

# 保育者養成課程に学ぶ学生の能力自己評価と保育者志望の動機

長谷部 比呂美\*

保育者の資質向上が社会的にも強く要請され、その方策の一つとして養成課程の重要性があらためて認識されてきている。本研究では、保育者養成課程在学中の学生を対象として、保育者に求められる資質能力についての自己評価の水準とその認知構造を検討し、さらに志望動機の構造、保育職の在職希望年数、および、それらと能力自己評価との関連を中心に検討した。その結果、能力自己評価の検討に関して、誠実さや熱意・体力といった基本的資質について評価が高く、一方、保育を構想する力や実践上より力量の必要な問題への対応等については自己評価が低いことが示された。また、人格的資質と保育実践に必要な基礎的知識や指導力がまとまって認知されていること、健康条件と人間関係構築力が包括的にとらえられていることなどが示され、その認知構造が未分化であることが推察された。志望動機の検討に関しては、専門的知識の習得・資質伸長などの積極的動機が高いものの、資格取得や経済的安定の志向、無目的や享楽志向も認められた。能力自己評価と志望動機との関係については、入学時の積極的動機の高さが調査実施時点での能力自己評価と有意な関連があることが明らかとなった。在職希望年数については、専門職として長く在職することを必ずしも希望しておらず、能力自己評価の下位尺度と有意な関連がみられた。これらの結果からの展望として、積極的動機の高さを重視した入学選抜や、課程在学中の開発的指導援助、保育者としての資質能力についての自己評価を通して自らの適性を省みる機会の必要性が示唆された。

## 問題と目的

教育の一貫性が重要課題とされ、その最初に位置づけられ「生きる力」の基礎が培われるとされる、極めて重要な幼児期の教育に関わる保育者の資質向上が社会的にも強く要請されている。そうしたなか、2001年3月に策定された「幼児教育振興プログラム」では、教員の研修参加機会の充実が目標として掲げられた。さらに、幼稚園教員に特化した資質向上の方策としては初めて、2001年11月より文部科学省の「幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議」（以下、「協力者会議」と略記する）において調査研究が実施され、2002年6月にその報告がなされた。そこには、幼稚園教員の養成・採用・現職の各段階における課題と展望が説明されており、現職段階における研修等の課題だけでなく養成段階における課題も詳細に示され、幼児教育に携わる教員の資質能力向上のための方策として、養成課程の重要性があらためて認識されたといえ

る。

保育者の資質向上に関しては、近年、保育者に求められる専門性も多岐にわたり、幼稚園教育要領の改訂（平成10年）、保育所保育指針の改訂（平成11年）以来、地域の育児支援の担い手としての役割や、幼保小連携の推進なども保育者に必要とされるようになってきている。そのような現職の保育者に求められる専門性の多様化・高度化にともなって、保育者養成段階における課題も増大し、養成課程のカリキュラムにも変化がみられ、学生の履修内容も豊かになってきている。一方、そうした流れのなかで、養成課程に学ぶ学生にとって以前に比べて負担増の傾向ともなっている。学生のなかには、保育者をめざして養成課程に進学したにもかかわらず、自らの保育者としての適性や能力に自信がもてず、中途退学や保育現場への就職を断念する者、学卒時の進路として保育職に就くことを希望しない者もみられる。また、保育・教育実習の受け入れ先の現場から、保育者としての基本的資質に欠けると思われる学生の存在や、養成段階であるとして

キーワード：保育者養成、志望動機、資質能力、自己評価、在職希望年数

\* お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター

もその目に余る未熟さについて厳しく指摘されることも稀ではなく、実習前後の学生への指導に困難を伴うケースも増加してきている。保育者養成機関においては、従来の指導に加えて、在学生にみられるこうした不適応や挫折へのサポートに配慮することも養成上の課題の一つとなってきており、養成課程への進学希望者に対する入学選抜の方法も含めた、何らかの対応策をこうじることの必要性も生じている。

入学選抜方法については、前述の「協力者会議(2002年6月報告)」においても「養成機関への入学選抜段階で、入学試験内容や方法を工夫して、幼児教育に対する考えや姿勢を加味した選抜を行うことも一策」との提言がなされている。保育者養成課程に限らず、入学選抜に関しては、進学目的を明確に持った学生の選抜が望ましいと考えられ、高等学校の進路指導の側でも、生徒の主体的な進路選択のための進学目的の明確化や健全な志望動機の育成が課題とされている(斉藤, 1996; 八木・斉藤・牟田, 2000; ほか)。進学目的と在学中の適応との関係については、大学中退者や長期留年の増加などの大学教育における問題状況からも、学生がどのような進学目的をもって入学してきているのか、志望動機に関する多くの研究が積み重ねられている。(下山, 1982, 1983, 1984; 澗上, 1984; 古市, 1993; ほか)。そのなかで古市(1993)は、昨今のレジャーランド化した大学における問題状況の背景として、明確な進学目的をもたず、学生生活をエンジョイするためといった「享楽志向」の進学動機の広がりを指摘している。こうした大学進学志望動機に関する多くの研究がなされてきたことと比較して、保育科や幼児教育科等の保育者養成課程への進学動機に関しては、保育者養成という目的が明確な学科・コースの性格上、これまであまり詳細に検討されてこなかった。保育者志望は幼い頃からの幼稚園教諭や保育士への憧れによるという者も多いといわれ、志望動機の構成要因も健全で望ましいものと推察される。しかし、先述したように、養成課程における在学生の不適応や挫折等も少なくない現状においては、保育者養成課程に進学してくる学生の入学の動機について、どのような志望動機をもって進学してきているのか、その構成要因についてもあらためて検討してみる必要があると考えられる。

