

DA
3613
2004
(H4)

博士論文

通年型冒険キャンププログラムが
不登校児の心理・社会的変化に及ぼす影響

平成 16 年度

筑波大学大学院 体育科学研究科

堀出 知里

寄贈
堀出知里氏

謝 辞

学位への挑戦という機会を与えてくださいました、飯田稔先生、中込四郎先生、坂入洋右先生に、心より感謝申し上げます。

先生方は、関係が人をささえ、人を動かすのだということを、各々のやり方で、身をもって教えて下さいました。私が、ここに至るまでのルートを見つけ、辿り続けることができたのは、同行して下さった先生方の的確なご指導と、温かい心にささえられてこそのこと、と思います。その過程の中で、私は未知の山（私にとっての未知に過ぎませんが）を一人でめぐることの危うさと限界を知り、人のささえと導きが限界を押し拡げることを知り、それでも、方向を定めて進むのはあくまでも自分自身である、ということを知りました。そうしたことに気付く過程は、自らの心に直面する過程でもあり、苦しいものではありませんが、私にとって他の何にも代え難い大切な学びとなりました。

また、陰に陽なたに、多くの方々が私たちのキャンプ実践をこころよく手伝ってくださいました。キャンプの運営にあたって、国立花山少年自然の家の皆様、くりこま高原自然学校の皆様には、多大なご協力を頂きました。本論文の作成にあたり、実践と研究の両面を助けてくださったすべての皆様に、感謝の気持ちをお伝えしたいと思います。

特に、野外運動研究室の先生方、中でも2年間のキャンプ実践を共にして下さった井村仁先生、Wilderness Therapy 的な冒険プログラムのサポートを続けておられる坂本昭裕先生は、現場の事情をよく理解して下さったうえで、私が持ち込む諸々の相談事に対して、適切な助言をあたえてくださいました。また、多くの豊かな時間を共に過ごし、一緒にキャンプを作ってきた野外運動研究室の仲間たちと、長いつきあいとなったキャンパーたちは、人間の可能性とは疑いようのないものであることを、常に行動で示し続けてくれました。大学で過ごした十年余の間に、こうした多くの人からの影響を受けて、今の私があります。ありがとうございました。

最後に、この論文作成にまつわる一連の経験をこれで終わりとせず、今後の実践と研究につながっていくことを約束して、謝辞の結びとさせていただきます。

目次

謝辞	ii
表目次	vi
図目次	viii
第1章 序論	1
第1節 問題の所在	2
第1項 研究の動機	2
第2項 不登校問題の現状	3
第3項 不登校児を対象としたキャンプ実践の動向	5
第4項 不登校児を対象としたキャンププログラム構成上の視点	6
第5項 研究目的	9
第2節 研究課題	9
第3節 論文全体の構成	11
第4節 用語の定義	12
第1項 組織キャンプ	12
第2項 冒険キャンプ	12
第3項 通年型シリーズキャンプ	12
第4項 カウンセラー	12
第5節 研究の限界	12
第2章 先行知見の概観	14
第1節 わが国での不登校児を対象としたキャンプ実践の変遷	16
第1項 論点の提示	16
第2項 不登校はどのように理解されてきたか	16
第3項 不登校児を対象としたキャンプの変遷	20
第4項 小括	27
第2節 キャンプの教育的・治療的效果に関する理論	29
第1項 論点の提示	29
第2項 キャンプの教育的効果を説明する理論	29
第3項 キャンプの治療的效果を説明する理論	31
第4項 小括	41
第3節 不登校児を対象としたキャンプ実践の研究方法	42
第1項 論点の提示	42
第2項 資料収集の限界	42
第3項 効果測定の方法	42
第4項 研究の方法	51
第5項 先行研究で検討不十分な事項について	53
第6項 小括	54
第4節 総括	54
第1項 前節までの要約	55

第2項	方法論の定位	58
第3章	研究方法	59
第1節	キャンプの概要	60
第1項	キャンプの特徴	60
第2項	キャンプの目的	62
第3項	プログラムの構成	62
第4項	キャンパー募集の方法	64
第5項	キャンパー集団の構成	64
第6項	指導者	65
第7項	キャンプに対する筆者のかかわり方	66
第2節	研究対象の選択	66
第3節	研究方法の概要	67
第4節	研究課題1（不登校児キャンパーの特性）の研究方法	69
第1項	キャンプ参加に至るまでの経緯（観点1.1.）	69
第2項	パーソナリティ構造（観点1.2.）	70
第3項	キャンプに対する期待と不安（観点1.3.）	73
第5節	研究課題2（不登校児キャンパーの行動）の研究方法	74
第1項	対人行動と自主的行動の変化（観点2.1.）	75
第2項	キャンプでの行動の特徴（観点2.2.）	76
第6節	研究課題3（不登校児キャンパーの仲間関係）の研究方法	79
第1項	キャンプ集団のソシオメトリーの分析（観点3.1.）	79
第2項	仲間関係の形成と対人的構えの変化（観点3.2.）	80
第7節	研究課題4（不登校児キャンパーの自己観の変化）の研究方法	82
第1項	自己決定志向性の変化（観点4.1.）	82
第2項	自己充實的達成動機の変化（観点4.2.）	83
第3項	自己受容感の変化（観点4.3.）	85
第4項	パーソナリティ構造の変化（観点4.4.）	86
第8節	研究課題5（不登校児キャンパーの社会参加の様子）の研究方法	87
第1項	キャンプへの参加状況（観点5.1.）	88
第2項	社会参加状況（観点5.2.）	88
第9節	研究課題6（不登校児が続けてキャンプに参加することの意味）の研究方法	89
第1項	事例の提示（1事例）（観点6.1.）	90
第2項	キャンプでの出来事との関連（観点6.2.）	90
第10節	倫理的配慮	91
第4章	結果と考察	92
第1節	不登校児キャンパーの特性	94
第1項	キャンプ参加に至るまでの経緯	94
第2項	パーソナリティ構造	106
第3項	キャンプに対する期待と不安	107
第4項	考察	116

第2節	不登校児キャンパーの行動.....	124
第1項	対人行動と自主的行動の変化.....	124
第2項	キャンプでの行動の特徴.....	135
第3項	考察.....	137
第3節	不登校児キャンパーの仲間関係.....	142
第1項	キャンプ集団のソシオメトリーの分析.....	142
第2項	仲間関係の形成と対人的構えの変化.....	155
第3項	考察.....	157
第4節	不登校児キャンパーの自己観の変化.....	167
第1項	自己決定志向性の変化.....	167
第2項	自己充實的達成動機の変化.....	169
第3項	自己受容感の変化.....	172
第4項	パーソナリティー構造の変化.....	174
第5項	考察.....	176
第5節	不登校児キャンパーの社会参加の様子.....	181
第1項	キャンプへの参加状況.....	181
第2項	社会参加状況.....	184
第3項	考察.....	188
第6節	不登校児が続けてキャンプに参加することの意味.....	191
第1項	事例の提示.....	191
第2項	キャンプでの出来事との関連.....	204
第3項	考察.....	207
第5章	結論.....	210
第1節	研究の要約.....	211
第2節	不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）.....	220
第1項	個人の要件.....	220
第2項	設定の要件.....	221
第3項	関係の要件.....	222
第4項	総括.....	224
第3節	今後の課題.....	224
参照文献表	226
資料	238
資料1	参加者に対する研究協力依頼文.....	239
資料2	質問紙.....	240
資料3	キャンプでの行動の特徴 分析ワークシート.....	244
資料4	ソシオマトリクス.....	254

表目次

第2章 先行知見の概観

表 2. 2. 1.	集団心理療法の治療的要因.....	32
表 2. 2. 2.	キャンプ療法の前提条件と特徴.....	33
表 2. 2. 3.	カウンセラー・セラピスト協働型の指導システムにおける役割分担.....	34
表 2. 2. 4.	アウトドア体験療法プログラムの実践方法.....	37
表 2. 2. 5.	アウトワードバウンドプロセスの条件.....	40
表 2. 3. 1.	収集した文献数.....	42
表 2. 3. 2.	ソシオメトリーの手法によるキャンプ集団の対人関係の研究.....	45
表 2. 3. 3.	キャンプ前後の自己概念の変化に注目した研究.....	47
表 2. 3. 4.	キャンプ経験後の登校状況の変化.....	49
表 2. 4. 1.	先行知見と本論文の研究課題との関連.....	57

第3章 研究方法

表 3. 1. 1.	キャンププログラムの概要.....	63
表 3. 1. 2.	夏季キャンプのキャンパーの内訳.....	65
表 3. 1. 3.	冬季キャンプのキャンパーの内訳.....	65
表 3. 2. 1.	研究対象児の本論文中における仮称・性別・学年・参加時期.....	67
表 3. 3. 1.	研究課題ごとの研究方法の整理.....	68
表 3. 4. 1.	キャンプ参加前の保護者面接時の個人調査票の質問項目.....	70
表 3. 4. 2.	どきどきわくわく質問紙の質問項目の観点.....	74
表 3. 5. 1.	短縮版キャンプ行動チェックリスト.....	76
表 3. 5. 2.	カウンセラーの日記.....	77
表 3. 6. 1.	ソシオメトリックテストの選択の基準.....	80
表 3. 6. 2.	友だち関係に対する構えについての質問項目.....	81
表 3. 7. 1.	自己決定志向性の質問項目.....	83
表 3. 7. 2.	自己充實的達成動機の質問項目.....	84
表 3. 7. 3.	自己受容感の質問項目.....	86
表 3. 8. 4.	キャンプ参加後の保護者面接時の個人調査票の質問項目.....	89

第4章 結果と考察

表 4. 1. 1.	キャンプ参加前のパーソナリティー構造.....	106
表 4. 1. 2.	キャンプ参加前のパーソナリティー構造の特徴.....	107
表 4. 2. 1.	キャンパーの行動の特徴に関する概念.....	135
表 4. 2. 2.	キャンパーの行動の特徴に関するカテゴリー.....	136
表 4. 3. 1.	夏季キャンプⅡ(1)のソシオマトリクス(1).....	144
表 4. 3. 2.	夏季キャンプⅡ(1)のソシオマトリクス(2).....	145
表 4. 3. 3.	遼平・奏一・誠也の友だち関係に対する構え.....	156
表 4. 4. 1.	夏季キャンプにおけるキャンパー個別の自己決定志向性の得点比較.....	168

表 4. 4. 2.	夏季キャンプにおける自己決定志向性の得点比較.....	168
表 4. 4. 3.	冬季キャンプにおけるキャンパー個別の自己決定志向性の得点比較.....	168
表 4. 4. 4.	冬季キャンプにおける自己決定志向性の得点比較.....	169
表 4. 4. 5.	夏季キャンプにおけるキャンパー個別の自己充實的達成動機得点比較.....	170
表 4. 4. 6.	夏季キャンプにおける自己充實的達成動機得点比較.....	170
表 4. 4. 7.	冬季キャンプにおけるキャンパー個別の自己充實的達成動機得点比較.....	171
表 4. 4. 8.	冬季キャンプにおける自己充實的達成動機得点比較.....	171
表 4. 4. 9.	夏季キャンプにおけるキャンパー個別の自己受容感得点比較.....	172
表 4. 4. 10.	夏季キャンプにおける自己受容感得点比較.....	173
表 4. 4. 11.	冬季キャンプにおけるキャンパー個別の自己受容感得点比較.....	173
表 4. 4. 12.	冬季キャンプにおける自己受容感得点比較.....	173
表 4. 4. 13.	夏季キャンプにおけるパーソナリティー構造の変化.....	175
表 4. 4. 14.	冬季キャンプにおけるパーソナリティー構造の変化.....	175
表 4. 4. 15.	夏季キャンプと冬季キャンプの両方に参加した研究対象児のデータ.....	178
表 4. 5. 1.	不登校児キャンパーのキャンプ参加継続状況.....	182
表 4. 5. 2.	研究対象児のキャンプ継続参加・断続参加・参加中断.....	183
表 4. 5. 3.	研究対象児のキャンプ全期間参加と中途参加.....	183
表 4. 5. 4.	研究対象児のキャンプ継続希望の有無.....	184
表 4. 5. 5.	社会参加の分類.....	185
表 4. 5. 6.	不登校児キャンパーの学校・適応指導教室・相談機関等との関係の変化.....	186
表 4. 5. 7.	不登校児キャンパーのその他の関係の変化.....	187
表 4. 5. 8.	登校再開率.....	189
表 4. 6. 1.	1年目夏季キャンプの裕子の友だち関係.....	199
表 4. 6. 2.	キャンプ場面での自己に関する変数の変化.....	202

目次

第1章 序論

図1.1.1. 全児童生徒数に占める「不登校」の比率.....	4
図1.3.1. 論文全体の構成.....	11

第2章 先行知見の概観

図2.1.1. 不登校を表す用語と不登校対応の担い手の変遷.....	17
図2.1.2. わが国における不登校問題の変遷とキャンプの変遷.....	21
図2.2.1. 体験学習モデル.....	30
図2.2.2. セラピスト1対1型の指導システム.....	35
図2.2.3. カウンセラー・セラピスト協働型の指導システム.....	36
図2.2.4. アウトワードバウンドプロセス.....	39
図2.3.1. A Model for Dimensions of Choice in Recreation, Park, and Leisure Research.....	52
図2.4.1. ここまでの作業過程と得られた見解.....	55
図2.4.2. 先行研究が明らかにしていないこと.....	58

第3章 研究方法

図3.1.1. 通年型シリーズキャンプの構成.....	61
図3.4.1. 4つの基本的構えとエゴグラム・パターン.....	72
図3.5.1. グラウンデッド・セオリー・アプローチの概念図.....	78

第4章 結果と考察

図4.1.1. 不登校児キャンパーのキャンプに対する期待と不安.....	108
図4.1.2. 麻衣のキャンプに対する期待と不安.....	109
図4.1.3. 笑美のキャンプに対する期待と不安.....	110
図4.1.4. アユムのキャンプに対する期待と不安.....	110
図4.1.5. 可奈恵のキャンプに対する期待と不安.....	111
図4.1.6. 剣介のキャンプに対する期待と不安.....	111
図4.1.7. 裕子のキャンプに対する期待と不安.....	112
図4.1.8. 遼平のキャンプに対する期待と不安.....	112
図4.1.9. 奏一のキャンプに対する期待と不安.....	113
図4.1.10. 誠也のキャンプに対する期待と不安.....	113
図4.1.11. 杜夫のキャンプに対する期待と不安.....	114
図4.1.12. 直行のキャンプに対する期待と不安.....	114
図4.1.13. 亮のキャンプに対する期待と不安.....	115
図4.1.14. 雪彦のキャンプに対する期待と不安.....	115
図4.1.15. 夢子のキャンプに対する期待と不安.....	116
図4.2.1. デイ・キャンプI (1-1)での対人行動.....	125
図4.2.2. デイ・キャンプI (1-2)での対人行動.....	126

図 4. 2. 3.	夏季キャンプⅡ(1)での対人行動.....	127
図 4. 2. 4.	デイ・キャンプⅠ(1-1)での自主的行動.....	129
図 4. 2. 5.	デイ・キャンプⅠ(1-2)での自主的行動.....	130
図 4. 2. 6.	夏季キャンプⅡ(1)での自主的行動.....	131
図 4. 2. 7.	アユムの対人行動の変化.....	133
図 4. 2. 8.	アユムの自主的行動の変化.....	134
図 4. 2. 9.	不登校児キャンパーの行動の特徴.....	136
図 4. 3. 1.	3人の相互選択関係の形成・キャンプ生活への適応・共通体験.....	162
図 4. 6. 1.	裕子の友だち関係に対する構えの変化(合計得点).....	200
図 4. 6. 2.	裕子の友だち関係に対する構えの変化(項目毎得点).....	200
図 4. 6. 3.	1年目夏季キャンプの裕子の対人行動の変化.....	201
図 4. 6. 4.	1年目夏季キャンプの裕子の自主的行動の変化.....	201
図 4. 6. 5.	裕子のパーソナリティー構造の変化.....	202
図 4. 6. 6.	自我状態毎に見た裕子のパーソナリティー構造の変化.....	203
図 4. 6. 7.	裕子のキャンプ体験過程.....	207

第 1 章

序 論

本章では、問題の所在を明示するとともに、研究目的と研究課題を提示し、本論文の導入として必要な記述を行う。

本章の構成を示す。第1節では、問題の所在を明らかにし、研究目的を定める。第2節では、研究課題を設定し、論究の方針を簡潔に示す。第3節では、論文全体の構成を示す。第4節では、用語の定義を行う。第5節では、研究の限界を示す。

第1節 問題の所在

第1項 研究の動機

本論文は、不登校児を対象としたキャンプの実践を基礎とした研究である。

キャンプ実践の場は、学校教育の場とは基本的に離れたところに置かれているが、学校教育の場で問題とされていることの余波を常にかぶっている。キャンプ実践の最前線で子どもたちと向かい合っているキャンプカウンセラーの前には、同時代の子どもたちが抱える問題が、凝縮された形で呈示される。

21世紀最初の年は、わが国において不登校児童生徒数が過去最多となった。この記念すべき年に、野外教育を専攻する筆者および同門の大学院生は、指導教官より不登校児を対象とした冒険キャンプを実践する機会を与えられた。しかもそれは、長期キャンプを含むものであり、year-round（通年型）のシリーズキャンプとして計画することになった。筆者らにとって、これはかなり挑戦的な課題だったが、指導教官の真意は横に置いても、時の世相として筆者らがそのような実践をする必然性があったのだと思う。「不登校」が教育問題として騒がれているとき、キャンプの場にもそれを背負った子どもたちが来る。筆者らのように、キャンプ実践の最前線で子どもと接する立場にある者が、そうした彼／彼女らと向かい合うのは、極めて自然なことだと思う。

ところで、不登校児を対象とした冒険キャンプの実践を通して、筆者は次のよ

うな問いを自覚するようになった。冒険キャンプが意図していることは、対象が登校児であろうと不登校児であろうと変わらない。また、主となる冒険キャンプのプログラム構成も一見したところ変わらない。しかも、キャンプの場においては、登校児と不登校児の差異を決定的にするような問題は生じない。それでは、筆者らがこれまで学び、実践してきたキャンプカウンセリングと何が違うというのか。実践を重ねるほどに、「不登校児のためのキャンプ」という実践を特徴づけるものは何か、すなわち通常のキャンプ実践が治療的な実践となるとき、そこに隠されている経験知とは何か、ということについての疑問が積もっていった。そうした疑問は、以下に示す極めて単純な問いに集約することができた。

キャンプカウンセラーは、不登校児のためのキャンプで、

- (1) キャンプ参加前に彼／彼女らに対して何をしているのか。
- (2) キャンプ場面で彼／彼女らに対して何をしているのか。
- (3) キャンプ終了後に彼／彼女らに対して何をしているのか。

これらの問いを出発点として、本論文では、不登校児を対象としたキャンプ実践の質の向上に資する示唆を得るために、実践事例の詳細な検討を試みることにした。

第2項 不登校問題の現状

2001年度まで、不登校児童生徒数は毎年過去最多を更新し続けていたが、2002年度以降、不登校児童生徒数は減少している（文部科学省，2004）。文部科学省の学校基本調査では、1991年度以降、病気などの理由がなく学校嫌いを理由として年間30日以上欠席した児童生徒を不登校として調査している。1991年度以降の全児童生徒数に占める不登校の比率を、図1.1.1.に示した。

不登校とは、たとえば、学校で同年代の子どもと一緒に活動する場面になると強い緊張や不安が生じてその場にいられなくなり、結果として登校できなくなるというような事態、すなわち登校したくても登校できない状態に陥ることである。

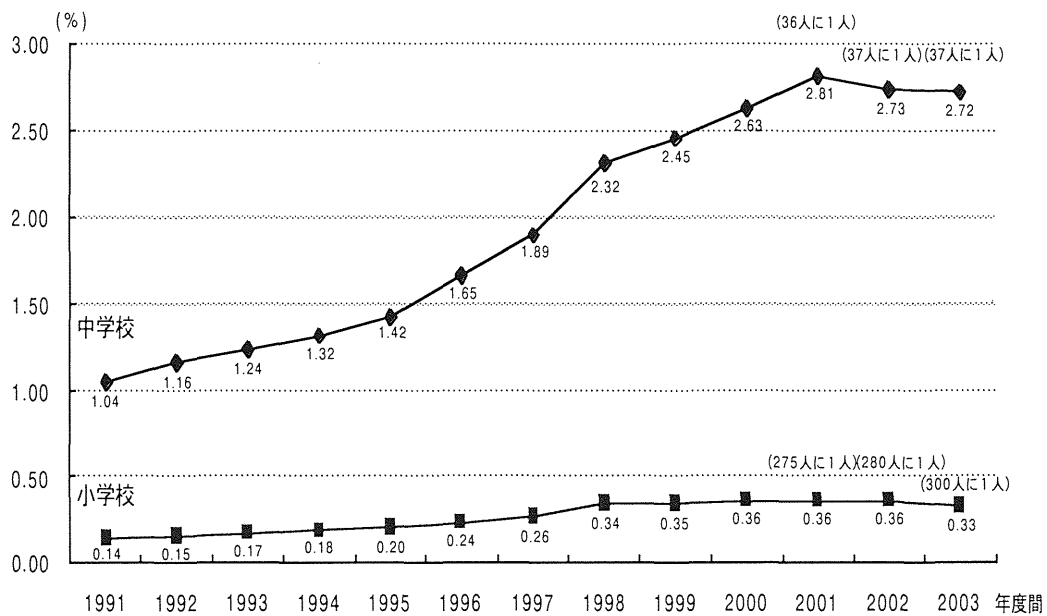


図 1.1.1. 全児童生徒数に占める「不登校」の比率（文部科学省，2004）

稲村（1994）は、不登校が生じる心理機制に注目した研究報告を概観し、1940年代から1960年代頃にかけての欧米では学校恐怖症を母子分離不安で説明するのが大勢であったが、その後自己像論や自我理論などを適用して不登校の心理機制の理解が進められたと説明している。母子分離不安の考え方では、不登校児は母親と別れることへの恐怖のために登校できないと説明される。自己像論や自我理論を適用すると、不登校児にとっては学校状況における経験が本人の自己概念に受け入れられないものとして働くため、自己概念を維持するために学校状況を拒否すると説明される。

また、このような状態を呈しやすい子どもたちの心性として、「自己中心的・わがまま」「過敏・心配性」「完全主義・几帳面」「耐性欠如」「小心」「非社会的」などの特徴が指摘されている（稲村，1990）。こうした心性を併せ持つ子どもが、学校場面において年齢相応の社会性を発揮することが困難なことは、想像に難くない。特に、中学生年代では、何よりも共通性を重要視する友人関係（保阪，2000）への志向が強い。こうした関係の中に、先述のような心性を持つ子どもたちが居

づらくなる時があるに違いないことは、容易に想像できる。事実、不登校の直接のきっかけとなる理由の多くは、学校生活に起因するものであり、なかでも友人関係をめぐる問題が多く、中学校ではその 20%以上を占めている（文部科学省，2004）。

第3項 不登校児を対象としたキャンプ実践の動向

沢崎（2003）は、不登校児に共通する特徴として、自他に対する信頼感が乏しいこと、対人関係を営む上で必要なスキルが不十分あるいはうまく使えないことを指摘している。そして、何かをやり遂げた達成感や満足感が、自尊心や自己効力感の向上につながり、自己や他者に対する信頼感を高める効果を持つこと、また、友人と一緒に楽しい時を過ごす体験が、対人関係に必要なスキルの獲得のために必要であることを述べている。キャンプは、このような体験の機会に満ちている。実際、わが国では不登校児に対する治療的支援として、キャンプが盛んに試みられてきた（稲村，1994）。

ところで、不登校児を対象としたキャンプの実践方法は、時代の流れに応じて変化し、今日に至っている。

1960年代から1970年代は、子どもが不登校（登校拒否）に陥るのは情緒障害のひとつと見なされる場合が多かった。そのため、この時期の不登校児を対象としたキャンプ実践は、情緒障害児を対象とした集団心理療法の延長上に位置し、その方法も、情緒障害児の治療教育（療育）の理論に沿ったものであった。その後、1980年代より、不登校児が登校児に交じって組織キャンプに参加し奏功した事例（中島，1981ほか）の報告がなされるようになった。さらに、1990年代以降は、不登校児を対象としたキャンプ実践として、一般的な組織キャンプに近い方法で実施されるキャンプが増加した。今日では、治療相談機関が実施する療育的な実践のほかに、少年自然の家や青年の家といった青少年教育施設や、地域の教育委員会等の主催によるものが増加している（国立オリンピック記念青少年総

合センター，1998)。

ところで、わが国での野外教育の近年の動向として、キャンプの長期化と冒険プログラムの普及が挙げられる。わが国では、青少年教育施設等での宿泊学習が広く実施されてきた経緯から、野外教育の担い手として、青少年教育施設が大きな位置を占めている。近年では、野外教育の体験教育的側面が正しく理解されるようになった。それに伴って、青少年教育施設等の主催事業においても、自然を活用した冒険プログラムを取り入れたキャンプが相当数実施されるようになり、その効果が徐々に認識されるようになってきた。その影響を受けて、不登校児を対象としたキャンプに対しても、冒険プログラムの導入が試みられるようになった。同様に、キャンプの長期化の影響を受けて、不登校児を対象としたキャンプでも、2週間以上の長期キャンプや、年に数回キャンプを実施するシリーズキャンプ、さらに長期に渡る山村留学など、新しい形態のプログラムが効果をあげている。わが国では従来、不登校児を対象としたキャンプの期間は日帰りから2泊3日の短期間のものが多くを占めてきた（国立オリンピック記念青少年総合センター，1998）ことから考えると、こうした試みは注目に値する。

このように、不登校児を対象としたキャンプは、今もなお盛んに実施されている。しかし、実際の事業実施数と比べると、他の実践者が共有できるような形で公表される実践事例の報告は少ない。実践者は、他の実践例から学ぶことも必要である。そのため、このようなキャンプの中身についての向上を図っていくためには、実践者どうしで参照可能な形での、実践報告の積み上げが必要と考える。

第4項 不登校児を対象としたキャンププログラム構成上の視点

不登校児を対象としたキャンプの目的の多くは、キャンプ経験を通して自律性と社会性を育むこと（兄井，2001）である。これは、一般的な組織キャンプが目指す目的と変わらないが、不登校児が抱える問題にも的確に対応している。したがって、不登校児を対象としたキャンプ実践は、組織キャンプの枠組みを有効に

活用した実践といえる。すなわち、組織キャンプの特性を、教育的、あるいは治療的に応用した実践と見なせる。

ところで、不登校という問題は、子どもと学校との関係の中で起こる問題、とされる。そのため、不登校児を対象としたキャンプの効果について考えるとき、不登校という問題の性質上、キャンプの中で起こることと、キャンプの外で起こることの両方に注目しなければならない。

まず、キャンプの中では何が起こるのか。坂本（2002c, 2003）は、キャンプという枠内での豊かな自然環境と人とプログラムによって、不登校児の潜在的な力が動き出すと表現している。すなわち、不登校児を対象として行うキャンプでは、「豊かな自然環境」と「受容的な社会環境」の影響下において、不登校児自身が自己、他者、自然との間に新しい関係性を獲得する（坂本，2003）ことが心理・社会的効果につながるものと考えられる。ここで提示されているのは、キャンプへの参加を通して不登校児が成長する仕掛けは、キャンプが有する独特の関係性に存在するととらえる視点である。筆者らの実践にあてはめれば、自然体験そのものと、キャンプカウンセラーやキャンパー仲間との間にある人間関係のあり方に注目した検討の必要性を示唆するものである。

一方、キャンプの外では何が起こるのか。谷井（1999b）は、多様化する不登校の回復過程に関する論考の中で、適応指導教室は町医者であり、保健室は退院後の外来治療であり、自然体験事業は自然治癒を促進する転地療養の場であるという見方を示し、適切な環境調整と条件設定による自然回復の可能性に言及している。ここで提示されているのは、学校に行くようになれば解決、行けないうちは未解決という態度で接するのではなく、回復過程の中に本人の成長を認めていくという視点である。つまり、学校復帰だけでなく、学校以外の社会的な場とのつながり全体を視野に含めた検討の必要性が示唆されている。

ところで、キャンプの中では新しい関係性の獲得が難なく達成され、キャンプ

の外では社会的な場との関係が難なく回復していくのかといえば、決してそうではない。キャンプに参加した不登校児は、相当なエネルギーを投入してキャンプの日々を過ごし、キャンプから帰った後も、結構苦勞しながら日常を過ごしている。このことは、本論文の研究対象となった不登校児たちだけを見ても明らかである。キャンプの中での葛藤と、これまでの日々の中での葛藤は、同じ根につながるものと想像できる。しかし、彼／彼女らは、キャンプでは日常とは少し違った形で、その葛藤を体験するのかもしれない。

野外教育の領域で、ウィルダネスセラピーの理論として参照されるアウトワードバウンドプロセス (Walsh & Golins, 1976) では、プログラム中に参加者が経験する不調和状態を、adaptive dissonance (適応的不調和) (Walsh & Golins, 1976 ; 坂本, 2002b) と呼び、重視している。なぜなら、それを経験することによって、参加者は達成感を得ることができ、真の意味での適応に到達できるからである。ここでは、キャンプへの参加を通して不登校児が成長する仕掛けは、課題達成という外的過程と同時に進行する、不適応から適応に至る内的過程の中に存在するととらえる視点が示されている。本論文でのキャンプ実践にあてはめれば、自然の中で冒険的課題を達成する過程に注目した検討の必要性を示唆するものである。

ところで、一部の実践／研究者からは、「不登校児のキャンプに困難な課題の達成や自然環境下での活動は必要か」という疑念が示されている (山川・宮本, 2000 ; 笠井, 2000)。こうした疑念は、不登校児が必要としているものは、困難な課題の達成よりもむしろ受容的な環境である、という主張に基づく。

冒険キャンプでは、困難な課題の達成そのものというよりは、そこでの他者との相互作用と、自然の中での冒険活動を通して自分自身に向き合う過程で起こる心の動きが重要とされている。冒険キャンプでは、キャンプ指導者 (キャンプカウンセラー) の適切な支援を受けながら、キャンプ参加者 (キャンパー) が相互

に影響しあって受容的な環境を創出した上で、冒険的課題に挑戦する。したがって、受容的環境も冒険的課題も、冒険キャンプには必要なのである。

ここで、少し反省的に考えると、これまで、筆者らの立場にある実践／研究者は、自らの実践の意図するところを、適切な表現で他者に伝達できていなかったのかも知れない。キャンプにおける冒険は、身体を張ったものであると同時に、常に心理的冒険なのである。このような側面を、伝える努力が足りなかったのであろう。このことは、真摯に受け止め、反省しなければならない。

こうした思いから、次のような考えに至った。自らの実践についてその意図を自覚し、それに沿ってキャンプの過程を丹念に検討した上で開示していくことが、実践／研究者の資質を高め、実践力を向上させるのに必要なことなのではないか。この考えに基づき、本論文では、冒険キャンプという設定を前提として、その社会的環境の特徴、それによる心理・社会的効果を丹念に吟味した上で、キャンパーが冒険キャンプで課題を達成していくことの意味と、その背景となるプログラム構成の検討を試みる。

第5項 研究目的

以上で述べてきたことを踏まえ、本論文の研究課題を以下のように設定した。

冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプを研究の場とし、キャンプ内外での不登校児の心理・社会的変化に注目した総合的な検討を通して、不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）を提示すること。

第2節 研究課題

本論文では、6つの研究課題のそれぞれについて論究の観点を設定し、研究目的を達するための議論を深めていく。研究課題と論究の観点を下に示した。

研究課題1 不登校児キャンパーの特性

観点1.1. キャンプ参加に至るまでの経緯

観点1.2. パーソナリティー構造

観点1.3. キャンプに対する期待と不安

研究課題2 不登校児キャンパーの行動

観点2.1. 対人行動と自主的行動の変化

観点2.2. キャンプでの行動の特徴

研究課題3 不登校児キャンパーの仲間関係

観点3.1. キャンプ集団のソシオメトリーの変化

観点3.2. 仲間関係の形成と対人的構えの変化

研究課題4 不登校児キャンパーの自己観の変化

観点4.1. 自己決定志向性の変化

観点4.2. 自己充實的達成動機の変化

観点4.3. 自己受容感の変化

観点4.4. パーソナリティー構造の変化

研究課題5 不登校児キャンパーの社会参加の様子

観点5.1. キャンプへの参加状況

観点5.2. 社会参加状況

研究課題6 不登校児が続けてキャンプに参加することの意味

観点6.1. 事例の提示（1事例）

観点6.2. キャンプでの出来事との関連

これらの研究課題は、幼少年キャンプ研究会による一連の実践^{注1)}から、本論文の研究対象となったキャンプ実践の目的に即して発想したものである。なお、これらの研究課題については、他の先行知見との関連からその妥当性についての検討を加えることも必要と考えられるので、第2章で再度取り上げる。

注1) 幼少年キャンプ研究会は、1980年代から、不登校児の冒険キャンプへの参加を受け入れ、実践研究を行ってきた。本論文では主に、飯田ら(1990)、幼少年キャンプ研究会(1992)、飯田ら(1993)を参照し、プログラム構成および研究課題の設定を行った。

第3節 論文全体の構成

論文全体の構成を、図1.3.1.に示した。

本論文は、第1章を序論、第2章を先行知見の概観、第3章を研究方法、第4章を結果と考察、第5章を結論とし、全5章で構成する。

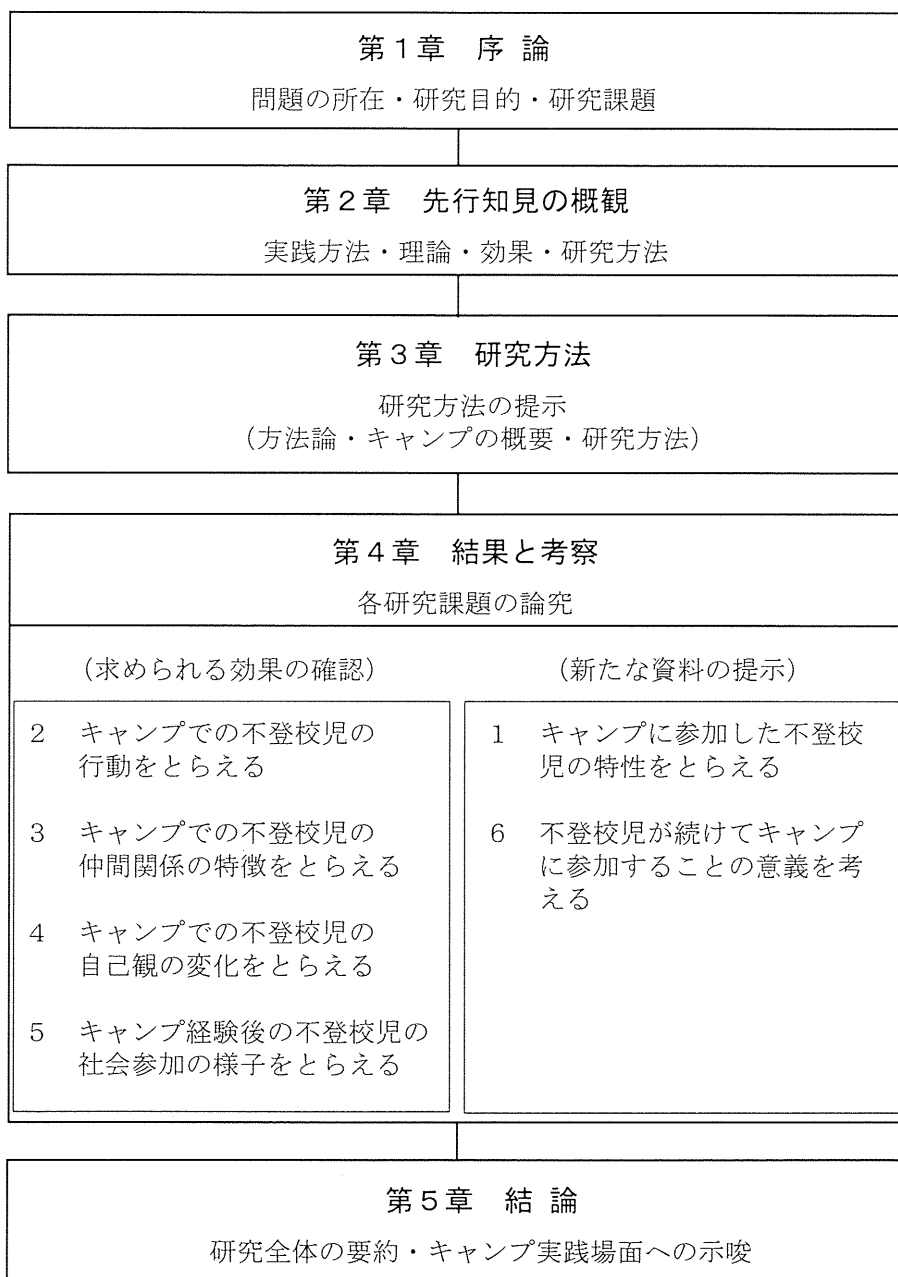


図1.3.1. 論文全体の構成

第4節 用語の定義

第1項 組織キャンプ

本論文では、アメリカキャンプ協会の定義を採用し、組織キャンプを、「自然環境の中で、集団生活を通して、創造・レクリエーション・教育の機会を提供し、有能な指導者とともに、自然環境を生かし、キャンパーの心理的・身体的・社会的・精神的発達に貢献するものである」(American Camping Association, 1993)と定義する。

第2項 冒険キャンプ

本論文では、冒険キャンプを、冒険教育プログラムを導入した組織キャンプ、と操作的に定義する。ここでは、冒険教育プログラムを「自然環境を利用した冒険的活動によりストレス状況を設定するプログラム」として狭義にとらえ、自然を利用したもの限定する。

第3項 通年型シリーズキャンプ

本論文では、通年型シリーズキャンプを、自然環境の中で、1～2週間滞在して行う期間集中的なキャンプと、その前後にわたって時間的間隔を置いて継続的に行う複数回のデイ・キャンプによる予備キャンプおよびフォローアップキャンプによって構成される一連のキャンププログラム、と操作的に定義する。

第4項 カウンセラー

キャンプカウンセラーとは、班付きで子どもたちを直接指導するキャンプ指導者のことである。キャンプカウンセラーについて、本論文では以下「カウンセラー」と略記する。なお、心理臨床の専門家としてカウンセリングを行うカウンセラーは、以下「臨床心理士」と表記する。

第5節 研究の限界

本論文における研究の限界を、以下に示す。

- 1) 本論文は、不登校児を対象としたキャンプの実践を基礎とした研究である。
このような、実践に基づくフィールド研究では、あらかじめ設定した仮説を検証するという手続きを採ることが困難である。本論文でも、不登校児という対象の特性と、キャンプの実践という現場の特性から、対象や現場に統制を加えることが、当初より不可能であった。そこで、本論文では、実践を通して仮説を導く^{注2)}という考え方を採用し、いわゆる仮説生成型研究としての立場をとった。
- 2) キャンプの実践という現場の特性から、筆者自身もキャンプの運営やキャンパーの指導に必然的に深く関与することになった。そのため、データは実践現場での事実に基づくものであっても、その収集過程と分析過程において、研究者とキャンプのスタッフ、研究者と研究対象児との関係性が影響しているが、本研究ではそれを肯定する立場をとった。
- 3) 先述のフィールド研究の特性に関連し、本論文中におけるデータ収集では、データの欠損が少なからず発生した。データの欠損の主な理由は、次の2点であった。(1) 年間の全てのプログラムに参加することと、全ての調査に協力することの2点を原則として参加者募集を行ったにもかかわらず、実際は参加者の状況に応じて、プログラムの途中からの参加や、参加の中断も認めたこと。(2) 参加者および参加者の保護者の状態によっては協力を得られない場合があり、その場合は無回答を認めたこと。こうしたデータの欠損は、データの分析に制限を与えている。

注 2) 佐藤(2002)によれば、仮説には二種類ある。一つは、「狭い意味での仮説」であり、経験的な事象を科学的に説明もしくは予測するために定式化された未検証な命題（または命題群）である。もう一つは、「広い意味での仮説」であり、既にある程度わかっていることを土台（根拠）にして、まだよくわかっていないことについて実際に調べてみて明らかにするための見通しとしての仮の答えである。本論文では、仮説生成と言う場合、佐藤(2002)の言う「広い意味での仮説」の意味で、仮説という言葉を用いることにする。

第2章

先行知見の概観

本論文の目的は、冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプを研究の場とし、キャンプ内外での不登校児の心理・社会的変化に注目した総合的な検討を通して、不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）を提示することである。

この目的を達するために、本章では（1）キャンプの実践方法の変遷、（2）キャンプの教育的・治療的効果に関する理論、（3）不登校児を対象としたキャンプ研究の特徴、に論点を絞って関連文献を通覧し、そこに示された知見を集約する。その作業を通して、先行知見と本論文の研究課題との関連を明確にしたうえで、適切と考えられる方法論を設定する。

本章の構成を示す。第1節では、キャンプの実践方法の変遷を概観する。第2節では、キャンプが持つ教育的・治療的効果に関する理論について概観する。第3節では、キャンプ研究の特徴について検討する。第4節では、本章の総括として、本章における文献検討から得られた知見に基づいて、本論文が研究の場とするキャンプの実践方法と、本論文の研究課題の妥当性について検討し、それに基づいて本論文に相応しい方法論を導く。

なお、本章での文献研究に用いた資料は、主に次の方法によって収集した。

（1）先行知見を包括的に紹介している文献から書誌情報を得る方法

（2）インターネット上で公開されているデータベースを利用する方法

（1）としては、不登校問題の変遷に関連する文献として稲村(1994)、朝倉(1995)に収録された論考を参照した。また、不登校児を対象としたキャンプに関連する総説論文として、兄井(2001)を参照した。（2）としては、国立情報学研究所作成のもの(科学研究費補助金研究成果概要データベース、学術雑誌目次速報データベース、雑誌記事索引データベース)、国立オリンピック記念青少年総合センター作成のもの(青少年情報データベース)、日本野外教育学会作成のもの(野外運動データベース：R.O.P.)、を主に利用した。

第1節 わが国での不登校児を対象としたキャンプ実践の変遷

第1項 論点の提示

わが国で不登校児を対象としたキャンプが実践されるようになってから、既に30年が経過しようとしている。その間に、世の中の価値観や社会規範の変化の影響を受け、不登校の理解のされ方が変化した。この変化に対して、不登校児を対象としたキャンプ実践はどのように変化してきたのであろうか。

本節では、わが国における不登校児を対象としたキャンプ実践の歴史的変遷と不登校問題の変遷との関連について考察する。不登校という事象の変化に対して、キャンプ実践はどのように応えてきたのかという問題意識に沿って、文献を検討していきたい。

以下、第2項では、不登校はどのように理解されてきたのかについて概観する。第3項では、キャンプ実践の変遷について、不登校理解の変化との関連を踏まえて論述する。

第2項 不登校はどのように理解されてきたか

不登校問題の変遷を、森田(1991)は、「不登校という事象に対する社会的定義の変化過程」と捉えている。また、朝倉(1995)も、「誰が〈登校拒否〉をどのように定義していったのか、そこでの焦点は何だったのか」という観点から考察している。また、山中(1998)は、不登校問題の変遷は用語の変化に端的に表れているという見方を示している。

ここでは、これらの見方を援用し、用語の変化に沿って、不登校問題の変遷をとらえていく。

ここでは、不登校問題の変遷を、(1)1960年代まで、(2)1970年代、(3)1980年代、(4)1990年代、(5)2000年代の、5つの時期に区分して考える。朝倉(1995)の記述を参考として、各年代で主に用いられた呼称と、その年代において問題解決に関与した機関や職種についての模式図を、図2.1.1.に示した。

年代	呼称	不登校対応の担い手の変化
～1950年代	長欠児／怠学	この時期の長期欠席は、経済的理由や学校制度に対する親の無理解等によるものが多く、今日的な不登校とは問題が異なる。
1960年代	学校恐怖症	
1970年代	登校拒否	
1980年代	登校拒否／不登校	
1990年代		
2000年代	不登校	

図 2.1.1. 不登校を表す用語と不登校対応の担い手の変遷

図 2.1.1. では、不登校対応の担い手の変遷を示した。不登校が学校恐怖症として発見された 1960 年代には精神科医が中心であったが、まもなく心理臨床の専門家も携わるようになった。また、1970 年代には、福祉行政、教育行政が関与するようになった。さらに、1980 年代には、これまで精神医学や心理臨床の仕事であった不登校対応に、不登校児の親や教育関係者が携わるようになった。そして、1990 年代以降は、後で触れる「登校拒否（不登校）問題について」という報告書の影響を受け、不登校対応の担い手が多様化した。この時期に不登校児を対象としたキャンプが盛んに実施されるようになったことは、注目すべき点である。このことから、1992 年以降の教育行政の関与、すなわち文部省・文部科学省が展開した施策は、不登校児を対象としたキャンプの普及にも影響力を持つものであったと考えることができる。そこで、関連する資料を示しながら、1992 年以降の文部省・文部科学省が展開した施策と、不登校児を対象としたキャンプ実践の動向の関連を考察していく。

1992 年に、当時の文部省初等中等教育局と学校不適応対策調査研究協力者会議は「登校拒否(不登校)問題について」と題する報告書を提出した。

この報告書が述べていることの要点を整理すると、(1) 登校拒否問題の認識の転換の必要性、(2) 用語の検討と「登校拒否」の定義づけ、(3) 登校拒否対応の基

本的視点、に集約できる。

一つ目の、登校拒否問題に対する認識の転換に関しては、(1)登校拒否は学校・家庭・社会全体に関わる問題である、(2)登校拒否はどの子どもにも起こりうる問題である、と認識することの必要性を指摘している。

二つ目の、用語の検討に関しては、次のようにまとめられる。「登校拒否」という語については「学校に行かなければならないとわかっていても行けないという状態は必ずしも登校を拒否しているわけではない」、また「不登校」という語については「遊び・非行型を除く欠席の多い者を指して言う場合もあるなどその意味は必ずしも一定ではない」と、それぞれの用語の問題点を論じ、結論としては「どちらの言葉が用いられる場合もその意味する状態はほぼ同じ」とし、教育関係者の間で一般的に「登校拒否」の語が用いられてきたことから、当時の現状では「登校拒否」という用語を用いるのが妥当であるとしている。一方、登校拒否の定義としては、「登校拒否とは、何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくてもできない状況にあること」と定義した。この定義から、「登校拒否」というのは「状態」であり、病名や診断名ではないので、不登校を「一種の克服困難な病状」とのみとらえることは不適切であるという、従来の不登校児観とは異なる見方に変化したことが理解できる。

三つ目の、登校拒否対応の基本的視点に関しては、次の5点にまとめられる。(1)登校拒否はどの子どもにも起こりうるものであるという視点を持つこと、(2)友人関係の葛藤、学業不振、教師への不信感など、学校生活上の問題が起因して登校拒否が起り得るという視点を持つこと、(3)学校、家庭、関係機関、本人の努力などによって登校拒否のかなりの部分を改善ないし解決することができるという視点を持つこと、(4)子どもの自立を促し学校生活への適応を図るために多様な方法を検討する視点を持つこと、(5)子どもの小さな変化を自立のプロセ

スとしてありのままに受け止め積極的に評価する視点を持つこと。

これらを踏まえ、この報告書では「学校が児童生徒にとって自己の存在感を実感でき精神的に安心していることの出来る場所ー「心の居場所」ーとしての役割を果たすことによって、学校は社会の中でいっそうの信頼を勝ち得ることが出来る」とし、学校における取り組みの充実を求めている。また、具体的な提言としては、(3)と(4)に関連して、心理療法を行う部門と学力補充を行う部門を併設した「治療指導施設」や、学校以外の場所に登校拒否児童生徒を集めて総合的な指導を行う「適応指導教室」の設置を進めていくことの必要性に触れている。

これらの内容を受けて、不登校対応施策が具体化されていった。その一方で、ほぼ同じ時期に、学校教育の場では「生きる力」(中央教育審議会答申, 1996)、「心の教育」(中央教育審議会答申, 1998)を標語として、「社会体験」「生活体験」「自然体験」をキーワードに、直接体験を重視した体験学習的な取り組みが推進された。

この背景として、1990年代は不登校の問題のみならず、普通の子どもが「キレる」現象や、少年による大きな事件の発生など青少年の問題行動が顕在化し、多くの人々が子どもの心の在り方に関心を持たざるを得ないような状況があった。そこで、文部省は、「心の教育」という言葉を標語的に用い、政策展開を行ったものと理解できる。

こうした動きを受けて、「直接体験」という観点から野外教育の可能性が期待され、当時の文部省生涯学習局が発表した報告「青少年の野外教育の充実について」(青少年のための野外教育の振興に関する調査研究協力者会議, 1996)や、中央教育審議会の答申である「生活体験・自然体験が子どもの心を育む」(中央教育審議会, 1999)などによって、野外教育および自然体験活動を教育に取り入れる施策が推進されていくことになった。そのような流れの中で、青少年教育の充実のために設置された少年自然の家、青年の家等の機関および、民間の野外教

育団体には、その担い手としてプログラム開発を行うことが期待された。

以上に示してきたことは、次のような流れとしてまとめられる。1990年代の野外教育をめぐる状況は、「生きる力」という接点によって文部省の施策に受け入れられ、追い風の状態となっていた。さらに1997年には、「心の教育」という接点を得て、野外教育には青少年の問題行動へのアプローチとして多くの可能性が期待されるようになった。文部省は、青少年の問題行動改善の一つの手段として、野外教育を積極的に取り込んでいった。

しかし、不登校問題に視点を戻すと、1990年代に展開された数々の対応にもかかわらず、2002年まで不登校児童生徒数は増加し続けたという現実がある。

その状況を受けて、文部科学省は2003年に「今後の不登校への対応の在り方について」(不登校問題に関する調査研究協力者会議, 2003)という報告を行った。この報告では、不登校に対する基本的な考え方は1992年の報告と同様としながらも、(1)将来の社会的自立に向けた支援の視点、(2)連携ネットワークによる支援、(3)将来の社会的自立のための学校教育の意義・役割、(4)働きかけることや関わりをもつことの重要性、(5)保護者の役割と家庭への支援、などに言及し、新しい対応の在り方を示している。

第3項 不登校児を対象としたキャンプの変遷

第2項では、不登校の問題化の経緯について述べた。ここでは、それと関連づけて、不登校児を対象としたキャンプの変遷を整理する。

不登校児を対象としたキャンプ実践を、不登校問題と野外教育の接点として位置づけて表現した模式図を、図2.1.2.に示した。なお、図2.1.2.中の不登校問題の構築過程については、朝倉(1995)による包括的な記述を参考にした。

図2.1.2.は、1992年以降、不登校問題の捉え方が大きく変化したが、それに伴ってキャンプのあり方も変化した様子を示している。具体的には、不登校児を対象としたキャンプは、1970年代には、情緒障害児の療育キャンプとして、

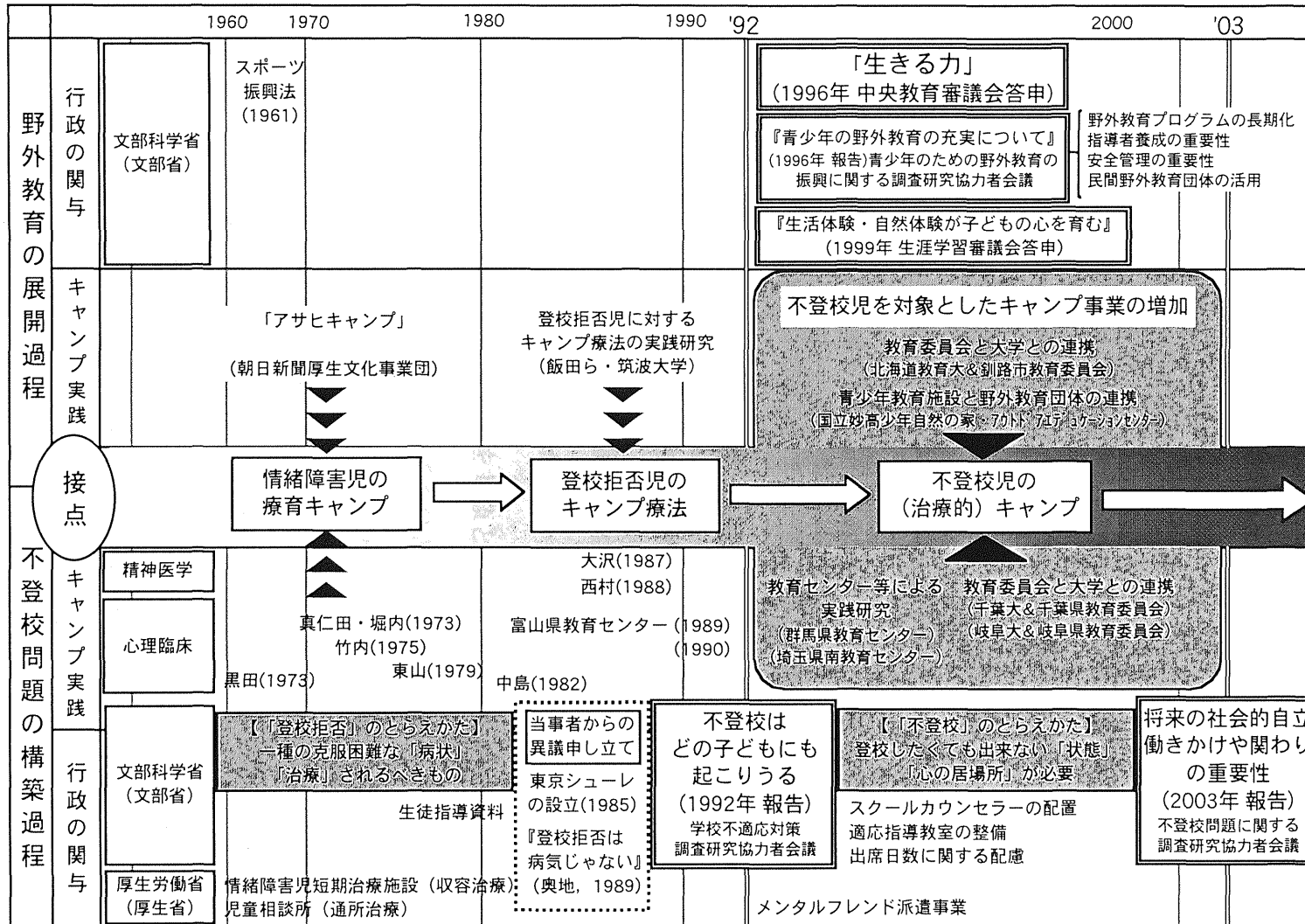


図 2.1.2. わが国における不登校問題の変遷とキャンプの変遷

1980年代には登校拒否児のキャンプ療法として実施されてきたが、どちらかといえば特殊な取り組みであったといえる。ところが、1990年代以降は、その担い手が青少年教育機関や教育委員会等に広がり、急速に普及した。その変化の背景について、時代を追って概観していく。

1) 1960年代までのキャンプ実践

1954年に朝日新聞厚生文化事業団が「アサヒキャンプ」を創始し、心身に障害を負う子どもたちを対象とした療育キャンプを開始した。「アサヒキャンプ」は後に、児童臨床の専門家と連携し、各地で情緒障害児キャンプの担い手となり、不登校児、学習障害児など、キャンパーの対象をひろげていった。

平井（1972）は、1960年代より、小学校1年生から4年生の不登校児の合宿療法を行ったと報告している。また、兵庫県の児童相談所が、情緒障害児の家族合同キャンプを1968年と1969年に実施している（黒田・村田，1970）。

これらの資料から、わが国において不登校児を対象とした治療的なキャンプの実践が始まったのは、1960年前後であったと推察することができる。

2) 1970年代のキャンプ実践

1970年代には、情緒障害児を対象とした合宿療法やキャンプ療法が各地で行われるようになった。その担い手のひとつは、児童相談所や情緒障害児短期治療施設など、厚生省の管轄の機関であった。この時期には、情緒障害児に対する児童相談所での宿泊治療指導や情緒障害児短期治療施設での収容治療が開始されており、キャンプはそれらの治療の一環として実施された。

このような背景のもと、児童相談所が実施したキャンプの実践例として、黒田（1973）による登校拒否児を対象とした15週間の合宿療法の報告がある。これは、オープンシステムでの合宿療法であり、その中に海水浴や短期のキャンプなどの自然体験活動を含むものであった。

また、前述の朝日新聞厚生文化事業団による「アサヒキャンプ」は、東京や大

阪などで、児童臨床の研究者と連携して情緒障害児を対象としたキャンプを実践し(真仁田・堀内, 1973; 東山, 1979)、この時期の情緒障害児キャンプの担い手として中心的な役割を果たした。竹内(1975)が、『学校嫌いはキャンプで治る』で詳細に記した療育キャンプも、愛知県内の児童相談所および情緒障害児短期治療施設の協力を得て、「アサヒキャンプ」が実施したものである。

なお、この時期のキャンプの指導方法の特徴は、(1)集団心理療法(グループサイコセラピー)の枠組みを応用したものであること、(2)各グループにグループを観察し指導の補助にあたるセラピストあるいはスーパーバイザーと呼ばれるスタッフが配置されており、その任を心理臨床の専門家が務めていること、の2点である。

この時期には、不登校は情緒障害に含まれるものとして捉えられており、情緒障害児の中に、今日言うところの不登校児が含まれていた。しかし、この時期のキャンプに関する報告のうち、不登校児を対象としていることを明確に記述しているのは、黒田(1973)による報告のみであった。このことから、1970年代には不登校児のみに対象を絞ったキャンプは稀であったが、不登校児を含む情緒障害児のためのキャンプが各地で試みられるようになったと言える。

3) 1980年代のキャンプ実践

1980年代の初期には、冒険プログラムを導入したキャンプに参加した不登校男子中学生の事例研究(中島, 1981; 中島・飯田, 1981)が報告されている。この実践は、冒険プログラムを応用したものであり、キャンプのプログラム構成やスタッフの構成等の点でも、これまでの情緒障害児キャンプの在り方とは、一線を画すものであった。

その一方で、情緒障害児キャンプも引き続き実践が積み重ねられていた。例えば、山梨県中央児童相談所と山梨県都留児童相談所は、山梨県教育センターおよび山梨大学のグループと連携して、登校拒否児4名を含む情緒障害児キャンプを

行い、その事例報告を5回に渡って専門雑誌に連載した(中島, 1982abcde)。また、1980年代後半から1990年初頭にかけて、筑波大学のグループが不登校児に対する冒険プログラムを導入したキャンプ療法の効果に関する実践研究を行い、実証的なデータを用いた評価研究を発表した(中島, 1981; 中島・飯田, 1981; 中島, 1984; 石川, 1989; 飯田・坂本ら, 1990; 飯田・松原ら, 1990)。こうした実践事例および研究成果の蓄積は、関係機関がキャンプ実践についての詳細な資料を参照することを可能とし、この時期における実践の広がり貢献したものと推察される。

この時期のキャンプに関する報告は、1) 精神科医による報告(西村ら, 1988; 大澤ら, 1990)、2) 児童相談所の心理職による報告(中島, 1982abcde)、3) 野外教育の研究者による報告(中島, 1981; 中島・飯田, 1981; 中島, 1984; 佐藤, 1985; 石川, 1989; 飯田ら, 1990)、4) 教育センターなど不登校児の適応支援を業務とする施設の実践報告(富山県総合教育センター, 1989; 富山県総合教育センター, 1990)に分類することができる。

これらの資料から、1970年代には情緒障害児キャンプとしての実施が主であったのに対して、1980年代では不登校児を対象を絞ったキャンプ、あるいは不登校児を対象を絞った実践についての研究論文が現れたことを、新しい傾向として指摘することができる。また、従来の情緒障害児を対象としたキャンプ実践は、集団心理療法の形式に従い、同種の問題を抱えるキャンパー集団での実施であった。この時期に中島(1981)は、登校児が参加している通常の組織キャンプに不登校児が参加した事例を紹介しており、注目に値する。

以上より、1980年代の特徴として、(1) キャンプ実践の報告数の増加、(2) 不登校児を対象としたキャンプであることを明確にしたキャンプ実践の増加、(3) 冒険プログラムというプログラム上の新しい試みの登場、(4) 登校児と不登校児と一緒にキャンプを行うという形式上の新しい試みの登場、の4点を指摘するこ

とができる。

4) 1990年代のキャンプ実践

この時期には、不登校児を対象としたキャンプの実践事例が多く報告されるようになった。これらの報告は、1) 心理臨床の研究者による報告(池田・吉井, 1991 ; 池田ら, 1992 ; 金森ら, 1993 ; 金森ら, 1994ab ; 金森ら, 1995 ; 高橋, 1993 ; 角田・島田ら, 1997 ; 松崎, 1997 ; 相馬, 1997 ; 小林・高柳, 1998 ; 上原, 1995, 1996, 1998a, 1998b)、2) 野外教育の研究者による報告(有坂, 1991 ; 飯田・小島ら, 1991 ; 飯田・中野, 1992 ; 幼少年キャンプ研究会, 1992 ; 飯田・小島ら, 1993 ; 飯田・中野ら, 1993 ; 奥山ら, 1999)、3) 野外教育の実践者による報告(福田, 1997 ; 千代田ら, 1999)、4) 適応指導教室や教育センターなど不登校児の適応支援を業務とする施設の実践報告(高橋・井田ら, 1993 ; 高橋・井田ら, 1994 ; 相馬ら, 1995)に分類することができる。

また、この時期には、不登校児を対象とした体験活動やキャンプ実践の実態調査(島田・保阪, 1996 ; 国立オリンピック記念青少年総合センター, 1998, 1999 ; 谷井, 1999a, 2000)が行われた。島田・保阪(1996)の調査は、都道府県立教育研究機関(教育研究所、教育センター等)および東京都 23 区と人口 15 万人以上の市の教育研究機関 178 ヶ所を対象として調査を行い、1995 年には少なくとも 55 ヶ所の機関が不登校児を対象とした自然体験宿泊活動を実施したことを明らかにした。また、国立オリンピック記念青少年総合センター(1999)の調査は、1998 年には少なくとも適応指導教室 34 機関、教育委員会・教育センター等 70 機関、青少年教育施設 23 機関、その他の機関(児童相談所等) 6 機関が同様の活動を実施したことを明らかにした。調査対象を限ったこれらの調査では、国内全てのキャンプを把握することは不可能であるが、それでもこれらの資料によって、不登校児を対象としたキャンプの実践数が増加した 1990 年代の動向を推察することができる。

以上を総括し、1990年代の特徴として、(1)報告数の増加、(2)心理臨床の研究者による報告の増加、3)適応指導教室や教育センターなど不登校児の適応支援を業務とする機関による実践報告の増加、の3点を指摘することができる。特に、(2)と(3)は、1990年代に心理臨床の研究者と教育センター等の機関が連携して実践研究に取り組んでいたことのあらわれと理解できる。

5) 2000年代のキャンプ実践

1990年代の後半には、文部科学省の施策である不登校児の適応支援の推進と、体験活動の推進が、ほぼ同時期に実行された。その経過を受けて、2000年代には「不登校児に体験活動の場を与える」キャンプに対して積極的な意味づけが行われたものと推察できる。たとえば国立オリンピック記念青少年総合センター(1999)では、「従来から、不登校問題の解決は必ずしも学校復帰のみを目的とするものではなく、不登校児童生徒が自己を見つめ直し、自らの生き方を模索する中で個別の解決を図るものとして捉えられてきた。このような意味から、青少年教育施設等における自然体験活動や適応指導教室における体験活動を中心とする教育活動は、自己を見つめ直す機会の提供の場として、今後、ますます重要性を増すと考えられる」という表現で、キャンプの意味を説明している。

この時期の報告は、1)少年自然の家や青年の家などの青少年教育施設およびその専門職員による報告(菅原, 2000; 小玉・舂田ら, 2001; 小玉・諫山ら, 2002; 小玉・奥山ら, 2003; 国立妙高少年自然の家, 2004; 広島, 2004)、2)心理臨床の研究者による報告(山川・宮本, 2000; 箱家・窪島, 2001; 渡辺ら, 2001; 山川・宮本, 2001; 上原, 2001, 2002)、3)野外教育の実践者による報告(兄井ら, 2000; 久保田, 2000; 堀口, 2000; くりこま高原自然学校, 2001; 伊藤, 2002; 谷・井上, 2002)に分類することができる。しかし、ここでは便宜上、筆頭著者の所属によって報告を分類したが、実際は、心理臨床・野外教育・青少年教育・小中学校の教員など、関係者が連携して一つの事業を行っている場合が多く認め

られた。

また、この時期に注目すべきものは、たとえば、千葉県教育委員会の事業(笠井, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003)、北海道立少年自然の家の事業(小玉ら, 2000 ; 小玉ら, 2002)、福岡県立少年自然の家の事業(兄井, 2001)など、長期に渡って毎年継続しているキャンプ実践の増加である。また、キャンプの場を利用した不登校経験児のフォローアップの試み(笠井, 2002 ; 岡村ら, 2004)は、今後の実践に新たな視点を与えるものであった。

以上を総括し、2000年代の特徴として、(1)少年自然の家など青少年教育施設による事業の増加、(2)野外教育の実践者による報告の増加の2点を指摘することができる。

1990年代には、心理臨床の研究者による報告の増加と比べると、野外教育の関係者による報告は多いとは言えなかった。それに対して、2000年代には、特に青少年教育施設の実践報告が増加した。このことは、1990年代後半の野外教育の拡充に関する文部省施策の効果と考えることができる。

第4項 小括

以上、本節ではわが国における不登校問題の変遷と不登校児を対象としたキャンプの変遷について述べてきた。ここでは、不登校問題の変遷と、それに伴うキャンプ実践の変遷について、その背景を検討し、不登校という事象の変化に対して、キャンプ実践はどのように応えてきたのかという問題に対する答えを導きたい。

第2項では、不登校問題の変遷とは不登校という事象に対する定義の変化であるという観点から、1960年代以降10年ごとの区切りでその変化過程を追った。

その結果、1980年代から1990年代は、不登校問題が一般に広く認識されるようになった時期と考えることができる。この時期は、不登校問題に関与する人々の層が多様化した時期でもあった。この時期を、「不登校観の書き換え期」と捉

えて、(1)不登校に陥る潜在的な可能性を持つと見なされていたのは誰か、(2)不登校の成因のとらえかたの特徴は何か、の2点に着眼して、それぞれがその前後でどう変わったのか、1970年代と2000年代の違いを集約する言葉を対置し、表2.1.3.に示した。

表 2.1.3. 1970年代と2000年代の不登校観の対比

	1970年代	2000年代
不登校におちいる可能性を持つのは	特定の素因を持つ子ども	全ての子ども
成因のとらえかた	精神医学的 個人の病理 情緒障害 疾病モデル	心理臨床的 社会の病理 特定場面への不適応 関係モデル

表 2.1.3. より、不登校について「特別なこと」から「よくあること」へ、「異常」から「正常」へ、「本人の問題」から「本人と周囲との関係の問題」へと、捉え方が大きく変化したことが理解できる。こうした不登校観の変化の影響を受け、不登校問題への対応への要請が青少年教育全体に拡張したことが、1990年代以降の特徴であった。それを反映し、現在では不登校児を対象としたキャンプの多くが、少年自然の家や青年の家等の青少年教育機関によって実施されている。

以上より、キャンプ実践は、1990年代の不登校観の変化の影響により、その担い手が相談機関から青少年教育機関へと拡張されてきた。その結果、通常の野外教育の方法でキャンプを実践して効果をあげることによって、不登校への対応という社会的要請に応えてきた、と、総括することができる。

第2節 キャンプの教育的・治療的効果に関する理論

第1項 論点の提示

この節では、キャンプの教育的・治療的効果を説明するものとしてこれまでに提示されてきた理論を通覧し、理論について本論文の主題に沿った適切な参照の仕方を考えることである。具体的には、キャンプの教育的・治療的効果に関する理論を整理し、共通点と相違点を吟味していく。

ただし、不登校児を対象としたキャンプに関しては、国内、国外ともに、十分な理論研究が進んでいるとは言えない。したがって、情緒障害児や非行少年を対象としたセラピューティック プログラムの理論を中心に参照せざるを得なかった。対象が異なるが、野外教育を治療的に応用した実践であるという点で、これらの理論は不登校児を対象としたキャンプと共通の要素を持つものと考えられる。

本節の構成を示す。はじめにキャンプの教育的効果に関する理論として、組織キャンプの理論を整理する。続いて、キャンプの治療的効果に関する理論として、(1)キャンプ療法の理論、(2)アウトドア体験療法の理論、のそれぞれを整理する。最後に、今日の不登校児を対象としたキャンプ実践を理解する上で、参照すべき理論について総括する。

第2項 キャンプの教育的効果を説明する理論

組織キャンプの教育方法としての基礎的な理論は、プラグマティズムに立脚した進歩主義教育の理論の導入によって、1920年代のアメリカ合衆国で成立した。特に、相互作用と行動を基礎とした経験に関する理論は、その中心をなすものである。

組織キャンプは、1920年代に進歩主義教育の影響を受け、教育性が強調された(Dimock, 1948; 斎藤, 1995)。進歩主義教育とは、「子どもの興味や必要、または社会的要求を重視する、生活経験を強調する教育理論と実践」(三宅ら, 1991)であり、20世紀初頭のアメリカ合衆国の教育に大きな影響を与えた教育論であ

る。相互作用と経験^{注1)}を重視するこれらの教育論は、組織キャンプの教育方法に理論的裏付けを与えたとされている。デューイが提唱する経験主義教育論の理念は、Learning by Doing (為すことによって学ぶ)という言葉に象徴されている。デューイは、経験の連続的な再構成の過程に、現時点での経験とその前後の経験を結びつけるものとして、反省的思考(reflective thought)という概念を導入し、経験を連続的に再構成することが教育であると捉えた。Kolb(1971)は、これを体験学習理論として発展させ、単純なモデルとして示した(図2.2.1.)。

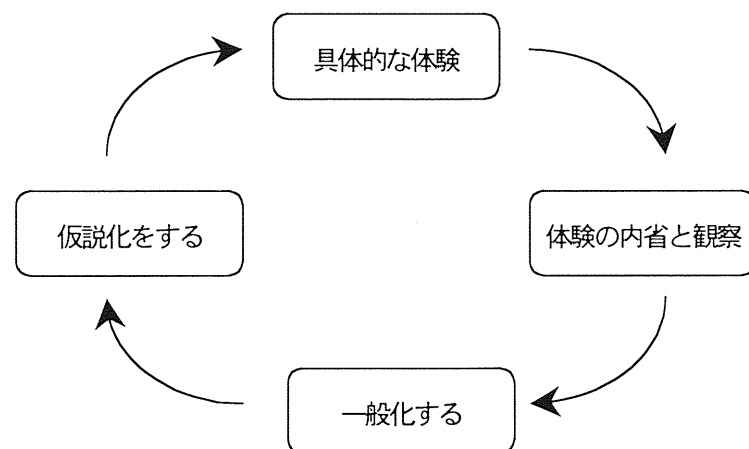


図 2.2.1. 体験学習モデル (Kolb, 1971 ; 林, 2002)

