

『共に育つ保育者養成』の探求 1

小野 真理子 新開 よしみ 柳瀬 洋美 後藤 範子
蔡 和美 丹羽 さがの 石坂 麻美 中山 恵理子

平成 17 年 4 月 1 日『実力のある・共に育つ保育者養成』を標榜して、本学児童学科が誕生した。開設 6 年目を迎えた今、児童学科は成立期から充実期への転換点にある。そこで、改めて専門職としての保育者像や保育実習指導者養成課程を問い直し、検討する。本稿は実習指導過程でも特に『実力のある・共に育つ保育者養成』の教材としての保育実習手引書・日誌・評価表の妥当性を検証する。また、100 名の本学科保育士資格取得者（卒業生）が実習指導担当者から得た評価と助言を養成結果として整理し、分析・考察する。結果としては、実習手引や評価表には学生と実習施設関係者（子ども・職員・その他の人々）と大学教職員が共に育つ場が意図的に設定されているが、養成結果としての 100 名の全学生に実力が身に付いているとは断じがたく、今後、個別的な対応が必要である、と判明した。教材充実を含めた実習指導システム全体の検討・充実が今後の課題となった。

キーワード：共に育つ 保育者養成 保育者像 保育実習手引き・日誌 保育実習評価

<はじめに>

1. 児童学科成立期

東京家政学院大学は町田校舎にて昭和 62 年（1987 年）、地域に開かれた幼児グループ活動¹⁾を開始した。その後乳児グループ活動も加わり、長期にわたって学生と乳幼児・保護者が共に育つ場を提供してきた。⁽¹⁾⁽²⁾卒業生の中には各都道府県（現在は全国保育士養成協議会）が行う保育士試験を受けて「保育士」になった者も少なくない。そのため大学で保育士資格を得るようにしてほしいという要望が少なくなかった。

そこで平成 14 年（2002 年）に、児童学科創設（保育士課程認定）が具体的に始動した。保育士課程認定のための数多くの手続きの一つとして保育実習システム・手引書・日誌・評価表が創案され（第 1 案⁽³⁾）、厚生労働省に提出された。児童学科成立期である。

平成 17 年 4 月に家政学部児童学科が開設の運

びとなり『実力のある保育者・共に育つ保育者の養成』²⁾を標榜した。教授 2 名³⁾、助教授³⁾、講師³⁾、補助員各 1 名³⁾が実習担当になり、平成 18 年には助手 2 名³⁾が実習チームに加わり、『保育所実習担当』と『居住型施設実習担当』に役割分担して、実習指導が始まった。そこで実習システムの再構成を図り、各実習向けの実習手引書・評価表・日誌を改めて作成した（第 2 案⁽⁴⁾）。

平成 18 年には、2 年生向けの保育実習事前事後指導 A と 1 年生向けの「乳児保育」における保育所半日見学が始まった。

平成 19 年 4 月には非常勤講師⁵⁾が実習チームに加わり 3 年生向けの保育所実習 B と居住型施設実習 C が始まり、平成 20 年に補助員⁵⁾が交代し、21 年に非常勤講師⁵⁾と補助員⁵⁾が保育実習担当チームに加わり、現在の保育実習担当者チームの形となっている。同 21 年、4 年生向けの保育実習

が実施されるようになり、いよいよ保育実習の全行程が年間を通して展開する保育者養成校として完成した。平成 21 年 3 月には本学認定に

よる保育士第 1 回生を誕生させ、平成 22 年 3 月に第 2 回生を誕生させた。

ただし保育実習担当者チームとしては「保育者養成校としての形態は整っても、その内容の充実がそれからの重大な課題である」と考え、その後の反省や吟味を重ね、毎年、実習手引書・評価表・日誌についての改訂を試みている。

更に児童学科ではその後、幼稚園実習担当者チームが立ち上がり、平成 19 年 4 月に幼稚園教諭課程が開設された。平成 23 年 3 月には、保育士と幼稚園教諭の資格を備えた児童学科第 3 回卒業生が誕生予定である。児童学科では今や、保育士と幼稚園教諭という『保育者養成』が展開するようになったのである。今や、保育者養成に関する統合的な理論・技法・実践が学科全体の課題となってきた。

2. 求められる保育者の資質について

今あらためて、保育者像を問う

児童学科成立期以来標榜してきた実力のある『共に育つ』保育者像を前提としながらも、幼稚園教諭資格を得ることになった児童学科として、時代や社会の変化に応じつつ絶えず新たな『保育者像』を追求していかなければならない。ここであらためて保育者を定義すると、保育者とは、保育施設で保育にあたるものを表し、一般に幼稚園教諭と保育士を指す。なお、学校教育である幼稚園で保育を行うものを「教師」よりも「保育者」という呼び名が使われることについては、乳幼児期は、繊細で傷つきやすい危機的な時期であり、配慮を持って専心し、かかわることが必要であるという意味あいを含むことからとされている⁽⁵⁾。

本稿では、幼稚園教諭と保育所保育士を含めて「保育者」との用語を用いるものとし、また、双方の管轄省庁が異なることから、どちらかに特化した資料を用いる場合もあるが、それを「保育者」に置き換えて論じるものとする。

現在、子どもを健やかに育む職務のある保育者としての人間性や専門性が問われる時代にある。社会が現在求めている保育者の資質能力を具体的にどのようなものなのであろうか。以下、文部科学省から出された文書を中心に述べたい。

平成 14 年 6 月 24 日に発表された「幼稚園教員の資質向上について 自ら学ぶ幼稚園教員のために (幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書)」⁽⁶⁾では、幼稚園教員の資質向上の意義として、「幼児期は、人間形成の基礎が培われる極めて重要な時期であり、他者の存在を意識し始め、人とのつながりや周りへの興味や関心が広がる時期である。」などと幼稚園教員の資質能力向上の意義を述べた上で、具体的に以下のような資質能力を挙げている。

- ・ 幼児を内面から理解し、総合的に指導する力
- ・ 具体的に保育を構想する力、実践力
- ・ 得意分野の育成、教員集団の一員としての協働性
- ・ 特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力
- ・ 小学校や保育所との連携を推進する力
- ・ 保護者及び地域社会との関係を構築する力
- ・ 園長など管理職が発揮するリーダーシップ

また、平成 17 年 1 月 28 日発表中教審答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について 子どもの最善の利益のために幼児教育を考える」⁽⁷⁾では、「幼稚園等施設の教員等の今日的課題」として、前述の資質に加えて、「子どもの育ちをめぐる環境や親の子育て環境などの変化に対応する力、具体的には、幼児の家庭や地域社会における生活の連続性及び発達や学びの連続性を保ちつつ教育を展開する力」、さらにまた、子育てに関する保護者の多様で複雑な悩みを受け止め、適切なアドバイスができる力など、深い専門性も求められていることを挙げている。さらに、特別な教育的配慮を要する幼児に対応する力などの総合的な力量が必要としている。

平成 18 年 7 月 11 日に発表された中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」⁽⁸⁾では、わが国を「天然資源に恵まれない、少子化、高齢化の進展が著しい国」と表し、「教員に対する揺るぎない信頼を確立するための総合的な改革の推進」が記されている。社会の大きな変動に伴い、保護者や国民の間に質の高い教育を求める声が高まっていることを踏まえて、保護者や地域住民との適切な役割分担を図ることや、教育を提供する側からの発想だけではなく、子どもや保護者の声

に応える教育の場が必要である。

ここから見てくることは、これからの保育者には、専門知識や技術のみならず、あらゆる人格を肯定し受け入れつつ、変化に富んだ多様な価値観の存在する現代社会の中で多角的に物事を捉えて判断し、子どもを総合的に指導することが求められているということである。

