

小学校におけるアドベンチャーカウンセリング活動の 効果測定

—Q-Uテストを用いて—

吉川 大策・玉瀬 耕治

問題

学校適応に関する現状と問題

小中学校におけるいじめや不登校の問題には、さまざまな対策が講じられてきているが、抜本的な解決策はいまだ見いだされていない(秋山, 2008; 井上・窪島, 2008; 岩田, 2008; 酒井, 2008; 黒川・大西, 2009)。村山(2007)は、クラスや学校の人間関係, 相互理解と信頼を発展させることがいじめ予防に繋がるとし, エンカウンターグループを行うことでその可能性を探っている。岡本(2007)は, いじめの要因を特化し, ロールレタリングによるいじめ解消の可能性を模索している。また, 伊藤(2007)は, 集団でのロールプレイによるいじめ予防への効果を検討し, 一定の成果をあげている。鈴木(2007)は, アサーションによって自他尊重のコミュニケーションが獲得されることを示唆している。これらは関連する文献の一端にすぎない。第一筆者(吉川, 2008)は, 不登校やいじめ予防の実態を調べるため, 2007年に各都道府県の教育委員会に電話調査を行った。その結果, ほとんどの都道府県で2006年の相次ぐいじめによる自殺の問題により, これまで以上にいじめ問題に取り組むようになったとの回答を得た。

実際の活動としては, 大半がいじめのチェックシートや電話相談などいじめの早期発見, 早期対応への活動であった。また, いじめ予防に対して, 7つの県が具体的な予防策を行っているとは回答した。

この調査の結果から, 第一筆者はいじめ予防の対策として多くの学校で行われているグループでの共有体験が重要であり, 特にエンカウンターグループ等が有効であると考えた。しかしその後, 帝塚山大学でアドベンチャーカウンセリング(以下AC, 次項で詳述)を体験し, ACの有効性に注目することになった(川合・小西, 2009; 小西, 2005, 2006, 2007, 蓮花・三木, 2009)。ACはグループを通しての感情交流をねらいとするエンカウンターグループと似ているが, ACにはさらに独自の重要な要素が含まれている。ACでは, まずどのようなグループにしたいのかという目的・目標を合意することから始める。その目的・目標を達成するために必要なフルバリューコントラクト(以下FVC)という概念を重視する。筆者らがACに惹かれたのは, この考え方である。FVCは目的のためのグループの規範であり, これを参加者間で共有し, アクティビティや振り返りを通して話し合う。そうすることで, 規範に対してグループがど

のような行動をしていたのか、どうしていったら良かったのかなどを考えることができる。また自分自身についても振り返ることができる。その結果として、子どもたちの意識や感情、行動に望ましい変化が生じることが期待される。第一筆者はACを体験し、その後ACを実施している小学校での児童を見学した(白鳥・玉瀬, 2009, 2010)。子ども達は所定のアクティビティに一生懸命取り組んでおり、全員が協力し合い、悪いと思ったことはお互いに注意し合っていた。振り返りの時も、自分たちのグループはFVCについてどうであったか、お互いに意見を出しあっていた。この様子を見て、筆者はACがいじめや不登校の予防により有効なのではないかと考え、それを実証するためにこの効果研究を行うことにした。

アドベンチャーカウンセリング (AC) とは

アドベンチャーカウンセリングとは、意図的、計画的なグループ活動を通して、より肯定的な自己概念を形成し、グループと個人の間で認知、感情、行動における肯定的な変化をもたらすことをねらいとするものである。グループでの共通体験を通して、グループと個人の双方に働きかけ、グループと個人の間で肯定的な変化をもたらすことを意図している。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、危険を伴うことをあえてすることである。言い換えれば、未知なるものへの挑戦である。アドベンチャーには、人間が成長する上で大いに価値があり、人間関係でもっとも大切な「人を信じる心」が、冒険をベースとした環境で養いやすいと考えられている

(工藤, 2005)。さらにACはクライアントを助けるのに重要な意味を持つことがますます認められている。ACは正式には、Adventure Based Counseling (ABC) という。1960年代後半にアメリカ、マサチューセッツ州の高等学校で、自己概念や社会性を向上させる教育プログラムとして実験的にスタートしたプロジェクトアドベンチャー (PA) を基盤に据えている (Schoel, Prouty, & Radcliffe (1988)。Adventure Based Counselingの歴史的発展の経緯、理論的背景、実践の体系、応用事例についてはSchoel et al. (1988) に詳述されている。また、関連する文献についてはFletcher, Scott, & Hinkle (2002) にも紹介されている。

1) アクティビティ

ACの手法として用いるアクティビティはアイスブレイカーやディインヒビタイザー、トラストなど数種類のタイプに分けることができる。アイスブレイクは氷を溶かすという意味で、緊張感などの雰囲気や氷に喩え、それを溶かすことを意味している。アイスブレイクの目的は、ゲームを楽しみながらグループのメンバーが気持ちをほぐし、お互いに知り合うことである。その特徴として、楽しむことや、最小限の努力で達成できること、最小限の話し合いと意思決定の能力があれば誰でも参加できることなどが挙げられる。ディインヒビタイザーは、精神的抑制を解き、お互いに協力しながら成功・失敗を気にせず取り組めるようにするものである。トラストは、仲間といることで自分が守られていることを意識できるようにするものである。これらのアクティビティは難度に応じて数多くのもの