1970 年以降の野外教育の指導では、特に冒険教育の場面で体験的な学習過程が着目され、体験学習理論やその手法を取り入れる試みが行われるようになった

注1) 進歩主義教育における相互作用と直接経験の連関については、デューイと同時期のプラグマティストであるミード, G. H. が示した社会的自我の理論に沿って説明することができる。この理論では、自我の発達をコミュニケーションの内面化によるものと捉える。金川 (1992) を参照して、その連関を説明すると以下のようになる。(1) 人は、物事Aと相互作用することによって、Aの性質を理解することができる。(2) 人は、他者との相互作用を伴いながら物事Aと相互作用することによって、Aの意味A'を理解することができる。(3) 人は、他者と相互作用することによって、その意味A'を表すシンボルを獲得し、A'を他者と共有することができる。(4) 人は、シンボルの獲得によって、自分との相互作用が可能となる。自分と相互作用すると、自我が育つ。(5) 自我が育つと、より精緻化された他者との相互作用が可能になる。

(林, 2002) とされる。

以上を総括すると、キャンプの教育的効果の基盤は相互作用と直接経験であり、今日においても異論なく受け入れられているものと見なすことができよう。

第3項 キャンプの治療的効果を説明する理論

今日、キャンプは、様々な分野に応用されている。一例として、キャンプの体験学習的側面を治療的に応用したセラピューティック プログラムが挙げられる。

先述のように、わが国では 1970 年代頃から情緒障害児を対象としたキャンプが行われてきたが、アメリカ合衆国では、いわゆる問題児の治療の手段として、さらに早い時期からキャンプが利用されていた(ロジャーズ, 1939/1966)。近年では、冒険教育の手法を応用したアウトドア体験療法(Outdoor Experiential Therapy : OET)の効果が認識され、特に非行少年の治療矯正プログラムとして、全米各地で実施されている(坂本, 2002)。

ここでは、わが国で独自に発展してきたものとして情緒障害児(不登校児を含む)のキャンプ療法を、アメリカ合衆国を中心として発展してきたものとしてアウトドア体験療法を採り上げ、その背景となる理論を整理する。

1) キャンプ療法

情緒障害児のキャンプ療法は、集団心理療法の理論との関連が深い。高良(2000)によれば、集団心理療法(グループセラピー)とは、集団で心のケアおよび治療を行う心理療法の一つの形態であり、次に挙げる3つの考え方を理論的準拠としてしている。(1)人間は社会的な他者との関わりで生きている、(2)人は対人関係に気付く度合いに応じて精神が健康になる、(3)人格は他の大切な人たちとの相互関係によって形成される。

集団心理療法の主要な学派には、スラブソンが提唱する精神分析的集団心理療法、フックスが提唱する集団分析的集団心理療法、ヤーロムが提唱するサリヴァンの理論(対人関係論)を基礎としたもの、がある。それぞれの学派の治療的要因

について、鈴木(1987)が解説したものを表にまとめ、表 2.2.1. に示した。

表 2.2.1. 集団心理療法の治療的要因(鈴木(1987)より作成)

	スラブソン(Slavson)	フークス(Foulkes)	ヤーロム(Yalom)
理論的基礎	精神分析	グループダイナミクス	対人関係論
治療的要因	A. 精神分析的洞察として 1) 転移 2) カタルシス 3) 洞察 4) 現実検討 5) 消化 B. 集団療法的特異要因として 普遍的体験 (universality)	1) 受容 2) 普遍的体験 3) 同一化 4) 情報交換 5) 集団無意識の活発化	1) 対人関係によるインプット 2) カタルシス 3) 凝集性 4) 自己理解 5) 対人関係のアウトプット 6) 実存的要素 7) 普遍的体験 8) 希望を持たせる 9) 愛他性 10) 家族関係の再現 11) ガイダンス(指導・情報交換) 12) 同一化

全体を概観すると、どの学派も共通して、グループ体験によって「他のメンバーも自分と同じだ」と感じる「普遍的体験」を、治療的要因としている。

集団心理療法には、グループエンカウンターのように言語を交流手段とするバーバルグループと、サイコドラマ、集団絵画療法、ダンスムーブメントセラピーなどのように、行動や芸術表現を交流手段とするアクショングループの二つの方法がある。キャンプは、アクショングループの一つとして考えられる。

真仁田・堀内(1973)によれば、キャンプ療法とはキャンプの生活場面を治療的に構成し、情緒障害児などの治療をはかることである。また、子どもの集団心理療法における「遊び」について、情緒的緊張の解放や代償的満足といった治療的価値について述べ、大勢の情緒障害児を集団的に扱い、遊びを集約的に行うことができるという点から、キャンプを情緒障害児の治療に用いることの意義を述べ

ている。そして、キャンプ療法は一種の収容療法的性格を帯びた集団心理療法と言えるが、一般的な集団心理療法とはいくつかの面で異なるとし、キャンプ療法を効果的なものとするための前提条件と特徴を述べている。それについて、一般的な集団心理療法の枠との相違点を対比させ、表 2.2.2. に示した。

表 2.2.2. キャンプ療法の前提条件と特徴(真仁田・堀内(1987) より作成)

前提条件	セラピスト (キャンプカウンセラー)	メンバーがセラピスト(キャンプカウンセラー)を受け入れ、かつそのセラピスト(キャンプカウンセラー)を核として相互に認め合い、賦与された集団から自然的心理的集団を形成し、維持し、発展させることが可能な受容的雰囲気があること。
	必要な配慮	治療にとってプラスとして働く要因が積極的に生かされ、治療にとってマイナスとして働く様々な要因が取り除かれていること。
特徴	集団心理療法の枠	キャンプの枠
	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 空間に制限がある ◎ 時間に制限がある 	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 開放的空間の利用 ◎ 幅広い時間帯の利用 → ◎ さまざまな特殊な体験の可能性 <ul style="list-style-type: none"> (1) 家族から離れる生活体験 (2) 寝食を共にする生活体験 (3) 創造的活動の体験 (4) 冒険(探検)的活動の体験

表 2.2.2. について、キャンプにおける時間と空間について補足する。一般的な集団心理療法と比較して、キャンプでは治療場面が空間的・時間的に拡大している。その一方で、長崎(1992)は、キャンプは期間が限定されるという点で、時間制限的側面を持っていることに着眼し、その治療的意味を指摘している。

ところで、こうした理論を背景としたキャンプの指導方法は、どのようなものになるのか。基本的には、いずれのキャンプも相互作用と直接体験を重視した組織キャンプとして計画されている。しかし、指導者のキャンパーに対するかかわ

りかたの点で、(1)セラピストが1対1で対応する、(2)カウンセラーをセラピストが支援する、という二通りの方法に大別できる。ここでのセラピストの役割について、真仁田・堀内(1973)は、次のようにまとめている。(1)グループから仲間はずれにされる、あるいはカウンセラーの手に負えないキャンパーが出た場合、まずセラピストがそのキャンパーと治療的意味でのラポールを作り、その後カウンセラーと協力して、そのキャンパーがグループに再参加できるようにグループの態勢を整える。(2)カウンセラーがグループ全体の運営に気をとられて見落とすかも知れないキャンパーに気を配る。(3)子どもたちの遊びにかたよりが見られるときに、興味の拡大や解放的意味を持つ遊びを導入する。(4)集団やキャンパーに対するかかわり方についてのカウンセラーの不安や心配を和らげるなどの側面的援助をする。以上の要点を、表2.2.3.に示した。

表2.2.3. カウンセラー・セラピスト協働型の指導システムにおける役割分担
(真仁田・堀内(1973)を参考として編集)

		特 徴	
実践のスタンス	キャンプ療法		
班の指導	「キャンプカウンセラー」(大学生ボランティア) と 「セラピスト」(大学既卒者・心理職)		
キャンプ カウンセラーの 役割	キャンプカウンセリング		
心理臨床の 専門家の役割	セラピスト	スーパーヴァイザー	
	(1)セラピストは、各班に付き、キャンプカウンセラーの補助をする。	(1)スーパーヴァイザーは、プログラムの企画立案をする。	
	(2)セラピストは、キャンプカウンセラーに専門的助言を行う。	(2)スーパーヴァイザーは、治療全体のスーパービジョンを行う。	
	(3)セラピストは、キャンパーの補助・自我的な役割を果たす。	(3)スーパーヴァイザーは、キャンプ中毎晩のケースカンファランスでキャンプカウンセラーとセラピストに助言を与える。	

なお、先述の(1)セラピストが1対1で対応する、(2)カウンセラーをセラピストが支援する、というキャンプ組織の構成を、図2.2.2、図2.2.3に示した。

以上、集団心理療法の理論を背景としたキャンプの実践方法について総括すると、1対1で、あるいはカウンセラーと協同で、心理療法を専門とするセラピストが、キャンパーの指導に直接かかわることが特徴である、と言える。

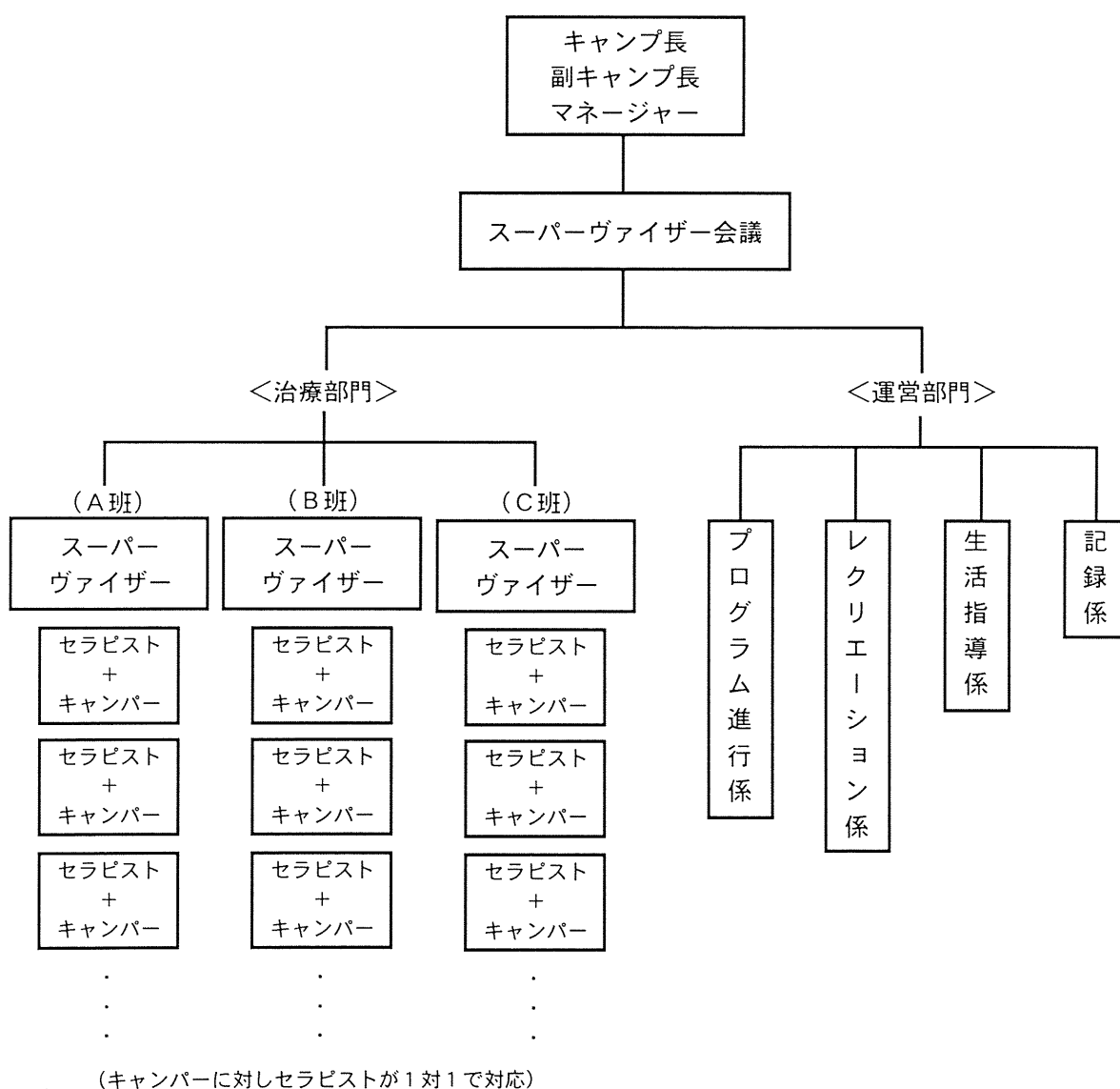


図2.2.2. セラピスト1対1型の指導システム(中島, 1982a を参考として編集)

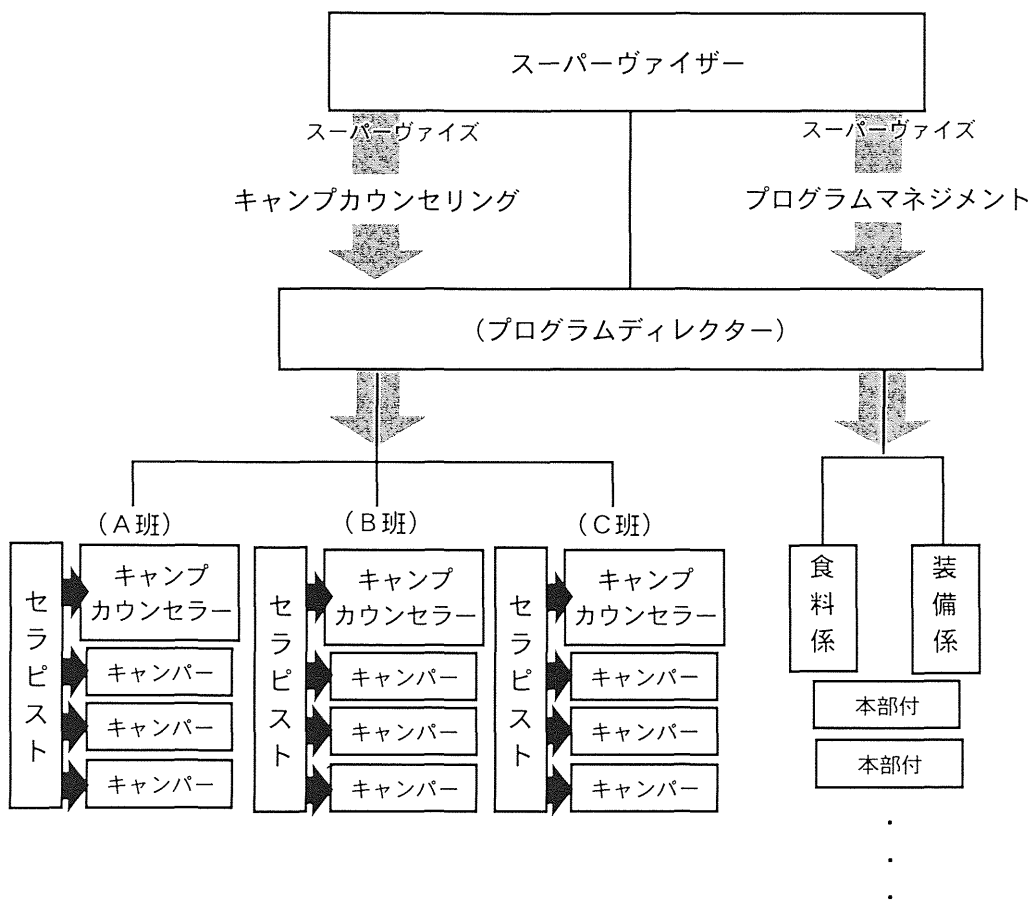


図 2.2.3. カウンセラー・セラピスト協働型の指導システム
(真仁田・堀内(1973)を参考として編集)

2) アウトドア体験療法

アウトドア体験療法とは、野外における直接体験による活動を通じて、身体的、心理的、社会的なリハビリテーション、発達、成長を目的とした治療方法 (Ewert et al. , 2001 ; 坂本, 2001) である。

現在、アメリカ合衆国で実践されているアウトドア体験療法の実践方法について、坂本(2002ab)が整理した表を、筆者が編集して一つの表にまとめたものを、表 2.2.4. に示す。

表 2.2.4. アウトドア体験療法プログラムの実践方法 (坂本, 2002ab より作成)

	ウィルダネスセラピー		アドベンチャーセラピー
代表的プログラム	アウトワードバウンドスクール (Outward Bound School)	エッカードプログラム (Eckerd Foundation Camp)	プロジェクトアドベンチャー (Project Adventure)
活動環境	孤立した自然環境	原始的な生活ができる程度の 自然環境	擬似的な自然環境 (ロープスコース・クライミングジムなど)
期間 活動の形態	比較的長期 (2週間~1ヶ月程度) 集中	数週間~1年程度 集中・通年	決まっていない (数時間~数日/週) 単元
主な活動	野営、ロープスコース、冒険的活動 (バックパッキング、カヌー、ロックク ライミング、乗馬、クロスカントリー等) ソロ活動、社会奉仕	原始的な生活体験、スポーツ活動、 冒険的活動、環境プログラム、 学習活動、文化芸術活動、社会奉仕	ニューゲーム イニシアチブゲーム ロープスコース
活動指導上の 特色	集団での対人関係行動 (役割、関係、 適応) に焦点を当てる。 自然の中での行動による、非意図的な 結果責任 (natural consequences) を 利用する。	集団や自然の中での生活体験への適応 が重視される。同様に、対人関係行動 (役割、関係、適応) も重視される。 長期キャンプでは、教科学習も行われる。	クライアントの状況に応じて、活動の ねらい (例えば、信頼、コミュニケー ション、課題解決等) が焦点化される。 セラピストによって活動が操作される。

表 2.2.4. の分類において、ウィルダネスセラピーとアドベンチャーセラピーの違いは、自然環境の影響を積極的に活用するかしないかである。ウィルダネスセラピーではその活用を強調するが、アドベンチャーセラピーでは強調しない。また、ウィルダネスセラピーに含まれる2種類について、アウトワードバウンドを代表とする冒険型と、エッカードプログラムを代表とするキャンプ型との差異は、自然の中での不便なキャンプ生活そのものを、意図的に活用するかしないかである。いずれも生活形態はキャンプである。ただし、課題の解決による適応過程を重視する冒険型では、その目的を達する第一の手段は冒険プログラムであり、キャンプ生活ではない。一方、自然環境および集団生活への適応を重視するキャンプ型では、その目的を達するための第一の手段としてキャンプ生活を利用している。このように、ウィルダネスセラピーとアドベンチャーセラピー、

また、冒険型プログラムとキャンプ型プログラムは、その実践方法において違いがあるが、その効果の基礎を相互作用と行動に置いているという点で、共通している。

ここからは、(1) セラピューティック キャンプ(Therapeutic Camping)、(2) ウィルダネス セラピー(Wilderness Therapy)、(3) アドベンチャー セラピー(Adventure-based Therapy)、について概説していく。

(1) セラピューティック キャンプ (Therapeutic Camping)

ここでは、ロジャーズ(1939/1966)を参照して、セラピューティック キャンプについて概説する。

キャンプでは、同年代の子ども集団の文化的規範と、キャンプ特有の統制された環境が効果的に作用するために、あらゆるタイプの子どもの適用し得るとしてあるが、そのために必要な配慮事項を4点指摘している。

- 1) 子どもの知能的要因と社会的スキルへの配慮
- 2) 子どもの個別的治療のために必要な組織づくり
- 3) キャンプ独特の治療技術の活用
- 4) 家庭や関係機関への働きかけ

これらの配慮の下で行われるセラピューティック キャンプは、集団への適応を治療に生かす発想、すなわち、たいていの子どものは、情動的、知的、社会的欲求を満たしてくれる正常な環境さえ与えられれば、自己の責任を果たし、生活に適応していくのに十分な健康への衝動が、彼ら自身の中に存在すると見なす考え方に基づいたものである。

(2) ウィルダネスセラピー(Wilderness Therapy)

ここでは、坂本(2002a)による包括的な記述を参照して、ウィルダネスセラピーについて概説する。

ウィルダネスセラピープログラムは、孤立的な自然環境(全く人里から離れた

原生的な自然環境)のなかで、仲間集団(peer group)とカウンセラーとの共同生活、さらに冒険的な活動体験を通して、心理社会的課題を明確化、改善できるように介入する方法である。ウィルダネスセラピープログラムでは身体的活動が重視されており、特に冒険的な活動を集中的に実施することによる身体的、精神的ストレス体験が特色であり、治療キャンプの要素に加えて活動的・克服的である。また、ウィルダネスセラピープログラムの特徴として、(1)「環境」が治療的、(2)「体験学習」が治療的、(3)「自我の直面化(confrontation of self)」が治療的、としている。

ところで、坂本(2002a)では、Walsh & Golins(1976)のモデルを、ウィルダネスセラピーのプログラムにおけるプロセスを理解する枠組みとして参照している。アウトワードバウンドプロセス(Walsh & Golins, 1976)の主要な部分(わかりやすく示すために図中の一部を省略した)を、図2.2.4.に示した。

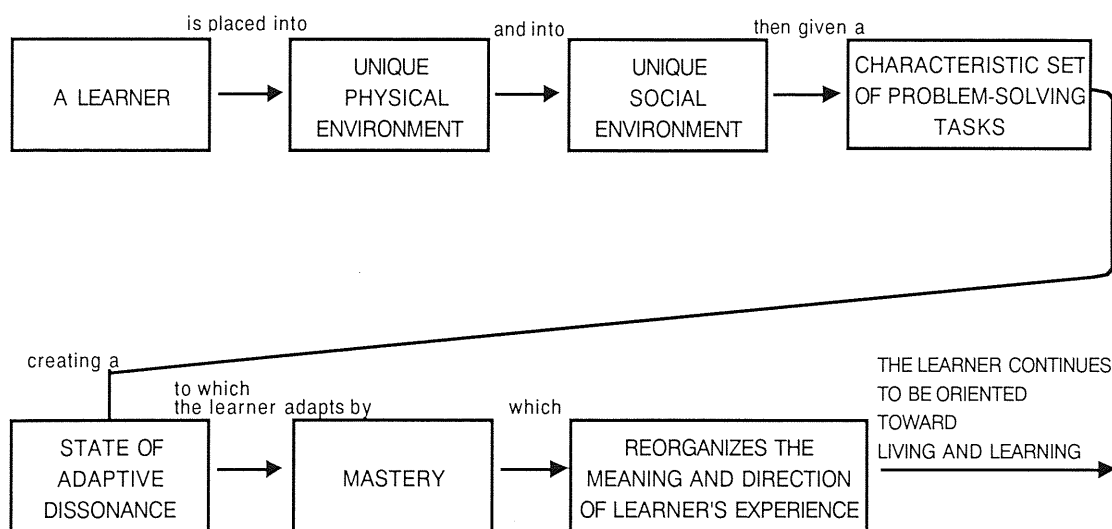


図 2.2.4. アウトワードバウンドプロセス (Walsh&Golins, 1976 の一部を省略)

この図は、冒険教育機関であるアウトワードバウンドのプログラムにおける「プロセス」をモデル化したものである。この図に表現されているプロセスとは、冒

険教育プログラムが期待する効果を生み出すための一連の状況である。プロセスには、出来事と参加者と指導者が包摂される。そのため、出来事と参加者と指導者が備えている性質と特徴は、冒険教育プログラムの効果を左右する条件となる。その条件は、Walsh & Golins (1976)では図中に書き込まれているが、ここでは別図としてまとめ、表 2.2.5. に示した。なお、Walsh & Golins (1976)の図には、図中の囲みで示された7つの要素についての解説が添えられており、表 2.2.5. としてまとめる際に、解説を参照して、筆者が適切と考える訳語を選んだ。

表 2.2.5. アウトワードバウンドプロセスの条件
 (Walsh & Golins, 1976 を筆者が意識し再構成したもの)

学習者	1. 自発的な参加意志と高い意欲。 2. 自分の気持ちや意見を他者に伝えられる能力。
独特な物理的環境 (自然環境)	1. 刺激 (心も身体も自然から影響を受ける。) 2. 単純 (自然の中の簡素な暮らしではあらゆる事が単純かつ必然的なので誰もが素直にかかわれる。) 3. 中立 (自然はあまねく一切に影響を及ぼす。
独特な社会的環境 (小集団)	1. 集団への気づき。 2. 個人への気づき。 3. 相互関係 (葛藤/解決) への気づき。
特徴的な 問題解決課題の設定 (冒険プログラム)	1. 指導者が構成して設定した課題。 2. 段階的継続的に難易度が上がる課題。 3. 具体的で理解しやすい課題。 4. どうにかすればやり遂げることができる課題。 5. やり遂げること必然性と価値がある課題。 6. 全体性 (感情、認知、精神力動領域の利用)。
不調和状態	1. 状況に負けそうになること。 2. それでも状況と戦うこと。 3. 状況にうち克つこと。
やりとげる	1. 高い意欲。 2. 初めての経験に対する注意集中。 3. 仲間と指導者の支持。 4. 成長促進的に構成された課題。
経験の意味の理解 自身の方向付け	1. 自分自身に対する理解の深まり。 2. 自尊感情の深まり。 3. 仲間集団への所属感の深まり。 4. 問題解決の行動モデルの形成。

(3) アドベンチャー・セラピー (Adventure-based Therapy)

ここでは、Gass(1993)による説明を参照して、アドベンチャーセラピーについて簡単に示す。

アドベンチャーセラピーでは、自然環境は必須ではない。アドベンチャーセラピーは、複合的な内容の通院治療を受けている患者に対して、治療を促進するために、治療計画の一部として実施されることが多い。アドベンチャーセラピーでは、治療グループへの参加の開始および終了の時期がひとりひとり異なるので、人数やメンバーが毎回変わる場合がある。アドベンチャーセラピーで用いられるアクティビティは、どこでも実施可能なイニシアチブゲームや、高低両方のロープコース、室内のクライミングウォールなどといった、特別に作った設備を用いて実施されることが多い。

第4項 小括

以上、本節ではキャンプの教育的・治療的効果に関する理論について述べてきた。ここでは、本章における第二の論点であった、キャンプの教育的・治療的効果に関連する理論について、本論文の主題に沿った理論の参照の仕方、すなわち既存の理論を参照して不登校児を対象としたキャンプの理解に特に役立つような視点をいかに導入するべきかについて、本論文における考え方を提示する。

本節で示してきた理論をまとめると、組織キャンプの理論、キャンプ療法の理論、アウトドア体験療法の理論は、相互作用と行動を基礎とした経験を重視するという点で、軸を一にしている。

したがって、本論文で研究対象としている不登校児を対象とした冒険キャンプでの出来事を理解しようとする場合には、組織キャンプ、キャンプ療法、アウトドア体験療法の全ての理論を相補的に用い、それらの共通項と見なせる相互作用と行動を基礎とした経験の意味に着目した検討を行う必要があるものと思われる。

第3節 不登校児を対象としたキャンプ実践の研究手法

第1項 論点の提示

本節の論点は、不登校児を対象としたキャンプ実践の研究手法の適切性の検討である。ここでは、本論文の研究の場となったキャンプの実践方法の妥当性、本論文の研究課題の妥当性を、先行知見との関連から確認した上で、本論文に相応しい研究方法論を定位することをめざす。

本節では、関連する研究の内容について (1) 効果測定の方法、(2) 研究の方法、(3) 先行研究で検討不十分な事項、に注目した考察を行う。

第2項 資料収集の限界

関連する文献として、ここでは1編の総説論文、6編の調査研究報告、70編の実践研究および実践報告を収集した。収集した文献の数は、今日実践されている不登校児を対象としたキャンプの数には遠く及ばず、また、実践研究と実践報告の境界は曖昧であり、内容も研究センターのものから報告センターのものまでばらつきがある。これらの文献の数を発表年代毎に整理し、表2.3.1.に示した。

表 2.3.1. 収集した文献数

	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代
総説論文				1
調査研究報告		1	5	
実践研究・実践報告	5	10	30	25

第3項 効果測定の方法

ここでは、キャンプを独立変数と見なしたときに、その従属変数と見なせるものについて、その内容の整理を試みる。

従属変数はおおむね、(1) 他者との関係性、(2) 自己概念、(3) 行動、(4) パーソナ

リティー、(5)身体的・精神的健康の、5つのうちのいずれかに含めることができた。また、(1) キャンプ場面で発揮される社会性、(2) キャンプ前後の自己概念の変化、(3) キャンプ前後の登校状況等の行動変化、の3点は、特に注目されてきた変数と見なせる。そこで、これら3点について、内容をさらに詳しく見ていくことにする。

1) キャンプ場面で発揮される社会性

社会性という概念は一義に規定しにくいだが、ここではキャンプ集団に受け入れられるために必要とされる対人関係の能力、として捉える。

ところで、対人関係のうち、年齢が近く興味・関心を共にするものとの関係を仲間関係(peer relation)と呼び、仲間関係の中でも、特に特定の人物との、好感を持ちお互いを心理的に支え合う親密な関係を友人関係(friendship)と呼ぶ(中澤, 2000)。特に、小学校高学年から中学生の年代の子どもたちにとって、友人関係の形成は発達上の重要な課題である(サリヴァン, 1953/1990、; 松尾, 1996 ; 山本, 2000)。この時期に親友との心を開いた相互的なかかわりを経験することが、自分や他者についての考えを確かめたり、思いこみなどを修正したりする機会を与え、それによって相手への思いやりと他者との調和の中に生きることへと方向づける(山本, 2000)、とされている。つまり、この時期における親密な対人関係の経験が、社会へのかかわり方を方向付けると考えられている。しかし、先述のように、中学生では不登校に陥るきっかけの多くが友人関係の問題(文部科学省, 2004)である。このことから、友人関係に恵まれる機会を持ってないままにこの年代を過ごす不登校児も少なくないことが想像できる。こうした背景から、不登校児を対象としたキャンプでは、対人関係能力の改善がその目的として重視されてきた(国立オリンピック記念青少年総合センター, 1998)ものと理解できる。それを反映し、多くの文献がキャンプで観察される不登校児キャンパーの対人関係に言及している。その記述方法は、(1) 対人行動にかかわる具体的なエピソードを示すもの、(2) ソシオメトリーの手法を用いたもの、(3) チェックリスト等を用いて対人行動を評価したものの、三つの系統に大別できる。

ところで、キャンプ集団に受け入れられるという出来事は、その本人と他のキャンパーとの相互作用の結果である。したがって、不登校児キャンパーのキャンプ場面における対人関係について考える場合、キャンプ集団全体の関係のあり方や、その変化過程をとらえることは重要と思われる。ソシオメトリーの技法は、それを簡単に把握することができるという点で、有用である。そこで、ここではソシオメトリーの手法を用いた研究について整理する。そのような文献のうち、単一のキャンプの前後での変化を追ったものを、表 2.3.2. に整理した。

これらの文献では、(1)キャンパーの自己報告に基づくソシオメトリー(石川, 1989; 有坂, 1991)、(2)スタッフの行動観察に基づくソシオメトリー(上原, 1995, 1996)、というように、データの収集方法が異なっている。また、データの分析方法も、ソシオグラム(石川, 1989)、選択数・被選択数と Isss(社会的地位指数)(有坂, 1991)、好意的関係・非好意的関係の数(上原, 1995)、人間関係構造図(上原, 1996)であり、異なっている。しかし、データの収集方法と分析方法が異なっても、これらの研究の結果は共通して、キャンプでは不登校児も登校児と同じように友人関係を形成し得ることを指摘していることは注目に値する。その一方で、有坂(1991)、上原(1996)は、多くの人間関係を形成する者がキャンプ後必ずしも登校再開するとは限らない、という指摘をしている。このことは、ソシオメトリーの手法の限界を示すものと思われる。なぜなら、ソシオメトリーにおいて関係の数で表される社会性の程度というものは、どちらかといえば社交性の程度と考えた方が相応しく、外的な適応の指標として対人関係の様相を把握することはできても、その対人関係の深さや、それによってもたらされるものと予想される内的な変化を測定することができないからである。サリヴァン(1953/1990)、松尾(1996)、山本(2000)らが指摘するように、友だちとの心を開いた相互的なかわり方が、内的な変化の機会を与え、社会へのかかわり方を方向付けるという理解の仕方は適切と思われる。したがって、今後の研究では、ソシオメトリーの手法と併せて内的な変化を捉える方法を工夫する必要がある。

表 2.3.2. ソシオメトリーの手法によるキャンプ集団の対人関係の研究

研究者	プログラムの特徴	対象者数	調査方法	主な結果	結果についての説明
石川 (1989)	1泊2日の登山と1泊2日のソロ活動を含む9泊10日のキャンプ。	不登校児 7名 登校児 25名	キャンプ9日目 選択数を3名に制限 キャンパーの自己報告	(1) 不登校児7名中5名が相互選択または被選択の関係を持つことができた。 (2) 相互選択または被選択のあった者は学校復帰に成功した。	人間関係に対する欲求が満たされてはじめて課題を解決しようとする欲求が発動された。すなわち、不登校という問題に挑もうという意欲が生まれたと考えられる。
有坂 (1991)	1泊2日あるいは2泊3日の登山(キャンパーの意志でいずれかを選択)を含む9泊10日のキャンプ。	不登校児 24名 登校児 36名 (登校児には3名の 不登校傾向児が含まれる)	キャンプ2,3,6,8日目 選択数を3名に制限 キャンパーの自己報告	(1) 選択数の点では、不登校群と登校群の友人関係には顕著な差はなかった。 (2) 社会的地位(Isss)は、不登校群は登校群と同水準に向上した。	相互選択または被選択があっても学校復帰に成功しない事例もあり、石川(1989)とは異なる結果となった。しかし、対人関係に問題があるとされる不登校児において、不登校群と登校群の友人関係(選択数)と社会的地位にほとんど差がないという事実は、キャンプの治療的効果を示唆する。
上原 (1995)	5泊6日のキャンプ。 (登山やキャンプファイヤー等のプログラムは達成すべき目標、消化しなければならぬ活動ではないとされた。)	不登校児 36名 登校児 18名	行動観察法	(1) 小学生不登校児は平均4.2名、中学生不登校児は平均3.7名の好意的関係を形成した。 (2) 全般に、学年が上がるにしたがって好意的関係が減り非好意的関係が増加した。 (3) 不登校児と登校児では、関係を形成する相手としては大きな差はなかった。	(1) 不登校やその傾向を持った参加者が6割以上に及ぶことを考慮に入れるならば、量的な意味での関係形成は予想以上に達成できていた。しかし、人間関係は例えば同じ学校、同じ中間教室といった、既存の要因に依存して形成された。 (2) 学年が上がるにつれて非好意的関係が増え、関係形成の難しさが読みとれた。
上原 (1996)	5泊6日のキャンプ。 (登山やキャンプファイヤー等のプログラムは達成すべき目標、消化しなければならぬ活動ではないとされた。)	不登校児 36名 登校児 18名 (上原(1995)と同一のキャンプを研究の場とする)	行動観察法	(1) 集団の人間関係構造を分析すると、いくつかの下位集団が形成され、ほとんどの者が何らかの形で他者を介しながら人間関係に組み込まれていた。 (2) 「意味づけされた関係」として、二者関係では「師匠-弟子」「親分-子分」関係が、グループでは家族等に見立てストーリーを持つ「設定」関係が見出された。	(1) キャンプ後の追跡調査では、登校再開が6名、気持ちの変化があった者が22名、格別な変化がみられなかった者が6名であった。(残り2名はキャンプ途中で帰宅したため追跡調査せず。) (2) 多くの人間関係を形成する者がキャンプ後必ずしも登校に向かうとは限らないが、格別な変化が見られなかった者の人間関係を見ると貧弱な状況が浮かび上がる。

2) キャンプ前後の自己概念の変化

自己概念とは一般に、自己観、自己意識等とほぼ同義で用いられ、人が自分自身をどのように捉えているか、ということであり、人の行動の内的な準拠とされている。

ここで扱った文献の中で用いられた自己概念の尺度は、(1)自己成長性検査(梶田, 1980)、(2)自己概念調査票(諫山ら, 1998)を基礎とし項目の修正や精選を行ったものの二つの系統に大別できる。

自己成長性検査(梶田, 1980)は、自己概念を(1)達成動機、(2)努力主義、(3)自信と自己受容、(4)他者のまなざし意識、という4つの因子で捉えるものである。自己成長性検査を用いた文献のうち、単一のキャンプの前後での変化を追ったものを表2.3.3.に整理した。キャンプ直後には有意差が認められなかった例(飯田ら, 1990)が1例あったが、概してキャンプ前後での自己概念の有意な向上を示すものであった。

自己概念の変化についての説明として、国立妙高少年自然の家(2004)では、(1)時間的要因(長期であること)、(2)段階的負荷とふりかえりによる努力→達成→満足感・達成感→次への動機付けというサイクルの概念化、を指摘している。また、石川(1989)、飯田ら(1990)では、(1)不安状態の克服、(2)カウンセラー等の働きかけによる成功体験の強化、(3)普通の子(登校児)と同じに出来たという意識、を指摘している。

自己概念が変化したり、新たな自己概念が作られたりするためには、自己の対象化が必要である。自己の対象化は、自己の意識化・概念化(梶田, 1980)を伴うものとされている。段階的な負荷や不安の克服は自己の意識化に貢献し、ふりかえりやカウンセラーの働きかけによる成功体験の強化は概念化に貢献するものと思われ、その結果、自己の対象化が進み、自己概念が変化したと理解することができる。

一方、奥山ら(1999)と小玉ら(2000, 2001, 2002a, 2002b)で用いられている自己概念調査票は、諫山(1998)が作成した21項目で構成される自己概念調査票を基礎として、独自の項目を加えて29項目とし(奥山ら, 1999)、さらに項目を精選して17項目としたもの(小玉ら, 2000, 2001, 2002a, 2002b)であった。彼らは、プログラム参加前後の自己

表 2.3.3. キャンプ前後の自己概念の変化に注目した研究

研究者	プログラムの特徴	対象者数	測定方法	有意差	結果についての説明
中島 (1984)	2泊3日の縦走登山を含む7泊8日のキャンプ。	1名	自己成長性検査 (梶田, 1980)	検討せず (事例研究)	キャンプで自信が回復したため。
国立妙高少年自然の家 (2004)	自転車での長距離移動、ロッククライミング、カヤック、いかだでの川下り等を含む21日間の冒険プログラム。	13名	自己成長性検査 (梶田, 1980)	有	(1) 時間的要因 (長期間であったため)。 (2) 努力→達成→満足感・達成感→次への動機づけというサイクルが段階的な負荷の設定とふりかえりでの概念化によって効果的に機能したため。
石川 (1989)	1泊2日の登山と1泊2日のソロ活動を含む9泊10日のキャンプ。	7名	自己成長性検査 (梶田, 1980)	有	(1) 高い状態不安を成功裡に克服して成功体験ができたため。 (2) 成功体験がカウンセラーの評価により強化されたため。 (3) 統合キャンプによって「自分も普通の子と同じに出来る」という意識を持てたため。
富山県総合教育センター (1990)	遊戯的活動→生活的活動→スポーツ的活動→創作的活動という流れをプログラムの根幹とした3泊4日のキャンプ。	13名	自己成長性検査 (梶田, 1980)	検討せず (事例研究)	グループ活動を活かした指導・援助の効果。
飯田ら (1990)	1泊2日の登山(宿泊はソロ活動)を含む9泊10日のキャンプ。	7名	自己成長性検査 (梶田, 1980)	有*	*キャンプ前とキャンプ10ヶ月後に有意差あり。(1) 不安状態を成功裡に克服して成功体験ができたため。(2) 成功体験が周囲の評価により強化されたため。(3) 統合キャンプによって「自分も皆と同じことができた。」という自信を持ったため。
奥山ら (1999)	登山、カヌー等の冒険プログラムを含む6泊7日のキャンプ。	19名	自己概念調査票 (独自に作成)	有*	*項目毎の検討で29項目中4項目に有意差あり。
小玉ら (2000)	登山、カヌー等の冒険プログラムを含む6泊7日のキャンプ。	18名	自己概念調査票 (奥山ら(1999)の項目を精選したもの)	有*	*項目毎の検討で17項目中9項目に有意差あり。
小玉ら (2001)	夜間登山を冒険プログラムとして含む3泊4日のキャンプ。	10名	自己概念調査票 (奥山ら(1999)の項目を精選したもの)	有*	*項目毎の検討で17項目中3項目に有意差あり。
小玉ら (2002a)	2泊3日の徒歩旅行、カヌー、カッター、ソロ活動等を含む13泊14日のキャンプ。	30名	自己概念調査票 (奥山ら(1999)の項目を精選したもの)	有*	*項目毎の検討で17項目中5項目に有意差あり。
小玉ら (2002b)	自転車での移動、いかだでの川下りを含む1泊2日の冒険プログラムを含む4泊5日のキャンプ。	32名	自己概念調査票 (奥山ら(1999)の項目を精選したもの)	有*	*項目毎の検討で17項目中4項目に有意差あり。

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こと（小玉ら，2000）を、これら一連の研究の目的としている。同時に、これらが示した結果は、キャンプ期間や活動内容などのプログラムの特徴の違いが、効果の違い（有意差が認められた項目の違い）に反映する可能性を示唆するものとも考えることもできる。

以上に示した研究は、キャンプ経験を通して不登校児の自己概念に何らかの変化が起こりやすいことを示すものであった。しかし、自己概念や自己観というものには、その観点が無数に存在している。したがって、今後の研究では、どのような観点から自己概念や自己観を捉えるのが適切かを、研究の目的やキャンプのねらいに照らして十分に吟味する必要がある。

3) キャンプ前後の登校状況等の行動変化

キャンプ前後の行動変化については、(1) 登校状況の変化に注目した記述、(2) その他の行動の変化に注目した記述、の二つの系統があった。

これらの文献に示された登校状況の変化を整理し、表 2.3.4. に示した。ここでの登校状況の変化とは、登校再開をさす。完全に登校するようになった場合だけでなく、断続的に登校できるようになった場合も含めており、研究によってその基準が異なっていたが、そのまま整理した。調査対象となったキャンプが重複するものについても、そのまま整理した。なお、数回に渡ってフォローアップを行っている研究については、文献中に示されている結果のうち、最後の調査時の結果に統一して整理した。

登校状況の調査時期は、1 ヶ月～2 ヶ月後に調査をしているものと、10 ヶ月後から1 年後に調査をしているものに大別できる。キャンプによってプログラムや参加者が異なるために、これらの結果を集約するのは困難であるが、調査時期や参加者の違いを考慮に入れずにプログラムの特性のみから直観的に判断すると、キャンプ経験後の登校再開率の高いキャンプには、次のような特徴が見て取れる。(1) 長期の合宿（黒田，1973）、(2) 冒険プログラムを含むキャンプ（石川，1989；飯田ら，1990ab；有坂，1991；飯田ら，1991；飯田・中野，1992；幼少年キャンプ研究会，1992；飯田ら，1993ab；奥山ら，

表 2.3.4. キャンプ経験後の登校状況の変化

研究者	調査時期						備考
	1ヶ月後	2ヶ月後	4ヶ月後	10ヶ月後	1年後	その他(不明含む)	
黒田 (1973)					87% (20/23名)		
石川 (1989)				71.4% (5/7名)			
飯田ら (1990a)				76.9% (10/13名)			
飯田ら (1990b)				71.4% (5/7名)			
大澤ら (1990)						48.7% (38/78名)	1986～89年の4年間の総計
有坂 (1991)			50% (12/24名)				
飯田ら (1991)			62.5% (15/24名)				
飯田・中野 (1992)				65.8%(25/38名)			1989～90年の2年間の総計
幼少年キャンプ研究会 (1992)				65.8%(25/38名)			1989～90年の2年間の総計
飯田ら (1993a)				71.1%(32/45名)			1989～91年の3年間の総計
飯田ら (1993b)				71.1%(32/45名)			1989～91年の3年間の総計
高橋ら (1993)		25% (2/8名)					
相馬ら (1995)		88.7% (63/71名)					
上原 (1996)						18% (6/36名)	
小林・高柳 (1998)		20% (2/10名)					
奥山ら (1999)	68.4% (13/19名)						
小玉ら (2000)	75% (12/16名)						
上原 (2001)		22% (59/273名)					1995～2000年の6年間の総計
笠井 (2001a)						50% (8/19名)	「学校や適応指導教室に行くことが増えた」という尋ね方。
上原 (2002)		21% (66/308名)					1995～2001年の7年間の総計

1999 ; 小玉ら, 2000)、(3) シリーズキャンプ (相馬ら, 1995)。

ところで、前節で既に述べたが、1990 年代以降の不登校児を対象としたキャンプの担い手として、各自治体の教育委員会や適応指導教室等は、重要な役割を果たしている。この立場からは、キャンプは相談・治療の一環であり、再登校や自立の1ステップ (野中, 1997) として位置づけられている。そして、評価の視点は登校再開だけでなく、日常生活の中で子ども一人ひとりが示す細やかな変化にも向けられている。例えば、(1) 以前より表情が明るくなった、(2) 以前より会話が増えた、(3) 以前より友だちと遊べるようになった、(4) 以前より自己主張ができるようになった、(5) 以前より感情が出せるようになった、(6) 以前より外出する機会が増えた (伊藤, 2002) というような項目群が、キャンプ後の評価の観点として用いられている。しかし、キャンプ毎にさまざまな観点に沿った項目が利用されており、その結果を集約することは難しい。

そこで、登校再開以外の変化について、多数の事業を対象とした調査研究を参照する。国立オリンピック記念青少年総合センター (1999) は、不登校児を対象とした自然体験事業を実施した都道府県・市区町村教育委員会および関連の教育センター、適応指導教室、児童相談所、青少年教育施設を対象とし、回答のあった 344 名の参加者について、参加後 1 ヶ月時点の変化について検討している。ここでは、(1) 以前より表情が明るくなった、(2) 以前より会話が増えてきた、(3) 以前より友だちと遊べるようになった、(4) 以前より学習に関心が向きはじめた、の 4 項目について、それぞれ(1)56.0%、(2)51.5%、(3)39.5%、(4)32.4%、の保護者が肯定的な回答をしたという結果を得ている。また、この調査では、(1) 食事は規則正しくとっている、(2) 家族との会話はある程度できる、(3) 友だちと遊びに出掛けることができる、(4) 友だちによく電話をかけたりする、(5) 適応指導教室には比較的よく通っている、(6) 相談機関等には定期的に通っている、(7) 授業に出にくい保健室等には通っている、(8) 学校での授業にもある程度は出ることができ、(9) 家での簡単な活動 (家の手伝いなど) はできる、(10) ほとんど外出できない、(11) 感情をあまり表に出さない、(12) ひとの目を気にしすぎている、という項目も使用して

いる。これらの項目は、登校再開以外の変化を把握するために有用と思われる。

以上より、今後の研究では、登校再開の様子を把握することに加えて、それ以外の変化にも目を向けて、キャンプの評価を行っていく必要がある。

第4項 研究の方法

近年、野外教育およびその近接領域で、質的研究法の有用性が指摘されている。たとえば、ミックスドメソッド (Henderson, 1991 ; Henderson & Bedini, 1995)、実践型研究 (坂本, 2001)、個性記述的研究 (坂本, 2002) など、質的研究法を導入した方法論の必要性が提示されている。Crotty (1998) は、社会科学の研究方法論について述べる中で、研究方法 (methods) に先立つものとして、(1) 認識論 (epistemology)、(2) 理論的視座 (theoretical perspective)、(3) 方法論 (methodology) を明確にしておく必要性を指摘している^{注2)}。

Henderson (1991) は、レジャー・レクリエーション研究の文脈における理論的視座、方法論的立場、研究方法の関係について、図 2.3.1. のような模式図を用いて表現している。

図 2.3.1. は、認識論的立場としては、研究者は Interpretive (解釈主義) か Positivist (実証主義) のいずれかを選ぶことになるが、方法論としては、いずれの立場からも数量的手法と質的手法を採用することができ、その方法論に沿って、具体的な研究方法が設定されることを表している。研究方法とは、研究目的を達するための具体的な手段のことである。たとえば、質問紙法、観察法、面接法などであり、研究目的に沿って個別に計画されるものを指す。

注2) Crotty (1998)、Henderson (1991) を参照して、認識論、理論的視座、方法論について概説する。

認識論とは、世界観である。解釈主義的立場をとる研究者の認識論は構成主義である。一方、実証主義的立場をとる研究者の認識論は客観主義である。複数の認識論は併存せず、研究者はそのどちらかを選択しなければならない。構成主義とは、現実と言説によって構築され現実となっていくと見なす考え方であり、本質的なものの存在を否定する (非本質主義)。なお、言説とは、言葉によって表現されたものの見方や考え方のことである。また、客観主義とは、所与の事実から出発し、それらの間の恒常的な関係・法則性を明らかにしようとする考え方である。したがって、本質的なものの存在を肯定し (本質主義)、経験的に検証可能な命題のみを命題として扱う。

理論的視座とは、研究の立場のことである。Crotty (1998) は、科学における理論的視座の例として、実証主義、解釈主義 (シンボリック相互作用論、現象学、解釈学)、批評理論、フェミニズム、ポストモダニズム、を挙げている。

方法論とは、学問研究の方法全体を貫く基本的な考え方のことである。たとえば、実験研究、調査研究、実践研究、エスノグラフィ、グラウンデッドセオリー、ミックスドメソッド、マルチメソッドなどである。

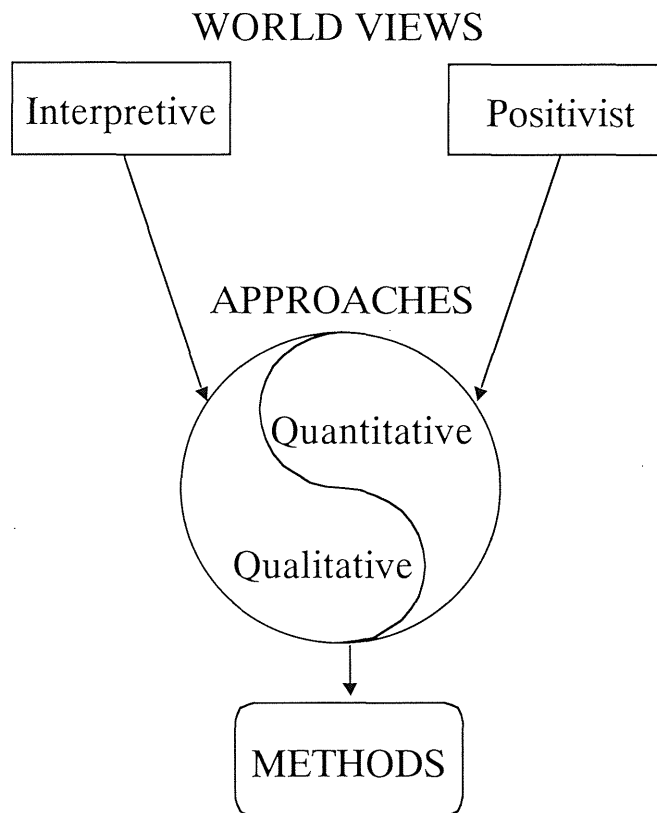


図 2.3.1. A Model for Dimensions of Choice in Recreation, Park, and Leisure Research (Henderson, 1991)

Henderson (1991) の示したこのモデルは、数量的手法と質的手法を同一の研究の中で並立して用いることの可能性を指摘したという点で、キャンプの研究の方法論に新たな枠組みを与えるものと見なせる。

ところで、不登校児を対象としたキャンプの研究でも、投映法、事例研究など、質的手法を導入した研究が、既に多く発表されている。

不登校児を対象としたキャンプの研究で用いられた投映法は、P-F スタディー (中島, 1981)、ロールシャッハ・テスト (飯田・松原ら, 1990 ; 幼少年キャンプ研究会, 1992 ; 飯田・小島ら, 1993)、バウムテスト (高橋, 1993 ; 飯田・小島ら, 1993 ; 松崎, 1997)、文章完成法 (飯田・松原ら, 1990)、風景構成法 (坂本, 2004) であった。

事例研究では、数量的なデータを用いない研究報告(黒田, 1973 ; 西村ら, 1988 ; 池田・吉井, 1991 ; 池田ら, 1992)では、キャンプ中の出来事についての時間の流れに沿った記述が中心であった。また、面接法を応用したPAC (PAC: Personal Attitude Construct) 分析(内藤, 1994)を用いた研究例が2例あった(松崎, 1997 ; 山川・宮本, 2000)。

また、キャンプ研究における事例研究のあり方として、複眼的視点、すなわち対象者全体の変化に着眼しながらも、個人の変化にも関心を向ける研究の仕方は、注目に値する。たとえば、(1) 数量的なデータを事例ごとに扱う方法 (富山県総合教育センター, 1990 ; 山川・宮本, 2001 ほか)、(2) 主に統計的手法を用いるが部分的に事例毎の個別の記述を取り入れる方法(飯田・松原ら, 1990 ; 幼少年キャンプ研究会, 1992 ; 飯田・小畠ら, 1993 ほか)などである。

以上より、今後の研究においても、(1) 数量的手法と質的手法を組み合わせる、(2) 全体の変化と個人の変化の両方を記述する、という研究方法は、有効な方略と見なすことができる。

しかし、これまでの不登校児を対象としたキャンプの研究は、その研究を貫く認識論、理論的視座、方法論のあり方への関心は薄いものであったと思われる。実践報告の水準から学術研究へと水準を上げるためには、認識論や方法論にも注意を払う必要がある。

第5項 先行研究で検討不十分な事項について

収集した文献を通覧し、不登校児を対象としたキャンプ実践を扱った研究において十分に検討されていないと思われる事項は、(1) 対象児の適切な選択方法、(2) キャンプ後のフォローアップのあり方、の2点であった。

対象児の適切な選択方法については、どのような状況の不登校児がキャンプに参加できたか、という観点から遡及的な分析が試みられている(国立オリンピック記念青少年総合センター, 1999)。それによれば、(1) 学校の授業に出ることができる、(2) 保健室または別室登校ができる、(3) 適応指導教室にも相談機関にも通っている、(4) 適応指導教室に通っている、という状況か、あるいは(5) 通う機関はないが友だちと外出できる、と

いう状況の子どものほうが、(6)相談機関には通っている、(7)通う機関がなく友だちと外出もできない、という状況の子どもと比べて、「子どもから行ってみたいと話があった」率、つまり自発的にキャンプに参加した率が高い、という結果が出ている。しかし、具体的な参加者の選択方法について、十分に検討している文献はみられない。

また、笠井（2002，2003）は、キャンプ参加者に対するフォローアップ活動という位置づけで、キャンプを実施していくことの意義について述べている。このように、キャンプ経験後の不登校児に対するフォローアップは、実施した方が効果的という指摘があり、そのあり方についての問題提起がなされてきた。しかし、まだ十分に検討されているとはいえない。

第6項 小括

本節では、不登校児を対象としたキャンプ実践を扱った先行研究の方法を検討した。多様な方法を用いて研究が行われてきたが、何らかの心理・社会的変数によってキャンプの効果を捉えることが、これまでの研究の主流であったといえる。

効果測定の変数に注目すると、(1) キャンプ場面で発揮される社会性、(2) キャンプ前後の自己概念の変化、(3) キャンプ前後の登校状況等の行動変化、の3点に特に関心が寄せられていた。

また、研究方法に注目すると、(1) 数量的手法と質的手法の併用、(2) 研究対象児個別の変化への着眼、の2点が特徴であった。

さらに、その重要性が指摘されながらも、これまでに十分な検討が加えられていない事項として、(1)対象児（キャンパー）の適切な選択法、(2)キャンプ後のフォローアップのあり方、の2点を見出した。

第4節 総括

本節では、本章の総括として、先行知見と本論文の研究課題との関連を明確にし、研究の場としたキャンプの実践方法と研究課題の妥当性を検討した上で、本論文に相応し

い方法論を示す。

第1項 前節までの要約

本章では、不登校児を対象としたキャンプ実践の関連文献を通覧し、(1)実践方法の変遷、(2)キャンプの教育的・治療的効果に関する理論、(3)キャンプ研究の特徴、の3つの観点に沿って、これまでの知見を整理した。ここまでの作業の過程から得られた見解を集約し、図2.4.1.に示した。

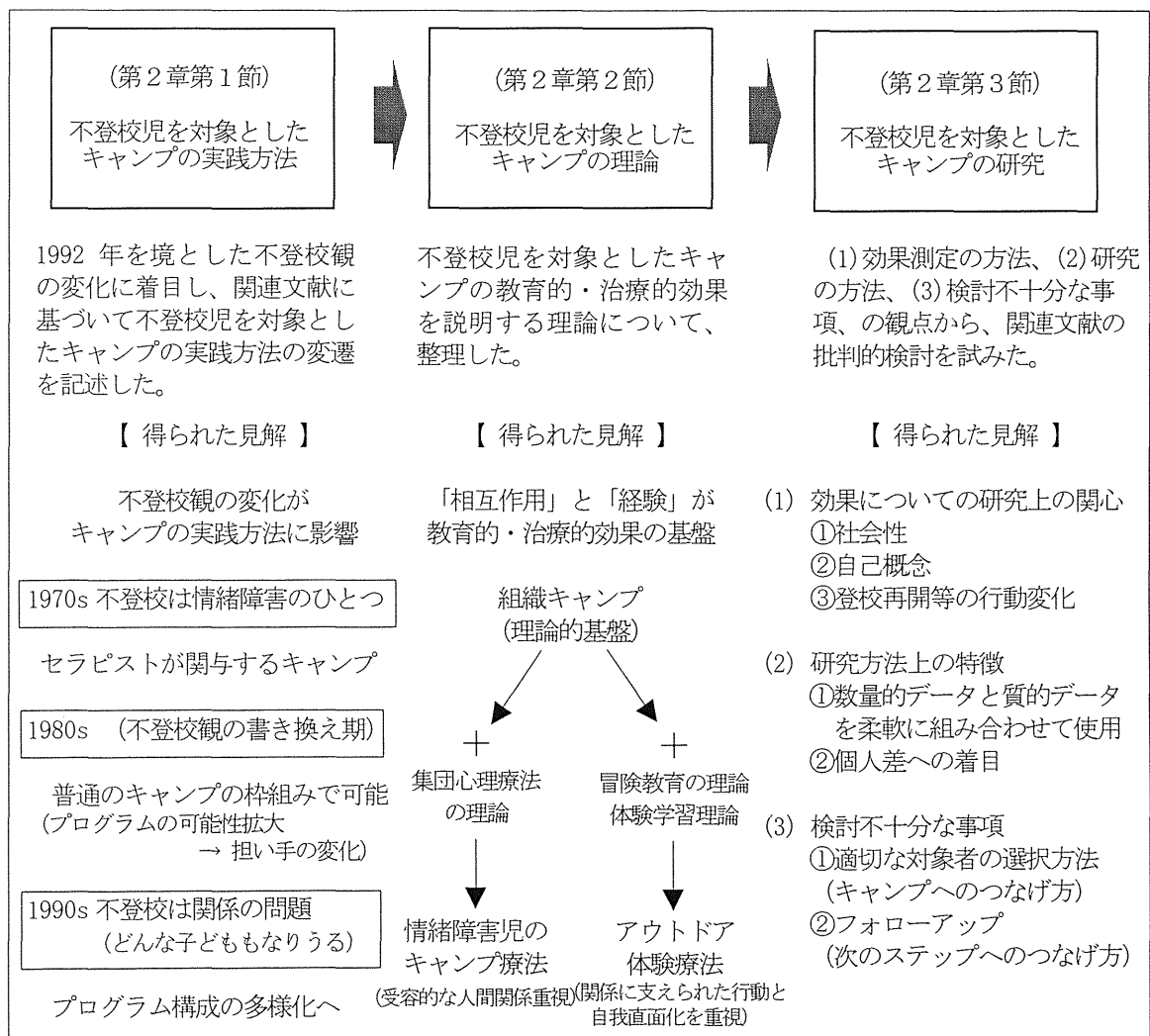


図2.4.1. ここまでの作業過程と得られた見解

本論文は、実際のキャンプを研究の場とした実践研究である。そのため、キャンプの

実践方法と研究課題の双方について、実践と研究の両文脈における妥当性が求められる。

図 2.4.1. に示した作業を通して、本論文におけるキャンプの実践方法と研究課題が適切なものであると判断した。以下、判断の根拠となった先行知見との関連を示す。

1) 実践方法

第1節で示したように、近年の不登校児を対象としたキャンプは、プログラム構成が多様化している。1990年代以降の新しい傾向として、長期化と冒険プログラムの導入が挙げられ、実践事例の積み上げが必要と考えられる。

しかし、プログラム構成が多様化しても、今日の実践はこれまでの実践を基礎として発展してきたものである。そのため、第2節で示したように、相互作用と経験を基盤とした組織キャンプの基礎理論はもとより、集団心理療法の影響を受けた情緒障害児キャンプの理論、冒険教育の理論と体験学習理論の影響を受けたアウトドア体験療法の理論のすべてが、実践上参照すべき理論と見なせる。

また、第3節で示したように、冒険キャンプ、通年型シリーズキャンプは不登校状態の改善に効果的と考えられ、実践に取り入れる意義が認められる。

以上より、本論文が研究の場としたキャンプの、冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプという実践方法は、不登校児を対象としたキャンプの今日的課題に即した適切なものと見なすことができる。

2) 研究課題

不登校児を対象としたキャンプ研究の特徴を、第3節で示した。ここでは、その特徴と、本論文での研究課題とを対応させ、その妥当性を検討する。

これまでの不登校児を対象としたキャンプ研究の特徴と、本論文の研究課題と対応させ、表 2.4.1. に示した。

このように整理すると、第1章で設定した研究課題は、先行研究でも関心を寄せられてきたキャンプの効果を、従来とは異なるアプローチで再確認するもの（研究課題2、3、4、5）であり、これまでに検討不十分とされてきた事項への接近を試みるもの（研

究課題1、6)としても、妥当な設定と思われる。

表 2.4.1. 先行知見と本論文の研究課題との関連

達成 (効果を確認) したこと	キャンプでの社会性の発揮	研究課題2 不登校児キャンパーの行動
		研究課題3 不登校児キャンパーの仲間関係
	キャンプ後の自己概念の変化	研究課題4 不登校児キャンパーの自己観の変化
	キャンプ後の登校再開等の行動変化	研究課題5 不登校児キャンパーの社会参加の様子
達成して いないこと	適切な対象者の選択方法 (キャンプへのつなげ方)	研究課題1 不登校児キャンパーの特性
	キャンプ後のフォローアップ (次のステップへのつなげ方)	研究課題6 不登校児が続けてキャンプに参加することの意味

以上より、本論文が設定した研究課題は、不登校児を対象としたキャンプ研究の今日的課題に即した、適切な研究課題と見なすことができる。

ところで、本章の最終目標は、先行知見との関連から本論文における方法論を定位することである。先行知見が達成していない部分に接近するためには、従来の方法論を再検討する必要がある。そこで、表 2.4.2. に示した内容に沿って、図 2.4.2. を作成した。

図 2.4.2. では、先行研究で注目されてきた部分を二重線で囲み、検討不十分とされてきた部分を破線で表した。図 2.4.2. は、(1) 不登校状態→キャンプ経験→登校再開等の行動変化をつなぐ一連の過程と、(2) キャンプの場での他者との関係性と行動との関係が、検討不十分とされてきたことを示すものである。

従来、これらの部分が検討されてこなかったのは、一人ひとりの示す様子が異なるた

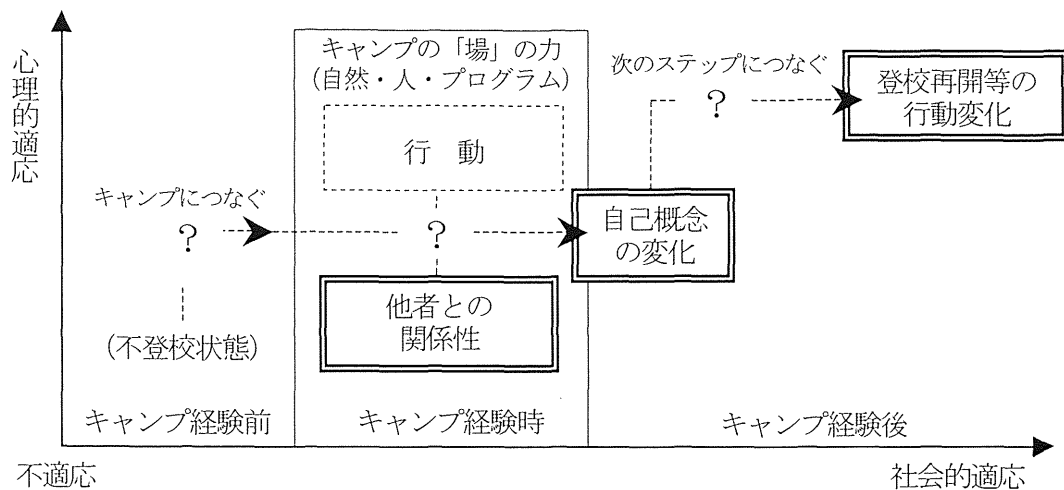


図 2. 4. 2. 先行研究が明らかにしていないこと

めに、結果を集約しにくかったからではないかと推察される。逆に、これらの問題を検討するためには、変化の過程は一人ひとり異なるということを認める必要があるが、そうした場合、研究者は必然的に解釈的立場を採ることになる。

不登校児を対象としたキャンプを扱った研究の研究方法の特徴として、(1) 数量的データと質的データを柔軟に組み合わせて使用すること、(2) 個人差に着目すること、の2点を指摘した。これらは、ここで問題とされた(1) 不登校状態→キャンプ経験→登校再開等の行動変化をつなぐ一連の過程と、(2) キャンプの場での他者との関係性と行動との関係を検討するための研究上の方略として、有効と思われる。

第2項 方法論の定位

以上の検討から、本論文の研究の立場と方法論を、次のように定位する。

本論文は、構成主義を認識論的立場とした解釈的研究であり、実践事例を検討することによって、仮説生成をめざすものである。

また、本論文が採用する方法論を以下に示す。

- 1) 本研究は、フィールド研究である。
- 2) 本研究では、質的アプローチと数量的アプローチを併用する (Mixed Method)。
- 3) 本研究では、面接法、検査法 (質問紙法)、観察法を併用する (Multi Method)。

第 3 章

研究方法

本論文の目的は、冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプを研究の場とし、キャンプ内外での不登校児の心理・社会的変化に注目した総合的な検討を通して、不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）を提示することである。

この目的を達するために、前章では本論文の主題に関連する先行知見を検討した。本章ではこの研究で採用する研究方法について具体的に示す。

第1節では、研究の場であるキャンプの概要について、(1)キャンプの特徴、(2)キャンプの目的、(3)プログラム、(4)キャンパー募集の方法、(5)キャンパー、(6)指導者、(7)キャンプに対する筆者のかかわり方、の各項目について記述する。

第2節では、研究対象の選択について述べる。

第3節では、研究方法の概要を述べる。

第4節から第9節では、本論文における6つの研究課題の研究方法を明示する。

第10節では、研究対象者に対する倫理的配慮について述べる。

第1節 キャンプの概要

第1項 キャンプの特徴

本研究の対象となったキャンプは、およそ7ヶ月間（6月～翌年1月）にわたる通年型シリーズキャンプであり、2001年度と2002年度の2回実施した。内容は、数回の日帰りもしくは1泊2日のデイ・キャンプ、冒険プログラムを含む夏季2週間のキャンプ、冒険プログラムを含む冬季1週間のキャンプで構成した。1年目と2年目の通年型シリーズキャンプの構成を、図3.1.1.に示した。

1年目のプログラムでは、9月から11月にかけてデイ・キャンプの間隔が空いた。1年目のプログラムを振り返り、この空白期間をどのように考えるかが一つの課題であった。6月下旬から8月末までの間には、キャンプ参加に向けての説明会、スタッフとの面接、デイ・キャンプといった小さなステップや、長期キ

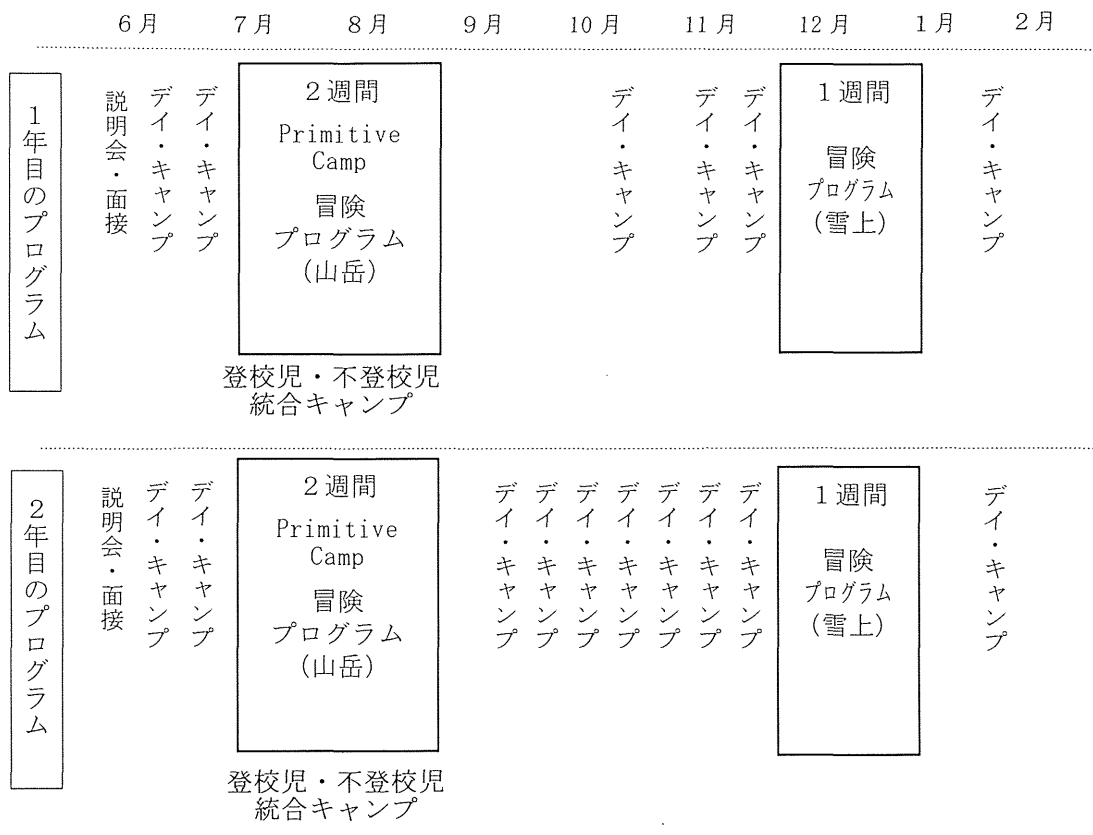


図 3.1.1. 通年型シリーズキャンプの構成

キャンプの始まりと終わり、夏休みの始まりと終わり、2学期の始まりなどといった、不登校児にとって見通しを立てやすい時間的節目があった。研究対象児のうち、2学期の始まりという節目にうまく乗れた者、すなわち9月から再び登校を始めた者にとって、10月初旬のデイ・キャンプは、キャンプのスタッフや友だちに近況を報告する機会として適切であった。なぜなら、2学期が始まって1ヶ月が経過し、登校のペースができてきて自信もついてきたその時機に、カウンセラーやキャンプ長が彼らに直接会って、彼らの努力をみとめ、励ましを与えることが、彼らの自信をさらに深めることにつながるものと思われたからである。また、2学期の始まりという節目に乗れず停滞している子どもにとっては、デイ・キャンプという機会を利用した定期的なかかわりを通してカウンセラーとの関係性を

