

平成 22 年度 学位論文

小学校における学級単位の
アドベンチャープログラム体験の効果

アドベンチャー体験尺度の作成と、自己効力感、自己肯定感、
社会的スキルに及ぼす影響

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科
学校教育学専攻 臨床心理学コース

M09070C

宮秋 多香子

目次

| | |
|------------------------------|-----------|
| 第 1 章 問題と目的 | 1 |
| I .問題 | 1 |
| 1.背景 | 1 |
| 2.アドベンチャー教育とは | 3 |
| 3.アドベンチャー教育に関する先行研究 | 3 |
| 4.アドベンチャー教育に関する研究の課題 | 7 |
| II .目的 | 7 |
| 1.本研究の目的 | 7 |
| | |
| 第 2 章 研究 1 | 8 |
| I .目的 | 8 |
| II .方法 | 8 |
| 1.項目作成 | 8 |
| 2.項目の検証 | 9 |
| 3.調査 | 10 |
| III .結果 | 11 |
| 1.因子構造の検討 | 11 |
| 2.児童用アドベンチャー体験尺度の記述統計量 | 14 |
| 3.内的整合性の検討 | 14 |
| 4.内容的妥当性の検討 | 15 |

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| 5. 基準関連妥当性の検討 | 15 |
| IV. 考察 | 17 |
| 1. 児童用アドベンチャー体験尺度の信頼性・妥当性および有用性 | 17 |
| 2. 本研究の限界と今後の課題 | 18 |
| 第3章 研究2 | 20 |
| I. 目的 | 20 |
| II. 方法 | 20 |
| 1. 対象者 | 20 |
| 2. アドベンチャー教育プログラムの概要 | 21 |
| 3. 効果指標 | 27 |
| III. 結果 | 29 |
| 1. データの処理方法および対象群の特徴 | 29 |
| 2. 介入効果の分析 | 29 |
| 3. 介入効果の検討 | 30 |
| IV. 考察 | 45 |
| V. 本研究の限界と課題 | 50 |
| 引用文献 | |
| Appendix | |

1 章 問題と目的

I . 問題

1. 背景

近年、学級崩壊や不登校などの学校不適応問題は社会から強い関心を寄せられており、文部科学省（平成 20 年度）の調査によると、小中学生の不登校児童（30 日以上欠席者）は 12 万 6 千人を超え、大きな問題となっていることが分かる。

これに対し、以前から学校不適応問題に社会的スキルとセルフ・エフィカシーが深く関わりがあり、その問題の低減のためには社会的スキルの獲得と、セルフ・エフィカシーの向上が必要であると指摘されている。例えば、児童生徒が学校不適応に陥る原因のひとつとして、人間関係の不調があり、人間関係の形成と維持に大きな役割を社会的スキルが担っていると言われている（戸ヶ崎・嶋田・坂野・上里, 1995）。また戸ヶ崎他（1995）は、社会的スキルの内、向社会的スキルのような、積極的に人間関係を築こうとするスキルを獲得させることが、望ましい友人関係を形成させ、一方、攻撃的スキルや引っ込み思案スキルのような不適切な行動を抑えることが、個人が抱える不適応の増加を抑えることになる可能性を示唆している。

さらに社会的スキルの欠如は、現在の適応状態や今後の問題傾向と結びつくことから、必要なスキルを教育していく必要があると指摘されている（山口・飯田・石隈, 2005）。予防的効果としても、今現在、特に対人関係の問題が顕在化していない児童でも、現在の社会的スキルのレベルを向上させておけば、将来、心理社会的問題を抱えるリス

クを減らすことができると考えられている（相川, 2000）。この社会的スキルの表出には、セルフ・エフィカシーが強い影響を与えていることを戸ヶ崎・坂野（1997）は指摘している。またセルフ・エフィカシーの向上は、社会的スキルの獲得や遂行に直接的に影響するだけでなく、対人行動の表出を妨げる社会不安のような阻害要因の働きを抑制するような機能をもっている（松尾・新井, 1998）。これらのことから社会的スキルの獲得と、それを促すセルフ・エフィカシーの向上を図っていくことが必要である。

そこで児童生徒の社会的スキルやセルフ・エフィカシーを効果的に向上させるために、体験的な学習が文部科学省の小学校学習指導要領（2009）で提案されている。これは体験学習によって児童相互の好ましい人間関係を育てることや、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることを目的とした授業の提案である。特に総合的な学習の時間において、「自然体験やボランティア活動などの社会体験，観察・実験，見学や調査，発表や討論，ものづくりや生産活動など体験的な学習，問題解決的な学習を積極的に取り入れること。」（文部科学省, 2009）と規定されており，具体的に小学校では，野外での自然体験やアドベンチャー体験，ボランティア体験，職業体験，構成的グループエンカウンターや社会的スキル訓練などの様々な教育手法による取り組みが見られる。

本研究では，アドベンチャー体験に基づいた教育プログラムに注目する。この教育プログラムは，セルフ・エスティームの増進やローカス・オブ・コントロールの変化，反社会的な行動の減少，問題解決能力の向上など肯定的な効果が実証されており（Luckner & Nadler, 1997;

Davis-Berman & Berman,1994; Nassar-McMillan & Cashwell,1997), 不適応問題の改善に役立つ社会的スキルや, セルフ・エフィカシーを高める効果が期待できるものである。

2. アドベンチャー教育とは

アドベンチャー教育とは, 「教育の種類であり, 物理的にアドベンチャーを追及する治療プログラムであり, 心理学的な要求として, 個人の内面や対人関係の成長を促進するよう, 安全性と能力開発の観点から使われる」(Bagby & Chavarria ,1980), 「活動をグループで行うことで, 達成感や成功体験を重ねていき, 自尊感情を高めていこうとするもの」(林,2000) などいくつもの定義がされている。また林(2000)はアドベンチャーの価値として, 「人との信頼関係の構築, 自己との対峙, 葛藤, 自分自身に対する挑戦, 仲間との協力, 成功体験, 達成感」を挙げている。そこで本研究では教育的・心理的な側面から, Bagby & Chavarria (1980) と林(2000)の定義を参考にし, アドベンチャー教育とは「活動を通してグループおよび個人でチャレンジや達成感, 成功体験を積み重ね, 個人の内面や対人関係の成長を促すもの」と定義する。

3. アドベンチャー教育に関する先行研究

アドベンチャー教育プログラムの効果について, Luckner & Nadler (1997)は心理学, 社会学, 教育学, 体育学の側面から以下のように報告している (Table 1)。また前述のように, アドベンチャー教育プログラムはセルフ・エスティームや反社会的な行動の減少など, 社会的

Table 1 アドベンチャー教育の潜在的恩恵 (Luckner& Nadler, 1997, p.255, TABLE15より抜粋)

| Psychological | Sociological | Educational | Physical |
|-------------------|--------------------|------------------------|--------------|
| Confidence | Belonging | Problem solving | Fitness |
| Self-concept | Compassion | Outdoor education | Skills |
| Self-efficacy | Respect for others | Nature awareness | Strength |
| Personal testing | Communication | Conservation education | Coordination |
| Sensation seeking | Behavior feedback | Improved academics | Exercise |
| Well-being | Friendship | Value clarification | Balance |

スキルやセルフ・エフィカシーの獲得，向上に深く関係し，大きく促進させるものと考えられる。

現在日本では，アドベンチャー教育プログラムとして Outward Bound School (以下, OBS) と Project Adventure (以下, PA) の手法が知られている。OBS は大自然の中で登山やロッククライミング，川下りなど数々の冒険的な活動から教育的効果を図り，PA では屋外だけでなく室内でも行える冒険的な活動を媒介に，教育的な効果を促すものである。OBS はアドベンチャープログラムを大自然のもたらすダイナミクスな環境を生かす中で実施するため，学校教育では簡単には取り入れにくく，学校や教室などの場ではほとんど取り入れられていない。しかし PA は OBS の考え方と手法を既存の学校制度に組み込むことからスタートしており (小西, 2005)，グループを中心とした活動を行い，それぞれの関わりを活かすプログラムとなっているため，諸外国だけでなく日本でも学校教育に取り入れ活かしやすい。そのため，学級活動や総合的な学習など小学校の授業で実施されることが多い。

この PA では，「チャレンジバイチョイス」，「フルバリューコントラクト」，「体験学習サイクル」の 3 点が基本概念となっている (プロジ

クト」,「体験学習サイクル」の3点が基本概念となっている(プロジェクトアドベンチャージャパン,2010)。「チャレンジバイチョイス」は、挑戦を自らの意思で選ぶことを意味する。参加者はどう参加するかを選択でき、全てのグループメンバーの判断を尊重する。また挑戦を拒否することができ、周りからのプレッシャーでやらされることはない。自分に対して挑戦すること、どんな形にせよ自分がベストの状態に参加するように求められる。次に「フルバリューコントラクト」は、自分とメンバーを最大限に尊重することである。全ての人は自らの意見、考え、そして感じたことに関して尊重される権利を持ち、自分自身と他者を尊重することは同様に大切であると考え、さらに身体的な安全と感情的な安全・幸福も含まれている。これは成長段階やグループの目的に合わせて言葉が使い分けられており、例えば小学生に対しては、「一生懸命やろう(Play Hard)、フェアにやろう(Play Fair)、安全にやろう(Play Safe)、楽しくやろう(Have Fun)」と伝えられる。最後の「体験学習サイクル」は、David Kolbが提唱した理論を土台にしており、1. 実際の体験(実体験)、2. ふりかえりの観察(ふりかえり)、3. 抽象的な概念化(概念化・一般化)、4. 意欲的な実験(適応・応用)という4段階の過程がサイクルすることを意味し、そこにPAは目標設定とフルバリューコントラクトの要素、そして具体的な適応先(実社会)を付け加えている。

さらにPAは、仲間とのコミュニケーションを通して信頼関係をつくり、他者への理解や共感を高め、自ら意思決定を行っていくことや、仲間へのサポート、自分への挑戦、成功体験、達成感などを重視していることから(林,2000)、社会的スキルやセルフ・エフィカシーの向

上に対して効果的な活用が期待される。

Schoel, Prouty & Radcliffe(1989), 松岡・小西(2006)は、PAは心理学的なアプローチを「行動」「認知」「感情」の3つの観点から行っていると述べている。まず「行動心理学の観点」では、行動変容が人間の変容を促進することであり、「認知心理学の観点」では、人間とは現実の出来事に対応するための自分自身を整理・統合しており、グループの問題解決プロセスを捉えるのに適していることがあげられる。そして「感情の観点」では、仲間から受け入れられ、さらに経験を通して自尊感情を高めることが指摘されている。このように心理学的アプローチを用い、学校教育の現場でも様々に活用されるPAは、アドベンチャー教育プログラムの中でも教員からの関心も集めやすく、日本の学校教育においてアドベンチャー教育の取り組みは、中学や高校に比べ小学校で学級を単位として、新年度当初や仲間づくりの授業、コミュニケーションや相互理解の授業として行われることが多い。例えば江藤(2002)は、小学5年生156名を対象に、玉川アドベンチャープログラムと呼ばれるPAの手法を取り入れた体験型の教育プログラムを5回実施し、「ピアズーハリス子ども向け自己概念評価尺度(邦訳版)」を用いて自己概念の変容を測定している。結果、「身体的特性」に有意差がみられ、男女間の見えない壁を取り去る結果につながり、学級経営などでも有効であると報告している。

4. アドベンチャー教育に関する研究の課題

日本では現時点で学校教育に取り入れられながらも、感情や認知、行動の変化を定量的かつ客観的に調べた先行研究はほとんどなく、報告が待たれているのが現状である。また学校不適應問題の改善につながる社会的スキルの獲得や、セルフ・エフィカシーの向上に影響を与えると考えられるアドベンチャープログラム特有の効果を、定量的に測定するための心理尺度が現在見られず、検討がされていないことも大きな課題である。

II. 目的

1. 本研究の目的

以上をふまえ本研究の目的として、第一に小学生のアドベンチャー体験による教育的、心理的効果を測定するため、自己評定式質問紙尺度を作成し、信頼性と妥当性を検討することを目的とした。第二に学級単位でのアドベンチャープログラム体験を実施し、その効果を検証することを目的とする。また体験により、小学生の自己効力感や自己肯定感、社会的スキルにどのような影響や効果を及ぼすのか、既存の尺度を用いて測定し、それぞれの変化について検討を行うこととした。なお、小学生は6歳から12歳と幅広い年齢を含んでおり、小学1年生と小学6年生では発達水準も大きく異なる。本研究では、自己と他者への評価や他者とのかかわりについて、理解することができると思われる小学4年生から6年生を対象とする。またアドベンチャープログラム体験は、小学生を対象に学級規模で実施することから、PAの手法を用いて介入を行うこととした。

第2章 研究1

I. 目的

児童用アドベンチャー体験尺度の質問紙を作成し、児童用アドベンチャー体験尺度の因子構造について検討する。また児童用アドベンチャー体験尺度の信頼性と妥当性を検証する。この尺度を、小学生を対象とした尺度という点で、児童用アドベンチャー体験尺度とする。

