

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（2）

白鳥 司・玉瀬 耕治

本研究に連なる帝塚山大学アドベンチャーカウンセリング（以下、アドベンチャーカウンセリングまたはアドベンチャー・ベスト・カウンセリングの意味でABCと表記する）の一連の研究と実践は、1999年より構想され、2004年4月に人文科学部人間文化学科が心理福祉学部心理学科へと改組された段階で、屋内施設を整備して本格的にスタートした（川合・小西，2009）。当初は大学生を対象とし、授業の中でプログラムが展開されていたが、その成果には目覚しいものがあり（小西，2005，2006，2007；松岡・小西，2006）、今では地域社会や小学校においても新たな取り組みが展開されつつある（蓮花・三木，2009；白鳥・玉瀬，2009）。

人々はお互いに信頼し、支えあって生きていかなければならない。そのためには学校教育の中で、社会において人々がどのような考え方を共有し、どのような振舞い方をすべきかが教えられていなければならない。アドベンチャーカウンセリングの中で重視されているフル・バリュー・コントラクトの約束事は、生きる基本となるべき考え方を示すものである。例えば、みんなとグループ活動を始める前に、「公平に」「楽しく」「一生懸命に」「安全に」を約束し、確認してから活動を始める。そしてグループ活動の後では、時々振り返って今の活動では果たしてそれらの約束が守られていたかどうかと問いかける。子どもたちにどんな活動やスポーツを教えても、そこにフェアの精神や助け合い、信頼の精神が培われていかなければ、生きる基本を教えることには繋がりにくい。本研究ではアドベンチャーカウンセリングの基本的な考え方であるフル・バリュー・コントラクトや、自分で何をしたいのかを自己決定するチャレンジ・バイ・チョイスの考え方を重視している（Fletcher & Hinkle, 2002；藤岡，2006；プロジェクトアドベンチャー・ジャパン，2005；Schoel, Prouty, & Radcliffe, 1988；工藤，2002，2005；徳山他，2002川本，2003；小林・丸山，2002；心の教育実践センター，2007）。

今回報告するアドベンチャーカウンセリング（ABCまたはAC）は、子どもたちが小学校におけるグループ活動を通して、上記のような考え方を自然に身につけ、相互尊重の精神や人への信頼感を身につけていけるように意図的、計画的に構成したものである。グループ活動のためのさまざまなアクティビティ（ABCでの個々の活動）が用意されているが、それらはおよそ図1のような種類で組み立てられている（Schoel et al., 1988）。この図でもっとも下層に位置するアイスブレイカー（アイスブレイキング）と呼ばれる活動は、お互いが知り合いになるためのものである。人に関わるもっとも基本的な活動であり、お互いに働きかけ、緊張を解き

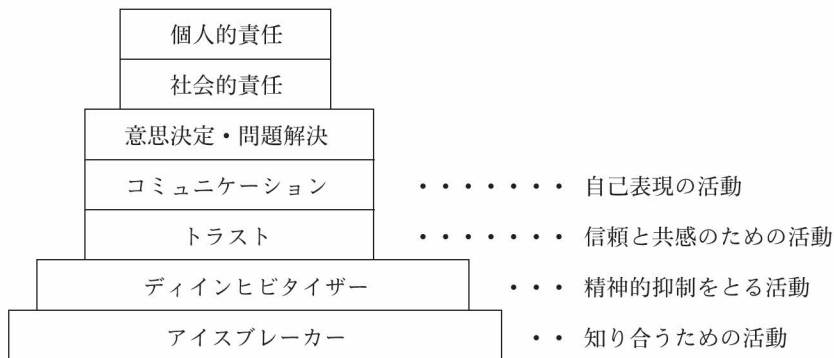


図1 アドベンチャーカウンセリングにおける各種のアクティビティ

ほぐし、楽しむ要素が含まれている。ディインヒビタイザーには何らかの軽いリスクに挑戦し、抑制をゆるめる要素が含まれている。小学校の年齢段階では、これらの活動が中心となる（高久，1998）。より上層のものになるとリスクへの挑戦の度合いが増し、仲間への信頼感や相互尊重の精神が形成されていなければ取り組めないようなものとなる。それらの活動に取り組むかどうかについては自己決定を迫られることになる。これらに関するアクティビティの例は、プロジェクトアドベンチャー日本（2005）や高久（1998）に詳しく紹介されている。アドベンチャーカウンセリングを効果的に進めるためには、ファシリテーターの役割が重要なものとなる。参加者の発達の状況を十分に把握し、どの程度のグループ活動が可能であるのか、どのようにすれば自主的にグループの目標を設定させることができるのか、どのようなアクティビティを用意すればよいのかなどを臨機応変に考えていかなければならない。

筆者らによる前回の報告（白鳥・玉瀬，2009）および今回の報告では、アドベンチャーカウンセリングの心理学的側面における効果の測定に焦点をあてている。プログラムの効果の評価には、心理学的側面の他にも教育的側面、社会的側面、身体・生理学的側面、倫理的側面などが考えられるが、本研究では参加した児童の心理学的側面、とりわけ心理的ストレスや心理社会的サポートに関する主観的な認知に焦点をあてて測定している。

