

京都教育大学

平成20年度 修士論文

教育キャンプにおける参加児童の
社会的行動に関する研究
～低学年児童の変化を中心に～

教科教育専攻 保健体育専修

山脇あゆみ

指導教員：杉本厚夫

指導教員：遠藤 浩

目次

第一章 序論

- 1. はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
- 2. 研究の目的および課題・・・・・・・・・・ 7
- 3. 研究の限界・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8
- 4. 操作的意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9

第二章 過去の研究・・・・・・・・・・・・・・・・ 10

- 1. 観察法に関する研究・・・・・・・・・・ 11
- 2. 社会的行動に関する研究・・・・・・・・ 16
- 3. 自己制御機能に関する研究・・・・・・ 21

第三章 研究方法・・・・・・・・・・・・・・・・ 25

- 1. 被験者・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26
- 2. キャンプの概要・・・・・・・・・・ 28
- 3. 検査および手続き・・・・・・・・・・ 35
- 4. 統計処理・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 37

第四章 結果および考察・・・・・・・・・・ 40

- 1. キャンプ中の社会的行動評定尺度の作成・・・・ 41
- 2. キャンプ中の社会的行動の変化・・・・・・・・ 56
- 3. 低学年児童の社会的行動の変化・・・・・・・・ 79
- 4. 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 106

第五章 結論・・・・・・・・・・・・・・・・ 111

引用・参考文献

巻末資料（質問紙）

第 一 章

序論

1. はじめに

近年、子ども達の遊びの変化にともなう対人関係能力や社会性、思いやりなどの低下が危惧されている¹⁾。コンピュータゲームや携帯電話などに象徴される遊具やコミュニケーションツールの変化は、発達過程にある子ども達の遊び方を変え、コミュニケーション手段を変化させた。このような遊び道具、コミュニケーションツールの変化、そして仲間・時間・空間の欠如により、子ども達の人間関係を作る力が弱いなどの社会性の不足や、青少年の人間関係の希薄化が大きな問題となっている。

平成19年6月に公布された学校教育法²⁾の一部改正により、教育基本法の改正を踏まえて、義務教育の目標が具体的に示されるとともに、小・中・高等学校等においては、人とのコミュニケーションが成立しない子ども達の増加や青少年の人間関係の希薄化等の問題を受けて、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定められた（第30条第2項、第49条、第62条等）。

小学校学習指導要領（平成20年3月改訂）³⁾では、特に道德教育の充実が図られ、社会の一員であるという自覚と互いが支え合う社会の仕組

みを考え、平素と異なる生活環境にあって人間関係など集団生活の在り方などについて望ましい体験を積む集団宿泊活動、自分自身をも高めるためのボランティア活動、自然や動植物を愛し大切に作る心や感動する心などを育てるための自然体験活動など、学校の教育活動全体において各教育活動の特質や児童の興味・関心を考慮し、広い意味での豊かな体験をさせることを通して自然な形で児童の内面に根ざした道徳性が育成されるようにすることが大切であると述べられている。

特に今回の学習指導要領改訂では、発達の段階を踏まえた指導を重視する観点から、小学校においては、体験活動の例示として集団宿泊活動が追加された。このように、自然体験活動が推進されてきており、宿泊を伴うキャンプ活動が今後さらに増加すると予想される。

Swan (1987) ⁴⁾は、キャンプに代表される野外教育の一般的目標として、1) 社会性の育成、2) 自己概念または自己認識の向上、3) 教科の拡充、4) 環境の認知と理解、の4つの領域をあげている。Van der Smissen (1985) ⁵⁾は、野外教育が参加者に及ぼす効果を、1) 環境に対する行動と理解、2) 社会的相互作用、3) 自己の発達、の3つに大別している。

組織キャンプを独立変数とし、参加者の人間関係を従属変数とした研究は、これまで我が国では1970年代から継続して行われてきた。その結果、参加者同士がキャンプ活動を通して人間関係を改善させるという報告が多数されている⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾。小中学生においては、特に心理的側面に一定の効果が認められ⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾、大学生においても同様の効果が報告されている¹⁰⁾¹¹⁾¹²⁾。また、近年では組織キャンプの効果の要因に着目し、キャンプ中の出来事や体験に焦点を当てた研究もいくつか報告されている¹³⁾¹⁴⁾。

しかし、小学校低学年の児童の研究は、言語理解能力に限界がある¹⁵⁾ことなどから容易には行えず、十分になされているとは言い難い。

一般的に児童期における社会性の育成は、その後の人格形成において重要な意味を持っている¹⁵⁾。発達心理学的立場から考えても、自己中心的活動が中心である幼児期とは異なり、児童期は学級や友人集団に適応していく過程の中で社会化されていく段階であると言われている¹⁵⁾。この時期に当たる小学校低学年の児童に焦点を当てて、キャンプの効果を検討することの意義は大きいものと考えられる。そこで、本研究では小学校低学年児童に焦点を当て、その社会的行動 (Social behavior) についての検討を行う。

社会的行動 (Social behavior) とは、二人、あるいはそれ以上の人の間に相互作用がある行動と定義されており¹⁶⁾、向社会的行動 (prosocial behavior) と反社会的行動 (antisocial behavior) の大きな2つのカテゴリーに分けられる。向社会的行動とは、他人あるいは他の集団を助けようとしたり、こうした人々のためにあることをしようとする自発的な行為のことであり、思いやり行動とも言われる¹⁷⁾。これに対して、反社会的行動とは、社会の支配的価値基準に対して、これを否定、反発、軽視あるいは積極的に無視するような行動をいう¹⁶⁾。社会的存在としての人間の問題の1つは、向社会的行動を促進する道を見つけることだとも言われている¹⁶⁾。

先行研究においても、キャンプ活動の中で低学年児童に焦点を当てた研究は少なく、研究方法についても確立されていないのが現状である。一般的に心理学の立場では、言語理解に限界があるとされる幼児や低学年児童における研究では、面接方式による質問調査や行動観察による評価、また、他者による評価が行われる¹⁸⁾¹⁹⁾²⁰⁾。向社会的行動

の測定法においても標準化されたものではなく、向社会的行動の測定法として、一般的には行動の生起を観察する観察法や子どもの行動を観察している他者によって行われる他者評定、向社会的反応の質問紙測定法、実験的に場面を設定して行う場面テスト、仲間の間での子どもの評判を評価するソシオメトリー質問紙などが用いられる。

こうした背景から、本研究では低学年児童の変化を分析するための方法として、行動のビデオ観察による評価と他者（カウンセラー）による評価、面接形式による質問調査を行った。

これらの測定法の作成は、低学年児童に対応した測定法であることから、キャンプの効果を測定する方法として大きな意義を持つと考えられる。

人間、特に子ども達は様々な人との関わりの中で対人関係能力や社会性など社会的スキルを形成し、五感を働かせ、人と関わる体験を豊かに積み重ねることで思いやり行動と呼ばれる向社会的行動を培う¹⁵⁾。思いやりを持った子どもを育成するというこの教育的に非常に重要なテーマに関して、心理学の中では向社会的行動の問題として多くの研究がなされている。

堂野（1983）²¹⁾は、向社会的行動は、人に生まれつき備わっている行動ではなく、人が社会の中で育ち、様々な人とのふれあいを体験するプロセスで次第に学習されていく行動であると述べ、伊藤（2003;2004）²²⁾²³⁾は、向社会的行動が頻繁にみられない子どもでも、向社会的に振る舞うことができるという環境や認知を高めることができれば、行動の変化が見られると報告している。

Cauley & Tyler（1989）²⁴⁾は、幼児の社会的能力に関する自己認知と向社会的行動との関連を検討しており、社会的に有能であると自己認知

をもつ幼児は、向社会的行動傾向が高いことを明らかにした。向社会的行動育成に関する研究では、子どもの自己認知がポジティブなものになることで、その後の向社会的行動が促進されることが報告されている（Mills & Grusec, 1989 ; 川島, 1991; McGrath et al., 1995）²⁵⁾²⁶⁾²⁷⁾。

以上のような先行研究から、社会的に有能である、他人のために行動できると自己を認知すること、つまり、自己に対する効力感が向社会的行動と関連していることが示唆されてきた。

久保田（1982）²⁸⁾は、高学年を対象にキャンプ中の向社会的行動についての検証を試みており、高学年児童のグループの向社会的行動は、カウンセラーの働きかけやリーダー的成員の影響を受けることを報告している。また、近藤（2007）²⁹⁾は、高学年児童のキャンプ中の向社会的行動は日数が経つに連れて増加することを明らかにした。これらの研究は、キャンプの効果を示す研究として大きな意義をもつものであるが、低学年児童については言及されておらず、研究の必要性が残されている。また、向社会的行動とは対義の意味として捉えられる反社会的行動についての研究はなされておらず、これら2側面の行動を検証することは非常に意義のあることだと考えられる。

子ども達は、仲間との相互作用の中で友だちの困窮場面に遭遇し、向社会的葛藤を自ら体験することによって、対人行動としての向社会性を培っていく。向社会性は、向社会的行動を実際に行い、体験することで培われていくものである（樟本ら、2003）³⁰⁾。社会性に影響を受けやすい児童期に向社会的行動を行うことは、その後の人格形成において非常に意義のあることだと言える。

本研究において、低学年児童の社会的行動に焦点をあて、その行動の変化に的を絞ったのは以上の観点からであり、キャンプ中の児童の社会

的行動の変化を明らかにすることは、社会心理学や発達心理学に貢献するとともに、近年問題視されている人間関係の希薄化に対する方策としても有効な資料を与えることになるだろう。

2. 研究の目的および課題

本研究の目的は、小学校低学年児童にも対応した教育キャンプにおける社会的行動の測定法を作成するとともに、キャンプ中の社会的行動について、特に低学年に焦点を当てた検証を行うことである。

本研究では、以上のことを明らかにするために、以下のような課題を設定した。

課題1：小学校低学年児童にも対応したキャンプ中の社会的行動の測定法を作成する。

課題2：キャンプ参加児童のキャンプ中の社会的行動の変化を明らかにする。

課題3：問題傾向の強い低学年児童の社会的行動の変化の詳細を検証する。

3. 研究の限界

- 被験者は本研究で設定したキャンプに参加した小学1年生から小学6年生児童（主に京都府内在住）に限定され、無作為抽出によるものではなく、一般化には限界がある。
- 本研究における「キャンプ社会的行動チェックリスト」「キャンプ社会的行動カウンセラー評価尺度」および、「キャンプ向社会的行動自己評価尺度」は、標準化の試みはされておらず、一般化には限界がある。

4. 操作的意義

1) キャンプ社会的行動チェックリスト

本研究で独自に作成した「キャンプ社会的行動チェックリスト」によって測定されたものをさす。

2) キャンプ行動カウンセラー評定

本研究で独自に作成した「キャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度」を用いてグループカウンセラーによって測定されたものをさす。本研究におけるカウンセラーとは、グループを担当し、直接指導するキャンプカウンセラー（グループリーダー）のことをさす。

3) キャンプ向社会的行動自己評定

本研究で独自に作成した「キャンプ向社会的行動自己評定尺度」によって測定されたものをさす。

第 二 章

過去の研究

本研究の目的は、小学校低学年児童にも対応した教育キャンプにおける社会的行動の測定法を作成するとともに、キャンプ中の社会的行動について、特に低学年に焦点を当てた検証を行うことである。

この章では、本研究に関係のある諸文献を次の項目に分けて取り上げる。

1. 観察法に関する研究
2. 社会的行動に関する研究
3. 教育キャンプにおける過去の研究

1. 観察法に関する研究

観察法とは、行動を観察し分析する手法のことであり、様々な方法がある。以下に具体的な観察の手法を取り上げ、その概略を述べる³¹⁾。

日誌法：観察法の最も古い形態であり、親が子どもの行動を日誌に記録したものに由来する。行動を日誌型に記録したものであり、長所としては、・行動や人格特性の縦断的発達を理解できる。・多様な行動面を十分に描くことが出来る。・発達や変化の仮説をもたらす。などの点が挙げられる。短所としては、・一般性に欠ける。・観察のかたよりが生じやすい。・客観的事実と解釈が混同されやすい。・多くの時間を要する。などの点が挙げられる。

逸話記録法：日誌法のようなある特定の個人ではなく、より多数の人物の一般的な行動や言語の記録をいう。行動の偶発的発生を観察する方法であり、特に行動の質的特徴の解明に利用される。長所としては、・比較的簡単に行うことができ、時間や特別な設定・装置がいらない。・複雑な行動の全範囲を豊かに捉えられる。・自然状況のなかの行動が研究できる。・記録はいつでも何度でも見ることが出来る。・行動の意味や発達に対する仮説を生み出せる。などの点が挙げられる。短所としては、・記録される逸話の選択にかたよりが生じる。・観察に時間がかかる。・データを量化するのが難しい。・信頼性、妥当性を保証しにくい。などの点が挙げられる。

時間見本法：行動の流れを時間間隔で分け、特定の行動の有無や頻度を観察する手法であり、事象見本法と組み合わせて使用されることも多い。長所としては、・効率的で時間が節約できる。・同時

並行的に複数の人物の行動を記録できる。・発生や凝視のような非連続的な行動の測定に使用できる。・頻度や生起を含む行動の多様な側面の研究や系列分析に役立つ。などの点が挙げられる。短所としては、・まれにしか出現しない行動の分析が行いにくい。・行動の流れを人工的な任意の時間間隔で分割してしまう。・観察単位中の行動の有無のみをみると、必ずしも真の頻度を反映しない。などの点が挙げられる。

事象見本法：焦点となる行動を決め、その生起要因や過程を分析する方法で、特定の行為の過程を観察する手法である。時間見本法と組み合わせて使用されることも多い。長所としては、・観察される行動の統合性や文脈を維持できる。・対象とする事象行動が明確であり、その生起要因や経過が詳しく把握できる。・あまり頻繁に生じない行動にも使用できる。などの点が挙げられる。短所としては、・対象とする事象が生起するまで待たねばならず、時間的な無駄が生じる。・対象とする事象が生起しやすい設定や場面、時刻を十分把握しておかないと適切な観察ができない。などの点が挙げられる。

評定尺度法：観察した行動の程度や印象を数値的に評価する方法である。長所としては、・効率的で時間が節約できる。・構成が容易で実施が簡単である。・応用可能性が広い。・あまり訓練されていない人でもできる。・量化されにくい領域の行動に適している。などの点が挙げられる。短所としては、・構成や実施が容易なため、無差別に使われやすい。・観察者の心理的要因によるかたよりが生じやすいため、信頼性が失われる可能性がある。などの点が挙げられる。

観察法の手法としては、主に以上のような手法が挙げられ、本研究ではキャンプ中の社会的行動の生起を観察するために、時間見本法および事象見本法を基に、観察を行った。

時間見本法は、1920年代のアメリカの児童研究の流れの中で、1925年にミネソタ大学に創られた児童発達研究所において、1926年から1927年にかけて Olson が開発した。当初は正常時の神経性習癖の研究に用いられたが、次第に攻撃性やささやきなど 38 種におよぶ多様な行動の分析に用いられるようになった (Olson & Cunningham, 1934) ³²⁾。

その後、行動のサンプリングに適切な時間間隔や回数などの検討が行われ (Arrington, 1943) ³³⁾、動物行動学においてもさかんに用いられてきた (Martin & Bateson, 1986) ³⁴⁾。最近では、ビデオやビデオタイマーの普及、コンピュータを用いたデータ入力、解析装置や解析ソフトの発展により、信頼性の高い観察法となっている。

時間見本法を利用した代表的な研究には、Parten (1932) ³⁵⁾の研究が挙げられる。Parten は、幼児の遊びにおける社会的参加の発達を明らかにするため、1926年10月から1927年6月まで、2歳から4歳の子ども42人を対象に、大人の干渉のない自由遊びの時間（午前9時半から10時半まで）にみられる遊び行動を1分ずつの時間見本法で観察した。現在では発達心理学の基本用語となっている「何もしない」「孤立遊び」「傍観」「平行遊び」「連合遊び」「共同遊び」の6つの遊びにおける社会的参加カテゴリーを設定し、それにしたがって子どもの遊び行動をチェックした。その結果、社会的参加には、発達的变化があり、年少であると「孤立遊び」や「平行遊び」が多くみられ、年長になると「連合遊び」や「共同遊び」が多くみられたことが報告されている。

大西 (1955) ³⁶⁾は、子どもの観察を行うに当たって、子どもの行動が

「上昇的行動」「同列的行動」「下降的行動」の3つに分類できることを報告している。

また、伊藤（2006）¹⁸⁾は時間見本法による幼児の遊び場面における向社会的行動の観察を行い、遊び場面では、社会的参加度、活動内容といった相互作用の質によって困窮場面遭遇回数に差があること、仲間との遊び場面で困窮場面に遭遇しそれを改善する回数が多いほど、向社会的行動を行っているという自己評価が高いことを明らかにした。

三浦（1994）³⁷⁾は、算数の学力水準の異なる児童の算数授業中の行動を明らかにするため、時間見本法を用いて小学5年生160名の観察を行った。その結果、学力の低い児童は、授業中に学習に取り組まず、無活動が多く、教師の指導は、学力が中の上にあたる児童に最も少なく、この学力の児童には教師の指導が十分に行き届いていなかったこと、また、学力の高い児童は仲間への助言回数が多かったことなどを報告している。

事象見本法は、19世紀末の児童研究の始まりと、1920年前後の行動主義心理学の台頭により、言語の未発達な子どもの研究に用いられるようになった手法である。時間見本法は行動の量的側面にしか適用できないため、行動が生じる文脈を合わせて検討する際には事象見本法が使われるようになった。

自然場面での事象見本法を用いた初期の論文に、Dawe（1934）³⁷⁾の研究がある。これは、1931年10月から1932年2月までに保育園の自由遊び時間に観察した200例のけんかから、幼児のけんかの特性を検討したものである。この研究では、観察者はけんかが起こるのを待ち、けんかが始まったらそこへ行き、ストップウォッチで時間をはかりながらけんかの開始から終結の様子を記録した。

初期の研究から 80 年経た現在でも、その手法に大きな違いはないが、オーディオビジュアル機器の普及に伴ってビデオ記録やテープレコーダーなどが頻繁に用いられるようになってきている。本研究では、ビデオ記録による観察を行った。

事象見本法を用いて研究を行った Shibasaka (1987)³⁹⁾は、幼児が遊びに入るためにどのような方略を用いるかを実際の生活場面を観察することによって明らかにした。その結果、子ども達は仲間入りの交渉は用いず、相手の注意を引いたり、相手が一緒に遊びたいと思うようにする行動が多数行われたことを報告している。また、観察と分析の結果、仲間入りに失敗する方略と成功する方略の流れをモデルとして表した。この研究では、行動を観察、分析することにより、行動生起の実態に基づいて、教育的配慮についてさらに考察したり、個人差や文化差について追研究することの可能性が示されている。

友定 (1993)⁴⁰⁾は、子ども達が何に笑っているのか、それがどのように変化していくのかを 5 年間観察し、その記録を分類することを通して子どもの笑いとその発達を検討している。その結果、幼児の笑いは、からだ・知的認識・人間関係に分類でき、また、これら 3 つの側面で同時に笑いが成立していることを明らかにした。

このように、観察法は観察者が記録しその記録を基に分析を行うため、低学年児童にも適応した測定を行うことができる。以上のような背景から、本研究ではキャンプ中の児童の社会的行動の実態を明らかにするために、時間見本法および事象見本法の手法を用いた観察と分析を行った。

2. 社会的行動に関する研究

社会的行動 (Social behavior) とは、二人、あるいはそれ以上の人の間に相互作用がある行動と定義されており¹⁶⁾、向社会的行動 (prosocial behavior) と反社会的行動 (antisocial behavior) の大きな2つのカテゴリーに分けられる。向社会的行動とは、他人あるいは他の集団を助けようとしたり、こうした人々のためにあることをしようとする自発的な行為のことであり、思いやり行動とも言われる¹⁷⁾。これに対して、反社会的行動とは、社会の支配的価値基準に対して、これを否定、反発、軽視あるいは積極的に無視するような行動をいう¹⁶⁾。

人間、特に子ども達は様々な人との関わりの中で対人関係能力や社会性など社会的スキルを形成し、五感を働かせ、人と関わる体験を豊かに積み重ねることで思いやり行動と呼ばれる向社会的行動を培う¹⁵⁾。思いやりを持った子どもを育成するというこの教育的に非常に重要なテーマに関して、心理学の中では向社会的行動の問題として多くの研究がなされている。

向社会的行動とは、他人に対してしようとしたことの結果によって定義される。向社会的行動は強要されてなされるものではなく、自発的になされるものである¹⁷⁾。狭義の意味では「困窮者の利益を意図とし、援助の意思決定の自由がある場合になされる行動」(Eisenberg, 1986)⁴¹⁾と定義される。向社会的行動が行われる場面では、他者の利益と自己の欲求との間に葛藤が生じる。この葛藤に対して、自己の意思に基づいた内的調整が行われた結果、向社会的行動が生じると考えられている (Peterson, 1982)⁴²⁾。

菊池 (1988)⁴²⁾は、向社会的行動は基本的に次の4つの特徴をもつ

た行動であると述べている。1. 相手のためになる援助行動であること、2. お礼の言葉や品物・お金などの外的報酬を目的としない、3. ちょっとした時間や金銭のロスから生命の危険まで、何らかの損失を伴っていること、4. この行動が自発的なものであって、他人からの強制や心理的圧迫がないこと、である。この考え方は、「利他性」とも呼ばれ、向社会的行動の1つの特殊なタイプとして位置づけられる。

本研究では、この「利他性」に限定した向社会的行動ではなく、他人あるいは他の集団を助けようとしたり、こうした人々のためにあることをしようとする自発的な行為全般のことを向社会的行動として扱う。

堂野（1983）²¹⁾は、向社会的行動は、人に生まれつき備わっている行動ではなく、人が社会の中で育ち、様々な人とのふれあいを体験するプロセスで次第に学習されていく行動であると述べ、伊藤（2003;2004）²²⁾²³⁾は、向社会的行動が頻繁にみられない子どもでも、向社会的に振る舞うことができるという環境や認知を高めることができれば、行動の変化が見られると報告している。

