

大垣女子短期大学

紀 要

第 67 号

2 0 2 6

目 次

原 著

- 保育学生における人工知能（AI）の意識変容に関する研究
—教育方法論の講義を通じた生成 AI 学習の実践と年度比較分析— …岡本 英通……（ 1）
- 「隣で作る」ことで学生が実感する動的な見守り
—造形活動における保育者の役割の再考—……………立崎 博則……（11）
- 遊びノート（Asobi-Stock）の教材開発と教育的効果に関する一考察
—保育指導計画理解の変容に着目して— ……………名和 孝浩……（21）
- 保育現場におけるレクリエーション技術の有効性
—現役保育士の視点からみた実践的効果の検証—
……………松岡 邦明・田村 禎章・垣添 忠厚・田中 雅章……（31）

資 料

- 2025 年度大垣女子短期大学学生相談室の活動報告 ……………茂木 七香・松下 智子……（45）

作 品

- 深呼吸 ……………黒田 皇……（53）
- 彙報【学外における主な研究・教育並びに社会活動】……………（55）

BULLETIN OF OGAKI WOMEN'S COLLEGE

NO.67 (2026)

CONTENTS

【Original Articles】

- A Study on Changes in Awareness of Artificial Intelligence (AI)
among Early Childhood Education Students: Generative AI
Learning in a Teaching Methodology Course across Academic Years
..... Hidemichi OKAMOTO..... (1)
- Active Presence Realized by Students Through
"Creating Alongside": Reconsideration of Early Childhood
Educators' Roles in Creative Activities
..... Hironori TACHIZAKI..... (11)
- A Study on the Development and Educational Effects of the
Play Notebook (Asobi-Stock) for Partial Practicum:
Focusing on Changes in the Understanding of Childcare Instruction Plans
..... Takahiro NAWA..... (21)
- Effectiveness of Recreation Techniques in Childcare Settings: An
Examination from the Perspective of In-service Childcare Workers
..... Kuniaki MATSUOKA, Sadaaki TAMURA,
Tadahiro KAKIZOE, Masaaki TANAKA..... (31)

【Reports】

- Activity Report 2025 - Student Counseling Room
..... Nanaka MOGI, Tomoko MATSUSHITA..... (45)

【Works】

- Deep Breath koh KURODA..... (53)

- Miscellaneous (55)

OGAKI WOMEN'S COLLEGE

OGAKI, GIFU, JAPAN

July 2026

保育学生における人工知能（AI）の意識変容に関する研究 —教育方法論の講義を通じた生成 AI 学習の実践と年度比較分析—

A Study on Changes in Awareness of Artificial Intelligence (AI) among Early Childhood Education Students: Generative AI Learning in a Teaching Methodology Course across Academic Years

岡 本 英 通
Hidemichi OKAMOTO

1) 緒言

近年、生成 AI（Generative Artificial Intelligence）の急速な発展は教育分野に大きな影響を与えている。とりわけ保育者養成においては、将来の子どもたちの生活環境に直結する技術リテラシーの基盤形成が求められており、学生自身が AI の特性を理解し、適切に活用できる資質を涵養することが重要である。文部科学省¹⁾は 2025 年 4 月に「生成 AI の教育利用に関するガイドライン Ver.2.0」を公表し、教育現場における利活用の可能性とともに、著作権・プライバシー・情報の信頼性などに関する留意点を明示している。同様に、保育分野においても、こども家庭庁^{2, 3)}が 2025 年に「こども・子育て分野における生成 AI 利活用ガイドライン（案）」および「生成 AI の導入・活用に向けた実践ハンドブック」を公表し、保育・子育て支援の現場において生成 AI を活用するための指針を示している。そこでは、業務効率化や保育・相談支援、多言語対応などの利活用領域が提示されつつ、個人情報・誤情報・表現の適切性といったリスクに対する配慮、そして出力結果の最終判断を人間が担うべきことなどが重要視されている。このことは、保育者を志す学生に対しても、AI を一方的に便利なツールとして捉えるのではなく、その潜在的なリスクを踏まえた批判的な理解が必要であることを示唆している。

先行研究においても、教員養成課程の学生を対象とした調査から、AI に対する態度は概して肯定的である一方で、不安や倫理的懸念が利用意図に影響を与えることが報告されている⁴⁾。また、AI リテラシー尺度の研究では、学生の AI 理解度が信頼や活用意欲に直結することが示されており、教育現場における AI リテラシー教育の重要性が強調されている⁵⁾。これらの知見は、保育者養成における AI 教育の意義を裏付けるものである。

しかし、保育学生を対象とした AI に関する意識調査は国内外においても十分に蓄積されているとは言い難い。特に、生成 AI をテーマとした講義を実施し、その前後における学生の意識変容を定量的・定性的に分析した研究は限られている。保育分野における AI 活用は、教材開発や遊びの導入、安全管理や記録業務の支援など幅広い可能性を有するが、同時に子どもの権利保護や情報倫理の観点から慎重な検討を要する領域でもある⁶⁾。

そこで本研究では、保育学生を対象として実施した「AI に関する講義前後の意識調査」の結果を分析し、①講義前後における AI に対するイメージの変化、②年度別の比較による学生意識の特徴、③保育の現場での活用可能性に関する学生のアイデア、の 3 点を明らかにし、教育方法論等の教育に関連する講義の中で AI についての内容を扱う意味について検討することを目的とする。

2) 研究方法

2.1 調査対象

本研究の対象は、ある1つの短期大学幼児教育学科に在籍する学生である。2024年度と2025年度の2年間にわたり、合計61名の回答を得た。うち、研究利用に同意した学生を最終分析対象とした。年度ごとの有効回答者数は、2024年度30名、2025年度31名であった。対象者はいずれも教育方法論を受講する2年次生であり、全員が少なくとも1回の保育実習を経験していた。

2.2 調査時期および実施手続き

調査は、教育方法論の授業内で実施したAIに関する講義の直後に行った。講義では、(1) AIの基礎概念、(2) 保育・教育分野における活用事例(3) 倫理的留意点(著作権、個人情報、バイアス、依存の問題等)について取り上げ、学生自身にAIを用いた保育で活用できる教材開発を体験させた。講義終了後、Google フォームを用いたオンラインアンケートを実施し、回答は匿名化して回収した。本調査は大垣女子短期大学の倫理審査(R6-2)を受けて実施した。

2.3 調査内容

- ①講義前のAIに対するイメージについて：選択式質問により、肯定的(例：「便利そう」「面白い」「役立つ」)、否定的(例：「怖い」「不安」「危険」)、中立的(例：「特に何も感じない」「どちらともいえない」)、その他のイメージを複数選択可とした。
- ②講義後のAIに対するイメージについて：講義を受けた後の印象や意見を自由記述形式で回答させた。
- ③保育現場での活用アイデアについて：AIを用いてどのような教材開発や活動が可能と考えるかを記述させた。

2.4 データ整理(極性分類の基準)

講義前後の回答内容を以下の基準に従って分類した。

肯定的：AIを便利、有用、楽しい、役立つなど、前向きに評価する語句が含まれている場合。

－例：「AIは効率的に仕事を進められる」「便利で学びに役立つ」

否定的：AIを怖い、不安、危険、信用できないなど、否定的に評価する語句が含まれている場合。

－例：「AIは間違った情報を出すので怖い」「子どもに使わせるのは危険だ」

中立的：肯定的・否定的どちらの語句も含まれず、特に強い態度を示さない場合。

－例：「特に何とも思っていない」「まだよくわからない」

混在：肯定的・否定的両方の要素が含まれており、利点とリスクを同時に記述している場合。

－例：「便利だと思うが、個人情報心配だ」「学びに役立つが、依存が不安」

その他：上記の分類に明確に当てはまらない場合。

－例：「友達が使っているから気になる」

不明：回答が空欄、あるいは意味が不明瞭で分類できない場合。

以上のカテゴリ分類を行って分析を行った。

2.5 分析方法

第一に、記述統計として年度ごとに講義前および講義後の極性分布を算出し、棒グラフを用いて視覚的に示した。第二に、変化指標を算出するため、各個人における「講義前→講義後」の変化を判定し、その結果を「改善(否定的・中立的・その他から肯定的／混在へ)」「悪化(肯定的から否定的／混在へ)」「不変」の三区分に整理した。第三に、統計的検定として年度と極性分布の関連性をカイ二乗検定により検証し、さらに効果量としてCramer's Vを算出した。最後に、自由記述の質的分析として代表的な記述を抽出し、三区分別(改善・悪化・不変)

ごとに特徴を整理した。また、保育現場における活用可能性については、「導入教材」「見守り・安全管理」「園運営支援」「コミュニケーション支援」の四つのカテゴリに分類した。

3) 結果

3.1 回答者の概要

本研究の分析対象は、2024年度調査群（N=30）および2025年度調査群（N=31）の合計61名であった。対象者はいずれも教育方法論を受講する2年次生であり、全員が少なくとも1回の保育実習を経験していた。このため、学生はAIを「学習支援ツール」としてのみならず、「保育現場での活用可能性」という観点からも考察できる立場にあった。

3.2 講義前の AI イメージ

講義前にAIに対して抱いていたイメージ結果の分布を図1に示す。2024年度群では「肯定的」が43.3%、「否定的」が16.7%、「中立的」30.0%、「混在」が6.7%であった。そして、「その他・不明」は3.3%であった。一方、2025年度群では「肯定的」が58.1%、「否定的」が0%、「中立的」が25.8%、「混在」が16.1%であった（図1参照）。

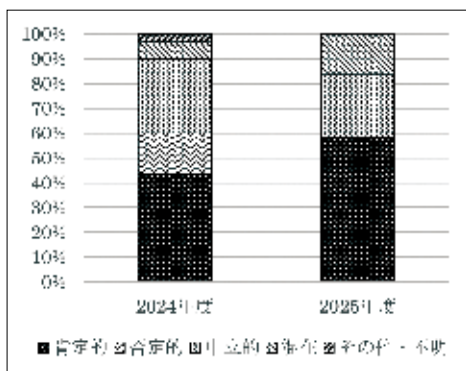


図1 講義前におけるAIイメージの年度別分布

この結果から、2025年度群では否定的イメージが消失し、肯定的な態度が増加していることが分かる。自由記述からも、2024年

度群には「AIは間違えるから怖い」「人間の仕事が奪われそうで不安」といった記述が見られた一方で、2025年度群では「便利そう」「課題を助けてくれそう」といった肯定的な初期印象が目立った。

3.3 講義後の AI イメージ（自由記述）

講義後の自由記述を極性別に分類した結果を図2に示す。両年度群ともに「混在」が最多であり（2024年度群43.3%、2025年度群48.4%）、次いで「肯定的」が多かった（2024年度群36.7%、2025年度群38.7%）。否定的な回答はごく少数であった（2024年度群6.7%、2025年度群3.2%）。「その他・不明」は両年度とも0%である。

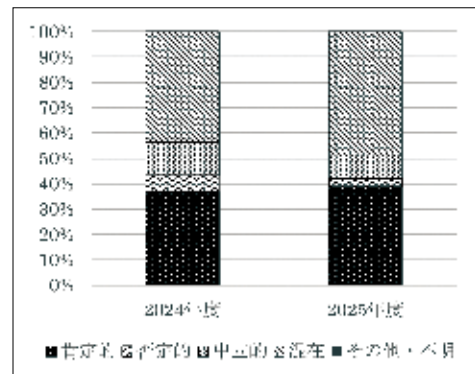


図2 講義後におけるAIイメージの年度別分布

自由記述の具体例として、2024年度群の学生は「便利だと感じたが、使いすぎると考える力がなくなりそう」「誤情報を出すことがあると知って怖い部分もある」と述べ、2025年度群の学生は「教材づくりに役立つと思ったが、依存は避けたい」「使い方次第で良くも悪くもなる」と記していた。これらの記述は、講義を通じて学生がAIの利点とリスクを同時に認識するようになったことを示している。

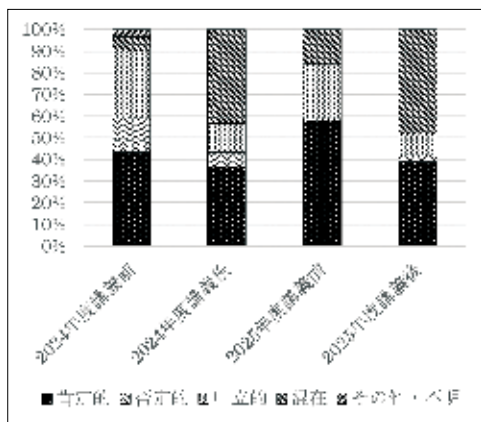


図3 講義前と講義後のAIのイメージ変化

以上のことから、どの年度でも、AIについて学んだことにより、AIのポジティブな面とネガティブな面の両方を把握し、ただAIの出した出力や成果物を無条件に受け入れるのではなく、批判的な態度でAIを考えられる傾向が確認された。

3.4 講義前後の変化指標

講義前後のAIに対するイメージ変化を個別で分析し、「改善」「悪化」「不変」に分類した結果を図4に示す。この分析での「改善」「悪化」「不変」の判断は、以下の基準に基づいて行われた。

改善：講義前に「否定的」「中立的」「その他・不明」と回答した学生が、講義後に「肯定的」あるいは「混在」と回答した場合。これは、AIに対する態度が肯定的方向に転じた、または利点とリスクを併せ持つと認識する方向に変化したことを意味する。

悪化：講義前に「肯定的」と回答した学生が、講義後に「否定的」または「混在」へと変化した場合。これは、単純な肯定からより慎重な態度へ変化したことを示す。

不変：講義前後で極性の変化が見られなかった場合を指す。

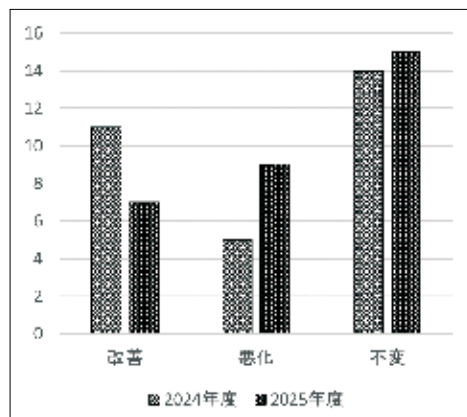


図4 講義前後の変化指標の年度別分布(人数)

2024年度群では「改善」が36.7% (30人中11人)と最も多く、「悪化」は16.7% (30人中5人)であった。一方、2025年度群では「悪化」が29.0% (31人中9人)と高く、「改善」は22.6% (31人中7人)にとどまった。

ただし、2025年度群における「悪化」の多くは、「肯定的から混在への移行」であった。例えば、ある学生は講義前に「AIは便利」と単純に答えていたが、講義後には「便利だが、誤情報や依存が心配」と答えていた。このように、悪化とみなされる変化は必ずしも否定的転換を意味せず、むしろ現実的かつ批判的な理解への深化と解釈できる。

3.5 カイ二乗検定と効果量について

講義前のAIイメージに関して、年度(2024年度群・2025年度群)と極性カテゴリ(肯定的・否定的・中立的・混在・その他・不明)の関連をカイ二乗検定により検証した。その結果、有意差が認められ($\chi^2(4)=10.21$, $p<.05$)、効果量であるCramer's Vは0.29であり、中程度の関連が示された。すなわち、講義前において2025年度群の方が肯定的回答を選択する傾向が強く、否定的回答が消失している点は統計的にも裏づけられた。

講義後のAIイメージについても同様の検定を行ったが、年度による有意差は認められなかった($\chi^2(4)=2.84$, n.s.)。効果量の

Cramer's Vは0.12であり、極めて小さい関連にとどまった。したがって、講義後の学生の意識は両年度群で類似した傾向を示していたといえる。

さらに、講義前後の変化指標（改善・悪化・不変）と年度の関連を検討したところ、有意差が示され（ $\chi^2(2)=6.03, p<.05$ ）、Cramer's Vは0.31であった。これは中程度の効果量に相当し、2024年度群では改善が多く、2025年度群では悪化が比較的多い傾向が統

計的にも確認された。ただし、先述の通り「悪化」の多くは肯定的一辺倒から混在的認識への移行であり、批判的理解の深化として解釈できる点には留意が必要である。

3.6 保育現場における活用アイデア

保育現場でのAI活用に関する自由記述は、4つのカテゴリに整理できた。

表1 カテゴリごとの回答者人数

カテゴリ	2024年度 (n=30)	2025年度 (n=31)	合計 (N=61)	代表的な記述例
導入教材	10 (33.3%)	9 (29.0%)	19 (31.1%)	「絵本の読み聞かせの下書きを作る」 「遊び歌の歌詞を考えてもらえる」
見守り・安全管理	4 (13.3%)	9 (29.0%)	13 (21.3%)	「園庭での子どもの動きを見守る」「熱や体調の変化を早く知る」
園運営支援	7 (23.3%)	6 (19.4%)	13 (21.3%)	「毎日の記録を書く手助けになる」「保護者へのお便りを効率的に作成できる」
コミュニケーション支援	3 (10.0%)	4 (12.9%)	7 (11.5%)	「外国籍の保護者との会話を助けてくれる」
その他・不明	6 (20.1%)	3 (9.7%)	9 (14.8%)	「とりあえず使ってみたい」「よく分からない」

特に「見守り・安全管理」の回答が2025年度群で増加していたことは注目される。これは、学生が実習を通じて保育現場での安全確保の重要性を認識し、その課題をAI活用と結びつけて捉えた結果と考えられる。また、表2には、各学生が考えたAI活用し

て作成する保育教材の一例をまとめる。それらは、先述したカテゴリの中の「導入教材」だけでなく「コミュニケーション支援」で主に扱われる教材であった。

表2 保育学生が考えた AI 活用して作成する保育教材の例一覧

カテゴリ	内容
導入教材	・オリジナル絵本の作成 子どもの名前や好きな動物を主人公にした絵本を AI で作成する。季節や行事に合わせた物語もつくっていた。 ・歌やりズム遊び AI に子どもたちと一緒にテーマ（例：野菜・動物・乗り物）を入力して歌詞を生成する。また、子どもと曲をつくる AI に新しい歌作りをする。 ・季節や行事に関する教材 節分、七夕、クリスマスなどの由来を子ども向けに簡単に説明する絵カードを AI の画像生成に作ってもらう。 ・言葉遊び教材 AI に言葉遊びができるなぞなぞ問題を生成してもらいその内容をカード化してもらう。 ・安全指導教材 AI で「横断歩道を渡るときのお話」や「地震や火災が起きたときのお約束」をイラスト付きで作成してもらう。それらを紙芝居形式にする。
コミュニケーション支援	・多言語絵カード 「ありがとう」「おはよう」などのあいさつを日本語＋母語（英語・中国語などの外国語）で表示したカードを AI にサポートしてもらい作成をした。さらに、生活習慣（トイレ・食事・着替え）の指示をピクトグラムでも提示できるように画像生成をしてもらう。 ・翻訳つき絵本・歌 絵本や歌の歌詞を多言語化し、外国籍の子どもも参加できる歌あそび教材を作る。 ・表情のイラスト AI に感情を伝えるイラストを生成してもらいカード化する。 ・保護者との連絡支援 園からのお便りなどを AI で自動翻訳し、多言語で提供できるようにする。

4) 考察

4.1 講義前の意識差と年度比較

本研究の結果、講義前の AI に対する意識には年度差が認められた。2024 年度群では否定的イメージを持つ学生が一定数存在したのに対し、2025 年度群では否定的回答が消失し、肯定的態度が過半数を占めていた。これは、社会的背景の変化が学生の初期態度に影響を与えていると考えられる。2023 年以降、ChatGPT をはじめとする生成 AI に関する報道や SNS での情報共有が急増し、学生が AI を身近な存在として接する機会が増えたことがその要因の一つと考えられる。先行研究でも、大学生の AI に対する態度はメディア接触頻度や社会的議論の影響を強く受ける

ことが報告されており⁷⁾、本調査結果もそれを裏付けるものといえる。

4.2 講義後に見られた「混在的認識」の増加

講義後に両年度群で共通して見られたのは、「混在」が最多となった点である。これは、AI を単に「便利」「不安」と単純に評価するのではなく、利点とリスクを併せ持つ技術として理解する方向に変化したことを意味する。例えば「教材作成に役立つが、誤情報が怖い」「便利だが、子どもにそのまま使うのは危険」という自由記述は、AI を批判的に捉える力が芽生えたことを示している。

このような「混在的認識」は、教育学的

には批判的リテラシーの涵養と結びつく。Rudolph ら⁴⁾は、高等教育における生成 AI の導入において、学生が AI の利点と課題を多面的に考察することが、単なる利用スキル以上に重要であると指摘している。本研究における保育学生の回答も、批判的思考を促進する教育的効果を示していると考えられる。

4.3 前後比較における「改善」と「悪化」の解釈

2024 年度群では「改善」が多く、2025 年度群では「悪化」が比較的多く見られたが、その多くは「肯定的から混在への移行」であった。この変化を「悪化」と単純に解釈するのは妥当ではない。むしろ、AI に対する単純な肯定から、利点とリスクを併せ持つというより現実的な理解へと深化したと捉えるべきである。

Mhlanga⁸⁾は、AI を学習支援に取り入れる場合、学習者がリスクを含めて理解したうえで適切に活用することが重要であると述べている。したがって、本研究における「悪化」の増加は、学生が安易な肯定的態度から批判的態度へとシフトしたことを示しており、教育的には望ましい変化であると考えられる。

4.4 保育分野における活用可能性と学生の視点

学生の自由記述から抽出された活用アイデアは、「導入教材」「見守り・安全管理」「園運営支援」「コミュニケーション支援」の 4 カテゴリーに整理された。特に 2025 年度群では「見守り・安全管理」に関する記述が増加しており、これは学生が実習経験を通じて「子どもの安全確保」という保育現場の課題をより強く意識するようになったことを反映していると考えられる。

Kong & Li⁶⁾は、幼児教育における AI 導入について、教師は教材的側面のみならず、園運営や安全管理など業務支援的な活用にも

関心を示していると報告している。本研究で得られた学生の回答は、この先行研究と整合しており、保育者養成段階から現場の課題を AI 活用と結びつける視点を育成することの意義を裏付けるものといえる。

4.5 教育的示唆

本研究から導かれる教育的示唆は以下の通りである。

- ・AI を多面的に理解する力の育成：学生は講義を通じて「利便性」と「リスク」を同時に認識するようになり、批判的 AI リテラシーが涵養された。
- ・保育実践と AI 活用の接続：保育実習経験を背景に、教材開発や安全管理など具体的な応用可能性を考える視点が育まれた。
- ・教育方法論における AI 教育の適合性：教育方法論は授業設計・教材開発を学ぶ科目であり、AI を位置づけることで、学生が「理論」と「実践」を接続しながら学ぶことが可能になった。

これらは、単なる技術導入としての AI 教育を超えて、学生の専門性形成に資する実践的な意義を持つ。

4.6 教育方法論の授業における AI 学習の意義

本研究の特徴は、AI に関する学習を教育方法論という教職課程の中核科目に位置づけた点にある。教育方法論は、学生が授業設計や教材開発の方法を理論と実践の双方から学ぶ科目であり、将来の教育実践を支える基盤的な学習の場である。ここに AI を組み込むことは、以下の 3 つの意義を持つ。

- ①批判的 AI リテラシーの涵養：学生が AI の利点と課題を同時に認識し、批判的に評価する態度を養う。
- ②教材開発力の育成：AI を教材開発の手段として利用することで、柔軟な発想と創造的实践力を高める。

③保育実習経験との接続：実習で直面した課題とAIを結びつけることで、学習の意味づけを強化する。

これらの意義は、AIを単なる「ツール」としてではなく、「教育内容の一部」として統合することの教育的価値を示している。

5) 結論

本研究は、ある短期大学幼児教育学科2年次生を対象に、教育方法論の講義内でAIに関する学習を実施し、その前後における学生の意識変容を分析したものである。2年間(2024年度群・2025年度群)の比較から、以下の知見が得られた。

①講義前の意識における年度差

2024年度群では否定的イメージを持つ学生が一定数存在したのに対し、2025年度群では否定的回答が消失し、肯定的なイメージが増加していた。この変化は、社会的文脈の変化、特に生成AIに関する情報接触の増加による影響と考えられる。

②講義後の混在的認識の増加

兩年度群に共通して講義後には「混在」が最多となり、学生はAIを利点とリスクを併せ持つ技術として理解するようになった。これは、教育的に望ましい批判的AIリテラシーの芽生えを示している。

③前後比較における「改善」と「悪化」

2024年度群では「改善」が多く、2025年度群では「悪化」が比較的多く見られた。ただし、その多くは「肯定的から混在への移行」であり、必ずしも否定的変化を意味しない。むしろ現実的かつ批判的な理解への深化と解釈できる。

④保育現場における活用アイデア

学生の自由記述からは、導入教材、見守り・安全管理、園運営支援、コミュニケーション支援という具体的な活用アイデアが得られた。特に2025年度群では「見守り・安全管理」に関する回答が増加し、実習経験とAIの結

びつきを反映していた。

5.1 教育的意義

本研究の成果は、教育方法論という基盤科目にAI学習を組み込むことの意義を検討したものである。教育方法論の枠組みでAIを扱うことは、①批判的AIリテラシーを育成し、②教材開発力を強化し、③実習経験を理論的に再解釈する機会を提供する。これらは将来、保育者として子どもや保護者に関わる際に、AIを「適切に理解し、主体的に判断して用いる」基盤形成につながる。

5.2 研究の限界

本研究にはいくつかの限界が存在する。第一に、対象の限定性である。本研究は一大学の幼児教育学科を対象として実施されたため、得られた知見を他大学や異なる学科に一般化するには慎重さを要する。今後は、多様な教育機関や専攻分野を対象とした比較研究が望まれる。

第二に、分析方法の限界が挙げられる。本研究における自由記述の分類は、研究者による判断に基づいて行われており、分析結果には一定の主観的要素が含まれる可能性がある。今後は、より精緻で客観的な分析を可能にするテキストマイニング手法や自然言語処理技術の導入が求められる。

第三に、本研究は短期的な調査に基づいている点である。調査は講義の前後に限定されており、AIに関する態度や理解の変容について、長期的な影響や持続性は明らかにされていない。そのため、今後は継続的な縦断調査を通じて、AIに対する態度や学習効果の長期的変化を検証する必要がある。

5.3 今後の展望

今後の研究においては、以下の方向性が求められる。

第一に、調査対象の拡大である。本研究

では一大学を対象としたが、今後は複数の大学や専門学校において保育学生の AI 意識を比較することで、地域や教育機関の特性に基づく差異をより精緻に明らかにする必要がある。

第二に、講義内での教材開発や AI 活用演習の体系化が挙げられる。AI を扱う学習活動をカリキュラムに位置づけ、教育実践に応用可能な教材・演習方法を開発・検証することによって、保育者養成教育の質的向上につながると思われる。

第三に、縦断的研究の実施が求められる。AI に関する態度や意識の変容は短期的な講義経験にとどまらず、長期的な学習過程や職業的成長を通じてどのように進展するのかを明らかにすることが重要である。

最後に、保育現場に AI を導入した際の具体的効果や課題の検証が必要である。現職保育者との共同研究を通じて、教育現場における AI 活用の実効性を実証的に把握し、保育実践への適切な導入方策を探ることが期待される。

5.4 結語

本研究は、AI 教育が保育者養成において持つ意味と価値を実証的に示す基礎的成果を提供した。学生が AI を「便利だがリスクを伴う技術」として理解し、実習経験と結びつけて具体的な活用可能性を構想することは、AI 時代の保育者に求められる重要な素養である。教育方法論における AI に関する知識・理解の習得と実践は、今後の保育者養成カリキュラムにおいて重要な位置を占めることになるだろう。

参考引用文献

- 1) 文部科学省：初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン(Ver.2.0)、https://www.mext.go.jp/a_menu/other/mext_02412.html, 2024.12.26.
- 2) 子ども家庭庁：生成 AI 利活用ガイドライン（案）のご説明、https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/41920acc-de05-4dd3-8bb4-6e1069c308d5/55f8f73d/20250326-councils-kodomo-ai-meetings-41920acc-06.pdf, 2025.3.4.
- 3) 子ども家庭庁：生成 AI の導入・活用に向けた実践ハンドブック、https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/c1890510-04d4-497b-9e23-a7f514016c7d/04f2c133/20250709_councils_kodomo_seisaku_DX_40.pdf, 2025.3.31.
- 4) Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S: Generative AI in higher education: Challenges, opportunities, and critical literacies. *Postdigital Science and Education*, 5(3), 651-671, 2023. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00392-0>.
- 5) Sun, Y., Zhang, W., & Chen : University students' attitudes towards generative AI: The role of media exposure and social discourse. *Computers & Education*, 205, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105520>.
- 6) Kong, S. C., & Li, K. C : Adoption of artificial intelligence in early childhood education: Teachers' perspectives and challenges. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1231-1245, 2022. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01282-5>.
- 7) Zhang, B., & Dafoe, A : Artificial intelligence: American attitudes and trends. Center for the Governance of AI, Future of Humanity Institute, University of Oxford. 2019. https://governanceai.github.io/US-Public-Opinion-Report-Jan-2019/us_public

opinion_report_jan_2019.pdf

- 8) Mhlanga, D: Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. Heliyon, 9(6), 2023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16257>.

