

原著 (Article)

家庭科教員養成課程「保育学」における保育実習の検討

A study of nursing experience learning in early childhood care and education at the home economics teachers training course

室 雅子*
MURO, Masako*

摘 要

大学の家庭科教員養成課程の免許必修科目である「保育学」は保育実習と家庭看護を含む科目として設定されているが、大学の保育実習の実態は様々である。中高の保育学習ではより一層乳幼児との触れ合いが重視される一方で、教員となる教職課程履修生も保育体験に乏しい者が多い。本研究では大学の保育学における保育実習に焦点を当て、大学での保育実習はどうあるべきかを探るため、実際に保育実習体験を実施・分析し、検討することを目的とした。結果、教科書に記述された発達について実際に確認できたのみならず、子どもの個人差や子どもの自立心や意思にも気づき、それらを尊重した大人の対応の必要性への気づきもみられた。以上より大学での保育実習は中高で行われる保育実習とは異なり、教師としての観察の視点を設定させ、幼保両園（又はこども園・支援センター等）で、乳児も幼児も対象とし、食事や午睡の支援を含む1日実習を、参与観察型で行うのが望ましいと考えられた。

キーワード：教員養成、保育学、保育実習

Key words : home economics teacher training course, early childhood care and education nursing experience

1. はじめに

大学で開講されている家庭科の教員養成課程における「保育学」は、中高家庭科の免許を取得するためには必修科目であり、また家庭科で保育を教えるために必要な専門科目でもある。この保育学は、保育実習と家庭看護を含むことになっている。本稿では、保育学における保育実習について考察することとする。

保育の学習は、中学校の技術・家庭科においては、平成22年告示の学習指導要領で「幼児と触れ合うなどの活動を通して、幼児への関心を深め、かかわり方を工夫できること」とされ、学習指導要領解説では、幼稚園や保育所等での幼児との触れ合いの実施、もしくは子育て支援センターや育児サークルの親子との触れ合いや教室に幼

児を招く触れ合いが例として挙げられるなど、実際に幼児と関わる学習方法が前面に出された。

新中学校学習指導要領解説（平成29年告示）では、「少子高齢社会の進展に対応して、家族や地域の人々とよりよいかかわる力を養成するために、『A 家族・家庭生活』においては、幼児との触れ合い体験などを一層重視する」とし、ふれあい体験は、さらに重視されるものとなった。具体的には、「幼稚園、保育所、認定こども園などの幼児の観察や幼児との触れ合いができるよう留意すること」とあり、指導にあたっては、「幼児を観察したり、一緒に遊んだりするなどの直接的な体験を通して、遊びの意義や幼児との関わり方について実感を伴って理解できるよう配慮する」とされている。

高等学校においても、平成22年告示の学習指導要領解説にて、すでに家庭基礎・家庭総合において、乳幼児（家庭総合では小学校低学年児も）との触れ合いや交流、乳幼児を持つ親が子どもと関わる姿を観察することを指示されていたが、平成30年告示の新学習指導要領でも踏襲・充実され、家庭基礎・家庭総合ともに「乳幼児（と小学校低学年までの子供）との触れ合いや交流、親や保育者が乳幼児（子供）と関わる姿の観察など、実践的・体験的な学習活動を通して」身に付けることができるようにすることとされた。さらに乳児の溢乳の対処や抱き方、寝かせ方、乳幼児の着替えの援助、絵本の読み聞かせ、話し方など具体的な記述もなされ、強調・充実化傾向を見せた。

このような実践的・体験的な学習活動による理解の勧めは、中高生が日常生活内で乳幼児と関わる機会が少ないことと、保育体験の効果が高いことが数多くの研究で証明されていることによる。

保育体験の効果について、中谷（2016）は、保育体験学習を扱った既存研究から、保育体験の効果を、「肯定的な情動経験と意欲的な学び（の発生）」「子どもへの関心と発達理解（の高まり）」「幼児イメージの変化」「自己理解の深化と内面的成長の促進」「『子どもを育てる存在』としての成長促進」（（ ）内は筆者補足）と述べてまとめており、子どもと触れ合った経験の少ない生徒や乳幼児に関心の乏しい生徒に大きな影響力があるとしている。