維持していくことと、活動および仲間とのかかわりを通して長期キャンプでの体験を再体験しキャンプを通して得た自信を深める機会を設けることが、意味を持つものと思われた。そこで、こうしたねらいをもつ定期的なかかわりの場としてデイ・キャンプを位置づけていくことが必要と考え、2年目は約2週間に1度の頻度でデイ・キャンプを計画した。

第2項 キャンプの目的

このキャンプの目的は、「不登校などでひきこもりがちな児童・生徒が、年間を通して長期にわたる自然体験活動に取り組むことによって、心の悩みを解決し、生き生きとした日常生活を送れるように支援すること」であった。

また、具体的な指導方針として、(1)時間的余裕を確保し、(2)自由度の高いプログラム構成の中で、(3)カウンセラーや参加者どうしの交流の機会を設けて多様な仲間関係を体験させる、ことに重点を置いた。

第3項 プログラムの構成

このキャンプは、定期的なデイ・キャンプと、2回の長期キャンプを組み合わせた通年型シリーズキャンプであった。定期的なデイ・キャンプは茨城県つくば市で実施し、長期キャンプは、宮城県栗原郡花山村で実施した。

定期的なデイ・キャンプは、茨城県つくば市にある筑波大学構内のキャンプ場を利用し、カウンセラーや他のキャンパーとの関係を作り、キャンプの雰囲気になれる機会として実施した。この一連のプログラムのうち、夏季キャンプのみ、参加者のなかに登校児を含んだグループで実施した。それ以外のプログラムは全て、不登校児のみのグループで実施した。

夏季と冬季の長期キャンプは、冒険プログラムを取り入れて計画された。なお、夏季キャンプでは、プログラムの意図に沿って途中で班の再編成を行った。

本論文では、論述の便宜上、プログラムの区分に合わせて「期」を設定した。キャンププログラムの概要を、期の区分に対応させて、表 3.1.1 に示した。

表 3.1.1. キャンププログラムの概要

期の区分	1年目のプログラム	2年目のプログラム
I 夏季キャンプ 準備期	説明会・面接 デイ・キャンプⅠ(1-1) 6月30日 デイ・キャンプⅠ(1-2) 7月15日	説明会・面接 デイ・キャンプⅠ(2-1) 7月6日 デイ・キャンプⅠ(2-2) 7月20日
II 夏季キャンプ	夏季キャンプⅡ(1) 7月24日～8月6日 1日目 沢遊び/開村式/ナイトハイク 2日目 テント設営/沢遊び 3日目 湖での遊泳とボート 4日目 釣り(自然の中から食料を得る) 5日目 <班替え> 森の手入れ 移動キャンプの計画 6日目 リヤカーでの移動キャンプ 7日目 8日目 Day Off(休養日)/自由献立夕食 9日目 クラフト<班替え> 登山準備 10日目 冒険登山(ソロ活動を含む) 11日目 <班替え> 12日目 個人別自由活動 登山生還を祝うパーティー 13日目 蕎麦打ち/班別自由活動 キャンプファイヤー 14日目 撤収/開村式	夏季キャンプⅡ(2) 7月24日～8月6日 1日目 沢遊び/開村式/ナイトハイク 2日目 テント設営/沢遊び/いかだの設計 3日目 湖でのいかだ作り/いかだ試運転 4日目 いかだでの湖縦断 移動キャンプの計画 5日目 リヤカーでの移動キャンプ 6日目 7日目 Day Off(休養日)/自由献立夕食 8日目 ツリークライミング 9日目 環境教育プログラム(源流探検) 10日目 登山準備 11日目 冒険登山(ソロ活動を含む) 12日目 13日目 個人別自由活動/登山生還を祝う パーティー/キャンプファイヤー 14日目 撤収 開村式
III 夏季キャンプ フォローアップ期	デイ・キャンプⅢ(1) 10月13日	デイ・キャンプⅢ(2-1) 9月7日 デイ・キャンプⅢ(2-2) 10/5-10/6 デイ・キャンプⅢ(2-3) 10月19日 デイ・キャンプⅢ(2-4) 11月2日
IV 冬季キャンプ 準備期	デイ・キャンプⅣ(1-1) 11月25日 デイ・キャンプⅣ(1-2) 12月8日	デイ・キャンプⅣ(2-1) 11月16日 デイ・キャンプⅣ(2-2) 11/30-12/1 デイ・キャンプⅣ(2-3) 12月14日
V 冬季キャンプ	冬季キャンプⅤ(1) 12月23日～12月29日 1日目 そり遊び/ナイトハイク 2日目 雪中登山/クロスカントリースキー 3日目 かまくら作り 4日目 雪上移動キャンプ 5日目 6日目 テレマークスキー/雪洞泊 7日目 撤収	冬季キャンプⅤ(2) 12月21日～12月27日 1日目 軽いトレッキング/ナイトハイク 2日目 クロスカントリースキー 3日目 イグルー作り 4日目 雪上移動キャンプ 5日目 6日目 テレマークスキー/雪洞泊 7日目 撤収
VI 冬季キャンプ フォローアップ期	デイ・キャンプⅥ(1) 1月26日	デイ・キャンプⅥ(2) 1月25日

第4項 キャンパー募集の方法

1) 不登校児キャンパーの募集

キャンパーの募集は、5月から6月にかけて行った。1年目のプログラムでは、つくば市内の小中学校 48校と適応指導教室 1ヶ所、つくば市および近郊市町村の不登校児を対象とした相談機関7ヶ所にキャンプ参加者募集の案内を送付した。2年目のプログラムでは、つくば市を含む茨城県南部および西部の適応指導教室と、中学校のスクールカウンセラー宛に、キャンプ参加者募集の案内を送付した。そのほか、週刊の地域情報誌とそのホームページに募集記事を掲載した。なお、保護者向けの案内（実施要項）では、不登校児を対象として実施されるキャンプであることを記載したが、子ども向けの案内には記載しなかった。

2) 夏季キャンプにおける登校児キャンパーの募集

キャンプ長が主宰する団体が実施したキャンプの過去の参加者に対して、5月に参加者募集の案内を直接送付した。この際、不登校児との統合キャンプであることは記載しなかった。

第5項 キャンパー集団の構成

本論文において、研究の場としたキャンププログラムには、1年目と2年目を通して、22名の不登校児のキャンプ参加希望を受理した。そのうち19名がデイ・キャンプに1回以上参加し、さらにそのうちの16名が夏季キャンプあるいは冬季キャンプのいずれか、または夏季キャンプと冬季キャンプの両方のプログラムにも参加した。本論文では、夏季キャンプあるいは冬季キャンプのいずれか、または夏季キャンプと冬季キャンプの両方のプログラムに参加した不登校児を研究対象児とした。

1年目と2年目の夏季キャンプに参加したキャンパーの登校・不登校の別、学年、男女の人数内訳を、表3.1.2.に示した。1年目と2年目の冬季キャンプに参加した不登校児キャンパーの学年、男女の人数内訳を、表3.1.3.に示した。

表 3.1.2. 夏季キャンプのキャンパーの内訳

		小5		小6		中1		中2		中3	
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
1年目	不登校児キャンパー (人)	0	0	0	0	2	1	0	1	4	0
	登校児キャンパー (人)	3	2	3	2	2	0	0	1	0	0
2年目	不登校児キャンパー (人)	(小学生は募集せず)				1	0	2	0	0	1
	登校児キャンパー (人)	(小学生は募集せず)				3	1	0	0	0	0

表 3.1.3. 冬季キャンプのキャンパーの内訳

		小6		中1		中2		中3		高1	
		男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
1年目	不登校児キャンパー (人)	0	1	2	2	0	1	2	0	0	0
2年目	不登校児キャンパー (人)	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0

第6項 指導者

このキャンプの指導者は、以下のように組織された。

1年目のプログラムは、プログラムディレクターが1名、カウンセラーが4名、キャンプ長が1名、副キャンプ長が1名、カウンセラーが1名、医師が1名で組織された。

2年目のプログラムは、プログラム係が1名、カウンセラーが3名、キャンプ長が1名、副キャンプ長が1名、臨床心理士が1名、医師が1名で組織された。

キャンプディレクターおよびカウンセラーは、野外運動・野外教育を専攻し、キャンプカウンセリングに関する専門的教育と、キャンプ場面での実践的訓練を受けた大学院生であった。

キャンプ長と副キャンプ長は、野外教育を専門とする大学教官であった。臨床心理士は、心理学を専門とする大学教官であった。医師は、大学附属病院の勤務医であった。

その他必要に応じて、数名の学生が、食料係、装備係等の本部スタッフとして運営に携わった。

第7項 キャンプに対する筆者のかかわり方

筆者はすべてのキャンプ場面に参与し、与えられたキャンプ運営上の役割をこなしながら、フィールドワークを行った。

筆者に対して具体的に与えられた役割は、本部スタッフ（1年目夏季キャンプ）、食料係（1年目、2年目冬季キャンプ）、プログラムディレクター（2年目の全プログラム）、受付および連絡担当者（1年目と2年目の全期間）、マネジメントディレクター（1年目と2年目の全期間）であった。

そのほか、1年目と2年目を通して、研究対象児に対するキャンプ参加前の対応およびキャンプ後の個別のフォローアップを、筆者が担当した。

第2節 研究対象の選択

本論文では、キャンプに参加した不登校児 16 名を研究対象児として扱った。本文中での研究対象児の呼び名は、仮称である。本論文における研究対象児の仮称、性別、学年、参加時期を表 3.2.1. に示した。

研究対象児は、(1)年間の全てのプログラムに参加すること、(2)研究のための全ての調査に協力すること、を前提として募集した。しかし、研究対象児個々の状況に応じて、途中からのキャンプ参加およびキャンプ参加の中断を認めた。また、研究のための調査に関しても、状況によっては研究対象児本人および親の協力を得られない場合があり、その場合は質問紙への無記入、無回答、あるいは面接に応じないことを認めた。そのため、データの欠損が多く発生した。

こうした事情から、本論文では、各研究課題における分析に耐えうる研究対象を、研究課題毎に選択するという方法を採用。研究課題毎の研究対象の選択の基準については、第4章の各節において、結果の提示に先立って明示する。

表 3. 2. 1. 研究対象児の本論文中における仮称・性別・学年・参加時期

No.	本論文中での 仮称	性別	キャンプ初回 参加時の学年	キャンプに参加した時期												
				I ₁	II ₁	III ₁	IV ₁	V ₁	VI ₁	I ₂	II ₂	III ₂	IV ₂	V ₂	VI ₂	
1	麻衣 (まい)	女子	小6				■	■	■							
2	笑美 (えみ)	女子	中1				■	■	■							
3	アユム (あゆむ)	男子	中1	■	■	■	■	■	■							
4	香奈恵 (かなえ)	女子	中1	■	■	■	■	■	■							
5	剣介 (けんすけ)	男子	中1		■	■	■	■	■							■
6	裕子 (ゆうこ)	女子	中2	■	■	■	■	■	■							
7	遼平 (しゅんぺい)	男子	中3	■	■	■										
8	奏一 (そういち)	男子	中3	■	■	■			■							
9	誠也 (せいや)	男子	中3	■	■	■	■	■	■			■	■	■		■
10	杜夫 (もりお)	男子	中3	■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■
11	陽太 (ようた)	男子	中1							■	■					
12	直行 (なおゆき)	男子	中1													■
13	亮 (りょう)	男子	中2							■	■	■	■	■		■
14	力樹 (りき)	男子	中2							■	■	■	■	■		
15	雪彦 (ゆきひこ)	男子	中2										■	■	■	■
16	夢子 (ゆめこ)	女子	中3								■	■				■

■が参加時期を示す。

第3節 研究方法の概要

本論文が採用する方法論の特徴は、(1)フィールド研究、(2)質的アプローチと数量的アプローチの併用、(3)面接法、検査法、観察法の併用、である。

この方法論に沿って、各研究課題が採用する研究方法について、Henderson(1991)の選択モデルおよび下山(1997)の心理学研究法の分類モデルを参考に整理した。各研究課題の研究方法について、(1)アプローチの方法、(2)データ収集の対象、(3)データ収集の方法、(4)データ処理の方法、の5つの観点から整理し、表 3. 3. 1. に示した。

表 3.3.1. 研究課題ごとの研究方法の整理

研究課題と論究の観点	アプローチの方法	データ収集の対象	データ収集の方法	データ処理の方法
研究課題 1				
不登校児キャンパーの特性				
1) キャンプ参加に至るまでの経緯	質	親	面接	質的記述
2) パーソナリティー構造	量/質	キャンパー	検査	質的記述
3) キャンプに対する期待と不安	質	キャンパー	検査	質的記述
研究課題 2				
不登校児キャンパーの行動				
1) 対人行動と自主的行動の変化	量	カウンセラー	観察	量的分析
2) キャンプでの行動の特徴	質	カウンセラー	観察	質的分析
研究課題 3				
不登校児キャンパーの仲間関係				
1) キャンプ集団のソシオメトリーの変化	量/質	キャンパー	検査/観察	質的分析
2) 仲間関係の形成と対人的構えの変化	量/質	キャンパー	検査/観察	質的分析
研究課題 4				
不登校児キャンパーの自己観の変化				
1) 自己決定志向性の変化	量	キャンパー	検査	量的分析
2) 自己充實的達成動機の変化	量	キャンパー	検査	量的分析
3) 自己受容感の変化	量	キャンパー	検査	量的分析
4) パーソナリティー構造の変化	量/質	キャンパー	検査	量/質的分析
研究課題 5				
不登校児キャンパーの社会参加の様子				
1) キャンプへの参加状況	質	キャンパー・親	面接	質的記述
2) 社会参加状況	質	キャンパー・親	面接	質的記述
研究課題 6				
不登校児が続けてキャンプに参加することの意味				
1) 事例の提示 (1 事例)	量/質	カウンセラー・	検査/観察/面接	質的記述
2) キャンプでの出来事との関連		キャンパー・親		

第4節 研究課題1（不登校児キャンパーの特性）の研究手法

研究課題1では、不登校児キャンパーの特性について論究する。具体的には、キャンプ参加への意志決定をした不登校児キャンパーが示す特徴を検討する作業を通して、キャンプに参加した不登校児の特性をとらえる。

なお、研究課題1の結果は、第4章第1節で詳述し、考察を行う。

研究課題1に対して、本論文では次に挙げる3つの観点からの論究を試みる。

- (1) キャンプ参加に至るまでの経緯（観点1.1.）
- (2) パーソナリティー構造（観点1.2.）
- (3) キャンプに対する期待と不安（観点1.3.）

以下、各観点についての研究方法を詳述していく。

第1項 キャンプ参加に至るまでの経緯（観点1.1.）

観点1.1.では、不登校児キャンパーについて、キャンプ参加受け入れ時の親面接の記録内容と、個人調査票に記載された内容を個別に整理し、記述する。

1) データ収集の対象

被面接者は、研究対象児の親であった。研究対象児は2001年度キャンパー10名および2002年度キャンパー6名の計16名であった。面接は、研究対象児の父親もしくは母親、あるいは両親の同席で行った。

2) 面接の構成

面接の主な目的は、(1)日頃の子どもの様子を把握すること、(2)キャンプに対して本人および親が不安を感じている点を把握すること、(3)個別の説明によってキャンプに対する理解を深めてもらうこと、であった。面接者は、心理学を専門とする大学教官であり、被面接者はキャンパーの両親もしくは父親か母親のいずれかであった。面接時間は、約30分間であった。面接は、個人調査票に記入された内容に沿って、面接者がより深く尋ねていくという形式で行われた。面接で話し合われたことは、子どもが不登校に至った経緯、現在の状況、家族構成、

キャンプに対する期待や不安などが中心であった。筆者はその面接に陪席し、筆記による記録を行った。

面接時に使用した個人調査票に挙げられた項目を、表 3.4.1. に示した。

表 3.4.1. キャンプ参加前の保護者面接時の個人調査票の質問項目

- (1) 対象児の不登校歴
- (2) 対象児が不登校の状態となったきっかけと考えられる出来事
- (3) 対象児が不登校の状態となってから今日までの経過
- (4) 対象児の平均的な 1 日の生活
- (5) 対象児への家族のかかわり
- (6) 対象児の友人関係
- (7) 対象児への学校の先生のかかわり
- (8) 対象児の生育歴
- (9) 対象児の相談歴
- (10) 対象児が困っている症状
- (11) 対象児本人はキャンプ参加に対して積極的か消極的か
- (12) 対象児のこれまでのキャンプ経験
- (13) 対象児の体力はあるほうかないほうか
- (14) 対象児は体育が好きかきらいか
- (15) 対象児の好きなこと・得意なこと
- (16) 対象児が苦手なこと・苦手なもの
- (17) 対象児および親が抱いているキャンプに対する心配や不安

3) 手続き

キャンプへの参加希望を受理したあと、第 1 回のデイ・キャンプ時もしくはキャンプ初回参加時までの間に、日時を個別に設定して、面接を行った。

個人調査票は、親が記入し面接時に持参するよう、事前に依頼した。説明会参加者には直接個人調査票を手渡し、口頭で説明した。説明会不参加者には、電話にて説明を行い、個人調査票を郵送した。

4) 記述の方法

面接後、面接記録と個人調査票の内容を整理し、対象児毎に文章で記述した。

第 2 項 パーソナリティー構造（観点 1.2.）

観点 1.2. では、キャンプ参加を希望する不登校児キャンパーの性格特性につい

て、エゴグラムで把握するパーソナリティー構造を用いた検討を行った。

エゴグラムとは、交流分析の一領域である構造分析を簡便に行うために考案された分析手法である。構造分析は、人の心の仕組みや有様を分析するものであり、各人のパーソナリティーの特徴を明らかにするものであり、その理論の概要は、次のようにまとめられる。

人の心には、P (Parent)、A (Adult)、C (Child) の3つの自我状態があり、ある状況に応じて3つのうち1つが主導権を握り、その人の反応として現れる。この3つの自我状態のうち、PにはCP (Critical Parent) およびNP (Nurturing Parent) の2側面が、CにはFC (Free Child) およびAC (Adapted Child) の2側面がある。エゴグラムは、これらCP、NP、A、FC、ACの5つの自我状態によってパーソナリティーを構造化してとらえ、その表れ方のパターンによって、各人のパーソナリティーの特徴を捉えようとするものである。

エゴグラムを、その形状の特徴から類型化したものを、エゴグラム・パターンと呼ぶ。エゴグラム・パターンは、その人のパーソナリティー構造を示すものであり、その人の自己と他者との関係における基本的な構えを反映する。自己と他者との関係における基本的な構えをわかりやすく類型化して示す方法が、いくつか提示されている。たとえば、赤坂・根津 (1989) は、(1)自他肯定型 (ベル型・M型)、(2)自己肯定他者否定型 (逆N型)、(3)自己否定他者肯定型 (N型)、(4)自他否定型 (W型・V型) の4類型を提示している。また、芦原 (1995) は、(1)へ型 (円満)、(2)N型 (献身)、(3)逆N型 (自己主張)、(4)V型 (葛藤)、(5)W型 (苦悩)、(6)M型 (明朗)、(7)右下がり型 (頑固) の、7類型を提示している。本論文では、赤坂・根津 (1989) の4類型 (図3.4.1.に示した) を主に参照した。

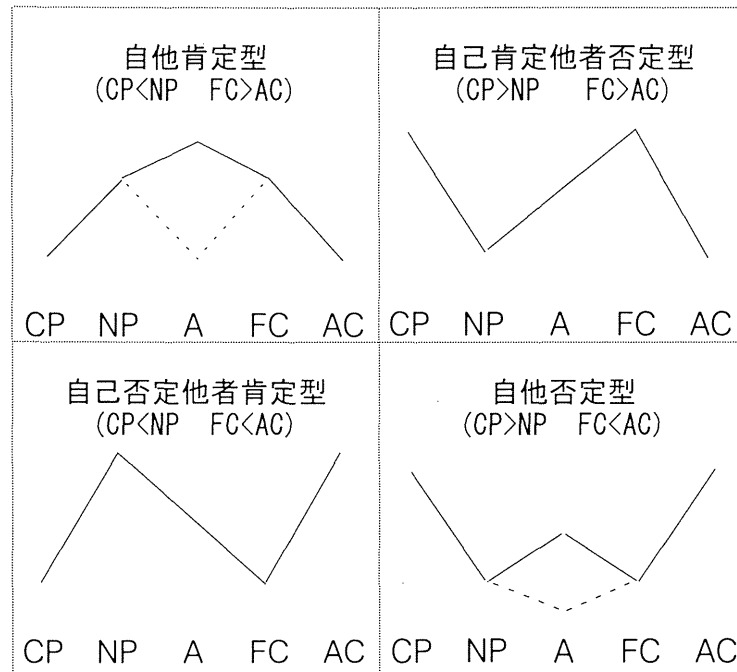


図 3.4.1. 4つの基本的構えとエゴグラム・パターン
(赤坂・根津, 1989 を改変)

1) データ収集の対象

研究対象児本人を、データ収集の対象とした。その内訳は、2001 年度キャンパー10名、2002 年度キャンパー6名、計16名であった。

2) 質問紙

赤坂・根津 (1989) が標準化した小児 AN エゴグラムを用いた。

本論文で使用した小児 AN エゴグラムは、小学生から高校生までの年代を対象として標準化された心理検査である。10 項目ずつの質問項目が CP、NP、A、FC、AC の各自我状態に対応しており、全体では 50 項目から成る質問紙である。回答は、「はい・いつも (3点)」、「はい・ときどき (2点)」、「はい・たまに (1点)」、「いいえ (0点)」の4つの選択肢のいずれかを選択する形式になっており、それぞれの自我状態の合計得点を基礎に、エゴグラムを作成することができる。

3) 手続き

キャンプへの参加希望を受理したあと、自宅で質問紙に回答を記入するよう、

キャンパー本人に依頼した。記入済みの質問紙は、第1回のデイ・キャンプ時もしくはキャンプ初回参加時に回収した。キャンプ説明会の参加者には質問紙を直接手渡し、記入方法および回収方法について、口頭で説明した。説明会不参加者には、電話にて説明を行い、質問紙を郵送した。

4) 記述の方法

質問紙の回答に基づいて、対象児毎のエゴグラムを作成した。比較による検討を通してその特徴を分析し、記述した。

第3項 キャンプに対する期待と不安（観点 1.3.）

観点 1.3. では、不登校児キャンパーがキャンプに対して抱いている期待感と不安感について、筆者が作成した質問紙を用いた検討を行った。

1) データ収集の対象

研究対象児本人を、データ収集の対象とした。その内訳は、2001 年度キャンパー10名、2002 年度キャンパー6名、計16名であった。

2) 質問紙

筆者が作成したときどきわくわく質問紙を用いて、キャンプに対する期待と不安を把握した。この質問紙は、「わくわく（期待・楽しみ）」と「ときどき（不安・心配）」の二つの背反する構えが、子どもの心の中に混在する様相を把握することを目的として作成したものである。

この質問紙は、キャンプで経験することが予想される13の事象について、「楽しみ」であるか「心配」であるかを評価させる計26項目から構成されており、「ときどき」および「わくわく」の各13項目について、「あてはまるものに✓をつけてください」という尋ね方で、回答を求めた。

ときどきわくわく質問紙の質問項目の観点である、キャンプで経験することが予想される13の事象を、表3.4.2.に示した。

表 3.4.2. ときどきわくわく質問紙の質問項目の観点

- (1) キャンプ期間の長さ（夏季：2週間、冬季：1週間）
- (2) プログラム
- (3) テント生活
- (4) 野生生物（虫、動物など）との出会い
- (5) 家族と離れること
- (6) 友だちができるか
- (7) キャンプ集団への適応
- (8) カウンセラーへの適応
- (9) 冒険プログラム（夏季：登山、冬季：雪上移動キャンプ）の遂行
- (10) 健康に過ごせるか
- (11) がんばれるか
- (12) 主体的に行動できるか
- (13) 予想外の出来事への対応

3) 手続き

キャンプへの参加希望を受理したあと、第1回のデイ・キャンプ時もしくはキャンプ初回参加時までの間に、キャンパー本人に自宅で回答するよう依頼した。

4) 記述の方法

回答を集計し、各研究対象児個別の特徴と、全体の特徴について検討した。

第5節 研究課題2（不登校児キャンパーの行動）の研究手法

研究課題2では、不登校児キャンパーの行動について論究する。具体的には、キャンプ場面でカウンセラーが観察した不登校児キャンパーの行動変化に注目して、その特徴を記述する。

なお、研究課題2の結果は、第4章第2節で詳述し、考察を行う。

研究課題2に対して、本論文では次に挙げる3つの観点からの論究を試みる。

- (1) 対人行動と自主的行動の変化（観点2.1.）
- (2) キャンプでの不登校児の行動の特徴（観点2.2.）

以下、各観点についての研究方法を詳述していく。

第1項 対人行動と自主的行動の変化（観点2.1.）

観点2.1.では、キャンプが不登校児キャンパーの対人行動と自主的行動を發揮する場となり得たかを検討するために、研究対象児のキャンプ場面における行動変化を、チェックリスト法で把握した。

1) データ収集の対象

データ収集の対象は、2001年度のキャンプにおいて、研究対象児を担当したカウンセラー4名であった。

2) 質問紙

宮西（1989）の「キャンプ行動チェックリスト」（30項目）を基礎として、項目を精選した「短縮版キャンプ行動チェックリスト」（15項目）を筆者が作成し、使用した。

項目の精選は、次の手順で行った。2001年度に研究対象児を担当したカウンセラー4名に項目の検討を依頼した。カウンセラーは、基礎となる30項目について、次の二つの観点から評価した。(1)「対人行動」あるいは「主体的行動」について評価する項目だと感じられるか、(2)実際のキャンプ場面を想像したときに、その項目での評定が可能であるか。カウンセラーの回答より、(1)について的一致率が0.75%以上の項目かつ(2)について4名全員が評定可能とした項目を採用した。さらに、カウンセラーが新たに指摘した項目を加え、計15項目（対人行動8項目、自主的行動7項目）を使用した。

短縮版キャンプ行動チェックリストは、カウンセラーがキャンパーの行動について評価するものであった。各項目について、「いつでもできる」を6点、「ぜんぜんできない」を1点として、6段階の評価を求めた。使用したチェックリストの項目を、表3.5.1.に示した。

表 3.5.1. 短縮版キャンプ行動チェックリスト

【 対人行動に関する項目 】

- (1) カウンセラーや他の人と挨拶を交わせる
- (2) 「ありがとう」ということができる
- (3) 人に積極的に近づいて話をする
- (4) メンバーの誰にでも気軽に声をかける
- (5) メンバーの誰とでも仲良くすることができる
- (6) 会話の適切な受け答えができる
- (7) 人の顔を見て話をする
- (8) カウンセラーと目が合わせられる

【 主体的行動に関する項目 】

- (1) 自分の思ったことを言葉で表現できる
- (2) グループの話の中で意見を述べる
- (3) 傍観せず、積極的に作業に取り組む
- (4) グループで決めた役割を果たす
- (5) カウンセラーやメンバーに指示されないときでもやるべき作業を行う
- (6) 作業を途中で投げ出さずに最後までやり遂げる
- (7) 人に頼らずたいいていのことは自分でできる

3) 手続き

デイ・キャンプ I (1-1)、デイ・キャンプ I (1-2)、夏季キャンプ II (1) 終了後の 3 回、4 名のカウンセラーが全てのキャンパーについて評価した。

4) 分析の方法

カウンセラー 4 名の平均値をグラフ化し、研究対象児毎に対人行動および自主的行動の行動変化の特徴を分析した。

第 2 項 キャンプでの行動の特徴（観点 2.2.）

観点 2.2. では、キャンプ場面での不登校児の行動の特徴を検討するために、グラウンデッド・セオリー・アプローチを援用して、カウンセラーの日記の内容分析を行った。

1) データ収集の対象

データ収集の対象は、2001 年度および 2002 年度のキャンプにおいて、研究対

象児を担当したカウンセラー7名であった。

2) データ収集の方法

カウンセラーの日記に記録された内容をデータとして使用した。また、そのデータの不完全な部分を補うための資料として、カウンセラーがキャンプ後に研究対象児の親に宛てて書き送った報告書の内容および、筆者のフィールドノートに記録された内容を参考にした。カウンセラーの日記の書式と記入例を表 3.5.2. に示した。

表 3.5.2. カウンセラーの日記

○ 班 カウンセラー氏名 ○○○○ キャンパー氏名 ○○○○ 学年 ○ 年									
	健康状態				人間関係				行動記録
	食欲	排便	睡眠	病気他	孤立	親密	敵対	リダーシップ	
○ 月 ○ 日 (○)	○ 朝は少ししか食べなかった	×	△ 雨音で眠れなかったとのこと。	特になし。 少し疲れがたまってきたかも。	沢遊びのときだけノリについていけず一人になってしまった。	○子 いつもなんとなく一緒にいるという感じ。	なし	夕食作りのとき、○子にやり方を教えていた。	静かな子で、ワートに乗れないのでたまに浮いてしまう。でも本人はいたってマイペース。夜、ホテルを見て「感動」と言っていた(はじめて見たらしい)。あいかわらず独り言みたいな発話が多いが、拾い上げてこちらから聞いてあげると、普通に会話ができる。料理は好き。包丁づかいも慣れた感じ。

3) 分析の方法

方法論としてグラウンデッド・セオリー・アプローチ (ストラウス&コービン, 1999/1990 ; Garst et al., 2001 ; 木下, 2003) を援用し、open coding および axial coding によってカテゴリーの生成およびモデル構成を試みた。

グラウンデッド・セオリー・アプローチとは、ある事象に対し、テキストの形式をとる質的データを基礎として、独自の説明概念を生成する手法のひとつである。具体的には、(1)データが包含する意味に対応したラベリング (名称決定) を行うことによってデータを「概念」に変換する、(2)「概念」どうしを比較し

て共通するものをまとめ「カテゴリー」に変換する、(3)その「カテゴリー」どうしを比較して関連づけを行う、(4)「カテゴリー」およびその関連づけについて、新たなデータと比較することによって修正を行う、(5)修正の必要がなくなるまで、「カテゴリー」およびその関連づけについて新たなデータとの比較検討を続ける、という手順を踏む。原田（2003）を改変して作成した、観点 2.2.におけるグラウンデッド・セオリー・アプローチの概念図を、図 3.5.1. に示す。

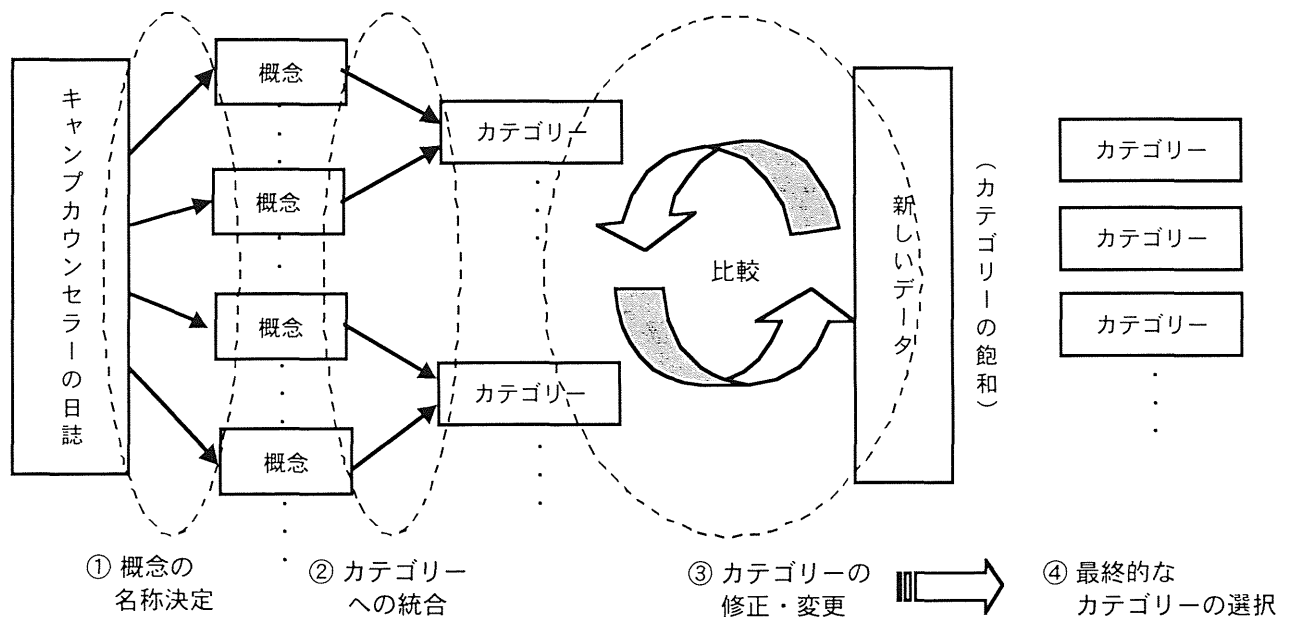


図 3.5.1. グラウンデッド・セオリー・アプローチの概念図
(原田, 2003 を改変)

本研究では、次の手順に従ってデータの分析を行った。まず、2001 年度夏季キャンプⅡ(1)におけるカウンセラーの日記に記録された記述データをテキスト入力し、意味内容のまとまりで区切り（ユニット化）、カードにプリントした。次に、各カードの意味内容に応じて、それが含意する「概念」の名称決定を行った。さらに、これらの「概念」を整理し、共通するものをまとめ、「カテゴリー」へと統合した。その後、カテゴリー間の関連づけを行い、不登校児キャンパーの行

動の特徴を示すモデルの構成を試みた。

第6節 研究課題3（不登校児キャンパーの仲間関係）の研究手法

研究課題3では、不登校児キャンパーの仲間関係について論究する。具体的には、ソシオメトリーの手法を主に用いて、不登校児キャンパーの周囲に形成される対人関係を検討していく。

なお、研究課題3の結果は、第4章第3節で詳述し、考察を行う。

研究課題3に対して、本論文では次に挙げる3つの観点からの論究を試みる。

- (1) キャンプ集団のソシオメトリーの分析（観点3.1.）
- (2) 不登校児キャンパーの対人的構えの変化（観点3.2.）

以下、各観点についての研究方法を詳述していく。

第1項 キャンプ集団のソシオメトリーの変化（観点3.1.）

観点3.1.では、不登校児キャンパー周辺の対人関係の特徴を検討するために、ソシオメトリーの手法を用いて、キャンプ集団における集団成員間の選択関係の特徴を把握した。具体的には、ソシオメトリックテストを実施し、ソシオマトリクスを用いた分析を行った。

ソシオメトリーの手法とは、モレノによって創始されたソシオメトリックテストによる測定法とその理論を指す。その理論の概要は、次のようにまとめられる。

モレノは、個人間の感情の流れを「テレ(tele)」、個人を「社会的原子」と呼び、「テレとは、社会的原子のユニットとして把握できるものである」という概念を導入した。その概念を用いて、成員間の選択・拒否・無関心といった関係を基礎として、集団の感情的構造をとらえる考え方が、ソシオメトリーの理論である。

1) データ収集の対象

データ収集の対象は、研究対象児本人および登校児であった。その内訳は、2001

年度夏季キャンプⅡ(1)に参加した不登校児キャンパー8名と、登校児キャンパー13名の、計21名の小中学生であった。

2) 質問紙

ソシオメトリックテストは、キャンパー全員の氏名リストに回答欄を添えた自己報告式の質問紙を筆者が作成した。選択の人数制限は行わなかった。使用した選択の基準を、表3.6.1.に示した

表3.6.1. ソシオメトリックテストの選択の基準

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 顔と名前を覚えた人に○をつけてください。(2) 今、仲がいい人に○をつけてください。 |
|---|

3) 手続き

ソシオメトリックテストを、キャンプ1日目、2日目、3日目、4日目、7日目、8日目、9日目、12日目、13日目の9回実施した。なお、表3.6.1.に示した(1)の基準については、キャンプ開始後4日目の時点で、ほとんどのキャンパーがお互いに顔と名前を一致させる関係が成立したことが確認できたために、それ以降は実施しなかった。

4) 分析の方法

結果は、ソシオマトリクスを用いて分析した。選択数、被選択数、相互選択数など数量的に表された結果を質的に理解し、キャンプ集団のソシオメトリーの変化過程の特徴を記述した。

第2項 仲間関係の形成と対人的構えの変化(観点3.2.)

観点3.2.では、キャンプでの仲間関係の形成に伴って不登校児キャンパーの対人的構えに変化が見られるかどうかを検討するために、友だち関係に対する構えについての質問紙調査を実施し、キャンプ前とキャンプ場面(キャンプ8日目・

キャンプ13日目)との比較を行った。

1) データ収集の対象

2001年度の夏季キャンプⅡ(1)で、三人での相互選択関係となった不登校児キャンパー3名(遼平、奏一、誠也。いずれも中3・男子。)をデータ収集の対象とした。

2) 質問紙

西田(2000)が作成した「心理的ウェルビーイング尺度」の下位尺度である「積極的な他者関係」「環境制御力」の項目群を参考として、友だち関係に対する構えについての質問項目を筆者が作成した。

友だち関係に対する構えを5つの質問項目で尋ね、それぞれの項目について、自分にとって「すごくあてはまる」を3点、「全然あてはまらない」を0点として、4段階の評価を求めた。使用した質問項目を、表3.6.2.に示した。

表3.6.2. 友だち関係に対する構えについての質問項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 友だちの中で自分のよさを生かせる(2) まわりに自分をうまくあわせることができる(3) ほかに人と一緒に過ごす楽しい(4) 信頼できる友だちがいる(5) 困ったことが起きたとき頼りになる友だちがいる |
|---|

3) 手続き

キャンプへの参加希望を受理したあと、キャンパーの自宅に質問紙を郵送し、第1回のデイ・キャンプ時もしくはキャンプ初回参加時までの間に、キャンパー本人に自宅で記入するよう依頼した。また、キャンプ期間中は、キャンプ8日目、キャンプ13日目に記入を求めた。

4) 分析の方法

回答を集計し、変化の様子について、ソシオメトリックテストの結果、エゴグラムで把握される自己と他者との関係に対する構えとの関連から、検討した。

第7節 研究課題4（不登校児キャンパーの自己観の変化）の研究方法

研究課題4では、不登校児キャンパーの自己観の変化について論究する。具体的には、冒険プログラムを含む長期キャンプ体験から影響を受けることが想像される自己観に関連する変数を4つ設定し、各変数について数量的に分析する。

研究課題4の結果は、第4章第4節で詳述し、考察を行う。

研究課題4について、本論文では次に挙げる4つの観点からの論究を試みる。

- (1) 自己決定志向性の変化（観点4.1.）
- (2) 自己充實的達成動機の変化（観点4.2.）
- (3) 自己受容感の変化（観点4.3.）
- (4) パーソナリティ構造の変化（観点4.4.）

以下、各観点についての研究方法を詳述していく。

第1項 自己決定志向性の変化（観点4.1.）

観点4.1.では、キャンプ体験を通して自己決定にかかわる自己観が変化すると仮定し、キャンプ参加前とキャンプ場面での自己決定志向性の得点差を検討した。

自己決定志向性とは、自己決定意識のひとつの側面である。自己決定意識とは、自己決定に関する認知や感情、その願望や有能感であり、自己決定行動の背後に存在する意識(新井・佐藤, 2000)である。

1) データ収集の対象

研究対象児本人を、データ収集の対象とした。その内訳は、2001年度キャンパー10名、2002年度キャンパー6名、計16名であった。

2) 質問紙

新井・佐藤(2000)の作成した「自己決定意識尺度」の下位尺度である「自己決定志向性」の項目(8項目)を使用した。

各項目について、「すごくあてはまる」を3点、「ぜんぜんあてはまらない」を0点として、4段階の評価を求めた。使用した質問項目を表3.7.1.に示した。

表 3.7.1. 自己決定志向性の質問項目

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) 自分のことは自分で決めたい(2) 自分で決めるときのほうが、やる気が出る(3) 自分のことはささいなことでも自分で決めたい(4) 自分の将来は、自分の考えや意志によって決まる(5) 周りから反対されても、自分がとてもやりたいことはたぶんできる(6) 大事なことは自分で決めている(7) わたしは、大事なことは自分で決めたい(8) わたしは、大事なことをきちんと決める能力を持っている |
|--|

3) 手続き

キャンプ前については、夏季キャンプの準備期間であるI(1)およびI(2)、冬季キャンプの準備期間であるIV(1)およびIV(2)の期間において、自宅にて質問紙への記入を行うよう依頼した。一方、キャンプ場面では、夏季キャンプII(1)、夏季キャンプII(2)、冬季キャンプV(1)、冬季キャンプV(2)のそれぞれのキャンプの最終日前夜に、質問紙を実施した。

4) 分析の方法

16名のうち、回答が得られた研究対象児のデータを用い、キャンプ参加前とキャンプ場面での自己決定志向性の得点差について、研究対象児毎の検討と、研究対象児全体の差の統計的検定を行った。

第2項 自己充實的達成動機の変化(観点4.2.)

観点4.2.では、キャンプ体験を通して達成動機にかかわる自己観が変化すると

仮定し、キャンプ参加前とキャンプ場面での自己充實的達成動機の得点差を検討した。

自己充實的達成動機とは、他者や社会の評価にはとらわれず自分なりの達成基準への到達を目指す側面（森・堀野，1997）である。競争的達成動機とは、他者をしのご他者に勝つことで社会から評価されることをめざす側面（森・堀野，1997）である。本研究ではキャンプの目的との関連から、自己充實的達成動機のみを扱う。

1) データ収集の対象

研究対象児本人を、データ収集の対象とした。その内訳は、2001 年度キャンパー10名、2002 年度キャンパー6名、計16名であった。

2) 質問紙

森・堀野(1997)が作成した子どもの達成動機尺度のうち、自己充實的達成動機に関する項目（10 項目）を使用した。各項目について、「すごくあてはまる」を3点、「ぜんぜんあてはまらない」を0点として、4段階の評価を求めた。

森・堀野(1997)の子どもの達成動機尺度は、自己充實的達成動機と競争的達成動機の2側面で構成されている。使用した質問項目を表3.7.2.に示した。

表 3.7.2. 自己充實的達成動機の質問項目

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) むずかしいことでも自分の力を精一杯だしてがんばってみようと思う(2) 人に勝つことよりも自分ができるだけがんばってやるのが大事だと思う(3) うまくいくかどうかは気にしないで、一生懸命がんばりたい(4) みんなによろこんでもらえることをしたい(5) やろうとしたことは何でも一生懸命やりたい(6) これだけはがんばりたいと思う目標を持っている(7) 自分でくふうすることが好きだ(8) 自分で一生懸命できれば勝ち負けは気にしない(9) 決まっておりのやり方より自分でくふうするやり方のほうが好きだ(10) こういうことがしたいなあと思うとわくわくする |
|--|

3) 手続き

キャンプ前については、夏季キャンプの準備期間である I (1) および I (2)、冬季キャンプの準備期間である IV (1) および IV (2) の期間において、自宅にて質問紙への記入を行うよう依頼した。一方、キャンプ場面では、夏季キャンプ II (1)、夏季キャンプ II (2)、冬季キャンプ V (1)、冬季キャンプ V (2) のそれぞれのキャンプの最終日前夜に、質問紙を実施した。

4) 分析の方法

16 名のうち、回答が得られた研究対象児のデータを用い、キャンプ参加前とキャンプ場面での自己充實的達成動機の得点差について、研究対象児毎の検討と、研究対象児全体の差の統計的検定を行った。

第 3 項 自己受容感の変化 (観点 4.3.)

観点 4.3. では、キャンプ体験を通して自己受容にかかわる自己観が変化すると仮定し、キャンプ参加前とキャンプ場面での自己受容感の得点差を検討した。自己受容感とは、自己に対する積極的な感覚 (Ryff, 1989) であり、自己受容感を強く有する者は、(1) 自己に対する積極的な態度を有している、(2) 良い面と悪い面を含む自己の多側面を認めて受け入れている、(3) 自分の過去に対して積極的な感情を持っている、といった特徴をもっている (Ryff, 1989 ; 西田, 2000)。

1) データ収集の対象

研究対象児本人を、データ収集の対象とした。その内訳は、2001 年度キャンパー10 名、2002 年度キャンパー6 名、計 16 名であった。

2) 質問紙

Ryff(1989)の心理的 well-being 概念に基づいて西田(2000)が作成した心理的 well-being 尺度のうち、自己受容に関する項目を参考にして、自己受容に関する質問項目 (3 項目) を筆者が作成した。不登校児キャンパーの自己受容感を測定した。各項目について、「すごくあてはまる」を 3 点、「ぜんぜんあてはまらない」

を0点として、4段階の評価を求めた。

使用した質問項目を、表3.7.3.に示した。

表3.7.3. 自己受容感の質問項目

- | |
|--|
| (1) いいところも悪いところもふくめて自分のことが好きだ
(2) 自分の生き方はこれでよいと思っている
(3) 自分がこれまで経験してきたことは大切なことだと思う |
|--|

3) 手続き

キャンプ前については、夏季キャンプの準備期間であるI(1)およびI(2)、冬季キャンプの準備期間であるIV(1)およびIV(2)の期間において、自宅にて質問紙への記入を行うよう依頼した。一方、キャンプ場面では、夏季キャンプII(1)、夏季キャンプII(2)、冬季キャンプV(1)、冬季キャンプV(2)のそれぞれのキャンプの最終日前夜に、質問紙を実施した。

4) 分析の方法

16名のうち、回答が得られた研究対象児のデータを用い、キャンプ参加前とキャンプ場面での自己受容感の得点差について、研究対象児毎の検討と、研究対象児全体の差の統計的検定を行った。

第4項 パーソナリティー構造の変化(観点4.4.)

観点4.4.では、キャンプ体験を通してパーソナリティー構造が変化すると仮定し、キャンプ参加前とキャンプ場面でのパーソナリティー構造の変化を検討した。

1) データ収集の対象

研究対象児本人を、データ収集の対象とした。その内訳は、2001年度キャンパー10名、2002年度キャンパー6名、計16名であった。

2) 質問紙

観点 1. 2. で用いたものと同じ質問紙である、赤坂・根津（1989）が標準化した小児 AN エゴグラムを用いた。

3) 手続き

キャンプ前については、夏季キャンプの準備期間である I (1) および I (2)、冬季キャンプの準備期間である IV (1) および IV (2) の期間において、自宅にて質問紙への記入を行うよう依頼した。一方、キャンプ場面では、夏季キャンプ II (1)、夏季キャンプ II (2)、冬季キャンプ V (1)、冬季キャンプ V (2) のそれぞれのキャンプの最終日前夜に、質問紙を実施した。

4) 分析の方法

16 名のうち、回答が得られた研究対象児のデータを用い、質問紙の回答に基づいて、対象児毎のエゴグラムを作成し、パーソナリティ構造を把握した。比較による検討を通してその特徴を分析し、記述した。

第 8 節 研究課題 5（不登校児キャンパーの社会参加の様子）の研究手法

研究課題 5 では、不登校児キャンパーの社会参加の様子について論究する。具体的には、キャンプへの参加状況と、登校再開等を含むキャンプ外での社会的な場への参加状況を追跡調査し、それらの関連を検討する。

研究課題 5 の結果は、第 4 章第 5 節で詳述し、考察を行う。

研究課題 5 について、本論文では次に挙げる 2 つの観点からの論究を試みる。

(1) キャンプへの参加状況（観点 5. 1.）

(2) 社会参加状況（観点 5. 2.）

以下、各観点についての研究方法を詳述していく。

第1項 キャンプへの参加状況（観点5.1.）

1) データ収集の対象

2001年度キャンパー10名、2002年度キャンパー6名、計16名の研究対象児のキャンプ参加状況が記載されたキャンプ運営上の資料を、データ収集の対象とした。

2) データ収集の方法

研究対象児のキャンプ参加状況が記載されたキャンプ運営上の資料から、各対象児のキャンプへの継続参加状況を調べた。

3) 記述の方法

キャンプへの継続参加状況を表にまとめ、検討した。

第2項 社会参加状況（観点5.2.）

1) データ収集の対象

被面接者は、研究対象児本人および親であった。研究対象児は2001年度キャンパー10名および2002年度キャンパー6名の計16名であった。面接は、研究対象児本人に対しては個別に、研究対象児の親に対しては父親もしくは母親、あるいは両親の同席で行った。

2) 面接の構成

面接は、キャンプを経験した研究対象児およびその親に対して、(1)キャンプ後の生活の様子を把握すること、(2)キャンプ経験がどのように受け止められているかを把握すること、を主な目的として行った。

面接時間は、約15分間であった。研究対象児に対する面接者はキャンプ長である野外教育を専門とする大学教官であり、親に対する面接者は、心理学を専門とする大学教官であった。研究対象児に対する面接にはカウンセラーが陪席し、筆記による記録を行った。親の面接には筆者が陪席し、筆記による記録を行った。研究対象児の面接は特に形式を定めずに行った。親の面接は、個人調査票に記入

された内容に沿って、面接者がより深く尋ねていくという形式で行った。なお、面接に不参加であった研究対象児および親に対しては、電話にて同じ内容について聞き取りを行った。また、VI期以降は、1年目、2年目ともに、半年後（次年度6月）および1年後（次年度1月）に電話でのフォローアップを行い、研究対象児の生活の様子および進路を把握した。

面接時の個人調査票の内容を、表 3.8.4. に示した。

表 3.8.4. キャンプ参加後の保護者面接時の個人調査票の質問項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1) キャンプ後に本人が話したキャンプに関する話(2) 生活の様子の変化(3) 人間関係の変化(4) 学校やその他の機関とのかかわりの変化 |
|---|

3) 手続き

夏季キャンプおよび冬季キャンプ後のデイ・キャンプ時に、時間を個別に設定して、面接を行った。

個人調査票は、研究対象児の自宅に郵送し、文書および電話にて説明を行い、親が記入し面接時に持参するよう事前に依頼した。

4) 記述の方法

研究対象児および保護者に対する面接で把握した内容から、登校再開をはじめとした社会参加状況を表にまとめた。

第9節 研究課題6（不登校児が続けてキャンプに参加することの意味）の研究手法

研究課題6では、不登校児が続けてキャンプに参加することの意味を論究する。具体的には、研究対象児の中から1人のキャンパーを事例として取り上げ、行動、仲間関係、自己観、社会参加の変化について、キャンプでの出来事との関連を検

討する。

研究課題 6 の結果は、第 4 章第 6 節で詳述し、考察を行う。

研究課題 6 について、本論文では次に挙げる 2 つの観点を設定し、事例の提示と検討を行う。

(1) 事例の提示 (1 事例) (観点 6.1.)

(2) キャンプでの出来事との関連 (観点 6.2.)

以下、各観点についての研究方法を詳述していく。

第 1 項 事例の提示 (1 事例) (観点 6.1.)

1) データ収集の対象

2001 年度キャンプに参加した不登校児キャンパーである裕子 (中 2・女子) をデータ収集の対象とした。

2) データ収集の方法

研究課題 1 から研究課題 5 で既に提示した資料のうち、裕子に関する資料を使用した。また、既に示した資料では不十分な点について、カウンセラーの報告や、筆者のフィールドノートから新たなデータを補足した。

3) 記述の方法

質的データの記述に関しては、できるだけキャンププログラムの順序通りになるように配列しなおした上で提示した。行動、仲間関係、自己観、社会参加に関するデータは、研究課題の順に提示した。

第 2 項 キャンプでの出来事との関連 (観点 6.2.)

1) 検討の対象

観点 6.1. で提示した裕子 (中 2・女子) の事例を検討の対象とした。また、既に示した資料では不十分な点について、カウンセラーの報告や、筆者のフィールドノートから新たなデータを補足した。

2) 検討の方法

裕子の変化と、キャンプでの出来事との関連について考察した。

第10節 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、研究対象者が不利益を被ることがないように、以下の各点について十分な配慮を心がけた。

- 1) 保護者に対して、(1) キャンプへの参加および調査への協力は、キャンパーおよび保護者本人の意思を尊重すること、(2) 個人情報の保護への配慮を十分に行うこと、について十分に説明したうえで、キャンパーおよび保護者の研究への協力を依頼し、承諾を得た。
- 2) 筆者がこの研究を通して得た個人情報について、本論文をはじめ、その他報告書、研究発表、投稿論文などとして第三者の目に触れる場合には、個人名を特定できないように留意して記述した。
- 3) キャンパーおよび保護者の個人的な事情や、キャンプ実践場面におけるプログラム遂行上の理由で、計画通りデータの収集ができない事態が起こった場合は、個人的な事情およびプログラム遂行を優先し、データ収集を行わなかった。
- 4) 筆者はキャンプのスタッフとしてキャンパーに影響を与える存在であることを自覚し、キャンプ場面では筆者がカウンセラーとキャンパーの関係を崩さぬよう十分に配慮しながら参与観察を行った。
- 5) 筆者は、キャンパーや保護者、スタッフおよびからのさまざまな要請に対して、対応が必要と判断した場合には、できる限りの対応をした。

第4章

結果と考察

本論文の目的は、冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプを研究の場とし、キャンプ内外での不登校児の心理・社会的変化に注目した総合的な検討を通して、不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）を提示することである。

この目的を達するために、先行知見との関連から研究課題の妥当性を検討し、先行研究の研究方法上の工夫を参照して本論文に相応しい方法論を選定し、それに沿って研究課題毎に適切な研究方法を設定した、というのが、前章までの内容であった。本章では、それを踏まえて、冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプに参加した不登校児 16 名について、キャンプ内外での心理・社会的変化に注目した総合的な検討を行う。

ところで、この章での「総合的な検討」という作業の方針について、はじめに触れておく必要がある。

第 2 章第 4 節では、先行研究が達成していることと達成していないことを整理した。要約すると、不登校児を対象としたキャンプに期待できる心理・社会的効果とは、(1) 社会性の発揮、(2) 自己概念の改善、(3) 登校再開等の行動変化、の 3 点であることを、先行研究から示すことができた。しかし、その一方で、不登校児がキャンプ参加前の動きのとぼしい状態から、キャンプに参加したり、登校再開したり、といった動きのある状態へと移行していくときに、キャンプ指導者がなし得る支援の可能性については、先行研究から十分に示すことができなかった。以上を踏まえて、本章では次の方針に従って、不登校児キャンパーのキャンプ内外での心理・社会的変化に注目した総合的な検討を試みる。

- (1) 研究課題 2、3、4、5 では、先行研究が既に明らかにしている効果と同様の効果が、本論文で扱ったキャンプでも確認されたかどうかを、従来とは異なるアプローチを用いて検討する。
- (2) 研究課題 1、6 では、先行研究が達成していないことについて、新たな推論を可能にするための資料の提示を試みる。

第1節 不登校児キャンパーの特性

本論文の研究目的を達するには、先行研究で検討不十分とされてきた事柄に接近する必要がある。先行研究では、キャンプ参加者の適切な選択と、キャンプ参加に至るまでの支援のあり方についての検討が不十分であった。そこで研究課題1では、研究課題1に対して、次に挙げる3つの観点から、不登校児キャンパーの特性についての論究を試みる。

観点1.1. キャンプ参加に至るまでの経緯

観点1.2. パーソナリティー構造

観点1.3. キャンプに対する期待と不安

結果は、観点毎に第1項、第2項、第3項で提示する。第4項は考察とし、不登校児キャンパーの特性についての総括的な討議を行う。

第1項 キャンプ参加に至るまでの経緯

1) 方法の概要

1年目および2年目のキャンプに参加した不登校児16名について、キャンプへの参加希望を受理した時点での、保護者への面接の内容と、保護者記入の個人調査票の内容と、キャンパー本人から聞いた話の内容を整理し、キャンプ参加に至るまでの経緯を把握した。

2) 結果

キャンプ参加に至るまでの経緯を集約すると、およそ次のような流れであった。当初は、不登校児本人がキャンプ参加に対してそれほど積極的というわけではない場合が多かった。キャンプに行かせたいと強く思っているのは、むしろ親の方であった。また、キャンプ参加について、親だけではなく、スクールカウンセラー、適応指導教室の先生、不登校の会の先生が勧めたという場合もあった。結果的には、不登校児自身が本人の意思で参加に至るのであるが、周囲の人の勧めによって、キャンプへと心が向かったキャンパーが多かった。

親に対しては、キャンプの趣旨やプログラムの内容を前もって示しているため、親はそこからイメージをひろげて、キャンプに対する期待感を強めているようであった。親は、自分の子どもの特性をよく知った上で「キャンプを通してこうなあってほしい」というものを表現していた。キャンパーも、キャンプで起こるであろう何かしらのことを想像して、楽しみに待っていることがうかがわれた。

以下に示す面接記録等を再構成した文章が、上記の理解の根拠であった。

1) 麻衣 (まい・小6女子)

初めて会ったとき、肩までの長さの髪と長めの前髪、かわいい洋服、笑顔も見せて健康な感じの子、という印象を受けた。IV(1)からの中途参加であったが、初参加のデイ・キャンプの時から、カウンセラーやスタッフが話しかければ会話が続き、キャンプの雰囲気にも容易にとけ込んでいけそうな感じであった。

日常生活では、登校できない日があること以外に、特に困っている行動や症状はない。「仲の良い友だち(女子)と時々家で遊ぶ」とのことで、友だち関係はある。好きなもの、好きなことは「モーニング娘。の歌」や、「東京ディズニーランドに行くこと」であり、年相応の興味関心をもちながらも、服装や化粧などへの関心(雑誌をみて研究したり顔の手入れをしたりする)など、小学校6年生にしてはすこし背伸びした面も持ち合わせている。好きな科目は体育で、特に短距離走は速く、本人も得意と感じているようだ。

麻衣の不登校傾向は、小6の4月から始まったが、キャンプ参加時(同年度の11月)現在では、週に4回程度は登校するようになっている。「休むと友だちに休んだ理由をしつこく聞かれるのが嫌で、仕方なく行っているという感じ」と、父親は言っている。父親は、麻衣が家の外に出たがらないこと、人に会うのが嫌と感じていること、本人が「全てが手遅れだ」と感じており、転校すれば全てが解決すると思っていることについて気にかけている。また、麻衣の優しいところや、他者への気遣いがあるところを長所として認めているが、物事を先送りにしたり後回しにしたりするところを短所と感じている。

麻衣にキャンプの参加を勧めたのは、父親だった。「新聞(案内記事)を見たお父さんに、行ってみたらと言われて、その気になった。」と、本人は言っている。しかし、親の目には、参加に対して本人がそれほど積極的であるようには見えなかったようだ。

キャンプ参加に対して、本人は「強くなれるか?」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方父親は、「人間関係の改善(もっと楽しく人とつきあえるようになってほしい。言いたいことを正しく伝えられるようになってほしい。)やる気の復旧(自信が持てるようになってほしい。チャレンジするハートを作ってほしい。)」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

2) 笑美 (えみ・中1女子)

初めて会ったとき、色白できゃしゃな印象を受けた。すこし大人っぽい感じの、センスの良いすっきりとした服装で、今時の女の子という感じ。けれども、肩までの長さの髪に表情が隠れ、きゅっと結んだ口元は堅く、笑顔がみられない。IV(2)からの中途参加ということもあり、初回のデイ・キャンプでは、とても緊張している様子だった。活動の最中に、少し難しいことや嫌なことがあると、顔をゆがめて横にそむけるが、活動には参加し続けることができる。このデイ・キャンプの後、

キャンプ長が事ある毎に「この子を（キャンプで）笑顔にする」と言っていたことが、印象に残った。

日常生活で困っていることは、母親によれば「同級生や先輩に対してひどくおびえているようで、対人恐怖的などころがあること」である。普段、学校に行くことはできず、週4日、地域の教育センター（適応指導教室）に通っている。そこでの友だち関係は、居心地がよいようだ。本人によれば、「友だちと携帯でメールのやりとりをするのが楽しい」「友だちと一緒にいることは好き」とのことであった。それ以外に好きなことは、子犬の世話である。「犬を飼いたい」と言ったのは、笑美本人だそうだ。しかし、その子犬をととてもかわいがっているが、手のひらを返したようにいじめる時もある。笑美は、陸上競技、水泳、スキー、スノーボードが得意とのこと。「でも、勉強は苦手だけど、英語は好き。」と語り、「英語は自分で勉強してる」と言っていた。習い事として、ピアノと英会話を習っている。レッスンというよりはむしろ、先生に話し相手になってもらっていることが多いとのことであった。

笑美の不登校傾向は、小6の2月から始まった。きっかけは、クラスの友だちから無視されたことだった。卒業を前にした約1ヶ月余の間は、先生に迎えに来てもらって一緒に登校することはできたが、教室には入れず、保健室や職員室で過ごした。中学入学後、1日だけ教室に行けたが、その日に後ろの席の子から「髪が赤い（染めている）」と言われてショックを受け、次の日から教室に行けなくなった。その後、親が送っていけば、校内にある中間教室には居られる状態であり、9月まではほとんど休まず通っていた。しかし、運動会后、学校には行けなくなり、教育センターのみに通うようになった。母親は、これまでをふりかえり、「小学校の時は、（笑美は）寂しがりやだった。でも（笑美が）幼稚園の頃は、活発で明るくて、手のかからない子だったので、（自分は仕事中心の生活を）やりたいようにやっちゃったんです。」と回想している。母親は、最近の笑美に本来の活発さが戻ってきたことを嬉しく感じており、それを長所として認める一方、整理整頓ができないところなどを、短所と感じている。

笑美にキャンプの参加を勧めたのは、母親であった。笑美は参加に対して非常に乗り気である。特に、スキーを楽しむにしているようだ。

キャンプ参加に対して、本人は「自分で自分のことがよくわからない。こういうの（に行くのも）いいかなって思う。親と離れて生活したい。友だちを作りたい。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。一方母親は、「このキャンプに賭けている。何かのきっかけになれば、と。いろいろな経験をさせてあげたい。人と接することでいろいろな見方や考え方を増やしてほしい。集団生活をより多く体験させてあげたい。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

3) アユム（あゆむ・中1男子）

初めて会ったとき、くりくりとした瞳から、愛らしく幼い感じの印象を受けた。しかし、表情は堅く、会話するとき「顔は伏せて視線斜め45°」という感じで、目と目が合わない。緊張が強く、常に両手を胸の前で組み合わせ、肩が上がった姿勢で歩いていた。第一回のデイ・キャンプでは、少しは慣れたようであり、リラックスした感じでゲームやクラフトに参加していたが、一人では行動できず、何かとカウンセラーの手助けが必要だった。

日常生活で困っていることは、母親によれば「（学校に行く以外は）家から出ない。人と接することができない。友人関係を作れない。自分の考えをはっきり言えない。自分の考えで行動することができない。こういうのは引きこもり（引っ込み思案）ではなく、違う障害なのではないかと心配になる。」とのことであった。つまり、アユムは不登校ではないが、学校での対人関係が作れないので、困っているということであった。友だちと呼べるような友だち関係を、これまでに経験してきていないようである。また、大きな音（花火、鉄砲の音など）を怖がったり、犬を極度に怖がったりするとのことであった。一方、得意なことや好きなこととしては、アユムは車が好きで、休日には母親と一緒に洗車をするのが楽しみとのことであった。また、フェアレディーZのモデルカーがお気に入り、とても大切にしているとのことであった。

母親にアユムの小さい頃の話を知ると、「2歳のとき花火の音で夜泣きして以来、大きな音を怖

がる。」「言葉が思うように話せず一人遊びをする子どもだった。」「家では言葉は遅いものの、普通だった。5歳まで祖母が同居で、これではかわいそうだからと（なんでもやってやり）過保護に育ててしまった。」「家では母親、学校では先生というように、誰かがそばにいないと不安で何もできない。勉強もついていけず、小学校は特別学級で過ごした。」とのことであった。そして現在は、「中学校の特別学級は普通学級との行き来がないので、友だち作りを優先して、普通学級で過ごす」ことにしたが、「先生の手助けがないと板書をノートに書き取ることもできない」とのことであった。アユムは中1であり、これらの話から発達の違いを感じたが、母親によれば「(小さい頃に検査を受けたが)異常とは言われなかった」とのことであった。

アユムは、用足しの後に拭くこと、お風呂で体を洗うこと、カバンにものを入れることなど、「なんでも丁寧にやる」ことにこだわりが強く、「その結果、することが全て遅い」とのことであった。母親は、アユムのこうした部分を「几帳面」と表現し、長所として認めているが、同時に短所と感じている。

アユムにキャンプの参加を勧めたのは、母親だった。しかし、アユム本人はキャンプへの参加に消極的であった。

キャンプ参加に対して、アユムに「キャンプ行かないって言われたとき、どうだった」と問うと、「おもしろそう、行ってみたい(と思った)。」「という言葉で、キャンプへの期待を示している。一方母親は、「親からの自立。自分の意志がはっきり言えるようになってほしい。人と人とのふれ合いや、友だち作りをしてほしい。」という言葉でキャンプへの期待を示している。

4) 可奈恵 (かなえ・中1女子)

初めて会ったとき、長い髪を後ろで一つに束ね、地味な服装で、おとなしい感じだった。会話の受け答えから、礼儀正しく、しっかりした子という印象を受けた。男性のカウンセラーやスタッフは苦手なようで、女性のスタッフと一緒にいるほうが安心できるようなのであった。デイ・キャンプでは、中2の裕子と、カウンセラーPと一緒に草木染めをし、楽しそうだった。

父親は、可奈恵が「周りの目を非常に気にしている」こと、会話等の場面で「相手の事を優先に考える(自分が言ったことで相手が傷つくのを怖がっている)ために、自分の殻にとじこもりがち」なことを気にかけている。可奈恵は、普段は学校には行けず、医院併設のフリースペースに通っている。得意なことや好きなことは、ゲームや読書、料理、ハーブティー作りや手芸などの手作業である。部活のハンドボールは「自分からやりたい」と言って入部した。学校に行けない今も、部活の友だちから手紙をもらって返事を出したり、自ら相談の手紙などを書いたりしている様子である。このように、友だち関係はあるのだが、「最初誘われればとけこめるが、誘われなければ孤立してしまう」とのことであった。可奈恵は、もともと同級生と仲良くするのは苦手だったようだ。小さい頃には言葉の遅れがあり、同年代の友だちとの会話が円滑にできなかった。小学校低学年時は、近所に同級生がいないために、ほとんど下級生と遊んでいた。「高学年になるにしたがって、同級生と遊ぶように(親が)仕向けていった」とのことであった。また、小5から小6にかけて、登校を渋るときがあった。小6の時に、父親が半年間単身赴任で家を離れたときには、爪噛みやチックがひどくなった。

可奈恵の不登校は、中1の6月から始まった。きっかけは、中学に入学して、小学校のとき仲が良かった子とクラスが離れてしまったことだった。5月頃から、「周りの目が気になる」と言い始め、給食が食べられなくなった。6月中旬、クラスで班決めをしたときに、男子生徒から「違う班に行け!」と語気強く言われて、ショックを受けた。その事件について、担任の先生が、可奈恵に直接聞くのではなく、可奈恵の友だちから間接的に情報収集した。そのことで可奈恵は嫌な気分を味わい、担任の先生に対する不信感を募らせていた。また、それとは別件で、英語の時間に、男子生徒から「そんなのわからないのか」とからかわれ、そのことで傷ついた。意を決して、担任の先生に相談したところ、「そんな弱いことではいけない。気にするからいけない。」とはねつけられた。それらの事件があった後、学校に行けなくなった。

父親は、可奈恵の誰にでも優しいところを長所として認めているが、その反面、優柔不断なところを短所と感じている。

可奈恵にキャンプの参加を勧めたのは、父親だった。しかし本人は、キャンプへの参加に対して消極的だった。ところが、初回の面接でガラリと心変わりし、キャンプを楽しみにするようになった。父親によれば「(面接に来たときと比べると、帰るときには) 可奈恵の顔つきと声が全然違っていて驚いた。これはどうしたことかと。」とのことであった。

キャンプ参加に対して、本人は「(キャンプでも) 料理をしてみたい」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方父親は、「対人関係に期待している。誰とでも会話できるようになってほしい。自分の行動に自信を持ってほしい。」という言葉でキャンプへの期待を示している。

5) 剣介 (けんすけ・中1男子)

初めて会ったとき、何に対しても興味がなさそうで、聞かれたことに面倒くさそうに答えるだけであったが、次第に笑顔となり、自発的に言葉が出るようになった。背が高いが姿勢が悪く、色白でひょろとした印象であり、第一印象ではとても活発そうには見えなかったが、デイ・キャンプの自由時間に野球やサッカーを始めるのは剣介であり、毎回大活躍であった。

日常生活では、「イライラして妹に当たり散らす」ので、家族は困っている。家では漫画、テレビを見て過ごす。学校には行かないが、自転車で隣町の本屋に行くなど、外出はする。剣介が得意なことは、剣道である。剣道は小3の時から始め、一級を持っている。今も時々、道場に行く。また、飼っている犬は「心の友」であり、朝晩の散歩は欠かさない。ジグソーパズル、レゴ、絵を描くことは好き。また、歴史小説が好きで、三国志や陰陽師安倍晴明のことに詳しい。近所に一つ年下(小6)の友だちがいて、休日には家を行き来して遊んでいる。

剣介の不登校傾向は、小5の2学期から始まった。学校に行きたくないと訴え、頭痛、嘔吐などの症状が現れた。学校は嫌がるものの、友だち関係には恵まれており「(小学校の頃は) 友だちの家にはばかり居て、家にいない子」だった。母親に言わせれば、「勉強は嫌いだ、友だちには恵まれて、学校には友だちと遊ぶために行っているようなもの」だった。不登校の状態になったのは、中1の4月からであり、「学校がおもしろくない、勉強がつまらない、面倒なことはやりたくない」ということを理由としているが、「(介助の必要な障害児を抱えるなど) 複雑な家庭環境が問題の根にあるのではないかと」母親は考えている。両親は、剣介の素直で優しいところ、まじめなところを長所として認めているが、面倒なことが大嫌いなところを短所と感じている。

剣介にキャンプの参加を勧めたのは、両親だった。しかし、剣介本人は、それほど乗り気ではなかったようであった。その理由のひとつは、夏季キャンプの初日が、近所の小6の友だちと一緒に参加する約束をしていた子供会行事と重なるからであった(結果的には、剣介は子供会行事にも参加し、キャンプには遅れて参加することになった)。

