

保育者をめざす学生の志望動機と 資質能力の自己評価

長谷部比呂美

(2005年11月10日受理)

要 約

本研究では、保育者に求められる資質能力についての自己評価水準とその認知構造、進学志望動機と保育者志望動機の構造、保育職継続年数、および、自己評価と志望動機との関連について、因子分析等の分析方法を用いて検討した。その結果、進学志望動機については積極的動機が高いこと、保育者志望動機の構成要因も健全で望ましい傾向が示された。一方で、目的意識の低い肩書き志向や享楽志向の進学動機も認められた。入学時の志望動機の望ましさは、入学後約1年半経過した調査時点での能力自己評価レベルの高さと関連があることが明らかになった。保育者として必要な資質能力に関しては、保育の構想力や実務能力等について自己評価が低く、その認知構造に未分化な部分があることが分かった。また、学卒後、保育職を長く継続する希望が低いことが明らかとなり、今後、このことについての詳細な調査検討の必要性が示唆された。これらの結果は、保育者の養成段階にある学生の資質能力向上をめざした、教育指導方法を探るための基礎的資料を提供するものと考えられる。

キーワード 保育者養成、資質能力、自己評価、志望動機、保育職継続年数

問題の所在と目的

保育者養成機関においては、より適切で配慮ある養成指導の在り方を模索し、試行錯誤を重ねながら、学生が将来幼稚園教諭や保育士として保育実践を担っていくために十分な力を身につけることを願い、日々の指導に取り組んでいる。しかし、近年、各科目の授業や実習への取り組みが不十分であり、指導に困難を伴う学生の割合も増加してきている。教育・保育実習受け入れ先の保育現場からも、たとえ未だ養成段階にある学生であることを勘案しても、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い。こうした、保育者としての基本的資質に欠けるともいえる、不適応の学生に対する指導方法を検討することも養成上の課題の一つとなっており、何らかの対応策をこうじる必要性が生じている。

一方、小1プロブレムや学級崩壊・いじめ・不登校・学力低下など、問題山積の学校教育の現状において、教師の高い専門性や資質能力の向上が社会的にも強く要請され、幼・小・中・高各校種の教員に対する様々な資質向上のための方策について検討がなされている。その中でも、幼稚園教諭の資質能力向上に関しては、『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、『資質向上、協力者会議』と略記する）において調査研究が実施され、^{注1)}2002年6月にその報告がなされた。^{注2)}学校教育法により初等教育の最初に位置づけられ、幼児期の極めて重要な教育を担う教員として、幼児教育に対する資質能力ある教員の確保が重要課題とされているにもかかわらず、幼稚園教員に特化した資質向上策についての調査研究・報告はこれまでなされてこなかった。『資質向上、協力者会議』における研究報告が、小・中・高校の教員とは別に、幼稚園教員に特化した資質向上の方策として初めて提言されたものである。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いる。『幼児教育振興プログラム』（2001年策定）において、すべての教員が適切な時期に必要な研修に参加する機会を充実することが目標として掲げられているが、『資質向上、協力者会議』報告においては、現職に就いてからの研修等の課題だけではなく、養成段階における資質向上に関する課題も詳細に示されている。幼児教育・保育に携わる保育者の資質向上に関して、その養成課程の重要性があらためて認識されたといえる。そのため、保育者養成機関においては学生のよりいっそうの資質能力向上をめざし、従来の教育指導方法をさらに充実させるため検討することが求められている。

また、保育者に求められる資質能力に関して、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、地域の育児支援や幼保小連携推進の担い手としての役割など、その専門性もいっそう多岐にわたり高度化してきている。そのため、養成段階にある学生自らが、保育者に求められる多様な専門的能力について理解を深めること、さらに、保育職への進路選択について適性を見極めることを含めて、自己の資質能力を学生自ら認識することが、これまで以上に、重要となってきていると考えられる。

以上のような状況を踏まえ、本研究では、養成段階にある学生の資質能力向上をめざした教育指導方法を探るための基礎的資料収集を目的とし、まず、保育者に求められる資質能力について、学生の自己評価水準と認知構造を検討することを試みる。教師自身が自らの資質能力についてどのようにとらえているかという問題に注目した研究としては、井上(1986)¹⁾や小泉ら(1995)²⁾などがある。しかし、これらの先行研究が対象としているのは、現職の教師であり、養成段階の学生についての調査はこれまであまり進んでいない。そこで、本研究では、保育者（幼稚園教諭・保育士）の養成課程にある学生を対象として調査検討を試みる。