保育学習及び乳幼児への関心の低さや知識の遊離は、乳幼児接触経験の少なさによることは古くから指摘されている（瀬之口・山下 1967）。しかし乳幼児接触体験が少ないのは、中高生ばかりではない。実際に教員として保育内容を担当する家庭科教員であっても、「教師が保育専門でないため、消化しきれず経験がないので理論に走る」という指摘や、「この単元（保育）を担当する教師は、食物・被服専門の教師が主で保育を専門とするものは極めて少なかった」といった結果など（瀬之口・山下 1967）、家庭科教員の中でも保育が専門でない者が多いことや経験がない者への指摘がある。

家庭科教員養成課程の学生に尋ねた調査（室 2020）によると、保育内容について教える自信があると回答した者は6割であり、半数弱は教える内容に自信がなかつ

た。自信がない理由としては、実際に子育てをしたり子どもと接する機会が少ないことなどを挙げていた。

保育を教える家庭科教員としては、乳幼児の様子を理解し、実感をもって教えられることが大切であると考えられる。大学卒業後に新任教員となる者から、子育て経験のない教員まで、乳幼児に接することの機会が持てない教員にとっては、大学での家庭科教員免許取得のための専門科目「保育学」に含まれる保育実習は、共通して与えられる重要なチャンスの一つとなると考えられる。実際に現職教員にも保育実習は有効であることは、中学校家庭科教員研修にて保育園での観察実習を伴う研修を実施した倉持ら（2003）によって検証されている。倉持らはこの研修で、教師たちが保育園とそこで生活する子どもたちについての理解と知識を深めることができたと述べており、研修の内容を授業に役立てることができた者が40%近かったことから、保育実習は教員にも有効であることを示している。さらに、保育士の子どもへの「言葉だけによらない指導、子どもに寄り添った言葉かけ」を観察する中で、「教師たちが自分の生徒への関わり方を見直すきっかけとなった」ことも指摘している。

ゆえに、教員養成にて保育経験の基礎は体験させ、日々変化していく保育状況を把握するためには着任後の研修にて補う必要があると考えられる。

2. 目的

そこで、本研究では、大学の家庭科教員養成課程における「保育学」に含まれる保育実習はどうあるべきかを探るため、実際に次年度より教員になる家庭科教職課程履修生による保育実習体験を実施・分析した。

3. 方法

次年度教員となることが内定しており翌月より実際に教員として家庭科を教えなければならない状況にある、切実に保育内容の理解を求めている家庭科教員養成課程の大学4年生5名を対象に、保育実習を実施し記録を分析した。

(1) 実習における活動の流れおよび調査内容

実習に関わる活動の流れは以下のように実施した。

【実習の事前準備】中高の保育（分野）の復習、訪問先の幼稚園・保育園調べ、実習実施の注意事項の学習の実施

【実習前調査】「保育の学習内容及び保育実習に対する思い」「中高生に学ばせたい・理解してほしいこと」「実習先で確認したいこと」について記述

【実習後調査1】実習の意義についてディスカッションを実施

【実習後調査2】「気づいたこと・考えが変わったこと」「保育を教えるときに気を付

けたいと考えたこと」「中高で保育実習を実施するために必要だと思ったこと」「大学の保育学での可否点」について記述

実習の事前には、中高で教える内容への意識を向けさせることや、知識の再確認として、中高の保育分野の復習を行った。また訪問先の幼稚園・保育園の理解のために同園調べをHPなどの閲覧にて行い、中高生に行うのと同様な実習時の注意事項の学習（幼児との接し方や遊び方等）を行った上で、上記3点の思いや確認したいことについて記述をしてもらった。実習後には実習の意義についてのディスカッションを行った上で、上記調査2のような気づきや思いについての4点を記述してもらった。実習後に、記録冊子を回収し、記述を分析した。

(2) 実施時期、実施方法

実習は2018年3月に幼稚園1日、保育園1日の計2日間で実施し、5名（A～E）のうち、①幼稚園のみ（3名）②保育園のみ（1名）③幼保両方（1名）の3パターンで実際に保育室・教室に入り、子ども達と直接関わりながら教諭や保育士の手伝いをする形で行った。各園にて9時～15時（昼食・おやつ・午睡支援含む）の6時間実施し、幼稚園では区切りの良い時間で3歳児→4歳児→5歳児と実習クラスを移動した。保育園は、園長からのアドバイスで乳児が実習生を受け入れるのに時間がかかることの指摘があり、クラス移動をせず0歳児と1歳児クラスに分かれて実習を行った。参与観察として筆者も実習に参加した。

