

第19卷第2号
2026年9月

新潟青陵学会誌

JOURNAL OF NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY

目 次

研究報告

伊藤 裕輔 小澤 薫 中村 健

新カリキュラム導入後におけるソーシャルワーク実習受け入れ体制の
現状と課題

—新潟県内の実習施設を対象としたWeb質問紙調査から—

..... (1)

資料

古谷 淳

生成AIを活用した「保育原理」におけるアクティブ・ラーニングの
方法論的検討

—保育観の可視化と省察的対話を促す授業設計に向けて—

..... (13)

実践報告

三浦 修 李 在憶 伊藤 裕輔

空き店舗を起点とした地域共創実践の展開と可能性

—しもまちengawaプロジェクトの実績と今後の展望—

..... (24)

福岡 龍太 上原 由美 古谷 淳

ボッチャ体験を通じたインクルーシブ教育の理解と深化

—保育現場における理論と実践の「ズレ」を手がかりに—

..... (36)

新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程・様式1～3 (46)

新カリキュラム導入後における ソーシャルワーク実習受け入れ体制の現状と課題 —新潟県内の実習施設を対象としたWeb質問紙調査から—

伊藤 裕輔¹⁾ 小澤 薫²⁾ 中村 健³⁾

1)新潟青陵大学福祉心理子ども学部社会福祉学科

2)新潟県立大学人間生活学部子ども学科

3)新潟大学医歯学総合研究科口腔生命福祉学専攻口腔生命福祉学科

Current Status of and Challenges in Social Work Practicum Hosting Systems Following the Introduction of a New Curriculum — From the results of a web-based questionnaire survey of fieldwork facilities in Niigata Prefecture —

Yusuke Ito¹⁾ Kaoru Ozawa²⁾ Ken Nakamura³⁾

1) Department of Social Welfare, Faculty of Social Welfare,
Psychology and Child Development, Niigata Seiryō University

2) Department of Child Studies, Faculty of Human Life Studies,
University of Niigata Prefecture

3) Department of Oral Health and Welfare, Division of Oral Health and Welfare,
Graduate School of Medical and Dental Sciences, Niigata University

要旨

本研究は、2021年度の新カリキュラム導入後のソーシャルワーク実習受け入れ体制の現状と課題を、新潟県内の実習施設を対象としたWeb質問紙調査により明らかにしたものである。N大学が登録する202施設に調査を実施し、80施設から回答を得た。結果として、実習受け入れは「福祉施設の役割」や「人材育成への貢献」として肯定的に認識されている一方、実習指導者の不足、指導時間確保の困難、および実習プログラミング作成や養成校との連携・調整負担が大きな課題として示された。また、多職種連携や職業倫理などの基礎的な対人援助技術には対応しやすいが、資源開発や実践的理解への対応は難しい傾向がみられた。以上より、実習教育の質向上には養成校との協働強化と実習指導者への支援体制の充実が必要である。特に実習指導者が1名のみの施設も多く、相談相手の不足や業務負担、新潟県の地理的条件や施設の地域性を踏まえると、実習施設間の分野別・地域別のネットワークの形成が求められる。

キーワード

社会福祉士、ソーシャルワーク実習、新カリキュラム、ソーシャルワーク

Abstract

The present study examined the current status of (and challenges in) social-work practicum hosting systems after the introduction in 2021 of a new curriculum, using a web-based survey of practicum-hosting facilities in Niigata Prefecture. Of the 202 contacted facilities registered with N University, 80 responded to the questionnaire. The results revealed that while accepting practicum students is viewed favorably as “one of the roles of welfare facilities” and “a contribution to human resource development,” significant challenges were also identified, including a shortage of practicum supervisors, difficulty in arranging times for the supervision, and/or the burden of designing practicum programs in collaboration and coordination with the students’ institutions. In addition, although facilities were able to train the students in basic interpersonal assistance techniques such as interprofessional collaboration and professional ethics, they reported it much more difficult to deal with resource development and practice-based understanding. Based on these results, improving the quality of practicum education will require strengthening collaboration with the students’ home institutions, as well as expanding support systems for practicum supervisors. In particular, many facilities have only a single practicum supervisor with no one to consult with and a heavy workload; these facts, together with Niigata Prefecture’s regional particularities influencing the facilities in each region, create a necessity for better networks between practicum-hosting facilities of similar types and/or located in the same regional areas.

Key words

Social Worker, Social Work Practicum, Newly Introduced Curriculum, Social Work

I 研究の背景と目的

2018年に社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会の報告書、「ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について」¹⁾が公表され、社会福祉士養成教育の充実が求められた。これを受けて、2021年度より社会福祉士資格取得を目指す学生に対して新しいカリキュラムが導入され、主に①ソーシャルワーク機能を学ぶ科目（講義－演習－実習）の再構築と充実、②実習時間の180時間から240時間への延長および実習施設の1施設以上から2施設以上への拡充、機能の異なる2以上の実習施設での実習実施、③実習施設の範囲の見直しが行われた。

この新カリキュラムの背景には、国が今後の社会福祉士養成において地域共生社会の実現の推進、新たな福祉ニーズへの対応のために「多職種連携・多機関連携」や「社会資源の創出や地域づくり」など、実践力の高い社会福祉士を養成していく観点から、実習の質の担保および標準化が図られるべきであるとの方向性が示されたためである。こうした要請に応えるため、特に教育と実践の接続を意識した取り組みが今まで以上に求められ、養成校と実習施設が連携しながら、学生の実践力を高める教育環境の整備が進められている。

新潟県においても、新潟県社会福祉士会が中心となり、ソーシャルワーク実習指導者講習会を年1回開催するなど、養成校と福祉現場が協働して実践力のある社会福祉士の育成に取り組んでいる。実習施設においては、社会福祉士実習の受け入れに際し、社会福祉士資格取得後に相談援助業務3年以上従事した経験を有し、かつ上記実習指導者講習会を修了した実習指導者を配置することが要件となっている。こうした講習会は、養成校教員と現場の実習指導者が交わる貴重な機会となっており、教育内容の共有や実習プログラミングの質的向上に寄与している。また、実習プロ

グラミングの作成において学生がソーシャルワーク機能を発揮できる実践能力を習得できるように、内容の精緻化が求められており、現場に対する期待は高まっている。

一方で、2025年2月に開催された日本ソーシャルワーク教育学校連盟関東甲信越ブロック新潟県支部会の連絡会では、実習施設側から「人手不足の中での実習受け入れは負担が大きい」「カリキュラム変更による実習プログラミングの作成に自信がない」「養成校や実習施設とのつながりを強化したい」といった課題が提起された。

2026年4月1日現在、CiNiiで「ソーシャルワーク実習」、「新カリキュラム」をキーワードとして検索したところ16件がヒットした。しかし、その内容は学生を対象としたアンケート調査や各養成校における取り組みの報告も多いが、いずれも特定の1養成校を対象としたものである。一方、後藤ら²⁾や近藤ら³⁾のように実習指導者や実習施設側の視点に着目した研究はあるものの、その数は十分とは言い難い。したがって、2021年度以降の新カリキュラム導入後における受け入れ施設側の実態を地域内の分野横断的な視点から検討することに意義がある。

そこで本研究では、新潟県内におけるソーシャルワーク実習施設の現状と課題を中心に実習受け入れ側の視点から明らかにし、養成校と実習現場の協働を促進するための基礎的知見を得ることを目的とする。

II 研究方法

1. 研究協力者と調査期間

N大学が2025年4月1日時点で登録している社会福祉士実習施設202箇所の実習指導責任者1名を対象にWebアンケート調査の協力を依頼した（調査期間：2025年6月15日～8月20日）。

2. 調査方法

Google フォームを用いて調査を実施し、80 施設（回答率39.6%）から回答を得た。なお、回答施設のうち、2025年度実習生を受け入れているのは69（86.3%）、受け入れていないのは11（13.8%）であった。

3. 調査項目と分析方法

調査項目では、「実習施設・機関の状況について」、「実習指導について」、「養成校との連携について」の3つのテーマとし、17項目に選択方式による質問を作成した。また、「新カリキュラムに基づくソーシャルワーク実習の課題」、「新カリキュラムにおける養成校への要望」に関する2つの自由記述欄を設けた。調査で得た内容をSPSS (ver.27)とKH Coderを用いて量的及び質的に分析した。KH Coderは、樋口耕一が開発したテキスト型データを計量的に分析することができるソフトウェアである。この分析方法により、抽出語や語の出現数を明らかにすることができるとともに、分析プロセスにおいて計量分析と原文解釈を循環させることで、作為的な解釈を回避し、客観的に全体像を明らかにすることができる。なお、質的データにおける共起ネットワークからカテゴリー（後述①～⑥）を命名する過程では、共起の強い語群のまとまりを図として可視化したうえで、各語群に含まれる語が実際に用いられている自由記述文を筆者間で読み合わせ、その文脈が示す内容について協議した。複数の解釈が可能な場合には原文に立ち返り、合意が得られるまで検討を重ね、最終的なカテゴリー名を決定した。この手続きにより、量的な出現パターンと原文の文脈的解釈を往還させながら、恣意的な解釈を極力排除するよう努めた。

4. 倫理的配慮

本研究は、「新潟青陵大学倫理審査委員会」の審査を受け、承認を得て実施した（承認番号：202504）。Web調査については、回答者が特定されないよう設定していること、回答

の協力が得られなくても不利益にならないこと、アンケートの回答をもって調査協力の同意を得たものとするを説明文として提示した。

Ⅲ. 結果

1. 量的調査から

（主に上位3分野を中心とした結果を抽出）

1) 実習施設・機関の状況について（本稿における「実習施設」には実習機関を含むものとし、以下の表記を「実習施設」に統一している）

回答施設の分野別内訳では、高齢分野が47.5%と最も多く、ほぼ半数を占めていた。次いで障害分野が21.3%、地域分野が16.2%であり、これら3分野で全体の約8割を占めていた（図1）。なお、高齢分野では特別養護老人ホームや地域包括支援センター等、障害分野では障害者支援施設や就労継続支援事業所等、地域分野では社会福祉協議会等が主な実習施設として挙げられる。その他に、医療分野、児童分野、福祉事務所、児童相談所等からの回答があった。

実習施設における社会福祉士の資格保有者の人数では、5人以上が53.8%と最も多く、次に3人が13.8%、1人・2人ともに12.5%であった。

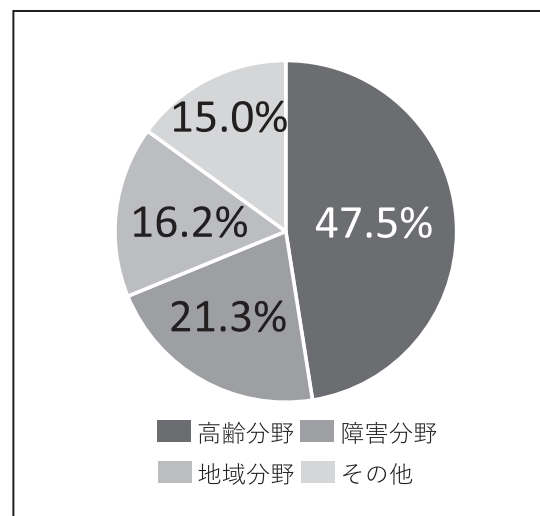


図1 回答施設の分野別割合

社会福祉士実習指導者講習会修了者の配置状況では、1人が30.0%と最も多く、2人・3人がともに20.0%となっており、多くの施設が1人～3人の実習指導者を配置している。上位3分野と社会福祉士実習指導者講習会修了者の配置状況のクロス集計では、最も高い割合を見ると、高齢分野では1人が50.0%、障害分野は2～3人が43.8%、地域分野では4人以上が61.5%であった。令和7年度の実習生の受け入れ有無と実習指導者講習会修了者の人数とのクロス集計では、「受け入れていない」機関では実習指導者が「いない」が27.3%、「1人」が63.6%、「2人」が9.1%であり、実習指導者が0～1人の機関が大半を占めている。

2) 実習指導者養成における組織的支援と課題

令和7年度の実習生受け入れ有無と実習指導者講習会の受講推奨状況のクロス表の令和7年度の実習生受け入れ「あり」の施設・機関では、「積極的に勧めている」が46.4%、「どちらかといえば勧めている」が34.8%と合わせて81.2%の施設で受講を推奨している。一方、令和7年度の実習生受け入れ「なし」の施設・機関では「あまり勧めていない」が13.8%、「まったく勧めていない」が3.8%、「わからない」が3.8%となっており、21.4%の施設では積極的な推奨が行われていない、または推奨状況が不明確となっている。上位3分野と実習指導者講習会への受講推奨状況とのクロス集計では、障害分野は「積極的に勧めている」が58.8%と最も高い割合を示している。高齢分野では「積極的に勧めている」が34.2%、「どちらかといえば勧めている」が39.5%と合わせて73.7%が推奨しているが、「あまり勧めていない」も13.2%であった。地域分野では「積極的に勧めている」が38.5%、「どちらかといえば勧めている」が46.2%と合わせて84.7%が推奨している。なお、上記の集計はいずれもクロス集計表に基づく記述統計であり、受け入れ有無や分野と受講推奨状況

との間の統計的関連性の検定は実施していない。

講習会受講における懸案事項（複数回答）では、「勤務時間との兼ね合い」が55.7%、「業務が多忙」が49.4%と高かった。

上位3分野と講習会受講における懸案事項のクロス集計では、いずれにおいても「業務が多忙」「勤務時間との兼ね合い」「講習会の日程が合わない」が主な懸案事項として挙げられている。

3) 実習生を受け入れる理由

実習生を受け入れる理由について上位3つの選択を求めた結果、「福祉施設等の役割だから」「福祉施設等の取り組みなどについて知ってもらうことになるから」「実習指導者の成長につながるから」の3項目を組み合わせた回答が23.7%と最も多かった。

4) 実習生を受け入れるにあたり組織として課題と感じているもの

全体的に「実習生に指導する時間の確保」が高く、次いで「実習プログラミングの作成」、「人手不足」の順であった。これらの傾向は、高齢・障害・地域の3分野においても概ね共通してみられた（図2）。

5) ソーシャルワーク実習における教育内容の分野別差異

社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会の報告書「ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について」で示されたソーシャルワークの24機能を担うことができる力量の習得が期待されており、社会福祉士の具体的な機能・役割を指している。ソーシャルワーク実習プログラムにおけるソーシャルワーク実習の「教育に含むべき事項」では、実習生に対する実習指導者から実習生が受ける指導内容として表1のように10項目が規定されている。本研究では、実習受け入れ側の現状把握という研究目的及びソーシャルワーク実習の教育目標に照らし、日本ソーシャルワーク教育学校連盟が示

新カリキュラム導入後におけるSW実習受け入れ体制の現状と課題

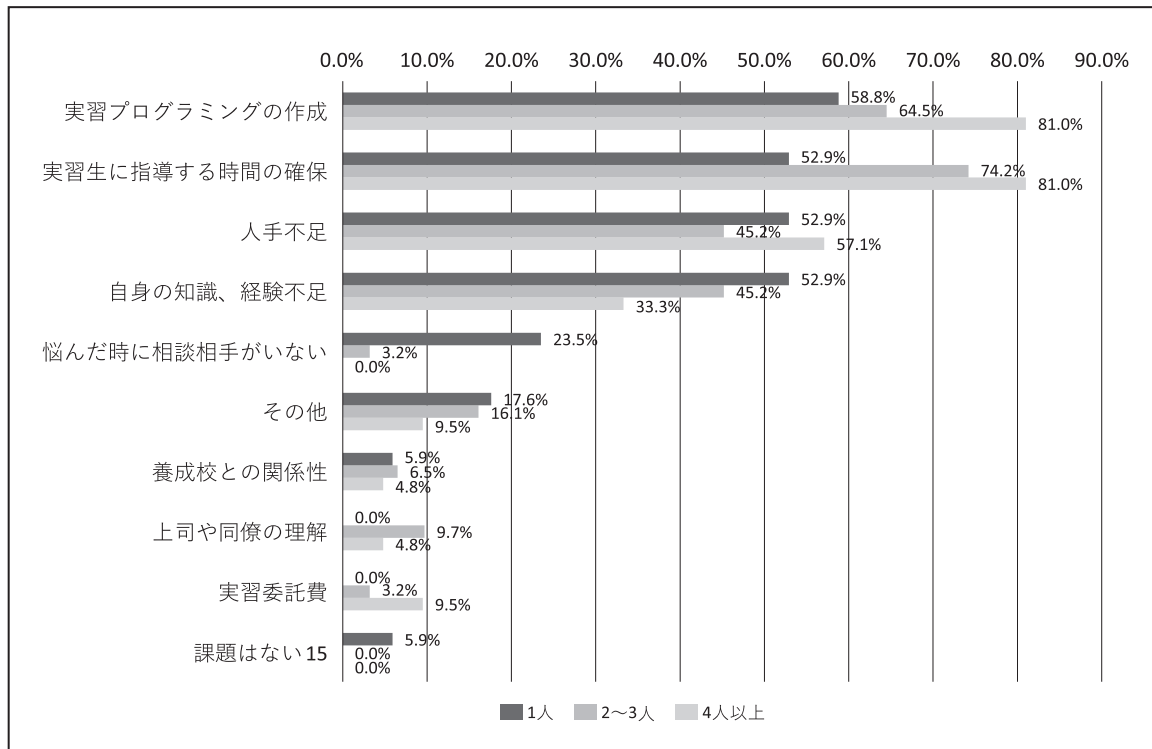


図2 実習生を受け入れるにあたっての課題

表1

ソーシャルワーク実習の「教育に含むべき事項」	対応できる	一部対応できる	対応できない
①利用者やその関係者（家族・親族、友人等）、施設・事業者・機関・団体、住民やボランティア等との基本的なコミュニケーションや円滑な人間関係の形成	67.5%	28.8%	3.8%
②利用者やその関係者（家族・親族、友人等）との援助関係の形成	60.0%	35.0%	5.0%
③利用者や地域の状況を理解し、その生活上の課題（ニーズ）の把握、支援計画の作成と実施及び評価	52.5%	46.3%	1.3%
④利用者やその関係者（家族・親族、友人等）への権利擁護活動とその評価	48.8%	42.5%	8.8%
⑤「多職種連携及びチームアプローチの実践的理解」	75.0%	23.8%	1.3%
⑥当該実習先が地域社会の中で果たす役割の理解及び具体的な地域社会へのはたらきかけ	50.0%	46.3%	3.8%
⑦「地域における分野横断的・業種横断的な関係形成と社会資源の活用・調整・開発に関する理解」	41.3%	51.3%	7.5%
⑧「施設・事業者・機関・団体等の経営やサービスの管理運営の実践（チームマネジメントや人材管理の理解を含む。）」	38.8%	47.5%	13.8%
⑨社会福祉士としての職業倫理と組織の一員としての役割と責任の理解	72.5%	26.3%	1.3%
⑩「ソーシャルワーク実践に求められる以下の技術の実践的理解（アウトリーチ、ネットワーキング、コーディネート、ネゴシエーション、ファシリテーション、プレゼンテーション、ソーシャルアクション）」	23.8%	68.8%	7.5%

す機能の中から実習施設の実務に直結する項目を精選して調査票を構成した。回答からは対応できる項目として、「多職種連携及びチームアプローチの実践的理解」75.0%、「社会福祉士としての職業倫理と組織の一員としての役割と責任の理解」72.5%、「利用者やその関係者（家族・親族、友人等）、施設・事業者・機関・団体、住民やボランティア等との基本的なコミュニケーションや円滑な人間関係の形成」67.5%の順で高く、「地域における分野横断的・業種横断的な関係形成と社会資源の活用・調整・開発に関する理解」、「施設・事業者・機関・団体等の経営やサービス

