

原 著

保育者養成校における保育者としての資質に関する調査 ～変数間の関連性の分析～

阿南 寿美子* 命婦 恭子* 篠木 賢一* 笠 修彰* 末寄 雅美*

＜要 旨＞

保育者としての資質は多岐にわたり、保育者養成校でそれを育成することが重要である。一方で、それらを複合的に客観的指標を用いて測定している研究は少ない。本研究では保育者としての資質に関わる要素として、保育観、子ども理解、共感性、社会性、援助観に注目し、要素間の関連性について検討することを目的とする。保育者養成校に通う短期大学生を対象に、入学から卒業までの2年間の調査を実施した。

その結果、対人スキルや共感性が、保育者としての資質を整理するときに欠かせない要素であることが示された。子どもを管理して保育することが必要であるという保育観を持たないためには、実際に他者にどう関わるのかというスキルを身につけることが、重要であった。子どもたちと共に学ぶという保育観を育てるには、他者の立場に立ってものごとを捉える特性と、対象者の立場をふまえて援助行動を選択する意識が影響していた。保育観の形成には、共感性、対人スキル、援助規範意識などの影響がみられることが示されたが、今回の分析結果では、保育観のごく一部を説明するに過ぎない。保育観を形成する他の要因については今後明らかにしていく必要がある。

キーワード：保育者の資質、保育観、共感性、社会性、援助観

I. はじめに

1. 保育者に必要とされる資質

2017年に告示された保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂では、「幼児期において育みたい資質・能力」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確になり、環境を通して行う保育が重要であると示されている。保育における環境は子どもの状況に合わせて保育者が計画的に作り出すものであり、その環境には保育者等の人的環境も含まれる。保育所保育指針には、職員の資質向上に関する内容が示されている。養成校の教育においては、2017年の幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に伴い、教職課程の科目区分を変更するなど新たな体制の構築が図られている。このように今回の改訂では、現場実践の質の向上についての検討が重ねられており、その中では保育者の資質にも

焦点が当てられている。子どもは親や保育者といった子どもを取り巻く他者との相互作用の中で思考力や自己統制力、社会性などを身につけていく。幼稚園や保育所、こども園での保育の方法は、園の方針に基づきつつも、保育者各々の保育に対する考え方に依拠するところが大きい。そのため、保育の質の向上には保育者の資質が重要となり、今回の改訂においてもその重要性が示されている。

神長¹⁾は「保育者は、子ども一人ひとりの心に寄り添いつつ、より広い世界に出会わせていくという役割をもつもので、その行為は保育者自身のもつ人間性や経験によるところは大きい」とし、保育者の資質は養成校への入学以前に形成された人間性や経験によるところが大きいと指摘している。しかしながら、多くの学生は養成校入学後に初めて保育の専門知識を学ぶことになり、保育者養成校などでの学修を通して身につけていく要素も少なくないと考える。学生は養成校への

* 西南女学院大学短期大学部保育科

入学後に、教育・保育の基本理念や子どもの言動の理解の方法、発達の援助方法、同僚性、保護者支援、保育技術など保育に関する専門的な事項を学ぶ中で、専門職としての知識や技術を修得していく。保育者の資質は入学前に培われた人間性や養成校での学びが土台となり、現場に出たのちに多くの実践を通して高められていくものであるだろう。

保育現場への調査により明らかになった、保育者に求められる資質は、保育の実践力や子どもに寄り添う態度、子どもの育ちの理解、社会人としてのマナー、協働するためのコミュニケーションというように、多岐にわたっている²⁾。また、子どもに寄り添う態度や子どもの育ちの理解といった保育者としての望ましい考え方を形成する要素も多岐にわたると考えられる。本研究ではこれらの保育者としての資質に関連する要素の中で保育観、子ども理解、共感性、社会性、援助観の5つの要素に注目する。

