

プロジェクトアドベンチャーの手法を 取り入れた体験学習が人間関係の 育成に及ぼす効果

——スポーツ実習科目との比較——

森 河 亮
橋 本 晃 啓

1. 緒 言

2008年12月に中央教育審議会が発表した「学士課程教育の構築に向けて」(答申)によれば、「大学が学生に身に付けさせようとする能力と、企業が大学卒業生に期待する能力が乖離している」との指摘がなされ、「実際に企業の多くが望んでいることは、資格取得などではなくむしろ汎用性のある基礎的な能力である」としている¹⁾。

このような「汎用性のある基礎的な能力」を考えたとき、「生きる力」と類似点があるように思われる。中央教育審議会の「生きる力」の育成を基本方針とする第一次答申²⁾によれば、「「生きる力」は全人的な力であり、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である」としている。

この「生きる力」を評価する項目について、橋ら³⁾が検討を行っている。この報告では、「生きる力を表す具体的で現実的な言葉」を自由記述によって収集し、それらを選択整理し、因子分析を行い、最終的に99項目のクラスター分析から17の因子を見出している。それら17の因子を見ると、包括的・全般的に「生きる力」を捉えていると考えられる。

これを元に、橋ら⁴⁾は「生きる力」の評定質問紙を作成している。ここ

では、17の因子を検討・整理して14の因子に統合し、70の質問項目からなる「IKR 評定用紙」(IKiRu chikara 評定用紙)を作成している。そして、この評定用紙を用いて67事業のキャンプでの比較調査を行っている。その結果、14の因子すべてにおいてキャンプ後に得点が有意に高くなり、長期キャンプは参加者の「生きる力」の向上に効果的である、としている。

この他の「IKR 評定用紙」を用いて調査を行った報告を見ると、青木ら⁵⁾は海辺や海での活動を取り入れたプログラムに参加した小学生を対象に調査を行い、「生きる力」の14の因子のうち、13の因子の向上にこのプログラム参加が効果を及ぼすとしている。中川ら⁶⁾は、橘ら³⁾が示した99項目の「生きる力」を構成する要素から33項目を選択して独自の「生きる力評定尺度」を作成し、小中学生を対象にキャンプにおいて調査を行っている。その結果、長期キャンプおよび短期キャンプそれぞれにおいて「生きる力評定尺度」の指標が有意に向上することを認めている。築山ら⁷⁾は、大学生を対象に大学の授業でのキャンプ実習前後で調査を行い、キャンプ後に14の因子のうち7つの因子に有意な向上を認めている。これらの報告⁴⁻⁷⁾から、日常から離れた環境での教育活動は「生きる力」の向上に効果的であることが示唆される。

2007年1月に中央教育審議会から発表された「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」(答申)によれば、「青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促すために体験活動をすべての青少年の生活に根付かせることを重視すべき」だとしている。そして、その方策としては「青少年の生活圏内に多様な体験を提供する場や機会をつくる」「青少年教育施設等の中核として、教育効果の高い体験活動を計画的に提供する」ことを挙げている⁸⁾。前述した報告⁴⁻⁷⁾のキャンプなどの活動は、まさに「多様な体験を提供する場や機会」であろう。大学も青少年を教育する機関であることを考えると、築山ら⁷⁾の報告のように大学においても教育的な体験活動を取り入れていく必要がある。

築山ら⁷⁾の報告以外の大学における教育的体験活動に関する報告として、

森河・橋本：プロジェクトアドベンチャーの手法を取り入れた体験学習が
人間関係の育成に及ぼす効果

大学の授業として開講されたキャンプ実習での報告⁹⁻¹¹⁾がある。これらの報告は、前述する「生きる力」については検討していないが、「自己概念」や「孤独感」に関してキャンプ実習の効果があることを認めている。

これらの報告のキャンプ実習の内容を見ると、テント設営や飯盒炊飯などの一般的なキャンプ活動だけではなく、沢登り、ストレートハイク、山頂で手製のシェルターでのビバークなどの活動をそれぞれ取り入れており、学生に多様な体験を提供している。しかし、このようなプログラムは、実施が天候に大きく左右されること、参加者に一定以上の体力が求められること、リスクマネジメントとして利用する自然環境の事前調査が必要なこと、相応の衣服やヘルメット・ロープ・シェルター用のシートなど多くの準備物が必要なことなど、実施・運営上において対応・配慮すべきことが非常に多い。

これに対し、そのような問題点を除きつつ冒険的なプログラムによって得られる教育効果を維持したまま学校教育に応用することを考え考案されたのがプロジェクトアドベンチャー（以下 PA と略）である¹²⁾。この PA は「体験から学ぶ」ことを大きな柱とし、その基本理念の一つである「体験学習サイクル」を学びの過程として用いている¹³⁾。PA では参加者に強制することは求めず、参加者本人が自分の体力的・精神的現状を踏まえて参加の度合いや関わり方のレベルを自分で選択することができる^{13, 14)}。そのため、体力に自信がない者や障害を負っている者でも参加が可能である。また、上記キャンプとは異なり、以下の利点も認められる。それは、屋内でも実施が可能であるため実施が天候に影響されないこと、木材や丸太・ワイヤーなどを組み合わせたロープコースといった特殊な施設を使用する場合もあるが、それらは常設の施設であるため事前の安全確認は容易であること、準備物も一般的な運動ができる服装さえあれば参加可能であること、などである。

橋ら⁴⁾は、PA やイニシアティブゲーム（課題解決活動）が自己の現状を受け入れることと自ら問題を発見・解決することに対して効果的であるこ

とを指摘している。また、海辺での体験活動の効果进行调查した青木ら⁵⁾ですらも、報告の中でPAの教育場面への汎用性の高さについて述べており、PAの手法を用いたプログラムの有用性が伺える。

大学生を対象として、PAの手法を用いた教育プログラムの効果を検討した報告を見ると、徳山ら¹⁵⁾は多くの被験者の「他人への信頼」に肯定的な変化が認められたことを報告している。また中島ら¹⁶⁾は、被験者の「有能感」が高まることを報告している。しかし、対照群を設定してPAの手法を用いたプログラムの効果を比較・検討した報告は見当たらない。

PAの手法を取り入れたプログラムではないが、野外でのキャンプの効果に対照群を設定して比較・検討した報告がある。その報告では、週1回行われるスポーツ実習のバレーボール、格技やバスケットボールの受講者を対照群としている^{9,10)}。そして、キャンプ実習参加体験によって、「自己実現得点」と「自己概念得点」が高まること、また「孤独感得点」が低下することをそれぞれ報告している。ただし、対照群として設定したスポーツ実習の学習目的や学習内容などに関しては記載がない。もし、対照群のスポーツ実習がキャンプ実習と同様もしくは近い学習目的で行われたのであれば、キャンプ実習の有用性はより高まると思われる。これはPAの手法を取り入れた体験学習においても同様である。よって、PAの手法を取り入れた体験学習と学習目的をあわせたスポーツ実習を対照群として比較・検討することは意義があることであろう。一般的に、PAはグループで活動を行い、その過程で目標設定や課題解決活動をグループで行っていく。グループでの目標設定や課題解決を行いやすい教材を考えると、個人種目より集団スポーツ種目のスポーツ実習が対照群として適していると思われる。

