

平成21年度

自然体験活動等長期研修

# 研修報告書

研究課題

コミュニケーション能力を向上させるための  
体験活動に関する研究

周南市立富田西小学校

教諭 吉安仁美

(平成21年度自然体験活動等長期研修教員)

# コミュニケーション能力を向上させるための体験活動に関する研究

周南市立富田西小学校 教諭 吉安 仁美

## 1 研究の意図

### (1) 現代社会の特徴

現代社会は変化が激しく、高度に発達し、利便性が向上した。しかし、都市化、少子高齢化、核家族化の進展にともなう人間関係の希薄化によって、人と人とのコミュニケーションを介在した社会性の習得機会が減少している。加えて、情報社会の進展は、間接体験や疑似体験を簡便にし、その結果、現実と非現実とを混同してしまう子どもを生み出している。人とかわりながら望ましい人間関係を築くなどの社会性を身につけることが困難になり、希薄な人間関係によって引き起こされる青少年のいじめや不登校などの諸問題があとを絶たない。

### (2) 求められる体験活動

平成17年に文部科学省が全国380ヶ所で実施したスクールミーティングにおいて、子どもが外で遊ばなくなった、テレビやゲームの時間が長い、睡眠時間が少ない、実体験が少ないことなどが、青少年の生活の実態として保護者や教職員から指摘されている。さらに、生活体験や自然体験などの直接体験が不足していることによって、主体性の低下やコミュニケーション能力の低下が問題として挙げられた。

このような現状を受けて、中央教育審議会答申(※1)は、「青少年が仲間と共に課題を達成していく体験を通じて積極性や主体性を発揮できるようになっている。また、仲間とのコミュニケーション体験、特に異年齢集団において年上の者が年下の者に頼られたり、年下の者が年上の者に助けられたり守られたりする体験を通じて、青少年が自己を相対化し客観的に見つめる力を培うと共に自分の存在意義を実感し、集団への意欲をさらに高めることも明らかとなっている。」と報告し、「仲間と共に交流する体験」や「自然体験」の必要性を重視している。青少年が、体験活動を通して、人と積極的にかかわり、主体的に行動する場を設定すれば、コミュニケーション能力を向上させることができると考えた。

### (3) 体験から学ぶ活動

体験活動を実施する上で有効なプログラムに、「とくさがみね森のチャレンジコース(以下、「森チャレ」)がある。これはプロジェクトアドベンチャー(以下、「PA」)の教育手法を用いたもので、OBS(アウトワード・バウンド・スクール)(注1)の教育手法を学校や地域社会で身近に活用できるように開発された体験活動プログラムである。学校や地域社会において体験的な活動を意図的・計画的に仕組むことで、個人や集団のよりよい変容をめざすことができるという特徴をもっている。特に、体験活動の中で、よりよい人間関係づくりのために、様々なコミュニケーションの取り方を学習させることで、コミュニケーション能力を向上させていくのに適している。

(注1) 世界的な野外教育機関において行われている体験活動プログラム。グループワークやグループカウンセリングの手法を取り入れ、大自然の中で行う移動キャンプの活動を通して、自他を尊重したり達成感を味わったりすることで社会性を身につけていくものである。

#### (4) 研究仮説

私は、これまでOBSの教育手法を生かした山口県独自の事業である青少年自然体験活動推進事業「心の冒険サマースクール」のチャレンジプログラム、クエストプログラムなどの、体験活動の場にかかわってきた。活動プログラムは、グループカウンセリングの手法を用いて、バックパッキング(注2)とミーティングなどのグループワークによる活動を中心に行っている。バックパッキングは縦一列での活動形態、ミーティングは輪になっての活動形態が多い。バックパッキングは、山の狭い道を歩くことから、一列(以下、「直線型」)での活動になり、ミーティングは相手の表情や視線を見ながら話し合いがしやすいということから輪の形(以下、「円型」)で行われる。直線型、円型のどちらの方法を取った場合においても、子どもたちは様々な形でコミュニケーションを取り、仲間同士としてかかわっていた。ただ、二つの形態は、それぞれ仲間同士のかかわり方が異なり、形態ごとにコミュニケーションの取り方に特徴があると考えられる。

そこで、本研究では体験活動における教育効果の一つとして、コミュニケーション能力を向上させるための活動形態に着目し、次のような研究仮説を立てた。

仲間とかかわり合い、協力して課題を解決する体験活動の活動形態に着目し、意図的・計画的に活動を仕組み、人との適切なかかわり方に気づき、コミュニケーション能力を向上させることができる。