3. 児童学科充実期に向けて

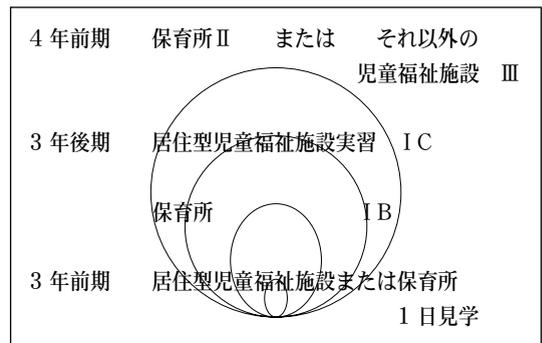
児童学科の乳幼児の保育者養成プログラムは予測以上の展開をしてきているが、あらためて保育者に求められる資質についての展望として、上記の考察が示唆する方向を位置付けていかなければならない。今や、児童学科は成立期から充実期への転換点を迎えている。充実期への転換のためには、今後に向けて、これまでの経過を振り返り、現状を分析・考察し、時代の要請を組み込んで絶えず実習システムを再構成していく必要がある。そこで、現在の保育実習担当者⁶⁾が、児童学科充実期に向けて、保育実習 B, C, , における「テーマ実力のある共に育つ保育者養成が具現化しているかどうか」を分析・考察する。

本稿は、保育実習課程でも特に保育実習手引書・日誌と実習評価表を取り上げる。その理由は、それらが学生にとって、実習活動を進めるうえでの指針となるだけでなく、実習施設に配布するために各施設で実習生をご指導いただく際の資料となるからである。そして、各実習施設が養成校から配布されるこれらの資料を見たときに、その学校の保育者養成力を示すもの、になるからである。これらを理由とした根拠は、保育者養成課程を有する養成校の多くが、厚生労働省による制度・法令・通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」⁹⁾(表 2)に基づき実習手引書や日誌を独自で作成しているからである。つまりこうした書類は、確かに厚生労働省認定の保育士養成施設としての共通性をふまえ、その上に保育学会等で研究される『理想の保育者像』を参照しているということでは類似性があるが、その上に養成校独自の理念(本学でいえば『共に保育者養成』『KVA 精神』など)に基づく養成校の独自性を示す場でもあるのである。このため、実習手引書・

日誌・評価表に関する研究は、養成校として必須である。

さて、本学の履修方法「実習種別」については、創設時には(図 1)、第 1 段階 3 年前期に居住型児童福祉施設または保育所の 1 日見学、第 2 段階 保育所実習 (B) を経て、第 3 段階 居住型施設実習 (C) を、第 4 段階 4 年時に保育所実習 () あるいは保育所以外の児童福祉施設実習 () を構想していた。

図 1. 実習の段階 (第 1 案³⁾ 2003)



しかし現在では、2つの理由から次のように変更している。居住型児童福祉施設実習については、3年後期に限定できないため、実習期間が1年にわたっている。見学実習については、1年時の「乳児保育」における保育所またはその他の児童福祉施設見学で対応する。

次に、本学の履修方法「実習 の実習評価表」について、その構成は養成校が目指している専門的で実力のある保育者の専門性を構造的に示すものと考えている。ちなみに実習施設は、実習評価表を手がかりとして大学が養成しようとしている学生像を把握し実習評価を行う。学生は、実習評価表を手がかりとして専門家としての自己研鑽に努め、養成校の実習担当者は各実習施設によって記入された実習評価を手がかりとして、今後に向けて実習の事後指導を行い、保育者としての学生を育成する。つまり実習評価表を手がかりとして、実習にかかわるすべての人が、実習評価表に示される保育者像を志向して歩むことになるのである。これらの事情から、教職員は、絶えず評

価表に示される保育者像と自分たちが育てたい『期待される保育者像』の対応性について点検しなければならない、と同時に、時代とともに変化する保育者の専門性を探求し、実習評価表自体の改善に努めなければならない、と考えている。

履修方法の改善を含めてのこれまでの実習システム全体の有効性を検討する手掛りとして、本学学生の養成成果の分析・検討が必要である。

＜研究目的＞

本学の『共に育つ保育者の養成』について今回は下記の3項目に焦点化して、分析・考察を行う。

1. テーマ『共に育つ保育者』養成が、保育実習手引書に具現されているかどうかの検討。
2. テーマ『共に育つ保育者』と実習評価表に示される保育者像についての検討。
3. 1・2の効果の検証。

＜研究方法＞

上記の目的を達成するために下記の3方法を用いることとする。

1. 実習手引書・日誌の構成と内容を検討する。特に本学第2案以降現在に至るまで保育所実習と施設実習の構成と内容に独自性が生じてきていることを手がかりとして、その意味を再確認したい。
2. 実習評価表に示される保育者像と、養成しようとしている保育者像を対応させて、その妥当性を検討する。特に本学第2案以降現在に至るまで保育所実習と施設実習の構成と内容には其々の実習の必要に応じて改正されてきたので、その意味を再確認したい。
3. 実習施設で学生が評価された実習成績を報告し、実習システム全体の結果として受け止め、結果を手がかりとして、今後の改革への指針とする。各実習でどのような評価を得ているのか、そして実習第1段階（B・C）と第2段階（あるいは ）の成績を比較し、学生の成長・発達について分析・考察する。また、学生が記入した実習日誌の分析と実習施設から実習生に与えられた助言や総評を考察の手がかりとする。

＜研究結果および考察＞

1. 共に育つ場の一構成素としての実習手引書・日誌

厚生労働省（平成15年12月9日）は制度・法令・通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」⁽⁹⁾の中で、保育実習実施基準（表2に一部を、編集して、引用する）を設けている。以後平成22年3月に至るまで、大幅な変更はない。本表「履修の方法」に「全体の方針、実習の段階、内容、施設別の期間、時間数、学生の数、実習前後の学習に対する指導方法、実習の記録、評価の方法等」に基づいて作成されるのが、実習手引書である。

1-1. 保育所における実習 B・ の手引書

1) 実習 B・ の手引書等の作成及び改訂の経緯とその理念：本学児童学科創設から初めての実習生を出す19年度を迎えるまでの2年間の準備期間において、保育実習 B 及び の手引書（及び評価表・実習日誌ほか保育所実習にかかわる公的な書類全般）については、具体的な案を保育所実習担当者（新開）が作成し、実習担当チームを構成員とする担当者ミーティングにおいて、「共に育つ保育者」養成の視点から検討・修正を重ねた結果、平成18年3月に現在の手引書等（第2案⁽⁴⁾）の形になった。その後現在までの4年間にわたり、同様の検討・改訂を重ねている。改訂にあたっては、前年度の学生の実態や実習園からの評価について検討し、担当者チームが「手引書を用いた実習指導において何が足りなかったか」「手引書において何をより具体的に強調すべきか」という振り返り、志向する保育者像の普遍化、を意図した。特に保育所実習では、実習生も実習指導者も『反省的实践者』⁽⁷⁾として共通性がある、という全国保育者養成協議会という全国規模の保育者養成機関との考え方を重ねた。このことによって、本学の「共に育つ」という保育者養成の理念をより普遍化するように試み、充実・発展を志向した。

2) 手引書の構成について：保育実習 B・ 手引書の基本的な構成は、以下の通りである。

保育実習 B () とは
 保育実習 B () の意義と目的
 保育実習 B () の概要
 保育実習の心得
 保育実習 B・ 「実習日誌」作成上の留意

点

全国保育士倫理要綱⁸⁾(10)

個人情報(実習生)の取り扱いについて

上記 は、 B・ では同内容であるが、その他の項目は、実習段階に応じてその内容は異なる。なお、 については、本学における「実力のある保育者」養成、特に本学の理念である KVA 精神の「V (Virtue : 徳性の養成)」の立場から、実習生においても、保育者が専門職としてその質を高めるために必要な倫理事項(徳性)を意識しつつ実習に臨むべきと考えた結果、初版から現在に至るまで手引書の末尾に資料として添付している。

