

## 教育相談の一環としてのキャンプを通じた宿泊学習の効果 —発達障害のある児童を対象に—

滝口 圭子<sup>1</sup>・寺田 容子<sup>2</sup>・柳 優美<sup>3</sup>・武澤 友広<sup>4</sup>  
近藤 武夫<sup>5</sup>・磯部 美良<sup>6</sup>・落合 俊郎<sup>7</sup>

### An educational camp for elementary schoolchildren with developmental disabilities —Comparison of pre-and post-questionnaire findings from parents and children—

Keiko Takiguchi<sup>1</sup>, Yoko Terada<sup>2</sup>, Yumi Yanagi<sup>3</sup>, Tomohiro Takezawa<sup>4</sup>  
Takeo Kondo<sup>5</sup>, Miyoshi Isobe<sup>6</sup>, Toshiro Ochiai<sup>7</sup>

**Abstract :** The present study examines the effects of an educational camp on six elementary schoolchildren with developmental disabilities. Both the parents and the children completed questionnaires immediately before and after the camp. The results showed that the amount of descriptions regarding purchasing food items and taking public transportation significantly increased and were more specific and precise after, compared with before the camp. Furthermore, the parents recognized that their children started to think and act more decisively, especially about buying food items and performing tasks by themselves. The key features of the camp were as follows : (1) it was the first experience of separation from parents, (2) routine activities such as riding a bus or a ferry, buying food items and cooking meals were among regular camp activities, (3) children realized their own roles in the camp, (4) children and graduate school student staff participated in educational activities together at Hiroshima University and built relationships before the camp and (5) graduate school student staff provided individual support to the children throughout the camp.

**Key Words :** conscious decision making, cognition, confidence building

#### 問題と目的

障害を持つ子どもを対象としたキャンプの歴史は古い。飯田(1972)によれば、キャンプ活動が単なるレクリエーションのためのものにとどまらず、教育や治療の手段の一つとして組織的、意図的に利用されるようになったのは、1860年代に入ってからであるが、障害児を対象にしたこの種のキャンプは、1867年にアメリカ

合衆国において、医師J. ロスロック博士によって開設された。ロスロック博士は20人の虚弱児を集めて、彼らの健康の改善を図ることを目的とし、4か月間という長期に渡るキャンプを行った。このキャンプは、一般にはキャンプ史上、私設の教育キャンプの起源として知られているが、同時に、障害児を対象とした最初の治療キャンプの試みとしても注目される。その後、青少年団体や宗教団体がキャンプの教育的価値を認めて、それぞれの指導手段の一環として積極的に導入するようになり、キャンプ活動は次第に重視されるようになっていった。更に、これらのキャンプは「教育キャンプ (Educational Camp)」や「組織キャンプ (Organized Camp)」と呼ばれるようになり、研究面でも、実践面で

- 1 金沢大学人間社会研究域学校教育系
- 2 元国立障害者リハビリテーションセンター研究所
- 3 広島県立沼隈特別支援学校
- 4 福井大学生命科学複合研究教育センター
- 5 東京大学先端科学技術研究センター
- 6 南九州大学人間発達学部
- 7 広島大学教育学研究科

も、長足の進歩を遂げて現在に至っている（飯田，1972）。

近年の日本における障害児を対象としたキャンプ活動は様々に展開されているが、先行研究の体系的なレビューに基づく知見の蓄積がなされているとは言い難い現状がある。飯嶋（1993）は、動作不自由の改善を目指した訓練キャンプに参加した障害児・者を対象に、1週間の生活リズムの実態について質問紙調査を実施した。北九州、福岡、長崎、大阪において昭和57（1982）年から昭和63（1988）年までに計21回開催されたキャンプを分析の対象とし、動作訓練と1週間の規則的な生活を行う訓練キャンプが、生活リズムにどのような影響を与えているかについて検討した。キャンプに参加した482名の障害児・者は、1歳から23歳までで、多くが脳性マヒであった。生活リズムの指標は、毎日の発熱、排便、昼寝の有無と夜間睡眠時間であり、訓練キャンプの規則正しい生活スケジュールが生活リズムの確保、改善に効果的であることが示唆された。

一方、中井・小林（2001）は、特定非営利法人「難病のこども支援全国ネットワーク」が主催し、毎年8月に全国4か所で開催される「がんばれ共和国」と名付けられた一連のキャンプに参加した保護者を対象に、質問紙調査を実施した。質問紙は、キャンプ終了後に郵送によって配布、回収された。中井・小林（2001）では、キャンプやボランティアへの満足度に加え、キャンプ体験による考え方や行動の変化が認められたかどうかについて検討している点が興味深い。具体的には、「変わった」、「変わらなかった」、「分からない」という選択肢から回答を選択するよう求めた結果、①病気や障害のある子ども、②保護者、③兄弟、④家族全体のいずれの群においても、「変わった」を選択した人数が最も多かった。