また、養成機関においては、学生の資質能力のよりいっそうの伸長・向上をめざした指導方法の検討に加えて、前述したような、指導に特別な配慮を要する不適応の学

生への対応策を検討することの必要性にも迫られている。保育者として必要な資質能力以前に、日常の言葉遣いや挨拶など、養成機関に入学するまでの成長の過程で身につけり学んだりしてきているはずの社会的マナーの欠落や、実践に学ぶ姿勢・指導を受ける真摯な態度の欠如した学生への指導は、養成校における教育指導の範囲を超える困難な課題ともいえる。しかし、少子化の進行にともない2007年度には志願者全員が入学可能となる大学全入時代となる。すでに実質的に選抜なしの全入学に近い状況の養成校も少なくない現状において、こうした指導に困難を伴う学生は今後ますます増加するものと考えられる。また、近年の学生の目的のない資格取得志向を考えると、専門職をめざした明確な目的意識をもたない者が、課程修了と同時に幼稚園教諭免許や保育士資格の取得できる養成機関に安易に進学を希望するケースの漸増も予想され、入学選抜の方法を含めた何らかの対応策の検討は急務といえる。そのため、養成校入学者の進学志望動機について、その構成要因・認知構造がどのようなものであるのか改めて検討してみることが必要であろう。大学進学志望動機については、アパシー・中退・長期留年の増加など、大学教育における問題状況から、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、学生の進学志望動機について多くの先行研究(下山, 1984³⁾; 淵上, 1984⁴⁾; 古市, 1993⁵⁾; 齊藤, 1996⁶⁾; ほか) がなされてきている。比べて、保育者養成機関の学生の進学動機に関しては、これまであまり検討されてこなかった。幼い頃出会った保育者への憧れから幼稚園教諭や保育士を目指すことも多いといわれ、少なくとも保育職に就くことを目標とした進学として、志望動機の構造も健全で望ましいものと考えられてきたからである。しかし、保育者養成校の学生を対象とした調査研究として、長谷部(2004)⁷⁾のパネル調査結果には、進学志望動機の構造として、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志向、無目的や享楽志向も認められたことが示されている。また、進学志望動機の望ましさと、保育者に必要な資質能力についての自己評価水準の高さとの関連が明らかになったことも報告されている。しかし、同調査(長谷部, 前掲)では、保育者を志す動機についての調査項目を組み込んだ分析をしておらず、保育者志望動機の構造については検討されていない。そこで、本研究では、入学時の進学志望動機とあわせて保育者志望動機についてもその認知構造を明らかにすることを試みる。さらに、資質能力の自己評価水準との関連や保育職の在職希望年数についてあわせて検討し、それらを保育者養成に係る教育指導方法を探るための基礎的資料として提供することを試みる。

3

方 法

1. **調査対象**：首都圏の私立保育専門学校 1校の2003年度・2004年度・2005年度の各第2学年。女子のみ計258名。有効回答数は、245。

調査時期：2003年4～9月 2004年4～9月 2005年4～9月

いずれの年度も、資質能力への自己評価についての調査は、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教育・保育実習修了直後（長岡ら，2001）⁸⁾に実施した。

調査方法：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員により実施。パネル調査として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資質・能力レベルに関する自己評価（以下、[能力自己評価]とする）、②-①保育者養成校への進学志望動機（以下、[進学志望動機]とする）、②-②保育者志望の動機（以下、[保育者志望動機]とする）、③学卒後、幼稚園や保育所などの保育現場への就職後、保育職を継続したいと考えている年数（以下、[保育職継続年数]とする）。

以上の調査項目について、パネル調査を実施した。

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、小泉ら（前掲）で自己の教職能力評定に用いられた項目を参考にして、保育者に求められる資質や基礎的技術・能力に関する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・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。

②-① [進学志望動機]

先行研究、八木ら（2000）⁹⁾の進学志望動機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。

②-② [保育者志望動機]

保育者を志望する動機についての予備調査（自由記述式回答）^{注3)}をもとに、17項目

の質問調査項目を作成した。これらの項目に対して、次のような質問を行った。「あなたが、保育者を志望するのはなぜですか。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 [保育職継続年数]

「幼稚園教諭や保育士として保育現場へ就職後、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

因子分析結果

保育者に求められる資質能力に関する自己評定のための14項目の内容について、養成課程の学生が自らの資質能力を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表1に示す。

表1 能力自己評価尺度の因子分析結果

因子/項目内容	因子負荷量			共通性
	F1	F2	F3	
F1 [基本的資質]				
子どもに対する誠実さ	.711	.117	.278	.596
保育に対する熱意	.692	.129	.290	.579
子どもへの適切な手助け	.545	.260	.301	.455
子どもが理解しやすいような話し方	.509	.260	.299	.415
基本的生活習慣の指導	.477	.417	.050	.404
F2 [実践力]				
年間保育計画の立て方	.154	.684	.050	.494
連絡帳などの書き方	.068	.666	.224	.498
保護者への対応	.132	.551	.399	.480
保育の基礎的事項に関する知識	.448	.513	-.036	.466
問題行動をもつ子どもへの対応	.290	.456	.284	.373
F3 [協働力]				
自分の健康管理	.206	.041	.529	.324
ユーモアのセンス	.127	.277	.494	.337
子どもと一緒に行動できる体力	.374	.021	.432	.327
同僚との望ましい人間関係	.222	.303	.391	.294
因子寄与率 (%)	16.760	15.690	10.710	
下位尺度の α 係数	.803	.778	.639	
全項目の α 係数	(.860)			
下位尺度の得点平均値	3.04	2.22	3.06	