これらの構成内容のうち、本学の保育所実習の理念を最も反映していると思われる「意義と目的」について、その内容をさらに詳しく検討してみたい。

- 3) 「実習の意義と目的」について：まず、学生にとって初めての保育所実習である B の意義と目的は、以下の通りである⁽¹¹⁾。

保育所を知る：家庭・地域とともに乳幼児の育ちの「場」である保育所について、体験的に理解する。集団保育施設・児童福祉施設としての保育所の機能や、保育所保育の実際、園内外の環境、保育所における子どもの生活を具体的に知る。

子どもとかわかり、共に育ちあう：子どもたちと遊び、生活する中で、子どもへの理解を深める。さまざまな子どもたちと出会い、共にかかわり合いながら、子どもの遊びの多様性や豊かさ、個性や発達的特質などをとらえる。集団全体をとらえてふるまう態度とともに、一人一人の子どもの行動の意味を考え、内面を共感的に理解しようとする態度を身につける。

保育者に学ぶ：保育所における保育者の役割と業務内容について具体的・体験的に学習

する。保育者の子どもへのかかわり方、環境構成の工夫、保育技術の実際を学ぶとともに、それらの意図や意味について繰り返し考える。また、保育者と保護者のかかわり、保育者同士・その他の職員間のチームワークについても同様に学ぶ。

自分に気づく：保育者を目指す学生として、保育現場・保育場面の中で何を感じ取り、考え、実際にどのように動いてみたのか。日々の実習記録の中で自分のあり方をふりかえり、自らの学びと課題に気づく。同時に、実習生として自発的・創造的に保育に臨もうとする態度を身につける。

学びをつなげる：これまで大学で学び習得してきた知識や技術を保育実習において活かし、また、保育実習の経験を、実習後の大学での学びにフィードバックできるようにする。

これら B の手引書にみられる「意義と目的」には、「保育の場の特性(保育所の役割と機能、その環境)を知る」「子どもを知る」「保育者を知る」「自分を知る」「学びの連続性を知る」という、5つの要素が含まれている。

初めての实習である B においては、まず「知ること」、本学の教育理念で言えば、「K (Knowledge : 知性を磨く)」養成を最も重視しているといえる。それは殊に、実習という授業形態の特色を生かした「体験的な知性」である。

一方で、この5つの要素がバラバラに養成されるのではなく、その相互性や全体性について、漠然としたものであっても学生に意識化されることもねらいつつ、手引の冒頭部分に示している。

また、「共に育つ」保育者の養成という立場からみると、 に示されるように、「子どもに教える」「子どもを養護する」すなわち「育てる」ことが保育者の仕事であるというような、学生が実習に入る前から当然持っているべき視点に加えて、その後の実習の各段階から専門職に至るまで、「子どもから学ぶ」「子どもと出会い、かわりながら、自らも育つ」という相互作用的な視点を学生に意識化させることをねらって「共に育ちあう」という文言で明示している。こ

れは、そのまま保育実習の意義と目的においても引き続き強調されている。

次に、2段階目の実習である保育実習の意義と目的は以下の通りである⁽¹¹⁾。

保育所の役割と機能について学ぶ：家庭・地域とともに乳幼児の育ちの「場」である保育所について、体験的に理解する。保育所保育の実際、園内外の環境のあり方について学ぶとともに、社会的に求められている子育て支援の役割と実際について具体的に知る。

子どもとかかわり、共に育ちあう：子どもたちと遊び、生活する中で、子どもへの理解を深める。さまざまな子どもたちと出会い、共にかかわり合いながら、子どもの遊びの多様性や豊かさ、個性や発達の特質などをとらえる。集団全体をとらえてふるまう態度とともに、一人一人の子どもの行動の意味を考え、内面を共感的に理解しようとする態度を身につける。

保育の目標・方法・内容および保育者の職務を理解する：実習園の保育の目標、方法、内容について理解するとともに、保育所における保育者の役割と業務内容について具体的に・体験的に学習する。保育者の子どもへのかかわり方、環境構成の工夫、保育技術の実際を学ぶとともに、それらの意図や意味について繰り返し考える。また、保育者と保護者のかかわり、保育者同士・その他の職員間のチームワークについても同様に学ぶ。

保育者としての自分を磨く：保育実習 B の経験から得たものや実習後の大学での学びをもとに臨む。保育者を目指す学生として、保育現場・保育場面の中で何を感じ取り、考え、実際にどのように動いてみたのか。日々の実習記録の中で自分のあり方をふりかえり、自らの学びと課題に気づく。指導実習においては、自発的・創造的に保育者の役割を担う。保育実習は、保育所における2段階目（資格取得のための最終段階にあたる）実習であり、子育て支援の実際など保育者の職務に関する新たな学習課題が加わるとともに、実習生が「指導実習（責任実習）」を行う段階にある。この段

階における意義と目的では、Bの課題を引き継ぎ、それを深めつつ、項目4「保育者としての自分を磨く」に表わされるように、これまで養成課程において身につけてきた「KVA（Knowledge：知性を養う/Virtue：徳性を養う/Art：技術を磨く）」のうち、特に「Art（保育者としての技術の鍛錬）」に力点を置いているといえる。

4) 手引書にみられる保育所実習指導の特色：その他「実習の概要」「実習日誌作成上の留意点」等にみられる本学の保育所実習の指導上の特色について、以下の3つの要素を挙げる。

(1) 実習段階の設定：保育現場における一般的な実習段階として、見学実習・観察実習・参加実習・指導（責任）実習の大きく4つの段階がある。また、指導実習は通常「部分実習」「全日実習」に分けられる。本学では、「見学実習」にあたる保育所における一日実習を1年次の「乳児保育」の授業内で行っているため、Bの保育所における実習において、観察実習・参加実習・指導実習にあたる部分について独自に設定し、これを手引書に明記するとともに、実習保育所に本学の实習段階の設定についての理解を求める必要がある。

本学の手引書「実習の概要」部分に示した実習段階の設定は、以下の通りである。

(保実習 B)

「保育実習 B（保育所）は基本的には「参加観察実習」の段階である。実習生は、指導保育士とコミュニケーションをとりながら保育の場に積極的に参加し、指導保育士（実習を行うクラスの主担任）の展開する保育の流れを理解するとともに、子どもへの基本的かつ適切なかかわり方、環境構成について習得する。また、実習保育所の判断・指導により、可能な限り「部分実習」を行わせていただく。」

(保育実習)

「保育実習（保育所）は「参加観察実習」（部分実習を含む）を経て「指導実習（責任実習）」（部分実習から全日実習）へと移行する段階である。実習生は、指導保育士とコミュ

ニケーションをとりながら保育の場に積極的に参加し、指導保育士（実習を行うクラスの主任）の展開する保育の流れを理解するとともに、子どもへの基本的かつ適切な関わり方を習得する。また、実習保育所の指導のもと、半日から一日の保育を保育者として実践させていただく。」

B において「観察実習」から「参加実習」へと流れを二分するのではなく、最初から「参加観察実習」という用語でまとめたのは、実習生が保育の場、環境、子ども、保育者と出会い、かかわりながら、同時に観察者としての視点をもつ、という二重の課題に取り組むことを指導上のねらいとしたからである。また、B において「参加観察」のみで終わるのではなく、指導実習への入り口として可能な限り「部分実習」に取り組みせるといふ点も、指導上のねらいの特色といえる。

さらに、B においては、B の課題と重ねながら、実習段階の流れに沿ってその全てを統合的に経験してほしい、という指導者側の願いが反映されている。

このように、本学の保育所実習における実習段階の設定においては、実習の各段階の学びの流れを意識しつつ、それらが重層的かつ柔軟に行われるよう配慮している。

- (2) ボランティア活動について：本学の実習指導の特色の一つとして、ボランティア活動を重視していることが挙げられる。その趣旨は、手引書において以下のように示されている。