また、佐藤（2008）は、保護者の交流の場を設けることを主たる目的として実施された療育キャンプに参加した保護者を対象に、質問紙調査を実施した。佐藤（2008）が対象とした療育キャンプは、県立少年自然の家において実施され、キャンプの実施主体は明記されていないが、研究者自身がキャンプの開催、実施に関わったようである。質問紙は、療育キャンプ終了時に郵送で配布及び回収し、12名の保護者から得られた回答について、「キャンプの参加理由」、「キャンプに参加しての感想」、「キャンプ参加

前後の気持ちの変化」という3つの観点から分析がなされている。

以上のように、障害児を対象としたキャンプ活動の効果については、キャンプ活動後に保護者を対象とした質問紙調査を実施することにより検証を試みる人が多いようだ。加えて、障害を持つ子どものみならず、その保護者（佐藤，2008）もキャンプ活動における支援の対象として位置づけられるようになってきている。

次に、発達障害を持つ子どもを対象としたキャンプに関する研究について概観する。山下・向笠・松石・Pelham（2009）は、注意欠陥多動性障害（Attention-Deficit Hyperactivity Disorder）を持つ子どもへの治療モデルプログラムとして全米で行われているSummer Treatment Program（以下STPと表記）を平成17（2005）年から久留米市内でスタートした。STPは、デイキャンプ方式のプログラムであり、ポイントシステム（適切な行動をとるとポイントを獲得でき、不適切な行動をとるとポイントを失う）、正の強化子（ポイント獲得・金メダル賞・保護者が家庭で与える褒美・褒め言葉等）、デイリーレポートカード、タイムアウト等のエビデンスに基づく手法を用いている。その結果、獲得ポイントについて、STP開始直前と終了後との比較において有意な改善が認められ、保護者に回答を求めた評価尺度においても改善が認められた。

一方、川間・佐々木・堀江・川間（2004）は、マツダ財団の助成を受け、山口県教育委員会の後援のもと開催された2泊3日の動作訓練キャンプについて報告している。NPO法人山口発達臨床支援センターの利用会員である自閉症児（3歳～17歳）24名が参加し、トレーナーは、日本心理リハビリテーション学会認定のトレーナー資格所有者ならびに準ずる者であった。子どもたちは、キャンプ初日と最終日に、11個の動作課題（あぐら・膝立ち・立ち上がる・歩く・ボールを取る・バイバイ等）を遂行し、その様子を得点化して訓練キャンプの効果を検討した。その結果、全11課題において、訓練効果が認められた。

以上のように、発達障害のある子どもを対象としたキャンプ活動の効果については、ある程度特定された言動や動作を得点化し、キャンプ前後の得点比較から検証している研究が多いといえよう。また、キャンプ活動における支援の対象として、保護者（波多野，2008；吉川，2008）や教員（川崎，2008；吉川，2008）も明

確に視野にとらえられるようになってきているようだ。

さて、本研究が先行研究と異なる点は以下の3点である。それら3点は、本研究の特異性と共に本研究の意義を示すものである。まず、宿泊学習（キャンプ）前後の系統的な活動の展開が挙げられる。多くの先行研究は、単発的にキャンプを実践しているが、本研究は大学における教育相談の一環として実施されたものであり、児童の保護者への事前のニーズ調査結果をふまえて、宿泊学習（キャンプ）の企画、ならびに、その内容を決定するに至った。保護者からは、生活面に関する能力の遅れが報告されていたことから（例：店で店員に質問できない、責任を持って家庭で手伝いに取り組めない、公共交通機関が利用できない）、本宿泊学習（キャンプ）では、主に「キャンプで必要な仕事の役割分担」「食材の買い出しと調理方法」「公共交通機関（バス及びフェリー）の乗降」に焦点をあて児童らに指導を行った。そして、宿泊学習（キャンプ）当日までに、上記内容について児童との協議を進め、宿泊学習（キャンプ）後にも振り返り活動を実施した。このように事前、事後指導を含め系統的に展開された宿泊学習（キャンプ）は見当たらない。

次に、2点目として、宿泊学習（キャンプ）前後に児童に質問紙調査への回答を求めている点が挙げられる。多くの先行研究では、保護者を対象にキャンプ活動後のみ質問紙調査を実施している。また、児童のキャンプ活動前後の状態を比較する場合も、児童の特定の言動や動作を得点化して比較しており、児童自身の認識の変容を追跡した研究は見当たらない。

