

# 研 究 紀 要

第17号

学校法人 貞静学園  
貞静学園短期大学

## 目 次

### 〈研究論文〉

#### 幼児期の投能力における相対的年齢効果

— 3 ～ 5 歳児のテニスボール投げ記録の出生四半期比較 —

岩 井 幸 博 ..... 5

#### 授業科目「キャリア教育」における領域「環境」の学びに関する質的検討

— 新入生の動植物に対する意識変容 —

中 塚 良 子    山 本 伸 一

姜    華    村 上 悦 子 ..... 15

#### 東京 23 区にみる「子育てハンドブック」の現在

— 「父親の子育て」を視点として —

野 城 尚 代 ..... 33

### 〈実践報告〉

#### 学生との関わりを通して考える教育実践

— 寄り添う支援の一事例 —

村 上 悦 子 ..... 47

#### 保育実習を支える「育ちの視点」

— 学生アンケートから見た実習支援の現状 —

村 上 悦 子 ..... 51

# 研 究 論 文

# 幼児期の投能力における相対的年齢効果

— 3 ～ 5 歳児のテニスボール投げ記録の出生四半期比較 —

Relative Age Effect in Throwing Performance During Early Childhood  
: A Birth-Quarter Comparison of Tennis Ball Throwing Distance in 3-5-Year-Olds

岩 井 幸 博  
Yukihiro IWAI

## 要旨

本研究は、3～5歳児のテニスボール投げ記録を用い、学年内の出生四半期別（Q1～Q4）が投能力に及ぼす影響を検討した。対象は幼児103名（3歳26名、4歳33名、5歳44名）で、年齢別に一元配置分散分析を実施し、有意差があった場合、多重比較を行った。結果、3歳では群間差が認められず、4歳では群間差が認められ、Q2がQ1より高かった。5歳では有意に至らなかった。以上より、幼児期の投能力における相対的年齢効果は年齢段階により現れ方が異なる可能性が示唆された。

キーワード：幼児、投能力、相対的年齢効果、テニスボール投げ、保育

## Abstract

This study examined whether within-grade birth quarter (Q1-Q4), a proxy for the relative age effect (RAE), influences throwing performance in early childhood using tennis ball throwing records.

Participants were 103 preschool children (26 aged 3 years, 33 aged 4 years, and 44 aged 5 years). For each age group, a one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted with birth-quarter group (Q1-Q4) as the between-subject factor. When a significant main effect was detected, multiple comparisons were performed. No significant between-group differences were found among 3-year-olds. Among 4-year-olds, a significant group difference was observed, with Q2 showing higher performance than Q1. Among 5-year-olds, the group difference did not reach statistical significance.

These findings suggest that the manifestation of the relative age effect in throwing performance may vary across developmental stages in early childhood.

**Keywords** : preschool children, throwing performance, relative age effect, tennis ball throw, early childhood education and care

## I. はじめに

幼児期は、歩く・走る・跳ぶといった基本的動作が日々の生活や遊びの中で反復され、洗練化

されていく時期である。幼稚園教育要領（2018）や保育所保育指針（2018）のもと、保育・幼児教育現場では子どもが「やってみたい」と思える環境を整え、生活や遊びの中で多様な動きを経験できるようにすることが求められており、運動遊びを教え込むではなく、環境構成と関わりによって支える視点が重要である。幼児期運動指針（2012）は、幼児期が運動機能の発達著しい時期であり、移動動作だけでなく投げる・捕るなどの用具を操作する動きを含む多様な基本的動作を豊かに経験する重要性を示している。投げる遊びは、全身の協応（体幹の回旋、ムチ動作、ステップ動作など）を促すだけでなく、ねらいを定める・距離を見積もるといった認知的側面や友達とのルール共有、成功・失敗の感情の経験など社会情動的側面とも結びつきやすい。そのため、投能力は運動遊びの楽しさを支える基礎であると同時に、保育・幼児教育が大切にする主体的な遊びや他者とのかかわりとも接続する技能だと考えられる。

一方、現場では投げる経験の量や質に個人差が生じやすく、保育者から「投げる機会自体が少ない」「極端に苦手な子が目立つ」といった声も聞かれる。園庭・室内空間、用具の準備、家庭での外遊びやボール遊びの頻度などによる経験機会の差が背景に考えられ、その要因は多様である。そのため、同じ年齢でも経験機会がそろいにくいと考えられる。幼児の遠投距離は年齢とともに平均的には向上するものの、同一年齢内の分布が広く、性差や成熟度差が早期から認められることが報告されている（出村、1993）。さらに、年代比較により幼児の基礎運動能力の著しい低下が示され、中でもボール投げの低下は顕著であることが報告されている（宮口・出村、2016）。これらは、年齢（学年）が上げれば一様に上達するという見通しだけでは、現場の「伸びる子」と「伸びにくい子」の差を説明しきれないことを示唆する。

加えて、同学年内の生まれ月差が運動能力等に影響する「相対的年齢効果」も、子どもの体力・運動能力を考える上で重要な視点である。日本では4月1日を新年度の始まりとしており、学校教育制度上、幼稚園の入園以降、4月から翌年の3月に生まれた子どもが同一学年として共に過ごすことになる。この際1月から3月に生まれた子どもは一般的に「早生まれ」と呼ばれ、年度の前半に生まれた子どもと比べて最大12か月の月齢差が生じる。この生まれ月の差が低年齢ほど発育発達に及ぼす影響は大きい。この差は「相対的年齢効果（Relative Age Effect：RAE）」と呼ばれ、スポーツ分野では古くから報告されており、例えばプロスポーツ選手の選手登録人数において4月から6月生まれ的人数が1月から3月生まれの者よりも統計的に有意に上回っていることが示されている（中田、2017）。小学生の大規模データを用いた研究では、生まれ期（早生まれ／遅生まれ）により体力テスト成績に差が生じること、またスポーツ活動の有無がその差の現れ方と関係する可能性が示されている（橋詰ら、2021）。幼児期を対象とした研究でも、生まれ月に着目して運動能力差を検討し、運動遊びを重視した保育プログラムの導入が差の縮小に関わる可能性が報告されている（水田ら、2018）。しかしながら、幼児期における相対的年齢効果の研究は、体力・運動能力を総合指標で扱うものが多く、投能力のように直接的な運動経験やその環境に影響を強く受ける基本的動作に着目して、同学年内の出生四半期差を具体的に検討した研究は多くない。

そこで本研究は、幼稚園に在籍する3～5歳児を対象にテニスボール投げ記録を収集し、学年内の生まれ月（出生四半期）による平均値差を検討することで、幼児の投能力における相対的年齢効果の有無と程度を明らかにすることを目的とする。得られた知見は、月齢差や経験差を踏まえた評価の視点を提供し、投げるのが苦手な子どもを結果のみで固定的に捉えるのではなく、遊びの環境構成や機会の保障によって伸びる可能性を見立てるための基礎的資料になると考えられる。

## Ⅱ．方法

### 1．対象

対象は、文京区内にある T 幼稚園に在籍する 3 歳児 2 クラス、4 歳児 2 クラス、5 歳児 2 クラスの園児計 117 名であった。測定時に欠席した園児は除き、3 歳児 26 名（男児 12 名、女児 14 名）、4 歳児 33 名（男児 15 名、女児 18 名）、5 歳児 44 名（男児 20 名、女児 24 名）、最終的な分析対象は 103 名となった。測定時における年齢は、3 歳 3 か月～6 歳 2 か月の範囲であった。表 1 に対象者の身長・体重・月齢を示す。

表 1 対象者の身長・体重・月齢（平均値±標準偏差）

|         | 身長            | 体重           | 月齢           |
|---------|---------------|--------------|--------------|
| 3 歳児クラス | 97.93 ± 3.91  | 14.08 ± 1.92 | 45.62 ± 2.74 |
| 4 歳児クラス | 102.68 ± 4.52 | 16.18 ± 1.80 | 55.85 ± 3.44 |
| 5 歳児クラス | 111.29 ± 4.54 | 18.88 ± 2.28 | 68.61 ± 2.97 |

### 倫理的配慮

研究実施にあたり、幼稚園の園長・教職員および保護者に研究の目的・方法・個人情報の保護等について書面で説明し、同意を得られた児のみを対象とした。

### 2．ボール投げ測定手順

MKS 幼児運動能力検査の実施要項を参考にボール投げを測定した。ボールは硬式テニスボールを使用し、制限ラインから利き手の上手投げでできるだけ遠くに投げるように指示をした。記録は 50cm 単位（50cm 未満は切り捨て）とし、2 回行わせてよい方を記録した。測定時期は天候や気温に配慮し、2025 年 6 月にすべて屋内で実施した。測定にあたっては、園の保育者に協力を仰ぎ、安全に十分留意して実施した。

### 3．出生時期の区分（相対的年齢群）

学年内の出生時期は、相対的年齢効果の先行研究（中田、2017）（川田、2014）（勝亦、2019）で用いられている四半期区分に基づいて設定し、学年ごとに生年月日をもとに以下の 4 つに区分した。なお、4 月 1 日生まれはいなかった。

- ・ Q1（第 1 四半期）：4～6 月生まれ
- ・ Q2（第 2 四半期）：7～9 月生まれ
- ・ Q3（第 3 四半期）：10～12 月生まれ
- ・ Q4（第 4 四半期）：翌年 1～3 月生まれ

各年齢における四半期区分の人数は、表 2 のとおりである。

表 2 各年齢における四半期区分の人数 二段目は（男児・女児）を表す

|         | Q 1           | Q 2           | Q 3          | Q 4          | 計              |
|---------|---------------|---------------|--------------|--------------|----------------|
| 3 歳児クラス | 12<br>(5・7)   | 7<br>(5・2)    | 5<br>(0・5)   | 2<br>(2・0)   | 26<br>(12・14)  |
| 4 歳児クラス | 7<br>(5・2)    | 12<br>(6・6)   | 7<br>(4・3)   | 7<br>(1・6)   | 33<br>(16・17)  |
| 5 歳児クラス | 14<br>(8・6)   | 12<br>(6・6)   | 11<br>(5・6)  | 7<br>(1・6)   | 44<br>(20・24)  |
| 計       | 33<br>(18・15) | 31<br>(17・14) | 23<br>(9・14) | 16<br>(4・12) | 103<br>(48・55) |

#### 4. 分析方法

統計解析には R (version 4.5.2; R Core Team, 2025) と実行環境として R Studio (version 2025.09.2+418; Posit Team, 2025) を用いた。まず、各年齢において出生四半期別のテニスボール投げ記録の平均値および標準偏差を算出した。次に、3 歳児・4 歳児・5 歳児のそれぞれについて四半期区分 (Q1 ~ Q4) を要因とする一元配置分散分析を実施し、投距離に対する相対的年齢の効果を検討した。有意水準は 5% とした。有意差が確認された場合、Tukey 法により多重比較を行い、どの群間で差が生じたか確認した

### Ⅲ. 結果

各年齢におけるテニスボール投げの記録（平均値±標準偏差）と一元配置分散分析の結果を表 3 に示す。

表 3 各年齢における四半期区分別テニスボール投げの記録とその比較

|         | Q1          | Q2          | Q3          | Q4          | F 値   | p 値        |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|------------|
| 3 歳児クラス | 3.08 ± 0.87 | 3.21 ± 1.19 | 3.30 ± 0.27 | 2.50 ± 0.71 | 0.419 | 0.741 n.s. |
| 4 歳児クラス | 3.11 ± 1.19 | 4.75 ± 1.20 | 3.36 ± 0.80 | 3.57 ± 0.93 | 3.93  | 0.018 *    |
| 5 歳児クラス | 7.75 ± 2.13 | 8.79 ± 3.77 | 6.36 ± 2.16 | 6.07 ± 1.99 | 2.29  | 0.092 n.s. |

#### 1. 3 歳児における四半期区分別のテニスボール投げ記録

3 歳児における四半期区分別のテニスボール投げ記録（表 3）は、Q1 群 12 名の平均値±標準偏差は 3.08m ± 0.87、Q2 群 7 名は 3.21m ± 1.19、Q3 群 5 名は 3.30m ± 0.27、Q4 群 2 名は 2.50m ± 0.71 であった。図 1 に 3 歳児テニスボール投げ記録の散布図として示した。

これらの記録に対して一元配置分散分析を行った結果、群間差は有意ではなかった (p=0.741)。すなわち、3 歳児の段階では、学年内の生まれ月の違いによるテニスボール投げ

記録の有意な差は確認されなかった。ただし、Q4 群の人数が 2 名と少なく、群間のサンプルサイズに偏りがある。

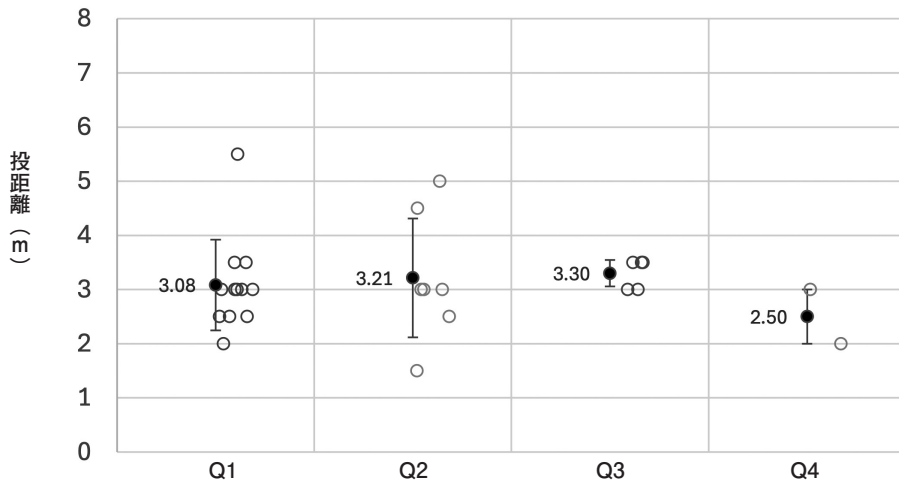


図 1 3 歳児 テニスボール投げ記録の散布図

## 2. 4 歳児における四半期区分別のテニスボール投げ記録

4 歳児における四半期区分別のテニスボール投げ記録（表 3）は、Q1 群 7 名は  $3.29\text{m} \pm 1.29$ 、Q2 群 12 名は  $4.75\text{m} \pm 1.20$ 、Q3 群 7 名は  $3.36\text{m} \pm 0.80$ 、Q4 群 7 名は  $3.57\text{m} \pm 0.93$  であった。図 2 に 4 歳児テニスボール投げ記録の散布図として示した。

一元配置分散分析の結果、群間に有意差が認められた ( $p=0.018$ )。続けて多重比較を実施したところ、Q2-Q1 において有意差が確認された ( $p=0.041$ )。その他の比較は有意差が認められなかったが、Q3-Q2 は有意傾向 ( $p=0.056$ ) であった。

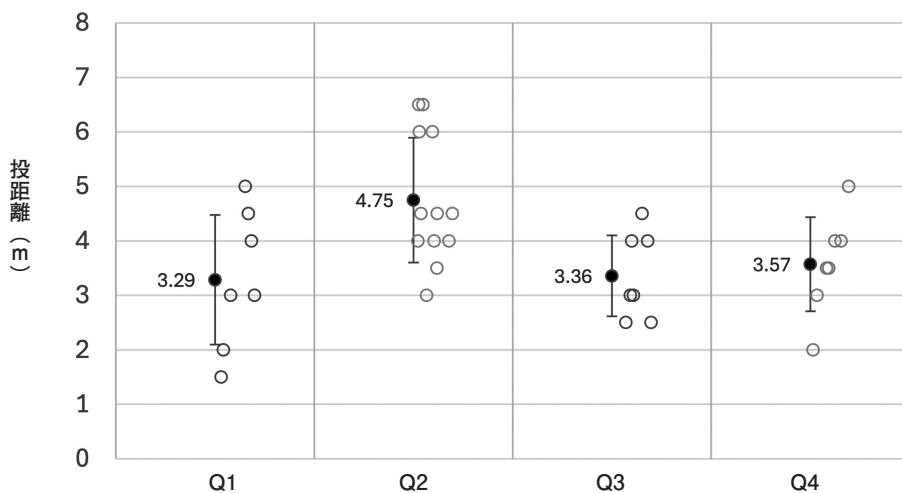


図 2 4 歳児 テニスボール投げ記録の散布図

### 3. 5歳児における四半期区分別のテニスボール投げ記録

5歳児における四半期区分別のテニスボール投げ記録（表3）は、Q1群14名は7.75m ± 2.13、Q2群12名は8.79m ± 3.77、Q3群11名は6.36m ± 2.16、Q4群7名は6.07m ± 1.99であった。図3に3歳児テニスボール投げ記録の散布図として示した。