先に述べたように、環境を通した保育が重要視されているが、保育者も人的環境としての役割を担っている。あそびや生活、課業の場面において意図を持った保育を行う際、子どもへの働きかけや環境構成への配慮、職員や保護者への情報共有のあり方といった、保育場面でどう行動するのかは自らの保育観に基づいて判断し、選択される。すなわち、保育観は子どもの育ちを支えるための保育に関する考え方である。保育場面での保育者の行動を決定する重要な要素であり、子どもの健やかな発達を促進する保育観を形成することが養成校での教育目標の一つでもある。では、その保育観はどのように培われていくのだろうか。まず、保育観が形成される一つの要因としては養成校での学びが大きい。文部科学省や厚生労働省などから示されたカリキュラムを履修することにより保育観を形成する基礎が育まれる。その後、園の方針や自らの保育の省察、目の前の子どもの状況など保育実践を積み重ねることによって更に変容していく。一人一人の保育者はそれぞれ異なる保育観を持っている。そのため、入園から卒園までの子どもの発達の状況を考慮し、見通しを持った保育を行うためには、個々の保育者がどのような保育観を持っているかに左右される。増田・宮沢³⁾は、保育者養成校での授業や幼稚園・保育所での実習を通して、望ましい保育観が育成されていることを質問紙調査によって示している。また、佐藤⁴⁾は取得資格の違いによる保育観の違いに着目し、幼保コースの学生と幼小コースの学生とでは異なる保育観を形成することを示しており、それが実習経験によるものでは

ないかと示唆している。小島⁵⁾は子どもに対するイメージ(子ども観)やどのような保育がしたいのか(保育観)などに焦点を当てており、実習を通してより専門的な意識に変化することや保育者として子どもや親を支えるという意識が出てきていることを示している。

保育者は日々の保育を通して子どもの健やかな成長を支える仕事である。保育者が子どもの姿をどのように捉え、理解しているのかによって子どもに対する援助のあり方や保育の方法が大きく異なると考えられる。本研究では、学生達の子どもの発達の理解についても科目の成績以外の方法での測定を試みる。西原・山口⁶⁾は看護学生を対象に「子ども理解」に関する評価尺度を開発しており、子どもとかわかり、わかるようになったと実感することで、ようやく目の前にいる子どもを尊重し、真のニーズを模索しながら援助に取り組むようになると述べている。

このように子どもを理解するためには、「今、ここ」にいる子どもの気持ちに寄り添い、共感することが重要である。共感性は、複数の構成要素からなる概念としてとらえられ、認知的側面と情動的側面、他者指向性と自己指向性という2つの軸からなる4次元で理解することが提案されている⁷⁾。対人援助職である保育者にとって、共感性の中でも他者指向的側面が重要であると考えられる。また、三木⁸⁾は保育者養成校の学生を対象に実習の前後と5か月後に学生の共感性の変化を測定している。対象者数が少なく統計解析による検定が一部の変数間でしか行われていないといった手続き上の問題がみられるが、実習後に共感性の認知的側面が高くなり、5か月後も維持されていると報告している。すなわち、保育者養成において、共感性の情動的側面よりも認知的側面が育まれていることが示唆された。

前述したように保育者は対人援助職の一つであり、保護者支援や他の関係機関との連携を図ることも業務の一環である。この点に注目して、在学中の社会性の変化にも注目していく。島本・石井⁹⁾は大学生を対象として、「効果的に日常生活を過ごすために必要な学習された行動や内面的な心の働き」と定義した学生のライフスキルを多面的に測る「日常生活スキル尺度(大学生版)」を開発している。この尺度で測定されるライフスキルは、個人スキルと対人スキルに分けられている。個人スキルは、計画性や情報を要約する力というような内容を、対人スキルは、リーダーシップや対人マナーといった内容を測定している。いずれも、保育現場で必要であり、養成校において授業や実習を通じ

