

〈原著論文〉

アドベンチャー教育におけるエッジワークと動機づけについての研究
—アドベンチャーの理論を基にした教師の役割と C-zone に着目して—

工藤 亘
(玉川大学)

Research on motivation and edge work in adventure education

— Focusing the adventure theory to the role and the C-zone of the teacher that is based on —

キーワード：アドベンチャー教育、アドベンチャーの理論、C-zone、エッジワーク、動機づけ

KEYWORDS：Adventure Education, Adventure Theory, C-zone, Edgework, Motivation

抄録

アドベンチャー教育は、Dewey や Lewin の研究に基づいた Kolb の体験学習モデルが使用されることが多く、その効果は自己概念の向上や内発的動機づけにみられる。そのアドベンチャー教育の実践例の一つが TAP であり、Hahn の哲学を取り入れている。本稿での動機づけに関する研究では、Weiner、宮本ら、上淵らなどの動機づけ研究の理論的背景を基にアドベンチャー教育との関係性をまとめた。自己決定理論、Flow、欲求階層性理論などはアドベンチャー教育にも応用され、Lewin の場の理論はアドベンチャーの理論の基底の理論として位置づけた。エッジワーク研究は、Lyng や Apter などによって冒険教育に取り入れられ、エッジワークや C-zone の考え方はアドベンチャー教育の実践において極めて重要である。アドベンチャーの理論は「 $A = f(P, C\text{-zone})$ 」であり、アドベンチャーは個人の性格と C-zone の積によって起こり、C-zone の形成と確保がアドベンチャーを促進し、その結果として人間的な成長につながると考える。アドベンチャー教育における教師の役割は、子ども達の C-zone を形成と確保及び拡大することの必要性や意義について子どもに認識させること、発達段階と体験と学習の適時性を考慮することであり、子どもを取り巻く環境に関する視点を踏まえることが重要である。C-zone の形成と確保及び拡大には TAP は有効であり、アドベンチャーの理論を踏まえたアドベンチャー教育は教育現場に貢献できると考える。

1. 体験学習とアドベンチャー教育

まず体験学習について述べる前に、混同されて使用されがちな体験と経験の言葉の整理から始めたい。

本稿で使用する体験とは体（五感）を通して得られる直接的な体験のことであり、「個人の主観的な感情によって体験者が固有の主観的な出来事を表す概念」⁽¹⁾とした上で、体験は蓄積されるものではないとする。経験は「現実にも密着し、経験される物事の客観性や事実にも注意が向けられた概念」⁽²⁾とした上で、量・質・深度が存在し、体験はその中に包括されており蓄積可能でと考える。（図1）

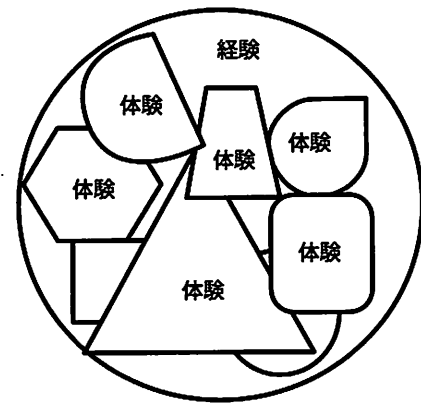


図1. 体験と経験のイメージ

以上の体験と経験の違いを踏まえた上で、体験学習について述べることにする。Dewey は経験主義学習論者であり、体験と学習の関係性が密接であることを示し体験学習に多大な影響を与えてきた。Dewey は、教育は体験を通して生じると主張する一方で体験の質の重要性について言及し、体験の質を連続性と相互作用の原理から捉え、体験の質を向上させるためには反省的思考が確保されていることとしている。

Lewin は1944年に設立されたグループ・ダイナミクス研究センターに所属し、1947年に公正雇用実施法の正しい理解とその遵守を促進する地域社会のリーダーを養成するワークショップを開催している。そこで人間関係トレーニングや「今ここで」起こっている体験を学習に用いる体験学習の有用性を発見している。またLewin は、リーダーシップ、アクション・リサーチなどの研究分野を立ち上げ、体験学習に大きな影響を与えている。

Dewey や Lewin の研究に基づいた Kolb の体験学習モデル（1984）は、Dewey の学習理論を単純化した循環論であり様々な体験学習にも反映され、冒険教育や玉川アドベンチャープログラム（以下TAPと略す）などにも影響を与えている。（図2）

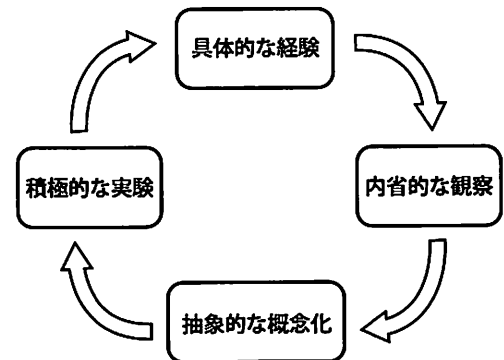


図2. Kolbの体験学習モデル

Kolb の体験学習の定義は「体験に基盤を置く連続的変換的プロセス」⁽³⁾であり、相川（1990）は「学校教育として、児童生徒が目的や内容といったものを、実際に、実地に、直接に、経験できるように意図的・組織的・計画的に仕組んだ教育活動としての学習である」⁽⁴⁾としている。また山口（1999）は体験学習を身体的活動や直接経験によって引き起こされる「主観的な感情や意識を基盤あるいは素材として成立する学習である」⁽⁵⁾とし、体験学習は経験学習に包摂される概念として捉えられている。

学校教育における体験学習は、学習者が観察・調査・見学・飼育・勤労・奉仕などの体験活動を

通じて学習者の感覚機能を使いながら対象に直接はたらきかけ、そこから事実や法則を習得する学習方法の一つであり、一定のカリキュラムやプログラムのように構造化された中で学習を促進するものである。以上を踏まえ本稿での体験学習は Kolb の定義を基底おき、学校教育での体験学習を主眼に入れて使用する。

Hahn は、冒険教育の祖父と称され体験学習法として世界中に影響を与えており、1941 年に Wales の Aberdovey に「身体的な鍛錬 (athletic training) と発見 (discovery)」⁽⁶⁾ を目的として Outward Bound School (以降 OBS と略す) を設立し、そこでの冒険教育プログラムは特に Project Adventure (以下 PA と略す) の基になっている。

OBS の使命は「非日常的なチャレンジという体験を通して、自己の中に秘められた可能性に気づき、高めることを促します。」⁽⁷⁾ である。OBS の冒険教育プログラムは、イギリスの海運業で働く船乗りが、第二次世界大戦中の北大西洋で生き残るためのトレーニングが始まりである。1941 年、イギリスの海運会社はドイツ軍の攻撃を受け多数の商船を失い、船乗りの多くが命を落とした。救命ボートに乗り命拾いをした船乗りもいたが、その生存者は体力的に劣る年配の船乗りの方が若い船乗りよりも生存率が高かったのである。

海運会社の社長である Holt はこの事実を Hahn に伝え、Hahn は「若者には経験が足りないが故にいざという時、肉体的にも精神的にも追い詰められた時に自信が持てず、簡単に諦めてしまっている」と考えたのである。一方で年配の船乗りには、厳しい状況で生き残るための十分な経験やその経験に裏打ちされた確かな技術や知識、さらに「内なる強さ」を持っていたと考えたのである。

この問題を解決するにはよりの確に、強い気持ちをもって対処できるようなトレーニングが必要でありそのために OBS を設立したのである。そのトレーニングは、強靱な肉体や様々な技術を身につけるためだけのものではなく、自分や仲間の命を守り、絶対に生き残るという強い気持ちを持つための野外体験型の教育プログラムであった。そして戦後、OBS は青少年教育プログラムとして世界中で導入されるようになり、日本でも 1989 年に本格的に導入されている。

PA は 1971 年に米国 Massachusetts 州にある高校の校長 Pieh を中心に設立されている。Pieh の父親は OBS ミネソタ校の創設者であり Pieh に OBS の影響を与え、学校教育の現場に OBS を導入したいと考えたのである。

PA は、「冒険活動をグループで行い、体験学習サイクル (図 3) に則って試行錯誤を繰り返しながら達成感や成功体験を重ね、自尊感情を高めていこうとする活動であり、自己概念や自己意識などの心理的変数の向上に有効であることが多くの研究によって検証されている」⁽⁸⁾ ものである。

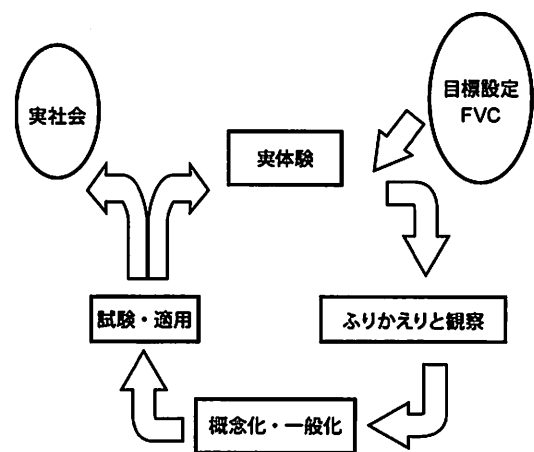


図 3. PA での体験学習サイクル

1970年代にPAが導入されると並行してアドベンチャー・プログラムによるカウンセリング＝Adventure Based Counseling（以降ABCと略す）が学校教育カリキュラムに組み込まれるようになったのである。ABCの基礎的な原理に関する論文は、Schoel（1974）の「Counseling on the Run」とMedrickの「Counseling Passive Behavior through Outdoor Experience」である。またGassら（1993）は「Adventure Therapy」を著し、複合的な内容の通院治療を受けている患者に対して治療を促進するために治療計画の一部に用いる療法としたのである。Adventure Therapyは自然環境は必須ではなくどこでも実施可能な課題解決型の活動やロープスコースなどを活用するPAなどで用いられている。

本稿で使用するアドベンチャー・プログラムは、Cousineau（1987）が定義した「自然環境における冒険的な活動経験や、それに伴う親密な小集団での活動を通じて人格の発達をはかるプログラムである」を支持し、Ewert（1987）、川村（1980）、井村（1985）、蓬田（2000）、中島ら（2001）、工藤（2002）、山田ら（2006）、白鳥（2009）などの先行研究によって自己概念の向上や内発的動機づけ（自己有能感・自己決定感）に効果がある前提で使用する。

またHahnは1934年にイギリスのGordonstoun校を設立し、1966年にRound Squareを設立した。国際規模の私立学校連盟である「Round Square国際会議」を1967年に初めて開催し、現在は21カ国の74校の学校が加盟している。その基本理念は「IDEALS」⁽⁹⁾であり、Internationalism（国際理解）、Democracy（民主主義の精神）、Environment（環境問題に対する意識）、Adventure（冒険心）、Leadership（リーダーシップ）、Service（奉仕の精神）の頭文字をとったものであるが、先述したHahnが設立したOBSとRound Squareの理念との関係性は高いと考えられる。

Hahnは「教育の目的は人々に価値観を形成する経験を与え、意欲的な好奇心、くじけない精神、飽くなき追求心、そして最も重要な他者を思いやる心という資質を維持することです。若者に経験を積ませないことはとがめられるべき怠慢です」⁽¹⁰⁾と述べ、OBSとRound Squareでこの目的を果たそうとしたと考えられる。