最後に、3点目として、児童と保護者の両者を対象とした質問紙調査を実施する点が挙げられる。従来は、保護者にのみ質問紙調査を実施することが多かったが、それは、キャンプの対象児・者自身による回答が困難である場合が多かったためであると想定される。本研究では、宿泊学習（キャンプ）前後の教育相談において、院生スタッフによる丁寧な支援のもと、児童自

身が質問紙調査に回答する機会を設けた。児童と保護者の両者から回答を得ることにより、児童が自身の変容をいかにとらえているのかを明らかにすると共に、児童が認識している変容について、保護者の評価と照合しながら（ある程度）客観的に分析及び解釈することが可能になるであろう。

本研究の目的は、大学における教育相談の一環として実施された発達障害のある児童を対象とした宿泊学習（キャンプ）の持ち得る効果を試行的に分析することである。

## 方 法

**対象児** 小学校3年生4名（男女各2名）と小学校6年生2名（男児）であった。1名を除き幼児期にLDサスペクトとの診断を受けていた。  
**教育相談** 本宿泊学習（キャンプ）は、広島大学教育学部にて実施された教育相談の一環として行われた。平成15（2003）年度の教育相談活動は、5月から原則として毎月2回、土日等の休日を中心に組み込まれた。対人面の能力の向上を目的とし、毎回2時間ほどの紙芝居やそれを題材としたロールプレイ、息抜きのゲーム活動等を実施した。本宿泊学習（キャンプ）は、生活面の能力の向上をねらい、補完的に取り組まれたものである。

**事前指導** 7月13日、7月19日、8月18日の教育相談において宿泊学習（キャンプ）の事前指導を実施し、8月18日に「確認カード」（後述）に記入した。

**活動内容** 平成15（2003）年8月19日から20日にかけて実施された宿泊学習（キャンプ）の活動内容を表1に示す。宿泊学習（キャンプ）の指導者は、活動全体をとりまとめる統括者1名及び6名の児童に1人ずつ割り当てられた指導者6名の計7名であった。指導者6名の中にも、教育相談も含めた全活動を詳細に把握し指導者の統率を担う代表指導者を1名設けた。統括者及び全指導者は、前年平成14（2002）年度から、大学での教育相談に参加した経緯を持ち（寺田・今塩屋・武澤・磯部・近藤・小坂、2003）、

表1 宿泊学習（キャンプ）の活動内容

	7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00
1日目 8/19			集合 買物	移 動 (船・バス・車)	昼 食	荷物 調べ	夕食準備	すいかわり トーチ作り	夕 食	キャンプ 7人	就寝				
2日目 8/20	起床 朝食	片付 掃除 荷物調べ	移動 (車)	解散											

児童とは面識があった。統括者及び代表指導者は、6名の児童について個人の指導目標を作成し、担当指導者に配布した。各児童を担当した6名の指導者は、統括者及び代表指導者の提示した指導目標に従いながら支援に取り組んだ。

事後指導 8月24日の教育相談では、「振り返りカード」(後述)への記入の他に、感想文の作成や宿泊学習(キャンプ)を録画したビデオを見ながらの活動の振り返りも実施した。

調査内容 児童:宿泊学習(キャンプ)の事前指導の内容について尋ねる「確認カード」と「振り返りカード」に記入した。両カードの質問内容は同一であり、語尾が異なるのみであった。質問項目は、1) 買い物について、2) 乗り物について、3) 晩ご飯作りについて、4) キャンプで気をつけることについてであり、1)~3)のそれぞれにつき、①「何をかう係りか・何に乗るのか・ご飯を作るときに何をやる係りか」、②「“気をつけなければいけないこと”は何か」、③「不安が“ない”か“ある”か」について尋ねた。①「何をかう係りか・何に乗るのか・ご飯を作るときに何をやる係りか」及び②「“気をつけなければいけないこと”は何か」については記述欄を設け、③「不安が“ない”か“ある”か」については三角形を提示し、三角形の先端(不安がない)から底辺(不安がある)までを5段階に分け、適切な箇所に丸を付けて不安の程度を示すよう求めた。「確認カード」(8月18日)と「振り返りカード」(8月24日)は、大学での教育相談において、院生スタッフの支

