

教員養成大学における野外運動実習（キャンプ）のプログラム評価

—参加学生の教師効力感の変容に着目して—

井澤悠樹*・中川雅智**・出口順子***

1. はじめに

本学スポーツ健康科学部で開講されている野外運動実習（キャンプ）（以下、キャンプ）は教職課程科目の1つに位置づけられている。現行の中学校学習指導要領「第4章 総合的な学習の時間」において、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」ために、自然体験活動が推奨されていること¹⁾や、「第5章 特別活動」においても、学校行事を通じた望ましい人間関係の形成や集団に対する連帯感や所属意識の形成に向けて「平素と異なる生活環境にあって、見聞を広め、自然や文化などに親しむとともに、集団生活の在り方や公衆道徳などについての望ましい体験を積むことができるような活動を行うこと²⁾」が記されていることを考えれば、自ら自然体験活動を経験し、そこでのルールを学び、いかにして指導を行うべきかを習得しておくことは、教師を志す学生にとっては不可欠な学習機会であると考えられる。

一方、自然体験活動には様々な教育的効果が期待でき、周知の通り教育現場においても成功体験から得られる効果に期待して多く導入されている。加えて、自己効力感で説明される「自分自身に対する自信」や自己概念で説明される「自分自身に対する気づき」においても、良好な態度変容を示すことが多くの先行研究^{3) 4) 5) 6)}によって報告されていることから、単なる教育的意義に留まらず、自分自身と向き合い、自分自身を知り、自分自身に対して期待を抱ける機会としても活用でき得る。

そこで本報告では、教職課程科目の1つであり履修学生の多くが教員志望者であることを踏まえ、キャンプ前後での「教師としての自信（教師効力感）」の変容を測定することで、本実習が教師を志す学生にとって良い学びの場となっているのか否かを明らかにしていきたい。

2. 実習概要

表1は、2016年度のキャンプの概要を示したものである。履修学生を第1クール・第2クールに分類し2期制でキャンプを開講している。学生を2分する際、機械的に振り分けることで仲の良い者同士で集まることを防ぐように心がけている。これは、普段の学校生活において関わりの少ない者同士をグループにすることで、集団における望ましい態度と役割意識を持たせることを意図している。各学生には班ごとでの役割（1人1役割）を設定しており、実習を円滑に運営できるように促した。実習内容は、実習中のすべての生活を自らの手で行うために、食事は全食を野外炊爨、テントでの宿泊を実施した（写真1・2）。実習の主となるプログラムは表中にある選択プログラムであり、森林体験（薪づくり）・地域交流プログラム（農業体験）・溪流ハイク・PAプログラム（プロジェクトアドベンチャー）の4つを設定した（写

* 東海学園大学スポーツ健康科学部助教、** 東海学園大学スポーツ健康科学部助手

*** 東海学園大学スポーツ健康科学部講師

真 3-10)。

表 1 野外運動実習（キャンプ）の概要

| 班内での役割 | ・班長 | 班の中心となり、班をまとめる。 | | | |
|--------|--------|-------------------------------------|---|---|----------------------------|
| | ・副班長 | 班長をサポートし、班長と共に班をまとめる。 | | | |
| | ・活動係 | キャンプファイヤーでのスタンツ、日々の活動の準備等を中心となって行う。 | | | |
| | ・食事係 | 食事(野外炊事)の際に中心となって班員に指示を出して調理を行う。 | | | |
| | ・生活保健係 | 班員の健康状態の管理や衛生管理を行う。 | | | |
| スケジュール | | 1日目 | 2日目 | 3日目 | 4日目 |
| | 午前 | | ① 朝の集い ② 野外炊事 ③ 選択プログラム ・森林体験(薪づくり) ・地域交流プログラム(農業体験) ・溪流ハイク ・PAプログラム(プロジェクトハンチャー) | ① 朝の集い ② 野外炊事 ③ 選択プログラム ・森林体験(薪づくり) ・地域交流プログラム(農業体験) ・溪流ハイク ・PAプログラム(プロジェクトハンチャー) | ① 朝の集い ② 野外炊事 ③ 撤収作業 |
| | 午後 | ① 入所式 ② テント設営 | ④ 選択プログラム ・森林体験(薪づくり) ・溪流ハイク ・地域交流プログラム(農業体験) ・PAプログラム(プロジェクトハンチャー) | ④ 選択プログラム ・森林体験(薪づくり) ・溪流ハイク ・地域交流プログラム(農業体験) ・PAプログラム(プロジェクトハンチャー) | ④ 退所式 |
| | 夜 | ③ 野外炊事 ④ ボンファイヤー ⑤ 振り返り | ⑤ 野外炊事 ⑥ 振り返り | ⑤ 野外炊事 ⑥ クロージング ⑦ 振り返り | |



