

小学校における自然体験活動の心理教育的効果の検討

桑原 千明*・小屋野 春香**

Psycho-educational Effects of Learning through Natural Experience in Elementary School.

Chiaki KUWABARA, Haruka KOYANO

要旨 本研究では、学校行事として行われる短期間の自然宿泊体験である宿泊学習が児童の「生きる力」および社会的行動に及ぼす効果を明らかにすることを目的として、宿泊学習に参加した児童 121 名を対象に、宿泊学習参加 1 週間前、宿泊学習参加直後、宿泊学習参加 3 週間後に質問紙調査を実施した。全対象では、宿泊学習の効果により「リーダーシップ行動」、「協調的行動」が増加、「自己中心的行動」が減少し、3 週間後までその効果は維持された。気になる児童では、宿泊学習の効果により「リーダーシップ行動」、「共感的行動」が増加、「自己中心的行動」、「攻撃的行動」が減少し、3 週間後までその効果は維持された。こうした効果は、宿泊学習において参加児童自身が行動をとり周囲から認められた経験や、周囲の児童が行動をとっている様子を観察した経験から生じたと考えられる。

キーワード：自然体験活動 心理教育的効果 生きる力 社会的行動

I 問題と目的

近年、学校現場における問題は深刻さを増している。例えば、平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、暴力行為発生件数は全体で 59,444 件（前年度 56,806 件）、いじめ認知件数は全体で 323,143 件（前年度 225,132 件）、小・中学校における不登校児童生徒数は 133,683 人（前年度 125,991 人）となっており（文部科学省、2018）、いずれも喫緊の対応が求められる課題である。

このような現状への対策として、子どもたちの「生きる力」を育むことが考えられる。「生きる力」とは、中央教育審議会（1996）が「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方」の中でその重要性を

示した知・徳・体のバランスのとれた力のことであり、1）確かな学力（基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力）、2）豊かな人間性（自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性）、3）健康・体力（たくましく生きるための健康や体力）の 3 つの要素からなる。そして「生きる力」を育むために「体験活動の充実」が掲げられ（中央教育審議会、1996）、2017 年に改訂された「新学習指導要領」においても、「体験活動の充実」として生命の有限性や自然の大切さ、挑戦や他者との協働の重要性を実感するための体験活動の充実、自然の中で

の集団宿泊体験活動や職場体験の重視などが示されている（文部科学省、2017a；b）。

* くわばら ちあき 文教大学教育学部心理教育課程

** こやの はるか 滑川町立月の輪小学校

「生きる力」を育むための体験活動の 1 つにキャ

ンブや組織キャンプがある。組織キャンプとは、キャンプに教育的意義を認め、実施にあたり意図的、計画的な配慮をキャンプ全体に施すことを最大の特徴とするキャンプであり、①自然環境、②指導者、③プログラムが構成する最小限の要素となる(森井・渡辺, 1997)。

キャンプの効果は、「生きる力」の向上を含め、多くの先行研究により検討されてきた。

キャンプ期間は短いものから長いものまでであるが、そのキャンプ期間に焦点を当て効果を検討した研究もある。1週間以上の長期キャンプの効果については、以下のような知見が得られている。まず「生きる力」に及ぼす効果については、中川・岡村・黒澤・荒木・米山(2005)や橘・平野・関根(2003)、瀧・新島・平野(2007)が長期キャンプの効果を指摘している。さらに、橘ら(2003)はキャンプ期間に加えて、キャンプの内容も影響を与えることを示唆し、子どもへの適度なストレスを含んだ活動内容が「生きる力」を向上させると示している。また瀧ら(2007)はキャンプ参加直前のほうがキャンプ参加1週間前よりも生きる力が向上していたことから事前学習の効果がある可能性を示した。なお、「生きる力」の測定には、「IKR 評定用 (IKiRu chikara 評定用紙; 橘ら, 2003)」が用いられることが多い。この評定用紙は、橘・平野(2001)が明らかにした「生きる力」を構成する指標(図1)をもとに作成されている。次に「生きる力」以外でキャンプが効果を及ぼすものとして社会的行動を扱う研究は少なくない。例えば、西田・橋本・徳永・柳(2002)は7泊8日のキャンプ経験が「向社会的行動スキル」を向上させることを示し、近藤(2007)は7泊8日のキャンプ経験が共感性と向社会的行動の向上させることを示した。西田ら(2002)は同時に、キャンプの目的により効果が異なる可能性も示唆している。

