

青少年教育研究センター紀要

National Institution For Youth Education
Research Center For Youth Education

第 13 号

- ・ 投稿原稿
- ・ 青少年教育研究センターにおける調査研究報告

国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター

センター長あいさつ

令和7年2月に青少年教育研究センター長に就任致しました古川和です。
就任後、初めてとなります青少年教育研究センター紀要第13号をお届けします。

青少年教育研究センターは、今年度2つの報道発表を行いました。1つ目は、「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）」です。この調査は、青少年の自然体験、生活体験、生活習慣の実態や自立に関する意識等についての全国約3万人の小中高校生と一部保護者を対象とした大規模調査です。今回調査は、学校という時間や空間を離れた青少年の体験の場である「放課後や休日」に着目し、その過ごし方をトピックとして扱っております。2つ目は、「高校生のSNSの利用に関する調査」です。この調査は、日本、米国、中国、韓国の高校生のSNSの利用に関する意識や実態を把握する調査です。いずれも多数のメディアに取り上げていただくとともに、自治体や出版社、企業、研究者等からも多数の照会があり、結果の2次利用につながりました。

加えて、海・山・川の自然あふれる27箇所の地方施設と都市型の青少年教育施設である国立オリンピック記念青少年総合センターを持つ国立青少年教育振興機構の力を活用した実践研究にも取り組んでおります。このように、当研究センターは学術的な研究とともに実践的な調査研究に今後も力を入れ、その成果を発信していきたいと考えております。

今号には、7本の投稿があり、5本を受理しました。査読者の丁寧な査読を経て4本が採択されました。「論文」が2本、「研究ノート」が1本、「報告」が1本です。青少年教育に関する幅広いテーマの原稿が掲載されておりますので、ぜひご一読ください。

本紀要が青少年教育における研究者、指導者、行政関係者等のますますのご活躍の一助となることができましたら幸甚です。

国立青少年教育振興機構
青少年教育研究センター長
古川 和



目 次

センター長あいさつ

I 投稿原稿

- 【論文】発達障害のある大学生の特性を踏まえた進路選択に関連する要因の
探索的検討・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
武澤 友広・榎本 容子・清野 絵・石渡 利奈
- 【論文】大学のキャリア教育に求められる非認知能力の育成とその課題に関する一考察
—グループワークに対する自己意識に着目して—・・・・・・・・・・・・・・ 13
日下 清佳・小西 凌
- 【研究ノート】コロナ禍における中学生の長期欠席の関連要因に関する検討
—生活習慣、家庭環境、心の健康を中心に—・・・・・・・・・・・・・・ 23
林 萍萍・山野 則子
- 【報告】幼児が描く絵は「もりあそび」を通じてどう変わったのか
～国立山口徳地青少年自然の家での実践と評価～・・・・・・・・・・・・・・ 33
山川 晃・丸 宏樹・益田 美恵

- II 青少年教育研究センターにおける調査研究報告・・・・・・・・・・・・・・・・ 45
- III 国立青少年教育振興機構施設一覧・配置図・・・・・・・・・・・・・・・・ 53
- IV 青少年教育研究センター紀要第13号募集要項・執筆要領・・・・・・・・ 57
- V これまでに発行した報告書等一覧・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 65
- VI 青少年教育研究センターについて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 69
- VII 青少年教育研究センター紀要第13号編集委員会委員一覧・編集後記・・・・ 73

I 投 稿 原 稿

【論文】

発達障害のある大学生の特性を踏まえた進路選択に関連する要因の探索的検討

An Exploratory Study of Factors Related to Career Choices Considering
the Characteristics of University Students with Developmental
Disabilities

武澤 友広 TAKEZAWA Tomohiro
障害者職業総合センター

榎本 容子 ENOMOTO Yoko
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

清野 絵 SEINO Kai
国立障害者リハビリテーションセンター研究所

石渡 利奈 ISHIWATA Rina
国立障害者リハビリテーションセンター研究所

要旨

本研究では発達障害のある学生のうち、支援者が特性を踏まえた進路選択ができたと評価した学生とそのような進路選択ができなかったと評価した学生の特徴や受けた支援内容の違いを探索的に検討することを通して、特性を踏まえた進路選択に関連が強い要因を明らかにすることを目的とした。四年制大学について、キャリアセンター、学生相談室、保健センター、障害学生支援室が全て設置されていた115の大学と、キャリアセンター、学生相談室、保健センターが全て設置されていた335の大学を無作為抽出し、450の大学について、各大学の3つの部署、計1,350部署に調査票を郵送した。調査結果を分析した結果、学生の家庭環境が特性を踏まえた進路選択ができたかどうかの評価に有意な関連を示した。この結果から、保護者と協力して発達障害のある生徒の進路選択を支援する体制づくりを保護者への支援も含めて検討する必要性が示唆された。

キーワード

キャリア、仕事理解、働く経験、ストレス対処、家庭との連携

I. 背景と目的

大学への進学率が5割を超える現代において、発達障害のある大学生（以下、学生）も増加傾向にある。こうした中、高等学校段階において、発達障害のある生徒に対し、大学への進学を見据えた、丁寧な進路指導を行う必要が生じている。

独立行政法人日本学生支援機構（以下、JASSO）の調査によれば、発達障害の診断がある大学生は2022年5月1日時点で8,811人おり、そのうち支援の対象となっている学生は6,483人（73.6%）である¹⁾。また、発達障害の診断はないが、発達障害があることが推察され配慮を受けている学生（以下、発達障害の疑いのある学生）は2,196名である。他方、このように大学への進学を果たした発達障害のある学生の就労移行における困難さが指摘されている²⁾。JASSOの同調査によれば、2021年度に大学を卒業した発達障害の診断または疑いのある学生に占める就職者の割合は44.0%であった（診断有のみ：42.4%）。これは、発達障害を除く他の障害種類（視覚障害：54.2%、聴覚・言語障害：75.4%、肢体不自由：

63.0%、病弱・虚弱：66.9%、精神障害：47.4%）と比べると、相対的に低い。

大学での発達障害のある学生の進路選択支援の実施状況を把握する上では、JASSOの調査における発達障害の診断または疑いのある学生に授業以外の支援を実施している大学のうち就労支援を実施している大学の数が参考になる。具体的には、就職支援情報の提供、支援機関の紹介は42.0%（診断有のみ：41.2%）、キャリア教育は32.7%（同：31.5%）、就職先の開拓、就職活動支援は30.1%（同：28.2%）、障害学生向け求人情報の提供は27.9%（同：26.8%）であった。また、発達障害の診断がある学生へのインターンシップ先の開拓は12.1%（診断なし・配慮有を含めたデータ公開はなし）であった¹⁾。これは、大学に進学後に、必ずしも、就労に向けて適切な支援を受けられない可能性があることを示している。その背景としては、発達障害のある学生に対する支援体制の構築の不足のほか、学生の障害特性を踏まえた進路選択支援のノウハウの不足があることが考えられる。こうした中、本研究が着目するのが、障害特性を踏まえた進路選択支援のノウハウである。

発達障害のある学生の進路選択に当たり重要となるプロセスの一つに「自己理解」が挙げられる³⁾。自己理解は、障害の有無にかかわらず、大学入学前の各学校段階から、進路指導やキャリア教育において重要な学びとなるが、障害がある場合、自身の障害特性に関わる理解も必要となる。職業リハビリテーションの分野における自己理解は「自己の興味や関心、価値観や理想などに気付くだけでなく、自己を取り囲むさまざまな環境への理解も深めて、自己を職業や教育の世界の現実に関連させて理解すること」⁴⁾と定義されており、具体的には「支援対象者の強みや限界を職業的な側面から探求し直し、これを本人に理解してもらう」こと⁵⁾を指す。発達障害の中でも特に自閉スペクトラム症（以下、ASD）は、大学の障害学生支援部署において把握している発達障害が推察される学生数の数が最も多い障害種類⁶⁾である。ASDがある場合、自分や他人の心の動きを把握するための認知機能であるメンタライジングが効果的に働かないために、他者から見た自分の特性の理解や、自分の疲労やストレスの状態把握といった職業生活の適応に関連する自己理解に課題が指摘されている⁷⁾。このような自己理解の難しさに対して、アルバイトやインターンシップ等の就業体験は学生の自己理解を促すのに効果的であること⁷⁾、個人面談において実際に起こった出来事を話題の中心にすることにより客観的に自己を振り返ることの難しさが軽減されることが指摘されている⁸⁾。

このように、発達障害のある学生の特性を踏まえた進路選択に向けた支援においては主に自己理解に焦点が当てられてきた。しかし、進路選択に影響する要因は自己理解以外にも、学生の心理特性⁹⁾や、学生が受けた支援⁶⁾などの多様な要因が挙げられる。これらの多様な要因のうち、どの要因が特性を踏まえた進路選択にとって特に関連が強いかを検討することは効果的な支援要素を特定することにつながる。

そこで、本研究では発達障害のある学生のうち、特性を踏まえた進路選択ができた学生とそのような進路選択ができなかった学生の特徴、受けた支援内容の違いを探索的に検討することを通して、特性を踏まえた進路選択に関連が強い要因を明らかにすることを目的とした。なお、学生が特性を踏まえた進路選択ができたかどうかの指標については管見の限り客観的な指標がないため、本研究では大学において発達障害のある学生のキャリア支援を実施した支援者の主観的判断を指標として採用した。本研究は教育から就労の移行段階に着目するため、卒業後の就労が前提となることが多い、発達障害のある大学生の進路選択を取り扱うが、本研究から示唆される効果的な支援要素については、発達障害のある生徒のキャリア教育や進路指導をはじめとして、青少年のキャリア形成支援を考える上でも参考になるであろう。

また、大学にはキャリアセンター、学生相談室、保健センターといった発達障害のある大学生を支援する複数の部署があり、部署の機能に応じた形でキャリア支援が行われている。実施しているキャリア支援にはどのような違いがあるのだろうか。本研究では、副次的な目的として発達障害のある大学生に対して実施されている支援内容の部署による違

いも明らかにすることにした。

II. 方法

1. 調査対象

平成26年度文部科学統計要覧に掲載されていた全四年制大学について、各大学のホームページから住所や関連部署の情報を抽出し、調査対象のリストを作成した。リストからキャリアセンター、学生相談室、保健センター、障害学生支援室が全て設置されていた115の大学を全て抽出し調査対象とした。さらに、残りの大学からキャリアセンター、学生相談室、保健センターが全て設置されていた335の大学を調査対象として無作為抽出した。以上、調査対象として抽出された450の大学について、各大学の3つの部署、計1,350部署に調査票を郵送した。

2. 調査方法

調査票は各部署長宛に送付し、同封した返送用封筒にて回収した。各部署長には発達障害（LD、ADHD、ASDの診断・判定のある者）やその疑いのある学生に対する支援経験が豊富であり、当該学生の「キャリア形成（学生の職業準備性の獲得状況など）」や「キャリア選択（就職活動の状況や就職先の選定状況など）」の状況を最もよく把握している職員1人を回答者として選定するように依頼した。調査票の送付及び回収は2018年3月に実施した。国立障害者リハビリテーションセンター倫理審査委員会の承認を得た（申請番号:28-142）。

3. 調査内容

調査項目は、本論文の著者が発達障害の親の会と共同で実施した大学への先行調査¹⁰⁾を参考とし設定した。「回答者の属性を尋ねるパート」では、所属する大学の設立形態（国立、公立、私立）、部署（キャリアセンター、学生相談室、保健センター、その他）を尋ねた。「発達障害学生にキャリア支援を実施した事例について尋ねるパート」では、回答者の所属先が過去3年間に、発達障害やその疑いから、就職に著しい困難を抱える学生に対し、キャリア支援（直接的な就職指導に限らず、進路指導過程での仕事理解支援や自己理解支援、卒業後の就労・自立に向け重要となる準備性の向上に向けた支援など、支援全般を含む）を実施した経験の有無を問い、「あり」と答えた回答者のみにその支援経験についての回答を求めた。具体的には、これまでに支援した学生のうち、回答者の支援を通し、学生が自分の特性をよく理解し、自分の特性を踏まえた進路選択を行うことができたと思われるケース（一般扱いの就職や障害者手帳を活用した就職のほか、進学、専門機関での訓練を含む）の有無を尋ねた。この質問について、「あり」と答えた回答者には学生が自分の特性を踏まえた進路選択をできたと思われるケースについて典型例を、「なし」と答えた回答者には学生が自分の特性を踏まえた進路選択をできなかったと思われるケースについて典型例を、それぞれ1事例想起した上でその学生の「属性」「特徴」（困難、性格・心理特性、就職に向けた意欲、仕事理解、自己理解、経験）、及び「学生に実施した支援内容」を尋ねた。

（1）属性

発達障害の診断の有無（把握していない、なし、あり）、障害の種類（LD、ADHD、ASD、その他）、障害者手帳の取得状況（把握していない、なし、あり、申請中）について尋ねた。

（2）特徴

「学生が抱えていた困難」としてこだわりの強さ、衝動性、コミュニケーションなどの18項目、「学生の性格・心理特性」として素直さ、自己肯定感、他者への信頼感など6項目、「学生の就職に向けた意欲」としてキャリア志向、自立への意欲など4項目、「学生の仕事理解」として働くことの理由の理解、様々な仕事内容と働き方についての理解、就職活動の流れの理解など10項目、「学生の自己理解」として自分の長所、短所の理解、得

意なこと、苦手なことの理解など14項目、「学生の経験」として学校生活、アルバイトや職場実習での成功、失敗経験など8項目、「学生の家庭環境」として家族による学生の障害特性の理解など5項目を6件法（把握していない、まったくあてはまらない、あまりあてはまらない、どちらともいえない、すこしあてはまる、かなりあてはまる）で尋ねた。

（3）学生に実施した支援内容

自部署の利用を促す支援、就職活動の方針を立てる支援、自己理解を促す支援など22項目を5件法（まったくあてはまらない—かなりあてはまる）で尋ねた。

4. 分析方法

本研究の主目的は学生の特性を踏まえた進路選択に関連する要因の探索的検討にあるため、学生が自分の特性をよく理解し、自分の特性を踏まえた進路選択を行うことができた事例を報告した回答者から取得したデータを「特性に基づく進路選択群」、そのような進路選択を行うことができなかった事例を報告した回答者から取得したデータを「非選択群」とし、データがどちらの群に属するかを表すカテゴリカル変数を目的変数としたロジスティック回帰分析を実施した。投入する説明変数は以下の手続きにより選択した。まず、学生の特徴及び学生に実施した支援内容に関する回答を間隔尺度と見なし、「まったくあてはまらない」を1点、「あまりあてはまらない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「すこしあてはまる」を4点、「かなりあてはまる」を5点とし、「学生が抱えていた困難」「学生の性格・心理特性」「学生の就職に向けた意欲」「学生の仕事理解」「学生の自己理解」「学生の経験」「学生の家庭環境」「学生に実施した支援内容」という8種類の項目群の別に探索的因子分析を実施した。なお、本調査に使用した項目群は網羅性が確保されていないため、因子分析は信頼性の高い因子構造の特定のためではなく、変数の要約のために実施した。次に、目的変数と関連性の高い説明変数を選択するため、抽出された因子ごとにその因子に分類された項目間で回答者別に評定値を平均した値（以下、算術平均）を算出し、「特性に基づく進路選択群」と「非選択群」との算術平均の差についてWelchの t 検定を実施した。 t 検定の結果、有意差が認められた変数を説明変数としてロジスティック回帰分析に投入した。本研究の副次的な目的である部署による実施しているキャリア支援の違いの解明については、回答者が所属する部署の種類（キャリアセンター、学生相談室、保健センター）を要因とする一要因分散分析を「学生に実施した支援内容」の算術平均について因子別に実施した。分析はR（ver. 4.3.1）を用いて実施した。

III. 結果

調査票の回収数は273件（回収率20.2%）であった。なお、本稿では回答者の所属する部署において過去3年間に発達障害やその疑いから就職に著しい困難を抱える学生にキャリア支援を実施した経験が“ある”と回答し、事例に関する質問に回答した者のみを有効回答とした。有効回答数は161件（有効回答率11.9%）であった。なお、質問項目毎に無回答数は異なるため、分析対象数は項目によって異なる。

1. 調査対象

回答者が所属する大学の設立形態の内訳について特性に基づく進路選択群（ $n=126$ ）と非選択群（ $n=35$ ）の選択率を列記すると、国公立が37.4%対42.9%、私立が62.6%対57.1%であった。同様に回答者が所属する部署の内訳を列記すると、キャリアセンターが41.3%対58.8%、学生相談室が25.6%対11.8%、保健センターが10.7%対11.8%、その他が22.3%対17.6%であった。

2. 学生の属性等

診断がある学生の比率を特性に基づく進路選択群と非選択群の順に列記すると82.3%

対40.6%であった。診断の内訳はLDが4.0%対0%、ADHDが20.2%対50.0%、ASDが80.8%対43.8%、その他が6.1%対12.5%であった。また、障害者手帳の取得比率（申請中を含む）は50.0%対16.1%であった。

3. 変数の要約

因子分析による変数の要約を行った結果を表1から表8に示した（最小残差法，プロマックス回転，負荷量の境界値は0.40）。因子数は平行分析が示唆した因子数とした。

（1）学生が抱えていた困難（表1）

第1因子には言語処理の難しさを表す項目が高い負荷量を示したことから「言語処理の難しさ」因子と命名した（Cronbach's $\alpha=.73$ ）。第2因子には対人対応の難しさを表す項目が高い負荷量を示したことから「対人対応の難しさ」因子と命名した（ $\alpha=.71$ ）。第3因子には自己調整の難しさを表す項目が高い負荷量を示したことから「自己調整の難しさ」因子と命名した（ $\alpha=.66$ ）。第4因子には生活管理の難しさを表す項目が高い負荷量を示したことから「生活管理の難しさ」因子と命名した（ $\alpha=.53$ ）。第5因子には学業や作業遂行の難しさを表す項目が高い負荷量を示したことから「学業・作業遂行の難しさ」因子と命名した（ $r=.66$ ）。第6因子にはストレス管理の難しさを表す項目が高い負荷量を示したことから「ストレス管理の難しさ」因子と命名した（ $r=.51$ ）。第7因子は「手先が不器用である」という項目のみが高い負荷量を示したことから「巧緻動作の難しさ」因子と命名した。なお、項目「人の話を聞いて理解する力が弱い」は第1因子と第2因子に、項目「TPO（時・所・場）に応じた身だしなみを行うことが難しい」は第2因子と第4因子に0.40以上の負荷量を示した。因子間相関の範囲は.02から.48であった。

（2）学生の性格・心理特性（表2）

第1因子には素直さや真面目さを表す項目が高い負荷量を示したことから「素直さ・真面目さ」因子と命名した（ $r=.76$ ）。第2因子には自分や他人への信頼を表す項目が高い負荷量を示したことから「自己・他者への信頼」因子と命名した（ $r=.76$ ）。第3因子は「物事に対して、前向きである」という項目のみが高い負荷量を示したことから「前向きさ」因子と命名した。なお、項目「援助要請をすることに抵抗感をもっている」はどの因子にも高い負荷量を示さなかった。因子間相関の範囲は.02から.41であった。

（3）学生の就職に向けた意欲（表3）

1因子構造であり「就職に向けた意欲」因子と命名した（ $\alpha=.81$ ）。

（4）学生の仕事理解（表4）

第1因子には仕事内容や仕事の意義に関する理解を表す項目が高い負荷量を示したことから「仕事の理解」因子と命名した（ $\alpha=.89$ ）。第2因子には業務面、生活面、対人面のマナーの理解を表す項目が高い負荷量を示したことから「業務・生活・対人マナーの理解」因子と命名した（ $\alpha=.91$ ）。第3因子は就職活動に含まれる活動に関する理解を表す項目が高い負荷量を示したことから「就職活動の理解」因子と命名した（ $\alpha=.88$ ）。因子間相関の範囲は.47から.61であった。

（5）学生の自己理解（表5）

第1因子には自分の苦手なことや興味を踏まえた働き方の理解を表す項目が高い負荷量を示したことから「自分に適した働き方の理解」因子と命名した（ $\alpha=.85$ ）。第2因子には自分の興味・関心・長所・短所の理解を表す項目が高い負荷量を示したことから「自分の興味・関心・長所・短所の理解」因子と命名した（ $\alpha=.84$ ）。第3因子は障害特性の理解に関する理解を表す項目が高い負荷量を示したことから「障害特性の理解」因子と命名した（ $r=.61$ ）。因子間相関の範囲は.54から.60であった。項目「自分の苦手なことを理解している」は第2因子と第3因子に0.40以上の負荷量を示した。項目「自分の短所や苦手なこと、障害特性等に対して困り感を持っている」はどの因子にも高い負荷量を示さなかった。

(6) 学生の経験 (表 6)

第 1 因子には大学生活を通じた成長を表す項目が高い負荷量を示したことから「大学生活を通じた成長」因子と命名した ($\alpha=.71$)。第 2 因子にはアルバイトや職場体験など働く体験を通じた成長を表す項目が高い負荷量を示したことから「働く体験を通じた成長」因子と命名した ($r=.84$)。第 3 因子は就職活動を通じた成長を表す項目が高い負荷量を示したことから「就職活動を通じた成長」因子と命名した ($r=.68$)。因子間相関の範囲は.43から.59であった。

(7) 学生の家庭環境 (表 7)

1 因子構造であり「学生の家庭環境」因子と命名した ($\alpha=.89$)。

(8) 学生に実施した支援内容 (表 8)

第 1 因子には仕事理解、自己理解を促す支援や就職活動に関する支援、困り感への対応に関する支援といった就職に向けた包括的な支援を表す項目が高い負荷量を示したことから「就職準備における包括的支援」因子と命名した ($\alpha=.82$)。第 2 因子には発達障害に関する情報提供や障害特性に関する課題のアセスメントを表す項目が高い負荷量を示したことから「障害特性に関する情報提供及びアセスメント」因子と命名した ($\alpha=.83$)。第 3 因子には業務面、生活面、対人面のマナーやスキルの習得を促す支援を表す項目が高い負荷量を示したことから「業務・生活・対人マナーやスキルの習得支援」因子と命名した ($\alpha=.87$)。第 4 因子には障害者向けの支援サービスに関する情報提供や専門機関との連携に関する項目が高い負荷量を示したことから「障害者向け就職支援情報の提供と専門機関との連携」因子と命名した ($\alpha=.85$)。第 5 因子には家族や学内の関係者との連携支援に関する項目が高い負荷量を示したことから「家族や学内の関係者との連携支援」因子と命名した ($r=.52$)。なお、項目「自部署の利用を促す支援を実施した」「職場見学や職場実習を行う支援を実施した」「学外の一般の若者向けの専門機関との連携支援を実施した」はどの因子にも高い負荷量を示さなかった。因子間相関の範囲は.02から.57であった。

4. 説明変数の選択

各因子の算術平均の「特性に基づく進路選択群」と「非選択群」の差について Welch の t 検定を実施した。なお、因子ごとに算術平均を計算する際は、複数の因子に 0.40 以上の負荷量を示した項目については複数の因子に属する項目として各因子の算術平均の計算対象に含めた。また、「巧緻動作の難しさ」因子及び「前向きさ」因子は 1 項目のみであり、因子としてはまとまらなかったが重要だと考えたため、当該項目の算術平均を分析に用いた。

t 検定の結果、有意差が認められた因子は「ストレス管理の難しさ」($t(45)=2.1, p=.047$)、
「素直さ・真面目さ」($t(38)=2.1, p=.042$)、「仕事の理解」($t(38)=2.7, p=.009$)、「業務・生活・対人マナーの理解」($t(51)=2.4, p=.023$)、「大学生活を通じた成長」($t(48)=3.3, p=.002$)、「働く体験を通じた成長」($t(48)=2.2, p=.032$)、「就職活動を通じた成長」($t(49)=3.7, p<.001$)、「学生の家庭環境」($t(43)=4.6, p<.001$)、「就職準備における包括的支援」($t(42)=2.8, p=.007$)、「障害特性に関する情報提供及びアセスメント」($t(42)=3.0, p=.004$)、「業務・生活・対人マナーやスキルの習得支援」($t(48)=3.4, p=.001$)、「障害者向け就職支援情報の提供と専門機関との連携」($t(56)=3.6, p<.001$)、「家族や学内の関係者との連携支援」($t(51)=4.0, p<.001$)であり、全ての因子について「特性に基づく進路選択群」の方が「非選択群」よりも算術平均が高かった。

