

新入生オリエンテーションに組み入れた冒険教育の教育効果 —— プロジェクトアドベンチャーの実践を通して ——

松 尾 美 香・望 月 雅 光・松 下 佳 代
(岡山理科大学) (創価大学) (京都大学)

本研究の目的は、新入生オリエンテーションに組み入れたプロジェクトアドベンチャーという冒険教育の長期的な教育効果を検証することである。そこで、教育プログラムとワークシートを設計した上で、次の3つの研究を行った。第1に、参与観察、ワークシートの記述の分析、及び、事前・事後の質問紙調査の結果を分析して、取組直後の短期的な教育効果を分析した。第2に、追跡調査（質問紙調査とインタビュー調査）を行い、3年次終了までの長期的な教育効果を確認した。第3に、複数の調査結果を比較・結合しつつ、入学時の冒険教育の体験が、大学での学びや学生生活での体験と相互作用していく過程について検討した。その結果、以下の点が明らかになった。まず、本取組は、学生に一步を踏み出させる機会を与え、仲間と協力する意味や楽しさを経験から学ばせていた。次に、このような経験を伴っていたがゆえに、本取組で編成したグループの関係性が大学生活の中でも維持され、教員との距離感の接近などもあいまって、仲間意識の継続による学習コミュニティの形成につながっていた。さらに、その素地を背景に、学生は、本取組の経験を新たな課題の挑戦に活かしており、その挑戦の連鎖が、経験の積み重ねを生み、学びの好循環をもたらしていた。これらの研究により、入学時の取組が3年次終了時にいたるまで長期的な教育効果をもっていることが示された。

〔キーワード：冒険教育、プロジェクトアドベンチャー、新入生オリエンテーション、社会人基礎力、教育効果〕

1. 研究の背景と目的

(1) 研究の背景

多くの大学が、高校から大学への移行を円滑にし、大学への適応を促進するために、様々な取組や支援を行っている。その一つに新入生オリエンテーションがある。新入生オリエンテーションは一般的に、時間割作成や履修登録指導、施設紹介や学部学科紹介のガイダンス形式で実施されることが多い。ただし、入学生の特性に合わせるため、その内容は大学ごとに異なる。さらに、入試の選抜機能が低下し、不本意入学者が多い大学の場合には、退学予防等の対策も必要となる。

本研究が対象とする地方の中規模私立大学X大学においても、同様の課題がある。その課題に対応するために理工系のY学科では、2016年度の試行実施を経て、2017年度から新入生オリエンテーションに冒険教育を取り入れた取組を開始した。その目的は、教員と学生、学生同士の関係を構築するとともに、大学生として新しいスタートを切らせることである。さらにY学科では、

その取組でのグループをもとに、初年次の専門基礎教育（ロボット製作）にも接続させている。では、新入生オリエンテーションに組み入れた冒険教育には、実際に、企図したような教育効果があるのだろうか。

(2) 先行研究

冒険教育にはいくつかの特徴が存在するが、その中でも重要な冒険性は、活動の難易度が高いこと、危険やストレスに挑戦できることによってもたらされる（松尾他、2021）。このことを踏まえて、本研究では、冒険教育を「活動の難易度が高く、危険やストレスに協同的に挑戦できる教育プログラム」と捉える。

まず、海外の動向をみると、米国やカナダでは、新入生向けに冒険教育を取り入れた野外オリエンテーションプログラム（Outdoor Orientation Program, OOP）が実施され、学生への影響度の高い取組（high impact practice）（AAC&U, 2007）として認知されている。最近の調査によれば、米国で212校（Bell, 2022）、カナダで21校（McGarry, 2020）での実施が確認できる。OOPの活用目的は、社会的スキルの向上、移行期の学生の帰属意識の向上、大学生としての意識づけなどである（Bell et al., 2014）。

次に、日本の動向をみると、日本の大学教育において

も冒険教育を取り入れた実践がある。例えば、林他(2018)は、Social Provision尺度を活用して、登山や野外炊事を含むフレッシュマンキャンプが対人関係を向上させ、それが2年後まで維持され、大学生活全般に有効に機能したと報告している。ただし、翻訳した尺度の信頼性と妥当性は確認されていない。佐藤他(2022)は、野外運動を教材とした体育授業が、Self-authorship (SA)の発達に肯定的に影響し、自信の獲得等の体験がSA発達の要因になると明らかにしたが、継続的な教育効果は不明である。

このような冒険教育を手軽に教育現場に取り入れるために1971年に米国で考案されたのがプロジェクトアドベンチャー (PA) である。日本でのPAの実践をみると、例えば、井村・遠藤(1989)は海外の文献研究から、初等・中等教育でのPAを活用した体育の授業が、自己概念を向上させると報告しているが、高等教育での教育効果は明らかでない。阿部他(2013)は、PAを含むフレッシュマンキャンプにより、学生相互の協力や協働を通じた多様なコミュニケーションが図られたことを事後の質問紙調査とインタビュー調査により確認しているが、研究の手続きは明記されていない。清水他(2010)は、PAを導入した野外教育活動の授業が大学生のリーダーシップ等を育成する可能性を示したが、教育効果の持続性は不明である。この他、大学構内にPA専用施設を設置し(例えば、玉川大学、関西大学、帝塚山大学など)、初年次教育やリーダーシップ研修等に活用する事例もある(小室, 2020など)。このように様々な大学でPAの実践が行われ、一定の教育効果も確認されているが、研究的にはまだ十分な検討がなされているとはいいがたい。同様に、Cooley et al. (2015)によれば、海外でも、野外冒険教育の先行研究には、検証されていないアンケート、脆弱な研究デザインと分析手順、長期的な行動変化の検討の不備など、実証研究として様々な方法論上の限界があるという。

一方、筆者らは、文献研究により冒険教育を支えるモデル(Outward Boundプロセスモデル、カリキュラムモデル、コンフォート・ゾーン・モデル、チャレンジ・バイ・チョイスの原理、経験学習モデル)、教育効果の持続性に関する理論(学習の転移、変容的学習、状況論)を整理し、複数のモデルや理論を組み合わせで冒険教育の教育効果を説明する必要があることを明らかにした(松尾他, 2021)。

以上の先行研究の課題を踏まえて、本研究では、質問紙調査と、参与観察やインタビュー等の質的研究を組み合わせ、それを複数回にわたって実施することで、PAが学生にもたらす教育効果を長期的に明らかにすること

にした。その際、著者らは、冒険教育が学生への影響度の高い取組として機能し、その後の大学での学びや学生生活で得られた経験と相互作用することで学びの好循環を生むのではないかと仮説を立てた。