「隣で作る」ことで学生が実感する動的な見守り

—造形活動における保育者の役割の再考—

Active Presence Realized by Students Through "Creating Alongside":Reconsideration of Early Childhood Educators' Roles in Creative Activities

立 崎 博 則

Hironori TACHIZAKI

第1章 研究の背景と問い

辻泰秀が、『幼児造形の研究 保育内容「造形表現」』の第2章-6「人的な環境の工夫」の中で「子どもは、保育者、親、友達から否定されるのではないかといった不安感をもってしまうと、感じたことや考えたことを気軽に表現できなくなり、委縮した表現になりやすい¹⁾」と説明するように、保育における造形表現の分野では、子どもが失敗を恐れずに表現できる環境づくりの重要性がたびたび指摘されてきた。また、鈴木光男も『表現する教室の作り方』において、「感じたことや考えたことなどを誰からも否定されず、安心して表すことができる受容的な環境を作ることでも大切です。造形活動に正解はありません²⁾」と述べ、造形活動における安心感と受容の重要性を強調している。造形表現に正解がない以上、子ども一人ひとりの感じ方や試行錯誤そのものが尊重される必要がある。

造形活動の中で、子どもたちは素材と出会い、触れ、試しながら「どう使えるのか」、「何ができそうか」を探っていく。その過程で生まれる「いいこと考えた!」という瞬間は、子どもの発想が主体的に立ち上がる重要な要因である。このような体験を支えるためには、保育者による直接的な技術指導も大切であるが、同時に子どもが感じたこと、表現したことを受け止め、必要以上に介入せずに見守る姿勢も求められる。しかし一方で、見守るとはいったい何をすればいいのだろうか。ただそばで見ていればよいのだろうか。また、保育者自身はその見守るという効果を実感することはできているのだろうか。

香月欣浩は、造形活動における見守りのあり方について、「主体性を促す場面では、子どもたちに必要な指導以外は言葉かけをせず、少し距離を取ってそっと見守っている³⁾」と述べている。一方で同時に、子どもは「自

ら直接活動をするだけでなく、保育者と創造的活動を協同することを楽しみ、そのことを通して、絵の具の感触や表現の喜びを体感し、保育者と共感している⁴⁾」とも指摘している。ここから、見守りとは、単なる不介入ではなく、子どもと保育者の関係性の中で成立する「動的な関わり」であることが示唆される。では、子どもの主体性を尊重しつつ、保育者がどのような距離でそこに存在すればよいのだろうか。

一方で、適切な距離が保たれない場合の問題点も指摘されている。本吉は、『お母さんが、あまりにも子どもの失敗を恐れて、子どもの先回りをし、失敗させないようにやってあげてしまう—これが、子どもの「生きる力」を奪ってしまうのです。』と述べている。大人の意図と異なる行為や、いわゆる「失敗」と捉えられがちな表現こそ、子どもの主体性が最も発揮されている場面であり、造形表現においては新たな表現が生まれる契機となり得る。では、そのような失敗や主体性の発揮を、保育者はどのように受け止め、活用していけばよいのだろうか。

筆者は前回の研究において、こうした失敗とされる表現や稚拙な表現を豊かな表現の一部と捉え直し、それらが「新しい表現のきっかけ」になる可能性を考察した⁵⁾。その結果、失敗を肯定的に受け止める言葉かけや、素材ごとに想定される失敗について保育者自身が理解を深めていくことが課題であると結論づけた。大人の想定から外れた行為や表現を単なる失敗として捉えるのではなく、子どもの主体性の発露として評価し、その先にどのような表現が展開され得るのかを考える必要がある。

なお、本研究で実際に調査の対象となるのは、現職の保育者ではなく、保育学生による学生スタッフである。現職の保育者は、日々

の保育を通じて子どもへの理解や関わり方を積み重ねており、見守りの判断にもその経験が活かしている。一方、学生スタッフはまだ実践経験が少なく、その点では保育者と同列には語れない。しかし、経験が少ないからこそ、子どもに対して余計な誘導や修正をしにくく、自分自身も素材と素直に向き合いやすいという面もある。本研究では、まず学生スタッフを対象に実践と調査を行い、「隣で作る」という関わり方が子どもの造形表現にどのような影響を与えるのか、また実践した学生スタッフ自身がその関わりの中で何を感じたのかを明らかにすることを目指す。その結果をもとに、保育現場での応用の可能性についても考えていきたい。

これらを踏まえ、本研究では「見守る」という保育者の関わりを、人的環境として捉え直すことを試みる。具体的には、見守りの場面において、学生スタッフが新しい素材を提示したり、あえて失敗や偶然を楽しむ姿を示したりすることが、子どもの造形表現にどのような影響を与えるのかに着目する。特に本研究では、学生スタッフが子どもの隣で自ら制作を行う「隣で作る」というアプローチが、効果的な見守りの一つの形となるのではないかと仮定する。子どもの制作に対して直接的な修正を行うのではなく、学生スタッフ自身が素材と対話し、間接的に表現の可能性を示すことで、表現がどのように展開していくのか。またその過程を、実践者である学生スタッフがどのように実感するのか。本研究では、このような「隣で作る」見守りのアプロー

チを実践するワークショップを行い、子どもの表現への影響と、実践者自身の気づきや実感について、アンケート調査を通して検証することを目的とする。

第2章 研究方法

保育者が子どもの隣で自ら制作を行う「隣で作る」というアプローチが、効果的な見守りの一つの形となるのではないかとという仮説を検証するため、本研究では造形ワークショップを実施し、学生スタッフを対象としたアンケート調査を行った。

調査は、ワークショップ事前のアンケート、ワークショップの実施、ワークショップ事後のアンケートという3つの段階で構成される。

そのため、第3章ではアンケート調査の具体的な質問項目と結果を、第4章ではアンケート結果の考察を、第5章ではまとめと今後の展望を順に説明する。

2-1 ワークショップの概要

本研究では、2024年11月から2025年11月までの期間で、計6回の造形ワークショップを実施した。ワークショップは、大学が所在する大垣市内にある守屋多々志美術館、大垣市児童館などの施設で開催した。各ワークショップには、本学幼児教育学科の学生に任意で学生スタッフとして参加してもらい、子どもたちと一緒に制作活動を行いながら、見守りのあり方を実践的に体験してもらった。

各ワークショップの概要は表1の通りである。

表1：ワークショップの概要

	実施日	会場	テーマ	時間	参加数	学生スタッフ
ws①	2024年11月9日	守屋多々志美術館	石や木片を使って、石ころ妖精や木の妖精を作ろう	10:30-12:00	小学生3、幼児6	4名(3年4名)
ws②	2025年3月1日	守屋多々志美術館	まきまきわくわく毛糸遊び	10:30-12:00	小学生8、幼児10	4名(3年2名、1年2名)
ws③	2025年5月17日	大垣市児童館	新聞紙・ダンボールでふしぎな街を作ろう	10:00-12:00	小学生10、幼児8	5名(3年2名、2年3名)
ws④	2025年6月22日	大垣市児童館	キラキラ・カラフル、色と光のアートであそぼう！	10:00-12:00	小学生5、幼児11、乳児3	3名(2年3名)
ws⑤	2025年8月2日	守屋多々志美術館	いろんなふくろを使っておばけ変身！みんなをびっくりさせにいこう！	10:30-12:00	小学生5、幼児8	4名(2年4名)
ws⑥	2025年11月29日	守屋多々志美術館	夜空にお絵かき！蛍光絵の具とカラーセロファンで流れ星を描こう	10:30-12:00	小学生5、幼児12	2名(2年2名)

各ワークショップでは、石や木片、毛糸、新聞紙、ダンボール、袋、蛍光絵の具、カラーセロファンなど、多様な素材を用いた。これらの素材は、子どもたちにとって初めて扱う

ものや、普段あまり使わない素材、またはいつもの素材の異なる使い方を意図的に選択した。子どもたちが素材と出会い、試行錯誤しながら「どう使えるのか」を探る過程を重視

し、その中で学生スタッフが子どもの隣で一緒に制作することで、どのような関わりが生まれるのかを観察することを目的とした。

参加した子ども達は、年中から小学3年生くらいまでとして募集し、表1のように分布した。また、保護者はどのwsでも同席し、保護者によっては一緒に作ったり見守ったりして参加してもらった。

2-2 学生スタッフの役割と事前説明

各ワークショップに参加した学生スタッフは、のべ22名であり、そのうち実人数は18名であった。複数回のワークショップに参加した学生が4名含まれている。

学生スタッフには、ワークショップ開始前に事前説明を行い、研究の趣旨と協力依頼について説明した。具体的には、見守りに関する意識についての事前アンケートへの回答を依頼し、その上で「子どもたちと一緒に作る」という役割を依頼した。本研究では、この「子どもの隣で一緒に制作する」という関わり方を「積極的な見守り指導」と位置づけ、学生スタッフがこのアプローチを実践することで、子どもの表現にどのような影響を与えるのか、また学生スタッフ自身がどのような気づきや実感を得るのかを検証することを目的とした。

学生スタッフの主な役割は、筆者がワークショップの進行役となって説明する際に、子どもたちが説明を聞けるように支援することと、子どもたちと一緒に制作活動を行うことであった。ただし、活動の途中で材料の追加配布が必要になった場合など、学生スタッフは積極的に子どもたちに声をかけたり、材料を渡したりするなど、柔軟に対応していた。

本研究では、「隣で作る」「積極的な見守り指導」というアプローチを明示的に指示するのではなく、「子どもたちと一緒に作る」という役割を依頼することで、学生スタッフが自然な形で子どもの隣に座り、共に制作する状況を作り出した。これにより、学生スタッフ自身が「見守り」ことの意味や効果を実感できるかどうかを検証することを意図した。

2-3 アンケート調査の方法

学生スタッフを対象としたアンケート調査は、Google フォームを用いて実施し、選択式と記述式の両方の質問項目を設定した。調査は、ワークショップ実施前の事前アンケートと、ワークショップ実施後の事後アンケートの2回行った。

事前アンケートは、「子どもの制作活動を

見守る際に保育者は何をしているのか？」をテーマとし、各学生スタッフに対して1回のみ実施した。複数回のワークショップに参加した学生についても、初回参加時に1回のみ回答を求めた。このアンケートでは、学生スタッフが持つ見守りに対する意識や、造形活動における関わり方についての考えを調査した。アンケート項目は以下の2：事前・事後アンケートで示す。

事後アンケートは、「制作活動において、保育者の積極的な見守り指導はどう子どもたちに影響を与えるのか？」をテーマとし、各ワークショップ終了後に実施した。複数回参加した学生については、参加したワークショップごとに回答を求めた。このアンケートでは、ワークショップでの実践を通して、子どもたちの表現にどのような変化が見られたか、学生スタッフ自身が「積極的な見守り指導」をどのように実感したか、また見守りのあり方についてどのような気づきを得たかを調査した。アンケート項目は以下の表2：事前・事後アンケートで示す。

アンケートの有効回答数は、事前アンケートが22回答あったが、複数回参加した学生3名が2回目の参加時にも重複して回答していたため、初回の回答のみを採用し19名となった。事後アンケートは、各ワークショップ終了後にその回の体験について質問したため、複数回参加した学生には参加したワークショップごとに回答を求めた。その結果、のべ22名のうち4名が未回答（ws③で1名、ws⑤で2名、ws⑥で1名）となり、18回答となった。具体的な質問項目と結果については、第3章で詳述する。

2-4 倫理的配慮

本研究の調査は、大垣女子短期大学研究委員会の倫理審査会の承認を得て実施している（承認番号：R6-3）。学生スタッフには、研究への参加は任意であり、協力の有無が成績等に影響しないこと、また得られたデータは研究目的以外には使用しないことを説明し、アンケートへの回答をもって同意とみなした。

また、ワークショップに参加した子どもとその保護者に対しては、ワークショップ開始時に本研究を実施していることを口頭で説明した。本研究では子どもの個人を特定できる写真撮影や個人情報の収集は行わないため、口頭での説明のみとした。

表2：事前・事後アンケート

事前アンケートの質問項目	事後アンケートの質問項目
Q1-1 あなたは普段、子どもたちの制作活動をどのように見守っていますか？最も近いものを1つ選んでください。 ・子どもの活動に一切干渉せずに観察する ・必要なときだけ言葉や行動でサポートする ・常に子どもを見守り、助けが必要な時にはすぐ対応する ・環境や素材を提供し、子どもが自発的に活動できるよう促す ・その他 Q1-2 あなたは、どのような状況で子どもに声をかけたり、サポートを行ったりしますか？該当するものを選んでください（複数回答可）。 ・子どもが困っているとき ・子どもが新しい発見をしたとき ・子どもが挑戦している時に励ますため ・子どもが失敗したとき ・その他 Q1-3 子どもが制作活動を行う際、保育者はどのように関わるべきだと思いますか？最も近いものを1つ選んでください。 ・子どもが自分のペースで進められるよう、できるだけ干渉しない ・子どもの要求やサインを見逃さないよう、常に見守る ・子どもの活動に応じて、必要に応じてサポートする ・その他 Q1-4 あなたは、新しい素材や道具を子どもたちに提示する際、どのようにサポートしていますか？最も近いものを1つ選んでください。 ・子どもが自分で試せるように、必要最低限の説明をする ・子どもが自発的に素材に向き合うよう、できるだけ介入しない ・その他 Q1-5 子どもが失敗や偶然的な発見を楽しむ場面で、あなたはどのような態度で関わっていますか？最も近いものを1つ選んでください。 ・子どもの気づきを尊重し、言葉少なに見守る ・自分も楽しんで一緒に失敗を共有する ・その他	Q2-0 参加したWSを選んでください。 ・1109 守屋多々志美術館 子どもワークショップ「石や木片を使って、石ころ妖精や木の妖精を作ろう」 ・0301 守屋多々志美術館 子どもワークショップ「まきまきわくわく毛糸遊び」 ・0517 大垣市児童館親子工作ワークショップ「新聞紙×ダンボールでふしぎな街を作ろう」 ・0622 大垣市児童館親子「キラキラ・カラフル、色と光のアートであそぼう！」 ・0802 守屋多々志美術館子どもワークショップ「いろいろなふくろを使っておぼけ変身！みんなをびっくりさせにいこう！」 ・1129 守屋多々志美術館子どもワークショップ「夜空にお絵かき！蛍光絵の具とカラーセロファンで流れ星を描こう」 Q2-1 ワークショップ全体を通して、自分が子どもたちの創作活動にどのような影響を与えたと感じましたか？子どもたちがどのように反応したか、特に印象的だったエピソードがあれば教えてください。（自由記述） Q2-2 見守るという立場で関わってみて、自分のサポートや介入が子どもにどのように影響したと思いますか？（どの場面でサポートが必要だったと感じたか、またその理由も詳しく教えてください。）（自由記述） Q2-3 子どもたちが新しい素材に触れたとき、どのように反応していたと感じましたか？（あなた自身のサポートがその体験にどのような影響を与えたか、具体的な場面を挙げてください。）（自由記述） Q2-4 子どもたちが失敗や偶然的な発見を楽しむ様子を見て、どのように感じましたか？（あなたがその過程にどのように関わったか、その影響や感想について自由に記述してください。）（自由記述） Q2-5 今回使用した素材や活動内容は、子どもたちの創造的な表現をどのように引き出す助けになったと思いますか？その理由も含めて、あなたの意見を教えてください。（自由記述）

第3章 アンケート結果

本章では、学生スタッフを対象に実施した事前アンケートと事後アンケートの結果につ

いて述べる。なお、各アンケートの質問項目については第2章の表にまとめた通りである。

3-1 事前アンケートの結果

事前アンケートの有効回答数は19名であった。各質問の結果について述べる。

表3：Q1-1 あなたは普段、子どもたちの制作活動をどのように見守っていますか？

Q1-1 あなたは普段、子どもたちの制作活動をどのように見守っていますか？最も近いものを1つ選んでください。

回答(選択肢)	回答数	割合
子どもの活動に一切干渉せずに観察する	0	0.0%
必要なときだけ言葉や行動でサポートする	3	15.8%
常に子どもを見守り、助けが必要な時にはすぐ対応する	14	73.7%
環境や素材を提供し、子どもが自発的に活動できるよう促す	2	10.5%
その他	0	0.0%
合計	19	100.0%

「表3 Q1-1」を見ると、「常に子どもを見守り、助けが必要な時にはすぐ対応する」が14名(73.7%)と最も多かった。この結果から、多くの学生スタッフは子どもを常に見守りながら、必要に応じてすぐに対応する姿勢を持っていることが分かった。

表4：Q1-2 あなたは、どのような状況で子どもに声をかけたり、サポートを行ったりしますか？

Q1-2 あなたは、どのような状況で子どもに声をかけたり、サポートを行ったりしますか？該当するものを選んでください(複数回答可)。(n=19)

回答(選択肢)	回答数	割合
子どもが困っているとき	17	89.5%
子どもが新しい発見をしたとき	9	47.4%
子どもが挑戦している時に励ますため	8	42.1%
子どもが失敗したとき	10	52.6%
合計	19	100.0%

「表4 Q1-2」を見ると、複数回答可としたため19名全員が複数の場面を選択した。「子どもが困っているとき」が17名(89.5%)と最も多く、次いで「子どもが失敗したとき」が10名(52.6%)となった。この結果から、学生スタッフは特に子どもが困っている場面や失敗の場面で積極的に関わろうとしていることが分かった。

表5：Q1-3 子どもが制作活動を行う際、保育者はどのように関わるべきだと思いますか？

Q1-3 子どもが制作活動を行う際、保育者はどのように関わるべきだと思いますか？最も近いものを1つ選んでください。

回答(選択肢)	回答数	割合
子どもが自分のペースで進められるよう、できるだけ干渉しない	0	0.0%
子どもの要求やサインを見逃さないよう、常に見守る	3	15.8%
子どもの活動に応じて、必要に応じてサポートする	16	84.2%
その他	0	0.0%
合計	19	100.0%

「表5 Q1-3」を見ると、「子どもの活動に応じて、必要に応じてサポートする」が16名(84.2%)と最も多かった。この結果から、学生スタッフは子どもの状況に応じて柔軟にサポートすることが理想的だと考えていることが分かった。

表6：Q1-4 あなたは、新しい素材や道具を子どもたちに提示する際、どのようにサポートしていますか？

Q1-4 あなたは、新しい素材や道具を子どもたちに提示する際、どのようにサポートしていますか？最も近いものを1つ選んでください。

回答(選択肢)	回答数	割合
使い方をしっかり教える	11	57.9%
子どもが自分で試せるように、必要最低限の説明をする	8	42.1%
子どもが自発的に素材に向き合うよう、できるだけ介入しない	0	0.0%
合計	19	100.0%

「表6 Q1-4」を見ると、「使い方をしっかり教える」が11名(57.9%)と最も多く、「子どもが自分で試せるように、必要最低限の説明をする」が8名(42.1%)となった。この結果から、学生スタッフは新しい素材や道具を提示する際に何らかの説明や指導が必要だと考えていることが分かった。

表7：Q1-5 子どもが失敗や偶発的な発見を楽しむ場面で、あなたはどのような態度で関わっていますか？

Q1-5 子どもが失敗や偶発的な発見を楽しむ場面で、あなたはどのような態度で関わっていますか？最も近いものを1つ選んでください。

回答(選択肢)	回答数	割合
子どもを励まし、失敗を前向きに捉えさせる	8	42.1%
子どもの気づきを尊重し、言葉少なに見守る	3	15.8%
自分も楽しんで一緒に失敗を共有する	8	42.1%
合計	19	100.0%

「表7 Q1-5」を見ると、「子どもを励まし、失敗を前向きに捉えさせる」と「自分も楽しんで一緒に失敗を共有する」がそれぞれ8名(42.1%)と同数で最も多かった。この結果から、学生スタッフは失敗や偶発的な発見の場面において、子どもを励ます、または一緒に楽しむという積極的な関わり方をする傾向が強いことが分かった。

3-2 事後アンケートの結果

事後アンケートの有効回答数は18回答であった。各質問の記述回答を分析し、カテゴリー分類を行った。各質問の結果について述べる。

表8：Q2-1 のカテゴリ分類と代表的なコメント

【Q2-1分析】ワークショップにおける学生スタッフの関わりと子どもの姿容

ワークショップ全体を通して、自分が子どもたちの創作活動にどのような影響を与えたと感じましたか？ 子どもたちがどのように反応したか、特に印象的だったエピソードがあれば教えてください。

大カテゴリ	中カテゴリ	抽出された具体的コード(学生の気づき・子どもの姿)	該当回答数	代表的なコメント(学生の回答全文)
1. 一緒に作ることで伝わる表現	学生の制作を真似する	「学生スタッフが楽しそうに素材に触れる姿を真似る」「学生スタッフの見立て(石をおにぎり等に)に刺激され、自らも別の見立てを加える」	4	私が、石をおにぎりに見立てて作っており書上に勝手に見立てた赤いポンポンを乗せたのを見て、子どもが自分の作品に赤に似たミニトマトに見立てて小さめの赤いポンポンを付け足していました。
	新しい方法を知るきっかけ	「学生スタッフの工夫を見て『そういう手もある』と気づく」「学生スタッフの姿が新しい表現方法を知るきっかけになる」	1	私は木にカラーテープを巻く、色がつかないようにしていた。その様子を見た女児が『そういう手もあったんだ』と言った。ほとんど作り終わっていた彼女が真似をする様子はなかったが新しい方法を知ることが出来たのではないかと感じた。
2. 表現を広げる提案と助言	イメージを形にする手助け	「素材を組み合わせる案を出すことでイメージを形にする」「『あっちみたいいい』という他者への注目を促し、表現を大胆にする」	4	習作作りで、最初は遠慮した様子で顔で毛糸を巻いていた。全体を使って毛糸を巻いている他者を見て『あっちみたいいい』と全身を回して『あっちみたいいいかもね』と言った。すると、大胆に全体を利用して毛糸を巻き始めた。
	道具の使い方や工夫の共有	「道具の使い方を教えることで想像力を助ける」「行き詰まっている時に解決のヒント(代用品の提案など)を出す」	3	道具の使い方。どこも支えたらいいかや、どこを切るなどどんな形になるかななどの想像力。髪をつけようとなった時に金鋏切ると思いつくやうやうで言う、どうすればいいか考えてた。
3. 肯定的な声かけによる安心感	表現を認め、意欲を高める	「肯定的な声掛け(凄い、可愛い等)で、子どもが『こだわりを説明し始める』『褒めることで制作意欲がさらに増す』」	4	習作の作品を作るときに、上手に巻けることや色々な色をかたましていることが素晴らしいことや面白いなどを伝えたいことで、さらにたくさん巻いてみたい色を選べたりなどしていたところが印象的だなと思いました。
	集中を大切にし、見守る	「時間の区切りよりも子どもの集中を優先し、納得するまで保証する」「安心感の中で自由な創作を促す」	2	最初1章を作る時に時間になってもみんなやっぱ集中していたのでずっと黙ってて、最初は時間だよと伝えようと思ったけれど子供達の集中しているということが大切だと思ったので諦めつつも今どんな感じか？と聞いてみたり納得いかなかったらと声をかけができて、子供もまたやっていたい感じに帰ってきた。
4. 制作を通したやりとり	一緒に楽しむ一体感	「制作を通じたやり取りの中で、子どもが心を開く」「活動の熱量が周囲(保護者や全体)に波及する」	3	私が見て回っていた時に女の子が自分で作った髪を巻かせてくれた『できたの？可愛いね、あっちにまだ穴山シールあるよ、貼りに行く？』と声をかけてくれると一緒にシールを貼りに行く自分の好きな色や形のものを集めて一緒にくっつけて貼って後輩の方に楽しそうに見せていて声を掛けて良かったと感じました。