前回は、小学校6年生の3つのクラスでそれぞれ2回ずつアドベンチャーカウンセリングを行い、その前後において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を測定し、どのような変化がみられるのかを検討した。その結果、アドベンチャーカウンセリングによってストレス得点が有意に減少する傾向が認められた。このことはアドベンチャーカウンセリングを繰り返すことによって、ストレス事態にあってもそれをストレスサーとして受け取りにくい子どもを増やすことができる可能性を示唆している。しかし、その他の尺度においてはさまざまな変化は見られたものの、必ずしもアドベンチャーカウンセリングの導入に対応する変化とは限らないものであった。教育現場においては教科教育をはじめ学校行事その他の教育活動が常に行われており、児童の心理的、社会的、身体・生理的状態は刻々

と変化している。その中でのプログラム実施であるので、得られた結果の解釈についてはかなり慎重でなければならない。繰り返し類似したプログラムを実施し、繰り返し同様の結果を得ることによってはじめて、より確かな傾向を把握することができると考えられる。今回の報告は前回の報告で6年生から始めたのでは遅すぎる、もっと下の学年から始めるべきであるという学校側の反省と要請に沿って翌年の2007年度に行われたものである。プログラムは年間を通じて行われたが(大久保・白鳥, 2009)、本報告では前回と同様の心理学的測定を行った5月から7月までの結果についてまとめている。

本研究の目的

アドベンチャーカウンセリングは、基本的には子どもたちにかかわりの機会を与え、グループでの活動を増やし、参加者間の相互理解を促すものである。そこにはストレスマネジメントにおけるアクティベーションの効果が数多く含まれている(ストレスマネジメント教育実践研究会, 2002; 2003; 松木ら, 2004; 阿部, 2006)。運動の要素を取り入れて心理身体的な活動性を高めることによって、覚醒水準を引き上げ、同時にストレス産物である血中コルチゾールなどを消費させ、ストレス耐性を高めることができると考えられている(松木ら, 2004; 土屋ら, 2006)。適度な運動が脳機能を促進し、知的活動の効率を高めることは近年の脳科学の研究でも実証されつつある(Ratey, 2008)。前回(白鳥・玉瀬, 2009)の報告におけるアドベンチャーカウンセリングのプログラムは、徐々に運動度を高め、アクティベーションの度合いを高めていくように配慮されたものであった。結果的にはそのような活動がストレス得点を減少させるのに有効である可能性が示唆された。今回も、より低学年である4年生を対象にして、同様の効果が認められるかどうかを検討する。

今回新たに取り入れた問題は、アドベンチャーカウンセリングの中でストレスマネジメントにおけるリラクゼーションの効果を検討することであった。心身をリラックスさせることによって副交感神経系の機能を亢進させ、ストレス耐性を高めることができると考えられる(坂野, 2004; 山中・富永, 2000)。子どもを対象としたリラクゼーション訓練は、まず身体への気づきを促すことから始め、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を行う。その後、さら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こともある。子どもに対するリラクゼーション訓練では、内容を多様化し、動機づけを高めるように工夫することが重要である。子どもたちが必要に応じて、やりたい活動や体勢を選び、楽しめることが望ましい。一般的には、身体的アプローチとして呼吸法、漸進的筋弛緩訓練、ヨガ、ストレッチなどが用いられ、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、瞑想などが用いられている(竹中, 1997; Romano, 1992)。本研究では、小学校4年生2クラスを対象にして、アドベンチャーカウンセリングを3回行い、その過程でアクティベーションを主にした場合とリラクゼーションを主にした場合を設定した。第1回目は導入のプログラムを2クラス共通で行い、第2回目と第3回目において、アクティベーションを主に行う

場合とリラクゼーションを主に行う場合を設けた。最終的には2クラスともに同じ内容を行うことになるが、それぞれのプログラムの実施ごとに心理学的認知の測定を行い、異なる活動を導入することによってどのような変化が見られるのかを調べた。

方 法

調査対象

A市小学校4年生2クラス69名(男子29名、女子40名)を対象とした。

調査の実施計画

表1は本研究の介入プログラムの実施計画を示したものである。2007年5月から7月までの1ヶ月に1回ずつのアドベンチャーカウンセリング(表中ではAC)を行った。また、アドベンチャーカウンセリングを開始する前とアドベンチャーカウンセリングを行っている間、及び終了後に質問紙による心理学的認知の測定調査を行った。質問紙調査は、学級経営に影響が出ることを極力避けるため、一定の期間を設け、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、教室において担任教師が質問紙を配布し、教示を読みあげた後に、児童が一斉に回答するという方式で行った。今回の研究では、第2回目の質問紙調査が一方のクラスの都合により実施できなかったため、第2回目の調査データを分析から除外した。また、質問紙調査はストレス、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回目の調査時に友達サポート、家族サポート、社会スキル尺度を追加して行った。