が用意されている (Schoel et al., 1988)。

2) チャレンジバイチョイスとFVC

ACにはチャレンジバイチョイス (Challenge By Choice) とFVC (Full Value Contract) という重要な概念がある。ACはこの2つの概念を意識して活動を行うものである。チャレンジバイチョイスとは自分の参加度合いと方法を自分自身で選ぶことができるというものである (プロジェクトアドベンチャージャパン, 2005)。参加には様々な役割や方法があり、自分自身で選ぶことができる。FVCとは、お互いが安心していられる場をつくるための約束である。望んだことを達成するためのグループ規範である。そこにはお互いを尊重し合うという意味が込められている。そのことがアクティビティを通して実現されていかなければならない。このような尊重と信頼に支えられて、危険を伴う新しい事態にも挑戦することができるようになる。1976年にPAアメリカで始められた当初、この規範は「軽視しない約束 (NO-discount Contract)」という名前と呼ばれていた。この約束には「自分や他者を軽視したり、ばかにしたりしないで、お互いを尊重する」、「目標を設定し、その目標を達成するためにグループのサポートを活用する」という2つの要素が含まれていた。「この軽視しない約束」が広く使われていく中で、肯定的な部分がより強調されるようになった。その結果、名前がFVCへと変えられたのである。従来の2つの要素に、全力を注ぐことや、「～したい」というグループの願いを加えるようになった。従って、FVCには「安全を確保し、お互いに尊重し合う行動規範を理解し、創ること」、「グルー

プの一人ひとりがその規範に意欲的に参加すること」、「規範を維持するためお互いが責任をもつこと」の3つが含まれている。

3) ACの効果

PAには自己概念の向上、信頼関係の確立などが報告されており (Schoel et al., 1988), PAの考え方や手法を基にしたACに関するいくつかの実証的研究が我が国でも報告されている。白鳥・玉瀬 (2009) ではACにはストレス軽減効果があり、特定の子どもたち、例えばやや攻撃的な男子に、より効果的であることが示唆されている。工藤 (2005) では、身体的特性について控え目であった自分から、本心を表現できるようになったこと、第二次性徴期とも重なるが、身体的なことに関して肯定的に意識化できたことが報告されている。小林・丸山 (2002) では、ファシリテーターとして活動している教師に「教育効果はあるか」と質問し、全員が肯定的な意見を述べている。その内容としては、「教師の指導法の向上」、「人間形成」、「生徒と教師間の人間関係の改善」などがあげられている。徳山・田辺・徳山 (2002) では、対象者の自己規定のあり方において、進行中の内的体験過程に焦点づけて自己を捉える内省的傾向の高まりが認められている。

目的

本研究では、いじめや不登校の問題を改善し、予防する手段としてACに着目した。ACに関しては上述したような効果が認められているが、効果測定に関する研究は、まだ十分とはいえない (白鳥・玉瀬, 2010)。とりわけ、いじめや不登校の兆候を示す子どもがどのくらいいて、ACによってその兆候がどの

程度に軽減されるのかについては、ほとんど実証的研究は進んでいない。そこで本研究では、この問題に 대응する測定用具としてQ-U（河村2006）を採用することにした。Q-Uは標準化された心理テストであり、全国的な平均値をもとにして、いじめ被害、不登校などに発展する可能性のある不適応感をもつ児童群を特定することが可能であり、学級の実態を把握する手段として多くの研究で用いられている（粕谷・河村，2002；河村，2000；湖東・藤生，2004；佐々木・菅原，2009）。本研究では、ACの効果測定のためにQ-Uを用い、ACが学級にどのような影響を与えるかを検討することを目的とする。

方法

調査対象者

近畿圏内のA小学校の児童4年生72名（男子40名，女子32名），5年生70名（男子30名，女子40名）の合計142名（4年生，5年生ともに2クラスずつ）を対象に調査を行った。

調査時期

調査は事前，事後，追跡の計3回行った。事前調査は2008年の夏休みが明け，最初のACが行われる前の10～11月の間に実施した。事後調査はACを行った後の3月に実施した。追跡調査は5～6月に実施した。事後調査と追跡調査の間にはACは行われていない。主な出来事として，事後と追跡の間の4月にはクラス替えが行われている。Q-Uは，個人の認知を全国平均と比較してクラス内での位置づけを決定するものであり，学年，学級，学期が異なっても得点を比較しうるものである。

実施内容

今回のACの目標は児童との話し合いの結果，「いごちのいいクラスづくり」とした。また，FVCは4つの約束としてこちらから提示した。FVCは本来グループで決めるものである。しかし「目標を達成するためにこのグループに必要なものはなんですか？」というような問いは，多くのグループにとって難しい課題である。今回は小学生が対象であり，自分達で決めることが難しい。そこで，「安全に」「フェアに」「楽しく」「一生懸命に」というFVCの原則を短い言葉にし，子ども達に4つの約束として提示した。この4つの約束の重要性については先行研究（白鳥・玉瀬，2010）でも強調されている。

実施スタッフ

ACのファシリテーターはACを専門とする本学非常勤講師が行った。またスタッフとして，学生も参加した。各学級の担任教師には，児童といっしょにACに参加するか，参加せずに児童の様子を観察するかを決めてもらった。

ACの主な流れ

① 4つの約束の確認

AC開始前に目標と4つの約束を児童に確認した。



② 小グループを作る

アクティビティを行うために，児童を小グループに分けた。アクティビティによっては，最初はグループを作らないことや，学級を1つのグループとすることもあった。



③ アクティビティ

ACのアクティビティを行った。



④ 振り返り 1

アクティビティを終えた後、グループ内で振り返りを行った。アクティビティで時間が延びることもあり、振り返りの時間がとれなかった回もあった。



⑤ 振り返り 2

ACを行った放課後に教頭、クラス担任、ファシリテーター、スタッフが集まり、その日のACについて振り返りを行った。

ACの実施状況と内容

実施状況と内容は次の通りである (Table 1, Table 2)。4年生と5年生のプログラムの内容は異なるものであるが、ここでは4年生の場合についてのみ例示する。