写真 1 テント設営



写真 2 野外炊爨



写真 3 森林体験(薪づくり)



写真 4 森林体験(薪づくり)



写真 5 地域交流プログラム(農業体験)



写真 6 地域交流プログラム(農業体験)



写真7 溪流ハイク



写真8 溪流ハイク



写真9 PA (プロジェクトアドベンチャー)



写真10 PA (プロジェクトアドベンチャー)



写真11 1日の振り返り (役割ごと)



写真12 1日の振り返り (班ごと)

各プログラムを設定した狙いは下記の通りである。

■森林体験 (薪づくり)

- ・ 野外炊事や焚火などで使用した薪の再生産
- ・ 野外活動で必要となる刃物の利用方法の理解
- ・ 自然環境への理解促進

■地域交流プログラム (農業体験)

- ・ 自分たちが生活する上で必要となる食材の生産過程への理解促進

■溪流ハイク

- ・ 野外活動で展開されるアクティビティの体験
- ・ プログラム運営で必要となる知識と技術の習得
- ・ キャンプ中に用いた生活用水の水源を辿ることでの自然環境への理解促進

■ PA プログラム

- ・ 野外活動で展開されるアクティビティの体験
- ・ プログラム運営で必要となる知識と技術の習得
- ・ 自己、および他者への気づきの促進

各プログラムにつき 2 班（計 10 名～12 名程度）で体験できるように設定した。また、夜の振り返りでは、役割ごとでの振り返りを実施した後、班ごとでの振り返りを実施した。併せて、班ごとでの振り返りの最後に翌日の目標設定も実施した（写真 11・12）。

3. 研究方法

調査対象者は、キャンプに参加したスポーツ健康科学部 3 年生 91 名（4 年生 1 名を含む）である。データの収集は、実習参加による学生の教師効力感の変容を確認するために実習開始前の事前調査（以下、pre）、および実習終了後の事後調査（以下、post）の 2 回の質問紙調査を実施した。pre は、入所式の際に現在の心境を率直に答えるように促した上で質問紙への回答を求めた。post も同様の注意事項を促したうえで、退所式において質問紙調査を実施した。有効標本は、教員免許取得を目指している学生、かつ教師効力感 14 項目⁷⁾を pre・post 共に完答している 81 部（90.0%）を採用した。

4. 結果

1) 参加学生の特性

表 2 は参加学生の特性を示したものである。キャンプへ参加した学生のうち、男子学生が 56.8%、女子学生が 43.2%であった。定期的な運動習慣（週 1 回以上の実施）では、17%の者が「習慣がない」と回答する結果であった。野外活動経験では、経験が無い者の方が多い。将来、就きたい職業が「決まっている」と回答した者は 65.4%であり、そのうちの 1 名を除く 52 名が希望進路を「教師（小・中・高のいずれか）」と回答している。

表 2 参加学生の特性

| | | (N) | (%) |
|-----------|------------------|-----|-------|
| 性別 | 男子学生 | 46 | 56.8 |
| | 女子学生 | 35 | 43.2 |
| | 合計 | 81 | 100.0 |
| キャンプ参加時期 | 第1クール | 43 | 53.1 |
| | 第2クール | 38 | 46.9 |
| | 合計 | 81 | 100.0 |
| 定期的な運動習慣 | ある | 67 | 82.7 |
| | ない | 14 | 17.3 |
| | 合計 | 81 | 100.0 |
| 野外活動経験の有無 | 経験がある | 38 | 46.9 |
| | 経験はない | 43 | 53.1 |
| | 合計 | 81 | 100.0 |
| 進路希望 | 既に就きたい職業が決まっている | 53 | 65.4 |
| | まだ就きたい職業は決まっていない | 28 | 34.6 |
| | 合計 | 81 | 100.0 |

※定期的な運動習慣は、週 1 回以上の実施を指す（部活動・サークル活動も含む）

※野外活動経験の有無は、学校での林間学校や宿泊研修や、日帰りでのデイキャンプは含まない

2) 教師効力感の構造

表 3 は、教師効力感の下位尺度とその構成項目を示したものである。教師効力感とは「子ども（生徒）の学習に望ましい変化を与える能力に関する信念⁸⁾」と定義されており、「教師として教育活動に従事する上で求められる自信」と解釈することができる。先行研究⁷⁾に倣って 14 項目を 2 因子に分類し、各因子の内的整合性を確認するためにクロンバックの α 係数を算出した。pre では、個人的教授効力感（8 項目）、一般的教育効力感（6 項目）共に α 係数の値が低い結果であったが、post において十分な値を示したことや先行研究によって尺度の信頼性が確認されていることから、2 因子 14 項目の構成を支持し、分析を続けた。