キャンプ参加に対して、本人は「楽しそう」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方、母親は、「親から離れて何かつかんでほしい。家から外に出ることで、きっと本人にプラスなことがある。家以外で、自分を出す所を見つけてほしい。長期間のキャンプ活動を経験してほしい。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

6) 裕子 (ゆうこ・中2女子)

初めて会ったとき、おとなしい子という印象を受けた。面接のはじめはチックが気になったが、途中からほとんどなくなっていた。声が小さく、雑談の場面では言葉が独り言のように聞こえ、こちらに届いてくる感じがしない。けれども、スタッフが明確な質問の形で話しかければ、笑顔を見せ、はっきりとそれに答えることができる。

母親は裕子が「人に話しかけるのが苦手」であり、「いやなことがあると黙ってしまう」ことを気にかけている。日常生活は、週1日～3日、午前中のみ学校の相談室に通っている。また、学習塾にも通っている。ポケットモンスターなどのアニメーションが好きである。家にいるときの日課は、好きなアニメーションをこまめにビデオ録画し、コマーシャル部分をカットするなどの編集作業をして、ビデオテープにラベルをつけて整理することである。

裕子の不登校は、中1の2月から始まった。それに先立ち、1月から部活を休むようになってい

た。終業式は出席し、2年生に進級後4月中旬までは登校したが、その後欠席が続いている。5月の連休明けより、校内にある相談室への登校(週1~3回)をしている。「部活を休み始めたのは疲れが原因」であり、誰かからいじめられるということはないが、「嫌な子に対して、嫌だけど嫌と言えず、ストレスになっている」ようである。声が小さく人に伝わりにくいために、中1の3学期に友だちから「シカトしているでしょ」と言われ、ますます言葉が出なくなった。裕子は、小さい頃から特定の子としか遊ばない子であった。小学校低学年の頃は、近所の小さい子がその相手であり、よく遊んでいた。また、小学校時代は1学年1クラスの持ち上がりのため、6年間同じクラスであった。そのため、誰とでも話せる程度関係にはなっていた。しかし、中学校になると、小学校の同級生は5つのクラスに分散し、接することが少なくなった。小学校時代~中2まで、クラスが一緒の子がいて、裕子は「適当につきあってきた」のだが、最近溝ができ、裕子が相手のことをはっきりと嫌がるようになった。こうしたことが、不登校のきっかけと思われる。

母親は、裕子の落ち着いているところを長所として認めているが、積極性に欠けるところを短所と感じている。

裕子にキャンプの参加を勧めたのは、母親だった。裕子本人は、「不登校の子は優しい子が多い」という募集記事の文面を見て、自分と同じと思えた。あの文章よかった。だから、行ってみようかなと思った。」と述べ、キャンプへの期待を示した。一方母親も、「募集記事の文面にひかれた。2週間という長期間のキャンプなので、何かしら本人の変化が見られるのではないかと考えている。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

7) 遼平(しゅんぺい・中3男子)

初回の面接に来たとき、時折のぞかせる微妙な微笑が印象的だった。長身で、服装もおしゃれですっきりとした着こなしであり、高校生のような雰囲気だった。

母親は遼平について、「表現力がなく、反抗することもない。自分の気持ちを表さない。言い聞かせても、叩いてもダメで、どうしたらいいのかわからない。学校を休みがちで、このまま引きこもりになってしまうのではないか。」と心配している。週3回くらいは登校できるが、必ず腹痛が起こる。そこで、服薬させて、親が車で送っていく。休んだ日は1日中寝ている。夜、寝言でケンカしたり、寝ながら泣いていたりすることがあり、親は心配している。動物が好きで、これまでにハムスター、フェレット、ウズラなど、いろいろな小動物を飼った。今は犬を飼っていて、毎日散歩に行く。スポーツは、野球、スケートボードが得意である。また、釣り(ルアーフィッシング)も好きで、釣れなくても一人で池に行き、投げている。また、音楽も好きで、夜12時頃まで聞いているとのこと。勉強は苦手とのことであった。週1回、塾に通っている。「もともとは元気いっぱいな子で。小学校では、少年野球もやっていた、明るい子だったのに、中学生になったら、口数が少なくなり、暗くなった。中学生としての自覚がないのか、勉強に取り組むことができないみたい」と、母親は感じている。母親は、遼平の思いやりがあって優しいところを長所として認めているが、集中力がなく自分から進んで行動できないところを短所と感じている。

遼平の不登校傾向は、中2の6月から始まった。それ以前に、中1の夏休み頃から部活に行かなくなった。また、中1の時いじめられて、学校を休んだことがあった。けれども、遼平が学校に行きづらい理由は、「勉強についていけない」からなのではないかと、母親は考えている。

遼平にキャンプの参加を勧めたのは、母親だったが、初回面接が天気の良い休日だったこともあり、「喫茶店で)お茶しよう」と遼平を誘い、大学まで連れてきたのであった。つまり、遼平は、キャンプのための面接ということは全く知らされておらず、普通の外出気分母親の車に乗り込んだが、車は喫茶店ではなく、大学の駐車場に到着した。そしてそこには、そんなこととはつゆ知らぬキャンプのスタッフたちが、待ちかまえていたのだ。そんないきさつで、初回の面接時までにキャンプのことは遼平本人には全く知らされておらず、本人は猛烈に当惑していた。その後、デイ・キャンプには参加したが、直前までキャンプ参加への決断がつかず、迷っていた。キャンプへの期待について、本人のコメントはない。一方母親は、「自分の意見を言えるようになってほしい」という言葉でキャンプへの期待を示している。

8) 奏一 (そういち・中3男子)

初めて会ったとき、物静かで、大人っぽい印象を受けた。背が高いが、色白できゃしゃな感じ。デイ・キャンプでは、楽しそうだった。

母親は、奏一が父親と一緒にいることを極端に嫌がることを気に病んでいる。「(自宅で病気療養中の)父親のいらだちが、奏一にストレートに当たる。奏一は、(父親に)愛されていないのでは、と感じることもある。」と、母親はその間に入って苦労しているようであった。奏一の普段の生活は、適応指導教室に通うことが中心である。適応指導教室では、年下の面倒をよく見ている。そのほか、週2回、夜間に2時間ほど学校に行き、担任の先生と英語の勉強をする。また、先生からの電話を楽しみにしている。友だちづきあいもあり、隣のクラスの友人が、家に時々たずねてくる。友人と一緒に自転車で出かけ、買い物をしたり、食事をしたりしている。また、兄の友だちが遊びに来ると、一緒に遊ぶ。ギターが好きで、週1回レッスンに行く。家でも時々練習をしている。母親は、奏一の年下には優しいところ、面倒をよくみてやることを長所として認めており、一方で、根気がないこと、何事にも参加しないうちから心配することを、短所と感じている。

奏一の不登校は、中1の5月から始まった。母親は、奏一が小5の時に「(他県から)転居後、新しい環境になかなかなじめず、そのストレスから抜毛が始まり、抜毛痕をハゲとからかわれ傷つき、そのころから人目を避けるようになった。」ことがきっかけと考えている。その後、「中1時より再度抜毛癖が出て、本人も苦痛で、病院に連れて行って欲しいと口に出すようになった。1ヶ月近く入院した。学力不振で登校できなくなった。中2より適応指導教室に通うようになり、明るくなり抜毛もしなくなった。」とのことであった。中2の6月に、市が主催する10日間の海外派遣事業に参加した。それを機に、海外留学を希望していたが、父親の病気で計画が中断している。中3になり、登校しはじめたが、試験が近くなると再び登校できなくなり、現在に至っている。

奏一にキャンプへの参加を勧めたのは、母親だった。母親は学生時代にキャンプの指導に携わった経験があり、キャンプに対する理解があった。また、キャンプへの参加に対して、奏一本人は非常に積極的だった。

キャンプ参加に対して、本人は「野外活動は好き(ボーイスカウトをやっていた)。遠い所に行きたい。」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方母親は、「元気に楽しく。そして、人間関係がうまくできることや、自分を律することが、少しでも身に付けばと思っている。中2の夏以降、父親の病状が進み旅行等ができなかった。今回思い切り自然の中で身体をきたえ、自立してくれば何か得るものがあると期待している。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

9) 誠也 (せいや・中3男子)

初めて会ったとき、ジーンズ、Tシャツの上に綿シャツを羽織り、いかにも中学生という服装で現れた。常に礼儀正しい言葉遣いであり、しっかりした印象を与えるが、話すとき視線はそらしがちである。デイ・キャンプでは、楽しそうだった。

母親によれば、誠也が今困っていることは「精神的な不安と、首と腰のヘルニアによる体の痛みが続いている。過敏性大腸症候群で、突然下痢をしてしまう。」ことであった。普段の生活は、午前中は校内の相談学級で自習し、帰宅後はパソコンに向かう。午後は草取り、犬の散歩など、家の仕事をする。フリースクールに週1回通っており、その先生の影響で、パソコンに興味を持つようになった。デジカメを持っていて、キャンプにも持っていきたいと言っている。現在は退部したが、もともとは野球部に所属しており、野球が好きである。また、スキーが得意で、冬のキャンプに興味を持っている。

誠也の不登校は、中2の6月から始まった。野球部の練習中、顧問教諭からの暴言暴力(体罰)を日常的に受け、体調を崩した。練習を休ませた結果、今度は部員からのいじめにあい、友人からも裏切られ、ますます不信感に陥って、情緒不安定な状態が続くようになったことがきっかけと、母親は考えている。「小さいころはアレルギー体質で通院が多かったが、性格は明るく、友だちもたくさんいた。ただ、おとなしく優しいので、何でも受け入れてしまう性格。友人関係では特別困ったことはなかった。中学に上がっても、おとなしく親切で素直な性格はそのまま。ただ、(部活

ばかりで)あまり遊ぶ余裕がなく、良い友だちに恵まれなかった。部活関係で問題があり、友人だと思って長い間おつき合っていた子にも裏切られてしまい、今は他の友だちとも友人関係を築いていけない状態。」とのことであった。母親は誠也について、素直で思いやりがあるところを長所と認めているが、自分の思っていることをうまく表現できないことを短所と感じている。

誠也にキャンプへの参加を勧めたのは、フリースクールの先生だった。誠也自身は、キャンプへの参加に対して、非常に意欲的であった。

キャンプ参加に対して、誠也自身は「新しい出会いにチャレンジしたい、今の自分を変えたいという思いがある。」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方母親は、「不登校になって1年が過ぎ、だいぶ心も身体も安定し前向きになっているので本人にしかできないことをチャレンジさせたい。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

10) 杜夫 (もりお・中3男子)

初めて会ったとき、とても落ち着いていて、今ひとつ中学生らしい感じがしない印象を受けた。背が高く、体格がよい。初回面接の日の杜夫は、スタッフの一人が当の杜夫を杜夫の父親と勘違いしてしまうような風貌であった。デイ・キャンプのクラフトでは焼き板を作り、筆で上手に「森の友」という文字を書いていたのが印象的だった。

父親は杜夫が「自分を表現することが苦手。自分から人に話しかけることができない。」ことを気にかけている。普段の生活は、テレビ、ゲーム、漫画を読むなどして一日を過ごす。夕方には犬の散歩をする。妹(小6)も不登校なので、平日は一緒に行動している。杜夫はカードゲーム(トランプ、UNO、ほか)が大好きで、近所の小学生の子どもたちと、時々遊んでいる。バドミントンと書道が得意。最近は、少々太り気味なのを気にして、自分でダンベル体操などを行っている。

杜夫の不登校は、小6の3学期から始まった。担任の先生が嫌いになったこと、クラスメートからのいじめを受けたことがきっかけとのことであった。父親によれば、小さい頃の杜夫は、一人遊びが多く、「マイペースな子」だった。外遊びが大好きだったが、家の中では本を見るのが好きだった。小学校では、友だちは少ないものの、元気に通学していた。女子とも仲良く遊んでいた。正義感が強く、友だちから「真面目すぎて話がおもしろくない」と言われたことがあった。小6の3学期から学校に行けなくなった。休みはじめの頃は、生活の乱れや暴力があった。中学校に進学後、中1の間は、テレビとゲームの毎日であったが、犬の散歩には行けるようになった。中2の頃から、自分で勉強を始めた。中2の2学期頃から、週1回のペースで担任の先生が家庭訪問し、一緒に勉強するようになった。中3になり、自分から外出することが多くなってきた。時々、近所の小学生の友だちと遊ぶ。しかし、同年代の友人関係はない。不登校児のサークルに入会しており、たまに集まりに参加している。父親は、杜夫の心優しく思いやりがあるところを長所と認めているが、神経質で細かいところを短所と感じている。

杜夫にキャンプへの参加を勧めたのは、不登校児のサークルの先生だった。参加に対して、杜夫自身はどちらかといえば消極的だった。

キャンプ参加に対して、杜夫本人のコメントはない。一方父親は、「同年代の人たちがどのように考えどのように思っているのか、その中で自分はどのように行動すればよいのか知ってほしい。行動することが、本人が頭の中で思っていることよりも、やってみると意外と簡単であることを知ってほしい。親と離れ、大自然の中で汗を流し、我慢を体験し、それが自信となってほしい。そのようなことのきっかけになればと考えている。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

11) 陽太 (ようた・中1男子)

初めて会ったとき、細身で背も小さい陽太から、小学生のような印象を受けた。初回の面接の時は、なかなか車から降りてこられなかった。なんとか車から降りてはきたものの、もうぐったりしていて、キャンプのビデオを見ているうちに、眠ってしまった。デイ・キャンプでは、薪を集めたり火を焚いたり楽しそうだった。カウンセラーとの一対一の関係は、とりあえず、うまくやっていけそうだった。

母親は、陽太の「初めての人と会うと緊張して固まってしまう。大人と話ができない。親に依存する。」などころを問題と考えている。陽太の普段の生活は、適応指導教室に通うことが中心であり、そこでは元気にやっている。適応指導教室では、中1と中2の友だちがいて、携帯でメールのやりとりをしている。他の同級生とは会いたくないので、それ以外は外に出ない。父親は他県に単身赴任しているが、帰ってきたときは一緒に出かけたり、一緒に入浴したりしている。また、本人が父親の単身赴任先に遊びに行くこともある。父親、母親、姉と陽太は、一緒に寝るなど、仲がよい。陽太の好きなこと、好きなものは、ゲーム、卓球、バスケットボール、SMAPの歌を聴くことである。母親は、陽太の性格について、「非常に頑固な一面がある。気分ムラがあり、気分が乗るとパワフルになる。」と話している。また、母親は陽太について、責任感や正義感が強いことを長所と感じているが、他人に対して自己アピールが苦手なところを短所と感じている。

陽太の不登校は、中1の5月から始まった。中1の4月に「(本人が)あまり遊びたくないときにも友だちが帰らせてくれないということがあった。無理に誘われたこと、使いつ通りにさせられたことが嫌だった。誘いを断るといじめられた。」という出来事があり、そのことを発端とする「友人関係のもつれ」がきっかけと母親は考えている。陽太は小さい頃喘息がひどく、2回入院している。小学生の頃は、「本人がなにも言わないので、遊びに来る側としては来やすいみたい」で、家にいつも友だちが遊びに来ていた。しかし、「誰も遊びに来てくれないときに、自分から誰かを誘うことができなかった。」とのことであった。

キャンプへの参加は、適応指導教室の先生が勧めた。参加に対して本人はどちらかといえば消極的であった。キャンプ初日には集合場所まで来たものの列車に乗れず、4日目に遅れて参加した。

キャンプ参加に対して、陽太本人のコメントはない。一方母親は、「親と離れさせたい。普段できないいろいろな体験をすることによって自分に自信を持ち、積極的になってほしい。不登校になってから他人との接触や会話の機会が限られているので、いろいろな人と関係を持つ機会になればと思っている。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

12) 直行 (なおゆき・中1男子)

直行は、居住地が遠方のため、事前に会うことができなかったが、母親とは事前に電話で話をおうかがいすることができた。直行はV(2)からの中途参加である。

V(2)の初日に直行と初めて会ったとき、直行は「ずざざざ……」と言いながら、(つまり効果音付きで)あどざりした。筆者もそれに合わせて効果音付きで会話しながらも、中学生にしてはいかにも幼いと感じた。

キャンプ初日の様子では、落ち着きがなく、グループから浮くが、カウンセラーとは会話することができ、なんとかやっつけていけそうな感じだった。

母親によれば、直行は「ささいなことでも怒ったり、言葉に出ないぶん物に当たったりと、大変」(母親の)店に遊びに来て、お客さんが居ても母親を独占したいのか、(仕事の)邪魔をする」とのことであり、本人というよりは母親が困っているとのことであった。日常生活は、パソコンをしたり、漫画を読んだりという毎日で、夕方30分～40分程学校に行く。パソコンは好きである。3週間に1度、精神科のクリニックに通うが「進展なし」と母親は感じている。直行は、宿泊学習のような活動が基本的に好きで、過去に少年自然の家主催の不登校対応プログラムに参加したことがある。母親は、今の直行に対して長所と感ぜられるところを見つけられないようであり、短気で飽きっぽいところを短所として指摘していた。

直行の不登校は中1の4月から始まった。「制服が嫌だ(から学校に行かない)」と本人は言うが、母親は「本当のところは本人が話さないのではわからないが、小学生から中学生へというギャップが本人にとって大きすぎるのではないかと」考えている。

直行は小さい頃おとなしい子で、友だちと遊ぶというより一人遊びが多かった。小5の後半ごろから、休日や放課後に友だちと遊ぶということは一度もなかった。「学校で話す人はいるが、遊ぶ友だちはいないみたい」とのことであった。「人の中に入れてみたいで、そのうち友だちができるだろうと思っていたら、中学生になった今も友だちと呼べる人がいない」と母親は回想している。

キャンプへの参加は、少年自然の家の専門職員が勧めた。参加に対して、直行自身は非常に積極

的だった。

キャンプ参加に対して、直行本人は「たのしそう」と書いている。一方母親は、「今後の生活に変化をあたえるような体験をしてほしい。視野を拡げ、今の生活から脱皮できるように。集団生活の中で自分を見つめてほしい。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

13) 力樹 (りき・中2男子)

初めて会ったときは、非常に緊張が強く、聞かれたことに答えるのがやっとという感じだった。

父親は、力樹が「きわめて臆病であること」を気にかけている。また、家では「祖母がなんでもやってあげてしまう」とのことであった。

普段の生活は、変則的な時間で登校し、学校では相談室や保健室、図書館等で過ごしている。帰宅後は、テレビを見たり、本を見たりして過ごしている。家庭教師に来てもらい、勉強をしている。格闘技全般が好きである。父親は、力樹のまじめさ、すなおさ、優しさを長所として認めているが、消極的なところを短所と感じている。

力樹は、小3の6月から断続的に不登校である。「同級生からの言葉のいじめが原因」と、父親は考えている。「おまえみたいなバカは学校に来るなど言われ続けたり、突き飛ばされたり、足を踏まれたりといったいじめを受けていたようだが、本人がはっきりと言わないのでわからない」とのことであった。小さい頃の力樹は「明るく人気者だった。ひょうきんでみんなを笑わせていた。真面目で、言われたことは必ずやるし、約束を守る子だった。」とのことである。小2までは元気に通学していた。しかし、小3になり「突然学校に行かなくなってしまった。学校に行かなくなってから、怪獣もののキャラクターの絵を描くようになり、友だちと外で遊ぶことはなくなってしまった。」とのことであった。中学校に入学し「当初は、部活動の話を一生懸命聞かせてくれたが、次第に早く帰ってくるようになり、ついには学校に行かなくなってしまった」とのことであった。

キャンプへの参加は、叔母がインターネット上で募集記事を見つけて勧めた。参加に対して、力樹自身はどちらかといえば積極的である。

キャンプ参加に対して、力樹自身は「(叔母に勧められ)自分でも、キャンプに行って、自分でもなんでもできるようにならなければならないと思って、行く気になった。」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方父親は、「何か一つ自信が持てれば、何事にも自分から積極的に行動ができるようになるのではないか、そうなってほしいと思っている。親や祖母から離れ、生活することで、変わってほしいと思っている。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

14) 亮 (りょう・中2男子)

初めて会ったときに、体つきはしっかりしていて、丈夫そうな印象を受けた。カウンセラーとは、自然な会話が成立する。野球が好きで、同じ日に面接をした参加希望者(中2男子)と、カウンセラーと一緒に、野球に興じていた。

母親によれば「昼夜逆転の生活。眼瞼チック。」が、現在困っていることであった。普段の生活は、午後に起床し、一人で食事をし、テレビ、ゲーム、漫画などを読んで過ごす。母親の帰宅後、一緒に夕食をとる。夜遅くの父親の帰宅後、父親と少し会話をすることもある。就寝は明け方の3時～5時頃である。勉強の遅れに対して焦りがあるようで、勉強の遅れを取り戻したら学校に行くと言っているが、塾や家庭教師は拒否している。フリースクール等も拒否し、断固として「学校に戻りたい」と言っている。三国志や、日本の戦国時代の武将、城など、歴史関係に興味を持っている。数学は得意。推理小説、漫画はジャンルを問わず好きである。スポーツは球技が好きで、特に野球が好きである。母親は、亮の興味をもった事柄に対する集中力や持続力を長所として認めているが、完璧傾向が強く、一つくじけると前へ進めないことを短所と感じている。

亮は、小5の5月から断続的に不登校である。中学校に入学し、再出発する決意を表明していたが、まもなく体調に異変をきたし、のぼせ、腹痛、下痢を訴えるようになった。そして、クラスメートがグループ化していくころ、疎外感を訴えるようになった。また、そのころ先生から注意されることが続き(のぼせて、たまたま学生服の第一ボタンを開けていたら先生に叱られた、など)、

それもストレスとなったのか体調を崩し、休むようになった。亮の小さい頃について、母親は「明るくて成長が早い子どもだった。常にリーダーシップを取る子だったが、4歳のとき保育園から幼稚園に転園し、馴染むのに時間がかかった。小学校では、クラスではリーダーシップを取っていたが、欲求不満がたまっていたようだ。新しい友人を欲しがっていたが交友関係は狭く、周りとの壁を感じていたようだ。」と回想している。小4の図工の時間に、自分が考えて作った作品を「友だちの真似」だと言われ、授業中に「固まって（身動きが取れなくなって）」しまう。それ以来、微熱、嘔吐、下痢等の症状が出るようになった。小5のときに、友人とのいさかいからクラスメートに無視され、症状が悪化する。それが不登校のきっかけと母親は考えている。相談学級に通うようになるが、先生と衝突し、人間不信となる。中学校入学後は、周囲が拒絶しているようには見えない。しかし、本人は周囲との関わりかたがわからないようで、対人関係に臆病になっている。亮自身が「自分とは何だろう、自分でもわからない」と話しているとのことであった。

キャンプへの参加は、母親が募集記事を見て、本人に勧めた。参加に対して、本人はどちらかといえば積極的である。

キャンプ参加に対して、亮自身は「キャンプというものを体験したい。何かあるかも知れない。」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方母親は、「成功体験を味わって、自信につなげてほしい。家族を離れた社会的な関わりの中で、コミュニケーションの取り方、自分の出し方等を学んで欲しい。自然の中での生活は、心身共に活気を感じられるのではないか。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

15) 雪彦（ゆきひこ・中2男子）

雪彦は、IV(2)からの中途参加である。デイ・キャンプで初めて会ったとき、物静かで、大人びているという印象を受けた。言葉数は少なく顔が上がらないが、他のキャンパーと一緒に焚き火したり、サッカーをしたりして、楽しそうに過ごした。

母親は雪彦について「完璧主義（100%決まりを守る子になりたい）のため、中途半端なことができない（そのため、学校に行けない）」ことが問題と考えている。雪彦の普段の生活は、朝夕の犬の散歩が日課である。朝の登校時には（スクールカウンセラーからの指示により）一応制服を着てみることにしている。日中はゲーム、読書、テレビ、勉強などをして過ごす、夕方、友人宅か町の商店に出かける。小6の時の友人や、近所の同級生との友だち関係は続いている。友人とは、携帯でメールのやりとりをしている。兄の友人が遊びに来ると、ゲームや麻雀などをして一緒に遊んだり、学校のことや将来のことを話したりしているようだ。町の教育センターには時々出かけ、バドミントンなどのスポーツをするのは好きである。スポーツが好きで、水泳、空手、スキー（ジュニアの1級を保持）が得意。ゴルフの打ちっ放しも好きである。同居の曾祖父や祖母のことは好きであり、自然ないたわりの情を持ってかかわっている。母親は、雪彦の思いやりや他人への気配りがあるところを長所と認めているが、面倒なことはやらないところを短所と感じている。

雪彦の不登校は、小6の1月から始まった。小5の頃、宿題のドリルを約束通り終わらせることができなかったことが負担となったのか、体調を崩して数日間休んだことがあった。小6の秋ごろ、数日間学校に行けないことがあった。その後12月に母親が入院し、そのころからだんだんと学校を休みがちになる。小6の冬休み終わりの日、祖母が本人に学校に行ってくれとこんこんと懇願したが、それが負担となり、3学期から完全に不登校の状態になった。その後、卒業式と中学の入学式、その後3日目までは登校したが、3日目に学校で腹痛と下痢を起こし、我慢して夕方まで学校に居たが、翌日から欠席となる。その後、スクールカウンセラーのカウンセリング（月に1～2回）、町のフリースクール（適応指導教室）への通所をしながら、学校には6回ほど登校し、定期テストは2回受けている。雪彦の小さいときは、「先生との約束事や決まりをよく守る。身の回りも自分できちんとできる。お手伝いもできる範囲でやる。仲の良い友だち5、6人と休日も一緒に遊んだ。心配のない子どもだった。」とのことである。「小5くらいまで勉強は良くできた。休日にはサッカーと水泳をやっていた、人前で発表もはきはきとできた。グループのリーダーをやることも多く、まとめ役だった。真面目で正義感が強く、先生から信頼されていたと思う。」と母親は回想している。その後、小6の1年間は「兄と姉の受験、祖父の入院、当時は母親も仕事をしていたこともあ

って、本人の話をよく聞いてやれなかった」と母親は感じている。「中学校になったらオレ変わるんだ」と言っていたが、中学校入学後も学校には行けない状態が続いている。しかし、友だちとの関係は途切れずに続いており、日曜日や長期休暇中は、友だちと遊びに行ける。

キャンプへの参加は、教育センターの所長さんに勧められた。スクールカウンセラーの先生からも、「雪彦のようなタイプの子にはキャンプがいいのでは」と、参加を勧められたとのことであった。スキーが得意な雪彦が、キャンプのプログラムの一つであるスキーに興味を示したことに加え、親自身も内容が気に入ったので、参加を勧めた。参加に対して、雪彦自身はどちらかといえば積極的である。

キャンプ参加に対して、本人は「スキーがあったから。何か新しいことをやってみようと思って。」という言葉でキャンプへの期待を示している。一方母親は、「今の本人にとって、必要なことがたくさん入っていると思う。新しい体験、新しい人との出会いをして欲しい。今までならば、やれないと思うようなことでも、仲間と一緒にやりとげられるようになってほしい。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

16) 夢子 (ゆめこ・中3女子)

(夢子の場合は、申し込みを受理した時点でキャンプ開始が数日後に迫っていたことと、親の仕事の都合で面接に来る時間がとれないということで、自宅に訪問して、母親と夢子本人から話を聞くことになった。) 夢子は薄紫色のチャイナ衿のパジャマを着て、髪を二つにわけてお団子に結っている。髪は茶髪で、昨夜染めたとのことだった。夢子は、普通にたばこを吸う。中国歴史小説(三国志、封神演義)や、ファンタジー小説(ダレンシャン、指輪物語、ハリーポッター、など)の話がはずみ、夢子にとってキャンプはそうした物語の中の冒険旅行のように映っているように思える。

夢子が困っていることは「リストカットしてしまう」ことであり、母親は「(夢子が不眠のため)親が深夜までつきあわされる」ので困っている。夢子の普段の生活は、夜は眠れず、夜更けまで起きている。昼に母親が仕事から戻ってくるまで寝ており、午後は母親と一緒に買い物等に行きたがる。精神科クリニックに週1回通院して、安定剤と入眠剤を処方してもらっているとのことであった。母親は「できるだけ夢子につき合うようにしているが、下の子もいるので本人が満足するほどの時間をとれない。」と話した。家では、テレビをみたり、犬(犬の名前は大好きなファンタジー小説からとった)と遊んだりしている。アニメ、ゲーム、ファンタジー小説が好きである。アニメショップやコミックマーケットには友だちと一緒にいける。読書も好きで、特に大江健三郎が好きである。文章を作るのは得意とのことであった。アニメやゲームの趣味が合う友だちと、メールを交換している。母親は、夢子の明るく思いやりがあるところを長所として認めているが、あきっぱいところを短所と感じている。

夢子の不登校は中2の11月から始まった。幼なじみの友だちと中1の11月に喧嘩をし、絶交を言い渡される。仲直りの手紙を出すのが、無視される。中2の6月に、勇気を出して家を訪問するが、再び喧嘩別れに終わる。そのころから、リストカットが始まる。9月のはじめにもう一度会うが「自分には夢子は必要ない。夢子の言うことはわざとらしくてうそっぽい」と言い渡されてしまう。「相手を殺してやりたいほど憎む気持ちと、仲直りしたい(自分が悪かった)と思う気持ちの双方から自分を責めてリストカットをくりかえし、夜眠れなくなって、昼夜逆転の生活となり、学校に行けなくなった。」と、母親は考えている。夢子の小さい頃について母親は「母親にべったり。おしゃべりで泣き虫。4つ下の弟が生まれたり、母親が仕事で忙しかったりで、寂しかったようだ。」「小学校では女の子グループのべたべたした関係が嫌いで、4年生くらいまでは男の子とよく遊んでいた。5年生の後半に女子のリーダー格の女の子に目をつけられ、無視されたことがあった。それはその子が転校するまで続き、その間はひとり教室で本を読んでいた。」と回想している。

キャンプへの参加は、教育雑誌に載っていた記事を見て、母親が夢子ではなく弟をキャンプに参加させたいと思い、電話で問い合わせをしたところ、不登校児を対象としたキャンプもやっているということを知った。数日後、母親から「不登校の姉も参加したくなつたようですが、参加できますか」という問い合わせを受けた。あまりにも急だったので「一度本人に会って詳しく説明しますので、それから決定してはどうでしょうか」と話し、夢子に会って参加意志を確認し、参

加となった。

キャンプ参加に対して、夢子自身は「ワクワクする冒険がしたい。自分と向き合いたい。自然の中で悟りを開きたい（仙人っぽく!）」という言葉で、キャンプへの期待を示している。一方母親は、「安心して冒険できるこのキャンプで、自分で考え行動することを学んで欲しいと思った。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

第2項 パーソナリティー構造

1) 方法の概要

1年目および2年目のキャンプに参加した不登校児 16名のうち、データを得ることができた 12名について、キャンプ参加前のエゴグラムから、性格特性を表すものとして、パーソナリティー構造を把握した。

2) 結果

キャンパー12名の、キャンプ参加前のパーソナリティー構造を表 4.1.1. に示した。

表 4.1.1. キャンプ参加前のパーソナリティー構造

			Parent (CP・NP)	Child (FC・AC)	Adult	Total
麻衣	小6	女	CP・NP	FC・AC	35	33.5
笑美	中1	女	CP・NP	FC・AC	66	64.0
アユム	中1	男	CP・NP	FC・AC	45	42.5
可奈恵	中1	女	CP・NP	FC・AC	54	52.5
裕子	中2	女	CP・NP	FC・AC	17	13.0
遼平	中3	男	—	FC・AC	42	45.5
奏一	中3	男	CP・NP	FC・AC	53	47.0
誠也	中3	男	CP・NP	FC・AC	56	62.0
直行	中1	男	CP・NP	FC・AC	26	20.0
雪彦	中2	男	CP・NP	FC・AC	58	63.0
亮	中2	男	CP・NP	FC・AC	59	54.5
夢子	中3	女	CP・NP	FC・AC	60	54.0

表 4.1.1. に示したデータを、パターン (Parent と Child)、得点の多寡 (Adult と Total) に注目して整理し、表 4.1.2. に示した。

表 4.1.2. キャンプ参加前のパーソナリティー構造の特徴

Parent		Child		Adult				Total			
CP>NP (他者否定)	CP<NP (他者肯定)	FC>AC (自己肯定)	FC<AC (自己否定)	過少	少傾向	適正	多傾向	過少	少傾向	適正	多傾向
3	8	4	8	2	1	5	4	2	2	5	3

表 4.1.2. より、不登校児キャンパーの、キャンプ参加前のパーソナリティー構造の特徴として、CP<NP (他者肯定) パターン、FC<AC (自己否定) パターンを示すキャンパーが多いことを指摘することができる。

赤坂・根津(1989)によれば、NPは、他人に対して、受容力、包容力、温かさ、優しさを示し、相手がしてほしいと望むことに応えようとするときに働く自我である。また、ACは、他人の顔色をうかがっての感情の抑制、妥協、遠慮、取り越し苦労、敵意の温存などをする場合に働く自我である。12名の不登校児キャンパーのうち6名が、これらの双方が優位であるパターン (自己否定・他者肯定) を示していた。このパターンは劣等感、無力感を伴った人生観を持って生きている人のパターンで、自分を押しさえてでも他人との関係を良くしようとし、内部に矛盾が蓄積されていく場合が多い自我状態 (赤坂・根津, 1989) を示すものである。

第3項 キャンプに対する期待と不安

1) 方法の概要

1年目および2年目のキャンプに参加した不登校児 16名について、キャンプへの参加希望を受理した時点で、キャンパー本人に対するアンケートを実施した。

その回答を整理し、不登校児がキャンプに対して抱く期待と不安の特徴として示した。

2) 結果

全員分のアンケートについて、項目毎の回答数をグラフに表し、図 4.1.1. にまとめた。図 4.1.1. 中、実線はその項目について「不安 (心配でドキドキすること)」であると答えた人数を示す。また、破線はその項目について「期待 (楽しみでワクワクすること)」していると答えた人数を示す。

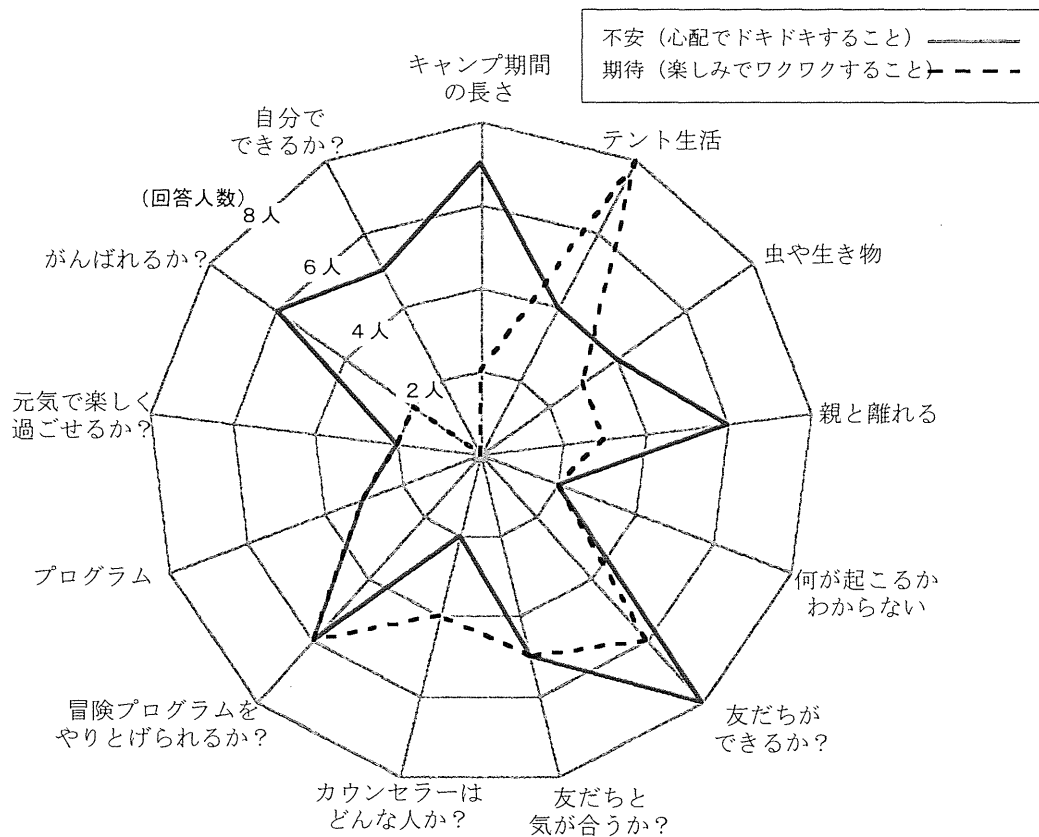


図 4.1.1. 不登校児キャンパーのキャンプに対する期待と不安

図 4.1.1. から読みとれる結果は、次のようなものであった。

- (1) キャンプに参加するに当たって、不登校児キャンパーが不安に感じることは、キャンプ期間の長さ、親と離れること、友だちができるかどうかということ、

冒険プログラムをやり遂げられるかどうかということ、自分はキャンプで頑張れるかどうかということ、であった。

(2) キャンプに参加するに当たって、不登校児キャンパーが期待していることは、テントでの生活、友だちができるかどうかということ、冒険プログラムをやり遂げられるかどうかということ、であった。

これらのことから、キャンプに参加した不登校児の全体的な傾向として、テント生活（これは、キャンプ参加前の彼／彼女らにとって、キャンプのイメージそのままと考えられる）に対しては抵抗が少なく、また、友だちができるかどうかということ、冒険プログラムをやり遂げられるかどうかということの2点については不安と期待の両方の気持ちを合わせ持ち、また、キャンプ期間の長さ、親と離れること、自分が頑張れるかということに関しては、不安のほうがまさっていた、と、読みとることができる。

次に、不登校児キャンパー個別の期待と不安の特徴について、図 4.1.2. から図 4.1.15. に示す。

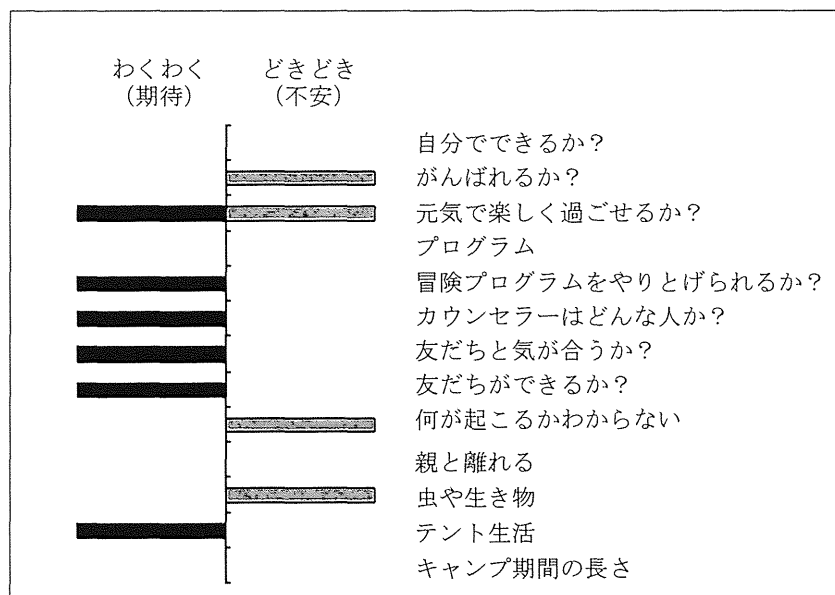


図 4.1.2. 麻衣のキャンプに対する期待と不安

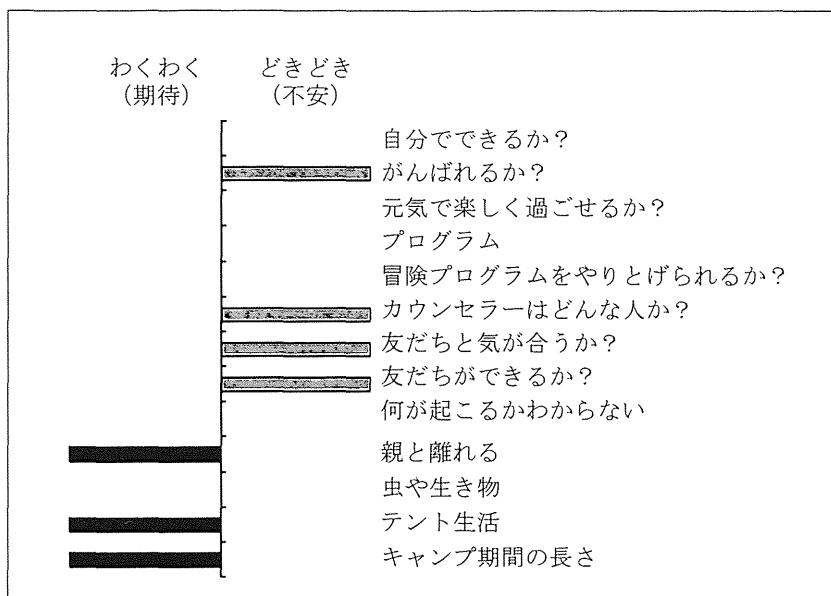


図 4.1.3. 笑美のキャンプに対する期待と不安

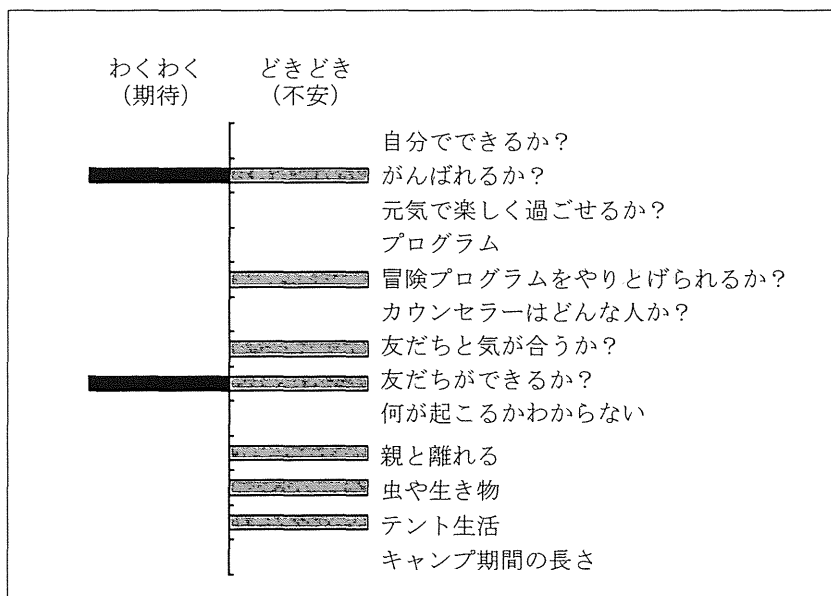


図 4.1.4. アユムのキャンプに対する期待と不安

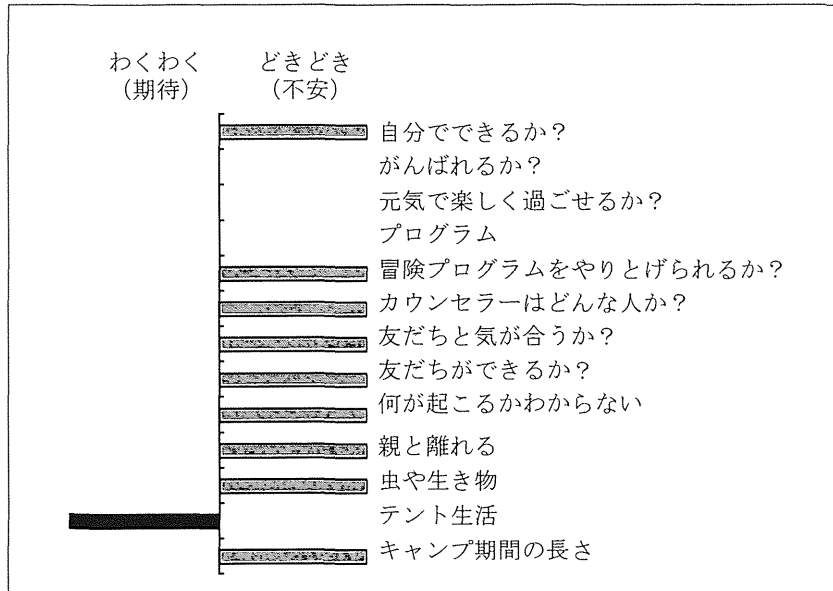


図 4.1.5. 可奈恵のキャンプに対する期待と不安

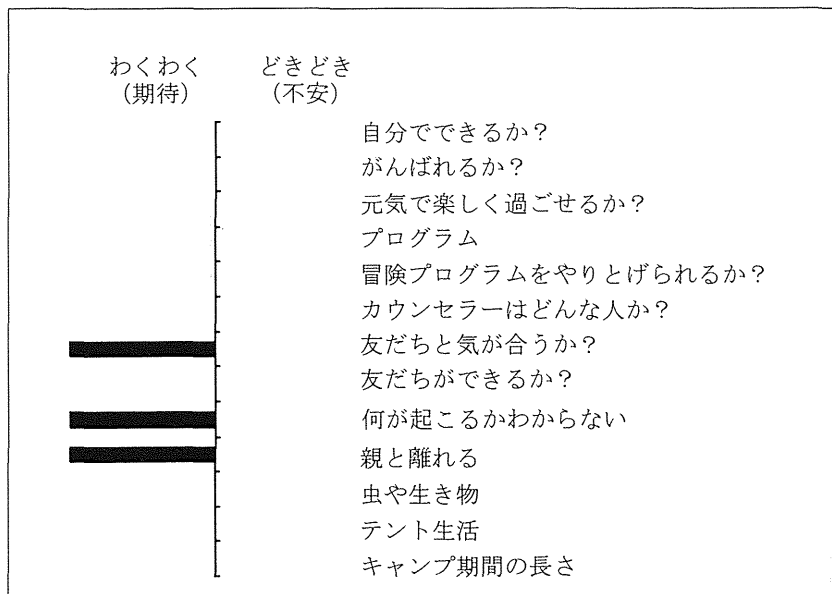


図 4.1.6. 剣介のキャンプに対する期待と不安

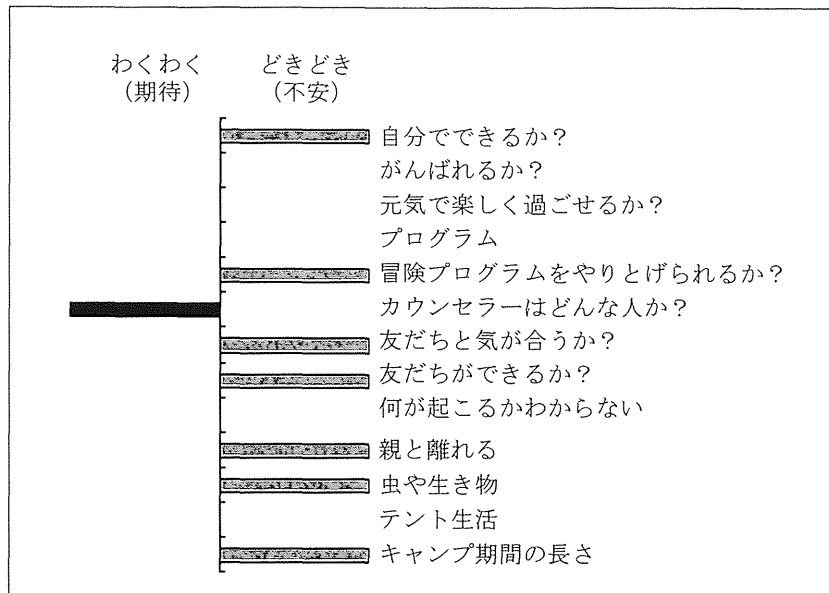


図 4.1.7. 裕子のキャンプに対する期待と不安

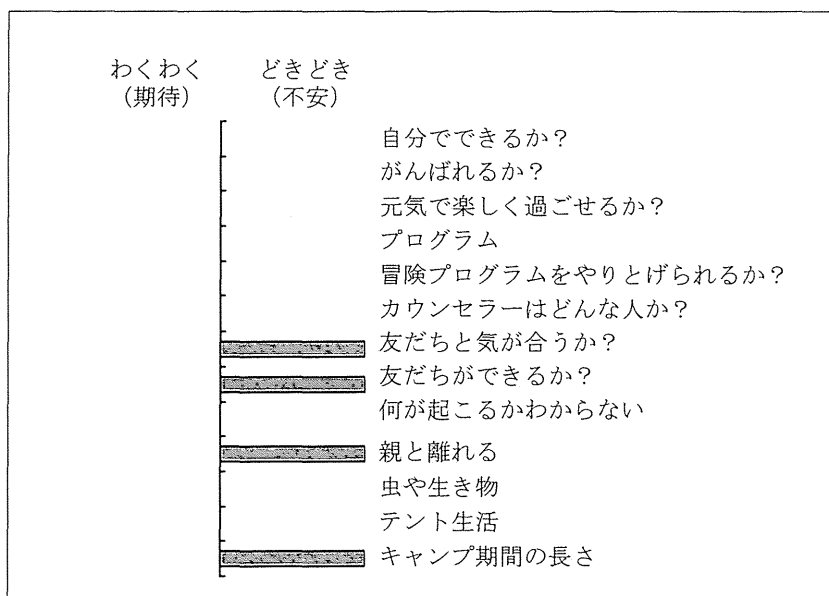


図 4.1.8. 遼平のキャンプに対する期待と不安

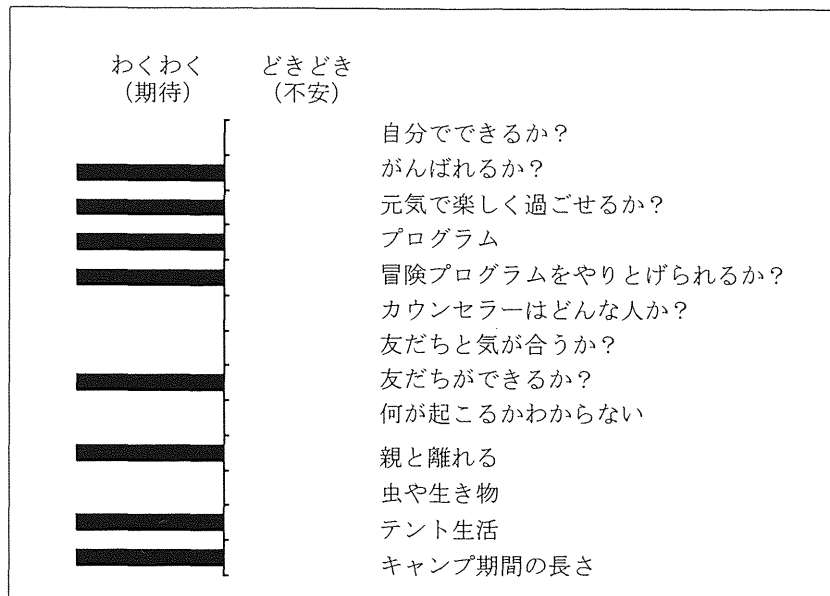


図 4.1.9. 奏一のキャンプに対する期待と不安

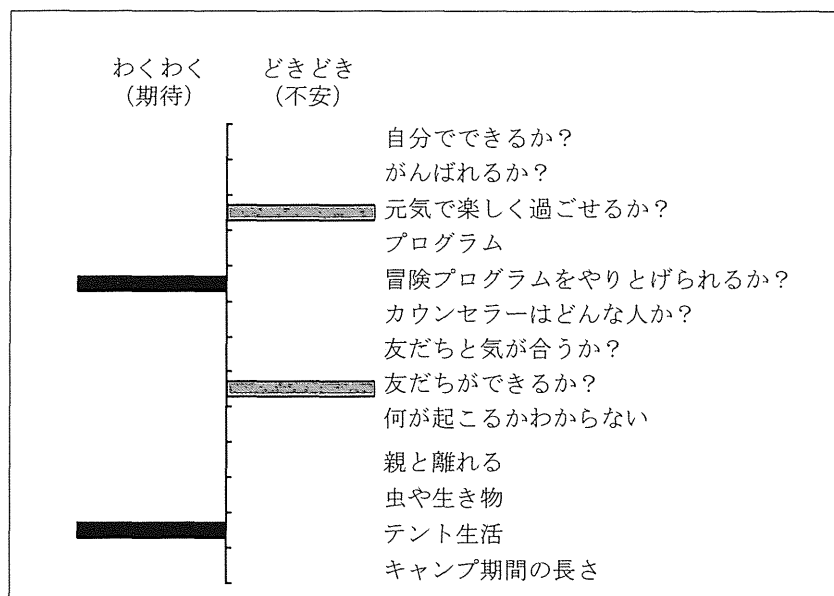


図 4.1.10. 誠也のキャンプに対する期待と不安

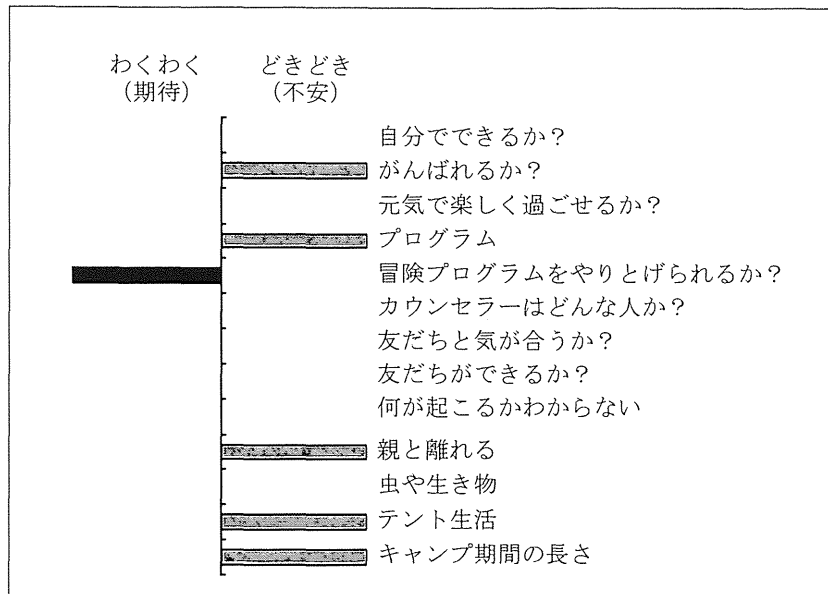


図 4.1.11. 杜夫のキャンプに対する期待と不安

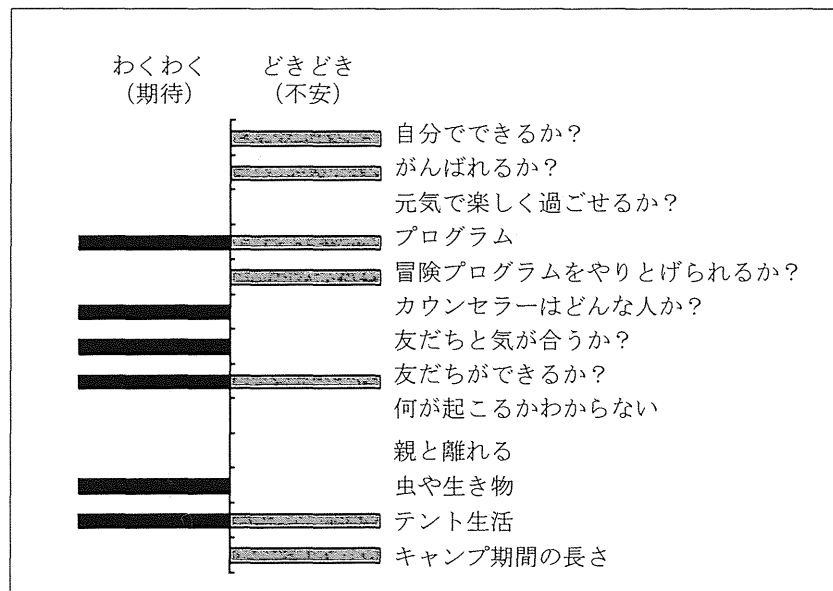


図 4.1.12. 直行のキャンプに対する期待と不安

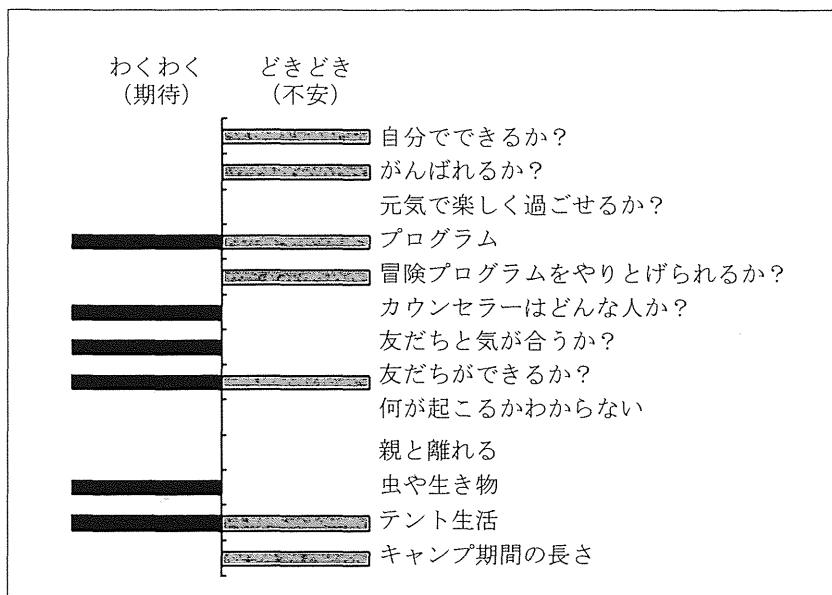


図 4.1.13. 亮のキャンプに対する期待と不安

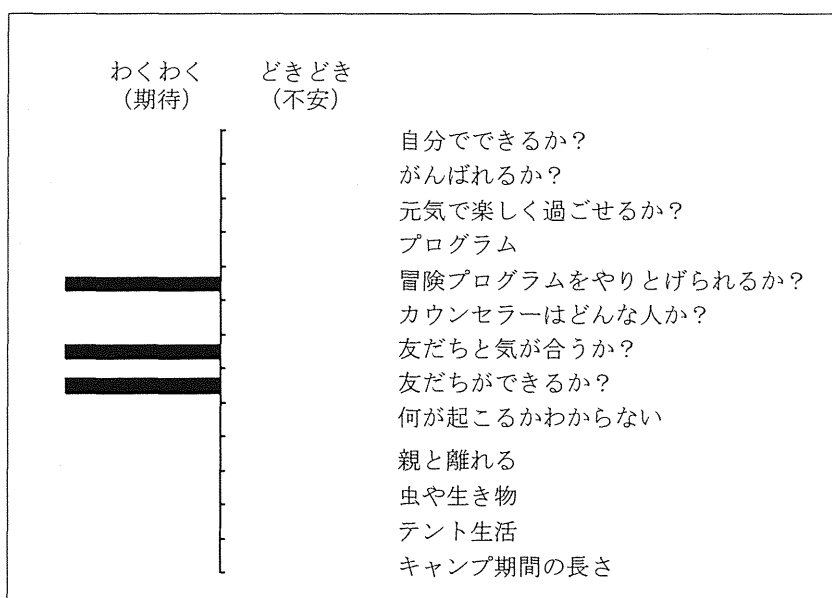


図 4.1.14. 雪彦のキャンプに対する期待と不安

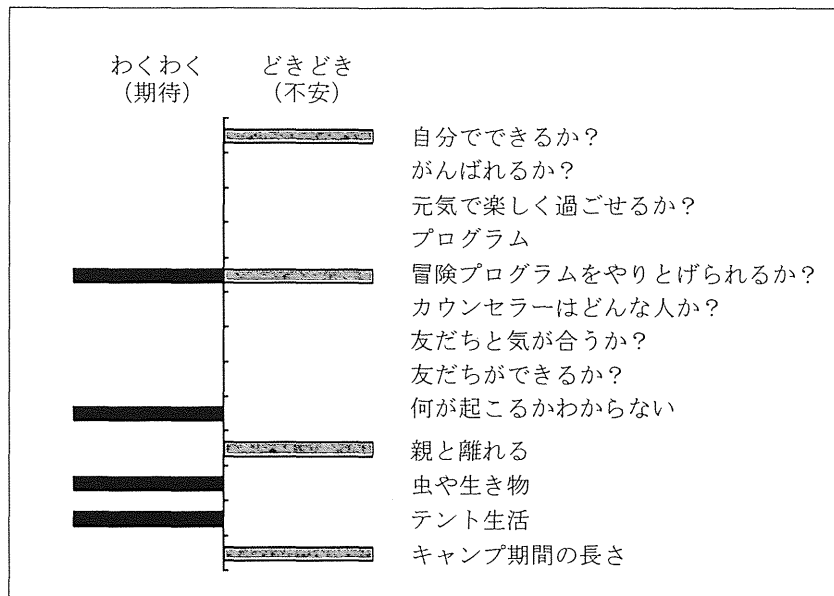


図 4.1.15. 夢子のキャンプに対する期待と不安

図 4.1.2. から図 4.1.15. に示した結果から、大雑把にタイプ分けを試みれば、(1)期待が優占するタイプ (剣介、奏一、雪彦)、(2)不安が優占するタイプ (アユム、可奈恵、裕子、遼平、杜夫)、(3)期待と不安がほどほどに共存するタイプ (麻衣、笑美、亮、直行)、に分けることもできる。しかし、キャンプに対する期待と不安の焦点の置きどころが、キャンパー個々でずいぶんと異なることが明らかとなった。

第4項 考察

本節では、(1)キャンプ参加に至る経緯 (観点 1.1.)、(2)パーソナリティ構造 (観点 1.2.)、(3)キャンプに対する期待と不安 (観点 1.3.) の3つの観点から、不登校児キャンパーの特性について論究することが課題であった。

ここでは、上記3つの観点に基づいて把握した内容から、不登校児キャンパーが共通して持っている特性を検討する。さらに、不登校児キャンパーがそのような特性を持つものと考えた場合に、キャンプ参加の適/不適の判断のあり方や、

キャンプ参加に至るまでの支援のあり方についての考察を試みる。

1) キャンプ参加の適／不適の判断のあり方について

キャンプに参加することができた研究対象児の特性を検討しておくことは、キャンプ参加の適／不適の判断についての遡及的な推論に役立つ。

まず、キャンプ参加に至る経緯として整理したデータを基に、16名の研究対象児の不登校の背景について分析すると、次の指摘が可能である。

- (1) 不登校となった直接のきっかけ^{注1)}は、学校生活に起因している。
- (2) 不登校が継続している理由^{注2)}は、無気力、不安など情緒的混乱、あるいはそれらが複合したものと考えられる。

これら2点については、研究対象児に共通の事項と見なしてよいと思われる。

(なお、不登校となった直接のきっかけ、不登校が継続している理由のとりえ方は、脚注に示した文部科学省の学校基本調査での調査区分を参考にしている。)

また、不登校あるいは不登校傾向・集団不適応傾向の状態とその状態が継続している期間については、おおむね次のように整理できる。

不登校傾向・集団不適応傾向の状態	その状態が継続している期間
(1) 集団不適応傾向 (欠席には至らない)	a. 始まってから日が浅いもの
(2) 不登校傾向	(約4か月以内)
(3) 不登校	b. 長期にわたるもの
(4) 断続的不登校	(約8ヶ月～約5年間)

注1) 文部科学省の学校基本調査では、不登校のきっかけについて、①学校生活に起因、②家庭生活に起因、③本人の問題に起因、④その他、の4区分で調査している。なお、①学校生活に起因、の内訳は、友人関係をめぐる問題、教師との関係をめぐる問題、学業の不振、クラブ活動・部活動等への不適応、学校の決まり等をめぐる問題、入学・転編入学・進級時の不適応、である。

注2) 文部科学省の学校基本調査では、不登校が継続している理由について、①学校生活上の影響、②遊び・非行、③無気力、④不安など情緒的混乱、⑤意図的な拒否、⑥複合、⑦その他、の7区分で調査している。なお、③無気力とは、「無気力で何となく登校しない。登校しないことへの罪悪感が少なく、迎えに行ったり強く催促したりすると登校するが長続きしない。」ことである。また、④不安など情緒的混乱とは、「登校の意志はあるが身体の不調を訴え登校できない、漠然とした不安を訴え登校しないなど、不安を中心とした情緒的混乱によって登校しない(できない)」ことである。

以上より、不登校等のきっかけ、不登校等が継続している理由、不登校傾向・集団不適応傾向の状態、その状態が継続している期間という側面から、不登校の背景をとらえた場合に限り、本論文の研究対象児には、過去の実践事例の範囲を逸脱するような不登校児は含まれていなかった。研究対象児のほとんどは、無気力、不安等の情緒的混乱、あるいはそれらが複合した理由により、学校に行きたくても行けないという不登校児であった。このような状態の不登校児は、統計上も最も多い（文部科学省，2004）とされている。

また、研究対象児個別の資料からは、キャンプ参加を特に容易にすると考えられるような共通の経験（たとえば長期キャンプへの参加経験など）を見出すことはできなかった。ただし、彼／彼女らのキャンプ参加の決断のありかたに注目すると、（1）（はじめは親や周囲の勧めであったとしても）最終的にはキャンプへの参加を自分の意志で決めていた、（2）キャンプに対してほぼ全員が何らかの期待感をもっていた、という点で共通していた。つまり、研究対象児は、自発的な意志に基づいてキャンプ参加を決断したと言える。一方、期待感は意欲を反映するものと思われるが、全員が期待感を表明したわけではなかった。このことに関しては、後述する不登校児の性格的な特性が関係しているものと考えられる。ウィルダネスセラピーの実践的な理論モデルとして参照されるアウトワードバウンドプロセス（Walsh & Golins, 1976）でも、「自発的な参加意志と意欲」は、学習者の条件の一つとして重視されている。これに照らすと、研究対象児たちはキャンプ経験を有意のものとする基本条件を満たしていたと考えることができる。

ところで、不登校問題に対する調査研究協力者会議（2003）は、不登校との関連で新たに指摘されている課題として、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）等の児童生徒が不登校に至る事例に触れている。この指摘は、LD、ADHD、広義の発達障害等に起因した集団不適応が、学校現場で顕在化していることを示している。したがって、今後は学校現場のみならず、不登校児を

対象としたキャンプの現場でも、このことを考慮していく必要がある。

本論文の研究対象児の中にも、キャンプでの様子から、ADHDや発達障害等に起因する集団不適応なのではないかと感じる不登校児（アユム、直行）がいた。しかし、面接時の親の話によれば、いずれの場合も「これまでに異常と言われたことはない」ということであった。もし、障害の有無のみを基準にしてキャンプ参加の適／不適を判断するのであれば、「これまでに異常と言われたことはない」というキャンパーを前にして、キャンプ指導者はこの子どもは「障害なし」（なのでキャンプ参加を認める）という判断しかできないことになる。本論文の研究対象児に限って言えば、そのように判断したとしても問題はなかったわけであるが、このような不登校児のキャンプ参加の適／不適について、障害の有無のみを基準として判断することは不適切と思われた。実際、キャンプ長と臨床心理士は、そういう判断をしなかった。なぜなら、仮にLD、ADHD、発達障害と診断されている不登校児であったとしても、年齢相応の基本的な自立行動と、基本的な社会性を身につけた子どもであれば、カウンセラーの適切なサポートによって、他の子どもと一緒にキャンプに参加し、有意な経験をする可能性が十分にあると考えられるからである。実際のところ、このキャンプに関わったカウンセラーは、十分なキャンプカウンセリングの経験に基づいた力量を備えており、今回の研究対象児がキャンプで示す程度の行動であれば対応可能であり、普通にキャンプカウンセリングを遂行することができた。また、キャンパーの人数に対するスタッフの人数が十分であったことも、適切なキャンプカウンセリングに貢献したものと考えられる。

しかし、同じ班のキャンパーどうしの知的面や情意面での発達差が大きい場合に起こりうる諸々の問題について、具体的な事例を紹介しての指摘（ロジャーズ，1939/1966，pp. 269-275）がある。したがって、発達障害の場合は、どうしても行動に表れてしまう発達のおくれが、班の中に軋轢を生み、本人の心を傷つけ、

キャンプの効果にマイナスの影響を及ぼすことも予想される。したがって、キャンプの参加に対しては、キャンパー一人ひとりの特性を見極めて、慎重に判断することが必要であろう。

以上より、キャンプ参加の適／不適の判断は、何かを物差しにして一律に決められるものではないが、本人の意志、スタッフの体制、本人の能力を総合的にみて判断する必要があるものと考えられる。

2) キャンプ参加に至るまでの支援のあり方

第2項、第3項に述べた、研究対象児のパーソナリティー構造とキャンプに対する期待と不安について簡潔にまとめ、以下に再掲する。

パーソナリティー構造の特性	
NP優位	AC優位
【相手がしてほしいことをする】 受容力、包容力、温かさ、優しさ	【他人の顔色を見て感情を抑制する】 妥協、遠慮、取り越し苦労、敵意の温存
CP < NP ・ FC < AC (自己否定・他者肯定パターン)	
劣等感、無力感 自分を押しえてでも他人との関係を良くしようとする 内部に矛盾が蓄積されていく	

キャンプに対する期待と不安	
期待	不安
テント生活	キャンプ期間の長さ 親と離れること 自分が頑張れるか
友だちができるかどうか 冒険プログラムをやり遂げられるかどうか	

これまでに、キャンプでの受容的環境の意義についての指摘（山川・宮本，2000，2001；坂本，2003）がなされてきたが、研究対象児の多くが示すようなNP優位の性格特性は、受容的環境の創出に不可欠なものと考えられる。この点のみから考えれば、彼／彼女らは、多様なキャンパーと共に過ごすキャンプ生活には性格的に向いており、班の中で頼られる存在になることが予想できる。

しかし、彼／彼女らの多くは、AC優位の性格特性も合わせ持っている。すなわち、赤坂・根津（1989）に従えば、他人はOK・自分はNOT OK（赤坂・根津，1989）という言葉で端的に表現されるような、自己否定・他者肯定パターンと呼ばれるパーソナリティ構造である。他者の顔色を見て感情を抑制してしまうというAC優位の性格特性は、相手に気を遣うがゆえに自分の意見や自分の気持ちを言葉にできず、必要なことを伝えられないことにもつながる。この点のみから考えれば、彼／彼女らは、心を開くことを求められる場面の多いキャンプ生活には、性格的に向いていないことになる。先述のアウトワードバウンドプロセス（Walsh & Golins, 1976）でも、「自分の気持ちや意見を他者に伝えられる能力」は、学習者の条件の一つとして重視されている。これに照らすと、研究対象児たちの多くが、キャンプ経験を有意のものとする基本条件の重要な一点を満たしていないと考えることができ、この点に対してカウンセラーが積極的に関与する必要性を見出すことができる。

