者となって参加者との活動を楽しむ
28:私はグループからこぼれそうになっていた参加者には積極的に援助する
野外活動でのファシリテーターのガイドライン
29:私はお互いの顔の表情・目の動き・ジェスチャーのつたわる距離に参加者を集める
30:私は言葉の暴力・体への暴力はふるわない
31:私は参加者が安心して支援をうけられるような環境を作っていた
32:私はグループ内の秘密を必ず守る
33:私は性別の問題など倫理への配慮を実践していた
34:私は活動への参加決定は参加者の意志を尊重する
35:私は積極的に参加者の自立を促す
36:私は参加者にグループを尊重するための約束をさせていた
目的にあったアプローチ
37:私はグループ目標と個々の活動目標との関係を考慮していた
38:私はグループを目標へ上手に促した
活動への動機付け
39:私は活動そのものに参加者が興味を抱くように工夫していた
40:私はむやみに賞罰を用いない
41:私は活動中、タイムを競うような活動はむやみに用いない

表 4 グループの指導に関するスキルリスト No2

学びの理論とその実践
42: 私は参加者自身が調べ、発見できるよう工夫していた
43: 私は指示の最後に必ずキーポイントを示していた
44: 私は大切な指示はどういう内容だったかを参加者にいわせる
公共の場での指導法
45: 私はリラックスしてみんなの前で話ができる
46: 私は専門用語などは無理矢理使わない
47: 私は聴衆の反応を見ながらレベルを合わせてしゃべる
48: 私は全体に話が聞こえるよう体の向きを変えたり、場所を変えたりしていた
49: 私は堂々と、はっきり、大きな声でみんなの前で話していた
50: 私は参加者のレベルにあった具体例をたくさん挙げる
51: 私は参加者の反応に応じて話の内容に変化をつける
有効な指導計画
52: 私は活動の目的、目標を考慮した計画的指導を実践していた
53: 私はこれから先の活動、生活に今の活動はどんな風に見えるかを提案していた
54: 時間配分には常に気を使っていた
効果的な指導
55: 私は暑いときは木陰などで活動を進め、快適な指導環境を心がけていた
56: 私は太陽の位置(自然環境)を考え参加者がまぶしくない(不快でない)ところに集合させた
57: 指導はまずやってみせる
自然環境の有効利用と注意
58: 私は地形などをうまく利用してグループの活動の幅を広げていた
体験学習理論の活用
59: 私は体験について参加者それぞれが感じたことをグループで共有していた
60: 私の参加者への接し方の基本は支援者としてであった
61: 私は体験を日常生活へフィードバックできるよう心がけていた
62: 活動は参加者中心に進めていた
良好なグループ形成に向けてのコミュニケーション
63: 私はグループの参加者と積極的に意志の疎通を図った
関わり行動
64: 私は参加者と関わる時には自然に視線をあわせる
65: 私はぎこちない身振り手振りなどはせず、参加者とはリラックスして接した
66: 私は参加者に諭すように話さず、リラックスして普通に話す
67: 私は関心を示していたことを伝えるために話題に関係することを質問した
関わり技法
68: 私は、はい・いいえの質問より、どのように、何でといった質問を多くした
言い換え
69: 私は参加者の言葉を自分の言葉で的確に言い換えできた
要約
70: 私は参加者の言いたいことを適切に要約できた
感情の反映
71: 私は参加者の感情・情動に関わる言葉には特に注意を払っていた
意味の反映
72: 私は参加者の身になって、出来事や物事を考えた

Ⅱ 章

野外教育の指導に関する個人別態度構造分析

- 組織キャンプの指導に着目して-

1. 緒論

組織キャンプ（以下：キャンプ）は北米において発祥し、その後、多くの国々で青少年の心身の発達を意図した教育手法として発展してきた（Armand, 2000）。アメリカキャンプ協会（以下 ACA）は、キャンプを「大自然の環境において、よく訓練された指導者の管理のもとに共同生活を体験する場である。キャンプは野外での共同生活、グループ生活において創造的教育体験を体得させ、知的、身体的、社会的および精神的成長に十分寄与するために、自然環境の素材を活用するものである」と定義している（森井, 1996）。わが国における組織キャンプの開催については1907年にさかのぼる（師岡, 2007）。現在までキャンプは様々な形態で実施され、研究も年々増加してきた（井村, 2001）。様々な目的で実施されるキャンプであるが、ACA の定義に則るならば、自然環境・プログラム・集団などとなり「よく訓練された指導者」は不可欠な要素といえる。しかし、キャンプ研究の多くは参加者を対象にしており、わが国における指導者に関する研究はわずかに散見される程度である。

キャンプ指導者を扱った研究は①キャンプカウンセラーのリーダーシップ機能（倉本, 1978）や状況認知構造（坂本ら, 1997）など指導者の限定的な要因に着目して分析をおこなった研究、②指導者の勢力（多田, 1997）やカウンセラーの魅力（富田, 2002）など参加者の視点から指導者について検討した研究、また③指導者に直接的に調査を実施し指導者に求められる資質や技術を明らかにしようとするもの（土方, 2004）のおよそ3つの研究

デザインに分類される。これらの研究は、実験研究と調査研究という方法論の違いはあるが、認識論として客観主義パラダイムに属する。

坂本は野外活動の特色を自然の中で行われる教育的、身体的な「実践性」とし、野外活動を研究・評価する場合、自然の中での実践に着目することが本質的であるとした。さらに、野外活動実践に関する知識・理論は実践のフィールドにいる実践者、あるいは研究者によって見出され、語られることが望ましいとした（坂本，2001）。故に、多くの実践経験を有する指導者は研究・評価の対象となるべきで、その指導実践から培った知見は「語られる」必要がある。また、野外教育の臨床的性質を鑑みるならば、現実の中で経験を重ねた「個」について、つまり個人的な指導実践への着目が望まれる（中村，1992）。

ところで、指導実践は社会的行動として分類可能である。社会心理学分野において、社会的行動の決定に影響を与える要因のひとつに「態度」概念があげられる。山口は態度について Krech¹⁾らの定義を要約し、評価・感情・行動傾向という3成分からなるシステムであると説明した（山口，1998）。キャンプの指導について、経験豊富な指導者がどのような態度を、特に行動傾向を有するかを分析することは、個々人の指導実践にも有効な示唆をもたらすであろう。指導者はその個人的な指導行動で何を優先し、また、その構造はどのようなものであろうか。その事例の中には実際の指導に応用可能なエッセンスが必ずや存在するはずである。また、「態度」は前章で研究対象となった「スキル」よりも抽象度が高い概念と考えられ、現実における文脈の多義性にも適用できるものと思われる。

このような背景から、個々人の指導実践に関する態度にアプローチできる分析法が必要

になってくる。この要請にこたえる可能性をもつのが、内藤により開発された Personal Attitude Construct（以下：PAC）分析の技法である。内藤は、態度を対象に対する個々人の反応傾向の違いを説明（予測）するために設定された構成概念とし、「刺激と反応を仲介する個人の認知的・感情的・行動的な傾性を指す」と説明した。そして、刺激となる態度対象は、客観的な存在ではなく主観的に認知されるものであり、態度対象を構成する要素は個々人によって異なると主張し、態度構造とは特定個人において、アクセスを生起させる対象群へのその人の内的反応傾向の全体を意味するとした。

この考えに基づき、個々人における態度構造の変化に関する研究を推進すべきであると、PAC 分析の技法を開発した。この分析法の手続きは、当該テーマに関する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造の解釈を通じて個人別に態度構造を分析するというものである（内藤，1997）。

また、PAC 分析はカウンセリングや心理臨床などへも応用され、その効果についても報告されている（井上，1998）。つまり、被験者（クライアント）が自分の内界について十分に「語り」、「探索」および「創生」できる可能性を有しているということができる。

そこで本章では、以上のような問題意識を背景に、野外教育において様々な教育目的のもと実施される代表的な活動といえるキャンプを例にして、その指導態度について PAC 分析を実施した。具体的には、児童を対象にした組織キャンプの指導に関する個人別の態度構造について、特に実践へのフィードバックに有用な行動傾向的側面に着目して分析することを目的とした。

2. 方法

2.1. 被験者

被験者はキャンプ指導者養成に関わる大学教員1名（30代後半の男性）であった。教員養成系の大学及び大学院で野外教育を専攻し、児童・生徒を参加主体とするキャンプ団体の指導を中心に、野外活動を年間約50～100日にわたって実施してきた。現在は大学の体育授業担当教員として通年の正課体育授業と年間5～10回の野外実習（キャンプ・スキー等）に携わり、野外教育に関連する研究を行っている。また、キャンプ関連団体におけるアドバイザーとしても活動を行っている。近年は学生スタッフの指導やキャンプ活動全体の運営指揮を担う機会が多い。このような経歴を有する被験者に研究の主旨と匿名性が保障されていることを説明して調査に応じてもらった。

2.2. 手続き

調査はPAC分析の手続き（内藤，1997）に従って行われた。なお，自由連想と類似度評定については土田の開発したPAC分析支援ツール(Excel for Windows)²⁾により実施した。

2.2.1. 自由連想と類似度評定

まず，キャンプ指導に関する態度のうち，特に行動傾向的側面についてイメージしてもらうために刺激文が提示された。文章の内容は西田の開発した児童用組織キャンプ体験評価尺度の5つの因子名（自然とのふれあい，挑戦・達成，他者協力，自己開示，自己注目）

を含むものとした（西田，2001）．この尺度は425名の児童を対象にして作成され，信頼性及び妥当性が確認されたものである．刺激文へのこれら因子名の採用は，被験者が児童を対象にしたキャンプの指導について自由に連想するために，平均的なキャンプ体験が網羅されている必要性を考慮したものである．つまり，特定の目標を持った実在するキャンプではなく，平均的なキャンプ像が被験者の自由な連想を促すと判断したためである．そこで，多くの被験者を対象に作成され，信頼性・妥当性も確認されている西田の尺度における因子名が採用された．以下に刺激文として文章化したものを例示する．

『キャンプは「自然とのふれあい体験」を提供するといわれています．あなたが参加者に対してこの体験を深化・促進させようとする過程で，自分自身を監視・点検・注意しているポイントを記述してください』

キャンプ指導に関する態度を網羅するために例文中の「下線部」が各因子名に置き換えられ5通りの刺激文となった．被験者にはこれら文章が提示され，それぞれ連想した内容を記述させた．続いて，連想された項目すべてに一対比較による類似度評定が実施された．似ていない・関連性がない＝0～似ている・関連性がある＝7の間で直感的決定を行い，関連性が数値化された．

2.2.2. クラスタ分析および被験者による解釈の方法

以上のようにして得られた類似度距離行列に基づき，ウォード法でクラスタ分析した

(SPSS 15.0 for Windows). ついで析出されたデンドログラムの余白部分に連想項目の内容を記入し (図 1 参照), これをコピーして 1 部は被験者が, もう一部は筆者が参照しながら以下の手順で被験者の解釈や新たに生じたイメージについて質問した. まず, 筆者がまとまりを持つクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を上から読み上げた. 被験者によるクラスターのまとまりが筆者と異なって分割・併合される場合には, 被験者のイメージに沿って群の数を変更した. 続いて, 項目群全体に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として考えられるもの, 群全体が意味する内容の解釈について質問した. これを繰り返して全群が終了した後, 第 1 群と第 2 群, 第 2 群と第 3 群, 第 3 群と第 1 群というように, クラスター間を比較させてイメージや解釈の異同を報告させた. この後さらに, 全体についてのイメージや解釈について質問した. 最後に, 筆者が調査者として解釈しにくい個々の項目をとりあげて, 個別のイメージや併合された理由について補足的に質問した.

3. 結果と考察

各被験者の連想項目およびクラスター分析の結果は, 図 1~5 のようになった. 連想項目は, 最少 8 から最多 15 であった. はじめに被験者の反応や構造を個別に吟味してから, 共通点や差異点を検討する。

3.1. 「自然とのふれあい体験」の指導

まず、連想項目の中で重要順位の高い順に 1/3 を取り上げると、①キャンプの環境について自分自身が敏感になる②個人的な体験を大切にする③参加者の気づきを大切にする④参加者の質問・疑問を大切にする、の 4 項目となる。これは、各参加者の「今、ここ」での直接体験を通して、自然への気づきを最大限に引き出そうとしていることを示すものである(図 2)。以下に被験者自身による構造の解釈を取り上げ、その後、総合的に解釈する。

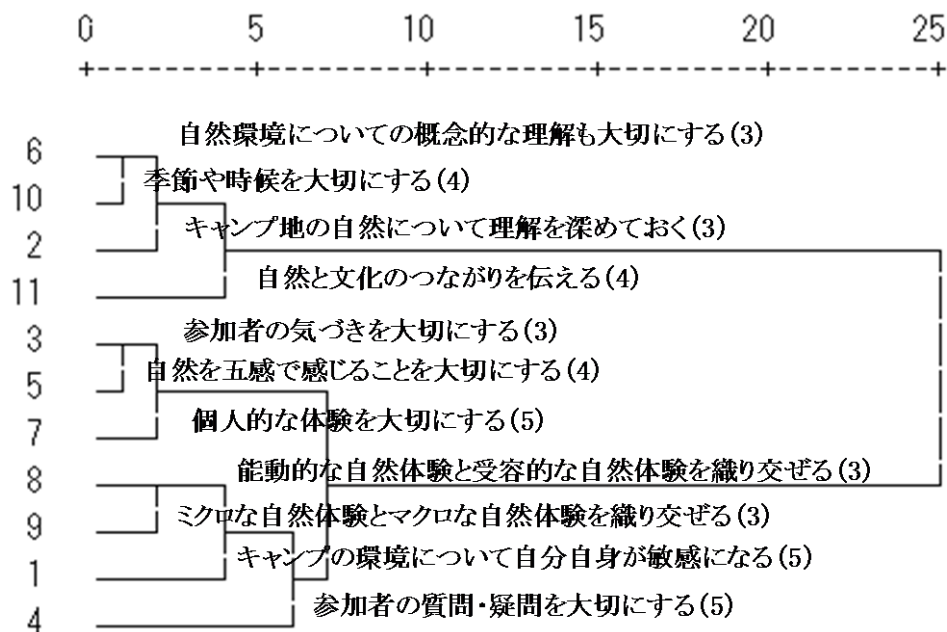


図 2 被験者の「自然とのふれあい体験指導」デンドログラム

1) 左の数値は想起順位 2) 項目後ろの () 内は重要度

3.1.1. 被験者によるクラスターの解釈

「」は被験者の発言，（）は筆者による補足説明

クラスター1 番号 6, 10, 2, 11

「自然環境自体についての，指導者自身の基礎知識．指導者が知っていないと（多くのことを）伝えられない」

クラスター2 番号 3, 5, 7

「一番上（3 参加者の気づき～）は知識的な気づき，次（5 自然を五感で～）は感覚的なもの…，最後（7 個人的な～）はうーん，わからないなー．なんかね，自然に関する気づき（を深める）っていうのは皆でやるよりも一人でやったほうがいいと思う．自然観察なんかもそうだけど，自分の興味に従ってやることで見えてくるものがある．自然とのふれあいみたいなものは個人を扱ったほうがいい」

クラスター3 番号 8, 9, 1, 4

「『8 能動的な～』について，（能動的とは）アクティブなもの，つまり登山とかマウンテンバイクなんか，それと（受動的な）静的なもの，じっくり自然観察とかスケッチとか．この両面が（キャンプに）あると見えてくるものがある」

「これは（クラスター1.2）全体に関わること，指導者の心得」

クラスター間の比較と全体について

「クラスター1 は知識的な理解で，クラスター2 は体験．両方必要でしょ．でもキャンプの中でやるとしたら下（クラスター2，直接体験）のほうが学ばれるべき要素かなと．指導

者としては上（クラスター1，知識）もよく押さえておいて，疑問が出てきたら答えられるように．いきなり上はやらない，多分．ばっちり調べていったりすると，新鮮な驚きを減らしてしまう．行ってみて疑問に思えば（参加者が）調べる」

＃「自然というものの（自分の）捉え方，例えば人も自然の一部という意識なんかが『10 季節や～』，『11 自然と文化～』 とかの項目として現れている」

＃「体験を通して，（参加者の）概念的な理解に到達したい，でも具体的にどうやればいいのかはなかなか難しい」

以上の解釈で注目されるのは，「直接的・身体的な体験を軸にした指導，その副産物としての知識の獲得」という態度であろう．参加者個々の感性に響く方向に体験を焦点化し，そこから概念的な理解への到達を目指す，その難しさにも触れられている．以下，総合的に解釈してみる．

3.1.2. 「自然とのふれあい体験」指導についての総合的解釈

まず，各クラスターの内容について吟味して，それらの関係や全体的特徴について考察する．

1) クラスター1：自然環境に関する知識と理解

「2 キャンプ地の自然について理解を深めておく」，「10 季節や時候を大切にする」という項目の存在や，指導者が知っていないと（多くのことを）伝えられないと発言しているように，キャンプ指導者の自然に対する幅広い知識理解の必要性が表明されている．〈自然環境に関する知識と理解〉のクラスターであると解釈できよう．

2) クラスタ2：直接体験の個人への提供

参加者の自然への気づきは五感を動員することで育まれる。キャンプ環境では集団で活動することが多いが、「自然と個が向き合う機会の確保」が主張されている。そこでこのクラスタは〈直接体験の個人への提供〉として命名できよう。「自然に関する気づき（を深める）っていうのは皆でやるよりも一人でやったほうがいいと思う」という発言は、個々の五感を通してより深く効果的な自然体験を提供しようとする表れと解釈できる。

3) クラスタ3：多様性の理解と尊重

〈クラスタ1，自然環境に関する知識と理解〉と〈クラスタ2，直接体験の個人への提供〉を実践に生かす際に必要な基本的態度である。体験を能動的・受容的およびマイクロとマクロといった観点から捉え，幅広い自然体験の提供を目指し，まず指導者が環境に敏感になる必要を提示している。（クラスタ1.2）全体にかかわることで，〈多様性の理解と尊重〉と命名した。

4) 全体として

クラスタの構造が概念的理解を中心とする〈自然環境に関する知識と理解〉と個々の実体験に根ざす〈直接体験の個人への提供〉に大きく分かれた。体験を〈多様性の理解と尊重〉に注意しながら提供し，その結果として，参加者の概念的な自然理解を促進させる。浦田は豊かな感性をはぐくむという視点から，「気づき」を重視した野外教育の方法論を提示した。その中で，ソロビバークの実践例をあげ，体験において特に自己の内界と向き合う個人的活動の重要性を指摘している（浦田，1997）。

またシミュラークル心理学試論のなかで杉原は、子供の発達と教育の面から Piaget, J の発達理論³⁾を引用し、身体感覚運動系を通じた実体験の必要性を主張している(杉原, 2006)。

被験者も、直接体験に間接体験による知識が先行し、安易に概念化してしまうことに警戒感をもっている。(個人的な)体験を経由し概念化するというプロセスに沿って参加者に関わることを「自然へのふれあい体験」指導の要としていると解釈できる。また、直接体験を生み出す自然と人について、その多様性を十分に考慮する必要性が表明されている。まず直接体験を提供し、参加者の感性に深く働きかけ、併せて概念的な理解をも促す。これらプロセスの背景には多様性の尊重が存在する。自然とのふれあい体験の指導に関して、以上のような構造を有していると解釈可能であった。

3.2. 「挑戦・達成体験」の指導

連想項目のうち、重要順位の高い1/3は①参加者がすべきことを(指導者が)してしまわない②課題の難易度を考慮する③困難な状況で手を貸さず見守る④危険が生じた場合には確実に介入する⑤事前の説明を大切にする、の5項目となる。これらは「挑戦・達成する主体としての参加者」を強調すると同時に指導者の補助・安全管理者としての在り方を示唆している(図3)。

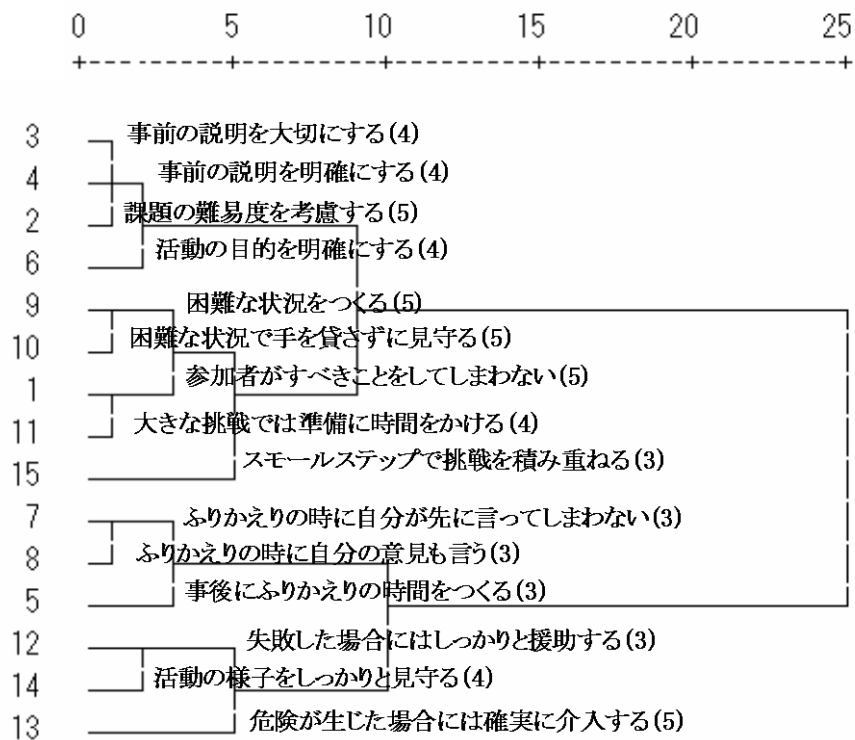


図3 被験者の「挑戦・達成体験指導」デンドログラム

1) 左の数値は想起順位 2) 項目後ろの () 内は重要度

3.2.1. 被験者によるクラスターの解釈

「」は被験者の発言，() は筆者による補足説明

クラスター1 番号 3, 4, 2, 6

「とにかく参加者に挑戦してもらいたいので余計な口を挟まない。そのためにも事前説明をしっかりとる」

「それからゴール（目標）をはっきりさせる。はっきりしてないと達成感も湧かないので」

クラスター2 番号 9, 10, 1, 11, 15

「一発で挑戦するものだけではなくて長期間にわたるものもあっていいかな。『11 大きな挑戦〜』は準備の段階から参加者がやったりすることで、挑戦する感じが高まったり、自分でやっている感が高まる。これって結構大事なのかなーって思っている」

クラスター3 番号 7, 8, 5

「活動に意味づけをする、まずふりかえりが大事だってこと」

「指導者も多少意見を言ってもいいかなと思う。ポジティブな意味づけをしてあげる。でも先にいうのはだめだけどね」

クラスター4 番号 12, 14, 13

「挑戦にはリスクが伴うのでリスクマネジメント、真ん中（14 活動の様子〜）は危険予知でしょ、両端（12 失敗した場合〜、13 危険が生じた〜）は対処について。意味合いは、身体的なものだけではなく、精神的なものも含む」

クラスター間の比較と全体について

「クラスター1 は事前のことを強調している、クラスター2 は途中のこと」

「(クラスター1 と 3 の関係で) 事前の説明をきちんとして参加者にきちんと挑戦させるのが骨の部分だと思う。そして事後のふりかえりもしっかりやること。やりっぱなしはよくない。目標が掲げられている以上、ふりかえりはやったほうがいい、指導者という立場ならば」

「しっかり見守ってないとふりかえりはできないし自分の意見もいえない (クラスター3

と 4)」

「心身ともに危険に関する事前の説明は大切. PA (プロジェクトアドベンチャー) なん
かでもフルバリューコントラクト (お互いの努力を最大限に評価する, けなしたりしない
という約束) とかあるしね」

「(クラスター1 と 4 に関連して) リスクマネジメントとして, 危険性について了解して
おいてもらう」

「安全第一だよな, 危険の判断は難しいけど. そのさじ加減が指導者として難しい,
バランス」

「クラスター1, 2, 3 の関係は事前・活動・ふりかえり」

以上の解釈で注目されるのは, 「挑戦・達成であるから, なるべく口を挟まない」という
発言や, そのための事前準備という態度であろう. 参加者の主体性を尊重しつつ, 安全を
確保する. そのバランスを指導者の要と捉えている. 以下, 筆者の解釈を加えて総合的に
解釈してみる.