(3) 研究の目的

本研究の目的は、新入生オリエンテーションに組み入れた冒険教育の長期的な教育効果を複数の方法を用いて検証することである。そこで、そのためのプログラムと取組内で活用するワークシートを設計した上で、大きく3つの研究を行う。第1に、参与観察、ワークシートの記述の分析、及び、目標設定と振り返りのために実施した事前・事後の質問紙調査(社会人基礎力チェックシート)の結果を分析して、取組直後の短期的な教育効果を明らかにする。第2に、参加学生に追跡調査として質問紙調査とインタビュー調査を行い、長期的な教育効果を確認する。第3に、複数の調査結果を比較・結合しつつ、1年次に感じていた課題や不安を解消していく過程、そして本取組による経験とその後の大学での学びや学生生活での経験とが、関連付けられた場面や発展的に活用された場面を確認し、学びの好循環のプロセスを検討する。

2. PAを導入した新入生オリエンテーションの概要

(1) プロジェクトアドベンチャー (PA) とは

本取組には冒険教育の一形態であるPAが導入されている。PAは、一つひとつの活動が構造化されており、危険性(実際には危険性は管理され、命に関わるケガをするようなことはないが、参加者は危険を感じるようになる)、チャレンジ、ストレスのそれぞれの度合いが活動ごとに制御され、マニュアル化(Ryan, 2005)されている。また、参加者に過度の挑戦を強いることがないよう工夫されている(Rohnke, 1989; Panucci, 2007)。

PAはグループ活動を基本とし、教室や体育館等の室内での活動とPA専用設備を使う活動に分かれる。PA専用設備は、ロープスコースと呼ばれ、高さの低い施設(ローエレメント)と高さ8m~15mの施設(ハイレメント)がある。例えば、ローエレメントの一つに50cm四方の台がある。これを使って行う活動が「オールアボード(みんなのっかれ)」(図1③参照)であり、この台の上に十数名の人が乗ることが課題である。見た目より難易度が高く、身体的な距離も近くストレスがかかる。この課題に冒険的な要素を感じてもらうために、例えば、「今、海を漂流中です。あの島(台)に全員が上陸(台に乗る)すれば、助かります。」のような場面を設定する。これは、Bacon (1987)が整理したカリキュラムモデルのうち、メタファーのカリキュラムモデ

ルに相当する。

もう一方のハイエレメントには、例えば、高さ10mのクライミングタワーがある（図1⑩参照）。これは、ボルダリング競技と似ており、仲間に命綱で支えてもらいながらタワーに登る活動である。この活動は、高さからくる危険性への挑戦に重さがあり、学生にとって高さの恐怖心への挑戦になることが多い。解決すべき課題は、ローエレメントを使う課題よりもむしろ簡単である。これにより意識が過度に解決すべき課題に向かず、安全管理が散漫にならない。一連の活動を通して、チーム内での信頼関係を構築し、課題解決を体験することが期待される。各活動は、PAに関する正式な訓練を受けたファシリテーター（グループに1名を配した）の指導下で実施され、活動前には目標設定、活動後には振り返りの時間が設けられ経験学習の要素が取り入れられている。

(2) プログラムの設計

1節に述べた本取組の目的を踏まえて、学生同士の関係性の深化のためにローエレメントを、信頼関係の構築を狙いハイエレメントを使ったPAのアクティビティを選定した。2018年度に実施した新入生オリエンテーションの概要を表1に示す。より高度な活動を行う合宿研修の準備として、事前研修を実施し、仲間作り（1日）と大学での学び方の学習（半日）を行う。合宿では、10名のグループで活動する。1日目は、午前中にアイスブレイクと仲間作りを行い、午後からPAのローエレメントを使ったプログラムを実施する。2日目にはハイエレメントを使ったPAの高度なプログラムを実施する。スタッフとして、教員4名、TAとSA（Student Assistant）合わせて12名が参加した。教員は支援・指

表1 新入生オリエンテーションの概要

	間時	内容	ねらい	(分)	
事前研修 (大学内)	9:30	自己紹介	お互いを理解し人間関係を築く	30	
	10:00	アイスブレイク、目標設定	緊張を緩め、コミュニケーションを円滑化、目標の明確化	90	
	11:30	昼食弁当(グループごと)	親睦を深める	60	
	12:30	室内版PAによる仲間作り	コミュニケーション、ふれあい	240	
	16:30	振り返り、合宿の目標設定	研修に取り組む意識を高める	60	
	9:30 12:30	学科ガイダンス 時間割作成ワークショップ	カリキュラムを理解し、 時間割を作成	180	
合宿研修 (兵庫県姫野台)	10:30	仲間作り	集団での役割を認識、 責任と協調の理解	120	
	12:30	昼食(食堂)	親睦を深める	60	
	13:30 16:30	ローエ メント (人間関 係の深 化)	川わたり	コミュニケーション、 ふれあい、課題解決	60
		電柱でござる	コミュニケーション、ふれあい	60	
		ジャイ アント シー ソー	コミュニケーション、協力	60	
		選択し て実施	モホークウォーク	コミュニケーション、課題解決	60
		島めぐり	コミュニケーション、課題解決	60	
	17:00	振り返り	何を学んだかを振り返る	30	
	男性は2棟の宿舎にわかれ宿泊、女性は1棟の宿舎に宿泊				
2 日 目	9:00	ハイエ メント	自己への挑戦、信頼感、 達成感	150	
	11:30	自己へ 挑戦	昼食(食堂)	親睦を深める	60
	12:30	信頼感の 深化)	丸太渡り ハイパークランプ	自己への挑戦、信頼感、 達成感	180
	15:30	振り返り	何を学んだかを振り返る	30	

導するだけでなく、自身もPAの活動に参加した。なお、本取組は準正課活動として位置づけているため、Y学科の学生全員の参加を求めている、身体的な障がいのある学生など合理的な配慮が必要な学生も参加している。

(3) ワークシートの設計

PAのような体験型の学習は、ともすれば楽しいだけで終わってしまうため、明確な目標設定とそれに基づいた振り返りを行う仕組みが必要である。特に、PAは、〈具体的経験→省察的観察→抽象的概念化→能動の実験〉という経験学習サイクルモデル（Kolb, 1984など）を意識して活動するため、振り返りの記録は重要である。また、目標が明確であれば、学生はそれを意識して活動できる。さらに、目標設定と対比させて振り返りができることについても考慮した。その際、目標設定を行うための参照枠組みがないと、抽象的かつ漫然とした目標設定になりがちである。そこで、冒険教育そのものが持つ挑戦性に加え、先行研究においてOOPにより涵養できるとされている社会的スキルの向上、移行期の学生の帰属意識の向上、大学生としての意識づけに着目した。なお、社会的スキルについて、相川・藤田（2005）は、統一された定義はないとしつつ、「コミュニケーション・スキル」と「対人スキル」の2つの側面で捉えている。これらを踏まえ、本取組では目標設定の参照枠組みとして、社会人基礎力の3つの能力（前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力）の12の能力要素からなるチェックシートを活用することにした。社会人基礎力は、社会的スキルに関連する項目（チームで働く力の発信力、傾聴力など）や冒険教育の挑戦性が育む「前に踏み出す力」に関連する項目などが含まれる汎用的な能力の指標の一つであるからである。その上、目標として学生に理解しやすい言葉で書かれているという利点もある。実際に作成したワークシートは、目標設定と振り返り、グループ編成、社会人基礎力チェックシート、強みを伸ばす、弱点を克服する、対話ジャーナル（関田・三津村, 2015）の7種類であり、表2に示すような形で