て育まれているスキルであると考える。

対人援助職である保育者にとって、どのような援助観をもっているかということも、保育現場での行動を決定する際に重要な役割を果たすと考えられる。白井・林¹⁰⁾ はエピソード記述を通して、保育士が対象者の主体性を大事にし、尊重するといった援助観を持っていることを再確認している。また、大西ら¹¹⁾ は精神保健福祉援助実習に参加した学生を対象に援助規範の測定を行っており、複数の下位因子において変化が見られたことを明らかにしているが、対象者が少数であるためデータの一般性への問題が挙げられる。

2. 研究目的

保育者養成校で実施される講義や演習及び実習は、保育者として必要な知識を修得し、その資質を育成することを広義の目的とし実施される。その中で、保育者を目指す学生は保育者として必要とされる保育観を形成し、子ども理解を深めていく。それと同時に援助規範や共感性、ソーシャルスキルといったもとの個人特性も変化していくのではないだろうか。これらの要素はいずれも保育者として重要といわれながら、それについて客観指標を用いて測定したり、関連性を分析したりする研究が見られない。

そこで、本研究では、短期大学部に在籍する2年間を通して行われる実習の前後に保育者の資質に関連する複数の要素を同時期に測定し分析することで、要素間の関連性について検討することを目的とする。

II. 対象及び方法

1. 対象者

調査対象者は、西南女学院大学短期大学部保育科2016年度及び2017年度入学生、計190名。対象者は女性のみで、年齢は18歳から21歳であった。そのうち、それぞれの調査時点の回答者数は、1回目170名（回答率89.5%）、2回目178名（93.7%）、3回目145名（76.3%）、4回目168名（88.4%）。欠損値は分析ごとに除外する。

2. 調査手続き

調査時期は、2016年5月～2018年12月。1回目は、入学後に学外での実習を経験する前の5月下旬から6月上旬、2回目は見学実習のみ経験した1年生の9月、3回目は1週間の幼稚園実習と2週間の保育所実習を

経験した2年生の5月、4回目は全ての学外実習が終了した2年生の12月に質問紙調査を実施した。実習指導に関する授業終了後に、研究担当者が回答は任意であることを説明して質問紙を配布した。回答に同意したもののみがその場で質問紙に記入し、回収した。

3. 倫理的配慮

本研究は西南女学院大学倫理委員会の審査（2016年度第4号）による承認を得て実施している。調査対象者には、調査内容と結果が授業の評価とは関連がなく、回答への参加の可否により不利益を被ることはないことを文章と口頭で説明し、初回調査時には同意書による同意を得ている。併せて同意を撤回するための撤回書を配布した。

4. 測定尺度

1) 保育観

保育者養成課程の学生を対象に作成された保育観尺度¹²⁾を使用する。「協調的保育観」「子ども中心保育観」「管理的保育観」の3つのサブスケールがある。計14項目で、それぞれに「非常にそう思う（5点）」から「ほとんどそうは思わない（1点）」の5段階での評価を求める。

2) 子ども理解

看護学生を対象に、子どもに対する学生の理解を多面的にとらえる目的で作成された子ども理解尺度が開発されている⁶⁾。この尺度は、「知的・情緒・社会機能の発達」「健康障害のある子どもの体験」「身体生理の特徴」「自立性」の4つのサブスケールから構成されている。このうち、本研究では「知的・情緒・社会機能の発達」の理解に関する11項目を採用する。この下位尺度のCronbachの α 係数は.86であり、1つの因子として分析に用いる。それぞれの項目に対して、「そう思う（4点）」から「そう思わない（1点）」の4段階での評価を求める。

3) 共感性

共感性の測定には、多次元的アプローチに従って作成された多次元共感性尺度を使用する¹³⁾。共感性の他者指向性と自己指向性という反応傾向の指向性を認知的側面と情動的側面のそれぞれについて測定できるように構成されている。本研究では、対人援助職である保育者の資質についての測定ということを考慮して、他者指向性の認知的側面である「視点取得」と反応的