第1因子は、「子どもに対する誠実さ」「保育に対する熱意」「子どもへの適切な手助け」「子どもが理解しやすいような話し方」「基本的生活習慣の指導」の順に因子負

荷量が高く、誠実さや熱意といった保育者に求められる人格的資質や援助技術等の基礎的指導力と解釈されるため、「基本的資質」と命名した。第2因子は、「年間保育計画の立て方」「連絡帳などの書き方」「保護者への対応」「保育の基礎的事項に関する知識」「問題行動を持つ子どもへの対応」の各項目がまとまり、実際に保育を構想する力や実践的対応力に関する項目であるため、「実践力」と命名した。第3因子は、「自分の健康管理」「ユーモアのセンス」「子どもと一緒に行動できる体力」「同僚との望ましい人間関係」から成り、保育活動に必要な心身の健康をベースとして、保育者集団の一員として同僚の保育者たちとの望ましい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、「協働力」と命名した。

能力自己評価に関する全14項目の信頼性係数(α 係数)は、0.860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、能力自己評価値とする)。各因子ごとの内的整合性については、第1因子の α 係数は、0.803、第2因子の α 係数は、0.778、第3因子の α 係数は、0.639であり(表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割った値(表1)を用いる。

各下位尺度ごとの得点を比較すると、評価値の高い方から、「協働力(mean=3.06)」、「基本的資質(mean=3.04)」、「実践力(mean=2.22)」であり、「実践力」の得点が目立って低いことが分かった。「実践力」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実務的な技能、問題を抱えた子どもへの具体的援助技術などの、保育実践に関する高いレベルの力量を要する内容についての項目を含む尺度であり、こうした実践的な対応力に自信がもてない学生の心情がうかがわれる。保育者の実践力向上に関しては、養成段階においてその基礎を培うことの重要性が提言されている(『資質向上、協力者会議』報告, 2002)。しかし、在学中には、幼稚園や保育所等における保育実践を経験する機会が教育・保育実習以外にほとんどないのが実状であり、学生にとって保育実践をイメージしにくいことが、「実践力」の評価値が低いことの要因の一つと推察される。

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=3.48, S.D.=0.67)」・「子どもに対する誠実さ(mean=3.36, S.D.=0.66)」・「保育に対する熱意(mean=3.36, S.D.=0.66)」・「自分の健康管理(mean=3.15, S.D.=0.74)」が高い。これらから、健康で子ども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体力やパーソナリティ資質について自らを高く評価していることが分かる。一方、下位尺度「実践力」の各項目である「年間保育計画の立て方(mean=1.98, S.D.=0.61)」・「連絡帳などの書き方(mean=2.09, S.D.=0.72)」・「保護者への対応(mean=2.29, S.D.=0.61)」の評価値が低い。

次に、認知構造をみると、第1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、子どもへの適切な手助けや話し方といった保育実践に必要な基礎的な援助力に関係する内容の項目とが同一因子にまとまっている。また、第3因子では、保育活動に必要な体力健康条件、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っている。これらから保育技術等の能力と保育者に求められるパーソナリティ資質や身体的健康条件が包括的に認知され未分化であることが分かる。教職能力に関して、教職初任者を対象とした小泉ら(前掲)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、本研究の調査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ものと推察される。

保育者に対していっそう高度で広範な専門的能力が求められるようになった現在、学生の自己評価の水準や認知構造について検討することは、養成段階における学生の資質向上の方策を探るための基礎的資料として意義があると考えられる。今後、短大・四年生大学等、他校種の養成課程在学学生も調査対象に加え、調査項目についても保育者チェックリスト(民秋, 2004)¹⁰⁾等の項目を参考として、保育技術・技能に関する項目等の追加を検討し、詳細な調査研究を行うことが必要であろう。

2. [進学志望動機]の構造

因子分析結果

進学志望動機を問う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因子が抽出されたが、第3因子の項目「就職後、より高い役職につくため」は、第4因子においても因子負荷量がほぼ同じ数値であるため、この項目を除いた20項目で、さらに因子分析(同法)を行った。その結果、固有値1.0以上で5因子解が得られた。回転後の因子負荷量行列を表2に示す。

第1因子は、「幅広い教養を身につけるため」「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」「専門的な知識や技術を得るため」「自分にあった将来の職をさがすため」の6項目がまとまった。自己の得意とする資質能力をさらに伸長し視野を広げるための教養や保育に関する専門的な知識や技術の勉学を志した進学動機と解釈されるため、「教養勉学志向」と命名した。第2因子は、「社会に通用する肩書きが必要だから」「漠然と進学だろうと考えてきたため」「特に自分の意思ではない」「高卒では職に就くのが難しいから」「高い社会的地位を得るため」「他にやりたいことがないので」の6項目からなり、保育者を志望する明確な進学目的をもたず、実際に保育職に就くことよりも、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の取得を志向した進学と解釈されるため、「肩書き志向」と命名した。第3因子は、「興味のある分野を深く掘り下げるため」「同じような目的を持った友人を得るため」「知的好奇心を満たすため」の3項目がまとまり、「興味関心志向」と命名した。第4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」と、手段としての資格志向、進