一方、新卒の社会人に対して企業が求める能力について経済産業省が調査を行い、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」が求められると報告している^{17,18)}。大学は職業人を養成することを主目的とする機関ではないとは言え、社会に貢献できる

人材を輩出することが大学に求められる使命の一つであることを考えると、各学部・学科で培う専門的知識や技能などに加えて、企業が求める「多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」についても、大学生が修得すべき学習成果として検討が必要だと思われる。言うまでもなく、多くの大学生は卒業後世代を越えた多様な価値観を持った人たちと共に仕事に従事する必要がある。このことを考えると、「社会的に良好な人間関係を築き、グループで同じ目標のもとに課題を解決していく能力」を高めることがより重要であると思われる。

大学生に PA による教育的体験活動を行わせることと、大学生の社会性の育成が重要であることを踏まえ、大学生を対象に PA の手法を取り入れた体験学習を行い、これが大学生の「社会的に良好な人間関係を築き、グループで同じ目標のもとに課題を解決していく能力」の育成に及ぼす効果について、集団スポーツ種目を教材としたスポーツ実習科目と比較することによって検討することを目的とした。

2. 研究方法

2.1. 被験者

被験者は、PA の手法を用いた体験学習に参加した男子大学生 4 名および女子大学生 7 名の計 11 名（以下体験群とする）とソフトバレーボールを教材としたスポーツ実習に参加した男子大学生 17 名および女子大学生 9 名の計 26 名（以下バレー群とする）であった。集団スポーツ種目の教材として、ソフトバレーボールを取り上げたのは以下の理由による。

集団スポーツ種目の中でもサッカーやバスケットボールなどは同じフィールドに他のグループ（対戦相手）が混在しており、自分が所属するグループのみならず、相手グループによる影響を多大に受ける。しかし、バレーボールや卓球などのネット型のスポーツ種目は、ネットによってグループが隔てられているため、サッカーなどのスポーツ種目に比べて相手グループから受ける影響は少なく、グループでの課題が遂行しやすいと考

えられる。また、得点などでプレイが中断する場面が頻繁に生じるため、直前のプレイに関するふりかえりをグループで行うことが可能である。ネット型のボールゲームは多種あるが、中でもソフトバレーボールはボールが軽く扱いやすい。比較的ラリーを続けることが容易であり、他のネット型ボールゲームよりスキル遂行に関わる注意の配分が少なく、グループの関係性に注意を向けやすいと考えたことによる。

2.2. 体験学習の活動内容

体験学習は、山口県十種ヶ峰青少年野外活動センター（現、山口県十種ヶ峰青少年自然の家）において、2008年9月1日～4日の3泊4日の日程で行った。4日間の活動内容を表1に示した。

表1 体験学習の活動内容

	1日目	2日目	3日目	4日目
午前 9:00～ 12:00	集合 移動	・TP シャッフル ・トラバースウォール ・モホークウォーク (目標未達成)	・グーフイーゴルフ ・ジャイアントシーソー	・モホークウォーク (再チャレンジ) ・キャットウォーク
午後① 13:30～ 17:00	・チャレンジバイチョイスの理解 ・アイスブレイキング ・ディインヒビタイザー	・ビーイング ・フープリレー ・ヘリウムフープ ・ズーム ・パイプライン	・ビーイング ・ビレイスクル ・トラストシークエンス ・ジャイアントラダー	・ビーイング 移動 解散
午後② 19:30～ 21:00	・ビーイングの作成 ・フルバリュートラクトの理解	・アイスブレイキング ・ハイレメントに備えてハーネスとヘルメットの使用法の学習	・ジャイアントラダー ・ビーイング	

体験学習1日目の冒頭に、チャレンジバイチョイス¹³⁾について説明し、それに従って行動すること、また他者の挑戦レベルの選択をお互いに尊重するよう被験者に求めた。そして、被験者全員からこのことに関して同意を得た。

その後、アイスブレイキングやディインヒビタイザーと呼ばれる少し恥ずかしさを伴う活動などを行った。夜には個人の目標、グループとして大切にすることなどを可視化するピーイングを作成して1日のふりかえりを行った。合わせてフルバリューコントラクト¹³⁾について説明し、これを理解することを求めた。

2日目は午前中に主にロープスコースによる課題解決活動(表1のTPシャッフル、トラバースウォール、モホークウォーク)を行い、午後は午前のふりかえりの後、ロープスコースを用いない課題解決活動(表1のフープリレー、ヘリウムフープ、ズーム、パイプライン)を行った。夜は次の日の高所で行うハイエレメントの準備としてハーネスとヘルメットの装着の仕方について指導を行った。3日目は午前中に主にロープスコースによる課題解決活動(表1のジャイアントシーソー)を行い、午後は午前中のふりかえりの後、夜までハイエレメントのジャイアントラダーを行い、最後にその活動のふりかえりを行った。4日目は、2日目の午前中に目標未達成だったモホークウォークを再度行い、その後ハイエレメントのキャットウォークを行った。午後からは4日間全体のふりかえりを行った。

2.3. ソフトバレーボールの学習内容

スポーツ実習は、2008年度後期の授業として1週90分を15週行った。各週に与えた学習課題を表2に示した。この科目は、卒業後に様々な人とともに協力して活動できるように「人間関係が変化しても、技術練習や戦術練習を工夫して行うことができるようになる」ことを学習の到達目標の一つとしている。授業の実施に際しては、この到達目標を受講生に明示して理解させてから行った。この到達目標に適う手立てとして、毎週必ずメン

表2 ソフトバレーボールの各週における学習課題

第1週	第2週	第3週
ガイダンス	試しのゲーム	スパイクの基礎練習①
第4週	第5週	第6週
スパイクの基礎練習②	スパイクの基礎練習③	オーバーハンドパスの基礎練習①
第7週	第8週	第9週
オーバーハンドパスの基礎練習②	アンダーハンドパスの基礎練習②	アンダーハンドパスの基礎練習②
第10週	第11週	第12週
チームで三段攻撃を成功させるために（セッターを決める）①	チームで三段攻撃を成功させるために（セッターを決める）②	ゲームの流れをつくる
第13週	第14週	第15週
ブロックのタイミングを外すスパイク①	ブロックのタイミングを外すスパイク②	まとめのゲーム

