

特集

feature

野外教育を応用したアスリートの育成

中丸信吾,¹ Ph.D.

¹ 日本女子体育大学 准教授

1. はじめに

野外教育という学問分野をご存じだろうか。野外教育は、簡潔に言うと登山やキャンプといった野外活動を教材とした教育である。野外教育は子どもたちの健全育成に寄与することが明らかになっているが、野外教育のエッセンスを競技スポーツ現場に応用しようとする試みが1990年代からサッカーを中心に盛んに行なわれるようになり、近年ではJOCのプログラムにも導入されるようになってきている。本稿では、野外教育や冒険教育の歴史的背景と教育効果を解説するとともに、競技スポーツ現場において野外教育や冒険教育の考え方、およびその手法を応用する意義や実践事例について紹介したい。

2. 野外教育の概念

野外教育という用語は、1943年にアメリカのSharp LBによって名づけられた学術用語「Outdoor Education (20)」の訳語として日本に紹介されたものである。Outdoor Educationの原点は、19世紀後半から20世紀初頭にかけてアメリカで行なわれていた青少年のための組織キャンプや、学校教育で行なわれていた自然教育である(2)とされており、Sharpの主張は、教室で学ぶことができるものは教室で行ない、実物の教材や生活場面の直接体験を通じて学ぶことができるものは教室の外で行なうというものであった。今日、野外教育における明確で一義的な定義づけはなされていないが、これまで様々な定義と解釈の試みがなされている。野外教育の解釈としては、Donaldsonが示した「outdoor education is education in, about, and for the outdoors (1)」があり、野外教育の行なわれる場所(in)、内容(about)、目的(for)を簡潔に表しているとしてしばしば引用されている。また、Priestが描いた「野外教育の木(16,18)」は、野外教育を図解したものとよく使われている(図1)。これは、野外教育の過程を木のモデル

を用いて表現している図で、太陽(野外の場)と土壌である六感(視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚、直覚)や3つの学習領域(認知、感情、行動)からの養分を吸い上げ、冒険教育と環境教育という体験学習過程を通して4つの関係(自然と人、生態系、他者と自己、自分自身)の理解が得られることを意味している。日本では野外教育の定義として、文部科学省の発表した青少年の野外教育の充実について(13)の解説文である「自然の中で組織的・計画的に一定の教育目標をもって行われる野外活動・自然体験活動の総称」という定義がよく引用されている。また、近年では、体験概念の整理に基づく野外教育の再定義(5)という試みもなされている。

野外教育は、自然の中での活動を通して三大学習要素「自然」「周囲出来事(他存在)」「自己(自分自身)」の理解を深めることを目的としている。この学びのプロセスには、体験学習モデル(7)を用い、学習者は、体験する→振り返る・気づく→理解する→試行する・応用する、というサイクルを辿りながら、らせん状により良い状態に高めていく(学びを深めて

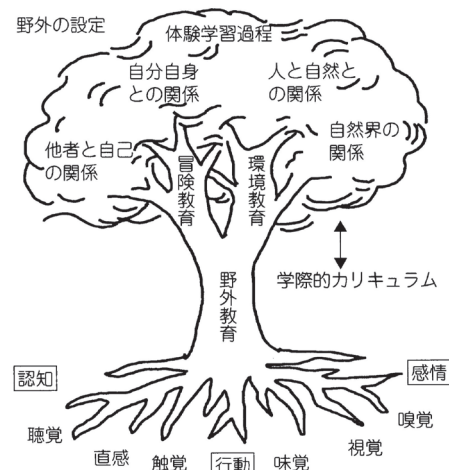


図1 野外教育の木(15,17)

(Priestの発表を日本野外教育研究会が日本語訳したものを引用)

いく)ということになる。野外教育指導者は、体験(自然の中での活動)が主体的で楽しい取り組みであればあるほど、体験学習サイクルの中で深い学びに繋がることを経験的に理解し、実践している。

