

# 初年次教育におけるアドベンチャー尺度の開発

関 智子

初年次教育で取り組まれる対人関係づくりの手法として、アドベンチャー教育の効果を調べるための尺度の開発を行った。まず、その授業を経験した学生の授業を通しての学びについてのコメント411文を、KJ法にてカテゴリー分けし、36問の質問紙を作成した。その質問紙を使って予備調査を行った(有効回答数96)。その結果を探索的因子分析をしたところ、20問3因子(信頼、挑戦、働きかけ)が抽出され、アドベンチャー尺度と名付けた。

キーワード：初年次教育、アドベンチャー、尺度開発、質問紙

## 1. 初めに：初年次教育について

初年次教育は、「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」(文部科学省, 2017)と定義されている。現在、実施しているのは全体の96%(文部科学省, 2016)と、ほとんどの大学で実施されているが、各大学で取り組み方は様々でパッケージ化されたものではない。意図的に仕掛けられているものと、意図しないにも関わらずその役割を担っているという2種類に分けられる。前者は、正規課程(授業)や行事類、寮など大学主体のもの、後者はサークル活動など学生によって自主的に行われるもので、体験を通じて結果的に初年次生の大学生活のためになるというものである。別の見方では、初年次教育は、大学での学びのためのものである導入教育(アカデミックスキル)と、将来社会に参加するためのキャリア支援に関連するものなどがある(濱名, 2007)。

### 1-1. 初年次生の大学適応

ここで、初年次生の大学適応の現状を見てみる。濱名(2004)は、2003年に国公立大学5校約600人の初年次生を対象にした調査を実施している。その調査では、初年次生の悩みが対人関係と大学での学び方への適応に集中していること、大学適応では入学後2ヶ月の6月と10月では、学修に関する悩みは減少傾向が見られても、対人関係の悩みに関しては入学半年後も7割の学生が抱えており、大学適応に関する学生の最大の悩みは、対人関係であるとしている。

では、対人関係の構築は実際はどう取り組まれるのか。最も集中的なものは、入学直後に小グループに分かれて自然環境での数日の冒険を、新入生オリエンテーションキャンプとして実施した場合の効果が報告されている(林, 2016)が、このような取り組みは珍しい例である。

一般的には、新入生オリエンテーション期間内に交流の時間(関係性づくり)を設けたり、初年次教育授業内での他者との関わりゲームや自己紹介、小グループによるプロジェクト学習などを通じて行われている(例えば、児玉・小山(2017)の報告)。

中山・中西・長濱・中島(2015)の調査では、初年次教育を受講中の大学生を対象に対人関係と大学適応の関係性を調査したところ、授業で作られた対人関係であっても大学適応を促し、対人関係に対する態度そのものを変え、大学適応を促す可能性について言及している。つまり、初年次教育でグループを使うことが大学適応に役立つことを示唆している。初年次教育で作られるグループはランダムに組み分けされることも多い中で、上記の結果が示されていることは意義深い。

### 1-2. 初年次教育でのアドベンチャー教育

初年次教育の中で対人関係の構築のため、アドベンチャー教育の手法を取り入れている大学もある。アドベンチャー教育とは、体験によって、リスクと感しながらも挑戦を選ぶという心理的な葛藤のプロセスを起こし、そのプロセスとグループのサポートを利用しつつ、気づき・学びを促進するという手法である。その考え方は、第二次世界大戦中の1941年にイギリスで始まった、アウトワードバウンドスクール(Outward Bound School ;

所属：リベラルアーツ学部リベラルアーツ学科

OBS) を発祥としている。OBSは、自然環境、小グループ、非日常で挑戦しなければできない体験を使って、個人の全人的な成長を目指す短期の冒険学校である(詳しくは日本アウトワードバウンド協会のHPを参照)。また、その考え方を学校教育に導入しようと1971年ごろに米国の公立高校で始まったプロジェクトアドベンチャー(PA)は、学校カリキュラムへの導入と、体験の場としてアドベンチャーコースの開発・普及に取り組んできた。その実践では一人一人を尊重し合う枠組み:フルバリューコントラクト(Full Value Contract; FVC)と、自己選択を促す:チャレンジバイチョイス(Challenge by Choice; CBC)という二つの哲学が伴うことが特徴である。