(注2) 長期キャンプの際に、道具や食料を大きなリュックサックに詰めて、グループ全員が次のキャンプ地に歩いて移動すること。

## 2 研究の内容

### (1) 研究の方法

ア 森チャレを使ったグループの指導(活動内容、場の設定の工夫)

イ アにおいて、観察法により、コミュニケーション能力に関する子どもの様子の変化を見取る。

ウ 自作アンケートを活用してコミュニケーションに対する意識の変化を調査し、客観的な測定を行う。

### (2) コミュニケーション能力の向上について

人は生活する上で、言葉、表情、視線、しぐさ、行動など様々な形でコミュニケーションを取っている。コミュニケーションは、一方的なものではなく、双方向に伝え合って成り立つものである。つまり、コミュニケーション能力の向上は、人と人とのやり取りを通して自己と他者の存在に関心を持ち、人と適切にかかわり合いながら、互いに尊重し合うことで、よりよい人間関係をつくっていく力だと考えられる。その力を次の3つの要素に分けてみた。

- ・ 人の意見や気持ちに耳を傾けて聞く力 …… 「聞くこと」
- ・ 自他の意見や気持ちを伝え合って行動する力 …… 「かかわること」
- ・ 自分の意見や気持ち分かるように話す力 …… 「話すこと」

人とかかわる中で、「聞くこと」「かかわること」「話すこと」の力を適切に用いることができるようになれば、よりよくコミュニケーションが取れるようになる。積極的に人とかかわることができるようになったとき、コミュニケーション能力を向上させることができたとと言える。

## ア 体験活動の中で支援する事項

- (ア) 課題意識の明確化
- (イ) 課題解決のための試行錯誤
- (ウ) 課題解決をめざした現状のふりかえりと今後に向けての話し合い
- (エ) 解決方法の確認
- (オ) 解決途中における有効な言動の発見
- (カ) 目的に向かうよさとしての価値づけ
- (キ) 生徒たち自身でやり遂げた達成感や満足感
- (ク) 次の課題解決に人とかかわりながら活用しようとする思いの共有化

## イ 話し合いの場での留意事項

- (ア) 目的意識の明確化
- (イ) 目的の視覚化 (symbol-being)
- (ウ) ふりかえり
- (エ) 目標設定

## ウ コミュニケーション能力の向上の段階

- (ア) 人とのかかわり方に気付く段階
- (イ) 意識して生かす段階
- (ウ) 積極的にかかわる段階

## エ 活動の段階

- (ア) I B (Ice Breaker) WU (Warm up)

心身の緊張をほぐしグループのメンバーが知り合う。ゲームを楽しみながら親しい関係を築く。

- (イ) D I (De-Inhibitizer)

グループのメンバーが失敗か成功かを問題にしないで積極的に活動する。

- (ウ) C O (Communication)

意見や感情を表現する力を高める。

- (エ) I N (Initiative)

効果的にコミュニケーションをとって協力し、課題を解決する。

- (オ) T R (Trust)

安全を確保しつつ身体的・心理的に怖いと思うような活動を通して、仲間といることで自分は守られていると実感する。

(ア)～(オ)の活動段階は、楽しく取り組みながら親しい関係をつくり、次第に挑戦の度合いが高い活動に発展するように仕組まれている。しかし、この活動を実施する上で最も大切なことは、上記のような段階の活動を単につないで実施するのではなく、グループの目的や状態に応じて同じ段階の活動を繰り返したり、場合によってはフィードバックしたりするなど、柔軟に活動内容に変更を加えることに配慮することである。

### 3 研究の対象とした体験活動の事例

山口県内のK中学校(以下、「K校」)の第1学年の生徒数は49名(男子28名、女子21名)である。この中学校は、地域にある2校の小学校から入学してきている。つまり、中学校に入学して初めて知り合う仲間もいれば、小学校から慣れ親しんでいる仲間もいる学級である。そこで、K校では「お互いのことを理解し合えるような人間関係づくりを通して、友情を深めるとともにコミュニケーション能力を向上させる。」という目的をもって体験活動を実施した。

