

社会構想大学院大学 実務教育研究科

## 専門職学位論文

「地域社会と地域資源を繋ぐ海洋教育指導者の役割と可能性」

～海洋教育キャンプのアクティブラーニングメソッドを通じて～

提出日：2026年2月

氏名：星原貴保

大谷 晃（指導教員）

## 目次

序章 大学生ボランティア指導者の社会教育の観点からの意識・行動変容の重要性 ～海洋教育キャンプの実践から～	3
0-1. 問題の所在	3
0-2. 本稿の構成	4
第一章 研究の課題背景と目的	5
1-1. 海洋教育の意義と現状	5
1-1-1. 海洋教育の意義	5
1-1-2. 日本での海離れと自然体験不足の現状	6
1-2. 海洋教育浸透の課題	7
1-2-1. 海洋教育にともなうリスクや制度	8
1-2-2. 指導者不足という課題	9
1-3. 研究の必要性	10
1-3-1. 指導者の行動変容と意識変容の明確化	10
1-3-2. 社会教育としての海洋教育の未来	13
1-4. 小括	14
第二章 理論的枠組み	14
2-1. 行動変容・意識変容の概念と理論的枠組み — 海洋教育キャンプにおける指導者の内的変容の理論的適応範囲と新規性 —	15
2-1-1. メジロウの学習変容理論について	17
2-1-2. デューイの経験の再構築というアクティブラーニング理論について	17
2-1-3. メジロウとデューイの理論的対比について	17
2-2. 指導者の内的変容を捉えることの理論的意義	18
第三章 調査方法	19
3-1. 海洋教育キャンプと実施団体の概要	20
3-1-1. 実施団体の概要	20
3-1-2. 海洋教育キャンプについての定義と概要	21
3-2. 海洋教育キャンプにおける指導者の学習方法の特徴	22
3-2-1. 海洋教育キャンプにおける2段階アクティブラーニング	22
3-2-2. 海洋教育キャンプにおける運営方法と体験学習の循環構造	25
3-3. 指導者の変容を測る調査方法	28
3-3-1. 半構造化インタビュー調査の概要	29
3-3-2. 質的データの分析方法と理論的位置づけ	31
第四章 分析結果と結果考察	31
4-1. 聞き取り調査結果を踏まえた分析	32

4-1-1. T氏のケース.....	33
4-1-2. F氏のケース.....	39
4-1-3. Y氏のケース.....	43
4-1-4. G氏のケース.....	49
4-1-5. A氏のケース.....	54
4-1-6. H氏のケース.....	57
4-2. 海洋教育キャンプにおける指導者の変容と理論的含意の考察 — メジロウの変容 理論とデューイの経験学習論を手がかりとして —.....	63
4-2-1. 変容が確認された側面：経験を通じた意味の再構成.....	63
4-2-2. メジロウに当てはまる変容と、その特徴.....	64
4-2-3. デューイに当てはまる変容：連続する経験と実践知の形成.....	64
4-2-4 変容していない側面・理論的境界.....	65
4-2-5 新規性・理論を越えて立ち上がる変容の特徴.....	66
4-4. 小括.....	66
第五章 結果と今後の課題.....	67
5-1. まとめと内的変容の到達点の整理.....	67
5-2. 指導者育成という実践への示唆を.....	68
5-3 指導者の社会的影響を踏まえた事業設計の可能性.....	69
5-3. 研究の限界と今後の課題.....	74
参考文献.....	74
アペンディクス（補遺）.....	76
あとがき.....	80

## 序章 大学生ボランティア指導者の社会教育の観点からの意識・行

### 動変容の重要性 ～海洋教育キャンプの実践から～

#### 0-1. 問題の所在

本研究は、社会教育団体が実施する「海洋教育キャンプ」を通して、地域の大学生ボランティアである指導者がどのような行動変容・意識変容を示すのかを明らかにし、その変容が地域社会や海との関わりにどのような影響を及ぼすのかを検討するものである。特に、学校教育に包摂されない社会教育の場が、海洋教育の担い手を育成し、地域の持続可能な発展に貢献する可能性を探ることを目的とする。指導者への海洋教育キャンプのような連続的な教育の効果は単発の海洋教育の授業のようなものとはどのような違いがあるのか明らかにする。

近年、地球規模的にも海洋環境の危機が叫ばれているように日本社会においても、海洋環境の悪化、沿岸地域の人口減少、漁業従事者の高齢化、さらには子どもの自然体験の減少など、海を取り巻く社会的課題が複合的に進行している。こうした状況の中で、次世代を担う子どもたちに対して、海洋環境への理解と愛着を育む「海洋教育」の重要性が高まっている。一方で、現場において継続的に質の高い海洋教育を実施できる人材は十分に確保されているとは言い難く、指導者不足は全国的な課題となっている(蓬郷, 2021)。

とりわけ、海洋教育は教室内の学習と異なり、自然環境下での体験活動を伴う性質上、安全管理能力や集団指導力、環境理解、さらに教育的意義を踏まえた企画運営能力が求められる。そのため、単なるボランティア精神や海への関心のみではなく、専門性を備えた指導者の育成が不可欠である。にもかかわらず、これまでの研究においては、海洋教育の「教育効果」や「子どもの学び」に焦点が当てられることが多く、「指導者がどのように育ち、変容していくのか」という視点からの実証的研究は少ない。

このような課題意識のもと、本研究では、社会教育団体主催の海洋教育キャンプに参加する指導者の意識および行動の変容過程に着目する。具体的には、キャンプにおける指導経験が、指導者にとってどのような問いや葛藤を生み、それが省察や対話を通してどのように意味づけ直されるのかを明らかにすることを目的とする。指導者の変容を分析することにより、海洋教育キャンプが単なる体験活動の場ではなく、人材を育成する教育的機能を有することを実証することが可能となる。

さらに、指導者の変容プロセスを明らかにすることは、指導者養成の方法論を構築する上でも重要な示唆を与える。すなわち、どのような経験や支援が指導者の成長を促進するのかを明確にすることで、海洋教育キャンプを「指導者育成の場」として意図的に設計・改善することが可能となる。これは、指導者を一過性の参加者としてではなく、継続的に地域や海と関わる担い手として育成するための基盤づくりに他ならない。

本研究の記述対象は、学校教育制度の枠内で実施される正課活動ではなく、社会教育団体が主体となって実施する海洋教育キャンプである。そのため、本研究で明らかにした指導者の内的変容プロセスは、学校教員の職務遂行過程そのものを直接的に分析したものではない。

もっとも、海洋教育キャンプにおける実践は、子どもの主体的な学びや探究的活動を支える指導の在り方という点において、学校教育が目指す教育理念とも一定の接点を有している。本研究は、学校教育を対象とした制度的分析ではなく、社会教育の実践現場における指導者の変容過程を明らかにすることを目的としたものであり、その知見は学校教育に直接一般化されるものではない。

しかしながら、実践と省察を往還する学習環境の設計や、指導者の内的変容を基盤とした教育の質の向上という観点からは、学校教育における教員研修や校外学習の在り方を検討する上でも示唆を与えうる可能性がある。したがって、本研究は学校教育そのものを論じるものではないが、社会教育実践を通して得られた知見が、学校教育との接続可能性を内包している点に意義を有すると位置づけられる。

以上のことから、社会教育団体主催の海洋教育キャンプにおける指導者の変容を分析することは、個人の成長変容を明らかにするとどまらず、海洋教育を持続可能な社会的実践として確立するための重要な課題であるといえる。本研究は、指導者育成の必要性を理論的・実証的に示すことで、海洋教育キャンプが指導者を「増やす」ための有効な装置であることを明らかにし、教育現場および地域社会に対して実践的示唆を提供するものである。

## 0-2. 本稿の構成

以下に、本稿の構成を述べる。

第1章では、海洋教育とはどのような教育なのか、また世界と比べて日本の海洋教育の浸透状況はなぜ低いのか。日本人の海への関心不足という社会課題から海洋教育が浸透しない原因を探る。先行研究では指導員不足と教材や知識不足といったものがあげられている。指導員をどのように育成するのか、どのような育成方法が効率的で効果的な育成方法なのかを、先行研究の検討を通じて記述する。

第2章では、指導者の変容に関する理論の枠組みを記述する。内的変容については、学習者の意味枠組みの再編成過程を説明するため、メジロウの変容的学習理論を説明する。また、経験を学習の基盤と捉えるデューイの教育理論を手がかりにして、キャンプにおける体験が単なる活動ではなく、変容の契機として機能する過程を補足的に説明する。

第3章では指導者が実施した海洋教育キャンプの詳細とインタビュー調査の項目説明。実施団体概要と実施した活動内容を提示する。

第4章ではインタビュー調査を実施して指導員自身の行動意識変容に関する分析と考察を学習変容理論に乗せて、指導員自身の内的要素である心情や価値観などの変容などを観

察する。また内的な変容だけでなく、海洋教育キャンプを通してどの過程でどのような変容をするのかも考察する。

第5章は海洋教育キャンプに参加した指導者の内的変容の考察と変容のプロセスの考察まとめを記述する。またこれらの変容が地域社会や海との関わりにどのような影響を及ぼすのかを地域と海を繋ぐ指導者として地域社会への貢献として検証示唆する。また次の研究への課題も検証する。

## 第一章 研究の課題背景と目的

本章では、海洋教育キャンプでの海洋教育指導者育成の変容を分析する必要性を社会的課題と背景から論じる。第1節では、現代の若者や地域住民の海への関心不足を論じていく。海洋教育の必要性や意義、世界での浸透の現状を述べつつ、日本での海離れの現状や自然体験不足の課題と原因を考察しどのように捉えて解決していくのか、糸口を論ずる。第2節では、海洋教育の浸透の課題を海洋教育にともなうリスクや制度と海洋教育指導者の不足という課題から先行研究などを読み解きながら論じていく。第3節では、指導者の変容を捉えるために、変容の理論的枠組みを明確にする必要を論じる。指導者の変容がどのように地域社会に影響を与えるのかという観点から、社会教育としての海洋教育の未来を説く。

### 1-1. 海洋教育の意義と現状

海洋は、地球環境の維持、食料資源の供給、産業活動の基盤として、人間社会の持続可能性を支える重要な存在である。とりわけ四方を海に囲まれた日本において、海洋への理解を深めることは、自然環境の保全意識を育むとともに、地域社会や産業との関わりを主体的に捉える力を育成する上で不可欠である。このような観点から、海洋教育は単なる知識の習得にとどまらず、持続可能な社会の担い手を育成するための基盤的な教育として重要な意義を有している（田中, 2024）。

一方で、日本においては、海に囲まれた国であるにもかかわらず、国民の海に対する関心や理解は必ずしも十分とはいえない。文部科学省や内閣府により海洋教育の重要性は政策的に示されているものの（田中, 2024）、学校教育における体系的な教育内容の不足や、指導者の専門性の課題などが指摘されており（酒井, 2013）取り組みは発展途上にあるのが現状である。

以上を踏まえ、本節では、海洋教育の社会的意義を整理するとともに、日本における海洋教育の現状と課題について概観する。

#### 1-1-1. 海洋教育の意義

地球の表面の約70%を占める海は、地球環境の維持に不可欠な役割を果たしている。海には生物種の約80%が生息し、大気中の酸素の半分を生成するとともに、人間活動によっ

て排出される二酸化炭素の約4分の1、さらに地球の余剰熱の約9割を吸収する重要な機能を担っている(田中, 2024)。しかし近年、地球温暖化や海洋酸性化を背景として、世界的なサンゴ礁の白化が急速に進行し、特に日本近海でも沖縄のサンゴが90%白化した年も報告されるなど(沖縄タイムス, 2022)、海洋生態系は深刻な危機に直面している。

こうした状況を受け、2021年には国連が「海洋科学の10年」を開始し、科学的知見に基づく海洋の保護・回復、そして海洋リテラシーの普及を国際的課題として掲げた(安藤, 2021)。アメリカでは既に公教育における海洋学習の不足が問題視され、「オーシャンリテラシー」が体系的な学習内容として整備され、幼児期から高校までの連続的な教育として普及しつつある。現在、この取り組みはユネスコを中心に国際的に広がり、SDGsが示す「海の豊かさを守ろう」にも通じるグローバルな潮流となっている(田中, 2024)。

一方、日本の海洋教育は、伝統的に水産教育を中心として発展してきた経緯があり、海洋環境の科学的理解や生態系の視点、海と人との関係性を体系的に学ぶ機会は限定的であると指摘されている(小国, 2019)。学校教育では「海」に関する内容が断片的に扱われていることはあるものの、海の特徴や地球規模の課題を総合的に理解するカリキュラムは未整備であり、海への親近感や自然観を育成する体験的学習も十分ではない。このような状況から、日本においても国際的動向を踏まえた日本型海洋リテラシーの構築が求められている(田中, 2024)。

以上のように、海洋教育は、地球環境を理解し、その持続可能性を守るための基礎的な学びであると同時に、海と共に生きる社会を支える市民性を育むために不可欠な教育であるといえる。

### 1-1-2. 日本での海離れと自然体験不足の現状

近年、日本においては全国的に「海離れ」が進行しており、特に若年層を中心として海に対する関心や親近感の低下が指摘されている。臨海学校や自然体験活動、野外教育など、海と直接関わる教育機会は減少傾向にあり、子どもたちが海に触れ、学ぶ機会そのものが縮小している。2017年に日本財団が実施した全国調査では、若い世代ほど海に親しみを感じていない傾向が明らかにされており、レジャーの多様化やライフスタイルの変化により、海水浴をはじめとする海洋レジャーの人気も低迷している(日本財団, 2017)。

このような傾向は、単なる娯楽の選択肢の変化にとどまらず、生活と海との関係性が希薄化していることを示している。特に学校教育における海洋教育や自然体験教育の機会の減少は、日本において自然体験が学校教育に依存する傾向が強いことを踏まえると、社会全体の海洋体験の場が縮小しているといえる。日本の学校教育において「海」は断片的に扱われるにとどまり、海の特長や人間社会との関係性を体系的に学ぶ機会が乏しいことを指摘している(小国, 2019)。

また、地域レベルで見ると、沖縄など一部地域では水難事故の多さから海に対する畏怖感が強く、安全配慮の観点から海洋教育が限定的に実施されている場合もある。さらに、

海洋教育は専門性の高い分野であるため、指導者不足や教材の蓄積不足といった構造的課題も抱えており、これらが地域における教育実践の停滞を招いている。

このような状況は、地域産業や観光のあり方にも影響を及ぼしている。少子高齢化や過疎化が進行する中で、漁業従事者の減少や地域資源の継承が困難になるとともに、海洋観光に対する理解不足が、観光公害やオーバーツーリズムを助長する要因にもなっていると指摘されている。海洋教育が地域産業や観光、環境問題への理解を促進し、地域創生に資する人材育成につながる可能性を示している(日置, 2022)。

加えて、ESD (Education for Sustainable Development) の観点からは、環境・社会・経済が相互に関連し合う持続可能な地域づくりの担い手を育成する教育として、海洋教育の重要性が高まっている。海洋教育は、地域に根差した海洋教育が地域アイデンティティの形成や、住民の地域への誇りと愛着の醸成につながることを指摘されている(松本, 2017)。さらに、「里海」を題材とした海洋教育が、地域資源の再発見や保全行動の促進に寄与すると述べられている(桜井, 2018)。

以上のように、日本における海離れは、教育・産業・地域社会にまたがる複合的な課題であり、単なる価値観の変化として片付けられる問題ではない。この現状を打開するためには、学校教育中心の枠組みを前提とするのではなく、地域社会における社会教育実践を基盤として位置づけ直す必要がある。海との関わりを一過性の学習機会にとどめず、生活世界に根差した継続的経験として育成する教育の意義は、今後ますます重要になると考えられる。

## 1-2. 海洋教育浸透の課題

日本において海洋教育が十分に普及しているとは言い難く、その背景には、先行研究の不足と指導者の不足という二つの構造的課題が存在する。海洋教育は専門性の高い分野であるにもかかわらず、教育実践や効果に関する研究の蓄積が乏しく、体系的な理論や実践モデルが十分に確立されていない。その結果、教育現場において参照すべき知見が限られ、海洋教育の実践が広がりにくい状況にある(酒井, 2013)。

また、先行研究の蓄積不足は、人材育成にも影響を及ぼしている。教育内容や指導方法に関する知見が十分でないため、指導者が経験を積み体系化する機会が乏しく、結果として海洋教育を担う人材の育成が進まないという悪循環が生じている(照屋ら, 2012)。すなわち、研究の不足が実践の停滞を招き、その実践の乏しさがさらに研究の進展を妨げるという構造が存在している。

以上の課題を踏まえ、本節では、なぜ日本において海洋教育が浸透しないのか、海洋教育に伴うリスクや制度、指導者育成の現状に着目し、先行研究の課題を整理する。

### 1-2-1. 海洋教育にともなうリスクや制度

日本の野外教育研究においては、森林や山岳を対象とした研究が比較的多く蓄積されてきた一方で、海洋をフィールドとする研究は限定的であり、先行研究の不足が指摘されている。野外教育の中でも、海辺をフィールドとする教育は海洋教育に位置づけられるが、同じ自然体験教育であっても、山と海ではフィールド特性や教育上の焦点が大きく異なる。

海洋環境は、波浪、潮流、風、水深、海底地形などの自然条件が複雑に変化しやすく、さらに水中という特性上、空気中とは異なる物理環境に晒される。このため、溺水、低体温症、流失、危険生物との接触など、生命に直結するリスクが存在し、初動対応や予防的措置の重要性も高い。その結果、ライフジャケットやウエットスーツといった専門装備に加え、高度な安全管理能力が求められる分野であることから、海洋教育は山岳教育に比べて専門性が高く、研究・実践ともに参入障壁が高い領域であるといえる。このことが、海を対象とした先行研究の少なさに影響を与えている要因の一つである（酒井, 2013）。

加えて、制度的側面においても差が見られる。山岳に関しては、林間学校、登山教育、自然体験学習、森林環境教育など教育プログラムが早期から制度化されてきたのに対し、学校教育において「海の体験活動」が学習指導要領に明確に位置付けられたのは近年になってからである（文部科学省, 2007）。また、海洋活動は、装備や専門指導者を必要とするため、学校と地域の専門人材をつなぐ体制が未整備であり、教員自身の経験不足も重なって、教育実践が停滞している。こうした状況について安全管理、教材不足、教員経験の欠如、専門人材不足などが海洋野外活動推進の課題であり、実践事例の蓄積が急務であると指摘している（酒井, 2013）。

一方で、地域によっては山以上に海が重要な教育資源となる場合もある。たとえば沖縄では、シュノーケリングを学校教育に取り入れることで、海に対する安全意識の向上や生物理解、泳力向上への効果が示唆されているが、その一方で、指導者確保や用具整備といった課題も明らかとなっている（赤嶺, 2008）。このことは、海洋教育の価値が認識されながらも、実践を支える仕組みが十分に整っていない現状を示している。

このように、海洋教育は、山岳教育と比べてリスクが高く、変化に富み、予測困難な環境であるがゆえに、専門的要素も高く、それに伴う装備や指導員も必要なため実施が困難であるため浸透が低いという課題がある。

海洋教育の効果は大きく、子どもの成長を促す潜在力が高い分野であると考えられる。海洋教育の挑戦性・冒険性の教育効果の高さは、主体性や判断力、問題解決力といった非認知能力の育成においても重要な価値を持つ。だからこそ、山だけでなく海を対象とした研究の充実が求められており、海洋教育に関する知見の体系化と実践事例の蓄積は、今後の重要な研究課題であるといえる。

## 1-2-2. 指導者不足という課題

日本において海洋教育の普及が進まない要因の一つとして、指導者の不足が挙げられる(酒井, 2013)。この背景には、先行研究の蓄積不足により教育内容や指導方法が体系化されてこなかったことがあり、その結果として、知識・実践知・経験を有する人材が育成されにくい構造が生じている。研究が進まないために指導モデルが確立されず、結果として指導者が育たず、学習機会も生まれにくいという悪循環が形成されているといえる。

特に、教員側の海洋に関する知識や経験の不足は深刻である。海洋教育の浸透が困難な要因として、教員自身の海洋体験や専門知識の不足を指摘しており、教員に十分な理解や実感が伴わない状況では、子どもたちに海の価値や魅力を伝えることが困難であるとしている(照屋ら, 2012)。また、義務教育段階において海洋教育を普及させるためには、専門的知識と教材開発能力を有した教員の育成が不可欠であると述べている(照屋ら, 2012)。

さらに、海洋教育は他の野外教育分野と比較して、専門性が高く、指導者養成のハードルが高い領域である。海洋活動には、シュノーケリングやカヤックなどの専門技術に加え、海象・気象・救命救急などの専門知識が必要とされるため、資格取得や安全管理体制の整備が不可欠である。その結果、指導者一人当たりが対応できる学習者の人数も限られ、人的資源の確保が一層困難になっている。教員の多忙化も相まって、新たに海洋教育の指導に取り組む動機づけが弱まり、結果として指導者不足が慢性化している状況にある。

また、学校教育において海洋教育の教育的価値が十分に評価されていないことも、指導者育成の遅れに影響している。公教育における位置づけが弱いことで、教員養成課程や研修制度に海洋教育が体系的に組み込まれにくく、教員が海洋教育に触れる機会自体が少ない状況が続いている。教員養成課程に自然体験活動を導入することは、指導への自信や理解の向上につながることを示唆されている(青木ら, 2012)が、海洋教育に関しては同様の制度設計が未整備である。

このような状況を踏まえると、海洋教育の担い手育成は、学校教育の枠組みのみに依存するのではなく、社会教育としての展開が重要となる。大学、研究機関、NPO等による実践的な指導者育成を推進し、地域における人材育成拠点を形成することで、学校教育を補完する形で海洋教育の担い手を育てていく必要がある。公教育への導入を進めるためにも、まずは社会教育の場で指導者層を厚くし、教育効果や地域への波及効果を可視化していくことが求められる。

加えて、現状の海洋教育は、「楽しかった」「海が大切だと感じた」といった情意面での効果にとどまりがちであり、学びの汎用性や継続性に課題が残されている。今後は、SDGsやESD、地域教育、探究学習などと統合した学習設計を通して、社会につながる力としての海洋教育の価値を再構築していく必要がある。このような教育の質的向上は、指

導者の専門性の向上とも密接に関係しており、指導者育成と教育効果の検証を同時に進めることが不可欠である。

以上のことから、海洋教育の普及には、指導者不足という課題を人材育成の視点から捉え直し、社会教育を起点とした担い手養成の仕組みづくりを構築することが重要であるといえる。つまりは、海洋教育の持続的発展に向けては、学校教育中心の枠組みを前提とするのではなく、地域社会における社会教育実践を基盤として位置づけ直す必要がある。その際、学校教員を主たる担い手として養成するのではなく、社会教育団体が専門性を有する指導者を育成・蓄積していく仕組みが重要となる。海との関わりを生活世界に根差した継続的経験として支えるためには、制度的枠組みを越えた人材育成の再編が求められる。これにより、社会教育の場で継続的に経験を蓄積した指導者が外部講師として参画することには、学校教育などの制度内教育と地域実践を接続する媒介的役割が期待される。

### 1-3. 研究の必要性

海洋教育の普及に向けては、指導者の育成が不可欠であるが、現時点では、どのような養成方法が効果的であるのか、また指導者の成長や教育的変化をどのような指標で評価すべきかについて、十分な検討がなされていない。とりわけ、指導者の内的変容、ならびにそれが地域社会や海との関わり方にどのような影響を及ぼすのかについては、実証的な研究の蓄積が乏しいのが現状である。

本節では、海洋教育における指導者の変容に着目する意義、その教育的効果と評価の枠組みを明らかにすることで、地域課題と連動した海洋教育の実践モデルの構築を目指すものである。

#### 1-3-1. 指導者の行動変容と意識変容の明確化

指導者の内的変容を明らかにする事は、指導実践の質を高めるだけでなく、海洋教育を継続的かつ広範に浸透させていく上でも重要である。海洋教育において指導者は、活動を実施する存在にとどまらず、自然体験を教育的な学びへと意味づける中核的な役割を担っている。自然環境下で生じる予測困難な状況に対応しながら学習を成立させるためには、指導者自身の判断や関わり方が大きく影響する。その判断の背景には、経験を通して形成される価値観や教育観といった内的側面が存在しており、指導者の変容、とりわけ内的変容のプロセスを明らかにすることは、海洋教育の質と持続性を支える人材育成の在り方を検討する上で不可欠である。