また、若林・後藤・鹿内(1983)は、自己の能力評定と、職業的社会的過程の関連を検討しているが、養成課程在学中の学生自身が保育者に求められる資質や能力に関してどのような自己評価を行っているのかを検討することは、保育者に対して以前にも増して多様

で高度な専門性が求められるようになった現在、養成段階における資質向上の方策を検討する基礎的資料として意義があると考えられる。教職を目指す者の自己の資質能力についての自己評定に関しては、小泉・内藤・浅川・古川(1989)が、自己の教職能力評定を通して教員養成系学部学生と教師の教職能力の認知構造の比較を行っている。また、小泉・岡・大坪・笹山(1995)は、教職初任者における教職能力の自己評定に関して、小・中・高校および特殊教育の教職初任者を対象として検討している。しかし、保育者の養成課程段階にある学生を対象とした、適性や能力についての自己評価水準やその認知構造の検討はまだあまり進んでいない。

そこで本研究では、保育者を志望する資質能力ある学生の選抜や、入学後の不適応や中退等挫折への対応を含め、養成段階における資質能力向上の方策を考えていくための基礎的検討資料の収集を目的として、入学時の志望動機の検討とともに、保育者に求められる資質能力についての自己評価、および、それらの関連を中心として明らかにすることを試みる。そのために、保育者養成課程に学ぶ学生を対象として、以下の諸点について調査を実施し検討する。

- (1) 保育者として必要とされる能力・技能・資質に関する力量レベルについて、学生自身がどのように自己評定をしているのか、および、その認知構造。
- (2) どのような進学動機により保育者養成課程に入学してきているのか、志望動機とその構成要因。
- (3) 調査時点において、卒業後に保育職に就いた後どのくらい現職を継続したいと考えているのか、在職希望年数。

さらに、養成課程修了時に実際に保育職への就職が決定したかどうかについての資料もあわせて用い、それらの関連について考察する。

これらの検討のために、保育者養成課程においてさまざまな科目の履修や実習をそれまでに経験した第2学年在学中の学生を対象として、幼稚園教育実習・保育所保育実習の修了直後に質問紙調査を実施する。調査時期を実習期間修了直後に設定するのは、保育者を目指す学生にとって、保育・教育実習が幼稚園教諭や保育士としての自己の適性について具体的・現実的にみつめる機会となる(長岡, 松井, 山田, 2001)と考えられるからである。

## 方法

1. 調査対象：首都圏の私立保育専門学校1校の2年生。女子のみ計167名。有効回答数は、155。

時期：2003年6月、2004年6月

いずれの年度も現職の保育者となる進路決定に重要な役割を果たすと思われる保育・教育実習修了直後に、調査を実施した。

方法：集団法による。教室単位で、講義時間の一部を用いて担当教官により実施。調査票に記名を求めた。

2. 調査内容と質問項目

### 調査内容

調査内容は、①保育者に求められる能力・技能・資質レベルの自己評定(以下、能力自己評価とする)、②保育者養成課程への進学目的(志望動機とする)、③幼稚園教諭や保育士などの保育職に就いた後、仕事を継続したいと考えている年数(在職希望年数とする)、および、卒業時に実際に保育職への就職が決定したかどうか(就職可否\*とする)、である。

(\*就職決定結果については、2003年6月の調査対象者88名のうち、有効回答77名に関して、その卒業時2004年3月の当該養成校の資料によった。)

分析には、統計パッケージSPSS11.0Jを用いた。

### 質問項目

- ① [能力自己評価]

先行研究、小泉・岡・大坪・笹山(1995)で自己の教職能力評定に用いられた項目を参考にして、保育者として必要とされる能力や資質に関する14項目を作成した。これらの項目に対して、次のような質問を行った。