Round Squareの年に一度開催される国際会議には、世界各国の90校を超える高校生が集まり、環境や国際的な問題をテーマにしたディスカッションやボランティア活動などが実施されている。玉川学園はこの国際会議に2004年から参加し、2005年には日本で初めて正式なメンバー校として認定されている。

藤樫ら（2010）は玉川学園におけるRound SquareとTAPの重要性について研究し、玉川学園の12の教育信条とRound Squareの基本理念との共通点をまとめており、2015年6月に来日したドイツのKoerrenz教授は講演会の中で「Hahnこそ、新教育の真の担い手であり、Hahnの思想や理念の根底にあるのは全人教育であり、その今日的な成果である国際バカロレアやRound Squareが玉川学園とつながるのは自然な流れ」⁽¹¹⁾と主張し、Hahnの教育哲学と玉川学園の教育実践（TAPなど）の関係性を裏付けるものとなった。

玉川大学・玉川学園では全人教育の理念を基調とし調和のとれた人間形成を図る一つの体験学習法として、2000年からPAの手法を導入しTAPの実践と研究を行っている。PAとは先述したようにグループで冒険活動を行い、試行錯誤を繰り返しながら達成感や成功体験を重ね、自尊感情を高

めていこうとする活動であり、自己概念や自己意識などの心理的変数の向上に有効であり TAP の主要な要素になっている。

TAP のコンセプトは「Tamagawa Adventure Program、Teachers as professionals、tap」⁽¹²⁾ の三つであり、そこで使用するアドベンチャーの定義は「成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦すること。自ら踏み出すことによって、新たなる自分を創生していくこと。C-zone から勇気を出して、S-zone あるいは P-zone に一歩踏み出してみる」⁽¹³⁾ である。つまりアドベンチャーとは、自分にとって無理せず安心していられる心身の状態・安心できる領域（C-zone は Comfort zone の略）を拡大することであり、自ら勇気を出して未体験のことに挑戦することを指し、向上心をもって一歩踏み出す心の冒険である。しかしアドベンチャーをする際に重要なことは、他人から強制されるのではなく挑戦することを選ぶ権利を持ちながら、自主的にアドベンチャーをすることが尊重されていることである。

TAP はグループで活動を行うため、誰もがアドベンチャーをしやすい環境を作るために「①心身ともに安全である。②公正に、ルールを守る。③一生懸命にやってみる。④積極的にやってみる。⑤自他共に楽しむ」⁽¹⁴⁾ の五つをかかわり方の規範としている。これらのかかわり方を最大限に守ろうと努めることにより道徳的実践力が身に付き、アドベンチャーが促進されると TAP では考えている。

Kolb (1984) の体験学習モデルは PA などにも応用されている。

筆者は Kolb の体験学習サイクルと PA で使用されている体験学習サイクルに、Roethlisberger ら (1939) のホーソン効果や心理援助の観点、Beck ら (1979) の「認知療法モデル」や「行動活性化モデル」⁽¹⁵⁾、Adventure Therapy で使用されている「ABC≈R モデル」⁽¹⁶⁾ を参考に「体験学習法 BACKL」⁽¹⁷⁾ (図 4) という循環モデルを考案し積極的に行動から認知への観点を重要視している。

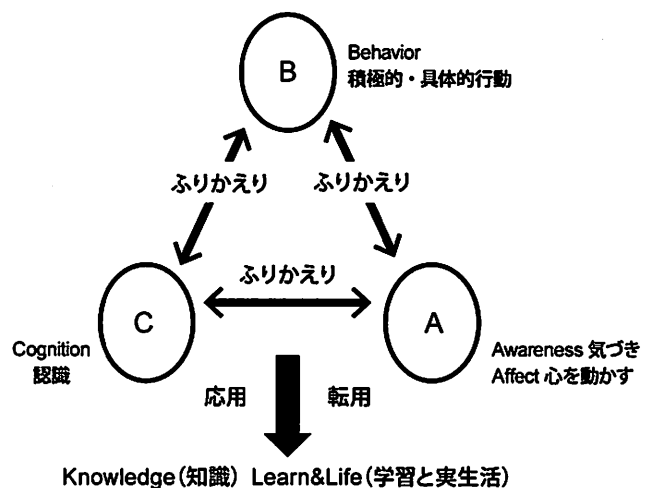


図 4. 体験学習法 BACKL

以上の OBS などで使用される冒険教育の定義も研究者によって様々であるが代表的なものを以下の表 1 に示す。

表 1. 冒険教育の定義

年	氏名	定義	出典
1978	Mortlock	野外教育の持つ重要な一面であり、危険性を内在した種々の野外活動を利用するものである	「Adventure Education」Old Fisherback, Ambleside, Cumbria, p40
1994	野口和行	アドベンチャープログラムを行うことにより、参加者の自己の成長、人間関係の理解、環境に対する姿勢の変化、野外活動技術の向上等を図ることを目的とする教育	「野外教育及び周辺領域の概念について」慶応義塾大学体育研究所体育研究所紀要Vol.34.No1.p124
2011	星野敏男・金子正監修 自然体験活動研究会編集	冒険の要素に教育目的をもたせ、主に自然環境を活かした体験学習として組織的に行う活動	「野外教育の理論と実践」杏林書院.p46
2014	星野敏男・金子正監修 自然体験活動研究会編集	冒険の要素を取り入れ、特定の教育目的をもって体験学習として組織的に行う活動	「冒険教育の理論と実践」杏林書院.p4

冒険教育とは自然の環境下で冒険の要素を教育目的に用いた体験学習であることが共通点であるが、本稿では星野ら（2014）の定義を支持しながら、学校教育での体験学習に着目する意味でアドベンチャー教育と表記して使用する。

2. 動機づけ研究とアドベンチャー教育の関連性

動機づけに関する研究全体を包括的・統一的に概説したのは、Weiner（1980）の“Human Motivation”Holt,Rinehart&Winston（邦訳『ヒューマン・モチベーション』金子書房刊）である。その研究を踏まえ宮本ら（1995）が「達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学」の中で 20 世紀後半の達成動機・達成行動に関する理論的系譜をまとめ、達成動機研究と達成行動研究を包括的・構造的に捉えている。さらに上淵ら（2004）は「動機づけ研究の最前線」の中で宮本らの研究以降の最新の動機づけ研究の動向を加え、Brophy（2004）は“Motivation students to learn.2nd ed”Lawrence Erlbaum Associates（邦訳『やる気をひきだす教師 学習動機づけの心理学』金子書房）の中で生徒を学習へ動機づけるための原理と方略の理論的背景と動向を著している。

また鹿毛（1994）の「内発的動機づけ研究の展望」、櫻井（2009）の「自ら学ぶ意欲の心理学」、山口（2012）の「動機づけの変遷と近年の動向 - 達成目標理論と自己決定理論に注目して -」、速水（2012）の「感情的動機づけ理論の展開」なども動機づけ研究の理論的背景を部分的に扱っていることが散見される。

これらの先行研究から動機づけを理論的に分類する際には動機論、認知論、行動主義の三つに大別することができるが、上淵（2004）は認知的アプローチ、情動論的アプローチ、欲求論的アプローチの三つに分け、1980 年以降は認知的アプローチの理論・モデルが動機づけ研究の主流になっていると指摘している。認知的アプローチには、Atkinson（1957, 1964）の期待価値モデル、Rotter（1966）の統制の位置、Seligman（1967）の学習性無力感理論、DeCharms（1968）の origin&pawn、Bandura（1977）の自己効力感などが含まれる。情動論的アプローチには、Csikszentmihalyi（1990）のフローと Apter（1989, 2001）のリバーサル理論が挙げられ、欲求論的アプローチには、Murray（1938）の社会的欲・求要求・圧力説、Maslow（1943）の欲求階

層性理論、Deci (1975) の自己決定理論などがある。

以上を踏まえ、動機づけ研究の理論的系譜とアドベンチャー教育の関連性を図表 1 で示す。なお、図表中で太字になっている部分は動機づけとアドベンチャー教育との関連性が特に高いと考える。(文末図表 1 参照)

Maslow (1943) の欲求階層性理論では、人間の欲求は低次のもから高次のものへと至る階層性を特徴とするが、アドベンチャー教育においては特に身体面と精神面での安全の確保が重要であり、グループ活動を通して培われる信頼関係・達成感・充実感、個人の成長ともに自己実現につながると考えられる。Glasser (1965) は現実療法で注目を集め、後にコントロール理論を現実療法の基本的理論とするようになったが、1996 年にコントロール理論を選択理論と改名している。その選択理論では、「みじめな感情も含め、自分たちの行動のすべてを自ら選んでいる」⁽¹⁸⁾ とし、自分の行為と思考の全てを選択していると考えている。全ての人は五つの基本的欲求 (生存・楽しみ・自由・力・愛と所属) を満たすために内側から動機づけられて行動するとし、時代・年齢・性別・人種を問わず、誕生から死ぬまで必要があると考えている。Maslow (1943,1970) の欲求階層性理論に対し、Glasser の基本的欲求には段階がない点が違いであるが、「安全の欲求が満たされないと愛・所属の欲求が満たされない」⁽¹⁹⁾ という点は、グループ活動を基調とするアドベンチャー教育では重要な概念である。

動機づけ研究は、個人内の要因を想定する考えと個人外 (外的な環境) の要因を想定されてきたが、鹿毛 (2004) は動機づけを規定する要因を認知、感情、欲求、環境の四要因とし「人と環境との相互作用」⁽²⁰⁾ の結果として位置づけている。(図 5) 環境要因は、「個人内要因である認知、感情、欲求に影響を及ぼすことを通して動機の形成を規定する」⁽²¹⁾ とした上で、「人は、環境と相互作用しながら、自らが内に持つ知・情・意の働きによって、動機づけというダイナミックな心理現象を体験しつつ、行為を生み出していく主体である」⁽²²⁾ と捉えている。

櫻井 (2001) は自ら学ぶ意欲のプロセスの中で、先行要因として「情報」と「安心して学べる環境」⁽²³⁾ があると位置づけており、安心して学べる環境が動機づけプロセスに重要な影響を与えている。さらに安心して学べる人的環境によって他者からの受容感が形成されるとし、関係性の欲求が満たされることが学ぶ状況では重要になる。安心して学べる環境とは「他者からの与えられる受動的なものではなく、自分から作る積極的なもの」⁽²⁴⁾ であり、アドベンチャー教育の心身ともに安全な環境を形成・確保し、拡大することが人間的成長につながるという考え方と合致