K校は、2009年10月23日～24日に1泊2日の体験活動を行った。班編成は、男女を均等に分けた4つの混合班をつくった。第1班は13人。第2、3、4班は12人ずつである。1班から3班は円型の活動を主に、4班は直線型の活動を主に実施した。利用した施設は、山口県十種ヶ峰青少年野外活動センターである。本センターには、人間関係づくりを主な目的として、体験学習を効果的に行える「森チャレ」がある。この施設を活用し、人間関係づくりを目指したグループワークを通して、コミュニケーション能力の向上を図るための体験活動を行った。体験活動の概要を示したのが表1であった。

表1 体験活動の概要

1日目		2日目	
時間	内容	時間	内容
10:00	入所式	9:00	森チャレⅡ・・・3オ
10:30	オリエンテーション		ハイエレメント
	入室	12:00	昼食
11:00	事前調査	13:00	森チャレⅢ・・・3オ
	AFPY①・・・3ア		ハイエレメント
12:00	昼食		ふりかえり
13:00	AFPY②・・・3イ・ウ	14:00	退所準備・事後調査
	森チャレⅠ・・・3エ	15:00	退所式
	ローエレメント		
17:00	夕食・休憩		
18:00	自主活動・GWT		
20:00	入浴		
21:00	代表者会議		

※ 表中ア～オは下記に対応

#### ア AFPY①IB (人とのかわりに気付く段階)

1日目の初めはAFPY①の活動をK校の生徒全員で実施した。初めてセンターに来所して、緊張している生徒たちの気持ちを解きほぐすために、ゲーム感覚で楽しみながら取り組むことができるアクティビティを中心に行った。初めはかなり緊張していた生徒も見られたが、指導者の呼びかけに反応したり笑顔や笑い声が生じたりするようになった。

#### イ AFPY②WU・DI (人とのかわりに気付く段階・意識して生かす段階)

AFPY②は、人間関係の距離感が縮まりやすいように呼ばれた名前を自分で付けて、お互いが呼び合えるような環境を作ってから活動を実施した。いろいろなじゃんけんをすることによって、失敗や成功を問題にせず、グループ内の生徒とかわかることを楽しむことがで

きるWUとD Iの段階の活動である。直線型のグループでラインナップという活動をした。グループ全員が、ラインナップで誕生日順に早く直線型に並ぶように課題を出したところ、積極的に声をかけ、助け合っていた。横一列に並ぶことを意識させるための意図的な働きかけが、コミュニケーションをとろうとする行動につながっていた。



ラインナップ

コミュニケーションをとりやすい状態になったところで、活動の目的意識をはっきりさせるために話し合いの場を設けた。めあてをつくる際には、視覚化して目的意識が明確化できるように、P Aの教育手法の一つであるビーイング（注3）を活用した。ここでは、グループのシンボル（以下、「シンボルビーイング」）となる物にめあてを貼り、話し合いで出た意見をテープに明記して、付け加えていくように工夫した。子どもたちの話し合いで決まっためあては、「明るく楽しいグループにしたい（明るく楽しい。）」「信頼・協力し合えるグループになる（信頼・協力。）」であった。このめあてを基に次の段階に向けて活動を重ねた。このシンボルビーイングは、課題を解決したり、話し合いをしたりする中で、上記のめあてを意識させるために取り上げた。

（注3） ビーイングとは、P Aプログラムの中の最も重要なフルバリューコントラクトを実践するための手法である。

フルバリューコントラクトとは、「お互いを最大限に尊重し合う」ための約束という意味である。グループが最終日にどのようになっていたか目的をはっきりさせ、それを達成するためにはどんなことが必要か、体験の中で気付くことができるようにするための方法である。



シンボルビーイング

#### ウ AFPY②CO（意識して生かす段階）

次に、マッシュマロリバーというCOの段階の活動を行った。これは、スタートからゴールまでを半径 15 cm程度のゴムマットのみを使い、直線型になって全員が移動する活動である。人数 12 人に対して 11 枚のゴムマットを使った。ゴムマットに、体の一部が触れていないと使えなくなるというルールである。

実際の活動をP. 3アに従って、再現すると以下のとおりである。

- 課題を提示した後は、全員に課題の確認をして活動を始めた（課題意識の明確化）。
- 作戦を立てるのかと聞いたところ、すぐにスタートすることを望んだ。なかなか前には進めない状態が続いた（課題解決のための試行錯誤）。
- 途中で課題解決の方法についてふりかえる時間を設けた。現状を確認したところ、「4人しか進んでおらず、ゴムマットが2枚減った。」「20分の活動時間になった。」などのことに気付いていた。その結果、「一人ずつ前に進み、先頭の者がゴムマットを前に出し、最後の者がゴムマットを拾って渡す。」「おんぶする。」などの案が出た（課題解決をめざした現状のふりかえりと今後に向けての話し合い）。
- 「時間が限られているので、実際に活動の中でアイデアを早く試したい。」と希望が