このように長期キャンプの効果が示されている一方で、短期キャンプの効果を示す研究も存在する。「生きる力」については、田中(2015; 2016)

がボーイスカウトの2泊3日のキャンプ経験により「生きる力」が下位尺度レベルで向上することを示している。社会的行動については、山脇・遠藤(2011)が幼児・小学校低学年児童を対象とした検討により向社会的行動の向上を示した。また「生きる力」、社会的行動ではないが、田淵・伊原・高橋・久田・飯田(2017)は1泊2日のキャンプへ参加した児童を対象に検討を行い、協調性は低下したものの、積極性や努力・忍耐が向上したことを示した。

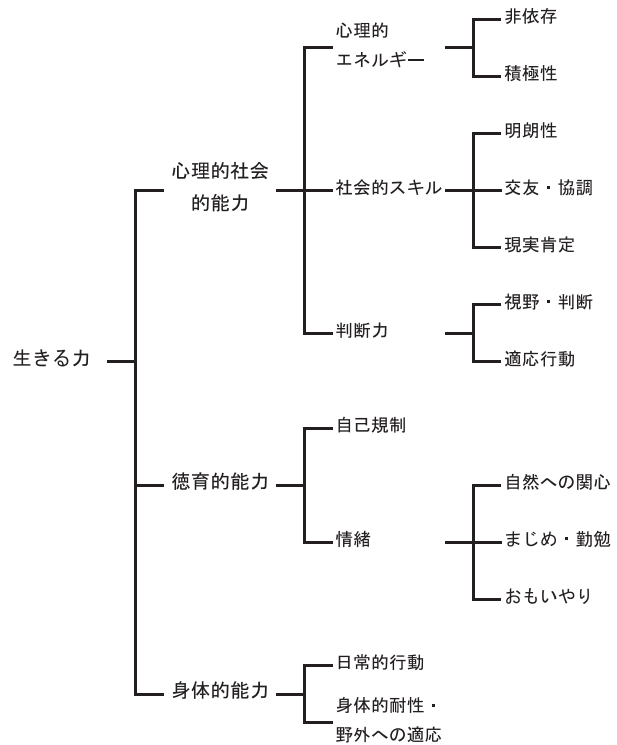


図1 「生きる力」を構成する指標 (橘・平野(2001)より作成)

さらに、キャンプの長期間にわたる持続的効果を検討した研究も数多く見られる(蓬田・飯田・井村・関・岡村, 2000; 伊原・中野・飯田, 2013)。この長期間にわたる持続的効果について、キャンプもその1つとなる自然体験を対象とした研究が、幼少期から中学生期までの体験活動が多い高校生ほど思いやり、やる気、人間関係能力などの資質が高いことや、子どもの頃の体験活動が豊富な成人ほどやる気や生きがいをもっている人

が多く、モラルや人間関係能力が高い人が多いことを示している（独立行政法人国立青少年教育振興機構，2010）。

他にも、キャンプから得られる効果として、脳機能、特に前頭連合野の抑制機能の発達に寄与する可能性（平野・篠原・柳沢・根本・田中・寺沢，2002）や、リーダーシップ行動を向上させる可能性（倉本，1981）、活動への取り組みに関する効力感や仲間への取り組みに関する効力感が向上する可能性（叶・平田・中野，2000）が示されている。