一元配置分散分析の結果、群間差は有意水準5%には達しなかったものの、有意傾向が認められた（ $p=0.092$ ）。平均値のパターンとしては、Q2が8.79mと最も高く、次いでQ1が7.75mであり、Q3とQ4は6m台前半にとどまった。Q2には18mの投距離を記録した幼児が1名認められたため、念のためこの1名を除外して解析した場合でも同様に有意差は認められなかった（Q2群11名、7.95 ± 2.53、 $p=0.159$ ）。

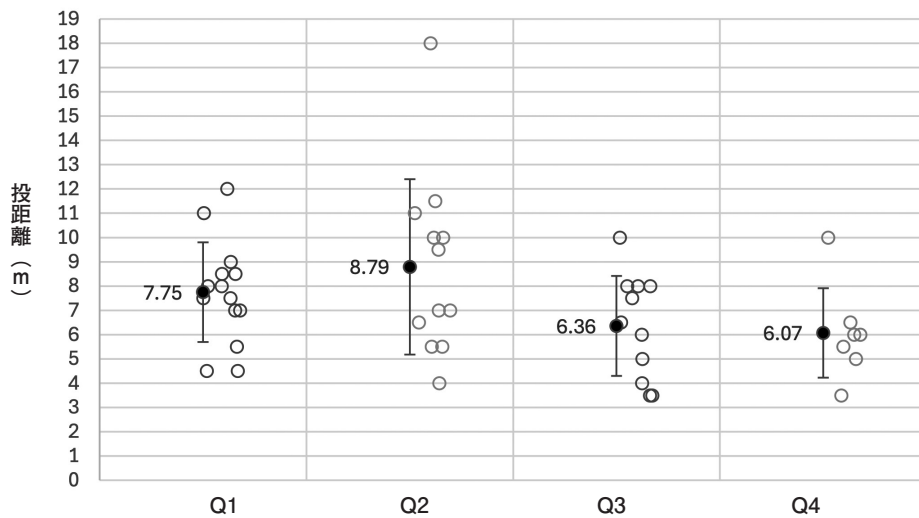


図3 5歳児 テニスボール投げ記録の散布図

## IV. 考察

### 幼児期の投能力における相対的年齢効果の現れ方

本研究の結果、3歳児では出生四半期による投距離差は認められなかったが、4歳児では群差が認められ、5歳児では有意差に至らなかった。このことから投能力における相対的年齢効果は少なくとも4歳頃に相対的に顕在化しやすくなる可能性が示唆された。

幼児を対象とした研究では、同一学年内の生まれ月差（例：4～6月生まれと1～3月生まれ）によって運動能力差が生じうることを、ただし園内の運動遊びプログラムや施設環境の工夫により差の拡大が抑えられうることを示されている（水田ら、2018）。

#### （1）3歳児で群差が現れにくかった理由

3歳児で差が見られなかった背景として、投げる課題に対する理解や実施の安定性が十分でなく、試技ごとの個人内変動が大きかった可能性が考えられる。実際にボール投げテストでは1回目はうまく投げられたのに、2回目はうまく投げられなかった、課題をよく把握せずにボールをとりあえず放したなどの様子が見られた。その日の心身の調子によって記録が左右さ

れる可能性が大きいと言える。加えて本研究では Q4 は  $n=2$  と極めて少なく、統計的には不足が影響して郡差が表れにくかった可能性がある。

## (2) 4 歳児で顕在化した理由

4 歳児では主効果が認められた点は、3～4 歳期が著しく運動能力が発達する時期であるという知見とも整合的であり（出村、1993）（春日ら、2018）、月齢差がパフォーマンス差として反映されやすい節目であると考えられる。

一方で投能力は身体発育（身長・体重等）のみで直線的に伸びるというより、経験・環境の影響を強く受ける技能であることが以前から指摘されている（出村、1993）。4 歳児を対象とした研究でも、的当て遊び等の投げる運動経験の増加や口述による技術指導が投動作の習得に効果を持ちうることが報告されており（金子・勝島、2022）、発達段階としても経験差が成果に結びつきやすい局面と捉えられる。そのため本研究の 4 歳児の群差は、単なる月齢差の反映というよりも園内・家庭・課外活動等の投げる経験の個人差が月齢差に重なった結果として解釈することも考えられる。

また、4 歳児で Q2 が Q1 より高い結果であったことについては、高月齢ほど投能力が高いという想定とは異なる。これは、群の人数構成とばらつき、先述したように園内や家庭での投げる遊び経験の偏りなどが考えられる。

## (3) 5 歳児で有意差に至らなかった理由

5 歳児は  $p=0.093$  で有意に至らなかったが、この段階では投動作の習熟が進む一方で、投げる経験（園外や家庭でのボール遊び、運動・スポーツの習い事等）の個人差が拡大しやすいと考えられる。そのため、5 歳段階では相対的年齢効果が消失したというよりも、経験差や個人差の増大により単純比較では有意化しにくいということも言える。幼児期の運動パフォーマンスの二極化に関する検討では、年齢があがるほど分布の形が変わり得る、すなわち平均値差が見えにくくなるといった点が示されている（池田・青柳、2013）。

なお、5～6 歳児を対象にテニスボール投げと身長・体重等の発育指標との関連を検討した研究では、有意な関連が認められなかったことが報告されており、幼児期後半の投距離は身長などの体格差よりも巧緻性やフォーム、経験要因の影響が大きい可能性も示唆されている（木戸、2016）。この観点から、5 歳児の記録を四半期別ではなく、前半群（Q1・Q2）と後半群（Q3・Q4）で比べると、後半群（Q3・Q4）の方が投距離の記録は低い傾向を示した点について、月齢が低いから不利と捉えるのではなく、園以外での経験や高記録者が前半群に多く含まれた等の可能性を含めて、分布と個人のデータ（運動遊びの時間や習い事、きょうだい構成等）とを突き合わせて検討する必要性を感じる。本研究ではこれらの個人背景に関するデータを取得していないため、今後は投能力データと個人の運動経験・環境要因（運動遊び時間、習い事、家庭環境等）を対応付けて収集・分析し、5 歳児における差の検討を課題としたい。

## V. まとめ

本研究では、幼稚園に在籍する 3～5 歳児を対象にテニスボール投げの記録を測定し、学年内の生まれ月（出生四半期）による平均値の違いを検討することで、投能力における相対的年齢効果の有無とその年齢による変化を明らかにしようとした。その結果、以下の点が示された。

- ・3歳児では出生四半期による有意な差は認められず、相対年齢効果は明確ではなかった。
- ・4歳児では出生四半期のQ2群が他の群よりも高いテニスボール投げ記録を示すというパターンがみられ、Q2-Q1に群差が認められた。
- ・5歳児では出生四半期による有意差は認められなかった。

これらの結果から、3歳段階では課題理解や当日の状態、試技の変動の影響が大きく、群差が現れにくい可能性があった。4歳段階では月齢差と経験差が重なり、差が顕在化しやすいことが示唆された。5歳段階では、投動作の習熟の進行と経験差の拡大により、平均差としては捉えにくくなる可能性が示唆された。これらの結果を踏まえ、保育現場での実践においては、同学年内の月齢差を踏まえた評価と運動経験の保障が重要と考える。

本研究の限界として、第一にサンプルが特定地域の幼稚園に限られており、出生四半期ごとの人数に偏りがあることが挙げられる。第二に投距離のみを指標としたため、投動作の質的評価（フォーム）を捉えられていない。第三に性差、園・クラス差、家庭でのボール遊びや課外活動など運動経験の影響を分析していないことなどが挙げられる。今後は、より大規模なデータを用いて相対的年齢効果と投能力の関係を検証するとともに、ボール投げの動作の質的評価（フォームの観察）や、縦断的な記録の変化を組み合わせる検討を行いたい。

## 謝辞

本研究の運動能力調査にご協力くださいました幼稚園の理事長、園長、先生方、園児および保護者の皆様に深く感謝いたします。また、測定にご協力くださいました貞静学園短期大学の先生方、学生の皆様に感謝の意を表します。

## 参考文献

- 池田孝博・青柳領（2013）幼児の運動パフォーマンスの二極化傾向と性、年齢、体力、運動スキルおよび発現契機との関連、福岡県立大学人間社会学部紀要 Vol.22 No.2 pp.21-34.
- 春日晃章・中野貴博・小栗和雄・松田繁樹・河野隆・香村恵介（2018）幼児の投動作における遠投距離と正確性を向上させるための指導プログラムの開発、笹川スポーツ政策研究 第3巻 1号 pp.185-192.
- 勝亦陽一（2019）大学生の運動有能感における相対的年齢効果の性差：体育・スポーツ実技科目の選択履修者を対象として、大学体育スポーツ学研究 16 pp.019-026.
- 金子泰子・勝島貴士（2022）4歳児におけるボール投げ動作習得のための投げ運動遊び実施の効果について、富山国際大学子ども育成学部紀要 第13巻 第2号 pp.15-26.
- 川田裕次郎（2014）児童の運動参加を促進するための相対的年齢効果に関する研究、2014年度笹川スポーツ研究助成研究成果報告書、pp.306-314.
- 木戸貴弘（2016）幼児期における発育が運動能力に及ぼす影響について——ボール投げに着目して——、奈良保育学院研究紀要 17 pp.67-74.
- 厚生労働省（2018）保育所保育指針解説、株式会社フレーベル館。
- 出村慎一（1993）幼児期におけるボール遠投に対する体力及び投動作の貢献度とその性差、体育学研究 37巻 第4号 pp.339-350.
- 中田大貴（2017）日本人アスリートにおける相対年齢効果、公益財団法人日本陸上競技連盟 陸上競技研究紀要 Vol.13 pp.9-18
- 橋詰ゆり・牧野ユリアン・長津恒輝・土屋良太・鈴木健・杉山康司（2021）小学生の体力テストからみる生まれ期およびスポーツ活動が及ぼす体力差、教材開発学論集 第9号 pp.89-98.

水田晃平・春日晃章・中野貴博・小椋優作（2018）運動遊びを重視した保育プログラムの導入が生まれ月における運動能力差に及ぼす影響．スポーツ健康科学研究 40 pp.13-22.

宮口和義・出村慎一（2016）石川県における幼児の体格・基礎運動能力についての考察：1985年と2013年との比較．発育発達研究 第73号 pp.20-28.

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説．株式会社フレーベル館．

幼児期運動指針策定委員会（2012）幼児期運動指針．

幼児運動能力研究会 MKS 幼児運動能力検査実施要項

<http://youji-undou.nifs-k.ac.jp/determination/playball.html> （2026年1月5日）

# 授業科目「キャリア教育」における領域 「環境」の学びに関する質的検討

— 新入生の動植物に対する意識変容 —

Qualitative study on learning in the area of “environment”  
in the class subject “career education”

— Change in consciousness of new students towards animals and plants —

中 塚 良 子      山 本 伸 一  
Ryoko NAKATSUKA      Shinichi YAMAMOTO

姜    華      村 上 悦 子  
Ka KYOU      Etsuko MURAKAMI

## 要旨

本研究は、保育士養成課程における授業科目「キャリア教育」の教育効果を、受講生の動植物に対する意識変容という視点から分析することで、検討したものである。フィールドワーク A、虫の研究者による講義、フィールドワーク B、探究型学習における受講の感想記述を対象に、テキストマイニングを使用した分析を行い、保育現場での実習におけるエピソード記録は、記述内容を質的に分析した。その結果、好き嫌いといった指向性に関する意識変容よりも、子どもや保育と動植物をどのように関連付けるかなど、子どもの興味関心に寄り添うような視点や考え方が育まれていたことが明らかになった。さらに、保育実践の中の子どもの姿を振り返り、エピソードとして言語化する経験を重ねたことは、子どもと領域「環境」を結びつけて考える力の育成につながっており、まさに座学と実践の往還であるといえよう。

キーワード：領域「環境」、動植物、意識変容、感性

## abstract

This study analyzed the changes in students' awareness during a year-long course in childcare worker training, providing them with opportunities to learn about and interact with plants and animals, from the perspective of the “environment” field. Text mining was used to analyze written impressions from fieldwork-A, lectures by insect researchers, fieldwork-B, and inquiry-based learning. Records of episodes from practical training in childcare settings were qualitatively analyzed. Results revealed that rather than changes in awareness related to preferences such as likes and dislikes, students developed perspectives and ways of thinking that were more in tune with children's interests, such as how to connect children and childcare with plants and animals. Furthermore, the experience of reflecting on children's behavior in childcare practice

and verbalizing anecdotes fostered the ability to think about the connection between children and the area of "environment", truly bridging the gap between classroom learning and practice.

keywords : Area of "Environment", flora and fauna, altered consciousness, sensitivity

## はじめに

本研究は、本学独自の授業科目「キャリア教育」において、動植物をテーマに行った講義を通した学生の学びと意識変容について、領域「環境」の視点から言及するものである。

保育所保育指針（2018）の3歳以上領域「環境」には「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」<sup>i</sup>とあり、身近な動植物に親しみを持てるような保育内容を考える上で、まずは保育者が動植物に親しみを持つことは重要な課題であると考えられる。こうした保育者養成課程における動植物に関連する学びに関する研究、とりわけ、「虫」をテーマにしたものがいくつか発表されている。例えば、村井ら（2022）は「虫に対する恐怖経験評価尺度」を用いた質問紙調査を行い、虫と子どもらの学びに関連付ける学生の意識の分析を行っている<sup>ii</sup>。また、藤崎ら（2025）は、学生らが虫を捕獲する等、虫に対する苦手意識等の意識変容について述べている<sup>iii</sup>。これら先行研究においては、学生に対するアンケート調査を主軸に分析がなされていた。この点を踏まえて、本研究では、キャリア教育を通した環境に関する自由記述の中で学生がどのような表現を用いて記述したかを分析し、実習後のエピソード記録から領域「環境」の視点の表れを明らかにしたい。

なお、本学における「キャリア教育」は教養科目であり、「幼児教育・保育の特殊性・専門性を兼ね備えた柔軟性のある保育者養成」という本学の教育目的に向かい、「これからの社会に貢献できる心豊かな人材の育成」という本学の教育理念を実現できる学生を育成するものである。また、調べ学習、プレゼンテーションを通した探究型学習もねらいとなっている。研究対象となった年度は、学生と動植物のかかわりが希薄になっていることから、動植物をテーマとして取り組むことにより、座学と実習における実践を往還し、その学びをより深めようとする取り組みを行った。

## I. 研究方法

### 1. 講義の内容と対象データについて

先述の通り、キャリア教育は通年科目であるが、動植物とのかかわりについては全4回実施した。なお、第5回目のエピソード記録は、講義の実施はなく、実習終了後の課題における記述である。

表 1 講義内容と対象データ

| 時期   | データ項目       | データ数 | 講義概要                                                                          | 授業目的                              | 課題内容                            |
|------|-------------|------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| 4月   | フィールドワーク A  | 27   | 「身近な動植物を知り、子どもの視点に立ってみよう」の講義を聞き、大学周辺をグループ（※）で散策し、子どもの視点で動植物を観察する。             | 大学周辺の散策で地域を知り、子どもの視点に立って観察する。     | 気づいたこと、子どもならどうするか、についての自由記述。    |
| 9月中旬 | 「虫」研究者による講義 | 27   | 「虫」研究者を招致し、「虫」の生態や面白さに触れられるような講義内容。                                           | 学生が特に苦手意識の強い「虫」をテーマとし、動植物に関心を持つ。  | 講義全体の感想と質問を自由記述。                |
| 9月下旬 | フィールドワーク B  | 27   | 植物園へ行き、グループ（※）で動植物の観察、写真を撮る。                                                  | グループで植物園を散策し、4月とは異なる季節や動植物に触れる。   | 観察したもの、フィールドワークを通して感じたことを自由記述。  |
| 10月  | プレゼンテーション   | 25   | 3回の動植物フィールドワーク、講義を通した学びについて、伝えたい内容をまとめ、グループで発表を行う。パワーポイント、寸劇、クイズ、ダンスなどを用いていた。 | フィールドワークや講義を活かし、グループで探究的学習の発表を行う。 | プレゼンテーションを通して学んだこと、気づいたことを自由記述。 |
| 11月  | エピソード記録     | 25   | 講義なし                                                                          | 講義なし。                             | 実習後、動植物と子どものかかわりに着目したエピソードの記述。  |