表1 介入プログラムの実施計画

	4年A組	4年B組
第1回目調査 5月24日	質問紙 【尺度全てを使用】	質問紙
第1回目プログラム 5月31日	AC(導入)	AC(導入)
第2回目調査 B組で調査できず	質問紙 【DSS-Kのみを使用】	質問紙
第2回目プログラム 6月14日	AC(アクティベーション)	AC(リラクゼーション)
第3回目調査 7月5日	質問紙 【DSS-Kのみを使用】	質問紙
第3回目プログラム 7月12日	AC(リラクゼーション)	AC(アクティベーション)
第4回目調査 7月20日(A), 17日(B)	質問紙 【尺度全てを使用】	質問紙

介入プログラムの内容

表2は本研究の介入プログラムの内容を示したものである。アドベンチャーカウンセリング(AC)を行うファシリテーターのもとで、1回のプログラムを80分とし全3回の授業を行った。プログラム終了後にはふりかえりシートを用い、その日の活動への取り組みを自分自身で評価してもらった。

表2 介入プログラムの内容

	アクティベーションのプログラム			リラクゼーションのプログラム	
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 スタッフ：院生や小学校教員			ファシリテーター：第一筆者 スタッフ：院生	
目的	体を動かすとどんな気分になるのかを体験する。			リラックスしてみてもどんな気分になるのかを体験する。	
道具	・手の甲に乗るくらいの紙きれ			・ドミノ用の積み木 ・音楽（G線上のアリア、サマー、ヒカリノクニ）	
活動の流れ	活動	運動度	ねらい	活動	ねらい
	4つの約束について(確認)		約束事の確認	4つの約束について(確認)	約束事の確認
	気分チェック表の記入		現在の気持ちを確認する	積み木ゲーム	ドキドキ感の体験(軽いストレス状態を体験する)
	エルボータッチ・ニータッチ	C	準備運動、2人でのコミュニケーション	気分チェック表の記入	現在の気持ちを確認する
	ペーパータグ	B	楽しく体を動かす	積み木ゲームのふりかえり	どんな気持ちになったかをみんなでシェアする
	じゃんけんおにごっこ(トランスフォーマータグ)	B	楽しく体を動かす	対処方法について知る	緊張した時にどんな対処をしているかの確認
	お魚とタコ(鬼ごっこ)	A	楽しく体を動かす	呼吸法	リラックスする呼吸を体験(腹式呼吸)
	終わりの儀式			筋弛緩法	体の力を抜いてみる
	気分チェック表・ふりかえりシート記入		現在の気持ちを確認する	気分チェック表の記入	現在の気持ちを確認する
				リラックス体験のふりかえり	どんな気持ちになったかをみんなでシェアする
			ストレッチ	消去運動	
			ふりかえりシート記入		

(注1) 運動度 A…走る運動を伴う程度に体を動かす活動 B…歩く運動を伴う程度に体を動かす活動
C…移動せずに体を動かす活動

質問紙

アドベンチャーカウンセリングの効果測定する尺度として、ストレスマネジメント教育の効果測定用に開発されている尺度を援用した以下の6つの尺度を使用した。これらの質問紙の

項目については、研究協力小学校の先生方に検討してもらい、内容を変えない程度に質問の表現を少し変更したものもある。

ストレス状態を把握するための尺度として

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）中学年用を使用した。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）の頭文字をとった尺度である。

- 1) 日常イライラ尺度（14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おこったか」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として

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、兄弟を家族とし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) 家族サポート尺度（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として

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（8項目）、引っ込み思案行動（3項目）、攻撃行動（4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、各因子毎に合計得点を求め用いた。

結 果

表3は、本研究で得られた各測定尺度における学年全体の記述統計値を示したものである。ストレッサー尺度、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（以下、自己効力感尺度）については第3回目調査の結果が含まれているが、それら以外については第1回目と第4回目の結果のみが示されている。

クラス間の比較

表4は、クラス別に尺度ごとの得点の平均値を示したものである。ストレッサー尺度、ストレス反応尺度、自己効力感尺度について2（クラス；A組、B組）×3（調査時期；調査1、調査3、調査4）の分散分析を行った結果、ストレッサー尺度では時期の主効果が1%水準で有意であり、調査1から調査4にかけて得点が有意に減少していることが分かった（図2）。この結果は前回の報告（白鳥・玉瀬，2009）の結果を補強するものである。ストレス反応尺度では時期の主効果が10%水準で有意な傾向にある。ストレス反応についても調査1から調査4にかけて得点が減少する傾向にあるが、顕著なものではない。自己効力感については交互作用が1%水準で有意であった。図3で明らかなように、当初にクラスの自己効力感得点はかなり開いていたのにアクティベーション（A組）またはリラクセーション（B組）のいずれかを行った後（調査3）の時点で両クラスの得点が近づいていることが分かる。

