

平成20年度 調査研究事業報告書

発達障害の子どもたちへの教育支援事業

そにとキャンプ

～ 瞳きらきら 心わくわく～



独立行政法人国立青少年教育振興機構

国立曽爾青少年自然の家

目 次

はじめに

. 調査研究委員会の取り組みについて	・・・ 3
--------------------	-------

発達障害の子どもたちへの教育支援事業

. 企画事業 そにとキャンプ	・・・ 5
----------------	-------

プログラムについて

. 子どもプログラム	・・・ 14
------------	--------

. 親プログラム	・・・ 19
----------	--------

. 先生プログラム	・・・ 22
-----------	--------

. 自然体験活動が発達障害の子どもたちの	
----------------------	--

社会性に及ぼす効果について	・・・ 25
---------------	--------

おわりに

．調査研究委員会の取り組みについて

調査研究委員会 委員長 石田陽彦

特別支援教育が平成 19 年度より各学校園で始まったが、その取り組みは現場では 0 からのスタートと言わざる得ない状況にある。当初特別支援教育の対象は「軽度発達障害」と言われる児童・生徒が対象とされる予定で、その法制化がなされてきたが、19 年度の開始に際し「軽度」という文字は、発達障害者支援法との関係などで省かれた。そのため現場では、本来の特別支援教育の意味が従来の「特殊教育」との差異を明確にできないまま、取り組みがとどまっている学校園も多いと聞く。その結果、教育現場が軽度の発達障害を持つ子どもの保護者の期待に十分に応えられず、子どもの行く末を案じる保護者の不安を喚起し、教育現場に二次的混乱を引き起こしている要因ともなっている様に思えるのは筆者だけではないであろう。法の本来の趣旨をどれだけ学校現場が忠実に履行するかにはまだまだ時間を欲するところではあるが、そのためには、学校現場だけではなく、子どもたちにかかわる各方面からの実践的アプローチによる学校現場へのフィードバックが必要になる。しかし、それが書物や座学の知識にとどまるならば、法の理解から実践へという流れには莫大な時間を要しながらも、今、現実には学校適応に苦しむ軽度発達障害の児童・生徒とその保護者の苦悩を軽減することにはならない。その証拠に、特別支援教育が始まって 2 年が経過するが、どのような子どもにも平等に接したいと願う善意に満ちた教員であれ、日常の業務の煩雑さの中では、軽度の発達障害の児童・生徒が普通学級に在籍していることに対して、残念ながら「こんな子どもがいたら、学級経営ができない」「30 人の生徒を預かっているので、あなたのお子さんだけに特別目をかけるわけにはいかない」とついつい口をついて出してしまうジレンマを抱えている教員もまだまだ多いのである。そのような教員が、国立曽爾青少年自然の家に来て、学校とは違い、明るくのびのび達成感を得て活動している子どもたちの姿を見ていただくことや、これまで学校で接していた方法と違う接し方を学んでいただくことで、学校現場に戻ってから、目の前の子どもたちの指導に新たな気持ちで取り組んでいけることが、これまでの国立曽爾青少年自然の家の活動実績からも期待できるのである。今回の調査研究事業の取り組みの意味と内容については、各担当者が述べるであろうから、委員長としては本調査委員会を立ち上げるに至った経緯についてふれたい。

先進諸外国に比すとかなりの立ち遅れはあるものの、これまでも民間の団体や、大学の研究レベルでは軽度発達障害の子どもたちへのアプローチは多くなされてきた。しかし、そこに参加するには参加者側の障壁として多額の費用を要したり、継続的な参加ができなかったり、企画者側の問題として、特定個人の趣意によるもので、そのプログラムが単発

で恒久的に続くであろうとは思われないものであることなどがあげられる。義務教育に関わるサービスは、「それが始まれば、永遠に続けられなければならない」という行政サービスの典型であると認識する。そのような面で、これまでもあった多くの好ましい関わりを「誰でも受けることのできる、永遠に続けられる行政サービス」に転換せねば、その法の趣旨を履行することにはならない。筆者が14年間スクールカウンセラーとして関わってきた奈良県葛城市（人口3万2千人）では、特別支援教育が実施される3年前から、子育て支援として、幼稚園と小学校で特別支援教育を始めてきた。そして、平成18年度から、国立曽爾青少年自然の家では、この調査研究事業のもととなる軽度発達障害児童への野外活動アプローチを小学校の児童を対象に行っている。その実践に関しては、本報告書を書いている奈良YMCA常勤講師である金山氏と中学校籍の教員であり臨床心理士である川崎氏が主に担ってきた。この調査研究事業の目的のひとつは、金山氏が担当している子どもプログラムによる、日々の学校現場で軽度発達障害の子どもたちが減衰せざるを得ない「達成感の獲得と自尊感情の回復」であるが、もう一方の目的は、より有効な支援プログラムを開発し、軽度発達障害の子どもとその保護者の誰もが恒久的に受けることのできる行政サービス体制の確立なのである。小さな市町村では専門家を雇用し、十分な体制を築くことは今後もなかなか難しいことは予測される。しかし、国立曽爾青少年自然の家に来れば、学校単位でも行政単位でも同様なプログラムを受けることができることを目指しているのである。くわえて、教員のトレーニングプログラムも構築することで、教員がより専門的に実践的に軽度発達障害の児童・生徒への理解を深め、指導のための技能を学ぶ機会を得ることができるようにと模索している。つまり、本来地域行政サービスの一環として地域が実施すべき特別支援教育プログラムの1つの受け皿として、国立曽爾青少年自然の家がいかにその役割を果たすことが可能になるかを示すことにある。

今回の調査研究では、すでに実践経験のある葛城市のメンバーのほかに、調査委員として臨床発達の専門家である奈良女子大学天ヶ瀬准教授に量的研究の側面から、日常的に発達障害の子どもと保護者の面接を続けている奈良県臨床心理会の波多野氏に質的研究の側面からご参加いただきプログラムの実施に関してご意見を伺うことになった。

本調査研究事業が、きっかけになり、全国の多くの地域で、行政主体の数々のオリジナルな実践がなされることはもちろん、それがかなわない市町村では国立曽爾青少年自然の家のプログラムを活用されることで、軽度発達障害をもつ子どもたちの社会参加が進むよう、期待したい。

はじめに

国立曽爾青少年自然の家

所長 渡邊 春重

平成１９年４月から、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、これまでの特殊教育の対象の障害だけではなく、発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されています。特別支援教育においては、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うことが求められています。

また、これに先立ち、平成１７年４月から「発達障害者支援法」が施行され、特に発達障害のある子どもの早期発見、早期の発達支援が強く求められています。発達障害のある子どもは、対人関係や社会性などに遅れが見られ、いじめの対象となったり不適応を起こしたりする場合があります、それが不登校につながる場合があるなどとの指摘もあります。

このような状況を踏まえ、国立曽爾青少年自然の家では、発達障害の児童を対象に、平成１８年度から企画事業「そにとキャンプ」として、体験活動プログラム全般に、行動療法理論に基づくソーシャル・スキル・トレーニングを取り入れ、活動前にこれから起こるべき先行条件を提示し、見通しを持って活動に参加することができるようにするとともに、冒険的な体験活動を通して、やり遂げた時の小さな達成感や成功感を積み重ね、活動後に自己評価を行うことで参加者の社会性や自己肯定感を養うよう、継続して事業を実施してきています。

平成２０年度は、これまでの実績を踏まえ、発達障害の関係支援機関・団体と連携・協力して、発達障害の子どもたちに対応したより効果的な自然体験活動プログラムを開発するとともに、その子どもたちへの関わり方、支援方法等を学ぶための保護者向けの親プログラムや教員向けの先生プログラムの開発に取り組んできました。また、新たに自然体験や宿泊体験などの体験活動が、発達障害の子どもたちの社会性に及ぼす効果について検証し、その教育効果と活動プログラムとの関連性を明らかにしました。

本事業の成果を青少年教育施設、学校教育関係者、関係支援機関・団体、保護者の方々などに広く普及を図っていきたいと考えていますので、ご高覧のうえ、ご意見等を頂ければ幸いです。

最後になりますが、本事業の実施に当たっては、調査研究委員会の委員長としてご尽力いただいた奈良県臨床心理士会会長の石田陽彦氏をはじめ委員の皆様に厚くお礼申し上げます。

平成２１年３月

．子どもプログラム

奈良 Y M C A 金山 好美

１．そにっとキャンプ・子どもプログラムのねらい

キャンプは、「人と自然、人と人」のつながりを生み出す環境である。自然の中で、不便さを感じながら体験をすることによって、創意工夫する厳しさ・楽しさの中で自分自身が「できた!」という実感を味わうことができる。また、不便さの中でこそ、人との協力がより大切に...濃厚に...感じたり、多くの時間を共に過ごす中でお互いを許しあったり存在を認めあうことができる環境だということと言える。

そにっとキャンプの対象であるという発達障害を持つ子どもたちは、一般的に言われる特性としては「対人関係・コミュニケーションの難しさ」や「多動性・衝動性があり、集中力がない」「話が聞けない」等が挙げられている。しかし、そのような特性を持ち合わせているとしても、或いは、好奇心旺盛な特性を持っているからこそ、「キャンプを楽しみたい!」という思いは「子ども」として当然持っている気持だといえる。「子どもが楽しくキャンプに参加する」ということが、「生活に適應する能力を養う」や「社会での責任を養う」「友情を深める方法を学ぶ」等を、体験を通して自然体で学ぶことができると考えられる。いわゆる「体験・実践型 S S T プログラム」である。