「保育士・幼稚園教諭として、身につけるべき能力・技能・資質などについて、あなた自身はどのレベルに達していると思いますか。以下の各項目それぞれについて、あてはまる数字に○をつけて下さい。」回答は、「十分な力量がある」、「ある程度の力量がある」、「あまり力量がない」、「全く力量がない」の4段階で評価してもらった。集計にあたっては、順に、4点、3点、2点、1点と得点化した。

- ② [志望動機]

先行研究、八木・斉藤・牟田(2000)の進学希望動機21項目を用いた。これらの項目に対して、次のような質問を行った。「あなたが、進路として保育専門学校への進学を選択したのはなぜですか。以下の

各項目それぞれについて、あてはまる数字に○をつけて下さい。」回答の方式は、「全くそう思わない」、「あまりそう思わない」、「どちらともいえない」、「ややそう思う」、「とてもそう思う」の5段階で評定を求めた。集計にあたっては、順に、1点、2点、3点、4点、5点と得点化した。

- ③ [在職希望年数]

「幼稚園や保育所などの保育現場への就職後、何年くらい続けたいと考えていますか。」という質問に対して、「1～3年」、「4～6年」、「7～10年」、「11～20年」、「20年以上」の5段階で回答を求めた。

## 結果と考察

1. 能力自己評価とその認知構造

保育者として必要とされる能力・技能・資質に関する自己評定のための14項目の内容について、養成段階にある学生がどのように認知しているのか検討するために、回答(自己評定)結果をもとに因子分析(主因子法・バリマックス回転)によって分析した。固有値1.0以上で、3因子解が得られた。回転後の因子負荷量行列をTable 1.に示す。

第1因子は、「連絡帳などの書き方」「年間保育計画の立て方」「保護者への対応」「問題行動を持つ子どもへの対応」などの項目で因子負荷量が高く、計画的・具体的に年間の保育を構想し、日々の保育を実践する能力として、「実践力」と命名した。第2因子は、「子どもに対する誠実さ」「保育の基礎的事項に関する知識」「保育に対する熱意」「基本的生活習慣の指導」など、誠実さや熱意といった保育者に求められる豊かな人格的資質に裏付けられた、保育活動を行う基礎的な指導力と解釈されるため、「熱意・基礎力」と命名した。第3因子は、「子どもと一緒に行動できる体力」「同僚の保育士(幼稚園教諭)との望ましい人間関係」「子どもが理解しやすいような話し方」「自分の健康管理」「子どもへの適切な手助け」と、保育活動に必要な心身の健康や、保育者集団の一員として協働関係を築きながら子どもへの対応援助にあたる能力と解釈されるため、「協働援助力」と命名した。

能力自己評価に関する全14項目の $\alpha$ 係数は、0.874であり、内的整合性の高さが確認できた。全14項目を能力自己評価尺度として扱い尺度得点を算出し検討に用いる(以下、能力自己評価値と表記する)。各因子ごとの内的整合性については、第1因子の $\alpha$ 係数は、0.784、第2因子の $\alpha$ 係数は、0.767、第3因子の $\alpha$ 係数は、

Table 1. 回転後の因子負荷行列

因子/ 項目内容	因子負荷量			
	F1	F2	F3	共通性
F1 [実践力]				
連絡帳などの書き方	.696	.164	.109	.523
年間保育計画の立て方	.663	.280	.082	.524
保護者への対応	.655	.181	.317	.562
問題行動をもつ子どもへの対応	.454	.399	.158	.390
ユーモアのセンス	.448	.089	.383	.355
F2 [熱意・基礎力]				
子どもに対する誠実さ	.090	.686	.408	.654
保育の基礎的事項に関する知識	.333	.635	.094	.523
保育に対する熱意	.146	.496	.480	.497
基本的生活習慣の指導	.304	.485	.162	.354
F3 [協働援助力]				
子どもと一緒に行動できる体力	.061	.139	.632	.423
同僚の保育士(幼稚園教諭)等との望ましい人間関係	.326	.202	.500	.398
子どもが理解しやすいような話し方	.194	.441	.490	.473
自分の健康管理	.138	.133	.487	.274
子どもへの適切な手助け	.258	.436	.456	.465
因子寄与率(%)	35.240	6.595	3.922	
下位尺度の $\alpha$ 係数	.784	.767	.736	
下位尺度の平均値	2.32	2.98	3.05	
全項目の $\alpha$ 係数(0.874)				

0.736 であり (Table 1.)、それぞれを下位尺度として扱い下位尺度得点を算出し検討に用いる。なお、下位尺度得点は、各尺度により項目数が異なるため、項目合計点を項目数で除した値を下位尺度の平均値として Table 1. に示した。

各下位尺度得点の平均値 (Table 1.) を比較すると、評価値の高い方から、「協働援助力」(mean=3.05)、「熱意・基礎力」(mean=2.98)、「実践力」(mean=2.32) の順となっている。「実践力」の評価値が低いのは、年間の保育計画の立案といった長期にわたる保育を構想する力や問題を抱えた子どもへの具体的援助方法など、保育に関する高いレベルの力量を要する内容の項目を含む尺度であるため、養成段階にある学生にとってまだ自信がもてず、自己評価が低いものと推察される。