援を得ながら記入した。

保護者:宿泊学習(キャンプ)前後に調査票に記入した。両調査票とも1) 買い物について、2) 食事作りについて、3) 責任について、4) 自立について尋ねた。宿泊学習(キャンプ)前の調査票では、各項目の現在の能力について選択肢と自由記述欄を設けて尋ね、宿泊学習(キャンプ)後の調査票では、各項目につき「子どもの意識に変化がみられたかどうか」、「子どもの行動に変化がみられたかどうか」について選択肢と自由記述欄を設けて尋ねた。また、調査票とは別に、「夏キャンプ実施についてのご感想」と題された用紙を配付し、自由記述を求めた。宿泊学習(キャンプ)前の調査票は8月18日に配付及び記入後に回収し、宿泊学習(キャンプ)後の調査票及び感想は保護者に配布後、随時回収とした。

児童担当指導者:宿泊学習(キャンプ)後にケース報告を作成した。ケース報告は、1) 買い物、2) 乗り物、3) 食事作りに関する所見及び目標達成度の評価と、4) 全体の様子や変化等に関する記述から構成されていた。

## 結 果

児童 ①活動の理解、②注意事項の理解、③不安の程度について宿泊学習(キャンプ)前後の得点を算出した(表2)。①活動の理解については、1) 買い物(何をかう係りか)、2) 乗り物(何に乗るのか)、3) 食事作り(ご飯を作るときに何をやる係りか)の各項目について正答

表2 宿泊学習(キャンプ)前後の各項目の得点

	活動理解 (3点満点)		注意事項の理解 (IU数)						不安の程度 (無1点~有5点)							
	前	後	買 物		乗 物		食 事		キ ャ ン プ		買 物		乗 物		食 事	
時 期	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
A児 6年男児	3	3	2	9	3	8	1	10	7	8	1	1	2	2	2	2
B児 6年男児	2	3	7	9	6	9	3	10	3	10	1	3	1	1	3	1
C児 3年男児	2	3	1	3	2	6	2	1	4	2	2	3	4	2	4	2
D児 3年男児	3	3	1	6	4	8	2	4	3	2	2	2	5	5	5	3
E児 3年女児	3	3	3	8	3	5	6	3	6	9	2	2	2	2	1	2
F児 3年女児	1	3	3	4	1	8	4	0	2	12	5	4	2	5	3	無
平 均	2.3	3.0	2.8	6.5	3.2	7.3	3.0	4.7	4.2	7.2	2.2	2.5	2.7	2.8	3.0	2.0

注) 無:無回答

に1点を与えた(計3点)。②注意事項の理解については、1) 買い物、2) 乗り物、3) 食事作り、4) キャンプで気をつけることの項目ごとに「気をつけなければいけないこと」は何か」を記述した内容に関して、邑本(1992)の基準に従い、宿泊学習(キャンプ)前後のアイディアユニット(以下IUと表記)数を算出した。各児童の1) 買い物、2) 乗り物、3) 食事作りの記述内容を表3から表8にまとめた。③不安の程度については、1) 買い物、2) 乗り物、3) 食事作りの各項目につき、「不安がない(1点)」から「不安がある(5点)」までの5件法での回答に基づいて、宿泊学習(キャンプ)前後の得点を算出した。

保護者 宿泊学習(キャンプ)前の調査票につ

いては全6名の保護者から回答を得たが、宿泊学習(キャンプ)後の調査票を回収できたのは4名分のみであった。宿泊学習(キャンプ)後の調査票記入日は、9月1日もしくは9月10日であった。得られた回答をもとに、児童の宿泊学習(キャンプ)後の意識及び行動の変化の有無とその内容(表9)と保護者が考える本宿泊学習(キャンプ)の意義(表10)についてまとめた。

考 察

①活動の理解及び③不安の程度に関しては、宿泊学習(キャンプ)前後に顕著な変化は認められなかったため、以下、②注意事項の理解の記述内容について考察する。

表3 ②注意事項の理解の自由記述内容：A児(6年男児)

	キャンプ前：確認カード	キャンプ後：振り返りカード
買物	「金のつかいすぎをしない」 「やすい物を買う」	「ねだんが、なん円かでやすい物とたかい物があるし、しょうひぜいがつくからきをつけてあと、おかいどく品をさがして買ったらいと思う。そして、おつりをもらって、もっている金をかんがえて買うことがひつようであと、しょうみきげんがきれてないか、どれがあたらしいかもかんがえます。これらのことをかんがえて買物をしよう。」
乗物	「さわがない」「遊ばない」 「トイレ」	「乗り物に乗るときちがう人にめいわくかけないようにする。あとキップを買うときどこにキップがあるかしらべなきゃいけない。あと乗り物であればれない。あばれたら人にめいわくをかけます。あと、バスで、ていきけんをとる。あと、バスで立ちあるかない。立ちあるいたら、もし急ていしをしたときにけがをする。これらのことを乗り物にのってきをつけよう」
食事	「けがをしないように」	「ご飯を作るとき、かわむききでゆびのかわをむかないようにする。(1回かわをかわむききでできたことがうる。)ほうちょうを人にむけない。人がけがしたらいけない。火をいらわない。やけどをしたらいけないから。水をいらわない。ついばりがたつたらいけない。まじめにやる。まじめにやらないとけがをするから。これをきをつけて、」