（保育実習 B）

保育実習 B（保育所）は、保育所での初めての实習となるため、事前に（夏季・冬季休業中などを利用して）保育所の許可を得て数日間のボランティアを行い、保育の現場に親しんでおくことが望ましい。ボランティアに何う日程や日数については、実習保育所の指導に従う。

（保育実習 ）

保育実習（保育所）は、実習生の実習課題にそった実習日程を組んでいただくことが基本であるが、指導実習を行うクラスの保育

の環境や子どもの実態を把握するために、当該クラスにおいては「指導実習」を行う前に数日間の参加観察実習を済ませておくことが望ましい。具体的には、保育所の指導に従う。

実習前に（夏季・冬季休業中などを利用して）保育所の許可を得て数日間のボランティアを行うことも、実習園の環境の理解や子どもの実態把握という意味において望ましい。ボランティアに何う場合、日程や日数については実習保育所の指導に従う。

すなわち、ボランティア活動は、B においては、実習前に実習施設の保育の環境や園児たちに慣れ親しむこと、B においては、そのことと同時に「指導実習」を意識し、実習施設の保育・環境の事前理解や子どもの実態把握に役立つとの考えに基づいて、指導上これを重視している。

- (3) 実習日誌作成の重視：より実力のある保育者を養成するためには、保育の実践力だけではなく、記録する力や省察する力を養う必要があるだろう。その意味で、本学の实習指導では、実習日誌の作成を重視している。

例えば、B 手引書「実習の概要」の中の「実習の具体的な内容」では、参加観察実習子どもとのかかわり、子ども理解 保育者のかかわり、環境整備・環境構成の理解、に続く4番目に重要な項目として、実習の記録をとるといふ項目を置いている。そこでは、実習日誌を作成することの意味について、「実習日誌は、記録することによってその日学んだことについて自らふりかえるとともに、実習指導担当者に実習の状況を伝え、指導を仰ぐための大切な資料となる」と示している。

また、手引書全体の構成要素のうち、「実習日誌作成上の留意点」には、最も多くの紙面（B では全12ページ中4ページ、C では全14ページ中6ページ）を割いて、本学独自の実習日誌を作成するための留意点について、詳細に示している。

1-2. 保育所以外の児童福祉施設における実習

C・ の手引書・評価表・日誌⁽³⁾⁽⁴⁾⁽¹¹⁾

保育所以外の児童福祉施設における手引書と評価表と日誌作成に際して、次の3側面の多様性を包括して構成する必要がある、と考えている。

実習施設種別の多様性：具体的には、表2に記載されている多様な居住型施設（C）、上記を含めた児童厚生施設又は知的障害児通園施設その他社会福祉関係諸法令の規定⁽⁹⁾に基づき設置されている施設であって保育実習を行う施設として適当と認められるもの（ ）である。各施設で実習生の指導を担う職種は、主には保育士であるが、教師、児童指導員その他多様な職種の方が実習指導にかかわってくださっている。

実習施設地域の多様性：居住型児童福祉施設に実習に向く場合、施設の地域は広範囲にわたる。

実習期間は1年間にわたり、多様な時期に実習に向くことになる：児童福祉施設は種類としては多様であるが、数としては少ない。一方、近年、保育士養成校が増加し、実習希望校は増加の一途である。児童福祉施設では実習生の受け入れに余裕がない状態にある。このため、Cと については、まとまった時期に一斉に実習生を出すことは難しい。その結果、年間を通して数かずつ実習生を送り出すという授業体制を組んでいる。本学教職員のCあるいは の対応は1年にわたっている。

これらの「多様性」をキーワードとする実習を具体化するために、保育実習C・ 担当者は、手引書・評価表・日誌の構成について、下記の7項目を意識化している。

実習活動状況を3位相 phase でとらえ「それぞれの位相における教育技法」を探求する：保育実習Cと という多様性を特色とする実習を包括する実習指導をするために、活動にかかわる状況を立体的にとらえ、工夫しなければならない。そこで実習活動状況を以下の3位相 phase でとらえ「それぞれの位相における教育技法」を探求する。

i. 時空的状況位相：実習活動のうち主に時間と空間にかかわる状況。

ii. 実習活動関係状況位相：実習活動のうち主に実習生の自己関係・人間関係あるいは課題関係にかかわる状況。

iii. 実習（保育）活動内容位相：実習活動のうち主に実習生として期待される役割や保育士としての保育活動など、内容にかかわる状況。

以上のようにとらえて、それぞれの位相で教育技法を工夫している。

実習手引書の冒頭に本学が育てようとしている保育者像を提示（表1参照）：実習手引書の冒頭に、実習活動関係状況全体の方向を示している。本学施設実習の基本的方針である。これが実習全体の方向性を提示し、学生・大学の実習担当教職員・実習施設の実習担当者の共通基盤を明確にし、連携体制をもたらし、将来像を共有するようにしている。

表 1. 基本方針

I Cを進めるにあたり学生には、本学の建学の精神KVA（Knowledge, Virtue, Art）を基本とし、次のような保育者を目指します。

- *共に育つ。
 - *自分も人も物も大切にします。
 - *チームの一員としての責任を自覚し、役割を遂行する。
 - *豊かな児童文化のさらなる充実を目指す。
- 保育者養成の長い道程を、学生自身が常に、『今ここで新しく満点から始める！』という姿勢で歩み続けることができるよう、児童学科教職員・大学が一丸となって応援していきたいと考えています。

実習関係活動の流れ図（例 - 図2）を作成し、学生・大学の实習担当教職員・実習施設実習担当者の役割や協働役割を時系列で示す。：実習活動関係状況のうち時空的状況位相における工夫である。流れ図は実習関係者（学生・実習施設教職員・大学教職員）が実習

を共有する場をつくる。実習関係活動の経過を『実習園決定まで』『実習開始まで』『実習中』『実習後』等と分節化して、それぞれの段階でそれぞれの役割が何をしているか概観できる。特に実習時期が異なるために、自分のタイムスケジュールを記入する。

実習生自身が記入する手引書：実習活動関係状況 3 位相のうち時空的状況位相にかかわる工夫である。実習日程について、手引書内に実習生自身が記入する空欄が用意される。宿泊を伴う実習の場合にかかる費用や服装などについても、施設に対応して必要な事項を記入できるようにする。

《文例》

実習園のオリエンテーションの後、実習直前に、大学で実習指導担当者による最終的な確認・指導と実習巡回担当者との面談を行なう。

実習に対する諸注意、留意事項、持ち物な

どを、直前に確認します。

実習施設の個別に必ず実習内容は実習生自身の記入を促す実習日誌：実習関係活動 3 位相のうち実習（保育）活動内容位相における工夫である。日誌には日々の記録や指導案の他に、実習施設の独自性や独自の施設における保育士の専門性や他の職種との役割分担、実習生の役割など、実習事前学習や実習施設でのオリエンテーションの過程で予習し、準備学習する内容を記入する。実習中の日々の記録内容については、認識の大枠のみにして、学生の主体性を尊重する。すなわち、学生が子どもたちや職員の方々との活動の場で、それぞれの場で素直に育ち、柔軟に記録を工夫していくことができるように、個別性に対応し、変化・成長できるように工夫する。（表 3）