の管理運営の実際（チームマネジメントや人材管理の理解を含む。）」、「ソーシャルワーク実践に求められる以下の技術の実践的理解（アウトリーチ、ネットワーキング、コーディネート、ネゴシエーション、ファシリテーション、プレゼンテーション、ソーシャルアクション）」は低い傾向にある。特に「ソーシャルワーク実践に求められる以下の技術の実践的理解（アウトリーチ、ネットワーキング、コーディネート、ネゴシエーション、ファシリテーション、プレゼンテーション、ソーシャルアクション）」は項目の中でも23.8%と低い水準であった（表1）。同項目において、

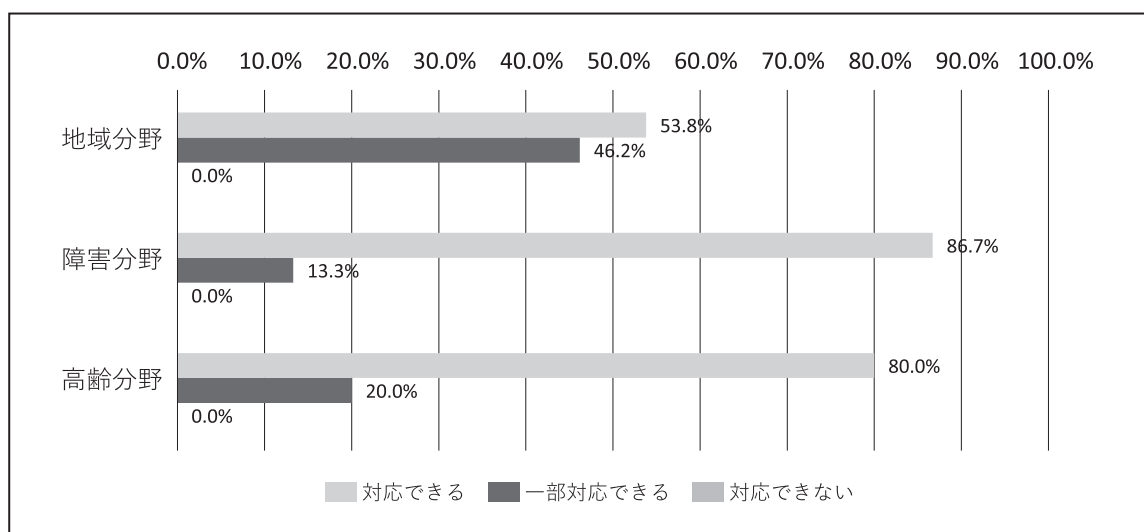


図3 上位3分野の職業倫理への対応

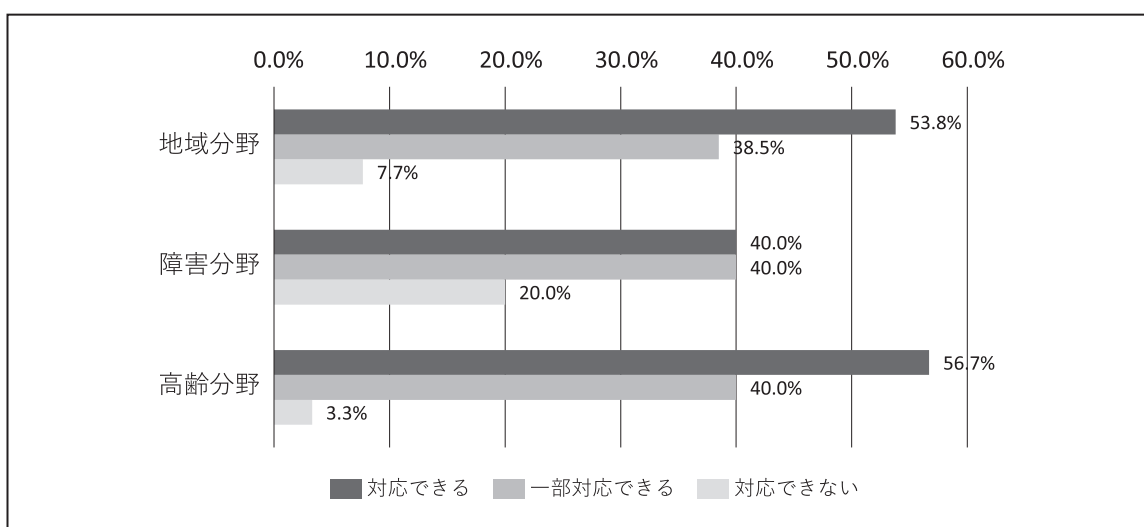


図4 上位3分野の権利擁護への対応

「対応できる」と回答した分野別では、高齢分野23.3%、障害分野6.7%、地域分野46.2%と障害分野は著しく低い状況であった。

全体を通して、3分野とも人間関係・信頼関係・生活課題・多職種連携などの基礎的な対人援助技術については「対応できる」または「一部対応できる」とする回答が大半を占めており、大きな差はみられなかった。一方で、高齢・障害分野では職業倫理と権利擁護への対応が高かった（図3、図4）。地域分野では地域社会・資源開発・実践的理解について「対応できる」とする割合が高かったのに対し、障害分野では特に地域社会や資源開発などで「対応できない」とする回答が一定数みられるなど、教育事項の重点には分野間で違いがあった。

実習中における実習指導者と実習生のスーパービジョンの実施頻度については、「ほぼ毎日」実施している施設が61.3%と最も多く、次いで「2～3日に1回」が15.0%、「1週間に1回程度」が12.5%であった。その他、「学生からの求めに応じて実施」7.5%、「期間やプログラム（予定）の組み方によるが、2～3日に1回程度」1.3%、「該当するケースがない」1.3%、「業務によってまちまち」1.3%といった回答もみられた。

2. 質的調査から（テキストデータによる自由記述内容の分析）

1) 最頻語

新カリキュラムにおけるソーシャルワーク実習の課題についての自由記述では、67件の回答があった。分析には、テキストマイニングソフトの「KH Coder」を用いた。分析を行う前に、記述内容にみられる頻出語の出現パターンを確認し、同じ意味で表記に揺れがあると思われる用語について確認し、用語の統一を行った。「大学」「学校」→「養成校」、「プログラム」→「プログラミング」、「新カリ」→「新カリキュラム」とした。

総抽出語数2,326、異なり語数529、文が122

抽出された。出現率が高い（出現回数4回以上の）抽出語は35であった（表2）。本調査の質問項目にある「指導」「内容」の順で出現回数が多く、次いで質問に対する課題、意見につながる「新カリキュラム」「機関」「施設」であった。さらに、実習生を受け入れる上での準備、対応として、「学生」「プログラミング」「課題」などの語が多い（表2）。なお、共起ネットワークでは抽出された「実習」の用語は外した。

2) 共起ネットワークの概要

次に、この上位35の用語の抽出語を用いて共起ネットワークを確認した（図5）。共起ネットワークでは、出現パターンが似通った語や共起の程度が強い語を線で結び、ネットワークとして示すものであり、お互いに強く結びついている部分ごとにグループ分けされる。

そこから意味のまとまりとして、①「実習指導の実践課題」、②「養成校との協働関係」、③「実習指導に伴う業務負担」、④「新カリキュラム対応に伴う困難」、⑤「実習受け入れにおける連携課題」、⑥「実践内容の理解と指導上の課題」の6つにカテゴリー化した。

①〈指導－課題－難しい－感じる〉等では、「時間－難しい」の共起や「施設－機関－連携」等の共起が見られた。②〈思う－良い－出来る－養成校〉では、「養成校－説明」の共起や「学ぶ－後期」等の共起が見られた。③〈業務－負担－提供－自身〉では、業務の中での社会福祉士養成に関する「業務－負担」「提供－必要」の共起が見られた。④「内容－理解－ソーシャルワーク」では、「実践－理解」などの共起が見られた。⑤「評価－職員－期間」では、「期間－受け入れる」等の共起が見られた。⑥「新カリキュラム－多い－求める－プログラミング－対応」等では、「新カリキュラム－プログラミング」「作成－対応」などの共起が見られた。6つのカテゴリーごとの自由記述のデータは、下記の通りである（下線は筆者）。

表2

	抽出語	出現回数		抽出語	出現回数		抽出語	出現回数
1	指導	21	16	対応	8	31	職員	4
2	内容	19	17	理解	8	32	説明	4
3	時間	18	18	学ぶ	6	33	必要	4
4	新カリキュラム	16	19	求める	6	34	負担	4
5	機関	16	20	自身	6	35	良い	4
6	施設	16	21	受け入れる	6			
7	作成	15	22	出来る	6			
8	プログラミング	14	23	提供	6			
9	課題	13	24	養成校	6			
10	学生	12	25	ソーシャルワーク	5			
11	感じる	11	26	期間	5			
12	課題	10	27	評価	5			
13	業務	10	28	連携	5			
14	実践	10	29	後期	4			
15	多い	9	30	考える	4			

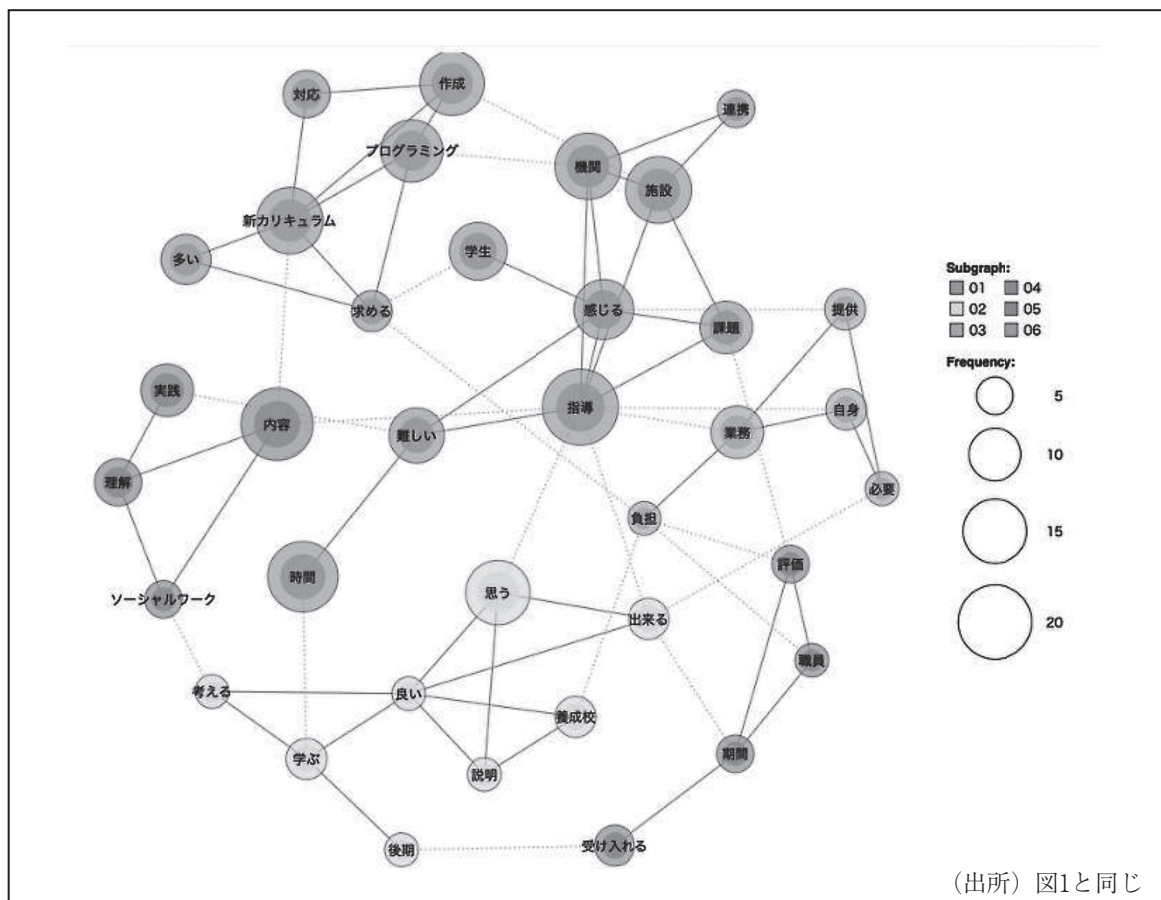


図5 自由記述の共起ネットワーク図

① 「実習指導の実践課題」

「障がいの通所施設において、実践で教えられることが限られる。タイミングが悪ければ面談などもない」「現場実習の中で習得できているか疑問に思いながら指導している状況です。日々の業務をこなしながら「こんな感じでいいのかな」と迷いながらの指導になっているところもあります」「伝えたい内容はたくさんあるが、時間が確保できない。普段の業務でいっぱいになり、実践的な場面をあまり提供できない」「新カリキュラムに対応した具体的なプログラムを有資格者と共に検討していきたいと思っています」

② 「養成校との協働関係」

「養成校からある程度の新カリキュラム、これを実践してほしいとの提示がない」「その都度課題を与えたり確認評価したり、補足部分を講義したり実習施設・機関の責任と成長を見届けるためにつきっきりの指導体制では養成校と同じ状況を、通常業務と並行して行っていくため負担が大きい」「実習自体が期間も長く、複数の実習生を受け入れ出来ないことがある」「新カリキュラムは非常にレベルの高い内容を求めているが、養成校によっても求める実習内容の濃さに違いがある。」

③ 「実習指導に伴う業務負担」

「時間も人手も無いなかで実習受け入れ自体が現場にとって大きな負担になっている現状があります」

④ 「新カリキュラム対応に伴う困難」

「実習プログラミングの作成ができていない」「新カリキュラム内容が広範で専門性も高く、指導方法や内容に悩むことが多い」「新カリキュラムで求められているプログラミングと、実習機関で実際に提供できるプログラミングにギャップがある」「新カリキュラムの内容が各区・係に十分に周知・共有されておらず、連携体制が整っていない」「本人へのアセスメント、地域アセスメントなど提供

できないものも多くあり、せっかく実習に来ているのにできないものが多いのは申し訳ないと思うこともあります」「実習生を積極的に受け入れる機関ではあるが、新カリキュラムの内容を収集して学習・理解する余裕はない」

⑤ 「実習受入れにおける連携課題」

「実習プログラミングを全体で統一するのか、所属ごとに作成するのかについて、組織内での検討が必要」「実習プログラミングの整備、新カリキュラムの理解促進、各係や区社協・実習担当者との連携強化が求められる」

⑥ 「実践内容の理解と指導上の課題」

「新科目が出来たことから、実習指導者もその内容について指導出来るレベルまで知識を昇華させなければならず、良い勉強につながるかと思います」「達成目標が高く、限られた時間や環境の中で目標が達成できるように指導することが難しいと感じている。また、指導が十分でない中での評価に苦慮している」「入所施設での実習だと、コミュニティワークについては講義が中心となってしまうことが課題と感じます」「指導者として、実習内容の根拠を理解、整理する必要性をより感じます。特にアウトリーチ、ソーシャルアクション等実践的理解の部分は、正直実習生に的確な指導が出来ない現状です」

IV. 考察

本研究により、実習施設では、多機関協働による包括的相談支援、権利擁護、地域アセスメント、社会資源開発、地域づくり等の機能を担う社会福祉士の養成を目指した努力と取り組みが行われていた。しかしながら、新カリキュラム導入後のソーシャルワーク実習受入体制には、①実習指導者の偏在・不足、②指導時間と新カリキュラム対応力の制約、③養成校との調整負担、という三つの課題が重層していることが示された。なお、質的分

析における最頻語の出現状況を見ても、「指導」、「内容」といった調査項目に関連する語に次いで、「新カリキュラム」、「機関」、「施設」といった語の出現頻度も高く、「時間」、「負担」等の語も上位に位置していた。これは、実習施設が課題を訴える際に個別の業務内容よりも新カリキュラムの制度変更そのものへの戸惑いや組織・機関としての対応の枠組みを問題として捉える傾向が強いこと、また日々の業務における具体的な時間的・人的負担が並行して課題として認識されていることが示しており、量的調査で示された3つの課題を質的データの面からも裏付けるものと言える。とくに、実習生への指導時間の確保、実習プログラミングの作成、人手不足が主要課題であり、多職種連携や職業倫理など基礎的な対人援助技術には比較的対応しやすい一方、資源開発、管理運営、ソーシャルワーク実践に求められる以下の技術の実践的理解には困難が集中していた。なお、こうした分野間の差異は、実習施設が担う業務機能の違いを反映したものと解釈できる。地域分野（社会福祉協議会）は地域アセスメントや資源開発、ネットワークングを日常業務として担う一方、障害分野は施設内での個別支援が業務の中心であるため、資源開発や管理運営等のメゾ・マクロ機能を実習で提供する機会が構造的に少ないと考えられる。これは、実習受入れを社会的役割として肯定しつつも、人的・時間的資源の制約のもとで高度化した教育要求に対応しているという、現場の構造的ジレンマを示すものであり、政策的に期待されるメゾ・マクロ機能と現場の実施可能性との間にギャップがあることが示唆された。また、2025年9月に日本ソーシャルワーク教育学校連盟が公表した実態調査報告書⁴⁾では、養成校側の課題として、1ヶ所目と2ヶ所目の実習施設の連携、新カリキュラムにおける実習目的の共通理解、実習施設の確保、基本実習プログラミングの作成依頼が挙げられているが、

本研究ではそれが施設側の時間不足、人手不足、実習プログラミング作成負担として表れていた。両者は立場こそ異なるが、同一の構造的課題を別の側面から示していると考えられる。

なお、実習指導者の時間的制約は、実習受け入れに限定された課題ではなく、研修参加でも同様であり、新潟県内の社会福祉士全体に共通する構造的な問題であることが、筆者らの先行研究からも示唆される。2025年に新潟県社会福祉士会の会員を対象に実施した調査⁵⁾では、研修参加のハードルとして「忙しくて時間を確保できない」が52.6%と最も高い割合を示しており、本研究における実習指導者講習会受講の懸念事項（勤務時間との兼ね合い、業務が多忙）と一致する結果であった。

本研究の調査範囲は新潟県内のN大学登録施設に限られるが、その結果として、この地域に固有の地理的・組織的制約が示唆された。新潟県は都市部と比較して社会資源や関係機関の絶対数が少なく、施設間の地理的距離も大きいため、情報交換やネットワーク形成が進みにくい環境にあると推察される。この点は、実習施設が「相談相手の不足」や「業務負担」を課題として挙げていたⅢ結果とも整合しており、都市部とは異なる地域性を踏まえた支援体制の構築が求められることを示唆している。新潟県の地理的条件や施設の地域性を踏まえると、実習指導者を支える制度的・組織的支援の充実は不可欠である。実習プログラミングの共同作成や分野別・地域別ネットワークの形成、講習会の開催形態の工夫など、実習指導者の負担軽減と専門性向上を両立させる仕組みの構築が求められる。

これらの取り組みを実効性あるものとするためには、主導する主体を明確にすることが重要である。例えば、新潟県社会福祉士会は、既存のソーシャルワーク実習指導者講習会のネットワークを活用し、分野別・地域別の実習施設間における情報交換会の場を設ける役

割を担うことが考えられる。一方、養成校は実習施設の負担軽減の観点から、基本実習プログラミングの雛形の提供や評価様式の統一化を主導し、実習施設と共同して内容を精緻化していくことが求められる。すなわち、新潟県社会福祉士会が地域内のネットワーク形成を、養成校が教育内容の標準化と共同形成をそれぞれ主導するという役割分担も一つの方向性と考えられ、両者が既存のソーシャルワーク実習指導者講習会の間を通じて連携を深めていくことは、実習現場の負担軽減に資する協働のあり方として、今後検討していく余地があると考えられる。