※グループワークはすべて同じメンバーで行った。

※キャリア教育は大学生として学ぶ姿勢や保育者としての心構え、マナー、実習への準備学習、プレゼンテーションの方法論、危機管理等幅広い教養を身に付けるために、多くの分野からトピック的に配列し 30 回の授業を構成している。従来、ゼミナールの前段階（プレゼミ）として位置づけ、文京区散策・保育ボランティアの事前説明の回・プレゼンテーション発表等を、教員と共に進めてきた。2025 年度は、保育者の専門性を高めることをねらいに、領域「環境」の視点を取り入れ、散策、外部講師の講演、プレゼンテーション発表に一貫したテーマを持たせ継続した学習として実施した。

## 2. 研究方法

(1) 調査時期 20XX 年 4 月～12 月

(2) 対象者 保育者養成校 1 年次 27 名

(3) 分析方法

本研究では、学生の意識変容について、どのような変化が見られ（または変化が見られず）、保育現場においてどのように活かされたか（活かされていないか）、より詳細に分析するため、次の 3 段階に分けて分析を行った。

- ① KH-Corder（テキストマイニング）を用いた頻出語句表の作成と考察を行う。
- ② 共起ネットワーク図を用いた表現と語句間の関連性の考察を行う。

③ ①をもとに抽出した学生の意識変容のカテゴリの作成、各回答のコーディング（カテゴリの割り当て）、カテゴリごとの集計を行う。

④ ③をもとにエピソード記録の質的分析を行う。

#### (4) 倫理的配慮

- ・研究協力を辞退した場合にも成績評価等に影響がないことについて、口頭説明を行った。
- ・回答者と結びつかないよう匿名化し、データの保管を行った。
- ・データは学内のクラウドを使用し、共同研究者のみが閲覧できるようにした。

## Ⅱ．分析結果

### 1. テキストマイニングを使用した語句の分析

#### (1) 抽出語数と記述の傾向

ここでは、フィールドワーク A からプレゼンテーションまでの感想記述を KH-Corde を用いて、単純な抽出語出現回数のカウントを行った結果を示す。その際、重複表現や表記の揺れの調整を行っている。なお、エピソード記録の記述に関しては、講義やキャリア教育を受けての感想ではなく、量的分析が困難であるため、本節では抽出語の分析を省略する。

#### ① 4 月フィールドワーク A の抽出語の分析

以下に示す抽出語は上位 30 位を抜き出しているが、地名や虫や植物の固有名詞は省いている。

フィールドワーク A に関する記述を求める際には、「子どもと一緒にこの場所を歩いたら、どんなことに気づくと思いますか？ あるいは散策中に『子どもだったらこれに興味を持ちそう』と思った自然（動植物）はありましたか？ みなさんが感じたことや考えたことをなるべく詳細に記入してください」と「子どもと一緒に」「子どもだったら」という言葉をキーワードにし、具体的な内容を書くように示唆しているものであった。その影響によって「子ども」「興味」の出現回数が多くなっていると考えられる。また、「思ったこと」もキーワードになっており、「思う」「～そう」といった自分の予測に則った記述も目立っている。

表 2 フィールドワーク A 記述の抽出語出現回数（上位 30/273）

| 抽出語  | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語  | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語  | 出現回数 |
|------|------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|
| 思う   | 33   | お花  | 9    | 見つける | 6    | 考える | 5    | 多い   | 4    |
| 子ども  | 26   | 見る  | 8    | 公園   | 6    | 行く  | 5    | 視点   | 3    |
| 興味   | 15   | 植物  | 8    | 自分   | 6    | 虫   | 5    | 反応   | 3    |
| ～そう  | 15   | 木   | 8    | 小さい  | 6    | 色   | 4    | 捕まえる | 3    |
| 持つ   | 12   | 気づく | 7    | 落ちる  | 6    | 目線  | 4    | 場所   | 3    |
| たくさん | 9    | 咲く  | 7    | 感じる  | 5    | 自然  | 4    | 土    | 3    |

## ② 9月「虫」研究者による講義の抽出語の分析

「虫」研究者による講義に関する記述を求める際には、「感想・今後の保育や学びにどのように活かすか」と「保育」にどのように活かすかを考えるよう示唆した。そのため、外部講師は虫の専門家として虫についての詳細を学生に講演し、保育に関連させていないにもかかわらず、学生自身が「子ども」や「保育」と結び付けながら講義に参加していたことが伺える。加えて、「知る」「学ぶ」という学習に関する表現の出現から、学生に継続的な学習の視点が見られる。また、「苦手」「好き」という言葉の現れは、4月のフィールドワーク A では見られなかった言葉である。保育と関連付けつつ、さらに「興味」「苦手」「好き」といった指向的な表現が出現し、学生自身の指向性と向き合っていることが分かる。

表 3 「虫」研究者による講義の抽出語出現回数（上位 30/ 346 語）

| 抽出語         | 出現回数 | 抽出語       | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語  | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 |
|-------------|------|-----------|------|-----|------|------|------|-----|------|
| 虫           | 88   | 苦手        | 15   | 知識  | 10   | 口    | 7    | 学ぶ  | 6    |
| 思う          | 54   | 種類        | 14   | 見る  | 9    | 少し   | 7    | 形   | 6    |
| 子ども<br>(子供) | 34   | 一緒        | 12   | 保育  | 9    | 好き   | 7    | 多い  | 6    |
| 知る<br>(知れる) | 33   | 聞く        | 12   | 名前  | 9    | 自分   | 7    | 感じる | 5    |
| 興味          | 22   | 話<br>(お話) | 12   | 食べる | 9    | たくさん | 6    | 観察  | 5    |
| 昆虫          | 21   | 持つ        | 10   | 意識  | 5    | 違う   | 6    | 気持ち | 5    |

## ③ 9月フィールドワーク B の抽出語の分析

フィールドワーク B に関する記述を求める際には「フィールドワークを行った感想や気づきを書いてください」としており、フィールドワーク A のように「子ども」に限定した気づきを書くような誘導的質問は設けていないが、「子ども」の出現回数が上位にあり、学生は自ら子ども目線で活動をとらえようとしていることが考えられる。

その一方で、視覚的に捉えたもの（例えばお花・木など）の記述は少なくなっており、そのものを通して何を感じたか（楽しい、おもしろい、匂い、驚く）の記述の語彙が多くなっていることから、学生自身の感性を働かせてフィールドワークに臨んでいたことが推察される。

表 4 フィールドワーク B 抽出語出現回数（上位 30/255 語）

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語  | 出現回数 | 抽出語  | 出現回数 | 抽出語 | 出現回数 | 抽出語  | 出現回数 |
|-----|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|
| 植物  | 24   | 感じる  | 11   | 行く   | 6    | 面白い | 5    | 驚く   | 3    |
| 見る  | 19   | 思う   | 11   | 見つける | 6    | 苦手  | 4    | 知る   | 3    |
| 自然  | 16   | 普段   | 10   | できる  | 6    | 発見  | 4    | 匂い   | 3    |
| 虫   | 15   | たくさん | 8    | 観察   | 5    | 種類  | 4    | 学び   | 2    |
| 楽しい | 14   | 触れる  | 8    | 池    | 5    | 印象  | 3    | 楽しめる | 2    |
| 生き物 | 14   | 子ども  | 7    | 歩く   | 5    | 機会  | 3    | 環境   | 2    |

#### ④プレゼンテーション後の抽出語の分析

表 5 プレゼンテーション後の記述の抽出語出現回数（上位 30 位 /392 語）

| 抽出語 | 出現回数 | 抽出語        | 出現回数 | 抽出語         | 出現回数 | 抽出語          | 出現回数 | 抽出語  | 出現回数 |
|-----|------|------------|------|-------------|------|--------------|------|------|------|
| 思う  | 48   | 学ぶ<br>(学び) | 26   | 考える<br>(考え) | 16   | 感じる          | 12   | 見る   | 9    |
| 虫   | 44   | 保育         | 19   | 大切          | 15   | 持つ           | 12   | 好き   | 9    |
| 知る  | 28   | 調べる        | 18   | 苦手          | 14   | 多い           | 11   | ダンス  | 8    |
| 子ども | 34   | 自分         | 16   | クイズ         | 14   | 脱皮           | 11   | 手遊び  | 8    |
| 興味  | 26   | 出来る        | 16   | 面白い         | 14   | 工夫           | 10   | 楽しむ  | 8    |
| 生き物 | 26   | 発表         | 16   | たくさん        | 14   | 発見<br>(見つける) | 9    | グループ | 8    |

プレゼンテーションの振り返りは、「これまで生き物をテーマに取り組みを行ってきました。活動を終えて、生き物について今感じていることなどを書いてください。（保育者の視点も入れてください）」というものであり、「保育者の視点」という言葉をキーワードにし、学生に保育者の視点をもって書くよう指示したものである。全ての抽出語数は、最多の語彙数になっており、豊かな語彙で感想を記述しており、プレゼンテーションでは寸劇、クイズ、ダンスなど多様な表現方法を用いて行われたため、出現語句が最多になっていると推察される。

また、「学ぶ」「調べる」といった探究的学習と関連する記述が多くなされている。「虫」「生き物」「子ども・子供」「保育」の語が多く出現しており、学生個々が活動の目的を理解し、虫や生き物と保育について自分事として考えようとしていたことが伺えた。さらに、「苦手」という言葉のほか、「面白い」「感じる」「楽しむ」などの感情を表す言葉も多く出現しており、学生の感性を働かせた活動であったことが推察される。

#### (2) 意識変容の分析

##### ①フィールドワーク A とフィールドワーク B の比較による意識変容の分析

(1)の結果より、「考える」「思う」「感じる」「面白い」「楽しい」「驚く」の出現頻度が高かったため、これらの語について分析を行った。「考える」「思う」は「知識・思考」の言葉、「感じた」「面白い」「楽しい」「驚く」は「感性を働かせる」言葉と定義し、A・Bそれぞれについて出現回数を比較した。(表 6, 7)

表 6 フィールドワーク A (4 月) での出現回数

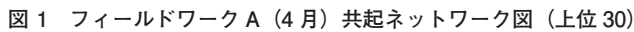
| カテゴリー     | 抽出語 | 出現回数 | 合計 |
|-----------|-----|------|----|
| 知識・思考の言葉  | 考える | 5    | 38 |
|           | 思う  | 33   |    |
| 感性を働かせる言葉 | 感じる | 5    | 5  |
|           | 面白い | 0    |    |
|           | 楽しい | 0    |    |
|           | 驚く  | 0    |    |

表 7 フィールドワーク B (9 月) での出現回数

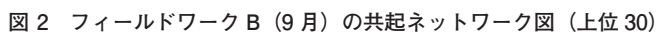
| カテゴリー     | 抽出語 | 出現回数 | 合計 |
|-----------|-----|------|----|
| 知識・思考の言葉  | 考える | 0    | 11 |
|           | 思う  | 11   |    |
| 感性を働かせる言葉 | 感じる | 11   | 33 |
|           | 面白い | 5    |    |
|           | 楽しい | 14   |    |
|           | 驚く  | 3    |    |

表 6, 7 よりフィールドワーク A では「知識・思考」の言葉の出現が多く、フィールドワーク B では「感性を働かせる言葉」の出現が多いという結果であった。このことから、フィールドワーク B では「感性に働きかける」活動へ変容したと考えられる。そうした意識変容の要因として、フィールドワークにおける学生の実体験が重なることが、自身の「感性」を引き出すような体験となったのではないか。また、フィールドワーク A・B のグループメンバーは入れ替えをせず、同じメンバーで行ったため、フィールドワーク A では入学直後の緊張状態で、散策を行ったが、9 月になり、学生自身がリラックスした状態でフィールドワークに臨んだ結果、「感性」がより働いたのではないか。

次に、図 1 では、フィールドワーク A の「思う」「子ども」「興味」「持つ」の語に関係性が見られた。振り返りにおいて「子どもだったらこれに興味を持ちそう」という言葉を担当者が使用したことで、フィールドワーク中に学生が子どもの視点を持って観察していたことが伺える。また、「子ども」「たくさん」「見つける」という言葉の関係性が見られることから、子どもだったら自然をどのように見るかについて予測しようとしていることが考えられる。また、「小さい」「考える」「言う」「反応」などが含まれる関係群からは、自然に対する子どもならではの特性を考えていたことが伺える。



\_\_\_\_\_





学生の意識が見て取れる。

その要因として考えられることは、教員が「虫」研究者の講義を事前に聞きに行き、学生が興味を持てる内容であることを確認したうえで、意図的に講義を設定したことである。また、「虫」研究者の講義では何度も「好きにはならなくていいが、興味を持ってほしい」と話されたことも要因として考えられる。

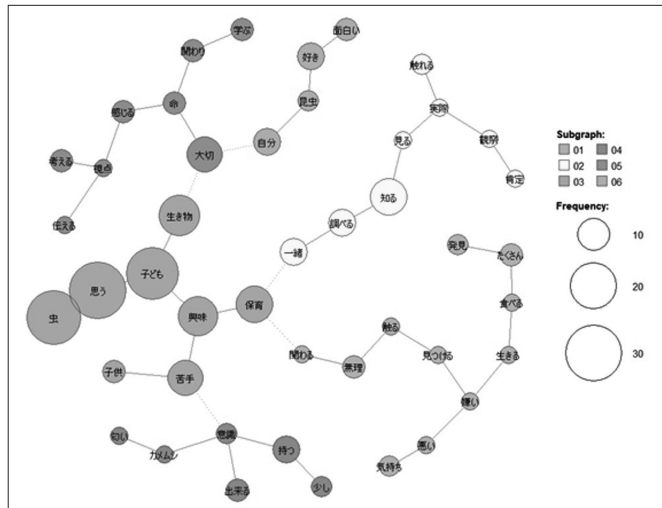


図4 「虫」研究者による講義後（ネガティブ思考）の共起ネットワーク図

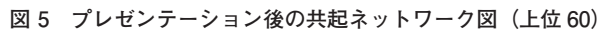
### ③キャリア教育における探究的学習を通した学びの分析

図5からは、「子ども」「虫」「生き物」「興味」「保育」「苦手」などに関係性が見られた。例えば「現場に出て保育者となったとき、子どもの興味関心に寄り添い自分の知っていることは子どもと共有し、知らないことは調べてたくさんの虫について子どもたちと一緒に知っていったり、発見したりしていきたいなと思いました。」などのように、学生がより具体的な保育像をイメージしながら記述していた。

また、「触れる」「実際」「見る」「観察」「知る」などの言葉に関係性が見られ、実際に見る、触れる、観察する、知ろうとすることの重要性が認識されたと考える。

さらに、「命」「感じる」「関わり」「大切」などの言葉に関係性が見られた。一連の活動を通して「命の大切さ」や「命を感じることの大切さ」について文章化する学生が現れ、領域「環境」のねらいである「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き」という点において、実体験を通して表現されたと推察することができる。

その要因として、半年間を通して、他の専門科目で保育所保育指針に触れる機会も多くあり、そういった学びが反映されている可能性もある。



### (1) キャリア教育を通じた意識変容

まず、表8はキャリア教育4回分のデータにおいて、学生の意識がどのように変容したか、大まかにカテゴリ分けし、カウントしたものである。

[illegible]

## (2) エピソード記録に見る意識変容と記述の関連性

ここでは、実際の保育現場における保育環境に関わるエピソードの記録、およびその記録を活用した保育の振り返りの記録を用いた「エピソード」と「考察」の記述内容の特徴を分析する。学生の意識変容に着目して分析を行うとともに、座学で学んだ理論と実践との往還を実現するためのエピソード記述の意義を明らかにする。

なお、エピソード記録はキャリア教育とは無関係の授業時に、実習の振り返りとして「動植物と子どものかかわりに関するエピソード」を書くように指示したものである。

### ①「エピソード」と「考察」の記述内容の分類、およびその内容分析

「エピソード」と「考察」の記述内容を分析した結果、植物、動物（虫）、動物（その他）、の3つに分けて分析できる（詳細は、表9を参考）。これら3つの分類を「大カテゴリ」として設定し、これを基に「小カテゴリ」を分析枠組として構築する。その上で、特に学生の意識変容に着目した記述内容の一部を抜粋して分析を行った。その結果、「動物（虫）」に関連する記述は、26件中11件を占めている。さらに詳細を確認すると、「大カテゴリ（植物）」では、「自然物と子どもの遊び」「自然物と子どもの興味関心」に関する記述内容が最も多く見られた。その他、「自然物と子どもの感性」「自然物と子どものかかわり」「植物への愛着」「自然物と子ども同士の関係」についても触れられていた。