Cauley & Tyler（1989）²⁴⁾は、幼児の社会的能力に関する自己認知と向社会的行動との関連を検討しており、社会的に有能であると自己認知をもつ幼児は、向社会的行動傾向が高いことを明らかにした。向社会的行動育成に関する研究では、子どもの自己認知がポジティブなものになることで、その後の向社会的行動が促進されることが報告されている（Mills & Grusec,1989 ;川島、1991;McGrath et al.,1995）²⁵⁾²⁶⁾²⁷⁾。

久保田（1982）²⁸⁾は、高学年を対象にキャンプ中の向社会的行動についての検証を試みており、高学年児童のグループの向社会的行動は、カウンセラーの働きかけやリーダー的成員の影響を受けることを報告している。また、近藤（2007）²⁹⁾は、高学年児童のキャンプ中の向社会的行

動は日数が経つに連れて増加することを明らかにした。これらの研究は、キャンプの効果を示す研究として大きな意義をもつものであるが、低学年児童については言及されておらず、研究の必要性が残されている。

反社会的行動は、研究分野によって様々な定義づけがなされている。反社会的行動に含まれる犯罪を、刑法学者は「犯罪とは違法かつ有責で刑罰法規の構成要素を充足する行為である」と定義している。この定義によると、責任能力のある人が、刑罰が定められている法律を破った場合、犯罪ということになり刑罰が科せられる（高橋・渡邊、2004）⁴⁴⁾。しかし、刑法学者により定義される犯罪は、心理学的な立場から反社会的行動を対象とする際にはあまりに狭義である。したがって、より広範な社会的行動として反社会的行動を定義する必要がある。

Loeber（1985）⁴⁵⁾は、「身体的もしくは精神的な危害や、他者の財産の損失もしくは損害を加える行為であり、刑法に違反するか否かは関係しない」と反社会的行動を定義しており、この定義では刑法の侵害に関する言及がなされている。しかし、青少年における非行行為においては、一般的に用いられる反社会的行動の意味と対応がつけられない家出や無断欠席などのような行為が含まれることが多い。さらに、他者に害を加えるけんかや脅しに関しては、成人により行われる場合は暴行として解釈されるにも関わらず、青少年により行われる場合は検挙の対象として考慮されることは少ない。また、精神医学的な見地から反社会的行動を分類する呼称としては、「行為障害」が挙げられる。行為障害は、一定の期間内に子どもや青年によって行われる問題行動の頻度によって診断がなされるものであり、行為そのものよりも個人を対象とした診断的症候群として位置づけられる。

これらの違法性や精神医学的な観点からも示唆されているように、吉

澤(2005)⁴⁶⁾は、反社会的行動は非行や行為障害を定義するだけでなく、その社会的秩序への影響から、破壊的行動としても捉えられることの多い様々な行為の総体として考えられるべきであると述べている。

Frick, Lahey, Loeber, Tannenbaum, Van Horn, Christ, Hart, & Hanson (1993)⁴⁷⁾は反社会的行動が多様であることを踏まえ、それらの行動がどのような次元により構成されているかを明確にするため、因子分析と多次元尺度法を用いた検討を行っている。反抗的行為障害や行為障害に含まれる行為を因子分析した研究のメタ分析の結果から、反社会的行動における2つの次元を抽出している。顕在的行動と潜在的行動の軸からなる次元と、破壊的行動と非破壊的行動の軸からなる次元に基づき、攻撃、反抗、財産の侵害、虞犯の4象限からなるカテゴリーを見出し、多様な反社会的行動をこれら4カテゴリーに位置づけることで、概念的な整理を試みている。

本研究では以上の議論を踏まえた上で、反社会的行動を狭義の意味での犯罪・非行としてではなく、Loeber(1985)⁴⁵⁾の広義な意味での定義に基づき、違法性の有無を問わず、非行や行為障害を包含する概念として捉える。すなわち、本研究における反社会的行動は、先にも述べたとおり、社会の支配的価値基準に対して、これを否定、反発、軽視あるいは積極的に無視するような行動¹⁶⁾とした。

酒井ら(2007)⁴⁸⁾は、学校での反社会的行動についての研究を試みており、その結果、学校での反社会的行動の多い児童は学級内で孤立したり、仲間や教師との友好的な関係を形成することが難しいこと、また、反社会的行動が多く交友関係をうまく結べない児童は、孤独感や不満足感を抱いている傾向にあることも指摘している。そして、このような対人関係の悪化や不満足感は、子ども自身の意欲の低減や自己受容感の低

下を招く可能性は十分に予想される。

反社会的行動に関する様々な先行研究（Parker & Asher, 1993 など）
48)からも、反社会的行動の目立つ子どもが学校で拒否され、親密な友人
関係を結ぶ機会を得られずに孤独感や不満足感を抱くケースが多いこと
が報告されており、発達段階的に社会性が育成される時期に当たる児童
期の直接体験や対人経験は大きな意義をもつものと言える。

様々な対人関係能力における効果が示されている教育キャンプにお
いて、児童の社会的行動への影響は十分に考えられるだろう。

3. 教育キャンプにおける過去の研究

平成19年6月に公布された学校教育法²⁾の一部改正により、教育基本法の改正を踏まえて、義務教育の目標が具体的に示されるとともに、小・中・高等学校等においては、人とのコミュニケーションが成立しない子ども達の増加や青少年の人間関係の希薄化等の問題を受けて、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と定められた（第30条第2項、第49条、第62条等）。

小学校学習指導要領（平成20年3月改訂）³⁾では、特に道德教育の充実が図られ、社会の一員であるという自覚と互いが支え合う社会の仕組みを考え、平素と異なる生活環境にあって人間関係など集団生活の在り方などについて望ましい体験を積む集団宿泊活動、自分自身をも高めるためのボランティア活動、自然や動植物を愛し大切に作る心や感動する心などを育てるための自然体験活動など、学校の教育活動全体において各教育活動の特質や児童の興味・関心を考慮し、広い意味での豊かな体験をさせることを通して自然な形で児童の内面に根ざした道德性が育成されるようにすることが大切であると述べられている。

このような背景の中、教育キャンプは欠損体験を補う活動として注目されている。Swan（1987）⁴⁾は、キャンプに代表される野外教育の一般的目標として、1）社会性の育成、2）自己概念または自己認識の向上、3）教科の拡充、4）環境の認知と理解、の4つの領域をあげている。Van der Smissen（1985）⁵⁾は、野外教育が参加者に及ぼす効果を、1）

環境に対する行動と理解、2) 社会的相互作用、3) 自己の発達、の3つ大別している。組織キャンプは、個人（キャンパー）が、1) 自然との関係、2) 他人との関係、3) 自己との関係、を見つめ直し、それらを改善していくことを意図して各学校段階で教育の一環として実施されており、これまでに様々な参加者の肯定的な変化が報告されている。

組織キャンプを独立変数とし、参加者の人間関係を従属変数とした研究は、これまで我が国では1970年代から継続して行われてきた。

大学生キャンプ実習において人間関係を断続的に研究した東原（1979）¹⁰⁾は、キャンプ実習を通して特に新しい友達関係が大いに促進すると報告している。また、橘・星野（1980）¹¹⁾は、大学生のキャンプ実習に参加した女子大生の対人態度について研究を行い、キャンプ経験が孤立傾向の減少や、望ましい対人態度の形成に貢献していると述べている。

蓬田ら（2000）⁵⁰⁾は、自ら学ぶ力を育成するために重要となる内発的動機づけを有能感、自己決定感、他者受容として捉え、2週間の子ども長期自然体験活動を対象に、参加児童の内発的動機づけに及ぼす影響を検討した。その結果、長期自然体験活動参加者は、非参加者と比較して、有能感、他者受容感が体験後に向上したことを報告している。青木ら（2003）⁵¹⁾は、17泊18日の長期キャンプ体験における参加者の社会的スキルの変容を検討しており、キャンプ後に社会的スキルが有意に向上したことを報告した。

このようなキャンプ経験が参加者にもたらす心理的效果を総合的に測定する尺度として、谷井ら（2001）⁵²⁾の小・中学生用自然体験効果測定尺度が挙げられる。谷井ら（2001）⁵²⁾は、従来のキャンプ評価が自己概念、有能感、自己効力感、社会性、リーダーシップ、自然意識等に焦点

が当てられてきたことを指摘し、評価研究が継続的になされるためには、これらを統合した自然体験事業の統合的な効果測定のための尺度の必要性を訴え、その開発に取り組んだ。その結果、「自己判断力」「自然への感性」「リーダーシップ」「対人関係スキル」「自己成長性」の5つの下位尺度で構成される小・中学生用自然体験効果測定尺度を開発した。

一方で、橘ら（2001）⁵³⁾は自然体験事業の評価を目的として、「生きる力」の構成概念を明らかにするために、「生きる力を構成する指標」について検証した。その中で、「生きる力」は、心の能力を構成する「心理的社会的能力」と「徳育的能力」に加え、「身体的能力」の大きく3つの指標で構成されていることを報告している。

さらに橘ら（2003）⁵⁴⁾は、「生きる力を構成する指標」をもとに「生きる力」を測定する「IKR評定用紙」を作成し、生きる力への教育キャンプの効果を実証するために、IKR評定用紙を用いて5～31泊の自然体験活動67事業を対象に調査を行った。その結果、教育キャンプが子どもの生きる力の向上に効果的であったことを報告した。同評定用紙を用いた研究はその後多数行われ、教育キャンプの生きる力への効果が示されている。

以上のように、組織キャンプが参加者に及ぼす効果や影響についての研究は数多く行われ、また近年ではキャンプの体験内容や効果内容に関する研究も行われるようになってきている^{13) 14)}。しかし、小学校低学年の児童の研究は、言語理解能力に限界がある¹⁵⁾ことなどから容易には行えず、十分になされているとは言い難い。先行研究においても、キャンプ活動の中で低学年児童に焦点を当てた研究は少なく、研究方法についても確立されていないのが現状である。このような背景からも、低学年児童にも対応した測定法の作成は、キャンプの効果

を測定する方法として大きな意義を持つと考えられる。

本研究では、児童の社会的行動について焦点を当てて研究を行うが、キャンプにおける児童の行動についての研究には、久保田（1982）²⁸⁾と近藤（2007）²⁹⁾の研究が挙げられる。

久保田（1982）²⁸⁾は、高学年を対象にキャンプ中の向社会的行動についての検証を試みており、高学年児童のグループの向社会的行動は、カウンセラーの働きかけやリーダー的成員の影響を受けることを報告している。また、近藤（2007）²⁹⁾は、高学年児童のキャンプ中の向社会的行動は日数が経つに連れて増加することを明らかにした。これらの研究は、キャンプの効果を示す研究として大きな意義をもつものであるが、低学年児童については言及されておらず、研究の必要性が残されている。また、向社会的行動とは対義の意味として捉えられる反社会的行動についての研究はなされておらず、これら2側面の行動を検証することは非常に意義のあることだと考えられる。

第 三 章

研究方法

本研究の目的は、小学校低学年児童にも対応した教育キャンプにおける社会的行動の測定法を作成するとともに、キャンプ中の社会的行動について、特に低学年に焦点を当てた検証を行うことである。

この章では、次の項目に分けて具体的に述べていく。

1. 被験者
2. キャンプの概要
3. 検査および手続き
4. 統計処理

1. 被験者

本研究の被験者は、以下に示す4つのキャンプに参加した児童を対象にしている。

1) キャンプA

平成20年7月19日から7月21日までの2泊3日の日程で行われた、マメさんキャンプ主催のキャンプに参加した小学1年生から6年生の児童計23名（男子7名、女子16名）を被験者とした。被験者は主に京都市およびその周辺に在住している者である。

2) キャンプB

平成20年8月5日から8月9日までの4泊5日の日程で行われた、マメさんキャンプ主催のキャンプに参加した小学1年生から6年生の児童計20名（男子13名、女子7名）を被験者とした。被験者は主に京都市およびその周辺に在住している者である。

3) キャンプC

平成20年8月12日から8月16日までの4泊5日の日程で行われたグリーンパル南山城主催のキャンプに参加した小学4年生から6年生までの児童計24名（男子11名、女子13名）を被験者とした。被験者は主に京都府内に在住している者である。

4) キャンプD

平成20年8月18日から8月23日までの5泊6日の日程で行われた

マメさんキャンプ主催のキャンプに参加した児童計 16 名（男子 6 名、女子 10 名）を被験者とした。被験者は主に、京都市内およびその周辺に在住している者である。

以上合計 83 名のうち、後述する全ての検査が回収された 76 名（91.6%）を分析対象とした。分析対象者の学年・性別の内訳は、表 1 の通り、1 年生児童 11 名（男子 4 名、女子 7 名）、2 年生児童 6 名（男子 5 名、女子 1 名）、3 年生児童 8 名（男子 4 名、女子 4 名）、4 年生児童 18 名（男子 9 名、女子 9 名）、5 年生児童 12 名（男子 5 名、女子 7 名）、6 年生児童 21 名（男子 9 名、女子 12 名）であった。

表 1 分析対象者の性別および学年内訳

	学年内訳						合計	総合計
	1	2	3	4	5	6		
男	4	5	4	9	5	9	36	76
女	7	1	4	9	7	12	40	

2. キャンプの概要

1) キャンプ A

キャンプ A は 2 泊 3 日の日程であり（表 2）、大阪府能勢郡能勢町の大阪府立総合青少年野外活動センターのキャンプ場で実施された。参加者は 1 グループ 5～7 名の 4 グループ体制で実施された。

キャンプの運営・指導は、京都教育大学野外教育研究室の教員と野外教育を専攻する大学院生および学部学生によって行われ、キャンプディレクター 1 名、プログラムディレクター 1 名、マネジメントディレクター 1 名、研究担当 1 名、各グループ担当カウンセラーが 1 班につき 2 名（計 8 名）の構成により組織された。キャンプ A は、全泊テント泊、全食自炊を基本として行われ、主なプログラムは、自然物を使った工作であるキャンプクラフト、ネイチャーゲームをポイントで行いながら進むネイチャーゲームハイク（沢登りを含む）、各班ごとに違った料理を作り、立食パーティー形式で行う夕食パーティー、まとめの会で各班ごとに発表するスタンプ作りなどで、グループ単位の活動で行われた。

2) キャンプ B・C

キャンプ B および C は、4 泊 5 日の日程で行われた。キャンプ B（表 3）は、岐阜県高山市のカクレハキャンプ場にて実施され、キャンプ C（表 4）は、南山城少年自然の家および、葛川森林キャンプ場にて実施された。参加者は両キャンプとも 1 グループ 5～7 名の 4 グループ体制で実施された。

キャンプの運営・指導は、両キャンプとも京都教育大学野外教育研究室の教員と野外教育を専攻する大学院生および学部学生によって行われ、

キャンプディレクター1名、プログラムディレクター1名、マネジメントディレクター1名、研究担当1名、本部スタッフ3名、各グループ担当カウンセラーが1班につき2名（計8名）の構成により組織された。キャンプCには、グリーンパル南山城の職員2名も指導に加わった。

キャンププログラムは、キャンプBとキャンプCはできるだけ同様のプログラムの流れになるようにした。主なキャンププログラムは、キャンプクラフト、沢登りを含むアドベンチャーハイク、夕食パーティー、スタンプ作りなどであった。

キャンプクラフト、夕食パーティー、スタンプ作りはキャンプAと同様のものであり、アドベンチャーハイクは、沢登りと高学年には滝登りを含んだ内容のものを実施した。このプログラムのねらいは、困難な状況を克服することにより、教育的効果を高めようとするものである。

キャンプBでは、2日目に墨汁作りが行われた。これは、自然物から墨汁をつくるという体験プログラムである。また、4日目に選択活動が実施された。これは、魚取り・川遊びと、虫取り・ネイチャービンゴの自然を利用した2つの活動のうち1つをキャンパーが自分自身で選択して行うプログラムである。キャンプCでは、4日目にイニシアティブゲームが行われた。これは、A S E（Action Socialization Experience）とも呼ばれるゲームであり、冒険要素を取り入れた内容の、社会性を育成することを目的として野外ゲーム化されたパッケージドプログラムである。用意されたゲームは、クモの巣、バックフライング、小鳥のさえずり、日本列島など、協力やコミュニケーションを必要とするものであった。

両キャンプともに、全泊テント泊、全食自炊を基本として行われた。

3) キャンプD

キャンプD（表5）は、5泊6日の日程で静岡県御殿場市の富士山麓付近の牧場にて実施された。参加者は、1グループ6～7名の3グループ体制で実施された。キャンプの運営・指導は、京都教育大学野外教育研究部の教員と野外教育を専攻する大学院生および学部学生によって行われ、キャンプディレクター1名、プログラムディレクター1名、研究担当1名、各グループ担当カウンセラーが1班につき2名（計8名）の構成により組織された。また、牧場スタッフ2名が指導（主に乗馬指導）に加わった。

キャンプDの主なプログラムは乗馬であり、1日のうち午前と午後に1回ずつ牧場スタッフの指導のもと、外乗りを含む合計8回の乗馬を行った。他に、馬の世話（エサやり、馬房清掃、ブラッシング等）も毎日子ども達が行った。

また、富士山麓の樹海にある富士風穴での洞窟探検も実施された。1年中氷の張る洞窟にヘッドランプを装着して入り、洞窟を体験するという内容のものであった。最終日の夕食では、キャンプA、B、C同様に、夕食パーティーが行われた。キャンプDも、全泊テント泊、全食自炊を基本として行われた。

表 2 キャンプ A ・ プログラム

	1 日 目 (7 / 1 9)	2 日 目 (7 / 2 0)	3 日 目 (7 / 2 1)
5:00			
6:00		起床	起床
7:00		朝の集い	朝の集い
		朝食作り	朝食作り
		朝食	朝食
8:00	集合 (京 都 駅) バス 出 発		装 備 返 却 テント 撤 収
9:00		ネイチャーハイキング 準備	
		ネイチャーハイキング 出 発	ま と め の 会 話 し 合 い
10:00	野 外 活 動 セ ン タ ー 着		
	開 講 式		ま と め の 会 発 表
11:00			
12:00	昼 食	昼 食 (行 動 食)	昼 食
13:00	テント 設 営		最 終 片 付 け
14:00	キャン プ 工 作		閉 講 式 バ ス 出 発
		キャン プ 場 に 戻 る	
15:00			
		夕 食 パ ー テ ィ ー 準 備	
16:00	夕 食 作 り	夕 食 作 り	
17:00			京 都 駅 着 解 散
18:00	夕 食	夕 食 パ ー テ ィ ー	
19:00	シャワー	シャワー	
20:00	就 寝	就 寝	
21:00			

表 3 キャンプ B ・ プログラム

	1 日 目 (8 / 5)	2 日 目 (8 / 6)	3 日 目 (8 / 7)	4 日 目 (8 / 8)	5 日 目 (8 / 9)	
5:00	集合（京都駅） バス出発	起床 朝の集い 朝食作り 朝食	起床（高学年） 朝食作り（高学年）	起床 朝の集い 朝食作り 朝食	起床 朝の集い 朝食作り 朝食	
6:00			起床 朝の集い 朝食作り 朝食			
7:00			起床 朝の集い 朝食作り 朝食			
8:00		キャンプ工作	サバイバルハイキング 準備（高学年） 出発（高学年）	選択活動 ・魚取り ・虫探し	片づけ 装備返却	
9:00			サバイバルハイキング 準備（中・低学年） 出発（中・低学年）		昼食	テント撤収
10:00						
11:00						
12:00		昼食休憩 （ひるがの高原SA）	昼食	昼食（行動食）	昼食	京都駅到着 解散
13:00		墨汁作り	昼食（行動食）	昼食		
14:00					夕食パーティー準備 夕食作り	
15:00	キャンプ場に戻る					
16:00	夕食作り	夕食作り	夕食パーティー			
17:00		夕食				
18:00		お風呂				
19:00		就寝		ミニファイヤー		
20:00		就寝		班別シェアリング 就寝		
21:00						

表 4 キャンプC・プログラム

	1日目(8/12)	2日目(8/13)	3日目(8/14)	4日目(8/15)	5日目(8/16)
5:00					
6:00		起床 朝の集い	起床 朝の集い	起床 朝の集い	起床 朝の集い
7:00		朝食作り 朝食	朝食作り 朝食	朝食作り 朝食	朝食作り 朝食
8:00				装備品片づけ	片づけ 装備返却
9:00		キャンプ工作	サバイバルハイキング 準備	イニシアティブゲーム	まとめの会 (話し合い)
10:00			出発		
11:00				テント撤収	
12:00		昼食		昼食	昼食
13:00	集合 (南山城少年自然の家) 開講式	バス移動	昼食(行動食)	バス移動	まとめの会 (発表)
14:00				南山城少年自然の家着	閉講式 解散
15:00	テント設営	葛川森林キャンプ場着	キャンプ場に戻る	夕食パーティー準備	
16:00		テント設営	備品片づけ	夕食作り	
17:00	夕食作り	夕食作り	夕食作り		
18:00	夕食	夕食	夕食	夕食パーティー	
19:00		シャワー	シャワー	お風呂	
20:00	お風呂				
21:00	就寝	就寝	就寝	就寝	

表 5 キャンプD・プログラム

	1 日 目 (8/18)	2 日 目 (8/19)	3 日 目 (8/20)	4 日 目 (8/21)	5 日 目 (8/22)	6 日 目 (8/23)				
5:00	集合（京都駅） バス 出発	起床 朝の集い 朝食作り 朝食	起床 朝の集い 朝食作り 朝食	起床 朝の集い 朝食作り 朝食	起床 朝の集い 朝食作り 朝食	起床 朝の集い 朝食作り 朝食				
6:00										
7:00										
8:00										
9:00										
10:00	昼食休憩	・乗馬 ・馬小屋掃除	・乗馬 ・馬小屋掃除	・乗馬 ・馬小屋掃除	・乗馬 ・馬小屋掃除	片づけ 装備返却				
11:00						テント撤収				
12:00						閉講式 バス 出発				
13:00						マウンテン ランチ着 開講式 テント設営	・乗馬	・乗馬	洞窟探検 （富士風穴）	・乗馬
14:00										
15:00										
16:00	夕食パーティー準備									
17:00	夕食作り	夕食作り	夕食作り	夕食パーティー	京都駅到着 解散					
18:00	夕食	夕食	夕食							
19:00	夕食	お風呂	お風呂			お風呂				
20:00										
21:00										
	就寝	就寝	就寝	就寝						