4. 結果と考察

(1) 実習前の記述

1) 不安感

実習前記述では「保育の学習内容及び保育実習に対する思いを書きましょう」という質問をしたところ、表1のような発言が見られた（対象者をA～Eとする。以後同様）。

5人中4人が保育の内容に対して、教科書や学校で学んだ知識には自信があるが、実感のある授業をできるかに不安感を抱いていた。実施は3月であり、翌月4月から教員として教えねばならない立場の対象者は、本来は自信をもって教えられることが望ましい。しかし保育の内容に対して、教員採用試験を経ていることもあり教科書や学校で学んだ知識には自信があるが、実感のある授業をできるかに不安感を抱いていた。なお、中学着任予定の者は、その中学で唯一の家庭科教員となる予定であり不安要素があるままであると着任後も一人で抱えながら授業を実施する可能性が高い。

この記述をKH coder 3による計量テキスト分析を行い、共起ネットワーク図で客観的に抽出し、関係の強い語同士の関連（線が太い）をみた（図1）。その結果、「教科書」が「確認」「見る」「授業」「伝える」などの語とつながっており、「授業」は「知識」「伝える」と結びついていた。実際の記述を探索すると「子どもの様子と教科書

表1. 事前調査に見られる不安感（記述抜粋）

| | |
|---|---|
| A | 「子どももおらず、子どもと関わる機会もこれまであまりなかったため、保育に関して実感をもって生徒に伝えられることが少ないことが不安」 |
| B | 「年の離れたきょうだいもおらず、出産も子育ても経験していない私にとって未知の世界です。幼い子供たちとの関わり方も難しいと感じ、戸惑うことも多いです。経験の乏しい私と中高生との違いは知識の量だけです」 |
| D | 「苦手意識のある分野です。保育学の授業や教採の勉強で知識は身に付けたものの、実践的な学習や体験は全くしていないので、生徒たちにわかりやすく興味をもってもらえるように伝える自信がありません」 |
| E | 「乳幼児が近くにいないため、保育について不安なことが多い。自分が中・高の時に学んだ保育についてあまり覚えていない」 |

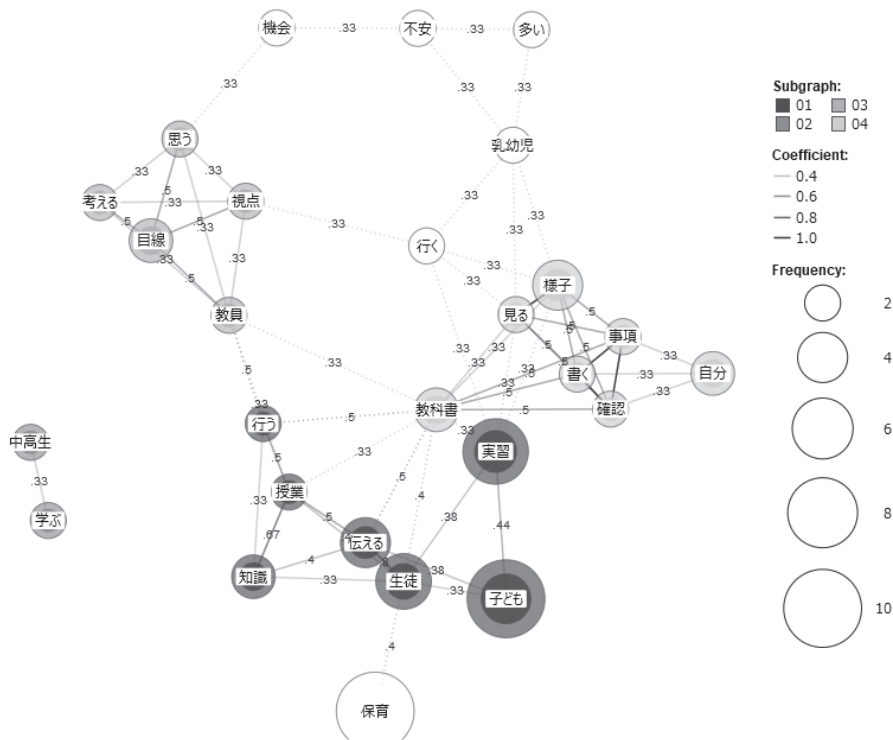


図1. 事前：不安記述の共起ネットワーク

に書かれていることを確認し」という表現となっており、授業のために知識として持っている事項を確認したい様子がうかがわれ、授業では子どもに関する教科書に書かれた知識を教える際に、実習での体験を伝えたいと期待していることが読み取れた。このほかにも「乳幼児」「不安」「多い」というつながりから見られる乳幼児接触体験の不足による不安や、「教員」「目線」「視点」「考える」から見られる、家庭科を担当する教員としての視点で参加する意識が見られた。

