

保育者養成の課題3

— 羊丘藤保育園設立と保育所実習指導から —

吾 田 富士子¹⁾ 今 博 子²⁾ 渡 辺 寿 子³⁾

1. はじめに

本学の保育所実習の実施状況と実習評価整理の過程で、これまでいくつかの課題があげられてきた¹⁾。短期的課題としては三点、すなわち①実習指導教員の充実②専門科目の教育内容や学科の教育体制との関連での評価分析③実習園との実習教育体制の確立である。長期的課題としては、①一般教育科目と専門教育の関連分析により本学の間人教育と保育者養成の方向性の再検討②4年制大学としての保育者養成に求められる課題整理③入学から卒業にいたる一連の教育内容・教育体制の再検討の三点である。このような課題を踏まえ、2007年度から、実習指導担当非常勤講師2名を加え、さらに2008年度からも増員予定で、実習指導教育体制の充実を図っているところである。

ところで、前回まで取り上げてきた保育所実習は、保育士資格取得のための必須科目「保育所実習Ⅱ・Ⅲ」(2年次後期)である。本学にはそれ以外に羊丘藤保育園での実習があり、カリキュラム上2年次通年「保育所実習Ⅰ」として「保育所実習Ⅱ・Ⅲ」履修の前段階に位置づけ、必修としている。従って、本学のカリキュラムは実習科目の単位数が法定単位数を越え、実習教育を重視したものとなっている。実習教育の充実は、保育士資格取得が可能となった時からの本学科の念願であり、実習園の設立によって実現し、現在に至っている。しかし、現在は科目数の増大・学生負担軽減の必要性等の中で、資格必修科目以外の科目の整理・再検討が求められており、この「保育所実習Ⅰ」についてもその検討が迫られている。そこで、本論では「保育所実習Ⅰ」の必要性と課題を検討し、本学の保育所実習全体の課題を明らかにすることを目的とする。

2. 羊丘藤保育園設立の経緯—北海道の障がい児保育の草分け・藤女子短期大学の実習園として

2-1 北海道の障がい児保育と障がい児保育指定園の設立

障がい児保育は障がい児教育制度確立後に焦点化され、保育所よりも幼稚園において先行していた。

障がい児の就学は1947年制定の学校教育法の中で、障害の程度で特殊学校か特殊学級へ就学するとの方針が打ち出されたことにより、それまでの就学猶予制度の中で教育の場から排除されてきた障がい児の歴史に歯止めをかける契機となった。同時に、保健所での乳幼児一斉検診が始まり、精神発達相談事業へと発展、障がい児の早期発見・早期療育に寄与することとなる。1950年代半ばより集団行動不応児の存在が目され、1960年代半ばからはアメリカを中心とした欧米の障がい児の早期教育や統合保育の成果が伝えられた。1961年文部省は精神薄弱児のための特殊学級の計画設置基準と設置促進を示し1979年には養護学校義務制へと移行した。

北海道で障がい幼児の保育・研究にいち早く着手したのは北海道大学である。1955年には北大幼稚園での実践をまとめ²⁾、精神発達遅滞幼児をはじめ自閉症児へと対象児を拡大しながら、統合保育実践の中で組織的に研究がなされ、1978年に設立された北海道大学教育学部附属乳幼児発達臨床センターに継続されている。

1) Fujiko AZUTA 藤女子大学人間生活学部保育学科

2) Hiroko KON 羊丘藤保育園園長 藤女子大学人間生活学部保育学科

3) Toshiko WATANABE 藤女子大学人間生活学部保育学科

このような状況で、文部省は1967年、特殊教育総合研究調査協力者会議を設置、幼児の特殊教育についての初の基本方針を提唱³⁾、幼稚園での障がい児保育を推進した。私立幼稚園では既に受け入れを開始(表-1)、特に札幌浄恩幼稚園での先駆的取り組みや、札幌なかのしま幼稚園、留萌かもめ幼稚園など大規模な取り組みへと広がり⁵⁾、74年には札幌市立すすらん幼稚園が障害児クラスを伴って創設され、以後市立幼稚園での障がい児保育の実践・研究へと拡大、継承されていった⁶⁾。