次節では、表9の分析結果に基づいて、「エピソード」と「考察」の記述の質的検討を行う。

表9 「エピソード」と「考察」記述のカテゴリ分け

| 大カテゴリ   | 小カテゴリ         | 数 |
|---------|---------------|---|
| 植物      | 自然物と子どもの遊び    | 3 |
|         | 植物への愛着        | 1 |
|         | 自然物と子どもの興味関心  | 3 |
|         | 自然物と子ども同士の関係  | 1 |
|         | 自然物と子どもの感性    | 2 |
|         | 自然物と子どものかかわり  | 2 |
|         | 自然物と子どもの発達    | 1 |
| 動物（虫）   | 虫と子どもの死生観、虫の命 | 3 |
|         | 虫と子どもの活動の広がり  | 1 |
|         | 虫と子どもの興味関心    | 3 |
|         | 虫への愛着         | 2 |
|         | 虫と子どもの感性      | 1 |
|         | 虫と子どもの思考・発達   | 1 |
| 動物（その他） | 自然環境と保育者の意図性  | 1 |
|         | 生き物と子どもの思考・発達 | 1 |

### 3. 「エピソード」と「考察」の記述内容の質的検討

既述の内容分析をもとに、学生の意識変容が見られた記述内容に着目し、その特徴を明らかにする。なお、学生の意識変容については、これまで動植物が「好き・興味がある」「嫌い・苦手」「好きでも嫌いでもない」、の3グループに分類し、計6つのエピソードを取り上げて検討した。また、分析枠組みに対応する部分については、下線を加えている。

表 10 「エピソード」と「考察」記述内容の分析

| 意識変容                 | 大カテゴリ       | 小カテゴリ                | エピソード・考察                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------|-------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. 好き<br>学生 a        | 植物          | 自然体験<br>と子ども<br>の学び  | <p>今回自分が行った実習園では「どんぐりの木」があるのが自慢でもある園だった。年長さんになると、どんぐりよりも鬼ごっこなどに興味を示す子が多かった。しかし、年少・年中さんはどんぐりに興味津々だった。特に年中さんにいた一人の女の子は「先生が私のどんぐり持ってて」などと遊んでいるとき、どんぐりをたくさん私の手のひらに運んできてくれた。私が「袋に今日集めたどんぐり入れる？」と聞くと「〇〇ちゃんね、いっぱいどんぐり集めているの」と言ってきてくれた。それに対して私は「どんぐり集めるの好きなんだね」というと、嬉しそうに笑っている。</p> <p>どんぐりという物にその子自身がすごく興味を示していることもあるが、今回のテーマにもあるように自然と自然物にかかわっているのがわかった。また、どんぐりを集めてはおままごとを始めたり、買い物屋さんごっこを始めたりなど物の見立て屋さんごっこを始める姿を見て、おもちゃがなくてもこんなにも想像をふくらませることができ、楽しむことができる人だなと思った。さらに子どもが自然に増える体験は単に「物を求める」だけでなく、<u>その子の世界を広げるきっかけにもなると感じた。探究心や主体的な学びにもつながっていると感じた。</u></p> |
| 1. 興味<br>がある<br>学生 b | 動物<br>(その他) | 自然環境<br>と保育者<br>の意図性 | <p>朝、公園まで3、4、5歳児クラスでお散歩に行き、どんぐりを集めに行きました。どんぐり集めを始める直前、公園内で馬の進行が行われていました。子ども達はどんぐり集めを始めず、馬に夢中になっていました。保育者も「お馬さんだよ！見て見て！！」と、馬を見るよう声をかけていました。馬が公園外へ出て行き、どんぐり集めを再開しました。しかし数分後、次はへびが現れ、再びどんぐり集めを中断し、全員でへびの様子を見ていました。思わぬ発見に、声を上げて喜ぶ子どもと、「怖い」と言って保育者や実習生の側を離れようとしないうちがいました。</p> <p>今回どんぐり集めで公園へ行った際に、馬や野良のへびという普段日常では出会うことが難しい生き物と出会い、子ども達は本来の目的を忘れて、馬やへびに夢中な様子でした。保育者たちは、この機会を子どもたちに逃させないよう、どんぐり集めより、馬やへびを優先させていたと思いました。</p> <p><u>目的のあるおでかけでしたが、出会うことの難しい新しい発見のあった時には、一度目的を忘れて目の前のことに集中すること大切だと感じました。</u></p>                                             |

|                       |           |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------|-----------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. 嫌い<br>学生 c         | 動物<br>(虫) | 虫と子ども<br>の活動<br>の広がり      | <p>降園時に、年中さんの A ちゃん B ちゃん C くんが保育室の前で、カメムシを見つけました。カメムシを見つけた A ちゃん B ちゃん C くんは実習生に「カメムシいる！」と言いました。実習生は「本当だ。カメムシがいる。後でやつつけておくね」と言いました。その後、保育者が来ました。A ちゃん B ちゃん C くんは保育者に「カメムシがいる！」と言いました。保育者は「勝手に逃げるよ」と言いました。A ちゃん B ちゃん C くんは納得したようで、保育室へと戻っていきました。子どもは、カメムシをどうしたらよいのか、分からず、保育者や実習生に、カメムシがいることを伝えたのだと思いました。しかし、カメムシについて、すぐ会話が終わってしまったので、どうしたら、話が広がり、社会的知性へと繋がるのか考えていきたいと思います。</p>                                                                                                           |
| 2. 苦手<br>学生 d         | 植物        | 自然物と<br>子どもと<br>のかかわ<br>り | <p>昼食後の戸外遊びの時、A くん (3 歳 2 か月) と B ちゃん (3 歳 6 か月) が園庭の大きな木の下で、A くんが赤い落ち葉を拾って「これキレイ！」と言い、B ちゃんが黄色い派をもってきて見せ合っていました。3 人は地面に座り、「赤」「黄色」「茶色」と色ごとに分けて、落ち葉の色分け遊びを始めました。実習生は「たくさん色があるね」と言い、もっと興味を示せるよう促しました。3 歳児の子どもたちは、身近な自然物に触れる中で、色や形の違いに自然と気づき、それをことばで表現しようとする姿が見られる時期であると考えた。</p> <p>今回の場面では、A くんが赤い落ち葉に興味を示したことをきっかけに、B ちゃんもそれぞれ気になる落ち葉を拾い、仲間同士で見せあうことで、遊びが共同的に広がっていった。また、複数の子どもが地面に座って、一緒に葉を並べる姿からは、友達存在を意識しながら協力したり、共通の目的に向かって活動したりする様子が見えてきた。発見したものをことばで伝えあい、共感しあうことで遊びが継続し、広がりを見せていた。</p> |
| 3. 好きでも嫌いでもない<br>学生 e | 動物<br>(虫) | 自然物と<br>子どもの<br>興味関心      | <p>朝の外遊びのときに、年少さんの Z くん と T くんが園庭でありをたくさんみつけました。みつけたありとはっぱを箱の中に入れた後 Z くんは「ありさんははっぱをたべるんだよー」と言いました。もっとはっぱがほしくなった、Z くんはそこらへんに生えているはっぱをちぎったり、抜いたりしてしまいました。実習生は「生えてるはっぱは取っちゃだめでしょ」と注意しますが、まだはっぱを取ります。ですが、それを近くで見ていた K ちゃんが保育者を呼んできました。保育者は「生えるのはまだ生きてるんだよ。Z くんもこうやって引っぱられたらいいでしょ」とジュスチャーとしながら注意をしました。それから Z くんは生えているはっぱではなく落ちてはっぱを拾い箱に入れるようになりました。子どもは落ちて汚れているはっぱよりも生えていて綺麗なはっぱをアリにたべてほしかったのかもしれないと思った。</p> <p>子どもの植物が生きているという知識は保育者やその他大人の方に説明を聞き少しづつ自分の中に入れていくのではないかと考えた。</p>                |
| 3. 好きでも嫌いでもない<br>学生 f | 動物<br>(虫) | 虫の命に<br>ついて               | <p>園児は園庭でアリを見つけると夢中で追いかけて、手で触ったりして楽しんでた。保育者はその姿を見守りながら、「たくさん触るとアリさんが弱ってしまうから、そっと元の場所にそそろ戻してあげようね」と優しく声を掛け、生き物への思いやりを伝えていた。また、別の園児がカメムシを手に取り、色んな場所に運んで観察している際には、少しカメムシと遊んだのを見た後に、「カメムシさんにも家族がいるから、いた場所に戻してあげようね」と伝え、生き物を大切に扱う姿が育つように関わっていた。虫と触れる事は良い事だから否定はせず、見守りながら、命の扱い方を伝えていると考えた。</p>                                                                                                                                                                                                   |

(1) 第1グループ（「好き」学生a・「興味がある」学生b）の記述内容分析と考察

学生aは、どんぐりや落ち葉といった身近な自然物をきっかけに、子どもが遊びを広げていく様子が描かれており、自然物そのものの特別さよりも、子どもがそれらをどのように見立て、感じ、友達と共有しながら遊びを深めていくかという過程に目を向けていることが記している。具体的には、自然体験は、子どもの好奇心を刺激するだけでなく、「探究心や主体的な学びにもつながっている」といった、次の学びにつながることに気づききっかけとなったと考えられる。また、学生bは、どんぐり拾いを目的とした散歩の途中で、馬やヘビといった予想せぬ生き物に出会う場面を記している。学生は、当初の活動計画よりも、子どもが強く関心を示した対象を優先した保育者の判断に着目しており、その場で生じている子どもの興味や関心を大切にする見立てへの理解が深まっていることが伺える。予め決められた活動を進めるのではなく、環境の中で子どもの興味関心を捉え直し、自然体験の中で生じる偶然性を受け止めながら、その状況に応じて臨機応変に判断し、柔軟に環境を構成する必要性に気づき、偶然性と保育者の意図とのバランスを図る視点が育まれていると言える。

(2) 第2グループ（「嫌い」学生c・「苦手」学生d）の記述内容分析と考察

学生cは、虫に対して否定的な感情を抱きながらも、保育者として受容する態度へと変化した様子を記していた。虫とのかかわりの中で、保育者としての意識が高まり、「話が広がり、社会的知性へとつながるのか考えていきたい」といった、言葉掛けを工夫しながら子どもの学びを広げようとする肯定的な姿がうかがえた。また、学生dの、3歳児の子どもたちは身近な自然物に触れる中で、「色や形の違いに自然と気づき、それをことばで表現しようとする姿が見られる時期であると考えた」といった記述に見られるように、3歳児の発達特徴と関連づけた考察が見られた。この他、自然物と関わる中で「ことばで伝えあい、共感しあう」友達との共同遊びに注目し、遊びの展開に意味を見いだそうとする視点が読み取れる。

(3) 第3グループ（好きでも嫌いでもない」学生e・学生f）の記述内容分析と考察

一方、学生eおよび学生fの記述には、「好き」「嫌い」といった感情の変化はさほど見られない。しかし、自然や生き物とのかかわりを通して、子どもの姿や保育者のかかわり方を捉え直そうとする視点が芽生えていることが読み取れる。例えば、学生eは「子どもの植物が生きているという知識」を「自分の中に入れていくのではないかと考えた」と記しており、自然物を単なる素材として見るのではなく、子どもの気づきや内面の育ちに目を向けようとする姿勢が見られる。これは、日常のかかわりの中で子どもが何を感じ、どのように理解を深めていくのかを大切にしようとする見方へとつながっていくと考えられる。また、学生fは「虫と触れる事は良い事だから否定はせず、見守りながら、命の扱い方を伝えていると考えた」と述べており、生き物との触れ合いをすぐに制止するのではなく、子どもの行動を受け止めようとする意識があると推察される。ここに、子どもの気持ちや行為を尊重しつつも、「生命の尊さに気付」けるよう、かかわろうとする姿勢が表れている。

これらの記述には、動植物に対する感情そのものに大きな変化は見られないものの、子どもの姿をどう受け止め、どのように関わるかについて考えようとする意識が育っていることが分かる。すなわち、感情の変化とは異なる形で、保育者としての見方や考え方が整理され、深まっていった様子がうかがえる。このように、植物や動物（虫）に対する感情や意識に顕著な変化が見られなかった一方で、「生命の尊さ」を伝えようとする保育内容には一定の理解が進んでいたことが確認できる。

### Ⅲ．まとめと総合考察

以上、3つの分析から、キャリア教育を通した、座学と実践の往還について、図6のような構図を示すことができると考えられる。

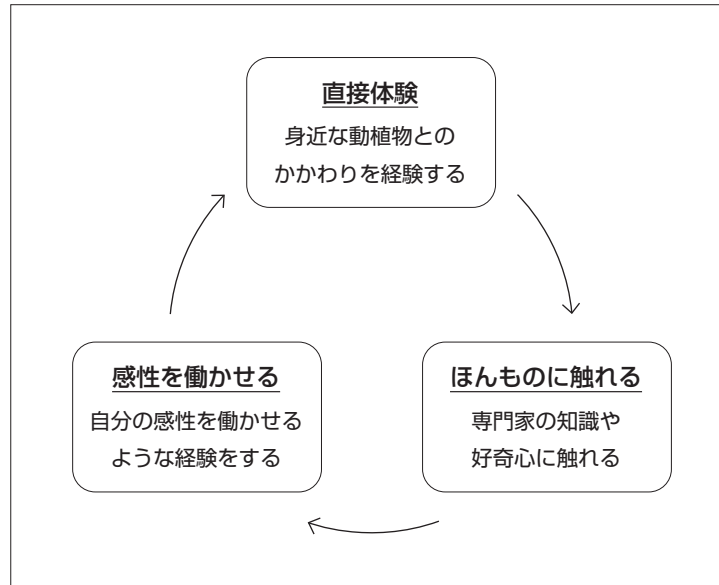


図6 キャリア教育を通した学びの体系

まず、学生の志向性に関わらず、フィールドワークを通して直接体験を行い、そのうえで「虫」研究者の講義を受け、フィールドワークに再度でかけたことで、過去の体験がより感性を動かすものとして捉え直される。こうした学びの過程には教員の意図的な働きかけや、固定したグループでのアクティブラーニングといった要素が内包されていることが示唆された。特に教員が各グループに固定でつき、学生それぞれの体験を踏まえた働きかけをグループワークで行ったことは、安心した環境のもと、学生自身の感性を働かせるために重要であったと考えられる。

また、各授業回において感想を求めることを通じて、感じたことを文字に起こすことで、自分の志向性や感性と向き合うことができ、子どもと関わる際にも、その意味について問い直そうとする考え方が育まれたことが明らかになった。こうした通年を通したキャリア教育は、専門科目や領域の枠組みを超えて、学生の学びを豊かにするものとして捉えなおしていく機会になることも示された。

最後に、学生の意識変容は、動植物に対する感情の変化に留まらず、子どもの姿を丁寧に捉え、その意味を考え直しながら関わろうとする保育者としての見方の深化として表れていることが明らかとなった。このように、動植物をテーマとしたキャリア教育の中で、身近な動植物と自らが触れ合い、専門家の知識に触れ、そのうえで、保育実践の中の子どもの姿を振り返り、エピソードとして言語化する経験を重ねたことは、子どもと領域「環境」を結びつけて考える力の育成につながっており、まさに座学と実践の往還であるといえよう。

こうした学生自身の意識の変化は、子どもの主体的な活動を尊重し、「環境」を通して育ちを支えるという保育の基本的な考えとも重なるものであると言える。

今後の課題として、今回の研究では記述の分析にとどまったが、意識変容モデルの数名に協力を依頼し、さらなるインタビュー調査などを行うことで、学生の領域「環境」の意識や動植物と子どもの関係性に関する考え方などを、より詳細に明らかにすることができると考える。

#### 引用文献

- i 厚生労働省『保育所保育指針解説』（2018）
- ii 村井あかり・浅野由子・徳田多佳子・関谷美希（2025）. 自然環境に対する保育者養成校の学生の意識について——虫に対する恐怖経験評価尺度を用いた質問紙調査より——. 日本女子大学大学院紀要. 家政学研究科・建築デザイン研究科・人間生活学研究科 31. 11-10
- iii 藤崎亜由子・廣瀬聡弥（2022）. 現代的課題を踏まえた保育内容「環境」の指導法——学生の虫嫌いを緩和し身近な自然と親しむ保育を目指して——. 次世代教員養成センター研究紀要 8. 185-94

#### 参考文献

- 厚生労働省『保育所保育指針解説』（2018）  
文部科学省『幼稚園教育要領解説』（2018）  
岡花祈一郎・杉村信一郎ら（2010）. 「『エピソード記述』を用いた保育カンファレンスに関する研究」広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要 38. 131-136  
樋口耕一・中村康則・周景龍（2023）. 動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニングフリーソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析——

# 東京 23 区にみる「子育てハンドブック」の現在

— 「父親の子育て」を視点として —

Current status of “child-rearing handbooks”  
in Tokyo’s 23 wards  
— Considering “father’s parenting” —

野 城 尚 代  
Hisayo NOSHIRO

## 要旨

自治体では子育て家庭に向けて、妊娠期から子育て期までの子育て支援サービスをまとめた「子育てハンドブック」を作成している。自治体によりタイトルや内容はさまざまである。

本稿は東京 23 区について、区のホームページから得られた情報を基に調べてまとめ、「父親（男性）の子育て」を視点に考察したものである。まず、東京 23 区では全ての区で作成していることを確認でき、タイトルをはじめ構成、内容も含めてそれぞれの区独自の取組みをしていることがわかった。なかには、電子ブックを導入している区、外国語版を作成している区もある。他に、父親向けのハンドブックを作成している区もある。こうした全体像を把握したうえで、①さまざまな子育て支援サービスを、子育て家庭に提示するための工夫を確認した。そして、②「父親の子育て」に特化した記載が子育てハンドブックには少ないことを確認した。「父親の子育て」をどのようにとらえるか、考察した。

キーワード：子育てハンドブック、父親の子育て、子の年齢別子育て支援サービス、育児休業

## Abstract

Local governments are creating “child-rearing handbooks” for the parenting generation that compile services related to child-rearing support from pregnancy through to the child-rearing period. The titles and contents vary depending on the local government.

