

青少年教育研究センター紀要

National Institution For Youth Education
Research Center For Youth Education

第14号

・ 特集

社会との接続を意識した学びについて考える
～自己主導的な学びと協働的な学び～

・ 投稿原稿

・ 青少年教育研究センター研究員による
研究報告(論文)

・ 青少年教育研究センターにおける調査研究報告

センター長あいさつ

青少年教育研究センター紀要第14号をお届けできることを、大変嬉しく存じます。

令和7年度は、第4期中期目標期間の最終年度にあたります。この期間、当研究センターは「基盤的調査研究」「課題別調査研究」「成果の普及・啓発」を柱として取り組みを進めてまいりました。

例えば、青少年の体験活動や自立に関する意識等を全国規模で定期的に調査する「青少年の体験活動等に関する意識調査」、教育施設の運営状況等の基礎データを収集する「青少年教育関係施設基礎調査」、日本、米国、中国、韓国の青少年を対象としてテーマを設定し各国の高校生の意識を比較することで現代の青少年の課題を明らかにする「日・米・中・韓の青少年に関する国際比較調査」など、多角的な視点から知見の蓄積に努めてまいりました。

新型コロナウイルス感染症の影響により青少年の体験活動が減少したことや、青少年の精神的な健康状態が悪化している等さまざまな社会課題が顕在化しております。こうした状況下で、社会教育の一つである青少年教育の意義を発信していくための調査・研究を実施していくことが一層求められていると感じております。次期中期目標期間では、地方施設との連携による実践研究や青少年の実態等の把握と情報発信によって、青少年教育の一層の振興に寄与していきたいと考えております。

今年度の特集のテーマは、「社会との接続を意識した学びについて考える～自己主導的な学びと協働的な学び～」です。また、今号には4本の投稿が寄せられ、査読者の丁寧な審査を経て、4本すべてを採択いたしました。内訳は「論文」1本、「研究ノート」1本、「報告」2本であり、いずれも青少年教育に関わる多様なテーマを扱ったものです。投稿者の皆様、査読をご担当いただいた皆様のご尽力に、あらためて深く感謝申し上げます。

本紀要が、青少年教育にかかわる多様な主体の皆様にとって、青少年教育を展望するための新たな視点や、実践をより豊かにするための一助となれましたら幸甚に存じます。

引き続き、青少年教育研究センターへのご支援とご協力をお願い申し上げ、刊行の挨拶とさせていただきます。



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 特集 社会との接続を意識した学びについて考える～自己主導的な学びと協働的な学び～

1. ミニレクチャー

2. 登壇者事例発表

3. 登壇者クロストーク

登壇者 ※50音順、敬称略

芳賀 均 国立大学法人北海道教育大学旭川校
教員養成課程芸術・保健体育教育専攻音楽分野
へき地・小規模校教育研究センター准教授

東 琴乃 法政大学現代福祉学部3年
喜入マナビプロジェクトつわぶき代表

藤井 玄 国立岩手山青少年交流の家所長
(兼務) 国立花山青少年自然の家所長

ファシリテーター 圓入 由美 国立青少年教育振興機構理事

4. クロージング

II 投稿原稿

【論文】	国立青少年教育施設の運営改善に向けたロコミ分析 —テキストマイニングによる施設特性の把握と課題特定—	32
	関戸 智大	
【研究ノート】	青少年教育施設を活用した地域のレジリエンスを高める 中高生防災リーダーの育成	43
	松浦 賢一	
【報告】	児童館における保育的機能の現状と課題—文献研究に基づく検討—	53
	門倉 洋輔	
【報告】	都市部の学童保育児童における自然体験の困難と可能性 —港区保護者への質問紙調査を通して—	62
	門倉 洋輔	

III 青少年教育研究センター研究員による研究報告（論文）

【論文】	保護者の体験活動等に関する意識と青少年の自然体験および自然への関心との 相互関係	74
	池田 幸恭	

IV	青少年教育研究センターにおける調査研究報告	86
V	国立青少年教育振興機構施設一覧・配置図	96
VI	青少年教育研究センター紀要第14号募集要項・執筆要領	100
VII	これまでに発行した報告書等一覧	108
VIII	青少年教育研究センターについて	112
IX	青少年教育研究センター紀要第14号編集委員会委員一覧・編集後記	116

I 特集

社会との接続を意識した学びについて考える
～自己主導的な学びと協働的な学び～

特集

社会との接続を意識した学びについて考える
～自己主導的な学びと協働的な学び～

*企画趣旨

近年機構で実施した調査研究結果からは、自主性に基づく学習活動の実施割合が低い傾向にあること、学校での学びと社会との接続や、自己主導的な学びの不足といった課題が浮き彫りになっている。

例えば、「高校生の進路と職業意識に関する調査」（令和4年度調査）においては、日本の高校生は進路にかかわる活動への関心が高く、学習も行われているが実際の体験（職場見学や就業体験など）が少ないことが分かっている。職業観や就労観については、「生活のため」「社会人としての義務」というイメージを持っている傾向が他国と比較して高い。類似の結果が「高校生の科学への意識と学習に関する調査」（令和6年度調査）でもみられており、学校での比較的「受け身」な学習活動の実施割合が高い傾向にあるが、学校外の地域での学びや社会とのつながりが薄い点が指摘されている。そして「社会に出たら理科は必要なくなる」と考える高校生は5割弱にのぼった。こういった結果から、職業観や就労観、実社会の中において学びがどう活かされるのかといった意識を涵養するためには、具体的な体験の機会が必要になるのではないかと考えられる。

学校教育では、発達的特徴を踏まえた地域社会との連携や体験的な学びの重要性が再認識されている。これからの教育では、特別活動、総合的な学習（探究）の時間、教科等横断的な学びの3つが柱となっていくとも言われ、地域資源を活用した学習が、青少年の主体性や社会性、地域への愛着を育み、持続可能な社会の担い手を育てる上で重要な役割を果たしている。

そこで、今回の企画では、地域課題への探究的アプローチに関する理論と実践を踏まえながら、今後の社会教育に求められることや、青少年教育に期待される役割をトークテーマに据え、青少年と社会との接続を推進する企画としたい。

*シンポジウム概要

日 時	令和7年12月9日（火）	9時30分～11時30分
配信URL	https://www.youtube.com/watch?v=W1uz0yt0U1E&t=3209s	
登壇者	芳賀 均	（国立大学法人北海道教育大学旭川校 教員養成課程芸術・保健体育教育専攻音楽分野 へき地・小規模校教育研究センター 准教授）
	東 琴乃	（法政大学現代福祉学部3年 喜入マナビプロジェクトつわぶき 代表）
	藤井 玄	（国立岩手山青少年交流の家 所長 兼務）国立花山青少年自然の家 所長
ファシリテーター	圓入 由美	（国立青少年教育振興機構 理事）
司 会	樋口 拓	（青少年教育研究センター副センター長）



オープニング

○司会 本日は座談会「社会との接続を意識した学びについて考える～自己主導的な学びと協働的な学び～」にご参加いただきまして、ありがとうございます。私は、国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター副センター長の樋口と申します。どうぞよろしくお願いいたします。開会に先立ちまして当機構理事長の古川よりご挨拶申し上げます。

○古川理事長 国立青少年教育振興機構理事長で、青少年教育研究センター長を務めております、古川和と申します。

本日は紀要第14号特集座談会にご参加いただき、心から感謝申し上げます。今回は「社会との接続を活かした学びについて考える」ということで、「自己主導的な学びと協働的な学び」を副題に沿えています。

この後、詳しくご説明させていただきますが、当機構が実施している調査研究結果からも、自主性に基づく学習活動の実施割合が低い傾向にあることなど様々な問題が浮き彫りになっています。

本日は、地域資源を活用した実践教育を行っている芳賀先生、高校生の時に地域に学び場を創り、大学生となった今でも幅広く地域活動に励まれている東さん、それから青少年教育施設で学校での学びを活かすことのできる体験活動を提供している藤井さん、といったように地域資源を巡って様々な立場からアプローチをされている方々にお集まりいただきました。

異なる立場からのお話をいただけますので、共通するキーワードを見出しながら、学びと社会の接続という大きなテーマについてみなさんと考える時間になればと思います。それでは、本日はよろしくお願いいたします。



○司会 古川理事長ありがとうございました。初めにこの座談会の企画背景、なぜこのテーマにしたのかということについて、私から少し趣旨の説明を申し上げます。

私たち国立青少年教育振興機構の青少年教育研究センターはこれまで様々な調査をしてまいりましたけれども、次のような課題が見えてまいりました。例えば、日本の高校生は将来希望する仕事に就くため、社会の役に立つ人間になるためなどといった目的意識をしっかりとって学んでおります。しかし一方で、学んだことを社会に実装していく機会が乏しい、学びが自分の力として定着しにくい、というような課題も見えてきました。日本の高校生を米国、中国、韓国の高中生と比較した場合、自己肯定感が低く「自分はダメな人間だ」と思うことがある」という回答割合が高い傾向も見えております。また、体験活動と自己肯定感の関係を分析して、私たちの調査からは自然体験や他者への思いやりに基づく行動をしっかりと経験した青少年ほど自尊感情が強いといった傾向も分かっております。

こうした背景から、日本の高校生の課題も踏まえて、本日のテーマ「社会との接続を意識した学び」とさせていただきます。「学び」を知識から自分のものにするためには、やはり社会との接点というのが大事だということをテーマの一つに抱えさせていただきます。また、学びの二つの側面として、一つは「自己主導的な学び」ということで、自ら進んで学ぶ動機づけについては、社会との接点が個人の動機づけにつながるだろうということも調査結果から分かっております。もう一つの「協働的な学び」ですけれども、現代社会の課題は一人では解決が難しいものばかりです。デジタル社会が急速に発展していく中でこれまで以上に人を思いやったり、よりクリエイティブな発想が求められたりしているのも事実です。こうしたことで「自己主導的な学び」と「協働的な学び」この二つを学びの課題として挙げさせていただきます。

本日ご登壇いただく方々を紹介いたします。北海道教育大学の芳賀先生でございます。続きまして現役の大学生でもあり、地域団体「喜入マナビプロジェクトつわぶき」代表の東さんでございます。そして国立青少年教育施設で長年活躍されてまいりまして、今は国立岩手山青少年交流の家の藤井所長でございます。最後にクロストークのファシリテーターを担当する当機構理事の圓入でございます。よろしくお願いいたします。

1. ミニレクチャー

○司会 それでは一つ目のプログラムのミニレクチャーでございます。芳賀先生、よろしくお願いいたします。

○芳賀氏 それでは、改めましてよろしくお願いいたします。「社会との接続を意識した学びとはどのようなものか」ということで、今回のキーワードは、「学びと社会との接続」、「自己主導的な学び」、「体験に基づいた理解の重要性」、「社会と科学」、「地域資源」ということですが、そうしたことに関わるあらゆることにおいて、重要な発想となるのが「分離の克服」です。細かいお話を始める前に、ざっと眺めてみますと、「今」を大切にとは、よく聞かれている「将来のためにお勉強する」という発想ではなく、過去も今も、未来・将来も連続したものであるということです。「将来」という言葉を使った瞬間に、想像もできないし自分事とも思えないという感じで、たちまちリアリティがなくなってしまうたり、

他人事になってしまったりします。「今」の直後には未来・将来になっているのですから、ある意味、未来・将来たる「今」を楽しく充実して実感のもてるものにすることを意識したいところです。「将来」と「今」を分離して捉えないということです。

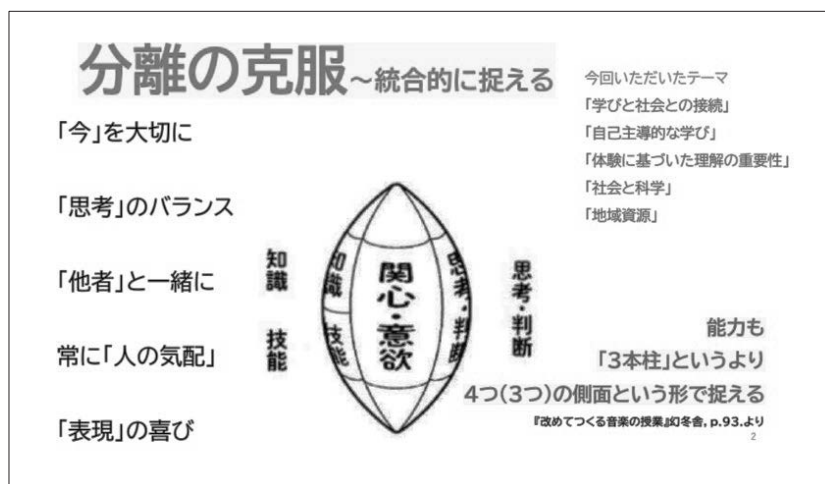
それから「思考」のバラ

ンスとは、具体化と抽象化、拡散思考と収束思考、という「見方・考え方」を明瞭にして、それらのバランスの取れた活動を設計するということが大切かと思われます。「知識基盤社会」という言葉がしばしば聞かれますが、通常の日本語の読解で理解してしまうと「社会は知識の上に成り立っているからたくさんの知識を身に付けなくてはならない」という印象をもつことが多いといえます。現に、大学生に訊いてみても、みんながみんなそのように答えます。

しかし、技能や知識というのは、様々考えた結果に生み出されたものです。つまり思考の結果が知識であるという側面に注目するならば、塾や学校でひたすら詰め込まれる知識というのは、過去の誰かが、先人が考えた結果、得られた知識なのであって、子どもが自分とは関係がない知識だと感じられた場合には、それを押し付けられても、子どもたちの意欲や思考力が押しつぶされてしまうということです。まさに、中身の入っていない缶詰にラベルを貼るような作業ばかりを行っているような学習に陥ってしまっている。むしろ、中身を十分に味わってから、その説明としてラベルを貼るといった順序で学んでいくことが重要だと思うのです。

このように、思考の結果が知識ということは、まさに、今、子どもたち自身がみんなで考えあう結果が知識ということですから、さながら埋立地みたいな新しい地平を築きながら、そこに新しい町をつくっていくという発想に立つ必要があります。知識はどこからかもってきて詰め込むものというよりは、思考の結果生み出すものだ、ということ、大人も一緒になってやっていきたいものです。やはり大人が知っていることを教えるばかりになってしまうと「水が高いとから低いところへ流れる」ような、そんなことばかりになってしまう。大人にとっても未来の予測はできないわけですから、大人と子どもの分離をせず、一緒に生み出していく、一緒になって未来の世の中をつくっていく、一緒になって乗り切っていこうという発想なのかなと思います。

また、「他者と一緒に」とは、ある意味、他者は他者でないというか、「人格」という言葉のイメージだと思います。人格という言葉を使ったときに、例えば「タマゴ」のように、一人一人が殻に包まれていて確立している、そんなイメージをもつことが多いかと思えます。だから、それらがぶつかり合うと傷ついてしまうといったイメージとも重なるように思えます。しかし、その「タマゴ」に例えるならば、熱い鉄板の上に、たくさんの「タマゴ」で目玉焼きをつくっているようなイメージ、つまり、自身同士はつながって境目が分



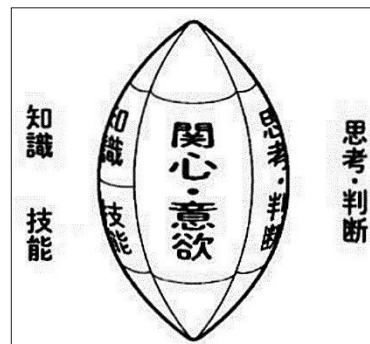
からなくなっているけれども黄身はポコポコとそれぞれ判別できる。みんなが交わり合っ
て一つになっている。そんな状態です。そう考えると、社会と自分というのは切り分けら
れないし、各自もちゃんと存在を光らせている。社会教育を念頭に置けば、こうした「ゆ
で卵」でなく、「目玉焼き」をイメージできるのではないかと思います。

それから、常に「人の気配」とは、身の周りのほとんどの事物に、何らかの形で人が関
わっているということを感じることであるといえます。そして、それらの側から自分を捉
えてみるということが、むしろ、自分をきちんと主体者として育ててくれるのだと思いま
す。これはキャリア教育とも深くかかわる視点であると考えます。よく「人はモノじゃな
いんだからね！」とありますが、「モノを大切にできれば人も大切にできる」のではないで
しょうか。ある床掃除のプロは床にブラシをかけるとき、それが生き物であると思えば、
例えば顔を雑にこすりまくるというのはないだろう。床を作った、床を張った職人さんた
ちの顔だと思えば丁寧に扱い、結果ピカピカに輝いてくれるというのです。モノも、ある
いは、自分のいる空間すべてのことのその背景に人がいる、モノも誰かが作ったもんだ、
関わったもんだっていう発想が社会とのつながりを担保していく、そういう発想なんじゃ
ないかなというふうに思います。

それから「表現の喜び」とは、表現は基本的には他者がいないと成立しないものです。
私は音楽の専門なのでしばしば聞くことですが、小学校低学年などの幼い子どもたちは、
それは実に元気よく歌う。しかし学年が上がるにしたがって、歌声が小さくなり、恥ずか
しがつて歌わなくなるという現象がよく聞かれるわけです。しかし実は、幼いときに大き
な声で歌っていたのは「表現」ではなく「発散」であって、年齢を重ねていけば当然人前
で大声を出すことは恥ずかしくなるわけです。小さいころからきちんと、例えば目と目を見
つめ合って歌うといった、最初は恥ずかしくて仕方ないような経験をしっかり積むこと
で、自分がほほ笑んだら相手もほほ笑み返してくれた、とか自分がフェイントをかけた
ら相手がびっくりしてくれた、といった反応を得られる喜び、受け止めてくれたという安心
感、こうしたことなどが「表現の喜び」ですから、そのような経験を意図的にさせていか
ないと表現力も表現したいという気持ちも育まれないわけです。

これはコミュニケーション力とも重なりますが、つまり一人だけでは育むことはできな
いという仕組みがあるわけです。考えを出し合って、学びあっていくということです。こ
こまで述べたことは、お気付きのことと思いますが、何本柱というような性質のものでは
なく、「全てがつながっている」、大きな何か、例えば集団とか社会とか、人間とか、能力
とか、そうした一つのものに様々な視点を当ててみたということです。だからこそ、「分離
的に見ない」ことが重要と思うのでありまして、「分離の克服」ということを掲げさせてい
ただいた次第です。

学校教育で拠り所としている、諸能力についても、ラグビー
ボールのような図みたいに、「思考・判断」とか「技能」と
か「知識」を、何本柱という形ではなくて一体のものとして
捉えるという、人の脳みそは一つですから、どの側面に視点
を当てているかという捉え方を示したものであります。繰り返
しますが、何本柱という表現はしばしば目にしますが、そ
うした捉え方には、落とし穴があるということなのです。



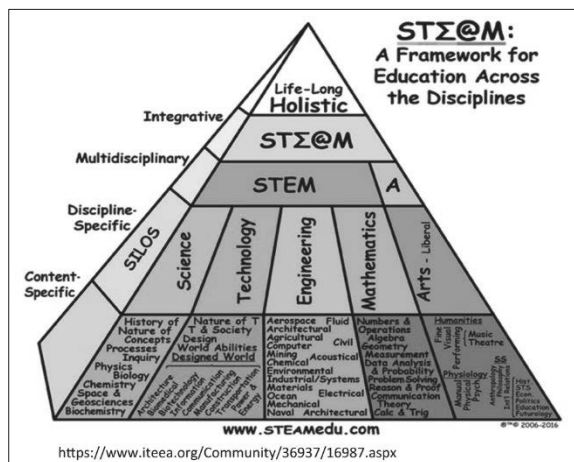
それでは、本題に入りたいと思います。まず、「今を大切に」ということですが、今まさに役立っている、今まさに楽しいということが大切で、楽しさで釣るといようなものではなく、楽しいということを目的にするということです。「楽しければそれでいいの？」と言われることもあるでしょうが、「楽しくあり続けること」というのは実はとても大変なことで、楽しくありたいと思うから【主体的な態度】、どうしたら楽しくできるだろうかというふうに考える【思考・判断】。その結果、何らかの楽しくできる技能や知識を得て【知識・技能】、さらにもっと楽しくやりたい、もっと楽しくなりたい【主体的な態度】という次の循環に入っていくわけです。これが問題解決のサイクルというのですが、言わば「やる気」、そして、「考える力」、「できる」、「知っている」これらの力が総動員されて、また、どんどん高まっていく、総合的に高まっていくということになります。だからこそ、消費的な娯楽、つまり他者に楽しませてもらう依存する形ではなくて、生産的で創造的な楽しさを主体的につくっていくという、楽しさそのものを目的にする、求めていくということが大切ということがいえるかと思います。その際には、成果も実感することができるのではないのでしょうか。そして、その楽しいこと、そしてみんなでやっていること自体が、生活や社会なのであって、それらは自分の外にあるのではない、他人事ではない、自分事、いや、自分の中にあるものだといえます。

しばしば「教育には時間がかかる」、「成果を出せといってもすぐには出せない」というような問答もあろうかと思えます。どうしても予算を獲得する時とか、そういうエビデンスが必要ということもあろうかと思うんですが、ある特定のことをやる、ある活動をするためには、それなりの技能や知識を短期間で習得しないと、その活動自体が成立しないわけです。例えば、『ごんぎつね』という物語で使われている漢字を読めなかったら、その物語自体を読めないわけですから、そうした知識は短期間で習得しないと勉強にならない部分があります【知識・技能】。しかし、例えば『ごんぎつね』を一つ読んだからといって、急激にもう文学作品読むのが大好きというふうに突然なるか、あるいは一つお話を読んだからといって、急激に思考力が上昇するかということとそうではありません。それらは長い期間をかけて、じっくり育んでいかないといけないということになります。したがって、「やる気」【主体的な態度】の部分と、それから「考える力」【思考・判断】というのは長期間をかけて育むものだから、すぐに成果は出ないというふうに考えられます。これで教育には時間がかかるというふうに説明することになるわけですが。ここでは、やはり、常に「人の気配」、「表現の喜び」、「他者と一緒に」ということが考慮されて取り組まれるべきであるといえます。社会教育もまさにこの「やる気」の部分ですごく重要な1丁目1番地で問題解決のスタート地点になりますが、これはすぐには結果が出ないだろうというふうに臨むことが大切で、ゆったり大きく構えることだと思います。

逆に、知識や技能は、その活動を行うために、短期間で習得するということですので、「こういうことができるようになったぞ」、「こんなことを知ったぞ」ということについては確認をして、しっかり成果として押さえるというふうに、「社会への説明」、つまりエビデンスという、二段構えで捉えていけばいいのではないかというふうに思います。これもあくまで思考の結果が知識・技能なんだという、分離的には捉えないんですが、どちらの面から視点を当てるかということなのです。

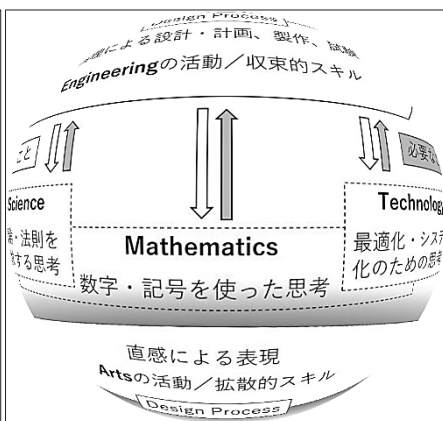
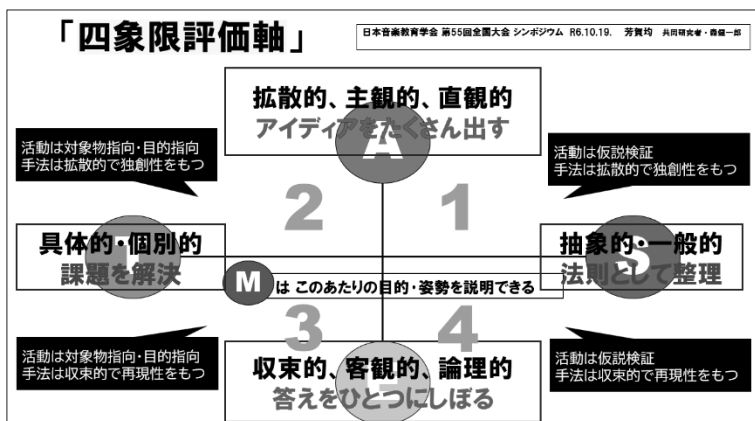
続きまして、考えるということのバランスについてです。私どもが研究テーマにしてい

る「STEAM 教育」における経験などからお話しさせていただくならば、ジョーゼット・ヤックマン先生の大変有名な図ですと、こういうふうに切り分けてあるように見えます。



本日は、とにかく「分離をしない」という形でお話しておりますので、例えば「太巻き」を食べるときに、バラバラにして食べるのも楽しいかもしれませんが、通常はパクっと一つの料理として一口で食べるわけです。まとめて食べて初めて一つの料理として評価されるわけです。卵だけ食べて美味しいねとか、まあ、うちの娘はそういうことがあったりしますけれども。そういった食べ方もあるんだとは思いますが、「STEAM 教育」もそういう発想であるはずなのですが、バラバラに見られてしまうこともある。例えば、算数をしました。これは「STEAM」のうちの「M」です。というような言い方がされることがありますが、それは普通の算数です。つまり、ここから卵を取り出して食べた時に「太巻きを食べました」とは言えないわけです。「卵を食べました」ということになります。そういうふうな、分離的な捉え方だと統合した旨味っていうのが十分引き出せないのではないかと、十分味わえないのではないかとこのように思うわけです。

そこで、私どもこうした形でフレームワークを提案しまして、そこからこう導き出しましたのがこの「四象限評価軸」というものです。すなわち、上の方はアートを配置しましたが、要は「たくさんアイデアを出していっぱい考えてね」、「いっぱいアイデア出してね」っていうことです。これを「拡散思考」と言います。その反対に、エンジニアリングの側面で見ると、答えは一つに絞ろうということになってきます。「事故が起きてはいけない」、「事故が起きない」という答えは一つになるわけです。安全という一つの結果が重要で、それは「収束志向」になり、一つに絞ろうということになります。論理的ですので「直感」と「論理」という対比になるんですが、指示を出すときには「たくさんアイデアを出してね」、「答えを一つに絞ってね」っていうかで、この全く指示も明確さが変わってくるということになります。



また、これは具体的、個別的、つまり課題を解決するテクノロジーということですが、一方、こちらは、サイエンス、数式とか公式で表せるような形、つまり、一般化、抽象化されたものになり、抽象的な見方になります。現在のような成熟した社会は、すぐ使えるとか、具体的なものを求めがちになってしまうのですが、実はこういう時こそ、すぐには役に立たないと思われるような抽象的な、概念的なことをしっかり身に付けておくということが大切です。これは言うならば、ズームインとズームアウトになります。俯瞰的に見てみると何かの共通点とか法則が見えてくるということ、こういう抽象的な見方、具体的な見方、そうした見方と考え方というものでバランスを取ることが大事です。音楽は、例えば、様々なアイデアを出して、それを具体的なサウンドで表します。この第二象限に位置することが多いであろう。しかし、リコーダーとかピアノとか「間違わないで弾こうね」と言ったら、それはタイプライターを間違わないで打っているとか、機械の操作と一緒になので、間違わないでやるっていうのは「エンジニアリング」であってもはや音楽ではない、アートではない。音楽の時間であるのにエンジニアリングをやっているということになってしまうという見方ができるわけです。こうやって自分の音楽の指導はどうなのかなという振り返ることができるという、そんなツールになっているわけです。例えば、中学校に行って途端に音楽が好きではなくなるとか、理科が苦手になるとか、いろいろそういう現象があるっていう話を耳にすることがあるんですが、今回は科学っていうものがキーワードになっているのでご参考になるかと思いますが、ソーラーカの実験では「光をあてたら動くようになる」、「光をあてないと動かなくなる」とか、そういう実験があるんですが、あれは科学というよりは技術、テクノロジーなんです。そういう実験とかをたくさんやって、実感をたくさんもって、楽しかったものが中学校に上がったとたんに、この難しい数式や公式など抽象的な話でいっぱいになってくる。中学や高校になると、これでいきなりわからなくなってしまう。算数、数学の場合も「何リットル？」とかビシヨビシヨになりながらで測っていたものが全て「x」とか「y」とか「sin(サイン)」、「cos(コサイン)」とかそういったものになってくる。抽象的な方に急に連れてこられる。誰かが昔考えた断片的な知識、誰かが既に過去に考えた結果である知識、それをいきなり具体的なことを学ばないまま、体験しないまま、いきなりこれを押し付けられる形になるので嫌になってしまうんです。音楽も、楽しくわーっと遊んだり歌ったりしていたものが、急に、「和音の理論」とか「音楽理論」とか、あるいは「古典派」、「ロマン派」とか、こちらの方へ連れてこられるので、急に音楽が嫌いになったりすると、こういうことが起きるわけです。

しつこいような感じがしますがもう少し別の角度から考えると、よく「基礎と応用」とか、「基礎と発展」という言い方をされるかと思いますが。「応用」とは、「こたえる」、「もちいる」ということで知識を具体的な個々の事例や他の分野の事柄にあてはめて用いることです。例えば「音楽理論をポップスの作曲に応用した」というような形で使います。しかし気を付けないといけないのは四象限の右を「基礎」としてしまっていて、左が「応用」（つまり「具体的な課題解決」ですから「応用」）ということになると、例えば抽象的で意味の分からない公式などを「基礎」として押し付けて、それを基にして具体的な応用問題を解かせるということになります。こうなるとこの抽象的なもので操作が得意な子どもはいいんですが、そうでないと非常に辛いことになるんです。活動で重要視したいのは、具体的な

左側の「テクノロジー」の経験を基に、そこから抽出される、右側の「サイエンス」＝子どもたちが自ら見出した法則性や抽象化した知見を応用、つまり具体的な場面で「具体的な課題解決」をするこのことを「応用」と捉えるべきであって、「基礎」と「応用」という分離しないこと、一体的に運用すること、応用をレベルが高いとか上級とか難しいとか高度とかいう捉え方をしないことが大切です。「基礎と応用(発展)」という考え方こそが、もしかしたら、今日指摘される、理系離れなどにつながってしまうのではないかと危惧します。なぜならば、例えば算数なら算数的な活動をたっぷりやっただけで公式を導き出していき、そしてその公式を活用する、こうした手順を飛ばして、いきなり実感の持てない抽象的な公式を次々と暗記させる、これはそうした抽象的な文字の操作に強い子どもしか適応することができないからです。その公式には、意味が全く伴っていないからです。例えば、算数的な活動のように、実験をたっぷりやって、その結果「 $\sin 30^\circ$ は $1/2$ 」という抽象的な数式が意味を伴うことになるのであって、はじめから「 $\sin 30^\circ$ は $1/2$ 」という式を押し付けたところで、何の意味も伴っていないわけです。その操作ばかりをさせて、応用することというのは、可能なのだろうかということです。習熟度別学習という名のもとに、こういう「基礎と応用」、「発展と」という形で分離させて、基礎ができないとずっと基礎ばかりやらされるといって、算数・数学の学習が進められるならば、私が受けた頃のような自分自身が苦しんだ学習スタイルになってしまいます。各教科というのは、偏っているんです。だから、学校の勉強ってというのは偏っているというふうに言えます。それをいい言い方、肯定的な言い方をすれば、範囲を限定して、「焦点化」をして学びやすくしているというふうに説明するわけです。しかし、現代の問題というのは各教科には分かれていませんから、常にこの思考のバランス、全体像ってものを捉えておくことが大事なんだろうというふうに思うわけです。それを踏まえて活動を構成するということが大切だと言えるかと思います。

ここで、理論と実践とを橋渡しするようなお話を紹介します。北海道滝川市立滝川西小学校の大廣雅也教諭ですが、彼の口癖は「口は弁護士、心は詐欺師、うそつきは先生の始まり」という、大変異色の先生です。しかし、教育的愛情に満ちた彼の「仕掛け」は、ここまで述べてきたことの全てをカバーするような、しかも大変ユニークなものばかりです。

例えばこれは、遠足のプリントですが、ウォークラリーということで、ミッションが設定されています。各チェックポイントで写真を撮ってくるのですが、プリントに載っている写真と同じ構図になるように、写真を撮る角度や距離を探らなくてはなりません。そうするとこの仕掛けをつくった大廣先生の気配を常時感じ続けることになります。何気ない風景は自分の見方だけで見がちですが、感覚が拡張されることになります。「あ、他の人はここから見るのか」と、このプリントはウォークラリー開始直前に渡されるのですが、子どもたちはこれを受け取って一斉にグループごとに散らばっていきます。ミッションは、見れば分かるものと、何らかの工夫をしないと回答できないものがあり、工夫を要するものについてはそこに消費される時間がグループごとにより異なります。この「橋のプレート」に至っては、どうやって正確な寸法を測定するか、当然遠足なので“ものさし”なんか持っていませんから子どもたちは靴を使ったり、自分の手の大きさを使ったりと様々な工夫をして挑むわけです。もちろん、この寸法の正確さが得点にも影響します。長さの測定は、学校の算数の時間で教わるという固定観念を打破し、より実感的で思考力を要す

る学びにもなります。しかも段々進んでいって学校からゴールまで4キロくらいだったでしょうか、終末に至って、なんと「ゴールまでくる途中のどこかに、何か大きな鯨と〇〇がありました。それって何でしたか？」という、ほぼスタート地点の方にあるらしいんですけど、このプリントを配られて慎重さをもっていけば、配られてすぐ全部に目を通して、「あ、これ途中で鯨があったら見ていこうね」というチームと、もう最初からダーッとこう走っていくといったチームは最後に来て戻らなきゃならないという。プリントを配られたら用心深く見渡すという習慣が養われることになるんですが、大廣先生は「これで詐欺にひっかかりにくくなるでしょう」と笑っていました。しかも修学旅行の事前練習という機能ももたせているとのことで、漫然と修学旅行に参加するのとは得られる体験や知識が大きく異なってくるのが予想されます。

社会科見学では、「〇〇の人の困っていることを取材しよう。お客さんにお願いしたいことはなんですか？」という内容を組み込みます。一般的には、お店や公共施設を訪ねて、その内容を取材し、概要を整理するという見学活動が多いですが、「児童の立場・視点」からではなく、「職員さんの視点」から捉えることで、社会の中の自分、地域の中で生活している自分というものが自覚される、といます。

また「ミイラコンテスト」は、家では怒られるが、学校では限定で許されるという活動に特別感があり、体にトイレットペーパーをぐるぐる巻きにするという活動なんですけど、トイレットペーパーを1班あたり4個以内で使用して、18分以内で完成させなさいといけない。この18分という時間がベストらしいですが、ミイラが完成したらみんな「ミイラ鑑賞会」を行ってミイラの完成度がどの班が高いかみんなで審査し合い、美しさやドリフターズのような動きを評価基準とするらしいです。ですが片付けに際して、あえて「気にしないでいいよ。今回は逆エコになってもいいからね」という投げかけをすると、むしろ、自分たちは立派にやりたいという意欲が高まり、使用後のトイレットペーパーを巻き取って再利用しようとするようになるようです。

また、本当は校外の人をお願いしたいということなんですけど、この時は人がいなくて教務主幹の先生をお願いしたらいいんですが、「〇〇先生は超能力者」ということで簡単な手品をやってもらおうそうです。大廣先生が言うには、インチキ手品と言っていましたけれども、何回かしてもらって子どもに見せて、子どもたちはタネを考える。もしタネを証明できないと「〇〇先生はじゃあ超能力者だね」ということが認定されてしまうというルールです。とにかく子どもたちは必死にそんなことになっては困るということで2人の大人を論破しようということを目指して、発表力とか、思考力とかものすごく力がついてくるということでもあります。とても評判が良くて、継続的に取り組んでいるということでした。

それから学芸会の演劇では「ジャックと豆の木」ということで、リンゴ農家さんを紹介してもらって「木ということだからリンゴの農家さんに突撃取材をしよう」とって動画を撮ってくるそうです。わからないことは知っている人に聞いてみようということで、子どもたちがリポーター的に演じて、学芸会で画面に大きくスクリーンにその農家さんと取材の風景が映り、学習成果を劇中に取り入れるそうです。

また「キャリア教育」では、「学校の先生のお仕事って知ってる？」とあって、子どもたちは実は担任の先生の仕事ぐらいしかあまり知らなくて、栄養士さんとか、栄養教諭の先生とか、事務職さんとか、スクールカウンセラーさんとか、こういうお仕事を子どもたち

に予想させてから実際にその方々に来ていただいて授業をしていただくそうです。資料も好きなように作ってくださいとお願いすると皆さま子どもたちに合わせた面白い資料を作ってください、「身近でも実は知らない仕事ってたくさんあるんだよね」、「よく仕事を観察しようね」というふうに展開していったことで、キャリア教育にもなっていき、これも学芸会の題材として仕込んだということです。

まとめになってまいりますけれども、大げさに考えなくとも、このようにツボを押さえていくと、大変効果的な活動づくりができるのではないかとこのように考えます。あれこれお話しして雑多な感じになりましたけれども、要点としましては、「分離的に考えないで統合的に捉えていくこと」ということを意識して、身の回りのものや背後にある人を含めて、人と共にあるんだということ、あるいは思考のバランスを大切に今をたっぴり楽しめる時間を大切にする。今、自分の力が活動に実装されているという実感を大人と子どもと一緒に求め続けることで、大人と子どもが力を合わせて生活や社会を作っていくんだという姿勢を大人が常に発していくことが、大切なのではないかとこのように思います。ご清聴ありがとうございました。

