

小学校におけるアドベンチャーカウンセリングの 効果測定に関する研究

白鳥 司・玉瀬耕治

本研究は、アドベンチャーカウンセリングを用いることによって、小学校高学年における児童のストレスの認知、友達サポート、家族サポート、ソーシャルスキルの認知にどのような変化がみられるのかを探索的に検討するために行われたものである。アドベンチャーカウンセリングは6年生3学級において、クラス単位および学年全体で順次行われ、その事前および事後において各種の効果測定が行われた。以下では本研究における問題と目的について述べる。

アドベンチャーカウンセリング

アドベンチャーカウンセリング（以下、AC）とは、冒険教育の手法を心理分野に適用したグループ活動であり、より厳密にはアドベンチャー・ベースト・カウンセリング（Adventure Based Counseling：ABC）と呼ばれているものである（Fletcher & Hinkle, 2002；藤岡, 2006；Schoel, Prouty, & Radcliff, 1989）。今回検討する帝塚山大学ACは冒険教育の一つであるプロジェクトアドベンチャー（Project Adventure：以下、PA）をベースとした手法である（小西, 2005, 2006, 2007；松岡・小西, 2006）。PAとは、冒険活動をグループで行い、試行錯誤を繰り返しながら達成感や成功体験を重ね、自尊感情を高めていこうとする活動であり、自己概念や自己意識などの心理的側面について効果性の測定が行われている（工藤, 2002；徳山他, 2002）。アドベンチャーの意味を日本語に訳せば「冒険」になる。冒険とは、成功の確かでないことをあえてすることである。言い換えれば、未知なるものに挑戦することである。アドベンチャーは人間が成長する上で大いに価値があると認められつつあり、人間関係で自己にとって大切な人を信じる心が、冒険をベースとした環境で養われやすく、心の教育の重要な役割を果たすと考えられている。人間関係の中で、現在の子どもたちに最も必要とされているものの一つに信頼関係があげられる。しかし、普段の生活の中で信頼関係をつくろうと思っても簡単につくれるものではない。その信頼関係をさまざまな活動を通して体験し、現実の世界で活用できることがアドベンチャープログラムの利点である。

アドベンチャープログラムには、自己との対峙、葛藤、自己への挑戦、仲間との協力、成功体験、達成感、至高体験など人間の成長に役立つさまざまな要因が含まれている（工藤, 2005）。プログラムの進行は、活動の説明（briefing）、活動（action）、振り返り（debriefing）を基本として展開される。振り返りは活動状況に応じて適宜行われる。そこでは自己の感情や体験について言語化することや他者の発言を聞くことによって、自己の行為、感情、認知への

気づきや理解が促される。また、得られた気づきは日常生活に般化され、応用されるようになる。なお、活動における個別の課題の選択やその配列、並びに振り返りにおける焦点づけは、ファシリテーターによって参加者の心身の状態やグループの形成段階を考慮しながら決定される(徳山他, 2002)。

PAでは、すべての活動の基本を完全な価値の契約 (full value contract) としている。これはグループメンバー全員を最大限に尊重するという意味であり、具体的には「自分を含めメンバーをけなしたり、軽んじたりしない」「お互いの心の安全と身体の安全を守る」「ネガティブなことにこだわらない」等、相互に尊重し合いながら活動するための約束である。約束を守りながら活動し、挑戦していくことによって、人は徐々に相手に心を開くことができるようになる。理解しやすい表現として、学校の授業等では「一生懸命に (play hard)」「安全に (play safe)」「公正に (play fair)」「楽しく活動する (have fun)」と教える場合もある。また、活動への挑戦は他者に強制されてではなく、自己の意志で選択し決定するものであり (challenge by choice)、これはお互いを尊重することにつながる。これらの2つの基本姿勢 (full value contractとchallenge by choice) を背景とした受容的なグループ環境が形成されることにより、メンバー個人の身体的、心理的な安全が確保され、自己にとって精神的に快適・安心な領域 (Comfort Zone) から踏み出すようなチャレンジが促されるのである (Luckner & Nadler, 1992)。チャレンジするためには、完全な価値の契約をガイドラインとしたグループおよび個人のゴール (目標) を設定することも重要である。目標設定することにより活動への意欲が高まり、達成へと向かうのである (Schoel, Prouty & Radcliffe, 1989)。

このような特色をもつPAは、現在、小学校でも取り入れられ、学級作りや学校作りに活用されている (川本, 2003; 小林・丸山, 2002; 心の教育実践センター, 2007; 工藤, 2002)。今回の試みはPAをベースとしたACがストレスマネジメントに役立つものと想定して計画されたものである。ここでは以下のようなことが期待されている。①体を動かすことからアクティベーションの効果 (以下で説明) が見られる。②ACのルールである「自分を含めたグループメンバー全員を最大限に尊重する」ことを体験していく中で、個人の自己効力感が向上する。③グループ活動を通じて他者 (友達) の心を理解し、感情のコントロールや、適切に自己の意見を主張することを学び、その結果としてのソーシャルサポートの認知が向上する。

小学生のストレスとストレスマネジメント教育

小学生のストレスについて桜井 (1998) は3つの要因を取り上げている。その第1は友達からのストレスである。それが多様なストレス反応を生んでいる。友達からのストレスはストレス反応に強い影響を与えている。第2は学校のストレスである。学校のストレスには、運動のストレス、学業のストレス、受験のストレス、早生まれのストレス、先生からのストレスなどが含まれる。第3は家庭でのストレスである。親からのストレス、母親の就職に伴うストレスなどがある。丹羽・山際 (1991) は、学校ストレスに関して、子どもたちは集団生活の場

