

保育実習における効果の可能性の検討 —小学校教員志望の学生に向けて—

横浜国立大学教育人間科学部 園 田 菜 摘

横浜国立大学教育人間科学部 有 元 典 文

横浜国立大学教育人間科学部 鈴 木 朋 子

横浜国立大学教育人間科学部 福 田 幸 男

**The Possibility of an Effective Experience in Early Childhood Education and Care
—Toward the Training of Future Elementary School Teachers—**

保育実習における効果の可能性の検討

—小学校教員志望の学生に向けて—

The Possibility of an Effective Experience in Early Childhood Education and Care —Toward the Training of Future Elementary School Teachers—

園田 菜摘*・有元 典文*・鈴木 朋子*・福田 幸男*

問題と目的

幼稚園・保育園から小学校へ入学する過程は、子どもが大きな環境移行を経験する時期であり、小学校1年生の授業が成立しない「小1プロブレム」などの様々な問題が生じやすい時期でもある。

大阪府、長野県、鳥取県の305の幼稚園を対象に小学校との接続について調査を行った研究（玉置、2008）によると、幼稚園と小学校間のカリキュラムの接続について、「スムーズに接続していると思う」と回答した園はわずか6.4%であることが示されている。逆に、「幼稚園と小学校間の段差・ズレを感じている子どもがいる」と回答した園は85.3%にも上り、中でも40.5%の園が「段差・ズレを半数程度の子が感じている」と回答していることが報告されている。小学校に上がる段階で生じるこのような問題は、小学校教員が適切に取り組むべき大きな課題であると言えるだろう。

これまで、このような問題の解消に向けて幼稚園・保育園と小学校との連携に向けたいくつかの取り組みが実施されてはきている。しかし、その内容を見ると単なる「交流」だけで終わっている場合も多く、園と小学校の教育に関する共通理解を基にした効果的な指導が実際に行われているとはまだ言い難いのが現状である（山崎ら、2007）。

では、どのような取り組みが効果的なのだろうか。無藤（2006）によると、日本の子どもは欧米諸国の子どもと比べて、日本語の学習上の有利性、

絵本の普及、日本の幼児教育における指導の効果から、一般的に学習に取り組む基本的姿勢をきちんと身につけていることを認識する必要があるとのことである。その上で、学校での時間割に区切られて机に向かったままの45分間の授業は子どもにとって慣れるまでにある程度の時間がかかることや、小学校での内容が易しすぎて子どものやる気を失わせる点などが問題の原因の1つとなることが指摘されている（無藤、2006）。このように、環境移行で生じる子どもの行動の問題点にだけ目を向けるのではなく、子どもの育ちの連続性の視点から、子ども側の目線に立って取り組んでいく姿勢が必要であると考えられる。

同様に、山形県教育委員会の幼小連携スタートプログラム（2010）では、子どもの思いに寄り添った教育として、以下の4つの幼児教育機関での特徴について小学校で理解することの必要性が強調されている。

- ①幼児教育機関等では「遊び」こそが「学び」そのものである。
- ②幼児教育機関等では、子どもひとりひとりの興味・関心や活動内容の必要に応じて予定時間が組まれる（小学校の時間割に基づいた45分はおもしろくないと耐え難い時間の長さ）。
- ③幼児教育機関等の多彩で曲線的な掲示やテーブル、コーナーなどの空間構成に比べ、小学校以降は学年が上がるにつれ、次第に無彩色の単調な世界になっていくのが一般的。
- ④幼児教育機関等では、子どもひとりひとりの