下位尺度内の項目別の評価値に関しては、項目「子どもと一緒に行動できる体力 (mean=3.51, S.D.=0.657)」「子どもに対する誠実さ (mean=3.41, S.D.=0.599)」「保育に対する熱意 (mean=3.38, S.D.=0.626)」「自分の健康管理 (mean=3.14, S.D.=0.757)」がとくに高く自己評価されている。健康で子どもとともに行動できる体力に自信をもち、誠実で熱意ある保育活動を実践する力など、保育者として

求められる人格的資質や体力について自らを高く評価していることがわかる。一方、目立って評価値が低いのは、「年間保育計画の立て方」(mean=2.02, S.D.=0.627)「連絡帳などの書き方 (mean=2.16, S.D.=0.758)」、続いて、「問題行動を持つ子どもへの対応 (mean=2.37, S.D.=0.623)」、「保護者への対応 (mean=2.39, S.D.=0.638)」などである。養成段階においては実践力の基礎の重要性が提言されている (2002年6月, 協力者会議報告) が、保育のカリキュラム編成や日々の保育における実務的な技能に関しては自己の力量に自信がなく、高い保育技術のもとめられる問題行動を持つ子どもへの対応や保護者への対応にも、現時点では自己の能力評価は低く、自信がもてない学生の心情がうかがわれる。また、各下位尺度の項目内容をみると、第2因子で、誠実さや熱意といった保育者に必要と考えられる人格的資質に関する内容の項目と、保育実践に必要な基礎的な知識・指導力に関係する内容の項目とが同一因子にまとまっており、第3因子では、子どもへの接し方や援助方法、保育活動に必要な健康や体力、同僚との良好な人間関係構築力などが同一因子としてまとまるなど、保育技能・保育技術等の能力と身体的健康条件や保育者に求められるパーソナリティ資質が包括的に認知されている。教

Table 2. 回転後の因子負荷行列

因子/ 項目内容	因子負荷量						共通性
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	
<b>F1 [資質伸長]</b>							
自分の才能をのばすため	.818	-.083	.057	-.002	.088	.137	.705
得意とすることを追求するため	.797	-.052	.001	.127	.113	.013	.667
人生の視野を広げるため	.515	.015	.081	.199	.039	.235	.368
幅広い教養を身につけるため	.511	.090	.173	.061	.209	.094	.355
自分にあった将来の職をさがすため	.378	-.042	.290	-.083	.254	-.051	.302
<b>F2 [無目的]</b>							
漠然と進学だろうと考えてきたため	-.038	.744	-.003	.159	-.147	-.110	.613
社会に通用する肩書きが必要だから	.070	.641	.312	.024	-.154	.128	.554
特に自分の意思ではない	-.253	.505	-.066	.055	-.371	.031	.466
高卒では職に就くのが難しいから	.013	.502	.126	.274	-.047	.181	.378
<b>F3 [資格志向]</b>							
就職に有利だから	.121	.017	.757	.182	-.072	.181	.658
資格をとるため	.047	.155	.563	-.038	.092	.036	.354
就職後、多くの収入・給与を得るため	.185	.118	.529	.275	-.285	.209	.529
<b>F4 [享楽志向]</b>							
青春をエンジョイするため	.401	.099	.009	.665	.061	.076	.623
就職後、より高い役職につくため	-.138	.297	.152	.595	.122	.382	.646
自由な時間が欲しいため	.110	.293	.139	.515	-.205	-.156	.448
<b>F5 [専門的知識]</b>							
専門的な知識や技術を得るため	.336	-.173	.159	.122	.603	.064	.551
*他にやりたいことがないので	-.119	.213	.209	.086	-.591	-.035	.461
興味のある分野を深く掘り下げるため	.396	-.253	.001	.008	.442	.287	.498
<b>F6 [友人・地位]</b>							
同じような目的を持った友人を得るため	.313	-.247	.175	.258	-.036	.575	.588
高い社会的地位を得るため	.037	.336	.192	.126	-.034	.498	.416
知的好奇心を満たすため	.205	.068	.057	-.127	.196	.414	.275
因子寄与率 (%)	12.905	9.669	7.583	6.970	6.768	5.899	
下位尺度内の $\alpha$ 係数	.775	.718	.686	.673	.637	.531	
下位尺度平均値	3.63	2.09	3.46	2.40	4.11	2.76	

\* 逆転項目(方向を逆転して得点化した)

職初任者を対象とした小泉ら(1995)の研究でも、教職経験の長短による教職能力の認知構造への反映が推測されているが、本研究の分析対象者は養成課程在学中の学生であるため、その認知構造はより未分化であることが推察される。