V. 結語

本研究は、新潟県内のソーシャルワーク実習施設を対象に、新カリキュラム導入後の実習受け入れ体制の現状と課題を明らかにした。実習教育は、現場の使命感に支えられている一方で、実習指導者の不足、時間的制約、養成校との調整負担の上に成り立っている。すなわち、「福祉施設等の役割」や「人材育成」といった理念に支えられながらも、人的・時間的余裕の不足という現実的制約の中で運営されているという構造的状況が浮き彫りとなっている。この点は、実習教育の持続可能性を検討する上で重要な示唆を与えるものである。養成校と実習施設による基本実習プログラミングの協働作成、評価様式の共有、実習指導者研修の受講しやすい開催方法の工夫、分野別・地域別ネットワークの形成が求められる。

本研究の課題として、今回の調査で回答が得られた39.6%の実習施設は、ソーシャルワーク実習への関心や課題を感じている施設が多いと推察される。本調査では、調査対象をひとつの大学の登録施設に限定したため、今後は調査の範囲を広げる必要があり、県内複数養成校との合同調査も考えられるだろう。ま

た、前述のソーシャルワーク教育学校連盟の実態調査報告書では、複数施設での実習がジェネラリスト視点の習得、段階的な学び、学生の意欲向上、実習指導の質向上につながるという教育的成果も報告されている。したがって、今後は受け入れ施設の負担軽減だけでなく、実習指導者・学生双方へのインタビュー調査、経年的フォローアップを組み合わせ、実習教育が学生に実践能力の形成にどのように寄与しているのかを多面的・横断的に明らかにしていく必要がある。また、本研究で示したクロス集計は記述統計にとどまり、分野や受け入れ状況との統計的関連性の検証には至っていない。今後はより大きなサンプルサイズを確保したうえで統計的検定を行い、関連性の強さを定量的に示す必要がある。

謝辞

今回の調査にあたり、お忙しい中で回答くださった実習施設・機関の皆さまに深く感謝いたします。更なるソーシャルワーク実習教育の充実に向けて、ソーシャルワーク実習の課題を共有し、未来の社会福祉士の養成に取り組めたら幸いです。

本研究は、3名の著者により執筆を行った。第1著者の伊藤裕輔は、本稿の統括及び責任者であり、「Ⅰ. 研究の背景と目的、Ⅱ. 研究方法（質的調査）、Ⅲ. 結果、Ⅳ. 考察、Ⅴ. 結語」を担当した。第2著者の小澤 薫と第3著者の中村 健は、本稿の「Ⅱ. 研究方法（量的調査）」を担当した。

参考文献

- 1) 社会保障審議会福祉部会福祉人材確保専門委員会. ソーシャルワーク専門職である社会福祉士に求められる役割等について. [〈https://ourl.jp/sleIk〉](https://ourl.jp/sleIk) 閲覧2025年6月1日.
- 2) 後藤康文, 山田武司, 高木博史. 岐阜県内におけるソーシャルワーク実習施設に関する調査研究. 地域創生 The Journal of Regional Development. 2023 ; 42: 13-24.
- 3) 近藤尚也, 巻 康弘, 片山寛信. 新カリキュラム移行後のソーシャルワーク実習におけるOSCE結果の活用現状-240時間実習におけるA養成校の事例から-. 北海道医療大学看護福祉学部学会誌. 2026 ; 22: 59-68.
- 4) 日本ソーシャルワーク教育学校連盟. 新・社会福祉士養成カリキュラムにおけるソーシャルワーク実習教育に関する実態調査報告書 [〈https://00m.in/BfhAY〉](https://00m.in/BfhAY). 閲覧2025年10月7日.
- 5) 伊藤裕輔, 小澤 薫, 中村 健, 社会福祉士の労働環境と専門性に関する意識と課題—新潟県社会福祉士会会員へのアンケート調査から—. 新潟青陵学会誌, 2025 ; 18: 1-12

生成AIを活用した「保育原理」における アクティブ・ラーニングの方法論的検討 —保育観の可視化と省察的対話を促す授業設計に向けて—

古谷 淳

名古屋葵大学 児童教育学部 児童教育学科

A Methodological Study of Active Learning Using Generative AI in “Principles of Early Childhood Care and Education”: Toward Instructional Design that Promotes the Visualization of Childcare Perspectives and Reflective Dialogue

Atsushi Furuya

Faculty of Child Education, Department of Child Education, Nagoya Aoi University

要旨

本稿は、生成AIを「思考の媒介」と位置づける「保育原理」のアクティブ・ラーニング授業設計モデルを提示する資料である。「保育原理」は保育者養成の中核科目だが、内容の広範さから暗記科目と受け止められやすい点が課題であった。本稿はディープ・アクティブラーニング論と省察的実践論を基盤に、生成AIを、学生が批判的に読み解き自らの保育観を言語化するための媒介として用いる5段階モデル—①概念をAIに説明させる、②回答を批判的に読む、③保育場面を生成させる、④自らの保育観をAIと対話する、⑤AIの限界を検討する—を提案する。あわせて、各段階における授業者の支援と、生成AIの誤りや偏り、個人情報への取扱い、生成物の帰属に関する留意点を整理する。生成AIを「答えを出す装置」ではなく「問いを開く媒介」と位置づけることで、省察的・対話的学習を促しうる点に特徴がある。本稿は実証研究ではなく、今後の実践に向けた検討材料を示すものであり、モデルの効果の検証は今後の課題である。

キーワード

生成AI, 保育原理, アクティブ・ラーニング, 保育観, 省察的対話

Abstract

This paper is a research material presenting a model for designing active learning in Principles of Early Childhood Care and Education by positioning generative AI as a "medium for thinking." Although a core course in early childhood teacher training, this subject tends to be received as material for rote memorization, and connecting that knowledge to the formation of views on childcare, children, and the educator has long been a challenge. Drawing on theories of deep active learning and reflective practice, the paper presents a five-stage model in which AI-generated explanations and scenarios serve as a medium for students to critically interpret content and articulate their own views: (1) have AI explain a childcare concept, (2) read the AI's response critically, (3) have AI generate a childcare scenario, (4) dialogue with AI about one's own view of childcare, and (5) examine the limits of AI. It also specifies the instructor's support at each stage and cautions concerning AI errors and bias, the handling of personal information, and the attribution of AI-generated text. Positioning generative AI not as an "answer-producing device" but as a "medium that opens inquiry" may foster reflective, dialogic learning beyond rote knowledge transfer. This paper is not an empirical study; validation of the model remains a task for future work.

Key words

Generative AI; Principles of Early Childhood Care and Education; Active Learning;
Views on Childcare; Reflective Dialogue

I 問題と目的

1. 大学教育における生成AIをめぐる現状

ChatGPTの公開以降、生成AIは大学教育に急速に浸透しつつある。文部科学省は2023年7月、「大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて（周知）」を発出し、各大学の主体的対応の必要性を示した¹⁾。同時期に日本私立大学連盟も「大学教育における生成AIの活用に向けたチェックリスト[第1版]」を公表し、組織的対応と教員個人の工夫の双方が求められる旨を整理している²⁾。国際的にも、ユネスコは生成AIの教育利用に関する最初の国際指針を公表し、データプライバシーの保護と人間中心の視点を基本原則として示している³⁾。他方で吉田⁴⁾は、生成AIの効果的な利用が学習を促進しうる一方で、過度な依存が学生の思考の省略につながることで、および回答の正確性とプライバシーに関わるリスクを指摘している。これらの動向が示すのは、生成AIの利用を一律に禁止するか、無批判に活用するかという二分法ではなく、学生が生成AIの特性と限界を理解しながら、自らの学びを深めるためにどのように用いるのかを問う段階に大学教育が入ったということである。

専門職養成教育では、この問いはいっそう切実となる。生成AIが提示する一般的・抽象的な回答をそのまま受け取るのではなく、それを批判的に読み解き、自らの専門的判断や価値理解へと結びつける学習方法の構築が不可欠だからである。教員養成領域では、大久保らが学習指導案作成における生成AI利用を取り上げ、学生の理解と有用感に関する実証的検討を行っている⁵⁾。保育者養成領域でも、実践はすでに始まっている。峰本は、幼児教育を専攻する学生が指導計画案を作成した後に生成AIから評価と助言を受け、それを踏まえて書き直す往還的学習を実施し、自己効力感と「言葉の発達を促す視点」の理解

に有意な向上が生じたことを報告している⁶⁾。小室は、領域「表現」の授業を対象として、美術教育における生成AI活用の可能性と課題を分析している⁷⁾。ただし、これらの実践は、いずれも指導計画案の作成や、領域「言葉」「表現」といった特定の保育内容領域における教材・作品の制作を対象とし、生成AIをその改善や産出のために用いるものである。これに対して「保育原理」は、特定の保育内容ではなく、保育の理念や価値そのものを問う基礎理論科目であり、そこで求められるのは、技能や作品の産出ではなく、学生が自らの保育観・子ども観を問い直す省察である。本稿が検討するのは、生成AIをこうした価値理解の省察を促す媒介として用いる授業設計であり、指導案や教材の産出を目的とする既往の実践とは、AIを用いる目的と対象を異にする。

2. 保育者養成における「保育原理」の位置と課題

「保育原理」は、保育士養成カリキュラムにおいて中核的な位置を占める科目である。中谷は「保育原理」が他の科目の「根幹」となるべきものであり、次世代の保育者が保育の価値や理念を基盤として実践を切り拓いていくために、保育の「原理」を明確に示すことが求められると指摘する一方、保育士養成テキストの分析を通じて、教授内容が広範囲にわたりテキスト間にもばらつきがあること、なかでも保育の意義や理念に関する内容が脆弱であることを明らかにしている⁸⁾。渡辺もまた、保育・幼児教育の根本に位置するフレーベルの思想・教育論に関する文献が四散しており、その要点を示すまとまった文献が少ないことを指摘している⁹⁾。

さらに、中谷は「保育原理」テキストの分析を通して、「保育の原理」を探究する視座が養成教育に求められていることを指摘し、保育の意義・理念・価値といった本質的論題を扱う科目として「保育原理」が位置づけら

れるべきことを論じている¹⁰⁾。すなわち、「保育原理」は、制度や歴史の知識を習得するだけの科目ではなく、学生が保育をめぐる物の見方、感じ方、考え方の基盤を形成する科目として位置づけられる。また、松山は、保育実習を体験した学生と体験していない学生を比較し、保育の基本原則や保育のあり方に関する項目には有意差が認められなかったことから、これらの認識は実習経験によってではなく「保育原理」等の講義を通して形成されると述べている¹¹⁾。ここからは、「保育原理」を理論と実践の接点として再構成する必要が示唆される。

その一方で、「保育原理」は学生から暗記科目として捉えられやすいことも繰り返し指摘されてきた。櫻井は、「保育原理A」が保育制度、関係法令、保育の歴史、保育・教育思想家などを扱うため、学生にとって暗記対象として受け止められやすく、各科目の単位認定や試験通過に意識が向けられがちであることを述べている¹²⁾。しかし、それらの知識は本来、「子どもの最善の利益」「子ども主体」「遊びを通した保育」「環境を通した保育」といった基本原理を根拠として、子どもと関わるために必要なものである¹²⁾。久恒も、「保育原理」テキストを用いた教授において、学生に俯瞰的視点を持たせることや、具体的な事例を通して知識を身につけさせることの必要性を指摘している¹³⁾。五十嵐は、フレーベルの恩物に系譜をもつ折り紙を保育教材として歴史的に検討し、フレーベルが折り紙に込めた教育的意図が十分に理解されないまま受容された経緯を明らかにしている¹⁴⁾。また飯田は、「教育原理」「保育原理」におけるフレーベルの教育思想の講義が形式的になりがちで、理論が保育や教育現場の実践につながりにくいという課題を挙げ、「フレーベルの折り紙」を用いた教材創作によって理論を実践へと展開する方法を検討している¹⁵⁾。これらの先行研究はいずれも、「保育原理」の理論や思想を、

学生が具体的な活動・場面を通して理解することの重要性を示している。

3. 理論的基盤—ディープ・アクティブラーニングと省察的实践論

上記の課題に応える教育方法論として、本稿はディープ・アクティブラーニング論と省察的实践論を理論的基盤とする。中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012)は、学生の主体的・能動的な学修への転換を求め、アクティブ・ラーニング(以下、AL)を大学教育の質的転換の鍵として位置づけた¹⁶⁾。しかし松下は、活動形態としてのALが拡大する一方で、活動と内容が乖離する「活動主義」に陥る危険性を指摘し、学習形態の能動性と学習内容の深さを統合する「ディープ・アクティブラーニング」を提唱した¹⁷⁾。深い学びとは、中心的な考えを理解し、関連づけ、論じ、原理と結びつけ、離れた問題に適用できるような学習であるとされる¹⁷⁾。「保育原理」が暗記科目に陥らず、学生の保育観形成に資するためには、まさにこの「内容の深さ」をともなう能動的学修が求められる。

省察的实践論は、この内容的深さを保育者養成の文脈で支える枠組みである。ショーンは、専門職の知が「技術的合理性」のみでは捉えきれないとし、「行為の中の省察(reflection-in-action)」と「行為についての省察(reflection-on-action)」を中核とする「省察的实践家」像を提示した¹⁸⁾。保育者は、目の前の子どもの表情、沈黙、関係性を読み取り、その場に応じて判断を構想する存在である。それゆえ、保育者養成における「保育原理」は、知識の伝達にとどまらず、学生が自身の保育観を可視化し、問い直す省察的な学びの場として組織される必要がある。

4. 本稿の目的と独自性

そこで本稿では、ディープ・アクティブラーニング論と省察的实践論を理論的基盤とし、生成AIを「答えを提示する装置」ではなく

「学生の思考を開く媒介」として位置づける「保育原理」の授業設計モデルを提示する。本稿の目的は、このモデルを構成する各段階、そこで用いるプロンプトと学生への問い、および運用上の留意点を整理し、「保育原理」において生成AIを用いる際の授業設計上の視点を提示することにある。本稿の独自性は、第一に、保育者養成における中核科目「保育原理」を対象として生成AI活用の方法論を体系的に提示したこと、第二に、生成AIを「思考の媒介」と位置づけ、保育概念の入口・批判的読解・事例検討・対話的言語化・メタ認知という5段階の省察的接続を通して、学生の保育観・子ども観・保育者観の形成に接続する枠組みを提案したこと、の2点にある。なお、本稿は授業実施後のデータや学生の反応の分析を含む実証研究ではなく、授業設計上の枠組みと今後の実践に向けた検討材料を提示する資料である。提示する5段階モデルの効果の実証的検証は、今後の課題として残される。

Ⅱ 生成AIを活用した「保育原理」の授業設計モデル

本節では、Ⅰ章で示した課題と理論的基盤を踏まえ、生成AIを活用した「保育原理」の5段階モデルを提示する。この授業設計モデルは、「保育原理」の学びを、知識の受容から保育観の省察へと展開することを意図している。生成AIによって知識を効率的に提示するだけではなく、学生がその知識を保育場面や自己の保育者像と関連づけて問い直す過程を重視する点が、本モデルの基本姿勢である。モデルの全体像を図1に示す。5段階のうち、学生の保育観が可視化される第2段階と、保育者の専門性が問い直される第5段階が本モデルの要であり、授業者の支援もこの二つの段階に重点的に配分される。

1. 生成AI活用型「保育原理」授業の5段階モデル

本稿で提案する授業設計モデルは、次の5段階から構成される。各段階の学習活動、生成AIの役割、学生に求める学びを表1に整理する。

このモデルの特徴は、生成AIを授業の「答えを出す装置」としてではなく、学生の思考を促す「媒介」として位置づける点にある。各段階の内容は表1のとおりであり、第1段階の導入から第5段階のメタ認知まで、順次的に深化する省察のサイクルを構成している。これは、ショーンのいう「行為についての省察」を学生が経験する学習機会として設計されている¹⁸⁾。なお、以下では、生成AIに入力するプロンプトの例を【AIへのプロンプト例】、学生に示す問いや振り返りの観点を【学生への問い】【学生の振り返りの問い】として、それぞれ枠内に示す。

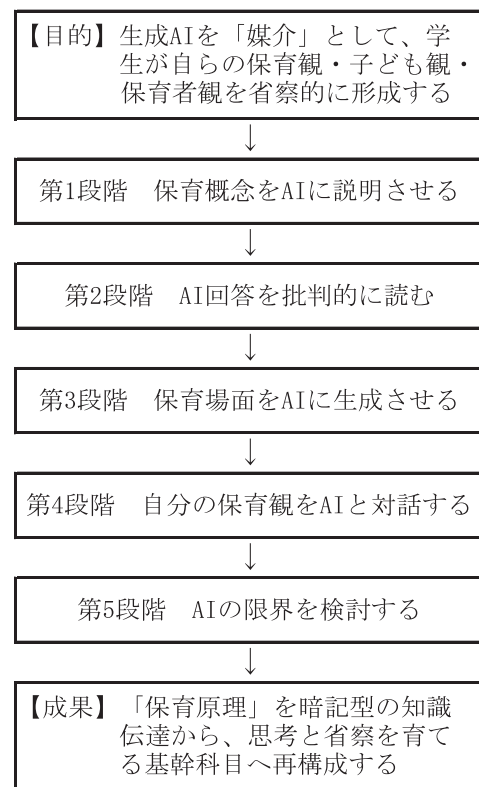


図1 生成AIを活用した「保育原理」の授業設計モデル

表1 「保育原理」における生成AI活用の5段階モデル

段階	学習活動	生成AIの役割	学生に求める学び
第1段階	保育概念をAIに説明させる	知識提示の道具	保育概念の入口を得る
第2段階	AI回答を批判的に読む	思考の対象	違和感・不足・偏りを発見する
第3段階	保育場面をAIに生成させる	事例生成の装置	原理を具体的状況に接続する
第4段階	自分の保育観をAIと対話する	対話の相手	子ども観・保育観・保育者観を言語化する
第5段階	AIの限界を検討する	メタ認知の対象	保育者の専門性を再考する

1) 第1段階—保育概念をAIに説明させる

第1段階では、学生が生成AIに保育原理で扱う基本概念について説明を求める。ここでの目的は、AIの説明を正解として受け取るのではなく、授業で扱う概念への入口を得ることである。たとえば、「子どもの最善の利益」「環境を通した保育」「遊びを通した保育」「子ども主体」「保育者の専門性」などについて、AIに説明を求める。

具体的なプロンプト例としては、次の三つが考えられる（例1～例3）。

【AIへのプロンプト例】

例1) 「保育原理」を学ぶ大学1年生にも分かるように、「子どもの最善の利益」という概念を説明してください。その際、保育者が子どもと関わる場面にどのように関係するのかも含めてください。

例2) 「環境を通した保育」とは何かを、保育者養成課程の学生向けに説明してください。ただし、抽象的な説明だけでなく、3歳児クラス的具体例も一つ示してください。

例3) 「遊びを通した学び」がなぜ幼児期に重要なのかを説明してください。そのうえで、単なる自由遊びとどのように異なるのかも整理してください。

この段階では、学生にAI回答をノートに貼り付けさせるだけでは不十分である。AIの説明を読んだ後に、「分かったこと」「まだ分からないこと」「授業で確認したいこと」を記述させることで、AI回答を授業前の予備的理解や問いの形成につなげることができる。

2) 第2段階—AI回答を批判的に読む

第2段階では、第1段階で得られたAI回答を批判的に検討する。AIが提示した説明は、整った文章として示されるがゆえに、学生がその妥当性を吟味する機会を意図的に組み込まなければ、無批判に受容される危険性がある。したがって、AIが提示した説明についても、それをそのまま受け入れるのではなく、保育の基本原則に照らして読み解く必要がある。