一方、全道の保育所においても障がい児の受け入れは始まっており、1973年には全道で131名が保育所に在籍、帯広つばさ保育所のような大規模で本格的な実践も始まっていた⁷⁾。しかし、各園の模索的・試行的取り組みをバックアップする組織がなく、各園の実践が点在している状態であった。

その他、北海道中央児童相談所での1966年からの実践や北海道教育大学札幌分校での取り組みの他、民間の指導機関として1966年から始まった北海道クリスチャンセンター家庭福祉相談室での障がい児の治療保育・教育相談の取り組み⁸⁾は、北星学園大学の協力のもと継続され、現在も続けられている。札幌医科大学小児科や北大医学部と道内各地の病院での取り組みも本格化、その背景には乳幼児健診の進展と保健婦の地域活動による障がい児の早期発見があった。

こうした状況下で厚生省は1974年、障害児保育事業実施要綱を策定し保育所での障がい児保育を行うにあたり「指定園方式」を打ち出す。この年全国10園の指定園に9名の軽度障がい児が入所、札幌市もこれを受け、翌年2月1日札幌市障害児保育要綱を制定⁹⁾、同年3月、札幌市の障がい児保育指定園第1号として「羊丘藤保育園」が誕生、指定園としては全道でも第1号であった。当時の札幌市児童相談所の辰田収は羊丘藤保育園と札幌市立すすらん幼稚園の設立について「私立幼稚園で善意で障害児を受け入れていたそれ以前の時代と比べると、74～5年が札幌における障害児保育元年であった。」と述べ¹⁰⁾、研究機関、相談所、保育現場それぞれが個別に行っていた障がい児保育を、札幌市が市の責任として本格的に始めることを意味し、その責任の一端を羊丘藤保育園が担うこととなったのである。

表-1 北海道私立幼稚園における障害児受入数⁴⁾

| 年度 | 園数 | 障害児数 | 内訳 (受け入れ人数別の園数) | | | | | | | | 3人以下の% | 7人以下の% |
|------|----|------|-----------------|----|----|----|----|----|----|-----|--------|--------|
| | | | 1人 | 2人 | 3人 | 4人 | 5人 | 6人 | 7人 | 8人～ | | |
| 1965 | 4 | 9 | 3 | | | | | 1 | | | 75 | |
| 1966 | 7 | 11 | 5 | 1 | | 1 | | | | | 86 | |
| 1967 | 9 | 16 | 7 | | 1 | | | 1 | | | 89 | |
| 1968 | 11 | 20 | 8 | | 2 | | | 1 | | | 91 | |
| 1969 | 10 | 46 | 4 | 2 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 70 | |
| 1970 | 19 | 58 | 10 | 6 | | | 1 | 1 | | 1 | 84 | |
| 1971 | 22 | 62 | 15 | 5 | | | | | | 2 | 91 | |
| 1972 | 26 | 70 | 15 | 8 | | 1 | | | | 2 | 88 | |
| 1973 | 41 | 99 | 22 | 12 | 1 | 1 | 2 | | | 3 | 86 | |
| 1974 | 45 | 101 | 27 | 8 | 4 | 3 | | | | 3 | 87 | |
| 1975 | 58 | 141 | 35 | 13 | 3 | 1 | 1 | | 2 | 3 | 88 | 95 |
| 1976 | 61 | 153 | 33 | 15 | 4 | 3 | | 1 | 3 | 2 | 85 | 97 |
| 1977 | 82 | 244 | 35 | 24 | 10 | 3 | 2 | 1 | 1 | 6 | 84 | 93 |
| 1978 | 96 | 339 | 31 | 30 | 14 | 5 | 3 | 1 | 3 | 9 | 78 | 91 |
| 1979 | 99 | 345 | 37 | 25 | 14 | 5 | 6 | | 1 | 11 | 77 | 88 |
| 1980 | 91 | 354 | 24 | 24 | 17 | 10 | 3 | 5 | | 8 | 71 | 91 |

