

ISSN 2758-3724

文化学園大学保育専門学校

# 研究紀要

第 17 号

2025

ISSN 2758-3724

文化学園大学保育専門学校

# 研究紀要

第 17 号

2025

## 研究紀要 第17号

### 目次

潜在的ジェンダー意識測定のための児童版 gFUMIE テストの 開発と保育専門学校学生による予備的検証 —「医師」と「花屋」の性ステレオタイプの測定—	守 秀子 秋田 真 守 一雄	3
The effects of English picture book read-aloud on college students' skills in and attitude toward English	TAKAHASHI, Yuwen	13
保育者養成校による地域の子育て支援 —「あそびの広場」のアンケート調査の結果—	杉村 僚子 戸谷 佳子 高橋 ユウエン 宮原 千秋 下平 正恵	25
「あそびの広場」の展開とその意義 —学生の学び・子どもの育ち・保護者支援の視点から—	宮原 千秋 下平 正恵	37

# 潜在的ジェンダー意識測定のための児童版 gFUMIE テストの

## 開発と保育専門学校学生による予備的検証

— 「医師」と「花屋」の性ステレオタイプの測定 —

Development and Preliminary Validation of the gFUMIE Test for Measuring  
Implicit Gender Stereotypes in Young Children: A Pilot Study with  
Nursery Education College Students Using “Doctor” and “Florist”

守 秀子  
MORI, Hideko

秋田 真\*  
AKITA, Makoto

守 一雄\*\*  
MORI, Kazuo

\*松本大学      \*\*東京農工大学

キーワード： 職業ジェンダーバイアス 職業ジェンダーステレオタイプ

### 要約

本研究では、低学年児童の職業ジェンダーステレオタイプを潜在連想テストと同様の手続きで簡便に測定できる新しい手法として、gFUMIE (gender-FUMIE) テストを開発し、成人版の gFUMIE テストを使ってその妥当性の予備的な確認を行なった。職業ステレオタイプの例として「医師＝男性」と「花屋＝女性」について、保育専門学校生 44 名（男性 5 名女性 39 名）に実施した結果、反応傾向は理論的予測と一致し、「医師」は男性的、「花屋」は女性的な職業ステレオタイプがあることが検出された。今後、男性のサンプルを増やして更なる検討が必要であるが、職業ステレオタイプの検出に成人版 gFUMIE テストが有効である可能性が確認できた。同じ原理に基づく児童版 gFUMIE テストは、職業ステレオタイプの発達の新しい研究手法となることが期待できる。さらに、gFUMIE テストは学校教育場面で簡便に実施できるため、教育・社会心理学的研究やジェンダー平等教育の効果検証への応用も期待できる。

### 1. 背景

ジェンダー平等が社会的課題として注目される一方、顕在的には平等意識を持つ人でも、無意識のうちに性別役割の固定観念を保持していることが報告されている。こうした潜在的ジェンダーバイアスを測定する代表的手法が、Greenwald ら (1998) の潜在連想テスト (Implicit Association Test: IAT) である。しかし、IAT はコンピュータ環境を必要とし、学校教育や大規模調査での活用には制約がある。

この問題を解決するために、Moriら(2008)はIATを紙筆形式に改良し、集団で短時間  
に実施できるFUMIEテストを開発した。FUMIEテストは、潜在的連想をパソコンなしで  
測定できる簡便な方法として、小学生から大学生まで幅広く応用されている。たとえば、  
Akita & Mori (2022)は小学校6年生の社会科の男女平等についての授業で、FUMIEテ  
ストを小学校高学年児童用に改変したもの(秋田ら, 2019)を活用し、男子児童の女性に対  
する潜在イメージが改善することを実証した。Akita & Mori (2023)では、同じ小学校6  
年生について3年後に同様のFUMIEテストを実施することで、女性に対するイメージの  
向上が維持されていることを確認した。

守らは、さらにFUMIEテストを小学校3-4年生用に改訂した(守ら, 2019)。しかし、  
Akita & Mori (2025)はこの小学校3-4年生用FUMIEテストを使って、小学校4年生へ  
の性平等教育の効果の測定を試みたが、授業の前後で有意な潜在イメージの変化を検出す  
ることができなかった。これは、FUMIEテストが小学校3-4学年以下の児童には有効でな  
い可能性を示唆している。それでも、性ステレオタイプの発達について研究を行うためには、  
小学校低学年児童にも使えるような新しい測定手法が必要である。

たとえば、Whitford (2023)はアメリカの小学校2年生を対象にした質的研究において、  
児童がジェンダー平等については肯定的に語る一方で、潜在的には性ステレオタイプの  
思考を保持していることを示した。この知見は、発達初期においてすでに顕在的意識と潜在  
的意識の乖離が生じていることを明らかにし、潜在的態度の測定の必要性を強く示唆して  
いる。

そこで、このような潜在的ジェンダー意識の存在をより簡便にかつ定量的に把握するた  
めの小学校低学年児童にも使えるような紙筆形式のgFUMIE (gender-FUMIE) テストの  
開発を目指すことにした。本研究は、その予備段階として学生対象のgFUMIEテストを試  
作し、その有効性を検討することを目的とした。具体的には、児童版の開発に先立ち、まず  
学生版gFUMIEテストが、理論的に予測される性役割職業ステレオタイプ(「医師=男性」  
「花屋=女性」)を検出できるかを保育専門学校学生を対象に実施し有効性を確認する。

## 2. 目的

小学校低学年向けの性職業ステレオタイプ検出テストgFUMIEテストを開発する。その  
有効性を確認するため、学生版のgFUMIEテストを作成し、「医師」と「花屋」について職  
業ステレオタイプの検出が可能であるかどうかの確認を行う。

## 3. 小学校低学年向けgFUMIEテストの作成

### 3.1 FUMIEテストの原理と利点

新たに開発しようとする性職業ステレオタイプ検出テストは、FUMIEテストを基に、そ  
の原理を残したままで、小学校低学年児童にも遂行できるようなものとするに  
した。FUMIEテストやその大元となった「潜在連想テスト(IAT)」の基本原理は、良い意味の単

語と悪い意味の単語の分類という基本課題と潜在イメージを測定しようとする概念（以下「ターゲット語」と呼ぶ）を強制的に「良い」か「悪い」かに分類させる認知葛藤課題の組み合わせにある。

基本課題には「良い意味の単語」と「悪い意味の単語」が使われ、回答者はそれらの単語の意味が「良い」か「悪い」かを判断して「○」と「×」をつけることが求められる。この基本課題で使われる単語は、あらかじめ良い意味か悪い意味かが明らかであるようなものを選別したものである。そこで、回答者はほぼ自動的にこの分類課題を遂行することになる。

この基本課題の中に「ターゲット語（たとえば「数学」）」を混入させ、「ターゲット語」を「良い意味」に分類させたり「悪い意味」に分類させたりするのが認知葛藤課題である。ここで、たとえば「数学」に対し良いイメージを持っている回答者は、それを「悪い意味」に分類させられる場合には、認知的な葛藤が生じるはずである。そして、その結果として回答に要する時間が「数学」を「良い意味」に分類する場合よりもわずかながら遅くなる。逆に「数学」に対し悪いイメージを持っている回答者は、それを「良い意味」に分類する課題で認知的葛藤を生じさせ、結果的に回答に要する時間が長くなるであろう。

これを逆に考えると、特定の「ターゲット語」について「良い意味」か「悪い意味」かに分類させたとき、「良い意味」に分類する方が速くできる回答者はそのターゲット語に良いイメージを持っていると考えることができることになる。反対に、「悪い意味」に分類する方が速い場合は、回答者はターゲット語に悪いイメージを持っているとみなすことができる。

そこで、IAT では回答ごとに反応時間を ms 単位で計測し、ターゲット概念に対する潜在イメージを測定する。一方、FUMIE テストでは「良い意味」に分類する課題と「悪い意味」に分類する課題を行ごとに替え、各行 20 秒間での作業量（○×をつけた単語数）を調べる。単語ごとの反応時間は「20 秒/単語数」で求められることになるが、この計測方式の利点は、多数の回答者でも一斉にテストが実施できることにある。FUMIE テストは学校教育場面でもクラス単位で、用紙を配って 20 秒ごとの計測をするだけで簡便に実施が可能である。

### 3.2 小学生向け FUMIE テストの開発と限界

FUMIE テストは学校などでも簡便に実施できる利点があるが、基本課題に使われる単語（評価語）が漢字で表記されているため、小学生には実施できない。そこで、小学校高学年児童でも理解できるような評価語を選び直したり（秋田ら, 2019）、さらには、評価語をひらがな表記にしたり（守ら, 2019）といった試みがなされてきた。しかし、守ら（2019）の開発した「小学校 3 年生用 FUMIE テスト」を用いた小学 4 年生対象のジェンダー教育効果の検証実験では期待された女性イメージの向上を検出できなかった（Akita & Mori, 2025）。小学校中低学年向けの潜在イメージ測定には、評価語の選び直しだけでなく、低年齢者向けのさらなる工夫が必要と思われる。

### 3.3 ジェンダーバイアスを直接に探る FUMIE テストの開発

Akita & Mori の一連の研究 (Akita & Mori, 2022; 2023; 2025) では、小学生に対しジェンダー平等についての授業を行い、その前後での女性への潜在イメージの変化を計測していた。潜在イメージの変化が検出できなかった Akita & Mori (2025) では、職業ステレオタイプについての授業を小学校 4 年生に対して行い、男女平等意識の変化を FUMIE テストで検出しようとして失敗した。むしろ、低年齢児のジェンダー意識を探るためには、子どもたちがどんなジェンダー理解をしているのかを調べるべきだったのかもしれない。

そこで、本研究では FUMIE テストの基本原理や簡便性といった利点を保持しつつ、ジェンダーバイアスを直接に探ることができるような測定手法を開発することとした。基本課題としては、「良い・悪い」の分類ではなく、男か女かの分類課題を用いる。この分類課題は、「おかあさん」「おとうさん」「おばあさん」「おじいさん」などの家族呼称語を使えば、低学年児童でも遂行可能と思われる。さらに、良い・悪いの判断ではないので、○×の代わりに単語の左右にイラストで「男」と「女」を示し、左右のどちらかに○をつける形式にする。左右の回答欄は「男」は水色「女」はピンクにすることで、男女が直感的にわかるようにもした。FUMIE テストのように分類する単語に直接○や×をつけるのではなく、左右の回答欄に○をつける形式にすると、FUMIE テストのように横に単語を配置するのでは不都合である。そこで、この新たなテストでは単語を縦に並べる形式に変更した。

FUMIE テストの認知葛藤課題に相当する職業ステレオタイプ測定課題は「医者」や「花屋」などの職業をひらがなで提示し、それを「男」に分類するか「女」に分類するかの指示は、パワーポイントのスライドにイラストで「男の医者」か「女の医者」（「男の花屋」か「女の花屋」）を提示するという方法をとる。「花屋さんは女の人だ」と考えている子どもにとっては、「花屋」を「男」に分類することは認知葛藤課題となるはずである。そこで、そういう子どもの場合は、課題遂行に余分な時間がかかり、結果的に作業量が少なくなると予想できる。