○司会 芳賀先生ありがとうございました。大変中身の濃いお話をいただきました。統合的ですか、次のバランスをとというのが先ほどの四象限のグラフを見せていただきながらご説明いただき、非常に皆さんにも分かりやすく届いたのではないかなと思います。また、このところも踏まえまして、後ほどクロストークでも議論を深めていきたいと思っております。これにてミニレクチャーを終了とさせていただきます。ありがとうございました。

続きまして実践報告ということで、ご登壇のお三方からどのような実践をされているのかということをお話しさせていただきます。芳賀先生、東さん、藤井さんという順番で発表の方をお願いしたいと思います。

2. 登壇者事例発表

事例発表①

○芳賀氏 立て続けに失礼いたします。最初はふるさと教育についてです。この「STEAM教育」の実践として始めた楽器作りですが、現在では「ふるさと教育」としてその枠組みの中で北海道のへき地、特に中頓別町で継続的に実践しております。楽器作りをするところが「STEAM教育」になっています。木を切って、製材をして、楽器を作って、森に恩返しの音楽を作曲して、森で演奏して、締めくくりに植林をして終わる。そして数十年後にその植樹した木材を使って、後輩の楽器作りができたらいいな。という壮大な夢になっておりました少し動画をご覧ください（動画）。今回は抜粋して所々ご紹介いたします。行政の森林室の方と森林組合の方に森林教室をやっていただきます。その上で楽器の制作に取り組みます。木琴ですので正しい音程に切らないといけないので手間のかかる作業です。切ってしまったら、やり直しがきかないので慎重に行います。そして作曲した曲を木に聞かせてあげます。その後はみんな植樹をします。このような形で展開します。なお、これを幼児向けの教材にできないかということで考えまして、例えばこのように子ども園でも実践しま



した。

続いてサウンドスケープ（音風景）の実践です。いわゆる学校での町探検という活動なのですが、地域に出て行く際に音を録音するボタンで音も取材して、町探検の成果を発表する時に、音を伴って実感的に町を理解していくという形です。

続きまして大学生の活動になりますけど、活動の設計としては参考になると思ひましてご紹介いたします。流水をモチーフにしたガラスアート作りの話です。蛍光灯リサイクルガラスは水銀の処理が大変なのですが、重要な施設が網走の留辺蘂というところにございまして、さらにオホーツク海の流水を通して環境問題に取り組むガラス工房があります。そちらにご指導いただきまして地域の環境を考える活動として行いました。野村興産イトムカ鉱業所や網走の流水硝子館の見学を踏まえて大学生がこのアート作品を作りました。このリサイクルガラスと蛍光灯の包装紙を使って流水をイメージしたガラスで、これは演奏することも可能なので、ただの作品作りとかだと終わったらガラクタになってしまう場合があるのですが、しっかり愛着が感じられるものになります。しかも見る人も音を出したり、動かしたりすることができるというものです。

今は食中毒なんか難しい課題かと思うんですが、やはり「食」は実感が極めて強く、人間らしく持てるものの一つだと思います。「食」といえば、魚の切り身をじっと見つめて「これが泳いでるの？」っていう子どもとか、田んぼを見て「なんで芝生が水没してるの？」とかそういう子どもと関わった経験があるので、自分の口に入る食べ物についての経験っていうのはすごく大事なんだろうというふうに思っています。これは音楽の立体図形、楽譜をお団子で作ろうという活動です。このようなわけでどういうふうに楽譜を作ればみんなので使える楽譜になるかっていうことで個別に検索しながらも結局みんなと共同して共通のルールを作り上げていくという活動です。しかも最後はお団子を食べてしまうので音楽とともに消えていくという活動です。この活動をお団子ではなくブロックでやれば、食べられないけれど保存はできます。こうやって個人個人の発想をみんなと鍛え上げていくという、そういうふうに創造性とみんなのルールを作っていく活動です。

またゲーム博物館の方に教わりながら楽器をつくりました。音階が鳴らすことができ、偶然性でも音が出る、鳴り続ける音もある、3つが同時に出る楽器は世界初と思われそうですが、そういったゲーム的な楽器になっております。こういうものを学生とともに一から作っていくという活動もしました。

あとは、ミュージッキングやミュージサーカスなど大変自由度が高くて、社会そのものというか、社会づくりにもかなり影響を与えるような実践を行ってきましたが、要は「社会が教育に影響を与える」のではなく、「教育が社会を作っていく」のだという、そういうあり方をちょっと試行しているというところです。


○司会 芳賀先生、どうもありがとうございました。さまざまな地域の資源を活用して、再読しながら教育というところに落とし込まれていったという事例をいただきました。それでは続きまして、東さんの事例報告をお願いしたいと思います。

事例発表②

○東氏 まずは私の自己紹介を簡単にさせていただければと思います。私は出身が鹿児島

島県の鹿児島市喜入町で現在、喜入マナビプロジェクトつわぶきの代表をしながら、法政大学現代福祉学部で地域づくりを中心に福祉と社会教育を勉強しています。

農山村とコミュニティのゼミに入っていて、趣味「地域づくり」といっても過言ではないほど地域づくり大好きです。サークルでも大学近くの地域でE-bike ツアー事業であったり、夏祭りの実行委員を地域の方たちと一緒に取り組ま

自己紹介	
	名前：東 琴乃(ひがし ことの)
	出身：鹿児島市喜入町
	所属：法政大学現代福祉学部福祉コミュニティ学科3年 喜入マナビプロジェクトつわぶき代表
	勉強していること：地域づくり、福祉、社会教育
	専攻：農山村とコミュニティ 趣味：地域づくり

せていただいたり、あとは大学1年次には熊本県で町役場の方と一緒に空き家調査をさせていただいたり、ゼミでも3地域でフィールドワークをしたり、今年の夏にも地方創生インターンで愛媛県今治市で多文化共生をテーマにいろんな課題に取り組んだり、本当にいろんな地域でいろんな地域課題とか地域活動を楽しんでいます。私についてちょっと知ってもらえたところで本題に移ろうかなと思います。今日は私自身についてと私が立ち上げた喜入マナビプロジェクトつわぶきという団体についての2つの軸に分けてお話させていただければと思います。

まずはこうして今、皆さんの前でお話させていただいている私なんですが、中学生の頃までは本当に人前で喋ることがすごく苦手で、目立たないようにするっていうことを意識して生活していました。人と何を喋ればいいかがよくわかっていなくて、休み時間には喋らなくてすむように本を読んで過ごしていました。当時は本当に自分に自信がなくて、ちょっとだけ勉強が出来るっていうことが私のアイデンティティだと思っていました。そんな私が変わるきっかけとなったのが、高校の「総合的な探究」の時間でした。私は「喜入のためにできることはないか？」というテーマで探究に取り組みました。ここで少しだけ喜入地域についてご紹介できればと思います。喜入地域は鹿児島市の最南端に位置して縦に長い地域です。人口は約1万人。平成の大合併で鹿児島市に併合された地域になります。この一番下の出っ張っているところが世界最大級の石油備蓄中継基地。喜入地域には公立小学校が6つ、公立中学校が1つありまして、中学校へは電車で通う生徒も5分の1ぐらいいます。旧喜入町時代の住民自治の意識が残っていて、地域活動がすごく盛んで先輩のお母さんが子育て支援活動をしているとか同級生のお父さんが地域のために色々動いてくれている、友達のおじいちゃんが自治会でいろいろ頑張っているとか地域活動の担い手っていうのがすごく身近にいるような地域で育ちました。そんな地域の担い手さんへ探究の授業でインタビューさせていただき、そのインタビューをきっかけに、こんなにも喜入のために熱意を持って頑張ってくれている大人がいるんだ。そんな大人がいる喜入ってすごいな、面白い、私もこんな大人になりたいな、喜入のために何か私も恩返しをしたい、喜入のために何かしたいなとここで本気で思うようになりました。

喜入地域の地域課題を考えた時に、実際に喜入に住んでいる私が困っていることが喜入

地域の地域課題なのではないかと考えました。当時の私の困り事が、家以外で勉強できる場所がないことでした。喜入には勉強できるようなカフェとかコワーキングスペースなんでものもなく、当時はコロナ禍で図書館も利用時間が1時間と制限されていました。「勉強するならココ！」というようなコミュニティスペースもあることはあるんですけど、4席しかなくて、テスト前になるとすぐに席が埋まってしまって、勉強できずに帰るということもありました。そこで、喜入中学校全校生徒を対象にアンケートを取ったところ、約8割の生徒が自習室が欲しいと回答し、その需要の高さを実感しました。このアンケート結果をもとに喜入公民館の空き部屋を自習室として開放できないかと相談しに行きましたが、公共の施設では難しいと断られてしまいます。その間ずっと子育て支援団体の方が相談に乗ってくださっていたのですが、その方から「自分たち中高生でやるからこそ伝えられるメッセージがあるんじゃない？」と背中を押していただきまして「公民館でできないのなら自分たちで作ろう」と2021年3月に喜入マナビプロジェクトつわぶきを設立しました。団体を設立してから新型コロナウイルスの影響を受けたり、未成年だからというのが理由で場所の貸し出しを断られたり、申請できる助成金が少なかったりと様々な壁にぶつかりました。その度に今、私たちにできることを考えて実践していきました。たくさんの壁にぶつかった私たちですが、地域の方の支えがあったからこそ、ここまで頑張ってくることができました。団体設立当初、地域の企業や病院などから約7万円の協賛金を集めました。今考えると、何も実績のないただの高校生にみんなよく出資してくれたなと思うのですが、お願いしたほとんどの方が「うまくいなくてもいいからとりあえずやってみな。やってみることに意味があるんだからね」というふうに応援してくださりまして、今でも相談にのってくださったりとか、一緒にできることを提案してくださったりとか、本当にたくさんの方が支えてくださっていて、今、喜入の温かさっていうのをすごく実感しながら活動させていただいています。地域活動を通して、私は喜入地域がもっと大好きになりましたし、今後も喜入の地域づくりに貢献し続けたいと思うようになって、もともと目指していた薬剤師の道ではなくて、地域づくりの道を選ぶことにしました。大学を選ぶ際も、喜入のためになる勉強をしたいというふうを考えて地域づくりだけではなくて、少子高齢化が進む喜入では、地域づくりには福祉が必要ということで、福祉、そして今までやってきた活動に通ずる社会教育も勉強できる学部を選びました。

そんな私にとって大きな転機となった喜入マナビプロジェクトつわぶきについて、ここからお話させていただければと思います。現在も現状に満足することなく、いろんなことに挑戦しています。自習室の運営一つとっても現在は定期テスト前に喜入公民館で開設、自由に利用できる参考書を置いたり、学習サポーターさんによる質問ブースを作ったり、一人で静かに勉強できる「もくもくルーム」と友達と教え合いながら勉強できる「教え合いルーム」とで分けて実施しています。過去には定期テスト前だけでなく、隔週開設してみたり、夏休みや冬休みなどに開設してみたり、お菓子を準備してみたりと、どうすればみんなが快適に勉強できるのか、試行錯誤を重ねています。今でも皆で意見を出し合って改善し続けています。

そしてもう一つ、私たちの団体にとって一つの分岐点となったのが、この2022年12月に開催した「学びの祭典」というイベントです。今まではいわゆる学習イベントを開催してきたのですが、イベントの企画運営自体が私たちメンバーの学びの場にもなっているこ

と、そして、学びってというのが本当に人それぞれ違うなと思っていて一見学びとはかけ離れたところでも誰かにとって見たら学びになることもあるよねっていうような考えから、イベントの企画っていう活動自体は学習に縛られることなく、メンバーそれぞれの好きとか得意を活かした企画、やってみたいことを自由に実践する場というものにシフトチェンジしました。この「学びの祭典」のイベントはまさにそれを体現したものでして、メンバーの学びっていうのを一つのテーマに設定し、メンバー全員が企画に挑戦しました。やりたいことを全力でやりきることっていうのを一番の目標にしようと、もううまくいかなくてもいいからとりあえず全力でやりきろうっていうことをメンバーみんなに共有して企画に挑戦しました。当日は本当に個性あふれる企画が集まって、クイズや謎解き、学校が忙しいメンバーも展示の企画で参加したり、それぞれ工夫しながら自分の好きや得意を生かした企画となりました。特に反響が大きかったのが、この一番右の「田の神様づくり」ということで、「タノカンサア」という鹿児島に伝わる田んぼの神様を紙粘土で手のひらサイズに作るという企画で、本当にいろんな形と表情の田んぼの神様が出来上がりました。



最後に、私たちの団体の運営方針についてお話しさせていただければと思います。私たちの団体は中高生が中心となり、大人や地域の方たちを巻き込みながら活動しています。私も現在、代表という肩書を持ってはいるんですけど実際の自習室やイベントの企画運営は中高生が行っていて私はあくまでもサポート役、裏方として中高生が自由に楽しく喜入で挑戦できる環境づくりと活動のサポートを行っています。そのため、毎年主要メンバーが変わっていきます。その年によって、もはや別の団体なんじゃないかってぐらい色が変わることもあります。むしろ去年と同じだなと感じたことは一度もありません。だからこそ、悩みもつきません。でも、だからこそ何色にでもなれるというような自由さがつわぶきの最大の強みだと思っています。つわぶきというのは旧喜入町時代の町花であり、困難に負けないという花言葉を持っています。その名の通り中高生メンバーのやりたいを實踐していく場であり、挑戦して、失敗して、またもう1回挑戦して、今度は成功して、というのを繰り返して、喜入地域で成長して行く場であると考えています。だからこそ、私はあえて何も言わないですし、止めません。運営メンバーが変わっていくからこそ、まあ一つの団体としてみた時に同じ失敗を繰り返しているなということももちろんあるんですけど、でも経験しないと学びって得られないなっていうふうには私は考えているので、人様にすごいご迷惑かからないような範囲内で見守ることにしています。そんな運営スタイルだからこそ、設立して3年目に当時の運営メンバーからもっと喜入のために喜入の人たちと何かしたいと相談を受けて、実際に地域イベントのお手伝いや喜入をテーマにしたイベントを開催したりと、地域にフォーカスした活動にも力を入れ始めました。その結果、まち

づくり協議会の方から一緒にマルシェを企画してほしいとお声がけいただいている、3年連続で地域イベントを共催させていただいています。今年で設立5年目。地域で頼られるような団体になってきているということに団体の成長を感じているところです。私自身、この活動を通して自分に少しは自信もついてきて、行動することの勇気と大切さを学びました。そしてありがたいことに、こうしてお話できるまで人として成長でき、もはや別人なんじゃないかって言われるぐらい変わることができました。だからこそ、喜入マナビバプロジェクトつわぶきってというのはこれからも喜入地域の中高生の学びの場、挑戦の場であり続けたいと考えていますし、喜入地域でやりたいことを安心して実現できる場、そしてやりたいことを否定せず、一緒に歩んでいけるような場であり続けたいと考えています。ご清聴ありがとうございました。

○司会 東さんありがとうございました。地域の問題を課題というふうにとり込んで実践をするという探究は本当に実践を形にしたような事例発表だったと思います。私どもの研究結果で「社会は自分の力で変えられると思う」と考える高校生が日本は3割しかない結果が出ています。そういったことを今回のこの実践事例では、その高校生たちにも大きな勇気を与えるんじゃないかなと思っています。また後ほどクロストークでじっくりお話を深めてもらえればと思います。

それでは大変お待たせいたしました。岩手山所長の藤井所長から実際報告をいただきます。藤井所長よろしくお願いたします。

事例発表③

○藤井氏 岩手山の藤井です。よろしくお願いたします。まず、社会教育を担う我々、青少年教育振興機構は、よく学校教育と社会教育の連携や融合という言葉を使用しますが、どうも「大人が言ってることじゃないのかな？」っていうことをある時から考え始めました。今回のテーマである「社会との接続を意識した学び」という言葉を子ども目線で考えた場合、どうなるのか。

また、「体験活動」、例えば、野外炊事において小学校4年、小学校6年、中学校1年、中学校3年など、各発達に関係なく同じ指導法を行っていて良いのか、という疑問を前から持っていました。そこから、一つの結論にたどりついたきっかけとなった事業がこれから紹介する「みんなの登山物語」という事業です。それは、芳賀先生がいる北海道旭川の近郊にある国立大雪青少年交流の家（美瑛町）で2022年に実施した事業です。

交流の家は山の麓にある施設であり、赴任した後、登山の事業を実施したいと思った時に、どんな指導、どんな企画をしたら本当に子どもたちのためになるのかなど、子ども目線になる企画を考えていました。ある時に、社会科、理科、算数科などの教科書を買って読んで、いろいろ調べることから始めました。

この表にあるように、実は計画登山をする際に必要な知識、例えば、小学校4年社会科で学習する縮尺の違う地図を調べ方とか、等高線から土地の高低の違いを読み取るとか、小学校4年理科の天気と気温、小学校5年の速さの表し方などをピックアップしていったら、「子どもたちが自分たちで計画して登山を実施することは可能ではないか」という仮説に到達しました。そこで、小学校5～6年であれば計画登山が実施可能であるということ

を証明したいと思い、事業を企画していきました。この事業は小学校で学習した知識及び技能を関連付けながら、登山の準備を実施することにより、探究力を高める。例えば、「登山ルートを自分達で考える」、「頂上到達時間を自分たちで考える」、「休憩ポイントを自分たちで考える」、「登山に必要な準備物、水や捕食なども自分たちで考えて持って行く」ということを考えて全体像を作りました。

登山と各教科の特質の関係		
学年	教科	内容
小学校3年	社会	方位(四方位を確かめる) 自分が立っている所を中心として考える
小学校3年	理科	方位磁石(コンパス)の使い方
小学校3年	理科	太陽の光をしらべよう
小学校4年	社会	等高線から土地の高さの違いを読み取る
小学校4年	理科	天気と気温
小学校4年	社会	縮尺の違う地図で調べる
小学校5年	理科	天気図の読み方を調べる
小学校5年	算数	速さの表し方を考えよう(時速、分速など)

そして、7月16日又は17日(日帰りでどちらか1日を選択)に交流の家周辺で参加者の歩く速さを計算するハイキングを行った上で、8月8日から10日(2泊3日)で自分たちで交流の家から十勝岳望岳台までの登山計画を立て、翌日それを実施する。また、望岳台までの登山終了後に、今度は翌日登る望岳台から雲ノ平までの計画を立てて、最終日に登山を実施する、そんな事業を考えました。登山を計画し、実際に登山を行う、この作業を複数回繰り返し行うことを考えました。その時に浮かんでいたのが、今の学習指導要領に記されている「育成すべき資質・能力の三つの柱」です。小学校で学習した「教科横断的な学び」を活用しながら、「何を理解しているか・何ができるか(知識・技能)」、「理解していること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力・人間性等)」を土台にした事業形成です。これはよく考えてみると、学習指導要領の改定の方向性で示されたアクティブ・ラーニングにとっても近い考え方であることに気付きました。これを学校教育ではなく、青少年教育施設で試みたのがこの「みんなの登山物語」です。

その結果どうなったかという、最後の振り返りでは、参加者から「地図の等高線の見方や山での実際の距離の測り方が分かった」、「難しかった計算もできるようになった」、「思ったことを伝えることや討論して考えをまとめることが重要だ」、「失敗することも学習になる」、「計画通りにいかないこともあるのでその時のことを考えて準備する必要がある」など、今まで経験したことのない振り返りの言葉を聞くことができました。実際に、青少年教育研究センターが作成した探究力の質問票で事業前後の探究力を調査したところ、5%で有意差が見られました。2023年についても同じように有意差が見られました。特に事前と事後の結果には1%水準で有意差が見られました。2024年については、事前と事後では有意差は見られなかったですが、初めに実施したオンラインでの事前学習前と事業終了後1カ月後の比較では、5%水準の有意差が見られました。

さらに、振り返りシートを“KH Coder”にかけて分析してみると、小学校で学習する教科等の理解や思考にネットワークが見られています。今後これを深く分析していきますが、例えば、理解でいうと「等高線の見方」、「地図の見方」が分かる、「登山に必要な水の量」

さらに、振り返りシートを“KH Coder”にかけて分析してみると、小学校で学習する教科等の理解や思考にネットワークが見られています。今後これを深く分析していきますが、例えば、理解でいうと「等高線の見方」、「地図の見方」が分かる、「登山に必要な水の量」

を学ぶといったものがつながっています。思考についても、「計画」を立てる・考える、「協調」、「まとめる」が学力に、「応用」「まとめる」も学力につながりが見られました。

次に、登山以外でも試みたのが、2025年に岩手山青少年交流の家で実施した「テンプル・わくわくキャンプ」です。この事業も「みんなの登山物語」と同じように考え、「小学校5～6年であれば創作野外料理が出来る」という仮説を立てました。

初日に、実際に自分達で料理をしてみる。その夜に栄養素を学習した上で自分で創作料理を考えてみる。2日目にその創作料理についての材料を買い出しに行く。グループごとに1万円を渡し予算内に買い物をしてきて、その夜に実際に創作料理を作ってみる。3日目（最終日）には、保護者にその創作料理をもてなす。また、2日目の午前中には懐中電灯作りを行い、夜に懐中電灯だけでテント生活を体験してみる。そんなようなキャンプ事業を企画しました。

その結果、探究力については1%水準で有意差が見られました。そして、1日目、2日目の振り返りシートでは、「理科や家庭科を知る、役立つ」、「火の扱い方を知る」、「懐中電灯作りで電気の流れを復習できた」、「買い物では予算をみながら自分たちで頑張ってみる」、「明日、親御さんのために良い物を作る」このような表記が見られました。実際こちらがその振り返りシートですが、「炎の燃える条件が理科の実験でやったのと同じだった」、「栄養のことが分かった」、「火の燃え方を理科の授業で習った通りで隙間なく詰めるのではなく隙間を作って酸素を入れると燃える」、「家庭科と社会・理科が役立って便利でした」とか「買い物で計算を結構使った」「電気の仕組みを復習できた」など理科に関すること、家庭科に関することがたくさん記載されていました。そして、今私が研究しているところでいうと、この表になります。左側から体験活動名、その隣が活動内容、もう一つ隣が「各教科の学び（知識及び技能）」。それから教科、学年、教科書の単元の関連、学習指導要領と並んでおります。まず大前提として、体験活動には小学校で学習する「知識・技能」が包含されていることを分析結果から明らかにできると良いと思っております。これが明らかにできると、先ほど言った学習内容と各教科の学び、ここが結節関係でつながっていることをさらに示せるのではないかと思っております。実際、良い分析結果を得ることができれば、「知識及び技能」を活用した体験活動を実施することが出来、子どもに学ぶ意欲を育てることが可能になるのではないかと、と現在考えているところであります。

(表1)「体験活動と教科等統一的な学びの視点リスト～登山～」

体験活動名	学習内容	教科等統一的な学びの視点	教科	学年	学習指導要領	学習指導要領
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	3年	(1) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	3年	(6) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	3年	(3) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	3年	(6) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	4年	(1) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	4年	(6) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	4年	(2) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	5年	(10) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	5年	(9) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	6年	(5) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	5年	(5) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	
登山	登山の準備(登山道具の準備)	登山の準備(登山道具の準備)	理科	5年	(5) 自然のしくみや仕組みを調べ、そのしくみや仕組みを説明できること(観察・実験を通して調べよう)	

最後になりますが、体験活動の教育的意義を文部科学省は2008年に示しています。現在、青少年教育施設は「体験活動」と「非認知能力」の関係をよく分析していますが、上記に述べたことを実施できれば、「思考や理解の基盤づくり」、「教科等の知の総合化と実践化」にも影響を与える、「認知能力の育成」にもアプローチできる事業を青少年教育施設でも実施できると考えています。

芳賀先生がお話していた「分離の克服」は、我々青少年教育業界にも非常に大事なことであり、子どもの学習したことを踏まえた事業の企画・指導が出来ること、より学びの深いものを子ども達に提供できるのではないかと考えております。以上になります。

○司会 藤井所長ありがとうございました。学校と社会教育施設の学びの融合という観点から施設で実際にその仕組みを事業として作っていただいた、なおかつ研究という視点でその効果をしっかりと見極めているという、極めて重要な実践だったのかなと思っております。

3名の皆さま実践報告ありがとうございました。それでは、ここで一旦休憩を挟み、次のクロストークというふうに進めたいと思います。

3. クロストーク

○司会 それでは皆様お待たせいたしました。本日の3つ目のプログラムに入っております。クロストークということで、当機構の圓入理事がファシリテートさせていただきながらご登壇いただいた3名の皆さまと議論を深めていきたいと思っております。それでは圓入理事よろしくお願いたします。

○ファシリテーター 皆さま、どうぞよろしくお願いたします。さっそくではございますが、皆さまのお話を伺いしまして大変意義のある、本日のテーマにふさわしいお話をいただいたと思っております。クロストークではせっかくですので皆さまのお話から少し共通項となるものを今一度整理をさせて



いただいで、最終的にはさらにこういった活動を充実させていただくため、これを視聴していただいている方や後ほど紀要を読んでいただける方のヒントとなるような方向性を導いていただくというようなことで、共同で作業をさせていただきたいと思っております。

それでは最初に共通項となるポイントを振り返らせていただきたいと思います。まず、最初に芳賀先生にお話しいただきました「分離の克服」というテーマは非常に大事なお話でした。これは私ども教育に携わる者でもどうしても視点が個々のものに行きがちですが、俯瞰して物事を捉えて評価をするということかと思っております。こういったどういうふう目標を設定して、その学びの効果を得るようにするのかという点については、芳賀先生のレクチャーから実践事例でもたくさんのヒントをいただけましたし、それから東さんからもまずは自分を中心に考えて始まった探究だと思っておりますが、最終的には地域の皆さんと共

同で、また実際に活動されるメンバーの方との内容で印象に残りましたのは、やりたいこと、学びの設定をみんなで共有する、それをやりたいことを全力でやり切ろうということメンバーに共有して挑戦するという言葉は非常に印象に残った次第です。藤井所長からヒントをいただきましたのは、目標という意味で設定をするというところでは、社会教育として学校教育との連携というのを子どもたちの視点で捉えて、その学びを実際の青少年教育施設での実践を通して定着をさせるということで、どういった方向性、目標を設定するのかということを通してヒントをいただいたと思います。

その点で言うと共通されているのは、言葉は様々でしたけれど、最初の芳賀先生の今を楽しく充実した学びにつなげるということだったと思いますけれども、こういった目標設定から共通項としては、地域や社会の大事な資源を活用した学びということ、それからそのために必要な社会との連携っていうことだったと思います。その3つの共通項というのはあるかと思いますが、ご参加されている皆さまの他の方のお話も聞かれて、こういったことはやっぱり課題になったなとか、もうちょっとこういうふうにしていったらいいなと思うようなことをそれぞれもう少しお話しいただき、ヒントをいただければなと思います。まず芳賀先生いかがでしょうか。

○芳賀氏 どうもありがとうございました。大変勉強させていただきました。今日の様々なお話がどのようなものか概略までしか知らない状態で自分のプレゼンを作りましたので果たしてかみ合うかっていうのは不安だったんですけど、「分離の克服」はすごいキーワードだなと思いました。分離っていうものがなぜ起きるかっていうと、いい言い方をすればそこを掘り下げること、いわゆる焦点化ができるんだってということは話したかと思うんですけど、分離ってものは専門家とかそれぞれの領域にいる人の立場を守るためだけのものに思えて、もはやここまで成熟社会になっていますので大事なんじゃないかと思うんですね。学者融合とかも学校教育と社会教育が別物であるかのような、法律的には別なんでしょうが、でもこれも分離しないと、そもそもやっぱり人間の生業として、一つのものなんだっていうところまで連携っていうのもなんか別の人同士が手をつなぐみたいになるので言葉のまま読解するとやっぱりこう違う方向へ走って行ってしまうのは怖いなと思いがらいたところなんです。

もうやっぱり東先生の素晴らしいですね。何がっていうと、やりたいことをとにかくやっていくっていうのは本当に大事で、子どもがこれをやりたいと思った時に必要なことは、辛くても頑張れるんですね。だから、本当にやりたい中の好きなことだけやっていたらダメってよく言われるんですけど、好きなことをやらせてもらえないのに辛いことばかりやらされてるみたいなことが起きてしまうのは、もっと良くないと思うんです。好きなことだからこそ、辛いことが頑張れるんだって。ここですよ。目標がはっきり見えているからこそ頑張れるって場合もあると思いますけれども、目標なんてそんなに見えるばかりじゃないです。

それこそ藤井先生の山も毎日頂上が見えてるわけじゃないんです。雲が出てて全然見えない日もあるわけです。麓にいて目の前しか見えない時もある。だからあの目標を定めてっていうのも、それも難しい場合もあるんです。だから今が楽しいという。例えば、そういう至近距離でもしっかり見つめてそこに向かっていくとつらいことも耐えられるなど。

そうした時によくトライアンドエラーとか、試行錯誤とか、そういうことがございます。この間、ある学生が、「先生、テストってアウトプットですよ」って質問してきたんです。その時に「どうして？」って聞いたら、「自分が知ってること書くから」だと言ったんです。実技テストの場合は自分のできることを歌ったりしてみせるからだ。しかし「あのね。そうとは言い切れないよ。例えば自分が答案を解いてみたでしょ。『あれ？ここが解けないな』っていうそれがインプットされるんだよ。ここができないってことが自分で捉えることができるよね。歌ってみたでしょ？『あ、ここがうまく歌えないな』っていうことがわかるよね。これインプットじゃないのか」って話をしていました。成果と課題という言葉がよくレポートなんかでも使われるんですが、この部分が課題だっただけでわかることが成果なんです。だから「なんか失敗する」と「なんかダメだ」と「恥かく」とか、そういう観念が多すぎるんだと思うんです。失敗っていうのは「ここができれば大丈夫」ってことがわかったっていうふうに捉えればいいのになって思うわけで、「トライアンドエラー」っていうより「トライアンドトライ」なのか、「成果と課題」というよりは、「成果と成果」だよみたいな。なんかよくわからないけどそういうものの捉え方って大事だなと思って聞いていました。だから前向きにやっていけるし、繰り返される失敗っていうのも、指導者の方から見れば繰り返されるんだけど、失敗する人にとっては初めてなわけですから、もう見事な成果だな。よく粘り強くやってらっしゃるなと思って感動しました。それで、ちょっとこれは後で伺いたいんですけど、地域の方々の支えって本当ありがたいことですが、私は中頓別っていう地の町に住んだりしていますので、中頓別には「まちづくり協議会」というとってもいいことをやっている人たちがいるんですけど、なかなか広がらないんです。例えば中頓別川って川なんですけど、掃除しながらカヌーツアーをすることかものすごくいいことやっているんですけど、第一線で活躍する人の講演会とかやるんですけど、こう冷たい言い方すると「一部の熱心な人がやってるよね」みたいなことになりかねないんです。参加者が限られてしまうというか、これをどうしたら広がるんだろうかって。なんか見事にやってらっしゃるから、後でちょっと伺ってみたいと思いました。行政の力はどうしても必要なので、行政の働きかけっていうか、どうやったら動くんだろうか、動かすことができるんだろうか。これが本当に難しいなといつも思っているんですけど、これが東先生に関する私の感想と質問です。

続けて藤井先生に関しては、本当にまたこの素晴らしいとこばっかりだったんで特に自分の興味からすると、創作料理ですかね。やはり五感のうち視覚と聴覚というのはロボットとかAIに超えられちゃってるので、はるかに凌駕されているんですけど、それ以外の部分で味覚とかはやっぱりすごくまだ人間の方が優位性があるということなんです。だから、特にこう実感持ってやれる活動なんだろうって思うんですけど、自分が中学生とかの頃は、自分はアマチュア無線の部活で山の上なんです。移動してなんか通信したりするっていう。7泊8日ぐらいで合宿やってたような気がするんですけど、ひどい時代で、飯炊きも1斗炊きの釜みたいなので薪とマッチだけ渡されて、どうやって火つけるんだろうってところから始まるっていう大変過酷でご飯と具のない味噌汁と缶詰を一つをみんなで分けるみたいな生活をずっとやっていたんです。なんかそれから見ると、はるかに豊かでいいなと。余計なことしゃべっていましたが、いいなと思ったんです。この各教科の学びとつながるっていうこれが本当にそうなんですけど、知識をやっぱり目的にしちゃうと、結局生臭く

なってきちゃうのがあるんですけど、少なからずやっぱり進学っていうのは大切に考えていらっしゃる方もいるし、そう考えると塾でのお勉強よりも、ある意味、断片的でなくてつながっていく。勉強になるからちゃんと生きて働く力になりますよって。うまく並行して塾もいいですけど、こういう活動もやるといいですねっていう、そんな宣伝ができるといいのかなと思ったりして聞いていたんです。「知識・理解」ってよく言うんですけど、「知識・理解」っていうのは、十分消化した知識のことを理解って言うんです。だから多分お話を伺っていて、知っていることが分かった、分かっていることにならなくなっていか、こういうことがたくさんあったんだなというふうにアンケートとか拝見してて思ったんです。藤井先生が関わっていらして、知識が完全に消化されたなと。なんかお感じになった場面でいくつか印象的なものがあればヒントにしたいと思います。もし、そういうのがあればお聞きしたい。以上です。

○ファシリテーター ありがとうございます。そうしましたら、東さんからご質問されたようなことを続けてぜひお願いしたいと思います。よろしくお願いします。

○東氏 はい。そうですね。喜入地域がもともと地域の方たちとのつながりがすごく密で今でも帰省すると「お帰り」って言ってもらえるような、そんな地域です。なので、地域活動の担い手さんたちも、ある程度はみんな大体把握できているってところで、連携のしやすさはもともとあったかなっていうふうに感じていて、かつ、私たちの団体が喜入地域で活動を始めたことで今まで「まちづくり協議会」を中心に大人の方たちで行っていた喜入地域のまちづくりっていうのを中高生も一緒になってできるようになったっていうのが本当に活動の広がりという意味では大きかったかなというふうに感じています。やっぱり私たちが活動を始めたことで、中高生も巻き込める、かつ、私たち小学生とかを対象にイベントすることも多いので、小学生も巻き込んで、その小学生が中学生に上がってメンバーになってくれて、といったような形で若い世代もどんどん巻き込んでいって、本当に多世代にわたって一緒に喜入地域を喜び入る街にするために頑張っていこうというような動きが出てきたかなというふうに感じています。というのと、行政の働きかけはすごく難しく、私たちが活動を始めた当初、喜入公民館に相談に行っていたんですけど、今ではすごく協力的っていうのを大前提でのお話なんですけど、当時の喜入公民館はむしろ否定的みたいな形で「未成年だから借りられない」っていうのは喜入公民館の話で、本当にいろんなことを言われました。今、社会教育を勉強していて当時を振り返ると「いや、ありえないよな」と思うようなことなんですけど、当時はコロナ禍っていうこともあったとは思いますが、行政に味方してもらえないといったような状況はあって、でもまずは認めてもらえるように実績を作っていこうっていうことで、どんどんいろんな活動に挑戦して、自分たちから新聞社とかテレビ局とかにも取材依頼をして。働きかけとしては、まずは外堀を埋めるというような手段を私は取りました。もう認めざるを得ないような活動にしたいなと思って活動していて、結果それが新聞とかテレビを見てくださった方が次の館長さんになってくださって、そこからはもう全面協力みたいな形で。今でも本当に喜入公民館の職員さんたちにはすごくよくしていただいているので、私がとった手段は間違ってたのかなというふうには思っています。

私は質問ではなく感想にはなってしまうんですけど、芳賀先生の最初に話されていた内容で「大人と子どもを分離しない。大人も一緒。大人も一緒に生み出していく」お話が私はすごく印象に残っていて、まさに私たちの活動って別に大人も子どもも関係なくみんなと一緒に喜入地域を盛り上げていこうというような活動だと思っているので、本当にこの言葉通りだなんていうふうに感じていて、やっぱり今までとか、今も大人だけで街づくりをやっている地域ってすごく多いと思いますが、やっぱり教育っていうところで考えても、大人が子どもに教えるみたいなパターンがすごく多いですし、そういうものだと思っている人たちがほとんどだと思ってしまうんですけど、別に学びとか地域活動と違って大人も子どもも関係ないですし、いくつになっても学ぶことはたくさんあると思うので、本当にこの言葉が私はすごく印象に残りました。

藤井さんのお話はなんていうか、自分自身、小学校・中学校・高校で勉強してきて、あんまり勉強したことを生かすような機会ってなかったなって振り返って思って、だからこそ、やっぱり学校で学んだことって忘れてしまっていることが多いなって今実感していて、今、就職活動で適性検査とかまた勉強していて、小学校・中学校・高校で勉強したことを振り返ってるんですけど、ほとんど忘れちゃってたんですね。そういう時に「みんなの登山物語」とであったりとか「ワクワクキャンプ」での創作料理を作る経験だったりとかがあれば、その体験と付随して当時学校で学んでいたことも思い出せただろうなっていうふうに感じました。だから本当に体験的に学校で学んだことを使うことによって、その学びを自分のものにできるなというふうに感じました。その経験をしたからこそ、テストのために勉強するっていう児童・生徒さんがほとんどだと思ってしまうんですけど、勉強したことを生活とか「みんなの登山物語」とかで使うために勉強するっていうような意識にもなるんじゃないかなというふうにお話を聞いていて感じました。以上です。