AIの回答を吟味の対象とするために、まず生成AIに対して、次の二つのプロンプト（例1・例2）を入力させる。

【AIへのプロンプト例】

例1) あなたが述べた「子どもの最善の利益」の説明について、「保育原理」を学ぶ大学1年生であれば感じるであろう①納得できる点、②違和感のある点、③さらに確認したい点を、それぞれ理由とともに述べてください。

例2) あなたの説明には含まれていない保育者の専門性があるとすれば、それは何ですか。理由とともに挙げてください。

そのうえで、学生には次の観点を示し、AIの回答を読み解かせる。学生は検討結果をLMSの振り返り欄に記入し、4人程度の小グループで発表し合う。

【学生への問い】

- ・ AIの回答のうち、納得できるのはどの部分か。
- ・ 違和感をもったのはどの部分か。
- ・ 保育原理の授業内容と照らして、不足しているのはどの部分か。
- ・ 具体的な保育場面で考えるとき、さらに確認したいことは何か。

さらに、具体的な保育場面に即して、次のように問う。

【学生への問い】

- ・ AIは「子どもの主体性を尊重する保育とは、子どもの意見を大切にすることである」と説明しました。この説明のよい点と限界を考えてください。とくに、子どもがまだ言葉で十分に思いを表現できない場合を想定して検討してください。
- ・ AIが提示した「よい保育者」の説明を読み、そこに含まれている保育者像を整理してください。そのうえで、その説明には含まれていない保育者の専門性を考えてください。

この段階で重要なのは、学生に「AIが間違っているかどうか」を判定させることだけではない。むしろ、AIの回答を手がかりとして、「なぜその説明に納得したのか」「なぜ違和感をもったのか」「自分は保育をどのように捉えているのか」を言語化させることである。AI回答を批判的に読む活動は、学生自身の保育観を可視化するための活動として位

置づけられる。

この段階では、授業者の関与がとくに重要になる。学生がAIの回答をそのまま信じ込まないよう、教員は「その説明の根拠はどこにあるか」「保育所保育指針の記述と照らしてどうか」と問い返し、根拠を確認する場面を設ける。学生が「AIがそう書いていた」と述べたときには、その説明を自分の言葉で言い換えさせ、言い換えられない箇所を授業内で扱う。

3) 第3段階—保育場면을AIに生成させる

第3段階では、生成AIに具体的な保育場面を作成させ、その場面をもとに学生が保育者の援助や子どもの経験を検討する。理論や思想を実践につなげるためには、講義内容を形式的な理解にとどめず、具体的な教材や活動を通して考えることが重要であり¹⁵⁾、生成AIによる事例生成は、この理論と実践の接続を支援する方法となりうる。

具体的なプロンプト例としては、次の二つが考えられる(例1・例2)。

【AIへのプロンプト例】

例1) 3歳児クラスで、片づけの時間になっても遊びを続けたい子どもがいる場面を作成してください。子どもの言葉、表情、保育者の声かけ、周囲の子どもの様子が分かるように、300字程度で具体的に書いてください。

例2) 5歳児クラスで、友だちとのトラブルの中で、自分の思いをうまく言葉にできない子どもがいる場面を作成してください。その場면을、「子どもの主体性」「保育者の援助」「環境構成」の観点から考えられるようにしてください。

これらの事例をもとに、学生には次のような問いを提示する。学生はグループで検討し、代表者が全体に報告する。

【学生への問い】

- ・この場面で、子どもは何を経験していると考えられるか。
- ・保育者は何を大切にしている必要があるか。
- ・「子どもの主体性」を尊重するとは、この場面では具体的にどのようなことか。
- ・AIが作成した場面には、現実の保育場面と比べてどのような不足があるか。

この活動では、AIが生成した事例を「実際の子どもの姿」と同一視しないことが重要である。生成された場面は、あくまで保育原理を具体的に考えるための仮想的教材である。

4) 第4段階—自分の保育観をAIと対話する

第4段階では、学生が自分自身の保育観・子ども観・保育者観をAIとの対話を通して言語化する。ここでは、AIに「考えを作らせる」のではなく、学生がすでに持っている考えを外化し、それを問い直すためにAIを用いる。

具体的なプロンプト例としては、次の二つが考えられる(例1・例2)。

【AIへのプロンプト例】

例1) 私は、保育者は子どもに寄り添う存在だと思います。この考えをより具体的にするために、私に問い返してください。ただし、答えを出すのではなく、私が自分で考えられるような問いを5つ示してください。

例2) 私は、「子ども主体の保育」が大切だと思います。しかし、集団生活の中では保育者が指示しなければならない場面もあると思います。この考えを深めるために、賛成・反対の両方の視点から問いを出してください。

その後、学生には、AIとのやり取りをそのまま提出させるのではなく、次のような振り返りを書かせる。振り返りは400字程度でLMSに提出させる。

【学生の振り返りの問い】

- ・AIとの対話を通して、自分の考えが明確になった点は何か。
- ・逆に、自分の考えがまだ曖昧だと感じた点は何か。
- ・AIの問いかけで考えが深まった点は何か。
- ・AIではなく、授業内の他者との対話によってさらに考えたい点は何か。

このように、第4段階では、AIとの対話を学生自身の省察に接続することが重要である。AIは、学生の保育観を完成させる存在ではなく、学生が自分の考えに気づき、それを言語化し直すための補助的な対話相手として位置づけられる。

ただし、AIとの対話だけで学びが完結してはならない。保育者養成では、人との対話や実際の子どもの姿に触れる学びが不可欠だからである。そこで本モデルでは、AIとの対話のあとに、①学生が自分の言葉で保育観を書き直す、②小グループで互いの記述を読み合い、違いの理由を尋ね合う、③全体で論点を共有する、④教員が記述の曖昧な箇所や根拠の弱い箇所にコメントを返す、という往復を置く。AIとの対話は、この対面の対話を準備するための外化の作業として位置づけられる。

5) 第5段階—AIの限界を検討する

第5段階では、生成AIそのものの限界を検討する。これは、AI活用型授業において不可欠な段階である。生成AIが提示する説明や事例は、整った文章で示されるため、学生が過度に信頼してしまう可能性があるからである。さらに、生成AIにはハルシネーション(誤情報生成)や情報源の偏り、著作権をめぐる課題などが存在するため、学生がAIを使用する前提として、これらの限界と倫理を理解する必要がある^{1) 2) 3)}。

具体的なプロンプト例としては、次の二つが考えられる(例1・例2)。

【AIへのプロンプト例】

例1) AIは保育者の専門性をどこまで説明できますか。逆に、AIでは十分に説明できない保育者の専門性にはどのようなものがありますか。「目の前の子どもを理解すること」「子どもの表情や沈黙を読み取ること」「保護者との関係を築くこと」の観点から考えてください。

例2)「保育者の判断」はAIに代替できると思いますか。代替できる部分と、代替しにくい部分を分けて考えてください。

この段階では、学生に「AIを使うべきか、使うべきでないか」という二分法で考えさせるのではなく、「AIをどのような場面で、どのような限界を理解したうえで使うのか」を考えさせることが重要である。生成AIの限界を検討することは、保育者の専門性を再考することにもつながる。すなわち、AIが一般的な説明を提示できるからこそ、目の前の子どもの表情、身体の動き、沈黙、関係性、家庭背景、園の文脈を読み取りながら判断する保育者の専門性が、より明確に意識されるのである。

2. 授業内での展開例

以上の5段階モデルは、1回の授業内で簡略に実施することもできるが、より効果的には、複数回の授業に分けて実施することが望ましい。たとえば、3回構成として次のように展開することができる（表2）。表1が各段階の

活動内容と学びを整理したものであるのに対し、表2は3回の授業への配当を示す授業展開例である。

この展開では、第1回で「AIを使って理解する」、第2回で「AIを使って具体的に考える」、第3回で「AIを使いながらAIを問い直す」という流れをつくることができる。これにより、生成AIの活用は、単なる効率化や補助教材の利用にとどまらず、学生が保育原理の知識を自分の考えとして引き受け、省察するための方法となる。

各回の到達目標と学生の提出物は次のとおりである。第1回は、保育の基本概念を自分の言葉で述べられることを到達目標とし、「分かったこと」「まだ分からないこと」の記述を提出させる。第2回は、子どもの経験と保育者の援助を保育原理と関連づけて説明できることを到達目標とし、グループでの検討記録を提出させる。第3回は、自らの保育観を保育原理の概念と結びつけて言語化できることを到達目標とし、保育観の再記述を提出させる。振り返りの観点は、いずれの回も「AIの説明のどこに納得し、どこに違和感をもったか」「AIでは捉えきれなかったことは何か」に置く。

3. 生成AI利用上の留意点と教員の責任

本モデルを授業で用いる前提として、生成AIの利用に関する次の3点を、あらかじめ学生に明示する必要がある。

第一に、生成AIの回答には誤りが含まれ

表2 「保育原理」における生成AI活用の授業構成

回	授業テーマ	主な活動
第1回	生成AIと保育概念の理解	AIに保育概念を説明させ、回答を批判的に読む
第2回	AI事例を用いた保育場面の検討	AIが生成した保育場面をもとに、子どもの経験と保育者の援助を検討する
第3回	保育観の言語化とAIの限界の検討	AIとの対話を通して自分の保育観を再記述し、AIでは捉えきれない保育者の専門性を考える

うる。生成AIは事実に反する内容を、整った文章として提示することがある。また、学習データに由来する偏りが、特定の子ども観や保育者像を標準として示す形で現れることもある。したがって学生は、AIの回答を保育所保育指針や授業で扱った文献に照らして確認しなければならない。

第二に、実在する子ども、保護者、園に関する情報を生成AIに入力してはならない。保育者養成課程の学生は実習記録や観察記録を手元に持っており、これらには個人が特定されうる情報が含まれる。授業で扱う保育場面は、すべてAIが生成した仮想の事例に限る。子どもに関わる情報の取扱いに慎重であることは保育者に求められる基本的な倫理であり、養成段階から徹底する必要がある。

第三に、生成AIが作成した文章を、学生自身の考えとして提出してはならない。AIの回答を用いる場合は、その旨と該当箇所を明示させる。本モデルにおいて学生が提出するのは、AIの回答そのものではなく、それを読んで考えたことの記述である。

これらは、文部科学省の周知¹⁾、日本私立大学連盟のチェックリスト²⁾、およびユネスコの国際指針³⁾が共通して求める事項でもある。

これらを踏まえたうえで、教員側にも明確な責任が伴う。日本私立大学連盟のチェックリストが整理するように、学生に対するガイドラインの周知、利用範囲と目的の明示、情報管理と著作権への配慮、評価における生成AI利用の取り扱いの明確化が、教員個人の工夫として求められる²⁾。また、生成AIが提示する保育場面は一般的な傾向に偏りやすいため、教員は学生が複数の事例を比較・相対化できるような教材設計を心がける必要がある。

以上のように、生成AIを活用した「保育原理」の授業設計モデルは、知識提示、批判的読解、事例検討、省察的対話、メタ認知とい

う5段階から構成される（図1）。このモデルの目的は、生成AIによって保育原理の学びを代替することではなく、生成AIを媒介として、学生が自らの保育観・子ども観・保育者観を形成していくことにある。その意味で、生成AIを活用したアクティブ・ラーニングは、「保育原理」を暗記型の知識伝達科目にとどめず、保育者としての思考と省察を育てる授業方法として位置づけうる。ただしそれは、授業者が各段階で適切な問い返しと確認を行うことを前提とする。

Ⅲ おわりに

本稿では、ディープ・アクティブラーニング論および省察的実践論を理論的基盤としつつ、生成AIを「思考の媒介」として位置づける「保育原理」の授業設計モデルを提示し、その運用上の留意点を整理してきた。本稿は実証研究ではなく、今後の実践に向けた検討材料を示す資料である。提示した5段階モデル、すなわち、①保育概念をAIに説明させる、②AI回答を批判的に読む、③保育場面をAIに生成させる、④自分の保育観をAIと対話する、⑤AIの限界を検討する、という流れは、生成AIを「答えを出す装置」としてではなく、「問いを開く媒介」として位置づけるものである。

生成AIは、保育に関する一般的説明や仮想的な保育場面を提示することができる。しかし、目の前の子どもの表情、身体の動き、沈黙、友だちとの関係、家庭背景、園の文脈、保育者自身の迷いと判断までは捉えきれない。だからこそ、AIが提示する回答や事例を批判的に検討することは、人間の保育者に求められる専門性を浮かび上がらせる。すなわち、保育者の専門性とは、一般的な正解を知っていることではなく、具体的な子どもの姿を読み取り、保育の価値や理念に照らして、その場に応じた関わりを構想することにある。

本稿の限界と今後の課題は二点ある。第一に、本稿は資料として授業設計上の枠組みを提示するにとどまり、提示した5段階モデルの実証的検証は行っていない。今後、ワークシート、振り返り記述、授業内対話、事前・事後比較などを通して、AI回答を批判的に読む活動が学生の保育概念の理解に及ぼす作用、AIとの対話が保育観・子ども観・保育者観の言語化に与える影響、AIの限界を検討する活動が保育者の専門性理解の深化に与える効果を実証的に検討する必要がある。第二に、生成AIの技術的進展は急速であり、本稿が前提とする生成AIの特性および限界も短期間で変化しうる。本モデルもまた、技術の進展と倫理的議論の蓄積に応じて、継続的に更新されていく必要がある。

以上の限界を踏まえてもなお、生成AIを活用した「保育原理」のアクティブ・ラーニングは、AIによって学びを代替するものではなく、AIを通して学生の思考を開く教育方法となる可能性がある。ただしその効果は、授業者による支援があってはじめて期待できるものであり、生成AIを導入すること自体が学びを深めるわけではない。生成AIの回答を批判的に読み、自らの保育観を言語化し、保育者の専門性を問い直す過程を組み込むことで、「保育原理」は暗記型の知識伝達科目にとどまらず、保育者としての思考と省察を育む基幹科目として再構成されうる。

文献

- 1) 文部科学省. 大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて(周知). <https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2023/mext_01260.html>. 2026年7月10日.
- 2) 日本私立大学連盟. 大学教育における生成AIの活用に向けたチェックリスト[第1版]. <https://www.shidairen.or.jp/topics_details/id=3891>. 2026年7月10日.
- 3) Miao F, Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>>. 2026年7月10日.
- 4) 吉田 壘. 教育における生成AI活用の実践と展望. 工学教育. 2026; 74(1): 1_8-1_11.
- 5) 大久保紀一郎, 佐藤和紀, 三井一希, 板垣翔大, 泰山裕, 堀田龍也. 学習指導案の作成に生成AIを利用する学修による教員養成課程の学生の理解と有用感に関する調査結果の分析. 日本教育メディア学会研究会論集. 2024; 56: 164-170.
- 6) 峰本義明. 保育者養成課程における生成AIを活用した指導案改善プロセスの検討—領域「言葉」に着目した往還的学習の実践. 創生ジャーナル Human and Society. 2026; 9: 44-51.
- 7) 小室明久. 美術教育における生成AIの活用—保育者養成課程での領域「表現」の授業分析から. 日本美術教育研究論集. 2024; 57: 13-20.
- 8) 中谷奈津子. 保育士養成テキスト「保育原理」の教授内容の分析(2)—保育の価値、意義、理念、原理の整理. 社会問題研究. 2015; 64: 1-12.
- 9) 渡辺直人. F.フレーベル教育論——発展経緯・歴史的背景を踏まえた一検討. 信愛紀要(和歌山信愛女子短期大学). 2022; 63: 59-66.
- 10) 中谷奈津子. 保育士養成テキスト「保育原理」における教授内容の分析(3)—「保育の

- 原理」の探求を視野に, 社会問題研究, 2017; 66: 27-38.
- 11) 松山郁夫, 保育を学ぶ学生における保育に対する見方に保育実習が及ぼす影響, 九州生活福祉支援研究会研究論文集, 2020; 14(1): 24-30.
- 12) 櫻井裕介, 保育原理と他科目の架橋を通じた学生の理解を深める取り組み, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 2020; 52: 147-151.
- 13) 久恒拓也, 「保育原理」テキストの教授内容に関する考察—保幼小連携の取り扱いの分析から, 新見公立大学紀要, 2021; 42: 81-87.
- 14) 五十嵐裕子, 折り紙の歴史と保育教材としての折り紙に関する一考察, 浦和論叢, 2012; 46: 45-68.
- 15) 飯田幸恵, 「フレーベルの折り紙」を応用した「教育原理」「保育原理」の教材の創作, 教育保育研究紀要, 2026; 12: 21-28.
- 16) 中央教育審議会, 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ(答申), 2012年8月28日.
- 17) 松下佳代, 京都大学高等教育研究開発推進センター編著, ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために, 東京: 勁草書房; 2015.
- 18) ドナルド・A・ショーン著, 柳沢昌一, 三輪建二監訳, 省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考, 東京: 鳳書房; 2007.

付記

本研究は、名古屋葵大学教育基盤研究助成費(交付番号0814)の助成を受けたものである。

空き店舗を起点とした地域共創実践の展開と可能性 —しもまちengawaプロジェクトの実績と今後の展望—

三浦 修 李 在憶 伊藤 裕輔

新潟青陵大学福祉心理子ども学部社会福祉学科

Can Community Co-Creation through Vacant Store Utilization Become Social Innovation? A Case Study of the Shimomachi Engawa Project

Osamu Miura Jaeuk Lee Yusuke Ito

Department of Social Welfare, Faculty of Social Welfare Psychology and Child Development,
Niigata Seiryō University

キーワード

ソーシャルイノベーション、空き店舗活用、地域共創、社会関係資本、課題解決型学習（PBL）

Key words

Social Innovation, Vacant Store Utilization, Community Co-creation,, Social Capital,
Project-Based Learning

I はじめに

急速な少子高齢化と人口減少の進行に伴い、地域コミュニティの維持が困難になりつつある。特に地方都市の旧市街地では、商業構造の変化や人口流出により空き店舗や空き家が増加し、地域の交流機会の減少や住民同士のつながりの希薄化が進んでいる。このような状況は、社会的孤立や地域コミュニティの衰退を引き起こす要因となっており、地域社会の持続可能性に深刻な影響を及ぼしている。また、近年、地域共生社会の実現に向けて地域づくりや居場所づくりの重要性が指摘されているが、地域住民や多様な主体が主体的に関わる持続的な地域拠点モデルの構築は十分に進んでいるとは言いがたい。

こうした背景を踏まえ、「しもまちengawa

プロジェクト」（以下、engawaプロジェクト）は、空き店舗を地域の交流拠点として再生し、学生・行政・企業・地域住民など多様な主体が関わる「縁側型コミュニティ空間」を形成することで、世代間交流の促進や地域の社会関係資本の再構築を図るための社会的装置として構想された。特に、大学の教育活動と地域活動を結びつけ、学生が地域実践に参加することで新たな担い手を育成するとともに、高齢者や障害者、子どもなどを含む地域住民の社会参加を促進する仕組みの構築を目指している。

本稿は、空き店舗を起点とした地域共創実践であるengawaプロジェクトを対象に、プロジェクト初年度の活動をふりかえり、成果と得られた示唆を整理するとともに、空き店舗がどのようにして地域における関係性の再構

築を媒介する場として機能し得るのかについて、実践的観点から検討する。

II しもまちengawaプロジェクトとは

1. 実践の背景と地域特性

engawaプロジェクトのフィールドである新潟市中央区の下町（しもまち）エリアは、江戸時代に北前船の寄港地として栄えた港町であり、本町下市場（フレッシュ本町）を中心とする露店文化や商店街文化を背景に、地域住民の相互扶助関係を基盤としたコミュニティが形成されてきた地域である。しかし近年は、人口構造の変化や商店街機能の衰退に伴い空き店舗が増加し、地域コミュニティの弱体化が課題となっている。とりわけ高齢者の単身世帯の増加や地域活動の担い手不足は、地域における孤立の深刻化につながるおそれがある。一方で、地域には長年培われてきた生活文化や歴史的資源、住民同士の関係性など、多様な社会資源が存在するが、それらの資源は必ずしも十分に活用されているとは言えず、地域の文化的記憶や生活文化が失われつつあるという課題も指摘されている。また、大学や若者が地域社会に関わる機会はずしも多くなく、地域課題の解決に向けた世代間協働の仕組みも十分に構築されていない。