This paper examines the 23 local governments of Tokyo from two perspectives, based on information obtained from the ward websites. The titles and contents vary depending on the municipality. This paper examines the 23 local governments of Tokyo from two perspectives, based on information obtained from the ward websites. The titles and contents vary depending on the municipality. Some wards have introduced e-books and created foreign language versions. Other local governments have also created handbooks for fathers.

After grasping this overall picture, I confirmed the following: 1) the ingenuity with which various child-rearing support services are presented to families with children.

2) there are few descriptions in parenting handbooks that focus specifically on fathers' parenting.

**Keywords:** Child-rearing handbooks, Father's parenting, Childcare support services by age, Childcare leave

## I. はじめに

少子化対策は現在、「こども未来戦略」とその「加速化プラン」が推進されている。従来から政府は①子育て支援サービスの充実、②子育て家庭への経済的支援、③子育てと仕事との両立支援対策等多方面にわたって対策を講じてきた。そのなかで母親の家事・育児の負担が大きいということや男女共同参加という視点からも、父親が子育てに関わることが推進されている。それは、父親自身のワーク・ライフ・バランスという観点もある。政府は「イクメンプロジェクト」という取組みをはじめ、父親が子育てに関わりやすくなることを目途に、育児休業制度の度重なる改正をおこなってきた。例えば、パパ・ママ育児プラス、産後パパ育児（出生時育児休業）等である。

東京都は2022年に「育児休業」の愛称を「育業」としている。東京都『パパの子育てスタートブック』のメッセージでは、育児休業は休みではなく『未来を担う子供を育てる大切で尊い仕事』だとマインドチェンジし、子育てに励むパパやママを支援していける社会の実現を目指すという<sup>(1)</sup>。

各自治体では、妊娠期からの子育て期までのハンドブックを各自治体の住民向けに作成している。こうしたハンドブックは現状、「父親（男性）の子育て」についての心構えやノウハウ等の特記事項はあるのだろうか。

自治体のホームページ上の情報からの医療・福祉サービスの研究の先行研究としては、藤邊（2023）の研究がある。子育てハンドブックが男性の子育て関与意識に及ぼす影響に関しては、佐藤・真家（2023）の研究があり、「父親手帳」に関しては小崎恭弘氏による多数の研究の蓄積がある（小崎・水野、2016）。子育てハンドブックは冊子の他に、ホームページ上で公開されている。

こうした先行研究を踏まえつつ、本稿では、自治体が発行する「子育てハンドブック」を対象に、まずは全体像を把握したうえで、「父親の子育て」について①育児休業制度の取得を促進しているのか、②子育てのノウハウをわかりやすく提示しているのかを視点にみていく。本稿では各自治体で作成されている、子育てハンドブックを「妊娠届け出時等に渡される、妊娠・出産期、子育て期の医療・福祉サービスの利用、子育てのノウハウの提示、児童手当等の給付に関する情報誌」としてみていく。各自治体で作成されている冊子の名称は多様であるが、本稿では「子育てハンドブック」という言葉を用いる。

方法としては東京23区を対象とし、区のホームページで記載されている「子育てハンドブック」について、名称、発行の有無、冊子等の形態、対象者等について確認し、全体像を掴む<sup>(2)</sup>。そして「父親の子育て」に関する部分として特記事項があるのかを確認する。情報を集める過程で、父親の子育ての動画や、父親の子育てハンドブックを作成している、複数の区の取り組みも把握できた。

## Ⅱ. 東京 23 区の子育てハンドブックの紹介

### 1. 全体像

東京 23 区の子育てハンドブックについて、①名称、②編集・発行（発行時期）、③頁数、④形態、⑤主な対象年齢、⑥交付時期等、を項目として、一覧にまとめた（表）。

子育てハンドブックの名称は表の通り、さまざまである。フィンランド発祥の「ネウボラ」を導入している区では、「ネウボラ」を名称に入れている。

#### 〔編集・発行〕

区のいずれかの担当部門が編集しているが、区と企業とが共同で作成している自治体もある。他には、地域住民との協働による制作もある。担当部門の名称は対象を想定しやすい区がほとんどであるが、「こども未来」という政策をふまえたと推察される名称もある。子育てハンドブックは毎年作成している区がほとんどであるが、二年度にわたる区もある。

#### 〔頁数・形態〕

東京 23 区はすべての区で子育てハンドブックを作成していて、頁数は 100 頁前後がほとんど、情報量が多い。広告が含まれている場合もある。冊子に加えて、ホームページ上で閲覧可能である区がほとんどであり、その多くは PDF 形式であるが、電子書籍版（電子ブック）のものもある。複数の方法を提示している自治体もある。スマホでアクセス可能な情報源が多い。

#### 〔対象年齢・交付時期等〕

区が対象とする子の年齢は区によってさまざまであることが確認できた。そして、子の月齢・年齢別に対応するサービス等が一覧にて提示されていることから、子育て家庭にとってわかりやすい工夫がなされていた（後述）。

子育てハンドブック（冊子）はほとんどの場合、妊娠届出時に交付される。「妊娠届出」は、母子健康手帳の交付や妊婦検診、両親学級、産前産後サポート事業などの母子保健サービスが適切に住民に行き届くように、市町村が妊娠している者を早期に把握するための制度である（篠原，2025，p.233）。妊娠届出の状況としては、令和 5（2023）年度に市区町村へ妊娠の届出をした者は 750,992 人で、妊娠週（月）数別にみると、「満 11 週以内（第 3 月以内）」に届出をした者が 709,740 人（構成割合 94.5 %）と最も多くなっている（厚生労働省，2025，p.2）。分娩までに届出をした者は 99.6 % に達する。したがって妊娠届出時に交付されることから、妊産婦の家庭に子育てハンドブックが行き届くといえる。

#### 〔外国語版〕

東京 23 区のなかには子育てハンドブックの外国語版を作成するといった、多言語対応している区もある<sup>(3)</sup>。日本の国際化の進展により、外国にルーツを持つ子育て家庭が増えてきている<sup>(4)</sup>。

こうした現状を反映して多言語対応として、子育てハンドブックの外国語版を作成している区が複数あることを確認できた。

表 東京23区の「子育てハンドブック」一覧

| 区    | 子育てハンドブック<br>の名称        | 編集・発行<br>〔発行時期〕                                                       | 頁<br>数 | 形態                                  | 対象年齢                               | 交付時期等                        |
|------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| 千代田区 | 子育て応援!! ガイドブック          | 教育委員会事務局<br>子ども部児童・家庭支援センター<br>〔令和7年8月〕                               | 86     | 冊子、PDF<br>電子書籍<br>アプリ               | 妊娠～「3歳～」<br>(中高生世代も対象)             | 区役所窓口<br>在籍の方には所属施設から配布      |
| 中央区  | 子育てガイドブック               | 福祉保健部子ども<br>子育て支援課<br>〔令和7年3月〕                                        | 108    | 冊子、PDF                              | 妊娠中～小学生                            | －                            |
| 港区   | 子育てハンドブック<br>「みんなとKIDS」 | 子ども家庭支援部<br>子ども家庭支援センター<br>〔令和7年3月〕                                   | 76     | 冊子、PDF<br>外国語版<br>(英語、中国語、<br>ハングル) | 妊娠期から<br>子育て期                      | －                            |
| 新宿区  | 新宿はっぴー子育てガイド            | 子ども家庭部子ども<br>家庭課<br>〔令和7年7月〕                                          | 92     | 冊子、PDF                              | 妊娠後～「7歳～」                          | 母子健康手帳の<br>交付時、窓口            |
| 文京区  | 子育てガイド                  | 子ども家庭部子育て<br>支援課(民生・児童委員と職員協働)<br>〔令和7年6月〕                            | 121    | 冊子、PDF<br>外国語版<br>(英語・中国語・韓国語)      | 妊娠～6歳<br>(一部「～18歳未満」も対象)           | 母子健康手帳の<br>交付。転入。            |
| 台東区  | たいとう子育てハンドブック           | 区民部子育て・若<br>者支援課<br>〔令和7年7月〕                                          | 100    | 冊子、PDF                              | 妊娠～5歳(一部、<br>18歳未満も対象)             | 母子健康手帳交<br>付時、転入時            |
| 墨田区  | すみだいきいき子<br>育てガイドブック    | 墨田区、サイネックス<br>〔令和7年4月〕                                                | 108    | 冊子、PDF<br>電子書籍                      | 妊娠～4歳                              | 親子健康手帳交<br>付時、随時配布           |
| 江東区  | 子育てハンドブック               | こども未来部こども<br>家庭支援課、ジ<br>チタイアド<br>〔令和7年9月〕                             | 135    | 冊子、電子版<br>アプリ                       | 妊娠～就学                              | 区民課等で入手                      |
| 品川区  | いきいきあんしん<br>子育てガイド      | 発行：子ども未来部<br>子ども育成課<br>編集：品川SKIP編<br>集委員会(「ママたち」<br>との協働)<br>〔令和7年4月〕 | 90     | 冊子、PDF                              | 妊娠～中学校                             | 母子健康手帳の<br>交付時、各種子<br>育て相談窓口 |
| 目黒区  | めぐろ子育てホッ<br>とブック        | 目黒区、サイネックス<br>〔令和7年4月〕                                                | 100    | 冊子、電子版                              | 妊娠中～12歳                            | 子ども若者課等<br>で配付               |
| 大田区  | 子育てハンドブック               | こども未来部こども<br>未来課<br>〔令和7年10月〕                                         | 94     | デジタルブック<br>PDF                      | 妊娠～小学校<br>入学にむけて<br>(一部、15歳<br>まで) | －                            |

東京23区にみる「子育てハンドブック」の現在

|      |                              |                                                        |     |                                  |                               |                                    |
|------|------------------------------|--------------------------------------------------------|-----|----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| 世田谷区 | 世田谷版ネウボラ<br>せたがや子育て応援<br>ブック | 子ども・若者部子<br>ども家庭課<br>シーアンドゼットコ<br>ミュニケーション<br>〔令和7年4月〕 | 125 | 冊子、PDF<br>電子書籍                   | 妊娠時～小学<br>校入学まで               | 妊娠届を提出した<br>方、転入した時                |
| 渋谷区  | ネウボラ子育てハ<br>ンドブック            | 中央保健相談所<br>〔令和7年4月〕                                    | 32  | 冊子、PDF                           | 妊娠中～2歳                        | 妊娠届出時、<br>「妊婦転入届」の<br>手続き時         |
| 中野区  | 子育て支援ハンド<br>ブック「おひるね」        | 子ども教育部子ど<br>も・教育政策課<br>〔令和6年3月〕                        | 81  | 冊子、PDF                           | 妊娠～中学生                        | 子ども総合窓口<br>等で配付                    |
| 杉並区  | 子育て便利帳                       | 子ども家庭部管理課<br>〔令和7年3月〕                                  | 137 | 冊子、PDF                           | 妊娠～6歳                         | 妊娠の届出、転<br>入手続き                    |
| 豊島区  | 子育て情報ハンド<br>ブック              | 豊島区・サイネックス<br>〔令和7年7月〕                                 | 116 | 電子書籍<br>PDF、アプリ                  | 妊娠～中学生<br>(一部「おおむ<br>ね39歳まで」) | －                                  |
| 北 区  | 子育てガイドブック                    | 北区(子ども未来<br>課)・サイネックス<br>(子育て応援団事業の一環)<br>〔令和7年5月〕     | 108 | 冊子、PDF<br>電子書籍                   | 妊娠中～5歳                        | 母子健康手帳の<br>交付時、妊娠中<br>で転入された方<br>等 |
| 荒川区  | あらかわ子育て応<br>援ブック             | 子ども家庭部子育<br>て支援課子育て事<br>業係<br>〔令和7年8月〕                 | 96  | 冊子、PDF                           | 妊娠～5歳                         | 母子手帳交付<br>時、転入に関わ<br>る手続き時         |
| 板橋区  | いたばし子育て情<br>報ブック             | 板橋区(子ども家庭部<br>子育て支援課)・サイ<br>ネックス<br>〔令和7年6月〕           | 100 | 冊子、PDF<br>電子書籍                   | 妊娠～高校生                        | 妊娠届出時、子<br>育て支援課の窓<br>口等           |
| 練馬区  | ねりま子育て応援<br>ハンドブック           | 練馬区(健康部健康<br>推進課母子保健係)<br>・サイネックス<br>〔令和7年4月〕          | 126 | 冊子、PDF<br>電子書籍<br>(英語版、中<br>国語版) | 妊娠～就学ま<br>で                   | 母子健康手帳を<br>渡す際に一緒に<br>配布           |
| 足立区  | あだち子育てガイ<br>ドブック             | 教育委員会子ども家<br>庭部子ども政策課<br>〔令和7年4月〕                      | 132 | 冊子、PDF<br>電子ブック<br>(9言語対応)       | 妊娠期～おお<br>むね就学前               | 子ども政策課等<br>で配布                     |
| 葛飾区  | 育児支援ガイドブック                   | 葛飾区<br>〔令和7年4月〕                                        | 76  | 冊子、PDF                           | 妊娠～5歳                         | 母子健康手帳交<br>付時など                    |
| 江戸川区 | えどがわ子育てガ<br>イド               | 子ども家庭部子育<br>て支援課<br>〔令和7年6月〕                           | 84  | PDF<br>電子ブック                     | 妊娠～12歳                        | 子育てひろば等<br>で閲覧可能                   |

〔注〕

1. 「子育てハンドブック」のタイトルは、区の名前がひらがな表記の場合に記載した。漢字表記の場合は、表紙と奥付の位置が異なる場合もある。
2. 頁数は原則として冊子の表紙と裏表紙を含む。区によっては、広告を含む場合もある。
3. 主な対象年齢とは、子育てハンドブックの冒頭等に記載、または子の年齢別子育て支援サービスの上の年齢等を示す。
4. 各区の文言を文意は変えずに適宜、統一している。

## 2. 子の年齢別にみる子育て支援

### (1) 妊娠・出産、子の年齢別の医療・福祉サービス

多くの区では、子育てハンドブックには目次の他に、妊娠・出産、子の月齢・年齢に対応する、医療・福祉サービス等について一覧表にて明示している。タイトルは、「子育て応援!! カレンダー」「子育てサポート一覧」「子育てカレンダー」「子育てチャート」「年齢別索引」「ライフステージ別 各種申請・手続き・サービス」等、さまざまである。

どの年齢までを子育てハンドブックの対象とするのか、項目をどのように設定するのか、区によってだいぶ異なる。しかしながら本稿ではイメージとして一つの区の一部を基に、一般化する表現に変え、そして制度上必要な部分を一部加筆して次頁の図にまとめた。子どもの年齢別という視点については、少子化社会対策の変遷のなかで、2006年の「新しい少子化対策について」にて「子どもの年齢からみた子育て支援策」が提示された（内閣府, 2006）。当時は「年齢別」という視点が新しいものであったが、現在は「子の年齢別」をベースに区独自の工夫がなされている。