2) 事前目標

実習事前の目標では、先ほどの不安にも現れていたが、中高の教科書に記述されている内容を実際に確認することや、実感のある授業にむけての期待が記述された。対象学生は学習指導要領上では保育実習の実施がされているはずの学年であるが、子どもや保育士等の実際を見た経験は少なく引率時の不安も見えている（表2）。

表2. 事前における実習時で確認したいこと（記述抜粋）

| | |
|---|--|
| A | 「子どもの様子と教科書に書かれている事項を確認し、自分が目で見たことからエピソードを見つけて生徒にも伝えられるようにしたい」 |
| A | 「私自身が中学時代に保育実習に行ったことがないので、生徒を引率する立場で訪れるならという視点で見学したい」 |
| B | 「今回の実習で、不足している子どもとの触れ合いの経験を少しでも補うことができれば」 |
| B | 「家庭科教員としてはもちろん、子ども目線、親目線、保育士目線……様々な視点で多角的に保育・子どもに対して考えてみたい」 |
| C | 「教員として、授業を行う際、教科書上の知識だけではなく、実習で得た技術やリアルな現代の子どもの姿を生徒に伝えられるようにしたい」 |
| D | 「職場に出てしまうと、子どもを授かるまでなかなか幼児と触れ合う機会はないため、非常に貴重な経験になると思う」 |
| E | 「保育実習に行くことで、今の乳幼児の生活の様子や働いている職員の人の様子を見たい」 |

3) 保育の学習で中学生に学ばせたいこと・理解してほしいことについて

「保育の学習で中高生に学ばせたい・理解してほしいことは何であると考えますか」と尋ねたところ、子どもと社会の関わりや子どもへの接し方の指摘が多かった（表3）。

表3. 保育の学習で中学生に学ばせたいこと・理解してほしいこと（記述抜粋）

| | |
|----|--|
| AB | 「子どもとはどういう存在かということを理解させたい」 |
| A | 「子どもについて理解することで、必要以上に（子どもに）イライラしない大人へ成長させたい」 |
| BD | 「子どもへの苦手意識や戸惑いをポジティブな思いに変換させたい」 |
| AD | 「親になる大変さを感じ取り、親になる責任や子どもを育てるということについて考えるきっかけにしたい／家族への感謝や親となる為に必要な知識や心構えを身に付ける」 |
| B | 「子育てに適切な環境を理解し、将来のライフプランを考える機会に」 |
| C | 「将来親や子どもと関わる立場になったとき、どのように接すればよいかを子どものことをきちんと理解して関わるができるように」 |
| DE | 「社会全体で子どもを育てていくという意識を身に付けさせたい」 |
| E | 「幼児は小さい大人ではなく、発達段階によって出来ることやできないことがあることを知ってほしい」 |

この記述の共起ネットワーク図（図2）で関連の強いところをみると、「親の大変さ」「社会で育てる」「将来の子育てや親になる心構えの知識を身に付ける」「大人へ

の成長段階にある中高生への子どもの存在への理解」「生徒の幼児苦手意識（の払拭）」への言及が見られた。中高生に学ばせたいこととしては、“子育て”に関する事柄に焦点が当たっていることがわかる。