しかしながら、現場において継続的に質の高い海洋教育を実施できる人材は十分に確保されているとは言い難く、指導者不足は全国的な課題となっている(蓬郷, 2021)。

とりわけ、海洋教育は教室内の学習と異なり、自然環境下での体験活動を伴う性質上、安全管理能力や集団指導力、環境理解、さらに教育的意義を踏まえた企画運営能力が指導者には強く求められる。そのため、単なるボランティア精神や海への関心のみではなく、

専門性を備えた指導者の変容に着目した指導者の育成の研究が不可欠である。しかしながら、これまでの海洋教育研究においては、海洋教育事業そのものの「教育効果」や「子どもの学び」に焦点が当てられることが多く、指導者がどのような経験を通して成長し、内的変容させていくのかというプロセスに着目した実証的研究は限られている。指導者の育成が重要視される一方で、その内実や変容のメカニズムが十分に明らかにされてこなかった点は、海洋教育の持続可能性を考える上で課題であった。

このような課題意識のもと、本研究では、海洋教育キャンプに参加する指導者の意識および行動の変容過程に着目する。具体的には、海洋教育キャンプにおける指導経験が、指導者にとってどのような問いや葛藤を生み、それが省察や対話を通してどのように意味づけ直されるのかを明らかにすることを目的とする。指導者の内的変容を分析することにより、海洋教育キャンプが単なる子ども学びを支える体験活動の場ではなく、指導者自身を育成する教育的機能を有することを実証することが可能となる。

海洋教育の効果を論じるにあたり、まず海洋教育の位置付けを明確にする必要がある。海洋教育は、冒険教育および野外教育の一領域として位置づけられ、「海辺をフィールドとした野外教育」を中核とする実践である。そのため、海洋教育の効果は、野外教育・冒険教育において蓄積されてきた研究成果と重なる部分が多く、効果の整理と概念の整理が不可欠である。

先行研究において、海洋教育・野外教育・冒険教育の効果は、心理的效果、社会的効果、教育的効果、身体的効果の四領域に分類されている。心理的效果としては、自己効力感の向上や自己概念の変容、精神的健康の向上などが示されている。社会的効果としては、他者理解、協働性、コミュニケーション能力の向上などが挙げられるが、その他の社会的スキルへの効果を扱った研究はまだ多くはない（星野, 2014）とされ、検討の余地が大きい。教育的効果としては、自然への価値認識の変容、特に海洋教育においては、海の認識度の向上、水難防止意識、環境保全意識、「生きる力」の育成などが報告されている。ここでいう「生きる力」とは、「自ら課題を見つけて、自ら主体的に学習をし考え、主体的な判断をし、行動し、問題を解決する能力である」とされる（中央教育審議, 1996）。身体的効果としては、体力・運動能力、技能の向上などが挙げられる。

一方で、これらの効果もまた主として事業の効果や学習者側の変化に焦点が当てられており、指導者自身の意識や行動の変容に関する研究は限定的である。

桜井が示した里海を対象とした環境教育・地域づくり事業において、事業が想定する成果とそこに至るまでの因果関係を整理・可視化する枠組みとしてセオリーオブチェンジ (ToC)を用い、介入の妥当性や効果を検証している（桜井, 2018）。この枠組みは、事業の実施によってどのような変化が生じたのかを明らかにすることに着眼しており、主として事業に焦点を当てた成果や評価に用いられてきた。

こうした ToC は事業を主語として成果を捉えるものであり、指導者個人が経験を通してどのような内的変容を遂げていくのかというプロセスを直接的に捉える枠組みではない。

一方で、指導者の変容を丁寧に捉えていくと、その過程には事業の成果としては捉えきれない、地域社会との関係性や地域から受ける影響が内包されていることが明らかになる。

海洋教育における指導者の変容は、教育活動にとどまらず、地域社会や地域産業との関係にも影響を及ぼす可能性を有している。とりわけ、観光が地場産業である地域においては、地域の自然資源である海をどのように教育資源として位置づけ、地域価値の創出に結び付けていくのが重要な検討課題となる。そのため、指導者の変容を明らかにする際には、「海が大切である」という情緒的側面のみならず、海を科学的に理解する力、さらには地域資源として活用し、経済的価値へとつなげる視点の変容も観察する必要がある。

しかし、観光と地域教育を結び付けたような海洋リテラシーの向上効果を評価するような海洋教育プログラム（平井, 2011）が先行研究の中で見られるものの数が少ないことが見受けられ、海洋教育がどのように地場産業や地域経済、特に海域の海洋観光（エコツーリズム）に繋がっていくのかについての議論は十分とはいえない。また、「海が大切だ自然が大切だから守ろう」といった理解にとどまり、「どのような経済的価値があり、地域資源をどのように活用利用して地域産業にしていけばいいのか」といった教育が行われていないことも課題である。教科横断的に環境問題と地域産業を結び付ける社会教育の必要性は極めて高い（中澤, 2021）。

さらに、持続可能な社会を担う人材育成という観点からは、持続可能な開発のための教育が重視される。「ESDは学校教育の現場の中だけでなく地域社会との連携の中で育まれていく」ものであり、「地域活性化や未来の方向を考え、創造できる力」「地球社会や地域社会のこれからの創る力」を育成できているかどうか、重要な観察の観点である（中澤, 2021）。

指導者の変容を通じた地域への波及効果としては、エコツーリズムとの連動も挙げられる。観光分野においては、「地域をよく知る人によるインタプリテーションプログラムの開発」や、「地域内においてガイドなど指導者養成の機会」が必要であり、「旅行者、地域住民に加えて行政や研究者が参画することで、旅行者と訪れる地域との良好な関係を築き、効果的に教育を実施することができる」とされる（山本, 2009）。また、学習を伴う住民主体によるエコツーリズムは、「地域づくりへの住民の主体形成を促し」「内発的発展として継続していく装置」として機能しうる点が示唆されている（中澤, 2021）。

また、観光と地域教育を結び付けた教育プログラムが参加者に与える効果に関する研究（平井, 2011）は一定数存在するものの、海洋教育に関わる指導者が経験を通してどのような意識や行動の変容を遂げ、その変容が海洋観光や地域経済にどのような価値や意義をもたらしているのかを検討した研究は極めて少ない。近年、質の高い観光への関心が高まりつつある中で、指導者が海洋教育を通して地域資源への理解や関心を深め、それを来訪者や地域内へと媒介していく存在となれば、観光という経済活動を通じて地域資源を活かす新たな仕組みづくりが促進される可能性がある。すなわち、指導者の変容は、観光収益

の創出と教育的価値の深化という、地域にとっての「二重の価値」を生み出す基盤となり得る可能性がある。

このような視点に立ち、本研究では、海洋教育事業そのものではなく、海洋教育に関わる指導者の内的変容に着目し、その変容が地域産業、観光、環境保全との関係性の中でどのように位置づけられるのかを示唆することで、海洋教育の社会的・経済的価値を評価する枠組みの構築を試みる。

以上のように多くの先行研究が事業効果や学習者の変化を捉えることを目的としてきたのに対し、本研究は指導者の内的変容プロセスそのものを捉えようとすることに独自性がある。

本研究では、指導者の行動変容および意識変容に着目し、質的分析を通して教育的変化の実態を明らかにする。とりわけ、学習者へのインタビューのみでは把握しきれない深層的な変化について、指導者へのインタビューを通して検討する点に本研究の特徴がある。

### 1-3-2. 社会教育としての海洋教育の未来

海洋教育を持続的に発展させていくためには、学校教育に限定するのではなく、社会教育として位置づけ直す視点が不可欠である。学校教育において海洋教育を継続的に実施することは理想であるが、現実には「時間の限界」「予算の限界」、さらには「教育的価値が低いと見なされやすい」という制度的・認識的な壁が存在している。その結果、海洋教育は公教育の中で十分に位置づけられにくくなっているのが現状である。

このような状況を打開する方策として、「公教育での継続的な教育が必要ではあるが、学校教育は資金を持たないため浸透していくのが難しいため、社会教育施設や学習塾など費用を出せる施設と融合していく必要がでてくる」「資金を出せる社会教育施設や他教科の学習塾とのイマージョン教育が有効的な手段である」という指摘（星原, 2013）は重要である。社会教育は、地域資源の活用や多様な主体の参加が比較的容易であり、海洋教育との親和性が高い領域であるといえる。

また、学校教育の限界を補完する理論的根拠として、ジョン・デューイの「教育の連続性」の理論は示唆に富む。デューイは、「学習は現実世界とつながった『経験』から始まるべきである」とし、「教育とは生活経験の継続的な再構成である」「学校と社会、子どもの興味と学びが分断されるべきではない」と論じている（デューイ, 1938）。この観点からすれば、海洋教育のように地域社会や実生活と密接に関わる教育こそ、学校教育を超えて社会教育・生涯教育へと連続して展開されるべき領域である。

さらに、海洋教育は、未来の地域産業を担う人材育成という側面からも重要である。とりわけ、観光が地場産業である地域においては、海を単なる自然体験の場としてではなく、「地域を豊かにする資源」として捉える視点が指導者に求められる。地域の活性化や産業振興に貢献するという「動機づけ」は、まさに社会教育の本質的な役割であり、指導者の変容は地域社会への還元として現れる可能性をもつ。

そのため、海洋教育の持続的発展に向けては、学校教育の内部で担い手を完結させるのではなく、社会教育団体において育成された専門性を有する指導者と連携しながら実施する枠組みが重要である。すなわち、学校教員が単独で海洋教育を担うのではなく、地域に根差した社会教育団体が継続的に育成してきた指導者が、外部講師的な位置づけで学校教育と協働する仕組みを構築することが求められる。このような連携構造により、海との関わりを一過性の行事にとどめず、地域社会と接続した持続的な学習経験として展開することが可能となる。社会教育団体や民間海洋観光団体との連携によって、実社会と強く結び付いた文脈で指導者を育成することにより、海洋教育は単なる野外教育にとどまらず、地域社会を支える実践的な教育へと発展していくであろう。

加えて、現在の教育を取り巻く状況は、ICT化や不確実性の高い社会、いわゆる VUCA 時代を背景としており、新たな価値を主体的に創造する力が求められている。このような時代背景の中で、「社会に開かれた教育」の必要性が強調されており、学校教育だけではなく、社会教育・生涯教育との連携が不可欠となっている。海洋教育は、地域・社会と直結した教育活動であるからこそ、社会教育としての役割を担いながら、学習を「一過性の体験」ではなく「生涯にわたる学び」へと深化させる可能性を有している。

以上より、海洋教育の未来は、公教育の枠内にとどまるのではなく、社会教育として地域社会に根差しながら展開されることによって、その価値を最大化していくことができるといえる。

#### 1-4. 小括

本章では、海洋教育の重要性を社会的背景と現状の課題から明らかにした。第1節では、日本における海洋教育の意義を確認するとともに、海離れや自然体験の不足といった現状を整理し、海洋教育が十分に浸透していない要因を検討した。第2節では、普及を妨げる要因として、海洋教育のリスクや制度の未整備や指導者の不足といった構造的課題に着目し、それらが海洋教育の展開を制約している実態を明らかにした。第3節では、本研究が取り組むべき課題として、指導者の内的変容のプロセスを明確化し、その変容が地域産業、観光、環境保全との関係性の中でどのように位置づけられるのかを示唆した。また教育の連続性という観点から、海洋教育を地域教育・社会教育・キャリア教育として位置づけることの重要性を提示した。また、今後の海洋教育の発展に向けて、社会教育団体や民間海洋観光団体との連携を通じて社会教育としての教育的価値を創出する仕組みを構築する意義について提案した。

## 第二章 理論的枠組み

本章では、海洋教育キャンプにおける指導者の内的変容を理論的に位置づけることに着目し、「行動変容」と「意識変容」という二つの側面からその内的変容を整理する。まず第一節では、人がどのように経験を通して変容していくのかという問いに対する理論的枠

組みとして、メジロウの変容的学習理論とデューイの経験と省察の理論を取り上げ、海洋教育キャンプという実践の特性との親和性と限界を検討する。その上で、本研究で確認された指導者の変容が、認知的省察のみならず、身体感覚や感情、自然環境との相互作用を含む実践のプロセスとして生起している点に着目し、既存理論に対する理論的射程と新規性を明らかにする。

続く第二節では、なぜ事業や学習者ではなく、指導者の内的変容に焦点を当てるのかという理論的意義を論じる。指導者の変容を分析対象とすることで、教育実践がどのような経験と省察の積み重ねによって生成され、持続的に更新されていくのかというプロセスを可視化できることを示す。さらに、指導者の内的変容が、教育実践の質の向上にとどまらず、地域社会や海洋観光、環境保全へと波及する可能性を有する点を指摘し、海洋教育キャンプを人材育成と社会的価値創出の両面から捉える理論的枠組みを提示する。

## 2-1. 行動変容・意識変容の概念と理論的枠組み — 海洋教育キャンプにおける

### 指導者の内的変容の理論的適応範囲と新規性 —

本節では、海洋教育における指導者の内的変容を、「行動変容」と「意識変容」という二つの側面から捉える。行動変容とは、指導場面における具体的な言動や実践行動の変容を指し、意識変容とは、価値観や認識、物事の意味づけの枠組みが再構築される内面的な変容を指すものである。人の学びは、単なる知識や技能の獲得にとどまらず、経験を通して既存の意味づけが問い直され、再構成される過程を含んでおり、変容とは、そのような学習過程の結果として現れる比較的持続的な変化であると位置づけられる。

本研究では、「人はどのようにして変わるのか」という問いに対する理論的枠組みとして、ジャック・メジロウの変容的学習論と、ジョン・デューイの経験と省察の理論を採用する。両理論はいずれも、学びを知識の蓄積としてではなく、経験を通じた意味の再構成過程として捉えており、体験的・実践的学習を中核とする海洋教育キャンプの特性と高い親和性を有している。

デューイは、人の学びを、環境との相互作用の中で生じる問題状況に向き合い、省察を通じて経験に意味を与え直す循環的過程として捉えた（デューイ, 2004）。海洋教育キャンプにおいても、指導者は非日常的で不確実性の高い自然環境の中で判断や対応を迫られ、その経験を通して関わり方や役割認識を更新していく点で、デューイの経験学習論と整合的である。一方で、本研究で確認された変容は、省察が経験の「後」に言語化されるというよりも、波や風、疲労、危険と隣り合わせの状況の中で、判断・感情・価値観が即時的かつ身体的に再編成される形で生起していた。すなわち、経験→省察→意味づけという直線的なモデルでは捉えきれない、身体化された即時的な意味再構成が確認された。

また、デューイ理論において環境は学習を促す条件や媒介として位置づけられることが多いが、海洋教育キャンプにおいては、海や天候、自然リスクそのものが、指導者の価値

観や判断基準、さらには指導者としての権限意識を揺さぶる主体として機能していた。環境は教材や背景条件にとどまらず、指導者を教育する行為主体として作用しており、ここには「環境が指導者を教育する」という逆転構造が内在しているといえる。

一方、メジロウの変容学習理論は、既存の価値信念が通用しなくなるディスオリエンテイング・ジレンマを契機として、省察や対話を通じて意味の枠組みが再構成されていく過程を理論化している（Mezirow 1991, 1997）。本研究においても、指導者は「安全に統制できる」「適切に導ける」といった前提が揺らぐ経験に直面しており、この点においてメジロウ理論との親和性は高い。

しかし、海洋教育キャンプにおける変容の初期段階は、批判的省察としてではなく、恐怖、不安、責任の重さ、自然への無力感といった感情的・身体的動揺として立ち現れていた。変容は合理的な省察に先行して、感情主導的・身体主導的に生起しており、この点はメジロウ理論のみでは十分に説明しきれない側面である。また、意味の再構成は言語的対話よりも、共に海に入り、共に判断し、共に失敗やリスクを引き受ける協働実践の中で進行していた。すなわち、合理的対話中心の変容モデルではなく、実践共同体的な変容プロセスが確認された。

本研究で明らかになった指導者の変容は、指導スキルの向上や能力強化といった成長モデルとは異なり、自らの限界や判断不能性に気づき、不確実性を引き受けながら他者と関わる姿勢へと移行していく過程であった。この変容は、「より上手く教える指導者」への変容ではなく、「共に晒され、共に考える指導者」への変容であり、教育観が統制（control）からケア（care）へと移行する変容として捉えられる。

以上より、本研究ではメジロウの変容学習理論とデューイの経験学習論を理論的基盤としつつ、それらの理論が十分に捉えきれなかった身体性・感情・環境の作用に着目することで、海洋教育キャンプにおける指導者変容の独自性を明らかにする。海洋教育は、単なる環境教育や自然体験活動にとどまらず、既存の変容理論に理論的更新を迫る実践領域であり、社会変容を生み出しうる教育として位置づけられる。

本研究の新規性は、変容を省察中心の認知的プロセスとしてではなく、身体感覚・感情・環境との相互作用を含む実践的プロセスとして捉え直した点にあり、海洋教育が既存の変容理論に対して理論的更新を迫る領域であることを示唆するものである。また事業の成果や教育的効果、または学習者の変容に着目したのではなく指導者の変容を捉えた点に着目した点が新規性である。海洋教育キャンプにおいて、経験の意味づけや教育実践の質を最終的に規定するのは指導者であり、指導者自身の認識枠組みや判断基準の変化こそが、教育実践の持続的改善を支える基盤となり、海洋教育を地域へ浸透させる事に影響するだろう。

### 2-1-1. メジロウの学習変容理論について

本節では、指導者の意識変容と行動変容を捉える理論枠組みとして、Jack Mezirow の変容的学習理論 (Mezirow 1991, 1997) について捉えていく。同理論は、人が経験を通して既存の前提や価値観を問い直し、意味づけの枠組みを再構成していく過程を「変容」として捉える理論である。

メジロウによれば、変容は①前提的枠組み (frames of reference) 、②ディスオリエンティング・ジレンマ、③批判的省察、④意味の再構築、という過程を経て進行する。すなわち、従来の価値観では説明できない経験に直面することで認知的葛藤が生じ、それを省察と対話を通して問い直すことで、新たな意味づけが形成され、最終的に行動の変化へと結びつくとされる (Mezirow 1991, 1997) 。

本研究では、この理論枠組みを海洋教育に適用し、「意識変容 (意味づけの再構築)」から「行動変容 (指導実践の変化)」へ至る過程を分析する枠組みとして用いる。とりわけ、指導者が体験活動の中で直面する困難や葛藤をディスオリエンティング・ジレンマとして捉え、それに対する省察と再構築の過程を通して、指導観や教育観がどのように変容していくのかを明らかにすることを目的とする。

### 2-1-2. デューイの経験の再構築というアクティブラーニング理論について

本節では、人がどのように学び、成長するのかという根本原理を捉える理論として、ジョン・デューイの教育理論を援用する。デューイは、学びを「経験の再構成」と捉え、知識の獲得ではなく、体験と省察を通じた意味づけの過程そのものが学習であると論じた (デューイ, 2004) 。この考え方は、体験学習やアクティブラーニングの理論的基盤となっており、学習者を環境との相互作用の中で主体的に学ぶ存在として位置づけている。

この理論は、子どもだけでなく指導者の変容を捉える枠組みとしても有効である。指導者もまた、実践を通じた経験と省察の循環によって、自らの教育観や指導方法を更新していく存在である。海洋教育においては、海での活動や子ども・地域との関わりが、指導者自身の認識や価値観を揺さぶり、新たな意味づけを生む契機となる。

さらにデューイは、学びを単発的な出来事ではなく、次の経験へとつながる「連続性のあるプロセス」として捉えた (デューイ, 2004) 。指導者の変容もまた、一度の研修や実践で完結するものではなく、経験の蓄積と省察の積み重ねによって形成される継続的な過程である。本研究では、この視点に立ち、海洋教育が指導者の行動や意識にどのような変容をもたらすのかを、理論的に検討するものである。

### 2-1-3. メジロウとデューイの理論的対比について

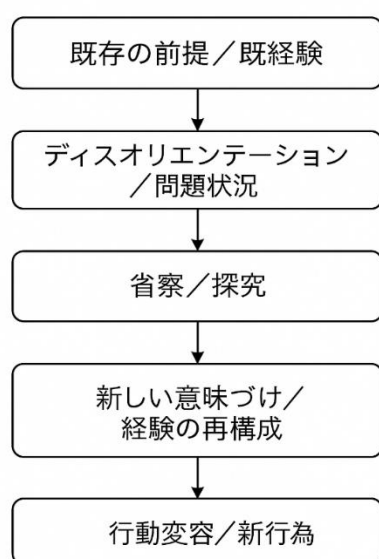
本研究で用いるジョン・デューイの教育理論は、学びを「経験」と「省察」の連続的な再構成として捉える点に特徴がある。デューイにとって教育とは、断続的な知識の獲得で

はなく、生活経験そのものが学習として意味づけられ、次の行為へとつながっていく動的な過程である（デューイ，2004）。すなわち、経験は単なる出来事ではなく、省察によって意味を与えられることで「教育的経験」となり、行為の質を変えていく。

これに対し、Jack Mezirow の変容理論は、経験そのものよりも、その経験をどのように「解釈し直すか」という認知的側面に重心を置いている点に理論的特徴がある。メジロウは、個人が危機的経験（ディスオリエンティング・ジレンマ）を契機に、前提的枠組みを批判的に省察し、新たな意味づけを獲得する過程を変容として理論化した（Mezirow 1991, 1997）。

両者を比較すると、デューイは経験の連続性と行為の変化を重視する実践理論であるのに対し、メジロウは意味づけの再構成と自己理解の転換を重視する内面理論であると整理できる。本研究では、この二つの理論を補完的に位置づけ、デューイの理論を「経験のプロセス」の理解枠組みとして、メジロウの理論を「認知的・意識的変容」の分析枠組みとして用いることで、指導者の変容を多角的に捉える。

すなわち、海洋教育の現場における体験をデューイの理論に基づき「学習経験」として捉えつつ、その経験に意味を与える認知的再構成の過程をメジロウの理論によって説明することで、内的変容を分析する枠組みを構築する。



図：メジロウの理論

## 2-2.指導者の内的変容を捉えることの理論的意義

指導者の内的変容に着目することは、事業や学習者の成果だけでは捉えきれない、教育実践が生み出される過程とその持続的な波及可能性を明らかにする上で重要である。それ故

に本研究では、海洋教育キャンプに関わる指導者個人の内的変容を分析対象とし、その学習過程をデューイの経験学習論およびメジロウの変容的学習理論に基づいて検討する

従来、指導者の変容は「参加した結果、意識が変わった」「自然体験が人を育てた」といった形で、結果のみが語られることが多く、変容に至る過程はブラックボックス化しやすかった。デューイやメジロウの学習理論は、指導者の内面的変化の質や意味を捉える点で有効である一方、なぜその特定の実践や場面で変容が生じたのかを構造的に説明することには限界がある。

たとえば、専門家からの経験教育を経て得た二段階のアクティブラーニングを通じた役割理解の深化、指導者自身による企画・準備、安全性を意識したヒヤリハットミーティングでの視点の転換、子どもが思うように行動しないことへの葛藤を通じて子どもの立場に立った理解へと至る瞬間など、その経験を経て改善と再実践と言った一連の過程を整理して変容が生じた具体的な経験場面に着目する。このように、結果としての変容だけでなく、変容の原因となった経験と省察のプロセスを明らかにする点に本研究の新規性がある。

海洋教育キャンプは、体験的学習、協働的实践、自然環境に基づく気づきなどを通じて、指導者の認知的・行動的変容を促す性質を持つ。デューイとメジロウの理論を参照する事で、これらの活動がどのような作用を及ぼし、どの段階で指導者の価値観再構成や実践行動の変容へとつながるのかを理論的に説明できる。また、本研究では明らかにする事は難しいが、指導者の変容は個人内部に留まらず、地域の海洋資源への関心、地域活動への参画、海洋保全意識の向上など、地域社会との関係性の変化としても表れる可能性も今後は示唆する事が出来るだろう。海洋教育キャンプという事業が、どのようなプロセスによって指導者の変容を支え、それが社会的効果へとつながるのかを、今後示唆する事が出来るだろう。