表3 各尺度における学年全体の記述統計値

	調査時期	人数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
ストレッサー尺度	調査1	62	14	43	21.31	6.65
	調査3	67	14	48	21.13	7.90
	調査4	66	14	47	19.17	6.50
ストレス反応尺度	調査1	60	14	32	21.83	4.74
	調査3	63	16	39	21.79	4.48
	調査4	63	14	34	20.62	4.27
自己効力感尺度	調査1	64	16	40	29.27	5.59
	調査3	62	12	40	29.44	7.25
	調査4	63	11	40	28.73	7.11
友達サポート尺度	調査1	63	5	20	16.81	3.63
	調査4	64	8	20	15.77	3.88
家族サポート尺度	調査1	62	8	20	17.81	3.12
	調査4	64	6	20	17.33	3.37
向社会的スキル因子	調査1	63	8	28	22.52	4.16
	調査4	60	7	28	21.57	4.58
引っ込み思案因子	調査1	60	4	14	8.37	2.25
	調査4	60	4	14	8.32	2.07
攻撃行動因子	調査1	64	4	33	6.00	3.86
	調査4	61	4	13	6.07	2.17

表4 組別の各尺度の平均値 (標準偏差)

	人数	調査1	調査3	調査4	時期の主効果	組の主効果	交互作用
ストレッサー尺度	(A組=27) (B組=29)	21.52(1.22) 20.55(1.18)	22.44(1.36) 19.00(1.31)	19.59(1.22) 18.07(1.18)	**	n.s.	n.s.
ストレス反応尺度	(A組=21) (B組=29)	22.24(1.02) 21.24(0.87)	21.19(0.84) 21.55(0.71)	19.67(0.93) 21.14(0.79)	†	n.s.	n.s.
自己効力感尺度	(A組=26) (B組=27)	27.07(0.96) 31.48(0.94)	29.08(1.35) 29.70(1.32)	29.54(1.29) 29.48(1.27)	n.s.	n.s.	**
友達サポート尺度	(A組=29) (B組=29)	15.14(0.63) 18.28(0.63)		15.90(0.71) 16.21(0.71)	n.s.	*	**
家族サポート尺度	(A組=30) (B組=27)	17.30(0.58) 18.26(0.61)		17.07(0.62) 17.89(0.66)	n.s.	n.s.	n.s.
向社会的スキル因子	(A組=28) (B組=28)	21.40(0.74) 23.43(0.74)		21.82(0.88) 21.64(0.88)	n.s.	n.s.	†
引っ込み思案因子	(A組=27) (B組=26)	8.74(0.44) 7.92(0.45)		8.57(0.40) 7.96(0.41)	n.s.	n.s.	n.s.
攻撃行動因子	(A組=29) (B組=28)	7.24(0.73) 4.93(0.74)		6.55(0.37) 5.21(0.38)	n.s.	*	n.s.

† $p < .1$ * $p < .05$ ** $p < .01$

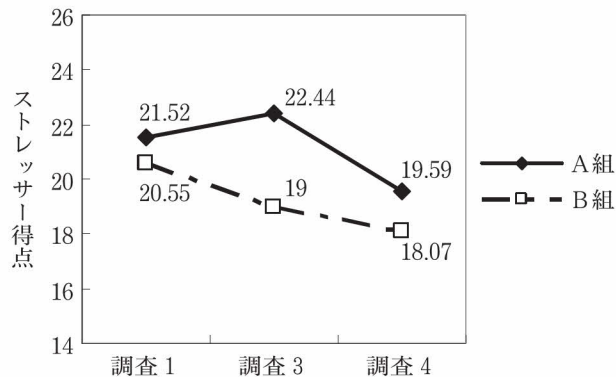


図2 A組とB組のストレッサー得点

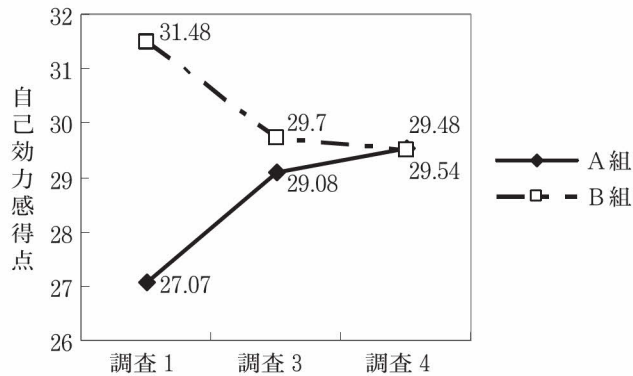


図3 A組とB組の自己効力感得点

表4の上記以外の尺度については、2（クラス；A組、B組）×2（調査時期；調査1、調査4）の分散分析を行った。友達サポート尺度と攻撃行動因子については組の主効果が5%水準で有意であった。これは、A組はB組に比べて友達サポート得点が低く、攻撃行動得点が高かったことを示している。友達サポート尺度の有意な交互作用（1%水準）、および向社会的スキル因子の有意な交互作用の傾向（10%水準）は、いずれも調査1ではA組とB組の得点差が大きい（B組の方が得点は高い）、アドベンチャーカウンセリングのプログラムを行った後では差が減少していることを示している。これらについては自己効力感尺度の結果と合わせて考察する必要があるだろう。