「表8 Q2-1 のカテゴリ分類と代表的なコメント」を見ると、「学生の制作を真似する」「イメージを形にする手助け」「表現を認め、意欲を高める」がそれぞれ4回答と比較的多く見られた。学生スタッフ自身が隣で制

作する姿が子どもに伝わり、子どもが真似をするという場面が複数報告されたことは、本研究の「隣で作る」アプローチの効果を示す一つの傾向として注目できる。

表9：Q2-2 のカテゴリ分類と代表的なコメント

【Q2-2分析】見守る立場における介入とサポートの質的構造

見守るという立場で関わってみて、自分のサポートや介入が子どもにどのように影響したと思いますか？ (どの場面でサポートが必要だったと感じたか、またその理由も詳しく教えてください。)

大カテゴリ	中カテゴリ	抽出された具体的コード(学生の気づき・子どもの姿)	該当する回答数	代表的なコメント(学生の回答全文)
1. 制作を助ける具体的な支援	困難を解消する補助	「ボンドを少し出して達成感を支える」「棒を固定して巻く作業に集中させる」「硬い部分を切り、成功体験へ繋げる」	5	毛糸を棒に巻く時、片手で棒を持ちながらだとして巻くようにそうだったのを棒を固定することで、巻くことだけに集中できるようにすることが必要
	活動を続けられるようにする	「新しい紙コップの提示で作業を止めさせない」「絡まる危険を回避させ、活動を継続させる」	2	最後は大きな段ボール(看板)に毛糸を巻く時に絡まってしまっていた場面。物置に絡まってしまおうと転んだり滑ったりして危ないためサポートが必要であったと思う。トンネルだよと笑いながら絡まらずに毛糸を巻く方法を知り、その後もたくさん巻くことができた。
2. 安心感を与える存在	そばにいて安心させる	「大人が見守っていることで伸び伸び制作できる」「人見知りから『これ見て！』への信頼関係の変わり」	3	初めは人見知りとかもあり緊張してる姿が見られたけれど一緒に話したりして時間が経つにつれて慣れてきて『これ見て！』など子どもから声をかけてもらえることも増えたので子どもがやっている様子を見て声をかけていきやりとりをしていくことが大切だと思った。
	一緒に楽しむ共感	「『お姉さんと同じの使おう』という共感的な参加」「やってみようという意欲の引き出し」	2	これどうかな？と子どもたちが聞いてくる場面では、良いね！お姉さんと同じの使おうと言えると一緒に楽しんで取り組んでいた。
3. あえて手を出さず待つ	自分で気づくまで見守る	「使い方が分からず止まっている子をあえて見守り、姉の模倣を待つ」「素材遊びには口を出さず見守る」	2	どのように絵の具を使ったか分からない様子で止まっていた女児がいた。私はその様子を見守っていた。すると女児の姉が姉の具を使い始めた。その様子を見た女児が姉を真似るように右に手を動かした。
	最小限のヒントにとどめる	「描かずにエアー(身振り)で教える」「『これあるよ』という選択肢の提示に留める」	2	アートの章を作ろうでは、空いている章のところに子供が今興味を持っていること描きたい模様を顔を出して、こうしたいじゃないかとサートメントした。フコッってどんな顔しててもいいよ言われたら、口こんな感じじゃないとフコッの真似をしてみたり、実際に描かずエアーで教えたりしました。そして、こうかな？できた！と喜んでくれたから良かったです。
4. 環境への配慮	保護者や兄弟へのサポート	「兄弟の片方に着くことで保護者の負担を減らす」「素材の新しい使い方を子どもたちに伝える」	1	兄弟がいると保護者の方が大変なので片方の子どもに手伝ってもらって、たくさん色々な素材を使ったりそうしたら使い方もあるのかと子ども達に伝えることが出来たこと

「表9 Q2-2 のカテゴリ分類と代表的なコメント」を見ると、「困難を解消する補助」が5回答と最も多かった。一方で、「自分で気づくまで見守る」「最小限のヒントにとどめる」といった、あえて手を出さずに待つ関

わり方も合わせて4回答見られた。この結果から、学生スタッフは直接的なサポートを行いながらも、子どもが自分で気づく余地を残そうとする意識を持っていたことが分かった。

表 10：Q2-3 のカテゴリ分類と代表的なコメント

【Q2-3分析】新しい素材とのお出合いにおける感性の共鳴と支援
子どもたちが新しい素材に触れたとき、どのように反応していたと感じましたか？（あなたがその体験にどのような影響を与えたか、具体的な場面を挙げてください。）

大カテゴリ	中カテゴリ	抽出された具体的コード（学生の気づき・子ども の姿）	該当する回 答数	代表的なコメント（学生の回答全文）
1. 素材との出会いの驚きと没頭	五感で探索し感動する	「目をキラキラと輝かせる」「『うわあー！』という感嘆の声」「感触（ふわふわ、キラキラ）を確認する」	6	いろんな色や太さ、ふわふわねなど声をかけたことで、毛糸に触って感触を感じてみたりしていた。
	初めての素材への挑戦	「初めての大きな紙にワクワクする」「見慣れない素材（サランラップ等）に自ら手を伸ばす」	2	初めにやった大きい紙に線を描く場面でもこんな大きい紙に書くの初めてと書っていてとても楽しそうに自由に絵を描いていた。ワクワクが伝わってきた。
2. 対話を通した意味づけ	見立ての広がり	「石を魚の切り身に見立てる等、新しい見え方を提示する」「素材を『本物に近い感触のもの』として捉え直す」	2	石に対して、大きいや重い、うわあなど色々な感想などを言ったりしていたと感じました。どんな石に見えた？と聞いてみた時、チキンと答えたり、「お姉さんは魚の切り身に見えるなあ」と伝えると保護者の方といっしょに見て「僕が！」「僕みたいな感じの反応をしており、新しい見え方に気づいたのでは無いかと思った。
	選択肢の提示と探索	「『あっちにもあるよ』という声掛けで探索を促す」「色の豊かさに気づかせ、選ぶ楽しさを支える」	4	始めてみるキラキラした紙やカラフルなガムテープを見て沢山色があるねという男の子はたくさん色を使って丸めて使っていた。
3. 試行錯誤を促す提案	素材の使い方の工夫	「ポリ袋をひらひらさせる、破くなどの具体的な扱い方を提案する」「新聞紙を丸めて機能（棒）を持たせる」	2	色がついているポリ袋を破きそうに持ってきてここに置けたら可愛いかなと声をかけるとついつい破って切ったり丸めたりしてひらひらなるようにつけて満足そうな顔をしていて提案して良かったなと思いました。
	新しい発想への助言	「履根をポリ袋にして空を見えるようにする等のアドバイス」「道具の使用を許可し、表現の幅を広げる」	2	段ボールだと持ちにくかったり、色が目立たなかったものをポリ袋を切って工夫して作ったり、新聞紙でドアノブを作ったり柱にしたり色々工夫をして想像をふくらませながら作っていた。お姉さんが作った空を見て同じように作りたいと、履根をポリ袋で作った空を見えるようにしたりアドバイスすると楽しそうに素材を持ってきて作る姿が印象的だった。

「表 10 Q2-3 のカテゴリ分類と代表的なコメント」を見ると、「五感で探索し感動する」が6 回答と最も多く、子どもたちが新しい素材に対して感覚的に向き合い、驚きや発見を

楽しむ様子が多く報告された。また「選択肢の提示と探索」が4 回答と比較的多く、学生スタッフが素材の可能性を言葉で示すことで、子どもの探索が広がる場面も見られた。

表 11：Q2-4 のカテゴリ分類と代表的なコメント

【Q2-4分析】失敗の受容と偶発的な発見を創造性に変えるプロセス
子どもたちが失敗や偶発的な発見を楽しむ様子を見て、どのように感じましたか？（あなたがその過程にどのように関わったか、その影響や感想について自由に記述してください。）

大カテゴリ	中カテゴリ	抽出された具体的コード（学生の気づき・子ども の姿）	該当する回 答数	代表的なコメント（学生の回答全文）
1. 失敗を前向きに転換する支援	すぐに切り替える姿を支える	「『やっちゃった』から『じゃあこうしよう』への即座の切り替え」「失敗しても諦めず、楽しそうに挑戦し続ける姿」	4	最初はやっちゃったと思ったとしてもじゃあこうしよう切り替える姿が見られた。
	肯定的に受け止め安心させる	「否定せずに良い所を見つけ、プラスに捉えさせる」「沈んだ気持ちに『大丈夫、ゆっくりでいいよ』と寄り添う」	2	ダンボールを真っ直ぐに切れた時に気持ち良かったし、また手が出て、『大丈夫だよ、ゆっくりでいいよ』と声をかけ、また楽しく取り組めるように促した。
2. 偶発的な発見を一緒に楽しむ	驚きや発見を共有する	「『変な色』や『間違ひ』を共に面白がり、ワクワクを共有する」「子ども独自の考え（自分には無い発想）への驚きと尊敬」	4	変な色になっちゃった時なんやかんや楽しそうだったしセロファンを切る時も間違ひちゃったと言っていた時もあつたけどすごく楽しそうでも私もすごく楽しかった。
	何気ないつぶやきを拾い上げる	「何気ないつぶやき（しっぽになる等）を拾い、想像を広げる助けをする」「偶然の色混じりから色の原理への興味を引き出す」	2	活動の中で、子どもがここに貼ったらしっぽになるんじゃない？とつぶやいた場面があった。何気ない発言だったが、それが新たな発見となり、そこからさらに想像を広げて作品を作っていく姿がとても印象的だった。
3. 考えを深める問いかけ	自分で考えられる問いかけ	「あえて答えを言わず『どうしたら家みたいになる？』と聞き、子どもの思考を待つ」「一つ助言を出すことで、その後の自由な発想を誘発する」	2	色々切った段ボールになってしまっ上手く自立しなかった時に、自分で考えられるようにあえて『どうしたら家みたいになると思う？』と聞いてもらってコミュニケーションを取った。悩んでいた中で、『屋根が出来たら家みたいになるんじゃない？』とアドバイスしてみると、段ボールの切れ端を使って真ん中に屋根を付け、足りなかった部分をポリ袋で覆いしっぽとした家を作ることが出来ていた。それを見て、一つ何か言うだけで自由に考えて作る姿がとても楽しそうでも面白そうだなと思った。
	他の素材や場所を紹介する	「他の場所にある素材も提案し、表現の幅を広げる」「素材の多様な使い方を伝え、イメージを拡張させる」	2	キラキラの毛糸やカラフルな毛糸を見つけて可愛いと嬉しそうでも自分も嬉しかった。『他の所から探してみてもいいよ。』と伝え、幅を広げた。

「表 11 Q2-4 のカテゴリ分類と代表的なコメント」を見ると、「すぐに切り替える姿を支える」と「驚きや発見を共有する」がそれぞれ4 回答と比較的多く見られた。失敗や偶発的な出来事を子どもと一緒に楽しんだり、

子どもが前向きに切り替える様子を支援したりする関わり方が多く報告されており、失敗を肯定的に受け止める姿勢が学生スタッフに共通して見られた。

表 12：Q2-5 のカテゴリー分類と代表的なコメント

【Q2-5分析】素材と環境が創造的表現に与えた影響

今回使用した素材や活動内容は、子どもたちの創造的な表現をどのように引き出す助けになったと思いますか？ その理由も含めて、あなたの意見を教えてください。

大カテゴリー	中カテゴリー	抽出された具体的コード(学生の気づき・子どもの姿)	該当する回答数	代表的なコメント(学生の回答全文)
1. 豊富な素材の多様性	選ぶ自由と意欲	「豊富な毛糸やシールの種類が『やりたい』を助ける」「色やデザインを自ら選び、納得するまで没頭する」	5	栗山の種類の毛糸や、飾り、シールを用意しておくことで『やりたい』の気持ちも助ける。こうするとどうだろうと想像の引き出しを増やす助けになると感じる。
	素材の特性からの発見	「色水の混ざりから色の変化を自ら発見する」「身近な石や木の形状から異なるイメージ(妖精等)を想起する」	3	色水では最初はいろいろな場所を重ねるように塗っていたが色が変わってきたら違う色になるという気づきも子供達が自らしていきぐずぐずと進んでいった。最後の混ざったものでも色が混ざるといふこと、とてもきれいだったことが子供達にも共有できてとても良かったと思います。
	自由な発想の解放	「『普通の家』に囚われない自由な発想(動く家、迷路等)」「学校や家ではできない大胆な活動への新鮮味」	3	自分が住んでいる家や街中で見る家には囚われず、大きな迷路のような家だったりお城みたいになった家、縦横の家、自分自身が家になって動くことが出来る家など、面白い発想で表現していた。カードキーを家の壁に貼っていたりするものも新鮮で面白いと思った。自分の方が、『普通の家』に囚われていたのかなと思ったので、自由な発想で思い思いに家を作る子どもたちが楽しかったと思う。
2. 普段とは違う活動の新鮮さ	大きなスケール感	「自分が中に入れるほどの大きさ自体がワクワクを生む」「大きな紙に自由に描く開放感」	2	自分も中に入れるほど大きいものを作ること自体がワクワクするようでもあり、家族と一緒に制作を楽しむながら、外や中に自分の好きな物やこだわりを詰め込んでいた。豊富な素材・道具と、集中できるような広い環境と十分な時間が揃っていた。最後には食卓の作品を見て楽しむという、家や学校では中々できない活動形態だったため新鮮で、伸び伸びと創作制作に取り組むことが出来たと思う。
	自分のペースで作る	「集中できる広い環境と十分な時間の確保」「誰も口出しせず、自分のペースでやり切る環境」	3	自分の好きな色で塗っている子や、色々な毛糸を組み合わせてカラフルな作品を作っている子を見て、最後まで作り切りたいと頑張って作っていた。誰も口を出さずその子の作りたいうように思い通り進んで進んでいった。
3. 十分な時間と空間	他の子や大人との相互作用	「他児や学生スタッフの姿を見て真似し、自らの表現に取り入れる」「家族とのやりとりの中でアイデアを広げる」	3	理由は、色々な色の毛糸を使って、作っている子がいたり、着飾り作りで一緒に遊んでいる子を見て真似をする姿がありそこから自分の思うように作ることができていたのではないかと考えた。
	口を出さず信頼して任せる	「学生スタッフが口を出さないことで、思い切り糸を巻く」「子どもから学ぶ姿勢が、子どもの主体的表現を支える」	3	子どもの想像性を引き出すために普段ではやる事のないような事や様々な道具を使い他などを子どもたちに選んでもらう。家族でのやりとりを通して家族の想像力も取り入れていた。この道具はこんな使い方があったんだと子どもから学ぶことも多くありました。

「表 12 Q2-5 のカテゴリー分類と代表的なコメント」を見ると、「選ぶ自由と意欲」が 5 回答と最も多く、素材の多様性が子どもの主体的な表現を引き出すうえで重要だったと感じている学生スタッフが多かった。また「学生スタッフの見守り」のカテゴリーでは「口を出さず信頼して任せる」が 3 回答見られ、学生スタッフ自身が「見守ること」の意味を実感していたことが分かった。

第 4 章 考察

本章では、第 3 章で示した事前・事後アンケートの結果をもとに、「隣で作る」というアプローチが子どもの造形表現と学生スタッフの関わりにどのような影響を与えたかについて考察する。

4-1 見守りにおける静的な関わりと動的な関わり

事前アンケートの結果から、学生スタッフの多くは「常に子どもを見守り、助けが必要な時にはすぐ対応する」(73.7%)という姿勢を持ち、「子どもの活動に応じて、必要に応じてサポートする」(84.2%)ことが理想的だと考えていることが分かった。これらの回答から、学生スタッフは見守ることの重要性を理解しており、子どもの状況に応じた柔軟な対応を心がけていることが窺える。

しかし、事後アンケートの結果を分析する

と、見守りには大きく分けて 2 つの性質があることが示唆された。1 つは「静的な見守り」、もう 1 つは「動的な見守り」である。

静的な見守りとは、子どもの制作活動をそばで観察し、必要に応じて声をかけたり手助けをしたりする、従来の見守りの形である。事前アンケートで学生スタッフが回答していた見守りの多くは、この静的な見守りに該当すると考えられる。

一方、動的な見守りとは、学生スタッフが子どもの隣で自ら制作を行いながら、間接的に子どもの表現を支える関わり方である。本研究で実践した「隣で作る」というアプローチはこれに該当する。表 8 の Q2-1 の結果を見ると、「学生の制作を真似する」が比較的多く報告されており、学生スタッフが自ら制作する姿が子どもに伝わり、子どもが自発的に新しい表現を取り入れる場面が生まれていたことが分かる。このように、「隣で作る」というアプローチは、直接的な指導を行わずとも、保育者自身の制作を通して表現の可能性を示すことができる関わり方であると言える。

4-2 隣で作ることで保育者が果たす役割

事後アンケートの結果を分析すると、「隣で作る」を実践することで、学生スタッフは以下の 3 つの役割を果たしていることが明らかになった。

4-2-1 子どもたちの1つのモデルになる

表8のQ2-1の結果から、「学生の制作を真似する」や「新しい方法を知るきっかけ」といったカテゴリーが見られた。例えば、「私が石をおにぎりに見立てて作っており、1番上に梅干しに見立てた赤いポンポンを乗せたのを見て、子どもが自分の作品に串に刺したミニトマトに見立てて小さめの赤いポンポンを付け足していました」という回答があった。また、「私は木にカラーテープを巻き、色がつかないようにしていた。その様子を見た女児が『そういう手もあったんだ』と言った」という報告もあった。

これらは、保育者が「こうしなさい」と直接的に指導するのではなく、自らが素材と向き合い試行錯誤する姿を見せることで、子どもが自発的に気づきを得た事例である。また、表12のQ2-5の結果における「他の子や大人との相互作用」のカテゴリーでも、子どもが学生スタッフの制作を見て自分の表現を広げる様子が報告されており、学生スタッフがモデルとして機能していたことが裏付けられる。

4-2-2 必要な素材やサポートを予測しやすくなる

表9のQ2-2の結果から、「困難を解消する補助」が5回答と最も多く見られた。例えば、「毛糸を棒に巻く時、片手で棒を持ちながらだとブレて巻にくそうだったため棒を持ち固定することで、巻くことだけに集中できるようにすることが必要」という回答があった。これは、学生スタッフ自身が制作を行うことで、素材の扱いにくさや制作過程で生じる困難を実感し、適切なサポートにつなげられた事例である。

前回の研究において、「素材ごとにどのような失敗が想定されるのか研究していくことが課題である⁶⁾」と結論づけたが、本研究の結果は、隣で一緒に作ることがまさにその素材研究の一つの方法となり得ることを示唆している。

4-2-3 一緒に新しい素材や発見に驚くことができる

表10のQ2-3の結果から、「五感で探索し感動する」が6回答と最も多く、子どもたちが新しい素材に対して感覚的に向き合い、驚きや発見を楽しむ様子が多く報告された。また表11のQ2-4の結果では、「驚きや発見を

共有する」が比較的多く見られ、「変な色になっちゃった時もなんやかんや楽しそうだったしセロファンを切る時も間違えちゃったと言っていた時もあったけどすごく楽しそうでも私もすごく嬉しかったです」という回答があった。

前回の研究では「失敗を肯定的に受け止める言葉がけ⁶⁾」の重要性が指摘されたが、本研究では、言葉だけでなく、保育者自身が失敗や偶然を楽しむ姿を見せることが、子どもにとっての安心感につながる事が示された。事前アンケートでも「自分も楽しんで一緒に失敗を共有する」が8名(42.1%)と多く選ばれており、学生スタッフはこの重要性を事前から理解していたが、実際のワークショップを通してその効果をより具体的に実感できたと考えられる。

香月は、「主体性を促す場面では、子どもたちに必要な指導以外は言葉かけをせず、少し距離を取ってそっと見守っている³⁾」と述べる一方、子どもは「保育者と創造的活動を協同することを楽しみ、そのことを通して、絵の具の感触や表現の喜びを体感し、保育者と共感している⁴⁾」とも指摘している。本研究の結果は、「隣で作る」というアプローチがこの「保育者との協同」の具体的な形として機能し得ることを示している。

第5章 まとめと今後の課題

5-1 本研究のまとめ

本研究では、保育者が子どもの隣で自ら制作を行う「隣で作る」という動的な見守りのアプローチが、子どもの造形表現にどのような影響を与えるのかを、学生スタッフへのアンケート調査を通して検証した。その結果、「隣で作る」ことには、①子どもにとっての表現のモデルになる、②素材の特性や起こりうる困難を実感し適切なサポートを予測しやすくなる、③子どもと一緒に驚きや発見を共有することで安心感のある環境をつくる、という3つの役割があることが示された。また、学生スタッフ自身もこのアプローチの効果を実感していることが明らかになり、見守りとは「ただそばで見ていること」ではなく、保育者自身が制作に参加することで成立する「動的な関わり」であることが確認された。

5-2 今後の課題

本研究にはいくつかの課題が残されている。

第一に、本研究では学生スタッフへのアンケート調査のみを行っており、子ども自身がどのように感じたかについては十分に検証できていない。今後は、子どもや保護者へのインタビューや、制作中の子どもの様子の詳細な観察・記録を通して、より多角的な検証が求められる。

第二に、各ワークショップで異なる素材を使用したため、素材ごとの特性と「隣で作る」アプローチの関係性については十分に考察できていない。今後は同じ素材を用いた複数のワークショップを実施し、素材の特性と見守りのあり方の関係を深く分析することが必要である。

第三に、学生スタッフには「隣で作る」ことを明示的に指示せず、「子どもと一緒に作る」という役割を依頼するにとどめた。今後は「隣で作る」ことの意義を事前に学習した場合とそうでない場合とを比較するなど、より意図的な実践と検証が求められる。

第四に、本研究では学生スタッフを対象としたが、経験年数の異なる現職保育者を対象とした研究も今後必要である。経験の違いによって「隣で作る」アプローチの効果がどのように変わるかを明らかにすることで、より実践的な知見が得られると考える。

第五に、本研究では子どもが学生スタッフの制作を「真似る」場面が報告されたが、その真似ることが本当に子どもの表現を広げることにつながっているのかについては、慎重に考える必要がある。学生スタッフは指導者ではないが、子どもにとっては「大人」であるため、意図せずとも大人の作り方が「正しい答え」として伝わってしまうことがある。山中は、「幼児は価値ある目的に向かって自らの可能性を追求しようとするとき、他者を模倣することによって新たなことを学ぶ⁷⁾」と述べており、真似ることが学びにつながるためには、子ども自身がやってみたいという気持ちを持っていることが大切だと指摘している。つまり、子どもが自分の興味から真似ているのか、それとも大人に合わせているだけなのかによって、その意味は大きく異なる。本研究ではその区別まで踏み込んで分析することができておらず、今後は制作中の子どもの様子をより丁寧に記録・観察しながら、真似る行為の意味について検討していくことが必要である。

これらの課題を踏まえ、さらに研究を深めることで、造形活動における見守りのあり方

についてより具体的な知見を積み重ねていきたい。また、本研究で得られた知見を保育者養成課程のカリキュラムに反映させることで、「隣で作る」というアプローチを実践できる保育者の育成につなげることも重要な課題である。

参考文献

- 1) 辻泰秀、幼児造形の研究 保育内容「造形表現」、28-29、2014
- 2) 鈴木光男、表現する教室の作り方、東洋館出版社、2022
- 3) 香月欣浩、造形活動における望ましい子どもと保育者の関わり、大学美術教育学会「美術教育学研究」54：65-72、2022
- 4) 香月欣浩 1、松本健義：造形活動における子ども主体の表現を導く保育者の関わり、大学美術教育学会「美術教育学研究」、56：65-72、2024
- 5) 本吉 圓子、本吉圓子の失敗させる！6歳までの子育て：子どもは失敗するほど賢くなる、新紀元社、2004
- 6) 立崎 博則、表現の失敗から新しい表現を探る造形ワークショップの実践と考察、大垣女子短期大学紀要、64：13-20、2023
- 7) 山中慶子、幼児と材料との関係に保育者の行為が与える影響—牛乳パックピースを用いた遊びにおける年長児の模倣行為に着目して—、大学美術教育学会「美術教育学研究」第57号：289-296、2025

遊びノート (Asobi-Stock) の教材開発と教育的効果に関する一考察 —保育指導計画理解の変容に着目して—

A Study on the Development and Educational Effects of the Play Notebook (Asobi-Stock) for Partial Practicum: Focusing on Changes in the Understanding of Childcare Instruction Plans

名 和 孝 浩
Takahiro NAWA

1. はじめに

1) 保育・幼稚園教育実習における部分実習 の課題

部分実習は、保育実習の中でも特定の活動場面（遊び・制作・読み聞かせ等）を学生が担当する実践形態であり、保育者養成における段階的学修の中核的役割を担うものと位置づけられている。しかし、保育者養成課程において、学生が教室で学修した理論や計画立案に関する知識を、実際の保育現場での保育実践につなげることは容易ではなく、実際に保育所実習における学びの特徴を検討した研究では、理論と実践を結びつける振り返りが学修の課題として認識されている¹⁾ことが示されている。また、保育・教育実習は理論と実践を結びつける重要な学修機会であるものの、指導案の作成に関する実態調査では、苦手意識や困難感を抱いている学生が、困難だと思わない学生より上回っていることが報告されている²⁾。

保育者養成における部分実習は、観察・援助・計画立案といった実践的スキルを段階的に獲得する場として位置づけられているが、一方で学生にとって困難と不安を伴うことが示されている。

室井ら³⁾は、学生が指導計画作成時に「大変」「面倒」「書けない」といった苦手意識を持つ背景として、子どもの姿や発達を具体的

にイメージしにくいことや、記述方法が分からないことを挙げている。さらに、質問紙調査の自由記述および課題意識項目の比較分析により、子どもの理解や保育展開のイメージが不十分な場合には、援助方法や活動の流れを構想する段階において困難感が高まる傾向が示されている。また、実習後の学生調査では、指導計画作成に対する不安感の実習経験によって低下する傾向が認められているが、実習前には指導計画作成そのものへの不安が高く、苦手意識が強いことが確認されている⁴⁾。谷川⁵⁾は幼稚園実習中に学生が遭遇するリアリティ・ショックが、部分的な実践機会においても顕著であることが報告されている。この研究では、学生が自ら描いた保育イメージと子どもや現場の反応とのズレに直面し、子ども理解の不十分さに伴う困惑や不安が学修者の認識変容の契機となる場合と、回避的なストレス反応として現れる場合があることが示されている。これは単なるネガティブ体験ではなく、子ども理解の深化・援助判断の見直しという教育的な意味づけをもたらす可能性も指摘されている一方、適切な支援がない場合には実習への意欲低下や身体的・精神的負担の増大に至ることも報告されている。