あったので、やり方を確認した後に、再スタートした（解決方法の確認）。

- 再スタート後、思うように活動が行えなかったため、再度ふりかえりを行った。「声を出す」「ゴムマットを渡すときには、『はい。』と声をかけて渡す」「一列になっていて全員が見えづらいので、先頭の者が合図を出してから動く。」など、みんなが同じ動きができるように声をかけ合うことが必要だということになった（解決途中における有効な言動の発見）。
- 残り8枚のゴムマットをどう有効に使うか作戦を立ててから、活動を再スタートした（解決方法の確認）。
- より厳しい条件で、最終ゴールまで行けるとすごいことだと全員で意識を集中させていた（目的に向かうよさとしての価値づけ）。
- 最後の生徒がゴール地点にたどり着いたときは、達成感や満足感にあふれていた（生徒たち自身でやり遂げた達成感や満足感）。
- シンボルビーイングにかかげたためあての「明るく・楽しい」には、「ドンマイという声」や「プラス思考」、「協力・信頼」には、「励ましの声」や「責めない」などの具体的な行動目標が付け加わった。出された意見は、次の活動に生かすように促した（次の課題解決に人とかがわりながら活用しようとする思いの共有化）。

ふりかえりでは、「みんなが声を出すことで、協力でき、見えない人の声が聞こえてきたので、信じることができた。」などの声があった。



マシュマロリバー

## エ 森チャレⅠ（意識して生かす段階）

意識してコミュニケーションを取る必要のある森チャレⅠを行った。本センターにある「森チャレ」は、地上から40～50cmの高さに設置された丸太やワイヤーでつくられたローエレメントと呼ばれる施設である。これまでの活動以上にコミュニケーションを取らなければ課題解決が難しくなる。生徒は、話し合い、協力し合って、一つ一つの課題を解決していった。直線型の活動や話し合いの場を意図的に仕組んできたが、途中で「円型にした方が話し合いがしやすい。」という希望が出されたので形態の変更を認めた。指導に際しては、前述2（2）ア～ウに留意した。



モホークウォーク

## オ 森チャレⅡ・Ⅲ（積極的にかかわる段階）

2日目の活動は、森チャレⅡ・Ⅲである。これは、先のローエレメントに対しハイエレメントと呼ばれ、10mの高さに設置された施設を使った活動である。1日目の活動を通して、構築された信頼関係をもとに、グループのメンバーが互いに支え合いながら課題を解決する

活動である。実際の活動に使ったのは、「手つなぎトラバース」である。これは、地上 10m の高さに地面と平行に張られている一本のワイヤーの上を、さらに上から垂れ下がっているロープを頼りに 2 人で協力して渡っていくという課題である。命綱を付けているにせよ、一見足がすくんでしまうほどの高さである。挑戦者は 2 人で支え合ったり励まし合ったりして課題解決をしようとして、目標箇所へ向かって行った。挑戦者以外は、高所にいる 2 人に直接手を触れることはできないが、声援を送ったり、命綱で挑戦者を支えたりするなど、役割を考えて主体的に行動していた。挑戦者以外のより積極的なかわりが、挑戦者の支えになり、目標達成へとつながる助けとなっていた。



手つなぎトラバース

#### 4 質問紙の作成と調査の方法

今回の研究にあたり、個々の具体的な変容を観察法によって見るだけでなく、より科学的客観的分析を試みた。そのために、教育効果測定用の質問紙を作成した。質問紙の作成にあたっては、『キャンプのものさし』(2006)『社会力が危ない!』(2001)『I K R (生きる力) 評定用紙 (簡易版)』山口県岩国市立装港小学校『研究集録』(2006)を参考にし、質問項目が作者の主観に偏らないように留意した。

質問紙では、「あなたは、自分で自分のことを考えてみて、次にあげることに、どのくらいあてはまると思いますか? それぞれについて、1 から 4 の中で、もっともあてはまる番号を 1 つだけ○で囲んでください。」という指示をし、4 件法で回答を求めた。なお、4 件法は、全くあてはまらない (1 点)、あまりあてはまらない (2 点)、少しあてはまる (3 点)、よくあてはまる (4 点) とした。