II. 方法

1. 項目作成

アドベンチャー体験を行った小学生約 120 人の感想文やふり返りカードなどの言葉をもとに、アドベンチャー体験に関連すると考えられる 305 項目を収集した。さらに不十分と考えられた項目を、児童用コンピテンス尺度（桜井, 1992）の「自己価値項目」、子ども用一般主観的統制感尺度（神田, 1993）、自尊感情尺度（山本・松井・山成, 1982）、特性的自己効力感尺度（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田, 1995）の尺度を参考に項目を追加した。

次に、収集された項目に関して、臨床心理学を専攻する大学院生 6 名による整理・検討を行った。その際、a) 内容が重複していると思われる項目を整理する、b) 学習や社会生活、進路などの項目や小学生には抽象的な項目などを省く、c) 項目の内容に応じてカテゴリーに分類する、d) カテゴリーを代表するもしくは意味するように表現を整える、という 4 点を整理・検討の基準とした。その結果、全部で 42 項目に絞込まれた。

最後に、収集された項目が本研究におけるアドベンチャープログラムの効果について該当するかどうかという点について検討を行った。検討の基準は、a) アドベンチャー体験を行った小学生がそのように感じる、もしくは行動するか、b) 不足していると思われる項目がないか、c) 小学生に質問の意図する内容が理解できる文章表現になっているか、である。これらの基準と収集された42項目を、アドベンチャー教育に長年携わり熟知している専門家7名（大学教員4名、アドベンチャープログラム指導者3名）と、アドベンチャープログラムを実践している小学校教員5名に検討し、判定するよう求めた。その結果、新たに2項目が追加され44項目となった。さらに8項目については文章表現を改めるとともに、難しい漢字はひらがなにする、もしくはふりがなをつけたものを児童用アドベンチャー体験尺度暫定版として用意した。

2. 項目の検証

アドベンチャープログラムはセルフ・エフィカシーと関連が先行研究からも報告されており、前述のように社会的スキルの表出にはセルフ・エフィカシーの影響が大きいことが知られている。さらにアドベンチャー体験尺度を構成する項目は、社会的スキルが測定する「行動面」について、さまざまな形態の行動を包含していると考えられ、また「認知面」では、セルフ・エフィカシーが測定する認知を包含していると考えられる。これらのことからアドベンチャー体験尺度を構成する各因子と、社会的スキルおよびセルフ・エフィカシーを構成する各因子には関連があると考えられ、もし関連があるならば各因子間に相関が見られると仮定した。

そこで本研究では、妥当性の検証において、児童用アドベンチャー体験尺度と、小学生用社会的スキル尺度（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野, 1996）の3因子、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度（戸ヶ崎・小田・嶋田, 2000）の3因子との相関分析を用いて検討を行った。

3. 調査

(1) 調査対象

大阪府 A 市および兵庫県 B 市の公立小学校 3 校に在籍する小学 4 年生から 6 年生 648 名（男子 314 名，女子 334 名）を対象に，質問紙調査を実施した。そのうち記入漏れや記入ミスがあった回答をすべて除いた 554 人（4 年生男子 98 名，4 年生女子 100 名，5 年生男子 99 名，5 年生女子 105 名，6 年生男子 68 名，6 年生女子 84 名：有効回答率＝85.5%）の回答を分析対象とした。

(2) 調査材料

1. アドベンチャー体験

予備調査で得られた 44 項目を，児童用アドベンチャー体験尺度暫定版として使用した。ここでは教示として，いつものあなたやあなたの考えにどれくらいあてはまるかという点について，4 件法（「4. よくあてはまる」「3. すこしあてはまる」「2. あまりあてはまらない」「1. ぜんぜんあてはまらない」）で回答を求めた。

2. 社会的スキル

小学生用社会的スキル尺度（嶋田他, 1996：15 項目，4 件法）を使用した。この尺度は，小学生の社会的スキルを「向社会的スキル」「引っ込み思案行動」「攻撃行動」の 3 つの側面から捉える，自己評価式質問

紙尺度である。

3. セルフ・エフィカシー

児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度（戸ヶ崎他, 2000: 18 項目, 4 件法）を使用した。この尺度は、小学生のセルフ・エフィカシーを「行動の積極性」「失敗に対する不安の低さ」「能力の位置づけ」から測定する自己評価式質問紙尺度である。

(3) 調査手続き

調査実施に先立ち、調査協力校の所属する各市教育委員会、学校長および学級担任教員に対して、調査実施依頼と調査実施の手続きに伴う説明を紙面で行った。また対象児童に対しては、学級担任を通して、個人情報保護と回答方法の説明が行われ、質問紙をクラスごとに実施するよう依頼し、後日回収した。調査は児童が日常的に使用している教室内にて無記名式で実施された。

Ⅲ. 結果

1. 因子構造の検討

有効回答者 554 名について、児童用アドベンチャー体験尺度暫定版の 44 項目の素点を用いて、因子分析により検討を行った。その際、最小固有値 1 を因子抽出の基準として、主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。因子負荷量が .40 未満、2 つ以上の因子に同程度の負荷量を持つ項目を削除し、プロマックス回転による因子分析をくり返した結果 24 項目が抽出され、3 因子構造が妥当であると判断した。

回転後の因子パターンを検討したところ、第 I 因子に含まれた 7 項目は、「自分にはよいところがあると思う」「自分の力を信じられる」

など自己肯定的な感情と、信頼できるという認知や、「自分は友だちから信じられていると思う」「自分は人の役に立っていると思う」など他者から信頼されているという認知や自己有用感に関連した項目であった。このことから第Ⅰ因子を「トラスト:Trust」と命名した。第Ⅱ因子に含まれた10項目は、「みんなで決めたことは守ろうとする」「自分がまちがえたとき、みとめることができる」「こまっている友だちがいたら、助けようと思う」など、公平・公正で公明正大、良心的、規則にかなっていることから、認知や行動に関連した項目であった。このことから第Ⅱ因子を「フェア:Fair」と命名した。第Ⅲ因子に含まれた7項目は、「むずかしいと思ったり、むりかなと思っても、勇気をもってやってみようと思う」「すぐにあきらめず、さいごまでやりとおそうと思う」「何かしようと思ったら、とりあえず一回やってみる」など、挑戦しようとする行動や認知、努力や意欲を呼び起こす認知に関連した項目であった。このことから第Ⅲ因子を「チャレンジ:Challenge」と命名した。抽出された因子と各項目に対する因子負荷量、 α 係数、および因子間相関をまとめたものが、Table 2である。

Table 2 アドベンチャー体験尺度の因子分析結果(主因子法 promax回転)

| 質問項目 | I | II | III |
|--|------|------|------|
| I トラスト [Trust] $\alpha=.87$ | | | |
| 27 今の自分が好きだと思う | .85 | -.18 | -.00 |
| 23 自分にはよいところがあると思う | .77 | -.07 | .07 |
| 19 自分にはかけがえのない、大切なそんざいだと思う | .71 | -.06 | .03 |
| 37 友だちから、大切にされていると思う | .67 | .23 | -.23 |
| 22 自分は友だちから信じられていると思う | .63 | .22 | -.12 |
| 18 自分の力を信じられる | .56 | -.16 | .33 |
| 8 自分は人の役に立っていると思う | .55 | .11 | .12 |
| II フェア [Fair] $\alpha=.84$ | | | |
| 13 みんなで決めたことは守ろうとする | -.08 | .65 | .07 |
| 30 したくても、してはいけないことは、しない | .02 | .64 | -.08 |
| 16 失敗しても人のせいにならない | -.12 | .63 | .00 |
| 32 自分がまちがえたら、あやまることができる | .06 | .57 | .02 |
| 7 自分がまちがったとき、みとめることができる | -.17 | .54 | .16 |
| 2 ぼうりよくをふるったり、人をきずつけたりしない | .16 | .54 | -.20 |
| 1 人の気持ちを考えることができる | .24 | .53 | -.11 |
| 3 こまっている友だちがいたら、助けようと思う | -.03 | .49 | .18 |
| 12 友だちの考えや意見をきくことができる | .03 | .47 | .17 |
| 26 自分がやらなければいけないことは、せきにんを持ってできる | .11 | .43 | .20 |
| III チャレンジ [Challenge] $\alpha=.66$ | | | |
| 15 むずかしいと思ったり、むりかなと思っても勇気をもってやってみようと思う | .03 | .01 | .71 |
| 10 失敗しても、また次がんばろうと思う | -.02 | .06 | .70 |
| 4 すぐにあきらめず、さいごまでやりとおそうと思う | -.01 | .13 | .59 |
| 9 何かしようと思ったら、とりあえず一回やってみる | .01 | .01 | .58 |
| 29 むずかしいことと、かんたんなことがあれば、かんたんな方をえらぶことが多い* | .09 | .11 | -.52 |
| 21 何かをする時に、もくひょうを持ってやってみる | .10 | .08 | .52 |
| 24 失敗してもくよくよせず、がんばることができる | .22 | .10 | .41 |

| | 因子相関 | I | II | III |
|----------|------|-----|-----|-----|
| *反転項目…29 | | - | .62 | .60 |
| | II | .62 | - | .65 |
| | III | .60 | .65 | - |

2. 児童用アドベンチャー体験尺度の記述統計量

児童用アドベンチャー体験尺度の下位尺度と学年差の検討を行うために、1要因の分散分析を行った(Table 3)。下位尺度ごとに見てみると、「トラスト」では学年($F(2, 551)=6.76, p<.01$)の主効果が認められた。学年についての Tukey 法による多重比較の結果、4年生と5年生、4年生と6年生の間に有意な差($p<.01$)が認められた。「フェア」と「チャレンジ」では学年による有意な差は認められなかった。

Table 3 アドベンチャー体験尺度における各学年の平均値および標準偏差、分散分析結果

| | | 学年 | | | F値 | 多重比較の結果 |
|-------|----|-----------|-----------|-----------|---------|--------------|
| | | 4年(N=198) | 5年(N=204) | 6年(N=152) | | |
| トラスト | M | 20.73 | 19.20 | 19.29 | 6.76 ** | 4年>5年, 4年>6年 |
| | SD | (4.72) | (4.63) | (4.29) | | |
| フェア | M | 31.25 | 30.92 | 32.03 | 2.33 | |
| | SD | (5.17) | (4.95) | (4.28) | | |
| チャレンジ | M | 22.11 | 21.90 | 22.22 | 0.45 | |
| | SD | (3.28) | (3.37) | (3.22) | | |

** $p<.01$

3. 内的整合性の検討

児童用アドベンチャー体験尺度の内的整合性について検討するため、各下位尺度における Cronbach の α 係数を算出した。その結果、「トラスト:Trust」尺度は $\alpha=.87$ 、「フェア:Fair」尺度は $\alpha=.84$ 、「チャレンジ:Challenge」尺度は $\alpha=.66$ であった。

以上の結果から、児童用アドベンチャー体験尺度は十分な内的整合性を有していることが確認された。

4. 内容的妥当性の検討

アドベンチャー教育を熟知した専門指導者 5 名（大学教員 3 名，アドベンチャープログラム指導者 2 名）に 3 下位尺度による構成および各項目の妥当性を検討し，判定するように求めた。その結果，構成している因子の内容および項目は，構成概念として妥当性があると判定された。

5. 基準関連妥当性の検討

本研究では，基準関連妥当性を見るために，児童用アドベンチャー体験尺度と小学生用社会的スキル尺度（嶋田他，1996）の 3 因子，児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度（戸ヶ崎他，2000）の 3 因子との相関分析を行った。結果を Table 4, 5 に示す。

Table4 小学生用社会的スキル尺度との相関分析の結果(Spearmanの相関係数)

| | 小学生用社会的スキル尺度 | | |
|-------|--------------|----------|---------|
| | 向社会的スキル | 引っ込み思案行動 | 攻撃行動 |
| トラスト | .47 ** | -.18 ** | -.19 ** |
| フェア | .66 ** | -.14 ** | -.49 ** |
| チャレンジ | .57 ** | -.14 ** | -.20 ** |

** $p < .01$

Table5 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度との相関分析の結果(Spearmanの相関係数)

| | 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度 | | |
|-------|--------------------|-------------|---------|
| | 行動の積極性 | 失敗に対する不安の低さ | 能力の位置づけ |
| トラスト | .41 ** | .16 ** | .53 ** |
| フェア | .51 ** | .07 ** | .32 ** |
| チャレンジ | .61 ** | .10 ** | .42 ** |

** $p < .01$

その結果、小学生用社会的スキル尺度の「向社会的スキル」と児童用アドベンチャー体験尺度の「トラスト」の間に.47($p < .01$),「フェア」との間に.66($p < .01$),「チャレンジ」との間に.57($p < .01$)と中程度の正の相関がみられた。また小学生用社会的スキル尺度の「攻撃行動」と「フェア」の間に-.49($p < .01$)と中程度の負の相関が、「チャレンジ」との間に-.20($p < .01$)と弱程度の負の相関関係がみられた。次に児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度の「行動の積極性」と「トラスト」の間に.41($p < .01$),「フェア」との間に.51($p < .01$),「チャレンジ」との間に.61($p < .01$)と中程度の正の相関がみられた。また児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度の「能力の位置づけ」と「トラスト」の間に.53($p < .01$),「チャレンジ」との間に.42($p < .01$)と中程度の正の相関が、「フェア」との間に.32($p < .01$)と弱程度の正の相関がみられた。最後に小学生用社会的スキル尺度の「引っ込み思案行動」と、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度の「失敗に対する不安の低さ」に関しては、児童用アドベンチャー体験尺度のどの因子とも有意な相関が見られなかった。