海洋教育キャンプでの指導者の内的変容は、ブラックボックス化しやすい変容を可視化し理論的に明らかにする事が新規性になる。海洋教育キャンプの指導者変容はしばしば、参加後には、何か変わった、自然が人を育てたなどと説明されがちで、あいまいであり、そのプログラムで何が起きたのかは説明しにくい。デューイやメジロウなどの学習理論を手がかりにする事によって変容プロセスの過程を、どの経験が、どの前提条件のもとで、どの変化に繋がったのかを因果仮説として言語化できる。

### 第三章 調査方法

本章では、本研究における調査方法と分析手順について述べる。第1節では、指導者が実際に参加する海洋教育キャンプの概要を示し、実施主体である社会教育団体の特徴、ならびに本研究で用いる海洋教育キャンプの定義と構成要素を整理する。第2節では、海洋教育キャンプにおける指導者の学習プロセスを明らかにするため、2段階アクティブラーニング

や体験学習の循環過程といった理論枠組みに基づき、その学習構造の詳細を記述する。第3節では、指導者の内的変容を測定する調査方法として、半構造化インタビューを中心としたデータ収集の手法と、メジロウの変容学習理論およびデューイの経験学習論を軸とした理論的コーディングと分析の枠組みを示す。

### 3-1. 海洋教育キャンプと実施団体の概要

本節では、本研究の調査対象となる海洋教育キャンプを実施する社会教育団体について、その理念、活動方針、および地域社会における役割を明らかにする。併せて、本研究で対象とする海洋教育キャンプとはどのような教育活動であるのか、その定義と基本的な構成要素、ならびにプログラムの概要について整理する。こうした記述を通して、指導者がどのような教育的文脈のもとで活動するのかを理解し、後の分析で扱う指導者の内的変容を位置付けるための基盤を示す。

#### 3-1-1. 実施団体の概要

本研究の調査対象となる沖縄県美ら海教育学校（以下、美ら海教育学校）は、「教育」「保全」「研究」の三本柱を基盤として活動する社会教育団体である。同団体は、地域の子どもたちが海と持続的に関わる力を育むことを理念に掲げ、海洋教育を通じて地域資源の理解や郷土への誇りを醸成し、自立したコミュニティ形成に寄与することを使命としている。なお、同団体は著者が代表を務める組織であり、本研究で分析対象とするキャンプ事業も同団体が企画・実施している。ただし、本研究は実践の改善や介入を目的とするものではなく、既に実施された実践経験を対象者の語りを通して振り返り、その意味づけや変容の過程を分析することを目的とするものである。著者は研究者としての立場からデータを収集・分析した。

主要事業である「海洋教育キャンプ」は、沖縄県内の小中学生を対象に年間約10回実施されており、約60名の大学生ボランティア（海洋教育指導者）が運営に関わる。また、同団体は海の学校として、ダイビングインストラクター、シュノーケルインストラクター、自然体験インストラクターなど、海洋教育の指導者を育成する仕組みも備えている。さらに、「シュノーケリング教育」「サンゴリーダープロジェクト」「里海プロジェクト」「オーシャンフェス」など、多様な地域連携型プログラムを展開し、住民が海を身近に捉えられる環境づくりを推進している。

海洋教育キャンプの目的は、正しい装備知識やバディシステムを活かした安全な自然体験の技術習得に加え、海洋環境問題への理解、主体性の涵養、協働性の育成を図ることである。特に「海は楽しい・素晴らしい・大切・好き」という感情を基盤に、海を守りたいという価値観が自然に形成されるという理念に基づき、体験を通じた情意的変容を重視している。この理念は、豊かな海を守りながら人生の豊かさにもつながるという同団体の教育観を象徴している。

繰り返しになるが、本研究で対象とする実践は、著者が運営に関与していた団体によって実施されたものである。ただし、本研究は実践の改善や介入を目的とするものではなく、既に実施された実践経験を対象者の語りを通して振り返り、その意味づけや変容の過程を分析することを目的とするものである。著者は研究者としての立場からデータを収集・分析した。

### 3-1-2. 海洋教育キャンプについての定義と概要

海洋教育キャンプとは、海というリアルな自然環境を活用し、多様な体験活動を通して海洋への理解、環境意識、社会性を育むことを目的とした宿泊型の教育プログラムである。参加者は、シュノーケリング、カヤック、SUP、漁業体験、磯観察、海洋ゴミ調査、サンゴ保全活動、ビーチクリーンなどの体験を通じて、海洋生物や海洋生態系、水域環境の仕組みを理解するとともに、海洋環境問題や海との関係性を実践的に学ぶことができる。これらの活動は単なる自然遊びにとどまらず、海洋リテラシーの育成を目的とした意図的な教育活動として構成されている点に特徴がある。

当社会教育団体実施の海洋教育キャンプでは沖縄本島や各離島の海域、川、マングローブ林、滝など、多様な自然フィールドを活用し、年間約10回、各回60名規模のキャンプを実施している。宿泊期間は1泊から2泊が中心で、子どもたちはキャンプという生活の場の中で、自然との関わり、仲間との協働、自己の役割意識など、多面的な学びを経験する。短期的体験活動とは異なる、宿泊を伴う長期的実践である点に特徴がある。

キャンプの運営には大学生ボランティアリーダーが重要な役割を担い、美ら海教育学校による指導者養成を通じて、主体的に活動を企画・運営し、子どもたちの安全管理・活動指導・学びの支援を行っている。大学生リーダー自身も、リーダーシップ、協働する力、環境への責任感といった社会的スキルを育成しながら、海洋教育の担い手として成長する構造となっている点は、本キャンプの教育的特徴の一つである。

このように海洋教育キャンプは、海洋生物や海洋環境、伝統漁や地域文化、海洋観光や持続可能性など、多領域を横断した学習を含み、科学的観察と文化的理解の双方を促す。環境保全活動・協働的学習等の側面を統合しながら、参加者が海と向き合い、海洋リテラシーを備え、海の価値を発見し、責任ある行動へとつなげることを目指す長期的な教育実践である。

本海洋教育キャンプは、知識伝達にとどまらず、教える者と学ぶ者が「海とともに生きるとは何か」を共に問い直す実践であり、参加者の学びと成長を通じて社会的価値の創出を志向する活動である。

## 3-2. 海洋教育キャンプにおける指導者の学習方法の特徴

本節では、海洋教育キャンプにおける学習過程の特徴を明らかにするために、その教育構造と運営方法の詳細を述べる。海洋教育キャンプの学習は、第一に、海での活動やキャンプ運営の心得や技術知識などを専門家から習得し、それを指導者という立場になり子どもたちへ指導として落とし込んでいく。指導者候補生が「学び手」と「教え手」の双方を経験する「二段階アクティブラーニング」によって構成されている。これは、直接的な自然体験と、その後の意味づけを行う活動が連動することで、学びの深まりを促す仕組みである。第二に、活動の後に行われる「振り返り（リフレクション・省察）を重視した学習サイクル」が、参加者の経験を学びへと変換する中心的な役割を果たしている。

本節では、これら二つの学習過程を理論的視点から説明するとともに、実際のキャンプで採用されている運営方法や1日のスケジュール構成を示すことで、海洋教育キャンプにおける学習過程の構造を分析し、体験と省察の反復が教育的効果の形成にどのように寄与しているのかを明らかにする。

### 3-2-1. 海洋教育キャンプにおける2段階アクティブラーニング

海洋教育キャンプでは、学習者が主体的に行動し、対話や活動を通して学びを深めるアクティブラーニングの考え方を中心に据えている。本キャンプの特徴は、指導者候補生が「学び手」と「教え手」の双方を経験する二段階アクティブラーニング構造（吉江直樹, 2017）にある。学習ピラミッドに示されるように、他者に教える行為は知識の再構築や記憶の定着を促し、主体的な理解を深める効果が高いとされる（大西, 2015）。当キャンプの運営は、この教育効果を意図的に取り入れた設計になっている。また本キャンプでは、自然体験の経験がほとんどない大学生ボランティアでも指導者として成長できるよう、学習プロセスが体系化されている。

第一段階では、大学生指導者候補生がリーダートレーニングキャンプに参加して専門家から自然体験教育の基礎や指導者としての役割を学び、観察力、安全管理、コミュニケーション、ファシリテーションなどの基本的スキルを習得する。特に、子どもの状態をどのように観察するのか、主体性を引き出す問いかけを行う姿勢や、技術的・精神的サポートの重要性など、指導者としてのマインドセットを身につける点が重視されている。

第二段階では、指導者が実際のキャンプ運営に加わり、子どもたちに学んだ内容を「教える側」として実践する。その過程で指導者は、活動の案内、安全管理、グループの雰囲気づくり、子どもへの働きかけなど、多様な場面で学んだスキルを活用する必要がある。指導者自身も子どもたちと共に活動しながら気づきを得て学び続ける点は、ピアティーチングの特徴を体現している。

このように、海洋教育キャンプは、①専門家から学ぶ段階、②子どもに教えながら学びを深める段階、という二層構造のアクティブラーニングによって成り立っている。この循

環は、指導者の理解深化、学習内容の定着、表現力や判断力の向上を促し、効果的な指導者育成につながっている。

### ※1段階目のアクティブラーニング 資質とソフト面とハード面を整える

過程	対象	内容
A-1 レクチャー	専門家→大学生	地域の海、生態系、海洋環境問題、水難防止教育、児童教育、リーダーシップ、マネジメント、リスク管理、野外教育指導法などについて学習、指導者としての在り方、組織キャンプの運営、カウンセリング
A-2 フィールドワーク	専門家→大学生	シュノーケル、カヤック、海洋レスキュー、テント立て、野外炊飯等のアウトドアスキル実習
A-3 ワークショップ	専門家→大学生	リスクマネジメント講習やキャンプをどうマネジメントしていくのかのような目的を作っているのかをテーマやアイデアの提示
A-4 資格発行	専門家→大学生	自然体験インストラクター、シュノーケリングインストラクターなどの資格習得

### ※2段階目のアクティブラーニング インプットからのアウトプット 組織キャンプの運営

過程	対象	内容
B-1 ワークショップ (リーダー会)	専門家+大学生	実践に備えて様々なシチュエーションや何を伝えたいのかどんなキャンプにしたいのか役割などを決めて海洋教育キャンプを運営会議準備、組織キャンプの運営
B-2 海洋教育キャンプ実施	大学生→小学生	Aの海洋教育テーマであるキャンプを実施
B-3 ワークショップ	専門家+大学生	振り返りと反省改善 ヒヤリハットと子どもたちと自分たちの成長ポイントを確認共有

図：2段階アクティブラーニング（吉江直樹, (2017). を参照にした海洋教育キャンプにおける2段階アクティブラーニングプロセスの図

### 図：リーダートレーニングキャンプ スケジュール

実施日程： 6月14日 - 15日

実施場所：沖縄国立青少年の家

実施人数：37名

対象：指導者候補生として大学生ボランティアリーダー（野外教育、子ども、保育、看護等の学生）

#### DAY1

時間	活動内容	学びの視点
9:00	現地ガイダンスオリエンテーション	目的意識安全意識の確認
10:00	チームビルディング ネイチャーゲーム	信頼関係・協調性
12:00	自然観察ワーク（自然体験の技術） マリン実習（シュノーケル） 海洋レスキュー実習	観察力・ガイド力・探求心・ バディーワーク・安全意識
15:30	テント設営	リーダーシップ・役割分担
16:00	課題解決型活動 火起こし&野外炊飯	試行錯誤・協力・PDCA 思考
18:00	夕食	食育・責任感

19:00	キャンプファイヤー	安全行動・仲間意識
21:00	振り返り リーダー会	メタ認知・自己表現
22:00	就寝	

## DAY 2

時間	活動内容	学びの視点
6:00	起床・片付け・テント底上げ	自立・協力
6:15	体操	健康・信頼関係・協調性
6:30	朝飯	生活技術
9:00	自然観察ワーク（自然体験の技術） マリン実習（カヌー・カヤック） ビーチレクリエーションゲーム実習	観察力・ガイド力・探求心・ バディーワーク・安全意識・リ ーダシップ・役割分担・エンタ ーテイメント・ファシリテーシ ョン
12:00	課題解決型活動 リスクマネジメント講習	安全意識・協力・PDCA 思考・ 分析判断・状況判断・連携
13:30	グループワーク発表・プレゼンテーション（学 んだことを可視化）	表現力・コミュニケーション能 力・プレゼンテーション・振り 返り・内省能力
14:00	クロージング	振り返り・学びの定着
15:30	振り返り リーダー会	メタ認知・自己表現
17:00	解散	

\*実習中心にした講習会。

事前に座学の方は ZOOM で済ませてもらう設計。

下記は座学でのオンデマンド講習の講義内容。

- ① ガイダンス 1時間半（自然体験指導員について）
- ② 青少年における体験活動 1時間半（自然体験にはどんな効果があるのか等）
- ③ 自然体験の特質 1時間半（サンゴとサンゴの生態と海洋環境問題）
- ④ 対象者理解 1時間半（子どもの理解 児童心理 メンバーとの関わり方）
- ⑤ 自然体験活動の指導 1時間半（自然体験指導方 リーダーの心得）
- ⑥ 自然体験活動の安全管理 1時間半（海の危険生物、リスクマネジメント講習、CPR 講習）
- ⑦ 認定試験 30分

### 3-2-2. 海洋教育キャンプにおける運営方法と体験学習の循環構造

海洋教育キャンプは、社会教育団体の専門家スタッフと大学生ボランティアが海洋教育指導者として参画し（ボランティア大学生＝リーダー＝指導者、スタッフ＝指導者の指導者＝専門家）、地域の子どもたちと共同生活を送りながら多様な自然体験活動を展開する教育プログラムである。本キャンプの運営体制は、子どもの小グループを担当するグループ指導者と、キャンプ全体を統括するプログラム指導者が中心となり、活動内容に応じて安全管理、海洋活動指導、記録、進行などの役割を柔軟に分担しながら実施される。また、専門家スタッフはプログラム目的の設定、安全管理体制の構築、大学生指導者への育成的サポートを行い、キャンプ全体の教育的質を担保する役割を果たしている。

指導者の学びはキャンプ当日だけで生じるのではなく、実施前に行われる複数回のリーダー会議から始まる。ここでは、キャンプの教育目的、参加する子どもの特徴、プログラムの意図、危険管理、役割分担、ファシリテーションの方針などを指導者自身が議論し、自らの言葉で意味づける過程が重視される。この準備段階は、指導者が主体的に「なぜこの活動を行うのか」「どのような学びを生み出すべきか」を理解し、指導者としての役割や姿勢を形成する学習プロセスとして機能している。

キャンプ中の学習は、結果として learning by doing の原理（デューイ，2004）と高い親和性を示している。実際の活動を通して得られた経験を振り返り、次の行動へとつなげる経験学習の流れが随所で生まれており、「体験→省察→概念化→実践」という体験学習循環モデル（Kolb, 1971）に合致する構造を有している。ただし、これらの活動は当初から特定の学習理論を参照して設計されたものではなく、海という不確実で変化の大きい自然環境に対応する実践的要請の中で構成されてきたものである。

プログラム内容としては、火起こし、テントの設営・撤収、悪天候時の判断、シュノーケリングや伝統漁、危険生物の確認など、多様な課題が参加者と指導者の双方に次々と立ち現れ、試行錯誤を通じた学習が不可避免的に生じている。こうした実践の積み重ねは、観察力や課題発見力、問題解決能力、協働性、リーダーシップといったアクティブラーニングの中核的要素を総合的に育む経験として蓄積されている。その過程は、既存の学習理論とも理論的整合性を有するものである。

こうした自然体験は、学習者が「自ら行い、他者と協働し、体験を言語化し、次の行動へ生かす」という連続的なサイクルを通して、学習過程が深化する構造体験学習法の理論（能上, 2015）を有している。特に、海洋活動における観察ノートの記述、漁師へのインタビュー、バディ制による安全管理、子どもの主体性を引き出す問いかけなどは、体験を単なる出来事に終わらせず、探究・表現・判断の力へと結びつける重要な学習行為である。

さらに、本キャンプでは、アドベンチャー教育におけるアドベンチャーウェーブ（星野ら, 2014）の理論が、活動直後の「短い振り返り」と一日のまとめとしての「深い振り返り」を組み合わせる二段階の内省過程と高い親和性を有することが示された。挑戦・達

成・省察が波のように反復されることにより、経験の意味づけが促進され、翌日の行動改善や学びの深化へと連続していく。こうした体験と省察の往還構造は、参加者の気づきを顕在化させるだけでなく、指導者自身の指導観の変容にも寄与する教育的仕組みとして機能していた。

以上のように、実際に海洋教育キャンプを実施した結果、準備段階の学習、自然体験を核とした実践的な学び、二段階の振り返りによる省察プロセスが相互に連動することで、体験学習の循環が継続的に生じる教育的環境を形成される事が確認された。デューイ、Kolb、能上、星野らが示した体験学習の諸理論の指摘と整合しており、指導者と子どもの双方において、内的変容が段階的に積み重なる構造が形成されている点が明らかとなった。

### 図：海洋教育キッズキャンプの内容と学習プロセス

SDGs キャンプ（キャンプには毎回「テーマ」がある。テーマに合わせて学ぶ場所・出会う人・体験の内容が変わる）

目的：海と田んぼの繋がりや循環を知るキャンプ

実施人数： 30名（小学校3年生から6年生）

大学生ボランティアリーダー：12名（自然や野外教育、子ども、保育、看護等の学生）

### DAY 1

時間	活動内容	学びの視点
9:00	現地集合 あいさつ	目的意識安全意識の確認
10:00	シュノーケリング 刺し網漁体験	観察力・ガイド力・探求心・ バディーワーク・安全意識信頼
12:00	シャワー・お昼ご飯	健康
15:30	魚のさばき方体験	試行錯誤・挑戦・役割分担
16:00	火起こし体験&野外炊飯	試行錯誤・協力・PDCA 思考
18:00	夕食 お風呂	食育・責任感・健康
19:00	振り返り・しおり記入	メタ認知・自己表現
21:00	寝る準備・就寝（メンバー） その後リーダー会	子どもの成長を確認
22:00	就寝	

### DAY 2

時間	活動内容	学びの視点
----	------	-------

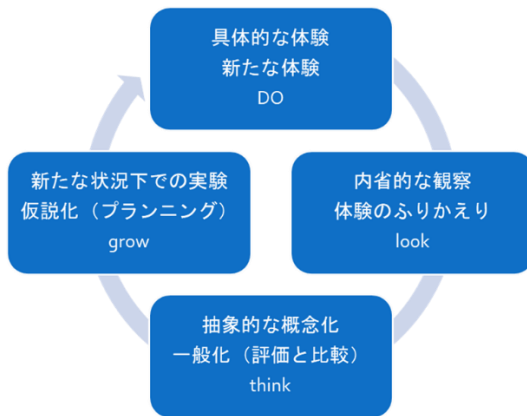
9:00	起床	目的意識安全意識の確認
10:00	体操・朝ごはん	信頼関係・協調性
12:00	清掃活動	リーダーシップ・役割分担・責任感・協調性
15:30	田んぼ体験	好奇心・探求心
16:00	お昼ご飯・ビーチクリーン	試行錯誤・協力・責任感
18:00	ベチパー作り	探求心・課題解決法
19:00	振り返り・しおり記入	メタ認知・自己表現
21:00	解散	
22:00	リーダー会	メタ認知・子どもの成長確認

**図の説明：**海洋教育キッズキャンプは、毎回設定される「テーマ」に応じて訪れる場所や出会う人、活動内容を変えながら、自然と人の暮らしのつながりを五感で学ぶことを目的としている。たとえばSDGs キャンプでは、刺し網漁体験や漁師との交流、サンゴ保全活動、ビーチクリーン、田んぼ作業、命をいただく調理体験、赤土流出防止のためのグリーンベルトであるベチパーのクラフト体験などを組み合わせ、SDGs の目標 12・13・14・15 に関連する学びを実践的に体感できる構成となっている。子どもたちは、伝統漁から海の危機に気づき、サンゴ保全に参加し、命の価値を実感し、海洋プラスチック問題や赤土流出、陸と海のつながりを理解しながら、地域で自分にできる行動を考えるプロセスへと導かれるプログラムとなっている。こうした体験は、地球規模の課題と自分の日常を結びつけ、協働的に課題を発見・解決していく姿勢を育てるものである。1泊2日のプログラムでは、各活動の学びの視点を明確に示しながら、自然体験・地域文化の理解・環境保全・持続可能な暮らしの探究が循環的につながるように設計されている。年間を通じて実施される複数のキャンプは、いずれも「アウトドアの力を通して未来をつくる力を育む」という当団体の理念に基づき構成されている。

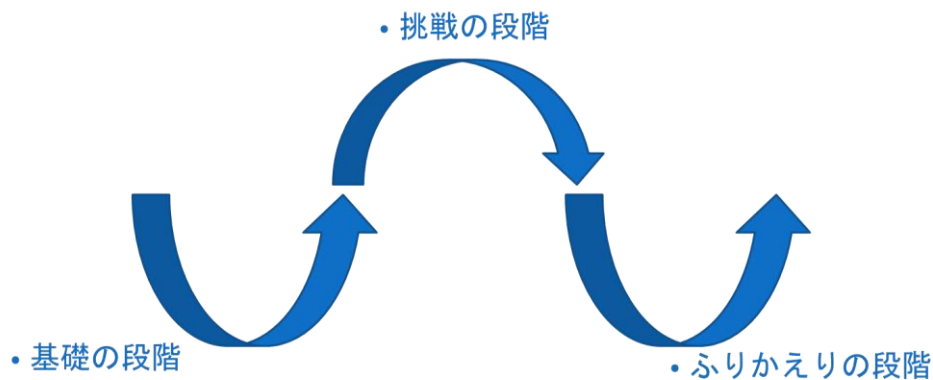
**図：** learning by doing 理論（デューイ 2004 星野ら 2014）  
 体験学習法の理論（能上 2015）



図：体験学習の循環過程サイクル (kolb 1971)



図：アドベンチャーウェーブ理論 (星野ら, 2014)



### 3-3. 指導者の変容を測る調査方法

本節では、指導者の内的変容の特徴を明らかにするため、半構造化インタビューによる質的調査を実施し、その内容をメジロウの変容理論とデューイの経験学習論を軸に理論

的コーディングをして整理する。

### 3-3-1. 半構造化インタビュー調査の概要

本研究では、海洋教育キャンプが指導者にいかなる内的変容をもたらすのかを把握するため、美ら海教育学校の卒業生6名（22～27歳）を対象に半構造化インタビュー調査を実施した。対象者はいずれも在学中にキャンプ運営に携わった経験を有し、卒業後一定期間を経て、自身の学びや変化を省察的に語る事が可能な立場にある指導者であった。

インタビューは1名あたり30分から1時間程度とし、対面またはオンラインで実施した。調査では、在学中のキャンプ運営経験、その際に感じた葛藤や学び、卒業後の進路や価値観との関連について語ってもらった。

なお、本研究で対象とする実践は、著者が運営に関与していた団体によって実施されたものである。ただし、本研究は実践の改善や介入を目的とするものではなく、既に実施された実践経験を対象者の語りを通して振り返り、その意味づけや変容の過程を分析することを目的とするものである。著者は研究者としての立場からデータを収集・分析した。

本研究の対象者は、本学の卒業生6名である（下記の表）。本学は設立から間もないため、これまでの卒業生は最大でも10名程度と少数である。そのため、量的な一般化を目的とするのではなく、個々の語りを丁寧に分析することを重視し、研究協力が得られた卒業生を対象とした。

対象者を卒業生に限定した理由は、在学中に参加した海洋教育キャンプの経験が、その後の進路選択や価値観、行動様式にどのような影響を与えているのかを検討するためである。特に、本キャンプの経験が卒業後の進路や実践に何らかの形で反映されていると考えられる者、すなわち「変容が生じている可能性のある者」を中心に対象とした。