3. 検査および手続き

本研究では、キャンプ参加児童のキャンプ中の社会的行動を測定するために、キャンプ社会的行動チェックリスト、キャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度、キャンプ向社会的行動自己評定尺度の3つの測定法を作成し、使用した。内容および手続きは、以下の通りである。

1) キャンプ社会的行動チェックリスト

過去の文献³¹⁾³⁶⁾⁵⁶⁾を参考に、キャンプ参加児童の行動の生起をチェックする全12項目のチェックリストを作成した。このチェックリストは、「反社会的行動」「向社会的行動」「作業行動」の3つの観点から構成されている。

観察単位は1分間とし、30分間の観察を行った。得点については、30分間にチェックされた合計数を各項目の得点とした。

このチェックは、キャンプ初日の夕食作りの記録30分と、キャンプ最終日の朝食作りの記録30分の観察により行われた。

このチェックリストの作成手順および検証の詳細は第4章で述べる。

2) キャンプ行動カウンセラー評定尺度

キャンプ中の行動についての検査、「向社会的行動評定」(久保田、1982)²⁸⁾、「リーダーシップ行動評定尺度」(倉本、1979)⁵⁵⁾および、日常生活の行動についての検査「自己制御機能」(樟本ら、2003)³⁰⁾を参考にした45項目の中から、類似する項目の統合、キャンプでの社会的行動を測定するものではない項目の削除を行い、合計30項目からなるキャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度を作成した。

各項目について「非常によくあった・よくあった・少しあった・ほとんどなかった・全くなかった」の、行動の頻度を尋ねる 5 段階評定尺度による質問紙を用いた。得点化については、5 段階をそれぞれ 5 から 1 点評定とした。

この検査をキャンプ期間中の 1 日のプログラム終了後に各班担当のカウンセラーに対して毎日行った。

この検査の作成手順および検証の詳細は第 4 章で述べる。

3) キャンプ向社会的行動自己評定尺度

キャンプ中の行動についての検査「向社会的行動評定」(久保田、1982)²⁸⁾、日常生活の行動についての検査「自己制御機能」(樟本ら、2003)³⁰⁾を参考に、キャンプ場面での行動を測定する全 9 項目のキャンプ向社会的行動自己評定尺度を作成した。

各項目について、「はい・分からない・いいえ」の 3 件法による回答を求めた。1, 2 年生には、質問の内容を図示したカードを用い、面接方式で「はい・分からない・いいえ」の 3 件法による回答を求め、回答の記入は質問者が行った。得点化については、3 段階をそれぞれ 3 点から 1 点評定とした。

この検査は、キャンプ直前とキャンプ直後の計 2 回実施された。

この検査の作成手順および検証の詳細は第 4 章で述べる。

4. 統計処理

本研究では、課題を検証するにあたり、以下の統計処理を行った。

1) キャンプ社会的行動チェックリスト

課題1に関して、キャンプ社会的行動チェックリストを独自に作成した。このチェックリストは、「反社会的行動」「向社会的行動」「作業行動」の3つの側面から成っており、ビデオ観察時間を30分、ビデオ観察単位を1分として、観察を行った。1分間連続して観察を行い、生起した行動をチェックリストに記録するという作業を繰り返し、児童1人あたり30分のデータを収集した。30分間でチェックのついた回数を、「反社会的行動」「向社会的行動」「作業行動」に分けて合計したものを得点として使用した。

課題2に関して、キャンプ中の社会的行動の変化を明らかにするためにキャンプ初日の夕食作りとキャンプ最終日の朝食作りの差を分散分析を用いて有意差の検定を行った。また、低学年児童の社会的行動に焦点を当てた検討を行うために、参加者全体を低学年・中学年・高学年の3群に分け、キャンプ初日の夕食作りとキャンプ最終日の朝食作りの各群の差を分散分析を用いて有意差の検定を行った。また、二元配置分散分析により3群の変化に違いがあるかどうかを検証した。

課題3に関して、問題傾向の強い低学年児童の向社会的行動の変化の詳細を検証するために、ビデオ観察を行い、生起した行動を日誌法により細かに記録した。

2) キャンプ社会的行動カウンセラー評定

課題 1 に関して、キャンプ中の児童の社会的行動の変化を明らかにするために、キャンプ中の向社会的行動行動についての検査、「向社会的行動評定」(久保田、1982)²⁸⁾、「リーダーシップ行動評定尺度」(倉本、1979)⁵⁵⁾および、日常生活の行動についての検査「自己制御機能」(樟本ら、2003)³⁰⁾を参考にした 45 項目の中から、類似する項目の統合、キャンプでの行動を測定するものではない項目の削除を行い、合計 30 項目からなるキャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度を作成した。

項目の因子構造を明らかにするために、得られたデータに最尤法による因子分析を行い、Kaiser の正規化を伴うプロマックス法を用いて因子の抽出を行った。また、それぞれの因子の信頼性を調べるために、クロンバックによる α 係数と折半法によるスピアマン・ブラウン係数を算出した。

課題 2 に関して、キャンプ中の社会的行動の変化を明らかにするためにキャンプ初日とキャンプ最終日の差を分散分析を用いて有意差の検定を行った。また、低学年児童の社会的行動に焦点を当てた検討を行うために、参加者全体を低学年・中学年・高学年の 3 群に分け、キャンプ初日とキャンプ最終日の各群の差を分散分析を用いて有意差の検定を行った。また、二元配置分散分析により 3 群の変化に違いがあるかどうかを検証した。

課題 3 に関して、問題傾向の強い低学年児童の社会的行動の変化の詳細を検証するために、因子別に個々の得点変化の検証を行った。

3) キャンプ向社会的行動自己評定

課題 1 に関して、キャンプ中の社会的行動の変化を明らかにするために、キャンプ中の行動についての検査「向社会的行動評定」(久保田、1982)²⁸⁾、日常生活の行動についての検査「向社会的行動評定」(伊藤、2004)²³⁾を参考に、キャンプ場面での行動を測定する全 9 項目のキャンプ行動自己評定尺度を作成した。低学年の評定には、質問項目の場面を示すカードを作成し、カードを提示した上で面接形式で回答を求めた。

尺度の信頼性を調べるために、クロンバックによる α 係数と折半法によるスピアマン・ブラウン係数を算出した。

課題 2 に関して、キャンプ中の社会的行動の変化を明らかにするためにキャンプ初日とキャンプ最終日の差を分散分析を用いて有意差の検定を行った。また、低学年児童の社会的行動に焦点を当てた検討を行うために、参加者全体を低学年・中学年・高学年の 3 群に分け、キャンプ初日とキャンプ最終日の各群の差を分散分析を用いて有意差の検定を行った。また、二元配置分散分析により 3 群の変化に違いがあるかどうかを検証した。

課題 3 に関して、問題傾向の強い低学年児童の社会的行動の変化の詳細を検証するために、個々の得点変化の検証を行った。

第 四 章

結果および考察

本研究の目的は、教育キャンプにおける小学校低学年児童にも対応した社会的行動の測定法を作成するとともに、キャンプ中の社会的行動について、特に低学年に焦点を当てた検証を行うことである。

この章では、次の項目に分けて結果および考察を記述していく。

1. キャンプ中の社会的行動評価尺度の作成

- 1) キャンプ社会的行動チェックリストの作成
- 2) キャンプ社会的行動カウンセラー評価尺度の作成
- 3) キャンプ向社会的行動自己評価尺度の作成

2. キャンプ中の社会的行動の変化

- 1) ビデオ分析による変化
- 2) キャンプ社会的行動カウンセラー評価の変化
- 3) キャンプ向社会的行動自己評価の変化

3. 低学年児童の社会的行動の変化

- 1) 分析対象児童の抽出と分析内容
- 2) 反社会的側面の強い児童のケーススタディ
- 3) 社会的側面の行動が少ない児童のケーススタディ

4. 考察

1. キャンプ中の社会的行動評定尺度の作成

1) キャンプ社会的行動チェックリストの作成

キャンプ中の児童の社会的行動を分析するために、事象見本法、時間見本法、チェックリスト法の手法を用いてビデオ記録による行動観察を行い、社会的行動のチェックリストを独自に作成した。

事象見本法とは、あらかじめ対象とする行動を決めておき、実際に観察しながら行動の生起、経過、結果の状況を記録する手法であり、時間見本法とは、行動を任意の時間間隔で区切った観察単位を設定し、観察単位ごとに観察対象者の行動の生起を記録する方法である³¹⁾。本研究では、この事象見本法と時間見本法に則った形で観察を行い、独自に作成したチェックリストを用いて行動生起の有無をチェックした。

チェックリストの項目として、食事作り、テント設営、キャンプクラフト、夕食パーティー準備を記録したビデオからキャンパーの行動を抽出した。その行動を大西（1955）³⁶⁾の行動観察項目と、首籐（1995）⁵⁶⁾の向社会的行動の観察カテゴリーを基にカテゴリー化した。

大西（1955）³⁶⁾の行動観察項目とは、行動カテゴリーを指示・命令する、助力する、先頭をきる、攻撃する、自己を顕示するといった行動を含む自己を他者よりも上位に位置づけようとする「上昇的行動」、社会的関係をつけようとする、協調するといった行動を含む自己と他者とを同列と捉える「同列的行動」、助力を求める、従う、頼る、追従するといった行動を含む自己を他者よりも下位に位置づける「下降的行動」の3つに分類したものである。

首籐（1995）⁵⁶⁾の向社会的行動の観察カテゴリーとは、観察カテゴリーを援助、手助け、養護を定義とする「援助」、助言、提案、注意、応援

を定義とする「言語的関与」、慰め、気遣い、励ましを定義とする「慰め」、協力、行動を定義とする「協力」、分配、分与、物の共有、場所の共有、譲与を定義とする「分与」の5つに分類するものである。

これらを参考に、ビデオ観察から抽出した、首藤（1995）⁵⁶⁾の向社会的行動に含まれる協力や提案などの行動を「向社会的行動」、大西（1955）³⁶⁾の「上昇的行動」に一部含まれる自己を顕示する、攻撃するなどの行動を「反社会的行動」として行動カテゴリーを2つに分類した、合計9項目からなるキャンプ行動チェックリストを作成した。

また、「作業行動」を記録する項目として、「自発的に作業する」「指示をされて作業する」「指示を求めて作業する」の3つの項目を作成し、チェックリスト項目に加えた。本研究で利用したチェックリスト項目を表6に示す。

行動をチェックする際に重要な観察単位の時間間隔と観察時間については、観察対象の行動や場面に適したものを設定しなければならない。時間間隔は、短いほど実際の対象行動を正確に反映することになるが、あまりに短いと観察や記録の余裕がなくなる。本研究では、食事作りの場面の観察を行ったため、班員全員に従事すべき作業があり、社会的行動が生起しやすいと考えられる食事作り開始後30分間を観察時間とした。また、Parten（1932）³⁵⁾の研究において、幼児の遊び時間の観察間隔として適用され、現在の幼児の遊び場面に関する研究において頻繁に設定される1分を観察単位として設定した。

本研究では、活動内容・作業量ともに同程度の活動に設定した初日の夕食づくりと最終日の朝食作りをビデオ分析対象場面とし、ビデオ観察時間を30分、ビデオ観察単位を1分間として観察を行った。1分間連続して観察を行い、生起した行動をチェックリストに記録するという作

業を繰り返し、児童 1 人あたり 30 分のデータを収集した。この観察法は、1 分間の間に 2 種類以上の行動が生起した場合、2 つ以上のチェックがつけられるため、行動の生起回数が実際の観察時間よりも多くなる可能性がある。これらの観察には 3 人の観察者が同時に、同一の児童についての観察を行い、観察が客観的に行われるよう、観察の方法と手順、行動の定義を示したものを作成し、また観察者間で観察記録の正確さの検討を行った。

表 6 キャンプ社会的行動チェックリスト項目（行動カテゴリーと定義）

向社会的行動	他の人に指示を出したり、やり方を教える 意見を言う 困っている人を助ける 非協力的な人に注意をする
反社会的行動	自分勝手に活動とは関係ない行動をする 指示を無視する・反発する 思い通りにならなくて怒る 過度に自分に注意を引こうとする・甘える 攻撃的な言動
作業行動	自発的に作業する 指示されて作業する 指示を求めて作業する

2) キャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度の作成

キャンパーのキャンプ中の社会的行動を評価するために、キャンプ中の向社会的行動についての検査、「向社会性尺度」(久保田 1982)²⁸⁾、「リーダーシップ行動評定尺度」(倉本 1979)⁵⁵⁾および、日常生活の行動についての検査「自己制御機能」(樟本ら 2003)³⁰⁾を参考に「キャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度」を作成した。

久保田 (1982)²⁸⁾の「向社会性尺度」は、1. だれに対してもやさしく接する、2. 自分の持っている物をよろこんで貸してあげる、3. 班の仕事や班で行うことに協力する、4. ほかの人が困っている時に助けてあげる、5. だれに対しても親切である、6. ほかの人のために自分の物を分け与える、7. ほかの人の失敗や間違いを怒らないで許す、8. ほかの人が喜んだり、悲しんだりしているときに、その人の気持ちになってあげられる、9. ほかの人が失敗したり、怒られたときに慰めてあげる、の9項目からなる向社会的行動を測定する尺度である。

「リーダーシップ行動評定尺度」(倉本 1979)⁵⁵⁾は、児童用およびキャンプ集団の状況を考慮して作成された 15 項目からなる検査であり、内容は、1. 人気がある、2. 他人の面倒をよくみる、3. 気軽に話しかける、4. 人の意見をよく聞く、5. 他人のことを考えて行動する、6. 意見をまとめる、7. いいアイデアを出す、8. 仕事をやりとげる、9. きまりを守る、10. 対抗意識が強い、11. 注意を与える、12. 指示を与える、13. みんなを引っ張っていく、14. すすんで仕事をする、15. 献身的行為、である。

「自己制御機能」(樟本ら 2003)³⁰⁾は、自己主張と自己抑制の2側面からなる合計 12 項目の検査であり、内容は、1. 友だちに自分の意見やアイデアを話す、2. 自分の友だちと意見が違ったとき、友だちの

意見を取り入れる、3. してはいけないことは、どんなことがあってもしない、4. 友だちと自分の考えが違うとき、自分の考えを友だちに言う、5. 何かに失敗したり、うまくいかなかったときにはそれをあきらめる（逆転）、6. 人に何かをするように言われてから行動する（逆転）、7. 嫌なことや難しいことを頼まれても頑張る、8. 新しいことや、自分には難しいと思うことでもやってみる、9. 悲しいこと、悔しいこと、辛い気持ちを人に見せる（逆転）、10. 友だちと話をしているとき、友だちの話を最後まで聞く、である。

これらの項目を参考に、キャンプ場面を想定した内容のキャンプ社会的行動評定項目として 45 項目を抽出した。そして、これらのキャンプ中の社会的行動に関する項目について「非常によくあった」を 5 点、「よくあった」を 4 点、「少しあった」を 3 点、「ほとんどなかった」を 2 点、「全くなかった」を 1 点とした行動の頻度を尋ねる 5 件法で回答を求めた。

得られたデータに最尤法による因子分析を行い、Kaiser の正規化を伴うプロマックス法によって、6 つの因子が抽出された。回転後の因子負荷量が .40 未満の項目を除外して残った項目をそれぞれの因子の項目とした。第 VI 因子に負荷する項目は 1 項目のみであり、これは第 II 因子に含まれる項目であったため、第 VI 因子は解釈不能として除外した。その結果、5 因子 30 項目がキャンプ中の行動評定項目として抽出された。5 因子の累積寄与率は 60.44% であった。各因子の固有値・寄与率・累積寄与率を表 7 に示す。

表 7 各因子の固有値・寄与率・累積寄与率

因子 No	固有値	寄与率 (%)	累積寄与率 (%)
第 I 因子	8.82	28.18	28.18
第 II 因子	6.31	19.74	47.92
第 III 因子	2.03	5.55	53.48
第 IV 因子	1.56	4.02	57.50
第 V 因子	1.37	2.95	60.44
第 VI 因子	1.06	2.66	63.10

① 第 I 因子

第 I 因子に高い因子負荷量を示した項目は、「リーダーシップを発揮してみんなを引っ張っていく (.912)」「班の友だちに自分の意見や考えを話す (.853)」「他の班員に指示を出す (.804)」「班のカウンセラーや本部の人に自分の考えをはっきり伝える (.797)」「班員の誰に対しても気軽に話しかける (.739)」「自分からカウンセラーに話しかける (.718)」「あまり働かない人や決まりを守らない人に注意をする (.499)」「難しいことに意欲的に取り組む (.459)」の合計 8 項目である。これらの項目は、班員をリードし、意見や指示を出すリーダーシップ行動を表す項目群と解釈し、「リーダーシップ行動」因子と命名した。

② 第 II 因子

第 II 因子に高い因子負荷量を示した項目は、「しなければならないことがあるときに、興味が他に向いてしまう (.977)」「集中力がない (.765)」「みんなと違う行動をとりたがる (.739)」「決められた仕事を途中で投げ出す (.725)」「自分の興味のあることしかやりたがらない (.633)」「一人で勝手に他の場所に行ってしまう (.601)」「約束事や決まりを守らない (.523)」「自分勝手なわがままを言う (.485)」の合計 8 項目である。

これらの項目は、自己中心的な行動を表す項目群と解釈し、「自己中心的行動」因子と命名した。

③第Ⅲ因子

第Ⅲ因子に高い因子負荷量を示した項目は、「周囲の人のことを考えて行動する (.844)」「自分勝手になく、他の人のことも考えて行動する (.828)」「人の嫌がる仕事でも嫌がらずに行う (.825)」「班の仕事や班で行うことに協力する (.745)」「班の仕事を自ら進んで行う (.730)」「仕事や活動に対して積極的である (.650)」「他の人が困っているとき、助けてあげる (.631)」「難しいことに意欲的に取り組む (.427)」の合計 8 項目である。これらの項目は、協力・協調的な行動を表す項目群と解釈し、「協調的行動」因子と命名した。

④第Ⅳ因子

第Ⅳ因子に高い因子負荷量を示した項目は、「仲間はずれを作ったり、いじめたりする (.805)」「人の嫌がることをしたり、言ったりする (.601)」「他の人の失敗や間違いを怒ったり責めたりする (.438)」「気に入らないことがあると、すぐ蹴ったりたたいたりする (.431)」「自分勝手なわがままを言う (.418)」の合計 5 項目である。これらの項目は、他人を攻撃する内容の項目群と解釈し、「攻撃的行動」因子と命名した。

⑤第Ⅴ因子

第Ⅴ因子に高い因子負荷量を示した項目は、「他の人が喜んでいるときに、一緒に喜んであげる (.752)」「みんながやりたい役割や順番をゆずってあげる (.704)」「他の人が悲しかったり、元気がないときになぐ

さめてあげる (.611)」の合計 3 項目である。これらの項目は、他人の感情に共感する行動を表す項目群と解釈し、「共感的行動」因子と命名した。

⑥ 第 VI 因子

第 VI 因子には、第 II 因子に含まれる 1 項目が抽出されたが、1 項目のみであったため、解釈不能として第 VI 因子は使用しなかった。

以上 5 因子を抽出し、「キャンプ社会的行動評定尺度」の因子として、それぞれリーダーシップ行動因子、自己中心的行動因子、協調的行動因子、攻撃的行動因子、共感的行動因子と解釈した。これら因子別項目を表 8 および表 9 にまとめる。

信頼性および妥当性の検討

抽出された 5 因子の内的整合性を調べるために、クロンバックの α 係数を算出した。その結果、第 I 因子から順に、 $r = .88$ 、 $.91$ 、 $.91$ 、 $.78$ 、 $.73$ という値を示した。第 IV 因子、第 V 因子が $.80$ 以下の値であるが、項目数が少ないことを考慮すると比較的高い内的整合性が得られたと言える。

また、折半法によるスピアマン・ブラウン係数を算出したところ、第 I 因子から順に、 $r = .81$ 、 $.88$ 、 $.89$ 、 $.77$ 、 $.73$ という値を示した。以上から、抽出された 5 因子は比較的高い内的整合性が得られた。

表8 キャンプ社会的行動カウンセラー評定の因子分析：回転後の因子負荷量
(最尤法・プロマックス回転)

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6
28.リーダーシップを発揮してみんなを引っ張っていく	0.91	-0.29	-0.12	0.11	0.04	0.08
1. 班の友だちに自分の意見や考えを話す	0.85	0.19	-0.05	-0.13	0.01	-0.03
12.他の班員に仕事の指示を出す	0.80	-0.22	-0.10	0.16	0.03	-0.01
16.班のカウンセラーや本部の人に自分の考えをはっきり伝える	0.80	0.11	0.01	-0.06	0.05	0.02
14.班員のだれに対しても気軽に話しかける	0.72	0.06	0.11	-0.23	0.01	0.15
13.自分からカウンセラーに話しかける	0.72	0.15	-0.05	-0.15	-0.02	-0.06
2. あまり働かない人や決まりを守らない人に注意をする	0.50	0.04	0.29	0.29	-0.08	0.07
27.難しいことに意欲的に取り組む	0.46	0.01	0.43	-0.06	0.04	-0.02
9. しなければならないことがあるときに、興味が他に向いてしまう	-0.09	0.98	0.06	-0.11	0.09	-0.01
29.集中力がない	-0.03	0.77	0.06	0.02	-0.16	-0.03
7. みんなと違う行動をとりたがる	0.01	0.74	0.22	0.14	-0.16	0.39
22.決められた仕事を途中で投げ出す	0.03	0.73	-0.07	0.06	-0.00	0.23
26.自分の興味があることしかやりたがらない	0.05	0.63	-0.03	0.08	0.29	-0.06
24.約束事や決まりを守らない	0.03	0.52	-0.23	0.12	0.59	0.27
3. 自分勝手なわがままを言う	0.11	0.48	-0.09	0.42	0.06	0.09
15.周囲の人のことを考えて行動する	-0.01	0.04	0.84	-0.09	0.06	0.17
4. 自分勝手になく、他の人のことも考えて行動する	-0.10	-0.06	0.83	-0.08	-0.03	0.12
25.人の嫌がる仕事でも嫌がらずに行う	-0.10	0.05	0.83	0.02	0.09	0.05
17.班の仕事や班で行うことに協力する	0.09	-0.17	0.75	0.27	-0.06	-0.19
20.班の仕事を自ら進んで行う	0.09	-0.02	0.73	0.08	-0.02	-0.28
21.仕事や活動に対して積極的である	0.20	0.04	0.65	-0.07	-0.04	-0.23
5. 他の人が困っているとき、助けてあげる	0.16	-0.03	0.63	-0.06	0.11	0.04
8. 仲間はずれを作ったり、いじめたりする	-0.09	-0.02	0.02	0.81	0.01	-0.14
30.人の嫌がることをしたり、言ったりする	-0.07	0.33	-0.03	0.60	0.11	0.01
19.他の子の失敗や間違いを怒ったり責めたりする	0.15	0.20	-0.05	0.44	-0.03	-0.21
11.気に入らないことがあるとすぐ、蹴ったりたたいたりする	-0.10	0.27	0.05	0.43	-0.03	0.15
6. 他の子が喜んでいるときに、一緒に喜んであげる	0.00	0.10	0.11	0.07	0.75	-0.19
18.みんながやりたい役割や順番をゆずってあげる	-0.04	-0.03	0.24	-0.04	0.70	0.39
23.他の子が悲しかったり、元気がないときに慰めてあげる	0.10	-0.08	-0.76	0.03	0.61	-0.07
10.一人で勝手に他の場所に行ってしまう	0.10	0.60	0.60	-0.01	-0.16	0.61
負荷量の平方和	8.45	5.92	1.67	1.21	0.88	0.80
寄与率	28.18	19.74	5.55	4.02	2.95	2.66