### 3.4 小学生向け gFUMIE テストの試作

上記のような改良点を加えて、低学年児童の職業ステレオタイプを測定できるようなテストを試作し、用紙には「テスト」という言葉を避けて「おとこ・おんな・げーむ」とタイトルをつけた（資料 A 参照）。

## 4. 成人向け gFUMIE テストの有効性の検証

小学校低学年児童向け gFUMIE テストは期待通りに職業ステレオタイプの検出に有効だろうか。そのためには、実際に低学年児童に対して gFUMIE テストを実施してみればよいわけであるが、低学年児童で実施してみる前に、gFUMIE テストの成人版を用いて保育専門学校学生を対象にして有効性の検証を試みた。

#### 4.1 参加者

長野市内の保育専門学校生 49 名（男性 6 名，女性 43 名，平均年齢 22.0 歳）が参加した。研究目的を説明し，インフォームド・コンセントを得たうえで授業時間内に実施した。テスト用紙の提出をもって，参加への同意の意思表示がなされたものとした。

#### 4.2 教材および手続き

職業ステレオタイプが想定される「医師」と「花屋」について測定ができるような成人用の gFUMIE テストを作り，B4 サイズ 1 枚に印刷し，「医師」と「花屋」について連続で実施した。成人用の gFUMIE テストは家族呼称語や職業を漢字表記にし，行数と列数を増やした（資料 B 参照）。

**基本分類課題：** 左右に「男」「女」のラベルを印刷し，縦に男女の家族呼称（「父」「母」「兄」「姉」など）を並べ，各用語の性別を判断し，左右に丸をつけることで分類する作業を基本分類課題とした。「練習」として 1 列目にはこれら家族呼称だけが並べられた課題を遂行させた。

**職業ステレオタイプ測定課題：** 2 列目から 7 列目までの 6 列分には，上記の家族呼称用語の中に「医師」を，8 列目から 13 列目までの 6 列分には「花屋」をランダムに挿入し，列ごとに「女性医師」か「男性医師」かをパワーポイント上にイラストで示して，家族呼称語と同様に性別による分類をさせた。「花屋」についても同様のイラストを用意した（図-1 参照）。

テスト用紙には 14 列目まで印刷し，最終列は使わないで終了することで，終末努力を避ける工夫をした。

**実施手続き：** 「教示」＋「練習」＋「医師」課題＋「花屋」課題＋謝辞をパワーポイントで視覚的に提示できるようにし，実施者が口頭で指示を出しながら実施した。「練習」を含め，各課題の遂行時間は 20 秒間とし，パワーポイントの自動計測機能を活用した。



図-1 「女性医師」（左）と「男性花屋」（右）のイラストを用いた教示スライド

すべての課題の終了後に謝辞のスライドを提示し、性別と年齢欄への記入を求めた。ただし、年齢については記入を希望しない場合には記入しなくてもかまわないことを伝えた。最後に、テスト用紙の提出をもって参加に同意する意思表示に替えることを伝えて用紙の回収を行なった。以上を教室内で一斉に実施し、所要時間は説明を含めて約10分間であった。

## 5. 結果

**自由意志による参加：** 参加した49名全員が参加に同意し、用紙を提出した。

**測定指標：** 「医師」および「花屋」について、男性と女性での課題ごと作業量（丸をつけた単語数）を数え、それぞれ3行分を合計して1分間（60秒間）あたりの作業量を計算した。この作業量に基づいて、以下の式により、IGB（Implicit Gender Bias）スコアを算出した。IGB<sub>100</sub>スコアは男女条件での差を100語分について分類課題を行なった場合に換算したものに相当する。IGB<sub>100</sub>が正の数値となる場合は、当該職業には男性へのバイアスが、負の数値は女性へのバイアスがあることを示す。

$$\text{IGB}_{100} = \frac{(\text{男性分類課題作業量} - \text{女性分類課題作業量})}{(\text{男性分類課題作業量} + \text{女性分類課題作業量})} \times 100$$

**不完全データの除外：** 女性参加者1名は指示通りに分類課題が実施できていなかったため、以下の分析からは除外した。また、「FUMIEテスト標準実施マニュアル(内田・守, 2018)」に準拠して、IGB<sub>100</sub>スコアが平均より2SD以上外れた4名の参加者のデータも以下の分析から除外した。その結果、男子5名、女子39名について以下の分析を行なった。

**IGBスコアの分析：** 「医師」「花屋」それぞれのIGB<sub>100</sub>スコアについて、44名の平均を求めた(図-2参照)。その結果、「医師」については男性に分類する課題の方がわずかながら速く、「花屋」については女性に分類する課題の方が速くできることがわかった。個人差があるので、44名の平均値と標準偏差から標準誤差を計算し、95%信頼区間を求めると「医師」では $-0.56 < 1.72$ 、「花屋」では $-5.69 < -3.50$ となった。このことから「花屋は女性」という職業ステレオタイプがあることが統計的にも明らかとなったが、「医師」については信頼区間が0を跨ぐことから、性別の職業ステレオタイプは有意ではなかった。

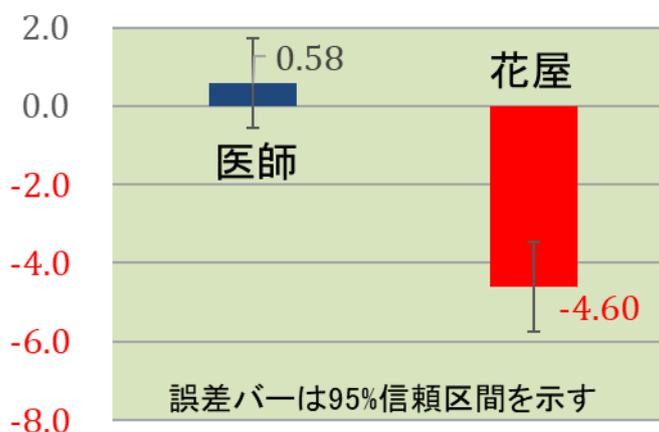


図-2 「医師」と「花屋」のIGB<sub>100</sub>値と95%信頼区間

## 6. 考察

本研究で開発した gFUMIE テストは、「花屋＝女性」という職業ジェンダースtereotypeを検出できることがわかった。一方、予想された「医師＝男性」という職業stereotypeの検出はできなかった。これは現代の学生たちにはそうした職業stereotypeが存在しないことを意味しているのかもしれない。今後は、幅広い年齢層を対象に gFUMIE テストを実施し、高齢者には存在している医師の職業stereotypeが若者では消失していることを確認したい。

「花屋＝女性」という職業stereotypeが検出されたのは、参加者のほとんどが女性であったためかもしれない。本来なら、男性の参加者をもう少し増やして男女別の職業stereotypeについての検証を行うべきであったが、保育専門学校生はまだ女性が大半を占めていて、そうした検証ができなかった。大学生など男女比率に大きな偏りのないサンプルを用いて、gFUMIE テストの有効性の確認をしていきたい。

本テストは実施が容易で、5分以内に集団実施できることから、教育現場や心理学的調査における潜在意識測定の導入ツールとして有用である。今後は小学校低学年児童用の gFUMIE テストについても、実際に低学年児童を対象に実施して、その有効性を確認する予定である。

## 7. 結論

性stereotypeの発達について調べるための小学校低学年用 gFUMIE テストを FUMIE テストを改変して作成した。さらに、実際に小学校低学年児童に対してこの gFUMIE テストを実施する前に、成人用の gFUMIE テストで gFUMIE テストの有効性の検証を試みた。保育専門学校生 44 名に実施した結果、試作された gFUMIE テストによって「花屋」には女性的な職業stereotypeが存在することを検出することができた。今後は、小学校低学年児童に対して gFUMIE テストを実施し、低年齢の子どもにも有効であることを確認したい。

## 文献

- Akita, S. & Mori, K. (2022). How implicit image of woman changed in Japanese sixth-grade children after a gender equality education lesson. *Journal of Social Studies Research*, 46, 153-159.
- Akita, S. & Mori, K. (2023). Implicit image of women improved in Japanese children after gender equality education and maintained three years later. *SN Social Sciences*, 3, 69-76. doi:10.1007/s43545-023-00655-1
- Akita, S. & Mori, K. (2025). An Experimental Assessment of Gender Equality Lessons for Japanese 4th Graders. *Research in Social Sciences*, 8 (3), 1-10.

- 秋田真・對馬秀孔・齋藤敏一・守一雄 (2019). 小学 6 年生版集団式潜在連想テストの試作と実践 『松本大学研究紀要』 第 17 号, 165-173.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480.
- 守一雄・松本衿奈・唐澤勇利・江島正芳・牟禮晶絵・内田昭利 (2019). 小学 3 年生版集団式潜在連想テストの作成 『教育総合研究』 (松本大学) 第 3 号, 165-174.
- Mori, K., Uchida, A., & Imada, R. (2008). A paper-format group performance test for measuring the implicit association of target concepts. *Behavior Research Methods*, 40(2), 546–555.
- 内田昭利・守一雄 (2018). 「FUMIE テスト標準実施マニュアル」, 内田昭利・守一雄 『中学生の数学嫌いは本当なのか：証拠に基づく教育のススメ』 北大路書房, 2018 に収録.
- Whitford, A. (2023). Investigating the Implicit: An Exploration of Elementary Students' Conceptions of Gender. In S. L. DeZutter (Ed.), *International Perspectives on Educating for Democracy in Early Childhood* (pp. 134–152). Routledge.

資料 A : 児童版 gFUMIE テスト

おとこ・おんな・げーむ 【やりかた】それぞれのことばが「おとこ」か「おんな」か○をつけておしえてね

れんしゆう	1	2	3	4	5
1	おかあさん	おばあさん	おねえさん	おとうと	いもうと
2	おとうさん	おいしやさん	おかあさん	おいしやさん	おかあさん
3	いもうと	おとうと	おいしやさん	おじいさん	おいしやさん
4	おじいさん	おじいさん	おばさん	おばさん	おとうさん
5	おにいさん	おいしやさん	おとうさん	おいしやさん	いもうと
6	おばあさん	おばさん	おいしやさん	おねえさん	おいしやさん
7	おとうと	おねえさん	おねえさん	おかあさん	おじいさん
8	おじいさん	おいしやさん	いもうと	おいしやさん	おにいさん
9	おぼさん	おかあさん	おいしやさん	おぼさん	おいしやさん
10	おねえさん	おぼさん	おかあさん	おとうさん	おぼあさん
11	おかあさん	おいしやさん	おとうさん	おいしやさん	おとうと
12	おぼさん	おとうさん	おいしやさん	おねえさん	おいしやさん
13	おとうさん	おねえさん	いもうと	いもうと	おじいさん
14	おねえさん	おいしやさん	おじいさん	おいしやさん	おぼさん
15	いもうと	いもうと	おいしやさん	おかあさん	おいしやさん
16	おかあさん	おかあさん	おにいさん	おとうさん	おねえさん
17	おとうさん	おいしやさん	おぼあさん	おいしやさん	おにいさん
18	いもうと	おとうさん	おいしやさん	いもうと	おいしやさん
19	おじいさん	いもうと	おとうと	おじいさん	おじいさん
20	おぼあさん	おいしやさん	おにいさん	おいしやさん	おぼあさん
21	おとうと	おじいさん	おいしやさん	おにいさん	おいしやさん
22	おじいさん	おにいさん	おぼさん	おぼあさん	おとうと
23	おぼさん	おいしやさん	おねえさん	おいしやさん	おじいさん
24	おぼさん	おぼあさん	おいしやさん	おとうと	おいしやさん