こうしたことを押さえた上で、研究対象児たちのキャンプに対する期待と不安を見直すと、基本的に他者にかかわりたいという性格と、他者の顔色を見て感情を抑制する性格を合わせ持つ彼／彼女たちの多くが、「友だちができるかどうか」について期待と不安のいずれかを抱いていることの意味は、決して軽いものではなく、対人関係を希求しながらも回避してしまうという自分自身の問題への気づきを表すものと理解することも可能である。

そこで、上述のパーソナリティ構造分析の背景となる交流分析の理論を援用

しながら、キャンプ参加に至るまでの支援のあり方について考えると、次のように考えることができる。

自己否定・他者肯定パターンを持つ人に対して、交流分析の理論では、CPとFCを上げるようなストローク^{注3)}を獲得することができるような支援をすることが必要とされる。交流分析は、人間の交流や行動に対する理論体系であり、対人関係に還元することをめざすものである。そのため、ストロークの獲得も、当然対人関係の中で行われる。キャンプは対人関係の場である。研究対象児たちにとってのキャンプは、そのようなストロークの獲得が行われる場として見ることができる。そこで、彼／彼女らがCPとFCを上げるようなストロークを獲得できるように、カウンセラーが適切な関与をしていけばよい、と考えることができる。しかし、キャンプの場は対人関係の場ではあるが、同時に自然環境に由来する状況をはじめとして、さまざまな状況が重なり合う場でもある。キャンプの場では、「状況からストロークを獲得する」とみなしたほうが、キャンプ参加に至るまでの支援のあり方についてより適切に説明できるかもしれない。

したがって、交流分析の理論からは逸脱するが、ここではキャンプの場という設定を利用し、状況の力を活用してCPとFCを上げるよう働きかけていくことが適切であると考えられる。

赤坂・根津（1989）による、自我状態を上げる言葉や態度について、CPとFCに関連するものを、キャンプ場面での状況の中で応用しやすい表現になおし、

注3) 交流分析 (Transactional Analysis : TA) とは、アメリカの精神科医エリック・バーンが1959年代後半から提唱した理論である。交流分析の理論は、①構造分析、②交流パターン分析、③ゲーム分析、④脚本分析、の4つの基礎理論と、①ストローク、②時間の構造化、③基本的構え、3つの理論背景によって構成されている。本論文では、構造分析を利用した。

構造分析とは、人の心の仕組みや有様を分析するもので、各人のパーソナリティの特徴（パーソナリティ構造）を明らかにするものである。それを視覚的に表したものが、エゴグラムである。構造分析の理論は、人の心には Parent、Adult、Child の3つの自我状態があり、ある状況に応じて3つのうち1つが主導権を握り、その人の反応として現れるという考え方に基づいている。また、ストロークとは、人と人との心のふれあいと表現するのが適切であろう。ふれあいのなかで、お互いに幸福感、満足感が味わえるものを陽性のストローク、破壊的なメッセージを送りあいお互いが不快な気持ちになるものを陰性のストロークとよぶ。人は幼いときに親から与えられたストローク体系によって、自分と他人との関係に対して一貫した構えをとるとされている。

下に示した。

C P を上げる	F C を上げる
自分の考えをはっきり言わせる。 決めたことは最後までさせる。 これで満足していいのか考えさせる。 尊敬する人物からの評価を想像させる。 時間や水や食料*の大切さを自覚させる。 生活の時間割を守らせる。 水や食料* 赤坂・根津 (1989) では「金銭」である。	活動をおもしろそうと思わせる。 仲間に加わりたいと思わせる。 仲間を愉快的人たちだと思わせる。 ユーモアや冗談を言わせる。 いい気分を言葉に出させる（「おいしい」「きれい」「楽しい」等） 不快な気分を早く切り上げさせる。 短い空想を楽しむ。 芸術や娯楽を楽しむ。 楽しい気分に入る。

これらのストロークを獲得できそうな状況を、キャンプ場面で創出することは容易である。そこで、長期キャンプ参加までの期間に、デイ・キャンプを利用してキャンプを経験させることによって、研究対象児は有益なストロークを獲得することができるものと考えられる。キャンプ経験を通して、研究対象児に不足しているC PとF Cを上げることができれば、彼／彼女らのパーソナリティー構造から推察できる性格特性である、劣等感、無力感、自分を押しえてでも他人との関係を良くしようとする事、内部に矛盾が蓄積されていくこと等が改善し、行動も変わるものと予想することができる。また、「友だちができるか」ということは、彼／彼女らの多くが懸念していることであった。「友だちをつくる」ことをキャンプで実現することは、彼／彼女らの多くが共通して抱える、対人関係を希求しながらも回避してしまうという問題を解決するためのきっかけを与えるものと考えられ、重視していく必要があるものと思われる。

以上より、キャンプ参加に至るまでに、デイ・キャンプという設定を利用して不登校児キャンパーを支援することは適切な方法であったと考えられる。

第2節 不登校児キャンパーの行動

キャンプが不登校児の社会性発揮の場となりうることは、先行研究が既に示している。本論文の研究目的を達するには、同様の効果ありと見なせる出来事が、本論文が研究対象としたキャンプでも起こったかどうかを確認したうえで、プログラムの特性との関連に言及していく必要がある。そこで研究課題2では、次に示す2つの観点から、不登校児キャンパーの行動についての論究を試みる。

観点 2.1 対人行動と自主的行動の変化

観点 2.2 キャンプでの行動の特徴

結果は、観点毎に第1項、第2項で提示する。第3項は考察とし、キャンプでの不登校児の行動の特徴についての総括的な討議を行う。

第1項 対人行動と自主的行動の変化

社会性と自主性の改善は、不登校児を対象としたキャンプの主な目的とされ、その効果は既にある程度明らかにされている。ここでは、本論文が研究対象としたキャンプでも、同様の効果が見られるかどうかを確認する。

同時に、(1)不登校児キャンパーが苦手とすることは何か、(2)その苦手とすることはキャンプ経験を通して改善されるか、という問いに沿って、不登校児キャンパーが長期キャンプ（夏季キャンプ）の前にデイ・キャンプを重ねて経験しておくことの意義についての考察を試みる。

具体的には、測定時期別にまとめたグラフから行動の特徴を見出し、その変化を把握した上で、その特徴と変化の両側面を端的に示す研究対象児を選び、検討を加える。

1) 方法の概要

キャンプ行動チェックリスト（宮西，1989）を基礎として作成した、短縮版キャンプ行動チェックリスト（15項目）を用いた。デイ・キャンプ I (1-1)、デイ・キャンプ I (1-2)、夏季キャンプ II (1) 終了時に、研究対象児を担当したカウンセ

ラー4名に、チェックリストへの記入を依頼した。データは(1)測定時期別、(2)研究対象児別、にグラフ化し、そこから見出される不登校児キャンパーの対人行動と自主的行動の特徴とその変化を把握した。

2) 結果

(1) キャンプ経験に伴う不登校児キャンパーの対人行動の変化

対人行動のチェックリストは、6段階で評定している。したがって、4以上であれば「できる」ことのほうが多く、3以下であれば「できない」ことのほうが多いと、カウンセラーが評価しているものと見なしてよい。

① デイ・キャンプ I (1-1)での対人行動

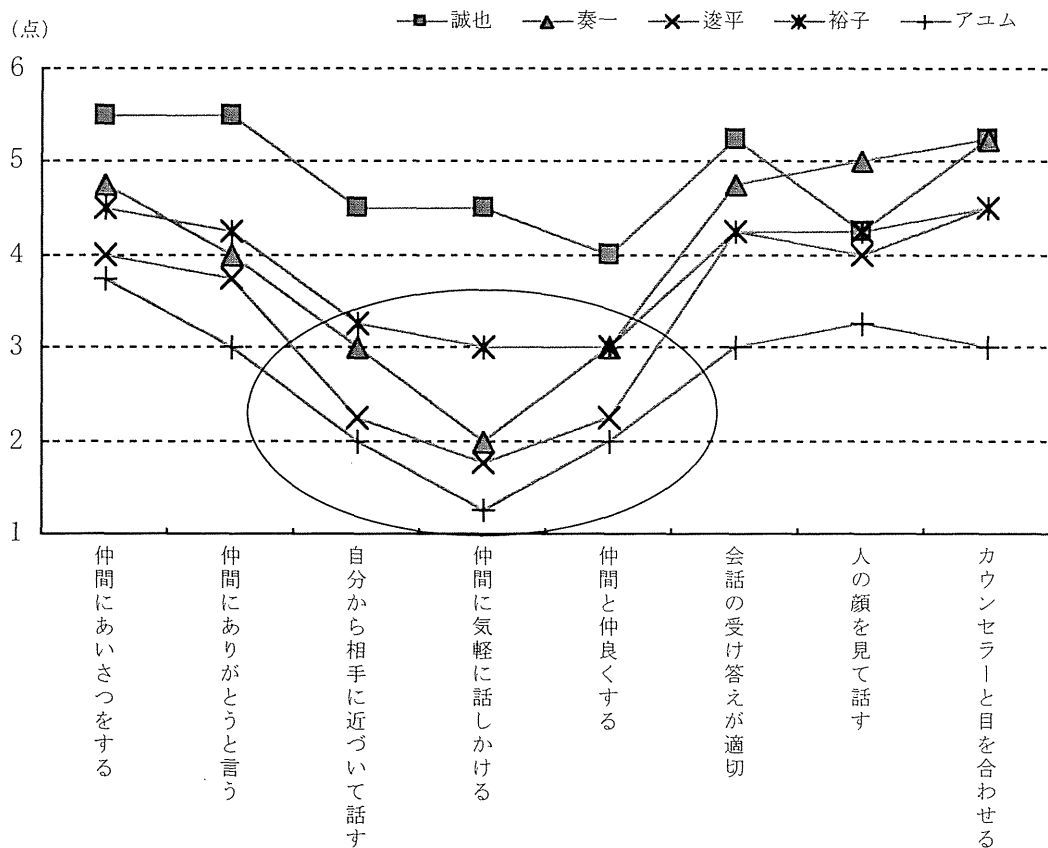


図 4.2.1. デイ・キャンプ I (1-1)での対人行動

図 4.2.1. は、デイ・キャンプ I (1-1)での各キャンパーの対人行動の達成度を示している。楕円で囲んだ部分は、達成度の低い項目群である。特に、「仲間に気軽に話しかける」ということができないキャンパーが目につく。逆に、達成度が高い項目は、「あいさつができる」、「お礼が言える」、「適切な応答ができる」、「人の顔を見て話す」、「アイコンタクトがとれる」など、基本的なコミュニケーションスキルに関する項目である。これらのことから、コミュニケーションスキルは備えているのに、「自分から近づく」「気軽に話しかける」「仲良くする」など、適当な距離やタイミングの見計らいを苦手とするために、集団に加わりにくいということを、不登校児キャンパーの対人行動の特徴として理解できる。

② デイ・キャンプ I (1-2)での対人行動

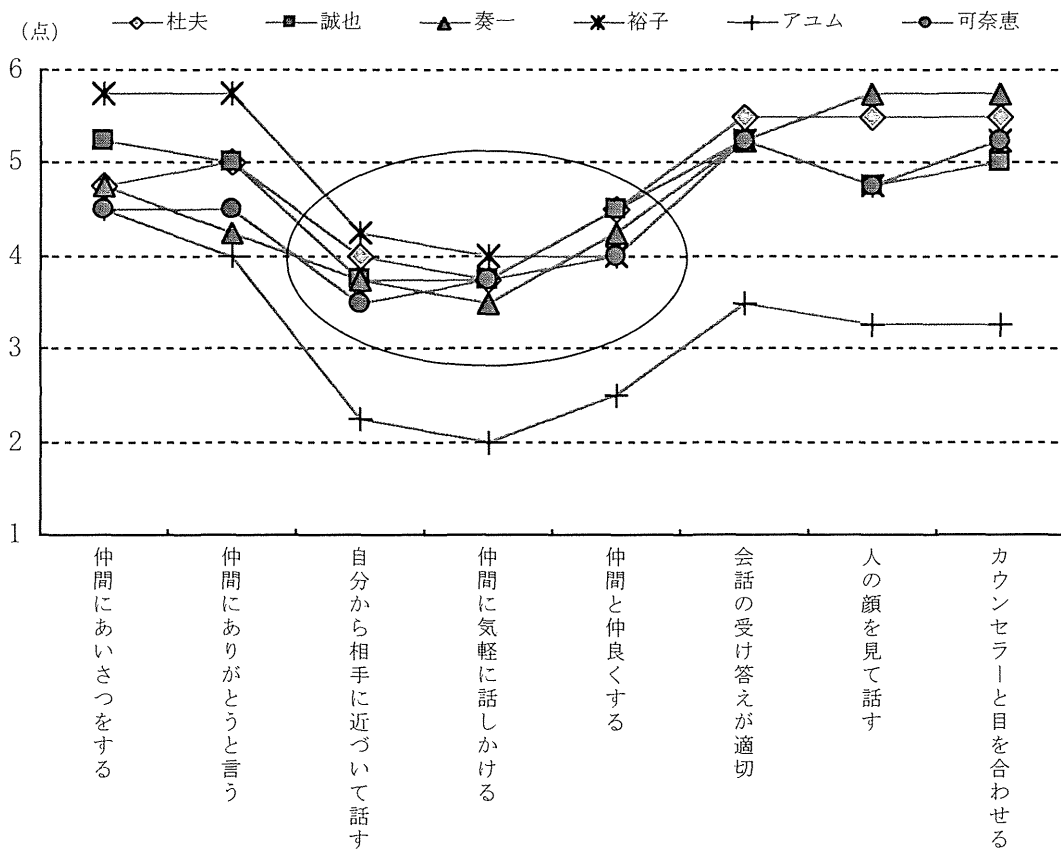


図 4.2.2. デイ・キャンプ I (1-2)での対人行動

図 4.2.2. は、デイ・キャンプ I (1-2)での各キャンパーの対人行動の達成度を示している。楕円で囲んだ部分は、デイ・キャンプ I (1-1)で達成度が低かった項目群について、デイ・キャンプ I (1-2)では改善されたことを強調するものである。また、「適切な応答ができる」、「人の顔を見て話す」、「アイコンタクトがとれる」など、基本的なコミュニケーション行動は、デイ・キャンプ I (1-1)と比較して、高い達成度を示した。これらのことから、デイ・キャンプ I (1-1)、デイ・キャンプ I (1-2)と段階を踏むことによって、キャンパー相互の関係やカウンセラーとの関係が深まり、不登校児キャンパーたちが、より親密なコミュニケーション行動を示せるようになったことがうかがわれる。

③ 夏季キャンプ II (1)での対人行動

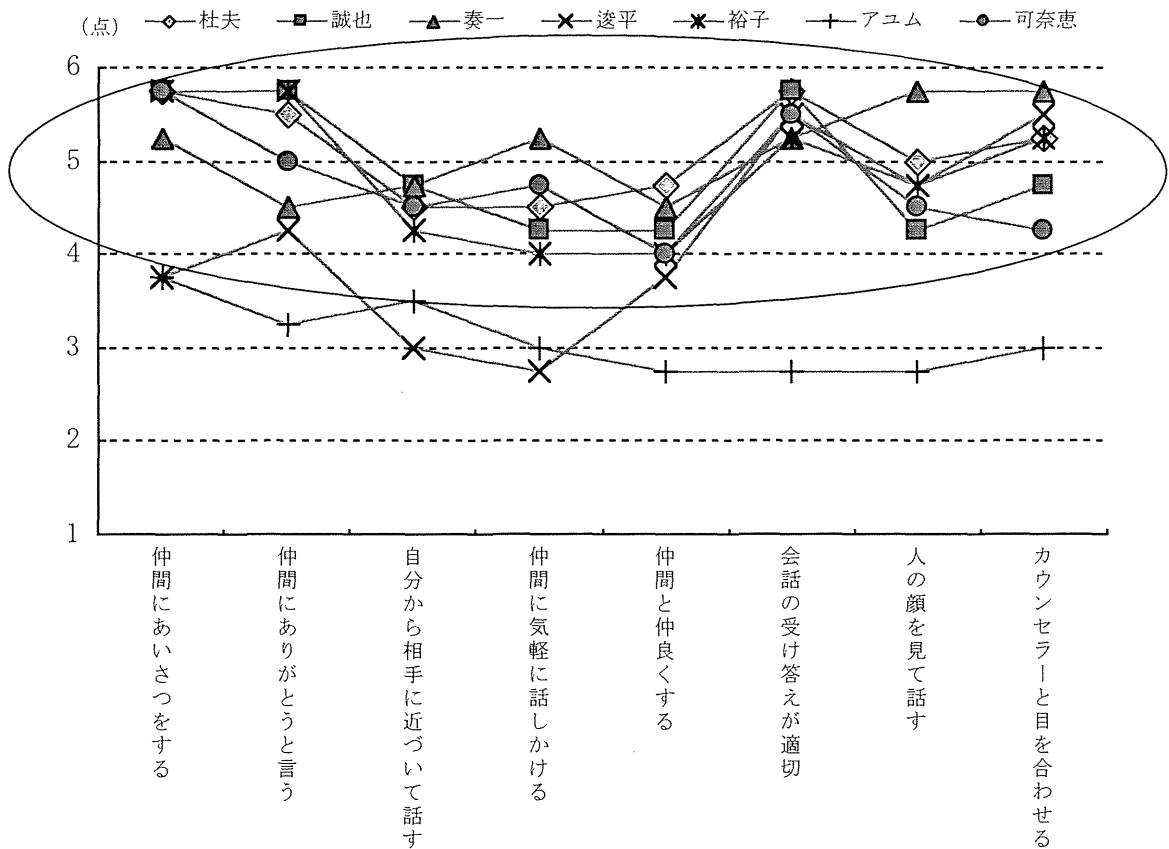


図 4.2.3. 夏季キャンプ II (1)での対人行動

図 4.2.3. は、夏季キャンプⅡ (1)での各キャンパーの対人行動の達成度を示している。楕円で囲んだ部分は、すべての項目群について、夏季キャンプⅡ (1)では高い達成度を示したことを強調するものである。

④ 対人行動の特徴と変化についてのまとめ

図 4.2.1. から図 4.2.3. に示した結果から、キャンプにおける不登校児キャンパーの対人行動の特徴とその変化を、次のように読みとることができた。

不登校児キャンパーの対人行動の特徴は、「集団にかかわっていきにくい」ということであったが、夏季キャンプ終了時までには改善したものと見なしてよい。

デイ・キャンプⅠ (1-2) (図 4.2.1.) では、不登校児キャンパーは基本的なコミュニケーションスキルを備えていながらも、(1)自分から相手に近づいて話すこと、(2)仲間に気軽に話しかけること、(3)仲間と仲良くすること、など、相手との適当な距離やタイミングの見計らいを苦手とするために、集団にかかわっていきにくい、ということを見出した。それ以降、デイ・キャンプⅠ (1-2) (図 4.2.2.) を経て夏季キャンプⅡ (1) (図 4.3.3.) への変化の様子から、キャンプを重ねることによって、不登校児キャンパーの対人行動が徐々に改善されていく様子を把握することができた。

ただし、+の記号で示されたアユムのプロフィールを見ると、到達度としては高いとは言えないものの、上述の特徴と変化を端的に示す事例と見なすことができる。そこで、アユム個人のデータは後で再度取り上げ、検討を加える。

(2) キャンプ経験に伴う不登校児キャンパーの自主的行動の変化

対人行動と同様に、自主的行動のチェックリストも、6段階で評定している。したがって、4以上であれば「できる」ことのほうが多く、3以下であれば「できない」ことのほうが多いと、カウンセラーが評価しているものと見なしてよい。

① デイ・キャンプ I (1-1)での自主的行動

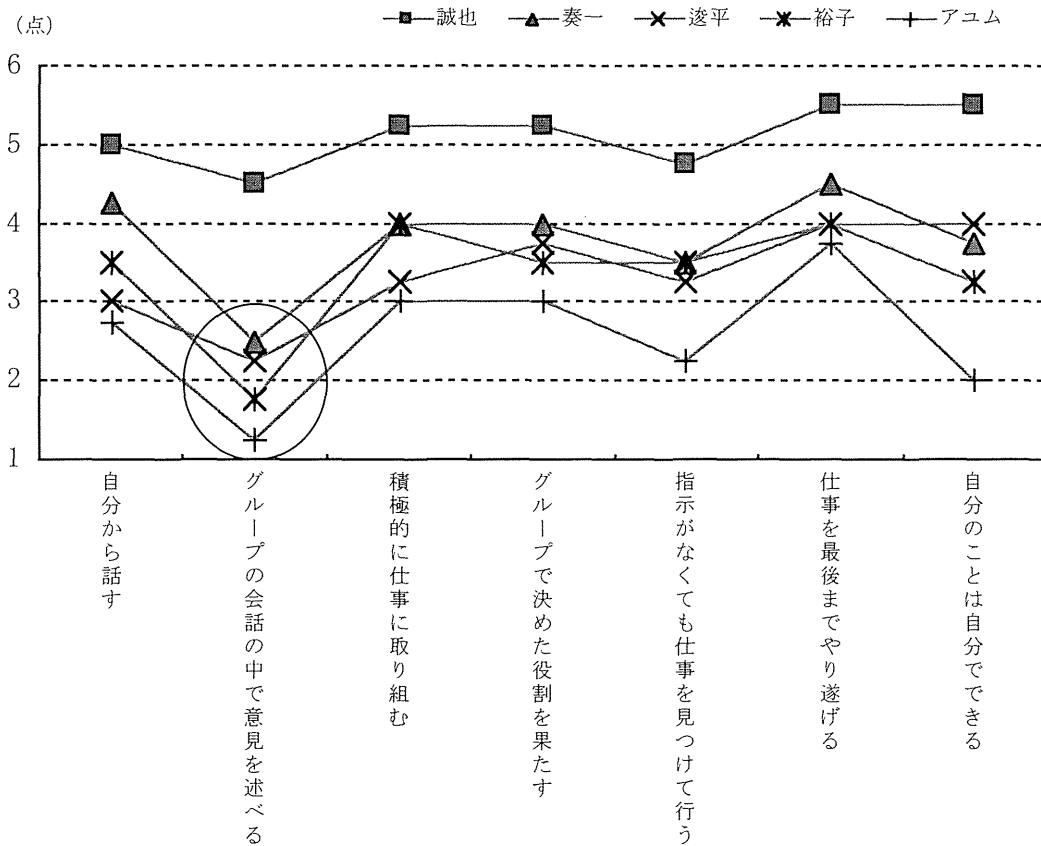


図 4.2.4. デイ・キャンプ I (1-1)での自主的行動

図 4.2.4. は、デイ・キャンプ I (1-1)での各キャンパーの自主的行動の達成度を示している。楕円で囲んだ部分は、達成度の低い項目群である。特に、「グループの会話の中で意見を述べる」ということができないキャンパーが目につく。一方、ほかの項目に関しては、ある程度達成していることがわかる。

このことから、先に指摘した対人行動上の特徴とも共通して、集団の中での間合いが必要なことを苦手とするという特徴が、不登校児キャンパーの自主的行動の特徴としても表れている、と理解することができる。

② デイ・キャンプ I (1-2)での自主的行動

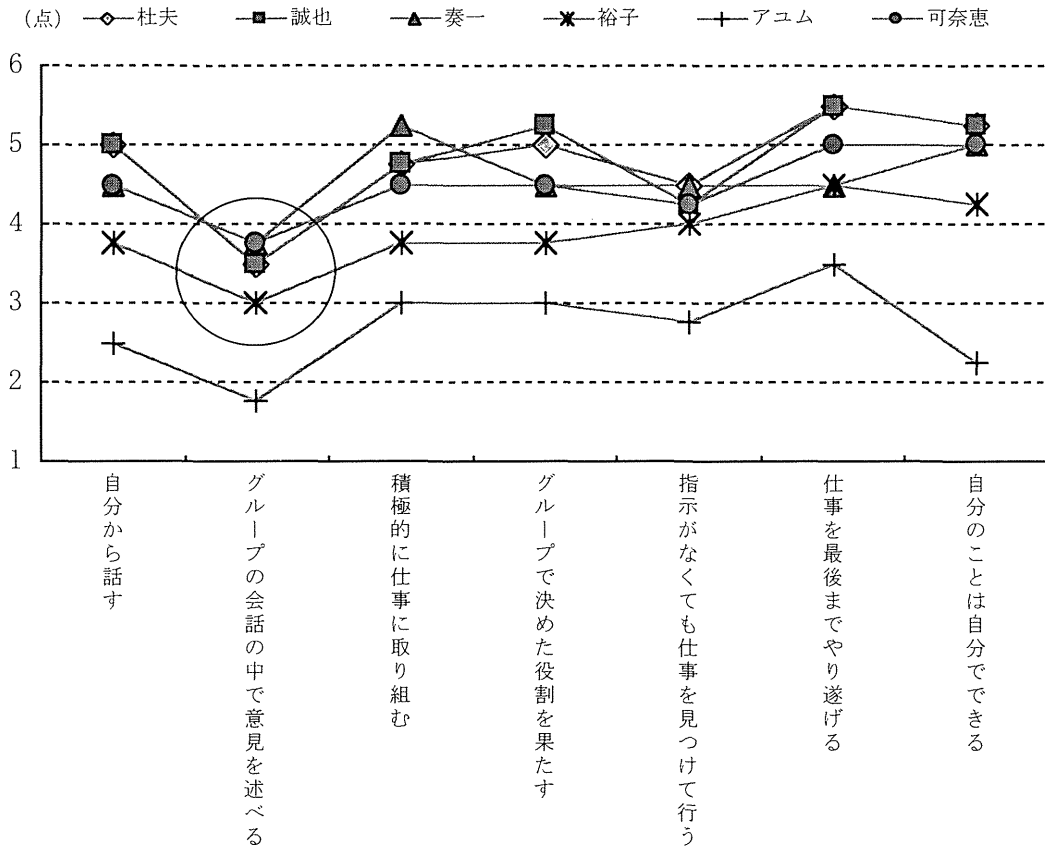


図 4.2.5. デイ・キャンプ I (1-2)での自主的行動

図 4.2.5. は、デイ・キャンプ I (1-2)での各キャンパーの自主的行動の達成度を示している。楕円で囲んだ部分は、デイ・キャンプ I (1-1)で達成度が低かった項目群について、デイ・キャンプ I (1-2)では改善されたことを強調するものである。他の項目についても、デイ・キャンプ I (1-1)と比較して、高い達成度を示している。

これらのことから、デイ・キャンプ I (1-1)、デイ・キャンプ I (1-2)と段階を踏むことによって、キャンプの場での適切な行動の仕方が徐々に獲得され、場に応じた行動が自主的にできるようになったことがうかがわれる。

③ 夏季キャンプⅡ(1)での自主的行動

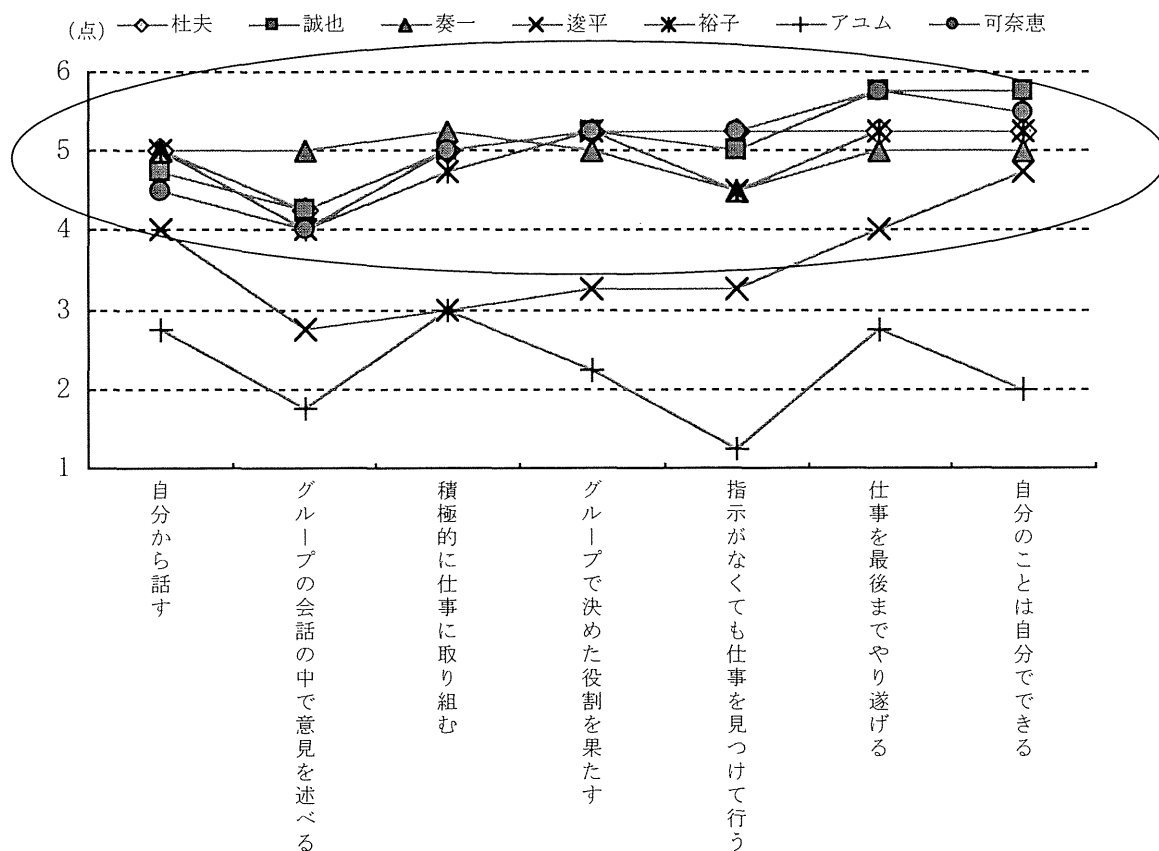


図 4.2.6. 夏季キャンプⅡ(1)での自主的行動

図 4.2.6. は、夏季キャンプⅡ(1)での各キャンパーの自主的行動の達成度を示している。楕円で囲んだ部分は、すべての項目群について、夏季キャンプⅡ(1)では高い達成度を示したことを強調するものである。

④ 自主的行動の特徴と変化についてのまとめ

図 4.2.4. から図 4.2.6. に示した結果から、キャンプにおける不登校児キャンパーの自主的行動の特徴とその変化の様子を、次のように読みとることができた。

キャンプ場面における不登校児キャンパーの主体的行動の特徴は、「グループの中で自分の意見を述べるのがうまくできない」という問題を示すということ

であったが、夏季キャンプ終了時までには改善したものと見なしてよい。

デイ・キャンプ I (1-2) (図 4.2.4.) では、不登校児キャンパーはキャンプの場で他のキャンパーと共に活動するのに必要な、ある程度の自主性を備えていながらも、対人行動についての検討で既に指摘したように、相手との適当な距離やタイミングの見計らいを苦手とするために集団にかかわっていきにくく、グループの中で自分の意見を述べることがうまくできない、という問題を共通して抱えることを見出した。それ以降、デイ・キャンプ I (1-2) (図 4.2.5.) を経て、夏季キャンプ II (1) (図 4.2.6.) へ至る変化の様子から、キャンプを重ねることによって、不登校児キャンパーの自主的行動が徐々に改善されていく様子を把握することができた。

ただし、+の記号で示されたアユムのプロフィールを見ると、他のキャンパーと異なり、キャンプを重ねることによって自主的行動が改善されたとは言えない。そこで、アユム個人のデータについては後で再度取り上げ、検討を加える。

(3) 特徴的な事例の検討

以上に提示してきた、不登校児キャンパーの対人行動と自主的行動の特徴と変化の様子については、次のように要約することができる。

- (1) 不登校児キャンパーは、キャンプ参加時点で既に、基本的なコミュニケーションスキルや自主性を身につけている。
- (2) はじめのうち、不登校児キャンパーは、相手との適当な距離やタイミングの見計らいを苦手とするために、集団の中にかかわっていきにくい。
- (3) はじめのうち、不登校児キャンパーは、話しかけたり意見を述べたりということがうまくできないが、デイ・キャンプを通して徐々に改善し、夏季キャンプ終了時には問題とならない。

ところで、ここに示したような行動の特徴は、登校児を対象としたキャンプでも、キャンプ初期には普通に観察されうることである。しかし、不登校児におい

では、こうした特徴が顕著に表れるものと理解できる。こうした特徴を顕著に示す不登校児キャンパーへの対応がどのようになされていたのか、また、どうあるべきかについて、後で討議する必要がある。

そこで、アユム（中1・男子）のデータを再度取り上げ、行動の特徴について検討する。アユムの事例を再度取り上げる理由は、上述の「集団にかかわっていきにくい」という特徴を顕著に示すキャンパーへの対応という点で、考察していかなければならない問題を多く含むものと思われるからである。

アユムのデータとして、図 4.2.7. に対人行動の変化を、図 4.2.8. に自主的行動の変化を示した。

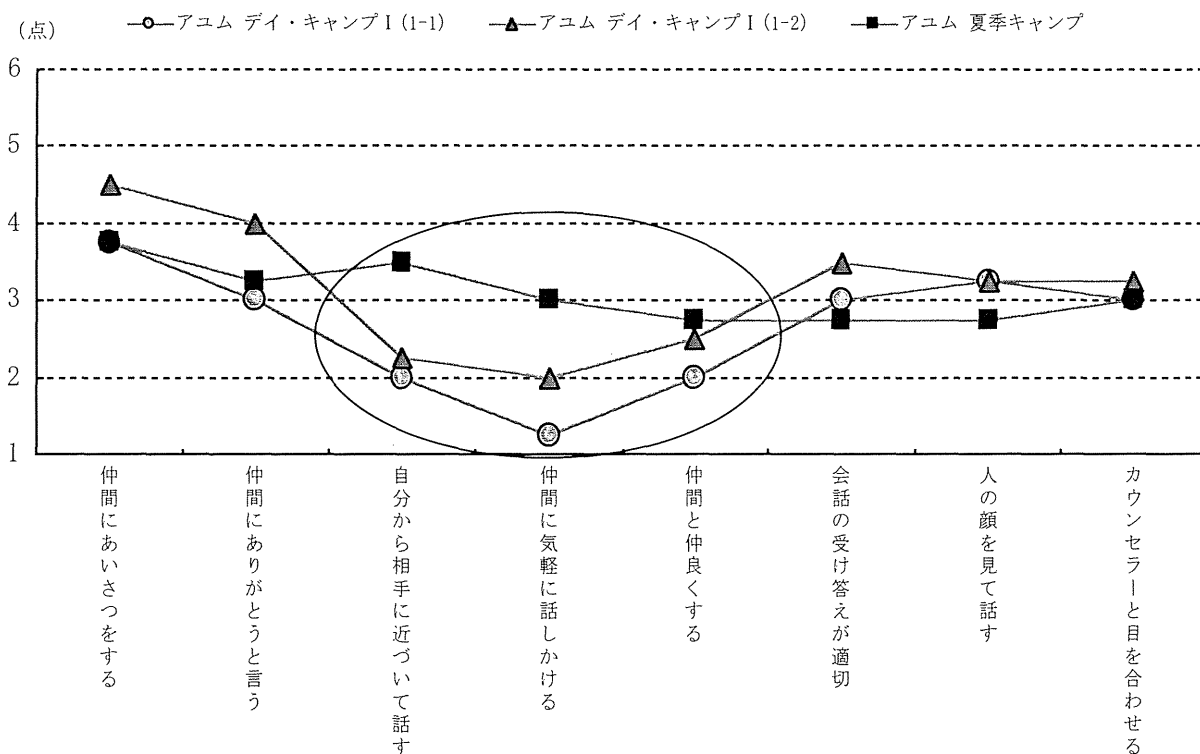


図 4.2.7. アユムの対人行動の変化

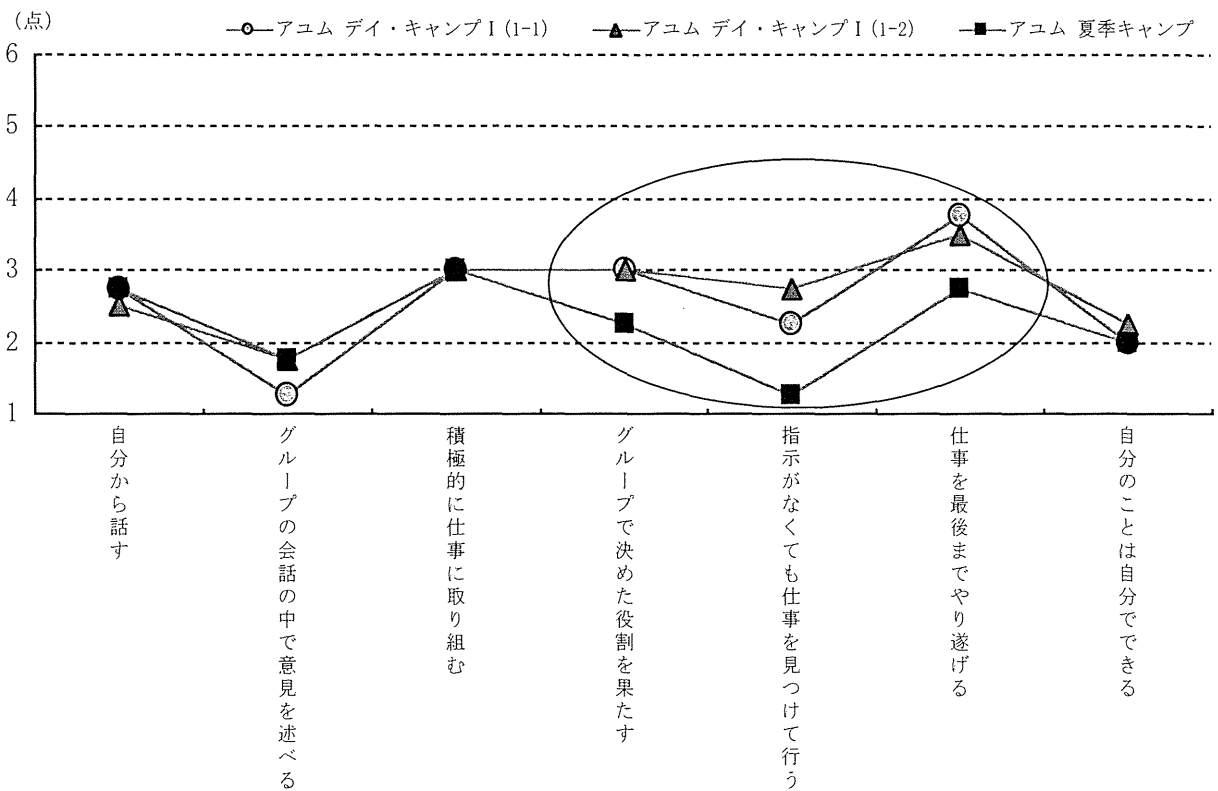


図 4. 2. 8. アユムの自主的行動の変化

図 4. 2. 7. では、「自分から相手に近づいて話す」、「気軽に仲間に話しかける」という項目についての評価が、顕著に上がったことがわかる。アユムの対人行動の変化は、第 2 節で示した夏季キャンプでの対人関係の好ましい変化を裏付けるものである。

その一方で、図 4. 2. 8. では、「グループで決められた役割を果たす」、「指示がなくても仕事を見つけて行う」、「仕事を最後までやり遂げる」という項目についての評価が、夏季キャンプでは下がったことがわかる。ここに示した自主的行動の変化からは、夏季キャンプではアユムの自主性がほとんど発揮されずに終わったかのように見える。

第2項 キャンプでの行動の特徴

前項では、不登校児キャンパーの対人関係と自主性について、カウンセラーの行動評価に基づいて検討した。その結果から、本論文が研究対象としたキャンプでも、対人関係と自主性の改善効果があったものと見なせる。しかし、アユムの例から、その個人差が大きいことを示した。

ところで、不登校の原因を、特定場面への不適応と捉える今日の不登校児理解のあり方に照らすと、キャンプ場面での不登校児キャンパーの行動は、状況依存的に変化するという考え方が適当と考える。

そこで本項では、キャンプ場面での不登校児キャンパーの行動の特徴を、状況との関連でとらえ直すために、カウンセラーの日記の内容分析を行う。

1) 方法の概要

1年目(2001年度)の夏季キャンプで、研究対象児を担当したカウンセラー4名の日記に記録された内容をデータとして使用し、グラウンデッド・セオリー・アプローチを援用して、カテゴリーの生成と関連づけを試みた。

2) 結果

カウンセラーの日記に記載された文章を、215のユニットに分割した。各ユニットを比較し、似ているものを統合していくという作業を繰り返して、12の概念を得た。得られた概念を、表4.2.1.に示した。

表4.2.1. キャンパーの行動の特徴に関する概念

(1) 会話	(2) 二人	(3) 仕事
(4) 遊び	(5) 挑戦	(6) 気配り
(7) ずれ	(8) 疎外	(9) 攻撃
(10) 否定	(11) 傍観	(12) 不満

次に、これらの概念から、カテゴリへの統合を試みた。概念の統合によって得られたカテゴリを、表 4.2.2. に示した。

表 4.2.2. キャンパーの行動の特徴に関するカテゴリ

カテゴリ	状況	ポジティブな相互作用	ネガティブな相互作用
基となる概念	(3) 仕事	(2) 二人	(7) ずれ (12) 不満
	(4) 遊び	(1) 会話	(11) 傍観 (8) 疎外
	(5) 挑戦	(6) 気配り	(9) 攻撃 (10) 否定

さらに、カテゴリの関連づけを試みた。カテゴリの関連づけをモデル化し、図 4.2.9. に示した。

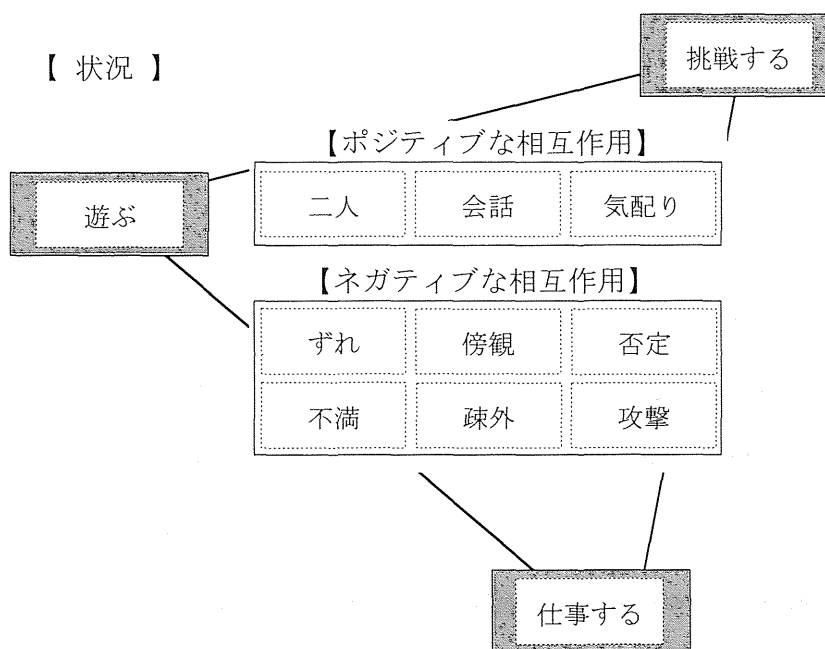


図 4.2.9. 不登校児キャンパーの行動の特徴

図 4.2.9. は、カウンセラーがキャンプ場面で注目している不登校児キャンパー

の行動とは、(1)人へのかかわり方、(2)仕事へのかかわり方、(3)遊びへのかかわり方、(4)挑戦(課題)へのかかわり方、である、ということを説明するものである。

以上を総括すると、キャンプ場面で見られる不登校児キャンパーの行動の特徴として、(1)他者へのかかわり、(2)状況へのかかわり、という二つのかかわり行動が見出された。

第3項 考察

本節では、(1)対人行動と自主的行動の変化(観点 2.1.)、(2)キャンプでの不登校児の行動の特徴(観点 2.2.)の2つの観点から、不登校児キャンパーの行動について論究することが課題であった。

ここでは、前節での考察の内容を受けて、(1)キャンプ参加に至るまでの支援としてのデイ・キャンプの意義、(2)状況と行動との関連、にも触れながら、キャンプでの不登校児キャンパーの行動についての考察を試みる。

1) 対人行動と自主的行動の変化について

観点 2.1.では、デイ・キャンプ I (1-1)、デイ・キャンプ I (1-2)、夏季キャンプ II (1)での不登校児キャンパーの対人行動と自主的行動の変化を追った。

その結果、不登校児キャンパーのほとんどについて、対人行動、自主的行動ともに、肯定的な変化を確認することができた。この結果は、先行研究(飯田・松原ら, 1990; 有坂, 1991; 飯田・小島ら, 1991; 幼少年キャンプ研究会, 1992)が示した結果を支持するものであった。

ところで、上述の先行研究は、キャンプ行動チェックリスト(宮西, 1989)を用いて不登校児キャンパーの行動変化を調査したものであった。本論文で使った短縮版キャンプ行動チェックリストは、キャンプ行動チェックリスト(宮西, 1989)を基礎として、項目を精選したものであるため、キャンプ行動チェックリ

スト（宮西，1989）の因子構造^{注4)}を利用した分析を行うことができなかった。このことは、可能な分析の幅を狭め、推論を制限するものとなった。

キャンプ場面での行動のうち、対人行動と自主的行動に注目した分析を通して得られた結果から、次のような仮説を得た。キャンプ場面での対人行動と自主的行動について、適応的な行動をとりにくいキャンパーに対して、カウンセラーは積極的に関与していくであろう。この仮説に照らすと、結果の項で触れたアユム（中1・男子）は、そのような場合の典型的な事例として見いだせる。

アユムの対人行動と自主的行動の変化（図 4.2.7、図 4.2.8.）から言えることは、キャンプを通して対人行動は改善したが、自主的行動は改善していない、ということである。さらに、自主的行動のうち、「グループで決めた役割を果たす」「仕事がなくとも仕事を見つけて行う」「仕事を最後までやりとげる」の3点については、長期キャンプ後に評価が下がっている。

この理由について、デイ・キャンプと長期キャンプでは、役割や仕事が発生する背景が異なり、長期キャンプのほうがより複雑であり、アユムのような特性をもつ子どもは、そこに主体的にかかわっていくことが能力的に困難であったため、と推察することができる。初回のデイ・キャンプでは、キャンパーがキャンプに慣れていないために、カウンセラーはかなりの部分に指示を出した。しかも、初回のデイ・キャンプでは、プログラムの内容が仲間作りゲームとネイチャーゲームであり、夏季キャンプでの日々の生活の中で求められる仕事や役割と比較すると、質的に異なるものであったといえる。夏季キャンプでは、日程が進むに従って、キャンパーのキャンプ生活に対する理解と、キャンパーどうしの関係性が深まるために、キャンプ生活上の仕事のほとんどをキャンパーのみで遂行することが可能になる。特に、長期のキャンプであれば、それは顕著なものとなり、キャ

注 1) 宮西(1989)では、①集団活動規範への同調、②自己表現の2因子が、飯田・小島ら(1991)では、①向社会性、②自己表現、③責任遂行、④他者受容、⑤協調性、の5因子が抽出されている。

ンパーに任せる場面が多くなる。そうすると、カウンセラーはキャンパーに対して（表面的には）ほとんど指示を出さなくなる。こうした場面において、アユムのように人対人の直接のコミュニケーションの達成度が低いキャンパーは、社会的役割への主体的な関与が難しくなる。つまり、他のキャンパーは、キャンパー同士で分担しあってどんどん仕事を進めていくが、アユムはその流れにうまく乗れないという状況が生まれる。そこで、カウンセラーは、アユムのようなキャンパーに対して、仕事にかかわれるように支援する。その結果、カウンセラーは、他のキャンパーにはほとんど指示をしなくても済むが、アユムにだけは指示を出している、という状態になる。そうした背景によって「指示がなくても仕事を見つけて行う」ということに関する評価が下がった、と理解することができる。

上記の理解に従えば、キャンプにおける社会的役割への主体的な関与が難しいアユムのような子どもにとっては、人対人の直接のコミュニケーションの改善に重点を置いたかかわりをしていったほうがよいのではないかと、という見通しを得ることができる。図 4.2.7. から、アユムの「自分から相手に近づいて話す」「仲間に気軽に話しかける」という行動についての評価が上がっている。しかし、このような行動については、仕事にかかわらせるためにさりげなく指示を与える、というような場合と異なり、カウンセラーが直接の支援をすることは難しい。それでは、どのような形で支援がなされたのであろうか。

人対人の直接のコミュニケーションの改善については、他のキャンパーのアユムに対するかかわり方の影響によるものと推察することができる。次項で詳述する内容であるが、アユムの場合は小学生の登校児キャンパーとのかかわりが意味を持ったと考えられる。カウンセラーがそのような状況を作り出すわけではないが、少なくともカウンセラーはアユムの行動を見守り、行動の変化を把握していたものと考えられる。

2) キャンプでの不登校児の行動の特徴

観点 2.1. の考察では、宮西(1989)に基づいて作成した短縮版キャンプ行動チェックリストの枠内で把握したキャンパーの行動についての討議のみにとどまった。当然、カウンセラーが見ているキャンパーの行動は、この行動チェックリストで把握されるもののみではない。そこで、カウンセラーの日誌の内容から、キャンプでの不登校児の行動の特徴について再度検討するという試みが、観点 2.2. であった。

観点 2.2. では、人、仕事、遊び、挑戦への「かかわり方」の中身について検討し、「ポジティブな相互作用」と、「ネガティブな相互作用」の2つのカテゴリーを得た。ネガティブな相互作用とは、「ずれ」「不満」「傍観」「疎外」「攻撃」「否定」の6つの概念から生成したカテゴリーである。

これらは、不登校児キャンパーの内的な不調和状態が行動に表出したものと捉えることができる。カウンセラーがネガティブな相互作用として報告することは、特に対人関係にかかわる不調和であり、夏季キャンプ中のさまざまな場面で報告されていた。

このことに関しては、研究課題1で検討した内容である、不登校児キャンパーの多くがAC優位の感情抑圧的な性格特性を持っているということを思い返すと、彼／彼女らがこのような行動を表に出し、周囲を巻き込んで問題状況を作りだしてしまうという出来事は、一見するとよくないことに思われるが、見方を変えれば不登校児キャンパーの変化の表れと考えられる。つまり、彼／彼女らの性格特性から考えると、ネガティブな感情を表に出せないことが問題となるはずだからである。

ここで、不調和状態について、冒険教育の理論を参照すると、アウトワードバウンドプロセスでは、不調和状態を adaptive dissonance (適応的不調和) (Walsh & Golins, 1976 ; 坂本, 2002) と呼び、重視している。これは、なんとか持ちこ

たえられる程度の不調和状態に身を置くことが、真の意味での適応に到達するための過程として重要であるという考え方である。この理論を援用して、観点 2.2. で検討した行動の特徴のうち、ネガティブな相互作用についての理解を試みると、そのような状況を経験することも、キャンプを通して適応に到達するための一過程として位置づけることができる。

3) 対人的交流と行動変化について

本節での検討を通して、キャンプ経験を重ねることに伴い、段階的に対人行動と自主的行動が適応的に変化する様子を捉えることができた。

第4章第1節（研究課題1）で、長期キャンプに参加しようとしている不登校児に対する支援として、デイ・キャンプという設定を利用することの有用性についての見通しを示したが、本節（研究課題2）では、具体的なデータを用いて、長期キャンプに先立つデイ・キャンプの有用性を示すことができた。

第1節および本節での検討を、対人的交流と行動変化という観点から整理すると、以下のようにまとめられる。

- (1) 不登校児キャンパーは対人関係に問題を抱えている（研究課題1）。
- (2) キャンプを重ねることによって、対人行動と自主的行動が適応的に改善する（研究課題2）。

交流分析の理論を援用すれば、対人的交流を通して他者からのストロークを得たことによって、キャンプ場面での行動変化が起こったという説明をすることができる。したがって、キャンプ場面では、具体的にどのような対人的交流が起こるのかについて、次節以降でさらに検討を加えていく必要がある。

第3節 不登校児キャンパーの仲間関係

キャンプが不登校児の社会性発揮の場となり得ることは、先行研究が既に示している。本論文の研究目的を達するには、同様の効果ありと見なせる出来事が、本論文が研究対象としたキャンプでも起こったかどうかを確認したうえで、プログラムの特性との関連に言及していく必要がある。そこで研究課題3では、主にソシオメトリーの手法を用いて、キャンプが不登校児の社会性発揮の場となり得たかを確認する。その結果を踏まえて、長期キャンプでの不登校児の仲間関係の特徴について、(1) 登校児と不登校児の混成によるキャンパー集団、(2) 異年齢（小学校高学年と中学生）の混成によるキャンパー集団、(3) 2週間の長期キャンプ、というプログラムの特性との関連を検討する。

研究課題3では、次に示す2つの観点を設定した。

観点3.1. キャンプ集団のソシオメトリーの分析

観点3.2. 仲間関係の形成と対人的構えの変化

なお、観点3.1.では、キャンプ集団全体の仲間関係の特徴に言及するが、観点3.2.では、特徴的な仲間関係（不登校児どうし3名のキャンパーで構成される相互選択関係）を選び、検討を試みる。

結果は、観点毎に第1項、第2項で提示する。第3項は考察とし、長期キャンプでの不登校児の仲間関係の特徴について、総括的な討議を行う。

第1項 キャンプ集団のソシオメトリーの分析

1) 方法の概要

2001年度夏季キャンプⅡ(1)に参加した研究対象児8名（アユム、剣介、遼平、奏一、誠也、杜夫、可奈恵、裕子）と、登校児13名の、計21名の小中学生を研究対象とした。仲間関係を把握するために、キャンプ1日目、2日目、3日目、4日目、7日目、8日目、9日目、11日目、13日目の9回、ソシオメトリックテストを実施した。また、ソシオメトリーの背景を考察するために、カウンセラ

ーがミーティングで報告した内容の記録を利用した。

2) 結果

ソシオメトリックテストで把握したソシオマトリクスを表 4.3.1. と表 4.3.2. に示した。

表 4.3.1.、表 4.3.2. は、不登校児キャンパーが関係する仲間関係のみを強調するために、普通のマトリクスとは異なる表現方法をとっている。

まず、9回分の調査結果を同じマトリクス上に表すために、不登校児キャンパー個々のデータを、隣接する列にまとめ、時系列順で配置した。つまり、各列は、不登校児キャンパー各々の、調査日（1日目、2日目、3日目、4日目、7日目、8日目、9日目、11日目、13日目）毎の仲間関係の様子を表している。◎は選択関係、○は被選択関係、●は相互選択関係を表すが、左端を見れば、それらの関係にある相手キャンパーが誰かということが、(1)男子か女子か、(2)不登校児か登校児か、(3)小学生か中学生か、という属性つきでわかる。さらに、行の下端には、選択関係、被選択関係、相互選択関係の合計数を示した。

表 4.3.1.、表 4.3.2. について、選択数、被選択数、相互選択数の推移を検討した結果、不登校児キャンパーの仲間関係について、次の特徴が見出された。

- (1) 2週間のキャンプ期間中の中ほどに、仲間関係の転回点と見なせる時機がある。(キャンプ8日目以降、関係の数が増加する。)
- (2) 関係のあり方から、友だちを自分で選ぶ(選択)ことが多いキャンパーと、友だちから選ばれる(被選択)ことが多いキャンパーに区別することができる。
- (3) 仲間関係を結ぶ相手として、同年代どうしのほうがうまくいくキャンパーと、年下とのほうがうまくいくキャンパーの両方が存在する。

表 4.3.1. 夏季キャンプⅡ(1)のソシオマトリクス(1)

		アユム (中1)					剣介 (中1)					遼平 (中3)					奏一 (中3)																							
		1	2	3	4	7	8	9	11	13	1	2	3	4	7	8	9	11	13	1	2	3	4	7	8	9	11	13	1	2	3	4	7	8	9	11	13			
他のキャンパーからの選択	男	不登校 中学生	アユム (中1)						-	-				◎	◎	◎	◎	○								◎	◎	○												
			剣介 (中1)	-	-				○	○	○	○						-	-										◎	◎	-	-					○	○	○	○
			遼平 (中3)	◎								○	○	-	-																					○	●	●	●	
			奏一 (中3)	◎																																				
			杜夫 (中3)	-	-	-																																		
			誠也 (中3)																																					
			A男 (中1)																																					
			B男 (中1)																																					
			C男 (小5)				○					○																											○	
	D男 (小5)				○					○	○																										○			
	E男 (小5)								○		●																										○			
	F男 (小6)													○	◎	◎	◎	◎																		○				
	G男 (小6)									○																										○				
	H男 (小6)									○																											○			
	女子	不登校 中学生	I子 (小5)																																					
			J子 (小5)																																					
			K子 (小6)																																			○		
			L子 (小6)	-	-	-	-																																	
			M子 (中2)																																			○		
可奈恵 (中1)																																								
裕子 (中2)																																					○			
選択数		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	7	8	5	0	0	0	0	0	0	2	2	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
被選択数		0	0	0	2	0	1	2	5	4	-	-	1	2	2	2	3	2	2	2	1	0	0	2	1	0	1	1	2	0	0	1	1	4	4	8	10			
相互選択数		0	0	0	0	0	0	0	0	1	-	-	0	0	0	4	2	3	6	0	0	0	0	0	2	3	3	5	0	0	0	0	0	2	2	2	4			

表 4.3.2. 夏季キャンプⅡ (1) のソシオマトリクス (2)

		杜夫 (中3)					誠也 (中3)					可奈恵 (中1)					裕子 (中2)																					
		1	2	3	4	7	8	9	11	13	1	2	3	4	7	8	9	11	13	1	2	3	4	7	8	9	11	13	1	2	3	4	7	8	9	11	13	
他のキャンパーからの選択	不登校 中学生	アユム (中1)	-	-	-																																	
		剣介 (中1)	-	-	-			○	○	○	○	-	-				●	○	○	○	-	-								-	-							
		遼平 (中3)	-	-	-					○	○						●	●	●	●																		
		奏一 (中3)	-	-	-							◎					◎	●	●	●																		◎
		杜夫 (中3)																																				
	登校児 小学生	誠也 (中3)	-	-	-																																	
		A男 (中1)	-	-	-					○						○	○		○																			
		B男 (中1)	-	-	-		●	●	●	●	●		◎																					◎	◎		◎	
		C男 (小5)	-	-	-	○																						○	○									
		D男 (小5)	-	-	-					○	○						○	○	○	○																		
		E男 (小5)	-	-	-					●									○	○								○										
		F男 (小6)	-	-	-					○	○				○		○	○	○	○							○	○	○					○		○		
		G男 (小6)	-	-	-			○	○	○	○						○	○	○																			
		H男 (小6)	-	-	-															○																		
		I子 (小5)	-	-	-																●	○	●	●	○	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●
		J子 (小5)	-	-	-																○	●	●	●	○	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●
		K子 (小6)	-	-	-																○	○	●	●	○	●	●	●	●	○	○	●	●	●	●	●	●	●
L子 (小6)	-	-	-	-						-	-	-	-						-	-	-	-		●	●	●	●	-	-	-	-		●	●	●	●		
M子 (中2)	-	-	-	○		○	○	○	○				○	○	○	○	○	○		○	●	●	○	●	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	●		
不登校 中学生	可奈恵 (中1)	-	-	-																																		
裕子 (中2)	-	-	-			○	○		○										●	●	◎	●	○	●	●	●	●											
選択数		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	3		
被選択数		0	0	0	2	0	4	4	6	8	0	0	0	0	2	6	6	6	7	2	3	0	0	5	1	1	1	3	2	4	5	0	0	1	1	0	1	
相互選択数		0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	4	5	0	6	6	6	6	1	1	0	5	4	6	6	6	6	

上述の仲間関係の特徴について、ソシオマトリクス上に表したデータに基づいて、少し掘り下げた記述を試みる。

- ・アユム、剣介、遼平、奏一、杜夫、誠也は、キャンプ 8 日目に選択・被選択・相互選択の関係の総数が急増するという転機が見られた。
- ・キャンプ 8 日目以降の友だち選択数を相対的に比較すると、剣介、遼平は多く、アユム、奏一、杜夫、誠也は少なかった。
- ・可奈恵はキャンプ初日から 4 日目にかけて相互選択が漸増するが、7 日目の相互選択は 0 であった。翌 8 日目には相互選択が 6 となり、その後男子からの被選択が増減しながらも、最終的には相互選択 6、被選択 3 であった。
- ・裕子はキャンプ 2 日目の相互選択が 1、被選択が 4 であるが、3 日目の相互選択は 0 であった。翌 4 日目には相互選択数 5 となり、その後男子との選択、被選択が増減しながらも、最終的には相互選択 6、選択 3、被選択 1 であった。
- ・キャンプ 8 日目以降は、女子 7 人全員が相互選択しあう関係が形成された。

以上の結果から、キャンプ 8 日目以降は、8 名の不登校児キャンパー全員に、少なくとも 2 名以上、最終日では 5 名以上の友だちからの被選択の関係があった。

これらの特徴を踏まえて、不登校児キャンパーの仲間関係の特徴について、さらに詳細な検討を加えていく。

(1) 選択・被選択関係（片側からの一方的な友好関係）に注目した分析
仲間関係というものは、相互の認識によって成り立つものであるが、選択あるいは被選択の関係は、片側からの一方的な友好関係を示すものである。

- ・剣介、遼平、可奈恵、裕子は、他の不登校児キャンパーと相対的にみて、選択関係が多かった。
- ・アユム、奏一、杜夫、誠也は、他の不登校児キャンパーと相対的にみて、選択関係は少数に限られるが、被選択関係が多かった。

以上より、不登校児キャンパーを、自分から友だちを選択することが多いキャ

ンパー、自分から多くの友だちを選ぶことはないが、他のキャンパーから選択されることが多いキャンパー、の二通りに区別することができた。

(2) 相互選択関係に注目した分析

相互選択の関係は、双方の好意によって成立する親密な関係を示すものである。先述のように、キャンプ8日目を転機として相互選択関係が増えたことを発見したが、ここではその関係の内容を、もう少し詳細に検討した。

- ・キャンプ8日目以降、3名が相互に選択しあう相互選択が安定して継続する例があった（遼平、奏一、誠也の中学3年生3名の関係）。
- ・キャンプ8日目以降は、年下の相手との相互選択が多かった（中学1年生剣介と小学生D男・E男・F男・G男の関係、中学3年生遼平と中学1年生A男・B男・小学生A男の関係、中学3年生奏一と中学1年生B男の関係、中学3年生杜夫と中学1年生B男・小学生E男の関係）。
- ・初日から相互選択があるのは可奈恵と裕子のみであった。その関係は、キャンプ3日目と7日目に一時崩れたが回復し、最終夜まで継続していた。

以上、ソシオメトリックテストの結果に基づいて、キャンプ集団の仲間関係について記述してきた。ここからは、移動キャンプ時と登山時を除いて、キャンプ中毎晩行われたスタッフミーティングでのカウンセラーの報告から、キャンプ集団の仲間関係形成の背景について検討していく。

(3) 仲間関係形成の背景

ここでは、各キャンパーの行動を整理して記述する。記述の根拠であるカウンセラーの語りは枠で囲み、すぐ後に記載する。

(1) 1日目～4日目の出来事

1日目～4日目のカウンセラーの報告から読みとれる、不登校中学生男子キャンパーの様子を、整理して記述する。

- ・アユムは、状況への対応や行動が遅いことが他のキャンパーにも理解され、誠

也やB男を中心としてアユムをサポートする雰囲気は班内に生まれていた。しかし、その一方で、キャンプに慣れるにしたがって自分の気持ちを言葉や態度で表現できるようになったアユムが、その言動によって他のキャンパーから疎んじられるという状況が起こっていた。

- ・ 剣介は、キャンプ 3 日目から遅れて参加したが、比較的すんなりとキャンプに適應していった。しかし、アユムに対して攻撃的な面が目立ち、班の雰囲気に影響を与えていた。
- ・ 遼平は、はじめは不適應な様子が全面的に感じられたが、4 日目には徐々にキャンプに適應してきた様子が察せられた。
- ・ 奏一は、初日から適應した様子が感じられたが、次第に疲れが見えてきた。
- ・ 杜夫は、キャンプ 4 日目から遅れて参加したが、特に問題なくキャンプに適應していた。
- ・ 誠也は、奏一やB男との関係を深めつつ、アユムの面倒をみるなどの側面も見せ、キャンプに適應している様子が察せられた。

基本的にみんな孤立してる感じで、親密とか敵対とかそういう関係はありません。リーダーシップもないです。でも、個人的に僕（カウンセラーN）から話しかけると、返ってくる言葉は増えたような気がします。奏一は沢遊びとかナイトハイクとか、かなり楽しそうで、他のキャンパーと会話してるし、よく笑ってます。誠也は、僕（カウンセラーN）からの問いかけに対しては返事してくれることが多くなったし、ナイトハイクのとときとか、寝るときとか、奏一との会話は多くなった感じがします。遼平はかなり冷めてる、一歩引いて見ている感じで、ナイトハイクの時僕（カウンセラーN）が“何でキャンプに来たの？”と聞いたら“親が勝手に申し込んだ、早く帰りたい”と。遼平は自分から（誰かに）話しかけるということは全くなく、問いかけに対する応答も少ないです。アユムはとにかく行動に時間がかかり、大変でした。でも、沢遊びは楽しそうにやっていました。ナイトハイクのとときは、本人から“楽しい”という言葉が聞かれました。

(1 日目 / カウンセラーN)

(登校児の) A男、B男が加わると(雰囲気が)にぎやかになる。B男はリーダーシップとるし(他のキャンパーに対して)しっかり声を掛けることができてる。奏一と誠也は仲が良く、会話の数が増えました。奏一は自分から積極的に行動し、(他のキャンパーに対して)声が出るときもあります。遼平は、自分から声を掛けることも率先して何かする

ということもなく、冷めてる感じがして。でも顔は上がってきました。アユムはなにかと行動が遅く、そういう（子なのだという）ことが他のキャンパーもわかってきたみたいで、誠也とHがすることの指示を出してあげたりとか、面倒をみてます。

(2日目/カウンセラーT)

(遅れてキャンプに参加したため) 午後から合流した剣介はすぐに(班での活動に)馴染んで、(仲間どうしの)会話にも入ってるし、夜のイワナの罾掛けも(班の一員として)積極的に入れてました。・・・あと、アユムは誠也がよく面倒を見ていたんですが、(班の雰囲気として)アユムが言うことに対してみんなの反応が冷たい。“自分の持ち物を見つけれず)ない、ない、”と言い続けるアユムに、他の子が“自分で探しなよ”、みたいなこと言ったら、アユムが“ウルサイ!”と(応答した)。昨日までは、アユムは他の子に対して何か言うことはなかったのに。あと、遼平は表情がやわらかくなりましたね。僕(カウンセラーT)と遼平との会話は増えてます。奏一と誠也とB男の会話が増えて、良い雰囲気になってきました。

(3日目/カウンセラーT)

アユムは他の子に話しかけることが多くなりました。(遅れてキャンプに参加した杜夫が合流して班の人数が増えたため)2つのテントにわかれて寝ることになったんですが、消灯時間になるまではひとつのテントに全員が入って盛り上がってました。剣介は、いつも話題の中心がアユムのこと。たとえば“アユムが寝るときや早朝にデケデケデケデケデッと歌っているのがうるさい”こととかしつこく言う、とか。(アユムの変った行動についての不快感やからかいの感情を表に出すことについて)他のキャンパーは自分でセーブできるけど、剣介はできなくて(かなりきつい表現で言う)。アユム本人は(言われていることに)気付いていないようですが、(カウンセラーとしては)見ていて気になることがあります。

(4日目/カウンセラーT)

奏一は疲れぎみな感じがあります。ここのところ、行動が消極的で口数も少ないし。

(4日目/カウンセラーM)

可奈恵は、ナイトハイクするとき先頭に立ったりとか、リーダーシップが感じられるときもあります。でも、口が悪い・・・独り言的に毒を吐く。それで周りがフリーズ(どう応じたらいいのか戸惑い雰囲気が停滞してしまう)しちゃう。裕子は独り言のように小さな声でしゃべってて、コミュニケーションがうまくとれてない感じ。しゃべってるから、見た目にはさびしそうではないけれど、マイワールドな感じ(自分の世界に入り込んでしまい他者との交流がない)です。

(1日目/カウンセラーP)

可奈恵は気持ち悪いとか、疲れたとか、そんなことを言うことが多くて。・・・可奈恵はJ子とか、裕子もM子とかと喋るようになって。可奈恵ははじめおとなしいんですけど、実は活発で、私(カウンセラーP)によく話しかけてきます。あと、疲れの反動かなあ、

自己中心的な面も出て、例えばすごく否定的な発言をしたりとか、そういうとき他の子たちはリアクションに困ってる。

(2日目/カウンセラーP)

可奈恵と裕子は仲がいい。可奈恵は他の子からカナちゃんと呼ばれて、他のキャンパーとの会話が増えた感じ。他の子からの働きかけが結構あります。裕子は口数が少なく、他のキャンパーとの交流も少ないんですけど、本人は気にするともなくという感じで。(長期キャンプ前の)デイ・キャンプでは裕子は独り言が多かったけど、このごろは他の人に話しかけると、ハッキリと言葉が言えるようになりました。

(3日目/カウンセラーT)

M子と可奈恵が仲良くなったので、裕子とJ子が孤立してしまう。可奈恵は、他のキャンパーの態度に不満があるようで、たとえばI子のカウンセラーに対する(依存的な)態度について“そういうのよくないんじゃない”みたいなことを、独り言的に言うときがあります。

(4日目/カウンセラーT)

1日目～4日目のカウンセラーの報告から読みとれる、不登校児女子キャンパーの様子を、整理して記述する。

- ・可奈恵は、リーダーシップを発揮したり、他のキャンパーからの働きかけに応じたりといった適応的な面もみせながらも、他のキャンパーの行動に不満を持ち否定的な発言をするという面もあり、周囲の雰囲気自分に柔軟に合わせていく余裕がないことが察せられた。余裕のなさが強い緊張感を生み、それが気持ちが悪く、疲れたという訴えにつながっているように推察される。
- ・裕子は、はじめのうちは独り言のような発話が多く、他のキャンパーとのコミュニケーションがうまくとれていなかったが、次第に他のキャンパーに対しても話しかけられるようになり、自分のペースを維持してキャンプ生活に適応していったことが理解できる。

(2) 5日目～8日目の出来事

5日目～8日目の、1日目から4日目までとの違いは、(1)異年齢で構成される班で過ごしたこと、(2)8日目が自由時間であったこと、の2点であった。

異年齢で構成される班で過ごしたことに、カウンセラーは、リヤカーを使った移動キャンプで中学生が力を発揮し、その貢献が年少の者に認められるという場面を多く報告した。特に、不登校児キャンパーのうち中学3年生男子は、他のキャンパーと比較して身体が大きく力も強いために、牽引力としてなくてはならない存在だった。一方、不登校児キャンパーの女子は、移動キャンプというキャンプの日常を離れた場面において、班の中で姉や母のような役割を演じ、男子の牽引力とは異なる意味で、班員から認められた。このような彼／彼女らの行動が、移動キャンプの精神的な牽引力としても、各班に影響を与えていたものと考えられる。また、中学生が小学生に話しかける、小学生が中学生を慕うなどといったことから中学生と小学生の関係の深まりが察せられ、異年齢混合班での活動の影響を感じた。