で自己を表出することが困難であり、そこでいかにして自分らしさを確立するかで苦悶し、ストレスを感じていると推測している。

竹中（1997）によれば、ストレスマネジメント教育とはこのようなストレスの本質を知り、それに打ち勝つ手段を習得することを目的とした健康教育である。そこにはストレスサーへの気づき、ストレス事態での生体反応（ストレス反応）への気づき、ストレス反応を抑える技法の習得の3要素が含まれている。また、ストレスマネジメント教育実践研究会（2003）は、ストレスマネジメント教育の理念として、①事態が発生してから単なる対処処置としないこと、②予防的な活動・教育を重視し、将来のあるべき姿を理解して、その目標に向かって行動するプロアクティブな教育を重視すること、③情動知能（EQ、EI）を育む教育を重視すること、④心身両面の健康づくりを実現し、健康教育の一環とすることをあげている。

ストレスマネジメントとしての具体的な手法

ストレスマネジメントの手法には、2つの手法が考えられており、それぞれに異なる効果が期待されている。その1つはリラクゼーションであり、他の1つはアクティベーションである。リラクゼーションは緊張や不安の解消に効果的であり、アクティベーションは抑うつ的な気分の解消に役立つと期待されている。しかし、子どもの場合はこれらの要因が分かちがたく混在している可能性があり、さらなる実証的研究が待たれている段階である（松木他，2004；竹中，1997）。

（1）リラクゼーション

子どもを対象としたリラクゼーション訓練は、まず身体的アプローチ、たとえば腹式呼吸や漸進的筋弛緩訓練のように身体にはたらきかける訓練から始め、徐々に精神的アプローチ、たとえばイメージを用いた訓練に移行する場合が多い。子どもに対するリラクゼーション訓練は、内容が多様であり、しかも動機づけがしっかりとできるように配慮することが重要である。そのため、さまざまなアプローチを通して、子ども自身が試みる機会を与え、自分の必要に応じて、最も楽しめるアプローチを子どもたちに選択させるのがよいと考えられる。子どもたちが、あるアプローチを練習してリラクゼーションの恩恵を得るためには、長い練習時間を必要とするかもしれない。そのため、さまざまなアプローチを利用することは効率面からみて有益である。身体的アプローチを好む子どもに対するリラクゼーション訓練には、呼吸法、漸進的筋弛緩訓練、ヨガ、ストレッチなどがある。また、精神的アプローチとしては、自律訓練法、イメージ・トレーニング、瞑想などがある（Zaichkowsky, 1997）。

（2）アクティベーション

アクティベーションとは、ストレス反応が出ている状態、つまり交感神経が興奮した状態にあるときの、血液中のストレス産物であるコルチゾールを運動によって消費し使い切ることであると言われている（ストレスマネジメント教育実践研究会，2003）。運動は汗が出るくらいを目標とし、無理はしないようにする。親しい人と会話することや、スポーツでの応援、カラ

オケでマイクに向かう等も楽しく行うのであればアクティベーションとなる。また、運動によって気分が爽やかになる、共に運動をすることでお互いが身近になるという経験もストレスマネジメントの重要な要素である。活動性をあげるアクティベーションとしては、体ほぐしやさまざまなボディーワーク、大きな声で歌うことや、ゲーム、レクリエーション活動などがあり、これらをうまく活用していくと、自分自身にとって使えるストレスマネジメントのスキルが身につくと考えられる。楽しく活動性をあげ、沈滞した気分や雰囲気を変化させること、その感じをリラクゼーションと対比してみるなどが自己調節に役立つ（松木ら、2004）。アドベンチャーカウンセリング（AC）は、このようなアクティベーションを高める意味でストレスマネジメントの手法として有効であるとみなされる。

本研究の目的

本研究では、上記のアクティベーションに対応するストレスマネジメントとしてのアドベンチャーカウンセリング（AC）の効果を中心に測定しようとするものである。ACの効果測定に関する研究はすでに述べたようにいくつかのものが報告されているが、まだ十分とはいえない。本研究ではACの効果が期待されるストレスサー、ストレス反応、自己効力感、友人サポート、家族サポート、社会的スキルについて測定する。具体的内容については、方法のところ詳しく述べるが、ACのプログラムがストレスマネジメントの手法として活用できるのか、またそれが子どもたちに対して有効であるのかを検討する。実践研究であるので、資料の収集はさまざまな現実的制約の下で行わざるを得ず、もとより研究的関心からの厳密な条件統制は困難であった。しかし、研究協力校の御配慮により可能な限り効果測定が行える状況を整えていただいた。なお、リラクゼーションとアクティベーションの効果の比較についても継続研究において資料はすでに収集しているが、これについては別の機会に報告する予定である。

方 法

調査対象

A市立の小学校6年生、1組～3組までの計88名（1組：男子14名、女子14名／2組：男子13名、女子10名／3組：男子15名、女子14名／不明8名）を対象とした。

調査内容

2006年12月から2007年3月まで1クラスに1回ずつ、およびクラス合同で1回のストレスマネジメントプログラム（AC）を行った。また、ストレスマネジメントプログラムが開始される前とストレスマネジメントプログラムの間、及び終了後に質問紙による調査を行った（表1）。

質問紙調査は、学級経営に支障が出ないように、一定の期間を設けてその期間内に学級担任の都合がつく時に行ってもらった。質問紙調査を行う際には、まず教室で担任教師に教示を読みあげてもらった。その後、児童が一斉に回答した。今回の調査では、第4回目の質問紙調査