バーを変更してチームをつくった。その際、必ずバレーボールの経験者と未経験者が混在するようにチームを編成した。各週の授業展開としては、冒頭の15～20分は指導者が練習法を提示して学習課題に取り組みせ、その後15～20分は同じ学習課題を各グループに分かれて練習を行わせた。その際、練習方法などについて指導者から提示することはせず、各グループに任せる方法をとった。どのような活動を行っていたかの具体例については、考察で後述する。残りの時間はゲームとし、その日の学習課題がゲームで実践できているか、上達したかどうかを確認できる場とした。

2.4. 質問紙調査

中川ら⁶⁾は自身の研究の目的に合わせて、橘ら³⁾が示した99項目から33項目を選択し、独自の調査用紙を作成している。同様に、本研究においても本研究の目的に合わせて橘ら⁵⁾の99項目から、「自己理解」「他者理解」

「協力・協調」および「主体性」の4つを視点として項目を選択し、30項目からなる質問紙を作成した。この4つの視点は以下の研究成果に基づくものである。

関¹⁹⁾は、芝田²⁰⁾が野蛮な形態とした競争（コンクレンツィヤ）を敵対的競争とし、人間的形態の競争（ソレヴノヴァニエ）を協同的競争として、スポーツにおける競争は本来後者であると述べている。佐藤²¹⁾は、5年間にわたって、高校の全国大会に出場するレベルの部活動集団について、成員の関係が、関の言う敵対的競争における関係から協同的競争における関係に転化していく過程を観察している。そして、反目したり互いに批判を繰り返したりするばかりでは生産性に欠けることに気づいた集団の成員が、自己と他者の能力を分析し、自分たちの個性を知ったうえで、自主的・主体的に協力体制を確立したことを見出している。またトップアスリートの分析に関しても、競争相手との関係が対立と葛藤という敵対関係から、目的が「相手に勝つこと」から「自分自身を高めること」に変容する過程を経て、結合・融和関係へと昇華していくことを示した。

これらは、競争を通して協同ないしは結合という関係が構築されるということを示したものだが、多様な人々とともに仕事を行う集団において必要な人間関係はまさにこの関係である。すなわち、成員が相互の特性・能力を本質的に理解し、自分が伸していくために相手を貶めるのではなく、互いの能力を称え、共通の目標を達成するために課題解決を行う協力体制を主体的に構築することができるということである。相手に疎んじられるのを避けるために批判をしないというような「仲良し集団」ではなく、堂々と批判をしこれを真摯に受け入れることのできる成熟した人間関係であり、ましてや「いじめ」や「体罰」のような「反社会的」行為によって維持される関係ではない。

なお、橋³⁾が示した99項目の表現は、主に小学校高学年～中学生を想定して整理されている。本研究の被験者は大学生であることを考慮して、26項目については原表現の趣旨をそのまま用い、4項目を補完した。質問

項目は資料1に示した。

2.5. 手 続 き

体験群の被験者は、2008年8月29日の事前ガイダンス時と体験学習終了時の2回質問紙調査を行った。事前ガイダンス時の調査を「プレ調査」とし、体験学習終了時の調査を「ポスト調査」とする。バレー群の被験者は、第2週目および第14週目の冒頭の2回質問紙調査を行った。第2週目の調査を「プレ調査」とし、第14週目の調査を「ポスト調査」とする。体験群およびバレー群の被験者は、プレ調査とポスト調査ともに同じ質問紙を示され、各質問項目について「かなりあてはまる」から「ほとんどあてはまらない」までの5段階で自己評定することを求められた。

2.6. 統 計 処 理

各質問項目について、「かなりあてはまる」を5点「ほとんどあてはまらない」を1点とし、群（体験群，バレー群）×調査時期（プレ調査，ポスト調査）の2要因の分散分析を行った。また、交互作用が有意であった項目については下位検定を行った。なお、統計処理の有意性は5%水準で判定した。

3. 結果および考察

本研究では、橘ら³⁾が示した99項目から自己理解，他者理解，協力・協調および主体性を観点として項目を独自に選択し，さらに新たな項目を加えて質問紙を作成した。そのため，質問項目をそれぞれの観点で統合せず，1つ1つの質問項目ごとに考察を行うこととした。

キャンプなどの野外教育が被験者に及ぼす影響を検討した報告において「冒険的なプログラムを成し遂げた達成感が男子参加者の自己概念の向上に貢献していると思われる。」¹⁰⁾のような考察がある。この報告は，被験者の内省に基づいた4段階評価を従属変数に用いており，その得点変化の要

因を主に被験者が行ったプログラムの特性から検討している。これは他の報告^{4-7, 9, 11, 15, 16)}も同様である。本来であれば、学習効果の検討には、被験者の行動を分析する測度を従属変数とすべきであろう。本研究も、先行研究と同様に被験者の内省に基づく5段階自己評定を従属変数としたが、プログラムの特性を考慮しつつ実際に行われた被験者の言動の詳細な観察を裏付けとして加えて考察を試みた。このような被験者の行動の記述を蓄積することは、行動パターンのカテゴリライズに至る重要で有用なデータになると考える。

なお、質問事項「年上の人とうまくつきあえる。」について、体験群の11名のうち4名は4年生であり、これらの被験者には質問事項である年上が存在せず、不適切な質問であった。また、質問項目「年下の人とうまくつきあえる。」について、バレー群の26名のうち16名は1年生であり、これらの被験者には質問事項である年下が存在せず、不適切な質問であった。そのため、これらは結果および考察からは除外した。

3.1. 自己理解に関する項目について

体験学習前後およびソフトバレーボールの授業前後における自己理解に関する質問項目について、それぞれの得点の平均と分散分析の結果を表3に示した。

質問項目「素直に反省することができる。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、プレ調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 6.72, p < 0.05$)。また、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 5.34, p < 0.05$)。表3から、プレ調査では体験群の得点がバレー群より有意に低く、ポスト調査では体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

これには次のようなことが関係していると思われる。2人ペアでチャレンジを行った縄梯子のようにつるされた角材を登るハイエレメントのジャイアントラダーにおいて、最初に挑戦をした二人はお互いの体をつかんだ

表3 自己理解に関する質問項目の結果

設 問	平均得点				群の 主効果 (F 値)	調査の 主効果 (F 値)	交互 作用 (F 値)
	体験群		バレー群				
	前	後	前	後			
自分の能力を伸ばそうとしている。	3.82	4.55	3.73	3.88	2.77	8.22*	3.48 [†]
自分の欠点を知っている。	4.18	4.64	4.15	4.19	1.45	2.56	1.82
素直に反省することができる。	3.36	4.55	3.85	4.12	0.02	30.38**	12.02**
自分のことが好きである。	3.36	4.36	3.27	3.38	4.10 [†]	6.39*	4.02 [†]

