

ASE を導入した体育授業が女子看護学生の学級適応に及ぼす効果

○岡村泰斗（筑波大学大学院）・飯田稔（筑波大学）

関智子（筑波大学）・黒澤毅（筑波大学研究生）

1. 研究の背景

ASE (Action Socialization Experience) とは、ひとつの小集団が1人では解決できない精神的、身体的課題に対しメンバー1人1人の能力を出し合い、協力しながらその課題を解決する活動であり、別名イニシアティブゲームとも呼ばれている。これらの活動は主として自己概念 (self-control) や locus of controlとの関連で効果が多数報告されてきた (Freschら, 1978; Quimby, 1982; Deery, 1983)。また、わが国にも、井村ら (1989) が、アメリカの実証的研究をレビューした結果、これらの活動は、精神的、肉体的ストレスを伴った実際体験であり、運動能力、自信、達成感、社会性等を高めるものであると紹介されている。すなわち自己と他者の関係を実体験によって学ぶ体験学習といえる。

これらの理由から、わが国でも ASE は企業の新任研修、全日本スポーツチームのトレーニングに取り入れられているという報告もみられる (井村ら, 1997)。また、一部の私立学校では体育科の位置づけで既に実施されており、短期の新入生オリエンテーション等にも導入されている (二宮ら, 1998)。これらの導入例を概観すると、ひとつの傾向として、新しい集団の人間関係の向上を図る目的で、集団形成の初期段階で積極的に利用されていることがわかる。そこで、本研究は、筆者が体育講師として指導にあたった ASE を導入した体育授業が、新入学直後の女子看護学生の学級適応に及ぼす効果を実証的に検証することを目的とした。

2. 研究方法

2.1. 被験者

神奈川県Y看護専門学校1年生（平成11年度入学）63名を実験群とした。実験群の63名は、各々31名と32名からなる2クラスで編成されており、ほとんどの授業はクラス別に行われた。一方、統制群は茨城県T短期大学部看護学科1年生（平成11年度入学）70名であり、保健体育以外の授業はクラス別に行われていなかった。男子学生の回答と不適切な回答を除き、実験群と統制群の有効回答数は各々61名、55名であった。

2.2. 実験条件

実験群に対し、第1、2回目の保健体育授業（4月15日/22日）を用い、表1に示す活動を行った。

表1. ASE活動内容

月日・場所	活動名		活動内容
4月15日 場所： 体育館	ジャンケンゲーム	導入	ジャンケンを行い、負けたものは勝ったものの後ろにつながっていく。最終的に全員でひとつ円になるまで行う。
	ヤートロープ	導入	輪になったロープにつかまり、後ろに体重をかけバランスを保つ。その状態のまま、座ったり立ったりを繰り返す。
	仲間さがしゲーム	導入	あるキーワード（例えば生まれ月、星座、出身県など）に対し、自分と同じ仲間を言葉を使わずに見つける。
	集合ゲーム	導入	指導者の指定した人数に集合する。最終的には次のASEの活動につなげるために、4グループ集合する。
	ピサの斜塔	ASE	足のみを地面からつなげ、課題の高さ（この場合指導者身長175cm）まで高くする。
	恐怖の沼地	ASE	複数の島（この場合イス、モップの杖、モップの3つ）に、全員が乗り、島を動かして一定区間を移動する。
4月22日 場所： 学校敷地内	日本列島	ASE	規定の範囲（この場合ブロック2枚）の上に全員で乗り、10秒を数える。
	エレクトリックフェンス	ASE	2本の立木に結んだロープにふれずに、全員がロープの上を越え、反対側に移動する。
	ブラインドウォーク	ASE	グループの中で2人以外は目隠しをし、全員で手をつなぎに輪になり、間隔の狭い林の中の一定区間を、目隠しをしていないひとの誘導を頼りに移動する。
	モンスター	ASE	規定数の手と足（この場合手4足5）のみを使い、全員でひと団まりになり、一定区間を移動する。

1回の授業は100分であり、1回目は体育館内で、2回目は屋外で行った。ASEの方法は、7もしくは8人の4グループに対し、筆者1名が全体指導にあたった。活動の「ふりかえり」は、ASEが先に終わったグループ

から残りの班が終了するまでの間、「成功の理由」、「その他の解決方法」についてグループごとに行った。また、各 ASE が終了するごとに、必要に応じ全体で「ふりかえり」の時間をもうけた。