以上のように、キャンプや組織キャンプの経験は子どもに対して多くのプラスの効果を及ぼし、特に生きる力の向上や社会的行動の獲得には効果があると考えられる。しかしながら、先行研究は希望者参加型の学校外のキャンプ経験についての調査が中心であった。学校行事としてのキャンプの効果については、5泊6日の臨海学校への参加が児童の「生きる力」を向上させるという報告（矢野，2007）があるものの、研究の数は多くない。学校行事としてのキャンプは、学校に所属するすべての児童生徒が対象となる点や学校生活の一環として自然体験を実施する点、指導者が参加児童生徒とキャンプ前から関係があることから参加児童生徒の特徴を把握した上で実施する点などにおいて、希望者参加型キャンプとは異なっているため、その効果も異なる可能性が考えられる。また学校に所属するすべての児童生徒が対象となる点を踏まえると、その効果を検討することは意味があるだろう。

そこで本研究では、組織キャンプの中でも学校行事として行われる組織キャンプに注目することとし、学校行事として行われる短期間の自然宿泊体験である宿泊学習が、児童の「生きる力」および社会的行動に及ぼす効果を明らかにすることを目的とした。具体的には、小学校5年生を対象とした宿泊学習前後の「生きる力」および社会的行動の変化を検討すること、さらには「生きる力」や社会的行動について気になる児童における宿泊学習前後の「生きる力」および社会的行動の変化

を検討することとした。

II 方法

1 対象者

調査の対象はA小学校5年生121名（男児72名、女児49名）であった。

2 測定尺度

(1) 「生きる力」

「生きる力」を測定するために、橘ら（2003）により作成された「IKR 評定用紙」から、「思いやり（5項目）」、「積極性（5項目）」の2下位尺度を用いた。各項目においては、「全くそうだと思う（6点）」から「かなりちがうと思う（1点）」の6件法で回答を求めた。

(2) 社会的行動

キャンプにおける社会的行動を測定するために、山脇・遠藤（2011）により作成された「社会的行動評定尺度」を用いた。この尺度は、「リーダーシップ行動（8項目）」、「自己中心的行動（7項目）」、「協調的行動（7項目）」、「攻撃的行動（4項目）」、「共感的行動（3項目）」からなり、各項目においては「非常によくあった（5点）」から「全くなかった（1点）」の5件法で回答を求めた。なお、山脇・遠藤（2011）では低学年児童を対象にしていたことから、カウンセラー評定を用いていたが、本研究においては高学年児童を対象にしたことから自己評定とした。

3 手続き

調査は、宿泊学習が行われる2週間前（時期1）、直後（時期2）、約3週間後（時期3）の3回実施した。宿泊学習の目的およびプログラムは以下の通りであった。

(1) 宿泊学習の目的

宿泊学習の目的は以下の3点で、対象児童には事前に提示され、事前学習の時間にこの目標についても取り上げられていた。

1. 集団宿泊学習を通して、計画に従い、規則を守って自主的に行動しながら、仲間と協力する大切さを体験する
2. 豊かな自然に親しみ、自然を大切にすることを養う
3. 学習計画に従って、課題を追求する

(2) 宿泊学習のプログラム

宿泊学習のプログラムは、表1の通りであった。表1中に(活動)と示されているものは活動班で、(生活)と示されているものは生活班で取り組んだ。活動班は、4～6人で構成され、児童はそれぞれ班長(1人)、キャンプファイア係(1人)、食事係(1人)、時計係(1～2人)の役割を担当していた。生活班は、7、8人で構成され、児童はそれぞれ室長(1人)、保健係(1～2人)、入浴係(2人)、整理整頓係(1人)、シーツ係(2人)の役割を担当していた。

表1 宿泊学習のプログラム

1日目	2日目
出発のつどい(活動)	起床(生活)
登山(活動)	朝のつどい
はじめのつどい	朝食(活動)
昼食(活動)	カレー作り(活動)
出発のつどい(活動)	昼食(活動)
自然観察(活動)	別れのつどい
スタンプラリー(活動)	下山(活動)
プラネタリウム鑑賞	解散式
夕食(活動)	
キャンプファイア	
就寝(生活)	

III 結果

1 測定尺度の信頼性の検討

本研究で使用した測定尺度について信頼性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出した。「IKR 評定用紙」では、下位尺度の「思いやり」が.750、「積極性」が.638であった。「社会的行動評定尺度」では、下位尺度の「リーダーシップ行動」が.826、「自己中心的行動」が.797、「協調的行動」