[†] p<0.1 *p<0.05 **p<0.01

り、支えたりせず、個別に自分の力だけで上へ登ろうとした。その結果、自分たちが設定した目標からはかなり低い位置で終了することになった。一番初めのペアであるためこの段階では分からなかったが、最終的にはすべてのペアの中で最も低い位置であった。このペアの挑戦の後に、グループに対して「この活動をペアで行う意味は何ですか？なぜペアで行うのか考えてみてください。」という発問が行われた。その後、2組目以降のペアたちはお互いで声をかけあったり、体の一部を持ち合ったり、自分の太ももや肩を踏み台として利用させたりしながらジャイアントラダーに取り組む、という行動が確認された。これらのペアは、1組目のペアのエラーを実際に体験してはいないが、このエラーを観察しこれから挑戦する自分のこととして捉え、自分の目標達成のために方策を考えている様子が伺えた。ジャイアントラダーの活動後の全体でのふりかえりの場では、1組目のペアから「一人では何もできない」という反省の声が聞かれた。他の被験者はこの発言を聞き、反省することの重要性を痛切に感じている様子であった。この事例にあるような、実際に行ったことをふりかえりその中で反省すべきことを反省するという体験、また他者のエラーを観察してそのエラーを自分のこととして捉え、次の行動に反映させるという体験が、この質問

項目のポスト調査の得点を高めたと考えられる。プレ調査ではバレー群の得点よりも低かった体験群の得点が、ポスト調査ではバレー群の得点よりも体験群の方が高くなっていることから考えると、本体験学習の「自身で反省する」意識の向上に対する効果は大きなものであったことが推察される。

Priest²²⁾ は、3日間のロープコースのプログラムを通じて参加者の自信が向上することを認め、それは活動後のふりかえりを行った群がふりかえりを行わなかった群に比べより効果が高いことを報告している。また、Doherty²³⁾ も1日のロープコースによる体験学習において、ふりかえりの違いによる学習効果の比較を行い、プログラム前後に指導者が介入したふりかえりを行った群はプログラムの後のみに指導者が介入したふりかえりを行った群よりも集団関係・自己成長・機能維持及び転換の3つの構成要素を含んだ **Group Environment Scale** が有意に高くなることを報告している。本研究の体験学習においても、ジャイアントラダーに限らず期間中の各活動前後およびプログラム前後において指導者が介入したふりかえりを行った。ソフトバレーボールの授業では、被験者全員に対して指導者が発問を行い、それについて被験者全員で討論するようなふりかえりの機会はなかった。一方、PAの手法を用いた体験学習では、通常必ず参加者全員でのふりかえりの場が設けられる。これらのことから、PAの手法を取り入れた体験学習は「自身で反省する」意識を高め、自己を理解する能力を向上させることに有用であると考えられ、それには特にふりかえりによる内省の体験が関与していると思われる。

3.2. 他者理解に関する項目について

体験学習前後およびソフトバレーボールの授業前後における他者理解に関する質問項目について、それぞれの得点の平均と分散分析の結果を表4に示した。

質問項目「聞き上手である。」について、交互作用が有意であった。その

表4 他者理解に関する質問項目の結果

設 問	平均得点				群の 主効果 (F 値)	調査の 主効果 (F 値)	交互 作用 (F 値)
	体験群		バレー群				
	前	後	前	後			
相手の立場になって考える。	3.82	4.45	3.54	3.92	3.14 [†]	22.21**	1.35
他人の失敗を許すことができる。	3.91	4.64	4.04	4.27	0.20	10.89**	2.93 [†]
他人の優れた点に分かる。	4.18	4.64	3.92	4.00	5.78*	2.50	1.26
聞き上手である。	3.64	4.18	3.96	3.81	0.01	2.06	6.58*
異なる価値観を受け入れる。	3.64	4.82	3.65	4.00	2.77	16.83**	5.04*
「あの人はすごいな」とよく思う。	4.45	4.91	4.08	4.31	4.57*	5.95*	0.64
他人の悪口は言わない。	2.64	4.00	3.27	3.88	0.71	30.54**	4.37*

[†] p<0.1 *p<0.05 **p<0.01

ため、下位検定を行った。その結果、体験群における調査時期間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 8.00, p < 0.01$)。表4から、体験群のポスト調査の得点がプレ調査の得点よりも有意に高いことが分かる。

体験学習で行ったすべての課題解決活動において、被験者らは試行する前に課題解決の方策や役割分担などの意見を出し合い、それらの中から全員が納得できる妥協点を見出し、全員で共通理解をしてから試行をしていた。ソフトバレーボールではチームのメンバー同士が練習方法やゲームの戦略について話し合いをしている様子は確認されたが、お互いの意見を出し合いそこから妥協点を見出すような様子は確認されなかった。チームは必ずバレーボールの経験者と未経験者が混在するように編成しており、話し合いの時はバレーボール経験者が提案をし、それをその他の者が受け入れるという形が多かった。つまり、バレーボール経験者は常に提案者、未経験者は提案の受け手であり、体験学習の被験者のように、あるときは提案者、あるときは提案の受け手になるようなことがなかった。これらのこ

とから、本体験学習における自分の意見を持ちつつも他者の意見に耳を傾け、お互いの妥協点を見出すという体験が、「聞き上手になる」意識を高めたと考えられる。

質問項目「異なる価値観を受け入れる。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 9.65, p < 0.01$)。表4から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

体験学習中に行ったお互いの得意不得意な事象を可視化する C-ZONE アンケートという活動において、「蛇を素手で触る」「高い所に登る」「大勢の前で自己紹介をする」「グループのリーダーになる」などの質問に対して、被験者がお互いの立ち位置が異なることを確認した。ここでは、「なぜそんなものが嫌なの?」「どうしてこれを受け入れられるの?」というような驚きの声を発し、自分とは異なるものの見方や考え方をした人間がすぐ近くにいることを実感したようであった。また、全員人差し指をつけたままフープを床まで降ろすヘリウムフープでは、課題を達成するまでに30分以上要した。この活動で用いたフープは、比較的軽く作られており指に乗せた時の重さを感じにくい。そのため、指からフープを離れさせないようにすると指を上げがちになる。そのような状況でもフープを床まで降ろすことが求められるので、被験者によっては課題を解決できないことがある活動である。本研究の被験者にとっても比較的困難な課題解決活動であったらしく、何度もエラーが生じるなどして時間がかかり、途中で休憩を申し出ることもあった。この間、様々な課題解決の方略が被験者同士で提示されていた。「目を閉じてやってみたら」「歩きながらやってみたら」「利き手じゃない方の指は」など、提示された方略の中にはこの課題にはあまり関わりないように思われるものもあったが、それらを言外に否定することはなく、すべてを尊重して試してみるという態度が見受けられた。このような「自分とは異なる他者の言動や考え方に触れる」という体験が、「異なる価値観を受け入れる」意識を高めたと考えられる。