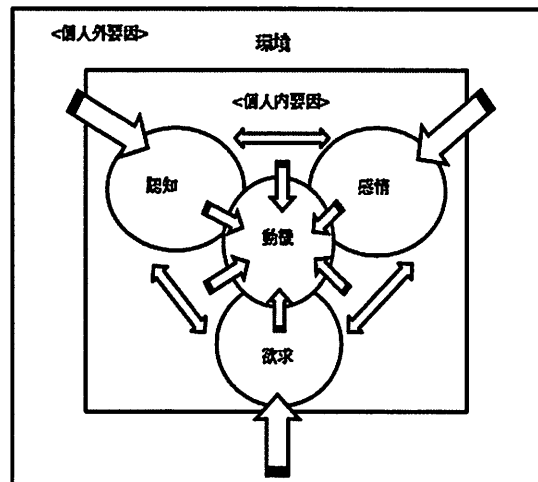


図 5. 動機形成のダイナミズム

出典：鹿毛雅治 (2013) 「学習意欲の理論」金子書房 p 22

している。

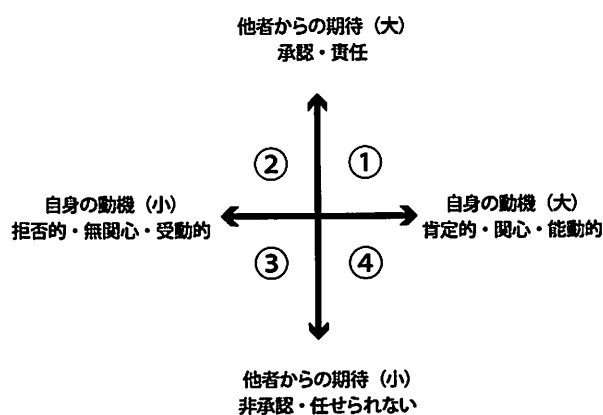
また DeCharms (1968) のやらされているのではなく自分から進んでやっているという気持ちであるオリジン感覚や、Deci ら (2002) の自己決定された学習は外発的に動機づけられた学習より質が高いという自己決定理論は、他者から強制されて挑戦をするものではなく、自らの意思において挑戦を選択することに意義や価値をおき、メンバー全員が互いに尊重し合うという TAP で用いられる「I am a challenger!」⁽²⁵⁾ の考え方と合致している。

内発的動機づけの源として Lepper ら (1987) は「好奇心・挑戦・統制・ファンタジー」⁽²⁶⁾ の四つを示唆し、Deci ら (1995) は、生得的で基本的な心理的欲求を「自律性への欲求・有能さの欲求・関係性の欲求」と想定しこれらの欲求が充足されると well-being につながるとしている。また櫻井 (1999) は内発的動機づけを「自律的でありたい、有能でありたい、周囲の人と暖かい人間関係を持ちたいという気持ちに支えられている」⁽²⁷⁾ と捉えており、その上で「自律とは正反対の感覚を経験し、統制された活動にたずさわることを通して熱意や興味を次第に失っていく」⁽²⁸⁾ と指摘している。内発的動機づけの理論では情緒的側面と認知的側面とが明確に区別されておらず、その代わりに統制の問題に焦点がおかれている。

Brophy は「内発的動機が発達するものだとしたら、諸活動は自己決定したうえで、経験されなければならない」⁽²⁹⁾ と指摘した。村山ら (2015) は内発的動機づけを促進するためには自己決定感が特に重要であると指摘し「同じ課題でも“自分で選んだのだ”と思うと、その課題に対するコミットメントが増し、内発的動機づけも増大する」⁽³⁰⁾ と心理学研究と神経科学研究の両面から実証している点からもアドベンチャー教育には「I am a challenger!」の考え方が重要であることがわかる。

Atkinson (1964) は価値×期待モデルの先駆者であるが、Brophy (2004) は Feather (1982)、Pekrun (1993)、Wigfield&Eccles (2000) らの動機づけ研究を「価値×期待モデル」⁽³¹⁾ としてまとめることができる。価値とは報酬や課題自体の遂行プロセスに取り組む機会を価値づける程度であり、期待とは課題をうまく達成することができそうだという期待の程度を指し、この積によって学習者のやる気が高まっていくというものである。アドベンチャー教育では、対人関係などにおける課題解決やその克服などを教材として用いるため、アドベンチャーをしようとするその動機として価値と期待は大いに影響を与えるものと考えられる。

しかし、アドベンチャー教育での課題解決型の活動で注意しなければならないのは、自らの動機と他者からの期待とのバランスである。以下の図 6 で示すように、①は自らの動機も大きく他者からの期待が大きい場合には、達成感や満足感を味わい自己成長や周囲への貢献につながりやすいと考えるが、③のように自らの動機が小さく他者からの期待も小さい場合には、達成感や満足感も得られず最も生産性が乏しい可能性があると考えられる。ま



た②では自身の関心が低く、受動的であるために、他者からの期待が大きいとプレッシャーになる可能性があり、④は自身の関心は高く能動的であるが、他者からの期待が小さいため、周りからは評価されず、自己流や自己満足になる可能性があると考えられる。

Rotter (1966) の統制の位置では内的統制型と外的統制型に分け、内的統制型は自分の行動と結果の随伴性が高くなり、外的統制型は逆に自分の行動と結果の随伴性が低くなるとしている。また Bandura (1977) の自己効力感理論では、成功体験が与える人の行動の生起は自己効力感によって説明できるとし、効力予期と結果予期の二つの予期が人の行動に同時に影響を与えるとしている。さらに Bandura (1997) の社会的認知理論は、Schunk ら (2007) が提唱した自己調整学習の「社会的認知モデル (個人作用、環境、行動の三者の相互作用として人間の機能を考える理論)」⁽³²⁾ にも影響を与えている。アドベンチャー教育では、成功の不確かなことへ取って自ら挑戦しながら行われる教育であり、成功体験によってもたらされる自己効力感や随伴性は人間的な成長の大きな糧となる。しかしその一方で失敗体験も起こるために目標設定や課題の難易度には注意を払う必要がある。課題の難易度については Yerkes ら (1908) の「Yerkes&Dodson の法則」が参考になる。その法則とは相対的に快適な状態によって一定レベルのパフォーマンスを発揮できるが、その一方で、パフォーマンスを最大限に発揮するには相対的に不安な状態、つまり少しストレスが高い状態が必要であるというものである。アドベンチャー教育においてもこの観点を教師やファシリテーターが理解した上で課題設定をするべきと考える。

Nicholls (1984) は目標理論を提唱し重要な概念として達成目標をあげ、有能であることを目指すことと考えており、Dweck (1986) の達成目標理論にも共通している。さらに Nicholls は達成目標には自我関与と課題関与の二つが存在すると主張している。アドベンチャー教育では、目標を自分 (個人) あるいはグループで設定するため、自我関与された目標の達成感や自己有用感の向上にもつながっていると考える。また Dweck は増大的知能観と固定的知能観の二つの知能観を定義し、増大的知能観 (失敗体験や困難の知覚は問題に対して以前とは異なる方法で対処する) の持ち主は、アドベンチャー教育における課題解決場面でもその対処が期待され、新しい知識や技能を身に付けることによって自分の有能さを高めることが目標となる。

Ames & Archer (1988) の熟達目標は、他者との比較に関わらず自分の能力が拡大したかに焦点が当てられるため、自分が努力し進歩したこと自体が有能感を高めることになる。仮に目標達成に失敗したとしても、自分のやるべき行動が明確なことからモチベーションが低下することなく、目標達成に向けた努力の継続が期待できるため成功の不確かなアドベンチャーを行う際の目標設定には熟達目標は有効であると考えられる。

Csikszentmihalyi (1990) はフローを「一つの活動に深く没頭している所以他の何ものも問題となくなる状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするということのために多くの時間や労力を費やすような状態」⁽³³⁾ とし、「全人的に行為に没頭している時に人が感じる包括的感覚」⁽³⁴⁾ と定義している。

また「人間はフローの状態の時、つまりチャレンジに出会うことや問題を解決すること、何か新しいものを発見することに没頭している時に、最も心地よいと感じる。フローを生み出すほとんど

の活動には明確な目標、明確なルール、迅速なフィードバック・集中させ、スキルを必要とする一連の外因的な作用・がある」⁽³⁵⁾と指摘している。さらには「行為への機会が自分の能力よりも大きければ、結果として生じる緊張は不安として経験される。挑戦に対する能力の比率がより高く、しかし依然として挑戦が能力よりも大きいならばその経験は心配である。フロー状態は、行為への機会が行為者の能力とつり合っている時に感じられ、従って、その経験は自己目的的である。技能が、それをを用いる機会よりも大きい時には退屈状態が生じる。技能の挑戦に対する比率が大きすぎると、退屈は次第に不安へと移行する」⁽³⁶⁾としている。(図7)

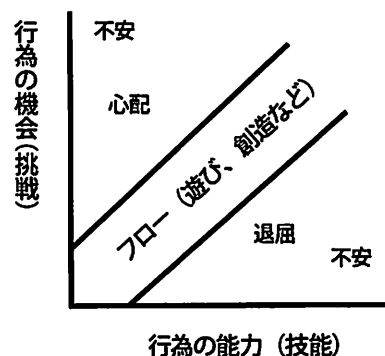


図7. フロー状態のモデル

出典：M.Csikszentmihalyi 著、今村浩明訳
(2000)「楽しみの社会学改題新装版」
新思索社、p 86

Brophy (2004) は、フロー経験の八つの特徴を踏まえた上で「挑戦しがいのある課題に熱中するとフローを経験する傾向がある」⁽³⁷⁾と要約しており、アドベンチャー教育ではこのフロー状態や Maslow のいう至高体験を体験しやすいと考える。

Lewin は 1940 年代初期から 1950 年代にかけて場の理論の研究を行っている。それは人間の行動形成を主体である人の認知と誘発性を持つ対象・相手・状況との双方向の力学的な場として想定し、この力学的な葛藤を伴う場に基づく人間行動の研究である。その過程では「フロイトを強く意識」⁽³⁸⁾していたとされている。

場の理論の根底には心理的緊張の理論があり、この緊張は欲求や欠乏のある時に「自分の目標を達成しようとする個人の努力を増大させるのに役立つような高度に望ましい状態」⁽³⁹⁾であり、その緊張の解消のために心的な活動のためにエネルギーが与えられるのである。そして既存の緊張が特定の対象に付着することにより運動体系が支配する。人間が生活空間の一定の領域内にある目標に向かって心理的な運動を起こすときの心理的活動を場の理論に包括したのである。

場の理論では行動は人とその環境との関数であり、人と環境とは相互に依存し合っている変数でもある。これは「 $B=f(P,E)$ 」⁽⁴⁰⁾という公式で表わされ、B は行動、P は人、E は環境を指している。つまり「あらゆる行動(願望・思考・成就・努力も含まれる)は、相互に従属する変数の所産であり、与えられた単位時間内における場のある状態に生じた変化の結果」⁽⁴¹⁾である。Lewin の心理学に対する貢献として釘原(2011)は「1. 理論構成をする際の基本原理と法則の基準を明らかにした。2. これまで導入が困難だと思われていた人間行動や感情の分野の研究に実験的手法を導入した。(場の理論) 3. トポロジーやベクトルを用いた数学的モデルを導入した。」⁽⁴²⁾と表している。この場の理論は、後述するアドベンチャーの理論の基底であり、最も重要な理論である。アドベンチャー教育において行動(B)をアドベンチャー(A)の出現率に置き換えると、その出現率は自身の性格や周囲の環境(人的環境など)によって影響を受けると考える。

大木（1993）はやる気と脳科学の観点から、やる気の脳は側坐核が大脳辺縁系の一部であり「やる気とは具体的な欲の方向性、すなわち目的と行動が結合した時、沸き上がる」⁽⁴³⁾としている。さらに視床下部は原始的な脳であり、胎児期から幼児期にかけては欲の脳（視床下部）のほかに、好き嫌いの脳（扁桃核）、やる気の脳（側坐核）も急速に発達するとし「幼児期に基礎的、根源的、野性的には発達する。子どもたちには未知の世界への関心、すなわち未知の世界を知りたいという欲がある」⁽⁴⁴⁾と指摘している。