3.2.2. 挑戦・達成体験の指導についての総合的解釈

1) クラスター1: 目的設定を含む事前準備

「事前の説明を大切にする」や「活動の目標を明確にする」という項目は, 事前準備の
重要性を示唆している. また, 誰が何のために挑戦するかを明確にするという強い目的志
向性が表明されている. 〈目的設定を含む事前準備〉のクラスターと解釈できよう. 活動中
に極力介入しないという意図が含まれ, 参加者を中心とした挑戦・達成体験の提供を目指

すものと解釈できる。

2) クラスタ2：主体的な体験の提供

実際の挑戦体験に関する項目が並ぶ。挑戦体験の準備にも参加者が関わり、ここでも極力指導者は介入しない意図が含まれている。〈主体的な体験の提供〉と命名できる。

3) クラスタ3：体験の意味づけ

ふりかえりの重要性が指摘されている。〈体験の意味づけ〉と命名した。

4) クラスタ4：リスクマネジメント

以上の3つのクラスタ全体にかかわる〈リスクマネジメント〉と命名した。事前・実施中・事後において心身の安全確保の必要性が示唆されている。

5) 全体として

挑戦体験における事前準備活動・実体験・事後活動という構造が現れ、リスクマネジメントが全体に関わっていると解釈される。クラスタ1, 2, 3には参加者の主体性の尊重が明確に表明されている。また、挑戦にはリスクが伴うので、身体的なリスクマネジメントと同時に精神的な安全の確保も重要視されている。

Priest, Sは冒険教育での効果的な指導について、ハードスキル・ソフトスキル・メタスキルという観点から述べ、遠征の準備についても「組織化」の範疇にある重要なスキルと位置付けた (Priest, 1997)。被験者の構造には〈目標設定を含む事前準備〉が含まれる。参加者の事前準備を挑戦体験にうまく反映・架橋しようとする視点において共通していた。

3.3. 「他者協力体験」の指導

14の連想項目の中で、重要順位の高い順に1/3を取り上げると、①活動場面において介入しすぎない②個人個人の特性に配慮しながら支援する③できるだけ参加者に任せる④グループ活動と個人的活動を取り混ぜる⑤グループの成長段階を考慮する、となる(図4)。この5項目から、個と集団の関係に配慮しながら「協力」の必然性を保障する姿勢が伺える。

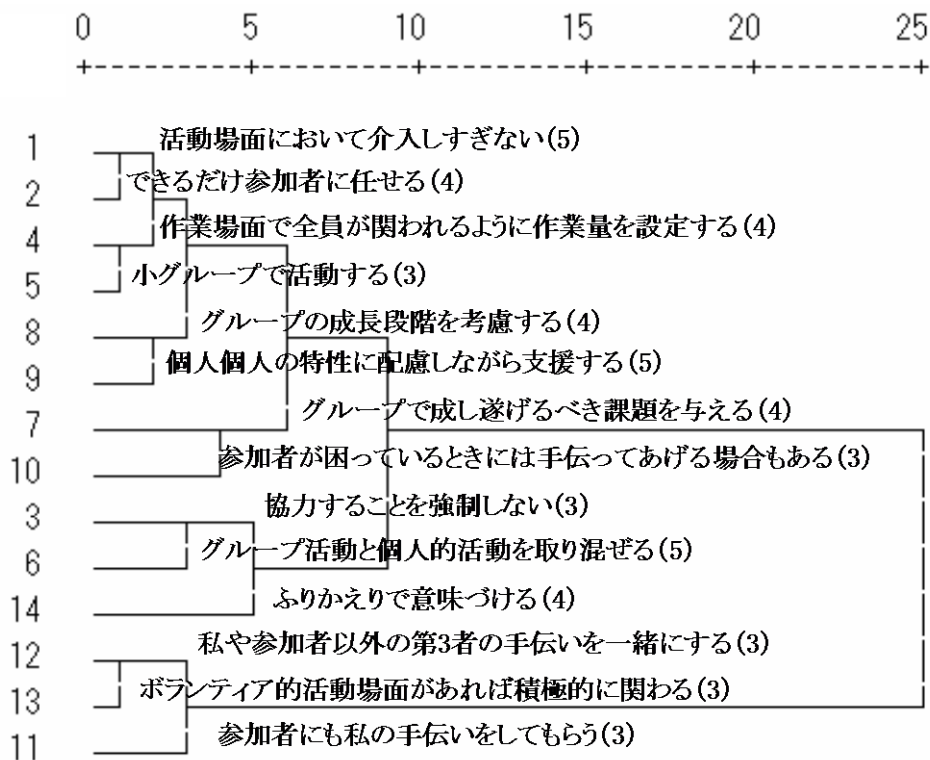


図4 被験者の「他者協力体験指導」デンドログラム

1)左の数値は想起順位 2)項目後ろの()内は重要度

3.3.1. 被験者によるクラスターの解釈

「」は被験者の発言，（）は筆者による補足説明

クラスター1 番号 1, 2, 4, 5, 8, 9, 7, 10

「グループ内の参加者同士の自主的なコミュニケーションを重視するが『8 グループの成長段階～』などとあるように多少の調整は（指導者が）行う」

「嫌にならないよう（参加者の視点から見て）必然性が高い課題を（提供する）」

クラスター2 番号 3, 6, 14

「協力することは時としてストレスを伴うので、いやにならないようにグループだけの活動ではなく、個人的な活動も取り入れる。グループ活動や協力にはネガティブな面もあると思う」

クラスター3 番号 12, 13, 11

「他者協力の上位概念というか最終段階として、自分のコミュニティ以外の人にも協力できるようにする。立場の違う人に何かやってあげる。キャンプの中でも地域との交流みたいなものもあるし」

クラスター間の比較と全体について

「クラスター1はメイン（の活動項目）でクラスター2は協力のネガティブな面、いやな面に対処するため」

「クラスター1の内容はすべて（介入の量と質の）バランスに関係することかな。どこまで手伝ってあげるかとか」

＃「グループ（協力）活動は必要だと思う，必然性があれば，一人でできることをなんとなくみんなでやっているのとかはあんまり感心しない．とりあえずみんなでやるみたいなのは」

＃「全体的には，コミュニケーション（協力）って絶対必要かなー？って思う．そのさじ加減が指導者として難しい，（個と協調のどちらがその場にふさわしいのか）バランス」

＃「クラスター1，2，3の関係は1＝事前・2＝活動・3＝ふりかえり（となる）」

注目されるのは，「一人でできることをなんとなくみんなでやっているのとかは，あんまり感心しない」という発言であろう．やみくもな協力活動を批判し，協力の必然性を要求している．以下，筆者の解釈を加えて総合的に解釈してみる．

3.3.2. 「他者協力体験」の指導についての総合的解釈

1) クラスター1：参加者にとって必然的・主体的な活動の提供

「できるだけ参加者に任せる」とあるように，介入のバランスの重要性が表明されている．「グループで成し遂げるべき課題を与える」では課題の必然性が問われている．協力は時にネガティブな感情を引き出す．つまり，グループの課題達成のために個人が我慢するという状況もありうる．そのような場合にモチベーションを維持するためにも，参加者にとっての協力することの必然性は欠くことができない要素といえよう．このクラスターは〈参加者にとって必然的・主体的な活動の提供〉と解釈できよう．

2) クラスター2：協力へのモチベーションの維持

協力を強制せず，グループ単位の（協力体験）活動に偏ってしまわないことが指摘され

ている。また、事後に体験の意味づけを行い、協力体験の習慣化を目指している。被験者の協力という行為に対する印象の表明:「協力は必然性により担保された自発的な行為である」がなされた。クラスター2はこの「協力観」を中心に構造化されており〈協力へのモチベーションの維持〉と命名できる。

3) クラスター3：協力の習慣化

習慣づけへの志向性が表明され、〈協力の習慣化〉と命名した。

4) 全体として

具体的な体験の指導についてはクラスター1として、協力のネガティブな側面を反映した項目群がクラスター2として、クラスター3には協力の習慣化を目指す姿勢があると解釈された。この構造は、協力体験活動を相対化する視点を維持しながら指導が実施され、参加者の協力への姿勢を習慣化させていく指導プロセスであると解釈できよう。この指導においても、主体性の確保と介入のバランスが主な関心となっていた。

3.4. 「自己開示体験」の指導

重要順位の高い順に連想項目 1/3 を取り上げると、①自分自身が自己開示する姿勢を示す②質問を投げかける③警戒感がない場の雰囲気作りに努める、の3項目となる(図5)。

要点としては自己開示を促す環境の設定といえよう。

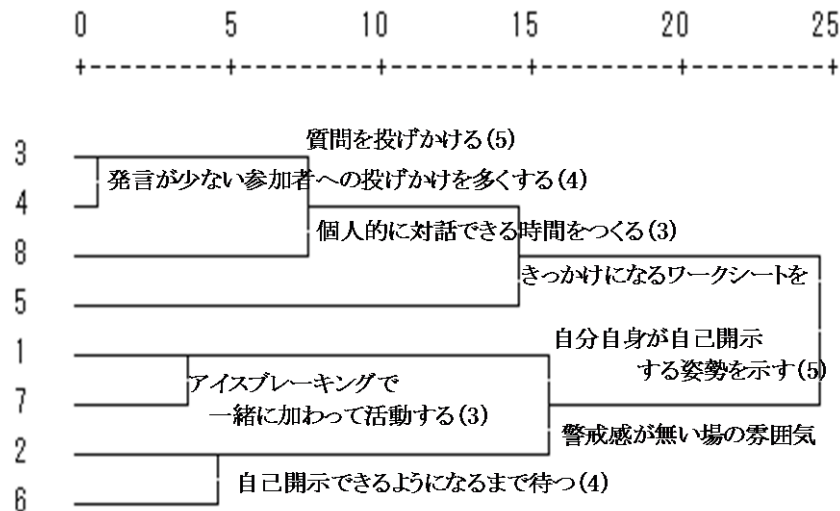


図-5 被験者の「自己開示体験指導」デンドログラム

1) 左の数値は想起順位 2) 項目後ろの () 内は重要度

3.4.1. 被験者によるクラスターの解釈

「」は被験者の発言，() は筆者による補足説明

クラスター1 番号3, 4, 8, 5

「参加者の気づきを促すきっかけづくり. これによって参加者が自分について考え, 自己開示につながる. 開示できている参加者はよいが, (開示が) 少ない参加者にいかにアプローチするか」

「『8 個人的に〜』の項目は, 指導者と参加者ではなく, 参加者同士が自由に話できる場を作るということ. 自由に話をするすることで自己開示が深まるという意味で」

クラスター2 番号1, 7

「自己紹介で少しプライベートなことも話すくらいの雰囲気, 雑談の中でも. 参加者の

開示を促すには指導者がまず開示する。基本的には参加者任せではあるが、初対面のケースでは自分からオープンにしていくことを意識している」

クラスター3 番号2, 6

「開示しすぎる人や乱暴な発言などを抑えることで警戒感が軽減され、全体としての自己開示が進む。『6 自己開示できる～』は、ワークシートを使ったり色々するが、無理強いはしないということ。

クラスター間の比較と全体について

「『3 質問を投げかける（クラスター1）』ということと矛盾するかもしれないが、（自己開示できるようになるまで）待つことも重要。

「『7 アイスブレイキング～』といったけど何でもかんでも加わればいいのかというものではない、加わらないほうがいいのかもある。

「待つ（クラスター3）といっても、成長度によるというか成熟度によるというか…。質問を投げかける（クラスター1）にしても具体的に（どうしろ）というよりは促す、気づきを引き出す感じの質問をする。（どちらも）いきすぎてはいけない。対象によってウエイトが違ってくる」

補足質問：「5 きっかけになるワークシート～」について

「他と比べて間接的に自己開示させるものかなー、自分に向き合う感じが。「質問の投げかけ」なんかとは少し違う、直接的・即時的なフィードバックが無いし」

以上の解釈で注目されるのは、自己開示を促す投げかけの必要性に言及していると同時に、

待つことの重要性にも触れている点である。これを当初は「矛盾しているかもしれないが…」と表現したが、後に対象による重要性（ウェイト）の違いと言い換えた。この点に強く焦点化されており、実践による介入の難しさを感じていると考えられる。以下、筆者の解釈を加えて総合的に解釈してみる。

3.4.2. 「自己開示体験」指導についての総合的解釈

まず、各クラスターの内容について吟味して、それらの関係や全体的特徴について考察する。

1) クラスター1：効果的かつ最小限の介入

「4 発言が少ない参加者への投げかけを多くする」、「8 個人的に（参加者同士が）対話できる時間をつくる」という項目が存在する。また、開示できている人はもういいといった言明や、参加者同士が自由に話しをすることを奨励しており、参加者との関わりへの距離感が意識されている。〈効果的かつ最小限の介入〉のクラスターと解釈できよう。

2) クラスター2：積極的な自己開示

「自分自身が自己開示する姿勢」が主張されている。そこでこのクラスターは〈積極的な自己開示〉として命名できる。

3) クラスター3：自己開示できる環境づくり

「警戒感がない場の雰囲気作りに努める」と「自己開示できるようになるまで待つ」は開示の少ない参加者への環境づくりといえる。〈自己開示できる環境づくり〉のクラスターと命名した。

4) 全体として

消極的な介入を中心とする〈効果的かつ最小限の介入〉と積極的な介入〈積極的な自己開示〉に分かれた。また、それらが実践される場を安心できるものにするためのベースとして環境づくりを行うという構造と解釈できた。

クラスター1と2の適用バランスが参加者の自己開示を促進する要点であると解釈される。ここで問題になっている自己開示を促す態度やとくにクラスター3の「待つ」といったことは心理学分野でのカウンセラーの在り方とも類似している(河合, 1985)⁴⁾。キャンプではキャンプカウンセラーと呼ばれる指導者が存在する(ミッチェル, 1966)。心理学分野でのカウンセラーの在り方を参考にしたグループの指導にあたるスタッフである。被験者の自己開示の促しはこれらの在り方に由来したものと解釈できる。

3.5. 「自己注目体験」の指導

項目中、重要順位の高い1/3は、①ひとりになれる時間を作る②身体的にハードな活動を提供する③精神的な葛藤がおこる場面を大切に扱う3項目であった(図6)。自然環境が身体に与える影響に注意し、参加者の内観を促進させている。

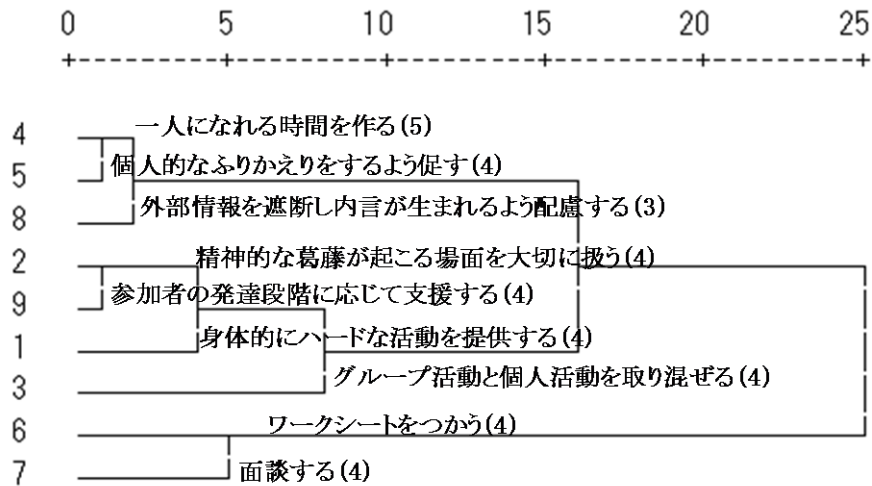


図6 被験者の「自己注目体験指導」デンドログラム

1) 左の数値は想起順位 2) 項目後ろの () 内は重要度

3.5.1. 被験者によるクラスターの解釈

「」は被験者の発言， () は筆者による補足説明

クラスター1 番号4, 5, 8

「(キャンプ後の) 作文やふりかえりなどで、自分しか知らないことを書くようにとか自分が感じたことを書くようにと指示したりする」

「外からあーだ、こーだと言わない」

「(意見を) 安易にシェアすることには疑問を感じる。内言、自分とやり取りするようになったらだいぶ自己注目できるんじゃないかと」

「(具体的な活動では) ソロ (ビバーク) とか、ふりかえりではマインドクロッキーとか」

クラスター2 番号 2, 9, 1, 3

「グループ活動と個人活動をやることで個人がはっきりする」

「場の設定が大切」

クラスター3 番号 6, 7

「指導者側からのアプローチの手法としてどんなものがあるかなと」

クラスター間の比較と全体について

「臨床心理なんかはクラスター1 だけでやるような場合もあるだろうけど, 自然体験の場合はやはり 2 番目 (クラスター2) を」

「クラスター1 と 3 は近い. ワークシートは個人的なふりかえりとしても使えるし…, 1 は参加者自身で完結して, 3 は指導者が関わる」

「クラスター1, 2, 3 の関係は事前・活動・ふりかえり」

3.5.2. 「自己注目体験」の指導についての総合的解釈

1) クラスター1 : 内面化の促進

「5 個人的なふりかえりをするように促す」や「8 外部情報を遮断し内言が生まれるよう配慮する」という項目から〈内面化の促進〉と命名した.

2) クラスター2 : 自然体験による個の強調

「1 身体的にハードな活動を提供する」をはじめ, 個を浮かび上がらせる体験について述べられている. そこでこのクラスターは〈自然体験による個の強調〉と解釈した.

3) クラスター3：個をみつめる指導方法

クラスター1と2に関連し、実際の指導での具体的な方法論である。〈個をみつめる指導方法〉のクラスターと命名した。

4) 全体として

〈自然体験による個の強調〉では自然体験の特徴を生かした自己注目の要点が並ぶ。特に、「1 身体的にハードな～」の項目は参加者自身の新たな感覚の発見や、自我への揺さぶりといった面からも自己注目を促す一要因といえよう。これらは〈内面化の促進〉によりさらに強化される。以上のような解釈が可能な構造となった。

3.6. 被験者の指導態度についての総合的考察

ここまで5つの刺激文に対する反応の解釈を試みてきた。結果として自由連想文がクラスター化され、また、クラスター間及びクラスター内における関係性が析出された。ここでは各体験指導の態度について再掲し、指導態度の全体的な構造について総合的に考察してみたい。

3.6.1. 自然とのふれあい体験

クラスター名〈多様性の理解と尊重〉の内容を反映した実体験が、指導者の実践的心得（指導者自身の自然環境・参加者への敏感さ）に注意しながら提供される。このプロセスにより副次的に〈自然環境に関する知識と理解〉が促進される。体験に知識が先行し安易に概念化することを警戒しつつ、個人的な体験から概念化へ向かう過程を意識し「自然と

のふれあい体験」を促進させる。

3.6.2. 挑戦・達成体験

挑戦体験に関する事前準備と事後活動が大切にされ、同時に参加者が主体的に関わることを要求する。どの活動においても肉体的・精神的なリスクマネジメントの意識がみられる。特徴的な構造として参加者の事前準備を挑戦体験にうまく反映させようとする視点(動機付けやその維持などのため)の存在があげられる。

3.6.3. 他者協力体験

参加者が協力する姿勢を習慣化することをめざす指導プロセスである。動機付けとの関連性から協力体験活動の必然性への問いが維持される。ここでも主体性の確保が関心事となる。

3.6.4. 自己開示体験

安心できる環境づくりと、その「場（環境）」での消極的な介入・積極的な介入が構造として現れた。参加者の自己開示を促進する介入のバランスが指導の要点であろう。

3.6.5. 自己注目体験

自然体験の特徴を生かした自己注目を目指し、参加者の新たな感覚の発見や自我の揺さぶりといった面から自己注目を促している。さらに〈内面化の促進〉で深化が図られている。

3.6.6. 全体として

上記5つの各刺激文に対する反応の解釈から、複数のクラスターに通低する指導態度が

存在する。ひとつは「自然という環境」の持つ力の有効活用である。これは自然とのふれあい体験指導ばかりでなく、自己注目体験の指導等にも関連している態度である。自己注目体験の指導では、キャンプ体験において特に「個」に焦点化する機会を提供するが、それには「場（環境）」の設定が重要であるとしている。自然環境に「個」を際立たせ、参加者の内面に焦点化させる潜在的な要因を見出しており、この特徴を活用することを重要視している。金子は、ギブソンのアフォーダンスの視点を自然・キャンプ環境に適用し論考した（金子, 2002）。その中で、キャンプが提供する様々なアフォーダンスのひとつを「キャンプ生活は参加者に機械的になったわれわれの生活環境を考える機会を提供すると共に、自ら生活していくためのさまざまな思考と試行を与える～（p175）」とした。被験者は自然環境の特徴を利用した個人活動としてソロビバークを例に挙げている。この活動はビニールシートと寝袋といった簡単な装備のもと一人で野営・宿泊する活動である。便利な日常生活用具はもちろん、キャンプ中に用いるテントや照明設備等も使用せず、暗闇の中で一人の野営になる。このような活動は自己への気付きを促すという研究も報告されており（浦田, 1999）、被験者もソロビバークに対して経験的に類似した印象を持つものと思われる。ソロビバーク活動の実施に代表されるような、自然環境の特色が人間に及ぼす効果を引き出そうとする努力は、被験者の指導態度構造の基礎をなすといえよう。

被験者の指導態度構造の根幹に存在するもうひとつの要素として参加者の主体性の保障をあげることができる。これは、挑戦・達成体験の指導で期待されるような個の意志・判断力を促進するものといえよう。

また「自然という環境の活用」と「主体性の保障」は密接に関係していると考えられる。自然とのふれあい体験で述べられた「自然に関する気づき（を深める）っていうのは皆でやるよりも一人でやったほうが良いと思う。自然とのふれあいみたいなものは個人を扱ったほうが良い」という内容は、参加者の内的世界は唯一無二であり、従ってキャンプからのアフォードもまたそれぞれ異なる現象として到来することを意味している。この人間観及び自然観が参加者の五感を最大限に尊重した（主体性を保障した）指導態度に結びついていると思われる。

ルソーはその著書「エミール」で「自然」を「偉大なる教師」であるとしている。ルソーは「教育は生命と共に始まるのだから、生まれたとき、子供はすでに弟子なのだ。教師の弟子ではない。自然の弟子だ。教師はただ、自然という主席の先生のもとで研究し、この先生の仕事が邪魔されないようにするだけだ」と述べている（ルソー, 2006）。被験者の指導態度構造の基礎にはルソーの主張との類似性を読み取ることが可能である。

自然及びキャンプという環境の中で、「場」の力を活用しながら参加者の主体的な関わりを引き出し、いかにキャンプ体験を効果的なものにしていくか。これが被験者の指導に関する問題意識であり、構造を基礎付ける要因とも換言できる。

被験者の指導態度構造, 特に行動傾向的側面について以上のような考察が可能であった。

4. 本章の総括と展望

本章では、内藤によって開発された PAC 分析の技法を利用することで、野外教育における代表的な活動である組織キャンプの指導に関する全体的・統合的な態度構造を個人別に分析することを試みた。

被験者は豊富なキャンプ指導経験をもつ男性 1 名であった。

この事例では、キャンプにおける「自然とのふれあい体験」、「挑戦・達成体験」、「他者協力体験」、「自己開示体験」、「自己注目体験」の促進という観点からキャンプ指導を捉え、その指導態度構造を、特に行動傾向的側面について検討した。