アドベンチャー教育の実践は大きく分けて3つある。まず、非日常的に自然環境で取り込まれるもの(上記の林(2016)などの例)、次に日常の生活の場に設置された専用のアドベンチャーコースを使って行うもの、そして特別な道具は使わず授業や学級経営の一環で日常的に取り込まれるものである。PAの考え方や交流ゲーム類は、特に道具を必要としないので、各地の教育委員会(例えば、宮城県教育委員会での取り組み(岩永・柏木・藤岡・柴山・橋本(2007))や、教員個人の取り組みとして普及している(小学校の例は、伊垣(2017)などが報告している)。

アドベンチャーコースが、PAの日本法人(プロジェクトアドベンチャージャパン, PAJ)によって日本に本格的に取り入れられたのは1990年代である。大学では、北海道教育大学岩見沢校・玉川大学・神田外語大学・関西大学・帝塚山大学・福岡大学が、学内または関連施設にコースを設置している。このうち、授業などで日常的に使用しているのは、玉川大学、神田外語大学、関西大学、帝塚山大学の4つである。使い方としては、玉川大学TAPセンター(村井, 2016)などの例のように、アドベンチャーコースを使って集中的に短期間で取り込まれるものもあれば、通常授業で取り込まれるものもある(例:小西・澤田(2010))。ほとんどの大学はコースを持たないが、その場合にも集中授業や新入生オリエンテーションプログラムとして、学生を外部の専用施設で体験してもらう(例:中島・大内・神谷・月橋(2001))例もある。

### 1-3. アドベンチャー教育の研究について

アドベンチャー教育のうち、高等教育での実践で、アドベンチャーコースを使ったものについての効果研究に

ついてみていく。

今回対象とする初年次教育(演習授業)での調査については、小西・澤田(2010)が、対人スキルや行動の変化という切り口で2つの質問紙による調査を行なっている。調査は初回授業開始前と、一つ目のグループがアドベンチャー教育の授業が終了した直後の6週間後に実施された(実験群と統制群を設けるため)。対人関係スキル=対人関係を円滑に運ぶために役立つスキルと対人(援助)行動の変化について調べたところ、対人関係スキルに効果が見られたが、行動までには至っていないという結果が報告されている。

初年次教育ではないが、大学生を対象にした、学外集中授業としての1泊2日の合宿型アドベンチャープログラムでの内的動機付けの変化を見た中島他(2001)の調査では、有能感・自己決定・他者受容の各視点から効果を測定したところ、有能感に体験の前後で有意な差(効果)が見られたとしている。徳山ら(2002)の研究では、2泊3日の合宿型プログラムで質的な研究を行ない、参加者に肯定的な変化が見られたとしている。ただ、被験者の数も少ないことから一般化はできず、より量的、または詳細な研究が必要だと指摘している。

高等教育でのアドベンチャー教育は、玉川大学TAPセンターのように、専門機関として複数の学部で初年次教育、特に関係性づくりを担当しているところ(村井, (2016))や、関西大学や帝塚山大学のように特定の学部ではあるが、アドベンチャー教育の手法を使って初年次教育に日常的に取り組んでいるところもある。関連する研究は、実践に比較して公表されているものは少ない。集中的な体験である場合は、他の要因の影響の余地が少ないためいくつか実施されているが、特に日常的な体験である場合には、他の要因の影響の可能性を排除できないこともあって、効果測定については取り組みは少ない。小西・澤田(2010)や徳山ら(2002)も指摘しているように、研究を増やすこと、継続して研究を続けることや詳細な調査を行うことは課題として残っている。

## 2. 目的と方法

### 2-1. 目的と方法

アドベンチャー教育研究での課題は、詳細な調査の実施と継続であった。アドベンチャー教育の量的研究では、「心理測定尺度集」(サイエンス社)を参考にしたり、様々な調査で使用され信頼性が高いと考えられる尺度や、効果を測定したい項目に関しての効果を測定するための既

存の尺度を探して使用していることが多い。例えば、上記の小西・澤田（2010）は、菊池（1998）の向社会的行動尺度（他者への援助や親切行動）と、社会的スキル尺度（kiss-18,（菊池, 1988））を使用して効果測定を行なっている。中島他（2001）の研究では、桜井（1993）の有能感尺度と自己決定感尺度などを、必要に応じて大学生用に改変して使用している。

ただ、これらの尺度は、アドベンチャー教育の特性を意識して作られたものではない。そこで今回は、改めてアドベンチャー教育の研究には、どのような観点で測定することが望ましいか検討するために、尺度の作成を目的とした。