資料 B : 成人版 gFUMIE テスト

gFUMIE (2025) 【やり方「始め」の合図で、上から下に、それぞれの言葉が「男」か「女」かに従って左右の欄に○をつけてください。「やめ」の合図で作業をやめてください。

練習	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	性別	
1	母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
2	父	母	祖母	父	母	祖母	妹	女							
3	妹	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
4	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
5	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
6	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
7	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
8	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
9	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
10	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
11	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
12	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
13	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
14	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
15	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
16	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
17	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
18	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
19	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
20	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
21	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
22	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
23	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
24	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
25	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
26	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
27	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
28	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
29	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
30	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
31	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
32	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
33	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
34	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
35	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
36	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
37	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
38	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
39	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
40	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
41	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
42	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
43	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
44	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
45	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
46	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
47	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
48	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							
49	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	男							
50	祖母	父	祖母	父	母	祖母	妹	女							

The effects of English picture book read-aloud  
on college students' skills in and attitude toward English

保育専門学校生の英語絵本の読み聞かせ経験による  
英語学力向上と英語に対する意識変化

TAKAHASHI, Yuwen

高橋 ユウエン

Keywords: English picture books, read aloud, English, academic skills, attitude

キーワード：英語絵本、読み聞かせ、英語、学力、意識

日本語要約：

本研究では、保育専門学校生向けの英語授業で英語絵本を取り入れ、読み聞かせなどの活動を通して、英語学力と英語への態度・意識の変化について調べた。英語学力は、リスニング・テストと筆記試験を4月、9月、翌年の3月計3回；意識調査は、10月と3月計2回行った。その結果、英語絵本の読み聞かせ経験によって、英語学力向上や英語への態度改善に効果は見られなかったが、英語絵本に対して、ポジティブな態度が見られた。

English picture books have been used in college-level English classes for various purposes. For example, graded reader books were used as extensive reading materials in remedial English classes to raise the reading level of college students (Makino, 2012; Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011). Picture books written for young children were introduced as teaching materials for elementary school English activities classes to train college students who planned to become teachers (Kodama & Kidd, 2014; Takeshita, Murakami, Yanagisawa, Mori, & Suzuki, 2005). Picture books were also used in English classes for students in early childhood education programs as motivating learning materials of English (Joichi, 2015; Kombu, 2015; Komiya, 2003; Sugimoto, 2022). College students, in general, responded positively to English picture books. They showed improvement in vocabulary (Makino, 2012) and reading level (Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011). Students also reported having more positive

attitude toward English and toward reading English story books aloud (Joichi, 2015; Kodama & Kidd, 2014; Kombu, 2015; Sugimoto, 2021). After reviewing research on using picture books in college-level English classes, Takahashi, Shimodaira, Miyabara, & Terasawa (2023) concluded that English picture books are effective materials for learning English at the college level; and students showed improvements in English skills as well as in attitude toward reading English.

Attempting to replicate the motivational effects in prior research, Takahashi, Shimodaira, Miyabara, & Terasawa (2024) introduced English picture book read aloud activity in the English Communication class for college students in an early childhood education program. They found that, similar to prior studies, most students showed positive attitude toward English picture books and picture book read aloud. However, for general English skills such as writing and listening, only a small number of students showed positive change in attitude toward English, suggesting the attitudinal changes were localized to picture books and reading aloud.

Even though picture books used in college English classrooms for students in early childhood education programs were mostly for motivational purpose, it would be desirable if English picture books can also improve their English skills. The Ministry of Education (2016) encouraged the use of English picture books for teaching English in elementary schools, stating that students would be able to experience the sound and rhythm of English and obtain understanding of English language and culture through picture book read aloud activities. Prior research had reported gains in English skills (Makino, 2012; Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011). However, all those studies used graded reader books, rather than English picture books written for native English-speaking young children, in remedial English classes. Can English picture book read aloud experience improve English skills of college students studying in early childhood education programs and student attitude toward English? The main purpose of this study was to examine the effects of English picture book read aloud experience on the listening and reading skills of college students studying in an early childhood education program. Attitude toward English and English picture books were also examined.

## Method

### Participants

Participants were freshmen ( $n = 25$ ; male = 2, female = 23) taking a required English communication class at a two-year technical college for aspiring kindergarten teachers and caregivers. No gender differences were expected; therefore, data were

analyzed without separating by gender.

### Class Content

“English Communication” is a year-long class which is divided into two semesters: the first semester lasts from April to September, and the second semester lasts from October to March of the next calendar year. English picture books were incorporated only in the second semester. For the English picture book read aloud activity, the instructor first introduced English picture books by using a document camera. The instructor showed the illustrations on the pages and read the picture book aloud to students. After the initial introduction and read-aloud, students were divided into small groups. Each group was given a copy of the book, and students were to look up words and expressions that they did not understand with their group mates. The words and expressions looked up by students were collected and compiled into handouts which were later distributed to students. Next, students practiced reading with the instructor. The instructor read and presented pointers for read-aloud while students read after the instructor. The read-aloud practice was repeated 3~4 times to ensure that each student practiced reading aloud with the book at least once. Finally, students practiced reading to each other in small groups.

A total of six English picture books (see Table 1) were introduced in the semester. The books were chosen because they were written with easy words and expressions, had colorful illustrations, and have been used in other college English classrooms (Kodama & Kidd, 2014; Kombu, 2015).

Table 1  
English Picture Books Used in Class

---

Carle, E. (1969). <i>The very hungry caterpillar</i> . NY: World Publishing Company.
Christelow, E. (2004). <i>Five little monkeys jumping on the bed</i> . NY: Clarion Books.
Emberley, E. (2005). <i>Go away, big green monster!</i> NY: LB kids.
Katz, K. (2002). <i>Excuse me! A little book of manners</i> . NY: Grosset & Dunlap.
Litwin, E., & Dean, J. (2010). <i>Pete the Cat: I love my white shoes</i> . London: HarperCollins.
Martin, B., & Carle, E. (1967). <i>Brown bear, brown bear, what do you see?</i> NY: Doubleday & Company.

---

## Assessments

**Tests of English Skills.** English skill tests were administered to students at three time points: the beginning of the academic year (April, Pretest 1), the end of the first semester (September, Pretest 2), and at the end of the second semester (March of the next calendar year, Posttest). To examine the change in student English skills, questions from a study book (Seibidou, 2024) for EIKEN Level 5 of the years 2022-2023 were used. Each test included two parts: a listening test (15 questions, about 10 minutes) and a reading/grammar test (15 questions, time limit = 15 minutes). Listening tests were administered first. The CD included in the study book was used as the audio source. Illustrations for the questions were photocopied, cut and pasted onto paper to create the test booklet. The reading tests were administered after the listening tests. Students were told that they have 15 minutes to complete the questions. The three English tests were assumed to be equivalent in difficulty level because they were taken from the same level of EIKEN past questions. The tests yielded three scores for each student: Listening score, Reading score, and Total score. Total score is the sum of the listening and the reading scores.

**Attitudinal measures.** To measure the change in attitude toward English, attitudinal questionnaires were administered twice in the second semester. A questionnaire (pre-test) inquiring students' experience and attitude toward English and toward picture books in Japanese and in English was administered at the beginning of the semester. Another questionnaire (post-test) about student's attitude toward English and English picture books was administered at the end of the semester.

## Results

The results on changes in English skills were reported first, followed by reports on changes in attitude toward English and attitude toward English picture book read aloud.

### Changes in English Skills

Scores from a total of 14 students were used in analyses, after removing scores of 9 students who consistently scored at or near the maximum score and 2 students who scored uncharacteristically low on the second pretest. The means and standard deviations of test scores were reported in Table 2. The maximum score was 15 for the Listening and the Reading tests, and 30 for the Total score.

Table 2  
Means and (Standard Deviations) of English Test Scores (N = 14)

Test	Listening	Reading	Total
Pretest 1: April	8.93 (2.59)	7.93 (3.08)	16.86 (5.11)
Pretest 2: Sept	11.71 (2.33)	10.0 (2.72)	21.71 (4.27)
Posttest: March	11.21 (2.58)	11.93 (2.89)	23.14 (4.50)

Changes in English skills were examined using dependent t-tests. Comparisons of scores between the two pretests showed that students improved their overall English skills in the first semester ( $t(13) = 3.29, p = .006$ ). The improvements were observed in both listening ( $t(13) = 3.32, p = .006$ ) and reading ( $t(13) = 2.25, p = .043$ ) skills. Students, on average, showed statistically significant improvements in their reading and listening skills at the end of the first semester, before experiencing English picture book read aloud.

Changes in English skills that may be attributed to the experience with English picture book read aloud were examined by comparing the scores between Posttest and Pretest 2. Improvements were observed in reading test scores ( $t(13) = 2.93, p = .012$ ) but not in listening scores ( $t(13) = -0.81, p = .433$ ), nor in total scores ( $t(13) = 1.43, p = .176$ ). Descriptive statistics showed that while there was an increase in the average reading score from Pretest 2 (mean = 10.00) to Posttest (mean = 11.93), there was a slight and non-statistically significant decrease in the listening score (mean  $_{\text{Pretest 2}} = 11.71$ , mean  $_{\text{Posttest}} = 11.21$ ). The experience with English picture books appeared to have little or no effect on students' English skills.

#### Changes in Attitude toward English

The number of responses available for analyses on attitude varied due to absences and missing data. Therefore, percentages of responses are reported in conjunction with frequencies to provide a frame of reference.

Students were asked the same six questions about their attitude toward English and perceptions of their own English skill levels in pretest and posttest questionnaires. Students were asked to rate, on a 5-point scale, how much they agree or disagree with these six statements. Due to absence, the number of students completed the pretest was 20 while the number of students completed the posttest was 25. The frequencies and percentages of responses to these statements were reported in Table 3.

Table 3  
Frequency and Percentage of Responses on Attitude toward English and Self  
Perception of English Skills (N pretest = 20, N posttest = 25)

	Strongly Disagree	Disagree	Neither Agree Nor Disagree	Agree	Strongly Agree
Statement 1: I like English.					
pretest	5 (25%)	3 (15%)	4 (20%)	6 (30%)	2 (10%)
posttest	4 (16%)	4 (16%)	8 (32%)	6 (24%)	3 (12%)
Statement 2: I can catch daily conversation.					
pretest	3 (15%)	10 (50%)	5 (25%)	0	2 (10%)
posttest	5 (20%)	8 (32%)	7 (28%)	4 (16%)	1 (4%)
Statement 3: I can express my thoughts in English conversations.					
pretest	8 (40%)	6 (30%)	3 (15%)	3 (15%)	0
posttest	9 (36%)	10 (40%)	5 (20%)	0	1 (4%)
Statement 4: It is easy to understand English textbooks.					
pretest	6 (30%)	6 (30%)	3 (15%)	4 (20%)	1 (5%)
posttest	5 (20%)	9 (36%)	9 (36%)	1 (4%)	1 (4%)
Statement 5: I am poor at writing in English.					
pretest	1 (5%)	1 (5%)	3 (15%)	7 (35%)	8 (40%)
posttest	0	0	5 (20%)	10 (40%)	10 (40%)
Statement 6 : It is difficult to read English aloud.					
pretest	1 (5%)	4 (20%)	2 (10%)	5 (25%)	8 (40%)
posttest	1 (4%)	5 (20%)	4 (16%)	9 (36%)	6 (24%)

The changes in attitude toward English were examined by comparing responses on the pretest and the posttest questionnaires for each student. Those who responded in the same way were considered as “no change,” those who changed in a positive manner were considered as “improved” in their attitude, and those changed in a negative manner were considered as “declined” in their attitude. The changes in attitude toward English were reported in Table 4. Due to absence, responses from 19 students were available for both questionnaires.