表2 作成したワークシート

	ワークシート	内容
①	目標設定と振り返り	新入生オリエンテーション全体の目標設定と振り返りを行う
②	グループ編成	グループの編成と各自の役割を明確にする
③	社会人基礎力チェックシート（事前・事後）	社会人基礎力を自己評価する
④	自分の強みをさらに伸ばすために	自分の強みを伸ばしたい社会人基礎力の項目を3つ選び、それぞれについて目標設定と振り返りを行う
⑤	自分の弱点を克服するために	自分の弱点を克服したい社会人基礎力の項目を3つ選び、それぞれについて目標設定と振り返りを行う
⑥	対話ジャーナル 1	事前学習の要点をまとめて、振り返りを行い、友人からコメントをもらう
⑦	対話ジャーナル 2	1日目のオリエンテーションから振り返りを行い、友人からコメントをもらう

学生に提供した。初日に、表中の①の目標設定、②のグループ編成の結果、③の社会人基礎力チェックシート、④⑤の目標設定を記入する。⑥の対話ジャーナル1は事前学習の終了後、⑦の対話ジャーナル2は合宿研修の1日目終了後に記入する。最終日には、対話ジャーナル1、2も参照しながら、最終日の活動も踏まえて表中①③④⑤の振り返りを記入する。

3. 調査の方法

(1) 調査対象者

調査対象者は、2018年度、本取組に参加したY学科、学科横断型Zコースの学生、計48名（うち1名が事前研修のみに参加）である。その内訳を表3に示す。

表3 調査対象者の構成（2018年度）

学科	男	女	18歳	19歳	20歳
Y学科	38	2	34	5	1
Zコース	8	0	7	0	1
計	46	2	41	5	2

(2) 調査の内容

本取組の学生への教育効果を次の調査で確認する。

参与観察 第一・第二著者は、参与観察を行いながら、活動全体の様子や特徴的な学生の様子をカメラやビデオを使って記録した。そして学生の表情や態度を確認し、それについての観察者2名の解釈を照合した。なお、取組の性質上、広い場所に散らばって行われるため、すべての活動・学生を網羅的に観察・記録するのではなく、集団と距離をとる学生、活動に積極的な学生など、特徴的な学生を中心に観察・記録を行った。

ワークシートの記述の分析 表2に示したワークシートの記述を分析した。これにより学生がどのような目標を立て、それが達成できたと感じているかどうかを確認した。また参与観察の結果と学生が記入したワークシートの記述とを照合しながら分析を行った。

質問紙調査とインタビュー調査 本研究において実施した調査を表4に示す。身体的な困難さから合理的配慮を行った学生1名について、本取組から感じたことや学んだことについて、取組終了1年後（2019年5月）に30分程度のインタビュー調査を行った。加えて、大学生

表4 調査の実施状況

調査の種類	実施日	対象
質問紙調査(社会人基礎力) (事前)	2018年4月6日	48名
質問紙調査(社会人基礎力、満足度) (事後)	2018年4月15日	48名
質問紙調査(満足度、自由記述) (追跡)	2018年7月25日	47名
合理的配慮学生へのインタビュー調査	2019年5月9日	1名
オンラインでのインタビュー調査 (追跡)	2021年2月17日	6名
	2021年3月23日	3名

表5 インタビューの属性

学生	学年	性別	成績	SA	学生	学年	性別	成績	SA
A	3	男性	下位	—	F	3	男性	上位	1回
B	3	男性	中位	1回	G	3	男性	中位	1回
C	3	男性	上位	1回	H	3	男性	下位	1回
D	3	女性	上位	2回	I	3	男性	下位	1回
E	3	男性	中位	—					

活や正課教育にどのような影響を与えたのかを検証するため、3年次終了時（2021年2月17日、3月23日）に、Y学科の学生に対して、一人あたり30分間程度のオンラインでのインタビュー調査を実施した。インタビューは、本取組に直接的に関与していない第一著者を中心に、事前研修にファシリテーターの役割を担った第二著者が補助する形で行った。インタビュー調査の協力者については、学科長に依頼して、成績の上位・中位・下位の各層から同数になるように選定してもらった。その結果、各層から3名ずつ、計9名（男子学生A、B、C、E、F、G、H、I、女子学生D）の調査対象者を得た。これにより、人数は少ないものの、一定の代表性が担保できた。表5にインタビューの属性を示す。なお、成績についてはインタビューに影響を与えないよう、インタビュー終了後に確認した。また、9名中7名は、1～2回、SAの経験がある。これらの学生に対し、PAを中心に、本取組について覚えている内容や印象に残った場面、大学生活に役立ったこと、今後も本取組を続けた方がよいかについて尋ねた。

(3) 研究倫理への配慮

本研究の調査はX大学の研究倫理規定に従った。具体的には、次のような研究倫理上の配慮を行った。本取組の開始時に、学生には研究内容や意義を伝えた上で研究協力を要請した。その際、収集したデータは匿名化した後に研究に活用すること、成果の公表に際して、集計データあるいは匿名化したデータを用いること、研究目的以外に利用しないこと、途中で協力を断ることは可能であり、それにより何らの不利益も被らないことを伝えた。また、学生の教育時間を奪わないよう、本取組中に研究目的のためだけの心理尺度等の質問紙調査は実施しないようにした。そのため、目標設定にも利用可能な汎用的な指標である社会人基礎力の項目を活用した。以上について、同意書を配布し、協力への意思を確認した。その結果、調査対象者全員からの同意が得られた。

4. 活動の観察と学生の記述

参与観察のデータと学生のワークシートの記述をもとに、当日の活動の様子をまとめる。ワークシートの記述については、表6に事前研修の振り返りを、表7に合宿研修の振り返りを示す。