12 日間の実習経過を 3 段階に分けて予測し、対応の可能性を示す。：実習活動関係状況 3 位相のうち実習（保育）活動内容位相にお

表 2. 保育実習実施基準⁽⁹⁾ 一部引用

1	保育実習の目的			
	保育実習は、その習得した教科全体の知識、技能を基礎とし、これらを総合的に実践する応用能力を養うため、児童に対する理解を通じて保育の理論と実践の関係について習熟させることを目的とする。			
2	保育実習は、次表の第 3 欄に掲げる施設につき、同表第 2 欄に掲げる履修方法により行うものとする。			
	実習種別（第 1 欄）	履修方法（第 2 欄）		実習施設（第 3 欄）
		単位数	施設におけるおおむねの実習日数	
	保育実習（必修科目）	5	20日	(A)
	保育実習Ⅱ（選択必修科目）	2	10日	(B)
	保育実習Ⅲ（選択必修科目）	2	10日	(C)
	第 3 欄に掲げる実習施設の種別は、次によるものであること。			
	(A) 保育所及び乳児院、母子生活支援施設、児童養護施設、知的障害児施設、盲ろうあ児施設、肢体不自由児施設、重症心身障害児施設、情緒障害児短期治療施設、児童自立支援施設、知的障害者更生施設（入所）、知的障害者、授産施設（入所）、 <u>児童相談所一時保護施設</u> 又は独立行政法人国立重度知的障害者総合施設のぞみの園			
	(B) 保育所			
	(C) 児童厚生施設、又は知的障害児通園施設、その他社会福祉関係諸法令の規定に基づき、設置されている施設であって、保育実習を行う施設として適当と認められるもの（保育所は除く。）			
	指定保育士養成施設の所長は、毎学年度の始めに実習施設その他の関係者と協議を行い、その学年度の保育実習計画を策定するものとし、この計画には、全体の方針・実習の段階・内容・施設別の期間・時間数・学生の数・実習前後の学習に対する指導方法・実習の記録・評価の方法等が明らかにされなければならないものとする。			

表 3. 実習日誌の枠組み (例)

実習施設の概要/2 施設の基本方針と重点課題/実習施設の環境図 (地理的環境・実習施設の環境図/実習施設の機能と活動 (援助) 内容/対象児 (者) の特色, グループ編成, 活動 (援助) 内容/子どもの日課・職員の仕事/付加機能, 実習メンバーと配属グループ/実習中の勤務形態/実習に臨んで/実習計画/日々の記録や指導案, 部分指導や責任実習の振り返り/事後指導の記録

ける工夫である。本学実習生は 1 年にわたり別々の施設へ実習に行くが、「その実習体験過程には実習生としての一般共通性がある」という仮説に基づいて記述されている。これまでの実習日誌を手がかりとして、実習の時間経過と実習生の体験に類似性がある。このために実習体験を予測し、見通して準備すべき事項を記述する。具体的には、手引書第 5 章で 12 日間の実習 C・内を 3 段階にわけて、それぞれの時期に『子供とのかかわり』『職員などの人とかかわり』『実習 (保育) 課題とのかかわり』という軸で、予測し、かかわりのヒントを提示している。

「実習評価・評定の構造」により、実習生としての学習達成目標を明示する手引書：実習関係活動の実習活動場面の関係状況位相については、関係状況を「実習生と子ども」「実習生と職員その他の人々」「実習生と実習 (保育) 課題」との関係構造でとらえる。つまり実習生の成長は『子どもとのかかわり』『職員など、人とかかわり』『実習 (保育) 課題とのかかわり』という 3 軸について、C 3 段階、3 段階、計 6 段階を仮説している。実習場面に期待する実習生の成長段階を評価表として手引書に挿入し、実習施設に実習成績の記入をお願いする。これが、実習生にとっては自己教育の方向を提示する。実習生によっては、これらの評価を活用して、「自己評価と実習施設による評価」を対応させて、実習生自身の自己教育の手がかりとすることもできる。ここで留意すべきことは、実習施設

に生ずると思われる葛藤である。種別が多様な実習施設においては、本学の評価表に現れる内容は不十分であるに違いない。『実習施設で期待する実習生の機能』と『養成校の期待する学生の機能』と『学生自身の実習施設での機能』が一致するとは限らない、ことに配慮しなければならない。

2. 実習評価表に示される保育者像と養成しようとしている保育者像についての検討

2-1. 保育所実習の場合

保育所実習では、表 4 のように、B から H と段階が進む上で、実習の学びや成長がわかるように、共通の 5 つの評価項目の柱を立て、各項目について B と H で共通のものと内容を 2 段階に分けて設定し、それぞれ 5 段階評価とした。

表 4. 実習評価表 (保育所) * 評価は 5 段階

評価項目	I B	II
1. 実習態度	学びの姿勢・責任感・協調性・自発性など	
2. 子ども理解	観る・共感する・子どもに即してかかわるなど	共感性・多角的視点・考察の深さなど
3. 保育に臨む姿勢	実習生として保育に臨む姿勢・動き・配慮など	部分実習・指導実習への取り組み・教材研究など
4. 実習施設理解	保育所の役割・保育所の方針・特色・環境の理解など	
5. 自己理解	実習を通じて自己課題に気づく・省察するなど	
総合評価	実習を通して努力がみられた点、今後の課題など	

また、総合評価を自由記述欄にし、実習を通して努力がみられた点、今後の課題などについて、実習施設の指導担当者に評価項目の数字だけではみえてこない詳細な内容・部分についての助言を伝えていただけるような工夫をしている。

多くの学生にとって、初めての保育実習となる保育所実習では、その後の保育実習、また教育実習までもを含めた、児童学科における実習の基礎となるような内容を意識して入れている。たとえば、評価項目の 1. 社会人として、保育者として身につけてほしい基本的な姿勢である。

保育所保育士としての専門性については評価項目の 2・3 が該当する。実習 B から H と段階を踏みながら、保育士としての専門的な深い省察力と知識や技術を、意欲的に、そして体験的に実習

を通して学んできてほしいとの願いが込められている。なお、努力がみられた点、今後の課題などについては、自由記述欄にして、みえてこない詳細な内容・部分についての助言を伝えていただけるような工夫をしている。

2-2. 保育所以外の児童福祉施設実習の場合

居住型施設実習 C と保育所以外の児童福祉施設実習 の実習評価表⁽⁴⁾⁽¹¹⁾を表 5 に示す。表 5 は、保育実習場面における実習生と子ども、実習生と職員など、人とのかかわり、実習（保育）課題へのかかわりが、実習を重ねる過程で、段階的に成長していくと仮説して作成している。

子どもとのかかわりの軸について例を挙げると、実習生に「子どもたちが安心してそばに居られるように在ること」が身について、「その子どもたちに、明るく積極的に関わる」「子どもの状態に細やかに的確に気付く」までを C の成長目標としている。そのうえで、では、「子どもたち集団に共通する課題に応じて保育者として取り組む」ことから始めて、「子ども一人ひとりの発達の課題を見極め、それに依じて取り組む」ようになり、更に「子ども一人ひとりの個性を統合しうる集団活動を展開できるようにする」という成長目標を設定している。他の 2 軸「職員など、人とのかかわり」

「実習（保育）課題へのかかわり」についても、表 3 に示されるように、C とそれぞれ 3 段階、計 6 段階の成長目標を設定している。

これらは、実習生が実習場面で、子どもと共に育ち、職員やその他の人々と共に育ち、実習（保育）課題と共に育つ道筋を提示している。学生は、3 年生で C を体験し、4 年生で を体験する過程で、子どもや職員や実習（保育）課題と共に総合的に育っていく道筋となる、と仮説している。

3. これまでの保育実習評価結果

保育実習の結果について実習施設から学生に数字として与えられた評価と、評価表総評欄に記載される内容と、本学教員による実習日誌評価の際に際立つ特色を分析する。

3-1. 実習評価点の整理

実習先で受けた評価を、その後の実習指導に活用することが教員にとっての重要な課題である。評価点を今後に生かすに際して、以下の 3 点に留意する。

保育実習であっても保育所と施設では異なる評価表を用い、段階についても 5 段階と 3 段階となっているために、比較ができない。

実習施設が同種であっても B と、C と

表5. 実習評価表（保育所以外の児童福祉施設）*評価は3段階⁽⁴⁾⁽¹¹⁾

	子どもとのかかわり	職員など、人とのかかわり	実習（保育）課題へのかかわり
I C の 評 価	共にいて子どもたちが安心していられる。	礼儀・マナーを守る。	生活の流れを理解する。
	明るく積極的にかかわる。	与えられた役割を遂行する。	記録・実務処理が的確である。
	子どもへの気付きが的確である。	自分なりに役割を工夫する。	自分なりの実習テーマを見つけて取り組む。
III の 評 価	子どもに共通する課題に応じて取り組む。	職員の行動の意味を理解する。	実習の課題に取り組む。
	ひとりひとりの発達の課題に応じて取り組む。	実習場面における自分の行動の意味を考え、改善に取り組む。	実習の課題が充実する。
	子どもたちが共に育つ保育活動を工夫する。	職員チームのひとりとして責任を遂行する。	実習の課題を達成し、新たな課題を成立させる。
総合評価（I・C・IIIそれぞれについて）			