統制群は、体育を専門とする大学教員により、半分の学生がハンドボール、残りの半分がソフトボールからなる一般的な保健体育授業を行った。また、実験期間中に学級適応を目的とした特別な活動は行われなかった。

2.3 調査の手続き

本研究では学級適応を測定するために、学校モラール研究会（1984）によって開発された学級適応性診断検査（School Morale Test:SMT）と根本（1982）によって開発された学級雰囲気測定尺度を実施した。

SMT は「学校への関心」、「級友との関係」、「学習への意欲」、「教師への態度」、「家族関係の認知」、「進路への見通し」の 6 因子を測定する 90 項目からなり、「はい」、「？」、「いいえ」の 3 件法で回答するものであるが、これらのうち ASE の成果として関連があると考えられる「学校への関心」と「級友との関係」を構成する 15 項目を選出し測定に用いた。学級雰囲気測定尺度は、19 の形容詞対からなる 5 段階評価による SD 法を用いた尺度であり、下位因子として「安心」、「沈静」、「凝集」、「切迫」の因子を含んでいる。実験群に対し、第 1 回目の体育授業開始時（4 月 15 日）と第 2 回の体育授業終了後の 5 月 13 日、統制群に対しオリエンテーションを除く第 1 回目の体育授業開始前である 4 月 21 日と 3 回の体育授業が終了した 5 月 20 日にそれぞれ pre-test、post-test として調査を行った。

これらの量的な尺度に加え、ASE 中の参加者の体験を抽出するために、実験群の 2 回の体育授業終了時に「ふりかえりカード」を行った。「その時わたしはこう思った」と題し、体育授業中最も印象に残った「体験」と各々に対するその「体験の意味」について、自由記述により抽出を行った。

3. 結 果

3.1. 学級適応性診断検査（SMT）

SMT の平均点、標準偏差、分散分析の結果を表 2 に示した。

表2.SMT

	実験群クラス1(N=30)			実験群クラス2(N=31)			統制群(N=55)			共分散分析 F
	MEAN (SD)	MEAN (SD)	F	MEAN (SD)	MEAN (SD)	F	MEAN (SD)	MEAN (SD)	F	
学校への関心	10.00 (3.71)	8.67 (4.12)	6.65 *	6.23 (6.62)	7.23 (5.13)	1.93 n.s.	9.69 (3.87)	10.36 (4.07)	1.83 n.s.	3.52 *
級友との関係	7.93 (2.33)	8.57 (3.18)	1.34 n.s.	5.74 (2.52)	7.74 (2.82)	16.32 ***	6.42 (3.48)	8.56 (3.18)	31.01 ***	1.09 n.s.

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

学校モラール研究会（1984）の示すプロフィール判断基準によれば、学校への関心は、～+3 が「悪い」、+3 ～+9 が「普通」、+9～が「良い」であり、級友との関係は～+1 が「悪い」、+1～+6 が「普通」、+6～が「良い」である。そのため実験群、統制群の「学校への関心」と「級友との関係」は、調査の前後を問わず「良い」または比較的良いに近い「普通」と判断できた。

両群の変化を比較した結果、実験群クラス 1 の「学校への関心」は post-test で有意に低下した。逆に実験群クラス 2 と統制群の「級友との関係」は post-test で有意に向上した。そこで、pre-test の得点を共変量とした共分散分析を行った結果、3 群の間に有意差は認められなかった。この結果から、実験群のうちクラス 2 の「級友への関心」は ASE によって有意に向上したが、統制群と比べ有意なものではなかったことが明らかとなった。