質問紙による調査は、一斉調査とし、体験活動前後の 2 時点 (体験活動前、体験活動後) で実施した。調査の対象は先に述べたように K 中学校第 1 学年の 49 名 (男子 28 名、女子 21 名) とした。この生徒 49 名には、反復測定を実施するため、質問紙に呼ばれたい名前を回答してもらった。

#### 5 因子分析の方法と結果

因子分析には体験学習の影響を受けていない実施前時の得点を用いた。因子抽出法には主因子法を用い、固有値が 1 以上であり、固有値の落ち込みが見られるところまでを抽出の基準とした。その結果、基準を満たす因子が 3 つ得られたので、3 因子構造と判断した。そこで、因子の回転 (Promax 回転) を行い、因子負荷量の低い項目 (絶対値 0.40 未満) を削除し、再度、因子分析を行った。この手順を因子負荷量の低い項目がなくなるまで繰り返した。そして、得られた 3 因子について、第 1 因子を「聞くこと」、第 2 因子を「かかわること」、第 3 因子を「話すこと」と命名した (表 2・3)。

さらに尺度の内的整合性を検討するために Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、「聞くこと」は、 $\alpha = 0.81$ 、「かかわること」 $\alpha = 0.81$ 、「話すこと」 $\alpha = 0.71$ であった。これにより、各尺度に信頼性があることが認められる。

なお、因子分析には統計解析プログラム SPSS for Windows 10.0 を使用した。

表2 因子分析の結果

	因子負荷量		
	第1因子	第2因子	第3因子
人の話を真剣に聞く。	0.95	-0.15	-0.15
話している人の立場や思いを考えながら聞く。	0.67	0.02	0.12
自分と違う意見や気持ちの人の話を最後まで聞く。	0.62	0.10	0.13
人の注意を素直に聞く。	0.45	0.31	0.00
困ったことがあっても人と協力してやる。	0.13	0.92	-0.26
困っている人がいたら、手を貸したり教えたりする。	0.07	0.59	0.20
人と仲良く安心して過ごす。	-0.20	0.59	0.07
意見の違う人とでも、協力して活動する。	0.06	0.52	0.03
人が失敗してもはげます。	0.08	0.50	0.31
自分の意見や気持ちを人に話す。	-0.06	-0.03	0.78
自分から人にあいさつをしたり、話しかけたりする。	0.26	-0.16	0.65
人と意見が違っても、話し合っ解決する。	-0.16	0.24	0.59

(主因子法・Promax 回転)

表3 因子相関行列

因子	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子	1.00	0.59	0.42
第2因子	0.59	1.00	0.61
第3因子	0.42	0.61	1.00

(主因子法・Promax 回転)

## 6 分析の方法と結果

### (1) 分析の方法

各尺度の得点は、最低得点を0とするために、各項目の合計得点から項目数を引いて算出した。「聞くこと」の場合は4項目、回答は4件法(1点～4点)であるため、最低得点が0点(得点の和の最低値4-項目数4)、最高得点が12点(得点の和の最高値16-項目数4)となる。「かかわること」の場合は5項目、回答は4件法(1点～4点)であるため、最低得点が0点(得点の和の最低値5-項目数5)、最高得点が15点(得点の和の最高値20-項目数5)となる。「話すこと」の場合は3項目、回答は4件法(1点～4点)であるため、最低得点が0点(得点の和の最低値3-項目数3)、最高得点が9点(得点の和の最高値12-項目数3)となる体験活動前と体験活動後の値をそれぞれ算出し、その得点を用いて、活動形態と調査時を要因とする2(円型, 直線型)×2(体験活動前, 体験活動後)の2要因分散分析を行った。分析には統計解析プログラムSPSS for Windows 10.0を使用した。

### (2) 分析の結果

#### ア 「聞くこと」の分析結果

「聞くこと」の平均値と標準偏差を表4に示した。分散分析を行った結果、「聞くこと」の

活動形態と調査時による交互作用効果は見られなかった ( $F(1, 47) = 3.63, n. s.$ )。このことは、円型と直線型の得点の変化の仕方に違いが見られなかったことを示している。そこで、調査時による主効果を検討した。その結果、調査時による主効果が見られた ( $F(1, 47) = 23.77, p < 0.001$ ; 体験活動前 < 体験活動後)。このことは、学習集団全体として見たときに、体験活動前の得点と体験活動後の得点間に有意な差が見られたということである。換言すれば、学習集団全体として教育効果が見られたと言える。