表9 因子別項目

因子名	項目
1 リーダーシップ 行動	リーダーシップを発揮してみんなを引っ張っていく 班の友だちに自分の考えや意見を話す 他の班員に仕事の指示をだす 班のカウンセラーや本部の人に自分の考えをはっきり伝える 班員のだれに対しても気軽に話しかける 自分からカウンセラーに話しかける あまり働かない人や決まりを守らない人に注意をする 難しいことに意欲的に取り組む
2 自己中心的行動	しなければならないことがあるときに、興味が他に向いてしまう 集中力がない 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 自分の興味があることしかやりたがらない 一人で勝手に他の場所に行ってしまう 約束事や決まりを守らない 自分勝手なわがままを言う
3 協調的行動	周囲の人のことを考えて行動する 自分勝手でなく、他の人のことも考えて行動する 人の嫌がる仕事でも嫌がらずに行う 班の仕事や班で行うことに協力する 班の仕事を自ら進んで行う 仕事や活動に対して積極的である 他の人が困っているとき、助けてあげる 難しいことに意欲的に取り組む
4 攻撃的行動	仲間はずれを作ったり、いじめたりする 人の嫌がることをしたり、言ったりする 他の人の失敗や間違いを怒ったり責めたりする 気に入らないことがあるとすぐ、蹴ったりたたいたりする 自分勝手なわがままを言う
5 共感的行動	他の人が喜んでいるときに、一緒に喜んであげる みんながやりたい順番をゆずってあげる 他の人が悲しかったり、元気がないときに慰めてあげる

3) キャンプ向社会的行動自己評価尺度の作成

キャンパー自身の評価による向社会的行動の変化を測定するために、久保田（1982）²⁸⁾の作成した向社会的行動を測定する「向社会性尺度」と、伊藤（2004）²³⁾の「向社会的行動評定」を基に、キャンプ中の行動を想定した9項目からなる「キャンプ向社会的行動自己評定尺度」を作成した。

久保田（1982）²⁸⁾の「向社会性尺度」は、1. だれに対してもやさしく接する、2. 自分の持っている物をよろこんで貸してあげる、3. 班の仕事や班で行うことに協力する、4. ほかの人が困っている時に助けをあげる、5. だれに対しても親切である、6. ほかの人のために自分の物を分け与える、7. ほかの人の失敗や間違いを怒らないで許す、8. ほかの人が喜んだり、悲しんだりしているときに、その人の気持ちになってあげられる、9. ほかの人が失敗したり、怒られたときに慰めてあげるの9項目からなる向社会的行動を測定する尺度である。

伊藤（2004）²³⁾の「向社会的行動評定」は、Mills&Grusec（1989）²⁵⁾の向社会性についての認知尺度を基に、分与、気遣い、援助、なぐさめ、協力の5領域に関する10項目からなっており、項目は以下の通りである。

1. 友だちが忘れ物をしてきたとき、自分の物を貸す（分与）、2. 自分がいいものをもらったとき友だちに分ける（分与）、3. 友だちが急いでいるときには順番をかわる（気遣い）、4. 遊び道具が1つしか残っていないとき自分より小さな子に遊び道具をゆずる（気遣い）、5. 友だちの仕事が大変なときそれを手伝う（援助）、6. 友だちがいじめられているとき友だちを助ける（慰め）、7. 怪我をしている友だちを見たらなぐさめる、8. 友だちが大切な物をなくしたとき元気づける（慰め）、9.

友だちに頼まれて友だちと一緒に仕事をする（協力）、10. みんなが一緒に仕事をするとき力を合わせて仕事をする（協力）。

これら2つの尺度を基に、キャンプ集団の状況を考慮し、キャンプ場面を設定した質問内容に修正した、9項目からなる「キャンプ行動自己評価尺度」を作成した。これらの項目の中に、自己制御機能の因子である「自己主張」「自己抑制」の2側面を表す行動を各1項目ずつ含めた。表10にキャンプ向社会的行動自己評価尺度の項目を示す。

これらの項目の評価は、「はい」を3点、「分からない」を2点、「いいえ」を1点とした3段階評価尺度の質問紙を使用した。1, 2年生は、言葉の理解に限界がある¹⁵⁾ことから、キャンプ場面を絵に示したカードを用い、面接形式で「はい」を3点、「分からない」を2点、「いいえ」を1点とした3件法を用いて、質問者が記入する方法で検査を行った。本研究で使用したカードを図1～図9に示した。

この検査の信頼性を調べるために、クロンバックの α 係数を算出したところ、 $r = .77$ という結果を得た。また、折半法によるスピアマン・ブラウン係数を算出したところでは、 $r = .80$ という高い整合性が得られた。これらの結果から、「キャンプ向社会的行動自己評価尺度」は比較的高い信頼性が得られたと言える。

表 10 「キャンプ向社会的行動自己評定尺度」項目

評定項目
1. いいアイデアがうかんだとき、班のみんなやカウンセラーにきちんと説明しますか。
2. ナタや包丁など、けがをする危険のある道具でもすすんで使いますか。
3. 食事作りをしているとき、道具の片づけを頼まれました。みんな片づけを嫌がっています。あなたは片づけをしますか。
4. みんながやりたがる遊びの順番をゆずってあげますか。
5. 集合の時間がせまっていて、あなたはとても急いでいます。そのとき、テントの入り口が開かなくて困っている人がいました。手伝ってあげると、自分の集合時間に遅れてしまうかもしれません。あなたは手伝ってあげますか。
6. 班の友だちと遊んでいると、仲間に入れない人がいました。遊びに誘うと、自分が仲間はずれにされるかもしれません。遊びに誘ってあげますか。
7. カウンセラーがいないとき、テントの中で他の人がけんかをはじめました。けんかを止めようとする、自分まで巻き込まれてしまうかもしれません。あなたはけんかを止めますか。
8. ご飯を食べようとしたとき、お皿がなくて困っている人がいました。自分のお皿を貸してあげると、あなたもお皿がなくなります。あなたのお皿を貸してあげますか。
9. 同じ班で元気のない人がいます。はげましてあげますか。



「いいアイデアが
うかんだとき、
班長^{はん}のみんなやカウ
ンセラーにきちんと
話^{はな}しますか。」

図 1



「ナタやほうちゅう
など、けがをして
しまうかもしれない
道具^{どうぐ}でも、つか
てみますか。」

図 2



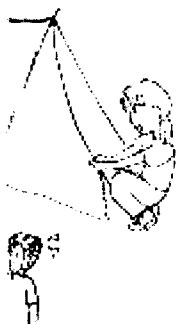
「食事づくりをして
いるとき、道具^{どうぐ}のかた
づけをたのまれました。
みんなかたづけを
いやがっています。」

図 3



「みんながやりた
がる あそびの
順番^{じゅんばん}をゆずって
あげますか。」

図 4



「テントの入^いり口^{ぐち}
のチャックが
開かなくて、お友
だちが
こまっています。」

図 5



「同じ^{おな}はんの
お友^{とも}たちとあそ
んでいたら、1人
だけ仲間^{なかま}に
入れないお友
だちがいまいた。」

図 6



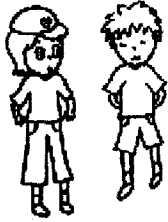
テントの中で
カウンセラーが
いないとき、お友
だちがけんか
をしはじめました。

図 7



ごはんを食べよう
としたとき、
食器がなくて
こまっているお友
だちがいます。

図 8



同じはんて
元気がない
お友だちが
います。

図 9

2. キャンプ中の社会的行動の変化

1) ビデオ分析による変化

キャンプ初日の夕食作りと、キャンプ最終日の朝食作りをビデオに記録し、独自に作成した「キャンプ社会的行動チェックリスト」を用いて、事象見本法および時間見本法による行動観察を行った。チェックリストは、「向社会的行動」「反社会的行動」の2側面と、「作業行動」の3つの観点からなっており、観察時間を30分、1分を観察単位として、1分間連続観察を行い、チェックリスト項目に該当する行動の生起をチェックする記録を行った。また、メニューは全てのキャンプで初日の夕食がカレーライス・サラダ、最終日朝食が肉野菜炒め・みそ汁・ご飯というメニューで統一し、初日と最終日の調理内容・作業行動がほぼ一定になるよう調整した。

30分間でチェックのついた回数を、「向社会的行動」「反社会的行動」「作業行動」に分けて合計し、それぞれの合計得点に分散分析を行った。

(1) 全体の変化

ビデオ分析による「向社会的行動」「反社会的行動」「作業行動」の変化を表11に示した。キャンプに参加した児童全員の「向社会的行動」「反社会的行動」「作業行動」それぞれの平均値に一元配置分散分析を行った。

その結果、「向社会的行動」は、1日目夕食作り ($M = 1.82$ $SD = 1.96$) から最終日の朝食作り ($M = 3.46$ $SD = 3.38$) にかけて有意な向上 ($P < .001$) が認められた。「反社会的行動」については、1日目夕食作り ($M = 1.71$ $SD = 3.97$) から最終日の朝食作り ($M = 0.16$ $SD = 0.54$) にかけて減少し、有意差 ($P < .01$) が認められた。また、「作業行動」

についても、1日目の夕食作り（ $M = 23.45$ $SD = 4.89$ ）から最終日の朝食作り（ $M = 26.38$ $SD = 4.89$ ）にかけて有意な向上（ $P < .01$ ）が認められた。

被験者全体でみると、初日から最終日にかけて「反社会的行動」が減少し、「向社会的行動」および「作業行動」が増加していることが明らかとなった。

表 11 ビデオ分析による変化

全体 N=76	初日 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値
向社会的行動	1.82 (1.96)	3.46 (3.38)	18.68***
反社会的行動	1.71 (3.97)	0.16 (0.54)	11.72**
作業行動	23.45 (6.14)	26.38 (4.89)	9.60**

** $P < .01$ *** $P < .001$

(2) 学年による変化の違い

社会的行動の学年による変化の違いを調べるために、低学年（1，2年生）、中学年（3，4年生）、高学年（5，6年生）の3群に分けて、「向社会的行動」「反社会的行動」「作業行動」それぞれの平均値に、一元配置分散分析および、学年と時期による二元配置分散分析を行った。

① 向社会的行動の変化

「向社会的行動」の変化を表12と図10に示した。二元配置分散分析の結果、「向社会的行動」には、学年と時期による交互作用は認められず、学年による変化の仕方に差がないことが明らかになった。学年別の変化を見ると、低学年群および高学年群には、5%水準の有意な増加が認められ、中学年群の増加には、1%水準の有意差が認められた。

各学年群ともに、初日から最終日にかけて社会的行動が増加することが明らかとなった。

② 反社会的行動の変化

「反社会的行動」の学年別変化を表13と図11に示した。二元配置分散分析の結果、「反社会的行動」には、学年と時期による交互作用（ $P < .01$ ）が認められ、学年によって変化の仕方に違いがあることが明らかになった。時期による変化には、0.1%水準の変化が認められた。学年別の変化を見ると、低学年群（ $N = 17$ ）は1日目の夕食作り（ $M = 4.53$ $SD = 7.29$ ）から最終日の朝食作り（ $M = 0.18$ $SD = 0.53$ ）にかけて有意に減少し、1%水準の有意差が認められた。中学年群（ $N = 26$ ）と高学年群（ $N = 33$ ）にも、5%水準の有意な減少が認められた。

3 群ともに、「反社会的行動」は減少しているが、初日に反社会的行動の多かった低学年群が大きく減少し、他群と同程度になったことが明らかとなった。

③ 作業行動の変化

「作業行動」の変化を表 14 と図 12 に示した。二元配置分散分析の結果、「作業行動」には、学年と時期による交互作用は認められず、学年による変化の仕方に差がないことが明らかになった。

変化量をみると、低学年の変化量が他群よりも大きかった。

表 12 学年群別 向社会的行動の変化

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	初日 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	1.94 (2.25)	3.59 (2.62)	5.60*	18.10***	0.08	0.72
中学年 N=26	1.38 (1.92)	3.62 (3.93)	12.13**			
高学年 N=33	2.09 (1.83)	3.27 (3.36)	3.59*			

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

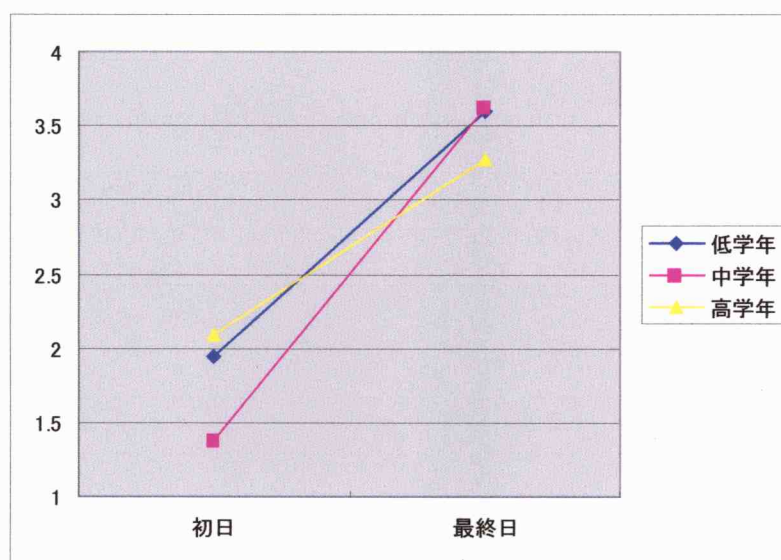


図 10 学年群別 向社会的行動の変化

表 13 学年群別 反社会的行動の変化

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	初日 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	4.53 (7.29)	0.18 (0.53)	6.01**	19.61***	6.10**	6.27**
中学年 N=26	1.00 (1.72)	0.19 (0.57)	7.06*			
高学年 N=33	0.82 (1.63)	0.12 (0.55)	5.40*			

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

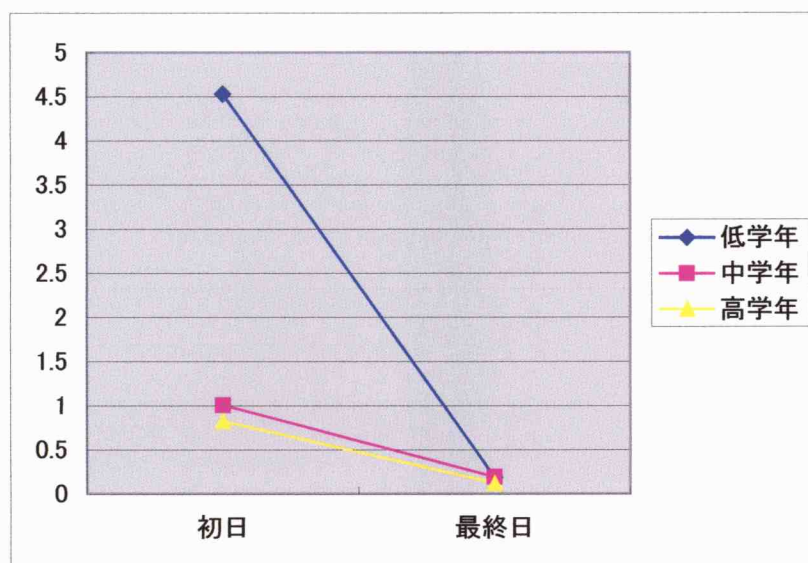


図 11 学年群別 反社会的行動の変化

表 14 学年群別 作業行動の変化

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	初日 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	21.18 (7.28)	25.59 (5.71)	3.04 †	10.11**	1.98	0.35
中学年 N=26	23.85 (5.35)	26.50 (5.27)	2.49			
高学年 N=33	24.30 (5.99)	26.70 (4.19)	4.07 †			

† P < .10 ** P < .01

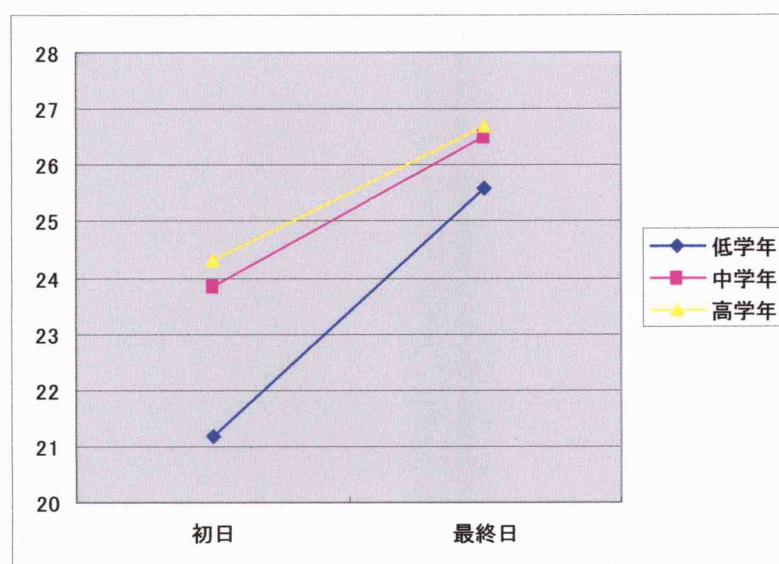


図 12 学年群別 作業行動の変化

本研究で用いた事象見本法、時間見本法およびチェックリスト法は、行動生起頻度や持続時間を客観的に観察し、量的データとして収集する方法である。ビデオ分析の結果、「反社会的行動」は有意に減少することが認められた。また、学年による変化の違いにも有意差が認められ、学年によって変化の仕方に違いがあることも明らかとなった。低学年の反社会的行動が顕著に多く、高学年になるに従って反社会的行動の生起は減少する学年別の特性が現れた。この「反社会的行動」は、キャンプを通して減少し、逆に援助行動や自主的な行動である「向社会的行動」はキャンプを通して増加した。また、「作業行動」も有意に増加するという結果が得られた。

これらのことから、キャンプ中に自分勝手な行動や攻撃的な行動である反社会的行動は減少し、作業に従事する時間が増えるとともに、社会的な行動が増加することが明らかとなった。また、その変化は低学年が最も顕著であることも明らかとなった。

2) キャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化

キャンプに参加した児童の行動の変化を調べるために、独自に作成したキャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度を使用し、1日の活動終了後に班を担当するカウンセラーが班員の評価をキャンプ期間中毎日行った。班を担当し、子どもを観察するカウンセラーは、各班2名ずつ配置し2名による評価が行われた。カウンセラー2名分の得点を合計し、平均したものを児童1名の評価得点として使用した。

キャンプ社会的行動カウンセラー評定は、「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」「共感的行動」の5因子からなっており、得点が高いほど、それぞれの因子の行動が多かったことを示す。それぞれの合計得点に分散分析を行った。

(1) 全体の変化

キャンプ中の児童の社会的行動変化を調べるために、キャンプ社会的行動カウンセラー評定の各因子の1日目と最終日それぞれの因子の合計得点の平均値に分散分析を行った。キャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化を表15に示す。

その結果、「リーダーシップ行動」は1日目 ($M = 23.96$ $SD = 12.72$) から最終日 ($M = 28.73$ $SD = 12.61$) にかけて有意に向上 ($P < .001$) し、「協調的行動」においても1日目 ($M = 27.73$ $SD = 30.84$) から最終日にかけて有意に向上 ($P < .001$) していた。「共感的行動」は、1%水準で1日目 ($M = 8.23$ $SD = 5.41$) から最終日 ($M = 9.92$ $SD = 5.55$) にかけて有意差が認められた。「攻撃的行動」には1日目 ($M =$

10.59 S D = 15.38) から最終日 (M = 7.43 S D = 5.17) にかけての有意な減少 (P < .01) がみられた。「自己中心的行動」には有意な変化は認められなかった。

被験者全体では、向社会的行動（リーダーシップ・協調的・共感的）の増加がみられ、反社会的行動では攻撃的行動の減少が顕著であったことが明らかとなった。

表 15 キャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化

全体 N=76	1 日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値
リーダーシップ行動	23.96 (12.72)	28.73 (12.61)	56.45***
協調的行動	27.73 (10.42)	30.84 (10.9)	29.89***
共感的行動	8.23 (5.41)	9.92 (5.55)	31.49***
自己中心的行動	15.24 (11.02)	14.73 (12.19)	0.91
攻撃的行動	10.59 (15.38)	7.43 (5.17)	10.67**

** P < .01 *** P < .001

(2) 学年による変化の違い

キャンプ社会的行動カウンセラー評定には、学年によって違いがあるかどうかを調べるために、低学年（1，2年生）、中学年（3，4年生）、高学年（5，6年生）の3群に分けて、「リーダーシップ行動」「協調的行動」「共感的行動」「自己中心的行動」「攻撃的行動」の5因子それぞれの平均値に、一元配置分散分析および、学年と時期による二元配置分散分析を行った。

① リーダーシップ行動の変化

「リーダーシップ行動」の変化を表 16 と図 13 に示した。二元配置分散分析の結果、「リーダーシップ行動」には、学年と時期による交互作用は認められず、学年による変化の仕方に差がないことが明らかになった。時期による変化には 0.1%水準の変化が認められた。