表1 本研究のプログラム進行表

	6年A組	6年B組	6年C組
第1回目調査	質問紙	質問紙	質問紙
12月上旬	【尺度1）～6）を使用】		
第1回目プログラム	AC	なし	なし
12月12日			
第2回目調査	質問紙	質問紙	質問紙
1月下旬	【尺度1）～3）を使用】		
第2回目プログラム	なし	AC	なし
1月30日			
第3回目プログラム	なし	なし	AC
2月13日			
第3回目調査	質問紙	質問紙	質問紙
2月下旬	【尺度1）～3）を使用】		
第4回目プログラム	3クラス合同AC		
2月28日			
第4回目調査	質問紙	質問紙	質問紙
3月中旬 C組で調査できず	【尺度1）～6）を使用】		

が1クラス（C組）で事情により実施できなかったため、第4回目の調査に関してはデータの得られなかったクラスは含まれていない。また、当初はすべてのプログラムの合間に質問紙調査を行う予定であったが、それでは2週間に一度ずつ調査を行うことになり児童への負担が大きくなるので、結局は約1ヶ月に一度のペースで行うことになった。なお質問紙調査はストレッサー、ストレス反応、ストレスマネジメント自己効力感の尺度を基本とし、第1回目および第4回目の調査時にのみ友達サポート、家族サポート、社会的スキル尺度をプラスして行った。

プログラム内容

ACのプログラムは熟練したファシリテーターの指導により、各クラスに対し約80分、それぞれ1回ずつ行われた。その後さらに学年全体を対象としたプログラムが1回行われた（表2）。本研究では特にアクティベーションに焦点をあてているが、ACにはそれ以外の要因も含まれていることは言うまでもない。参加児童には、プログラム終了後にふりかえりシートを渡し、その日の活動への取り組みを自己評価してもらった。

質問紙

ストレスマネジメント（ここではAC）効果測定用尺度として、以下の6つの尺度を使用した。質問紙の項目については、事前に当該協力小学校の管理職を含む関係教員に検討してもらい、

表2 本研究のプログラム内容

回数	1 回目			2 回目		
スタッフ 構成	ファシリテーター：本大学にてアドベンチャーカウンセリングの授業を受け持つ講師			ファシリテーター：本大学にてアドベンチャーカウンセリングの授業を受け持つ講師		
	スタッフ：院生5名、他1名			スタッフ：院生8名、他2名		
目的	①体を使ってストレスを発散させる ②中学入学へ向けてのクラス作り			①体を使ってストレスを発散させる ②中学入学へ向けての意識づけ ③多くの人達に見守られていることを少しでも感じてもらう		
	活動	運動度	ねらい	活動	運動度	ねらい
活 動 の 流 れ	キャッチ	C	心と体の準備運動	隣の人との比較	C	多様性を知る
	インパルス	C	心と体の準備運動	ミラーストレッチ	B	準備運動、2人でのコミュニケーション
	ハンドクラッピング	C	2人でのコミュニケーション	フィフティフィフティストレッチ	B	準備運動、2人でのコミュニケーション
	エルボータッチ・ニータッチ	B	2人でのコミュニケーション、やや活動的な準備運動	アームレスリング	B	準備運動、2人でのコミュニケーション
	お魚とタコ(鬼ごっこ)	A	楽しく動くことでエネルギーの発散	トータゲ	A	準備運動、2人でのコミュニケーション
	グループ分け			マンモスタゲ	A	楽しく動くことでエネルギーの発散、参加者の繋がり意識
	ヘリウムフープ	C	グループでの協力	カテゴリー	C	グループ分け、多様性を知る
	フープリレー	B	グループでの協力	ヘリウムフープ	C	グループでの協力
	4つの約束についてのコメント		約束の確認	ヘリウムスティック	C	グループでの協力
	パイプライン	B	グループでの協力	クラスでの手のひら作り	C	このプログラムでの卒業制作
	ヤートロープ	B	クラス全員の力を感じる	終わりの挨拶		
	終りの儀式					

(注1) 運動度 A…走る運動を伴う程度に体を動かす活動 B…ストレッチ程度に体を動かす活動

C…ほとんど体を動かさない活動

(注2) 活動については高久(2001)を参照。

内容が変わらない程度で解りやすい表現に質問の一部を変更した。

ストレス状態を把握するための尺度

ストレスマネジメント実践教育研究会(2003)のDSS小学生版(DSS-K)高学年用を使用した。この尺度は小学生のストレスマネジメント教育の効果を測定するために作成されたもので、日常イライラ尺度(Daily hassles scale)、ストレス反応尺度(Stress reactions scale)、ストレスマネジメント自己効力感(Stress management self-efficacy scale)の頭文字をとって

DSSと命名されている。

- 1) 日常イライラ尺度 (12項目) : 主として日常生活におけるストレスに関する尺度
- 2) ストレス反応尺度 (13項目) : ストレス反応に関する尺度
- 3) ストレスマネジメント自己効力感尺度 (10項目) : ストレスマネジメントに対しての自己効力感に関する尺度

1)、2)の尺度に関しては「この一週間の間にどのくらいあったか」について「全然なかった (1点)」、「一回か二回あった (2点)」、「何回かあった (3点)」、「いつもあった (4点)」の4段階で回答してもらい合計得点をその尺度の得点として用いた。また3)の尺度は「次のようなことがどれくらいできるか」について「全然できない (1点)」、「時々できる (2点)」、「だいたいできる (3点)」、「いつもできる (4点)」の4段階で回答してもらい合計得点をその尺度の得点として用いた。

ソーシャルサポートに関する尺度

嶋田 (1998) の小学生用ソーシャルサポート尺度の中から友人と、母親、父親、兄弟を家族とする2尺度を使用した。

- 4) 友人サポート尺度 (5項目) : 友人サポートに対する期待、あるいは友人からの援助に対する主観的な評価がどの程度あるかを測定するための尺度
- 5) 家族サポート (5項目) : 家族サポートに対する期待、あるいは家族からの援助に対する主観的な評価がどの程度あるかを測定するための尺度