これらの研究は、保育者養成課程において理論的知識の習得だけでなく、現場での活用を想定した実践的指導の必要性を示唆してお

り、とりわけ指導計画の作成と現場での実践を兼ねる部分実習につながる指導は重要であると言える。

2) 保育指導計画作成における学修支援ツールの教育効果

保育者養成課程において、学生が保育指導計画を作成し、実践につなげる能力は重要な専門性とされる。一方で、先行研究では学生が指導計画の作成や実践への展開に困難を感じていることが指摘されている。中山ら⁶⁾は、その要因として、理論的知識を具体的な活動場面へ展開する思考プロセスの難しさを挙げている。このような背景から、学修支援ツールを活用することで、計画作成過程の可視化・振り返りが促され、学生の理解深化や負担感の軽減につながる可能性が検討されている。特に、実習前の事前指導では、部分的な保育指導計画の作成を取り入れる取り組みがあり、これにより学生が構造的な計画立案プロセスを学ぶ一助となると考えられている。また、部分実習指導の資料である「部分実習指導案集」では、音楽遊び・造形遊びなどの具体的指導案が整理されており⁷⁾、具体例の提示が学生の計画設計思考を支援する素材となることが示唆されている。

筆者は実習指導において、「保育指導計画の作成」の科目とも連動させながら、部分実習等で活用できる保育の遊び内容を記録・整理するための教材として、「遊びノート (Asobi-Stock)」を独自に作成し、授業課題として課してきた。遊びノートは、部分実習で扱う遊びネタについて、遊びのテーマ、対象年齢、活動の手順やルール、環境構成等を言語化し、必要に応じて図・イラスト等も用いながら簡潔にまとめることを目的とした学修支援教材である。

先行研究から、遊びノートのような学修支援ツールは、学生が遊びネタや部分実習内容を構造的に記述・分析できるようにすること

で、理解の深化と構想力の向上を促し、部分実習における負担感や困り感の軽減に寄与する可能性があると考えられる。これらの知見を踏まえ、本研究では遊びノートの教育効果について実証的に検討することを目的とする。

2. 方法

1) 対象

本研究の対象は、A 短期大学幼児教育学科 2 年生 32 名である。対象学生は、「保育指導計画の作成」および「実習指導Ⅱ」に関連する科目を履修し、保育実習および幼稚園教育実習を経験した者である。

2) 遊びノート (Asobi-Stock) の作成および授業での活用方法

本研究では、保育指導計画に関する授業課題として「遊びノート (Asobi-Stock)」を作成・活用した。遊びノートは、授業期間中に各学生が継続的に作成する課題とし、1 名の学生につき平均約 14 枚を作成した。

遊びノートは、①遊びのテーマ、②主な対象年齢、③遊びのルールや簡単な約束事、制作遊びの場合には手順、④遊び場面における環境構成や完成図について記述できるよう構成された A5 判のフォーマット用紙である (図 1)。作成した用紙はカードリングで綴じ、学生が継続的に蓄積・活用できる形式とした。

遊びノートは、授業ごとに 1 案作成することを課題とし、各回の授業終了時に回収した。次回の授業では、学生の記述内容の一部を取り上げ、担当教員が遊びの実践方法や指導上の留意点について補足説明を行った。さらに、一定期間ごとに学生同士で遊びノートの内容を共有する時間を設け、遊びのアイデアや構成について意見交換を行った。

3) データ収集方法

保育実習および幼稚園教育実習終了後の実習指導において、遊びノートの作成が実習中



図1 遊びノート（Asobi Stock）のフォーマットと記入例

の遊び理解および保育指導計画の理解にどのようにつながったかを振り返る演習授業を実施した。具体的には、①遊びノート作成を通してよかった点、②「遊びのねらい」や「指導計画の立て方」に対する理解の変化、③「保育者の援助」や「環境構成」に対する考え方の変化、④遊びノート作成において難しかった点、について自由記述で振り返りをした。

4) 分析方法

回収したワークシートの自由記述内容について、記述の意味内容に着目した質的分析を行った。まず、記述内容を精読し、遊びノートに関する学修効果や認識の変化が読み取れる記述を抽出した。次に、内容の類似性に基づいて分類を行い、意味内容の共通性をもつ記述をカテゴリー化した。

3. 結果

本研究では、学生が記述したワークシートの自由記述内容を質的に分析し、遊びノートの教育的効果について検討した。分析対象は、遊びノートに関する振り返りとして、前述した各項目に関する記述である。

これらの自由記述を精査し、内容の類似性に基づいて分類した結果、記述内容は9項目のカテゴリーに整理された(表1)。

1) 遊びノート活用による学修効果の認知

遊びノート（Asobi-Stock）の活用後に得られた学生の自由記述を分析した結果、遊びノートの活用により、3つの学修効果が認知されていることが示された。

第一に、遊びのレパートリーの拡充である。学生からは「バリエーションが増えた」「いろいろな分野の遊びを知ることができた」「新たな遊びが知れた」「遊びの引き出しが増えた」といった記述が多くみられ、遊びノートへの記録や共有を通して、個々の学生が有する遊びに関する知識や経験が広がったことがわかった。また、「調べたものを工夫して自分なりの遊び方にできた」という記述からは、既存の遊びをそのまま用いるのではなく、工夫や再構成を加えようとする姿勢の形成にもつながっていることがうかがえる。また、授業内で他学生と遊びノートを共有する時間を設けたことで、「自分が考えた以外のアイデアも知れた」「みんなの意見が聞けて参考になった」「他の子と交流することにより遊びの幅が広がった」「皆の案を共有できることがよかった」といった記述が確認された。気軽に見合える遊びノートという形態が、個人の記録にとどまらず、学生間での情報共有と新たな視点や発想を生み出す契機になる可能性があると考えられた。

第二に、部分実習の内容決定を支援する機能である。「部分実習を考える時のアイデアになった」「何をしようか悩んだ時に遊びノートを見ることで参考になった」「部分実習を決める時間があまりかからなかった」「指導案を書く助けになった」といった記述が確認された。これらの記述から、遊びノートは部分実習の計画段階における思考の手がかりとして機能し、活動選択に伴う負担感の軽減や、計画内容の具体化を支えていたことが明らかとなった。

第三に、実践への即応性に関する認識である。「その場の子どもの様子や気持ちに合わせて活動を切り替えられた」「迷う時間が減

表1 遊びノートに関する自由記述のカテゴリーと代表的記述

カテゴリー	内容の要約	代表的記述
1) 遊びノート活用による学修効果の認知	遊びのレパートリー拡充、計画立案支援、共有による学び	「バリエーションが増えた」「新たな遊びが知れた」「部分実習を考える時のアイデアになった」「自分が考えた以外のアイデアも知れた」
2) ねらい・指導計画に対する理解の変容	遊びと育ちの関連づけ、年齢・発達を踏まえた計画理解	「子どもの姿から逆算して遊びを選ぶようになった」「一つの遊びでもねらいを変えられると気づいた」「部分実習を考える時に見返した」
3) 遊び構想における視点の拡張	条件調整、子どもの姿への着目、再構成の発想	「年齢や人数で遊び方が変わると意識するようになった」「子どもの行動から興味を考えるようになった」
4) 実習場面への遊びノートの転移	実習準備・援助行動への参照	「子どもが飽きた時に遊び方を変えた」「遊びがうまく進まない場面で、援助の仕方を調整した」「他学生のアイデアを参考に遊びを実施した」
5) 遊び展開・援助に対する実践的有効性の評価	展開・声かけ・判断支援／限界	「展開の工夫を思い出せた」「内容が抽象的で行動に移しにくかった」
6) 援助および環境構成に関する認識の変容	援助の量・範囲、環境の意味づけ	「年齢によって援助量を考えられるようになった」「配置も大切だと感じた」
7) 協働的学修による遊び理解の発展	他者視点・教員フィードバック	「視野が広がった」「思いつかなかった遊びを知れた」「工夫次第で年齢が変わると分かった」
8) 遊びノート作成における困難感	発想困難、年齢設定、表現面	「毎回案が出なくて大変」「年齢設定に迷った」「絵や文字が難しかった」
9) 遊びノート活用に向けた課題・提案的認識	記入項目、構成、共有方法	「ねらい欄を工夫したい」「テーマ設定が必要」「ICTで共有したい」

り、子どもを待たせずに関われた」といった記述から、遊びノートに蓄積された遊びの情報を参照できることが、実習場面における活動選択や対応を考える際の手がかりとして機能していた可能性がうかがえた。遊びノートは単なる記録物にとどまらず、実践場面における行動選択を支える学修ツールとして活用されていたことが示唆される。

2) ねらい・指導計画に対する理解の変容

学生の記述からは、遊びノート（Asobi-Stock）の作成・活用を通して、遊びのねらいや指導計画の立て方に対する理解が具体化・深化した様子がわかった。特に、「子どもの

姿から逆算して今必要な経験を考え、遊びを選ぶようになった」「この遊びでどのような力を育てたいのかを意識して考えられるようになった」など、遊びと育ちを関連付けて捉える視点への変化がみられた。

また、「一つの遊びでも年齢や発達に応じてねらいを変えられると気づいた」「同じ遊びでも年齢に合わせてルールや道具を変える工夫が必要だと分かった」といった記述から、年齢・発達段階を踏まえた指導計画の構想が可能になったことがうかがえる。

さらに、「遊びの中で起こりそうな子どもの反応を予想し、言葉がけや関わり方を事前に考えるようになった」「どこに配慮すれば

よいか、どの部分まで保育者が援助すればよいかを考えられるようになった」との記述から、指導計画を単なる活動の手順としてではなく、子どもの姿や援助のあり方を含めて構成する意識の高まりがわかった。

指導計画作成の実践的側面についても、「事前に考えておくことでスムーズに指導計画を書けるようになった」「遊びで得られるものを理解しているため、ねらいが書きやすくなった」など、計画立案の困難感の軽減を示す記述がみられた。

加えて、「部分実習の内容を決めるときに見返した」「指導案を書く際に参考にした」「実習に行く前にどんな遊びがあったか確認した」といった記述もみられ、遊びノートが指導計画作成における参照資料として活用されていたことがうかがえる。一方で、「遊びノートでは変わらなかった」「授業で変わった」とする記述も一部みられ、遊びノート単独の効果というよりも、授業内での説明や交流活動と組み合わせることで理解が促進された可能性が示唆された。

3) 遊び構想における視点の拡張

学生の記述からは、遊びノート（Asobi-Stock）の作成を通して、遊びを構想する際の視点が多様化したことが明らかとなった。具体的には、「同じ遊びでも年齢・発達・人数によって遊び方が変わることを意識するようになった」「年齢に応じてルールや道具を変えることを考えるようになった」など、遊びノートの作成過程を通して、遊びを固定的なものとしてではなく、年齢や発達、人数といった条件に応じて具体的に工夫・調整していく対象として捉える視点への変化がみられた。また、「子どものちょっとした行動や言葉から興味や育ちにつながるポイントを見つけようとするようになった」「友だちとの関わりや気持ちのやりとりにも注目できるようになった」といった記述から、遊びを活動内容のみ

で捉えるのではなく、子どもの姿や関係性の側面から捉え直す視点の広がりがわかった。

さらに、「ただ調べて書くだけでなく、自分ならどう工夫するかを考えるようになった」「一つの遊びの中でルールを変えたり、二つの遊びを組み合わせたりできると考えた」「環境や場所を意識して構成するようになった」との記述から、既存の遊びを再構成・発展させる構想力の形成がうかがえた。

情報収集の側面では、「SNSや動画サイトで実際に実習で使えるような遊びを調べるようになった」「お気に入りのサイトを見つけた」など、遊びの探し方そのものが多様化した様子もみられた。これらは、遊びを受動的に選択するのではなく、主体的に探索・選別する態度の形成を示すものといえる。

一方で、「特に遊びを考える視点に変化はなかった」とする記述もみられ、遊びノートの作成がすべての学生に同様の変容をもたらしたとは言い切れない。本研究の自由記述からは、遊びを多面的に捉える視点の萌芽を示す記述が確認されたものの、その広がりや程度については限定的であり、今後さらなる検討が必要である。

4) 実習場面への遊びノートの転移

学生の記述からは、遊びノート（Asobi-Stock）が実習場面において、遊びの展開や援助を検討する際の手がかりとして機能していた様子がうかがえた。

実習中の場面として、「子どもが遊びに飽き始めたときに、遊び方を変えたりルールを加えたりして関心をつなげた」「年齢や発達の違いで遊びがうまく進まない場面で、遊びのねらいを思い出し、援助の仕方を調整した」といった記述がみられ、遊びノートの内容が実際の援助行動の調整や遊びの再構成に結びついていたことがわかった。

さらに、「季節に合った造形遊びを取り入れた」「他学生のアイデアを参考に夏の遊び

を実施した」「しっぽ取りを年齢に合わせてルールを簡単にし、範囲を決めて実施した」といった事例からは、遊びノートが単なる記録にとどまらず、遊び内容を状況に応じて応用・転用するための資源として機能していたことがうかがえた。

一方で、「忙しくて見られなかった」「実習中は特に思い出さなかった」「実習中では使わなかった」とする記述も一定数みられ、すべての学生が実習場面で活用できていたわけではなかった。したがって、遊びノートが実習場面の意思決定を一様に支えていたと断定することはできない。本研究の自由記述からは、部分実習の内容検討や指導計画作成の際に参照された事例は確認されたものの、その活用の程度は限定的であったと考えられる。以上より、遊びノートは実習における遊び構想を支える資源となる可能性が示唆されるにとどまり、具体的な活用実態については今後の検討が必要である。

5) 遊び展開・援助に対する実践的有効性の評価

学生の記述から、遊びノート (Asobi-Stock) は、実習における遊びの展開や援助を考える際の支援資料として一定の実践的有効性をもっていたことがわかった。役立った点としては、「子どもの姿に応じて遊びの広げ方や声かけを考えるヒントになった」「遊びが停滞したときに展開の工夫を思い出すきっかけになった」など、遊びの再構成や援助の調整に結びついた記述が多くみられた。

また、「遊びの流れを思い出すことで、子どもの様子に合わせて声かけやルールを調整できた」「次の展開を考える際のヒントになり、落ち着いて関われた」といった記述からは、遊びノートが即時的な判断や対応を支える認知的手がかりとして機能していたことがうかがえる。さらに、「年齢によってどこまで準備すればよいか分かった」「活動時間を想

定して、この遊びは難しいと判断できた」「材料や環境構成、進め方を考える際に役立った」など、計画立案段階においても有効であったことがわかった。

一方で、有効性を感じなかったとする記述もみられ、「自分が書いた内容が抽象的で、すぐに行動に移しにくかった」「制作遊びについて具体的に書けず、実習で戸惑いそうだった」「援助については指導案のように細かく考えられなかった」など、記述内容の具体性に関する課題が指摘された。また、「実習の忙しい時期に準備するのが難しかった」「制作遊びでは材料費や枚数が多く、部分実習に取り入れられなかった」「遊びの種類に偏りがあった」とする記述からは、実習環境や条件との適合性の問題もうかがえた。さらに、「実習中は日誌の記述で余裕がなく遊びノートを見返せなかった」「SNSを使って調べた」といった記述も一部にみられ、遊びノートの活用がすべての学生に一様に及んでいたわけではないことがわかった。

したがって、本研究の自由記述からは、遊びノートが遊びの展開や援助を考える際の手がかりとして参照された可能性はうかがえるものの、その有効性が実習場面において広く機能していたとまでは断定できない。遊びノートの実践的な活用の程度や具体的な影響については、今後さらに検討する必要がある。

6) 援助および環境構成に関する認識の変容

学生の記述から、遊びノート (Asobi-Stock) の作成を通して、「保育者の援助」および「環境構成」に対する捉え方に一定の変化が生じていたことがわかった。具体的には、「年齢によってどこまで援助したらよいのかを考えるようになった」「低年齢児の活動時に、どこまで準備すればよいか考えるようになった」といった記述がみられ、援助の量や範囲を年齢や発達に応じて調整するという視点の形成がうかがえた。

また、「援助や環境構成を工夫すれば低年齢児でも楽しめる」「支援が必要な子には他にもこんな支援が必要だと気づいた」「必要な場面でどのような声かけをすればよいか考えようになった」といった記述からは、子どもの姿を基点として援助の内容を検討する姿勢が強まったことがわかった。さらに、「道具の配置や活動中の子どもへの配慮について考えるようになった」「子ども全員が見やすく、指示が通りやすい位置に保育者がいることの大切さを知った」「何人いればこの遊びができるかを年齢に合わせて考えた」とする記述からは、環境構成を物的・人的配置や空間構成の観点から具体的に捉えるようになった様子が読み取れる。加えて、「保育者の援助は教えることではなく、子どもが自分で気づき楽しめるように支えることだと考えるようになった」「環境構成も物を用意するだけでなく、場所や動線、雰囲気づくりが遊びの広がりにつながると感じた」といった記述は、援助や環境構成を、子どもの主体的な遊びを支える要因として理解する認識の深化を示している。

一方で、「遊びの援助や環境構成への気づきはあまりなかった」とする記述も一定数みられ、すべての学生に明確な認識の変化が生じていたとは言い難い。したがって、本研究の自由記述から、援助や環境構成に対する理解の変容を一様に確認することはできない。もっとも、一部の記述には、援助の程度を年齢や発達に応じて考える視点や、物的配置・空間構成など環境のあり方に目を向けた記述もみられた。これらのことから、遊びノートの作成が、援助や環境構成について考える契機として機能していた可能性があることが示唆される。

7) 協働的学習による遊び理解の発展

学生の記述から、授業で行った教員によるフィードバックおよびグループでの遊びノー

ト交流は、遊びの理解や指導計画に対する認識を拡げる協働的学修の機会として機能していたことがわかった。具体的には、「他の人の遊びノートを見ることで、言葉の書き方やまとめ方の参考になった」「自分では気づかなかった視点を指摘してもらい、遊びを見る視野が広がった」といった記述がみられ、他者の記述を媒介とした学修の振り返りと点検が生じていたことが明らかになった。

また、「交流を通して、新しい遊びを知れた」「自分では思いつかなかった遊びがたくさんあった」「遊びの引き出しが増えた」など、遊びのレパートリー拡充に関する記述が多数みられた。さらに、「同じ遊びでも遊び方によって対象年齢が変わることが分かった」「年齢に合った工夫をしようと思った」「多様な展開があることに気づいた」とする記述からは、他者の遊びノートや意見に触れることを通して、自身の捉え方を相対化し、遊びの多様な見方や展開の可能性に気づくようになったことが示唆された。加えて、「どのように制作したり遊べばよいかが分かった」「実践するために何が必要か考えられた」「どのような援助が必要か学ぶことができた」といった記述からは、遊びのアイディア共有にとどまらず、実践方法や援助、準備物といった具体的な保育実践に結びつく理解が深まったことが読み取れる。教員のフィードバックについても、「実際に現場で働いていた先生から聞けてよかった」「先生のアイディアを知ることができた」といった記述があり、専門的視点の提示が学生の学びを補完していたことがわかった。遊びノートを媒介とした教員からのフィードバックおよび学生同士の交流が、遊び理解を個人的な発想にとどめず、他者の視点を取り入れながら再構成する学習過程を促進し、指導計画の考え方の広がりにつながっていたことが明らかとなった。

8) 遊びノート作成における困難感

遊びノート作成における困難感について記述されている内容は多くはなかったが、一部抽出することができた。

まず、遊びの内容を考案すること自体の困難さが挙げられた。「毎回遊びの案が出なくて大変だった」「段々(遊びの)ネタが無くなってくる」「後半は何を書こうか悩むことが増えた」「考えるのがたいへん」など、継続的に遊びを考えることへの負担感がわかった。また、「自分が興味のある遊びの分野に偏ってしまった」といった記述から、発想の幅を広げることの難しさも捉えられた。

次に、年齢設定や内容選択に関する迷いがみられた。「実習での年齢が決まっていないため、どの年齢を考えたらよいか迷った」「制作にするか運動にするか迷った」「年齢による配慮の違いや安全面を気をつけながら考えることが難しかった」など、対象年齢や活動内容を適切に設定する点に困難を感じている様子がうかがえた。

さらに、遊びの発展や応用の記述に関する困難も認められた。「応用などを考えて書くことが難しかった」との記述から、単に遊びを列挙するだけでなく、発展的な展開を文章化することの難しさを感じている学生が存在したことがわかった。

また、表現方法やノート様式に関する困難も挙げられた。「絵で表現すること」「絵や文字が上手ではない」「完成図や環境構成を描く欄が小さい」「ノートが小さく材料を書くのが多くて書きにくい」といった記述から、視覚的表現や記入欄の構成が学生にとって負担となっていることがわかった。

9) 遊びノート活用に向けた課題・提案的認識

今後の遊びノート活用に向けた課題や提案的認識については、記載内容および書式に関する改善要望がみられた。「遊びのねらいを年齢や発達段階に合わせて一つに絞って書

く」「遊びで育つことや5領域で分けて書いてみたい」「(制作の)作り方や材料などをもっと詳しく書けるようにしたい」など、記入項目の明確化や記入欄の拡充を求める意見がわかった。

次に、テーマ設定や内容構成に関する工夫の必要性が示された。「おにごっこ系」「ボールを使う遊び」などのテーマを設定することで多様な遊びに触れられるとする意見や、「室内・室外・両方で選べると参考にしやすい」「制作遊び・運動遊びなど種類ごとに一定数書けばよかった」といった記述から、遊びの偏りを防ぐ構成上の工夫を求める認識がわかった。また、「園にもある道具を使った遊びを考えた方がよい」「元々ある遊びを工夫して考えること」との記述から、既存資源を活用した発想への課題も明らかになった。

さらに、共有方法に関して、「良いと思った遊びノートをもっと教えてほしい」「他学生の遊びノートもほしい」「最後にアイデア集を作ると実習や将来に使えるそう」といった意見が挙げられ、学生間での成果共有や蓄積への期待がわかった。また、共有に関してはICT活用に関する提案も複数みられた。「写真や映像で見たい」「ICTでの活用をしたい」といった記述から、視覚的情報を用いた共有やデジタル化への関心が高いことが明らかとなった。

4. 考察

本研究では、保育指導計画作成に関する学修支援ツールとして「遊びノート (Asobi-Stock)」を作成し、その教育的効果について質的に検討した。その結果、遊びノートは、遊び理解の深化、指導計画構想の具体化、実習場面への転移、協働的学修の促進など、複数の側面において一定の教育的意義を有することが示された。

まず、「遊びノート活用による学修効果の認知」では、遊びのレパートリー拡充や部分

実習の指導計画の支援、即時的な判断のしやすさといった効果が認められた。これは、遊びノートが遊びの情報を単に蓄積する媒体ではなく、学生の思考を支える足場として機能していたことを示唆している。先行研究において指摘されている、指導計画作成時の「イメージの持てなさ」や「何を書けばよいかわからない」という困難感に対し、遊びノートは具体的な遊び内容を可視化することで、計画構想の出発点を提供していたと考えられる。

次に、「ねらい・指導計画に対する理解の変容」や「遊び構想における視点の拡張」に関する結果からは、学生が遊びを単なる活動内容として捉える段階から、子どもの発達や育ちと関連づけて捉える段階へと認識を変容させていたことが示された。特に、年齢や発達段階によってねらいや援助を変えるという視点の形成は、保育指導計画の基礎的能力の育成に直結するものである。この点は、理論的知識を実践的文脈に位置づけ直す過程として評価でき、部分実習に向けた準備的学修としての意義が認められる。

また、「実習場面への転移」および「遊び展開・援助に対する実践的有効性の評価」からは、遊びノートが実習前の準備資料としてのみならず、実習中の遊び展開や援助の調整にも影響を与えていたことが明らかとなった。これは、授業での学修で作成された資料が、実習という現場へと橋渡しされたことを意味し、理論と実践の接続という養成課程上の課題に対する一つの方策を示していると考えられる。ただし、全ての学生が実習中に活用できていたわけではなく、「忙しくて見返せなかった」「あまり参考にならなかった」とする記述もみられた。この点から、ツールの有効性は一律ではなく、学生の記述内容の具体性や、実習環境との適合性に左右されることが示唆される。

さらに、「援助および環境構成に関する認

識の変容」では、援助を「教えること」ではなく「子どもの主体的な気づきや遊びを支えること」と捉える視点への変化や、環境構成を物理的配置・動線・雰囲気づくりとして具体的に考えるようになったことが示された。これは、保育者の専門性の中核である「間接的援助」や「環境による保育」への理解が形成されつつあることを示しており、遊びノートの記述活動が援助観の転換に寄与した可能性がある。

一方、「協働的学習による遊び理解の発展」では、教員からのフィードバックおよび学生間の交流が、遊び理解や指導計画の考え方を拡張する契機となっていた。遊びノートは個人学修の成果物であると同時に、共有可能な教材として機能し、他者の視点を取り入れる学修過程を生み出していた。この結果は、遊びノートが単なる課題提出物ではなく、協働的学修を媒介するツールとして位置づけられる可能性を示している。

その一方で、「遊びノート作成における困難感」および「活用に向けた課題・提案的認識」からは、継続的に遊びを考えることの負担、年齢設定の迷い、発展的記述の難しさ、記入様式の制約といった課題が明らかとなった。これらは、遊びノートの教育的有効性と同時に、設計上の改善余地を示す結果であるといえる。特に、テーマ設定や ICT を用いた共有の要望は、学生が遊びノートをより実践的・資源的に活用したいと考えていることの表れであり、今後の授業設計において重要な示唆を与える。

以上より、遊びノート（Asobi-Stock）は、部分実習に向けた準備的学修として、①遊び理解の深化、②指導計画構想の支援、③援助・環境構成に関する認識変容、④協働的学修の促進という点で教育的意義を有する一方、⑤記述の具体性確保や様式改善、⑥実習場面での活用を想定した指導の工夫といった課題も併せ持つことが示された。

5. おわりに

本研究では、保育者養成課程における学修支援ツールとして「遊びノート (Asobi-Stock)」を作成し、その教育的効果について質的に検討した。その結果、遊びノートは、学生の遊び理解を拡げるとともに、指導計画作成や実習場面での遊び展開・援助を支える基盤として一定の役割を果たしていることが明らかとなった。特に、遊びを「活動内容」として捉える段階から、「育ち」「援助」「環境構成」と結びつけて捉える段階への移行を促していた点は、保育者養成における重要な学修成果であると考えられる。

また、遊びノートを媒介とした教員のフィードバックや学生同士の交流は、遊び理解を個人の発想にとどめず、協働的に再構成する学修過程を促す側面も確認された。一方で、遊びノートの作成や活用には、記述の抽象性や様式上の制約、実習場面との適合性といった課題もみられた。これらを踏まえ、今後は記入方法や共有の在り方を含めた改善が求められる。

本研究の限界として、本分析は自由記述に基づく質的分析であり、遊びノートの効果を量的に検証したものではない点が挙げられる。また、学生の自由記述に依拠した分析であるため、得られた知見は学生の主観的認識に基づくものであり、教育的効果を客観的に検証したものとは言い難い。したがって、本研究の結果の解釈には一定の限界がある。今後は、遊び理解や指導計画作成に対する認識の変化、実習準備に対する有効性などについて評価項目を設定した質問紙調査を実施し、量的データと質的データを組み合わせて検討することにより、遊びノートの教育的効果をより多面的かつ客観的に明らかにしていく必要がある。

以上より、遊びノート (Asobi-Stock) は、保育者養成における部分実習指導と教室内学修をつなぐ実践的ツールとして、一定の教育

的意義を有する可能性が示唆された。本研究の結果は、保育者養成課程における実習指導の在り方や教材開発を検討する際の一つの参考知見を提供するものと考えられる。

引用文献

- 1) 槇尾真佐枝・坂田季穂：保育所実習における学びの特徴に関する一考察—実践と理論を結ぶ振り返りに焦点を当てて—、中国学園紀要：18、89-95、2021
- 2) 林富公子・堀井二実：指導案についての一考察 2—保育所実習に取り組んだ学生の立案に対する実態調査—、園田学園女子短期大学論文集：45、243-257、2011
- 3) 室井眞紀子・桐川敦子：指導案作成時に学生が感じる課題意識—映像視聴前後の変化についての検討—、帝京短期大学紀要：20、43-50、2018.
- 4) 太田裕子：指導案作成に対する短大生の意識に関する調査研究—保育所における観察実習前後の変化に着目して—、羽陽学園短期大学紀要：12(3)、111-121、2025.
- 5) 谷川夏実：幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容、保育学研究：48(2)、99-111、2010.
- 6) 中山忠政・上田慎二：効果的な「保育実習指導」に関する研究：事前指導における部分保育案作成の試み、奈良保育学院研究紀要：17、113-124、2016.
- 7) 宮川萬寿美総監修：部分実習指導案集：教育・保育実習に役立つ、萌文書林：149、2022.