野外教育の効果として、これまでの研究成果から、生きる力や自己効力感など心理的側面への効果、社会的スキルなど社会的側面への効果、自然に対する態度など環境行動的效果などが報告されている(14)。また文部科学省は、自然体験をたくさん経験した青少年は、課題解決能力や豊かな人間性など生きる力がある、体力に自信がある、環境問題に関心がある、得意な教科が多いと説明している(12)。現行の中学校学習指導要領においても体験活動の充実が明記されており、道徳教育では自然体験活動などの豊かな体験を通して、生徒の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならないとしている。このように野外教育は、特に学校教育において重要な位置づけとなっている。

3. 冒険教育とは

野外教育のアプローチの仕方として冒険教育と環境教育が挙げられるが、ここでは冒険教育について解説する。「冒険」は字の如く、「険しきを冒す」ことであり、危険や困難の伴う状況にあえて挑むことである。ここでいう危険とはリスク(risk)のことであり、がけ崩れの起きた道路など問答無用で避けるべき危険、つまりデンジャー(danger)とは明確に区別している。冒険とは「危険(リスク)を認知した上で、結果は約束されていないが、自らの力で困難を乗り越えることで広がるかもしれない可能性を求めて、自らの意志で立ち向かうこと」であるとされている(4)。冒険的活動の価値は古くから人々に認識されており、教育活動の一環として世界各地で取り入れられてきた。代表的なものにはアメリカインディアンの教えなどがあるが、日本でも古くから行なわれていた山岳信仰に基づ

いた修験道(山へ籠もって厳しい修行を行なうことで悟りを得ること)などがこれにあたると考えられる。そして20世紀はじめごろになると、生活が便利になる一方で、教育活動として意図的に冒険的活動を行なう必要性が認識されるようになっていった。

冒険教育(Adventure Education)とは、主に自然環境を活用し、冒険の要素を特定の教育目標をもって体験学習として組織的に行なう活動(3)とされる。冒険教育はドイツ人教育者 Kurt Hahnによって基本的な思想が構築された。Hahnは1941年にイギリスのウェールズに冒険教育学校であるアウトワード・バウンド・スクール(Outward Bound School: OBS)を設立した。OBSは現在33カ国に普及しており、日本でもアウトワード・バウンド・ジャパン(OBJ)長野校が設置されている。アウトワード・バウンドを中心とした冒険教育が発展する中で、アメリカでは派生するように全米野外指導者養成学校(National Outdoor Leadership School: NOLS)、ウィルダネス教育協会(Wilderness Education Association: WEA)、体験教育協会(Association for Experiential Education: AEE)、プロジェクト・アドベンチャー(Project Adventure: PA)などの冒険教育関連団体も設立されるようになった。PAは、アメリカにてアウトワード・バウンドの理念や冒険教育的手法をより短期間で、人工的な施設を用いることで都市部の学校教育現場でも行なえるように開発されたものである。主に社員研修など人材育成プログラムのひとつとして用いられている。日本では、1995年にプロジェクトアドベンチャー・ジャパン(PAJ)が設立され、山梨県日野春に国内初のハイエレメント(命綱を必要とするもの)が建設された。PAの出現により、冒険教育のエッセンスが都市部でも活用されるようになり、現在では、教員養成課程に取り入れられたり、社員研修、学校単位の活動に導入されたりして普及が進んでいる。

冒険教育の学習過程(図2)は、①達成意欲があり、他人と気

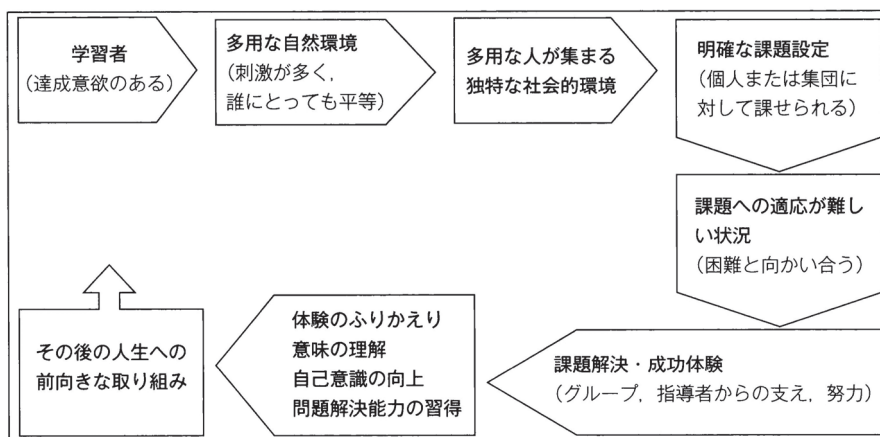


図2 アウトワード・バウンドプロセスモデル(4,24)
(OBSの発表を日本野外教育研究会が日本語訳したものを引用)