表2 進学志望動機の因子分析結果

因子/項目内容	因子負荷量					共通性
	F1	F2	F3	F4	F5	
F1 [教養勉学志向]						
幅広い教養を身につけるため	.693	.075	.122	.067	.006	.505
自分の才能をのばすため	.612	-.095	.257	.018	.228	.502
得意とすることを追求するため	.605	-.157	.220	.024	.259	.507
人生の視野を広げるため	.566	.008	.183	.163	.115	.394
専門的な知識や技術を得るため	.497	-.259	.326	.133	.037	.440
自分にあった将来の職をさがすため	.480	.009	.020	.120	-.060	.249
F2 [肩書き志向]						
社会に通用する肩書きが必要だから	.183	.717	-.020	.203	-.027	.589
漠然と進学だろうと考えてきたため	-.162	.669	-.115	-.017	.134	.505
特に自分の意思ではない	-.279	.548	-.185	-.080	.073	.423
高卒では職に就くのが難しいから	-.020	.511	.072	.158	.112	.304
高い社会的地位を得るため	.117	.463	.312	.107	.091	.345
他にやりたいことがないので	-.288	.396	-.147	.189	.119	.311
F3 [興味関心志向]						
興味のある分野を深く掘り下げるため	.375	-.296	.600	-.010	.029	.590
同じような目的を持った友人を得るため	.170	-.036	.564	.213	.260	.461
知的好奇心を満たすため	.185	.075	.532	.052	-.065	.330
F4 [経済価値志向]						
就職に有利だから	.117	.144	.167	.848	.166	.808
資格をとるため	.152	.127	.049	.548	-.107	.354
就職後、多くの収入・給与を得るため	.284	.293	.073	.299	.190	.297
F5 [享楽志向]						
青春をエンジョイするため	.177	.140	.216	.015	.658	.530
自由な時間が欲しいため	.050	.366	-.149	.029	.590	.507
因子寄与率 (%)	13.040	11.850	7.535	6.710	5.620	
α 係数	.784	.721	.622	.624	.650	
尺度得点平均値	3.75	2.08	3.43	3.48	2.43	

学による経済価値を目的とした動機と解釈でき、「経済価値志向」と命名した。第5因子は「青春をエンジョイするため」、「自由な時間が欲しいため」と、主として養成課程における生活を自由に楽しむことを志向する進学動機として「享楽志向」と命名した。各因子ごとの信頼性係数 (α 係数) は、第1因子から順に、0.784、0.721、0.622、0.624、0.650であった (表2)。これら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。なお、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割った値を用いる。第1～第5因子の各尺度得点の平均値 (表2) を比較すると、第1因子「教養勉学志向」(mean=3.75)、第4因子「経済価値志向」(mean=3.48) が高く、第3因子「興味関心志向」(mean=3.43) が続く。一方、平均値が低いのは、第2因子「肩書き志向」(mean=2.08) と第5因子「享楽志向」(mean=2.43) である。

以上の分析結果からは、保育者を志望し、そのために幅広い教養や専門的知識技術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いことが示された。また、保育職に就くための資格取得や経済的安定のためといった現実的動機も高いことが分かった。一方、保育者をめざす明確な目的をもた

ず、やりたいことも見つからないため、社会的に認められた肩書きの取得のためといった進学動機や、学生生活を楽しむことを志向した進学動機も認められる。本研究の調査対象は、養成機関のうち保育専門学校に在籍する学生である。短期大学や四年生大学の養成課程と比べて教養科目の選択履修の幅がなく、そのカリキュラムは資格取得に必要な科目に特化され、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。そのため、保育者をめざす目的意識が不明確で学ぶ意欲の乏しい、肩書き志向や享楽志向の学生にとって、養成課程における2年間のカリキュラムをこなすことは厳しいものであることが推察される。本調査対象の養成校において例年少数ながらみられる不適応から中途退学に至るケースについて、今後、志望動機との関連について検討を試みたいと考えている。

3. [保育者志望動機]の構造

因子分析結果

保育者志望の動機について問う17項目への回答結果 (N=165^{注4)}) 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5因子が抽出された。回転後の因子負荷量行列を表3に示す。