調査内容

ACが児童の学級生活における満足感と意欲にどのような影響を与えているかを測定するために、Q-Uを使用した。またACの振り返りを行うため、事後に4つの約束アンケートを使用した。

1) Q-U質問紙

Q-U (QUESTIONNAIRE-UTILITIES) とは「楽しい学校生活を送るためのアンケート」という質問紙である (河村,2006)。この質問紙は、発行前に総計3万人の児童・生徒を対象に事前検証を行っている。その結果、日本テストスタンダード委員会の審査基準を満たした標準化された質問紙として認定を受けている。Q-Uでは、全国平均が調査されており、それによって結果を比較し検討することができる。

この質問紙は、以下の3つの観点を意識し

Table 1 AC実施状況

| | 4年生 | 5年生 |
|-----------|-----------------|-------------|
| 5月19日 | 1回目(2時間) | |
| 6月12日~13日 | | 林間学舎(2日) |
| 6月27日 | 2回目(2時間) | |
| 10月20日 | Q-U質問紙・3回目(2時間) | |
| 11月10日 | | Q-U質問紙・1回目 |
| 12月11日 | 4回目(1時間) | |
| 12月25日 | | 2回目(2時間・合同) |
| 1月26日 | 5回目(2時間) | |
| 2月23日 | | 3回目(2時間) |
| 2月下旬 | 6回目(振り返り) | 4回目(振り返り) |
| 3月下旬 | Q-U質問紙 | Q-U質問紙 |
| 4月 | クラス替え | クラス替え |
| 5月下旬~6月上旬 | Q-U質問紙 | Q-U質問紙 |

Table 2 4年生のACプログラム

| 学年 | 回 | テーマ | 内容 | ねらい |
|------------------------|-----------------|--------------------------------|--------------------|---------------------|
| 4年 | 1 | 居心地のいいクラスにするには？ 目標設定とフルレビュー | キャッチ | ウォームアップ、トライ&エラー |
| | | | 進化じゃんけん | アイスブレイク、Play Fair |
| | | | 手のひらBeing | クラスの規範づくり、目標設定 |
| | 2 | アイスブレイク | エルボータッチ・ニータッチ、トータグ | ウォームアップ、心と体の準備 |
| | | | 「安全」「フェア」を意識 | ペーパーバタグ、お魚ちゃん出ておいで! |
| | 3 | 相互理解とチームワーク | 買ったとき | ウォームアップ、声を出す |
| フープTシャツ、ヘリウムフープ、フープリレー | | | グループでの協力、コミュニケーション | |
| 4 | 信頼と協力、コミュニケーション | フリースポールキャッチ | ウォームアップ、あわせること | |
| | | Fシューター | リスクと信頼 | |
| | | フライングチキン | グループでの協力、楽しさ | |
| 5 | | ブライントロリ | 信頼とチャレンジ | |
| 6 | 一年間のふりかえり | 5年生に向けて | 一年間のふりかえり | |

(注1) 1時間とは授業時間のことで、45分行ったということである。2時間とは45分が2回と、休み時間5分を入れた計95分行ったということである。

(注2) 合同とは2つのクラスを合わせて行ったものである。

(注3) 振り返りでは、アドベンチャーのアクティビティは行わず、4つの約束アンケートを書きながらこれまでに体験したことを振り返ってもらった。

て作成されている。①教師の抵抗が少なく、教育実践に活用しやすいものとする。②児童

の性格的な側面から同じ事象でもいじめと感
じる児童もいれば、ふざけととらえる児童も
いる。その場合、客観的事実よりも、その児
童の認知を重視する。③学級内のいじめ被害
児童や不登校傾向の児童を検出する尺度では
ないが、いじめ被害も含めて何らかの理由で
学校生活に不適応感をもっている児童を発見
し、教師が援助するきっかけをつくるもの
である。

2) Q-Uの内容

Q-Uは児童の学級生活での満足感と意欲、
学級集団の状態を、質問紙によって測定する
ものである。この質問紙は4件法であり、
「いごちのよいクラスにするためのアンケ
ート(学級満足度尺度)」と「やる気のあるク
ラスをつくるためのアンケート(学校生活意
欲尺度)」の2つの質問紙から構成されている。

3) 学級満足度尺度

この尺度は承認得点(6項目)と被侵害得
点(6項目)の2つの下位尺度からなる。12
項目に対して、それぞれ「よくある」「少し
ある」「あまりない」「まったくない」の4件
法で評定する。承認得点は子ども達の存在や
行動が、級友や教師から承認されているか否
かを示し、被侵害得点は不適応感やいじめ、
冷やかしなどを受けているかどうかを示す。

この2つの得点から、学級生活満足群、非
承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群
の4群のいずれかに分類され、個々の児童の
特徴を知ることができる。

①学級生活満足群にプロットされた児童

承認得点が高く、かつ被侵害得点は低い。
学級内でいじめや悪ふざけなどの侵害行為を
受けている可能性が低く、かつストレスや不

安も少ない児童である。学級内に自分の居場
所を持ち、自分の価値を認められていると思っ
ている児童である。

②非承認群にプロットされた児童

承認得点が低く、かつ被侵害得点も低い。
学級内でいじめや悪ふざけなどの侵害行為を
受けている可能性は低いが、自分の居場所を
見いだしていない傾向を持つ児童である。学
級内で認められることが少なく、自主的に活
動しようという意欲が乏しい児童である。ゆ
えに目立たない児童であるか、無気力な傾向
があるか、自己表現の仕方がわからない児童
である。