## 2. 志望動機の構造

志望動機を問う21項目への回答結果にもとづき、因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った。固有値1.0以上で6因子が抽出された。回転後の因子負荷量行列をTable 2.に示す。

第1因子は、「自分の才能を伸ばすため」、「得意とすることを追求するため」、「人生の視野を広げるため」など、自己の得意とする保育に関する資質能力をさらに伸ばし視野を広げるための進学目的と解釈されるため、「資質伸長」と命名した。第2因子は、「漠然と進学だろうと考えてきたため」、「社会に通用する肩書きが必要だから」、「特に自分の意思ではない」などの項

目で因子負荷量が高い。明確な目的をもたず、とりあえず幼稚園教諭や保育士といった社会的に認められた肩書きを得ることを志向した進学と解釈されるため、「無目的」と命名した。第3因子は、「就職に有利だから」、「資格を取るため」、「就職後、多くの収入・給与を得るため」などで、就職や高収入を得るための資格取得志向と解釈でき、「資格志向」と命名した。第4因子は、「青春をエンジョイするため」、「就職後、より高い役職につくため」、「自由な時間が欲しいため」で、主として養成課程における学生生活を自由に楽しむことを志向する動機として「享楽志向」と命名した。第5因子は、「専門的な知識や技術を得るため」、「他にやりたいことがないので(逆転項目)」、「興味のある分野を深く掘り下げるため」から、興味をもって専門的知識を習得することを積極的に志向する動機として、「専門的知識」と命名した。第6因子は、「同じような目的を持った友人を得るため」、「高い社会的地位を得るため」、「知的好奇心を満たすため」の3項目からなるが、

因子負荷量の高い2項目から、「友人・地位」と命名した。

各因子ごとの $\alpha$ 係数は、第1因子から順に、0.775、0.718、0.686、0.673、0.637\*、0.531であった(Table 2.) (\*第5因子は、「他にやりたいことがない」の方向を逆転して得点化)。内的整合性のみられる第1～第5因子を尺度として扱い、各尺度得点を検討に用いる。

第1～第5因子の各尺度得点の平均値(Table 2.)を比較すると、第5因子「専門的知識」(mean=4.11)、第1因子「資質伸長」(mean=3.63)が高く、第3因子「資格志向」(mean=3.46)が続く。一方、平均値が低いのは、第2因子「無目的」(mean=2.09)と第4因子「享楽志向」(mean=2.40)である。学生の進学動機は、保育者を志望してそのために専門的知識を身につけたり興味を深めること、自らの資質を伸ばすことなどをめざした積極的な動機が高く、また、資格取得が必要であることや経済的安定のためといった現実的動機もあることがうかがわれる。一方、目的なしの進学や学生生活をエンジョイすることを志向した動機は低いものの、そうした望ましくない進学動機による入学があることも認められる。本研究の調査対象は、養成課程のうち保育専門学校で学生であり、短期大学や四年生大学の養成課程カリキュラムと比べて、教養科目の選択履修等の幅はなく、保育者養成の科目に特化され、養成課程卒業後の進路についての指導も保育職への就職に焦点化されていることを考えると、無目的や享楽志向の学生にとって養成課程におけるカリ

キュラムは厳しいものであると推察される。

### 3. 能力自己評価と志望動機との関係

能力自己評価値とその各下位尺度得点の平均値について、志望動機の各尺度得点の高群・低群(中央値で区分)を比較検討するために、分散分析を行った。分析結果をtable 3.に示す。

志望動機の各尺度のうち、第5因子「専門的知識」の高群と低群を比較すると高群の能力自己評価値が有意に高く( $p < .01$ )、各下位尺度すべてに有意差(「実践力」と「協働援助力」については $p < .05$ 、「熱意・基礎力」は $p < .001$ )がみられる。また、第1因子「資質伸長」の高群は低群に比べて能力自己評価値が有意に高く( $p < .01$ )、能力自己評価の各下位尺度ごとの分析では、下位尺度「実践力」・「熱意・基礎力」について有意差(それぞれ $p < .01$ ,  $p < .001$ )がみられる。一方、志望動機「無目的」の高群は低群よりも「熱意・基礎力」の平均値が有意に低い( $p < .05$ )。これらの結果から、保育者養成課程への進路選択決定時点での志望動機の望ましさと、入学後約1年3ヶ月経過した調査実施時点での資質能力についての自己評価レベルに関連があることが明らかになった。保育者養成課程への進学時の志望動機として、専門的知識・技能を習得するためといった積極的動機や自己の得意とする保育に関する資質能力を伸ばしたいといった望ましい動機が高かった者は、そうでない者と比べて第2学年の6月時点での自己の保育に関わる能力についてより自信があ