5. 特性を踏まえた進路選択の関連要因の探索的検討

上記 t 検定の結果、「特性に基づく進路選択群」と「非選択群」との差が有意であった因子の算出平均を説明変数、群の種類（「特性に基づく進路選択群」と「非選択群」）を目的

表 1 学生が抱えていた困難

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	共通性
F1 言語処理の難しさ								
10. 文章を読む力が弱い	.71	.07	.12	.15	.01	-.20	-.08	.57
5. 情報を自分で収集する力が弱い	.61	-.08	.01	.02	-.10	.28	.25	.56
11. 文章を書く力が弱い	.59	-.01	.03	.04	.18	-.13	.23	.50
6. 人の話を聞いて理解する力が弱い	.54	.41	-.03	-.20	.12	-.14	-.10	.53
F2 対人対応の難しさ								
8. 人とかかわりにおいて不自然さがある	-.07	.66	.18	-.07	.04	.12	-.04	.55
9. 人とかかわりにおいて礼儀に欠ける	.02	.60	.10	.27	-.17	-.02	.03	.49
7. 自分の意見や考えを相手に分かりやすく伝える力が弱い	.31	.55	-.15	-.16	-.07	.15	-.02	.44
F3 自己調整の難しさ								
3. 衝動的に行動する	.14	-.05	.78	.06	-.10	-.10	.03	.57
4. 感情・思考の調整力が弱い	.20	.05	.67	-.03	-.05	.15	-.07	.57
1. こたわりが強い	-.26	.22	.56	-.08	.14	-.01	.16	.50
F4 生活管理の難しさ								
16. 生活習慣が乱れている	-.06	.05	-.01	.65	.21	-.05	-.21	.60
17. 金銭管理を行うことが難しい	.10	-.05	.03	.51	-.07	.02	.14	.30
15. TPO(時・所・場)に応じた身だしなみを行うことが難しい	-.04	.50	-.15	.57	.01	-.02	.18	.59
F5 学業・作業遂行の難しさ								
14. 作業の遂行に必要な力が弱い	.04	-.06	-.04	-.02	.78	.05	.27	.64
12. 学業につまずきがある	.22	-.11	-.02	.13	.47	.05	.02	.44
F6 ストレス管理の難しさ								
2. 新たな環境への不安感・緊張感が強い	-.18	.15	-.02	-.05	.04	.82	.15	.63
18. メンタル不全やその傾向がある	.02	.01	.05	.24	.11	.41	-.33	.52
F7 巧緻動作の難しさ								
13. 手先が不器用である	.15	.00	.06	.05	.20	.09	.62	.49

表 2 学生の性格・心理特性

	F1	F2	F3	共通性
F1 素直さ・真面目さ				
19. 人の意見を聞き入れる、素直さがある	.77	.05	.02	.63
20. 何事にも一生懸命に取り組む、真面目さがある	.77	-.07	.16	.62
F2 自己・他者への信頼				
22. 自己肯定感をもっている	-.38	1.00	.28	1.00
23. 他者への信頼感をもっている	.16	.51	.06	.37
F3 前向きさ				
21. 物事に対して、前向きである	.22	.03	.92	1.00
(剰余項目)				
24. 援助要請をすることに抵抗感をもっている	-.04	-.14	.05	.03

表 3 学生の就職に向けた意欲

	F1	共通性
26. 自立したいという気持ちを持っている	.84	.70
25. 自分のキャリア(仕事人生)を主体的に考えている	.75	.57
27. 趣味や生活のために働いてお金を稼ぎたいという気持ちをもっている	.66	.44
28. 働く上では、少々大変なことがあっても乗り越えていこうという気持ちをもっている	.63	.40

表 4 学生の仕事理解

	F1	F2	F3	共通性
F1 仕事の理解				
31. 様々な仕事内容と働き方について理解している	.95	-.10	.08	.86
29. 働くことに対する具体的なイメージを理解している	.84	.06	-.07	.71
32. 仕事に関する世の中の動向を理解している	.75	-.01	.10	.64
30. 人が働く理由を理解している	.74	.08	-.08	.57
F2 業務・生活・対人マナーの理解				
37. 働く上で求められる対人面のマナーやスキルについて理解している	.02	.90	-.05	.79
38. 働く上で求められる生活面のマナーやスキルについて理解している	.03	.86	-.01	.75
36. 働く上で求められる業務面のマナーやスキルについて理解している	-.01	.82	.14	.80
F3 就職活動の理解				
34. 応募書類の書き方を理解している	-.01	-.04	.92	.79
35. 就職面接の受け方を理解している	-.05	.02	.89	.78
33. 就職活動の流れを理解している	.07	.05	.69	.57

変数とした二項ロジスティック回帰分析を実施した。その結果、モデルに説明変数を含めない場合の適合度である帰無逸脱度は156.93 ($df=152$)であり、モデルに説明変数を含めた場合の適合度である残差逸脱度は105.69 ($df=135$)であったことから、モデルに説明変数を含めることで適合度が改善されることが示された。なお、モデルのAIC(赤池情報量規準)は141.69であった。5%水準で有意な回帰係数は切片 ($\beta = -7.7$, $OR < 0.01$, OR の95%CI: $< .001$ -.03, $p < .001$)の他、「学生の家庭環境」($\beta = 0.5$, $OR = 1.66$, OR の95%CI: 1.05-2.72, $p = .033$)であった。また、10%水準ではあるが「家族や学内の関係者との連携支援」の回帰係数も有意であった ($\beta = 0.5$, $OR = 1.64$, OR の95%CI: 0.96-2.95, $p = .080$)。

6. 部署による支援内容の違い

「学生に実施した支援内容」に関する各因子の算術平均について部署の種類を要因とする一要因分散分析を実施した結果、「就職準備における包括的支援」($F(2, 122) = 14.2$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.2$)と「障害特性に関する情報提供及びアセスメント」($F(2, 121) = 17.7$,

表 5 学生の自己理解

	F1	F2	F3	共通性
F1 自分に適した働き方の理解				
49. 自分の苦手なことにに対し、自分自身でどのように工夫して取り組みやすいか理解している	.82	-.21	.22	.71
47. 自分が実際にできそうな仕事内容を理解している	.81	-.05	.00	.61
48. 自分が無理なく続けられそうな働き方を理解している	.70	.00	.00	.49
50. 自分の苦手なことにに対し、周囲の人からどのようなサポートを得たらよいか理解している	.60	-.15	.36	.58
45. 自分が働く上で大切にしたい事柄を理解している	.56	.29	-.19	.45
46. 自分がやってみたい仕事内容を理解している	.52	.28	-.14	.42
F2 自分の興味・関心・長所・短所の理解				
41. 自分の得意なことを理解している	-.07	.75	-.01	.49
43. 自分が興味・関心があることを理解している	-.07	.74	.02	.51
39. 自分の長所(性格)を理解している	.12	.66	.06	.59
44. 自分が興味・関心がないことを理解している	.02	.53	.02	.31
40. 自分の短所(性格)を理解している	.07	.44	.38	.60
F3 障害特性の理解				
51. 自分の障害特性についてよく理解している	-.04	-.04	.91	.75
42. 自分の苦手なことを理解している	-.08	.45	.46	.58
(剰余項目)				
52. 自分の短所や苦手なこと、障害特性等に対して困り感を持っている	.06	.09	.40	.25

表 6 学生の経験

	F1	F2	F3	共通性
F1 大学生活を通じた成長				
53. 日々の学生生活での成功体験を通し、自信をつけた経験がある	.88	.00	-.08	.72
54. 日々の学生生活での失敗体験を通し、自分の苦手なことに対し向き合った経験がある	.80	-.10	.06	.60
60. 困ったときに、大学の友人やゼミ仲間、同じ授業をとっている学生などに援助を求め、困りごとを解決した経験がある	.47	.03	-.07	.21
59. 困ったときに、大学の教員や支援者などに援助を求め、困りごとを解決した経験がある	.43	.02	.03	.20
F2 働く体験を通じた成長				
55. アルバイトや職場実習での成功体験を通し、自信をつけた経験がある	-.10	1.10	-.10	1.00
56. アルバイトや職場実習での失敗体験を通し、自分の苦手なことに対し向き合った経験がある	.09	.64	.09	.55
F3 就職活動を通じた成長				
58. 就職活動での失敗体験を通し、自分の苦手なことに対し向き合った経験がある	-.19	-.08	1.10	1.00
57. 就職活動での成功体験を通し、自信をつけた経験がある	.17	.07	.45	.35

表 7 学生の家庭環境

	F1	共通性
3. 家族が家庭における本人への支援に協力的である	.91	.84
2. 家族と本人の関係性がよい	.83	.70
5. 家族が本人の障害特性をよく理解している	.81	.65
1. 家族が大学における支援の方針を理解を示している	.77	.60
4. 家庭の経済状況が安定している	.64	.41

$p < .001$, $\eta_p^2 = 0.2$) について有意な主効果が認められた。Bonferroni 法による多重比較の結果、「就職準備における包括的支援」についてはキャリアセンター ($Mean(SD) = 4.2(0.7)$)の方が学生相談室 ($Mean(SD) = 3.6(0.8)$) 及び保健センター ($Mean(SD) = 3.4(0.9)$) より有意に高かった (どちらも $p < .001$)。「障害特性に関する情報提供及びアセスメント」については学生相談室 ($Mean(SD) = 3.5(1.1)$) 及び保健センター ($Mean(SD) = 3.7(1.1)$)の方がキャリアセンター ($Mean(SD) = 2.2(1.3)$) よりも有意に高かった (どちらも $p < .001$)。

IV. 考察

本研究の目的は、発達障害のある学生のうち、特性を踏まえた進路選択ができた学生とそのような進路選択ができなかった学生の特徴、受けた支援内容の違いを探索的に検討することを通して、特性を踏まえた進路選択に関連が強い要因を明らかにすることであった。発達障害の特性を踏まえた進路選択ができた学生群と特性を踏まえた進路選択ができなかった学生群の各因子の算術平均の差の有意性を調べた結果、仕事理解、各種マナーの理解、大学生活、働く体験及び就職活動を通じた成長、学生の家庭環境、受けていた支援について有意な差が認められた。働く意欲が高い、職場でうまく働き続けられる発達障害のある人の特徴を就労支援者に自由記述で尋ねた調査では、素直さ、就職に向けた目的意識、家族の理解や支援、家庭での役割といった視点が挙げられており¹¹⁾、本研究はこうした結果を裏付ける知見が得られた。発達障害のある学生の就労支援においては、これらの要因に

表 8 学生に実施した支援内容

	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
F1 就職準備における包括的支援						
2. 仕事についての理解を促す支援を実施した	.75	.05	-.09	.01	.16	.60
5. 応募書類の作成支援を実施した	.74	-.36	.01	.12	-.25	.76
4. 就職活動の方針を立てる支援を実施した	.67	-.27	-.06	.15	.05	.57
6. 学生の困り感(エピソード)をうまく聞き出し、一緒に整理した上で、対応を考えていく支援を実施した	.62	.18	.14	-.02	-.12	.46
3. 自分についての理解を促す支援を実施した	.57	.37	-.07	.02	.06	.47
7. 学生の話をよく聞いて、気持ちを受けとめたり、励ましたりし、就職活動における心理的ストレスを緩和する支援を実施した	.55	.14	.04	-.08	-.06	.29
8. 就職面接の模擬練習を行う支援を実施した	.52	-.29	.24	.02	-.15	.57
F2 障害特性に関する情報提供及びアセスメント						
14. 発達障害に関する情報提供を実施した	.03	.93	.01	.07	-.08	.85
13. 受診や定期的通院に関する情報提供を実施した	-.01	.75	.02	.09	.01	.60
15. 障害特性から生じる職業上の課題についてアセスメントを実施した	.02	.56	.16	.16	.00	.42
F3 業務・生活・対人マナーやスキルの習得支援						
11. 対人面のマナーやスキルの習得にかかる支援を実施した	-.02	.01	.89	-.01	.03	.76
10. 業務面のマナーやスキルの習得にかかる支援を実施した	.07	.02	.82	-.01	.01	.74
12. 生活面のマナーやスキルの習得にかかる支援を実施した	.01	.22	.79	-.14	.06	.61
F4 障害者向け就職支援情報の提供と専門機関との連携						
17. 就職に向けて利用できる障害者向けの支援サービスに関する情報提供を実施した	.04	.40	-.12	.91	-.19	.91
16. 障害者手帳を活用した就職に関する情報提供を実施した	-.07	.39	-.02	.71	-.07	.66
20. 学外の障害者向けの専門機関との連携支援を実施した	-.01	.15	.00	.62	.14	.52
F5 家族や学内の関係者との連携支援						
21. 家族との連携支援を実施した	-.16	.06	.07	.18	.70	.60
18. 学内での連携支援を実施した	-.04	-.08	.04	-.02	.47	.20
(剰余項目)						
1. 自部署の利用を促す支援を実施した	.38	.11	-.10	-.14	.34	.28
9. 職場見学や職場実習を行う支援を実施した	.22	-.15	.27	.17	.16	.37
19. 学外の一般の若者向けの専門機関との連携支援を実施した	.07	-.17	-.02	.39	.08	.20

留意する必要があると考えられる。特に、発達障害の特性を踏まえた進路選択ができたかどうかに関する回答者の評価を目的変数としたロジスティック回帰分析の結果、学生の家庭環境について有意な関連が認められたことから、家庭との連携支援が特性を踏まえた進路選択に大きく影響する可能性が示唆される。家族は学生と共有した体験の多さから学生の特性や特性に適した環境についての情報を豊富に有しており、連携を通じた情報共有により特性に応じた進路選択が円滑に進む可能性がある。

他方、学生の困難さについて唯一群間差が認められたのは、ストレス対処についてであったが、特性を踏まえた進路選択ができた学生群の方ができなかった学生群よりもストレス対処に関する困難性が高いという結果であった。先の調査¹¹⁾では、ストレス対処の視点も挙げられており、本研究では一見反する知見が得られることとなった。しかし、これは、ストレス対処の重要性を背景として、学生生活においてストレス対処に課題があった学生の方が不適応の解決を切り口に発達障害の特性理解を促す支援につながりやすく、その結果として特性を踏まえた進路選択に結びついた可能性も示唆される。

また、本研究の副次的目的であった「発達障害のある大学生に対して実施されている支援内容の部署による違い」については、就職準備における包括的支援はキャリアセンターが学生相談室及び保健センターよりも実施していたが、学生相談室や保健センターの算術平均は「どちらともいえない」(3点)と「すこしあてはまる」(4点)の間であることから、学生のニーズにより必要に応じ実施されている可能性が示唆された。また、障害特性に関する情報提供及びアセスメントは学生相談室及び保健センターの方がキャリアセンターよりも実施していることが明らかになった。キャリアセンターは、その名の通りキャリア支援を主とする部署であること、一方、学生相談室や保健センターは学生の主訴に応えるカウンセリングから始まり、その延長にキャリア支援があることが関係していることが考えられる。今後は各部署の専門性を生かした学内連携支援が期待される。

次に、本研究知見の青少年教育への示唆を述べる。仕事理解、各種マナーの理解、働く経験等をとおした成長が特性を踏まえた進路選択に関連が認められたことから、職場見学や職業体験など、実際の職場環境を体験し、仕事に関する理解を深めたり、各種マナーの必要性を理解したり、体験を通じて自分の特性と向かい合ったりする機会を発達障害のある生徒に提供することが重要であると考えられる。また、家庭との連携支援が特性を踏まえた進路選択に大きく影響する可能性が示されたことから、保護者と協力して発達障害の

ある生徒の進路選択を支援する体制づくりを保護者への支援の必要性も含めて検討することもあるであろう。なお、大学のキャリアセンターの支援者に、「発達障害のある学生が、大学入学前に教育段階で最優先で学んでおくべきと考える項目」を尋ねた調査では、上位3つとして、「自分の特性（得意不得意や長所・短所、興味・関心）」「自分自身の障害（困難さ）と有効な対処方法」「人が働く理由」「働く上で求められる生活面のマナーやスキル」が挙げられていた¹⁰⁾。こうした中、大学段階での指導・支援を効果的に進めていく上でも、大学入学前の各学校段階からの仕事理解等を育む学びが重要になると考えられる。併せて、こうした学びに向かう意欲や態度を育む上では、各学校段階での成功体験の蓄積やその過程での肯定的評価を通じ、物事に真摯かつ前向きに取り組めるよう支えることも望まれる。

最後に本研究の限界を述べる。本研究では、学生の抱えていた困難、性格・心理特性、就職に向けた意欲、仕事理解、自己理解、経験、家庭環境、支援内容といった多様な側面を扱い、探索的検討を行った。しかし、複数の因子に高い負荷量を示した項目やどの因子にも高い負荷量を示さなかった項目が存在したことから、各側面についての項目の網羅性、因子構造の信頼性を十分に確保できたとは言い難く、特性を踏まえた進路選択に重要な要因が漏れている可能性は否定できない。また、特性を踏まえた進路選択ができたかどうかという変数については支援者の主観的判断を用いたが、回答者によって想起する学生にばらつきが出る可能性がある等、支援者が適切性を判断することには限界がある。よって、より厳密な検討には、特性を踏まえた進路選択ができたかどうかについての客観的判断基準を作成し、測定する必要がある。以上のような限界を有しながらも、本研究は発達障害学生の特性を踏まえた進路選択を支援するための留意事項を多角的な視点から検討した。今後は、本研究の知見を参考に、特性を踏まえた進路選択に関連する要因のより詳細な検討が望まれる。

謝辞

本研究はJSPS科研費（研究課題/領域番号：15K13258）の助成を受けて行った。

引用文献

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）「令和4年度（2022年度）大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査結果報告書」、2023.
- 2) 榎本容子・清野絵・木口恵美子「大学キャリアセンターの発達障害学生に対する就労支援上の困り感とは？-質問紙調査の自由記述及びインタビュー調査結果の分析から-」『福祉社会開発研究』、第10巻、2018、pp. 33-46.
- 3) 栗木裕貴・荻田知則「発達障害のある高校生・大学生の自己理解、進路選択の支援に関する文献調査」『Journal of Inclusive Education』第3巻、pp. 38-49、2017.
- 4) 松為信雄『キャリア支援に基づく職業リハビリテーションカウンセリング-理論と実際-』ジエース教育新社、2021.
- 5) 前原和明・八重田淳「職業リハビリテーションにおける自己理解の支援行動の特徴について：テキストマイニングによる内容分析」『リハビリテーション連携科学』第20巻第1号、2019、pp. 39-47.
- 6) 障害者職業総合センター「発達障害のある学生に対する大学等と就労支援機関との連携による就労支援の現状と課題に関する調査研究」調査研究報告書No. 166、2023.
- 7) 岩本友規「発達障害のある人の就労に必要な自己理解とは-高機能自閉症スペクトラムにおける社会的自己の形成を中心に-」『明星大学発達支援研究センター紀要』第4巻、2019、pp. 113-122.
- 8) 末吉彩香・柘植雅義「自閉スペクトラム症傾向のある学生に対する就業体験における振り返り面談の実態調査-就労支援者へのインタビュー調査を通して-」『障害科学

研究』第44巻第1号、2020、pp. 19-32.

- 9) 末吉彩香・柘植雅義 「大学生の自閉スペクトラム症傾向と就職活動における進路選択に対する自己効力、進路成熟、職業社会体験についての検討-AQを用いたA大学での質問紙調査から-」『LD研究』第27巻第2号、2018、pp. 224-235.
- 10) 特定非営利法人Wing PRO 発達障害のある（または疑われる）大学生に対する効果的な就職支援のあり方に関する調査 報告書（速報版）、2015.
- 11) 清野絵・榎本容子「就職・職場定着を支える学習-働くことへの意欲を高める取組、職場定着を促す取組」榎本容子・清野絵編『発達障害の就労とキャリア発達：ライフステージをつなぐ支援』新曜社、2023.

【論文】

大学のキャリア教育に求められる非認知能力の育成とその課題に関する一考察 —グループワークに対する自己意識に着目して—

A Discussion on the Development of Non-Cognitive Skills Required for Career Education in Universities and its Challenges : Focusing on Self-Awareness of Group Work

日下 清佳 KUSAKA Sayaka
三重大学教育推進・学生支援機構
三重大学大学院地域イノベーション学研究科博士後期課程

小西 凌 KONISHI Ryo
三重大学大学院地域イノベーション学研究科博士後期課程

要旨

日本の高等教育機関でグループワークを含むアクティブ・ラーニングが取り入れられるようになった背景には、大学進学率の大幅な上昇や教育の質保証、社会からの要請などがある。しかし、アクティブ・ラーニング型の授業を受ける機会が増えた昨今においても、グループワークに苦手意識を持つ学生は一定数いる。そこで本稿では、大学生の「グループワーク」に対する自己意識とその理由を計量テキスト分析の手法を用いて分析し、「好き」「嫌い」を分ける要素は何かを明らかにする。

得られた結果より、グループワークを「好き」と答えている学生は、他者との交流や自分とは異なる意見に興味・関心を抱いている一方、「嫌い」と答えている学生は、自分の考えが他者に受け入れられるか自信がない、というネガティブな点に意識が向いている。

いずれの学生に対しても、グループワークの「技法」の教授を提案する。

キーワード

キャリア教育、非認知能力、グループワーク、大学生、KH Coder

I. はじめに

キャリア教育とは、「子どもや若者がキャリアを形成していくために必要な能力や態度の育成を目標とする教育的働きかけ」であり¹⁾、中央教育審議会は、キャリア教育で育成を求める能力を「基礎的・汎用的能力」と位置付けた。この能力は、キャリア発達にかかわる諸能力として「4領域8能力」の枠組みとして示され、児童・生徒の各発達段階における「能力や態度」を明確化し、それらを獲得し、実践に移せることを目標とした学習プログラムの開発を目指したものである²⁾。

この「基礎的・汎用的能力」には、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの能力が挙げられており、コミュニケーション能力、チームワーク、リーダーシップ、主体性、課題発見力、実行力などが含まれている。

上記の能力は、近年日本でも注目されている「非認知能力 (Non-Cognitive Skills)」³⁾に位置づけられるものである。非認知能力は、認知能力と同等あるいはそれ以上に学歴や雇用、職種、賃金などの将来の成功可能性に影響を与えることをHeckmanら⁴⁾が示したことで、世界中から注目を集めるようになった。

日本においても、チームワークやリーダーシップ、協調性、主体性、課題発見・解決力

などの非認知能力に注目が集まる背景には、これらの能力を企業が採用選考時に重要視していることにあり⁵⁾、労働市場での評価を左右する能力だと期待されているのである。

しかしながら、日本で「非認知能力」の研究が行われるようになったのはごく最近の事であり、十分な研究蓄積があるとは言えない⁶⁾。その限られた研究の多くは、保育や幼児教育の重要性に着目したものである。だが、非認知能力が所得や将来の成功可能性に影響するのであれば、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てること」を目指すキャリア教育の文脈での議論も不可欠である。よって、本稿では、大学で実施するキャリア教育との関係性の中で非認知能力の育成について検討を行うこととする。

本稿では、非認知能力の中でも特に、他者との「協働」⁷⁾に必要な「社会的自己制御(Social Self-Regulation; SSR)」に着目する。「自己制御」は、「自分の欲求や意志を明確に持ち、これを他人や集団の中で表現、主張し、また行動として実現する自己主張的側面と、集団や他者との関係で、自分の欲求や行動を抑制、制止する自己抑制的側面の2側面がある」と定義される⁸⁾。この柏木(1988)の定義を基に、原田ら(2008)は「社会的自己制御」を次のように定義している。「社会的自己制御とは、社会的場面で、個人の欲求や意思と現状認識との間でズレが起こった時に、内的基準・外的基準の必要性に応じて自己を主張する、もしくは抑制する能力である」⁹⁾として、職場での人間関係においても影響を及ぼす要因として捉えている。