2. 実践目標

engawaプロジェクトは、かつて日本の住宅において「縁側」が果たしていた社会的機能を現代の地域社会に再生しようとする試みとして始まった。縁側とは建築的には屋内と屋外をつなぐ半屋外的空間であり、訪問者と居住者が正式な来客関係を結ばずに接触できる「敷居の低い接触面」として機能してきた。この空間的特性が偶発的な出会いや緩やかな関係形成を促し、地域の相互扶助的コミュニケーションを支える場として機能してきたとされる。また、縁側は世代を超えた接触が日常的に生じる場でもあり、高齢者の社会的孤

立防止や世代間交流の点から地域福祉的意義も指摘されている（延藤ほか, 2005）。

engawaプロジェクトが目指す「縁側型コミュニティ空間」とは、この「敷居の低い接触面」としての機能を、現代の空き店舗という文脈で再構成するものである。すなわち、特定の目的を持たなくても立ち寄れる開放性、多様な世代・立場の人が偶発的に出会える場の設計、そして利用者が受動的参加者ではなく実践の担い手となる構造、の三点を現代的縁側の要件として位置づける。学生、教員、職員、地域住民、企業、行政など多様な主体の関与により、地域の関係性を再構築するとともに、文化の継承と新たな価値創出を図ることを目指している。

具体的には、図1「engawaプロジェクトの全体構造」に示すように、空き店舗の活用を起点として、コミュニティ形成、文化資源の活用、コミュニティビジネスの創出へと展開する多層的なプロセスによる実践として進行している。教育活動と地域実践が統合されている点が特徴であり、学生は授業の一環とし

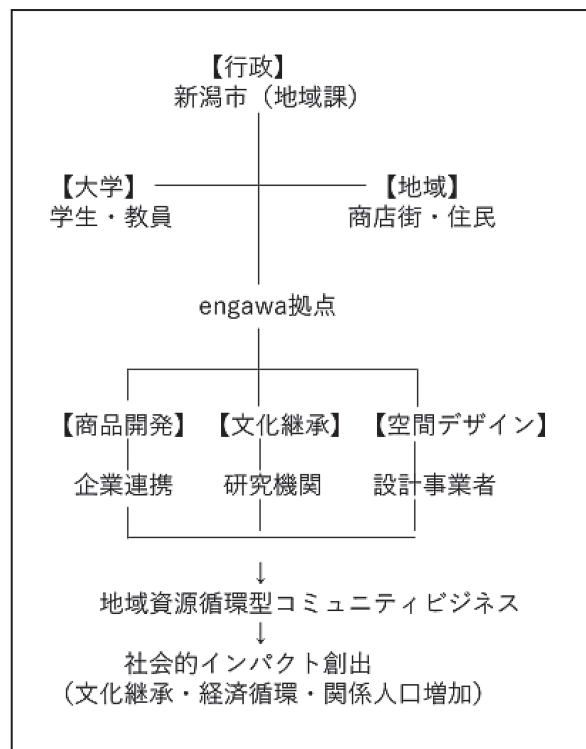


図1 engawaプロジェクトの全体構造

て地域に関わりながら、実践的な学びを得ると同時に地域課題の解決に寄与できる人材になることを目標としている。

3. 実践プロセスと成果

(1) 対象物件の概要

プロジェクト初年度である2025年度には、基盤構築、チームビルディングに加え、具体的な空き店舗の清掃と環境整備が行われた。実践の対象となったのは、新潟市中央区本町通12番町に所在する商店街「フレッシュ本町」内の空き店舗である。同店舗はかつて衣料品店・中古品店として営業していたが、数年前に廃業し、長期間放置された状態にあった。当該物件との出会いの背景には、新潟市中央区地域課との連携関係があり、プロジェクトはこの関係を土台として始動した。初めて建物内に入った際の状態は、1階、2階ともにたくさんの物が残されており、床・畳が見えない、足の踏み場もない状態であった。

設計対象となった床面積は45㎡であり、改修前の1階は、路地側から見て台所、風呂、WC、収納2箇所、和室、居室、庭、店舗部分から構成されていた。入口は本町通に面した歩道側に設けられ、建物裏手には路地からの出入りも可能な構造となっている。

(2) 物件選定という実践

新潟市中央区が推進する「ハマベリング!!!しもまち地域魅力向上事業」の枠組みの中で、しもまち地域の町家の存続に向けて活動する建築家と協議を重ね、①地域住民が地域課題としての認識を共有している物件であること、②学園・行政・建築家の協働で取り組める物件であること、③学生が活動のためしもまちに赴ける距離にある物件であること、④古民家風にリノベーションできる可能性のある物件であること、の4条件を設定したうえで物件を探索した。これは、「すべての空き店舗が社会的装置として機能できる可能性を有している」という一般命題から、「この物件が高い蓋然性でその可能性を実現

しうる」という個別の判断へと絞り込むための、実践上の選定基準であったと言える。

この4条件は、それぞれ異なる観点からの実現可能性を担保するものである。第一の条件（地域住民の課題認識の共有）は、整備後の空間が地域から受け入れられるための社会的基盤を、第二の条件（学園・行政・建築家の協働体制）は、事業として継続的に取り組める制度的基盤を、第三の条件（学生の活動可能な距離）は、教育活動としての持続可能性を、第四の条件（町家風リノベーションの可能性）は、地域の歴史的景観・文化的資源との整合性を、それぞれ確保しようとするものであった。フレッシュ本町の当該空き店舗は、この4条件を満たす物件として選定され、その後の清掃・改修・運営という一連の実践につながっている。

(3) 清掃・廃棄物撤去の実践記録

先述したように、対象となった店舗は長期間放置されており、内部には大量の残置物が存在した状態であったが、学生は授業やボランティアとして店舗に通い、清掃および残置物の撤去にあたった。この過程には地域住民や中学生も参加し、単なる作業を超えて地域交流の機会が生まれた。学生を中心とした清掃活動により、3トンを超える廃棄物が搬出された。

清掃活動は2025年9月から11月までの約3か月間にわたって行われ、地元中学校の生徒が手伝いに加わったほか、高齢住民から励ましの声をかけられる場面もあった。搬出には、教員の知人から借用した軽トラックが用いられ、清掃センターまでの搬送は、約30往復に及んだ。搬出物の内訳としては、大型冷蔵庫7台・テレビ5台・業務用洗濯機を含む家電製品、45リットルのごみ袋約50袋分の衣類（一部は「もぐら工房」（就労継続支援B型）にウエス原料として寄付）、茶碗・皿・鍋・やかんなどの多数の食器類が含まれ、可燃・不燃の別に応じて月1回の「もやさないゴミの



写真1 店舗内BEFORE and AFTER

日」等に順次排出された。搬出物のうち状態の良い食器類等は、後述するフリーマーケットでの販売に回され、活動資金の一部に充当された。

(4) クラウドファンディングによる資金調達と工事費の内訳

空き店舗のリノベーション資金の確保も重要な課題であったが、これについては、新潟市クラウドファンディング型ふるさと納税を活用した共創コミュニティ推進事業補助金により寄付を募った。募集期間は2025年8月から11月までの3か月間であり、この間に寄付総額170万円の支援を得ることができた。ただし、この170万円はポータルサイトの利用料等が控除される前の総額であり、実際にプロジェクトに充当された金額は、その86%にあたる1,462,000円であった。得られた寄付金は、設計費・清掃・改修など空き店舗の整備資金に充てられた。

整備に要した費用は、設計費と工事費に大別される。設計費（仕様書・仕上表・詳細図の作成、工事費調整、法規行政手続確認、設

備機器選定、現場監理、および一部地域コーディネート業務が含む）については、空間デザインを担当した株式会社Suikakaより実施設計費（45㎡、単価20,000円／㎡）900,000円から300,000円の値引きがなされ、合計600,000円（税込）であった。

工事費については、地元工務店である有限会社サトウホームに発注され、3次にわたって発生した。第一に、本体工事費826,518円（税込）であり、内訳は床フローリング施工（オーク材、149,800円）、床下地合板・床施工費（237,880円）、本棚製作（110,000円）、ベンチ製作（60,000円）、避難口誘導灯（8,700円）、スポットライト14基（42,000円）、電気工事（121,000円）、産業廃棄物処理費（10,000円）、運搬・諸経費（12,000円）から構成された。第二に、天井解体に伴う追加工事費328,020円（税込）であり、内訳は天井解体費（106,200円）、産業廃棄物処理費（65,000円）、天井裏壁塞ぎ工事（78,400円）、柱補強・丸太加工取付（26,600円）、諸経費（22,000円）であった。第三に、空調工事および天井造作工事に

伴う追加請求であり、内訳は空調工事としてエアコン本体（三菱ズバ暖霧ヶ峰 MSZ-NXV6325S-W、149,900円）および取付工事費（40,000円）、天井造作工事（勾配天井・切妻）として木下地（25,000円）、ラワン合板（54,400円）、施工費（245,125円）、釘金物費（4,500円）、諸経費（20,000円）が計上された。

以上を合算すると、設計費600,000円、工事費（本体・追加2件の合計）1,747,356円となり、整備費用の総額は2,347,356円に達する。このうち、クラウドファンディングによる実収入1,462,000円が主要な財源として充当されたが、総額の1,462,000円を上回る885,356円については、新潟青陵学園に寄せられた別途の寄付金によって補われた。

（5）内装リノベーションの実践記録

清掃終了後の空間リノベーションでは、コミュニティスペース、文庫機能、縁側型ベンチなどが整備された。この内装設計は、フレッシュ本町商店街内で事務所を構える株式会社 Suikaka の一級建築士が担当し、床フローリング施工、造作の本棚・ベンチの製作、電気工事等の具体的な施工は地元工務店（有限会社サトウホーム）が担った。学生は、この建築士からレクチャーを受けたうえで、左官による壁塗りなどのDIY作業に挑戦した。2026年度から参加している2年生は「この壁を全部塗った。2年生の仕事としては、それが一番大変だった」と振り返っており、専門職の指導のもとで学生が実際の施工の一部を体験的に担う形がとられた。また、天井は解体を最小限にとどめる方針がとられ、旧店舗の梁がそのまま活かされたことで、施設内には「古い店舗の面影」が意匠として残されている。

空間デザインのコンセプトは「裸電球のような多灯吊りの下でのアクティビティで商店街の活気があふれだす」ことに置かれ、内部は大きく3つの機能（①大学の授業等での使用を想定した多目的「コミュニティスペース」、②地域の文献・資料を扱う本棚「engawa文

庫」、③コの字型で10人程度が腰掛けられる大型ベンチとしてプロジェクトのシンボルに位置づけられる「縁側」）で構成された。改装工事は2026年2月の寒冷期に実施され、地元工務店から「しもまちの活性化のため」との厚意で費用面の協力を得た。1階入口から続くスロープにあった白い壁は撤去され、開放的な空間へと改められた。また、清掃の過程で新品同様の電子ピアノが発見され、誰でも自由に演奏できるものとしてそのまま設置・活用されている。1階奥の和室からは、着物・帯・下駄、投網など、かつての花街文化や港町文化を物語る品々も見つかっており、これらは今後、文化資源としての活用が検討されている。

（6）清掃・改修作業を通じた対話の記録

共同作業の場面では、住民との自然な対話が生じたことが記録されている。学生は「作業をしていると『何しているの?』や『これからどんなふうになるの?』と地域の方々が話しかけてきてくれた。それがきっかけでいろいろと話をすることもあった」と述べており、共同作業がきっかけとなり住民との対話が生まれた事例が確認されている。

これらの対話の内容を具体的にみると、単なる作業内容の説明や近況の交換にとどまらず、住民自身の生活史に関わる語り为数多く聞かれた点が特徴的である。具体的には、かつて従事していた仕事にまつわる思い出、若い頃の苦労話、日課としている散歩コースの紹介、商店街が活気にあふれていた往時のしもまちの様子、さらには空き店舗の向かいに位置する衣料品店で交わされるお茶飲み話など、住民個人の生活に関わる話題が繰り返し語られていた。

こうした会話内容は、社会福祉分野における回想法の視点から解釈することも可能である。清掃・改修作業という協働的な物理的行為が、意図的に設計された回想法的介入ではないにせよ、結果として住民が過去の生活史



写真2 左官ワークショップ・壁塗り・清掃

を想起し語る契機として機能していたことは注目に値する。また、コミュニケーション論の観点からは、これらの会話は特定の用件伝達を目的としない「交話的コミュニケーション」としての性質を持ちながらも、単なる社交辞令にとどまらず、生活史という個人のアイデンティティに関わる内容を含む点で、対等な関係構築を深化させる機能を有していたと考えられる。

こうした対話の広がりや月を追うごとに増していった。2026年1月には、モンゴルからの高校生が見学に訪れ、これを機に地域住民以外の見学者も増加し、社会的に使える空間になってきたことを実感できるようになった。清掃という物理的な作業の積み重ねが、空間

に対する外部からの認識の変化を伴っていたことがうかがえる。

(7) フリーマーケットの実施

清掃活動が一区切りついた2025年11月から12月にかけて、廃棄物処理作業の過程で「まだ使えそうだ」として取り分けておいた皿・湯呑等の食器類、絵画、レコードなどを対象に、フリーマーケットが2回にわたって実施された。出店者は清掃活動に参加した学生のみであり、外部の出店者の募集は行っていない。2回合計の来訪者数は約20名であり、商店街を通りかかった高齢者や、子ども連れの母親が立ち寄る場面がみられた。売上は1,500円程度と小規模なものであったが、その全額が清掃用品の購入など活動資金として活用さ

れた。

(8) 教育活動としての位置づけ

本実践は、「コミュニティビジネス演習」という授業科目およびゼミ活動を母体として展開されている。履修動機について、ある学生は「地域に根ざした活動を以前からしてみたいと思っていた。この授業を取ることで、今後の職業選びにも生かせると思った」と語っている。また、プロジェクトを経て「使われていないものだからと終わりにせず、価値を探し出して活かしていくことの大切さを学んだ」と話す学生もいた。

本実践が組み込まれている授業科目は、社会福祉学科2年生を対象とする通年科目「コミュニティビジネス基礎演習Ⅰ」（2単位、選択科目、担当：李在憶・三浦修・伊藤裕輔）である。シラバス上の学習（行動）目標は、①地域課題について理解し、解決方法を考察できること、②課題解決方法と地域資源を関係づけられること、③グループワークやフィールドワークを通して実践能力を修得すること、の3点として設定されている。全30回の授業のうち、「engawaプロジェクトの活用」を内容とする回が前期・後期を通じて18回以上を占め、空き店舗の活用、イベント企画・実施、地域住民との交流、畑の活用と野菜づくり・収穫・販売など、実際のengawaプロジェクトの進行と連動する形で授業が構成されている。成績評価は、レポート40%、学習態度60%（試験・小テストは0%）の配分で行われ、学習態度についてはグループワークや意見交換への参加姿勢、授業中の発言・態度、準備学習の取組状況が評価対象とされている。

(9) お披露目イベントに向けた学生の活動とプレオープン

内装リノベーションの完了後、学生はお披露目イベント（内覧会・説明会）の実施に向けて、多岐にわたる準備活動を担った。具体的には、招待者向けチラシの作成、柳都中学

校特別支援学級の生徒も参加した左官ワークショップ開催、シャッターさび落としと塗装、左官による壁塗り、庭のデザインおよび施工などのDIY作業に加え、2025年度の活動をふりかえり、地域課題とengawaプロジェクトのアプローチをわかりやすく伝えるためのスライド資料と読み原稿の作成を、学生自身が主体的に進めた。これらの準備は、単なるイベント運営作業ではなく、自らの実践を振り返り、他者に伝わる形に再構成するという教育的機能を伴うものであったといえる。

2026年6月30日には、これらの準備を経て、改修を終えた空間の内覧会・説明会が開催され、下本町の「フレッシュ本町商店街」会長や下町地域の4コミュニティ協議会・自治会の役員、中央区長ら行政関係者、学区の日和山小・柳都中校長先生ら約30人が招待された。当日は、学生がengawa文庫ゾーンに設置された大型モニターを用いてこれまでの活動実績や今後の運営方針を説明し、参加者に「コミュニティカフェぶるーすたー。のオリジナルブレンドコーヒー」と「コミュニティビジネス畑で収穫された玉ねぎ」を提供しながら、縁側ゾーン、engawa文庫ゾーン、多目的スペース、2階スペースといった各空間の使い方や今後の活用イメージを案内した。また、コミュニティビジネス演習用の畑（新発田市真野原）からのZoom中継を交えながら、プロジェクトの広がりを紹介する場面もみられた。挨拶に立った青陵ソーシャルイノベーション推進機構長（新潟青陵学園理事長）は「当初は廃棄物の課題があったが、学生たちが一生懸命きれいにしてくれた。この場所を地域の皆さんにも使っていただき、一緒に賑わいの空間にしていきたい」と述べた。完成した空間は、日中は新潟市の地域おこし協力隊が常駐することで、誰でも自由に利用できる体制が敷かれており、グランドオープンは2026年11月を予定している。

Ⅲ 実践から得られた知見

「プロジェクト初年度実践成果」（表1）を踏まえ、engawaプロジェクトにおいて観察された現象を、関係性の形成や価値創出の観点から再解釈し、その構造的特徴を明らかにすることで、それらを単なる活動記録としてではなく、地域共創のプロセスに関する知見として整理する。

1. 「物理的再生」ではなく「意味の転換」から始まる空き店舗の再生

先述したように、engawaプロジェクトが最初に直面した課題は、長期間放置された空き店舗に残された大量の廃棄物であった。約3トンを超える廃棄物は、所有者にとって処理コストを伴う負担であり、「使えない空間」として固定化する要因となっていたが、学生と地域住民が協働して清掃活動を行うことにより、単なる物理的環境の改善にとどまらず、空間の意味を「負の資産」から「関係性を生み出す資源」へと変換できた。このことから、空き店舗活用の出発点は、物理的整備ではなく、「その空間をどのように意味づけるか」という認識の転換にあること、空間の再生は物理的プロセスであるとともに、社会的・心理的プロセスでもあるとの示唆が得られた。

2. 「関係性の創出装置」として機能する共同作業

清掃活動や空間整備は、学生、地域住民、中学生など多様な主体による共同作業で行われ、参加者同士の関係性を形成する重要な契機となった。特に、同じ場で身体的に作業を共有することにより、役割や立場を超えた対等な関係が生まれやすいことが確認された。たとえば、清掃活動の際には、地域の高齢者と残置物を手に語りはじめ、その場にいた学生が自然に立ち止まって話を聞く場面が多くみられたが、こうした「作業の合間の語り」は、事前に設定されたものではなく、物理的な共同作業が媒介した偶発的な相互行為であった。実際に、学生自身も「作業をしていると『何しているの?』や『これからどんなふうになるの?』と地域の方々が話しかけてきてくれた。それがきっかけでいろいろと話をすることもあった」と振り返っており、共同作業の場そのものが対話を誘発する装置として機能していたことが、学生の証言からも裏づけられる。学生は支援者ではなく実践主体として関わり、地域住民もまた支援される存在ではなく、知識や経験を持つ主体として関与する。こうした関係性の変化は、特定の活動プログラムではなく、「ともに作業すること」そのものが生み出したものであり、共同作業が関