表4 ②注意事項の理解の自由記述内容：B児(6年男児)

	キャンプ前：確認カード	キャンプ後：振り返りカード
買物	「おかしは買わない」「食品以外の売り場はいっちゃだめ」「フラフラしない」「カレーや朝食は以外を買わない」「自分勝手しない」「ちゃんと行動する」「くさたものは買わない」	「朝食とカレー以外は買わない」「ねだんをたしかめる」「しょうみきげん」「おかしは買わない」「しょうひぜい」「おつりをもらう」「しんせんかどうか」「ねだんをオーバーしないように」「いたんでいるものかっちゃだめ」
乗物	「自分勝手しない」「大きな声でさげばない」「しずかにする」「人にめいわくかけない」「ちがう乗り場いっちゃだめ」「ちゃんと行動する」	「きっぷをとる」「ちがう行きはいかない」「乗り物乗って気分がわるくなったらゲロふくろにはく」「きっぷを自分でもつ」「バスりょうきんをチェック」「人にめいわくかけない」「大きな声でさげばない」「船とバスはけんがいる」「きっぷは大切に」
食事	「手をきれいにする」「人にほう丁をむけない」「やさいは洗ってちゃんと切る」	「米をとく」「やさいをあらってきる」「ほう丁は人にむけない」「カレーこはなげない」「カレー粉を入れる」「料理の前に手を洗う」「きをさわらない」「木はとげがあるのできをつける」「料理は火を気をつける」「手あそびしない」

表5 ②注意事項の理解の自由記述内容：C児（3年男児）

	キャンプ前：確認カード	キャンプ後：振り返りカード
買物	「べつの物を買わない」	「べつのもを買わない」「ねだん足りなくても買わない」 「消味きげんを見る」
乗物	「じこにあわない」「乗り物に乗っている時は、さわいだりしない」	「さわいだり、ふざけたり、人にめいわくをかけない」「でんこうけいじ板を見る」「おりる前にお金をはらって“ありがとうございます”とあいさつをする」
食事	「てきとうにやらない」「ほうちょうはあぶないので気をつける」	「ほう丁の使い方に注意する。」

表6 ②注意事項の理解の自由記述内容：D児（3年男児）

	キャンプ前：確認カード	キャンプ後：振り返りカード
買物	「買う物をまちがえない」	「ドロボーをしてはいけない」「人にめいわくをかけない」「レシートをかならずもらう」「ねだんどうりにもものを買う」「うりものをなげない」 「お店の人に金をだせと言わない」
乗物	「きっぷを買う」「あばれない」「お金をはらう」「もんくをいわない」	「せりりけんにかいてある数を見てお金をよういする。」「人にめいわくをかけない。」「せきをゆづる。」「船のなかではしゃがない。」「船のそとにでない。」「船の中でめいわくをかけない。」「船の中ではだかにならない。」「船のイスをよごさない。」
食事	「手を切てはいけない」「やけどをしない」	「自分のゆびをきらない。」「ほうちょうを人にむけない。」「やけどをしない。」「よそみをしてりょうりをしてわいけない。」

1) 買い物については、概して記述量が増加し、また記述内容も具体的に且つより詳細になっていた。その傾向は、A児（6年男児）、B児（6年男児）、D児（3年男児）、E児（3年女児）により強く認められた。例えばD児（3年男児）の記述は、宿泊学習（キャンプ）前は「買う物をまちがえない」のみであったのに対し、宿泊学習（キャンプ）後は「ドロボーをしてはいけない」「人にめいわくをかけない」「レシートをかならずもらう」「ねだんどうりにもものを買う」「うりものをなげない」「お店の人に金をだせと言わない」となっていた。

2) 乗り物についても同様に、全体的な記述量の増加と記述内容の変容が確認された。その傾向は、A児（6年男児）、B児（6年男児）、C児（3年男児）、D児（3年男児）に顕著であった。A児（6年男児）の記述は、「さわがない」「遊ばない」「トイレ」から、「乗り物に乗るときがう人にめいわくかけないようにする。あとキップを買うときどこにキップがあるかしらばなきゃいけない。あと乗り物であればれない。あばれたら人にめいわくをかけます。あと、バスで、ていきけんをとる。あと、バスで立ちあるかない。立ちあるいたら、もし急ていしをしたときにけがをする。これらのことを乗