Table 3. 能力自己評価と志望動機

	能力自己評価値		下位尺度					
			[実践力]		[熱意・基礎力]		[協働援助力]	
	平均値	(F値)	平均値	(F値)	平均値	(F値)	平均値	(F値)
因子1 [資質伸長]								
高群	40.31	(10.929**)	12.29	(10.728**)	12.51	(14.959***)	15.59	(3.275)
低群	37.25		10.96		11.38		14.88	
因子2 [無目的]								
高群	38.06	(2.325)	11.42	(1.117)	11.57	(6.875*)	14.89	(3.261)
低群	39.53		11.86		12.35		15.61	
因子3 [資格志向]								
高群	39.34	(1.212)	11.96	(2.738)	12.01	(.157)	15.36	(.173)
低群	38.29		11.29		11.89		15.20	
因子4 [享楽志向]								
高群	38.95	(.050)	11.65	(.005)	12.03	(.205)	15.39	(.228)
低群	38.74		11.62		11.89		15.20	
因子5 [専門的知識]								
高群	40.10	(8.131**)	12.11	(6.338*)	12.46	(13.446***)	15.75	(6.585*)
低群	37.42		11.07		11.39		14.75	

\*  $p < .05$     \* \*  $p < .01$     \* \* \*  $p < .001$      $df = 1/147$

るものと推察される。一方、無目的に漠然と、あるいは他律的に幼稚園教諭や保育士という肩書きを取りあえず取得するためといった動機の高かった者は、保育実践に必要な熱意や誠実さといった人格的資質や基礎的実践力量に関して自己評価が低く、養成課程入学後のさまざまな学習や教育・保育実習の経験によっても保育者に求められる能力資質に自信がもてるようになっていないことがうかがわれる。これらの結果からは、養成課程への入学選抜において、志望動機の望ましさを重視する必要があること、また進学目的の不明確な入学者や望ましくない志望動機による入学者も存在する現状では、在学期間を通した不適応への予防的対応や開発的指導援助の検討が必要であることが示唆される。

#### 4. 保育職の在職希望年数

養成課程を卒業後、保育職に就いてから何年くらい現職を続けたいと考えているか、在職希望年数についての回答結果をFigure 1.に示す。

就職後、1～3年保育職を続けたいという回答が最も多く36.0%、4～6年という回答と合計すると、6割をこえる。本結果から、幼稚園教諭や保育士になることを目指してはいるものの、保育職に就いた後、専門職として長く継続することを希望しない、学生の職業意識や時間的展望(白井, 1989, 1991, 1994; 都築, 1982, 1991; ほか)の一端がうかがわれる。本調査では、小学校など他校種の教員やその他の専門職に就くことを目指す学生を対象とした調査を実施していないので比較検討することはできない。しかし、一般的には、資格を取得して専門職に就くことを志望する場合、専門職の安定性、継続して長く勤めることができるということもその志望理由の一つと考えられる。本結果

に示された在職希望年数の短さが、保育者志望の学生に特徴的にみられるものであるのかどうかについては、今後調査検討の必要があろう。

つぎに、在職希望年数と養成課程在学中の現時点での能力自己評価との関係を検討するために、能力自己評価とその各下位尺度得点の高群・低群(中央値で区分)で分散分析を行った。その結果、下位尺度「熱意・基礎力」の高群と低群について有意差がみられF(6.802\*) (P<.05)、養成課程第2学年の6月(保育・教育実習修了直後)時点で、保育に対して熱意をもち、基礎的な保育技術能力について自己評価の高い群の方が、就職後も長く保育職を続けることを希望していることが示された。白井(1994)は、時間的展望の各側面として現在の充実感と目標志向性との関連を検討しているが、本結果からは、将来保育職に就き継続していくという目標志向と養成課程在学中の適応や充実との関連が推察され、在学中の指導・サポートの重要性が示唆される。

#### 5. 就職可否と能力自己評価・志望動機・在職希望年数との関係

2004年3月卒業者の進路決定資料により、本調査(2003年6月)対象者のうちの有効回答者77名について、卒業時の保育職への就職決定の可否と能力自己評価や保育者志望動機について検討する。77名中、保育職への就職未決定者は8名である。

まず、能力自己評価値については、就職決定者の平均値38.6、未決定者の平均値35.3で、保育現場への就職が決まっていない者の方が自己の能力に対する評価が低い。保育職への就職可否と能力自己評価値とその各下位尺度の高群・低群(各中央値で区分)とのクロス集計の結果、就職未決定の8名中、能力自己評価値