*横浜国立大学 教育人間科学部

個性とペースが尊重されていたことと比べ、学校生活の多くは学級集団そろって行動するなど統一性や均一性が要求され、子どものストレスを高める。

さらに玉置（2008）によると、幼稚園側が段差やズレを感じるエピソードとして、「園は子どもの意志や願いを大事にして、遊び出す環境を整えることで、子どもたちの学びを図っていることが中心であるが、学校はまず教科書の内容ありきの考え方が強いように思われる」「園では子どもたち一人一人の育ちを継続的に追いながら、つぶさに保育計画を立てて支援しているが、学校ではやや甘いと考えている」「個人としてよりも、集団としての指導が多く、入学時に不安を覚えるのでは」「教師主導で子どもたちに考えさせたり、主体的に活動させたりすることが少なく指示待ちになっているように感じる」「何か赤ちゃん扱いされている」といったことが挙げられており、園での指導方法や子どもの発達に対する小学校教員の理解の少なさが課題となっている現状も報告されている。また、幼稚園から小学校への要望として、「保育現場を年間を通して実際に見ていただき、子どもたちの園内での生活や活動の様子と保育者の子どもたちへのかかわり方や指導の方法などを知っていただくことが大切だと思う」「幼稚園では最年長児として様々な係り活動に取り組んでいる。そのような成長を受け止めて欲しい」などが挙げられており（玉置，2008）、小学校教員が実際に幼児が園で生活している様子や園での指導の内容に触れ、小学校に上がってくる子どもの実態を理解することが、子どもの環境移行への適切な取り組みを行う上での一助となるのではないかと考えられる。

本学の教育人間科学部学校教育課程では小学校教員の養成を行っており、この種の問題は指摘されてはきたものの、小学校教員を目指す学生に対

して具体的な対応に関する十分な指導が行われてきたとは言えない。また、2012年度は本学の学内に横浜市認可保育所が開園し、小学校教員を目指す学生たちにとって幼児の生活の様子がより身近に感じられる環境となっていると考えられるが、学生が実際に幼児と触れ合ったり、具体的なかかわり方を学ぶまでには至っていない。その一方で、中学校の家庭科の教員を目指す学生については、保育分野の授業において保育実習が免許取得のための必須要件となっており、幼児との実際の触れ合い体験を通して保育分野の実践的理解を促す取り組みが行われており、学内の認可保育所との連携も実施されている。

そこで本研究では、園から小学校への環境移行に適切に対処できる素質を持った小学校教員を養成するための可能性を探るために、保育実習が小学校教員を目指す学生にとってどの程度効果を持ち得るかについて、家庭科の保育分野における保育実習を体験した学生のレポート分析から検討していくことを目的とする。

方 法

(1) 調査内容

中学校家庭科の「保育学」の授業において、2009年度から2011年度の間に行われた保育実習の実習レポートに書かれた“感想”の分析を行った。

調査対象は、2009年度から2011年度の間に受講した学生54名（男性10名、女性44名）であった。なお、この3年間は近隣の公立保育園（3園）において保育実習が行われていた。Table1に、2009年度から2011年度の間に「保育学」の授業において保育実習を行った学生の内訳とその実習回数が示されている。

Table 1. 保育実習を行った学生の内訳と実習回数

		2009年度		2010年度		2011年度	
実習 2回	男	0	10	0	0	3	12
	女	10		0		9	
実習 1回	男	0	2	6	26	1	4
	女	2		20		3	
計		12		26		16	

(2) 「保育学」の授業内容

「保育学」の授業は、本学の教育人間科学部学校教育課程家庭科専攻における必修科目として位置づけられている。家庭科専攻の学生は、中学校教諭1種免許状（家庭）の取得が卒業の要件となっており、中学校教諭免許状（家庭）の取得には「保育学（実習を含む）」の単位習得が条件となっているため、家庭科専攻の学生はもとより、中学校教諭免許状（家庭）の取得を希望するものは、本授業を受講する必要がある。

授業においては、乳児期・幼児期の子どもの身体的・認知的・情緒的・社会的な発達の特徴について学習し、それらの発達の特徴をふまえた乳幼児との関わり方を理解させることを目的としている。