ここでは、まず調査対象となるA大学心理学部で行われている初年次教育でのアドベンチャー教育を使った授業内容について説明する。次に、受講者の振り返りから学びの要素を抽出（研究（1））、その授業の効果を測定するための質問紙調査の開発（研究（2））という2点について述べる。

## 2-2. 対象となる授業

A大学心理学部は、2004年心理学部開設時に学部専用の屋内型のアドベンチャーコースを設置し、授業や社会貢献事業（心理的な地域支援活動：社会的養護関連施設または教育委員会（主に小学校）との協定事業）を展開している。それらの取り組みでは、アドベンチャー教育による個人の心理的な成長やグループワークやグループの力に注目しているため、「アドベンチャーカウンセリング（Adventure Counseling, 以下AC）」の名称を使用している（理論背景や手法は、『アドベンチャーグループ

カウンセリングの実践』（Prouty D., Schoel, J., & Radcliff, P. (1991) プロジェクトアドベンチャー ジャパン 訳, 1997)などに詳しい)。

今回は心理学部での初年次教育の一つ、「基礎演習」という各分野の入門演習の授業を取り上げる。基礎演習では、5つの心理学の分野を3回ずつで受講する半期15回の授業で年間を通しての授業で、前期に基礎演習I、後期に基礎演習IIとして提供される。学生は20人ほどのグループにランダムに組み分けられ、そのグループで半期15回を受講する。グループごとに3回連続で同じものを受講したら次の科目に移るというスタイルで、AC以外には、実験心理学、社会心理学、カウンセリング心理学などの授業がある。

基礎演習授業5種類のうち2つはACであり、アドベンチャーコースを使うものと通常教室で実施する2種類が提供された。基礎演習授業でのACの目標は、関係性作りと多様性を認める環境を作ることによって、大学への適応を促すことであり、その場の環境に合わせて様々な活動を組み合わせて行なった。基礎演習授業の受講順は、グループによって、コースと教室での授業を連続して受講する場合もあれば、他の授業が間に挟まる場合や、教室でのAC授業の後にコースでの授業を受ける場合など、受講の順番は異なっていた。詳しい内容と流れは、表1（(コ)はコース、(教)は教室）。

その他に、心理学部では、新入生オリエンテーション合宿を学外で一泊2日で入学直後に実施している。その中で、2時間程度の交流ゲームが新入生と教員の交流のため行われる。その際、一部基礎演習Iのグループでの交流を行っている。

表1 基礎演習I（上）基礎演習II（下）の流れ

基礎演習I（前期）					
時期	目的	内容	時期	目的	内容
AC (コ) 1回目 2コマ (180分)	交流, 楽しむ, 名前を 発信する受信する, 発 散	ストレスの少ない交流: 名前の発信・ 受信, 身体接触が少なく一緒に楽しむ 例: キャッチ (指と手のひらの追いか かけっこ), じゃんけん遊び, ス トレッチ, 単純な追いかかけっこ	AC (教) 1回目 2コマ (180分)	交流, 楽し む, 発信す る	ストレスの少ない交流: 名前の発信 と受信, 自己紹介 例: キャッチ, じゃんけん遊び, テー マによる自己紹介
AC (コ) 2回目	交流, 名前, 楽しむ, 協 力	ストレスの少ない交流: 名前の交換, コミュニケーション系 例: 話し合いの必要な追いかかけっこ, 小グループに分かれて活動する (グループ対応しっぱ取り)	AC (教) 2回目	交流, 名前, 協力	ストレスの少ない交流: 名前の交換, コミュニケーション系 例: 小グループで課題解決 (都道府 県名即答, グループ対抗伝言ゲー ムなど)