図中の縦軸は項目にあたる部分を意味するが、項目の見出しや分け方は区によって異なる。例えば、項目を「妊娠・出産、子どもの健康」と「一時的な子どもの預かり」の二つに分けている区もある。「検診・相談など」と「保育と学ぶ」の二つに分けている区もある。上から「届け出など」「健康」「予防接種」「支援サービス」の四つに分けている区もある。

項目を七つにわけている区もあり、それは上から「家事・育児」「保育・教育」「健康・保健」「届出・手当等」「ひとり親家庭」「障害のある方」「遊び場仲間作り」である。このうち「ひとり親家庭」や「障害のある方」として提示している制度は国の児童扶養手当制度、特別児童扶養手当制度、東京都独自の児童育成手当等であり、対象となる家庭にとって有益な情報を提示しているといえる。項目として立てることにより、目につきやすい構成となっている。他の区では、上から「手続」「母と子の健康のために」「予防接種」「子育ての仲間作り」「お子さんを預けたいとき（保育園・幼稚園など）」「子育て費用助成」「免除」の七つに分けている。「免除」とは国民年金保険料の産前産後期間の免除、国民健康保険料の産前産後期間の免除のことである。

生活や仕事にも関わる項目を立てている区もあり、それは「利用できるサービスなど」「自分や家族ですること」「仕事関係」の三つの項目である。このうち「自分や家族ですること」は母子健康手帳と妊産婦検診受診票を受け取る、お酒、たばこをやめる等であり、手続きを主体的に行うことを促し、母子の健康に留意することの助言を含んでいる。「仕事関係」は出産予定日を勤務先に伝え、妊娠中の働き方の希望を伝え、相談する等、仕事と子育ての両立支援を円滑に図るためのポイントを簡潔に示している。「夫婦それぞれが職場復帰後の働き方について会社と相談する」という記述もある。

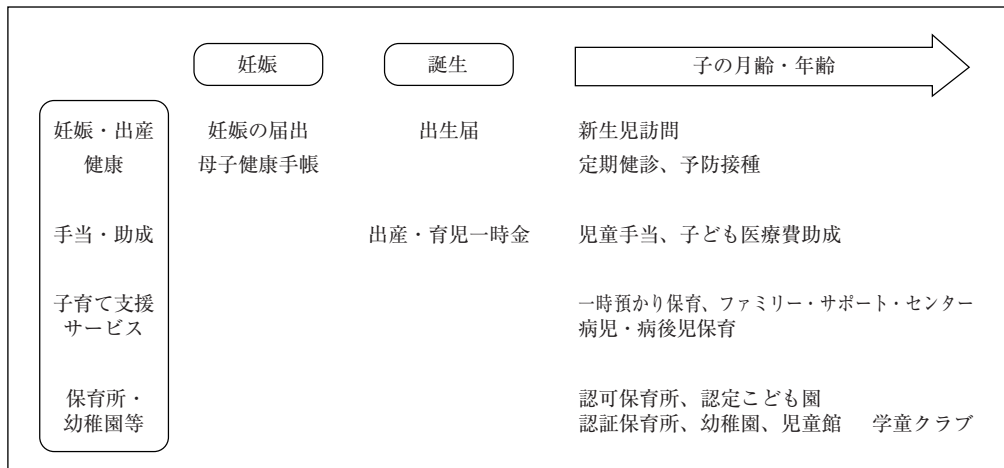


図 子の年齢別にみる子育て支援（イメージ）

〔注〕

1. 制度やサービスは一部を記載した。
2. 「認証保育所」は東京都独自の政策である。「子ども医療費助成」は東京都および区市町村の政策によるものであり、自治体によって異なる。学童クラブも自治体によって名称が異なる。
3. 子育て支援サービスは、「一時」「臨時」「緊急的」なサービスを示しており、認可保育園や幼稚園とは別のくくりとされている。複数の区で、両者を分ける記載がみられた。

(2) 小括

ほとんどの区では独自の一覧表にし、その時点で必要なサービスを一目で把握できるように工夫している。妊娠・出産、子育てに関わる法制度は多岐にわたるため、項目の分け方は多様である。

それぞれの区が母親・父親の子育て当事者の目線に立ち、法制度を横断してまとめ、工夫して提示していることを確認できた。詳しい内容は、該当頁をたどることにより得られる。QRコードでの読み取りにより得る場合も適宜、設けている。

### Ⅲ. 「父親の子育て」について

「父親の子育て」について、①育児休業制度の取得を促進しているのか、②子育てのノウハウをわかりやすく提示しているのかを視点にみていく。「父親の子育て」については、「子育てハンドブック」以外の独自の取組みをおこなっている区もみられた<sup>(5)</sup>。例えば、豊島区では妊娠期からの男性育児支援プロジェクトがおこなわれている。港区はホームページ上に『港区父子手帳』を掲載している。

1. 育児休業制度に関して

(1) 制度利用へのアクセス

中央区では父親が関わる、育児休業制度、産後パパ育休（出生時育児休業）の概要と、休業に対応する雇用保険制度からの給付金とその問い合わせ先を記載している（中央区，2025，p.16）。

### 〔育児休業〕

子どもが1歳に達するまでの間、事業主に申し出ることにより、父親、母親のいずれでも分割して2回まで育児休業を取得することができる。

また、保育所に入所できないなどの一定の要件を満たす場合は、最長で子どもが2歳に達するまでの間、育児休業を延長することができる。

### 〔産後パパ育休（出生時育児休業）〕

育児休業とは別に、子どもの出生後8週間以内に、4週間まで育児休業を取得することができる。（分割して2回取得可能。）

### 〔育児休業給付金〕

育児休業、産後パパ育休を取得したときは、一定の要件を満たした場合に、雇用保険から育児休業給付金が支給される制度がある。

## （2）独自施策という取組み

江戸川区では「全国初」として、2歳以降の「長期育休支援制度」が導入されている（江戸川区，2025，p.15）。国の制度の育休は最長で2歳までであるが、さらに上乗せして3歳の年度末まで育休がとれるようになるための補助制度である。

区内中小企業と、当該企業に勤める区内在住の育休者へ補助金（給料の50%相当）を支給する。

## 2. 「父親の子育て」について

### （1）豊島区の男性育児支援プロジェクト

豊島区は「パパの役割・できること」として「妊婦さんに対してパパができること」、「産婦さん・子どもに対してできること」、「子育て全般を通じてパパが注意すること」を掲載している（豊島区・サイネックス，2025，pp.15-16）。「子育て全般を通じてパパが注意すること」では「赤ちゃんの変化」を示したうえで、「0歳の子どものためにパパとしてできること」として、育児休業の取得や「月齢に応じた子育ての知識を勉強しよう」、「月齢に応じた遊びで、赤ちゃんとのコミュニケーションをとろう」とある<sup>(6)</sup>。

そして、豊島区では妊娠期からの男性育児支援プロジェクトの一環として、パパに知っておいてほしい情報をまとめた『MAP for PAPA』を作成している（豊島区・Daddy Support協会，2025）。「男性の育児を推進から支援へ」として、男性が情報を知りやすいかどうか、制度やサービスが使いやすいかといった視点で、現状を見直し、より利用しやすい子育て支援を目指すものである。

### （2）港区の「父親手帳」について

港区子ども家庭支援部子ども家庭支援センターは、令和2（2020）年『Minato Papa's Life 港区父親手帳』を発行している（港区，2020）。「なにもかも初めてでどうしたらいいかわからないというパパを応援するために」作成した。構成は①「祝・妊娠！パパのための出産準備大作戦」、②「いよいよ出産秒読み！夫婦一緒に赤ちゃんを迎えよう！」、③「赤ちゃんとの生活スタート！港区で始める子育てライフ」、④「パパと赤ちゃんの遊び方ガイド 心と身体を育てよう！」、⑤「あぶない！赤ちゃんの危険を回避せよ！ケガ・事故の予防と対応」である。

全体的にイラストが多く、わかりやすい。①では「胎児の発育カレンダー」として胎児の発育の様子と、ママの身体の変化とパパのサポートの方法を示している。②では「分娩の流れ」

をイラストで説明し、「出生の記録」や写真を貼るスペースもある。出生届等の手続きも記載している。③では「赤ちゃんの一日の生活」や「赤ちゃんの成長カレンダー」が詳細でわかりやすい内容となっている。成長の各過程での「この時期、気をつけたいポイント」があり、それに対応する「パパのサポート」が提示されている。④では「月齢ごとの遊び方」、日々の生活に関わる「だっこのしかた」「オムツの替え方」「お風呂の入れ方」「ミルクづくり・飲ませ方」がイラスト付きで説明している。⑤では、「自宅をチェックしてみよう」「もしものケガ、事故の対応法」がある。

### 3. 小括

「父親の子育て」について、①育児休業制度の取得を促進しているのか、②子育てのノウハウをわかりやすく提示しているのかを視点にまとめる。子育てハンドブックには、男性の子育てに特化した記載内容は少ない。とはいえ、父親向けに育児休業制度の説明を掲載していること、区独自の政策を展開しているという有益な情報も得られた。

①育児休業制度の取得の促進については、国の制度の説明と連絡先という情報提供が中心である。区の住民による、育児休業制度の利用者の意見を積極的に掲載するなどの活動も必要であろう。

②子育てのノウハウについては、月齢に応じた育児の注意等を含めて、豊島区では詳細に提示している。そして、豊島区の「男性の育児を推進から支援へ」という方向性は、「父親の子育て」のパラダイム変換に関わるともいえる。

港区の「パパを応援するために」作成されたという父親手帳の内容は、母親にとってもわかりやすく有益な情報が多い。もちろん、「パパのサポート」として「ママのためにできること」が記載されている。内容的には子育てハンドブックの父親版というよりも、どちらかといえ、母子健康手帳の内容（妊娠の状況、誕生後の子の発達過程等）をより詳細に深めた内容といえる。加えて、子育てのノウハウ的な機能を持つ内容であると言い得る。こうした意味では『港区父親手帳』は「親業」という観点では、母親にも共通する有益な内容である。

## IV. おわりに

### — 子育て家庭において必要なのは何か —

前述したように子育てハンドブックには、父親に特化した記載が少ないが、初めての子育ての場合には、子の誕生後には母親も父親も同じスタートラインに立つことになる。父親・母親共通の子育て家庭においては必要な情報が記載されている。

しかしながら、母親である女性は体調の回復を図りつつ、授乳をはじめとした子育てをしている。父親のサポートは必要である。母親の心身の体調面での理解、月齢・年齢に応じた子育てのノウハウ（離乳食を含む）、遊びに外出するときの注意点、けがへの応急手当の措置等の対処方法がわかりやすい情報として提供される必要がある。情報に加えて、両親・父親学級のような体験型のサポートを増やしていくことも必要であろう。

子育てハンドブックの情報を収集していくなかで、フィンランドを発祥とするネウボラの日本版を導入している区、子どもの権利条例を導入している区等、興味深い取り組みをしていることも知り得た。災害に備えるための準備や虐待を防ぐための取り組みも提示されていた。こうした取り組みについては、今後の筆者の研究課題としたい。

注

- (1) 東京都福祉局『パパの子育てスタートブック』2頁。同書は、妊娠・出産編、家事・育児実践編、パパ友編、基礎知識編から構成される（東京都福祉局，2024，p.2）。
- (2) 本稿で確認した情報は、各区のホームページ上で公開されているものである。紹介の場合には区名を掲載し、全体像を掴む場合には区名を外している。
- (3) 新宿区は、子育て支援施策ガイド（小・中学生の子のいる家庭）を作成、英語、中国語、韓国語、ミャンマー語の外国語版も作成している。区のホームページは外国語の翻訳が可能な様式となっているところが多い。
- (4) 保育者養成校における教科書には、外国籍の子ども、外国にルーツをもつ子育て家庭への対応についての配慮について記載されている（松原・村田・南野，2023，p.98，pp.101-103，p.172）。
- (5) 練馬区では、「父親向け育児応援動画」の「赤ちゃんが来る!! もうすぐパパになるあなたへ」を2021年に作成している。
- (6) 引用部分は、参考資料として「厚生労働省 令和5年発行 父親の仕事と育児両立読本－ワーク・ライフ・バランスガイド」と明示されている。豊島区とサイネックスとの共同編集ではあるが、引用部分は政府の資料が参考とされている。

引用文献（五十音順）

江戸川区（2025）えどがわ子育てガイド．P.15.

<https://www.city.edogawa.tokyo.jp/documents/7206/gaido.pdf>（2026年1月6日アクセス）。

厚生労働省（2025）「令和5年度地域保健・健康増進事業報告の概況」（「結果の概要」より）。

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/c-hoken/23/dl/kekka1.pdf>（2026年1月5日アクセス）。

小崎恭弘・水野奨（2016）父親支援における父子手帳の内容とその意義．生活文化研究（Vol.53）、pp.13-21.  
佐藤裕紀子・真家淑乃（2023）「子育てハンドブック」が男性の子育て関与意識に及ぼす影響と家庭科教育の課題．茨城大学教育学部紀要（教育科学）（72号）、pp.97-109.

篠原良子（2025）妊娠届出時の面談における現状と課題——妊娠期から子育て期にわたる切れ目ない支援に向けて——．淑徳大学大学院総合福祉研究科研究紀要（32号）、pp.233-247.

中央区（2025）子育てガイドブック．p.16.

<https://www.city.chuo.lg.jp/documents/4889/allpage.pdf>（2026年1月6日アクセス）。

東京都福祉局（2024）パパの子育てスタートブック（デジタルブック）。

[https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/kosodate/f\\_handbook](https://www.fukushi.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/kosodate/f_handbook)（2026年1月8日アクセス）。

豊島区・サイネックス（2025）子育て情報ハンドブック．pp.15-16.

<https://www.city.toshima.lg.jp/documents/2174/20250806175455.pdf>（2026年1月6日アクセス）。

豊島区・Daddy Support 協会（2025）豊島区 子育て情報ハンドブック MAP for PAPA．豊島区子ども家庭部 子育て支援課。

<https://www.city.toshima.lg.jp/documents/53932/20250904141730.pdf>（2026年1月6日アクセス）。

内閣府（2006）少子化社会白書．p.36．内閣府、ぎょうせい。

藤邊祐子（2023）青森県の産後ケア事業の実態と課題——市町村役場公式ホームページの情報から——．八戸学院大学紀要（66号）、pp.121-129.

