

## キャンプ経験が不登校生徒に与える行動的、心理的効果

小玉 功<sup>1</sup>・森 敏隆<sup>2</sup>・菅原 利昭<sup>3</sup>・齊藤 詔司<sup>3</sup>・  
奥山 洸<sup>4</sup>・諫山 邦子<sup>4</sup>・加藤 敏之<sup>4</sup>

<sup>1</sup> 釧路市立北中学校 <sup>2</sup> 釧路市教育委員会 <sup>3</sup> 北海道立厚岸少年自然の家  
<sup>4</sup> 北海道教育大学釧路校

## Behavioral and psychological effects of camp experience on secondary school refusers

Takashi KODAMA<sup>1</sup>, Toshitaka MORI<sup>2</sup>, Toshiaki SUGAWARA<sup>3</sup>, Syouji SAITO<sup>3</sup>,  
Kiyoshi OKUYAMA<sup>4</sup>, Kuniko ISAYAMA<sup>4</sup> and Toshiyuki KATO<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Kushiro Kita Junior High School, Kushiro 085-0003, Japan

<sup>2</sup> Board of Education, City of Kushiro, Kushiro 085-8505, Japan

<sup>3</sup> Hokkaido Akkeshi Children's Center, Akkeshi 088-1113, Japan

<sup>4</sup> Hokkaido University of Education, Kushiro 085-8580, Japan

### Summary

The purpose of this study was to assess the effects of camp experiences on 18 school refusers, who participated in a seven-day camp at Akkeshi Children's Center conducted in 1999. Changes in subjects were measured using a Self-Concept Scale, the checklist of students' behavior in their school lives, and the school attendance level. The scale and checklist have been revised for this camping program for the students. The tests were given twice after and before this camping program.

As a result of this, statistical differences were found in 11 out of 17 items of Self-Concept Scale. Positive changes appeared in both the checklists of students' behavior in their school lives, and their school attendance level.

### 1. 問題

長期にわたる冒険型の野外教育プログラムが、不登校生徒の状態を改善する効果があるといわれている<sup>1) 2)</sup>。われわれは、1997年度より北海道立の青少年教育施設で行われている不登校生徒を対象としたリフレッシュ事業が6泊7日の長期であること、カヌー漕艇や縦走登山などの冒険型プログラムを含むことの2点の特徴を持つことに注目し、1998年実施のプログラムについて、その効果を分析した。その結果、生徒の自己概念、学校における日常の行動、あるいは通級・通学の状態などのさまざまな側面で、肯定的な変化の生じたことを確認した<sup>3)</sup>。また、生徒の状態に応じた効果、個別プログラム毎の効果についても多少の知見を得た<sup>4)</sup>。しかし、われわれの用いた方法については、改善すべき点が残されている。

われわれは1997年以来、梶田らの自己概念に関する議論<sup>5)</sup>をふまえて独自に作成した調査票を用いて、野外教育の効果を測定してきた。これは全部で29項目からなり、5件法によって自己評定を行う形式である(資料参照)。1998年実施のプログラムの分析でもこの調査票を用いている。しかし、この間の使用の中で、いくつかの問題も生じている。すなわち、1)野外教育の現場で使用するするには項目数が多すぎるので、これを減らす必要がある。評定の実際の場面は、あわただしい準備の最中や、撤収作業をひかえた閉会式の直後などが多い。評定作業の負担をできるだけ減らすことが望ましい。また、テストを思わせる評定作業は、本来キャンプの興味をそぐものである。この意味からも作業の負担は少ない方がよい。2)われわれが自己概念を調査する目的は、安定した自己概念を把握するというよりは、プログラム参加前後の自己

表1 プログラムの概要

	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
第1日目 10/12(火)					開会式	野外炊飯 (出会い編)			ナイト ハイク	入浴 自由	就寝			
第2日目 10/13(水)	トレッキング		がけ登り	トレッキング			夕食	入浴	自由	就寝				
第3日目 10/14(木)	厚岸湖 カヌー体験		移動準備・バス移動			山小屋 清掃	夕食	自由	就寝					
第4日目 10/15(金)	登山					バス移動	夕食	リフレッシュ タイム	就寝					
第5日目 10/16(土)	バス 移動	別荘辺牛川カヌー川下り				バス 移動	夕食	パーティ 作戦会議	入浴 自由	就寝				
第6日目 10/17(日)	乗馬体験		買い出し			野外炊飯 (お別れ編)		ファイヤー ストーム	入浴 自由					
第7日目 10/18(月)	思い出作り		閉会行事 ・昼食											

概念の変化を確認し、それを通じて当該プログラムの有効性を考察する手がかりとするためである。この目的からすると、29項目の中には変化しにくい項目が含まれている。項目を精選する必要がある。また、中性的な選択肢を含む5件法も変化に敏感ではないという点で改善の余地がある。3)われわれがあつかうプログラムの中で、不登校生徒にかかわるプログラムの比重が増してきたこと、野外教育をめぐる議論で環境教育プログラムの重要性が指摘されるようになったことなどを視野に入れた項目内容の検討が必要である。

また、われわれは1998年のプログラム参加者について、学校環境への適応の程度を分類した。その結果、この年の参加者19名は、最もレベルの低い「I.適応指導教室への通級が安定せず、遅刻も多い」から、最もレベルの高い「VII.出身校へ完全に復帰している」まで、7つのレベルに分けられた。しかし、ここにも問題はある。1)これは当該19名に限っての分類であって、一般性を持つものではなかった。2)分類の基準や表現はあいまいさを含んでいた。3)レベルの評定作業はプログラム終了後に遡及的に行われ、通常とは異なる手続きであった。これらを改善する必要がある。