保育実習は、この授業の一環として組み込まれており、学生は近隣の保育園での保育実習に1回もしくは2回行くこととなっていた。実習において、学生は各園の0歳児から5歳児までのいずれかの年齢のクラスに基本的に1人ずつ入り、午前中を中心に2～3時間程度の実習を行った。なお2回の実習を行った学生は、1回目の実習と2回目の実習では異なる年齢クラスに入った。保育実習の前には「保育学」の授業で事前指導が行われ、保育実習での留意点や乳幼児の観察のポイントについて説明が行われた。

1回の保育実習につき実習レポートが1本ずつ課され、受講した学生は実習の記録を書いて提出することが求められた。実習レポートにおいて記

述が求められた項目は、“身体・運動面の特徴”、“言葉の内容”、“遊び方の特徴”、“保育者の働きかけの特徴”、“実習者への反応”、“気が付いたこと”、“感想”であった。本研究では、中学校家庭科の保育分野の理解を示す項目とは関係のない“感想”の部分进行分析することで、保育実習で学生が素朴に何を感じるのかを調べ、小学校教員を目指す学生に対する保育実習の効果の可能性を考察することとした。

(3) 保育実習の“感想”からのカテゴリ抽出

①カテゴリの抽出手続き

保育実習の実習レポートの“感想”の部分から、受講した学生が保育実習を通して感じた内容を、心理学を専攻する大学院生2名がそれぞれ分類し、合議の上でカテゴリを抽出した。

カテゴリ抽出の手順として、まず2011年度の“感想”から、感じた内容が書かれたひとまとまりの文章を切片として抽出した。次に、抽出された切片を内容の種類ごとに大別し、大カテゴリを作成した。さらに大カテゴリから内容の種類を詳細に分類していき、小カテゴリを作成した。こうして分類された大・小カテゴリをもとに、他の年度の“感想”から感想の内容を抽出・分類していった。新たなカテゴリの作成が必要な時は、随時カテゴリの作成と再編成を行っていった。

②カテゴリの内容

保育実習の“感想”よりカテゴリを作成した結果、『幼児に対する気付き』、『養育に対する気付き』、『学習との関連』、『実習での喜び』、『実習での戸惑い』の5つの大カテゴリが抽出された（Table2参照）。