近年の日本企業では、多様な人材の活躍を組織の強みに変えていくことを目的としたダイバーシティ・マネジメントが推進されている一方で、異質なメンバーとの協働に苦手意識を持つ人が一定数存在することや、職場でのコミュニケーション不全の問題が指摘されている¹⁰⁾。発達心理学の分野では、「自己主張」と「自己抑制」は個人の中で両立しながら発達し、社会化の過程でこの2つの側面がバランスよく発達することが重要であると認識されている¹¹⁾が、労働力減少が加速する日本の労働市場において、多様な人々との協働は不可避であり、「他者との協働」が求められる社会に適合していくためには、この「社会的自己制御」の力を学校段階で育成し、社会へのスムーズな移行を果たすための支援が求められる。

また、非認知能力は、幼児期からの育成環境が重要な影響要因となることが示されており¹²⁾、大学入学までの家庭環境、教育環境と、そこで得た経験と学習のプロセスの中で、「社会的自己制御」の能力が発達していくと考えられる。

そこで本稿では、大学生1年生の「グループワーク」に対する自己意識を調査し、その影響要因を探る。

II. 先行研究

グループワークを含むアクティブ・ラーニングが日本の高等教育に積極的に取り入れられるようになったのは、2000年代後半から始まった大学教育改革以降である¹³⁾。その背景には、大学進学率の大幅な上昇や、国公立大学の法人化、私立学校法の改正などによる大学教育の質保証、社会からの要請などがある。

予測困難な日本の将来にとって最も必要なのは、「我が国が目指すべき社会像を描く知的な構想力である」として、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等による課題解決型の能動的学修(アクティブ・ラーニング)に取り組むことであり、国際的通用性が問われる知識基盤社会、グローバル社会の高等教育において有効な教育モデルとして推進されたのである¹⁴⁾。

このような21世紀型の授業を目指す教育改革は、小学校から中学校に拡大し、高校を飛び越えて大学に展開していった¹⁵⁾。高校で教育改革が進まない背景には、大学の受験制度があると言われている。そのため、多くの高校では未だ知識習得のための講義型の授業が続いている¹⁵⁾。アクティブ・ラーニングを実施した場合でも、協働学習がうまくいかなか

った場合、生徒は講義型の授業を強く望むようになることが指摘されている¹⁷⁾。

そもそも「グループワーク」とはどのような活動を指すのだろうか。先に述べたとおり、近年グループワークを含むアクティブ・ラーニングは大きなブームとなり、多くの学校や授業で取り入れられるようになった。しかし、その目的や活動の意図はさまざまであり¹⁸⁾、「活動あって学びなし」¹⁹⁾との批判も少なくない。

石田ら（2006）は、「グループワーク」とは単に“形態”としてのグループによる活動を示したのではない」と指摘する。「問題解決にあたって、グループそのもの、あるいはグループ成員が活用資源になると同時に、成員間の積極的な関わり合い（相互作用）を通して、協力し合うことによる目標達成が目指されるもの」であり、こうした活動を通してさまざまな社会的・対人的スキルを身に付けることが期待されている。では、社会的・対人的スキルを身に付けることで、児童/生徒/学生はどのような成果を得られるのだろうか。

採用時のアクセスメントツールの分析や、人事部、現場の管理職、キャリア教育に携わる学校教諭、大学教員などへの取材を通じて「基礎力」の定義を行った角方・八田（2006）によれば、5つの基礎力の中でも「対人能力」と「対自己能力」の高い学生ほど、就職活動時、企業からの内定を獲得しやすいことを明らかにしている²⁰⁾。

「対人能力」とは、「親和力（社交性）、協働力、統率力」を指し、「対自己能力」は、「感情制御力、自信創出力、行動持続力」と定義されている²¹⁾。これらの能力は、「社会的自己制御」の定義である「社会的場面で、個人の欲求や意思と現状認知との間でズレが起こった時に、内的基準・外的基準の必要性に応じて自己を主張する、もしくは抑制する能力である」とも共通した概念であり、これらの能力の差が、就職活動の結果を決定づけている。このことを鑑みれば、大学でのキャリア教育においても、これらの能力を涵養することは不可欠であろう。

では、こうした協働的な活動に対し、大学生自身はどのように感じているのだろうか。ベネッセ教育総合研究所（2017）が実施した『第3回大学生の学習・生活実態調査』では、2008年に行われた第1回調査と比べ、グループワークやプレゼンテーション、ディスカッションを取り入れた授業の機会が増加したことが示された一方で、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」と考える学生が未だ8割近くを占めており、大きな変化は見られない（第1回82.0%→第2回83.3%→第3回78.7%）²²⁾。つまり、「アクティブ・ラーニング型の授業を受ける機会が増えたこと」と、「アクティブ・ラーニング型の授業で学びたい」と考える学生の意識は比例していないのである。この結果をみる限り、闇雲にアクティブ・ラーニング型の授業を取り入れても、他者との「協働」に苦手意識を持つ学生の意識は大きく変わらないことが推察される。

Ⅲ. リサーチクエスチョン

以上のとおり、「アクティブ・ラーニング」型の授業が増加するだけでは、我々が期待する効果は得られない。社会で求められる「非認知能力」は、学校教育の中でいかにして育成すればよいのだろうか。他者との「協働」である「グループワーク」を「好き」「どちらかと言えば好き」と認識している学生と、「嫌い」「どちらかと言えば嫌い」と認識している学生では、社会化の過程で異なる支援を検討する必要があるが、「協働」の「機会」を増やすだけでは、学生の心理的負担が増大し、卒業後、社会に出ていくことがより一層不安になるだけである。

そこで本稿では、大学生の「グループワーク」（「協働」）に対する自己意識とその理由を計量テキスト分析の手法を用いて分析し、「好き」「嫌い」を分ける要素は何かを明らかにする。

Research Question

大学生は「グループワーク」に対して「好き」「嫌い」のいずれのよう感じているのか。また、「好き」「嫌い」を分ける要因は何か。

IV. 調査概要

本稿では、2024年4月に中部圏X市の国立大学（以降、A大学と呼ぶ）に入学した1年生350名を対象とした、キャリア関連授業の一環によって得られたデータを使用する。

A大学は医学部も有する総合大学で、毎年1,300名ほどの新入生が入学する。大学では2023年度からキャリア教育基礎科目を必修化し、すべての学科・コースの1年生が受講する。これに先んじて、A大学では2019年度から学生のインターンシップを卒業要件化するなど、国公立大学の中では、学生のキャリア形成支援に力を入れている大学だと言える。多様な学生が在籍する中、今後どのようなキャリア支援が求められるのかを改めて検討する必要がある。

調査方法は、A大学において第一筆者が担当しているキャリア教育基礎科目の授業アンケートとして、Moodle LMS (Learning Management System:学習管理システム)を通じて配布・回収を行った。

対象者は、A大学の2024年度の新入生350名であり、その内訳は次の通りである。工学部92名（有効回答数88件）、人文学部179名（有効回答数170）、教育学部79名（有効回答数69）である（性別不問）。

アンケート項目として、「キャリア」という言葉の意味や、これからの生き方・働き方についての自己理解の程度、グループワークに対する自己意識について聞いており、本稿では、グループワークに対する自己意識を分析対象とする。具体的には、「あなたはグループワークが好きですか」の問いに対し、①好き、②どちらかといえば好き、③どちらかといえば嫌い、④嫌い、⑤どちらとも言えない、⑥わからない、の6件法で聞き、その理由を自由記述で回答してもらった。

対象者には、授業時間内に本研究の趣旨を口頭で説明し、研究への協力は自由意思でありいつでも取りやめることができること、協力の有無によって成績評価等に不利益が生じないこと、アンケートの結果は統計的に処理され、個人が特定されることは決してないことを保障した。その上で、研究に協力できない場合はその旨申し出るよう説明した。

V. 分析方法

分析方法は、文章データを計量的に分析する方法として提案されているフリーソフトウェア KH Coder（Startingエディション3）を使用した計量テキスト分析である。KH Coderで分析するために、Microsoft Wordで作成されたアンケート用紙の一部である「あなたはグループワークが好きですか」の問いに対する自由記述の回答を調査者がMicrosoft Excelに転記し、素材データを作成した。

本稿では、グループワーク、つまり、「協働」に対する学生の意識の傾向を重視したいことから、①好き、②どちらかといえば好き、と回答した学生を「好き」グループ（285名）、③どちらかといえば嫌い、④嫌い、と回答した学生を「嫌い」グループ（60名）に分け、グループごとにデータファイルを作成した。「あなたはグループワークが好きですか」の問いに対して、学生1人あたり200～300字程度の記述回答が得られた。各グループのデータファイルをKH Coderで読み込み、前処理を実行した。その後、対象データから、頻出語の抽出、階層クラスター分析を実行し、結果から考察を行った。

VI. 結果

1. 単純集計

ここでは、単純集計の結果から、データ全体の傾向を把握する（表1参照）。

全体を見ると、約70%の学生がグループワークが「好き」「どちらかといえば好き」と回答している。「嫌い」「どちらかといえば嫌い」と回答している学生は約16%に留まる。ベネッセ教育総合研究所（2017）が実施した『第3回大学生の学習・生活実態調査』の結果と

比較すると、「(どちらかと言えば)好き」と回答した学生がかなり多い印象である。ただし、本研究でのアンケートでは、「あなたはグループワークが好きですか」という質問に対し、「好き」～「嫌い」のリッカート尺度での回答を求めている。だが、ベネッセの調査では、「教員が知識・技術を教える講義形式の授業が多いほうがよい」と、「学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほうがよい」のどちらの考え方に近いかという二者択一の質問となっており、質問の仕方の違いが結果の違いに現れている可能性も考えられる。また、調査の実施時期の違い（ベネッセの調査は2016年、本研究は2024年）による可能性もある。

学部別に見てみると、教育学部に「好き」「どちらかと言えば好き」と回答している学生が若干多かった（約80%）。「理系学生はコミュニケーションが苦手」というイメージが持たれがちだが、工学部でも約71%の学生が「好き」「どちらかと言えば好き」と回答しており、今回のアンケート結果からは、理系だからといってグループワークに対する苦手意識が強いわけではなかった。

表 1 単純集計

	好き		どちらかと言え ば好き		どちらかと言え ば嫌い		嫌い		どちらとも 言えない		分からない		合計	
工学部	23	25.8%	40	44.9%	15	16.9%	3	3.4%	8	9.0%	0	0.0%	89	100.0%
人文学部	39	22.7%	76	44.2%	28	16.3%	2	1.2%	27	15.7%	0	0.0%	172	100.0%
教育学部	20	29.4%	34	50.0%	4	5.9%	0	0.0%	10	14.7%	0	0.0%	68	100.0%
	82	24.9%	150	45.6%	47	14.3%	5	1.5%	45	13.7%	0	0.0%	329	100.0%

2. 頻出語

文章の単純集計を行った結果、「好き」グループでは131の文、100の段落が確認された。また、総抽出語数（分析対象ファイルに含まれているすべての語の延べ数）は2,394、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は379語であった。さらに、助詞や助動詞などどのような文章にでもあらわれる語が除外され、分析に使用される語として982語（異なり語数274語）が抽出された。「嫌い」グループでは、67の文、54の段落が確認された。また、総抽出語数（分析対象ファイルに含まれているすべての語の延べ数）は1,254語、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は257語であった。さらに、分析に使用される語として529語（異なり語数183語）が抽出された。

各グループのデータから抽出された頻出語の中から、上位10語とその出現回数を表2に示した。

表 2 各グループの頻出語

好き			嫌い		
順位	語	頻度 (%) *	順位	語	頻度 (%) *
1	自分	63 (6.4)	1	自分	27 (5.1)
2	意見	57 (5.8)	2	意見	26 (4.9)
3	話す	27 (2.7)	3	苦手	26 (4.9)
4	考え	26 (2.6)	4	好き	9 (1.7)
5	好き	19 (1.9)	5	話	9 (1.7)
6	考え方	16 (1.6)	6	得意	8 (1.5)
7	グループワーク	15 (1.5)	7	コミュニケーション	6 (1.1)
8	聞く	15 (1.2)	8	複数	5 (0.9)
9	考える	12 (1.2)	9	グループ	4 (0.7)
10	知る	12 (1.2)	10	グループワーク	4 (0.7)

*分析に使用された全語数に対する割合

頻出語については、「好き」グループも「嫌い」グループもともに同じような語が抽出された。しかし、それらの語が使われている文脈は、それぞれのグループで大きく異なっていた。KWICコンコーダンス機能を利用し、その文脈に立ち回り確認してみたい。

まず、グループワークが「好き」な理由については、以下の記述が見られた。

「みんなと話すのが好きだし、自分の意見に自信がなくても協力してまとめた意見を出せた経験がたくさんあるから。また、ちょっとした雑談でいろんな人と仲良くなるきっかけになるから。」

「他者の持つ自分とは違った視点を獲得できるから。普段かかわらない人とコミュニケーションが取れる良い機会だから。」

「自分とは違う考え方を聞くことができ、意見を言い合うことで新しい発見ができるから。また、交友関係を広めることもできるから。」

「自分とは違う見方を知ることによって、より広い目で物事を考えれるようになると思うから。」

「ほかの人の意見を聞くことで自分では想像できないことに触れられて、新しい視点を得られることもあるから。」

「いろんな人と仲良くなる」「普段関わらない人とコミュニケーションが取れる」といった記述からは、他者との関わりを通じた学びに楽しさを感じていることがうかがえる。また、「意見を言い合うことで新しい発見ができる」「自分とは違う見方を知ることによって、より広い目で物事を考えれるようになる」といった記述からは、自分とは異なる意見に興味・関心を抱き、そこにグループワークの意義を感じていることがうかがえる。

次に、グループワークが「嫌い」な理由については、以下のような記述がみられた。

「自分の意見をほかの人に説明するのが苦手だから。また、初対面の方とはなすとき、緊張して上手くしゃべれないときがあるから。」

「相手の意見を気にしてしまい自分の本当の意見をいづらく感じてしまう。」

「知らない人ばかりだと緊張や焦りで頭が真っ白になり意見を述べるのが遅くなったり、何も思いつかなくなることがあるから。」

「初対面の人としゃべる時緊張するし気を使うから。」

「初対面の方とはなすとき、緊張して上手くしゃべれないときがある」「知らない人ばかりだと緊張や焦りで頭が真っ白になり・・・」といった記述からは、慣れない相手との交流自体に緊張や焦りを感じていることがわかる。その理由として、「相手の意見を気にしてしまい自分の本当の意見をいづらく感じてしまう。」と言うように、相手が自分のことをどう受け止めているのかを過剰に意識してしまっていることが、緊張や自信のなさにつながっていることがうかがえる。

3. 階層クラスター分析

更に詳しく分析を行うため、Ward法による階層クラスター分析を行った。階層クラスター分析とは、異なる性質のものが混じりあった集団の中から、互いに似た性質のものを集めてクラスターにまとめる（グループ化する）分析手法である。文章は、様々な語が組み合わさって成立しているが、これらの語を関連の強さでグループ化し、それぞれのつながりを明らかにしていくことが出来る点がクラスター分析の特長である²³⁾。出現語の解釈に当たっては、KWICコンコダンス機能を用い、それぞれの語がどのように用いられているのか文脈を探った。その結果得られたデンドログラムを図1に示した。

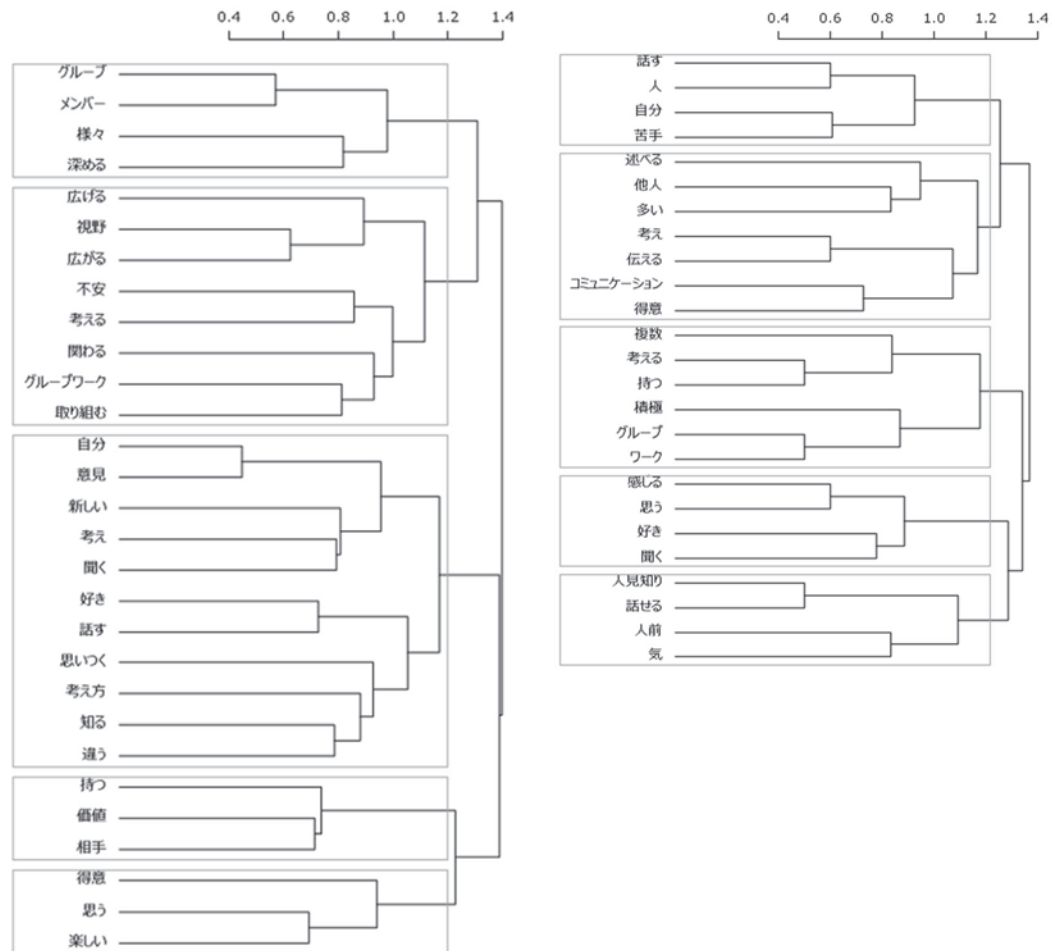


図1 階層クラスター分析によるデンドログラム（左：好き、右：嫌い）

「好き」グループでは、語の最小出現数を5以上に設定し、5つのクラスターに分類した。そして、便宜上、上から順に第1群から第5群と名付けた。「嫌い」グループでは、語の最小出現数を3以上に設定し、5つのクラスターに分類し、上から順に第1群から第5群と名付けた。

まず、左図の「好き」グループから検討したい。第1群は「グループ、メンバー、様々、深める」といった、他者との関係性に関わる語が含まれることから、【多様なメンバーとの関係構築】と名付けた。第2群には、「広げる、視野、広がる、関わる、グループワーク」など、他者と関わることで自身の考えや視野が広がるといふ、グループワークの意義に関わる語が含まれることから、【視野の拡張】と名付けた。第3群には、「新しい、考え、聞く、話す、思いつく、知る」といった、他者との交流によって得られる新しいアイデアや発

想につながる語が含まれることから、【新たな発想・アイディア】と名付けた。第4群には「持つ、価値、相手」という、相手の価値観への尊重や理解に関する語が含まれることから【他者の価値観の尊重】と名付けた。第5群には、「得意、思う、楽しい」といった、他者との交流に対する自信やポジティブな感情を表す語が含まれることから、【ポジティブな受け止め】と名付けた。

次に、右図の「嫌い」グループの理由について、次のように検討を行った。

第1群には、「話す、人、自分、苦手」といった、知らない相手との交流への苦手意識が表れていることから、【人と話すことへの苦手意識】と名付けた。第2群には、「他人、多い、考え、伝える、コミュニケーション、得意」といった、多くの人とのコミュニケーションや、自分の考えを人に伝えることが得意ではないといった語が含まれることから、【コミュニケーション不得意】と名付けた。第3群では、「複数、考える、積極、グループ」といった、複数人で何かを考えることに積極的に関わることが難しい、といった語が含まれることから、【グループ活動への非積極性】と名付けた。第4群では、「感じる、思う、好き、聞く」といった、人の意見を聞くことは好きだが、自分の意見を発信することは苦手だと感じている語が含まれることから、【受動的姿勢】と名付けた。第5群では、「人見知り、話せる、人前、気」といった、人前だと気をつかう、上手く話せない、人見知りといった語が含まれることから、【人見知り】と名付けた。

表3 各グループのクラスター名一覧

「好き」グループ		「嫌い」グループ	
第1群	【多様なメンバーとの関係構築】		【人と話すことへの苦手意識】
第2群	【視野の拡張】		【コミュニケーション不得意】
第3群	【新たな発想・アイディア】		【グループ活動への非積極性】
第4群	【他者の価値観の尊重】		【受動的姿勢】
第5群	【ポジティブな受け止め】		【人見知り】

VII. まとめと考察

以上の分析から明らかになった結果を整理し、考察を行う。

Research Question「大学生は「グループワーク」に対して「好き」「嫌い」のいずれのよう感じているのか。また、「好き」「嫌い」を分ける要因は何か。」について、次のような結論を導いた。

本調査では、約70%の学生がグループワークが「好き」「どちらかと言えば好き」と回答していた。「嫌い」「どちらかと言えば嫌い」と回答している学生は約16%に留まっていた。ベネッセ教育総合研究所（2017）が実施した調査の結果と比較すると、「（どちらかと言えば）好き」と回答した学生がかなり多い印象であるが、質問の仕方の違いや、調査の実施時期の違いが結果の違いに現れている可能性も考えられる。

グループワークを「好き」だと答えている学生は、他者との関わりを通じた学びに楽しさを感じていること、また、自分とは異なる意見に興味・関心を抱き、そこにグループワークの意義を感じていることが分かった。一方、「嫌い」だと答えている学生は、慣れない相手との交流自体に緊張や焦りを感じており、その理由として、相手が自分のことをどう受け止めているのかを過剰に意識していることが分かった。つまり、「好き」「嫌い」を分ける要因は、相手のポジティブな反応とネガティブな反応のいずれの反応に意識が向いているのか、という点である。

そこで提案したいのは、「グループワークやディスカッションの技法」²⁴⁾の教授である。その中でも特に、「聞く姿勢」²⁵⁾の重要性を提案したい。アクティブ・ラーニングを取り入れた授業は増えているが、そもそもディスカッションの技法などを学ぶ機会が少ないこと

も指摘されている²⁶⁾。そのため、どうしても「明るい子」「積極的な子」「友達が多い子」など、個人の特性に起因したグループワークが行われ、コミュニケーションに苦手意識を持っている学生は、その問題が解決されないまま進んでいるのではないだろうか。

しかし、主観的な得意・苦手意識も、実はその場の対話環境の「偏り」に起因している可能性がある。自分自身が相手に「受け入れられている」という場の空気があつてはじめて、人見知りの学生でも安心して話すことができるようになる。コミュニケーションやディスカッションの技法を知り、実践を繰り返すことで、「うまくいった」「楽しかった」といった成功体験を積むことや、「うまくいかなかった」場合でも、その理由を内省し、次の機会に活かすことで、自己成長を実感することが重要なのではないだろうか。そうした経験を繰り返していくうちに、自己抑制と自己主張の両側面がバランスよく発達した「社会的自己制御」の力が養われると考える。

本稿では、キャリア教育で育成が求められる「基礎的・汎用的能力」、つまり非認知能力の中の「社会的自己制御」に着目し、大学生1年生の「グループワーク」に対する自己意識を調査し、その影響要因を明らかにした。非認知能力に関する国内研究は幼児を対象とした研究が中心で、中・高校生を対象とした研究はほとんど行われていないことから、学校教育の中での効果的な教育実践の知見は十分ではない。本稿では、大学入学後間もない1年生に焦点を当てたことで、彼らの幼少期から大学入学までの経験に基づく意識とその要因を明らかにすることができた。だが、本稿では、「技法」の教授とその結果までは分析できていないため、今後の課題としたい。

また、キャリア教育で育成が求められる能力は多岐に渡っており、しかも、学校教育だけで解決できるものではない。幼児期からの家庭や地域での経験や学習を包括的に捉え、子どもたちの成長を支援する体制づくりが求められる。