そにっとキャンプの子どもプログラムでは、発達障害の子どもたちが「楽しいキャンプを体験することにより、実践的に社会性を獲得し、自己肯定感を養う」を目的に、発達障害の特性に対しての行動形成の手法を用いて実施を行った。

２．キャンプ実施の方法

本キャンプに参加している子どもたちは、注意欠陥多動性障害（ADHD）や広汎性発達障害（PDD）、高機能自閉症などの、知的には遅れはないが認知的な特性や対人関係・コミュニケーションでの問題を日常の家庭生活や学校生活で指摘されている（ほとんどが、医療機関において診断されている）。そこで、その特性に応じて、そにっとキャンプの生活では、以下のような環境設定を導入した。

聴覚的支援と視覚的支援の両方を取り入れる

タイムスケジュールカードの導入・しおりの提示

発達障害児の障害特性として、情報入力の特徴が挙げられる。アスペルガー障害のような聴覚的短期記憶が強いタイプは、話を聴くことが得意であり、「2を聞いて10解る」というくらいの能力を持っているが、高機能自閉症や言語性LD等は、聴覚的

な情報入力が苦手であり、視覚からの情報の方がキャッチしやすい。本キャンプにおいては、事前の保護者へのアンケートにおいてほとんどが「視覚からの理解が強い」という回答であった。

そこで、キャンプでのプログラムを理解する際に聴覚的な説明になりやすい点を配慮して、タイムスケジュールやキャンプ生活やプログラムについての約束を、「キャンプのしおり」として進行者が説明すべき内容をまとめた冊子を子どもたちに提示した。キャンプ中は常に携帯し、「リーダーが今から注意事項を説明するので、しおりの〇〇ページを見ましょう」というように、しおりの内容を眼で追って確認できるようにした。

また、言葉の裏の読みやイメージ力の弱い子どもたちに対して「タイムスケジュールカード」を提示した。これは、キャンプ中の「今」から次の目標行動を達成できるまでにおいて、どのような順序で進めばいいのかを継次的に絵カードで教示した。例えば、「今から食事をします」というプログラムに対して、移動する → 食堂前に集合する → 手を洗う → グループの席を確認し、荷物を置く → 食事の配膳をする → いただきますという順番を絵カードで示した。この結果、目標のプログラムを達成するまでの行動を見通しを持って取り組むことができた。

抽象的なことばを具体的な行動として言語化する

キャンプの約束・プログラムの約束

キャンプでは、「自分のことは自分でする」「友達と協力しよう」「自然と仲良くしよう」等の抽象的な指示が多い。発達障害児の認知的な特性としては、イメージ力の弱さや言葉の裏に隠れている意味の理解が弱い。認知的な特性であるにも関わらず、集団の中では全体の指示とは違う行動をとってしまい、叱責される機会が多いことによって、集団活動への不適応を増加させるという状況に繋がっている。

そこで、キャンプ期間を通して子どもたちがキャンプ生活で獲得してほしいスキル（「話を聞く」「友達と仲良くしよう」「自分のことは自分でする」）を課題分析し、



具体的な行動の指標を のしおりに提示した。また、各プログラムにおいても、プログラムの目標行動だけ（例えば「川遊び」「キャンプファイアー」等）を伝えるのではなく、準備の手順や実際の場面での注意事項（子どもが起こしそうな環境や特性をイメージする：機能分析）を挙げて、「プログラムの約束」として提示した。事前に「○○の時はどうする？」という行動を知っていることは、子どもたちが見通しを持ち、安心して活動することに繋がった。又、セルフコントロールへのきっかけにも繋がると考えられる。

トークンエコノミーによるモチベーションの導入

ごほうびポイント・バックアップ強化子

での「キャンプの約束」「プログラムの約束」は、実施する直前にしおりを見ながら確認し、プログラム直後に「できた/できなかった」の評価をするために「ごほうびポイント」としてシールを貼っていった。多動性・衝動性の高い子どもたちが、自分の行動を落ち着いた状態の中で振り返る機会を設けた。自分の行動が、周囲が期待していることと適応していることの喜びや適応していない場合には具体的に何がいけなかったのか、次はどうしたらよかったのかをキャンプリーダーと話し合いながら、行動や感情のコントロールに繋がっていくことを目的とした。

また、トークン（ごほうびポイント）の効果を維持させるために、ごほうびポイントシールをキャンプ期間中の合計ポイントで、金バッチ・銀バッチ・銅バッチを進呈するシステムを行った（バックアップ強化子）。このように、単にシールをもらうという事後結果の強化だけでは、子どもたちのモチベーションが維持させにくいことから、このようにキャンプ期間を1つのタームとして行動のコントロールを維持していくことを目的として導入した。

まもって たのしい...



キャンプのやくそく！

いよいよ、2回目のキャンプですね！キャンプのやくそくも、バツリ守ることが出来て、お友だちとも仲よくなりました！

メインキャンプでも、もう1回おさらいだよ！しっかり守って、メダルをゲットしよう！

よ〜く、お話を聞くと わからないことがわかって ラッキーだよ！

しっかりと お話をきこう！

やってみること		1日目	2日目	3日目
1	「お話を聞いてください」といったら、リーダーに体をむける。 (何が、やっているときは、いったんやめよう)			
2	話を聞くときは、すわって 足を床・地面につける！			
3	人が話しをしているときは、おしゃべりをしない。			
4	質問があるときは、話をしているのが お話おわってから 手をあげる。			



3．キャンプの様子・成果

【プレキャンプ：沢登り・軽スポーツ大会・野外炊飯等】

初めて子どもたちが顔合わせをしたプレキャンプでは、夏という季節に対してチャレンジできるプログラムとして「沢登り」、子どもたちの関係性を構築して行くことを目的とした「そにリンピック（軽スポーツ大会）」、達成感を味わうために「特製カレー作り（野外炊飯）」を行った。

1日目の午後プログラムの沢登りでは、子どもたちが個々の力を感じることでできるプログラムであった。足元が悪い川の中を上流に向かって歩いて行くことは、単純に「足が気持ち悪い！邪魔くさい！」と捉えるのではなく、「進んでいくと滝を登った！綺麗な石を発見した！泳いで気持ちよかった！」と自分自身で進んで歩いて行くことの意味を見つけることができていたように思えた。目的地に到着した時の達成感も高く、この辺りから徐々に子どもたち同士の関わりも増えていった。

ナイトプログラムの「そにリンピック」では、グループでの関わりを持たなければいけない種目を設定し、自然な子どもたちの会話の促進を促した。失敗することや負けることが苦手で、友達への批判をよくする子どもたちが、自分ではなくチームの利益を考えて我慢したり、年下のグループメンバーをフォローする場面が多々見られた。

2日目の野外炊飯では、個人の仕こととして「自分のご飯を炊く」「グループのカレーを作るための役割を果たす」という目的で行った。竈に火を付ける作業や鉋で薪をわる作業など、普段の生活の中では「危ない！」と行って取り組ませてもらうことができない作業を、子どもたちが「やりたい！」という強い思いを利用して「やりたいのなら、○○をすること」と安全における約束をしっかりと提示した。事前の役割をしっかりと決めることと、与えられた役割はどのようなことをするのか...という抽象的な部分を具体的に指示することで、子どもたちの眼に見えてご飯ができ上がっていくこと、自分の作った物を食べた時の感動が、達成感を深いものにしていったといえる。

【メインキャンプ：秘密基地づくり・イモ掘り・保護者の指導による野外炊飯・教員の指導によるクラフト等】

2泊3日のメインキャンプでは、子どもたちの創造性を膨らませ、より大きな達成感を味あわせることで自己肯定感・自尊感情の向上を目的として「秘密基地作り」を基本としたプログラムを行った。

秘密基地を作るにあたっては、子どもたちは最も苦手としている話し合いの機会を持ち、自分の思いを友達に聞いてもらうために自分はどうしたらいいのか、友達の話聞くことは自分の話を聞いてくれることに繋がるということを促すため、体験的な交渉機会を作った。はじめは、キャンプリーダーを媒介に話し合いができなかったのを、リーダーが「○○君に　　してもいい...と聞いてごらん」と、友達に対してどのように話したらいいのか

...というコミュニケーション言語を仲介していくことで、子ども間の会話が増えていくきっかけとなった。

2泊3日を通して、多くのプログラムで時間に縛られるのではなく、「秘密基地作り」という大きな時間の区切りの中で自由な発想と行動で表現していくことは、「キャンプ 自分」「自分 友達」「グループ 自分」という集団の中での自分のポジションをみつけ、自信を持った居場所作りになったと、子どもたちを見ていて強く感じる事ができた。

4．そにとキャンプを終えて...