以上のことから、本尺度は社会的スキルおよびセルフ・エフィカシーと関連することも多いが、まったく同じものを測るものではないと考えられ、測定するツールとして妥当性があることが示唆された。

IV. 考察

1. 児童用アドベンチャー体験尺度の信頼性・妥当性および有用性

現在日本において、アドベンチャー体験の効果を行動や認知、感情面から自己評定する尺度は存在しておらず、近似の尺度や研究と比較し信頼性や妥当性を検討することが、現時点では不可能であると考えられる。そのため本尺度の内容的妥当性は、アドベンチャー教育の専門家の検討および判定に委ねた。結果、妥当性があると判定されたことから、本尺度は内容的に十分な内容的妥当性を有しているといえる。

さらに本尺度の妥当性については、社会的スキルおよびセルフ・エフィカシーとの関連からも検討され、信頼性については、内的整合性から検討された。その結果、いずれにおいても、本尺度の妥当性および信頼性の高さが示唆された。妥当性では、学年間に有意差がみられた「トラスト」が、学年が進むにつれて得点が低くなっている。この下位尺度は自己に対する評価に関連した項目と考えられるが、自己評価が小学生の後半から低下することは多くの研究から明らかにされており（眞榮城, 2005）、東京都教育委員会（2009）の調査からも、小学生の自尊感情は学年が進むごとに減少しているという報告と一致する。そのため「トラスト」は、学年による有意差がみられたと考えられ、本尺度の妥当性を示すひとつと言える。また「フェア」や「チャレンジ」の下位尺度では、学年による差は認められなかった。山岸（2006）は、約束・ルールを守るといった約束概念の発達には、4年生から6年生という年齢で違いがほとんどみられないことを報告しており、そのため本尺度の「フェア」でも学年による差がみられなかったと考えられる。しかし、「チャレンジ」を構成する挑戦や意欲に関連した認知や

行動を、4年生から6年生という発達段階から検討したものは先行研究からみられなかった。そのため「チャレンジ」に学年差がみられなかったことについては、今後さらに検討していく必要があると思われる。

最後に本尺度の有用性について、体験的な教育としてアドベンチャー教育を行っている学校などの実践現場では、教育的効果や心理的な効果を感じていたものの、定量的に測定し検討、評価できるツールが存在しておらず、尺度などの開発が急務となっていた現状から鑑みても、本尺度は有用であると考えられる。

2. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界点として、自己評価のみで構成されたアドベンチャー体験による効果の測定には、自分で認知したことのみを評価することから、客観性にかけるといった限界があることを考慮する必要がある。アドベンチャー体験による効果の中で、行動面を適切に測定しようとする際には、教師や友人といった他者による評定を同時に行うことで、客観的な知見が得られると考えられる。

また、本研究のもうひとつの限界点は、本尺度の妥当性を示す内容的妥当性について、アドベンチャー教育の専門家による検討、判定のみを用いたことである。もちろん本尺度のほかに、既存の尺度が存在しなかったためではあるが、例えば諸外国で調査されている尺度を翻訳し比較できるようにするなど、より客観的な方法による検討も合わせて行うことができれば、理想的であると考えられる。

最後に、今回作成した本尺度では、それぞれ構成項目に関しての限

界点として、実施する体験のねらいや内容、アプローチなどによっては、十分なアドベンチャー体験による効果を測ることは難しいと考えられる。それほどアドベンチャープログラムは多様であり、今回用いた尺度を構成している項目だけでは、さまざまに存在するアドベンチャー体験すべての効果を測定することは不可能である。よってアドベンチャー教育プログラムを実施する際、この尺度を使用した上で得られた結果から、さらに因子分析を行い信頼性の検討を行うことや、実施したプログラムの目的や内容から測定しようとした項目との妥当性を検証し、より幅広い検討を加えることが今後の課題であろう。

第3章 研究2

I. 目的

研究2では、学級集団全体を対象に、アドベンチャープログラム体験を実験的に実施し、その効果を検証することを主な目的とする。具体的にはアドベンチャープログラム体験を実施する学級(介入群)と、実施しない学級(統制群)を設定し、研究1で作成したアドベンチャー体験尺度の質問紙を用いて、児童の体験効果を測定する。

また不適応問題の改善に役立つ社会的スキルや、セルフ・エフィカシーを、アドベンチャープログラム体験によって高められることが先行研究で報告されていることから、社会的スキルやセルフ・エフィカシー、および自己肯定感についてもそれぞれ尺度を用いて測定し、アドベンチャー体験前後での変化と、その関連や影響、効果について検討することを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

大阪府内公立小学校7校の4年生9学級および6年生7学級計594名を対象とした。介入群として公立A, B小学校に在籍する4年生6学級208名(男子112名, 女子96名), 公立A小学校6年生3学級110名(男子47名, 女子63名)の計318名を対象とした。また統制群として、公立C, D, E, F, G小学校に在籍する4年生3学級109名(男子60名, 女子47名, 不明2名), 5年生1学級34名(男子17名, 女子15名, 不明2名), 6年生4学級133名(男子67名, 女子63名,

不明 3 名) の計 276 名を対象とした。いずれの小学校も大阪府内の近郊に位置する住宅都市の中規模校であった。

2. アドベンチャー教育プログラムの概要

(1) プロジェクト・アドベンチャーの特徴 本研究ではプログラム構成にあたり、学校教育に取り入れられることが多いプロジェクト・アドベンチャーの手法を、アドベンチャー教育プログラムとして用いた。このプログラムは、心理学やカウンセリングの手法を適応し、個人とグループの感情面の安全を意識しながら行われ、室内でもできるグループ活動から始まり、段階を追ってチャレンジレベルを上げていく。また屋外の森や広場に立木や丸太を使って作られたロープスコースと呼ばれるアドベンチャーコースを使ってグループワークを行い、高いところではロープで安全を確保し、低いところでは仲間同士でお互いの安全を確保する (プロジェクトアドベンチャージャパン, 2005)。

グループ活動では、指導者の一定のコントロールのもとで、グループ・ダイナミクスやグループ・カウンセリングの考え方に基づく、アクティビティと呼ばれる活動が行われる。アクティビティには様々なものがあるが、参加者が必然的に相互理解を深めたり、信頼関係を築いていけるような集団ゲーム的な活動が主な内容である (伊藤・洲崎・軸丸, 2007)。ロープスコースは木材、ワイヤー、ロープなどで構成され、膝丈から 3m ほどの高さに設置されたものをローエレメント、6m から 15m ほどの高さに設置されたものをハイエレメントと呼んでいる。ローエレメントはグループでの活動を中心とし、課題解決を通して協力やコミュニケーション、信頼関係を築くことを目的に利用されるこ

とが多い。それに対してハイエLEMENTは、個人が高所で自分自身の怖さなどと向き合い挑戦することや、達成感や効力感を得ることを目的に利用されることが多い。さらにハイエLEMENTでは参加者同士が命を守りあうことから信頼関係の形成を行い、それぞれの役割を果たすことも重視される。また仲間の取り組みを観察することでモデリングが行われることも特徴のひとつである。

そこで本研究では、活動場所が小学校内であること、学級単位での取り組みであることから、集団ゲーム的な活動を中心に、目的ごとにアクティビティを選択、構成し、実施することとした。

(2)実施期間 プログラムは介入群にのみ2010年5月末から7月初めにかけて、おおよそ週1回のペースで計5セッション、学級活動と総合的な学習の時間、特別活動の時間などを用いて行われた。1セッションあたりの時間は45分であった。

(3)プログラムの実施方法 第1回から第5回までアドベンチャー教育プログラムの指導歴12年、かつ臨床心理学を専攻する大学院生である筆者が担当した。また担任教師は、プログラムの実施状況の観察と補助のために、すべての授業に参加した。プログラムはすべて校内の体育館で行い、どの回も同じ学年が同日中に体験できるよう実施し、毎回プログラムのふり返りをこちらで用意したシートに記入し、行うようにした。

(4)プログラムの構成 プログラムの構成を行うため、介入群の担任教師に対して介入前に、「プログラムの目的としてどんなことを期待するか」について聞き取りを行った。この時、出された目標は学年で多少の違いはあったものの、「達成感を感じられること」や「相手の立場

に立って、相手のことが思えること」, 「ルールを守れるようになること」が共通してあげられた。これらの目標が5回のセッションで達成できるようプログラム構成を考慮するとともに、プロジェクト・アドベンチャーの基本概念である「チャレンジバイチョイス」, 「フルバリューコントラクト」, 「体験学習サイクル」を児童が体験的に学び、その上で反社会的な行動の減少や問題解決能力の向上を目指すアドベンチャープログラムを計画した。

(5)各プログラムの概要 目的に合わせた活動のプログラム構成の代表例として、「第1回セッション」の活動案をTable 6に、各セッションの目的とそれに応じた活動内容をTable 7に示す。なおアクティビティのタイプについて、プロジェクトアドベンチャージャパン(2010)の分類をAppendixにて記載しておく。

各プログラムでは、必ず活動開始時にフルバリューコントラクトを活動中に意識するよう「4つの約束」を提示し、お互いに守ることを約束した。活動では、課題解決タイプのアクティビティを実施した際、終了後に必ずグループで「グループとしてどんなところがよかったのか」「誰のどんな活躍があったのか」「グループの目標をクリアできたのはどうしてか」「活動をやってみて難しかったこと、よかったことはどんなところか」などについて意見を出し合い、ふり返りを行った。

また活動終了時には全員で集まり「4つの約束」を自分が活動の取り組みの中でどの程度守れたのか、5段階評価の自己評定を指で提示し、クラス全員で確認し共有しあった。その際、「4つの約束」は普段の生活にも共通して大切なことと伝え、普段から意識して行動するよう般化を促した。

Table 6 プログラム構成「第1回セッション」活動案

| | 体験活動 | 活動上の支援, 留意点 |
|------|---|---|
| 始まり | <p>●あいさつ, 自己紹介 「アドベンチャーにどのようなイメージを持っているか」教人に発表させる</p> | <p>・子どもたちのアドベンチャーに対するイメージを明らかにする</p> |
| | <p style="text-align: center;">アドベンチャーってどんなこと？</p> | |
| 10分 | <p>●危険な活動だけがアドベンチャーではなく, 普段の生活の中で, やったことのない新しいことや, 自分がこれをやってみるのは怖いな, 嫌だなと思うことにもチャレンジしてみることがアドベンチャーであることを伝える</p> | <p>・これから行う活動がアドベンチャーであることを意識させる</p> |
| | <p style="text-align: center;">フルバリュートラクト(4つの約束), チャレンジバイチョイスの説明</p> | |
| | <p>●フルバリュートラクトの説明として「4つの約束」を紹介し, クラス全員で約束を守って活動することを確認する</p> | <p>・4つの約束…①活動する時は一生懸命やろう ②ルールを守って活動しよう ③心と体が痛くないように安全にやろう ④自分たちで楽しもう</p> |
| | <p>●活動にどう参加するか自分で選ぶことができることを伝える</p> | <p>・活動に対する関わり方は自分で選ぶことができ, 周りもそれを尊重するよう促す。しかし活動の場を離れたり, 何もしないといふことは認められないことを意識させる</p> |
| | <p style="text-align: center;">実際にアドベンチャーの活動をやってみよう</p> | |
| 体験する | <p>●アイスブレイカー(B)やエナジIZER(EJ)のアクティビティを担任教師と実際にやって見せて教示する。何度失敗しても大丈夫なこと, やってみたいと上手にならないことを伝える</p> | <p>・子ども同士が居心地よく感じ, 活動しやすい雰囲気を作る</p> |
| | <p>○ピート(B)…2人組で手を叩きあう。練習した後, どのペアが正確で早いかを決める選手権を行う。その後, ペア同士合流して4人組で行う。それができれば8人組。</p> | <p>・他者とリズムやスピードを合わせる難しさ, 合った時の喜びを感じてもらおう</p> |
| 15分 | <p>○エルボー&ニータッチ(EJ)…2人組で向かい合い, 相手の肘・膝をさわわり, 自分はさわられないようにする。</p> | <p>・足を固定し, 身体を反らすことや膝を曲げ伸ばすため, 準備運動としても用いる</p> |
| | <p>○マンモスウィー(EJ)…体育館のコートラインを範囲に行うタグ(オニごっこ)。マンモス(オニ)が持つ牙(発砲ウレタン)にタッチされないように逃げ, タッチされればマンモスと手をつなぎ, 両端の者が牙を持つ。次第にマンモスが巨大化する”増えオニ”</p> | <p>・男女で手をつなげないときは声をかけて促す。それでも無理な場合は, 子どもたちにかまかせる</p> |
| | <p style="text-align: center;">今日の活動をふりかえってみよう</p> | |
| まとめ | <p>●「4つの約束」を再確認し, 約束をどれくらい自分自身で守れたのか5段階の基準を教示してスケージングを行う。評価は指で提示し, クラス全員で確認し合う</p> | <p>・5段階評価…5:全部守れた 4:ほとんど守れた 3:まあまあ守れた 2:少しは守れた 1:次はがんばって守る</p> |
| | 5分 | <p>・誰かに言われて決めるのではなく, 自分で正直に感じた評価をするよう促す</p> |