持ちを分かち合うことのできる学習者が、②自然環境という刺激が多く、誰にとっても平等な環境の中で自分自身をさらけ出し、③多様な人の集まる独特な社会的環境の中で様々な体験を共有し、④個人として、または集団として明確な課題を設定し、⑤課題への取り組みの過程では、感情・経験・能力などの面で困難で課題への適応が難しい状況に向き合い、⑥グループや指導者からの支え、本人のやる気、取り組み方などの結果、ついに課題解決・成功を体験し、⑦体験をふりかえり、その意味を理解し、自己意識の向上、問題解決能力を習得することから、その後の人生への方向づけを行なうものとされている(4,24)。このように冒険教育の学習過程は、野外教育の効果のうち、特に心理的側面や社会的側面にフォーカスされて行なわれている。

4. 野外教育の競技スポーツ現場への応用

野外教育の指導実践では様々なプログラムが実施されるが、そのひとつに集団での活動を通してメンバー同士が協力しながら課題を解決していく Action Socialization Experience(ASE：社会性を育成する実際体験)がある。ASE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、メンバー一人ひとり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向上等に効果があるとされている(6)。ASEは、イニシアティブゲームや仲間作りゲームとも呼ばれ、プログラムの考え方や学習過程は冒険教育のそれと共通する部分が多く、子どもたちの組織キャンプの指導現場を中心に行なわれてきた。上述のPAもASEの一種であるといえるだろう。ASEの教育的効果については、これまで集団凝集性(23)、自己への気づき(17,21)など心理的側面や社会的側面の効果が明らかになっている。ASEは、年齢や体力、特別な技術を必要とせず誰でも参加することができ、プログラム自体に遊びやゲームの要素があることから積極的に取り組みやすいという特徴があるため、現在では大学の授業や初年次教育、社員研修などで導入されている。

また、競技スポーツ現場では、アスリートの心理的・社会的成長やチームの凝集性を目指し、ASEが行なわれている。競技スポーツ現場におけるASEの導入は、1970年代に筑波大学サッカー部を対象に、ASEおよび冒険プログラムを実施し、ASEのトップアスリートに対する効果についての検討に着手したのがはじまりであり、1991年サッカーユニバーシアード代表、日韓サッカー学生選抜、1996年サッカーのS級コーチ養成コース等においてASEを実施し、そのプログラム内容と可能性について検討が行なわれてきた(6)。1997年にはサッカーJリーグに所属するサンフレッチェ広島の下部組織

であるジュニアチームのキャンプが日本キャンプ協会の受託により行なわれた。このクラブの基本理念は「豊かな人間性の育成」であり、キャンプではサッカーの練習は全く行なわず、生活体験とコミュニケーションをキーワードとして、ASEやグループでの遠征などのプログラムが行なわれた(22)。

このように、ASEは競技スポーツ現場ではサッカーにおいて先駆的に導入されてきたが、2007年度にスタートした公益財団法人日本オリンピック委員会(JOC)のナショナルコーチアカデミー事業(8)においてもASEが導入されている。当事業の設立背景は、文部科学省が策定したスポーツ基本計画の中で、国際競技力向上のために「スポーツ指導者等には、従来求められてきた戦術・戦略の構築や、スポーツ医・科学等に関する知識等を活用した強化方法の立案・指導を行う能力に加え、国際コミュニケーション等の新たな能力が求められる」と述べられており、ナショナルコーチアカデミーは同計画を達成するための具体的施策として位置づけられている。各競技種目のトップコーチ・スタッフが、「コーチング」「マネジメント」「コミュニケーション」等のカリキュラムやケースメソッドを通して経験や知見を交換し合える環境をつくることにより、オリンピックをはじめとする国際総合競技大会に派遣するコーチ・スタッフの更なる資質向上に務めているとしている。JOCによると、2007～2020年度までに様々な競技の指導者546名が修了したとしている。また、JOCエリートアカデミー事業(9)は、国際競技力向上およびその安定的な維持の施策の一環として、将来オリンピックをはじめとする国際競技大会で活躍できる選手を恒常的に育成するために、中央競技団体の一貫指導システムとの連携により、ジュニア期におけるアスリートの発育・発達に合わせ、トップアスリートとして必要な「競技力」「知的能力」「生活力」の向上を目的として実施されているが、2007年度の開設以来、現在も野外活動(キャンプ)が行なわれており、その中でASEが導入されている(10)。