2-2 短大保育科の課題 — 実習保育園の必要性

本学での保育者養成は、無資格保母が大勢を占めた北海道の状況を解消するために1950年、北海道から本学短期大学に委託されて始まった保母養成所が始まりである。当時、道の児童課長であり北海道保母養成所長を兼任したのは、後に本学教授になる稲垣是成であった。当時は幼児数・幼稚園数が増加傾向にあり、さらに教育職員免許法制定により幼稚園教諭免許取得が必須となるが、幼稚園教諭専門養成機関が北海道には皆無であり、こうした社会的要請と、北海道各地に存在した藤幼稚園へ優れた幼稚園教諭を送り出すためにも、本学理事会は保育者養成に踏み切る決断をし、北海道保母養成所が移設されると同時に1954年藤保育専修学校を設置、翌年には短期大学保育科に昇格させた。この時は幼稚園教諭2種免許のみが取得可能であったが、当時の保母需要の高まりと保母資格取得が本学園の教育理念にかなった意義あるものと判断し、1961年より保母資格取得を可能な状態とした。

こうして取得できる資格の増加に伴い、実習教育が大きな比重を占めるようになった¹¹⁾が、実習協力園として藤幼稚園があったのに対し、保育園についてはそのような園が存在しなかった。1974年、大学の主事となっていた稲垣教授と保育科主任で元北海道児童相談所長の留目金治教授は、北海道の障がい児保育の必要性を熟知した上で、本学の実習保育園としての役割をもち、且つ本格的な障がい児保育を行う保育園を設立するために、マリア院、道庁や札幌市と掛け合った。その結果、翌年3月、羊丘藤保育園が設立された¹²⁾。

開園当初の定員は30名であり、3名の障がい児を受け入れ、保育は短大保育科が責任を持つということで、本学科教員沖津佳子先生が保育に当たった。園長は藤学園理事長の多田春代シスターであったが、これは園舎建築の借入金の安定的返済を園長の給与で賄うためでもあった。

3. 保育所実習Ⅰの実施状況と保育園の協力

3-1 羊丘藤保育園の保育と実習形態

設立以後、羊丘藤保育園は障がい児保育の実践と本学の実習教育を継続してきている。「指定園方式」については、障がい児保育の対象児の増加に伴い1974年に廃止され、対象児も軽度から中度、受け入れ人数の制限廃止、年齢制限も廃止し0歳児から入所可能となっている。

現在の羊丘藤保育園は、対象児1歳10ヵ月から就学までの幼児を対象とした定員90名の保育園であり、1～2歳児、3歳児、4歳児、5歳児の4クラス編成、開所時間は7～19時である。1日の保育は、月・水・金曜が午前中に朝の集会和クラス設定保育があり、火・木・土曜の午前中は自由遊びである(表-2)。

表-2 羊丘藤保育園の一日の保育

| | 月・水・金 | 火・木・土 |
|-------|------------|------------|
| 7:00 | 開園・登園・自由遊び | 開園・登園・自由遊び |
| 9:30 | 未満児おやつ | 未満児おやつ |
| 10:00 | 朝の集会 | 自由遊び |
| 10:20 | クラス設定保育 | 自由遊び |
| 11:30 | 昼食 | 昼食 |
| 13:00 | 午睡 | 午睡 |
| 14:30 | 起床 | 起床 |
| 15:00 | おやつ | おやつ |
| 16:00 | 夕の集会 | 夕の集会 |
| 16:30 | 自由遊び 降園 | 自由遊び 降園 |
| 18:00 | 延長保育 おやつ | 延長保育 おやつ |
| 19:00 | 閉園 | 閉園 |

実習は金曜日（通年）、20名ずつの4グループに分かれ、各6回、計24回実施している。各グループ20名の学生は、4クラスに4～6名が固定的に配置、設定保育の立案・実施と午後の集会までの時間を保育参加している。午睡時には反省会を実施、グループ学生全員と園長、保育士1名、指導教員で実習の反省を行なう。実習後の日誌添削は指導教員と園長・主任・各クラス担当保育士で行っている。また、実習の事前打ち合わせは、実習前日に保育園で指導教員と主任保育士が行っている。

短期大学以来変わらない点は、①金曜日実施、②藤幼稚園でのグループ実習との連動で行っている点、③各グループ全6回実施の三点である¹³⁾。4年制への改組による変更点は①実施学年が1年次から2年次へ、②定員増（50人→80人）により、グループ数増（3グループ→4グループへ）③指導教員増¹⁴⁾、④実習日誌記録導入の四点である。