Table 4  
 Percentage of Students' Changes in Attitude Toward English (N = 19)

Statement	No change	Improve	Decline
1. I like English.	57.89%	21.05%	21.05%
2. I can catch daily conversation.	47.37%	26.32%	26.32%
3. I can express my thoughts in English conversations.	47.37%	21.05%	31.58%
4. It is easy to understand English textbooks.	36.84%	26.32%	36.84%
5. I am poor at writing in English.	63.16%	15.79%	21.05%
6. It is difficult to read English aloud.	52.63%	36.84%	10.53%

As shown in Table 4, about half of the students did not change their responses from pretest to posttest. The percentage of students who did not change their responses ranged from 36.84% to 63.16%. The highest percent (63.16%) of “no change” was in responding to the statement “I am poor at writing in English.” The statement had the fewest “no change” (36.84%) was “It is easy to understand English textbooks.”

Of those who changed their responses, students showed changes in the negative, or decline, direction in more statements. On two out of the six statements (“I like English” and “I can catch daily conversation”), students were evenly divided on changing their attitude in the positive and the negative directions. On three questions (“I can express my thoughts in English conversations,” “It is easy to understand English textbooks,” and “I am poor at writing in English”), more students showed a decline in their attitude. For only one statement (“It is difficult to read English aloud”), more students changed in the positive direction than those who changed negatively.

To summarize, about half of the students changed their attitude toward various aspects of their own English abilities. More negative changes were observed than positive changes in attitudes. The most positive change in attitude was observed in their confidence in reading aloud.

#### Attitude Toward English Picture Books

Responses to the end-of-semester attitudinal questionnaire were summarized below. The frequencies and percentages of responses on 15 attitudinal statements were reported in Table 5. These statements were categorized into three themes: (a) interest in English picture books, (b) features of English picture books, and (c) future behaviors.

Due to the small number of responses for certain answers, negative responses, i.e., “Disagree” and “Strongly Disagree,” were combined. The same calculations were also performed for positive, or “Agree” and “Strongly Agree,” responses.

Table 5  
Attitudes toward English Picture Books in Posttest Questionnaire (N = 25)

Theme: Interest in English Picture Books	SD+D	N	SA+A
1. I am interested in English picture books.	6 (24%)	2 (8%)	17 (68%)
2. I do not want to read anything in English, even it is a picture book.	10 (40%)	7 (28%)	8 (32%)
7. I would not have read English picture books had it not for class assignments.	5 (20%)	3 (12%)	17 (68%)
12. It is fun to read English picture books.	2 (8%)	7 (28%)	16 (64%)
Theme: Features of English Picture Books			
3. The drawings and illustrations in English picture books are beautiful.	1 (4%)	2 (8%)	22 (88%)
4. It is difficult to understand the cultural parts of English picture books.	9 (36%)	12 (48%)	4 (16%)
5. The English expressions in English picture books are easy to understand	2 (8%)	9 (36%)	14 (56%)
6. Because of drawings and illustrations, it is easy to imagine the contents of English picture books.	1 (4%)	4 (16%)	20 (80%)
13. It is difficult to understand English picture books.	4 (16%)	6 (24%)	15 (60%)
Theme: Future Behaviors			
8. I want to read English picture books even after the English classes are finished.	2 (8%)	7 (28%)	16 (64%)
10. I want to read English picture books to my own children.	1 (4%)	5 (20%)	19 (76%)
11. In the future, I want to do English picture books read-aloud at preschools.	3 (12%)	4 (16%)	18 (72%)
14. I want to recommend English picture books to friends and juniors.	2 (8%)	13 (52%)	10 (40%)

Theme: General Attitude

9. Reading English picture books helped improving my English language skills.	0	7	18
		(28%)	(72%)
15. The experience of reading English picture books is helpful for working in preschools in the future.	0	2	23
		(8%)	(92%)

Note: SD = strongly disagree, D = disagree, N = neither agree nor disagree, A = agree, SA = strongly agree

Results showed that, overall, students had good experience from and positive attitude toward English picture book read-aloud. More than half of the students (68%) reported to be interested in English picture books and have had fun reading them (64%). They also said the illustrations in English picture books were beautiful (88%) and helpful in promote understanding of the story content (80%). Though 60% of students agreed that English picture books were difficult to understand, almost equal number of them (56%) also agreed that English expressions in picture books were easy to understand. About 2 in 3 students (64%) wanted to continue reading English picture books even after the class ended. More than 3 in 4 students, or 76%, reported wanting to read English picture books to their own children, and almost equal number of them, or 72%, wanted to do English picture book read aloud in childcare facilities in the future. The percent of students reported wanting to recommend English picture books to their friends or juniors was smaller at 40%. When asked about the experience with English picture books in general terms, students were overwhelmingly positive: 72% of students agreed that reading English picture books helped enhancing their English skills and 92% of students agreed that the experience is good for working in childcare facilities in the future. No students disagreed or strongly disagreed with these two statements. In sum, most students had a good experience and held a positive attitude toward reading English picture books.

### Conclusion and Discussion

The effects of English picture book read-aloud on college students' English skills and attitude toward English were examined in this study by analyzing changes in English skill test scores and responses on attitudinal questionnaires before and after the read aloud activities. Students increased their reading and listening skill scores prior to the incorporation of English picture books in the classroom. After experiencing English picture books, further increase in reading scores was observed while a slight decrease in

listening scores was obtained. The experience of English picture book read-aloud appeared to have no influence on students' English skills. It was especially surprising that the listening scores decreased slightly after experiencing English picture book read-aloud when it was believed to increase listening skills instead. Students' increase in skill scores was probably attributable more to classroom learning than to the English picture book experience.

Despite that most students improved their scores on English skill tests, many students gave a lower rating on their own English skills on the post attitudinal questionnaire. The only area they gained somewhat more positive feelings was on reading aloud. This result suggested that the experience of English picture book read-aloud was not generalized to other areas of English skills such as writing and speaking.

Looking only at the changes in skill scores and attitudinal responses, it appeared that students did not benefit from the experience of English picture book read-aloud. The gain in reading scores could not be attributed to the experience exclusively, and the lack of increase in listening scores was also difficult to explain. Attitude toward various aspects of English skills was either unchanged or more likely to change in a negative direction, except for the attitude toward reading aloud. In conclusion, the experience of English picture book read aloud was not effective in changing, or improving, students' English skills nor their attitude toward English in general.

The results from this study were different from what were found in prior studies which reported improvement in English skills (Makino, 2012; Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011) and positive attitude changes toward English in college students after they had experienced English picture books in English classes (Joichi, 2015; Kombu, 2015; Komiya, 2003; Sugimoto, 2022). However, the results of this study were similar to an earlier study by the same author at the same institution (Takahashi et al., 2024). It is necessary to further examine the differences in how English picture books were used in the classrooms and in how student attitudes were measured in order to understand the discrepancies among the studies.

The attitude toward English picture books and read aloud was generally positive and was consistent with findings of prior studies (Joichi, 2015; Kombu, 2015; Komiya, 2003; Sugimoto, 2022; Takase, 2008; Takase & Otsuki, 2011; Takahashi et al., 2024). Students reported having enjoyed the stories and the illustrations; agreed that English picture books helped improving English skills, and would be useful for future jobs. They showed enthusiasm in doing read-aloud in the future, whether reading the books on their own, reading to their own children, or reading at their workplaces. These positive responses showed that students enjoyed reading picture books in

English and were confident enough to continue reading books aloud at home and at work.

Although the read aloud experience did not improve students' English skill levels nor their attitude toward English itself, the experience was valuable in that it offered knowledge and experience which students had not had in school English education before entering college. The picture books were fun and enjoyable; they are also tools which students can use in their future. Therefore, it is recommended that English picture book read-aloud activity continues to be incorporated in English classes in preservice teacher training programs.

### References

- 城一 道子 (2015). 英語絵本の読み聞かせに対する学生の態度 —教員養成課程における試み— 教育総合研究：江戸川大学教職課程センター紀要, 3, 1-10.
- 小玉 容子・キッド ダスティン (2014). 短期大学における幼児・児童向け英語教育の実践：教材研究と学生の学びについて 島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要, 52, 187-194.
- 小宮 富子 (2003). 保育系学生を対象とする英語翻訳指導と異文化理解教育統合の試み JACET 中部支部紀要(1), 35-49.
- 昆布 孝子(2015). 幼児教育学科における英語学習 —保育英語と英語絵本— 紀要, 171-186. [naragakuen.repo.nii.ac.jp](http://naragakuen.repo.nii.ac.jp)
- 牧野 真貴 (2012). リメディアル教育対象クラスにおける英語絵本読書の実践報告 —読書意欲と語彙に注目して— 近畿大学教養・外国語教育センター紀要・外国語編, 2(2), 281-293.
- 文部科学省 (2016). 中学年を対象とした、絵本活用に関する基本的な考え方  
Retrieved from  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/icsFiles/afiedfile/2016/05/02/1370109\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/icsFiles/afiedfile/2016/05/02/1370109_1_1.pdf)
- 成美堂出版社編集部 (2024). 英検 5 級過去 6 回問題集 成美堂出版
- 杉本 孝美 (2022). 保育士養成課程における英語授業の役割 —学生の英語学習に関する意識調査を踏まえて— 大阪総合保育大学紀要, 16, 13-24.
- Takahashi, Y., Shimodaira, M., Miyabara, C., & Terasawa, K. (2023). Use of English picture books in college English classes. *Bunka Gakuen University Early Childhood Education Technical College Research Journal*, 15, 63-74.
- Takahashi, Y., Shimodaira, M., Miyabara, C., & Terasawa, K. (2024). The effects of English picture book read-aloud on college students' attitude toward English, *Bunka*

Gakuen University Early Childhood Education Technical College Research Journal,  
16, 3-11.

高瀬 敦子 (2008). やる気を起こさせる授業内多読 近畿大学英語研究会紀要, 2, 19-36.

Takase, A., & Otsuki, K. (2011). The impact of extensive reading on remedial students.  
Kinki University Center for Liberal Arts and Foreign Language Education Journal,  
Foreign Language Edition, 2 (1), 331-345.

竹下 裕子・村上 哲朗・柳沢 昌義・森 真理・鈴木 夏実 (2005). 総合的な視点に基づいた児童英語指導法に関する研究 —英語を専科としない学生による積極的かつ専門的アプローチをめざして— 人文・社会科学論集, 23, 99-139.