AC (コ) 3回目	交流, 楽しむ, 安心感, 協力	皆で協力してお互いを助ける, 大道具を使う 例: 縄跳び, 板わたり, またはグループでのシーソー	AC (教) 3回目	交流, 楽しむ, 協力	皆で協力してお互いを助ける, コミュニケーション系課題解決 例: 絵合わせ
基礎演習II (後期)					
AC (コ) 1回目	交流, 楽しむ, 名前を発信する受信する, 発散	ストレスの少ない交流: 名前の発信・受信, 身体接触が少なく一緒に楽しめる 例: キャッチ (指と手のひらの追いかけっこ), じゃんけん遊び, ストレッチ, 単純な追いかけっこ	AC (教) 1回目	交流, 楽しむ, 名前を発信する受信する, 発散	ストレスの少ない交流: 名前の交換, コミュニケーション系 例: 小グループで課題解決
AC (コ) 2回目	交流, 名前, 楽しむ, 協力, 委ねる・委ねられる	ストレスの少ない交流: 名前の交換, コミュニケーション系 例: 話し合いの必要な追いかけっこ, 小グループに分かれて活動する, コーチング, 装置を使った活動	AC (教) 2回目	交流, 名前, 楽しむ, 協力, 委ねる・委ねられる	ストレスの少ない交流: 名前の交換, コミュニケーション系 例: 小グループで課題解決 (都道府県名即答, グループ対抗伝言ゲームなど)
AC (コ) 3回目	安心感, 協力, 挑戦, 信頼	皆で協力してお互いを助ける, 大道具を使う 例: クライミングウォール (高所への挑戦)	AC (教) 3回目	交流, 名前, 楽しむ, 協力, 委ねる・委ねられる	自己開示, 委ねる・委ねられる

注)

- ・アドベンチャーコースの施設には、大きく分けて2種類ある。一つ目は、地面近くに設置される (ローエレメント)。巨大なシーソーやターザンロープ、ケーブル (室内の場合には板) 渡りなどがある。主にグループの力が試される。二つ目は、地上5-10m程度の高所に設置されたもので、ハイレメントと言われる。仲間が確保している命綱を着けて行う。個人または複数で協力して挑戦することができる。
- ・選択授業も含むAC関連授業全体の目的: 人の心について、自分がモデルとなって、感情・行動・認知のレベルで学ぶこと。基礎演習では、仲間と程良い関係をつくることと、少人数でのコミュニケーションスキルを体験的に学び、大学生活に肯定的な見方や希望を持ってもらうこと。ACは選択科目としても3種類 (IからIIIまでの積み上げ式) 提供され、最終的には、主体性を伸ばすことを目標にしている。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 研究 (1): KJ法を使った予備調査票の作成と考察

- ・調査期間: 2015年1月。
- ・調査方法: 2013年度後期 (9~3月) に提出されたAC受講後の振り返りレポートの問いの一つ「あなたはこの授業を通して何を学びましたか」への回答の文章、計411文をExcelに打ち込んで、1文ずつ切片化し、

KJ法 (川喜田, 1986) にて、カテゴリー分けを行った。

- ・調査者: ACを担当するアドベンチャー教育の専門家 (心理学または教育の分野で修士号を持つ) 3名, 臨床心理学を学ぶ心理科学研究科院生3名, 心理学を学ぶ学部生3名, 合計9名。
- ・結果:

#### ① カテゴリーの分類

37のカテゴリーに整理した (( ) 内は切片数)。各コメントには、肯定的なものと否定的なものが含まれていた:

キーワード: 協力 (32), 違う (29), 自己理解 (25), 関わる (21), 人と話す (21), チャレンジ (20), コミュニケーション (19), 仲良くなる (19), みんなと一緒に (17), 主体性 (17), 慣れ (15), 積極性 (15), 自己主張 (13), 他者理解 (12), ひとり (11), 達成 (11), サポート (11), 考える (11), 成長 (11), 雰囲気 (9), 環境 (9), 失敗 (8), 受容 (8), 楽しむ (7), 結果 (6), 発信 (6), 周りを見る (6), 距離 (4), 見方・捉え方 (4), 価値観 (4), 思いやる (4), 信頼 (4), 自己開示 (4), 役割 (3), 成し遂げる (3), 意外性 (1), ルール確認 (1)