「自然とのふれあい体験」では〈自然環境に関する知識と理解〉、〈直接体験の個人への提供〉というクラスターに対して〈多様性の理解と尊重〉が背景となる構造として解釈可能であり、「挑戦・達成体験」は〈リスクマネジメント〉というクラスターの意味するところが〈目的設定を含む事前準備〉、〈主体的な体験の提供〉、〈体験の意味づけ〉といったクラスター全体を支える構造として解釈された。

また、「他者協力体験」は〈参加者にとって必然的・主体的な活動の提供〉、〈協力へのモチベーションの維持〉、〈協力の習慣化〉というクラスター構造に、「自己開示体験」では、〈自己開示できる環境づくり〉のもと、〈効果的かつ最小限の介入〉、〈積極的な自己開示〉が行われる構造と解釈可能であった。

最後に「自己注目体験」では〈内面化の促進〉、〈自然体験による個の強調〉、〈個を見つめる指導方法〉という構造が見出された。

以上のような各刺激文に対する被験者の反応を総合的に考察すると、キャンプという環境の中で「場の力」を活用し、参加者の主体的な関わりを引き出していかに効果的なキャンプ体験を提供するかという指導態度構造が析出された。

ところで、野外教育における自然環境などの「場の力」とは一体どのようなものだろうか。そして、その力を引き出すためにはどのような指導態度で臨むことが求められるのであろう。特に重要な要因と考えられる「場（自然環境もしくは野外）の力」と指導の関係などについて、さらに分析を進めることにより解釈を加える必要がある。

注

- 1) Krech は態度を「特定の対象に対する正または負の評価、感情、および好意的-非好意的な行動傾向からなる持続的なシステム」と定義し、山口は態度の説明にあたり、先の3成分を採用した。
 - 2) EXCEL ワークシートを活用したツールである。調査者は、刺激文をシートに記入し被験者に配布する。被験者は①刺激により連想した内容を、順に入力し（項目化）、②各項目について可視化されたスクロールバーで対比較を行い、関連性が数値化される。これらの手続きの後、演算機能により自動的に類似度距離行列が得られる。
 - 3) ピアジェ（Piaget, J）の認知発達理論は、外界の自己のスキーマに取り入れる「同化」のはたらきと、外界に応じて自己を変化させていく「調節」のはたらきとの両方のはたらきからなる「均衡化」の過程によって認知の発達が進むとする。そしてその発達には段階があるとされた。
- 感覚運動期（0～2歳頃） 感覚と運動とを共応させることを覚える。子どもは外界の存在を知り、外界と

意識的に関わり始める。

前操作期（2～7 歳頃） 頭の中で表象を用いて行うことを「操作」というが、この時期の子どもはできない。しばしば現実と自分の思考内容を混同することがある。

具体的操作期（7～11、12 歳頃） 具体的で目に見えるような事物については、論理的に操作できるようになるが、現実にはないもの（例えば記号など）について、論理的操作などを行うことはできない

形式的操作期（11、12 歳～14、15 歳にかけて） 内容と形式（記号など）を区別し、具体的な出来事だけでなく、仮想の問題や事実と反する事態や想定などについても論理的な思考ができるようになる。

4) 河合はカウンセラーについて、「時を待つ」商売だとして、何もしないで全力で「待つ」人だと表した。

Ⅲ 章

野外教育の指導に関する個人別態度構造分析

-自然とのふれあい体験の指導態度に着目して-

1. 緒論

野外教育実践の「場」とはどのようなものであろうか。野外教育の定義について吟味すると、「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、②他存在、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を通して育む総合的・全人的な教育」（小森，2010）や「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」（青少年野外教育研究会，1998）とされている。これらから野外教育の「場」とは「自然（の中）」と考えて異論はなかろう。

前章では、キャンプの指導態度として「場のもつ力を最大限に引き出すこと」や「参加者の主体性を尊重すること」などが重要との解釈を得るに至った。では、組織キャンプの指導において「場の力」を引き出す指導態度とはどのようなものであろうか。

本章では、キャンプの指導に関する個人別の態度構造について、西田の作成した児童用組織キャンプ体験評価尺度（西田，2002）の5因子のうち、特に「場」⇔「自然」と仮定したときに直接的に関係が深いと思われる「自然とのふれあい体験」因子に着目した。

そして、この「自然とのふれあい体験」の促進に焦点化し、複数のキャンプ指導者にPAC分析を実施し、ベテラン指導者が参加者（学習者）の「自然とのふれあい体験の指導」についてどのような指導態度の構造を有するかを明らかにし、「場の力」の妥当な解釈に資する資料を得ることを目的とした。

2. 方法

2.1. 被験者

被験者はキャンプ指導経験が豊富で指導者養成にも関わる大学教員 2 名 (20 代後半と 30 代後半の男性) であった。二人には研究の主旨と匿名性が保障されていることを説明して、調査に応じてもらった。

2.2. 手続き

調査は PAC 分析の手続きに従い行われた (内藤, 1997)。なお, 自由連想と重要度・類似度評定については II 章でも活用した, 土田の開発した PAC 分析支援ツール (Excel for windows) を採用し, それぞれ個人別を実施した。調査方法に関しても前章で実施されたものと同様である。

なお, 自由連想における刺激文は, キャンプの指導について, 特に「自然とのふれあい体験」に関する態度をイメージしてもらうために刺激文が提示された。具体的には

『キャンプは「自然とのふれあい体験」を提供するといわれています。

あなたが参加者に対してこの体験を深化・促進させようとする過程で,

自分自身を監視・点検・注意しているポイントを記述してください』

とした。この刺激文は西田が作成した5因子からなる児童用組織キャンプ体験評価尺度のうち「自然とのふれあい体験因子」を参考に作成された。

3. 結果と考察

各被験者の連想項目およびクラスター分析の結果は、第7図、第8図のようになった。連想項目は、それぞれ被験者Aが11項目、被験者Bは10項目であった。2名の項目内容に関して、類似する内容もあるがかなり異なる印象を受けた。はじめに各被験者の反応や構造を個別に分析してから、類似点などについて総合的に吟味する。なお、クラスター数の決定に際しては、内藤と同じく、まず筆者の試案的なクラスター構造の解釈を腹案とし、各クラスターの項目を上から順に読み上げ、それらへの被験者自身のイメージや解釈を報告させる。そして、被験者によるクラスターのまとまりが筆者と異なって分割・併合される場合には、被験者のイメージに沿って群の数を変更し、総合的に解釈する方法を採用した。

3.1. 被験者Aの分析

被験者Aの年齢は20代後半である。教員養成系の大学及び大学院で野外教育を専攻し、児童・生徒を参加主体とするキャンプ団体の指導を中心に、野外活動を年間約50～100日

にわたって実施してきた。現在は大学の体育授業担当教員として通年の正課体育授業と年間5～10回の野外実習（キャンプ・スキー等）に携わり，野外教育に関連する研究を行っている。近年はキャンプ活動全体の運営指揮を担う機会が多い。

クラスター分析の結果は図7のようになった。まず連想項目の中で，重要順位の高い順（重要度が同点の場合はPAC分析の手続きに従い想起順位を加味する）に1/3を取り上げると，①自分の指導を直接自然物に触れさせるものになっているか②指導手段を参加者の五感を使わせるものになっているか③自分の感性を研ぎ澄ますようにしているか④自分自身が自然と触れ合っているという自信を感じるようにしているか，の4項目となる。これらは，各参加者の五感に訴える実体験を提供しようとするものと捉えられている。以下に被験者自身による構造の解釈を取り上げ，その後，総合的に考察する。

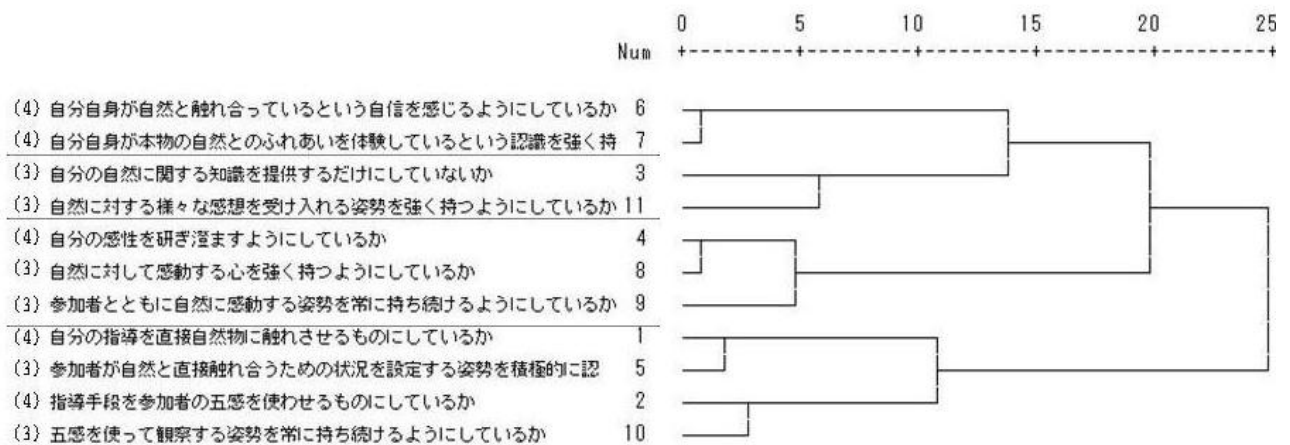


図7 被験者Aの「自然とのふれあい体験指導」デンドログラム

1) 項目右の数値は想起順位 2) 項目始めの () 内は重要度

3-1-1 被験者 A によるクラスターの解釈

「」は被験者の発言，（）は筆者による補足説明

クラスター1（項目番号 6， 7）

「指導者としての自分のことについて触れている」

クラスター2（項目番号 3， 11）

「自然の捉え方にはいろんな捉え方があるよということを自分が認識しているか. 「自分の自然に関する知識を提供するだけにしていないか」とあるけれど，知識は知識で重要だと思う. (こういうと) 偏った理解と捉えられてしまうかも知れない…。でも，それだけではなくて，新たな，今までの（自分のなかの自然）概念にない捉え方も受け入れるように準備ができているかということ」

クラスター3（項目番号 4， 8， 9）

「自分の感性を鋭くしていきたい」

「参加者と一緒に（感動する）というところが指導者として大切. 自分で感性を鋭くして勝手に感動していても…。理想としては参加者以上の鋭い感性を持っていたい. なぜかというとなら参加者と感動を共有できるから. 感動の共有は自然とのふれあい体験を表層的なふれあいではなくて，もうひとつ深めるために意味があると思う」

クラスター4（項目番号 1， 5， 2， 10）

「ふれあい体験なので直接ふれる. ただ観てまわっているだけではふれあい体験にはな

らない」

クラスター間の比較と全体について

「自分の中で感性を研ぎ澄ますとは、多角的な見方ができるかということと近い。だからクラスター2と3は近い。クラスター1の「自分の自然体験に関する自信～」なんかは、（自然の）新たな見方を曇らせがちになりそう。でもこの自信は大切。（クラスター1と3は）そういった意味で、密接につながっている」

「クラスター1, 2, 3は指導者としての在り方, 4は技法」

補足質問

「クラスター1, 2, 3は指導者の内面に関連することですが、どうすれば自信を持つ、また、敏感に感じる（及び認識する）ことができますか。」

「仏教の「無」とか「空」とかに関係する。（指導者の）生き方とかが関わってくる」

以上の解釈で注目されるのは、「感動の共有は自然とのふれあい体験を深める」という態度であろう。参加者と感動を共有するためにも感性を鋭くしていきたいと表明した。

3-1-2 被験者 A の「自然とのふれあい体験」指導についての総合的解釈

まず、各クラスターの内容について吟味して、それらの関係や全体的特徴について考察する。

1) クラスター1：指導への自信と肯定

「自分自身が自然とふれあっているという自信を感じるようにしているか」、「自分自身が本物の自然とのふれあいを体験しているという認識を強く持っているか」は、指導者の認

知的成分（信念）に関する項目である。「自信～」や「本物の自然～」は指導という社会的行動では自分を肯定している状態にあることが重要という信念を表している。〈指導への自信と肯定〉のクラスターと解釈できる。

2) クラスター2：多様性の理解と受容

「自分の自然に関する知識を提供するだけにしていないか」、「自然に対する様々な感想を受け入れる姿勢を強く持つようにしているか」という項目は、既知の自然に対する知識・観点にとどまらず、新たな見方なども積極的に受け入れていこうとする姿勢の現れである。このクラスターは〈多様性の理解と受容〉として命名できよう。ここでの「多様性」とは生物多様性に留まらない広義の多様性を意味する。

3) クラスター3：鋭敏な感性の保持

うなずき、共に存在する指導者がいるからこそ、参加者の感動はより深まる。そのためには鋭い感性が必要と主張した。この内容については被験者からの強調がなされ、自然とのふれあい体験指導の要と捉えているようであった。〈鋭敏な感性の保持〉と命名した。

4) クラスター4：五感による直接体験

直接体験を実施するための技法や心構えであり〈五感による直接体験〉と命名した。

このクラスターは実際の指導における「技法」が中心であった。

5) 全体として

ローゼンバーグとホヴランド（Rosenberg. M. J&Hovland. C. I）は態度を感情、認知（評価）、行動の3つの成分から成り立つものとした。ある対象に対する気分を表すのが感情的

成分であり、判断や信念が認知的成分である。また、行動的成分とは行動の方向付けのことである（浅井, 2008）。被験者 A に関しては、このうちの認知的成分に類する項目内容が多いことが特徴である。具体的に解釈を進めてみる。

クラスター 1 では指導者の自己への自信や肯定の重要性を指摘している。そして、クラスター 2 <多様性の理解と受容>との近接および併合から、自分とともに相手も認めるという相互承認の（認知的成分としての）信念を構造として有していると解釈可能であった。また、クラスター 3 では「感性を鋭くすること」は「多角的な見方が可能になる」と前置きをして、クラスター 1 の自己肯定との関係について「あまり強く自信を持ちすぎると多角的な見方ができなくなる」という相対的な視点も提示した。この多角的な見方はクラスター 2 の「新たな自然の発見」や「様々な参加者と感動を共有すること（クラスター 3）」にもつながる。C. ムスターカスは、心理療法にフッサール現象学のエッセンスを援用し、現象学的心理療法を提唱した（ムスターカス, 1997）。彼はクライアント（対象者）の内面で起こっている経験に寄り添うためには「前提」を設定しない状態が必要であり、これを実現するための手段としてフッサール現象学の「エポケ（判断中止）」の有効性に言及している。エポケとはギリシア語で何かと距離を保つ、控えるという意味である。被験者 A の「あまり強く自信を持ちすぎると多角的な見方ができなくなる」という発言は、自分の指導に自信を持つという前提からも時にはある程度距離をとる態度と解釈が可能である。これにより多角的なものの捉え方への可能性が生まれる。これは「エポケ」に通ずるものであり、被験者 A の指導態度構造を理解する上で重要な要因といえる。また、〈鋭敏な感性の

保持)を基礎にした感動の共有について、被験者はその必要性を強く主張している。ここから、このクラスター3は自然とのふれあい体験指導の重要な要因と解釈される。

一方、クラスター4には連想順位と重要度評定で高い得点を示す「自分の指導を直接自然物に触れさせるものになっているか」と「指導手段を直接参加者の五感を使わせるものになっているか」という二つの項目が存在する。身体を介した自然への接近を重要視しており、実際の指導行動の礎と解釈できる。また、「自分も五感を使って積極的に観察・体験をする」という態度が、参加者の目線で共感し体験を共有する基礎となっており、他のクラスターとの密接な関係を読み取ることができる。レイチェル・カーソンはその著書、センス・オブ・ワンダーで『生まれつきそなわっている子供の「センス・オブ・ワンダー」をいつも新鮮にたもちつづけるためには、私たちが住んでいる世界のよろこび、感激、神秘などを子どもといっしょに再発見し、感動をわかちあってくれる大人が少なくともひとり、そばに必要がある』としている(レイチェル・カーソン, 1996)。被験者Aの指導態度に通底する「直接体験」を基盤にした「共有・共感」はカーソンの主張に同意するものであろう。

また、指導態度の構造に強く影響を与えるものとして「仏教」に関連する宗教性の存在があげられる。クラスター4以外は主に指導者の信念(態度の認知的成分)に関連する項目である。筆者が補足質問として「自信や感性について、どうすれば自信をもち(鋭く)感じられるのか?」という質問を行った。すると指導者自身の存在の仕方として、仏教などの「無」や「空」の思想をとりあげつつ「日常的な鍛錬や生き方への配慮が必要である」

と言及した。ここから、被験者 A は指導という社会的行動への態度を育むことについて、信念や宗教性との密接な関係を強く意識しているものと解釈できる。全体的に「このような指導をすれば自然とのふれあい体験が促進される」という論理ではなく、「自然とのふれあい体験の指導を行うにあたって、自分の（認知的な成分としての）信念が指導行動に影響を及ぼし、結果として参加者の体験（学び）を促進する」という構えが観て取れた。

自分が行う「自然とのふれあい体験」指導を肯定し、自信をもち、時には懐疑的な眼差しを向け、全体として多様な他者を許容していく。そして、これらは日常的に感性を磨くことにより始めて実現される。このような（認知的成分としての）信念が「参加者の五感を動員することができる直接体験指導の実施可能性」を支えている。以上のような態度の構造と解釈された。

3.2. 被験者 B の分析

被験者 B の年齢は 30 代後半であった。教員養成系の大学院で野外教育を専攻し、児童・生徒を参加主体とするキャンプ団体の指導を行なってきた。野外活動を年間約 80～130 日にわたって実施してきた。現在は大学の体育授業担当教員として通年の正課体育授業と年間約 10 回の野外実習（スキー・キャンプ等）に携わり、野外教育に関連する研究を行っている。

クラスター分析の結果は図 8 のようになった。まず連想項目の中で、重要順位の高い順（重要度が同点の場合は PAC 分析の手続きに従い想起順位を加味する）に 1/3 を取り上げ

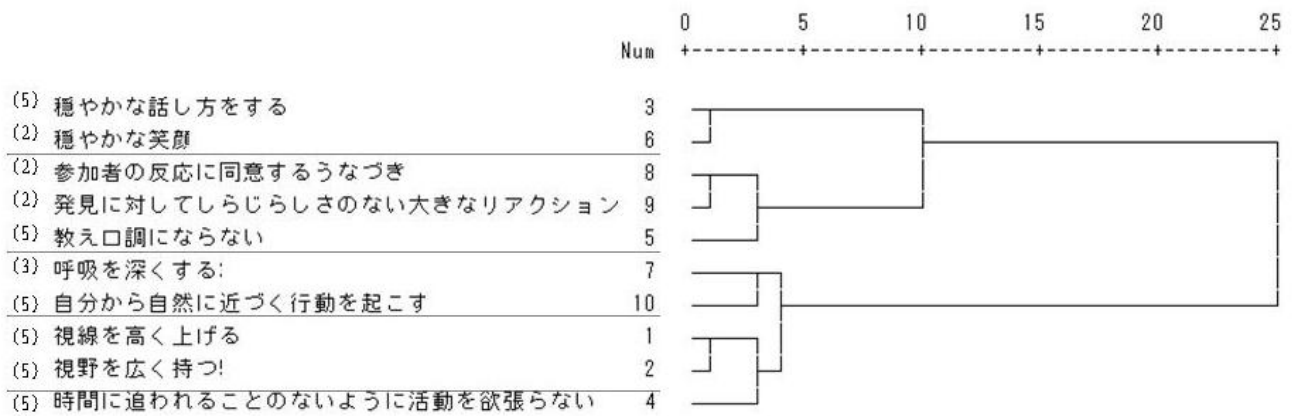


図8 被験者Bの「自然とのふれあい体験指導」デンドログラム

1) 項目右の数値は想起順位 2) 項目始めの () 内は重要度

ると、①視線を高くあげる②視野を広くもつ③穏やかな話し方をする④時間におわれることのないように活動を欲張らない、の4項目となる。これらは、指導者が時間と空間に対しておおらかに余裕を持ってとらえること、また、それにより活動の場に穏やかな雰囲気醸成しようとするものといえる。以下に被験者自身による項目及びクラスターの解釈を取り上げ、その後、総合的に考察する。

3-2-1 被験者Bによるクラスターの解釈

#「」は被験者の発言、()は筆者による補足説明

クラスター1 (項目番号 3, 6)

#「リラックス感かな」

「自分が楽しんでいるような雰囲気の発信かな」

「指示的にならなければならないときもあるけれど、(基本的には) そうではなくてリラックスして優しく接するということ」

「状況にもよるけれど、のんびりとした時間を過ごす」

「ゆったりとした雰囲気を表現する」

クラスター2 (項目番号 8, 9, 5)

「見慣れているようなものでも (発見し) 反応する」

「同じ目線というのとも関係あるかもしれないけど、一緒に楽しんでいる感じ」

「教え口調にならないというのは、「知っているよ」というように (上からの目線に) ならないというのもあるし、木の名前だとか、鳥の名前だとか、そういったもの (知識提供) に偏ってしまわない、理科的にならないということ. 感じてもらう」

クラスター3 (項目番号 7, 10)

「呼吸を深くするというのもリラックス感と関係がある」

「自分も自然を感じているというか…、周りに「(自然に対する) 意識を開いているよ」ということを伝えようとする」

「自然に、無意識に出てくるという感じで (自分から) 自然に近づいていく」

「自然に出てくる感じで、装っているかもしれないけど、例えば水があれば触ってみようとか、泳いでみようとか. より自分から積極的に飛び込んでいこうという感じ」

クラスター4 (項目番号 1, 2)

「周りが見えていないというのはよくない」

「視線を高く上げるというのは、歩くペースにも影響する。すたすた行ってしまわずに、
(自分が) ゆったりと周りを見渡しながらか歩く。見えないものも見えてくるだろうなって
いうのもあるだろうし。それによってみんなも視線を上げてくれるかもしれないし」

「視線を「高く」というだけではないかも。場合によっては蟻の行列を眺めるなんてい
うのもある」

クラスター5 (項目番号 4)

「この項目は全体に関係してくる」

「押しつけにならないように」

「せかせかとしない」

「リラックス感というかゆとりをもったなかで自然とふれあってもらいたいというところ
かな」

「あえて遠くまで活動をしに行かなくても近くでも (ゆったりとできるほうが) いい」

クラスター間の比較と全体について

「クラスター1, 3, 4は似ている, 自分が発信している. 自分が楽しもうとしている. 2
は他の人の反応に同意してあげる. 相手への反応」

「クラスター1 とクラスター5 は穏やかさと時間におわれることを極力少なくしよう
という点で共通している」

補足質問

「項目番号4（クラスター5）は独立#分離しているようですが、この項目についてもう少し何かあればお願いします」

#「項目4は全体にかかっている。リラックス感。あれもこれもはよくない」

3-2-2 被験者Bの「自然とのふれあい体験」指導についての総合的解釈

まず、各クラスターの内容について吟味して、それらの関係や全体的特徴について考察する。

1) クラスター1：穏やかな接し方

「穏やかな話し方をする」、「穏やかな笑顔」は、指導者のありように関する項目である。

「穏やかさ」は指導においてその場の雰囲気形成する。〈穏やかな接し方〉のクラスターと解釈できる。穏やかさとリラックスした感じを印象づける指導者の態度は、参加者に安心と余裕を与え、これにより周辺環境への活発な気づきが促される。

2) クラスター2：主体的・感性的な体験の促進

「参加者の反応に同意するうなずき」、「発見に対してしらじらしさのない大きなリアクション」、「教え口調にならない」という項目は、参加者と視線の高さをあわせて活動をし、知識の強要などに陥らないように心がける内容といえる。加えて、参加者の活動を基本的には受容する姿勢も解釈できる。「理科的にならないように、感じてもらう」といった発言は参加者が自らの感性を中心にして活動に参加することへの配慮と解釈できる。このクラスターは〈主体的・感性的な体験の促進〉として命名できよう。