謝辞

本稿の執筆にあたり、京都大学大学院 豊島伊織さんから有益なコメントをいただきました。記して感謝いたします。本稿で用いたアンケートデータは、中部圏X市国立A大学の学生の皆様のご協力があり得ることができました。また、本研究はJSPS科研費(24K22633)の助成を受けたものです。厚くお礼申し上げます。

引用文献・参考文献・注

- 1) 文部科学省「高等学校キャリア教育の手引き」、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/1312816.htm、2024年7月10日参照
- 2) 前掲1)
- 3) 非認知スキル、非認知的能力と呼ばれることもある。
- 4) Heckman, James J., Jora Stixrud and Sergio Urzua., "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities On Labor Market Outcomes and Social Behavior, " *Journal of Labor Economics* 24(3),2006, pp.411-82.
- 5) 一般社団法人日本経済団体連合会「採用と大学改革への期待に関するアンケート結果」、
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2022/004.html>、2024年7月10日参照
- 6) 小西凌・日下清佳ほか「日本の「非認知能力」研究に関する系統的レビュー」『第15回台湾・フィリピン・日本国際学術会議』発表論文集、2024、p. 68。
小西ら（2024）によれば、タイトルに「非認知能力」を含む論文は2013年まで検出されなかった。だが、それ以降徐々に件数を伸ばし、2022年には最大18件の論文を検出している。Heckmanら（2006）による研究成果が日本語訳で出版されたのが2015年であることから、日本で非認知能力が着目され始めた時期と大方一致する。
- 7) 教育学の分野では「協同」という語を用いることが一般的だが、本稿では、「社会的場面」として「労働市場」を想定していることから、「協同」ではなく「協働」という語

を用いることとする。

- 8) 柏木恵子『幼児期における「自己」の発達ー行動の自己制御機能を中心にー』東京大学出版会、1988.
- 9) 原田知佳・吉澤寛之・吉田俊和「社会的自己制御(Social Self-Regulation)尺度の作成ー妥当性の検討および行動抑制/行動接近システム・実行注意制御との関連ー」『パーソナリティ研究』第17巻、第1号、2008、pp. 82-94.
- 10) 安藤史江「ダイバーシティ時代における職場成長の牽引要件」『日本経営学会誌』第44巻、2020、pp. 41-51.
- 11) 前掲9)
- 12) 家庭環境 (Carneiro et al., 2003、Cunha and Heckman, 2007 : 2008、Almlund et al., 2011)、学校生活 (Lleras, 2008)、課外活動 (Barron, Ewing and Waddell, 2000、Cabane and Clark, 2011、Cornelißen and Pfeifer, 2012) など、あらゆる成長環境が非認知能力における規定要因となることが検討されている。
- 13) 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm、
2024年7月10日参照
- 14) 前掲13)
- 15) 佐藤学『学校を改革する～学びの共同体の構想と実践』岩波書店、2012.
- 16) 前掲15)
- 17) 熊谷圭二郎・河村茂雄「協働的学習に対する生徒の意識に関する研究ー修正版グラウンデッド・セオリーを用いてー」『学級経営心理研究』第9巻、第1号、pp. 19-29.
- 18) 石田裕久・鈴木稔子「協同学習の考え方と「協同」を学ぶ授業実践」『人間関係研究』第5巻、2006、pp. 15-30.
- 19) 松下佳代「科学教育におけるディープ・アクティブラーニングー概念変化の実践と研究に焦点をあててー」『科学教育研究』第41巻、第2号、2017、pp. 77-84.
- 20) 角方正幸・八田 誠「若年の基礎力と就職プロセスに関する研究ー若年の類型化と対応するミスマッチ解消策ー」『Works Review』 Vol.1, 86-97.
- 21) 前掲20)
- 22) ベネッセ総合研究所「第3回 大学生の学習・生活実態調査報告書」
<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=5259>、2024年7月10日参照.
- 23) 牛澤賢二『やってみよう テキストマイニングー自由回答アンケートの分析に挑戦!』朝倉書店、2021.
- 24) エリザベス・バークレイ、パトリシア・クロス、クレア・メジャー著 (安永悟監訳)
『協同学習の技法ー大学教育の手引き』ナカニシヤ出版、2009.
- 25) バークレイら (2009) は、グループワークに臨む姿勢として、次の4つのことを学生に約束させることが効果的だと述べている。①授業には遅刻せず毎回出席すること、②準備を済ませてから授業に参加すること、③仲間が述べていることに傾聴すること、④仲間の努力を評価し、提案を尊重すること。
- 26) 松下 (2017) は、学習の形態に焦点をあてる「アクティブ・ラーニング」と、学習の質や内容に焦点をあてる「ディープ・ラーニング」を組み合わせ、「ディープ・アクティブ・ラーニング」という概念を提唱した。この概念は、「深い学び」という文言で、2020年度以降の学習指導要領に反映されることとなった。

【研究ノート】

コロナ禍における中学生の長期欠席の関連要因に関する検討 —生活習慣、家庭環境、心の健康を中心に—

Factors Associated with Long-term Absenteeism among Junior High School Students during COVID-19: Focusing on Lifestyle Habits, Family Environment, and Mental Health

林 萍萍 LIN Pingping
大阪商業大学公共学部

山野 則子 YAMANO Noriko
大阪公立大学現代システム科学研究科

要旨

本研究では、中学2年生およびその保護者を対象とした生活実態調査のデータを用いて、コロナ禍における子どもの長期欠席の実態を捉えたうえで、その関連要因を検討した。分析の結果、以下のことが示唆された。(1) 授業の理解度が高いほど長期欠席の傾向が低く、遅刻の頻度が高いほど長期欠席の傾向が高い。(2) 朝食の摂取頻度が高いほど長期欠席の傾向が低く、子どもの抑うつ傾向が高いほど長期欠席の傾向が高い。(3) 放課後一人でいる子ども、家族が向き合ってくれる子どものほうが、長期欠席の傾向が高い。(4) テレビ・ゲーム・インターネット等の視聴時間等のルールがある家庭や、子どもから保護者に勉強や成績のことを話す家庭、保護者が学校行事への参加度が高い家庭では、子どもの長期欠席の傾向が低い。(5) 保護者の抑うつ傾向が高いほど子どもの長期欠席の傾向が高い。

キーワード

長期欠席、中学生、関連要因、ペアデータ、コロナ禍

I. はじめに

文部科学省(2023)が発表した「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」¹⁾によると、長期欠席(年に30日以上学校を休む)の子ども数が急増しており、深刻な状況が続いていることが明らかになった。令和4年度の小・中学校における長期欠席者数は、46万648人であり、前年度の41万3,750人よりも約5万人増加している。

文部科学省は従来、長期欠席の理由を、「病気」「経済的理由」「不登校」「その他」の4つに分類していた。新型コロナウイルスの流行を受け、令和2年度以降、長期欠席の理由に「新型コロナウイルスの感染回避」を加えた。令和4年度の理由別の長期欠席者数をみると、「不登校」が64.9%と最も多く占めており、次いで「病気」16.4%、「その他」13.5%、「新型コロナウイルスの感染回避」5.1%となっている。ここでの「不登校」とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景より、登校しないあるいはしたくともできない状況にある者(ただし、病気、経済的な理由、新型コロナウイルスの感染回避による者を除く)」と定義されている。令和4年度の不登校児童生徒数は前年度から5万4,000人増加し、29万9048人に達しており、児童生徒1,000人当たりの不登校児童生徒数は31.7人(前年度25.7人)である。また、不登校児童生徒数は10年連続で増加し、過去最多となっている。不登校の内訳は、小学校が10万5112人(前年度比29.0%増)、中学校が19万

3936人（同18.7%増）である。

不登校児童の増加の背景には、コロナ禍による環境の変化が子どもの行動にも大きな影響を与えていることが指摘されている。具体的には、コロナ禍により通学が制限されたり、オンライン授業が実施されたり、学校行事が中止されたりしたため、生活リズムが崩れて学校生活への適応が困難になったことが挙げられる。また、コロナ禍で学校を休むことへの抵抗感が薄れたことや、休校期間中に友だちとの交流機会が減少し、交友関係が築きづらくなったことで登校意欲が低下していることも考えられる。コロナ禍が収束しつつある現在も、これらの影響は長期化しており、長期欠席の問題が顕在化している。こうした状況を受け、長期欠席児童生徒への支援は、今まさに喫緊の課題となっている。不登校には様々な要因が複雑に絡み合っており、その解明は予防や対策を考える上で重要である。

子どもの長期欠席（不登校）の要因について、文部科学省は、不登校の要因を、いじめや友人・教職員との関係、学業不振などを含む「学校に関わる状況」、家庭の生活環境の急激な変化や親子の関わり方などを含む「家庭に関わる状況」、生活リズムの乱れ・遊び・非行、無気力・不安を含む「本人に関わる状況」の3つに分類している。令和4年度の理由別の不登校者数をみると、「無気力・不安」が51.8%と最も多く占めており、次いで「生活リズムの乱れ、あそび、非行」11.4%、「いじめを除く友人関係をめぐる問題」9.2%、「親子の関わり方」7.4%となっている。

以上のように、文部科学省による分類では不登校の要因が多岐にわたることが示されている。さらに、これまでの実証的研究では長期欠席（不登校）との関連要因について、数多く検討されている。菊島（1999）²⁾は、教師や友人との関係のストレスが中学時の不登校傾向に直接的に影響を、親や学業のストレスが中学時の不登校傾向に間接的に影響を及ぼしていることを報告している。五十嵐（2009）³⁾は、ソーシャルサポートと小中学生の不登校の間には負の相関にあることを報告している。五十嵐・萩原（2009）⁴⁾では、学級全体への適応感や学習への意欲などが中学生の不登校傾向全般に関与していること、学年末段階では特定の友人との関係が不登校傾向全般に関与することが示されている。命婦ほか（2012）⁵⁾は、中学生を対象とした縦断的調査により、前年度に頻回に遅刻することが次年度以降の長期欠席の前兆行動であることを示した。五十嵐・萩原（2004）⁶⁾は、中学生の不登校傾向と幼少期の両親の愛着との関係を検討したところ、「別室と登校を希望する不登校傾向」は主に母親への「安心・依存」と「不信・拒否」、「遊び・非行に関連する不登校傾向」は両親への「安心・依存」と「不信・拒否」、「在宅を希望する不登校傾向」は異性親への「安心・依存」と「不信・拒否」、「精神・身体症状を伴う不登校傾向」は「分離不安」と関連していると報告している。

しかし、これまでのほとんどの研究はコロナ禍以前に行われたものである。コロナ禍における長期欠席については、現象を指摘していることに留まっており、定量データを用いた実証研究がまだ少ないのが現状である。そこで、本研究では、コロナ禍で収集した調査データを用いた分析により、コロナ禍における子どもの長期欠席の関連要因を明らかにする。

このような背景を踏まえ、本研究では、「不登校」ではなく「長期欠席」のデータを選定した。その理由として、調査票の設計上、長期欠席の具体的な理由を尋ねていないという制約に加え、コロナ禍以降、長期欠席が増加している背景が挙げられる。従来の「病気」「経済的理由」「不登校」「その他」といった長期欠席の理由に加え、「新型コロナウイルスの感染回避」という新たな理由が追加された。「不登校」に限定すると、この「新型コロナウイルスの感染回避」の層が除外され、コロナ禍における長期欠席を適切に議論するには不十分であると考えられる。これらを踏まえ、コロナ禍における子どもの欠席実態をより包括的に捉えるため、「長期欠席」という広範な概念を用いて分析を行うことにした。

II. 方法

1. データと分析対象者

本稿で用いるデータは、2021年9月に神戸市が主体として実施した「子どもの生活状況に関する実態調査」の中学2年生の生徒(配布数：11,368票；回収数：9,324票；回収率：82.0%)とその保護者(配布数：11,386票；回収数：9255票；回収率：81.4%)の個票であった。調査方法としては、調査対象者の所属する学校において調査票の配布および回収を行った。具体的には、子どもの所属校で子ども用調査票と保護者用調査票を配布し、それぞれ自宅で記入してもらった。記入後、子ども票と保護者票を別々の封筒に封入し、さらにそれらを1つの封筒にまとめて、子どもが学校へ提出した。学校では、提出された封筒を開封せず、そのまま神戸市役所へ発送した。本研究では、子どもと保護者の紐づけができていない中学2年生9,167票のデータを分析対象とする。神戸市の実態調査では、対象を小学5年生と中学2年生およびそれぞれの保護者に限定している。本研究で小学5年生を分析対象から外した理由は、小学5年生の長期欠席率が低く(全体の0.8%、10,712ケース中84ケース)、多変量分析において十分なサンプル数を確保できないためである。

2. 調査項目

子ども調査は、学習環境・習慣・成績、授業理解度、進学希望、食事の頻度、就寝時間の規則性、遅刻の状況、信頼できる大人・友人、放課後一緒にいる人、自覚症状のある健康状況、抑うつ傾向、家族との関係など、計23問～25問から構成されている。保護者調査は、世帯人数、家族構成、婚姻状況、学歴、雇用形態、世帯収入、子どもの通学状況、子どもとの関わり方、学校行事への参加、心身の状態など、計30問から構成されている。詳細は「神戸市子どもの生活状況に関する実態調査報告書」⁷⁾(p18)を参照されたい。

3. 倫理的配慮

本調査の実施にあたり、調査対象者に対し、調査の目的、方法、協力への自由意思の保証、個人情報保護の保護、研究成果の発表などについて、書面のみで説明が行われた。調査票の提出をもって調査への同意とみなす。本調査は調査実施を受託した機関の研究倫理委員会の承認を得た(承認番号：2021(1)-13)。

4. 分析に用いる変数

本研究の分析に用いる変数を説明する(表1)。まず従属変数の操作について説明する。保護者調査票においては、子どもの通学状態を「1. ほぼ毎日通っている」「2. 欠席は年間30日未満である」「3. 欠席は年間30日以上、60未満」「4. 欠席は年間60日以上、1年未満である」「5. 欠席は1年以上続いている」「6. わからない」で尋ねている。本研究では、文部科学省の定義に基づき、年に30日以上学校を休む回答(回答3～回答5)を「長期欠席」とし、「1」にリコードし、回答1と回答2を「0」とリコードした。「6. わからない」という回答を欠損値として処理した。

次に、独立変数の操作について説明する。基本属性として、世帯構成と家庭の困窮度を用いる。世帯構成は、世帯人数と家族構成の質問を基に、「二人親家庭」「母子家庭」「父子家庭」「その他」の4カテゴリーに分ける。困窮度は、本調査から算出した等価世帯収入を基に区分した「困窮度基準」を用いている。「中央値の50%未満」を困窮度1、「中央値の50%以上中央値未満」を困窮度2、「中央値以上」を中央値以上にしている。等価世帯収入の算出方法の詳細は「神戸市子どもの生活状況に関する実態調査報告書」⁷⁾(p18)を参照されたい。

また、子どもの学校生活に関連するものとして、授業の理解度(5件法)、遅刻の状況(5件法)の項目を用いる。子どもの家庭生活に関連するものとして、食事の頻度(4件法)、就寝時間(4件法)、子どもの抑うつ傾向に関する項目を用いる。子どもの抑うつ傾向について、

この一週間の気持ちに関する18項目（Birleson自己記入式抑うつ評価尺度，1981）⁸⁾の選択肢に応じてそれぞれ0～2点で得点化した上で、合計点を算出した。合計点が高いほど、抑うつのリスクが高くなっている。

さらに、子どもを取り巻くソーシャルネットワークの要因について、「悩み相談できる大人」、「放課後一緒にいる人」、「家族との関係」に関する項目を用いる。保護者に関する要因について、「子どもとの関わり方」、「学校行事への参加」および保護者の精神状態に関する項目を用いる。保護者の精神状態について、うつ病・不安障害などの精神疾患をスクリーニングすることを目的として開発され、広く利用されているK6尺度（Kessler et al., 2002）⁹⁾の6項目の選択肢に応じてそれぞれ0～4点で得点化した上で、合計点を算出した。合計点が高いほど、抑うつ傾向が高くなっている。

表 1 分析に用いる変数の情報

変数		変数の情報
基本属性	保護者：世帯構成	「二人親家庭」「母子家庭」「父子家庭」「その他」の4カテゴリー
	保護者：困窮度	困窮度基準は、本調査から算出した等価世帯収入を基に、「中央値の50%未満」を困窮度1、「中央値の50%以上中央値未満」を困窮度2、「中央値以上」を中央値以上としている。
子どもの学校に関する要因	子ども：授業の理解度	「あなたは、学校の授業がわからないことがありますか」について、「いつもわかる」(5点)から「ほとんどわからない」(1点)の5件法で尋ねている。
	子ども：遅刻	「あなたは、学校に遅刻することがありますか」について、「毎日」(5点)から「遅刻しない」(1点)の5件法で尋ねている。
子どもの家庭生活に関する要因	子ども：食事の頻度	週にどのくらいで朝食・夕食・昼食をしているのかについて、「毎日食べる(週7日)」(4点)から「週1～2日、ほとんど食べない」(1点)の4件法で尋ねている。
	子ども：就寝時間	「あなたは、ふだん(月曜日～金曜日)、ほぼ同じ時間に寝ていますか」について、「そうである」(4点)から「そうではない」の4件法で尋ねている。
	子ども：抑うつ傾向	この一週間の気持ちに関する項目、Birleson(1981)による「Birleson自己記入式抑うつ評価尺度(DSRS-C)」を用いている。この指標を用いた他の研究(周防 2016)を参考に、選択肢に応じてそれぞれ0～2点で得点化した上で、合計点を算出した。
子どもの対人関係に関する要因	子ども：相談できる大人	「あなたに困っていることや悩みごとがあるとき、あなたが相談できると思う人はだれですか」に対して、「親」「きょうだい」といった9項目について、あてはまるものをすべて選んでもらった。
	子ども：放課後一緒にいる人	「あなたは、ふだん(月曜日～金曜日)の放課後、だれと過ごしますか」に対して、「おうちの大人の人」「きょうだい」といった7項目について、あてはまるものをすべて選んでもらった。
	子ども：家族との関係	「自分の悩みや気持ちを、家族以外の人に伝えたり、相談したりする機会がなくなった」「私の保護者は私の気持ちになって向き合ってくれる」の2項目について、「とてもあてはまる」(5点)から「全くあてはまらない」(1点)の5件法で尋ねている。
保護者に関する要因	保護者：子どもとの関わり方	「テレビ・ゲーム・インターネットなどの視聴時間等のルールを決めている」「お子さんに本や新聞を読むように勧めている」「お子さんから、勉強や成績のことについて話をしてくれる」の3項目について、「あてはまる」(4点)から「あてはまらない」(1点)の4件法で尋ねている。
	保護者：学校行事への参加	学校行事への参加(授業参観や運動会など)について、「よく参加している」(4点)から「まったく参加していない」(1点)の4件法で尋ねている。
	保護者：抑うつ傾向	「神経過敏に感じた」などの項目が含まれているK6という尺度を用いている。6項目について、「いつも」(4点)から「まったくない」(0点)の5件法で尋ねており、その合計点数を扱う。

5. 統計分析

子どもの長期欠席に影響を与える要因を検討するために、先行研究を基に、長期欠席を従属変数、子どもを取り巻く家庭状況の要因、学校生活の要因、家庭生活の要因、対人関係の要因および保護者の要因を説明変数とする階層的ポアソン回帰分析を行った。具体的には、ポアソン分布に基づく回帰モデルを用い、モデルの推定には最尤法による推定を行う。ポアソン回帰分析を行う理由として、長期欠席の件数は、発生件数が0近傍に集中しているカウントデータであり、正規分布ではないためである。欠損値を含むケースについて、リストワイズ法で処理を行った。分析にはHADon18¹⁰⁾を使用した。

モデル1では、統制変数（性別と家庭状況の要因）のみを投入する。モデル2では子ど

ものの学校生活に関する要因を、モデル3では、子どもの家庭生活に関する要因を、モデル4では子どもの対人関係に関する要因を、モデル5では保護者に関する要因を強制投入した。なお、全ての説明変数を含めたモデルで各変数のVIF(Variance Inflation Factor)を確認したところ、全ての変数のVIFは2以下であり、説明変数間に多重共線性は認められないことが確認された。

III. 結果

中学2年生の長期欠席の出現率については、3.03%(9,167ケース中の271ケース)であった。長期欠席を従属変数としたポアソン回帰分析の結果を表2に示す。基本属性を統制したうえで、各ステップに投入した説明変数がどの程度予測に重要であるのかを評価するために、モデル間の決定係数(R^2)の変化を算出した。すべてのモデルで決定係数が有意であり、決定係数の変化量(ΔR^2)が有意であった。また、モデル5の説明率が最も高く、本研究では、モデル5($\chi^2(21)=488.395$; $p<.01$; $R^2=.377$, $p<.01$)について説明する。

表2 中学2年生の長期欠席に関する要因(階層的ポアソン回帰分析)

変数	モデル1 標準 偏回帰係数	モデル2 標準 偏回帰係数	モデル3 標準 偏回帰係数	モデル4 標準 偏回帰係数	モデル5 標準 偏回帰係数
男子ダミー(ref.=女子)	.000	-.008	.090 *	.079 +	.067
家族構成 (ref.=二人親家庭)					
母子家庭ダミー	.104 **	.108 *	.084 *	.073 +	.024
父子家庭ダミー	-.026	-.032	-.023	-.028	-.037
困窮度 (ref.=中央値以上)					
困窮度1ダミー	.044	-.014	-.046	-.022	-.019
困窮度2ダミー	.000	-.083	-.058	-.039	-.033
子どもの学校生活					
授業の理解度		-.360 **	-.248 **	-.246 **	-.187 **
遅刻の頻度		.316 **	.217 **	.209 **	.194 **
子どもの家庭生活					
朝食の頻度			-.157 **	-.158 **	-.148 **
夕食の頻度			.010	.007	.005
夏休みや冬休みなどの期間の昼食の頻度			-.001	-.008	-.013
規則正しい就寝時間			-.022	-.015	.013
子どもの抑うつ傾向			.297 **	.342 **	.325 **
子どもの対人関係					
誰にも相談できない、相談したくないダミー(ref.=相談者あり)				.017	.030
放課後一人でいるダミー(ref.=放課後一緒にいる人がいる)				.089 **	.090 **
家族は私の気持ちになって向き合ってくれる				.149 **	.169 **
自分の悩みや気持ちを、家族以外の人に伝えたり、相談したりする機会がなくなった				-.081 +	-.082 +
保護者に関する要因					
テレビ・ゲーム・インターネット等の視聴時間等のルールを決めている					-.111 *
お子さんに本や新聞を読むように勧めている					.083 +
子どもが勉強や成績のことについて話をしてくれる					-.097 *
保護者の抑うつ傾向(K6)					.108 **
学校行事への参加(授業参観や運動会など)					-.100 **
χ^2	23.365	368.344	440.291	458.257	488.395
df	5	7	12	16	21
R^2	.018 **	.284 **	.340 **	.354 **	.377 **
ΔR^2		.266 **	.056 **	.014 **	.023 **

※数値は近似標準化係数を表す。** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$

まず、子どもの性別や家族構成および家庭の経済状況について、いずれも長期欠席と関連していないことが示唆された。

次に、子どもの学校生活について、授業の理解度は長期欠席と負の関連($\beta=-.187$; $p<.01$)を示し、遅刻の頻度は長期欠席と正の関連($\beta=.194$; $p<.01$)を示している。

子どもの家庭生活について、夕食の摂取頻度と就寝時間は長期欠席との間には有意な関

連がみられず、朝食の頻度が長期欠席との間には負の関連がみられた($\beta = -.148; p < .01$)。また、子どもの抑うつが長期欠席と正の関連を示している($\beta = .325; p < .01$)。

子どもの対人関係について、放課後一人でいることは長期欠席と正の相関を示しており($\beta = .090; p < .01$)、家族が自分の気持ちになって向き合ってくれることも長期欠席と正の関連を示している($\beta = .169; p < .01$)。

保護者に関する要因について、子どもとの関わりの中で、「テレビ・ゲーム・インターネット等の視聴時間のルールを決めている」こと($\beta = -.111; p < .05$)、「子どもから勉強や成績のことについて話をしてくれる」こと($\beta = -.097; p < .05$)が、長期欠席との間には、負の関連がみられた。また、保護者の抑うつ傾向が長期欠席と正の相関を示しており($\beta = .108; p < .01$)、保護者の学校行事への参加が長期欠席と負の関連を示している($\beta = -.100; p < .05$)。