また奥村（2011）は「どれだけ強い気持ちで目標を定めて実行しても挫折してしまうのは、その行動が脳にある快感や意欲の中核とネットワーク化されていないから」⁽⁴⁵⁾と指摘している。人間が習慣を続けるためには脳が「快感」と判断するような習慣回路を身に付ける必要性があり、行動、目標・夢・意欲、快感（ドーパミンが分泌される）が循環化されると脳内に新たな習慣回路が作られるとしている。（図8）脳内の神経伝達物質であるドーパミンは報酬や動機づけ、運動制御などに影響を与え、セロトニンはやる気や集中力、思考力に影響を与えていることも判明している。

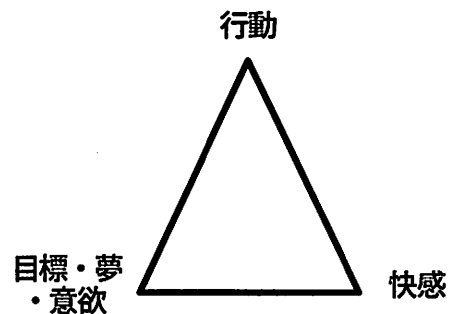


図8. 脳の習慣サイクル（奥村，2011）

出典：奥村歩（2011）

『続ける・やめる』は脳でコントロールできる』
青春出版社、p 23

村山ら（2015）は神経科学研究においては自己決定のチャンスがあると、脳内報酬系の活性化が見られ、「自己決定感がやる気を促進するための重要な要因の一つ」⁽⁴⁶⁾であることを証明としている。これらの脳科学や神経科学での研究成果及び心理学（動機づけ）での研究成果や根拠に基づいてアドベンチャー教育が実践されるべきと考える。

3. エッジワークと C-zone

エッジワーク研究の発端は、1960年代の米国の医学・心理学会におけるストレス研究から発展したと考えられる。代表的な研究者はKlausnerであり、1968年に「人はなぜ危険を冒すのか－ストレス探求の研究－」を著し、人間を環境へのアクティブな挑戦者＝ストレス・クリエイターと位置付けた点が今日まで影響を与えている。その後、心理学やアウトドア・スポーツ、社会学などでも研究され、1990年にLyngが論文「エッジワーク－自らリスクを冒す行動に関する社会心理学的分析－」を発表した。

冒険とは危険な状態になることを承知の上で敢えて行うことであり、また成功するかどうか不確かであり失敗するリスクを敢えて引き受けてやってみることである。冒険教育は「冒険の要素を取り入れ、特定の教育目的をもって体験学習として組織的に行う活動」⁽⁴⁷⁾と定義され、Hahnの教

育哲学が基盤とされている。この冒険教育においてリスクや冒険それ自体の理論が追加されながら冒険教育の理論と実践の研究が行われてきたが、Lyng (1990) の「Edgework」⁽⁴⁸⁾ の考え方や Apter (1992) の「Dangerous Edge」⁽⁴⁹⁾ などの考え方が影響を与えている。(図 9)

Apter は危険を「損害の可能性という意味で用い、物事がうまくいかない場合に起こる危険性の結果を外傷」⁽⁵⁰⁾ とし、危険と外傷のあいだの境界線を「危険のふち (Dangerous Edge)」⁽⁵¹⁾ と定義している。また、プロテクティブ・フレームを「興奮を求める心理状態の時には、危険のふちの内側に沿って、その端から端まで心理的な保護枠」⁽⁵²⁾ と定義し、「ある時点である人がどのゾーンにいるかは、その人がその状況をどのように感じているかによって違ってくる」⁽⁵³⁾ とし、これらの三つのゾーンは主観的に理解されるものであり、客観的な意味では正確さに欠けると指摘している。

根上 (2009) は、エッジワークを自らリスクを冒し「<生>と<死>の「裂け目」(edge) で展開される人間の営みを解明するための概念」⁽⁵⁴⁾ としている。境界領域である「on-the-edge」はカオス状態のため不安定であるが「境界領域は自己関係性と自己言及能力、そして主体性が最も強く試される実験場」⁽⁵⁵⁾ であるとしている。リスク・テイカーにとっては、境界領域での正確な状況認識と合理的な実践と手段選択が価値あることとして認識されていると考えられる。

C-zone とは「安全領域」とか「快適領域」などと訳され、図の一番真ん中の領域であり、ストレスや恐れ、不安を感じるものがなく安心して過ごせる環境のことである。(図 10～12) C-zone の考え方は Yerkes らの実験によって得られた「Yerkes&Dodson の法則」に端を発している。(図 13) その法則とは、相対的に快適な状態によって一定レベルのパフォーマンスを発揮できるが、その一方で、パフォーマンスを最大限に発揮するには相対的に不安な状態、つまり少しストレスが高い状態が必要であるということである。ストレスやモチベーションなどの刺激が適度にある時はパフォーマンスが最も高くなり、刺激が極度に高いあるいは低い時には、パフォーマンスは低下すると考えられ、パフォーマンスを高めるためには適度な刺激が必要となる。

エッジワークの考え方をもとに冒険教育などで用いられているモデルは以下の図 10～12 である。

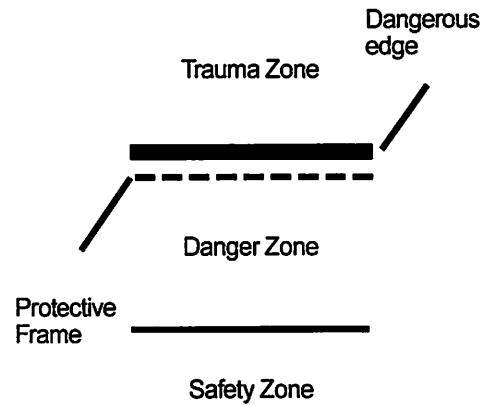


図 9. Dangerous Edge (Apter,1992)

出典：Michael J.Apter (1992)

「THE DANDEROUS EDGE」 p 24

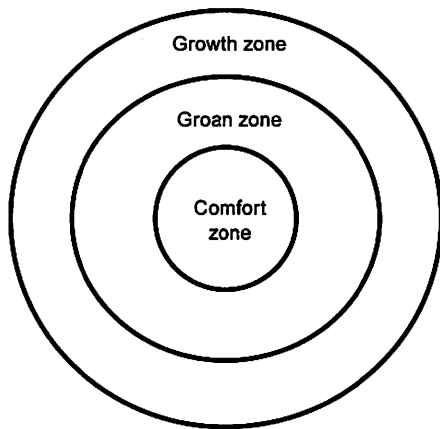


図 10. Change Zones モデル
(Gerstein,1990)

出典：John L.Lucker,Reldan S.Nadler (1992)
「Processing The Experience」 KENDALL/
HUNT PUBLISHING COMPANY, p 20

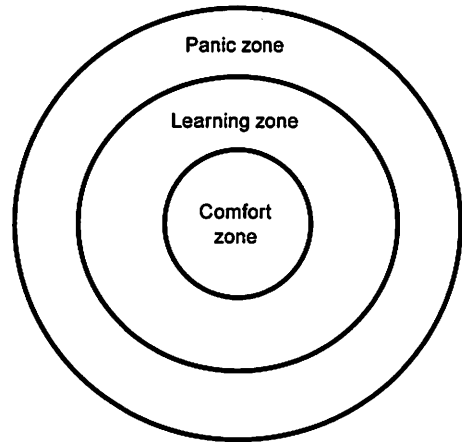


図 11. Learning Zone モデル
(Senninger, 2000)

出典：http://www.thempra.org.uk/
social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/
the-learning-zone-model

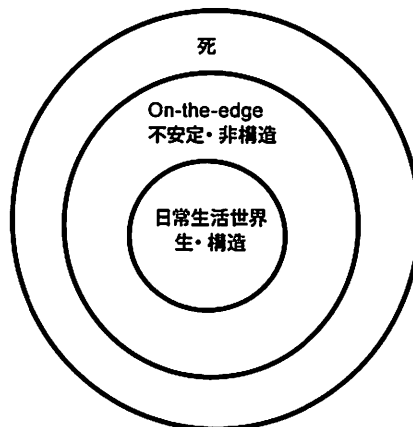


図 12. エッジワークの主観的・客観的構造モデル
(根上, 2009)

出典：慶應義塾大学教養研究センター・
高桑和巳 (2009) 「生き延びること -生命の教養学 v-」
慶應義塾大学出版会株式会社、p 219

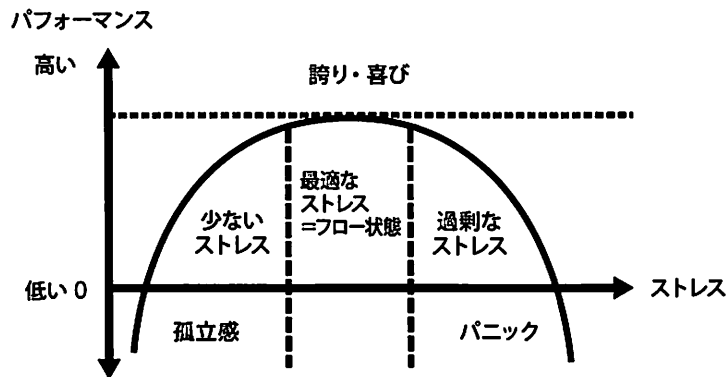


図 13. 「Yerkes&Dodson の法則」及び「ストレスと組織の成果」に筆者加工。

出典：田尾雅夫（1999）「組織の心理学」有斐閣ブックス、p 71

C-zone は自己イメージによって決まり、その人にとって心地が良い領域のことを指し、自己イメージが崩れることを避け、自己イメージに合致することに取り組むのである。つまりホメオスタシスによって我々は C-zone を保とうとするのである。ホメオスタシスの働きにより、自己評価に対し結果が自分イメージよりも低すぎると不安や緊張が生まれ、無意識の内に C-zone に留まるか元に戻ろうとする。逆に自分の自己評価に対し結果が自分イメージよりも高過ぎても謙遜や照れなどで C-zone に留まるか元に戻ろうとするのである。

苦米地（2010）は、人が高いパフォーマンスを発揮できるのは C-zone にいる時とした上で、「C-zone から外れるといきなり盲点が生じるため、周囲の人に想像がつかない間違いをし始める」⁽⁵⁶⁾ と指摘し、心拍数が上がり筋肉も硬直した上に抽象思考ができなくなるなどの影響が出て運動パフォーマンスが下がるとしている。

しかし TAP では、C-zone に留まることではなく、敢えてリスクを自らの意思決定において背負い、C-zone から踏み出すことに意義と価値を認め、アドベンチャーを推奨している。TAP では人間の心身の状況やそれら取り巻く環境を円形の三つの領域に分けて考え、その円の中心に近い程、安全かつ快適でありリスクが少ないことを意味している。（図 14）