また、表に示したように、年齢、性別、学科、キャンプ参加頻度、卒業後の進路といった項目を属性として整理している。これらは、キャンプ経験による変容を検討するうえで影響を与えうる変数（例：参加回数の頻度、専攻分野との関連性、現在の職業領域など）となる可能性があると考え、区分したものである。ただし、進路や関心はキャンプ経験のみによって影響されるものではなく、もともとの興味・関心や個人的背景など、他の要因も複合的に作用していると考えられる。そのため、これらの属性は決定要因としてではなく、分析上の参照枠として位置づけている。

以上の理由から、本研究では少数事例ではあるが、変容のプロセスを具体的に読み取ることが可能な対象者として、本学卒業生を選定した。

## 1. 調査対象者について

#	対象者 (敬称略)	年齢	性別	学科	卒業年	キャンプの参加頻度	卒業後の進路
①	Tさん	27	男	観光産業	2023	2回	環境保護団体設立代表
②	Fさん	26	男	法学部	2023	2回	不動産
③	Yさん	24	女	理学部海洋自然科学科	2025	2回	大学院 地域文化研究
④	Gさん	22	男	経済学部	2025	4回	金融業
⑤	Aさん	22	男	経済学部	2025	7回	コンサル業
⑥	Hさん	23	男	観光地域デザイン	2025	4回	林業

表：対象者の属性について

説明：卒業生6名を対象にして、年齢、性別、学科、キャンプ参加頻度、卒業後の進路といった項目を属性として整理したもの。

質問項目は、事前調査で明らかになった9つの視点——①キャンプ終了後の印象、②参加時の課題意識、③在学中の学びや成長、④リーダーとしての主体的な取り組み、⑤海や環境への意識変化、⑥指導者としての自覚の変化、⑦地域貢献に関する意識、⑧参加前後の変化、⑨将来への展望——を基礎に構成した。これらの視点をもとに、インタビューでは学びの質や変化の具体的な理由が引き出せるよう、深掘り型の質問を用いて情報を収集した。

さらに、主体的な学びに関する項目では、キャンプ中に「自ら動いた」と感じた経験や、対話・協働を通じた気づきについて具体的なエピソードを尋ねた。また、自然環境や地域住民との関わりから得た学び、教室では得られない体験的気づきなど、活動の中での認知的・情意的変化を確認した。地域貢献に関する項目では、地域との関わりに対する意識の変化や、卒業後の行動の広がりについて聞き取り、自己成長の項目では、自身の強み・弱みの自覚、リーダーとしての行動の意味づけなどを探った。将来展望に関しては、海洋教育での経験が進路選択や価値観の変容にどのように影響したのか、また今後の地域・社会との関わり方をどのように捉えているかを確認した。

これらの質問を通じて、海洋教育キャンプが参加者の学び・態度・行動においてどのような変化を促していたのかを精緻に把握するための質的データを収集した。本節では調査設計と質問内容を示し、次節にて理論モデルを用いた分析の手続きを述べる。

また本研究において調査者は、対象となる海洋教育キャンプの運営に関与する立場にある。このことは、実践の文脈や活動の意図を深く理解しようという利点を有する一方で、調査者と対象者との関係性がデータ生成や解釈に影響を及ぼす可能性を内包している。特に、対象者が運営側に対して肯定的に応答しようとする社会的望ましきバイアスや、研究者自身が実践を肯定的に解釈しやすい立場にある点には留意が必要である。

そのため、本研究では、指導者の語りを一方向的に価値づけることを避け、葛藤や迷い、変容が生じていない側面にも着目して分析を行った。また、インタビューは任意参加とし、匿名化を徹底した上で、研究目的・利用範囲を明示し、同意を得たうえで実施した。さらに、トランスクリプトに基づき分析を行い、研究者の先入観に依存しないよう、発言の文脈全体を踏まえた解釈を心がけた。

なお、本研究は特定の団体および大学生ボランティアという属性をもつ対象者に基づく事例研究であるため、結果の一般化には慎重である必要がある。本研究の知見は、特定の実践文脈における内的変容プロセスの解明として位置づけられる。

### 3-3-2. 質的データの分析方法と理論的位置づけ

本研究では、海洋教育キャンプに参加した指導者の内的変容プロセスを明らかにするため、半構造化インタビューで得られた語りを質的データとして収集し、トランスクリプトした上で詳細な分析を行った。また、参加者の経験や認知の変化に関する語彙的特徴や発話の傾向を把握するため、予備調査としてテキストマイニングによる語の抽出・頻度分析・共起関係の整理を行い、データの全体像と主要なテーマを把握した。その後、得られた語りの意味内容を精査し、コーディングをしたうえで、経験や変化の構造をより深く捉えるため、メジロウの変容理論およびデューイの経験学習論を理論的枠組みとして分析をした。特に、既存の前提、ディスオリエンテーション、省察、行為への移行といった変容過程、ならびに経験・探究・省察・意味づけの循環という学習原理に照らし合わせながら、語りを理論カテゴリへ再分類し、指導者がどの経験を契機にどのような内的変容を形成していったのかを構造的に把握した。

本研究における質的分析は、このように記述データの正確な読み取りと理論枠組みの適用を組み合わせることで、指導者がどのようにして変容し、学びを深化させていくのかを明らかにすることを目指したものである。

## 第四章 分析結果と結果考察

### —海洋教育キャンプ後の指導者の内的変容—

本章では、社会教育団体が実施する海洋教育キャンプに指導者として参加した大学生ボランティアへのインタビュー調査をもとに、指導者が経験を通してどのような意識・行動の変容を遂げていくのかを質的に分析する。本研究は、海洋教育事業や学習者の成果に着

目する既存研究とは異なり、指導者個人の内的変容プロセスに着目する点に特徴がある。第1節では分析方法と理論的立場を示す。分析においては、回答を項目別に整理するのではなく、指導者自身の語りの流れや経験の連続性を重視し、変容がどのように生成されていくのかを文脈的に捉える。第2節以降では、全事例を横断的に検討し、指導者の内的変容の特徴を整理する。その変容をメジロウの変容的学習理論とデューイの経験学習論と照合する。その上で理論に対応する点と一脱する新規性と理論適用上の限界があることも示す。

#### 4-1. 聞き取り調査結果を踏まえた分析

本研究では、海洋教育キャンプに参加する指導者の内的変容を、メジロウ、デューイの2理論により分析する。

内的変容については、学習者の意味枠組みの再編成過程を説明するため、メジロウの変容的学習理論を採用する。また、経験を学習の基盤と捉えるデューイの教育哲学に依拠し、キャンプにおける体験が単なる活動ではなく、成長の契機として機能する過程を補足的に説明する。人間の内面的な変容について分析や考察を行う。

本事例は、海洋教育キャンプ修了者に対して実施した半構造化インタビューに基づいて構成されている。インタビューは、あらかじめ以下の9項目を軸とした質問設計のもとで実施された。

1. キャンプを終えての全体的な印象、ふりかえり
2. 海の学校に参加する以前に抱いていた課題意識
3. 在学中の学びおよび自身の変化
4. リーダーとして主体性をもって関与していた経験
5. 海や環境に関する認識の変化
6. 指導者としての自覚の変化
7. 地域への貢献意識の変化
8. 海洋教育キャンプ参加前後における変化
9. 将来にわたる関わり方の変化

ただし、本研究は質問項目に基づいて語りを機械的に分類するものではない。ガイドとして活用しつつも、語りの流れや当事者が重視する経験、反復して語られるエピソードを尊重し、逐語的な語りに即して事例を再構成した。

そのため、本事例は「質問項目ごとの回答整理」ではなく、一人の参加者がどのような経験を経て、どのように意味づけを更新し、行動や実践へと展開していったのかを時間的・文脈的連続性の中で描くことを意図している。

特に、キャンプ参加中の体験にとどまらず、修了後の進路選択や団体の立ち上げといった現在進行形の実践にまで言及している点に、本事例の特徴がある。

以上のように、本研究では理論的枠組みに直ちに当てはめるのではなく、その前段階として、語りの厚みや揺らぎ、さらには変容が見られない部分も含め、実践の経過を示す事例として丁寧に記述することを重視した。

#### 4-1-1. T氏のケース

T氏(20代・男性)は、沖縄県読谷村で生まれ育ち、幼少期から海が生活の延長線上に存在する環境で育ってきた。T氏に9つの質問をしている。(※以下略\*①キャンプを終えての全体的な印象②海の学校に参加する以前に抱いていた課題意識③在学中の学びおよび自身の変化④リーダーとして主体性をもって関与していた経験⑤海や環境に関する認識の変化⑥指導者としての自覚の変化⑦地域への貢献意識の変化⑧海洋教育キャンプ参加前後における変化⑨将来にわたる関わり方の変化)

—T氏にとっての海はどんなものかと尋ねると

「読谷で生まれて育ってきているので、読谷ってご存知の通りめちゃくちゃ美しい海が横にあるのでそこで遊ぶ機会があったり、大学も名桜大学ですぐ車を走らせたなら海が近く、海の中もまだ綺麗なところが残ったりしているので良く行っていました。」

「休みの日や授業の空き時間に友達と一緒に行って、海でちょっと泳いでまた授業受けるに戻りたいなことをしていたので海に触れる機会は多い方だったと思う。」「遊んでいた当時は、そこまで海は特別ではなく、ただ遊ぶ場所で終わってた部分があって、そこまで色々な事を考えた事はなかった。」「地元が大好きなので、読谷村がよくなるためにという事も少し考える事はあった。」「若い世代で、いろいろ読谷村のことを考えたりとかしていけたら面白いなという程度のものであればありますけどね。」

といったように、T氏にとっては、昔から海に触れる機会が多く、海は、特段特別な場所ではなく、学習対象や保全の対象というよりも、「当たり前そこに場所」であり、日常的に利用する空間、遊び場所という認識が強かった。また地元がもともと好きで、地元の事を少し考えながら遊んでいたという事はあった。

—どんな事が海洋教育キャンプに参加する動機だったのかというような質問には、

「コロナ禍をきっかけにゴミ拾いをビーチクリーンを始めたんですけど環境について関心を持ち始めていたんですね。遊んでいた環境が失われつつある事とか海の環境問題

などを知ることが増えてきたので、そういうものを子どもたちに伝えてみたいというのが海の学校に入る動機になった。」

といったように、ビーチクリーンをして地域の環境課題を自分事として知りそれを次世代にも伝えるためにはどうすればいいのだろうかといった学校へ入る動機があるように、やりたい事やビジョンが当初から少しある状態だった事が分かる。

—また海のキャンプに参加する際にどんな課題があったかという質問には、

「自分でも子どもたちへ自然を伝えてみようかと試してみるけど、一人ではできない部分もあって、でもこのような海洋キャンプでプロフェッショナルたちから体験を通して学ぶ事で自分にできる事が広がるのかなって思いました。」

と当初から自分自身で自然の事を子どもに伝える事をしたいという動機があるけれどもイメージやスキルなどの不足により具現化する事ができないという課題がありその課題を解決してくれる場所が海洋教育キャンプだという思いが見られる。これは、T氏の内的変容に関わるような課題意識が立ち上がっている事を確認する事ができた。

—どんな場面が印象深かったかという質問には、

「楽しいなというのと大変だという気持ちがどちらもあって、やっぱり人を連れて行くとなると自分だけじゃなくてその子たちの安全を気を付けなければならなくて、どこかに走り回ったりして危なくなっちゃうとか大変だなんていうのは思いました。」「まず一番印象に残ったのは指導するシーンややり方で、指導する上で自然体験における指導は、安全がとても大事だなというのは、自分が想像していたよりも、はるかにレベルが違いました。それこそ、ヒヤリハットのミーティングやリスクマネジメントとかは、安全を考えながら、ちゃんと子供たちに自然に触れさせながら指導していくことの大切さというのは、勉強になりました。自然の学びや知識を伝えるだけじゃなくて関わり方を伝えるという場面で、安全意識を高める事が大事だと思った。」

というように T 氏は、海洋教育キャンプにおいて最も印象に残った点として、指導者は安全面に関する負荷と責任の大きさを挙げている。T 氏は、活動の楽しさと同時に、他者を引率する立場としての緊張感について語ってくれていた。また、自然体験における指導の安全性について、事前の想定を大きく上回る難しさがあったことを振り返っている。これらの語りから、海洋教育キャンプにおける初期体験では、安全管理やヒヤリハットへの対応といったリスクマネジメントに対する意識が強く喚起されていることが確認できる。また、楽し

さと同時に「大変さ」を伴う感情の揺さぶりが生じており、指導者にとって自然体験の指導が単なる知識伝達ではなく、関わり方や責任を含んだ実践であることを再認識する契機となっていることがうかがえる。

—子どもたちとの場面で印象に残った事で具体的な事はあったかという質問には、

「子供が興味を持ったことを、一緒に興味を持つように意識をしていた。自分も一緒に学ぶことがたくさんあるので大人になってから見る視点と、子どもが興味を持った視点ってというのが違うのが分かった。例えば、砂浜で子どもが、ヤドカリの殻の大きさや形とかを観察していて、このヤドカリがどういう殻に入ってるのかというのを子供たちがじっと違いがあるのかを見てる時があって、自分たちからしたら、ヤドカリの殻なんて、全部同じ殻だっただけで見ていた。だけど細かい殻の形の違いとか、大きさの違いとかが見えてくると、その視点の見え方の違いから相手の持つ視線から学ぶところっていうのはあるのだと思った。」

海洋教育キャンプを通して、指導者は子どもと共に学ぶ姿勢や、視点の違いそのものが学びになることを実感している。子どもたちの視点の違いに驚く姿が見られた。この語りからは、指導者が一方的に知識を教える立場ではなく、子どもの関心や視線に寄り添いながら共に学ぶ存在へと役割を捉え直している様子がうかがえる。特に、ヤドカリの殻の観察という具体的な場面において、大人にとっては「同じもの」に見えていた対象が、子どもの視点を通すことで多様な違いを持つものとして再認識されている点は象徴的である。このような経験は、指導者自身の自然の捉え方や学びの在り方を揺さぶり、他者の視線から学ぶことの重要性を実感させる契機となっている。

—海洋教育キャンプについてどんな認識かという質問については、

「海洋教育キャンプは自然の学びというか知識を伝えるだけじゃなくて、関わり方を伝える事だなと思いました。ちゃんと子供たちに、自然に触れさせながら指導していくことの大切さを知れました。自然の中に自ら身を置いて互換で学ぶと、何かこう難しい横文字の長い文章とか覚えてないんですけど（サーキュラーエコロジー、サステナブル、キャリングキャパシティーとか）そんな言葉なしでも感覚的に体が理解してくれるみたいなのは自分にとっても一番いい学びだなと思ったし、そこがやっぱり教室の中での学びの違いかなとは思いますが。例えば教科書とかで書かれている事を正しく伝える事よりも、その子供たちがどう思うとか、子供たちが今何に興味をもって何をしたいか、子供が興味を持ったことを、そこを一緒に深掘っていく方が、教科書的な正しさを伝える事よりもっと効果がある事だなと体感しました。」

「海洋教育キャンプについてどのような認識を持ったか」という質問に対し、指導者は、海洋教育を単なる知識伝達の間ではなく、「関わり方」や「体感を通した学び」を重視する教育実践として捉えるようになったことを語っている。

さらに指導者は、教室内での知識中心の学習と、自然体験を通した学びの違いについて、身体感覚を伴う理解の重要性を指摘している。また、学習内容の「正しさ」を一方向的に伝えるのではなく、子どもの関心や問いを起点とした学びの有効性についても語られている。

これらの語りから、指導者の中で海洋教育キャンプは、「知識を教える場」から「子どもの関心に寄り添い、体験を通して意味を生成する学びの間」へと再構成されていることが読み取れる。特に、身体感覚を通した理解や、子どもの問いを起点とする学びの価値が強調されており、教室内教育との明確な対比の中で、海洋教育キャンプの独自性が意識されている点が特徴的である。

また自分の視点の変化を認識しながら、非認知的・身体的な学びに関する海洋教育キャンプへの効果を意識した事を確認した。

—指導者としての自覚の変化だったりどんな所が課題だったり楽しかったりしましたかという質問には、

「同じチームで主体的にやっていくという意味では、その当時も自分はチームの間では年上だったので主体的に動かしていく、少しみんなを引っ張りながらやっていくというチームの中のポジションでした。みんな主体的な子たちが多かったので、その間でみんなの意見を見ながら最終的にまとめていく事が多かったです。子どもたちのリーダーであり、リーダー（指導者）の中のリーダーであるみたいなどころとかは、とても役割の大切さみたいなのは、考えさせられることが多かったです。」

—他の活動と比較してという質問に対しては、

「部活動では、主体的でない人もいる中で、どうやってモチベーションを高めるかという課題がありました。しかし、海洋教育キャンプの指導者は、基本的に自らやりたくてボランティアとして集まっている人たちです。そのため、ファシリテーターのような立場で、主体的なメンバー同士の意見をいかにより良い形にまとめていくかという点がとても面白いと感じました。また、それぞれの得意なことに応じて役割を任せることで、子どもたちがより楽しめる全体の構成につながると実感しました。役割の大切さについて多くのことを考えさせられましたし、大きなやりがいも感じました。」

指導者としての自覚の変化や、課題・楽しさについてどのように感じたかという質問に対

して、指導者が自身を単なる活動参加者ではなく、子どもたちを導く存在であると同時に、指導者集団を調整・統括する立場として捉えるようになっていたこと、また、主体性の高い集団におけるファシリテーションや役割分担の難しさと面白さを実感していたことが確認できる。指導者の在り方やリーダー観、役割意識が変わっていく中でチームングの方法などを学んでいる様子が伺えた。

—今の仕事に繋がっているのかという質問に対しては、

「今は海ごみに特化して、沖縄県内で活動しているボランティア団体の代表をしています。課題が大きいので、一つの団体では解決が難しい。だからこそ沖縄各地でネットワークをつくり、リーダー同士が集まってディスカッションしながら、より大きな効果を出していけたらと思って活動しています。キャンプでファシリテートをしながらい見をまとめたり、得意なリーダーを適材適所に配置したりする経験は、今の仕事につながっています。」

今の仕事に繋がっているのかという質問に対して、T氏は、現在の仕事の内容について語っている。今の仕事は、海ゴミ問題に特化し、沖縄県内で活動する複数のボランティア団体をつなぐネットワーク型の団体の代表を務めることであり、課題の規模が大きいため、一つの団体だけで解決するのではなく、各地のリーダーが集まり、ディスカッションを重ねながら、より大きな効果を生み出すことを目指しているという。

「キャンプに関わっていたさまざまな職業の方々と接する中で、日常の中で見えている世界が自分とはまったく違うことに気づきました。例えば環境問題一つをとっても、自分の常識だけが正しいわけではなく、それぞれに異なる視点や考え方があることを学びました。また、その人たちの話を直接聞くことで、その地域ならではの価値観や『正しさ』が伝わってきました。自分も一歩引いて見るのではなく、その人の立場に立って関わり、対話することで、人間味が感じられ、結果としてお互いに関わりやすい環境が生まれるのだと実感しました。さまざまな業種の人と直接対話した経験は、とても大きかったと思います。」

そのうえで、海洋教育キャンプでの経験が現在の仕事に結びついている点として、キャンプ中に行っていた「ファシリテーション」の経験を挙げている。具体的には、場の中で意見をまとめる役割や、得意なリーダーを適材適所に配置することによって、子どもたちに与える影響が大きく変わることを実感した経験が、現在の職業にそのままつながっていると述べている。

「地域の課題を解決する仕事をしていると、その地域にいる人ほど考えが狭まってしまうことがあると感じます。信念が強いという意味ではとてもいいことだと思いますが、排他的になってしまう一面もあると思います。

自分もそうでしたが、いろいろな話を聞くことで、それぞれに考えがあることに気づきました。すべてが正しいわけでも、すべてが間違っているわけでもない。地域の中にいる人ほど、他のことが見えにくくなるというのは課題なのだと、今あらためて感じています。」

ここでは、キャンプに関わっていた多様な職業の人々との関わりについても言及している。T氏は、それぞれの職業の人たちの日常の中で見えている世界が自分とは大きく異なっていることに気づき、環境問題ひとつをとっても、自分の常識だけが正しいわけではなく、それぞれに異なる視点や考え方があることを学んだと語っている。

さらに、そうした人々の話を直接聞くことで、その地域なりの「正しさ」が伝わってくると同時に、自分自身も一線を引かずに相手の立場に立って関わるができるようになり、人と人との間に入りやすい環境をつくる感覚が身についたとしている。

「地域貢献で答えたことにもつながるんですが、同じ業種や同じ年齢の人に言われると気づけないことも、子どもたちから同じことを言われると、課題を柔らかく受け止められることがあります。子どもが間に入ることで、地域の人たちの気持ちがほぐれることもあると感じました。それが自分の学びであり、今の仕事にもつながっています。」

地域課題について語る場面では、地域の課題は、その地域の中に深く関わっている人ほど、視野が狭まりやすい側面があることに触れている。それは、地域への強い信念を持っているという意味では肯定的に捉えつつも、同時に排他的になってしまう可能性もあると述べている。T氏自身も、さまざまな人の話を聞くことで、それぞれの考え方に気づくようになり、「すべてが正しいわけでも、すべてが間違っているわけでもない」という感覚を持つようになったと語っている。こうした経験を通して、地域の中にいる人ほど他の視点が見えにくくなること自体が、一つの課題であると再認識している様子がうかがえる。

さらに、仕事とのつながりとして、子どもとの関わり的重要性についても言及している。同じ業種や同世代の大人から指摘されても気づきにくいことが、子どもから同じように示されることで、柔らかく受け取ることができ、その結果として地域の人たちの関係性や考え方をほぐすことにつながる場合があると述べている。こうした点を、T氏は「学び」として捉え、それが現在の仕事にもつながっていると語っている。

—最後に、海洋教育キャンプの参加前後で変わった事はあるかという質問に対しては

「めちゃめちゃ変わったと思います。一番大きいのは、『他者の視点に立つ』ことの大切さを自分で考えられるようになったことです。どんな仕事にもつながると思うんですが、相手は何に困っているのか、どう考えているのか、どんな立場なのかを想像する力が少しついたと感じています。」

また、自身の適性や関わり方についても、次のような気づきを語っている。

「自分は何かを伝えることが向いているのかもしれない、という気づきがありました。向いている・向いていないというより、自分が楽しめていることに気づけたという感じです。キャンプの前後で大きく変わったというより、再確認に近いと思います。他の指導者から『子どもの遊ばせ方が上手だね』と言われることがありましたが、自分ではただ一緒に楽しんでいるだけでした。自分の感覚と周囲の評価とのギャップが面白くて、そこから自分を再発見できたと思います。」

これらの語りから、海洋教育キャンプへの参加を通して、指導者が他者の立場を想像する視点を獲得していったこと、また、他者からの評価とのズレを手がかりに、自身の強みや関わり方を再認識していった過程が確認できる。

#### 4-1-2. F 氏のケース

F 氏（20 代・男性）は、沖縄県出身で、大学では法学系の学部にて在籍していた。卒業後は民間企業に就職し、現在は県外で勤務している。海や自然に関わる活動は現在の本業ではないものの、大学時代から継続的にアウトドアや自然体験に親しんできた経歴をもつ。

—あなたにとっての海が存在するという質問に対しては、

「大学でスキューバーライビングのサークル入っていて、そこは1、2年間確かやってました。20本ぐらい潜ったことがある経験と、あとは趣味でキャンプをやっていたんですけど、アウトドアショップで、アルバイトさせてもらいながら、キャンプインストラクターの資格を取ってみたりとか、カヤックとかサップとかそういうところもやりながら、海とは実は関わることも多かったなっていう存在ではありました。」

また、沖縄という地域性との関係についても、次のように述べている。

「沖縄の人って海って苦手な人多いと思っていて。水が怖いもそうだし、いろいろ事故だって山よりは起きやすいから、だから自分は珍しい方だと思います。」

これらの語りから、指導者は海洋教育キャンプ以前から、ダイビングやアウトドア活動を通して海と一定の関わりを持っており、沖縄における一般的な海との距離感とはやや異なる立場にあったことがうかがえる。

—海洋教育キャンプに入る前に持っていた課題だとかどういった動機で入ったのかという質問に対しては、

「海洋教育キャンプに参加する前は、地元が大好きだと言える子どもを増やしたい、というのが自分の夢でした。沖縄出身の子どもたちが、沖縄を心から好きだと思えるようにしたい。それが自分の一つのミッションでした。当初は文化を伝えたいと考えていましたが、文化は子どもたちにはなかなか響きにくいと感じました。子どもたちは古いものよりも新しいものに関心を向けがちだからです。そのため、文化を教えることの難しさを強く感じていました。」