3) クラスタ-3：自然への誘い

「呼吸を深くする」、「自分から自然に近づく行動をおこす」という項目からなる。不自然にならない程度に、周囲に「意識を自然に対して開いている（向けている）」「自然を感じている」ことを伝えようとしているという発話を考慮に入れると〈自然への誘い〉と命名できる。

4) クラスタ-4：空間認知スケールの調整

「視線を高く上げる」、「視野を広く持つ」といった項目からなるまとまりである。〈空間認知スケールの調整〉と命名した。このスケールの調整は活動のテンポにも影響を及ぼすと述べており、穏やかさなどとも関連している。視線を上げたりすることにより歩く速さが変化するという狙いにも言及している。

5) クラスタ-5：時間認知スケールの調整

「時間に追われることのないように活動を欲張らない」という一項目である。〈時間認知スケールの調整〉と命名した。このスケールの調整は活動の空間的な認知にも影響を及ぼすと述べており、穏やかさなどとも関連している。

6) 全体として

クラスタ-1 の〈穏やかな接し方〉をすることにより指導全体にリラックスした雰囲気醸成しようとしている。特にこれはクラスタ-2 の〈主体的・感性的な体験の促進〉と近接し併合されることから、参加者の活動への主体的な参画を促す狙いがあるものと解釈される。参加者を受け入れ共感することにより体験が一層主体的かつ有意味なものになると

されるが、そのような関わりがなされる場の雰囲気について意識しているものと思われる。学校教育などで冒険教育を展開するPA（プロジェクトアドベンチャー）では、挑戦を行う際に「チャレンジバイチョイス」「フルバリューコントラクト」と呼ばれる参加者の主体性を第一義とした約束が参加者間で共有される（ディック・ブラウディ, 1997）。これは身心の安全や有意義な経験の提供といった理由から、強制力など主体性を脅かす要因から参加者を守るための約束である。ここでは強制される体験と主体的に行われた体験ではその意味するところが全く異なると主張されている。被験者Bにおいては、必ずしも契約・約束といった形態で「主体性」を確保するわけではないが、その受容的な指導態度から主体的な雰囲気を醸成しようとするものと解釈された。

また、クラスター1, 2では人対人（指導者対参加者）の状況が想定されているが、他方、近接するクラスター3<自然への誘い>とクラスター4の<空間認知スケールの調整>には、周辺環境（状況）を媒介にした指導者と参加者の関わりが構図が存在する。ここでは呼吸を深くし穏やかな自然のリズムに同調・同期するイメージや、空間のとらえ方の観点への変更を提示することにより、参加者を少しずつ、そして「自然（わざとらしさがないの意味）」に自然環境に近づけようとする態度が窺える。また、クラスター5の<時間認知スケールの調整>については、特に「全体に関係している」という発話から、「穏やかさ」「リラックス感」「受容」などを意識させる重要な要因といえる。

自然とのふれあい体験の指導態度について、時間と空間スケールへの配慮が構造として解釈された。この2つは現実の「出来事」を支配する全てといえ、抽象度が高すぎるとも

思われる。しかしながら、自然とのふれあい方（指導）について検討をしていくうえで、言語化され一つの観点が与えられたことについては有意味と思われる。

これらより、時間・空間という2つの要因に「穏やかさ」という方向性が加えられ、被験者Bの指導態度の構造が形作られているものと解釈できる。ここでの穏やかさを醸成する要素としては、空間的には視点の巨視化など視野に関することであった。また、時間的にはプログラム自体の詰め込みを制限するというものであった。

参加者に自然とのふれあい体験を促進させるために、被験者Bは時間的にも空間的にも「穏やか」で「リラックス」した方向性を指向する態度構造を有すると解釈された。

3.3. 総合的考察

各被験者の態度構造については先に個別に検討した。ここでは二人の構造とⅡ章（被験者1名、本章と同様の手続きによる調査）の結果とを併せて検討することを中心に、自然とのふれあい体験指導の態度構造について解釈してみたい。

被験者Aは自分の指導を肯定し自信をもち、同時に、多様な他者を許容する。また、これらは自分の感性を磨くことにより始めて実現される。「(態度の認知的成分としての)信念」が五感を使った直接体験指導を支える構造と解釈された。

一方、被験者Bは時間的にも空間的にも「穏やか」で「リラックス」した方向性を指向する態度構造を有すると解釈された。

前章では<自然環境に関する知識と理解>、<直接体験の個人への提供>、および<多

様性の理解と尊重>という3つのクラスターから自然とのふれあい体験指導は成り立つと解釈された。これら3つの関係は、まず直接体験を主体性に考慮しながら提供し、参加者の感性に深く働きかけ、併せて概念的理解をも促す。これらプロセスの背景には多様性の尊重が存在すると解釈されるものであった。

被験者A、Bと前章の被験者について指導態度構造の類似点に関する考察を行うと、まず、直接的な体験の提供をあげることができる。被験者Aでは特に五感を通した体験を強調している。また、両者ともに知識の重要性にふれながらも身体を介した直接体験の重要性・優位性について提案している。野外運動学試論を展開した大森は「文明論からみた野外運動論（シリーズ5）」において「文明と対比的に論じられる自然」という視座を批判し、人間の自由な精神と身体的能力を存分に発揮することのできる場としての自然環境の意義を指摘した（大森, 1982）。そこでは人間はもっと自己の四肢を動かし、あらゆる感覚を働かせ、そしてまた優れた想像力・感情・理性を働かせて、豊かな自然の中に飛び込む必要があるとしている。人間の文化とは自然との関わり合いの中で豊かさを増すという主張である。今回の被験者も直接的な自然との関わりを重要視しており類似した主張と考えられる。

二つめには多様性への理解をあげることができる。これは生物多様性にとどまらず、多様な意見の尊重なども含む。相互に認め尊重し合うというところから、被験者Aの自己肯定・自信などとも関連する。また、被験者Bの主体性の尊重や受容的な雰囲気作りとの関連性も考えられる。特に、多様性に関して日高は人類学的にみて激変する環境への適応がなされ生存を可能にしたのは、自分の多様性を維持しつつ多様な様々なるものを許容し吸

収したからであったとしている（日高, 2005）。これは人間存在の本源性にかかわることであり、また、変化をやめない自然環境下でキャンプが実施される理由とも関係するであろう。各被験者は指導においてこの点を重視しているものと解釈できる。

態度の構造は複数の要因が複雑かつ相互に影響している。しかしながら、直接体験の提供（五感を動員させる、不自然にならないように近づく、自らが五感を使っているか問う、など）と多様性への理解（生物多様性の理解、多様な意見の尊重、主体性の尊重、受容的な雰囲気）については全ての被験者の構造で重要な要因と解釈された。

4. 本章の総括と展望

内藤によって開発された PAC 分析の技法を採用することで、キャンプにおける「自然とのふれあい体験の指導」に関する態度構造を個人別に分析することを試みた。

被験者は大学教員 2 名であった。いずれも豊富なキャンプ指導経験をもっていた。

被験者 A では、自分が行う「自然とのふれあい体験」指導を肯定し、自信をもち、同時に多様な他者を許容していく。これらは日常的に感性を磨くことにより始めて実現される。このような（態度における認知的成分としての）信念が「参加者に対する五感を使った直接体験指導の実践」を支えている。

一方、被験者 B は時間的（プログラミングの調整など）・空間的（視点の巨視化など）に

「穏やか」で「リラックス」した方向性を指向する態度構造を有すると解釈された。

先行研究と併せて総合的に検討した結果、直接体験の提供と多様性への理解（主体性の尊重を含む）がそれぞれの指導態度構造において重要な要因となっていると解釈された。

「直接体験の提供」と「多様性への理解（主体性の尊重を含む）」という要因が構造と重要な関係にあるという類似性が見出されたが、個人別の指導態度構造であり、その構造は唯一無二である。そもそも列記し比較することには無理がある。しかし、要因の類似については、これからの指導実践に有効な示唆を示したと思われる。

ところで、本章における「自然とのふれあい体験」の指導態度に関する調査は、Ⅱ章で得られた「場の力」の活用という動機に端を発している。しかしながら、本章で示唆された「直接体験の提供」と「多様性への理解（主体性の尊重を含む）」という解釈だけでは、「場の力」が何であるかに妥当な解釈を与え、指導者が「自然」というものをどのようにイメージして、「直接体験の提供」と「多様性への理解」を重要な指導態度としているのかいささか見え難い。

加えて、被験者 A についての解釈では「指導態度の構造には世界観や人間観、宗教観が強く影響していると思われる」という、指導態度を規定するであろう「認識」に関する内容がみられた。これらは野外教育において自然と学習者を結びつけようとする、つまり場の力を引き出そうとする営みを強く規定していると思われる。

以上の示唆を受けて、「場の力」についての理解を深めるためには、自然についての「認識」について検討を行っていく必要があるだろう。

注

- 1) この論文で発表された「児童用組織キャンプ体験評価尺度」の五因子のうちのひとつに「自然とのふれあい体験」がある。本研究では、自由連想を想起するための刺激文にこの内容を含み被験者に提示した。

IV 章

経験豊富な野外教育指導者の自然に対するイメージに関する PAC 分析

1. 緒論

経験豊富な指導者は自然をどのようにイメージしているか。

まずは「自然」について辞書を紐解いてみると、

① (ジネとも) おのずからそうなっているさま。天然のままで人為の加わらないさま。

あるがままのさま。

② (ア) [哲] 人工・人為になったものとしての文化に対し、人力によって変更・形成・

規制されることなく、おのずからなる生成・展開によって成りいであつた状態。超自然や
恩寵に対していう場合もある。

(イ) おのずからなる生成・展開を想起させる本具の力としてのものの性(たち)。本性。

本質。

(ウ) 山川・草木・海など、人類がそこで生まれ、生活してきた場。特に、人が自分たち

の生活の便宜から改造の手を加えていない物。また、人類の力を超えた力を示す森羅
万象。

(エ) 精神に対し、外的経験の対象の総体。すなわち物体界とその諸現象。

(オ) 歴史に対し、普遍性・反復性・法則性・必然性の立場から見た世界。

(カ) 自由・当為に対し、因果的必然の世界。

③人の力では予測できないこと。

(ア) 万一。

(イ) (副詞として) もし。ひょっとして。

(広辞苑 第5版, 2002)

とされ、実に多義的な概念といえる。

また、「自然に対するイメージ」に近接するものとして自然をどのように観るかといった「自然観」があげられる。

自然および自然観については、伊東による「自然」という術語を検討したもの(伊東、1999)(伊東、1995)や古典ともいえる寺田の日本人の自然観に関する論考(寺田、1963)などがあげられる他、様々な分野で多様に吟味されている(亀山、2005)(藤原、1991)(池田、2003)(寺尾、2002)。

野外教育分野では、自然観と野外活動のかかわりに関する論文(東原、1984)やコミュニケーションの自然観に自然体験活動の立脚点を求める論考(田中、2008)などが散見される。ちなみに、東原は自然観をキリスト教の影響を強く受けた自然に優越する西洋的自然観と多彩な自然に影響を強く受けた日本的自然観とに分け、さらに日本的自然観を自然に甘え畏れる伝統的自然観と自然に甘え優越する現代的自然観というように分類している。

野外教育指導者の指導態度について、Ⅱ章では「場の力」の活用が重要な要因として解釈された。また、それを継承・発展させる形で実施された前章(Ⅲ章)では、「自然とのふれあい体験」の指導態度について「直接体験の提供」と「多様性への理解(主体性の尊重を含む)」という指導態度が重要であると解釈するに至った。しかしながら、「直接体験の提供」と「多様性の理解」という知見に留まっては、指導者は参加者をどのような「自然」に直接触れさせたいと願っているのかといった点や、「自然」の多様とはいかなるものなの

かといったイメージに乏しく、「場の力」の解釈及びその活用といった指導実践への貢献が不十分なものになってしまう可能性が否めない。

翻って前章では、重要な指導者の態度として「自信をもち、そして敏感に感じること」も指摘された。これを受けて、「どうすれば自信を持つ・敏感に感じる（及び認識する）ことができるか」と問いかけたところ、「仏教の『無』とか『空』とかに関係する。（指導者の）生き方とかが関わってくる」という回答を得た。被験者から宗教性や信念など「世界への存在の仕方」や「世界をどのように観るか」といった認識に関連する発言がみられた。そして、これらは野外教育指導者の指導態度を強く規定していると考えられ、野外教育の指導を考える上で検討を要する重要な要因といえる。

「指導者が自然をどのようにイメージしているか」という「自然観（イメージ）」はこれら宗教観や世界観と密接に関係する野外教育関連の概念であり、これが野外教育の指導を規定する重要な要因であろうことは容易に想像できる。

しかしながら、野外教育分野において自然観や自然に対するイメージについて調査・分析の手続きを経たものは見当たらず、また、野外教育の指導者や自然体験活動指導者の自然観を扱った研究は皆無である。

そこで本章では、Ⅱ章並びにⅢ章で得た指導態度への解釈を補完し、有意味なものにするためにも、経験豊富な野外教育の指導者が自然に対してどのようなイメージを抱いているかを検討した。

2. 方法

ここでは本研究の被験者（2名）についてふれるとともに、PAC分析の手続きについて確認する。

2.1. 被験者

被験者はキャンプを中心とする自然体験活動の指導経験が豊富で指導者養成にも関わる教育関係者2名（30代半ばと40代前半の男性）であった。2人には研究の主旨と匿名性の保障を説明し調査に応じてもらった。

2.2. 手続き

調査は前章までと同様、PAC分析の手続きに従い行われた（内藤，1997）。なお、自由連想と重要度・類似度評定については土田の開発したPAC分析支援ツール（Excel for windows）を採用し、個人別に実施した。

自由連想のための刺激文として「自然に対するイメージ」について自由に想起してもらうため刺激文を提示した。具体的には、

「自然体験活動は主に自然環境で実施されます。あなたが、指導の場である

『自然』に対して持っている、感じているイメージとはどのようなものです

か？具体的な指導場面からのイメージだけでなく、広く漠然と感じているイメージでも構いません。」という内容を提示した。

3. 結果と考察

各被験者の連想項目およびクラスター分析の結果は、図9及び10のようになった。連想項目は、それぞれ被験者Aが25項目であった。一方、被験者Bは12項目であった。はじめに各被験者の反応や構造を個別に検討してから、類似点などについて総合的に吟味する。なお、クラスター数の決定に際しては、まず筆者の試案的なクラスター構造の解釈を腹案とし、各クラスターの項目を上から順に読み上げ、それらへの被験者自身のイメージや解釈を報告させた。そして被験者によるクラスターのまとまりが筆者と異なって分割・併合される場合には、被験者のイメージに沿って群の数を変更し、総合的に解釈する方法を採用した。

3.1. 被験者Aの分析

被験者Aは自然体験活動及び野外教育の指導者養成に関わる教育関係者（30代半ばの男性）であった。教員養成系の大学及び大学院で野外教育を専攻し、児童・生徒を参加主体とする自然体験活動団体の指導を中心に、体験活動を年間約50～100日にわたって実施し

てきた。現在は教育機関において体育授業担当教員として、通年の正課体育授業と年間 5～10 回の野外実習（キャンプ・スキー等）に携わり、自然体験活動や野外教育に関連する研究を行っている。近年は学生スタッフの指導や活動全体の運営指揮を担う機会が多い。このような経歴を有する被験者に研究の主旨と匿名性が保障されていることを説明し、調査に応じてもらった。

クラスター分析の結果は図 1 の通りである。以下に、被験者自身による項目及び構造の解釈を取り上げ、その後、総合的に考察する。

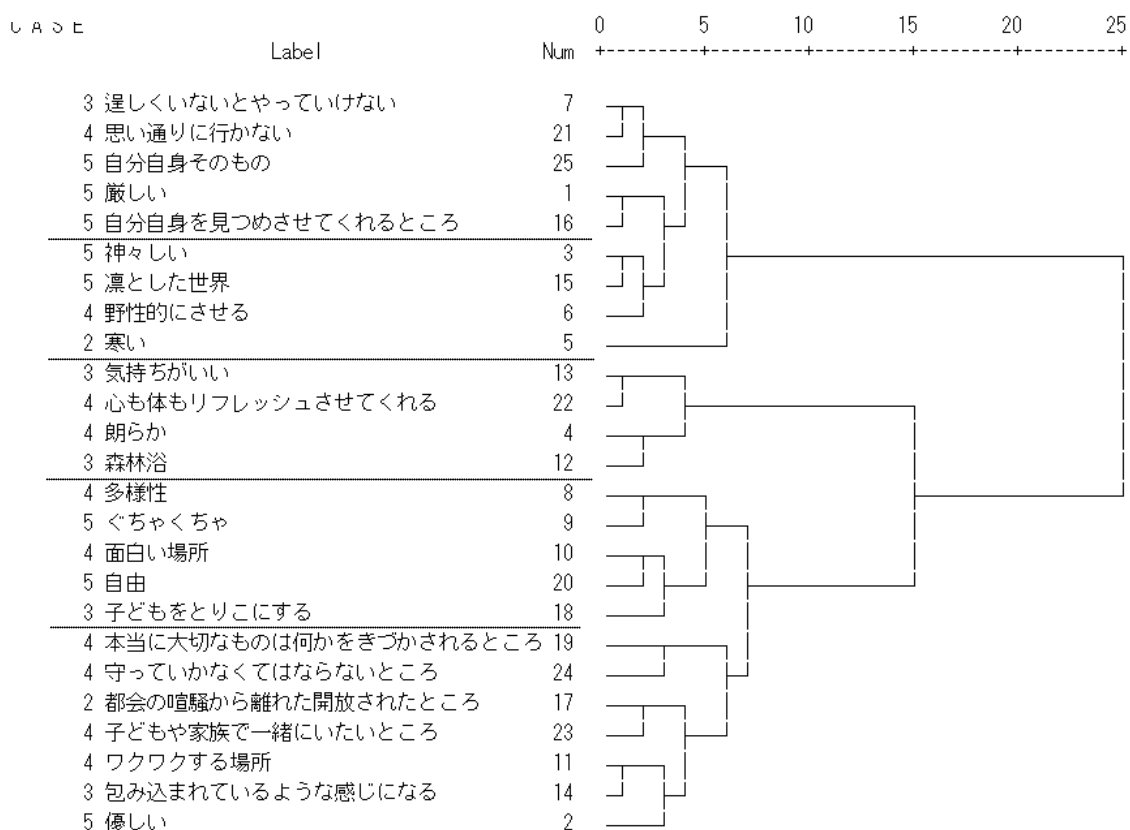


図 9 自然に対するイメージのデンドログラム(被験者 A)

3.1.1. 被験者 A による「自然に対するイメージ」のクラスター解釈

まず、連想項目の中で重要順位の高い順（重要度が同点の場合は PAC 分析の手続きに従い想起順位を加味する）に 1/3 を取り上げると、「厳しい」、「優しい」、「神々しい」、「朗らか」、「寒い」、「野性的にさせる」、「逞しくないとやっていけない」、「多様性」の 8 項目となる。これらからは自然に対するイメージの両義性という印象を受ける。以下、被験者によるクラスターごとの解釈をまとめた。

「」は被験者の発言，（）は筆者による補足説明

クラスター1 番号 1、7、16、21、2

「逞しくないと思い通りにいかない場所。ワイルドな世界。逞しさどうこうを超えてしまっていることも当然あるのだが、なんとかその中でやっていこうとする場合、逞しさが必要になる」

「25 の「自分自身そのもの」は、自然の有り様は自分自身の有り様そのものというか…（少し言い淀み、言語化に苦しむ感じ）。内なる自然という表現にやや近いかもしれない」

「自然の有り様が自分自身の有り様を規定している（風土と人間の関係のようなニュアンス）」

「自分自身を見つめるときは厳しいときやつらいときである。内省のきっかけ」

「思い通りに行かないことなどは人間の有り様そのもの」

クラスター2 番号 3、5、6、15

「寒い」という項目は凜としたという表現や、神々しいという項目と関係している。これらの言葉は「熱さ」と結びついているのではなく、日本の風土と関係しているのか「寒さ」と関連している」

「寒い中での自然のイメージが強い」

「神々しいというものは、理性的なものから離れたところにあるイメージがある」

「自然は野性的・本能的な部分を引き出す場所。本能的なことなどは、神々しさや神秘性とか神とか宗教性とかに近い。コントロールできない」

「「凜」というのは日本的な感じがする。穂高などの高所登山なんかは凜としたイメージがあって、野性的な本能的な部分が動き始めるところ」

クラスター3 番号：4、12、13、22

「暖かいイメージがある」

「自然には両面性があってこれはもう一つの側面。優しさであるとか、抱擁であるとか、母なる大地であるとか。先ほど（寒いなど）とは相反するイメージ。厳しさと優しさが両方無いと自然のイメージは成立しない」

クラスター4 番号：8、9、10、18、20

「子供自身が未分化（文化）な存在なので、その子供を虜にする存在が自然である。なぜなら自然はぐちゃぐちゃしているから」

「多様で、ぐちゃぐちゃで、子供を虜にする場所（自然）には、開かれていて、自由を感じる。どこにでもたどり着ける、そんなイメージ」

「面白いという言葉は、秩序だった、体系立てられた現象によるおもしろさもあるが、
ここでいっているのはでたらめな面白さ」

クラスター5 番号：19、24

「大切なものが実際は見つからないかもしれないが、都会で生活していると大切にしくなくてもいいものを大切にしているような気がして、それを（その無意味さを）気づかせてくれる。こだわりなどをリセットさせてくれる」

「すべてが大切なことであり、すべてがどうでもいいこと、といったような考えを喚起してくれる」

「なくてはならないなと思う」

「自然は自分自身だと思っているので、自分が存在していくためにも、守っていく必要がある。人間にとって自然は必要だ、という言説があるが、環境保護というレベルではなく自分自身を大切にすることと関係している。人間が人間であるために自然は不可欠。これを破壊することは自分を破壊すること」

「結婚したり子供が生まれたりしたからかもしれないが、都会では住めないという印象が強くなった。都会には自然がない」

「都会で生活するのが好きな人も野生性が必ず存在しているので、意識的にでも無意識的にでも自然の必要性に気づくはず」

クラスター6 番号：2、11、14、17、23

「(競争原理などもあるので) 多様性が優しいとは限らないが、考えや思想が純化してい

くと厳しくなり危険な気がする。

「ぐちゃぐちゃしている状態は開かれていて優しいような気がする」

「そこにいると何となくわくわく、家族でいたいな一と思う」

全体として

「クラスター6は3と4と関係が深い」

「自然の自分にとっての重要性は十年・二十年前から変わっていないと思うけど、昔とは自然の見方・整理の仕方が変わったと思う。対象としての自然から人間との一体感や内なる自然といった要素への意識が強くなってきている」

3.1.2. 被験者 A の「自然に対するイメージ」についての総合的解釈

まず、各クラスターの内容について吟味し、それらの関係や全体的特徴について考察する。

1) クラスター1：〈統制の及ばない厳しさ〉

重要順位第一位の「厳しい」は自然に対するイメージの大きな要素といえる。「思い通りに行かない」自然は「逞しくないとやっていけない」場所とされる。そのような自然の厳しさは「自分自身を見つめさせてくれる」内省を人間に促す。また「自分自身そのもの」という項目や自然の有り様が自分自身の存在を規定しているという言及から、自然との関わり・相互作用による人間の性状形成についての指摘と解釈できる。外部に存在し対峙する自然というイメージだけでなく、思い通りにいかない人間の内なる自然性をも想起していると考えられる。