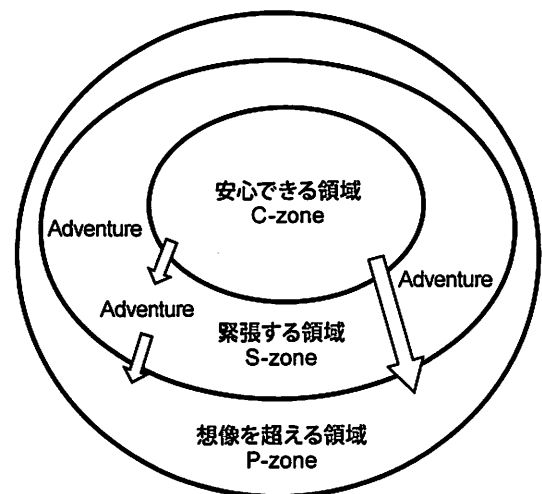


図 14. Comfort zone と Adventure
（工藤，2002）

出典：工藤亘（2002）「体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果」学校メンタルヘルス、Vol.5、p 100

C-zone とは「Comfort-zone」の略であり、自分にとって居心地がよく快適な状態であり、慣れ親しんでいて予測可能な領域である。既に知っていることや普段の生活の中で特に意識することもなく心身ともに安心かつ安全な状況や環境を指す。

S-zone とは、C-zone の外側の領域であり「Stretch/Strange-zone」の略である。まだ知らないことや不慣れなことで、少し緊張をしてドキドキするような領域であり、失敗するリスクや不安が伴う領域でもあり、上田（2009）のいう「プレイフル」⁽⁵⁷⁾な領域でもある。また伸縮性がある領域でもあり、C-zone と S-zone を往還しながら試行錯誤を繰り返し、それまでに知らなかったことを知り、出来なかったことが出来るようになるとそこは新たな C-zone になり、更にその外側に新たな S-zone が拡大していくのである。

P-zone とは「Panic-zone」の略であり、恐怖を感じて狼狽し想像を超え慌てふためくような領域である。C-zone からは最も遠い位置にあり、少しの勇気だけではなかなか踏み出しにくい領域である。

幼少期から我々は無意識の内に C-zone と S-zone を往還しながらアドベンチャーを行い、時には P-zone に出ながら成功体験や失敗体験をすることで成長してきたと考える。たとえば初めておつかいをする時は、心身共に不安やリスクを伴い、ベソをかきながらも乗り越えて克服してきたのである。見守ってくれる親が居る安全な自宅から出て、不慣れな場所へ歩み出し、時に立ち止り、迷い、戻ったりしながら目的地へ辿り着く。そして安全で安心できる自宅へ戻り、親に「よく頑張ったね」と労われながら抱擁され、達成感を味わい自信を付けながら成長してきたのである。

「井の中の蛙、大海を知らず」という諺は、慣れ親しんでいることだけに留まっては成長が止まり、視野が狭いという意味である。幼少期は無意識にアドベンチャーができたが、加齢に伴いアドベンチャーが減少するのは情動記憶が関連すると考えられる。幼い頃の成功体験や失敗体験の記憶、苦しかった記憶、痛かった記憶などの情動記憶は人それぞれのものの考え方や見方などの信念を体系づける。人間は自分にとって居心地が良い状態を維持しようとするホメオスタシスが働くため、情動記憶によって感情レベルで痛い・恥じをかく・傷つくといった情報を知覚すると無意識のうちにそれを拒否しその状況から逃れようとするのである。

また加齢に伴い他人のアドベンチャーには寛容になれるが、自分には厳しくなる傾向があると考えられる。それは失敗への不安や羞恥心、他人に迷惑をかけたくないなどの理由が考えられるが、その結果アドベンチャーをしなくなり人間的な成長は促進されにくいと考える。これは個人の性格に起因するものもあるが、周りの環境（人的要因・物理的要因など）が大きく影響を与えていると考えられアドベンチャーのできる環境作りが重要である。

4. アドベンチャーの理論

先述したように Lewin は 1940 年代初期から 1950 年代にかけて、人間の行動形成を主体である人の認知と誘発性を持つ対象・相手・状況との双方向の力学的な場として想定し、この力学的な葛藤を伴う場に基づく人間行動を研究し場の理論を発表したのである。場の理論の根底には心理的緊張があり、その緊張の解消のために心的な活動のためにエネルギーが与えられると考える。

場の理論では行動は人とその環境との関数であり、人と環境は相互依存の変数でもあると考え、Lewin は「 $B=f(P,E)$ 」⁽⁵⁸⁾ という公式で表している。B (Behavior) は行動、P (Personality) は人、E (Environment) は環境を指している。

この場の理論をアドベンチャー教育に応用すると、行動をアドベンチャーに置き換え、その出現率は自身の性格や周囲の環境 (C-zone) によって影響を受けるということになる。ここでいうアドベンチャーとは先述した「成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦すること、自ら踏み出すことによって、新たな自分を創生していくこと、C-zone から勇気を出して、S-zone あるいは P-zone に一歩踏み出してみる」とする。

以上の場の理論を基底にしたのがアドベンチャーの理論であり、その公式を「 $A = f(P,C\text{-zone})$ 」とし、図式化したのが図 15 である。A は Adventure (アドベンチャー)、P は Personality (個性・性格)、C-zone は Comfort-zone の略 (安全な環境) であり、TAP で用いる C-zone を指す。Personality は個人の性格であるが、ここでは先述したアドベンチャーの定義においてアドベンチャーをしやすい性格の有無を指している。

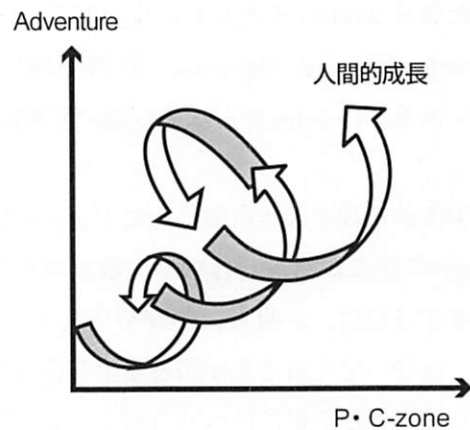


図 15. Adventure と Personality・C-zone の関係性

アドベンチャー教育では成功体験や失敗体験を人間的な成長の要素とし、試行錯誤を繰り返すことを尊重するためにあえて一直線ではなく螺旋状で表現することを断っておく。

TAP に用いられる「I am a challenger!」⁽⁵⁹⁾ の考え方は、他者から強制されてアドベンチャーをするものではなく、自らの意思において挑戦を選択することにその意義や価値をおき、メンバー全員が互いに尊重し合うものである。DeCharms のオリジン感や Deci らの自己決定によって動機づけられた学習は外発的に動機づけられた学習よりも質が高いことを考えれば、アドベンチャーに前向きな性格や自己決定できる性格が影響すると考える。しかし、個人の性格はそれまでの人生において形成されたものであり、アドベンチャーに前向きな性格には容易に変容するとは考えにくい。

そこでアドベンチャーの理論では、アドベンチャーを促進する要因として、個人の性格と C-zone (周囲の人的・物理的環境が心身ともに安全な状況や領域) を掛け合わせ、C-zone の形成と確保がアドベンチャーを促進し、その結果として C-zone が拡大され人間的な成長につながると考える。特に他者との関係性が安全であり、そこにアドベンチャーに前向きな性格や自己決定権が多く存在した場合にはよりアドベンチャーが促進されると考える。図 16 は自己決定権と C-zone の関係を示したものである。

図 16 の①では自分で選択し決定できる権利や機会が多く存在し内発的に動機づけられ、人的・物理的に安心できる環境である C-zone が大きい。②では自分で選択し決定できる権利や機会が多く存在しているにも関わらず、C-zone が小さく周囲の人的・物理的環境が安全ではないため、アドベンチャーに前向きな性格がよほど強くない限りアドベンチャーは促進されないと考える。③は C-zone が大きく周囲の人的・物理的環境が安全であり許容的な環境であるが、自己決定権が少なく強制的であるために内発的動機づけは弱く、アドベンチャーは促進されにくく人間的な成長や学習の効果は期待しにくいと考える。

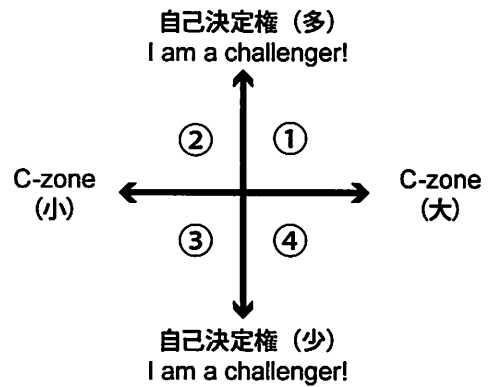


図 16. 自己決定権と C-zone の関係性

アドベンチャーの理論では、アドベンチャーは自ら成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦するという本人の性格と他者との関係性を含む安全な環境、つまり C-zone の積によって促進され、その結果として人間的な成長につながると考える。たとえ個人がアドベンチャーに対して消極的な性格の持ち主でも、周囲に C-zone が醸成されていけばアドベンチャーをしやすくなると考える。

以上を踏まえると、子ども達の成長を促すためにアドベンチャー教育に関わる教師やファシリテーターの役割の一つは、個人の性格の変容は非常に難易度が高いことを考えれば C-zone を整えることであり、並行して子ども達には C-zone を形成・確保及び拡大することの必要性や意義について認識させることであると考えられる。

5. アドベンチャー教育における教師の役割と視点

5-1. アドベンチャー教育での教師の役割

アドベンチャー教育を活かした教育活動を実践するにあたり、教師の役割について考えることにする。市川（2001）は「学校というのがまず安全な場所で、先生との関係、友だちとの関係も良好であるという状態をつくらないと、なかなかその先、学習自体に興味をわくとか、スポーツや勉強でがんばろうという動機を喚起されるようにはならない」⁽⁶⁰⁾と指摘している。高橋（2012）は教師に求められる力として「対話、学び合い、関わり合いの場を創出し、コーディネートできる創発的知性であり、子どもたちの創造的な学びをプロデュースできる力。学びの場をコーディネートできる力」⁽⁶¹⁾を挙げている。

一柳（2013）は「わからないと安心していえる雰囲気を作り、話し手を育てていくのである。その際、教師の聴くという行為が、子どもにとって聴き手のモデルとなる。ゆえに、子どもをよい聴き手として育てるためには、教師がまずよい聴き手になることが必要」⁽⁶²⁾であるとし、上條（2013）は「思

考力・判断力・表現力の教育には、試行錯誤が必要で、その試行錯誤を成立させるには、学習者が失敗した場合にも安心して学べるセーフティネットのような、暖かい空気が教室の中に必要」⁽⁶³⁾ であると指摘している。

以上を踏まえアドベンチャー教育を活かした教育活動では、C-zone の形成と確保及び拡大することが教師の役割であると考えられる。まず C-zone を形成するためには「心の安全」を重要視すべきであり、アドベンチャーを促進するためには最も重要である。

アドベンチャー教育は体験的でグループ活動であるため、怪我や事故が起こらないように身体面の安全に配慮するのは当然である。また活動中に暴力を振るったり、悪ふざけをして仲間を傷つける行為などが発生しそうなになったら教師は介入し安全を確保するべきである。さらに身体的な安全を守ると同時に、精神面や心の安全も守ることが大切である。言葉による暴力や否定的な態度は仲間の心の安全を損なうものであり、そのような事態がある場合にはアドベンチャーができないと考える。