③侵害行為認知群にプロットされた児童

承認得点が高く、かつ被侵害得点も高い。
学級内でいじめや悪ふざけを受けているか、
他の児童とトラブルがある可能性が高い児童
である。学級内では自主的に活動するが、少
し自己中心的な面が考えられ、それがトラブ
ルを起こす原因になっている可能性も考えら
れる。ゆえに、自分の興味のあるものに子ど
もらしくかかわるが、そのかかわり方が友達
の心情に配慮してないことが考えられる。

④学級生活不満足群にプロットされた児童

承認得点が低く、かつ被侵害得点は高い。
学級内で堪え難いいじめや悪ふざけを受けて
いる可能性が高い児童である。または、児童
自身が非常に不安傾向の強い場合も考えられ
る。学級に自分の居場所がなく、学級の友達
から認められる機会が極めて少ない児童であ
る。ゆえに、いじめ被害や不登校に至る可能
性が高い児童と考えられる。学級生活不満足
群の中でも、要支援群になると、不登校にな
る可能性、いじめ被害を受けている可能性が

とても高くなり、早急に個別対応が必要とされる。

4) 学校生活意欲尺度

この尺度は友人との関係（3項目）、学習意欲（3項目）、学級の雰囲気（3項目）からなる9項目で構成されている。9項目に対して、それぞれ「とてもそう思う」「少しそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の4件法で評定される。学校生活意欲尺度の合計から、子どもたちの学校生活における意欲を知ることができる。また、各領域（友人との関係、学習意欲、学級の雰囲気）の得点から、どの領域に対する意欲が低いのかも知ることができる。

5) 4つの約束アンケート

4つの約束、「安全に」「フェアに」「楽しく」「一生懸命に」について、AC終了後にまず自由記述での回答を求め、その後で、「全く考えなかった」「あまり考えなかった」「少し考えるようになった」「とても考えるようになった」の4件法でも回答を求めた。

結果

結果の集計についての考え方

本研究は実践研究であり、多くの点で実施上の制約を受けている。4年生と5年生のプログラムは、その時々学校の実情に合わせてアクティビティが採用されている。しかし、ACは年間計画の中で繰り返し実施されており、ACの効果測定することには一定の意義があると考えられる。Q-Uについては、個人の認知を扱うものでありクラスごとに評定されるが、承認得点と被侵害得点の組み合わせによって決定される学級満足度に関する4

群での位置づけについては、全国平均が用いられる。このことによって、学年や学級、年度を越えて比較検討することが可能であることを前提としている。

Q-Uの分析結果

学級満足度尺度の承認得点、被侵害得点、学校生活意欲尺度の友達関係得点、学習意欲得点、学級の雰囲気得点については以下のとおり分析した。なお、承認得点の全国平均は17.6 ($SD=3.7$) であり、被侵害得点の全国平均は11.6 ($SD=4.3$) である。

学級満足度尺度の結果

1) 承認得点

Figure 1 は承認得点の学年ごとの平均値を示したものである。これらの値について2（学年）×3（調査時期）の分散分析（混合計画）を行った結果、調査時期にのみ有意な主効果が認められた ($F(2,252)=8.65, p<.001$)。多重比較を行ったところ、事前と事後の間でのみ有意差が認められた ($p<.001$)。

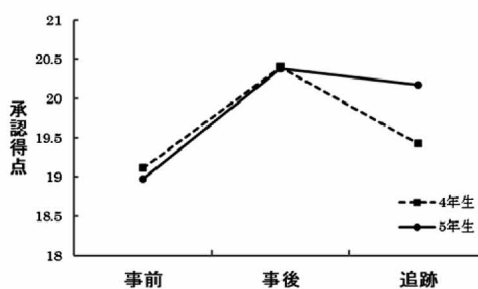


Figure 1 承認得点の平均値の推移

2) 被侵害得点

Figure 2 は被侵害得点の学年ごとの平均値を示したものである。上記と同様の2×3の分散分析を行った結果、調査時期の主効果が有意であった ($F(2,252)=5.72, p<.01$)。多重比較を行ったところ、事前と事後の間

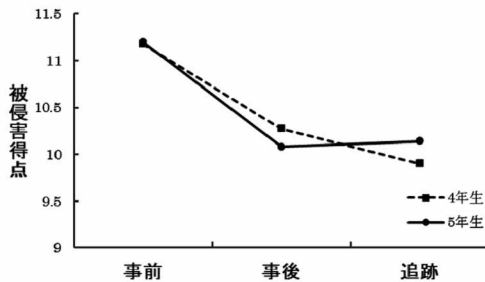


Figure 2 被害得点の平均値の推移

($p < .05$), 事前と追跡の間 ($p < .05$) で有意差が認められた。

3) 学級満足度の群ごとの出現率

学級満足度は、前述のように承認得点と被害得点を組み合わせた値が全国平均（小学校高学年用）で仕切られた4つの領域のどこにプロットされているかで判定される。Table 3は4年生2クラス、5年生2クラスおよび両学年を合わせた学級満足度に関する4群の出現率を示したものである。これらの値から、学級生活満足度群の出現率は事前段階ですでに全国平均よりも高いが、ACを行うことにとってその比率が大幅に上昇していることが分かる。

Table 3 学級満足度得点に基づく分類における各群の出現率

| 4年生全体 | | | | |
|----------|---------|---------|---------|-----|
| | 事前 | 事後 | 追跡 | 全国 |
| 学級生活満足群 | 53%(35) | 60%(41) | 58%(38) | 38% |
| 非承認群 | 9%(6) | 7%(5) | 9%(6) | 18% |
| 侵害行為認知群 | 21%(14) | 18%(12) | 18%(12) | 18% |
| 学級生活不満足群 | 18%(12) | 15%(10) | 15%(10) | 26% |
| 5年生全体 | | | | |
| | 事前 | 事後 | 追跡 | 全国 |
| 学級生活満足群 | 43%(30) | 63%(42) | 62%(42) | 38% |
| 非承認群 | 19%(13) | 13%(9) | 7%(5) | 18% |
| 侵害行為認知群 | 23%(16) | 19%(13) | 21%(14) | 18% |
| 学級生活不満足群 | 15%(10) | 5%(3) | 10%(7) | 26% |
| 両学年全体 | | | | |
| | 事前 | 事後 | 追跡 | 全国 |
| 学級生活満足群 | 48%(65) | 62%(83) | 60%(80) | 38% |
| 非承認群 | 14%(19) | 10%(14) | 8%(11) | 18% |
| 侵害行為認知群 | 22%(30) | 18%(25) | 19%(26) | 18% |
| 学級生活不満足群 | 16%(22) | 10%(13) | 13%(17) | 26% |