近年では、サッカーなど団体競技だけでなく個人競技においてもASEが導入され、「チーム力」を個人競技に生かす試みがなされている。競泳では、リオデジャネイロオリンピックの前年である2015年に、日本代表選手のASEを中心としたチームビルディング研修が行なわれた。また、柔道では東京オリンピックにおいて史上初めて男女混合団体戦が導入されることを受けて、2019年に柔道日本代表チームのチームビルディングプログラムが行なわれた。このプログラムでは、選手、監督、コーチ、スタッフのチーム力向上とともに、これまで一緒に練習をすることがなかった男女のコミュニケーションを円滑にすることを目的に行なわれた(19)。

個人競技であっても「チーム力」が必要となる理由についてはいくつか考えられるが、筆者はヒューマンエラーをフォ

ローしてトラブルを未然に防ぐ、自己開示とフィードバックによる成長、価値観(アイデア)の多様性という3つの利点があると考えている。何事にもヒューマンエラーはつきものであり、これをなくすことはできないが、複数名で事にあたることでヒューマンエラーが起きた時に他のメンバーがフォローしてトラブルを未然に防ぐことができる。また、ジョハリ(Jo-Hari)の4つの窓(11)で説明されるように、自分自身の理解を深めるためには、他者からのフィードバックにより自分では気づかない盲点に気づいたり、自己開示することで自分自身の内面を他者に理解してもらったりすることが大事である。また、価値観は人それぞれであるが、自分ひとりの価値観だけではひとつのアイデアしかない。しかし、複数名いれば人数分の価値観(アイデア)を得ることができる。つまり、チームや他者とかがかわるとトラブルを未然に防ぐことができ、自分自身の理解も深まり価値観も広がり成長するのである。このようなことが、個人競技のパフォーマンス向上に少なからず寄与するのではないかと考えている。

ASEはその教育的効果から、しばしばグループダイナミクスの考え方(15)を援用してチームビルディングに活用されている。グループダイナミクスとは、グループにおける仲間同士の相互作用のことで、グループの習熟段階を大きく5つに分けて捉えている(図3)。フォーミングは、個人からグループが作られる時で、活動を始めたばかりでまだよそよそしい段階である。ストーミングは、グループに転機が訪れ、本音がぶつかり合い嵐(ストーム)のように例えられる段階である。ノーミングは、グループが結束していく時で、ストーミングの混乱から秩序が生まれてくる段階である。そしてグループとしてさらに個人としての力を発揮するパフォーマンスの段階へ至る。これは互いに遠慮せず、認め合い、尊敬し合っている状態で、目の前のことに対して集中できる状態である。最後に集団の成果をふりかえり、未来に対して新たな目標設定を行なうアジャリングの段階に至る。ASEの実践については後述するが、ASEは自由に場所や時間を選ぶことができ、年齢や体力や特別な技術を必要とせず、プログラムのねらいや課題を段階的に設定できる(25)ため、グループダイ

ナミクスの段階に応じた柔軟な課題設定が可能となる。

5. Action Socialization Experience (ASE) の実際

ASEには様々なねらいがあるが、大きく分けるとアイスブレイク、コミュニケーション、信頼関係、問題解決の4つの段階に分けられる(25, 註1)。アイスブレイクをねらいとしたものは、簡単なゲームを通して、メンバー同士の緊張を和らげ打ち解けた雰囲気の中でお互いが親しくなる機会をつくることが目的である。これは、課題解決の土台づくりともなる。コミュニケーションをねらいとしたものは、アイスブレイクの次の段階における要素であり、課題解決の過程で自分の考えを他者に伝えたり他者の意見を聞いたりして、お互いの意志や感情のやりとりといったコミュニケーションを深めることを目的としている。さらに、信頼関係づくりをねらいとしたものは、危険度の高い場面で、自分の心身の安全を他のメンバーに委ねることと他のメンバーの安全を引き受けるという相互の行為により、お互いの信頼関係や責任感を醸成しようとするものである。問題解決をねらいとしたものは、ASEの最終段階であり、これまで築いてきた信頼や安心感を土台として、難易度が高い課題を通して、メンバー同士が意見を出し合ってトライ&エラーを繰り返し、問題を解決していくことを目的としている。チームビルディングプログラムでは、上述のグループダイナミクスの段階と照らし合わせて、これらのASEを段階的に実施していく。