1998年のプログラムでは、終了後、適応指導学級担当教諭から得た生徒の日常の行動についての自由記述を分類し、KJ法により「情緒の安定性」、「自己主張や自己表現」、「状況の客観的な認識」、「自己変革への意志や行動」、および「他人への思いやり」という5つのキーワードを得た。そして、これらを用いた評定により、プログラムの肯定的な効果を確認することができた。しかし、1)これらの表現は、汎用するには抽象的にすぎた。2)キーワードの抽出は事後になされ、評定作業は遡及的に行わ

れるなど、通常と異なる手続きをとっていた。これらも改善する必要がある。

1998年に引き続き、1999年にも不登校生徒を対象としたリフレッシュ事業が北海道立の青少年教育施設で行われた。6泊7日の長期であること、カヌー漕艇や縦走登山などの冒険型プログラムを含むことは1998年と同じである。本研究では先に述べた問題点を改善した上で、1999年のプログラムが不登校の児童生徒におよぼす効果を確認したい。

## 2. 方法

### 2.1. プログラムの概要

#### 2.1.1. 概要

1999年10月12日より18日までの7日間、厚岸少年自然の家を主な会場として実施した。不登校の小学生1名(男1名)、同じく中学生17名(男11名、女6名)、不登校の中学生のための適応指導教室を担当する教諭3名(男1名、女2名)、ボランティアの大学生5名(男1名、女4名)、計25名が参加した。プログラムの概要は表1の通りである。

#### 2.1.2. 個別プログラム

プログラムは多くの個別プログラムを含んでいるが、分析の対象とするのは14個である。これらを実施の順に示す。1)野外炊飯(出会い編):カレーライスを作り、共同で食事を楽しむ。協力や協調が作業の完遂に必要である。2)ナイトハイク:施設周辺の森林・草原で行うおよそ1時間の夜のハイキングである。お互いの顔が見えないという条件の中で、自己表現や相互の疎通が容易に行えることが期待されている。3)トレッキング:施設を出発し、海岸、林道、湖岸のコース約20kmをおよそ7時

間かけて一周する。相当の体力を要するので、後に行く登山にむけて、漸進的に身体的負荷を高め、準備するという意味を持つ。林道はヒグマの生息地を横断することがあらかじめ知らされており、冒険的要素を含む。またグループの着順が強調され、グループ毎の課題も与えられているので、協力や協調のモチーフも含まれている。4) かけ登り：トレッキングのコースの途中にある急斜面をロープを用いて登る。登山にむけた準備行動という意味を持つ。5) 厚岸湖カヌー体験：厚岸湖の静水上で2名1組のカヌー漕艇を行う。後に行く別寒辺牛川でのカヌー漕艇にむけた準備という意味を持つ。普段交流のない2名を1組とすることにより、精神的負荷が意図的に高められている。6) 登山：西別岳山小屋、リスケ山、西別岳、摩周岳、摩周第1展望台を縦走する。全プログラム中、最も身体的負荷が高く、冒険的要素も多く含まれている。7) リフレッシュタイム：全日程のほぼ半ば、登山を終えた日の夜を施設内の個室で自由に過ごす。身体的、精神的なくつろぎが意図されている。8) 別寒辺牛（ベカンベウシ）川カヌー下り：厚岸湖に注ぐ別寒辺牛川を、2名1組となり、カヌーで下る。転覆の危険のある流水上の漕艇という物理的条件に加え、普段交流の少ない2名を1組とすることにより、精神的負荷が意図的に高められている。9) パーティ作戦会議：後の野外炊飯（お別れ編）で作る料理について、グループ毎のメニューを決める話し合いである。自己表現や協力的、協調的行動が期待される。10) 乗馬体験：牧場で馬に乗る。大型哺乳動物とのふれあいによる精神的なくつろぎが期待されている。11) 買い出し：後の野外炊飯（お別れ編）に必要な食材の買い出しをする。日常的な場面の中でのくつろぎが期待されている。12) 野外炊飯（お別れ編）：料理のアイデアや出来具合を競いながら、食事を楽しむ。協力的、協調的場面の中でのくつろぎが期待されている。13) ファイヤーストーム：施設内の設備を利用して、ファイヤーストームを行う。火の神に扮した参加者の松明によるたき木への点火、フォークダンス、個々人の決意表明、この間撮影した写真の鑑賞などからなる。緊張とくつろぎ、感動と反省、集団行動と個人行動、これらのいずれの要素も含む総括的な行事である。14) 思い出作り：前日鑑賞した写真から1枚を選び、拾い集めた自然の素材を使ってフォトスタンドを作る。くつろぎと反省の要素を含む創作活動である。

### 2.1.3. 活動の形式

参加した小・中学生は、3、ないし4名からなる5つの

班に分かれ、各班毎にボランティアの大学生が1名づつリーダーとして配置されている。個別プログラムのうちの1) 野外炊飯（出会い編）、2) ナイトハイク、3) トレッキング、9) パーティ作戦会議、11) 買い出し、および12) 野外炊飯（お別れ編）はこのような班を単位とする活動である。また、毎晩、就寝前の自由時間中に、その日の反省、翌日の日程確認などを行う20～30分の「振りかえりタイム」を設けたが、これも班を単位とする小集団活動である。班とは別に組織される小集団活動は、5) 厚岸湖カヌー体験、および8) 別寒辺牛川カヌー下りである。