表1 プロジェクト初年度実践成果

項目	内容
廃棄物処理量	約3,000kg（3トン以上）
参加主体	学生、地域住民、中学生、企業
主な活動	清掃、フリーマーケット、拠点整備
教育効果	PBL、サービスラーニング、実践力向上
社会的効果	交流創出、関係性再構築、資源活用

係形成の中核的手段となることを示唆している。

菅原(2008)は商店街組織と外部組織の協働活動を分析し、橋渡し型(ブリッジング型)のつながり、すなわち異なる属性を持つ主体間の関係が地域課題の解決に不可欠であることを示した。本実践では、学生・高齢住民・中学生・企業という異なる世代・立場の主体が清掃活動やフリーマーケットという具体的な共同作業を通じてつながりを形成しており、この点は橋渡し型ソーシャル・キャピタルの生成プロセスと対応する。ただし菅原(2008)が商店街組織という既存の組織的文脈におけるSC形成を対象とするのに対し、本実践はゼロから関係性が生まれる「形成のプロセス」そのものを記述・設計しようとしている点に相違がある。

3. 参加のハードルを下げる小規模実践の積み重ね

清掃活動の後に実施されたフリーマーケットや交流イベントは、小規模な取り組みであったが、これらが継続的に行われることで、地域住民の参加が少しずつ拡大していった。重要なのは、これらの活動が「完成された事業」としてではなく、「誰でも関われる開かれたプロセス」として設計されていた点であり、これにより、地域住民は受動的な参加者ではなく、実践の担い手として関わる事が可能となった。このことは、地域活動においては大規模なイベントや制度設計よりも、「参加しやすい小さな実践の連続」が重要であることを示している。

4. 関係性の中で価値化される未利用資源

engawaプロジェクトでは、廃棄物や未利用資源を活用したコミュニティビジネスの試行が行われている。特に、企業等との共同プロジェクトで促進している食品残渣や木質資源を活用した堆肥化と農活動、商品開発へとつなげる取り組みは、地域内での資源循環を生み出すことを意図している。重視している

のは、資源そのものに価値があるのではなく、「誰がどのように関わるか」という関係性の中で価値を生成しようとしている点である。2025年度の清掃活動では、廃棄物は単独では価値を持たないが、学生や地域住民が関与することで、環境的価値、教育的価値、経済的価値が重層的に付与された。このことは、地域資源の活用においては、資源の有無よりも関係性の設計が重要であるとの示唆につながった。

5. 地域変革の媒介となり得る教育活動

engawaプロジェクトは、大学のコミュニティビジネス・カリキュラムなど教育活動と密接に連動している点に特徴がある。学生は授業の一環として地域に関わり、実践を通じて学びを深めている。このような教育的枠組みは、単に学生の学習効果を高めるだけでなく、地域に継続的な関与をもたらす装置として機能している。学生が関与することで、外部からの新しい視点とエネルギーが地域に流入し、活動の停滞を防ぐ効果が見られる。したがって、教育活動は単なる付随的要素ではなく、地域共創を持続させる仕組みとして位置づけることができる。

6. 「関係性を再編成する場」として機能する空き店舗

空き店舗は単なる物理的空間ではなく、人々の関係性を再編成する社会的装置として機能できる可能性を有している。人が集まり、記憶が語られ、活動が生まれることで、その空間は「縁側」としての機能を持つようになる。このような空間は、偶発的な出会いや緩やかなつながりを生み出し、地域コミュニティの再構築に寄与する。すなわち、空き店舗活用を単なる都市再生の手段としてではなく、地域福祉や社会関係資本の再構築の視点から捉える必要性を示している。

山崎・瀬田(2010)の住民参加型計画づくりの研究は「参加を通じた価値創出」の重要性を実証しており、住民が受動的消費者では

なく実践の担い手として関わる構造の意図的設計が地域再生の鍵であることを示す。本実践においては、学生自身が関与の仕組みを試行・修正しながら内発的に構築している点、および教育カリキュラムとの統合により関与の継続性を制度的に担保しようとしている点、山崎・瀬田（2010）の枠組みとの差異である。すなわち、本実践は既存研究を単に援用するのではなく、「空間の再生を関係性の生成プロセスとして捉える」という視座の下、多主体協働と教育活動の統合という実践的文脈から新たな知見を付加できる可能性があると考ええる。

IV engawaプロジェクトの課題

これまで述べてきたように、engawaプロジェクトは、空き店舗を活用した地域共創の実践として一定の成果をあげているが、一方で課題も有している。engawaプロジェクトを持続的かつ発展的に展開させていくために現状を把握し、課題と対策について検討し、表2のとおり一覧に整理した。

V 今後の展開

今後の展開においては、図4「engawaプロジェクトの今後の展開に関する3年間のロードマップ」に示すように、実践の体系化と持続可能な運営体制の構築に向けた段階的プロセスを通じて、プロジェクトを単なる地域実践にとどめるのではなく、「空き店舗活用」「地域福祉」「教育」「コミュニティビジネス」を統合した新たな地域共生拠点モデル化を目標とし、下記3点の取り組みを段階的、計画的に促進していく。

1. 空き店舗を活用した地域共生拠点の形成プロセスの実証的分析

engawaプロジェクトを対象とした参与観察、インタビュー調査、アンケート調査など

を通じて、地域住民の参加状況や世代間交流の実態、社会関係資本の変化を分析し、地域拠点が果たす役割を明らかにしていく。具体的には、フィールドワークを通じて地域の文化資源を棚卸しし、古い写真や生活文化、地域史などをデジタルアーカイブとして蓄積することで、文化の継承と教育資源化を図る。また、その成果をもとに地域を歩きながら学ぶ「まち歩きツアー」を企画・実施し、参加者が体験的に地域文化を理解できる機会を創出する。さらに、調査およびツアー内容をもとに、多様な人々が理解しやすい「LLブック（やさしい日本語・視覚情報を活用した書籍）」としてガイドブック化する。これにより、高齢者、外国人、障害のある人など、従来の情報媒体ではアクセスが難しかった層にも配慮し、地域文化へのアクセシビリティ向上を図る。

2. 地域資源循環型コミュニティビジネスの実装と社会福祉学的視点からの効果検証

engawaプロジェクトでは、未利用資源を活用した循環モデルとして、堆肥化、農業生産、商品開発を組み合わせた取り組みを進めている。今後は、これらを一体的な事業モデルとして確立し、小規模ながらも持続可能な経済循環の仕組みを構築していくことが重要である。あわせて、こうした地域循環型コミュニティビジネスや地域活動への参加が高齢者の社会的孤立の予防や社会参加意識の向上にどのように寄与しているのかを明らかにするため、質的・量的調査を組み合わせた分析を行う。これにより、地域共生社会の形成における拠点の役割を実証的に示すことが可能となる。

3. 教育プログラムとしての体系化と組織基盤の強化および法人化の検討

大学の授業としてengawaプロジェクトを位置づけることで、学生・高校生、地域の小中学生が継続的に地域実践に関与する仕組みを整備する。これにより、地域課題に対応で

表2 engawaプロジェクトの現状・課題と対策

課題	現状	対策
1. 運営体制の持続可能	大学生および教職員により運営されているが、学生は一定期間で入れ替わるため、活動の継続性や知識の蓄積が困難となるおそれがある。 これまでの活動経験や地域との関係性が個人に依存する傾向があり、組織としての知識共有や仕組み化が十分とは言えない。	新潟市共創コミュニティマネージャー（地域おこし協力隊）が地域コーディネーターとして関与することで一定の補完がなされているが、今後はより制度的に知識継承の仕組みを整備する必要がある。
2. 多主体協働における役割分担の不明確さ	学生、教員、職員、地域住民、企業、行政など多様な主体が関与しており、柔軟な協働が可能である一方で、意思決定のプロセスや責任の所在が曖昧になりやすい側面がある。	実践と研究、教育と地域活動が重層的に展開される中で、それぞれの役割を明確に整理する必要がある。
3. 地域主体性の形成	現段階では大学側の関与が比較的強く、地域住民の主体的関与が十分に引き出されているとは言い難い側面も見られる。	持続可能な地域共生拠点として機能させるためには、地域住民が主体となる運営体制への移行が求められる。
4. 活動の持続性を支える経済基盤の未確立	これまでの活動は補助金や助成金に依存する部分が大きく、安定的な収益構造が確立されているとは言えない。	地域資源を活用したコミュニティビジネスの試行は始まっているが、それを持続可能な事業として確立することが求められる。
5. 社会的効果の可視化	プロジェクトは、地域の関係性再構築や社会参加の促進といった社会的意義を有しているが、その効果を定量的・定性的に評価する仕組みは十分に整備されていない。	高齢者の社会的孤立の予防や社会関係資本の変化といった側面については、継続的な調査と分析が必要である。

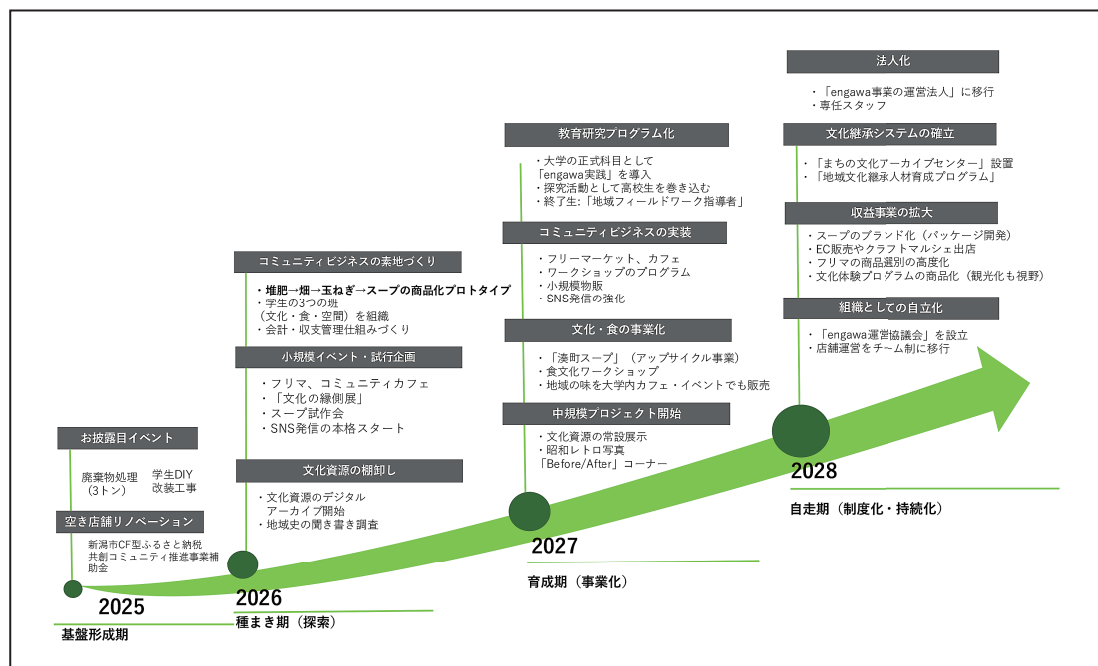


図2 ロードマップ(3年モデル)

きる人材の育成と地域社会への還元を同時に実現することが期待される。また、プロジェクトの持続可能性を高めるためには、運営組織の明確化と制度的基盤の整備が不可欠である。将来的には、学生が主体となり、地域住民、大学、企業などが参画する運営組織を構築し、法人化を含めた持続的な運営体制を確立することが求められる。

VI おわりに

本稿では、しもまちengawaプロジェクトの実践を通じて、空き店舗を起点とした地域共創の展開とその可能性について検討した。その結果、engawaプロジェクトは、空き店舗の再生を契機として、多様な主体の関係性を再構築し、地域資源の新たな価値を創出する実践であることが明らかとなった。また、教育と地域実践の統合により、持続的な活動が可能となっている点も重要な特徴である。今後は、これらの実践をさらに発展させ、地域に根ざした持続可能なモデルとして確立していくことが期待される。

【参考文献】

- 1) 新川達郎. 持続可能な地域づくりにおけるソーシャルセクターの展望－社会起業によるコミュニティデザインの可能性－. ノンプロフィット・レビュー. 2022；21(1+2)：1-14.
- 2) 菅原浩信. 商店街組織におけるソーシャル・キャピタル－商店街組織と外部組織の協働活動に関する事例から－. 日本経営診断学会論集. 2008；8(1)：91-96.
- 3) 山崎 亮, 瀬田史彦. 小規模自治体の総合的な計画づくりにおける住民参加プロセスに関する研究 島根県海士町の第四次総合振興計画づくりを事例に. 都市計画論文集. 2010；45(3)：25-30.
- 4) 延藤安弘, 成田 空, 大月敏雄, 宮腰和弘, 浅川直美, 前田茂樹, 他. 「場所の力」と「人間力」の相互浸透による〈まちの縁側〉形成 高齢少子社会における住宅市街地再生の研究. 住宅総合研究財団研究論文集. 2005；31：125-136.
- 5) 矢部直人. 空き家問題と地域コミュニティの再編. 地域社会学会年報. 2015；27：45-56.

ボッチャ体験を通じたインクルーシブ教育の理解と深化 —保育現場における理論と実践の「ズレ」を手がかりに—

福岡 龍太¹⁾ 上原 由美¹⁾ 古谷 淳²⁾

1)新潟青陵大学短期大学部幼児教育学科

2)名古屋葵大学児童教育学部児童教育学科

Understanding and Deepening Inclusive Education through Boccia Experience: — Insights from the "Discrepancy" between Theory and Practice in Early Childhood Education —

Tatsuhiko Fukuoka¹⁾ Yumi Uehara¹⁾ Atsushi Furuya²⁾

1) Department of Early Childhood Education, Niigata Seiryō University Junior College

2) Department of Child Education, Faculty of Child Education, Nagoya Aoi University

キーワード

インクルーシブ教育、ボッチャ、体験的学習、身体的経験、障害理解

Key words

(Inclusive Education) (Boccia) (Experiential Learning) (Embodied Experience)
(Disability Awareness)

はじめに—本稿の背景と問題意識—

幼児教育のカリキュラム（教育課程）において「インクルーシブ教育」の推進は喫緊の課題であり、障害の有無に関わらず、すべての子どもたちが共に学ぶ環境の整備が急務となっている^{1) 2)}。一方で、教育現場においては、障害児を特定の環境に包含する「インクルーシブ教育」と、当事者への心理的・認知的受容を促す「障害理解教育」の双方の必要性が叫ばれているが、その関係性の整理は必ずしも十分ではない^{3) 4)}。本稿では、インクルーシブ教育を「環境やルールの再構築による参加障壁の低減」という枠組みとして捉え、障害理解教育をそのプロセスの中で達成される「情意的な他者受容の形成」として位置づける。

しかし、乳幼児教育の段階においては、障害を「知識」として教えることの限界が指摘されて久しい⁴⁾。単なる情報の提供は、時として「かわいそうな存在」や「助けが必要な他者」というステレオタイプを固定化させるリスクを孕んでいる。

本研究では、重度脳性麻痺者のために考案されたパラリンピック種目である「ボッチャ」に着目した。ボッチャは、道具（ランプ）や投てき方法の工夫によって物理的な制約を補完・無効化する特性を持っている。この競技特性は、従来の「支援する／される」という二分法的な非対称関係を、共通のルール下でプレイする対等な「競技者（遊び手）」の関係へと再構築する力を秘めており、インクルーシブ教育の理念を具体化する媒介として

極めて高い親和性を持つ⁹⁾¹⁰⁾。

筆者らは2025年度から2026年度にかけ、新潟市内の私立こども園において全5回のボッチャ・ワークショップを実践した。当初の目論見では、Kolbの体験的学習理論⁶⁾に基づき、「具体的経験」を通じた内省的観察が自ずと社会的文脈における障碍理解へと繋がると想定していた。しかし、実際の保育現場では、子どもたちが示す「遊びへの熱狂」や「ナラティブな応答」が先行し、指導者が意図した「社会的意味への内省（省察）」に至らずに単なるレクリエーションとして消費されてしまうという、理論と実践の間の看過できない「的の外れ（ズレ）」が生じることが判明した。

本稿の目的は、この「理論と実践の乖離」を直視し、単なる成功事例の報告に留まらず、ボッチャ体験を真にインクルーシブな学びへと昇華させるために必要な教育設計上の課題を明らかにすることにある。

※なお、本稿における表記方針として、「障害」ではなく「障碍」の表記を採用する。これは、「害」という文字が対象者個人に帰属する欠陥を想起させることを避け、インクルーシブ教育の立場に基づき、個人の身体特性と社会環境との接点に生じる「碍り（障壁）」に着目するという研究上の視座を示すためである。

I ボッチャを通じた障碍理解教育の理論的布置

1. インクルーシブ教育の再定義 ー適応から共創へー

インクルーシブ教育の本質は、Booth & Ainscowが提唱したように、既存の教育システムに障碍児を「はめ込む」ことではなく、教育環境そのものを「再構築（Restructuring）」することにある²⁾。Boothらはインクルージョンを「学習と参加への障壁を低減するプロセス」と位置づけている²⁾。幼児教育のカリキュ

ラム（教育課程）においては、この再構築は単なる制度的配置に留まらず、日常的な「遊びのルールの変更」や道具の工夫によって全員の「参加への障壁を低減する」という具体的な実践形態を伴って行われる。特定の誰かが参加できない状況を、集団全体で克服しようとする動的なプロセスこそが、園児におけるインクルーシブな態度の萌芽となる。

2. 身体的経験の優位性と情意領域へのアプローチ

Bloomの学習分類に基づけば、従来の教育は「認知（知識）」に偏重していた⁵⁾。しかし、乳幼児期は「情意（感情）」と「行動（身体）」が先行し、その後に意味づけがなされる。

身体的対話：ボッチャにおけるボールの軌道、衝撃音、目標への距離感は、言語を介さない非対称的な他者とのコミュニケーションを可能にする。

「出会い」としての障碍：障碍を解説される「客体」としてではなく、共にゴールを目指す「状況」の一部として出会うことで、先入観のない受容が促進される。

3. 体験的学習理論の適用とその限界

DeweyやKolbが説く体験的学習は、本実践の根幹をなす理論である。Kolbは、学習を「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的試行」の4段階のサイクルとしてモデル化した⁶⁾。

本実践において、子どもたちは「具体的経験（ボールを投げる・動かない身体体験）」を経て、工夫を凝らす「能動的試行（ランプや補助器具の制作）」の段階においては極めて高い創造性を発揮した。しかし、筆者が抱いた疑念は、このサイクルにおける「内省的観察」から「抽象的概念化（障碍理解という社会的意味づけ）」に至るフェーズが、指導者側の意図した通りには機能しないという点であった。子どもたちの没頭は「今ここにある遊びの楽しさ」に向けられており、それを社会的文脈へ架橋するためには、単なる体験

の提供を超えた体系的な「省察支援」が不可欠であることが示唆された。

4. ボッチャという媒介の独自性と「サイボーグ的共生」

Misener & Darcyが指摘するように、パラスポーツの魅力は、障害を「欠如」ではなく「ルールの構成要素」に変換する点にある⁹⁾。

本研究では、障害を補完・拡張する思想として「サイボーグ的共生」という概念を導入する。ここでのサイボーグ的共生とは、身体的欠如を悲観・治療の対象とするのではなく、テクノロジーや簡易な補具（ランプや自作器具）を自らの身体の一部として統合し、多様な身体特性を持つ他者と対等に競技・協働する状態を指す。園児たちが「どうすれば届かない子のボールを近づけられるか」を考え、廃材等から道具を生み出すプロセスは、まさにこのサイボーグ的共生を直感的に具現化する試みであった。