保育現場におけるレクリエーション技術の有効性

—現役保育士の視点からみた実践的効果の検証—

Effectiveness of Recreation Techniques in Childcare Settings: An Examination from the Perspective of In-service Childcare Workers

松岡 邦明ⁱ⁾
Kuniaki MATSUOKA

田村 禎章ⁱⁱ⁾
Sadaaki TAMURA

垣添 忠厚ⁱⁱⁱ⁾
Tadahiro KAKIZOE

田中 雅章^{iv)}
Masaaki TANAKA

1. はじめに

1) 研究の背景

レクリエーションは、「心の元気」を基調とし、あらゆる場面において行われる活動を指す。保育および幼児教育の現場において、レクリエーションは主として「遊び」を通して展開されるが、遊びを通じた自己表現や他者との協同的な体験は、創造性や協調性を育み、生活の中で自発的に楽しむ力を形成する基盤となる。公益財団法人日本レクリエーション協会（2025）¹⁾では、活動や交流の「楽しさ」を活用し、心を元気にするとともに、対象者の「楽しむ力」を育む専門的技術としてレクリエーションを位置づけている。

一方、保育現場では、遊び、とりわけ運動遊びの重要性が広く認識されているにもかかわらず、その内容や援助・指導方法には明確な基準がなく、実践が保育者個人の経験や考え方に依存している現状がある。

守（2025）²⁾は、保育士を対象とした調査を通して、幼児の運動遊びにおいて「経験（生活経験）不足」や「身体操作の未熟さ」が課題として捉えられていること、また、運動遊びを援助・指導する際には、子どもの個人差や発達段階、年齢特性に応じた関わり方に多

くの困難が伴っていることを明らかにしている。さらに、運動遊びの援助・指導が体系化されておらず、保育者の実践が属人的になりやすい点も課題であると示している。

文部科学省（2012）³⁾は『幼児期運動指針ガイドブック』において、幼児期に多様な運動遊びを経験することが身体の発達のみならず、意欲や情動の安定、社会性の育成に寄与することを示し、発達段階に応じた計画的な運動遊びの重要性を強調している。また、スポーツ庁（2004）⁴⁾が公表する体力・運動能力調査によれば、幼児期からの運動経験の不足が、その後の体力・運動能力の低下と関連していることが示唆されており、早期からの運動習慣形成の重要性が指摘されている。さらに、以上を踏まえると、保育士養成課程におけるレクリエーション指導は、遊びのレパートリー（種類）の習得にとどまらず、子どもの全人的発達を支える専門的な技術として体系的に位置づけられる必要がある。本稿における「保育現場でのレクリエーション」とは、運動遊び、リズム遊び、造形表現、歌唱、手遊びなど、保育士の援助や指導を通して子どもの自発的活動を豊かにし、その発達を促すための知識および技能の総体を指す。これらは、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」といった保育の柱の5領域と横断的に関連し、保育実践の基盤を構成するものである。また、保育における子ども同士の相互作用や協同的活動の重要性も指摘されている。荒牧ら（2022）⁵⁾は、保育における協同的な学び

i) 大垣女子短期大学幼児教育学科非常勤講師・(一社)岐阜県レクリエーション協会 ミナレク運動担当次長

ii) 東海学院大学健康福祉学部講師

iii) 大垣女子短期大学幼児教育学科教授

iv) 愛知医療学院大学リハビリテーション学部教授

の背景要因を分析し、保育者の応答的関わりや子ども主体の活動が保育の豊かさと関連することを明らかにしている。これらの知見は、子ども同士の関係形成や協同的活動を促す実践が、保育の質の形成に寄与する可能性を示唆している。とりわけ幼児期における運動遊びは、生涯にわたる健康の基礎を形成するだけでなく、意欲や情動の安定、対人関係形成といった側面にも深く関与する重要な教育的要素である。守（2025）が指摘するように、幼児期の運動遊びの質をどのように保障し、発達段階に応じて意図的に支援していくかは、保育士の専門性が最も問われる領域の一つであり、レクリエーション技術の体系的理解と習得が強く求められている。このように、計画的で質の高い運動指導の必要性は明確であり、保育士養成課程には、理論的根拠に基づいた遊びを実践できる専門的能力の育成が求められている。

近年、保育研究においては「保育の質」という観点から、保育実践を子ども・保育者・環境の相互作用として捉える研究が進められている。秋田ら（2007）⁶⁾は、保育の質は保育者の関わりや子ども同士の関係性、保育環境などの相互作用の中で生成される過程の概念であることを指摘している。このような視点からみると、子どもの相互作用や主体的活動を促す保育実践は、保育の質を形成する重要な要素と考えられる。また、保育実践においては、保育者の専門的力量や実践的知識が保育内容の質に影響を与えることが指摘されている（近藤，2019）⁷⁾。特に、子どもの発達段階や集団状況に応じて活動を構成する能力は、保育者の重要な実践的能力の一つとされている。本研究で扱うレクリエーション技術も、子どもの相互作用や活動参加を促す保育者の実践技術の一つとして位置づけることができる。しかしながら、大学でのレクリエーション養成課程や現役保育士のレクリエーション研修で習得されたレクリエーション技

術が、実際の保育現場においてどのように活用され、子どもの発達や保育実践の質にいかなる効果をもたらしているのかについて、実証的に検討した研究は依然として少ない。その背景には、教育成果と現場実践を結び付けるデータの不足や、養成課程および現職者研修における教育内容の連携と研修の体系化が十分に進んでいない点が挙げられる。

2) 研究の目的

本研究は、先行研究⁸⁾において得られた保育系学生のレクリエーション技術に対する認識および学習成果を基盤とし「2025年度レクリエーション技術活用実態・展望検証アンケート」の調査結果の一部を分析・考察するものである。これにより、保育士養成課程および研修で学んだレクリエーション技術が、実際の保育現場においてどのように活用され、保育士が、子どもの発達や保育実践に対してどのような効果を認識しているのかを実証的に明らかにし、教育・研修カリキュラム改善に資する示唆を得ることを目的とする。

本研究で用いたアンケートでは、レクリエーション技術を「活動を構成する技術」「楽しむ力を高める技術」「コミュニケーション技術（CSS プロセス）」の三つの柱から定義し、これらが保育実践において果たす役割を検討する分析枠組みを設定している。先行研究では、レクリエーション資格の取得が可能な養成課程に在籍する学生を対象に、学習経験が実践力向上にどの程度寄与しているのか、また、保育実習等においてレクリエーション技術がどのように活用されているのかを明らかにしてきた。その結果、学生の意識やニーズを把握し、養成教育の意義に関する基礎的知見が得られている。一方で、こうした学習成果が現場の保育実践においてどの程度有効に機能しているのか、また、現役保育士の職務能力にどのような影響を及ぼしているのかについては、十分な実証的検討がなされていない¹⁾。

そこで、先行研究の成果を現役保育士の実態へと拡張し、アンケート調査の分析を通じて、次の三点を明らかにすることを目的とした。第一に、養成教育および研修を通じて獲得されたレクリエーション技術が、現役保育士の職務能力やキャリア形成にどのような影響を及ぼしているかを検討する。第二に、レクリエーション技術の現場実践における活用実態、子どもの発達への効果、ならびに実践上の課題を包括的に把握する。第三に、養成課程と保育現場との連携強化に向けた教育・研修上の課題を整理し、理論と実践の乖離を縮小するための提言を行う。

本研究で得られた知見は、一般社団法人岐阜県レクリエーション協会と大垣女子短期大学幼児教育学科が連携して取り組むレクリエーション資格養成カリキュラムの改善、ならびに現役保育士を対象とした継続的専門研修の設計に資する基礎資料となり、幼児教育の質の向上に寄与することが期待される。

2. 研究の方法

1) アンケート調査

保育現場におけるレクリエーション技術の活用実態とその効果、導入上の課題および必要な支援を把握することを目的として、現役保育士を対象とした質問紙調査（アンケート調査）「2025年度レクリエーション技術活用実態・展望検証アンケート」を実施した。調査対象は、岐阜県内2か所、愛知県内2か所、三重県内4か所の保育所（保育園）、認定こども園および幼稚園とし、研究者が各園の園長に対して研究趣旨および調査内容を説明し、協力の承諾を得た園において実施した。

調査票の配布にあたっては、各園の職員数や勤務体制を考慮し、園ごとに配布数を調整した。回収数は62票（有効回答62票）であった。内訳は、岐阜県44票、愛知県・三重県18票である。なお、県別比較分析は本稿では行わず、全体傾向の把握を目的として集計

した。配布方法は紙媒体による無記名回答方式とし、回答者の負担軽減と自由な意見表出を重視した。実施期間は2025年8月から12月である。説明文書には、研究目的、研究参加は任意であること、回答しないことによる不利益は一切生じないこと、収集したデータは統計的に処理され個人が特定されないことを明記した。なお、同意書は作成せず、説明文書を読んだ上での記入行為をもって同意とみなす方式とした。回収した調査票は、研究者が責任をもって施錠保管し、研究目的以外には使用しないものとした。

分析については、選択式項目を記述統計により集計し、保育者の実践傾向、課題および研修ニーズの把握を行った。本調査は、地域差を考慮するため複数県から協力を得た点に特徴がある²。

調査票（調査内容）は、(1) 属性・経験、(2) レクリエーション活動の実施状況と学習経験、(3) レクリエーション技術の有効性と課題、(4) 技術導入に対する支援、(5) 成功事例・改善点・将来展望の5つの領域で構成した。より具体的には、(1) 属性・経験では、年齢、経験年数、職位、研修受講歴、保有資格などの基礎情報を把握する項目を設けた。(2) レクリエーション活動の実施状況および学習経験では、活動頻度、活動の種類、直近3か月の具体的な実践内容および子どもの反応を複数選択式で尋ね、現場実践の特徴を可視化できるようにした。(3) レクリエーション技術の有効性と課題では、技術の向上実感、子どもへの教育的効果、実践上の困難点を測定し、効果認識と阻害要因の両面から分析が可能となるよう構成した。(4) 技術導入に対する支援では、現場に必要な研修内容、サポート体制、満足度、効果的であった支援などを把握することで、保育者の専門性向上に資する環境整備の方向性を抽出できる設問とした。(5) 成功事例・改善点・将来展望では、自由記述を含めることで、量的データで

は捉えきれない保育者の実践知や課題意識を収集した。なお、調査票には一部自由記述項目を含めたが、本論文では主として選択式項目の分析結果を中心に報告する。

2) 倫理的配慮

調査に先立ち、大垣女子短期大学研究委員会に研究計画を提出し、審査結果（No.2025-1-1）に基づく修正を経て倫理審査の承認を得たうえで実施した。調査対象者には以下の事項を説明し、同意を得た上で調査を進めた。

- ・データは無記名で記録し、園の情報及び回答者の個人情報の保護を厳重に行う。
- ・調査結果はレクリエーション、教育・保育および社会福祉分野の調査・研究の発展に資するものであり、研究者個人の利益には直結しない。

3. 分析結果と考察

1) 回答者の職種

回答者の職種構成を見ると、最も高い割合を占めたのは、日常的な保育活動（運動遊び・リズム遊び等）の計画および実施を担う「正担任教諭・保育士」であり、48.4%（30名）と全体の約半数を占めていた。この結果は、対象とする保育現場におけるレクリエーション実践の中心的担い手から、十分な回答が得られていることを示しており、日常的な技術活用の実態や教育効果を検討する上で、データの妥当性を高める要因であると考えられる。

表1 回答者の職種 n = 62

職 種	人数	比率
園長・副園長・教頭	5	8.1%
主任級教諭・保育士	6	9.7%
正担任教諭・保育士	30	48.4%
副担任教諭・保育士	3	4.8%
加配教諭・保育士	2	3.2%
保育補助・支援員	9	14.5%
潜在保育士等	0	0.0%
その他	7	11.3%

次いで、「主任級教諭・保育士」は9.7%（6名）、「園長・副園長・教頭」といった管理職層は8.1%（5名）を占めていた。これらの層からの回答は、レクリエーション技術が園全体の保育方針や職員研修の中でどのように位置づけられているのか、また、指導的立場から見た技術の有効性や課題を把握する上で重要な視点を提供するものである。管理職層の意見が含まれている点は、レクリエーション研修の成果が組織レベルの実践に及ぼす影響を考察する上で意義深い。

また、「保育補助・支援員」は14.5%（9名）と比較的高い割合を示していた。この層からの回答は、レクリエーション技術が専門資格を有する保育士以外のスタッフによってどのように活用されているのか、あるいは技術的支援の必要性といった点を検討する上で示唆を与えるものである。さらに、「副担任教諭・保育士」（4.8%）および「加配教諭・保育士」（3.2%）からの回答は、多様な保育ニーズへの対応場面におけるレクリエーションの役割を検討する上で参考となる。

以上から、回答者は、レクリエーション活動を日常的に実践する現場の中核層（正担任）を中心としつつ、指導的立場にある主任・管理職層や、サポート的役割を担う保育補助・支援員層を含む、多様な職種から構成されていることが確認された。このような多層的な回答構成により、レクリエーション技術の有効性や、養成課程および研修で習得した知識・技能が現場でどのように活用されているかについて、階層的かつ多角的な視点から分析を行うことが可能である。特に、現場の中核層が抱える実践上の課題と、管理職層が認識する教育効果や組織的課題を対比させることで、より実効性の高いカリキュラム改善への示唆を導くことができると考えられる。

2) レクリエーションに関連する研修の受講

表2 現在までのレクリエーションに関連する
研修の受講経験（複数回答可） n = 62

研修の受講経験	人数	比率
勤務園での職員研修会	17	27.4%
各レクリエーション協会主催の研修会	6	9.7%
大学でのレクリエーション科目を受講	10	16.1%
その他	2	3.2%
受講計	35	56.5%
未受講計	27	43.5%

レクリエーションに関連する研修や科目の受講経験の有無を把握することは、保育士のレクリエーション技術に関する知識基盤や専門性に対する意識を検討する上で重要である。調査の結果、全体の56.5%（35名）が何らかのレクリエーション関連の研修または科目を受講した経験があると回答した一方、43.5%（27名）は未受講であった。

半数以上の保育士が受講経験を有しているものの、約4割強が未受講であるという結果は、レクリエーション技術の知識や技能の普及において、未受講者が一定数みられ、研修機会の把握が課題として残る。レクリエーションが子どもの全人的発達を支える専門技能として重要視される中、この未受講層の存在は、養成課程および現職研修におけるレクリエーション指導の標準化や体系化の必要性を示すものである。

受講経験者の内訳を見ると、最も多かった受講経路は「勤務園での職員研修会」であり、27.4%（17名）を占めていた。これは、レクリエーションに関する知識や技能の習得が、園内研修やOJT（On-the-Job Training；仕事をしながらする研修）を通じて行われている実態を示している。次いで多かったのは「大学でのレクリエーション科目を受講」であり、16.1%（10名）であった。この層は、養成課

程における専門教育を通じてレクリエーション技術の基礎的知識および技能を習得した保育士であると考えられる。この結果は、養成課程のカリキュラムがレクリエーション技術の専門性付与に一定の役割を果たしていることを示す一方、その割合が約6人に1人にとどまっている点から、保育士がレクリエーションを十分に学べるように科目の位置づけや単位数の在り方について再検討の余地があることを示唆している。

「各レクリエーション協会主催の研修会」を受講した者は9.7%（6名）であった。この層は、外部の専門機関による体系的かつ専門性の高い知識・技術を主体的に学んでいる保育士であると考えられ、現場においてレクリエーション技術の指導的役割を担う可能性が高い。一方で、本結果は、レクリエーション協会による保育士への研修提供や情報発信、参加促進といった点において、十分なアプローチが行き届いていない可能性を示唆するものである。

以上の結果は、今後の分析において、レクリエーション技術の「習得経路」と「現場での実践効果」との関連性を検討する上での重要な基礎変数となる。特に、大学における専門科目の受講経験の有無、あるいは専門協会主催研修の受講者と園内研修のみを受講した者との比較を通じて、教育機会の質的差異が職務遂行能力や活動内容の多様化にどの程度影響を及ぼしているのかを、多角的に考察することが可能である。

3) レクリエーション活動の実施状況および学習経験

表3 レクリエーション活動の実施状況および学習経験 n = 62

活動の実施状況	人数	比率
毎回の保育で実施／授業（保育）で重点的に取り組んでいる	9	14.5%
時々、保育で実施／一部の保育活動に取り入れている	32	51.6%
ほとんどレク活動を実施していない／レクの学習経験が乏しい	17	27.4%
その他	3	4.8%
無回答	1	1.6%

日常の保育活動において、レクリエーション活動をどの程度実施しているかを把握することは、保育士がレクリエーション技術を実践に移す頻度や意欲を検討する上で重要である。回答者のレクリエーション活動の実施状況として最も多かったのは、「時々、保育で実施／一部の保育活動に取り入れている」であり、51.6%（32名）と過半数を占めた。この結果から、レクリエーション活動は日常保育において「必須の活動」として恒常的に位置づけられているわけではないものの、活動時間や子どもの状態、季節行事等を考慮しながら、保育計画の一部として柔軟に取り入れられている実態がうかがえる。

一方で、「毎回の保育で実施／授業（保育）で重点的に取り組んでいる」と回答した層は14.5%（9名）にとどまった。この層は、レクリエーション技術を保育の指導法の中核と捉え、意図的かつ系統的に活動を実施している積極的な実践者であると考えられる。こうした実践者の技術活用の方法や意識は、他の保育士にとって有効な指導モデルとなる可能性が高い。

これに対し、「ほとんどレク活動を実施していない／レクの学習経験が乏しい（レクリエーション理論の理解不足）」と回答した層は27.4%（17名）と、約3割近くを占めた。

レクリエーション技術が子どもの発達を支える重要な専門技能であるにもかかわらず、このように実施に消極的な層が一定数存在することは、現場における時間的・物的制約に加え、レクリエーション技術に対する専門知識や実践への自信の不足が、大きな障壁となっている可能性を示唆している。この結果から、当該層に対する重点的な研修や継続的なサポートの必要性が明確になったといえる。

以上のデータは、レクリエーション技術に関する専門的知識や研修経験が、実際の実践頻度や実践意欲にどの程度結びついているのかを検証するための重要な基礎資料となる。例えば、大学でレクリエーション科目を履修した層と未受講層との間で、「ほとんどレク活動を実施していない／レクの学習経験が乏しい」と回答する割合に差異が認められるかを分析することにより、養成課程における教育効果をより具体的に論じることが可能となる。

4) レクリエーション活動の種類

表4 レクリエーション活動の種類（複数回答）
n = 62

活動の種類	人数	比率
体育・スポーツ活動	44	71.0%
芸術・文化活動	33	53.2%
音楽・リズム活動	50	80.6%
自然体験	41	66.1%
創造・遊戯活動	42	67.7%
その他	5	8.1%

日常の保育活動において、どのような種類のレクリエーション活動が実践されているかを把握することは、養成課程や研修で学んだ知識・技能が、保育内容の各領域にどのように応用されているかを検討する上で重要である。幼児期に育ってほしい10の姿、保育の5領域およびレクリエーション活動の特徴を踏まえ、活動の種類を5つ設定した。これは、現場における活動の多様性を明らかにするた

めの指標としても有効であると考える。

最も高い実施率を示したのは「音楽・リズム活動」であり、80.6%（50名）が実践していた。音楽・リズム活動は、手遊びや歌遊び、リトミックなど、特別な道具や広いスペースを必要とせず、日常保育の中で導入しやすい活動である。子どもの情緒や表現力を育む活動として、日本の保育現場で長年重視されてきた経緯があり、この高い実施率は、レクリエーション技術の中でも特に「表現」の領域に関わる技能が現場で広く活用されていることを示している。

次いで高かったのは「体育・スポーツ活動」で、71.0%（44名）が実施していた。これは、文部科学省による「幼児期運動指針ガイドブック」（2012年）の策定以降、幼児期における系統的な運動指導の重要性が広く認識されていることと対応しており、保育士が子どもの健康な発達や体力の基礎づくりに意図的に取り組んでいる実態を裏付ける結果である。

続いて、「創造・遊戯活動」が67.7%（42名）、「自然体験」が66.1%（41名）と、いずれも約3分の2以上の保育士によって実践されていた。創造・遊戯活動（ブロック遊び、ロールプレイ、ストーリーテリング等）は、子どもの「人間関係」や「表現」の発達、さらには「環境」への関心を育む上で重要な活動であり、レクリエーション技術が自発的な遊びを援助する形で活用されていることが示唆される。また、自然体験の高い実施率は、近年の保育における環境教育や非認知能力育成への関心の高まりを反映した結果であると考えられる。

一方で、「芸術・文化活動」の実施率は53.2%（33名）と、他の主要な活動と比較して相対的に低い傾向がみられた。芸術・文化活動は、造形表現や伝統文化の体験など、専門的な知識や資材、準備時間を要する場合が多い。ただし、選択式項目の結果のみから阻

害要因を特定することはできない。実施率が相対的に低い背景として、準備負担（資材・時間）や担当者の経験差など複数要因が想定されるため、今後は自由記述等を含めて要因を精査する必要がある。以上の結果から、レクリエーション技術は特定の領域に偏ることなく、保育の五領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）全般にわたり幅広く活用されている実態が明らかとなった。特に実施率の高い活動「音楽・リズム活動、体育・スポーツ活動」では、養成課程や研修で学んだ技術が現場で有効に機能している可能性が高い。一方、実施率が相対的に低い活動「芸術・文化活動」では、「理論と実践のギャップ」や「専門的スキルの不足」といった課題が顕在化しやすいと考えられる。こうした活動の種類別の実践傾向は、レクリエーション技術の有効性や今後の実践課題を検討する上で重要な基礎資料となる。

5) レクリエーション活動の具体例

表5 レクリエーション活動の具体例（複数回答）
n = 62

レクリエーション活動の具体例	人数	比率
体を動かすゲーム（鬼ごっこ、体操、プール等）	44	71.0%
手遊び・歌遊び	43	69.4%
製作活動（折り紙、工作等）	37	59.7%
絵本の読み聞かせ	43	69.4%
音楽活動（歌唱、楽器演奏等）	31	50.0%
季節行事活動（クリスマス会等）	30	48.4%
自然とのふれあい（散歩、外遊び等）	44	71.0%
その他	4	6.5%

前項で明らかにしたレクリエーション活動の種類「体育・スポーツ活動」、「音楽・リズム活動等」が、実際の保育場面においてどのような具体的指導内容として展開されているのかを把握することは、レクリエーション技術の実践的活用状況を検討する上で重要である。

最も高い実施率を示したのは、「体を動かすゲーム（鬼ごっこ、体操、プール等）」および「自然とのふれあい（散歩、外遊び等）」であり、いずれも71.0%（44名）であった。「体を動かすゲーム」の高い実施率は、前項で示された「体育・スポーツ活動」の実施率（71.0%）と一致しており、レクリエーション技術が主として子どもの健康や体力の基礎づくりを目的とした身体活動に活用されている実態を裏付ける結果である。また、「自然とのふれあい」は、屋外での自由な遊びや探索活動を促すものであり、子どもの自発性を尊重しつつ、保育士が環境設定や安全管理の面でレクリエーション支援技術を適用していると解釈できる。加えて、「手遊び・歌遊び」および「絵本の読み聞かせ」も、いずれも69.4%（43名）と非常に高い実施率を示した。「手遊び・歌遊び」は「音楽・リズム活動」の具体例として、「絵本の読み聞かせ」は「創造・遊戯活動」や「言葉」の発達を促す活動として位置づけられ、いずれも日常保育において不可欠な活動である。これらは導入が容易で、集団の一体感を醸成しやすいことから、レクリエーション技術の中でも「楽しむ力を高める技術」や「コミュニケーション技術」が活かされやすい場面であると考えられる。