ASEのプログラム進行過程は以下のとおりである。①まずグループに対して課題が提示され、②課題の解決方法について各メンバーが思考し、③各メンバーのアイデアを持ち寄り、集団での討論がなされひとつの解決策が決定する。④決定された解決策に基づきメンバー全員で試行し、問題があれば前段階に戻る。⑤試行錯誤の結果、課題解決の方法を見出し、課題が完成される。⑥そして最後に課題に対してグループでどのように対応したかをふりかえる。ASEでは、課題の

注1 先行研究ではイニシアティブゲームとして表現しているが、ASEとイニシアティブゲームの明確な違いはなく、同義語として指導現場で使用されているため、本稿ではASEに置き換えて表現している。

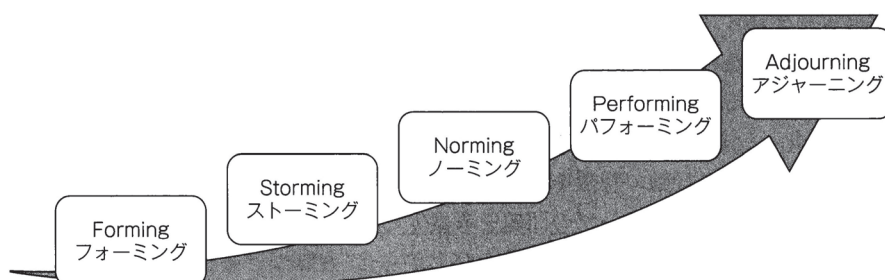


図3 グループダイナミクス(15)

成功・失敗はそれほど重要なことではない。大切なことは、課題解決に向けてグループがどのような過程を進んでいったのか、そのときに自分自身は何を感じどのように考えて行動したのかといったことである。ASEの活動の最後にふりかえりを行なうが、これは自分自身が体験から感じたことや考えたことを整理するとともに、他者の思いを共有することで多様性を理解したり、他者からみた自分を知る機会にもなるため、教育的価値の高いものとなる。

なお、ASEを指導する際は、知識や技術を教えるというようなインストラクターの役割ではなく、グループメンバーが課題を解決している過程を見守りながら目的とする方向へ導いていくファシリテーターの役割が求められる。ゲームの中で困難な課題に直面し、解決策がなかなかみつからない時などに介入しすぎたり逆に全く介入しなかったりするとASE

がもつ教育効果が失われてしまうため、指導者は状況に応じた適度な介入が必要となる。

競技スポーツ現場におけるASEの活用について、筆者が行なったJ大学水泳部(競泳チーム)の実践事例について紹介する。ASEはグループダイナミクスの段階に応じて実施されるため、1日を通して行なわれたり、数日間のキャンプの中で行なわれることが多いが、ここでは競技スポーツ現場で活用しやすいよう、室内において短時間で行なった実践事例を紹介する。

プログラムの概要は表1に示したとおりである。チームビルディングプログラムを実施するきっかけとなったのは、コロナ禍によるコミュニケーション不足や部員の増加に伴う意思疎通の必要性からであった。そのため、プログラムの目的を「チーム内のコミュニケーションの促進、協力・役割分担の実践的理解」と設定した。プログラム内容は、時間的制約があったため、ASEの段階のうちアイスブレイクとコミュニケーションにフォーカスして短時間で実施できるプログラムを立案した。実際の活動の様子は写真1~4のとおりであるが、はじめは少し冷めた雰囲気のように感じたものの、コミュニケーション系のASEが始まると想像以上に盛り上がり、課題の成功や失敗に一喜一憂する様子がみられた。ふりかえりでは、プログラムの目的であるコミュニケーションや協力・役割分担について気づきのあった選手が多かったようである。選手たちの様子を観察したコーチからは、「(競泳は)個人スポーツのため普段は協力し合って笑顔で楽しくみんなで活動することもそれほど多くなかったので、学生たちには本当に良い学びの機会になったと思います」というコメントがあった。ASEでは、普段の生活や練習では見られない選手たちの表情や言動を観察することができる。そのため、選手たちの活動を観察しているコーチにとっても、気づきや学びになると考えられる。