では必ずしも同一施設に行くとは限らない。

実習施設が同種であっても施設によって評価の基準や方法には違いがある。

以上のことから、評価点を一律に比較することは難しい。それでも、2段階の実習を通して、学生は保育者として育っていくために、こうした実習評価表が手掛かりとして、実習生が実習施設からどのように評価され、どのように成長しているのかについて報告し、結果を検討する。

3-2. 保育所の場合

平成19年度と20年度の実習 B とについて整理(図3)すると B に引き続きを履修した学生は50名であり、評価表の総得点の平均点は B が36.32点、の平均点は36.28点で、わずかにの平均点の方が B を下回っている。

しかし、個々の実習生について、B との評価表の総得点の差を散布図で表してみると(図

4), 全体に B との点数差は-5点~+10点の間に集まっているのがわかる。すなわち、ほとんどの実習生の評価点はひどく落ちこんでいないことがわかる。むしろ点数としては、の方が B に比べて評価の上がっている学生が多い。それに

図3. 平成19・20年度生成績平均 IB・IIの評価得点(50名)

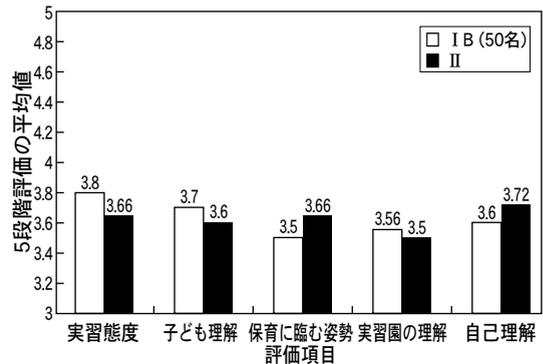


図2. 実習の流れ(例: IC 実習施設が決まるまで)⁽¹¹⁾

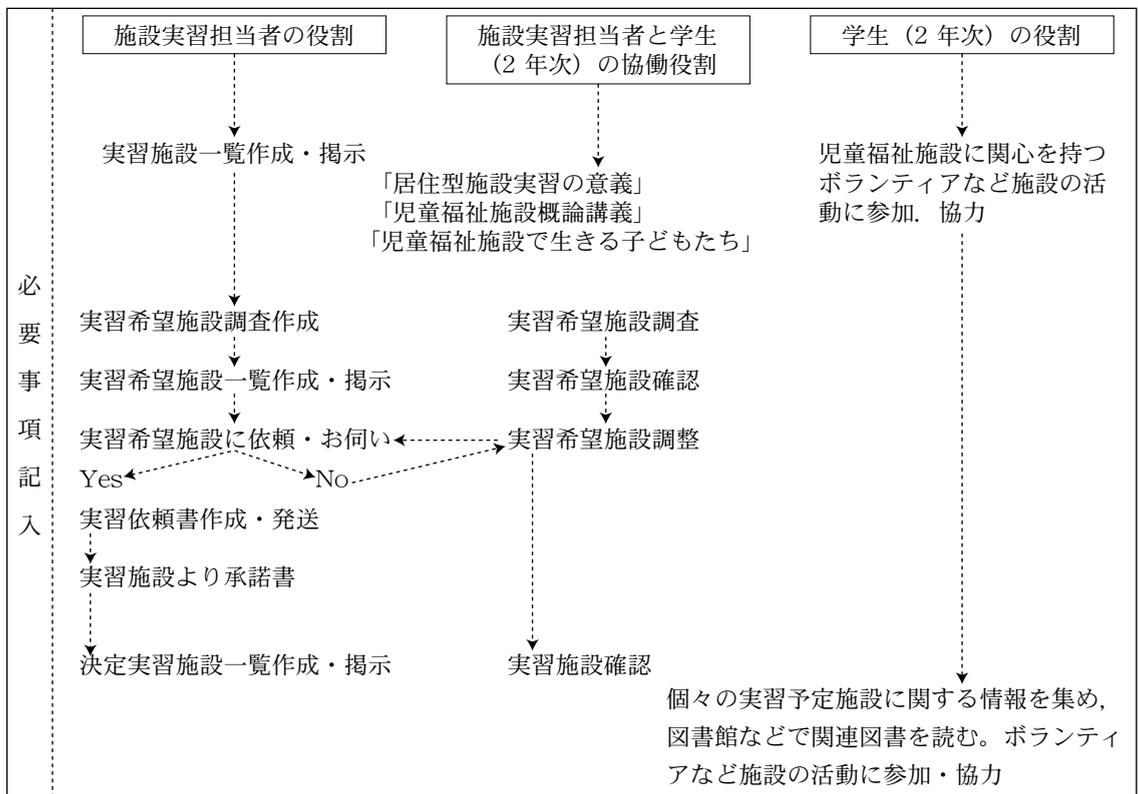
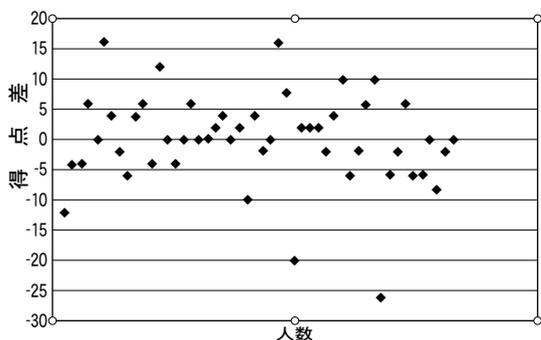


図 4. I Bと II の評価点差の散布図



もかかわらず、平均点が下がっているのは、-20点以上の差がある実習生がいることによると考えられる。何らかの理由により、一部の学生がきわめて低い評価点をとっており、平均点を下げているのである。大幅に評価点が下がってしまった学生に対しては、単に実習先の保育所の実習生に対する姿勢や実習生本人の個性がその保育所と合わなかったものなのか、実習生自身の力不足によるものなのか、その要因を分析し課題を見極め指導のあり方について考えていく必要があるだろう。

次に、図 3 を 5 つの評価項目別で比較すると、平均点が下がっているのは「実習態度」、「実習施設の理解」、「子ども理解」の 3 項目である。実習が保育実習の最終段階に相当することや、4 年制大学ということで、実習先からも、実習内容に、より高い水準を求められるという点も理由の 1 つではないかと推察される。

一方、平均点が上がっている「保育に向かう姿勢」と「自己理解」に関しては、4 年次の実習に行くまでの間に、学生自身の、実習以外のボランティアや子ども体験塾などで実践的経験を積み重ねていることによる成長や、卒業を控えて将来の進路を意識した上で、の選択をして実習に臨んでいるという状況の影響が推察される。