4)、5)の尺度は「あなたの友だちや家族があなたにしてくれると思うこと」について「絶対にちがう (1点)」、「たぶんちがう (2点)」、「たぶんそうだ (3点)」、「きっとそうだ (4点)」の4段階で回答してもらい合計得点を各尺度の得点として用いた。

社会的スキルに関する尺度

嶋田 (1998) の小学生用社会的スキル尺度を使用した。

- 6) 社会的スキル尺度 (3因子、15項目) : 児童の社会的スキルを測定するための尺度。向社会的スキル (10項目)、引っ込み思案行動 (8項目)、攻撃行動 (7項目) の3因子からなっている。

6)の尺度は「あなたは次のようなことにどのくらいあてはまるか」ということについて「全然当てはまらない (1点)」、「あまり当てはまらない (2点)」、「少し当てはまる (3点)」、「よく当てはまる (4点)」の4段階で回答してもらい、各因子について合計得点を求めて用いた。なお、向社会的スキル因子は当該協力校との事前の話し合いの結果、9項目のみを用いることとした。

結 果

表3は、本調査で得られた各測定尺度における3群全体での記述統計値について示したものである。以下の分析の基礎となる統計値（男女別、クラス別、調査時期別）については、煩雑さを避けるためにすべてを表示することはせず、まず有意な検定結果を表示し、図によってその意味が読み取れるようにした。検定の結果が有意であった場合、下位検定を行っているが、それらの結果については、特に取り上げる必要があると判断した場合についてのみ10%水準の傾向までを記載する。まず初めに、ACの効果があるかどうかを比較するため、プログラムを開始する前に行った質問紙調査の第1回目と、A組だけがプログラムを行った後の質問紙調査第2回目についての比較を行った。すなわち、ここではB組とC組のデータは統制群の意味をもつ。その後、全体としての効果をみるため、質問紙調査第1回目と第4回目の比較を行った。

第1回目と第2回目の質問紙調査の結果について

ストレッサー、ストレス反応、ストレスマネジメント自己効力感（以下自己効力感）のそれぞれについて2（性別：男子、女子）×3（クラス：A組、B組、C組）×2（質問紙調査の

表3 各測定尺度における3群全体での記述統計値

	調査時期	人数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
ストレッサー得点	調査1回目	78	12	34	18.78	5.92
	調査2回目	79	12	35	17.56	4.78
	調査3回目	76	12	48	17.32	6.01
	調査4回目	45	12	34	15.84	4.79
ストレス反応得点	調査1回目	73	13	40	24.37	5.47
	調査2回目	74	15	39	24.04	5.00
	調査3回目	73	14	43	24.38	5.70
	調査4回目	44	15	42	24.20	5.86
ストレス自己効力感得点	調査1回目	76	14	38	25.25	5.59
	調査2回目	78	16	40	26.55	5.68
	調査3回目	76	10	40	26.03	6.14
	調査4回目	47	10	40	26.70	8.13
友達サポート得点	調査1回目	79	5	20	14.41	3.60
	調査4回目	47	5	20	14.98	4.22
家族サポート得点	調査1回目	79	5	20	15.59	3.93
	調査4回目	47	5	20	15.19	4.39
向社会的スキル得点	調査1回目	76	8	24	16.32	3.08
	調査4回目	46	7	28	19.78	4.65
引っ込み思案得点	調査1回目	77	4	13	6.27	2.63
	調査4回目	44	4	13	6.32	2.67
攻撃行動得点	調査1回目	79	4	16	7.34	2.57
	調査4回目	47	4	16	7.87	3.11

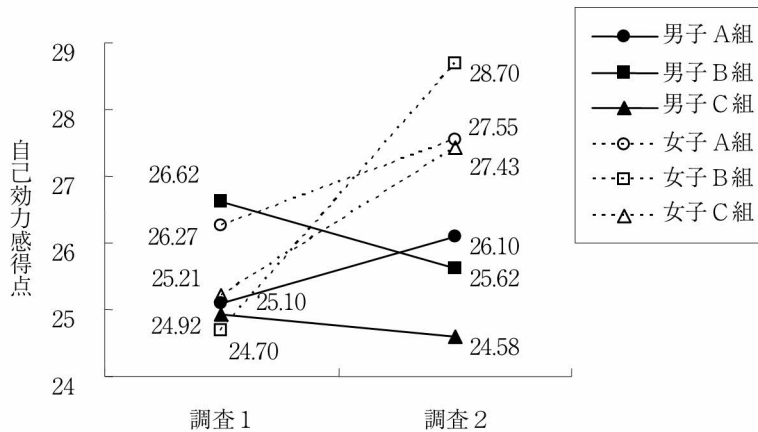


図 1 自己効力感得点のクラス別、性別の平均

時期;第1回、第2回)の分散分析(質問紙調査の時期のみ被験者内要因)を行った。ストレスサー尺度得点での比較では、調査時期、クラス差、性別の主効果、交互作用のいずれにおいても有意な効果はみられなかった。ストレス反応尺度得点についても同様であった。

自己効力感尺度得点では、調査時期に関する女子の単純主効果 ($F(1,64)=6.67, p<.05$) が有意であった。また調査時期と性別に関するB組の単純交互作用 ($F(1,64)=4.47, p<.05$) が有意であり、調査時期に関するB組の女子の単純主効果 ($F(1,64)=5.72, p<.05$) が有意であった。このことから調査時期第1回目よりも第2回目の女子の得点が上がっていること、およびB組の女子の得点が調査時期第1回目よりも第2回目の方が高いことが読み取れる。しかし、ACを行ったのはA組であるので、B組女子の変化はACプログラムの実施とは無関係に生じている可能性がある。