個人の活動を基本とするのは4) かけ登り、6) 登山、7) リフレッシュタイム、10) 乗馬体験、および14) 思い出作りである。

参加者全員の組織的な活動を基本とするのは、13) ファイヤーストームであるが、これは班単位の小集団活動や個人活動も含んでいる。

### 2.1.4. 1998年のプログラムとの違い

前年の1998年にも10月13日から19日までの7日間、同じ厚岸少年自然の家を会場として、不登校の中学生21名を対象としたプログラムが実施された。そこでは第1日目、ナイトハイクはなく、翌日のトレッキングにむけた班毎の話し合いが行われた。第2日目の午前中は市街地でトレッキングを行い、その後に厚岸港岸壁で魚釣りをした。午後は厚岸湖のカヌー体験があり、また夜は翌々日の登山にむけた準備を行った。第3日目の午前は、施設周辺でロープを用いたかけ登りとその後の野外炊飯が予定されていた。ただし、これは実際には雨天のために中止された。第3日目の午後は、本年と同じく山小屋へ移動したが、夜は、山小屋の中で地元の山岳会員による講話があった。本年はこれを行わない。

比較すると大きな相違は、市街地での比較的軽易なトレッキングが、自然条件の中での長時間のトレッキングに変わった点にある。

### 2.2. 調査対象者

調査対象者を表2に示す。自己概念についての自己評定は参加者である18名全員が行った。適応指導学級担当教諭による学校環境への適応のレベルの評定、および行動の評定は、これらのうちの15名の中学生について行った。小学6年の男子1名と、遠隔地から参加した中学3年の男子1名、ならびに適応指導教室に通級を始めたばかりの中学3年の女子1名、計3名を除いたためである。また、適応のレベルの評定、および行動の評定ではプロ

表2 調査対象者

	不参加者				参加者				計
	中学1年	中学2年	中学3年	小計	小学6年	中学2年	中学3年	小計	
男子	1	1	2	4	1	7	4	12	16
女子		1	3	4			6	6	10
計	1	2	5	8	1	7	10	18	26

グラムに不参加の中学生8名についても対象とした。

## 2.3. 調査票および手続き

### 2.3.1. 自己概念の評定

1997年に作成した自己概念調査票の29項目のうち、これまでこの調査票を12回使用する中で、事前事後の変化が1回以下しか確認されなかった9項目を削除した。すなわち資料の項目のうち、「7.手がけたことは全力をつくしたい」、「11.自分の考えを通す方である」、「15.友達もまた友達自身のことだけを考えていると思う」、「18.今の自分には、やりたいことがある」、「19.大人になったらやりたいことがある」、「20.今、やらなければならないことがわかっている」、「22.今のままの自分ではいけないと思うことがある」、「23.今いる学校又は地域を変えたいと思っている」、および「28.楽しいこと、やりたいことをいつも探している」を削除した。ただし、「27.一人でも生きていけると思う」もこれらに該当するが、変化が不登校生徒にかかわって確認されたので、残すことにした。「3.自分を頼りないと思うことがある」と「21.失敗するのは自分のせいだと思っている」は2回の変化が確認されているが、「1.自分に自信を持っている」と意味が重なるので削除した。「4.自分には生きがいがある未来が待っていると思う」は2回、「6.自分は世の中に必要な人間だと思う」は4回変化が確認されたが、「5.自分は、世の中のために生まれたと思っている」と意味が重なるので削除した。こうして29項目から13項目が削除された。その上で、自己と自然との関係にかかわる項目を補強するために、「自然を守るために、何かしたいと思う」1項目を追加した。また、「14.自分自身のことばかり考えている方である」は「自分のことについて、深く考えることがある」に、「17.自分でできること、できないことをよく知っている」は「自分自身から、目をそらしたり、逃げたいいけないと思う」に、それぞれ表現を変えた。

こうして出来た調査票は、17の短文からなり、それぞれについて、「あてはまらない」、「あまりあてはまらない」、「ややあてはまらない」、「ややあてはまる」、「かなりあてはまる」、および「あてはまる」の6件のいずれか

を選ばせるという形式であった(表4参照)。評定はプログラム開始の当日と、終了の当日の2回行った。

### 2.3.2. 通級・通学のレベルの評定

今回われわれは、通級・通学のレベルを評定するために、一般性を持つ明確な基準をあらかじめ準備することとし、表3を得た。これは次のようにして作成された。

はじめに共同研究者である適応学級担当教諭が、経験的に知り得た生徒の状態を、「A.自宅への引きこもりの状態」、「B.適応指導学級へ登校できる状態」、および「C.出身校へ登校できる状態」の3つに区分した。次にBを「B'.学級での活動に参加できない状態」と「B".学級の活動に参加できる状態」の2つに区分し、Cを「C'.自力で登校できない状態」と「C".自力で登校できる状態」の2つに区分した。こうして客観的に識別できる指標により、生徒の状態が「I.引きこもっている」から「V.自力で出身校へ登校できる」までの5つの段階に区分された。

続いてそれぞれの区分を同様の手続きで細分化した。例えば、Iは「a.本人と会えない状態」と「b.本人と会える状態」の2つに区分された。次にaは「a'.自宅に訪問できない状態」と「a".自宅に訪問できる状態」の2つに区分され、bは「b'.本人と会話できない状態」と「b".本人と会話できる状態」の2つに区分された。こうしてIは「1.家に鍵がかかっており、電話もつながらない」から「4.訪問は可能であり、本人と日常的な会話が成立する」までの4つのレベルに細分化された。レベルの数は全部で28あり、それぞれの項目は、適応指導教室、あるいは出身校における生徒の通級・通学の状態を表現する短文でできている。評定は生徒の状態に対応する短文を選ぶことによりなされる。2回の評定が行われ、プログラム開始直前の時点でプログラム開始前1ヶ月間の状態を評定し、終了後およそ1ヶ月の時点で終了後1ヶ月間の状態を評定した。いずれも適応指導教室担当教諭3名が独立して評定を行った。