Table 7-1 各セッションの目的と具体的な活動内容

| 目的 | タイプ | 活動名 | 具体的な活動内容 (アクティビティ) |
|---|----------------|-----------------|--|
| 第1回 人と一緒に活動する楽しさを知る | アイス ブレーカー | ビート | 2人組で向かい合い、手元で手を叩き、次に相手と片手ずつ合わせてタッチする活動。その後、ペア同士合流して4人組で行う。それができれば8人組。コミュニケーションをはかりやすく簡単に楽しめる。4人組になると全員が手を合わせるのに工夫が必要となるため、簡単な課題解決への取り組みも行える |
| | エナジャイザー | エルボー& ニータッチ | 2人組で向かい合い、相手の肘・膝をさわり、自分はさわられないようにする。足を固定し、身体を反らすことや膝を曲げ伸ばしするため、準備運動としても用いる |
| | エナジャイザー | マンモス ウィリー | タグ (オニごっこ)。マンモス (オニ) が持つ牙 (発砲ウレタン) にタッチされないように逃げ、タッチされればマンモスと手をつなぎ、両端の者が牙を持つ。次第にマンモスが巨大化する”増えオニ”。体育館のコートラインを範囲に行う |
| 第2回 コミュニケーションをとる エラーを楽しむ やってみる大切さを知る | アイス ブレーカー | サイレント ラインナップ | 全員で円になり、指導者が出す条件 (例えば誕生日順) に応じて、声を出さずに意思疎通を図り、並びかわる。クラスメイトにどんな人がいるのか理解が進むだけでなく、コミュニケーションは言葉だけでなく、様々な方法があることを知ることができる |
| | ディイン ヒビタイザー | ジップ ザップ | 全員で円になり、中心からオニ (ボランティア) が誰かひとりを「ジップ」と声を出して指す。指された人はしゃがみ、その両側の人は指された人の頭上に腕を伸ばす。反応が遅かったり、間違えた場合にオニと交代する。次第にオニを増やすために間違いや失敗が次々と起こり、お互いの失敗を笑いあうことができるようになる |
| | エナジャイザー | 三角形タグ | 4人組のオニごっこ。オニが捕まえる人を指名、指名された人は2人と向かい合わせに手をつなぎ、三角形を保ったまま3人で体を回してオニにタッチされないよう逃げる。かなりの運動量になるため、フラストレーションの解消につながる。また人と手をつないで活動するため、一体感や連帯感が感じられる |
| | コミュニケーション | 熊・鮭・蚊 | 2グループに分かれ、各グループは熊・鮭・蚊を表現するポーズをひとつ決定する。そのポーズを中央で向かい合って一斉に出し、勝敗 (熊→鮭→蚊→熊とじゃんけんのようなもの) に応じて、勝てば相手グループを追捕し、負ければ自陣のコート端へ逃げる。どのポーズを出すか、どう捕まえ、逃げるかなどの相談を行い、コミュニケーションをはかる。また勝敗は運まかせのため考えるだけでなく、まずはやってみる面白さ、大切さを感じる |

Table 7-2 各セッションの目的と具体的な活動内容

| 目的 | タイプ | 活動名 | 具体的な活動内容（アクティビティ） |
|--|-----------------------|---------|--|
| <p>第3回</p> <p>コミュニケーションの能力を高める</p> <p>グループの一員として関わる</p> <p>自由な発想でアイデアを試す</p> | アイスブレイカー | ラインナップ | 全員で円になり、指導者が出す条件に応じて、並びかわる。言語では分かりにくいもの（手の大きさなど）を課題に出す |
| | ディインヒビタイザー | ジップザップ | 第2回参照 |
| | アイスブレイカー | ドラゴンテイル | クラスを6グループに分け、一列につながりお互いの最後尾がつけているしっぽ（パンダナ）を取りあう。列が離れてしまったときやしっぽを取られた時は、自陣のスペースに戻り30秒たつと場に戻ってこれる。体格や脚力が違う中で、お互いに列をつなげる努力や工夫を行うことからコミュニケーションを促進させる |
| | コミュニケーション | 熊・鮭・蚊 | 第2回参照 |
| | 課題解決 | フープリレー | 2グループに分かれ、グループみんなで手をつないで輪になり、手を離さないまま1本のフラフープをできるだけ早く一周させる。全員で相談して目標タイムを決定し、達成できるようチャレンジをくりかえす。また達成できれば新たな目標を立て、それに対して取り組む。お互い上手くできている連携やコツを共有し、積極的にアイデアや考えを出すことや、他者の意見を聞き、受け入れていくことを活動を通して学ぶ |
| <p>第4回</p> <p>トライ&エラーから成功を学ぶ</p> <p>達成する喜び、楽しさを知る</p> | エナジャイザー ディインヒビタイザー | 前後左右 | 全員で円になり、手をつないで指導者が指示する前・後・左・右を復唱し、体も指示のあったほうへ動かす。次に指導者が指示した逆（前→後、右→左）を復唱し、体も逆へ。そして指示のまま復唱するが、体は逆になるもの、逆を復唱するが、体は指示に従う4パターンを行う。エナジャイザーとディインヒビタイザーの両面の効果がある |
| | 課題解決 | フープスピード | 3グループに分かれ、ボールを全員で一度決めた順番通りに落とさないよう、できるだけ早くまわす。グループで相談して目標タイムを設定し、達成できるようチャレンジをくりかえす。また達成できれば新たな目標を立て、それに対して取り組む。お互い積極的にアイデアを出すこと、他者の意見を聞き、まずは試してみることを、何回でもチャレンジでき、その中から成功を導きだすことを活動を通して学ぶ |
| <p>第5回</p> <p>あきらめずに失敗も経験にかえる</p> <p>サポートが成功につながることを知る</p> | エナジャイザー | 前後左右 | 第4回参照 |
| | 課題解決 | パイプライン | 3グループに分かれ、各自が半分に分かれたプラスチック製のパイプ筒を持ち、スタート地点からゴール地点まで、グループで決めた球（ビー玉、パチンコ玉、ゴルフボールなど）を落とさないように全員でリレーしていく。簡単に成功することができずフラストレーションが溜まりやすいが、それぞれが自分の役割を果たし、お互いにサポートし合って協力すること、あきらめず挑戦を続けることが成功を導き、大きな達成感を生むことを学ぶ |

3. 効果指標

(1) 調査手続き

調査実施にあたり，調査協力校の所属する市教育委員会，学校長および学級担任教員に対して，調査実施依頼と調査実施の手続きに伴う説明を紙面および口頭で行った。調査は3回行い，すべて介入群，統制群が同時期に回答できるよう配慮し実施した。調査時期は，介入前（プレテスト）調査は5月の下旬，介入直後（ポストテスト）調査は6月末から7月初め，介入後（フォローアップ）調査は7月の中旬に実施された。回答は児童が普段在籍している学級において，無記名式の質問紙をクラスごとに実施するよう依頼し，担任の指示に基づく一斉回答形式で実施された。児童には①学校の成績や点数には関係がないこと，②回答を先生や友達が見ることはないこと，③友達と相談したり，まねをしたりせず，自分の考えをかくこと，といった点について説明を行った。

(2) 調査材料

1. アドベンチャー体験

アドベンチャー体験による効果の査定には，研究1で作成した児童用アドベンチャー体験尺度を用いた。児童用アドベンチャー体験尺度は24項目からなり，各項目に4件法（「4. よくあてはまる」～「1. ぜんぜんあてはまらない」）で回答する。

2. 社会的スキル

小学生用社会的スキル尺度（嶋田他，1996：15項目，4件法）を使用した。この尺度は，小学生の社会的スキルを「向社会的スキル」「引っ込み思案行動」「攻撃行動」の3つの側面から捉えるものである。

社会的スキル総得点は、引っ込み思案行動得点、攻撃行動得点を逆転項目として算出した。すなわち、社会的スキル総得点が高いほど社会的スキルが高いことを示す。

3. セルフ・エフィカシー

児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度（戸ヶ崎他, 2000: 18 項目, 4 件法）を使用した。この尺度は、小学生のセルフ・エフィカシーを「行動の積極性」「失敗に対する不安の低さ」「能力の位置づけ」から測定するものである。

セルフ・エフィカシー総得点は、行動の積極性因子得点、失敗に対する不安の低さ因子得点を、社会的スキルと同様に逆転項目として算出した。そのためセルフ・エフィカシー総得点が高いほどセルフ・エフィカシーが高いことが示される。

4. 自己知覚

改訂・自己知覚尺度日本語版児童版（眞榮城・菅原・酒井・菅原, 2007: 6 下位尺度, 36 項目, 4 件法）のうち「友人関係評価」「道徳性評価」「全体的自己価値感」の3下位尺度の18項目を使用した。この尺度は、上記のほかに「学業能力評価」「運動能力評価」「容姿評価」で構成されているが、今回の測定ではアドベンチャー体験による自己評価をとらえるため、これら3下位尺度は測定しなかった。

Ⅲ. 結果

1. データの処理方法および対象群の特徴

今回の研究は、介入操作を学級単位で行った。データとして分析対象になったのは、質問紙の記入もれや記入ミスなどの回答に欠損のない424名の小学4、6年生で、統制群に1学級だけ存在した5年生は、群の一方にしかない学年だったことから今回の分析からは除外した。介入群は4年生6学級165名（男子83名、女子82名）と6年生3学級82名（男子34名、女子48名）の合計247名の児童であった。また統制群は介入群と同様に欠席と回答に欠損のない4年生3学級79名（男子46名、女子33名）と、6年生4学級98名（男子48名、女子50名）の合計177名の児童であった。

2. 介入効果の分析

介入効果の分析は、介入群と統制群を合わせた全対象児童に対して行った。まず、介入群と統制群の同質性について検討するため、アドベンチャープログラム体験の介入前の得点（以下プレ得点と表記）を、 t 検定によって尺度ごとに比較した。その結果、児童用アドベンチャー体験尺度総得点と小学生用社会的スキル尺度総得点において、5%水準で群間の有意差は認められなかった。また児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度総得点（ $t=2.41, p<.05$ ）と、改訂・自己知覚尺度日本語版児童版総得点（ $t=2.32, p<.05$ ）においては、介入群が統制群よりも有意に高い値を示していた。つまり両群はアドベンチャープログラム体験実施前の段階で、アドベンチャーと社会的スキルに関して、同質性の高い群だったが、セルフ・エフィカシーや自己知覚に関しては

同質性が低く，違う行動や認知の特徴を持つ群だった。

このことから同質性が高く，群間に差がみられなかった児童用アドベンチャー体験尺度と，小学生用社会的スキル尺度については二要因分散分析で解析を行い，介入群と統制群の群間差だけでなく，群内の時期による変化についても検討した。また介入前の時点で両群に群間差がみられた児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度と，改訂・自己知覚尺度日本語版児童版については，介入前に存在したグループの異質性を取り除くよう，プレ得点を共変量とする共分散分析による解析を行い，介入群と統制群の群間の違いについて検討した。

3. 介入効果の検討

(1) アドベンチャー体験への効果

アドベンチャー体験による効果に関して，アドベンチャープログラム体験を受ける前と後でどのような変化があったかについて検討するために，時期（以下介入前をプレ・介入直後をポスト・介入後をフォローアップと表記）を従属変数，群（介入群・統制群）を独立変数とする，二要因混合計画による分散分析を用いて解析を行った（Table 8）。

① アドベンチャー体験尺度全項目の合計得点の変化

まず全項目の合計得点に関して，分析の結果，交互作用が 1%水準で有意であった（ $F(2, 844)=5.89, p<.01$ ）。そこで単純主効果の検定を行った結果，介入群のみ時期の単純主効果が認められた（ $F(1, 422)=7.17, p<.01$ ）。また時期では，ポストとフォローアップで群の単純主効果が有意であった（Post： $F(1, 422)=5.91, p<.05$ ；Follow up： $F(1, 422)=10.41, p<.01$ ）（Figure 1）。

Table 8 介入前後における各群の推定周辺平均と標準偏差、分散分析の結果 (アドベンチャー)

| | | 介入群 (n=247) | | | 統制群 (n=177) | | | 主効果: 群 | 主効果: 時期 | 交互作用 |
|-----------|----|-------------|---------|-----------|-------------|---------|-----------|----------|------------------|-----------|
| | | Pre | Post | Follow-up | Pre | Post | Follow-up | F値 | F値 | F値 |
| アドベンチャー体験 | M | 72.43 | 73.82 | 74.51 | 71.31 | 70.99 | 70.74 | 7.17 *** | 5.91 (Post) * | 5.89 ** |
| | SD | (11.84) | (11.90) | (11.62) | (10.86) | (11.69) | (12.18) | 介入>統制 | 10.41 (F-up) *** | |
| トラスト | M | 19.61 | 19.70 | 19.96 | 18.92 | 18.67 | 18.69 | 5.47 * | 0.44 n.s. | 0.24 n.s. |
| | SD | (4.77) | (4.82) | (4.77) | (4.31) | (4.77) | (5.03) | 介入>統制 | | |
| フェア | M | 31.33 | 32.15 | 32.31 | 30.91 | 30.94 | 30.64 | 8.14 *** | 5.82 (Post) ** | 6.07 ** |
| | SD | (5.18) | (5.16) | (4.92) | (4.74) | (4.95) | (5.39) | 介入>統制 | 10.94 (F-up) *** | |
| チャレンジ | M | 21.49 | 21.97 | 22.24 | 21.48 | 21.38 | 21.41 | 7.00 *** | 4.14 (F-up) * | 3.91 * |
| | SD | (4.04) | (4.12) | (4.14) | (4.19) | (4.35) | (4.17) | 介入>統制 | | |