が.848、「攻撃的行動」が.753、「共感的行動」が.664であった。「積極性」を除く下位尺度は内的整合性が十分であるが、「積極性」は十分でないため、以下の分析では「積極性」を除いた6下位尺度を用いることとした。

2 「生きる力」・社会的行動に及ぼす宿泊学習の効果の検討

(1) 全対象者における効果の検討

全対象者における「生きる力」・社会的行動に及ぼす宿泊学習の効果の検討をするため、時期を独立変数、「生きる力」、社会的行動を従属変数とした被験者内分散分析を行った。

分析の結果、「リーダーシップ行動」、「自己中心的行動」、「協調的行動」、「攻撃的行動」において主効果が有意であった($F(2, 224) = 18.39, p < .05$; $F(2, 224) = 22.67, p < .05$; $F(2, 224) = 7.78, p < .05$; $F(2, 224) = 11.73, p < .05$; 図2)。Bonferroni法による多重比較の結果、「リーダーシップ行動」、「協調的行動」は、時期1よりも時期2と3で有意に高かった。「自己中心的行動」は、時期1よりも時期2と3で有意に低かった。「攻撃的行動」は、時期1と時期3よりも時期2で有意に低かった。なお、「共感的行動」、「思いやり」は、有意な差異は認められなかった($F(2, 224) = 2.225, n.s.$; $F(2, 224) = 1.183, n.s.$)。

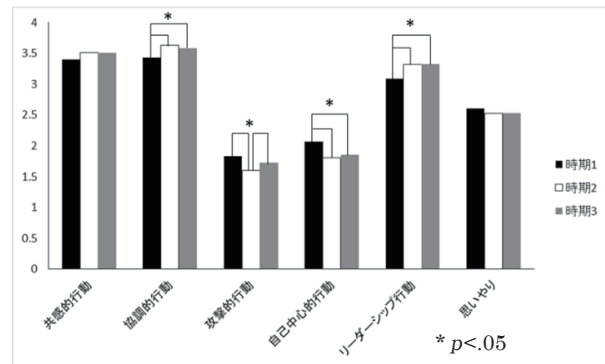


図2 全対象者における分散分析の結果

(2) 気になる児童における効果の検討

次に、「気になる児童」を対象とした分析を行った。本検討においては、「自己中心的行動」と「攻

「攻撃的行動」の値が平均値よりも高い児童を、「思いやり」、「リーダーシップ行動」、「協調的行動」、「共感的行動」の値が平均値よりも低い児童を「気になる児童」とした。本検討で分析対象となった児童は、「思いやり」65名、「リーダーシップ行動」57名、「自己中心的行動」53名、「協調的行動」60名、「攻撃的行動」48名、「共感的行動」59名であった。

気になる児童における、「生きる力」・社会的行動に及ぼす宿泊学習の効果の検討をするため、時期を独立変数、「生きる力」、社会的行動を従属変数とした被験者内分散分析を行った(図3)。その結果、「リーダーシップ行動」、「自己中心的行動」、「協調的行動」、「攻撃的行動」、「共感的行動」で時期の効果が認められた($F(2, 112)=14.43, p<.05$; $F(2, 104)=37.60, p<.05$; $F(2, 118)=5.88, p<.05$; $F(2, 94)=18.96, p<.05$; $F(2, 116)=9.31, p<.05$)。Bonferroni法による多重比較の結果、「リーダーシップ行動」と「共感的行動」は、時期1よりも時期2と3で有意に高かった。「協調的行動」は時期1よりも時期3で有意に高かった。「自己中心的行動」と「攻撃的行動」とでは、時期1よりも時期2と3で有意に低かった。なお、「思いやり」においては有意な変化は認められなかった($F(2, 128)=1.939, n.s.$)。