表 3 教師効力感の構造

| | pre(N=81) | | post(N=81) | |
|--|-----------|------|------------|------|
| | mean | SD | mean | SD |
| 個人的教授効力感 : $\alpha^{\text{pre}} = .577$, $\alpha^{\text{post}} = .724$ | | | | |
| ・ 生徒が学習課題を読むことができない場合、自分はその課題のレベルが彼らに合っているかどうか的確に判断できる | 3.12 | 0.87 | 3.56 | 0.79 |
| ・ 授業中に、生徒が騒いだり授業の妨害をした場合、自分は素早く効果的に対応ができる | 3.32 | 0.82 | 3.73 | 0.79 |
| ・ 自分が一生懸命やれば、非常に難しい生徒でも、あるいは「やる気」の無い生徒でも指導できる | 3.59 | 1.03 | 3.69 | 0.93 |
| ・ 前回の授業で教えたことを生徒が覚えていない場合、次からはちゃんと覚えられるように指導できる | 3.25 | 0.73 | 3.53 | 0.82 |
| ・ 自分が本気になれば、非常に難しいと思われる生徒でも指導できる | 3.48 | 0.94 | 3.63 | 0.94 |
| ・ 自分は、生徒の学業に関するいかなる問題にも対処できるような研修・訓練・経験を積んでいる | 2.32 | 0.93 | 2.58 | 0.84 |
| ・ 学習課題が生徒にとって難しいと思われた時、常に自分は彼らのレベルに合った課題に切り替えることができる | 3.22 | 0.69 | 3.59 | 0.72 |
| ・ 生徒が普段より良くなっている時、それは自分がそれなりに努力したからだと思う | 2.99 | 1.14 | 3.07 | 1.15 |
| 一般的教育効力感 : $\alpha^{\text{pre}} = .684$, $\alpha^{\text{post}} = .789$ | | | | |
| ・ 生徒の学業は、大部分が家庭環境に左右されるので教師にできることはかなり限られている | 2.35 | 0.85 | 2.19 | 0.82 |
| ・ 家庭で「しつけ」られていない生徒は、学校での「しつけ」もほとんど効き目がない | 2.32 | 0.89 | 2.05 | 0.79 |
| ・ 生徒の学業に影響を及ぼしている要素全てを考えた場合、教師の力はそれほど大きなものではない | 2.26 | 0.95 | 2.12 | 0.86 |
| ・ 生徒の「やる気」と学業成績は家庭環境に左右されるものなので、そのような問題に触れざるを得なくなった場合、教師にはほとんど「打つ手」が無い | 2.23 | 0.87 | 1.84 | 0.75 |
| ・ 学級や授業などで生徒に与える影響は、家庭における影響に比べると微々たるものである | 2.49 | 0.92 | 2.35 | 0.98 |
| ・ 生徒が授業で身につける量は、各々の家庭環境による | 2.64 | 0.98 | 2.60 | 0.94 |

※各項目について「1. まったくあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」までの 5 段階評定尺度で回答を求めた。

3) 教師効力感の変容

図 1 は、教師効力感のキャンプ前後での比較を示したものである。各因子の合成変数を算出し、構成項目数で除した値を用いて、対応のある t 検定を行った。結果、個人的教授効力感の値はキャンプを経て有意に向上し、一般的教育効力感の値は有意な低下を示した（個人的教授効力感： $t(80)=6.01, p<.001$, 一般的教育効力感： $t(80)=3.47, p<.01$ ）。

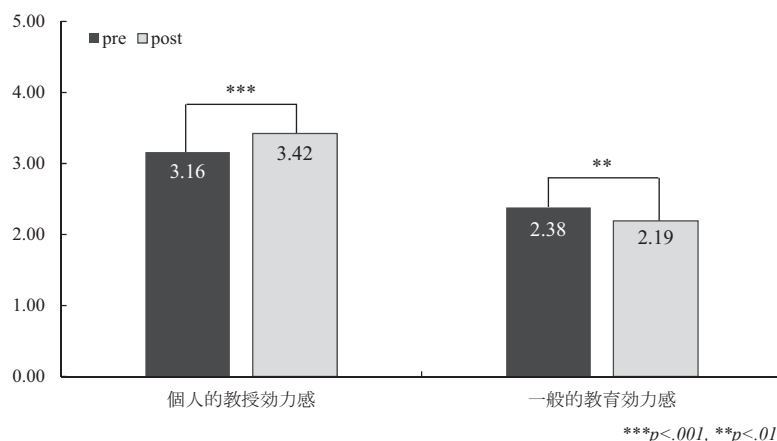


図 1 教師効力感の pre・post 比較

個人的教授効力感は、「生徒に対する学習指導に対する効力感」を意味する項目で構成されている因子である。本実習には、直接的な学習指導に関する内容は含まれていないもののキャンプ前に比べて有意な向上を示している。これは、「テントの張り方さえ分からない、理解していない自分に恥ずかしく