### 2.3.3. 行動の評定

今回は1998年の調査票を平易な表現に変え、5件法を6件法に変えて使用した。1998年の「情緒の安定性」は「気持ちが安定している」に、「自己主張や自己表現」は

表3 通級・通学のレベル

通級・通学のレベルとその状態	
I. 引きこもっている	1. 家に鍵がかかっており、電話もつながらない。 2. 訪問は可能だが、本人と面談できない。 3. 訪問は可能であり、本人と会うことはできるが、本人が緘黙である。 4. 訪問は可能であり、本人と日常的な会話が成立する。
II. 適応指導教室への登校が可能である	5. 週に1-2度程度登校支援によって登校が可能。個別対応で1-2時間程度。 6. 週に1-2度程度登校支援によって登校が可能。部分的に学級に入る。 7. 週に1-2度程度自力での登校が可能。部分的に学級に入る。 8. 週に3-4度程度登校支援によって登校が可能。個別対応で1-2時間程度。 9. 週に3-4度程度登校支援によって登校が可能。部分的に学級に入る。 10. 週に3-4度程度自力で登校が可能。部分的に学級に入る。
III. 適応指導教室へ登校し、学級での学習活動ができる	11. 登校支援によってほぼ毎日登校し、部分的に学級での活動ができる。 12. 登校支援によってほぼ毎日登校し、学級での活動ができる。 13. 登校は遅いもののほぼ毎日自力で登校可能であり、部分的に学級での活動ができる。 14. 登校は遅いもののほぼ毎日自力で登校可能であり、学級での活動ができる。 15. 9時前には自力登校が可能であり、学級での活動ができる。
IV. 付き添いのもと、出身校への登校が可能である	16. 適応指導教室担任教諭が付き添って行事に部分的に登校できる。 17. 適応指導教室担任教諭が付き添って学期に1度は登校できる。 18. 適応指導教室担任教諭が付き添って月に1度は登校できる。 19. 適応指導教室担任教諭が付き添って週に1度は登校できる。 20. 適応指導教室担任教諭が付き添って登校し、自分の学級に入ることができる。
V. 自力で出身校へ登校できる	21. 自力で出身校の行事に参加できる。 22. 自力で週に1度は出身校へ登校できる。 23. 自力で週に1度は出身校へ登校し、部分的に教室に入ることができる。 24. 自力で週に1度は出身校へ登校し、全日いることができる。 25. 自力で週に1度は出身校へ登校し、全日授業に参加できる。 26. 自力で週に2-3度出身校へ登校し、授業に入ることが可能。 27. 自力でほぼ毎日出身校へ登校している。 28. 自力でほぼ毎日出身校へ登校し、授業に入ることができる。

「自分の気持ちや要求を素直に表現できる」に、「状況の客観的な認識」は「集団の中で活動できる」に、「自己変革への意志や行動」は「新たに望ましい行動をとることができる」に、そして「他人への思いやり」は「周りの人を思いやることができる」に変えた上で、それぞれについて、「劣っている」、「かなり劣っている」、「やや劣っている」、「やや優れている」、「かなり優れている」、および「優れている」のいずれかを選ぶという形式である。評定は2回行われ、プログラム開始直前の時点でプログラム開始前1ヶ月間の状態を評定し、終了後およそ1ヶ月の時点で終了後1ヶ月間の状態を評定した。いずれも適応指導教室担当教諭3名が独立して評定を行った。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 自己概念の変化

「あてはまらない」に1点を与え、以下「あてはまる」に6点を与えるまで1点刻みに得点化し、事前と事後の

平均値を比較した。結果を表4に示す。17項目中11項目で、有意差、ないし有意傾向が認められた。

「1 自分に、自信をもっている」、「11 何にでも、興味を示すことが多い」、「15 人より、すぐれていると思う」、および表現を変えた「16 自分自身から、目をそらしたり、逃げたいいけないと思う」で正の変化が見られ、「6 人よりおとっていると、感じることもある」で負の変化が見られた。これらの結果から、自信や意欲、自己への省察にかかわる自己概念に肯定的な変化が生じたと言える。

「7 困っている友達を、助けるほうである」、「9 人の役にたつことをしたいと思っている」、および「14 自分は、世の中のために生まれたと思っている」に正の変化が見られた。これらの結果から、他者との関係にかかわる自己概念に肯定的な変化が生じたと言える。