発達障害を持っているとはいえ、子どもは子どもとして多くのことに興味関心を持ち、挑戦していきたいという思いを持っている。そにとキャンプで出会った子どもたちも、目を輝かせて爆発しそうなエネルギーをもったたくましい存在である。どの子どもにとっても育っていく過程においてキャンプは自分を理解するための大きな機会として必要なものと進めていくのならば、発達障害を持つ子どもたちが安全に楽しく取り組むための環境設定が必要である。そにとキャンプでは、通常の小学生が行うプログラムを、タイムスケジュールカード・しおり・キャンプの約束・プログラムの約束・ごほうびポイント等を通して、認知的な特性に対しての支援を加えることでの取り組みを試みた。このような環境の調整をしていくことによって、発達障害を持つ子どもたちが安心して、自分を発揮して行くことに繋がったと考えられる。決して、「発達障害」という枠組みの中で子どもたちを捉えるのではなく、「キャンプを楽しませるためには...」という視点から考え、子どもたちの持っている特性に合わせた環境調整をしていくことが必要であり、子どもたちの感情をありのままに受け入れることができることが、キャンプには必要だと考えられた。

今後、発達障害児へのキャンプを普及していくためには、「指導者の共通の視点を持つプログラム・キャンプの約束をリーダー間で考える」という課題が考えられた。今回のそにとキャンプでは、あらかじめスタッフが考えた約束を、当日子どもとキャンプリーターがしおりで確認していった。しかし、実際には直接子どもたちと関わるのはキャンプリーターであることから考えて、事前に対象理解をし、実施するプログラムでどのようなことが起こるのか、何を子どもたちに伝えておいた方がいいのか...という点を考慮し、提示する約束を共通理解することが、事前の準備段階において必要だと考えられる。また、指導者間でこの段階を事前に考える機会は、実際のプログラムを実施する際に、指導者自身が子どもたちに余裕をもって接することにも繋がると思われる。

．先生プログラム

臨床心理士 川崎 圭三

平成 19 年度から特別支援教育が実施された。学校の教員を対象とした理論と方法を学ぶ研修の機会が、教育委員会だけでなく多くの機関で実施されている。そのため教員の中に個々の生徒のニーズに応じた教育を実施するために、特に軽度発達障害児にその対象を広げ支援を展開するという特別支援教育の趣旨はある程度浸透している。しかし、人的配置の増加がないまま対象者が増えたことによって、教員が負担の増加を感じていることも事実である。これまで適切な支援を受けることがなかった子どもたちに、教員が少しずつ負担を受けもちながら適切に支援していくことが求められている。教員が支援の理論や方法を学ぶことは、これまで“指導しにくい”と見られていた子どもが“指導できる”子どもとなることであり、教員の自己効力感を高めることにつながるものである。しかし、教員が学んだ内容をすぐに子どもを対象に実施し、その成果を確認できる機会は少ない。そこで「そにっとキャンプ」では、日常を離れた自然体験活動と併行して教員が子どもたちに必要な支援方法について学び、それをすぐに子どもたちに実施し成果を確認するためのプログラムを実施した。先生プログラムの中でこれまでの「そにっとキャンプ」で得られた成果から、教員が子どもとリーダーの関わりを客観的に観察することから気づきを促し、それをもとに日常で直接関わっていない子どもを対象にリハーサルし、振り返りを行い、日常に戻ったときの支援に活かせるものにしようと考えた。3 日間のプログラムの流れは以下の通りである。

1 日目午後 子どもとリーダーの関わりを観察

子どもたちとキャンプリーダー、教員とは開会行事で顔をあわせた。その上で教員がそれぞれの子どもの特性を把握するための行動観察と、キャンプリーダーの関わり方を客観的に見てその中から気づきを促すことの 2 つを目的として、子どもたちとキャンプリーダーが秘密基地づくりをしているところを観察した。子どもプログラムにおいて秘密基地づくりは、子どもとキャンプリーダーがこれからの 3 日間の生活の基礎となる関係性を築く大切な時間である。そのため教員は子どもとキャンプリーダーの間に入らず、個々の子どもの対応はキャンプリーダーに任せるように説明をした上で観察に入った。しかし、日常生活の中で常に子どもに関わっているために子どもとキャンプリーダーの間に介入する場面があり、子どもとキャンプリーダーの関係性の構築を阻害した可能性があった。

2日目午前 フリーアート「森のレストラン」体験

翌日午前に、教員チームが子どもたちに指導するフリーアートを実際に教員だけで体験した。まず森の中にある材料を集めワイングラスの飾りつけをし、それをみんなの前で説明した。続けて同じように材料を集め、皿にメインディッシュをつくり、これもみんなの前で説明した。教員は自ら楽しみながら、その手順を学び実際に自分たちの材料を探すことで森の中にある材料を確認することができた。



2日目午後 ミーティング

1日目午後の観察と2日目午前の体験をもとに、翌日の子どもたちへの指導方法について検討することを課題に作戦会議と称した先生ミーティングを実施した。まず作業の流れを確認し、子どもたちの行動観察から得られた情報をもとに起こりうる状況を事前に予測し、子どもたちが失敗せずに「森のレストラン」の作品を完成させるために必要な指示の出し方について検討した。そのため、具体的な行動に区切り視覚情報を活用し、かつ子どもたちがいつでも確認できるように見えやすいところに掲示する作業手順表を作成することにした。

日頃の教室での授業時間と違い空間的にも時間的にも余裕のある中での活動であり、子どもたちの活動を制限するのではなく子どもたちにいかに興味をもたせる言葉かけをするのか考え、お互いにアイデアを出しあった。また、説明の最中に席を離れる子どもがいても、離れたことを指摘するのではなく、その後戻ってきたことを誉めることなどを確認しあった。この作戦会議では、午前中の体験ではワイングラスの飾りつけとメインディッシュの説明を2回に分けて実施したが、説明を作品完成後の1回とし、ワイングラスにオレンジジュースを入れて乾杯することなど教員らしい工夫が加えられた。

3日目午前 フリーアート指導

教員2人1組になり、グループ別に子どもたちに「森のレストラン」の指導をした。子どもたちの自由な発想を引き出し、より現実感をもたせるために本物のフランス料理店で使用されていた皿とワイングラスが準備された。また、ワイングラスの飾りとメインディッシュが完成した班からワイングラスにオレンジジュースが注がれ、みんなで乾杯し完成を称えあった。子どもたちは作品を完成させ達成感を得ることができたが、子どもたちに作品を完成させるために準備し、指導した教員もより大きな達成感を得ることができた。前日に確認した声かけ



などを通して、教員は結果だけを見るのではなくその過程を見ることの大切さを実感することができた。

3日目午後 振り返り

連休にもかかわらず、自主研修として幼稚園・小学校で特別支援教育に関わる教員が参加した。日頃学校の中で時間に追われ、多くの仕事を同時進行している教員に、日常を離れ自然に恵まれた施設の中で十分な時間を確保してプログラムを進行した。その結果、3日目のフリーアート指導では、すべての子どもの作品が完成し、さらに子どもたちが友だちの前で自分の作品の紹介をすることができた。3日間を通して支援の方法について研修をつんだ教員は大きな達成感をもつことができた。これは教員プログラムのみの成果ではなく、自然体験活動を通して子どもたちを支援してきた子どもプログラムや、日常から離れ客観的かつ冷静に子どもを見ることができるよう促した親プログラムの成果として得られた子どもたちに向けられた保護者の温かなまなざしなどと相乗して得られたものである。最後のミーティングでは教員による指導の成果を確認した。その中でこの成果は日常を離れた子どもと教員の両方にとって時間的・空間的に余裕のある中で得られたものであり、日常の学校に戻ったときに必ずしもすべてが同じようにできるわけではないことが指摘され、教員自身が日常の中でできることを考えることができた。このように教員が支援の方法を学ぶだけでなく、先生プログラムの振り返りを日常の学校での指導の振り返りと重ね合わせることができた。

今後の課題として、子どもとキャンプリーダーの関わりを見てより多くの気づきを促すためには、キャンプリーダーの質の向上が欠かせない。このキャンプは軽度発達障害をもつ子どものためのキャンプであり、他のキャンプとは明確に違いがある。このキャンプではキャンプリーダーが中心となってアクティビティを実施することだけが目的ではなく、参加した子どもたちの社会性を高め、日頃学校の中で喪失しているであろう自己肯定感を養うことが目的である。そのためキャンプリーダーはキャンプ前にこれらの子どもたちの行動特性を理解し、対応方法について学ぶための研修が必要である。そうしてキャンプリーダーが得た知識・技能は他のキャンプでも役立つものになるであろうし、その関わり方から保護者や教員が気づくことも多くなるであろう。また今回6名の教員の参加を得たが、より多くの教員が参加するための広報活動も必要であろう。教員達は指導に当たって自分たちでアイデアを出しあい、自分たちが体験したフリーアートを子どもたちの実態にあった形で「森のレストラン」を実施することができた。より多くの教員の参加を得ることができれば、より多くのアイデアが出され、その中から教員自らが学ぶことも多くなるものと思われる。

また夜の交流会・座談会で、保護者と本音で交流しあえたのも教員にとって大きな成果であった。

．親プログラム

臨床心理士 波多野 伸江

「発達障害の子どもたちへの教育支援事業」として企画された今回の「そにっとキャンプ」における親プログラムは、これまで実践されてきた、体験的親プログラムに準じて企画・実践された。親プログラムの目的は、保護者間の交流を深めることにより、子どもの行動特性を客観的に捉える視点をもつこと、子どもの行動特性を客観的に捉えることにより、具体的な支援方法を見いだすこと、見出だした支援方法を実践する経験を通して、保護者たちもまた成功体験を共有すること、の3点である。3日間の活動の中での主なプログラムは、炊飯指導と交流会であり、以下にその活動内容をふり返り検討したい。