なりましたが、協力して張り終えることができて良かった」や「火おこしをする際、なかなかうまくいかなかった。・・・中略・・・生徒に物事を指導する上で、知識だけではいけないと思う。自分が苦勞しながらも成功した体験が指導するためには重要だと今回の実習で学んだ。」などの振り返りが見られたことから、自身の成功体験の繰り返しのみならず、自身の支援行動が他者の成功体験を導き出す結果を経験したことで、有意な向上を示したと考えられる。

次に、一般的教育効力感「自身が与える生徒への影響力に対する効力感」を意味する項目で構成されている因子であり、数値が低いほど効力感が強いと解釈できる。この因子は、キャンプ前に比べてキャンプ後には有意な低下を示したことから、キャンプを経て一般的教育効力感が高まったと理解できる。この結果は、上述した個々の成功体験に加えて、「行く前は普通の大学生活であり関わったことのない人たちだったので不安でしたが、・・・中略・・・自分は、誰よりも楽しく、また一生懸命に頑張ることを目標として掲げてきました。どのプログラムも全力で取り組み、自分にとって価値のある時間になりました。」や「慣れない環境で過ごしていけるかが本当に悩みどころでした。しかし行ってみれば初めてのことばかりの経験が楽しくて仕方ない毎日でした。」など、非日常的な環境に対する不安や不慣れな生活や活動に対する心理的・肉体的不安に対して、自身の考え方ひとつで、物事がネガティブなものからポジティブなものに変えることができた経験が大きく影響しているものと考えられる。

5. おわりに

本報告では、参加学生の教師効力感の変容によってキャンプのプログラム評価を行うことで、教職課程科目の1つである本実習の意義を見出すことを目的とした。結果、キャンプ前後で参加学生の教師効力感には有意に良い変容を示す結果であった。

今回のキャンプ経験によって参加学生の教師効力感に変容した要因は次のようにまとめられる。

- ・失敗体験を踏まえた成功体験
- ・相互支援行動
- ・キャンプに対する肯定的態度

これらの要因が参加学生の教師効力感がポジティブに変容した要因と考える。これらの要因を引き出すには、SA（Student Assistant）の存在も不可欠である。本実習に帯同しているSAは教職課程に在籍する4年生であり、前年度にキャンプを経験している者である。以下は報告者の主観によるものであるが、SAが教員と参加学生の間立ち、教員の意図を学生に伝達してくれていると同時に、参加学生のロールモデルとしての立振る舞いが大きく影響していたように感じる。参加学生に対する声掛けや指導補助など、教員ではなく同世代としての「学生の立場としての歩み寄り」がキャンプに対する動機づけの1つになっていたように感じている。

次年度以降のキャンプにおいても、上記した参加学生らの要因を引き出すことが可能となる動機づけが担当者らには求められよう。

引用参考文献

- 1) 文部科学省（2010）：中学校学習指導要領，第4章総合的な学習の時間，p104.
- 2) 文部科学省（2010）：中学校学習指導要領，第5章特別活動，p107.
- 3) 甲斐知彦・佐藤博信・河鱈一彦・林直也（2007）：キャンプ集中授業における学生の変化—自己概念の変化について—，スポーツ科学・健康科学研究 vol. 10, 9-14pp.

- 4) 井澤悠樹・松永敬子 (2009) : マリン&レクリエーション実習のプログラム効果に関する研究—学生の Self-efficacy に注目して—, 大阪女学院大学紀要第 6 号, pp97-106.
- 5) 井澤悠樹・松永敬子 (2010) : マリン&レクリエーション実習のプログラム評価に関する事例研究—女子大学生の自己概念の変化に焦点を当てて—, Leisure & Recreation (自由時間研究) Vol. 37, pp101-110.
- 6) 井澤悠樹・松永敬子 (2011) : マリン&レクリエーション実習のプログラム評価に関する事例研究—自己概念の変化とプログラム満足度による少人数プログラムの検討—, 大阪女学院大学紀要第 8 号, pp215-226.
- 7) 西松秀樹 (2005) : 教師効力感と不安に関する研究, 滋賀大学教育学部紀要教育科学 No. 55, pp31-38.
- 8) Ashton, P.T.(1985): Motivation and the teacher's sense of efficacy. In Ames, C. and Ames, R.(Eds.) Research on Motivation in education: Vol. 2 ,141-174. Orlando, FL: Academic Press.