ソフトバレーボールにおいては、男女およびバレーボールの経験者と未経験者が混在しているチームであったが、チームでの練習中やゲーム中にお互いの経験上で異なるものの見方や考え方を表明したり、未経験者の意見に従って試してみたりすることは見られなかった。

質問項目「他人の悪口は言わない。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、プレ調査における群間の単純主効果が認められ ($F(1, 35) = 6.25, p < 0.05$)、体験群における調査時期の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 29.00, p < 0.01$)。表4から、プレ調査ではバレー群より有意に低かった体験群の得点が、ポスト調査ではバレー群と変わらない程度まで得点が高くなったことが分かる。また、バレー群における調査時期の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 5.91, p < 0.05$)。表4から、バレー群のポスト調査の得点がプレ調査の得点よりも有意に高いことが分かる。

前者について、体験群においては、体験学習中に行った課題解決活動が影響を与えていると思われる。体験学習期間中に7つの課題解決活動を行ったが、それぞれの活動中に多くのエラーが生じた。特に、ワイヤーの上を全員が落ちないように渡るモホークウォークでは、長い時間をかけたが結局課題を解決できずに活動を終えた。この活動中、すべての被験者が複数回エラーの当事者となっていた。そしてエラーが生じた際、エラーをした本人は「謝罪」と「反省」の意の言葉を発し、それ以外の被験者はその被験者に対して「許容」と「励まし」の意の言葉を返していた。このような、被験者全員が同様のエラーを起こし、それをお互いが受け入れるという体験が、「他人の悪口は言わない」意識を高めたと考えられる。

後者について、バレー群においては、バレーボールの経験者と未経験者が必ず混在するようにチームを編成したことが影響していると思われる。学習課題として与えた個人技術の練習は一人で行わせず、必ずチームまたはチーム内のペアで行かせた。その際に、未経験者の被験者は多くのエラーをしていた。それに対して、経験者は非難するような言葉はかけずア

森河・橋本：プロジェクトアドベンチャーの手法を取り入れた体験学習が
人間関係の育成に及ぼす効果

ドバイスを与えたり、励ましの言葉をかけたりしていた。また、4名中2名以上バレーボールの経験者が存在するチームはなく、全てのチームにおいて過半数がバレーボール未経験者であったため、ゲーム形式の学習では多くのエラーが未経験者に生じ、経験者はそのエラーをカバーしようとする態度が確認された。その際、経験者も未経験者も他者のエラーを非難する者はいなかった。このような、技術や経験の不足によって生じてしまうエラーを受け入れるという体験が、「他人の悪口は言わない」意識を高めたと考えられる。

PAの手法を取り入れた体験学習は、「他者の意見に耳を傾ける」意識、「異なる価値観を受け入れる」意識、および「他人の悪口は言わない」意識を高め、他者を理解する能力を向上させることに有用であると考えられる。それには、課題解決活動での「意見を出し合いお互いの妥協点を見出す」「提示された意見を尊重する」「他者のエラーを自分のこととして受け入れる」といった体験が関与していると思われる。

ソフトバレーボールの授業においては、「経験や技術の不足によるエラーをお互いが受け入れる」ことで、他者を理解する能力が向上し、それには「バレーボールの経験者と未経験者が混在したチーム」で学習課題を行うことが有用であると思われる。

3.3. 協力・協調に関する項目について

体験学習前後およびソフトバレーボールの授業前後における協力・協調に関する質問項目について、それぞれの得点の平均と分散分析の結果を表5に示した。

質問項目「仲間とうまくつきあえる。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 43.83, p < 0.01$)。表5から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

本体験学習は3泊4日の日程で大学を離れた県外で行われた。当然なが

表5 協力・協調に関する質問項目の結果

設 問	平均得点				群の 主効果 (F 値)	調査の 主効果 (F 値)	交互 作用 (F 値)
	体験群		バレー群				
	前	後	前	後			
人のために何かすることがよくある。	4.27	4.18	3.73	3.88	3.24†	0.04	0.67
誰にも気軽に話しかける。	3.73	4.09	3.08	3.50	4.09†	5.80*	0.03
仲間とうまくつきあえる。	4.00	4.82	3.77	3.73	10.65**	11.27*	13.60**
お互いに励ましあって活動する。	4.00	4.55	3.65	3.88	4.97*	4.61*	0.76
年上の人とうまくつきあえる。	4.55	4.91	3.85	4.00	15.87**	3.30†	0.54
「ありがとう」「ごめんなさい」が言える。	4.27	4.91	4.35	4.31	1.73	4.50*	5.73*
嫌がらずによく働く。	3.09	4.00	3.31	3.31	0.59	6.79*	6.79*
その場の空気を読む。	3.73	4.36	3.54	4.00	1.30	10.52**	0.27
周りの人と協力しようとする。	3.91	4.64	3.88	4.12	1.65	11.94**	3.21†
年下の人とうまくつきあえる。	3.27	4.64	3.69	3.81	0.69	16.81**	11.98**
誰にでもあいさつをする。	4.45	4.82	3.54	3.77	13.80**	3.52†	0.18

† p < 0.1 *p < 0.05 **p < 0.01

ら、被験者全員が普段とは異なった環境で食事をしたり掃除をしたりなど、生活を共にする。そして体験学習中は、被験者全員で課題解決活動での達成感や一体感また悔しさを感じ、ハイエレメント活動での恐怖感を共有し、ふりかえりではお互いの意見を出し合って討論をした。また、4日間を通してお互いがお互いを尊重し、他者を軽んじたりけなしたりする言動は確認されなかった。これらのことから、4日間を共に過ごして共通体験を行う本体験学習全体、それ自体が「仲間とうまくつきあえるようになる」意識を高めたと考えられる。

ソフトバレーボールの授業では、チームで技術練習やゲーム形式の課題を遂行して共通体験を行うが、週1回だけ顔を合わす関係性であった。また、指導者からの全体への指示を聞くこと以外、26名の被験者全員で共通体験をすることはなかった。

質問項目「「ありがとう」「ごめんなさい」が言える。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 9.10, p < 0.01$)。表5から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