サポート高群と低群の比較

次に、相対的にソーシャルサポートが得られていると認知している子どもとあまり得られていないと認知している子どもの中で、何らかの違いが見られるかどうかを検討した。友達サポート尺度、家族サポート尺度の調査1のデータについて、それぞれ四分位数を求め、上位25%と下位25%に含まれる者を高群と低群とし、上記の分析と同様に2（サポート群；高群、低群）×3（調査時期）または2×2の分散分析を行った。

友達サポート得点の高群と低群について

表5は、友達サポート得点の高群と低群についてストレス尺度、ストレス反応尺度、自己効力感尺度、および友達サポート尺度の得点の平均値を示したものである。いずれの尺度においても群の主効果は1%水準で有意であった。表5で明らかなように、ストレス尺度とストレス反応尺度では高群の方が低群よりも得点が低いが、自己効力感尺度においては逆に得点が高くなっている。しかし、交互作用が有意ではなく、時期による変動は見られていない。したがって、アドベンチャーカウンセリングのプログラムが何らかの影響を及ぼしたとは考えにくい。群分けに用いた友達サポート尺度では、交互作用が1%水準で有意になっているが、これは群分けを行った調査1の時点よりも調査4の時点の方が高群と低群の差が小さくなっていることを示している。ここにはアドベンチャーカウンセリングのプログラムの影響が出ている可能性は残されている。残りの尺度については、いずれも群の主効果が1%水準で有意であっ

表5 友達サポート高群と低群の各尺度の平均値（標準偏差）

	群	調査1	調査3	調査4	時期の主効果	群の主効果	交互作用
ストレス尺度	高群	17.68(1.39)	16.53(1.56)	15.05(1.34)	*	**	n.s.
	低群	23.59(1.47)	25.65(1.69)	22.47(1.42)			
ストレス反応尺度	高群	19.00(0.97)	19.89(0.78)	18.17(0.74)	*	**	n.s.
	低群	24.36(1.10)	23.21(0.89)	21.86(0.84)			
自己効力感尺度	高群	32.89(1.03)	30.89(1.54)	31.26(1.55)	n.s.	**	n.s.
	低群	26.00(1.12)	26.75(1.68)	28.44(1.69)			
友達サポート尺度	高群	20.00(0.48)		18.24(0.71)	n.s.	**	**
	低群	12.37(0.50)		13.73(0.75)			

† $p < .1$ * $p < .05$ ** $p < .01$

たが、時期の主効果および交互作用は有意ではなかったので、表5では表示していない。

家族サポート得点の高群と低群について

表6は、家族サポート得点の高群と低群についてすべての尺度における得点の平均値を示したものである。ストレッサー尺度、ストレス反応尺度、自己効力感尺度、友達サポート尺度、家族サポート尺度については、いずれも群の主効果が1%水準で有意であった。向社会的スキル因子と攻撃行動因子については群の主効果が5%水準で有意であった。引っ込み思案因子については10%水準で有意な傾向が見られた。ストレッサー尺度とストレス反応尺度については10水準で時期の主効果に有意な傾向が見られた。家族サポート尺度では5%水準で有意な交互作用が見られた。引っ込み思案因子では10%水準で有意な交互作用の傾向が見られた。表6で

表6 家族サポート高群と低群の各尺度の平均値 (標準偏差)

	群	調査1	調査3	調査4	時期の主効果	群の主効果	交互作用
ストレッサー尺度	高群	18.96(1.06)	17.93(1.14)	16.11(0.79)	†	**	n.s.
	低群	21.85(1.55)	23.23(1.67)	20.85(1.16)			
ストレス反応尺度	高群	19.96(0.93)	20.33(0.73)	19.50(0.83)	†	**	n.s.
	低群	24.75(1.32)	23.25(1.03)	22.00(1.17)			
自己効力感尺度	高群	31.92(1.02)	31.04(1.37)	31.40(1.30)	n.s.	**	n.s.
	低群	25.00(1.47)	24.83(1.98)	25.25(1.88)			
友達サポート尺度	高群	18.67(0.48)		18.10(0.51)	n.s.	**	n.s.
	低群	13.79(0.70)		13.21(0.75)			
家族サポート尺度	高群	20.00(0.26)		19.30(0.46)	n.s.	**	*
	低群	13.13(0.37)		14.40(0.65)			
向社会的スキル因子	高群	23.64(0.78)		22.82(0.92)	n.s.	*	n.s.
	低群	20.38(1.15)		18.69(1.35)			
引っ込み思案因子	高群	7.73(0.43)		7.81(0.59)	n.s.	†	†
	低群	9.58(0.65)		8.42(0.65)			
攻撃行動因子	高群	5.30(0.32)		5.67(0.38)	n.s.	*	n.s.
	低群	6.42(0.51)		6.75(0.59)			