『幼児に対する気付き』とは、幼児の発達、身体、性格など幼児そのものに対する気付きについて書

Table 2. カテゴリーの内容

『大カテゴリー』	『小カテゴリー』	具体例
『幼児に 対する気付き』	「発達速さ」	0歳児と4歳児のあまりの違いに驚いた。
	「発達個人差」	1歳児の個人差に驚かされた。
	「身体機能」	水着を1人で着られない子どももいた。
	「生理機能」	食事や遊びが睡眠に強い影響を与えていることがわかった。
	「体つき」	体自体や手足がとても小さくてびっくりした。
	「認知発達」	1歳なのに牧場の概念を理解している。
	「言語」	話している言葉も思った以上に大人びている。
	「自己中心性」	自己中心的な行動を、ほぼ全員がとっている。
	「社会性」	年下の子供の世話をしようとしている姿勢も見ることが出来た。
	「好奇心」	自分で何でもやりたがる意欲的な側面がある。
	「遊び」	ごっこ遊びをしていた。
	「そのもの特徴」	子どもは不思議な力を持っていると思った。
	「理解の難しさ」	幼児は思いがけない行動をとることも多い。
	「情緒」	言いたいことがあるとすぐにぐずったり、泣いたりする。
「性差」	女の子は一緒に遊ぼうという感じだが、男の子はおしゃべりして甘えてくる。	
「甘え」	ただ、甘えがかる子は小学生より多い。	
『養育に 対する気付き』	「環境整備」	保育者側の配慮や環境づくりが何より大切だと感じた。
	「健康管理」	生活リズムを細かく大人たちが管理してあげなければならないと思った。
	「柔軟な対応」	幼児それぞれの発達課題に合わせ柔軟な対応をしていくことが求められる。
	「見守ること」	1つ1つの成長して出来るようになったことを見守る。
	「言葉かけ」	声かけは子どもの発達に大きな影響を与える。
	「具体的な対応」	紙芝居もめくるタイミングや、話に抑揚をつけるのが意外と難しいことに気付いた。
	「教育の大変さ」	保育者は今何を訴え書いているのかということに敏感に感じ取らなければならない。
	「親の影響」	「親」の存在が子どもに与える影響が大きいと知った。
『学習との関連』	「社会的ルール」	節度をつけなければ子ども達はちゃんと良いこと悪いことを判別できずに育ってしまうと思った。
	「信頼関係」	保育者と子どもとの信頼関係がとても重要だと感じた。
	「これまでの学習の確認」	実際に子どもたちの様子を見ていと授業で学んだ通りに本当によく寝るということがわかった。
『実習での喜び』	「嬉しい」	座学で学んでいた時は2歳児というのはとても幼いイメージだったが、しっかりしていて驚いた。
	「楽しい」	この経験を今後の家庭科領域の学習につなげていけるようにしたい。
	「可愛い」	一緒に遊んでいると徐々になついてきてくれてとてもうれしかった。
	「癒された」	いろんな遊びに誘ってくれてすごく楽しかった。
	「充実した」	たくさん話したり、遊んだりするようになって返る時もさびしがってくれて、とても可愛かった。
『実習での戸惑い』	「打ち解けることの難しさ」	勉強をさせてもらいに行っている立場であるのに、驚くほど癒された。
	「関わりの難しさ」	今回の体験は、とても貴重なものになった。
	「介助の難しさ」	最初は恥ずかしがってなかなか打ち解けられず、あたふたした。
	「対応の難しさ」	普段、幼児と触れあう機会がないため、接し方に戸惑ってしまった。
	「言葉かけの難しさ」	おむつを替える時に足を広げたり、暴れたりするととても替えにくく、本当に大変でした。
	「実習での心残り」	喧嘩し始めた時、止めることが出来ず、その後なんて話せばよいか分からなかった。
	「実習での疑問」	0～1歳児は話しかけても当然言葉は返ってこないの、言葉かけの仕方に戸惑った。
		人数が多ければ、子どもの同士のやり取りも見れて、成長も比べられると思うと残念でした。
		時代の流れによって子どもの性格の質などは変わってくるのだろうか少し疑問に感じた。

かれたものである。小カテゴリーとして、「発達
の速さ」、「発達の個人差」、「身体機能」、「生理機
能」、「体つき」、「認知発達」、「言語」、「自己中心
性」、「社会性」、「好奇心」、「遊び」「そのものの特
徴」、「理解の困難さ」、「情緒」、「性差」、「甘え」
が抽出された。

『養育に対する気付き』とは、幼児の養育に関す
る周囲の環境や働きかけに対する気付きである。小カテゴリーとして、「環境整備」、「健康管理」、
「柔軟な対応」、「見守ること」、「言葉かけ」、「具
体的な対応」、「教育の大変さ」、「親の影響」、「社会
的ルール」、「信頼関係」が抽出された。

『学習との関連』とは、授業で習ったことや今後
の学習に関係する気付きである。小カテゴリーと
して、「これまでの学習の確認」、「これまでの学習
を超えた理解」、「これからの学習に生かす」が抽
出された。

『実習での喜び』とは、保育実習において学生が
感じた喜びに関する感想である。小カテゴリーと
して、「嬉しい」、「楽しい」、「可愛い」、「癒された」、
「充実した」が抽出された。

『実習での戸惑い』とは、保育実習において学生
が感じた戸惑いに関する感想である。小カテゴ
リーとして、「打ち解けることの難しさ」、「関わり
の難しさ」、「介助の難しさ」、「対応の難しさ」、「言
葉かけの難しさ」、「実習での心残り」、「実習での
疑問」が抽出された。

結 果

(1) カテゴリーの出現頻度

保育実習レポートの“感想”における大カテゴ
リーの出現頻度について、Fig1に示す。

反復測定分散分析を行なった結果、有意な差が
見られたため、Tukey法による多重比較を行った
ところ、『幼児に対する気付き』の出現頻度が他の
カテゴリーよりも有意に多いことが示された