(1) 事前研修

事前研修（2018年4月6日～7日）の1日目は、大学の柔道場を使って行った（48名参加）。入学直後のためか、学生の表情に笑顔は少なかった（表6①②）。グループ編成後（表6③）にワークシートに目標を記入する時間をとった。その後、室内で取り組めるPAの仲間作りワークに移った。ここでは、ネームトス、ラインナップ、人間あやとり、パイプライン、オールアボードと呼ばれる活動を行った。ネームトスは、名前を呼びながらボールをトスする。ラインナップは、指示した順番（例えば、誕生日順、出身地順）に並ぶ。これらアイスブレイクの活動が進むにつれて、隣り合う学生同士が会話し、笑顔もみられるようになった。残り3つの活動は、様子の一部を図1(1)に示す。図中、①が人間あやとり、②がパイプライン、③がオールアボードと呼ばれる活動である。これらの活動は、チームの協力があって達成できる（表6④⑤）。オールアボードは、2節(1)に述べたように難易度が高いため、学生は戸惑いながらも協力して活動を始めた。意見交換が進むと、学生は先入観が課題解決を阻害すると気づいていった（表6⑥）。身体的な距離の近さは、同性同士でも心理的困難を伴うため、互いに不快感

表6 事前研修のワークシートからの抜粋

番号	学生	ワークシートの記述
①	J	知り合いがひとりもいなくて不安でした。
②	K	周りの人たちは全員知らない人たちばかりではじめは不安でした。
③	L	班に分かれて知らない人たちと組んで少し不安な気持ちもあった。
④	M	互いのニックネームを呼び合うことさえ恥ずかしがって、中々、呼べなかったが、活動が続けて行く中で自然と呼び合えるようになったことをとても嬉しく思う。
⑤	D	他人とのコミュニケーションの難しさ、大切さを学ぶことができました。ジェスチャーでは伝わらないことを知り、言葉で表現することの大切さを学びました。
⑥	N	板の上に全員が乗ることができるとは思わなかった。何故、できないと決めつけてしまったのだろうか。
⑦	O	みんな知らない人だらけなのに、先輩もいたので、初めはとても緊張しましたが、いろんなゲームや話し合いをする内に、緊張もとけて楽しくコミュニケーションがとれるようになっていきました。このチームで一泊研修できるのがとても楽しみです。
⑧	Q	まだ知り合って間もないクラスメイト達との交流ができ、より親しくなれるきっかけにもなりました。

の許容範囲を話し合っていた。特に、男女混合のグループでは、男性は女性への対応に苦慮していたが、その場の雰囲気に馴染んでくると、その抵抗は薄れていった。

事前研修2日目は、通常教室を使って履修指導を行った。先輩が一人ひとりの履修計画の作成を支援した。終了後、ワークシートに振り返りを記入してもらった。事前研修について学生は、表6⑦⑧のように記載している。

(2) 合宿研修1日目

合宿研修（宿舎泊、47名参加）は、兵庫県立嬉野台生涯教育センターにおいて、野外活動に適した気象条件の下で実施された（2018年4月14日～15日）。早朝から集まって出発した影響もあり、移動中のバスでの会話は少なかった。同センターは、山間部に位置しており、自然に恵まれている。初日は、全体での説明の後に、事前学習の際に決めた5つのグループに分かれてファシリテーターの挨拶と各自の自己紹介が行われ、図1④のように2人組に分かれてミニゲームを使ったアイスブレイクが行われた。慣れてくるにしたがい、笑い声や歓声が聞こえてきた。それから4人組での活動を経て、グループ全体で行う活動へと移った。学生は、戸惑いながらも積極的に参加し、徐々に緊張がほぐれ楽しそうな表情になった（表7①②③）。このとき、グループにうまく溶け込めない場合には、ファシリテーターや教員が声をかけ、学生の気持ちや状況を確認しつつ、図1⑤のように活動への参加を促していた。アイスブレイクが終わってから、安全管理や活動方法の説明を受けて、ローエレメントを使った活動となった。簡単なものから徐々に難易度が上がっていく。ここでは、ローエレメントを使った活動のうち「モホークウォーク（Mohawk Walk）」、「ジャイアントシーソー」と呼ばれる活動を例にして、その活動の様子（図1(3)）を詳細にみていく。図中⑥の「モホークウォーク」は、柱と柱の間に45cmの高さにワ



図1 新入生オリエンテーションの様子

イヤーを張り、スタート地点の柱からその上を支え合いながらトラバース（横方向への移動）して、ゴールとなる柱へと向かう活動である。途中、ロープから落ちたらやり直す。教員も参加し、お互いが声をかけながら、少しずつ進んでいた（表7④）。スタートしてから柱と柱の中心に近づくにつれて、支えあう体勢が不安定になり何度も失敗するが、その都度、話し合っ、落ちた原因とその対策を考えて再挑戦していた。けが防止のために、体勢が不安定になると声を出して自ら落下し、他の人を道連れにした不意の落下を防ぐ様子も観察できた。図中⑦の「ジャイアントシーソー」は、巨大なシーソーを使って行う活動で、シーソーのどちらかが地面につかないようにバランスを取りながら、その上に乗り降りする（表7⑤⑥）。活動が進むにつれて、グループごとに、取組の難易度の設定、振り返りを行う方法、タイミング、時間のかけ方などに差異が生じた。

例えば、活動が滞り気味になると、活動を止めて全体で確認を行いつつ、振り返りも行っていた（図⑧⑨）。図1(4)に振り返りの様子を示す。終了後、グループごとに宿舎に戻る。このとき、学生は疲れているようではあったが、談笑しながら移動していた。この日の学びについては、表7⑦⑧のように記載している。

(3) 合宿研修2日目

図1(5)にハイエレメントを使った取組の様子を示す。施設に限りがあるためグループ毎に、取り組む順番や内容が異なった。図中⑩は、高さ10mのクライミングタワーと呼ばれる施設である。学生は、その壁面を登る。登る高さは、学生が登る前に決め、周りに伝える。図中⑪は、ハイパープランクと呼ばれ、図中右側の高さ8mの台の上から、少し離れた所に吊されたボールめがけて

ジャンプする活動である。図中⑫は、丸太渡りと呼ばれ、高さ8mに設置された丸太まで登り、バランスを取りながらその上を歩く活動である。挑戦する学生は、安全のためにヘルメットをかぶり、ロープでつながれている。このとき、役割分担が行われ、ロープを支える学生、余分なロープをまとめる学生、声援とアドバイスを送る学生にわかれる。挑戦する学生は、ロープを支える仲間を信じて取り組んでいく（図中⑩参照）。支えている学生は、ロープにかかる負荷に友の信頼を感じる。このとき、グループ内で信頼関係が醸成できていないと実施できない。目標の高さに到達すると、「もう少し頑張れるよ」と声援を送り、目標の高さに届きそうになれば、「まだいけるよ」と声援を送っていた。この声援により、学生は困難な挑戦に一步踏み出すきっかけを得ていた（表7⑨）。最上部に到達できると、学生は手を振り上げて歓声をあげ、同時に支えていた学生も一緒に喜び、達成感を分かち合っていた。同行した学科の教員も学生と一緒にグループに分かれて参加したことで、活動が進むにつれて教員と学生の距離が縮まっていた。例えば、高さに足がすくみ、途中で諦めそうな教員に対して、学生の方から「先生、諦めないで、あと少しだよ」などの声援をかけ、その声援に教員も応えてがんばっていた。