3.2. 学級雰囲気測定尺度

学級雰囲気測定尺度の平均点、標準偏差、分散分析の結果を表 3 に示した。

表3.学級雰囲気測定尺度

	実験群クラス1(N=30)			実験群クラス2(N=31)			統制群(N=55)			共分散分析 F
	MEAN (SD)	MEAN (SD)	F	MEAN (SD)	MEAN (SD)	F	MEAN (SD)	MEAN (SD)	F	
安 心	7.57 (1.61)	8.13 (1.74)	4.27 *	7.16 (1.70)	7.81 (1.54)	3.91 n.s.	7.11 (1.46)	8.00 (1.52)	23.3 ***	0.27 n.s.
切 迫	5.73 (1.46)	5.47 (1.46)	0.77 n.s.	5.45 (1.26)	6.19 (1.45)	3.61 n.s.	5.96 (1.25)	5.84 (1.44)	0.39 n.s.	2.37 n.s.
沈 静	7.63 (1.03)	7.30 (1.21)	2.16 n.s.	6.84 (1.13)	7.48 (1.26)	8.22 **	6.98 (1.16)	7.25 (1.19)	2.54 n.s.	1.77 n.s.
凝 集	7.17 (1.37)	7.00 (1.58)	0.27 n.s.	6.52 (0.89)	7.19 (1.40)	7.52 **	6.49 (1.07)	6.85 (1.39)	4.24 *	1.11 n.s.
全体得点	66.47 (7.87)	65.43 (9.50)	0.80 n.s.	60.84 (8.26)	64.52 (8.74)	7.12 *	60.53 (7.82)	64.78 (9.18)	20.5 ***	3.24 *

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

下位因子別に見ると、実験群クラス 1 の「安心」、クラス 2 の「沈静」、「凝集」の因子が有意に向上了いた。この結果より、ASE 後にクラス 1 はより安心できる、クラス 2 は落ち着いてまとまりのある学級雰囲気に変容したといえる。しかしながら SMT と同様の共分散分析の結果、これらの変化は統制群との間に有意差を認めるることはできなかった。全体得点を比較した結果、SMT の変化と同様に、実験群のうちクラス 2 の学級雰囲気のみ有意に向上了したが、統制群と比べ有意なものではなかったことが明かとなった。

3.3 ふりかえりカード

ふりかえりカードに書かれた「体験」を、授業中の体験すべてを意味する「全体」を含め、表 1 に示した活動名ごとに集計し、「体験の意味」をそのキーワードごとに整理した。また 1 枚のふりかえりカードに複数の活動が記入されている場合は、それらを複数の体験として集計した。その結果「体験」の総数は、1 日目 73 件、2 日目 79 件の合計 152 件であった。

活動別に見てみると、「全体」を除き、1 日目は「ピサの斜塔」15 件 (20.5%) と「恐怖の沼地」20 件 (27.4%) が多かった。これらの活動は 1 日目の中では唯一課題解決を伴うものであり、そのプロセスが最も印象に残ったと考えられる。2 日目は「エレクトリックフェンス」16 件 (20.3%)、「ブラインドウォーク」16 件 (20.3%)、「モンスター」12 件 (15.2%) が多く、特に「エレクトリックフェンス」、「モンスター」は件数の少なかつた「日本列島」と比べ、課題達成のプロセスがより困難で多様性があったためと判断できる。また、導入の活動であげられたのはヤートロープ 2 件だけであり、ASE に比べ印象の低いものであった。

体験の意味で最も多くあげられたのは「楽しさ」であり、2 回を通じて 35 件 (23.0%) であり 1 日目 20 件 (27.4%)、2 日目 15 件 (19.0%) であった。次いで、「友達になれた」、「名前を覚えた」等を含む「友人関係」33 件 (21.7%) であり、特に 1 日目の「全体」に対し 60.0% の回答が「友人関係」について記述していた。これは、1 回目の ASE が入学直後の学級における友人関係の形成に対し、有意な体験であったと推測される。このほか全体として、「協力」30 件 (19.7%)、「アイディア」20 件 (13.2%)、「達成」17 件 (11.2%)、「コミュニケーション」14 件 (9.21)、「連帯感」13 件 (8.55%) があげられた。

体験とその意味との関係で特徴的なものは、「ピサの斜塔」の 60.0% が「協力」をあげている。これは活動を通して始めての ASE であり、課題解決のために必要な集団技能に気づいた結果と考えられる。また「エレクトリックフェンス」では課題を達成できなかったグループがあり「悔しさ」、「課題に対する姿勢、行動力、発言力の欠如」に関し 75.0% の記述が見られた。また「モンスター」をあげた 50.0% の回答が「身体的疲労」、「困難」をあげており、これはグループ内の役割分担によって身体的ストレスの高い活動であったと推測される。「ブラインドウォーク」では 56.3% の回答が「目の見えることのすばらしさ」、「目の不自由な人への共感」をあげており、特に後者は看護学生ならではの付加的な気づきと考えれる。