II 研究方法および倫理的配慮

1. 実践概要および対象

対象：新潟市内 私立こども園 年長児21名

（および第5回は保護者）

期間：2025年度～2026年度（全5回）

分析対象とする実践：理論と実践の「ズレ」が最も顕著に現れた「第3回（2026年1月16日実施）」および「第5回（2026年2月27日実施）」

2. 記録データおよび分析方法

本研究は、実践者自身による参与観察を中心とした質的实践報告である。データの収集にあたっては、以下の多元的な記録を用いた。

- ・参与観察ノート（フィールドメモ）：各回終了後、筆者および共同観察者が園児の行動、身体的素振り、空間の雰囲気の詳細に記述。
- ・発話、対話記録：ワークショップ中の園児同士、園児と筆者・保育者・保護者とのやり取りを音声録音および記述により記録。
- ・写真、映像記録：制作物（自作ランプ・補助

器具）の構造や、投てき時の身体動作、自陣（ロール紙）の書き込みを記録。

分析においては、収集した質的データを時系列に沿って再構成するとともに、Kolbの体験的学習サイクルの各段階（経験・内省・概念化・試行）に照らし合わせ⁶⁾、どの段階が円滑に機能し、どの段階に理論との「ズレ」が生じたかを帰納的に抽出・分析した。

3. 倫理的配慮および指導上の配慮

本実践の実施にあたり、以下の倫理的配慮および安全・指導上の配慮を講じた。

- ・研究実施および同意：園長および法人の承諾を得た上で、保護者に対して研究の趣旨、観察データの使用目的、写真・映像の学会発表等への使用範囲を事前に文書にて説明し、書面による同意を得た。
- ・プライバシー保護：本稿に登場する児童の記述においては、個人が特定されないよう匿名化処理を行い、プライバシーに細心の注意を払った。
- ・参加の任意性：児童に対しては、活動への参加・不参加が自由であり、不参加によって不利益を被らないことを保育者を通じて配慮した。
- ・身体的模擬体験に関する指導的配慮：第3回で実施した「腕を袖に通さない」という擬似体験は、障害者の不自由さや不幸を疑似体験させる「憐憫の情の醸成（いわゆる不幸体験）」に陥る危険性を孕む。そのため、指導においては「腕が使えない苦痛」を強調するのではなく、「手を使わずにどうやって遊ぶか」という「ゲームの新しいルール・条件」として提示し、ポジティブな創造的課題解決へと誘導するよう厳格に配慮した。

III 実践観察記録

ー新潟市内私立園における変容プロセスー

本章では、全5回のワークショップのうち、理論と実践の乖離が顕著に現れた「第3回（ラ

ンプ制作とルール交渉)」および「第5回（保護者参観と身体運動の共有）」の実践記録を提示し、その内容を検討する。

1. 第3回ワークショップ「身体的制約の疑似体験と補助器具の創造的開発」

日時：2026年1月16日（金）10:00～11:30

会場：新潟市内 私立こども園 遊戯室

対象：年長児21名

準備：競技用ボール（2セット）、雨どい（4本）、ターゲットマット、廃材（トイレットペーパー芯、卵パック等）、粘着テープ類、BGM

【経過記録原文】

・準備から開始まで：9時に会場に到着してランプ（投てき補助用具）の作成を行うための実施準備をする。正式競技用ボールは新潟市内の公共スポーツセンターより2セット貸借してきた。ランプの材料として購入した雨どい4本と、ターゲットマットと呼ばれる点数が的のように印刷されたビニールマットを1枚準備する。トイレットペーパーの芯や鶏卵のパッケージなどの廃材は会場の外の材料広場に分別して集めてある。接着用具はガムテープやセロハンテープのみとして、木工用ボンドなどは使用しないこととした。そして有名なアニメの挿入歌などをBGMとして音が聞こえる環境に設定した。

10時に子どもらが会場へ入ってきた。筆者は腕を袖に通さず体側に添えて上着を着て、横向きに床に寝そべった状態で子どもを迎えた。子どもは不自然な状態の筆者を目にすると「どうしたの？なんで手がなの？」と質問をしてきた。筆者はその問いには答えず、しばらく横たわったまま朝の挨拶をした。徐々に腕を出し立ち上がると、準備運動を行うために遊戯室内に広がった。10分ほどランニングとストレッチをしたのち、先ほど筆

者はどのような状態だったかを子どもに問う。手がなかったことを思い出し、もう一度筆者と一緒に腕を袖に通さないスタイルになってみないかと誘ってみた。たちまち全員が体操上着の中に腕を隠し、歩き回りだした。そして、この状態で一緒にボッチャを楽しみたいのだが、どうやってボールを投げればよいだろうかと問いかけた。準備してある材料は自由に使え、制作方法に制約はないことを伝え、子どもらは筆者の問いに言葉で答えることなく、即座に制作に取り掛かった。10時15分。

廃材が置いてあるエリアにさりげなく雨どいを置き、腕が自由に使えない状態を体験し、その状態を意識した子どもらは、雨どいを使用して傾斜を作ってボールを投げ出すための器具を制作する「雨どいランプチーム」と、自身の身体の任意の部分にボールを固定して投げ出すことができるように、空き箱などで補助器具を作成する「個人制作者」とに分かれた。

雨どいランプチームは4組となり、それぞれ4名ずつの構成となった。直径600mm×長さ1200mmの茶色い雨どいをそれぞれ1本ずつ使用して、ティッシュの空き箱やビニールラップの芯などで高低差をつけ、ボールが前方へ投げ出せるように形成していく。あらかじめとなるターゲットマットを会場の中央に固定し、その周辺でランプを制作している。ボールが飛び出す先端を、空き箱などを利用して少し上向きにすることで、勢いづいたボールがより遠くへ飛ぶような工夫が施された雨どいを作ったチームは、ボールが通過する樋の内側の面にガムテープを貼り、滑りをよくするための策を講じた。別の2チームは装飾に意識が向いているのか、印刷が施された部分を切り抜き、樋のへ

りを華やかにし、作品としての満足度を高めようとした。また別のチームはより遠くへ飛ばすための最適な角度を模索し、何度も試投を繰り返しながら目的地へ正確に投げ込める器具を追求した。各チーム内の様子を見れば、4名とも意見が合わず、制作開始直後は一向に形が見えてこなかった。お互いに意見の折り合いをつけながらも徐々に形づくられていった。チーム同士を比較しても、チーム内の様子を見ても、四者四様のこだわりが明確となる。



写真1 黙々と協働制作中

一方、5名の個人制作者の状況はというと、ボールを乗せるための塵取りのような形状に開封した菓子箱を自らの足首にガムテープで固定したり、聖火トーチのようなものを作り、先端にボールを乗せ足で倒してボールを飛ばす装置を制作したり、手の代わりになるような筒状のものの先端にガムテープを輪のように貼り付け、ボールを粘着力で持ち上げるアイデアがあったりと、手を使わずにボールを投げるといふより、手を使わずにボールをコントロールすることにこだわった作品が多く出来上がっていった。

制作時間が経過するにつれて、制作したものを微調整しながら試し投げを繰り返す子どもが増えた。そして11時を過ぎたあたりからターゲットマットへボールを投げ込むことに夢中になっていった。何度も投げ入れると制作物はあっけなく壊れることもあり、都度補強を入れることで各作品はみな強固になっていった。11時30分になり制作したものを遊戯室の所定の場所へ集めて、次回第4回の本格的なゲームに使用できるように保管することにした。全員で遊戯室の掃除を行い終了した。

制作の様子

グループでも個人でも共通して見受けられた子どもらの制作状態は、他者と相談をしながら、ダンボール箱の分解や材料の接着方法などを試行錯誤している点だ。また、思い通りにボールが飛びイメージはそれぞれ違えども、ターゲットマットの真ん中にボールを集めることができればみんなで喜ぶ姿が確認できた。何度もボールを投げて試行錯誤をしているうちに、投げたボール同士が当たってしまうこともある。しかしそこで小競り合いは発生せず、黙って相手のボールを手に取り返す光景も多く見受けられた。総じて温かな環境が継続され、1時間ほどの制作時間とその後の試し投げに熱狂する時間は心地よいBGMが響くとりわけ大人の社交場と見まごうほどの雰囲気が漂っていた。

【事実経過の整理と考察】

・導入（身体的違和感との遭遇）：10時、園児の入場時、筆者は腕を袖に通さず体側に添え、床に寝そべった状態で迎えた。園児からの「どうしたの?」「なんで手がないの?」という問いに対し、即答を避けつつ朝の挨拶と準備運動を行った後、



写真2 絶賛奮闘中

「腕を袖に通さないスタイル」を提示した。不自由さを「知識」ではなく「遊びの前提条件（ルール）」として提示したことで、園児らは抵抗なく共感的模倣を開始した。

・制作活動（四者四様の解決策）：園児らは「雨どいランプチーム（4組16名）」と「個人制作者（5名）」に自発的に分かれた。ランプチームは滑りを良くするガムテープの補強や角度の調整を行い、個人制作者は足首への箱の固定や粘着筒の制作など、手を使わずにコントロールするための多様なアイデア（身体拡張）を生み出した。

・試行と調整：11時以降、ターゲットマットへの試し投げを通じて破損と補強を繰り返し、器具の強度を高めていった。

・制作の様子に関する考察：目標地点へボールが集まる体験を共有することで、他者との優劣を競わない温和な「社交的空間」が創出された。

2. 第5回ワークショップ「社会的接続と身体運動の共有－保護者との協働－」

日時：2026年2月27日（金）10:00～11:30

会場：新潟市内 私立こども園 遊戯室

対象：年長児21名、保護者

準備：競技用ボール、板ダンボール（5枚）、自作ランプ（4基）、ロール紙（1m×10m）、ぱたんQ、BGM

【経過記録原文】

・準備から開始まで

今回も事前に新潟市内の公共スポーツ施設より競技用ボールを貸借し、土台となる板ダンボール（畳1畳大）5枚を持参して9時より準備を開始した。第3回に制作したオリジナルランプ4基を板ダンボール上にガムテープで固定し、園児が床の上を滑らせて容易に移動できるよう改修を施した。制作から2か月が経過しており、その間の試し投げによる損傷も散見されたが、活動に支障はないと判断し、そのまま使用することとした。遊戯室の壁沿いには、記録用のロール紙（1m×10m）を敷設した。準備中から園児らが様子を見に来ては「早くやろうよ」と待ちきれない様子で声をかけてくるなど、活動への高い期待感が伺えた。今回は保護者参観日として、親子共創のプログラムを計画した。

・活動の様子

10時に園児が入場。逸る園児らから「早くボッチャをやろう」との声が上がるが、予定通り10分間の準備運動を実施した。次に、多色のマジックペンを用いて陣地設定を行った。両手を広げても隣とぶつからないエリアを自陣とし、ロール紙を挟んで対面で21名分の場所を確保した。

続いて、ブックエンドを改良した標的「ぱたんQ」を20個配置した。これは衝撃で倒れると底面の点数（10～30点）が見える仕組みである。園児らは軽快にボールを投げ込み、倒れるたびに自陣へ戻り点数をメモする作業を10分間続けた。

その後、親子対面での「ボッチャキャッ

チボール」を実施した。当初は中間地点に投げる姿が目立ったが、回数を重ねるごとに相手の足元へ寄せるなどコントロールが向上し、ボール同士が接近する場面が多く見受けられるようになった。



写真3 ポッチャキャッチボール



写真4 カオスな盛り上がり

後半のメイン活動では、会場中央にターゲットマットを敷設。各自が第3回に制作した自作ランプや補助器具を並べ、中央を狙うポッチャ遊びを行った。投てき直前に「いきます、投げます」と発声するルールを設けたが、熱狂のあまり他者の終了を待てず、四方八方から中央へボールがなだれ込むカオス的な状況となった。筆者はミュージカルの演者のように「3点!」「1点!」と判定を下し、園児らは汗をかきながら20分間投てきに没頭した。

最後に、陣地に記した点数の合計を算出する「算数遊び」を行った。10点刻みの加算に苦戦する場面では保護者が寄り添い、共に計算を進めた。投てき回数の差による合計点の差を気にする児はおらず、自らの軌跡である陣地を切り取って持ち帰り、11時30分に全行程を終了した。



写真5 算数遊びのようす

【事実経過の整理と考察】

- ・準備と導入：園児らの「早くやりたい」という自発的な期待感、ポッチャが義務的な学習ではなく「魅力的な遊び」として定着したことを示している。
- ・展開：「ばたんQ」による視覚的フィードバックや、保護者との対面キャッチボールを通じて、非言語的な身体対話が行われた。一方で、メイン活動での「多方向からのなだれ込み」は、ルールの形骸化と熱狂の過熱を示していた。
- ・発展：点数集計（算数遊び）を通じて身体運動の結果を数値化し、保護者との協働のもとで活動を締めくくった。

3. 実践記録の総括的分析

以上の記録から、先行研究が示す「認知の再構築」は、知識の授与ではなく「身体的不自由さを遊びのルール（前提）として組み込むこと」で達成可能であることが実証された。飛距離ではなく「目標への近接」を目指す構造が、競争を共創へと変質させていた。

一方で、第5回で見られたルールの無効化（多方向からの投てき）は、体験が「レクリエーションとしての熱狂」に偏り、社会的文脈におけるインクルーシブな「秩序」への接続が不十分であるという本研究上の課題（「的の外れ」）を明白に浮き彫りにした。

Ⅳ 考察—実践から見えた理論との「ズレ」と再構築への展望—

本章では、第Ⅲ章で観察された具体的な子どもたちの行動事実に照らし合わせ、第Ⅰ章で提示した理論的枠組みとの整合性および「ズレ」について考察する。

1. 「障碍」の脱構築—欠如から「ルールの起点」へ—

【観察された事実】第3回において、筆者の「手がない状態」を目撃した園児らは、「どうしたの？」と問いかけた後、全員が自ら腕を上着の中に隠し、「手を使わないでボールを投げる方法」を即座に模倣・暗黙のうちに承諾した。さらに、菓子箱を足首にガムテープで巻いたり、雨どいの内側にガムテープを貼って滑りを良くしたりする等、具体的かつ多様な解決策を創出した。

【理論的解釈】従来の認知的アプローチ（楠見・小池）では、障碍は「知識として補完すべき対象」とされがちであった。しかし本実践では、「手がないこと」は悲劇や欠如ではなく、「どうやってボールを飛ばすか」というクリエイティブな課題（ルールの起点）へと置換された。これは、障碍を「欠如」ではなく「代替的能力の起点」として捉え直す

Misener & Darcyの理論を、園児が遊びの身体動作を通じて直感的に体現した例と言える。



写真6 疑似体験で思案中

2. 「共感的理解」の深化と「社交的空間」の成立

【観察された事実】第3回および第5回の投げ込みにおいて、投げたボール同士が激しく衝突・接触しても、児童同士の間で小競り合いや他者への不満は一切発生しなかった。相手のボールを黙って拾って手渡したり、ターゲットマットの中央に集まったボールを見て敵味方関係なく全員で歓声を上げたりする姿が観察された。

【理論的解釈】この「大人の社交場」とも評すべき温和な空間の創出は、相手を排除する競争原理ではなく、「共通の目標地点へボールを寄り添わせる」というボッチャ独自の競技特性がもたらした成果である。Deweyの説く「社会的状況と身体との相互作用」が、他者排除ではなく他者受容として昇華された瞬間であり、Booth & Ainscowの言う「参加への障壁を低減し、全員が参加する文化の再構築」が現場レベルで立ち現れたと解釈できる。

3. 実践から浮かび上がった「的の外れ」 ー理論への問いかけー

【観察された事実】第5回のメイン活動において、「投てき前に『投げます』と発声する」というルールを設定したにもかかわらず、高揚した園児らは他者の発声や順番を待てず、四方八方から同時にボールをなだれ込ませるカオス的な状況を生み出した。

【理論的解釈】ここに本研究の最も重要な課題（理論と実践の「ズレ」）が存在する。Kolbの理論によれば、体験（具体的経験）は「内省的観察」を経て「抽象的概念化（社会的文脈での意味づけ）」へと高められるはずであった。しかし実際には、体験が持つ強烈な「快楽・熱狂（レクリエーション性）」が勝り、他者との秩序ある共生という社会的文脈への接続が切断されていた。単に「楽しかった」で終わらず、この熱狂をインクルーシブな態度の定着へと昇華させるためには、体験の最中および直後における「指導者の言語的介入・省察の体系化」という教育設計上の補強が不可欠であることが判明した。

おわりにーインクルーシブ教育実践の再構築に向けてー

本実践により、ボッチャは乳幼児の「情意」と「行動」を強力に駆動する優れた教育素材であることが証明された。今後は、この「熱狂」を一時的なレクリエーションに終わらせず、いかにして「社会的な共生感覚」へと定着させるかが課題となる。

結論として、幼児教育のカリキュラム（教育課程）におけるインクルーシブ教育の深化には、身体的な「遊び」を核としつつも、次の2点が不可欠である。第1に、単発の疑似体験に留まらない「障害当事者との継続的な協働機会の創出」である。第2に、体験の中で生じた身体的違和感や工夫を学びへと架橋する「省察（内省）支援の体系化」である。本報告が、単なる制度的統合を超えた、現場における「生活空間の共創」に向けた議論の一助となることを願う。



写真7 試行錯誤の嵐

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省. 幼稚園教育要領. 2017.
- 2) Booth T, Ainscow M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools(2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education(CSIE). 2002.
- 3) 中央教育審議会. 共生社会の形成に向けてのインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(答申). 文部科学省. 2012.
- 4) 楠見友輔, 小池貴之. 交流による視覚障害理解の構造—「誤った固定的イメージ」を修正する学習の可能性. 特殊教育学研究. 2019; 57(1): 37-47.
- 5) Bloom BS. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay. 1956.
- 6) Kolb DA. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall. 1984.
- 7) Dewey J. Experience and education. Macmillan. 1938.
- 8) Moon JA. A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice. Routledge. 2004.
- 9) Misener L, Darcy S. Managing disability sport: From athletes with disabilities to inclusive organizational perspectives. Sport Management Review. 2014; 17(1): 1-7.
- 10) 中村真博. パラスポーツが共生意識に及ぼす影響に関する一考察(1). 日本財団パラリンピック研究会紀要. 2020; 14: 63-76.
- 11) Darcy S, Lock D, Taylor T. Enabling inclusive sport participation: Effects of disability sport experiential learning on pre-service teachers. Sport Management Review. 2017; 20(1): 8-21.
- 12) 西館有沙, 水野貴之, 徳田克己. ボッチャ体験が一般市民の障がい理解に及ぼす影響. パラスポーツ研究. 2019; 17: 1-10.
- 13) 日本パラリンピック委員会. パラスポーツ教育研修マニュアル. 日本財団パラリンピックサポートセンター. 2020.
- 14) BISFed(Boccia International Sports Federation). BISFed International Boccia Rules 2021-2024(v. 1). 2021. <https://www.worldboccia.com> (accessed 2025-06-09).
- 15) 村山祐一. 特別支援教育における体験学習の教育的効果—大学生の障害者理解を促進するための実践的試み—. 教育実践学研究. 2015; 20: 25-33.
- 16) 荒井裕司. ボッチャの教科書. 誠文堂新光社. 2016.
- 17) United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/> (accessed 2025-06-09).