その一方で、子どもたちの関心の向きや、自身の経験との接点について、次のように述べている。

「子どもたちは、やはり体を動かしたり、実際に体験したりすることに強い関心を示します。ちょうどその頃、自分にはアウトドアや自然体験の経験があり、それを活かして何か伝えられるかもしれないと思っていました。そんなときに海洋教育キャンプと出会いました。次世代に環境を残すという理念や、沖縄の子どもたちを対象にした活動に魅力を感じ、自分も参加してさまざまな経験をしてみたいと思いました。」

これらの語りから、参加前の段階で、指導者は「地域への愛着を育てたい」という目的意識を持ちながらも、文化伝承の難しさという課題を感じており、その代替的なアプローチとして体験型の海洋教育に可能性を見出していたことが確認できる。

—海洋教育キャンプのどのシーンが印象に残っているかという質問に対しては、

「一番印象に残っているのは、やはり子どもたちと過ごした時間です。トカシキ島に30~40人ほどの子どもたちと行き、その中で私は8人ほどの男の子グループのリーダーを任せてもらいました。『島で生き残るぞ。みんなでチームワークを發揮して頑張ろう』と声を掛け合いながら、一致団結したことが強く印象に残っています。」

今でもとても鮮明に覚えています。」

その中で、子どもたちへの関わり方や工夫について、次のように述べている。

「たくさんの子どもたちがいる中で、誰一人取り残さないようにしたいと思っていました。協調性が出るように工夫したり、同じゴールに向かえるように興味を引くことを考えたり、面白いことを一緒にやって巻き込んだりしていました。海に興味を持ってもらえるよう、いろいろ仕掛けていたつもりです。それに子どもたちがうまく乗ってくれて、最後には『楽しかった』と言ってくれましたし、サンゴがどうやって生まれて成長するのかを体を使って学んでもらえたと思います。ああいう経験を一つでも通して子どもたちを変えられたのなら、それだけで意義があったと感じました。」

一方で、集団をまとめる難しさについても、率直に語られている。

「子どもたちは本当にそれぞれ個性があって、なかなかうまくまとまらないこともありました。一人だけうまく噛み合わないと感じる場面もあり、そういう子も意外と多いと感じていました。でも周りを見ると、同じように悩んでいる指導者リーダーがたくさんいて、互いにコミュニケーションを取りながら、『こういう接し方をすればうまくいくかもしれない』というヒントを共有し合うことができました。さらに、自分の7~8人のチームだけでなく、他のチームのリーダーも巻き込みながら関わることができました。全体としては一つの大きなチームなので、チーム同士を混ぜたり、協力させたり、配置を変えたりすることで、全体をうまくまとめ、共通意識を高めることができました。そうした環境は、とても素晴らしいものだったと感じています。」

さらに、海に関わる活動準備の場面についても、次のように振り返っている。

「もう一つ印象に残っているのは、シュノーケリングなど海に関わるアクティビティを行った時のことです。事前に専門家と一緒に練習を重ね、『こんな遊び方もあるよ』と教えてもらいました。例えば、水中で石を積み上げたり、バブルリングを作ったりといった体験です。そうしたことを子どもたちの目の前で実際にやって見せることで、『楽しい』『海っていいな』と感じてもらえたらと思いながら準備をしていました。活動の準備段階から、子どもたちに海の楽しさを伝えるための工夫を重ねていたこと自体に、大きな意義と楽しさを感じていました。」

これらの語りから、指導者にとって印象的であったのは、単なる活動場面そのものではなく、子ども一人ひとりを巻き込みながら集団をつくっていく過程や、他の指導者との協働を

通じて対応の幅を広げていく経験、そして海の楽しさを伝えるための準備段階を含めた一連の実践であったことがうかがえる。

—海洋教育キャンプをやっていく中で指導者としての自覚みたいなのが芽生えたり変化したりしましたかという質問に対しては、

「大学にいと、年がそんなに下の子たちと関わることってあんまりないので、子どもたちの扱いは身についたなって思います。あと、子どもたちの中で誰か一人だけすごい手がかかる子がいると、その子に多めに接してカバーしてあげよう、みたいになるんですけど、でもそれをやると逆に「なんか不平等だよな」って思われたりもして。だから、そういう気の配り方とか、視点の設定とか、どう見えるか、どう見せるかみたいところって、すごい大事なんだなっていうのはめちゃくちゃ感じました。大きく言うと、人のマネジメントみたいなのところも少し身についたのかなとは思っています。

例えば行動面で言うと、キャンプを1日通してやるって、やっぱりノリとか勢いではできないなって思いました。細かい準備とか計画性が本当に大事で。何か月もかけて積み上げてきたものを、その1日でやる感じなんですよね。

準備や会議も2か月くらいあって、そこが本当に大事だったなって気づきました。子どもたちのアクティビティから、バスのレクリエーション、細かいところだとシャワーの順番をどうするかとか、本当にめちゃめちゃ細かいことまで決めていって。そういう当たり前のことを一つ一つ決めていったからこそ、当日はすごく円滑に進んだなっていうのはあります。だからやっぱり、準備の結果なんだろうなってすごい思いました。集中を継続しながら、計画性とかオーガナイズする力みたいなのは、自分の強みとしてついたのかなと思っています。」

—海洋教育キャンプに参加してからの変化や仕事や将来に繋がるような変化はありましたかという質問に対しては、

「人を見るようになり、人と人を繋げるといふか、優しさっていふか、すごい細かいところまで気が回るようになった。」

さらに、将来像や地域との関わりについて、次のように述べている。

「夢は、将来的に沖縄に戻って、地域の価値を大切にするコミュニティーをつくることです。そのために、海の教育キャンプを通して、海や山といった自然に触れながら沖縄のことを知ってもらい、「沖縄ってすごい特殊な存在なんだな」と気づいてもらえたらと思っています。そこから愛着が湧いて、「沖縄が大好きだ」と感じてもらえるような流れをつくり

たいです。そういうルートを描けるようになったこと、そしてアプローチの方法が増えたことが、ここに入ってからの自分の変化だと思っています。」

これらの語りから、海洋教育キャンプへの参加を通して、指導者が他者への配慮や関係性への感度を高めていったこと、また、海や自然体験を媒介として地域への愛着を育むという将来構想が、より具体的なアプローチとして意識されるようになったことが確認できる。

### 4-1-3. Y氏のケース

Y氏（20代・女性）は、琉球大学理学部において海洋生物学を専攻し、海の生態系変化をテーマとした卒業研究を行った。その後も大学に籍を置き、現在は研究補助員（研究生）として、生物文化多様性を切り口に研究活動を継続している。自然学校への参加は在学中で、事前準備を含めて約1週間程度、キャンプリーダーとして子どもたちと寝食を共にする経験をしている。

—あなたにとっての海の存在はという質問に対しては、

「私はどちらかというと小さい時から自然体験の趣味があって、そんなに防備をせずに、マリンスーツとかもなしに、普通の洋服短パンで入ったりとかしてはいた方でした。海洋生物学を大学の方で学んでたりするので海が好きで、伝えるっていうことも少し興味が湧いてきいたところですよ。」

この語りからは、幼少期からの自然体験を通じて海が日常的な存在として位置づけられていたこと、また、大学での専門的な学びを背景に、海への関心が「好き」という感情だけでなく、「伝えること」への関心へと広がっていった様子が示されている。

—海洋教育キャンプに参加する前にもっていた課題や参加の動機などに対する質問に対しては、

「大学で環境教育学の授業を取っていて、「もし実際にやるとしたらどうなるんだろう」と考えていました。そんなときに、先輩を通じてこのキャンプリーダーの話を教えてもらいました。せっかく学んだことを実践してみたいと思ったのと、専門家の方から「こんな風に指導するんだよ」といったアドバイスを受けながら、自分でも企画を考えてみたいなと思って、参加しました。」

海洋教育キャンプへの参加動機として語られたのは、大学で履修していた環境教育学の授業で得た知識を、実践の場で試してみたいという意識であった。本人は「実際に実践するとしたら」と考えていた時期に、先輩を通じてキャンプリーダーの存在を知り、学んできた内容を現場で活かす機会として参加を決めている。また、参加にあたっては、既に経験を積んだ指導者から助言を受けながら活動できる点や、その上で自ら企画を考える余地がある点にも言及しており、単なる補助的参加ではなく、主体的に関与することを前提とした動機であったことが示されている。

—海洋教育キャンプのどのシーンが印象に残っているかという質問に対しては

「自分の中ですごく印象に残っているのは、ただ楽しさを伝えるだけでは足りない、ということです。もちろん楽しさは大事で、それが入り口にはなるんですけど、そこからゴミ問題や持続可能な自然の使い方といったことを伝えるには、やっぱり工夫が必要だなと思うようになりました。

それから、小学生って本当にいろんな個性があるので、それぞれの個性をどう活かしながら全体をまとめていくのか、ということも、自分にとってはすごく大きな学びだったなと思っています。」

海洋教育キャンプで印象に残っている場面として語られたのは、「楽しさ」を起点としながらも、そこから環境課題へとどのようにつなげていくかという指導の在り方であった。本人は、楽しさ自体は重要であるとしつつも、それだけではなく、ゴミ問題や持続可能な自然の使い方といったテーマを子どもたちに伝えるためには工夫が必要であると感じたと述べている。また、小学生一人ひとりの個性の違いに直面する中で、それぞれの特性を踏まえながら集団をまとめていくこと自体が学びになった経験として語られている。

「面白いなと思ったのは、「ヒヤリハット」の概念でした。

私は小さい頃から海に行っていて、マリンスーツも履かずに潜ったり、普通の短パンや洋服のまま海に入ったりと、あまり防備をせずに過ごしてきました。でも、初めて海に入る子や、なかなか慣れない子にとっては、それは当たり前ではないんですよね。

だからこそ、どうすれば安全が守られるのか、どんなことに気をつけるべきなのかをきちんと伝える必要があるんだ、ということに改めて気づかされました。それは自分にとってすごく大きな気づきでした。」

加えて、安全管理に関する気づきも印象的な場面として挙げられている。本人は幼少期から海に親しんできた経験があり、防備を強く意識せずに海に入ることが日常であったと振り返っている。一方で、初めて海に入る子どもや海に不慣れな子どもにとっては、安全を確

保するための配慮や事前の指導が必要であることに、キャンプの中で初めて強く意識するようになったとしている。この経験を通じて、ヒアリハットという概念が具体的な実感を伴って理解された場面として語られている。

「環境教育って、「教育」という部分において、すごく地域貢献だなと感じています。地元の海を知ること、そこに目が向くようになったり、「もっと守っていきましょう」という意識が生まれたりすると思うんです。

やっぱり、「大変な状況だから守ろう」というのはどこか強制的な感じがあるけれど、「好きだから守りたい」という気持ちから始まるほうが自然だと思っています。好きになることが、守ることにつながっていくんじゃないかなと。

そう考えると、自然保護って結局は教育から始まるものなんじゃないかと思えます。そういう意味で、海洋教育キャンプがやっていることは、すごく地域貢献につながる部分があるなと感じました。」

さらに、環境教育を通じた地域との関わりについても、印象に残る点として言及されている。地元の海を知ることが、その海に目を向け、守ろうとする意識につながることで、そしてその動機は「大変だから守る」という義務感よりも、「好きだから守りたい」という感情から生まれる方が自然であるという認識が語られている。そのような意識の形成において、海洋教育キャンプが果たしている役割を、地域貢献につながる実践として捉えている様子が示されている。

—海洋教育キャンプを通して自分自身の変化はありましたかという質問に対しては、

「子どもに対する接し方っていうか、叱る教え方ではなくて、考えさせる教え方をすることで何かもっとできたかもしれないみたいな事を、その時から考えるようになりました。でも子どもに対しての接し方は、なんかちょっと自信がついた気がします。」

海洋教育キャンプを通じた自身の変化として語られたのは、子どもへの関わり方に対する意識の変化であった。本人は、当初は叱るという対応しかできなかった場面を振り返りつつ、叱るのではなく「考えさせる教え方」であれば、別の関わり方ができたかもしれないと考えるようになったと述べている。一方で、子どもと継続的に関わる経験を通して、子どもへの接し方に対して一定の自信も得られたと語っており、戸惑いや反省と自信が併存する形で変化が示されている。

「具体的には、やっぱり「伝えること」がすごく好きだなと思いましたし、もしかしたら自分の得意分野なのかな、とも感じました。人を喜ばせることが好きというものもありますが、そこに「どうやって学びを入れようか」と考えることも楽しかったです。当時はそこまで深く意識していなかったかもしれませんが、学びを面白くするような企画を考える、その入り口にはなったのかなと思います。」

また、活動を通じて「伝えること」そのものへの関心が高まったことも変化として挙げられている。本人は、伝えることが好きであり、自身の得意分野かもしれないと感じるようになったと述べている。加えて、人を喜ばせることと学びを組み合わせる視点に気づいたことが語られ、当時は明確に意識していなかったものの、学びを面白くする企画を考えるきっかけになった経験として位置づけられている。

「コミュニケーションの力があるなっていうのは少し感じましたし、他の学生たちとどう関わるかっていうのもすごい勉強になり考え方が変わった部分です。伝え方どうしようとか、何が大事で何をどう伝えるかみたいな。」

さらに、他の学生リーダーとの関わりを通して、コミュニケーションに関する自己認識にも変化が見られた。本人は、自身にコミュニケーションの力があることを感じるようになったと述べるとともに、他者とどのように関わるか、何を大切に、どのように伝えるかといった点について考え方が変わった部分があると語っている。このように、対子ども・対他の学生双方との関わりの中で、伝え方や関係の築き方に対する意識が更新されていった様子が示されている。

—海洋教育キャンプの特徴や意義やあり方についてどう思いますかという質問に対しては、

「すごい自分がこの海洋教育キャンプの経験をしていて感じたのが、自然に触れることで子どもたちが表現しやすいし、いろんなもので閉じ込められてるのが、表に出てきやすいのかなみたいなのはすごく感じて、やっぱり初めての子に囲まれて緊張しているけど、野外で開放感あふれる場所でいろんな発見をして、いろんなことを一緒にやって、共通の話題見つけて、っていうので、やっぱり自然って、そういう子どもの個性を引き出したりとか、つながりを作るっていう部分で、海洋教育キャンプはすごい大事なファクターになるなっていうのは感じます。」

海洋教育キャンプの特徴や意義についての語りでは、自然環境そのものが子どもたちの表現や関係性に影響を与えている点が強調されている。本人は、自然に触れることで、日

常の中では閉じ込められがちな感情や表現が外に出やすくなると感じたと述べている。初対面の子ども同士であっても、野外の開放的な環境の中で発見を共有し、共通の話題を見つけながら活動することで、緊張が和らぎ、つながりが生まれていく様子が印象として語られている。

「例えば、なんか泳げなかった子が浮きを使って泳げるようになって、すごい自己肯定感向上に繋がる部分があると思いました。」

これは、体験そのものが子どもの自己認識に影響を与える場面も挙げられている。泳げなかった子どもが浮具を使って泳げるようになるといった小さな成功体験が、自己肯定感の向上につながる可能性がある」と述べられており、海洋教育キャンプでは達成感を伴う経験が積み重ねられていることが示されている。

「海の中のこともそうですが、生態系のつながりなど、それまで見えていなかった世界を見ることで、そこから自分の興味が広がることもあると思います。

それから、バディシステム（海の中でお互いのトラブルに対応するための二人一組の仕組み）も印象に残っています。あれは単に安全のためだけでなく、お互いをちゃんと気遣うことにもつながっていたと思います。

そういう意味で、海洋教育キャンプには本当にいろいろな要素が含まれていると感じました。」

さらに、海という環境を通して、生態系のつながりや、これまで見えていなかった世界に触れる機会が提供されている点も特徴として語られている。新たな発見が子ども自身の興味の広がりにつながる可能性があることに加え、バディシステムのような仕組みを通じて、互いを気遣う関係性が育まれている点にも言及されている。このように、本人は海洋教育キャンプを、自然体験、成功体験、他者との関係形成といった複数の要素が重なり合う場として捉えている様子が示されている。

—海洋教育キャンプの参加が自身の将来の進路に影響を与えたりや価値観を変えたりする事がありましたかの質問に対しては、

「ありました。私自身も卒業論文で、地域の人たちが海のことをどれくらい知っているのかに着目して調査をしていました。調査やキャンプへの参加を通して感じたのは、陸側に住んでいる地域の人たちは、海に行く機会が少なく、海の変化を実感しにくいということです。たとえば、海の周りの環境がどのように変わってきたのか、どんな生き物が減っていったのかといったことは、海の近くで暮らしてきた人たちはよ

く分かっています。しかし、少し海から離れるだけで、そうした変化はなかなか見えなくなってしまうと感じました。

そうした経験から、陸側に住む人たちも含めて、より多くの人を海の教育につなげていく必要があるのではないかと考えるようになりました。これは、キャンプに参加したことを通して、自分自身の卒業論文や大学で学んできた環境教育の学びと重ね合わせて、よりはっきりと実感するようになったことです。」

海洋教育キャンプへの参加は、本人の将来の進路意識や関心の向きに影響を与えた経験として語られている。本人は、卒業論文において「地域の人たちが海のことをどれくらい知っているのか」という点に着目し調査を行っており、その調査やキャンプでの経験を通して、海との距離による認識の差を強く意識するようになったと述べている。

海の近くで暮らしてきた人々は、環境の変化や生き物の減少を実感として捉えている一方で、陸側に住む人々にとっては、そうした変化が見えにくくなっているという気づきが語られている。こうした認識から、本人は「より多くの人を海の教育につなげていく必要があるのではないかと考えるようになったと述べており、その意識はキャンプ参加後に改めて明確になったものとして語られている。

特に、大学で学んできた環境教育の内容と、キャンプでの実体験、卒業論文での調査経験が重なり合う中で、自身の関心が整理されていった様子が見えてくる。

「また参加後の今は、大学で「文化」という側面から海に関わっていきたく考えるようになりました。沖縄では、方言や生活文化など、陸の文化は比較的残っている一方で、海の文化については、どのように生き物を採り、どのように利用してきたのかといった知識が、あまり残されていないと感じています。植物に関する文化や知識は比較的継承されているのに対して、海に関する文化は十分に伝えられていない。その部分に対して、私自身がアプローチしていけるのではないかと考えるようになり、それが現在の自分の進路意識にもつながっています。」

また、参加後の進路意識として、本人は「文化」という側面から海に関わることへの関心を強めている。沖縄においては、方言や生活文化など陸の文化は比較的残っている一方で、海に関する文化（生き物の採り方や利用のされ方といった知識）が十分に継承されていないのではないかと問題意識が語られている。植物に関する知識が残っているのに対し、海の文化が語られにくい状況に対して、自分自身がアプローチできる余地があるのではないかと考えるようになったことが、現在の進路選択につながっていると述べている。

「この経験を通して、教育という分野に強い興味や関心を持つようになり、それが自

分の目標にもなりました。それまでは研究者や国際協力に関心がありましたが、よく考えてみると、研究の延長線上にも地域教育がありますし、国際協力においても支援をどのように地域へ広げていくかが重要になります。

どうすればより大きなインパクトを生み出せるのか、どうすれば効果的なのかを深く考えるようになりました。その結果、現在は大学院の地域協創研究科で学んでいます。キャンプでの活動を通して、地域に何を貢献できるのかを考えるようになったことが、今の進路にもつながっているのだと思います。」

さらに、本人は教育そのものへの関心が高まったことについても言及している。もともとは研究者や国際協力といった進路に関心を持っていたが、研究や支援の延長線上には地域への教育的な働きかけがあると感じるようになり、「どうすれば地域に広がり、よりインパクトを持つのか」という視点で物事を考えるようになったと語っている。その結果、現在は大学院で地域に対する貢献をテーマに学んでおり、その関心の背景に海洋教育キャンプでの経験が位置づけられている。

「一番の思いは、沖縄の本当の価値をきちんと残していきたいということです。観光地化が進み、多くのホテルが建ち、人工ビーチもつくられています。しかし、そうした場所とは違い、イノー（サンゴ礁の浅瀬）だからこそ面白さがあり、イノーだからこそ育まれてきた文化があります。

その価値を、海洋教育を通して地域の人たちにも改めて気づいてもらいたいと思っています。また、気候変動をはじめとするさまざまな問題も起きています。それらについても伝え、研究していきたいと考えています。」

加えて、将来に向けた価値観として、「沖縄の本当の価値を残していきたい」という思いが語られている。観光地化や人工的な開発が進む中で、人工ビーチではなくイノー（礁池）だからこそ生まれた文化や面白さがあると感じており、それを海洋教育という形で地域の人々に伝えていきたいという志向が示されている。気候変動を含むさまざまな課題に対して、伝え、研究していくことへの関心も、こうした価値観の延長線上に語られている。

#### 4-1-4. G氏のケース

G氏（20代・男性）は、沖縄国際大学において経営学を専攻し卒業後は地元の金融関係に勤めている。キャンプへの関わりは大学在学中（2年生）から続いていた。

—海とはどんな存在でしたか？

「沖縄に生まれていたんですけど、その中でも海にはなかなか触れることもなかった。シュノーケルなどというものではなく、普通に泳ぐとか見るとかの経験はあるぐらいです。」

沖縄に生まれ育ったものの、海は必ずしも身近に深く関わる存在ではなく、シュノーケリングなどの特別な体験はなく、泳いだり眺めたりする程度の、限られた関わりにとどまっていた存在であった。

—海洋教育キャンプでどのような事が印象に残りましたかという質問に対しては

「自然には危険性も含まれており、その点について自分の中で学ぶことができた。また、子どもたちの成長を見届ける役割を担う中で、常に危険に注意しなければならないという責任感が芽生えたことも、自分にとって大切な経験であった。さらに、学生に権限を持たせてもらえる環境があったことで、自分たちで考え、主体的に取り組もうとする姿勢が生まれた。本当に面白い大人たちと出会えたことも大きな収穫であり、社会経験として外に出てよかったと感じている。チームの中では多様な立場や背景をもつ人の話を聞くことができ、さまざまな発想に触れられた点も非常に良い経験だった。」

この語りでは、Gさんはまず自然の危険性について学んだことを述べています。子どもたちの成長を見届ける中で、常に危険に注意する責任感が芽生えたことも、自分にとって大切な経験だったと語られている。また、学生に権限が与えられる環境により、自分たちで考え、主体的に行動する姿勢が生まれたことを伝えています。

さらに、キャンプを通して出会った多様な立場や背景を持つ大人たちとの交流や、チームでの活動を通じて他者の発想に触れられたことも、非常に良い経験だったと述べている。

「自然って、机の上で勉強するだけじゃなくて、実際に自然を見て、触れて学ぶことが一番大きいと思うんです。体験を通して学ぶなら、マリニアクティビティだけでも充分なんですけど、海洋教育キャンプはそこで楽しむだけじゃなくて、もう一段階上の学びがあるんです。たとえば、地域に住んでいる人とのつながりや、地形や生態系の関係とか…。例えば、沢登りをしていると、沢の流れが海につながっているのかな、なんてことも感じながら、自分の中で感覚として学んでいるなって思っていました。」

またこちらは、自然を学ぶ方法としては、机上の勉強よりも実際に自然に触れる体験が最も大きな学びになると語られている。マリナクティビティだけでも学びは得られるが、海洋教育キャンプでは楽しむだけで終わらず、さらに一段階上の学びがあることを強調している。

具体的には、地域に住む人とのつながりや地形・生態系の関係、沢登りを通して沢の流れが海につながっていることを感じながら、自分の中で感覚的に学んでいると述べている。

—海洋教育キャンプに参加してみて何か変わったなと感じる事はありますかという質問に対しては、

「学生たちとのつながり、同じ大学生との関わりについては、正直、最初は少し苦手意識があったんです。集団でやるよりも、個人でやった方が物事も早く決まるし、結局頼れるのは自分だなんて思っていました。でも、やっぱりその力には限界があるし、集団だからこそ生まれるものもあるんだなって感じるようになったんです。言葉で言うなら、“頼る力”が身についたということですね。」