表1 J大学水泳部(競泳チーム)におけるASEの実践事例	
事業名:	J大学水泳部(競泳チーム)チームビルディングプログラム
背景:	コロナ禍により学生間のコミュニケーションの機会が少なくなった 大学の定員増に伴い部員数も増え、互いの意思疎通がこれまで以上に大切になる
目的:	チーム内のコミュニケーションの促進、協力・役割分担の実践的理解
対象:	大学水泳部に所属する大学1~4年生41名 1グループ8~9名を5グループ編成
日時:	2023年6月16日(金) 16:30~18:30
内容:	アイスブレイク 日本列島(写真1) 全員がジョイントマットに乗って10秒間維持できたらクリア クリアするごとにマットが1枚ずつ少なくなり、より少ない枚数でのクリアを目指す Zoom(写真2) 1人ずつに配られた絵を繋がりのある順番に並べ変える このとき、絵を他人に見せてはいけない、場所を移動してはいけない 迷走UFO(写真3) 目隠したメンバーを声だけで目的地に誘導する 誘導役は手をつないで円を作る 目隠し役は円の中で10回転してから開始する パイプライン(写真4) 1人ずつ持っているパイプを繋ぎ、1分以内にビー玉を転がしてゴールまで送る パイプの上にはビー玉がある時は足の位置を動かさない ビー玉に触れてはいけない、自分のパイプ以外に触れてはいけない ふりかえり



写真1 日本列島



写真2 Zoom



写真3 迷走UFO



写真4 パイプライン

本事例で紹介したのは約120分という短時間のプログラムだが、短時間であってもねらいと課題設定を適切にすることでASEの実施が可能となる。

ところで、キャンプの現場ではしばしばカレーライスをつくるが、筆者はカレーライスづくりもASEとして活用できると考えている。カレーライスづくりでは、薪を割る、火を起こす、薪をくべて火力の調節をする、ご飯を炊く、野菜を切る、肉や野菜を炒める、水を入れて煮込んでカレーを作るといった作業が行なわれるが、ボタン1つで簡単に調理できる自宅のキッチンとは違うため、複数名のメンバーが役割分担をして、なおかつ協力をして作らなければカレーライスを完成させることはできない。つまり、「カレーライスをつくる」という目標に向けて試行錯誤を繰り返しながら課題を達成させようとするASEの活動と捉えることができる。また、チームビルディングではグループのメンバーが共通のゴールイメージをもつことが重要であると考えられるが、いわゆる家庭のカレーライスは、概ね誰もが共通のゴールイメージをもつという利点もある。ASEは、上述の実践事例にあるような準備されたパッケージドプログラムがたくさんあるが、それだけではなくキャンプでのカレーライスづくりのように、プログラムのねらいや課題を明確にすることで、単なるキャンプ体験ではなくASEとして用いることが可能である。

6. 最後に

本稿では、野外教育や冒険教育の歴史的背景と教育効果を解説するとともに、競技スポーツ現場での野外教育や冒険教育の考え方や手法を応用する意義や実践事例について紹介した。近年、コミュニケーションや意欲などといったいわゆる非認知能力が注目されているが、野外教育の現場では古くから実践の中でそのような能力を向上させようと試みてきた歴史がある。本稿で紹介したようなASEの実践が、競技スポーツ現場においてパフォーマンスの向上に寄与する可能性があれば幸いである。◆