表2 予備調査項目とカテゴリー

カテゴリー	質問項目
信頼	人のことを信頼するかどうかで結果が変わる
距離	グループで活動すると、お互いの距離が縮まる
自己主張	人の意見に合わせず意見を言ったり、自分を表現する
チャレンジ	いつでも挑戦してみようと思う
チャレンジ	もしかするとやってみればできるのではないかと思う
人と話す	なじみのない人でも気軽に話すことができる
サポート	困ったときは周りが応援してくれる
自己開示	心を開いて話せる
見方・とらえ方	いろいろな角度から物事をみることができる
コミュニケーション	思っていることを相手に伝えるのは、骨が折れる
仲良くなる	無理に話そうとしなくても仲良くなれる
仲良くなる	同じ目的に向かって行動することで、人が身近に感じられる
受容	お互いの意見を共有する
発信	自分から情報を発信する
周りを見る	相手の言動を気にしてしまう
楽しむ	人と何かをするのは楽しい
みんなと一緒に	あまり話したことがない人と、一緒に何かをすることは面白い
成長	人に関わる時には、躊躇する
成長	人に頼ることができる
雰囲気	場の空気を読む
違う	自分のペースや気持ちと周りと一緒にだと思わない
違う	人の色々な面を発見すると、自分の考え方による刺激をもらえる
他者理解	人とコミュニケーションをとることで、イメージが変わることがある
他者理解	自分を否定する人は少ない
思いやり	誰かのために努力することは大切だ
積極性	自分にもできることがあると感じる
失敗	失敗から学ぶ
主体性	自分のペースや気持ちがあるから、無理にがんばらなくてよい
主体性	自分から行動することは難しい
役割	ひとり一人の役割は大切
自己理解	自分自身について考える
ひとり	一人では避けてしまうことがある
考える	課題に取り組む前に思案することは無駄だ
価値観	相手の価値観を否定せず、受け入れる
結果	精一杯楽しむことでよい結果がでる
関わる	自分からどういう関わりをしたらいいのかわからない

注)

下線のもの、第二段階で除外、集約、変更されたもの

② 取捨選択

質問の適切性について9人で協議し取捨選択または集約した。その仕方は、コメント数が多いものを選ぶことよりも、質問紙の回答者によって意見が分かれるものを選ぶことを重視した。例えば、協力に関するコメント数は一番多いが、全てが協力を肯定的に捉えているコメントのため、質問紙にした場合には回答が偏ると推測し除外した。また、必要に応じて言葉を変えたり（例：思いやる→思いやり）、意味的に似ているものなどを集約するなどして、30のカテゴリーに集約し、AC予備調査用質問紙を作成した。上記の30のカテゴリーを表すそれ

ぞれの項目について、基となった振り返りの文章を参考にしつつ、36の文章にした。カテゴリーと質問文は以下の通り（表2）。

研究（1）のKJ法による分類で、19以上のコメントがあったものは、数の多い順で：協力、違う、自己理解、人と話す、チャレンジ、コミュニケーション、人と仲良くなる、であった。実際にやってみたら協力しないとできないこともあることに気づいたなど、それらのことを体験してどうであったかなど、体感した上でのコメントが多かった。チャレンジが上位に来ているのは、どのグループも最後の授業で、クライミングウォールへの挑戦の機会があるため（選択制）印象が強いことが考えられる。上位には、自己理解と他者との関わりに関するものが見られる。

表3 因子分析の結果

	因子		
	1	2	3
10. 心を開いて話せる	.778	-.164	-.162
9. 困ったときは周りが応援してくれる	.674	.032	-.041
16. 相手の言動を気にしてしまう	.640	-.249	-.016
19. 人に頼ることができる	.566	.105	.093
2. お互いの意見を共有する	.495	.243	.014
24. 自分を否定する人は少ない	.475	-.078	.060
11. いろいろな角度から物事をみることができる	.446	.060	-.189
31. 自分自身について考える	.437	.088	.110
34. 相手の価値観を否定せず、受け入れる	.436	.055	.164
3. グループで活動すると、お互いの距離が縮まる	.399	.199	.048
29. あまり話したことがない人と、一緒に何かをすることは面白い	.353	.223	-.079
7. もしかするとやってみればできるのではないかと思う	-.189	.861	.040
5. いつでも挑戦してみようと思う	.018	.673	-.096
26. 自分にもできることがあると感じる	.220	.607	.048
30. 自分から行動することは難しい	.232	-.525	.435
14. 同じ目的に向かって行動することで、人が身近に感じられる	.289	.508	.173
17. 人のことを信頼するかどうかで結果が変わる	-.069	.108	.654
23. 人とコミュニケーションをとることで、イメージが変わることがある	.149	.164	.530
18. 人に関わるときには、躊躇する	-.290	-.132	.487
32. 一人では避けてしまうことがある	.057	-.135	.426