松原康雄・村田典子・南野奈津子（児童育成協会監修）（2023）子ども家庭支援論〔第2版〕新・基本保育シリーズ⑤．中央法規。

港区（2020）港区父親手帳。

<https://www.city.minato.tokyo.jp/documents/45888/titioyatetyou.pdf>（2026年1月6日アクセス）。

東京23区の子育てハンドブックに関わるホームページアドレス

(全国地方公共団体コード順による)

|      |                                                                                                                                                                                                                               |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 千代田区 | <a href="https://www.city.chiyoda.lg.jp/koho/kosodate/kosodate/guidebook.html">https://www.city.chiyoda.lg.jp/koho/kosodate/kosodate/guidebook.html</a>                                                                       |
| 中央区  | <a href="https://www.city.chuo.lg.jp/a0020/kosodate/kosodate/shien/sasshi/kosodateguidebook.html">https://www.city.chuo.lg.jp/a0020/kosodate/kosodate/shien/sasshi/kosodateguidebook.html</a>                                 |
| 港区   | <a href="https://www.city.minato.tokyo.jp/kodomo/kodomo/kodomo/shien/handbook.html">https://www.city.minato.tokyo.jp/kodomo/kodomo/kodomo/shien/handbook.html</a>                                                             |
| 新宿区  | <a href="https://www.city.shinjuku.lg.jp/kodomo/file03_07_00011.html">https://www.city.shinjuku.lg.jp/kodomo/file03_07_00011.html</a>                                                                                         |
| 文京区  | <a href="https://www.city.bunkyo.lg.jp/b022/p007794.html">https://www.city.bunkyo.lg.jp/b022/p007794.html</a>                                                                                                                 |
| 台東区  | <a href="https://www.city.taito.lg.jp/kosodatekyouiku/kosodate/2025handbook.html">https://www.city.taito.lg.jp/kosodatekyouiku/kosodate/2025handbook.html</a>                                                                 |
| 墨田区  | <a href="https://www.city.sumida.lg.jp/kosodate_kyouiku/kosodate_site/ikiikikosodategaido.html">https://www.city.sumida.lg.jp/kosodate_kyouiku/kosodate_site/ikiikikosodategaido.html</a>                                     |
| 江東区  | <a href="https://www.city.koto.lg.jp/281012/kodomo/kosodate/benri/4911.html">https://www.city.koto.lg.jp/281012/kodomo/kosodate/benri/4911.html</a>                                                                           |
| 品川区  | <a href="https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/PC/kodomo/kodomo-kateisoudan/20190329092516.html">https://www.city.shinagawa.tokyo.jp/PC/kodomo/kodomo-kateisoudan/20190329092516.html</a>                                       |
| 目黒区  | <a href="https://www.city.meguro.tokyo.jp/kateishien/kosodatekyouiku/kosodate/hottobook.html">https://www.city.meguro.tokyo.jp/kateishien/kosodatekyouiku/kosodate/hottobook.html</a>                                         |
| 大田区  | <a href="https://www.city.ota.tokyo.jp/seikatsu/kodomo/shien/kosodate_handbook.html">https://www.city.ota.tokyo.jp/seikatsu/kodomo/shien/kosodate_handbook.html</a>                                                           |
| 世田谷区 | <a href="https://www.city.setagaya.lg.jp/02413/1273.html">https://www.city.setagaya.lg.jp/02413/1273.html</a>                                                                                                                 |
| 渋谷区  | <a href="https://www.city.shibuya.tokyo.jp/kodomo/ninshin/kosodate-shien/neuvola_childcare_handbook.html">https://www.city.shibuya.tokyo.jp/kodomo/ninshin/kosodate-shien/neuvola_childcare_handbook.html</a>                 |
| 中野区  | <a href="https://www.city.tokyo-nakano.lg.jp/kosodate/kosodatesite_ohirune/nenreibetsu/ninshin/tool/ohirune.html">https://www.city.tokyo-nakano.lg.jp/kosodate/kosodatesite_ohirune/nenreibetsu/ninshin/tool/ohirune.html</a> |
| 杉並区  | <a href="https://www.city.suginami.tokyo.jp/s053/1024.html">https://www.city.suginami.tokyo.jp/s053/1024.html</a>                                                                                                             |
| 豊島区  | <a href="https://www.city.toshima.lg.jp/265/kosodate/kosodate/shiencenter/joho/030866.html">https://www.city.toshima.lg.jp/265/kosodate/kosodate/shiencenter/joho/030866.html</a>                                             |
| 北区   | <a href="https://www.city.kita.lg.jp/children-edu/childcare/1002833/1002835/1002838.html">https://www.city.kita.lg.jp/children-edu/childcare/1002833/1002835/1002838.html</a>                                                 |
| 荒川区  | <a href="https://www.city.arakawa.tokyo.jp/a035/kosodate/kosodateshien/odekakemap.html">https://www.city.arakawa.tokyo.jp/a035/kosodate/kosodateshien/odekakemap.html</a>                                                     |
| 板橋区  | <a href="https://www.city.itabashi.tokyo.jp/kosodate/teate/book/1004606.html">https://www.city.itabashi.tokyo.jp/kosodate/teate/book/1004606.html</a>                                                                         |
| 練馬区  | <a href="https://www.city.nerima.tokyo.jp/hokenfukushi/hoken/sukoyaka/kosodatehandbook.html">https://www.city.nerima.tokyo.jp/hokenfukushi/hoken/sukoyaka/kosodatehandbook.html</a>                                           |
| 足立区  | <a href="https://www.city.adachi.tokyo.jp/kodomokate/k-kyoiku/kosodate/ninshin-guidebook.html">https://www.city.adachi.tokyo.jp/kodomokate/k-kyoiku/kosodate/ninshin-guidebook.html</a>                                       |
| 葛飾区  | <a href="https://www.city.katsushika.lg.jp/kenkou/1000050/1001803/1002084.html">https://www.city.katsushika.lg.jp/kenkou/1000050/1001803/1002084.html</a>                                                                     |
| 江戸川区 | <a href="https://www.city.edogawa.tokyo.jp/e047/kosodate/kosodate/gaido.html">https://www.city.edogawa.tokyo.jp/e047/kosodate/kosodate/gaido.html</a>                                                                         |

(調査期間 2025 年 12 月 23 日～2026 年 1 月 8 日)

[受付日 2026 年 1 月 9 日, 受理日 2026 年 3 月 11 日]

# 実 践 報 告

# 学生との関わりを通して考える教育実践

## — 寄り添う支援の一事例 —

### A Practice Report on Supporting Students through Attentive Engagement during Practicum

村 上 悦 子  
Etsuko MURAKAMI

#### 要旨

本実践報告は、保育者養成校における授業および実習指導を通して、学生との関わりの中で大切にしてきた支援の在り方を振り返るものである。実習や学びの過程において、学生は不安や戸惑いを抱えながら成長していく。本稿では、自身の思いを表現することが苦手な学生への関わりと、児童福祉施設での実習を通して子ども理解に悩んだ学生の二つの事例を取り上げた。いずれの事例においても、「気持ちを受け止めてほしい」「理解されたい」という共通した願いが見られた。これらの実践を通して、行動の表面だけでなく、その背景にある思いや感情に目を向け、寄り添いながら関わる姿勢の重要性を確認した。

キーワード：保育者養成、実習指導、学生支援、寄り添い、気持ちの受容

#### Abstract

This practical report explores educational practices that emphasize supportive and empathetic engagement with students at a childcare worker training school. Drawing on experiences from practicum guidance, the report introduces two student cases: one involving difficulty in expressing personal feelings, and another involving challenges in understanding children during practicum settings. Through these cases, the report describes how attentively responding to students' concerns can support their learning and growth.

**Keywords:** childcare worker training, practicum guidance, student support, empathetic engagement, acceptance of feelings

## I はじめに

筆者は、保育者養成校において学生と関わる中で、近年の学生の価値観や自己表現の多様化を強く感じている。学生一人ひとりの背景や感じ方はさまざまであり、そのすべてを理解できているわけではないと感じる場面も少なくない。

しかし一方で、外見や言動からは分かりにくい思いや不安を抱えながら、日々の学びや実習

に向き合っている学生が多くいることにも気づかされてきた。指導する立場として、どのような距離感で関わり、どのように寄り添うことが学生の支えになるのかを模索する日々であった。

そのような中で、授業や実習指導を通して、学生の思いや変化に丁寧に向き合う経験を重ねてきた。関わりを継続する中で、当初は自分の気持ちを表現することが難しかった学生が、少しずつ安心して言葉にできるようになる姿も見られた。これらの経験は、学生支援の在り方について改めて考える契機となっている。

本稿は、特定の保育者養成校において行ってきた授業および実習指導を通じた学生との関わりを振り返り、教育実践の一端を報告する実践報告である。

## Ⅱ 事例①：自身の思いを表現することが苦手な学生との関わり

ある学生は、入学当初から表情があまり見られず、授業中もどこか慎重に関わろうとしている様子が見受けられた。周囲の学生との関係は大きな問題があるわけではないものの、自身の気持ちを言葉にすることが得意ではなく、不安を抱えながら学生生活を送っているのではないかと感じる場面があった。

在学中、初めての実習に向けた準備の過程において、緊張や不安から強い動揺を示したことがあったと、担当教員から共有を受けた。特に日常的な保育場面に対する不安が大きかったようで、その話を通して、実習に臨む学生の心理的負担の大きさを改めて実感した。実習後には達成感が見られた一方で、十分な自信を持っていない様子も引き続き感じられた。

その後、複数回の実習指導を通して関わる中で、実習先からは「緊張により表情が硬くなり、十分なコミュニケーションが取りにくい場面がある」との声が寄せられた。一方で、学生の内側には丁寧さや誠実さがあり、文面でのやり取りでは非常に配慮の行き届いた表現が見られるなど、その人柄が感じられる場面も多かった。

実習後の面談では、改善点を伝えつつ、これまでの努力や葛藤を教員として受け止めていることを言葉で伝えた。すると、学生はそれまで抱えていた思いがあふれ出るように涙を流し、気持ちが大きく揺れ動いている様子がうかがえた。

その後の実習においても、不安から途中で困難を訴えることがあったが、無理に振る舞いを変えようとするのではなく、自分らしく子どもと向き合うことの大切さを共有し、継続的に支援を行った。その結果、学生は不安を抱えながらも実習を最後までやり遂げることができた。

実習後の授業において、支援の基本として「まず気持ちを受け止めること」の重要性を扱った際、学生は振り返りの中で、実習経験と学びが結びついたことを記していた。後日、学生からは、教員からの言葉が支えとなり、最後まで実習に向き合うことができたという思いが伝えられた。その姿から、支援とは一方的に励ますことではなく、学生自身が前に進む力を引き出す関わりであることを改めて実感した。

## Ⅲ 事例②：実習を通して見えてきた子ども理解

児童福祉施設での実習中、ある学生から「どのように関わればよかったのか分からなかった」という相談を受けた。集団活動の場面において、学生が進行役を担い、子どもたちが参加

していた際、普段から混乱しやすい様子のある子どもが、役割を担いたいと申し出た。しかし、活動の流れがうまく進まず、順番を楽しみにしていた他の子どもたちから戸惑いの声があった。学生は、双方の思いを大切にしたいと感じながらも対応に迷い、その間に当該の子どもが強い不安や混乱を示す行動につながったという。

学生は、その子どもが活動に参加したい、仲間に入りたいという思いを受け止めたいと感じていた一方で、他の子どもたちの気持ちにも配慮したいという葛藤を抱えていた。この経験を通して、学生は集団の中で一人ひとりの思いを尊重することの難しさに直面していた。

話を聞く中で、筆者は、当該の子どもの行動が「やってみたい」という気持ちに加え、関係性が築かれつつある相手に対して受け止められるかを確かめる行動として捉えられる可能性について伝えた。

子ども理解においては、行動の背景にある気持ちや願いを読み取ることが重要である。また、状況全体を把握するためには、担当職員と情報を共有し、その場面を振り返ることが有効である。筆者は学生に対し、次に同様の場面に出会った際の関わりについて、一緒に考えていく姿勢を大切にした。

#### IV 考察

事例を通して、子どもの「やりたい」という主張の背景には、単なる希望だけでなく、「自分の思いを受け止めてほしい」「信頼できる相手に気持ちを分かち合いたい」という願いが含まれている場合があることを改めて実感した。学生は、その場では混乱の中で適切な対応ができずに悩んだが、実習後にその意味を振り返り、「子どもの気持ちを理解したい」と真剣に考えようとする姿勢が見られた。

こうした姿勢は、子どもに限らず、大人においても同様である。事例①で示した学生の姿にも、言葉や行動として表出しにくいものの、「本当の気持ちを受け止めてほしい」「安心できる相手に気持ちを預けたい」という思いが存在していたと考えられる。教員との関わりを通して、学生が少しずつ安心感を得ながら、自身の思いを表現できるようになっていった過程は、その一例である。また、実習という場は、学生にとって評価される場面が多く、自身の未熟さや不安が表出しやすい環境でもある。そのため、学生は「うまくやろう」「期待に応えよう」とするあまり、本来の気持ちを抑え込んでしまうことがある。こうした状況において、教員や支援者が結果のみを評価するのではなく、その過程や葛藤に目を向けることは、学生が安心して学びに向かうための土台となると考えられる。実習指導や学生支援においては、指導者自身の価値観や経験が前面に出すぎること、学生が本来抱えている思いや不安が見えにくくなる場合もある。こうした状況は、学生の表面的な行動のみが注目されてしまう要因にもなり得る。反応や言葉の背景に目を向け、状況に応じて立ち止まりながら関わる姿勢が求められる。

これらの事例は、寄り添う姿勢と、相手の気持ちをまず受け止めようとする姿勢の重要性を示している。子どもであっても学生であっても、人が安心して自分を表現できるようになるためには、支援者による「受容」「共感」「応答」が不可欠である。保育や教育の場においては、行動の表面のみを捉えるのではなく、その背景にある感情や願いに目を向け、丁寧に関わろうとする姿勢が求められる。

今回取り上げた二つの事例は、対象や場面は異なるものの、いずれも「気持ちを受け止めてほしい」という共通した願いを内包していた。これらの実践を通して、支援者が声にならない

思いに気づき、伴走的に関わることが、子どもや学生の育ちを支えるうえで重要であることを改めて示している。

## V まとめ

学生との関わりや実習での報告を通して感じるのは、「保育を学ぶ」ということが、子どもに限らず、人と関わるあらゆる場面において「相手を理解しようとする姿勢」を育てる営みであるという点である。素直になれず距離を取りがちな学生や、児童福祉施設での子どもとの関わりに悩んだ学生の姿から、保育には人と人との関係性を基盤とした視点が深く関わっていることを改めて認識した。

後期に実施した「子育て支援」の授業では、子どもだけでなく保護者を理解すること、そして支援とは一方的に助けることではなく、相手の背景や思いに目を向けながら寄り添うことであることを伝えている。今回取り上げた事例と重ね合わせることで、人を思いやることの難しさと同時に、その温かさや尊さについて再確認することができた。

教育の立場から学生と向き合う現在においても、保育の学びは継続している。学生との関わりを通して、保育の本質について考え続けることそのものが、教育実践の一部であると捉えている。本報告で取り上げた実践は、特定の学生や場面に限られたものであるが、実習や学びの過程において学生が抱える不安や戸惑い、それに寄り添おうとする関わりは、多くの教育現場に共通する課題でもあったと考えられる。本実践が、学生支援や実習指導の在り方を振り返る一つの視点として、今後の保育者養成における教育実践に生かされることを願いたい。

# 保育実習を支える「育ちの視点」

— 学生アンケートから見た実習支援の現状 —

## Supporting Childcare Practicum from a Developmental Perspective

— Practicum Support Based on Student Questionnaires —

村 上 悦 子

Etsuko MURAKAMI

### 要旨

本実践報告は、保育者養成校における授業および実習指導を通して実施した学生アンケートをもとに、実習支援の現状と課題を整理することを目的としたものである。1年生および2年生を対象に、実習前・実習中・実習後の不安や困難、必要と感じた支援について調査を行った。その結果、1年生では実習そのものに対する漠然とした不安が多く見られた一方、2年生では責任実習や人間関係など、より具体的な課題が顕在化していた。また、両学年に共通して、温かいフィードバックや丁寧な関わりが学生の安心感や学びの継続に大きく影響していることが明らかとなった。本報告は、実習を技能習得の場にとどめるのではなく、関係性の中で支えられる発達の過程として捉える視点の重要性を示唆するものである。

**キーワード：**保育実習、実習不安、学年差、実習支援、養成校教育

### Abstract

This practical report examines practicum support at a childcare worker training school based on student questionnaires conducted before, during, and after practicum. The purpose of this report is to clarify students' anxieties, difficulties, and changes in awareness and to consider appropriate educational support.

The results showed differences between first-year and second-year students. First-year students tended to feel vague anxiety about entering the practicum environment, while second-year students experienced more concrete concerns related to responsibility, relationships with staff, and feedback on records and lesson plans. In both groups, supportive feedback and acceptance by instructors helped students regain confidence and continue learning.

These findings suggest that practicum should be understood not only as skill training but also as a developmental process supported through relationships. This report emphasizes the importance of empathetic engagement and collaboration between training institutions and practicum sites in supporting student learning.