一方、自由時間には、キャンパーたちが班編成に関係なく、気の合った相手と一緒に過ごす様子が目に止まった。

奏一は（班の中に同学年の男子がいないので）居場所がなさそうで、ポツンとしている。どうも僕（カウンセラーM）のことは目上の人として見ているようです。（奏一は小学生たちがやっていることを）“子どもがやっていること”、と認識している。可奈恵も、小学生のE男とH男がじゃれあっているのを見て、“もーホントに向こうでやってくれない”ってというような感じをあからさまに出したり（小学生に対して奏一と同様の認識をしているようだ）。E男とH男、K子と可奈恵がいつもセットで、奏一は孤立という印象。奏一は（食事作り等のキャンプ生活上の）仕事はスムーズにこなしていますが、さびしそう。奏一が今日書いた（親宛の）ハガキには“早く帰りたい”と書いています。他の班の中学生がうちの班に遊びに来て奏一と話しています・・・（このような状況では）キャラバン隊（移動キャンプのこと）がうまくいくかどうかはわからないんですけど・・・。

（5日目／カウンセラーM）

朝食時は、班内がぎくしゃくした感じだったのですが、昼食時にはうち解けてきました。特に剣介と小学生は仲良くなった。（食事作り等のキャンプ生活上の仕事では）剣介がネック。剣介はひとつのことをみんなでやるのが苦手みたいです。気まぐれさんで、わけわからない（笑）、やってと言ったことの逆のことする。剣介は小学生と仲がよくて、しかも誠也とも仲がいい。ある意味、剣介が（班内の友だち関係の）中心かもしれない

（5日目／カウンセラーT）

裕子にI子がベッタリくっついてます。I子はアユムと対立、I子が何か言うとアユムが怒って追いかけて叩いたりとか。でも、アユムは楽しそうで、口数も増えて自己主張もするようになってきました、が、それが他のキャンパーのストレスにもなっています。それで、B男と杜夫の、アユムに対する態度が冷たくなってきました。

(5日目／カウンセラーN)

遼平が激変。たとえば、自分からA男に話しかける、とか。剣介は“自分は靈感があるので（登山の）ソロが怖い”とか、個人的なこと、兄弟のことなど、私（カウンセラーP）に話してくれた。遼平が心を開いてくれた。班全体としては悪くないと思う。

(5日目／カウンセラーP)

アユムの言動を、班員が許容できなくなっています。皆、疲れてくるとイライラするのか、アユムに対する風当たりが強くなる。アユムは、周囲のそういう雰囲気（自分の言動に対する拒否的反応）に気づき、一人でいる時間が増えたように思います。他のメンバーどうしは、特に問題はありませんでした。裕子はずいぶん変わりました。口数が多くなった。裕子も自分の気持ちを出すようになり、アユムに対してもいろいろ言うようになって。（移動キャンプでは）B男と杜夫がリヤカーをぐいぐい引っ張り、周りの子が（その貢献を）認め、班全体としてはまとまったのですが、その反面アユムがついて来られず、孤立してしまった印象があります。

(7日目／カウンセラーN)

移動キャンプのプログラムでは奏一は孤立ぎみでした。身体が大きいのは奏一だけで、力仕事の状況では奏一が率先してリヤカーを引っ張る。奏一は、この班になった初日と比べると、孤立はしていますが、年少の者に話しかけるようになりました。リヤカーでの移動は、急な下り坂で全員で協力しないと下りられない状況があって、自分は離れて見ていましたが、よく協力していました。道の分岐でも、E男がリーダーシップをとって地図を見たりとか、よくやっていました。（移動キャンプ帰還後の）夕食作りで、カウンセラーは離れてキャンパーに任せたのですが、シチューの作り方で意見の食い違いがあって、可奈恵が、K子やE男に対して強く出る場面がありました。僕が（シチューの作り方について）そう言った（説明した）から（自分たちの主張が正しい）というのがK子やE男の言い分。可奈恵には、意見の対立もあるけど、みんなでやっているのだから（やり方を）一つに決めないといけない、という話をしました。

(7日目／カウンセラーM)

移動キャンプは疲れがすごかった。（湖で遊ぶ予定でいろいろな遊び道具を持っていったのに）目的地に着いたときにはもう疲れてて（遊ぶどころではなかった）。途中の沢では道から見てもわかるくらい魚が群れているのが見えてとても盛り上がりました。疲れが出てくると、剣介やD男がネガティブな態度をとることもありました。帰り道は雰囲気よかった。

(7日目／カウンセラーT)

遼平がグループに加わった（積極的に参加するようになったという意味）ことで、A男が孤立してしまった感じ。M子とJ子があからさまにA男を嫌って。移動キャンプでは、遼平が自分は力があって体力あるってことが自分でわかったみたい。（遼平の貢献によって）遼平の株が上がりました。班の中の影のリーダー。他の子がやってないことを遼平が埋める感じです。（移動キャンプの目的地についたあと）ナイトハイクの下見だといって男子だけで出かけて、けもの道を発見した。それで（暗くなってから）ナイトハイクするときは、遼平が先頭で。

（7日目／カウンセラーP）

デイ・オフの過ごし方

可奈恵、裕子：終日ほぼ一緒に過ごす

M子、I子、J子、K子、L子、奏一、D男、C男：午前 沢遊び

M子、I子、J子、K子、L子、D男、C男、E男、F男、剣介：午後 沢遊び

奏一：午後 キャンプ長と洗濯

杜夫、B男、E男：午前 一緒に昼寝

E男、F男、剣介：午前 一緒に昼寝

遼平、誠也：午前 それぞれ昼寝 午後後半 一緒に過ごす

遼平：午後前半 一人で過ごす

誠也、A男、B男：午後前半 一緒に自然物の写真を撮影

アユム：昼寝

A男：終日クラフト（午後、D男、C男が合流）

（H男：発熱のため室内で終日休養）

（8日目／筆者の観察メモ）

（デイ・オフだったために）班活動の時間が（夕食のみと）短かったため、アユムに対する風当たりや、I子とアユムとの対立はありませんでした。女子3人は仲が良さそうですが、男子と女子の間は、話はちょこちょこしているものの、仲がよいとまではいかない感じ。

（8日目／カウンセラーN）

奏一は元気になってきて「ワハハ」という笑いが出てきました。食事中“今日の洗い物は大変だ”とみんなの前で言葉を発しました。E男が食事づくりをさぼっていたら、可奈恵とK子がE男に対して“一緒にやろうよ”みたいな良い意味での声かけをして、いい雰囲気できました。

（8日目／カウンセラーM）

夕食作りは、子どもたちだけでやったので、班はまとまった感じです。

（8日目／カウンセラーT）

C男が遼平を慕うようになって一緒に行動している。D男が剣介のことを「登校拒否だ」と言った（これは、その前に、M子、I子、J子、K子、L子ら女子と、剣介、D男を含む数名の男子がふざけていて、“バーカ！”“アホー！”といった言葉の応酬になり、そ

の流れの中で剣介が“オレはバカだー。登校拒否児だー”と言った。それに対して、女子（特にM子）が、“えーっ、アンタ登校拒否なのー！”と、とても驚いた。といういきさつがある）。

(8 日目／カウンセラーT)

(3) 9 日目～13 日目の出来事

登山を通してアユムの友だち関係に変化が見られたこと（ソシオメトリックテストの結果では、13 日目にアユムとE男は相互選択となっている）、13 日目の男子中学生班では班内に三人組の関係が2組（遼平・奏一・誠也と、剣介・杜夫・B男）できたことは、対人関係の苦手な不登校児が親密な人間関係を築くことができた具体的な出来事として、注目に値する。

（アユムは能力的に中学生コースでの登山およびソロは無理であるとキャンプ長が判断し、別ルートで単独入山し宿営地で中学生班と合流した。宿営地では中学生はソロを予定していたため、小学生と共にテント泊とし、翌日は小中学生と同ルートで下山した。）（小学生とアユムの下山時の様子は）協力するところはして、という感じで。男と女で別れている感じでケンカもするけど、仲良くするところはして、という感じで、無事に登山を終えることができました。以前は、アユムに全く関わらなかった小学5年生たちが、I子にしろ、J子にしろ、一緒に探し物をしてやるなど、変わった。アユムと一緒に活動したがる相手に変化があって、今はE男です。

(11 日目／カウンセラーM)

（中学生登山班は）登山中はそれぞれが、黙々、淡々と歩いていて、休憩のときも言葉を発する人は少なく。・・・淡々と、歩いていた感じです。山頂についても、霧雨だった（ので何も見えなかった）からというのもあったかもしれませんが、喜ぶでもなく・・・
（カウンセラーNのこの言葉に対して、登山中の不登校中学生はものすごく緊張している印象があったこと、カウンセラーからの言葉がけが少なすぎたこと、“疲れてるけど、みんなでやろう！”などといったポジティブな言葉がけを、カウンセラーのほうからもっと多くすることが必要だというキャンプ長のコメントが返された）

(11 日目／カウンセラーN)

（中学生男子班の）班内の人間関係ですけど、テント（班の人数が多いためにテントが2つある）は、遼平と奏一と誠也とアユム、剣介と杜夫とB男とA男で寝てます。

(12 日目／カウンセラーN)

(登山生還を祝うパーティーでやる) スタンツについて一悶着ありました。I子が、M子が主役をやることがおもしろくないこと、そして可奈恵と裕子がスタンツのセリフの言葉使いが汚いことがイヤだと言ったことが原因。結局、可奈恵はスタンツに参加しませんでした。可奈恵は夕食前から気分がわるいと言っていました。これは気分の動揺(スタンツはみんなでやらなければならないが自分はやりたくないことによる)からきた精神的なものじゃないかなと思う。

(12日目/カウンセラーP)

なんとなく、今も、やっぱりそんなに(班全体が)仲がいいという感じはしないです。イワナとか、釣ってきた人だけが食べる(個人別自由活動で遼平と奏一と誠也がイワナ釣りに行った)って雰囲気だし。遼平と奏一と誠也、剣介と杜夫とB男が仲良くて、アユムとA男はひとり、という雰囲気があります。

(13日目/カウンセラーN)

昨日I子とJ子がケンカして、今朝は違和感がありましたが今はオッケー。可奈恵は否定的な発言が増加してて、他の子もそれに気付いていて、(班の中で可奈恵が)浮き気味です。裕子は、キャンプが楽しくなってきたみたいで、“まだ、(キャンプに)いたいなー”と言ってました。よく笑うようになったし、他の人がやり残した仕事をやってくれたりとかもします。

(13日目/カウンセラーP)

第2項 仲間関係の形成と対人的構えの変化

1) 研究対象の選択

2週間のキャンプに参加した不登校中学生のうち、キャンプ9日目より3人相互の選択関係による友だち関係ができた男子3名(遼平、奏一、誠也)を研究の対象とした。

2) 結果

遼平、奏一、誠也について、(1)ソシオメトリックテストでの選択数、被選択数、相互選択数の変化、(2)友だち関係に対する構えの変化、(3)エゴグラムでの自己と他者との関係に対する基本的構えについて表4.3.3.に示した。

表4.3.3.より、友だち関係に対する構えは、概ね肯定的な方向に変化したと見なすことができる。しかし、エゴグラムで把握した自己と他者との関係に対する基本的構えについては、肯定的な変化を示したのは遼平のみであった。

第3項 考察

本節では、(1)キャンプ集団のソシオメトリーの変化（観点 3.1.）、(2)仲間関係の形成と対人的構えの変化（観点 3.2.）の2つの観点から、不登校児キャンパーの仲間関係について論究することが課題であった。

1) キャンプ集団のソシオメトリーの変化

観点 3.1.では、夏季キャンプⅡ(1)でのソシオメトリーの変化を追った。そこから、不登校児キャンパーの周辺にも仲間関係の形成が認められ、ソシオメトリーを使った先行研究（石川，1989；有坂，1991；上原，1995,1996）が示したことを支持する結果が得られた。

研究課題1で、不登校児キャンパーの多くが「友だちができるか」ということを懸念し、パーソナリティ構造上も決して対人交流が得意であるとはいえないことを見出したが、そうした彼／彼女らが、キャンプの場で仲間関係を形成することができた背景として、次のことが推察される。

不登校児キャンパーには、相手が同年代のほうが友だちとなるきっかけを得やすいタイプの子どもと、相手が異年代のほうがそのきっかけを得やすいタイプの子どもがある。そのため、同性・同年代の班編成を基盤としながらも、プログラムのねらいに合わせた班替えを挿入した夏季キャンプⅡ(1)の班編成は、結果的に同性・同年代交流と異年齢交流の両方の機会を与え、それが奏功してキャンプの場における仲間関係の展開を促したのではないか。

しかし、その過程を振り返ると、全てのキャンパーが友だち関係の不安定なときを通過して、安定した友だち関係に至ったともいえる。また、本研究では十分に触れることができなかつたが、友だち関係が不安定なときには、体調不良等のほかの問題も同時に起こることがある。すなわち、キャンプ生活に心身が不適応なときに、友だち関係上の問題や健康上の問題が起こると推察できる。

そうしたときの、カウンセラーの適切な支援や、他のキャンパーの関わりは、

重要と思われる。そこで、仲間関係の展開の背景にある、仲間関係が不安定なときのカウンセラーやキャンパーのかかわりについて、(1)自分を選んでくれる友だちの存在、(2)カウンセラーの共感的理解、(3)対人関係や課題設定の調整の持つ意味、のそれぞれに着眼した考察を試みる。

(1)自分が友だちを選べないときにも自分を選んでくれる友だちの存在

女子班は、4日目には全員が相互選択するという関係に至っており、早くから良好な仲間関係が形成されていた。しかし、裕子と可奈恵の仲間関係の形成過程において、裕子には3日目に、可奈恵には7日目に、それぞれ「友だちを選べないとき」があったが、二人ともそれを越えて仲間関係を発展させた過程が見出された。

3日目の裕子をめぐる出来事を検討すると、「(裕子が唯一選択する相手であった)可奈恵が他のキャンパーと積極的に会話しコミュニケーションをとるようになっていく一方で、裕子は口数が少なく他のキャンパーとの交流も少ないけれども本人は気にするともなくという感じ」という出来事がカウンセラーから報告されている。この報告から、他のキャンパーと親しくなっていく可奈恵に置いていかれたような心の揺れを感じながらも、「気にするともなく」という素振りで平静を装った裕子の心情が想像できる。裕子は、翌日には女子キャンパー全員を選択し、女子キャンパー全員と相互選択の関係になった。このように、裕子と他のキャンパーとの関係が大きく前進したのは、一足先に他の女子キャンパーと関係を作った可奈恵の行動が影響したものと考えられる。裕子と可奈恵の関係が再度つながったとき、可奈恵が仲立ちとなり、裕子の仲間関係の拡大に貢献したのではないか。

また、7日目の可奈恵をめぐる出来事を検討すると、可奈恵は、夕食作りのときに些細なことからK子、E男と対立してしまったとの報告がある。班内の女子は2人だけであり、自分以外の唯一の女子と対立してしまったことは可奈恵にと

って大きな問題だった。しかも、2対1の対立であり、相手側の主張は「カウンセラーがそう言っている」というものであったため、可奈恵はますます劣勢に感じていたであろう。こうしたいきさつがあり、可奈恵はその日のソシオメトリックテストの調査用紙を白紙で返し、欄外に小さく「選べない」と書いていた。そこから、可奈恵の「選びたくても選べないのだということに気づいてほしい」という気持ちを想像することができる。可奈恵は自分と特定の相手との1対1関係に揺らぎが生じたときに、その関係から引き下がってしまった。相手の些細な振る舞いの変化を過大に感じてしまうことがそうさせたのだと思われる。ところが、それに対して登校児女子キャンパーたちは、多少の対立場面があろうと屈託なく相手を仲の良い友だちとして選択していた。たとえば、可奈恵が友だちを選べなかった7日目も、対立の相手であるK子は可奈恵を仲の良い友だちとして選択していた。また、他の登校児女子キャンパーも、可奈恵が否定的な言動を繰り返していた日であっても可奈恵を「仲がよい」友だちとして選択していた。そうした点において登校児女子キャンパーは常に一貫していた。そういう彼女らの態度が可奈恵に安心感を与え、キャンプ後半の可奈恵の仲間関係の広がりにも影響を与えたかも知れない。

(2) カウンセラーの共感的理解

坂本(2002)は、冒険的キャンプにおける不調和状態(適応的不調和)と呼ばれる段階での自己直面化とそれを共にするカウンセラーの重要性に言及している。奏一の4日目から7日目の状態は、その段階に相当するものと思われる。カウンセラーMが、奏一のこの苦しい状況を共感的に理解していたことは、「(このような状況では)キャラバン隊(移動キャンプのこと)がうまくいくかどうかはわからないんですけど」という言葉からも推察できる。この発言は、疲労困憊の中で新しいグループの最年長者として振る舞わなければならない奏一の気持ちと重なるものである。また、カウンセラーMにとっても奏一との関係形成途上の苦しい

局面だったと思われる。4 日目の時点ではカウンセラーMに対する奏一の態度はそれほど開かれていなかったことが、「(奏一は) どうも僕のことは目上の人として見ているようで」とカウンセラーMが語っていることから推察できる。こうした語りから、奏一もカウンセラーMも不安な気持ちのままに、移動キャンプが始まったことが想像できる。奏一が移動キャンプ後に元気を回復するまでの出来事を通して見ると、移動キャンプでは「力仕事の状況では奏一が率先して引っ張る」というような奏一の行動から、奏一が班内に自分しか担えない役割があることに気づき、リヤカーを率先して引くことを拠り所として班員との関係を作っていた様子が想像できる。そして、奏一を支えたものは、葛藤を共感的に理解しながら全ての過程を共にしたカウンセラーMの存在であろう。

(3) 全ての子どもがやり遂げられるように対人関係や課題設定を調整する

アユムは、中学 1 年生にしては精神的・身体能力的に未発達な印象があり、それに加えて年齢相応の適切な社会性が育っておらず、他者とのコミュニケーションがとりにくい子どもであった。そこで、初日から 9 日目の午前中まで一貫してカウンセラーNがアユムの班のカウンセラーを務め、アユムが集団活動にうまく入れるよう適宜介入して必要な手助けを行った。しかし、アユムがキャンプに慣れてきて自分を出せるようになるにつれ、他のキャンパーとのあからさまな衝突が増えた。それは関係作りが進展する途上の出来事であり、必要な過程であったとも理解できる。しかし、渦中のアユムの不安な気持ちは想像できる。そこで、カウンセラーNは自分自身とアユムとの間に信頼関係を結ぶことを第一として関わり続けていた。

アユムの転機のきっかけとなったのは、登山での経験と思われる。他の子どもと同じようなペースでは歩けないアユムは、他の子と同じように山頂をめざすことは無理との判断が(キャンプ長から)下され、そのかわりにアユムは単独・別ルートで宿営地をめざすということになった。

カウンセラーNから離れ、たった独りの登山であった（本部スタッフは少し離れてアユムの後を追った）。独りなので、友だちとの関係のストレスはない。しかし、降り続く雨で山道は滑りやすく、うまく歩けないアユムは多大な苦勞を強いられた。途中転倒したり、座り込んだり、泣いたりしながらも、アユムは自分の力で宿営地まで到着した。アユムはその過程の中で、自分自身に向かい合わせを得なかったであろう。

宿営地では小学 5 年生と共に悪天候の中でテントを張り、食事を作り、一夜を共に過ごすという体験を通して、共に過ごしたメンバーのアユムに対する理解が深まり、アユムとの関係作りを促したものと推察される。悪天候下のテント泊という状況を共に乗り越えたことが、班のメンバーに一体感をもたらしたかも知れない。下山ルートは、全員同じルートが設定されていた。天候が回復したことも幸いして、アユムは他のキャンパーとほぼ同じペースで歩き通し、皆と共に登山を終えることができた。途中のルートは違っても、結果的に皆と一緒に目的地に到着したことは、他のキャンパーがアユムを承認するきっかけとなり、アユムに自信をもたらしたものと推察される。

さらにアユムにとっては、登山後 2 日間の比較的自由なプログラムの意味も大きかったと考えられる。登山後、アユムがE男と一緒に行動したがるという報告があったが、その 2 日後にはアユム自身がE男を「仲が良い友だち」として選ぶようになった。初めてアユムにも相互選択の関係にある友だちができた。このことは、登山後の自由活動等を中心とした時間的余裕のあるプログラムによってアユムがE男との関係を深める機会に恵まれたことの効果と考えられる。

以上より、観点 3. 1. から得られた内容として、キャンプ場面では、仲間関係の形成に伴って、キャンパーどうしの対人的相互作用が活発に行われていた様子を読みとることができた。

ところで、組織キャンプでは、相互作用と直接経験が自我の形成につながると

8 日目、キャンプ 13 日目における回答の変化を示した。図を単純にするために、回答のうち「すこしあてはまる」と「ぜんぜんあてはまらない」を省略し「わりとあてはまる」と「すごくあてはまる」のみを扱った。回答のうち「すごく」と評価しているものについては四角で囲み、「わりと」と区別できるようにした。

キャンプ前、キャンプ 8 日目、13 日目の回答を比較すると、5 つの質問項目について「わりとあてはまる」と「すごくあてはまる」とする評価が増えている。

この模式図を基礎として、友だち関係に対する構えの変化とキャンプ生活への適応の関連について考察する。

誠也は、キャンプ生活に当初から適応しており問題行動が表出することはなかった。一方、遼平はキャンプ生活への適応に時間を要し、その間「他の人とかかわろうとしない」「自分からやろうという姿勢がみられない」と記録されているように、キャンプ生活に「かかわらない」という行動で不適応を表出していた。奏一は、当初適応的であったものの途中で心身共に疲労し、5 日目の班替え前後から「消極的」と記録されているように、不適応を行動に表していた。その後、遼平は移動キャンプのための班替えがあった 5 日目以降、奏一も移動キャンプを終えた 8 日目以降、不適応が行動に表れることがなくなった。そして、9 日目以降、この 3 人の相互選択関係が形成された。

これらのことから、遼平、奏一は、1) 新しい環境（キャンプ生活そのもの）への適応に時間がかかる、2) 新しい環境（キャンプ生活そのもの）への適応を達成した後に、友だち関係を深化させるというような心理的作業に入るという特性を持つ子どもかもしれないという仮説を得ることができる。

今回のキャンプでは、初めの 4 日間はキャンプ生活への適応に重点を置いたプログラム構成になっていた。具体的には、生活と自然の中での遊びが中心であり、心理的・身体的負荷が少なく時間的にも非常に余裕があった。そのような中で、誠也は、プログラムの意図通りにキャンプ生活に順調に適応していった。しかし、

遼平と奏一は、プログラムの意図に反して、適応に時間がかかっていた。キャンプへの適応の早さの個人差を示す具体的な例と言える。遼平については、キャンプ初期の不適応は適応するための葛藤であったものと理解でき、さらに移動キャンプのための班替えによって新しい友だちやカウンセラーと出会えたことが適応を促進したものと考えられる。また奏一については、キャンプ初期の適応は過剰適応と捉えられ、その結果、疲労のピークと班替えが重なってしまい、心理的に大きな負担となった。しかし、それを乗り越えた体験が、奏一のキャンプ生活への再適応を加速させたものと理解できる。

遼平と奏一については、キャンプに適応したあとに友だち関係の深化に費やすための時間が十分に確保できたという点で、長期のプログラムという設定が奏功したものと理解することができる。

次に、友だち関係に対する構えの変化と 3 人の共通体験との関連について考察する。遼平、奏一、誠也の 3 人は、テントでの宿泊や食事作りなどのキャンプにおける日常生活はもとより、中学生男子のみに許されたイワナの罾掛け、雨の中でも決行した沢登りを含む一泊登山、登山をやりとげた翌日に出かけたイワナ釣りでの大漁、最終日前日の「サボー」での飛び込みなど、印象深い出来事を共に体験した。これらの出来事の特徴は、1) 誰にとっても同じように挑戦的なことであった、2) 実際にその場に居合わせた仲間だけが経験できたことであった、の 2 点に集約できる。吉井（1998）は、不登校児の心の癒しと成長のプロセスで最も重要なことは「なかま」との自由な交流であり、そこでの治癒的要因を、1) 「自分もみんなと同じ」と感じる（普遍性）、2) 「仲間と気持ちや体験を食い違いなく分かち合える」こと（双子転移）、の 2 つの観点から説明している。彼ら 3 人が体験した上述の出来事には、吉井（1998）が指摘する「なかま」との自由な交流の治癒的要因と同じ内容が含まれていたものと思われる。そのことが、彼ら 3 人の友だち関係に対する構えの変化に影響を与えたかも知れない。

次に、エゴグラムの変化^{注5)}と友だち関係に対する構えの変化との関連について考察する。

遼平の基本的構えは、キャンプ前には自己否定・他者否定であったが、キャンプ 8 日目には自己否定・他者否定、キャンプ 13 日目には自己肯定・他者肯定であった。概して、対人関係的には望ましいとされる方向への変化であった。このことから、キャンプ中の友だち関係に対する構えがポジティブであったことや、キャンプでの友だち関係が本研究で取り上げた三人関係以外にも開かれていったこと、予後が極めて良好であったことの背景には、遼平の自己と他者に対する見方が急速に変化したことの少なからぬ影響があったものと理解できる。特に、キャンプ 11 日目には自ら計 8 名のキャンパーを仲の良い友だちとして選択し、うち 3 名と相互選択の関係になっていること、さらに 13 日目には 5 名のキャンパーと相互選択の関係になっていることは、遼平が適切な自己表現を通して他者と暖かな交流を持てるようになったことを示す出来事と捉えられる。

奏一と誠也は共に、キャンプ前には自己否定・他者肯定であったが、キャンプ 8 日目には自己否定・他者否定、キャンプ 13 日目には自己否定・他者否定であり、対人関係的には望ましくないとされる方向への変化であった。対人関係的に望ましいとされる方向に変化した遼平と比較すると、奏一と誠也は仲が良い友だちとして選択する友だちの数が少なく、確実に相互選択となる相手、すなわち自分のことを仲がよい友だちとみなしていることが確実な相手を選ぶ傾向があるように

注 1) 赤坂と根津 (1989) は、エゴグラムを用いたパーソナリティ構造分析によって判定される 4 つの基本的構えについて、次のように解説している。1) 4 つの基本的構えは、成育過程で作られる自分と他人に対する見方であり、生きていくことについての根本的態度である。2) 自他肯定型は、民主的で建設的な人生観を持って生きている人のパターンであり、他人との暖かい交流が行われやすく、自分を適切に表現することができて、対人関係がうまくいきやすい。3) 自己肯定・他者否定型は、自分に対しては自信を持っているが、排他的で責任を転嫁する人生観を持って生きている人のパターンであり、他人には批判的だが自分を積極的に生かそうとして周囲との摩擦を生じやすい。4) 自己否定・他者肯定型は、劣等感、無力感を伴った人生観を持って生きている人のパターンであり、自分を押さえてでも他人との関係を良くしようとするため内部に矛盾が蓄積していく場合が多い。5) 自他否定型は、虚無的で非建設的な人生観を持って生きている人のパターンであり、他人との暖かい交流は持ちにくく、自分に対しての肯定的構えもとりにくい。

も見受けられた。また、予後を比較すると、奏一と誠也は中学校在学中に再登校に至ることはなかった。これらのことから、自他否定型パターンの特徴としてあげられているように、彼らは他人との暖かい交流を持ちにくいと言えるかも知れない。しかし、そうではあるものの、キャンプの場において遼平、奏一、誠也の三人関係においては暖かい交流を持つことができていた。また、奏一は13日目にはさらに2名のキャンパーと相互選択の関係となっていた。加えて、奏一と誠也は共に多くのキャンパーから仲の良い友だちとしての選択を受けていた。その一方で、5つの質問項目によって把握した友だち関係に対する構えはポジティブに変化していた。こうした出来事を総合すると、奏一と誠也はそのパーソナリティ構造からは望ましい対人的構えであるとは言えない。そのため、対人関係をひろげていくための適切な自己表現は未熟であったかも知れないが、限られた相手とは関係を深めることができたと言える。すなわち、キャンプの場では、奏一と誠也も他者と暖かい交流を持つことができたものと理解することができる。

以上より、これら3人の事例に限って言えば、キャンプ場面での仲間関係の形成と深化に伴って、友だち関係の構えには肯定的な変化があったが、パーソナリティ構造に表れる対人的構えには肯定的な変化があったとは言えない、という結果が得られた。このことから、キャンプ場面での相互作用に伴う自己の内面的変化を捉えようとする場合、本人が意識できる側面（ここでは「友だち関係の構え」として把握したもの）と、本人が意識できない側面（ここでは、エゴグラムとして把握したもの）の両者が、同じ時に同じような変化を示すとは限らないと考えるのが適当かもしれない。

第4節 不登校児キャンパーの自己観の変化

本論文の研究目的を達するには、先行研究が既に示しているキャンプの効果が、本論文が対象としたキャンプでも確認されたかを検討する必要がある。

そこで研究課題4では、キャンプ前後における不登校児の自己観の変化を把握する。

研究課題4では、次に示す4つの観点を設定した。

観点4.1. 自己決定志向性の変化

観点4.2. 自己充實的達成動機の変化

観点4.3. 自己受容感の変化

観点4.4. パーソナリティー構造の変化

結果は、観点毎に第1項、第2項、第3項、第4項で提示する。第5項は考察とし、キャンプ前後における不登校児の自己観の変化についての総括的な討議を行う。

第1項 自己決定志向性の変化

1) 方法の概要

新井・佐藤(2000)が作成した児童・生徒の自己決定意識尺度のうち、自己決定志向性に関する項目(8項目)を用いて、不登校児キャンパーの自己決定志向性を測定した。分析には、夏季キャンプ、冬季キャンプのそれぞれについて、キャンプ前とキャンプ最終日前夜のデータを用いた。

2) 結果

ここでは、不登校児の自己決定志向性の変化について(1)キャンパー個別のデータの提示、(2)夏季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の得点の大小比較、(3)冬季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の得点の大小比較、を行う。自己決定志向性の得点変化を表4.4.1.、表4.4.2.、表4.4.3.、表4.4.4.に示した。表4.4.1.、表4.4.3.では、得点変化について、▲(増加)、

▽（減少）、－（変化なし）の記号を付した。表 4.4.2.、表 4.4.4.には、各場面における得点の平均値（M）、標準偏差（SD）を示した。

表 4.4.1. 夏季キャンプにおけるキャンパー個別の自己決定志向性の得点比較

キャンパー名			夏季キャンプ前	夏季キャンプ最終日前夜
アユム	中1	男	23	22 ▽
剣介	中1	男	17	11 ▽
透平	中3	男	16	20 ▲
奏一	中3	男	15	15 -
杜夫	中3	男	14	13 ▽
誠也	中3	男	17	22 ▲
可奈恵	中1	女	13	14 ▲
裕子	中2	女	11	11 -
亮	中2	男	17	18 ▲

表 4.4.2. 夏季キャンプにおける自己決定志向性の得点比較

	N	M	SD	z
夏季キャンプ前		15.9	3.4	
夏季キャンプ最終日前夜	9	16.2	4.4	0.3

n. S.

表 4.4.3. 冬季キャンプにおけるキャンパー個別の自己決定志向性の得点比較

キャンパー名			冬季キャンプ前	冬季キャンプ最終日前夜
アユム	中1	男	3	21 ▲
剣介	中1	男	16	23 ▲
杜夫	中3	男	10	12 ▲
誠也	中3	男	19	24 ▲
可奈恵	中1	女	15	15 -
裕子	中2	女	10	18 ▲
力樹	中2	男	15	20 ▲
直行	中1	男	2	21 ▲
雪彦	中2	男	13	13 -

表 4.4.4. 冬季キャンプにおける自己決定志向性の得点比較

	N	M	S D	z
冬季キャンプ前	9	11.4	5.8	2.4*
冬季キャンプ最終日前夜		18.6	4.3	

* $p < .05$

キャンプ体験が不登校児の自己決定志向性に与える影響を検討するために、ウィルコクソンの符号付き順位検定を用いて、キャンプ前とキャンプ最終日前夜の得点の大小についての検定を行った。

その結果、夏季キャンプではキャンプ前の得点とキャンプ最終日前夜の得点に有意な差は認められなかった。一方、冬季キャンプではキャンプ前の得点とキャンプ最終日前夜の得点に有意な差が認められた（両側検定： $N=9, z=2.4, p < .05$ ）。

したがって、夏季キャンプでは、キャンプ前とキャンプ最終日前夜を比較して自己決定志向性得点に差はなかったといえる。一方、冬季キャンプでは、自己決定志向性得点はキャンプ前よりもキャンプ最終日前夜のほうが有意に高いことが示された。

以上より、夏季キャンプでは不登校児キャンパーの自己決定志向性は向上しなかったが、冬季キャンプでは向上したと結論することができる。

第2項 自己充實的達成動機の変化

1) 方法の概要

森・堀野（1997）が作成した子どもの達成動機尺度のうち、自己充實的達成動機（他者・社会の評価にはとらわれず、自分なりの達成基準への到達を目指す達成動機）に関する項目（10項目）を用いて、不登校児キャンパーの自己充實的達成動機を測定した。分析には、夏季キャンプ、冬季キャンプのそれぞれについて、キャンプ前とキャンプ最終日前夜のデータを用いた。

2) 結果

ここでは、不登校児の自己充實的達成動機の変化について（1）キャンパー個別のデータの提示、（2）夏季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の得点の大小比較、（3）冬季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の得点の大小比較、を行う。自己充實的達成動機得点変化を表 4.4.5.、表 4.4.6.、表 4.4.7.、表 4.4.8. に示した。表 4.4.5.、表 4.4.7. では、得点変化について、▲（増加）、▽（減少）、－（変化なし）の記号を付した。表 4.4.6.、表 4.4.8. には、各場面における得点の平均値（M）、標準偏差（SD）を示した。

表 4.4.5. 夏季キャンプにおけるキャンパー個別の自己充實的達成動機得点比較

キャンパー名			夏季キャンプ前	夏季キャンプ最終日前夜
アユム	中1	男	22	24 ▲
剣介	中1	男	14	6 ▽
俊平	中3	男	6	19 ▲
奏一	中3	男	22	20 ▽
杜夫	中3	男	14	15 ▲
誠也	中3	男	22	24 ▲
可奈恵	中1	女	21	24 ▲
裕子	中2	女	11	12 ▲
亮	中2	男	22	18 ▽

表 4.4.6. 夏季キャンプにおける自己充實的達成動機得点比較

	N	M	SD	z
夏季キャンプ前	9	17.1	6.0	0.4
夏季キャンプ最終日前夜		18.0	6.1	

n. s.

表 4. 4. 7. 冬季キャンプにおけるキャンパー個別の自己充實的達成動機の得点比較

キャンパー名			冬季キャンプ前	冬季キャンプ最終日前夜
アユム	中 1	男	13	26 ▲
剣介	中 1	男	13	15 ▲
杜夫	中 3	男	14	12 ▽
誠也	中 3	男	26	28 ▲
可奈恵	中 1	女	20	27 ▲
裕子	中 2	女	12	18 ▲
力樹	中 2	男	17	23 ▲
直行	中 1	男	3	3 -
雪彦	中 2	男	23	25 ▲

表 4. 4. 8. 冬季キャンプにおける自己充實的達成動機の得点比較

	N	M	S D	z
冬季キャンプ前		15. 7	6. 8	
冬季キャンプ最終日前夜	9	19. 7	8. 4	2. 2*

* $p < . 05$

キャンプ体験が不登校児の自己充實的達成動機に与える影響を検討するために、ウィルコクソンの符号付き順位検定を用いて、キャンプ前とキャンプ最終日前夜の得点の大小についての検定を行った。

その結果、夏季キャンプではキャンプ前の得点とキャンプ最終日前夜の得点に有意な差は認められなかった。一方、冬季キャンプではキャンプ前の得点とキャンプ最終日前夜の得点に有意な差が認められた（両側検定： $N=9, z=2. 2, p < . 05$ ）。

したがって、夏季キャンプでは、キャンプ前とキャンプ最終日前夜を比較して自己充實的達成動機得点に差はなかったといえる。一方、冬季キャンプでは、自己充實的達成動機得点はキャンプ前よりもキャンプ最終日前夜のほうが有意に高いことが示された。

以上より、夏季キャンプでは不登校児キャンパーの自己充實的達成動機は向上

しなかったが、冬季キャンプでは向上したと結論することができる。

第3項 自己受容感の変化

1) 方法の概要

西田（2000）が作成した心理的 well-being 尺度のうち自己受容（自己に対する肯定的な感覚）に関する項目を参考にして筆者が作成した3項目の質問を用いて、不登校児キャンパーの自己受容感を測定した。分析には、夏季キャンプ、冬季キャンプのそれぞれについて、キャンプ前とキャンプ最終日前夜のデータを用いた。

2) 結果

ここでは、不登校児の自己受容感の変化について（1）キャンパー個別のデータの提示、（2）夏季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の得点の大小比較、（3）冬季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の得点の大小比較、を行う。自己受容感の得点変化を表 4.4.9.、表 4.4.10.、表 4.4.11.、表 4.4.12. に示した。表 4.4.9.、表 4.4.11. では、得点変化について、▲（増加）、▽（減少）、－（変化なし）の記号を付した。表 4.4.10.、表 4.4.12. には、各場面における得点の平均値（M）、標準偏差（SD）を示した。

表 4.4.9. 夏季キャンプにおけるキャンパー個別の自己受容感の得点比較

キャンパー名			夏季キャンプ前	夏季キャンプ最終日前夜
アユム	中1	男	6	9 ▲
剣介	中1	男	5	4 ▽
遼平	中3	男	1	6 ▲
奏一	中3	男	5	6 ▲
杜夫	中3	男	3	3 －
誠也	中3	男	7	7 －
可奈恵	中1	女	5	6 ▲
裕子	中2	女	2	3 ▲
亮	中2	男	7	6 ▽

表 4.4.10. 夏季キャンプにおける自己受容感の得点比較

	N	M	SD	z
夏季キャンプ前	9	4.6	2.1	1.4
夏季キャンプ最終日前夜		5.6	1.9	
				n. s.

表 4.4.11. 冬季キャンプにおけるキャンパー個別の自己受容感の得点比較

キャンパー名			冬季キャンプ前	冬季キャンプ最終日前夜
アユム	中1	男	4	8 ▲
剣介	中1	男	5	6 ▲
杜夫	中3	男	4	4 -
誠也	中3	男	7	8 ▲
可奈恵	中1	女	4	5 ▲
裕子	中2	女	4	7 ▲
力樹	中2	男	5	6 ▲
直行	中1	男	0	1 ▲
雪彦	中2	男	9	9 -

表 4.4.12. 冬季キャンプにおける自己受容感の得点比較

	N	M	SD	z
冬季キャンプ前	9	4.7	2.4	2.5*
冬季キャンプ最終日前夜		6.0	2.4	
				*p<.05

キャンプ体験が不登校児の自己受容感に与える影響を検討するために、ウィルコクソンの符号付き順位検定を用いて、キャンプ前とキャンプ最終日前夜の得点の大小についての検定を行った。

その結果、夏季キャンプではキャンプ前の得点とキャンプ最終日前夜の得点に

有意な差は認められなかった。一方、冬季キャンプではキャンプ前の得点とキャンプ最終日前夜の得点に有意な差が認められた（両側検定：N=9, $z=2.5$, $p<.05$ ）。

したがって、夏季キャンプでは、キャンプ前とキャンプ最終日前夜を比較して自己受容感得点に差はなかったといえる。一方、冬季キャンプでは、自己受容感得点はキャンプ前よりもキャンプ最終日前夜のほうが有意に高いことが示された。

以上より、夏季キャンプでは不登校児キャンパーの自己受容感は向上しなかったが、冬季キャンプでは向上したと結論することができる。

第4項 パーソナリティー構造の変化

1) 方法の概要

赤坂・根津（1989）が作成した小児ANエゴグラムを用いて、不登校児キャンパーのエゴグラムを作成した。分析には、夏季キャンプ、冬季キャンプのそれぞれについて、キャンプ前とキャンプ最終日前夜のデータを用いた。

2) 結果

ここでは、Pのパターン変化、Cのパターン変化、Aの変化、Total の変化をパーソナリティー構造の変化として捉え、(1) 夏季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の比較、(2) 冬季キャンプ前の得点と夏季キャンプ最終日前夜の得点の大小比較、を行う。

パーソナリティー構造の変化を、表 4.4.13.、表 4.4.14. に示した。表中では、Pのパターンについて、 $CP>NP$ （他者否定のパターン）を $^{CP}\cdot_{NP}$ で、 $CP<NP$ （他者肯定のパターン）を $_{CP}\cdot^{NP}$ で示した。また、Cのパターンについて、 $FC>AC$ （自己肯定のパターン）を $^{FC}\cdot_{AC}$ で、 $FC<AC$ （自己否定のパターン）を $_{FC}\cdot^{AC}$ で示した。なお、得点差がないものは—で示した。また、キャンプ前とキャンプ最終日前夜で、パターンに変化があったものには下線を付した。また、Aと Total の得点については、▲（増加）、▽（減少）、—（変化なし）の記号を付した。

表 4.4.13. 夏季キャンプにおけるパーソナリティー構造の変化

			Parent (CP・NP)		Child (FC・AC)		Adult			Total		
			前	後	前	後	前	後		前	後	
アユム	中1	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	45	20	▽	42.5	16.5	▽
可奈恵	中1	女	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	54	58	▲	52.5	54.0	▲
裕子	中2	女	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	17	29	▲	13.0	20.5	▲
遼平	中3	男	—	CP・NP	FC・AC	FC・AC	42	60	▲	45.5	52.0	▲
奏一	中3	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	53	51	▽	47.0	55.5	▲
誠也	中3	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	56	58	▲	62.0	63.0	▲
亮	中2	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	59	59	—	54.5	54.0	▽
夢子	中3	女	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	60	47	▽	54.0	50.0	▽

表 4.4.14. 冬季キャンプにおけるパーソナリティー構造の変化

			Parent (CP・NP)		Child (FC・AC)		Adult			Total		
			前	後	前	後	前	後		前	後	
麻衣	小6	女	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	35	41	▲	33.5	39.5	▲
笑美	中1	女	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	66	71	▲	64.0	68.5	▲
アユム	中1	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	45	33	▽	43.0	30.0	▽
可奈恵	中1	女	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	60	58	▽	57.0	59.0	▲
剣介	中1	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	41	30	▽	40.0	30.0	▽
裕子	中2	女	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	44	57	▲	34.0	48.0	▲
誠也	中3	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	53	53	—	55.5	54.5	▽
杜夫	中3	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	42	51	▲	41.5	46.5	▲
直行	中1	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	26	50	▲	20.0	34.0	▲
力樹	中2	男	CP・NP	CP・NP	FC・AC	FC・AC	57	60	▲	54.5	50.0	▽
雪彦	中2	男	CP・NP	—	FC・AC	FC・AC	58	59	▲	63.0	58.0	▽

表 4.4.13.、表 4.4.14. より、パーソナリティー構造の変化の様子はキャンパーによってさまざまであり、変化についての一定の傾向を見出すことはできなかった。しかし、キャンプ経験によってパーソナリティー構造が変化する事例が見出された。このことから、個人差があるものの、キャンプ経験が不登校児のパーソナリティー構造に影響を与える場合があることが示された。

第5項 考察

本節では、(1)自己決定志向性の変化（観点 4.1.）、(2)自己充實的達成動機の変化（観点 4.2.）、(3)自己受容感の変化（観点 4.3.）、(4)パーソナリティー構造の変化（観点 4.4.）の4つの観点から、不登校児キャンパーの自己観の変化について論究することが課題であった。

自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感は、自己観を構成するものの部分的な側面として捉えられる。これらの変数について、キャンプ前とキャンプ最終日前夜で比較したところ、夏季キャンプの参加者は変化しなかったが、冬季キャンプの参加者は有意に向上した。したがって、冬季キャンプの結果は、自己概念のうちいくつかの側面に変化が見られたとする奥山ら(1999)、小玉ら(2000, 2001, 2002a, 2002b)の報告を支持するものと見なせる。

また、パーソナリティー構造の変化については、一定の傾向を見出すことができなかった。しかし、個々のデータを見ていくと、夏季キャンプ、冬季キャンプ共に、Adultが増加した不登校児キャンパーが目立った。Adultは、大人の自我、理性的な自我と呼ばれるものである。Adultは、自己の意識化・概念化・対象化に貢献し、自己を客観視することを可能にする。こうした点から類推すると、不登校児キャンパーのAdultの高さと自己観のありかたには、何らかの関連があるかも知れない。こうした関心から、各キャンプ最終日前夜のAdultと各変数の得点について、スピアマンの順位相関係数の算出を試みた。その結果、冬季キャンプ最終日前夜のAdultの得点と自己決定志向性の得点間に中程度の有意な相関

($r_s = .70$, $p < .05$)を確認したが、それ以外の組み合わせに有意な相関は認められなかった。この問題について、今度は視点を変えて、赤坂・根津(1989)に従うと Adult の得点が過少と判定される研究対象児に注目した。その中で、通年のデータが揃っている研究対象児の自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感の得点変化を検討すると、Adult の得点が標準範囲にある研究対象児と比べて、特異な変化を示していた。Adult の得点が標準範囲にある研究対象児は、自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感の得点について、キャンプでの変動は示したものの、極端な変化を示すことはなかった。その一方で、Adult の得点が過少と判定される3名の研究対象児の得点変化には、特徴があった。アユムは、特に極端な得点の変動を示した。剣介も、アユムほどではないが、大きな得点の変動を示した。裕子は、特に夏季キャンプ前から夏季キャンプの間では、他の研究対象児と比較すると得点が極端に低かった。このことから、Adult の得点が過少の場合、自己を意識化・概念化・対象化する力が未熟であるために適切な自己評価ができず、特異な変化を見せたのではないかと推察することができる。

ところで、第1項から第3項で示した結果から、夏季キャンプでは自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感の得点が向上しなかったのに対し、なぜ冬季キャンプでは得点が有意に向上したのか、という問いが生じる。

そこで、夏季キャンプ前から冬季キャンプ最終日前夜までのデータが揃っている6名の研究対象児のデータを表4.4.15.としてまとめて再掲し、プログラム構成と関連づけた考察を試みる。

表4.4.15.では、得点変化について、▲(増加)、▽(減少)、－(変化なし)の記号を付した。また、右端に示した通年の変化とは、夏季キャンプ前の得点と冬季キャンプでの得点を比較したときの差のことである。

このように整理すると、個人差はあるものの、自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感の通年の変化は、概ね肯定的であった。このことから、夏季

表 4.4.15. 夏季キャンプと冬季キャンプの両方に参加した研究対象児のデータ

自己決定志向性							
キャンパー名			夏季キャンプ前	夏季キャンプ	冬季キャンプ前	冬季キャンプ	通年の変化
アユム	中1	男	23	22 ▽	3	21 ▲	▽ -2
剣介	中1	男	17	11 ▽	16	23 ▲	▲ +6
杜夫	中3	男	14	13 ▽	10	12 ▲	▽ -2
誠也	中3	男	17	22 ▲	19	24 ▲	▲ +7
可奈恵	中1	女	13	14 ▲	15	15 -	▲ +2
裕子	中2	女	11	11 -	10	18 ▲	▲ +7
自己充實的達成動機							
キャンパー名			夏季キャンプ前	夏季キャンプ	冬季キャンプ前	冬季キャンプ	通年の変化
アユム	中1	男	22	24 ▲	13	26 ▲	▲ +4
剣介	中1	男	14	6 ▽	13	15 ▲	▲ +1
杜夫	中3	男	14	15 ▲	14	12 ▽	▽ -2
誠也	中3	男	22	24 ▲	26	28 ▲	▲ +6
可奈恵	中1	女	21	24 ▲	20	27 ▲	▲ +6
裕子	中2	女	11	12 ▲	12	18 ▲	▲ +7
自己受容感							
キャンパー名			夏季キャンプ前	夏季キャンプ	冬季キャンプ前	冬季キャンプ	通年の変化
アユム	中1	男	6	9 ▲	4	8 ▲	▲ +2
剣介	中1	男	5	4 ▽	5	6 ▲	▲ +1
杜夫	中3	男	3	3 -	4	4 -	▲ +1
誠也	中3	男	7	7 -	7	8 ▲	▲ +1
可奈恵	中1	女	5	6 ▲	4	5 ▲	- +0
裕子	中2	女	2	3 ▲	4	7 ▲	▲ +5
エゴグラム (Adult)							
キャンパー名			夏季キャンプ前	夏季キャンプ	冬季キャンプ前	冬季キャンプ	通年の変化
アユム	中1	男	45	20* ▽	45	33* ▽	▽* -12
剣介	中1	男	-	-	41	30* ▽	(▽* -11)
杜夫	中3	男	-	-	42	51 ▲	(▲ +9)
誠也	中3	男	56	58 ▲	53	53 -	▽ -3
可奈恵	中1	女	54	58 ▲	60	58 ▽	▲ +4
裕子	中2	女	17	29 ^c ▲	44	57 ▲	▲ +40

* 得点の過少を表す

キャンプ、冬季キャンプの両方に参加した研究対象児は、通年型シリーズキャンプとしての一連のプログラムを経験したことが、これらの変数の肯定的変化に貢献したものと考えることもできる。

以上、自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感を、自己観に関連する変数として捉え、エゴグラムで把握される自我状態のうち特に Adult との関連について考察した。さらに、自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感の変化について、通年型シリーズキャンプというプログラム構成との関連から考察した。これらの考察をまとめると、特に冬季キャンプでは自己観の変化が有意に表れたが、その背景として通年型シリーズキャンプというプログラム構成の効果があるかも知れない、ということになる。

その他の背景として、前節までの文脈から、キャンプの場での対人関係が自己観の変化に影響を与えている、という、関係論的自己論の立場からの言及も必要である。前節では、夏季キャンプⅡ(1)のソシオメトリーを検討し、さらにカウンセラーがミーティングで語った内容と合わせて考察することにより、キャンプの場で活発な対人的相互作用がなされた様子を示した。そのような見方をする場合、本節で示した結果に沿って正確に表現するのであれば、夏季キャンプⅡ(1)において本人をとりまく対人関係が変化したにもかかわらず、彼／彼女らの自己観は変化しなかった、と言わざるを得ない。その一方で、冬季キャンプⅤ(1)では自己観が変化したと言うのは、妥当な表現である。

これらのことから、夏季キャンプⅡでは、多くの不登校児キャンパーをとりまく対人関係が明らかに変化し、それに対する認知的な構えも変化したが、彼／彼女らの対人関係のパターンは変化に至っておらず、その結果、自己観の変化が起こりにくかった、という説明を考えることができる。前節の第2項で示した結果も、このような考え方を支持するものと見なせる。それに対して、通年型シリーズキャンプの最終段階である冬季キャンプⅤでは、キャンパーの多くが半年来の

知り合いであり、対人関係は深まる一方であったと想像できる。その結果、対人関係のパターンに変化が起きやすく、自己観の変化も起こりやすかった、という説明を考えることができる。

浅野（2001）は、関係論的自己論では、「自己とは他者との関係である」、「自己とは自分自身との関係である」という二つの認識を共通の前提としているが、この二つの認識をつなぐのは困難であることを指摘している。そして、ナラティブ・アプローチを導入することによって、それを越えられる可能性について論じている。しかし、本論文では、研究対象児本人が物語として示した資料が乏しいため、そのようなアプローチを積極的に採用することができない。そこで、それを代替するものとして、研究対象児本人とカウンセラーの両者による断片的な語りのデータと、客観的なデータとをつなぎあわせ、研究対象児の自己観の変化について考察することが、キャンプの場での対人関係とキャンパーの変化との関係に言及できる可能性を残すものと思われる。

さらに、第2節で既に指摘したことであるが、キャンプでの対人関係は、状況との関連で捉えられる。そこで、研究対象児の自己観の変化について考察する場合、状況との関係が、他者との関係、さらに自分自身との関係に影響を及ぼすことが想像できる。そのため、状況の中の具体的な出来事にも着目して、研究対象児の自己観の変化を考察することは、妥当な考え方と思われる。しかしながら、そのような方法を採る場合、対人関係も状況の中の具体的な出来事も個人的な体験であるため、必然的に個性記述的な表現方法を採ることになる。

本節では、通年型シリーズキャンプの意義と、関係論的自己論を越えてキャンパーの変化について考察する方法について、上述のような考え方を示すことのみにとどめる。この考え方は、第6節での事例検討の際に応用する。

第5節 不登校児キャンパーの社会参加の様子

本論文の研究目的を達するには、先行研究が既に示しているキャンプの効果、本論文が対象としたキャンプでも確認されたかを検討する必要がある。

そこで研究課題5では、キャンプ経験後の不登校児の社会参加過程について、キャンプへの継続参加状況と、キャンプ外での不登校児の社会参加状況を追跡調査し、それらの関連を検討する。

研究課題5では、次に示す2つの観点を設定した。

観点5.1. キャンプへの参加状況

観点5.2. 社会参加状況

結果は、観点毎に第1項、第2項で提示する。第3項は考察とし、キャンプ経験後の不登校児の社会参加の過程についての総括的な討議を行う。

第1項 キャンプへの参加状況

1) 方法の概要

1年目(2001年度)キャンパー10名、2年目(2002年度)キャンパー6名、計16名の研究対象児について、キャンプ参加状況が記載されたキャンプ運営上の記録から、各対象児のキャンプへの継続参加状況を調べた。

2) 結果

1年目のキャンププログラムに参加した不登校児キャンパー10名(麻衣、笑美、アユム、可奈恵、剣介、裕子、遼平、奏一、誠也、杜夫)と、2年目のキャンププログラムに新規に参加した不登校児キャンパー6名(陽太、直行、亮、力樹、雪彦、夢子)、計16名の不登校児キャンパーのキャンププログラムへの参加状況を表4.5.1.に示した。

表4.5.1.について説明を加える。表中の記号のうち、●印はキャンプへの参加を示している。表中に表記した学年は、キャンプ参加初年度の学年である。

また、★印がついているキャンプは、研究の対象となった一連のプログラムと

表 4.5.1. 不登校児キャンパーのキャンプ参加継続状況

		1 年 目 参 加 者									
		麻衣	笑美	アユム	可奈恵	剣介	裕子	遼平	奏一	誠也	杜夫
		小6 女	中1 女	中1 男	中1 女	中1 男	中2 女	中3 男	中3 男	中3 男	中3 男
1 年 目 プ ロ グ ラ ム	6月	デイ・キャンプ I (1-1)			●			●	●	●	●
	7月	デイ・キャンプ I (1-2)			●	●		●		●	●
		夏季キャンプ II (1)			●	●	●	●	●	●	●
	8月										
	9月										
	10月	デイ・キャンプ III (1)			●	●	●	●	●	●	●
	11月										
		デイ・キャンプ IV (1-1)			●	●	●			●	●
	12月	デイ・キャンプ IV (1-2)	●	●	●	●	●	●		●	●
		冬季キャンプ V (1)	●	●	●	●	●	●		●	●
	1月										
		デイ・キャンプ VI (1)	●	●	●	●	●	●		●	●
2月											
3月											
	★スキーキャンプ				●	●			●	●	
4月											
5月											
2 年 目 プ ロ グ ラ ム	6月	デイ・キャンプ I (2-1)								●	
	7月	デイ・キャンプ I (2-2)				●				●	
		夏季キャンプ II (2)				●				●	●
	8月										
		★キャンプ (1週間)				●		●		●	●
	9月	デイ・キャンプ III (2-1)								●	
	10月	デイ・キャンプ III (2-2)								●	
		デイ・キャンプ III (2-3)								●	
	11月	デイ・キャンプ III (2-4)								●	
		デイ・キャンプ IV (2-1)								●	
	12月	デイ・キャンプ IV (2-2)								●	●
		デイ・キャンプ IV (2-3)								●	●
	冬季キャンプ V (2)					●			●	●	
1月											
	デイ・キャンプ VI (2)				●				●	●	
2月											
3月											
	★スキーキャンプ				●				●	●	

は別のキャンプであるが、不登校児キャンパーが本人の希望で参加したキャンプであることを示す。

表 4.5.1. に示した研究対象児のキャンプ参加状況を、(1) 継続参加・断続参加・参加中断、(2) 全期間参加と中途参加、(3) 継続希望あり・継続希望なしの3つの観点から整理した。

(1) 継続参加・断続参加・参加中断

基本的に全てのプログラムに参加した者を継続参加、不参加の時期があったが中断はしなかった者を断続参加、途中からキャンプへの参加を辞めた者を参加中断とした。1年目、2年目それぞれの人数を整理し、表 4.5.2. に示した。

表 4.5.2. 研究対象児のキャンプ継続参加・断続参加・参加中断

	1年目参加者 (人)	2年目参加者 (人)	合計 (人)
継続参加	8	3	11
断続参加	1	2	3
参加中断	1	1	2

(2) 全期間参加と中途参加

夏季キャンプ準備期 (I) から参加した者を全期間参加、夏季キャンプ後冬季キャンプまでの間に参加するようになった者を中途参加とした。1年目、2年目それぞれの人数を整理し、表 4.5.3. に示した。

表 4.5.3. 研究対象児のキャンプ全期間参加と中途参加

	1年目参加者 (人)	2年目参加者 (人)	合計
全期間参加	8	4	12
中途参加	2	2	4

(3) 継続希望あり・継続希望なし

計画された全プログラムが終了した後に、何らかの形でキャンプに継続的に参加することを希望した者を継続希望あり、希望しなかった者を継続希望なしとした。1年目、2年目それぞれの人数を整理し、表 4.5.4. に示した。

表 4.5.4. 研究対象児のキャンプ継続希望の有無

	1年目参加者	2年目参加者	合計
継続希望あり	5	2	7
継続希望なし	5	4	9

以上より、キャンプ参加継続状況を次のようにまとめることができる。

本論文の対象としたキャンプでは、16名の研究対象児のうち、全期間継続参加したと見なせる者は、1年目と2年目を併せて8名であり、全体の半数であった。このキャンプは、継続参加が効果的であるという前提のもとで計画・実践したが、継続参加するキャンパーもいれば、休止しながら断続的に参加するキャンパーもあり、参加中断に至るキャンパーもあった。

第2項 社会参加状況

1) 方法の概要

1年目（2001年度）キャンパー10名、2年目（2002年度）キャンパー6名、計16名の研究対象児について、保護者への面接を通して社会参加状況を把握した。

2) 結果

社会参加状況を、1) 学校との関係、2) 適応指導教室や相談機関等との関係、3) 学校以外の社会参加、の2つに分類した。さらに、1)、2)、3)それぞれについて、表 4.5.5. のように分類した。1)、2) を学校・適応指導教室・相談

機関等との関係の変化として表 4.5.6. に、3) をその他の関係の変化として表 4.5.7. に示した。

表 4.5.5. 社会参加の分類

- 1) 学校との関係
 - ① 学校にいる時間のほとんどを教室で過ごせる。
 - ② 教室で過ごせる時もあるが、遅刻、早退、欠席が多い。
 - ③ 教室で過ごせるのは稀。
- 2) 適応指導教室や相談機関との関係
 - ④ 適応指導教室・相談学級・保健室等に通える
 - ⑤ 相談機関や病院等に通える
 - ⑥ 適応指導教室や相談機関や病院に通えない
- 3) その他の社会参加
 - ⑦ 家で友だちと遊ぶことがある
 - ⑧ 学習塾や習い事に通っている
 - ⑨ 学校・適応指導教室・相談機関・病院等に通っている
 - ⑩ 家族以外の他者と関係を持つ場がない

以下、表 4.5.6. と表 4.5.7. に示した内容を検討していく。

1) 学校との関係の観点から見たとき、キャンプに参加した 16 名の不登校児のうち、7ヶ月間のキャンププログラム終了時において登校再開に至ったキャンパーは、1年目が10名中4名、2年目が6名中2名であった。

2) 適応指導教室や相談機関との関係の観点から見たとき、再登校に至っていない不登校児キャンパーは、適応指導教室や保健室や相談機関などには継続的に通っていることがわかる。中でも2名（陽太、亮）には、キャンププログラムに参加した7ヶ月間に、適応指導教室や相談機関に対する出席意欲に変化が見られた。しかし、1名（直行）は通える機関がなかった。

3) 学校や相談機関以外の場との関係については、遊び友だちがいたり、塾や習い事には安定して通えたり、教室には遅刻して出席するが放課後のクラブ活動には欠かさず参加するなどといった、家族以外の他者との関わりの場を持っていることがわかった。しかし、1名（直行）は、そのような関わりの場が持てな

った。

ところで、中学生にとって卒業と進学は一つの節目である。1年目(2001年度)のキャンプに参加したキャンパーのうち、中学校3年生が4名(遼平、奏一、誠也、杜夫)、2年目(2002年度)のキャンプに参加したキャンパーのうち中学校3年生が1名(夢子)、1年目のキャンプに参加したキャンパーのうち2年目に中学校3年生となったキャンパーが1名(裕子)であり、計6名のキャンパーが本研究のフォローアップ期間中に中学校卒業を迎えた。この6名のキャンパーたちは、全員高校に進学した。彼らのうち、中学校在籍中に普通登校するようになった者は1名(遼平)のみであり、他の5名は高校進学を契機に学校に復帰したといえる。ただし、進学した6名のうち、遼平、奏一、誠也、杜夫は順調に高校生活を送っているが、夢子と裕子は、高校に入学したものの1年生の半ばに休学していることを、2003年12月の時点で把握している。

以上より、キャンプに参加した不登校児の社会参加状況は次のようにまとめることができる。

- 1) キャンプに参加した16名のキャンパーのうち15名は、不登校であっても、適応指導教室や相談機関に通う、遊び友だちがいるなど、ある程度の安定した人間関係を持てる状態の子どもたちであった。
- 2) 2003年5月の時点では、キャンプに参加した16名のキャンパーのうち11名(69%)が、登校再開(高校への進学を含む)に至った。

第3項 考察

本節では、(1)キャンプへの参加状況(観点5.1.)、(2)社会参加状況(観点5.2.)の2つの観点から、不登校児キャンパーの社会参加の様子について論究することが課題であった。

まず、先行研究が示している登校再開率との比較を試みる。先行研究を参照して、(1)主となるキャンプ(本論文では夏季キャンプⅡと冬季キャンプⅤ)の2

ヶ月後、(2)最後のキャンプ（デイ・キャンプVI）の半年後、(3)最後のキャンプ（デイ・キャンプVI）の10ヶ月後、の登校再開率を表4.5.7.に整理した。なお、登校再開として計数したのは、表4.5.5.に示した社会参加の分類で、①学校にいる時間のほとんどを教室で過ごせる、②遅刻、早退、欠席が目立つが教室で過ごせる。の状態の人数である。ただし、この人数の内訳にはキャンプ参加中断事例、部分的不参加事例も含んでいる。

表4.5.8. 登校再開率

	IIの2ヶ月後	Vの2ヶ月後	VIの6ヶ月後	VIの10ヶ月後
1年目	3/8人(38%)	5/10人(50%)	8/10人(80%)	8/10人(80%)
2年目	0/4人(0%)	2/6人(33%)	3/6人(50%)	3/6人(50%)
合計	3/12(25%)	7/16人(44%)	11/16人(69%)	11/16人(69%)

表4.5.8.より、先行研究が示した登校再開率とほぼ同様の傾向が得られた。この結果は、本論文の研究の対象となったキャンプの有効性を示すものと見なしてよいと思われる。

次に、キャンプへの参加状況と社会参加状況との関連について考察する。いつ登校再開等の動きが起こるかという観点で結果を通覧すると、特に一定の傾向を見出すことはできなかった。しかし、学年によって、キャンプ参加に伴う社会参加の様子に、類似した流れを認めることができた。

まず、最終学年（小学校6年生、中学校3年生）が、卒業、進学を契機として登校再開となる事例が目立った。進学を機とした不登校状態の解消は、一般的に見られることである。したがって、それが全てキャンプの効果であるとは言い難いのであるが、少なくともキャンプがステップのひとつとなったものと理解することは、適切と思われる。逆に、中学校1年生、中学校2年生については、一定の流れを認めることができなかった。

これらのことから、不登校児本人の中である程度機が熟して、社会参加へのきっかけを求めるような段階にある子どもが、各々に相応しい時機を待ってキャンプに参加することが効果的なのではないか、という仮説を得ることができる。この段階の不登校児は、一度狭めた彼／彼女らの生活世界を、社会（学校）へと広げようとしている。彼／彼女らにとって、キャンプは新しい生活の場であった。通年型シリーズキャンプというプログラム構成によって、継続的にキャンプに参加できる機会を保証したことは、彼らの視線がキャンプ以外の新しい生活の場へと向かう前段階の支援として、適切であったものと思われる。

また、学齢期の子どもたちにとって、卒業や進学のような節目は重要な意味を持っているものと思われる。不登校児に対する治療における節目の意味については、真仁田・小玉ら(1981)も詳細に論じている。したがって、そのような節目を考慮に入れて、プログラム構成を考えることは有益と思われる。しかも、中学校卒業という節目は、文部科学省が問題として扱っている不登校の区分から外れることになるという意味でも重要と思われる。中学校卒業によって、不登校という状態は解消されてしまうが、本人としては解決したい課題が解決していない、ということが起こるかも知れない。そのような理由で、高校へと進学した後も何らかの支援を必要とする不登校経験児は少なくない。そこで、笠井(2002)が指摘するように、キャンプに参加した不登校経験児のフォローアップの場として、キャンプを利用したプログラムを実施することは、有益と思われる。本論文の研究対象児では、プログラム終了後の16名中8名のキャンパーに対し、本人たちの希望に応じて、別のキャンプへの参加を受け入れている。真仁田・小玉ら(1981)は、「面接時間は一種の節目」と述べている。キャンプを用いたフォローアップは、同様の節目を提供するものと捉えられ、同様の意味を持つものと理解できる。

第6節 不登校児が続けてキャンプに参加することの意味

本論文の研究目的を達するには、先行研究で検討不十分とされてきた事柄に接近する必要がある。そこで研究課題6では、不登校児に対するキャンプを通した支援の可能性を開くために、一人のキャンパーの事例から、キャンプでの出来事に焦点を当てて、不登校児が続けてキャンプに参加することの意味を検討する。

研究課題6では、次に示す2つの観点を設定した。

観点6.1. 事例の提示（1事例）

観点6.2. キャンプでの出来事との関連についての検討

それぞれの内容は、観点毎に第1項、第2項で記述する。第3項は考察とし、総括的な討議を行う。

本節では、裕子（中2・女子）の事例を取り上げる。彼女は、中1の3学期から不登校となり、以後、中学校在籍中は相談室登校を続けていた。中学校卒業後は、高校に進学したものの、進学後まもなく休学している。つまり、キャンプ参加が早期の登校再開に結びつかなかった例である。

もし、キャンプが登校再開のみを意図して行われるものであったならば、この事例はうまくいかなかった例である。しかし、16名の研究対象児から、裕子を選んで提示する理由は、キャンプの体験過程を検討するに十分なデータを有した事例であると同時に、不登校児を対象とするキャンプで多くのキャンパーに共通して見られることを多く含んだ事例だからである。

第1項 事例の提示

1) キャンパーの概要

< 裕子（中2女子、1年目参加キャンパー） >

(1) 初回の面接での様子

初回の面接は、キャンプ長、プログラムディレクター、カウンセラーが、大学構内のキャンプ場で顔合わせをする、という設定であった。それに並行して、室

内で母親の面接を行った。

裕子と初めて会ったとき、色白で、小柄で、声が小さく、伏し目がちのその様子から、随分とおとなしい子であるという印象を受けた。裕子の声は、雑談の場面では言葉が独り言のように聞こえ、こちらに届いてくる感じがしない。けれども、こちらから明確な質問の形で話しかければ、少し笑顔を見せ、はっきりとそれに答えることができる。「はじめはチック（目をぱちぱちさせる）が気になったが、途中からほとんどなくなっていた。」と、担当したカウンセラーが記録に残している。

(2) 家族構成

家族構成は、母親と裕子（中2）、妹（小6）の3人家族である。裕子が幼稚園のときに、父親は病死した。「女3人で気ままに暮らしてきました」と、母親は語っている。母親は勤めに出ており、勤務が忙しい月末の1週間は、祖母（母親の母親）が来て家事を手伝ってくれるとのことであった。

(3) 本人が抱える問題

母親は、裕子が「人に話しかけるのが苦手」であり、「いやなことがあると黙ってしまう」ことを問題と感じている。また、母親は「落ち着いている」という表現で、裕子の性格を長所として捉えているが、「積極性に欠けるところ」を短所と感じている。

こちらが訊ねなかった、ということもあるが、初回面接の段階では、裕子本人は自分自身の問題について語らなかった。

(4) 日常生活の様子

裕子は、週1日～3日、午前中のみ学校の相談室に通っている。また、学習塾にも通うなど、他者との交流がないわけではない。好きなことは、テレビ放映されているポケットモンスターなどのアニメーションを見ることである。家にいるときの日課は、好きなアニメーションをこまめにビデオ録画し、コマーシャルを

カットするなどの編集作業をして、ビデオテープにラベルをつけて整理することである。

(5) 不登校歴

裕子の不登校は、中1の2月から始まった。それに先立ち、1月から部活（運動部）を休むようになっていた。終業式は出席し、2年生に進級後4月中旬までは登校したが、その後欠席が続いている。5月の連休明けより、校内にある相談室（保健室）への登校（週1～3回）をしている。「部活を休み始めたのは疲れが原因」であり、誰かからいじめられるということはないが、「嫌な子に対して、嫌だけど嫌と言えず、ストレスになっている」ようであった。声が小さく人に伝わりにくいために、中1の3学期に友だちから「シカトしているでしょ」と言われ、ますます言葉が出なくなった。また、親どうしも長年懇意につきあってきた幼なじみの友だちと、小学校時代～中2までクラスが一緒であった。裕子の言葉によれば、これまではその友だちと「適当につきあってきた」とのことであったが、最近二人の間に溝ができ、裕子が相手のことをはっきりと嫌がるようになった。こうしたことが、不登校のきっかけとなったものと思われる。

裕子は、小さい頃から特定の子としか遊ばない子であった。小学校低学年の頃は、近所の小さい子がその相手であり、よく遊んでいた。また、小学校時代は1学年1クラスの持ち上がりのため、6年間同じクラスであった。そのため、「誰とでも話せる程度の関係」にはなっていた。しかし、中学校になると、小学校の同級生は5つのクラスに分散し、小学校からの友だちと接することが少なくなった。こうした背景から、裕子は中学校入学後に新しい友だち関係を作りにくかった。そのような中で、「適当につきあってきた」細い絆ではあったが、唯一ともいえる友だちと心が離れたことは、裕子にとって大きな出来事だったようだ。