ここでは、大いなる自然に頭を垂れ、もがき、影響を受ける人間の姿が想起される。そ

こで〈統制の及ばない厳しさ〉のクラスターと命名した。

2) クラスター2：〈神々しき野性〉

「寒い」は日本の風土から受けた影響によるイメージといえ、これは「凜とした世界」や「神々しい」と関連する。この神々しさは、理性よりむしろ「野性」や本性と親和的とされる。神秘的・宗教的イメージを自然または野性なるものに見出していると解釈できる。

そこで、このまとまりを〈神々しき野性〉と命名した。

3) クラスター3：〈癒しの場所〉

「気持ちがいい」「心も体もリフレッシュさせてくれる」「朗らか」などは、優しさ、抱擁、母なる大地といったイメージと解釈可能である。クラスター1, 2の厳しさなどと対置される内容で〈癒しの場所〉と命名した。

4) クラスター4：〈多様な開放感〉

未分化な存在といえる「子ども」を虜にする「ぐちゃぐちゃ」して「自由」な「面白い場所」のイメージを感じている。これらを総じて「多様」と関連づけてイメージしており、このクラスターは〈多様な開放感〉と命名した。

5) クラスター5：〈人間の根源〉

物事の両義性を顕在化し都市の価値観を相対化する「本当に大切なものは何かをきづかされるところ」であり、執着などから開放してくれる機会として自然を捉えていると解釈できる。また、自分自身（人間）を自然の一部と捉えているところから、人間存在の本源としての「守っていかなくてはならないところ」というイメージが解釈できる。〈人間の根

源)と命名した。

6) クラスタ-6：〈抱擁と安寧〉

「都市の喧噪から離れた」という都市的秩序からの開放に「優しさ」や「包み込まれているような感じ」、「子どもや家族と一緒にいたいところ」といったイメージを見出している。「抱擁と安寧」のクラスタ-と命名した。

7) 全体として

クラスタ-1と2には統制が困難で厳しいイメージや神々しいなどといった「人智を超え出る」存在の自然イメージが、クラスタ-3から6には抱擁、安寧、そして多様などといった受容的かつ母性的な自然イメージというように二つの大きな区分に解釈可能であった。これより、被験者Aの自然に対するイメージには父と母というような両義性・相反性を見ることができる。寺田は日本人の自然観として「自然の慈母の慈愛に安んじてそのふところに抱かれるという側面と、厳父の厳罰のきびしさ恐ろしさが身にしみているという側面」が特徴的であるとの分析をした(寺田, 1963)。今回の解釈はこの主張をおおよそ支持するものといえる。神秘性や厳しさは自然崇拜や山岳信仰・修験道思想にも関係する。オットーは、非合理的かつ直接的な神秘的経験を「聖なるもの(ヌミノーズ)」と名付けた。人間社会と文脈を異にし、時に厳しい秩序を強いる自然は「聖なるもの」を喚起し、また、神として祀られた(オットー, 2010)。被験者Aは「聖なるもの」を招く契機としてのイメージを自然に見出していると解釈できる。一方、癒し、抱擁、優しさといった母性的イメージは豊かな日本の気候を反映したイメージといえる。砂漠などの苛烈な気候において、

このようなイメージは抱かれない（鈴木，1978）。

恵みと厳しさのアンビバレントな存在としての自然イメージが被験者 A からも解釈され、東原が指摘した日本人における現代自然科学の影響を受けた「甘えと優越」といった現代的自然観と日本古来の「甘えと畏れ」という伝統的自然観のうち、後者に近接するイメージを有すると解釈可能である（東原，1984）。

3.2. 被験者 B の分析

被験者 B は自然体験活動及び野外教育の指導者養成に関わる教育関係者（40 代前半の男性）であった。教員養成系の大学及び大学院で野外教育を専攻し、児童・生徒を参加主体とする自然体験活動団体の指導を中心に、体験活動を年間約 50～100 日にわたって実施してきた。現在は教育機関において体育授業担当教員として、通年の正課体育授業と年間 5～10 回の野外実習（キャンプ・スキー等）に携わり、自然体験活動や野外教育に関連する研究を行っている。また、キャンプ関連団体におけるアドバイザーとしても活動を行っている。近年は学生スタッフの指導や活動全体の運営指揮を担う機会が多い。クラスター分析の結果は図-3 及び図-4 のようになった。以下に、被験者自身による解釈を取り上げ、その後、総合的に考察する。

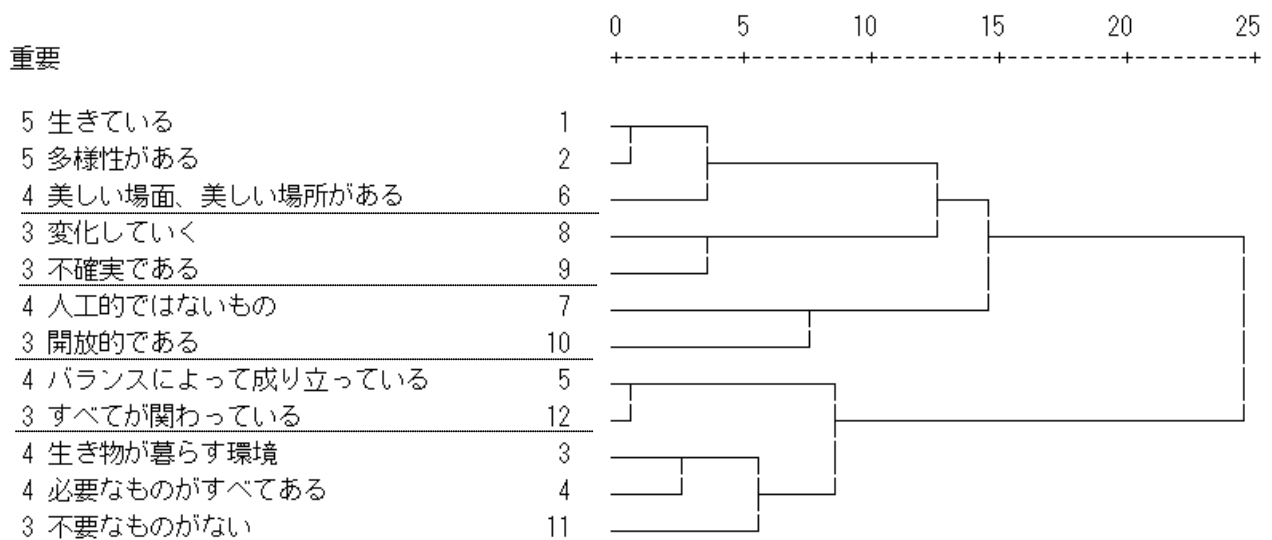


図 10 自然に対するイメージのデンドログラム(被験者 B)

3.2.1. 被験者 B による「自然に対するイメージ」のクラスター解釈

連想項目の中で、重要順位の高い順（重要度が同点の場合は PAC 分析の手続きに従い想起順位を加味する）に 1/3 を取り上げると、「生きている」、「多様性がある」、「生き物が暮らす環境」、「必要なものが全てある」の 4 項目となる。以下に被験者のクラスター毎の解釈をまとめた。

「」は被験者の発言、（）は筆者による補足説明

クラスター1 番号 1、2、6

「生きているというのが基本、一番強い感じ」

「動いているというか全体的な生命観がある」

「移り変わりのような所に美しさを感じる」

「その生命感が生き物としても美しさにある」

「川が流れていくような変化、そういうところに自然としての美しさを感じる」

「単純な風景よりも複雑な風景の中で美しさを感じる」

「項目を個々に見るとバランスと多様性」

「雲が流れていくというか、時間の流れというのがきれいだなーと感じる」

クラスター2 番号 8、9

「全体として変わっていく」

「指導場面でも不確実とか予測ができない面があるというのもある」

「場所として自然環境という空間軸だけでなく時間軸（変化など）でとらえてみた」

クラスター3 番号 7、10

「開放的というのは自然の中にいるとオープンになるような気がする。

「自然環境の方が広がっているというか、どこまでも繋がっているというか、可能性が強いというか…」

「人工的なものは閉鎖的というか」

クラスター4 番号 5、12

「全部の事象が関わりを持ってバランスを保って成り立っている」

「全てが関わりをもっている」

「変化しながらもバランスを保っている」

「動物や植物に限らず全てのものが関わっている」

クラスター5 番号 3、4、11

「ここは人が生きていく上でのこと、人間中心」

「欠かせないものである」

「自然という環境全体としては不要なものはない、一見不要なものに見えても不要なものはない」

「自然じゃなくても生きていけるかもしれないけど、自然というものは何かしらと関係して必要なものである」

「自然というものはバランスを取りすでに存在している」

「装備とかなるべく持ち込まなくてもいいんじゃないか」

全体として

「1 と 2 は関係性が強い。変化とか多様ということが自然」

「1 と 4 の関係性がつよい。バランスを取って存在しているということが生きていけると言うこと」

「1 と 5 の関係は不要なものがないことが清潔感とか美とかと関係している。整ってはいない。清らか、凜としている」

「2 と 3 は変化していくのも開放的な方向（時間的な意味で）。イメージとしてはどんな風が変わっていくか分からない：進化と進歩の違い」

3.2.2. 被験者Bの「自然に対するイメージ」についての総合的解釈

まず、各クラスターの内容について吟味して、それらの関係や全体的特徴について考察する。

1) クラスター1：〈生命の多様〉

重要項目1、2位の「生きている」「多様性がある」が含まれている。この二項目は近接しており、自然イメージとして「生きている≒多様」という解釈が可能である。また、これら項目に対して美しいというイメージが見出され、特に「川が流れていくような変化」にみられる動きやうつろいの美しさがあげられている。固定化し硬直した様子ではなく、常に生成・運動する生命現象としての自然イメージと解釈できる。〈生命の多様〉と命名された。

2) クラスター2：〈流転〉

切り取られた空間としてよりも連続的に「変化していく」自然に対するイメージについて述べている。この変化は、指導者としての立場からは「不確実なもの」や予想できないものとされ、イメージ形成への重要な要因と解釈できる。そこで〈流転〉のクラスターとした。

3) クラスター3：〈開放性〉

「開放的である」という項目からは拡がりや区切りのなさという連続的な空間イメージを感じていると解釈できる。また、別の視点として、自然の中にいるとオープンになるような気がするという発言にみられる、人間の開放契機としてのイメージもそこに見出して

いる。これらより〈開放性〉のクラスターと命名した。

4) クラスター4：〈関係による均衡〉

動植物を問わず自然の全てのものは関わり均衡を保っている。それらは変化を続けながらも相互に作用しバランスを取っているイメージとして解釈される。そこで〈関係による均衡〉のクラスターと命名した。

5) クラスター5：〈無謬性〉

一見不必要に見えても「不要なものがない」や「必要なものがすべてある」は自然環境下では必ず何かと関係している様をイメージしている。また、「バランスをとり既に存在しているもの、つまりそれを自然という」という発言は、自然の全能性がイメージされると解釈される。このクラスターを〈無謬性〉と命名した。

6) 全体として：

多様や流転などのイメージは鈴木が提示した「森林の思考」に通底する（鈴木, 1978）。これは仏教的世界観を基底とする思考様式とされ、自然豊かな日本ではこの様式が醸成されるという。この思考が発達する自然要件として連続性・永続性そして柔軟な変化がみられるという。

また、人工的環境と比して自然環境に強い開放感を見出している。先に時間的な連続性として「流転」を解釈したが、ここでは空間的な連続性としての「開放」が自然イメージに見出される。

以上のようにクラスター1～3については、時間的・空間的な連続・永続性そして無常の

イメージと解釈することができる。

一方、クラスター4, 5については「関わりと均衡」が重要な要因と解釈できる。バランスのとれた関わりを自然のイメージに見出しており、中村の「バランスとしての自然」という言説に通ずる。中村は自然における個体群間や群内の個体間などあらゆるところにバランスが存在していると述べている（中村, 1973）。被験者Bの「必要なものが全てある」や「不要なものはない」といった項目から、自律的な均衡や自浄作用を自然イメージとして強く抱いていることが窺える。そして、この均衡の歪みが環境問題であり均衡を崩す大きな要因として人間の存在をあげることができる。

被験者Bは日本に伝統的な仏教的自然観に通ずる時間的、空間的な連続性とそれらの均衡を自然イメージに見出していると解釈できる。

3.3. 総合的考察

ここでは被験者2名に共通する要素から、総合的に指導者が見出す自然体験活動の意義について検討してみたい。

被験者Aの自然に対するイメージについては、慈母と厳父に象徴される優しさと厳しさを包摂するアンビバレントな現象として解釈が可能である。そして双方に「聖なるもの」「無垢なるもの」のイメージをも付加している。また、一見無秩序にも見える多様性を見

出している。

また被験者 B では「流転」に代表される時間的連続性と「開放」に代表される空間的連続性が解釈可能で、同時に、バランスのとれた関わり合いのイメージも見出すことができる。

これは日本の伝統的自然観（東原，1984）に通ずる時間的、空間的な連続性と、一見無秩序のようにも見える複雑な均衡を自然に対するイメージに見出していると解釈できる。

両者のイメージに伊東の指摘する西洋機械論的・客観主義的な自然観にみられる人間との対立や統制といった印象はない（伊東，1999）。加えて、容易には触れざるものといった「聖なる」イメージをも有している。これは、自然に度々接する自然体験活動の指導を担い、また、日本で長らく生活してきた故のものであろう。加えて、東原が危惧する、近年にみられる自然に対する甘えと優越の現代的自然観ではなく、日本人の伝統的自然観（甘えと畏れ）と解釈できる（東原，1984）。

ベテラン指導者の有する自然観は伝統的な日本古来の自然観と非常に近いものになった。このような自然のイメージは、自然体験活動の実践において、どのように参加者と自然が関わるか、などといった活動の方向性を決定付ける重要な要因となる。

主に日本において経験を積んだ指導者は自然に対するイメージについて、「畏れ・慈しみ・神々しさ・永続性・均衡」といった印象を抱いていると解釈可能であった。

4. 本章の総括と展望

本章では、経験豊富な指導者の有する自然に対するイメージについて分析がなされた。わが国で多くの実践を積んだ指導者は、自然に対して「畏れ・慈しみ・神々しさ・永続性・均衡」といったイメージを持つと解釈された。これら経験豊富な指導者の自然観は、Ⅱ章及びⅢ章で示唆された「場のちからを活用する」野外教育の指導者にとって、「場の力」とは何であるかという問いへの解釈の手がかりとなる可能性が期待できる。

わが国における「自然」概念はその言語的起源から極めて多義的である（伊東, 2005）。「自然」をめぐる問いに関しては、時にその多義性が障害となり、例えば「人間にとっての自然の意義」といった議論は平行線をたどることも少なくない。

本章で解釈された自然のイメージは、これら議論の充実に資する可能性を秘めている。

注

1) 「日本では、まず第一に自然の慈母の慈愛が深くてその慈愛に対する欲求が満たされやすいために住民は安んじてそのふところに抱かれることができる、という一方ではまた、厳父の厳罰のきびしさ恐ろしさが身にしみて、その禁制にそむき逆らうことの不利をよく心得ている。その結果として、自然の十分な恩恵を甘受すると同時に自然に対する反逆を断念し、自然に順応するための経験的知識を集収し蓄積することをつとめて来た」と分析した。

V 章

経験豊富な野外教育指導者が抱く自然体験活動の意義に関する PAC 分析

1. 緒論

環境問題，都市化及び高度情報化など現代的諸相は加速的に進行している．このような社会背景に対し，自然体験活動が何らかの形で貢献できる可能性はあるだろうか？ 自然体験活動とは「自然の中で，自然を活用して行われる各種活動であり，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」と定義されている（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，1996）．教育，余暇，健康維持・増進など様々な目的で実施される活動であるが，金融資本主義，市場原理そしてグローバル思想が席卷する現代社会では，多くの事象が効率化・合理化・画一化そして消費の対象になり，いつしか「活動の本質的な意義」は頹廃する．私たちは自然や自然体験活動の意義などの「そもそも論」を議論の俎上にあげ，この潮流に抗い続ける必要がある．

自然体験活動の研究のうち教育に関連するものは，近年，主に活動実践の心理・教育学的アプローチによってなされてきた（井村，1997）．これらの研究は，認識論として客観主義を背景に「科学」の装いを纏うことにある程度成功した．しかし，自然体験活動は「自然」と「人間」が密接に関係する統制困難な現象であるが故に，効果の要因などについてはあまり言及されず，現状では自然体験活動の教育的意義や効果の要因を十全に説明するに至っていない．自然環境における実践の価値を説明するためにも，この点（なぜ自然体

験なのか等) についての研究が望まれる。

自然体験活動の実施における重要な要因として指導者があげられる (Priest, S. & Gass, M. A., 1997)。指導者は活動の方向性や効果などに影響を及ぼす存在といえる。経験を積んだ指導者が自然体験活動の意義をどのように見出しているか検討することは、自然体験活動の運営及び指導等に大いに資するものと思われる。しかしながら、この分野では、活動の意義などについての包括的な論考等は散見されるものの(星野, 1987) (星野, 2008), 指導者の視点から活動の意義について扱った研究は稀で、こちらについても検討の必要がある。

IV章では、自然に対するイメージについての整理がなされた。本章では前章の被験者(同一人物)が自然体験活動にどのような意義を見出しているかを問題とし、先述の自然のイメージと併せて検討・解釈を行う。これにより、自然体験活動の意義についてより入念に吟味できる可能性がある。

ところで、本研究において野外教育の指導者に関する定性的な研究を進める中で、「スキル」から「態度」へと研究対象となる変数を変化させてきた。これは野外教育の臨床的性質に由来する多義性や文脈依存性への対応を図るための方略であった。この一連の営みからは、指導態度といった社会的行動が自然観(イメージ)をはじめとする価値的要因(人間観・教育観)に強く規定されていると考えられた。

「自然体験活動の意義」とは、すなわち「人間にとって自然とは何か」といった価値に関する問いである。そしてこれは、野外教育の定義「自然体験活動を教育手段とするもの

(小森, 2001)」に従えば, 野外教育の価値とも換言できる.

本章では, 経験を積んだ野外教育の指導者に PAC 分析を実施し, 自然体験活動が参加者にとってどのような意義を有すると捉えているか解釈を試みる. 斯様な試みには, 発展的に, 自然体験活動の有効性 (効果要因の検討及び特定) 説明やそれを受けた活動内容の決定, 指導における肝所の整理, そして「場のちから」の解釈などへの貢献が期待される.

2. 方法

2.1. 被験者

被験者はキャンプを中心とする自然体験活動の指導経験が豊富で指導者養成にも関わる教育関係者 2 名 (30 代半ばと 40 代前半の男性) であった. 2 人には研究の主旨と匿名性の保障を説明し調査に応じてもらった.

2.2. 手続き

調査は PAC 分析の手続き (内藤) に従い行われた. なお, 自由連想と重要度・類似度評定については土田の開発した PAC 分析支援ツール (Excel for windows) を採用し, 個人別に実施した.

「自然体験活動にどのような意義を見出しているか」について自由に想起してもらうため刺激文は「自然体験活動は主に自然環境で実施されます. あなたはこれら活動の指導を

行っていますが、自然体験活動は参加者にとってどのような意義があると感じていますか？」というものであった。

3. 結果と考察

各被験者の連想項目およびクラスター分析の結果は、図1及び図2のようになった。連想項目は、それぞれ被験者Aが13項目であった。一方、被験者Bは12項目であった。はじめに各被験者の反応や構造を個別に検討してから、類似点などについて総合的に吟味する。なお、クラスター数の決定に際しては、まず筆者の試案的なクラスター構造の解釈を腹案とし、各クラスターの項目を上から順に読み上げ、それらへの被験者自身のイメージや解釈を報告させた。そして被験者によるクラスターのまとまりが筆者と異なって分割・併合される場合には、被験者のイメージに沿って群の数を変更し、総合的に解釈する方法を採用した。

3.1. 被験者Aの分析

被験者Aは自然体験活動及び野外教育の指導者養成に関わる教育関係者（30代半ばの男性）であった。教員養成系の大学及び大学院で野外教育を専攻し、児童・生徒を参加主体とする自然体験活動団体の指導を中心に、体験活動を年間約50～100日にわたって実施してきた。現在は教育機関において体育授業担当教員として、通年の正課体育授業と年間5

～10回の野外実習（キャンプ・スキー等）に携わり，自然体験活動や野外教育に関連する研究を行っている．近年は学生スタッフの指導や活動全体の運営指揮を担う機会が多い．このような経歴を有する被験者に研究の主旨と匿名性が保障されていることを説明して，調査に応じてもらった．

クラスター分析の結果は図 11 の通りである．以下に，被験者自身による項目及び構造の解釈を取り上げ，その後，総合的に考察する．

3.1.1. 被験者 A による「自然体験活動に見出す意義」のクラスター解釈

まず連想項目の中で，重要順位の高い順（重要度が同点の場合は PAC 分析の手続きに従い想起順位を加味する）に 1/3 を取り上げると，「本能を引き出す」，「成熟した思考や人間

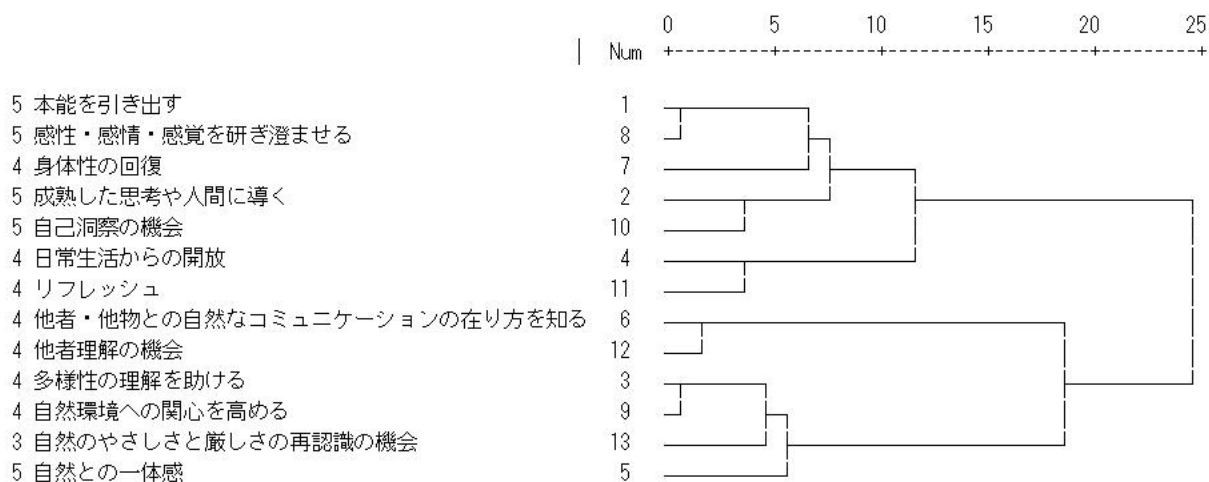


図 11 自然体験活動の意義のデンドログラム（被験者 A）

に導く」, 「自然との一体感」, 「感性・感情・感覚を研ぎ澄ませる」の4項目となる。以下に被験者のクラスターごとの解釈をまとめた。

「」は被験者の発言, () は筆者による補足説明

クラスター1 番号 1, 7, 8

「アンチ理性ともいえる」

「身体性は少し外れているような気もするが, 理性以外の部分と身体性は一致しているような感じがする」

「ここに出ているような項目内容 (感性など) を引き出してもらわないと本当の意味での自然体験活動ができないし, それらが発動しないような活動は自然体験活動ではない」

「本能とか野生とか野性性とかは体育館でやるような活動でも身体性は回復されるかもしれないが, それは体験活動になってしまう」

「人工的な場所での体験はマシンウェイトで自然環境下はフリーウェイトである (発動するものの量が違う)。いい悪いではなく目的とするものにたいして選択するもの」

「身体性について別の観点から, 単にカラダを使う機会が日常よりも多いので, 本人が単純に身体に意識を向ける」

「フィジカルを (日常的に) 使っていないので感性も感覚も感情も研ぎ澄まされていないのではないかと思う」

「思考とかも身体性の中から生まれてくるという感覚がある。身体性の回復がなければ

感性・感情・感覚も回復されていかない」

「脳が発達するためには体を動かさなければならないし逍遙学派の例もあるので」

「アスファルトを歩くより森を歩くのは大きな違いがある。「でたらめな、ぐちゃぐちゃな、多様な世界」をあるくので、身体性には意味があると確信する」

クラスター2 番号 2, 10

「成熟した思考, 成熟した人間性は自己洞察がもたらす」

「自己洞察の機会に満ちている. 非日常だから. 厳しい状況などに出くわす機会がある.