第1回目と第4回目の質問紙調査の結果について

ストレスサー、ストレス反応、自己効力感、友達サポート、家族サポート、さらに社会的スキルとして向社会的スキル、引っ込み思案行動、攻撃行動のそれぞれについて2(性別:男子、女子)×2(クラス:A組、B組)×2(質問紙調査の時期:第1回、第4回)の分散分析(質問紙調査の時期のみ被験者内要因)を行った。

ストレスサー、ストレス反応、自己効力感尺度得点について

ストレスサー尺度得点では、調査時期の主効果 ($F(1,36)=4.02, p<.10$) に有意な傾向があり、交互作用は認められなかった(図2)。このことから調査時期第1回目の時点よりも第4回目においてストレスサーが下がる傾向にあったといえる。ストレス反応尺度得点では、いずれの要因も有意ではなかった。自己効力感尺度得点では、調査時期とクラスの交互作用 ($F(1,37)=4.73, p<.05$) が有意であり、B組での調査時期の単純主効果 ($F(1,37)=7.04, p<.05$) が有意であった。また、調査時期に関するB組の男子の単純主効果 ($F(1,37)=6.39, p<.05$) が有意であっ

た。これらのことから、B組の男子の得点のみが上昇し、それ以外の得点は大きな変化がみられなかったと判断される（図3）。

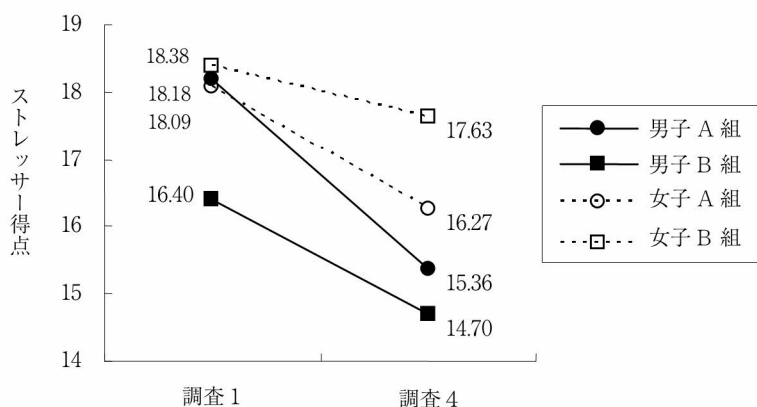


図2 ストレッサー得点のクラス別、性別の平均

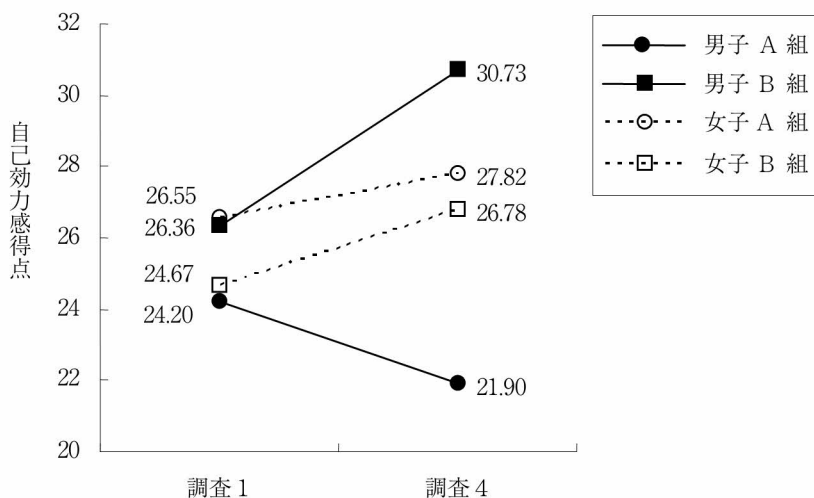


図3 自己効力感得点のクラス別、性別の平均

友達サポート、家族サポート尺度得点について

友達サポート尺度得点では、性別の主効果 ($F(1,38) = 7.56, p < .01$) が有意であった（図4）。このことから、友達サポート得点は男子よりも女子の方が高いといえる。

家族サポート尺度得点では、調査時期とクラスの交互作用 ($F(1,39) = 4.8, p < .05$) が有意であった。さらに、調査時期に関するA組の単純主効果 ($F(1,39) = 5.41, p < .05$) が有意であった（図5）。このことから、調査時期第4回目の時点ではA組の家族サポート得点は下がったといえる。