IV. 考察

本研究では、コロナ禍における中学生の長期欠席の実態を捉えた上で、長期欠席に関連する要因を、子どもを取り巻く学校の環境、家庭環境、子どもの対人関係および保護者に関する要因といった視点から検討した。本研究で得られたおもな結果を以下のように考察する。

1. 本研究の長期欠席の出現率について

まず、本研究で用いた令和3年度の神戸市の「子どもの生活状況に関する実態調査」における中学2年生の長期欠席の出現率については、3.03%であった。この数値を文科省が公表している神戸市の長期欠席の出現率と比較してみる。「令和3年度児童生徒の生徒指導上の諸課題に関する調査結果」¹¹⁾によれば、神戸市の中学生の長期欠席の出現率は、7.67%(34,131人中に2,619人)であり、本研究で用いたデータの約2倍となっている。この差の理由について、文科省が集計しているデータは、神戸市の中学生全体(1年生から3年生)の状況を反映しているのに対して、本研究で用いたデータは神戸市の中学生2年生の結果しか反映していないことが挙げられる。また、文科省が公表している数値は国公立の学校、都道府県教育委員会、市町村教育委員会を調査対象としたデータに基づいているが、本研究の数値は保護者の自己報告のデータに基づいている。

さらに、本研究の調査票の配布および回収方法も要因として挙げられる。本研究では、子どもの所属校で子ども用調査票と保護者用調査票を配布し、それぞれ自宅で記入した後、再び学校に提出する形式を採用した。しかし、長期欠席者に対しては、調査票の配布や回収が困難であり、「長期欠席」中の生徒や保護者が、学校から配布された生活実態調査に協力しにくい状況があったと考えられる。

一方、もし調査票が長期欠席中の生徒と保護者に届いていた場合でも、「長期欠席」中の生徒と保護者が、学校から配布された生活実態調査に協力しにくい心理状態にあるとも考えられる。具体的には、生徒側の立場から見ると、授業理解度や学校の活動参加などの項目については、学校生活にうまく参加できていないという事実を改めて突きつけられ、周りの生徒との差をより意識させられる恐れがある。保護者の立場から見ると、「長期欠席」が良くないという世間で一般的とされる見解の中で、子どもの状況を報告することで、自分の育児能力を疑われたり、批判されたりするのではないかと、強い責任感や不安を感じる恐れがある。また、学校の支援に期待できず、不信感を抱いている場合、調査への協力が状況改善に繋がらないと考え、やる気を失っている可能性も考えられる。ただし、上述した要因は長期欠席でない生徒にも同様に想定されるが、長期欠席の生徒および保護者には、より一層の負担や心理的障壁が伴うことが考えられる。長期欠席が続くことによって、学校との関係が一層希薄化しており、調査協力に対する心理的な抵抗感や拒否感が強くなる可能性が高いと推察される。

2. 授業理解度と長期欠席の関連について

子どもの学校生活と長期欠席の関連について、本研究で得られた授業の理解度と長期欠席の間にみられる負の関連性は、先行研究（五十嵐・萩原，2009）⁴⁾を支持していると言える。五十嵐・萩原（2009）⁴⁾は、学習意欲と不登校傾向の間に負の相関があることを報告している。授業内容を理解できないと、生徒は学習に対する自信を失い、勉強への意欲が減退すると考えられる。これにより、学校に通う意欲も低下し、長期欠席のリスクが高まると推測される。また、コロナ禍では多くの学校は従来の対面授業からオンライン授業に切り替えたため、このような学習方法の変化は子どもにとっては大きなストレスになるという。また、本研究で得られた遅刻の頻度と長期欠席の間にみられる正の関連性は、命婦ほか（2012）⁵⁾が示した「遅刻は長期欠席の前兆行動である」という結果を支持しているといえる。

一方、その逆の可能性も十分に考えられる。すなわち、生徒が何らかの事情で長期欠席の状態になると、授業に出席できなくなり、その結果として授業内容の理解が進まなくなり、それがさらに欠席を引き起こすという悪循環に陥る恐れがある。ここでの「何らかの事情」として、従来の「病気」「経済的理由」「不登校」「その他」に加え、コロナ禍も1つの大きな要因として挙げられる。コロナ禍では、学校の一時的に閉鎖やオンライン授業への移行など、通学や授業への参加が困難になった生徒が多くいた。また、感染リスクや家庭内での不安から、登校を避ける生徒も増加し、長期欠席が発生するケースも多くみられた。山野（2022）¹²⁾は、2020年10月に実施した小学校高学年から高校生・高専生等を対象としたウェブ調査の結果をまとめ、学校再開後、学校に行く気持ちが「つらい」と感じた割合（「とてもあてはまる」と「まあまああてはまる」の合計）が33.3%に達したことを報告している。山野（2022）の調査結果も、コロナ禍が生徒の学校生活に与えた心理的な影響の大きさを示しており、このことが長期欠席の一因となっていると考えられる。

3. 朝食の摂取頻度と長期欠席の関連について

子どもの家庭生活と長期欠席の関連について、生活習慣における朝食の摂取頻度が高いほど、長期欠席の傾向が低いことが示唆された。一方、普段の夕食の頻度、夏休みや冬休みなどの期間の昼食の頻度および規則正しい就寝時間が長期欠席への効果がみられなかった。中学2年生の朝食および夕食の頻度をみると、96.5%の中学生が毎日夕食を食べると報告しているのに対して、毎日朝食を食べる割合は76.3%であった。夕食の場合、ほとんどの家庭では毎日摂取しているが、子どもの朝食を抜く家庭が一定数あることがわかる。

ここで、なぜ「朝食の摂取頻度」が低いのか、その背景要因を考察することで、朝食の欠食と長期欠席との関連性を説明できる可能性がある。本研究のデータによれば、朝食の摂取頻度（割合）は夕食に比べて約20ポイント低い。この事実は、家庭において朝食の準備が困難な状況を示唆しており、親が朝食を決まった時間に提供できるだけの余裕がないことを反映していると考えられる。具体的な要因として、親が朝早くから仕事に出なければならない、家庭の経済的困難、親の過重労働、さらには親自身の生活リズムの乱れなどが挙げられる。このような家庭環境では、子どもが規則正しい生活を送ることが難しくなり、結果として長期欠席へとつながる可能性が考えられる。

また、朝食の欠食は学業意欲の低下（守田・南，2018）¹³⁾、精神的・身体的不調（内田・松浦，2001）¹⁴⁾、学業成績やネガティブな感情（小林・多賀，2021）¹⁵⁾に影響を及ぼすことが報告されている。朝食の摂取とネガティブ感情の関連について、朝食を欠食することで、気持ちよく目覚めることができず、学校を楽しくないと感じる、物事を新しく始めることを面倒に感じるといった否定的な感情を持っている者が多いと指摘されている。また、他の生活習慣（就寝時間など）が長期欠席に影響を与えないことを考慮すると、朝食の頻度自体が長期欠席に直接関連しているというよりも、朝食の欠食による学業意欲の低下やネガティブ感情を引き起こすことが、長期欠席の原因となる可能性が高いと考えられる。

4. 子どもの抑うつ傾向、対人関係および家族との関わりと長期欠席の関連について

また、本研究では、子どもの抑うつと長期欠席の間の正の関連がみられた。中学生の抑うつ（Birleson自己記入式抑うつ評価尺度；DSRS-C）状態を、ポジティブな面の抑制である「活動性および楽しみの減退」とネガティブな面の促進である「抑うつ気分」という2つの側面から捉えられる（永井，2008）¹⁶⁾。具体的には、関心・興味や意欲・気力の減退および、無気力、劣等感と悲哀感が生じるとされている。このような抑うつ状態は、学校生活への意欲や学習意欲の減退につながり、結果的に長期欠席を引き起こす可能性があると考えられる。また、文科省が公表している令和4年度の理由別の不登校者数において、「無気力・不安」が51.8%と最も多く占めていることが示されており、心理的な要因が不登校の主な原因であることがうかがえる。一方、生徒が何らかの事情で長期欠席の状態に陥ると、授業内容についていけなくなり、学業不振に陥ることが懸念される。また、学校に行けなくなったことで友人との関係が疎遠になり、孤立感が深まることも予想される。このような状況は、心の不調や精神的な負担を引き起こす要因になりえると考えられる。

子どもの対人関係に関する要因について、放課後に一人にいる子どもほど、長期欠席の傾向が高いことが示唆された。放課後に一人にいる子どもは、社会的なつながりや支援を得る機会が限られるため、孤立感を感じやすいと考えられる。この孤立感が学校への不安や抵抗感を強め、結果的に長期的な欠席につながる可能性があると考えられる。一方、何らかの事情により、「一人であることに慣れている」ことが長期欠席の一因となるケースも考えられる。例えば、家庭環境において普段から一人で過ごす時間が長く、過去の人間関係のトラブルから対人関係を避けるようになった結果、一人であることに安心感を覚え、それが学校生活への適応を難しくしている可能性がある。また、近年では、ICTの発達により、学習や娯楽を一人で完結できる環境が整っており、一人でも充実感を得られる活動が増え、学校に通う必要性を感じにくくなるケースも考えられる。このような心理的・環境的な背景が、長期欠席の引き金となる場合があると推測される。

一方、家族は私の気持ちになって向き合ってくれと感じている子どもほど、長期欠席の傾向が高いことが示唆された。これまでの研究では、保護者が子どもと向き合うことが家庭内の良好なコミュニケーションを促進し、子どものメンタルヘル스에 ポジティブな影響を与えると報告されている（林，2022）¹⁷⁾。家庭環境が良好でない場合に長期欠席を引き起こす要因となることが多い一方、本研究の結果から、逆に家庭環境が良好であっても、長期欠席が必ずしも回避されるわけではないことが示唆された。この結果は、家庭環境の良さだけでは子どもの学校生活における全ての問題を解決するには不十分であり、家庭外の要因や個々の心理的側面も長期欠席に影響を与える可能性があることを示している。

具体的には、子どもの視点からみると、学業不振、いじめなどの友人関係のトラブル、集団生活への息苦しさなど、本人が感じる苦痛に直結するような事態が生じている場合、家族と話し合いの上で長期欠席という逃げ道を選択することが、むしろ本人にとっては心の救いとなるかもしれない。また、保護者の視点からみると、例えば、子どもが何かしらの要因で登校を回避したい、または登校できない場合は、保護者は無理に子どもを学校に行かせるのではなく、子どもの気持ちに寄り添い、尊重した上での欠席の判断を下すこともあるだろう。結果として、家庭内の親子の向き合い方は、子どもの心理的な負担を軽減し、学校に行かない選択を支持することで長期欠席につながる場合があると考えられる。このように、家庭内の親子の向き合い方は、子どもに対する理解や支援を示す一方で、長期欠席の要因ともなりえる複雑な関係性が存在することが示唆された。

5. 保護者に関する要因と子どもの長期欠席の関連について

保護者に関する要因について、家庭内でテレビ・ゲーム・インターネット等の視聴時間のルールを決めている家庭、子どもが親に勉強や成績のことについて話をする家庭ほど、長期欠席の傾向が低いことが示唆された。ネットやゲームの視聴時間にルールを設定する

ことで、子どもが規則正しい生活習慣を身につけやすくなり、自己管理能力を養うことができると考えられる。この自己管理能力は、学校生活や学習にも役立ち、結果として学校への出席を維持することにつながるかもしれない。また、子どもが勉強や成績について積極的に話せる家庭では、親子間のコミュニケーションが良好であると推測される。このような家庭環境では、子どもが学校での問題や悩みを親に相談しやすくなり、早期に適切なサポートを受けることが可能と考えられる。保護者が子どもの学業に関心を持ち、積極的にサポートすることで、子どもの学校に対する不安やストレスの軽減、学習に対するモチベーションの向上につながると考えられる。

保護者の抑うつ傾向と子どもの長期欠席の間には正の相関がみられ、保護者の精神的状態が、子どもの学校生活に影響を与えている可能性が示唆された。保護者のメンタルヘルスが子どものメンタルヘルスとの間に正の関連があることが報告されており（林，2022）¹⁷⁾、親が心理的ストレスやうつ症状を抱えていると、子どもはそれに敏感に反応し、自身の安定感に影響を受けると推測される。

さらに、保護者の学校行事への参加と子どもの長期欠席の間には負の相関がみられたことが示唆された。これは、保護者の学校への関与が子どもの学校生活への適応を促進し、長期欠席のリスクを低減する可能性があると考えられる。具体的には、保護者が学校行事に参加することで、教員や学校スタッフおよび他の保護者と交流する機会が増え、子どもの学校生活に関する情報収集や意見交換がより活発になる一方、教員にとっても、保護者との信頼関係を築き、家庭での様子を早くやすくなると推測される。また、保護者同士の交流を通して、困りごとを共有したり、情報交換したり、互いに支え合う協力的関係を築くことも考えられる。

一方、子どもの「長期欠席」が先行し、その影響で保護者が学校行事に参加しにくくなる可能性も推測される。具体的には、子どもが長期間欠席していることに対して保護者が心配や焦りを感じ、その不安が学校行事への参加をためらわせる要因となりうる。また、子どもの長期欠席が続くことで家庭内でのサポートが優先され、学校行事に参加する時間や余裕がなくなることもある。さらに、欠席が続くことにより、保護者が学校との関係に消極的になり、行事参加の機会を逃すことも考えられる。

V. 結語

本研究では、多変量解析を用いて、コロナ禍における子どもの長期欠席と関連する要因を包括的に検討した。子どもを取り巻く学校・家庭環境や対人関係、そして保護者に関するそれぞれの要因が関連していることが確かめられた。コロナ禍以降子どもの長期欠席（不登校）の数が増加していることが指摘されているが、多変量解析により子どもの長期欠席を多角的に検討した研究はほとんどない。本研究で得られた知見は、子どもの長期欠席予防のための効果的な対策や支援プログラムの開発にも寄与することが期待される。

本研究の限界として、神戸市の中学2年生のみを対象とした一時点で測定された横断的調査のデータを用いたため、子どもの長期欠席と諸要因の関連性を検討するにとどまり、因果関係を検討できないこと、検討できる関連要因も限られることが挙げられる。今後、本研究の結果を踏まえて、縦断的データを用いることで、因果関係を含めたメカニズムの検討を行う必要があると考えられる。

また、「長期欠席」をテーマとする研究において、現在の学校からの配布・回収という調査方法には限界がある。調査票が長期欠席者の元に届かず、「長期欠席者」を網羅できていない点が問題である。また、長期欠席中の生徒や保護者が調査に協力しにくい心理状態にあることも考慮すべきである。これらの問題を解決するため、調査票の配布については、従来の方法とオンライン配布を併用することで、長期欠席者にもアプローチしやすくなる可能性がある。一方、調査協力に対する心理的な抵抗感を減らすために、学校側のサポートを強化することが重要と考えられる。例えば、担任教員やスクールカウンセラーが調査

の目的や意義などを丁寧に説明し、生徒と保護者の不安を解消するような取り組みが考えられる。さらに、調査項目についても、長期欠席の背景や影響を理解しやすい内容に調整し、回答者の負担を軽減する配慮が求められる。

引用文献・参考文献・注

- 1) 文部科学省「令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf、2024年6月30日参照。
- 2) 菊島勝也「ストレッサーとソーシャルサポートが中学時の不登校傾向に及ぼす影響」『性格心理学研究』第7巻第2号、1999、pp. 66-76.
- 3) 五十嵐哲也「小中学生の不登校傾向とソーシャルサポートとの関連」『愛知教育大学保健環境センター紀要』第8号、2009、pp. 3-9.
- 4) 五十嵐哲也・萩原久子「中学生の一学年間における不登校傾向の変化と学級適応感との関連」『愛知教育大学保健環境センター紀要』第12号、2009、pp. 335-342.
- 5) 命婦恭子・岩田昇・向笠章子・津田彰「長期欠席の前兆としての遅刻についての縦断研究—中学校3年間の調査—」『心理学研究』第83巻第4号、2012、pp. 314-320.
- 6) 五十嵐哲也・萩原久子「中学生の不登校傾向と幼少期の父親および母親への愛着との関連」『教育心理学研究』第52号、2004、pp. 264-276.
- 7) 神戸市「神戸市子どもの生活状況に関する実態調査報告書」<https://www.city.kobe.lg.jp/documents/45015/zyutakusyahoukokusyo.pdf>、2024年6月30日参照。
- 8) Birmaher, B. “The validity of depressive disorder in childhood and the development of a self-rating scale” *Journal of Child Psychiatry*, 22, 1981, pp. 47- 53.
- 9) Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ... & Zaslavsky, A. M. “Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress” *Psychological medicine*, 32(6), 2002, pp. 959-976.
- 10) 清水 裕士「フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』第1巻、2016、pp. 59-73.
- 11) 文部科学省「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査結果」https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf、2024年6月30日参照。
- 12) 山野則子「コロナ禍における子どもの家庭をめぐる生活実態とソーシャルワーク」『ソーシャルワーク研究』第47巻第4号、2022、pp. 5-17.
- 13) 守田真里子・南久則「小中学生の朝食内容と生活リズム及び学習意欲，健康状態の関連性～摂取食品数と味噌汁摂取の影響～」『日本食育学会誌』第12巻第2号、2018、pp. 173-182.
- 14) 内田勇人・松浦伸郎「小学生時と中学生時における不定愁訴の背景」『行動医学研究』、第7巻第1号、2001、pp. 47-54.
- 15) 小林仁美・多賀昌樹「小学生における朝食欠食が学業成績および感情に及ぼす影響」『日本食育学会誌』、第15巻第1号、2021、pp. 33-38.
- 16) 永井智「中学生における児童用抑うつ自己評価尺度（DSRS）の因子モデルおよび標準データの検討」『感情心理学会』第16巻第2号、2008、pp. 133-140.
- 17) 林萍萍「コロナ禍における夫婦間の信頼感が子どもの対人関係・メンタルヘルスに与える影響」『ソーシャルワーク研究』第47巻第4号、2022、pp. 41-49.

【報告】

幼児が描く絵は「もりあそび」を通してどう変わったか ～国立山口徳地青少年自然の家での実践と評価～

Changes in Children's Drawings Through Nature Experience Activities: Practice and Evaluation at the National Yamaguchi-Tokuji Youth Center

山川 晃 YAMAKAWA Akira
国立山口徳地青少年自然の家

丸 宏樹 MARU Hiroki
国立オリンピック記念青少年総合センター

益田 美恵 MASUDA Yoshie
国立山口徳地青少年自然の家

要旨

本稿では、幼児期における自然・生命に対する「温かい心」の醸成を目指した国立山口徳地青少年自然の家の実践について報告する。A保育園に通う5歳児30名を対象に、毎月1回、12か月間にわたり「自然物に直接触れる」「自然物を道具として遊ぶ」「自然物を使って創作する」と段階的に発展させながら自然体験活動を行った。このうち、「自然物に直接触れる」活動を行った4～6月の活動前後に参加者が描いた絵画内の要素を比較することで、活動を通じた自然に対する認識の変化について検討した。活動前後の描画においてみられた変化には、「自然をより具体的に描くようになる」「自然の中での自身の姿を描くようになる」という二つの傾向があった。環境との相互作用が生じる自然体験活動を通して、一般的な自然の像ではなく、身体性を伴った知識を得られたことが推察される。

キーワード

自然体験活動、環境教育、幼児教育、保育、描画

I. 実践の背景

自然の中で遊ぶことは、幼児の発達にとって非常に重要である。幼稚園教育要領¹⁾、保育所保育指針²⁾、幼保連携型認定こども園教育・保育要領³⁾には、それぞれ共通した表現で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示されている。このうち「自然との関わり・生命尊重」では、「自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。(後略)」と示されている。さらに、3歳以上児の教育・保育で取り扱う内容の5領域においても、自然との関わりについて繰り返し示されている。例えば「健康」の領域では、「自然の中で伸び伸びと体を動かして遊ぶことにより、体の諸機能の発達が促されることに留意し、子どもの興味や関心が戸外にも向くようにする」とあり、また「環境」領域のねらいには「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」と記載されている。「表現」の領域でも、「風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにする」ことが指導上の留意点と記載されている。これらのことから、幼児教育において自然と触れ合うことの重要性が強調されていることがわかる。

幼児期の自然体験がもたらす発達上の効果を楽しむためには、継続的な自然体験の機

会が重要であることが指摘されている。中川ら⁴⁾は幼児を対象にした通年型の自然体験活動についての調査が少ないことを指摘し、社会教育施設における活動を対象に、活動回数の違いによる「生きる力」への影響について調査し、体験回数の増加が「生きる力」の向上に有効であることを示した。また、中村・松浦⁵⁾は従前の研究が観察研究に偏っていたことを指摘しつつ、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所が共同実施している「子どもの生活と学びに関する親子調査」の縦断調査データをもとに、習慣化された日常的な自然体験が将来の理科学習への動機づけを向上させることを示した。先に示した要領・指針においても、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は教育・保育活動全体を通して育むものとされており、自然体験活動は単発のイベント的なものでなく、より継続的に実施することが必要になると考えられる。

幼稚園・保育所等においても、自然体験重視の方針は広く共有されている。国立青少年教育振興機構⁶⁾の調査では、園の方針として自然と触れ合うことを「重視している」との回答は9割近くにのぼり、自然を取り入れた遊びの実施状況も86%が「実施している」と回答している。一方で、「教員自身の体験や能力不足」が自然体験に取り組む際の不安として挙げられたり、自然遊び・自然工作等の指導法に関する研修の要望が多かったりと、自然体験活動の方法については幼稚園・保育所等だけで指導することが難しい現状が伺える。効果的な自然体験活動の実施には、幼稚園・保育所等だけに依らず、自然体験活動の指導者が介在しながら活動を展開することが必要と考えられる。

以上のことから、筆者は幼児を対象とした教育効果の高い自然体験活動を提供するために、青少年教育施設とその指導者を活用した、通年での自然体験活動実践に取り組んだ。

Ⅱ. 実践の概要

1. 経緯と目的

本実践を行った国立山口徳地青少年自然の家（以下「自然の家」）は、山口県山口市徳地地域にある青少年教育施設である。周囲は長門峡県立自然公園に指定されており、一帯が森林セラピー基地として認定されているなど、豊かな自然環境の中にある。自然の家では、この自然環境を活用した森林環境教育プログラムの再構築を2021年度から図ってきた。

この取組みは、山口県教育振興基本計画⁷⁾との関連も意識して進められてきた。ここでは、山口県の教育目標を「未来を拓く たくましい『やまぐちっ子』の育成」と定めており、目標達成のために「学ぶ力」「創る力」「生き抜く力」の3つの力と、「広い心」「温かい心」「燃える心」の3つの心を育成することが示されている。このうち「温かい心」は「人間に対する深い愛情や自然・生命に対する畏敬の念などを基盤とした、豊かで温かい心」と示されており、自然の家においてもこの「温かい心」の育成を目指すこととした。具体的には、「自然体験活動を通して、新たな発見を楽しんだり、自然の不思議さに気づいたり、自然について考えたりする感性を養う。また、様々な動植物と直接触れ合う活動等を通して、自然・生命を大切にしたいと思う温かい心の醸成を図る」ことを実践の目的とした。

2021年度は小学生を対象としたプログラムを実施したが、2022年度からはプログラムの対象に幼児を加え、季節に合わせた森探検プログラムの提供を始めた。そして2023年度は年間を通じた活動実施による教育的効果について検討し、より多くの幼児に多様な自然体験活動を提供できるようにするため、山口県防府市に所在するA保育園（以下「A園」）と連携して活動を実施することとした。

2. 対象者

A園に通う5歳児30名（男児18名、女児12名）を対象とした。A園はJR防府駅から1.6km、自然の家から約30km（自家用車で約45分）の市街地に位置する。A園は例年、3歳児以上の園児が年間数回ずつ自然の家で活動しており、5歳児は保護者から離れて自然の家に泊まる「お泊り保育」を行ってきた。本実践の対象者を含むクラスは、3歳児時に1回（冬）、

4歳児時に3回（春・秋・冬）、自然の家での活動経験がある。

3. 活動内容

本実践では、2023年4月から2024年3月までの12か月間、「もりあそび」と称して毎月1回の活動を計画した。活動内容は、自然の家職員とA園園長・保育士との間で協議し、表1のとおり決定した。ただし、実際の活動においては、A園の事情や天候により一部変更があり、合計11回の活動実施となった。