† $p < .1$ * $p < .05$ ** $p < .01$

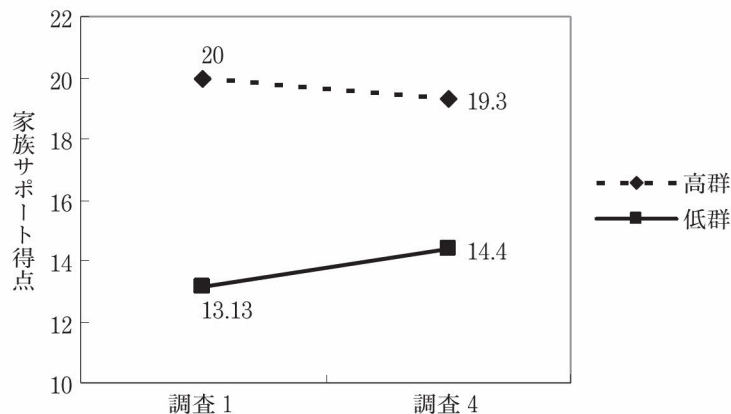


図4 家族サポート高群と低群の家族サポート得点の平均値

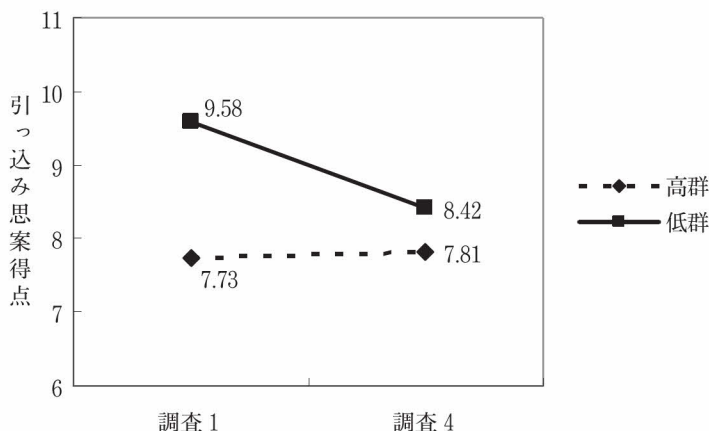


図5 家族サポート高群と低群の引込み思案得点の平均値

明らかなように、ストレッサー尺度とストレス反応尺度では高群の方が低群よりも得点が高いが、自己効力感尺度においては逆に得点が高くなっている。しかし、交互作用が有意ではなく、時期による変動は見られていない。このことは友達サポート得点の高群と低群で見られた結果と同様である。群分けに用いた家族サポート尺度では交互作用が有意であった。これについては図4で分かるように、調査1よりも調査4において群差が小さくなっていることを示している。このことは引込み思案得点で10%水準で有意な交互作用の傾向が得られていることと合わせて見ると興味深い。図5は引込み思案得点に現れた交互作用の傾向を示したものである。調査4において友達サポート低群の得点がより顕著に減少しているのが読み取れる。これはアドベンチャーカウンセリングの効果の現れであるとみなされるかもしれない。

考 察

プログラムについて

本研究では、アドベンチャーカウンセリングのプログラムの中でアクティベーションとリラクゼーションを比較した。アクティベーションでは運動の要素を取り入れて徐々に活動性を高め、リラクゼーションでは身体への気づきを促し、身体の緊張をほぐすような活動を行った。学校の中での実践的なプログラムであるので、2つのクラスの活動を最終的には同じ内容にする必要があった。したがって、2つのクラスの違いはアクティベーションを先に行うか後で行うかの違いのみであった。表4および図2に示されているように、ストレッサー得点では時期の主効果が有意であり、調査1から調査4にかけてストレッサー得点が減少している。このことは前回の報告(白鳥・玉瀬, 2009)と一致しており、アドベンチャーカウンセリングを行うことによって、認知としてのストレッサーを減少させることができることを示唆している。し

しかし、組の主効果および交互作用は有意でなかったため、クラスごとの活動の違いを問題にすることはできない。ストレス反応についても時期の主効果が有意な傾向にあったが、前回の報告では有意ではなく、ストレスサーの場合ほどプログラムの効果が現れないのかもしれない。本研究と同様に、小学生を対象にしてアクティベーションとリラクゼーションの効果を比較した上地ら (2008) の報告でも、ストレス反応における変化は認められていない。また、阿部 (2006) は週 1 回ずつ 4 週にわたって介入を行い、アクティベーション群、リラクゼーション群、統制群のストレス反応を比較している。その結果、アクティベーション群では怒り因子と身体的症状因子で改善がみられている。本研究でも、アクティベーションとリラクゼーションをさらに長期にわたって行えば、ストレス反応にも違いがあらわれる可能性は残されている。しかし、実践の中でそれを行うためにはさらなる学校体制の中での合意が必要となるであろう。