(Table3参照)。

Fig 1. 大カテゴリーの出現頻度

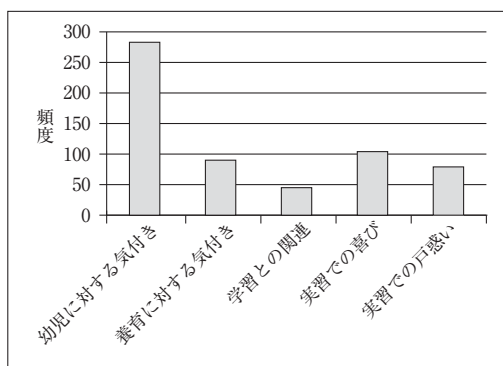


Table 3. 大カテゴリーによる反復測定分散分析

大カテゴリー	n	平均値	標準偏差
①. 幼児に対する気付き	54	3.46	2.82
②. 養育に対する気付き	54	1.26	1.38
③. 学習との関連	54	0.56	0.79
④. 実習での喜び	54	1.43	1.31
⑤. 実習での戸惑い	54	0.93	0.86
F 値		14.82***	
下位検定		①>②,③,④,⑤.	

(2) 性別による差

保育実習を行った学生の性別によって大カテゴ
リー『幼児に対する気付き』、『養育に対する気付
き』、『学習との関連』、『実習での喜び』、『実習で
の戸惑い』の記述量に有意な差が見られるか、t検
定を用いて検討した。その結果、『幼児に対する
気付き』について、男性よりも女性の学生の方が
有意に多く記述していたことが示された。
(Table4参照)。

(3) 実習1回目と2回目による差

保育実習を2回行った学生を対象に、実習1回
目と2回目とで大カテゴリー『幼児に対する気付
き』、『養育に対する気付き』、『学習との関連』、『実
習での喜び』、『実習での戸惑い』の記述量に差が
見られるかについて、対応のあるt検定を行なっ
た。その結果、いずれの大カテゴリーにおいても

Table 4. 性別による大カテゴリーのt検定

幼児に対する気付き				
性別	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
男性	14	2.07	2.62	-2.55*
女性	62	4.10	2.70	(74)
養育に対する気付き				
性別	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
男性	14	1.29	0.91	0.32
女性	62	1.16	1.41	(74)
学習との関連				
性別	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
男性	14	0.43	0.76	-0.79
女性	62	0.63	0.87	(74)
実習での喜び				
性別	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
男性	14	1.57	1.74	0.66
女性	62	1.32	1.16	(74)
実習での戸惑い				
性別	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
男性	14	1.21	1.05	0.74
女性	62	1.00	0.96	(74)

実習1回目と2回目とで有意な差は見られなかった (all ps>.12)。

(4) 実習に入ったクラスによる差

①実習に入ったクラスの年齢別分析

学生が実習に入ったクラス (0、1、2、3、4、5歳児クラス) によって、大カテゴリー『幼児に対する気付き』、『養育に対する気付き』『学習との関連』、『実習での喜び』、『実習での戸惑い』の記述量に差が見られるかについて、実習1回目と実習2回目それぞれにおいて記述量の分散分析を行った。

実習1回目について、分散分析の結果、いずれの大カテゴリーにおいても実習に入ったクラスの年齢による有意な差は見られなかった (all ps>.26)。実習2回目についても、分散分析の結果、いずれの大カテゴリーにおいても実習に入ったクラスの年齢による有意な差は見られなかった (all ps>.12)。

②実習に入ったクラスの高年齢群・低年齢群別分析

次に、学生が実習に入ったクラスが、高年齢クラス (3歳・4歳・5歳児クラス) か、低年齢クラス (0歳・1歳・2歳児クラス) かによって、大カテゴリー『幼児に対する気付き』、『養育に対する気付き』、『学習との関連』、『実習での喜び』、『実習での戸惑い』の記述量に差が見られるかについて、実習1回目と実習2回目それぞれにおいて記述量のt検定を行なった。