活動内容を決める際には、自然の、または文化的な季節を感じられる活動を取り入れることに留意するとともに、「自然物に直接触れる」「自然物を道具として遊ぶ」「自然物を使って創作する」と段階的に発展していくことを企図した。特に、4月から6月にかけては「自然物に直接触れる」体験を中心にし、自然の家職員が必要に応じて自然解説を加えることで、対象者が自然物の姿をより具体的に理解し、自然に対する愛着を育むことができるよう計画した。写真1から写真3には、4月から6月の主な活動の様子を示した。

表1 「もりあそび」の各月の活動計画

月・テーマ	主な活動内容	月・テーマ	主な活動内容
4月「森ってすごい！良いものみつけた！」	・施設たんけん ・春のもりたんけん	10月「森のプレゼント 木の実を使って」	・木の実拾い ・木の実クラフト
5月「木はともだち」	・春のもりたんけん ・木登り体験	11月「秋の森を歩いてみよう」	・秋のもりたんけん ・焼き芋作り
6月「森に泊まってみよう」（お泊り保育）	・虫とり体験 ・天体観察	12月「森の中のクリスマス」※ ¹	・クリスマスリース作り
7月「竹であそぼう」	・竹クラフト ・竹あそび	1月「冬の森の雪あそび」※ ²	・雪あそび ・そりすべり
8月「大好きな水あそび」	・水あそび ・竹水鉄砲あそび	2月「森の風 たこあげ体験」※ ³	・マイたこ作り ・たこあげ
9月「薪わり体験・おにぎり作り」	・薪わり ・おにぎり作り	3月「山登り体験」	・ポン太のもりハイキング

※1 感染症流行のためA園に職員が訪問して実施した。

※2 積雪がなかったため2月に予定していたたこあげ体験を実施した。

※3 荒天のため中止した。



写真1-1 4月の活動①



写真2-1 5月の活動①



写真3-1 6月の活動①



写真1-2 4月の活動②



写真2-2 5月の活動②



写真3-2 6月の活動②

Ⅲ. 実践の評価

1. 評価の視座

本実践の目的は「自然体験活動を通して、新たな発見を楽しんだり、自然の不思議さに気づいたり、自然について考えたりする感性を養う。また、様々な動植物と直接触れ合う活動等を通して、自然・生命を大切にしたいと思う温かい心の醸成を図る」ことであった。このことから、その評価においては、幼児がもつ自然に対する認識や理解といった、心理面での評価が必要と考えられた。一方で、対象者が幼児であり、心理検査で広く用いられる文字情報を用いた質問紙調査は困難であると考えられ、他の方法を用いた評価の実施について検討を行う必要があった。

描画を用いた知能検査法であるDraw-A-Man Test⁸⁾は、一人の男の子を描出させる検査法で、精神年齢4歳から10歳までが適用範囲となっている。実施の容易さだけでなく、信頼性・妥当性の高さも評価されている。描画を用いた調査は、文字情報を用いないために低年齢児でも取り組みやすいことが利点といえる。

遠藤⁹⁾や国立青少年教育振興機構¹⁰⁾は自然体験活動前後の幼児の描画内容の変化に着目した調査を行っている。遠藤⁹⁾は体験型環境教育プログラムが幼児の生き物探しに対する興味関心を高めていると指摘しており、国立青少年教育振興機構¹⁰⁾は海での遊びの体験を通して、幼児が「海で遊んでいる自分」を想像できるようになるなど、自然に対する認識の変化が起こったことを指摘している。これらの研究において、調査のための絵画活動は幼稚園・保育所等の教育・保育の中で行われている。これらの場において絵画活動は日常的に行われており、イベントの思い出を絵画で表現することは本実践の対象者にもなじみやすく、心理的侵襲性が低いと考えられた。

これらのことから、本実践では、各月の活動前後に対象者が描いた絵を用いてプログラムの評価を行うこととした。評価の観点として、自然物あるいは自然の中にいる人物に関する描画内容、つまり絵画の構成要素やその表現の変化に着目することとした。特に、「自然物に直接触れる」体験において対象者が多くのことを発見し、自然物の姿をより具体的に理解していくことが予想されたため、4月から6月までの3回の活動を評価の対象とした。

2. 調査方法

各月の活動の前と後に、A園において各月のテーマおよび主な活動内容を保育士が対象者に教示し、対象者はテーマに沿うように自由に絵を描いた。絵画活動は集合した状態で行われ、八つ切り画用紙とクレヨンを用いて描かれた。各回の絵は園内で一定期間掲示されたのち、自然の家に寄贈された。なお、絵画活動を行った日は基本的に自然の家での活動日の前日と翌日であったが、保育活動の都合上別日となっていることがある。また、各月の活動または絵画活動を行った日に欠席していた対象者の絵は作成されていないため、調査時期によって収集された枚数は異なる。

3. 分析方法

(1) 分析コード表の作成

はじめに、筆者および研究協力者の計6名で分析対象の絵を概観し、絵に描画されている要素を広く抽出した。次に、その情報をもとに分析の対象を絞り込み、「人物」「空」「地面」「樹木」「植物」「虫」「動物」の7観点、計40項目とした。最後に、それらの項目が描画されているかどうかについての判定基準を定め、コード表を作成した。

(2) コーディングと集計

作成したコード表にもとづき、分析対象の絵のコーディングを行った。コーディング作業に先立ち、実際に数枚の絵を用いて、筆者および研究協力者の計6名でコードの判定基準を確認した。その後、6名を2名ずつの3組に分けて作業を行い、2名が同時に1枚の

絵を見て各コードの有無を判別する方法でコーディングを行った。コーディングの結果は個人別に記録を行い、このデータを用いて調査時期ごとの各コードの描画人数を集計した。

(3) 統計値の算出

活動前後の絵の変化を統計的に検討するため、各調査時期における各コードの描画人数の割合を比較するオッズ比（以下「OR」）を、式(1)を用いて算出した。また、統計的に有意な変化か検討するため、ORの95%信頼区間（以下「95%CI」）を、式(2)を用いて算出した。ただし、活動前後いずれかにおいて描画人数が0件または収集枚数と同数であったコードのORおよび95%CIは、計算過程で除数が0となることを防ぐため、式(1)'および式(2)'を用いて算出した。なお、式中のaは「活動前・描画あり」、bは「活動前・描画なし」、cは「活動後・描画あり」、dは「活動後・描画なし」の人数を示す。

$$OR = \frac{c/a}{d/b} \quad (1)$$

$$OR = \frac{(c+0.5)/(a+0.5)}{(d+0.5)/(b+0.5)} \quad (1)'$$

$$95\%CI = \exp \left(\ln(OR) \pm 1.96 \sqrt{\frac{1}{a} + \frac{1}{b} + \frac{1}{c} + \frac{1}{d}} \right) \quad (2)$$

$$95\%CI = \exp \left(\ln(OR) \pm 1.96 \sqrt{\frac{1}{a+0.5} + \frac{1}{b+0.5} + \frac{1}{c+0.5} + \frac{1}{d+0.5}} \right) \quad (2)'$$

4. 結果および考察

(1) 4月の活動前後における描画の変化

描画人数の有意な増加があったコードは「竹・タケノコ (OR=131.63[7.25, 2388.55])」「太陽 (OR=7.67[2.36, 24.86])」「虫 (OR=6.11[1.98, 18.89])」「空中にいる虫 (OR=4.67[1.40, 15.57])」「虫の種類 (OR=3.52[1.15, 10.75])」であり、有意な減少があったコードは「木の実 (OR=0.15[0.03, 0.75])」「動物 (OR=0.08[0.01, 0.71])」「集合体の葉 (OR=0.05[0.00, 0.91])」であった¹¹⁾ (図1)。この結果をもとに、4月の活動前後における典型的な変化をしている事例を図2に示す。なお、本稿で示される事例では、活動前の描画を左側、活動後の描画を右側に並べている。

4月の活動は「春のもりたんけん」がテーマであり、事前の絵には対象者がもともと持っている森のイメージが描かれていると考えられる。それは樹木が中心の森のイメージであり、その他の構成要素はあまり多く描かれていなかった。しかし、事後の絵では竹や花といった樹木以外の植物、多様な種類の虫、太陽といった、樹木以外の構成要素が増加している。活動において、その時期に見られる様々な自然の姿を幼児に観察させるために、指導員が解説を加えながら、五感を通して自然物に触れる機会を作った。幼児の絵の変化からは、活動を通して樹木よりも小さい自然物にも触れ、それらも森の構成要素であると認識していったことが伺える。

(2) 5月の活動前後における描画の変化

描画人数の有意な増加があったコードは「木の枝 (OR=25.20[4.94, 128.57])」「土 (OR=21.53[1.18, 393.42])」「基準線 (OR=5.18[1.67, 16.09])」「芝・下草 (OR=4.82[1.18, 19.74])」「太陽 (OR=4.20[1.40, 12.60])」「樹皮 (OR=4.03[1.21, 13.42])」「人物の行動 (OR=3.29[1.07, 10.12])」であり、有意な減少があったコードは「人物の表情

($OR=0.31[0.10, 0.99]$)」であった(図3)。この結果をもとに、5月の活動前後における典型的な変化をしている事例を図4に示す。

5月の活動では、木登りに取り組んだ。描画の変化からは、幼児の樹木に対する認識に大きな変化が見てとれる。提示した事例では、事前の絵において樹木は人物と同程度の大きさの幹が描かれている。しかし、事後の絵では樹木は用紙の外に飛び出すほどの大きさで描かれ、幹から枝が出ている様子や、地面から樹木が生えている様子も描かれるようになった。また、幹や枝を単に茶色で塗りつぶすのではなく、樹皮の模様を表現した絵や、樹上に生息している虫、葉を一枚一枚個別に描いたものも多くみられるようになった。さらに、実際に木に登っている行動を描いたものが増加している。木登りというプログラムを通して実際に樹木に触れることで、その大きさや形、さらには木登りという遊びをしている自身の姿までを具体的に認識できるようになっていったことが伺える。

(3) 6月の活動前後における描画の変化

描画人数の有意な増加があったコードはなく、有意な減少があったコードは「集合体の葉 ($OR=0.11[0.02, 0.54]$)」「虫の種類 ($OR=0.09[0.02, 0.47]$)」「樹木にいる虫 ($OR=0.05[0.01, 0.27]$)」「花 ($OR=0.04[0.00, 0.67]$)」「樹木 ($OR=0.02[0.00, 0.43]$)」「空中にいる虫 ($OR=0.02[0.00, 0.43]$)」であった(図5)。この結果をもとに、6月の活動前後における典型的な変化をしている事例を図6に示す。

6月は1泊2日のプログラムであり、その中で最も時間をかけて行われた活動は虫捕りであった。筆者は当初、6月の活動では4月と同様に事前から事後にかけて描画される要素が増加することを予想していた。しかし実際には虫などの描画は減っており、その代わりに描画内容の質的な変化が認められた。

事前の絵では、多種多様な虫が用紙を埋め尽くすように描かれており、人物が小さめに描かれた、虫中心の「図鑑的な」ものが多く見られた。一方、事後の絵では複数の虫が描かれたものは大きく減少し、用紙に占める人物の大きさの割合が増している。図6-2では1匹の虫を3人でねらう様子が描かれ、臨場感のある絵となっている。5月の事例と同様、実際に自然の中で活動することで、自身と自然物を対比させ、自然物の姿、またそこで遊ぶ自身の姿を現実的なものとして認識できるようになったことが伺える。

(4) 総合的考察

活動前後の描画においてみられた変化には、二つの傾向が見られた。第一は、森の構成要素が増えた(4月)ことや、樹木の枝や樹皮を描くようになった(5月)ことといった、自然をより具体的に描くようになる傾向であり、第二は実際に木登りしている姿を描くようになった(5月)こと、「図鑑的な」絵から「虫をとる姿」が中心の絵に変化した(6月)ことなど、自然の中での自身の姿を描くようになる傾向である。第二の傾向は、海の動物を多く描いていた幼児が海の体験活動を通して「海で遊んでいる自分」を想像できるようになったという国立青少年教育振興機構¹⁰⁾の報告とも合致する。

これらの変化は、対象者がそれまでに触れていた情報と、本実践の活動で触れた情報の違いが生み出したものだと考えられる。幼児がふだん触れることが多い本や映像といったメディアから得られる知識は、自然環境や自然物が一般的な像として示されており、また自身と自然の関係性を認識することも難しい。一方で、本実践においては、実際に森の中に入り、自身の身体を通して直接的に自然に触れたことで、個別具体的な自然物の姿を認識したり、森で遊んでいる自分の姿を認識したりする機会が提供された。言いかえると、自然体験活動で得られた情報は、環境との相互作用により得られた、一般像ではない、身体性を伴った情報であり、対象者にとって新たな発見であったと考えられる。

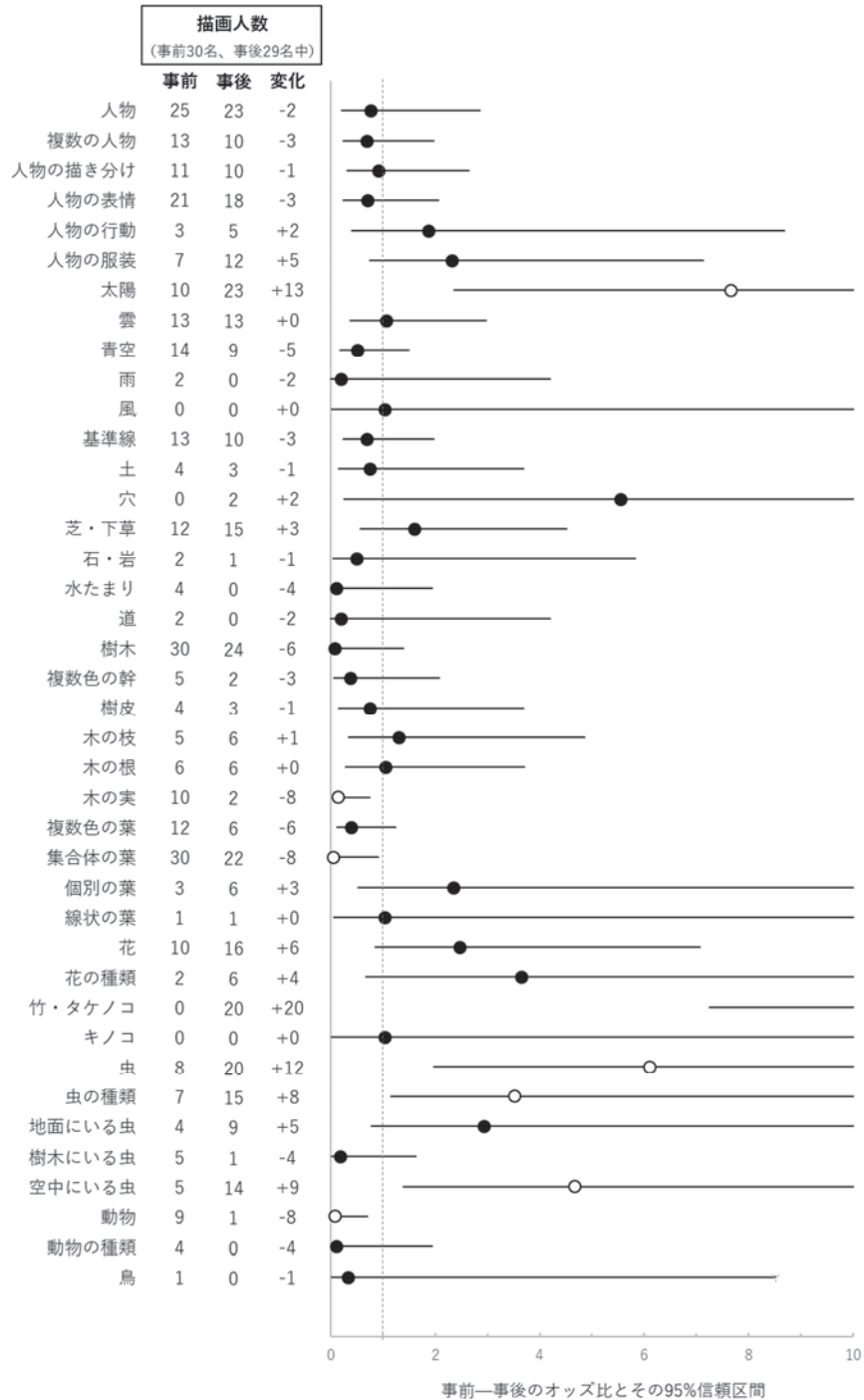


図1 4月の活動前後におけるコードごとの描画人数の変化

丸印は事前から事後にかけての描画率のORの点推定値を、横棒線は95%CIの範囲を示している。95%CIが1を含まない場合は5%水準での有意な変化であり、該当するコードの丸印を白抜きで表している。図3と図5も同様である。



図2-1 B児の4月の活動前後の描画



図2-2 C児の4月の活動前後の描画

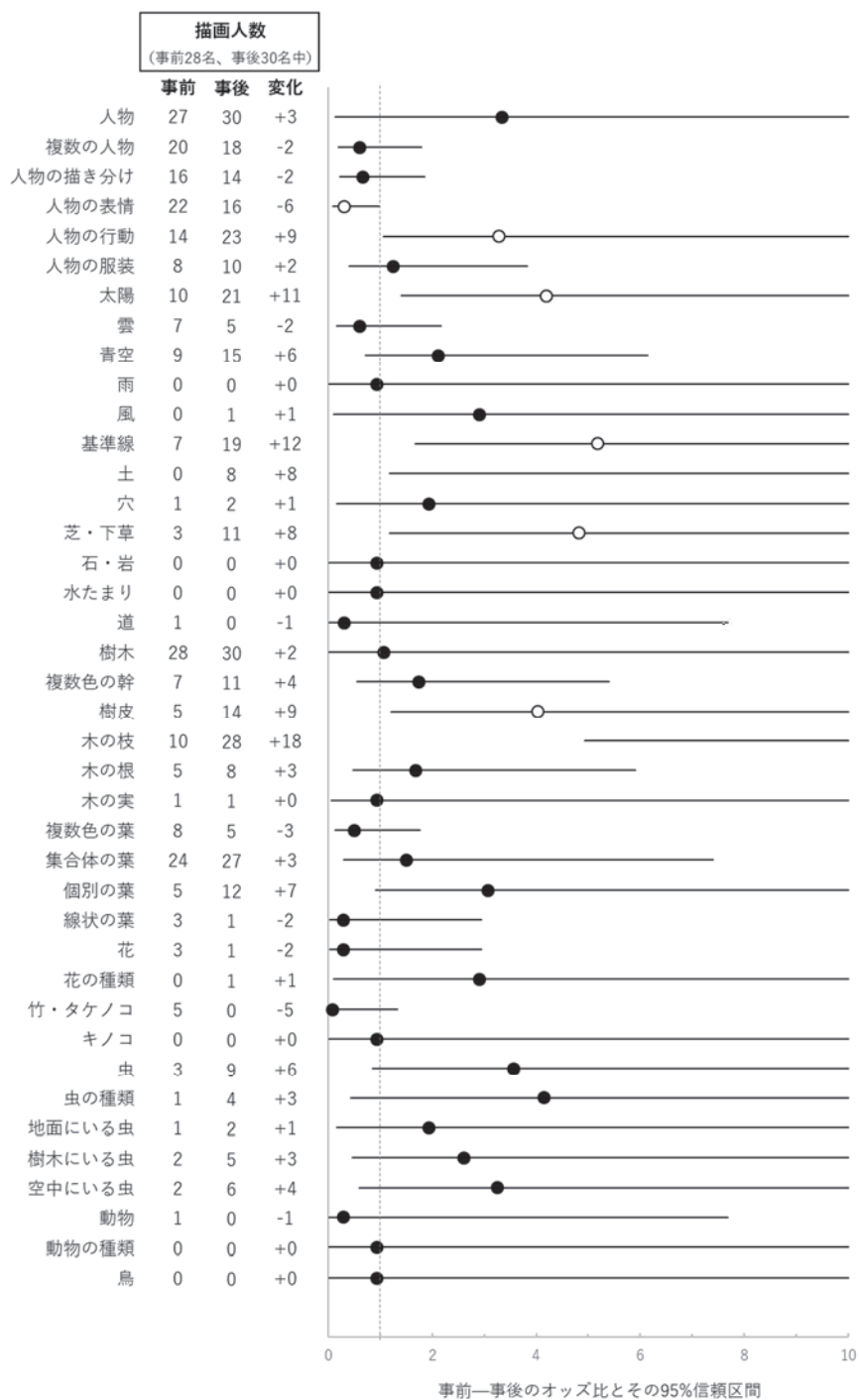


図3 5月の活動前後におけるコードごとの描画人数の変化

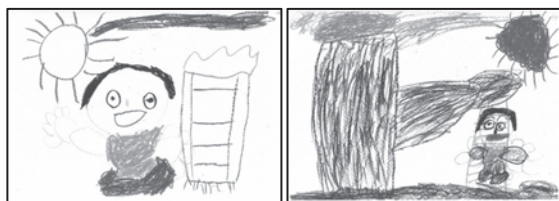


図4-1 D児の5月の活動前後の描画



図4-2 E児の5月の活動前後の描画

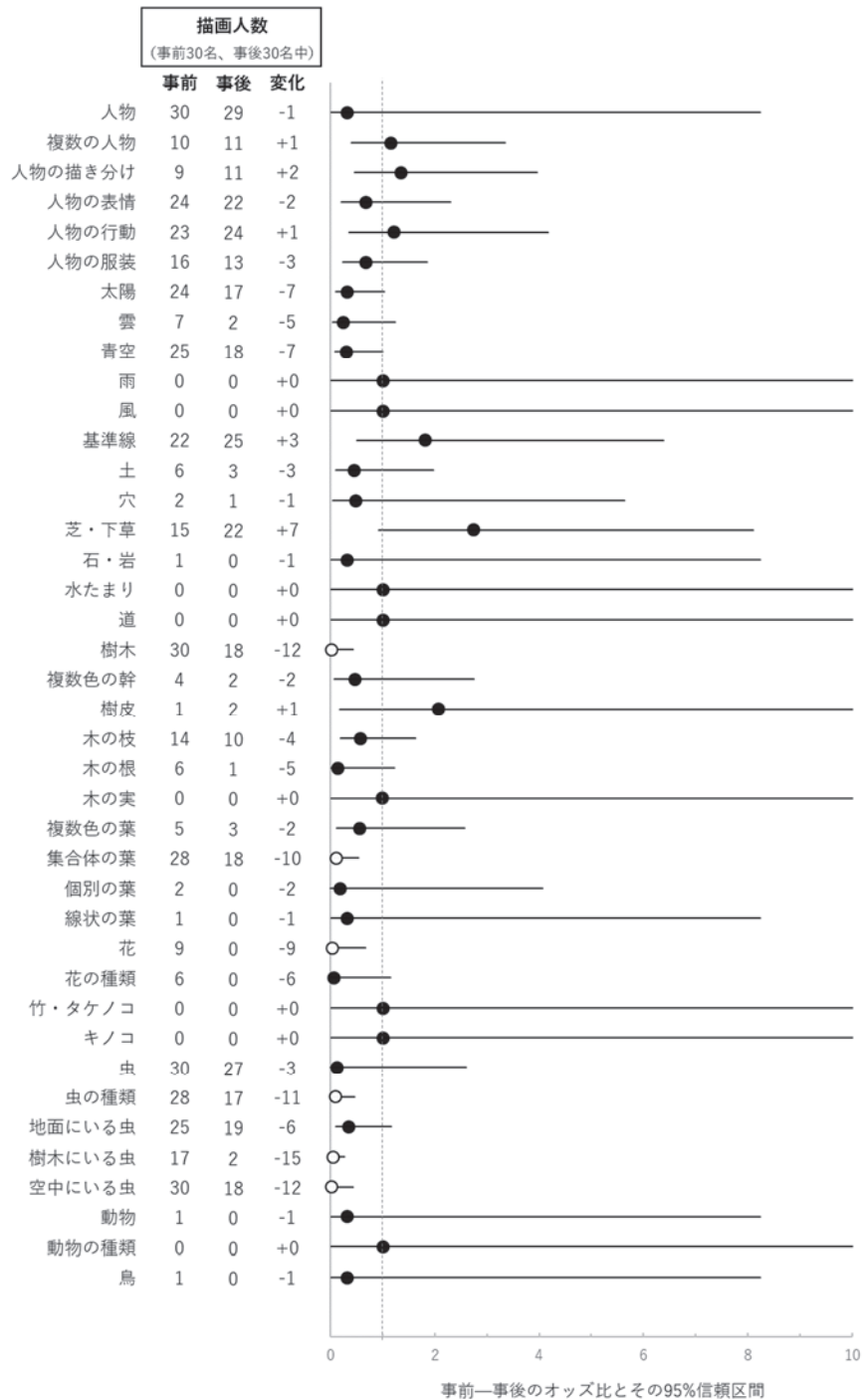


図5 6月の活動前後におけるコードごとの描画人数の変化



図6-1 F児の6月の活動前後の描画

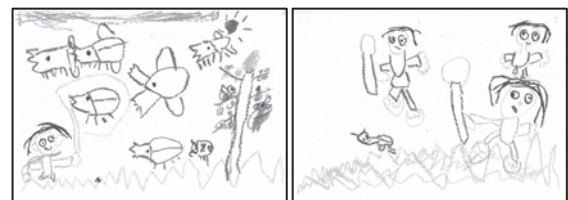


図6-2 G児の6月の活動前後の描画

IV. 実践の意義と課題

本実践では、A保育園に通う5歳児を対象に、青少年教育施設とその指導者を活用した、月1回の通年型自然体験活動に取り組んだ。幼児が活動前後に描いた絵からは、自然物に直接触れる体験が幼児の認識に影響を与え、自然物の姿をより具体的に理解するとともに、自身と自然の関係性を認識するようになることが示唆された。