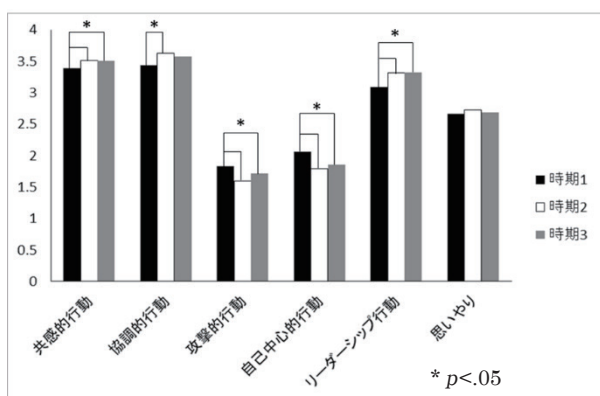


図3 気になる児童における分散分析の結果

IV 考察

本研究では、小学校行事として行われる短期間の自然宿泊体験である宿泊学習が、児童の「生き

る力」および社会的行動に及ぼす効果を明らかにすることを目的として検討を行った。

1 全対象における「生きる力」・社会的行動に及ぼす宿泊学習の効果

全対象における、「生きる力」および社会的行動に及ぼす宿泊学習の効果を明らかにするため、「生きる力」、社会的行動の宿泊学習前後の変化を検討した結果、次の結果が得られた。宿泊学習前後で変化があったのは、「リーダーシップ行動」、「自己中心的行動」、「協調的行動」、「攻撃的行動」であった。「リーダーシップ行動」、「協調的行動」は、宿泊学習前後で行動が増加するだけでなく、宿泊学習3週間後まで維持されることが明らかとなった。「自己中心的行動」は、宿泊学習を経ることにより減少し、宿泊学習3週間後まで減少したまま維持されることが明らかとなった。「攻撃的行動」は宿泊学習直後で減少したが、3週間後には宿泊学習直後よりも増加した。この結果は、低学年を対象にカウンセラー評定により同内容の項目について調査をした山脇・遠藤(2011)と概ね一致する結果であった。以下に各下位尺度について考察した。

「リーダーシップ行動」、「協調的行動」は宿泊学習の効果により向上し、「自己中心的行動」は宿泊学習の効果により減少し、これらの3下位尺度に対する宿泊学習の効果は3週間後まで維持していた。「班の友だちに自分の意見や考えを話す」、「班員の誰に対しても気軽に話しかける」などの項目からなる「リーダーシップ行動」、「自分勝手になく、他の人のことも考えて行動する」、「他の人が困っているときに助けてあげる」などの項目からなる「協調的行動」、「自分勝手なわがままを言う」、「みんなと違う行動をとりたがる」、「決められた仕事を途中で投げ出す」などの項目からなる「自己中心的行動」は、班活動を中心とした本宿泊学習において効果を得られやすい行動であったと考えられる。目的設定の違いからキャンプの効果は異なるとした西田ら(2002)の指摘や、キャンプではないが自然体験の体験内容により向上す

る自己表現能力が異なるとした向坊・城後(2006)の指摘, キャンプ時の環境が厳しく, 自己克服的な内容であるほど「生きる力」が向上するとした橘ら(2003)の指摘を踏まえると, キャンプの効果はそのキャンプの目的や内容から影響を受けると考えられる。本宿泊学習では目的の1つとして「計画に従い, 規則を守って自主的に行動しながら, 仲間と協力する大切さを体験する」が設定されていた。西田ら(2002)の指摘のように, こうした目的が設定されていることによって参加児童が意識をするだけでなく, 指導者も自主的な行動や協調的な行動の獲得を促すような働きかけを重点的にしていたことが考えられる。また本宿泊学習では登山, 自然観察, スタンプラリー, カレー作りなどの班ごとに取り組む活動が含まれており, 児童一人ひとりが係を担当しながら事前の計画に沿って活動していた。つまり, 上記の目的を踏まえた上で, 班, 学級, 学年で事前学習から当日の活動まで取り組んだこととなる。その結果, 瀧ら(2007)の指摘する事前学習の効果も含めて, 自分勝手に行動するのではなく, 自分の役割を全うしながら仲間と協力する行動が身についたと考えられる。