○ファシリテーター ありがとうございます。続けて藤井所長からお願いします。

○藤井氏 ありがとうございます。先ほど、圓入理事からは課題を含めて話をしてください、との依頼がありましたが、まず大きな課題のひとつとして挙げると、青少年教育施設で私が実施した事業は「教育事業」で行っているため、企画や指導を含め全ては青少年教育施設で完結しています。よって、時間配分や空間づくり等様々なことを自身で設けることが可能です。しかしながら、学校が青少年教育施設を利用する場合には、なかなか難しいのが現状です。

よくよく考えて見ると、先ほど二つの事業を話しましたが、実は小学校5～6年の年頃になれば、今まで難しいと考えていた体験活動も実は実施できるのではないかと考えています。先ほど、リストを示した登山をいろんな活動に分解していくと、そこには小学校で学ぶ「知識及び技能」と結節するところがあって、それをつなげていくと計画登山を実施できますが、残念ながら小学校が集団宿泊で来所する場合には、どちらかという失敗しない体験が重視されます。1回のみ野外炊事を行い失敗してしまうと、失敗した負のイメージで帰ってしまうので、安全かつ成功する体験が重宝されるのではないかと感じています。

我々としては、失敗しても良い環境を作るってことが重要だと考えています。実際、「みんなの登山物語」では、登山中に迷って全く違うところに行ってしまったグループがいました。（予め30分ルールを決めており）30分が経過すると付き添いの職員等が「この道は間違っているよ。」というルールを定め実施していましたが、30分間ずっと道に迷っていたこのグループは翌日にはちゃんと地図を見るようになりました。彼らは、分かれ道を何故間違えたかをちゃんと復習していて、翌日の登山を行っていました。彼らは、振り返りにて、「間違っただけ失敗した体験っていうのは、間違いじゃないんだ。失敗じゃないんだ」と言っていたことに、私は大変感銘しました。

また「テンパーク・わくわくキャンプ」でみると、やはり料理をしていると、バーベキューの材料を焦がすなど様々な失敗をします。最後は親御さんに料理を振る舞うために工夫をたくさんしますが、美味しいものを食べてもらいたいという意欲や皆との協力により、作業時間も圧倒的に減ります。効率よく彼らは動き始めるとともに、失敗しないよう努力している姿は私の目にも見て取れました。しかも、彼らは楽しみながらやっていました。そこがすごく重要なのかなと思っております。

私は「教科横断的な学びの視点」と言っていますが、各教科等の学びの視点をいっぱい取り入れた体験活動を自分たちで計画しながら達成していく取組は、子どもの深い学びにとっても、これからの青少年教育施設にとっても、非常に大事になっていくと思えました。

そして、最後に「テンパーク・わくわくキャンプ」は夏休み前に実施しましたが、1カ月後に保護者に対してアンケート調査をしたところ、「家で自分で料理をして、自分たちで食べるようになった」、「家族に料理をするようになった」という自由記述をたくさんもらっており、やはりこういった環境や考え方で事業を実施すると、子ども達に意欲と自信を与えることができると思えました。先ほど、喜入町の人たちが「失敗して良いよ」と言っていたのですが、やはりその環境が重要であると思った次第です。以上です。

○ファシリテーター ありがとうございます。また具体的なヒントをいただいたなというふうに感じました。東さんからは先ほど「外堀を埋める」という話がありましたけど、行政の巻き込み方とか、それから地域の大人だけではなく子どもたちも巻き込んでやるのがさらに活動を広げるというようなお話と、藤井所長からは、「教科横断的な学びの視点」ということで、実際に家庭科やいろんなことを学んだ学校の知識を実践で創作料理の中で生かすことが、さらに子どもたちの学びが定着する、実装につながるということだったと思えます。この点については、芳賀先生が最初におっしゃった「分離の克服」、「統合的に捉える視点」というのが非常に大事だなと思えます。

次に皆さんに議論いただきたいなと思えますのは、さらにこれから実践しようと思う人たちへのヒントですが、具体的にもうちょっとどういうことをするかといった点についてご意見いただければなと思えます。

例えば、東さんのお話の中で、自分で何か考えて教えるってことだけではなくて、ある程度メンバーの皆さんと一緒に考えて、お任せする、今はサポートするという場に徹しているというお話がありました。そういった立場っていうのは実際のところどういう役割で、例えば一つの何かあのプロジェクトを立ち上げる時にどういった立ち位置にいればいいのかなど。時々行政用語では「コーディネーター」とか「サポーター」とかいう言葉が出て

くるんですが、そういった時の名称というより役割をもう少しこうすっきりしていただけるとありがたいなというふうに思います。

それからもう一つ、指導者という言葉は芳賀先生からもいただきましたけれど、皆さん共通してあるのは子どもたち目線だったり大学生だったり、場合によっては大人の学ぶ方の目線で考えると、プロジェクトや例えば学習のプログラムを考えるとということだったと思います、そういった時の資料のスタンスと言いますか。教える「ティーチング」ということだけではなくて、まさに「ファシリテーション」をされてるのかなというふうに思うんですけど、「こういったことに気をつけてやるといいよ」みたいなヒントをいただけるといいなと思います。

それから藤井所長の先ほど、創作料理のお話をいただいた中ですごく素晴らしいなと思ったのは「評価」です。振り返りを子どもたちやそのプログラムを企画した方々が自分自身のその振り返りにもなるんだと思うんですが、どういった学びをすると、どういうプロセスを経たら子どもたちにその実際の学びが定着するか。そういった評価と振り返りの観点で、非常に重要であって、芳賀先生の最初の「四象限評価軸」もつながると思うんですけど、そういったところでもう少しヒントをいただけるといいなと思います。

最初に突然お願いして申し訳ないんですが、芳賀先生からぜひ重ねてお話をいただければと思います。よろしくお願いします。

○芳賀氏 ありがとうございます。まず東先生の話は「公民館のあるべき姿」だと思っていました。若い世代のリーダーを育成するっていうのは並行して行っていないとダメですね。子どもたちがやりたいって言ったら、大人は動かされること多いです。大人がなんとかやっていくっていう、それに使っているエネルギーをもっと子どもたちに向けるということが大事なんだなというふうに思いました。子どもたちの背中を押してやるっていうか、その結果、認めざるを得ない活動っていうのが展開されていくんだろうなというふうに思いました。「自分たちが社会を変えていけるんだ」という気持ちが非常に弱いんだというお話が今日あったかと思うんですけど、本当に立派な大人たちが、きちんと運営してくれているんだったら、それを継いでいこうという気持ちにもなるんだろうと思います。でも、どこかに「ずるいな」とか「闇あるな」とか「ごまかしてるな」というようなのがあると、子どもたちの目って騙せないのによく「子ども騙し」といいますうけど、「子ども騙しをやってるから笑ってあげなきゃな」とって子どもはわかっているんですよ。そういうのは見抜かれているんだっていうことを僕らはちゃんと意識しておかなきゃいけないんだろうと思う。闇みたいなものを感じちゃうとただの閉塞感になって、押さえつけられているような感じになって、自分が大人になった時に、よろしくない形で現れてしまうんじゃないかなって気もしました。大人の役割としてはなんか見えてきたような気がしているんですけど、一言で言うと、大人と子どもがいくら分離しないといっても立場が違うので、大人は責任を取るっていうのかな、そこなんだろうと思います。「責任を取るっていう言葉の意味ってなんだと思う？」って小学校低学年のクラスを受け持っている時に子どもたちと語り合ったことがありまして、3時間ぐらいかかりました。普通の道徳の時間だったら1時間ですることになっているんですけど、徹底的にやろうって3時間ぐらいい話したら、子どもたちから「なんで謝ったら責任とったことになるの？」とか、「弁償した

らどうして責任取ったことになるの？」とか、いろんな事例を出しながらみんなで考えたところ、一言で言うと「相手が安心すれば責任取ったということになるんだ」、「もうしないよ」って言ったなら「本当、約束だよ」、「じゃあもうされないんだな」って安心すれば許せるんだ。「ああ、なるほど。子どもたちの責任を取るとはこの安心をもたらすことなんだ」と。そして「安全というのはどうだい？」っていう話をしたら、「安全、怪我はちょっとぐらいしても大丈夫なんだ」とか、この考えが許されるかどうかわかりませんが「致命的な怪我はダメだ」と、「でもちょっとぐらいの怪我ならむしろそれで気をつけるようになって自分にはいいんだ」みたいなことを言っていて。「友達との喧嘩も多少はあったほうがもっと仲良くなれるんだ」ということを突き詰めていったら結局トラブリながらも「これくらいなら安全だろう」と、「こういう範囲内だったら安心なんだ」ということ。だから、さっきの「失敗しても良い環境を作る」っていうものがまさに「失敗してもどうにかなるさ」っていう安心感をちゃんと担保しておくことが大事なんだろうと。「熊が出てくる」とか言う洒落になりませんかからやっぱりそこら辺なんだろうな。ここが一つのキーワードかなと。「失敗しても良い環境を作る。その際には安心感が子どもたちにはある」、スリルがやっぱないとだめで、ちょっとの怪我とか、お友達とのちょっとの喧嘩みたいな。例えばご飯だったら全く食べられなくなる可能性もあるっていうのがそのラインをどう捉えるか。「ギリギリアウト」と捉えるか、「ギリギリセーフ」あるいは「まずくても全部食べるんだ」みたいなそういうふうにとやっとならなければありなのかな。食べられれば大丈夫ですもんね。もう即、中毒になるようなことはダメだよっていうこういうふうには指示が見えてくるっていう感じです。というのは、先ほど評価の話も出てきたので、評価っていうのは今なんで明確にするのが難しいのか、逆にどこを鍛えておけば、その場でパッと言うてもできるかっていうと、「評価規準」と「評価基準」は同音異義語なんですけれど、これが不明瞭になっているんで学校教育も「何ができたらいいのか」、「何ができればよいか」、「何が目標なのか」というこの目標概念が「評価規準」です。「これができるようにしよう」、「どうだったらできたと言えるか」っていうその状況を指すのが「評価基準」です。これが達成概念です。だから「美味しいカレーを作ろう」って言った時に「楽しいカレーの基準って、規準ってなんだ」、例えば「具が柔らかいっていうのはどうだ」、「噛んだ時にどれくらい力が必要なものはダメだ」、「逆に噛む前にとろけちゃうのは煮込み過ぎだ」と、こういうふうに基準をはっきりしておくで「これぐらいの煮え加減がいいよね」みたいなのがはっきりするんです。だから、「どうだったらできた」とか、「何をしたいんだ」とか、これをはっきり打ち立てた上で「どうだったらそれができたと言えるか」、「どうだったらそれが満たされていると言えるか」っていう基準を設定して、できればA・B・Cが良いと思いますが、「Bならまあまあオッケーだ」、「Cだとつらいね。迷惑かかるね」つまり支障があるということです。「Aは思っていたよりずっといいみたい」こういう感じで、掲げると指示するときには「何秒以内にできたらとりあえずオッケーです」でも、「それより早くできたら最高だね」、「逆にそれオーバーしたらちょっと後が困るよ」みたいな言い方が変わってくるんです。その時には今一度、「大人と子どもは一緒にどんな時間を過ごしたいのか」、「どんな空間にいたいのか」、「どんなこうムードや雰囲気であらいたいのか」そういうのを思い描いて、それと実態とのずれを「評価基準」で捉えながらやっていくと、評価は「どれくらいできた」っていうのも、「今どれぐらいのどこまで来てる」っていうのがわかるし、「何

を目指すか」、「何をネタにするか」っていう形でそれを元にしてからこう活動組み立てていくとうまくいくんじゃないかなと思います。その際に話の交通整理で「ファシリテーター」とか、「コーディネーター」とかって、どうしても、なんかわかるようなわかんない話になるんで言葉って、人がそれぞれに理解しちゃうから子どもたちの話の交通整理をする。大人がもし何か言うとしたら、「じゃあこういう場合どうなるのかな」っていう凡例をぶつけてやるっていうか、「こうこういう場合でも大丈夫かい」みたいなそんな感じでぶつけていくとか。あるいはAさんが発言したら、大人が返しがちなんですけど、「今Aさんこう言ったけど、Bさんどう思う」って大人は何も感じないで、すぐBさんにキラーパスを出すわけです。Bさんがこれこれっていったら、「Bさんこう言ってるけどCさんどう思う」ってどんどんパスやっていくのが、大人の役割でいいんじゃないか、そうすると、子どもたちがさまざまに発言した言葉がすごい資源になって、そこからキラッと輝くゴールドの粒が見えてくるみたいな感じで、それをやってあげるっていう。で、大人が言うと、どうしてもジェネレーションギャップあるからなんか言い換えちゃったりして、違う趣旨の話になっちゃったりするんです。子ども同士だとジェネレーションギャップはあんまりないし、誤解された場合は「いやそうじゃない」とかって大人に対しては言いづらいんですけど、友だち同士とかだとと言えるんで「いや、そうじゃないの。じゃあどういうこと」って聞いてあげるっていう話の交通整理係、どうしても、行き詰まったら、みんながこれでいいって油断しているようだったら。凡例をぶつけてやるっていうかこんな感じでコーディネートしてあげるといいんじゃないかな。というふうに思ったりして、聞いておりました。ありがとうございます。

○ファシリテーター　　すごくわかりやすく3点いただきました。東さんも続けて改めてお言葉いただけたらと思います。よろしくお願いします。

○東氏　　そうですね。「失敗してもどうにかなる安心感」であったりとか、「失敗しても良い雰囲気作り」っていうのは、私も意識しながらやっていることでもあるので、すごく大事だなと思っていて、「リスクを残しながら雰囲気を作る」っていうのは凄く難しいことだなんていうのもずっと実感はしているんですけど、私自身は「失敗してもいいよ」とは言いつつ、でもそれを言い過ぎないっていうのである程度調整しているかなというふうに振り返ってみて思いました。弟も同じ団体に所属している後輩なんですけど、弟に「なんかお姉ちゃん、そんな失敗してもいいってすごく言っているけど、逆にそれがプレッシャーになる」っていうふうに言われて、そういう子もいるんだなっていうふうに私もそこで考え直して、一言「まあ、失敗しても大丈夫だから、とりあえず挑戦してみな」とは言うけど、それだけに留めるっていうふうにするように今はしています。先ほどの芳賀先生のお話で「話の交通整理をする」っていうことが、「私が言いたかったことってこういうことなんだ」っていうのを、私はすごくここで納得感を得られて、私自身、今メンバーのサポート役に回っていて、メンバーがこれやりたい。って言ってきた時に、まずは聞いて「それめっちゃいいね」って一度受け入れて、肯定して、受け入れた上で逆にこっちから「それ具体的にどうするの」、「こういうことしたいんだ」、「これはどうするの」、「いつまでにしたいと思ってるの」とか質問しまくって「何をやりたいのか」とか、「どういうことやり

たいのか」っていうのを整理していつているなというふうになんと振り返って感じて、まさに「話の交通整理」だと思いながら伺っていました。なので、もう本当に私が言いたいなと思ってたこと全部を芳賀先生がおっしゃってくださったなというような感じですか。ありがとうございます。

○ファシリテーター 続きまして藤井所長からも一言お願いします。

○藤井氏 はい。まず先ほど芳賀先生から言われた「安全・安心」というのは本当に我々体験活動については重要です。やはり事故を起こしてしまえば全てが台無しになってしまいます。私が紹介した事業でいうと、必ず5～6名のグループに対して一人の職員又はボランティアが同行しています。そのスタッフにとって大事なことは、「あれこれ言わない」、「安全と安心は保証した環境を作る」。

「あれこれ言わない」と言っても、だいたいあれこれ言いたくなってしまう。指導者やボランティアがあまりに説明しすぎると、子ども達はそれだけで飽きてしまいます。やはり、「まずはやらせる」ってことが重要なのかなと思っております。それから、スタッフの立ち位置ですが、過去の Why は言わない。なぜ失敗したのか、みたいな過去の Why 言うと、欠点探しになってしまいます。未来の How、どうやったら上手くいくかな、という問いかけをしてあげて、子ども達のヒントになるのが良いと思っています。さらに、各教科の学び「知識及び技能」を理解した上で、その内容を子ども達に思い出させながら指導を行うことが、子どもが「なるほど!!」と思う最高の瞬間になるのかなと思っております。

例えば、小学校4年生の理科で熱の電導を習いますが、なぜ焦げてしまうのかを考えると、火の直接当たるところにずっと食べ物を置いているから焦げてしまうので、火から少し避けるために脇に移動すれば保温状態になります。子ども達は、時間軸で物事を考えることが得意ではないので、場面場面でそういったことを話すと、子ども達は工夫できるようになるのかな、と思います。

早稲田大学の藤井先生は、ある本にて「遊びというのは自由に学ぶことができる活動だ」と解釈していました。この自由に学ぶことができる活動をやっぱり保証してあげるってことが、子ども達にとって重要であると思っております。子ども達が、主催者側の意図とは反してルートを間違ってしまったら、指導者が覚悟を持っていれば良いのです。

最後に、目標の設定については、社会教育である以上、まず点数の評価は全くいらぬと思います。社会教育であるなら、「やはり頂上に行きたい」という本人の意欲だとか、「誰かのために貢献したい」という意欲が湧く目標を設定すると、良いのではないかと考えております。以上です。

○ファシリテーター ありがとうございます。そろそろクロストークの時間の終了ということになりましたので、最後にさせていただきたいと思っております。皆さまから発表いただいた内容をもとにクロストークの中で、共通項を最初に申し上げましたけど、共通項を見いだせたかなというふうに思います。目標設定のようなお話で言いますと、藤井所長が最後にまとめていただきましたけれども、最初の芳賀先生のところでも触れていただいた意欲や関心をまず引き出すということというのは、非常に重視をして設定していくという

ことかなというふうに思いました。それをどういうふうに具体的に実践するかというところでは、このプログラムなどを運営していただく、提供していただく方々の役割ということかと思えますけど、皆さま共通されていた学ぶ方の子どもでも大人でもだと思えますけれども、そういった方々の考えですとか、気持ちというものを尊重して新しい考え方、意見っていうものを引き出していくということで、単に一方通行で教えるということではないような、そういった役割を果たされているのかなというふうに思いました。そのためには、まず「安全・安心」ということの藤井所長からいっていただきましたし、自由に学ぶことができる活動を提供するということでは皆さま共通することだと思えます。東さんからもありましたけれども「失敗してもいいよ」と言いながらもなかなか難しい。そういったことを言い過ぎないようにするっていうのは、やっぱり皆さまの経験値でそういった良い事例を他の方にも共有していただくといいのかなというふうに思いました。また最後に「評価」という言葉で芳賀先生からもいただきましたけれども、芳賀先生の最初の発表で評価軸というのをいただきましたが、学校の用語でいうと、「評価規準」と「評価基準」ということ設定っていうのも社会教育も含めて、改めて本日方向性を出していただいたのかなというふうに思えます。やっぱり、交通整理って本当に非常に難しいなと私も今日ファシリテーターという役割をいただいて思いましたけれども、今日皆さまからいただいたお話は共通性があって、これから実践する方にとっても、研究する方にとっても、いい共通項ということで、方向性を見出せたんじゃないかなと思います。今いただいたようなお話は第14号の紀要の中に特集ということでまとめて、多くの方にご覧いただいて、さらに実践に生かしていただきたいなと思った次第でございます。本当に今日は素晴らしいお話をいただきまして、どうもありがとうございました。

4. クロージング

○司会 長時間にわたりましてご登壇いただいた3名の方、それからファシリテートしていただいた圓入理事、本当にありがとうございました。またこの配信をご覧いただいている皆様も長時間にわたりましてご視聴いただき、ありがとうございました。YouTubeの概要欄にアンケートのご協力ということでお願いをしております。オンラインでのアンケートですのでぜひご協力をいただければと思います。また本日お話の中で触れさせていただいた青少年機構が行ってきた研究報告書については「代々木の森のSTEAM体験広場」というウェブページですべて公開をしております。こちらについても概要欄に記載をしておりますので、ぜひご参照いただければと思います。

本日の座談会はここまでとさせていただきます。長時間にわたりまして、本当にありがとうございました。



II 投稿原稿

【論文】

国立青少年教育施設の運営改善に向けたロコミ分析 —テキストマイニングによる施設特性の把握と課題特定—

An Analysis of Online Reviews for Operational Improvement of Japan's National Youth Education Facilities: Identifying Facility Characteristics and Issues through Text Mining

関戸 智大 SEKIDO Tomohiro

大阪キリスト教短期大学幼児教育学科非常勤講師

神戸情報大学院大学情報技術研究科専門職学位課程

要旨

本研究は、国立青少年教育施設3種28施設に対して、Googleマップ上に投稿されたロコミを用いて、施設運営改善に資する実践的知見の抽出を試みたものである。自発的かつ自由記述であるロコミに着目し、頻出語分析・特徴語分析・感情分析・共起ネットワーク分析といった複数のテキストマイニング手法を組み合わせ、投稿者の関心や評価傾向を多面的に把握した。その結果、施設区分や評価区分ごとに、投稿者の関心や評価傾向に明確な違いがあることが確認された。衛生環境・職員対応・設備老朽化といった共通課題が浮かび上がる一方で、自然体験や教育的価値への肯定的評価も見られた。また一部には、施設の教育的性格が十分に理解されていないことも示唆された。ロコミに含まれる具体的な語彙や感情的表現は、アンケートでは捉えにくい利用者視点の把握に有効であり、教育的理念の周知も含めた今後の柔軟な運営改善方針の検討に寄与するものである。

キーワード

テキストマイニング、ロコミ分析、青少年教育施設、施設運営改善、利用者評価

I. はじめに

1. 研究の背景と目的

現代の青少年を取り巻く環境は、少子化の進行やライフスタイルの多様化により急速に変化しており、健全な成長を支える教育機会の保障が一層重要となっている。とりわけ、日常生活とは異なる環境での自然体験・集団生活・文化活動などの非日常的体験は、社会性・協働性・創造性といった非認知能力の育成に資するものとして、その教育的意義が注目されている。こうした体験は、SDGsの理念とも整合し、持続可能な社会の担い手を育成するうえで欠かせないものである。このような社会的要請に応える形で、独立行政法人国立青少年教育振興機構は、青少年教育の振興および健全な青少年の育成を目指し、自然体験活動や集団宿泊活動をはじめ、科学・文化芸術・国際交流といった多様な体験活動の機会と場を長年にわたり提供している¹⁾。同機構が設置する国立青少年教育施設は、国内最大の都市型施設である「国立オリンピック記念青少年総合センター」、交流体験活動の機会を提供する「国立青少年交流の家」、および自然体験活動の機会を提供する「国立青少年自然の家」の3種に大別され、それぞれの立地や機能に応じた教育機会を創出している。

しかしながら、社会的関心の高まりとは対照的に、施設運営にはいくつかの課題が指摘されている。たとえば、2020年に実施された「青少年教育関係施設基礎調査」²⁾によると、全国28箇所の国立青少年教育施設すべてで施設運営に関するアンケートが実施されているものの、その多くは利用団体の代表者を対象としており、実際に施設を利用した本人、すなわち現場での体験を直接有する利用者を対象としていたのはわずか3施設にとどまって

いた。また、施設における意見箱やアイデアボードの設置は6施設、SNSやインターネットを通じて利用者の声を集めている施設も14施設に限られており、広く多様な利用者からのフィードバックが十分に収集・反映されているとは言い難い状況にある。

こうした中で注目されているのが、Web上に投稿される自由記述のロコミである。ロコミは、「インフォーマルな対人的コミュニケーションという手段によって、何らかの対象（たとえば商品やうわさ）の情報や評価に関わる発言がソーシャル・ネットワーク内を伝わる現象」である³⁾。選択肢に基づくアンケートとは異なり、ロコミは投稿者が自発的かつ具体的に体験を記述するものであり、施設に対する満足・不満、期待、感情的評価など、定量的評価では捉えにくい主観的情報が豊富に含まれている。また、設問設計に左右されることなく、投稿者自身の視点が率直に反映されるという点で、施設運営に対する示唆を多角的に引き出す有用な情報源となり得る。

本研究では、こうしたロコミの特性に着目し、国立青少年教育施設に対するGoogleマップ上への投稿を分析対象とする。頻出語分析・特徴語分析・感情分析・共起ネットワーク分析といった複数のテキストマイニングの手法を用いて、ロコミに含まれる語彙の出現傾向、感情的評価、語の共起関係などを明らかにし、各施設区分に見られる特性と利用者ニーズを把握することを通じて、改善方針の策定に資する実践的知見を導出することを目的とする。

2. 先行研究の整理と分析視点

テキストマイニングとは、「テキストデータを、言語処理技術を用いて構造化データ・変数に変換し、それをもとに知識発見、仮説発見および仮説検証を行う手法」である⁴⁾。近年、テキストマイニングを用いた研究は、心理学・教育学・看護学・経済学・経営学・マーケティング・会計学の領域で広がりを見せており、研究対象もコールセンターにおける顧客の声から、Web上のロコミなどへと拡大してきたことが指摘されている⁴⁾。このように、Web上のロコミを対象としたテキストマイニングの適用についても、研究の蓄積が進んでいる。

教育施設においても、Web上のロコミ分析が徐々に注目されつつあり、いくつかの先行研究が報告されている。たとえば、北川・原田・佐無田⁵⁾は、「じゃらんnet」に投稿された、金沢21世紀美術館のロコミを対象に、頻出語分析や共起ネットワーク分析を用いて、ミュージアムの地域的価値に関する特徴を分析している。また、権・鄭⁶⁾は、「じゃらんnet」と「フォトラベル」に投稿された、日本全国の文学館のロコミを対象に、トピック分析やヒートマップテーブル分析を用いて、文学館と地域観光資源との相互作用が地域観光の活性化に及ぼす影響を実証的に検討している。さらに、釣井⁷⁾は、「Google」に投稿された、日本国内にある英語村（英語教育施設）の一施設のロコミを対象に、頻出語分析・共起ネットワーク分析・階層的クラスター分析を用いて、英語村に対する利用者の認識を調査している。

これらの研究はいずれも、自然言語で書かれた自由記述のロコミを分析対象とし、定量的なアンケートでは捉えきれない主観的・情緒的な評価要素を構造的に把握することで、施設改善や価値評価に資する実証的知見を導出している点で共通している。一方で、国立青少年教育施設のような体験型・宿泊型の学習を重視する社会教育施設において、ロコミを対象とした実証的研究はこれまで十分に展開されておらず、この分野は未開拓に近い状況にある。ロコミという自発的かつ自由度の高いフィードバックを分析資源とする手法は、利用者視点に立脚した柔軟かつ多面的な評価アプローチとして、国立青少年教育施設の運営改善や機能強化においても十分に応用可能な意義深い方法論であるといえる。

本研究の独自性は、国立青少年教育施設を対象とし、「施設区分（国立オリンピック記念青少年総合センター・国立青少年交流の家・国立青少年自然の家）」と「評価区分（低評価・高評価）」という2軸で比較分析を行う点にある。これにより、各施設が有する教育的特性

や立地条件に応じた満足要因・課題要因を構造的に明らかにすることが可能となる。
以上を踏まえ、本研究では以下の研究設問を設定する。

- RQ1：施設区分により、投稿者の関心事項や評価観点にどのような違いが見られるか。
(→Ⅲ章1節・2節で分析)
- RQ2：低評価と高評価を分ける要因は何か。また、施設区分との交互作用はどのように表れるか。
(→Ⅲ章3節・4節で分析)
- RQ3：口コミ分析から導出される施設運営改善への具体的示唆は何か。
(→Ⅳ章で統合的に考察)

これらの研究設問に基づき、各施設区分に見られる特性と利用者ニーズを把握することで、改善方針の策定に資する実践的知見の導出を試みる。

II. 分析対象と方法

1. 分析対象

本研究の分析対象は、独立行政法人国立青少年教育振興機構が設置する3種28施設（国立オリンピック記念青少年総合センター1施設、国立青少年交流の家13施設、国立青少年自然の家14施設）に対する、Googleマップ上への投稿である。データの収集は、各施設名をGoogle検索エンジンで検索し、検索結果から当該施設のGoogleマップページにアクセスする方法で実施した。対象期間は、2025年5月31日までに投稿され、2025年6月1日時点で確認可能であった投稿とした。取得項目は、各投稿の「評点」（星1～5点）および「口コミ」（自由記述）である。ただし、Googleの仕様上、投稿日時は明示されていないため、投稿時期に関する情報は取得していない。

データの概要は表1（p.34）に示す通りである。口コミのある投稿は全体の39.8%（1,398件）であり、施設区分ごとの口コミ記入率は、国立オリンピック記念青少年総合センター（以下、「センター」と略す）が55.2%、国立青少年自然の家（以下、「自然の家」と略す）が38.3%、国立青少年交流の家（以下、「交流の家」と略す）が36.6%となっている。評点平均については、自然の家が4.0点、交流の家が3.8点、センターが3.3点であり、施設区分によって評価傾向に差異が見られた。

表1 投稿の基本集計

施設区分	口コミ	評点					計	平均	標準偏差
		1点	2点	3点	4点	5点			
センター	あり	48 (18.3%)	25 (9.5%)	57 (21.8%)	76 (29.0%)	56 (21.4%)	262 (100.0%)	3.3	1.38
	なし	30 (14.1%)	15 (7.0%)	57 (26.8%)	54 (25.4%)	57 (26.8%)	213 (100.0%)	3.4	1.33
	計	78 (16.4%)	40 (8.4%)	114 (24.0%)	130 (27.4%)	113 (23.8%)	475 (100.0%)	3.3	1.36
交流の家	あり	61 (9.8%)	32 (5.2%)	110 (17.7%)	182 (29.4%)	235 (37.9%)	620 (100.0%)	3.8	1.27
	なし	90 (8.4%)	50 (4.7%)	258 (24.0%)	292 (27.2%)	384 (35.8%)	1074 (100.0%)	3.8	1.22
	計	151 (8.9%)	82 (4.8%)	368 (21.7%)	474 (28.0%)	619 (36.5%)	1694 (100.0%)	3.8	1.24
自然の家	あり	36 (7.0%)	20 (3.9%)	75 (14.5%)	156 (30.2%)	229 (44.4%)	516 (100.0%)	4.0	1.17
	なし	57 (6.9%)	25 (3.0%)	156 (18.8%)	236 (28.4%)	357 (43.0%)	831 (100.0%)	4.0	1.16
	計	93 (6.9%)	45 (3.3%)	231 (17.1%)	392 (29.1%)	586 (43.5%)	1347 (100.0%)	4.0	1.17
全施設	あり	145 (10.4%)	77 (5.5%)	242 (17.3%)	414 (29.6%)	520 (37.2%)	1398 (100.0%)	3.8	1.28
	なし	177 (8.4%)	90 (4.2%)	471 (22.2%)	582 (27.5%)	798 (37.7%)	2118 (100.0%)	3.8	1.22
	計	322 (9.2%)	167 (4.7%)	713 (20.3%)	996 (28.3%)	1318 (37.5%)	3516 (100.0%)	3.8	1.25

分析にあたっては、本研究における操作的定義として、星1点および2点の投稿を「低評価」、星4点および5点の投稿を「高評価」と分類し、評点に基づく評価区分を設定した。なお、星3点の投稿は中間的な評価であり、明確な満足・不満が表出されにくいいため、評

価傾向をより鮮明に把握することを目的として、評価区分の設定には含めないようにした。

また、施設区分（センター・交流の家・自然の家）と評価区分（低評価・高評価）の組み合わせに着目し、全体、施設区分別、評価区分別、施設区分と評価区分の組み合わせという、4つの視点からデータを整理した。

2. 分析方法

本研究では、ロコミに対してテキストマイニング手法を用いて分析を実施した。分析にはPythonを用い、Google Colaboratory上で処理を行った。分析プロセスの全体像は図1（p. 35）に示す通りである。ロコミ収集から前処理、形態素解析を経て、頻出語分析・特徴語分析・感情分析・共起ネットワーク分析の4つのテキストマイニング手法を実施し、最終的に統合的解釈を通じて、施設運営改善に資する知見の導出を目指した。

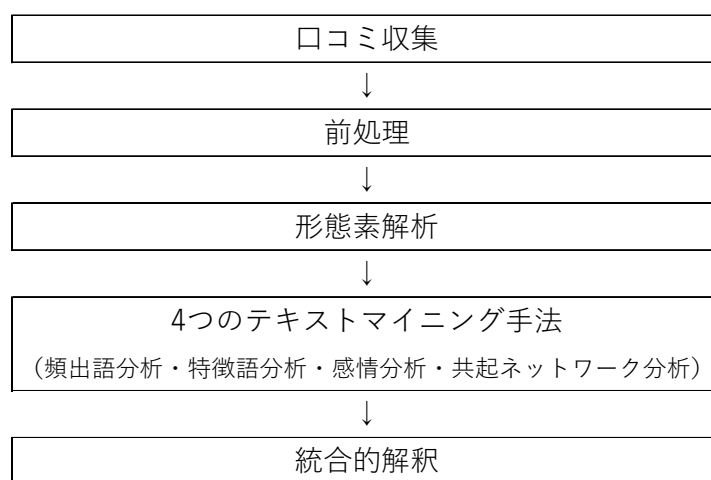


図1 分析プロセスの全体像

まず、日本語以外の言語で記述されたロコミ100件については、ロコミのある投稿のうち7.2%を占めており、量的にも看過できない割合であった。そのため、分析対象から除外せず、Googleの自動翻訳機能を用いて日本語に変換したうえで、他のロコミと同様に分析に含めた。続いて、ロコミに対して、誤字・脱字の修正、改行コード・HTMLタグ・URL・記号・絵文字・顔文字の削除、全角・半角表記の統一、英字の小文字化、ひらがな・カタカナの表記揺れの統一、連続する長音記号の正規化などの前処理を施した。この際、形態素解析器MeCab⁸⁾用の辞書であるmecab-ipadic-NEologd⁹⁾に対応した前処理用モジュールneologdn¹⁰⁾を併用した。さらに、MeCabとmecab-ipadic-NEologdを用いて形態素解析を行い、名詞・動詞・形容詞などの主要な語彙を抽出した。助詞・助動詞・補助動詞に加え、「施設」など領域特有であるが分析的価値の低い語は除外することで、分析精度を高めた。

頻出語分析では、各区分における出現頻度上位20語を抽出し、投稿者の関心がどのような語に集中しているかを定量的に把握した。特徴語分析では、各区分についてそれ以外の全てのロコミ群と比較し、対数尤度比を指標に、相対的に多く出現する語を特徴語として抽出した。分析に際しては、出現頻度が1回以下の語、および当該区分以外の全てのロコミ群における出現率が当該区分の2倍以上となる語を除外したうえで、対数尤度比が10.83以上 ($p < .001$)の語を統計的に有意な特徴語として採用し、各区分につき上位20語を抽出した。感情分析には、センチメント分析ライブラリoseti¹¹⁾を用い、ポジティブ語およびネガティブ語の出現比を算出した。osetiは、日本語評価極性辞書（用言編ver. 1.0¹²⁾・名詞編ver. 1.0¹³⁾）を基に構築されており、この辞書に基づいて各語の感情的極性を判定することで、投稿全体の感情傾向を数値的に把握した。さらに、共起ネットワーク分析では、

同一文内で共に出現する語のペアを抽出し、語をノード、共起関係をエッジとするネットワークを構築した。共起頻度の上位20ペアを抽出して可視化し、描画にはspring layoutアルゴリズムを用いた。ノードの大きさは次数中心性に基づいて調整し、エッジの太さは語のペアの共起頻度に比例させることで、語彙間の関連性やクラスター構造を直感的に把握できるようにした。

以上の手法により、具体的な満足・不満要因や施設区分ごとの投稿者の着目点を、ロコミから多角的に抽出することを目指した。

3. 研究上の配慮事項

本研究は、国立青少年教育施設に対するGoogleマップ上への投稿を対象とし、公開情報に基づく実証的分析として、非営利の学術目的で実施している。個別の同意を要する調査や介入は伴わないため、人を対象とする研究には該当しない。

知的財産権や個人情報の保護、Googleの利用規約に配慮し、データはすべて手作業で収集しており、スクレイピングなどの自動収集ツールは使用していない。また、投稿者の名前やプロフィール写真など、個人を特定し得る情報は収集せず、取得したロコミは分析のみに使用した。本研究において、ロコミ原文を本文中に引用・転載することも行っていない。

分析は統計的特徴の抽出に限定しており、投稿者に不利益を及ぼすような利用は行っていない。さらに、分析対象・収集方法・対象期間・取得項目・処理環境・使用ツールなどを明記し、手法および処理プロセスの再現性を担保している。ただし、投稿は日々更新・削除される可能性があるため、完全な再現性は保証できず、本研究はあくまで収集時点の情報に基づくものである。

Ⅲ. 分析結果

1. 頻出語分析の結果

本節では、ロコミから形態素解析を通じて主要な語彙を抽出し、出現頻度の高い語を集計することで、投稿者が言及する話題の傾向を把握した。頻出語分析の結果は表2 (p. 37) に示す通りである。

全体として施設環境・食事・体験活動に関する語の出現頻度が高く、意味の極性が一般的に明確な語に基づいて判断した結果、肯定的な語彙が多く見られたことから、一定の満足度の高さがうかがえる。施設区分別に見ると、交流の家では宿泊・食事・研修利用に関する語が多く、自然の家では自然体験活動や子ども向けの利用に関心が集まっていた。センターでは施設機能や管理体制に関する語が目立ち、他区分に比べてややネガティブな表現が多く含まれていた。評価区分別に見ると、高評価では充実感や快適性を示す語が多く見られたのに対し、低評価では衛生状態・設備の老朽化・職員対応などへの不満を示す語が顕著であった。さらに、施設区分と評価区分を組み合わせた分析により、各施設の特性と評価傾向との関連がより具体的に把握された。たとえば、交流の家かつ高評価では、集団利用における肯定的な言及が多く見られた一方で、センターかつ低評価では、施設設備や接遇面への不満が集中的に表れていた。