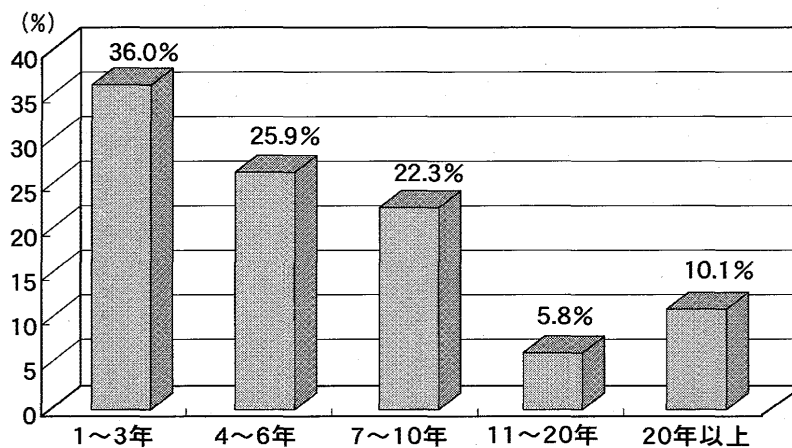


Figure 1. 保育職の在職希望年数

の低群にあたる者が7名、高群は1名のみ、また、下位尺度得点のうち「協働援助力」については、未決定の8名全員が低群に属している。学卒時に保育職への就職が決まらなかった者のほぼ全員が、保育・教育実習等を終えた養成課程第2学年の6月時点で、保育者としての資質能力についての自己評価が低く、特に、保育活動に必要な健康な体力や、同僚と協力しながら子どもの援助を行う能力については未決定者全員が自らの力量を低くとらえていたことが示された。また、就職未決定者については保育職の継続を希望する年数は3年以下または回答未記入である。

次に、志望動機と保育職への就職可否との関係について、志望動機各因子得点の高群・低群（各中央値で区分）のクロス集計の結果、積極的動機と考えられる第1因子「資質伸長」と第5因子「専門的知識」の高群に属する者のうち、第1因子で3名、第5因子で2名が就職未決定、うち、両因子ともに高群に属する者が1名みられる。これら保育者志望として望ましい進学動機が高かったにもかかわらず、養成課程修了時に保育職への就職が決まらなかったケースについては、今後、インタビュー等による詳細な調査が必要である。

### 総括的討論

以上の結果をまとめると、本研究では、まず、保育者として求められる能力・技能・資質についての、養成課程在学生の自己評価水準とその認知構造に関して検討した。養成段階の課題として実践力の基礎育成の重要性がいわれている(2002年6月、協力者会議報告)が、調査実施時点(第2学年6月)での能力自己評価の水準に関しては、誠実で熱意ある保育活動を実践できる人格的資質や体力について自己評価が高いこと、一方、年間保育計画の立案といった長期にわたる保育の構想力や、実践上、より力量の必要な問題への対応などに関しては自己評価が低いことが示された。また、保育実践に必要な知識・保育技能・指導力と人格的資質や健康条件などが包括的にとらえられており、その認知構造が未分化であることが推察された。保育者に対していっそう高度で多様な専門性が求められるようになった現在、その養成段階にある学生の自己評価水準や認知構造について検討することは、保育職をめざす学生の資質向上の方策を探るために資する基礎的資料となるものと考えられ、今後、調査対象のサンプル数や短大・4年生大学等他校種の養成課程在生も対象とし、調査項目についても保育者チェックリスト(民

秋, 2004)等を参考として項目の追加を検討してさらに詳細な調査を行うことが必要であろう。

次に、志望動機の検討に関しては、専門的知識を身につける、興味を深めて自らの資質を伸長するなどの積極的動機が高いことが示された。一方で、経済的安定の志向や保育職に就くための資格取得の必要性といった現実的動機、無目的や享楽志向の動機は低いものの、そうした望ましくない進学動機も認められた。大学における講義への遅刻欠席・私語等の問題状況の背景としても、明確な進学目的をもたない入学者の増加傾向との関連が指摘されている(古市, 1993)が、保育者養成に特化された課程においては、入学時に無目的や望ましくない動機が高かった学生については、より不適応を生じやすいものと推察され、その予防的指導援助の必要性が示唆される。

能力自己評価と志望動機との関係についての検討においては、保育者養成課程への進路選択決定時点での志望動機の望ましさと、入学後約1年3ヶ月経過した調査実施時点での能力自己評価レベルに関連があることが明らかになった。養成課程への進学に際して、積極的動機の高い者は、自己の保育に関わる資質能力についてより高く評価しており、無目的あるいは肩書きのためといった動機の高い者は、それまでに養成課程でのさまざまな学習や実習等を経験している調査時点でも、保育実践に必要な熱意や誠実さといった人格的資質および基礎的実践力に関して自己評価が低いことが示された。