途中、昼食休憩を挟んで、グループ毎にハイエレメントの挑戦を続けた。グループの一体感が深まるにつれ、学生の声援やかけ声が大きくなっていった。終盤になり、挑戦に失敗した学生の再挑戦を実施したため、予定の時間を超過した。全ての学生の活動が終了した段階で、簡単な振り返りを行い、施設内の教室に移動した。そこで時間が許す限り、気づいたこと（例えば表7⑩）をワークシートに記入したが、バスの時間の関係で、一部の学生はワークシートの記入を完了できなかった。帰路の車中では、疲れのためか多くの学生が寝ていた。

5. 質問紙調査の結果

(1) 質問紙調査（事前・事後）

事前・事後に記入を依頼した48名分の社会人基礎力チェックシートから、未記入や重複記入を除く31名分のデータが得られた。17名分の欠落は、4節(3)に述べたように、事後の振り返りの際に十分な記入時間を確保できなかったためである。分析の結果、社会人基礎力チェックシートの項目36項目中、28項目が有意に向上していた。そのうち、事前・事後において平均で0.50以上の変化があった項目を表8に示す。これらの項目において、Wilcoxonの符号付き順位検定を行ったところ、有意差があることが確認できた。また、5項目中、4項目が「前に踏み出す力」であった。事後に実施した満足度調

表7 合宿研修のワークシートの抜粋

番号	学生	ワークシートの記述
①	R	最初はあまり乗り気ではありませんでした。サークルの練習もあって、正直、今日は、行きたくはありませんでした。ですが、バスから降りて、周りをみてみたら、THE自然という感じでした。空気もうまいし、視界全部、自然、心の変化が180°変わりました。
②	J	まず、最初に自分の気持ちを言葉で表した。たくさんの人が、ドキドキやわくわくだった。自分も少しワクワクしていた。
③	S	事前研修で顔や名前は知っていたものの、なかなか自分の意見をだすことができなかったが、時間がたつにつれ、みんな自分の意見を言えるようになってきた。
④	O	周りのみんなが「がんばれ！」だとか「ゆっくりでいいよ」などと声をかけ合っているのが良いと思った。
⑤	T	簡単に見える活動だがかなり難しかった。
⑥	O	1人では困難なことでもみんなで助けあうことで成功できるのだということに気がしました。
⑦	U	今日の活動で自分の意見を言うことがグループの役に立つことが改めてわかりました。
⑧	V	今日一日をふりかえって、何事にもまず挑戦することの大切さを学び合いました。
⑨	C	もうだめだと思ったがいまやらなかったら一生後悔すると思ったのがんばれた。
⑩	D	一度勇気を出して話すと、次からも話せるし、みんながちゃんと聞いてくれるので自分が意味もなく怖がっていただけだということが分かった。

表8 社会人基礎力の事前・事後の変化 (n=31)

社会人基礎力の項目			事前・事後	平均値	差分	標準偏差	第1四分位数	中央値	第3四分位数	検定量Z	有意確率
前に踏み出す力	主体性	4. 自分がやるべきことは何かを見極め、自発的に取り組むことができる	事前	2.70	0.54	0.61	2.00	3.00	3.00	-3.69	0.00
			事後	3.20		0.54	3.00	3.00	4.00		
	働きかけ力	5. 相手を納得させるために、協力することの必然性（意義、理由、内容など）を伝えることができる	事前	2.39	0.55	0.84	2.00	2.00	3.00	-3.49	0.00
			事後	2.94		0.81	2.00	3.00	4.00		
	実行力	6. 周囲の人を動かして目標を持って働きかけている	事前	2.13	0.52	0.62	2.00	2.00	3.00	-3.56	0.00
			事後	2.65		0.88	2.00	3.00	3.00		
課題発見力	課題発見力	15. 失敗を怖れずに、とにかくやってみようとする果敢さを持って、取り組むことができる	事前	2.55	0.68	0.81	2.00	2.00	3.00	-3.83	0.00
			事後	3.23		0.72	3.00	3.00	4.00		
	課題発見力	19. 課題を明らかにするために、他者の意見を積極的に求めている	事前	2.45	0.52	0.77	2.00	2.00	3.00	-3.77	0.00
			事後	2.97		0.71	3.00	3.00	3.00		

査 (n=47) をみると、新しい友達ができただけで全体の95.7%、大学に馴染むのに役立った学生が91.5%であった。PAについて95.7%の学生が、参加してよかったと回答している。教員との距離が縮まったと回答したのは68.1%であった。これは参加した教員の数4名と少なかったことが関係している。なお、83.0%の学生が「大学で学ぶことは楽しい」と回答しているにも関わらず、「X大学で学べて良かった」と回答している学生は66.0%にとどまり、背景に不本意入学の学生の存在があることが窺えた。

(2) 質問紙調査（追跡）

約4ヶ月後に実施した質問紙調査では、46名分の調査票（未記入なし）を回収できた。「振り返ってみて、本取組が大学に馴染むのに役に立ったか」について尋ねたところ、67.4%の学生が「大学に馴染むのに役に立った」と回答した。事後の結果よりは減少したものの依然として比較的高い割合を維持している。なお、「X大学で学べて良かった」と回答した学生は68.9%にとどまり、事後の結果と大きく変わらない。「新入生オリエンテーションの経験がどのように大学生活に役立ったか」についての自由記述をみると肯定的な意見は46名のうち34名であった。その内、14名が人間関係の構築を挙げており、例えば、「大学生活を共にする仲間ができた」、「互いに気遣う関係が生まれ、クラスメイトを信じて話せるようになった」などの記述があった。また、4名がグループ活動について挙げ、例えば、「グループワークなどで積極的に発言ができるようになった」などと記述していた。その他、2名が自分の成長について、「仲間と一緒に助け合いつつ、自分も成長していく」、「友人たちと協力して、一つの壁を乗り越えること」と記述し、1名が挑戦に関して「挑戦のおかげで自分に自信をもつことができ、あの時の経験があったからできるようになったと

いう事柄が増えた」と記述していた。なお、残り12名は未記入もしくは「なし」と回答しており、本取組の経験が大学生活に結びつかない学生もいることが窺えた。

6. インタビュー調査の結果

インタビューの音声データからトランスクリプトを作成し、それをパラグラフ単位に分割して、それぞれにコードを付与した。語りの内容にはバラツキがあるため、コードはトランスクリプトを読み直しながら必要に応じて修正を加えた。さらに共通性および類似性が高いものをカテゴリーにまとめた。その際、カテゴリーの現実を明らかにするために、再度、それぞれの語りを読み直してその特性を抽出した。その後、第二・第三著者から意見をもらいながら修正を加えていった。なお、分析の手順に関しては、谷・山本（2009）を参考にした。