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

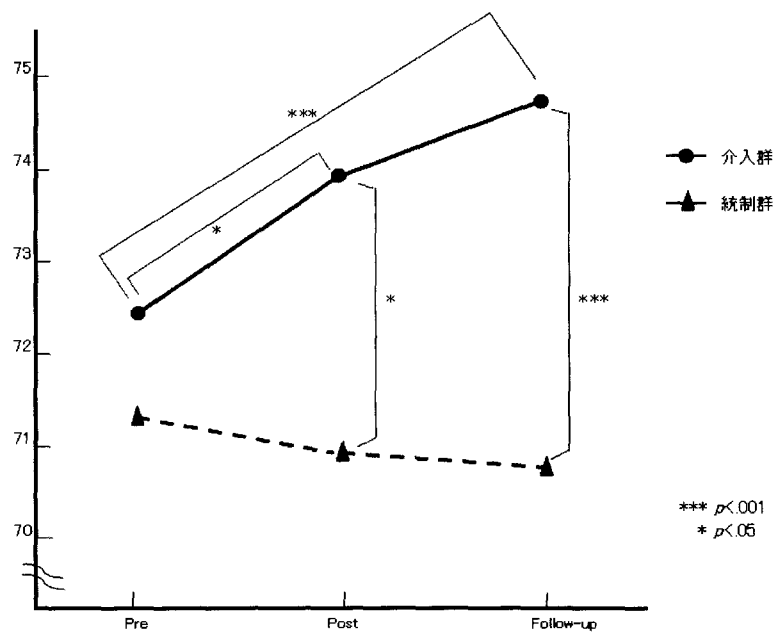


Figure 1 アドベンチャー体験総得点の変化

このことから介入群のみ，プレと比べてポストでアドベンチャーに対応した行動や，認知への評価が有意に高くなっており ($p < .05$)，フォローアップではプレだけでなく，ポストよりもさらに有意に高くなっていることが示された ($p < .001$)。またポストとフォローアップにおける介入群の得点は，統制群よりもそれぞれ有意に高い水準であった (Post: $p < .05$, Follow up: $p < .001$)。すなわち，アドベンチャープログラム体験直後のポストとフォローアップにおいて，介入群の「アドベンチャー体験」に関する行動や認知の評価が向上した。

② 児童用アドベンチャー体験尺度における各下位尺度得点の変化

児童用アドベンチャー体験尺度の下位尺度である「トラスト」「フェア」「チャレンジ」の各合計得点に関して，分析を行った。

「トラスト」は交互作用において有意差はみられなかった。そこで群と時期の主効果についてそれぞれ検討した結果，介入群と統制群の群間には 5%水準で有意差がみられた ($F(1, 422) = 5.47, p < .05$)。しかし時期においては，有意差はみられなかった。「フェア」では交互作用が 1%水準で有意であり ($F(2, 844) = 6.07, p < .01$)，単純主効果の検定を行った結果，介入群のプレ・ポスト間，プレ・フォローアップ間に単純主効果が認められ ($F(1, 422) = 8.14, p < .001$)，プレに比べてポスト，フォローアップそれぞれの得点が有意に高かった。また時期では，ポストとフォローアップで群の単純主効果が認められ (Post: $F(1, 422) = 5.82, p < .05$; Follow up: $F(1, 422) = 10.94, p < .001$)，介入群は統制群よりも有意に得点が高かった (Figure 2)。

また「チャレンジ」では交互作用が 5%水準で有意差がみられた ($F(2, 844) = 3.91, p < .05$)。そこで単純主効果の検定を行った結果，介

入群のプレ・フォローアップ間にのみ単純主効果が認められ
 ($F(1, 422)=7.00, p<.001$) , フォローアップがプレに比べて有意に得
 点が高かった。また時期では, フォローアップで群の単純主効果が認め
 られ (Follow up : $F(1, 422)=4.14, p<.05$) , 介入群は統制群よりも
 有意に得点が高かった (Figure 3) 。

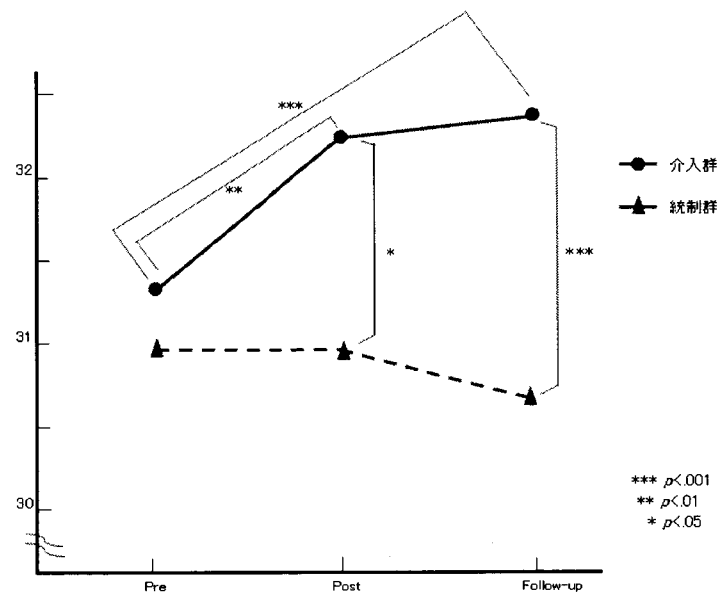


Figure 2 アドベンチャー体験「フェア」の変化

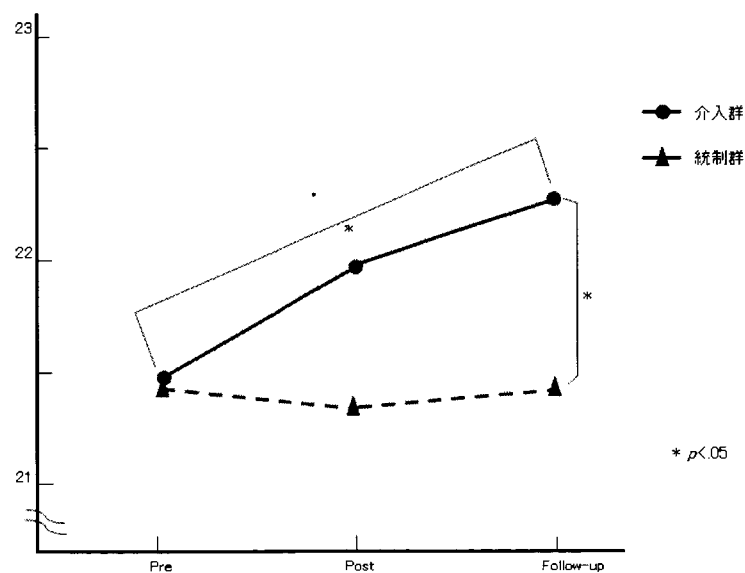


Figure 3 アドベンチャー体験「チャレンジ」の変化

以上，下位尺度ごとに検討したところ，「トラスト」ではポスト ($p < .05$) とフォローアップ ($p < .01$) における介入群の得点は，統制群よりもそれぞれ有意に高い水準であった。すなわち，アドベンチャープログラム体験直後のポストと，フォローアップにおいて，介入群の「トラスト」に関する行動や認知の評価が向上した。次に「フェア」では，介入群のみ，プレと比べてポストで「フェア」な行動や，認知への評価が有意に高くなっており ($p < .01$)，フォローアップでも有意に高くなっていることが示された ($p < .001$)。またポスト ($p < .05$) とフォローアップ ($p < .001$) における介入群の得点は，統制群よりもそれぞれ有意に高い水準であった。すなわち，アドベンチャープログラム体験直後のポストと，フォローアップにおいて，介入群の「フェア」に関する行動や認知の評価が向上した。「チャレンジ」では，介入群のみプレと比べてポストで有意傾向が，フォローアップでは 1%水準で有意差がみられ，介入群が統制群よりも，介入後のフォローアップで「チャレンジ」に関する行動および認知への評価が有意に高くなっていった ($p < .05$)。またフォローアップ ($p < .05$) における介入群の得点は，統制群よりも有意に高い水準であった。すなわち，アドベンチャープログラム体験後のフォローアップにおいて，介入群の「チャレンジ」に関する行動や認知の評価が向上した。

(2) 社会的スキルへの効果

社会的スキルへの効果に関して、アドベンチャープログラム体験を受ける前と後でどのような変化があったかについて検討するために、時期（プレ・ポスト・フォローアップ）を従属変数、群（介入群・統制群）を独立変数とする、二要因の分散分析を混合計画で行った（Table9）。

①小学生用社会的スキル尺度全項目の合計得点の変化

まず全項目の合計得点に関して、分析の結果、交互作用が 0.1%水準で有意であった ($F(2, 844)=9.48, p<.001$)。そこで単純主効果の検定を行った結果、介入群のプレ・ポスト間、プレ・フォローアップ間、ポスト・フォローアップ間に単純主効果が認められた ($F(1, 422)=10.31, p<.001$)。また時期では、フォローアップで群の単純主効果が有意であった (Follow up: $F(1, 422)=10.79, p<.001$) (Figure 4)。このことから介入群のみ、ポストで社会的スキルの評価がプレとくらべて有意に高くなっており ($p<.05$)、フォローアップではポスト ($p<.05$) だけでなく、プレとの間でも有意に高くなっている ($p<.001$) ことが示された。またフォローアップ ($p<.001$) における介入群の得点は、統制群よりも有意に高い水準であった。すなわち、アドベンチャープログラム体験後のフォローアップにおいて、介入群の「社会的スキル」に関する行動や認知の評価が向上した。

Table 9 介入前後における各群の推定周辺平均と標準偏差、分散分析の結果 (社会的スキル)

| | | 介入群 (n=247) | | | 統制群 (n=177) | | | 主効果: 群 | 主効果: 時期 | 交互作用 |
|----------|----|-------------|--------|-----------|-------------|--------|-----------|-----------|------------------|----------|
| | | Pre | Post | Follow-up | Pre | Post | Follow-up | F値 | F値 | F値 |
| 社会的スキル | M | 48.07 | 48.84 | 49.53 | 47.88 | 48.01 | 47.43 | 10.31 *** | 10.79 (F-up) *** | 9.48 *** |
| | SD | (6.58) | (6.56) | (6.28) | (5.94) | (5.87) | (6.76) | 介入>統制 | | |
| 向社会的スキル | M | 21.51 | 22.10 | 22.12 | 21.42 | 21.66 | 21.23 | 6.42 ** | 5.97 (F-up) * | 4.10 * |
| | SD | (3.73) | (3.71) | (3.48) | (3.71) | (3.75) | (3.98) | 介入>統制 | | |
| 引っ込み思案行動 | M | 13.47 | 13.50 | 13.92 | 13.42 | 13.19 | 13.15 | 7.31 *** | 9.56 (F-up) ** | 5.96 ** |
| | SD | (2.60) | (2.57) | (2.45) | (2.18) | (2.37) | (2.58) | 介入>統制 | | |
| 攻撃行動 | M | 13.09 | 13.24 | 13.49 | 13.03 | 13.16 | 13.05 | 5.74 ** | 4.17 (F-up) * | 2.57 † |
| | SD | (2.32) | (2.31) | (2.11) | (2.42) | (2.17) | (2.34) | 介入>統制 | | |

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

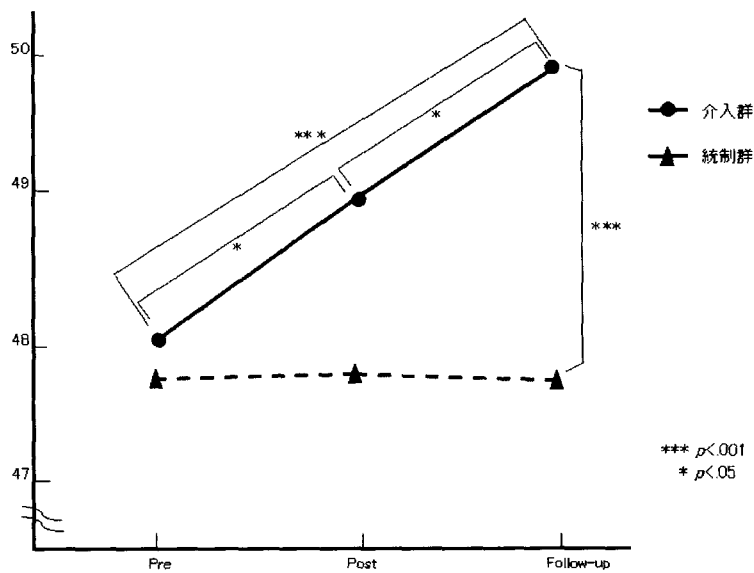


Figure 4 社会的スキル 総得点の変化

②小学生用社会的スキル尺度における各下位尺度得点の変化

小学生用社会的スキル尺度の下位尺度である「向社会的スキル」「引っ込み思案行動」「攻撃行動」の各合計得点に関して、分析を行った。

「向社会的スキル」では交互作用が 5%水準で有意であった ($F(2, 844)=4.10, p<.05$)。そこで単純主効果の検定を行った結果、群では介入群のプレ・ポスト間、プレ・フォローアップ間に単純主効果が認められ ($F(1, 422)=6.42, p<.01$)、プレに比べてポスト、フォローアップそれぞれの得点が有意に高かった。また時期では、フォローアップで群の単純主効果が認められ (Follow up: $F(1, 422)=5.97, p<.05$)、介入群は統制群よりも有意に得点が高かった (Figure 5)。