これらの頻出語を内容面から整理すると、「施設設備」「食事」「活動・教育」「自然環境」「感情表現」などの主題に分類できる。とりわけ低評価では衛生管理や対応体制に関する否定的な語が目立ち、改善の必要性が示唆された。対照的に、高評価では体験活動や快適性に関する語が多く、ポジティブな関与や満足感が語られていたことが確認された。

2. 特徴語分析の結果

本節では、対数尤度比を用いて、特定の区分に属するロコミ群とそれ以外の全てのロコミ群を比較し、当該区分において相対的に多く出現する語を抽出することで、各区分に特

表2 頻出語分析の結果（上位20語と出現数）

施設区分	評価区分											
	低評価				高評価				全評価			
センター	棟	39	ベッド	10	良い	27	会議	9	棟	68	トイレ	20
	部屋	32	団体	10	場所	27	素晴らしい	9	良い	49	安い	20
	対応	13	客	10	棟	19	敷地	8	部屋	48	団体	19
	言う	13	掃除	10	広い	16	安い	8	場所	42	言う	18
	汚い	12	狭い	9	綺麗	12	便利	8	研修	33	必要	18
	職員	12	酷い	9	設備	12	滞在	8	広い	24	設備	17
	良い	12	古い	8	研修	11	最適	8	古い	23	コンビニ	16
	予約	11	聞く	8	建物	10	駅	7	建物	22	汚い	15
	場所	11	研修	8	合宿	10	スポーツ	7	綺麗	21	対応	15
	トイレ	11	必要	8	部屋	9	コンビニ	7	合宿	20	予約	15
交流の家	部屋	24	合宿	8	良い	100	バイキング	31	良い	143	体験	46
	研修	14	美味しい	8	美味しい	68	最高	26	食事	86	風呂	42
	良い	13	ほしい	7	食事	62	安い	26	美味しい	85	ご飯	40
	古い	13	多い	7	場所	52	ご飯	26	場所	72	バイキング	40
	汚い	13	布団	7	綺麗	45	風呂	25	部屋	70	朝	38
	ご飯	10	普通	6	自然	41	部屋	25	研修	66	団体	38
	朝	10	酷い	6	体験	40	楽しい	24	綺麗	61	安い	32
	いい	10	星	6	研修	39	国立	23	自然	52	広い	32
	悪い	9	言う	6	合宿	36	団体	23	合宿	51	子ども	31
	食事	9	棟	6	いい	33	素晴らしい	23	いい	51	景色	31
自然の家	部屋	10	対応	6	自然	76	いい	28	自然	98	いい	34
	悪い	8	いい	5	良い	65	ご飯	26	良い	86	スタッフ	33
	自然	8	食べる	5	美味しい	61	スタッフ	26	美味しい	67	対応	33
	汚い	7	電波	5	場所	47	参加	25	場所	54	職員	32
	食事	7	学校	5	体験	46	対応	24	体験	53	最高	31
	言う	6	不味い	4	楽しい	46	楽しめる	23	楽しい	50	ご飯	31
	カメムシ	6	虫	4	子ども	39	職員	22	食事	47	参加	29
	布団	6	場所	4	綺麗	34	バイキング	22	子ども	44	バイキング	27
	だらけ	6	残念	4	食事	33	部屋	21	部屋	39	楽しめる	27
	職員	6	館内	4	最高	30	素晴らしい	20	綺麗	37	研修	25
全施設	部屋	66	場所	21	良い	192	子ども	63	良い	278	いい	97
	棟	47	食事	19	美味しい	132	合宿	62	場所	168	合宿	92
	汚い	32	いい	19	場所	126	最高	61	美味しい	165	楽しい	84
	良い	28	ご飯	17	自然	119	部屋	55	部屋	157	ご飯	79
	研修	25	掃除	17	食事	100	広い	54	自然	153	子ども	77
	言う	25	団体	16	綺麗	91	バイキング	53	食事	144	広い	77
	悪い	22	食べる	16	体験	87	ご飯	52	研修	124	風呂	72
	古い	22	酷い	15	楽しい	75	素晴らしい	52	綺麗	119	安い	71
	対応	22	美味しい	15	いい	67	安い	49	棟	108	バイキング	68
	職員	21	合宿	14	研修	66	風呂	46	体験	101	団体	67

有の語彙的傾向を明らかにした。頻出語分析が全体的な話題の傾向を把握するものであるのに対し、特徴語分析は語の相対的な偏りに着目することで、各区分の評価特徴をより鮮明に示すことを目的とする。特徴語分析の結果は表3（p.38）に示す通りである。対数尤度比の値が大きい語ほど、当該区分において特徴的に使用されていることを表す。なお、特徴語分析は比較を前提とする手法であるため、基準を持たない全体の特徴語は算出しておらず、比較対象のある区分ごとの分析結果のみを提示している。

施設区分別に見ると、都市型施設であるセンターにおいては、利便性や施設設備に関連する語が特徴的に出現した。一方、交流の家や自然の家では、野外活動・教育的利用・地域性のある体験を示す語が多く見られた。特に自然の家では、児童・生徒の利用を示唆す

表3 特徴語分析の結果（上位20語と対数尤度比）

施設区分	評価区分											
	低評価					高評価					全評価	
センター	棟	76.80	個室	18.41	会議	47.84	受験生	20.78	棟	107.42	コンビニ	28.42
	客	33.62	部屋	17.31	駅	35.28	東京	20.78	駅	40.27	会議	27.35
	不詳	33.60	椅子	16.81	参宮橋駅	34.63	記念	20.78	プール	38.38	建物	27.32
	電話	26.34	簡易	16.80	便利	31.79	都心	20.78	ホール	37.00	選手村	24.83
	狭い	26.31	両替	16.80	アクセス	27.70	ダンス	20.78	オリンピック	33.11	不詳	24.83
	酷い	23.95	値段相応	16.80	滞在	23.96	新宿	20.78	参宮橋駅	33.11	代々木公園	24.83
	窓	22.91	間違える	16.80	建物	22.57	会場	20.18	小田急線	28.97	カルチャー	24.83
	乾燥機	22.40	掛ける	16.80	敷地	22.47	場所	17.63	検温	28.97	1階	24.83
	聞く	22.04	稀	16.80	広い	21.88	設備	16.87	sseayp	28.97	狭い	23.57
	予約	19.65	まし	16.80	棟	21.79	料金	14.90	東京オリンピック	28.97	スポーツ	23.33
交流の家	汚い	28.38	部屋	17.53	食事	29.57	サッカー	13.15	猪苗代湖	24.55	朝礼	14.73
	洗う	26.62	酷い	14.39	猪苗代湖	26.30	島	13.15	食事	24.26	三瓶山	14.73
	古い	24.52	地獄	14.37	良い	24.94	器具	13.15	集い	21.68	磐梯山	14.73
	役員	20.48	レビュー	14.37	三瓶山	19.73	展望台	13.15	歌	19.64	グラウンド	14.33
	持ち方	20.48	うるさい	14.37	美味しい	18.67	磐梯山	13.15	朝	19.15	交流	12.41
	お盆	20.48	歌	14.37	グラウンド	18.36	岩手山	13.15	カッター	18.68	良い	12.37
	効く	20.48	合う	14.37	全国	16.44	砂	13.15	旅館	17.19	岩手山	12.28
	クーラー	20.37	旅館	14.28	バイキング	16.36	米軍	13.15	場	15.13	江田島	12.28
	不快	20.37	熱中症	14.28	カッター	15.43	周辺	12.56	棟	14.87	全員	12.28
	普通	18.67	出来合い	13.65	経験	15.25	合宿	11.17	タベ	14.73	米軍	12.28
自然の家	カメムシ	26.65	塗れる	16.55	自然	64.57	学習	15.77	自然	85.83	トレッキング	15.79
	だらけ	24.93	平気	16.55	楽しい	45.18	親切	14.80	楽しい	34.31	沢	15.79
	床	18.50	羽目	16.55	子ども	34.23	冷たい	14.09	小学生	26.81	スタッフ	15.73
	先生	17.77	ピラミッド	16.55	体験	23.45	ハイキング	14.09	子ども	26.03	対応	15.73
	電波	17.72	今時	15.45	観察	21.13	スタッフ	13.81	体験	22.18	研修	15.53
	悪い	17.05	埃	14.69	キャンプ	18.61	美味しい	13.77	お子様	22.11	向き	14.59
	喉	16.55	館内	14.69	沢	17.61	部屋	13.72	観察	22.11	楽しめる	13.87
	匹	16.55	不味い	13.47	トレッキング	17.61	最高	13.16	連れ	22.11	職員	13.37
	老害	16.55	ゴキブリ	13.32	楽しめる	16.73	楽しむ	12.95	学習	22.07	得	13.18
	ビジネス	16.55	汚い	12.10	参加	16.52	子供達	12.93	ロッジ	18.33	キャンプ	12.92
全施設	汚い	86.41	だらけ	24.73	楽しい	63.60	場所	26.89				
	酷い	52.94	態度	23.39	良い	49.97	スキー	24.14				
	部屋	47.68	ゴキブリ	21.17	美味しい	45.93	思い出	23.70				
	棟	42.61	洗う	21.17	体験	44.49	海	22.13				
	刑務所	36.49	不詳	21.17	自然	43.03	バイキング	21.81				
	臭い	31.76	お金	21.17	最高	42.83	美しい	21.12				
	不味い	26.63	客	20.85	綺麗	36.00	楽しめる	18.63				
	最悪	26.63	聞く	18.05	子ども	33.76	活動	18.24				
	悪い	26.02	古い	17.67	子供達	33.19	懐かしい	18.10				
	言う	25.19	クーラー	17.65	親切	27.16	素敵	18.10				

る語や、自然体験に関する語が際立っていた。評価区分別に見ると、高評価では、体験的・情緒的価値に関する語が多く、意味の極性が一般的に明確な語に基づいて判断した結果、教育的充実感や自然とのふれあいに対する肯定的な記述が目立った。一方、低評価では、施設の老朽化・衛生状態・職員対応に関する不満が顕著に表れ、否定的な感情の強さが語彙に反映されていた。さらに、施設区分と評価区分の組み合わせによる分析では、評価内容の具体的な構造がより明確に示された。たとえば、センターかつ高評価では、交通の便や施設の機能面に関する肯定的評価が多く見られたのに対し、自然の家かつ低評価では、虫や通信環境など自然環境に起因する不快感を訴える語が頻出した。交流の家では、食事や活動に対する好評と、衛生面や空調への不満が二極的に見られた。

3. 感情分析の結果

本節では、ロコミに含まれるポジティブ語とネガティブ語の出現比率を算出し、投稿者による感情的評価の傾向を定量的に把握した。感情分析の結果は表4（p.39）に示す通り

表 4 感情分析の結果

施設区分	評価区分	ポジティブ率	ネガティブ率	頻出ポジティブ語	頻出ネガティブ語
センター	低評価	43.0%	57.0%	良い・ため・勤める・綺麗・気持ち・設備・簡易・お金・質・いい	汚い・酷い・値段・注意・悪い・刑務所・カビ・臭い・最悪・嫌
	高評価	79.7%	20.3%	良い・綺麗・設備・ため・素晴らしい・便利・最適・快適・いい・活動	料金・悪い・大変・非常・電波・注意・劣化・しょぼい・不満・雨漏り
	全評価	61.4%	38.6%	良い・ため・綺麗・設備・素晴らしい・勤める・いい・美味しい・快適・最適	汚い・悪い・注意・酷い・値段・大変・非常・料金・最悪・刑務所
交流の家	低評価	44.2%	55.8%	良い・美味しい・いい・景色・活動・綺麗・素晴らしい・合う・ため・正直	汚い・悪い・酷い・刑務所・非常・注意・不快・最悪・地獄・残念
	高評価	84.1%	15.9%	良い・美味しい・綺麗・いい・最高・楽しい・素晴らしい・景色・思い出・交流	大変・形式・値段・忘れる・非常・料金・良い・残念・価格・注意
	全評価	74.0%	26.0%	良い・美味しい・綺麗・いい・景色・最高・素晴らしい・楽しい・交流・思い出	大変・悪い・汚い・形式・非常・残念・注意・値段・酷い・忘れる
自然の家	低評価	43.4%	56.6%	いい・意味・良い・美味しい・改善・設備・量・平気・得・大丈夫	悪い・汚い・不味い・電波・残念・ゴミ・カビ・勝手・臭い・閉鎖
	高評価	83.8%	16.2%	良い・美味しい・楽しい・綺麗・最高・いい・楽しめる・素晴らしい・活動・親切	形式・大変・料金・避難・注意・残念・疲れる・悪い・文句・電波
	全評価	75.3%	24.7%	良い・美味しい・楽しい・綺麗・いい・最高・楽しめる・活動・素晴らしい・ため	大変・悪い・形式・残念・汚い・電波・料金・きつい・不味い・避難
全施設	低評価	43.5%	56.5%	良い・いい・ため・美味しい・綺麗・設備・景色・意味・気持ち・勤める	汚い・悪い・酷い・刑務所・注意・不味い・最悪・臭い・残念・カビ
	高評価	83.4%	16.6%	良い・美味しい・綺麗・楽しい・いい・最高・素晴らしい・活動・楽しめる・景色	大変・形式・料金・非常・値段・注意・悪い・忘れる・残念・電波
	全評価	71.7%	28.3%	良い・美味しい・綺麗・いい・楽しい・最高・素晴らしい・ため・景色・活動	悪い・大変・汚い・形式・注意・非常・残念・値段・料金・酷い

である。

全体として、ポジティブ語が71.7%を占め、肯定的な表現が多数を占めていた。特に高評価ではポジティブ率が83.4%と高く、施設の基本的な機能への満足や称賛を示す語が多く含まれていた。一方、低評価ではネガティブ語が56.5%を占め、設備環境や運営対応などへの不満や否定的感情の表現が目立った。これらの結果から、評点と感情表現との間には明確な対応関係があることが確認された。施設区分別に見ると、交流の家および自然の家の高評価では、ポジティブ率がいずれも84%ほどであり、食事・自然環境・体験プログラムに対する高い評価が示された。一方で、交流の家かつ低評価では、強い否定語や侮蔑的表現のネガティブ語が特徴的であった。

4. 共起ネットワーク分析の結果

本節では、ロコミにおける語と語の共起関係に着目し、語彙がどのような文脈で連関して使用されているかを分析した。形態素解析後のテキストから同一文内で共に出現する語のペアを抽出し、語彙間のつながりを視覚的に把握できるようネットワークを構築した。

紙幅の都合上、すべての施設区分・評価区分の共起ネットワーク図を掲載することは困難である。そこで、全体的な傾向および運営上の課題に焦点を当てる観点から、全体（全施設かつ全評価）、センターかつ低評価、交流の家かつ低評価、自然の家かつ低評価という、4つのネットワークを図2（p.40）に示した。

全体のネットワークでは、「良い」を中心に、「食事」「美味しい」「バイキング」や「場所」「自然」といった語が連関し、肯定的な語が複数の軸で結びついていることが確認された。センターかつ低評価では、「部屋」を中心に、「汚い」「狭い」といった語が結びついており、宿泊環境に対する不満が語られていた。また、「職員」と「態度」が共起しており、文脈上でも接遇への不満を表す記述が多かったことから、否定的な評価傾向が示された。交流の家かつ低評価では、「部屋」に「布団」「汚い」が結びつき、清掃に関する不満が見られた。加えて、「朝」「集い」「うるさい」「音」の組み合わせから、生活指導の場に対す

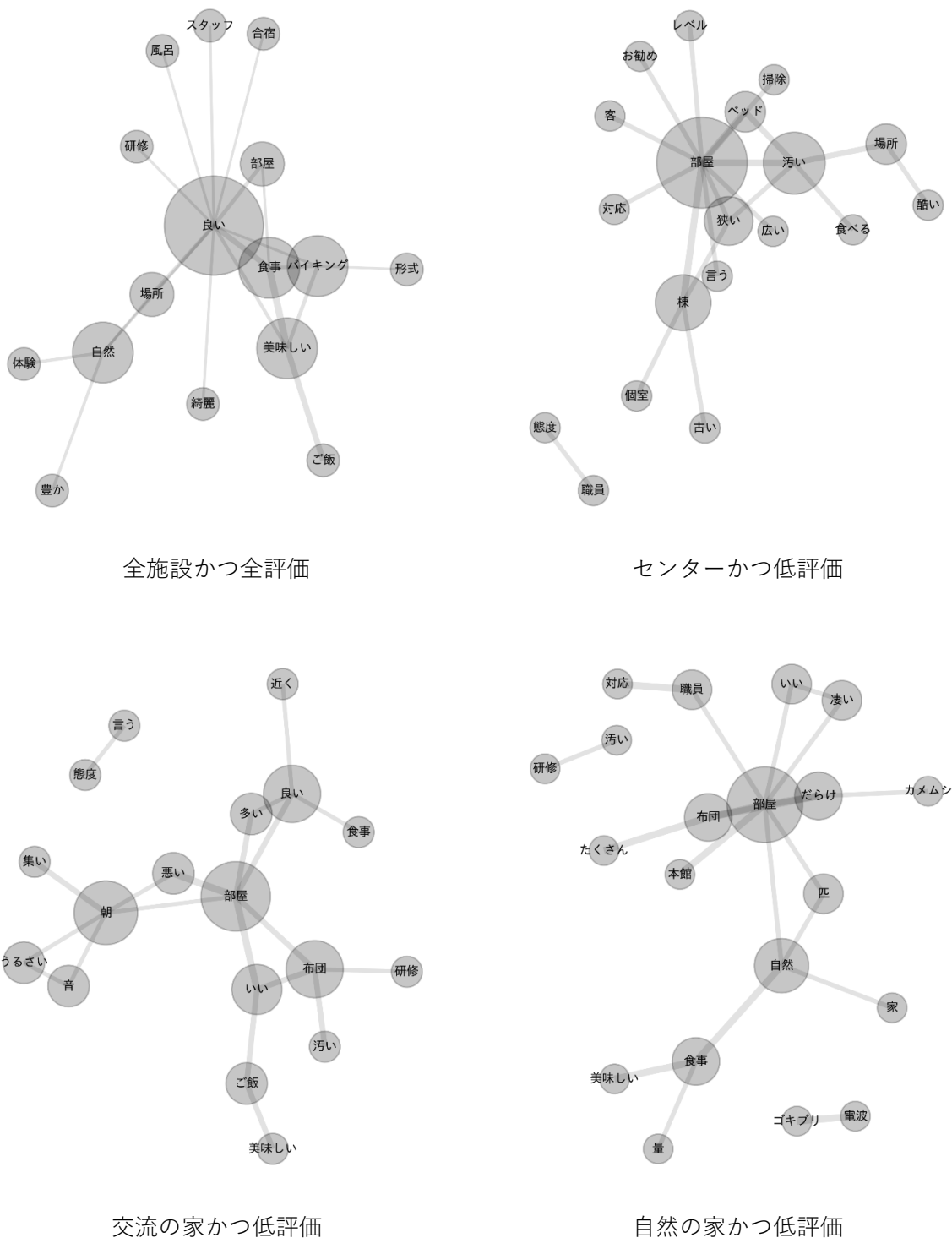


図2 共起ネットワーク分析の結果

る不満が示唆された。自然の家かつ低評価では、「カメムシ」「だらけ」といった語が共起し、虫害への不満が際立っていた。さらに、「職員」と「対応」も共起語として見られ、文脈上でも人的対応に関する不満を表す用例が多かったことから、否定的な評価がうかがえた。

IV. まとめ

1. 考察と改善提案の導出

分析の結果、施設全体に共通する改善課題としてまず挙げられるのが、衛生環境に対する不満である。特に低評価の口コミでは、部屋・トイレ・寝具などにおける清掃管理の不備が指摘されていた。これは快適性に関わる基本的なニーズであり、日常的な点検体制の強化や清掃業務の見直しが喫緊の課題といえる。また、職員の接遇や案内対応についても一定の批判が見られた。不親切な対応に関する指摘は、利用者の不安感や不満に直結しやすく、サービス全体の印象を左右する要因である。こうした課題には、職員向けの接遇研修や、利用者向けの分かりやすい案内資料の整備が有効であると考えられる。あわせて、設備の老朽化や空調機能の不備も、多くの施設で共通して挙げられており、とりわけセンターや交流の家では、建物の古さや夏場の暑さに起因する不満が多く見られた。施設によっては全面的な改修が難しい場合もあるが、簡易な空調機器の導入や、印象を改善する空間作りといった現実的な対応策が必要である。

施設区別の傾向としては、センターでは、利便性やアクセスの良さといった都市型施設としての特性が評価されていた。その一方で、衛生管理や接遇に関する否定的な語の出現も目立ち、こうした面での改善の必要性が示唆された。交流の家は、宿泊型の合宿や研修など集団利用を前提とした運営形態が特徴であり、その点において肯定的な評価が見られたが、施設の老朽化や空調機能の不備といった環境面での不満も少なくなかった。共同生活の場としての快適性をいかに確保するかが課題となる。自然の家は、豊かな自然環境を活かした体験型学習が特徴の施設であり、その教育的価値が肯定的に評価されていた。一方で、虫の多さや電波状況の悪さといった自然環境に起因する不満が多く寄せられており、快適性とのバランスを踏まえた整備が求められている。

評価区別の分析では、低評価の口コミにおいて、害虫の多さ・衛生管理・空調設備・職員対応など、基本的なサービスへの不満が繰り返し言及されていた。これらは満足度に直結する重要な要素であり、改善の優先度は高い。一方で、高評価の口コミでは、自然体験・教育的価値・職員の親切さ・清潔な施設環境への肯定的な言及が多く、これらの要素が利用者の高い満足感を支えていることが明らかになった。こうした強みは、今後も継続的に維持・強化することで、利用者再訪や口コミによる好意的な広がりを促す基盤となる。

特に注目されるのは、「客」という語の使用や朝の集いなどに対する不満が一部の口コミに見られた点であり、こうした記述からは、利用者が施設の教育的性格や目的を十分に理解していない可能性があることが示唆される。教育施設としての位置づけや活動の意義について、事前の説明や案内を通じて丁寧に共有し、参加者の理解と納得を得る取り組みが不可欠である。

このように、口コミに含まれる具体的な意見や語彙の分析は、数値的な評点だけでは見えにくい課題や満足要因を可視化し、各施設の改善方針の策定に向けた重要な材料を提供するものであった。今後は、施設ごとにこうした口コミ内容を丁寧に読み解き、利用者の視点に立脚した柔軟かつ実効性のある運営改善を図ることが求められる。

2. 結論と今後の課題

本研究では、国立青少年教育施設に対するGoogleマップ上への投稿を対象に、頻出語分析・特徴語分析・感情分析・共起ネットワーク分析といった、複数のテキストマイニング手法を組み合わせて分析を行った。その結果、施設ごとの評価傾向や満足・不満の具体的な要因が明らかになり、運営改善に資する多面的な知見を得ることができた。

特に、自然体験や教育的価値といった要素が高評価の背景にある一方で、衛生環境・設備の老朽化・接遇の質の低さが低評価の要因として繰り返し指摘されていたことは、今後の改善の優先順位を考えるうえで重要である。また、教育活動に対する理解不足や、施設の公共的・教育的性格が十分に伝わっていないことも課題の一つであり、施設の理念や目

的を参加者に明確に伝える広報・説明の工夫が求められる。

一方で、本研究にはいくつかの限界も存在する。ロコミは投稿者の任意によるものであり、発信者に偏りが生じやすいことから、必ずしもすべての利用者の意見を代表しているわけではない。また、性別・年齢・利用目的などの属性情報が欠落しているため、個別ニーズや背景との対応関係を明確に把握することは困難である。加えて、皮肉的表現や感情の強度といった文脈的・言語的ニュアンスまでは十分に捉えきれていない。

そのため、今後は、利用者属性情報とロコミの統合分析や、時系列的な変化の把握、さらには文脈理解・トピックモデル・感情強度のスコアリングなどの高度な自然言語処理技術の導入を通じて、より精緻で実践的な分析の実現が期待される。こうしたアプローチにより、国立青少年教育施設の現場において、継続的かつ根拠ある運営改善が可能となり、施設の教育的役割と公共性を一層高めていくことができるだろう。

引用文献・参考文献

- 1) 国立青少年教育振興機構「令和6年度機構概要」国立青少年教育振興機構、https://www.niye.go.jp/wp-content/uploads/2024/08/R6_gaiyou.pdf、p. 3、2025年7月5日参照。
- 2) 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター『「青少年教育関係施設基礎調査」報告書：令和2年度調査』国立青少年教育振興機構、2022、pp. 59-65。
- 3) 池田謙一「消費者行動予測の入り口としての対人コミュニケーション」池田謙一〔編〕『クチコミとネットワークの社会心理：消費と普及のサービスイノベーション研究』東京大学出版会、2019、p. 11。
- 4) 喜田昌樹『新テキストマイニング入門：経営研究での「非構造化データ」の扱い方』白桃書房、2018、pp. 8, 17-28。
- 5) 北川有美子・原田魁成・佐無田光「ロコミデータを用いたミュージアムの地域的価値に関する基礎的研究—ミュージアム評価において妥当な属性を把握するためのテキストマイニング—」『第38回日本観光研究学会全国大会学術論文集』、2023、pp. 59-64。
- 6) 権民赫・鄭有珍「テキストマイニングから見る日本の文学館の観光的活用の様相—オンラインクチコミに現れる日本全国の文学館と地域の観光資源との関係を中心に」『跨境：日本語文学研究』第19号、2024、pp. 213-231。
- 7) 釣井千恵「テキストマイニングを用いた『英語村』に対するインターネット上のロコミ分析」『人間文化研究』第18号、2023、pp. 21-50。
- 8) 工藤拓「MeCab: Yet Another Part-of-Speech and Morphological Analyzer」工藤拓、<https://taku910.github.io/mecab/>、2025年7月5日参照。
- 9) 佐藤敏紀「mecab-ipadic-NEologd: Neologism dictionary based on the language resources on the Web for mecab-ipadic」佐藤敏紀、<https://github.com/neologd/mecab-ipadic-neologd>、2025年7月5日参照。
- 10) 池上有希乃「neologdn: Japanese text normalizer for mecab-neologd」池上有希乃、<https://pypi.org/project/neologdn/>、2025年7月5日参照。
- 11) 池上有希乃「oseti: Dictionary based Sentiment Analysis for Japanese」池上有希乃、<https://pypi.org/project/oseti/>、2025年7月5日参照。
- 12) 小林のぞみ・乾健太郎・松本裕治・立石健二・福島俊一「意見抽出のための評価表現の収集」『自然言語処理』第12巻第3号、2005、pp. 203-222。
- 13) 東山昌彦・乾健太郎・松本裕治「述語の選択選好性に着目した名詞評価極性の獲得」『言語処理学会第14回年次大会発表論文集』、2008、pp. 584-587。

【研究ノート】

青少年教育施設を活用した地域のレジリエンスを高める
中高生防災リーダーの育成Training Junior and Senior High School Students
to become Disaster Risk Reduction Leaders in Youth Education Facilities
to Strengthen Community Resilience

松浦 賢一 MATSUURA Kenichi

国立日高青少年自然の家

要旨

本研究は、全国各地で巨大地震や激甚化・頻発化する豪雨などの自然災害のリスクに直面する中、青少年教育施設における実践・調査研究から、地域のレジリエンスを高める中高生による防災リーダーの育成プログラムの成果の検証を行うものである。国立青少年教育振興機構では、2018年から全国各地の青少年教育施設を活用して、中学生・高校生を対象にした防災会議を開催し、防災ジュニアリーダーを育成する取組を行っている。その回数は7年間で8回を数え、多くの防災リーダーを輩出してきた。参加者を対象に行った質問紙調査では、防災意識や社会参画意識などが向上するという結果が得られ、実施したプログラムの教育的意義と効果を確認するに至った。

キーワード

レジリエンス、防災教育、中高生防災リーダー、青少年教育施設

I. 背景及び目的

我が国は、近い将来に発生が懸念されている首都直下地震や南海トラフ巨大地震、激甚化・頻発化する豪雨などの自然災害のリスクに直面している。

これまでも大規模自然災害が全国各地で発生しており、1995年の阪神・淡路大震災、2011年の東日本大震災、2016年の熊本地震、2018年の大阪府北部地震、北九州北部豪雨、北海道胆振東部地震、2024年の能登半島地震・奥能登豪雨など、日本では場所を問わず自然災害が起こりやすい特性を有している。このような自然災害に対応するために、過去の災害から得られた教訓を踏まえ、地域のレジリエンスを高める必要がある。

レジリエンスとは、一般的には弾力性、回復力、立ち直る力のことで¹⁾、「精神的回復力」などと訳される²⁾。これまで心理学や健康面で使われることが多かったレジリエンスについて、2015年に仙台で開かれた第3回国連防災世界会議で採択された「仙台防災枠組2015-2030」で「災害に対するレジリエンスの強化」が明記され³⁾、それ以降、防災の重要なキーワードとして用いられている。「国土強靱化基本計画」(2023年)では、災害に対する国全体の強靱性(レジリエンス)を向上させるためには、発災の抑制、被害の縮小、速やかな復旧を挙げ、平時からの備えが重要であるとし、加えて地域における防災力の一層の強化が重視されている⁴⁾。また、地域のレジリエンスについて、栗島(2022年)は、「地域社会(個人、家庭、コミュニティ、政府など)が、地域を襲う様々なリスクを予見し、

その影響に対して抵抗したり、それをうまく吸収・管理しながら、危機的な状況を乗り越える能力」としている⁵⁾。これらの先行研究をふまえ本研究では、地域における事前防災から災害発生時及びその後の対応に必要な力を「レジリエンス」と定義する。

地域のレジリエンスを高めるためには、地域住民が互いに協力し、助け合う「共助」の機能、すなわち地域コミュニティの力が重要である。自治会・町内会は、地域住民の顔が見える関係性を基盤とし、災害時の情報伝達、避難支援、救助・救援といった「共助」の役割を担う重要な主体である。しかしながら、我が国では人口減少や少子高齢化の進展に伴い、担い手不足の問題を抱えている地域も少なくない。そのため、先行研究として松浦（2023年）が示すように、地域社会としてのレジリエンスの持続可能性について課題が残る地域においては、地域づくりの担い手となる中高生を防災リーダーとして育成し、地域のレジリエンスを高めることが有効と考える⁶⁾。

中高生を対象にした地域の防災リーダーの育成に取り組む実践はいくつかの地域で行われている。例えば、新潟県長岡市では、2010年から「消防キッズスクール（未来の防災リーダー育成講座）」を開催し、中高生を対象に放水体験や救命講習などの様々な消防の活動体験を通じて、将来、防災に関して地域貢献ができる「未来の防災リーダー」の育成に取り組んでいる⁷⁾。

また、東京都荒川区では、将来的な地域防災の担い手育成を目的に、区内中高生等を対象に防災士資格に係る費用を全額補助する支援制度を導入している⁸⁾。埼玉県戸田市においても中学生を対象に同様の制度を整備しており、中学生が災害の特性や防災対策の重要性を学ぶことで、「助けられる側」から「助ける側」への意識の転換を促し、「共助」の担い手の増強や地域防災力を向上させることを目指している⁹⁾。

さらに、国立青少年教育振興機構では、2018年から毎年、全国各地の青少年教育施設を活用して、中学生と高校生を対象にした「全国防災ジュニアリーダー育成合宿（全国中学生・高校生防災会議）」を開催し、防災ジュニアリーダーを育成する取組を行っている。その回数は2024年までの7年間で8回を数え、多くの防災リーダーを輩出してきた¹⁰⁾。

本研究では、全国規模で取り組む国立青少年教育振興機構の中高生の防災リーダー育成の実践事例に着目し、その取組の成果と課題を明らかにし、地域のレジリエンスを高める防災リーダーの在り方を検討する。

II. 防災リーダー育成プログラムの概要

1. プログラムのねらい

本調査におけるプログラムは、地震や火山噴火、水害等様々な災害が頻発している日本において、これからの防災や減災の社会の担い手である全国各地の中学生・高校生を対象に、今後の防災や減災について考える機会を設け、人材の育成、防災意識と社会参画意識のさらなる向上を目指すことが目的である。

2. 実施日

本プログラムは、2018年から2024年までの7年間で8回実施され、新型コロナウイルス感染症が猛威を振るっていた2020年と2021年についてはオンラインを活用した1日日程の開催とし、それ以外の年はそれぞれ2泊3日で対面・集合形式で行われた（表1）。

表1 「全国防災ジュニアリーダー育成合宿（全国中学生・高校生防災会議）」開催概要

回	日程	会場（県）	参加校	生徒 （中学生、高校生）	引率者等
第1回	2018年1月11日 ～13日	国立淡路青少年交流の家 ほか（兵庫県）	31校	71名 （中16、高55）	23名
第2回	2019年8月17日 ～19日	国立花山青少年自然の家 ほか（宮城県）	17校	64名 （中5、高59）	27名
第3回	2019年11月15日 ～17日	国立阿蘇青少年交流の家 ほか（熊本県）	20校	50名 （中9、高41）	25名
第4回	2020年12月26日	オンライン	31校	113名 （中33、高80）	53名
第5回	2021年12月18日 ・27日	オンライン	20校	81名 （中6、高75）	21名
第6回	2022年1月13日 ～15日	国立淡路青少年交流の家 ほか（兵庫県）	23校	57名 （中9、高48）	22名
第7回	2023年11月17日 ～19日	国立岩手山青少年交流の家 ほか（岩手県）	13校	35名 （中6、高29）	31名
第8回	2024年12月20日 ～22日	国立諫早青少年自然の家 ほか（長崎県）	23校	57名 （中6、高51）	41名
合計		5県6会場、2オンライン	178校	528名 （中90、高438）	256名

3. 参加対象者

参加対象者は、中学生・高校生で全国から公募している。申込は学校単位とし、各校生徒2名程度、引率者1名である。1回のプログラムの定員は、参加校30校程度、参加者100名程度で、申込多数の場合は抽選による決定としている。なお、参加に係る旅費等の経費については、寄付金により補助されている。

4. 活動場所

活動場所は、全国にある国立青少年教育施設を中心とし、近隣の高校や社会教育施設等を活用した防災・減災に関するフィールドワークも実施された。

5. プログラムデザイン

2泊3日の集合型研修の主なプログラムは、参加者交流、講義、ワークショップ、フィールドワーク、アクションプラン作成である。2024年に実施されたプログラムを例に挙げると図1のとおりである。

1 日 目	国立諫早青少年自然の家到着 （長崎空港、JR諫早駅から）		受付	開 会 式	参加者交流 ウェルカムパーティー アイスブレイク	講 義	ワー ク ショ ップ 1	入 浴	就 寝	
2 日 目	朝 つ ど い	移 動	雲仙岳災害記念館見学 フィールドワーク （普賢岳周辺）	昼 食	パ ネ ル ディスカッション ワークショップ2	移 動	夕 食	入 浴	ア ク シ ョ ン プ ラ ン 作 成	就 寝
3 日 目	朝 つ ど い	朝 食	荷 物 整 理	ア ク シ ョ ン プ ラ ン 発 表	閉 会 式	バス出発（長崎空港、JR諫早駅）				

図1 2024年の防災リーダー養成プログラムの概要

（１）事前オンライン研修

メインプログラムに向けて、約２週間前にオンラインを活用した事前研修を行っている。時間は２時間程度とし、メインプログラムの概要説明のあと、Zoomのブレイクアウトルームに分かれ、各校の学校紹介や活動紹介を行った。

また、グループ別にメインプログラムにおける目標を設定し、各校の目標意識を共有することで、メインプログラムへの意識醸成を図るようにした。

（２）メインプログラム１日目

①参加者交流

夕食を兼ねたウェルカムパーティーやその後のアイスブレイクを通して、全国から集まった参加者同士の交流を図った。レストランの食事については、地元の郷土料理が並び、地元長崎県の高校生によるご当地クイズなども行われ、九州の長崎県を知ってもらう工夫がなされた。

参加者１人１人には事務局が作成した名刺が配られ、参加者同士で名刺交換をしながらファーストコンタクトを行った。緊張気味だった参加者も、名刺というツールを活用して交流の第一歩に挑戦する場面が見られた。

②講義「DMATによる医療支援と発災後の行動」

長崎大学病院高度救命救急センター副センター長の山下和範氏が講師となり、災害派遣医療チーム「DMAT」の仕組みや東日本大震災時における長崎県DMATの活動記録についての話があり、災害現場の最前線で活躍されている人の話を通して、災害時の被災者への支援の実際やチームとしての対応の仕方などについて理解を深めるようにした。

③ワークショップ１「グループでの意見交換」

１日目の学びや気づきを個人でまとめたあと、その内容をグループで共有した。

（３）メインプログラム２日目

①フィールドワーク

雲仙市へバスで移動し、雲仙普賢岳噴火による被災地を訪問した。大量の土石流によって、家屋の１階が埋まってしまった遺跡跡、火砕流で多くの人が亡くなった「定点」、今後の噴火や土石流に備えて建設している砂防ダムなどを見学した。

また、雲仙岳災害記念館において、雲仙・普賢岳噴火活動による火砕流の速さや被害について、映像や記録資料を見学するなど、過去の災害から得られた教訓を学んだ。

②パネルディスカッション

防災教育学会会長の諏訪清二氏をファシリテーターに、４名の代表生徒と諫早市自治会連合会会長、普賢岳災害記念館館長が登壇し、各校における防災への取組などについてディスカッションした。