(1) 3年次終了時のインタビュー調査の結果

3年次に学生9名に対して行ったインタビュー調査のデータのうち、「PAの経験が、大学生活に役立ったことについて」の語りの部分について上記の方法で質的分析を行った。その代表的な語りを表9に示す。PAの教育効果は、①人間関係の構築（社会的スキル）、②自己調整、③前に踏み出す、の大きく3つに整理できる。①については、友人を獲得し、大学生活における人間関係を構築するために相手との距離を縮め、関わる相手との多様性を確保しつつ、人間関係を築く基盤となる信頼を形成した、という点である。②は、経験を振り返ることで、自己と対峙し、主体的に取り組むための態度を身につけていくことにつながった、という点である。そして

表9 学生インタビュー調査の概要

カテゴリー	学生	代表的な語り
①人間関係の構築（社会的スキル）	友達 C	他の新しい1年生と話すこともできたり、同級生たちと多く意見を交換できることが、新入生オリエンテーションを開いたことの良かったと感じられました。
	先輩 A	PAに参加してくださった先輩方にも時間割で「これってどういう感じの講義なのですか」みたいなのを聞いたりすることができたので、そういうのでも結構役に立ちました。
	教員 A	関わる先生となったらいいわいい、どの先生がどうい先生なのかはばつとわからなかったの、こういうのがあったのは、そういう意味ではありがたかったです。
	異性 D	日常生活で接する距離感じゃなかったの、そういうことで、この距離で話しても行けるんだって、日常生活の距離感ぐらい大丈夫だという気持ちは芽生えましたね。
②自己調整	信頼 H	一番印象に残っているのは、やっぱり丸太渡りですね、命綱を任せるというのは想像してなかったことだったので印象に残ったし、周りとの関わりを深めるきっかけにもなったのではないかなと思っています。
	省察 C	新入生プロジェクトアドベンチャーがあったから、自分の新しい課題に挑戦して、それに対して振り返りをするという、一つの習慣というか、きっかけをくれた。
③前に踏み出す	調整 C	成功するか分からない課題に対して、自分がどういう姿勢で取り組むかという、そういう自分の見直しの面でも、新入生プロジェクトアドベンチャーが必要なのではないかと思っています。
	応援 E	壁を登るやつとか、何か難しそうで半分諦めていた感じなんですけど、みんなの応援とかもあって頑張って頂上までたどり着けた。
挑戦 D	挑戦 D	グループだからこそ、挑戦することによって、悔しいとか、何かしらの感情が生まれるじゃないですか。そういうことによって、協力する楽しさとかもありましたし、挑戦することによって、成功体験だったり失敗体験だったりという、小さな体験でもできることで、その積み重ねによってちょっとは前進していけるという感覚をつかめたかなと思います。

③は、一人では解決できない課題や身体性を伴ったリスクを有する課題に対し、応援や声援を心の支えとして挑戦し、協同で課題を乗り越えたことが前に踏み出すことにつながった、という点である。また9名の学生全員が、「本取組を継続したほうがよい」と語った。なお、成績の違いによる語りの内容の差異は見受けられなかった。

(2) 語りから読み取れる入学時からの変化

9名の学生のうち、合理的配慮を行った学生E、入学時に異性への対応に苦慮していたが、その後SAを担当してくれた女子学生D、話すことに苦手意識を持っていた学生B、SAとして活躍してくれた学生Gについて、入学時からの変化を見ていく。

学生Eは、身体的な困難を抱えているため、学生Eの保護者は、緊急時の対応のために近隣で待機する必要がある。学生Eは、取組の1年後に次のように語っており、大学生生活の転機となったことが窺える。

【学生Eの語り】 プロジェクトアドベンチャーで体を動かしたりして、多分意外と普通の人と同じぐらい動けるのだなというのは割と友達も多分わかってくれたので、その後、遊びに誘ってくれたり、特別な人扱いをしてくるとかがなかったので、普通に接してくれるので過ごしやすくなりましたね。
これまで特別な視線を感じていました。体験後、大学生活ではそれほど気にしないですね。自分でも病気だからできないというのは嫌で、普通の人と同じようにしたいので、やってみようと思って挑戦しましたね。

3年次終了時には、次のように、挑戦により結果が得られた経験を、勉強面に活かしていると語っている。

【学生Eの語り】 壁を登るやつとか、何か難しそうで半分諦めていた感じなんですけど、みんなの応援とかもあって頑張って頂上までたどり着けたというのは、勉強の方とか、自分がわからないこととかをしっかりと考えてできるようになったことにつながっていると思います。

学生Dは、取組を開始する際に、ワークシートに「極度の人見知りであり、特に男性とのコミュニケーションが苦手なので、すごく不安である」と記述している。そこから4か月後の質問紙には、「私は特に異性とのコミュニケーションが苦手だったが、オリエンテーションを通して何か吹っ切れたように、話すことがあまり苦痛ではなくなった」とある。さらに3年次終了時のインタビューでは、次のようにPAによって人見知りを克服するきっかけを得たと語っている。

【学生Dの語り】 高校まではどちらかというと消極的な方だったので、挑戦してみようという心意気はあまりなかったので、PAを通して生まれたかなと思います。[中略]
この距離で話しても行けるんだったら、日常生活の距離感ぐらい大丈夫だという気持ちは芽生えました。

さらに2、3年生では、本取組のSAを進んで担当してくれた。その経験については次のように語っている。

【学生Dの語り】 自分より1年とはいえ年下で少し頼りない子たちを見ていて、どっかという微笑ましいというか、そういう印象があって、1年生のときは自分のことで必死だったんですけど、2年生でSAに参加すると、周りのことを見られるようになったという印象はありますね。

また、3年次の授業については、本取組での経験を踏まえて、新たな挑戦を行ったと語った。

【学生Dの語り】 今回、3年生でロボットコンテストをやったのが、自分たちで一から作るという状況だったので、どうしても試行錯誤を繰り返していかないと結果が出ないので、そこで挑戦するというのがすごく大きく役立ったかなと思います。駄目元というか、駄目だったこともいっぱいあったのですが、それでも手を変え品を変え、いろいろと挑戦するということで、結果、いいものができたかなというのはありますね。

学生Bは取組を開始する際に、ワークシートに「複数人と話すことが苦手」と記述していた。それが3年次では次のように語り、PAが友達作りの最初の機会になったという認識を示している。

【学生Bの語り】 あいさつからいろいろ話したりというのは、結構プロジェクトアドベンチャーがきっかけで、できるようになったかもしません。[中略]僕はサークルに入っていないんですけど、大学で友達を作るとなると、こういうのがなかったらサークルに入って作るみたいなところしかほとんどないと思うので、こういうのがあったら、友達がいたら授業とかも一緒に受けて、いろいろ聞きやすいし、すごく大学生活が結構楽になると思うので、結構重要な役割だと思います。