# 保育者養成校による地域の子育て支援

－「あそびの広場」のアンケート調査の結果－

杉村 僚子  
SUGIMURA, Ryoko

戸谷 佳子  
TOYA, Keiko

高橋 ユウエン  
TAKAHASHI, Yuwen

宮原 千秋  
MIYABARA, Chiaki

下平 正恵  
SHIMODAIRA, Masae

キーワード：子育て支援、学生の学び、保育者養成、地域貢献

## はじめに

保育者養成校である本校では、地域貢献としての「地域の子育て支援」と「将来保育者を目指す学生の実践活動」という2つの目的で「あそびの広場」を実施している。今年度、「あそびの広場」は4年目を迎えた。その間、「地域の子育て支援」としての役割と「将来保育者を目指す学生の実践活動」としての役割の両方を考慮しながら、様々な活動を取り入れ実施してきた（「あそびの広場」開設の経緯やその後の展開、これまでの活動内容等については宮原・下平（印刷中）を参照のこと）。

一方、杉村ら（2024）は保育者養成校による地域の子育て支援活動に関する過去5年間の研究について、①目的や意義、②実施形式、③地域の子育て支援としての成果と課題、④学生の学び、⑤コロナ禍における活動という5つの項目に分けて概観した。その結果から、保育者養成校による地域の子育て支援活動は地域において重要な役割を担っているケースも多く、保護者アンケートなどを通して一定の成果が示されていることがわかった。また、学生の学びの場としての成果も認められており、保育者養成校による地域子育て支援活動を通して学生たちは通常の授業や実習だけでは経験することができない貴重な学びを得ていることが多くの研究によって示されていた。今後の課題としては、地域で求められる支援と保育者養成校だからこそ可能な支援について検討して提供すること、保育者養成課程における教育プログラムの中で地域の子育て支援活動を体系的に位置づけて活用することの2点が示された。

以上の課題を踏まえた上で、本稿では、「あそびの広場」に参加した保護者へのアンケート調査と学生へのアンケート調査を通して、「あそびの広場」が地域の子育て支援の場としての役割と学生の実践活動の場としての役割を果たしていくための今後の在り方について検討したい。

## 方 法

### 1. 保護者へのアンケート調査

#### 1) 調査期間

令和6年11月21日、11月23日、11月28日、令和7年3月22日に実施された。

#### 2) 調査協力者

調査協力者は、上記期間に「あそびの広場」に参加し、調査協力の同意が得られた保護者42名であった。そのうち2名の回答に不備があったため、40名分を分析対象とした。

#### 3) 調査方法

「あそびの広場」に参加した保護者に調査の趣旨を説明し、調査協力の同意を得た保護者にその場で回答を求めた。

#### 4) 調査内容

質問紙は、①参加親子について（子どもの年齢、きょうだいの有無、保護者と子どもの続柄、保護者の年代、保護者と本校との関係など）、②地域の子育て支援の場の利用について（利用経験、利用施設の種類、利用頻度、期待度など）、③「あそびの広場」の利用について（利用回数、参加のきっかけ、期待度、今後の活動への期待度など）の3領域から構成された。

#### 5) 倫理的配慮

調査協力者に対して、調査目的、本調査に協力しなくても不利益がないこと、個人を特定されないようにデータが処理されることを説明し文書でも確認してもらった上で、同意できる場合にのみアンケートに回答するよう求めた。

### 2. 学生へのアンケート調査

令和7年2月、授業内で令和6年度「あそびの広場」の活動に参加した本校2年生（17名）を対象として、「子どもとの関わり」、「保護者との関わり」、「親子の様子」、「子育て支援」の4点について考えたこと、感じたことなどを自由に記述してもらった。

アンケート調査を実施する前に、調査協力の同意しない場合でも不利益（成績へのマイナスの影響など）が生じることはないこと、記述内容は成績に関係しないこと、記述内容は研究として紀要等に公表される可能性があるが個人が特定されることはないことなどについて説明した。その上で、同意を得た学生にアンケートに回答するよう求めた。

## 結果と考察

### 1. 保護者へのアンケート調査

#### 1) 参加親子について

子どもの年齢別割合を図1に示した。1歳が35.0%と最も多く、続いて2歳が20.0%、4歳以上が17.5%、3歳が15.0%、0歳が12.5%であった。「あそびの広場」は0歳から3歳の乳幼児を主な対象としているが、4歳以上の子どもも参加可能である。特に開催日が

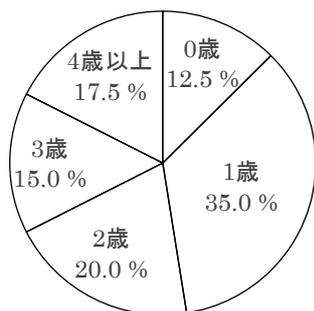


図1 子どもの年齢

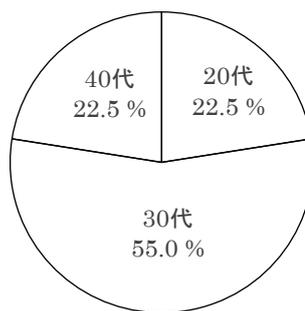


図2 保護者の年代

表1 親子が日常的に過ごす相手（複数回答）

	保護者の親	保護者の きょうだい	知人・友人	子どもを通し た知人・友人
割合 (%)	87.5	25.0	45.0	22.5

土曜日や日曜日、祝日、長期休暇の場合は就園している子どもや小学生も参加している。きょうだいの有無については、きょうだいなしが52.5%、2人きょうだいが40.0%、3人きょうだいが7.5%であった。

保護者の年代別割合を図2に示した。30代が55.0%と半数以上で、20代と30代がともに22.5%であった。保護者と子どもとの関係は、母親が90.0%、父親が5.0%、叔母や祖母が5.0%であった。保護者の9割が母親であり、父親の参加率は低かった。土曜日や日曜日、祝日などの開催日を増やすことで、父親の参加率は上がるかもしれない。近年、父親の育児休暇取得率が上昇し（厚生労働省、2025）、父子で地域の子育て支援の場を利用する機会も増えている。今後、父親が参加しやすい活動も検討していきたい。

## 2) 親子が日常的に一緒に過ごす相手

親子が日常的に（月に1回以上）一緒に過ごしたり遊んだりする相手がいるかどうか尋ねた結果を表1に示した（複数回答）。「保護者の親」という回答が87.5%で非常に高い割合であった。続いて「保護者の友人・知人」45.0%、「保護者のきょうだい」25.0%、「子どもを通して知り合った友人・知人」22.5%であった。この結果から9割近くの親子が日常的に保護者の親と過ごす機会があることがわかった。「あそびの広場」を利用している親子は保護者の親と関わる機会が多く、子育てのサポートを受けやすい環境にあるのかもしれない。一方、一緒に過ごす相手について回答がなかった割合は7.5%で、日常的に一緒に過ごしたり遊んだりする相手がない親子がいる可能性が示された。実家が遠方で頻繁に行き来することが難しかったり、なじみのない土地で子育てをしていて気軽に会える友人・知人がいなかったりする場合も多い。子育て中の親子の状況は様々なため、それぞれの親子の状況に合わせた適切な支援を考えていきたい。

表2 保護者と本校との関係

	卒業生	卒業生または 在学生の家族	卒業生または在学 生の友人・知人	特に関係は ない
割合(%)	35.0	5.0	2.5	57.5

### 3) 保護者と本校との関係

保護者と本校との関係について尋ねたところ、「特に関係はない」の割合が57.5%で半数以上であった(表2)。「あそびの広場」が開始された当初は、卒業生や卒業生の家族、卒業生の知人など本校と関係のある保護者が子どもと一緒に参加していた割合が少なくなかった。本校と特に関わりのない地域の親子の参加が増えつつあることは大変嬉しいことである。

### 4) 地域の子育て支援の場の利用について

これまで地域の子育て支援の場を利用したことがあるかどうか尋ねたところ、1回以上利用したことがあると回答した人の割合は90.0%であった。そのうち、現在も地域の子育て支援の場を利用している親子は80.0%であり、ほとんどの親子が継続的に地域の子育て支援の場を利用していることがわかった。地域の子育て支援の場の中でも、地域子育て支援拠点事業を実施している施設を利用していると回答した割合は75.0%、幼稚園や保育園、認定こども園等で実施されている未就園児教室に参加している親子の割合は40.0%、大学等による地域子育て支援活動に参加している親子の割合は15.0%であった(複数回答)。また、過去に地域の子育て支援の場を利用したことはあるが現在は利用していない親子は10.0%で、利用しなくなった理由として入園が半数以上を占めていた。これまでに地域の子育て支援の場を利用したことがない親子は10.0%であった。

以上の結果から、7割以上の親子が地域子育て支援拠点事業実施施設を継続的に利用していることがわかった。地域子育て支援拠点事業開始(平成19年)から18年、前身である地域子育て支援センター事業開始(平成7年)から30年が経過した現在、地域子育て支援拠点事業は子育て中の親子にとって最も身近な子育て支援の場になっていることが感じられた。一方で、これまでに地域の子育て支援の場を利用したことがない親子が一定数存在することが明らかになった。また、予備調査で地域子育て支援拠点事業を実施している施設を利用したいが遠方等の理由で利用しづらいと感じている親子がいることも明らかになっている。このことから、「あそびの広場」が既存の地域の子育て支援の場を利用していない親子の受け皿としても機能できる可能性が示された。

次に、地域の子育て支援活動に期待することとして16項目をあげ、各項目について「まったく期待していない」から「とても期待している」の4段階で回答を求めた。その結果(表3)、「とても期待している」と回答した人の割合が高かった上位3項目は、「子どもにいろいろな遊びを体験させたい」72.5%、「子どもが満足するまで自由に遊ばせたい」70.0%、「子どもを他の子どもと遊ばせたい」65.0%であった。一方、「あまり期待してい

表 3 地域の子育て支援の場に期待すること

	まったく期待していない	あまり期待していない	やや期待している	とても期待している
子どもにいろいろな遊びを体験させたい	2.5	0.0	25.0	72.5
子どもを他の子どもと遊ばせたい	2.5	5.0	27.5	65.0
我が子との遊びの時間をじっくり楽しみたい	2.5	12.5	50.0	35.0
同じように子育てしている人と話したい	5.0	7.5	45.0	42.5
同じように子育てしている人と友人になりたい	5.0	42.5	32.5	20.0
子育てについての知識や情報を知りたい	2.5	12.5	45.0	40.0
子どもとの関わり方や遊び方を学びたい	2.5	22.5	45.0	30.0
リラックスしたい	2.5	27.5	40.0	30.0
リフレッシュしたい	2.5	15.0	45.0	37.5
スタッフに子どもと遊んでもらいたい	2.5	20.0	32.5	45.0
スタッフと話したい	5.0	37.5	37.5	20.0
スタッフから専門的な知識を教えてもらいたい	0.0	35.0	42.5	22.5
スタッフに育児の疑問や悩みを相談したい	2.5	30.0	47.5	20.0
子どもが満足するまで自由に遊ばせたい	2.5	2.5	25.0	70.0
スタッフが企画した設定活動を楽しみたい	2.5	5.0	45.0	47.5
子どもと離れる時間をとりたい	2.5	37.5	37.5	22.5

(単位は%)