表3 保育者志望動機の因子分析結果

因子/項目内容	因子負荷量					共通性
	F1	F2	F3	F4	F5	
F1 [憧れ]						
幼稚園教諭・保育士にあこがれて	.824	.176	.121	-.115	.172	0.767
自分の幼・保育園の先生との良い思い出	.655	.119	-.002	-.072	.020	0.449
小さい頃からの夢	.578	.327	.131	-.142	-.074	0.484
F2 [適性]						
子どもと関わる仕事をしたいから	.295	.658	.176	-.089	.087	0.567
子どもの世話をするのが好きだから	.286	.642	.098	-.141	-.015	0.523
子どもが好きだから	.186	.539	.026	.098	-.033	0.337
自分の特性を生かしたいと思うから	-.055	.430	.041	-.145	.187	0.246
子どもの役に立つ仕事につきたいから	.190	.342	.322	-.124	.333	0.383
F3 [やり甲斐]						
幼・保育園での体験学習の経験から	.186	.096	.842	.034	.077	0.760
ボランティアの経験から	-.002	.081	.642	-.083	.002	0.426
やりがいのある仕事だから	-.010	.279	.305	-.163	.303	0.289
F4 [無目的同調]						
他に適当な職業がないから	-.152	-.141	.013	.705	-.053	0.543
ただ何となく	-.210	-.263	-.046	.543	-.089	0.418
周囲の人がすすめるから	.006	.090	-.121	.449	.207	0.267
F5 [専門職志向]						
一生続けることのできる職業だから	.133	.019	.076	-.218	.653	0.498
経済的に安定しているから	-.031	.088	.010	.102	.564	0.337
資格を取得できるから	.014	-.014	.017	.242	.395	0.216
因子寄与率 (%)	10.619	10.522	8.333	7.398	7.309	
α 係数	.720	.645	.630	.576	.540	
尺度得点平均値	3.21	3.59	2.67	1.62	2.90	

第1因子は、「幼稚園教諭・保育士にあこがれて」「自分の幼・保育園の先生との良い思い出」「小さい頃からの夢」の3項目がまとまり、幼い頃からの夢として保育者を志望しているものと解釈して、「憧れ」と命名した。第2因子は、「子どもと関わる仕事をしたいから」「子どもの世話をするのが好きだから」「子どもが好きだから」「自分の特性を生かしたいと思うから」「子どもの役に立つ仕事につきたいから」の5項目からなり、子どもに関わる仕事に自らの適性があると考えた保育者志望と解釈し、「適性」と命名した。第3因子は、「幼・保育園での体験学習の経験から」「ボランティアの経験から」「やりがいのある仕事だから」の3項目からなり、保育現場での体験から保育者という職業のやり甲斐に魅力を感じての志望と解釈して「やり甲斐」と命名した。第4因子は、「他に適当な職業がないから」、「ただ何となく」、「周囲の人がすすめるから」と、自らの積極的志望ではなく漠然と周りの人達からの薦めに同調した志望と解釈し、「無目的同調」と命名した。第5因子は「一生続けることのできる職業だから」、「経済的に安定しているから」「資格を取得できるから」の項目がまとまり、専門資格により生涯続けることが可能な、経済的に安定した職業としての保育者志望と解釈できるため、「専門職志向」と命名した。各因子ごとの信頼性係数 (α 係数) は、第1因子から順に、0.720、0.645、0.630、0.576、0.540であった(表3)。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。なお、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割った値(表3)を用いる。

第1～第5因子の各尺度得点の平均値(表3)を比較すると、第2因子「適性(mean=3.59)」と第1因子「憧れ(mean=3.21)」が高い。これら2つの尺度得点と比べて、第5因子「専門職志向(mean=2.90)」と第3因子「やり甲斐(mean=2.67)」の平均値は低く、第4因子「無目的同調(mean=1.62)」の平均値が目立って低いことが示された。また、項目ごとの評定値については、「子どもが好きだから(mean=3.94, S.D.=0.272)」・「子どもと関わる仕事をしたいから(mean=3.82, S.D.=0.473)」・「子どもの世話をするのが好きだから(mean=3.71, S.D.=0.545)」・「幼稚園教諭・保育士にあこがれて(mean=3.58, S.D.=0.655)」の平均値が高く、「やりがいのある仕事だから(mean=3.49, S.D.=0.659)」・「子どもの役に立つ仕事につきたいから(mean=3.30, S.D.=0.810)」が続く。一方、平均値が低いのは、「ただ何となく(mean=1.40, S.D.=0.727)」・「他に適当な職業がないから(mean=1.55, S.D.=0.817)」・「周囲の人がすすめるから(mean=1.91, S.D.=0.917)」の3項目である。

10

以上の分析結果から、保育者志望動機の構成要因が、積極的で望ましい傾向にあることが分かった。しかし、第5因子「専門職志向」の尺度得点(mean=2.90)は、平均すると「どちらともいえない」以下に回答されたことを示すものであり、保育職について専門職としての認知が低いことがうかがわれる。また、各因子についての度数分布^{注5)}をみると、第4因子「無目的同調」尺度(各項目は、「他に適当な職業がないから」「ただ何となく」「周囲の人がすすめるから」)の得点平均3.0以上の者が6名で

あることが示された。このような保育者をめざす明確な目的意識の低い者が養成課程に学んでいる以上、養成課程卒業後の進路選択に向けての指導を含めて、課程在学中の特別な教育指導・サポートの在り方について検討することの必要性が示唆された。

4. [保育職継続年数]