諫早市自治会連合会会長からは、1957年に発生した「諫早大水害」の話があり、人間が自然の脅威と共存してきた話や地名を周囲の社などを調べると過去の災害に関する情報や教訓が残されていることなどが紹介された。

③ワークショップ２「これまでの活動の振り返り」

２日間の研修で印象に残っているプログラムとその理由、今までの自分の取組や関わり方、そもそも防災に取り組んだり学ぼうとしたりしている理由などについて、グループに分かれて意見交換した。個人の深い動機まで掘り下げることにより、次の活動に向けて初心を確かめることができた。

④アクションプラン作成

自分たちがこれからどのような活動に取り組むのか、グループ別に協議し、アクションプランを作成した。

(4) メインプログラム3日目

①アクションプラン発表

4グループに分かれ、各グループで作成したアクションプランについて順番に発表し、グループ内の参加者から質問や付箋でのフィードバックをもらった。

②講師講評

講師の講評では、このプログラムは参加して学んで終わりではなく、参加者にとってのスタートラインであり、各地域に戻って活動してこそ意味があること、当事者意識の醸成を考える時には、「Why?」という問いを繰り返して問題を掘り下げることが大事であるというメッセージが送られた。また、引率教員には、ぜひ生徒の「やりたい」という気持ちを応援して支えてほしいと期待を寄せた。

III. 研究方法と結果

1. 調査方法

(1) 調査内容

実施したプログラムの教育効果については、生徒及び引率教員を対象に、事後アンケート調査を実施し検証を行った。本研究では、参加した生徒の防災意識の向上について調査を実施した2022年から2024年の3年間におけるプログラムを対象とした。

3年間の共通した質問項目は、「防災意識は向上したと思うか」「自分から行動しようとする力は向上したか」の2項目で、引率教員に対しては、「生徒の防災意識は向上したと思うか」を質問した。

2024年に実施した生徒への調査項目については、上記の質問項目に加え、「本事業の満足度」「誰かと協働して課題を解決する力は向上したか」の2項目を加えた4項目、さらに、記述式として、「今回参加して印象に残っていることや自分なりに考えたことはあるか」「今回参加して得た経験や学びを踏まえ、これからどんなことに取り組んでみたいと思うか」「その他、本事業に参加しての感想や意見」を求めた。

また、2024年に実施した引率教員への主な質問については、過去2年間の質問項目に加え、「本事業の満足度」「あなたの防災意識は向上したか」「生徒の誰かと協働して課題を解決する力は向上したか」「生徒の自分から行動しようとする力は向上したか」「本事業の活動でよかったと思うものは」の5項目とし、さらに、記述式として、「今回の経験や学びを、これから自校でどのように課すことができるか、また、今後教員として取り組んでみたいと思うことはあるか」「その他、本事業に参加しての感想や意見」を求めた。

(2) 調査時期

調査は、いずれもプログラム実施後の数日間に、参加した中高生と引率教員を対象に行った。方法として、セルフ型のアンケートツールを利用して行った。実施にあたっては、事業の実施機関が参加者の承諾を得て行い、本人が特定されないように配慮されている。

(3) 調査対象

2022年から2024年の3年間におけるプログラムの参加者である生徒と引率教員を調査対象とした。内訳は、生徒については、2022年は79名に配付し、回答が38名(回収率48.1%)、2023年は35名に配付し、回答が27名(回収率77.1%)、2024年は57名に配付し、回答

が 27 名（回収率 47.4%）であった。引率教員については、2022 年は 22 名に配付し、回答が 20 名（回収率 90.9%）、2023 年は 14 名に配付し、回答が 13 名（回収率 92.9%）、2024 年は 27 名に配付し、回答が 23 名（回収率 85.2%）であった。

（4）集計・分析

調査した質問項目の回答形式は、「そう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の 4 択式とし、それぞれの回答率を算出した。

2. 調査結果

（1）2024 年における生徒の結果

生徒を対象にした 2024 年の調査の結果について、「そう思う」「ある程度そう思う」と回答した割合は、「誰かと協働して課題を解決する力は向上したか」は 96.3%、その他 3 項目については 100%に達し、とりわけ防災意識の向上に係る項目については、全員が「そう思う」と回答している（図 2）。

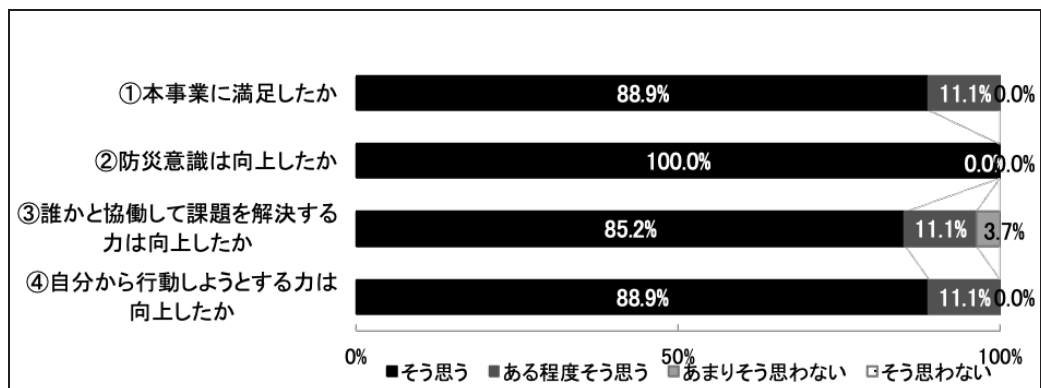


図 2 2024 年における生徒の結果 (n=27)

（2）2024 年における引率教員の結果

引率教員を対象にした 2024 年の結果について、「そう思う」「ある程度そう思う」と回答した割合は、「あなたの防災意識は向上したか」の 1 項目だけ 95.7%ではあったが、その他 4 項目については 100%に達している（図 3）。

生徒の防災意識については、生徒も引率した教員も「向上した」と回答した割合が極めて高い結果となった。

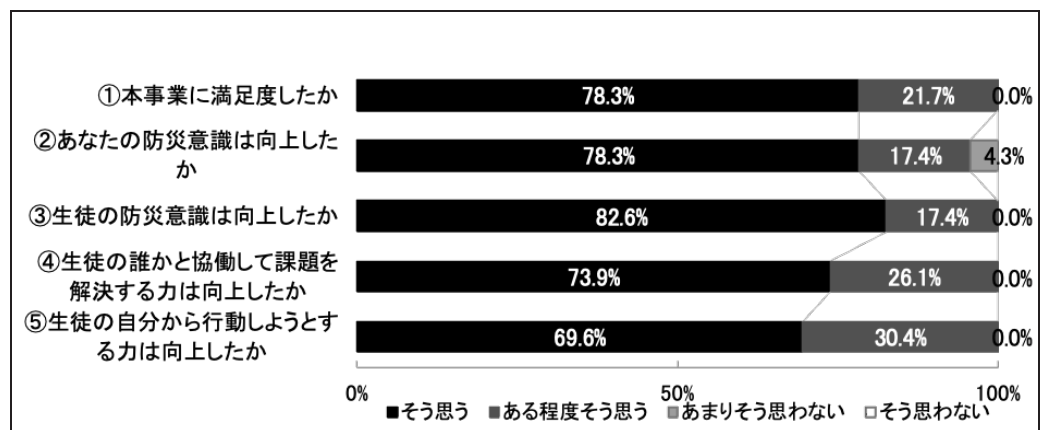


図 3 2024 年における引率教員の結果 (n=23)

(3) 2022年から2024年までの3か年の結果

2022年から2024年の3か年において共通して質問した項目の結果として、生徒の防災意識の向上について、「そう思う」「ある程度そう思う」と回答した割合は、生徒も教員も100%であった。また、生徒の自ら行動しようとする力は、98.9%の生徒が、「そう思う」「ある程度そう思う」と回答した(図4)。

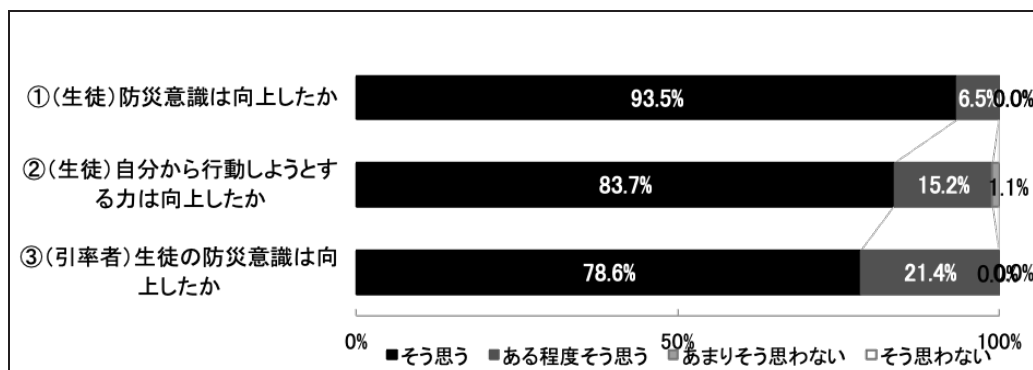


図4 2022年から2024年までの3か年の結果(生徒: $n=92$ 、教員: $n=56$)

(4) 生徒の自由記述

2024年に実施した生徒の自由記述を見ると、「防災に関しての知識が格段と増えたとし、防災に対しての意識がより高まった」「防災の知識の向上はもちろん、他者と関わることこそが、学びの源なのだと感じた」「過去の災害、災害の現状、未来に予測されている災害について詳しく調べたい」「災害は地震を中心に考えていたが、フィールドワークや講義を通して新たな視点から災害を学ぶことができた」などの記述が見られ、防災への意識をはじめ、災害について幅広く学習したいという意欲の向上が確認できた。加えて、「他県の防災活動への取り組みを知り、行動に移すことはすごく大切」「自分たちの地域特有の災害だけを学ぶだけではなく全国の様々な災害を学び、防災についてもっと深く考えて周りに伝えるような活動をしたい」「将来医療の仕事に就きDMATの隊員になって災害という過酷な状況下のなかで少しでも多くの命を救う助けになりたい」「以前の私は行動起こすとか無理、学校巻き込むとか地域巻き込むとか無理だろと思っていた。今回の合宿を通して、学校を巻き込みたい!地域を巻き込みたい!広島と長崎の平和学習と同じくらいもっと防災学習に熱心に取り組んで欲しい!と思うようになった」などの記述からは、他地域の災害や取組を知る機会を通して視野が広がり、行動に移そうとする意欲が感じられる。特に、他者との関わりや地域を巻き込んだ取組については、地域コミュニティの強化には必要不可欠な視点であり、地域のレジリエンスを向上させる上で重要ではないかと考える。

また、「地域で異なる防災の考えなどを沢山知ることができた」「全国の防災に興味のある中高生と一緒にアクションプランを夜通しで考えることができ、いい体験になった」「全国の中高生が取り組んでいる防災活動を沢山知ることができた」「県外の高校生と話をすることで、防災意識の高さや実践経験の豊富さが私たちの比にならないほど大きかった」「これまで関わったことのない地域の学生と交流できて自分の考えを深めるとともに幅広い知見を得ることができた」「視野やつながりを広げることの大切さをとても感じ、学びの多い3日間になった」「これからも全国で、ここでの仲間が防災に対して一生懸命取り組んでいると思うと心強いし、私も頑張らないと思った」などの記述が見られ、都道府県や学校を超えた意見交換の場を設けることで、視野を拡大し他者と協力して課題を解決しようとする

る意欲の向上や互いに触発し合う様子が見えてくる。

さらに、「学校に生徒主体の防災委員会をつくり、さまざまな取り組みを企画・実行し、学校の防災意識を向上させたい」「他校の避難訓練やアクションプランで作った防災に対する取り組みを自分の学校で実践したい」「私の学校では毎年平和集会、人権集会を生徒が主体となって行っている。同じように生徒主体の防災集会というものを作りたい」など、生徒主体の活動への意欲に関する記述が見られたほか、「避難所運営を地域の方々、高校生、先生で行ってみたい」「学校の避難訓練を見直し、よりリアルな避難にするための方法を考えて提案する。また高齢者や小さい子供の避難についてもどうすべきか考える」「地域の方との交流をするという新たな目標も立てたので、実践できるように話し合いを重ねていこうと思う」などの記述からは、地域と連携した防災・減災の取組への意欲の向上が見え、これらのことが実践された場合、学校だけでなく地域住民を巻き込んだ防災・減災の取組となり、地域のレジリエンスを向上させる可能性が期待される。

（５）引率教員の自由記述

一方、2024年に実施した引率教員の自由記述を見ると、「生徒たちがやりたいということ少しでも叶えたいという思いが強くなった」「アクションプランに沿って、今後生徒が活動できるように組織づくりをしていきたい」「生徒の取組については自主性に任せるが、積極的にサポートしてあげたい」「仕組みや各機関との連携が完成する前であっても、同時進行でやれることを始めていきたい」などの記述が見られ、生徒を積極的にサポートしようとする意識が見えてくる。教員の意見は尊重される傾向にあり、教員の意識変革はアクションプラン実施の後押しにつながることを期待される。

また、「今回生徒が立てたプランとして、生徒主体の防災授業の実施と行政への提言について、クラブの取り組みとして推進したい」「『生徒主体の活動』が課題であったが、やる気がある生徒を核として、①すぐできる取り組みはやり始めてもらう。さらに、大人の仕事として、②継続性、地域規模までの拡張性のために必要な枠組みづくり、③町の防災担当者との打ち合わせを進める」「全国で行っている防災活動についてSNS等を利用して共有したい」「災害ボランティアに生徒を連れて行きたい」「取り組みについて生徒主体で考え、生徒から提案するという形で行いたい。具体的には、予告なしの避難訓練や、今回の学びを地域に発表する場を設けようと考えている」「避難所についての改善や考え方を生徒と考える」「ゲームで興味関心を高めて、防災減災について学ぶ。また生徒が防災減災ゲームを作成する」「生徒が今回経験したことを、学校活動にフィードバックして次の活動へつなげていく」「生徒は、『自分たちが行った災害ボランティアを地域の小学校、中学校で話したい』『他校で行っている防災運動会をやりたい』と言っていた。生徒主体の避難訓練を実施してみたい」「生徒を参画させる避難訓練を行いたい」などの記述が見られ、生徒主体の活動に対して、具体的にサポートしようとする意見が多く見られた。

さらに、「学校としては防災教育を行っていないが、担当している地理では防災の単元があるため、早速今回の知見を生かした授業を展開したい」「火山を自然災害として意識しない地域であるので今後授業の中で取り上げたり、火砕流・土石流被害からの復興の過程を学んだりしたい」「家庭基礎の住生活分野において、災害を想定した家づくり等の防災における授業の実践を取り入れたい」「担当授業の中で、防災に関する学習を実施し、今回の学びを生かしたい」「探求学習に活かしたい」「災害が発生する前の備えや防災・減災学習に取り組むマインドを育成したい」などの記述が見られ、防災・減災の視点を取り入れた授業改善を試みようとする意識変革が確認されたほか、「避難訓練と生徒会活動の見直しを

したい」「地域との連携の在り方を見直したい」「避難訓練のあり方や避難所運営の方法などを改めて考えることができた」「学校主体としての防災への取組はほぼ皆無で避難訓練程度。まずは、この合宿の内容の報告共有を教職員に対してしていかなければならないと感じた」「職員を巻き込み、より良い行事・活動にできるように取り組んでいきたい」「アクションプランの作成などは学年単位で行ってもいいと思った。他の学校との交流画生徒の意識の向上につながると理解したので、今後は学校間の連携も深めていきたい」「防災や減災などを研究しているグループに対するアドバイスなどができるのではないかと。生徒会役員で共有し、地域との合同避難所開設訓練や生徒会新聞での報告などを生徒会活動の中で実践していきたい」など学校全体の取組についても改善しようという姿勢が見られ、引率教員の防災意識が高まったことが推察される。

これ以外にも、生徒だけでなく、教員自身も学びが深まった上、他校の教員とのつながりができ、刺激の多い合宿となったと記述している人が多く、防災教育を通して、人づくりや地域づくりに取り組もうという意欲なども確認された。

IV. 考察

本研究では、全国規模で取り組む国立青少年教育振興機構による中高生の防災リーダー育成の取組について、参加者及び引率教員を対象にしたアンケート調査を行い、その成果の検証を行った。

本研究から明らかになった成果として次の3つが挙げられる。

第1に、アンケート調査の結果から、参加した生徒の防災意識が向上するという可能性が示唆された。特に、全国から集まった中高生の問題意識が共有され、地域における中高生の役割を認識するとともに、被災地見学を通して、未災地の参加者も災害を身近なものとして捉え、その影響の大きさを知る機会となった。

第2に、全国規模の取り組みにより、都道府県や学校を超えたネットワークの構築が図られた。参加者相互の仲間意識の醸成や視野を拡大し他者と協力して課題を解決しようとする意欲の向上などが確認できた。

第3に、参加した生徒の社会参画意識の醸成が図られた。参加した生徒たちの自由記述からは、「地域を巻き込む」「地域との連携」「地域の方との交流」などのコメントが多く見られ、地域社会への参画意識が高まったことが推察される。また、プログラム3日目の講師講評にあるように、「このプログラムは参加して学んで終わりではなく、参加者にとってのスタートラインであり、各地域に戻って活動してこそ意味がある」という言葉を参加者は重く受け止め、地域と連携した防災・減災の取組への意欲の向上や安全で安心な社会づくりに貢献しようとする態度の醸成、生徒主体の活動へのアプローチなどが確認された。

これらの成果から、青少年教育施設を活用して行われた「全国防災ジュニアリーダー育成合宿（全国中学生・高校生防災会議）」のプログラムについて、必ずしも「地域のレジリエンスを高める」ことを第一目的としたものではないが、プログラム実施の結果として、参加者の防災意識が高まるとともに、地域との連携や地域での活動の重要性への着目が見られ、地域づくりの担い手となる中高生を防災リーダーとして育成し、地域のレジリエンスを図る可能性が示唆された。

今後の課題として、次の2点が挙げられる。1点目は研究の課題である。調査方法について、定量的な値のデータの取得が少なく、回収率が少なかったことから、十分な調査の分析に至らなかったことは本研究の限界である。また、生徒が立案したアクションプラン

の中身の検討や実施後の分析などについて追跡調査をするなど、継続した教育効果の検証も必要と考える。

2点目はプログラムの課題である。中高生が提言した内容を具現化するためのサポート体制や地域と学校がより連携を密にした体制の構築の在り方について検討することである。

付記

本研究の実施に際し、多大なる御協力をいただいた国立青少年教育振興機構に深謝の意を表す。また、本研究の一部は、World Bosai Forum 2025（世界防災フォーラム2025）にて発表したものであり、当該発表に際しては「Poster Award（ポスター賞）」を授与された。

引用文献・参考文献・注

- 1) 山本恒夫「レジリエンス」生涯学習研究 e 事典、日本生涯教育学会編、
<http://ejiten.javea.or.jp/content11605-1.html>、2025年7月6日参照。
- 2) 小塩真司、中谷素之、金子一史、長峰伸治「ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成」*カウンセリング研究* 35、2002年、pp.57-65.
- 3) Third UN World Conference on Disaster Risk Reduction, *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030*、2015年、
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000071589.pdf>、2025年7月6日参照。
- 4) 内閣官房「国土強靱化基本計画」、2023年、p2.
- 5) 栗島英明「地域のレジリエンスをどのように評価するか」『ほくとう総研情報誌 NETT No.115 2022 Winter』、一般社団法人北海道東北地域経済総合研究所、2022年、p.6
- 6) 松浦賢一「コミュニティ・スクールの活用による地域のレジリエンスの構築—子どもの視点を取り入れた実践的な防災教育の取組から—」*日本生涯教育学会論集* 44、2023年、pp.33-42.
- 7) 長岡市消防本部予防課「消防キッズスクール（未来の防災リーダー育成講座）」、
<https://www.city.nagaoka.niigata.jp/kosodate/cate04/bousai-leader.html>、2025年7月6日参照。
- 8) 荒川区「中高生等防災士資格取得支援補助事業」、
<https://www.city.arakawa.tokyo.jp/a013/bousai/saigaitaisaku/bousaishi/bousaisi-shikakuhozyokin.html>、2025年7月6日参照。
- 9) 埼玉県戸田市「戸田市中学生防災士資格取得支援補助金について」、
<https://www.city.toda.saitama.jp/soshiki/121/kikikanri-tyugakuseibousaishi.html>、2025年7月6日参照。
- 10) 独立行政法人国立青少年教育振興機構「全国中学生・高校生防災会議」、
<https://www.niye.go.jp/services/bousai.html>、2025年7月6日参照。

【報告】

児童館における保育的機能の現状と課題 —文献研究に基づく検討—

The current status and challenges of childcare functions in children's centers - A literature-based examination -

門倉 洋輔 KADOKURA Yosuke
小田原短期大学

要旨

本研究は、児童館における保育的機能に着目し、国内の先行研究および実態調査資料を整理・分析することで、その現状と課題を明らかにすることを目的とした。文献検索においては、学術論文データベース「CiNii Articles」を使用し、2010年から2023年までに発表された関連文献を収集し、児童館と保育の関連性、保育者養成における児童館実習の意義、学童保育との関係と制度的位置づけの三つの観点から分析を行った。分析の結果、児童館は自由来館型施設としての役割に加え、子育て支援拠点、児童館実習場、学童保育との連携施設として多様な機能を果たしていることが確認された。一方で、制度的位置づけの曖昧さや人材配置に関する課題も明らかとなった。本研究は文献研究にとどまるため、今後は児童館利用者や職員への実証的調査を通じた研究の蓄積が求められる。

キーワード

児童館、保育、保育環境、子育て支援、保育者養成

I. はじめに

近年、日本社会における保育制度は、少子化の進行、家庭の多様化、保護者の就労形態の変化などを背景に、大きな転換期を迎えている。厚生労働省¹⁾によれば、保育所の利用児童数は2025年をピークに減少に転じ、その後は定員割れが常態化する可能性が指摘されている。また、内閣府²⁾が示した「少子化社会対策大綱」では、保護者の就業の有無にかかわらず、多様な子育て支援の提供が求められ、地域に応じた柔軟な支援体制の整備が課題とされている。

このような社会状況のもと、子どもたちが安心して過ごせる地域の居場所の重要性があらためて注目されている。児童館は、児童福祉法第40条に基づく児童厚生施設として、地域の子どもに健全な遊びを提供し、健康の増進と情操の発達を図ることを目的に設置されている³⁾。さらに、児童館の設置運営要綱においては、保育的機能に配慮する旨が示されており⁴⁾、実際に一時預かりや子育て支援事業を担う施設も増加している。

しかしながら、児童館における保育的機能に関する研究は、保育所や認定こども園と比較すると圧倒的に少ないのが現状である。児童館が果たす保育的な役割について、実態に即した体系的整理や評価は十分に行われていない。また、学童保育事業との連携や統合が進められるなかで、児童館本来の自由来館機能や、地域子育て支援拠点としての意義が見過ごされる懸念も指摘されている。

これらの背景を踏まえ、児童館における保育的機能を再検討することは、今後の地域子育て支援体制のあり方を考える上で重要な課題である。特に、保育者養成課程における児童館実習の意義、乳幼児を育てる保護者への支援拠点としての役割、さらには小学生・中高生の居場所機能の継続という多面的視点からの分析が求められる。

なお、本稿で用いる主要な用語の定義は以下のとおりである。「保育的機能」とは、児童館が本来の自由来館事業に加えて、子どもの発達支援や生活支援、保護者支援など、保育の視点を取り入れた実践的活動を指す。また、「子育て支援拠点」とは、児童館が地域における子育て相談・交流・情報提供などを行う総合的な支援基地としての機能を意味する。加えて、保育者養成課程において児童館を実習先として位置づけた実践を、「児童館実習」と表記する。本研究では、「保育的機能」を中心概念として用い、その中に子育て支援拠点としての役割を含めて論じる。

そこで本研究では、国内における近年の先行研究および公的調査資料を収集・整理し、児童館の保育的機能に関する現状と課題を文献的に検討することを目的とする。これにより、児童館の意義の再評価と、今後の子育て支援施策への示唆を得ることを試みる。

II. 方法

本研究は、児童館における保育的機能に関する既存の知見を整理し、その現状と課題を明らかにすることを目的とした文献研究である。文献の収集にあたっては、国立情報学研究所が提供する学術論文データベース「CiNii Articles」を使用し、以下のキーワードを組み合わせて検索を行った：「児童館」「保育」「保育環境」「預かり保育」「一時預かり」。検索対象期間は、2010年から2023年までとした。この期間設定の理由は、2010年前後より子ども・子育て支援新制度に向けた政策整備が本格化し、児童館における子育て支援機能の強化が議論されるようになったためである。

なお、厚生労働省や内閣府などの行政資料（例：児童福祉法、児童館設置運営要綱、少子化社会対策大綱など）はCiNii Articlesの検索対象外であるため、各省庁の公式ウェブサイトおよびe-Gov法令検索を用いて収集した。これらの公的資料は、文献研究の背景および制度的位置づけの整理を補完する目的で参照した。

さらに、児童健全育成推進財団⁵⁾が実施した「2021年度全国児童館実態調査報告書」を補助資料として使用し、児童館における併設施設の状況、午前中の活動内容、職員の資格状況などの客観的データを参照した。この資料は、分析対象文献から得られた記述的知見を補完する目的で用い、児童館の保育的機能に関する論考と、実態調査に基づく全国的傾向とを照合するための参考データとして位置づけた。

検索の結果、重複を含む52件の文献が抽出された。次に、タイトルおよび抄録の内容を確認し、児童館の活動内容、保育者養成、地域子育て支援のいずれかに関連する記述を含むものを一次候補として抽出した。その際、児童館における遊びの促進のみを主題とした文献や、青少年育成活動を主たる対象とした文献は、保育的機能との関連が希薄であると判断し除外した。こうした手続きを経て一次候補とした文献は17件であり、そのうち全文を精読し、児童館の保育的役割を中心に扱っている10件を最終的な分析対象として選定した。各文献の概要は表1に示す。

文献の分析は筆者が単独で行った。まず、最終的に選定した10件の文献を通読し、児童館の保育的機能に関する記述を段落単位で抽出した。次に、抽出した記述を比較し、意味内容の類似性に基づいてグループ化する形でコードを作成した。その後、一定期間において再度全ての文献を読み直し、コードと分類内容の妥当性を確認することで、分析の一貫性を確保した。

文献の整理にあたっては、「児童館の保育的機能」をめぐる記述を①児童館と保育の関連性、②保育者養成における児童館実習の意義、③学童保育との関係と制度的位置づけ、の3つの観点に分類した。これら3つの観点は、本研究の目的およびI章で整理した先行研究の論点を踏まえて設定した理論先行型（トップダウン型）のカテゴリーである。各文献における記述を、もっとも中心的に扱われているテーマに応じていずれかの観点到割り当て、複数の観点到またがる内容は主たる焦点に基づき分類した。なお、複数の観点到言及している文献については、研究目的、分析対象、結果および考察において最も多く紙幅が割か

れている論点を当該文献の主たる焦点と判断した。本稿における「記述的分析」とは、このようにして分類された記述をもとに、各観点ごとに、共通して見いだされる特徴や相違点、論点の整理を行い、児童館の保育的機能に関する現状と課題を文章によって描写・考察する手続きである。

なお、本研究は既存の文献および公的に公開された調査資料のみを対象としており、倫理審査の対象とはならない。研究倫理に十分配慮し、情報の正確性と出典の明示に努めた。

III. 結果

本研究では、収集・分析した文献および調査資料をもとに、児童館の保育的機能について以下の3つの観点に分類し、整理した。

1. 児童館と保育の関連性

児童健全育成推進財団⁵⁾が実施した全国児童館実態調査によれば、回答のあった児童館3,621館のうち約52.5%が他の福祉施設(保育所、高齢者福祉施設など)と併設されていた。また、午前中に開館している児童館のうち、83.6%が「児童館主催の子育て支援事業」を実施していることが示されている。これにより、児童館が単なる自由遊びの場にとどまらず、子育て支援の拠点機能を果たしている実態が明らかとなった。

石井⁶⁾は、保育園と児童館を一体運営する事例(東京都品川区の「キッズ館」)を分析し、保育士が児童館活動に関与することにより、子どもに対する個別的な支援や保護者との自然な交流が促進される効果を指摘している。このような事例から、児童館が保育的視点を取り入れることで、家庭と地域をつなぐ中間支援機能を強化できる可能性が示唆される。

さらに、秋山⁷⁾は、発達障害児への遊び支援に関する実践例を紹介し、児童館における保育的専門性の重要性を指摘している。児童館は、子どもの主体的な遊びを尊重しながらも、支援が必要な子どもに対して柔軟に対応する機能を強めつつあるといえる。

2. 保育者養成における児童館実習の意義

保育者養成課程における児童館実習に関する研究では、実習生が年齢の異なる子どもたちと関わりながら、遊び支援技術や保護者対応能力を実践的に習得できることが報告されている。秋山⁷⁾は、短期大学の児童館実習に参加した学生を対象に調査を行い、児童館では「子どもの主体性を尊重したかわり方」や「異年齢集団への支援方法」を学ぶ貴重な機会となっていることを示している。また、児童館の自由度の高い遊び環境のなかで、臨機応変な対応力が求められるため、学生の実践的判断力が養われることも明らかとなった。

さらに、佐藤⁸⁾は、保育士養成における児童館実習の意義として、①子どもの多様な発達段階に対応する支援の実践、②保護者との相談的対応の体験、③地域子育て支援への参画意識の醸成、の三点を指摘している。児童館実習は、保育所実習とは異なる視点から、より柔軟で総合的な保育者養成に寄与していることが確認された。

3. 学童保育との関係と制度的位置づけ

学童保育事業との関係については、児童館が放課後児童クラブ機能を併設または統合的に運営している例が増加している一方で、自由来館機能が弱体化する懸念も指摘されている。藤丸⁹⁾は、子ども・子育て支援新制度施行後において、児童館が学童保育の受け皿となる傾向が強まり、本来の自由来館型施設としての意義が希薄化するリスクを論じている。また、森本¹⁰⁾は、戦後大阪市における児童館活動の歴史的検討から、児童館が地域社会に根ざした子ども育成の拠点であったことを指摘し、現代における児童館の意義再考の必要性を訴えている。

全国児童館実態調査⁵⁾においても、「学童保育の実施または連携を行っている」と回答し

た児童館は55.7%に達しており、児童館と学童保育機能の融合が進展している実態が確認された。この傾向は、子育て支援ニーズへの対応を示す一方で、児童館職員の負担増加や施設機能の過度な多重化といった新たな課題も生じさせている。このように、児童館は、保育的視点を内包した地域支援拠点として重要な機能を果たしている一方で、制度的位置づけや機能整理に関する課題も依然として残されていることが明らかとなった。

表1 分析対象とした文献一覧（2010～2023年）

No.	文献番号	著者名・機関	発表年	論文・資料等	掲載誌・巻号	主な内容・分析視点
1	6	石井 雅	2010	保育園と児童館の一体運営から見えてきたもの	『幼児の教育』109(6): pp.28-33	保育士が児童館活動に関与することで得られる支援効果
2	9	藤丸 麻紀	2015	児童館の意義・役割に関する分析	『和洋女子大学紀要』55: pp.51-64	学童保育との関係・制度的位置づけに関する考察
3	10	森本 扶	2017	教育と福祉の関連問題としての子どもの放課後事業の成立史	『都留文科大学研究紀要』86: pp.107-123	戦後児童館の歴史の変遷と役割の再評価
4	7	秋山 展子	2020	保育者養成校学生の遊び体験の考察—児童館実習における経験に着目して—	『秋草学園短期大学紀要』37: pp.1-14	実習による遊び支援と対応力の学び
5	8	佐藤 晃子	2021	保育士養成における児童館実習の意義と課題	『川口短期大学紀要』35: pp.87-101	保育士養成課程における児童館実習の効果分析
6	5	児童健全育成推進財団	2021	2021年度全国児童館実態調査報告書	公開報告書	全国児童館の併設率・支援事業の現状把握
7	2	内閣府	2015	少子化社会対策大綱	政府報告	政策背景と地域子育て支援の方向性
8	4	厚生労働省	2020	児童館の設置運営要綱	行政資料	児童館の設置・運営における保育的配慮の明示
9	1	厚生労働省	2021	保育を取り巻く状況について	政府報告	保育制度と子育て支援施策の最新動向
10	3	厚生労働省	2020施行	児童福祉法	e-Gov法令データ	児童館の法的根拠と機能定義

IV. 考察

本研究では、児童館における保育的機能に関する国内文献および実態調査資料を整理・分析し、児童館が果たしている多様な役割と、そこに内在する課題を明らかにした。本章では、これらの分析結果を踏まえ、①児童館の制度的位置づけ、②人材配置と専門性確保、③地域子育て支援拠点としての可能性、の三点から考察を行う。

1. 児童館の制度的位置づけと整理の必要性

児童館は、児童福祉法に基づく児童厚生施設として、子どもの健全な遊びの機会を保障することを主たる目的として設置されてきた。しかし、子ども・子育て支援新制度施行後、学童保育機能を併設する児童館が増加し、本来の「自由来館型施設」としての機能が相対的に後退する傾向がみられる。藤丸⁹⁾が指摘するように、自由来館機能と学童保育機能の境界が曖昧になることにより、児童館の多世代交流拠点としての意義が希薄化する危険性がある。また、全国児童館実態調査⁵⁾でも、学童保育機能の併設率が5割を超えており、児童館の多機能化が進行している。

このような現状を踏まえれば、児童館の制度的位置づけを再整理し、自由来館機能と放課後児童クラブ機能の役割分担を明確化する必要がある。とりわけ、自由な遊びの保障という児童館固有の機能を損なわないためには、制度上のガイドライン整備と施設機能の再定義が不可欠である。

2. 人材配置と専門性確保の課題

児童館における保育的機能の充実には、専門性を有する人材の安定的確保が不可欠である。現状では、保育士資格や放課後児童支援員資格を有する職員が配置される場合もあるが、地域差が大きく、十分な専門性を持った支援体制が整っているとは言い難い。特に、未就園児親子への支援や、発達障害等の特性を有する子どもへの配慮を要する支援においては、高度な専門知識と実践力が求められる。にもかかわらず、児童館職員に対する体系

的な専門研修機会は十分とはいえないのが実態である。2021年度全国児童館実態調査報告書⁵⁾によれば、児童館職員の資格保有状況や研修の実施状況には施設ごとに違いがみられることが示されている。

今後は、子どもの発達理解、保護者支援、地域ネットワーク形成などを内容とする研修の義務化に加え、保育士・社会福祉士・公認心理師等の専門資格を有する人材の積極的配置が求められる。また、若手職員とベテラン職員が相互に学び合うピアサポート型の研修モデルの導入も有効であると考えられる。

3. 地域子育て支援拠点としての可能性と今後の展望

児童館は、自由来館型事業を基盤に、多世代交流、子育て支援、遊び環境の保障といった多様な役割を担う地域支援拠点となり得る施設である。午前中における子育て支援活動の実施率の高さは、地域社会における児童館の潜在的ニーズの大きさを裏付けている。

特に、少子化や核家族化が進行する現代においては、児童館が未就園児親子を受け入れる場として機能する意義はますます高まっている。保育所入園前の段階で親子が地域とつながり、子ども同士・保護者同士が自然に交流できる場の存在は、子育て家庭の孤立を防ぎ、子どもの社会性発達を促すうえでも重要である。

さらに、近年は中高生世代を対象とした支援活動にも注目が集まっており、児童館の機能を「0歳から18歳までを対象とする地域子育て支援拠点」として再構築する可能性も指摘されている。こうした幅広い対象層への支援展開は、地域コミュニティの多世代交流を促進し、地域包括支援の実現にも寄与するであろう。児童館の保育的機能を強化し、地域子育て支援施策の中核施設として機能させるためには、制度的支援と現場支援の双方を体系的に整備していく必要がある。

V. 結論

本研究は、児童館における保育的機能に着目し、国内の先行研究および実態調査資料を整理・分析することによって、その現状と課題を明らかにすることを目的とした。

その結果、児童館は単なる自由遊びの場にとどまらず、未就園児親子への支援、保育者養成の実習拠点、学童保育との連携施設として、多様な保育的機能を果たしていることが確認された。とりわけ、午前中の子育て支援事業や、異年齢集団への遊び支援活動は、児童館ならではの意義深い実践であるといえる。

一方で、児童館の制度的位置づけは曖昧であり、学童保育機能との整理や、専門性の高い人材配置に関する課題も浮き彫りとなった。児童館本来の自由来館機能を損なうことなく、多機能化への対応を図るためには、制度的整備と現場支援の双方が求められる。

今後、児童館を地域における子育て支援の中核拠点として発展させるためには、保育所や子育て支援センター等との協働体制の強化に加え、施設機能の明確化と、持続可能な運営体制の構築が不可欠である。また、中高生世代を含めた多世代交流の場としての役割を高める視点も重要である。なお、本研究は既存文献および公的資料に基づく検討にとどまるものであり、今後は児童館利用者や職員を対象とした質的・量的調査を通じ、実態把握とニーズ分析に基づく実証的研究の蓄積が求められる。