側面である「他者指向的反応」の2つのサブスケールを分析に用いる。それぞれ5項目ずつ配置され、項目ごとに「とてもよくあてはまる（5点）」から「まったくあてはまらない（1点）」の5段階での評価を求める。

4) 社会性

社会性の測定には、大学生を対象に開発された日常生活スキル尺度を用いる⁹⁾。この尺度は、大学生のソーシャルスキルを含むライフスキルを測定することを目的として作成されている。サブスケールは「親和性」「リーダーシップ」「計画性」「感受性」「情報要約力」「自尊心」「前向きな思考」「対人マナー」の8因子各3項目で、そのうち、「親和性」「リーダーシップ」「感受性」「対人マナー」の4因子を「対人スキル」とし、「計画性」「情報要約力」「自尊心」「前向きな思考」の4因子を個人的スキルとしている。各項目に対して、「とてもあてはまる（4点）」から「ぜんぜんあてはまらない（1点）」の4段階での評価を求める。本研究では、「対人スキル」と「個人スキル」の得点を分析対象として採用している。

5) 援助観

援助観の測定には、一般成人の援助規範意識について測定する援助規範尺度を用いる¹⁴⁾。「返済規範意識」「自己犠牲規範意識」「交換規範意識」「弱者救済規範意識」の4サブスケール計29項目で構成されている。各項目に対して「非常に賛成する（5点）」から「非常に反対する（1点）」の5段階での評価を求める。

5. 分析方法

各尺度のサブスケールごとに集計し、相関分析を用いて変数間の関連を分析した。4回目の調査データを用いて、相関分析で関連が認められたソーシャルスキルの「対人スキル」を目的変数とし、共感性から「視点取得」と、援助規範意識から「弱者救済規範意識」「自己犠牲規範意識」「返済規範意識」を説明変数として階層的重回帰分析を行い、複数の変数間の関係性を分析した。さらに、保育観から「管理的保育観」と「協調的保育観」のそれぞれを目的変数として、「視点取得」「対人スキル」「弱者救済規範意識」「自己犠牲規範意識」「返済規範意識」を説明変数とした階層的重回帰分析を行った。欠損値は項目ごとに除外した。統計ソフトはSPSS ver.17.0を使用した。

Ⅲ. 結果

1. 変数間の関連性

それぞれの変数をサブスケールごとに集計し、調査時期ごとにPearsonの相関係数を算出した（Table1）。その結果、1回目の調査では、「対人スキル」が「協調的保育観（ $r=.20, p<.01$ ）」「子ども理解（ $r=.25, p<.01$ ）」、共感性の「視点取得（ $r=.41, p<.01$ ）」と「他者指向（ $r=.52, p<.01$ ）」、援助規範意識の「返済規範意識（ $r=.29, p<.01$ ）」「自己犠牲規範意識（ $r=.37, p<.01$ ）」「弱者救済規範意識（ $r=.28, p<.01$ ）」との相関を示し、最も多くの変数との関連を示す変数であった。