学年別の変化を見ると、低学年群にはキャンプ初日 ($M = 24.38$ $SD = 11.45$) から最終日 ($M = 28.65$ $SD = 7.88$) にかけて 1%水準の有意な向上が認められ、中学年群および高学年群の変化には 0.1%水準の有意差が認められた。

「リーダーシップ行動」は、全ての学年群で同様に増加することが明らかとなった。

② 協調的行動の変化

「協調的行動」の学年別変化を表 17 と図 14 に示した。二元配置分散分析の結果、「協調的行動」には、学年と時期による交互作用 ($P < .10$) の傾向が認められた。

学年別の変化を見ると、低学年群および中学年群には、1日目から最終日の朝食作りにかけて 10%水準で向上する傾向が認められた。高学年群は顕著に増加し、0.1%水準の有意差が認められた。

「協調的行動」は全ての学年群で増加しているが、特に高学年において顕著に増加することが明らかとなった。

③ 共感的行動の変化

「共感的行動」の変化を表 18 と図 15 に示した。二元配置分散分析の結果、「共感的行動」には、学年と時期による交互作用は認められず、学年による変化の仕方に差がないことが明らかになった。

学年別の変化を見ると、低学年群は 1 日目 ($M = 8.62$ $SD = 4.49$) から最終日 ($M = 9.34$ $SD = 5.42$) にかけて向上し、有意差傾向 ($P < .10$) が認められた。中学年群の変化には 0.1% 水準の有意差が認められ、高学年群には 1 % 水準の有意な向上が認められた。

共感的行動は、全ての学年群で増加しており、得点の増加は低学年よりも中学年・高学年の方が変化が大きいことが明らかとなった。

表 16 リーダーシップ行動の変化

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	1日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	24.38 (11.45)	28.65 (7.88)	17.70**	49.31***	1.57	0.14
中学年 N=26	22.5 (12.00)	27.16 (14.60)	16.05***			
高学年 N=33	24.90 (13.80)	30.0 (12.68)	24.47***			

** P < .01 *** P < .001

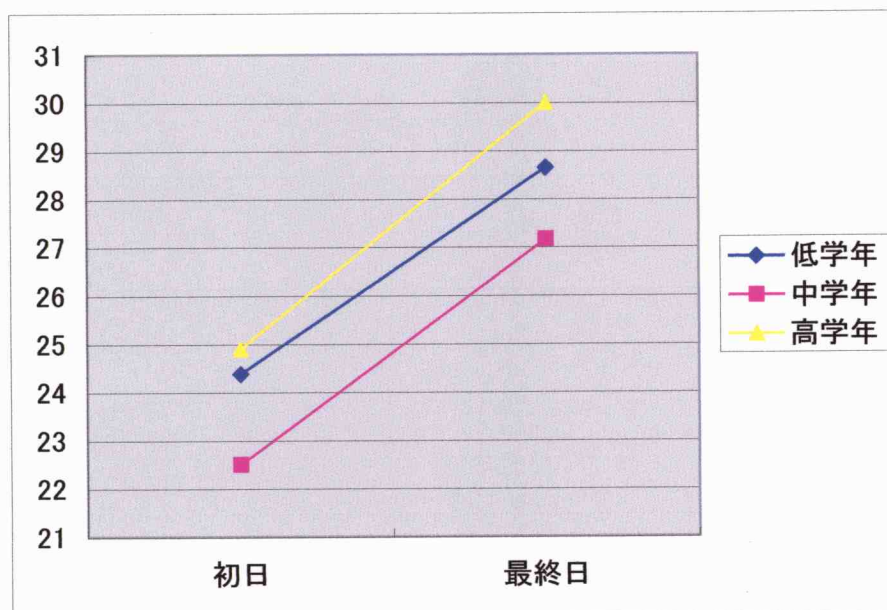


図 13 学年群別 リーダーシップ行動の変化

表 17 協調的行動の変化

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	1日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	27.68 (12.05)	29.91 (9.75)	3.82 †	24.85***	1.25	2.73 †
中学年 N=26	27.48 (10.41)	29.29 (13.40)	3.02 †			
高学年 N=33	27.96 (9.84)	32.53 (8.31)	33.99***			

† P < .10 *** P < .001

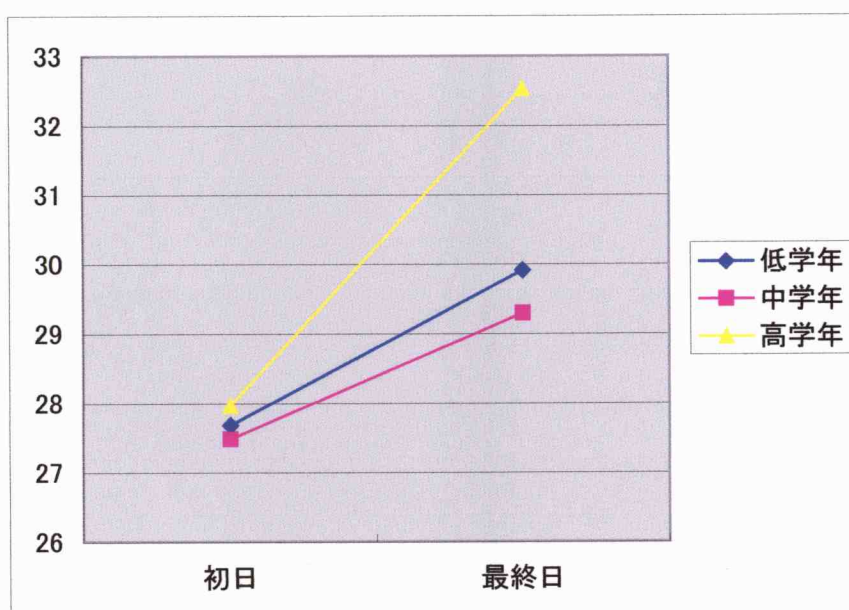


図 14 学年群別 協調的行動の変化

表 18 共感的行動の変容

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	1日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	8.62 (4.49)	9.34 (5.42)	4.45 †	24.78***	0.02	1.53
中学年 N=26	8.25 (4.09)	10.00 (5.80)	18.33***			
高学年 N=33	8.08 (6.71)	10.14 (5.51)	13.35**			

† P < .10 ** P < .01 *** P < .001

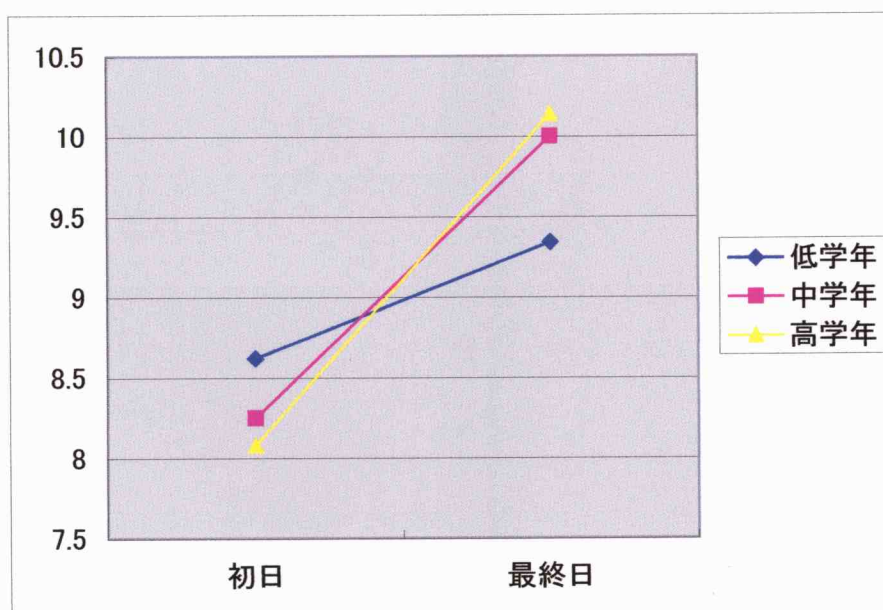


図 15 学年群別 共感的行動の変化

④自己中心的行動の変化

「自己中心的行動」の学年別変化を表 19 と図 16 に示した。二元配置分散分析の結果、「自己中心的行動」には、学年と時期による交互作用 ($P < .01$) が認められ、学年によって変化の仕方に違いがあることが明らかになった。

学年別の変化を見ると、低学年群および中学年群の変化には有意差は認められなかった。高学年群は、1 日目 ($M = 13.87$ $SD = 8.63$) から最終日朝食作り ($M = 11.43$ $SD = 6.08$) にかけて顕著に減少し、0.1% 水準の有意差が認められた。

「自己中心的行動」は、高学年においてのみ有意に減少することが明らかとなった。

⑤攻撃的行動の変化

「攻撃的行動」の学年別変化を表 20 と図 17 に示した。二元配置分散分析の結果、「攻撃的行動」には、学年と時期による交互作用 ($P < .05$) が認められ、学年によって変化の仕方に違いがあることが明らかになった。

学年別の変化を見ると、低学年群には、1 日目 ($M = 7.80$ $SD = 4.87$) から最終日 ($M = 9.24$ $SD = 6.12$) にかけて有意な増加 ($P < .01$) が認められた。中学年群には、5 % 水準の有意な減少が認められ、高学年群には 1 % 水準の有意な減少が認められた。

「攻撃的行動」は、低学年では増加しているのに対し、中学年・高学年では顕著な減少がみられた。

表 19 自己中心的行動の変化

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	1日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	19.44 (14.93)	19.83 (14.24)	0.13	0.20	12.73***	5.82**
中学年 N=26	14.23 (8.02)	15.58 (11.71)	1.98			
高学年 N=33	13.87 (8.63)	11.43 (6.08)	12.30***			

** P < .01 *** P < .001

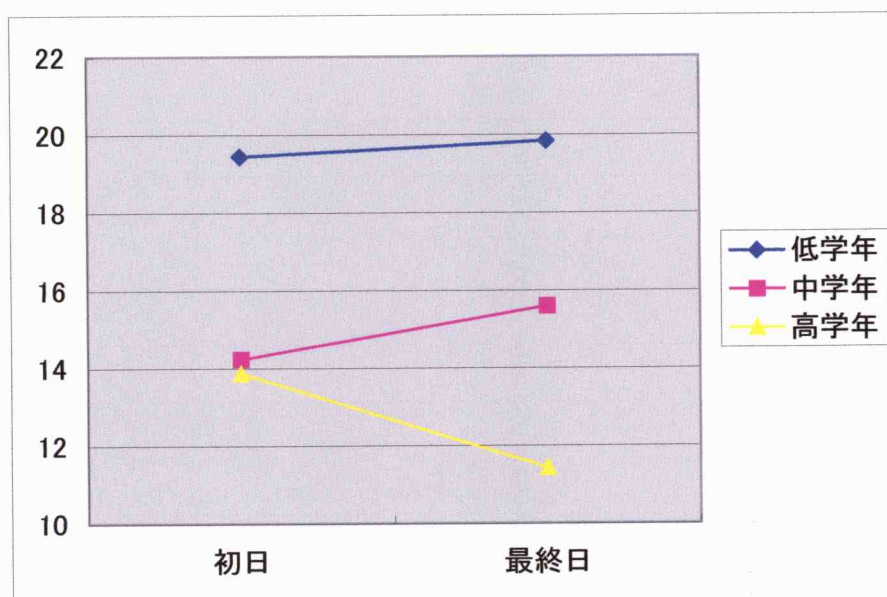


図 16 学年群別 自己中心的行動の変化

表 20 攻撃的行動の変容

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	1日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	7.80 (4.87)	9.24 (6.12)	10.38**	6.91*	2.13	3.61*
中学年 N=26	12.81 (18.76)	7.71 (5.52)	6.03*			
高学年 N=33	10.29 (15.32)	6.28 (2.72)	8.44**			

* $P < .05$ ** $P < .01$

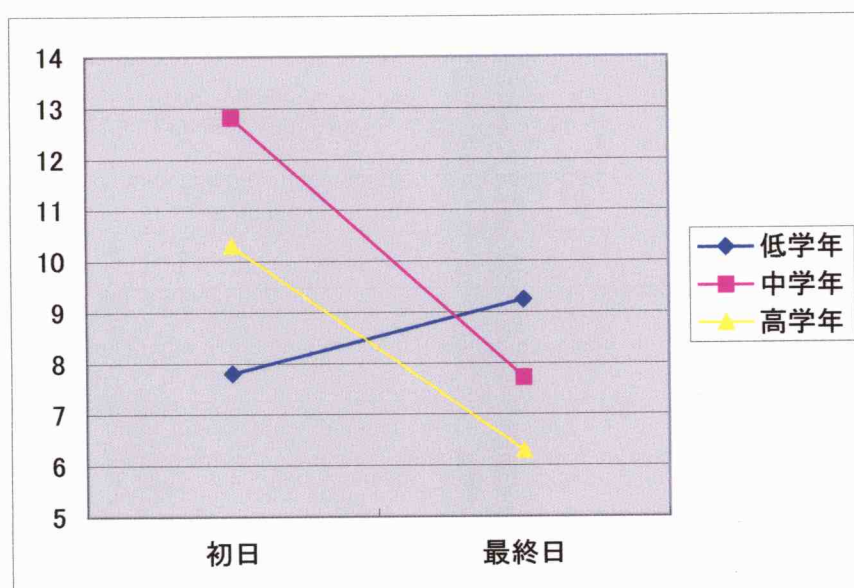


図 17 学年群別 攻撃的行動の変化

キャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化は、「自己中心的行動」「攻撃的行動」に学年と時期による交互作用が認められ、「自己中心的行動」は、高学年のみに有意な減少が認められた。「攻撃的行動」も高学年の肯定的変化が最も著しいという結果が得られた。また、「協調的行動」には、交互作用は認められなかったが、低学年、中学年の変化は10%水準の変化にとどまったものの、高学年の変化は0.1%水準の有意差が認められた。これらのことから、低学年よりも高学年のほうが、キャンプを通して自己中心的な行動や攻撃的な行動が減少し、協調的な行動が増加することが明らかとなった。

低学年児童に注目すると、「リーダーシップ行動」「協調的行動」「共感的行動」の向社会的行動は増加の傾向がみられるが、反社会的行動である「自己中心的行動」に変化はなく、「攻撃的行動」に関しては増加する傾向がみられた。

この結果は、ビデオ分析でみられた低学年の反社会的行動の顕著な減少とは一部異なるものであった。その理由として考えられることは、ビデオ分析は食事作りという作業場面であるのに対し、カウンセラー評定は野外での遊びや自由時間も含めた丸1日の活動に対する評価であることが関連しているのではないだろうか。低学年児童は、遊びに対する欲求が高く、遊び場面での児童同士のぶつかり合いも多い（伊藤、2004）²³⁾ことが報告されており、遊び場面が比較的少ないキャンプ初日において、カウンセラーの目についた反社会的行動が少なかったことが、低学年の初日の評価につながったとも考えられる。

ただし、これはあくまで憶測にすぎず、ビデオ分析との差違については明らかな理由は特定できず、カウンセラー評価に対する問題点として今後の研究が必要とされる部分であろう。

3) キャンプ向社会的行動自己評定の変化

キャンプ中の向社会的行動に関しての自己評価を調べるために、独自に作成した「キャンプ向社会的行動自己評定尺度」を使用した。この検査は、キャンプ中の向社会的行動に関する合計9項目からなっており、得点が高いほど、向社会的行動をとると自己評価していることを示す。

(1) 全体の変化

「キャンプ向社会的行動自己評定尺度」の各項目の合計点に分散分析を行った。キャンプ向社会的行動自己評定の変化を表21と図18に示す。その結果、1日目 ($M = 23.82$ $SD = 3.31$) から最終日 ($M = 24.75$ $SD = 2.49$) にかけて1%水準の有意な向上が認められた。

表 21 キャンプ向社会的行動自己評定の変化

N = 76	1 日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値
キャンプ向社会的行動 自己評定	23.82 (3.31)	24.75 (2.49)	9.94**

** $P < .01$

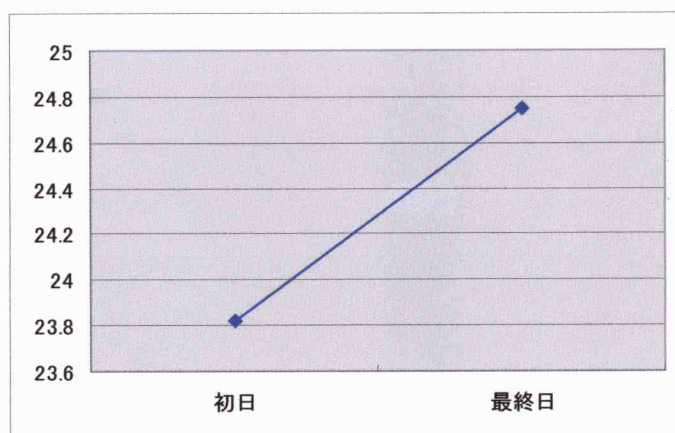


図 18 キャンプ向社会的行動自己評定の変化

表 22 に、キャンプ向社会的行動自己評定尺度の各項目別の得点変化を示した。その結果、項目 2 に 0.1%水準の有意な変化が認められ、項目 8・9 の変化には、5 %水準の有意差が認められた。

キャンプを通して、向社会的行動の「分配」「励まし」の行動に対する意識と「自己主張」の側面が向上することが明らかとなった。

表 22 キャンプ向社会的行動自己評定 項目別変化

N = 76	1 日 目 M (SD)	最 終 日 M (SD)	F 値
1. 班のみんなやカウンセラーにきちんと説明する	2.76 (0.49)	2.84 (0.43)	1.65
2. 危険のある道具でも進んで使う	2.63 (0.71)	2.95 (0.28)	14.79***
3. みんなの嫌がる片づけをするか	2.71 (0.63)	2.67 (0.57)	0.33
4. 遊びの順番をゆずってあげるか	2.68 (0.64)	2.76 (0.51)	1.39
5. 急いでいるときに困っている友だちを助けるか	2.75 (0.54)	2.71 (0.56)	0.43
6. 仲間外れの友だちを遊びに誘うか	2.67 (0.60)	2.75 (0.52)	1.20
7. 巻き込まれるかもしれないけんかを止めるか	2.61 (0.67)	2.71 (0.58)	1.80
8. 自分の分がなくなってもお皿を貸すか	2.25 (0.77)	2.49 (0.72)	5.95*
9. 元気のない人をはげましてあげるか	2.75 (0.52)	2.87 (0.38)	4.01*

* $P < .05$ *** $P < .001$

(2) 学年による変化の違い

キャンプ向社会的行動自己評定の学年による変化の違いを調べるために、キャンプ向社会的行動評定得点に一元配置分散分析および、時期×学年の二元配置分散分析を行った。キャンプ向社会的行動評定の学年群別の変化を表 23 と図 19 に示す。

その結果、二元配置分散分析の時期に 1 % 水準の有意差が認められたが、学年×時期の交互作用は認められず、学年によって変化の仕方に違いはないことが明らかとなった。

キャンプ向社会的行動自己評定は、キャンプを通して向上することが明らかとなった。これは、キャンプを通して、困っている人を助けたり、他人に対して親切に接することができるという自己評価が高まったということであり、社会性が高まったと認知していると言える。二元配置分散分析の結果、時期による差のみに有意差 ($P < .01$) が認められ、学年による変化の仕方には違いが認められなかった。このことから、このキャンプ中の向社会的行動の自己認知は、学年によって違いはなく全体的に向上することが明らかとなった。

表 23 学年群別 キャンプ向社会的行動自己評定の変化

	一元配置分散分析			二元配置分散分析		
	1 日目 M (SD)	最終日 M (SD)	F 値	時期	学年	学年×時期 交互作用
低学年 N=17	24.24 (1.99)	25.35 (1.73)	6.83*	9.45**	1.98	0.06
中学年 N=26	24.38 (3.35)	25.23 (2.16)	1.94			
高学年 N=33	23.15 (3.77)	24.06 (2.91)	4.14*			

* P < .05 ** P < .01

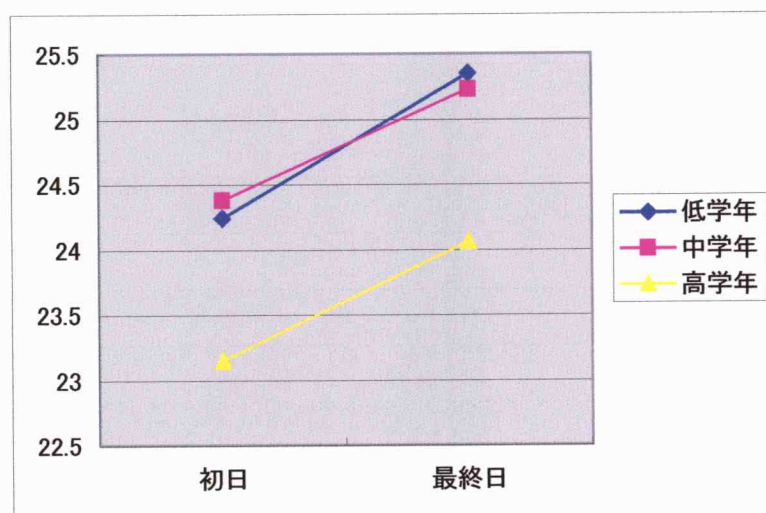


図 19 学年群別 キャンプ向社会的行動自己評定の変化

3. 低学年児童の社会的行動の変化

1) 分析対象児童の抽出と分析

前述の分析、検討により、低学年児童の反社会的行動はキャンプを通して減少し、向社会的行動は増加することが明らかとなった。また、班担当のカウンセラーによる評価でも向社会的な行動であるリーダーシップ行動、協調的行動、共感的行動が増加する傾向が認められた。

本節では、より詳細に低学年児童の社会的行動の変容を分析するために、ビデオ観察によって「反社会的行動」が特に多く、またキャンプ行動他者評定の「自己中心的行動」「攻撃的行動」得点が特に高かった3名の児童と、「向社会的行動」が特に少なく、また「リーダーシップ行動」「協調的行動」「共感的行動」得点が特に低かった児童2名のケーススタディを行う。

本研究では、児童の日常生活の社会的行動の変容を調べるために、保護者に普段の児童の様子を評価してもらう「自己制御機能」検査と、「TS式幼児・児童性格診断検査」を主に子育てをしている保護者に対し、キャンプ前とキャンプ2ヶ月後に実施した。本節では、児童のより詳細な行動を明らかにするため、これらの検査についても検討を加える。