クラス間の比較

自己効力感尺度では、交互作用が有意であったが、これは図3に示されているように、調査 1 における群差が調査 3 の段階でより均質な値に変化し、その後はあまり変化していないことを示している。別な言い方をすれば、調査 1 の後、アクティベーションを導入した A 組では得点が増加し、リラクゼーションを導入した B 組では減少したとみることもできる。佐藤ら (2008) は成人を対象にした実験で、アクティベーションとリラクゼーションのどちらを先に行うべきかという問題について生理心理学的指標を用いて検討している。まだ結論的なことは述べられていないが、介入によって何が起るのかを探求するためには、このような研究と関連づけていくことも必要であろう。表 4 の結果から、今回の研究対象となった A 組は B 組と比較して友達サポート得点が低く、攻撃行動得点が高かったことに留意して介入の効果をみていく必要がある。

友達サポート高群と低群の比較

表 5 の結果から、友達サポート高群は低群に比べてストレスサー得点とストレス反応得点は有意に低く、自己効力感得点は有意に高かった。したがって、友達サポートの得られている子どもほどストレス耐性は高いといえる。このことは従来のストレス研究の結果 (嶋田, 1998) とも一致している。友達サポート得点は、群分けを行った調査 1 の時点では差が大きいが、介入プログラムを導入することによってその差は減少している。ただし、調査 4 の時点では、どの参加者もアクティベーションとリラクゼーションの両方を体験しているため、どちらのプログラムの影響によるものかは特定できない。いずれにしろ、介入によって両群の差が減少し、学年全体が均質化したと解釈できるかもしれない。

家族サポート高群と低群の比較

表 6 の結果から、家族サポートの高群と低群の間では、すべての尺度・因子で有意な群差 (傾向を含む) が見られたことが分かる。すなわち、家族サポート高群は低群に比べてストレスサー得点、ストレス反応得点が低く、自己効力感得点が高い。また、友達サポート得点が高く、

向社会的スキル得点が高く、引っ込み思案得点と攻撃行動得点が低い。したがって、家族サポートが得られている子どもほどストレス耐性が高く、社会的スキルが身についているとみなされる。家族サポート得点についても、友達サポート得点の場合と同様に交互作用が有意であり、群分けに用いた調査1の時点では差が大きい、介入プログラムを導入することによってその差は減少している。このことについても、介入によって学年全体が均質化したと解釈できるかもしれない。今回のプログラムは、保護者が直接関わるようなものではなかったが、プログラムを受けた児童が家庭で保護者にその内容を語る行動がみられたことや、学校便りで写真などを交えてプログラムの紹介を行ったことが児童と保護者とのコミュニケーションを増やした可能性もある。また、図6で読み取れるように、家族サポート得点の低群において引っ込み思案得点が減少していることは興味深い。このことはアドベンチャーカウンセリングが特定の子どもたち、とりわけ家族サポートが得られていない子どもたちの引っ込み思案を解消するのに有効であることを示唆している。家族サポート低群では、アクティベーションおよびリラクゼーションの介入プログラムを受けたことにより、より積極的な行動がとれるようになったと解釈できる。

本研究の意義と今後の課題

前回の研究(白鳥・玉瀬, 2009)は、学級に乱れが始まっていた小学校6年生への緊急対処的な対策として始められたのもであったが、今回は小学校4年生から継続的にアドベンチャーカウンセリングを取り入れようという学校側のより計画的なプロジェクト(大久保・白鳥, 2009)の一環として行われたものである。介入比較のためのアクティベーションとリラクゼーションについては、それぞれのクラスでは1回ずつしか行われておらず、不十分であったことは否めない。それぞれの活動に固有の効果を明らかにするためには、それらの介入プログラムをより継続的に行う必要がある。アクティベーションでは何が変わり、リラクゼーションでは何が変わるのかをもっと的確に予測しておくことも重要である。本研究とは状況が異なるが、Guillot et al. (2003)は、射撃行動に伴うアクティベーションとリラクゼーションを生理学的指標によって測定し、その結果からより一般的な場面での問題を論じている。このような研究からもヒントが得られるかもしれない。本研究では、クラスごとの心理学的指標の平均値でしか傾向を分析していないが、特定の児童について事例研究的にみていくことも必要であろう。そのためには個々の児童の心理学的測定における位置づけが視覚的に捉えやすいテスト(例えばQ-Uなど)を用いることも有効であろう。最近のストレスマネジメント研究では、リラクゼーションとアクティベーションを併せた包括的な介入プログラムが組まれているようであり、さらに研究を蓄積することが必要であろう。今回の研究では、家族サポート低群の児童の積極性が上がるような結果が得られており、このプログラムが1つの例として参考になるものと考えられる。今後の課題として、家族サポートと引っ込み思案行動との関連性についてさらに深く検討していくことも望まれる。また、家族サポートの影響は無視できないので、親子で参加