学校生活意欲尺度の結果

Figure 3は学校生活意欲得点の学年ごとの平均値を示したものである。2(学年)×3(調査時期)の分散分析を行った結果、調査時期の主効果のみが有意であった ($F(2,240)=3.04, p=.05$)。多重比較を行ったところ、事前と事後の間でのみ有意差が認められた ($p < .01$)。なお、学校生活意欲得点の全国平均は27.7 ($SD=4.3$) である。

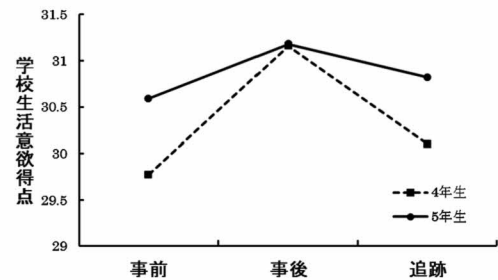


Figure 3 学校生活意欲得点の平均値の推移

以下では、学校生活意欲得点を構成する3つの下位尺度の結果について述べる。

1) 友達関係

Table 4は友達関係の平均値を示したものである。2×3の分散分析の結果、主効果と交互作用はいずれも有意にはならなかった。

Table 4 友達関係の平均値と標準偏差 (4年生N=61 5年生N=65 両学年N=126)

| | | 事前 | 事後 | 追跡 |
|------|-----|-------------|-------------|-------------|
| 友達関係 | 4年生 | 10.03(1.65) | 10.36(1.42) | 10.15(1.98) |
| | 5年生 | 10.18(1.40) | 10.31(1.31) | 10.22(1.92) |
| | 両学年 | 10.11(1.52) | 10.33(1.36) | 10.18(1.95) |

全国平均は9.4(1.8)、カッコ内は標準偏差

2) 学習意欲

Table 5は学習意欲の平均値を示したものである。2×3の分散分析の結果、調査時期の主効果のみが有意であった ($F(2,244)=3.78, p < .05$)。多重比較を行ったところ、事前と事後の間でのみ有意差が認められた ($p < .05$)。

Table 5 学習意欲の平均値と標準偏差
(4年生N=62 5年生N=62 両学年N=124)

| | | 事前 | 事後 | 追跡 |
|------|-----|------------|-------------|------------|
| 学習意欲 | 4年生 | 9.50(1.93) | 10.18(1.76) | 9.65(1.98) |
| | 5年生 | 9.90(1.74) | 10.13(1.38) | 9.90(2.07) |
| | 両学年 | 9.70(1.84) | 10.15(1.58) | 9.77(2.02) |

全国平均は9.1(1.9)、カッコ内は標準偏差

3) 学級の雰囲気

Table 6 は学級の雰囲気の平均値を示したものである 2×3 の分散分析の結果、主効果と交互作用はいずれも有意にはならなかった。

Table 6 学級の雰囲気の平均値と標準偏差
(4年生N=62 5年生N=64 両学年N=126)

| | | 事前 | 事後 | 追跡 |
|--------|-----|-------------|-------------|-------------|
| 学級の雰囲気 | 4年生 | 10.27(1.74) | 10.68(1.42) | 10.31(1.74) |
| | 5年生 | 10.44(1.41) | 10.80(1.25) | 10.81(1.89) |
| | 両学年 | 10.36(1.58) | 10.74(1.33) | 10.56(1.83) |

全国平均は9.2(2.0)、カッコ内は標準偏差

4つの約束アンケート

追跡の後、「アドベンチャーカウンセリングを始めてからそれぞれの約束について考えるようになったか」について4件法で回答を求めた。その結果、4年生、5年生ともに「とても考えるようになった」の数ももっとも多かったのは、「楽しく」であった(4年生53%、5年生43%)。それぞれの約束について、「少し考えるようになった」と「とても考えるようになった」を合わせると次のような結果であった。「安全に」については4年生84%、5年生86%、「フェアに」については4年生94%、5年生87%、「楽しく」については4年生91%、5年生92%、「一生懸命に」については4年生90%、5年生90%であった。これらの結果は、4つの約束(FVC)に関して高い肯定率を示しているといえる。

1) 「安全」について

AC中に安全にするために行ったこととして、「こけそうな時助けてあげたり、けがを

している人を気づかってあげた」や「トレインで前の人の足を踏まないようにゆっくりあるいた」、「ふざけなかった。あぶないことをしている人に注意した」などの回答が得られた。また、ACを始めてから実際にどのようなことをしたかの質問には、「自分で傷受けることを人にやったら大丈夫(?)と声をかけた」や「理科の実験でゆっくり安全にした」「自分からやめてと言う」などがあった。AC中だけでなく日常生活でも、安全を考えながら行動できている様子が伺える。

2) 「フェア」について

AC中にフェアにするために行ったこととして、「アドベンチャートレインで先頭を交代交代にゆずった」や「フライングチキン&ピックで一致団結して、仲間はずれをしなかった」などの回答が得られた。また、ACを始めてから実際にどのようなことをしたかの質問には「ルールを間違っても人のせいになくなった」や「みんなでするサッカーとかで遊びでもフェアにしようと心がけた」などがあった。