自己洞察のきっかけになる」

「自然は自分（人間）そのものなので, 自己洞察せずにはいられなくなる」

「「ふりかえり」などが組み込まれている場合も多く, 自然体験活動は構造として自己洞察の機会に満ちている」

クラスター3 番号 4, 11

「リフレッシュとして」

「非日常への開放」

「気分転換」

クラスター4 番号 6, 12

「他者理解が進むことでコミュニケーションの在り方が理解できる. また, コミュニケーションがすすめば他者理解も深まる. 相互作用的」

「自己洞察と他者理解の相互作用が人間を成熟に向かわせる. 自然体験活動は自己洞察

に満ちているので、その機会となる」

「他物としたのは、自分以外のものである。しかし、結局は自分も周囲が規定（定位）するので、他物理解と自己洞察、自己理解は繋がる」

クラスター5 番号 3, 9, 13

「机上の学習より体験なので多様性の理解を助ける」

「自然のやさしさ、厳しさを認識する機会である。そういう状況に置かれるから。これは（この項目は）個々のパーソナリティにあまり左右されない気がする」

クラスター6 番号 5

「人間としての自分を取り戻すような感覚かな。恍惚とした一体感という感じではない」

「自然との一体感を感じている人のほうが人として安定しているような気がする」

全体として

「クラスター2 と 4 は関係がすごくあって、他者理解が進むと自己洞察が進む、逆もまた真なりで、セットで成熟に向かう」

「我々は成熟した存在に向かっていかなければならない。上記、他者理解と自己洞察は必要不可欠。自然体験活動が提供する厳しさが自己洞察やコミュニケーションを提供し、成熟へと向かう」

「他者、他物としたのは、自然とのコミュニケーションを知るということは、裏を返せば自分自身を知る、人間自身を知るということでもある。自分以外のモノ全てとのコミュニケーションの在り方を知る」

＃「自分というのは周りが規定するものでもあるので結局は自分の理解ということは他物の理解でもある。であるから、自己理解と他物理解は表裏一体の関係である。そういう意味で自然体験活動は非常に意味がある」

＃「この関係（自己理解と他物理解の表裏一体の関係）を自己、他者、自然と表現してしまふと理解を得にくい」

＃「クラスター5が理解されると、他者理解だったり自己洞察だったり深まる」

3.1.2. 被験者Aの「自然体験活動に見出す意義」についての総合的解釈

まず、各クラスターの内容について吟味し、それらの関係や全体的特徴について考察する。

1) クラスター1：〈野性の涵養〉

自然体験活動の意義として「本能を引き出す」が重要順位項目で一位となった。これは「感性・感情・感覚を研ぎ澄ませる」と近接していると解釈できる。自然体験活動が行われる自然環境下では、人工的環境とは比較にならない様々な能力の動員が要求される。なぜなら、自然環境は無数の刺激に満ちており、この状況に反応し適応するため意識的・無意識的に様々な能力を発動させ、結果的に身心は鍛錬され成熟に向かうと考えられるからである。

また、被験者Aは本能や感性そして肉体などを包摂する概念としての「身体性」を取り上げ、その回復を意義の一つとしている。古代ギリシャの賢人アリストテレスは弟子との議論を散策中に行ったとされる。彼らベリバトス学派（逍遙学派）¹⁾の慣習への言及は、被験者Aが知的能力と身体運動とに積極的な関係を見出しているものと考えられる。同時

に、生理学的な身体の成長も意義の一つとしている。これらから、区別されがちな肉体と精神の相互作用や融合を自然体験活動に内在する意義として見出しているものと解釈できる。このまとまりについて〈野性の涵養〉と命名した。

2) クラスタ2：〈人間的成熟〉

被験者Aは「成熟した思考や人間に導く」には内省が不可欠であるとし、多様で非日常的な自然体験活動は「自己洞察の機会」に満ちているとしている。また、教育的なねらいの活動での体験学習サイクル・ふりかえりの活用を指摘しており、これらの自己洞察への促進効果にも意義を感じていると解釈できる。そこで〈人間的成熟〉のクラスタとした。

3) クラスタ3：〈開放〉

「日常生活からの開放」により都市という秩序から距離をとることができ、自明としている日常的価値の相対化が行われる。「リフレッシュ」というような精神衛生上に意義のある状況であり、〈開放〉のクラスタと命名した。

4) クラスタ4：〈コミュニケーション〉

複数人で実施されることの多い自然体験活動について、「他者の理解」と「コミュニケーションの在り方」について検討する機会となる。また、特にここでは他者だけでなく他物とされるところに自然環境や自分の中の他者などとの関係も包摂されると解釈できる。これらより〈コミュニケーション〉のクラスタとした。

5) クラスタ5：〈自然性の理解〉

「自然のやさしさと厳しさ」といった両義性や「多様性の理解」を促す機会としての意

義を見出している。外で学ぶべきものは外で行うと考えており、自然環境への関心を高める意義に言及している。〈自然性の理解〉と命名した。

6) クラスタ-6：〈自然との紐帯〉

安定した人間性は「自然との一体感」により担保されていると述べ、人間の本源性について熟慮する可能性が意義として考えられる。〈自然との紐帯〉のクラスタ-と命名した。

7) 全体として：

クラスタ-1から3は「個」について、とりわけ1，2は人間の内面性についての意義を取り上げている。クラスタ-4から6では他者・他物との関わりについての意義と解釈される。

3.1.3. 被験者 A についての総合的解釈

以下、自然イメージ(自然観)と関連させて自然体験活動の意義について解釈を試みる。クラスタ-1から3は、主に「対自己」に関する意義を取り上げている。被験者 A がイメージする「統制の及ばない厳しさ」や「神々しき野性」という自然は、本能を引き出し、自己洞察(内省)を促し、成熟した思考へ導くという自然体験活動の意義と関連する。被験者 A における自己とは他者の存在により定位されるという視座に基づいている。自己洞察は他者理解と相補的な関係にあり、自己洞察・自己理解は他者(他物)理解に基づき、また、逆も真である。自然体験活動では他者及び他物(自然環境)に接する機会が多く、このような相互作用が促進されるものと解釈される。

また、都市の日常的秩序・文脈からの開放という側面に、本能や感性そして肉体などを

含む身体性の回復が望まれるといった意義を見出している。

さらに、多様で偶発的な自然環境に適応するために、参加者は意識的・無意識的に能力を総動員させ、結果的に鍛錬され成熟が期待される。高野は自然体験活動のスタイルとして「指導者主導構成プログラム型」と「現象主導非構成ハプニング型」をあげ、後者を、自然の中で起こるハプニングを学びの教材とし、予定や反復はできず成果も予測しづらいものとしている（高野, 1996）。被験者 A が意義を見出す自然体験活動は、感性・感情・感覚が研ぎ澄まされるものであり、「現象主導非構成ハプニング型」の要素が強いものと解釈できる。

一方、クラスター4 から 6 では「対他者（他物）」に関する意義と解釈される。集団で実施されることの多い自然体験活動について、先述したが、他者理解を通じた自己理解の意義を見出している。また、人間理解だけでなく自然の両義性や多様性の理解を促す機会としての意義を見出している。星野は大学生の自然認識について体験の不足や自然認識の偏重を論じ、自然体験活動が貢献する可能性を示唆している（星野, 2008）²⁾。被験者 A も自然体験活動に自然について実体験を通じた多面性・多層性を理解する機会としての意義をみており、星野の主張を継承するものとなった。

3.2. 被験者 B の分析

被験者 B は自然体験活動及び野外教育の指導者養成に関わる教育関係者（40 代前半の男性）であった。教員養成系の大学及び大学院で野外教育を専攻し、児童・生徒を参加主体

とする自然体験活動団体の指導を中心に、体験活動を年間約 50～100 日にわたって実施してきた。現在は教育機関において体育授業担当教員として、通年の正課体育授業と年間 5～10 回の野外実習（キャンプ・スキー等）に携わり、自然体験活動や野外教育に関連する研究を行っている。また、キャンプ関連団体におけるアドバイザーとしても活動を行っている。近年は学生スタッフの指導や活動全体の運営指揮を担う機会が多い。クラスター分析の結果は図 12 のようになった。以下に、被験者自身による解釈を取り上げ、その後、総合的に考察する。

3.2.1. 被験者 B による「自然体験活動に見出す意義」のクラスター解釈

連想項目の中で、重要順位の高い順（重要度が同点の場合は PAC 分析の手続きに従い想起順位を加味する）に 1/3 を取り上げると、「人と自然との関係を体感することができる」

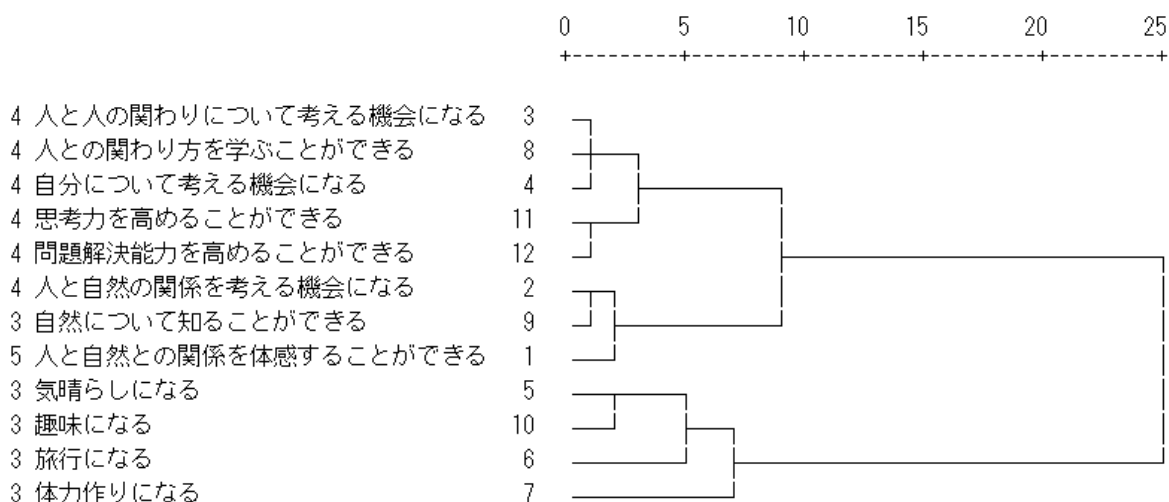


図 12 自然体験活動の意義のデンドログラム（被験者 B）

「人と自然の関係を考える機会になる」, 「人と人の関わりについて考える機会になる」,
「自分について考える機会になる」の4項目となる. これらからは「関係性を検討する契機」としての意義という印象を受ける. 以下に被験者のクラスターごとの解釈をまとめた.

「」は被験者の発言, () は筆者による補足説明

クラスター1 番号 3, 4, 8

「項目3は人と人の関わりの仕組みのようなものの理解」

「4の自分について考えるということは人との関わりを契機とするのでここに入ってもいいかなと思う」

「できるという表現と機会になるという表現の違いに迷った」

「「できる」という表現はスキルのことを表す」

クラスター2 番号 11, 12

「自分の能力」

「個人の成長のカテゴリ 自分について考えたもの」

クラスター3 番号 1, 2, 9

「自然との関わり」

「1は体感する, 肌で感じる 2はこの項目を受けて」

「9は自然観察による知識みたいなこと」

クラスター4 番号 5, 6, 7, 10

「教育的な意味もあるかも知れないしそうではないかも知れないが, 自然体験活動なの

で」

「趣味とか旅行は「関わり・関係性」などつながりがある」

全体として

「クラスター1 と 2 は並行的な概念かな。人との関わりなんていうのは問題解決能力を向上させる一部にはなる。でも並列的かも知れない。しかし意味としては別」

「クラスター1 と 3 については、人と人との「関係」について考えたりするときには、人と自然の関係について比喩的に引用したりするので関係が深いともいえる」

「クラスター2 と 3 は、関係が薄いかな」

「クラスター2 と 4 は、趣味、旅行は範囲が広いからいろいろ。関連しない場合も多い。自然にそういうことになる場合もあるけど、意図的ではないから。偶然能力が引き上げられる可能性もある」

「クラスター3 と 4 は、人と会うのも気晴らしになるが、自分としては自然の中に行っただほうがいい」

「健康のためというのは意義として大きい。大人の場合は教育的な意図が強すぎると集客できない」

「自然との関係を常に考えるというのは、指導者としてはある」

「人と仲良くやりましょうとか、自然のことを考えましょうとかそういうことはある」

「ほっといてもきちんとやる子供達には特に言わない」

「自分が参加するなら、ラフな方。目的がはっきりしているモノ。OBS みたいなものに

は参加したい」

「見るだけでも体験であり，自然と自分の関係を知ることができる．屋久杉との出会いとかは立派に自然体験として成り立つと思うが，商業的な広告のされ方などには違和感がある」

「“見る” にプラス プロセスが充実していればもっといい」

3.2.2. 被験者Bの「自然体験活動に見出す意義」についての総合的解釈

まず，各クラスターの内容について吟味して，それらの関係や全体的特徴について考察する．

1) クラスター1：〈関わり合い〉

自然体験活動は複数人で実施されることが多い。「人と人の関わり」や「人との関わり方」，そして「自分について考える機会になる」など自己及び他者との関わりについて言及し，実際に人と関わる機会をもち，人と人の関わりの仕組みについて理解を深める可能性について述べている．また，他者と関わり他者を知ることが自分を知る契機になるとしている．これは自己定位の営みは他者を知ることによってなされるとの主張である．また，人と人，自己と他者の関係について考える場合に「人と自然や自然同士の関係を比喩的に引用する」と述べ，様々な関係の在り方について「自然の存在の仕方」を参照する意義に言及している．これらより〈関わり合い〉のクラスターと命名した．

2) クラスター2：〈智力の向上〉

個人の成長のカテゴリーであり，個々の能力について自然体験活動が貢献する意義を指

摘したものである。自然体験活動では「思考力」や「問題解決力」といった智力や生きる力に関連する能力を伸ばすことができる。このような意義について〈智力の向上〉と命名した。

3) クラスタ3：〈自然の感得〉

自然との関わりについてのクラスタである。体感し肌で感じることで自然と人間の関係性に考え及ぶようになる。また、それにより自然に関する知識も蓄積できるようになると主張している。これらより〈自然の感得〉と命名した。

4) クラスタ4：〈余暇と健康〉

余暇としての意義や体力作りなど健康への意義が大きいとした。意図的なものではないが、余暇としての自然体験活動にも潜在的・偶発的に教育効果が期待できるという発言があった。これらの基礎には開放感があり、日常の文脈から時間的・空間的に離脱することでリラックス、リフレッシュできるという意義について言及している。〈余暇と健康〉と命名した。

5) 全体として：

大きく、対自己、対他者、対自然についての関係性が取り上げられている。またそれらとは別に身心の健康への意義も見出されている。

3.2.3. 被験者Bについての総合的解釈

以下、前章における被験者Bの自然のイメージ（自然観）と関連させて解釈することにより、自然体験活動の意義の検討を試みる。まず、自然体験活動は自然環境下での実体験

を集団で行う場合が多く、なによりもまずその実践性（体感）に意義を見出している。また、被験者Bが自然に対して抱く「関係性」のイメージは万物が相互に関わり合う様であったが、自然体験活動の意義としての「関係性」では、対自己・他者・自然というように人間主体に特化されている。被験者Bは人間の関係について比喻として自然の関係をを用いることがあると語った。「コメニウスの大教授学」に自然環境体験学習の手がかりを求めた田中は、その教授法について「観察する」「自然と教育を類比する」「自然を模倣する、自然を手本とする、範とする、教師とする」「自然を案内人とする、自然の成長過程に一致させる、自然に従う」などを指摘している（田中, 2008）。被験者からは様々な対象との「関わり方」について自然の様態を参照する（させる）という発言があり、自然体験活動の意義においてコメニウスの教授法に共通する要素と解釈できる。自然との関わりを通じて考えることで、自然を理解し、人を理解し、そして自分を理解する。

また、「趣味」や「旅行」と「智力」, 「関わり合い・関係性」について、本来的に教育効果が企図されていないと前置きしつつも、余暇的な自然体験活動が個人的能力の向上や関係性の構築に偶発的に貢献する可能性を示唆した。特に、クラスター4の「余暇と健康」について、自然の開放性には日常的な文脈を変更する意義があると考えている。都会の秩序では関係への意識が対人間に終始してしまうが、自然の多様な秩序の前では人間同士の関係性以外のことにも目を向けざるを得ない。現代都市社会で忘却されていく自然の無謬性などについて体験的に焦点化され、都市的秩序に風穴をあける意義を見出しているものと解釈可能であった。

3.3. 総合的考察

ここでは被験者2名に共通する要素から、総合的に指導者が見出す自然体験活動の意義について検討してみたい。

被験者Aの自然に対するイメージについては、慈母と厳父に象徴される優しさと厳しさを包摂するアンビバレントな現象として解釈が可能であった。また被験者Bでは「流転」に代表される時間的連続性と「開放」に代表される空間的連続性が解釈可能で、同時に、バランスのとれた関わり合いのイメージも見出すことができた。両者のイメージに伊東の指摘する西洋機械論的・客観主義的な自然観にみられる人間との対立や統制といった印象はなく（伊東，1999），また，東原 8）が危惧する近年にみられる自然に対する甘えと優越の現代的自然観ではない，どちらかという日本人の伝統的自然観（甘えと畏れ）と解釈できた。

以上の自然イメージをふまえ，指導者が見出す自然体験活動の意義について解釈してみる。

まず，被験者Aの「人工的な場所での体験はマシンウエイトで自然環境下はフリーウエイトである」，「アスファルトを歩くより森を歩くのは大きな違いがある。でたらめな，ぐちゃぐちゃな，多様な世界を歩くので，身体性には意味があると確信する」という発話や被験者Bの「体感する，肌で感じる」などから，自然環境下での実体験を前提とする身体性の涵養としての機会と解釈することができる。時に優しく時に厳しい，多様な変化に富

む自然への接近及び適応は、感性・感情・感覚を研ぎ澄ませる。「このような反応が引き出されないものは自然体験活動といえない」という被験者 A の指摘は、型にはめ込もうとしない、高野のいう現象主導非構成ハプニング型スタイル（高野，1996）に積極的な意義をみるものと解釈できる。自然体験活動の「効果的・直接的な実体験」としての意義を際立たせる重要な視点であり、「身体性」涵養への貢献に関する期待をみてとることができる。

また、もう一方で「関わり合い・関係性」の機会への意義も双方の被験者から解釈することができる。これは自然・自己・他者との関わり合いとそれに基づく理解であり、多様な自然との関わり合いにおいては、概念的だけでなく個別・具体的に自然・自己・他者について考えを深める可能性がある。星野は、自然体験活動は自然を考慮し地域性を視野に入れて実施される必要があると指摘している（星野，2008）。先の高野の現象主導非構成ハプニング型スタイルについても、地域性及び多様性が非構成的な現象の背景及び前提になっていることが読み取れる。自然体験活動では、固有の地域性をもつ具体的な自然に関わり、感じ、考える機会が提供されることが大きな意義と解釈可能である。

他方、人間に焦点化した「関わり合い」については、自己洞察の促進や、他者理解と自己理解の相互作用を促すという意義が見出されている。特に、両者に共通する点は、自己洞察と他者理解による自己定位の仕方について、社会構成的な人間観に基づいた発想をもっている。ここでの他者は人間に限った存在でなく、被験者 A は特にその点を強調して「他物」と表現した。

自然体験活動について「具体的で多様な自然環境での実体験による身体性の涵養」や「関

わり合い」といった意義が見出された。多彩な自然環境に身体を曝し、関わり合い、関係を構築する。これが活動の意義の大きな枠組みになると考えられる。

4. 本章の総括

被験者が抱く自然体験活動の意義について「具体的で多様な自然環境での実体験による身体性の涵養」そして、自然・人間双方と関係を取り結び相互作用する「関わり合い」といった意義が見出された。自然体験活動の意義について説明する場合には、本研究の内容が示唆を与えられると思われる。また、自然体験活動の実践においては、これら意義を反映し減じてしまわないように運営・指導していく必要がある。

「自然体験活動の意義」について解釈を行うことは「人間にとって自然とは何か」という問いに答えようとするに通ずる。本章で得た自然体験活動の意義についての知見からは、人間にとって自然とは何か？という問いに、「身体性」「相互作用」というキーワードを提示したともいえる。そして、これら解釈された内容は、人間が自然とは不可分な存在ということを暗示し、自然と直接的に関わり合うことの重要性が主張される結果となった。

注

- 1) ペリパトス学派（逍遙学派） 「逍遙」とは散歩することである。アリストテレスが弟子たちと散歩しながら議論をしていたことに由来する。屋根つきの散歩道は「peripatoi」と呼ばれていた。本性においては、運動と知性の密接な関係を説明するために例示された。
- 2) 星野の主張について詳しく：「モノ概念とは、本来そのものが持つさまざまな属性が本人によって実際に統合されてはじめて、モノとして認識されるはずであるが、大学生が持っている自然の知識・認識の多くは、体験を経ずに知識として教えられた自然である。実体としてイメージできない、きわめて狭い範囲でのモノ概念として自然が把握されているのではないかと常々心配している。また、このような自然の把握の仕方は、当然そのモノが持つ性質や機能、すなわち関係性の中で生きているというコト概念として認識されていかないばかりか、当然のことながら価値を含んだような認識にまでイメージは発展していかないだろうと思われる」と論じた。

VI 章

野外教育における「野外」とは何か

1. 自然という概念と野外教育の課題

「野外」教育と称されるところの「野外」とはいったい何であるか。この問いは「野外」の価値に関する問いであるが、野外教育分野におけるこの種の議論、すなわち原理的検討についてはその欠如が指摘される（井村，1997）。

「野外」とは何かの説明を試みるにあたり、「野外」を「①のはら．郊外 ②屋外」とする立場がある（広辞苑，2008）。しかし、この素朴な説明では野外教育実践への有用な示唆を期待できない。そればかりか「外でやればよい」という乱暴な議論に陥りかねない。

また、「野外」≈「自然」とする立場がある（小森，2011）。多くの場合、野外教育は自然環境下で実施されており、これは研究者・実践者が少なからず前提とする立場であろう。本研究においても、ここまで野外教育の「野外」は「自然」であることを自明として研究を進めてきた。振り返ってみると、先のⅡ章において、野外教育の指導では、「場の力を活用」し、参加者の主体的な関わりを引き出して効果的な体験を提供するという指導態度が解釈された。この結果を受けて、以降「場の力」の活用が問題意識の基調となり、Ⅲ章では「場の力」の活用と関係するものとして「自然とのふれあい体験」についての指導態度が問題になり、①直接体験の提供②多様性への理解（主体性の尊重を含む）が、各々の被験者における指導態度構造に類似して重要な要因になると解釈された。続くⅣ章では、指導を規定する要因という観点から解釈を試みたベテラン指導者の自然に対するイメージが扱われた。①慈母と厳父に象徴される優しさと厳しさを包摂するアンビバレントな現象