心の安全を守るための一手法として、TAP では「呼ばれたい名前」を自己決定ができる。その理由は二つあり、一つ目はバックグラウンドや肩書きを取り去り、日頃決まっているような役割に捉われず、一人の人間として尊重された対等な人間関係をつくるためである。肩書きが付いた名前で TAP に参加すると役割期待が起りやすくなり、本人が素の自分になることが困難になる場合がある。それによって、他のメンバーも遠慮や依存の構図に陥りやすくなり、率直な気持ちを伝えたり素直に行動することが困難になってしまう可能性がある。その結果、お互いに余計なストレスを感じることもつながり、心の安全にも負の影響が出てしまうのである。

二つ目の理由は、自己決定権がなく他者から付けられるあだ名は、しばしば呼ばれている本人を傷つける可能性があるためである。特に子ども達の間では、身体面や学習面などの要因からあだ名を付ける場合が散見され、負のイメージが付きやすいものもある。あだ名で呼んでいる子ども達は何気ないつもりでも、あだ名で呼ばれている本人は傷ついている場合もある。そこで TAP では呼ばれたい名前に自我関与し、自己決定することで心の安全を守っているのである。ただし自己決定した呼ばれたい名前が否定的なイメージを与える場合は、本人も含め仲間の心の安全に配慮されていないために教師（ファシリテーター）が介入して変更を求めることもある。ここでいうファシリテーターとは「学習者が主体的に学ぶ教育プログラムや学習環境づくりを行い、お互いのコミュニケーションを円滑に促進し、それぞれの経験や知恵や意欲を上手に引き出しながら、集団による知的・情緒的相互作用を支援・促進する働きを担う人」⁽⁶⁴⁾ を指す。

また教師が C-zone の形成・確保及び拡大を考える時に偶有性が参考になる。偶有性とは半分は安全で予想できること＝セキュア (secure) と、半分は予想できないことの両方が混ざっていて不確実な状態のことであり、茂木 (2010) は何かあったら逃げ込める場所である「セキュアベース＝安全基地が固められてこそ、チャレンジができる」⁽⁶⁵⁾ と指摘している。セキュアベースは、Bowlby の共同研究者である Ainsworth (1982) がその概念を導入し、1988 年に「A Secure Base」を発刊したことに端を発している。セキュアベースの役割は、子どもがあくまでも自主的に挑戦しようとするのを、後ろからそっと支えてあげることや見守ってあげることである。

幼少期に不安を乗り越え、失敗をしてもすぐに次の挑戦ができたのは安全基地があったからである。幼少期の多くの場合には「親」が安全基地になり、不確実なものに挑戦する時の基盤を確保するが、学校での安全基地は教師でありクラスメイトであると考えられる。その一方で「子どもが自由にチャレンジすることを認めずに、あれやこれやと指図すること。また、絶対に失敗しないような環境に置くこと」⁽⁶⁶⁾、つまり過保護は、予め失敗する可能性（不確実性）を封じてしまうため、新しいことを学ぶ機会やアドベンチャーを減少させてしまうと考えられる。苦米地（2010）は C-zone から引きずり降ろそうとする人や偏見を持った人、能力を制限している人を「ドリームキラー」⁽⁶⁷⁾ と呼び、保護者や教師がドリームキラーにならないようにと警鐘を鳴らしている。

様々な教育現場における教師の役割を考えるにあたり、指導スタイルはティーチング・ファシリテティング・コーチングがあると考えられ、アドベンチャー教育にも示唆を与えている。本間（2011）は学習学と教育学における違いを表2のように表している。

表2. 学習学と教育学の違い

	教育学	学習学
指導者	ティーチング 講義形式で知識を教える	ファシリテティング 集合学習の中で学習者の学びを促進する
		コーチング 主体性を引き出す個別指導
		ティーチング 一般的な知識や自分自身の体験を伝える
学習者	受け身で終わる	ラーニング 自ら主体的に学ぶ

出展：本間正人：コーチングの教科書、自由国民社、2011年、p 21

折出（2014）は生活指導を「指導者は集団に対する正しい指針をもっていて、子ども集団を自分の指導のもとに従わせ、その指導・被指導関係を確立することが教育であるという生活指導観（統制主義的）」と「活動の主体性の方向づけという視点に立つものであり、子ども集団の対話・討論・討議を保証し、一人ひとりの主体的な現実の把握を大事にし、子どもたちなりの力で選び取り、共同で決めていくこと重視する生活指導観（民主主義的）」⁽⁶⁸⁾ の二つのタイプに分けている。筆者は子ども達と関わる際に先述の統制主義的タイプの一方的な「指導」だけではなく、民主主義的タイプの指導＝支援的に目標に導く「支導」⁽⁶⁹⁾ も重要であると考えられる。

子ども達が安心して自己を発揮し、仲間たちと相互に援助し合い学び続けられる学級（＝アドベンチャーがしやすい学級）をつくるためには、規範やルールを守ることを教える必要があり、統制主義的タイプの指導（ティーチング）も重要である。しかし、学校生活全般が統制主義的タイプの指導だけで教育活動が行われたなら、自己指導力や生きる力を持った子どもは育たないと考えられる。

学校教育では集団指導を通して個を育成し、個の成長が集団を発展させるという相互作用により、子ども達の力を最大限に伸ばすことができるという指導原理があるが、諸富（2011）は理想的な

学級を「個が生きることができるつながりがあり、そのつながりゆえに個が生き生きできる」⁽⁷⁰⁾とし、その学級をつくるためには「ルールとふれあい（リレーション）」⁽⁷¹⁾が必要であると主張している。そして学級の最も基本的なルールは、人を傷つける言葉は言わないことである。これは TAP の活動中の規範である Play Safe であり、もう一つはクラスの誰かが語った言葉は最後まできちんと聞く、つまり Respect や積極的傾聴に相当する。またルール・マナー・モラルは類義語として教育現場をはじめ様々なところで混同されて使用されており、以下の表 3 で整理する。

表 3. ルール・マナー・モラル

	ルール	マナー (manner) 英語 エチケット (etiquette) 仏語	モラル
意味	規定・規則・基準・法律	態度・礼儀・思いやり・心遣い	道徳心・倫理・人生や 社会に対する精神的態度 善悪を判断する基準
適用範囲	部分的に適用	概ね社会全体に適用	他人の存在に関係なく適用
従い方	強制されて従う	自発的に守る	良心に従う
違反した場合	法令等による罰則あり	罰則はないが、非難される	自戒・自責の念
例	時間を守る・掃除をする 授業の約束事や校則を守る 自転車の信号無視や速度違反 (交通ルール)	挨拶・話し方や歩き方 音をたててすすったり、食べたりは 厳禁 (テーブルマナー)	困った人がいたら助ける 花に水をあげる 不倫

普段の教育現場やアドベンチャー教育の実践の場においても上記の言葉は混同されることがあるが、教師がその言葉の意味を理解していることを前提としながらも、その場・その時に明確に区別しながら子ども達にルール・マナー・モラルがなぜ大切であるかを気づき、感じ、考え、認識し、行動に移せるように促すことが重要である。そこに TAP をはじめとした体験学習サイクルは貢献できると考える。

TAP には「I am (Inter-accountable mind)」⁽⁷²⁾ という概念があり、その意味は「私は私である」と同時に「相互に責任を持ち合う気持ち」であり、グループ活動においてルール・マナー・モラルを最大限に遵守しようとする考え方でもある。したがって教師にはティーチング・ファシリテーティング・コーチングを子ども達の TPO に合わせて使い分けたり統合する力量が必要であり、その判断力や実践力にはアドベンチャー教育で用いられるファシリテーションは多いに参考となる。(図 17)

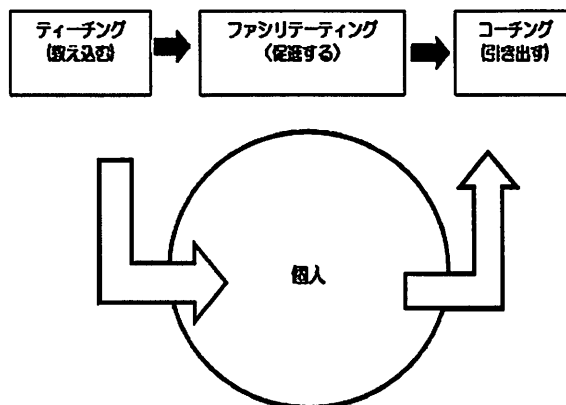


図 17. 2つの指導法とファシリテーティング

出典：本間正人 (2011)「コーチングの教科書」自由国民社、p 23 に筆者一部加工。

また藤村（2015）は以下の表4のように授業を類型している。自ら学ぶ授業とDeciらのいう学習者の視点に立ち学習者自身の選択や自発性を促す教師の「自律性支援」⁽⁷³⁾の考え方はアドベンチャー教育の実践もおいても示唆を与えている。

表4. 鍛える授業と自ら学ぶ授業

	教育学的授業類型	獲得するもの	3類型
鍛える授業	1. 教師主導の講義・実習・習熟型授業	基礎的・基本的な知識・技術	習得型
	2. 教師主導の課題解決学習	知識・技術の基本的なモラル	
自ら学ぶ授業	3. 児童生徒主体の課題解決学習	問題解決能力 (思考力・判断力・表現力等)	活用型
	4. 問題解決型授業	問題発見能力・問題解決能力	探求型

出展：藤村祐一「わかる！かける！授業改善のための学習指導案」ジャムハウス、2015年、p 72

5-2. アドベンチャー教育における幼児期からの発達段階を踏まえた教師の視点

幼児期は自我が芽生え他者の存在を意識することから、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる重要な時期である。幼児は、保護者に守られた安全な環境から未知なる環境の幼稚園・保育所で担任や仲間達と生活することになり、新しいことへの出会いが増え、全てが不慣れなことへの挑戦であるとも考えられる。保護者以外の大人（担任）や仲間との集団生活、時間の過ごし方や生活空間などが全て新鮮であり、その中で子どもなりにソーシャルスキルを身に付けていくことになる。

それまでの家庭生活では、自分の思うままに行動できたが、初めての集団生活の中ではそれが思うままにならないことに気づく場面がある。幼児にとっては不本意ではあるが、心の成長の過程では貴重な体験である。自分とは異なる意志をもつ他者と出会い、イザコザや葛藤を通して他者の存在に気づき、次第に他者の視点を受け入れることを学習していくのである。幼稚園・保育所において、人とよりよくかかわる力としての道徳性を培い豊かな心を育てるということは、何か特別なことをすることではない。担任や仲間と一緒に暮らす日常の園生活の中で体験する様々な出来事を通して成長していくのである。

幼児はこれらの様々な体験を通して、自他の両方の視点を考えて自分の欲求や行動を調整する力を少しずつ養い、道徳性の芽生えがおこると考えられる。その時に重要なのは保育者の視点である。幼児の行動には全て何かしらの意味があり、その行動を保育者の固定された枠組みだけで捉えるのではなく、全てが新たなことや不慣れなことへの挑戦＝アドベンチャーという視点で保育者は幼児達を支援する教育観を持ちたいものである。