実施率が50%前後にとどまった活動として、「音楽活動（歌唱、楽器演奏等）」は50.0%（31名）、「季節行事活動（クリスマス会等）」は48.4%（30名）であった。「音楽活動」は、前項（表4）に示した「音楽・リズム活動」（80.6%）と比較すると実施率が低く、手遊びや歌遊びといった簡易な活動は日常的に行われている一方で、歌唱指導や楽器演奏など、より専門的な知識や資材、準備・練習を要する活動は、生活発表会等の限定された機会に実施される傾向があることが示唆される。

また、「季節行事活動」については、年に数回という実施頻度の特性が反映された結果

であると考えられるが、行事には企画、準備、指導、評価といった一連の過程において高度なレクリエーション技術、特に活動を構成・統制する技術が求められる。そのため、これらの活動は、レクリエーション技術の有効性を検証する上で重要な対象となる。以上より、レクリエーション技術は「健康」「表現」「言葉」など多様な保育内容において活用されているものの、その実践は「身体を動かす活動」や「自然と関わる活動」、および「手遊び・読み聞かせ」といった日常的かつ比較的簡易な活動に集中している傾向が明確となった。今後は、これら実施頻度の高い活動におけるレクリエーション技術、とりわけ「楽しむ力を高める技術」や「コミュニケーション技術」の効果に対する保育士の認知と、養成課程における学習経験との関連性を検討する必要がある。

6) 子どもの反応・効果の具体例

表6 子どもの反応・効果の具体例（複数回答）
n = 62

子どもの反応・効果の具体例	人数	比率
楽しそうに参加していた	51	82.3%
活動中、積極的な発言・行動が増えた	37	59.7%
子ども同士のコミュニケーションが活発になった	40	64.5%
集中力・注意力が向上した	30	48.4%
表情や感情表現が豊かになった	37	59.7%
活動後、落ち着きが見られる	26	41.9%
特に目立った反応・効果なし	8	12.9%
その他	3	4.8%

レクリエーション活動を実施した際に、子どもにどのような反応や効果が見られたと保育士が認識しているかを把握することは、レクリエーション技術の有効性を保育実践者の実感に基づいて評価する上で極めて重要である。

最も高い割合で認識された効果は「楽しそうに参加していた」であり、82.3%（51名）がこれを挙げた。これは、レクリエーション

活動の根源的な目的である「楽しさ」や「喜び」が、現場において最も直接的かつ明確に達成されていることを示している。この結果は、レクリエーション技術が子どもの活動への動機づけや参加意欲を高める上で、有効であることを裏付けるものである。次に高かった効果は、「子ども同士のコミュニケーションが活発になった」で64.5%（40名）であり、「活動中、積極的な発言・行動が増えた」および「表情や感情表現が豊かになった」は、いずれも59.7%（37名）であった。これらの結果は、レクリエーション活動が子どもの社会性や情動の発達、特に自己表現や他者との相互作用を促進する側面において、高い効果を発揮しているという保育士の実感を反映している。この点は、本研究において定義したレクリエーション技術の一要素である「コミュニケーション技術（CSS プロセス）」が、保育現場で有効に機能している可能性を示唆するものである。

一方で、「集中力・注意力が向上した」は48.4%（30名）、「活動後、落ち着きが見られる」は41.9%（26名）と、約半数またはそれ以下の認知度にとどまった。「集中力・注意力」の向上は、「楽しむ力を高める技術」に含まれる「一指示一動作」や「説明のゲーム化」といった活動構成技術によって期待される効果³⁾であるが、情意的・社会的効果と比較すると、その認知度は相対的に低い。このことから、レクリエーション技術は子どもの情緒的満足や対人関係の促進には強く寄与する一方で、認知機能の調整や自己制御といった側面においては、より意図的かつ高度な技術の適用が求められている可能性が示唆される。

また、「落ち着きが見られる」の認知度が相対的に低い背景として、活動内容の特性（興奮系の活動が多い等）や、終結場面の観察機会の違いなども考えられる。そのうえで、終結（クールダウン）に関する構成技術は、効果の可視化とともに今後検討すべき課題であ

る。

さらに、「特に目立った反応・効果なし」と回答した者が12.9%（8名）存在した。この結果は、レクリエーション活動を実施しても、すべての保育士がその教育的効果を明確に実感できているわけではないという実態を示している。この背景には、活動目的の不明確さや、活動構成・指導方法が子どもの発達段階や集団の状態に十分適合していなかった可能性が考えられる。

以上の結果から、レクリエーション技術は、子どもの情意的・社会的発達に対して、保育士から極めて高い有効性をもって認識されていることが明らかとなった。特に、レクリエーションは子どもを「楽しませる」だけでなく、「コミュニケーションの促進」や「積極的な自己表現」といった、現代の保育において重視される非認知能力の育成に寄与しているという評価が強い。今後は、レクリエーション技術を体系的に学んだ層において、「効果なし」と回答する割合が低いかどうかを検証することで、養成課程や現職研修の教育的意義と必要性を、より明確に論じることが可能となる。

4. 提言

アンケート調査結果および先行研究の知見に基づき、保育士の専門的スキルとしてのレクリエーション技術の教育効果を最大化し、現場実践の質を持続的に向上させるため、以下の三点について提言を行う。本提言は、レクリエーション指導における「教育機会の限定性」と「実践内容の偏り」という構造的課題の解消を目的とする。

1) 保育士養成課程におけるレクリエーション指導の体系化

本調査の結果から、レクリエーション技術が子どもの情意的・社会的発達に一定の効果をもたらしていることが確認された。一方で、

大学においてレクリエーション関連科目を受講した者は16.1%にとどまり、実に43.5%がレクリエーション研修をこれまで受けたことがない（未受講）であった³。この数値は、養成課程における教育機会が十分に確保されていない現状を示している。

この課題に対応するためには、レクリエーション科目を必修、または必修に準じる専門科目として明確に位置づけ、教育内容の体系化と充実を図る必要があると考える。具体的には、「活動構成技術」「楽しむ力を高める技術」「コミュニケーション技術」といった理論的枠組みに基づき、遊びの紹介にとどまらない計画的・意図的な指導を行うことが求められる。

さらに、活動の導入から展開、クロージングに至る一連の構成を理論と実践の両面から扱うことで、集中力の維持や活動後の情動の安定といった教育的効果を高めることが重要である。あわせて、授業と保育現場実習（実践機会）を循環的に結び付け、レクリエーションの実践記録や省察記述の分析結果を教育内容へ反映させる仕組みを整えることで、養成課程と現場との乖離の縮小が期待される。

2) 現役保育士に対する継続的・段階的研修体系の整備

レクリエーション関連研修について未受講とする保育士が43.5%を占め、義務的とも言える園内研修にてレクリエーション研修を受講した者も27.4%にしか及ばなかった。これらの結果は、現役保育士が体系的にレクリエーションを学ぶ機会を十分に得られていないことを示している。特に、初任保育者は、遊びの重要性や子どもの理解を重視しているにもかかわらず、課題解決に際しては先輩保育者や養成校教員への相談に依存する傾向が強く、自律的に遊びの援助を構築する力が十分に形成されていないことが示されている（三好・石橋，2006）⁹⁾。

この状況を踏まえ、キャリア段階に応じた段階的なレクリエーション研修体系の構築が必要である。初任者層には導入しやすい活動を中心とした研修を、中堅層には集団特性への対応や後輩指導を意識した研修を位置づけるなど、目的に応じた設計が有効である。

また、活動内容の偏りを是正する観点から、実施率の低い芸術・音楽活動については、実践型研修や外部専門家の活用を検討することが望ましい。加えて、園内OJTを支援する体制を整備し、専門性が個人に依存せず、組織として共有・蓄積される仕組みを構築することが重要である。

3) 保育現場における構造的課題への対応

保育現場における活動時間や人員の不足といった構造的課題は、レクリエーション実践を制約する要因であり、園運営および行政的支援の在り方が問われる。レクリエーション活動を子どもの発達を支える基盤的な教育活動として明確に位置づけ、計画・実施・評価に必要な時間を職務時間内に確保する体制整備が求められる。あわせて、実践事例集や指導マニュアルの整備により、保育士の計画負担を軽減することも重要である。特に、養成課程（大学・短期大学）と専門団体（レクリエーション協会）が連携して保育士のキャリア段階別のレクリエーション指導資料を作成することは、現場支援として有効である。

以上の提言を通じて、レクリエーション技術を保育士の専門性を支える中核的技能として「再定位（リポジジョン）」と「再定義（リディフィニション）」⁴⁾することが、本研究の最終的な目的である。

5. まとめ

本研究は、先行研究の保育系学生に関する知見を踏まえ、現役保育士を対象としたアンケート調査を実施することで、養成課程および現職研修で学んだレクリエーション技術が

保育現場においてどのような実践の有効性を有し、また、いかなる構造的課題に直面しているのかを実証的かつ多角的に検証したものである。その結果、保育士の認識として、子どもの情意的・社会的発達を支える専門技能として機能している可能性が示唆された。分析から得られた主要な知見として、第一に、レクリエーション活動が子どもの「楽しさ」や「コミュニケーションの活発化」に対して、子どもの反応・効果の具体例の項で示した通り高い有効性（82.3%、64.5%）をもって認識されている点が挙げられる。これは、「楽しむ力を高める技術」や「コミュニケーション技術」といった構成要素が、非認知能力の基盤形成に関わる動機づけや相互作用の促進において、現場で有効に機能していることを示すものである。

第二に、活動内容別にみると、「音楽・リズム活動」や「体育・スポーツ活動」は高い実施率を示す一方、「芸術・文化活動」や「音楽活動（歌唱・楽器演奏等）」といった専門性の高い活動は実施率が相対的に低い傾向が確認された。この結果は、導入しやすい活動については実践が進んでいるものの、専門的知識や準備を要する活動においては、技能や支援体制の不足が実践上の障壁となっている可能性を示唆している。

第三に、レクリエーション関連研修の未受講者が43.5%を占め、養成課程での科目受講経験者が16.1%にとどまっていた点は、専門的知識・技能の習得機会に教育的格差が存在していることを明確に示している。これは、養成教育および現職研修の在り方を再検討する必要性を示す結果である。

これらの知見を踏まえ、レクリエーション技術を保育士の専門性の中核として確立するため、①養成課程におけるレクリエーション科目の体系化と理論・実践の統合的強化、②未受講者層を含む現役保育士を対象とした継続的・段階的研修プログラムの整備、③活

動時間や人員不足といった構造的課題への対応、の三点を提言した。特に、養成校と保育現場の連携による教育・実践の循環構造や、専門家が関与する園内研修体制の構築は、理論と実践の乖離を縮小し、専門性の底上げに資する方策である。

本研究は、現役保育士の職種構成を踏まえ、現場の中核層から管理職層まで多様な立場の意見を収集できた点において、一定の多角的視点を確保したといえる。一方で、特定地域8園、62名を対象とした調査であり、特に岐阜県の回答が多数を占める。したがって一般化には限界がある。さらに、自由記述項目の詳細分析や、習得経路と実践効果との因果関係を統計的に検証する段階には至っておらず、これらは今後の課題である。

今後は、得られた基礎データを基に、レクリエーション技術の習得が職務能力に及ぼす影響を数量的に検証するとともに、実践に消極的な層への支援方策や、専門性の高い活動の実施を促進する教材・指導法の開発へと研究を発展させる必要がある。これらの継続的研究の成果が保育士養成および現任者研修の質的向上に寄与することが期待される。

謝辞

本研究の実施にあたり、岐阜県を中心に、愛知県および三重県の多くの保育所・幼稚園・認定こども園の先生方に、調査へのご理解とご協力を賜った。匿名性の確保の観点から各園名を記すことはできないが、日々多忙な保育実践の中で調査にご協力いただいたことに、心より感謝申し上げる。本研究が、保育現場におけるレクリエーション技術の意義と可能性を再確認する一助となり、今後も子どもたちの笑顔と育ちを支える実践として、現場で積極的に活用されていくことを願ってやまない。

註

1 本論文中的「先行研究」とは、保育士養成課程である大垣女子短期大学の学生に対して行った「養成課程におけるレクリエーション技術の有効性」についてのアンケート調査結果をいう。本研究では対象を学生ではなく現役保育士に対して調査が実施されている。また、本研究では「現職保育士」ではなく「現役保育士」という用語を用いている。これは、単に保育士として職に就いている状態を示すにとどまらず、現在も保育実践の現場に立ち、子どもへの直接的な関わりや日常的な保育活動を担っているという「現任的」な意味合いを強調するためである。

2 本文中のレクリエーション技術の定義についてはアンケート用紙にも説明をつけた。レク専門技術の一例として、例えば「CSSプロセス」とは、参加者間の相互反応（相互作用）を引き出し、場の一体感と参加意欲を高めるためのコミュニケーション技術である。具体的には、支援者が参加者の表情・しぐさ等を丁寧に捉えて共感的に応答する「キャッチ」、良い行動や工夫点をできる限り具体的に短く称賛し注目を集める「スポットライト」、得られた良い見本や雰囲気周囲へ共有し全体へ波及させる「スプレッド」を繰り返すことで、参加者同士の関係性と活動の活性化を促すとされる。下記 HP には詳しくわかりやすい CSS プロセスを含めたレクリエーション技術教材が掲載されている。その他、本文中にある「一指示一動作」「説明のゲーム化」なども下記 HP に参照のレクの支援技術に含まれ、特にレクリエーションインストラクター養成課程では教育される項目である。

・日本レクリエーション協会公式 HP「レクワーカー美咲とケーススタディで学ぶレクの支援技術―」

(https://recschoolstart.recreation.or.jp/s_guide/misaki_study/,2026.1.8)

3 本質問項目は、「これまでにレクリエーションに関連する研修の受講について、該当するものをすべて選択してください」との設問文に基づき、複数回答形式で実施した。選択肢には「0. なし」を含めており、研修未受講の場合には当該項目を選択する形式とした。その結果、62 票中 27 票 (43.5%) が「0. なし」を選択しており、これらは無回答ではなく、レクリエーション関連研修を受講していないという回答である。この結果は、現役保育士において、レクリエーションに関する研修機会が十分に確保されていない現状、あるいは当該分野に対する学習機会や制度的整備が限定的である可能性を示唆するものである。ただし、研修未受講の背景要因（勤務環境、研修機会へのアクセス、制度上の制約等）については把握できていないため、今後は継続的な調査を通じて、より精緻な分析を行う必要がある。

4 「再定位」は本来ビジネスの領域で使われる用語であるが、保育現場におけるレクリエーションの認識を抜本的に変革する必要性を示すためにあえて採用した。レクリエーションを「再定位（立ち位置の変更）」し「再定義（意味の捉え直し）」することの有効性については、本稿の提言に留まらず、引き続き学術的な検証を要する課題である。

引用文献

- 1) 公益財団法人日本レクリエーション協会：レクリエーションルスポーツという領域の確立とスポーツを通して「楽しさ」を提供する視点を掘り下げる提案：文部科学省スポーツ審議会 2025.12.4 提出資料，2025

- (https://www.mext.go.jp/sports/content/20251203-spt_sseisaku02-000046133_000123.pdf,2026.1.8)
- 2) 守渉：幼児期における運動遊びの援助・指導に関する研究：宮城学院女子大学発達科学研究 2025,25:61-70,2025
 - 3) 文部科学省：幼児期運動指針ガイドブック，文部科学省幼児期運動指針策定委員会：8-12,2012
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/05/11/1319748_4_1.pdf,2026.1.8)
 - 4) 文部科学省：体力・運動能力調査，e-Stat（政府統計の総合窓口）
(<https://www.e-stat.go.jp/statistics/00402102>，2026.1.8)
 - 5) 荒牧美佐子・大豆生田啓友・松永静子「保育における『協同的な学び』の背景要因および保育の豊かさとの関連」保育学研究,60-1：125-135,2022
 - 6) 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子「保育の質研究の展望と課題」東京大学大学院教育学研究科紀要,47：289-305,2007
 - 7) 近藤広美「保育の専門性と保育における主体の所在」創価大学大学院紀要,40：97-116,2019
 - 8) 松岡邦明・垣添忠厚・田村禎章「保育現場における養成課程のレクリエーション技術の有効性－保育士を目指す学生の視点から見た実践的展開の検証－」大垣女子短期大学紀要,66:13-22,2025
 - 9) 三好年江・石橋由美「初任保育者の担当クラスと子どもの遊びにかかわるときの問題意識からみた保育士養成校の課題」新見公立短期大学紀,27:111-116,2006

2025 年度大垣女子短期大学学生相談室の活動報告

～

～

Activity Report 2025 - Student Counseling Room

茂 木 七 香^{a)}

Nanaka MOGI

松 下 智 子^{b)}

Tomoko MATSUSHITA

1. はじめに

2025 年 12 月現在、大垣女子短期大学（以下、本学）における授業及び課外活動は通常通りに行われており、新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）の影響は全くないと言ってもいいほどである。しかし全てが元に戻ったわけではなく、コロナ禍を経て従来の体制や方法が変化した部分も多々ある。

本学の学生相談室活動については COVID-19 流行前から毎年報告しており¹⁻⁴⁾、特に 2024 年⁵⁾はコロナ禍の 5 年間という視点から振り返った。2025 年の本報告では一年間の活動を振り返るとともに、本学入学前の中高生時代をコロナ禍で過ごしてきた学生の背景をより深く理解するために、文献から分かる COVID-19 の様々な影響をまとめる。新たなデータ収集を伴う研究ではないため本学研究倫理委員会における審査の対象にはならず、また、本資料と全ての著者に利益相反はない。

2. 学生相談室の取り組み

(1) 全学生対象の実施

4 月の学年別オリエンテーション時に学生相談室の紹介や利用方法の説明を対面で実施し、1 年次生には相談室の連絡先や予約方法

を記載した A7 サイズのカードを配付した。

このカードに記載してある QR コードでアクセスできるフォームから相談予約をする学生も多く、カードの配付が学生相談室の存在や機能の周知に役立った。同時期に UPI 学生精神的健康調査（University Personality Inventory、以下 UPI⁶⁾）の Google フォームのリンクを学内 LMS で送ったが、調査項目に加えて悩み事や相談希望の有無も尋ねており、ここに記入のあった学生にはこちらから連絡して相談に繋げた。

1 年次生に対しては初年次教育として前期に開講する「教養・キャリア基礎演習Ⅰ」の 1 コマで筆者^{a)}、（以下同じ）が保健室担当者とともに心身の健康をテーマとした授業を行った。学期末の振り返りではこの授業を挙げてメンタルヘルス管理の重要性への気づきを記述していた学生も居り、一定の効果は得られたと思われる。また、「学生相談室だより」を 4 回発行し、学生相談室前とカフェテリア、各学科掲示板の学内 6 か所に掲示した。ここには非常勤カウンセラーによるコラムの他、季節に応じた話題やメンタルヘルスに関連する資格（ピアヘルパー）についての情報提供、学生相談室の利用案内などを掲載した。掲示物の内容についての問い合わせや反応等は特になかった。

(2) 学生相談室主催イベントの実施

2021 年度から非常勤カウンセラー主導で行っているイベントは、2025 年度には 2 回実施した。前期はコスモサークル（コースター

a) 大垣女子短期大学総合教育センター教員／学生相談室常勤カウンセラー（臨床心理士・公認心理師）

b) 大垣女子短期大学学生相談室 非常勤カウンセラー（臨床心理士・公認心理師）

に糸を規則的にかけ曼荼羅模様を作るもの)を作成した。作業に集中することで瞑想状態になり心穏やかな時間を過ごす効果があるため、新年度の新たな環境下で疲れが見え始めた学生のリフレッシュを目的としたところ、2名の参加があった。また今年度はストレス回避・回復の場として保健室を利用する学生が目立ったため、後期には自分自身のストレスの認知と対処をメンタルヘルス不調の予防に繋げる目的でストレスマネジメントをテーマとしたカードゲームを行い1名が参加した。

昨年度に比して参加人数が少なく、要因としては、①従来の飲食物提供が相談室の設備上難しく今年度は行わなかった、②楽しさの共有よりもストレス緩和を目的としたことが学生のニーズに合わなかった、③友人同士での参加が少なかった、などの可能性が考えられた。

(3) 学生相談室利用学生対象の取り組み

1) 個別学生相談

相談を希望する学生に対しては個別相談を行った。来談経路は本人からの希望が大半で、学生相談申込用QRコードからの申し込みが多かった。学生相談室や筆者のメールアドレスに直接メールで申し込むケースもあった。先に記載したようにUPI入力時に相談希望があったためこちらから連絡して相談に至ったケースもあった。その他は「相談申込書に記入して専用ポストに投函する」、「保健室職員や学科教員経由で相談希望を伝える」、等の方法で来談した。

相談内容をコロナ前と比較すると、自傷行為や希死念慮、自殺企図について語られることが増えたが必ずしもそれが主訴ではないのが特徴であった。来談時に既に医療機関で診断を受けていたり通院や服薬をしていたりするケースも目立ち、オンライン診療によるものも複数あった。発症時期を尋ねると小学生や中学生の頃から不調を抱えてきたというケースもあり、医療機関にかかっていない場合でもインターネット等で調べて想定される

病名や診断名を挙げていた。その他に今年度特に気になった点は、メールのやり取りを経て予約日時を設定しても当日になって来談しないケースが例年になく多かったことである。予約日の事前にも事後にも連絡がなく、学生相談室からの再度の連絡にも応じず結局相談に至らないケースもあった。

2) 合理的配慮に関する対応

大学生生活で何らかの援助が必要であると考えられる場合には本人や保護者からの申し出に基づいた合理的配慮を行った。入学前からのケースも含め、個別相談を実施して本人及び保護者の希望する配慮内容を尋ねた。相談内容に基づいて教職員向けの情報共有文書を作成して関係者に配付し合理的配慮と基礎的環境整備を依頼した。各授業における要望については本人の申し出に基づいて担当教員と相談し対応してもらう形とした。配慮学生の状況には変動があるため、学期の途中に新たな要望があれば再度相談を行って情報共有文書を更新し、教職員全員が適切に対応できるようにした。

配慮の内容については、病気や障害を理由とした座席に関する希望が最も多かった。これらの希望はコロナ前にもあり恐らく個別に対応していたものと思われるが、コロナ禍で感染拡大防止のため多くの授業が指定席で行われるようになったため、また、2024年4月1日の大学における障害学生への合理的配慮義務化も受けて要対応事例として上がるようになった。当該学生は事前に各教員に要望を伝えることで座席を始めとして必要な支援を受けることが出来、安心して授業に参加することができていた。

3. 文献からわかる COVID-19 の影響

以上のように2025年度の取り組みを振り返ってみると、大学生活にはCOVID-19の影響は殆どないものの、そこでの学生たちの姿はコロナ前とは異なっている。現時点での在籍学生は中学～高校時代をコロナ禍で過ごし

ているため、そのことが一見通常通りの学生生活を送っているように見える学生たちにどのような影響を及ぼしているのか、以下の二つの視点に基づいてコロナ禍～コロナ後に書かれた文献の中から手がかりを探してみる。

(1) コロナ禍の中学校・高等学校の教育現場で実際に起こっていたこと

2020 年 2 月 27 日に安倍首相が全国の全ての小中学校、高等学校、特別支援学校に対して 3 月 2 日から春休みまでの臨時休業を要請した所からコロナ禍が始まり、学校現場はその対応に迫られることになった。

東京大学とベネッセによる共同プロジェクトの調査報告書によると、休校中は ICT を利用した授業や宿題等で学習面が補完されたが満足度は 50% 強に留まり⁷⁾、中高生たちは学校での学びの重要性や友人との時間の喪失を強く感じていたようである。また、学校再開にあたっては嬉しさと感染不安が共存し、行事や集団行動の制限によって以前のようなのびのびとした学校生活が送れないことに負担やストレスを感じる状況であり、コロナにより日本経済が悪化したことで進路にまつわる不安も高まったとのことであった⁸⁾。

水谷⁹⁾にはコロナ禍での中学校の様子が具体的に記されている：「分散登校が始まった 5 月下旬には 0 からの学級づくりがスタートしたが、不安感が例年以上に高く、マスクをしていることから表情がよくわからずお互いの気持ちが伝わりにくい状況であった」「いつもより少ない人数での授業再開はありがたく、教員は久しぶりに授業で生徒との関わりができる嬉しさを、生徒たちは家に閉じこもっていた状況から解放された嬉しさも感じながらの再開であった」。2 学期の終了時には「2・3 年生は生活のリズムを取り戻したが、1 年生についてはトラブルが少なくなく、例年より苦しい状況であった」とのことで、生徒学校生活満足度調査の結果では「楽しくない・あまり楽しくない」の割合が、3 年生は 19%、2 年生は 16% であったのに対して 1 年生は

34% と高かったとのことである。

この時期の中学校を対象とした他の大規模調査では、入学式、文化祭、遠足などの 10 個の行事の実施率と学校生活満足度や学級への帰属意識には関連が無く、学校行事の中止・再開は想定よりも大きな影響を与えるものではなかったことが示されている¹⁰⁾。部活動については、一斉臨時休業期間中は全体の 8 割の生徒が週に 1 日も部活動をしていなかったが、約 1 年後の 2021 年 2・3 月の調査では週 4 日以上生徒が全体の 5 割以上を占め、一斉臨時休業以前の水準に戻りつつあったという。しかし、部活動中止・縮小の残念度については部活動に熱心に取り組んでいた生徒のみで高く、コロナ禍で部活中止・縮小の影響を受けた生徒全てにおいて高いわけではなかったという¹¹⁾。

コロナ禍の一年間に起こったことを教員、生徒、保護者の立場から振り返り一冊の本にまとめた桐光学園中学校・高等学校の記録を読むと、実際にこの時期に中高生たちが直面した非常事態の様子や数々の制限が生々しく伝わってくる¹²⁾。急な休校が伝えられた時、生徒たちは通学時間も無くなり学校に行かなくても良いことを最初は喜んだという。しかし、友だちにも先生にも会えず慣れないオンライン授業や課題に一人で取り組む生活が続く、対面や雑談の大切さが改めて語られている。休校期間の過ごし方に個人差もあったため、再開した対面授業時の理解や進度、生活リズムの再建に苦労した様子も窺える。