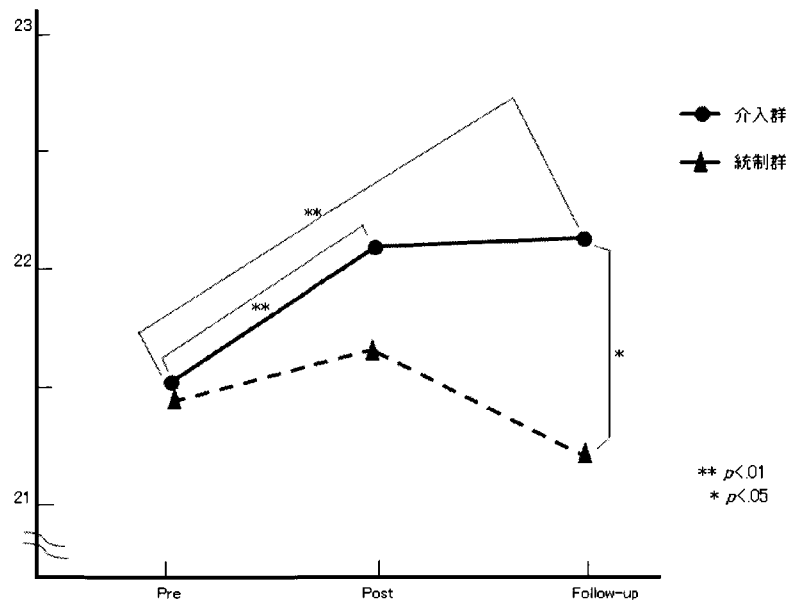


Figure 5 社会的スキル「向社会的スキル」の変化

次に「引っ込み思案行動」では、交互作用が 1%水準で有意であった ($F(2, 844)=5.95, p<.01$)。そこで単純主効果の検定を行った結果、群では介入群のプレ・フォローアップ間, ポスト・フォローアップ間に単純主効果が認められ ($F(1, 422)=7.31, p<.001$) , プレ, ポストよりもフォローアップの得点が有意に高かった。また時期では, フォローアップで群の単純主効果が認められ (Follow up : $F(1, 422)=9.56, p<.01$) , 介入群は統制群よりも有意に得点が高かった (Figure 6)。

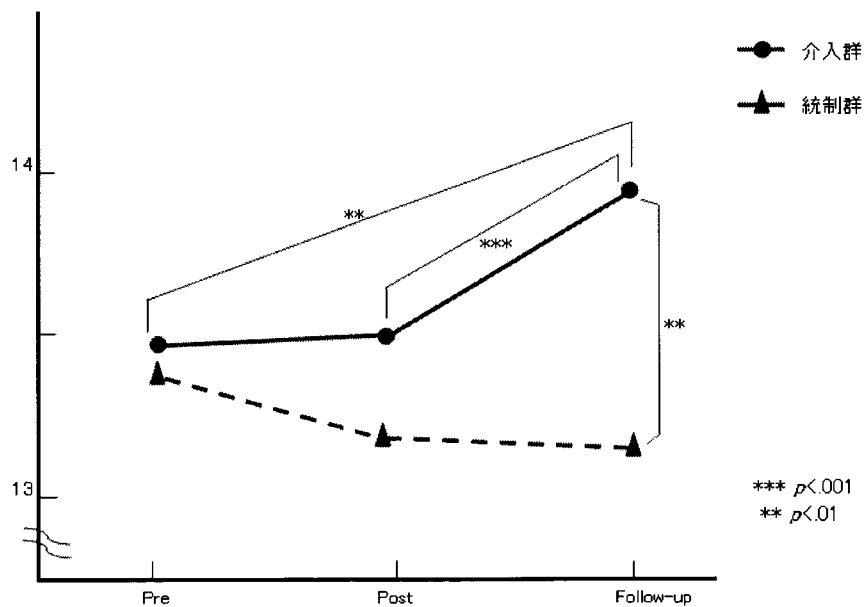


Figure 6 社会的スキル「引っ込み思案行動」の変化

「攻撃行動」では，交互作用が 10% 水準でみられた ($F(2, 844)=2.57, p<.10$)。そこで単純主効果の検定を行った結果，群では介入群のプレ・フォローアップ間に単純主効果が認められ ($F(1, 422)=5.74, p<.01$)，プレよりもフォローアップの得点が有意に高かった。また時期では，フォローアップで群の単純主効果が認められ (Follow up : $F(1, 422)=4.17, p<.05$)，介入群は統制群よりも有意に得点が高かった (Figure 7)。

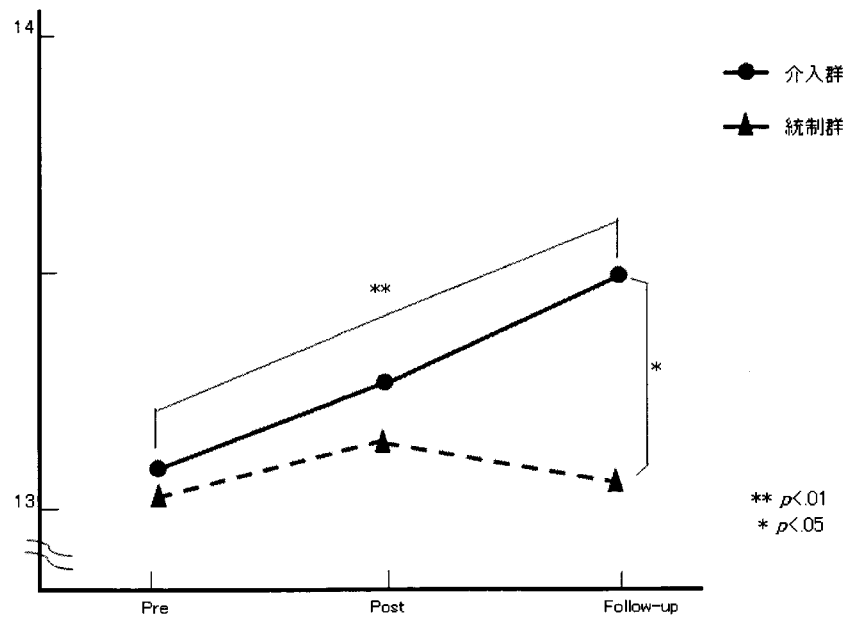


Figure 7 社会的スキル「攻撃行動」の変化

以上、下位尺度ごとに検討したところ、「向社会的スキル」では、介入群のみ、プレと比べてポストで向社会的スキルの行動や、認知への評価が有意に高くなっており ($p < .01$)、フォローアップも有意に高くなっている ($p < .01$)。またフォローアップ ($p < .05$) における介入群の得点は、統制群よりも有意に高い水準であった。すなわち、アドベンチャープログラム体験後のフォローアップにおいて、介入群の「向社会的スキル」に関する行動や認知の評価が向上した。次に「引っ込み思案行動」では、介入群のみ、プレと比べてフォローアップで引っ込み思案の行動や、認知への評価が有意に高くなっており ($p < .01$)、ポストとフォローアップの間でも有意に高くなっている ($p < .001$)。またフォローアップ ($p < .01$) における介入群の得点は、統制群よりも有意に高い水準であった。すなわち、アドベンチャープログラム体験後のフォローアップにおいて、介入群の「引っ込み思案行動」に関する行動や認知の評価が向上した。「攻撃行動」では、介入群のみ、プレと比べてフォローアップで攻撃行動や、認知への評価が有意に高くなっている ($p < .01$)。またフォローアップ ($p < .05$) における介入群の得点は、統制群よりも有意に高い水準であった。すなわち、アドベンチャープログラム体験後のフォローアップにおいて、介入群の「攻撃行動」に関する行動や認知の評価が向上した。

(3)セルフ・エフィカシーへの効果

アドベンチャープログラム体験のセルフ・エフィカシーに対する効果を検討した。介入群と統制群の2群間において、ポストとフォローアップの得点に違いが認められるかという点について、共分散分析における解析を行った。なお、介入前の時点におけるセルフ・エフィカシーの程度を統制するため、セルフ・エフィカシーのプレ得点を共変量とした (Table10)。

Table 10 介入前後における各群の推定周辺平均と標準偏差、分散分析の結果 (セルフ・エフィカシー)

| | | 介入群 (n=247) | | | 統制群 (n=177) | | | Post | Follow-up |
|-------------|----|-------------|--------|-----------|-------------|--------|-----------|-----------|-----------|
| | | Pre | Post | Follow-up | Pre | Post | Follow-up | F値 | F値 |
| セルフ・エフィカシー | M | 50.58 | 51.40 | 52.17 | 48.42 | 49.44 | 49.74 | 0.31 n.s. | 1.49 n.s. |
| | SD | (9.47) | (9.28) | (9.82) | (8.57) | (8.79) | (8.91) | | |
| 行動の積極性 | M | 18.39 | 18.75 | 18.72 | 18.20 | 18.25 | 18.23 | 2.05 n.s. | 1.84 n.s. |
| | SD | (3.81) | (3.62) | (3.84) | (3.75) | (3.70) | (3.65) | | |
| 失敗に対する不安の低さ | M | 14.73 | 14.66 | 15.33 | 13.71 | 14.15 | 14.29 | 0.67 n.s. | 0.66 n.s. |
| | SD | (4.23) | (4.54) | (4.72) | (4.13) | (4.21) | (4.58) | | |
| 能力の位置づけ | M | 17.46 | 18.00 | 18.12 | 16.50 | 17.04 | 17.21 | 0.96 n.s. | 0.57 n.s. |
| | SD | (3.69) | (3.77) | (3.87) | (3.51) | (3.89) | (3.97) | | |

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

①セルフ・エフィカシー全項目の合計得点の変化

分析の結果、ポストにおける群の主効果は有意ではなかった。さらに、フォローアップにおいても群の主効果は有意ではなかった。なお、共変量の主効果は、ポスト ($F(1, 421)=559.41, p < .001$) とフォローアップ ($F(1, 421)=513.19, p < .001$) のそれぞれにおいて有意であった。

すなわち、介入群と統制群における「児童用一般性セルフ・エフィカシー」総得点の差異は認められなかった。

②児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度における各下位尺度得点の変化

児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度の下位尺度である「行動の積極性」「失敗に対する不安の低さ」「能力の位置づけ」の各合計得点に関して、分析を行った。

「行動の積極性」では分析の結果、ポストにおける群の主効果は有意ではなかった。さらに、フォローアップにおいても群の主効果は有意ではなかった。なお、共変量の主効果は、ポストとフォローアップ（Post : $F(1, 421)=407.79, p<.001$; Follow up : $F(1, 421)=421.47, p<.001$) のそれぞれにおいて有意であった。すなわち、介入群と統制群における「行動の積極性」得点の差異は認められなかった。「失敗に対する不安の低さ」の分析の結果、ポスト、フォローアップにおいて群の主効果は有意ではなかった。なお、共変量の主効果は、ポスト ($F(1, 421)=422.95, p<.001$) とフォローアップ ($F(1, 421)=343.90, p<.001$) のそれぞれにおいて有意であった。すなわち、介入群と統制群における「失敗に対する不安の低さ」得点の差異は認められなかった。「能力の位置づけ」では分析の結果、ポスト、フォローアップにおいて群の主効果は有意ではなかった。なお、共変量の主効果は、ポスト ($F(1, 421)=354.90, p<.001$) とフォローアップ ($F(1, 421)=323.99, p<.001$) のそれぞれにおいて有意であった。すなわち、介入群と統制群における「能力の位置づけ」得点の差異は認められなかった。

(4) 自己知覚への効果

アドベンチャープログラム体験の自己知覚に対する効果を検討した。介入群と統制群の2群間において、ポストとフォローアップの自己知覚尺度得点に違いが認められるかという点について、共分散分析における解析を行った。なお、介入前の時点における自己知覚の程度を統制するため、改訂・自己知覚尺度日本語版児童版のプレ得点を共変量とした (Table 11)。