2回目の調査では、共感性の「視点取得」「他者指向的反応」と「管理的保育観」に負の相関がみられ（視点取得： $r=-.29, p<.01$ ；他者指向： $r=-.18, p<.05$ ）、「協調的保育観」との間に正の相関がみられるようになったことから（視点取得： $r=.27, p<.01$ ；他者指向： $r=.28, p<.01$ ）、共感性の2つのサブスケールが最も他の変数との関連を示す変数となった。この傾向は、3回目と4回目にも同様にみられた。共感性、ソーシャルスキル、援助規範意識の相関は、1回目から4回目まで一部を除いて認められた。ソーシャルスキルのうち「個人的スキル」と「返済規範意識」との相関が3回目ではみられなくなり（ $r=.04, n.s.$ ）、4回目では、「返済規範意識（ $r=.07, n.s.$ ）」と「自己犠牲規範意識（ $r=.14, n.s.$ ）」との間で有意な相関がみられなくなった。援助規範意識のうち「自己犠牲規範意識」は共感性の「視点取得（T1： $r=.45$, T2： $r=.43$, T3： $r=.35$, T4： $r=.24$, 全て $p<.01$ ）」と「他者指向性（T1： $r=.50$, T2： $r=.54$, T3： $r=.55$, T4： $r=.42$, 全て $p<.01$ ）」とのあいだ、およびソーシャルスキルの「対人スキル（T1： $r=.37$, T2： $r=.44$, T3： $r=.46$, T4： $r=.32$, 全て $p<.01$ ）」とのあいだで一貫して中程度の相関がみられたことが特徴であった。「弱者救済規範意識」は「自己犠牲規範意識」ほど高くはないが、同じ傾向がみられた（「視線取得 T1： $r=.19, p<.05$, T2： $r=.36, p<.01$, T3： $r=.32, p<.01$, T4： $r=.30, p<.01$ 」；「他者指向性 T1： $r=.33$, T2： $r=.36$, T3： $r=.28$, T4： $r=.55$, 全て $p<.01$ 」；「対人スキル T1： $r=.28$, T2： $r=.38$, T3： $r=.36$, T4： $r=.34$, 全て $p<.01$ 」）。「交換規範意識」は他の尺度で測定された変数との相関はみられなかった。「援助規範意識」と「保育観」のサブスケールや「子ども理解」との相関は、有意なものがみられるが、「共感性」や「対人スキル」との相関ほどには高くなかった。

保育者としての資質に関する調査

Table1. 調査回ごとに算出した変数間の相関係数

			保育観			子ども理解	共感性		ソーシャルスキル		援助規範意識		
			管理的	子ども中心	協調的		視点取得	他者指向	対人	個人的	返済	自己犠牲	弱者救済
Time1	保育観	子ども中心	-.02										
		協調的	-.31 **	.06									
	子ども理解	実習前	-.05	-.03	.09								
		子ども理解	.07	.06	.00								
	共感性	視点取得	-.08	.16 *	.13	.26 **							
		他者指向	-.22 *	.15	.31 **	.12	.46 **						
	ソーシャルスキル	対人	-.12	.18 *	.20 **	.25 **	.41 **	.52 **					
		個人的	-.19 *	.16 *	.20 **	.30 **	.28 **	.40 **	.70 **				
	援助規範意識	返済	-.13	.20 *	.13	.12	.19 *	.30 **	.29 **	.17 *			
		自己犠牲	-.14	.16 *	.19 *	.16 *	.45 **	.50 **	.37 **	.24 **	.28 **		
		弱者救済	.05	.10	.10	.22 **	.19 *	.33 **	.28 **	.17 *	.26 **	.26 **	
		交換	.03	.10	.08	.04	-.04	.11	.07	-.03	-.05	.00	.14
Time2	保育観	子ども中心	-.20 **										
		協調的	-.41 **	.21 *									
	子ども理解		-.11	.29 **	.20 *								
	共感性	視点取得	-.29 **	.19 *	.27 **	.21 *							
		他者指向	-.18 *	.10	.28 **	.20 *	.51 **						
	ソーシャルスキル	対人	-.18 **	.21 *	.18 *	.16 *	.43 **	.57 **					
		個人的	-.11	.32 **	.19 *	.17 *	.31 **	.26 **	.67 **				
	援助規範意識	返済	-.11	.22 **	.18 *	.05	.26 **	.27 **	.33 **	.20 *			
		自己犠牲	-.24 **	.07	.27 **	.11	.43 **	.54 **	.44 **	.25 **	.22 **		
		弱者救済	-.06	.30 **	.11	.12	.36 **	.36 **	.38 **	.22 *	.58 **	.34 **	
		交換	-.12	.07	.04	.13	.01	.12	.05	.05	.15	-.05	.21 *
Time3	保育観	子ども中心	-.10										
		協調的	-.29 **	.20 *									
	子ども理解		-.08	.25 **	.21 *								
	共感性	視点取得	-.32 **	.08	.30 **	.17							
		他者指向	-.21 *	.13	.33 **	.19 *	.50 **						
	ソーシャルスキル	対人	-.15	.11	.24 *	.12	.35 **	.58 **					
		個人的	-.10	.19 *	.11	.14	.19 *	.35 **	.62 **				
	援助規範意識	返済	-.14	.28 *	.15	.17	.34 **	.36 **	.21 *	.04			
		自己犠牲	-.19	.16	.19 *	.10	.35 **	.55 **	.46 **	.27 **	.30 **		
		弱者救済	-.10	.22 *	.14	.11	.32 **	.28 **	.36 **	.27 **	.54 **	.26 **	
		交換	-.15	.01	.10	.11	.15	.15	.20 *	.21 *	.06	-.07	.26 **
Time4	保育観	子ども中心	-.07										
		協調的	-.26 **	.15									
	子ども理解		-.09	.19 *	.27 **								
	共感性	視点取得	-.22 **	.04	.28 **	.18 *							
		他者指向	-.37 **	.09	.35 **	.30 **	.38 **						
	ソーシャルスキル	対人	-.30 **	.06	.12	.20 *	.31 **	.49 **					
		個人的	-.23 **	.01	.01	-.03	.31 **	.27 **	.54 **				
	援助規範意識	返済	-.18 *	.22 *	.23 **	.23 **	.20 *	.30 **	.29 **	.07			
		自己犠牲	-.19 *	.19 *	.25 **	.07	.24 **	.42 **	.32 **	.14	.28 **		
		弱者救済	-.18 *	.25 **	.16	.26 **	.30 **	.55 **	.34 **	.21 *	.52 **	.28 **	
		交換	.05	.09	.13	.11	.08	.10	.03	-.12	.09	-.03	.16