以上の知見を踏まえると、児童館の保育的機能を効果的に発揮するためには、制度的な整備だけでなく、現場での実践的対応が不可欠である。たとえば、行政においては、児童館の機能分化と支援制度の明確化に取り組むことで、地域の多様な子育てニーズに応えやすくなる。また、施設運営者は、保育士や子育て支援員との連携体制を強化し、未就園児から中高生までを対象とした包括的な居場所づくりを推進する必要がある。さらに、保育者養成校においては、児童館実習を単なる「遊びの場の観察」にとどめず、地域支援や保護者対応の観点からの学びにつなげる指導体制の構築が求められる。こうした多方面からの連携と実践の積み重ねによって、児童館は「地域に根ざした保育的支援拠点」としての

役割を一層強化していくことが期待される。

謝辞

本研究を始めるにあたり、大変貴重な調査結果をご提供いただきました一般財団法人児童健全育成推進財団事業部の職員の方々に、心より御礼を申し上げます。

引用文献

- 1) 厚生労働省「保育を取り巻く状況について（第2回 子ども・子育て会議資料）」、
<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000784219.pdf>、2025年7月5日参照。
- 2) 内閣府「少子化社会対策大綱」、
https://www.cao.go.jp/yosan/pdf/26011500_naikakufu_kokai_sankou05.pdf、2025年7月5日参照。
- 3) 厚生労働省「児童福祉法（令和2年4月1日施行）」、
<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322AC0000000164>、2025年7月5日参照。
- 4) 厚生労働省「児童館の設置運営要綱」、
https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00ta9076&dataType=1&pageNo=1、2025年7月5日参照。
- 5) 児童健全育成推進財団『2021年度全国児童館実態調査報告書』、
<https://www.kodomo-next.jp/research>、2025年7月5日参照。
- 6) 石井雅「保育園と児童館の一体運営から見えてきたもの」『幼児の教育』第109巻第6号、2010、pp. 28-33。
- 7) 秋山展子「保育者養成校学生の遊び体験の考察—児童館実習における経験に着目して—」『秋草学園短期大学紀要』第37号、2020、pp. 1-14。
- 8) 佐藤晃子「保育士養成における児童館実習の意義と課題」『川口短期大学紀要』第35号、2021、pp. 87-101。
- 9) 藤丸麻紀「児童館の意義・役割に関する分析」『和洋女子大学紀要』第55号、2015、pp. 51-64。
- 10) 森本扶「教育と福祉の関連問題としての子どもの放課後事業の成立史—昭和20～40年代の大阪市における児童館や学童保育の実践を手がかりに—」『都留文科大学研究紀要』第86号、2017、pp. 107-123。

付表1 CiNii Articles 検索結果一覧 (2010-2023年, 重複含む, n=52)

No.	著者名・機関	発表年	論文・資料等	掲載誌・巻号	備考
1	石井 雅	2010	保育園と児童館の一体運営から見てきたもの	『幼児の教育』109(6): pp.28-33	
2	藤丸 麻紀	2015	児童館の意義・役割に関する分析	『和洋女子大学紀要』55: pp.51-64	
3	森本 扶	2017	教育と福祉の関連問題としての子どもの放課後事業の成立史	『都留文科大学研究紀要』86: pp.107-123	
4	秋山 展子	2020	保育者養成校学生の遊び体験の考察—児童館実習における経験に着目して—	『秋草学園短期大学紀要』37: pp.1-14	
5	佐藤 晃子	2021	保育士養成における児童館実習の意義と課題	『川口短期大学紀要』35: pp.87-101	
6	加納 拓朗, 門倉 洋輔, 廣瀬 団	2023	児童館プログラムの経年推移の分析: COVID-19による児童館への影響	『レジャー・レクリエーション研究』101: pp.64-67	
7	吉武 由彩	2023	南西諸島における高出生率と子育てを支える地域社会: 徳之島伊仙町における育児支援の構造	『人間科学共生社会学』12: pp.75-90	
8	藤間 公太	2023	COVID-19蔓延下での地域における子ども・子育て支援の様態	『社会学評論』74(2): pp.229-245	
9	藤間 公太	2023	COVID-19蔓延下での地域における子ども・子育て支援の様態: 首都圏自治体Aにおける公立児童館, 社会福祉協議会, 居場所づくりNPO法人へのインタビュー調査より	『社会学評論』74(2): pp.229-245	No.8と重複
10	佐藤 晃子	2022	市区町村子ども・子育て支援計画にみる児童館施策の特徴: 「児童福祉施設」としての児童館に着目して	『川口短期大学紀要』36: pp.91-101	
11	横山 文樹, 川崎 理香	2021	地域子育て支援の役割と課題	『東京未来大学研究紀要』15: pp.171-179	
12	佐藤 幸子	2021	“発達にでこぼこ”のある児童とその保護者へのアプローチと影響—A児童館における子育て支援としての教育・保育相談—	『信州豊南短期大学紀要』38: pp.89-104	
13	佐藤 幸子	2021	“発達にでこぼこ”のある児童とその保護者へのアプローチと影響: A児童館における子育て支援としての教育・保育相談	『信州豊南短期大学紀要』38: pp.89-103	No.12と重複
14	塚田 由佳里	2019	フィンランド・レイッキピストにおける屋内施設の空間構成と使われ方: 児童館・子育て支援建築の計画方法に関する研究 (2)	『建築計画』2019: pp.441-442	
15	成田 保鶴	2019	修士論文要旨: 児童館を中心とした子育て支援活動についての保護者視点からの考察	『人間科学研究』32(1): p.115	
16	中野 由紀子	2019	子育て支援活動としての親子コンサートのプログラム構成に関する研究: 目黒区上目黒住区センター児童館・子育てふれあいひろば講座からの考察	『星美学園短期大学研究論叢』51: pp.37-60	
17	木戸 玲子	2018	子どもと地域をつなぐ児童館: あそぶ・つながる・まちをつくる	『月刊福祉』101(12): pp.38-41	
18	塚田 由佳里, 垣野 義典	2018	フィンランド・レイッキピストの屋外空間構成と子どもの遊び行動との関係: 児童館・子育て支援建築の計画方法に関する研究 (1)	『建築計画』2018: pp.23-24	
19	山本 敦子	2018	児童館での手作り楽器制作と演奏活動の企画と実践における保育者養成課程学生の学び (3): 保育実践および子育て支援への展望	『高田短期大学育児文化研究』13: pp.37-48	
20	細井 香, 廣島 大三	2018	受講意識から見た子育て支援の必要性と取り組むべき課題	『日本家政学会研究発表要旨集』70: pp.258-258	
21	池本 美香	2018	新制度移行後の放課後児童健全育成事業の実態と課題: 海外の動向をふまえた考察	『社会保障研究』3(2): pp.241-255	
22	金坂 尚人	2017	児童館における父親の子育て支援の実態	『別冊発達』33: pp.78-83	
23	片平 理子, 金坂 尚人, 千歳 万里	2017	神戸市A放課後児童クラブ (学童保育) におけるおやつ提供の現状と課題	『日本家政学会研究発表要旨集』69: p.178	
24	木本 有香	2017	男子学生による子育て支援活動に関する一考察 (2): 児童館活動参加保護者へのアンケート調査より	『同朋福祉』23: pp.61-82	
25	長野 麻子, 岡 千春	2017	東京成徳大学子ども学部地域の子育て支援の試み: 板橋区児童館での活動を通して	『東京成徳大学子ども学部紀要』6: pp.33-53	
26	正田 小百合, 佐藤 克志	2016	杉並区における子育て支援施設利用の実態と課題	『日本女子大学紀要 家政学部』63: pp.27-35	
27	長田 典子	2015	児童館における子育て支援に関する研究: 父親への影響が母親にもたらす効果に着目して	『幼年児童教育研究』27: pp.79-90	
28	中嶋 一郎, 上田 征三	2015	保育実習場面に求められる要素: 児童館で実習を行った学生のインタビューを通して	『未来の保育と教育: 東京未来大学実習サポートセンター紀要』2: pp.45-50	
29	石田 裕子, 石田 伸子, 潮谷 光人	2014	奈良市子育て支援センター「ゆめの丘SAHO」からの報告	『奈良佐短短期大学研究紀要』21: pp.51-61	
30	田甫 綾野	2014	乳児および低年齢幼児を対象とした交流活動における「かかわり」のあり方について	『日本家庭科教育学会大会・例会・セミナー研究発表要旨集』57: p.87	

No.	著者名・機関	発表年	論文・資料等	掲載誌・巻号	備考
31	阿部 智恵子,若林 芳樹	2014	市町村合併にともなう保育サービスの変化	『日本地理学会発表要旨集』2014a: p.36	
32	森田 明美	2014	子どもの権利を基盤にした児童福祉を考える	『家族研究年報』39: pp.17-36	
33	伊藤 康永	2014	行事「子ども110番めぐり」における地域のNPO法人との連携：地域ぐるみの子育て支援を視野に入れた児童館運営を模索して	『児童研究』93: pp.123-129	
34	八重樫 牧子	2013	児童館における子育て支援のグループ活動（グループワーク）に関する調査	『福山市立大学教育学部研究紀要』1: pp.111-122	
35	大森 弘子,小林 由紀子,正木 志緒	2013	育児不安を抱える母子への「子育て支援」：児童館での0歳時期の親子の絆づくりの実践を通して	『教職支援センター紀要』4: pp.77-89	
36	市川 舞,田所 順子,長尾 恵子	2013	児童館を中心とした中学生と赤ちゃんのふれあい交流事業：高根沢町児童館さのこのもりにおける実践を通して	『保育・教育・福祉研究（宇都宮短期大学人間福祉学科研究紀要）』11: pp.9-24	
37	江村 綾野	2013	<実践研究> 私の保育ノートから：児童館の親子と共に	『幼児の教育』112(2): pp.34-37	
38	八重樫 牧子	2012	児童館の子育ち・子育て支援：児童館施策の動向と実践評価	『社会福祉学』53(3): pp.250-252	
39	大森 弘子,小林 由紀子,正木 志緒	2012	育児不安を抱える母子への「子育て支援」：児童館での0歳時期の親子の絆づくりを通して	『教職支援センター紀要』4: pp.77-89	
40	李 智	2012	学童保育・児童館の実践構造と職員の力量形成	『東北大学大学院教育学部研究紀要』60(2): pp.153-174	
41	大森 弘子,保崎 千香子,村井 春奈	2011	児童館での親支援プログラムを用いた社会福祉援助技術アプローチによる分析	『福祉教育開発センター紀要』8: pp.35-52	
42	松田 典子	2011	児童館における子育て支援	『日本家政学会研究発表要旨集』63: p.14	
43	古川 隆幸	2011	児童館運営委員会の活動に関する考察	『佐賀女子短期大学研究紀要』45: pp.1-14	
44	中井 靖,神垣 彬子	2011	災害時の障害のある子ども及び家族への中長期的支援：インドネシア・ジャワ島中部地震の被災地におけるChildren House Projectから	『川崎医療短期大学紀要』31: pp.63-67	
45	齊藤 進,小山 修,山口 忍	2011	地域子育て支援における児童館の役割に関する研究（3）：児童館のあり方と館長の役割	『日本子ども家庭総合研究所紀要』48: pp.123-134	
46	加藤 久美子	2011	セーフティネットとしての児童館	『季刊保育問題研究』248: pp.369-372	
47	小関 高明	2010	科学館・公開天文台の最新の活動状況(6)天文台があつて泊まれる児童館 姫路市宿泊型児童館「星の子館」	『天文月報』103(2): pp.142-144	
48	鈴木 雄司	2010	児童館における文化財の活動	『世界の児童と母性』68: pp.35-38	
49	井上 公子,森 江利香,森田 奈緒子	2010	福祉のまちづくりを趣旨にした児童館の取り組み	『季刊保育問題研究』244: pp.85-95	
50	大森 弘子,保崎 千香子,松尾 千俊	2010	児童館での子育て支援プログラムが親の意識と行動に及ぼす影響	『福祉教育開発センター紀要』7: pp.105-126	
51	八重樫 牧子	2010	児童館の子育ち・子育て支援に関する調査研究からみた実践課題	『川崎医療福祉学会誌』19(2): pp.425-435	
52	齊藤 進,小山 修,山口 忍	2010	地域子育て支援における児童館の役割に関する研究（2）：児童館運営と館長業務	『日本子ども家庭総合研究所紀要』47: pp.161-180	

付表2 一次候補文献一覧 (n=17)

No.	著者名・機関	発表年	論文・資料等	掲載誌・巻号	備考
1	石井 雅	2010	保育園と児童館の一体運営から見えてきたもの	『幼児の教育』109(6): pp.28-33	制度・機能
2	藤丸 麻紀	2015	児童館の意義・役割に関する分析	『和洋女子大学紀要』55: pp.51-64	制度・機能
3	森本 扶	2017	教育と福祉の関連問題としての子どもの放課後事業の成立史	『都留文科大学研究紀要』86: pp.107-123	歴史
4	秋山 展子	2020	保育者養成校学生の遊び体験の考察—児童館実習に着目して—	『秋草学園短期大学紀要』37: pp.1-14	養成
5	佐藤 晃子	2021	保育士養成における児童館実習の意義と課題	『川口短期大学紀要』35: pp.87-101	養成
6	加納 拓朗,門倉 洋輔,廣瀬 団	2023	児童館プログラムの経年推移の分析	『レジャー・レクリエーション研究』101: pp.64-67	実践
7	吉武 由彩	2023	南西諸島における高出生率と子育てを支える地域社会	『人間科学共生社会学』12: pp.75-90	地域
8	藤間 公太	2023	COVID-19蔓延下での地域における子ども・子育て支援の様態	『社会学評論』74(2): pp.229-245	地域
9	佐藤 晃子	2022	市区町村子ども・子育て支援計画にみる児童館施策の特徴	『川口短期大学紀要』36: pp.91-101	政策
10	横山 文樹,川崎 理香	2021	地域子育て支援の役割と課題	『東京未来大学研究紀要』15: pp.171-179	機能
11	佐藤 幸子	2021	発達にでこぼこのある児童と保護者への支援	『信州豊南短期大学紀要』38: pp.89-104	支援
12	木戸 玲子	2018	子どもと地域をつなぐ児童館	『月刊福祉』101(12): pp.38-41	機能
13	池本 美香	2018	放課後児童健全育成事業の実態と課題	『社会保障研究』3(2): pp.241-255	制度
14	金坂 尚人	2017	児童館における父親の子育て支援	『別冊発達』33: pp.78-83	支援
15	長野 麻子,岡 千春	2017	地域の子育て支援の試み	『東京成徳大学子ども学部紀要』6: pp.33-53	実践
16	李 智	2012	学童保育・児童館の実践構造と職員の力量形成	『東北大学教育学研究科研究年報』60(2): pp.153-174	人材
17	八重樫 牧子	2010	児童館の子育ち・子育て支援に関する調査研究	『川崎医療福祉学会誌』19(2): pp.425-435	機能

【報告】

都市部の学童保育児童における自然体験の困難と可能性 —港区保護者への質問紙調査を通して—

Difficulties and possibilities of nature experiences among school-age children in urban after-school care: a questionnaire survey of parents in Minato city, Tokyo

門倉 洋輔 KADOKURA Yosuke
小田原短期大学

要旨

本研究は、都市部に位置する東京都港区の学童保育施設に通う児童を対象に、自然体験の実施状況およびその課題を明らかにすることを目的として実施した。保護者89名を対象とした質問紙調査により、平日・休日における自然体験の時間や活動内容、実施の有無などの量的データに加え、自由記述に基づく質的データを収集した。

分析の結果、家庭の時間的制約や自然環境の不足が自然体験の妨げとなっている一方で、保護者による積極的な実践や、学童保育・地域への支援的期待が見られた。特に、自然活動の機会や場が乏しい都市部においては、学童保育施設が自然体験を補完する重要な場となる可能性が示唆された。

本研究は、都市部の保育現場における自然体験の推進に向けた実態把握と課題整理を通じて、今後の保育実践および地域支援のあり方を考察する基礎資料となるものである。

キーワード

学童保育、自然体験、外あそび、保育環境、子育て支援

I. はじめに

外あそびの一つの活動として、自然体験が挙げられており、子どもの発達に良い影響をもたらす¹⁾とされている。自然体験の定義は、自然の中で自然を活用して行われる各種活動であり、散歩や昆虫採集のような日常的な活動から、キャンプやスキーといった野外活動なども含まれている²⁾。

2020年に国立青少年教育振興機構がまとめた「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」³⁾によると、自然体験をすることが多い子どもほど生活スキルが高い傾向にあり、生活スキルが高い子どもは学校生活が充実し、自立に対する意識も高い傾向にあると報告されている。さらに、子どもの頃、家庭の教育的・経済的条件に恵まれなかった人でも、「家族でスポーツや自然の中で遊んだこと」「友だちと外あそびをしたこと」が多かった人は自己肯定感が高い傾向にあることも明らかにされた。

さらに、2022年に国立青少年教育振興機構によって実施された「青少年の体験活動等に関する意識調査」⁴⁾では、2012年度以降、自然体験や生活体験の実施頻度が長期的に減少していることが報告されている。特に、自然体験や生活体験について「何度もある」「少しある」と回答した子どもの割合が低下していることが示されており、子どもの体験活動の機会が全国的に縮小している現状が明らかになっている。このような全国的な傾向を踏まえると、都市部の一自治体である港区における自然体験の実態を検討することは、全国的な文脈の中で現代の子どもの体験環境を具体的に捉える試みとして位置づけられる。

また、小学校学習指導要領⁵⁾においても、学校内外における自然体験活動を促進し、生命および自然を尊重する精神ならびに環境の保全に寄与する態度を養うことの大切さが明

記されている。自然体験は、子どもの心身の成長や発達において重要な役割を果たす活動として、学校教育・社会教育の両面からその意義が強調されている。Louv⁶⁾は、子どもが自然環境から切り離されている状態を「自然欠乏症候群 (nature-deficit disorder)」と名づけ、自然との接触の減少が、肥満や注意力の問題、抑うつ傾向など、子どもの心身の不調とも関連しうることを指摘している。Chawla⁷⁾は、1970年代以降の研究を整理し、自然との接触が、子どもの身体的健康、認知機能や自己統制、心理的ウェルビーイング、他者や自然への愛着といった多様な側面にポジティブな影響をもたらすことを示している。Sobkoら⁸⁾は、香港など高密度な都市環境に暮らす就学前児を対象に、自然と関わるあそびを多く取り入れたプログラムを実施し、自然とのつながりの高まりが、子どもの食行動や心理的健康、ストレスの低下などに良い影響をもたらすことをランダム化比較試験によって示している。

しかしながら、都市部においては、自然環境の物理的制約や生活スタイルの変化、保護者の多忙化などにより、子どもたちが自然にふれる機会は限定されつつある。国内の研究でも、都市化に伴う生活環境の変化が子どもの外あそびや自然とのかかわりに影響していることが指摘されている。シチズンホールディングスの調査⁹⁾によると、1981年には2時間11分であった児童の外あそび時間が、2001年には2時間47分、2016年には1時間12分へと短縮している。澁谷・松下¹⁰⁾は、小・中学生を対象とした長期自然体験活動の調査から、「いのちの大切さ」や自然に対する感性、達成意欲など情意面の向上がみられることを示し、自然体験の教育的意義を明らかにしている。さらに、スポーツ庁¹¹⁾による全国体力・運動能力、運動習慣等調査では、小学生女子を中心に体力および運動習慣の低下傾向が報告されており、とくに中学年以降の活動性の低下が懸念されている。このような社会的・発達の背景を踏まえると、都市部の学童保育における自然体験の実態を検討することには重要な価値があると言える。近年の全国調査^{2,3)}においても、自然体験をはじめとする体験活動の機会が減少傾向にあることや、保護者の就労形態や生活スケジュールの変化が子どもの体験機会に影響していることが報告されている。こうした状況のもと、学童保育施設における自然体験の実態を明らかにすることは、子どもの発達支援や保育実践の改善に資する意義があると考えられる。

本研究の目的は、都市部に位置する学童保育施設に通う児童を対象として、自然体験の実態を明らかにし、その困難と可能性を考察することである。特に、平日および休日における自然体験時間や内容を分析し、都市部における学童保育の環境的特徴を踏まえて、自然との関わりを促進する方策を検討することを目的とした。

II. 方法

本研究は、2022年12月から2023年1月にかけて、学童保育施設に通う児童の保護者を対象とした質問紙調査であり、東京都港区内に所在する2か所の学童保育施設を対象として実施した。両施設は、港区のオフィスビルやタワーマンションが立ち並ぶ地域に位置する独立施設型であり、都市部の学童保育施設として共通する特徴を有している。各施設の定員は132人および250人で、職員はいずれも30人程度であった。いずれの施設にも専用の屋外活動スペースはなく、日常の屋外活動は近隣の公園や公共広場を活用して実施されている。これらの施設は、都市部における学童保育の代表的な事例として位置づけられ、自然体験の機会が限られた環境下における児童の実態を明らかにする目的に適していると判断し、調査対象とした。なお、本研究は、都市部学童保育の2施設を対象とした事例的検討であり、知見は当該地域・施設条件の範囲で解釈される。

調査票は、対象児童の保護者280人に配布し、回収後の有効回答は89人（男子児童54人、女子児童35人）であった。有効回答率は31.8%であり、欠損データはみられなかった。調査項目は、児童の日常生活における自然体験の有無・平日および休日における自然体験の時間、具体的な活動内容（複数回答可）、および自由記述欄を含む構成とした。自然体験の

有無については、「お子さんは普段、自然の中で遊ぶことをしていますか」という設問を設け、「している」「していない」の2択で回答を求めた。また、「していない」と回答した保護者には、その理由（例：遊ぶ場所がない、時間がない、興味がない等）を自由記述で尋ね、自然体験を行わない背景の把握に努めた。自由記述欄には、自然体験を「していない」と回答した保護者にはその理由を、また全保護者には自然体験に関する自由な意見・実践・課題意識などを記載してもらった。

本研究における自然体験の定義は、文部科学省¹²⁾が示す「自然の中で、自然を活用して行われる各種活動」を基本とし、キャンプ、ハイキング、動植物や星の観察、自然物を使った工作などの野外活動に加え、散歩や草原での鬼ごっこ・かくれんぼ等のあそびも含めて捉えた。

量的データの分析については、学年および性別による自然体験の有無の差を検討するため、クロス集計を行い、カイ二乗検定を実施した。また、必要に応じて残差分析を行い、特定の群で有意な偏りがあるかを確認した。統計解析には IBM SPSS Statistics 27を使用し、有意水準は 5% ($p < .05$) に設定した。なお、5年生女子の回答者は0人であったため、学年×性別の分析からは除外した。

自由記述の回答については、大谷¹³⁾によるSCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて質的分析を行った。分析は、①重要語句の抽出、②それに関連する文脈の意味づけ、③意味内容の解釈をもとにした概念化、④概念間の関係性の整理とカテゴリー化、の4ステップで進めた。まず、回答文中から自然体験に関連する語句を抽出し（ステップ1）、文脈の中でその意味を読み取り（ステップ2）、それらをより抽象的な表現に置き換えて概念化した（ステップ3）。次に、概念間の関連性を検討し、上位のカテゴリーへ統合した（ステップ4）。分析は研究者1人が行ったが、生成されたカテゴリーと元データとの整合性については、自然体験および保育研究を専門とする研究者2人による監査を受け、カテゴリーの妥当性および表現の適切性を確認した。これにより、分析結果の客観性と信頼性を担保した。

倫理的配慮としては、調査の実施にあたり、対象施設の責任者に対して研究の目的・内容・方法、個人情報保護方針について文書で説明し、調査協力に関する正式な承諾書を得た。また、保護者に対しては、調査協力が任意であること、いつでも同意を撤回できること、回答によって不利益を被ることはないことを明記した説明文書を配布した。調査票の提出をもって同意が得られたものとみなし、匿名性を確保した上で回収・集計を行った。本研究は、玉成保育専門学校研究倫理審査会の承認を得て実施した（承認番号：2022-01、承認年月日：2022年10月1日）。

III. 結果

調査結果は、量的データと質的データに分けて整理・分析を行った。

1. 日常における自然体験の実施状況

日常的に自然体験を行っているという回答した割合は、学年および性別によって一定のばらつきがみられた。実施率は、3年生女子で28.6%と最も低く、2年生女子および4年生女子では66.7%と最も高かった（図1、図2）。これらの傾向について統計的に検討するため、学年および性別による日常の自然体験の有無についてカイ二乗検定を行った結果、いずれも有意差は認められなかった ($p > .05$)。さらに残差分析を行ったが、特定の学年や性別で自然体験の実施率が有意に高い、または低い傾向はみられなかった。

2. 平日・休日における自然体験時間

表1および図1、2に示すように、平日における自然体験時間の平均値は、男子では1年生が11分、2年生が3分、3年生が11分、4年生が17分、5年生が0分であり、学年によって大き

なばらつきがみられた。特に、5年生男子の平均値0分は特徴的であり、自然体験が全くみられなかった児童も存在した。一方、2年生男子も3分と比較的短く、低学年段階から活動機会が限られている傾向が示唆された。女子では、1年生が2分、2年生が17分、3年生が21分、4年生が10分であり、こちらも学年間での差が大きかった。1年生女子の平均値2分は他学年と比べて特に短く、平日における自然体験の少なさが顕著であった。

休日における自然体験時間については、男子では1年生が101分、2年生が40分、3年生が87分、4年生が13分、5年生が80分であり、学年間で不均一な分布を示した。特に4年生男子の13分は他学年と比べて著しく短く、休日でも自然に触れる機会が限られていた。一方、2年生男子の40分も比較的短い傾向がみられた。女子では、1年生が60分、2年生が87分、3年生が19分、4年生が60分であり、3年生女子が19分と最も短く、全体として男女ともに学年間でばらつきが大きい傾向が確認された。

3. 自然体験の内容

自然体験の内容（複数回答）として最も多く挙げられたのは、「自然の中で行う鬼ごっこ」であり、特に3年生女子では85.7%と高い割合であった。他にも、「散歩」や「落ち葉あそび」「かくれんぼ」など、身近な自然環境を活用した活動が挙げられた（表2）。

4. 自然体験を行っていない理由（SCAT分析）

自然体験を「していない」と回答した保護者の自由記述をSCATで分析した結果、35の語句をもとに4つのサブカテゴリと2つの上位カテゴリに分類された（表3）。

「家庭要因」では、「家庭の時間的制約」（12件、34.3%）が最多であり、「時間がない」「習い事で忙しい」といった記述がみられた。

「地域・環境要因」には、「自然活動機会の乏しさ」（11件、31.4%）、「自然に触れられる場の不足」（9件、25.7%）、「自然環境の不足」（3件、8.6%）が分類され、「機会がない」「場所がない」「遠い」といった物理的・制度的制約が示された。

5. 自然体験に関する自由記述の分析結果（SCAT分析）

すべての保護者から得られた自由記述（備考欄）19件を分析した結果、5つのサブカテゴリと3つの上位カテゴリが導出された（表4）。

「保護者の意欲・努力」（6件、31.6%）では、「意識的に自然あそびをするようにしている」「長期休みに山登り、落ち葉拾い等に行っている」といった記述がみられた。

「自然環境の不足」（5件、26.3%）には、「都会に住んでいると自然とふれあうことが少ない」「港区に虫が少ない」といった地域的制約が示された。

「経済・時間的負担」（3件、15.8%）では、「親がお金なり、時間なりかけないと難しい」との記述があった。

「生活習慣との関連」（3件、15.8%）では、「徒歩や自転車で体力をつけさせたい」「早寝早起きを心がけている」など、家庭の生活の中で自然との関わりを取り入れる意識がうかがえた。

「学童や地域への期待」（2件、10.5%）では、「学童で機会を設けていただけると嬉しい」といった記述があり、家庭外の支援への期待がみられた。

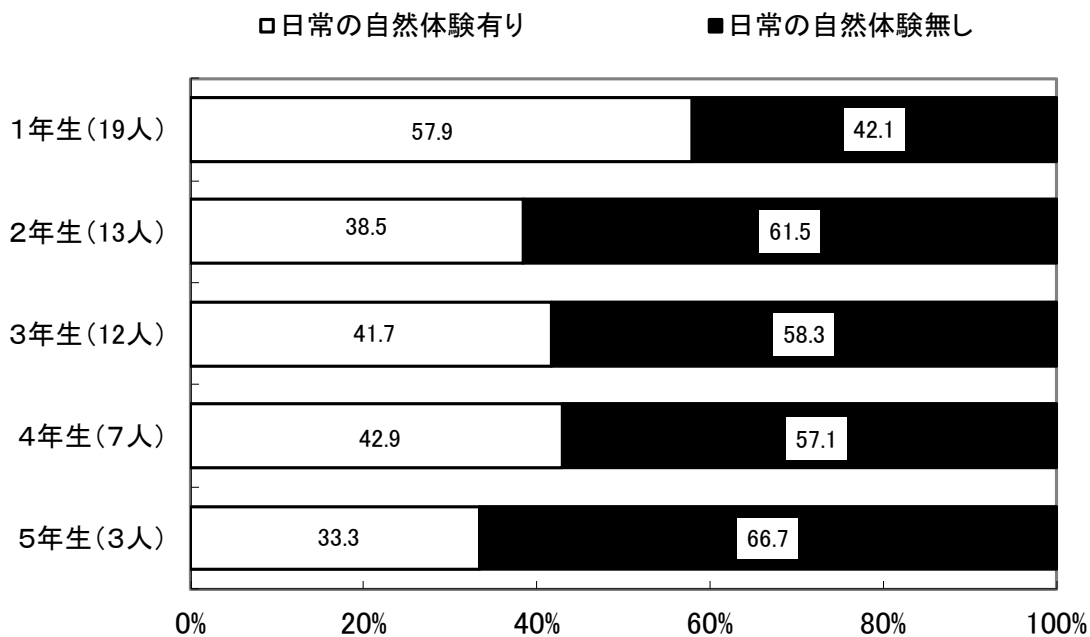


図1 日常の自然体験実践状況 (男子) (n=54) NS
 注1) NSはカイ二乗検定により有意差なし (p>.05) であったことを示す
 注2) 括弧内は各学年の回答者数であり, 合計はnと一致する

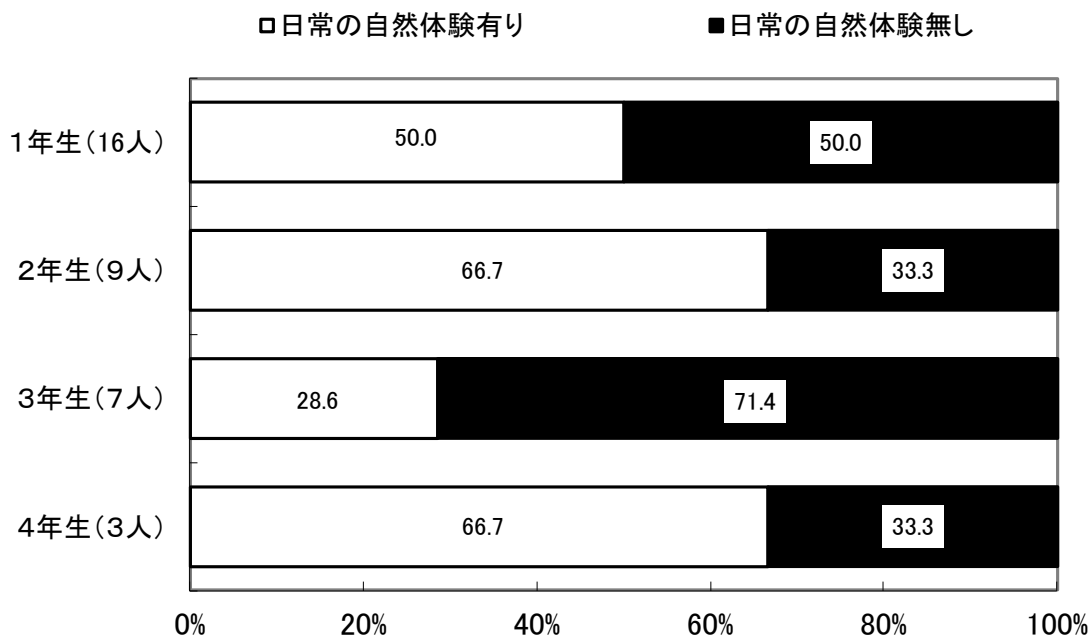


図2 日常の自然体験実践状況 (女子) (n=35) NS
 注1) NSはカイ二乗検定により有意差なし (p>.05) であったことを示す
 注2) 括弧内は各学年の回答者数であり, 合計はnと一致する

表1 児童の自然体験時間(東京都港区学童保育施設, n=89)

項目	男子			1年生(19人)			2年生(13人)			3年生(12人)			4年生(7人)			5年生(3人)		
	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn
自然体験時間(平日)	11分	19分	5分	3分	9分	0分	11分	26分	5分	17分	22分	10分	0分	0分	0分			
自然体験時間(休日)	101分	107分	90分	40分	51分	25分	87分	114分	60分	13分	22分	10分	80分	57分	75分			
項目	女子			1年生(16人)			2年生(9人)			3年生(7人)			4年生(3人)			5年生(0人)		
	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn
自然体験時間(平日)	2分	4分	0分	17分	27分	10分	21分	35分	15分	10分	14分	10分	—	—	—			
自然体験時間(休日)	60分	73分	50分	87分	64分	70分	19分	14分	15分	60分	49分	60分	—	—	—			

注)M=平均, SD=標準偏差, Mdn=中央値, 単位は分であり, n=0の場合は—で示す

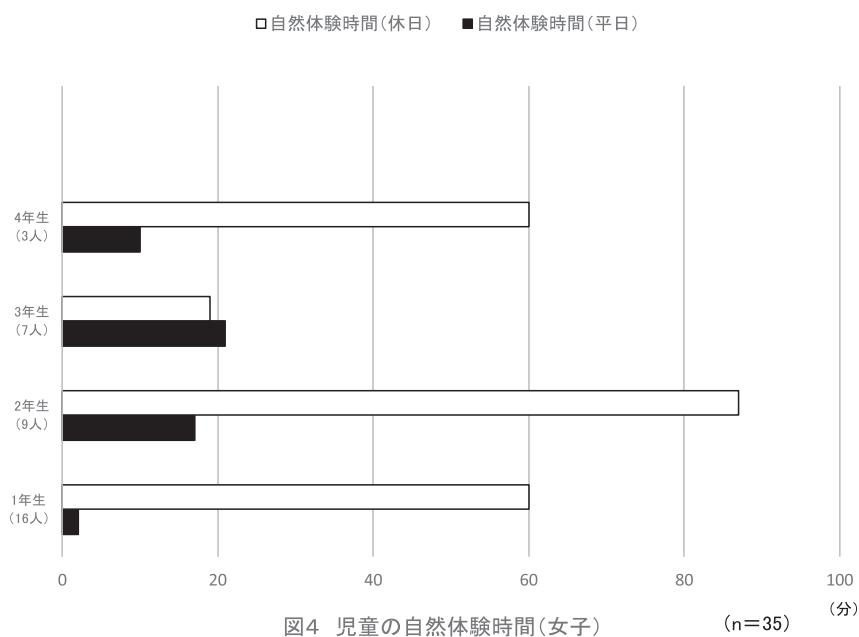
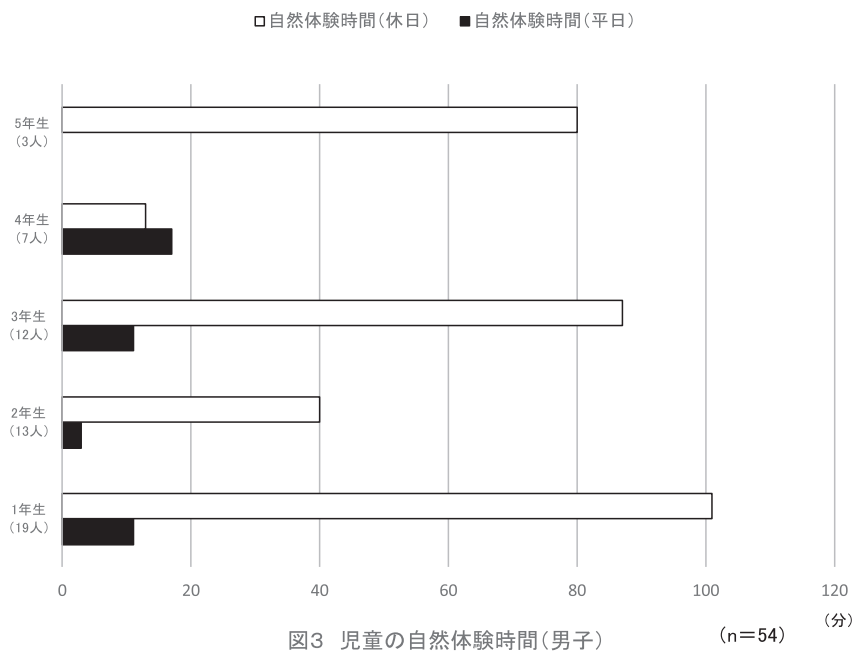


表2 自然体験の主な内容（東京都港区学童保育施設，n=89）（％）

対象	1 位	2 位	3 位
男子	1年生 (n=19)	鬼ごっこ (47.4)	昆虫採集 (31.6)
	2年生 (n=13)	鬼ごっこ (69.2)	昆虫採集 (38.5)
	3年生 (n=12)	鬼ごっこ (58.3)	散歩 (41.7)
	4年生 (n=7)	鬼ごっこ (57.1)	散歩 (42.9)
	5年生 (n=3)	鬼ごっこ／散歩／かくれんぼ (33.3ずつ)	
女子	1年生 (n=16)	鬼ごっこ (56.3)	散歩 (43.8)
	2年生 (n=9)	散歩 (44.4)	鬼ごっこ (33.3)
	3年生 (n=7)	鬼ごっこ (85.7)	散歩 (42.9)
	4年生 (n=3)	鬼ごっこ／散歩／落ち葉あそび (33.3ずつ)	