できるようなプログラムを工夫することも視野に入れておく必要があるだろう。

要 約

小学校4年生2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）の介入プログラムを行った。ACは各クラスとも3回ずつ行ったが、第1回目には共通のプログラムを行い、第2回目と3回目には異なるプログラムを行った。一方のクラスでは第2回目にアクティベーションを重視した活動を行い、第3回目にはリラクゼーションを重視した活動を行った。もう一方のクラスではその逆の順序で同様の活動を行った。これらの介入活動の前後に心理学的諸尺度を用いて効果測定を行った。測定に用いた尺度は、ストレスナー尺度、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、友達サポート尺度、家族サポート尺度、向社会的スキル因子、引っ込み思案因子、攻撃行動因子から成っている。効果測定は4回行ったが、第1回目、第3回目および第4回目の結果を中心にACとの関係を分析した。その結果、ACを導入することによってストレスナー得点は減少し、2つのクラスの自己効力感得点の差が縮まった。また、友達サポート、家族サポートの得点の高い群は低い群に比べてストレスナー得点、ストレス反応得点が低かった。家族サポート得点の低い群はACの導入によって引っ込み思案得点が減少する傾向が見られた。アクティベーションとリラクゼーションの比較については、統計的に有意な傾向は認められなかった。これらの結果から、ACがクラスの差を縮め、学年全体としての均質性を形成するのに有効であることが示唆される。より長期的なプログラムを組んで、さらに検討を重ねることが望まれる。

引用文献

- 阿部道代 (2006) 児童を対象としたストレスマネジメントの介入実践—リラクゼーション・アクティベーションプログラムの効果の検討— 桜美林大学大学院国際学研究所人間科学専攻健康心理学専修修士論文 (要旨)
- Fletcher, T.B., & Hinkle, J.S. (2002). Adventure Based Counseling: An innovation in counseling. *Journal of Counseling & Development, Summer*, 80, 277-285.
- 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.
- Guillot, A., Collet, C., Dittmar, A., Delhomme, G., Delemer, C., & Vernet-Maury, E. (2003). The physiological activation effect on performance in shooting: Evaluation through neurovegetative indices. *Journal of Psychophysiology*, 17, 214-222.
- 川合悟・小西浩嗣 (2009) アドベンチャーカウンセリングの実践 蓮花一己・三木善彦編 こころのケアとサポートの教育—大学と地域の協働—, pp. 45-72.
- 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 (2)

- 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.
- 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—フルバリュースクールを目指して— 玉川大学学術研究所 心の教育実践センター 1-55.
- 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.
- 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—玉川アドベンチャープログラム (tap) の実践を通して— 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.
- 松木繁・宮脇宏司・高田みぎわ (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.
- 大久保純一郎・白鳥司 (2009) 交野市小学校における総合的心理教育の実践 蓮花一己・三木善彦編 こころのケアとサポートの教育—大学と地域の協働— 帝塚山大学出版会, pp.73-99.
- プロジェクトアドベンチャージャパン (2005) グループのちからを生かす—成長を支えるグループづくり C. S.L.学習評価研究所
- Ratey, J.J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown and Company. New York.
- 蓮花一己・三木善彦編 (2009) こころのケアとサポートの教育—大学と地域の協働— 帝塚山大学出版会
- Romano, J. (1992). Psychoeducational intervention for stress management and well-being. *Journal of Counseling & Development*, November/December, 71, 199-202.
- 坂野雄二監修・嶋田洋徳・鈴木伸一編著 (2004) 学校、職場、地域におけるストレスマネジメント実践マニュアル 北大路書房
- 佐藤裕俊・山野洋一・寺田衣里・林順善・山田富美雄 (2008) ストレスマネジメント研修に関する生理心理学的評価—リラクセーションとアクティベーションのどちらを先に実施すべきか?— 日本ストレスマネジメント学会第7回学術大会抄録集 p.38.
- Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *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
- 白鳥司・玉瀬耕治 (2009) 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 帝塚山大学心理福祉学部紀要 5, 59-74.
- ストレスマネジメント教育実践研究会 (2002) ストレスマネジメント・テキスト ストレスを知り上手につきあうために 東山書房
- 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

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(2)

- 高久啓吾(1998) 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—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.
- 土屋友輝・高橋隆宜・寺田衣里・山田富美雄(2006) 15分間のウォーキングによるアクティベーション効果の生理心理学的研究—内分泌系・免疫系指標に着目して— 日本ストレスマネジメント学会第5回学術大会抄録集 p.56.
- 上地広昭・田中祐二・長岡聖子(2008) 小学生におけるストレス・マネジメント行動を獲得させるための試験的試み—リラクゼーション技法とアクティベーション技法を比較して— 健康心理学研究 21(1), 31-38.
- 山中寛・富永良喜編(2000) 動作とイメージによるストレスマネジメント教育(基礎編) 北大路書房

<付記> 本稿は第1著者の修士論文(研究2)を基礎資料として、全面的に書き改めたものである。本研究の一部については大久保・白鳥(2009)において断片的に触れられている。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教職員の皆様ならびに調査対象者となった児童の皆様へ深く感謝いたします。またアドベンチャーカウンセリング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へ深く感謝いたします。