り物にのってきをつけよう」に変容していた。

3) 食事作りについては、記述量の顕著な増加は認められなかったものの、A児（6年男児）、B児（6年男児）、D児（3年男児）については、記述内容の変容が認められた。B児（6年男児）の記述は、「手をきれいにする」「人にほう丁をむけない」「やさいは洗ってちゃんと切る」から、「米をとく」「やさいをあらってくる」「ほう丁は人にむけない」「カレーこはなげない」「カレー粉を入れる」「料理の前に手を洗う」「きをさわらない」「木はとげがあるのできをつける」「料理は火を気をつける」「手あそびしない」に変容していた。1) 買い物や2) 乗り物に比して、3) 食事作りの記述内容に大きな変容が見受けられなかった理由として、日常的な経験の有無、求められる技術の難易度、興味関心の度合い等が関連していると想定される。

1) 買い物、2) 乗り物、3) 食事作りに共通していたのは、宿泊学習（キャンプ）後の記述内容がよりスクリプト（Shank & Abelson, 1977）を反映していたことであった。スクリプトとは、日常的活動の時系列の手順に関する知識のことであるが、スクリプトは、指導者と子どものやりとりにおける語の意味の推測や使用を容易にすると考えられており（吉村, 1995）、認知発

表7 ②注意事項の理解の自由記述内容：E児（3年女児）

	キャンプ前：確認カード	キャンプ後：振り返りカード
買物	「野菜やそのほかは、しずかにかごに入れる。」 「どこかに行かずに、ついて行く。」 「人にめいわくをしない。」	「考んがえながら、買ってしようひきげんを見る。」 「買う物をさがす。」 「しゃべったり、走ったり、しません。」 「レジへ行って、何百何十円を書いていたら、お金のとおりに出す。」 「人にめいわくをしない。」
乗物	「走ったり、さわいだりしません。」 「おしゃべりをしないでしずかにする。」 「何かあったら、先生にしらせる。」	「さわいだりしないで人にめいわくをかけません。」 「何かあったら、先生にほうこくする。」 「しゃべらずにしずかにします。」
食事	「よそみをしない。」 「やけどをしない。」 「お皿をいっぱいしなずに一まいずつにする。」 「あとかたづけをする。」 「ほうちようを人にむけない」	「ほうちようを切る時によそみをしない。」 「まだできていない人がいたら、てつだう。」 「ほうちようは人にむかない。」

表8 ②注意事項の理解の自由記述内容：F児（3年女児）

	キャンプ前：確認カード	キャンプ後：振り返りカード
買物	「カレーを作っておやさいもたまねぎにんじんおにくとジャガイモもとうもろこしもいっしょに作るためにカレーをあまくちもとてもみんなのすきなおりょうりをはたろくところにカレーはとてもおいしいのです」	「にんじんとパンとジュースをかうものでした。たまねぎジャガイモにんじんおにくとなすとピーマンをあまくちとちゅうからやからくちやカレーはとてもおかわりや二回などをしたりにんじんとたまねぎとジャガイモとおにくとピーマンとなすもはいつているのでした。パンとオレンジジュースやリンゴジュースもぶどうジュースももジュースややさいジュースもいろんなすきなように楽しみにしてとてもカレーはにんじんとたまねぎとジャガイモとおにくとなすとピーマンもはいつているのでした。」
乗物	「ひこうきやとんだりたかくとんでいった。」 「バスやタクシーとトラックもじょうよう車もいっばいたくさんいっばいありました。」	「バスもふねとひこうきもタクシーやバトカーやトラックやひこうきを空とびたかくよこのくものよこふねはきつぷわたすためです。バスはきつぷをわたすことでした。ふねはとても大きい小さいもとてもあったそうでした。うんてんしゅさんにバスをきつぷをひとつおかねもわたすためです。あおいトラックやみどりやいっばいすきないろがグレーやいろんないろがあったそうでした。たくさのりものがいっばいありました。」
食事	「にんじんたまねぎお肉ジャガイモもそれにほうちようはほんとうにあぶないです。みんながおりょうりをするところにおてつだいをします。」	