3-2 保育園の負担と負担軽減のための方策

保育園設立当初より、園児・職員に負担をかけない方法を模索してきたが、通年で80人の実習生が毎週出入りすることは、通常の保育の流れが遮断されるだけでなく、子どもに不適切な対応をする実習生への指導や事前打ち合わせ、事後の日誌添削等、保育士に物理的・精神的な負担を強いている¹⁵⁾。

保育日数は2007年度実績で293日である（表-3）が、そのうち金曜日の保育日数に占める実習の割合は48.97%、設定保育日における実習の割合は16.66%、全保育日における実習の割合は8.19%であった。実習日が保育日全体の1割以下にとどまっていることは、保育士の感じる負担の割に低い結果となっているが、一週間単位の保育を見たときに金曜日の半数が実習日であることはカリキュラム作成や年間計画上、様々な影響がある。一方、人手の多い実習日に保育士の休暇が取りやすい、保育士が遠足等の下見や他の仕事ができるという利点もあげられる¹⁶⁾。

保育環境面では、園舎の老朽化に対し補修を重ねているところであるが、構造上の不備で保育環境として不都合な配置にせざるを得ない状況等があり、実習の上でも環境面での教育効果が望めない点もあげられる。また、実習日は実習生の控え室がないので保育士の休憩室を使用せざるを得ず、保育士が休憩室を使用できない、休憩室の備品の移動や休憩室のロッカーが使用できないという状況にある。さらに、通常数人の保育士のための休憩室は20人の実習生には狭く、保育士・学生双方に負担を強いている。

実習の立案指導に関しては保育士に負担をかけないように、短大以来大学の指導教員が行っている。保育士との事前の打ち合わせ等も可能な限り行っているが、大学と保育園の距離が遠いため弾力的な対応が行なえず、必ずしも十分な指導が行なえていないという反省点もあげられる。特に、学生の計画が滞ったり、何度も指導が必要な場合には実習までの準備の時間が不足し、準備不足な状態で実習に臨む場面も少なくない。また、保育内容の指導についても指導教員と保育士間で齟齬をきたす場合もあり、前日の事前打ち合わせでの変更の場面もある。子どもに適切であることは第一であるが、時には学生の教育効果を考え、最適な内容ではなくとも学生の意向を尊重し、あえて実践に踏み切る場合もある。指導教員も保育士も、実習生に保育士としての適切な保育内容や援助を実践前から指導すべきか、実践の中で実習生が気づくのを待つべきかの間で常に判断を問われている。指導教員増は教育の質向上の有効な手段であるが、時にこうした指導上のくい違いがあり、学生に戸惑いを与えてもいる。反面、多様な保育のあり方を示す機会になっているとも言える。今後、大学側が目指す実習教育の具体的な目標を明確に示し、複数の指導教員と保育士間で指導の際の判断基準を共通認識する必要がある。そのためにも、これまで充分行っていない実習前後の大学と保育園での関係者の打ち合わせの機会の確保が求められる。

また、学生の計画と園の保育内容との整合性の問題や実習内容の制限もあり、今後、次年度から始まる大学内での実習教育¹⁷⁾の内容を含め、課題解決の方向を探る必要がある。

表-3 2007年度曜日別保育日数

| 曜日 | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | 土 |
|----|----|----|----|----|----|----|
| 回数 | 46 | 51 | 49 | 49 | 49 | 49 |

3-3 子どもにとっての実習生・保護者の理解

見慣れない実習生に馴染めない子どもも例年何人か見受けられるが、ほとんどの子どもたちは実習生を歓迎し、優しく甘えさせてくれる存在として接してくる。信頼関係ができていない状況で学生が子どもを叱る場面は少なく、逆に叱られないことで軌道を逸する子どもも現れ、保育士の指導が必要になることもしばしばである。また、保育士には見せない子どもどうしのトラブルの場面に出くわす実習生もあり、大人というより仲間に近い存在としてみているとも考えられる。年齢が高くなると園生活のルールや備品の取り扱いについて実習生に教えたり、子どもとの対応にてこずっている実習生の救済にあたる場面もあり、実習生によって大人に頼りにされる経験をする子どもたちもいる。