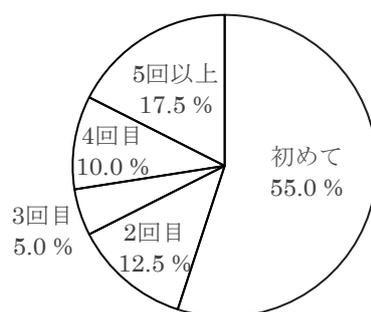


図 3 「あそびの広場」への参加回数

ない」、「まったく期待していない」と回答した人の割合が高かった上位 3 項目は、「同じように子育てしている人と友人になりたい」47.5%、「スタッフと話したい」42.5%、「子どもと離れる時間をとりたい」40.0%という結果であったが、いずれも過半数には満たなかった。全項目で「やや期待している」、「とても期待している」と回答した人の割合が過半数以上であることから、保護者が地域の子育て支援の場に第一に期待することは子どもの遊びに関することだが、それ以外にも様々なことに期待して参加していると言える。

#### 5) 「あそびの広場」の利用について

「あそびの広場」への参加回数については、「初めて」が 55.0%で半数以上を占めていたが、2 回以上参加している親子も半数近くいることがわかった (図 3)。多くの親子にまた利用したいと思ってもらえるような子育て支援の場を目指していきたい。

表4 「あそびの広場」参加のきっかけ

	友人・ 知人	家族	本校 関係者	施設掲示 のチラシ	本校ホーム ページ	本校 インスタ グラム	本校 文化祭	その他
割合(%)	22.5	10.0	10.0	30.0	10.0	5.0	2.5	10.0

表5 「あそびの広場」に期待すること

	まったく 期待して いない	あまり 期待して いない	やや 期待して いる	とても 期待して いる
子どもにいろいろな遊びを体験させたい	2.5	5.0	30.0	62.5
子どもを他の子どもと遊ばせたい	2.5	12.5	22.5	62.5
我が子との遊びの時間をじっくり楽しみたい	2.5	22.5	45.0	30.0
同じように子育てしている人と話したい	2.5	12.5	42.5	42.5
同じように子育てしている人と友人になりたい	2.5	37.5	30.0	30.0
子育てについての知識や情報を知りたい	2.5	22.5	40.0	35.0
子どもとの関わり方や遊び方を学びたい	2.5	32.5	27.5	37.5
リラックスしたい	2.5	10.0	37.5	50.0
リフレッシュしたい	2.5	5.0	27.5	65.0
学生に子どもと遊んでもらいたい	2.5	0.0	22.5	75.0
教職員に子どもと遊んでもらいたい	2.5	5.0	32.5	60.0
学生と話したい	5.0	30.0	47.5	17.5
教職員と話したい	5.0	20.0	47.5	27.5
教職員から専門的な知識を教えてもらいたい	2.5	22.5	45.0	30.0
教職員に育児の疑問や悩みを相談したい	0.0	25.0	47.5	27.5
子どもが満足するまで自由に遊ばせたい	2.5	0.0	25.0	72.5
学生や教職員が企画した設定活動を楽しみたい	2.5	5.0	35.0	57.5
子どもと離れる時間をとりたい	2.5	22.5	37.5	37.5

(単位は%)

「あそびの広場」への参加のきっかけについては「施設掲示のチラシ」が30.0%と最も高かった(表4)。地域の商業施設や地域の子育て支援施設にチラシを掲示することによって近隣の親子の参加につながったと考えられる。引き続き「あそびの広場」の存在をより広く知ってもらえるよう多様な手段を使って広報活動をしていきたい。

次に、「あそびの広場」に期待することとして18項目をあげ、各項目について「まったく期待していない」から「とても期待している」の4段階で回答を求めた(表5)。表5の通り、「とても期待している」と回答した人の割合が高かった上位3項目は、「学生に子どもと遊んでもらいたい」75.0%、「子どもが満足するまで自由に遊ばせたい」72.5%、「リフレッシュしたい」65.0%であった。この結果から、子どもと学生の交流に期待を寄せている保護者が非常に多いことがわかった。学生や教員の存在は保育者養成校による地域の子育て支援活動の最大の特色である(難波ら, 2022; 杉村ら, 2024)。その点をさらに活かしていきたい。

一方、「あまり期待していない」、「まったく期待していない」と回答した人の割合が高

かった上位3項目は、「同じように子育てしている人と友人になりたい」40.0%、「子どもとの関わり方や遊び方を学びたい」35.0%、「学生と話したい」35.0%であった。地域の子育て支援の場への期待の度合と同様に、「あまり期待していない」、「まったく期待していない」と回答した人の割合は全般的に低く、保護者は「あそびの広場」に対しても様々な期待をもって参加していると言える。

また、「あそびの広場」の活動として考えられる18項目をあげ、実施した場合に参加したいかどうかを「まったく参加したくない」から「ぜひ参加したい」の4段階で回答を求めた(表6)。その結果、「ぜひ参加したい」と回答した人の割合が高かった上位3項目は、「運動遊び」75.0%、「子どもだけの活動(親は子どもから離れて見守る)」72.5%、「体操」67.5%であった。この結果から、多くの保護者が子どもに身体を動かす遊びを体験させたいと願っていることがわかった。今後の活動として検討したい。

一方、「あまり参加したくない」、「まったく参加したくない」と回答した人の割合が高かった上位4項目(同割合の項目があったため4項目とした)は、「設定活動のみ実施」50.0%、「個別相談の機会」47.5%、「設定活動は実施せず、親子で自由に遊ぶ」と「テーマに沿ったミニ講演会」が37.5%であった。「あまり参加したくない」、「まったく参加したくない」の割合がそれほど高くはないことから、前述の期待度と同様に、保護者は子どもに様々な活動を体験させることを第一に願っていると考えられる。ただ、「親同士のグループワーク」、「個別相談の機会」、「テーマに沿ったミニ講演会」などの保護者向けの活動

表6 「あそびの広場」で参加したい活動

	まったく 参加した くない	あまり 参加した くない	やや 参加 したい	ぜひ 参加 したい
制作遊び	2.5	5.0	32.5	60.0
集団遊び	2.5	2.5	42.5	52.5
運動遊び	2.5	0.0	22.5	75.0
英語遊び	0.0	12.5	37.5	50.0
手遊び	2.5	10.0	37.5	50.0
体操	2.5	2.5	27.5	67.5
絵本の読み聞かせ	2.5	5.0	40.0	52.5
紙芝居	2.5	7.5	40.0	50.0
お名前呼び	2.5	5.0	40.0	52.5
親子で一緒に楽しめる活動	2.5	5.0	35.0	57.5
子どもだけの活動(親は子どもから離れて見守る)	2.5	2.5	22.5	72.5
子どもと親が別れてそれぞれ違う活動をする	2.5	10.0	30.0	57.5
設定活動は実施せず、親子で自由に遊ぶ	7.5	30.0	35.0	27.5
設定活動のみ実施	10.5	39.5	39.5	10.5
設定活動と自由遊びの両方を実施	2.6	0.0	42.1	55.3
親同士のグループワーク	7.5	25.0	42.5	25.0
個別相談の機会	5.0	42.5	32.5	20.0
テーマに沿ったミニ講演会	12.5	25.0	37.5	25.0

(単位は%)

については、保護者によって参加したい度合の違いが比較的大きかった。つまり、保護者向けの活動を求める保護者もいる一方で、求めている保護者も一定数いると言える。どのような活動に参加したいかについては保護者の考え方や性格、子どもの様子、家庭環境などによって異なってくると考えられる。各親子が参加したいと思う活動を選択できるように多様な活動を計画していけるとよいだろう。

## 2. 学生へのアンケート調査

「あそびの広場」参加後、「子どもとの関わり」、「保護者との関わり」、「親子の様子」、「子育て支援」の4点について、学生自身が考えたこと、感じたことなどを自由に記述してもらった。学生の記述内容から「あそびの広場」における学生の学びについてまとめた。また、学生の記述から一部抜粋したものを以下に示した。

### 1) 子どもとの関わり

日々通ってくる子どもたちの保育を行う幼稚園や保育園などと違って、子育て支援の場では保育者は初めて出会う親子と単発的な関わりを求められる。その難しさについて言及する回答があった。また、子どもに寄り添った声かけや安心感を与える関わりなどについての記述、授業での座学と実践とのつながりについて言及する回答もあった。

### 2) 保護者との関わり

本校では、2年間で幼稚園や保育園、認定こども園、福祉施設における二週間の本実習を計5回行う。その中で学生が保護者と関わる機会はほとんどないため、「あそびの広場」での保護者との関わりは貴重な経験であり、大きな学びとなっている。学生の回答からもその点がうかがえた。また、保護者との関わり方の難しさについての言及もあった。

### 3) 親子の様子

学生たちは、保護者が近くにいることで安心して遊んでいる子どもの姿、子どものペースに合わせて関わっている保護者の姿、子どもが学生と楽しく遊んでいる様子を見守る保護者の姿など、親子の様子を細やかに観察し、予想以上に様々なことを感じとっていたことがわかった。学生たちにとって「あそびの広場」で親子の様子を観察する経験は大きな学びとなっていた。

### 4) 子育て支援

学生たちの記述から、親同士の関わりや身近に子育ての相談ができる場の必要性、保護者に寄り添うことの大切さ、子育て支援における保育者の役割などについて、「あそびの広場」という実践の場を通して改めて考える機会となったことがうかがえた。

### 1) 子どもとの関わり

- ・その子がどんな子なのか、何をして遊ぶのが好きなのか全く分からない状態からなので把握するのが難しかった。
- ・保育所に通っている子どもではなく、保護者の方と来た子どもと初めて関わって、どう接していけばよいのかわからず、はじめは戸惑ってしまい子どもを不安にさせてしまった。子どもたちが安心して遊べるように声掛けができたらよかった。
- ・普段の授業での学びを実際に子どもと関わることで実践につながられて良かった。

### 2) 保護者との関わり

- ・実習ではなかなか保護者と関わることはないので、あそびの広場で関わる機会があり、話し方や伝え方などを学ぶことができた。(中略)保護者対応は苦手意識がある人が多いと思うので、学生のうちに関わることでできて良いと思う。
- ・普段の子育ての中で疑問に思っていることや不安なことなどを相談された時にすぐに適切な答えを言うことができずに困った。どんなことを相談されるのかを予想することが大切だと感じた。
- ・保護者の方と関わるのが今までなかったので、どう関われば良いか分からなかったけれど、子どもの様子を話していくうちに子どものことを話す喜びのようなものを感じた。

### 3) 親子の様子

- ・自分の子どもだから、その子の好きなものを理解していて興味を向かせるのが上手だった。子どもも親がいることで安心して遊べていたし、親が遊びに誘うことで興味が向いていた。
- ・(子どもにとって親は) やっぱり一番安心して落ちつける場所なんだと見て感じた。
- ・子どもは本当に親のことが大好きで、親は子どもをととても大切に思っていることを実感した。

### 4) 子育て支援

- ・保護者の方が今、何に困っているのか、不安を感じているのかを会話の中で汲み取ることが必要だと感じた。難しいと感じた。
- ・「あそびの広場」で保護者の方たちの交流が増えたり、一息つける場になっているのもっとこういう場が増えれば良いなと思った。
- ・子どもができなかったことができるようになっていく姿を見て、一つ一つの成長を保護者と一緒に見守ってサポートしていきたいと思った。