炊飯指導プログラムの1日目では、保護者自らが薪割りや火おこしから野外炊飯を体験する中で、子どもたちが経験する際に陥りやすいと思われる事態を事前に予測し対策を検討した。薪割り作業は、固有覚刺激の感覚要求が高い場合が多い発達障害児にとっては、その発達要求に即していることから、大きな満足の得られることが期待される活動である一方で、正中線交差【3】の困難や運動企画の未熟さ、タイミングのはかり方、左右の協応運動等の稚拙さをもつことの多い彼らにとっては困難な課題でもある。それだけに、大きな失敗を避け、是非とも達成感と共に成功させたい課題であった。経験のある子どもは得意な活動として十分に、経験がなく不安をもつ子どもには、初めてのことや苦手なことも最初は手本を見たり人に手伝ってもらったりすることでできるようになる、という経験ができる貴重な機会となる。

2日目のミーティングと準備では、それらの予測される事態を回避し、野外炊飯を成功させるための、分かりやすい説明や助言、視覚的な理解を促す写真や文字を使った効果的な炊飯手順の提示方法を検討・準備した。調理指導において工夫すべきポイントは、「シンプル+ストレート」「視覚支援」による分かりやすさである。すなわち、誤解を招かない、招きようがない具体的で分かりやすい指示と、全体の流れが一目で分かり、先の見通しがもちやすくなる工程表、通りいっぺんの説明ではなく、確認したいときにはいつでも確認できる視覚的な説明方法がそれである。各班ごとに工夫し、写真や実物を用いた説明は分かりやすく、子



【3】正中線交差；正中線というのは、身体の中央を通る線のことをさす。正中線交差とは、この線を交差させること、つまり、右手で左側を、左手で左側を操作する運動のことをいう。

どもたちの活動への期待と意欲をもたせるのに効果的に働いた。

日常生活では、学校等の時間枠の規定に追い立てられて、自分のペースが尊重されにくい中で、不本意な失敗経験を重ねることを余儀なくされている可能性が高いと推察される彼らにとって、時間枠の規定が比較的緩い今回のキャンプでは、自分のペースが尊重され、時間がかかっても仲間が最後まで見守り、応援してくれるという安心感の中で、納得できるまで挑戦できる。安心と納得が保証された環境での活動による成功体験こそが、子どもたちに深い達成感をもたらすことを考えると、炊飯プログラムにおける自由度の高さ、グループごとに活動できる個別性の高さは、まさに彼らの発達特性に適ったものであった。

今回のプログラムが炊飯であったことにも、彼らの発達特性に配慮した意味がある。彼らの発達特性として、考えや行動の切り替え難さという苦手さが挙げられる。興味や関心が、深く狭いところに向かいがちであるという特性は必ずしも短所というわけではなく、高い集中力を保って我が道を極めるという長所であることは改めて言うまでもないことである。ところがその特性が集団行動の場面で過度に発揮された時には、不都合が生じることもある。ひとつのことに熱中しがちな彼らが、いくら得意であっても、飽くことなく薪を割り続けていては、食事にはありつけないからだ。つまり炊飯という作業にはそれぞれの工程に終わりがあり、それを無視すると食事というゴールには辿り着けない。またそれぞれの作業には決まった手順がある。見通しのもち難さや行動計画の立てにくさ、実行機能の弱さという発達特性をもつ場合がある彼らにとって、全体の手順が決まっていってそれぞれの工程に終わりがあり、最後はおいしい食事がいただける、という明確な見通しがもてる炊飯は、作業の終わりに曖昧さを含みがちな芸術的な製作課題とは一味違う、明確さと分かりやすさがあると言える。

交流研修会については、保護者間の交流を深めるという目的と、何でも自由に発言できる守られた空間の保障はなされたものの、開催時間の長さや一人ひとりの参加者の発言時間の保障、テーマの一貫性や深さ、という観点からは改善の余地があると感じられた。交流会での発言についてこの場で個別の話題について細かく触れることはできないが、総じて以下のような意見が出された。「そにっとキャンプ」では、子どもも親も、素のままの自分でいられる安心感がある、という意見。これは彼らが日常生活でいかに生きづらさを感じているかを示していると感じられた。また、最も多く聞かれたのは、小学生を対象としたキャンプだけでなく、ぜひ中学生になっても参加できるキャンプを企画して欲しいという声であった。家族の守りから距離をおいて、同世代の仲間との関係を築いていく思春期は、社会性の弱さをもつ彼らにとっては、もっとも苦悩する疾風怒涛の時期である。その時期を共に理解し合い、切り抜けていける仲間と、この「そにっとキャンプ」で出会うことができれば、キャンプスタッフとしても最上の喜びである。

2日目の、先生方と保護者の懇談会では、教育現場で子どもたちと接する先生方の対応

や理解には大きな差があることや、特別支援教育がスタートしたとはいうものの、学校ごとの支援制度のばらつきや充実度の違いがあることなどが語り合われた。教員の個々の資質の向上の重要性は言うまでもないが、異動や転勤が避けられない公立校においては、学校内での教員の個々の資質のみに頼らない、確かな支援プログラムの構築や学校全体での取り組みが切に望まれるところである。

最後に、本キャンプは発達障害の子どもたちを対象としたものであり、その目的は「成功体験を積み重ねる中で、社会性と自己肯定感を養う」ものである。これは子どもの療育の目的そのものであり、彼らが自分に自信と誇りをもって自立した大人になるための取り組みに他ならない。そして彼らが安心して自信をもって活動するためには、周囲の理解と環境調整が必要不可欠なのである。正しい理解のあるところに安心は宿り、安心のあるところでこそ彼らは自信をもって本来の実力を発揮し、そこにこそ本当の達成感と自己肯定感が培われるからである。正しい理解と配慮がなくても楽しい活動ができればいいというのは、食事と睡眠をとらなくても元気ならいいというのに等しい。元気で過ごすためには食事と睡眠が欠かせないことが明らかなのと同様に、発達障害の正しい理解と必要な配慮のないところに、彼らに本当の達成感と自己肯定感をもたらす活動は望みようがない。このことはすなわち、本キャンプの実践において、彼らの発達特性の正しい理解が必要不可欠であることを示している。それらが満たされてこそ、このそにっキャンプは「発達障害児を対象とした」キャンプとしてより発展し、本当の療育キャンプとして、子どもたちの達成感と自己肯定感を養う貴重な体験の場となるであろう。今後の親プログラムもまた、この軸をぶれさせることなく、企画・実践していくことが望まれる。



. 自然体験活動が発達障害の子どもたちの社会性に及ぼす効果について

奈良女子大学文学部人間科学科准教授 天ヶ瀬 正博

要 約

そにっとキャンプの前後で参加児童 12 名（小学校 2 年生から 5 年生）に、漫画風の図版（児童用 P - F スタディ改訂版）に示された日常的な対人フラストレーション場面（前後各 12 場面）について、どのようなことばで対応するかを尋ねた。その結果、キャンプ直後では、攻撃性が他者へと向かう「外攻（Extragggression）」反応がキャンプ直前に比べて統計的に有意に減少した。日常的な対人フラストレーション事態に対して他者への非難や要求の留保もしくは他者への譲歩を示す言語的対応が増加したためであった。この点においてキャンプの効果が立証された。しかも、キャンプとは異なる場面について効果が認められたことから、そにっとキャンプの効果は日常生活に一般化する可能性があると考えられる。

そにっとキャンプの目的の一つは、自然の中での集団的な共同生活を通して、子どもたちの社会的スキルを向上させることである。そにっとキャンプでは、集団での共同的な自然体験活動における「やくそく」が子どもたちにわかりやすく明示されている。あいさつの仕方から、会話時の態度、着替えの準備、後片付けまで、コミュニケーションと自立と公共性にかかわる「やくそく」が一つひとつ明示されているのである。スケジュールはゆったりと組まれているうえに、今日はどんなことがあるか、もうすぐしたら何がはじまるか、案内図などを使って一つひとつ丁寧にわかりやすくアナウンスされる。一日の終わりにキャンプリーダーとともに一つひとつの「やくそく」についてできたかどうか振り返る。できたことにはシールを貼る。シールが多いと表彰のメダルを獲得できる。そにっとキャンプは、自分自身の達成を明確にするこのようなトークンエコノミーを用いた社会的スキル練習プログラムと集団的な自然体験活動を融合させる意欲的な試みである。

山野でのキャンプは非日常的な自然体験を与える魅力的でインパクトの強い活動であり、動機づけの喚起と維持がしやすい活動である。また、キャンプという設定では集団活動を自然に無理なく導入でき、しかも集団活動への動機づけもしやすい。それゆえ、このような活動との融合は社会的スキル練習プログラムの効果をより高めることが期待される。

効果の検証には、まず、日常生活での行動をキャンプ前後で観察し比較することが考えられる。しかし、この方法は実施が困難である。参加児童はそれぞれ別の地域に在住している。そのため、調査を同時に実施するには観察と評価について統一的な訓練を受けた多数の専門調査員を必要とする。実施できたとしても、観察できる日常場面は参加児童それぞれで異なっている。また、個人内でもキャンプ前後で観察される日常場面は偶然に大きく左右される。キャンプ前後の日常観察では、このような個別性と偶然性の影響を排除できず、キャンプの効果の有無を特定することが難しい。

実施可能な検証方法としてはまた、キャンプ中の行動観察とキャンプ前後での参加児童の変化についての保護者への聞き取りの二つが考えられる。しかし、キャンプ中の行動観

察では、参加児童の変化がキャンプそれ自体への順応やキャンプ仲間との交流の深まりによるのか、それとも、実質的な社会的スキルの向上によるのか、判別できない。保護者への聞き取りは、保護者が日常的に参加児童に接しているので、上述の個別性と偶然性の影響を避けることができるかもしれない。しかし、保護者は行動観察の専門家ではない。また、キャンプには何らかの期待を寄せている。それゆえ、保護者から厳密な意味での第三者評価や外部基準による評価を得ることは難しい。(もちろん、参加児童本人たちとその保護者たちの感想や意見や要望に対してキャンプ主催者が対応すべきなのは言うまでもない。)