実習生の実践には意欲的に参加する子どもが多く、実習生の不十分な説明にもかかわらず、あれこれ試して時間を掛けて納得のいく作品を作ったり、実習生の熱心さに圧倒されてか、今年度は5歳児クラスで1時間以上も手の込んだ製作をし続けた時もあった！ 子どもたちにとっては普段経験できないような、手の込んだ製作（子どもの作業としては適切なもの）を教えてくれる存在であり、手品や劇・楽器演奏を披露してくれたり、楽しいゲームを教えてくれる存在でもある。

学生たちは、子どもたちの実習生の歓迎ぶりや学生の準備・計画したものを楽しむ姿や意欲に手応えを感じ、回を重ねるごとに子どもを楽しませたいという意識が高まり、意欲的に実習に取り組む学生が多い。

一方、保護者にとって実習生は、保育の上では頼りにはならないが、子どもたちを楽しませてくれる存在であり、実習生の行う楽しい催しや普段の日とは一味違う製作、ゲームにより、子どもとの会話の話題が一つ増えるという状況で、苦情は特に無く、実習生の催しを子どもと一緒に見ていく保護者も見られる。このような保護者の実習理解は、設立当時からの保育園側の実習への理解と保護者への説明の努力、そして実習実績によるものと考えられる。

4. 学生の実習経験と課題

4-1 実習での具体的な姿・実践

(1) 実習当初の姿

保育は生活そのものであるが、実習当初の学生の大きな特徴は、生活面での経験の欠如による不適切な言動である。これはキャンパスの中では気づきにくい側面であり、実習現場で如実に示される。挨拶、言葉遣い、服装や姿勢等、一社会人として適切な学生は少なく、注意・指導を受けて初めて適切な言動を意識できる学生がほとんどである。また、掃除等も日常生活での経験が乏しく、機器の扱いにも不慣れで、指導を受けなければ行動に移せない。そのせいか、他の学生の動きに追従する学生が多く、自ら積極的に行動したり、不明な点を質問する意欲に欠ける学生も少なくない。グループ実習ということで仲間に依存する場面もしばしば見うけられる。

子どもとのかかわりも日常生活ではほとんど無く、具体的な接し方や対応、言葉がけが分らず、子どもの行動の予想もつかない状態である。かろうじて子どもの発達については学んできているが、断片的な知識でしかなく、実践上の不十分さを感じている。現場では子どもたちの姿を愛らしく思ったり、歓迎されている事を喜ぶ反面、喧嘩への対応や排泄等の介助、具体的な言葉がけや接し方に戸惑いや不安も大きく、消極的になったり、グループの学生たちと馴染めない学生もいる。

(2) 立案・準備段階

学生たちにはこの段階から多くの困難を感じている。その原因はグループ活動であることと、子ども遊びを具体的にイメージできていない、という二点からである。

グループ活動なので、各自の意見を出し合い、他者の意見を聞き、意見をまとめる作業が必要であり、準備にも協力し合うことが必要である。多様な視点に気づいたり、意見を一つにまとめる力・協調性が身につく反面、グループ内の人間関係ができていないと最善の案ではなく強い意見に流れ、人任せにな

る傾向がある。また、意見をまとめるまでに時間がかかり、授業外での話し合いや準備が必要となるが、アルバイト等で全員揃うことが難しく、一部の学生の負担が大きくなることも少なくない。

次に、子どもの姿と発達の様子、遊びを具体的にイメージできていない（日々の子どもの様子を見ていない、日頃から子どもと接していない、履修科目で具体的な子どもの発達・姿・遊びがイメージされていない）、アイデアの元となる遊び等の蓄積がなく、教材に対する知識も不足している。これらは指導を受けたり実践を重ねる中で確実に身につけていくが、意欲のある学生は自身の経験だけでなく、他グループの活動からも学びとっていくことができ、反省会や「保育所実習指導Ⅰ・Ⅱ」での他学生の発表・発言を聞くことで学びを深めていることがわかる。反面、学生の中には考えが固く、柔軟性に乏しい者もいて、再考を求められることで意欲をなくす場合もある。