以上の視点で保育者が園生全体を捉えた場合、幼児達がアドベンチャーをしやすい環境を調整することが保育者の役割でもあり、幼児主体で活動ができるように支援したいものである。そのためにも、保育者が「重要な大人」として幼児との信頼関係を築くのが前提であるが、他の保育者

や保護者との共通理解の基で幼児達とともに成長していく「共育」を目指したいものである。以下の表5は発達段階と体験と学習の適時性を表したものであり、教師がアドベンチャー教育を実践する際の指標になると考える。

表 5. 発達段階と体験と学習

年齢	受胎～																
	0	1	2	3	4	5	6	7	9	12	15	18	22	35	40	60～	
段階区分	胎児期	乳幼児	幼児期				児童期				青年期			成人期		壮年期	老年期
			前期	後期	前期	後期	前期	中期	後期	前期	中年期						
ピアジェの発達段階	感覚運動的期		前操作期				具体的操作期				形式的操作期						
エリクソンの発達課題	基本的信頼関係		自律性	自主性	勤労性				自我同一性			親密性	生殖性	自我の統合			
学校制度			幼稚園		小学校・低学年	小学校・高学年	中学校	高等学校	大学								
学びの目標			生涯にわたる人間形成の基礎を培い、体験を通じて身の回りのことを学び、基本的な生活習慣を身に付ける		身体の発達に応じて書等普通教育を施しながら基本的な生活習慣を確立し、基礎学力を身に付ける		身体の発達に応じて書等普通教育を施しながら、基本的な知識と技術を修得し、発展的な学習に取り組む		小学校における教育の基礎の上に、身体の発達に応じて中等普通教育を施す	中学における教育の基礎の上に心身の発達に応じて高等普通教育及び専門教育を施す	高い教養と専門的能力を培い、真理を探究して新たな知見を創造し、その成果を社会に貢献できるようにする						
体験と学習	原体験				体験活動		体験学習		経験学習								
	五感を通して自然の事物や現象に直接触れる活動 (火体験・石体験・土体験・水体験・木体験・草体験・動物体験・間体験)				自分の身体を通して実施に経験する活動 (自然体験活動・生活文化体験活動・社会体験活動)		体験活動を通じて学習者の感覚機能を使いながら対象に直接はたらかせ、そこから事実や法則を習得する学習		経験に基盤を置く連続的変換的な過程。個人が社会的・文化的な環境と相互作用するプロセスであり、人間の中心的な学習形態								

5-2. アドベンチャー教育における環境についての教師の視点

一般的に環境とは人間を取り巻くものとして扱われているが、小野（2005）は人間が存在し行動する場として「自然的環境と社会・文化的環境」⁽⁷⁴⁾の二つに区別し、環境を刺激という視点から物理的・化学的・社会的刺激に捉えている。さらに行動分析学での環境の考え方は、“その働き”から捉える点を特徴とし「生体を取り巻くすべての事象群のうち身体変化をもたらす刺激」⁽⁷⁵⁾が環境であるとしている。

グループ・ダイナミックスでいうグループは人間のみではなく、人間達にとっての環境を含む概念であり、杉万（2013）は環境を「物的環境と制度的環境」⁽⁷⁶⁾の二つに大別している。物的環境とは部屋や机、PC等であり、制度的環境とは何らかの理由で繰り返され定型化し定着したものであり、ルールや習慣・慣習等があり、言語も含まれている。Bandura（1997）の社会的認知理論では「個人作用（思考や信念など）、環境、行動の3者の相互作用として人間の機能」⁽⁷⁷⁾と考えており、対人的環境や物理的環境は個人や行動に相互に影響を与えている。

高橋（2012）は「子どもは、ホモ・ディスケンズ（homo discens）」⁽⁷⁸⁾であると主張している。Discensの語源はラテン語のdiscereであり、学ぶ、知る、理解する、研究するという意味をもち、英語のdiscoverとも語源を共有することから、子どもは、それまで知らない狭い世界から抜け出し、新しい世界へ脱皮することで別の世界を見ようとする存在であると捉えている。また学校を異年齢間が関わり合い、相互にコミュニケーションし合いながら学び合う場所として位置づけ、子どもの学びを促進するためには開放的かつ活動的な学級風土が培われていることが必要であると主張している。さらに学校は、子ども達が他者・自然・事物と関わり合う場所であり、家庭や地域で経験的に学んできた内容を学び直す場所として位置づけている。

高橋（2014）は子どもが生きられる空間を三つの視点で捉えている。一つ目は能力開発で構成されコース化された空間ではなく「仲間と群れて遊び、戯れ、田んぼでザリガニを取ったり、蝶を追いかけたりする空間」⁽⁷⁹⁾である。二つ目は目的が先取りされた機能空間ではなく「たわみ（たわむれ＝遊びを）の空間」⁽⁸⁰⁾であり、三つ目は「子どもという原初の生命体が、内から沸き起る生命エネルギーを実感できる場所であり、好奇心や驚き、冒険心をもって世界に分け入ることのできる空間」⁽⁸¹⁾としている。

以上の子どもを取り巻く環境や空間に関する視点を踏まえ、アドベンチャー教育における教師の役割は、子どもの成長のためにアドベンチャーのしやすい環境を整えることであると考えられる。なぜならその成果によって子どものC-zoneが形成と確保がされ、子ども同士の望ましい人間関係や教師と子どもの信頼関係の構築にもつながると考えられるからである。さらにはそれを基盤としてアドベンチャーが促進され、C-zoneを拡大できるような環境づくりがアドベンチャー教育における教師の役割と考える。

教師であれば全ての子どもが安心して自分らしく居られる学級をつくりたいと願うものである。たとえば子どもが自分の意見を他者にどう思われるか気にせず発言するためには「何を言っても大丈夫・Error is OK!」という安心感やお互いに失敗も受入れられる関係性、つまりC-zoneが不可欠である。このC-zoneの形成と確保及び拡大はアドベンチャーの理論の重要な変数であり、この理論を教師が踏まえて実行されるアドベンチャー教育は教育現場において貢献が期待できると考える。

6. 総合的考察

アドベンチャー教育は、OBS や PA などの代表的なアドベンチャー・プログラムで使用されている Dewey や Lewin の研究に基づいた Kolb の体験学習モデルを用い、その効果は自己概念の向上や内発的動機づけにあることが証明されている。それを基底に置きながら TAP は Hahn の哲学を取り入れ、教育現場において体験学習として実践と研究を行っている。

動機づけに関する研究では、Weiner、宮本ら、上淵ら、Brophy、鹿毛、櫻井らの動機づけ研究の理論的背景と動向を基に、Atkinson の期待価値モデル、Rotter の統制の位置、DeCharms の origin&pawn、Bandura の自己効力感、Csikszentmihalyi のフロー、Maslow の欲求階層性理論、Deci&Ryan の自己決定理論などはアドベンチャー教育の根幹になる理論であり、その関係性を系譜としてまとめることができる。

Lewin の場の理論「 $B=f(P,E)$ 」は、行動は人とその環境との関数であり、人と環境とは相互に依存し合っている変数でもあり、アドベンチャーの理論「 $A=f(P,C-zone)$ 」の最も重要な基底の理論として位置づけることができる。大木、奥村、村山らの脳科学や神経科学で研究してきた成果と心理学（動機づけ）で研究してきた成果や根拠はアドベンチャー教育にも応用可能であると考えられる。

エッジワーク研究の発端は、医学・心理学会においてストレス研究から発展したが、Lyng、Apter、Gerstein などによって冒険教育にエッジワークや C-zone の考え方が取り入れられ、PA や TAP でも用いられている。この C-zone の考え方はアドベンチャー教育の実践において極めて重要であると考えられる。

アドベンチャーの理論は「 $A = f(P,C-zone)$ 」であり、アドベンチャーを促進する要因として個人の性格と C-zone の積とし、C-zone の形成と確保及び拡大がアドベンチャーを促進しその結果として人間的な成長につながると考える。C-zone には自己決定理論や自己決定権の有無も影響されると考える。

アドベンチャー教育に関わる教師の役割の一つは、個人の性格の変容は容易ではないことを考えれば C-zone を整えることであり、同時に子ども達には C-zone の形成と確保及び拡大することの必要性や意義について認識させることであると考えられる。そのためには心の安全を重要視すべきであり、アドベンチャーを促進するためには最も重要である。

また教師がアドベンチャー教育を実践する際には年齢や発達段階と体験と学習の適時性を考慮することが望ましく、ティーチング・ファシリテーティング・コーチングを子ども達の状況や TPO に合わせた上で使い分け、統合する力量が教師には必要である。その判断力や実践力はアドベンチャー教育で用いられるファシリテーションが参考となり、一方的な「指導」だけではなく「支導」も重要な役割である。子ども達にはルール・マナー・モラルがなぜ大切であるかを気づき、感じ、考え、認識し、行動に移せるように促すことが重要であり、TAP をはじめとした体験学習サイクルが貢献できると考える。

子どもを取り巻く環境に関する視点を踏まえ、学校を共に生活し学ぶ空間と経験の空間とした上で、教師には子どもたちが成長するためにアドベンチャーのしやすい環境を整える役割があり、その役割を果たすことで子どもの C-zone が形成と確保され、子ども同士の望ましい人間関係や

教師と子どもの信頼関係が構築されていくと考える。さらにはそれを基盤としてアドベンチャーが繰り返され、C-zoneが拡大できるような環境づくりが求められる。その手法としての一翼をTAPは担うことが可能であり、教師がアドベンチャーの理論を理解し実践することでアドベンチャー教育は教育現場に貢献できると考える。

<引用文献>

- (1) 市村尚久、早川操、松浦良充、広石英記編著 (2003) 『経験の意味世界をひらく』 東信堂、p 59
- (2) 前掲書 (1)、p 59
- (3) 後小路肖美 (1994) 『経験学習過程の理念モデルに関する研究 - コルプの理論にもとづいて -』 日本生涯教育学会年報第 15 号生涯学習と資格、p 181
- (4) 瀬戸真、加部佐助編著 (1990) 『人間の在り方を求める体験学習』 ぎょうせい、p 17
- (5) 山口満編著 (1999) 『子どもの生活力がつく「体験的な学習」のすすめ方』 学事出版、p 11
- (6) 石川道夫 (2001) 『クルト・ハーンとアウトワード・バウンド』 教育新世界 50 号、p 62
- (7) <http://www.obs-japan.org/aboutus/> (2015 年 5 月 24 日アクセス)
- (8) 工藤亘 (2005) 『高校 2 年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて』 学校メンタルヘルス、Vol.8、p 119
- (9) Peter Tracy (2006) 『IDEALS at Work :Education for World Stewardship in the Round Square Schools』 Deerfield Academy Press、p 63
- (10) <http://www.intaward.jp/history.php> (2015 年 10 月 14 日アクセス)
- (11) http://www.tamagawa.jp/university/news/detail_8464.html (2015 年 12 月 15 日アクセス)
- (12) 工藤亘 (2012) 『teachers as professionals としての tap- 「指導者」と「支導者 (ファシリテーター)」 - 教育実践学研究第 16 号、p 23
- (13) 前掲書 (12)、p 27
- (14) 前掲書 (12)、p 28
- (15) Christopher R.Martell,SonaDimidjan,Ruth Herman-Dunn 著、坂井誠、大野裕監訳 (2013) 『セラピストのための行動活性化ガイドブック』 創元社、p.12
- (16) Michael A.Gass.H.L."Lee"Gillis.Keith C.Russell (2012) 『Adventure Therapy』 Routledge、p 55
- (17) 工藤亘 (2004) 『「心の安全」についての一考察』 学校メンタルヘルス、第 7 巻、p.42
- (18) Glasser,W. 著、柿谷正期訳 (2000) 『グラッサー博士の選択理論』 アチーブメント出版株式会社、p 19
- (19) 柿谷正期・井上千代 (2011) 『選択理論を学校に』 ほんの森出版、p 137
- (20) 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論』 金子書房、p 19
- (21) 前掲書 (20)、p 22
- (22) 前掲書 (20)、p 23
- (23) 櫻井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学』 有斐閣、p 27