こちらの語りでは、G氏は海洋教育キャンプへの参加を通じて自身の意識や行動に変化が生じたことを述べている。まず、学生や同大学生との関わりにおいて、当初は苦手意識を抱き、集団で行動するよりも個人で行動した方が効率的であり、最終的に頼れるのは自分のみであると認識していたことが示される。しかしながら、活動を通じて個人の力には限界があること、集団だからこそ生まれる価値を実感し、「頼る力」が身についたことなどを語った。

「自分は意外と個人主義なところがあって、『自分でやったほうがいい』とか、『めんどくさいな』って思う部分もあったので、正直、学生活動には向いていないんじゃないかとも思っていました。でも、活動を通して、自分のできることやできないことを知る中で、できないことが多すぎて絶望することもあったんですけど、逆にその“できないこと”は周りの人ができるからこそ、集団でやる意味があるんだなって気づきました。そこをお願いして学んだり、周りを見て自分を伸ばしたりする方向にシフトチェンジするのが大事だなんて思えるようになりました。」

このようにもう一つ特徴的なのは、もともと個人主義的な傾向があり、自分で行動する方が望ましいと考える一方で、学生活動には向いていないのではないかという認識も抱いていた。しかし、活動を通じて自身のできること・できないことを把握する中で、できないことは周囲に頼ることで補えることに気づき、集団で活動する意義を理解するに至ったことが示されている。

「特に子どもたちを面倒見るときには、助け合うことがすごく大事で、一人で頑張っても、子どもたちに何かあったら対応できないんですよ。だから、自分のプライドよりも命が大事だと思いながら、『ここはお願いしてもいいんだ』って頼る力も身につきました。これは美ら教さんと関わっていなかったら、なかなかできなかったことだと思います。」

加えて、子どもたちの面倒を見る経験を通して、助け合うことの重要性を学び、一人で対応できない状況ではプライドより命を優先し、周囲に適切に頼る力が身についたことも語っている。また、この力は、美ら教との関わりがあったからこそ獲得できたものであると述べられている。

「それに、子どもたちと一緒に成長していく経験や、キャンプを一緒に作る仲間たちとの関わり合いも、自分にとって大きな成長になりました。具体的には、人に頼る力や、みんなの強みを引き出して一緒に頑張る環境作りの力ですね。こうしたことを、美ら教さんを通じて学べたのは、本当にかげがえのない経験だったなと思っています。」

最後に、子どもたちと共に成長する経験や、キャンプを共に作り上げる仲間との関わりを通じて、人に頼る力や仲間の強みを引き出して協力しながら活動する環境づくりの力を学んだことが語られた。これらの経験は美ら教を通じて得られたかけがえのないものであったと述べている。

—地域の課題に気づいた瞬間というのは、どんな感じでしたか？

「地域の課題とか魅力に気づいた瞬間っていう感じですね。困っている人たちとか、課題に少しでも近づけた時間だったのかなと思います。それを知るためには、やっぱり行動し続けることが大事だなと自分でも思っていて。授業とかで学ぶ機会はあるんですけど、やっぱり他人ごとを感じちゃうんですよ。自然の広さとか、みんな協力しなきゃいけないことっていうのは、学生の時から少しは知っていたんですけど、『きっと誰かがやるだろう』とか、『自分じゃなくてもいいだろう』って思っちゃうところもあったんです。面倒くさいって気持ちもあるし、知識がないっていうのもあって。でも、やっぱり経験して、動かないと、そういう意識ってなかなかつかないなって感じました。そこが本当に一つのターニングポイントだったと思います。」

このインタビューでは、海洋教育キャンプへの参加が学生に地域課題への気づきや将来の行動意識に影響を与えたことが語られている。地域の課題や魅力に接する経験を通じて、「困っている人たちや課題に少しでも近づけた時間だった」と述べており、授業などでの学びでは得られない、現場での体験の重要性を強調している。また、これまで他人事として捉えていた問題を、自分自身が行動することで意識できるようになった点も指摘している。

—その経験から、何か変わったことはありましたか？

「そうですね。やっぱり、上に上がるにつれて見える角度も変わってくると思うんです。だから、変なプライドを意識せずに、自分ができること、周りができることを意識しながら、少しみんなに頼りつつ、働きやすい職場、みんなが力を出しやすい職場を作れるように頑張っていきたいなと思っています。」

次に、経験を通じた変化として、学生は「変なプライドを意識せずに、自分ができること、周りができることを意識しながら、少しみんなに頼りつつ働きやすい職場を作る」という姿勢を身につけたと述べている。これは、集団での活動を通じて個人の限界を認識し、協力の重要性に気づいたことを示している。

—地域活動にも関わっていきたいと考えていますか？

「そうですね。少し余裕ができてきたら、少しずつでも地域ボランティアに参加していきたいと思っています。地域と関わることは、心の豊かさにもつながるのではないかと感じています。

最近、『豊かさとは何だろう』と調べてみたのですが、豊かさは大きく分けて、仕事の充実感、お金の充実感、人との関わりの充実感の三つがあるそうです。そう考えると、地域との関わりもやはり大切なのだと改めて思いました。」

さらに、地域との関わりについては、将来的に地域ボランティアへの参加を意識しており、「地域と関わることは心の豊かさにつながる」と考えていることを述べている。豊かさの要素として、仕事の充実感、経済的充実感、人との関わりの充実感の三点を挙げ、地域との関わりも重要な側面であると認識している。

—仕事にもつながることがありますか？

「はい。仕事柄、地域の方々と関わることも多いので、仕事の枠だけに収めず、少し視野を広げて関わることも大事だなと思います。変な話、ビジネスチャンスにもつながりますし、自分たちの利益だけじゃなく、お客様にも利益を提供する仕事ですから、そこを通じて、自分の強みである金融リテラシーや金融知識を周りに広げていくことにも努めていきたいなと思っています。」

最後に、仕事との関連では、学生は「仕事の枠だけに収めず、視野を広げて地域と関わるのが大事」と述べ、地域との関わりがビジネスチャンスやお客様への利益提供につながる点を指摘している。

また、卒業後は地域の金融機関に勤めており、金融リテラシーや知識を活用して周囲に貢献する意欲も示しており、キャンプでの経験が将来の職業観や行動指針に影響を与えていることが語られている。

#### 4-1-5. A氏のケース

A氏（20代・男性）は、沖縄国際大学において経営学を専攻し卒業後は県外のコンサルティング企業に勤めている。もともとはインドア派だが、キャンプへの関わりは卒業生の中ではとても強く、大学生ボランティアリーダーの中心的存在であった。

—あなたにとって海が存在とはという質問に対しては、

「正直、それまで海に関わることはほとんどありませんでした。どちらかというとインドア派で、子どもの頃は親に連れて行ってもらうこともありましたが、次第に家でゲームをしたり、カラオケに行ったりするようになり、海へ行く機会はほとんどなくなりました。大学に入ってから、海に入ったのはキャンプのトレーニングがほぼ初めてでした。ビーチでバレーボールやバーベキューをすることはありましたが、泳ぐことはほとんどありませんでした。

東京に来て初めて沖縄の海を外から見たとき、改めて『沖縄って本当にいい場所だな』と感じました。キャンプではシュノーケリングも初めて体験し、泳ぐ魚やサンゴ礁、ウミガメを目にしたときは本当に幻想的で驚きました。それまであれほど間近でサンゴ礁を見たことはなく、『ここが自分たちの地域なんだ』と強く実感しました。そして、その景色を子どもたちと共有できたことが、とても大きな意味を持っていたと感じています。」

A氏は、子どもの頃から海にあまり関わるのがなく、大学に入ってからキャンプのトレーニングで海に入ったのがほとんど初めてであったこと、ビーチでバレーやバーベキュー

ーはしたが泳ぐことはほとんどなかったと語っていた。また、東京に来て初めて沖縄の海を改めて見た際に、その美しさに感動し、キャンプでシュノーケリングを体験して泳いでいる魚やサンゴ礁、ウミガメを子どもたちと共有できたことが大きな経験だったと語っていた。

ーキャンプに参加する動機や参加する前の課題は？

「子どもがもともと好きで、年下の子と一緒に無邪気に楽しめるのが楽しそうだな程度の軽い動機で、海的环境や生態を学びたいとかは正直あまり考えてなかったです。

大学1、2年生の頃はコロナでほとんど学祭もなく、サークルも入っていなかったので、人との繋がりがほぼなかったんです。自分を変える一歩目として、海洋教育キャンプに参加しようと思いました。学校募集のチラシを見て『楽しそう』という軽い動機でした。」

子どもがもともと好きで、子どもと一緒に楽しめることがキャンプ参加の主な動機であり、海的环境や生態を学びたいという強い意図はなかったと語っていた。また、コロナ禍で何も活動がなくなり、人との繋がりがほとんどなかったことから、自分を変える一歩として海洋教育キャンプに参加することを決めたと語っていた。参加のきっかけは、学校募集のチラシを見て「楽しそう」と感じた軽い動機であったと語った。

ーキャンプで一番印象に残ったシーンは？

「子どもたちと一緒にシュノーケリングをして、魚やウミガメを見たことが強く印象に残っています。泳いでいる魚を間近で見たのは初めてで、サンゴ礁もとても幻想的でした。その体験を子どもたちと共有できたことが、何より大きな意味を持っていました。

また、星の解説を任されたことも印象的です。子どもたちに伝えるためにはきちんと理解しなければならないと思い、自分から初めて主体的に学びました。それまでの勉強は、授業を受けてテストで答えるという、どこか“やらされている”感覚がありました。しかし今回は、子どもたちのために海的环境のことやギリシャ神話と結びつけて、どうすれば面白く伝えられるかを自分で考えながら学びました。

自分から学んだことは今でも言葉にして説明できますし、子どもたちも喜んでくれました。この経験を通して、主体的に学ぶことの良さや、自分が成長できたという実感を得ることができました。」

キャンプで最も印象に残ったシーンとして、子どもたちと一緒にシュノーケルをして魚やウミガメを見た体験を挙げていた。生で泳いでいる魚を見たり、幻想的なサンゴ礁を目の当たりにした経験を、子どもたちと共有できたことが非常に大きな出来事だったと語っていた。

また、星の解説を任された際には、子どもたちに伝えるために自ら学ぶ必要があり、これまで受動的だった学び方とは異なり、主体的に知識を深めて教える経験が印象に残ったと語っていた。さらに、自分から学ぶことで得られる成長や達成感を実感できたことも、強く印象に残ったと述べていた。

—キャンプであなた自身が変わったか？その場面は？

「キャンプを通じて成功体験を積むことができました。それまで自己肯定感が低く、何かを頑張っても成功する経験がなかったんです。でも、キャンプで工夫して子どもたちや周りの学生に喜んでもらえたことで、自己肯定感が上がりました。

自分の強みである表現力やコミュニケーション能力も確立できました。子どもたちに声のトーンや表情、身振り手振りで伝えることを意識する中で、『これが自分らしさなんだ』という実感を得ました。」

キャンプを通じて自己肯定感が高まり、成功体験を積むことができたと言っていた。それまで自己肯定感が低く、頑張っても成果を感じられなかったが、子どもたちや周りの学生に喜んでもらえる工夫を重ねたことで、自信を持てるようになったと言っていた。

また、キャンプで表現力やコミュニケーション能力を発揮し、声のトーンや表情、身振り手振りで伝えることを意識する中で、「これが自分らしさなんだ」と実感できるようになったと言っていた。

—キャンプがあなたの将来や人生観に影響したりしましたか？

「就職活動のときに、自分の進路や人生観に大きく影響していると感じました。キャンプ参加の前は自分には何もできないとっていて、ダラダラ過ごしていましたが、挑戦して成功する体験ができたことで、自分で行動する大切さを実感しました。

子どもや親御さんに体験の価値を提供するという経験は、今の仕事でも役立っています。楽しみながら学び、成長することができたのは、キャンプのおかげだと思います。」

キャンプが自身の将来や人生観に大きく影響したと言っていた。キャンプに参加する前は「自分には何もできない」と感じ、惰性で過ごしていたが、挑戦して成功体験を積むこと

で、自ら行動することの大切さを実感したと述べていた。

また、子どもや親御さんに体験の価値を提供する経験は、現在の仕事にも役立っており、楽しみながら学び成長する機会を得られたのはキャンプのおかげだと語っていた。

#### 4-1-6. H氏のケース

H氏（20代、男性）は、県外茅ヶ崎出身で、もともと海が好きで沖縄の大学へ移住、琉球大学の観光地域デザインプログラムに所属、卒業後は県外林業の大手企業へ就職。

—あなたにとって海はどんな存在ですか？という質問に対しては、

「もともと海が大好きだったのと、それと沖縄にも何回か行ったことがあって、高校生の時とか幼少期の頃にも行っていました。」

語りにおいて、海は単なる自然環境としてではなく、幼少期からの経験、学習の対象、そして進路選択と重なり合う存在として語られている。語り手はまず、「もともと海が大好きだった」と述べ、高校生の時や幼少期に沖縄を訪れた経験を挙げている。海はこの時点では、身近で好意的な対象として位置づけられている。

「そこで、高校生の時から沖縄の課題っていうものをちよくちよく学んでいて、その当時印象に残っていた課題が、海洋汚染の問題だったりとか、ジャンルはまた違うんですけど、オーバーツーリズムみたいな観光の問題でした。」

一方で、高校生の頃から「沖縄の課題っていうものをちよくちよく学んでいて」と語り、その中で印象に残っていたものとして、「海洋汚染の問題」や「オーバーツーリズムみたいな観光の問題」を挙げている。ここでは、海が「好きな場所」であると同時に、課題を抱える対象として認識されており、楽しさや親しみと、問題意識とが並行して語られている。

「出身は神奈川県茅ヶ崎市なんですけど、茅ヶ崎市っていうのも海が完全に観光資源になっている地域なので、そういう意味でももともと海に親しみがありましたし、同じように海洋汚染の問題を抱えているという点で、この観光地域デザインプログラムを選んだ理由の一つかなと思います。」

さらに、出身地である神奈川県茅ヶ崎市についても、「海が完全に観光資源になっている地域」と述べ、沖縄で学んだ課題と自身の地元の状況とを重ね合わせて語っている。このように、異なる地域における海のあり方を行き来しながら、「同じように海洋汚染の問

題を抱えている」という認識が示されている。その結果として、観光地域デザインプログラムを選んだ理由の一つと述べており、海への親しみ、課題としての認識、地域と観光の文脈が結びついた形で、現在の進路意識が位置づけられている。

—海洋教育キャンプに参加する動機は？という質問に対しては、

「地域のボランティアっていうものに、何かしら参加したいなっていう、ただちょっと軽い気持ちで最初は参加したんですけども、もちろん自分自身も海好きでしたし、結果的に観光につながりそうかなっていうのも、勉強にも学業の方にもつながるかなと思ったのが動機です。」

「自分自身がやっぱり海の問題とかは全然知らない方でしたし、体験的に学びたいっていうのと、あとはそれを子どもたちに教えることでアウトプットっていう形で知識を身に着けられたらいいなって思いました。子どもも好きですし、そういったものもやればなと思ってですかね。」

海洋教育キャンプへの参加動機の語りには、明確で強い使命感というよりも、いくつかの関心や期待が重なり合った状態が示されている。語り手は、地域ボランティアに「何かしら参加してみたい」という比較的軽い気持ちが出発点であったことを率直に語っており、当初から強い目的意識があったわけではなかった。

一方で、「自分自身も海が好きだった」と述べているように、海への親しみも重要な動機の一つであった。また、「観光につながるかもしれない」「学業にもつながるかもしれない」といった発言からは、ボランティア活動を自分の学びや将来と結びつけられる可能性として捉えていたことがうかがえる。この段階では、社会的活動と自己の進路との関係は、あくまで「可能性」として意識されているにとどまっている。

さらに、「海の問題についてはあまり知らなかった」と自らの知識不足を認めただうえで、「体験的に学びたい」「子どもに教えることでアウトプットしながら身につけたい」と語っている点も特徴的である。ここでは、学ぶことと教えることが分離しているのではなく、「教えることを通して学ぶ」という姿勢がすでに芽生えている。

また、「子どもが好き」という言葉からは、教育的な関わりへの関心もこの時点で存在していたことが読み取れる。ただしそれは、専門的な志向や明確な役割意識というよりも、あくまで関心の一つとして柔らかく語られている。

このように参加動機は、地域ボランティアへの関心、海への親しみ、学業との接続可能性、体験的学習への期待、子どもとの関わりといった複数の要素が併存する、まだ整理されきっていない状態として語られている点に特徴がある。つまり本語りは、「確立された動機」ではなく、「重なり合う関心の集合」としての参加動機を示していると言える。

—海洋教育キャンプで一番印象に残ったシーンは？という質問に対しては、

「やっぱり一番印象に残っているのはSDGs キャンプですね。特に、地元の漁法を使った「差し編み漁」がすごく印象的でした。大きい網の目を使って、小さい魚は逃がして、大きい魚だけを獲るっていう漁法で、持続的に海や魚を守るためのやり方だと思いました。ああいう漁法は、これからも続けていくべきものだと思いますし、それを子どもたちに伝えていくことは、すごく大事なことだと思って感じました。

SDGs キャンプ全体を通して印象に残っている理由としては、他にも、魚の鱗を剥がすときにペットボトルのキャップを使ったりしたことですね。ああいう工夫もサステナブルな取り組みだなと思って、なんでもかんでも日常の中でサステナブルにつながっているんだなって気づかされました。そういうことを子どもたちに教えるのは、沖縄だけじゃなくて、他の地域でもすごく大事なことだと思いますし、SDGsに関するこういう活動が、沖縄に限らずもっと広がっていけばいいな、できたらいいなって思いました。なので、そのSDGs キャンプが、個人的にはめっちゃくちゃ印象に残っています。」

語り手は、最も印象に残っている経験としてSDGs キャンプを挙げている。その中でも特に心に残っているのが、地元の漁法である差し編み漁である。これは網目の大きい網を使い、小さな魚は逃がし、大きな魚だけを獲る方法であり、海や魚を持続的に守るための知恵として受け止められている。そして、このような漁法は今後も続けていくべきものであり、それを子どもたちに伝えていくことが大切なのではないかと感じたことが語られている。

また、印象に残ったのは漁法そのものだけではない。魚の鱗を剥がす際にペットボトルのキャップを活用した体験にも触れ、それをサステナブルな取り組みの一例として捉えている。ここから、特別な活動だけでなく、日常の中の工夫も持続可能性につながっているのだという気づきが生まれている。サステナビリティは遠い理念ではなく、日々の暮らしの中に存在しているという感覚である。

さらに、その関心は沖縄という地域にとどまらない。こうした取り組みは他の地域でも大切であり、より広がっていけばよいという思いへと展開している。語りには、漁法への感動、日常的な工夫への気づき、子どもへの伝達の意義、そして地域を超えた広がりへの期待が重なり合っている。

そのような複数の気づきと広がりを含んだ経験として、SDGs キャンプ全体が強く印象に残っていると振り返られている。

一海洋教育キャンプを参加してどういう所が学びになって自分が変わった所だったかという質問に対しては、

「雨の日のキャンプを想定したことがあってですね。正直、それまで雨の日のキャンプってあんまり考えたことがなかったんですけど、『雨の日ってどうしたらいいんだろう?』みたいな話になって。雨の日でも子どもたちが楽しめるようなものを作ろうよ、って感じのやり取りがありました。

それで、雨の日でも最後はサステナブルな考え方を持って終われるようにしたいよね、みたいな発案を、ちょっとしたことなんですけど、した記憶があります。結果的にはその日は雨は降らなかったんですけど、雨を想定して事前に準備を考えられたこと自体は、今でもちょっと覚えてますね。その時は、チームの中で話し合いをしたり、みんなで一緒に考えたりっていう、そういう共同の感じがあったなと思います。

何かを専門にしている方たちとの関わりっていうのは、やっぱりすごく大きいものがあるって、そこはだいぶ変わりましたね。やっぱり現場にいる人たちなので、自分が勝手に思っていたこととか、座学で教えてもらっていたこととは、違う話が出てくるんですよ。

もちろん、座学で学ぶこともあるんですけど、現場では『今こういうふうに言われてるけど、実は現場ではこんな感じなんだよ』みたいな話があるって。そういうのを直接聞くと、やっぱり現場でやっている人が言う言葉が一番信憑性が高いというか、説得力があるなって感じました。」

参加者はまず、キャンプの準備過程での経験を振り返っている。それまであまり想定していなかった「雨の日のキャンプ」をめぐって、「雨の日ってどうしたらいいんだろう?」という問いがチームの中で出てきたことが印象に残っているという。雨の日でも子どもたちが楽しめるような内容を考えよう、というやり取りの中で、最終的には「雨の日で何もしないではなく、雨の日でも何かできるものを考えてサステナブルな考え方を持って終われるようにしたいよね」という発案をした記憶があると語る。結果的に当日は雨が降ることはなかったものの、天候を想定しながら事前に準備を考えたこと自体は、今でも覚えている出来事として残っているようである。その場では、チーム内で話し合いを重ね、みんなで一緒に考えていくという、共同的な雰囲気があったことも語られている。

あわせて、専門性をもつ人々との関わりについても言及している。専門家と接する中で、「何かを専門にしている方たちとの関わりはすごく大きいものがあった」と感じたという。座学で学んできた知識や、自分自身が頭の中で思い描いていた理解とは異なる話が、現場にいる人たちから語られる場面があり、「今こう言われているけど、実は現場ではこんな感じなんだよ」という言葉に触れたことが印象に残っている。そうしたやり取り

を通して、現場で実践している人の言葉に対して、自然と信憑性や説得力を感じるようになった、という語りが続いている。

全体として、キャンプの中での準備や対話、専門家との関わりを通して、何か一つの明確な変化を言い切るというよりも、考え方の置きどころや、物事を見る視点が少しずつ揺れ動き、重なり合っていく過程が語りの中に表れているように読み取れる。

一海洋教育キャンプ参加前後で、海や環境に対する意識の変化や地域への意識の変化などありましたかという質問に対しては、

「ニュースとかを見ている、海に関係するニュースには、前よりちょっと食いつくようになりましたね。あ、なるほどね、はいはい、みたいな感じで。たまにですけど、地元の海のことを扱ったニュースとかもやっているの、そういうのも自然と目に入るようになりました。

神奈川県茅ヶ崎なんですけど、地元では地引き網が有名で、そういう地域の漁の話とかを見たときに、『これってどういう意味があるんだろう』って、ちょっと気になって自分で軽く調べてみたりもしました。

自分が船頭に立って何かを動かす、っていうよりは、自分の中で興味を持って、調べてみるっていう形ですね。そういう意味では、海に関する意識は、参加する前と比べると、だいぶ高まったかなと思います。」

危機管理とか安全性に対する意識は、結構高まったかなと思います。自然そのものというよりは、私はどちらかという危機管理の方に意識が向いてしまうんですけど。

臨機応変な対応ができるようになった、っていうところですかね。一つはそれがあって、やっぱり相手が子どもっていうのと、あと相手が自然っていうのがあって、何が起こるかわからないじゃないですか。

そういう中で、いろんな予期せぬことが起きたときに、どう反応できるかとか、自分の役割として何ができるのか、みたいなことを考える場面が増えました。そこは結構、養われた部分なんじゃないかなと思います。」

海洋教育キャンプへの参加前後を振り返る語りの中では、海や環境、地域に対する関心の向き方が、日常の中で少しずつ変化していく様子が語られている。たとえば、ニュースを見る中でも、海に関係する話題に以前より自然と目が向くようになり、「あ、なるほどね」「はいはい」と立ち止まって受け取る場面が増えたという。ときどき取り上げられる地元の海に関するニュースも、意識せずとも視界に入るようになったと語られている。出身地である神奈川県茅ヶ崎市についても、地引き網が有名な地域であることをあらためて思い出し、地域の漁に関する話題を目にした際に、「これってどういう意味があるんだろ

う」と気になって、自分なりに軽く調べてみるがあったという。その関わり方は、何かを主導して動かすというよりも、自分の中に生まれた興味に従って調べてみる、という形で表現されており、そうした積み重ねを通して、海に対する意識は参加前と比べると高まったように感じていると語られている。