実習1回目について、『養育に対する気付き』について有意な差が見られ、高年齢クラスより低年齢クラスに入った学生の方が『養育に対する気付き』の記述量が多いことが示された (Table5参照)。実習2回目については、いずれの大カテゴリーにおいても有意な差は見られなかった (all ps>.30)。

Table 5. 実習に入ったクラスの高年齢クラス・低年齢クラス別のt検定 (実習1回目)

幼児に対する気付き				
実習クラス	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
高年齢クラス	24	3.79	2.89	-0.76
低年齢クラス	30	3.20	2.83	(52)
養育に対する気付き				
実習クラス	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
高年齢クラス	24	0.79	1.38	2.30*
低年齢クラス	30	1.63	1.30	(52)
学習との関連				
実習クラス	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
高年齢クラス	24	0.54	0.72	0.11
低年齢クラス	30	0.57	0.86	(52)
実習での喜び				
実習クラス	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
高年齢クラス	24	1.38	1.25	0.25
低年齢クラス	30	1.47	1.41	(52)
実習での戸惑い				
実習クラス	n	平均値	標準偏差	t値(自由度)
高年齢クラス	24	0.92	0.88	0.07
低年齢クラス	30	0.93	0.87	(52)

考 察

本研究では、小学校教員を目指す学生に対して保育実習を行わせることの効果に関する示唆を得るために、中学校の家庭科教員の免許必修科目である「保育学」の授業において行われた保育実習のレポートの“感想”について分析を行った。

その結果、実習生の感想から『幼児に対する気付き』、『養育に対する気付き』、『学習との関連』、『実習での喜び』、『実習での戸惑い』の5つの大カテゴリーが抽出され、『幼児に対する気付き』への記述量が他の大カテゴリーの記述量よりも有意に多いことが示された。保育実習において実際に幼児と触れ合う体験は、学生にとって「身体機能」「発達の高さ」「発達の個人差」「社会性」など、幼児の様々な側面に気付くことが明らかになった。先行研究（玉置，2008）において、園側が『何か赤ちゃん扱いされている』といった幼児の発達を幼く見すぎている小学校教員の傾向があることや、幼児の園内での生活や活動の様子、最年長児として様々な係り活動に取り組んでいる年長児（5歳児）の成長を知ってほしい、といった園側の要望があることが指摘されていることから、小学校教員を目指す学生が保育実習を行うことは、幼児の発達の特徴や個人差を実際の体験を通して知ることができるという点で大きな効果が出る可能性があることが示唆される。

また、学生が保育実習に入った幼児のクラス（0～5歳）によって、学生の『幼児に対する気付き』の記述量に有意な差は見られなかった。小学校教員を目指す学生が保育実習を行う際には、5歳児（年長）クラスの幼児を見る方が小学校に上がってくる子どもの様子をイメージしやすいと予想されるが、幼児の特徴や発達について知ることができるという点で実習クラスによる違いは見られなかったため、5歳児クラスで実習を行うことに特に問題は無いと考えられる。

一方、実習を行った学生の性別について差が示され、女性の方が男性よりも『幼児に対する気付き』に関する記述量が多かった。大学生を対象にした研究（金谷，2008）では、女性の方が男性よりも乳幼児への遊びや世話の経験が多い傾向があることが示されており、本研究でもこのような実習前の乳幼児との接触経験の違いが保育実習における幼児に関する記述量の違いに影響したのかもしれない。小学校教員を目指す学生が保育実習を行う際には、このような性差が見られる可能性を十分考慮し、幼児との接触経験をふまえた事前指導を行う必要があると考えられる。