(2) コロナ禍が中高生たちにもたらしたもの

2020 年を始まりとした数年に及ぶコロナ禍での学校生活は中高生たちに様々な影響を及ぼしていることが報告されているが、中でも大きな問題となったのは友達作りの難しさである。この問題について「コロナ世代 “の友だちづくり”」という特集で取り上げた記事¹³⁾には、入学後にゼロベースで自らの友人関係を再編する課題を背負う大学生にとって、コロナ禍で付き合うべき相手を見直し接触を限

定してゆく中で新しいつながりをつくることの難しさとして以下のような記載がある：

「初対面の人と友だち関係を築くには、共に行動し会話をする必要がある。しかし、コロナ騒動の渦中には、おいそれと人を誘えない。(中略)あえてこの時期に対面で会おうとする相手は、高校の頃に仲の良かった人など、すでに気心の知れた相手に限られてくる」。

コロナ禍の大学生の生の声を聞いてまとめた書籍¹⁴⁾にはオンライン授業の受講生同士が以下のように語り合う場面がある：

学生 A 「絶対協力し合ったほうがやりやすいのに全然こう、仲良くなれていないから」

学生 B 「コミュニケーション、(中略)、ずっと敬語やから絶対会っても最初敬語で喋って(笑)」

学生 A 「頑張ってタメで喋りましょ」

本来ならば同じ場に集まる学生同士で自然に始まる会話がここまでぎこちなく不自然であったことから、学生たちにとって友人関係の構築が困難であった様子が伝わる。

実際に対面での学校生活が始まった後の違和感については、前述の書籍¹²⁾の中学2年生の記述からも知ることができる。2020年5月の登校再開後は久しぶりに会える喜びが大きかったが、9月か10月あたりからなんとなくクラスの雰囲気ギスギスした感じがおり、行きたい場所に行けなかったり、いろいろな行事が中止になったり、そういうことのストレスがその頃になって出始めたと思ったとのことである。言葉にならないそんな雰囲気を変えるのは難しいがせめて自分は棘を出さないように過ごしたと言い、「誰にも文句は言えない、誰も悪くないので」と結んでいる。

この時期の子どもたちがストレスを感じながらも文句も言わず援助も求めず一人で抱えていた姿は、COVID-19の第3波が到来した2020年11-12月に実施されたA県B市C中学校の生徒(約600人)対象の調査¹⁵⁾の結

果にも表れており、体調が悪くなくても保健室に行かない理由として「我慢できる」が最も多く、次いで「教室で休息する」「学習は遅れたくない」「自己対処できる」などが上位だった。A県B市C高校の生徒(約850人)を対象とした調査¹⁶⁾でも、同じ質問への回答は「我慢できる」が最も多く、次いで「日常生活に支障はない」「自己対処できる」「保健室に入りづらい」となっていた。

また、2022年の夏にNHK放送文化研究所が全国の中高生とその親を対象に行った世論調査¹⁷⁾の結果によると、コロナ禍の不安や悩みに「外見」を挙げたものが他の項目以上に女子のみで増加しており、①コロナ禍でマスクの着用が長期化したためマスクを外すことへのストレスが原因していること、②コロナ禍のコミュニケーションツールとしてのSNSの重要性が高まる状況下で他者の投稿内容を目にすることで自らの外見を強く気にする傾向がより強まった、などが可能性として挙げられている。

また、文献を挙げるまでもなく、ICT活用においてはコロナ禍を通じて小中高大全ての教育現場の正課内外活動への導入が進んだことは誰もが知る所である。その一方で、子どもたちのICTリテラシーが高まったことで、様々な情報をインターネットで検索したりSNS上の他者の言動に触れたりする機会も従来より増加したことが予測される。

4. 本学の学生の姿を重ねた考察

(1) 全体的な学生の傾向について

ここまで文献をもとにコロナ禍の状況とその影響を振り返って来たが、ここからは本学の学生の姿と照らし合わせてあらためて考察する。まず、コロナの経過と対応させた各年次生の状況を表1に示す。

表1 コロナの状況と各年次生の状況

コロナの 状況	2020年2月 (全国一斉休校)	2023年5月 (5類感染症に変更)	2025年12月 (従来通り)
	中学1年生	高校2年生	大学1年次生
学年	中学2年生	高校3年生	大学2年次生
	中学3年生	大学1年次生	大学3年次生

コロナ禍のオンライン化による問題の一つとされるのが友だち作りの難しさであるが、中でもコロナ禍で中学1年生や高校1年生を迎えた生徒たちは新しい学校種での友だち作りの経験も先輩から学ぶ場もなく、大きな困難に直面していたと思われる。大学生を対象とした牧野の調査¹⁸⁾によると、友人関係の満足度は対面授業ありの方がオンライン授業だった場合よりも高く、対面授業によって友人との関係が深まることが示されている。この点について、3年次生はCOVID-19による制限が最も多くオンライン授業がメインであった時期に高校生活をスタートさせており、コロナ禍の友だち作りに最も苦慮した世代であることが窺える。同じく大学生を対象に調査を行った佐藤¹⁹⁾も、学年によってコロナ禍における生活状況が異なり、影響の受け方も異なるため、学年ごとの比較が必要であると指摘している。学生の現状をコロナ禍の影響を踏まえてより深く理解するためには、表1に示した内容を常に心に留めておく必要があるのではないかと思う。

(2) 学生相談を利用した学生について

学生相談に訪れた学生たちの主訴（学業不振、友人関係、障害や病気）について中高生時代の状況を尋ねると、コロナ禍でオンラインが多かったため、そもそも直面することが無かったという回答が多く、中高生時代に自分のペースで一人でオンライン授業を受けていたことによる本来あるべき体験の不足が今の大学生活への不適応を招いていると感じた。体験していないものの不在には気づくことができないため、部活や行事にも通常通り取り組みずそこで培われるはずだった友人関係や

心の成長の欠如には学生自身は無自覚であろう。教育現場にコロナ前から継続的に関わり、その時々時代の学生の姿をずっと見ている私たち教職員が、3. 1)に示したようなコロナ禍の状況を鑑みて、今、目の前に居る学生がコロナ前の学生たちとは異質なものであることを意識しながら対応することが大切である。

また、コロナ禍は全ての人にとって緊急事態であったため、本来なら安心して支援を求めて良いはずの子どもたちが周囲に気を遣って一人で問題を解決してしまう傾向があり、先の調査¹⁵⁻¹⁶⁾でも保健室を「我慢できる」「自己対処できる」から利用しない姿が示されていた。本学でも不調を感じても自分でネットで調べて現状を理解したり対処法を調べたりして済ませてきた学生が多かった。友人関係の希薄さも加わり、従来ならばもっと早い段階で周囲との関わりで改善したり逆に支援を求めたりしていたものが、一人で閉じてしまっているため表面化せず、欠席過多や自傷行為・希死念慮など深刻な状況になってから相談に訪れるケースもあった。このような実態を踏まえ、オリエンテーションや初年次教育などの全体に向けた場でセルフケアとしての心の不調への気づきを促し、学生相談室の早期の利用を今まで以上に呼び掛けていきたい。また、通常の大学生活を送っている姿からも問題を抱えている学生を早期にキャッチできるよう、学科教員や職員が一丸となり、従来よりも感度の高いアンテナを立てて学生に向き合う必要がある。

コロナ禍での悩みや不安に外見を挙げる女子の多さ¹⁷⁾については本学の学生にも見られる傾向であり、いまだに夏期でもマスクを手放せない学生が一定数いる。しかし、各種感染症への警戒が以前より強くなっていることも事実であるため、マスク着用が必ずしも外見不安への対策というわけではない。しかし、相談の内容には自分が周囲からどう見られているか、何を言われているかを気にする発言

は多いため、これらとコロナとの関連は引き続き注目していく。

(3) 学生相談室主催イベントについて

学生相談室主催イベントの参加人数が減少した要因についてもコロナ禍の影響を踏まえて考えてみる。西浦は最近の学生相談の特徴に身体症状を呈する学生やどこか幼い学生の増加を挙げ、その具体像として「自分の困りごとが自覚できない」「困りごとの言語化が困難で周囲と共有できない」「成長のちぐはぐさを残したまま高校・大学生になる」「授業中にスマホを触り続けるなど内にこもる」を示す。背景要因としてはコロナ禍で中高生時代の友人関係が希薄になったことによる集団経験や生の体験の相対的少なさを挙げている²⁰⁾。ここに示されている具体像や原因は、本学の学生に対応していきまさに実感するものである。コロナ禍で対人的な成長の機会を失った影響⁸⁾でもあり、あらためて学生同士の「場」を提供することが有効だと考えられる²⁰⁾が、石田はこれを「大学が『何気なく』集まれる場所を『意図的に』作らなければならない時代になりつつある」と表現している²¹⁾。今年度のイベントは前期は個の活動であったこと、後期は場の共有ではあったがシンプルに楽しめるゲームでは無かったことから学生のニーズに合わなかったものと思われる。しかし、イベントの目的を相談室の広報ではなく面接とは異なる場面でカウンセラーと共に過ごす時間と捉えれば、たとえ少数であっても参加した学生とじっくりと向き合うことで対人コミュニケーションの一例を示す場が作れたことは有意義であったと考えられる。今後は学生の実態を見ながら少人数を対象にゆっくり向き合える場や、「何気なく集まる意図的な場」を作れるようテーマや形態を工夫して引き続き継続したい。

5. 今後の展望

本稿をまとめる中で、コロナ禍をそれぞれの発達段階で過ごしてきた経験が様々な形で

学生の今に影響していることを改めて実感した。「コロナのない中高生時代」を経験したことのない学生たちにその影響は何かと尋ねても答えられるものではないため一般的資料からではあるがこのような形で学生の過ごした時期を概観することができたのは今後の学生理解にとって有意義である。その一方で筆者は、自分自身の中にある、コロナ前の学校生活があるべき姿でそうではなかった昨今の学校生活は恰も不完全であるかのような、固定観念のようなものに改めて気づいた。コロナ前はそうであった／そうではなかった、コロナ前には出来た／出来なかった等コロナ前と比べた違いばかりに目が行ってしまい、今を今として捉える視点を持てていなかったように思う。学生が過ぎて来たコロナ禍という過去を視野に入れつつ目の前の姿にしっかりと向き合い、コロナ前と比べたマイナスからではなく今をゼロとした見方で対応していきたい。

引用文献

- 1) 茂木七香：コロナ禍での学生相談室の活動、大垣女子短期大学紀要、62：61-66、2021.
- 2) 茂木七香：2021 年度大垣女子短期大学学生相談室の活動報告、大垣女子短期大学紀要、63：111-117、2022.
- 3) 茂木七香、松下智子：2022 年度大垣女子短期大学学生相談室の活動報告 ～メンタルヘルス教育の導入と学生相談室イベントの開催～、大垣女子短期大学紀要、64：55-64、2023.
- 4) 茂木七香、松下智子：2023 年度大垣女子短期大学学生相談室の活動報告、大垣女子短期大学紀要、65:33-43、2024.
- 5) 茂木七香、松下智子：2024 年度大垣女子短期大学学生相談室の活動報告、大垣女子短期大学紀要、66:(準備中)、2025.
- 6) 平山 皓、全国大学メンタルヘルス研究会：大学生のメンタルヘルス管理 UPI

- 利用の手引き、創造出版、東京、2011、pp.10-11.
- 7) 木村治生、第3章 休校中の学習の実態 ―休校による学びの格差にどう対応するか―、ベネッセ教育総合研究所、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学び」協働研究プロジェクト 調査報告書、2022、pp.29-42.
- 8) 大崎裕子、第6章 長期休校後の中高生の心境 ―喪失、困難、不安にみる新型コロナウイルス感染拡大の影響―、ベネッセ教育総合研究所、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学び」協働研究プロジェクト 調査報告書、2022、pp.71-82.
- 9) 水谷年孝：第3章 コロナ禍の中学校で何がおきているのか、中部大学現代教育学研究所、コロナ禍における教育とポスト・コロナ時代の教育、学術図書出版社、東京、2021、pp.83-94.
- 10) 田垣内義浩：6章「学校行事が学校への満足度と帰属意識にもたらす影響」、中村高康・刈谷剛彦、コロナ禍と日本の教育 行政・学校・家庭生活の社会学的分析、東京大学出版、東京、2025、pp131-151.
- 11) 山口哲司：5章 コロナ禍での部活動の実施状況と生徒の意識、コロナ禍と日本の教育 行政・学校・家庭生活の社会学的分析、東京大学出版、東京、2025、pp111-130.
- 12) 桐光学園中学校・高等学校、学校！高校生と考えるコロナ禍の365日、左右社、東京、2021.
- 13) 日本私立大学連盟、特集“コロナ世代”の友だちづくり、大学時報、NO.408:34-65、2023.
- 14) 安岡健一：コロナ禍の声を聴く 大学生とオーラルヒストリーの出会い、大阪大学出版、大阪府、2023、pp94-97.
- 15) 高橋智、能田昴、田部絢子：第8章 コロナ禍における中学生の食・睡眠の困難と心身の不調の実態、コロナ禍と子どもの発達困難・リスクの研究、風間書房、東京、2024 pp191-206.
- 16) 高橋智、能田昴、田部絢子：第9章 コロナ禍における高校生の食・睡眠の困難と心身の不調の実態、コロナ禍と子どもの発達困難・リスクの研究、風間書房、東京、2024 pp207-224.
- 17) 中山準之助：コロナ禍の不安やストレス、ネット社会の中高生 ～「中学生・高校生の生活と意識調査 2022」から①～、放送研究と調査、MAY：26-61、2023.
- 18) 牧野幸志：コロナ禍における大学生の学校生活満足度と学校生活意欲 ～コロナ禍の授業形態が大学生の学校生活満足度と学校生活意欲に与える影響～、国際研究論叢、38：69-80、2025.
- 19) 佐藤祐基、渡邊舞：大学生のHSP傾向と新型コロナウイルス感染症による不安及び友人関係の関連、北星学園大学社会福祉学部北星論集、62(2)61-68、2025.
- 20) 西浦太郎：ポストコロナ期における大学生の心理・社会的状況―学生相談室の実践から― 2024～2025年度前期、こども家庭庁第18回子ども居場所部会発表資料、2025.8.
- 21) 石田光規：居場所づくりが必要になった大学、特集“コロナ世代”の友だちづくり、大学時報、No.408、36-39、2023.

黒田 皇

KURODA koh

教授／デザイン美術学科

第 99 回国展 2025 出品

会場

国立新美術館（東京・六本木）
2025.4/30（水）～5/12（月）

巡回展

名古屋展（愛知県美術館ギャラリー）

5/20（火）～25（日）

大阪展（大阪市立美術館）

6/10（火）～15（日）

福岡展（福岡県立美術館）

6/24（火）～29（日）

主催

国画会

後援

NHK 厚生文化事業団

公益財団法人 日本自然保護協会



『深呼吸』 180×220cm CG

彙 報

学外における主な研究・教育並びに社会活動 (令和7年4月～令和8年3月)

A. 論文・著書、学会等研究活動、作品展・演奏活動

論文・著書

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
光井 恵子	横井香織	ピアノグループえすぶりデュオコンサート	演奏	サラマンカホール	7.6.2
	越山沙千子・吉永早苗他	子ども理解を基盤とした領域「表現」の授業提案	ポスター発表	日本乳幼児教育・保育者養成学会	7.12.20
垣添 忠厚	松岡邦明, 田村禎章	保育現場と養成課程におけるレクリエーション技術の有効性	論文	大垣女子短期大学紀要第66号	7.11.30
立崎 博則		ART LIFE GIFU 2025	作品展	& N	7.12
		第6回ぎふ美術展	作品展	岐阜県美術館	7.8
		ピーバーススタジオこども作品展「みて！みて！展」	作品展	スイトピアセンター	8.2.15
名和 孝浩		遊びノート (Asobi-Stock) の教材開発と教育的効果に関する一考察 —保育指導計画理解の変容に着目して—	原著論文	大垣女子短期大学紀要	8.3.31
岡本 英通	Hironori Tachizaki	A Study of Image Editing AI Awareness in Children: Can AI that Lets Still Images Speak Capture the Interest of Young Children?	論文	Journal of Educational Technology Development and Exchange	7.6.17
	なし	CAN MATHEMATICAL MODELING ACTIVITIES BE ENHANCED USING HEAD-MOUNTED DISPLAY-TYPE VIRTUAL REALITY?	論文	17th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN25)	7.7.1
	Kyomi Takuma, Thomas Borys, Tetsushi Kawasaki	Remote International Exchange in Mathematics Education: Evaluating the Educational Impact of Real-Time Translation Technology Using Zoom	論文	2025 International Conference on Culture-Oriented Science & Technology (CoST)	7.9.20

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
岡本 英通	BORYS Thomas; HARTMANN Mutfried; KAWASAKI Tetsushi; REIT Xenia- Rosemarie & TOTANI, Hiroki	An Exploratory Comparative Study on Understanding Geometric Structures and Spatial Relations on VR, AR, and 2D Environments in Mathematics Education	論文	Gesellschaft für Didaktik der Mathematik 2026	8.3.5
黒田 皇		第 99 回国展 (東京・名古屋・大阪・ 福岡)	展覧会出品	国立新美術館 他	7.4.30 ~ 7.5.12
		BAC 展	展覧会出品	愛知県美術館	7.5.13 ~ 7.5.18
		「UNITE!100」国展 100 回記念絵画部 企画展	展覧会出品	銀座ギャラリー向日葵/ 銀座 ギャラリーあづま	7.7.14 ~ 7.7.19
		2025 未来へのメッセージ展	展覧会出品	画廊 ぶらんしゅ	7.8.5 ~ 7.8.10
		ACT 展	展覧会出品	岐阜県美術館県民ギャ ラリー	8.2.17 ~ 8.2.23
松永 幸宏		西尾張課題曲コンクール会場修理		名古屋文理大学文化 フォーラム	7.6.1
		中部日本吹奏楽コンクール岐阜県大会 会場修理		不二羽島文化センター	7.8.30 ~ 31
		愛知県高等学校東三河地区演奏会リペ ア体験会		豊川市文化会館	7.11.8
横井 香織	光井 恵子	ピアノグループえすぶり 第 40 回記念 デュオ・コンサート	演奏	サラマンカホール	7.6.1
	オーモリウイン ドアンサンブル	オーモリウインドアンサンブル 第 14 回定期演奏会	演奏	一宮市民会館大ホール	7.7.13
森岡 佐和		西濃地区スプリングコンサート	指揮	関ヶ原ふれあいセンター	8.2.15
Kenji Matsushita	Makoto Hagiwara, Hiroyuki Tada	Nitric oxide regulates phagocytosis through S-nitrosylation of Rab5	原著論文 (英文)	J Biol Chem. 2025 Nov; 301(11):110696.doi: 10.1016/ j.jbc.2025.110696.	7.11.1
Kenji Matsushita	Tsuruta Y, Liu T, Yokoi H, Maruyama K, Nemoto E, Nishioka T, Tada H.,	Extracellular vesicles derived from Filifactor alocis induce interleukin-6 production in osteoblasts via Toll- like receptor 2 signaling.	原著論文 (英文)	Arch Oral Biol. 2026 Jan; 181:106443. doi: 10.1016/ j.archoralbio.2025.106443. Epub 2025 Oct 28.	8.1.1

氏 名	共同研究者	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
松下 健二		口腔細菌叢とアルツハイマー病	総説（和文）	Microbiome Science 4(3): 151-157, 2025.	7.6.20
		口腔ケアと認知症	総説（和文）	花王ハイジーンソリューション No.34:1-8	7.11.1
Taiji Obayashi	Nishi, Hiromi, et al.	Cross-sectional pilot study of relationships between specific oral bacteria and acute respiratory failure requiring intensive care unit admission.		Journal of Dentistry	7.6
吉田 康夫	鈴木帆夏、高谷嵐之介、赤羽根健生、米澤朋起、池田和由、加藤悦子	抗歯周病菌薬を目指したフラグメントスクリーニングと構造展開	ポスター発表	スクリーニング学研究会	7.11.27
	H.Suzuki, R. Koya, T. Akabane, T. Yonezawa, K. Ikeda, E. Katoh		ポスター発表	東アジア極限環境微生物会議	7.11.5
大谷 悦世	松久保隆、佐藤涼一、竹之内茜	歯科医師・歯科衛生士 国試対策ブック 衛生・公衆衛生・口腔衛生・社会福祉・関係法規 パッと見ておぼえられるまとめテーブル 2025	著書	一世出版株式会社	7.8.17
	木下 淳博、竹之内茜	スマホで学ぼう！ 歯科診療の補助コンプリート BOOK（共同動作編 Part1）第3版	著書	一世出版株式会社	7.10.19
茂木 七香	松下智子	2024年度大垣女子短期大学学生相談室の活動報告	論文	大垣女子短期大学紀要	印刷中

B. 社会的・啓発的活動

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
光井 恵子	大垣市・大垣女子短期大学	子育てママ・パパ大学	講師	大垣女子短期大学	7.5.9
	池田町	学校のあり方検討委員会	委員	池田町役場	7.6.16 7.9.16 7.11.20 8.2.3
	関ヶ原町	子ども・子育て会議	委員	関ヶ原町役場	7.6.23 8.2.19
	安八町	職員研修会	講師	安八町中央こども園	7.6.26
	大垣市	大垣市子ども・子育て未来会議	会長	大垣市役所	7.7.22 8.1.22
	大垣市保育者等研究推進委員	大垣市保育者等研修会	講師	大垣市北こども園	7.10.14
	ポピンズ	岐阜県子育て支援員研修	講師	高山市文化会館等	7.10.21 7.10.26 7.10.29 7.11.1
	ポピンズ	愛知県子育て支援員研修	講師	オンライン	7.11.26 7.11.30 7.12.16
	大垣市児童館	子育て講座	講師	大垣市児童館	7.11.12
	大垣市	大垣市留守家庭児童教室運営委員会	会長	大垣市役所	8.2.10
	大垣市	まちなかキャンパス	講師	キッズピアおおがき	8.3.17
垣添 忠厚	垂井町	垂井町子ども・子育て会議	会長	垂井町役場	7.4.1 ～
	大垣市レクリエーション協会	大垣市レクリエーション協会理事会	理事	大垣市レクリエーション協会	7.4.1 ～
	岐阜県キンボールスポーツ連盟	岐阜県キンボールスポーツ連盟役員会	副会長		7.4.1 ～
	大垣市教育委員会	大垣市教育支援委員会	委員	大垣市役所	7.4.25 ～
	大垣市教育委員会	大垣市留守家庭児童教室運営委員会	委員	大垣市役所	7.5.1 ～
	岐阜県レクリエーション協会	岐阜県レクリエーション協会理事会	副会長	岐阜県レクリエーション協会	7.5.10 ～

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
垣添 忠厚	大垣市レクリエーション協会	大垣市「クラブいちちゃれ」第1回活動	講師	大垣市青年の家	7.5.24
	関市小中学校教育研究会	特別支援A部会「時代のニーズに対応する力を高めるための自立活動の進め方」	助言者	関市立桜ヶ丘小学校	7.6.13
	学校法人川合学園	ひまわり会総会講演「子どもの健康習慣の発育・発達」	講師	かわい幼稚園	7.6.28
	大垣市保育者等研究推進委員会	大垣市保育者等研修会「企画研修会：運動遊び」	講師	荒崎こども園	7.7.10
	関市レクリエーション協会	関市レクリエーション協会理事会	理事	関市レクリエーション協会	7.7.12～
	大垣市レクリエーション協会	レクリエーション・インストラクター養成講習会	講師	大垣市青年の家	7.8.3
	菊川市	保育士等キャリアアップ研修「障害児保育」	講師	菊川市総合保健福祉センター「プラザけやき」	7.6.28 7.7.15
	岐阜県	保育士等キャリアアップ研修「障害児保育」	講師	オンデマンド講座	7.8～10
	岐阜県	保育士等キャリアアップ研修「障害児保育」	講師	ハートフルスクエアーG 大研修室	7.8.19
	岐阜県	子育て支援員研修 基本研修「子どもの障害」	講師	オンデマンド講座	7.8.26～ 9.22
	大垣市教育委員会	大垣市教育支援委員会小委員会	アドバイザー	スイトピアセンター等	7.9.11 7.9.17
	岐阜県特別支援教育推進連盟	岐阜県特別支援学校PTA研修大会第4分科会	助言者	中部学院大学	7.9.12
	岐阜県	子育て支援員研修 地域保育コース「特別に配慮を要する子どもの対応」	講師	オンデマンド講座	7.9.25～ 10.15
	岐阜県	保育士等キャリアアップ研修「障害児保育」	講師	オンライン講座	7.11.17 7.11.29
	社会福祉法人愛燦会	専門家研修	講師	あいさんテラス	7.12.8 8.2.4
	一社サスティナブルサポート	設立10周年記念講演会	パネリスト	じゅうろくプラザ	8.1.25
	岐阜県	令和7年度地域療育システム推進会議（西濃圏域障がい者総合支援推進会議療育・医療的ケア部会）	検討委員	西濃総合庁舎	8.1.29
	美濃市ひばり園	指導方法研究会	講師	美濃市ひばり園	8.3.2

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
垣添 忠厚	大垣市保健センター	大垣市母子保健研修会	講師	大垣市保健センター	8.3.16
松原 勝己	安八町教育委員会	安八町教育支援チーム会議	委員	安八町中央公民館	7.4.15 8.2.5
	羽島市教育委員会	羽島市特別支援教育連携協議会	副会長	羽島市民会館	7.7.3 8.3.5
	羽島市教育委員会	羽島市教育支援委員会	副会長	羽島市民会館	7.7.3 7.10.2 7.10.30 8.3.5
	大垣市	大垣市水道事業等審議会	委員	大垣市役所	7.7.4 7.7.17 7.8.29
	岐阜県教育委員会	「特色と魅力ある県立学校づくり」に向けた意見聴取	聴取対象者		8.2.17 8.2.24
	大垣市保育者等研修会	大垣市保育者等研修会 企画研修会	講師	中川ふれあいセンター	7.6.24
	羽島市特別支援教育助成会	総会の講演	講師	羽島学園	8.2.13
	㈱ラディアント	社内研修会	講師	サンワーク大垣	7.11.14
	大垣キワニスクラブ	大垣キワニスクラブ例会の講演	講師	大垣フォーラムホテル	8.3.19
	岐阜協立大学	特別ニーズ教育論	非常勤講師	岐阜協立大学	4月～ 8月15回
大橋 淳子	大垣市市民活動推進課	大垣市まちづくり市民活動育成支援推進委員会	委員	大垣市情報工房	7.4.19 7.11.24 8.3.28
	社会福祉法人大垣慈光福祉会	認定こども園大垣ひかり保育園、浅草ひかりにこにこ園 理事会、監事会	理事、監事	大垣ひかり保育園	7.5.24 8.3.14
	岐阜県保育研究協議会	初任保育士研修「子どもを取り巻く環境」	講義	オンライン（岐阜県福祉・農業会館）	7.8.26
	大垣市子育て総合支援センター	子育てまちなかキャンパス「パパベツで子育てを楽しもう」	講義・演習	キッズピアおおがき	7.10.21
	岐阜県立池田高等学校	探究成果報告会「池田 de 探求」スマイル・リンク	助言・講評	池田町中央公民館	8.1.8 8.3.12
	大垣市子育て支援課	大垣市児童館運営委員会	委員長	墨俣さくら会館	8.1.29
	安八町こども家庭課	子育て交流会「日々の子どもののかかわり方とプラスの言葉掛け」	講演	ハートピア安八	8.3.8