「4 自然の大切さについて、よく考えている」、「8 自分は、自然と一緒に生きていくと思う」、および新しく加えた「17 自然を守るために、何かしたいと思う」に正の

表4 自己概念の変化

	事前	事後	検定結果
	Mean(S. D)	Mean(S. D)	
1 自分に、自信をもっている。	3.17(1.38)	4.28(1.36)	t(17) = 3.45**
2 自分は、いろいろな人達に支えられて生きていると思う。	5.22(0.94)	5.50(0.99)	
3 友達の考えを、よく聞くほうである。	4.50(0.92)	4.67(0.77)	
4 自然の大切さについて、よく考えている。	4.06(1.31)	4.72(0.90)	t(17) = 2.61*
5 自分のことについて、深く考えることがある。	4.76(1.35)	4.41(1.46)	
6 人よりおとっていると、感じることもある。	3.89(1.37)	3.06(1.70)	t(17) = -2.56*
7 困っている友達を、助けるほうである。	4.00(0.97)	4.67(0.97)	t(17) = 3.12**
8 自分は、自然と一緒に生きていると思う。	4.11(1.37)	4.78(1.00)	t(17) = 2.75*
9 人の役にたつことをしたいと思っている。	4.61(1.20)	5.00(1.09)	t(17) = 1.80†
10 がんばれば、できないこともできるようになると思う。	4.61(1.38)	4.83(1.38)	
11 何にでも、興味を示すことが多い。	4.67(1.50)	5.17(0.99)	t(17) = 1.84†
12 一人でも、生きていけると思う。	2.33(1.37)	2.17(1.38)	
13 考えるより、まず行動するほうである。	2.94(1.59)	3.33(1.68)	
14 自分は、世の中のために生まれたと思っている。	2.78(1.06)	3.28(1.23)	t(17) = 2.15*
15 人より、すぐれていると思う。	2.67(1.14)	3.06(1.59)	t(17) = 2.12*
16 自分自身から、目をそらしたり、逃げてはいけないと思う。	4.61(1.15)	5.11(1.08)	t(17) = 2.47*
17 自然を守るために、何かしたいと思う。	4.22(1.17)	4.89(1.08)	t(17) = 2.49*

†p&lt;.10 \*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

変化が見られた。これらの結果から、自然との関係にかかわる自己概念に肯定的な変化が生じたと言える。

### 3.2. 通級・通学のレベルの変化

表5に示すように、プログラム開始前1ヶ月間の状態を評定した結果は、3名の教諭がいずれも同一の6名(No.1、2、8、11、12、および16)について複数の評定を行っている。またNo.14については、2名の教諭が複数の評定を行っている。そして、それらは全て、「Ⅲ. 適応指導教室へ登校し、学級での学習活動ができる」に含まれるレベル15と、「Ⅳ. 付き添いのもと、出身校への登校が可能である」に含まれるレベル16の組み合わせである点で共通している。不登校生徒の学校環境への再適応は、家での引きこもりから適応指導教室への適応へ、適応指導教室への適応から出身校への再適応へと大まかに推移するものと思われる。しかしここで見る7名についての結果は、適応指導教室への適応の最終段階で、出身校への再適応の過程が平行して始まることを意味している。

今回のプログラムには24名の生徒のうち16名が参加し、8名が不参加であった。参加者16名のうち1名は、適応指導学級への移籍がプログラム開始直前であったため、事前の評定の対象とはならなかった。参加者の事前の評定結果は、No.9を除く14名が「Ⅲ. 適応指導教室へ登校し、学級での学習活動ができる」、または「Ⅳ. 付き添いのもと、出身校への登校が可能である」に含まれるいずれかのレベルとなった。他方、不参加者については、No.23を除く7名が「Ⅰ. 引きこもっている」に含まれる

いずれかのレベルであった。プログラムに参加すること自体が、一定の再適応のレベルを前提としている。

プログラム終了後1ヶ月間の状態を評定した結果は、3名の教諭が8名の生徒(No.1、2、3、5、6、7、11、および16)について複数の評定を行っている。また2名の教諭(AおよびB)が4名の生徒(No.4、8、12、および14)について複数の評定を行っている。そして、それらは全て、「Ⅲ. 適応指導教室へ登校し、学級での学習活動ができる」に含まれるレベル15以下と、「Ⅳ. 付き添いのもと、出身校への登校が可能である」、ないし「Ⅴ. 自力で出身校へ登校できる」に含まれるレベル19以上との組み合わせである。これらの組み合わせのうちの低い方のレベルは、事前の評定が複数の場合にはその低い方のレベルと一致し、事前の評定が単一の場合は、No.5を除きその単一の結果と一致する。組み合わせのうちの高い方のレベルは、事前の評定が複数の場合には全てその高い方のレベルを越えたレベルであり、事前の評定が単一の場合には全てその単一の結果を越えたレベルである。

これらの結果は、適応指導教室への適応のレベルを一定に保ちながら、これと平行して出身校への再適応のレベルが高まる多くの事例が確認されたことを意味する。

以上の結果の中で、複数評定の場合は高い方のレベルを採用した上で、評定者間で多数を占めたレベルを最終評定とすると、No.3を除くプログラム参加者15名中13名で肯定的な変化が生じたのに対し、プログラム不参加者8名中肯定的な変化が生じたのは1名であった。この違いは有意である(P=0.001)。しかし、このようにプロ

表 5 通級・通学のレベルの評定

生徒	事前			事後			最終評定	
	教諭A	教諭B	教諭C	教諭A	教諭B	教諭C	事前	事後
No. 1	15/16	15/16	15/16	15/19	15/19	15/19	16	19
No. 2	15/16	15/16	15/16	15/19	15/19	15/19	16	19
No. 3				15/22	15/22	15/22		22
No. 4	14	14	14	14/19	14/19	19	14	19
No. 5	9	9	9	14/19	14/19	14/19	9	19
No. 6	14	14	14	14/19	14/19	14/19	14	19
No. 7	14	14	14	14/19	14/19	14/19	14	19
No. 8	15/16	15/16	15/16	15/19	15/19	14	16	19
No. 9	12	12	12	14	14	14	12	14
No. 10	14	14	14	14	14	14	14	14
No. 11	15/16	15/16	15/16	15/26	15/26	15/26	16	26
No. 12	15/16	15/16	15/16	15/20	15/20	20	16	20
No. 13	12	12	12	12	12	12	12	12
No. 14	15	15/16	15/16	15/19	15/19	15	16	19
No. 15	13	13	13	14	14	14	13	14
No. 16	15/16	15/16	15/16	15/26	15/26	15/26	16	26
No. 17	3	3	3	3	3	3	3	3
No. 18	2	2	2	2	2	2	2	2
No. 19	1	1	1	3	1	3	1	3
No. 20	4	4	4	4	4	4	4	4
No. 21	4	4	4	4	4	4	4	4
No. 22	4	4	4	4	4	4	4	4
No. 23	5	5	5	5	5	5	5	5
No. 24	1	1	1	1	1	1	1	1