「自己制御機能」検査は、「自己主張」「自己抑制」の2因子からなり、自己主張は「正当な要求」「自主性」の2つの下位尺度、自己抑制は「我慢」「頑張り」の2つの下位尺度から成っている。それぞれ、得点が高いほど良好を示す。

「TS式幼児・児童性格診断検査」は、子どもの日常生活での行動を

観察し、養育者がその行動を評価するものである。この検査は、情意の適度な緊張による心理的安定を「個人的安定」、家庭や学校、幼稚園、保育所などの社会的対人関係の面でバランスを「社会的安定」、身体的な健康を「体質的安定」として、この3つの視点から「性格」を評価するものである。「個人的安定」の指標として、「顕示性」「神経質」「情緒不安傾向」「自制力」「依存性」「退行性」「攻撃性」の6つが、「社会的安定」の指標として、「社会性」「家庭適応」「学校適応」3つが取り上げられている。本研究では、「個人的安定」と「社会的安定」の2側面を取り上げた。この検査は、得点が低いほど良好であることを示す。

2) 反社会的傾向の強い児童のケーススタディ

①小学2年生 男子Aの変化

Aは、2泊3日のキャンプAに参加した小学2年生の児童である。Aの班は、小学1年生と2年生の計6名（男子3名、女子3名）で構成された。Aは、開講式やテント設営の説明時など最初の全体集合場面で関係のない場所に行ってしまうたり、大声で注意を引いたりするなど、協調的な行動が見られず、顕示的な行動が過度な児童であった。

【ビデオ観察による変化】

Aの初日の夕食作りの行動を表24に示す。Aは集中力がなく、カウンセラーの説明を最後まで聞かずに自分勝手な行動をとる傾向があった。また、カウンセラーの呼びかけや指示に対して無視・反発という態度を取ることが多く、活動にはほとんど参加しないという非協力的な態度が多々見受けられた。後半に1度だけ作業に取り組んでいる班員に、自発的に薪を手渡すという行動が見られたが、自ら他の人との関わりを持つとする行動としては、カウンセラーを大声で呼ぶという行動以外には見られず、自ら班員と関わりをもとうとする行動はみられなかった。

Aの最終日の朝食作りの行動を表25に示す。最終日の朝食作りでは、Aは材料を切る道具を洗ったり、材料を切ったりして自発的に作業に取り組んでいる様子がみられた。また、他の班員に自分から「やってあげる」と声をかける場面もあり、協調的な行動が見られるようになった。カウンセラーの指示や呼びかけにも応答する姿勢も多く見受けられ、次の作業について指示を求める行動も生起していた。

表 24 A の初日夕食作りの行動

作業進行状況	時 間	A の 行 動
薪 割 り	16:00	カウンセラーの説明を聞く。
	16:02	カウンセラーに「薪を取って」と頼まれるが、無視する。
薪 割 り と 火 お こ し	16:03	もう一度頼まれて、薪を手渡す。
	16:04	活動とは関係のない場所へ行く。
	16:06	カウンセラーに連れ戻される。 「A も や ろ う」とカウンセラーに促されるが、「嫌」と拒否する。
		他の班員に指示を出すカウンセラーに「おい」と乱暴に呼びかける。
		落ちていた小枝を拾って投げつける。
		活動とは関係のない場所へ行く。
	16:08	カウンセラーを大声で呼ぶ
	16:09	何もしない。
	16:11	カウンセラーの「やろう」という呼びかけを無視する。
	16:12	何もしない。
火 お こ し	16:15	「おい、おい」と大声でカウンセラーを呼ぶ。
	16:16	「これやって」というカウンセラーの指示を無視する。
		活動とは関係のない場所に行く。
	16:18	カウンセラーに活動に戻るよう促されるが無視する。
		活動とは関係のない場所でうろうろする。
	16:21	カウンセラーに戻るよう言われるが無視する。
	16:23	活動場所に戻ってくる。 班員の1人に自発的に薪を手渡す。 みんなの作業を傍観する。
	16:24	活動とは関係のない場所へ行く。
	16:25	活動場所に戻ってきて、みんなの作業を傍観する。
	16:26	活動とは関係のない場所へ行く。
	16:27	カウンセラーに戻ってくるよう言われるが無視する。
	16:28	カウンセラーを大声で呼ぶ。
	16:29	「これやろう」というカウンセラーの呼びかけを無視する。
	16:30	活動とは関係のない場所でうろうろする。

表 25 A の最終日朝食作りの行動

作業進行状況	時 間	A の 行 動
材料を切る	7:00	包丁とまな板を準備する。
	7:01	「ぼくがこれ洗ってきてあげる。」と言う。 まな板を洗いに行く。
		「ここでやってあげる。」と、他の班員がまな板を持ってきたのを請け負う。
	7:02	まな板を洗う。 カウンセラーに「これも洗って」と包丁を渡されて洗う。
	7:04	カウンセラーににんじんの切り方を教えてもらう。 にんじんを切る。
	7:06	肉を切る。 黙々と、肉を切り続ける。
	7:12	「見て」と自分の作業をカウンセラーに見てもらう。
	7:15	「これでいい？」と切った肉を見せる。
	7:18	切れた肉をカウンセラーに見せて、「次は？」と次の作業の指示を求める。
		「次はこれを切って」というカウンセラーの指示通りに残りの肉を切る。
材料を炒める	7:21	「この切った野菜をかまどに持って行って」と言われ、切った材料をかまどへ運ぶ。
	7:22	「野菜とお肉を炒めてくれる？」とカウンセラーに言われて炒める。
洗い物	7:26	「これどうしたらいい？」とまな板と包丁をカウンセラーに見せられて、「洗う」と答える。
	7:27	使い終わった道具を「洗ってきて」と頼まれて洗う。

表 26 は、A の行動をキャンプ社会的行動チェックリストに記載し、それぞれの行動を合計したものである。キャンプ初日の夕食作りでは、A の「向社会的行動」は 1 度も見られなかった。「反社会的行動」は 30 分間で合計 30 回行われ、そのうち 17 回は「自分勝手に活動とは関係ない行動をする」、8 回が「指示を無視する・反発する」、4 回が「過度に自分に注意を引こうとする」、1 回が「攻撃的な言動」であった。作業参加は、自発的な作業が 1 回、指示をされて行った作業が 1 回と合計 2 回という結果であった。

最終日の朝食作りでは、A の向社会的行動が 3 回みられた。この 3 回

は、「意見を言う」であった。反社会的行動は全く見られず、作業参加に関しては、自発的な作業が 19 回、指示されて行った作業が 11 回、指示を求めて行った作業が 2 回と、合計 32 回の作業に従事する行動生起がみられた。

表 26 A の社会的行動の変化（ビデオ観察による）

		初日夕食 合計		最終日朝食 合計	
向社会的行動	他の人に指示を出したり、やり方を教える	0	0	0	3
	意見を言う	0		3	
	困っている人を助ける	0		0	
	非協力的な人に注意をする	0		0	
反社会的行動	自分勝手に活動とは関係ない行動をする	17	30	0	0
	指示を無視する・反発する	8		0	
	思い通りにならなくて怒る	0		0	
	過度に自分に注意を引こうとする・甘える	4		0	
	攻撃的な言動	1		0	
作業参加	自発的に作業する	1	2	19	32
	指示されて作業する	1		11	
	指示を求めて作業する	0		2	

【キャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化】

A のキャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化と、キャンプ向社会的行動自己評定の変化を表 27 に示す。カウンセラー評定では、A は「リーダーシップ行動」が初日（11 点）から最終日（21 点）にかけて大きく増加していた。「協調的行動」にも初日（8 点）から最終日（21 点）にかけての顕著な増加がみられた。また、「自己中心的行動」も減少していた。自己評定に関しては、ほとんど変化がみられなかった。

表 27 A のキャンプ社会的行動カウンセラー評定と向社会的行動自己評定の変化

	1 日 目	最 終 日	1 日 目—最 終 日
リーダーシップ行動	11	21	-10
協調的行動	8	21	-13
共感的行動	6	7	-1
自己中心的行動	40	33	7
攻撃的行動	15	18	-3
キャンプ向社会的行動自己評定	24	23	1

ビデオ記録による行動観察と、カウンセラーによる評定から、A はキャンプを通して大きく行動が変化したと言える。反社会的な行動は大きく減少し、逆に他者との社会的な関係を築こうとする向社会的行動の著しい増加がみられた。

【A の変化についてのまとめ】

キャンプの初日には、自己中心的な行動が多く、反社会的行動が多数みられたAは、キャンプを通して向社会的な行動が増加した。特に、初日の夕食作りでは、他の班員との関係を一切もとうとせず、向社会的な行動が全くみられなかったが、最終日の朝食作りでは自主的に作業に従事し、他の班員と関わろうとする場面も見受けられるようになった。

食事作りだけでなく、1日の行動を評価するカウンセラー評価のリーダーシップ行動や協調的行動も顕著に増加していたことから、班員に積極的に関わり、社会的関係を築こうとしていたことが伺える。

②小学2年生 男子Bの変化

Bは、2泊3日のキャンプAに参加した小学2年生の児童である。Bの班は、小学1年生と2年生の計6名（男子3名、女子3名）で構成された。Bは、周りの班員のことを考えずにみんながやりたがる作業を真っ先にとってしまったり、周りの意見を聞かずに行動するなど、自己中心的な行動の多い児童であった。

【ビデオ観察による変化】

Bの初日の夕食作りの行動を表28に示す。Bは、他の班員に積極的に話しかけ、意見を言う場面が見受けられたが、他人の話を聞こうとしない傾向があった。他の班員に意見を言っても、相手からの応答には興味を示さなかった。また、時間が経過するにしたがって、活動から離れ、自分勝手な行動を取る回数が増加していった。

Bの最終日の朝食作りの行動を表29に示す。最終日の朝食作りでは、積極的に班員に呼びかけ、作業に取り組んでいる姿が見受けられた。他の班員の作業を奪い取って、自分がやるといった行動もみられたが、他人のことを気遣う行動が多く、他の班員と協力しようとする姿勢が多々見られた。

表 28 B の初日夕食作りの行動

作業進行状況	時 間	B の 行 動
薪 割 り	16:00	カ ウ ン セ ラ ー の 説 明 を 聞 く。
	16:02	他 の 班 員 に や り 方 を 教 え る。 「こ っ ち の 薪 割 っ て く れ る ? 」 と カ ウ ン セ ラ ー に 頼 ま れ て 薪 を 割 る。
	16:03	「こ こ は こ う や っ た ら ? 」 と 薪 割 り を し て い る 他 の 班 員 に 意 見 を 言 う。
	16:05	「も っ と こ う し て 」 と 同 じ 班 員 に 意 見 を 言 う。 班 員 か ら の 応 答 に は そ っ ぽ を 向 い て 答 え な い。
薪 割 り と 火 お こ し	16:06	活 動 と は 関 係 の な い 場 所 へ 行 く。
	16:07	戻 っ て き て 、 自 発 的 に 薪 割 り を す る。
	16:08	薪 割 り を し て い る 他 の 班 員 に 「こ う し た ほ う が い い 」 と 意 見 を 言 う。 班 員 の 応 答 に は 答 え な い。
	16:09	カ ウ ン セ ラ ー に 「薪 を 取 っ て 」 と 頼 ま れ て 薪 を 手 渡 す。 カ ウ ン セ ラ ー に 指 示 を 受 け な が ら か ま ど に 薪 を 組 む。
	16:13	木 っ 端 を か ま ど に 組 む。
	16:16	「こ れ で あ っ て る ? 」 と カ ウ ン セ ラ ー に 聞 く。 活 動 と は 関 係 の な い 場 所 に 行 く。
火 お こ し	16:18	「こ れ や っ て 」 と カ ウ ン セ ラ ー に 薪 を か ま ど に 入 れ る よ う 頼 ま れ て 作 業 を す る。
	16:19	活 動 と は 関 係 の な い 場 所 へ 行 く。
	16:20	「火 を 付 け て 」 と カ ウ ン セ ラ ー に 頼 ま れ て か ま ど に 火 を つ け る。
	16:24	火 を 眺 め る。
	16:25	活 動 と は 関 係 の な い 場 所 へ 行 く。
	16:29	カ ウ ン セ ラ ー に 「薪 を 入 れ て 」 と 頼 ま れ て 薪 を か ま ど に く べ る。
	16:30	活 動 と は 関 係 の な い 場 所 へ 行 く。

表 29 B の最終日朝食作りの行動

作業進行状況	時 間	B の 行 動
薪 割 り	7:00	「薪割りしよう」と他の班員に声をかける。 「ここでやろう」と意見を言う。
	7:01	薪を割る。
	7:03	「手伝ってあげようか？」と班員に声をかける。
	7:04	「うん、手伝って」という班員の応答に応じて、薪 割りを手伝う。
	7:07	「こうした方がいいよ」と意見を言う。
	7:08	薪を割る。
	7:09	他の班員が薪を割るのを眺める。
	7:11	薪を割る。
	7:12	他の班員が薪を割るのを眺める。
	7:15	班員の割っている薪を奪い取る。 取った薪を割る。
	7:16	活動とは関係のない場所に行く。
	7:17	戻ってきて、「火をつけよう」と言う。
	7:18	班員に組み木を教える。
	7:20	木っ端をかまどに組む。
	7:22	火を付ける。 木っ端をかまどにくべる。
火おこし	7:28	薪を取ってきて、班員にくべさせてあげる。
	7:30	なたや薪割り台を片付けるよう、カウンセラーに指 示をされて片付ける。

表 30 は、B の行動をキャンプ社会的行動チェックリストに記載し、それぞれの行動を合計したものである。キャンプ初日の夕食作りでは、A の「向社会的行動」は 5 回行われ、「他の人に指示を出したり、やり方を教える」が 1 回、「意見を言う」が 4 回であった。「反社会的行動」は 30 分間で合計 8 回行われ、8 回全てが「自分勝手に活動とは関係ない行動をする」であった。作業参加については、自発的な作業が 6 回、指示をされて行った作業が 9 回と合計 15 回という結果であった。

最終日の朝食作りでは、B の向社会的行動は 8 回行われ、この 8 回は、「他の人に指示を出したり、やり方を教える」が 1 回、「意見を言う」が 5 回、「困っている人を助ける」が 2 回であった。反社会的行動は合計 2 回行われ、「自分勝手に活動とは関係ない行動をする」が 1 回、「攻撃的

な言動」が 1 回であった。また、作業参加に関しては、合計 16 回の作業に従事する行動生起が見られ、そのうち自発的な作業が 15 回、指示されて行った作業が 1 回という結果であった。

表 30 B の行動変化（ビデオ観察による）

		初日夕食 合計		最終日朝食 合計	
向社会的行動	他の人に指示を出したり、やり方を教える	1		1	
	意見を言う	4		5	
	困っている人を助ける	0	5	2	8
	非協力的な人に注意をする	0		0	
反社会的行動	自分勝手に活動とは関係ない行動をする	8		1	
	指示を無視する・反発する	0		0	
	思い通りにならなくて怒る	0	8	0	2
	過度に自分に注意を引こうとする・甘える	0		0	
	攻撃的な言動	0		1	
作業参加	自発的に作業する	6		15	
	指示されて作業する	9	15	1	16
	指示を求めて作業する	0		0	

【キャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化】

B のキャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化と、キャンプ向社会的行動自己評定の変化を表 31 に示す。カウンセラーによる評価では、B は「リーダーシップ行動」が初日（25 点）から最終日（31 点）にかけて増加していた。「協調的行動」にも初日（19 点）から最終日（28 点）にかけての顕著な増加がみられた。また、「共感的行動」にも、初日（8 点）から最終日（10 点）にかけての増加がみられた。自己評定に関しても、初日（22 点）から最終日（26 点）にかけて肯定的に変化していた。

表 31 Bのキャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化

	1 日 目	最 終 日	1 日 目—最 終 日
リーダーシップ行動	25	31	-6
協調的行動	19	28	-9
共感的行動	8	10	-2
自己中心的行動	30	29	1
攻撃的行動	11	14	-3
キャンプ向社会的行動自己評定	22	26	-4

ビデオ記録による行動観察と、カウンセラーによる評定から、Bはキャンプを通して他の班員と協力して活動に取り組んだり、他人と社会的な関係を築こうとする行動が増加したと言える。カウンセラー評定による自己中心的行動には大きな変化はなかったものの、反社会的な行動は減少し、困っている人を助けるなどの他人を思いやる行動が増加する傾向があった。

【Bの変化についてのまとめ】

Bは、キャンプの初日には自己中心的な行動が多く、キャンプを通して向社会的な行動が増加した。特に、初日の夕食作りでは、自ら意見を言う場面は見られたものの、他の班員からの応答や他の班員の意見を無視する行動が多々あったが、最終日には、自らの意見に加え、他の班員と協力して活動を行おうとする姿勢が見られるようになった。

カウンセラー評定からも、協調的行動の顕著な向上がみられており、Bの行動はキャンプの中で協調的なものに変化していったと言える。

③小学 1 年生 女子 C

C は、2 泊 3 日のキャンプ A に参加した小学 1 年生の児童である。C の班は、小学 1 年生と 2 年生の計 6 名（男子 2 名、女子 4 名）で構成された。C は、カウンセラーなど周りの大人に甘えたり注意を引こうとする行動が多く、自己顕示欲の強い児童であった。

【ビデオ観察による変化】

C の初日の夕食作りの行動を表 32 に示す。C は、最初は意欲的に作業に取り組む姿勢が見られたが、後半まで集中力が続かず、カウンセラーに甘える行動が多々見られた。また、活動場所から離れ、作業に加わろうとしない一面も見られた。しかし、一方でカウンセラーの指示には素直に従い、協力的な行動も生起していた。

C の最終日の朝食作りの行動を表 33 に示す。最終日の朝食作りでは、カウンセラーに指示をされて行う作業のほかに、自発的に次の作業を行おうとする姿勢が多く見られた。また、他の班員をほめる声かけをしている姿も見受けられた。

表 32 C の初日夕食作りの行動

作業進行状況	時 間	C の 行 動
薪 割 り	16:10	カウンセラーの説明を聞く。
	16:11	薪を割る。
	16:13	「この薪を割って」とカウンセラーに頼まれて薪を割る。
	16:16	手元にあった薪を割り終えて、他の班員の作業を眺める。
	16:18	「次どうしたらいい?」と次の作業の指示を求める。「ちょっと待って」とカウンセラーに言われるが、自分から薪を取りに行く。
	16:19	薪を割る。
	16:21	薪を割る手を止めて、他の班員に薪割りを指導しているカウンセラーの所へ行く。
	16:22	「薪を取って来てくれる?」とカウンセラーに頼まれて薪を取りに行く。
	16:23	薪をカウンセラーに手渡して、注意を引こうとカウンセラーの腕を引っ張る。
	16:25	「この薪をかまどに持って行って」とカウンセラーに指示をされて、木っ端をかまどに運ぶ。
火 お こ し	16:26	カウンセラーに火起こしの方法を教えてもらって、かまどに木を組む。 カウンセラーに指示を受けながらかまどに薪を組む。
	16:29	作業をしているカウンセラーの背中に乗って甘える。
	16:31	火起こしをしている他の班員の作業を眺める。
	16:32	活動とは関係のない場所へ行く。
	16:33	カウンセラーに呼び戻される。 他の班員の作業を少し離れたところから眺める。
	16:37	活動とは関係のない場所へ行く。 作業には加わらず、関係のない場所をうろうろする。
	16:40	班に戻り、かまどに薪をくべる。

表 33 C の最終日朝食作りの行動

作業進行状況	時 間	C の 行 動
薪 割 り	7:00	「これ切って」とカウンセラーに頼まれてたまねぎを切る。
	7:01	黙々とたまねぎを切る。
	7:07	隣で作業している班員に、「これはこっちに置こう」といって、ボウルを移動させる。
	7:07	引き続きたまねぎを切る。
	7:15	「次はにんじんを切って」とカウンセラーに指示をされてにんじんを切る。
	7:17	「見て」と自分の切った野菜をカウンセラーに見せる。
	7:18	隣で作業している班員の切った野菜を見て「きれい」と褒める。
火 お こ し		にんじんを切る作業を続ける。
	7:23	自分から肉を切り始める。
	7:24	カウンセラーに「これ切っていいよね？」と肉を切っているか確認する。
		「いいよ」と言われて、作業を続ける。
	7:29	使い終わったまな板と包丁を自発的に洗いにいく。
	7:30	まな板と包丁を洗う。

表 34 は、C の行動をキャンプ社会的行動チェックリストに記載し、それぞれの行動を合計したものである。キャンプ初日の夕食作りでは、A の「向社会的行動」は 1 度も生起しなかった。「反社会的行動」は 30 分間で合計 7 回行われ、そのうち 4 回が「自分勝手に活動とは関係ない行動をする」、3 回が「過度に自分に注意を引こうとする・甘える」であった。作業参加については、自発的な作業が 9 回、指示をされて行った作業が 6 回、指示を求めて行った作業が 1 回の合計 16 回という結果であった。

最終日の朝食作りでは、C の向社会的行動は 1 回行われ、これは、「意見を言う」であった。反社会的行動は全く生起しなかった。また、作業参加に関しては、合計 30 回の作業に従事する行動生起が見られ、そのうち自発的な作業が 8 回、指示されて行った作業が 22 回という結果で

あった。

表 34 C の行動変化（ビデオ観察による）

		初日夕食 合計		最終日朝食 合計	
向社会的行動	他の人に指示を出したり、やり方を教える	0		0	
	意見を言う	0		1	
	困っている人を助ける	0	0	0	1
	非協力的な人に注意をする	0		0	
反社会的行動	自分勝手に活動とは関係ない行動をする	4		0	
	指示を無視する・反発する	0		0	
	思い通りにならなくて怒る	0	7	0	0
	過度に自分に注意を引こうとする・甘える	3		0	
	攻撃的な言動	0		0	
作業参加	自発的に作業する	9		8	
	指示されて作業する	6	16	22	30
	指示を求めて作業する	1		0	

【キャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化】

C のキャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化と、キャンプ向社会的行動自己評定の変化を表 35 に示す。カウンセラーによる評価では、C は「リーダーシップ行動」が初日（28 点）から最終日（33 点）にかけて増加していた。「協調的行動」にも初日（29 点）から最終日（31 点）にかけての増加がみられ、「共感的行動」にもまた、初日（10 点）から最終日（13 点）にかけての増加がみられた。自己評定に関しても、初日（25 点）から最終日（27 点）にかけて肯定的に変化していた。