- (24)前掲書 (23)、p 30
- (25)工藤亘 (2002)『体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果』学校メンタルヘルス、Vol.5、p 102
- (26)Jere Brophy 著、中谷素之監訳(2011)『やる気をひきだす教師学習動機づけの心理学』金子書房、p 254
- (27)Deci,E.L&Richard Flaste 著、櫻井茂男監訳 (1999)『人を伸ばす力 - 内発と自律のすすめ -』新曜社、p 290
- (28)前掲書 (27)、p 41
- (29)前掲書 (26)、p 208
- (30)村山航、松村健二 (2015)『やる気 - 内発的動機づけの神経科学 -』生命の科学 Vol.66.No.1、医学書院、p.22
- (31)前掲書 (26)、p 19
- (32)自己調整学習研究会編 (2012)『自己調整学習 - 理論と実践の新たな展開へ -』北大路書房、p 9
- (33)M.Csikszentmihalyi 著、今村浩明訳 (1996)『フロー体験喜びの現象学』世界思想社、p 5
- (34)M.Csikszentmihalyi 著、今村浩明訳 (2000)『楽しみの社会学改題新装版』新思索社、p 66
- (35)M.Csikszentmihalyi 著、大森弘監訳 (2010)『フロー体験入門』世界思想社、p 92-93
- (36)前掲書 (34) p 86
- (37)前掲書 (26)、p 11
- (38)岸本弘 (1968)『クルト・レヴィンについて - フロイディズム研究 (その2) -』明治大学人文科学研究紀要、p 1
- (39)A.J.Marrow 著、望月衛、宇津木保訳 (1972)『KURT LEWIN- その生涯と業績 -』誠信書房、p 50
- (40)Kurt Lewin 著、外林大作、松村康平訳 (1942)『トポロジー心理学の原理』生活社、p 21
- (41)A.J.Marrow 著、望月衛、宇津木保訳 (1972)『KURT LEWIN- その生涯と業績 -』誠信書房、p 57
- (42)釘原直樹 (2011)『グループ・ダイナミックス』有斐閣、p 28-29
- (43)大木幸介 (1993)「やる気を生む脳科学」講談社、p 61
- (44)前掲書 (43)、p 203
- (45)奥村歩 (2011)『「続ける・やめる」は脳でコントロールできる』青春出版社、p 17
- (46)村山航、松元健二 (2015)『やる気 - 内発的動機づけの神経科学 -』生命の科学 66 巻 1 号、p 23
- (47)星野敏男・金子正監修、自然体験活動研究会編集 (2014)『冒険教育の理論と実践』杏林書院、p 4
- (48)Lyng, S. (1990)『Edgework: A Social Psychological Analysis of Voluntary Risk Taking』in American Journal of Sociology, 95 (4) : 851- 86
- (49)Michael J.Apter 著、山岸俊男監訳、渋谷由紀訳 (1995)『デンジャラス・エッジ - 「危険」の心理学 -』講談社、p 42-43
- (50)前掲書 (49)、p 41

- (51)前掲書 (49)、p 42
- (52)前掲書 (49)、p 44
- (53)前掲書 (49)、p 43
- (54)慶應義塾大学教養研究センター・高桑和巳 (2009)『生き延びること - 生命の教養学 v -』慶應義塾大学出版会株式会社、p 195
- (55)前掲書 (54)、p 221
- (56)苦米地英人 (2010)『コンフォートゾーンの作り方』フォレスト出版、p 87
- (57)上田信行 (2009)『プレイフル・シンキング』宣伝会議、p 16
- (58)Kurt Lewin 著、外林大作、松村康平訳 (1942)『トポロジー心理学の原理』生活社、p 21
- (59)前掲書 (25)、p 102
- (60)市川伸一 (2001)『学ぶ意欲の心理学』PHP 新書、p 23
- (61)高橋勝 (2012)『学校空間をひらく』教育デザイン研究第 3 号、p 15
- (62)一柳智紀 (2013)『子どもの学びを支える教師の聴くという行為』慶應義塾大学出版会、教育と医学 No.719、p 55
- (63)上條晴夫 (2013)『子どもを笑わせる教師のコミュニケーション』慶應義塾大学出版会、教育と医学 No.719、p 76
- (64)工藤亘 (2011)『ファシリテーターの役割についての一考察』玉川大学教育学部紀要 2010、p 19
- (65)茂木健一郎 (2010)『脳を活かす勉強法』PHP 文庫、p 178
- (66)前掲書 (65)、p 184
- (67)前掲書 (56)、p 6
- (68)折出健二編 (2014)『生活指導改訂版』学文社、p 18
- (69)前掲書 (12)、p 38
- (70)諸富祥彦編集 (2011)『学級づくりと授業に生かすカウンセリング』ぎょうせい、p 3
- (71)前掲書 (70)、p 4
- (72)前掲書 (25)、p 100
- (73)前掲書 (32)、p 9
- (74)小野浩一 (2005)『行動の基礎』培風館、p 36
- (75)前掲書 (74)、p 37
- (76)杉万俊夫 (2013)『グループ・ダイナミクス入門』世界思想社、p 4
- (77)前掲書 (32)、p 9
- (78)高橋勝 (2012)『学校空間をひらく』教育デザイン研究第 3 号、p 10
- (79)高橋勝 (2014)『子どもが生きられる空間』東信堂、p 4
- (80)前掲書 (79)、p 9
- (81)前掲書 (79)、p 12

<参考文献>

- B.Weiner 著、林保、宮本美沙子監訳（1985）『ヒューマン・モチベーション』金子書房
- 宮本美沙子、奈須正裕編（1995）『達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学』金子書房
- Csikszentmihalyi, Mihaly（1990）『Flow: The Psychology of Optimal Experience』Harper and Row
- Csikszentmihalyi, Mihaly（1998）『Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life』Basic Books.
- Dick, Prouty, , Jim. Schoel & Paul, Radcliffe. PAJ（監訳）（1997）『アドベンチャーグループ カウンセリングの実践』みくに出版
- 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』
野外教育研究第 5 巻第 2 号
- 本間正人『コーチングの教科書』自由国民社、2011 年
- 井村仁、遠藤浩（1983）『プロジェクト・アドベンチャーとその効果に関する文献研究』筑波大学
体育科学系運動学研究紀要第 5 巻
- 蓬田高正（2000）『長期自然体験が児童の内発的動機に及ぼす影響』筑波大学大学院体育研究科研
究論文集第 22 巻
- K.Lewin 著、猪股佐登留訳（1956）『社会科学における場の理論』誠信書房
- Marianne Schneider Corey,Gerald Corey 著、下山晴彦監訳、堀越勝、堀越あゆみ訳（2004）
『心理援助の専門職になるために』金剛出版
- Michael A.Gass（1993）『Adventure in therapy: Therapeutic applications of adventure
programming in mental health settings』Boulder, CO: Association for Experiential Education
- Michael A.Gass.H.L."Lee"Gillis.Keith C.Russell（2012）『Adventure Therapy』Routledge,
- Michael J.Apter（1992）『THE DANDEROUS EDGE』The Free Press
- 中島弘毅、大内義昭、神谷明宏、月橋晴美（2001）『プロジェクト・アドベンチャープログラムが
女子大生の内発的動機づけに及ぼす影響』聖徳大学研究紀要人文学部第 12 号
- 西島大祐（2013）『アウトワード・バウンドの創始者クルト・ハーンの教育思想について・ザーレム
校での教育実践と新教育運動・青年運動との関連 -』日本野外教育学会野外教育研究第 16 巻第 2 号
- 坂本昭裕（2002）『アウトドア体験療法研究の動向と課題』日本野外教育学会野外教育研究第 6 巻
第 1 号
- 佐藤豊、佐野裕（2004）『高等学校における野外教育の在り方を求めて - 「総合的な学習の時間」の
活用 -』横浜国立大学教育人間科学部紀要 . I, 教育科学 6
- 白鳥司、玉瀬耕治（2009）『小学校におけるアドベンチャーカウンセリングの効果測定に関する研究』
手塚山大学心理福祉学部紀要 5 号
- Simon Priest,Michael A.Gass（1997）『Effective Leadership in Adventure Programming 』
Human Kinetics
- 外林大作著（1947）『行動の科学 - トポロギー心理学入門 -』学生書房

津村俊充、石田裕久編（2003）『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版

山田亮、粥川道子、山谷敬三郎、正武家重治（2006）『アドベンチャー・プログラムが大学生の自己概念に及ぼす効果』浅井学園大学生涯学習システム学部研究紀要第6号

吉田道雄（2011）『実践的リーダーシップ・トレーニング』メヂカルフレンド社

	Cannon (1932)	1940's	1950's	1960's	1970's	1980's	1990's	2000's	2010's
	ホメオスタシス								
	Freud 精神分析学	Allport (1937) 機能的自律	Maslow (1943) 欲求段階説		Rogers 人間性心理学		桜井(1994) 自ら学ぶ意欲の プロセスモデル		Deci&Ryan(2002) 基本的心理欲求理論
欲求論		Murray (1938) 社会的欲・求要求・圧力説	McClelland (1953) 達成動機	DeCharms (1968) origin&pawn		Deci(1975) 自己決定理論		Glasser(1998) 選択理論	
Yerkes&Dodson(1908) Yerkes&Dodsonの法則			White (1959) コンピテンス	Hunt(1965) ,Berlyne(1966) 認知的動機づけ	Weiner (1972) 原因帰属理論		Deci&Ryan(1985) 改訂版認知的評価理		
認知論		Lewin GroupDynamics(1944) 場の理論 (1950)	Atkinson (1957.1964) 期待価値モデル	Rotter (1966) 統制の位置	Bandura (1977) 自己効力感	Nicholls (1984) Dweck(1986) 達成目標理論	Ames&Archer (1988) 熟達目 標・遂行目標		
情動的		Hull (1943) 動因低減説	Seligman (1967) 学習性無力感理論		Abramson(1978) 改訂 LH 理論/絶望感論		Apter(1989;2001) Reversal Theory		Locke&Latham (2002)目標設定理論
		Dewey(1938) 経験と教育			SchnÖn(1983) 反省的実践		Lyng (1990) Edgework		Senninger(2000) Learning zoneModel
Adventure/ Edgework		Hahn (1941) OBS		Hahn (1966) Round Square	Pieh (1971) PA	Kolb (1984) 経験学習モデル	Apter (1992) Dangerous Edge Luckner& Nadler (1992) Change zone	TAP (2000)	工藤 (2015) アドベンチャー の理論

図表 1. 動機づけ研究の系譜とアドベンチャー教育関連の系譜