## おわりに

本稿では、地域貢献としての「地域の子育て支援」と「将来保育者を目指す学生の実践活動」という2つの目的で実施している「あそびの広場」の今後の在り方について検討するために保護者へのアンケート調査と学生へのアンケート調査を行い、その結果について報告した。

保護者へのアンケート調査の結果から、「あそびの広場」に参加した親子は「あそびの広場」も含めた地域の子育て支援の場全般に対して、子どもに家庭ではできないような遊びを体験させたり、他児と関わって遊ばせたりする経験を第一に求めていることが示された。一方、子どもの遊びに関わることを以外についても期待する度合いが低いわけではなく、保護者は地域の子育て支援の場に対して複合的な期待を持って参加していることがわかった。また、「あそびの広場」に対しては、学生と子どもの交流に期待している保護者が非常に多いことが示された。学生の存在は保育者養成校による地域の子育て支援の場の最大の特徴である。今後、子育て支援と学生の実践活動の両側面を考慮しながら、親子と学生との交流の在り方について検討したい。

学生へのアンケート調査の結果から、「あそびの広場」での活動を通して、学生たちは普通の授業や実習では経験できない貴重な学びを得ていることが具体的な記述として明らかになった。「あそびの広場」では開催日当日はもちろんのこと、計画・準備の段階から事後の振り返りまで、保育現場での経験をもつ教員が指導を行っている。地域の親子と関わる実践的な場面における学生の言動を教員が把握したり、その場で指導したりできることは大きな利点である（宮里ら，2017）。

施設や人員の都合上、一回の「あそびの広場」に参加できる親子は12～15組程度である。一度に多くの親子を受け入れることは難しい一方で、地域の子育て支援の場としても学生の学びの場としても少人数だからこそ、きめ細やかな支援や指導につながるという強みにもなるだろう。今回の調査結果を踏まえて今後も子育て支援と学生の実践活動の2つの意義について深めていきたい。

## 文献

厚生労働省（2025） 令和6年度雇用均等基本調査.

Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/71-r06/06.pdf>

宮原千秋・下平正恵（印刷中） 「あそびの広場」の展開とその意義. 文化学園大学保育専門学校研究紀要, 17.

宮里慶子・岸本みさ子・串崎幸代・辻ゆき子（2017） 保育者養成校の行う地域子育て支援事業の捉えなおし—サービスラーニングの視点から相対的に理解するための試み. 千里金蘭大学紀要, 14, 73-85.

難波愛・道城裕貴・清水寛之・村井佳比子・岡野太郎・中村敏（2022） 地域子育て支援

拠点事業の利用状況に関する全国 Web 調査報告—大学施設利用を中心に—. 神戸学院大学心理学研究, 5, 53-61.

杉村僚子・戸谷佳子・高橋ユウエン・宮原千秋・寺澤くるみ・下平正恵（2024） 保育者養成校における地域の子育て支援に関する研究の概観—過去 5 年間の研究を中心に—. 文化学園大学保育専門学校研究紀要, 16, 33-41.

#### 付記

本研究は、公益社団法人長野県私学教育協会の令和 6 年度私立学校研究助成金を受けて実施された。

# 「あそびの広場」の展開とその意義

－学生の学び・子どもの育ち・保護者支援の視点から－

宮原 千秋  
MIYABARA, Chiaki

下平 正恵  
SHIMODAIRA, Masae

キーワード：保育者養成、子育て支援、模擬保育室

## はじめに

本稿の目的は、筆者らが所属する保育者養成校において行われている「あそびの広場」の取り組みについて、その背景・経過・成果を記録し、今後の保育者育成や地域支援に資する実践としての意義を明らかにすることである。

## 1. 「あそびの広場」の概要

### 1-1 活動開始の背景と経緯

2022年にすみれ会館3階ホールに模擬保育室を開設した。この模擬保育室を作るようになった背景の一つには、新型コロナウイルス感染症の流行がある。新型コロナウイルス感染症の影響で現場での実習が制限されたり、できなくなったりする地域や学校が続出した。実習の体験を確実に確保するにはどうしたらいいか危機感をおぼえると同時に、現場でのICTを使った活動を取り入れることが急速に求められるようになったことから、Zoomを使った遠隔での実習が可能かどうか検証しようとしたことがはじまりである。2021年、宮原・下平が「模擬保育室を使った『遠隔実習』の教育的効果の検証」(2021)を行うとして公益社団法人長野県私学教育協会私立学校研究費助成金を獲得した。また、時を同じくして、下平・宮原が「保育者のマスク着用の有無が子どもに及ぼす影響－記憶及び視線動向の観点から－」(2021)を研究するとして、一般財団法人長野県科学研究費助成金を獲得した。これらの研究助成金で、研究に必要な園児用の机や椅子を購入したことをきっかけに、その後も保育を実践的、具体的に学ぶことができる模擬保育室を目標に、取り組みを進めてきた。

模擬保育室には、0歳児～2歳児までの乳児スペースと3歳児～5歳児までの幼児スペースが設置され、実際の保育室ができるだけリアルに再現されている。学生が保育者役や子ども役を担いながら、実際の保育現場を想定した活動を展開していることも魅力で、実習関係の授業を中心に模擬保育室を活用している。

また、卒業研究の一環として「子どもの発達段階に応じたフェルト絵本」や「手作り道具を使ったままごと遊び」(宮原ら, 2022)を進める中で、学生が考案した道具を実際に子どもに使用してもらい、その効果と課題を検証したいという発想が生まれた。このような経緯

から、実習関係の授業で使用するだけでなく0～3歳の子どもとその保護者を対象に模擬保育室を開放し、子育て支援や親子支援をも担える「あそびの広場」へと発展していった。

## 1-2 活動の目的

学生、子ども、保護者それぞれの視点から目的が設定されている。学生にとっては学びの場となることが目的である。子どもと関わる中で理論と実践が結びつく最高の場であり、子ども理解を深めるチャンスとなることが期待される。子どもにとっては広い模擬保育室で自分の好きな遊びを十分に楽しむ場となることが目的である。保護者にとってはほっと一息つける安心できる支援の場となることが目的である。

## 2. 「あそびの広場」のこれまでの取り組み

各年度の取り組みとその内容を以下に示す。

2022年度 卒業研究の一環として「子どもの発達に応じたフェルト絵本」(図1)や「手作り道具を使ったままごと遊び」(図2)をテーマとした活動を全2回実施した。これにより、子どもに対する手作り教材の効果や遊びの発展性を探った。



図1 子どもの発達に応じた手作りフェルト絵本



図2 手作り道具を使ったままごと遊び

2023年度 模擬保育室を「実際の保育の場」に近づけることを目的として学生による企画を実施した。活動では、季節に合わせた制作や絵の具遊び（図3）の他、音楽遊び、学生による創作劇「にんじんばたけのぱびぷぺぼ」の上演（図4）など多様な経験を提供した。また、卒業研究では「子どもの発達段階に応じた身近な素材でおもちゃ作り」（図5）を行い、全6回の実施を通して、実際に教材を使って遊ぶ子どもの観察と教材の改良を繰り返した。



図3 制作・絵の具遊び



図4 音楽遊び・創作劇「にんじんばたけのぱびぷぺぼ」

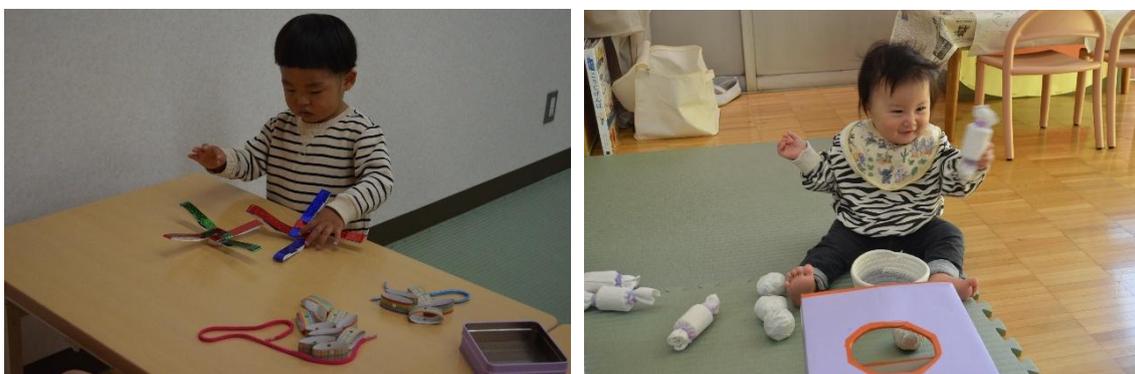


図5 子どもの発達段階に応じた身近な素材でおもちゃ作り

2024年度 模擬保育室を地域の親子にとって気軽に訪れることができるあそびの場として位置づけ、月に1回の「自由開放 DAY」を設けた(図6)。保護者がリラックスでき、子どもがその環境に慣れて安心して遊ぶことができる空間の提供を目的とした。学生の活動は年度の後半とし、学生の希望者が運動会やハロウィンパーティーを企画した(図7)。卒業研究ではフェルト遊びを中心に据え(図8)、オープンキャンパスでは高校生や参加者とのコラボ企画(夏の制作遊び、運動遊びなど)を実施した(図9)。全10回にわたる実践の中で環境づくりや教材の有効性を検証する機会となった。



図6 月1回の「自由開放 DAY」



図7 運動会とハロウィンパーティー



図8 フェルト絵本



図9 オープンキャンパスと「あそびの広場」のコラボ



図10 「リラックスタイム」

2025年度 オープンキャンパスにおいて、保護者向けの「リラックスタイム」を提供するなど（図10）、保育者の視点だけでなく、家庭支援の観点も取り入れた活動へと広がりを見せている。

### 3. 活動の拡大と発展の背景

#### 3-1 活動開始時の意図とその変化

前述した通り、当初「あそびの広場」は、卒業研究を進める中で学生が考案した道具を子どもに使用してもらい、その効果と課題を検証したいという発想から開始された。実際に子どもたちが学生考案の手作り道具で遊び込み、自ら遊びを発展していく様子を観察することができ、良い機会となった。このような体験を、多くの子どもたちに提供したいと考えるようになった。

また、模擬保育を行っていた学生にとっては模擬ではなく実際の子どもたちと関わる中で、リアルな学びを得られたと共に、将来の保育実践に活かされるという実感を得た。

加えて、保護者からは「こういう場があると嬉しい」「沢山の経験ができて嬉しい」「園児が常時いないので、感染症のリスクが少ない、安心して参加できる」といった声が寄せられ、活動の意義を改めて認識する機会となった。保護者の多くが「未来の保育者を応援したい」