注1：数値は表-3.のレベルと対応する。

注2：スラッシュは同一評定者による複数の評定結果を示す。複数評定の場合は高い方のレベルを採用した上で、評定者間で多数を占めたレベルを最終評定とした。

注3：斜体は不参加者である。

注4：No. 3は、適応指導教室に移籍されたのがプログラム開始直前であったため、事前の評定はない。

グラム不参加者を統制群としてあつかうのは問題がある。参加者と不参加者の事前の状態は、すでに質的ともいえる違いを示したからである。実践的には、15名中13名が肯定的に変化したことで、プログラムの効果は十分確認できたと思われる。

複数評定の場合は高い方のレベルを採用すると、事前の評定では、No.14を除く全ての生徒について、3名の教諭の評定結果は複数評定の場合も含めて一致していた。事後の評定では、No.4、8、12、14、および19で一致しなかった。ただし、いずれもそのうちの2名は複数評定の場合も含めて一致している。表-6.に事前、事後の評定者間の相関係数を示す。いずれも高い値を示している。

3.3.行動の変化

「劣っている」に1点を与え、以下「優れている」に6点を与えるまで1点刻みに得点化した。「気持ちが安定している（以下、気持ちの安定）」の評定結果を表-7.に、「自分の気持ちや要求を素直に表現できる（以下、自己表現）」を表8.に、「集団の中で活動できる（以下、集団

での行動）」を表9.に、「周りの人を思いやることができる（思いやり）」を表10.に、そして「新たに望ましい行動をとることができる（以下、新たな行動）」を表-11.に、それぞれ示す。また、これらをもとにして算出した評定者間の相関係数を表12.に示す。

表12.の事前の結果を見ると、教諭Cにかかわる相関係数が相対的には低いのが、事後についてはこのような傾向は見られない。教諭Aは適応指導教室担当3年目であり、教諭Bは2年目である。これに対して教諭Cはこの年の4月に着任し、6ヶ月を経た時点で事前の評定を行っている。事前の結果に見られる上述の傾向は、適応指導学級での経験年数を反映している可能性がある。

表 6 評定者 (A・B・C) 間の相関係数 (通級・通学のレベル) n=23

	相関係数 (Kendall's r)		
	A・B	B・C	C・A
事前	.99***	1.00***	.99***
事後	.99***	.96***	.97***

\*\*\* p<.001

表7 「気持ちの安定」の評定

生徒	事前			事後			最終評定	
	教諭A	B	C	教諭A	B	C	事前	事後
No. 1	5	5	5	5	5	4	5.0	4.7
No. 2	3	4	4	3	5	3	3.7	3.7
No. 3		3	3	3	3	3		3.0
No. 4	4	4	4	3	4	4	4.0	3.7
No. 5	3	3	3	4	4	3	3.0	3.7
No. 6	5	4	4	5	5	5	4.3	5.0
No. 7	3	3	3	4	4	3	3.0	3.7
No. 8	5	5	5	5	5	6	5.0	5.3
No. 9	3	3	3	4	4	4	3.0	4.0
No. 10	2	3	3	3	4	3	2.7	3.3
No. 11	5	5	4	5	5	5	4.7	5.0
No. 12	2	3	3	4	4	3	2.7	3.7
No. 13	4	3	3	4	4	3	3.3	3.7
No. 14	4	4	3	4	5	3	3.7	4.0
No. 15	2	4	3	3	4	3	3.0	3.3
No. 16	3	3	3	3	4	4	3.0	3.7
No. 17	4	3	4	4	3		3.7	
No. 18	3	3		4	4			
No. 19		4		4	4			
No. 20	3	1	2	2	2	2	2.0	2.0
No. 21	3	1	2	4	4	3	2.0	3.7
No. 22	2	3	4	4	4	3	3.0	3.7
No. 23	3	4	4	4	4	3	3.7	3.7
No. 24	1	2	3	4	3	3	2.0	3.3

注1：最終評定値は、3人の教諭による評定の平均値。  
注2：斜体は不参加者である。

表8 「自己表現」の評定

生徒	事前			事後			最終評定	
	教諭A	B	C	教諭A	B	C	事前	事後
No. 1	5	5	3	5	5	3	4.3	4.3
No. 2	4	4	5	4	5	3	4.3	4.0
No. 3		4	5	4	4	4		4.0
No. 4	4	3	4	3	4	4	3.7	3.7
No. 5	3	4	3	2	4	4	3.3	3.3
No. 6	4	4	3	4	4	4	3.7	4.0
No. 7	4	4	4	5	4	4	4.0	4.3
No. 8	5	5	4	5	5	6	4.7	5.3
No. 9	2	3	3	3	4	3	2.7	3.3
No. 10	5	3	5	5	3	4	4.3	4.0
No. 11	3	4	3	4	5	5	3.3	4.7
No. 12	5	3	3	4	4	3	3.7	3.7
No. 13	4	4	3	4	4	5	3.7	4.3
No. 14	3	4	3	4	4	4	3.3	4.0
No. 15	3	4	3	4	4	4	3.3	4.0
No. 16	5	4	5	4	5	4	4.7	4.3
No. 17	1	2	3	2	2		2.0	
No. 18	2	3		2	3			
No. 19		2		1	2			
No. 20	3	3	2	3	3	2	2.7	2.7
No. 21	3	2	2	4	3	3	2.3	3.3
No. 22	2	2	3	2	3	3	3.3	2.7
No. 23	2	3	5	3	4	4	3.3	3.7
No. 24	1	2	3	4	2	4	2.0	3.3