達に障害が認められる発達障害児に対する言語・コミュニケーション指導におけるスクリプト使用の有効性（小野里・長崎・奥，2000）も確認されている。本研究で認められたスクリプトが永続的な知識として獲得されたのかどうか、また、そのスクリプトが児童の言語・コミュニケーション上の負荷を軽減するほどに柔軟に使用されたのかどうかについては、本研究からは判断できない。しかし、宿泊学習（キャンプ）直後には自ら記述できるまでに獲得されていたといえ、それは、事前指導、事後指導を含む本活動の一連の丁寧な取り組みのひとつの成果であることとらえることができよう。

次に、保護者から得られた回答について考察する。全ての保護者から回答を得られなかった

点が残念であるが、回答が得られた4人中3人の児童において意識や行動の変化が認められ（表9）、中でも「買い物」及び「自立」において顕著であった。「買い物」に関しては、②注意事項の理解のIU数（表2）が、A児では2から9に、C児では1から3に、D児では1から6に増加していた。以上から、宿泊学習（キャンプ）を通して「買い物」に関する児童の認識が変容しただけでなく（表2）、宿泊学習（キャンプ）後の日常生活においても、児童の「買い物」に対する意識が変容したと保護者が実感している（表9）ことが確認された。ただ、その変容は意識の持ちように留まっており、行動に表れるまでには至っていないようだ。一方で、「自立」の変容に関しては、意識のみならず行

動にも表れている点が注目される。表10の「自立の契機」の記述からは、宿泊学習（キャンプ）が、保護者自身が児童の自立の時期と必要性を意識する契機になったことがうかがえ、極めて興味深い。

以上のような宿泊学習（キャンプ）の効果が認められた要因として、以下の5点が挙げられる。第1に、本宿泊学習（キャンプ）が保護者から離れて生活する最初の経験となった児童も多く、そうした状況が児童の自覚を促し、自身の管理能力を発揮する契機となったことが挙げられる。第2に、公共交通機関の利用、食材購入、調理といった社会生活活動が宿泊学習（キャンプ）の一連の文脈に構造的に配置されており、事前学習にも意欲的に取り組むことができたことを指摘したい。第3に、全児童に何らかの役割を分担し各児に責任の所在を明示したことが挙げられる。第4に、児童と院生スタッフが初対面ではなく仲間意識を共有しており、集団活動への抵抗が少なかったことが挙げられる。第5に、児童に1人ずつ担当指導者を配置することで、児童の活動の微視的な把握と適時の指導が可能であったことが指摘される。

飯田（1972）は、障害児のキャンプ活動の意

義として、1「キャンプ活動は数々の感動をよびおこし、自信と満足感をもたらす」、2「障害児理解のための観察の場が提供される」、3「生活指導の強化とその動機づけに役だつ」、4「種々の学習が自然環境の中で直接経験をとおしてなされる」、5「健康の回復や増進に役だつ」、6「余暇利用の方法を身につけさせることができる」、7「親に対して家庭教育の反省と洞察の機会を提供する」という7点を挙げている。以上の意義のいくつかは本研究の結果からも確認され、障害児を対象としたキャンプ活動の意義を、ある程度満たした活動を提供できたと考えてよいであろう。

最後に、本研究の課題を述べる。まず、本研究で明らかにした変容は短期的に収集された指標に基づくという点である。児童については宿泊学習（キャンプ）から4日後に「振り返りカード」への記入を求め、保護者については宿泊学習（キャンプ）から約2～3週間後に記入された調査票を分析の対象とした。本研究で示された変容の定着については、更なる追跡調査が必要であり、本研究からは判断できない。次に、調査の対象とする児童に適した調査項目の設定や調査方法の開発である。児童ひとりひとりが

表9 保護者からみた児童の意識及び行動の変化

	買い物		食事作り		責任		自立	
	意識	行動	意識	行動	意識	行動	意識	行動
A児 6年男児	○	○	—	—	—	無回答	○	○
	購入前の検討の実践 値段の高低への言及		包丁に抵抗無くなる 食事作り全般に興味		兄としての役割の意識		自信も出てきて 落ち着いたようだ	
C児 3年男児	○	△					○	○
	賞味期限への言及 自信がついた様子						宿題等の開始時間の 設定と遵守	
D児 3年男児	—	△	—	—	○	—	○	—
	値段が不明であれば 自分で店員に聞く		日々の生活に追われて 共に料理する余裕無し		気が進まなかった 行事に参加した		自分の事は自分です という意識の芽生え	
E児 3年女児	—	—	—	—	—	—	—	—