体験学習で行った課題解決活動のうち、なかなか課題を解決できなかった決められた順番通りに早くボールを回すネームトスやモホークウォークでは多くのエラーが生じ、特にモホークウォークでは一度もワイヤーの上から落ちない被験者はいなかった。その際、エラーをした被験者のほとんどが「ごめん」という謝りの言葉を特別な意識をすることなく自然に発する、という行動が確認された。ソフトバレーボールの授業においては、特にゲーム形式の学習を行っているときに、エラーをした被験者が「ごめん」という謝りの言葉を発していた。この行動は、バレーボールの経験者と未経験者の両方に確認された。一方「ありがとう」に関しては、体験群とバレー群で大きな相違が見られた。体験学習では、モホークウォークのような身体接触を伴う活動時、またハイエレメントのような自分の身の安全を他者が確保する活動時に感謝の言葉が多く聞かれた。具体的には、モホークウォークではワイヤー上でバランスを崩したときに他者に体を支えてもらったときや手をつないでもらったとき、ハイエレメントでは自身の挑戦が終了した後に挑戦者の落下を命綱で守っていたビレイヤーに対して必ず「ありがとう」という感謝の意の言葉を発していた。ソフトバレーボールの授業においては、他者の体を支えたり他者に自身の身の安全を委ねたりする課題は設定されていない。また、他者に一方的に何かをしてもらう機会もなかった。ゲーム形式の学習時のエラーはそのまま相手の得点につなが

ることが多く、他者のエラーをカバーして感謝の言葉が発せられることも少なかった。これらのことから、体験学習における他者に支えてもらったり自身の身の安全を他者に守ってもらったりしたときに感謝の意を表す体験が、「ありがとう」「ごめんなさい」が言えるようになる」意識を高めたと考えられる。

質問項目「嫌がらずによく働く。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 7.88, p < 0.01$)。表5から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

体験学習において意図的に与えた課題については、被験者全員が嫌がりながら関わっている様子は確認されなかった。体験学習中にディインヒビタイザーの活動を5つ行ったが、これらは全員の前で一人だけ異なった言動をすることや日常生活では行わないような少し馬鹿げた言動をすることが求められるため、恥ずかしさが伴い、人によっては消極的に関わることもある。しかし、これらの活動においても被験者全員嫌がっている様子は確認されなかった。体験学習中は、こちらから意図的に与えた課題以外にも「朝の掃除」という課題があった。それは毎朝6時30分の起床後、20～30分かけて宿泊施設のトイレ、風呂、階段、会議室、廊下などの掃除をするという内容であった。この課題に対して、被験者全員が毎朝時間通りに起床し、割り当てられた場所の掃除を行っていた。そのため、体験学習中に意図的に与えた課題での体験よりもむしろ「朝の掃除」における「嫌だと思っけていても課題を遂行する」という体験が、「嫌がらずに働こうとする」意識を高めたと思われる。

ソフトバレーボールの授業においては、用具やコートの子付けをその日の最後のゲーム形式の課題で負けたチームが行うことを課した。しかし、この質問項目の結果には反映されていない。この課題では、嫌だと感じる程度が体験学習の課題より低かったのではないと思われる。

PAの手法を取り入れた体験学習は、「仲間とうまくつきあえる」意識、

「ありがとう」「ごめんなさい」が言えるようになる」意識、および「嫌がらずに働こうとする」意識を高め、協力・協調する能力を向上させることに有用であると考えられる。それには、体験学習で共通体験を行うこと、それ自体が関与していると思われる。特に、他者に感謝する意識を高めることには、他者の身を支えることが求められる活動や他者に自身の身の安全を委ねる活動が関与していると思われる。

3.4. 主体性に関する項目について

体験学習前後およびソフトバレーボールの授業前後における主体性に関する質問項目について、それぞれの得点の平均と分散分析の結果を表6に

表6 主体性に関する質問項目の結果

設 問	平均得点				群の 主効果 (F 値)	調査の 主効果 (F 値)	交互 作用 (F 値)
	体験群		バレー群				
	前	後	前	後			
自分の考えははっきりと言う。	3.18	3.73	3.27	3.58	0.01	6.51*	0.51
グループの中心的な役割を果たす。	2.73	3.64	3.12	3.15	0.03	9.39**	7.93**
困難を乗り越えようとする。	3.55	4.82	3.23	3.50	10.35**	30.20**	12.79**
自分でいろいろ工夫してみる。	4.00	4.18	3.35	3.50	9.10*	1.32	0.01
自分の仕事はきちんとこなす。	3.64	4.55	3.77	3.96	1.04	13.16**	5.57*
自分勝手なわがままを言わない。	3.09	3.64	3.42	3.73	0.71	4.89*	0.38
自分の責任は自分がとる。	3.73	4.09	3.92	4.04	0.09	2.68	0.72
自分で問題点や課題を見つける。	3.36	4.45	3.50	3.50	3.65 [†]	8.28**	8.28**

[†] p < 0.1 *p < 0.05 **p < 0.01

示した。

質問項目「グループの中心的な役割を果たす。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 4.87, p < 0.05$)。表6から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

体験群の被験者の中で、この質問項目のポスト調査の得点がプレ調査に比べ2点以上高まった者が4名存在した。それら被験者に共通する特徴として、以下のような行動が体験学習中に観察された。体験学習当初は、4名とも課題解決活動において課題を解決するための方略や改善点などについてあまり自ら進んで発言せず、他者の意見に従うという行動が多く観察された。それが2日目以降は、課題解決活動時に自ら方略について提案したり、活動後のふりかえり時に他者の意見を聞いた後、それら全体の意見を要約したりするような発言をしていた。このような行動の変化をもたらしたきっかけは、他の被験者の「賛同」だと思われる。体験学習当初、この4名はまったく自ら発言しない、または行動しない、というわけではなく、頻度は少ないが自ら発言や行動を起こすことは確認された。その際、その言動に対して他の被験者は無下に否定することなく同意や共感の意思を示していた。時には、課題解決活動においてその提案を採用して課題解決の糸口となる場面もあった。このことから、自発的な言動に対して他者が否定せず賛同の意思を示すことが、さらなる自発的な言動を起こそうという意欲を高め、「グループの中心的な役割を果たす」意識を高めたと考えられる。

ソフトバレーボールの授業では、グループの課題を遂行する際に中心的な役割を果たしていたのは被験者の3分の1程度のバレーボール経験者であった。残りのバレーボール未経験者の被験者が練習方法について提案をしたり、ゲーム形式の学習時に中心的な役割を果たしたりしている様子はほとんど確認されなかった。

質問項目「困難を乗り越えようとする。」について、交互作用が有意で

あった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 44.15, p < 0.01$)。表6から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

体験学習で行ったハイエレメントの活動は、高さ5~10mの高所で、かつ非常に不安定な場所で行われるもので、恐怖感や不安感から挑戦することを選択すること自体が困難になる場合がある活動である。本研究の被験者らも、ハイエレメントの施設を見せて活動内容の説明をした際、「こんな無理なんじゃないの」「怖い」「高すぎる」などの言葉を一様に発していた。しかし実際には、今回行った2つのハイエレメントの活動において、すべての被験者が「挑戦する」という意思決定を行い、そして課題を遂行した。特に、高い位置の丸太の上を渡るキャットウォークでは、被験者全員が目標値まで渡ることに成功した。このような、ハイエレメント活動における「挑戦」と「達成」の体験が、「困難を乗り越えようとする」意識を高めたと考えられる。