として、また、②「流転」に代表される時間的連続性と「開放」に象徴される空間的連続性が解釈され、同時に、③バランスのとれた関わり合いのイメージも見出された。さらに、自然に対するイメージと併せて吟味することでより有効な解釈を期待された自然体験活動の意義（V章）については、①具体的で多様な自然環境での実体験による身体性の涵養や②他者・他物との関わり合いが見出された。多彩な自然環境に身体を曝し、関わり合い、関係を構築する。これが活動の意義の大きな枠組みと解釈された。

いずれの研究においても、野外教育における「野外」が「自然」及び「自然環境」であることを自明として解釈が進められた。

「指導者が『場の力』を引き出すために」という問題意識に端を発したⅢ、Ⅳ、Ⅴ章の各知見を概観すると、「関わり合い」・「均衡のとれた関係性」や「直接体験」・「身体性」におおよそ集約されていく。これらは、「自然」という言葉の関係概念（コト）としての側面に関わる内容であり、極めて重要な示唆を与えている。

我が国における「自然」という言葉は中国由来の「自然（じねん）」と欧米出自の「nature」を語源とする（伊東，1997）。特に「nature」由来の「森羅万象」をもその意に包摂するため、「自然」とは「世界それ自体」をも含意する。また、特に現代語の自然という言葉は自然科学的イメージを強く刻印されており、客観的自然・自然科学的自然として想起される傾向が強まっている（東原，1997）。このような「自然」概念が有する実体概念（モノ）としての側面の与える影響は大きく、先の各知見は自然の関係概念的側面への着目を示唆しているにもかかわらず、自然の実体概念的側面の印象が指導者を「思考停止」や「ステレ

オタイプ」へと絡めとる可能性がある。本研究においても、その影響を受けた可能性は否定できない（循環論法の疑い）。このような状況に処するためには、自明としていた「野外教育の場＝自然」という前提に疑義を呈し、関係概念としての視座から野外教育を再構築するべく、「場（場所）」とは、そして「野外」とは何かという問いに向き合う必要がある。

2. 「場所」について

G. W. Donaldson は野外教育を「outdoor education is education in, about, and for the outdoors.」とし、その意は「in：野外における」「about：野外についての」「for：野外のための」教育とされる（江橋，1987）。前置詞「in」は「その場所」に在ること、すなわち「存在」を表す。この「存在」とは身体の在り方であり、人間存在の基盤となる。故に、この「場所（in）」は野外教育を成立させるための、野外教育における第一義的な要素と考えて相違ない。

「場所」について考察を行った伊東は、過去の認識論における主客対立を超克するものとして、認識とは主観と客観との関係であり、この関係を作らせるものが「場所」であるとし、主観だけでも客観だけでもない主観と客観を結び付けている全体状況の中にこそ、認識の現実があると主張した（伊東，2008）。伊東の指摘する人間にとっての「場所」とは、

認識を構成する重要な要因であり、客観的・自然科学的空間としての場ではなく、関係概念として主体と同時に存在するもの、もしくは主体すら設定しない相互的な全体的現象といえる。つまり「場所」とは、人間の「認識の仕方」「存在の仕方」であり、常に場所の影響を受ける「場所依存性」の主張である。

「客観的な入れ物としての空間：場所」など存在せず、人間が存在すると同時に場所が立ち現れるという相互依存的な関係が「存在」に関するハイデガーの主張であった（存在と時間）。このような「存在」への眼差しは、「場所」について、実体論から関係論へ、モノからコトへというコペルニクス的転回をもたらした。

伊東の場所論のエッセンスもまさにこの関係性にある。そしてこの「場所」依存的な人

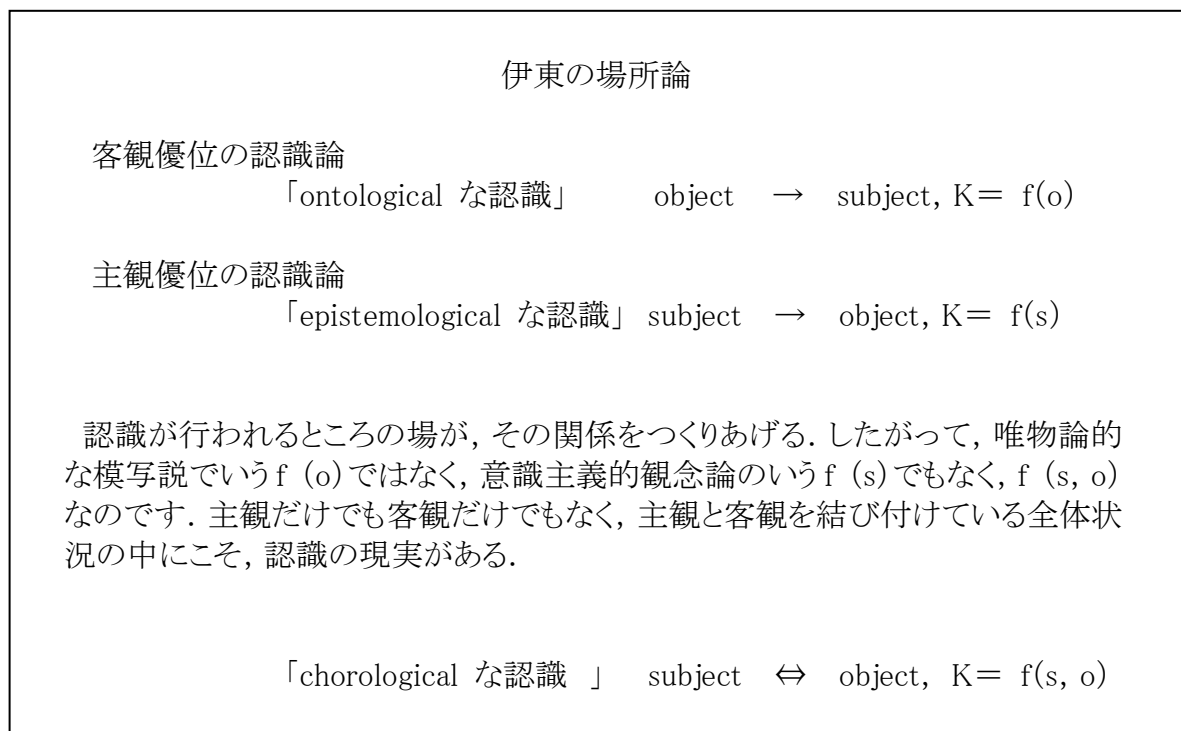


図 13 場所論（伊東，2008）

間の認識構造及び存在の仕方について、和辻哲郎が提唱する「風土」（和辻，1997）における人間の在り様と同義のものであると主張した（伊東，1997）。

4. 和辻哲郎の「風土」

和辻は風土を、主観と客観，人間と自然を分離して捉える近代の二元論を批判する現象学，特にあらゆる現象を関わりの経験（志向性）と捉える立場から構想した。風土を自然現象にも文化・精神現象にも還元せず一体のものとしてとらえ、「人間存在の型」であり「自己了解の仕方」と捉えた。さらに，風土を自然条件と文化・精神的営みが一体となった関わりの空間として、また、現在は過去に先祖たちによりなされた自己了解の堆積の上に成り立っているもので、われわれは「風土的過去」を背負う歴史的存在でもあると述べた。

亀山は和辻の風土論を要約し、以下のように大きく3つに整理した（亀山，2008）

第一に、風土を人間と自然の関わり、人間の共同を介した関わりの基軸に捉えた。そこから自然条件と文化・精神的営みが一体となった関わりの空間として捉える視点である。風土における自然は、人間との関わりにおける自然であり、そのような自然は人間的文化的性格をもつことを明確にした。

第二に、風土をその土地の人間の共同的なあり方（存在の型）と捉え、人間を単に精神や内面的意識状態からでなく、自然との関わり・技術や人間の活動・振る舞いとその物的

成果など物や身体性レベルで現される生活様式において理解する視点を開いている。和辻は、ハイデッガーを援用して人間が現実存在する *existieren* ことは空間的に外に出る *ex-sistere* ことであると強調し、人間の空間的あり方として「風土は人間の肉体である」と言う。

第三に、風土は人間存在の型として歴史的であり、それゆえ風土の空間のあり方やその構成物は歴史的刻印を帯びていると見る視点を開いた。風土性は歴史性と一体であると和辻は強調する。居住地の景観のみならず田畑や里山において先人たちの関わりの歴史が埋め込まれている。

5. 野外教育における風土概念の可能性

東原は野外教育と風土に関連した論考において和辻を扱い、自然条件のみに還元されない関係概念としての性格をもった当論を、文化（社会・文化的風土、すなわち社会関係、技術、生活様式等）と自然（気候、地形等）に広く結びつくものと評した（東原，1997）。また、風土は自然を包摂するより広い概念であり、野外教育の可能性を拓くものとして一定の評価を与えている。野外教育における客観的・自然科学的な「自然」の活用ではなく、人間の生の営みが刻印された文化的・自然的な現象による教育の可能性を示唆するものであった。

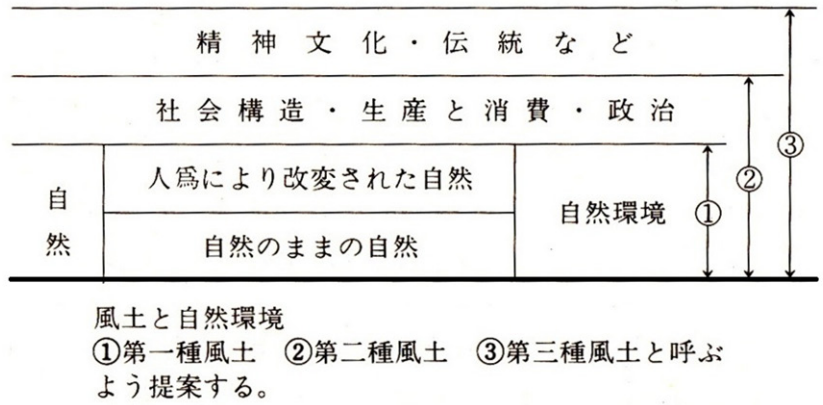


図 14 風土と自然環境 一部改編 (谷津, 1985)

一方、「風土」という用語自体は、「風土記」の例からもわかるように我が国においても「地域」や「自然」と関連して古くから用いられてきた(風土記, 1997)。このような風土の様々な用いられ方について概観した谷津は、風土の概念について図示し整理した：図 14 (谷津, 1985)。ここでは、風土を第一種、第二種、第三種風土に分類・整理し、第一種は「自然のままの自然」「人為により改変された自然」としての自然環境とし、第二種は自然環境とそれに関わるところの社会構造・生産と消費・政治を加えた。最後に第三種では一種と二種にさらに精神文化と伝統などを加えたものとなった。

野外教育は「場所」を第一義とする教育である。人間の存在及び認識は「場所依存的」性質を孕み、この人間存在の場所依存性は、和辻の「風土論」においても類似した構造として人間学的に展開されている。これより「野外」教育が「風土」及び「風土性」に焦点化された教育であると解釈できよう。

谷津及び和辻の「風土」を手がかりに「野外」の内実を吟味すると、野外教育は第一種の自然環境との「直接的」「身体的」な「関わり合い」で展開されるのみならず、二種・三種の歴史的刻印を受けた風土ならびに風土性（社会構造・生産と消費・政治，精神文化・伝統など）とも積極的に関わり合う教育である。

ここまでの主張を反映したような野外教育の実践・研究・論考がすでに提案および実施されている。例えば、張本らは「環境教育的教材としての旧暦の可能性」を報告し（張本，1997），また、布目は「キャンプ・プログラムにおける歴史文化資源の活用」を提案している（布目，1997）。さらに大石らは「日本型野外教育を考える」としたシンポジウムを行っている（大石ら，1997）。

これらの試みは、いずれも野外教育における客観的・自然科学的な「自然」の活用ではなく、人間の生の営みが刻印された、文化的・自然的な現象による教育の可能性を示唆するものであった。

これらの報告は、研究者及び実践者が自然発生的に場所論的・風土論的な「野外」教育へ接近していったと考えられ、その有用性・必要性の証明ともいえる。

6. 野外教育における「野外」とは何か

ここまでの場所論および風土に関する知見から再構築された「野外」の概念とは、

「①自然環境 及び ②自然環境を中心とした先人たちの自己了解により形成され
歴史的刻印を受けた風土及び風土性との関わり合い」とまとめられる。

これが、場所を第一義とする野外教育の教育性を担保する「野外」の内実と解釈された。

①は自然環境、そして②は自然及び自然環境に曝されて、それが文化・歴史的刻印とな
ったところの風土：例えば、社会構造・生産と消費・政治、そしてそれらに係る風土
性、例えば精神文化・伝統などである。

野外教育は①の自然環境との「直接的」「身体的」な「関わり合い」で展開されるのはも
ちろんのこと、②の歴史的刻印を受けた風土ならびに風土性（社会構造・生産と消費・政
治、精神文化・伝統など）とも積極的に関わり合う教育である。

野外教育の「野外」について、第一義的な要素である「場所」という観点から吟味して
みると、「場所論的人間存在の仕方」を前提とした「風土」の概念が、先の東原の指摘にも
あるように、野外教育の実践に極めて具体的かつ豊かな示唆をもたらした。そして、野外
教育という「自然・人・体験」をキーワードとする教育¹⁾は、「風土」という人間の存在
の仕方により基礎付けられ、方向付けがなされていると説明することが可能になった。

野外教育における野外に「野外すなわち自然環境を中心として醸成される風土及び風土
性との関わり合い」という解釈の方向性が見出された。

注

1) 日本野外教育学会は野外教育を学際領域と位置づけ「自然・人・体験」のキーワードを柱としている。

結 章

「野外教育(outdoor education)」は欧米を中心に発展を遂げてきたとされる。その背景にはプラグマティズム及び進歩主義的教育思想の隆盛が存在する。この潮流における 1930 年代からの積極的な野外教育組織の設立は、当該分野の指導に関する研究を発展させた。当時は、指導者の「資質」「能力」や「養成」「評価」「認定」などが研究の主な関心となった。

欧米での動向を反映し、我が国でも指導者の資質や能力に関する研究がなされ、その数は少ないものの一定の成果をあげたといえる。

一方で、野外教育の現場からは、これら研究の実践への貢献に懐疑的な向きも存在する。キャンプ等に代表される野外教育分野の研究は、近年、主に実証及び客観主義的に進められてきた。例えば実験群－統制群による実験法などであり、これらは統計学的に分析されることで「科学」の装いを纏うことにある程度成功した。

しかし、野外教育は実体験による一回起性、多様性に満ちた「人間と自然が構築する場」での出来事といえる。実証及び客観主義科学のもとでは、指導者が実践で培った知見が研究方法上の「偏差」と見做され捨象される可能性が否めない。指導の実情を捉え、実践への反映を望むならば、野外教育の「臨床性」を尊重した研究方法の吟味を行う必要がある。

近年、現象を情況関連的に捉え解釈を試みる定性的研究が、人間科学分野において広がりを見せている。なかでも社会構成主義は、現実を「社会的に構築された絶え間なく変化する動的な過程」とし、普遍的真理の存在を自明とせず刷新可能な解釈学的アプローチを特徴とする。多義性や情況依存性を前提とする野外教育の臨床的特質との親和から、これらを背景とする方法論の採用が望まれよう。

そこでⅠ章では、野外教育指導者へのスキルトレーニングが「グループの指導に関するスキル」獲得に及ぼす影響について、社会構成主義を背景とするナラティブ・アプローチとビデオ映像フィードバックの併用トレーニングについて事例的検討を行い、スキル獲得とトレーニング方法について検討を加えた。

このトレーニング過程では「グループの指導に関するスキル」のうち「課題設定」、「グループと個人の関係」への認識に変化が生じた。「課題設定」では参加者中心となり、加えて、場に即した柔軟な課題設定への認識が見られた。また、「グループと個人の関係」について、指導者の視点がグループ中の個人へより焦点化され、個々の出来事からグループ全体をとらえる個人とグループの相互作用の視点が強調された。

一方、トレーニング方法については、ビデオ映像視聴とインタビューにより客観的・多面的な情報が提供され、トレーニングの進行に伴う情報の量(客観的・主観的)の拡大を「語り」が質への転化へ効果的に補足し、「気づき」が促進されると解釈された。

本章では、社会構成主義の立場から「個」へのアプローチを試み、野外教育指導における定性的研究方法論の有効性を一定程度確認した。

ここまでに展開された方法論に関する議論を継承し、野外教育研究における実践の場の多義的・状況依存的な臨床的特質を是とするならば、研究対象となる変数についても吟味を要する。例えば、実践において、ある状況では「声掛け」を行うが、類似した別の場面では行わないということがありうる。この場合、先の「スキル」という概念では抽象度が低く、様々な状況依存的性質に対応しえない。これに処するために、Ⅱ章及びⅢ章では、研究対象となる指導関連変数を「スキル」

から「態度」に変更し調査を実施した。

まず、Ⅱ章では、特に態度やイメージの構造を分析することに長ずる、現象学的データ解釈技法とされる PAC(Personal Attitude Construct)分析を実施し、組織キャンプ指導の全体的・統合的な態度構造を個人別に分析した。

被験者は豊富なキャンプ指導経験をもつ男性 1 名であった。キャンプにおける「自然とのふれあい体験」、「挑戦・達成体験」、「他者協力体験」、「自己開示体験」、「自己注目体験」の促進という観点から指導を捉え、その態度構造について検討した。この事例における被験者の反応を総合的に解釈すると、「キャンプという環境の中で『場』の力を活用し、参加者の主体的な関わりを引き出し、効果的なキャンプ体験を提供する」という指導態度が解釈された。「場の力」の活用や参加者の「主体的な関わり」を引き出すという指導態度が構造を基礎づけていると解釈できた。

続くⅢ章では、Ⅱ章における「場の力」を引き出すための指導態度に注目し、複数名のキャンプ指導者に PAC 分析を実施した。ここでは特に「場の力」と関係が深いと思われる「自然とのふれあい体験」の促進に焦点化して指導態度構造の解釈を試みた。

被験者は豊富な指導経験をもつ大学教員 2 名であった。被験者 A では、自分が行う「自然とのふれあい体験」指導を肯定し、自信をもち、同時に多様な他者を許容していく。これらは日常的に感性を磨くことにより初めて実現されていく。以上のような信念が「参加者に対する五感を使った直接体験指導」を支える構造となった。

一方、被験者 B からは時間的(プログラムの調整など)・空間的(視点の巨視化など)に「穏やか」で「リラックス」した方向性を指向する態度構造が解釈された。

先行研究と併せて総合的に検討した結果、「直接体験の提供」と「多様性への理解(主体性の尊重を含む)」が自然とのふれあい体験の指導態度構造において重要な要因として解釈された。

ところで、被験者 A の「自信をもち、そして敏感に感じる」といった内容を受けて「どうすれば自信を持つ・敏感に感じるができるか」と問いかけたところ、「仏教の『無』とか『空』に関係する(指導者の)生き方が関わってくる」との回答を受けた。宗教性や信念などに関係する発言であり、「生」そして「世界」をどのように切り取るかといった「認識(価値)」の問題といえる。被験者 A はこの「認識」が指導を規定する重要な要因と主張した。

以上を踏まえIV章では、「場の力」を引き出す指導という関心を継承しつつ、野外教育指導を大きく規定するであろう「認識」といえる「自然に対するイメージ(自然観)」の検討に着手した。PAC 分析により解釈を試みた結果、被験者 A の自然に対するイメージについては、慈母と厳父に象徴される優しさと厳しさを包摂するアンビバレントなイメージが。また被験者 B では「流転」に代表される時間的連続性と「開放」に代表される空間的連続性が解釈され、同時に、バランスのとれた関わり合いのイメージも解釈できた。両者のイメージに西洋機械論的・客観主義的な自然と人間との対立や統制といった印象はない。また、近年みられる自然への「甘えと優越」という現代的自然観ではなく、日本人の伝統的な「甘えと畏れ」というイメージとして解釈された。

ベテラン指導者の自然に対するイメージは日本古来の伝統的自然観に近接し、これは指導を

実施するうえでも「畏敬の念」などとして行動を規定する重要な要因となるであろう。

ところで、先のようなイメージを有する指導者は野外教育にどのような意義を見出すのであろうか。なぜなら、この「価値」に関する問いは、先の「信念」などに関連して、指導行動を大きく規定すると考えられるからである。また、自然に対するイメージが明らかになった今、それを念頭に置いた上での自然体験の意義に関する議論が可能であり、論点の分散を抑制できる。

そこでV章では、経験豊富な指導者は人間の教育としての自然体験活動にどのような意義(価値)を見出しているかを問題とした。この点への解釈は「人間にとっての自然の意味」にも通じ、野外教育の指導を方向づける上で重要な試みといえる。

以上より、PAC分析を指導者2名に実施した結果、自然体験活動について「具体的で多様な自然環境での実体験による身体性の涵養」や「関わり合い」といった意義が見出された。多彩な自然環境に身体を曝し、関わり合い、関係を構築する。これが活動の意義の大きな枠組みになると考えられる。

指導に資する「場の力」とは何かという問題意識に端を発したⅢ、Ⅳ、Ⅴ章の各知見を概観すると、「関わり合い」・「均衡のとれた関係性」や「直接体験」・「身体性」等を集約されていく。これらは、「自然」という言葉の関係概念(コト)としての側面に関わる内容であり、極めて重要な示唆を与えている。「自然」という言葉は多義的であり、近年では自然科学的自然が醸成する客観的イメージが強い。この実体概念(モノ)としての側面の与える影響は大きく、先の各知見は自然の関係概念

的側面への着目を示唆しているにもかかわらず、自然の実体概念的側面の印象が指導者を「思考停止」や「ステレオタイプ」へと絡めとる可能性がある。本研究においても、その影響を受けた可能性は否定できない(循環論法の疑い)。このような状況に処するためには、自明としていた「野外教育の場＝自然」という前提に疑義を呈し、関係概念としての視座から野外教育を再構築するべく、「場(場所)」とは、そして「野外」とは何かという問いに向き合う必要がある。

「場所(in)」は野外教育における第一義的要素と考えられる。「場所」について考察した伊東俊太郎は、認識とは主観と客観との関係であり、この関係を作らせるものが「場所」であるとし、主観と客観を結び付けている全体状況の中にこそ認識の現実があるとした。ここでは実体論(モノ)から関係論(コト)へといったコペルニクス的転回が齎される。そして、この「場所」依存的な人間の認識構造及び存在の仕方について、和辻哲郎が提唱する「風土」における人間の在り様と同義と主張した。

和辻は、「風土」を主観と客観、人間と自然を分離して捉える近代の二元論を批判する現象学、特にあらゆる現象を関わりの経験(志向性)と捉える立場から構想した。風土を自然現象にも文化・精神現象にも還元せず一体のものとしてとらえ、「人間存在の型」であり「自己了解の仕方」と捉えた。さらに、風土を自然条件と文化・精神的営みが一体となった関わりの空間として、また、現在は過去に先祖たちによりなされた自己了解の堆積の上に成り立っているもので、われわれは「風土的過去」を背負う歴史的存在でもあると述べた。

一方、「風土」という用語自体は我が国においても「地域」や「自然」と関連して用いられてきた。

谷津は風土を、「自然のままの自然」「人為により改変された自然」としての自然環境(第一種)とし、第二種には自然環境とそれに関わる場所の社会構造・生産と消費・政治を加えた。最後に第三種では一種と二種にさらに精神文化と伝統などを加えたものと整理した。

野外教育は「場所」を第一義とする教育である。人間の存在及び認識は「場所依存的」性質を孕み、この人間存在の場所依存性は、和辻の「風土論」においても類似構造として人間学的に展開されている。これより「野外」教育が「風土」及び「風土性」に焦点化された教育であると解釈できよう。谷津及び和辻の「風土」を手がかりに「野外」の内実を吟味すると、野外教育は第一種の自然環境との「直接的」「身体的」な「関わり合い」で展開されるのみならず、二種・三種の歴史的刻印を受けた風土ならびに風土性(社会構造・生産と消費・政治, 精神文化・伝統など)とも密に関わり合う教育といえる。自然をも包摂する関係概念としての風土が「野外」に新たな地平を拓いたといえよう。

以上より、野外教育における野外に「野外すなわち自然環境を中心として醸成される風土及び風土性との関わり合い」という解釈の方向性が見出された。 (VI章)

野外教育に関して、その指導における臨床的特質は人間の「風土」及び「風土性」に由来するものとなろう。野外教育の実践に際しては、この点について十分に考慮される必要がある。

以 上

引用文献

序章

- 1) 江橋慎四郎 (1987) 野外教育の理論と実際. 杏林書院:東京 Pp.32.
- 2) ガーゲン, K. J. (2004) あなたへの社会構成主義. ナカニシヤ出版 :京都.
- 3) 林綾子・飯田稔 (2002) 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):109-115.
- 4) 土方圭・飯田稔 (2004) キャンプカウンセラーのソフトスキル評価尺度の開発. 野外教育研究 5(2):109-115.
- 5) 井村仁 (1997) 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):33-44.
- 6) 小森伸一 (2011) 野外教育の理論と実践 自然体験活動研究会 編. 杏林書院:東京 Pp.32.
- 7) 倉元満枝 (1981) キャンプ集団における児童のリーダーシップ行動の変容. 実験社会心理学研究. 20(2):127-136.
- 8) 中村雄二郎 (1992) 臨床の知とは何か. 岩波新書:東京
- 9) Priest,S. & Gass,M.A. (1997) Effective Leadership in Adventure Programming. Human

Kinetics:Illinois Pp.29-30.