* p<.05, ** p<.01

2. 複数の変数間の関連性

4回目の保育観を従属変数ととらえると、「管理的保育観」と「協調的保育観」には負の相関がみられ ($r=-.26, p<.01$)、共感性やソーシャルスキル、援助規範意識と関連があることが示された (Table1)。援助規

範意識のうち「返済規範意識」、「自己犠牲規範意識」「弱者救済規範意識」は保育観との相関はそれほど強くないが、共感性やソーシャルスキルのうち「対人スキル」とは中程度の相関がみられたことから、共感性と援助規範意識の3つのサブスケールを説明変数に、ソーシャ

ルスキルの「対人スキル」を目的変数として階層的重回帰分析を実施した (Table2)。このとき、共感性の2つのサブスケールは相関が高く、多重共線性を避けるために認知的側面である「視点取得」を変数として採用した。ステップ1では「視点取得」を、ステップ2では「視点取得」と援助規範意識の3つのサブスケールを説明変数とした。ステップワイズ法で実施したところ、3つのサブスケールのうち「弱者救済規範意識」が選択され、次に「自己犠牲規範意識」が選択された。「返済規範意識」は選択されなかった (adjusted R²=.19, p<.01)。ステップごとのR²の変化量は有意で、対人スキルの説明変数として援助規範意識を加えることは統計的に意味があることが示された。

次に、保育観のうち「管理的保育観」と「協調的保育観」のそれぞれを目的変数とし、「視点取得」、「対人スキル」、援助規範意識の3つのサブスケールを説明変数とした階層的重回帰分析を行った (Table3)。ここでもステップワイズ法により説明変数を選択した。その結果、「管理的保育観」に対しては、「視点取得 ($\beta = -.10$, n.s.)」と「対人スキル ($\beta = -.29$, p<.01)」が説明変数として採用された (adjusted R²=.10, p<.01)。「協調的保育観」に対しては、「視点取得 ($\beta = -.20$, p<.01)」と「自己犠牲規範意識 ($\beta = -.23$, p<.01)」が説明変数として採用された (adjusted R²=.10, p<.01)。いずれのモデルも統計的に有意ではあるが分散の説明率は低い。