養成課程卒業後、保育現場に就職してから何年くらい保育職を続けたいと考えているか、継続を希望する年数についての回答結果を図1に示す。

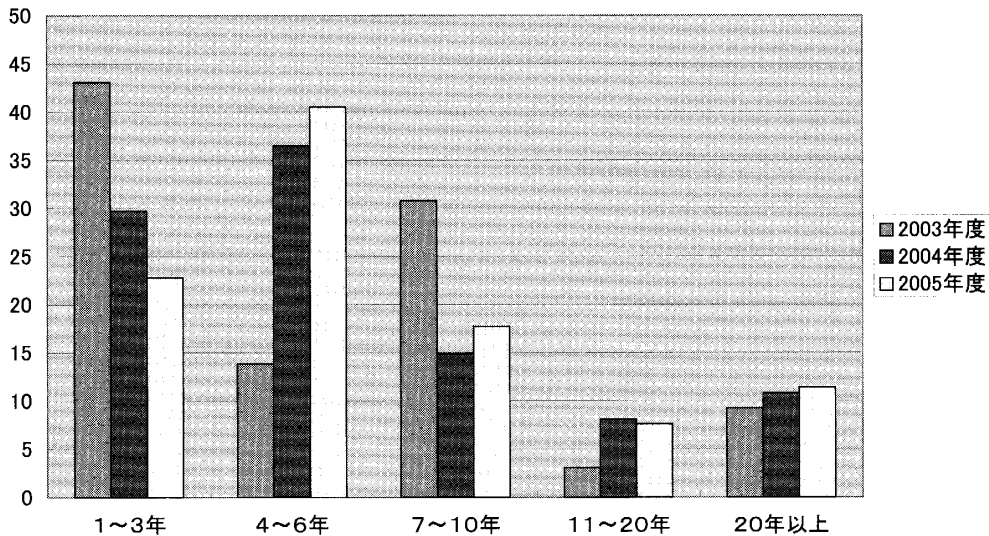


図1 各調査年度毎の[保育職継続年数]

就職後、保育職の継続を希望する年数は、2003～2005年の調査年度平均で、「1～3年」および「4～6年」とする回答が最も多く、ともに31.2%。あわせて、62.4%である。続いて、「7～10年」が20.6%、「11～20年」6.4%、「20年以上」10.6%である。調査年度毎の回答を比較すると(図1)、「1～3年」の間、保育職を続けたいと回答した者の割合が、2003年度から年度を追って順に、43.1%、29.7%、22.8%と減少しているものの、「4～6年」の回答と合計した割合は、56.9%、66.2%、63.3%となる。現職を「20年以上」続けたいとする回答は2003年度より順に、9.2%、10.8%、11.4%とわずかず増加しているが、全体の約一割程度であることが明らかになった。

養成課程にある学生が、現時点で、保育職を続けたいと考えている年数としてもっとも多かった「1～3年」(調査年度平均31.2%)については、約三分の一の者が3年以内の離職を希望していることを示す、離職希望率とみることもできる。近年、若年層の早期離職や学卒後の無業^{注6)}・フリーター等の問題が報道されることも多くなり、若者の就業に関する調査研究も多くなされてきている(厚生労働省, 2003¹¹⁾; 他)。それらの統計調査によれば、就職後3年以内の早期離職率は、短大卒の場合(本調査の対象者にほぼ相当)で41.0%である(厚生労働省, 前掲)。この数値と本調査結果とを比較してみると、厚生労働省の調査結果にみられる早期離職率を上回っている年度

もある(2003年度43.1%)。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点もその志望理由の一つと考えられている。厚生労働省調査が全職種の平均離職率であり、本調査結果は保育職という専門職に関するものであることを考えると、その離職希望率の高さは顕著といえる。近年の資格取得志向は、就職のメリットや専門職に就くことへの志望によるものと推察されるが、専門職に就いてもその職を長く続けることを必ずしも希望していない、学生の職業意識(若林ら, 1983)¹²⁾や時間的展望の一端がうかがわれる。養成段階にあり、これから保育職をめざす学生の早期離職を希望する割合の高さは憂慮すべき問題である。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、なぜ、その職の継続を希望しないのか、今後、自由記述やインタビュー等によりその理由について検討すること、職業選択行動と職業価値観との関連についての先行研究(菰田, 2005)¹³⁾等も参考とし、短期大学や四年生大学養成課程の学生を調査対象に加えて比較を試みるなど、詳細な調査検討の必要があろう。

5. [能力自己評価]と[志望動機]との関係

能力自己評価値およびその各下位尺度得点の平均値について、進学志望動機各尺度得点の高群・低群(中央値で区分)を比較検討するために、一元配置の分散分析を行った(N=245)。分析結果を表4に示す。