注) ○：変化有り —：変化無し △：どちらともいえない

表10 保護者が考える本宿泊学習（キャンプ）の意義

仲間との 集団行動	他の場での失敗による自信喪失からの回復のきっかけになった。集団で行動することでチームワークの大切さを学べた。指導者や友だちとのつながりがあるため楽しむことができた。
綿密な指導	きめ細かい指導が盛り込まれていた。親として子どもを指導する“こつ”がわかった。
自立の契機	子どもの活動範囲が広がると思う。親を頼らず自分で考えて行動する機会になった。親元から離れて1泊する初体験になった。キャンプをきっかけに色々任せたい。



抱える困難が多様であることを踏まえつつも、全ての児童に実施可能な調査方法を開発していかなければならない。最後に、保護者に回答を求めた調査票についてであるが、宿泊学習（キャンプ）前後で設定された項目は同一であったが、質問形態が異なっていた。そのため、児童において試みたように、宿泊学習（キャンプ）前後に同内容の質問項目に対して得られた回答を得点化して比較するということができず、宿泊学習（キャンプ）後に認められた（と保護者が感じた）変容を中心に分析することとなった。更に、児童と保護者の調査票の質問項目が一部異なっており、例えば、「責任」や「自立」（表9）については、保護者対象の調査票にのみ設けられていたため、児童の変容と保護者がとらえる変容とを照合することができなかつた。今後は、児童や保護者にとって過度の負担にならないよう配慮しながら、調査方法に関する精査をより徹底することが求められる。

### 引用文献

- 波多野伸江 2008 親プログラム 独立行政法人国立青少年教育振興機構 国立曾爾青少年自然の家 平成20年度調査研究事業報告書
- 飯田貞雄 1972 障害児のキャンプ活動 肢体不自由教育, **11**, 4-9.
- 飯嶋正博 1993 障害児の訓練キャンプにおける生活リズム 順天堂大学保健体育紀要, **35**, 35-45.
- 川間弘子・佐々木沙智・堀江幸治・川間健之介 2004 自閉症児動作訓練キャンプ：認知発達段階と訓練課題および構造化の試み 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **17**, 103-112.
- 川崎圭三 2008 先生プログラム 独立行政法人国立青少年教育振興機構 国立曾爾青少年自然の家 平成20年度調査研究事業報告書
- 邑本俊亮 1992 要約文章の多様性：要約産出方略と要約文章の良さについての検討 教育心理学研究, **40**, 213-223.
- 中井滋・小林信秋 2001 障害児及びその家族のキャンプに関する一考察 宮城教育大学紀要, **36**, 215-221.
- 小野里美帆・長崎勤・奥玲子 2000 おやつ共同行為ルーティンによる4, 5歳ダウン症児への言語・コミュニケーション指導：おやつスクリプトと言語の獲得過程 心身障害学研究, **24**, 75-86.
- 佐藤智恵 2008 障害児の保護者が療育キャンプに求める支援に関する研究：保護者のアンケートから 幼年教育研究年報, **30**, 105-111.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. 1977 *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 寺田容子・今塩屋優美・武澤友広・磯部美良・近藤武夫・小坂圭子 2003 LD等の児童を対象とした教育相談の事例報告(1)：「グループでの遊び活動」を活かした「社会性」を育てる指導の実際 日本LD学会大会発表論文集, **12**, 251-252.
- 山下裕史朗・向笠章子・松石豊次郎・W. E. Pelham 2009 ADHDのSummer Treatment Program：日本における3年間の実践 行動分析学研究, **23**, 75-81.
- 吉川昌子 2008 就学前からの個別支援計画の作成とその活用をめざして：発達障がい児のための地域支援ネットワークをいかした療育キャンプからの発信 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, **40**, 101-112.
- 吉村由紀子 1995 ストーリーゲーム型共同行為ルーティンを用いた言語指導の試み：ことばの教室での小集団によるコミュニケーション・構文の指導 特殊教育学研究, **32**, 75-81.

### 謝 辞

本研究が分析、考察の対象としたキャンプ活動そのものは1泊2日であったが、この取り組みが着想され、そして成立した背景には、平成14(2002)年10月から、模索の中で始められた教育相談実践の誠実な蓄積があったことを忘れてはならない。教育相談に参加した全ての子どもたち、保護者の皆さま、教育相談を企画、運営した院生スタッフ及び学生スタッフの皆さん、スーパーヴァイザーとしてご指導いただいた大学教員に深謝申し上げる。本研究に参加した児童の中には、本論文執筆現在、既に高等学校を卒業した者もいる。本研究が彼らにとってどのような意味を持っていたのか、また今現在も持ち得るのか、確かめる術を持たないが、彼らを支える礎の一部として光を放っていることを切に願う。

## 付 記

本研究の一部を，日本LD学会第13回大会  
(2004年8月)において発表した。