そこでまず実施可能で妥当な方法は、キャンプ前後で社会的スキルを測定する標準化された検査を行うことである。社会的スキルを評価する心理検査はこれまでにいくつか開発されている。しかし、言語的な質問に対して自己評価を行う検査であり、児童にはなじまない。しかも、いずれも十分に標準化されてはいない。このようなことから、この調査では、児童用 P - F スタディ (Picture-Frustration Study) 改訂版を代用することにした。P - F スタディは 1945 年の Rosenzweig の発表 (Rosenzweig、1945) 以来、日本国内でも妥当性と信頼性の検証そして標準化がなされている。すでに児童相談所などを中心に多数の利用実績があり研究も多く発表されている (秦、2007)。

P - F スタディは日常の対人場面においてフラストレーションを生じるさまざまな事態を一コマの漫画風の線画で示す投影法性格検査 (全 24 図版) である。一つの図版には二人以上の登場人物があり、描かれている場面はそのうちの一人にとってフラストレーションを生じる事態である。登場人物相互の会話のやりとりがふき出し (バルーン) で示されており、フラストレーションを生じているほうの人物のふき出しが空欄になっている。また、どの登場人物も目と口は描かれていない。このような図版一つひとつに対して、フラストレーションを生じている登場人物 (女児または男児) がどのような発言をするか (空欄のふき出しにどのような発言があてはまるか) 回答するように求められる。投影法検査に分類されるが、場面設定は明確である。回答は選択肢によらず自由記述である。それゆえ、回答はより直接的に回答者の性格特性や行動特性を表していると言える。場面が明確なので、解釈は比較的容易であり検査者間の判定の一致も高いと考えられる。

ただし、P - F スタディは社会的スキルを直接測定する検査ではない。P - F スタディが調べるのは「攻撃」であるとされる。この場合の「攻撃性」という語はかなり広い意味で用いられている。Rosenzweig (1978) は一般的な意味において「攻撃とは、目標達成や障害克服のために前方に向かって歩を進めたり」(秦訳、2006、p.4) することであり、P - F スタディで調べられる言語的な主張における攻撃には建設的な行為も含まれているとしている。つまり、P - F スタディは対人場面での問題解決における基礎的行動特性を調べていると言い換えることができる。それゆえ、熟達技術としての社会的スキルの獲得以前に必要とされる行動特性もしくは性格特性を検査していると考えられることもできる。この調査では、このような対人場面での問題解決における基礎的行動特性について、それによってキャンプ前後での変化の有無を明らかにする。それによってキャンプの効果の検証を行う。

P - F スタディは対人的なフラストレーション場面での反応を 3 つの反応方向と 3 つの反応型の組み合わせによって 9 つに分類する。しかし、この調査では、自由記述される回

答の判定を容易にするために、反応方向だけについて反応を分類した。すなわち、「外攻 (Extraggession)」反応、「無攻 (Imaggession)」反応、「内攻 (Intraggession)」反応に分類した(ただし、日本版 P - F スタディではそれぞれ「他責」「無責」「自責」と翻訳されている。これらの訳語は日常的な用法や意味があり、また、この報告は P - F スタディについての専門的知識を有しない人たちにも公表されるので、誤解を避けるために用いなかった)。外攻反応には、相手への非難や要求などのように、攻撃が相手に向けられている反応が分類される。内攻反応には、謝罪や自己批判のように、攻撃が自身に向けられている反応が分類される。無攻反応は攻撃を内外どちらに向けるか保留されている場合である。キャンプの効果が反応方向を変化させずに反応の強弱や型の変化にとどまるのであれば、P - F スタディの標準的な判定方法のとおり、反応型についても分析する必要がある。しかし、後述するように、その必要はなかった。

調査では、そにっとキャンプの前後に児童用 P - F スタディ改訂版の 24 図版を 12 図版ずつに折半して実施した(折半法)。すなわち、前後における回答を比較することで参加児童たちの変化を検討した。同一の図版について 2 度尋ねるのは適切でないため折半法にした。キャンプが社会的スキルの獲得に有効であるならば、外攻反応が減少すると予測される。対人フラストレーション場面で他者との軋轢を生じるのは非難や要求などの外攻反応を即応的に行うためである。その場面で反応をいったん留保したり自身の非についても言及したりすること、つまり、無攻反応や内攻反応をすることは、社会的スキルを獲得する機会を与える。それゆえ、もし社会的スキルの獲得に関してそにっとキャンプの効果があるならば、キャンプ後において外攻反応が減少すると予測されるのである。

方 法

調査協力児童 そにっとキャンプ(メイン)に参加した 13 名のうち 12 名(男児 11 名、女児 1 名)が調査に回答した。残りの 1 名からも調査に協力を得たが、キャンプ途中で体調を崩しキャンプの後半に参加できなかった。そのため、残念ながら、その回答をキャンプの効果の検証に加えることができなかった。

検査項目 児童用 P - F スタディ(改訂版)を場面ごとに切り分け拡大して 1 ページ 1 場面の冊子にした。24 場面を折半し、12 場面ずつの 2 種類の冊子(A、B)を作成した。2 種類の冊子で用いられる場面は異なるが、得られる反応の方向と型には偏りが生じないようにした。すなわち、「超自我阻害場面」と「自我阻害場面」がそれぞれに含まれる割合を同一にした。「超自我阻害場面」とは道徳的な基準によって欲求や行為が他者から非難されている場面である。「自我阻害場面」とは他者の欲求や行為との個人的な対立または思わぬ事態の発生によって欲求や行為の達成が阻害されている場面である。さらに、特定の場面について一般的にどのような反応が生じるかを示す集団順応度(Group Conformity Rating、GCR)が明確である場面については、それらに基づいて冊子間で回答の反応方向が偏らないようにした。したがって、キャンプ前に回答を得た冊子 A には、場面 1 から 8、10、12、16、17 がこの順で綴じられていた。キャンプ後に回答を得た冊子 B には、場面 9、11、13 から 15、そして、18 から 24 がこの順で綴じられていた。各冊子の表紙には、「ことばクイズ」という題名の下に場面例と説明を掲載し、名前を記入する欄を設けた。

手続き そにとキャンプ（メイン）の、直前のミーティング時に冊子 A を、直後のミーティング時に冊子 B をいずれも「ことばクイズ」として参加児童全員に配布した。すなわち、集団での調査であった。回答に際して参加児童 1 名に 1 人のキャンプリーダーもしくは検査実施者が付き添っていた。回答は記名で行った。他の人と相談しないことと、「クイズ」と言っても成績がついたり賞が出たりしないので思ったとおり感じたとおりを答えればよいことを教示した。明確な言語反応を記入しない児童に対しては、ふき出しが空欄である登場人物が「どう思っているか」「どう考えているか」を尋ね直し、記入を促した。

結果と考察

参加児童全員が場面を理解し何らかの回答をした。ただし、1 名は絵の人物の顔に表情を描き込むことで反応したため、反応の方向を口頭で確認した。例えば、「おこっている」（外攻反応）「ふつう」（無攻反応）「謝っている」（内攻反応）などであった。また、他の 1 名については、2 年生という年齢の低さもあり、いくつかの場面について何が問題となっているか理解できていない場合があった。しかし、その場合でも、登場人物にフラストレーションを生じる困った事態であることは理解しており、それをもとに回答していた。それゆえ、反応方向を分析することにおいては問題ないと判断した。

回答を外攻反応、無攻反応、内攻反応に分類した。キャンプ前後での P - F スタディの個人ごとの結果（各反応が現れた場面数）を表 1 に示す。表 1 からわかるとおり、キャンプ前では、もっとも多い反応が無攻反応（無攻反応優位）であるケンジとシュウジの 2 名以外 10 名において外攻反応がもっとも多かった（外攻反応優位）。ただし、このうち 1 名（タツオ）については、外攻反応について内攻反応が多く、むしろ、反応が外攻と内攻の二手に分かれていると言える。

キャンプ後では、12 名のうち 10 名において外攻反応の減少が見られ、さらにそのうちリュウノスケとジュンノスケの 2 名は極端な無攻反応優位となっている。しかし、ナオヤとタツオの 2 名はキャンプ後において外攻反応が増加している。対応のある t 検定【 4】を行った結果、全般的な傾向として、キャンプ後の外攻反応の減少は統計的に有意であった、 $t(11) = 2.721$ 、 $p < .05$ （両側検定）【 5】。キャンプ前に無効反応優位であった 2 名も外攻反応が減少した。ただし、1 名は無効反応優位のままであったのに対して、1 名は内攻反応優位に変化している。以上、キャンプ前後での各反応方向の平均出現頻度（出現場面数）を図 1 に示す。

【 4】 t 検定；、統計学における「検定」の 1 つで、検定は統計データにおいて集団間（条件間）に差があるかどうかを決定する手続きのことをいう。差があるという判定は、実際に得られた統計データの差が偶然に生じるとすればどれぐらいの確率で生じるのかを理論的に割り出して行う。得られた統計データの差が偶然に生じるとすれば 0.05 以下の確率でしか生じないような差であった場合、それはとても偶然に生じたとは考えられない、もともと差があったのだと判断される。