#### イ 「かかわること」の分析結果

「かかわること」の平均値と標準偏差を表4に示した。分散分析を行った結果、「かかわること」の活動形態と調査時による交互作用効果が見られた ( $F(1, 47) = 4.34, p < 0.05$ )。このことは、円型と直線型の得点の変化の仕方に違いが見られたことを示している。そこで、この交互作用効果について、石村(2006)の手法(Bonferroniの方法)を用いて、活動形態ごとに単純主効果を検討した。その結果、円型と直線型ともに体験活動前と体験活動後の得点間に有意な差が見られた(体験活動前 < 体験活動後)。このことは、円型と直線型ともに教育効果が見られたことを示している。

円型の体験活動前後の得点差、直線型の体験活動前後の得点差を比較すると直線型の得点差の方が大きい。交互作用効果が見られたのは、円型よりも、直線型により明瞭な教育効果が見られたためと考えられる。

#### ウ 「話すこと」の分析結果

「話すこと」の平均値と標準偏差を表4に示した。分散分析を行った結果、「聞くこと」の活動形態と調査時による交互作用効果は見られなかった ( $F(1, 47) = 1.53, n. s.$ )。このことは、円型と直線型の得点の変化の仕方に違いが見られなかったことを示している。そこで、調査時による主効果を検討した。その結果、調査時による主効果が見られた ( $F(1, 47) = 10.06, p < 0.003$ ; 体験活動前 < 体験活動後)。このことは、学習集団全体として見たときに、体験活動前の得点と体験活動後の得点間に有意な差が見られたということである。つまり、学習集団全体として教育効果が見られたと言える。

表4 各尺度の平均値と標準偏差

	形態	人数	体験活動前	体験活動後
聞くこと	円型	37	8.49 ( 2.40 )	9.03 ( 2.20 )
	直線型	12	8.33 ( 1.97 )	10.08 ( 1.73 )
かかわること	円型	37	11.92 ( 2.66 )	12.86 ( 2.58 )
	直線型	12	11.17 ( 2.08 )	13.83 ( 1.47 )
話すこと	円型	37	6.57 ( 1.85 )	7.19 ( 1.68 )
	直線型	12	5.83 ( 1.40 )	7.25 ( 1.48 )

( ) 内は標準偏差

## 7 研究の考察

### (1) 「聞くこと」「話すこと」についての考察

「聞くこと」「話すこと」については、体験活動全体に効果が見られた。また、活動形態について見ると、円型も直線型も同じように伸びていた。この原因について、体験活動の指導者の行動観察を基に考察すると以下のとおりである。

体験活動中に、課題解決のための話し合いの場を何度も設けていたためと考えられる。課題に対する目的意識をはっきりさせたり解決の方法を決めたりと、グループ内で意思決定をするように指導者は支援した。生徒たちは、自分の意見や気持ちを話したり、人の話を聞いたりできる場で、意志の疎通を図っていたと思われる。話し合ったことを生かして、課題を成し遂げたときには、達成感や満足感を味わっていた。

活動形態ごとの話し合いの場について見てみると、円型は、グループ全員が円の中心を向いているため、全員の顔を見ながら話することができる。話をする者も聞く者も自然に前を向いているため、話し合いがしやすい状態に見られた。話をリードする者が現れ、「話すこと」、「聞くこと」の活動が行われていた。



めあての話し合い

直線型では、両端にいる生徒は、声が聞き取りづらい環境にあるため、話に耳を傾けようとし、話している者の方を向いて身を乗り出す動きを見せた。また、グループ2～3人が話をして、意見をまとめ、さらに伝え合ってまとめていくという話し合いの方法も見られた。円型と直線型は話し合いの形態こそ違うが、それぞれの活動形態においても指導者によってグループ全員の意思統一を図ってから課題解決に向かわせるという意図的な支援を行った。そのため、形態を変えても「話すこと」「聞くこと」については、同じように教育効果があったと考える。

ふりかえりでは、「話し合いの時に、人に自分の気持ちが伝えられた。意見を出し合ってもなかなかまとまらなくて苦労したけど、課題が解決したときには、すごく嬉しかった。」との発言があった。

### (2) 「かかわること」についての考察

「かかわること」について分析を行った結果、体験活動前より体験活動後の得点が高くなっている。このことは、体験活動による教育効果があったことを意味している。さらに、活動形態ごとに検討すると、円型でも直線型でも効果が見られ、直線型の方が効果がより高かった。この原因について、指導者の行動観察を基に考察する。