このような効果を享受するためには、自然の中で安全に、かつ楽しく遊びながら知識を獲得していくことが求められるが、知識や経験の少ない幼児が自らそのような行動をとることは難しい。そこで、効果的な自然体験活動のプログラムや指導者の存在がその助けとなり得る。本実践では時期ごとに目的をもった活動を計画し、自然の家職員が直接指導を行った。自然の中での遊びを中心としながらも、体験させたいことを明確に設定し、必要に応じて自然へ目を向けるための介入を指導者が行ったことで、幼児が自然により深く触れる機会を作ることができたと考えられる。

一方、本実践の目的には「自然・生命を大切にしたいと思う温かい心の醸成を図る」とも挙げられていたが、この心理的概念については、今回の方法では直接的な評価ができていない。また、「自然物に直接触れる」体験を通して自然をより深く知ること、自然・生命を尊重する心や行動につながる可能性はあるものの、「自然物を道具として遊ぶ」「自然物を使って創作する」体験については、自然に対する認識にどのような影響があるかは定かではない。評価の視座の項でも述べたように、幼児を対象とした心理調査には方法上の工夫が必要である。自然に対する愛着や尊重の程度を測るための適切な方法の確立と、そこで得られた評価を活用したより効果的な実践方法について検討することが望まれる。

謝辞

本実践の実施にあたり、社会福祉法人みどり会西佐波保育園園長 渡辺二美子先生、同園 吉野瞳先生には、活動の実践および調査へのご助言、ご協力をいただきました。深く感謝いたします。福岡県立社会教育総合センター社会教育主事 姫野大夢氏（前国立山口徳地青少年自然の家）、国立山口徳地青少年自然の家 藤井恵美子氏、上玉利誠氏には、調査データの集計にご協力をいただきました。心からお礼申し上げます。

引用文献・参考文献・注

- 1) 文部科学省『幼稚園教育要領』、2017.
- 2) 厚生労働省『保育所保育指針』、2017.
- 3) 内閣府、文部科学省、厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』、2017.
- 4) 中川保敬、草野柊、井福裕俊、小澤雄二、齋藤和也、坂本将基「自然体験活動が子どもに与える有効性について～社会教育施設で行われる継続した体験活動を通して～」『熊本大学教育実践研究』第36号、2019、pp. 191-195.
- 5) 中村大輝、松浦拓也「幼少期の自然体験が理科学習への動機づけに及ぼす因果効果の検討」『理科教育学研究』第64巻第1号、2023、pp. 89-97.
- 6) 国立青少年教育振興機構「幼稚園・保育所等での自然体験等に関するアンケート」『青少年教育研究センター紀要』第7号、2019、pp. 111-114.
- 7) 山口県『山口県教育振興基本計画』、2023.
- 8) 小林重雄、伊藤健次『DAMグッドイナフ人物画知能検査新版ハンドブック』三京房、2017.
- 9) 遠藤隼「幼児向け体験型環境教育プログラムの実践と描画を使った評価」『作新学院大学女子短期大学部研究紀要』臨時号、2022、pp. 9-14.
- 10) 国立青少年教育振興機構「海の体験活動推進プロジェクト 平成29年度活動報告～海に親しむ子供を育てるために～」『青少年教育研究センター紀要』第6号、2018、pp. 125-130.
- 11) $OR=X[Y, Z]$ の表記において、XはORの点推定値、Yは95%CIの下限值、Zは95%CIの上限値を示す。

青少年教育研究センター紀要第12・13号投稿原稿査読者一覧（50音順）

阿比留 久美	早稲田大学文学学術院教授
伊原 久美子	大阪体育大学教授
遠藤 知里	常葉大学短期大学部教授
岡田 有司	東京都立大学大学教育センター准教授
小塩 真司	早稲田大学文学学術院教授
小林 孝雄	文教大学教授
佐藤 裕紀	新潟医療福祉大学講師
澤野 由紀子	聖心女子大学教授
田澤 実	法政大学教授
梨本 雄太郎	青山学院大学教授
本田 周二	大妻女子大学准教授
蓬田 高正	天理大学准教授
渡邊 仁	筑波大学助教

※ 敬称略

査読者の特定を避けるため、前号（第12号）に掲載していなかった査読者4名も併せて掲載しております。

Ⅱ 青少年教育研究センター における調査研究報告

1 青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）

<調査の概要>

青少年の体験活動等の現状を把握するため、小学生とその保護者、中学生、高校生を対象に、自然体験、生活体験、生活習慣の実態や自立に関する意識等について、全国規模の調査を行っている。

令和4年度調査では、放課後や休日の過ごし方、スマートフォン・SNSの利用状況、モデルとなる大人に関する内容を加えて、体験活動をとらえることとした。

<調査結果の概要>

- （1）放課後や休日に、保護者が子供に活動的な過ごし方を希望しているのに対して、青少年は家でゆっくりできる過ごし方を希望する傾向がみられる。
- （2）世帯年収 200 万円未満と 1,200 万円以上の両方で、青少年の放課後や休日の過ごし方の満足感が低い傾向がみられる。
- （3）青少年は、保護者や自身が希望するほどの体験ができていない。
- （4）令和元年と比べると、コロナ禍を経て、青少年の体験活動は減少している。
- （5）「あの人のようになりたい」と思う大人は有名人が4割程度で最も多く、なりたと思う大人がいないという割合は学年が上がるにつれて増加し高校生で3割程度である。

2 高校生のSNSの利用に関する調査-日本・米国・中国・韓国の比較-

<調査の概要>

日本、米国、中国、韓国の高校生を対象に、SNSの利用状況とその影響や意識を把握することを目的として調査を実施した。諸外国との比較を行うことで、日本の高校生の特徴や課題を分析した。

<調査結果の概要>

日本の高校生の主な特徴として次のことが明らかとなった。

- （1）趣味の情報収集のために SNS を利用する者は8割を超えている。
4 か国とも SNS を「利用している」と回答した割合が9割以上であり、特に日米韓では96%を超えている。日本の高校生は、利用の目的について「ゲームや音楽などの娯楽」（86.2%）、「趣味や興味のある話題に関する情報の収集」（82.4%）、「リアルな友達や知り合いとのコミュニケーション」（76.7%）、「家族との連絡」（75.8%）と回答した割合が高く、いずれも米中韓に比べても最も高くなっている。また、「推し活」の割合が36.7%で、米中韓より13ポイント以上高い。
- （2）1つのSNSで複数のアカウントを使い分ける経験があった者は5割を超えている
日本の高校生は、「1つのSNSに複数のアカウントを使い分けること」を「よくしている」「ときどきしている」と回答した割合が5割を超え、4か国中最も高い。一方、

SNS を使って「オンラインゲームをすること」(53.4%)「投稿を誰でも閲覧可能な範囲に公開すること」(25.3%)「投げ銭をすること」(3.6%)を「よくしている」「ときどきしている」と回答した割合は4か国の中で最も低い。

(3) リアルの友人とのコミュニケーションを重視

日本の高校生は、SNS を通じて知り合った人が「いる」と回答した割合が 49.2%で、その人と実際に会ったことが「ある」と回答した割合が 43.3%となっている。また、日本の高校生は、「リアルな友人よりも SNS で知り合った人のほうが気持ちを伝えやすい」(18.5%)「友達と直接話すより、SNS を通じたほうが気持ちが伝えやすい」(26.7%)と回答した(「そうだ」と「まあそうだ」の合計)割合が米・中・韓に比べて低い。

(4) SNS の利用によって、「趣味や興味のあること」が増えたと回答した割合が9割弱

日本の高校生は、SNS を利用することで、「趣味や興味のあること」(88.8%)「お金を使うこと」(52.0%)が「増えた」(「非常に」+「すこし」、以下同様)と回答した割合は4か国中最も高く、「社会への関心」が「高くなった」と回答した割合は 55.9%と、中国に次いで高い。一方、「学習に対する意欲」(25.8%)「時間を管理する能力」(20.2%)が「高くなった」と回答した割合は、4か国中最も低い。

(5) SNS による被害経験は米中韓より少ない

日本の高校生は、SNS を利用していて、「個人情報漏えいされたこと」「架空請求をされたこと」「アカウントの乗っ取りをされたこと」が「ある」と回答した割合はいずれも9%未満で、米中韓に比べて最も低くなっている。また、SNS 上で悪口や嫌がらせを受けることが「よくある」「時々ある」と回答した割合は、日本が4.3%で、米国の30.4%、中国の11.8%、韓国の10.1%に比べて最も低い。

3 高校生の科学への意識と学習に関する調査-日本・米国・中国・韓国の比較-

<調査の概要>

日本、米国、中国、韓国の高校生を対象に、科学への意識と学習について把握することを目的として調査を実施した。諸外国との比較を行うことで、日本の高校生の特徴や課題を分析し、青少年教育施策立案のための基礎資料を提供する。

4 体験活動を通じた子供の育ちに関する調査研究

<調査の概要>

各年齢期における子供の育ちとそれを支える体験活動の在り方等を検討し、その関係を系統的・体系的に明らかにすることで、青少年の体験活動の推進・充実に資する指針を示すことを目的としている。

研究計画は複数年度とし、子供の発達や教育に係る外部有識者等による検討委員会による検討を経て理論を構築し、試行事業の実施を経て最終報告をする予定である。

5 青少年教育関係施設等基礎調査

< 調査の概要 >

本調査は、全国の青少年教育施設の運営・分布状況等を把握し、運営に関する現状や課題、新たな取組等を明らかにし、それらの情報を基礎データとして青少年教育関係機関・団体、教育委員会への提供・共有することで、今後の施設運営や青少年教育の発展の一助とすることを目的とし、定期的に行っている。

令和6年度調査では、調査対象として国公立青少年教育施設だけでなく、民間の青少年教育施設・団体を加えた。また、青少年教育施設における STEAM 教育及び伝統文化体験に関する取組状況に関する設問を新たに加えた。

6 青少年教育施設におけるけが・病気等の発生状況に関する調査研究

< 調査の概要 >

本調査は、国立青少年教育施設で発生した傷病や事故の状況を把握し、その傾向や要因を検証することで、施設の安全管理の改善や安全対策の充実に資する基礎資料を得ることを目的としている。

< 調査結果の概要 >

令和5年度に発生した傷病は3,104件（負傷927件、疾病2,177件）となり、前年度に比べ1,298件増加していることが分かった。

7 子供の感受性の差を踏まえた自然体験活動の効果に関する調査研究

< 調査の概要 >

従来の青少年教育における事業の成果等の分析は、参加者を同質の集団という前提において検討を行い、その成果を明らかにすることに貢献してきた。一方で、個人が各々に有する特性に着目して指導を行ったり、成果を検討したい場合、参加者の総体として明らかにした成果等をそのまま適用してよいのか、という課題があった。

そこで、本研究では、種々の環境要因からの影響の受けやすさを反映した個人特性である感覚処理感受性（Sensory Processing Sensitivity: SPS）の概念に注目し、その個人差に応じて、例えば、青少年のメンタルヘルスや環境保全意識に与える自然体験活動の効果が、どのように異なるのかを明らかにすることを目的とし、調査を行った。

そこで得られた知見は、個人に寄り添った効果的な自然体験活動プログラム企画や指導方法の検討の際に活用でき、ひいては青少年教育と自然体験活動に関連する事業の充実に寄与することが期待される。令和6年度も、昨年度、一昨年度に引き続き、東北地方の中

高一貫校の協力を得て、青少年のメンタルヘルスや環境保全意識に対する自然体験活動の中長期的な効果について詳細に検討するため、2時点の縦断的調査を行った。

8 青少年教育の国際比較研究

<調査の概要>

本調査は、諸外国における「青少年教育」に関する理念・制度・方法等について、若者政策（youth policy）やユースワーク（youth work）概念に注目しながら、近年の動向や課題を調査することを通じて、日本における青少年教育の特徴やこれからの青少年教育の目指すべき方向性や課題について国際的な観点から明らかにし示唆を得ることを目的としている。令和4年度の東欧（ルーマニア・ハンガリー）での現地調査に続き、令和5年度は北欧（フィンランド・エストニア）を調査対象国として現地調査を行った。

令和6年度は、3カ年の調査の集大成として報告書を作成し、ヨーロッパにおけるユースワークの実践や施策が日本の青少年教育に与える示唆について分析した。

9 青少年教育施設におけるSTEAM教育推進に向けた実践研究事業

<調査の概要>

青少年教育研究センターでは、STEAM 教育事業の実践及び情報発信並びに関連の調査研究の推進により、青少年教育における STEAM 教育の普及啓発を目的として取り組んでいる。令和6年度は、国立オリンピック記念青少年総合センターが主催する「キッズフェスタ」（春と秋に計2回開催）において、STEAM 教育体験ワークショップを開催した。また、当センターが運用する Web サイト「代々木の森の STEAM 体験広場」において所属研究員による体験活動と STEAM 教育に関する記事配信を継続的に行った。

代々木の森の STEAM 体験広場 URL：<https://yoyogi-steam-lab.niye.go.jp/>

10 青少年教育施設の伝統文化体験に関する調査研究

<調査の概要>

青少年教育施設における持続可能な開発のための教育/ESD（Education for Sustainable Development）推進の観点から、調査研究を実施することが求められている。ESD は、地域の社会、環境、経済の3領域のバランスのとり方を体験的に学ぶとともに、その課題解決に向けた実践的行動を促すことを目的とするものであるが、ユネスコは、3領域の連関を媒介するものに地域の伝統文化を掲げ、それを基底とした ESD 展開の必要性を指摘する。

全国各地に所在する800を超える青少年教育施設には、地域それぞれの伝統文化が存在していることから、これらに焦点を当てた ESD プログラムの開発を推進していくことが

可能である。そこで、本研究では、地域の伝統文化や伝統的産業等の地域資源を認識・言語化し、ESD プログラムモデルを構築することを目的に実践研究を進めている。令和6年度は、令和5年度に実施した実践事業ワークショップ、「木から紙をつくる」（愛媛県喜多郡内子町）、「櫨の和ろうそくづくり」（福岡県福岡市）の参加者から収集した調査票の調査結果を各々分析し、その教育効果を測り、事業仮説構造モデルを検討した。

11 国立青少年教育振興機構各施設における体験活動の連携事業

< 調査の概要 >

青少年教育実践の現場である各施設と研究機関である当センターが連携することで施設が行う事業の効果検証やモデル化などを通じて、国立施設としての有意性を発揮するため、青少年教育施設における実践的研究事業を推進している。令和6年度の成果は次の通りであった。

①国立大雪青少年交流の家

当施設の実践研究事業「みんなの登山物語～登山を通して脳力を鍛えよう～」では、事業の効果を検証するための調査方法の提案、分析結果の考察に関する協議などを通して、事業の効果検証に協力している。令和6年度は調査対象を参加者の保護者にもひろげたことから、参加者への事前・事業中・事後のアンケートやループリック評価、保護者への事後アンケート、学生ボランティアの日記などの活用の仕方、分析方法など多岐にわたって協議、助言を行った。

②国立淡路青少年交流の家

令和5年度から、当施設の教育事業「SDGs 探検隊」に研究参画し、地域の特性と事業背景の言語化を行うとともに事業の仮説構造を設定、事業効果の分析からその仮説構造を検証してモデルを示している。令和6年度は、参加者が体験を経てどのような変容の過程から、持続可能な社会の担い手に必要な意識を涵養するのかといった、当事業における事業モデルを明らかにした。

③国立乗鞍青少年交流の家

当施設の ESD（持続可能な開発のための教育）プログラム「のりくら SDGs チャレンジ」と民間企業作成の SDGs を理解するためのカードゲームを組み合わせで実施した場合の効果検証について研究参画をしている。令和6年度は、令和7年度以降に調査を実施するための調査方法や質問紙作成等の調査設計に関する協議を通じて研究支援を行った。

④国立オリンピック記念青少年総合センター

当施設の人間関係作りプログラム「YCAP」及び「野外炊事」を組み合わせ、更に企業が提供する防災に関する活動を組み合わせた企業研修プログラムを開発するプロジェクトへの研究参画を行っている。令和6年度は、当事業構造の可視化と効果測定視点の検討と提案を行うなど、研究支援を行った。

12

“First ARETE”を活用した身体活動（体験）の習慣化が児童の成長に与える影響に関する調査研究

<調査の概要>

本調査は、米国 NPO 法人アメリカン・スポーツ・インスティテュート（American Sports Institute。以下、ASI）が開発した、身体活動を中心に脳と身体の統合的学習方法を用いる一連の活動を含む FirstARETE（ファーストアレーテ）プログラム（以下、FA プログラム）を実施し、児童の認知能力、体力、社会情緒的行動（非認知能力）、社会関係の側面、そして学力にどう影響を与えるか、また子どもたち自身が自らの体験、つまり身体活動を通じた能動的な経験や具体的な経験をどう捉え、評価するかを明らかにすることを目的としている。令和 6 年度は、東京都内の公立小学校 2 校の協力を得て、1～3 月に試行的な調査を行った。

身体活動（体験）の習慣化について、一方で認知能力や非認知能力など諸領域の科学的見地から、もう一方で児童の主観的な体験から、それぞれどのような影響を及ぼすかを調査することで成長の包括的理解を図る。さらに本調査は、同時期に同程度の身体活動を自由遊び（自由遊びプログラム）として行った児童や何も行わなかった児童を集めたグループとの比較検証も行った。

13

組織で働く人へのピアサポートとしてのサードプレイスのカフェの効果検証

<調査の概要>

国立青少年教育振興機構本部と国立オリンピック記念青少年総合センターに勤務する職員を対象とした試行的なキャリア支援の介入研究である。任意参加のカフェを業務時間外に定期的に 8 回実施するとともに、当該カフェの前後でキャリア・アンカーやキャリアニーズ、キャリアレジリエンスに関するアンケート調査を行った。これにより、当該カフェの効果や個人が行ったその他の方策の効果を検証し、職場内のサードプレイスの活動の効果を明らかにすることを目的とした。

上記のほか、これまでに青少年教育研究センターが
公表した報告書は URL もしくは QR コードから閲覧できます。



<https://s-opac.net/Opac/search.htm?s=vObS3KJwuzRW7N7YMUgmiMGEcf>

Ⅲ 国立青少年教育振興機構 施設一覧・配置図

国立青少年教育振興機構施設一覧

(令和7年3月現在)

1	国立大雪青少年交流の家	〒071-0235 北海道上川郡美瑛町字白金温泉 TEL 0166-94-3121 FAX 0166-94-3223 URL https://taisetsu.niye.go.jp	
2	国立日高青少年自然の家	〒055-2315 北海道沙流郡日高町字富岡 TEL 01457-6-2311 FAX 01457-6-3934 URL https://hidaka.niye.go.jp	
3	国立岩手山青少年交流の家	〒020-0601 岩手県滝沢市後292 TEL 019-688-4221 FAX 019-688-5047 URL https://iwate.niye.go.jp	
4	国立花山青少年自然の家	〒987-2593 宮城県栗原市花山字本沢沼山61-1 TEL 0228-56-2311 FAX 0228-56-2469 URL https://hanayama.niye.go.jp	
5	国立磐梯青少年交流の家	〒969-3103 福島県耶麻郡猪苗代町字五輪原7136-1 TEL 0242-62-2530 FAX 0242-62-2532 URL https://bandai.niye.go.jp	
6	国立那須甲子青少年自然の家	〒961-8071 福島県西白河郡西郷村大字真船字村火6-1 TEL 0248-36-2331 FAX 0248-36-2150 URL https://nasukashi.niye.go.jp	
7	国立オリンピック記念 青少年総合センター	〒151-0052 東京都渋谷区代々木神園町3-1 TEL 03-3469-2525 FAX 03-3469-2277 URL https://nyc.niye.go.jp	
8	国立赤城青少年交流の家	〒371-0101 群馬県前橋市富士見町赤城山27 TEL 027-289-7224 FAX 027-289-7226 URL https://akagi.niye.go.jp	
9	国立信州高遠青少年自然の家	〒396-0301 長野県伊那市高遠町藤沢6877-11 TEL 0265-96-2525 FAX 0265-96-2151 URL https://takato.niye.go.jp	
10	国立妙高青少年自然の家	〒949-2235 新潟県妙高市大字関山6323-2 TEL 0255-82-4321 FAX 0255-82-4325 URL https://myoko.niye.go.jp	
11	国立立山青少年自然の家	〒930-1407 富山県中新川郡立山町芦峠寺字前谷1 TEL 076-481-1321 FAX 076-481-1430 URL https://tateyama.niye.go.jp	
12	国立能登青少年交流の家	〒925-8530 石川県羽咋市柴垣町14-5-6 TEL 0767-22-3121 FAX 0767-22-3125 URL https://noto.niye.go.jp	
13	国立若狭湾青少年自然の家	〒917-0198 福井県小浜市田島区大浜 TEL 0770-54-3100 FAX 0770-54-3023 URL https://wakasawan.niye.go.jp	
14	国立中央青少年交流の家	〒412-0006 静岡県御殿場市中畑2092-5 TEL 0550-89-2020 FAX 0550-89-2025 URL https://fujinosato.niye.go.jp	

15	国立乗鞍青少年交流の家	〒506-0815 岐阜県高山市岩井町913-13 TEL 0577-31-1013 FAX 0577-31-1025 URL https://norikura.niye.go.jp	
16	国立曽爾青少年自然の家	〒633-1202 奈良県宇陀郡曽爾村太良路1170 TEL 0745-96-2121 FAX 0745-96-2126 URL https://soni.niye.go.jp	
17	国立淡路青少年交流の家	〒656-0543 兵庫県南あわじ市阿万塩屋町757-39 TEL 0799-55-2693 FAX 0799-55-0463 URL https://awaji.niye.go.jp	
18	国立吉備青少年自然の家	〒716-1241 岡山県加賀郡吉備中央町吉川4393-82 TEL 0866-56-7231 FAX 0866-56-7235 URL https://kibi.niye.go.jp	
19	国立三瓶青少年交流の家	〒694-0002 島根県大田市山口町山口1638-12 TEL 0854-86-0319 FAX 0854-86-0458 URL https://sanbe.niye.go.jp	
20	国立江田島青少年交流の家	〒737-2126 広島県江田島市江田島町津久茂1-1-1 TEL 0823-42-0660 FAX 0823-42-0664 URL https://etajima.niye.go.jp	
21	国立山口徳地青少年自然の家	〒747-0342 山口県山口市徳地船路668 TEL 0835-56-0111 FAX 0835-56-0130 URL https://tokuji.niye.go.jp	
22	国立大洲青少年交流の家	〒795-0001 愛媛県大洲市北只1086 TEL 0893-24-5175 FAX 0893-24-2909 URL https://ozu.niye.go.jp	
23	国立室戸青少年自然の家	〒781-7108 高知県室戸市元乙1721 TEL 0887-23-2313 FAX 0887-23-2484 URL http://muroto.niye.go.jp	
24	国立夜須高原青少年自然の家	〒838-0202 福岡県朝倉郡筑前町三箇山1103 TEL 0946-42-5811 FAX 0946-42-5880 URL https://yasu.niye.go.jp	
25	国立諫早青少年自然の家	〒859-0307 長崎県諫早市白木峰町1109-1 TEL 0957-25-9111 FAX 0957-25-9115 URL https://isahaya.niye.go.jp	
26	国立阿蘇青少年交流の家	〒869-2692 熊本県阿蘇市一の宮町宮地6029-1 TEL 0967-22-0811 FAX 0967-22-0814 URL https://aso.niye.go.jp	
27	国立大隅青少年自然の家	〒891-2396 鹿児島県鹿屋市花里町赤崩 TEL 0994-46-2222 FAX 0994-46-2540 URL https://osumi.niye.go.jp/	
28	国立沖縄青少年交流の家	〒901-3595 沖縄県島尻郡渡嘉敷村字渡嘉敷2760 TEL 098-987-2306 FAX 098-987-2318 URL https://okinawa.niye.go.jp	