Table 11 介入前後における各群の推定周辺平均と標準偏差、分散分析の結果 (自己知覚)

| | | 介入群 (n=247) | | | 統制群 (n=177) | | | Post | Follow-up |
|----------|----|-------------|--------|-----------|-------------|--------|-----------|----------|-----------|
| | | Pre | Post | Follow-up | Pre | Post | Follow-up | F値 | F値 |
| 自己知覚 | M | 48.06 | 48.66 | 48.94 | 46.42 | 46.80 | 46.94 | 0.63 n.s | 1.29 n.s |
| | SD | (7.49) | (8.65) | (8.48) | (6.78) | (7.99) | (8.08) | | |
| 友人関係評価 | M | 15.57 | 15.90 | 15.99 | 14.98 | 14.91 | 14.84 | 6.80 ** | 10.79 ** |
| | SD | (2.81) | (3.00) | (2.89) | (2.62) | (2.88) | (3.03) | | |
| 道徳性評価 | M | 16.48 | 16.55 | 16.52 | 15.89 | 15.97 | 16.12 | 0.32 n.s | 0.00 n.s |
| | SD | (3.17) | (3.45) | (3.31) | (2.88) | (3.33) | (3.54) | | |
| 全体的自己価値感 | M | 16.02 | 16.21 | 16.43 | 15.55 | 15.92 | 15.98 | 0.50 n.s | 0.14 n.s |
| | SD | (3.82) | (4.28) | (4.26) | (3.48) | (3.82) | (3.82) | | |

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

① 改訂・自己知覚尺度日本語版児童版全項目の合計得点の変化

分析の結果、ポストにおける群の主効果は有意ではなかった。さらに、フォローアップにおいても群の主効果は有意ではなかった。なお、共変量の主効果は、ポスト ($F(1, 421) = 508.92, p < .001$) とフォローアップ ($F(1, 421) = 426.40, p < .001$) のそれぞれにおいて有意であった。すなわち、介入群と統制群における「改訂・自己知覚尺度日本語版児童版」総得点の差異は認められなかった。

すなわち、介入群と統制群における「改訂・自己知覚尺度日本語版児童版」総得点の差異は認められなかった。

②改訂・自己知覚尺度日本語版児童版における各下位尺度得点の変化

改訂・自己知覚尺度日本語版児童版の下位尺度である「友人関係評価」「道徳性評価」「全体的自己価値感」の各合計得点に関して分析を行った。

「友人関係評価」では、ポストにおける群の主効果は統制群とくらべて介入群の「友人関係評価」得点が有意に高かった ($F(1, 421)=6.80, p<.01$)。またフォローアップにおいても、統制群とくらべて介入群の得点が有意に高かった ($F(1, 421)=10.79, p<.001$)。なお、共変量の主効果は、ポスト ($F(1, 421)=298.21, p<.001$) とフォローアップ ($F(1, 421)=281.04, p<.001$) のそれぞれにおいて有意であった。すなわち、アドベンチャープログラム体験直後のポストと、フォローアップにおいて介入群の「友人関係評価」に関する認知評価が向上した。「道徳性評価」の分析の結果、ポストにおける群の主効果は有意ではなかった。さらに、フォローアップにおいても群の主効果は有意ではなかった。なお、共変量的主効果は、ポスト ($F(1, 421)=332.99, p<.001$) とフォローアップ ($F(1, 421)=242.08, p<.001$) のそれぞれにおいて有意であった。すなわち、介入群と統制群における「道徳性評価」得点の差異は認められなかった。「全体的自己価値感」では、分析の結果、ポストにおける群の主効果は有意ではなかった。さらに、フォローアップにおいても群の主効果は有意ではなかった。なお、共変量的主効果は、ポスト

($F(1, 421)=368.37, p<.001$) と フォロアーアップ
($F(1, 421)=339.06, p<.001$) のそれぞれにおいて有意であった。すな
わち、介入群と統制群における「全体的自己価値感」得点の差異は認
められなかった。

IV. 考察

本研究の目的は、介入学級と統制学級を設定し、アドベンチャープログラム体験の効果を実験的に検証することであった。そのために、介入学級ではアドベンチャープログラムを実施し、統制学級ではプログラムを実施せずに普段通りの学校生活を過ごし、両学級群の変化について比較した。今回のプログラムにおいて中心的な構成要素となったのは、プロジェクト・アドベンチャーの手法を活かしたアドベンチャー体験プログラムであった。アドベンチャープログラムの体験により、アドベンチャー体験に関連する特有の認知や行動がどのように変化するか明らかにし、先行研究にてアドベンチャー教育の有効性として報告されている、反社会的な行動の減少や問題解決能力の向上といった社会的スキルの獲得、自己肯定感やセルフ・エフィカシーの向上が、本研究においても確認できることを前提とした取り組みであった。そこで、研究1にて作成した児童用アドベンチャー体験尺度でアドベンチャー体験による変化を測定するとともに、小学生用社会的スキル尺度で社会的スキルを、児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度でセルフ・エフィカシーを、改訂・自己知覚尺度日本語版児童版で自己肯定感を、それぞれ関連する変化や効果について測定した。

本研究の結果、アドベンチャー教育に基づく体験プログラムに参加した児童では、統制群の児童に比べてアドベンチャーに関連した特有の行動や認知に関する評価が増加し、社会的スキルに関する行動や認知も向上した。また自己知覚の一部でも認知評価が向上した、といった効果が認められた。しかし、セルフ・エフィカシーと自己知覚に関しては、ほとんど変化がみられず効果は確認されなかった。

アドベンチャー体験の結果については、介入群でのみ児童用アドベンチャー体験尺度の全体の総合得点と、下位尺度の「フェア」「チャレンジ」得点が介入前後において有意に向上していることが示された。また、小学生用社会的スキル尺度においても、介入群の社会的スキル総得点や、下位尺度「向社会的スキル」「引っ込み思案行動」「攻撃行動」得点のすべてで、介入前後において有意に向上していることが示され、改訂・自己知覚尺度日本語版児童版の下位尺度である「友人関係評価」において、介入群にのみ友人関係に関する認知的評価が、介入前後で有意に向上していることが明らかになった。

つまり、アドベンチャー体験を実施した方が、普段通りの学校生活を送るよりもアドベンチャー特有の行動や認知の評価が上昇し、維持にも効果があったといえる。また、児童の社会的スキルや友人との関係性に対する評価も、アドベンチャー体験を実施した後に大幅に上昇していることから、体験による効果があったといえる。

アドベンチャー体験尺度での効果測定では、全5回のプログラムを通して目標として挙げられた「達成感を感じられること」「相手の立場に立って、相手のことが思えること」「ルールを守れるようになること」だけでなく、各セッションの目的として設定した「グループの一員と

して関わり，協力すること」「あきらめず，失敗も経験にかえること」などに関連していた「フェア」と「チャレンジ」に大きな変化があり，特に効果がみられた。このことから，介入学級の児童はプログラムの目的に応じた行動や認知を，体験を通して向上させることができたと考えられ，アドベンチャー体験に関連した適応的な行動や肯定的な認知の変化があったと考えられる。

また社会的スキルにおいては，介入したことでの効果が示されただけでなく，介入直後よりも約1カ月後のフォローアップでさらに効果が表れた。つまりこれは，社会的スキルを活動時から獲得でき，それをフォローアップ時まで維持できていたことを示しており，且つその効果の伸びから社会的スキルが般化したと捉えられる。この般化については，学級単位で行われた社会的スキル訓練についての先行研究（多賀谷・佐々木，2008）と同様の結果となっており，社会的スキル訓練の側面をアドベンチャー教育プログラムが併せ持つことも示唆された。

しかし今回の結果から，改訂・自己知覚尺度日本語版児童版の総得点や，「道徳性評価」「全体的自己価値感」の2つの下位尺度では，介入前後で群による改善の違いはみられなかった。また児童用一般性セルフ・エフィカシーにおいても，総得点およびすべての下位尺度「行動の積極性」「失敗に対する不安の低さ」「能力の位置づけ」得点は，介入前後で群による改善の違いは示されなかった。このことから，セルフ・エフィカシーと自己肯定感の一部には，アドベンチャー体験による効果があったとはいえない。こうした結果が得られた理由として，以下のことが考えられる。

第一に，プログラムの構成および介入目標が，効果の違いに影響を

与えた可能性が考えられる。今回、プログラムを実施するにあたり、介入学級の担任教員とプログラムの介入目標を設定したが、学年規模での取り組みであり、学級ごとでの実施が条件だったことから、個人ではなく集団に対する焦点づけが行われた。すなわち前述したように「達成感を感じられること」、「相手の立場に立って、相手のことが思えること」、「ルールを守れるようになること」を考慮したプログラム内容構成であり、各回の目的もほとんど個人に焦点はあてず、グループワークを意識した集団へのアプローチが中心となっていた。つまり自己を内省し評価・肯定することよりも、集団の中での考えや思い、ふるまいや仲間との関わりに重点が置かれ、反社会的な行動の減少や問題解決能力の向上を目指すプログラムとして実施されたことが、このような結果に影響を与えたのではないか。これは効果がみられたアドベンチャー体験尺度の中でも、唯一交互作用がみられなかった「トラスト」が、自分自身に対する認知である自己評価や自己肯定を測定するものだったことや、逆に尺度全体としては効果が出なかったものの、自己知覚で唯一介入効果がみられた「友人関係評価」下位尺度が、友人との関わりや行動、認知について測るものだったことから推測されるものである。

第二に、児童自身が自己認知の肯定的な変化や向上に、気づきにくかったのではないかと推測する。アドベンチャー体験プログラムでは、まず児童に行動することを求め、行動しながら周りとの関わり、適応的な行動への変容を促すというアプローチを行う。そのため、児童自身は意識せずに適応的な行動や、社会的スキルを獲得できるようになっていく可能性があると考えられる。そうであるならば、児童が自己評

価に対して厳しい発達年齢であることも含めると、不安や自信のなさに自然と意識が向いてしまい、獲得された適応的な行動や社会的スキルが関連していても、児童自身に意識化されない自己評価や認知は、気づきにくい、もしくは気づいていなかった可能性を否定できない。

海外での先行研究では、認知面に対しても前述の通り多くの知見が得られているが、小学校高学年という本研究の対象年齢ともずれていることから、本研究のデータだけでは、アドベンチャー体験プログラムが小学生の自己認知に変化をもたらしにくいのか評価することは難しい。しかし教師など指導者からはもちろん、児童同士で自己認知に対するフィードバックを与えあい、自信を高めていくことを意識し、自己の適切な認知に気づくよう働きかけることを、プログラムの中で行っていくことは当然必要であろう。またアドベンチャープログラムの構成として、より個人に焦点のあたる違うタイプのアクティビティ、例えば「個人的な責任の活動」タイプのアクティビティであるハイエレメントでの活動を盛り込むことによって、セルフ・エフィカシーや自己肯定感への認知・感情に焦点を当て、どう変化するか今後検証していくことが必要であろう。

最後に、「活動を通してグループおよび個人でチャレンジや達成感、成功体験を積み重ね、個人の内面や対人関係の成長を促すもの」とする定義のもと、アドベンチャー体験特有の構成概念として「トラスト、フェア、チャレンジ」が捉えられた。この3つの概念と心理学的な観点である「感情、認知、行動」との関連について考察する。「トラスト、フェア、チャレンジ」は構成される項目内容からわかるように、感情、認知、行動をどの程度含んでいるかは大きく違っている。感情に関し

てはトラストとチャレンジで少しではあるが取り上げており，認知はトラストで最も多く，フェア，チャレンジそれぞれに関連していた。また行動はフェアに最も多く，チャレンジとも関連していた。これらのことからアドベンチャー体験特有の構成概念は感情，認知，行動を含んでおり，特に認知と行動は深く関連していることがわかる。つまり本研究では，アドベンチャー体験による認知および行動との関連から，この2つについてどのような変化や効果があったのか明らかになったと言えるだろう。反面，感情との関連は大変少なく，本研究ではアドベンチャー体験によって変化したであろう感情を捉えることは難しく，明らかにされたとは言いがたい。しかし本研究では，これまであまり明らかにされていなかった，小学生を対象としたアドベンチャー体験プログラムを，心理学的観点である「感情，認知，行動」の側面から効果を検証できたことは，心理学的見地からも教育臨床面からも意義があったと思われる。また今後は，臨床心理での適応など，より幅広い分野での研究も視野に入れていくことが必要であろう。

V. 本研究の限界と課題

最後に，本研究の限界と今後の課題について述べる。第一に本研究の研究デザインでは無作為割り付けが行われておらず，介入実施前の時点で児童用一般性セルフ・エフィカシーや改訂・自己知覚尺度日本語版児童版に群間の差がみられていた。しかし本研究のように，学級への集団介入を行う際には，対象者ごとの無作為割り付けを行うことは困難である。なぜならば学級に所属する児童を，介入前の得点など

を参考に集団を編成することは、授業時間やカリキュラム、各学級の状況から同じ学校内の学年でも物理的に難しい。また例え振り分けることができるとしても、彼らが学習し生活する中で関わりあう場所は学級という集団であることから、もし肯定的な影響や効果が期待されるのならば、その環境の中で実施することが望ましいことは当然である。さらには、今回のように担任教師でない立場の者が学級への介入を行う場合、学年として足並みをそろえ共通の取り組みとして行っていくことが、倫理的にも重要になってくるからである。しかし対象者の規模をさらに拡大することによって、学級単位や学校単位での無作為割り付けを実施することは可能であり、このような方法でも、介入前の時点におけるバイアスや、介入実施期間中に行われたプログラム以外の取り組み（学校行事など）によるバイアスを、最小限に抑えることは可能であると考えられる。