注1：最終評定値は、3人の教諭による評定の平均値。  
注2：斜体は不参加者である。

表9 「集団での行動」の評定

生徒	事前			事後			最終評定	
	教諭A	B	C	教諭A	B	C	事前	事後
No. 1	5	5	4	5	5	6	4.7	5.3
No. 2	4	4	5	6	5	4	4.3	5.0
No. 3		3	3	4	3	3		3.3
No. 4	5	4	4	4	5	4	4.3	4.3
No. 5	3	4	3	4	4	3	3.3	3.7
No. 6	4	4	4	5	5	5	4.0	5.0
No. 7	4	4	4	5	4	4	4.0	4.3
No. 8	5	5	5	5	5	6	5.0	5.3
No. 9	3	4	3	4	3	4	3.3	3.7
No. 10	4	4	4	5	4	4	4.0	4.3
No. 11	3	4	4	4	5	5	3.7	4.7
No. 12	3	4	4	4	5	3	3.7	4.0
No. 13	4	4	3	4	4	4	3.7	4.0
No. 14	4	4	3	5	4	4	3.7	4.3
No. 15	2	3	3	4	3	4	2.7	3.7
No. 16	5	5	4	5	4	4	4.7	4.3
No. 17	2	2	4	3	2		2.7	
No. 18	1	1		1	1			
No. 19		1		1	1			
No. 20	1	1	2	1	2	1	1.3	1.3
No. 21	2	2	2	1	1	2	2.0	1.3
No. 22	2	4	4	1	3	2	3.3	2.0
No. 23	1	2	1	1	2	1	1.3	1.3
No. 24	1	1	4	5	2	4	2.0	3.7

注1：最終評定値は、3人の教諭による評定の平均値。  
注2：斜体は不参加者である。

表10 「思いやり」の評定

生徒	事前			事後			最終評定	
	教諭A	B	C	教諭A	B	C	事前	事後
No. 1	4	5	4	5	5	6	4.3	5.3
No. 2	4	4	5	4	4	3	4.3	3.7
No. 3		3	2	1	3	2		2.0
No. 4	4	4	4	4	4	3	4.0	3.7
No. 5	3	3	4	2	3	3	3.3	2.7
No. 6	4	4	5	4	5	5	4.3	4.7
No. 7	4	4	4	5	4	4	4.0	4.3
No. 8	4	5	4	5	5	5	4.3	5.0
No. 9	2	3	2	3	3	3	2.3	3.0
No. 10	2	3	3	3	3	4	2.7	3.3
No. 11	4	4	4	4	5	4	4.0	4.3
No. 12	2	4	4	3	4	3	3.3	3.3
No. 13	3	3	2	3	3	2	2.7	2.7
No. 14	4	3	3	4	3	3	3.3	3.3
No. 15	4	4	4	3	4	5	4.0	4.0
No. 16	3	3	3	5	3	3	3.0	3.7
No. 17	1	1	3	1	2		1.7	
No. 18	1	2		2	1			
No. 19		1		1	1			
No. 20	2	1	3	1	3	1	2.0	1.7
No. 21	2	3	2	2	2	2	2.3	2.0
No. 22	2	3	3	2	3	3	2.7	2.7
No. 23	1	2	3	1	3	3	2.0	2.3
No. 24	1	2	5	4	3	5	2.7	4.0

注1：最終評定値は、3人の教諭による評定の平均値。  
注2：斜体は不参加者である。



表 11 「新たな行動」の評定

生徒	事前			事後			最終評定	
	教諭A	B	C	教諭A	B	C	事前	事後
No. 1	4	5	4	4	4	5	4.3	4.3
No. 2	3	3	3	4	4	3	3.0	3.7
No. 3		3	2	2	3	2		2.3
No. 4	2	4	3	4	4	4	3.0	4.0
No. 5	4	4	3	4	4	5	3.7	4.3
No. 6	3	4	4	5	5	5	3.7	5.0
No. 7	4	4	3	5	4	5	3.7	4.7
No. 8	4	4	4	5	4	5	4.0	4.7
No. 9	4	4	3	4	3	3	3.7	3.3
No. 10	2	3	2	4	3	3	2.3	3.3
No. 11	4	5	5	5	6	6	4.7	5.7
No. 12	4	4	3	4	3	3	3.7	3.3
No. 13	2	2	2	3	3	2	2.0	2.7
No. 14	3	3	3	4	3	4	3.0	3.7
No. 15	2	4	4	4	3	3	3.3	3.3
No. 16	2	3	2	5	4	3	2.3	4.0
No. 17	1	2	2	2	1		1.7	
No. 18	1	1		1	1			
No. 19	1	1		1	1			
No. 20	2	1	3	1	2	3	2.0	2.0
No. 21	4	3	3	4	3	3	3.3	3.3
No. 22	2	3	2	1	2	2	2.3	1.7
No. 23	2	3	2	2	3	2	2.3	2.3
No. 24	1	2	1	5	2	4	2.3	3.7

注1: 最終評定値は、3人の教諭による評定の平均値。  
注2: 斜体は不参加者である。

表 12 評定者 (A・B・C) 間の相関係数  
(行動の評定) n=21

	相関係数 (Pearson's r)		
	A・B	B・C	C・A
事前			
気持ちの安定	.59**	.83***	.56**
自己表現	.66**	.24	.36
集団での行動	.88***	.56**	.59**
思いやり	.78***	.41	.40*
新たな行動	.70***	.55*	.44*
事後			
気持ちの安定	.67**	.63**	.66**
自己表現	.27	.34	.34
集団での行動	.69***	.72***	.82***
思いやり	.61**	.68**	.65**
新たな行動	.61**	.71***	.69**