立案ができて、大学常勤の担当者は1人であり、学生にとっては相談が充分できない状況である。準備には多くの時間が必要で、80名の実習指導に週1コマの「保育所実習指導Ⅰ・Ⅱ」の時間のみでは不十分であり、担当者は空き時間も指導に当てているが充分ではなく、学生の授業評価では毎年、担当者増・非常勤講師の指導時間増の要望があがっている。

(3) 実践・反省・記録・次の実習へ

学生たちは実践の中で、子どもの年齢による発達の違い、興味・関心、友達とのかかわり、個人差などを発見している。また、保育展開の上では個と集団の問題、教材研究の重要性、立案の細部の検討、言葉がけ、臨機応変な対応について気づきはじめる。何より子どもの姿から反省点に気づくことができている点は評価できる。また、反省しつつも達成感を感じ、次の実習への意欲につなげている者も多い。

また、保育士たちから保育・子どもに対する姿勢、子どもたちへの思いに裏付けられた厳しさと優しさ、保護者との関係、保育士同士の信頼関係、障がい児への対応、安全・健康への配慮等を学び取っている。

記録も回を重ねる毎に子どもの姿の読み取りが丁寧になり、記録の仕方にも慣れてくる。特に実習中盤の観察記録は子ども理解には重要と感じている学生が多い。

教育効果に個人差はあるが、全員が一年間で確実に成長している姿が見られる。また、実際の子ども・保育者とかかわることや、自身が実践してみる中でしか得られない発見も多く、自身の生き方や人間性を問われる経験もあり実習教育の価値が見出される。反面、自分の担当の実習が終わってしまうと、指導案の書き方や導入のあり方を忘れてしまう学生も少なくない。その場しのぎでなく、学生自身の真の経験になっていくためには学生にも指導教員にも精神的・時間的な余裕が必要なのかも知れない。

4-2 今後の課題

(1) 学生数の多さと学習効果の個人差、指導時間の確保と実習園との連携

本来、実習は個人的な活動であり、一对一の指導が基本である。そして一つの計画にも多くの指導と時間が必要である。しかし、本学の「保育所実習Ⅰ」は80名全員に平等に経験の機会を提供するという点で、広く浅い指導とならざるを得ない。グループ活動のため、無自覚・無責任で他者に依存的な実習になる学生もいる。よりきめ細かな指導をするためには、履修者の限定や指導教員の指導時間の確保も視野に入れる必要がある。しかし、この形での実習を継続するのであれば、実習専任（他教科を担当しない）の教員の確保も一考である。

また、大学と保育園の地理的距離の問題は大きい。それを埋めるためには、現状では、実習前後の連絡を密にし、実習教育の具体的な目標や指導の際の判断基準の共通理解をはかることである。将来的には、実習園の保育士の中に学生の教育を積極的に担う人材が、子どもの状況を常に把握しながら、学生の意向も理解しつつ指導にあたる、あるいは大学の指導教員を保育園に非常勤保育士として派遣し、より子どもたちの状況、保育園の保育を理解しながら学生の実習指導にあたるということも考えられるであろう。

(2) 実習内容の制限に対して

この課題に対しては別な形での実施検討が可能である。2008年度より「保育所実習Ⅰ」を金曜日、大学で同時開講する。そこに子どもの姿はないが、現実の時空間に縛られない形で様々な試行錯誤の機会が与えられる。保育現場での経験や指導の不足分を補う機会としての教育効果も期待される。

(3) 具体的な技術の不足（造形・遊びの内容・保育の展開、教材研究、効果的な提示の仕方、面白さ等）

学科の各教科担当者との整合性が必要である。理論と実践、特に演習科目の内容の充実は欠かせない。実習担当者から実践に必要な経験・技術を担当者に積極的に求め、学生の学習の機会提供をはかることも必要である。

また、前項でも述べた大学内での新たな実習教育において、より実践的な教育を行い、理論と実践が具体的にどのように結びつくのか、効果的な保育方法や教材選択について、学生は時間に追われながらの実習準備とは別に、試行しながら具体的技術を獲得できる。実習前の試行、実習後の反省からの実践的学習、さらに、他学生や他グループの活動からの発展や応用の機会から、学生は一つの実践から多様な保育展開を経験する予定である。