特に「リーダーシップ行動」については, 学外キャンプを経験することで学校内のリーダーシップ行動も増加するとした倉本(1981)や, リーダーシップ行動の中の集団維持機能が向上するとした田中(2015)の報告と一致する結果であった。4～6人の小集団で登山, 自然観察, スタンプラリーなどの課題に取り組んだことから, 班の仲間同士で声を掛け合い, お互いの意見を交換する場面も少なくなかったと考えられる。このような体験をすることで, 班長だけではなくリーダーシップ行動を向上することができたと考えられる。「協調的行動」については, 希望者参加型短期キャンプにおいて, 未知の集団への参加であるため集団形成の混乱期にキャンプが終了することで低下するとの報告もあった(田淵ら, 2017)。しかし, 本研究の結果から既知の集団であれば短期キャンプ

でであっても協調的行動が向上する可能性が示唆された。「協調的行動」は, 本宿泊学習に含まれていた活動に取り組む上で必要不可欠であり, 仲間と協力して課題を成し遂げることによって達成感だけでなく有能感や効力感が高まり, 向上したと考えられる。一方で「自己中心的行動」は, 課題達成を妨げる可能性がある振る舞いであることから宿泊学習前後で減少したと考えられる。

2 気になる児童における「生きる力」・社会的行動に及ぼす宿泊学習の効果

気になる児童における, 「生きる力」・社会的行動に及ぼす宿泊学習の効果を明らかにするため, 「生きる力」, 社会的行動の宿泊学習前後の変化を検討した結果, 次の結果が得られた。宿泊学習前後で変化があったのは, 「リーダーシップ行動」, 「自己中心的行動」, 「共感的行動」, 「協調的行動」, 「攻撃的行動」であった。「リーダーシップ行動」, 「共感的行動」は, 宿泊学習前後で行動が増加するだけでなく, 宿泊学習3週間後までが維持されることが明らかとなった。「自己中心的行動」, 「攻撃的行動」は, 宿泊学習前後でこれらの行動が減少するだけでなく, 宿泊学習3週間後まで維持されることが明らかとなった。「協調的行動」は宿泊学習を経て減少したものの, その効果は3週間後までは維持されないことが明らかとなった。「リーダーシップ行動」, 「自己中心的行動」, 「協調的行動」, 「攻撃的行動」については, 全対象の結果と概ね一致していた。そこで, 以下では「共感的行動」について考察した。

「共感的行動」が宿泊学習の効果により向上したという結果は, 共感を特性として扱った近藤(2007)と一致する結果であった。本検討において「共感的行動」は, 「みんながやりたい役割や順番を譲ってあげる」などの項目からなり, 本宿泊学習の目的の1つの「仲間と協力する」行動に含まれると考えられる。日常生活において「共感的行動」をとることが苦手であった児童は, 「仲間と協力する」行動をとる機会が多く設けられてい

たプロセスの中で、自分自身が実際に行動をとって認められる経験をするだけでなく、周囲の児童が「共感的行動」をとる場面を多く観察していたと考えられる。Bandura (1977) は、ある状況においてある結果を達成するために必要な行動を自分がうまくできるかどうかの予期である自己効力感が、実際の行動を規定する決定因の1つであり、自己効力感の上昇が行動の遂行へとつながると想定した。そして自己効力感を高める要因として、直接体験（実際に自分自身で遂行し、“やってできた”という成功体験を持つこと）や、観察学習（他者が遂行している様子を観察すること）などを挙げている (Bandura, 1977)。つまり、「共感的行動」について、気になる児童は宿泊学習において直接体験と観察学習の機会が多く得られたことにより、効果が得られたと考えられる。