新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程

(発行の目的)

第1条 新潟青陵学会会員がそれぞれの専門分野において学術的にさらに発展する基盤を獲得できるよう、「新潟青陵学会会則」第2条（目的）に則り、会員相互の指導・支援により会員が執筆する論文等を掲載発表することを目的として「新潟青陵学会誌」を発刊する。

(投稿資格)

第2条 学会誌への投稿者は、正会員に限る。ただし、学会役員会が承認する場合には、正会員以外の投稿資格を認めることがある。

(発行の体裁)

第3条 発行各号の体裁はA4版とし、本文の体裁は10ポイント活字横2段組みとする。

(掲載制限)

第4条 同一の号における掲載は、1人1編を原則とする。ただし、各号の全体の頁数が過大となる場合は、執筆者の承諾を得て2つ以上の号に分割掲載することがある。

2 他誌に発表された原稿（投稿中および印刷中も含む）の投稿は認めない。

(原稿の種類および内容)

第5条 原稿の種類は、総説、原著、研究報告、資料および実践報告とし、それぞれの内容は、次の各号のとおりとする。

一、総説 特定のテーマについて、総合的に学問的状況を概説したり考察したりしたもの

二、原著 独創的な知見が論理的に導かれている学術論文

三、研究報告 研究結果の意義が大きく、当該研究分野の進展に寄与すると認められるもの
(調査報告等を含む)

四、資料 前各号のいずれにも該当しないものの、資料的価値があると認められるもの

五、実践報告 実践の内容を具体的かつ明確に記述し、その結果について整理したもの
(事例報告を含む)

2 新潟青陵学会誌編集委員会（以下「編集委員会」という。）は、前項に規定する原稿とは別に、新潟青陵学会の事業に関する記事を掲載したり、会員に記事の投稿を求めたりすることができる。

(投稿手続)

第6条 原稿は、次の各号により構成する。

一、和文要旨（資料、実践報告をのぞく）・キーワード

二、英文要旨（資料、実践報告をのぞく）・キーワード

三、本文（タイトル、文献、注、付記を含む）

四、図、表および写真

2 前項第二号に規定する英文要旨は、英語を母国語とする者、またはそれに準ずる語学力を有する者による校閲を受けるものとする。校閲に係る手続き等は、投稿者において行う。

3 研究等の実施にあたりいずれかの倫理審査委員会で審査を受けたかどうかを、カバーシートに記載し、該当する場合は承認を得た倫理審査委員会名および承認番号を記載する。倫理的配慮は本文の「方法」の項に記載する。

4 投稿者は、編集委員会において定める提出期限までに、次の各号の書類等を編集委員会にお

いて定める提出先に電磁的方法により提出する。

一、カバーシート（様式1） 1部

二、原稿 1部

三、投稿論文チェックリスト（様式2） 1部

四、誓約書および著作権譲渡同意書（様式3） 1部

5 総説、原著、研究報告、資料には、投稿者の氏名を記載しない。

6 投稿者は、和文要旨、英文要旨、本文、図表をそれぞれのファイルに分けて提出する。

7 第5条第2項に規定する記事は、前号までの規程によらず、編集委員会において別に定めるところによるものとする。

8 投稿の提出期限は、2カ月に1度設けるものとする。

（編集手続）

第7条 編集委員会における編集手続は、次の各号のとおりとする。

一、前条第4項の投稿手続を経た原稿は、学会事務局の定めた提出先に提出された日をもって提出日とする。ただし、提出期限を過ぎて到着した原稿は、いかなる理由があっても認めない。

二、編集委員長は、期限までに提出された原稿が本規定の第6条第3項および4項を遵守しているかどうか確認し、遵守されている原稿を受け付け、遵守されていない原稿については再提出を指示する。

三、編集委員会は、受け付けた原稿を審査に付し、総説、原著、研究報告および資料については、査読を査読者2名によるダブル・ブラインド制で行い、その採否を決定し、正式に受理する。

四、実践報告については、査読を査読者2名によるオープンレビュー制で行い、その採否を決定し、正式に受理する。

五、編集委員会は、受理した原稿の投稿者に対して原稿の修正および種類の変更を求めることができる。なお、修正期間と査読期間については、編集委員会の定めるところによるものとする。

六、原稿の受理通知を受けた投稿者は、編集委員会に対して、本文等の電磁的データを遅滞なく提出しなければならない。

七、原稿の掲載順等の編集に関する事項は、編集委員会が決定する。

（原稿の執筆）

第8条 原稿の執筆は、次の各号の要領によるものとする。

一、原稿は、和文または英文により、Microsoft Wordを用いて作成する。

二、本文の原稿（図、表および写真を除く。）の形式は、すべてA4版の用紙に、MS明朝フォント、10ポイント横書きで作成するものとする。句読点は、「、」「。」を用い、英数字は半角とする。

三、一行の文字数は40字、一頁の行数は36行に設定して適切な行間を空けるものとする。文献、注、付記の書式もこれに準ずる。

四、原稿の本文、図、表および写真を合計したA4版用紙の枚数は、13枚以内とする。

五、原稿中の図、表および写真は、4分の1未満にあっては360字、4分の1以上2分の1未満にあっては720字、2分の1以上1頁未満にあっては1440字で換算するものとする。

六、見出番号の表記は、原則として次の様式に従う（全角英数字。「」は全角スペースを、「□」は文字を示す）。

I □□□□□（章）

（1行アキ）

1. □□□□□ (節)

1) □□□□□ (項)

(1) □□□□□

① □□□□□

七、図、表および写真には、図1、表1、写真1のように通し番号をつけ、本文とは別に一括し、本文右欄外に、それぞれ挿入希望位置を朱書きで指定するものとする。なお、図および写真については、天地の別を明示することが望ましい。文字の修正・矢印の焼き込み等については、別に実費を徴収するものとする。

八、図および写真は、編集可能な明瞭かつ鮮明な電磁的データとする。

九、文献の記載は、原則「バンクーバー方式」に準じ、本文中に文献が引用された順に番号をつけ、その順に引用文献を記載する。本文中に2ヶ所以上で同じ文献を引用した場合は、最初につけた番号をそのまま後に引用した所につける。

① 文献の記載は、著者が6人までは全員、7人以上の場合は6人までを挙げ、7人以降は『他』とする。英文の場合は、『et al』とする。記載方法は以下の例に従う。

② 文献の番号は、本文中の必要箇所右肩に¹⁾, ¹⁻⁵⁾, ^{1, 3-5)}のように、片括弧を付した算用数字を記入する。

③ 雑誌名に略語を用いてよい。その場合はすべての雑誌名に略語を使用する。

④ 文献の表記は、原則として次の様式に従う。英数字、記号およびスペースは全て半角とする。

〔雑誌論文〕 著者名. 論文名. 雑誌名. 西暦年; 巻(号): 頁-頁.

1) 緒方泰子, 永野みどり, 福田敬, 橋本廸生. 病棟に勤務する看護職の就業継続意向と看護実践環境との関連. 日本公衆衛生雑誌. 2011; 58(6): 409-419.

2) Gottfried H, O'Reilly J, Nikolova M, Ghodsee K, Hobson B, Orloff AS, et al. Reregulating breadwinner models in socially conservative welfare systems: comparing Germany and Japan. Social Politics. 2002; 9(1): 29-59.

〔単行書〕 著者名. 書名. 編者名. 頁. 発行所所在地: 発行所名; 西暦年.

3) 秋山智久. 社会福祉専門職の研究. 103. 京都: ミネルヴァ書房; 2007.

4) Sen AK. Collective choice and social welfare. 201. Amsterdam: Elsevier; 2002.

〔訳書〕 原著者名. 訳者名. 書名. 頁. 発行所所在地: 発行所名; 西暦年.

5) Oleckno WA. 柳川洋, 萱場一生. しっかり学ぶ基礎からの疫学: basic learning and training. 135. 東京: 南山堂; 2004.

〔ウェブページ〕 著者名. ページ名. <URL>. 閲覧西暦年月日.

6) 厚生労働省. 平成24年度 特定健康診査・特定保健指導の実施状況. <http://www.mhlw.go.jp/bunya/shakaihoshoh/iryouseido01/info03_h24.html>. 2014年8月31日.

十、注の記載は、本雑誌が複数の異なる学術分野を扱うため、執筆者が属する学術分野が主導する論文形式に則り、選択できるものとする。注の記載を選択した場合は、本文の最後（文献がある場合はその後）に引用順に一括する。

① 注の番号は、本文中の必要箇所右肩に注1), 注2)のように、片括弧を付し注を付けた算用数字を記入する。

② 注の記載内容および記載形式は、執筆者の属する学術分野が主導する論文形式に則る。

十一、付記の取扱いは、次の例による。

- ① 原稿の終わりに謝辞等の項を設けることができる。
 - ② 当該研究が研究助成、試料提供、便宜供与などの経済的支援を得て行われた場合は、謝辞等にその旨を記載する。
 - ③ 共著論文の場合、各著者の貢献（執筆分担箇所または役割分担）を明記することが望ましい。
- 十二、本誌では総説、原著、研究報告および資料については、ダブル・ブラインド制による査読を採用するため、原稿には著者名・所属が同定されるような情報が含まれないようにする。
- ① 本文や参考文献の中で、著者が特定される箇所は伏せ字にするなどして、著者が推測されにくいように配慮する。
 - ② 謝辞や研究資金助成等の記載で著者が特定できる可能性がある場合は、投稿時点では行わず、採択後の完成原稿に記す。
 - ③ 上記の配慮は著者の責任において行う。

十三、カバーシートには、次の内容を記載する。

- ① 論文の表題（和文および英文）
- ② 欄外見出し（和文および英文）
- ③ 著者名（和文およびローマ字）
- ④ 所属機関名
- ⑤ キーワード（和文および英文で5語以内）
- ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
- ⑦ 希望する原稿の種類
- ⑧ 実費負担による抜刷希望部数
- ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい。）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス
- ⑩ 英文校閲を証明するサイン
- ⑪ 倫理審査の必要性の有無

十四、要旨は、和文については400字程度、英文については200ワード程度で作成するものとする。

なお、原稿作成の際、本文の最後に字数およびワード数を明記する（例（396字）、（190words））。
（著者校正）

第9条 審査および査読後の最終原稿提出後の著者校正は、誤字及び脱字等の修正以外の加筆及び修正は認めないものとする。

（抜刷等）

第10条 抜刷を希望する場合は、印刷部数に関係なく、すべて実費を著者負担とする。

（著作権等）

第11条 本学会誌に掲載された論文等（以下「論文等」という。）の著作権は、新潟青陵学会に帰属する。

2 前項の著作権とは以下を指す。

- 一、コピーを作ることに関する権利として、「複製権」
- 二、コピーを使わずに公衆に伝えることに関する権利として、「上演権・演奏権」、「上映権」、「公衆送信権」、「公の伝達権」、「口述権」、「展示権」
- 三、コピーを使って公衆に伝えることに関する権利として、「譲渡権」、「貸与権」、「頒布権」

四、二次的著作物の創作・利用に関する権利としての「二次的著作物の創作権」、「二次的著作物の利用権」は含まない。

(規程の改正)

第12条 この規程の改正は、学会役員会の議を経なければならない。

附 則

この規程は、平成20年12月1日から施行する。

附 則

この規程は、平成21年7月6日から施行し、平成21年4月1日から適用する。

附 則

この規程は、平成22年12月17日から施行する。

附 則

この規程は、平成27年7月27日から施行する。

附 則

この規程は、平成27年9月28日から施行する。

附 則

この規程は、平成28年2月15日から施行する。

附 則

この規程は、平成28年5月16日から施行する。

附 則

この規程は、平成29年2月13日から施行する。

附 則

この規程は、平成29年9月25日から施行する。

附 則

この規程は、平成30年2月19日から施行する。

附 則

この規程は、2019年11月3日から施行する。

附 則

この規程は、2021年2月8日から施行する。

附 則

この規程は、2022年10月20日から施行する。

附 則

この規程は、2024年2月16日から施行する。

附 則

この規程は、2025年2月20日から施行する。

附 則

この規程は、2025年9月29日から施行する。

附 則

この規程は、2026年7月29日から施行する。

(様式1)

新潟青陵学会誌 (Journal of Niigata Seiryō Academic Society) 投稿論文カバーシート

論文番号(事務局にて記載)		原稿受付月日(事務局にて記載)	20 年 月 日
論文の表題			
Title			
欄外見出し			
Running Title			
著者名 1. 2. 3.	所属機関名 (大学の場合は学部学科まで記載してください) 1. 2. 3.		
Authors 1. 2. 3.	Affiliation 1. 2. 3.		
キーワード (5語以内)			
Keywords			
原稿(本文)	■枚数() ■図の数() ■表の数() ■写真の数()		
原稿の種類	■総説() ■原著() ■研究報告() ■資料() ■実践報告()		
抜刷希望数	()部 ※著者負担。不要の場合は(0)と記入。		
連絡者 ※第一執筆者であることが望ましい	(氏名) (住所)〒 (電話番号) (電子メール)		
英文校閲 ¹⁾ Revision of English	サイン(sign) ※校閲者による自署のこと。校閲を証明する書類の添付にかえることも可。		
倫理審査	☐ 審査済み	倫理審査委員会名 承認番号	☐ 審査なし

1) 本文が日本語の論文は、校閲対象をTitle, Running Title, keywordsおよびAbstractとする。

(様式2)

投稿論文等チェックリスト

*投稿する前に原稿を点検確認し、原稿に添付して提出してください。下記の項目に従っていない場合は、投稿を受け付けないことがあります。

- ☐ 1. 原稿の内容は、他の出版物にすでに発表、あるいは投稿されていない。
- ☐ 2. 希望する原稿の種類と原稿枚数の規定を確認している。
- ☐ 3. 原稿は、A4判用紙に横書きで、1行40字、1ページ36行で作成している。
- ☐ 4. 原稿枚数は、本文、注記および図表等を含めて、投稿規程の制限範囲内である。
- ☐ 5. 図、表および写真は、1枚に1点を印刷し、それぞれ通し番号を付けている。
- ☐ 6. 見出番号の表記は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 7. 本文原稿右欄外に、図、表および写真の挿入希望位置を朱書きしている。
- ☐ 8. 文献の情報は、原典と相違ない。
- ☐ 9. 文献の記載は、投稿および編集に関する規程に準じている。
- ☐ 10. 和文要旨400字程度、英文要旨200ワード程度（希望する原稿の種類が「資料」の場合を除く）をつけている。
- ☐ 11. 英文要旨と和文要旨の内容は、一致している。
- ☐ 12. カバーシートに、次の項目を記載している。
 - ① 論文の表題（和文および英文）
 - ② 欄外見出し（和文および英文）
 - ③ 著者名（和文およびローマ字）
 - ④ 所属機関名
 - ⑤ キーワード（日本語および英文でそれぞれ5語以内）
 - ⑥ 図、表および写真それぞれの枚数
 - ⑦ 希望する原稿の種類
 - ⑧ 抜刷希望部数（著者負担）
 - ⑨ 連絡者（第一執筆者であることが望ましい。）の氏名、住所、電話番号および電子メールアドレス
 - ⑩ 英文校閲を証明するサイン
 - ⑪ 倫理審査の必要性の有無
- ☐ 13. 次の書類等が、揃っている。
 - ① 原稿（和文抄録、英文抄録、本文、図表をそれぞれのファイルに分ける）
 - ② カバーシート
 - ③ 投稿論文チェックリスト
 - ④ 誓約書および著作権譲渡同意書

以 上

私は、新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程に基づき、上記項目を確認しました。

年 月 日（第一執筆者氏名）

(様式3)

新潟青陵学会

会長 木村 哲夫 様

年 月 日

【誓 約 書】

投稿論文は、その内容を他誌に掲載・投稿していないことを誓約致します。

【著作権譲渡同意書】

私は論文等を見新潟青陵学会に提出するに際し、「新潟青陵学会誌投稿および編集に関する規程第 11 条 著作権等」に同意の上、その論文等にかかる著作権を本会に譲渡することに同意します。

また譲渡後、当該論文等が電子データベース「新潟青陵大学・新潟青陵大学短期大学部機関リポジトリ」に登録され、インターネットにより配信されることにも併せて同意します。

論 文 名：

論文種類：〔総説 原著 研究報告 資料 実践報告 その他〕

著 者 著者全員、署名・捺印のこと

＊但し、自書の場合は捺印不要

1. (筆頭者)	印	6.	印
2.	印	7.	印
3.	印	8.	印
4.	印	9.	印
5.	印	10.	印

筆頭者氏名：

住所：

所属施設

＊用紙が不足する場合はコピーして使用してください。

CONTENTS

Reports

- Current Status of and Challenges in Social Work Practicum Hosting Systems
Following the Introduction of a New Curriculum
— From the results of a web-based questionnaire survey of fieldwork facilities
in Niigata Prefecture —
Yusuke Ito Kaoru Ozawa Ken Nakamura …… (1)

Documents

- A Methodological Study of Active Learning Using Generative AI in
“Principles of Early Childhood Care and Education”
Toward Instructional Design that Promotes the Visualization of
Childcare Perspectives and Reflective Dialogue
Atsushi Furuya …… (13)

Practice Reports

- Can Community Co-Creation through Vacant Store Utilization Become
Social Innovation?
A Case Study of the Shimomachi Engawa Project
Osamu Miura Jaeuk Lee Yusuke Ito …… (24)
- Understanding and Deepening Inclusive Education through Boccia Experience:
— Insights from the "Discrepancy" between Theory and Practice
in Early Childhood Education —
Tatsuhiko Fukuoka Yumi Uehara Atsushi Furuya …… (36)

2026年度 新潟青陵学会役員

会 長 木村 哲夫
会長代行 渡邊 典子
理 事 総務担当：真壁 あさみ、清水 理恵、山口 友江
広報・研究報告会担当：碓井 真史、久保田 美雪
学会誌編集担当：上原 喜美子、堀田 雄大、三浦 修
監 事 峰本 義明、栗林 克礼
事 務 山岸 希美、池宮 真由美

編集後記

暦の上では秋を迎えましたが、まだまだ暑さの残る日が続いています。近年は猛暑や豪雨など、これまでの「例年どおり」が通用しないような気候に戸惑うことも多くなりました。そうした中にも、少しずつ季節の移ろいを感じる頃となりました。

新潟青陵学会誌第19巻第2号をお届けいたします。本号には、研究報告1編、実践報告2編、資料1編の計4編を掲載いたしました。ご投稿いただいた皆様、また、ご多用の中、査読をお引き受けくださった皆様に心より感謝申し上げます。

今回の掲載論文を読みながら、「人と人をつなぐもの」について考えました。私たちは普段、人と人との関係は会話や交流によって生まれるものと考えがちです。しかし、その間には、場所や道具、制度、時には技術といった、さまざまなものが存在しています。

たとえば、使われなくなった空き店舗が、人が集まり、関わり合う場へと姿を変えることがあります。また、急速に身近なものとなっ

た生成AIも、使い方によっては答えを得るだけの道具ではなく、自分自身の考えを問い直す相手となり得ます。実習やスポーツについても同様に、それ自体が目的なのではなく、そこにどのような関わりを生み出すかによって意味が変わってくるのでしょうか。

便利な制度や道具、魅力的な場を用意すれば、それだけで人がつながるわけではありません。そこに関わる人がどのように働きかけ、どのように意味を見いだしていくのか。その積み重ねによって、初めて新しい関係や学びが生まれるのではないかと思います。

考えてみれば、学会誌もまた、人と人をつなぐものの一つです。研究や実践を文章として残し、それを異なる領域や立場の人が読むことで、新たな問いや実践につながっていく。本誌がそのような知の交流の場であり続けることを願っています。

皆様からのご投稿を心よりお待ちしております。

堀田 雄大

新潟青陵学会誌 第19巻第2号

2026年9月20日 発行（非売品）

発行者 〒951-8121 新潟県新潟市中央区水道町1-5939
新潟青陵学会（会長 木村 哲夫）
TEL 025 (266) 0127
FAX 025 (267) 0053
<https://www.n-seiryō.ac.jp/gakkai/>
印刷所 〒950-0892 新潟県新潟市東区寺山2丁目3-8
北越印刷株式会社 新潟営業所
TEL 025 (272) 2575
FAX 025 (383) 6321

ISSN 2760-0262

Vol.19, No.2
September 2026

JOURNAL OF
NIIGATA SEIRYO
ACADEMIC SOCIETY

NIIGATA SEIRYO ACADEMIC SOCIETY