体験活動においては、円型と直線型のどちらも課題解決を中心としたグループワークを行い、かかわり合わなければ解決が難しい活動を重視した。活動のプログラムは、前述した活動の段階を踏み、プログラムが進むにつれて難易度が増すようにしている。課題解決活動の際には、話し合い、課題解決、ふりかえり、課題達成の過程を経て、課題解決に当たらせた。この過程において、課題解決のために試行錯誤を繰り返しながら、手を貸したりやり方を教え合ったりして積極的にかかわりをもつようになったのではないかと考えられる。また、課題解決のアイ

ディアが生かされ、課題が達成されたときには、達成感や満足感があり、次の課題に対しての意欲の深化が図られたものと考えられる。

直線型においては、初期の段階から意図的に直線型で行う活動を取り入れた。全員の姿が確認できないような場合には、大きな声を出したり、合図を送ったりと意思統一を図ろうとする行動や声かけが見られた。直線型の活動後に、その並びのまま直線型を保持して話し合いをさせたところ、話し合いの形態の変更を望んだ。その後、「この方が話がしやすい。」と言い、円型になってからは、グループ内でさらに積極的なかかわりが見られた。直線型で話し合いをすることが意思の疎通を図る上で、障害になっていたものと考えられる。活動を再スタートしてからも手を貸したり教え合ったりして、課題解決に向かっていった。直線型での経験を意識して話し合いをすることが、円型での話し合いの効率の良さに気付かせることにつながったものと考えられる。



直線型での話し合い



円型での話し合い

ふりかえりでは、「いろいろなアイデアを出して、助け合うと楽しくなる。協力ということがどんなことか分かった。人が手を出してくれたときに、信じて手を借りると自分の課題が達成できた。人を信じるのが大切だということが分かった。」との発言が見られた。

## 8 研究のまとめと今後の課題

### (1) 研究のまとめ

これまで、仲間とかかわり合い、協力して課題を解決する体験活動を仕組みば、そのグループ内のコミュニケーション能力が向上することを経験的に気付いていたつもりであった。今回の研究では、観察によって具体的な変容を見るだけでなく、客観的な視点を入れて教育効果を測定できるようにするために、コミュニケーション能力を測定する尺度を開発し、K校の実践を通して量的な教育効果を測定したデータを統計学の手法を用いて分析した。その結果、「聞くこと」「かかわること」「話すこと」に関する項目の全てにおいて、教育効果が見られた。このことから、課題を解決する場を意図的・計画的に仕組んだ体験学習プログラムが「コミュニケーション能力」を向上させるために有効であるということが確かめられたと言える。

活動形態で見ると、特に、「かかわること」に関して、円型よりも直線型の方が有効であった。コミュニケーションの取り方を引き出すために、直線型の活動で意図をもって指導に当たり、生徒同士がかかわろうとする意識を作り出した。また、表情や視線が見やすくなる円型にしてからコミュニケーションをとる活動へとつなげることで、コミュニケーション能力をより効果的に高めることができたと考えられる。

## (2) 今後の課題

今回は、直線型と円型の活動形態を取り入れて研究を進めたが、U型やV型など他の型ではコミュニケーションを取る際にどのような影響が見られるのであろうか、今後さらにコミュニケーション能力を向上させるためのよりよい形態を探っていきたい。また、円型と直線型での活動は、学校教育でもいろいろな場で活用されている。場に応じた形態を取ることで学習の教育効果をあげるための方法を探っていきたい。

コミュニケーション能力を向上させていくには、「人とかかわりに気付く段階」「意識して生かす段階」「積極的にかかわる段階」を見極めながら指導することが有効であった。「意識して生かす段階」において、課題解決していく中で、生徒が適切なかかわり方に気づき、コミュニケーションを取ることの良さを知って、仲間と協力して課題を解決することで、友達の存在の大切さにも気付くことができたようである。しかし、性差や人への意識が、人とかかわることに抵抗となることもあったので、発達段階に応じた指導の仕方を工夫したい。

本研究で作成したアンケートの尺度は、意図したコミュニケーション能力を測る上で必要であると思われるものを採用した。小・中学生を対象に作成したものであるが、実際には、小学生については信頼性のある結果を得ることができなかった。今後は、中学生に対しては質問の項目数と内容を、小学生に対しては回答と結果が正しく測定できるように、それぞれの発達段階に合わせたアンケート尺度を開発し、より信頼性と妥当性が高いものに改善したい。