さらに、2回の保育実習を行った学生を対象に、1回目の実習と2回目の実習で記述に差が見られるかを検討した結果、有意な差は見られなかった。実習の1回目と2回目とは異なる子どもの年齢クラスに入ったことから、2回の実習を行った学生の中には「0歳児と4歳児のあまりの違いに驚いた」など年齢を比較した子どもの発達について記述されたものが見られた。小学校教員を目指す学生に対して保育実習を行う際には、小学校に上がる直前の5歳児クラスだけでなく他の年齢クラスにも入ることで、最年長児として様々な活動に取り組んでいる5歳児の姿を他の年齢と比較した上でより明確に理解していくことにつながると考えられるが、その際には1回目、2回目のどちらの実習で5歳児クラスに入るかはあまり影響しないと考えられる。

保育者の幼児に対する関わりについては、低年齢群（0，1，2歳児）のクラスに実習に入った学生の方が高年齢群（3，4，5歳児）のクラスに入った学生より『養育に対する気付き』の記述量が多いことが示されたが、これは低年齢群の方が食事や排泄、健康管理といった養育的な世話を必要とするためであると考えられる。それに対して、小学校教員を目指す学生にとって理解が必要とされる

ような、園での遊びを中心としたカリキュラムの特徴、保育の指導計画などについては、「保育学」の授業の保育実習では記述が見られなかった。学生にとっては、小学校とは内容や形態が異なる園カリキュラムや指導について、ただ保育実習に行くだけでは見てくることができない可能性があるため、実習前に事前指導などにおいてこの点に関する説明を行い、園が小学校に上がる前の教育の場としてどのように機能しているかの知識を学生が持った上で、実際の保育実習でその様子を見てくる必要があると考えられる。

以上のことから、小学校教員を目指す学生に保育実習を行わせることは、小学校に上がる前の幼児の発達の様子を理解できるようになるという点において、十分に効果が出る可能性があることが示唆された。またその際に、小学校に上がる直前の5歳児（年長児）クラスだけでなく、異なる年齢のクラスでの実習も併せて体験させることで、両者の比較による幼児の特徴がよりとらえやすくなることや、学生の幼児との接触経験をふまえておく必要があること、園でのカリキュラムや指導についての事前指導を行う必要があることなど、小学校教員を目指す学生に対しては新たに必要とされるいくつかの保育実習のポイントが考えられることも本研究で明らかになった。

子どもの育ちの連続性をふまえた教育の重要性が増している現代において、幼稚園・保育園から小学校への接続がスムーズにできる小学校教員を養成していくことが求められるようになる可能性も十分に考えられる。今後は、実際に小学校教員志望の学生を対象にした保育実習を実施していく、小学校教員としての資質向上に対する効果を詳細に検証していく必要がある。

引用文献

- 金谷有子（2008）大学生と幼児との世代間交流の重要性についての探索的研究. 埼玉学園大学紀要人間学部篇, 8, 119-127.
- 無藤 隆（2006）特集つながる幼小の「学び」：幼稚園・保育園からの小学校、その接続を考える. ベネッセ教育開発センター, VIEW21 [小学版] 2006年1月号, 1-7.
- 玉置哲淳（2008）幼・小の「接続」の幼児教育課程論的研究：幼小段差の視点から. 平成17年度～平成19年度文部科学省科学研究補助金基盤研究(C)研究成果報告書.
- 山形県教育委員会（2010）幼保小連携スタートプログラム：「遊び」から「学び」へ共に育む自主性と思いやり.
- 山崎 晃・杉村伸一郎・若林紀乃・越中康治・財満由美子・松本信吾・林 よし恵・菅田直江（2007）. 幼小教育課程の編成のありかた：幼小一貫カリキュラム編成に関わる学びと学習. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 35, 9-17.

謝辞

本研究の分析にあたり、横浜国立大学大学院教育学研究科の平野泰行さん、武田士将さんに多大なるご協力をいただきました。記して感謝いたします。

付記

本稿は、横浜国立大学の平成24年度学内重点化競争的経費プロジェクト「保育園を利用した小学校教員養成プログラムの展開：幼保小連携による小1プロブレムの解消に向けて」において行われた研究の一部を加筆、修正したものです。