「将来の保育に役立ててほしい」といった前向きな気持ちで参加していただき、学生を通して地域貢献できている実感にもつながっていった。

### 3-2 保護者や地域ニーズへの対応（「自由開放 DAY」・「リラックスタイム」の導入）

子どもに向けた活動を行う中で、多様な経験が得られることを保護者が実感している一方で、活動があることにより周囲の子どもとの成長の差を感じ取る保護者もおり、それが不安材料となってリピートにつながりにくいという課題がみられた。こうした状況を踏まえ、気兼ねなく自由に遊べる場を目指して模擬保育室を開放し、「自由開放 DAY」として活用することの必要性が浮かび上がった。「自由開放 DAY」の導入は、子どもが保護者と共に模擬保育室で十分に好きな遊びを楽しみ、「模擬保育室が楽しい場所である」「また来たい」という肯定的な印象を持つことを目的としている。この取り組みは学生が不在の日にも模擬保育室を開放し、子どもと保護者が自由な時間に入出りできる環境を整えるものである。特に、事前予約を必要としない形式をとることで体調や予定に応じて柔軟に利用でき、保護者の心理的負担を軽減することも意図している。

もう一つ課題があった。それは、自由遊びの時間において、常に保護者がそばにいる状況では、学生が遠慮をしまい、子どもと十分に関わることが難しいと感じる場面があった。また、保育学生とはいえ、人見知りをする学生、自分を表現することが苦手な学生、乳児との関わりに苦手意識を持つ学生もいる。乳児は言葉による応答が少ないため、学生がただ見守る形にとどまることが多く、以上児に比べて関わりが難しいと感じる学生の姿もみられた。「保育を専門的に学んでいる学生さんが遊んでくれる」という保護者からのプレッシャーを感じてしまい、学生が過度に緊張する場面もみられた。一方、保護者にとっても、子どもを見守り続けながら過ごすことが負担になる場合があることを感じていた。

こうした課題に対応するために、活動の中に保護者へ向けた「リラックスタイム」を導入した。これは、学生には主体的かつ責任を持って子どもと関わる機会を提供し、保護者には一定の時間子どもと離れて過ごす環境を作り、安心してリラックスできる空間を保障するものである。（なお、この一連の活動は、保育士資格・幼稚園教諭免許を有する複数の教員が学生と一緒に活動し、適宜指導を行っている。）

実施の結果、学生は積極的に子どもとの関わりを担い、保護者は飲食を楽しみながら他の保護者と情報交換を行うなど、有意義な時間を過ごす様子がみられた。この取り組みにより、学生・子ども・保護者それぞれにとって好影響をもたらす支援環境の一形態が提示されたいえる。

## 4. 成果と課題

### 4-1 学生の学びと成果について

卒業研究の一環として子どもを観察する場面では、自らの研究テーマと直結している学生の観察姿勢に高い意欲と主体性がみられた。また、1回目の活動で得た反省点を踏まえ、

2回目以降の活動に改善を加える姿勢が見受けられ、観察力や振り返りの視点が育まれていたことは大きな成果といえる。

「リラックスタイム」では、学生1人が子ども1人を個別に預かり、保護者からオムツの状態、飲み物の有無、アレルギーの有無などの情報を聞き取り、短時間ながら保護者から離れて子どもと1対1で関わる責任を担った。また、「リラックスタイム」終了後に、学生が保護者へ子どもの様子をフィードバックする時間を設けた。活動後に学生が保護者に対して子どもの様子を伝える機会を設けたことで、子どもとの関わりを振り返りながら保護者と接する経験を得ることができた。

このような実践を通じて、学生は保育者としての責任感や観察力、コミュニケーション力を高めるとともに、実習では得がたい保護者対応の経験を重ねることができた。保護者との直接的なやりとりを行う場面は学生にとって貴重な実践の場であり、養成課程において理論と実践を結びつける教育の一環として重要な意味を持っている。

#### 4-2 子どもの姿・成長

本活動において、子どもたちが自宅では経験しにくいような遊びに積極的に取り組む姿が多くみられた。模擬保育室という広く、安全に配慮された環境により、子どもの自由な探索や挑戦が促されている。例えば、これまでハイハイをしなかった乳児が、広い空間で思う存分に身体を動かすうちにハイハイができるようになったという事例や、「初めてお絵描きをしました」という保護者の声からわかるように、自宅ではまだ試したことがない遊びへの挑戦が生まれている。これらの経験は、子どもの成長を保護者と共有できる機会ともなり、「あそびの広場」の意義を実感させるものである。

「リラックスタイム」においては、保護者と離れることに不安を感じて泣いてしまう子どももみられる。しかし、そのような状況においても、学生たちは保育者としての視点から、子どもの興味をひく工夫を凝らし、遊びに誘う適切な関わりを実践していた。泣き止んだ子どもが安心して遊び始める姿や、遊びに夢中になるあまり「リラックスタイム」終了後に保護者が戻ってきたことに気づかない子どもの様子などから、子どもたちが心地よく活動に参加できている様子がうかがえた。

このように、「あそびの広場」は子どもたちにとっても成長と安心を得られる場であり、遊びを通した発達支援の実践的な意義を持っているといえる。

#### 4-3 保護者の反応と支援の可能性

「リラックスタイム」の導入以降、この時間を楽しみにしている保護者の姿が多くみられるようになった。保護者が快適に過ごせるよう、ケーキや飲み物を複数の選択肢から選べるようにし、室内にはソファや書籍、雑誌、育児に関する資料などを設置した。こうした環境整備により、保護者が安心してリラックスできる空間づくりが実現し、満足度の向上がうかがえた。

「リラックスタイム」終了後、保護者の表情は柔らかく、穏やかなものになっている。我が子がどこでどのように過ごしていたのかという不安もある一方で、模擬保育室に入った瞬間「ママー！」と子どもが駆け寄る姿から、楽しく過ごしていたことが自然に伝わり、保護者の表情に安堵の色が浮かぶ。こうした瞬間に、支援活動の意義とやりがいを強く感じることができる。

活動を通して聞かれた保護者の声からは、「日中、子どもとずっと一緒にいることの負担」や「行き場のなさ」「孤独感」「育児に関する情報不足」「自分の時間が持てない」といった切実な課題が浮かび上がった。筆者らも子育てを経験しており、これらの声に深く共感している。子育てにおける孤独感は、ときに虐待など深刻な問題へとつながる可能性もあり、支援の必要性は非常に高いと感じている。さらに、筆者らは幼稚園教諭や保育士としての現場経験から、子どもの最善の利益を守るためには家庭の安定が不可欠であることを実感している。だからこそ、保護者支援の一環として本活動をより広く浸透させ、孤立することのない子育て環境の構築を目指していきたいと考えている。具体的には、保護者が気軽に集まり、楽しさやゆとりを感じられるような企画を取り入れる、「リラックスタイム」において子育てに関する相談や支援を受けられるようにするなどの取り組みが考えられる。保護者が安心して笑顔で過ごせることは子どもたちの成長にとっても好影響を及ぼすと考えられる。

#### 4-4 今後の課題

活動を重ねる中で、継続して参加する保護者（リピーター）が増え、新たに訪れる参加者も少しずつ増えてきている。しかし、まだこの取り組みが広く認知されているとは言い難く、主に卒業生や関係者の参加が多い。現在、地域の子育て支援を必要とする保護者の中には、情報が届いておらず参加できていない方も多いと考えられる。「本当に支援を必要としている保護者」にどのようにこの活動を届けていくかが今後の大きな課題である。

そのためには、チラシ配布に加えて、地域の保健センターや子育て支援拠点との連携を深めることや、SNS や地域情報誌などのメディアを活用した広報活動の強化も検討する必要がある。また、活動の意義や目的がわかりやすく伝わるような説明資料を整備し、参加へのハードルを下げる工夫も重要である。

また、活動の質を維持しながら拡充していくためには、学生の関わり方や保護者対応に関する知識の充実、活動後の振り返りの時間の確保といった、養成校としての教育的支援体制の強化も求められる。今後も学生・子ども・保護者のそれぞれが心地よく関わりあえる場を目指し、支援の充実を図りながら活動の継続と発展を目指していきたい。

#### おわりに

本研究では、「あそびの広場」の実践を通して、保育者養成校における地域支援活動の在り方とその教育的意義について検討してきた。学生は子どもや保護者と直接関わる中で、観察力や実践力、そしてコミュニケーション力を身につけていった。また、保護者にとっても、

「リラックスタイム」をはじめとする活動は、日常から少し離れた時間を得ることで心にゆとりが生まれ、育児に前向きな気持ちを取り戻すきっかけとなっていた。

このような双方向の関わりは、机上での学びでは得られない、生きた教育の場であるといえる。保育者養成校が地域に開かれた場を持ち、子育て家庭と学生がつながることで、社会的な支援と保育者育成の両面に好影響をもたらす可能性を強く感じた。

特に、保護者対応や乳児との関わりといった、実習だけでは十分に経験できない部分を実践的に学べることは、保育者養成において極めて意義深い。本取り組みのように、地域の子育て支援と教育実践を結びつけた活動は、これからの保育者に求められる「実践力」と「共感性」を育むための重要な機会である。

今後も、子ども・保護者・学生それぞれの視点に立った活動の在り方を模索し続け、保育の専門性を備えた人材の育成と、地域に根ざした子育て支援を推進していくことが求められる。保育者養成校が社会的役割を果たす拠点となるよう、今後も実践と振り返りを積み重ねながら、よりよい支援と学びの場を構築していきたい。

## 文献

宮原千秋・下平正恵・落合久美子・寺澤くるみ・守秀子（2021） 模擬保育室を使った「遠隔実習」の教育的効果の検証. 文化学園長野保育専門学校研究紀要, 13, 57-75.

宮原千秋・寺澤くるみ・井上真奈果・高橋千陽・南澤亜胡（2022） 手作り道具を使ったままごと遊びの研究－模擬保育室における「あそびの広場」を通して－. 文化学園大学保育専門学校研究紀要, 14, 19-28.

下平正恵・宮原千秋（2021） 保育者のマスク着用の有無が子どもに及ぼす影響－記憶及び視線動向の観点から－. 文化学園長野保育専門学校研究紀要, 13, 3-19.

## 文化学園大学保育専門学校研究紀要 投稿規定

### 1. 目的

文化学園大学保育専門学校研究紀要は、本校における研究・教育活動の成果を広く公表することを目的として発行する。

### 2. 投稿資格

紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。

- (1) 本校専任教員および兼任教員
- (2) 本校専任教員との共同研究者（この場合は本校専任教員と連名とする）
- (3) 編集委員会が執筆を依頼した者、あるいは執筆を認めた者

### 3. 投稿原稿の種類

原則として、次のとおりとし、未公刊のものに限る。

原著論文、総説論文、研究ノート、報告（実践報告・調査報告）、書評、資料紹介など。  
上記の他、紀要編集委員会が適当と認めたもの。

### 4. 提出原稿

原稿の作成は、別に定める「紀要原稿作成要領」に従って執筆する。

### 5. 原稿の提出先

本校紀要編集委員会

### 6. 採択

原稿の採択と調整は、紀要編集委員会で行う。

### 7. 著作権

掲載された論文などの著作権は、原則として文化学園大学保育専門学校に帰属する。ただし、著者が自分の論文などを利用することは差し支えない。

**編集委員会**

杉村 僚子 (委員長)

戸谷 佳子

高橋 ユウエン

令和7年 12月 1日発行

**文化学園大学保育専門学校  
研究紀要 第17号**

編集発行 学校法人 文化長野学園  
文化学園大学保育専門学校  
〒380-0915 長野市上千田 141  
TEL. 026-227-2090  
FAX. 026-224-2200

印刷 松下産業株式会社  
〒380-0836 長野市南県町 1035  
TEL. 026-266-8456