3) 「楽しく」について

AC中に楽しくするために行った工夫として、「グループのみんなでこうすれば楽しくなると考えた」や「何かをする時は班の人と相談してからするようにした」「はずれている人もいっしょに入れてあげて楽しめました」などの回答が得られた。ACを始めてから楽しくするための工夫として、どのようなことをしたかについては、「イガイガ言葉を使ったらなんかやってることもつまなくなるから、できるだけあたたか言葉を使う」や「アドベンチャーで学んだことを家でもして、楽

しくなった」などがあった。

4) 「一生懸命」について

AC中に一生懸命にするために行った工夫として、「1つ1つ集中してやった」や「フライングチキン&ピッグで相手に負けないという気持ちでやった」などの回答が得られた。ACを始めてから一生懸命するために工夫したこととして、「難しい問題が出た時、自分で考えるようになった」や「頼まれたらあきらめなくて真剣に最後までやった」「鉄棒とかで、できなくてもあきらめずにする」などがあった。

考察

学級満足度

まず、Q-Uの学級満足度に関する結果について考察する。ACを行うことによって、学級満足度の得点は有意に変化している。すなわち、承認得点は事前から事後にかけて上昇し、次の学年に変わったところでは、やや下降している。追跡の段階では、学級の編成替えが行われており、新しい学級での集団としての成熟が不十分な段階での調査となっており、ある程度の下降はやむを得ないであろう。本研究の結果は、ACの効果は承認得点に現れているが、その効果は比較的短期的なものである可能性も示唆している。すなわち、ACによって他児から認められたと感じているが、その効果は必ずしも持続性のあるものではないかもしれない。被侵害得点については、ACを行うことによって、得点が有意に変化し、事前から追跡の段階へと下降している。これは学級が個々の児童にとって、あまり脅威的ではなくなったことを示唆している。これら

の結果から、ACによって学級の団結力が高まり、学級の中での個々の児童の居心地がよくなったものと解釈できる。ACを繰り返すことによって、このような団結力は持続するものと考えられる。ただし、そのことには教師の側のサポートが不可欠となるであろう。

次に、承認得点と被侵害得点を組み合わせ得られる学級での個々の児童の位置づけについて考察する。先述したように、個々の児童は全国平均を基にした4群、すなわち学級生活満足群、非承認群、侵害行為認知群、学級生活不満足群のいずれかに分類される。Table 3で明らかのように、両学年ともに事前段階においてすでに全国標準での出現率(38%)に比べて学級生活満足群の値が高い(48%)、ACの事後においてさらに高い値になっており(62%)、追跡段階でもほぼその水準は維持されている(60%)。これとは対比的に、学級生活不満足群の出現率は、事前段階においてすでに全国標準での出現率(26%)に比べて低い(16%)、ACの事後においてさらに低い値になっており(10%)、追跡段階でもかなりその水準は維持されている(13%)。残る侵害行為認知群についてはACによる効果はあまり認められないが、非承認群についてはACによる減少の傾向が認められたといえよう(全国18%で、事前14%→事後10%、追跡8%)。このことは、ACはどちらかと言えば目立つタイプの児童よりも、むしろ目立たないタイプの児童を活性化するのに有効であると解釈できる。

河村(2006)は不登校に関して学級不満足群と判定された児童は不登校になる可能性が高く、いじめに関しては学級不満足群と判定

され、かつ友人関係得点の低い児童はいじめや悪ふざけを受けている可能性が高いと述べている。このようなことからすれば、ACはいじめや不登校を減じる有効な手段となりうるものと考えられる。河村・田上（1997）の研究では児童109人に面接を行った結果、いじめ被害を訴えたのは5人であり、内訳は、学級生活不満足群の児童4人と被侵害行為群の児童1人であった。学級生活不満足群の割合が低くなることは、いじめ被害の可能性が低くなること示しているの、本研究からACによっていじめの被害等を未然に防げる可能性があると言えよう。

また、アンケート調査の記述をみると、児童はACでさまざまなことを学んだようである。実際に第一筆者も児童とACを体験（参加観察）し、児童の変化を実感している。アクティビティを見ていると、ルールを守ることによってアクティビティが面白くなるのがわかってきているようであった。そして4つの約束をルールとして、昼休みなども遊べているように見えた。このことは学級満足群の割合が増えたことや、学校生活意欲が上昇したことに深く関係していると考えられる。また児童だけでなく教師の変化も感じられた。ACについて事後の教師との話し合いから、「先生や親といった縦の関係ではなく、ななめの関係が良かった」や「子どもたちのいきいきした表情など教室では見ることができない顔を見ることができる時間でした」などの意見もあった。学級満足群が増え、学校生活意欲が高くなった要因として、児童だけでなく教師の変化も影響していると考えられる。教師の団結力が高まり、学級編成が変わってもよい

学級の雰囲気が持続するならば、ACの効果はより永続的になるものと期待される。これらの点については本研究においては断片的な事柄を述べているにすぎない。今度はより直接的に教師の変化についてもACの効果として期待されるいくつかの側面について実証的に検討する必要がある。

学校生活意欲

学校生活意欲得点は友達関係、学習意欲、学級の雰囲気の3つの下位尺度からなっている。3つの下位尺度の合計得点については、ACの事前と事後では有意な変化が認められているが、追跡の段階では事前とあまり変わらない状態にもどっている。下位尺度ごとに調べてみると、友人関係と学級の雰囲気ではACによる有意な変化は認められておらず、学習意欲についてのみ事後に得点の上昇が認められている。これらの結果を考えると、学校生活意欲に関しては、ACの効果は顕著なものではなく、短期的であるのかもしれない。ただし、個々の下位尺度はわずか3項目で構成されているので、そのことがACの効果を決定的にするのにどの程度に適切であるのかも検討する必要がある。