**Keywords :** childcare practicum, practicum anxiety, grade differences, practicum support, childcare worker training

## I はじめに

保育実習は、教室で学んだ知識を、実際の子どもとの関わりを通して確かめながら、保育者として必要な視点を身につけていく大切な学びの場である。筆者はこれまで、保育現場における実習受け入れに関わってきたが、現在は養成校において実習生を送り出す立場となり、両者の視点から実習支援を考える機会を得ている。その中で、実習における学生の戸惑いや不安、支援の在り方について検討すべき課題が存在すると考えるに至った。

実習前後の学生アンケートには、「楽しみ」「やってみたい」という前向きな気持ちと同時に、保育者との関わり方への不安、日誌や責任実習への心配、園の雰囲気や圧迫される不安など、多様な声が寄せられている。現場の意図が学生に十分に伝わらず、「怖かった」「どう受け止めればよいかわからなかった」という印象が残ってしまう場面もあれば、学生が保育の背景にある考え方を理解できず、表面的な印象だけを持ち帰ることもある。

そのような状況を踏まえると、養成校として学生にどのような視点を丁寧に伝えていくか、また実習園とどのように視点をそろえて学生を育てていくかを、改めて考える必要がある。実習は学生が成長するための学びの場であると同時に、養成校と実習園が協働して支える発達の学習過程でもある。

本稿では、学生アンケート結果をもとに、実習支援の現状を整理・共有することを目的とした実践報告であり、理論的分析や一般化を目的とするものではない。

## II アンケート実施の目的・背景

保育実習は、学生が子どもや保育者と実際に関わることで、多くの学びや気づきを得られる貴重な機会である。授業で得た知識や想像だけでは気づけない、現場ならではの空気や緊張感、子どもとの距離感、保育者の判断の積み重ねといった「生きた保育」に触れることで、学生は大きく成長する。

その一方で、初めて実習に向かう学生はもちろん、経験を重ねた2年生であっても、実習には不安や戸惑いを抱えて臨んでいる。子どもの前でどのように声をかければよいのか、保育者の意図をどう受け取ればよいのか、日誌や責任実習をどのように進めればよいのか、学生たちの言葉には、期待と同じくらいの緊張や心配がにじみ出ている。

こうした学生の「本音」を知ることは、養成校として実習指導の質を高めるうえで欠かせない。教員が考えている不安と、学生が実際に抱えている不安は必ずしも一致しないため、実態を丁寧に把握する必要がある。また、実習園から寄せられる声と学生の受け止め方の間には、時にズレが生じることもある。そのズレを把握するためには、学生の声を丁寧に収集し分析することが不可欠である。

そこで本報告では、1年生・2年生に実施したアンケート結果を整理し、実習前後における学生の不安や課題の構造を把握するとともに、実習支援の在り方について検討することを目的とした。

本アンケートは、1年生26名、2年生26名を対象に授業内で実施した。実習前・実習中・実習後の各時期における学生の意識を把握するため、各学年の設問構成に応じて複数選択式および自由記述式の設問を設けた。選択式設問は複数回答を可とした。なお、1年生アンケート

は主に自由記述形式で実施し、実習前の不安や期待を幅広く把握することを目的とした。一方、2年生アンケートでは、実習経験を踏まえた具体的な不安や支援の必要性を把握するため、一部複数選択式の設問を設けた。学年や実施時期の違いに応じて設問構成には若干の差異がある。主な設問内容は、①実習に対する現在の気持ち、②実習前に不安に感じていること、③実習中に困難を感じたこと、④実習を通して得た学びや変化、⑤よりよい実習のために必要だと感じた支援である。自由記述では、印象に残った出来事や感じたことを記述してもらった。なお、本アンケートは授業の振り返りの一環として実施し、成績評価には影響しないことを事前に説明した。

本アンケートの結果を整理する中で、実習に向かう学生の心の動きを捉えるだけでなく、養成校と実習園の双方が協力して学生を育てていくために必要な視点を検討したい。また、保育者としてのスタートラインに立つ学生を支えるために、どのような準備や支援が求められるのかを考える一助としたい。

なお、本表では実数および割合を示したうえで、分析の便宜上、7割以上を「圧倒的多数」、5割以上7割未満を「多数」、3割以上5割未満を「一定数」、3割未満を「少数」として整理した。なお、本分類は分析上の便宜的区分であり、統計的検定を行ったものではない。

さらに、アンケート内容の透明性を確保するため、本アンケートで使用した設問文を以下に示す。

なお、以下は両学年に共通する主な設問内容を整理したものであり、実際のアンケート文言には学年により若干の表現上の差異がある。

Q1：実習に対して現在どのような気持ちを抱いていますか（複数回答可）

Q2：実習に向けて期待していることがあれば記入してください（自由記述）

Q3：実習前に不安に感じていることを選んでください（複数回答可）

Q4：実習を終えて感じたこと・印象に残った出来事を記入してください（自由記述）

Q5：実習中に不安や困難を感じたことを選んでください（複数回答可）

## 1. 1年生のアンケート結果に見られた特徴

Q1では「実習に対して現在どのような気持ちを抱いているか」を尋ねた。本項目は1年生26名を対象として集計した。選択肢は複数回答可とした。以下その結果を示す。

表1 実習に対する気持ち（Q1）

| 項目  | 人数（n=26） | 割合    | 割合区分  |
|-----|----------|-------|-------|
| 楽しみ | 15名      | 57.7% | 多数    |
| 不安  | 21名      | 80.7% | 圧倒的多数 |
| 緊張  | 14名      | 53.8% | 多数    |
| その他 | 1名       | 3.8%  | 少数    |

表1に示すとおり、1年生26名中21名（80.7%）が「不安」を選択しており、実習前の感情として不安が圧倒的多数を占めていた。

特に多かったのは、子どもとの関わり方に対する戸惑い、実習園の先生方とのコミュニケー

ションに対する緊張感、そして日誌を書くことへの強い不安である。「メモが取れない状況で忘れそう」「返してもらうまでが不安」といった声も多く、実習に必要な記録を書く力に自信が持てない学生の姿がうかがえた。

Q3では「実習前に不安に感じていること」を尋ねた。選択肢は複数回答可とし、1年生26名の回答を集計した。なお、本表は回答割合を前述の基準（7割以上等）に基づき分類したものである。

以下の表はその分類結果を示したものである。

表2 実習前に不安なこと（Q3）

| 不安内容       | 人数（n=26） | 割合    | 割合区分  |
|------------|----------|-------|-------|
| 子どもとの関わり方  | 12名      | 46.1% | 一定数   |
| 実習園との関わり   | 12名      | 46.1% | 一定数   |
| 実習日誌       | 21名      | 80.7% | 圧倒的多数 |
| 体調への不安     | 3名       | 11.5% | 少数    |
| 生活面（通勤・時間） | 4名       | 15.4% | 少数    |

特に「実習日誌」に関する不安は21名（80.7%）に達しており、他項目と比較して最も高い割合を示した。一方、「子どもとの関わり方」および「実習園との関わり」はいずれも12名（46.1%）であり、一定数の学生が不安を抱えていることが分かる。

自由記述欄では、「その時に感じたことや印象に残った出来事を、できるだけ具体的に書いてください」と示し、分量や内容は限定せず自由に記述してもらった。設問の意図を説明したうえで、正誤や評価とは関係しないことを伝えて記入を求めた。

一方で、「子どもと関われるのが楽しみ」「実際の保育を見るのが楽しみ」と、実習に前向きな期待を抱く学生も少なくなかった。しかし、その楽しみは必ずしも自信に基づくものではなく、「子どもに会えるのは楽しみだけど先生が怖いと聞いて不安」「話しかけてもらえなかったら落ち込んでしまいそう」といった表現も含まれており、期待と緊張が併存している様子がうかがえた。

特に注目したいのは、「人見知り」「自分から話しかけられない」「消極的になりやすい」といった、自己の性格に関する不安が多かった点である。実習は初対面の大人と子どもたちの中に入っていく経験であるため、「自分のままで大丈夫だろうか」という内面的な不安を抱きやすいことが示唆される。

また、実習前に必要とされた支援としては、指導案の書き方、日誌の書き方、子どもとの遊びのレパートリーが特に多く求められていた。これは、学生が「何をどう準備すれば良いのか」を明確に掴めないまま実習に向かっていることを示しており、これらの結果は、実習前段階における具体的支援の必要性を示唆している。

さらに、自由記述では、「地域も先生の雰囲気も何も知らない場所に一人で行くのが心細い」「小規模園にしか行ったことがないので大規模園で消極的になりそう」といった、環境適応における不安も多く見られた。これは1年生にとって初めての实習が、生活面・精神面の負担を

伴いやすいことを示している。

以上より、1年生の実習前の不安は、「何をするのか分からない」「どのように見られているか不安である」「自分にできるか分からない」といった実習そのものへの不確かさに集約される傾向がみられた。初めて現場に立つ学生にみられやすい不安構造である可能性が示唆された。

養成校としては安心して現場に向かうことができるような具体的かつ段階的な支援が求められる。

## 2. 2年生のアンケート結果に見られた特徴

2年生のアンケートでは、1年生とは異なる、実習経験を踏まえたより具体的な不安や課題が表れていた。なかでも「責任実習がうまくできるか」という不安は、26名中12名（46.1%）が挙げており、一定数の学生が不安を抱えていることが分かる。これは、実習生が保育に参加する立場から一歩進み、「自ら保育を構成する立場」に立つことへの心理的負担が一定数存在することを示している。

Q5では「実習中に不安や困難を感じたこと」を尋ね、複数回答可として26名の回答を集計した。

以下は実数および割合を基に整理した結果である。

表3 2年生が感じた実習中の不安（Q5）

| 不安内容      | 人数（n=26） | 割合    | 割合区分 |
|-----------|----------|-------|------|
| 責任実習への不安  | 12名      | 46.1% | 一定数  |
| 実習園との人間関係 | 12名      | 46.1% | 一定数  |
| 日誌・指導案    | 10名      | 38.4% | 一定数  |
| 体調・睡眠不足   | 13名      | 50.0% | 多数   |
| 園内での指導の違い | 4名       | 15.4% | 少数   |

特に「責任実習への不安」は12名（46.1%）であり、一定数の学生が不安を抱えていることが分かる。

また、2年生では人間関係の悩みが1年生よりも増えていた。特に「保育者によって指導や内容の違いがあり、戸惑いを感じた」「同じ質問に対して複数の異なる助言が返されることがあった」「伝え方に緊張感を覚えた」など、複数の大人から異なる指示を受けることで戸惑う学生が多かった。これは実習場面において生じ得る状況の一端を示すものであり、実習生の混乱を防ぐためには園内での共通理解や指導の方向性の共有が重要であると考えられる。

印象的だったのは、「日誌の返却のタイミングにより、次の学びに活かしにくさを感じた」「コメントが得られるまでに時間がかかる場合もあり、不安につながった」「どれが正解か分からず不安だった」といった、指導体制そのものへの迷が多かった点である。特に日誌や指導案の扱いは実習の質に直結する。学生にとって記録は「学びを整理するツール」である一方、フィードバックの受け取り方やタイミングによっては、不安が蓄積し実習が「試される場」として受け取られてしまう場合もある。

2年生には、身体面・心の面での不安も多く見られた。「睡眠不足」「疲労」「ストレスによる体調悪化」「以前の実習で言われた言葉を思い出し不安になった」など、精神的な負担は1年生よりも具体化している。実習が生活全体を揺さぶる出来事であることが、アンケートからも浮き彫りになった。また、「相談できる先生がいない」「ひとりで休憩したい」「緊張して泣いてしまった」「先生同士の言い方が怖い」といった声からは、学生が想像以上に園内の人間関係の空気に敏感であることが分かる。保育者の言葉の選び方や雰囲気作り方は、実習生にとって大きな影響力を持っている。一方で、「温かいコメントが嬉しかった」「毎日丁寧に戻してくれて励みになった」といった前向きな声も多かった。よい指導に触れた学生は、課題を受け止めながら一歩ずつ前に進めたことがうかがえる。総じて2年生の実習は、「できるかどうか」ではなく「どのように実践し、周囲と関わりながら進めるか」という、より複雑な学びへとステップアップしていることが特徴として見られた。これは、実習が保育の技術のみならず人間関係を含めた包括的な学習の場であることを示唆している。

### Ⅲ 1・2年生の比較から見た学生の成長と課題の変化

1年生と2年生のアンケート結果を比較すると、実習に向かう際の不安や課題には大きな違いが見られた。1年生では「何をすればよいのか分からない」「自分にできるのか不安」といった実習そのものへの戸惑いを中心であり、初めて現場に入ることへの緊張が大きく影響していることがうかがえた。表3に示したとおり、2年生では責任実習(46.1%)、人間関係(46.1%)、体調面(50.0%)など複数領域にわたる不安が確認された。これは、実習が体験的段階から、より実践的かつ責任を伴う段階へと移行していることを示唆している。

また、1年生が自身の行動や技能に関する不安を中心に挙げていたのに対し、2年生では指導体制や人間関係といった環境要因への言及が増加していた。このことは、学年の進行に伴い、不安の対象が個人的要因から環境的要因へと広がる可能性を示すものである。

以上の結果から、学年段階に応じて支援の焦点を変化させる必要性が示唆された。

さらに、2年生では身体的・心理的負担に関する記述も複数見られた。「睡眠不足」「疲労」「ストレス」「以前の実習経験による不安の再燃」などの回答からは、実習が生活全体や心理的安定にも影響を及ぼしている様子がうかがえる。実習の負荷は学習内容の難易度のみならず、生活習慣や心理的安全にも関係していると考えられる。

一方で、両学年に共通して見られたのは、丁寧なフィードバックや温かい関わりに対する肯定的な反応である。「次の日が楽しみになった」「改善点が分かって動きやすくなった」といった記述からは、実習におけるフィードバックの質が学生の学びの継続や自己効力感に影響している可能性が示唆される。

以上の検討から、1年生は実習環境に適応する段階、2年生は実践的課題に向き合う段階へと学習内容が変化している様子がうかがえた。学年によって求められる支援の内容は異なると考えられ、こうした違いを踏まえた実習指導や実習園との情報共有の在り方を検討する必要がある。

## Ⅳ 今後の課題

今回のアンケート分析を通して、実習の困難は技術不足だけではなく、環境の変化による心の揺れ、対人関係の緊張、園の指導の受け取り方、そして実習生自身の自己理解の不足など、多層的であると考えられた。また、実習中に気持ちが不安定になる学生もあり、実習支援は学習面だけでなく心理面へのサポートも不可欠である。

学生が戸惑った背景をたどると、養成校側の説明が十分でなかった部分も見えてくる。たとえば、エプロンのキャラクターに関する質問に対し、学生が「園によって違う」としか答えられなかった例があった。保育環境には明確な意図があり、その理由を理解し説明できることこそ保育者の専門性であるが、それを十分に伝えずに送り出していたことは、養成校として事前説明の在り方を再検討する必要性が示された。

一方で、園で見聞きした保育者の声かけや対応を、学生がそのまま「良い方法」と捉えて持ち帰る場面もあった。競争を促す声かけを肯定的に受け止めた学生の例からも、保育の背景を理解しないまま表面的に模倣する危険性が示唆される。これは、養成校と実習園が「どのような視点で保育を見てほしいのか」を十分に共有できていないことの表れでもある。

実習は養成校と実習園が共に学生を育てる場であり、双方の意図をつなぐ橋渡し役としての養成校の役割は今後ますます重要になる。学生が実習園で迷う前に、①保育の背景や意図を丁寧に伝えること、②実習中に生じる心理的負担に寄り添うこと、③実習園との情報共有体制を強化すること、これらを実習支援の課題として引き続き取り組んでいくことが求められる。

今後の実習指導においては、学生が安心して思いを表出できる関係性づくりとともに、実習園との連携を通して、学生の学びを適切に支える体制が求められる。養成校と実習園が同じ視点を共有しながら学生を育てていくことが、よりよい実習経験につながると考える。

## Ⅴ まとめ

本実践報告から、実習における学生の不安や困難は、技能習得のみならず、対人関係や心理的負担と密接に関連していることが示唆された。

実習は学生の未熟さが顕在化しやすい場であると同時に、適切な支援によって成長へと転化し得る発達の過程であると捉えることが重要である。

本稿で得られた知見を踏まえ、今後は専攻研究との照合および理論的検討を進め、実習支援モデルの精緻化を図ることを課題としたい。

なお、本報告は一養成校における実践に基づくものであり、対象人数も限定的であるため、結果の一般化には慎重である必要がある。

本紙掲載の論稿は本学紀要編集規程に則った  
査読・審査を経ているものである。

## 貞静学園短期大学 研究紀要 第17号

2026 年 3 月 25 日

編 集 貞静学園短期大学研究紀要編集委員会

発 行 者 貞静学園短期大学  
〒112-8625 東京都文京区小日向1-26-13  
TEL 03-3944-9811  
FAX 03-3944-9813

印 刷 株式会社 文伸

# Bulletin of Teisei Gakuen Junior College

No. 17

Contents

- Relative Age Effect in Throwing Performance During Early Childhood  
: A Birth-Quarter Comparison of Tennis Ball Throwing Distance  
in 3-5-Year-Olds  
Yukihiro IWAI ..... 5
- Qualitative study on learning in the area of “environment”  
in the class subject “career education”  
— Change in consciousness of new students  
towards animals and plants —  
Ryoko NAKATSUKA Shinichi YAMAMOTO ..... 15  
Ka KYOU Etsuko MURAKAMI
- Current status of “child-rearing handbooks”  
in Tokyo’s 23 wards  
— Considering “father’s parenting”  
Hisayo NOSHIRO ..... 33
- A Practice Report on Supporting Students  
through Attentive Engagement during Practicum  
Etsuko MURAKAMI ..... 47
- Supporting Childcare Practicum  
from a Developmental Perspective  
— Practicum Support Based on Student Questionnaires —  
Etsuko MURAKAMI ..... 51