【 5】 $p < .05$ （両側検定）；得られた統計データの差が偶然に生じるとすれば 0.05 以下の確率でしか生じないような差であったということを示している。そのような差のことを「統計的に意味のある差」（「有意差」）という。両側検定とは差が偶然的に生じる確率を割り出すときに、プラスの差かマイナスの差かどちらでもよい（差の分布のプラス・マイナス両側を考慮する）ということの意味している。

表1 キャンプ前後でのP - Fスタディ（折半法）の児童別結果（各反応に分類された場面数）

	学年	性別	キャンプ前			キャンプ後		
			外攻反応	無攻反応	内攻反応	外攻反応	無攻反応	内攻反応
アキコ	2年	女児	9	2	1	7	5	0
シュウサク	2年	男児	10	2	0	7	5	0
サクタロウ	2年	男児	10	2	0	7	4	1
ケンジ	2年	男児	4	7	1	3	3	6
ナオヤ	3年	男児	8	3	1	12	0	0
リュウノスケ	3年	男児	9	3	0	0	12	0
ヤスシ	5年	男児	6	4	2	4	5	3
シュウジ	5年	男児	3	9	0	2	10	0
モリオ	5年	男児	8	2	2	4	4	4
ジュンノスケ	5年	男児	6	5	1	1	10	1
リョウタロウ	5年	男児	10	2	0	4	7	1
タツオ	5年	男児	6	2	4	7	1	4
平均			7.4	3.6	1	4.8	5.5	1.7
標準偏差			2.29	2.22	1.15	3.18	3.5	1.97

注）名前はすべて仮名であり、文芸作家の名前をカタカナ表記し関連を薄めた上で使っている。

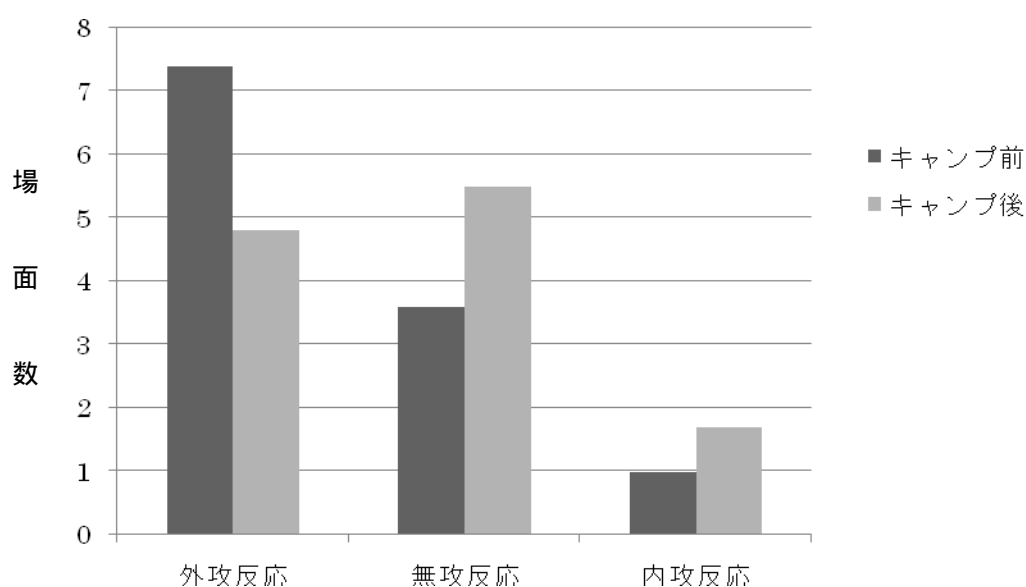


図1 キャンプ前後でのP - Fスタディ（折半法）結果（各反応に分類された平均場面数）

全般的な傾向

結果についてまず確認しておかなければならないことは、参加児童全員がP - Fスタディの場面を理解して回答したことである。保護者から診断名について報告のなかった2名と「注意不足多動(ADHD)」との診断がある2名以外の8名については、「広汎性発達障害」あるいは「高機能自閉症」との診断を受けている。「広汎性発達障害」と「高機能自閉症」については、複雑な対人場面の特性や社会的脈絡への理解に困難があることが言われている。しかし、この8名全員が、絵で示された対人場面を理解していたのである。それゆえ、この結果は、P - Fスタディで問われる程度の対人場面を十分理解しているという点で、それらの児童たちにそにっとキャンプのような取り組みが有する可能性を示唆している。また、これらの「発達障害」の見方に修正を加えることになるかもしれない。

まず考えられるのは、それらの「発達障害」が社会的な場面や脈絡の理解に特化した困難ではないということである。もしそうであれば、対人場面に限らず、複雑な場面や脈絡に対して選択的に特定の一部分に注意を同調または調整することが困難なだけなのだということになる。もしくは、場面や脈絡は理解しているが、応答の仕方に不適切さ(過敏な反応や極端な反応)があるだけなのだということになる。これらは誰しも難しいことであり、人によって違いの大きいことだ。そして、もしそうなら、発達支援は、注意のコントロールや応答行為のセルフコントロールの形成や拡張に向けられることになるだろう。

別の解釈として、フラストレーションを生じる事態については、これらの「発達障害」においても場面や脈絡が十分に理解できるという可能性がある。そうすると、場面や社会的脈絡の理解が困難であると言われながらも、学校などにおいて他者から軽視されることに敏感であるということが説明できる。この場合、まず、敵対的な対人関係への認知の偏りや自尊感情の低下に周囲が十分配慮することが必要となってくるであろう。そして、翻って、フラストレーション場面を用いることで、社会的スキルのための練習がやりやすくなるかもしれない。これらの解釈は今後検討されなければならないが、当該の「発達障害」に対する理解と支援の手がかりになるであろう。

社会的スキル向上へのそにっとキャンプの効果の検証としては、全般的にはその効果が認められたと言えるであろう。ただし、2名の参加児童には「逆効果」であったことが懸念される。これらのことを検討する前に、キャンプ後における外攻反応の減少がP - Fスタディの検査方法によって生じている疑いがあるので、まずそのことについて検討する。

P - Fスタディでは前半に外攻反応(「他責」)が多く後半に無攻反応(「無責」)が多くなることがしばしば見られる(秦、2007、pp. 120-125)。このような場合を含めて前半と後半で反応の方向や型が異なることを、P - Fスタディでは「反応転移(trend)」と呼んでいる。これは、「被検者が不安定であれば、葛藤の表われとして、後半の反応は、前半の場面に対する反応の補償や逆の反応を示す」(秦、2007、p. 120)ためだと考えられている。すなわち、回答者の心理状態によって複数の場面への回答が重ねられるにしたがってキャリアオーバー効果が生じると考えられている。しかし、この調査では、前半と後半の実施の間に2泊(48時間以上)のキャンプ活動が行われており、前半においてどのように回答したかという記憶が後半の回答に影響したとは考えにくい。それゆえ、キャリアオーバー効果は考えにくい。

また、そもそも P - F スタディの前半に外攻反応を誘発しやすい場面が多く、後半に無攻反応を誘発しやすい場面が多いという検査構成上の問題が指摘されている（柴田、1964；横田・佐藤、1983）。この問題は GCR（各場面に対する一般的な反応）を見るだけでも明らかである。通常の検査実施順序では、前半に外攻反応となる GCR が多く、後半に無攻反応となる GCR が多い。このため、この調査では、GCR が明らかになっている 18 場面について、前半と後半で外攻反応、無攻反応、内攻反応に偏りができるだけ生じないように 4 場面について前半と後半で順序を入れ替えた。それゆえ、検査の構成上の問題による影響はかなり弱められていると言える。しかも、表 1 からみられるとおり、キャンプ後では無攻反応だけでなく内攻反応も増加している。以上のことから、キャンプ後において外攻反応が減少し、無攻反応と内攻反応が増加したことには、キャンプの影響が大きいと言える。

日常におけるフラストレーションの解除

そにっとならぶキャンプのそのような影響としては、まず、日常的に生じているフラストレーションの解除が考えられる。参加児童たちは社会的スキルがまだ不足しているために、日常において対人的なフラストレーションが多く生じていることが懸念される。そして、それによって自己効力感や自尊心の低下が生じるおそれがある。キャンプ後において、相手に攻撃性を向けるという外攻反応が減少し、無攻反応と内攻反応が増加した。これはまずキャンプ前に生じていたフラストレーション経験の蓄積が緩和または解除されたためと考えられる。

そもそも野山でキャンプをするという開放的で非日常的な体験がストレスを解消するかもしれない。また、いわゆる「森林浴」のような自然体験もストレスを解消するかもしれない。さらに、夜の山登り、アスレチック、炊事、基地づくりなど、日ごろできない、あるいは、させてもらえない活動にゆっくりとしたペースでじっくり取り組み、課題を達成するということも、フラストレーションの解除につながるだろう。フラストレーションは欲求や目的をもった行動の阻害において生じる。それゆえ、キャンプによってフラストレーションが解除されたということは、何らかの行動的な達成経験が得られたということである。フラストレーションの解除は単なるストレスの解消ではなく、行動的達成によって生じるのであり、その積み重ねが自己効力感を生じると考えられる。