表4 能力自己評価と進学志望動機

	能力自己評価値		下位尺度						
			[基本的資質]		[実践力]		[協働力]		
	平均値	(F値)	平均値	(F値)	平均値	(F値)	平均値	(F値)	
因子1[教養勉学志向]									
高群	39.52	(9.09**)	15.65	(10.78**)	11.51	(9.01**)	12.37	(1.55)	
低群	37.28		14.61		10.58		12.03		
因子2[肩書き志向]									
高群	37.54	(9.13**)	14.73	(12.26***)	10.84	(3.76)	11.91	(6.92**)	
低群	39.78		15.84		11.44		12.61		
因子3[興味関心志向]									
高群	39.19	(3.25)	15.58	(5.55*)	11.27	(1.41)	12.37	(1.01)	
低群	37.84		14.83		10.90		12.10		
因子4[経済価値志向]									
高群	38.73	(.047)	15.43	(2.56)	11.22	(.785)	12.10	(.922)	
低群	38.21		14.92		10.94		12.36		
因子5[享楽志向]									
高群	38.12	(1.32)	15.06	(1.07)	11.01	(.357)	12.20	(.025)	
低群	38.98		15.39		11.19		12.24		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 df=1/243

進学志望動機の各尺度のうち、第1因子「教養勉学志向」の高群と低群とを比較すると、高群の能力自己評価値が有意に高く(p<.01)、能力自己評価値の下位尺度「基本的資質」および「実践力」の平均値についても有意差(p<.01)がみられ、高

群の方が低群よりも評価値が高い。また、第3因子「興味関心志向」の高群は低群に比べて、下位尺度「基本的資質」の評価値が有意に高い ($p < .05$)。一方、第2因子「肩書き志向」の高群は低群よりも能力自己評価値が有意に低く ($p < .01$)、下位尺度「基本的資質」と「協働力」の評価値についても有意差 (それぞれ、 $p < .001$ 、 $p < .01$) がみられ、高群は低群よりも評価値が低い。第4因子「経済価値志向」、第5因子「享楽志向」については、能力自己評価値およびその各下位尺度の平均値に有意差はみられなかった。

次に、能力自己評価値およびその各下位尺度得点の平均値について、保育者志望動機各尺度得点の高群・低群 (中央値で区分) を比較検討するために、一元配置の分散分析を行った ($N=165$)^{註7)}。その結果、第1因子「憧れ」および第2因子「適性」の高群は低群に比べて、能力自己評価値の下位尺度「基本的資質」の平均値が有意に高い ($p < .05$) ことが分かった。また、能力自己評価値の下位尺度「実践力」については、第5因子「専門職志向」の高群が、また、下位尺度「協働力」については、第2因子「適性」の高群が、低群に比べて平均値が有意に高いことが示された (ともに、 $p < .05$)。

これらの分析結果から、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は、調査時点 (第2学年9月) における、保育者に必要とされる資質能力についての自己評価レベルの高さと関連があることが明らかとなった。入学時に積極的動機の高かった者は、そうでない者と比較して、入学後約1年半経過した時点において、保育に関わる自己の資質能力についてより高く評価していることが分かった。また、専門職として保育職を志望する動機の高さと、保育の実践力量の高さとに関連があることも明らかとなった。一方、保育者志望の明確な進学目的をもたず、とりあえず幼稚園教諭や保育士の肩書き取得を志向した進学動機の高かったものは、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いことが分かった。この結果から、積極的動機の低い入学者は、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、自己の資質能力に自信を持つことができていないことが推察される。

総括的討論

保育者の高い専門性や資質能力の向上が社会的に強く要請されている現在、『資質向上、協力者会議』報告 (前掲) にも明示されているように、現職の保育者研修だけでなく、その養成段階の重要性があらためて認識されてきている。本研究では、養成課程にある学生の資質向上をめざした教育指導方法を探るための基礎的資料収集を目的として、以下の諸点を検討した。

- (1) 保育者に求められる資質能力についての自己評価水準とその認知構造

- (2) 保育者養成校への進学志望動機の構成要因
- (3) 保育者を志望する動機の構成要因
- (4) 就職後、継続して保育職に在職することを希望する年数
- (5) 能力自己評価水準と志望動機との関係

これらについての分析結果を概観すると、進学志望動機については、自らの資質伸長をめざした積極的動機が高いことが示され、保育者志望動機の構成要因も健全で望ましい傾向が認められた。また、そのような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は、入学後約1年半経過した時点での能力自己評価レベルの高さと関連があることが明らかになった。一方で、無目的で同調的な保育者志望や肩書き志向・享楽志向の動機も、低いものの認められた。保育者に求められる資質能力に関しては、保育の構想力や実務能力および問題への対応力等の「実践力」について学生の自己評価が低いこと、その認知構造に未分化な部分があることが分かった。また、保育者志望動機として専門職志向は低く、幼稚園教諭や保育士を旨としてはいるものの、学卒後保育職に就いた後、長く継続する希望も低いことが明らかとなった。