3-3. 保育所以外の児童福祉施設の場合

平成 19 年度生と 20 年度生について保育実習 C と を続けて受講した学生は 50 名であった。

実習施設による 50 名の成績得点平均点は表 6

に示される。ただし評価点については、 $a=3, b=4, c=5$ ，総合評価を含めて 10 項目で、合計 50 点を実習施設での成績としている。

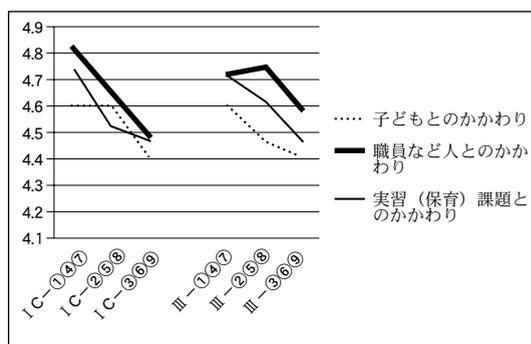
表 6. 平成 19・20 年度生
成績平均：I C と III (50名)

	子どもとの かかわり	職員など、人との かかわり	実習（保育）課題 へのかかわり
I C 評価	4.6/5	4.82/5	4.74/5
	4.6/5	4.66/5	4.52/5
	4.4/5	4.48/5	4.46/5
	総合評価（I C）	4.48/5	
	合計点 45.76/50		
III 評価	4.6/5	4.72/5	4.72/5
	4.46/5	4.74/5	4.62/5
	4.42/5	4.58/5	4.46/5
	総合評価（III）	4.6/5	
	合計点 45.92/50		

評価表は「実習活動が 3 軸について 6 段階に成長するよう、徐々に難易度が増す」ようにできている。本学で実習 C と を修了した平成 19 年度と平成 20 年度生計 50 名について、実習の成果を検討することができる。3 軸とは、子どもとの関係、職員など人との関係、実習（保育）課題との関係で、実習 C と を合わせて難易度が 6 段階になっていると仮説される。そこで実習施設が評価表にどのような成績が付けているか、を検討するために折れ線グラフを用いる。図 5 より、以下の結果と考察を行うことができる。

実習評価表の 3 段階×2：評価表では、3 軸についてそれぞれ 3 段階を仮説し、段階的評価基

図 5. 平成 19・20 年度生成績：I C・III履修生



準としている。そして実習成績は、結果的に、Cとそれぞれの3段階と同様に、成績も段階を示している。Cとは難易度としては6段階になっているが、これらの実習の間には数カ月の学習期間があつての6段階となっている。このためにおける3段階についての成績が段階を示していることを特化して捉えることができる。

これらの結果から、実習評価表が実習成長モデルとして妥当であるといえるのではないか。

成績の見方：3年生のCでは第1段階から第3段階まで実習生に要求される水準が上がるため、それに反比例するように第1段階から第3段階まで、成績が下がっている。の評価で要求される内容は、一段と厳しいもので、の1段階はCの3段階に比べても高度な内容となっている。が、についても、第1段階から第3段階まで実習生に要求される水準が上がるため、それに反比例するように第1段階から第3段階まで、成績が下がっている。

この理由についてはさまざま考えられるが「Cとの間には、3カ月以上経過しており、実力がついている」と考えられる。Cとでは実習生に期待される役割行動の内容は高度であるが、Cとにほとんど変わらない成績が付いているということは、4年生になって学生に実力が付いているといえるのではないか。

「得意なかかわりの軸」の順序性：図5を見る限り、本学学生の「得意なかかわりの軸」には順序性が見受けられる。第1に、職員などの人との関係については全体としてよい成績をとっている傾向が見受けられる。次によい成績をとる軸が、実習（保育）課題などのかかわりの軸であり、低い成績となっているものが子どものかかわりの軸である。

この結果から、おとなとの関係や物との関係については事前にある程度準備ができていますが、子どものかかわりについては準備不足であり、実習場面で新しく学ぶ、ということ、と言えるのではないか。

以上3点から今後の課題としては、こうした基準についてよりよい成績を得るための実習指導が

事前・事後指導の必要性である

3-4. 実習成績：実習施設による評価表総評

日誌の指導者総評には、当該学生に対する総評のほかに、実習施設が実習生全般に望むことが記述されることが多い。また、巡回指導の際に、事前・事後指導で指導してほしいことや、養成課程全般に望むことなどが語られることもまた多い。よって、こういった学生を育てることを目指すのか、指導の方針を決めていくにあたっては、こうした情報も分析して、求められている要素を検討し、取り入れていくことが必要である。個々の実習施設が記述する内容を、本学の目指す保育者養成にどのように統合するか、が重要である。

保育所「指導者総評」に記述される実習生の評価を取り上げたい。実習生に望むことには次のような内容（例）が示されている。

- ・子どもに寄添う保育者、子ども一人一人を大切に育てる保育者
- ・優しさ、熱心さ、意欲、感動する心
- ・問題意識を持つ（子どもに対する疑問を持つ）
- ・子どもの発達に見合ったかかわり、表現方法を考える
- ・全体の子どもたちを見る
- ・子どもの様子の具体的な考察をする（なぜそのような行動なのか。なぜそのことが大切なのか。）
- ・理論を身に付ける
- ・いろいろなものを見て、聞いて、体験して、一人の“人”として自分を育てる
- ・活気、元気、勇気を持つ（疑問を解決する）
- ・チームとして協働して動く
- ・環境作りを進んでする
- ・沢山の引き出しを用意する

特に際立つものが“4年制大学”の保育者養成課程に求められるものである。具体的には、「保育、保育以外とも幅広い知識をバックグラウンドとして持っていること」「リーダーシップを取れる人材であること」などがある。4年制大学であることが比較の基準となって、現場では、専門学校や短大の保育学生の方が、実践力があるととらえる傾向がある。

これらの結果から、今後 4 年制大学の養成課程ならではの特色を打ち出していく必要があるのではないか。4 年制学生に期待されることは何なのか、今後確認する必要がある。

3-5. 実習日誌に現れる実習生：担当者チームによる実習評価

実習評価には、実習中に学生が書き続けた実習日誌を教員が読んで評価する結果が含まれる。この実習日誌には「実習生の視点の狭さ」が際立っている。

(ア) 実習生の視点の狭さ

保育所実習日誌にある「子どもの活動・様子」「保育者の援助・環境構成」「実習生の活動・援助」3 つの欄は、とりもなおさず、実習場面を見る 3 つの視点をあらわしている。この 3 つの分析的視点から、実習体験を振り返り、学びを深めることが求められている。だが、実際には、3 つが分化していないと思われる記述、対応がない記述も目立つ。その原因として「実習で何を見るのか」の自覚が薄いことが挙げられる。教員としては、手引きにも記載されている、事前指導も行っている。それでも、理解が足りない学生もいる理由を考えてみる必要があるのではないか。

ただ、実習の段階でどこまで見ることができなければいいのか、その基準は指導者側も曖昧であるのかもしれない。例えば、いざこざ場面など、多くの学生にとって、対応が難しいと自覚されている場面については、保育者の行動の記録が取られていることは多いが、何気ない声かけ、さりげない援助が、子どもにどのような影響を与えたかに気づき、考察している記録はほとんどない。前者は比較的学生も注目しやすい場面であろうが、後者は始めて保育現場に入った学生には難しいかもしれない。指導側はどこまでを学生に要求し、できるよう指導するのか。前者レベルができればよし、後者はなくてよいと考えるのか、後者も可能な限りできてほしいと考えるのかによって、指導にも違いがあるのではないか。

実習における 2 種類の視点：

実習で子どもを見る視点は、2 種類ある。

* 目の前の子どもを理解しようとする：仮に「事例的理解の視点」とする

* そこから、子どもの一般の姿を理解しようとする：仮に「一般的理解の視点」とする

同様に、保育者を見る視点についても、ある場面での保育者の行動・援助について、見て知る・考える視点と、そうした場面を何回か見ることから得られる、ある程度一般化された、ある典型的場面（例えばいざこざ場面）での保育者の援助の仕方、あるいは、保育者の援助に共通する特徴を抽出する視点があるだろう。