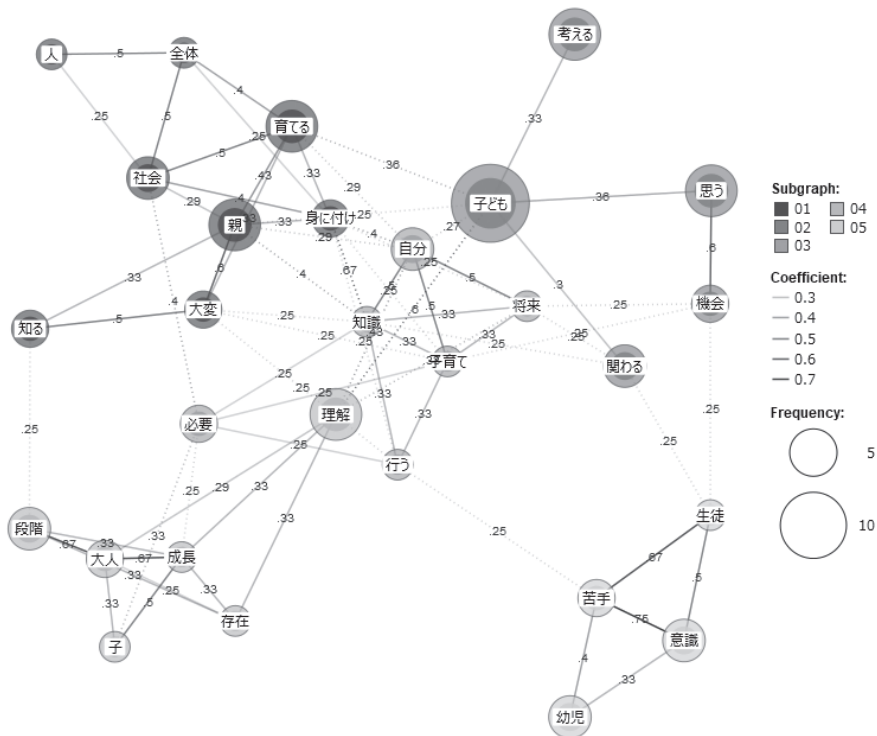


図2. 事前：中学生に学ばせたいこと・理解してほしいことの共起ネットワーク

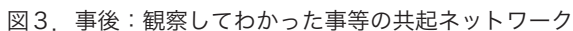
(2) 実習後の記述

1) 観察してわかったこと、考えたこと、授業で役立てたいこと

実習後に表題のようにわかったことや考えた事などの質問をし、自由記述で回答を求めた。その結果、図3に示す共起ネットワーク図が得られ、「遊びを観察して、年長はルールを決めて友達と一緒に遊ぶが、年中・年少クラスにはみられないこと（発達の違いの確認）」「発達段階が教科書に載っていた通りであったこと」「（年齢によって）園児の自己主張が違うこと」「家庭科において、専門職として保育士・幼稚園教諭についても触れさせたいこと」「小さい子どもとの意思疎通の難しさ」「言葉の発達や子どものエネルギーの大きさに驚いたこと」「実習で数多くのものを得たこと」等の記述グループが得られた。ディスカッションでも、「子どもたちの発達が教科書の通りだった」（言葉・身体・社会性の発達）という発言も聞かれ、事前学習を行っておいたことにより、「知識はあるが実践がない」と言っていた不安に対し、保育で教える内容を実感としてつかみ裏付ける機会となったことがうかがわれる。また、事前には見られなかった気づきとして、保育士・幼稚園教諭が子どもたちに接する対応が

「実習に行って自分の考えが変わったことなどを書いてください」と尋ねた結果、「子どもに対する思い込みや考えが変わった」という自覚がみられ、この結果は中高生の保育実習を対象とした先行研究において中高生が幼児イメージが変化したことと同じ傾向が大学生にもみられたことになる。裏を返せば、これまでに体験学習経験が十分得られていなかった場合、教職課程履修生ひいては家庭科教員においても乳幼児イメージが思い込みのままであった可能性を示している。乳幼児が意思を持った一人の人間であり、学生たちが知識として持っていた乳幼児像よりも自立をしていることへの驚きが記述されており、発達途中で様々なことができない乳幼児イメージから「自立能力を持つ子ども」という視点の転換が行われていた（表4）。

また、共起ネットワーク図(図4)をみると、子どもの発達を確認できただけでなく、右下の円で囲った部分にみられるように、先生方の支援の仕方にも意識が配られ、子どもの意思を尊重した支援・指導がなされていることへの気づきが多く出現していた。この先生方の支援は、自身がこれから赴任先で生徒に指導する際の共通性にも考えが及んでおり、保育の実習ではあるが今後の家庭科教員としての在り方像にも