以上の二点で、実習前の学生の不安軽減や保育のイメージをある程度ふくらませることはできるであろう。しかし全ての不安を取り除くことはできない。そもそも実習そのものが不安や困難との出会いであり、そこから学びが始まる。失敗を恐れ、マニュアルを求める世代の学生には、必要不可欠な経験ととらえ、実習での学びの重要性を伝え続ける必要がある。

(4) 学生の傾向に関して

全体的に、生活経験や社会経験不足による課題があるが多くは実践の中で解消していく。

一部の学生ではあるが、意欲がみられない学生や、対人関係を築けない学生、アルバイトやサークル活動優先で他者に迷惑を掛けたり実習現場に迷惑を掛ける学生もいる。このような学生には踏み込んだ指導も必要になり、実習指導の枠を超えたかかわりが必要になる。そのため、実習担当者だけでなく、ゼミナール担当者や担任、時には学生相談室との連携が必要になる。近年、こうした学生が多くなる傾向にある。実習に限らず、大学生活全般できめ細かな個別対応が求められている。

5. 保育所実習全体の課題

5-1 本学の保育所実習全体における「保育所実習Ⅰ」の位置づけと課題

2年次4月から12月に行われる「保育所実習Ⅰ」は、大学で行われる「保育所実習指導Ⅰ・Ⅱ」と連動し、学生は具体的な指導を保育現場と大学両方で受けている。そして、この「保育所実習指導Ⅰ・Ⅱ」は2年次2月から行われる「保育所実習Ⅱ・Ⅲ」の事前・事後指導にも位置づけられている。学生たちはグループ実習を経験しながら、個別に行う20日間の「保育所実習Ⅱ・Ⅲ」を視野に入れ、精神的・具体的な準備をしている。昨年行った「保育所実習Ⅱ・Ⅲ」の実習評価の縦断的検証の中でも、「保育所実習Ⅰ」の教育効果は明らかであり、この科目開講の意義は大きい。逆に、この科目が開講されなくなった場合の実習評価の低下や学生の戸惑いの大きさは疑う余地はない。

また、「保育所実習Ⅰ」の課題を含めた本学の保育所実習全体の課題は、「はじめに」に示した前回までの課題の域を出るものではない。しかし、様々な課題が山積する中で、実習園が与えられてきたことの意義と、時代の要請の中で北海道や札幌市に果たしてきた本学科の役割を、実習園である羊丘藤保育園の設立から見出されたことは大きな収穫であった。

5-2 羊丘藤保育園での実習の必要性

福住にある羊丘藤保育園は、元来16条校舎からも遠い存在であったが、本学科が花川に移転した時点からさらに遠くなった。大学での実習担当教員が羊丘藤保育園と接点のない者となった時点から、様々

な齟齬をきたし始めてもいる。しかし、それでも尚羊丘藤保育園で実習を行う意義がある。それは、これまでの実績に裏付けられた双方の信頼感と、保育観にある。羊丘藤保育園は設立以来、絶やすことなく障がい児を受け入れ、実習生を受け入れ脈々と歴史を刻みその任を果たしてきている。その根底にはカトリック精神と深い人間理解に根ざした保育観がある。

学生たちは20日間の実習後、一様に口にするのは羊丘藤保育園と自身の実習園との違いである。幼稚園実習時にも藤幼稚園との違いを口にする。むしろ「藤」の保育園や幼稚園の方が一般的ではない、と感じている。もっと大学に近い、いわゆる「一般的な園」での実習が必要なのではないかと指摘されることもある。しかし、初めての实習こそ、深い人間理解に根ざした保育観を持つ保育園でなければならない。そこに本学の保育者養成の根底に据えられている保育観との一致が見出されるからである。

6. おわりに

現在の羊丘藤保育園は、障がい児保育指定園方式が廃止されて以来、札幌市に存在する一般的な保育園となっている。藤学園とは別法人であり、経営に関しても本学科とは一線を画す。しかし、障がい児保育の実践を積み上げ、実習園として本学の保育者養成に寄与し、設立時の責任を果たし続け歴史を刻んできている。これは、保護者の理解と保育士の協力なくしては実現しえないことであった。この長年の協力に、あらためて深く感謝したい。同時に、学生の生活経験が変わり、子どもとふれ合ったことがない学生が増加している中、ますます実習園の存在が大きくなっている。子どもや保育士にふれる機会が机上の学びでは与えられないものを学生に与えていることを知るとき、実習教育の大切さをいち早く説き、保育園設立に導いた当時の本学科教員の志を継ぐことは、現在の保育者養成に最も必要なことの一つと思われる。