フラストレーション耐性の強化

しかし、子ども同士での共同的な自然体験や生活がかえって強いフラストレーションを生じたために、その耐性が高まった可能性も考えられる。自分のことをよく理解して適切に対応してくれる保護者のもとを離れて、子ども同士で共同生活することは、それだけでフラストレーションを生じやすい事態であると言える。実際、一部の参加児童の間ではキャンプ中にいさかいがしばしば見られた。また、自然を相手にした活動では、例えば、険しい山道や突然の天候の変化などによって、活動が否応なく阻まれることがある。これは対人場面でのフラストレーションとは違って、受け入れるしかない。それゆえ、フラストレーションに耐えることを学ぶよい機会となる。そにっとならぶキャンプ実施の中心的役割を担

った学校心理士であり特別教育支援士でもある金山好美氏（奈良 YMCA）は、キャンプでは、社会的スキルの向上以外にも、このような自然現象を相手にした活動体験や生活がフラストレーションに耐えざるをえない機会を与えることが重要であると指摘している。ただし、自然による耐えるしかないフラストレーションにさらされるのも、一時的なキャンプ活動という終わりの見える短期的な体験であるからこそ適切な効果があると言える。

性格や行動への効果

そにっとなんぷが社会的スキルの向上に与えた効果として、性格特性あるいは行動特性の変化も考えられる。P - F スタディは、これまでの研究によると再検査信頼性に「ほぼ満足すべき値が得られている」（秦、2006、p.24）。すなわち、P - F スタディでの回答はある程度の期間一貫した傾向を示す。そのため、P - F スタディの結果は性格特性や行動特性を反映していると考えられている。それゆえ、そにっとなんぷ前後での回答の変化は性格特性や行動特性の変化を反映している可能性もある。しかし、一般的に言って、性格特性や行動特性の短期間での変容は考えにくい。しかしながら、参加児童たちは小学生であり性格特性や行動特性がまだまだ柔軟に変化する。それゆえ、自然の中での子ども集団による共同生活というインパクトの強い体験が、性格特性や行動特性に影響を与えたことも十分に考えられる。さらに、社会的スキル練習プログラムがキャンプに組み込まれているということからも、行動特性については変化した可能性が高いと言える。

行動特性に変化があったとして、重要なのは単に特定の場面での社会的スキルが向上したのではないということである。P - F スタディの場面はキャンプ場面とは違う。それゆえ、キャンプで獲得した社会的スキルをP - F スタディの場面に機械的に当てはめることはできない。にもかかわらず、キャンプ後にP - F スタディの回答に変化があった。しかも、P - F スタディの場面は一般性を有する日常的な場面である。したがって、そにっとなんぷの経験が一般的な行動特性の変化につながった可能性が示唆されるのである。

一人ひとりの個性に対する配慮

個々の参加児童を見てみると、まず、ナオヤとタツオについて検討する必要がある。両参加児童については、キャンプ後に外攻反応が増加し、キャンプが「逆効果」であったおそれがある。ただし、P - F スタディにおける言語的主張による攻撃には、Rosenzweig（1978）が強調するように建設的な行為も含まれる。それゆえ、外攻反応が即座に対人場面における不適切な行為につながるとはかぎらない。キャンプに同行した臨床心理士の波多野伸江氏からは、外攻反応の増加は児童によっては日頃言い出せないでいることが言えるようになったと解釈できるのではないかと意見があった。さらに、波多野氏は、そにっとなんぷで診断の異なる児童たちが混合されて同じ活動を同じペースで行っていることについて、適切かどうか十分に検討する必要があると指摘している。確かに、このような事態は児童によっては通常以上に「しんどい」事態になるおそれがある。ナオヤには「高機能自閉症」との診断があり、タツオには「広汎性発達障害」という診断がある。キャンプ中の活動の印象では二人とも「おとなしい」という印象が強い。

ナオヤについてはキャンプ前においても外攻反応が多い（表 1 参照）。また、回答の具

体的な内容には、相手を威嚇するような表現がキャンプの前後両方において目立っている。しかし、キャンプ中の実際の行動では、キャンプに向かう最初のバスで友だちとの久しぶりの再会にとっても喜び、友だちの隣に座って、この年齢の児童によくある身体接触をする（いわゆる「じゃれ合う」）姿が見られた。そして、楽しくそうしているうちにナオヤはつい相手を押したりギュッとつかんだりしてしまう。それを嫌がられて、互いに口ゲンカすることになる。という事態の推移が見られた。その時同行していた保護者に注意されて、「ぼく、こういうとき、どうしたらいいかわからへんねん」と相手に謝っていた。

このエピソードからもわかるとおり、ナオヤの一見攻撃的な外攻反応は必ずしも相手を傷つけたり思うように操作したりするための行為ではない。これらのことから考えると、キャンプ後におけるナオヤの外攻反応のさらなる増加は、楽しい活動による高揚のためであるとも考えられる。このように、ナオヤによるP-Fスタディの回答については、キャンプが「逆効果」であった可能性、言えなかったことが言えるようになったという可能性、そして、楽しい活動直後の高揚によるという可能性がある。いずれかに解釈を決定するよりは、これらの場合のいずれも今後のキャンプにおいて考慮しておくほうがよい。

タツオについては、キャンプの前後における変化をP-Fスタディによっては把握できなかったと言うべきかもしれない。キャンプ前後でP-Fスタディの場面が異なるにもかかわらず、反応方向についてほぼ同じ出現パターンを示している（表1参照）。それゆえ、この結果はむしろ対人的なフラストレーション事態に対するこの児童の安定的な個性を示していると考えられる。ただし、留意しておくべきことは、内攻反応が若干高いことである。内攻反応という自分自身に向けられた攻撃は、それが激しかったり重なったりすると、その本人にとってつらいものとなる。キャンプ中は、他児童と道具の取り合いが生じやすい調理役よりも、他の児童があまりやりたがらない食器洗いをもくもくとしているタツオの姿がうかがえた。このような行為が内攻反応から現れているのか、自ら好んで外攻反応として行っているのか、キャンプを行う側は十分に配慮しておく必要があるだろう。ただし、仮に内攻反応であるとしても解釈は難しい。内攻反応は、自分を責めるということもあれば、自分を律するということもあり、自分の行為や考えを変化させるということもある。つまり、適切な場合も多々ある。重要なことは内攻反応の内容であり、それによってどのような心理状態が生じどのような行動が起こるかということである。

タツオはプレキャンプの時、お風呂の着替えを持ってくるのを忘れてしまったことがあった。入浴後、脱衣所でしばらくの間、一人だけ服を着ないでもじもじしていた。声をかけると、やっと話してくれた。筆者はとりあえず着てきた服を着て部屋に帰ってから着替えることを提案した。タツオは、それでよいのか慎重に何度もしつこいくらいに筆者に確認を求めた。馴染みのない中年男性が言うことを信用できなかったのか。怒られることを心配したのか。それとも、一度着た服をお風呂上がりにもた着ることに気が進まなかったのか。その時はいずれなのか判断がつかなかった。その一方で他方、同じくプレキャンプ中に沢や廊下を全員で移動している時に、「方向転換！ブレーキ、ブレーキ、ブレーキがきかなくなりました」と言って突然踵を返して逆行することがしばしばあった。常にキャンプリーダーが横にいる時だったので、リーダーが追いかけて、追いつかれると元に戻ることが繰り返された。その時のタツオはいつも笑っており、追いかけるのを楽し

んでいるようであった。

これらのエピソードから考えると、一つの解釈として、タツオは時間をかけて周囲を慎重に確認し自分自身の行動を調整していくために外攻反応と内攻反応を使い分けているとも考えられる。表 1 からわかるとおり、確かに、タツオの回答は 2 つの反応方向に同程度に分化している。多くの児童の場合、このような内攻反応の役割は他者が担っている。すなわち、外攻反応をどんどん繰り出し、それが不適切な場合には保護者から叱られることで、行動の調整がなされていく。もしタツオが自律的に内攻反応をとっているのであれば、一つひとつの行動を急がせずじっくりと寄り添い見とどけ、内攻反応を過剰に強めることにならないように周囲の人たちが気をつける必要がある。いずれにせよ、当然でのことはあるが、一つの行動だけでなく、一人の児童をトータルに見ていくことが重要である。

内攻反応については、ケンジにおけるキャンプ後の変化にも留意すべきである。内攻反応がかなり増加している(表 1 参照)。これは社会的スキルの練習に過剰に対応した可能性が示唆される。キャンプ中においても、「アカンことは、やったらアカン」という発言がたびたび見られた。調査者の行動観察からの印象では生真面目さや自己規制の強さや慎重さが感じられる児童である。このような児童では、本人が慎重に考え行動するペースを集団活動のペースが上回っている場合や指導者がうまく自発的行動を誘導できず指示的だったり無理に頑張らせたりする場合には、機械的かつ強制的に自分自身の行動や感情を規制することにつながるおそれがある。このようなことはキャンプに同行していた臨床心理学者の石田陽彦氏(関西大学)から「静的適応」として注意を喚起されている。実際、そにとキャンプについてはキャンプリーダーたちに予備的な知識や訓練をもっと与えるべきだという指摘がキャンプに同行した臨床心理士の川崎圭三氏と山崎修氏からなされている。もっとも、ケンジ本人はキャンプ中だいたいにおいて機嫌よく楽しそうにしており、また、ミーティング時に参加者全員の前で手を挙げて自発的に発言をする姿がしばしば見られた。それゆえ、そにとキャンプにおいては機械的かつ強制的に自己規制をすることにつながったとは言えない。しかし、それでもなお、参加児童の過剰対応や「静的適応」や指導者による指示的な発言と無理に頑張らせるような発言については十分に注意する必要がある。