\* p<.10 \*\* p<.05 \*\*\* p<.01 \*\*\*\* p<.001

表 13 行動の変化

	事前	事後	検定結果
	Mean(S.D)	Mean(S.D)	
1 気持ちが安定している。	3.60(0.82)	4.02(0.65)	t(14)= 4.01**
2 自分の気持ちや要求を素直に表現できる。	3.80(0.58)	4.09(0.51)	t(14)= 2.30*
3 集団の中で生活できる。	3.93(0.61)	4.40(0.57)	t(14)= 4.84***
4 周りの人を思いやることができる。	3.60(0.69)	3.80(0.81)	
5 新たに望ましい行動をとることができる。	3.36(0.75)	4.00(0.79)	t(14)= 4.28**

\* p<.05 \*\* p<.01 \*\*\* p<.001

事後にこのような傾向が見られなかったのは、事後の評定までに 2 ヶ月が経過したのに加えて、その間に含まれた 6 泊 7 日の濃密な生徒との触れ合いが、生徒についての教諭 C の認知のレベルを、A、B に近づけたためであるのかもしれない。

項目間で見ると、事前も事後も「自己表現」についての評定は、一致の程度が低い。今後の検討が必要である。

3 人の教諭の評定値の平均を、個々の生徒の最終的な評定値とした上で、事前、事後の平均を比較した。欠損値を除くと不参加者は 5 名という少人数であり、また 3.2 で述べた理由からも、不参加者を統制群とすることは適切ではないと思われる。そこで 2 値間の比較のみを行った。結果を表-13 に示す。「思いやり」を除く 4 つの項目で、肯定的な変化が確認された。

3.4 調査票の評価

自己概念調査票の項目数を減らしたことにより、児童生徒に課す自己評定の作業時間を減らすことができた。心理的な負担も軽減されたと思われる。今回、17 項目中 11 項目で変化が見られたが、これは 5 件法を 6 件法に変えたことによる効果も含まれているかもしれない。そうであるとすれば、変化に敏感な尺度の構成という点で有効であった。他方、下位尺度の分析や妥当性の吟味は行われていない。今後の検討課題である。

通級・通学のレベルの評定では、適応指導教室への通級の程度が高い水準に達したとき、これと平行して出身校への再適応が進行することが示された。この 2 つを 1 次元的にあつかった点で、今回の評定基準は検討の余地を残した。しかし、信頼性という点では、複数評定の場合も含めて 3 人の教諭の一致の程度はきわめて高かった。したがって今後は、複数の教諭による評定という煩瑣な手続きは省略することが可能であり、また現在の担当教諭が移動した後の継続研究でも、今回の評定基準の大部分は使用に耐え得るとと思われる。

行動の評定では、自己表現の項目を除くと、評定者間の一応の相関は得られた。しかし、今後の研究でも、複数の評定者による評定作業はなお必要であろう。その場合、今回のような相互に独立した評定作業ではなく、協議による評定を行う方が、faculty development という点からも望ましいのではないだろうか。

## 文 献

- 1) 飯田稔・坂本昭裕・石川国広 (1990) : 登校拒否中学生に対する冒険キャンプの効果. 筑波大学体育科学系紀要, 13, 81-90.
- 2) 飯田稔・中野友博・関根章文・布目靖則 (1993) : 登校拒否中学生に対する3年間の実験キャンプが親子関係に及ぼす影響. 筑波大学野外運動研究, 9, 37-47.
- 3) 奥山洸・諫山邦子・加藤敏之・齊藤詔司・菊池和孝・森敏隆 (1999) : キャンプ経験が不登校生徒に与える心理的影響. 野外研究, 3-1, 25-36.
- 4) 奥山洸・諫山邦子・加藤敏之・齊藤詔司・菊池和孝・森敏隆 (1999) : キャンプの個別プログラムに対する不登校生徒の評価. 環境教育研究, 2-1, 19-26.
- 5) 梶田叡一 (1985) : 子どもの自己概念と教育. 東京大学出版会, 50.

## 資料

### 自己概念調査票(1997年作成)の項目

1. 自分に自信をもっている。
2. 人よりおとっていると感じることもある。
3. 自分を頼りないと思うことがある。
4. 自分には生きがいがある未来が待っていると思う。
5. 自分は、世の中のために生まれたと思っている。
6. 自分は世の中に必要な人間だと思う。
7. 手がけたことは全力をつくしたい。
8. 自分はいろいろな人達に支えられて生きていくと思う。
9. 自分は自然と一緒に生きていくと思う。
10. 人の役にたつことをしたいと思っている。
11. 自分の考えを通す方である。
12. 友達の考えをよく聞くほうである。
13. 自然の大切さについてよく考えている。
14. 自分自身のことばかり考えているほうである。
15. 友達もまた友達自身のことだけを考えていると思う。
16. 困っている友達を助けるほうである。
17. 自分でできること、できないことをよく知っている。
18. 今の自分には、やりたいことがある。
19. 大人になったらやりたいことがある。
20. 今、やらなければならないことがわかっている。
21. 失敗するのは自分のせいだと思っている。
22. 今のままの自分ではいけないと思うことがある。
23. 今いる学校又は地域を変えたいと思っている。
24. 人よりすぐれていると思う。
25. がんばれば、できないこともできるようになると思う。
26. 何にでも興味を示すことが多い。
27. 一人でも生きていけると思う。
28. 楽しいこと、やりたいことをいつも探している。
29. 考えるより、まず行動するほうである。