すなわち、「教育や保育は生きた人間に対する営みであるから実際的な現場体験なしには、その本質を深く理解したということとはできないであろう。学んだ知識を統一したり、問題を見出したり又仕事に対する正しい態度を育成したりするのに、実習は欠かせない重要な科目になってくる。このような意味で、実習は保育科の教育の中で大きな比重を占めるものである。」¹⁸⁾に、言いつくされている。

引用・参考文献

- 1) 吾田富士子「保育者養成の課題2 — 保育所実習指導から」『藤女子大学紀要』第44号(II部), 2007年, pp.53-67.
- 2) 木村謙二, 上山明子「問題を持つ幼児の保育についての実験的研究」『教育心理学研究』第3巻2号, 1955年, pp.90-99.
- 3) 基本方針は主に5点である。①心身の障害児の能力・特性に応じ弾力的教育を行う。②統合教育の機会増。③早期教育・義務教育以降の教育重視。④優れた教員確保と養成。⑤一般社会への啓蒙活動の徹底。
- 4) 栄英彦「障害児問題についてのアンケート報告」北海道私立幼稚園協会, 1980年。
- 5) 伊藤則博「幼稚園教育と障害児」『北海道における幼稚園教育の課題と現状』社団法人北海道私立幼稚園協会, 1982年, pp.36-44.
- 6) 札幌市立幼稚園長会では, 1978年「障害児教育の充実を求めて」(第1集), 次いで翌年には「障害児受け入れ施設を求めて」(第2集)と題して研究紀要を編纂している(『札幌市立幼稚園長会研究紀要』第19集, 1998年, p.57)。
- 7) 北海道社会福祉協議会, 社会復帰促進協議会「幼稚園・保育所における心身に障害をもつ子どもの保育の実態について」『児童青年精神医学とその近接領域』第15巻3号, 1974年, p.173.
- 8) 北海道クリスチャンセンター過程福祉相談室「障害幼児問題と取り組んで」No.6, 1979.4-1981.3, 1981.
- 9) 概要は以下の6点である。①一般児と共に集団保育することによって福祉を増進する。②対象は概ね4歳以上児で, 程度が軽く, 集団保育が可能で日々通所できるもの。③実施園は定員90名以上の施設とし, 定員はその一割程度とする。④必要な整備, 器具等を設ける。⑤保母2名を配置し, 研修に努めさせる。⑥入所の決定に判定委員会を設ける。
- 10) 辰田収「障害児保育の進展に思う — 誰も知らないエピソード —」『札幌市の障害児保育はばたき』札幌

市民生局，1992年，pp.19-24.

- 11) 『藤女子短期大学 30 年藤女子大学 20 年記念誌』1980 年，pp.54-82.
- 12) 『羊丘藤保育園 25 年のあゆみ』2000 年，pp.42-43, 70.
- 13) 学校週 5 日制以前には土曜日に実習を実施していた.
- 14) 2002 年度より助手 1 名，2007 年度より助手を廃止，非常勤講師 2 名導入，2008 年度より非常勤講師 1 名増となる.
- 15) 実習謝礼金は学生 1 人 2,000 円である.
- 16) 羊丘藤保育園は，障がい児を受け入れているため，3 歳以上のクラスであってもクラスの人数にかかわらず複数担任制を採っている．実習日は各クラス担任 1 名がクラスに入り，入らない保育士で他の仕事ができたり，休暇をとることも可能となる.
- 17) 2008 年度より，金曜日の実習日に大学内で「幼稚園実習 I」「保育所実習 I」を同時開講し，藤幼稚園，藤保育園の実習にあたっていない学生 40 名の実習指導を行う.
- 18) 『藤女子短期大学 30 年藤女子大学 20 年記念誌』1980 年，p 69.