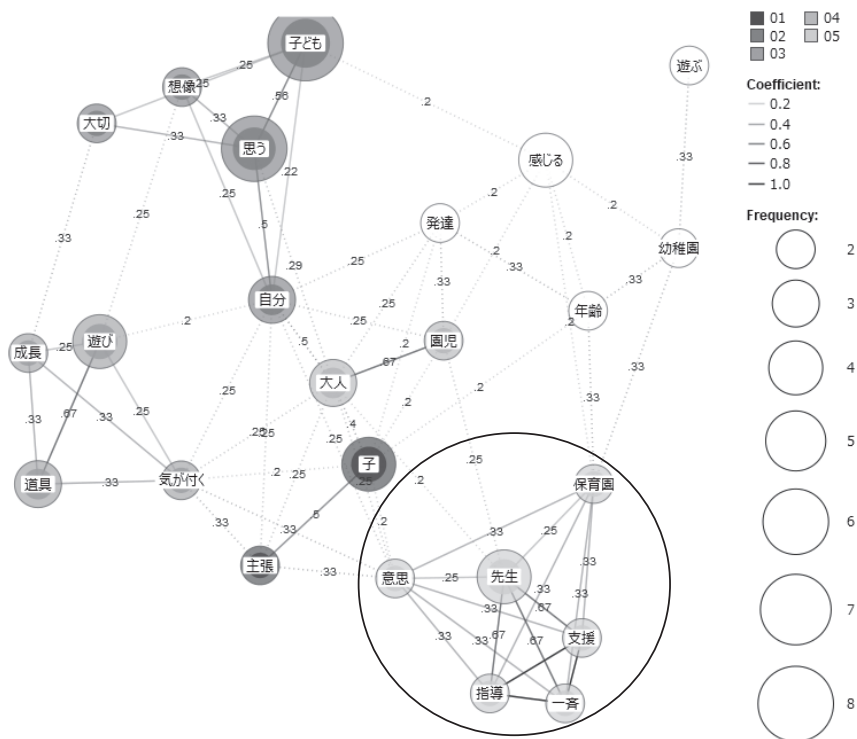


2) 考えが変化したこと

「実習に行って自分の考えが変わったことなどを書いてください」と尋ねた結果、「子どもに対する思い込みや考えが変わった」という自覚がみられ、この結果は中高生の保育実習を対象とした先行研究において中高生が幼児イメージが変化したことと同じ傾向が大学生にもみられたことになる。裏を返せば、これまでに体験学習経験が十分得られていなかった場合、教職課程履修生ひいては家庭科教員においても乳幼児イメージが思い込みのままであった可能性を示している。乳幼児が意思を持った一人の人間であり、学生たちが知識として持っていた乳幼児像よりも自立をしていることへの驚きが記述されており、発達途中で様々なことができない乳幼児イメージから「自立能力を持つ子ども」という視点の転換が行われていた（表4）。

また、共起ネットワーク図(図4)をみると、子どもの発達を確認できただけでなく、右下の円で囲った部分にみられるように、先生方の支援の仕方にも意識が配られ、子どもの意思を尊重した支援・指導がなされていることへの気づきが多く出現していた。この先生方の支援は、自身がこれから赴任先で生徒に指導する際の共通性にも考えが及んでおり、保育の実習ではあるが今後の家庭科教員としての在り方像にも

| | |
|---|---|
| A | 「どんなに小さくても一人の人間であるということ／しっかりと意思を持ち主張してくること」 |
| B | 「先生方は、子どもたちの意思を尊重して個々に支援を行っていた」 |
| B | 「個別の丁寧な対応は、日々の観察等による信頼関係が構築できているからこそできると感じた」 |
| C | 「思っていた以上に園児は言葉が話せたり、運動機能が発達していたり、大人っぽく賢いと感じた」 |
| C | 「(自力で何とかしようとする子ばかりで) 幼い頃から自立することができるのだと知った」 |
| D | 「子どもの想像力はすさまじいものと思った」 |
| D | 「同じ年齢のクラスの子でも身体発達に大きな個人差がある」 |
| D | 「一歳違うだけでも成長の差が大きい」 |
| E | 「子どもは一つの遊びに夢中になるんだなと思った」 |



影響を与えたと言える。このことは、倉持らの先行研究で現職教員に見られていた「自分の生徒への関わり方を見直すきっかけ」をつかんだことと共通しており、教職課程履修生でも教師視点で意識して実習を行えば、同様の学びができる効果を示しているといえる。

3) 保育領域を教える際に気を付けたいこと

事後の記述として「保育領域を教える際に気を付けたいこと」を尋ねたところ、「(子どもは)教科書通りではなく個人差があるということ」「子どもって泣くしわめくし、いたずらもするけどそれでこそ子ども」「子どもは小さい大人ではない」「子どもは成長段階によって、周りとの関わりを変化していくことを教えたい」といった記述がなされていた。