※複数回答のため、合計は100%を超える

※鬼ごっこ・かくれんぼ・散歩は、自然の中で行うものに限る

表3 日常における自然体験を行っていない理由のSCAT分析結果(n=35)

上位カテゴリー	サブカテゴリー	内容例	出現数(件)	出現率(%)
家庭要因	家庭の時間的制約	「時間がない」	12	34.3
		「習い事で忙しい」		
地域・環境要因	自然活動機会の乏しさ	「機会がない」	11	31.4
	自然に触れられる場の不足	「場所がない」	9	25.7
	自然環境の不足	「遠い」	3	8.6

注)n=35はSCATIにより抽出した語句数を示し、件数(%)は語句の出現数(全35語句を分母)である

表4 自然体験に関する自由記述のSCAT分析結果(n=19)

上位カテゴリー	サブカテゴリー	内容例	出現数(件)	出現率(%)
家庭要因	保護者の意欲・努力	「意識的に自然あそびをするようにしています」	6	31.6
		「長期休みでは山登り、落ち葉拾い等に行きます」		
地域・環境要因	自然環境の不足	「都会に住んでいると自然とふれあうことが少ない」 「港区に虫が少ないです」	5	26.3
家庭要因	経済・時間的負担	「親がお金なり、時間なりかけないと難しい状況です」 「普段はなかなかする機会がない」	3	15.8
生活習慣要因	生活習慣との関連	「徒歩や自転車などで体力をつけさせたい」 「早寝早起きし、規則正しい生活を心掛けています」	3	15.8
地域・制度要因	学童や地域への期待	「学童で機会を設けていただけると嬉しいです」 「外遊びの機会がもっと増えるとよい」	2	10.5

注)n=19は備考欄の自由記述の有効回答件数を示し、件数(%)は各サブカテゴリーに該当する記述件数(全19件を分母)である

IV. 考察

本研究を通して、都市部に暮らす学童保育児童における自然体験の実施状況とその背景には、家庭環境・地域環境・個人要因など、複合的な要因が関与していることが明らかとなった。図1・図2に示すとおり、学年および性別によって自然体験の実施率には一定のば

らつきがみられた。記述統計上は、中学年前後の女子児童において実施率が相対的に低い学年が確認された。しかしながら、学年および性別による日常の自然体験の有無についてカイ二乗検定を行った結果、いずれも有意差は認められなかった ($p > .05$)。したがって、本研究の範囲においては、学年や性別による差を統計的に結論づけることはできない。

一方で、記述統計上の傾向として、中学年前後の女子児童において自然体験の実施率が相対的に低い学年がみられた点は、発達的特徴との関連から検討する余地がある。小学校中学年期は、仲間関係が量から質へと移行する時期であり、特に女子では、言語的なコミュニケーションや共同作業を通じた関わりを好む傾向が強まるとされている。ただし、これらの解釈はあくまで記述統計に基づく仮説的考察であり、因果的に結論づけるものではない。今後は標本数を増やした量的研究や質的調査を通じて、慎重な検討が必要である。したがって、この時期の女子に対しては、自然体験を「友人との協働」「物語的あそび」など、社会的関係を重視した形で再構成する工夫が求められる。

自然体験を実施していない理由の中で最も多く挙げられた「家庭の時間的制約」は、共働き世帯の増加や過密な生活スケジュールなど、現代都市における家庭構造やライフスタイルの変化を背景に持つ。自由記述においても、平日に自然にふれる余裕がないことや、習い事・移動・家事といった日常の中での物理的・心理的な「ゆとり」の欠如が語られており、保護者個人の努力だけで自然体験を継続することの困難さが浮かび上がった。このような家庭の制約は、単に共働きの問題にとどまらず、子どもの早期教育や習い事の多様化、安全志向の高まりなど、社会構造全体の変化と密接に関係している。ベネッセ教育総合研究所による「子どもの生活と学びに関する親子調査」¹⁴⁾では、メディア利用に費やす時間が年々増加していることが示されている。このようなスクリーンタイムの増加は、家庭の時間的・心理的な余裕をさらに圧迫し、自然とのふれあいを後回しにする一因となりかねない。さらに、ポストコロナ期における外出控えや感染不安なども、子どもの自然体験を阻む新たな要因として挙げられる。これらの社会的・文化的要因を踏まえると、都市部における自然体験の減少は、個人や家庭の選択だけでなく、都市社会全体の構造変化として捉える必要がある。

一方で、地域環境の制約も無視できない要因である。「自然に触れられる場の不足」や「自然活動機会の乏しさ」「自然環境の不足」といった保護者の声からは、港区のような都市部において、身近な自然の減少、自由に遊べる屋外空間の限界、または制度的支援の不在など、構造的課題の存在が明確に示された。これは、都市の中で子どもたちが自然にアクセスするには、「家庭外」の仕組みや支援が不可欠であることを示唆している。

この点において、都市部では公園や屋上緑化、学校敷地内のビオトープなど、限られた自然空間を活用した取り組みが重要である。こうした人工的に整えられた自然環境は、子どもが身近な場所で四季の変化や生命の営みにふれる機会をつくり出し、情緒の安定や探究心の育成を支える場となりうる。都市の中でも、身近な自然を工夫して活かすことが、自然との関係を再構築するための現実的な方法といえる。

他方、自由記述からは、保護者が家庭内でできる範囲で自然体験を実現しようとする姿勢や、生活習慣との接続（例：早寝早起き、徒歩・自転車移動など）を通じた自然との関わりの工夫がみられた。これらは、家庭単独の限界を自覚しつつも、「できることから自然にふれる」実践の一例であり、家庭の中に埋め込まれた自然体験の可能性を示すものである。また、「学童で機会を設けてほしい」との記述にみられるように、学童保育施設への期待は高く、保護者にとって自然体験を“家庭外で補完されるべきもの”とする認識も伺えた。

したがって、学童保育施設は、放課後という限られた時間の中でも自然体験を意識的に取り入れることにより、子どもの発達を支援する重要な拠点となる。職員体制や安全管理など制約はあるものの、地域住民・大学・NPO・行政との協働によって、小規模でも継続的な自然体験活動を展開することが可能である。

このように、都市部における自然体験の促進には、家庭・施設・地域がそれぞれの役割を担いつつ、有機的に連携していく必要がある。特に、学童保育施設は、放課後という限られた時間の中でも、自然にふれる活動を意識的に組み込むことで、子どもの発達を支援する重要な場となりうる。さらに、地域資源の再発見や、NPO・大学・行政など外部機関との連携を通じたプログラム開発も検討されるべきである。

以上のことから、都市部においても自然体験は「失われたもの」ではなく、「再構成可能な営み」であることを本研究は示している。今後は、子ども・家庭・施設それぞれの立場に即した支援のあり方を探求し、学童保育施設や地域資源を活用した、持続可能かつ発達段階に応じた自然体験プログラムの設計と普及が、今後ますます重要となる。

本研究により、都市部における学童保育児童の自然体験には、家庭環境や地域環境の制約が大きく関係していることが明らかとなった。とりわけ、自然体験の実施頻度には学年や性別による違いがみられたことから、発達段階や興味関心の変化にも配慮した支援の必要性が示唆される。

自然体験を行っていない理由としては、「家庭の時間的制約」が最も多く挙げられたが、これは都市部における共働き世帯の増加や子どもの習い事の多様化など、現代的な生活背景を反映している。また、「自然活動機会の乏しさ」や「自然環境の不足」といった地域的制約も多く保護者から指摘されており、都市における子どもの自然体験は、個々の家庭努力だけでは解決が困難であることがうかがえる。

一方で、自由記述には、自然体験を積極的に取り入れようとする保護者の姿勢や、生活習慣と結びつけた実践、学童や地域への期待が含まれており、家庭・地域・施設が連携して自然体験の機会を補完し合う仕組みが求められている。

これらの結果は、学童保育の場において自然体験の機会を意図的に設けることの意義を示しており、限られた都市環境の中でも、創意工夫によって自然とのふれあいを確保する可能性があることを示唆する。一方で、地方では自然環境そのものは比較的豊かであるものの、生活圏が広域にわたることや公共交通の利便性などの影響を受け、児童館や自然体験の場へのアクセスが保護者の送迎手段に左右されやすいといった、都市部とは異なる制約が生じうる。このように、地域によって課題の形は異なるものの、子どもが自然と関わる機会を保障するという観点からは、都市部・地方部のいずれにも共通する課題が存在すると考えられる。今後は、地域資源の活用や外部団体との連携を通じて、継続的かつ多様な自然体験プログラムの導入を検討する必要がある。

V. まとめ

本研究により、都市部における学童保育児童の自然体験には、家庭環境や地域環境の制約が大きく関係していることが明らかとなった。また、記述統計上、学年や性別によって自然体験の実施状況にばらつきがみられたことから、発達段階や興味関心の変化を踏まえた支援のあり方について検討する必要性が示唆された。自然体験を行っていない理由としては、「家庭の時間的制約」が最も多く挙げられたが、これは都市部における共働き世帯の増加や子どもの習い事の多様化など、現代的な生活背景を反映している。また、「自然活動機会の乏しさ」や「自然環境の不足」といった地域的制約も多く保護者から指摘されており、都市における子どもの自然体験は、個々の家庭努力だけでは解決が困難であることがうかがえる。

また、自由記述には、自然体験を積極的に取り入れようとする保護者の姿勢や、生活習慣と結びつけた実践、学童や地域への期待が含まれており、家庭・地域・施設が連携して自然体験の機会を補完し合う仕組みが求められている。港区には、有栖川宮記念公園や芝公園、国立科学博物館附属自然教育園など、貴重な緑地や自然観察の機会を提供する地域資源が点在しており、学童保育や地域団体が協働して季節ごとの自然体験を企画・実施することで、継続的な自然とのふれあいを実現できる可能性がある。

一方で、本研究にはいくつかの限界がある。第一に、本調査は東京都港区という限定的な地域を対象とした横断的調査であり、結果を他地域に一般化するには慎重な解釈が求められる。第二に、回答者が保護者に限られているため、子ども本人の意識や体験を直接反映していない可能性がある。また、本研究は有効回答数が限られているため、実際には差が存在していたとしても、統計的に検出できなかった可能性（検出力の制約）がある。

今後の課題としては、児童本人へのインタビューや学童保育指導員を対象とした調査を加えることで、家庭・施設・子どもそれぞれの視点から自然体験の実態を多角的に捉えることが求められる。さらに、縦断的な追跡調査や、他地域との比較研究を通じて、都市部における自然体験の持続的な支援モデルを検証していく必要がある。

以上を踏まえ、今後は学童保育の時間的・空間的制約を考慮した短時間・小規模の自然体験プログラムの開発と、地域資源を活かした連携体制の構築を進めることが、都市に暮らす子どもの自然体験を再生し、日常の中で自然との関わりを取り戻す実践的課題であるといえる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、調査にご協力いただきました港区学童クラブ職員の皆様、ならびに、保護者の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 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36、pp. 191-195、2019.
- 2) 国立青少年教育振興機構：青少年の体験活動等に関する意識調査、pp. 2-3、2021.
- 3) 国立青少年教育振興機構：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、pp. 4-6、2020.
- 4) 国立青少年教育振興機構：青少年の体験活動等に関する意識調査、pp. 3-11、2024.
- 5) 文部科学省：小学校学習指導要領、p. 8、2017.
- 6) Louv, R. “Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder.” Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.
- 7) Chawla, L. “Benefits of Nature Contact for Children.” *Journal of Planning Literature*, 30(4), 2015, pp. 433-452.
- 8) Sobko, T. Brown, G. & Cheng, W. “Measuring Connectedness to Nature in Preschool Children in an Urban Setting and Its Relation to Psychological Functioning.” *Frontiers in Psychology*, 11, 2020, pp. 1-12.
- 9) シチズンホールディングス：「子どもの時間感覚35年の推移」
<https://www.citizen.co.jp/research/time/20160610/01.html>（2025年11月5日閲覧）。
- 10) 澁谷健治・松下俱子：自然体験活動が豊かな人間性、特に情意面に及ぼす影響に関する研究—特に小学生の「いのちの大切さ」「自然に対する感性」「達成意欲」などに関して—，日本生涯教育学会論集27、pp. 81-90、2006，
- 11) スポーツ庁：令和5年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書、pp. 30-33、2023.
- 12) 文部科学省：「青少年と野外教育」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701b.htm（2025年11月5日閲覧）。
- 13) 大谷 尚：4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案：着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き．名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要54(2)、27-44、2008.
- 14) ベネッセ教育総合研究所：子どもの生活と学びに関する親子調査2024、pp. 5-6、2025.

青少年教育研究センター紀要第14号投稿原稿査読者一覧（50音順）

及川	未希生	盛岡大学短期大学部助教
金藤	ふゆ子	文教大学教授
庄子	佳吾	仙台大学講師
田中	一徳	國學院大學北海道短期大学部教授
野元	弘幸	東京都立大学教授
初澤	敏生	福島大学教授
望月	文代	育英大学准教授
蓬田	高正	天理大学准教授

※ 敬称略

Ⅲ 青少年教育研究センター
研究員による研究報告（論文）

【論文】

保護者の体験活動に関する意識と 青少年の自然体験および自然への関心との相互関係

Association of parental attitudes toward experiential activities with youths' nature experiences and interest in nature: A 3-year follow-up study

池田 幸恭 IKEDA Yukitaka

青少年教育研究センター 客員研究員

和洋女子大学人文学部心理学科 教授

要旨

令和元年度に小学生であった子供とその保護者を対象にした3年間の追跡調査に追加分析を行い、保護者の体験活動に関する意識と青少年の自然体験および自然への関心との相互関係を明らかにすることを目的とした。保護者の体験活動に関する意識について、COVID-19の流行拡大がみられた令和2年度以降に、学校内外で子供たちが体験活動ができる機会が十分にあると思っておらず、自分の子供の頃と比べて遊ぶことのできる場所が少なくなっているとより思っていることが示された。交差遅延効果モデルによる分析の結果、保護者の体験活動に関する意識や家庭の経済状況よりも、保護者のこれまでの自然体験が豊富であることが青少年の自然体験を促しており、また青少年の自然体験や自然への関心の様子から保護者の体験活動に関する意識が変化することも示唆された。

キーワード

体験活動、自然体験、自然への関心、青少年教育、追跡調査

I. 問題と目的

本報告は、国立青少年教育振興機構が令和元年度に小学生であった子供とその保護者へ実施した3年間の追跡調査¹⁾を追加分析したものである。

国立青少年教育振興機構では、平成18年度から青少年の自然体験、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全国規模の調査を行っている。小学生の保護者が回答した公的機関等が行う自然体験活動に関する行事へ「参加しなかった」割合は、令和元年度における「青少年の体験活動等に関する意識調査」（以下、令和元年度調査）²⁾では46.8%に対して、令和4年度調査³⁾では55.2%と増加している。令和元年度から令和4年度までの追跡調査においては、4時点すべての調査に協力した保護者が回答した公的機関等が行う自然体験活動に関する行事へ「参加しなかった」割合は、令和元年度が50.6%に対して令和2年度・3年度が77.6%で急激に増大し、令和4年度には69.4%と減少傾向が示されている¹⁾。このように令和2（2020）年3月からの新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の流行拡大に一定の収束がみられた後も、青少年の自然体験の機会は、いわゆるコロナ禍以前と同水準には戻っていないことが指摘できる。また、令和4年度調査では、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も報告されており³⁾、保護者と子供による放課後や休日の過ごし方の考えに差が生じていることも示唆されている。

公益社団法人チャンス・フォー・チルドレンは、子供たちの「体験格差」に着目し、年収300万円未満のいわゆる低所得家庭では、「体験」の機会が過去1年間で一つもない「ゼロ」の状態にある子供たちが、全体の3人に1人近くにまでのぼることを報告している⁴⁾。さらに、低所得家庭における約7割は何らかの「無理をする」ことで体験を提供しており、「体験ゼロ」である3割の家庭の中には、体験を「あきらめる」ことを選んだために「体験ゼロ」になっている家庭が約1割、そもそも「求めない」ことの帰結として「体験ゼロ」になっている家庭が約2割みられることを論じている⁴⁾。

これに対して、「体験格差」という概念について、「子育ての家庭依存度が高まり、結果として子どもの体験量が家庭の貧困問題と関連づけられて語られるようになった」という指摘もある⁵⁾。その背景として、市場経済原理による競争社会と個体能力主義的人間観が結びつき、地域が空洞化する中で子供たちの近くから親でも先生でもない大人たちが消え、日々の暮らしにおける体験の機会が奪われ、それに代わる放課後体験がアウトソーシングされることで、「体験消費社会」とでもいうべき状況が生じたことが述べられている⁵⁾。明石（2009）は、子供たちの「体験量の差」が家庭の経済力と地域のインフラ・教育力に影響され始めたことを指摘し、「体験格差」の是正のために、地域を中心とした社会総ぐるみで子どもの放課後の体験を豊かにする施策を考える必要があることを論じている⁶⁾。

このように青少年の体験活動の減少について指摘されている中で、保護者の体験活動に関する意識が、COVID-19の流行拡大に伴う影響と一定の収束がみられた令和元年度から令和4年度にかけてどのように変化し、青少年の体験にどのような影響を及ぼしているのかを検討することは有意義であると考えた。公益社団法人チャンス・フォー・チルドレンによる調査では社会教育施設でのアクティビティなどを「体験」として定めており、そこに入りきらない様々な「体験」があることが注意されている⁴⁾。このことを踏まえて、青少年の体験を幅広くとらえた上で、本稿では1年間の自然体験と自然への関心に着目する。

令和元年度に小学生であった子供とその保護者への縦断的分析をとおして、保護者の体験活動に関する意識と青少年の自然体験および自然への関心との相互関係を明らかにすることを目的とした。また、保護者のこれまでの自然体験が豊富なほど子供の自然体験も豊富になることが報告されている²⁾、³⁾ことから、保護者のこれまでの自然体験も取りあげる。分析にあたっては、家庭の経済状態としての年間世帯収入、子供の学年と性別も扱う。

本稿では、以下の3つの分析結果を報告する。第1に、令和元年度から令和4年度にわたる保護者の体験活動に関する意識の変化を確かめる。第2に、自然体験に関する指標である青少年の1年間の自然体験と自然への関心の相互関係を検討する。第3に、保護者の体験活動に関する意識と自然体験に関する指標（1年間の自然体験、自然への関心）との相互関係をそれぞれ検討する。

II. 方法

1. 調査対象と抽出方法

国立青少年教育振興機構が、令和2（2020）年2月～3月に実施した令和元年度調査の対象であった保護者と小学生の子供（青少年）に対して、令和3（2021）年、令和4（2022）

年、令和5（2023）年の1月下旬～2月に、調査会社（マイボイスコム株式会社）をとおして3回の縦断調査を実施した追跡調査¹⁾について追加分析を行う。池田（2024）の説明¹⁾に基づいて、調査対象と抽出方法について以下に示す。

追跡調査の協力への同意が得られた1,122組へ調査会社から対象者のメールアドレスへweb上でアンケートを送信して回答を依頼した。令和2年度は保護者300名、その子供251名、令和3年度は保護者190名、その子供153名、令和4年度は保護者180名、その子供126名の回答が得られた。子供用の調査では、小学校の低学年でも文章を読めるように、常用漢字を参考に一部をひらがな表記とした。なお、令和元年度調査では当時の小学1～6年生の保護者、小学4～6年生の子供が回答している。

対象者はweb上でアクセスし、保護者の回答に続けて、同一画面で子供が回答する形式であった。ID番号を付与し、調査会社と青少年教育振興機構の両方で個人は特定できない。対象者には、導入のweb画面において本調査の説明、個人情報の取扱い、調査協力に関する同意撤回等の説明を行った。なお、各年度でAmazonポイント100ポイントを調査回答の謝礼とし、回答者の意思で受け取りを拒否することもできるようになっていた。

調査にあたっては、青少年教育振興機構における研究倫理審査の承認を得ている。

2. 調査内容

（1）属性等

保護者には、令和元年度調査で回答した子供の学年と性別、続柄、自身の年齢を尋ねた。青少年にも、自身の学年、性別を尋ねた。性別の選択肢は、「男子」、「女子」、「どちらともいえない」、「答えたくない」であった。

（2）保護者の体験活動に関する意識

保護者に、「あなたは、子どもの体験活動について、次のように思いますか。」と質問し、9項目（自分の子どもには、今は体験活動よりも勉強を優先させたい；学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にあるなど）へ「とても思う」、「少し思う」、「あまり思わない」、「思わない」の4件法で回答を求めた。9項目のうち「私には、子どもたちとの体験活動を一緒に行う知り合いがいる」、「私は子どもが外で遊ぶことでケガをしたり病気をしたりするのではないかと不安がある」という2項目は、令和元年度調査には含まれていない。

（3）保護者のこれまでの自然体験

令和元年度調査のみで保護者に、「あなたは、これまでに次のようなことをどれくらいしたことがありますか。」と質問し、9項目（チョウやトンボ、バッタなどの昆虫をつかまえたこと；海や川で貝を取ったり、魚を釣ったりしたことなど）²⁾へ「何度もした」、「少しした」、「しなかった」の3件法で回答を求めた。

（4）世帯年収

「さしつかえなければお答えください。あなたのご家族全体の世帯収入（税込年収）は、次のどれにあてはまりますか。」と質問し、「200万円未満」、「200万円以上～400万円未満」、「400万円以上～600万円未満」、「600万円以上～800万円未満」、「800万円以上～1,000万円未満」、「1,000万円以上～1,200万円未満」、「1,200万円以上」、「答えたくない」という選択肢から一つを選んでもらった。分析にあたっては、令和元年度調査の回答を用いる。

（５）青少年の自然体験に関する指標

① 1年間の自然体験

青少年に、「あなたは、去年の4月からこれまでに、学校の授業や行事以外で、次のことをそれぞれどのくらいしましたか。」と質問し、13項目（山登りやハイキング、オリエンテーリングやウォークラリー；海や川などで泳いだり、ボート・カヌー・ヨットなどに乗ることなど）²⁾へ「何度もした」、「少しした」、「しなかった」の3件法で回答を求めた。

② 自然への関心

青少年に、「生きる力」測定・分析ツール⁷⁾における「自然への関心」2項目（花や風景などの美しいものに、感動できる；季節の変化を感じることができる）へ「あなたは次のことについて自分にどのくらい当てはまると感じますか。」と質問し、「とてもよく当てはまる」、「当てはまる」、「やや当てはまる」、「あまり当てはまらない」、「当てはまらない」、「まったく当てはまらない」の6件法で回答を求めた。本指標は、令和元年度調査には含まれていない。

これらの他に、保護者には子供の自然体験、子供へのしつけ、青少年には自己肯定感、1年間の社会体験、生活習慣など¹⁾も尋ねたが、本稿では扱わない。

III. 結果

1. 令和元年度から令和4年度にわたる保護者の体験活動に関する意識の変化

4時点すべてに回答した保護者85名の体験活動に関する意識の9項目の得点について、調査時期（4水準：令和元年度～令和4年度、9項目のうち2項目は3水準：令和2年度～令和4年度）と子供の令和元年度時点の学年（6水準：小学1年生～6年生）を要因とした分散分析と多重比較（Bonferroni法）を行った。令和元年度時点の学年について、1年生25名、2年生18名、3年生13名、4年生15名、5年生8名、6年生6名であった。

分析の結果、学年の主効果では「a.自分の子どもには、今は体験活動よりも勉強を優先させたい」（ $F(5, 79)=2.941, p=.017$ ）のみに有意差がみられ、令和元年度に子供が小学6年生であった保護者の得点が、子供が小学1年生と3年生の保護者よりも大きかった。それ以外の得点については、学年の有意な主効果、調査時期と学年の有意な交互作用はみられなかった。そのため、調査時期ごとの得点の変化を表1に示した。

以下の4項目について、調査時期の有意な主効果が認められた。多重比較の結果、「a.自分の子どもには、今は体験活動よりも勉強を優先させたい」の得点は令和4年度が令和元年度と令和2年度より大きく、「b.学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」ならびに「c.学校の授業や行事以外では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」の得点は令和元年度が他の調査時期より大きく、「d.現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている」の得点は令和元年度が令和2年度と令和3年度より小さかった。

2. 青少年の1年間の自然体験と自然への関心の相互関係

自然体験に関する指標（1年間の自然体験、自然への関心）、保護者のこれまでの自然体験について体験が多いほど、あるいは当該傾向がみられるほど得点が大きくなるように変換した上で、各指標を構成する項目の回答を足し上げ項目数で除算した得点を算出した。

表 1 保護者による子供の体験活動に関する意識の得点比較 (n = 85)

	R1 (2020年)	R2 (2021年)	R3 (2022年)	R4 (2023年)	調査時期の主効果 F (df)	p
a. 自分の子どもには、今は体験活動よりも勉強を優先させたい	1.941 (0.624)	2.047 (0.754)	1.976 (0.672)	2.188 (0.764)	4.390 (3, 237) R1=R3<R4	0.005
b. 学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある	2.471 (0.796)	2.024 (0.801)	2.047 (0.754)	2.235 (0.840)	3.549 (3, 237) R2=R3=R4<R1	<.001
c. 学校の授業や行事以外では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある	2.541 (0.749)	2.235 (0.840)	2.071 (0.897)	2.094 (0.734)	7.333 (3, 237) R3=R4=R2<R1	<.001
d. 現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている	2.847 (0.880)	3.106 (0.845)	3.106 (0.926)	3.118 (0.892)	3.858 (2, 657, 209.927) R1<R2=R3	0.013
e. 現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、遊ぶことのできる場所が少なくなっている	3.506 (0.684)	3.471 (0.665)	3.471 (0.781)	3.541 (0.716)	0.539 (3, 237)	0.656
f. 自由な体験活動より、作業が決まっている体験活動の方がよい	2.012 (0.681)	2.000 (0.787)	2.035 (0.794)	2.247 (0.722)	0.801 (2, 688, 212.329)	0.482
g. 私は子どもたちと一緒に体験活動をするのは苦手である	1.918 (0.820)	2.071 (0.870)	2.059 (0.777)	1.941 (0.864)	1.582 (2, 665, 210.541)	0.200
h. 私には、子どもたちとの体験活動を一緒に行う知り合いがいる	—	2.188 (0.994)	2.176 (1.026)	2.094 (0.934)	0.025 (2, 158)	0.976
i. 私は子どもが外で遊ぶことでケガをしたり病気をしたりするのではないかと不安がある	—	2.153 (0.852)	2.059 (0.761)	2.012 (0.748)	1.859 (1, 827, 144.320)	0.163

注) 各指標の傾向がみられるほど得点が大きくなるように変換した。得点範囲は、1.000~4.000である。F (df)、p以外の数値は平均値 (SD) である。調査時期 (4時点あるいは3時点) とR1 (2020年) 時点の学年 (1~6) を要因とした、2要因の分散分析を行った。球面性の仮定が成立しないと判断された場合は、Greenhouse-Geisserによる修正値を参照した。有意差がみられた場合は下位検定 (Bonferroni法) を行った。学年の主効果は「a. 自分の子どもには、今は体験活動よりも勉強を優先させたい」のみにみられ (F(5, 79)=2.941, p=.017)、下位検定の結果、3年生=1年生<6年生であった。その他に学年の主効果、ならびに調査時期と学年の交互作用に有意な結果はみられなかった。

「1年間の自然体験」は令和2年度で $\alpha = .853$ 、令和3年度で $\alpha = .884$ 、令和4年度で $\alpha = .887$ 、令和元年度の保護者のこれまでの自然体験は $\alpha = .871$ と十分な信頼性が確かめられた。

令和元年度調査における保護者のこれまでの自然体験、子供の学年、性別 (「男子」は0、「女子」は1、「どちらともえない」と「答えたくない」の回答はみられなかった)、年間世帯収入 (「それ以外 (不明含む)」は0、「収入400万円未満」は1) からの各指標への影響を想定した交差遅延効果モデルを用いて、1年間の自然体験に関する指標と自然への関心の相互関係を検討した。指標間の誤差項間に共分散を想定した (図1)。交差遅延効果モデルを用いることで、先行調査時点の2変数の値が先行調査から追跡調査の間における両変数の変化に影響を及ぼすか否かを検討することができる⁸⁾。分析対象の回答数を確保

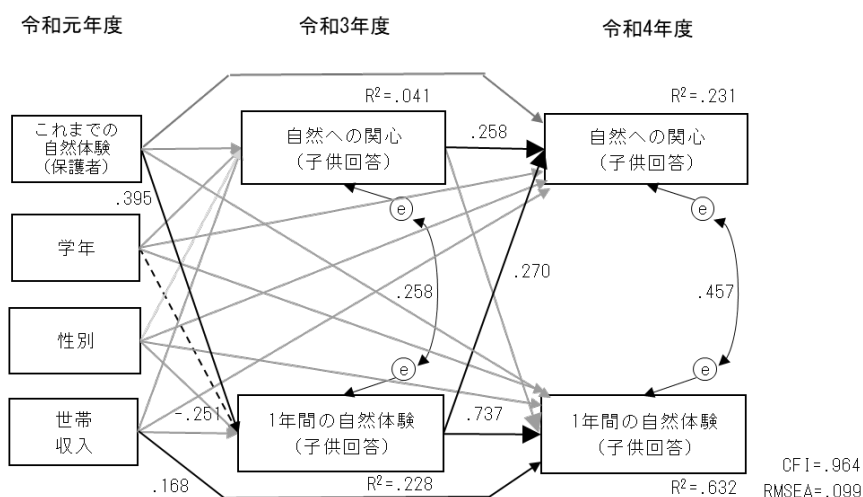


図 1 青少年の1年間の自然体験と自然への関心の交差遅延効果モデル

注) 令和元年度の保護者のこれまでの自然体験、子供の学年、性別 (「男子」は0、「女子」は1)、年間世帯収入 (「それ以外 (不明含む)」は0、「収入400万円未満」は1) からの影響を想定し、指標間の誤差項間にも共分散を想定した。有意なパスのみに係数を記し、正の関連は実線、負の関連は破線で示した。

するために、COVID-19に伴う影響が小さくなったと考えられる令和3年度と令和4年度の変数間の相互関係を中心に分析した。

分析の結果、十分な適合度が示され（CFI=.964、RMSEA=.099）、1年間の自然体験が多いほど自然への関心が高まることが示された（図1）。また、令和3年度の「1年間の自然体験」に対して保護者の「これまでの自然体験」から正の関連、「学年」から負の関連が示され、「世帯収入」から令和4年度の「1年間の自然体験」にも正の関連が示された。

3. 保護者の体験活動に関する意識と青少年の自然体験に関する指標との相互関係

図1と同様に、令和元年度調査における子供の学年、性別（「男子」は0、「女子」は1）、年間世帯収入（「それ以外（不明含む）」は0、「収入400万円未満」は1）からの各指標への影響を想定した交差遅延効果モデルを用いて、保護者の体験活動に関する意識と青少年の自然体験に関する指標（1年間の自然体験、自然への関心）との相互関係をそれぞれ検討した（図2、表2、表3）。一部のCFIは.900未満であったが、すべての分析結果でRMSEA<.100であり、一定水準以上の適合が示された。

「b. 学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」、「d. 現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている」、「f. 自由な体験活動より、作業が決まっている体験活動の方がよい」、「h. 私には、子どもたちとの体験活動を一緒に行う知り合いがいる」と「1年間の自然体験」との間に有意な交差遅延効果がみられた（図3～図6）。青少年の自然体験が多いほど、保護者は学校の授業や行事で体験活動ができる機会が十分にあり、自分が子供の頃と比べても体験活動の機会は少なくなっていないと思っており、自由な体験活動より作業が決まっている体験活動の方がよいとは思っておらず、体験活動を一緒に行う知り合いがいることが示された。

「d. 現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている」、「g. 私は子どもたちと一緒に体験活動をするのは苦手である」、「i. 私は子どもが遊ぶことでケガをしたり病気をしたりするのではないかと不安がある」と「自然への関心」

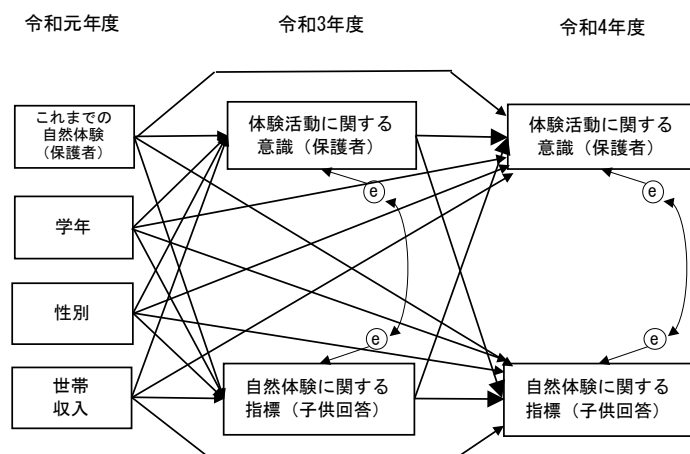


図2 設定した交差遅延効果モデル

注) 令和元年度の保護者のこれまでの自然体験、子供の学年、性別（「男子」は0、「女子」は1）、年間世帯収入（「それ以外（不明含む）」は0、「収入400万円未満」は1）からの影響を想定し、指標間の誤差項間にも共分散を想定した。有意なパスのみに係数を記し、正の関連は実線、負の関連は破線で示す。

表2 保護者の体験活動に関する意識と青少年の1年間の自然体験に対する交差遅延効果モデルの分析結果 (n = 72)

説明変数	目的変数	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
		標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数
R1 これまでの自然体験 (保護者回答)	→ R3 体験活動に関する意識	-.017	-.203	.083	.148	.092	-.114	-.307 **	.381 ***	-.035
	→ R3 1年間の自然体験	.395 ***	.395 ***	.395 ***	.395 ***	.395 ***	.395 ***	.395 ***	.395 ***	.395 ***
	→ R4 体験活動に関する意識	-.048	-.101	.108	-.192	.278 **	.045	-.138	-.030	-.211 *
	→ R4 1年間の自然体験	.096	.105	.094	-.113	.098	.095	.079	.088	.100
R1 学年	→ R3 体験活動に関する意識	.276 *	-.222 *	-.118	-.076	-.154	-.112	-.001	.042	-.111
	→ R3 1年間の自然体験	-.251 *	-.251 *	-.251 **	-.251 *	-.251 *	-.251 *	-.251 *	-.251 *	-.251 *
	→ R4 体験活動に関する意識	.121	.064	-.005	-.206	-.071	-.182	-.080	.163	-.299 **
	→ R4 1年間の自然体験	-.149	-.094	-.109	-.099	-.116	-.116	-.118	-.115	-.108
R1 性別 (0:男子, 1:女子)	→ R3 体験活動に関する意識	.148	-.246 *	-.067	-.067	-.124	-.058	.149	.026	-.070
	→ R3 1年間の自然体験	-.002	-.002	-.002	-.002	-.002	-.002	-.002	-.002	-.002
	→ R4 体験活動に関する意識	.158	.111	-.034	-.062	-.320 **	.072	.184 *	-.111	-.017
	→ R4 1年間の自然体験	-.068	-.031	-.045	-.038	-.050	-.041	-.035	-.049	-.052
R1 世帯収入 (0:その他, 1:400万円未満)	→ R3 体験活動に関する意識	.003	.018	-.049	-.207	-.434 ***	.217	.176	-.222 *	-.135
	→ R3 1年間の自然体験	-.093	-.093	-.093	-.093	-.093	-.093	-.093	-.093	-.093
	→ R4 体験活動に関する意識	-.085	.168	.018	.028	-.044	.184	-.037	.052	.031
	→ R4 1年間の自然体験	.173 *	.172 *	.174 *	.144 *	.165 *	.151 *	.185 *	.178 *	.180 *
R3 体験活動に関する意識 (保護者回答)	→ R4 体験活動に関する意識	.512 ***	.641 ***	.273 *	.427 ***	.310 **	.315 **	.601 ***	.448 ***	.528 ***
	→ R4 1年間の自然体験	-.139	.069	.039	-.144	-.017	.115	-.086	.027	.056
	→ R3 1年間の自然体験	-.152	.263 *	.130	-.251 *	-.005	-.248 *	-.091	.318 **	-.022
	→ R4 1年間の自然体験	.709 ***	.716 ***	.700 ***	.714 ***	.702 ***	.740 ***	.680 ***	.697 ***	.697 ***
重相関係数の平方 (R ²)	R3 体験活動に関する意識	.099	.151	.028	.075	.236	.076	.147	.197	.037
	R3 1年間の自然体験	.228	.228	.228	.228	.228	.228	.228	.228	.228
	R4 体験活動に関する意識	.415	.415	.130	.243	.340	.272	.550	.420	.450
	R4 1年間の自然体験	.636	.623	.620	.638	.619	.630	.625	.619	.622
適合度	CFI	.966	.967	.951	.960	.966	.963	.973	.970	.964
	RMSEA	.099	.099	.099	.099	.099	.099	.099	.099	.099