一方で、海や自然への関心は、環境そのものへのまなざしだけでなく、危機管理や安全性への意識とも重なって語られている。本人の言葉では、「自然というよりは、どちらかというところ危機管理の方に意識が向いてしまう」としながら、キャンプを通して安全への意識が高まった感覚が示されている。相手が子どもであり、かつ相手が自然であるという状況の中で、「何が起こるかわからない」という前提を意識する場面が増え、予期せぬ出来事が起きたときにどう反応するか、自分の役割として何ができるのかを考えるようになったという。

こうした語りからは、海や地域への関心が一方向に定まっていくというよりも、日常的な情報への注目、地域の営みへの問い、そして安全や危機管理への意識といった複数の関心が重なり合いながら、少しずつ広がっていく過程がうかがえる。

—海洋教育キャンプがキャリアや人生観に影響を及ぼすことはありましたかという質問に対しては、

「予期せぬことが起きたときに、どういった提案ができるかっていうところに、今すごくつながっていると思います。言葉にするのはちょっと難しいんですけど、そのキャンプの中で養われた臨機応変に対応する力っていうのは、やっぱり相手が何か予期せぬことに出くわしたときに、じゃあ次にどうするか、どんな提案ができるかっていうところにつながっているなと感じています。」

地域や社会との関わり方について尋ねたところ、対象者は現在の生活の中で行っている具体的な行動について語った。土日は茅ヶ崎でサーフィンを行っており、サーフィン仲間と定期的集まって活動しているという。その中で、これまで特に行われていなかったビーチクリーンについて、自ら提案した経験を次のように述べている。

「今もそうなんですけど、土日はサーフィンをするようになって、茅ヶ崎でサーフィンをしています。そこで、毎週行っていいと思うんですけど、サーフィンする団体で集まってやっているんですね。団体でやるときに、今までビーチクリーンって特になかったんですけど、実は自分のほうから、サーフィンをする前にちょっと周りのビーチクリーンをしようよ、みたいな感じで声をかけたことがあって、それが今でも一応、2週間に1回ぐらいのペースで続いています。」

また、この行動について、身近な環境との関係性という観点から次のように説明している。

「サーフィンする前に軽くビーチクリーンをしてから海に入る、っていうのを自分から一回発案した形なんですけど、その地域の、すごく身近なところではあるんですけど、全部をきれいにできるわけじゃないにしても、やっぱり自分たちが使うフィールドからきれいにしていくことが大事だなと思っています。それが結果的に、全部の海につながっていけばいいなと思っていて、自分の身近なところで言えば、今はそんな関わり方をしています。」

環境全体で見ると、会社単位とか企業全体で取り組んでいるところも多いと思うんですけど、自分自身としては、まずはこういう身近な行動から続けていくことが大切かなと感じています。」

さらには、環境問題への関わり方について、個人の行動と社会的な取り組みとの関係にも言及している。

## 4-2. 海洋教育キャンプにおける指導者の変容と理論的含意の考察 — メジロウ

の変容理論とデューイの経験学習論を手がかりとして —

本研究がメジロウの変容的学習理論とデューイの経験学習論を採用した意義と理由は、海洋教育キャンプにおける指導者の学びが、知識や技能の獲得ではなく、経験を通じた意味の再構築と行動の変化として現れているためである。メジロウは、学習者が既存の前提的枠組みを揺さぶられ、批判的省察を経て新たな意味づけに至る過程を理論化している。一方デューイは、学習を環境や他者との相互作用の中で生起する経験の連続として捉え、省察を通じて経験が教育的意味を持つと論じている。

海洋教育キャンプは、自然環境という不確実性を含む場であり、指導者は安全管理、判断、子どもとの関係性といった複数の要素に同時に向き合う。そのため、指導者は意図せずして既存の前提を揺さぶられる経験を重ねることになり、両理論が想定する変容の契機が生じやすい実践環境であるといえる。

### 4-2-1. 変容が確認された側面：経験を通じた意味の再構成

本研究で取り上げた全員の語りを総合的にみると、指導者たちの多くに共通して確認できたのは、「海」や「教育」「指導者としての役割」に対する意味づけの変容である。

特に顕著であったのは、知識を伝える主体から、関係性をつくり、場を支える存在へと自己理解が移行していく過程である。

例えばT氏は、海を「当たり前そこにそこにある遊び場」として捉えていた状態から、他者（子ども・地域住民・異なる職業の大人）の視点を通して海や地域課題を捉え直すようになっていた。F氏においても、当初は地域文化を「教える」ことの難しさに直面しながら、自然体験を媒介とすることで、子どもたちの主体的な関与を引き出す可能性に気づいている。Y氏もまた、専門知をもつ立場でありながら、安全管理や子どもの多様性に直面することで、「伝えること」の前提を再考するようになっていた。

これらの内的変容は、「経験→気づき→省察→意味の再構成」というプロセスを経ており、デューイの経験学習論が想定する「経験の再構成」（デューイ, 1938）と高い親和性を示している。同時に、既存の前提が揺さぶられ、新たな意味枠組みが形成されていく点においては、メジロウの変容理論とも一定程度対応している。

#### 4-2-2. メジロウに当てはまる変容と、その特徴

メジロウの変容理論では、「ディスオリエンティング・ディレンマ（当惑的体験）」を契機とした省察的学習（Mezirow 1991, 1997）が重視される。本研究の事例においては、安全管理の重さ、子どもを引率する責任、他者を巻き込む難しさといった体験が、まさに当惑的体験として機能していたと考えられる。

T氏やY氏は、幼少期から海に親しんできたがゆえに、安全配慮を当然視してこなかった自らの前提に気づかされている。F氏やA氏、H氏においても、集団の中で「うましくない子ども」や「思い通りにならない場面」に直面することで、単純な成功体験ではない葛藤が語られていた。これらは、既存の枠組みが揺さぶられる経験として、メジロウの理論に照らして考察可能である。

ただし、本研究で確認された変容は、自己の価値観や世界観が根本から転換するような急激な変容というよりも、実践の中で徐々に積み重なっていく穏やかな再構成である点が特徴的である。この点において、メジロウが想定する「批判的省察による意識変革」とは、強度やプロセスがやや異なっている。

また、変容に対する省察の時間の考察なのだが、野外体験において省察の時間が十分に確保されず、安全判断や刻一刻と変わる海洋状況などに合わせて判断が即時的な対応にとどまる場合が多く、それは必ずしも「変容的学習」にまで至るとは限らない。行為としては経験していても、その意味づけが行われないうまま終わる可能性があり、メジロウの理論では、体験後の振り返りや対話の場が重要な補完要素として位置づけられる、そのため理論的な限界もみられる。

#### 4-2-3. デューイに当てはまる変容：連続する経験と実践知の形成

一方で、デューイの経験学習論との親和性は非常に高い。多くの指導者は、「楽しかった」「大変だった」という感情の揺れを伴いながら、次の行動や関わり方を調整していく過程を語っている。

例えば、子どもの視点に気づいた後に「一緒に学ぶ姿勢」を取るようになったT氏、集団編成や役割配置を工夫するようになったF氏、叱るのではなく考えさせる関わり方を模索するようになったY氏などは、いずれも経験を次の実践へと連続させている。

T氏の事例では、これまでに蓄積してきた自然体験やアウトドア経験が、指導者としての実践を通して再解釈されていた。子どもと関わる中で、自身の判断や行動が子どもの安全や学びに直結することを実感し、「自然を楽しむ側」としての自己理解が揺さぶられている。この過程は、メジロウのいう前提的枠組みの再検討に該当すると同時に、デューイの経験と省察の循環が具体的に表れたものと考えられる。

H氏の事例では、教育者としての役割意識の変容が顕著であった。キャンプ中の具体的な指導場面や子どもの反応を振り返る中で、自身の関わり方や教育観を問い直し、単なる活動の運営者から、子どもの成長に影響を与える存在として自己を位置づけ直していた。これは、批判的省察を中核とする変容のプロセスが比較的明確に確認できる事例であり、理論が想定する変容過程と高い整合性を示している。

このような変容は、内面的な価値転換よりも、実践の質が更新されていくプロセスとして現れている点に特徴がある。デューイが強調する「反省的思考を伴う経験」が、海洋教育キャンプという反復可能な実践の場で累積的に生じていたと捉えることができる。これは「経験と省察の往還」が確認されているという事だろう。つまりは、この点において、変容が深く起きたかどうかにかかわらず、学習は確実に成立していると言える。つまり、海洋教育キャンプは、メジロウ的な「変容」を生む場合もあれば、デューイ的な「経験の再構成」にとどまる場合もあるという、多層的な学習の場として機能している。

① 経験（海を当たり前なものとして捉えていた） ⇒ ②気づき（自然体験の危険性や安全対策、海の環境問題） ⇒ ③省察（子どもの視点、地域の視点、指導者の役割、他者との協働） ⇒ ④意味の再構築（指導法の再構築、自然体験の本質の再理解） ⇒ ⑤行動変容（指導法の変容、リーダーシップ強化、自己の強み再認識、共感力強化、ファシリテーション能力向上）

\*デューイとメジロウの変容理論の整理（海洋教育キャンプを経ての指導者の変容）

#### 4-2-4 変容していない側面・理論的境界

一方で、すべての側面において変容が生じているわけではない点も重要である。多くの指導者は、参加前から「海が好き」「地域が好き」「子どもと関わりたい」といった動機を既に有しており、これらの価値観自体は大きく変容していない。むしろ変容しているのは、「それをどう実践するか」「どのような立場で関わるか」という実践レベルである。

この点は、メジロウの変容理論が前提とする「価値観の転換」をもって変容を定義すると、変容が起きていない／弱いと評価されてしまう可能性を示している。すなわち、海洋

教育キャンプにおける変容は、必ずしも認知枠組みの転換として顕在化しない場合が多く、理論適用には慎重さが求められる。

#### 4-2-5 新規性・理論を越えて立ち上がる変容の特徴

本研究の新規性は、海洋教育キャンプを通して育成される指導者の変容に着目した点であり、その内的変容を、経験と省察の連続的プロセスとして質的に描き出した点にある。メジロウの変容的学習理論とデューイの経験学習論を手がかりに、即時判断を伴う教育実践経験が、後の省察を通してどのように意味づけ直され、次の実践へと引き継がれていくのかを具体的に示した点は、従来の海洋教育研究に新たな視点を提供するものである。

またもう一つの新規性として、変容を「内面的な意識変革」だけで捉えず、関係性・場づくり・他者とのあいだで立ち上がる実践的能力の変化として捉えている点にある。特に印象的なのは、多くの指導者が「他者の視点に立つ力」「人と人をつなぐ感覚」「場を柔らかくする力」を獲得している点がある。

これらは、メジロウやデューイの理論には明示的に位置づけられていないが、海洋教育キャンプという共同的・身体的・関係的な実践の中で生じている重要な変容である。

特にT氏やA氏、H氏、G氏に見られるような、ネットワーク形成やファシリテーション能力への接続は、指導者個人の学習を超えて、地域社会との関係性へと拡張している点で注目に値する。

#### 4-4. 小括

本章では、社会教育団体が実施する海洋教育キャンプを対象として、指導者として参加した大学生ボランティアの語りをもとに、意識および行動の変容プロセスを質的に分析した。分析にあたっては、インタビュー・データのコーディングを通して変容の具体的内容を抽出した。

その結果、指導者の変容は、単一の出来事や一過性の体験によって生じるものではなく、既存の経験や価値観を土台としながら、海洋教育キャンプにおける実践的で負荷の高い指導経験を通じて段階的に形成されていくことが示された。特に、自然環境下での即時判断を求められる状況や、多様な子どもとの関わりにおける戸惑いと葛藤が、指導者自身にとっての問題状況として立ち現れ、それが省察や対話を通じて意味づけ直される過程が確認された。

また、主体的な学びや協働的な経験は、単にスキルや知識の獲得にとどまらず、自身の役割認識や教育者としての責任感、さらには地域社会や海との関わり方に対する意識の変化へとつながっていた。これらの変容は、キャンプ期間中に完結するものではなく、卒業後の進路選択や地域活動への関与意欲といった、より長期的な視点での行動や志向にも影響を及ぼしていることが語りから示唆された。

一方で、すべての参加者に同程度の変容が生じるわけではなく、既存の自然体験の有無や、省察の深さ、関与の度合いによって変容の現れ方に差異がある可能性も示された。

以上より、本章の分析は、海洋教育キャンプが指導者育成の場として一定の変容的学習の可能性を有することを示すと同時に、その効果が自動的に生じるものではなく、プログラム設計や振り返りの構造、継続的な関与の仕組みによって左右されることを示唆している。次章では、本章で得られた知見を踏まえ、海洋教育キャンプにおける指導者育成の意義と限界、ならびに今後の研究および実践への示唆について考察する

## 第五章 結果と今後の課題

本章では、海洋教育キャンプにおける指導者の内的変容の到達点を整理し、その変容が指導実践および地域社会への関与へと展開する可能性について検討した。第1節では、質的分析の結果を総括し、指導者の変容が知識・技能の獲得にとどまらず、実践と省察を通じた経験の意味づけの再構成として進行していることを明らかにした。第2節では、これらの知見を踏まえ、指導者育成を単発的な研修ではなく、実践・省察・再実践を内包する継続的な学習過程として設計する必要性を論じた。あわせて、指導者の内的変容を基盤とした事業設計の可能性を、セオリーオブチェンジを補助的枠組みとして整理した。第3節では、本研究の限界と今後の課題を示し、指導者の内的変容を起点とした教育実践の波及過程について、今後の検討の必要性を指摘した。

### 5-1. まとめと内的変容の到達点の整理

本研究は、社会教育団体が実施する海洋教育キャンプを通して、地域の大学生ボランティアである指導者がどのような内的変容を経験し、地域と海をつなぐ教育的存在へと成長していくのかを明らかにしてきた。分析の結果、指導者の変容は、単なる知識や技能の獲得にとどまらず、経験の意味づけが変化する内面的なプロセスとして進行していることが確認された。

分析の結果、専門家から学んだ内容を実践の場で活用する二段階のアクティブラーニングや、一日ごとの振り返りの仕組みによって、指導者の経験が学びとして蓄積・深化していることが示された。

特に、日々の実践を立ち止まって振り返り、経験を言語化し共有する過程を通して、指導者自身が学びを可視化し、海や地域との関わりを主体的に捉え直している点が特徴的であった。野外教育では瞬時の判断が求められ、省察の時間を十分に確保しにくい側面があるものの、連続的な実践の積み重ねによって判断力や意識が形成されていることが確認された。

また本研究の特徴的なところは、「海洋教育キャンプ」の実践を通して、指導者が地域と海をつなぐ教育的存在へと内的変容をしていく過程も示唆した。

具体的には、海での体験や子どもへの指導を重ねる中で、指導者は環境問題や地域資源を、外在的な「知識」や「課題」としてではなく、自身の生活や価値観と結びついた「自分ごと」として捉えるようになっていた。この認識の変化は、海や地域に対する態度の変容をもたらし、保全や地域貢献を自発的に考える姿勢へとつながっている。

また、教育を個人の活動としてではなく、地域社会との関係性の中で成立する営みとして捉える社会的思考が育まれていた点も重要である。指導技術や安全管理意識の向上に加え、子どもや他の指導者との関わりを通して、他者理解や共感性が高まり、教育実践を協働的なものとして捉える視点が形成されていた。さらに、こうした経験の積み重ねは、自己肯定感や自己効力感の向上を促し、指導者自身が教育者として主体的に判断し、行動する姿勢を強めていた。

これらの内的変容の到達点として、指導者は「教える側／教えられる側」という固定的な立場を超え、「教えることを通して自らも学び続ける存在」へと変容していた点が指摘できる。教育実践の中で生じる迷いや葛藤、判断の難しさを経験として引き受け、それを省察することで、次の実践へとつなげていく循環的な学びの姿が見出された。

以上の結果は、体験を通じた学びが、価値観や行動の変容をもたらすことを示しており、経験に基づく教育の重要性を実証的に裏付けるものである。指導者の内的変容は、子どもへの関わりを通して地域へと波及し、郷土愛や地域への誇り、地域資源を守り活かそうとする意識の形成につながっていく可能性を示唆している。

以上より、海洋教育キャンプのような連続的な社会教育の実践は、単発的な海洋教育とは異なり、指導者の内面的な変容を伴う学びを促し、地域と海をつなぐ指導者を育成する教育実践であり、持続可能な地域社会の形成に寄与する意義を有することが示唆される。

また、本実践は、自然理解にとどまらず、協働性、職業観、地域貢献意識の形成にまで影響を及ぼす「変容の学習環境」として機能し、将来的な海洋教育の担い手育成や地域社会への波及に寄与する可能性を有していると結論づけられる。

## 5-2. 指導者育成という実践への示唆を

本研究の結果から、海洋教育キャンプにおける指導者育成は、技能や知識の習得を目的とする研修にとどまらず、指導者自身が経験を通して意味づけを変容させていく学習過程として設計される必要性が示唆された。特に、指導者が海や地域と直接関わりながら子どもを指導する実践経験は、単なる体験の提供ではなく、教育者としての認識や価値観を揺さぶる重要な契機となっている。

第一に、指導者育成においては、即時判断や責任を伴う実践的な場への段階的な関与が重要であると考えられる。海洋教育キャンプでは、安全管理や子どもへの対応など、その場での判断が求められる状況が多く生じる。こうした経験は、指導者にとって負荷の高いものであるが、後の省察を通して意味づけられることで、教育者としての主体性や自己効

力感の形成につながる可能性がある。そのため、育成過程においては、観察的参加から主導的な役割へと移行するような段階的設計が求められる。

第二に、指導者育成では、体験そのものよりも、その体験を振り返り、言語化する機会を意図的に組み込むことが重要である。本研究では、実践中に生じた迷いや葛藤、判断の難しさが、後の省察を通して再解釈されることで、指導者の内的変容へとつながっていた。したがって、育成プログラムにおいては、活動終了後の振り返りや対話の場を確保し、経験を共有し意味づけるプロセスを重視することが有効であると示唆される。

第三に、指導者育成は個人の成長に焦点を当てるだけでなく、他者との関係性の中で進行する学習として捉える必要がある。指導者同士や地域の人々、子どもとの関わりを通して形成される他者理解や共感性は、教育実践を協働的なものとして捉える視点を育む。こうした関係性の中での学びを支えるためには、指導者同士が経験を共有し、相互に学び合うコミュニティとしての育成環境が重要である。

以上の点から、海洋教育キャンプにおける指導者育成は、事前研修や技術指導のみで完結するものではなく、実践・省察・再実践という循環的な学習過程を内包した継続的な育成として位置づけられるべきである。指導者が教育実践を通して自らも学び続ける存在へと変容していくことを支える育成設計は、海洋教育キャンプの質を高めると同時に、地域と海をつなぐ人材を持続的に育成する基盤となると考えられる。

### 5-3 指導者の社会的影響を踏まえた事業設計の可能性

本研究では、海洋教育キャンプにおける指導者の内的変容プロセスを、メジロウの変容の学習理論およびデューイの経験学習論を主理論として分析してきた。その結果、指導者は単に知識や技能を獲得する存在ではなく、経験の意味づけを通して価値観や自己認識を更新し、その後の実践や他者との関わり方に変化をもたらす主体であることが明らかとなった。

こうした内的変容は、キャンプ内で完結するものではなく、指導者が日常生活や地域社会へと戻った後の行動や関与のあり方にも影響を及ぼす。すなわち、指導者の変容は、子どもへの指導の質の変化にとどまらず、地域活動への参画、環境保全行動の継続、他者への価値観の伝播といった形で、社会的影響へと展開する可能性を内包している。

このような指導者の内的変容から社会的影響への連なりを事業設計の観点から捉える際、セオリーオブチェンジ（Theory of Change: ToC）は有効な補助的枠組みとなりうる。ToCは本来、事業を主語として成果の連鎖や因果関係を可視化する理論であるが、本研究で明らかになった指導者の変容プロセスを前提条件として組み込むことで、指導者育成を核とした社会的インパクトの設計が可能となる。本研究で提示したセオリーオブチェンジは、事業成果の達成を着目する従来の枠組みとは異なり、指導者の内的変容のプロセスに

着目し、その変容が将来的に地域社会への影響へと展開しうる道筋を示唆的に整理したものであり、地域への影響性については今後の検討課題として位置づけられる。

具体的には、指導者の内的変容を「短期的成果」として位置づけ、その後の行動変容や地域への関与を「中長期的成果」として構造化することで、海洋教育キャンプを単発の教育活動ではなく、持続的な人材育成・地域形成事業として再設計する視点が得られる。この点において、メジロウおよびデューイの理論が個人の内面変容を精緻に説明する主理論であるのに対し、ToCはその変容が社会的価値へと展開していく道筋を整理するための実践的枠組みとして位置づけられる。

以上より、指導者の社会的影響を踏まえた事業設計においては、内的変容の理解を起点としつつ、指変容の段階や到達点を共有可能な形で整理する視点は、その波及を意図的に設計する視点が重要であり、海洋教育キャンプの持続的発展に向けた新たな可能性が示唆される。今後の海洋教育キャンプの持続的な発展に寄与する可能性を有している。

#### 【上位目的 (impact)】

- ・海洋教育キャンプにおける指導者の専門性高度化
- ・子どもが海洋環境の中で、主体的に考えて、判断をして、学ぶ力を育む指導ができる指導者の育成



#### 【前提条件 (Assumptions)】

- ・海・地域・子どもへの肯定的動機
- ・既存の自然体験・専門知（差異あり）
- ・実践的省察の経験は限定的
- ・指導者が安全を確保した上で子どもの試行錯誤を許容できる
- ・キャンプ設計に「二段階アクティブラーニング」が組み込まれている
- ・指導者間に信頼関係と学び合いの文化がある
- ・キャンプ設計に「振り返り」が組み込まれている



### 【インプット】

- ・海洋フィールド（海、サンゴ域、その他海に繋がる水圏環境域）
- ・経験豊富な有資格者である指導者の指導者からのトレーニングやレクチャーによる活動の意義付け
- ・指導者ミーティングにて協働設計された活動計画
- ・複数の指導者ミーティングでの役割決め

### 【活動（アクティビティズ）】

- ・不確実性を伴う環境下での活動
- ・安全管理と即時判断の連続
- ・子ども・他指導者・地域との協働実施
- ・完全に制御できない実践状況把握対応
- ・指導者ミーティング、振り返り
- ・子どもの行動観察と成長支援と共有
- ・失敗やヒヤリハットの対話的整理と他者との共有



### 【アウトプット】

- ・実施された体験活動数：年間10回のキャンプ
- ・実施された指導者ミーティングの数：各キャンプで計4回 40回／年
- ・実施された指導者トレーニング実習の数：年間3回（計一週間）／年
- ・振り返りミーティングの実施回数：各キャンプで一日ごと

・指導者間で共有されたヒヤリハットや子どもの成長事例数：各キャンプで約50事例ごと



【変容メカニズム（内的中間プロセス）】

・当惑的体験

（安全・責任・失敗・想定とのズレ）

・気づき（前提の揺らぎ）

・省察・対話・試行錯誤

・意味の再構成

（役割認識・関わり方の更新）



【短期アウトカム】

・安全意識の再構成

・子ども理解の深化

・他者視点の獲得

・関わり方の変化

・指導者の関わりが「指示中心」から「問いや待ち」「支援」へ変化

・子どもの判断発言の時間が増加

・安全管理と学習機会を切り分けて捉える行動が増える



【中期アウトカム】

- ・ 指導者の実践知の形成
- ・ 指導者のファシリテーション能力の変容
- ・ 指導者の協働意識の醸成
- ・ 指導者の自己効力感の形成
- ・ 子どもの学習環境の質が向上（安全×挑戦）するような指導力
- ・ 子どもの探求的行動が増加するような指導力



【長期アウトカム／インパクト】

- ・ 海洋教育における持続的、再現可能な指導実践の蓄積
- ・ 海洋教育の持続可能性の向上 他現場への実施転移
- ・ 海と地域をつなぐ人材の輩出の可能性

図：メジロウ・デューイの内的変容理論を前提とした海洋教育キャンプの事業設計（ToC）

図の概要説明：図は、本研究で明らかにした海洋教育キャンプにおける指導者の内的変容と、その後の指導実践および社会的影響への展開を、事業設計の観点から整理したものである。指導者の内的変容については、メジロウの変容的学習理論およびデューイの経験学習論に基づく分析結果を前提としており、本図における Theory of Change は、それらの変容がどのような条件と過程を経て社会的影響へと波及するのかを可視化する補助的枠組みとして位置づけている。特に、前提条件および変容メカニズムに示した要素は、指導者の変容を支える重要な条件である点に留意されたい。

以上のように、指導者の内的変容を起点とし、その後の行動変容および社会的影響を事業設計の観点から整理することで、海洋教育キャンプが個人の学習にとどまらず、地域社会へと波及していく構造が明らかとなった。

本節では、指導者の内的変容を基盤とした海洋教育キャンプの実践が、指導の質の向上を通して子どもの学びを支え、さらに地域との関係性の再構築へとつながる可能性を有していることを示した。ただ、本研究は特定の実践事例に基づく質的分析であるため、変容の持

続性や他地域・他事業への適用可能性については、今後さらなる検討が必要である。

### 5-3. 研究の限界と今後の課題

本研究では、海洋教育キャンプにおける指導者の内的変容に着目し、質的研究の手法を用いてそのプロセスを明らかにしてきた。しかし、いくつかの限界と今後の課題が残されている。

第一に、本研究は特定の地域および一つの社会教育団体による実践を対象とした事例研究であり、分析対象となった指導者の人数や背景にも一定の偏りがある。そのため、本研究で示された変容プロセスや条件が、他地域や異なる事業形態においても同様に生じるかについては慎重に検討する必要がある。今後は、複数地域や複数事業を対象とした比較研究を行うことで、指導者の内的変容に共通する要素と文脈依存的な要素を区別していくことが求められる。

第二に、本研究は指導者の語りや観察記録を中心とした質的データに基づく分析であるため、変容の程度や持続性を定量的に把握することには限界がある。特に、キャンプ終了後の長期的な影響については十分に追跡できていない。今後は、縦断的調査や質問紙調査などを併用することで、内的変容が時間の経過とともにどのように定着し、行動として持続していくのかを検証する必要がある。

第三に、本研究では主として指導者の内的変容に焦点を当てて分析を行ったが、その変容が子どもの学びや地域社会にどのような影響を及ぼしたのかについては、間接的な示唆にとどまっている。今後は、子どもの行動変容や学習成果、地域住民の認識の変化なども併せて検討することで、海洋教育キャンプの社会的効果をより多面的に明らかにすることが課題である。

以上の課題を踏まえると、今後の研究においては、指導者の内的変容を起点としつつ、教育実践が地域社会へと波及していくプロセスをより広い視野で捉える必要がある。本研究で得られた知見は、そのための基礎的資料として位置づけられ、海洋教育および社会教育分野における今後の実践と研究の深化に資するものと考えられる。

## 参考文献

(先行研究と論文)

- 1) 安藤健太郎, (2021). 「国連海洋科学10年」制定の経緯と取り組み part-II. 学術の動向.
- 2) 赤嶺智郎, 飯田こずえ, 小島哲夫, (2008). 小学校水泳授業におけるスノーケリング授業実践～豊かな沖縄の海を沖縄の子どもたちに安全に体験させたい～. 琉球大学教育学部教育実施総合センター紀要, (15):45-51.
- 3) 江夏あかね, (2020). 国家・地域戦略としてのブルーエコノミーの展開－日本、セーシェルおよびEUの事例. Marine Policy, 82-101.