3 全対象と気になる児童との効果の比較

全対象で得られた結果と気になる児童で得られた結果を比較すると、「協動的行動」、「共感的行動」「攻撃的行動」において差異が認められた。

「協動的行動」については、全対象では3週間後まで宿泊学習の効果が維持されたが、気になる児童では直後には向上したものの維持はされなかった。この差異は、Bandura (1977) の示す自己効力感を高める要因のうち、観察学習よりも直接体験がより影響を与えたと考えられることができる。つまり、宿泊学習以前から他者と協力することが苦手ではない児童は協動的行動を多くとることができ、その行動を周囲から認められる経験や自分自身で行動ができたと自信をもつ経験を重ねたことで、自己効力感が上昇し、獲得した行動がより定着した可能性である。こうした可能性から、「協動的行動」について気になる児童が宿泊学習の効果により向上させた「協動的行動」を定着させるためには、観察学習の場を設けるだけでなく、実際に児童が行動をとって指導者を含めた周囲が積極的に認めたり、児童自身が“できた”と感じられる働きかけをしたりすることが有効であると

考えられる。

「共感的行動」については全対象では宿泊学習の効果が見られなかったが、気になる児童では効果が見られた。この差異は日常の特性共感性に関わらず共感性が向上したとする近藤 (2007) とは異なるものであった。この差異が認められた背景には2つの可能性が考えられる。1つ目の可能性が本検討における「共感的行動」の平均値は全対象、気になる児童ともに高い値であったが、全対象では特に高い値であったことである。このことから、全対象では、すでに「共感的行動」が十分に高い値であり、上昇しにくかったと推測される。2つ目の可能性が周囲から注目や賞賛といった働きかけが多かった可能性である。「共感的行動」は「みんながやりたい役割や順番を譲ってあげる」などの項目からなり、本宿泊学習の目的の1つである「仲間と協力する」行動に含まれると考えられる。したがって、指導者も重点的に獲得を促す行動であったため、特に獲得や定着が十分でない児童に対して働きかけが多くなり、直接学習の機会が多くなったと推察される。本宿泊学習は学校行事であることから、指導者が日常生活の中で子どもたちの特徴が捉えることができていたことで、気になる児童において特に獲得や定着が見られたと考えられる。

「攻撃的行動」については全対象では直後に減少するのみであったが、気になる児童では効果が持続した。「攻撃的行動」は「共感的行動」とは異なり、本宿泊学習の目的には直接的に関わらない行動であった。しかし指導の対象となる行動ではあるため、気になる児童に対しては働きかけがあったものの、全対象者に対しては積極的な働きかけがなかった可能性が考えられる。さらに、児童も班活動を中心として仲間と課題を達成する中で、「攻撃的行動」に代わる行動を獲得することができ、その結果として「攻撃的行動」が減少した可能性も考えられる。

さらに本検討では、「人のために何かをしてあげるのが好きだ」、「相手の立場になって考えるこ

とができる」などの項目からなる「思いやり」については全対象においても、気になる児童においても宿泊学習の効果が見られなかった。効果が見られた下位尺度の項目と「思いやり」の項目を比較すると、効果が見られた下位尺度に含まれる項目が宿泊学習内の見られやすい行動であったのに対して、「思いやり」は宿泊学習に限定された行動ではなかった。このことから、宿泊学習までのプロセスで児童が実際にとった行動やとったと児童自身が意識できる行動は獲得しやすいが、そうでない行動は獲得するのが難しい可能性が考えられる。また「思いやり」については、長期キャンプの効果は報告されているが(橘ら, 2003), 短期キャンプの効果は報告されていない。このことから「思いやり」を向上させるためには、学内外のキャンプに関わらずその期間の長短が問題となる可能性も考えられる。

4 今後の課題

本研究において、小学校行事として行われる短期間の自然宿泊体験である宿泊学習が、児童の「生きる力」の一部および社会的行動に及ぼす効果を明らかにすることができた。その効果は、宿泊学習という体験だけでなく、宿泊学習の内容や、事前活動・事後活動とも関連している可能性が考えられた。そこで今後は、宿泊学習当日のプログラム、事前活動・事後活動の内容とその取り組みが「生きる力」や社会的行動に及ぼす影響を詳細に検討することが必要である。そうした検討をすることにより、児童の力を伸ばす指導計画の立案が可能になると考える。さらに、自然体験の有無によりキャンプから得られる効果が異なるとの指摘もあることから(叶ら, 2000), 参加児童の自然体験の多少により学校行事としての自然宿泊体験の効果が異なるのかを検討することも必要となるだろう。