4つの約束

「安全」については、身体の安全だけでなくこころの安全も重要であると説明されていた。「人を気遣ってあげた」や、やさしい言葉をできるだけ使うようになったことは、AC中に身体の安全だけでなくこころの安全も意識できていたからであると考えられる。このような体験は、被侵害尺度の「あなたはクラスの人にぼう力をふるわれるなどして、つらい思いをすることがありましたか」や「あな

たはクラスの人にばかにされるなどして、クラスにいたくないと思うことがありますか」などに影響していると考えられる。クラスで安全という意識が高まると、注意し合うことや、断ることができるようになるであろう。自分から主張できるようになれば侵害されることも予防できると考えられる。

「フェア」については、一方的に注意するのではなく、お互いが注意できるようになっている。注意されても嫌な気分になるのではなく、それを受け入れて自分からも注意ができるようになってきている。差別しないことがフェアなことであり、それをAC以外の場面でも考えられるようになってきている。フェアにしないと自分も相手も嫌になることを学ぶことができている。これらのことは、被侵害得点が下がることにつながったと考えられる。

「楽しく」については、AC中に、みんなで楽しくするためにはどうしたらよいかを話し合っていたようである。承認得点の尺度には「クラスの中に、あなたの気持ちをわかってくれる人がいると思いますか」という項目がある。みんなで話し合うことによって、わかってもらえると感じる児童が増えるものと考えられる。ACを始めてから楽しくするための工夫として、どのようなことをしたかの回答には「できるだけあたたか言葉を使う」や「みんなにやさしくした」などがあつた。このように、相手に対してあたたか言葉を使ったり、やさしくしたりすることが楽しくなると学んだ児童がいたと考えられる。相手を思いやる児童が増えると、承認得点が高くなることにつながるであろう。

「一生懸命」について、課題はみんなで力

を合わせないとできないものが多いことと関係がある。一生懸命するにはみんなの力が必要である。課題に対して一生懸命するために、男女で仲良くしたり、みんなで助け合ったりするなどして、協力することで一生懸命になれたと考えられる。ACを始めてから一生懸命するための工夫として、「みんなと同じ気持ちになる」や「友達と協力して一生懸命した」などがあつた。友達のことを考えながら物事に取り組むことがAC以外の場面にも般化している。ACを始めてから一生懸命するための工夫として、「がんばれ！など応援などした」や「頼まれたらあきらめないで真剣に最後までやった」などがあつた。応援することや、頼まれたことをやることはお互いを認めることとも関連がある。これらの要因は承認得点の上昇とも関連すると考えられる。

4つの約束はそれぞれが独立しているのではなく、互いにつながっていると捉えている児童は多かつた。1つの約束だけでなく、4つの約束が相互に関連しあつて、Q-Uの得点に影響していると考えられる。

本研究の限界と今後の課題

本研究では、日常の授業時間帯に組み込んでACを行っている。ACはあくまでも実際の学級運営に役立つものでなければならない。多くの関係者が参加しているが、条件統制の面ではさまざまな困難が伴う。実施回数やプログラムの内容についても機械的に統一をすることは控えなければならない。このような条件下での効果研究ではあるが、Q-Uによって今まで見えにくかつたクラスの実態が明らかとなり、ACの効果についても一定の成果は得られたといえる。

本研究では、ACにおいてきわめて重要なグループ活動の目標を決定するプロセスを半ば省略したかたちになっている。本来ならば、このプロセスにより多くの時間を割かなければならないものである。その意味で、本研究の進め方は本来のACのあり方からやや逸脱していると指摘されるかもしれない。この点は計画の当初からの課題ではあったが、時間的な制約もありそれを実現できなかった。学校現場において目標設定までのプロセスをどのようにして実現できるかは今度に残された大きな課題である。さらに、今後の課題として、アクティビティの内容についての検討が必要である。各アクティビティにどのような効果があるのかを整理し、どのアクティビティが対象となるクラスにより適しているのかを決定していくことが必要であろう。

また、Q-Uで児童の変化は捉えることはできたが、教師の変化を捉えることはできなかった。学校において教師との関係は、児童の学校生活にとって非常に大きな影響を与えると考えられる。本研究は児童と共にACに参加するか、参加せずに児童の様子を観察してもらうかは担任教師の希望に従った。担任教師の他にも教頭や他の学級の教師にもACを見てもらった機会があった。ACが終わった後には、担任教師、ファシリテーター、教頭、スタッフなどで集まりACの振り返りを行った。しかし、今回は教師の変化については測定していない。秋山（2008）は教師が身につけておかなければならない本来必要であるスキルは、コミュニケーション能力や道徳や素直さ、レクリエーション開発などであると述べている。また河村（1999）はP機能（目標達成機

能）とM機能（集団維持機能）がともに高いレベルでの指導行動をする教師の学級で、子どもたちのスクールモラルが高くなることが指摘されていると述べている。秋山や河村が示唆しているような効果がACによって認められるか否かを検討することも今後の課題となるだろう。また、児童個人の変化についても詳しくは追跡していない。Q-Uでわずかではあるが要支援群（学級生活不満足群に含まれている）にいた児童が、事後に要支援群から他の群へ移動していることがあった。しかし、その児童に何があったのかまでは調べていない。どのような要因があり、要支援群から、他の群へ移動できたかなど、個人の変化を追うことも今後の課題である。