- 4) 大脇和志, (2017). 観光と教育による地域づくり—新潟県粟島を事例に一. 筑波レポート, 75-98.
- 5) 大西俊弘, (2015). 「アクティブ・ラーニング」と日本の学校教育. JW 龍谷教職ジャーナル, 第3号, 73-82.
- 6) 呉錫畢, (2004). 沖縄サンゴ礁の経済分析: CVMによる非利用価値の経済的評価. 商経論集, 35-55.
- 7) 桜井良, (2018). 里海を題材とした中学生への海洋プログラムの教育効果. 環境教育, 12-22.
- 8) 桜井良, (2024). 環境教育プログラムの評価入門. 毎日新聞出版.
- 9) 佐々木剛, (2017). 水圏環境リテラシー教育推進プログラムの成果と課題. 沿岸海洋研究, 第55巻, 1号, 23-32.
- 10) ジョン・デューイ, (2004). 経験と教育. 講談社学術文庫.
- 11) 田中智志, 田口康大, 梶川萌, (2024). 海洋リテラシーの理念. 一芸社.
- 12) 中澤 朋代, (2021). エコツーリズムにおける地域づくりに向けた住民の主体形成—沖縄県東村を事例に. 環境教育.
- 13) 能状歩, (2015). 人と自然をつなぐ教育—自然体験教育学入門. NPO 法人北海道自然体験活動サポートセンター, 16-17.
- 14) 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, 5-2:11-21.
- 15) 平井和也, (2011). 海洋リテラシープログラム企画展開とその効果評価. 水圏環境教育研究誌, 2:128-164.
- 16) 平井和也, (2017). 海洋リテラシープログラム企画展開とその効果評価. 水圏環境教育研究誌, 4(1):128-164.
- 17) 星野敏男, 金子知正, (2014). 冒険教育の理論と実践. 杏林書院, 77-78, 92-93.
- 18) 星原貴保, (2013). イマージョン教育としての水圏環境教育: 英語塾に通う児童に対するシュノーケル野外活動の教育成果. 水圏環境教育研究誌, 巻6号, 7-11.
- 19) 松本京子・岳野公人・蒲田慎・松原道男・加藤隆弘・鈴木信雄・早川和一, (2017). 地域に根差した学校教育活動が子どもの定住志向に与える影響に関する研究—石川県能登町における海洋教育の事例から—. 環境教育, 27(1):16-22.
- 20) Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 21) Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: Theory to practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. Wiley
- 22) 山本清龍, (2009). エコツーリズムにおける森林環境教育の役割と可能性. 日本森林学会大会, J24.

- 23) 吉江直樹, (2017). 二段階アクティブラーニングを用いた地域社会と連携した海洋教育. 沿岸海洋研究, 第 55 巻, 1 号, 11-15.
- 24) 蓬郷尚代, 千足耕一, 小山浩, (2012). 海辺の体験教育が参加者に及ぼす教育的効果に関する調査研究. スポーツ政策研究.
- 25) 蓬郷尚代, 松本秀夫, 千足耕一, (2019). 短縮版海洋リテラシー評価尺度の開発. 野外教育研究, 22-2:311-339.

#### 政府・報道資料

- 26) 国内最大のサンゴ礁「石西礁湖」で9割以上が白化現象 死滅や完全白化が半数 環境省調査. 沖縄タイムス+プラス (2022年10月25日).

## アペンディクス (補遺)

1. 調査対象者について							
#	対象者 (敬称略)	年齢	性別	学科	卒業年	キャンプの参加頻度	卒業後の進路
①	Tさん	27	男	観光産業	2023	2回	環境保護団体設立代表
②	Fさん	26	男	法学部	2023	2回	不動産
③	Yさん	24	女	理学部海洋自然科学科	2025	2回	大学院 地域文化研究
④	Gさん	22	男	経済学部	2025	4回	金融業
⑤	Aさん	22	男	経済学部	2025	7回	コンサル業
⑥	Hさん	23	男	観光地域デザイン	2025	4回	林業

Tさんのインタビューコーディングデータ

### Tさんのケース

コーディング	インタビューを抜粋
① 前提的枠組み	「浜で生まれて育ってきているので...めっちゃくちゃ美しい海が横にあるのでそこで遊ぶ機会があったり...海に触れる機会が多かったなと思います。」 「遊んでた当時はそこまで海は遊ぶ場所が終わってた部分があって」 「大学も名産大学で...休みの日があったら友達と一緒に行ってちょっと泳いでまた授業受けに戻るみたいなことをしていた」 「浜がよくなるためにいろいろの考えながら...地元が大好きなので」 「自分としては扱っているとか遊ばせているとかという感覚ではなく、一緒に楽しんでいるという感覚」
② ディスオリエンティング・ジレンマ	「人を連れて行くとなると...その子たちがどこかに走り回ったりして危なくなっちゃうとか、気をつけたりしないといけないところとかが大変だなっていうのと、とても楽しんでいるのがあった」 「コロナ禍をきっかけにゴミ拾い...遊んでた環境が失われつつあることが海の環境問題などを知ることが増えてきた」 「地域の課題はその地域の人にならばなるほど考えが狭まっちゃったりして...それが課題だなと思ったりしてます」 「客観的に見てる人たちから『子供の扱い方上手だね』と言われたが、自分は扱っている感覚はなく“一緒に楽しんでいる”という感覚だった→自分の認識とギャップに気づく」
③ 批判的省察	「子供たちが興味を持ったことを...一緒に意識的にやるっていうのは自分にとっても大切な機会だった」 「地域の課題...すべて正しいわけではない、すべて間違ってるわけじゃない...それぞれの考えに気づけた」 「その人たちの立場で聞いたり、話しを直接聞くことでより人間に伝わってくるし、それが自分に入りやすくなる」 「その視点に立つことの大切さ...教科書の正しさよりもっと効果があることがあったと知れた」 「自分は伝えることが向いているな...それが自分が楽しいなと思う」
④ 意味の再構築	「自然体験での指導は安全がとても大事...知識を伝えるだけじゃなくて関わり方を伝えることが重要だと気づいた」 「主体的な人たちのリーダーとして、意見をまとめていく大切さを感じた」 「教科書で正しいことを伝えるのではなく、子どもたちの興味を深掘っていく方が良い学びにつながる」 「他者への想像力...何に困っているのか、どんな立場なのかを想像する力がついた」 「子どもたちの純粋な声が地域の人たちをほくす...地域貢献の一つになっていると感じた」
⑤ 行動変容	「海ゴミに特化した一般社団法人の代表として活動している」 「若い世代で読谷村のことを考える活動や役場の仕事もしている」 「子供たちに海のことを伝える仕事をしている」 「その人の立場に立つ・子どもの興味を深掘するという姿勢で指導にあたるようになった」 「地域貢献への意識が高まり、外からの視点を取り入れる活動をしている」 「伝えることが自分に向いていると再確認し、仕事にも活かしている」

### Fさんのインタビューコーディングデータ

### Fさんのケース

コーディング	インタビューを抜粋
① 前提的枠組み	「沖縄が大好きな沖縄出身の大学生っていう感じでやってまして」 「ベトナムとか海外に行った経験もあって、地元の人が地元が大好きだっていう状況を作るのが僕の個性みたいな夢もあった」 「大学でスキューバダイビングのサークル入ってて...is本ぐらい潜ってた」 「趣味でキャンプをやってた...キャンプインストラクターの資格」 「法学部だったけど文化的なところが興味...次世代に残すことに興味」
② ディスオリエンティング・ジレンマ	「いろんな個性があって、全然うまくまとまらないう時があった」 「一人だけ噛み合わない子もいっぱいいるなって感じ」 「溜まって苦手な人多い...休がる子はいっぱいいると思ってる」 「大学生ノリでいってしまうと子どもたちになめられちゃう」 「この子この子が喧嘩しそう、心配...」
③ 批判的省察	「こっかが与えた影響を素直に受け取っちゃうからこそ、伝え方や見せ方が大事なんだと感じた」 「子どもたちをまとめるために、逆に僕に興味を持ってもらう工夫をした」 「仲良い子が喧嘩しそうなら、先に気づいて止めるようにした」 「準備や計画性が大事、ノリや勢いではできないと気づいた」
④ 意味の再構築	「チームは7~8人だけでなく、大学生リーダーたち全体で一つの大きい団体なんだと思った」 「外に出ると楽しい、体験することで初めて気づけることがある」 「海の体験はハードルが高いからこそ、伝え方や安全が大事だと理解した」 「地域を綺麗にすることが、地域愛につながる感じた」
⑤ 行動変容	「危なそうな子先回りして声をかけたり、興味を持たせる行動をとった」 「ビーチクリーンやゴミ拾いをするようになった」 「子どもたちの関係性を見て、早めに対話するようになった」 「準備や計画性を重視する行動へ変わった」 「地元の文化を次世代へ残すことを、より明確なミッションとして意識するようになった」

### Yさんインタビューコーディングデータ

## Yさんのケース

コーディング	インタビューを抜粋
① 前提的枠組み	<p>「私は海洋生物学を大学の方で学んでたんですけど、伝えるっていうことも少し興味が湧いてきて...環境教育学っていうのを授業をとっていたりして」</p> <p>「自然にしたい趣味があって、そんなに防備をせずに、マリンスーツとかもなしに海に潜ったりとか...」</p> <p>「植物とかはすごい残ってるんですけど、海は残ってないから...」</p> <p>「もともと親族、いとことかで、ちっちゃい子は結構いたので、子どもとはよく関わる機会は多かったんですけど」</p> <p>「研究者とか、あとは国際協力とか、そういう部分に関心持ってたんですけど」</p>
② ディスオリエンティング・ジレンマ	<p>「衝動的な子がいて、他の子が引いてしまう状況があって...そのとき叱ることしかできなくて、何でダメだったのかを教えてあげられなかったなという後悔が残って」</p> <p>「自分は自然に慣れているけど、初めて海に入る子は危険が大きくて...“教える必要があるよな”と気付いた」</p> <p>「違う大学・学部の学生と一緒に企画するのが難しかったけど...」</p> <p>「海は本当に一歩間違えたら死に至る場所だと思うので...」</p>
③ 批判的省察	<p>「叱る教え方ではなくて、考えさせる教え方どうできたのかなと、その時から考えるようになりました」</p> <p>「環境教育って、結局“好きだから守りたい”につながるんだよねと気づいた」</p> <p>「どういうふうに小学生の個性を活かしてまとめるのかな、という学びが大きかった」</p> <p>「伝えることが好きで、得意分野なのかもしれないと感じた」</p> <p>「この時のこの対応はまずかったな、という気づけること自体が自分の強みだと思った」</p> <p>「自然は子どもの個性を引き出す大事なファクターだと感じた」</p>
④ 意味の再構築	<p>「ただ楽しさを伝えるだけじゃなく、そこからゴミ問題や持続可能な自然の使い方につなげる工夫が必要なんだと考えるようになった」</p> <p>「教育から自然保護が始まるという理解が深まった」</p> <p>「この経験が自分の研究や進路にもつながっている」</p> <p>「伝える・教育することの価値を強く意識するようになった」</p> <p>「この地域にどう貢献できるか...という視点で進路を考えるようになった」</p>
⑤ 行動変容	<p>「子どもへの声掛けを積極的に行ったり、見つけたものを共有するなどコミュニケーションを意識した」</p> <p>「自然物を使ったアクセサリ作りなど、自分たちで企画を立て実践した」</p> <p>「子どもに“考えさせる教え方”を意識するようになった」</p> <p>「教育・伝えることへの関心が強まり、大学院進学や研究テーマに影響した」</p> <p>「地域の海の文化を深め研究へと方向性が変わった」</p> <p>「海洋教育を通じて地域の価値を残したいという目標が生まれた」</p>

## Gさんインタビューコーディングデータ

## Gさんのケース

コーディング	インタビューを抜粋
① 前提的枠組み	<p>「沖縄に生まれてたんですけど、そこの中でもなかなか触れることもなかったという、自然っていうところ...」</p> <p>「個人でやった方が物事も早いし、決まるのも早いし、最終的に頼れるのって自分だよなと、これまでは思ってた」</p> <p>「授業とかでも学ぶ機会はあるけど、やっぱり個人に感じてしまう」</p> <p>「さっと誰かがやるだろう、さっと自分じゃない誰かがやった方がいいだろうと思ってしまう」</p> <p>「自分は意外と個人主義で、自分でやったほうがいいな、めんどくさいなと思っていた」</p>
② ディスオリエンティング・ジレンマ	<p>「自然の雄大さと危険性を学んだところが、自分の中でも大きかった」</p> <p>「子どもたちの成長のスピードを見て、“自分も頑張らないと”という気持ちになった」</p> <p>「地域課題は授業だと他人事だと思っていたが、実際の経験を通して“行動しないと意識はつかない”と気づいた」</p> <p>「個人でやることの限界を感じた。できないことが多すぎて絶望した」</p> <p>「子どもたちの命がかかっているから、一人で抱えるのではなく頼らないといけない、と強く感じた」</p>
③ 批判的省察	<p>「できないことが多すぎて、自分の力だけでは無理だと認めた」</p> <p>「個人でやるより、集団だからこそ生まれる力があると感じ始めた」</p> <p>「ガイドよりも子どもたちの命が大事だと思い、頼る必要性を考えた」</p> <p>「地域の課題を知るためには“行動し続けるべき”と省察した」</p> <p>「経験しないと意識は変わらないと実感した」</p>
④ 意味の再構築	<p>「頼る力が身についた。できないところは仲間をお願いして良いと思えるようになった」</p> <p>「みんなが強みを出し合う環境づくりが大切だと思うようになった」</p> <p>「自然教育は“楽しむ”だけではなく、地域や生態系のつながりを理解する学びだと捉えるようになった」</p> <p>「地域に寄り添い、地域課題に関わることが“心の豊かさ”につながるようになった」</p> <p>「経験を通して、自分たちの仕事も地域に貢献できる部分があると理解した」</p>
⑤ 行動変容	<p>「地域のアンケートを通して、地域の声を集める仕事に前向きに取り組んでいる」</p> <p>「仕事だけでなく、地域ボランティアにも参加したいと考えているようになった」</p> <p>「金融知識を地域に広げ、地域の人に役立てたいと思うようになった」</p> <p>「頼る力を活かして、働きやすい・力を出しやすい職場づくりを目指している」</p> <p>「周囲に頼りながら、自分の強みを活かしてチームで取り組む姿勢が定着している」</p>

## Aさんインタビューコーディングデータ

## Aさんのケース

コーディング	インタビューを抜粋
① 前提的枠組み	<p>「やっぱり結構子供がもともと好きだっていうのはあって、年の離れた妹や弟がいて、年下の子どもと無邪気に楽しめるってところがめちゃくちゃ楽しい」</p> <p>「勉強はやらされるもので、自分からやるという概念があまりなかった」</p> <p>「大学1~2年の頃、コロナで活動がほぼなく、モンモンした3年間を送っていた」</p> <p>「自分の中で成功体験がほぼなかった」</p> <p>「海には特に興味がなく、遊びに行くものという認識だった」</p> <p>「沖縄の海は身近すぎて価値を感じていなかった」</p>
② ディスオリエンティング・ジレンマ	<p>「ほとんど人との繋がりがなく、サークル活動もできず、自分を褒めたいと思って参加した」</p> <p>「能動的に動く人と動かない人がいて、“何してんだよ”と思いつつも、一歩前に考えないともったいないと感じるようになった」</p> <p>「子どもたちが海のことを全然知らない、自分も知らなかったことに気づいた」</p> <p>「東京の海を見て“沖縄の海ってめっちゃよかったんだ”と初めて価値に気づいた」</p> <p>「魚やサンゴ礁を実際に見る経験がなく、“こんな景色があったんだ”と驚いた」</p>
③ 批判的省察	<p>「子どもたちに星の解説をするために“自分から学ぶ”経験を初めてした。自分から学ぶと落とし込みが全然違うと気づいた」</p> <p>「今考えると“めっちゃ成長してたな、あの時”と感じる」</p> <p>「沖縄の海の価値を感じられていないことに気づいた」</p> <p>「能動的に動かない人に対して“やらされる側にいるのはもったいない”と考えるようになった」</p> <p>「自己肯定感が低かったが、成功体験の積み重ねで“自分でもできる”と思えるようになった」</p>
④ 意味の再構築	<p>「子どもたちだけでなく親御さんまで含めて価値を提供するという視点が生まれた」</p> <p>「自分から学ぶことの良さ、成長につながることを実感した」</p> <p>「沖縄の海は“価値のある資源”だと認識が変わった」</p> <p>「成功体験を積み重ねて“できた”という感情が初めて生まれた」</p> <p>「自分の強み（声、表現力、伝える力）がわかってきた」</p>
⑤ 行動変容	<p>「次のキャンプではこんなことしよう、とPDCAを回すようになった」</p> <p>「能動的に発言する、人に話を振るなどの行動を意識的に始めた」</p> <p>「リーダーをサポートするために、周りを見ながら指示を渡り回しに伝えるようになった」</p> <p>「子どもへの声かけ、目線合わせ、身振り手振りなどを意識して工夫するようになった」</p> <p>「成功体験の積み重ねで、“次はもっとやってみよう”と挑戦する姿勢が生まれた」</p> <p>「声のトーンや表情を使い分けて、子どもや大学生メンバーに伝え方を工夫するようになった」</p>

## Hさんインタビューコーディングデータ

### Hさんのケース

コーディング	インタビューを抜粋
① 前提的枠組み	<p>「その時は地域のボランティアっていうものに、何かしらボランティアには参加したいなっていう、ただちょっと軽い気持ちで最初は参加したんですけど、もちろん自分自身も好きでしたし」</p> <p>「観光地域デザインプログラム...観光につながりそうかなっていう、学業にもつながるかなと」</p> <p>「茅ヶ崎市っていうのも海が完全な観光資源なので...海に親しみがあって」</p> <p>「海の問題とかは全然知らない方でしたし、体験的に学びたいっていうのと、子どもたちに教えることでアウトプットできれば」</p>
② ディスオリエンティング・ジレンマ	<p>「地域の専門家から、現場の言葉が一番伝わりやすい...実はこんな感じだよと聞かされ、今まで思っていたことと違う認識を持った」</p> <p>「海の危険性や水難事故、危険生物など、海の危険の割合が大きいと気づいた」</p> <p>「子ども相手・自然相手ですべて予測不能なことが起きることで、どう対応するかを常に追われた」</p>
③ 批判的省察	<p>「ニュースとかでは海関係のニュースにはちょっと衰えつつよくなりましたし」</p> <p>「地引き網など地元の海の漁法にも意味があるのか調べるようになった」</p> <p>「臨時店変にどう反応できるか、自分の役割は何かを考えることが増えましたし」</p> <p>「現場での経験の方が伝わりやすい...自分が勝手に思っていることと違うことがあると気づいた」</p>
④ 意味の再構築	<p>「サステナブルな漁法を子どもたちに届けるのは非常に大事なことだと思った」</p> <p>「なんでもかんでもサステナブルにつながるんだなと思った」</p> <p>「臨時店変な対応力は社会人としても必要で、今の仕事にも使えていると思う」</p> <p>「海への意識は相当高まったと思います」</p> <p>「地域の環境を守る行動は、すべての海につながると思っている」</p>
⑤ 行動変容	<p>「SDGsキャンプでの学びを活かして、雨の日のプログラム提案を行った」</p> <p>「ニュースを自主的にチェックしたり、地元の海のことを調べるようになった」</p> <p>「サーフィン前にビーチクリーンを提案し、3週間1回繰り返している」</p> <p>「会社の仲間や取引先もビーチクリーンに呼んだ」</p> <p>「臨時店変に対応する力を社会人としての提案力に活かしている」</p>

## あとがき

本研究を通じて、地域社会と地域資源をつなぐ海洋教育指導者の役割とその可能性について考察する機会を得た。特に、沖縄という海と共に歩んできた地域において、海洋教育は単なる自然学習ではなく、地域の文化や暮らし、そして人々のアイデンティティを再発見する学びであることを改めて実感した。本研究で実施した海洋教育キャンプのアクティブラーニングメソッドは、参加者が自らの体験を通して海や地域の資源に主体的に関わる契機となった。その過程で、地域に根ざした教育を実現するためには、指導者が「知識の伝達者」ではなく「学びの共創者」として、地域社会と教育現場をつなぐ存在となることの重要性を強く感じた。沖縄の海は、自然環境としての美しさだけでなく、そこに息づく人々の知恵や文化を映す鏡でもある。本研究が、地域の人々が自らの地域資源を再認識し、次世代へと伝えていくための一助となれば幸いである。そして、海洋教育がより多くの学校や地域に浸透し、子どもたちが自分たちの「海」を誇りに思えるような教育実践が広がることを心より願っている。

最後に、本研究にあたりご協力くださった教育関係者、地域住民の皆様、そして共に学びを深めた海洋教育キャンプ指導参加者の皆様に心より感謝申し上げます。皆様の温かいご支援とご協力なくして、この研究を成し遂げることはできなかった。