ソフトバレーボールのゲーム形式の内容では「可能な限り三段攻撃で得点を取る」という課題を設定し、それに取り組むよう被験者に求めた。グループ内の過半数がバレーボール未経験者であったことから、第10週目くらいまではなかなか三段攻撃で得点を取ることができていなかった。しかし、それ以降は三段攻撃によって得点を取る率が高くなり、課題を達成できたように思われた。三段攻撃で得点を取る課題は、体験学習の課題より困難さの程度が低かったのではないかと思われる。

質問項目「自分の仕事はきちんとこなす。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 7.40, p < 0.05$)。表6から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

これには以下のようなことが関係していると思われる。体験学習で行ったモホークウォークでは、試行中に自身がワイヤーの上に乗っていないときは、ワイヤーの上に乗っている者が落下した際に腰や頭を地面に打ち付

けないよう身の安全を守るスポッター（落下時の身の安全を守る役目）を行うことを伝えた。これに対して、被験者全員が手の空いている時にスポッターの役割を行っていた。今回の2つのハイエレメントの活動では一度に2名の被験者が挑戦したが、その他の被験者はその挑戦者の身の安全を確保するための様々な役割があった。挑戦者につながっている命綱をブレーキして落下を停止したり、挑戦者の動きに合わせて命綱の長さの調節を行ったりするファーストビレイヤー、ファーストビレイヤーの手さばきやブレーキの状態を確認し、ファーストビレイヤーのバックアップの役割を果たすセカンドビレイヤー、命綱のまとめ役、挑戦者がハイエレメントの施設に登る際に使用する脚立の保持役、挑戦者が脚立に登っている際の落下に備えたスポッター、などの役割である。これらの役割を被験者全員が交代しながら自ら進んで行っていた。その際、各役割に関する留意事項や注意事項をきちんと守って各役割を遂行する様子が確認された。このような、他者の身の安全を守るためやグループまたは他者の目標達成のために、与えられた役割を留意事項や注意事項を守って確実に実行するという体験が、「自分の仕事はきちんとこなす」意識を高めたと考えられる。

ソフトバレーボールの授業では、バレーボールの経験者・未経験者にかかわらずサーバー、セッター、レシーバーなどの役割をこなしていた。その役割の遂行を怠るとチームでの課題が達成できない、ゲーム形式の課題では相手チームの得点につながってしまう。しかしその役割の責務は、他者の身の安全を確保するといった体験学習のそれと比較すると重くはないであろう。担う役割の重要性の相違が関係していると思われる。

質問項目「自分で問題点や課題をみつける。」について、交互作用が有意であった。そのため、下位検定を行った。その結果、ポスト調査における群間の単純主効果が認められた ($F(1, 35) = 12.67, p < 0.01$)。表6から、ポスト調査の体験群の得点がバレー群より有意に高いことが分かる。

ソフトバレーボールの授業の学習課題と体験学習の課題解決活動には次のような違いがある。ソフトバレーボールの授業でグループに与えた学習

課題は、グループ練習では各グループで練習を考え工夫すること、ゲーム形式の学習では三段攻撃で得点を取ること、などであった。スパイクのグループ練習時に確認された工夫の一例を挙げると、バレー経験者がずっとセッター役になる、バレー未経験者がセッター役になる場合にはオーバーハンドパスでトスを上げず、ボールを両手で持って下から投げ上げてトスにする、などであった。ゲーム形式の学習時に確認された工夫は、ローテーションをしても常にバレー経験者がセッターの役目をする、全員がスパイクが打ててセッターもできるようにローテーションをして前衛の右になった人がセッターをする、などであった。与えられた課題に対して工夫できることはあるが、1度のラリーで3回までしかボール接触が許されない、一人が連続して2回ボールに触れられない、などのルール上の制限があり工夫できる選択肢はそれほど多くない。

それに対して体験学習の課題解決活動は、安全上守るべき事項がいくつかあるが、それ以外はグループで合意が得られれば基本的に課題達成のための方略は任意とした。課題解決活動として行ったモホークウォークを例に挙げると、11名の渡る順番、お互いの体の支持の仕方、渡る際の姿勢、など様々な点で方略を考えることができる。被験者たちが実際に行った工夫を挙げると、11名の順番では、背が高い人と背が低い人の交互で渡る、得意な人を先頭にする、何度もエラーしてしまう人を得意な人の次にする、男女の順番で渡る、初めに女性ばかりで渡りその後男性ばかりで渡る、などが確認された。お互いの体の支持の仕方では、お互いの手首を持つ、はじめはお互いの肩を持ち進むにつれて少しずつ手をずらして最終的には肘を持つ、隣同士前後ろ互い違いで手をつなぐ、などが確認された。ワイヤーを渡る姿勢では、胸を張って姿勢を良くする、少し前のめりで渡る、足を開いて膝を曲げ重心を低くする、目線を遠くに置く、などが確認された。この他にも、課題を解決するために、ワイヤーに乗っていないときには現状を知らせる声をかけたり、ワイヤーに乗るときや渡りきったときには声を発して自身の状況を他者に知らせたり、などの工夫をしていた。このよ

うに、体験学習で行う課題解決活動はソフトバレーボールでの課題とは異なり、工夫できる選択肢が多種多様に存在する。

これらのことから、課題を解決するために試行錯誤を繰り返す中で新たな問題点や課題が生じ、それをさらに解決するために、原因は何か、何を修復すれば良いのか、新たな方策はないか、などを考え試行するという体験が、「自分で問題点や課題を見つける」意識を高めたと思われる。ただし、「体験学習中に与えられた課題についての問題点や課題を見つける」意識だけではなく、主体性に関わる「与えられた課題の範囲に留まらず、その範囲を超えて自分で『自分の』問題点や課題を見つける」意識が高まったかどうかは明らかにはならなかった。

PAの手法を取り入れた体験学習は、「グループの中心的な役割を果たす」意識、「困難を乗り越えようとする」意識、および「自分の仕事はきちんとこなす」意識を高め、主体性に関わる能力を向上させることに有用であると考えられる。それには、「自発的な言動に対して他者が否定せず賛同の意思を示す」といった内容を伴う課題解決の活動が、「「挑戦」と「達成」」および「他者の身の安全を守るためやグループまたは他者の目標達成のために、与えられた役割を留意事項や注意事項を守って確実に実行する」といった内容を伴うハイエレメントの活動が関与していると思われる。

4. 結 語

PAの手法を取り入れた体験学習が大学生の自己理解、他者理解、協力・協調および主体性の育成に及ぼす効果を、集団スポーツを教材としたスポーツ実習科目と比較検討することを目的としてアンケート調査を行った。その結果、PAの手法を取り入れた体験学習について以下のことが明らかとなった。