文献

- 秋山博介（2008）. 生徒指導の現状と課題について—どのようにして非行、いじめ、不登校を解決していくか— 実践女子大学生生活科学部紀要 45, 13-20.
- Fletcher, T.B., & Hinkle, J.S. (2002). Adventure Based Counseling : An Innovation in Counseling *Journal of Counseling & Development*, Summer, 80, 277-285.
- 井上善之・窪島務（2008）. 発達障害に背景をもつ学校不適応に関する研究—不登校についての文献的検討— 滋賀大学教育学部紀要 教育学 58, 53-61.
- 伊藤洋子（2007）. ピア・サポートプログラム「ロールプレイングでいじめを考える」ほんの森出版 月刊学校教育相談 3月号
- 岩田香奈江（2008）. 不登校問題に対する政策的対応の現状と課題—東京都の不登校発生地域差に対する社会構造的要因に注目して— 人文学報, 社会学 43, 22-36.
- 粕谷貴志・河村茂雄（2002）. 学校生活尺度を用いた学校不適応のアセスメントと介入の視点—学校

- 生活満足度と欠席行動との関連および学校不適応の臨床像の検討— カウンセリング研究 35, 116-123.
- 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—帝塚山大学出版会 3章, pp45-72.
- 河村茂雄 (1998). 崩壊しない学級経営をめざして 教師・学級のタイプでみる学級経営 國分康孝 (監) 学事出版
- 河村茂雄 (2000). 学級崩壊予防・回復マニュアル 図書文化
- 河村茂雄 (2006). 学級づくりのためのQ-U入門 図書文化
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120.
- 吉川大策 (2007). 不登校について 平成18年度京都文教大学卒業論文
- 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.
- 湖東栄美・藤生英行 (2004). 小学校児童における学校生活満足度の把握と児童ニーズに合った教師援助について 上越教育大学心理教育相談研究 3, 27-40.
- 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 玉川大学学術研究紀要 11, 33-38.
- 黒川雅幸・大西彩子 (2009). 準拠集団規範がいじめ被害傾向に及ぼす影響—準拠枠としての仲間集団と学級集団— 福岡教育大学紀要 4, 49-59.
- 村山正治 (2007). 特集いじめと学校臨床 いじめの予防:エンカウンターグループによる学級づくり 臨床心理学 第7巻4号
- 岡本泰弘 (2007). ロールレタリングの理論と実施方法 ほんの森出版 月刊学校教育相談 5月号
- プロジェクトアドベンチャー—ジャパン (2005). プロジェクトアドベンチャー入門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 みくに出版
- 酒井亮爾 (2008). 小学校におけるいじめ(1) 愛知学院大学心身科学部紀要 4, 17-26.
- 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
- 佐々木正輝・菅原正和 (2009). 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター (SEG) の有効性 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 8, 107-117.
- Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: A guide to adventure based counseling*. 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)
- 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.
- 白鳥司・玉瀬耕治 (2010). 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) 帝塚山大学心理福祉学部紀要 6, 107-122.
- 鈴木教夫 (2007). いじめ問題に生かすアサーション 月刊学校教育相談 3月号
- 徳山美知代・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.

<付記>本稿は、第一著者の修士論文を基礎資料として書き改めたものです。研究協力校の大阪府交野市立A小学校の管理職ならびに教職員の諸先生方、調査参加者となっていたいただいた児童の皆様にも深く感謝いたします。またアドベンチャーカウ

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にご協力いただいた帝塚山大学大学院生，学部学生の皆様に深く感謝いたします。本研究は帝塚山大学研究倫理委員会の承認を得て行われたものです。また，第二著者に対する帝塚山大学学術・教育研究助成金の援助を受けています。

Measurement of the Effectiveness of Activities of Adventure Based Counseling for Elementary School Children :

Using the Questionnaire-Utilities Test

Daisaku Kikkawa, Koji Tamase

Abstract

To examine the effectiveness of Adventure Based Counseling for elementary school children (AC : e.g. Fletcher & Hinkle, 2002), the Questionnaire-Utilities test (Kawamura, 2006) which is a standardized test developed in Japan to assess children's school adjustment was used. Seventy two children in 4th grade and 70 children in 5th grade participated in the AC program throughout the year terms. The AC program in both grades consisted of several group activities for ice-breaking, constructing trust, and team-building and these activities were combined with and performed in respective class. Full value contracts such as playing fair, playing hard, playing safe and making fun were thought to be important in the activities. The Questionnaire-Utilities test was administered three times: before performing the AC program (pre-test), after the program (post-test), and about two months later from the completion of the program (follow-up-test). For the data analysis, a two (grade) by three (time) analysis of variance with a repeated measure was conducted. The results indicated that the main effect of time was significant in terms of the score of classroom satisfaction, and multiple comparisons revealed that the score increased significantly after AC, but decreased in follow-up. The score of infringement in class decreased through the tests, but significant decrement was found only in between pre-test and follow-up test. Irrespective of class difference as well as grade difference, each child was classified into either one of 4 groups in Q-U on the basis of the national standard scores in terms of class-life satisfaction; satisfied class-life group, cognitively infringed group, unapproved group, and unsatisfied class-life group. The results showed that the dramatic change had occurred in these groups after AC: The percentage of the satisfied class-life children increased after AC, that is, 48% (pre-test) to 62% (post-test), and 60% (follow-up) as compared with 38% of the national standard. Whereas that of the unsatisfied class-life children decreased after AC, that is, 16% (pre-test) to 10% (post-test), and 13% (follow-up) as compared with 26% of the national standard. These results suggest that although the sample groups were in a rather good state in terms of class-life satisfaction even before AC, they improved after AC. From the responses of children to the questions after the completion of AC, it was found that they made fun (92%), played hard (90%), played fair (91%) and played safe (85%). These results suggest that AC is a very powerful and useful activity for children's school life and their wellness.

Key words : Adventure based counseling, Questionnaire-Utilities test, school adjustment