表 35 Cのキャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的自己評定の変化

	1 日 目	最 終 日	1 日 目—最 終 日
リーダーシップ行動	28	33	-5
協調的行動	29	31	-2
共感的行動	10	13	-3
自己中心的行動	24	21	3
攻撃的行動	8	8	0
キャンプ向社会的行動自己評定	25	27	-2

ビデオ記録による行動観察と、カウンセラーによる評定から、Cはキャンプを通して他の班員と協力して活動に取り組むことが多くなり、逆にカウンセラーなどの大人に甘える傾向が減少した。他者評価による各因子の大きな変化はなかったものの、全体的に肯定的に変化していた。

【Cの変化についてのまとめ】

Cは、キャンプの初日にはカウンセラーに甘える行動が多く、自分に注意を引こうとする行動が多く見られたが、キャンプを通して他者との関わりが増加し、大人に過度に甘える行動は減少した。また、カウンセラーの評価では、リーダーシップ行動が増加していたことも明らかとなった。

(3) 社会的側面の行動が少ない児童のケーススタディ

① 小学2年生 男子D

Dは、2泊3日のキャンプAに参加した小学2年生の児童である。Dの班は、小学1年生と2年生の計6名（男子3名、女子3名）で構成された。Dは、自分の意見を言うことはなく、おとなしいタイプの児童であった。また、Dは班で行う活動に自分から意欲的に参加しようとはせず、見ていることが多かった。

【ビデオ観察による変化】

Dの初日の夕食作りの行動を表36に示す。Dは、口数が少なく、指示には素直に従うが、自分から何かをし始めるということは少なかった。基本的には、カウンセラーの指示に従って活動に取り組むという姿が見受けられた。

Dの最終日の朝食作りの行動を表37に示す。最終日の朝食作りでは、自ら作業に取り組み、他の班員と協力して活動しようとする姿が見受けられた。他の班員の様子を見て、助けようとする行動が、多々生起していた。

表 36 D の初日夕食作りの行動

作業進行状況	時 間	D の 行 動
薪 割 り	16:00	カウンセラーの説明を聞く。
	16:02	他の班員に「こうやって」と指示をされて薪を割る。
	16:03	隣で作業をしている班員を見ている。
	16:04	「この薪割ってくれる？」とカウンセラーに頼まれて薪を割る。
	16:05	薪割りを続ける。
	16:06	他の班員の作業を眺める。
	16:07	薪を割る。
	16:08	「この薪を割って」とカウンセラーに頼まれて薪を割る。
	16:10	何もしない。
	16:09	木っ端をカマドに入れる。 カマドに組み木を作る。 班員の応答には答えない。 カウンセラーに「薪を取って」と頼まれて薪を手渡す。
薪 割 り と 火 お こ し	16:16	「はい、やって」と言って、火をつける作業を他の班員に委託する。
	16:17	他の班員の作業を見ている。
	16:18	木っ端をカマドに入れる。
	16:19	活動とは関係のない場所に行く。
	16:20	「戻ってきて」と言われて活動場所に戻る。 「薪をカマドに入れていって」とカウンセラーに頼まれて、カマドに薪をくべる。
	16:25	活動とは関係のない場所へ行く。
	16:26	「戻ってきて」と言われて戻る。 「カマドに息を吹いて、火を大きくしよう」とカウンセラーに言われてカマドに息を吹き込む。

表 37 D の最終日朝食作りの行動

作業進行状況	時 間	D の 行 動
薪 割 り	7:00	ナタと薪割り台を準備する。 薪を運ぶ。
	7:01	他の班員の分も手伝って準備する。
	7:02	薪を割る。
	7:03	隣で作業をしている班員を眺める。
	7:04	隣で作業をしている班員の薪割りを手伝う。
	7:05	自発的に薪割りをする。
	7:06	隣で作業をしている班員を眺める。
	7:07	隣で作業をしている班員の薪割りを手伝う。
	7:08	自発的に薪割りをする。
	7:09	隣で作業をしている班員の薪割りを手伝う。
	7:10	何もしない。
	7:13	「この薪を割って」とカウンセラーに頼まれて薪を割る。
火 お こ し	7:17	「これ、こうゆう風に入れて」と、火おこしの手順を他の班員に指示する。 「これ使おう」と言っ木っ端を持ってくる。 カマドに組み木を作る。
	7:18	上手く組み木を作れずに困っている班員を助ける。 火をつける。
	7:19	火がつかなかったのもう一度火をつける。
	7:24	火を眺める。 カマドに息を吹き込む。
	7:26	火を眺める。
	7:30	「もうちょっと太い薪を入れよう」とカウンセラーに言われて、太い薪をカマドにくべる。

表 38 は、D の行動をキャンプ社会的行動チェックリストに記載し、それぞれの行動を合計したものである。キャンプ初日の夕食作りでは、D の「向社会的行動」は 30 分間で合計 1 回行われ、「意見を言う」であった。「反社会的行動」は 2 回行われ、2 回とも「自分勝手に活動とは関係ない行動をする」であった。作業参加については、自発的な作業が 9 回、指示をされて行った作業が 15 回と合計 24 回という結果であった。

最終日の朝食作りでは、D の向社会的行動は 7 回行われ、この 7 回は、「他の人に指示を出したり、やり方を教える」が 1 回、「意見を言う」が 1 回、「困っている人を助ける」が 5 回であった。反社会的行動は全く

行われなかった。また、作業参加に関しては、合計 19 回の作業に従事する行動生起が見られ、そのうち自発的な作業が 13 回、指示されて行なった作業が 6 回という結果であった。

表 38 D の行動変化（ビデオ観察による）

		初日夕食 合計		最終日朝食 合計	
向社会的行動	他の人に指示を出したり、やり方を教える	0	1	1	7
	意見を言う	1		1	
	困っている人を助ける	0		5	
	非協力的な人に注意をする	0		0	
反社会的行動	自分勝手に活動とは関係ない行動をする	2	2	0	0
	指示を無視する・反発する	0		0	
	思い通りにならなくて怒る	0		0	
	過度に自分に注意を引こうとする・甘える	0		0	
	攻撃的な言動	0		0	
作業参加	自発的に作業する	9	24	13	19
	指示されて作業する	15		6	
	指示を求めて作業する	0		0	

【キャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化】

D のキャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化と、キャンプ向社会的行動自己評定の変化を表 39 に示す。カウンセラーによる評価では、D は「リーダーシップ行動」が初日（16 点）から最終日（28 点）にかけて顕著に増加していた。「協調的行動」にも初日（26 点）から最終日（34 点）にかけての増加がみられた。また、「共感的行動」にも、初日（8 点）から最終日（10 点）にかけての増加がみられた。「自己中心的行動」「攻撃的行動」に関しても、増加傾向があった。自己評定に関しては、初日（M = 21）から最終日（M = 22）にかけてほぼ変化はなかった。

表 39 Dのキャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化

	1 日 目	最 終 日	1 日 目－最終日
リーダーシップ行動	16	28	-12
協調的行動	26	34	-8
共感的行動	8	10	-2
自己中心的行動	15	17	-2
攻撃的行動	6	10	-4
キャンプ向社会的行動自己評定	21	22	-1

ビデオ記録による行動観察と、カウンセラーによる評定から、Dはキャンプを通して他の班員を助けたり、自分の意見を言う場面が増加したと言える。カウンセラー評価では、「リーダーシップ行動」の顕著な増加が見られ、積極的に活動に参加するようになっていったことが伺える。

「自己中心的行動」「攻撃的行動」は増加する傾向があったが、これは、初日は他の班員との関わりが少なかったことから、他の班員との関わりが増加した最終日には増加する傾向があったものと言える。

【Dの変化についてのまとめ】

Dは、キャンプの最初にはおとなしく、自ら活動に取り組もうとする姿勢は見受けられなかったが、最終日には特に、他の班員を助けたり、自ら活動に積極的に取り組もうとする行動が数多く生起していた。

カウンセラー評定では、リーダーシップ行動が大きく増加しており、他の班員と社会的関係を築こうとする行動が多数生起していたことが伺える。

②小学1年生 男子E

Eは、2泊3日のキャンプAに参加した小学1年生の児童である。Eの班は、小学1年生と2年生の計6名（男子2名、女子4名）で構成された。Eは、おとなしく、自ら率先して意見を言ったり、活動に参加するという姿勢の少ない児童であった。

【ビデオ観察による変化】

Eの初日の夕食作りの行動を表40に示す。Eは、カウンセラーの指示に素直に従い、作業に取り組んでいた。初日の夕食作りの中では、言葉数は少なく、周りに合わせるように活動に参加する様子が伺えた。特に問題と見られる行動は見受けられなかった。

Eの最終日の朝食作りの行動を表41に示す。最終日の朝食作りでは、言葉数が増え、カウンセラーに次の作業の指示を求めて自ら活動に取り組もうとする姿勢が見受けられた。他の班員達との会話も生起しており、意欲的に活動に取り組む様子がみられた。

表 40 E の初日夕食作りの行動

作業進行状況	時 間	E の 行 動
薪 割 り 火 お こ し	16:10	薪割りをする。 カウンセラーが横について、教えられながら薪を割る。
	16:11	作業を続ける。
	16:22	隣で作業をしている班員に薪を取ってあげる。
	16:23	自分の近くにあった薪をとって薪を割る。
	16:25	「割れた薪をカマドに持って行ってくれる？」とカウンセラーに頼まれて薪をカマドに運ぶ。
	16:27	「新聞紙をこうやってこうゆう風にして」とカウンセラーに指示をされて作業をする。
	16:28	カウンセラーに指示されてカマドに組み木を作る。
	16:29	何もせずにカマドの組み木を見ている。
	16:30	マッチを使って火をつけるようにカウンセラーに指示をされて火をつける。
	16:32	火を眺める。
	16:33	カウンセラーに木っ端をカマドにくべるように言われて、木っ端をカマドに入れる他の班員を見ている。
	16:38	木っ端をカマドにくべる。

表 41 E の最終日朝食作りの行動

作業進行状況	時 間	E の 行 動
野菜を切る	7:00	「包丁とまな板出してくれる？」とカウンセラーに指示をされて準備する。
	7:01	「これどうするん？」とカウンセラーに尋ねる。 「どうしたらいいと思う？」とカウンセラーに尋ねられて、「洗ってくる」と答える。
		包丁とまな板を洗う。
	7:03	「これも洗ってきてあげるわ。」と他の班員が持っていた包丁とまな板を受け取る。
	7:04	包丁とまな板を洗い終わって戻ってくる。 「次どうしたらいい？」とカウンセラーに尋ねる。
		「これを切って」とたまねぎを渡される。
		たまねぎを切る。
	7:06	「これどこに入れたらいい？」と切り終わったたまねぎを入れる場所を聞く。 他の班員が準備してくれたボウルにたまねぎを入れる。
	7:11	たまねぎを切り終わって、自発的ににんじんを切り始める。
	7:17	「切れた。次は？」とカウンセラーに尋ねる。 「次はこれを切って」とまだ切れていなかったたまねぎを渡される。
調 理		黙々とたまねぎを切る。
	7:28	「これをカマドに運んでくれる？」とカウンセラーに頼まれてカマドに切れた野菜を運ぶ。
	7:30	「ここに野菜を入れて」とカウンセラーに頼まれてフライパンに野菜を入れる。

表 42 は、E の行動をキャンプ社会的行動チェックリストに記載し、それぞれの行動を合計したものである。キャンプ初日の夕食作りの、E の「向社会的行動」は 1 回行われ、「意見を言う」であった。「反社会的行動」は全く生起しなかった。作業参加については、自発的な作業が 18 回、指示をされて行った作業が 8 回と合計 26 回という結果であった。

最終日の朝食作りにおいては、E の向社会的行動は 2 回行われ、この 2 回は、「意見を言う」が 1 回、「困っている人を助ける」が 1 回であった。反社会的行動は生起しなかった。また、作業参加に関しては、合計 32 回の作業に従事する行動生起が見られ、そのうち自発的な作業が 7 回、指示されて行った作業が 2 回、指示を求めている作業が 23 回という結果であった。

表 42 E の行動変化（ビデオ観察による）

		初日夕食 合計		最終日朝食 合計	
向社会的行動	他の人に指示を出したり、やり方を教える	0	1	0	2
	意見を言う	1		1	
	困っている人を助ける	0		1	
	非協力的な人に注意をする	0		0	
反社会的行動	自分勝手に活動とは関係ない行動をする	0	0	0	0
	指示を無視する・反発する	0		0	
	思い通りにならなくて怒る	0		0	
	過度に自分に注意を引こうとする・甘える	0		0	
	攻撃的な言動	0		0	
作業参加	自発的に作業する	18	26	7	32
	指示されて作業する	8		2	
	指示を求めている作業する	0		23	

【キャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化】

Eのキャンプ社会的行動カウンセラー評定の変化と、キャンプ向社会的行動自己評定の変化を表43に示す。カウンセラーによる評価では、Dは「リーダーシップ行動」が初日（16点）から最終日（23点）にかけて増加していた。「協調的行動」にも初日（19点）から最終日（24点）にかけての増加がみられた。また、「共感的行動」にも、初日（6点）から最終日（9点）にかけての増加がみられた。「自己中心的行動」「攻撃的行動」に関しても、増加傾向があった。自己評定に関しては、初日（23点）から最終日（24点）にかけてほぼ変化はなかった。

表43 Eのキャンプ社会的行動カウンセラー評定とキャンプ向社会的行動自己評定の変化

	1日目	最終日	1日目ー最終日
リーダーシップ行動	16	23	-7
協調的行動	19	24	-5
共感的行動	6	9	-3
自己中心的行動	21	25	-3
攻撃的行動	7	10	-3
キャンプ向社会的行動自己評定	23	24	-1

ビデオ記録による行動観察と、カウンセラーによる評定から、Eはキャンプを通して班員をリードする行動や、協力して活動に取り組む行動が増加したことが明らかとなった。「自己中心的行動」「攻撃的行動」は増加する傾向があったが、これは、初日は他の班員との関わりが少なかったことから、他の班員との関わりが増加した最終日には増加する傾向があったものと言える。

【Eの変化についてのまとめ】

Eは、キャンプの最初にはおとなしく、自分から周りの班員や大人と関わりを持とうとする行動は見受けられなかったが、最終日には特に、自らカウンセラーに話しかけ、活動に意欲的に取り組む行動が数多く生起していた。

カウンセラー評定によるリーダーシップ行動・協調的行動の増加もみられ、キャンプ経験を通してEは向社会的な行動が増加したと言える。

4. 考察

本研究では、小学校低学年児童にも対応した教育キャンプにおける社会的行動の測定法を作成するとともに、キャンプ中の社会的行動について、特に低学年に焦点を当てた検証を行うために、4つの課題を設定し検討した。その結果をそれぞれの課題に沿って述べ、総合的に考察していく。

課題1：小学校低学年児童に対応したキャンプ中の社会的行動の測定法を作成する。

本研究では、キャンプ中の社会的行動を測定するために、3種類の評定用紙を独自に作成した。

キャンプ社会的行動チェックリストは、食事作り、テント設営、キャンプクラフト、夕食パーティー準備を記録したビデオからキャンパーの行動を抽出、その行動を大西（1955）³⁶⁾の行動観察項目と、首藤（1995）⁵⁶⁾の向社会的行動の観察カテゴリーを基にカテゴリー化し、「向社会的行動」「反社会的行動」「作業行動」の3側面から構成される計12項目のチェックリストが作成された。

「キャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度」は、キャンプ中の社会的行動についての検査、「向社会性尺度」（久保田、1982）²⁸⁾、「リーダーシップ行動評定尺度」（倉本、1979）⁵⁵⁾および、日常生活の行動についての検査「自己制御機能」（樟本ら、2003）³⁰⁾を参考に30項目からなる検査を作成した。この評定の因子構造は、最尤法による因子分析を行

い、Kaiser の正規化を伴うプロマックス法によって、6 つの因子から構成されていることが明らかとなった。また、各因子は高い内的整合性が示された。

「キャンプ向社会的行動自己評価尺度」は、久保田（1982）²⁸⁾の作成した向社会的行動を測定する「向社会的性尺度」と、伊藤（2004）²³⁾の「向社会的行動評価」を基に合計 9 項目からなるものが作成された。また、この尺度は高い内的整合性が示された。

課題 2：キャンプ参加児童のキャンプ中の社会的行動の変化を明らかにする。

本研究では、「キャンプ社会的行動チェックリスト」、「キャンプ社会的行動カウンセラー評価」、「キャンプ向社会的行動自己評価」の 3 つの観点からキャンプ中の社会的行動の変化についての分析を行った。

どの観点からも、キャンプ中に向社会的側面の肯定的な変化が認められ、キャンプ経験は児童の向社会的行動を促進させる効果があることが明らかとなった。

学年別には、ビデオ観察による反社会的行動は低学年が顕著に減少することが明らかとなった。カウンセラー評価では、低学年の反社会的行動の減少はみられず、ビデオ観察による評価とは一部異なる結果となった。自己評価では、どの学年も向上しており、キャンプを通して向社会的行動に対する意識が強まることが明らかとなった。

課題 3：問題傾向の強い低学年児童の社会的行動の変化の詳細を検証する

本研究では、より詳細に低学年児童の社会的行動の変容を分析するために、反社会的側面の強い児童 3 名と、向社会的行動の少ない児童 2 名のケーススタディを行った。

その結果、反社会的行動側面の強い低学年児童は、キャンプを通して反社会的行動は減少し、向社会的行動が増加することが明らかとなった。

向社会的行動が少ない低学年児童については、キャンプを通して社会的な行動が増加することが明らかとなった。

このことから、キャンプ活動は問題傾向の強い児童の向社会的行動促進する活動であるということが示唆された。

課題 1～3 に沿った本研究の結果と、過去の研究から総合的に考察をしていくことにする。

本研究では、低学年の行動を分析するための方法としてビデオ観察・他者評価・面接形式による自己評価を行い、それぞれの検査用紙の作成を行った。その結果、「反社会的行動」「向社会的行動」「作業行動」の 3 側面からなるキャンプ社会的行動チェックリスト、「リーダーシップ行動」「協調的行動」「共感的行動」「自己中心的行動」「攻撃的行動」の 5 因子からなるキャンプ社会的行動カウンセラー評価尺度、キャンプ場面を示したカードを用いたキャンプ向社会的行動自己評価尺度の 3 種類の尺度が作成された。

キャンプ中の向社会的行動については、キャンプ活動を通して増加することが明らかとなった。キャンプにおける高学年児童の特性共感性和

向社会的行動との関連を検討した近藤（2007）²⁹⁾の研究においても、向社会的行動はキャンプ活動を通して増加することが認められており、本研究でも同様の結果となった。

ビデオ観察によって初日に特に多数の反社会的行動が認められた低学年においては、特に顕著な反社会的行動の減少が認められたが、カウンセラーによる評価では、低学年の反社会的行動は日をおうごとに反社会的行動が増加する傾向が認められ、ビデオ観察による結果と相反するものとなった。これは、カウンセラーによる評価は食事作りの場面だけを評価するものではなく、遊び場面やキャンプ活動中の行動全てを評価するものであったため、遊びに対する欲求の高い低学年児童においては、遊び場面の少ないキャンプ初日にはあまり生起しなかった自己中心的行動や攻撃的行動が、遊び場面の増加するキャンプ2日目以降、向社会的行動が増加するとともに、増加したのではないかと考えられる。

ただし、これはあくまで憶測にすぎず、ビデオ分析との差違については明らかな理由は特定できず、カウンセラー評価に対する問題点として今後の低学年の作業に従事する場面と遊び場面でのさらなる研究が必要とされる部分であろう。

さらに、本研究では、反社会的傾向の強い低学年児童の向社会的行動が増加し、反社会的行動が減少することが明らかとなった。過去の研究においても、キャンプに参加した高学年児童の向社会的行動がキャンプを通して増加することが報告されており（近藤、2007）²⁹⁾、低学年児童に焦点を当てた本研究においても同様の結果が得られた。

久保田（1982）²⁸⁾の研究では、キャンプ中の困窮場面においてカウンセラーが向社会的行動を促す声かけを行ったときに、グループの向社会的行動がより生起しやすくなることが報告されている。本研究における

キャンプ活動は、宿泊を伴い、5～7名の小集団でテント設営や野外炊事、沢登りなどのサバイバル活動を行うものであった。これらの活動は、グループ内での協力が不可欠であると共に、協力して活動を達成していくことで、他者との関係がより密接なものとなる。また、グループカウンセラーの班への関わりも密度の濃いものとなる。このような要因が、キャンプ活動を通しての児童の向社会的行動の増加につながったと考えることができる。

また、直接指導を行うグループカウンセラーも、小集団であるために、問題傾向のみられる子どもに対してもきめの細かい指導を行うことができる。これらの要因が、児童の問題傾向の改善につながったと考えられるだろう。

本研究によって得られた結果は、教育キャンプの効果を示唆するものであると共に、児童の社会的能力の育成への可能性を示している。

第 五 章

結 論

本研究の目的は、小学校低学年児童にも対応した教育キャンプにおける社会的行動の測定法を作成するとともに、キャンプ中の社会的行動について、特に低学年に焦点を当てた検証を行うことであった。

本研究では、以上のことを明らかにするために、以下のような課題を設定し、検証した。

課題 1：小学校低学年児童に対応したキャンプ中の社会的行動の測定法を作成する。

課題 2：キャンプ参加児童のキャンプ中の社会的行動の変化を明らかにする。

課題 3：問題傾向の強い低学年児童の社会的行動の変化の詳細を検証する。

本研究では、平成 20 年 7 月～8 月に実施された 4 つのキャンプに参加した小学 1 年生～6 年生までの児童 84 名を被験者とし、完全なデータが得られた 76 名を分析対象者とした。

本研究で対象としたキャンプは全て、5～7 名の小グループでの活動であり、テント泊、全食自炊（野外炊事）のキャンプ活動を基本として

いる。キャンプの活動内容は、キャンプ工作、ハイキング、夕食パーティーなどであり、キャンプDでは、それらに加えて乗馬プログラムも実施された。

キャンプ参加児童の社会的行動を測定するために、小学校低学年児童にも対応した社会的行動の測定法を作成した。これらの測定法を用いて、キャンプ中の社会的行動の測定を行った。得られたデータは、分散分析を用いて統計処理を行った。