国立青少年教育振興機構施設配置図



Ⅳ 青少年教育研究センター紀要第 13 号
投稿原稿募集要項・執筆要領

独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要第13号投稿原稿募集要項

令和6年5月24日

独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要編集委員会

1. 趣旨

独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要（以後、「紀要」という。）は、広く青少年教育指導者や研究者などの青少年教育関係者から青少年教育に関する理論や実践的な調査研究の成果を募り、その発表の場とします。また、独立行政法人国立青少年教育振興機構の研究結果等を公表し、これらを、誌上を通して青少年教育施設、青少年教育団体などの関係者等に提供することを通じて、今後の実践活動や研究活動などの充実に資することを目的とします。この要項は、本紀要の投稿原稿の基準に必要な事項を定めたものです。

2. 投稿原稿のテーマ及び内容

青少年教育に関する調査研究、又は報告。下記の内容のいずれかにあてはまるものとする。

- (1) 青少年教育に関する課題解決のための実証的・先進的な取組
- (2) 地域のニーズや課題を踏まえた効果的な実践活動の推進
- (3) 青少年教育施設の事業運営や施設職員の役割に関する実践や取組
- (4) 青少年の団体活動の意義やその成果
- (5) 学校等における体験活動に関する実践や取組
- (6) 地域における学校外（放課後活動、休日活動等）の教育活動
- (7) 青少年教育に関する政策や答申等を踏まえた実践や取組
- (8) 家庭教育における体験活動の推進に関する実践や取組
- (9) その他、編集委員会が青少年教育の充実に資すると判断するもの

3. 投稿資格

- (1) 青少年教育施設・団体関係者
- (2) 社会教育施設・団体関係者
- (3) 青少年教育行政関係者・社会教育行政関係者
- (4) 学校教育関係者
- (5) 青少年教育研究者等

4. 投稿原稿の区分

- (1) 投稿できる原稿は以下のとおりです。

① 論文

先行研究にもとづき研究課題が明確に設定され、新たな知見が論理的・実証的に提示されているもの、又は特定の研究分野について、課題や展望が体系的に提示されているもの。

② 報告

特定の調査について、その目的・意義等が明確に示され、分析・解釈の結果が適切に提示されているもの、又は特定の実践について、その目的・意義等が明確に示され、課題や展望が適切に提示されているもの。

- (2) 原稿の提出後に、投稿者が原稿の区分を変更することはできません。

- (3) 査読の過程で論文又は報告として掲載できないと判断された場合、独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要編集委員会（以後、「編集委員会」という。）の判断により、論文として投稿されたものを研究ノート、報告として投稿されたものを資料として、掲載を認める場合があります。また、論文又は研究ノートとして掲載できないと判断したものを、報告又は資料として掲載することを認める場合もあります。なお、研究ノートと資料の概要はそれぞれ以下のとおりです。

① 研究ノート

新たな知見が認められ、論文への発展が期待できるもの。

② 資料

有用性が認められ、報告への発展が期待できるもの。

5. 執筆

- (1) 原稿は「独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要執筆要領」（以後、「執筆要領」という。）に従い、原則として和文で記述してください。ただし、編集委員会が認めた場合はこの限りではありません。
- (2) 執筆は、マイクロソフト社オフィス（Office）のワード（Word）（以下「ワード」という）を用いてください。

6. 遵守義務

投稿原稿（論文・報告ともに）は、以下の内容が全て満たされていることが条件です。

- (1) 未発表のものであり、他の雑誌等に投稿中でないもの。ただし、学会の大会等における口頭発表やその資料の内容を充実させた論文、あるいは各種研究助成金の交付を受けた研究をまとめた論文等は投稿することができます。
- (2) 捏造、改竄、剽窃等の非倫理的な行為で執筆されていないこと。
- (3) 調査や事業等が社会的規範及び倫理的側面からみて、著しく逸脱した方法で実施されたものでないこと。また、必要な場合はどのような倫理的配慮が行われたかについて明記すること。
- (4) 個人情報保護等の観点から個人が特定されないよう十分に配慮したものであること。

7. 採否の決定

原稿の採否は、査読を経て編集委員会によって決定します。投稿原稿の査読は原則として3回です。

8. 投稿料及び掲載料

投稿料及び掲載料は徴収しません。

9. 校正

原稿の校正は、初校のみ投稿者に依頼します。

10. 著作権

- (1) 紀要に掲載された投稿原稿の著作権については、独立行政法人国立青少年教育振興機構（以後、「機構」という。）に帰属します。また、投稿者自身が自分の投稿原稿を利用する場合には、機構の許諾を必要とはしません。
- (2) 紀要に掲載された投稿原稿は原則として、電子化し、機構のホームページ等において公開します。

11. 原稿の提出

(1) 提出方法

下記のEメールアドレスまでファイルを添付して送信してください。

(2) 提出内容

投稿原稿本体及び添え状（詳細は執筆要領を参照）を、ワード及びPDFにてそれぞれ提出する。

(3) 提出先Eメールアドレス

kenkyu-soumu@niye.go.jp

(4) 提出期限

投稿原稿は募集要項及び執筆要領に従い作成し、令和6年7月28日（日）までに提出してください（期限厳守）。なお、提出された原稿が執筆要領から逸脱している場合は受理できませんので、執筆要領を熟読の上、投稿原稿を作成してください。

12. その他

募集要項及び執筆要領は、当機構ホームページ内の青少年教育研究センターページ

（<https://www.niye.go.jp/research/index.html>）から閲覧及びダウンロードすることができます。

また、同ホームページ内の『所蔵資料検索サービス』で過去の紀要を閲覧することができますので、原稿作成の参考にしてください。

13. 問い合わせ先

独立行政法人国立青少年教育振興機構

青少年教育研究センター紀要編集委員会 事務局：青少年教育研究センター企画室（03-6407-7612）

〒151-0052 東京都渋谷区代々木神園町3-1 Eメール：kenkyu-soumu@niye.go.jp

独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要投稿原稿執筆要領

令和6年5月24日

独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要編集委員会

1. 趣旨

本要領は、独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター（以後、「研究センター」という。）が発行する、独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要（以後、「紀要」という。）の投稿原稿の執筆に必要な事項を定める。

2. 投稿原稿の構成

投稿原稿は、原則として添え状及び本体で構成されるものとする。添え状及び本体に記載する項目は、表1のとおりとする。また、添え状と本体は別ファイルとすること。

表1 添え状及び本体に記載する項目

構成	項目	留意点
添え状	表題	和文、英文両方で記載する。
	著者名	著者全員分の氏名を和文、英文両方で記載する。
	所属機関名	著者全員分の主たる所属機関の名称を記載する。
	原稿の種類	「論文」または「報告」のいずれかを選択し、記載する。
	文字数	本文の文字数を記載する。
	図表及び写真の枚数	図、表及び写真のそれぞれの枚数を記載する。
	二重投稿の有無	本稿が二重投稿でない旨を記載する。特に、類似内容の既報あるいは他誌への投稿がある場合には、その原稿との相違点について記載する。
	共著者の役割	共著者による執筆の場合、全員が本稿の内容に責任を持つ旨を記載する。また、各著者が本稿においてどのような貢献をしたのか具体的に記載する。
	利害の衝突の有無	本稿について利害の衝突の可能性がある場合には、その内容（コンサルタント料、寄付料、株の所有、特許取得等）を記載する。
	連絡先	連絡先となる著者の氏名、住所、電話番号、Eメールアドレスを記載する。
本体	原稿の種類	添え状と同様に記載する。
	表題	添え状と同様に記載する。
	要旨	本文の要旨を400字（10行）以内で記載する。
	キーワード	本文の内容に関連するキーワードを3～5個（合計1行以内）記載する。
	本文	図表、写真及び引用文献・参考文献・注は本文中に挿入する。

3. 原稿の分量

原稿の分量は、原則として添え状が1ページ、本体が図表、写真及び引用文献・参考文献・注を含めて10ページ以内とする。ただし、編集委員会が認めた場合は、この限りではない。

4. 執筆の手段

執筆は、マイクロソフト社オフィス（Office）のパソコン用ソフトのワード（Word）を使用すること。

5. 本体の書式等

(1) 書式(別紙「執筆例」を参照すること。)

- ① 原稿は、A4用紙を縦置きで使用し、特別の場合を除いて横書きとする。
- ② 用紙の余白は上下左右各25mmとし、1ページあたりの文字数は40字×40行(1,600字)とする。
- ③ 文字・数字・記号のフォントはMS明朝とし、サイズは10.5ポイントとする。ただし、原稿の種類と表題のサイズは12ポイントとする。
- ④ 文字・数字・記号は、アルファベット及び2桁以上の算用数字のみ半角とし、その他は全角とする。
- ⑤ 本体は、1ページ目の最初の行に左寄せで原稿の種類を記載し、1行開けて和文、英文両方の表題を中央寄せで記載する。また、表題とキーワードの間は著者の人数×4行分を開ける。
- ⑥ 図表及び写真を除き、本文中の見出しの番号は原則として「Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ…」、「1、2、3…」、「(1)、(2)、(3)…」の順に用い、「Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ…」及び「1、2、3…」の上1行分を開ける。また、箇条書きの番号は、「①、②、③…」または「i、ii、iii…」を用いる。

(2) 図表

図表は、図と表を区別して「図1」「表1」の要領により算用数字で一連の番号を付けるとともに、図については下部、表については上部にそれぞれ見出し及び必要に応じて注釈を付ける。なお、図表番号及び見出しのフォントはMSゴシックとする。

(3) 写真

写真の取り扱いは図に準じるが、白黒で写りの明瞭なものを使用すること。

(4) 引用文献・参考文献・注

引用文献・参考文献・注は、本文中の該当箇所の右肩に「¹⁾」「²⁾」の要領により一連の番号を付け、その番号順に本文の最後にまとめて記載する。その際、パソコン用ソフトの注を作成する機能は使用しないこと。また、記載例は次のとおりとし、「拙稿」「拙著」等の投稿者が特定される表現は使用しないこと。

- ① 論文の場合：著者名 論文名 誌名 巻号、発行年、掲載ページ
 例) 神園太郎「青少年の未来」『青少年研究』第8号、1995、pp.10-15.
 例) Wellvalley, J. “Adolescent Girls and Outdoor Life” Journal of Youth Research 8th, 1999, pp.356-379.
- ② 単行本の場合：著者名 書名 出版社、発行年、掲載ページ
 例) 代々木花子『野外活動概論』青年書房、1992、p.98.
- ③ 共著本の場合：執筆者名 タイトル 編者名 書名 出版社、発行年、掲載ページ
 例) 神園次郎「アメリカにおける野外活動」代々木花子[編]『世界の野外活動』神園出版、2013、pp.95-120.
- ④ 翻訳書の場合：著者名／訳者名 書名 出版社、発行年、掲載ページ
 例) ディーン, J.／渋谷次郎訳『青少年とメディア』少年書院、1989、pp.75-76.
- ⑤ Webサイトの場合：著者名 記事等のタイトル Webサイトの作成者名、URL、参照日
 例) 渋谷次郎「青少年の現状」青少年教育普及協会、<https://top.shibuya.go.jp/>、2008年7月7日参照.

ただし、Webサイトに掲載されているPDFファイル等から引用した場合、そのPDFファイルのページ数や章等、該当部分がわかるよう記載すること。ただし、紙媒体等の冊子・報告書形式でも発行されているものについては、原則その冊子・報告書名を引用文献として、上記①～④と同様に記載すること。

6. その他

- (1) 執筆にあたっては、著作権・肖像権等に十分留意し、写真については本人の承諾済のものを使用すること。
- (2) 掲載が認められた原稿について、編集の都合によりレイアウト等の変更が必要な場合は、研究センターより投稿者へ連絡する。

表 1 ○○○○○○○○○○○○○○○○○

--

[illegible]

【例 1】○○○○○○○○○○○○○○○○○○

III. ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

1. ○○○○○○○○○○○○○○○○○

(1) ○○○○○○○○○○○○○○○○○

(2)

2. ○○○○○○○○○○○○○○○○

A handwriting practice grid consisting of 4 rows and 20 columns of empty circles. The circles are arranged in a uniform grid pattern, intended for students to practice writing their names or other text within the spaces.

引用文献·参考文献·注

- [illegible]

V これまでに発行した報告書等一覧

これまでに発行した報告書等一覧

報告書タイトル	発行年月
国立青少年教育施設における傷病の概況（令和5年度調査）速報値 概要	令和6年10月
高校生のSNSの利用に関する調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-	令和6年7月
国立青少年教育施設における傷病の概況（令和4年度調査）	令和6年3月
青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）	令和6年3月
青少年教育施設近隣の伝統文化の教育資源を活用したESD事例検討にかかるフィールド調査（報告）-愛媛県内子町の伝統工芸を中心に-	令和6年3月
環境教育、ESDの歴史的変遷と定義-青少年教育における環境教育の視点から-	令和6年3月
「青少年の国際比較研究」令和3・4年調査研究報告-ヨーロッパユースワークの今-	令和6年3月
子供の感受性の差を踏まえた自然体験活動の効果に関する調査研究報告書	令和6年1月
国立青少年教育施設における傷病の概況（令和4年度調査）速報値	令和5年9月
高校生の進路と職業意識に関する調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-	令和5年6月
国立青少年教育施設における傷病の概況（令和3年度調査）	令和5年3月
国立青少年教育施設での勤務経験による資質能力の向上に関する調査研究（令和3年度調査）	令和4年12月
コロナ禍を経験した高校生の生活と意識に関する調査報告書 -日本・米国・中国・韓国の比較-	令和4年6月
青少年教育関係施設基礎調査（令和2年度調査）	令和4年3月
国立青少年教育施設における傷病の概況（令和2年度調査）	令和4年3月
国立青少年教育施設での勤務経験による資質能力の向上に関する調査研究（令和元年・2年度調査）	令和4年1月
国立青少年教育施設における小・中学校の集団宿泊的行事に関する調査 -コロナ禍における安心安全に配慮した体験活動の在り方-	令和3年6月
新型コロナウイルス感染症流行下における青少年教育施設の運営に関する現状調査（第2回）	令和3年6月
高校生の社会参加に関する意識調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-	令和3年6月
子どもの頃の読書活動の効果に関する調査研究	令和3年3月
青少年の体験活動等に関する意識調査（令和元年度調査）	令和3年3月
青年海外協力隊帰国者の意識等に関する調査研究	令和3年3月
国立青少年教育施設における傷病の概況（令和元年度調査）	令和2年11月
新型コロナウイルス感染症流行下における公立青少年教育施設の運営に関する現状調査	令和2年6月
高校生のオンライン学習に関する意識調査報告書 -日本・米国・中国・韓国の比較-	令和2年5月
発達段階に応じた望ましい体験の在り方に関する調査研究（中間まとめ）	令和2年3月
大学生のボランティア活動等に関する調査	令和2年3月

報告書タイトル	発行年月
令和元年度文部科学省委託事業「青少年教育施設を活用したネット依存対策推進事業」報告書	令和2年2月
子供の頃の読書活動の効果に関する調査研究報告(速報版)	令和元年12月
高校生の留学に関する意識調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-	令和元年6月
小中学校の集団宿泊活動に関する全国調査	平成31年3月
「青少年教育関係施設基礎調査」(平成28年度調査)報告書	平成31年3月
「探求の対話(P4C)と体験活動の相乗効果に関する研究」報告書	平成31年2月
平成30年度文部科学省委託事業「青少年教育施設を活用したネット依存対策推進事業」報告書	平成31年2月
「青少年の体験活動等に関する意識調査(平成28年度調査)」[結果の概要]	平成30年8月
インターネット社会の親子関係に関する意識調査-日本・米国・中国・韓国の比較-	平成30年7月
都市部の青少年に対する効果的な体験活動の提供に関するモデルプログラム開発事業(平成29年度)報告書	平成30年3月
高校生の心と体の健康に関する意識調査-日本・米国・中国・韓国の比較-	平成30年3月
「生きる力」の測定・分析ツールのバージョンアップについて	平成30年3月
「子供の四季を通したふだんの生活と施設利用に関する調査」報告書	平成30年3月
「子供の頃の体験がはぐくむ力とその成果に関する調査研究」報告書	平成30年3月
平成29年度文部科学省委託事業 「青少年教育施設を活用したネット依存対策推進事業」報告書	平成30年2月
長期自然体験活動を経験した青少年のその後の姿 ～「御五神島・無人島体験事業」の追跡調査～報告書	平成30年2月
平成28年度文部科学省委託事業 「地域における青少年教育施設の在り方等に関する調査研究」報告書	平成30年1月
青少年教育史に関する調査研究 -1970年代以降の青少年教育施策に関するインタビュー記録-	平成29年3月
都市部の青少年に対する効果的な体験活動の提供に関するモデルプログラム開発報告書	平成29年3月
高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-	平成29年3月
平成28年度文部科学省委託事業 「青少年教育施設を活用したネット依存対策推進事業」報告書	平成29年3月
若者の結婚観・子育て観等に関する調査報告書	平成29年3月
子供の四季を通したふだんの生活と施設利用に関する調査[結果の概要]	平成28年7月
高校生の安全に関する意識調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-	平成28年6月
「青少年の体験活動等に関する実態調査(平成26年度調査)」[結果の概要]	平成28年5月
「ミクロネシア諸島自然体験交流事業」日本人参加経験者に係る追跡調査報告書	平成28年4月

報告書タイトル	発行年月
都市部の青少年に対する効果的な体験活動の提供に関するモデル調査事業報告書	平成28年 3 月
平成27年度文部科学省委託事業 「青少年教育施設を活用したネット依存対策推進事業」報告書	平成28年 3 月
「青少年教育関係施設等基礎調査」（平成25年度調査）報告書	平成27年12月
高校生の生活と意識に関する調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較-	平成27年 8 月
「子供の生活力に関する実態調査」報告書	平成27年 5 月
アメリカ合衆国における政府主導の職員研修システムに関する調査報告書	平成27年 3 月
平成26年度文部科学省委託事業 「青少年教育施設を活用したネット依存対策研究事業」報告書	平成27年 3 月

※ 今後の参考とさせていただきたいと思いますので、上記報告書を引用された場合には
青少年教育研究センターまでその旨ご連絡いただけましたら幸いです。

上記のほか、これまでに青少年教育研究センターが公表した
報告書等は、URLもしくはQRコードから閲覧できます。



<https://s-opac.net/Opac/search.htm?s=vObS3KJwuzRW7N7YMUgmiMGEcf>

VI 青少年教育研究センターについて

1. 青少年教育研究センターについて

青少年教育研究センターは、青少年教育に関する調査研究を実施し、その成果を広く提供・活用することにより青少年教育の振興を図ることを目的としております。

そのために青少年の体験活動全般についての基盤的・課題別の調査研究を戦略的に実施し、その成果を報告書や紀要等の形にまとめ公表しております。また、ホームページにも報告書や紀要等の内容は公開しております。

今後も日本全体の体験活動を底上げしていくための様々な調査研究を行っていく予定です。私たち青少年教育研究センター職員一同、皆さまからの多様なご意見をお待ちしております。

2. 青少年教育研究センター職員一覧（令和6年度）

センター長

松田 恵示	専門分野	社会学、教育社会学
(～令和7年1月)	主な研究テーマ	体育、身体教育学、スポーツ科学
古川 和		
(令和7年2月～)		

副センター長

樋口 拓	専門分野	社会教育、ESD、芸術工学
	主な研究テーマ	地域資源を活かした持続可能な開発のための教育プログラム開発

研究員

矢野 康介	専門分野	健康心理学、パーソナリティ心理学
(～令和6年8月)	主な研究テーマ	環境感受性、青年期のメンタルヘルス

客員研究員

青木 康太郎	専門分野	青少年教育、野外教育、レクリエーション
	主な研究テーマ	体験活動を通じた青少年の育成や支援、自然体験活動における指導者養成や安全管理
青山 鉄兵	専門分野	社会教育学、青少年教育論
	主な研究テーマ	青少年教育におけるグループワーク論の展開
池田 幸恭	専門分野	青年心理学
	主な研究テーマ	親に対する感謝の発達
遠藤 伸太郎	専門分野	スポーツ科学、応用健康科学
	主な研究テーマ	青少年における体験活動と品格、心身の健康の関連
胡 霞	専門分野	学校教育
	主な研究テーマ	青少年の意識や行動

長谷川	友香	専門分野	文化人類学、民俗学
		主な研究テーマ	現代アートを媒介した市民活動やまちづくり
両角	達平	専門分野	ユースワーク、比較教育学、社会教育学、スウェーデン
		主な研究テーマ	若者の社会参画について、ヨーロッパの若者政策
金	光明		

企画室

樋口	拓	青少年教育研究センター企画室長（兼）副センター長
関	智子	青少年教育研究センター企画室総務係長（兼）研究員
阿部	麻由里	青少年教育研究センター企画室総務係主任（兼）研究員
高橋	旺子	青少年教育研究センター企画室総務係員（兼）研究員
坂谷	素美	青少年教育研究センター企画室事務補佐員

VII 青少年教育研究センター紀要第 13 号
編集委員会委員一覧・編集後記

青少年教育研究センター 紀要第13号編集委員会委員一覧

委員長

- 松田 恵示 青少年教育研究センター長（令和6年4月～令和7年2月）
神戸親和大学学長
- 古川 和 青少年教育研究センター長（令和7年2月～）
独立行政法人国立青少年教育振興機構理事長

委員

- 青木 康太朗 青少年教育研究センター研究員、國學院大學教授
- 池田 幸恭 青少年教育研究センター研究員、和洋女子大学教授

事務局

- 樋口 拓 青少年教育研究センター企画室長（兼）副センター長
- 関 智子 青少年教育研究センター企画室総務係長（兼）研究員
- 阿部 麻由里 青少年教育研究センター企画室総務係主任（兼）研究員
- 高橋 旺子 青少年教育研究センター企画室総務係員（兼）研究員

編集後記

本紀要では毎号投稿原稿を募集しております。研究者の方だけではなく、多くの実践家の方からも、青少年教育に関する投稿をいただいております。今号は7本の投稿がありました。青少年教育の研究・実践の成果を発信するツールとして、ぜひご活用いただきたいと思いますと考えております。次号への投稿をお待ちしております。

今後とも、青少年教育研究センター運営へのご理解とご協力をよろしくお願い申し上げます。

（紀要第13号編集委員会）

※ 本紀要の全文（PDF 版）は、国立青少年教育振興機構ホームページの
「青少年教育情報センター所蔵資料等検索サービス」からダウンロードや
閲覧が可能です。



国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター紀要 第13号

令和7年3月発行

編集・発行 国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター

〒151-0052 東京都渋谷区代々木神園町3番1号

電話：03-6407-7612 FAX：03-6407-7619

Eメール：kenkyu-soumu@niye.go.jp

国立青少年教育振興機構

青少年教育研究センター紀要

第 13 号



National Institution For Youth Education
国立青少年教育振興機構

「体験の風をおこそう」運動[®]