過剰対応ということでは、リュウノスケとジュンノスケがキャンプ後においてはほぼ無攻反応だけになっていることについても検討する必要がある。これもある種の過剰さを示している。しかし、無攻反応であるため、それが対人的にも当人にとっても即座に問題になるわけではない。この点が外攻反応や内攻反応が過剰である場合とは違うところである。この両児童とも「注意不足多動(ADHD)」という診断を受けている。その行動特徴から考えると、反応の劇的な方向転換は、当人たちの有する活動力と実践力がそにとキャンプを経験して発揮されたことによるのだと考えられる。P-Fスタディにおいて外攻反応がほとんどなくなるというのは、劇的という点で当人たちの柔軟性をよく示している。この両児童はキャンプにおいて同じ班で活動した。終始、意見の対立やいざこざが絶えなかった。このことがかえて功を奏したのかどうかはわからない。しかし、少なくともキャンプでの当人たちの数々の対立が必ずしも「逆効果」にはならなかったと言える。興味深いことに、さまざまなことを巡って絶えず意見の対立があっても、食事の時はお互い楽しそうにきちんと座っていた。このことは彼らの可能性を示している。この 2 名のみからは判

断しにくい、「注意不足多動（ADHD）」と診断されている児童についてはそにっとなンブの効果が高いことが考えられる。

この一方で他方、ナオヤとタツオ以外の「高機能自閉症」あるいは「広汎性発達障害」との診断のある参加児童については、全般的な傾向として外攻反応が減少するという効果があったものの、個別に見るとさまざまである（表1参照）。画一的になりやすい集団的な学校教育の下ではいわゆる「定型発達」の児童たちは集団場面において没個性的になりがちである。それに対して、独自の発達のあり方を示す児童たちは個性的である。たとえ同じ診断名の児童たちであっても、個々の児童の違いは大きい。それゆえ、とりわけ慎重な個別的対応が必要である。（もちろん、発達のあり方にかかわらず、どんな児童にも個別的な対応が必要である。）キャンプに同行した臨床心理士の波多野氏が指摘するように、それぞれの児童にあったグループ編成、プログラム、そして、スケジュールの検討が必要であろう。今後の課題として、少なくとも診断名に基づいて、異なる児童たちのさまざまなグループ編成の可能性とリスクそして適切さを実験的に検討することが挙げられる。また、それに応じてキャンプの指導者（キャンプリーダー）の予備的な訓練も必要になっていくであろう。

この調査を超えて

そにっとなンブでは、単に社会的スキルの向上だけではなく、達成感、自己効力感、そして、自尊心を得ることもめざされている。山登りなど日ごろ取り組むことの少ない困難な課題の達成において、それらを得ることが期待されているのである。独自の発達のあり方を示す児童たちは、学校教育などの日常的な集団場面ではそれらを得ることが少ないと懸念されるからである。しかし、調査ではキャンプによって達成感や自己効力感や自尊心が得られたかどうかについては直接的に検証しなかった。それは社会的スキルの向上を検証する以上に検証が困難だからである。社会的スキルは行動を見ることで確認できるが、達成感、自己効力感、そして、自尊心についてはすべて直接目には見えない内面的な心理状態である。言語的な質問によってそれらを測定する検査はあるが、やはり、子どもにはなじまない。自尊心あるいは自尊感情は、James（1890）が示したように、（社会的あるいは文化的に）望ましい活動領域での成功経験によって得られるとされている。したがって、成功体験→達成感→自己効力感→自尊心という図式が考えられるであろう。それゆえ、自尊心を得させるといふねらいに対して、日常にはない自然相手の困難な課題に時間をかけて取り組み、それを達成するというキャンプの設定は適切であると言える。

自尊心の前提となる達成感を参加児童たちがキャンプで得たことについては、P - F スタディの結果からも間接的に示すことができる。P - F スタディはフラストレーション場面における言語的対応を調べている。フラストレーションは欲求や行動の阻害によって生じる。逆に言えば、フラストレーションの解除は欲求や行動の何らかの方向転換や達成によってなされると言える。P - F スタディの結果では、外攻反応が減少し主に無攻反応が増加した。これは、先に論じたとおり、キャンプにおいてフラストレーションが解除もしくは軽減したためと考えられる。すなわち、キャンプ中に欲求や行動の方向転換や達成があったからだと考えられる。それゆえ、P - F スタディの結果はまた、そにっとなンブ

によって少なくとも達成感については参加児童たちに得られていたことを示している。それを自尊心の獲得までつなげるには、そにっとキャンプのような経験の積み重ねと自己効力感の日常生活への一般化（般化）を経る必要がある。

以上において P - F スタディの結果と個別の行動観察から種々のことを検討したが、それでもキャンプにおける参加児童たちの変化の一側面にすぎない。キャンプでの集団生活や自然体験には、以上に検討しただけでも、フラストレーションの解除から社会的スキルにかかわる行動習慣の形成まで、多種多様な効果が多重に生じることが考えられた。自然を相手にした活動と共同生活には、社会的スキルの向上ということ以外にも、さまざまな可能性が秘められている。子ども集団によるキャンプや野外活動には発達支援や教育のための機会と資源が豊富にあると言える。この豊富な機会と資源を適切に利用できるように、今後ともそにっとキャンプのような取り組みが継続される必要がある。そして、さらなる改善につながるように、P - F スタディ以外のさまざまな方法や観点で多角的な評価を行う必要がある。

最後に、そにっとキャンプと日常的な学校教育との連携の必要性について述べておく。上記のように、そにっとキャンプは社会的スキル向上に効果があったと考えられる。さらに、キャンプや野外活動自体が発達支援や教育に対して豊富な機会と資源を提供する可能性がある。ただし、そこでの経験は日常生活に対して一般化される必要がある。P - F スタディはキャンプとは関係のない日常場面についての検査であるため、それによって認められた効果は日常生活に対して一般化される可能性がある。しかし、キャンプでの経験は一時的あるいは一過的な効果を及ぼすだけに留まってしまうおそれがある。なぜなら、参加児童たちが再び前と同じ日常生活に戻ると、そにっとキャンプとは違う元の状況に再び置かれることになる。そして、その状況はそにっとキャンプの効果、すなわち、そこで形成された行動様式や得られた達成感を消去するように作用するのである。それゆえ、重要なことは、日常的な生活や教育においてキャンプの効果を持続させるために何をしなければならぬかということである。日常的な教育を担う教員や保護者たちとの共同や連携についても今後は研究する必要がある。

引用文献

- 秦 一士 2007 新訂 P - F スタディの理論と実際 京都：北大路書房
- James, W. 1890 *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Rosenzweig, S. 1945 The picture association method and its application in a study of reaction to frustration. *Journal of Personality*, 14, 3-23.
- Rosenzweig, S. 1978 *Aggressive Behavior and the Rosenzweig Picture-Frustration Study*. New York: Praeger. 秦 一士（訳） 2006 攻撃行動と P - F スタディ 北大路書房
- 柴田 斉 1964 P-F Study についての一考察——反応転移を中心に 臨床心理、3(1)、37-41.
- 横田正雄・佐藤牧人 1983 P - F スタディの反応転移について 反応転移仮説の実験的研究 児童相談（東京都児童相談センター）5、103-110.

報告者：天ヶ瀬正博（認知心理学、発達心理学）

おわりに

事業推進課長 山口 宗彦

そにっとキャンプを振り返ったとき、私の心に今も焼き付いている印象的な場面や子どもたちの姿がある。

川のせせらぎが、心地よく身体に響くなか、ライフジャケットとヘルメットを装備し、上流に向かっていった子どもたちが、溪流の水を身体全体で浴びながら、励まし合い支え合い、急流を乗り越えていった姿。また、樹木の優しいエネルギーとやわらかな木もれ日に包まれながら、野外での食事作りや落ち葉や木ぎれや草花等を素材にした森のアート活動を生き生きと行っている姿。竹と自然の素材等で作った秘密基地でわくわく活動する姿。目を丸くしてていねいに、さつまいもの細くなった先まで掘り起こし、自慢げに高々といもを差し上げ、「やったあ、とれたあ」と声をあげる子どもの笑顔。自然のエネルギーと子どものエネルギーが響き合い溶け合っていく様子が、私の身体に今も響いている。考えてみれば、人はもともと自然の一部である。自然のエネルギーが人の生にとってどれほど大切かは言うまでもない。

自然体験活動が発達障害の子どもたちにどのような影響を及ぼすのか。とりわけ、子どもたちの社会性に及ぼす効果について、専門的に客観的に検証いただいたことは、本当にありがたいことである。発達障害の子どもたちにとっては、学校という中での社会生活を過ごしていくことは、不適応や大きなストレスを感じることも、他の子どもたちに比べて大きい現実があるからである。子どもを育て、指導・支援を行う、保護者・教員にとっては、子どもたちの心身や行動の状況がつかめず、ときには、手をこまねいてしまうこともある。子どもプログラム・親プログラム・先生プログラムを連動しながら行ったそにっとキャンプは、そういった状況を乗り越えていく克服していく取り組みの一つと考えている。

このキャンプや調査研究委員会の取り組みが、発達障害の子どもたちへの教育の支援として、効果を持つことができればと願っている。

最後になりましたが、この調査研究を推進していただいた委員の皆様をはじめ、ご協力をいただいたすべての皆様に心より感謝申し上げます。