V 付記

本研究は小屋野春香氏の平成27年度卒業論文

「学内におけるキャンプ(自然体験活動)が児童の生きる力・社会的行動に与える影響」を加筆、修正したものである。

VI 引用文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 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」
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構(2010). 子どもの体験活動の実態に関する調査研究報告書 <http://www.niye.go.jp/kanri/upload/editor/62/File/10taiken-gaiyou.pdf> (2018年10月23日現在)
- 平野吉直・篠原菊紀・柳沢秋孝・根本賢一・田中好文・寺沢宏次(2002). 子どものキャンプ経験が脳活動に与える効果 *野外教育研究*, 6(1), 41-48.
- 伊原久美子・中野友博・飯田稔(2013). 幼児・低学年児童における継続型組織キャンプの効果に関する研究 *野外教育研究*, 16(1), 31-44.
- 叶俊文・平田裕一・中野友博(2000). 自然体験活動が児童・生徒の心理的側面に及ぼす影響 - 少年自然の家主催事業参加者の過去の自然体験活動の有無からの比較 *野外教育研究*, 4(1), 39-50.
- 近藤剛(2007). キャンプ経験による参加児童・生徒の特性共感性と向社会的行動 *鳥取短期大学研究紀要*, 55, 25-31.
- 倉本満枝(1981). キャンプ集団における児童のリーダーシップ行動の変容 *実験社会心理学研究*, 20(2), 127-136.
- 文部科学省(2017a). 小学校学習指導要領 比較対照表 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_4_1_1.pdf (2018年10月23日現在)
- 文部科学省(2017b). 幼稚園教育要領, 小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf (2018年10月23日現在)
- 文部科学省(2018). 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/02/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/1401595_002_1.pdf (2018年10月23日現在)

- 森井利夫・渡辺武和 (1997). 組織キャンプの効果
生活科学研究, 19, 12-23.
- 向坊俊・城後豊 (2006). 自然体験学習が児童の自己
表現力に及ぼす影響 - 体験型環境教育プログラム
に着目して 野外教育研究, 10 (1), 35-47.
- 中川もも・岡村泰斗・黒澤毅・荒木恵理・米山 絵理
(2005). 長期・短期キャンプが小中学生の生きる
力に及ぼす効果 野外教育研究, 8 (2), 31-43.
- 西田順一・橋本公雄・徳永幹雄・柳敏晴 (2002). 組
織キャンプ体験による児童の社会的スキル向上効
果 野外教育研究, 5 (2), 45-54.
- 田淵洋勝・伊原久美子・高橋宏斗・久田竜平・飯田
輝 (2017). 児童期における短期型組織キャンプ
の効果 大阪体育大学紀要, 48, 79-86.
- 橘直隆・平野吉直 (2001). 生きる力を構成する指標
野外教育研究, 4 (2), 11-16.
- 橘直隆・平野吉直・関根章文 (2003). 長期キャンプ
が小中学生の生きる力に及ぼす影響 野外教育研
究, 6 (2), 45-56.
- 瀧直也・新島邦彦・平野吉直 (2007). 通学型キャン
プが子どもの「生きる力」に及ぼす影響 国立オリ
ンピック記念青少年総合センター研究紀要, 7,
1-14.
- 田中優 (2015). ボーイスカウトにおける体験活動が
青少年に与える影響 人間関係学研究, 17, 1-14.
- 田中優 (2016). ボーイスカウトにおける体験活動が
青少年に与える影響 (2) 2014年度および2015年
度における継続調査による検討 人間関係学研究,
18, 141-153.
- 山脇あゆみ・遠藤浩 (2011). 組織キャンプにおける
参加児童の社会的行動に関する研究 野外教育研
究, 14 (2), 1-12.
- 矢野正 (2007). 5泊6日間の臨海学校が児童の生き
る力に及ぼす効果 野外教育研究, 11 (1), 51-
64.
- 蓬田高正・飯田稔・井村仁・関智子・岡村泰斗 (2000)
長期自然体験が児童の内発的動機づけに及ぼす影
響 野外教育研究, 3 (2), 13-22.