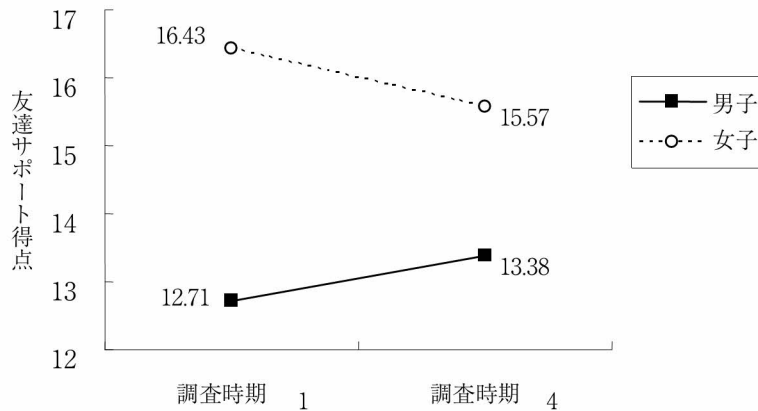


図4 友達サポート得点の性別の平均

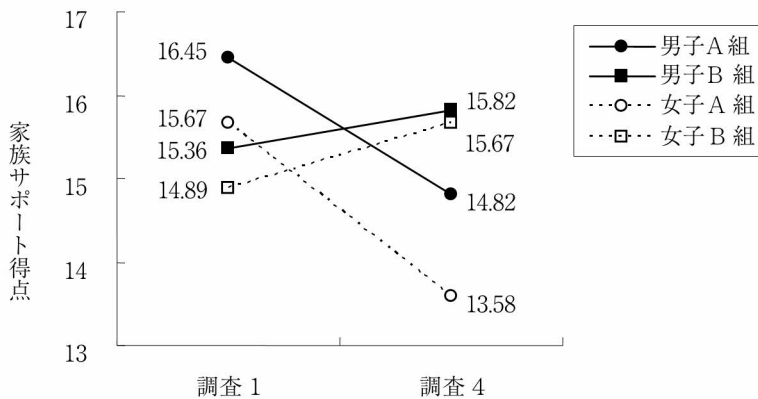


図5 家族サポート得点のクラス別、性別の平均

社会的スキル尺度得点について

向社会的スキルでは、性別の主効果 ($F(1,38)=4.09, p<.05$) が有意であった。また調査時期と性別と組の交互作用 ($F(1,38)=6.34, p<.05$) が有意であった。さらに調査時期とクラスに関する男子の単純交互作用 ($F(1,38)=10.17, p<.01$)、および調査時期と性別に関するB組の単純交互作用 ($F(1,38)=5.95, p<.05$) が有意であった。またクラスに関する男子の調査時期第4回目の単純主効果 ($F(1,76)=4.54, p<.05$)、性別に関するB組の調査時期第1回目の単純主効果 ($F(1,76)=5.47, p<.05$)、および調査時期に関するB組の男子の単純主効果 ($F(1,76)=9.83, p<.01$) が有意であった (図6)。これらのことから調査時期第1回目では女子の得点が高く、B組の男子の得点は調査時期第4回目に上がっているといえる。

引込み行動では、調査時期、クラス、性別の単純主効果、交互作用ともに有意な効果はみられなかった。攻撃行動では、組の主効果 ($F(1,38)=4.56, p<.05$) が有意であった。これはA組よりもB組の攻撃行動得点が高かったことを示している。

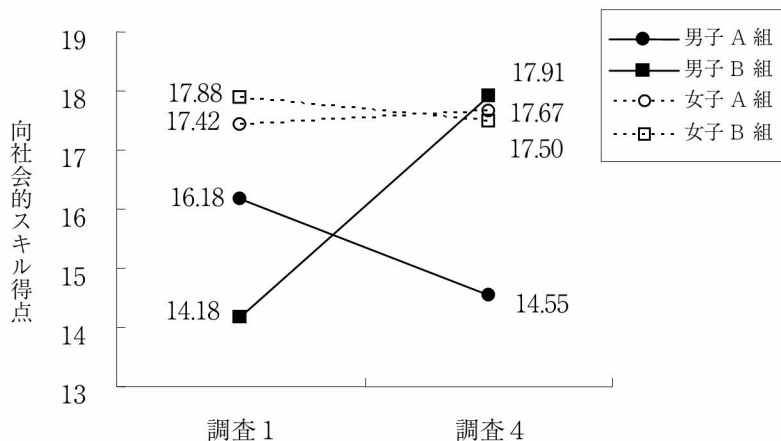


図 6 向社会的スキル得点のクラス別、性別の平均

考 察

第 1 回目と第 2 回目の質問紙調査の比較について

ストレッサーとストレス反応については、調査第 1 回目と第 2 回目の間で、いずれも有意な変化は認められなかった。この期間では A 組のみがアドベンチャーカウンセリング (AC) の活動を経験しており、もしその効果が現れるとすれば、A 組と B 組、C 組の間で何らかの違いが見られると予想されたが、調査第 1 回目と第 2 回目の間に何らの変化も示されていないので、AC の影響があったとはみなされない。AC の効果は 1 回約 80 分の活動だけでは現れないのかもしれない。工藤 (2002) は、玉川アドベンチャープログラムを小学校 5 年生に 5 回実施して自己概念の変化を測定し、6 因子の内の身体的特性でのみ有意な変化を報告している。また工藤 (2005) も同様のプログラムを 4 年間毎年実施し、別の 4 つの因子、すなわち目標達成、規範、リーダーシップ、および意思決定について効果測定を行っている。その結果、規範に関しては 4 年のうち 2 年で有意な変化が示されているが目標達成と意思決定ではまったく変化は示されていない。これらは測定尺度が異なるので結果についての直接的な比較はできないが、それほど簡単に変化が現れることは期待しにくいことを示唆している。

本研究のふりかえりシートの結果では概ねポジティブな評価が示されており、AC プログラム自体は子どもたちに受け入れられているといえるが、それは数量的な結果に反映されるほどの効果ではなかったのかもしれない。従来の多くの研究はふりかえりにおける主観的報告を重視しており (川本, 2003; 松岡・小西, 2006)、客観的な効果測定に踏み込んでいるものはまだまだあまり報告されていない。本研究における自己効力感については、学年全体で女子の得点が第 1 回目よりも第 2 回目で上昇している。特に B 組においてその傾向は顕著に示されている。

しかし、ACの活動を経験したのはA組であるので、この変化もACの効果とは無関係に起こっていると言わざるをえない。自己効力感が上昇することは好ましいことであり、女子全体で上昇傾向が見られたことは、この期間の何かが影響している可能性があるが、現時点でそれを特定することは難しい。