(注) 30, 18, 32は逆転項目

### 3-2. 研究(2)：予備調査の結果と考察

- ・調査期間：2015年2月
- ・回答者：A大学心理学部の2年生100人（有効回答数96（男45，女51））。なお，全員が初年次に基礎演習授業内でアドベンチャーカウンセリングを受講している。
- ・手続き：担当教員の協力のもと集団で実施した。アドベンチャーカウンセリングの研究であることを担当教員が口頭で説明し、「調査票」を全員に配布して実施した。記入後はその場で回収した。
- ・フェイスシート：日付，性別と学籍番号を記入してもらった。シートには，回答は任意で，成績には無関係，質問は自由にできることを明記した。
- ・調査内容：研究(1)で作成したAC予備調査用質問紙（36項目）を実施した。「よくあてはまる」，「ぜんぜんあてはまらない」，「あまりあてはまらない」，「ぜんぜんあてはまらない」までの4件法で回答を求めた。「よくあてはまる」を4点，「すこしあてはまる」を3点，「あまりあてはまらない」を2点，「ぜんぜんあてはまらない」を1点として得点化した。
- ・統計処理：探索的因子分析（主因子法Promax回転）を行い，3因子が抽出された（表3）。

第一因子は，「心を開いて話せる」「困った時は周りが応援してくれる」「相手の言動を気にしてしまう」「人に頼ることができる」などの内容から，『信頼』（ $\alpha = .82$ ）と命名した。第二因子は，「もしかするとやってみればできるのではないかと思う」「いつでも挑戦してみようと思う」などの内容から，『挑戦』（ $\alpha = .52$ ）と命名した。第三因子は，「人のことを信頼するかどうかが結果が変わる」「人とコミュニケーションをとることで，イメージが変わることがある」などの内容から，『働きかけ』（ $\alpha = .58$ ）と命名した。

信頼の項目数が一番多く，挑戦，働きかけと続く。第一因子では，「人に頼ることができる」，「自分自身について考える」，「グループで活動するとお互いの距離が縮まる」が一緒のカテゴリーに入っているため，行動としては協力に見えることであっても，背景には信頼が存在することを示唆している。

その他の因子の信頼係数の，挑戦（ $\alpha = .52$ ）や働きかけ（ $\alpha = .58$ ）とは，十分に高いとは言えないが，第二因子は自分の行動，第三因子は他者への行動と考えられ，別の因子とした。アドベンチャー教育は学びへの主体的な参加による体験からの学び，つまり行動を伴う手法であるため，行動の側面は重要と考えられ，そのまま

にして3因子とした。

「自分から行動することは難しい」は，第二因子として（-.525）だけでなく，第三因子でもある程度高い数値（.435）で，第三因子の最小値「一人では避けてしまうことがある」（.426）よりも高いが，何度か因子分析を振り返る中で，項目の収まりとしては最適と考えられたので，第二因子の項目とした。

なお，それぞれの因子相関表は次のとおりである（表4）。

表4 因子相関表

因子	1	2	3
1	1.000	.551	-.117
2	.551	1.000	-.196
3	-.117	-.196	1.000

因子間相関に関しては，第一因子と第二因子の因子間相関がやや高いが，第一因子には心理的要因が，第二因子には行動要因が収束していることから，この二つの因子は個別の因子であると考えられる。

研究(1)では，学びのキーワードとして，社会的スキルに関連するもの，自己理解，多様性，類似性，主体性や積極性，挑戦，環境，距離，価値観，信頼など，様々なものが出ている。別の見方で全てのキーワードを見渡すと，行動に関するものと見方や解釈など思考という内的な作業に関するものに分けることができる。これらはアドベンチャー教育の活動が，行動と思考に影響を与えると参加者が捉えている可能性を示している。小西・澤田（2010）の先行研究で調査されたテーマの社会的スキルはここでも捉えられている。しかし，中島他（2001）の調査で報告された，有能感に関連すると考えられるキーワードは見当たらない。徳山他（2002）の調査で示唆された，信頼と自己概念の変化については呼応するキーワードが見られる。

研究(2)では，主成分分析によって，第一因子は信頼，第二因子は挑戦，第三因子は働きかけとなったが，そのうちの，第二因子と第三因子は，上記研究(1)でのキーワードと呼応している。第一因子に注目すると，この因子は，研究(1)の，社会的スキルに関する項目に比較すると非常に少数意見である。先行研究では，徳山他（2002）は信頼感への肯定的な変化を示唆し，中島他（2001）は有能感への効果を報告している。中島他（2001）の指摘した有能感というものが，やればできると自分自