(6) キャンプ参加の動機

裕子にキャンプの参加を勧めたのは、母親だった。裕子本人は、「不登校の子

は優しい子が多いという（キャンプ参加者）募集記事の文面を見て、自分と同じと思えた。あの文章よかった。だから、行ってみようかなと思った。」と述べ、キャンプへの期待を示した。

一方母親も、「募集記事の文面にひかれた。2週間という長期間のキャンプなので、何かしら本人の変化が見られるのではないかと思っている。」という言葉で、キャンプへの期待を示している。

2) キャンプを通しての変化

(1) デイ・キャンプでの様子

デイ・キャンプでの裕子は、普通に会話することができるが、「会話というよりも独り言」としてしゃべっているほうが多かった。2回目のデイ・キャンプでは、母親の都合で集合時間に遅刻してしまうという出来事があり、遅れて人の輪に入るのが嫌で、皆が集まっているところから離れた、皆からは見えないところで、独りで泣いていた。プログラムディレクターの大学院生が対応したところ、堰を切ったように、いろいろな事を話したそうである。その後、裕子はすんなりとプログラムに参加した。

その日のプログラムはクラフトであり、篠竹鉄砲、焼き板、草木染めなど数種類から自分のやりたいことを選択できるようになっていた。裕子は、可奈恵（中1・女子）（夏季キャンプと一緒に参加することになる）と共に草木染めを選択し、カウンセラーにやり方を教わりながら、楽しく制作に取り組んでいた。裕子は、イラストも随分と得意なようであり、鮮やかな黄色にアニメのキャラクターを見事に染め抜いたハンカチを、上手に仕上げていた。裕子は、どうやら中学生同士よりも、年下とのほうが気易くつきあえるようで、この日にたまたま遊びに来ていた臨床心理士（大学教官）の子ども（小学校低学年の女兒）と、アニメやゲームのキャラクターを話題に、会話がはずんでいた。

(2) 夏季キャンプでの様子

裕子は、毎日の活動に積極的に参加していた。はじめのうちは、カウンセラーが「コミュニケーションがとりにくい」ことを報告していたが、次第に問題となくなかった。デイ・キャンプの時から知り合っていた可奈恵（中1）と一緒に行動することが多かったが、比較的活発な可奈恵が他の友だちと仲良くなってしまふと、孤立してしまう場面も見られた。

裕子は独り言のように小さな声でしゃべってて、コミュニケーションがうまくとれてない感じ。しゃべってるから、見た目にはさびしそうではないけれど、マイワールドな感じ（自分の世界に入り込んでしまい他者との交流がない）です。

(1 日目／カウンセラーP)

可奈恵と裕子は仲がいい。・・・(略)・・・他の子からの働きかけが結構あります。裕子は口数が少なく、他のキャンパーとの交流も少ないんですけど、本人は気にするともなくという感じで。(長期キャンプ前の)デイ・キャンプでは裕子は独り言が多かったけど、このごろは他の人に話しかけると、ハッキリと言葉が言えるようになりました。

(3 日目／カウンセラーT)

・・・(略)・・・M子と可奈恵が仲良くなったので、裕子とJ子が孤立してしまう。

(4 日目／カウンセラーT)

しかし、5日目に移動キャンプのための班替えがあり、小学5年生のI子（登校児・小5女子）と同じ班になり、そのI子が裕子を慕い、姉と妹のような雰囲気になった。移動キャンプを終えた7日目には、カウンセラーが裕子の変化について報告している。

・・・(略)・・・裕子にI子がベッタリくっついてます。

(5 日目／カウンセラーN)

裕子はずいぶん変わりました。口数が多くなった。裕子も自分の気持ちを出すようになり、アユムに対してもいろいろ言うようになって。

(7 日目／カウンセラーN)

その後、二つ目の大きなプログラムである登山では、裕子は体力的についていけず、中学生グループから遅れをとった。しかし、同じ学年のM子（登校児・中2女子）が同じように疲労困憊となり、女子どうし2人で、遅れがちになりながらも、目的地まで歩き通すことができた。このことは、裕子にとって大きな出来事だったようで、本人がキャンプ後の感想文に「登山でも、きつかったけど、泣かなかったし、いい体験をさしてもらいました。」と綴っている。

登山から帰還した後は、班の中で自分の考えを主張する裕子の姿がカウンセラーから報告されており、変化を感じさせた。

（登山生還を祝うパーティーでやる）スタンプについて一悶着ありました。・・・(略)・・・そして可奈恵と裕子がスタンプのセリフの言葉使いが汚いことがイヤだと言ったことが原因。

（12日目／カウンセラーP）

裕子は、キャンプが楽しくなってきたみたいで、“まだ、（キャンプに）いたいなー”と言っていました。よく笑うようになったし、他の人がやり残した仕事をやってくれたりとかもします。

（13日目／カウンセラーP）

（3）夏季キャンプ後から冬季キャンプ前まで

裕子は夏休み明けも不登校の状態が続いていたが、10月のデイ・キャンプには参加した。その後、しばらく会う機会がなかったが、11月中旬にキャンプの連絡で電話を掛けると、「なんでもないので泣いちゃう」と語る。精神的に不安定な時期を過ごしていたようだった。11月下旬のデイ・キャンプは、不参加であった。

夏季キャンプ直後は、「冬のキャンプは、行けたら行く」と消極的な感じであったのに、12月のデイ・キャンプでは、嫌でもなさそうであった。（裕子は、冬季キャンプ後の感想文で「私は、この冬のキャンプは、夏のキャンプとはちがって、はじめそんなに不安とかはしませんでした。でも、実際行ってみたら、少し

不安なところはあったけどそれより、楽しいという気持ちのほうが大きかったです。」と書いている。）

(4) 冬季キャンプでの様子

裕子自身の感想文に「自然の家についていちばんはじめにやったソリ遊びは、ちょっとこわかったけれど、自分が提案したスラロームのコースは採用されたし、やってみるとおもしろかった。それと、他のグループが作っていたジャンプ台も、やったら、宙にうかんだのがこわかったけれどおもしろかった。次の日のクロカンとかんじき登山をやっても、泣かずにちゃんと最後までできたし……(略)……自然学校へ行ってからは、カマクラ作りがものすごくやりたかったので、作れてよかった。スノートレッキング（雪上での移動キャンプ）も、はじめどうなるかとおもったけれど、夜、寒い中、がんばってすごしてきて、無事もどってくることができたし、これは、絶対よくがんばったと思っているし、もどってきたとき、自分をほめてやりたいという気持ちがあった。」と綴られている。

冬季キャンプでの裕子は、夏よりものびのび、いきいきと活動しているという印象があった。特に初日のそり遊びの時のコース作りでは、自らS字形のスラロームのコースを提案し、カウンセラーの力を借りながらも裕子が中心となって完成させた。かまくら作りやスノートレッキング（雪上での移動キャンプ）も満足できるものだったことが、感想文からもうかがわれた。

(5) その後

冬季キャンプ後、「中3になったら学校に行こうかな」と言っていると母親から聞いたが、裕子は進級後も不登校のままであり、「相変わらず不登校児してます。」と、手紙に綴られていた。

冬季キャンプ後の面接で、母親は、「(定期的に) キャンプに行く、というのは、親子ともども、何かしている、という感じがして、よかったです。」と、振り返っている。

キャンプに参加し続けた約半年の間、裕子の日常生活に大きな変化があったとはいえない。けれども、変化のない日々のなかでも、続けてキャンプに行くということが、裕子と母親にとって、さしあたりの展望を開くものとなっていたことがうかがわれた。

その後、中3の夏休みには、裕子は不登校児対象ではない1週間のキャンプに参加し、中2となった可奈恵と再会している。中学卒業後、裕子は高校に進学したと手紙をくれた。その約1年後、高校1年生の3月に会ったときには、1年生の途中から休学したことを話し、「4月より復学するつもり」と語った。

3) キャンプにおける対人関係

(1) 夏季キャンプのソシオメトリー

1年目夏季キャンプのソシオマトリクスを表4.6.1.に示した。このマトリクスは、第2節で示したものを、裕子を中心に編集しなおしたものである。

表4.6.1.は普通のソシオマトリクスと異なり、横軸が時間を示し、関係の変化を読みとることができる。◎は裕子が他のキャンパーを選んだ選択関係、○は他のキャンパーから裕子が選ばれた被選択関係、●は相互選択関係を表す。

表4.6.1.から、キャンプ初日から可奈恵(中1)と裕子との相互選択関係が既にできていたことが読みとれる。また、初日からI子(小5)、J子(小5)からの選択を受けている。つまり、裕子はキャンプ初日から特定の友だちを得て、かつ年少のキャンパーからも好意的に受け入れられていた。デイ・キャンプ時の様子からの推察ではあるが、年下のほうが気易く接することができそうな裕子にとって、夏季キャンプがこのような関係の配置から始まったのは好都合であったものと思われる。その後も、女子キャンパーの仲間集団に受け入れられ、キャンプ後半には最終日まで、女子キャンパー全員との相互選択の友だち関係が続いた。

表 4.6.1. 1年目夏季キャンプの裕子の友だち関係

		裕子からの選択											
		1日目	2日目	3日目	4日目	7日目	8日目	9日目	11日目	13日目			
他のキャンパーからの選択	男	不登校 中学生	アユム (中1)										
			剣介 (中1)	-	-								
			遼平 (中3)										
			奏一 (中3)										◎
			杜夫 (中3)	-	-	-				◎	◎		◎
		誠也 (中3)											
		A男 (中1)											
		B男 (中1)							◎	◎		◎	
		登校児 小学生	C男 (小5)										
			D男 (小5)										
	E男 (小5)												
	F男 (小6)								○			○	
	G男 (小6)												
	H男 (小6)												
	女		不登校 中学生	I子 (小5)	○	○	○	●	●	●	●	●	●
				J子 (小5)	○	○	○	●	●	●	●	●	●
				K子 (小6)		○	○	●	●	●	●	●	●
				L子 (小6)	-	-	-	-		●	●	●	●
		M子 (中2)			○	○	●	●	●	●	●	●	
		可奈恵 (中1)		●	●	○	●	◎	●	●	●	●	
裕子 (中2)													
選択数		0	0	0	0	1	2	2	0	3			
被選択数		2	4	5	0	0	1	1	0	1			
相互選択数		1	1	0	5	4	6	6	6	6			

(2) 友だち関係に対する構えの変化

友だち関係に対する構えの変化について、合計得点の変化を図 4.6.1. に、項目毎の得点の変化を図 4.6.2. に、それぞれ示した。

図 4.6.1.、図 4.6.2. より、夏季キャンプ中の裕子の友だち関係に対する構えの合計得点は1点であり、肯定的だったとはいえない。その中身を見ると、夏季キャンプ期間中には、「ほかの人と一緒に過ごす楽しい」と「少し」感じていたのだ、ということがわかる。

夏季キャンプ後の裕子は、キャンプ前とほとんど変わらない日々を過ごしていたのであるが、友だち関係に対する構えが少しずつ肯定的な方向に変化していった。そして、冬季キャンプでは、「友だちのなかで自分の良さを生かせる」と「少し」感じられるようになり、「ほかの人と一緒に過ごすこと」が「わりと」楽しくなり、「まわりに自分をうまくあわせること」が「すごく」できると思えるよ

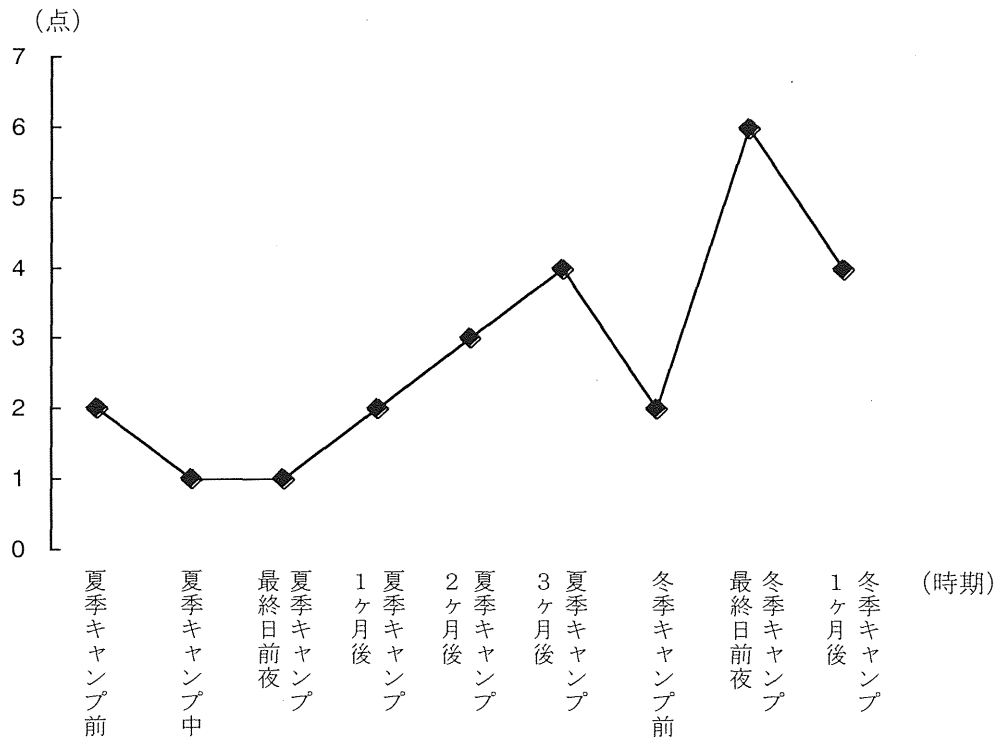


図 4.6.1. 裕子の友だち関係に対する構えの変化（合計得点）

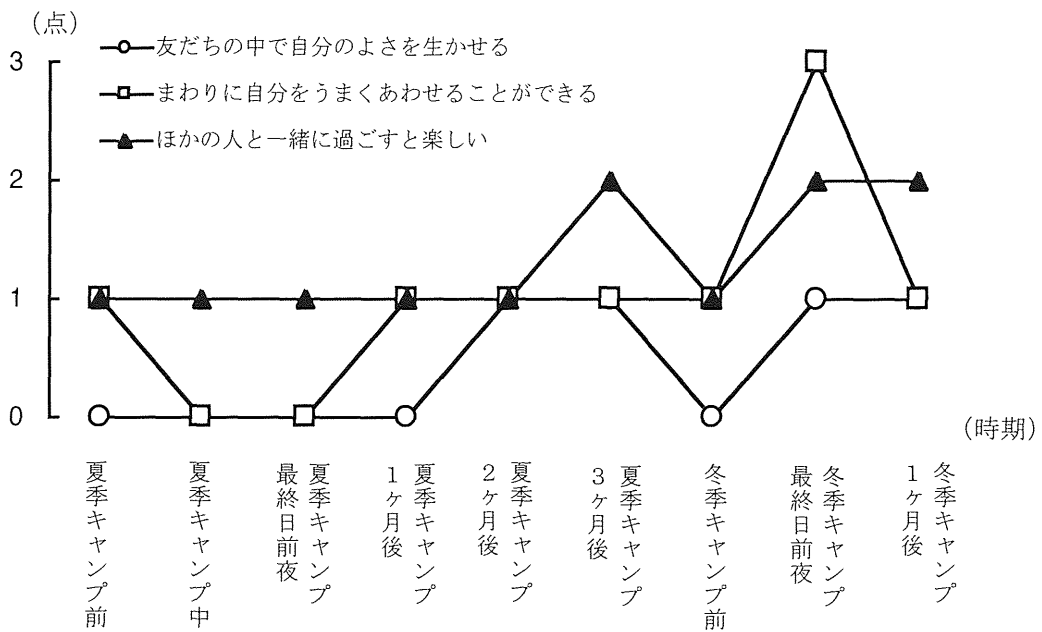


図 4.6.2. 裕子の友だち関係に対する構えの変化（項目毎得点）

うになったのだ、と理解することができる。

しかし、友だち関係に対する構えについての質問項目のうち、裕子は「信頼できる友だちがいる」「困ったときに頼りになる友だちがいる」の2項目には、一度も肯定的回答をしなかった。

4) キャンプにおける行動変化

夏季キャンプでの、裕子の対人行動と自主的行動の変化を図4.6.3.、図4.6.4.に示した。

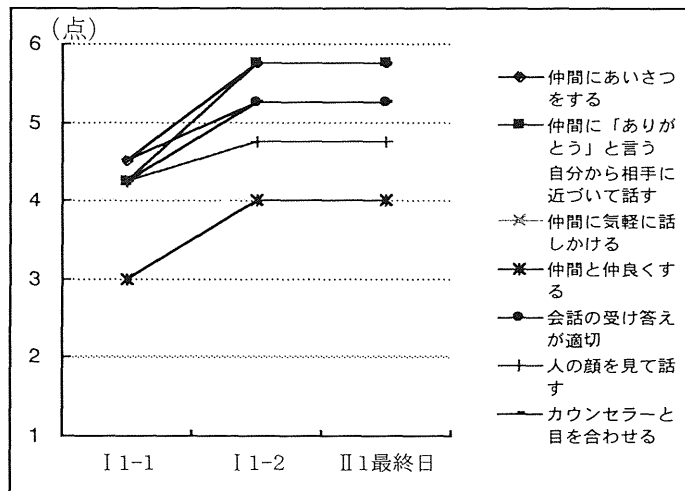


図4.6.3. 1年目夏季キャンプの裕子の対人行動の変化

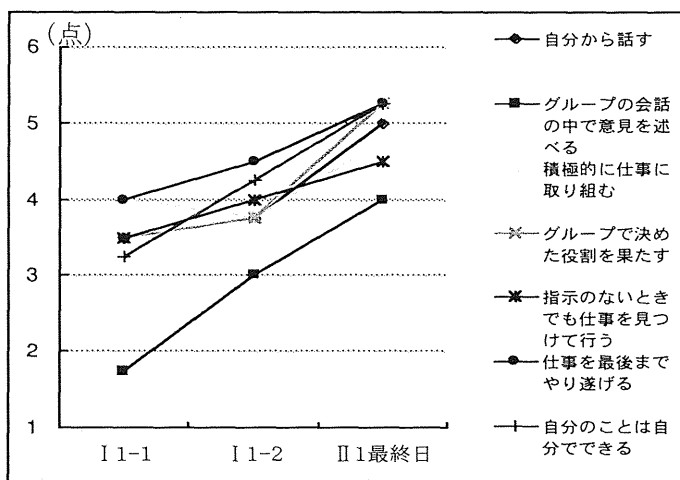


図4.6.4. 1年目夏季キャンプの裕子の自主的行動の変化

図 4.6.3.、図 4.6.4. に示した行動変化は、カウンセラーの評定によって把握したものである。

図 4.6.4. から、裕子は「グループの会話の中で自分の意見を述べる事」がキャンプ前のデイ・キャンプではできなかったが、夏季キャンプではそれが改善されたことがわかる。

5) キャンプでの自己観の変化

裕子の自己充實的達成動機、自己決定志向性、自己受容感の変化を、表 4.6.2. に示した。また、エゴグラムの変化を、図 4.6.5.、図 4.6.6. に示した。

表 4.6.2. キャンプ場面での自己に関する変数の変化

	夏季キャンプ前	夏季キャンプ 最終日前夜	冬季キャンプ前	冬季キャンプ 最終日前夜
自己充實的達成動機	11	12 ▲	12	18 ▲
自己決定志向性	11	11 -	10	18 ▲
自己受容感	2	3 ▲	4	7 ▲

(Tスコア)
100

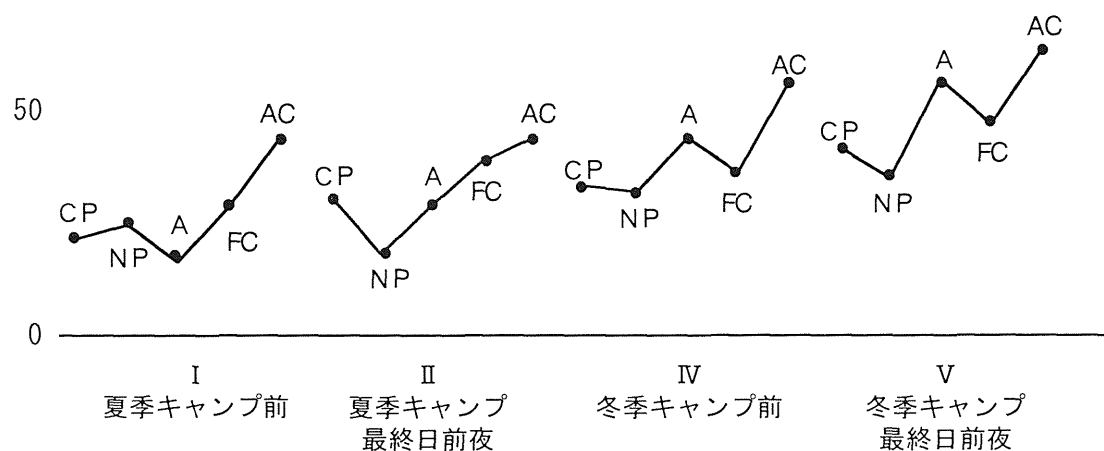


図 4.6.5. 裕子のパーソナリティー構造の変化

(Tスコア)

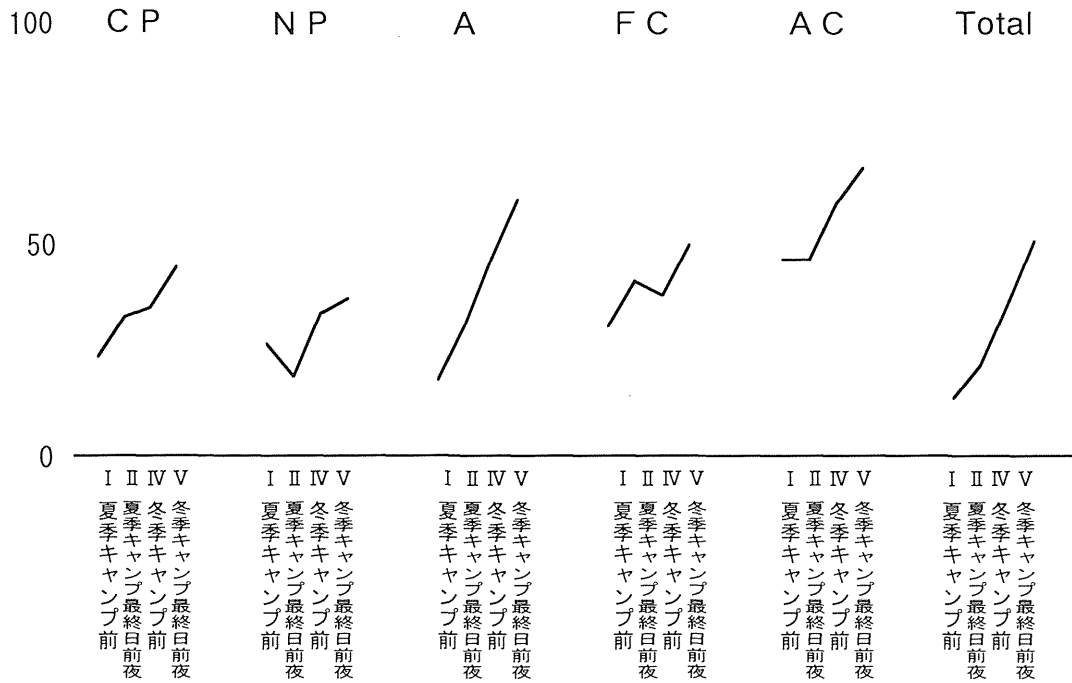


図 4.6.6. 自我状態毎に見た裕子のパーソナリティー構造の変化

表 4.6.2. より、裕子の場合には、自己充實的達成動機、自己決定志向性、自己受容感として捉えられる自己観は、夏季キャンプよりも冬季キャンプで変化したことが読みとれる。

また、エゴグラム・パターンとして把握されるものは、パーソナリティー構造と呼ばれるものである。第 4 節で既に触れたが、自己観が自己意識であるのに対して、エゴグラムはむしろ、本人が意識しにくい側面を捉えられるものと考えられる。図 4.6.5. より、裕子のパーソナリティー構造は、赤坂・根津 (1989) に従うと自己否定・他者否定型のままであり、キャンプ経験を通しての変化は見られなかった。ただし、自我状態毎の検討を試みると、図 4.6.6. に示したように、Adult の増加と Total の増加が、特に顕著であったことがわかる。

6) 社会参加の様子

裕子は、キャンプ経験後に、登校再開等の新たな動きはなく、相談室登校という状態を維持して中学校を卒業し、高校へと進学した。

第2項 キャンプでの出来事との関連

まず、キャンプでの対人関係と行動の変化について、キャンプでの出来事との関連について考察する。

裕子の場合は年下の友だちのほうがつきあいやすく、男子キャンパーよりも女子キャンパーのほうが、さらに男性スタッフよりも女性スタッフのほうが関係を結びやすかったようである。このため、特に夏季キャンプでの対人的環境は、裕子に適していたといえる。そのことが奏功し、裕子は夏季キャンプで仲間関係に恵まれた。はじめは周囲との対話が成り立ちにくい裕子ではあったが、キャンパーどうしの受容的な雰囲気にも支えられて、次第に言いたいことが言えるようになっていった。こうした行動の変化は、カウンセラーの報告や、図 4.6.3. 図 4.6.4. から読みとることができる。表 4.6.1. のマトリクスが示すように、裕子はキャンプの場での仲間関係には恵まれていた。しかし、それにもかかわらず、図 4.6.1.、図 4.6.2. が示すように、裕子本人の友だち関係に対する構えは、それほど変化を見せたわけではなかった。

しかし、図 4.6.1.、図 4.6.2. について、年間を通しての変化に目を向けると、夏季キャンプ後から友だち関係に対する構えが次第に肯定的な方向に変化していったことがわかる。このことに対して、夏季キャンプでの仲間関係の中での経験が、その変化に何らかの影響を与えているものと推察することができる。

夏季キャンプ後から冬季キャンプに至るまでの期間は、裕子の日常生活上の具体的な対人関係に、特に大きな変化はなかった。そのためキャンプ以外の対人関係の要因を考えるとすれば、裕子のキャンプ参加をきっかけとして、家族内の関係性変化が起こったことを想像することができる。

裕子は夏季キャンプの感想文の中で、「(それに帰り、電車の中で、お母さんと一緒に、一時間以上話したし。)」と書いている。もしかしたら、彼女にとって最も身近な対人関係である母親との関係が、キャンプ経験の影響を受けて変化

したかもしれない。馬場(2004)は、キャンプ経験後に、母親からのサポート感が好意的に変化することを示し、その要因として「子どもの共感性の獲得」「母親の気づき」「(母子)両者の変化」が推察できる、としている。もし、母親との関係に変化が生じたのであれば、それが基本的な対人的信頼感を強化し、友だち関係に対する構えの変化にも影響した可能性がある。

次に、客観的な指標を用いて捉えた裕子の変化と、キャンプでの出来事との関連について考察する。

自己充實的達成動機の変化(表 4.6.2.)については、自由な時間の中で、自ら工夫して活動する体験が影響を及ぼしたと考えられる。裕子の場合、そり遊びのコース作りやかまくら作りであった。自己充實的達成動機の定義は、「他者・社会の評価にはとらわれず、自分なりの達成基準への到達を目指す達成動機」であるが、これらの活動はまさに自分なりの達成基準への到達そのものに喜びを感じられる活動であるといえる。

自己決定志向性(表 4.6.2.)の変化については、キャンプに参加するという決心をする体験が影響を及ぼしたと考えられる。キャンプへの参加とは、単に自らの意志でキャンプに来ることのみではなく、キャンプの場に来てから、積極的にキャンプの場の一員として参加していく決心をする体験も含まれる。裕子の場合、夏季キャンプで自分だけの独り言の世界から友だちとの会話の世界に参加していった体験である。このことに関しては、カウンセラーが裕子のキャンプ初期の様子に気づきながらも、カウンセラーとして見守ることに徹して、裕子を決して特別扱いしなかったことも影響していると考えられる。このようなカウンセラーのかかわりの中で、裕子は、自分自身の判断で時機を見て、仲間の中に入っていき決心が出来たのだと考えられる。

自己受容感の変化(表 4.6.2.)については、キャンプでの体験を通して、自己を肯定的にとらえる体験が影響したものと考えられる。裕子の場合、登山で遅

れたり体力的にきつかったりしたけれど「泣かなかった」体験である。さらに、前提としてキャンプの場で安心感のある対人関係が形成されていたことも影響するものと考えられる。

不登校児のためのキャンプが自己受容に及ぼす効果について検討した山川・宮本（2001）は、キャンプにおける自己受容向上の要因として、受容的な環境を第一に挙げている。キャンパーどうしの関係や、カウンセラーとの関係に支えられた受容的な環境が、出来事を肯定的にとらえやすくしているものと考えられる。たとえば、登山では皆から遅れてしまったが、そのことについて本人は気にしておらず、「泣かなかったし、いい体験をさせてもらいました」と肯定的に捉えている。このようなことは、登山という状況で皆から遅れをとったことは誰からも問題視されず、裕子が自分の力で一生懸命歩き通したということを、カウンセラーをはじめ仲間が讃え、裕子本人が自分自身でもよくやったと感じられたことが影響したものと考えられる。

エゴグラムの変化（図 4.6.5.、図 4.6.6.）については、キャンプの自然な状況から、必要なストロークを獲得した結果、裕子の場合は、キャンプ前後で大人・理性的な自我である A（Adult）が変化したと考えられる。つまり、キャンプを通して自律性が育まれていったものと理解することが出来る。裕子が何度も口にしたり、書いたりしている「泣かなかったし」ということが、この変化を端的に表している。

以上より、裕子のキャンプ体験過程を次のように整理することができる。裕子の場合は、(1)仲間関係の形成、(2)冒険プログラムの達成、(3)自己表現を仲間に受容される体験、(4)キャンプ体験を通しての自己成長の実感、を背景として、彼女の中に理性的な自我が育まれていったものと理解することができる。

これらの体験過程を模式図として表し、図 4.6.7. として示した。

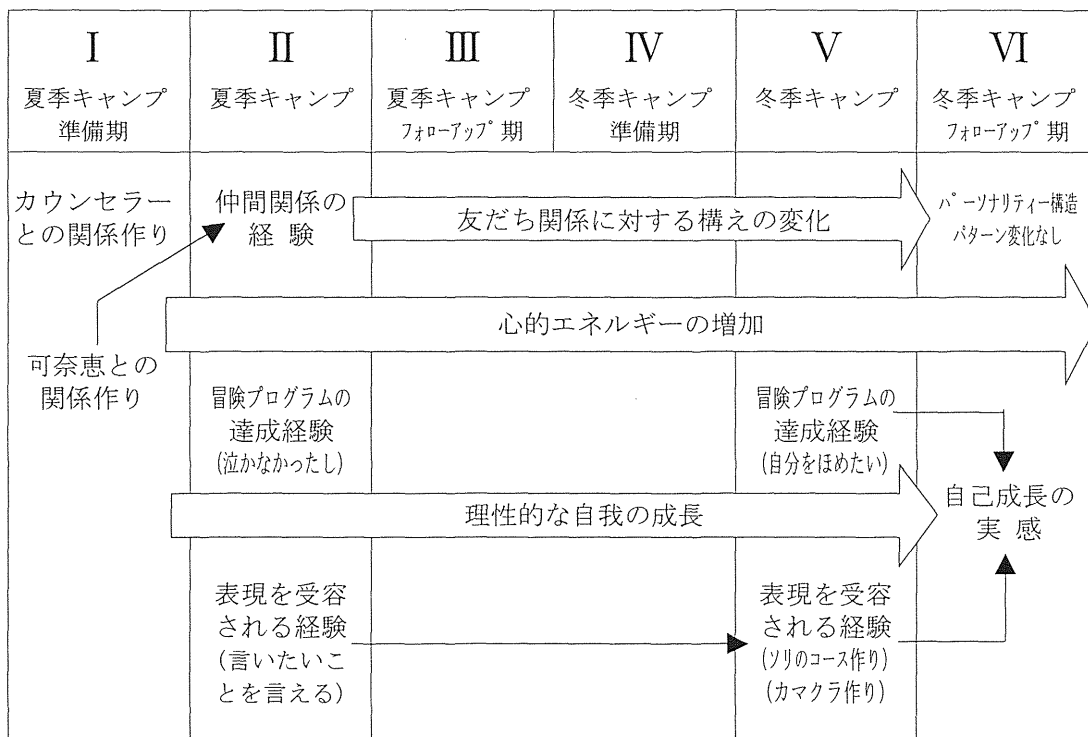


図 4.6.7. 裕子のキャンプ体験過程

第3項 考察

本節では、不登校児キャンパーの事例を、キャンプでの出来事と関連づけて考察することによって、不登校児が続けてキャンプに参加することの意味について論究することが課題であった。

前項での検討より導き出された、(1)仲間関係の形成、(2)冒険プログラムの達成、(3)自己表現を仲間に受容される体験、(4)キャンプ体験を通しての自己成長の実感、というものは、不登校児キャンパーのキャンプ経験に共通する構造と考えられる。これらの構造について、通年型シリーズキャンプというプログラム構成と関連づけて考え、不登校児が続けてキャンプに参加することの意味を、次の3点に集約した。

- (1) デイ・キャンプを繰り返すことによって、仲間関係を一期一会的なものに終わらせることなく、継続する関係として維持することができる。

(2) 長期キャンプを繰り返すことによって、冒険プログラムの課題の難易度を段階的に上げていくことができ、達成感を強化することができる。

(3) デイ・キャンプと長期キャンプを通して、同一の仲間とのキャンプ経験を繰り返すことによって、共通の経験を多く持つことができる。

エゴグラムで示されるパーソナリティー構造からも、パターンは大きく変化しなかったものの、Total 得点の大幅な増加が認められた。このことから、キャンプの場での対人交流を通して裕子が心的エネルギーを得たことが行動変化につながったものと理解することができる。

以上、不登校児キャンパーの事例（1事例）から、(1)仲間関係の形成、(2)冒険プログラムの達成、(3)自己表現を受容される経験を背景として、キャンプ経験を通して成長の実感を得るという体験過程を明らかにした。

この事例について総括すると、キャンプという新たな生活の場での対人交流を継続的に体験したことが、自我の成長に寄与したものと考えられる。

最後に、今後の課題として次の2点を指摘する。

(1) 不登校児キャンパーに対するフォローアップのあり方

(2) キャンプでの経験と自己の変化へのつながりに対する理解

(1)については、本人がキャンプに対して興味を持ち続けている限り、キャンプを通じたフォローアップを行うことは意義があり、適切と考えられる。しかし、カウンセラーが、キャンプ以外の場でキャンパーに対するかかわりを持つことについては、節目としてのキャンプの意味を希薄にすることにもつながる可能性があるため、注意深く行う必要があるものと思われる。

(2)については、Walsh & Golins (1976) でも「経験の意味の理解・自身の方向付け」として、冒険プログラムの最終段階として重視されている。「経験の意味の理解・自身の方向付け」とは、キャンパー自身が、不登校状態にあった自分と、キャンプでの自分と、これからの自分を、連続した自己物語としてとらえな

おすことの必要性として理解することができる。

本論文の研究の場となったキャンプは、通年型シリーズキャンプというプログラム構成であった。その特性に支えられて、キャンパーとカウンセラーの関係を自然な形で継続することが可能である。カウンセラーは、繰り返されるキャンプの場を利用して、キャンパー自身がキャンプ経験の意味について自分の言葉で語り直す場面に立ち会い、無理なく支援していくことが可能と思われる。

第 5 章

結 論

本論文の目的は、冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプを研究の場とし、キャンプ内外での不登校児の心理・社会的変化に注目した総合的な検討を通して、不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）を提示することであった。

キャンプ内外での不登校児の心理・社会的変化に注目した総合的な検討は、第4章で既に終えた。ここでは、それらの知見を総括し、不登校児を対象としたキャンプ実践上の要件を提示する。

本章の構成を示す。第1節は、本論文の要約である。第2節は、本論文の目的に対応した結論であり、結果に基づく推論によって得られたキャンプの実践上の要件を論述する。第3節では、今後引き継ぐべき研究上の課題を提示する。

第1節 研究の要約

本論文では、不登校児の冒険キャンプ経験の意義について、心理・社会的効果の観点からの論究を試み、実践上の要件（仮説）を提示した。本論文の特徴は、(1)新しい試みを含むキャンプ実践を研究の場としたフィールド研究であること、(2)効果の検証を目的とした研究ではなく、実践上の要件（仮説）として得ることを目的とした仮説生成型研究であること、の2点であった。なお、(1)の新しい試みとは、主に中学生の不登校児を対象として、年間を通して継続的に活動の場を設ける通年型シリーズキャンプの形式で実施する、①山岳での冒険活動を含む2週間の夏季キャンプ、②雪上での冒険活動を含む1週間の冬季キャンプ、の2つのキャンプを中心とした、一連のプログラムであった。

第1章は、本論文の序論であった。ここでは、(1)問題提起（不登校児に対するキャンプ実践の今日的課題の指摘）、(2)研究目的の設定、(3)研究課題の設定、の3点を中心として記述した。

まず、不登校児に対するキャンプ実践の今日的課題として、不登校児の現状に

即したプログラムの開発に貢献するような新しい試み（長期キャンプ・冒険プログラム等）についての実践研究の積み上げの不足を、問題として指摘した。それを受け、その問題に対応し得る実践研究の一つとして、本論文を位置づけた。そして、近年試みられるようになった不登校児に対するキャンプの設定として、(1)冒険プログラム、(2)長期キャンプ、(3)通年型シリーズキャンプを採用し、研究目的を次のように定めた。

冒険プログラムを中心とした長期キャンプを含む通年型シリーズキャンプを研究の場とし、キャンプ内外での不登校児の心理・社会的変化に注目した総合的な検討を通して、不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）を提示すること。

この目的を達するために、経験上着目すべきものと思われる観点を、過去の実践事例（例えば、飯田ら、1992）を参照して選定した。それらを本研究に導入し、次に示す6点の研究課題と、各々に対応した論究の観点を設定した。

研究課題1	不登校児キャンパーの特性
研究課題2	不登校児キャンパーの行動
研究課題3	不登校児キャンパーの仲間関係
研究課題4	不登校児キャンパーの自己観の変化
研究課題5	不登校児キャンパーの社会参加の様子
研究課題6	不登校児が続けてキャンプに参加することの意味

第2章では、不登校児を対象としたキャンプ実践に関連する先行知見を概観した。ここでは、(1)キャンプの実践方法、(2)キャンプの治療的・教育的意味を説明する理論、(3)キャンプの研究方法、の3つの観点から文献を検討した。その作業を通して、先行知見と本論文の研究課題との関連を明確にしたうえで、適切と考えられる方法論を設定した。

はじめに、1970年代から今日に至るまでの不登校児を対象としたキャンプの実

践方法の変化を検討した。初期の頃は、キャンプは情緒障害児の集団心理療法の延長線上にあったが、近年では多くのキャンプが通常の組織キャンプに近い方法で実践されるようになった。このことから、教育現場における不登校の捉え方の変化に伴い、不登校児への対応という課題が青少年教育全体に拡張したことの影響を受け、不登校児を対象としたキャンプの実践方法が変化したものと考えた。

次に、不登校児を対象としたキャンプの治療的・教育的意味を説明する理論として、組織キャンプ、情緒障害児の療育キャンプ、ウィルダネスセラピーの各理論を整理した。組織キャンプは、その教育的意味を説明する理論として、体験学習の理論を主に参照してきた。これは、デューイの教育思想を基盤とし、相互作用と直接経験を重視するものである。また、情緒障害児を対象としたキャンプは、これに加えて集団心理療法の理論を主に参照してきた。また、ウィルダネス・セラピーは、体験学習の理論を基盤とする冒険教育の理論を参照してきた。そこで、本論文が研究の対象としているような、不登校児を対象とした冒険キャンプという設定では、体験学習の理論はもとより、集団心理療法の理論と冒険教育の理論の両者を相補的に参照し、キャンプでの出来事を理解していくことが必要であるという見通しを得た。

最後に、不登校児を対象としたキャンプ実践を扱った先行研究の方法について、特に効果測定の方法と研究方法の2点に注目して検討した。キャンプでの具体的な行動に着眼してキャンパーを理解しようとするのがキャンプ実践者の姿勢であるが、そのような視点でなされた研究は少なく、何らかの心理・社会的変数によってキャンプの効果を捉えることが、これまでの研究の主流であった。先行研究の内容を検討すると、(1) キャンプ場面で発揮される社会性、(2) キャンプ前後の自己概念の変化、(3) キャンプ前後の登校状況等の行動変化、の3点が効果測定の変数として特に注目されてきた。また、記述の方法に注目すると、(1) 研究対象児個別の変化への着眼、(2) 数量的手法と質的手法の併用、の2点が特徴

であった。また、先行研究が十分に検討していない事項として、(1)対象児（キャンパー）の適切な選択法、(2)キャンプ後のフォローアップのあり方、の2点を指摘した。

以上の論究の過程から、本論文が研究の場としたキャンプの実践方法と、本論文の研究課題は、共に妥当なものと判断した。また、研究の方法論は、立場としてはキャンプ実践の場でのフィールド研究、データ収集ではマルチメソッド（検査法、面接法、観察法の併用）、データの解釈ではミックスドメソッド（数量的手法と質的手法の併用）および事例研究（個性記述的手法）を採用することが適切と判断した。

第3章では、研究方法を示した。ここでは、各研究課題の論究の観点毎に、(1)データ収集の対象、(2)データ収集の方法（質問紙、面接の構成など）、(3)手続き、(4)分析の方法（または記述の方法）を記載した。

第4章では、先述した6つの研究課題毎の結果と考察を示した。

研究課題1は、不登校児キャンパーの特性を検討することであった。なお、この研究課題は、先行研究が繰り返し指摘してきた「キャンプに参加する対象児の適切な選択方法は何か」という検討課題と関連するものであった。

今回のキャンプでは、対象児の選択の基準として、「本人の意志による参加であること」「本人がキャンプの場に出て来られること」の2点を重視していた。結果的に、そのような不登校児が今回のキャンプに参加できたのであったが、ここでは、(1)キャンプ参加に至る経緯、(2)性格特性、(3)キャンプへの期待と不安、の3点を参加意志の背景として捉え、分析を行った。その結果、次の特徴を見出すことができた。

- 意志決定に至るまでに、周囲（親、キャンプのスタッフなど）の強い後押しが奏功したと考えられる事例が複数見受けられた（観点1.1）。
- エゴグラムによって判断される性格特性は個人差があるが、全体の傾向とし

て、CP < NP および FC < AC が優占し、自己否定・他者肯定パターンが多く認められた（観点 1.2）。

- 大半のキャンパーからキャンプに対して何らかの期待を示すコメントがあり、キャンプへの参加意欲を反映するものとして捉えられた（観点 1.1）。しかし、期待と不安の焦点の置きどころは個別に異なっていた（観点 1.3）。

不登校児キャンパーは、その性格特性から、対人場面における交流が容易ではない。そのため、キャンプでの対人関係に不安を感じがちであった。このことから、不登校児を対象としたキャンプでは、こうした不登校児の心性を理解して、キャンプ参加の意志決定の前後においてカウンセラーが直接かかわりを持ち、カウンセラーとの関係性によって、キャンプへの意志決定や動機を支えていくことが意味を持つことを仮説として見出した。

研究課題 2 は、不登校児キャンパーの行動を検討することであった。なお、この研究課題は、キャンプ実践者（カウンセラー）のキャンパー理解のあり方、すなわちキャンプ場面での具体的な行動への注目と関連するものであった。

ここでは、夏季キャンプ前に実施した 2 回のデイ・キャンプと、夏季キャンプ終了後に、カウンセラーから収集したデータを中心として分析を行った。その結果、次の特徴を見出すことができた。

- カウンセラーによるキャンパーの行動の評定では、初回のデイ・キャンプと夏季キャンプ最終日の評定を比較したとき、多くの事例で改善が見られた。ただし、夏季キャンプ最終日に至っても、場面によっては適切な行動をとるのが困難なキャンパーもあり、個人差があった（観点 2.1）。
- カウンセラーの報告の内容分析から、カウンセラーは不登校児キャンパーの行動を「かかわり方」としてとらえ、対人関係を中心としながら、状況との関連で理解していることを見出した（観点 2.2）。

不調和を行動として表出する様子から、対人関係を含むキャンプ環境への適応

に多かれ少なかれ苦勞することが、不登校児キャンパーの特性であることが理解できた。しかし、キャンプに対する不調和を呈しながらも、夏季キャンプ経験を通して、多くの不登校児の行動が適応的に改善した。キャンプでは、キャンパーが心理的・社会的にキャンプに適応することを重視する。ここでの検討を通して、集団への適応に課題を抱える不登校児にとって、キャンプ環境への適応を達成するための時間が十分にあるという点を、通年型シリーズキャンプおよび長期キャンプの利点として示した。

研究課題3は、不登校児キャンパーの仲間関係を検討することであった。なお、この研究課題は、先行研究でも採り上げられてきた、不登校児がキャンプの場で発揮する社会性への問題意識と関連するものであった。

今回の一連のキャンプでは、登校児との相互作用による効果をねらい、夏季キャンプのみ、不登校児と登校児の両者を含むキャンプ集団で実施した。キャンプ場面ではその社会的環境に支えられて不登校児の対人的構えが変化するという見通しの下で、ソシオメトリーを中心とした分析を行った。その結果、キャンプの社会的環境に、次の特徴を見出すことができた。

- ソシオメトリーの分析から、相互選択関係の形成に先立って、年少の登校児から年長の不登校児に向かう選択関係が先に形成されていることが見出された。このことから、良好な友だち関係づくりの基盤を年少の登校児が先に作り、それに年長の不登校児が乗っていく形で関係の形成が進んだものと解釈できた（観点3.1）。
- ソシオメトリーの分析から、不登校児には、同年代の者とうまくいく子どもと年少の者とうまくいく子どもの両者が認められた。異年齢集団による統合キャンプという実践方法が奏功したのはそのためと推察できた（観点3.1）。
- ソシオメトリーの分析から、長期キャンプ終盤には、どの不登校児にも良好な友だち関係が形成されていることが把握できた（観点3.1）。

- 対人的構えの変化について、キャンプ中に経験した良好な友だち関係の形成が友だち関係に対する構えに変化を与えた可能性が示唆された。しかし、エゴグラムで把握される対人的構えの変化は個人差が大きく、望ましい変化を見せた事例と望ましくない変化を見せた事例の両方が見られた（観点 3.2）。

これらの結果から、キャンプの場では、不登校児の周囲に良好な仲間関係が成立したことが明らかとなった。その理由として、同年代および年少の登校児を加えたキャンプ集団の特性が奏功したものと推察した。このことから、キャンプでの仲間関係の創出を支えるものとしての登校児との統合キャンプの意味を示した。

研究課題 4 は、不登校児キャンパーの自己観の変化を検討することであった。なお、この研究課題は、先行研究でも採り上げられてきた、不登校児のキャンプを通じた自己概念の変化への問題意識と関連するものであった。

ここでは夏季キャンプおよび冬季キャンプでの、不登校児キャンパーの自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感、パーソナリティー構造の変化について、質問紙を用いて数量的に把握した。その結果、次の特徴を見出すことができた。

- 自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感の変化の様相はさまざまであったが、全体の傾向として、キャンプを通して自己受容感が向上した（観点 4.1～4.3）。
- パーソナリティー構造の変化の様子はさまざまであったが、全体の傾向として、基本的なパターンはそれほど変化しないこと、Aが低位だった者はAが上がる傾向があることが見出された（観点 4.4）。

自己観に関する変数は、特に冬季キャンプで変化を見せた。しかし、個人差があるものの、パーソナリティー構造は、大きな変化を見せたわけではなかった。このことから、キャンプで性格は変わらないが、キャンプを通して自己理解が深まり、自己観が変化したものと推察した。

研究課題5は、不登校児キャンパーの社会参加の様子を検討することであった。なお、この研究課題は、先行研究でも採り上げられてきた、キャンプ前後の不登校児の登校状況等の行動変化への問題意識と関連するものであった。

今回の一連のキャンプは、通年のプログラムに不登校児が継続的に参加することを特徴としているため、ここでは、不登校児のキャンプ参加と社会参加の関係を、通年のプログラムの経過に沿って検討した。

- キャンプ参加継続状況について、キャンプ参加継続および非継続のパターンを、次の3種類に分類した。(1) キャンプ卒業型 (キャンプ最終回まで参加を継続後、キャンプから離れていく)、(2) キャンプ継続型 (キャンプ最終回まで参加を継続後、さらに新たなキャンプの場に参加する)、(3) キャンプ中断型 (通年のプログラムの途中でキャンプへの参加を中断する) (観点5.1)。
- 社会参加状況について、社会参加の場を、(1) 学校、(2) 適応指導教室や相談機関、(3) それ以外の場、の3種類に分類し、各キャンパーの社会参加のありかたを比較検討した。その結果、キャンププログラムと併行した期間や、プログラム終了後に、キャンパーたちの中に登校再開をはじめとした社会参加の動きが起こることが認められた (観点5.2)。

これらの検討を通して、キャンプに参加した不登校児には、それに併行して社会参加への動きが起こり得ることを示した。また、そうした動きの背景としては、卒業や進学のような節目も無関係ではないと思われる。不登校児を対象とした通年型のプログラムを構成していく上で、このような時機を持つ意味を考慮していく必要を示した。

ところで、ここまでに示した5つの研究課題では、不登校児を対象としたキャンプについて、心理・社会的効果の背景について検討してきたが、それらは経験上キャンプの効果に関連すると見なせる条件もしくは構造についての、断片的な検討のみにとどまっていた。しかし、通年のプログラムに継続的に参加すること

を特徴とする通年型シリーズキャンプについて、不登校児がキャンプを繰り返し経験することの意味を考察するためには、その一連の過程の検討が必要と考えた。そこで、事例研究という方法を取り入れ、研究課題6とした。

研究課題6は、不登校児が続けてキャンプに参加することの意味を検討することであった。ここでは、一人の女子キャンパー（キャンプ初回参加時：中学2年生）について、特にパーソナリティ構造と自己観の変化に焦点を当て、キャンプでの出来事との関連を検討した。その結果、(1)仲間関係の形成、(2)冒険プログラムの達成、(3)自己表現を受容される経験を背景として、キャンプ経験を通して成長の実感を得るという体験過程を明らかにした。その過程から、キャンプという新たな生活の場での対人交流を継続的に体験したことが、自我の成長に寄与したものと推察し、不登校児が続けてキャンプに参加することの意味を示した。

以上、6つの研究課題についての論究の過程をまとめると、研究課題1では、参加者個人の条件、研究課題2、3、4、5ではキャンプの効果と見なされるキャンプ内外での心理・社会的変化、研究課題6では、通年型シリーズキャンプの意義について、それぞれ検討してきたことになる。

これらを総括すると、本論文が研究の場としたキャンプは、不登校児の抱える心理・社会的課題に対し、相応の効果を認めることができた。

これを受けて、キャンプの効果を成り立たせる要件を推論し、それに基づく仮説として結論を導くのが妥当と判断した。具体的には、6つの研究課題の検討を通して得られた知見を基礎として、(1)個人の要件、(2)設定の要件、(3)関係の要件、の3つの要件についてその役割を推論し、不登校児を対象としたキャンプ実践の基本構造として提示した。

(1)個人の要件、(2)設定の要件、(3)関係の要件、の3つの要件として示された仮説群を、本論文の結論として位置づけ、次節において詳述する。

第2節 不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件

ここでは、第4章で得た結果を基に、不登校児を対象としたキャンプ実践について、今後の実践への見通しとしての仮説を、(1)個人の要件、(2)設定の要件、(3)関係の要件、の3つの要件として整理し、論述する。

第1項 個人の要件

本論文で研究対象としたキャンプでは、個人の要件として、(1)本人の意志による参加であること、(2)本人がキャンプの場に出てこられること、の2点を重視していた。個人の要件は、先行研究でも繰り返し指摘されてきた「キャンプに参加する対象児の適切な選択方法は何か」という問題にも関連している。適切な参加者を選ぶ方法としては、面接の所見と心理テストの結果等を基準として用いる、という考え方もある。しかし、今回の実践では、キャンプ場面に近い状況設定の中での観察と、そこでの自然な会話の中での参加意思確認によって、キャンパーの参加の適不適を見極めた。そのような理由から、ここでは実践的でわかりやすい基準として、個人の要件を考えていく。

本論文での論究の内容に基づき、次の3つの事項を個人の要件として提示する。

- 1) 本人がキャンプの内容を理解し、自分の意志で参加を決定していること。
- 2) キャンプの場で仲間と一緒に過ごせること。
- 3) キャンプに何かしらの期待を抱いていること。

これらの要件は、キャンプ経験がキャンパーにとって意味をなすための前提と見なすことができる。

ただし、上記の要件を満たす子どもであっても、キャンプの場で特別な配慮が必要と考えられる場合がある。

- 1) キャンプの場での不調和を、問題行動として表出する場合。
- 2) キャンプの場での不調和を、身体症状として表出する場合。

1) の場合は、カウンセラーが適宜介入し、問題の解決を手助けしてやったり、班編成を工夫したりするなど、関係を利用しての環境の調整に配慮する必要がある。

る。2) の場合は、再び活動に参加することを前提として、安心して休養できる場所をスタッフの居場所の近くに作ってやり、回復を待つ必要がある。回復したら、本人が不安なく活動に参加できるように、カウンセラーが適宜配慮してやる必要がある。ただし、症状が重い場合は医療機関での診療を受けるべきである。

なお、もう一つ配慮すべき点として、発達障害を持つ子どもや、精神病圏であることが疑われる子どもへの対応が挙げられる。この場合は、心理臨床の専門家や医師の判断も参考にして、その子どものキャンプ参加について慎重に検討すべきである。

第2項 設定の要件

本論文で研究対象としたキャンプの設定の要件は、(1)冒険プログラムを含む長期キャンプ、(2)年間を通して継続的に活動の場を設ける通年型シリーズキャンプ、の2点としてまとめられる。

設定の要件は、個人の要件として示した「本人がキャンプの内容を理解し、自分の意志で参加を決定していること」に影響を与える。つまり、設定をあらかじめキャンパーに示すことが、結果的にキャンプに適したキャンパーを選別することに貢献する。これは、設定の要件が持つ役割の一つである。

今回のキャンプの主要な部分である夏季キャンプおよび冬季キャンプでは、(1)遠隔地でのキャンプ、(2)長期キャンプ、(3)孤立した（都市から離れた）自然環境でのキャンプ、(4)冒険プログラム、という設定であることがあらかじめ示されていた。したがって、キャンプへの参加を希望した不登校児のうち、この設定を理解し、「自分は参加できそうだ」と判断した者が、キャンプ参加の意志決定をした、と考えることができる。また、夏季キャンプに先立って、さらに冬季キャンプまでの間に実施されるデイ・キャンプは、意志決定のために自分を試してみる体験を与える場であったと考えることができる。

こうした側面から、上述の個人の要件をキャンプ参加に必要な要件と見なせば、設定の要件は、それに制限を加える要件と考えられる。

第3項 関係の要件

ここでは、キャンプにおける関係の要件として、他者との相互作用に絞って論述する。また、年間を通して継続的に活動の場を設ける通年型シリーズキャンプという設定と関連して、キャンプ外で維持されるキャンプとの関係も、関係の要件として考える。ここでは、これらの関係の要件の役割を2点指摘する。

1) 関係の力で課題を達成可能にする

今回のキャンプでは、例えば冒険プログラム等の課題は、基本的に達成できるように計画した。しかし、体力や運動技能や情緒の安定度が他の子どもに比べて相対的に低く、仲間と一緒に活動するためにはカウンセラーの多大な支援が必要な不登校児キャンパーは、少なくなかった。キャンプで課題とされること、たとえば日々のキャンプ生活や冒険プログラムは、関係への依存を前提としている。つまり、お互いに頼ったり頼られたりとの関係がなければ、達成できないような課題として、計画されている。したがって、「みんなで達成することが大切で、そのためには、一人ひとりが全体に貢献する必要があるのだ。」ということが強調される。無論、教育あるいは治療の一環としてのキャンプが目指すところは、一人ひとりが個人の内的課題を解決し成長することであるが、キャンパーに対して表向きにそれを強調して伝えることは少ない。その理由は、冒険プログラムの基本的考え方として、プログラム上の課題達成は隠喩であり、その達成が結果的に、個人が自己の課題を解決することにつながっていくと理解されているからである。こうした背景から、仲間からの支援を受けやすい状況や、カウンセラーからの支援を受けやすい状況を、キャンプでは意図的かつ自然に作り出すことができる。このことは、体力、技能、情緒面でカウンセラーの支援を多く必要とするキャンパーが、カウンセラーやキャンパーに助けられたり、逆に助けたりという相互作用を通して、自らも何らかの形で課題達成に貢献することを可能にする。その結果、みんなと同じように課題を達成できたということがキャンパーに自信を与え、望ましい展開を導いたものと理解できる。

2) 関係を続けることで新たな挑戦を可能にする

今回のキャンプは、年間を通して継続的に活動の場を設ける通年型シリーズキャンプであった。夏季キャンプと冬季キャンプの設定の意味については前項で述べたが、デイ・キャンプの設定の意味は、キャンプを通じた関係を継続することで、新たな挑戦を可能にすることであった。具体的には、(1)居住地近郊でのキャンプ、(2)日帰りまたは1泊2日のキャンプ、(3)都市近郊の自然環境でのキャンプ、(4)野外での遊び中心のプログラム、を継続的に実施するという設定は、次の2点の役割を果たしたものと考えられる。(1) キャンパー間関係作りと、キャンパーとカウンセラー間関係作りのために役立った。(2) キャンパーの心の中に夏季キャンプや冬季キャンプのイメージを作り、長期キャンプに対する漠然とした不安を軽減すると共に、明確な期待感を抱かせた。これらが、不登校児を長期キャンプへの挑戦へと導いたものと理解できる。

また、本論文で扱ったキャンプ実践では、ほぼ同様のプログラムデザインの事業を2年間継続したことにより、先行研究で再三指摘されてきたフォローアップの問題とも関連する示唆を得た。

今回のキャンプでは、キャンプに参加した不登校児の中に、キャンプで得た人間関係を、プログラム終了後にも積極的に継続していく者が現れた。

具体的には、(1)1年目のキャンプに参加したキャンパーが、2年目のキャンプで、あるいはそれ以降も引き続き、キャンパーとして、あるいはキャンプ運営の手伝いとして等、何らかの形でキャンプに関与する、(2)キャンプ終了から数年後までの間に、進路選択の節目等をきっかけとして、将来の展望について、カウンセラーやキャンプのスタッフに話してみたいという希望を持ち、本人が直接連絡してくる、というものであった。

こうした行動を起こしたのは、キャンパーの一部ではあるが、このような形でのフォローアップの必要性を示すものと理解できる。これらの出来事は、関係の要件の持つ役割の一つである、「関係を続けることで新たな挑戦を可能にする」

という部分が、生き方の方向性として展開したものと理解することができる。

このことは、プログラム構成と同様に、フォローアップのあり方について考慮していくことの必要性を示すものと捉えられる。

第4項 総括

以上、不登校児を対象としたキャンプの実践上の要件（仮説）を示した。ただし、この仮説は、実際のキャンプ実践の輪郭を描くための補助線にすぎない。

本論文では十分に言及できなかったが、本論文で研究の対象とした不登校児だけを見ても明らかなように、学校に来たくても来られない子ども、授業に出たくても出られない子どもたちが抱える問題は、一様ではない。たとえば、発達障害との関連についての指摘や、明るい、悩めないといった、いわゆる新しいタイプの不登校が増えているという指摘は、不登校の問題の多様化の一端を示すものである。第2章で、不登校児を対象としたキャンプの実践方法が変化してきたことを述べ、その理由として、教育現場における不登校の捉え方の変化を指摘した。今後も、不登校という言葉で括られる子どもたちが見せる多様な姿を背景に、不登校の捉え方は変化していくことが予想される。それに伴い、不登校児を対象としたキャンプ実践が意図するところもさらに変化し、それに沿ってキャンプの実践方法も変化していくであろう。それに伴って、ここで示した仮説も修正が加えられていくべきものとする。

第3節 今後の課題

不登校児を対象としたキャンプの実践事例について、他の実践者が共有あるいは参照することが可能な形での資料の積み上げが不十分であることは、既に述べた。実践から得た示唆を、今後の実践に継承し、その効果を確認しつつ、新たな示唆を論文あるいは実践報告の形で提示するという作業を、実践者と研究者の双方が継続していくことが求められる。

本論文の今後の展開として、特に次の3つの事項を課題とし、今後も実践と研

究を継続していきたい。

- 1) 前述のように、実践者と研究者が、新たな試みを論文あるいは実践報告の形で提示するという作業を継続することが望まれる。ところで、その成果の普遍化について、(1)より多くの対象者に適用して効果を確認し、有効性についての説得力を増す。(2)異なる層の対象者（例えば不登校小学生、不登校高校生等）に適用して効果を確認し、応用範囲を拡げる。(3)実践事例またはキャンパー個人の変化を個性記述的に検討し、普遍的な知見を発見する。という方向性が考えられる。(1)、(2)は成果を社会に示すために、(3)は実践の質の向上のために必要である。いずれにしても、実践事例の積み上げが必須であり、そのためにはキャンプ実施上相応しい人数のキャンパーが必要である。さらに、先述の関係の要件を有効に生かすためには、キャンプ集団の年齢構成にも配慮する必要がある。しかし、本論文におけるキャンプ実践では、そのようなキャンパーの確保が困難であり、キャンプ実施上および研究計画上の制約を受けざるを得なかった。したがって、キャンプ実践にあたり、適切な人数のキャンパーを確保する方法を工夫することを、今後の課題とする。
- 2) 子どもたちが抱える問題は移り変わっていく。そこで、その実態に即して、キャンプ実践の目的と、研究の視点を洗練し、相応しい方法論を吟味することを、今後の課題とする。
- 3) 本論文で扱ったキャンプ実践の特色が、自然の中での生活と、自然の中での冒険活動を中心としたプログラム構成であったにもかかわらず、本論文ではキャンプ経験における自然の意味についての検討が不十分であった。構想の段階では、「キャンプで子どもが生き生きするのはなぜか」という問題意識があり、自然の中でのキャンプ経験の中に、冒険と遊びの両者が共在することの意味に着目していたが、中間論文の段階で中断した。そこで、研究の視点を洗練し、自然と自己とを結ぶ身体を経験を適切に捉える方法を考え、キャンプ経験における自然の意味を論究することを、今後の課題とする。

参考文献表

- 赤坂徹, 根津進(1989). 小児 A N エゴグラム解説. 東京: 日本総合教育研究会, 千葉テストセンター.
- American Camping Association(1993). Standards for day and resident camps.
- 兄井彰, 西田順一, 橋本公雄(2000). 不登校生徒を対象としたキャンプがメンタルヘルスに及ぼす効果とその規定要因. 日本体育学会第 52 回大会号, 253.
- 兄井彰(2001). 不登校児童・生徒を対象としたキャンプ療法の効果. 福岡教育大学紀要第 5 分冊, 50, 85-90.
- 新井邦二郎, 佐藤純(2000). 児童・生徒の自己決定意識尺度の作成. 筑波大学心理学研究, 22, 151-160.
- 有坂正(1991). キャンプ集団における登校拒否中学生の社会性の変容. 筑波大学体育研究科修士論文.
- 朝倉景樹(1995). 登校拒否のエスノグラフィー. 東京: 彩流社.
- 浅野智彦(2001). 自己への物語論的接近: 家族療法から社会学へ. 東京: 勁草書房.
- 芦原睦(1995). 自分がわかる心理テスト PART2: エゴグラム 243 パターン全解説. ブルーボックス B-1063. 東京: 講談社.
- 馬場亜紗子, 西田順一, 橋本公雄, 柳敏晴, 中島俊介(2004). 組織キャンプ体験が母子関係に与える影響: ソーシャルサポート感の変化に着目して. 野外教育研究, 8(1), 87-95.
- 千代田英樹, 高橋一美, 岡村泰斗(1999). 不登校児に対する乗馬を取り入れた長期牧場体験の試み: 高校 1 年生男子を事例として. 日本野外教育学会第二回大会プログラム・研究発表抄録集, 32-33.
- Crotty, M. (1998). The foundations of social research: meaning and perspective in the research process. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dimock, H.S. (1948). Administration of the modern camp. NY: Association Press.
- Ewert, A.W. , McCormick, B.P. , and Voight, A.E. (2001). Outdoor experiential therapies : Implications for TR practice. *Therapeutic recreation journal*, 35(2), 107-122.

- 福田年之(1997). 不登校の子どもたちの暑い夏. *キャンプ研究*, 1(1), 64-69.
- Garst, B., Scheider, I., and Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *The journal of experiential education*, 24(1). 41-49.
- Gass, M.A. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. CO: Association for experiential education.
- 箱家勝規, 窪島務(2001). 不登校児童生徒とその保護者を対象にした宿泊自然体験活動の取り組みと意義について. *パイディア(滋賀大学教育学部教育実践研究指導センター紀要)*, 9, 77-85.
- 原田杏子(2003). 人はどのように他者の悩みをきくのか: グラウンデッド・セオリー・アプローチによる発言カテゴリーの生成. *教育心理学研究*, 51, 54-64.
- 林綾子(2002). アメリカにおける体験学習理論を取り入れた野外教育指導法について. *野外教育研究*. 5(2). 11-21.
- Henderson, K. A. (1991). *Dimensions of choice: A qualitative approach to recreation, parks, and leisure research*. p. 24. State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Henderson, K. A., and Bedini, L. A. (1995). Notes on linking qualitative and quantitative data. *Therapeutic recreation journal*, 24(2), 124-130.
- 東山紘久(1979). 情緒障害児キャンプ. *大阪教育大学紀要第IV部門*, 28(1), 95-103.
- 平井信義(1972). 登校拒否児に関する諸問題. *民族衛生*, 38(6), 289-291.
- 広島孝(2004). 不登校児童生徒の自然体験活動について: 主催事業「ふれあい交流キャンプ」を通じて. *国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要*, 4, 167-175.
- 堀口芳嗣(2000). 彩光キャンプ'99: 埼玉県キャンプ協会特別プロジェクトチーム実践報告. *キャンプ研究*, 4(1), 26-31.
- 保坂亨(2000). 学校を欠席する子どもたち: 長期欠席・不登校から学校教育を考える. 東京: 東京大学出版会.
- 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.

- 飯田稔, 松原達哉, 小田晋, 沢崎達夫(1990). 登校拒否児にたいするキャンプ療法の効果に関する実験的研究. マツダ財団研究報告書(青少年健全育成関係), 3, 1-15.
- 飯田稔, 小島哲, 有坂正(1991). 登校拒否中学生のキャンプ集団における社会性と登校状況の変化. 筑波大学運動学研究, 7, 1-7.
- 飯田稔, 中野友博(1992). 登校拒否中学生の不安と自己概念に及ぼすキャンプ療法の効果について. 筑波大学運動学研究, 8, 69-79.
- 飯田稔, 小島哲, 真仁田昭, 松原達哉, 小田晋(1993). 登校拒否中学生に対するキャンプ療法の効果. 平成4年度科学研究費補助金(一般研究C萌芽的研究)研究成果報告書.
- 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. 筑波大学運動学研究, 9, 37-47.
- 池田博和, 吉井健治(1991). 登校拒否に関する研究(第V報): 不登校生徒の合宿体験. 名古屋大学教育学部紀要, 38, 137-154.
- 池田博和, 吉井健治, 桐山雅子, 長野郁也, 石田智雄, 長峰伸治(1992). 不登校生徒の合宿体験: 「ヨコ体験」合宿の試み. 名古屋大学教育学部紀要, 39, 45-61.
- 稲村博(1990). 思春期の心の発達. 小児医学, 23(3), 319-333.
- 稲村博(1994). 不登校の研究. 東京: 新曜社.
- 石川国広(1989). 登校拒否中学生に対するアドベンチャーキャンプに関する研究. 筑波大学体育研究科修士論文.
- 伊藤俊一(2002). 不登校児キャンプの実践報告. キャンプ研究, 5(2), 21-27.
- 金森正臣, 金森喜久子, 浜本孝子(1993). 「野外塾 1」(1992. 公開講座)について: 不登校児の親子の野外活動. 愛知教育大学自然観察実習園報告, 13, 57-89.
- 金森正臣, 金森喜久子, 浜本孝子(1994a). 「野外塾 2」(1992. 公開講座)について: 不登校児の親子の野外活動・2. 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 18, 169-180.
- 金森正臣, 金森喜久子, 浜本孝子(1994b). 「野外塾 3」(1993. 公開講座)について: 不登校児の親子の野外活動・3. 愛知教育大学自然観察実習園報告, 14, 1-23.

- 金森正臣, 金森喜久子, 浜本孝子(1995). 不登校児の親子の野外活動・4. 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 19, 67-76.
- 金川智恵(1992). G. H. ミードの象徴的相互作用論. 東洋, 繁多進, 田島信元(編), 発達心理学ハンドブック(pp. 102-113). 東京: 福村出版.
- 笠井孝久(2000). 不登校児童生徒を対象とした野外体験活動: その経緯と課題. 千葉大学教育実践研究, 7, 73-86.
- 笠井孝久(2001a). 不登校児キャンプの参加者の特徴. 千葉大学教育実践研究, 8, 1-12.
- 笠井孝久(2001b). 不登校児童生徒が期待する援助行動. 千葉大学教育学部研究紀要 I 教育科学編, 49, 181-189.
- 笠井孝久(2002). 不登校を経験した生徒へのフォローアップ活動. 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 2, 1-9.
- 笠井孝久(2003). 不登校児キャンプに参加する子どもたち II: 不登校児の居場所としてのキャンプ. 千葉大学教育実践研究, 10, 57-64.
- 木下康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 東京: 弘文堂.
- 小林正幸, 高柳憲二(1998) 学校不適応児とその保護者を対象としたサマーキャンプの効果に関する研究: 対象児とボランティア学生の変化について. 東京学芸大学教育学部附属教育総合実践センター研究紀要, 22, 43-54.
- 小玉功, 森敏隆, 菅原利昭, 齊藤詔司, 奥山洸, 諫山邦子, 加藤敏之(2000). キャンプ経験が不登校生徒に与える行動的・心理的効果. 環境教育研究, 3, 59-68.
- 小玉功, 舩田仲永, 加藤敏之, 諫山邦子, 奥山洸(2001). 足寄少年自然の家における不登校生徒を対象とした野外教育のとりくみ. 環境教育研究, 4, 83-89.
- 小玉功, 諫山邦子, 加藤敏之, 奥山洸(2002). 不登校生徒を対象とした 2 週間の野外教育プログラム. 釧路論集(北海道教育大学釧路校研究紀要), 34, 1-10.
- 小玉功, 奥山洸, 加藤敏之, 諫山邦子(2003). 不登校児童生徒の心理的・行動的変容に寄与した冒険キャンプの取り組み. 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 3, 109-119.
- 国立オリンピック記念青少年総合センター(1998). 登校拒否等青少年の問題行動

に関する調査研究報告書.