また、問題傾向の強い低学年児童の社会的行動の変化の詳細を検証するために、設定された場面での日誌法による行動の検討および個々の得点変化の検証を行った。

本研究では以下のことが明らかになった。

1. 「向社会的行動」「反社会的行動」「作業行動」の3つの観点から構成されるキャンプ中の「キャンプ社会的行動チェックリスト」(12項目)を作成した。
2. キャンプ中の児童の社会的行動を、グループカウンセラーが測定する「キャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度」(30項目、5因子「リーダーシップ行動」「協調的行動」「共感的行動」「自己中心的行動」「攻撃的行動」)を作成した。
3. キャンプ中の児童の向社会性を測定する「キャンプ向社会的行動尺度」(9項目)が作成された。

4. 「キャンプ社会的行動カウンセラー評定」の各因子、「キャンプ向社会的行動自己評定」において、比較的高い内的整合性が得られ、信頼性が一部認められた。
5. キャンプ中の児童の向社会的行動は増加し、反社会的行動は減少する。特に、キャンプ初日に炊事場面で多くみられた低学年の反社会的行動は、キャンプを通して顕著に減少する。
6. 反社会的側面の強い低学年児童の、キャンプ中の反社会的行動は減少し、向社会的行動は増加する。
7. 向社会的行動の少ない低学年児童の、キャンプ中の向社会的行動は増加する。

本研究の結果から、教育キャンプ参加児童のキャンプ中の向社会的行動は増加し、反社会的行動は減少することが明らかとなった。しかし、ビデオ観察による評価とカウンセラー評定では、反社会的行動の一部の結果に相違点がみられ、さらなる検証が必要とされる。

低学年児童においては、特に反社会的側面の強い児童の大きな変化が認められ、問題傾向が改善されることが明らかとなった。

このことは、児童期に重要とされる社会性の育成、人間関係の構築などにおける教育キャンプの有効性や問題傾向が強い低学年児童に対する治療的效果を示唆している。

今後の課題は以下の通りである。

1. 「キャンプ社会的行動チェックリスト」について、さらに多くの場面での活用するためにも、野外炊事場面以外においても実施し、信頼性・妥当性の検証を行う必要がある。
2. 「キャンプ社会的行動チェックリスト」の反社会的行動側面と、「キャンプ社会的行動カウンセラー評価尺度」の反社会的側面の評価について、場面を設定した評価を行うなどさらなる検証が必要である。
3. 「キャンプ社会的行動チェックリスト」「キャンプ社会的行動カウンセラー評価尺度」および「キャンプ向社会的行動自己評価尺度」を一般化するためには、多数のサンプルを対象にした研究を行う必要がある。
4. 本研究では社会的行動の変化が認められたが、この行動変容の要因については言及されておらず、今後の研究課題である。

< 引用文献 >

- 1) 田中・筒井 (1997) 子ども社会研究 3号、p 71-83
- 2) 学校教育法 (2007) 小学校第 31 条、中学校 49 条、高等学校 62 条等
- 3) 小学校学習指導要領 (2008) 総則
- 4) Swan MD (1987) : Resident outdoor education.(Ed.)Swan MD(In.)Tips and Tricks in Outdoor Education. *The Interstate Printers & Publishers, Inc., Illinois, pp245-254*
- 5) Van der Smissen B (1975) : The dynamics of research.(Ed.)van der Smissen(In)Research Camping and Environmental Education. *The Pennsylvania State University, pp5-17*
- 6) 飯田稔・井村仁・Van der Smissen, B. (1986) : 冒険キャンプにおける小中学生の自己概念と不安の変容 筑波大学体育科学系紀要、第 9 巻、p 91-101
- 7) 関根章文・飯田稔 (1996) : キャンプ体験が児童の自己概念と一般性自己効力感に及ぼす影響 筑波大学体育科学系紀要、第 19 巻、p85～89

- 8) 橘直隆・小島哲・寄金義紀・飯田稔・吉田章・井村仁 (1991):
フロンティアアドベンチャー経験が小中学生の自己概念と自己認識
に及ぼす影響—静岡県主催事業を事例として— 筑波大学運動学研究、第7巻、pp61-68
- 9) 関根章文 (1994): キャンプ経験が児童の Locus of Control と一
般性自己効力に及ぼす影響 筑波大学体育科学系紀要、第17巻、
p177-183
- 10) 東原昌朗 (1979): 本学学生のキャンプ実習における人間関係に
ついての研究～その4 東京学芸大学紀要5部門、美術・体育31、
p237-244
- 11) 橘直隆・星野敏夫 (1980): キャンプによる女子学生の対人態度
の変容、第10回日本レクリエーション学会大会研究発表抄録6
- 12) 遠藤浩・築山泰典 (1998): キャンプ実習が大学生の孤独感と対
人不安に及ぼす影響 日本野外教育学会第1回大会プログラム・研
究発表抄録、p14-15
- 13) 西田順一・橋本公雄・柳敏晴 (2002): 児童用組織キャンプ体験
評価尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 野外教育研究、日本
野外教育学会、第6巻、第1号、p49-61

- 14) 中川もも・岡村泰斗・荒木恵理 (2006): 組織キャンプのストレス場面におけるソーシャル・サポートが小中学生の対処行動に及ぼす影響 野外教育研究、日本野外教育学会、第9巻、第2号、p19-30
- 15) 岩川淳・杉村省吾・本多修・前田研史 (著) (2000): [新版]子どもの発達臨床心理、昭和堂、p142-166
- 16) フランク・J・ブルノー (著)・安田一郎 (訳) (1989): 実例 心理学辞典、青土社
- 17) 菅俊夫 (編著) (1996): 発達心理学、法律文化社、p167-180
- 18) 伊藤順子 (2006): 幼児の向社会性についての認知と向社会的行動との関連: 遊び場面の観察を通して 発達心理学研究、第17巻、第3号、p241-251
- 19) 森下正康 (2002): 幼児期の自己制御機能の発達 (4) -園と家庭における縦断的研究- 和歌山大学教育学部紀要-教育科学-、第52巻、p1-12
- 20) 大内晶子・長尾仁美・桜井茂男 (2008): 幼児の自己制御機能尺度の検討-社会的スキルを中心に- 教育心理学研究、第56巻、p414-425

- 2 1) 堂野恵子 (著) (1983) : 現代っ子・家庭・思いやり、有斐閣
- 2 2) 伊藤順子 (2003) : 幼児はいかに向社会的行動をふり返るか一向
社会的行動の認知との関連から— 保育学研究、第 14 巻、p75-82
- 2 3) 伊藤順子 (2004) : 向社会的行動についての認知はいかに行動に
認知を与えるか：価値観・効力感の観点から 発達心理学研究、第
15 巻、第 2 号、p162-171
- 2 4) Cauley,K., & Tyler,B. (1989) : The relationship of self-concept
to prosocial behavior in children.*Early Childhood Research
Quarterly*,4,pp51-61
- 2 5) Mills,R., & Grusec,J. (1989) : Cognitive,affective,and
behavioral consequences of praising altruism *Merrill-Palmer
Quarterly*,35,pp299-326
- 2 6) 川島一夫 (1991) : 愛他行動における認知機能の役割—その状況
要因と個人内要因の検討— 風間書房
- 2 7) McGrath,MP.,Wilson,S.R., & Frassetto,S.J. (1995) : Why some
forms of induction are better than others at encouraging prosocial
behavior *Merrill-Palmer Quarterly*,41,pp347-360

- 28) 久保田康雄 (1982): キャンプにおける高学年児童の向社会的行動の分析 筑波大学、野外運動研究室論文抄録集、p 50-55
- 29) 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、第 55 号、p25-31
- 30) 樟本千里・伊藤順子・山崎晃 (2004): 児童の自己制御タイプと向社会性との関連 幼年教育研究年報、第 26 巻、p39-44
- 31) 中沢潤・大野木裕明・南博文 (編著) (1997): 心理学マニュアル 観察法、北大路書房
- 32) Olson,W.C. & Cunningham,E.M. (1934) : Time-sampling techniques. *Child development*,5,41-58
- 33) Arrington,R.E. (1943): Time sampring in studies of social behavior:A critical review of techniques and results with research suggestion. *Psychological Bulletin*,40,pp81-124
- 34) Martin,P. & Bateson,P. (1986): Measuring behavior : An introductory guide. Cambridge:Cambridge University Press. 粕谷 栄一・近雅博・細馬宏通 (訳) (1990): 行動研究入門—動物行動の観察から解析まで、東海大学出版会

- 3 5) Parten.R.D.(1932):remt-infant interaction:Progress,paradings
and problems.In G.P.Sackett(Ed) *Observing behavior,Voll.Theory
and Applications in Mental Relardation*. Baltimore,MD :
University Press
- 3 6) 伊藤隆二・松原達哉 (1983):基礎知識と技術習得のために 新
訂増補心理テスト法入、p150-151
- 3 7) 三浦香苗 (1994):算数授業時の児童の行動一性および学力水準
による相違一 教育心理学研究、第 42 巻、p174-184
- 3 8) Dawe,H.C. (1934): An analysis of two hundred quarrels of
preschool children. *Child Development*, 5 ,pp139-157
- 3 9) Shibasaka,H. (1987): Children's access strategies at the
entrance to the classroom. *Man-Environment,System*, 17 ,pp17-31
- 4 0) 友定啓子 (1993): 幼児の笑いと発達、勁草書房
- 4 1) Eisenberg,N. (1986) : Altruistic emotion,cognition,and
behavior. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- 4 2) Peterson,L. (1982): Altruism and the development of internal
control : An integrative model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28,
pp197-222

- 4 3) 菊池章夫 (1988) : 思いやりを科学する、川島書店
- 4 4) 高橋良彰・渡邊和美 (2004) : 第二版 新反罪 社会心理学、学文社
- 4 5) Loeber,R.(1985) : Patterns and development of antisocial child behavior. *Annals of Development* , 2 ,pp77-116
- 4 6) 吉澤寛之 (2005) : 社会的情報処理モデルによる反社会的行動研究の統合的考察—心理学・生物学・社会学的側面を中心として— 名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要、心理発達科学、第 52 巻、pp95-122
- 4 7) Frick,P.J., Lahey,B.B., Loeber,R., Tannenbaum,L., Van Horn,Y., Christ, M.A.G., Hart, E.A., & Hanson,K. (1993) : Oppositional defiant disorder and conduct disorder : A meta-analytic review of factor analyses and crossvalidation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13, pp319-340
- 4 8) 酒井厚・菅原ますみ・木島伸彦・菅原健介・眞榮城和美・詫摩武俊・天羽幸子 (2007) : 児童期・青年期前期における学校での反社会的行動と自己志向性—短期縦断データを用いた相互影響分析— パーソナリティ研究、第 16 巻、第 1 号、pp66-79

- 49) Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993): Friendship and Friendship Quality in middle Childhood: Links with peer group acceptance and feeling of loneliness and social dissatisfaction, *Developmental Psychology*, 29, pp611-621
- 50) 蓬田高正・飯田稔・井村仁他 (2000): 長期自然体験活動が自動の内発的動機づけに及ぼす影響 野外教育研究、第13巻、第2号、p13-22
- 51) 青木康太郎・永吉宏英 (2003): 長期キャンプ体験による参加者の社会的スキルの変容に関する研究—参加者の特性による変容過程に着目して— 野外教育研究、日本野外教育学会、第6巻、第2号、p23-34
- 52) 谷井純一・藤原恵美 (2006): 小中学生自然体験効果測定尺度の開発 野外教育研究、日本野外教育学会、第15巻、第1号、p39-47
- 53) 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、第4巻、第2号
- 54) 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、日本野外教育学会、第6巻、第2号、p45-56

5 5) 倉本満枝・飯田稔 (1980): キャンプ参加児童のリーダーシップ
行動の変容に関する研究 日本体育学会大会号、第 31 巻、p273

5 6) 首藤俊元 (1995): 幼児の向社会的行動と自己主張—自己抑制 筑
波大学発達臨床心理学研究、第 7 巻、p77-86

< 参考文献 >

- 1) 遠藤浩 (1985): キャンプの機器場面におけるリーダーシップ行動の変容 筑波大学大学院体育研究科、コーチ学、野外運動、修士論文
- 2) 江橋慎四郎 (編著)・川西正志・菊池秀夫・酒井哲雄・佐野信三・仲川寿男・永吉宏英・原田宗彦 (1987): 野外教育の理論と実際、杏林書院
- 3) 詫摩武俊・飯島婦佐子 (編) (1982): 発達心理学の展開、株式会社新曜社
- 4) 大西花菜 (1996): 教育キャンプ参加経験が問題児の性格特性に及ぼす影響、京都教育大学、体育科卒業論文
- 5) N. アイゼンバーグ・P. マッセン (著)・菊池章夫・二宮克美 (共訳) (1991): 思いやり行動の発達心理、金子書房
- 6) 土田昭司 (編)・高木修 (監修) (2001): シリーズ 21 世紀の社会心理学 対人行動の社会心理学、北大路書房
- 7) 末永俊郎 (編) (1978): 講座社会心理学 第2巻 集団行動、東京大学出版会

8) 淵上克義 (著) (2002): リーダーシップの社会心理学、株式会社
ナカニシヤ出版

9) 斉藤勇 (編) (1983): 人間関係の心理学

10) 東洋也 (1970): 心理学の基礎知識 有斐閣

11) 菅俊夫 (編著) (1996): 発達心理学、法律文化社、p80-86

謝辞

本論文をまとめるに当たって、的確で示唆に富んだ御指導と格別のご鞭撻を賜った、京都教育大学の遠藤浩准教授、杉本厚夫教授に深甚なる感謝を捧げます。また討論で有益な示唆を賜った京都教育大学の和田尚教授、立命館大学の山下秋二教授にお礼申し上げます。

本研究を進めるに当たっては、多くの方々のお世話になりました。京都教育大学大学院生の藤江龍さん、星川貴洋さんには、本研究の遂行から執筆にかけて、多大なる支えとなっていました。また、本研究を進めるに当たって、京都教育大学大学院生の稲垣善一さん、京都教育大学の学部生である栗栖絵奈子さん、ならびに中島徳子さんには特に多くの時間を割いていただき、研究へ協力していただきました。また、京都教育大学の野外教育研究室の学部学生諸君にも、研究の遂行から執筆にかけて多大な協力をいただいただけでなく、温かい励ましをいただきました。野外教育研究会「マメさんキャンプ」のスタッフの方々、ならびに、グリーンパル南山城の澤田猛史さんには、キャンプ中に多大なる協力をしていただきました。以上みなさまに、厚く御礼申し上げます。

そして、最後に被験者となったキャンパーの皆様に感謝の意を表します。

巻末資料

1. キャンプ社会的行動チェックリストの記録方法
2. キャンプ社会的行動チェックリスト
3. キャンプ社会的行動カウンセラー評価尺度
4. キャンプ向社会的行動自己評価尺度（1，2年生用）
5. キャンプ向社会的行動自己評価尺度（3年生以上用）

キャンプ社会的行動チェックリストの記録方法

班：キャンプ活動班 活動日時：その活動が行われた日時

観察者：記録用紙記入者氏名

活動内容：活動名（例 キャンプクラフト・1日目夕食作りなど）

観察開始時刻：実際に活動が行われた時間の、観察を開始した時刻

観察終了時刻：実際に活動が行われた時間の、観察を終了した時刻

観察場所：活動が行われた場所

<表>

観察対象者：観察対象者の名前

単位：1～5まで、数字ごとに1分間を表す。（5分ごとに太線）1分間の間に、項目に該当する行動がどれだけ行われたかをカウントする。（正の字でカウント）

1分間同じ活動が継続された場合は、1回とカウントし、その活動が次の1分間にも引き続いている場合、次の1分にも1回カウントする。

作業進行状況：その5分間に行われた作業を記載する。（例 薪割り、野菜を切るなど）

<項目について>

- ・ **自分勝手に活動とは関係ない行動をする**

勝手に他の場所へ行ったり、その活動とは関係のない行動をとる。

- ・ **指示を無視する・反発する**

カウンセラーの話を聞かずに何か別のことをしていたり、指示されたことをやらない。また、指示されたことに対して反発する。

- ・ **思い通りにならなくて怒る**

注意されて怒ったり、ふてくされたりする。周りの人が自分の言うことに従ってくれなくて怒る。

- ・ **過度に自分の注意を引こうとする**

カウンセラーや他の人が話をしている最中に、自分のことを主張したりする。過度な自己主張。気を引くために甘える。作業を中断してカウンセラーに抱きつく。

- ・ **攻撃的な言動**

身体的に暴力をふるう。言葉で相手をののしる。他の人を押しのけて真っ先にやろうとする。自己主張のために相手に攻撃する。相手に強い口調で命令する。

- ・ 他の人に指示を出したり、やり方を教える

協調的な指示。求められてやり方を教える。

- ・ 意見を言う

求められて意見を言う。また、自発的に意見を言う。提案する。

- ・ 困っている人を助ける

求められて手を貸す。また、自発的に手伝う。物を貸してあげる。

- ・ 非協力的な人に注意をする

- ・ 自発的に作業をする

何も言われず、自分から作業にとりかかる。許可を求めてから作業にとりかかる。例：「これしていい？」

- ・ 指示されて作業する

指示を受けてから作業にとりかかる。

- ・ 指示を求めて作業する

「次何したらいい？」など、次の行動の指示を求めてから作業に取りかかる。

班：

觀察者：

活動内容：

觀察場所：

[illegible]

キャンプ社会的行動カウンセラー評定尺度

____ 班 記入者名 _____ 月 ____ 日 (____ 日目) _____

今日 1 日をふりかえって、自分の班のメンバーの行動をよく思い出ししてください。

裏面の 1～30 のことがらについて、

「非常によくあった」場合を 5 とし、

「よくあった」場合には 4 を、

「少しあった」場合には 3 を、

「ほとんどなかった」場合には 2 を、

「全くなかった」場合には 1 を、

それぞれの欄に記入してください。

[illegible]

[illegible]

キャンプ向社会的行動自己評定尺度

班	年	名前	記入者		
次に、下に書いてあるような出来事が起こったとき、カードを提示して問いかけてください。その答えを、はいの場合は3、分からない場合は2、いいえの場合を1とし、当てはまる番号に○をつけてください。			いいえ	分からない	はい
1.	いいアイデアがうかんだとき、班のみんなやカウンセラーにきちんと説明する。	1	2	3	
2.	ナタや包丁など、けがをする危険のある道具でもすすんで使う。	1	2	3	
3.	食事作りをしているとき、道具の片付けを頼まれました。みんな、片づけを嫌がっています。あなたは片づけをしますか。	1	2	3	
4.	みんながやりたがる遊びの順番をゆずってあげる。	1	2	3	
5.	集合の時間がせまっていて、あなたはとても急いでいます。そのとき、テントの入り口が開かなくてこまっている人がいました。手伝ってあげると、自分の集合時間に遅れてしまうかもしれません。あなたは手伝ってあげますか。	1	2	3	
6.	班の友だちと遊んでいると、仲間に入れない人がいました。遊びにさそうと、自分が仲間はずれにされるかもしれません。遊びにさそってあげますか。	1	2	3	
7.	カウンセラーがいないとき、テントの中でほかの人がけんかをはじめました。けんかを止めようとすると、自分まで巻き込まれてしまうかもしれません。あなたはけんかを止めますか。	1	2	3	
8.	ご飯を食べようとしたとき、お皿がなくて困っている人がいました。自分のお皿を貸してあげると、あなたもお皿が足りなくなります。あなたのお皿を貸してあげますか。	1	2	3	
9.	同じ班で元気のない人がいます。はげましてあげますか。	1	2	3	

キャンプ向社会的行動自己評定尺度

班	年	名前	記入者		
次に、下を書いてあるような出来事 ^{できごと} が起こったとき、あなたはどのようにしますか。はいの場合を3、分からない場合 ^{ばあい} を2、いいえの場合 ^{ばあい} を1として、当てはまる番号 ^{ばんごう} に○をつけてください。			いいえ	分からない	はい
1.	いいアイデアがうかんだとき、班 ^{はん} のみんなやカウンセラーにきちんと説明 ^{せつめい} する。		1	2	3
2.	ナタや包丁 ^{ほうちよう} など、けがをする危険 ^{きけん} のある道具 ^{どうぐ} でもすすんで使う。		1	2	3
3.	食事 ^{しょくじ} 作りをしているとき、道具 ^{どうぐ} の片づけ ^{かたづけ} を頼 ^{たの} まれました。みんな、片づけ ^{かたづけ} を嫌 ^{いや} がっています。あなたは片づけ ^{かたづけ} をしますか。		1	2	3
4.	みんながやりたがる遊び ^{あそび} の順番 ^{じゅんばん} をゆずってあげる。		1	2	3
5.	集合 ^{しゅうごう} の時間 ^{じかん} がせまっていて、あなたはとても急 ^{いそ} いでいます。そのとき、テントの入り口 ^{いりぐち} が開 ^{ひら} かなくてこまっている人がいました。手伝 ^{てつだ} ってあげると、自分 ^{じぶん} の集合時間 ^{しゅうごうじかん} に遅 ^{おく} れてしまうかもしれません。あなたは手伝 ^{てつだ} ってあげますか。		1	2	3
6.	班 ^{はん} の友だちと遊ぶ ^{あそ} んでいると、仲間 ^{なかま} に入 ^{はい} れない人がいました。遊び ^{あそ} びにさそうと、自分 ^{じぶん} が仲間 ^{なかま} はずれにされるかもしれません。遊び ^{あそ} びにさそってあげますか。		1	2	3
7.	カウンセラーがいないとき、テントの中でほかの人がけんかをはじめました。けんかを止 ^と めようとすると、自分 ^{じぶん} まで巻き込ま ^ま れてしまうかもしれません。あなたはけんかを止 ^と めますか。		1	2	3
8.	ご飯 ^{ごはん} を食べようとしたとき、お皿 ^さ がなくて困 ^{こま} っている人がいました。自分 ^{じぶん} のお皿 ^さ を貸 ^か してあげると、あなたもお皿 ^さ が足りなくなります。あなたのお皿 ^さ を貸 ^か してあげますか。		1	2	3
9.	同じ班 ^{はん} で元気のない人がいます。はげましてあげますか。		1	2	3