今回の研究を通して、人とかかわりながら学び合う場を、意図をもって設定することにより、コミュニケーション能力を向上させられることが確認できた。今後は、教科学習においても学習内容の習得の過程で、コミュニケーション能力を向上させるための手法を用いたい。人とかかわり合いながら学びが深められるような授業実践を重ねていきたい。

### 【謝辞】

佐伯英人氏（国立大学法人 山口大学 教育学部 教育実習部 准教授）、からご指導・ご助言をいただきました。感謝の意を表します。

### 【引用文献】

※1) 文部科学省 『次代を担う自立した青少年の育成に向けて－青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について－』 中央教育審議会答申 2007.1.30

### 【参考文献】

ディック・プラウティ/ジム・ショーエル他 『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 1997

宮川八岐監修 『体験活動事例集～体験のススメ～  
〔平成17・18年度豊かな体験活動推進事業より〕』 文部科学省 2008

ウィリアム・J・クレイドラー他 『対立がちからに』 みくに出版 2002

プロジェクトアドベンチャージャパン 『グループのちからを生かす』 みくに出版 2005

プロジェクトアドベンチャージャパン 『クラスの間関係がぐ～んとよくなる楽しい活動集』  
学事出版 2005

高田啓吾 『楽しみながら信頼関係を築くゲーム集』 学事出版 2001

- 諸澄敏之 『みんなのPA系ゲーム243』 杏林書院 2005
- 諸澄敏之 『よく効くふれあいゲーム119』 杏林書院 2001
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構 中部・北陸ブロック次長・事業推進課長プロジェクト  
『体験活動が青少年の人間関係に与える影響に関する調査研究』 2009.3
- 原岡一馬編 『人間とコミュニケーション』 ナカニシヤ出版 2007
- 吉田新一郎 『効果10倍の〈教える〉技術』 PHP研究所 2006
- 吉田新一郎 『効果10倍の〈学びの〉技術』 PHP研究所 2007
- 齋藤孝 『コミュニケーション力』 岩波新書 2008
- 下村雄記 他編著 『コミュニケーション問題を考える』 ミネルヴァ書房 2004
- 大田信男 『コミュニケーション学入門』 大修館書店 1997
- 菊池章夫 『社会的スキルを測る：Kiss-18ハンドブック』 川島書店 2007
- 小山諒・岡村泰斗・井村仁 『長期継続型デイ・キャンプが参加児童の社会的スキルに及ぼす効果』  
国立青少年機構研究紀要 第8号 2008
- ポール・ワツラヴィック他著 山本一郎監訳 『人間的コミュニケーションの語用論』  
二瓶社 2007
- 相川 充 『人づきあいの技術』 サイエンス社 2002
- ロバート・Bチャルディーニ著 『影響力の武器 第二版』 誠信書房 1991
- 津村俊充 『子どもの対人関係能力を育てる』 教育開発研究所 2002
- 津村俊充・山口真人編 『人間関係トレーニング』 ナカニシヤ出版 2003
- 津村俊充・山口真人編 『人間関係トレーニング第2版』 ナカニシヤ出版 2009
- 津村俊充・石田裕久編 『ファシリテータートレーニング』 ナカニシヤ出版 2004
- 日本キャンプ協会調査研究委員会 『キャンプのものさしー野外教育活動を評価するための尺度』  
社団法人日本キャンプ協会 2006 p p.28-31
- 山口県岩国市立装港小学校 平成18年度『研究集録』 2006 p.73、p.101
- 門脇厚司 『社会力が危ない!』 学習研究社 2001
- Project Adventure Inc プロジェクトアドベンチャージャパン訳  
『アドベンチャープログラミングトレーニングマニュアル』 Project Adventure Japan 2007  
by Bob Ryan プロジェクトアドベンチャージャパン訳 『ロープスコースガイドブック』  
Project Adventure Japan 2007
- デイビッド・ルイス著 金利光訳 『成功のためのボディーランゲージ』 東京図書 1998
- デスモンド・モリス著 藤田統訳 『マンウォッチング(上)』 小学館ライブラリー 1997
- デスモンド・モリス著 藤田統訳 『マンウォッチング(下)』 小学館ライブラリー 1999

#### 【参考ホームページ】

- プロジェクト アドベンチャー ジャパン (PAJ) <http://www.pajapan.com>
- つつんの体験から学ぼう！津村俊充体験学習研究所 <http://www.nanzan-u.ac.jp/~tumura>