第1回目と第4回目の質問紙調査の比較について

まず、ストレスサー尺度では、全体として第1回目から第4回目にかけて得点が下がる傾向にあった。図2で明かなように、どの下位群においてもその傾向が認められるので、統計的には全体としての有意な傾向（10%水準）にすぎないが、ACプログラムの効果として捉えられる。A組もB組もACの活動は2回ずつ行っているの、その結果として脅威的な出来事をストレスサーとして認知する傾向が減少した可能性がある。もしそうであるならば、今回行ったようなアクティベーションの活動をもっと繰り返せばストレスサーを減少させることにつながると期待される。当該協力校では今回のようなプログラムをさらに充実させて引き続き学校教育の中に取り入れていくことが計画されているが、それを進めるための論拠としてこの結果は活かされてよいであろう。本研究ではストレス反応にはACの効果がみられていないが、上地他（2000）は小学生でのアクティベーションがストレス反応を軽減させるのに有効であることを示唆しており、今後さらなる実証的研究を蓄積する必要があるといえよう。

自己効力感については、図3で見ると男子の第4回目の結果において2つの組の違いが顕著に示されている。A組では第1回目よりも下降する傾向にあるが、B組では上昇する傾向にある。女子にはそのようなクラス差は見られない。このことは何を意味するのであろうか。ACに関しては2つのクラスで同じ活動をしているので、その影響は出ないはずである。ただし、A組は第1回目のACを行ってから第2回目を行うまでかなりの間隔があり、B組はA組に比べると第2回目までの間隔はより短くなっているという違いはある。男子における上記の差は、ACが特定の男子に対して異なる影響を与える可能性を示唆するものである。この点については、以下において他の尺度と関連づけて検討していくことにする。調査第4回目の時期はちょうど卒業式を控えた時期であり、この時期のクラスの落ち着きの度合いなども関連しているかもしれない。これから中学に上がることへの不安などが微妙に反映している可能性もある。友達サポートでは、男子よりも女子の得点が高かった。調査の第1回目でも第4回目でも女子の方が得点が高いので、友達サポートはACプログラムの如何に関わらず女子の方がサポートを得られていると認知しているといえる。家族サポートに関しては、図5に示されているようにクラス差が顕著である。B組では調査第1回目と第4回目にあまり差がないのにA組では第4回目に下降する傾向が見られる。この傾向は性別に関わらず認められるので、何らかのクラス固有の問題と関連している可能性があるが、ここではその要因を特定することはできない。

向社会的スキルでは、図6で明かなように男子においてのみ顕著な交互作用が見られる。ここで他の尺度とも合わせて見ていくと、1つの一貫した傾向が読み取れる。すなわち、B組

の男子は第4回目において平均値の上ではストレスサーがもっとも低く、自己効力感がもっとも高く、家族サポート、向社会的スキルがともに高くなっている。これらのことからB組の男子にはACプログラムがもっとも効果的に作用した可能性がある。なぜそのような結果が得られたのかについては現時点では明確なことは分からないが、今後さらにACが効果的に働く対象者というものを特定していく必要があるのかもしれない。クラス編成の段階ではA組が3つのクラスの中ではもっとも落ち着いているとみなされていたし、確かに攻撃行動得点では、A組よりもB組の方が得点は高い。ACの効果がA組よりもB組の男子に効果的であったことからすれば、ACがより有効となるのはある程度活動性のある子どもたちなのかもしれない。すべての子どもたちに効果的であるプログラムを作成したつもりでも、実際には一部の子どもたちにしか効果がないということもありうるので、その点を実証的研究によって確認していくことが必要である。

本研究の意義と今後の課題

本研究は、当初、緊急処理的なものとして6年生の3学期という時期に試行的に行われたものであり、必ずしも最適の時期に行われたものとはいえない。しかし、本研究を行うことにより現場の教職員がACプログラムに強い関心を寄せられたことは大きな成果であったと言える(校内資料)。ストレスマネジメント教育は事が起こってからの対処よりも予防に重きを置いていることを考えると、友達関係などが複雑化し、様々なストレスが深刻化する小学校6年生という時期よりもっと早い段階で介入していくことが重要であるといえる。今回のプログラムは単発的なものであったが、当該協力校では、この後もさらに発展的に実践は続けられている。

実施時期も現実的な制約の1つであるが、教育現場において実践的研究を行うのにはさまざまな制約が課せられる。確実に当初に計画した通りに資料を収集することもなかなか難しい。学級経営に支障をきたさないことを最優先し、子どもたちへの負担を最小限にして行うことにも配慮しなければならない。ACプログラムの内容についても、子どもたちの動きに合わせてできる限り自然に子どもたちがなじめる活動を重視しなければならない。そのようなことから、本研究のプログラム内容に立ち入って細かく効果測定との対応づけをすることにはまだ無理がある。もちろん将来的にはACの各要素について検討し、エビデンスを蓄積することの意義は認められる。本研究の結果から、今回のようなACプログラムにはストレスサー軽減効果があり、また特定の子どもたち、例えばやや攻撃的な男子などにより効果的である可能性があるといえる。ただし、今回の結果だけではこれらの可能性についても確かなものではないので、さらに実施の回数を増やすとか実施の時期をもっと早め、より低学年からACを取り入れるなどの工夫をして検討することが必要であろう。問題のところで取り上げたリラクセーションについては今回のプログラムには含まれていないが、上地他(2008)も試みているように、アクティベーションとリラクセーションを直接的に比較するような研究を行ってみることも必要であろう。