第二に、本研究ではすべての効果指標が対象者の自己評定に基づいていることである。心理学的介入プログラムとしての効果を、より客観的・多角的に評価するためには、自己評定に基づく指標に加え、子どもや教師による他者評定の指標や、ビデオ撮影などによる行動観察データなどを加えることが有効であろう。

第三に、本研究ではアドベンチャー体験プログラムの効果が得られた要因のひとつとして、目標に沿ったアクティビティを選定しプログラムを構成したことが考えられる。しかし、アクティビティの組み合わせによる効果や、今回取り扱っていないタイプのアクティビティによって、どのような変化をもたらすのか定かではない。また今回はアドベンチャー体験プログラムとして、プロジェクト・アドベンチャー

の手法を用いたが、他のアドベンチャー体験プログラムでもこのような効果が表れるのか、検討を行っていく必要があるだろう。例えば定義されたアドベンチャー教育の要素を持つ、学校行事や取り組みとしての自然体験プログラムや登山、遠泳、駅伝などと比較を行うことや、さらには学級単位の社会的スキル訓練など、学級全体への心理的介入を行うプログラムとの効果比較を行い、この介入プログラムの持つ特性を明らかにすることで、適応的な行動の増加や、肯定的な認知の向上を目的とした、心理的効果の高い教育プログラムを考察することが可能になり、教育臨床の場で活用できるようになると考えられる。

第四に、本研究では実施後の短期間では効果が確認された。しかし、本研究のような短期間の介入の効果が、どの程度の期間まで維持されるのかも検討する必要がある。さらに言えば、小学校におけるアドベンチャー体験プログラムの先行研究は国内においても、効果の維持を検討した研究はまったくみられない。本研究では検討できなかったが、小学校でのアドベンチャー体験プログラムの実践効果の維持に関する知見も、蓄積していくことが今後望まれる。

引用文献

- 相川充(2000). 人づきあいの技術－社会的スキルの心理学 セレクション社会心理学-20 サイエンス社
- Bagby, S. A., & Chavarria, L. S. (1980). Important issues in outdoor education ERIC/Cress Mini Review. Outdoor adventure education and juvenile delinquents. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 191639).
- Davis-Berman, J., & Berman, D. S. (1994). Research update: Two-year follow-up report for the Wilderness Therapy Program. *Journal of Experiential Education*, 17, 40-47.
- 林寿夫(2000). だれでもわかるプロジェクト・アドベンチャー入門－心を育て、かつ学びの環境をつくるあたらしい教育手法 Project Adventure Japan 2008 年 9 月 17 日 <<http://www.pajapan.com/topics/topics.html>> (2010年12月20日)
- 伊藤安浩・洲崎洋昭・軸丸勇士(2007). 民間団体による野外教育・冒険教育の理念, 特徴と課題 日本生活体験学習学会誌, 7, 29-38.
- 神田信彦(1993). 子ども用一般主観的統制感尺度の作成と妥当性の検討 教育心理学研究, 41, 275-283.
- 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.
- 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.

Luckner, L. J., & Nadler, S. R., (1997). *Processing The Experience: Strategies to enhance and generalize learning. 2nd ed.* CA: True North Leadership, Inc.

眞榮城和美(2005). 自己評価に関する発達心理学的研究－児童期から青年期までの検討－ 風間書房

眞榮城和美・菅原ますみ・酒井厚・菅原健介(2007). 改訂・自己知覚尺度日本語版の作成－児童版・青年版・大学生版を対象として－
心理学研究, 78, 182-188.

松尾直博・新井邦二郎(1998). 児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係 教育心理学研究, 46, 21-30.

松岡有季・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, No2, 79-89.

文部科学省(2009). 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 第二版 東洋館出版社

成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子(1995). 特性的自己効力感尺度の検討－生涯発達の利用の可能性を探る－ 教育心理学研究, 43, 306-314.

Nassar-Mcmillan, S. C., & Cashwell, C. S. (1997). Building self-esteem of children and adolescents through adventure-based counseling. *Journal of Humanistic Education & Development; Dec97, Vol36 Issue 2, p59-67.*

Project Adventure, Inc., (2007). プロジェクトアドベンチャージャパン(2010). アドベンチャーベースドカウンセリング トレーニングマニュアル プロジェクトアドベンチャージャパン

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・プロジェクトアドベンチャー入門 みくに出版

桜井茂男(1992). 小学校高学年生における自己意識の検討 実験社会心理学研究, 32, 85-94.

Schoel, J., Prouty, D. & Radcliffe, P. (1989). Islands of healing: A guide to adventure based counseling. Hamilton, MA. Project Adventure, Inc. (ショーエル, J. プラウティ, D. & ラドクリフ, P. 伊藤稔(監訳)・プロジェクト・アドベンチャージャパン(訳)(1997) アドベンチャーグループカウンセリングの実践 みくに出版)

嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二(1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22(2), 9-20.

多賀谷智子・佐々木和義(2008). 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, 56, 426-439.

東京都教育委員会(2009). 「子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育」の研究についてー「自尊感情や自己肯定感」に関する意識調査結果ー東京都教育委員会 2009年7月9日<<http://www.metro.tokyo.jp/INET/OSHIRASE/2009/07/DATA/20j79400.pdf>> (2010年12月20日)

戸ヶ崎泰子・小田美穂子・嶋田洋徳(2000). 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版の作成と信頼性, 妥当性の検討 日本行動療法学会大会発表論文集, 158-159.

戸ヶ崎泰子・坂野雄二(1997). 児童のセルフ・エフィカシーと社会的

スキルとの関係 日本教育心理学会総会発表論文集 39, 295

戸ヶ崎泰子・嶋田洋徳・坂野雄二・上里一郎 (1995). 社会的スキルの
変化が友人関係と学校不適応感に及ぼす影響 日本行動療法学会
大会発表論文集, 180-181.

山岸明子 (2006). 現代小学生の約束概念の発達－22年前との比較－
教育心理学研究, 54, 141-150.

山口豊一・飯田順子・石隈利紀 (2005). 小学生の学校生活スキルに関
する研究－学校生活スキル尺度（小学生版）の開発－ 学校心理
学研究, 5, 49-58.

山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の
構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

Appendix

Appendix 1-1 アクティビティのタイプ

| 名称 | 目的 | ポイント |
|------------------------------|--|--|
| アイスブレイカー エナジャイザー * | 楽しく一緒に行うゲームや課題解決型の活動などを利用して、グループのメンバーが知り合い、メンバー同士が居心地よく感じ始める機会を提供する | <ul style="list-style-type: none"> ●楽しさが一番のポイント ●緊張を強いられたり、何かに脅かされない状態でグループのメンバーがお互いに関わりあう機会を提供する活動 ●イライラ、言葉をかわす関わり、意思決定が最小限で、簡単に達成できる成功志向の課題 ●大きなフラストレーションや心配を生まない活動への参加 |
| ディインヒビタイザー ** クイックエナジャイザー | ある程度のリスクを受け入れ、積極的な関わりや、結果に不安を感じるようなものもやってみようという意思を高めることができるような活動や場を提供する | <ul style="list-style-type: none"> ●不快感やフラストレーション（欲求不満感）を生み出す可能性のある、感情的、身体的なリスクを伴う活動 ●やってみること、努力することが大切で、結果は重要ではない ●他人と一緒にやればもっとできる、自信をもつことができると、自分たちを捉えることができるような楽しい活動 ●協力的、サポートしあう雰囲気に参加を促し、グループの全員の自信が増す |
| コミュニケーション | グループの意思決定の過程のなかで聞くこと、話すこと、そして身体的スキルに焦点を当てた活動に参加することによって、メンバーが考えや感情、行動に関してコミュニケーションする能力を強化する機会を提供する | <ul style="list-style-type: none"> ●身体的な活動、言葉での関わり、話し合いが、アイデアの共有のための主たる構成要素となる ●課題を解決することがゴール（目標） ●課題を解決する時に何らかのフラストレーションが見られる ●グループ内の参加者からリーダーシップをとる力、スキルが育つ ●多くの活動で最低5名が必要になる |
| 課題解決 意思決定 | 簡単なものから難しいものまでバラエティに富んだ、課題解決をトライ＆エラーしながら経験することによって、お互いがどう効果的に意思疎通を図り、協力し、そして妥協点を見つける機会を提供する | <ul style="list-style-type: none"> ●課題を解決するには身体的な活動と言語での意思疎通が関わっている ●強い欲求不満（イライラ）が起こることもある ●聞くこと、協力すること、そして妥協しあう力をその場で発揮できるかどうかは鍵になる活動 ●成功はお互いにサポートし合い、個々が貢献できる場を作る術を身につけられるかどうかにかかっている ●衝動的に行動したり、脈略なく行うより、前もって考え計画することの価値を参加者に伝える傾向のある活動 ●グループのメンバーが言葉でも身体的にも意思疎通すること、協力することに焦点が当たる傾向がある活動 ●一人ひとりに強さと弱さがあることを認め、グループとして課題を査定し、解決法を見出し、解決に向かって効率的にとともに努力する能力を身につける活動 |

*場を活性化する、エネルギーレベルをあげるという意味。短くテンポよい活動であることが多い。

**インヒビタイザー（Inhibitizer）は自己制御するもの、こと。De…はその反意語。

Appendix 1-2 アクティビティのタイプ

| 名称 | 目的 | ポイント |
|-------------------------|--|--|
| <p>トラスト</p> | <p>身体的、感情的リスクを伴う活動を、段階を追ってやってみることで、他者と関わるうえでの身体的・感情的な安全を委ね、信頼してみる機会を提供する</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●物理的（身体的）にも心情的にもグループの関わり合いが必要となる活動 ●楽しさとリスクのバランスがある ●グループのメンバーがお互いの安全をサポートし合い、思いやる ●多くの活動で様々なレベルでのリスクテイク（あえてリスクに挑戦する）が起こる ●グループの中に徐々に信頼関係の構築が見られる ●トラスト活動は信頼関係を築くという目的で行われる |
| <p>社会的な責任の活動</p> | <p>グループのメンバーが、知り合う、信頼関係、コミュニケーション、意思決定の各エリアで、それまで得られたものの上に築くことができる環境を提供し、グループの一人ひとりの長所や短所を査定し、効果的に働き掛けるスキルを発達させる</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●成功の行方は、個々がお互いの努力をどうサポートし、促すかを学べるかどうかにかかっている ●直感的、場当たりのことよりも、前もって考えることや計画することに役立つような活動 ●グループ内での言語的にも物理的にもコミュニケーションや協力を促す ●問題を査定し、解決策を練るスキルを伸ばす ●共感性とつながりを持ってグループを「外の世界（現実）」と関連付ける ●個人にとって、グループに関してのアイデンティティを持つこと、グループでのリーダーシップをとることに役立つ活動 |
| <p>個人的な責任の活動</p> | <p>個人が望むゴールにたどり着こうとする時のフラストレーションに抵抗し、粘り強さを身につけられることを目的とした、より個人に焦点を当てた活動や課題を提供する</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●グループのメンバー一人ひとりを受け入れ、恐怖・ストレス・身体的な限界に対して共通した反応を受け入れることに役立つ ●個人の努力をグループがサポートすることを促す ●自分で捉えている能力を超越し、困難な課題を成功裏に終えることによって自分の能力を高める ●一緒に取り組み学んだことに基づき行動し、お互いにサポートし合い、お互いの安全に責任を持つことに役立つ |
| <p>終了と転移のため（まとめ）の活動</p> | <p>何を学んだか、それをどう日常に生かすかをふりかえることに焦点を当てた活動と、課題解決を提供する。また、グループの学びを象徴する、あるいはまとめる最後の体験を提供する</p> | <ul style="list-style-type: none"> ●目的に到達したかどうかを査定する機会を提供する ●体験と学びをふりかえり、このグループ体験以外の日常の場でどう生かせそうか考える時間 ●お互い同士に別れを告げ、共に過ごした時間の中で得た記憶に残る時間や学びを共有する活動 |

謝辞

本研究を進めるにあたり、指導教員の大野裕史先生には、研究の基礎から丁寧にご指導いただけただけでなく、私自身の考えを整理し引き出すべく待ち、さまざまな示唆を与えていただきました。また大野先生には、たくさんのご迷惑とご心配をおかけいたしました。心から深く感謝いたしますとともに、これからの研究に切磋琢磨することで恩返ししていく所存です。

ゼミの聴講生として、2年間ご指導いただきました中村菜々子先生にも、心から感謝いたしております。中村先生には、決め細やかなご指導、ご助言と、あたたかい励ましをいつもいただくことができました。ありがとうございました。また臨床心理学コースの先生方にも貴重なご指導をいただきました。ありがとうございました。

質問紙調査、介入調査において、ご協力いただきました学校関係者の皆様、子ども達にもこの場を借りて心より感謝申し上げます。またアドベンチャー教育の関係者の皆様にも、ご協力いただいたことを感謝申し上げます。

そして、大野研究室で唯一の同期生としてともに学び、励ましあった山本さん、唯一の後輩である寺田さん、また中村研究室であたたかく迎え入れてくれたゼミ生のみなさん、そしていつも支えてくれた臨床心理学コース10期生のみなさんにも感謝いたしております。

最後に、いつも私の進みたい道を理解し、応援してくれた両親と家族への感謝と敬意をこめて、謝辞といたします。

平成 23 年 2 月 10 日

宮秋 多香子