- 10) 坂本昭裕 (2001) 野外活動の研究・評価. 野外活動-その考え方と実際- 日本野外教育研究会. 杏林書院 :東京 Pp73-81.
- 11) 坂本昭裕, 遠藤卓郎, 橘直隆, 多田聡 (1997) キャンプ指導場面における指導者の状況認知構造-状況の分類と認知次元の検討から-. 野外教育研究 1(1):45-55.
- 12) 多田聡 (1997) キャンプカウンセラーの勢力とその源泉. 野外教育研究 1(2):1-10.
- 13) 富田由紀 (2002) キャンプ参加児童から見たキャンプカウンセラーの魅力の検討. 野外教育研究 5(2):23-115.

I 章

- 1) ガーゲン, K. J. (2004) あなたへの社会構成主義. ナカニシヤ出版 :京都.
- 2) 星野欣生(2003)ファシリテーター・トレーニング. ナカニシヤ出版:京都 Pp7-11.
- 3) 星野欣生(1992)体験から学ぶということ. 人間関係トレーニング. ナカニシヤ出版:京都 Pp5-10.
- 4) 井村仁・飯田稔・田嶋幸三・関根章文 (1999) JFA・S級コーチ養成コースにおける ASE 活用に関する基礎的研究. 野外教育研究 2(2):37-42.
- 5) 井上正明 (1997) 「生きる力」の育成と自己評価の方法. 明治図書:東京

- 6) 梶田叡一 (1987) 真の個性教育とは. 国土社:東京
- 7) 河浦佐知子(2003) 協議的学習へのナラティブ・アプローチ. ファシリテーター・トレーニング.
ナカニシヤ出版:京都 Pp40-43.
- 8) 中村和彦 (2003)グループ・ファシリテーターの働き. ファシリテーター・トレーニング. ナカニシヤ出版:京都 Pp111-115
- 9) Priest,S. & Gass,M.A.(1997):Effective Leadership in Adventure Programming. Human Kinetics,IL,
- 10) Priest,S & John C,Miles (1999) Adventure Programming. Venture Publishing:Pennsylvania Pp.237-239.
- 11) 津村俊充 (2001)学校教育にラボラトリ・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際. 体験学習実践研究. 1:1-10.
- 12) 富田久枝 (2000)ビデオ自己評価法の効果-幼稚園教員による自由記述の検討. カウンセリング研究 33(3):303-314,
- 13) 富田久枝・田上不二夫(1999)幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価法の効果, 教育心理学研究. 47(1):97-106.

II 章

- 1) Armand and Beverly Ball:佐藤初雄・田中祥子 監訳 (2000) キャンプマネジメントの基礎.
杏林書院 : 東京 Pp1-8.
- 2) 土方圭・飯田稔 (2002) キャンプカウンセラーのソフトスキル評定尺度の開発. 野外教育研究
5(2):109-115.
- 3) 井村仁 (1997) 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):33-44.
- 4) 井上孝代 (1998) カウンセリングにおける PAC(個人別態度構造)分析の効果. 心理学研究.
69(4):295-303.
- 5) 倉元満枝 (1981) キャンプ集団における児童のリーダーシップ行動の変容. 実験社会心理学
研究 20(2):127-136.
- 6) 河合隼雄 (1985) カウンセリングを語る(上).創元社:東京 Pp207-209
- 7) 今野一雄 訳(2006):エミール、岩波書店、東京
- 8) 金子和正 (2002) キャンプの知.勉誠出版:東京 Pp167-182.
- 9) 森井利夫 (1996) 野外教育の理論と実際 東京 YMCA 野外教育研究会編. 学文社:東京
Pp.5.
- 10) 師岡文男 (2007) 日本における青少年組織キャンプ開始年について～学習院キャンプの始
まりを探る～.日本野外教育学会、野外教育学会第 10 回大会号.54-55.

- 11) 中村雄二郎 (1992) 臨床の知とは何か.岩波新書:東京
- 12) 内藤哲雄 (1997) PAC 分析実施法入門[改訂版]. ナカニシヤ出版:京都
- 13) 西田順一 (2002) 児童用組織キャンプ体験評価尺度の作成および信頼性・妥当性の検討.
野外教育研究. 3(1):49-61.
- 14) Mitchell,A.V. & Crawford,I.B. (1966) キャンプ・カウンセリング.兼松保一訳 ベースボールマガジン社:東京
- 15) Priest,S. & Gass,M.A. (1997) Effective Leadership in Adventure Programming. Human Kinetics:Illinois Pp.29-30.
- 16) 坂本昭裕・遠藤卓郎・橘直隆・多田聡(1997):キャンプ指導場面における指導者の状況認知構造—状況の分類と認知次元の検討から—. 野外教育研究 1 (1):45-55.
- 17) 坂本昭裕 (2001) 野外活動の研究・評価. 野外活動—その考え方と実際— 日本野外教育研究会. 杏林書院 :東京 Pp73-81.
- 18) 杉原一昭 (2006) シミュラークル心理学試論,東京成徳大学臨床心理学研究. 6:125-133.
- 19) 多田聡 (1997) キャンプカウンセラーの勢力とその源泉. 野外教育研究 1(2):1-10.
- 20) 富田由紀 (2002) キャンプ参加児童から見たキャンプカウンセラーの魅力の検討. 野外教育研究 5(2):23-115.
- 21) 浦田憲二 (1997) 「気づき」を重視した野外教育の方法に関する研究. 武蔵丘短期大学紀要. 2:103-107.
- 22) 山口勸 (1998) 現代社会心理学.東京大学出版会.東京:44-56

III章

- 1) 浅井 潔 (2008) 人間理解のための心理学 改訂版、日本文化科学社、東京.
- 2) C.ムスターカス(1997) 現象学的心理療法、杉村省吾ら訳、ミネルヴァ書房、東京.
- 3) ディック・プラウティら (1997) アドベンチャーグループカウンセリングの実践:伊藤実 訳.
C.S.L.学習評価研究所、東京.
- 4) 日高敏隆 (2005) 生物多様性はなぜ大切か? 昭和堂:東京
- 5) 小森伸一(2011) 野外教育の理論と実践. 自然体験活動研究会 5(2):109-115.
- 6) 内藤哲雄 (1997) PAC 分析実施法入門[改訂版]、ナカニシヤ出版、京都
- 7) 西田順一 (2002) 児童用組織キャンプ体験評価尺度の作成および信頼性・妥当性の検討、
野外教育研究、6(1):49-61.
- 7) 大森義彦 (1982) 野外運動学試論 その 5 文明論からみた野外運動論. 高知大学学術
研究報告. 31:149-161.
- 8) レイチェル・カーソン:上遠恵子 訳(1996) センス・オブ・ワンダー. 新潮社. 東京.
- 9) 青少年野外教育研究会(1998):青少年の野外教育指導者の体系的養成カリキュラムに関する研究開発報告書

IV章

- 1) 藤原保信 (1991) 自然観の構造と環境倫理学.お茶の水書房:東京.
- 2) 星野敏男 (1987) 人間教育としての野外教育. 明治大学人文科学論集 34:49-68.
- 3) 池田善昭 (2003) 自然概念の哲学的変遷.世界思想社:東京.
- 4) 伊東俊太郎 (1999) 一語の辞典 自然.三省堂:東京., 73-115.
- 5) 伊東俊太郎 (1995) 日本人の自然観.河出書房新社:東京.
- 6) 内藤哲雄 (1997) PAC 分析実施法入門〔改訂版〕. ナカニシヤ出版:京都
- 7) 中村登流 (1973) 自然保護を考える 信州大学教養部自然保護講座. 共立出版:東京.
332-341.
- 8) オットー著:久松英二 訳 (2010) 聖なるもの. 岩波文庫:東京. 18-22.
- 9) 鈴木秀夫 (1978) 森林の思考・砂漠の思考. 日本放送出版協会:東京 Pp215-219.
- 10) 田中廣喜 (2008) コメニウスの自然観から学ぶ自然環境体験活動. 野外教育研究. 11(2):
1-12.
- 11) 寺尾五郎 (2002) 自然概念の形成史.農文協:東京.
- 12) 寺田寅彦 (1963) 日本人の自然観.寺田寅彦随筆集.岩波書店:東京.223-253.
- 13) 東原昌郎 (1984) 自然観と野外活動に関する一考察.東京学芸大学紀要 5 部門.東京学芸
大学 36:175-182.

V章

- 1) 星野敏男(1987)人間教育としての野外教育. 明治大学人文科学論集. 34:49-68.
- 2) 星野敏男(2008) 野外実習における体験の意味について—フィールドスタディ実習によせて—. 明治大学人文科学論集. 54:49-68.
- 3) 井村仁 (1997) 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):33-44.
- 4) 小森伸一(2011) 野外教育の理論と実践 自然体験活動研究会 編. 杏林書院:東京 Pp.32.
- 5) Priest,S. & Gass,M.A.(1997): Effective Leadership in Adventure Programming. Human Kinetics,IL.
- 6) 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(1996):青少年の野外教育の充実について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm
- 7) 高野孝子(1996) 青少年の自然体験活動の充実に向けて～青少年の都市と農山漁村の交流活動推進に関する調査研究事業～報告書. 自然体験活動推進協議会.
- 8) 田中廣喜 (2008) コメニウスの自然観から学ぶ自然環境体験活動. 野外教育研究. 11(2):1-12

VI章

- 1) 江橋慎四郎 (1987) 野外教育の理論と実際. 杏林書院:東京 Pp.11-16.
- 2) 張本文昭・大村三香 (2002) 環境教育的教材としての旧暦の可能性, 野外教育研究. 5(2):55-60
- 3) 井村仁 (1997) 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):33-44.
- 4) 伊東俊太郎 (1999) 一語の辞典 「自然」.三省堂.東京:73-115.
- 5) 伊東俊太郎 (2008) 認識論の変革と場所論.公共研究 4(4):5-16.
- 6) 亀山 純生 (2004) 環境倫理における風土概念と風土的環境倫理の基礎的論点. 東京農工大学人間と社会. 15:73-98.
- 7) 小森伸一 (2011) 野外教育の理論と実践. 自然体験活動研究会 5(2):109-115.
- 8) マルティン・ハイデッガー:細谷貞雄 訳(1994) 存在と時間(上). ちくま学芸文庫:東京
- 9) マルティン・ハイデッガー:細谷貞雄 訳(1994) 存在と時間(下). ちくま学芸文庫:東京
- 10) 布目靖則(1997) キャンプ・プログラムにおける歴史文化資源の活用. キャンプの知. 勉誠出版:東京
- 11) 大石康彦(2007) 日本型野外教育を考える. 野外教育研究. 11(1):31-36.
- 12) 東原昌郎 (1984) 自然観と野外活動に関する一考察. 東京学芸大学紀要 5 部門.36:175-182.

- 13) 束原昌郎 (1984) 野外教育における風土概念導入に関する一考察.東京学芸大学紀要
5 部門.42:109-112.
- 14) 和辻哲郎 (1979) 風土-人間学的考察-, 岩波文庫:東京
- 15) 谷津栄寿(1985) 風土の科学 I、創造社:東京
- 16) 吉野裕 (2000) 風土記、平凡社:東京

参考文献

- 1) Aguiar, J.D.(1986) Analysis of successful adventure leaders. Doctoral dissertation,Boston University.
- 2) 赤井利男 (1974) オーガナイズド・キャンプにおけるキャンプカウンセラー-その必要とされる資質に関して-, 東京教育大学体育学修士論文.
- 3)オーギュスタン・ベルク:篠田勝英 訳(1992) 風土の日本. ちくま学芸文庫
- 4) Bachert, D.W.(1987) The NOLS experience: Experiential education in the wilderness.Doctoral dissertation,North Carolina State University.
- 5) Bartley, N.L.(1987) Relationship of leadership style, gender, personality, and training of outward bound instructors and their course outcomes. Doctoral dissertation,Utah University.
- 6) Bilodeau, M.(1987) Professinal preparation in outdoor adventure eduction leadership at The University of Quebec at Chicoutimi. Doctoral dissertation,Northern Colorado University.
- 7) Buell, L.H.(1981) The identification of outdoor adventure leadership competencies for entry-level and experience-level personnel.Doctoral dissertation,Massachusetts University.
- 8)C. ウィリッグ:上淵寿 訳(2003) 心理学のための質的研究法入門-創造的な探求に向けて-. 培風館:東京

- 9) Cousineau,C.(1977) A delphy consensus on a set of principles for the development of a certification system for educators in outdoor adventure programs.Doctoral dissertation,Northern Colorado University.
- 10)大東俊一ら(2006) 自然と人間. 梓出版社:千葉
- 11)ドナルド・A・ショーン:柳沢昌一・三輪健二 訳(2007) 省察的実践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考-. 鳳書房:東京
- 12)エドワード・レルフ:高野岳彦・阿部隆ら 訳(1999) 場所の現象学. ちくま学芸文庫:東京
- 13)藤原保信(1991) 自然観の構造と環境倫理学. 御茶の水書房:東京
- 14)福岡信一(2009) 動的平衡. 木楽舎:東京
- 15)降旗信一・朝岡幸彦 編著(2006) 自然体験学習論. 高文堂出版社:東京
- 16)現代思想 12月臨時増刊号(1979) 総特集 ルソー -ロマン主義とは何か-. 青土社. 東京
- 17) Green, P. (1981) The content of a collage-level outdoor leadership course for land-based outdoor pursuits in the Pacific Northwest:A delphi consensus.Doctoral dissertation,University of Oregon.
- 18)日高敏隆(2007) 生きものの流儀. 岩波書店:東京
- 19) 平野吉直 (1981) キャンプにおけるカウンセラートレーニングに関する研究、筑波大学大学院体育研究科修士論文
- 20)ヘンリー・D・ソロー:真崎義博 (2005) 森の生活. 宝島社:東京
- 21)星野欣生(2003) 人間関係づくりトレーニング. 金子書房:東京

- 22) 星野敏男・川嶋直ら 編著(2001) 野外教育入門. 小学館:東京
- 23) ホイジンガ:高橋英夫 訳(1973) ホモ・ルーデンス. 中央公論新社:東京
- 24) 池田清彦(1998) 構造主義科学論の冒険. 講談社学術文庫:東京
- 25) 今井康雄(2009) 教育思想史. 有斐閣:東京
- 26) 伊東俊太郎(2002) 文明と自然-対立から統合へ-. 刀水書房:東京
- 27) ヤーコブ・フォン・ユクスキュル:日高敏隆・野田保之 訳(1995) 生物から見た世界. 新思索社:東京
- 28) John W Creswell:操華子・森岡崇(2007) 研究デザイン-質的・量的・そしてミックス法- 日本看護協会出版社:東京
- 29) ジャン・ピアジェ:原田耕平・岡野雅雄 訳(2005) ピアジェの教育学-子どもの活動と教師の役割-. 三和書籍:東京
- 30) Johnson, W.C.(1989) The identification of desirable knowledge and skills in outdoor leader of outdoor pursuits, resident camping, outdoor education and environmental interpretation program in the United States. Doctoral dissertation, Oregon University.
- 31) 亀山純生(2005) 環境倫理と風土-日本の自然観の現代化の視座-. 大月書店:東京
- 32) 柿内賢信(1977) 人間と自然について. 日本放送出版協会:東京
- 33) 河合隼雄(1985) カウンセリングを語る(下). 創元社:大阪
- 34) 河合隼雄(1990) 子どもと自然. 岩波書店:東京
- 35) 河合隼雄・中村雄二郎(1993) トポスの知-箱庭療法の世界-. TBS ブリタニカ:東京

- 36) 河合隼雄・中沢新一(2003) あいまいの知. 岩波書店:東京
- 37) 河合隼雄・鷺田清一(2003) 臨床のことば. 阪急コミュニケーションズ:東京
- 38) 川村晃生(2004) 日本文学から「自然」を読む. 勉誠出版:東京
- 39) 木田元(2000) ハイデガー「存在と時間」の構築. 岩波書店:東京
- 40) 木村敏(1988) あいだ. 弘文堂:東京
- 41) 北原和夫(1999) プリゴジンの考えてきたこと. 岩波書店:東京
- 42) 鬼頭秀一・福永真弓(2009) 環境倫理学. 東京大学出版会:東京
- 43) 黒田末壽(2002) 自然学の未来-自然への共感-. 弘文堂:東京
- 44) 共同通信社文化部 編 日本人の風土. 新人物往来社:東京
- 45) 小林直樹(1989) わが国の野外教育における指導者養成についての研究、筑波大学大学院体育研究科修士論文
- 46) Leigh, L.M.(1980) The development of a metaphorical program for pre-camp counselor training. Doctoral dissertation, Mississippi University.
- 47) Marlene Zichi Cohen ・ David L. Kahn ・ Richard H. Steeves (2005) :大久保功子 訳
解釈学的現象学による看護研究. 日本看護協会出版会
- 48) マルティン・ハイデッガー:細谷貞雄 訳(1994) 存在と時間(上). ちくま学芸文庫:東京
- 49) マルティン・ハイデッガー:細谷貞雄 訳(1994) 存在と時間(下). ちくま学芸文庫:東京
- 50) 松井健(2000) 自然観の人間学. 榕樹書林:沖縄
- 51) 松井孝典(2006) コトの本質. 講談社:東京

- 52) Medrick, F.W.III.(1985) The new age wilderness leader: A rationale and experiential model for training. Doctoral dissertation,Northern Colorado University.
- 53) Mendence, D. J. (1979) An integrated-interdisciplinary model in outdoor education for higher education. Doctoral dissertation,Northern Colorado University.
- 54)水山高幸(1985) 風土の科学 I -自然環境に関する30章-. 創造社:東京
- 55) Murphy, J.S.(1978) An attempt to develop a cabin counselor selection model for use in resident outdoor education programs using the perception-based theory. Doctoral dissertation, Saint Louis University.
- 56)内藤哲雄・井上孝代ら(2008) PAC 分析研究・実践集1. ナカニシヤ出版:京都
- 57)中村雄二郎(1989) 場所(トポス). 弘文堂:東京
- 58)中村雄二郎(1999) 対話的思考-好奇心・ドラマ・リズム-. 新曜社:東京
- 59)永沢哲(2002) 野生の哲学-野口晴哉の生命宇宙-. 青土社:東京
- 60)日本野外教育研究会(2001) 野外活動-その考え方と実際. 杏林書院:東京
- 61)新田義弘(1992) 現象学とは何か. 講談社:東京
- 62)野家啓一(2008) 哲学の歴史第10巻. 中央公論新社:東京
- 63)尾関周二(2007) 環境思想と人間学の革新. 青木書店:東京
- 64) Priest, S.(1984) Effective outdoor leadership: A survey. Journal of Experiential Education,7(3): 34-36.

- 65) Priest, S.(1988) Outdoor leadership training in higher education: Journal of Experiential Education, VOL: 42-47.
- 66) Priest, S.(1986) Outdoor leadership preparation In five nations. Doctoral dissertation,Oregon University.
- 67) Raiola, E.O.(1986) Outdoor wilderness education - A leadership curriculum.Doctoral dissertation, Antioch, OH: Union Graduate School.
- 68) Riggins, R.D.(1984) An analysis of selected biographical and personality characteristics contributing to the leadership effectiveness of instructors and assistant instructors at The Colorado Outward Bound School: 1982-1983、 Doctoral dissertation,Indiana University.
- 69) ロジェ・カイヨワ:多田道太郎・塚崎幹夫 訳 遊びと人間. 講談社:東京
- 70) ルソー(1967) 自然と社会. 白水社:東京
- 71) 斉藤清二・岸本寛史(2003) ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践. 金剛出版:東京
- 72) 斉藤仲次(1972) 図説 野外教育. 新思潮社:東京
- 73) Simmons, G.A.(1982) An outdoor adventure education baccalaureate degree curriculum and activities model、 Doctoral dissertation,Northern Colorado University.
- 74) 青少年野外教育研究会 (1998) 青少年の野外教育指導者の体系的養成カリキュラムに関する研究開発報告書、文部省、79-82.
- 75) 信州大学教養部自然保護講座(1978) 続 自然保護を考える.共立出版:東京
- 76) 菅原規矩雄・出口裕弘ら(1970) われわれにとって自然とはなにか. 社会思想社:東京

- 77) 鈴木秀夫(1988) 風土の構造. 講談社:東京
- 78) Swiderski, M. J. (1981) Outdoor leadership competencies identified by outdoor leaders in five western regions. Doctoral dissertation, Oregon University.
- 79) トリシャ・グリーンハル・ブライアン・ハーウィッツ: 斉藤清二・山本和利ら 訳(2001) ネラティブ・ベイスト・メディスン-臨床における物語りと対話-. 金剛出版:東京
- 80) 月本洋(2008) 日本人の脳に主語はいらない. 講談社:東京
- 81) 上田閑照(1987) 場所・私と汝 他6篇. 岩波書店:東京
- 82) 上田閑照(1992) 場所-二重世界内存在-. 弘文堂:東京
- 83) 内田樹(2004) 死と身体-コミュニケーションの磁場-. 医学書院:東京
- 84) 内山節(1988) 自然と人間の哲学. 岩波書店:東京
- 85) 内山節(2005) 「里」という思想. 新潮選書:東京
- 86) 内山節(2006) 地域の作法から. 農山漁村文化協会:東京
- 87) 内山節(2006) 農の営みから. 農山漁村文化協会:東京
- 88) 梅原猛・中沢新一ら(2006) 神仏のすみか. 角川書店:東京
- 89) ウヴェ・フリック:小田博士・山本則子ら 訳(2002) 質的研究入門. 春秋社:東京
- 90) ヴィヴィアン・バー:田中一彦 訳 社会的構築主義への招待. 川島書店:東京
- 91) 野外教育指導研究会(1996) 野外教育指導者読本(野外教育企画担当者セミナー:青少年野外教育指導者研修事業テキスト)、文部省、112-113.
- 92) 山田英世 編(1978) 風土論序説. 国書刊行会:東京

- 93) 山口昌男・河合雅雄ら(1995) ひとはなぜ自然を求めるのか. 三田出版会:東京
- 94) 山口芳一(1982) キャンプ指導者養成に関する研究—指導者の実態と現行カリキュラムとの比較を中心として—、日本体育大学大学院体育学研究科修士論文
- 95) 山中康裕(2006) 子どもの心と自然. 東方出版:大阪
- 96) 養老孟司(2002) 人間科学. 筑摩書房:東京