参考文献

1. Donaldson, G. E., Donaldson, L. E. Outdoor education: a definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*. 29(17): 63-1958.
2. Eells, E. Eleanor Eells' History of Organized Camping: The First 100Years. *American Camping Association*. 128-129. 1986.
3. 林綾子. 自然の中へ冒険に出かけよう. びわこ成蹊スポーツ大学編. *スポーツ学のすすめ*. 東京:大修館書店. 81-85. 2007.
4. 林綾子. 冒険教育の考え方. 日本野外教育研究会編. *野外教育入門シリーズ第5巻 冒険教育の理論と実践*. 東京:杏林書院. 1-7. 2014.
5. 土方圭, 張本文昭. 体験概念の整理に基づく野外教育の再定義. *野外教育研究*. 26: 45-54. 2023.
6. 井村仁, 飯田稔, 田嶋幸三, 関根章文. 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: 37-42. 1999.
7. Kolb, D. A., Rubin, I. M., McIntyre, J. M. *Organizational Psychology a book of readings*. Prentice Hall, Inc., NJ. 1971.
8. 公益財団法人日本オリンピック委員会. JOCナショナルコーチアカデミー事業. <https://www.joc.or.jp/training/ntc/nationalacademy.html>(2023年2月10日閲覧)
9. 公益財団法人日本オリンピック委員会. JOCエリートアカデミー事業. <https://www.joc.or.jp/training/ntc/eliteacademy.html>(2023年2月10日閲覧)
10. 公益財団法人日本オリンピック委員会JOCエリートアカデミー. JOCエリートアカデミーだより. 102: 1-2. 2017.
11. Luft, J. *Of human interaction*. Palo Alto, CA: National Press Books. 1969.
12. 文部科学省中央教育審議会. 然体験活動の成果と意義(資料). 2014.
13. 文部省. 青少年の野外教育の充実について(報告). 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議. 1996.
14. 西田順一. 野外教育の効果—どのような研究がされているか—. *野外教育入門シリーズ第1巻 野外教育の理論と実践*. 東京:杏林書院. 23-34. 2011.
15. 岡田成弘. 中〜長期プログラム, 日本野外教育研究会編. *野外教育入門シリーズ第1巻 野外教育の理論と実践*. 東京:杏林書院. 148-160. 2011.
16. 岡村泰斗. 野外活動と野外教育. 日本野外教育研究会編. *野外活動—その考え方と実際—*. 東京:杏林書院. 18-22. 2001.
17. 岡村泰斗, 荒木恵理, 伊原久美子, 続木孝弘. ふりかえり活動を導入したASEが参加者の学習過程に及ぼす影響. *キャンプ研究*. 10(1): 50-53. 2006.
18. Priest, S. Redefining outdoor education: a matter of many relationship. *Journal of Environmental Education*. 17(3):13-15. 1986.
19. 坂本昭裕. 柔道日本代表チームが導入したチームビルディングプログラム. *コーチングクリニック*. 34(3): 4-7. 2020.
20. Sharp, L. B. Outside the Classroom. *Education Forum*. 7:361-368. 1943.
21. 田淵洋勝, 伊原久美子, 高橋宏斗. Action Socialization Experienceを体験した参加者が得た気づきの抽出. *野外教育研究*. 23: 15-25. 2020.
22. 高瀬宏樹. サンフレッチェ広島ジュニアチームキャンプ—10年の軌跡—. *キャンプ研究*. 11(1): 48-49. 2007.
23. 徳田真彦, 伊原久美子, 加藤佑一, 高橋宏斗, 久田竜平, 田淵洋勝, 飯田輝. 大学運動部に対するASEプログラムが集団凝集性に及ぼす影響—新入生と在学生の比較から—. *キャンプ研究*. 21: 15-30. 2018.
24. Walsh, V., Golins, G. *The Exploration of the Outward Bound Process*. Colorado Outward Bound School. 1976.
25. 山田亮. チャレンジベースドプログラム, 日本野外教育研究会編. *野外教育入門シリーズ第1巻 野外教育の理論と実践*. 東京:杏林書院. 75-86. 2011.

著者紹介



中丸 信吾 :

日本女子体育大学准教授/博士 (スポーツ健康科学)
専門は野外教育。陸上競技のアスリートだった20代に野外教育に出会い、野外というフィールドとそこにかかわっている人々の多様な価値観に魅力を感じ没頭。現在は、研究室の学生とともに野外教育を実践・研究をする傍ら、同大学陸上競技部の跳躍ブロックコーチとしても活動している。