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
立崎 博則	大垣市子育て支援課	工作ワークショップ ～新聞紙×段ボール！みんなでつくる不思議な まち	講義・演習	大垣市児童館	7.5.17
	守屋多々志美術館	子どもワークショップ「いろんなふくろを使っておばけ変身！みんなをびっくりさせにいこう！」	講義・演習	守屋多々志美術館	7.8.2
	大垣市スイトピアセンター	ダンボールふしぎラボ	講義・演習	スイトピアセンター	7.8.6
	全国保育士養成協議会	令和 7 年度全国保育士養成セミナー	発表	名古屋柳城短期大学	7.8.28
	大垣市研究推進委員会	企画研修会「手作り玩具」	講義・演習	大垣市立立新こども園	7.8.6
名和 孝浩	岐阜県	岐阜県保育士キャリアアップ研修	講師	長良川国際会議場、他	7.8.6、他
	岐阜県	岐阜県子育て支援員研修	講師	長良川国際会議場、他	7.10.21、他
	大垣市教育委員会	大垣市保幼小連携協議会	委員	大垣市役所	7.4.1 ～ 8.3.31
	養老町公私立保育園・こども園園長会	養老町乳幼児教育・保育研究会	講師	養老町立養北こども園、他	7.4.1 ～ 8.3.31
岡本 英通	教育システム情報学会	教育システム情報学会東海支部 学生研究発表会	委員長	オンライン	8.2.21
日原 広一	NPO 緑の風（大垣市）	酒升をつかったパズル制作指導	デザイン制作指導	みずき祭。大垣街中フェス	7.5.5
	一万石祭り	幟の制作	デザイン制作指導	一万石祭り	7.10.12
黒田 皇	岐阜広告協会	第 53 回岐阜広告協会賞審査委員長	審査	岐阜新聞社	7.5.27
	大垣市・大垣市教育委員会	大垣市美術展	審査	大垣市スイトピアセンター文化会館	〔審査〕 7.10.3
	大垣アニメ実行委員会	水の都・大垣アニメ文化祭	上映 / 展示	大垣市スイトピアセンター	7.10.25 ～ 7.10.26
	MIF 2025 実行委員会	ムービング・イメージ・フェスティバル (MIF) 2025	上映 / 公開トーク	愛知芸術文化センター	7.12.6,7
	共催：大垣市文化事業団	こどもアニメーションワークショップ	ワークショップ	大垣市スイトピアセンター	8.1.18
長久保光弘（デザイン美術学科教員、学生）	大垣女子短期大学主催・岐阜県図書館共催	「ASIAGRAPH 2025 in Gifu CG Art Gallery」展示運営	会場設営 展示運営	岐阜県図書館企画展示室Ⅱ	7.12.19 ～ 12.21

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
菅田 文子	大垣市	大垣市指定管理者評価委員会	会議	大垣市	7.9.12
	ソフトピア ジャパン	ソフトピアジャパン管理指定者会議	会議	ソフトピアジャパン	7.7.15
	ソフトピア ジャパン	ソフトピアジャパン管理指定者会議	会議	ソフトピアジャパン	8.2.10
横井 香織	大垣市	大垣市環境 SDGs おおがき 未来創造事業実行委員会	委員・監事	オンライン	7.5.8
	大垣市教育委 員会	大垣市日本昭和音楽村運営協議会	委員	大垣市日本昭和音楽村	7.5.27
	公益財団法人 大垣国際交流 協会	公益財団法人 大垣国際交流協会 令和7年度 定時評議員会	評議員・議長	大垣市スイトピアセン ター	7.6.11
	大垣市子育て総 合支援センター	子育てまちなかキャンパス 「リトミックであそぼう」	講師	キッズピアおおがき 子育て支援センター	7.11.18
	大垣市教育委 員会	大垣音楽祭運営委員会	委員・委員長	大垣市役所	7.12.15 8.1.16
	カワイ音楽コン クール委員会	第59回カワイ音楽コンクール カワイこどもピアノコンクール 岐阜地区オーディション	審査員	岐阜市文化センター 小劇場	8.1.12 8.1.18
森岡 佐和	中部日本吹奏 楽連盟	第68回 中部日本吹奏楽コンクール 西三河南ブロック大会 中学生の部 審査員	コンクール	安城市民会館	7.7.5
	長崎県吹奏楽 連盟	第70回 長崎県吹奏楽コンクール 県大会 高等学校の部 審査員	コンクール	アルカス SASEBO	7.7.19
	長崎県吹奏楽 連盟	第71回 長崎県吹奏楽コンクール 県大会 大学の部 審査員	コンクール	アルカス SASEBO	7.7.20
	長崎県吹奏楽 連盟	第70回 長崎県吹奏楽コンクール 県大会 中学生の部・職場一般の部 審査員	コンクール	ベネックス長崎 ブリックホール	7.8.3
	愛知県吹奏楽 連盟	2025年度 愛知県吹奏楽コンクール 高校生の部 西尾張支部大会 審査員	コンクール	名古屋文理大学 文化フォーラム	7.8.7
	岐阜県吹奏楽 連盟	第51回 岐阜県吹奏楽コンクール 高等学校西部地区ABC編成 審査員	コンクール	不二羽島文化センター	7.7.25
	岐阜県吹奏楽 連盟	第51回 岐阜県吹奏楽コンクール 中学生西部AC編成 審査員	コンクール	不二羽島文化センター	7.7.27
	愛知県吹奏楽 連盟	第44回 全日本小学生バンドフェス ティバル コンクール 審査員	コンクール	豊田市民文化会館	7.8.7

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
森岡 佐和	愛知県吹奏楽連盟	2025 年度 愛知県吹奏楽コンクール 中学生の部 県大会 審査員	コンクール	豊田市民文化会館	7.8.7
	三重県吹奏楽連盟	三重県アンサンブルコンテスト 高等学校 A・B ブロック 審査員	コンクール	三重県文化会館	7.12.25
	名古屋トロンボーン協会	第 10 回 名古屋トロンボーン コンペティション 主催	コンクール	金城学院大学 リリー・ハーモニーホール	8.2.23
	㈱バルドン・フィルステージ	第 12 回管楽器ソロコンテスト in 東海 高校生部門 審査	コンクール	尾西信金ホール	8.3.25
	㈱バルドン・フィルステージ	第 12 回管楽器ソロコンテスト in 東海 高校生・中学生部門 審査	コンクール	尾西信金ホール	8.3.26
	名古屋トロンボーン協会	第 4 回名古屋トロンボーン フェスティバル 主催・講師	フェスティバル	稲沢市民会館	8.3.28.29
松下 健二	大垣歯科医師会	口腔の健康と脳の関係を科学する	講演	令和 7 年度多職種連携 福祉講演会	8.2.1
	岐阜県歯科医師会	口腔ケアと認知症	講演	令和 7 年度第二回在宅 歯科医療人材育成研究 会	8.2.8
	岐阜県医師会	歯周病と認知症	講演	第 23 回在宅医療・介 護連携推進事業他職種 連携福祉研究会	7.11.12
	大垣女子短期 大学・安八町	お口の健康ともの忘れの関係	講演	2026 年度第一回高齢 者のお口の健康調査	7.11.24
	大垣女子短期 大学・安八町	お口の健康ともの忘れの関係	講演	2026 年度第二回高齢 者のお口の健康調査	7.12.12
	熊本県歯科医師会	お口の健康と認知症の関連	講演	2026 年度第一回熊本 県歯科医師会セミナー	7.6.21
	日本抗加齢医 学会	口腸連関から紐解く加齢性疾患制御の 基礎と臨床展開	シンポジウ ム座長	第 25 回抗加齢医学会 総会	7.6.14
	日本歯周病学 会	歯科医師と法	座長	第 68 回秋季日本歯周 病学会学術大会	7.10.17
	日本歯科基礎 医学会		評議員		
	日本歯周病学会		常任理事 (倫理委員長)		
	口腔医科学フ ロンティア		世話人		
	日本エンドト キシン・自然 免疫研究会		代議員		

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
松下 健二	日本抗加齢医学会		評議員		
	日本抗加齢歯科医学研究会		世話人		
	日本口腔ケア学会		評議員		
	東北大学歯学部大学院歯学研究科長寿口腔科学講座		客員教授		
	北海道大学歯学部大学院歯学研究科長寿口腔科学講座		客員教授		
	愛知学院大学歯学部		客員教授		
	九州大学大学院歯学研究院地域口腔保健開発学分野		招聘教授		
	名古屋医健スポーツ専門学校歯科衛生科		非常勤講師		
	国立長寿医療研究センター		客員研究員		
大林 泰二	広島大学歯学部	総合歯科医療学	講義	広島大学歯学部	7.6.18
	大垣市	廃棄物等減量推進委員会	委員	大垣市役所	7.10.9
吉田 康夫	日本細菌学会 会員		評議員		
	日本細菌学会中 部支部会会員		評議員		
	歯科基礎医学会 会員		代議員		
	日 本 バ イ オ フィルム学会		評議員		
	大垣市行政改 革審議会		委員	大垣市役所	7.8.20 7.10.9 7.10.30
	松本歯科大学		非常勤講師	4年生微生物学講義	

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
吉田 康夫	愛知学院大学		非常勤講師	3年生微生物学実習	
今井 藍子	公益社団法人 岐阜県歯科医師会	歯科衛生士再チャレンジ・スキルアップ研修会	講演	岐阜県歯科医師会	8.2.8
	公益社団法人 岐阜県歯科医師会	歯科衛生士スキルアップ研修会	講演	岐阜県歯科医師会	8.2.15
	公益社団法人 日本歯科衛生士会	災害歯科保健業務調整（ロジスティクス）			7.7.1～ 9.6.30
大谷 悦世	岐阜県歯科衛生士会	岐阜県歯科衛生会 総務担当理事	理事		6.4～
	東海地区歯科臨床研究会		幹事		6.9～
	大垣市	大垣市保育者等研修会	講義	中川ふれあいセンター	7.10.29
藤塚 未子	岐阜県歯科衛生士会 西濃支部	役員 支部総会			8.3.18
茂木 七香	大垣市健康福祉部社会福祉課	大垣市災害弔慰金等支給審査委員会	委員	大垣市役所	2025 年度
	岐阜県後期高齢者医療広域連合	岐阜県後期高齢者医療広域連合情報公開・個人情報保護審査会	委員	大垣市役所	2025 年度
	大垣市総務部行政管理課	大垣市行政不服審査会・情報公開審査会・個人情報保護審査会	委員	大垣市役所	2025 年度
	大垣市企画部地域創生戦略課	大垣市地域創生総合戦略推進委員会	委員	大垣市役所	2025 年度
	大垣市男女共同参画推進室	大垣市男女共同参画推進審議会	委員	大垣市役所	2025 年度
	大垣市役所企画部人事課	大垣市メンタルヘルス事業	講義・個別相談	大垣市役所	2025 年度
	大垣市消防組合	健康相談事業（メンタルヘルス）	個別相談	大垣市消防組合	2025 年度
	大垣市	消費者啓発イベント「楽しく知ろうよ！消費生活」（買輩革盟プロジェクト）	イベント	アクアウォーク大垣	7.9.27
	大垣女子短期大学・大垣市子育て総合支援センター	子育てママ大学「子育てに役立つ心理学」	講義	大垣女子短期大学	7.10.2

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
茂木 七香	大垣市保育者等研究推進委員会	中堅研修会「アンガーマネジメントとセルフコントロール」	講演	大垣市役所	7.11.11
	大垣市男女共同参画推進連絡協議会	男女共同参画フォーラムパネル展(TuLiP(大垣女短ジェンダーについて考えるサークル))	イベント	ハートリンク交流広場	7.12.15-8.1.24
	大垣市男女共同参画推進室	国際女性デーの展示 (TuLiP(大垣女短ジェンダーについて考えるサークル))	イベント	大垣市図書館	8.1.27-3.8
	大垣市子育て総合支援センター	子育てまちなかキャンパス「発達心理学で子どもの世界を知ろう！」	講義	キッズピアおおがき	8.2.17

C. 出 前 講 義

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
垣添 忠厚	㈱日本ドリコム	進路ガイダンス（子ども・保育）	分野別説明会	岐阜県立池田高等学校	7.10.29
	㈱さんぼう	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	職業別説明会	清凌高等学校	7.11.26
	垂井町立岩手小学校 PTA	出前講座 5・6 年 PTA 親子研修「睡眠と健康」	親子参加型授業	垂井町立岩手小学校	7.12.1
	㈱さんぼう	進路ガイダンス（幼児教育）	分野別説明会	岐阜県立岐阜城北高等学校	7.12.4
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（幼稚園教諭・保育士）	職業別説明会	岐阜県立大垣商業高等学校	7.12.19
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	職業別体験講座	岐阜県立関有知高等学校	8.2.9
	㈱キッズコーポレーション	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	分野別説明会（聞き比べ）	岐阜県立岐阜城北高等学校	8.2.17
	㈱さんぼう	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	進路説明会「職業体験」	おおぞら高等学院 滋賀キャンパス	8.3.9
	チエルコミュニケーションブリッジ㈱	進路ガイダンス（幼児教育）	分野別模擬授業	滋賀県立長浜北星高等学校	8.3.23
松原 勝己	㈱キッズコーポレーション	進路ガイダンス	分野別説明会	岐阜県立岐阜各務野高等学校	7.6.13
	㈱キッズコーポレーション	進路ガイダンス	分野別説明会	岐阜県立羽島北高等学校	7.10.10
	チエルコミュニケーションブリッジ㈱	進路ガイダンス	模擬授業	近江高等学校	7.10.17
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（幼児教育・保育）	分野別説明会	岐阜市文化センター（啓晴高等学校）	7.12.19
	㈱さんぼう	進路ガイダンス（保育）	分野別説明会	滋賀県立彦根翔西館高等学校	8.3.17
大橋 淳子	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	分野別オープンキャンパス	高山西高等学校	7.5.20
	㈱キッズコーポレーション	進路ガイダンス（幼児教育・保育）	分野別説明会（ブース型）	岐阜県立各務原高等学校	7.6.17
	㈱キッズコーポレーション	進路ガイダンス（保育）	体験授業	岐阜第一高等学校	7.6.24
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	職業別体験授業	岐阜県立郡上北高等学校	7.12.10

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
大橋 淳子	㈱さんぼう	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	系統別説明会	岐阜県立揖斐高等学校	8.2.5
	チエルコミュニケーションブリッジ㈱	進路ガイダンス（幼児教育）	分野別模擬授業	滋賀県立長浜北星高等学校	8.3.23
立崎 博則	㈱TAP	進路ガイダンス（幼児教育・保育）	分野別ガイダンス	岐阜県立羽島高等学校	7.9.10
	㈱さんぼう	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	職業別体験授業	岐阜県立不破高等学校	7.10.14
	㈱キッズコーポレーション	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	学校別説明会	岐阜県立大垣養老高等学校	7.12.15
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	分野別学校説明会【短期大学】	岐阜県立岐阜城北高等学校	7.12.16
	チエルコミュニケーションブリッジ㈱	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	職業理解の為の説明会	岐阜県立岐阜農林高等学校	8.2.9
名和 孝浩	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（保育）	系統・分野別説明会	岐阜県立岐阜城北高等学校	7.7.14
	㈱TAP	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	分野別説明会	岐阜女子高等学校	7.11.6
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（保育・幼児教育・初等教育）	系統・分野別説明会	岐阜各務野高等学校	7.12.1
	㈱さんぼう	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	職業別説明会・職業別体験授業	岐阜県立華陽フロンティア高等学校定時制	7.12.18
	岐阜県立大垣商業高校	子どもの目で世界を見ると、何が変わる？	出前講座	岐阜県立大垣商業高校	8.1.19
岡本 英通	㈱さんぼう	進路ガイダンス（幼児教育・保育）	分野別説明会	岐阜県立不破高等学校	7.5.20
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（幼児教育・保育）	系統・分野別説明会【短期大学】	岐阜県立岐阜農林高等学校	7.11.28
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（大学・短期大学）	系統・分野別説明会	岐阜県立古城高等学校	7.12.1
	㈱さんぼう	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	分野別説明会	岐阜市立岐阜商業高等学校	7.12.15
	㈱キッズコーポレーション	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	学校別説明会	岐阜県立大垣養老高等学校	7.12.16
	㈱ライセンスアカデミー	進路ガイダンス（保育・幼児教育）	分野別マネープランガイダンス	高山西高等学校	8.1.13

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
日原 広一	岐阜第一高等学校	商品開発は想いを伝えること	進路ガイダンス	岐阜第一高等学校	7.6.24
	岐阜県立池田高等学校	商品デザイン開発	進路ガイダンス	岐阜県立池田高等学校	8.6.3
	大垣商業高等学校(定時制)	デザインマーケティング	進路ガイダンス	大垣商業高等学校(定時制)	8.6.18
	愛知県立古知野高等学校(定時制)	デザインマーケティング	進路ガイダンス	愛知県立古知野高等学校(定時制)	7.6.30
	飛鳥未来きずな高等学校	デザインマーケティング	進路ガイダンス	飛鳥未来きずな高等学校	7.9.18
	大垣商業高等学校(定時制)	商品デザイン開発	進路ガイダンス	大垣商業高等学校(定時制)	7.10.10
	私立 富田高等学校	商品デザイン開発	進路ガイダンス	私立 富田高等学校	7.10.17
	岐阜女子高等学校	商品デザイン開発	進路ガイダンス	岐阜女子高等学校	7.11.6
	清凌高等学校	商品デザイン開発	進路ガイダンス	清凌高等学校	7.11.10
	岐阜県立岐阜農林高等学校	商品デザイン開発	進路ガイダンス	岐阜県立岐阜農林高等学校	7.11.28
	岐阜県立岐阜城北高等学校	デザインマーケティング	進路ガイダンス	岐阜県立岐阜城北高等学校	7.12.15
	岐阜県立大垣桜高等学校	デザインマーケティング	進路ガイダンス	岐阜県立大垣桜高等学校	8.1.21
	愛知県立常滑高等学校	デザインマーケティング	進路ガイダンス	愛知県立常滑高等学校	8.1.28
	岐阜県立東濃実業高等学校	デザインマーケティング	進路ガイダンス	岐阜県立東濃実業高等学校	8.2.24
黒田 皇	大垣女子短期大学	第3回子育てママパパ大学 アニメーション講座	演習	大垣女子短期大学 A302	7.7.3
	大垣女子短期大学	音楽総合特講Ⅲ 店内販促グッズデザイン	演習	大垣女子短期大学 B303	7.7.9,7.16
	大垣女子短期大学	令和7年度岐阜県私立大学地方創生推進事業 デッサン入門体験	演習	デザイン美術学科 E105	7.10.5
	岐阜県立羽島高等学校	デザイン・美術分野 進路ガイダンス	進路ガイダンス	岐阜県立羽島高等学校	7.5.14
	長野県阿智高等学校	芸術学(美術・デザイン) 進路ガイダンス	進路ガイダンス	長野県阿智高等学校	7.6.3

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
黒田 皇	岐阜県立岐阜工業高等学校	アニメーターの仕事	進路ガイダンス	岐阜県立岐阜工業高等学校	7.6.13
	愛知県立稲沢緑風館高等学校	職業理解の為の説明会 デザイン	進路ガイダンス	愛知県立稲沢緑風館高等学校	7.9.25
	岐阜県立岐阜総合学園高等学校	美術学部系(美術学とデザインの違い)分野	進路ガイダンス	岐阜県立岐阜総合学園高等学校	7.10.9
	岐阜女子高等学校	模擬授業 芸術学	進路ガイダンス	岐阜女子高等学校	7.10.30
	第一学院高等学校	分野説明 芸術学	進路ガイダンス	ハヤシユナイテッド文化ホール鈴鹿	7.12.2
	滋賀県立長浜農業高等学校	職業説明 デザイン・イラストに携わる仕事	進路ガイダンス	滋賀県立長浜農業高等学校	7.12.11
	滋賀県立長浜北高等学校	模擬授業 芸術学	進路ガイダンス	滋賀県立長浜北高等学校	8.1.26
	岐阜市立岐阜商業高等学校	体験授業 美術・デザイン	進路ガイダンス	岐阜市立岐阜商業高等学校	8.2.12
長久保光弘 (教員と学生)	三重県立四日市農芸高等学校	模擬面接指導・学校別説明会	進路ガイダンス	三重県立四日市農芸高等学校	8.3.13
	神戸町立図書館	「アニメ・ゲーム・Vチューバー」初心者向けキャラクターCGづくり	出前講座	神戸町立図書館 多目的ホール	7.8.3
	㈱キッズコーポレーション	美術・デザイン	高校ガイダンス	私立岐阜第一高等学校	7.11.10
	㈱さんぼう	アニメCG	進路説明会	県立伊香高等学校	7.12.10
	㈱さんぼう	アニメCG	進路説明会	彦根総合高等学校	8.2.12
松永 幸宏	㈱さんぼう	アニメCG	進路説明会	県立伊吹高等学校	8.3.11
	大垣女子短期大学	進学相談会		福岡県博多	7.4.12
	大垣女子短期大学	進学相談会		北海道札幌	7.4.19
		会場ガイダンス		美濃加茂市文化会館	7.5.24
		学校ガイダンス		名古屋市立富田高校	7.6.13
		学校ガイダンス		甲府城西高校	7.7.28
		学校ガイダンス		木曽川高校	7.10.22
		学校ガイダンス		岐阜女子高校	7.10.30
		学校ガイダンス		岐阜農林高校	7.11.28

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
松永 幸宏		学校ガイダンス		岐阜各務野高校	7.12.10
		会場ガイダンス（啓晴高校）		岐阜市文化センター	7.12.19
		学校ガイダンス		岐阜農林高校	8.2.9
		学校ガイダンス		長野県豊科高校	8.2.19
		学校ガイダンス		彦根翔西館高校	8.3.17
		学校ガイダンス		土岐商業高校	8.3.27
		会場ガイダンス（関商工高校）		関市文化会館	8.3.27
菅田 文子	岐阜総合学園 高校	音楽療法について	講義	岐阜総合学園高校	7.5.20
	揖斐高校	音楽療法について	講義	揖斐高校	7.10.17
	大垣養老高校	ピアノの基礎	講義	大垣養老高校	8.2.13
森岡 佐和	㈱さんぽう	府立北かわち阜が丘高等学校 ガイダンス	進路ガイダンス	府立北かわち阜が丘 高等学校	7.11.6
	㈱ライセンス アカデミー	岐阜県立城北高校 ガイダンス	進路ガイダンス	岐阜県立城北高校	7.12.15
松下 健二	安八町長寿会	お口の健康ともの忘れの関係	出前講義	安八町入方農業技術セ ンター	7.9.20
吉田 康夫		高校ガイダンス		木曽川高校	7.5.8
		高校ガイダンス		中津商業高校	7.10.7
		高校ガイダンス		木曽川高校	7.10.22
		高校ガイダンス		津島北飛翔高校	7.10.24
		高校ガイダンス		北陸高校	7.11.5
		高校ガイダンス		岐阜城北高校	8.2.9
	大垣市	なぜ親子間で箸を分ける必要がないのか？	講演	キッズピア大垣	8.12.16
	大垣市	子育てにおけるお口のトラブルとその 解消法	講演	大垣女子短期大学	7.11.6
	滋賀県歯科医 師会	細菌学および予防歯科学的側面からの 観血処置後の医療安全対策とう蝕の重 症化予防策	講演		8.2.25
今井 藍子	㈱さんぽう	進路ガイダンス	分野別模擬 授業	誠信高等学校	7.10.14
	㈱ライセンス アカデミー	進路ガイダンス	職業別体験 講座	岐阜県立関有知高等学校	8.2.9
大谷 悦世	垂井町子育て 支援センター	出前講座	講義	垂井町子育て支援セン ターつくしんぼ	7.12.10

氏 名	主催・共催	題 目	形 式	発表の場	発表年月日
大谷 悦世	㈱さんぼう	進路ガイダンス	進路相談会	岐阜県立岐阜総合学園 高等学校	7.7.3
	㈱ライセンス アカデミー	進路ガイダンス	職業別体験 授業	岐阜県立城北高等学校	7.7.14
藤塚 未子	㈱さんぼう	高校内ガイダンス		飛鳥未来高等学校 名 古屋キャンパス	7.9.11
	チエルコミュニ ケーション ブリッジ㈱	系統分野別説明会		岐阜県立郡上高等学校	7.12.11
	チエルコミュニ ケーション ブリッジ㈱	系統分野別説明会		愛知県立一宮商業高等 学校	8.1.21
茂木 七香	安八町立ふた ばこども園保 護者会	出前講座：子育てに役立つ『発達心理 学 4』の知識	講演	安八町立ふたばこども園	7.5.21
	安八町立保護 者会連合会	出前講座：中央乳幼児学級「子どもの 自己肯定感を高める親子の関わり方」	講演	安八町中央公民館	7.9.17
	大垣女子短期 大学	令和7年度岐阜県私立大学地方創生 推進事業「心理学で知らない「自分」 を発見しよう」	講義	大垣女子短期大学	7.10.5
	東濃地区中小 学校事務職員 研修協議会	出前講座：日常会話に役立つカウンセ リングの知識	講演	オンライン	8.2.4

大垣女子短期大学 紀 要

第 67 号

(非売品)

印刷日	令和 8 年 7 月 31 日
発行日	令和 8 年 7 月 31 日
編 集	図書・生涯学習委員会
発 行	大 垣 女 子 短 期 大 学 大垣市西之川町 1-109 TEL (0584) 81-6811
印 刷	ニホン美術印刷株式会社 大垣市西外側町 2-15 TEL (0584) 78-2171