身を信頼することに関連すると仮定すれば、有能感と信頼感とは関連している可能性がある。今回調査の対象となった初年次教育では、関係性の構築と多様性を認める環境づくりによって参加者にとって安心安全な環境を作り、大学適応を促すという目的で授業が進められている。十分な交流と協力によって参加しやすい環境を作り、その後、困難な課題や自己開示、可能な場合には身体的な挑戦の機会が提供されるという流れである。授業の中では、信頼に関しては、挑戦に必要な環境づくりのために、委ねる・委ねられる活動を通して取り組まれる。しかし、信頼というテーマを掲げて実施されているものではない。ここで、信頼という因子が出ていることは、アドベンチャー教育というアクティブラーニングの手法の効果が、行動だけでなく、信頼というより複雑な思考への効果も期待できることを示唆している。

### 3-3. 今後の課題

今回は、アドベンチャー教育の効果をどのような観点から測定することが望ましいかを検討するために、新たにアドベンチャー尺度を開発した。今後の課題としては、研究(2)に関しては、因子①から③の要因に注目して今後の調査を行う必要がある。また追加研究として、他者との信頼性を測る別の尺度や主体的行動を測る別の尺度などと併せて調査を行い、尺度の信頼性について更に検討をしていく必要がある。その後、尺度を使用して、アドベンチャー教育の効果測定を継続する必要がある。

### 引用文献

濱名篤 (2004). 初年次教育の日本的課題～拡大するFYEの解釈, アルカディア学報, 2140 (上), 2141 (下).

濱名篤 (2007). カレッジマネジメント145, July-August, 4-9, リクルート.

林綾子 (2016). アカデミックアワー研究報告 初年次教育としてのフレッシュマンキャンプが大学適応に及ぼす影響: Social Provisionに注目して, びわ湖成蹊スポーツ大学研究紀要, 13, 81-84, 2016.

伊垣尚人 (2017). プロジェクト・アドベンチャーで体験的にクラスの中に思いやりを育てる (特集 思いやりを言葉にできない— (学校で思いやりをどう育てるか), 児童心理71 (10), 821-826, 2017-07.

岩永定・柏木智子・藤岡恭子・柴山明義・橋本洋治 (2007). 宮城県におけるプロジェクト・アドベンチャーの取り組み

と課題, 鳴門教育大学研究紀要, 第22巻, 37-50.

川喜田二郎 (1986). KJ法-混沌をして語らしめる, 中央公論社.

菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する, 川島書店.

菊池章夫 (1998). また/思いやりを科学する, 川島書店.

児玉典子・小山淳子 (2017). 〈研究ノート〉初年次教育における反転授業とジグソー法を組み合わせたアクティブラーニングの試み, 神戸薬科大学研究論集, 17, 1-14.

小西浩嗣・澤田浩嗣 (2010). 帝塚山大学心理福祉学部紀要, 6, 83-88.

文部科学省高等教育局 (2016). 平成26年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要) Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/06/1380019\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/06/1380019_1.pdf) (2018年10月10日).

文部科学省高等教育局 (2017). 平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要) Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm) (2018年12月22日)

村井伸二 (2016). 大学生101プログラム, 玉川大学TAPセンター年報2015, 創刊号, 99-102.

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動機付けに及ぼす影響, 聖徳大学研究紀要, 人文学部12号, 71-75.

中山留美子・中西良文・長濱文与・中島誠 (2015). 初年次前期授業での対人関係への動機付けが大学適応に及ぼす影響, 心理学研究, 第86巻第2号, 170-176.

日本アウトワード・バウンド協会ホームページ Retrieved from <https://obs-japan.org/outwardbound/> (2018年12月25日).

プロジェクトアドベンチャージャパンホームページ, Retrieved from <https://pajapan.jp/page/1/> (2018年12月22日).

Prouty, Dick, Schoel, Jim, Radcliff, Paul (1991). *Islands of Healing*, Project Adventure, Inc. MA: Beverly (ブラウティ, D., ショーエル, J., ラドクリフ, P. プロジェクトアドベンチャージャパン (訳) (1997). アドベンチャーグループカウンセリングの実践, みくに出版).

桜井茂男 (1993). 自己決定とコンピテンスに関する大学生用尺度の試み, 奈良教育大学研究所紀要, 第29号, 203-218.

島本好平・石井源信 (2006). 大学生における日常生活スキル尺度の開発, 教育心理学研究, 2006, 54, 211-221.

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.

(せき ともこ)