- 1) ソフトバレーボールの授業よりも大学生の人間関係の育成に効果的である。
- 2) ふりかえりによる「内省」が「素直に反省する」意識を高めると推

察される。

- 3) 「異なる価値観を受け入れる」意識を高める。
- 4) 「聞き上手になる」意識を高める。
- 5) 「他人の悪口は言わない」意識を高める。
- 6) 「「ありがとう」、「ごめんなさい」を言う」意識を高める。
- 7) 「自分の仕事をきちんとこなす」意識を高める。
- 8) 「グループの中心的な役割を果たす」意識を高める。
- 9) 「困難を乗り越えようとする」意識を高める。
- 10) 「仲間とうまくつきあえる」意識を高める。

ソフトバレーボールの授業については、「他人の悪口は言わない」意識を高めることが明らかとなった。

本研究によって、上述のことが明らかになったが、今回用いた質問項目については検討する必要がある。本研究の質問項目は、橘らの報告³⁾を参考に作成した。作成した質問紙の「年上の人とうまくつきあえる。」と「年下の人とうまくつきあえる。」の質問項目は、被験者の中に年上または年下の者がいなければ調査対象には当てはまらない。また、自己理解に関する「自分のことが好きである。」の質問項目は、「個性」を知るという観点から「好き」に偏ることは不適切である。これらのことを踏まえ、質問項目を修正する必要がある。

PAの手法を取り入れた体験学習が各質問項目にもたらす影響について、体験学習中に確認された被験者の言動から考察を試みた。その結果、体験学習で行った「ふりかえり」「課題解決」「ハイエレメント」などの活動が影響を及ぼしている可能性が示唆された。今後、体験学習後に得点が高まった質問項目と体験学習における活動との関係を明らかにする必要がある。

引用文献

- 1) 中央教育審議会答申(2008): 学士課程教育の構築に向けて、文部科学省。

- 2) 中央教育審議会答申 (1996) : 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申), 文部省.
- 3) 橋 直隆, 平野吉直 (2001) : 生きる力を構成する指標, 野外教育研究, 4(2) : 11-16.
- 4) 橋 直隆, 平野吉直, 関根章文 (2003) : 長期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす影響, 野外教育研究, 6(2) : 1-12.
- 5) 青木康太郎, 福田芳則, 谷 健二, 下地 隆, 小松由美 (2005) : 水辺活動におけるウォーターワイズプログラムが児童の生きる力に及ぼす効果, 野外教育研究, 8(2) : 59-70.
- 6) 中川もも, 岡本泰斗, 黒澤 毅, 荒木恵理, 米山絵理 (2005) : 長期・短期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす効果, 野外教育研究, 8(2) : 31-43.
- 7) 築山泰典, 神野賢治, 田中忠道 (2008) : 大学キャンプ実習が「社会人基礎力」に及ぼす有効性の検討, 福岡大学スポーツ科学研究, 第39巻, 第1号 : 13-26.
- 8) 中央教育審議会答申 (2007) : 次代を担う自立した青少年の育成に向けて, 文部科学省.
- 9) 遠藤 浩, 北谷 崇 (1994) : 大学キャンプ実習の効果に関する研究——自己概念と自己実現の変化から——, 野外運動研究, 7(1) : 9-16.
- 10) 影山義光, 布目靖則 (2001) : 大学キャンプ授業の参加学生の自己概念と孤独感の変化, 野外教育研究, 5(1) : 49-59.
- 11) 遠藤 浩, 築山泰典 (2003) : 大学キャンプ実習が参加者のタイプ A 特性に及ぼす効果, 野外教育研究, 7(1) : 37-47.
- 12) ディック・プラウティ, ジム・ショーエル, ポール・ラドクリフ (1997) : アドベンチャーグループカウンセリングの実践, C. S. L. 学習評価研究所, 神奈川, 1-9.
- 13) プロジェクトアドベンチャージャパン (2005) : グループのちからを生かす——成長を支えるグループづくり——, C. S. L. 学習評価研究所, 神奈川, 1-101.
- 14) 二宮 孝, 中山正秀, 諸澄敏之 (2003) : 今こそ学校にアドベンチャー教育を「心の教育」実践プログラム, 学事出版, 東京, 1-47.
- 15) 徳山美知代, 田辺 肇, 徳山郁夫 (2002) : プロジェクトアドベンチャー (PA) による信頼と自己概念の肯定的変化, 千葉大学教育実践研究, 第9号 : 185-195.
- 16) 中島弘毅, 大内義昭, 神谷明宏, 月橋春美 (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 : 71-75
- 17) 社会人基礎力に関する研究会 (2006) : 社会人基礎力に関する研究会——「中間取りまとめ」——, 経済産業省.
- 18) 社会人基礎力に関する研究会 (2006) : 社会人基礎力に関する緊急調査, 経済産

森河・橋本：プロジェクトアドベンチャーの手法を取り入れた体験学習が
人間関係の育成に及ぼす効果

業省.

- 19) 体育原理専門分科会 (1986)：体育原理② スポーツの概念，不味堂出版，東京，59-64.
- 20) 芝田進午 (1961)：人間性と人格の理論，青木書店，東京，191-196.
- 21) 佐藤 裕 (1982)：スポーツにおける競争-協同——集団場面の類型化と場面構成——，新体育社，東京.
- 22) Priest, S. (1996): The Relationship Among Change, Program Type and Facilitation Technique in Adventure Programming. The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership, 13(2): 22-26.
- 23) Doherty, K. (1995): A quantitative analysis of three teaching styles. The Journal of Experiential Education, 18(1): 12-19.

資料 1

質問項目

1. 人のために何かすることがよくある。
2. 誰にも気軽に話しかける。
3. 自分の考えははっきり言う。
4. グループの中心的な役割を果たす。
5. 困難を乗り越えようとする。
6. 仲間とうまくつきあえる。
7. 自分の能力を伸ばそうとしている。
8. 相手の立場になって考える。
9. お互いに励ましあって活動する。
10. 自分でいろいろ工夫してみる。
11. 他人の失敗を許すことができる。
12. 年上の人とうまくつきあえる。
13. 自分の欠点を知っている。
14. 「ありがとう」「ごめんなさい」が言える。
15. 他人の優れた点がよく目にとまる。
16. 自分の仕事はきちんとこなす。
17. 自分勝手なわがままを言わない。
18. 嫌がらずによく働く。
19. その場の空気を読む。
20. 聞き上手である。
21. 自分の責任は自分がとる。

22. 周りの人と協力しようとする。
23. 素直に反省することができる。
24. 年下の人とうまくつきあえる。
25. 異なる価値観を受け入れる。
26. 自分で問題点や課題を見つける。
27. 誰にでもあいさつをする。
28. 自分のことが好きである。
29. 「あの人はすごいな」とよく思う。
30. 他人の悪口は言わない。