(イ) 実習生としての視点の育成に向けて

実習現場で学生は、個別と普遍（一般）、両方を学ぶことが求められていて、視点も両方もつ必要がある。両方持ちつつ、観察をする中で常に双方の視点を切り替えていかなければならない。これは、日誌を記入する際も同様である。日誌は、その日目撃した光景を脳裏に浮かべ、時間経過と共に流れを思い出しながらまとめていく過程は事例的の視点によってなされる。しかし、個別の場面の記録を元にそこから“学んだこと”としてまとめる時、それは個別の事例にのみ通用する内容ではなく、ある程度普遍性のある、典型的場面（例えば、ものの取り合いといういざこざ場面）における対応についての記述となることが多い。学生は、この 2 つの視点を、無意識的に使い分けているようである。

例えば、「A くんにとっては した方がよかったと思う。明日は A くんにかかわってみよう」という記述は少ない。「A くんにとっては した方がよかったと思う。今後同じような場面に出会ったら、このようにかかわるようにしたい」となることが多く、気づいたことについての記述は、一般的な記述となることが多いのである。学生は、実習で出会う一人一人の子どもの具体的エピソードから、今後の実習あるいは現場での保育にも共通し、役立つような体験的知識を得るのが実習であるとのとらえがあるようである。

だが、実際は実習という短期間での限られた子どもとのかかわり、保育者とのかかわりのみ

から、一般的な知識を得ることは不可能である。例えば、実習の目的の一つとして、各年齢段階の子どもの姿を知ることがあるが、これは事前知識があるからこそ可能となる。事前に学んだ発達の知識と照らし合わせながら、現実の子どもを見ることで、より理解を深めることができるようになるのである。つまり、「見て学ぶ」は何もなくてできるものではない。保育実習の中でもたれる事例的理解の視点、一般的理解の視点とも、その背景に事前に学習した一般的知識があつてこそ成り立つ。知識を持って見るからこそ、目の前の個々の子どもの深い理解が可能になるのだし、知識を持って個々の場面を見るからこそ、そこからさらに今後に通ずるような学びを得ることが可能となるという循環的な学びの流れがある。

(ウ) 改めて実習の意義を問い直す重要性

こうした2つの視点について、どれだけ学生や指導者側は自覚的であるだろうか。この視点について考えることは、「学生は実習で何を学ぶのか」(指導者側から見れば学生に実習で何を学ばせるのか)を考えていくのに大変重要なことのように思う。

<総合的考察・今後の課題>

児童学科は成立期から充実期への転換点にあり、保育実習担当者チーム全員が、それぞれの立場で、保育実習のこれまでを分析し、今後に向けて考察を加えてきた。本稿を通して特に、保育所実習と施設実習の間にある「実習手引書・実習日誌・実習評価表の相違の理由」が顕在化してきた。それは保育所実習での実習対象児童福祉施設は、言うまでもないが保育所のみであり、施設実習では乳児院、児童養護施設他多様な児童福祉施設で実習すること。保育所実習は実習希望者がほぼ同一期間内に実習するが、施設実習は1年にわたって幅広い期間で実習すること。実習対象施設に勤務し、実習生をご指導くださる指導担当者について、前者はほぼ全員保育士であり、後者は主になる実習担当者は保育士であるが教師、児童指導員その他多様な職種の方が実習指導にかかわってくださっている、などであった。

上記の考察を含め、保育実習担当者は今回の分析と考察を踏まえて、それぞれの相違点を自覚し、あらためて吟味、修正し「保育者養成校」の役割を遂行しなければならない。具体的には以下の課題について取り組みたい。

1. 「保育者像」の継続的検討。
2. 保育実習の目的と意義の問い直し。
3. 東京家政学院における保育者養成の独自性と、全国保育者養成協議会に代表される保育者養成との共通性の統合的展開。
4. 教材、授業内容、事務手続き等のシステム作りに関する再検討。
5. 教材の改訂も含め、保育者養成に向けての教育プログラムの見直し。
6. 実習施設との連携体制の改善に関する検討。特に児童福祉施設の『期待する実習生像』についての把握。
7. 保育実習、幼稚園実習も含めた児童学科全体としての保育者養成体制の再構築。
8. 実習指導と、児童学科の専門科目のつながりに関する再検討。
9. 保育者養成課程を位置付ける児童学科教育プログラムの再構築。

<謝辞>

本稿を終えるに当たり、お世話になった多くの方々へ感謝を申し上げます。

まず、実習先の保育所・施設の方々へ申し上げます。日ごろから本学の教育に対しご理解と丁寧な実習指導を賜り深く感謝致しております。

次に巡回指導、実習報告会等の保育実習への指導協力を得ている、児童学科の全教職員にお礼申し上げます。

そしてなによりも、誠実に努力し成長し続ける児童学科学生諸君へ「われわれも共に育っていく場を工夫し、つくり続けます」と誓い、同志諸君へ感謝します。

注)

- 1) 東京家政学院大学では、町田校舎での授業開始に伴い、授業の一つとして「就園前の幼児・保護者・学生が共に育つ集団活動」を実施し、現

在も続いている。

- 2) 『共に育つ』という標語は巻では一般的に用いられているが、養成機関としては、標語と実情との対応性を検討する必要がある。
 - 3) 鈴木百合子(当時教授), 吉川晴美(教授), 小野眞理子(当時助教授), 新開よしみ(当時講師), 田尻さやか(平成17年度は補助員, 平成18・19年度は助手として担当), 柳瀬洋美(平成18年度は助手として担当)
 - 4) 第2案: 保育所実習あるいは施設実習担当者チーム内で, 提案・協議した後に, 保育実習担当者全員に報告する, という経過で改訂がおこなわれるようになった。その後の改訂についても同様である。
 - 5) 小野(教授), 新開(准教授), 柳瀬(講師), 後藤(当時本学非常勤講師, 現在准教授), 蔡(非常勤講師), 丹羽(本学非常勤講師), 中山(補助員), 石坂(補助員)
 - 6) 保育所実習担当: 新開, 後藤, 蔡, 丹羽, 石坂
保育所以外の児童福祉施設実習担当: 小野, 柳瀬, 中山
 - 7) 近年, 全国保育士養成協議会専門委員会より, 「反省的实践家としての保育士」, 「成長し続ける保育士」という保育士像が提示されている。
 - 8) 保育士資格の国家資格としての法定化を機に, 保育士のさらなる質の向上を目指し, 社会福祉法人全国社会福祉協議会, 全国保育協議会, 全国保育士会により採択された(平成15年2月)。前文および8つの条文からなる。
- (文献リスト)
1. 鈴木百合子『幼児期の親のかかわり方に関する一考察』東京家政学院大学紀要第35号 p.17-25, (1995)
 2. 吉川晴美/義永睦子『幼児の人間関係の発達に関する事例的研究』東京家政学院大学紀要第35号 p.27-34, (1995)
 3. 鈴木百合子・吉川晴美・小野眞理子監修「保育実習の手引き」「保育実習日誌」「保育実習評価表」第1案(2003)
 4. 東京家政学院大学実習担当者チーム監修「保育実習の手引き」「保育実習日誌」「保育実習評価表」第2案(2006)
 5. 森上史朗・柏女靈峰監修『保育用語辞典』(ミネルヴァ書房, 2008)
 6. 文部科学省『幼稚園教員の資質向上について 自ら学ぶ幼稚園教員のために』幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書(2002)
 7. 中教審答申『子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について 子どもの最善の利益のために幼児教育を考える』(2005.1.28)
 8. 中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』(2006.7.11)
 9. 厚生労働省「保育実習実施基準『指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について』」(2003.12.9)
 10. 社会福祉法人全国社会福祉協議会, 全国保育協議会, 全国保育士会『全国保育士倫理要綱』(2003.2)
 11. 東京家政学院大学実習担当者チーム監修「保育実習の手引き」「保育実習日誌」「保育実習評価表」第6案(2010)

(受付 2010.3.29 受理 2010.5.31)