4. 考 察

実験群のうちクラス 2 の「級友との関係」、「学級雰囲気」のみ有意に向上了したが、これらは統制群に比べ有意に向上了したものではなかった。これらの尺度が意味する学級適応は学級形成後必然的に生じるものであり、特に入学直後から 1 ヶ月にかけて肯定的に変容すると考えられる。すなわち、ASE を導入した 2 回の体育授業が学級適応に及ぼす効果は、行わなかった学級と比較し統計上認められなかった。また、実験群のクラス 1 は「学校への関心」が有意に低下し、さらに「級友との関係」、「学級雰囲気」に有意な向上は認められなかった。その原因として post-test 直後に行われたキャンプ実習の感想文に「このクラスは本当はバラバラだ」といった意見が見られたり、また筆者もクラス 1 に対し、いわゆる元気なものとそうでなものに極端に分かれている印象を受けた。その証拠に pre-test では、これらの元気なものに学級が導引され、いずれの得点も最も高い得点を示している。これらの意味することは、2 回だけの体育授業では学級づくりに与える根本的な影響に限界があり、それ以外の要因が極めて大きいといえる。

しかしながら「ふりかえりカード」から、ASE を導入した体育授業は、「楽しい」ものであり、「友人関係」、「協力」、「コミュニケーション」、「連帯感」などに気づく体験であったことが明らかになった。これらの体験は学級適応への気づきではあったが、統計上の結果を総合すると、実験群のこれらの気づきが態度に一般化され、統制群に比べより効果の高い変容につながるものではなかった。

以上のことから今後 ASE を体育授業、さらには学校教育に導入する際に以下の問題が考えられる。

1)指導体制の問題

本研究では 4 グループに対して 1 名の指導者があたったため、各グループの体験内容や進行状況に深く関わった助言やふりかえりができなかつたと考えられる。学校教育を考えたとき、現実的にはひとクラス、もしくは複数グループに対し 1 名の指導者があたるのが実状であるが、1 グループに対し 1 名の指導者があたるのが理想的である。そのためには二宮(1998)が実践しているような教員相互の訓練と協力体勢や、大学授業等であれば、専門学生や過去の受講者の協力体勢等を検討する必要があろう。

2)実施期間の問題

本研究の 100 分間の体育授業 2 回と比較し、効果を報告している研究では、週 5 回の 50 分間の体育授業を 9 週間に渡り行ったり (Quimby1982)、週 1 回の活動を 10 週間行う (Deery1983) などいずれも長期間に渡り行われている。これらを学習指導要領に基づく体育授業や単一教科の中で実施することは現状では困難といえるが、効果的に ASE を導入するためには、よりゆとりをもつた長期的かつ教科の枠を越えた横断的な位置づけで取り組んでいく必要があろう。

5.まとめ

2 回に渡る ASE を導入した体育授業は、入学直後の看護学生の友達づくりのための貴重な場を提供し、学級適応に関する気づきに対し影響を及ぼした。しかしながらそれらが態度変容をもたらし、より高い効果をあげるために、一斉指導からグループごとの個別指導への転換、短期の実施からゆとりのある長期的かつ横断的な取り組みへの発展が必要となろう。

引用文献

- Deery B.E.(1983)The Effect fo Project Adventure on Sixth Graders' Reading and Math Scores, and Its Relationship to Locus of Control, Dissertation Abstracts International, 44(2): 435A
- Fresch E. & Smith M.(1978)Final Quantitative Evaluation for 1972-73 Year II ,Project Adventure, Hamilton Mass, (ED173059)
- 学校モラール研究会(1984)中学校用高等学校用 SMT 手引結果の見方と利用、日本文化科学社、東京
- 井村仁、遠藤浩(1989)プロジェクト・アドベンチャーとその効果に関する文献研究、筑波大学体育科学系運動学研究 5:1-10
- 井村仁、飯田稔、田嶋幸三、関根章文(1999)JFA - S 級コーチ養成コースにおける ASE 活用に関する基礎的研究、野外教育研究、2(2): 37-42
- 根本橋夫(1983)学級集団の構造と学級雰囲気およびモラールとの関係、教育心理学研究、31(3): 26-34
- 二宮孝、中山正希、諸澄敏之(1998)今こそアドベンチャー教育を-「心の教育」実践プログラム-、東京
- Quimby T. R.(1982)The Effect of Project Adventure on Selected Affects and Pychomotor Outcome, Dissertation Abstracts International, 43(9): 2929A