効果測定について、今回用いた尺度ではACプログラムとの対応づけは必ずしも明確にはできていない。ストレスマネジメント教育の効果測定という意味ではどの尺度も必要なものであり、ACの活動をよりいっそう充実させて繰り返しデータを蓄積し、測定の問題についてはさらに議論すべきである。小・中学校におけるプロジェクトアドベンチャー（本研究ではAC）の実践は次第に増えつつあるが（心の教育実践センター，2007）、多くのものはプログラム作りと子どもの活動内容に力点が置かれており、効果の測定に焦点をあてているものは少ない。何をどのように測定するのかという問題も含めて、より厳密な効果測定を行い、プログラムをさらに優れたものにするために努力しなければならない。

要 約

小学校6年生3クラスの児童を対象にしてアドベンチャーカウンセリング(AC)が行われた。ACは各クラスとも2回ずつ実施され、その前後に効果測定のための諸尺度が実施された。効果測定に用いられた尺度は、既存の尺度から採択されたものであり、ストレスサー尺度、ストレス反応尺度、ストレスマネジメント自己効力感尺度（以上はストレスマネジメント関係）、友達サポート尺度、家族サポート尺度（以上はソーシャルサポート関係）、向社会的スキル尺度、引っ込み思案尺度、攻撃行動尺度（以上は社会的スキル関係）から成っている。効果測定は4回行われたが、第1回目と第4回目の測定結果を中心にACとの関係が調べられた。その結果、ACによってストレスサー得点が減少する傾向が見られたこと、ACとは無関係にさまざまな測定尺度上の変化が起きていること、特定クラスの男子には自己効力感得点が高まり、向社会的スキルも高まるなど、ACの効果と思われる変化が認められることが示された。これらの結果が真にACに伴う効果であるのかどうかについては、さらに実施の時期を早め、活動回数を増やすなどの改善を加えて検討を重ねる必要がある。

引用文献

- 藤岡恭子（2006）アメリカにおけるアドベンチャー・プログラムの普及過程とその質的変容—1970年代プロジェクト・アドベンチャーの誕生と展開を中心に— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）52（2）、69-79.
- 川本和孝（2003）アドベンチャー教育による体験学習の今日的意義—那須高原海城中学校kap（kaijo adventure program）の実践から—『論叢』教育学部開設記年号（玉川大学教育学部）97-116.
- 小林正道・丸山富雄（2002）. MAP（みやぎアドベンチャープログラム）の導入とその課題に関する研究—実施前年における小・中・高等学校の活動状況について— 仙台大学スポーツ科学研究科研究論文集 3、7-14.
- 小西浩嗣（2005）アドベンチャーカウンセリングと冒険教育について 帝塚山大学心のケアセンター紀要 1、9-25.
- 小西浩嗣（2006）帝塚山大学アドベンチャーカウンセリング体験会報告 帝塚山大学心のケアセンター紀要

2、38-42.

小西浩嗣 (2007) アドベンチャーカウンセリングの実践と転用について 帝塚山大学心理福祉学部紀要 3、31-40.

心の教育実践センター (2007) 第2回「心の教育を考える」シンポジウム：PAフォーラム 実践から見える体験学習を生かした学級づくりーフルバリュースクールを目指してー 玉川大学学術研究所 心の教育実践センター 1-55.

工藤亘 (2002) 体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果ー玉川アドベンチャープログラム (tap) の実践を通してー 学校メンタルヘルス 5、99-105.

工藤亘 (2005) 小学部5年生における玉川アドベンチャープログラム (tap) の4年間の実践に関する研究 玉川大学学術研究所紀要 11、33-38.

Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1992). Processing the Adventure Experience. Dubuque, IA : Kemdall Hunt Publishing Company.

松本繁・宮脇宏司・高田みざわ (編) (2004) 教師とスクールカウンセラーでつくる ストレスマネジメント教育 あいり出版

松岡有希・小西浩嗣 (2006) 基礎演習におけるアドベンチャーカウンセリングの実践 帝塚山大学心理福祉学部紀要 2、79-95.

丹羽洋子・山際勇一郎 (1991) 児童・生徒におけるストレス査定 筑波大学心理学研究、13、209-218.

桜井茂男 (1998) 子どものストレス たくましい子に育てるストレス対処法 大日本図書

Schoel, J. Prouty, D. & Radcliffe, P. (1989). Islands of healing. Hamilton, MA Project Adventure, Inc. (伊藤稔 (監) プロジェクトアドベンチャージャパン訳 (1997) アドベンチャーカウンセリングの実践 みくに出版)

嶋田洋徳 (1998) 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房

ストレスマネジメント教育実践研究会 (2003) ストレスマネジメント フォ キッズ ストレスを知り上手につきあうために 東山書房

高久啓吾 (2001) 楽しみながら信頼関係を築くゲーム集 学事出版

竹中晃二 (編) (1997) 子どものためのストレス・マネジメント教育ー対症療法から予防措置への転換 北大路書房

徳山美千代・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 9、185-195.

上地広昭・竹中晃二・岡浩一朗 (2000) 子どもの身体活動とストレス反応の関係 健康心理学研究 13、2、1-8.

Zaichkowsky, L. D. & Harbel, P. (1997) リラクセーション訓練の実際 竹中晃二 (編) (1997) 子どものためのストレス・マネジメント教育 対症療法から予防措置への転換 北大路書房 p.84-91.

<付記> 本稿は第1著者の修士論文の一部を基礎資料として、全面的に書き改めたものである。本研究を行うにあたり、帝塚山大学PW推進事業による支援プログラム (現代GP) の協力校として全面的にご協力いただいた大阪府交野市立長宝寺小学校の校長先生、教頭先生、教職員の皆様、ならびに調査対象者となった児童の皆様に深く感謝いたします。またACのファシリテーターとしてご協力いただいた帝塚山大学非常勤講師 (アドベンチャーカウンセリング担当) 小西浩嗣先生ならびにプログラム実施補助のためにご協力いただいた帝塚山大学大学院生他の皆様に深く感謝いたします。