共起ネットワーク図(図5)を見ると、上部に位置する「個人—乳幼児—発達—段階」グループに見られる記述として、「子どもの乳幼児期の発達の特徴を押さえるだけでなく個人差があるということ、子どもたちにも個性があるということ」といったように、個人差や子どものありのままの姿を伝えたいという傾向が見られた。また右下に位置する「意識—経験—内容」からは、「経験なしに教えることで内容に深みが出ない」「今回の実習の経験と指導内容を結び付けて話したり、未経験なことに関しては経験者からの話を聞いたりして……」と経験を重視する発言が見られ、体験の影響の大きさを感じさせる記述が見られた。また、「この実習を活かして」など体験したことで自信が持てるようになったことがうかがわれた。

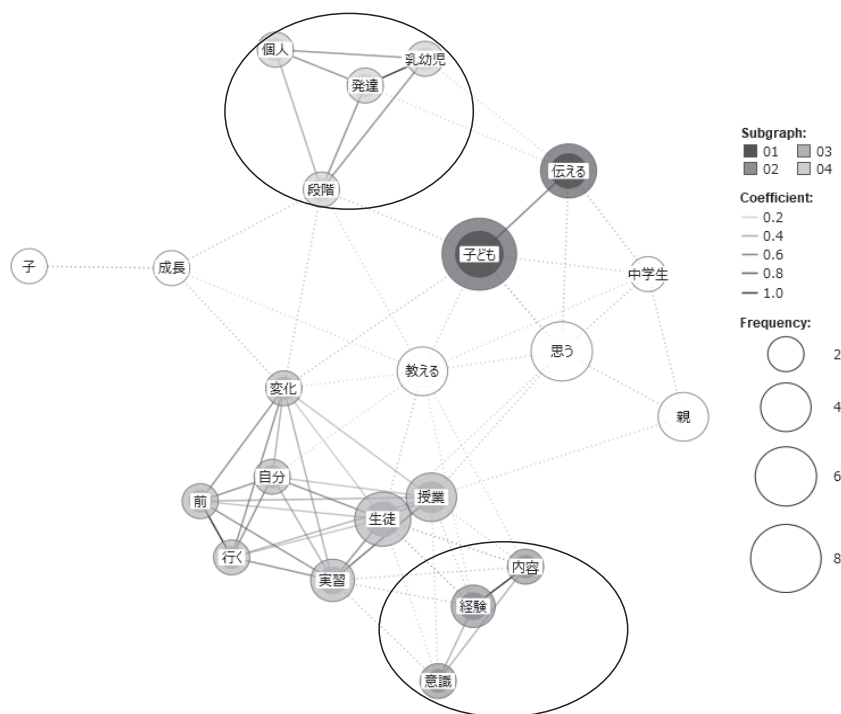


図5. 事後：保育領域を教える際に気を付けたいことの共起ネットワーク

その他にも、「自分が教える生徒の家庭事情などを把握して教えたい」「生徒も自分のように実習前後で変化するに違いない」といった記述もみられ、授業作成時の配慮や学習効果に関する言及も見られた。

(3) 事前と事後の比較

共起ネットワーク図を事前と事後で比較すると、事前には親や大人になるための教科書記載の知識を伝えることや、乳幼児との接触不安、親となることや子育てへの意識といった、「大人中心」の意識が中心であったが、事後になると、教科書の記述にある発達等の知識よりも、子どもという人間自体の能力への気づきを中心となり、子どもの個人差、子どもに対する支援の仕方（子ども自身の自立心を尊重した支援）のように「子ども中心」の視点に変化していると言える。また、「社会全体で子どもを育てる」といった漠然とした意識が、「キャリア教育（保育士を知ること）もしたい」とする保育の実際を具体的に知らせる必要性への気づきへと変化していた。

表 5. 事前と事後の変化

| 事前 | | 事後 |
|-----------------------|---|-----------------------|
| 乳幼児接触体験不足による不安 | → | 実際の発達の確認による乳幼児イメージの確立 |
| 教科書の知識の伝達（のための確認） | → | 発達知識だけでなく個人差や自立心への気づき |
| 発達段階の理解、子育てとしての保育 | → | 子どもの自立を尊重した支援への気づき |
| 親となるためと、社会としての子育てを考える | → | キャリア教育からの保育の理解も必要 |