注) 列のアルファベットは、体験活動に関する意識(保護者回答)の「a.自分の子どもには、今は体験活動よりも勉強を優先させたい」、「b.学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」、「c.学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」、「d.現在の子どもの頃は、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている」、「e.現在の子どもの頃は、自分が子どもの頃と比べて、遊ぶことのできる場所が少なくなっている」、「f.自由な体験活動より、作業が決まっている体験活動の方がよい」、「g.私は子どもたちと一緒に体験活動することは苦手である」、「h.私には、子どもたちとの体験活動を一に行う知り合いがいる」、「i.私は子どもが外で遊ぶことでケガをしたり病気をしたりするのではないかと不安がある」を指している。5%水準で有意なパスに網掛けした。* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

表3 保護者の体験活動に関する意識と青少年の自然への関心に対する交差遅延効果モデルの分析結果 (n = 76)

説明変数	目的変数	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
		標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数	標準化係数
R1 これまでの自然体験 (保護者回答)	→ R3 体験活動に関する意識	-.026	-.202	.066	.148	.115	-.123	-.322 **	.390 ***	-.074
	→ R3 自然への関心	-.157	-.157	.157	.157	.157	.157	.157	.157	.157
	→ R4 体験活動に関する意識	.055	-.037	.113	.162	.294 **	-.083	-.172 *	.126	-.241 **
	→ R4 自然への関心	.140	.105	.152	.156	.158	.144	.045	.094	.142
R1 学年	→ R3 体験活動に関する意識	.258 *	-.224 *	-.170	.127	-.141	.042	-.028	.021	-.149
	→ R3 自然への関心	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014
	→ R4 体験活動に関する意識	.210 *	-.016	-.066	-.144	-.063	-.175	-.060	.110	-.289 ***
	→ R4 自然への関心	.082	.053	.073	.111	.074	.093	-.087	.093	.102
R1 性別 (0:男子, 1:女子)	→ R3 体験活動に関する意識	.199	-.204	-.053	.054	-.105	-.032	.141	.009	.053
	→ R3 自然への関心	.120	.120	.120	.120	.120	.120	.120	.120	.120
	→ R4 体験活動に関する意識	.147	.000	-.048	-.009	-.287 **	.051	.163 *	-.142	-.039
	→ R4 自然への関心	.011	-.014	.017	.027	.006	.022	.075	.022	-.019
R1 世帯収入 (0:その他, 1:400万円未満)	→ R3 体験活動に関する意識	.004	.020	-.054	-.194	-.430 ***	.202	.170	-.218 *	-.135
	→ R3 自然への関心	-.054	-.054	-.054	-.054	-.054	-.054	-.054	-.054	-.054
	→ R4 体験活動に関する意識	.083	.149	.006	.031	-.034	.170	-.033	.037	.044
	→ R4 自然への関心	-.109	-.106	-.117	-.132	-.175	-.118	-.057	-.083	-.102
R3 体験活動に関する意識 (保護者回答)	→ R4 体験活動に関する意識	.388 ***	.521 ***	.310 **	.411 ***	.328 **	.467 ***	.648 ***	.494 ***	.546 ***
	→ R4 自然への関心	.050	-.190	-.134	-.124	-.154	.050	-.324 **	.122	.046
	→ R3 自然への関心	-.164	.128	.001	-.246 *	-.009	.188	.076	.083	.170 *
	→ R4 自然への関心	.341 **	.308 **	.313 **	.343 **	.327 **	.346 **	.274 **	.320 **	.339 **
重相関係数の平方 (R ²)	R3 体験活動に関する意識	.106	.133	.039	.079	.229	.059	.154	.200	.049
	R3 自然への関心	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042
	R4 体験活動に関する意識	.319	.296	.128	.245	.339	.304	.561	.358	.499
	R4 自然への関心	.176	.205	.191	.188	.192	.176	.259	.186	.176
適合度	CFI	.895	.900	.763	.864	.921	.913	.953	.923	.922
	RMSEA	.098	.098	.098	.098	.098	.098	.098	.098	.098

注) 列のアルファベットは、体験活動に関する意識(保護者回答)の「a.自分の子どもには、今は体験活動よりも勉強を優先させたい」、「b.学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」、「c.学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」、「d.現在の子どもの頃は、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている」、「e.現在の子どもの頃は、自分が子どもの頃と比べて、遊ぶことのできる場所が少なくなっている」、「f.自由な体験活動より、作業が決まっている体験活動の方がよい」、「g.私は子どもたちと一緒に体験活動することは苦手である」、「h.私には、子どもたちとの体験活動を一に行う知り合いがいる」、「i.私は子どもが外で遊ぶことでケガをしたり病気をしたりするのではないかと不安がある」を指している。5%水準で有意なパスに網掛けした。* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

に交差遅延効果がみられた(図7~図9)。青少年の自然への関心が高いほど、保護者は自分が子供の頃と比べても体験活動の機会は少なくなっていないと思っているが、子供が遊ぶことへの不安もあることが示された。他方で、子供たちと一緒に体験活動することは苦手であると思っているほど、青少年の自然への関心は低くなることも示された。

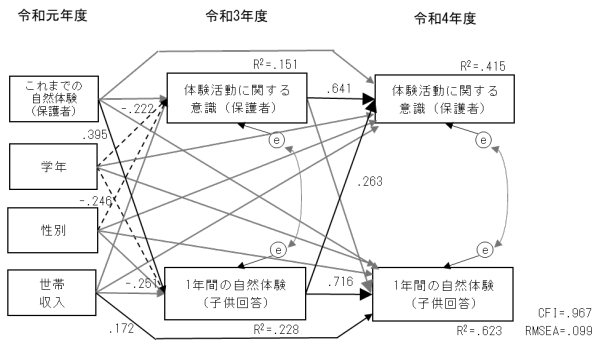


図3 「b. 学校の授業や行事では、子どもたちが体験活動ができる機会が十分にある」と1年間の自然体験 (n=72)

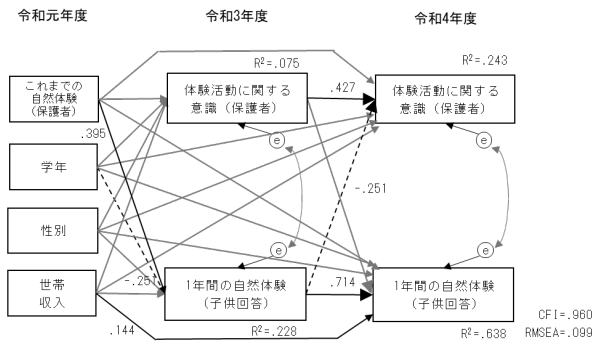


図4 「d. 現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている」と1年間の自然体験 (n=72)

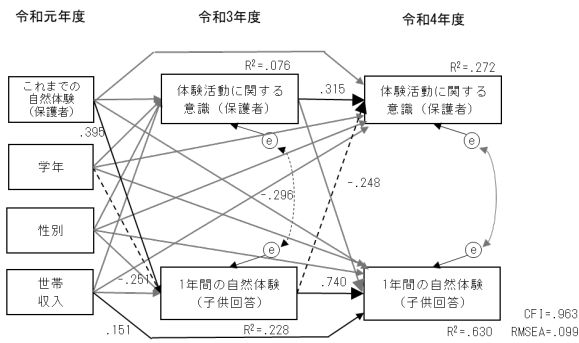


図5 「f. 自由な体験活動より、作業が決まっている体験活動の方がよい」と1年間の自然体験 (n=72)

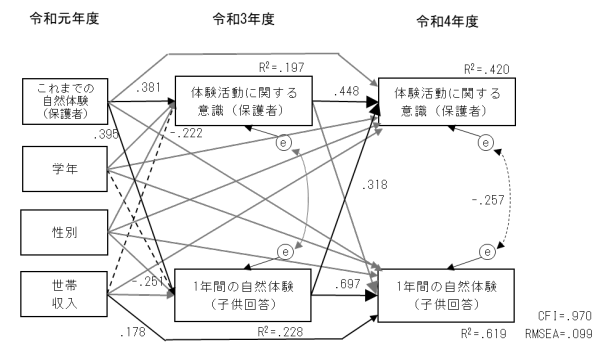


図6 「h. 私には、子どもたちとの体験活動と一緒にやる知り合いがいる」と1年間の自然体験 (n=72)

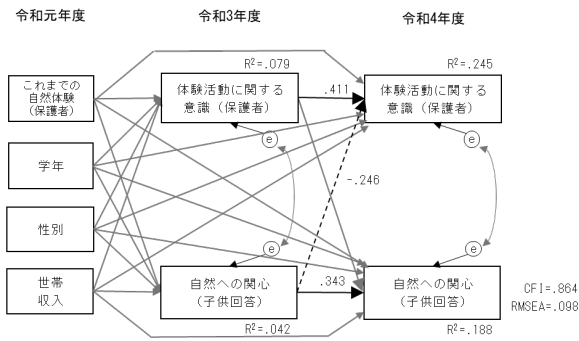


図7 「d. 現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、体験活動の機会が少なくなっている」と自然への関心 (n=76)

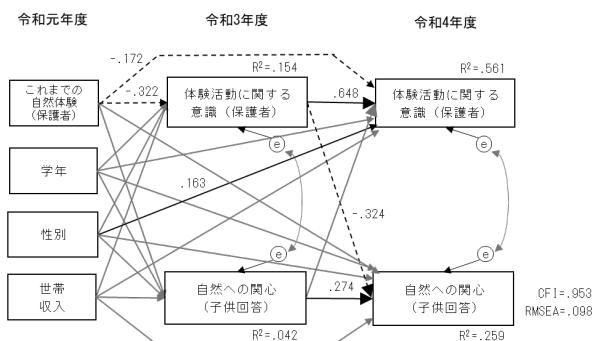


図8 「g. 私は子どもたちと一緒に体験活動することは苦手である」と自然への関心 (n=76)

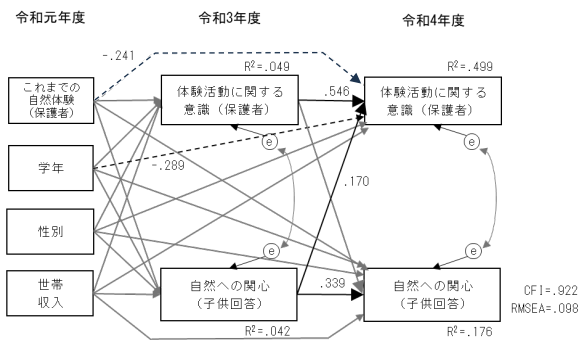


図9 「i. 私は子どもが遊ぶことでケガをしたり病気をしたりするのではないかと不安がある」と自然への関心 (n=76)

また、全体の分析結果に共通して、保護者の「これまでの自然体験」から青少年の令和3年度の「1年間の自然体験」に正の関連、「学年」から青少年の令和3年度の「1年間の自然体験」に負の関連、「世帯収入（400万円未満）」から令和4年度の「1年間の自然体験」に正の関連がみられた。保護者の体験活動に関する意識の一部にも、保護者の「これまでの自然体験」、「学年」、「性別」、「世帯収入」の影響が示された。特に「世帯収入（400万円未満）」から令和3年度の「e. 現在の子どもたちは、自分が子どもの頃と比べて、遊ぶことのできる場所が少なくなっている」と「h. 私には、子どもたちとの体験活動を一緒に行う知り合いがいる」という意識に負の関連がみられた。

Ⅳ. 考察

保護者の体験活動に関する意識について、COVID-19の流行拡大がみられた令和2年度以降に、学校内外で子供たちが体験活動ができる機会が十分にあると思っておらず、自分の子供の頃と比べて遊ぶことのできる場所が少なくなっているとより思っていることが示された（表1）。また、子供の学年が上がることに加えて、令和4年度には、今は体験活動よりも勉強を優先させたいと保護者はより思うようになっていた。近年の酷暑や強い寒波などの気候変動を受けて、屋外での活動を避けたいという考えが影響している可能性もある。

1年間の自然体験が多いほど自然への関心が高まるという結果（図1）から、体験活動をとおして青少年の自然への関心が育てられることが考えられる。ただし、同時期の1年間の自然体験と自然への関心には正の相関（ $r=.258, .457$ ）がみられることから、自然への関心が高い青少年は自然体験の情報を集めたり、機会があれば積極的に参加したりすることで、結果として自然体験をしやすくなることも考えられる。

交差遅延効果モデルの分析結果（表2、図3～図6）から、保護者の体験活動に関する意識や家庭の経済状況よりも、保護者のこれまでの自然体験が豊富であることが青少年の自然体験を促していることが示唆された。青少年の自然体験が多くなるほど、保護者は学校の授業や行事で体験活動ができる機会が十分にあり、自分が子供の頃と比べても体験活動の機会は少なくなっていないと思っており、自由な体験活動より作業が決まっている体験活動の方がよいとは思っておらず、体験活動を一緒に行う知り合いがいるといえる。青少年の自然体験の様子から、保護者の体験活動に関する意識が変化することが指摘できる。

また、子供の学年が上がることで、自然体験が少なくなるとも示された。年間の世帯収入が400万円未満である保護者は、自分の頃と比べて子供の遊ぶことのできる場所は少なくなっているとも、体験活動を一緒に行う知り合いがいるとも思っていないといえる。お金がかからずに遊ぶことのできる場所を利用している場合や、経済的困窮の中で子供の遊び場に注意が向きにくい場合も考えられるが、世帯収入が低い保護者は体験活動を一緒に行う知り合いとの出会いが少ないことが指摘できる。なお、「令和元年時点で世帯年収が400万円未満であった場合に令和4年の1年間の自然体験が多くなるという結果には、COVID-19に伴う影響が小さくなることで経済状況に関わらない自然体験の機会が戻ってきたことが反映した可能性もある¹⁾」ことが指摘されている¹⁾。

他方で、保護者のこれまでの自然体験の多寡は、子供の自然への関心には影響していなかった。青少年の自然への関心が高いほど、保護者は自分が子供の頃と比べても体験活動の機会は少なくなっていると思っていないが、子供が遊ぶことには不安を抱いているとい

える。また、保護者が子供たちと一緒に体験活動をするのは苦手であると思っているほど、子供の自然への関心は小さくなることも示された（表3、図7～図9）。体験活動に苦手意識を持つ保護者は子供と一緒に体験活動をするのを避けやすい可能性を考えると、保護者と子供と一緒に体験活動をしたり、子供の体験について会話をしたりすることで、子供の自然への関心が育つことも予想できる。

以上より、保護者の体験活動に関する意識や家庭の経済状況よりも、保護者のこれまでの自然体験が豊富であることが青少年の自然体験を促しており、また青少年の自然体験や自然への関心の様子から保護者の体験活動に関する意識が変化することも示唆された。保護者の豊かな自然体験が子供の自然体験を豊かにするという体験活動の世代間の好循環がみられるといえる。そこでは、青少年の体験活動の減少に対して保護者や家庭に過剰な責任を求めるのではなく、特にこれまでの自然体験が少ない保護者とその子供が地域や社会における体験の機会につながることを促し、青少年自身の体験活動への関心や無理のないペースを尊重することが重要になる。このことは、コーディネーターを配置するなど体験と子供をつなぐ支援を広げること⁴⁾、子供本人が学びたいと思っていることを学びたいだけ学べる社会にすること⁵⁾、地域を中心とした社会総ぐるみで子どもの放課後の体験を豊かにする施策を考えること⁶⁾にも共通していると考えられる。

本報告の分析結果は、対象人数が70名から80名程度で少ないという限界があり、より長期間にわたる大規模な縦断調査による検証が必要である。そして、自然体験が少ない保護者とその子供が地域や社会における体験活動の機会につながるプロセスについて、保護者と青少年、地域のおとなの視点から検討することが課題である。

引用文献・参考文献・注

- 1) 池田幸恭「令和元年度から令和4年度にわたる青少年の体験活動等に関する追跡調査」『青少年教育研究センター紀要』第12号、2024、pp. 42-51.
- 2) 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター『「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和元年度調査）」報告書』、2021.
- 3) 国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター『「青少年の体験活動等に関する意識調査（令和4年度調査）」報告書』、2024.
- 4) 今井悠介『体験格差』講談社、2024.
- 5) おおたとしまさ『子どもの体験 学びと格差——負の連鎖を断ち切るために』文藝春秋、2025.
- 6) 明石要一「地域が提供しなくなった仲間遊びと体験・教育の機会——体験格差を是正する施策を考えよう」『児童心理』63巻3号、2009、pp. 35-40.
- 7) 国立青少年教育振興機構『事業評価に使える！「生きる力」の測定・分析ツール』、2010.
- 8) 岡林秀樹「発達研究における問題点と縦断データの解析方法」『パーソナリティ研究』第15号第1号、2006、pp. 76-86.

付記

本追跡調査は、青少年教育研究センターの大山 宏研究員、矢野 康介研究員と共同で取り組んだものです（所属は当時）。ご協力くださった皆様へ深く感謝申し上げます。

IV 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7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、日本全国の小学生とその保護者、中学生、高校生、合計約3万人を対象に、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7年度調査では、近年指摘されている「子どもの体験活動の減少」に着目する。体験活動を量と質の両方からとらえ、インターネットや生成AIを活用するデジタル体験、体験を通じた大人との関わりについても検討する。さらに、ウェルビーイングや子どもの居場所という観点からも、青少年の意識や生活状況を調査する。

これらの指標の間の関係を検討することで、青少年を取り巻く環境が体験活動にどのような影響を与えているのかを明らかにする。

2 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) 理学系や理科の実用性や必要性に対する認識が低い

日本の高校生は、将来に役立つと思う科目として、「数学」と回答した割合が39.9%で、米中の6割強に比べて20ポイント強低い。「物理」は14.0%で、4か国中最も低く、「化学」(15.4%)、「生物」(14.4%)、「地学」(8.6%)の割合は、米中より低い。また、「社会に出たら理科は必要なくなる」について、「とてもそう思う」「まあそう思う」と回答した割合は、日本が45.9%で、4か国中最も高くなっている。

(2) 学校が様々な学習活動を取り入れているが、生徒自身の学習意欲は消極的である

日本の高校生は、学校で「教科書に沿った観察や実験をする」「マルチメディアを活用して学ぶ」「プログラミングについて学ぶ」「模型や実験の動画などを用いて勉強すること」を「よくした」「時々した」と回答した割合が米中韓より高く、「自分たちで課題を設定し、情報収集して、整理・分析・まとめをする」の割合も、韓国に次いで高い。

しかし、高校生自身が希望している学習活動の割合は、そのほとんどの項目が学校での実施率を下回っており、特に上記5項目ではその差が顕著である。

(3) 映像メディアや動物園、科学館といった施設を利用して学習する割合は高いが、体験型の学習活動の割合は比較的到低い

日本の高校生は、自然や科学についてのテレビや動画サイトを見ることや動物園、科学館などに出かけて学習することの経験率が比較的に高いが、「科学の話題について、友達と話す」「野外に出かけて、科学について学習する」「学んだ科学の知識を日常生活の問題解決に活用する」「科学に関するセミナーや体験プログラムに参加する」では、「よくした」「時々した」と回答した割合は、いずれも4か国中最も低かった。

(4) 動・植物や天文に関することに興味が強いが、自然体験が少ない

日本の高校生は、「動物・植物に関すること」「天文に関すること」に「とても興味がある」「まあ興味がある」と回答した割合はいずれも6割を超えているが、「星や岩、花や野鳥など、自然を観察したり、調べたりすること」「自然の中で生き物や植物を採って食べたり、加工したりすること」などの自然体験について「何度もした」「少しした」と回答した割合は、いずれも米中韓に比べて最も低かった。

(5) 科学技術の学習・活用において、自己効力感が低い

日本の高校生は、「科学技術の進歩についての情報を収集することができる」「科学技術について学んだことを普段の生活に活かすことができる」と回答した割合はいずれも米中韓より低く、「私にとって、科学の技術や知識を学ぶことは難しいことである」の割合が4か国中最も高い。

(6) デジタル技術の実践活用は4か国の中で最も低い水準となっている

日本の高校生は、「コンピューターのプログラミングを行う」「生成 AI を利用して文章や音楽、絵画などを作る」「学校の宿題に生成 AI を利用する」「仮想空間 (VR) や拡張空間 (AR) を用いた勉強や遊びをする」「健康や体調の管理にスマートフォンなどのアプリケーションを利用する」について、「よくする」「時々する」と回答した割合は、いずれも4か国中最も低い。

3 高校生の文化に関する意識調査-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、現代文化、伝統文化、他文化、および文化の創造などについての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、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>

各発達段階における特徴をふまえた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はなく、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。

また、本調査の分析にあたっては、国立青少年教育振興機構職員を対象に公募を行い、「調査データ集計ゼミ」を組織し、研究員の指導の下で共同分析を行った。この取り組みは、研究者のみならず多様な職種の参加によって、より広い視野からの分析や新たな気づきの獲得を促すことを目的としている。また、複数の視点を交えた考察を行うことで、自治体をはじめとする現場の課題に寄り添った実践的な知見の創出にも資するものである。

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6年度の国立青少年教育施設（27施設）の利用者数は約149万人で、そのうち、発生した傷病は2,484件（負傷767件、疾病1,717件）で、前年度（3,104件）に比べて、620件（負傷160件、疾病460件）減少したことが明らかとなった。

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 of 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

る特性に着目した指導や成果の検討を行いたい場合、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。こうした課題を踏まえ、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、調査を行っている。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7年度は、東北地方の中高一貫校の協力を得た縦断調査を継続実施した（6か年計画の4か年目）。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時点の質問紙調査を実施した。

また、普及の取組として職員を対象とした勉強会を実施した。

8 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

<調査の概要>

本調査は、教員が県等教育委員会の人事施策で国立青少年教育振興機構（以下、「機構」）に派遣され、国立青少年教育施設（以下、「国立施設」）に企画指導専門職等として勤務することで、習得・向上する教員に求められる資質能力とは何か、また、習得・向上に関連する事項とは何かを析出することで、県等教育委員会における教員の育成方策及び機構における人事交流方策の立案に資することを目的としている。令和3年度に派遣された33人に対し、令和3年6月上旬、令和4年3月下旬、令和5年3月下旬、令和6年3月下旬に Web フォームによるアンケート調査を行った。

今年度は、上記のとおり4回実施したアンケート調査の分析やとりまとめを行い、人事交流での学びに加え、学校教員のキャリア形成において、社会教育の現場との人事交流を行うことに、どのような意味があるかを問いかける報告書を作成した。

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 教育の普及啓発に取り組んでいる。

令和8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「秋のキッズフェスタ」において、STEAM 教育体験ワークショップを開催し、377名の方にご参加いただいた。今回の実践を通して、子どもたちの発達段階にあわせて「どのように科学的な視点を育てていくのか」STEAM 教育プログラム開発のための示唆を得ることができた。

また、STEAM 教育の視察を受け入れを行い、体験活動の重要性や STEAM 教育の効果についての発信を行うことができた。

10 青少年教育施設の伝統文化体験に関する調査研究

本研究は、九州地区青少年教育施設協議会が令和7年度に実施した「地域から未来を考える」職員研修会にて実施した、和ろうそくづくり体験と講話、さらに「解く・拓く・紡ぐ」の三段階ワークショップを組み合わせた2日間の研修が、地域資源を核とした教育プログラム創出にどのような学びの変容をもたらすのかを、事前・事後アンケートの量的分析と自由記述の質的分析を統合する混合研究法により検証したものである。

その結果、学習成果として想定した10項目中9項目で有意な向上がみられ、とりわけ「地域資源をどう活かすかの理解」や「物語を提示することへの自信」で顕著な効果が認められた。因子分析では、受講前の「概念理解」「実践スキル」「意欲」「応用志向」という構造が、受講後には「設計と物語提示の統合」「応用的実践への志向」「連携プログラム設計の独立化」へと再編され、学習者の認知構造が研修を通して組み替わる様相が示された。

また、セッション評価では和ろうそく体験の満足度が最も高かった一方で、実際に学習成果を押し上げ、満足度にも影響したのはワークショップ「拓く」であり、体験そのものより意味づけと再構成の過程が学びの核心であることが確認された。なお、地域資源活用の実施意図は活動評価よりも事前の態度に左右され、短期研修では変容しにくい可能性も示唆された。質的分析では、伝統産業継承への危機感、語り手と物語の力、体験と講話の相乗的価値、資源認識の変化と制度的制約、施設の役割再考、ESD・平和学習との接続といった6つのテーマが抽出され、量的結果とも整合した。

これらを総合すると、本研修の核は地域資源の「再読」（再発見一言語化—教材化）にあり、体験・講話・意味づけの三層構造が理解と実践スキルを統合する効果を生み出していたことが明らかとなった。今後は、この三層モジュールの標準化や歩行圏マッピングを用いた探究設計、安全・制度的課題の教材化、連携プロトコルの整備、ロジックモデルやKPIを用いた評価枠組みの導入が求められる。

11 国立青少年教育振興機構各施設における体験活動の実践研究

① 国立乗鞍青少年交流の家との実践研究「カードゲームと森林に関する活動の組み合わせ効果に関する調査研究」

本研究は、SDGs カードゲームと森林内活動を組み合わせた体験型ESDプログラムについて、構成条件や学習順序が参加者の理解・情意・行動意図・目標意図・ESD的思考に与える影響を明らかにするため、小学5年～中学1年を対象に、カードのみ(A)、カード→森林(B)、森林→カード(C)、森林のみ(D)の4群(N=716)を設定し、事前・中間・事後の質問紙を用いた統計分析と474件の自由記述の質的分析を統合して検証したものである。

量的には、B群が森林の五原則理解、森林との関わり、愛着、行動意図、目標意図、ESD思考の多くで最も大きな改善を示し、とくに Δ ESD・ Δ Goal・ Δ Behavior は他群を一貫して上回った一方、D群は情意と行動意図に限定的、A群は広い項目で中～大の効果、C群は

情意の即時的向上が特徴的であった。また群間比較では $B > A \cdot C \cdot D$ 、 $C > A \cdot D$ の序列が確かめられ、混合分散分析からは、B 群が概念理解・ESD 思考・目標意図を中間時点で急伸させ、C 群は体験直後に愛着が高まるなど、順序によって学習の立ち上がり方が異なることが示された。

質的分析では、A 群は協働的理解を通じた構造把握と目標意図の形成、B 群は抽象的枠組みを生活と結びつける「自分事化」による愛着と行動意図の強化、C 群は体験のリアリティをもとに制度・管理理解へ再構造化する過程が抽出され、とくに概念→体験型の B 群は情報保持率が 95% と最も高く、概念提示から体験へとつなぐ順序が学びの損失を最小化し意図形成を促すことが裏づけられた。

以上を総合すると、カードゲームで観点を共有したうえで森林体験に進む「概念→体験」構成（B 群）が、ESD における理解・情意・行動意図の統合的向上に最も寄与し、一方で情意喚起を優先する場合には「体験→抽象」構成（C 群）が適しており、プログラム目的に応じた順序設計が重要であるという実践的示唆が得られた。

② 国立淡路青少年交流の家との実践研究「淡路 SDGs 探検隊 2025 における ESD 学習効果の検証—ロジックモデルに基づく量的・質的分析と教育的含意—」

本研究は、国立淡路青少年交流の家が 2025 年 8 月に実施した小学 5 年生～中学生 47 名を対象とする 4 泊 5 日の「淡路 SDGs 探検隊 2025」について、SDGs と地域資源を基盤とした体験活動が子どもたちの知識・態度・行動意図・地域愛着・ESD スキルにどのような効果をもたらしたかを、担当者と構築したロジックモデルに基づく事前・事後質問紙と日次ふりかえり記述を用いて量的・質的に検証したものである。

量的には、すべての尺度で事後得点が有意に向上し、効果量もインプット・アウトプット・短期アウトカム・長期アウトカム・地域愛着・ESD スキルのすべてで大きな水準を示した。ESD スキルの探索的因子分析からは「協働・視点統合」「情報探索・自己調整」「批判的思考・相互依存」の 3 因子が抽出され、ロジックモデルと整合する学習構造が確認された。また活動別では、講義型（食と SDGs）と体験型（漁業・農業・海岸活動）を組み合わせた構成が、ESD 全体評価や地域愛着に特に強く寄与していた。

質的分析では、自由記述に「SDGs 理解の深化」「水・食・海洋課題の認識」「協働の重要性」「気候・エネルギーへの視座拡張」などのテーマがみられ、行動宣言は SDGs ターゲット 14.1（海洋汚染削減）、12.3（食品ロス削減）、6.4（節水）、7.3（省エネ）などの具体的な行動と接続していた。

これらは、認知の獲得から体験、協働を経て行動意図へと進む段階的変容を裏づけ、量的改善の背景となる学習プロセスを補完するものであった。総じて、本プログラムは地域資源を活用した ESD として、知識から行動意図まで一貫した効果を示し、今後は体験直後の課題化や協働スキル評価、フォローアップの導入などにより、長期アウトカムのさらなる強化が求められることが示唆された。

- ③ 国立能登青少年交流の家との実践研究「被災児童及び生徒の心理的回復と学びを支えるキャンプ体験の構造—リフレッシュキャンプGW（令和7年度）のアンケート分析から—」

本研究は、能登半島地震の被災児童および生徒を対象に実施された「リフレッシュキャンプGW」の教育的効果を明らかにするため、事業終了時アンケートの量的データと自由記述の質的データを統合して分析したものである。

キャンプは自然体験や共同生活を通じて楽しさを基盤に据えつつ、協力、思いやり、自己肯定感の回復をねらいとして構成されていた。量的には、「楽しかったか」が平均 3.79 と最も高く、学年が上がるほど楽しさが増える傾向がみられた一方、「協力してチャレンジ」「思いやって過ごした」は小学校 5 年生でピークを示し、6 年生でやや低下がみられた。また「自分の良いところに気付く」は平均 2.96 と相対的に低く、高学年ほど個人差が大きくなっていった。さらに相関分析では「協力」と「楽しさ」「自己気づき」「思いやり」にいずれも有意な正相関がみられ、協働経験が社会性や自己認識の形成に寄与する構造が示唆された。学年別には小 4 で「楽しさ」と「協力」の相関が強く、小 6 では「協力」と「自己気づき」の相関が突出して高いなど、学年特性に応じて変容プロセスが異なる様相が示された。

質的には、自由記述の多くが「楽しさ・ポジティブ体験」や「達成感・やり抜く力」に関わっており、登山やピザ作りなどの協働的挑戦が肯定的感情と自己効力感を支えていたほか、「思いやり・配慮」「協力・共同作業」「仲間づくり・交流」に関する記述も多く、震災後に損なわれやすい対人関係の再構築が進んでいた。さらに、食事・入浴など生活面の安心を示す記述も多く、施設環境や指導者の支援が心理的安定に寄与していた。

総合すると、楽しさを基盤に、協働的挑戦と振り返りを組み込んだ体験設計が、被災児童・生徒の社会的関係性の再生や自己効力感の回復に効果的であり、中学年には協力課題の強化、高学年には役割の多様化やポジティブ・フィードバックの導入など、学年特性に応じたプログラム改善が求められることが示唆された。

12

文部科学省委託事業「全国的なリアル体験活動の普及啓発事業」にかか るアンケート調査

< 調査の概要 >

体験活動等に馴染みのない青少年やその保護者等に対し、体験活動に興味・関心を持ってもらうための、普及啓発事業を全国的に実施することを目的とした当委託事業に関連し、事業実施後及び事業実施から 1 カ月程度の後、参加した子どもの保護者に対してアンケート調査の実施と分析を行い、体験活動に対する意識の変化等について明らかにした。

13 文部科学省委託事業「絵本専門士の効果的な活用に関する実証調査」

<調査の概要>

現在 700 名以上いる絵本専門士の効果的な活用を図るため、絵本専門士と公立図書館を含む読書活動に係る関係機関・団体等との連携に向け、全国の都道府県・市区町村立図書館、絵本専門士を対象に絵本専門士の活用と意識に関する調査を実施し、その差異について分析した。

14 集団宿泊的行事に関するアンケート調査

<調査の概要>

小学校及び中学校の集団宿泊的行事の現状や課題等を把握するために、令和 7 年度（令和 7 年 4 月 1 日～12 月 31 日）に国立青少年教育施設（国立青少年交流の家・自然の家）を利用した小学校及び中学校、合計約 2,300 校を対象に、WEB フォームによるアンケート調査を実施した。

上記のほか、これまでに青少年教育研究センターが
公表した報告書は下記 URL もしくは右記二次元コードから閲覧できます。
URL: <https://yoyogi-steam-lab.niye.go.jp>



V 国立青少年教育振興機構
施設一覽・配置図

国立青少年教育振興機構施設一覧

(令和8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峯寺字前谷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

- 青少年交流の家
- 青少年自然の家
- オリピック記念青少年総合センター

- | | |
|--------------------|---------------|
| ① 大雪青少年交流の家 | ⑩ 曾爾青少年自然の家 |
| ② 日高青少年自然の家 | ⑪ 淡路青少年交流の家 |
| ③ 岩手山青少年交流の家 | ⑫ 吉備青少年自然の家 |
| ④ 花山青少年自然の家 | ⑬ 三瓶青少年交流の家 |
| ⑤ 磐梯青少年交流の家 | ⑭ 江田島青少年交流の家 |
| ⑥ 那須甲子青少年自然の家 | ⑮ 山口徳地青少年自然の家 |
| ⑦ オリピック記念青少年総合センター | ⑯ 大洲青少年交流の家 |
| ⑧ 赤城青少年交流の家 | ⑰ 室戸青少年自然の家 |
| ⑨ 信州高遠青少年自然の家 | ⑱ 夜須高原青少年自然の家 |
| ⑩ 妙高青少年自然の家 | ⑲ 諫早青少年自然の家 |
| ⑪ 立山青少年自然の家 | ⑳ 阿蘇青少年交流の家 |
| ⑫ 能登青少年交流の家 | ㉑ 大隅青少年自然の家 |
| ⑬ 若狭湾青少年自然の家 | ㉒ 沖縄青少年交流の家 |
| ⑭ 中央青少年交流の家 | |
| ⑮ 乗鞍青少年交流の家 | |



VI 青少年教育研究センター紀要第 14 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14号投稿原稿募集要項

令和7年4月22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成果等を公表し、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7年7月6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（03-6407-7613）

〒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7年4月22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

写真の取り扱いには図に準じるが、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。

VII 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7年9月
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—	令和7年7月
青少年教育施設における伝統文化実践研究事業（報告書）～地域の伝統文化を活かした体験活動プログラムの導入にむけて～	令和7年3月
「青少年教育の国際比較研究」調査研究報告書（最終まとめ）	令和7年3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）	令和7年3月
国立青少年教育施設で発生した熱中症に関する調査報告	令和7年3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

報告書タイトル	発行年月
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
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

報告書タイトル	発行年月
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
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、下記URLもしくは右記二次元コードから閲覧できます。

URL: <https://yoyogi-steam-lab.niye.go.jp>



VIII 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7年度）

センター長

古川 和

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

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
金 光明		
矢野 康介	専門分野	健康心理学、パーソナリティ心理学
	主な研究テーマ	環境感受性、青年期のメンタルヘルス

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
(～令和7年9月)
- 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
宇佐美 貴代 青少年教育研究センター企画室総務係主任
(令和8年3月～)
- 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
佐藤 博幸 青少年教育研究センター企画室総務係員（兼）研究員
(令和7年8月～)
- 坂谷 素美** 青少年教育研究センター企画室事務補佐員

Ⅸ 青少年教育研究センター紀要第 14 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 14 号編集委員会委員一覧

委員長

古川 和 青少年教育研究センター長
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（～令和 7 年 9 月）
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
宇佐美 貴代 青少年教育研究センター企画室総務係主任（令和 8 年 3 月～）
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
佐藤 博幸 青少年教育研究センター企画室総務係員（兼）研究員（令和 7 年 8 月～）

編集後記

本特集では、「社会との接続を意識した学びについて考える～自己主導的な学びと協働的な学び～」をテーマに、実践事例の紹介やクロストークを通して多角的な議論が行われました。登壇者皆様の実践や取組に共通して見られた「分離の克服」という視点は、これからの学びを考えるうえで大きな示唆を与えるものだったと感じております。ご登壇いただきました皆様、そしてオンラインにてご参加いただきました皆様に、心より御礼申し上げます。

投稿原稿においては、今回 4 本の投稿がございました。日頃の実践や研究の成果が、本紀要を通して広く共有されることにより、青少年教育全体の一層の充実につながることを期待しております。次号 15 号につきましても、引き続き多くの皆さまからのご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 14 号編集委員会）

さがせる・みつかる・つながる 体験活動情報サイト

体験活動情報サイト

さがせる みつかる つながる

プログラム
& イベント

掲載者
募集中

イベント・プログラム
情報を全国へとどける

イベント **2025**
アップデート
登録スタート

利用料・掲載料は
すべて無料

学校
へ

地域
へ

家族
へ



登録は無料。
最速で広報スタート。



かんたん3ステップ掲載：

1. アカウント
作成
団体情報を
入力

2. プログラム
登録
内容・写真を
UP

3. 公開・
マッチング
全国の
子どもたちへ

※マッチング：条件に合う者同士を結びつけること。

どんな団体ができるの？

企業、NPO、自治体、
ボランティア等
様々な団体様で利用可能

何を登録できるの？

校外学習・出前授業・
オンライン等、様々な
形式に対応

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

青少年一人ひとりが幸福を追求できる
持続可能な社会を実現する

体験活動情報サイト 事務局
taiken@niye.go.jp



※本紀要の全文（PDF 版）は、代々木の森の STEAM 体験広場ホームページの「調査研究報告書」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 14 号

令和 8 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：03-6407-7741 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 14 号