また、保育職在職を希望する年数については、専門職として長く在職することを希望しない学生が多いことが示され、その職業意識や時間的展望(白井, 1989, 1991, 1994; 都築, 1982, 1991; ほか)の一端がうかがわれた。その理由等詳細については本研究では検討していないが、今後、自由記述式調査やインタビュー等により明らかにすること、白井(1994)の指摘する、時間的展望の4つの側面のうち現在の充実感や目標指向性の側面からの検討を加えることも考えられ、また、他種の専門職の養成段階にある学生を対象とした調査との比較検討など、詳細な調査検討の必要があろう。

さらに、養成課程修了時に保育職への就職が未決定であった者の能力自己評価や志望動機、在職希望年数に関して、資質能力への自己評価や、課程への進学時における積極的動機の低さ、在職希望年数の短かさが、就職決定者と比較して目立った。

以上、本研究結果からの展望として、幼児教育に対する資質能力ある教員(保育士)の確保のためには、



その前段階である保育者養成段階における学生の資質向上に関する方策を検討していくことの重要性が示唆される。その一つとして、養成課程への入学選抜において、保育に必要な専門的知識を深め技能を身につけることへの明確な志向や、自らの資質の伸長を旨とする積極的動機の高さを重視した選抜方法とすることの必要性が示唆された。一方、保育者養成という目的の明確な課程にもかかわらず、無目的や肩書き志向の進学動機の高い入学者も存在する現状においては、在学中の不応への予防的対応としての必要性はもとより、養成課程のカリキュラムにおける各科目の履修や実習・インターンシップ等のさまざまな経験を通して、保育への関心が啓発され、保育者に求められる資質能力を培うことのできるような指導・サポートの在り方をこれまで以上に工夫することが必要であろう。また、資質能力に関する自己評価・自己点検を通して、学生に保育者としての自己の適性について省みる機会をもたせることの必要性も示唆される。

今後の課題として、本研究では養成段階での能力自己評価について検討したが、現職に就いてからの研修等による、保育者としての保育技術や能力向上のための方策を検討するためにも、養成段階における現時点での自己評価から現職段階での自己評価への変化について、縦断的な調査を実施し検討を重ねることも必要であろう。養成段階からの保育者の資質能力向上に関する検討のために資する基礎的資料を積み上げていきたいと考えている。

## 引用文献

- 刈上克義 1984 進学志望の意志決定過程に関する研究 教育心理学研究, 32, 1, 59-63.
- 古市裕一 1993 大学生の大学進学動機と価値意識 進路指導研究, 14, 1-7.
- 古市裕一 1995 青年の職業忌避的傾向とその関連要因についての検討 進路指導研究, 16, 16-22.
- 小泉令三・岡直樹・大坪靖直・笹山郁生 1995 教職初任者における教職能力の自己評定進路指導研究, 16, 23-29.
- 小泉令三・内藤勇次・浅川潔司・古川雅文 1989 教員養成系学部学生と教師の教職能力の認知構造の比較-自己の教職能力評定を通して- 福岡教育大学紀要, 38(4), 159-170. 長岡大・松井賢二・山田亮 2001 大学生の進路選択に対する自己効力と進路(キャリア)成熟-教育実習前後の比較を通して 進路指導研究, 20-2, 11-20.
- 齊藤浩一 1996 大学志望動機の高等学校間格差に関する実証的研究 進路指導研究, 17(1), 28-36.
- 下山晴彦 1982 高校生的人格発達と進路決定-テストバッテリーを用いての縦断的事例研究- 東京大学教育学部紀要, 22, 211-222.
- 下山晴彦 1983 高校生的人格発達状況と進路決定との関連性についての一研究 教育心理学研究, 31, 2, 56-61.
- 下山晴彦 1984 ある高校の進路決定過程の縦断的研究 教育心理学研究, 32, 3, 43-49.
- 白井利明 1989 現代青年の時間的展望の構造(1)-大学生と専門学校生を対象に- 大阪教育大学紀要(第IV部門), 38, 21-28.
- 白井利明 1991 青年期から中年期における時間的展望と時間的信念の関連 心理学研究 Vol.62, 260-263.
- 白井利明 1994 時間的展望体験尺度の作成に関する研究 心理学研究 Vol.65, No.1, 54-60.
- 民秋言 2004 保育士のための自己評価チェックリスト 萌文書林
- 都築学 1982 時間的展望に関する文献的研究 教育心理学研究, 30, 73-86.
- 都築学 1991 青年の時間的展望の研究-Circles Testについての検討- 教育学論集, 33, 145-162.
- 八木晶子・齋藤貴浩・牟田博光 2000 高校生の大学進学志望動機と進学情報の有用度との関連に関する分析 進路指導研究, 20, 1, 1-7.
- 若林満・後藤宗理・鹿内啓子 1983 職業レディネスと職業選択の構造-保育系、看護系、人文系女子短大生における自己概念と職業意識の関連- 名古屋大学教育学部紀要-教育心理学科-, 30, 63-98.

## 付記

本研究の実施にあたってご協力下さいました皆様に、心より感謝申し上げます。