5. まとめ

(1) 実習全体を通した保育実習実施に関する考察

本研究における実習全体の計画に対する考察としては以下のことがわかった。

- ・幼稚園・保育園両園の実習に参加した者は、両園の子どもの1日の過ごし方や保育の違いが体感できていた。
- ・両園とも1日保育に参加したことで、子どもとの信頼関係を築くことができ、目標としていた教科書に記述された発達について実感できていた。さらに幼稚園参加者は全年齢児を体験したことで、同じ年齢内での個人差、年齢差を観察できただけでなく、大人による子どもの自立や意志の尊重、年齢ごとの対応の違い、細やかな対応の大切さをよく観察できたと指摘していた。また全年齢を見ることの良さを述べていた。
- ・中高生の実習とは異なり、教師視点で実習に臨んだことから保育士の言葉かけの仕方から、中高生への自分の生徒指導を想定した記述や、キャリア教育としても捉えた記述がみられた。
- ・自分が現場で保育実習を引率する際について具体的にイメージでき、事前に保育園・幼稚園の一日の様子や各年齢の子どもの映像によるイメージ形成、子どもと関わるための技術としての手遊び・読み聞かせ・折り紙・あやとりの練習、身なりや子どもへの接し方、非常時などの安全管理や危機管理の指導が重要であることを言

及できていた。

(2) 今後の大学での保育実習への提案

教職課程履修生に対する保育実習は中高で行われる保育実習とは異なり、事前に乳幼児についての知識及びイメージ学習に加え、教師としての観察の視点を設定させ、幼・保両園（又はこども園・支援センター等）で、保育士や保護者が大変である食事や午睡の支援を含む1日実習を、できる限り全年齢児のクラスを体験する保育参加型で行うのが望ましいと考えられた。

また、子どもの様子を見るだけでなく、保育士・教諭の子どもへの支援の仕方を見のように事前指導することが、教員としての中高生への接し方も考える糧になることがわかった。

最後に、検定教科書に記載されているおもちゃや遊びについて述べておきたい。おもちゃ作成は学習指導要領にも記載があるが、園の指導方針との兼ね合いや、園児からは日常的な遊びをせがまれる場合があることから、おもちゃ製作・持参ありきではなく、日常的なあそび（手遊び、折り紙、あやとり等）ができる事前学習をした上で園との相談が必要であると考えられた。また、園の受け入れ状況によっては、排泄・着替え支援や食事支援もさせていただける場合もある。新学習指導要領では、抱き方、寝かせ方、着替えの援助、読み聞かせ等が指導内容にあげられていることから、これらの事前学習をし、園側にもただ子どもと遊んで触れ合うだけでなく、保育実習の実践目標を明確に伝えるべきであると考えられる。今後の教職課程履修生への保育実習は、これらを中高生に指導することを考えると、短時間の観察のみでは不十分であろう。大学での保育学に含まれる保育実習は、大学生が実際の子どもの様子に触れて知識を確認する機会とするだけでなく、引率する立場になる者のための実習として、保育実習が何を学ばせる（気づかせる）効果を狙ったものかを意識させる必要がある。

以上より、教職課程履修生に対する保育実習は中高で行われる保育実習とは異なり、事前に乳幼児についての知識及びイメージ学習に加え、教師としての観察の視点を設定させ、幼保両園（又はこども園・支援センター等）で、食事や午睡、着替え、読み聞かせ等の支援を含む1日実習を、0歳～5歳児に行うのが望ましいと考えられた。また、保育学担当者が大方回答できる場合を除き、保育の学習内容で疑問を持った点をあらかじめ集約し、保育士等に尋ねるなど指導内容の理解を深める方策も必要であろう。

■参考文献

- 倉持清美・無藤隆（2003）保育学習における中学校家庭科教員研修の効果。日本家政学会誌，54（4），317-326。
瀬之口スミ・山下公子（1967）高等学校における保育教育の研究1「家庭一般」と「保育の現状」。

日本家庭科教育学会誌, 8, 17-22.

中谷奈津子 (2016) 親性準備性にむけた「保育体験」における効果: 文献レビューからみる小・中・高家庭科教育. 大阪府立大学紀要 (人文・社会科学), 64, 37-49.

室雅子 (2020) 家庭科教職課程履修生の家族・保育内容の指導に対する課題. 椋山女学園大学研究論集 (社会科学篇), 51, 121-130.