国立オリンピック記念青少年総合センター(1999). 自然体験事業への参加経験が不登校児童生徒に与える影響に関する研究.

Kolb, D. A., Rubin, I. McIntyre, J.M. (1971). Organizational psychology a book of readings. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

久保田重男(2001). 「不登校児」自然生活体験キャンプ in いけだ. キャンプ研究, 4(2), 15-18.

くりこま高原自然学校(2001). 「長期寄宿による不登校児童の自然体験事業」実施報告書. 平成 12 年度社会福祉・医療事業団(子育て支援基金)助成事業報告書.

黒田健次, 村田正次(1970). 情緒障害児の実態とその予後に関する研究: 情緒障害児の家族合同キャンプおよび合宿治療を中心に. 臨床心理学研究, 9(3), 27-39.

黒田健次(1973). 登校拒否児の治療訓練キャンプ. 児童精神医学とその近接領域, 14(4), 55-74.

真仁田昭, 堀内聰(1973). 情緒障害児のキャンプ療法に関する研究. 教育相談研究, 13, 13-32.

真仁田昭, 小玉正博, 沢崎達夫, 堀内聰(1981). 登校拒否に対する治療の構造論的展開: 体験的な観点からのアプローチ第 I 部治療構造論. 教育相談研究, 19, 1-14.

松尾直博(1996). 仲間との関係が子どもの心理的発達に及ぼす影響: 理論的, 実証的研究の概観. 筑波大学発達臨床心理学研究, 8, 61-69.

松崎学(1997). サポート介入による個人の対処行動の変容過程に関する実践的研究. 平成 7 年度～平成 8 年度科学研究費補助金(基盤研究 C)研究成果報告書.

三宅和夫, 北尾倫彦, 小嶋秀夫(編)(1991). 教育心理学小辞典. 東京: 有斐閣.

宮西利恵(1989). 登校拒否におけるキャンプ療法の効果. 平成元年度筑波大学第二学群人間学類卒業研究.

文部科学省, 不登校問題に関する調査研究協力者会議(2003). 今後の不登校への対応の在り方について(報告).

- 文部科学省(2004). 平成 15 年度学校基本調査.
- 文部省, 学校不適応対策調査研究協力者会議(1992). 登校拒否 (不登校) 問題について: 児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して(報告).
- 文部省, 中央教育審議会(1996). 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申).
- 文部省, 中央教育審議会(1998). 新しい時代を拓く心を育てるために: 次世代を育てる心を失う危機(答申).
- 文部省, 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議(1996). 青少年の野外教育の充実について(報告).
- 文部省, 生涯学習審議会(1999). 生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ: 青少年の[生きる力]をはぐくむ地域社会の環境の充実方策について(答申).
- 森和代, 堀野緑(1997). 絶望感に対するサポートと達成動機の効果. 心理学研究, 68, 197-202.
- 森田洋司(1991). 「不登校」現象の社会学. 東京:学文社.
- 国立妙高少年自然の家(2003). 「オープン・ザ・ドア」太平洋から日本海へ: 事業報告書.
- 長崎志穂(1992). 治療キャンプ. 氏原寛, 小川捷之, 東山紘久, 村瀬孝雄, 山中康裕(編), 心理臨床大事典(pp. 410-413). 東京:培風館.
- 中島一郎(1981). キャンプの治療的効果について: 登校拒否児を中心として. 筑波大学体育研究科修士論文.
- 中島一郎(1984). 登校拒否生徒に対するキャンプ療法の事例研究. 日本体育学会第 35 回大会号, 35, 676.
- 中島一郎, 飯田稔(1981). 登校拒否生徒に対するキャンプ療法の事例研究. 日本体育学会第 32 回大会号, 32, 677.
- 中島利夫(1982a). 情緒障害児キャンプ療法の試み(1). 保健の科学, 24(1), 54-58.
- 中島利夫(1982b). 情緒障害児キャンプ療法の試み(第 2 報). 保健の科学, 24(2),

144-148.

中島利夫(1982c). 情緒障害児キャンプ療法の試み(第3報). 保健の科学, 24(3), 204-208.

中島利夫(1982d). 情緒障害児キャンプ療法の試み(第4報). 保健の科学, 24(4), 269-273.

中島利夫(1982e). 情緒障害児キャンプ療法の試み(第5報). 保健の科学, 24(5), 337-340.

中澤潤(2000). 子どもをとりまく人間関係:仲間関係. 堀野緑・濱口佳和・宮下一博(編), 子どものパーソナリティと社会性の発達(pp. 11-20). 京都:北大路書房.

西田裕紀子(2000). 成人女性の多様なライフスタイルと心理的 well-being に関する研究. 教育心理学研究, 48(4), 433-443.

西村良二, 岡村克己, 堤龍喜, 井上隆則, 新保友貴, 堤啓(1987). 福岡大学で行っている高校生心理療育キャンプについての一考察. 精神誌, 89(12), 1035-1036.

野中真紀子(1997). キャンプの活用. 國分康孝(監修), スクールカウンセリング事典, p. 252. 東京:東京書籍.

岡村泰斗, 小野昌彦, 福田哲也, 中川もも, 荒木恵理, 米山絵理(2004). 不登校経験児に対するキャンプ療法の試み. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 13, 137-142.

奥地圭子(1989). 登校拒否は病気じゃない:私の体験的登校拒否論. 東京:教育史料出版会.

奥山冽, 諫山邦子, 加藤敏之, 齊藤詔司, 菊地和孝, 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. 野外教育研究, 3(1), 25-36.

大澤多美子, 西田行壯, 財満義輝, 東方田芳邦, 岩崎学(1990). 思春期不登校児のための活動集団療法:サマーキャンプを中心に. 集団精神療法, 6(2), 135-139.

ロジャーズ(1966). クラブ、グループ、キャンプの上手な利用. 堀淑昭(編), 小野修(訳), ロジャーズ全集第1巻問題児の治療(pp.256-285). 東京:岩崎学術出版社. (Rogers, C. 1939, The clinical treatment of the problem child, Boston: Mifflin.)

- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? : Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081.
- 斎藤實(1995). キャンプの歴史. 現代のエスプリ 334 キャンプ(pp. 43-50), 東京:至文堂.
- 坂本昭裕(2001). 野外活動の研究・評価. 日本野外教育研究会(編), 野外活動:その考え方と実際(pp. 73-81), 東京:杏林書院.
- 坂本昭裕(2002a). 日本野外教育学会の未来を開く(研究の展望):アウトドアセラピーの立場から. 日本野外教育学会第5回大会シンポジウム配布資料.
- 坂本昭裕(2002b). アメリカにおける非行少年に対するアウトドア体験療法:心理社会的効果に関する実証的研究の動向と課題. 臨床心理身体運動学研究, 3(1), 15-34.
- 坂本昭裕(2002c). キャンプを利用したセラピー. 筑波大学野外運動研究室(編), キャンプの知(pp. 101-116). 東京:勉誠出版.
- 坂本昭裕(2003). キャンプで変わる子どもたち. 児童心理(不登校対応のカウンセリング入門), 57(9), 61-66.
- 坂本昭裕(2004). 長期キャンプに参加した場面緘黙のある中学生の事例. 日本臨床心理身体運動学会第7回大会抄録集, 26-27.
- 佐藤郁也(2002). フィールドワークの技法:問いを育てる、仮説をきたえる. 東京:新曜社.
- 佐藤豊(1985). 登校拒否児のキャンプにおけるパーソナリティー変化について:行動観察を中心として. 昭和60年度筑波大学体育専門学群卒業論文.
- 沢崎達夫(2003). 不登校対応のカウンセリングのあり方:その考え方と実践. 児童心理(不登校対応のカウンセリング入門), 57(9), 2-11.
- 島田裕之, 保坂亨(1996). 登校拒否(不登校)児童生徒を対象とした自然体験宿泊活動についての実態調査. 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 13, 101-136.
- 下山晴彦(1997). 臨床心理学研究の理論と実際:スチューデント・アパシー研究を例として. 東京:東京大学出版会.

- 相馬実, 松本昌治, 斎藤英男, 山口善子, 佐藤義隆, 荒井一郎(1995). 登校拒否児童生徒自然体験活動推進モデル事業Ⅱ. 南教育センター研究紀要, 8, 12-25.
- 相馬誠一(1997). 登校拒否児の長期キャンプ. 日本カウンセリング学会大会発表論文集, 30, 266-267.
- スト劳斯&コービン(1999). 質的研究の基礎: グラウンデッド・セオリーの技法と手順. 南裕子(監訳), 東京:医学書院. (Strauss, A. and Corbin, J., 1990, Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications.)
- 菅原利昭, 小玉功, 森敏隆, 齊藤詔司, 諫山邦子, 奥山洸, 加藤敏之(2000). キャンプの個別プログラムと不登校生徒. 環境教育研究, 3, 51-58.
- サリヴァン(1990). 精神医学は対人関係論である. 中井久夫ほか(共訳), 東京:みすず書房. (Sullivan, H.S., Perry, H.S. and Gawel, M.L. (Eds), 1953, The interpersonal theory of psychiatry. NY: Norton.)
- 鈴木純一(1987). 集団と個: 治療的観点から. 集団精神療法, 3(2), 133-138.
- 高橋宜英, 井田廣司, 浦部豊子, 倉澤由之, 小泉美子(1993). 登校拒否児童生徒の変容をめざしたキャンプ療法プログラムの開発. 群馬県総合教育センター研究報告書, 141, 71-94.
- 高橋宜英, 井田廣司, 吉野繁夫, 伊藤洋子, 吉田知子(1994). 登校拒否児童生徒の変容をめざしたキャンプ療法プログラムの開発Ⅱ: 親と子供とのかかわり方に視点を当てて. 群馬県総合教育センター研究報告書, 146, 243-266.
- 高橋知音(1993). キャンプ療法による登校拒否児の樹木画の変化: バウムテストの全体的印象による評価. カウンセリング研究, 26(1), 19-28.
- 高良聖(2000). グループセラピー. 上里一郎ほか(監修). メンタルヘルス事典(pp. 762-768). 東京:同朋舎出版.
- 竹内清(1975). 学校嫌いはキャンプで治る: 朝日情緒障害児療育キャンプ三年間の記録. 名古屋:黎明書房.
- 谷正之, 井上豊久(2002). 体験活動における遊び非行型不登校中学生への援助. キャンプ研究, 6(1), 3-7.
- 谷井淳一(1999). 自然体験活動に参加した不登校児童生徒の特徴とその状況について. 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 296.

- 谷井淳一(2000). 不登校児対象のキャンプの活動内容と参加者に与える影響との関係. 日本野外教育学会第三回大会プログラム研究発表抄録集, 54-55.
- 谷井淳一(1999). 多様化する不登校の回復過程: 適応指導教室・保健室・自然体験事業. こころの科学, 87, 37-42.
- 富山県総合教育センター(1989). 学習等不適応児童生徒の指導に関する調査研究(第7報): 登校拒否児童生徒のためのキャンプ指導の基礎研究. 富山県総合教育センター紀要, 8, 119-148.
- 富山県総合教育センター(1990). 学習等不適応児童生徒の指導に関する調査研究(第8報): 登校拒否児童生徒のための集団による適応指導(キャンプ指導等)の実践研究. 富山県総合教育センター紀要, 9, 109-136.
- 角田和也, 島田裕之, 保阪亨(1997). 不登校児童生徒を対象とした自然体験宿泊活動の実際. 千葉大学教育実践研究, 4, 87-101.
- 上原貴夫(1995). 不登校児童・生徒の人間関係形成に関する研究: キャンプ活動を通して見た人間関係形成について. 人間関係学研究, 2(1), 19-29.
- 上原貴夫(1996). 集団生活における人間関係が不登校児童・生徒の活動性におよぼす影響に関する研究: 追跡研究. 上田女子短期大学紀要, 19, 49-62.
- 上原貴夫(1998a). 不登校児童・生徒の集団場面における行動特性と人間関係に関する研究: 野外における集団生活をベースとして: I 不登校児童生徒支援のための野外での集団生活キャンプの企画に関する研究. 平成8～9年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書.
- 上原貴夫(1998b). 不登校児童・生徒の集団場面における行動特性と人間関係に関する研究: 野外における集団生活をベースとして: II 不登校児童生徒の人間関係形成に関する研究. 平成8～9年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書.
- 上原貴夫(2001). キャンプ体験が不登校児童生徒の行動変容に及ぼす影響に関する研究: Field Encounter Counseling の実現に向けて. 日本教育心理学会総会発表論文集, 43, 500.
- 上原貴夫(2002). 自然体験キャンプを経験した不登校中学生のその後の状況に関する継続的研究. 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 69.
- Walsh, V. and Golins, G. (1976). The exploration of the outward bound process.

Denver, CO: Colorado Outward Bound School. (ERIC No. ED144754).

渡辺弥生, 伊藤友香, 森田美雪(2001). キャンプにおける児童・生徒の達成動機・自尊感情の変化とプログラムの検討:不登校児と登校児の比較を通して. 日本教育心理学会総会発表論文集, 43, 550.

山川久恵, 宮本正一(2000). 不登校児のためのキャンプ参加が参加者に及ぼす効果:PAC 分析による検討. 岐阜大学教育学部研究報告(人文科学), 49(1), 129-142.

山川久恵, 宮本正一(2001). 不登校児のためのキャンプが参加親子の自己受容に及ぼす効果. 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 1, 65-72.

山本雅美(2000). パーソナリティー発達上の問題に対する支援:子どものパーソナリティー発達における歪みの形成過程. 堀野緑・濱口佳和・宮下一博(編)子どものパーソナリティーと社会性の発達(pp. 118-121). 京都:北大路書房.

山中康裕(1998). 不登校児の内閉論と両親像. 京都大学大学院教育学研究科附属臨床教育実践センター紀要, 2, 29-42.

幼少年キャンプ研究会(1992). 登校拒否児に対するキャンプ療法の効果. 伊藤忠記念財団調査研究報告書, 23.

資料

どきどき・わくわく・いきいきキャンプ

調査研究へのご協力のお願い

筑波大学教授・体育科学系
飯田 稔（キャンプ長・ゴリラ）
筑波大学大学院体育科学研究科
堀出 知里（パーポー）

どきどき・わくわく・いきいきキャンプへのお子さまのご参加、心より歓迎いたします。お子さまにとってこのキャンプが意味深い体験となるよう、スタッフ一同張り切って準備を進めています。さて、このキャンプが子どもたちにあたえる教育的効果をテーマとして、博士課程の学生である堀出が論文の作成を希望しており、それに関連した調査が予定されています。

つきましては、参加されるお子さまおよび保護者の皆様に、調査へのご協力をお願い申し上げますとともに、研究上のいくつかの点につきましてご了承をいただきたく存じます。

下記の内容をよくお読みになられた上で、このようなぶしつけなお願いをお許しいただくとともに調査へのご協力を重ねてお願い申し上げます。

1. 調査の予定

今回の調査は、キャンプに参加されるお子さまおよび保護者の方（ご両親）に、アンケートやインタビューに答えていただくことが中心となります。また同時に、指導にあたるスタッフにも同様の調査をおこないます。

- (1) お子さまへのアンケート調査（お子さまに記入していただく簡単なもの）：
夏キャンプ前2回（自宅で）、夏キャンプ後3回（自宅で）、冬キャンプ後1回（自宅で）
キャンプ時（野性の森キャンプⅠ、夏のキャンプ、野性の森キャンプⅡ、冬のキャンプ）
- (2) 保護者の方へのアンケート調査（保護者の方に記入していただく簡単なもの）：
夏キャンプ前2回（自宅で）、夏キャンプ後3回（自宅で）、冬キャンプ後1回（自宅で）
- (3) お子さまへのインタビュー調査（お子さまに口頭で質問に答えていただくもの）：
個別カウンセリング時、キャンプ中、キャンプ後のフォローアップ時
- (4) 保護者の方へのインタビュー調査（保護者の方に口頭で質問に答えていただくもの）：
個別カウンセリング時、キャンプ後のフォローアップ時

2. 研究上ご了承いただきたいこと

- (1) 前述の全ての調査にご協力ください。
- (2) アンケート調査を何度か行いますが、すべての調査においてご記名をお願いいたします。これは、キャンプに参加した全てのお子さまおよび保護者の方にアンケートにお答えいただかないと研究上適切な処理ができないため、アンケートの出し忘れ等をチェックするためのものです。統計処理の上では、個人名は全て記号で処理します。個人のお名前が明らかになることはなく、プライバシーは守られます。
- (3) データ処理を行う前の回答内容は、キャンプの関係者のみが目を通します。外部者の目に触れることはありません。また、調査結果は厳密に保管され、研究以外に利用されることはありません。
- (4) 調査結果は研究論文及びこのキャンプの報告書に引用しますが、お子さまおよび保護者の方の個人名および個人を特定できるような記述を含むことはありません。
- (5) 研究結果のフィードバックを希望される方には、全ての調査が終了してから行います。
- (6) 原則としてお子さまには全てのキャンプに参加していただき、またお子さまと保護者の方には全ての調査にご協力いただくこととなります。ただし、諸般の事情により、お子さまおよび保護者の方のご都合で参加および調査協力をとりやめるという場合がございます。もしも、お申し出ください。参加および調査協力をとりやめることができます。

連絡先：堀出知里（パーポー）〒305-8574 つくば市天王台 1-1-1 筑波大学大学院体育科学研究科
TEL:0298-53-6339 FAX:0298-53-6338（野外運動研究室）/ E-mail:chisato@bres.tsukuba.ac.jp

(1) 小児ANエゴグラム

しつもんをよんで、あてはまるところに○をつけてください。
 (まちがえてつけたときは、×でつけてつけないおしてください)

		はい	いいえ
1	わたしは、なんでもげんきよく、はやく、うまくできる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	わたしは、すなおでうそをつかない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	わたしは、ほかのひとがほかのようにみえるときがある。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	わたしは、ほかのひととなかよくできる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	わたしは、むかしからのきまりをまもる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	わたしは、ほかのひとのよいところをほめてやる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	わたしは、ほかのひとのきもちがよくわかる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	わたしは、よくかんがえてからきめる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	わたしは、かんじたことをすぐかおにだしてしまう。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	わたしは、よいことわるいことをはっきりきめる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	わたしは、えんりよばかりして、ひっこんでばかりいる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	わたしは、ほかのひとのためにしてあげることがおおい。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	わたしは、いやなことはあたまわしにしてしまう。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	わたしは、たのまれたことはきちんとする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	わたしは、かおをみながらはなしをする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	わたしは、いいともんくがいっぱいある。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	わたしは、ほかのひとのせわをたくさんする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	わたしは、ほかのひとのきげんをみながらはなしをする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	わたしは、「どうして」とか「なぜ」とかんがえることがおおい。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	わたしは、よいことだけをしている。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	わたしは、よくかんがえてきめる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	わたしは、よくびっくりして「わあ」とか「へえー」という。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	わたしは、ほかのひとがしつばいするとひどくおこる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	わたしは、うちでよくおてつだいをする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	わたしは、おもっていることをなかなかいえない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	わたしは、うまくいいわけをする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	わたしは、「～しなければならぬ」ということがある。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	わたしは、じっとしているよりうごきまわっていたい。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	わたしは、きめられたことをきちんとまもる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	わたしは、ほかのひとにたのんでやってもらうことがある。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	わたしは、ほかのひとのためになることをやってあげる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	わたしは、おもったことをなんでもいえる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	わたしは、いろいろなことをきいたりみたりしてかんがえる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	わたしは、わがままである。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	わたしは、「すみません」といってあやまる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	わたしは、じぶんのきもちをいれずにかんがえる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	わたしは、めずらしいものがすきだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	わたしは、まわりのことをきかない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	わたしは、みんなきぼうをもってどりよくすればいいとおもう。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	わたしは、なにかするまえにしっかりかんがえてからする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	わたしは、おこったりしなからはなすことがない。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	わたしは、こまっているひとのためになぐさめてやる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	わたしは、ひとのためにすることがすきだ。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	わたしは、じぶんのおもっていることをはっきりいう。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	わたしは、かんがえずにすぐなんでもやる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	わたしは、こまったときいろいろじゆうにかんがえてやる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	わたしは、ほしいものはなにがなんでもほしくなる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	わたしは、ほかのひとがしつばいしたらゆるしてやる。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	わたしは、だれとでもうまくはなす。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	わたしは、ほかのひとからたのまれるとなんでもする。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

あなたがキャンプについて

「わくわく（期待・楽しみ）」

という気持ちを感じるのにはなぜですか？

あなたの気持ちにあてはまるものを選んで

（いくつでもOK！）○をつけてください。

- 2週間（しゅうかん）は長いので楽しみ！
- キャンプのプログラムが楽しみ！
- テント生活（せいかつ）をするのが楽しみ！
- 虫や生き物（むし いもの）に出会えるのが楽しみ！
- 親や家族（おや かぞく）と離れて生活（せいかつ）するのが楽しみ！
- 気の合う友だち（き あとも）ができるのが楽しみ！
- みんなと仲良くなるのが楽しみ！
- 班（はん）のカウンセラーがどんな人か楽しみ！
- 冒険プログラム（ぼうけん）に挑戦（ちょうせん）するのが楽しみ！
- 元気に毎日（げんき まいにち）をすごすのが楽しみ！
- 自分（じぶん）ががんばれるかどうか楽しみ！
- いろいろ自分（じぶん）ですることが楽しみ！
- キャンプでは何が（なに）起こるか楽しみ！

あなたがキャンプについて

「ときどき（不安・心配）」

という気持ちを感じるのにはなぜですか？

あなたの気持ちにあてはまるものを選んで

（いくつでもOK！）○をつけてください。

- 2週間（しゅうかん）は長（なが）すぎて心配！
- キャンプのプログラムが心配！
- テント生活（せいかつ）をするのが心配！
- 虫や生き物（むし いもの）が心配！
- 親や家族（おや かぞく）と離れるのが心配！
- 気の合う友だち（き あとも）ができるか心配！
- みんなと仲良（なかよ）くできるか心配！
- 班（はん）のカウンセラーがどんな人か心配！
- 冒険プログラム（ぼうけん）をやりとげられるか心配！
- けがや病気（びょうき）が心配！
- 自分（じぶん）ががんばれるか心配！
- いろいろ自分（じぶん）ですることが心配！
- キャンプでは何が（なに）起こるか心配！

(2) ときどきわくわく質問紙

(3) 短縮版キャンプ行動チェックリスト

どきどき・わくわく・いきいきキャンプ

カウンセラー名： _____

今日1日の（ キャンパー氏名 ）の行動について、下記のリストにしたがって評価してください。

6・5・4・3・2・1の数字を1つ選んで○をつけてください。

いつでもできる 6-5-4-3-2-1 ぜんぜんできない

1. カウンセラーや他の人と挨拶を交わせる（おはよう、こんにちは、やあ、おやすみetc.）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
2. 「ありがとう」ということができる（お礼が言える）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
3. 人に積極的に近づいて話をする	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
4. メンバーの誰にでも気軽に声をかける	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
5. メンバーの誰とでも仲良くすることができる	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
6. 会話の適切な受け答えができる（ちゃんとコトバのキャッチボールができる）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
7. 表情が豊かである（笑顔などがみられたりして生き生きとしているかどうか）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
8. 人の顔を見て話をする（そっぽを向いていたり、うつむいていたりしないかどうか）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
9. カウンセラーと目が合わせられる	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
10. 自分の思ったことを言葉で表現できる（自分からしゃべることができるかどうか）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
11. グループの話の中で意見を述べる	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
12. 傍観せず、積極的に作業に取り組む（やる気があるかどうか）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
13. グループで決めた役割を果たす	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
14. カウンセラーやメンバーに指示されないときでもやるべき作業を行う	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
15. 作業を途中で投げ出さずに最後までやり遂げる（行動に責任をもっているかどうか）	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1
16. 人に頼らずたいいのことは自分でできる	6	—	5	—	4	—	3	—	2	—	1

これからたずねることは、今のあなた自身や、あなたの考え、気持ちにどのくらいあてはまりますか？「3 すごくあてはまる」「2 わりとあてはまる」「1 多少あてはまる」「0 ぜんぜんあてはまらない」から、ひとつだけえらんで○をつけてください。

答えかたの例

(0) わたしはテレビをみるよりゲームをするほうが好きだ。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(1) わずかしいことでも自分の力をせいっぱい出してがんばってみようと思う。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(2) 人に勝つことより自分ができるだけがんばってやるのが大事だと思う。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(3) うまくいかどうかは気にしないで、いっしょうけんめいがんばりたい。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(4) みんなによろこんでもらえることをしたい。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(5) やろうとしたことはなんでもいっしょうけんめいやりたい。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(6) これだけはがんばりたいと思う目標を持っている。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(7) 自分でくふうすることが好きだ。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(8) 自分でいっしょうけんめいできれば勝ち負けは気にしない。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(9) 決まったらおりのやりかたより自分でくふうするやりかたのほうが好きだ。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(10) こういうことがしたいなあと思うとワクワクする。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(11) 友だちのなかで自分のよさを生かせる。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

(12) まわりに自分をうまくあわせることができる。

すごくあてはまる	わりとあてはまる	多少あてはまる	ぜんぜんあてはまらない
3	2	1	0

すごくあてはまる わりとあてはまる 多少あてはまる ぜんぜんあてはまらない

(13) ほかの人といっしょにすごすと楽しい。

3	2	1	0
---	---	---	---

(14) 信頼できる友だちがいる。

3	2	1	0
---	---	---	---

(15) 困ったことがおきたとき、たよりになる友だちがいる。

3	2	1	0
---	---	---	---

(16) いいところも悪いところも含めて自分のことが好きだ。

3	2	1	0
---	---	---	---

(17) 自分の生き方はこれでよいと思っている。

3	2	1	0
---	---	---	---

(18) 自分がこれまで経験してきたことは大切なことだと思う。

3	2	1	0
---	---	---	---

(19) 自分のことは自分で決めたい。

3	2	1	0
---	---	---	---

(20) 自分で決めるときのほうが、やる気が出る。

3	2	1	0
---	---	---	---

(21) 自分のことはささいなことでも自分で決めたい。

3	2	1	0
---	---	---	---

(22) 自分の将来は、自分の考えや意志によって決まる。

3	2	1	0
---	---	---	---

(23) まわりから反対されても、自分がとてもやりたいことはたぶんできる。

3	2	1	0
---	---	---	---

(24) 大事なことは自分で決めている。

3	2	1	0
---	---	---	---

(25) わたしは、大事なことは自分で決めたい。

3	2	1	0
---	---	---	---

(26) わたしは、大事なことをきちんと決める能力を持っている。

3	2	1	0
---	---	---	---

(4) 自己決定志向性、自己充實的達成動機、自己受容感

概念名	会話
定義	話し方や声の大きさの変化。または、「話した」という事実の報告。
ヴァリエーション	<p>ナイトハイクするとき「クマでたらヤダ」「楽しい」などの言葉が聞かれた。(724/アユム)</p> <p>こちらからの問いかけには答える言葉が増えてきた(724/誠也)</p> <p>他の子との会話が増えた(725/奏一)</p> <p>口数は増えてきた(725/誠也)</p> <p>奏一とよく会話をしていた(725/誠也)</p> <p>人に話しかけるようになってきた(725/可奈恵)</p> <p>J子との会話は(聞いてないが)お風呂で話してたっぽい(725/可奈恵)</p> <p>人に話しかけられるようになってきた(725/裕子)</p> <p>誰にでも気軽に話しかけられる(726/剣介)</p> <p>話しかけたときに、答える時の口数が増えた(726/遼平)</p> <p>カウンセラーに話しかけてくることが増えた(726/奏一)</p> <p>カウンセラーの目を見て話を聞くことができる(726/奏一)</p> <p>班内の子どもには誰にでも用件を話しかけるようになってきた(726/誠也)</p> <p>班のみんなとの会話が増えてきた(726/可奈恵)</p> <p>カウンセラーへの話しかけも、言葉がはっきりしてきた(726/裕子)</p> <p>「これでいいのか?」と、作業に対する質問が1回あった(727/遼平)</p> <p>話し方(声)が大きくなってきた(727/誠也)</p> <p>はっきり話すようになってきた(727/裕子)</p> <p>遼平からカウンセラーPに話しかけてくることが多くなった。消灯前も、(ランタンつけにいったとき)遼平から話しかけてきて笑っていた(729/遼平)</p> <p>食後のたき火時に、自分の学校の様子を話してくれた(729/可奈恵)</p> <p>班編成初日と比べると、班員との会話はずいぶん増えたと思う(730/奏一)</p> <p>多少、女子ともコミュニケーションがとれてきて口数も増えてきた(730/杜夫)</p> <p>夕食時にみんなの前で「今日の洗い物は大変だ」という内容の話をした(731/奏一)</p> <p>以前に比べると、話をしてくれることが増えた(801/遼平)</p> <p>キャンプカウンセラーに話しかけてくることも多かった(801/奏一)</p> <p>M子などに話しかけることもあったり、口数も多かった(802/奏一)</p> <p>他の中学生に盛んに話しかけていた(804/アユム)</p> <p>独り言がなくなったし、よく自分からしゃべるようになった(805/裕子)</p>
理論的メモ	キャンプカウンセラーは、会話がコミュニケーションの第一段階と捉えているようだ。会話がない状態は、キャンプカウンセラーにとって

資料3 不登校児キャンパーの行動の特徴
分析ワークシート

	ストレスが高いようだ。この程度の会話について、キャンプカウンセラーが特筆したくなるほど、不登校児キャンパーは口数が少ないのだろう。
--	---

概念名	二人
定義	特定の相手との親密な関係への言及。
ヴァリエーション	<p>沢遊びのとき、H男と「どうする、飛ぶ？」と話していた(724/奏一) 誠也とは少し会話があった。就寝前にどっちの寝袋が厚いか、など(724/奏一)</p> <p>奏一とはすこし会話があった。ナイトハイクのとき「ごめんぶつかった」、就寝時「どっちの寝袋が厚いか」など(724/誠也)</p> <p>誠也とは会話が増えてきた(725/奏一)</p> <p>A男やB男と会話するときもあった(725/奏一)</p> <p>カウンセラーPにも自分から話しかけるようになってきた(725/裕子)</p> <p>湖では泳がなかったが裕子と2人で吊り橋に行ったりしていた(726/可奈恵)</p> <p>可奈恵とはかなり会話が増えてきている(726/裕子)</p> <p>湖では泳がなかったが、可奈恵と吊り橋に行ったりしていた(726/裕子)</p> <p>アユムとじゃれ合っていた(727/剣介)</p> <p>魚をさばくとき、B男と話しながら盛り上がっていた(727/剣介)</p> <p>A男がいろいろと教えてくれていた(727/杜夫)</p> <p>釣りから帰ってきた後はL子とはしゃいでいた(727/可奈恵)</p> <p>A男とよく話している(話しかけられている)(728/遼平)</p> <p>B男とは仲良くやっている(728/杜夫)</p> <p>K子と一緒に行動することが多くなった(728/可奈恵)</p> <p>I子とは仲良くやっている(728/裕子)</p> <p>他の人(C男とカウンセラーP以外)にはあまり語らず(729/遼平)</p> <p>I子とはかなり仲良くなっていて会話もはずんでいる。(729/裕子)</p> <p>L子とも会話をしていた。(729/裕子)</p> <p>カウンセラーPにはよく話しかけてくる(730/遼平)</p> <p>E男とH男の2人の名前をおぼえたらしい(730/奏一)</p> <p>自由時間にはほとんど寝ていたが、奏一、誠也にソロを一緒にやろうと言われ、いろんな話をしてたらしい(731/遼平)</p> <p>C男が、遼平をすごくたよりにし(?)甘えられて、(遼平)仕事をかぶっていることがよくある。(731/遼平)</p> <p>I子、L子との仲は良好(731/裕子)</p> <p>夕食作りでは、誠也とカマドを担当していた(801/奏一)</p> <p>B男と仲が良く、クラフト、夕食作りともに協力しながらやっていた(801/杜夫)</p>

資料3 不登校児キャンパーの行動の特徴
分析ワークシート

	<p>クラフト、食事づくりなどで、奏一と一緒に行動していることが多かった(801/誠也)</p> <p>久しぶりに可奈恵と同じ班になったのしそと一緒に食事作りなどしていた(801/裕子)</p> <p>下りに入ってから最後尾の近くで、B男と話しながら歩いていた(802/杜夫)</p> <p>個人別活動では、剣介、B男と3人で木刀作りに取り組んだが、完成までは至らず(804/杜夫)</p> <p>そばうちは、奏一と2人で素早く上手に打っていた(805/杜夫)</p> <p>剣介に少しからかわれていた(727/アユム)</p>
理論的メモ	<p>特定の友だちができると、(1)友だちの友だちというつながりかたで、交友関係が広がっていく場合、(2)その友だちとの関係のみに交友関係が限定される場合、の二通りがある。</p>

概念名	仕事
定義	作業的なものへの関与。
ヴァリエーション	<p>テント設営の時は他のキャンパーに指示を出す様子もみられた(725/誠也)</p> <p>食事後の皿洗いをしっかりやっている(726/遼平)</p> <p>お願いしたことは確実にやり遂げる(726/遼平)</p> <p>食事作りは班内で一番積極的に行動している(726/誠也)</p> <p>以前にくらべると、作業に積極的になった(727/遼平)</p> <p>誰も作業をやらないと、一番はじめに行動を起こそうとする(727/誠也)</p> <p>魚をさばくのがうまかった(727/誠也)</p> <p>人が嫌がる仕事を進んでやってくれる(727/可奈恵)</p> <p>夜もひとりでかまどの掃除をしていた(727/可奈恵)</p> <p>食後のかたづけは誠也としっかりやっていた(728/剣介)</p> <p>キャラバン隊準備では、どこに行きたいかをちゃんと言った。どこでもいいとは言わなかった(728/遼平)</p> <p>つる切りで、木に登って全てのつるを切ってくれた。こわかったと言っていたが、すごく楽しそうだった(728/遼平)</p> <p>食事作りで、朝、夕とも積極的に動く(728/誠也)</p> <p>夕食後、焦げ付いた飯ごうを一生懸命洗っていた(728/誠也)</p> <p>林プロでは、枝打ち、除伐など普段よくやっていて知っていることから、積極的にやっていた(728/誠也)</p> <p>食事作りの仕事は積極的かつ丁寧(728/可奈恵)</p> <p>環境プログラムの作業に対しても意欲的(728/可奈恵)</p> <p>食事作り等は率先して仕事をやっている(728/裕子)</p> <p>まき集め、火付けなどは率先してやってくれた(729/杜夫)</p> <p>ビバークでの食事作りも、まき拾いから調理味付けまで積極的(729/</p>

	<p>誠也)</p> <p>みんなが疲れている様子を見ると「自分がやらねば」と思い行動する(729/可奈恵)</p> <p>食事の準備などは率先してやっている(729/裕子)</p> <p>いろいろな仕事を率先してやっている(729/裕子)</p> <p>夕食のかたづけのとき、小学生とかがやり残している仕事を自らやった(730/遼平)</p> <p>火起こしのとき、かなりリーダーシップを発揮していた(730/遼平)</p> <p>夕食作りでは「こうしたら」とみんなに言っていた(この日の夕食作りは、キャンプカウンセラーは手伝わず)(730/奏一)</p> <p>夕食作りのときはがんばって薪を割っていた(731/アユム)</p> <p>ホール(宿舎)で、キャンプカウンセラーがテーブル板を運んでいた(キャンプカウンセラーが)何も言わずとも手伝ってくれた(731/奏一)</p> <p>夕食作りの時、「まかせた」と声をかけたらB男と2人でリーダーシップをとってやってくれていた(731/杜夫)</p> <p>好物夕食では、G男と2人で調理を担当。焼き鳥の味付けは抜群であった(731/誠也)</p> <p>調理等に関しては一番積極的で、班の他のメンバーに指示をするなどリーダーシップを発揮(731/誠也)</p> <p>鍋の底のスス洗いにいつも一生懸命のようだ(731/可奈恵)</p> <p>夕食作りでは、餃子作りや焦げたご飯のおにぎり作り等積極的にとりでいた(731/可奈恵)</p> <p>食事の片づけなど皆が気づかないことも一人でやってくれている(731/裕子)</p> <p>餃子作りでは積極的に作業にとりくむ(801/剣介)</p> <p>餃子を皮につつむのは中心になって作業していた(801/杜夫)</p> <p>餃子作りをととても頑張ってやっていた(801/誠也)</p> <p>餃子作り、おにぎり作り等しっかりやっていた(801/裕子)</p> <p>さすがに宿営地まで来たときは疲れた様子だったがご飯作りなど積極的に手伝ってくれた(802/可奈恵)</p> <p>夕食の前には自分から食事のテーブルを拭いてくれた(803/遼平)</p> <p>夕食後カレーのルーが入った鍋や炊飯釜を洗ってくれた(803/遼平)</p> <p>誰もやろうとしなかった洗濯をやってくれた(もしかしたら自分のだけかも)(803/誠也)</p> <p>今日は準備や片づけなど仕事をしていた(804/剣介)</p> <p>パーティーの片づけはしっかり洗い物をやっていた(804/剣介)</p> <p>夕食作りのときなど、他のキャンパーが気づかない仕事に気づいてやってくれていた(804/遼平)</p> <p>朝は腰が痛そうだったがその後元気になりパーティー準備などは積極的にやっていた(804/誠也)</p> <p>何か言われないと仕事をしなかったが、今日は自分から食器を出した</p>
--	---

資料3 不登校児キャンパーの行動の特徴
分析ワークシート

	<p>り薪を拾ったり、動いていた(804/裕子)</p> <p>食事作りのときなど、これまでにくらべるとずいぶん働くようになった(805/剣介)</p> <p>人がやらない後片づけとか、残り仕事を黙々とやる。陰のリーダーシップ(805/裕子)</p>
理論的メモ	<p>作業にかかわること→キャンプにかかわること</p> <p>人との関係に先行して、作業にかかわることを通して、キャンプの場との関係性を確保しているような。友だち関係をつくることよりも、こういうことを通してのほうが、自分の居場所を確保しやすいのだろうか。作業を一生懸命やると、かなり確実に、キャンプカウンセラーが声をかけてくれる、というのも、重要なところかも知れない。</p>

概念名	遊び
定義	遊びに没入し、「楽しい」気持ちを表現していること。
ヴァリエーション	<p>ナイトハイクするとき「楽しい」と言っていた(724/奏一)</p> <p>沢に行ったときから「飛び込みたい」と言っていた(724/可奈恵)</p> <p>砥沢で女子の先頭を切って飛び込んだ(724/可奈恵)</p> <p>自由時間の時、デジカメでの撮影をしていた(725/誠也)</p> <p>沢遊びでは一人でいることもあったが、人と遊ぶようになってきた(725/裕子)</p> <p>湖での水遊びはとても楽しそう(726/アユム)</p> <p>仕掛けの設置をたのしんでいた(726/誠也)</p> <p>釣りはしなかったが、釣りは楽しかったようだ(727/アユム)</p> <p>餌なしでイワナを釣っていた。喜んでた(727/遼平)</p> <p>魚釣りならぬつかみどりで、2匹イワナをつかまえていた(727/杜夫)</p> <p>ホール(宿舎)で、自分の家族のこととか自分の特別な能力のことを話してくれ、夜のプログラムが決まった(728/遼平)</p> <p>湖、沢では、釣りに積極的に取り組んでいた(729/剣介)</p> <p>ナイトハイクでは真っ暗なけもの道を先頭になって歩き、M子に歩けるところを指示していた(729/遼平)</p> <p>C男とよく石投げをしている。すごくたのしそう(729/遼平)</p> <p>C男がシュラフに潜って遊んでいたとき、C男の上に乗っかってふざけて遊んでいた(729/遼平)</p> <p>持ってきたデジカメで、御室の雪渓を撮影していた(802/誠也)</p> <p>パーティーはとても楽しそうに過ごしていた(804/アユム)</p> <p>パーティーの時はやけに盛り上がっていて、大きな声を出すことが多かった(804/奏一)</p> <p>パーティーではノリノリだった(804/奏一)</p> <p>(パーティーでの)口数も非常に多かった(804/奏一)</p> <p>スタンプも言葉づかいの悪いのはイヤだと言ったが、積極的に話し合いとか練習に参加していた(804/裕子)</p>

	今日の沢遊びも、とてもイキイキとした表情でやっていた(805/アユム) 砂防ダムから何度も何度も躊躇しながらも最後は飛び込んだ。とてもいい表情だった(805/遼平) 砂防ダムでも何度も躊躇しながらも飛び込んでいて楽しそうだった(805/奏一)
理論的メモ	自然と向き合う遊びが、特筆されている。 遊んでいるときの様子というものは、言葉になりにくいものかも知れない。キャンプカウンセラー自身も、遊んでいるから？

概念名	挑戦
定義	移動キャンプや冒険プログラム(登山)での、積極的行動。
ヴァリエーション	急な下り坂では先頭に出て力仕事を果たしていた(移動キャンプ)(729/奏一) キャラバン隊(移動キャンプ)ではB男と2人で頑張ってリヤカーを引っ張ってくれた(729/杜夫) 林道キャラバン隊(移動キャンプ)では、リヤカーを積極的に引いていた(729/誠也) 率先してリヤカーを引っ張る(移動キャンプ)(729/可奈恵) リヤカーを頑張って引っ張っていた(移動キャンプ)(729/裕子) リヤカーで移動のとき、一人ががんばってゼーゼー言いながら押していた。押し終わったとき、大の字になって寝ていた(移動キャンプ)(730/遼平) 帰りも頑張ってリヤカーを引っ張っていた(移動キャンプ)(730/杜夫) 昨日同様、リヤカーを率先して引っ張る(移動キャンプ)(730/可奈恵) 女の子のなかでは一人だけ男の子と一緒に最後まで歩き通した(登山)(801/可奈恵) 文句など一言も言わず、がんばって歩いていた(登山)(802/遼平) 最初から最後まで黙々と歩いていた(登山)(802/誠也) 下りで、男子よりも遅れてしまったが、頑張って歩いていた(登山)(802/裕子) 御室以降の道では、一番元気だった(登山)(802/奏一) 今日も黙々と歩いていた(登山)(803/誠也) 昨日と同様明るい雰囲気歩いていた(登山)(803/奏一)
理論的メモ	キャンプカウンセラーは、黙々、淡々とした地味ながんばりに注目している。 移動キャンプや冒険プログラム時の出来事というものは、言葉になりにくいものかも知れない。キャンプカウンセラー自身も、挑戦しているからか？

資料3 不登校児キャンパーの行動の特徴
分析ワークシート

概念名	気配り
定義	ほかの人に対する気遣いのある行動
ヴァリエーション	<p>ナイトハイクで急な坂道を下るとき率先して先頭を歩き遅れた人を待っているなどした(724/可奈恵)</p> <p>「アユムに(作業を)教えてやって!」と言うと、ちゃんと教えながら作業ができる(727/奏一)</p> <p>夕食作りになかなか参加しないE男に声をかけて促していた(729/奏一)</p> <p>アユムに対して言葉は厳しいがよく面倒をみている(729/杜夫)</p> <p>好物夕食のメニュー決めで、中心となってまとめていた(730/誠也)</p> <p>カメラマンで大活躍(730/遼平)</p> <p>可奈恵(登山時に怪我をし、帰還後病院に行った)のことをかなり心配していた様子(803/裕子)</p> <p>食事のおかわりのとき、いつも他の人がおかわりしないかを聞いてから自分の分をよそっている(804/誠也)</p> <p>食事作りの時アユムに指示をしていた(冷たい言い方ではあるが)(805/杜夫)</p>
理論的メモ	<p>最年長中学3年生が、リーダーシップを発揮する姿が見られた。グループの中での役割を取得?女子の不登校児キャンパーは、リーダーシップというよりは、お姉さんのような役割を取得しているようだ。</p>

概念名	ずれ
定義	状況から考えて、明らかに不適切な言動をすること。
ヴァリエーション	<p>人には聞こえない声だがズバリ「毒を吐いて」しまうことがあり、そういうときは周りはすこしシーンとなる(724/可奈恵)</p> <p>自己中心的なところも出てきた(725/可奈恵)</p> <p>ひとりごとは相変わらず多い(徐々に多くなってきた)(725/可奈恵)</p> <p>夜もひとりでかまどの掃除をしていた(727/可奈恵)</p> <p>早朝、ひとり言を言ってまわりの安眠を妨害していた(727/アユム)</p> <p>アユムの行動が、他のキャンパーのストレス源になっている(728/アユム)</p> <p>言われた作業を懸命にやろうとするが、できないとだまっただま止まってしまう(729/奏一)</p> <p>「みんなに声をかけて一緒にやればいいよ」と言っても一人で黙々と作業をしている(731/裕子)</p> <p>登山準備は一人でできなかった(801/アユム)</p> <p>スタンツ決めるときに一度決まったものが言葉使いの悪さにいやだといって、話し合いに参加しなかった(804/可奈恵)</p>

資料3 不登校児キャンパーの行動の特徴
分析ワークシート

	<p>スタントが相当イヤだったらしく、直前に具合が悪いと訴えたがご飯も普通に食べ結局スタントに参加しなかった(804/可奈恵)</p> <p>食事作りの最中に、剣介の時計にさわりがあってイヤがられていた(805/アユム)</p> <p>また(言うことに)「毒」が多くなってきた(805/可奈恵)</p> <p>そば作りの時、自分がやりたいために裕子に「他の人に代わってあげないと」と言って仕事をとってしまった(805/可奈恵)</p>
理論的メモ	これだけずれたことをしているのに、アユム以外はあからさまに疎外されることはない。なんとかなっている。周囲が受容的だから？

概念名	疎外
定義	グループから外れ、孤立してしまうこと。
ヴァリエーション	<p>班の子からのからかいが、いじめになっていかないか少し心配(727/アユム)</p> <p>可奈恵が他のキャンパーと仲良くなってきたので、少し孤独な時間が多くなってきたが本人はあまり気にしてない様子。(727/裕子)</p> <p>班に同学年の友達がいないとつらそう(728/奏一)</p> <p>キャラバン隊でみんながつかれているときにはいろいろと文句を言われ、反発していた(729/アユム)</p> <p>まわりの反発を気にしてか口数が減ってきた(730/アユム)</p> <p>ひとりでいることがまた増えてきたような気がする(730/アユム)</p> <p>自分もなにか手伝いたいのだが何をしたいかわからずウロウロすることが多い(730/アユム)</p> <p>孤立している時間が増えてきた(731/アユム)</p> <p>一人でいることが結構あるが、でもそれは、自分のやりたいことが人と違うかららしい(805/裕子)</p> <p>行き過ぎると仲間はずれにつながりそうで心配(独り言や歌などのアユムの行動について)(726/アユム)</p>
理論的メモ	アユムはあからさまに疎外されている。キャンプカウンセラーもなす術なし、ではなくて、少なくともキャンプカウンセラーだけは、彼のことを疎外せず、受け入れている。このことが重要かも。

概念名	攻撃
定義	特定の相手に対する、明らかな攻撃的言動。
ヴァリエーション	<p>班の他の子に文句(?)を言うようになったのはなじんできたからか(726/アユム)</p> <p>アユムのことを盛んに話題にあげて班のみんなと盛り上がっていたがちよっと度が過ぎる様子あり(727/剣介)</p> <p>I子とは、かなり敵対している(728/アユム)</p>

資料3 不登校児キャンパーの行動の特徴
分析ワークシート

	<p>アユムの行動に対して厳しいことを言うようになった(728/杜夫)</p> <p>奏一に対して冷たい態度をとることが多かった(悪口、からかいなど(729/剣介)</p> <p>アユムに対して文句を言うこともある(729/裕子)</p> <p>さぼっている人間に対しての注意を促す口調がややきつい(731/可奈恵)</p> <p>裕子に対する風当たりがいちばん強い(が、裕子は余りにせず)(805/可奈恵)</p> <p>反対に、アユムを攻撃していることもあるようだが(805/剣介)</p>
理論的メモ	<p>攻撃的行動に出るといのは、ある意味、自己主張できるようになってきたことのあらわれと理解することができる。攻撃することが良いこと、というわけではない。</p>

概念名	否定
定義	特定の何かをいやがること。
ヴァリエーション	<p>アユムに手をやいている?(726/誠也)</p> <p>アユムの相手をするのが疲れてきたのかも?(726/誠也)</p> <p>他人に否定的な態度、口調をとることが多い(729/剣介)</p> <p>他の子ども達のエロ話にはついていけない様子(729/誠也)</p> <p>スタントを相当いやがっていたようだ(804/剣介)</p> <p>否定的なことを言うことが多くなってきた(725/可奈恵)</p>
理論的メモ	<p>攻撃に出るか、傍観するか、漠然と文句を言う、ということのほうが多い。特定の何かをただ嫌がる、という行動は少ないようだ。</p>

概念名	傍観
定義	ほかのみんながしていることに関与しないこと。
ヴァリエーション	<p>全体的に一步引いている。さめている様子(724/遼平)</p> <p>あまり他の人と関わろうとしない。食事作り等の作業に、自分からやろうという姿勢がみられない(725/遼平)</p> <p>食事作りのときボーッとしていることが多い(726/奏一)</p> <p>食事作りではなぜか割り振られた仕事と逆のことに顔を出すことが多かった(728/剣介)</p> <p>林プロでは言われたとき以外は非積極的(728/剣介)</p> <p>キャラバン隊の計画では一言も意見を言わず(728/剣介)</p> <p>帰りのキャラバン隊では、疲れてきたときにリヤカーをひかずに楽しんでしようとするが増えた(730/剣介)</p> <p>言われたことはやるが、自分から仕事を探してやるという姿勢が欠けていてボーッと他人を見ていることが目立つ(731/剣介)</p> <p>みんなでやる作業では、他人任せで自分はやらないことが多い(803/</p>

資料3 不登校児キャンパーの行動の特徴
分析ワークシート

	<p>剣介)</p> <p>食事のときなど、中学生班になってから作業への取り組みに積極性がなくなったように見える(803/杜夫)</p> <p>パーティーの片づけはしっかり洗い物をやっていたが他にはなかなか自分から仕事を探してやろうとはしない(804/剣介)</p>
理論的メモ	<p>キャンプの初期には中学3年生も傍観していたこともあるが、次第に自分から関与するようになる。周りとの関係を見ながら、自分がどう振る舞うのが適切かを感じ取っているのかも。</p>

概念名	不満
定義	言葉や行動ではっきりと不満を表現していること。
ヴァリエーション	<p>(L子とはしゃいでいた後) みんなの態度に対して少し不満があるような様子だった(727/可奈恵)</p> <p>寝相の悪い班員がいるためにテントで寝ることが少しいやみたい(731/可奈恵)</p> <p>E男とH男(ともに小学生男子)の行動(子どもっぽいところ)がイヤ(728/可奈恵)</p> <p>御室を過ぎてから転ぶ回数が増え、疲れもあって、非常にグチが多くなった(731/剣介)</p> <p>キャンプは親が勝手に申し込んだ。早く帰りたいと言っている(724/遼平)</p> <p>自然の家で「撤収一」「帰りたい」を連発していた(730/剣介)</p>
理論的メモ	<p>何に対する不満なのか、漠然としている。どちらかといえば、自分自身に対する不満なのだが、それを他者の何か、状況の何かにかこつけて表出しているような印象もあり。</p>

キャンプ初日

	中学生男子班							小学生男子班					小中学生女子班								
	アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)
中学生男子班	アユム (中1)	-	○	○	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	剣介 (中1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	遼平 (中3)	◎	-	-	-	-	◎	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	奏一 (中3)	◎	-	-	-	◎	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	杜夫 (中3)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	誠也 (中3)	-	-	○	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A男 (中1)	-	○	-	-	-	-	-	●	-	◎	◎	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B男 (中1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
小学生男子班	C男 (小5)	-	-	-	-	-	-	●	●	●	●	○	-	◎	-	◎	-	◎	-	-	
	D男 (小5)	-	-	-	-	●	-	●	●	●	◎	●	-	◎	-	◎	-	-	-	-	
	E男 (小5)	-	-	-	-	-	●	●	○	◎	-	-	-	-	-	-	-	◎	-	-	
	F男 (小6)	-	-	-	-	○	●	●	○	◎	●	●	-	◎	○	◎	-	●	-	●	
	G男 (小6)	-	-	-	-	○	-	○	◎	●	◎	○	-	◎	-	◎	-	-	-	-	
	H男 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	◎	●	●	◎	-	◎	-	◎	-	-	-	-	
小中学生女子班	I子 (小5)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	●	●	-	●	●	○	
	J子 (小5)	-	-	-	-	-	-	-	-	◎	-	-	-	-	●	●	-	○	○	○	
	K子 (小6)	-	-	-	-	-	-	○	○	○	○	○	-	-	●	●	-	●	○	-	
	L子 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	M子 (中2)	-	-	-	-	-	-	○	○	●	-	-	-	-	●	◎	●	-	-	○	
	可奈恵 (中1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	●	◎	◎	-	-	-	
	裕子 (中2)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	◎	◎	-	-	-	●	

キャンプ2日目

	中学生男子班							小学生男子班					小中学生女子班								
	アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)
中学生男子班	アユム (中1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	剣介 (中1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	遼平 (中3)	-	-	-	-	-	◎	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	奏一 (中3)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	杜夫 (中3)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	誠也 (中3)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	A男 (中1)	-	○	-	-	-	-	-	-	-	◎	◎	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B男 (中1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	●	◎	◎	-	-	-	-	-	-	-	-	
小学生男子班	C男 (小5)	-	-	-	-	-	-	●	●	●	○	○	-	◎	-	◎	-	◎	-	-	
	D男 (小5)	-	-	-	-	●	-	●	◎	◎	●	●	-	◎	-	◎	-	-	-	-	
	E男 (小5)	-	-	-	-	●	●	○	◎	◎	●	-	-	○	-	-	-	-	-	-	
	F男 (小6)	-	-	-	-	○	●	●	○	◎	●	●	-	◎	-	-	-	-	◎	-	
	G男 (小6)	-	-	-	-	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	-	◎	-	-	-	-	-	-	
	H男 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	◎	●	●	●	●	-	-	-	-	-	-	-	
小中学生女子班	I子 (小5)	-	-	-	-	-	-	-	-	◎	-	-	-	-	●	●	-	●	○	○	
	J子 (小5)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	●	●	-	●	●	○	
	K子 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	●	●	-	●	○	○	
	L子 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	M子 (中2)	-	-	-	-	-	-	○	○	●	-	-	-	-	●	◎	●	-	-	○	
	可奈恵 (中1)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	◎	◎	◎	-	◎	-	
	裕子 (中2)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	◎	◎	◎	-	◎	●	

キャンプ3日目

		中学生男子班							小学生男子班						小中学生女子班								
		アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)	
中学生男子班	アユム (中1)					-													-				
	剣介 (中1)					-						◎								-			
	遼平 (中3)					-														-			
	奏一 (中3)					-															-		
	杜夫 (中3)	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	誠也 (中3)								○												-		
	A男 (中1)												◎	◎							-		
	B男 (中1)						◎			◎	◎	●	◎	◎									
小学生男子班	C男 (小5)					-			○		●	●	●	●	●		◎	◎	-	◎			
	D男 (小5)					-			○	●		◎	●	●	●		◎	◎	-				
	E男 (小5)		○						●	●	○		●	○	●	○							
	F男 (小6)							○	○	●	●	●		○	●	○	◎	●	-	●			
	G男 (小6)							○	○	●	●	◎	◎		●			◎	-				
	H男 (小6)									●	●	●	●	●									
小中学生女子班	I子 (小5)											◎	◎				●	●	-	●	●	○	
	J子 (小5)								○	○		○				●	●	-	●	●	○		
	K子 (小6)									○	○		●	○		●	●	-	●	●	○		
	L子 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	M子 (中2)									○			●			●	●	●	-	●	○		
	可奈恵 (中1)															●	●	●	-	●	○		
	裕子 (中2)															◎	◎	◎	-	◎	◎		

キャンプ4日目

		中学生男子班							小学生男子班						小中学生女子班								
		アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)	
中学生男子班	アユム (中1)									◎	◎								-				
	剣介 (中1)								◎											-	◎		
	遼平 (中3)																			-			
	奏一 (中3)																				-	◎	
	杜夫 (中3)																				-	◎	
	誠也 (中3)																				-		
	A男 (中1)																				-		
	B男 (中1)		○								◎	◎	●	◎	◎							-	◎
小学生男子班	C男 (小5)	○				○			○		●	◎	●	●	●			◎	-	◎			
	D男 (小5)	○							○	●		◎	●	●	●			◎	-	◎			
	E男 (小5)								●	○	●	●	●	●	●	○							
	F男 (小6)								○	●	●	●		○	●				◎	-	●		
	G男 (小6)							○	○	●	●	◎	◎		●				◎	-			
	H男 (小6)									●	●	●	●	●									
小中学生女子班	I子 (小5)											◎					●	●	-	●	●	●	
	J子 (小5)															●	●	-	●	●	●	●	
	K子 (小6)									○	○		○	○		●	●	-	●	●	●	●	
	L子 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	M子 (中2)		○		○	○			○	○	○		●			●	●	●	-	●	●		
	可奈恵 (中1)															●	●	●	-	●	○	●	
	裕子 (中2)															●	●	●	-	●	●		

キャンプ7日目

		移動キャンプ1班					移動キャンプ2班					移動キャンプ3班					移動キャンプ4班						
		剣介 (中1)	誠也 (中3)	D男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	アユム (中1)	杜夫 (中3)	B男 (中1)	I子 (小5)	L子 (小6)	裕子 (中2)	遼平 (中3)	A男 (中1)	C男 (小5)	J子 (小5)	M子 (中2)	奏一 (中3)	E男 (小5)	H男 (小6)	K子 (小6)	可奈恵 (中1)	
移動キャンプ1班	剣介 (中1)				◎					-							◎						
	誠也 (中3)				◎					-							◎						
	D男 (小5)				●	●				-					●	◎	◎		●	●			
	F男 (小6)	○	○	●		○				-					●		●				●		
	G男 (小6)			●	◎					-				○	◎	◎	◎		◎	●			
移動キャンプ2班	アユム (中1)									-													
	杜夫 (中3)							●		-													
	B男 (中1)						●			-				◎						◎			
	I子 (小5)									-	●					◎	◎				●	○	
	L子 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
裕子 (中2)								●	-						●	●				●	○		
移動キャンプ3班	遼平 (中3)									-				◎		◎							
	A男 (中1)					◎				-				◎									
	C男 (小5)			●	●	○		○		-			○	○		◎	◎		●	●			
	J子 (小5)			○		○			○	-	●			○		◎	◎			○	●	○	
	M子 (中2)	○	○	○	●	○			○	-	●	○		○	●		○		○	○	●	○	
移動キャンプ4班	奏一 (中3)									-						◎							
	E男 (小5)			●		○				-				●						●			
	H男 (小6)			●	●	●		○		-				●	◎	◎			●				
	K子 (小6)								●	-	●				●	●							○
	可奈恵 (中1)								◎	-	◎					◎	◎					◎	

キャンプ7日目

		(中学生男子)					(小学生男子)					(小中学生女子)											
		アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)	
(中学生男子)	アユム (中1)																			-			
	剣介 (中1)											◎								-	◎		
	遼平 (中3)								◎											-	◎		
	奏一 (中3)																			-	◎		
	杜夫 (中3)							●												-			
	誠也 (中3)											◎								-	◎		
	A男 (中1)								◎				◎							-			
(小学生男子)	B男 (中1)					●			◎				◎							-			
	C男 (小5)			○		○	○		●	●	●	○	●		◎				-	◎			
	D男 (小5)								●	●	●	●	●		◎				-	◎			
	E男 (小5)								●	●	●	○	●						-				
	F男 (小6)	○				○			●	●	◎	◎	○	●					-	●			
(小中学生女子)	G男 (小6)					○		◎	◎	◎	◎	◎	●		◎				-	◎			
	H男 (小6)						○	◎	◎	◎	◎	◎	◎		◎				-	◎			
	I子 (小5)								○	○		○	○		◎	●	-	◎	○	●	○	●	
	J子 (小5)								○	○		○	○		◎	●	-	◎	○	●	○	●	
	K子 (小6)														◎	●	-	◎	○	●	○	●	
	L子 (小6)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	M子 (中2)	○	○	○		○		○	○	○	○	●	○	○	○	◎	◎	-	◎	○	●	○	●
可奈恵 (中1)															◎	◎	◎	-	◎		◎		
裕子 (中2)															◎	◎	◎	-	◎	○		◎	

キャンプ8日目

	移動キャンプ1班					移動キャンプ2班					移動キャンプ3班					移動キャンプ4班					
	剣介 (中1)	誠也 (中3)	D男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	アユム (中1)	杜夫 (中3)	B男 (中1)	I子 (小5)	L子 (小6)	裕子 (中2)	遠平 (中3)	A男 (中1)	C男 (小5)	J子 (小5)	M子 (中2)	奏一 (中3)	E男 (小5)	H男 (小6)	K子 (小6)	可奈恵 (中1)
移動キャンプ1班	●	●	○	●	○	○	○					●			◎	○	◎	○			
移動キャンプ2班	◎					◎				◎						◎					
移動キャンプ3班	◎	◎	◎	◎	◎						◎	◎				◎	◎				
移動キャンプ4班	◎	◎	◎		◎						◎	◎			◎	◎	◎	◎			

キャンプ8日目

	(中学生男子)					(小学生男子)					(小中学生女子)										
	アユム (中1)	剣介 (中1)	遠平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)
(中学生男子)	◎	○	○	○	●	●	○		●	◎	○	●	○					◎			
(小学生男子)	◎	◎	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
(小中学生女子)	◎	○	○	○	○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

キャンプ9日目

		登山1班 (中学生)										登山2班 (小6)					登山3班 (小5)						
		アユム (中1)	剣介 (中1)	A男 (中1)	B男 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	可奈恵 (中1)	M子 (中2)	裕子 (中2)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	K子 (小6)	L子 (小6)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	I子 (小5)	J子 (小5)	
登山1班 (中学生)	アユム (中1)	◎																					
	剣介 (中1)	○	●	○			○	○		◎		◎	●	○				◎	○				
	A男 (中1)		●	◎				○					◎					◎					
	B男 (中1)		◎	◎	◎		●			◎	◎	◎	●	●				◎	●	●			
	遼平 (中3)			○	○		●	●										●					
	奏一 (中3)		◎			●		●		◎					◎					◎			
	杜夫 (中3)		◎		●					◎	◎		◎										
	誠也 (中3)		◎	◎		●	●			◎		◎	◎						◎				
	可奈恵 (中1)										●	●	◎			●	●					●	●
	M子 (中2)		○		○		○	○	○	●	●	●	◎	◎	○	●	●	●	○			●	●
裕子 (中2)				○			○		●	●	◎	◎			●	●					●	●	
登山2班 (小6)	F男 (小6)		○		○			○	○	●	○	◎	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○
	G男 (小6)		●	○	●		○	○		○		◎	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○
	H男 (小6)		◎		●		○			◎		◎	◎	◎				◎	◎	◎	◎	◎	
	K子 (小6)								●	●	●	◎	◎				◎					◎	◎
	L子 (小6)								●	●	●	◎	◎				◎					◎	◎
登山3班 (小5)	C男 (小5)			○	○	●				◎		◎	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○
	D男 (小5)		○		●			○		◎			◎	◎				◎	◎	◎	◎	◎	
	E男 (小5)		○	◎		●		○					◎	◎	◎			◎	◎	◎	◎	◎	○
	I子 (小5)								●	●	●	◎	◎				◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	J子 (小5)								●	●	●	◎	◎				◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

キャンプ9日目

		(中学生男子)								(小学生男子)						(小中学生女子)							
		アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)	
(中学生男子)	アユム (中1)	◎																					
	剣介 (中1)	○	◎					○	○		◎	○	◎	●	○						◎		
	遼平 (中3)			◎						◎													
	奏一 (中3)		◎	●			●					◎									◎		
	杜夫 (中3)		◎					●						◎							◎		◎
	誠也 (中3)		◎	●	●			◎			◎		◎	◎							◎		
	A男 (中1)		●	◎			○		○	◎				◎									
B男 (中1)		◎	◎		●		◎		◎	◎	◎	◎	◎	◎						◎		◎	
(小学生男子)	C男 (小5)			●			○	○		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	◎			
	D男 (小5)		○			○		◎	◎		◎		◎	◎						◎			
	E男 (小5)		○	◎		○		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○				
	F男 (小6)		○			○	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○				
(小中学生女子)	G男 (小6)		●			○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	○	○	○	○				
	H男 (小6)		◎			○		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎					◎			
	I子 (小5)								◎		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	J子 (小5)								◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	K子 (小6)								◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	L子 (小6)								◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
M子 (中2)		○		○	○	○		○	◎	○		◎	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
可奈恵 (中1)												◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	
裕子 (中2)							○					◎			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	

キャンプ11日目

		登山1班 (中学生)										登山2班 (小6)					登山3班 (小5)						
		アユム (中1)	剣介 (中1)	A男 (中1)	B男 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	可奈恵 (中1)	M子 (中2)	裕子 (中2)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	K子 (小6)	L子 (小6)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	I子 (小5)	J子 (小5)	
登山1班 (中学生)	アユム (中1)	◎			◎								◎					◎	◎				
	剣介 (中1)	○	◎	●	◎	○	○	○		◎		○	●	○				●	○				
	A男 (中1)		◎	◎	◎								◎	◎				◎	◎				
	B男 (中1)		●		◎	○	●						◎	●	●			●	●	●			
	遼平 (中3)	○	○	○	○	●	○	●										●					
	奏一 (中3)		◎	◎	◎	●		●		◎			◎	◎	◎				◎	◎			
	杜夫 (中3)		◎		◎						◎		◎	◎					◎				
	誠也 (中3)		◎			●	●				◎		◎	◎					◎	◎			
	可奈恵 (中1)									●	●					●	●	◎				●	●
	M子 (中2)		○			○	○	○	●		●	●			○	●	●	●	○			●	●
裕子 (中2)									●	●					●	●					●	●	
登山2班 (小6)	F男 (小6)		◎	○	○	○	○	○		●		●	●	○	○			●	●	●			
	G男 (小6)	○	●	○	●		○	○				●	●	○	○			●	●	●	○		
	H男 (小6)		◎		●	○				◎		●	●					●	●	●			
	K子 (小6)								●	●	●	◎	◎			●	◎				●	●	
	L子 (小6)								●	●	●	◎	◎		●	◎					●	●	
登山3班 (小5)	C男 (小5)	○		○	●	●			○	●		●	●	●	○	○		●	●	○	○		
	D男 (小5)	○	●	○	●		○	○		◎		●	●	●				●	●				
	E男 (小5)		◎		●		○	○				●	●	●				●	●		○		
	I子 (小5)								●	●	●	◎	◎		●	●	◎		◎		◎	●	
	J子 (小5)								●	●	●				●	●	◎				●	●	

キャンプ11日目

		(中学生男子)										(小学生男子)					(小中学生女子)							
		アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)		
(中学生男子)	アユム (中1)	◎	◎						◎	◎			◎											
	剣介 (中1)	○	◎	○	○	○	○	●		●	○	○	●	○						◎				
	遼平 (中3)	○	○	◎	○	○	○	○	●															
	奏一 (中3)		◎	●		●		◎		◎	◎	◎	◎	◎						◎				
	杜夫 (中3)		◎	◎				●		◎		◎	◎							◎				
	誠也 (中3)		◎	●	●					◎	◎	◎	◎							◎				
	A男 (中1)		◎	◎					◎	◎		◎	◎											
	B男 (中1)		●	◎	○	●			●	●	●	◎	◎	●	●									
	(小学生男子)	C男 (小5)	○		●				○	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	●	○		
		D男 (小5)	○	●		○	○	○	○	●	●	●	●	●	●						◎			
E男 (小5)			◎		○	○		○	●	●	●	●	●	●	○									
F男 (小6)			◎	○	○	○	○	○	○	●	●	●	●	●				○	○	●				
G男 (小6)		○	●		○	○	○	○	○	●	●	●	●	●	●				○	○				
(小中学生女子)	H男 (小6)		◎					●	●	●	●	●	●	●						◎				
	I子 (小5)								◎		◎	◎	◎				●	●	●	●	●	●	●	
	J子 (小5)								◎							●	●	●	●	●	●	●	●	
	K子 (小6)								◎			◎	◎			●	●	●	●	●	●	●	●	
	L子 (小6)								◎			◎	◎			●	●	●	●	●	●	●	●	
	M子 (中2)		○		○	○	○		●	○		●		○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
	可奈恵 (中1)								◎							●	●	●	●	●	●	●	●	
裕子 (中2)															●	●	●	●	●	●	●	●		

キャンプ13日目

		中学生男子班							小学生男子班							小中学生女子班						
		アユム (中1)	剣介 (中1)	遼平 (中3)	奏一 (中3)	杜夫 (中3)	誠也 (中3)	A男 (中1)	B男 (中1)	C男 (小5)	D男 (小5)	E男 (小5)	F男 (小6)	G男 (小6)	H男 (小6)	I子 (小5)	J子 (小5)	K子 (小6)	L子 (小6)	M子 (中2)	可奈恵 (中1)	裕子 (中2)
中学生男子班	アユム (中1)	◎	◎							◎	●			◎								
	剣介 (中1)	○	◎	○	○	○	●	●		●	●	○	●	●						◎		
	遼平 (中3)	○	○	◎	○	●	●	●	●			◎										
	奏一 (中3)		◎	●			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	●			◎			◎		◎
	杜夫 (中3)		◎	◎			◎	●		◎	●	◎	◎							◎		◎
	誠也 (中3)		◎	●	●		◎			◎	◎	◎		◎						◎		
	A男 (中1)		●	●	○	○	○		○	◎		◎	◎	◎	◎							
	B男 (中1)		●	●	●	●		◎		◎	◎	◎	◎	◎	◎						◎	◎
小学生男子班	C男 (小5)			●	○			○	○	●	●	●	●	●	○	○	●	○	●	○		
	D男 (小5)	○	●		○	○	○		○	●		●	●	●	●			◎		◎		
	E男 (小5)	●	●		○	●	○	○	○	●	●		●	●	●	○			○		○	
	F男 (小6)		◎	○	○	○	○	○		●	●	●	●	●	○	○	●	○	●	○	○	○
	G男 (小6)		●		○	○		○	○	●	●	●	●	●			◎					
	H男 (小6)	○	●		●		○	○	○	●	●	●	●	●			◎		◎			
小中学生女子班	I子 (小5)								◎		◎	◎				●	●	●	●	●	●	●
	J子 (小5)								◎			◎				●	●	●	●	●	●	●
	K子 (小6)				○				●	○		●	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●
	L子 (小6)								◎		◎	◎				●	●	●	●	●	●	●
	M子 (中2)		○		○	○	○		○	●	○		●		○	●	●	●	●	●	●	●
	可奈恵 (中1)								◎		◎	◎				●	●	●	●	●	●	●
	裕子 (中2)				○	○			○			◎				●	●	●	●	●	●	●