以上、本研究結果からの展望として、養成機関への入学選抜に関して、専門的知識を深め技能を身につけることへの積極的な志向や、保育者を志望する明確な動機、将来、専門職として保育職を続ける意志などを重視した選抜方法を工夫することの重要性が示唆された。また、保育職への進路選択にあたって自己の適性を省みる機会として、保育者に必要な資質能力に関する自己評価・自己点検を、養成課程の教育指導の一環に組み入れることの意義が推察された。それはまた、保育者としての「職業的自己概念」(Super, D.E., 1957)¹⁴⁾の形成に資するものと考えられる。さらに、保育者養成のための教育機関であるにもかかわらず、目的意識の低い入学者や資質能力について自己評価の低い不適応の学生が在学する現状においては、各科目の履修や実習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に関して自信をもつことのできるような教育指導・サポートの在り方を検討することの必要性も本結果より示唆された。その方法の一つとして、保育現場でのインターンシップ制度の活用が考えられる。「学生に、早い段階から、インターンシップなどにより幼稚園現場での実践を経験する機会を与える」(『資質向上、協力者会議』, 前掲)ことの重要性について提言されているように、現場の保育実践に触れての就業経験は、理論と実践とを結びつける豊かな機会となることが期待される。このことは、無目的な入学者の課程在学中の不適応への予防的サポートとしてのみならず、学生の自己評価が低いことが本結果より分かった「実践力」の伸長に関して、開発的サポートとなることも期待される。

今後の課題として、保育職に就職後3年以内の早期離職ケースについて追跡調査を行い、養成機関進学時の志望動機や在学中の能力自己評価との関連等について、詳細に検討を重ねることが必要であると考えている。専門職として保育者の資質能力を向

上させるためには、現職に就いてからの長期にわたる経験と研鑽の積み重ねが不可欠であり、それは、保育実践現場における、実習生への指導を含む、後進の保育者への指導の充実にも繋がるものと思われる。さらに、保育者養成に特化したインターンシップ制度の在り方、その養成課程カリキュラムへの適切な組み込み方の検討も重要課題であると考えている。

引用文献

- 1) 井上正明「教師の教授能力に関する実証的研究 I : 教授能力の構成を中心に」『福岡教育大学紀要 第4部 教職科編』36, 1986, p.161-176.
- 2) 小泉令三〔ほか〕「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, 1995, p.23-29.
- 3) 下山晴彦「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), 1984, p.206-211.
- 4) 淵上克義「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), 1984, p.59-63.
- 5) 古市裕一「大学生の大学進学動機と価値意識」『進路指導研究』14, 1993, p.1-7.
- 6) 齊藤浩一「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), 1996, p.28-36.
- 7) 長谷部比呂美「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」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』2, 2004, p.129-140.
- 8) 長岡大〔ほか〕「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), 2001, p.11-20.
- 9) 八木晶子〔ほか〕「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), 2000, p.1-7.
- 10) 民秋言『保育士のための自己評価チェックリスト』萌文書林, 2004.
- 11) 厚生労働省『労働経済白書平成15年度版』日本労働研究機構, 2003, p.210-220.
- 12) 若林満〔ほか〕「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との関連」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』30, 1983, p.63-98.
- 13) 菰田孝行「大学生の職業選択行動の類型と職業価値観との関連」『進路指導研究』23 (1), 2005, p.1-9.
- 14) Super, D.E. 日本職業指導学会訳『職業生活の心理学:職業経歴と職業的発達』精神書房, 1960.

参考文献

- 1) 古市裕一「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, 1995, p.16-21.
- 2) 亀谷和史「『保育の専門性』と養成校の教育課題:専門性の内実を問いつつ(特集保育者養成と保育実践をつなぐ-保育者養成の立場から)」『季刊保育問題研究』202, 2003, p.22-33.

- 3) 小泉令三〔ほか〕「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 第4部 教職科編』38, 1989, p.159-169.
- 4) 岡本和子〔ほか〕「保育者養成の再検討 (3) 保育士養成課程のカリキュラム改正と保育士の専門性」『岡山県立大学短期大学部紀要』10, 2003, p.93-105.
- 5) 斎藤裕, 吉見昌弘「調査報告保育者に求められる専門性に関する研究：保育士試験の科目及び内容から捉えた保育者に求められる専門性の検討と今後の課題」『保育士養成研究』19, 2001, p.57-67.
- 6) 関口はつ江「保育者の専門性と保育者養成 (特集保育者の専門性と保育者養成)」『保育学研究』39 (1), 2001, p.8-11.
- 7) 塩路晶子〔ほか〕「資料現職保育者の大学院修士課程に対するニーズ：徳島県徳島市・鳴門市の幼稚園教諭・保育所保育士を中心に (特集保育者の専門性と保育者養成)」『保育学研究』39 (1), 2001, p.61-68.

注

注1) 文部科学省 (2001年11月～)

注2) 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』2002

注3) 予備調査 (2003) として、調査対象者88名の自由記述式回答を集計。

注4) [保育者志望動機]に関する調査は、2003年および2005年に実施、回答総数165。

注5) 度数分布表は、紙幅の都合上省略。

注6) 学卒後、進学も正規の就職もしていない者をさす。

注7) 分析結果の表は、紙幅の都合上省略。