学生Gは事後の質問紙に「仲間との協力することの大切さを知って、自分が学校生活で困ったときには仲間を頼っていきたい」と記述していた。次の3年次の語りでも、高校時代を反省し、PAを通じて新しいスタートを切ろうとしたこと、教員との関係が作れたこと、それが現在に至るまでの大学生活に好影響を与えたと述べている。

【学生Gの語り】 高校時代までは正直、率先的に人に話しかけにくいということがどうしてもできなくて、[中略]、最初の活動でも、どうしても自分は高校時代から変わりがなかった。[中略]自分が積極的にしゃべれたからこそ、そのグループでもいろいろしゃべれるというのを学んで自信になったので、他のグループの人でも、困ったらいろいろ聞いたりだとか、仲良くなりたいと思って積極的にしゃべりにいくということが、大学を通して大事であって、良かったと思います。

7. 考察

以上を踏まえて、本取組の教育効果について考察する。

4節では、参与観察の結果を、学生のワークシートの記述を対応させつつ、当日の様子を示した。事前研修で学生同士の交流が進み、合宿研修において、再度、学生同士の関係性が深まり、PAを通じて、仲間との距離の縮め方、問題解決を行うための姿勢、仲間を信頼して挑戦することで一歩踏み出せることを学んでいた。これは適切な方法での挑戦と適切な支援の提供により学生に有意義な経験を提供（Brown, 2008）できたからである。

4節(1)に述べたように事前研修だけでも、学生の感じている教育効果はかなり高いことから、学外の施設を使わない取組の可能性も示せた。さらにPAを通じて、特に教員が参加したグループでは、教員との関係性を深め、お互いの距離感を縮めていたことが確認できた。こうしたことから、本取組は、実施中・直後において確かに学生に教育効果をもたらしたといえる。

5節では、質問紙調査により、PAが社会人基礎力を向上させるという可能性が示された。それは4節に示した参与観察の結果やワークシートの記述と照合することでも確認できた。徳田他（2017）や林他（2020）は、

冒険教育が社会人基礎力を向上させると指摘しているが、本研究でも同様の結果が得られた。約4ヶ月後の質問紙調査（追跡）では、本取組の有効性を感じている者の割合はやや減少していたが、依然として7割近くが感じていた。また自由記述には人間関係の構築に関する記述（14名）があり、社会人基礎力の向上への寄与が窺える。

6節では、約3年後の学生インタビューから、本取組で学んだ友達や仲間の作り方を授業のグループワークで活用していること、本取組の経験が授業やグループ活動において意見交換を促進したこと、教員・先輩・異性との関係性の構築にも貢献していること、などが明らかになった。加えて、入学時、本取組の体験直後、そこから現在までを振り返りながらつむいだ語りから、学生が本取組を通して新しいスタートを切り、そのときの経験を土台として次々と新たな挑戦に取り組んでいたことが窺われた。PAから始まったこの挑戦の連鎖が、授業や大学生活における好循環を生じさせたとみることができる。

8. 結論と今後の課題

本研究の目的は、新入生オリエンテーションに組み入れた冒険教育の長期的な教育効果を複数の方法を用いて検証することである。得られた結果を本論文の3つの目的に沿って整理すると次の通りになる。

1) 本取組をきっかけに、大学で新しいスタートを切ることができていた。しかもその効果は時間の経過に伴って多少減少するものの、持続し、大学生活に肯定的な影響を与えていることが窺えた。身体性を伴い、危険・リスク・ストレスへの協同的挑戦を求められる冒険教育の活動は、学生に、一步を踏み出させる機会を与え、仲間と協力する意味や楽しさを経験から学ばせている。さらに経験学習の枠組みにそってデザインされた活動が、自分の経験を批判的に振り返る機会を与え、学生の意識や行動を変化させたと考えられる。

2) このような経験を伴っていたがゆえに、PAで編成した10名のグループの関係性が大学生活の中でも維持され、教員との距離感の接近などもあいまって、仲間意識の継続による学習コミュニティの形成へと繋がり、学びの好循環を生む素地となったと推察される。

3) 6節(2)において、4人の学生の入学時から3年次までの様子から学びの好循環の発生を確認した。具体的には、入学時の不安感や苦手意識が本取組をきっかけとして解消され、その経験が、授業や大学生活において新たに直面した課題に挑戦する際に活かされていた。さらに、挑戦の連鎖が、経験の積み重ねを生み、学びの好循環をもたらしていた。また、冒険教育は身体的な困難を持つ者にとっても有益（McAvoy et al., 2006）とされるが、

本取組においても学生Eの語りから、それが同定できた。

これらの結果は、Bell（2022）の調査結果とも概ね一致している。しかしながら、1節に述べたように米国やカナダでは、新入生向けのOOPが多くで大学で実施されているのに対し、日本ではごく一部の大学にとどまっている。これは、冒険教育の大学教育での教育的意義が理解されていないからであろう。濱名（2005）は、組織的な学習支援について、学生同士の人間関係の構築、及び、対人関係面での適応を同時に達成することの重要性を指摘しており、本取組は、この指摘にも合致している。

本研究では、入学時の取組が3年次の終了時点においても影響を残していることが示された。この影響はどこまで持続するのだろうか。冒険活動を含む野外オリエンテーションプログラムでの経験が17年後でも肯定的な影響を有するという報告（Gass, 2003）もあることから、本取組も卒業後まで影響が持続する可能性があるが、それについては今後の研究課題としたい。

一方、長期的な教育効果の検討という点では方法論的な課題も残されている。本取組は合宿形式でPAを組み入れていること、PA体験後、学生は様々な経験を重ねており、その経験の全てがPAの体験と相互作用し学びの好循環を生むとは限らない。このため冒険教育そのものの効果をどこまで抽出できたか、不明な点も残る。実験的環境ではなく自然環境下で行われる教育的取組にはつきものの課題であるが、さらに実践を蓄積するとともに、他の取組との比較を行うなどして、精緻化を図りたい。

最後に、複数の教員の語りによれば、コロナ下の2020年度は新入生オリエンテーションが実施できなかったためか、当該年度に入学した学生は、他の学年と比べて単独で活動する傾向があり、中途退学者が多いという。そのため、2021年度は、感染対策を行い可能な範囲で本取組が実践された（松尾・望月, 2022）。本取組の効果と意義が教員に共有されていることの証左といえる。

謝辞

本研究の一部はJSPS科研費20K02984の助成を受けた。

参考文献

- AAC&U. (2007). *College Learning for the New Global Century: A Report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise*. AAC&U.
- 阿部篤志・藤本晋也・山内亨・栗木一博・齋藤博・高成田享・高橋義夫・石丸出穂（2013）「初年次教育における「フレッシュマンキャンプ」の意義と課題—スポーツ情報マスメディア学科の取り組みから」『仙台

- 大学紀要』45(1), 21-34.
- 相川充・藤田正美 (2005) 「成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成」『東京学芸大学紀要第1 部門教育科学』56, 87-93.
- Bacon, S. (1987). *The Evolution of the Outward Bound Process*. Outward Bound. (ERIC Number: ED295780)
- Bell, B. J. (2022). The Third Census of Outdoor Orientation Programs in the United States, 2019. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*. doi: 10.18666/ JOREL-2022-11219.
- Bell, B. J., Gass, M. A., Nafziger, C. S., & Starbuck, J. D. (2014). The State of Knowledge of Outdoor Orientation Programs: Current Practices, Research, and Theory. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 31-45.
- Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12.
- Cooley, S. J., Burns, V. E., Cumming, J. (2015). The role of outdoor adventure education in facilitating groupwork in higher education. *Higher Education*, 69, 567-582.
- Gass, M. A., Garvey, D. E., Sugerman, D. A. (2003). The Long-Term Effects of a First-Year Student Wilderness Orientation Program. *Journal of Experiential Education*, 26(1), 34-40.
- 濱名篤 (2005) 「新入生の適応と不適応はどのような経験から生まれるか—学習面と対人関係を中心に」『大学教育学会誌』27(1), 31-36.
- 林綾子・宮本友弘・水津真委 (2018) 「初年次教育としてのキャンプ体験が大学適応感に及ぼす影響についての探索的研究：Social Provisionに着目して」『野外教育研究』21(2), 1-13.
- 林直也・佐藤博信・溝畑潤 (2020) 「キャンプ実習が大学生のコミュニケーションスキル及び社会人基礎力に及ぼす効果に関する研究」『関西学院大学人間福祉学部研究会』12(1), 103-118.
- 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分野運動学研究』5, 1-9.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- 小室弘毅 (2020) 「「教養」から見る初年次教育とアクティブ・ラーニング」『関西大学高等教育研究』11, 9-20.
- 松尾美香・望月雅光・松下佳代 (2021) 「大学における冒険教育の教育的意義についての一考察—冒険教育研究の動向と展望—」『京都大学高等教育研究』27, 57-67.
- 松尾美香・望月雅光 (2022) 「コロナ禍での身体性を伴った仲間作りワーク—新入生オリエンテーションでの取組—」『第28回大学教育研究フォーラム発表論文集』137.
- McAvoy, L., Holman, T., Goldenberg, M., Klenosky, D. (2006). Wilderness and Persons with Disabilities: Transferring the Benefits to Everyday Life. *International Journal of Wilderness*, 12(2), 23-31.
- McGarry, J. (2020). *An Environmental Scan of Outdoor Orientation Programs at Universities in Canada* (Master's thesis. Laurentian University Sudbury, Ontario, Canada).
- Panicucci, J. (2007). Cornerstones of Adventure Education. In D. Prouty, J. Panicucci, & R. Collinson (Eds.), *ADVENTURE EDUCATION: Theory and Applications* (pp.33-48). Champaign, Human Kinetics.
- Rohnke, K. (1989). *Cowstails and Cobras II: A Guide to Games, Initiatives, Ropes Courses, & Adventure Curriculum*. Project Adventure.
- Ryan, B. (2005). *The Guide for Challenge Course Operations: An essential reference for challenge course practitioners*. Project Adventure.
- 佐藤冬果・大友あかね・小宮山咲希・金谷麻里子・坂本昭裕 (2022) 「野外運動 (ASE) を教材とした大学体育授業によるSelf-authorship育成の試み：混合研究法を用いた発達プロセスと要因の検討」『野外教育研究』25, 37-54.
- 関田一彦・三津村正和 (2015) 「意味のある学習を意識した授業デザイン—教師としての素養を学び磨くというストーリー—」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房, pp.195.
- 清水安夫・尼崎光洋・煙山千尋・宮崎光次・武田一・川井明 (2010) 「大学体育における野外教育活動の可能性の検討：プロジェクトアドヴェンチャー・プログラムを導入したキャンプ活動におけるリーダーシップ及びフォロワーシップの養成」『大学体育学』7, 25-39.
- 谷富夫・山本努編 (2010) 『よくわかる質的社会調査プロセス編』ミネルヴァ書房.
- 徳田真彦・粥川道子・安原政志・佐藤悦子 (2017) 「自然体験活動が大学生の社会人基礎力に及ぼす影響」『北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要』8, 127-139.

Educational Effects of Adventure Education Incorporated into New Student Orientation Programming: Through Running a Project Adventure

Mika Matsuo,
(Okayama University of Science)

Masamitsu Mochizuki,
(Soka University)

Kayo Matsushita
(Kyoto University)

Many Japanese universities provide various initiatives and assistance in order to facilitate the transition from high school to university with the purpose of promoting adaptation to universities for students. One such initiative is new student orientation, which often takes the form of preparing schedules, providing guidance on course registration, and the introduction to facilities and undergraduate faculties/departments. However, the details of such initiatives differ among universities to match the characteristics of the undergraduate students.

This study examines an orientation initiative that incorporates adventure education for new students in the department of engineering at a medium-sized, regional private university. It is similar to the Outdoor Initiative Programs conducted in both the United States and Canada. Programs such as these aim to develop relationships between the faculty members and students as well as among students themselves with the aim to give them a comfortable fresh start as university students.

We assessed the long-term educational effects of Project Adventure; an adventure education program incorporated into the new student's orientation. We designed an educational program as well as numerous helpful worksheets, and analyzed the short-term educational effects presented immediately after the program is finished via participant observation, worksheet descriptions, and pre- and post-questionnaire surveys. We then conducted a follow-up survey (in the form of questionnaire surveys and interviews) to confirm the long-term educational effects through the end of the third year. Further, by comparing and combining the results of these multiple surveys, we examined the combination of the experience process of our program, along with the experience of student learning and student life. The results revealed the following points. First, the program gave students the opportunity to take the first step to learning the meaning and pleasure of the cooperation with their peers through direct experience. Second, the relationships formed among the groups during their participation were maintained during the students' university careers. Along with the proximity of the instructors, this led to the formation of a strong learning community through a continuing sense of camaraderie. Further, the students were able to apply their experience in this program by facing new challenges; the cycle of facing and succeeding these challenges led to experience accumulation, paving the way for a virtuous cycle of learning. This study shows that the educational effects of the adventure education program when students enter university are long-term, extending to the very end of the third year.

Keywords: Adventure Education, Project Adventure, New Student Orientation, Fundamental Competencies for Working Persons, Educational Effects