Table2. 対人スキルと視点取得・援助規範意識の関連

	対人スキル		
	Step1	Step2	Step3
	β	β	β
共感性			
視点取得	.32 **	.24 **	.20 *
援助規範意識			
弱者救済		.27 **	.23 **
自己犠牲			.20 **
返済			-
adj. R ²	.10 *	.16 **	.19 **
ΔR^2		.07 **	.04 **

* p<.05, ** p<.01

Table3. 保育観と視点取得・対人スキル・援助規範意識の関連

	管理的保育観			協調的保育観		
	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3
	β	β	β	β	β	β
共感性						
視点取得	-.19 **	-.10		.26 **		.20 **
ソーシャルスキル						
対人スキル		-.29 **			-	
援助規範意識						
弱者救済			-			-
自己犠牲			-			.23 **
返済			-			-
adj. R ²	.03 *	.10 **		.06 **		.10 **
ΔR^2		.05 **				.05 **

* p<.05, ** p<.01

IV. 考察

1. 保育者の資質に含まれる要素の関連性の整理

調査時期ごとに相関分析を行った結果から、対人スキルや共感性は他の変数との相関が多くみられ、保育者としての資質を整理するときに、欠かせない要素であることが示された。また、保育者にとって、どのような保育観をもっているかは、保育場面での行動を決定する重要な要素である。そのため、保育者養成校の学生にとっては、2年生後期にあたる4回目の調査を実施した時期に、どのような保育観が育まれているかは、重要な教育の成果だといえる。そこで、4回目に測定した保育観が、他の変数から影響を受ける目的変数として分析を進めることが妥当であると考えた。

次に、保育観と関連があるとして抽出された、共感性とソーシャルスキル、援助規範意識について関係性を理論的に整理する。共感性は認知的側面を含んでいるため、援助規範意識やソーシャルスキルに影響を与える変数として取り扱うことが妥当と考える。ソーシャルスキルは行動的側面のため、援助規範意識から影響を受ける変数であると考えられる。そのため、対人スキルを目的変数に、視点取得と援助規範意識を説明変数とした分析を実施し、その後、保育観を目的変数とした分析を行うという手順を実施した。また分析では測定時期をそろえて、いずれの変数も4回目の調査結果を採用した。

階層的重回帰分析の結果から、共感性の視点取得と弱者救済規範意識と自己犠牲規範意識が対人スキルの形成に影響していることが示めされた。対人スキルを高めていくために、他者の視点に立って環境からの情報を受け取り考えることができる視点取得の特性の高さが影響していることは理論的にも適した結果であるといえる。分析に使用した3つの援助規範意識のサブスケールうち、採用された2つは、「人が困っているときには、自分がどんな状況にあらうとも助けるべきである（自己犠牲規範意識）」、「しいたげられている人を、まず救うべきだ（弱者救済規範意識）」というような項目から成っており、援助対象の立場や状況をふまえて自分の行動を選択する内容になっている。採用されなかった返済援助規範意識は、「人から何かを贈られたら同じだけお返しをすべきである」というような項目から成っており、相手の立場や状況を考慮する内容とはいえない。ここから考えられることは、相手の立場から環境をみたり考えたりする視点取得の特性と、相手

の立場をふまえて自分の援助行動を選択するような援助規範が対人スキルの修得と関連しているということではないだろうか。

次に、これらの変数と保育観の関連について考えて行く。保育観の3つのサブスケールの中で、保育者の資質として取り上げた他の変数と関連が多くみられたのは、管理的保育観と協調的保育観であった。階層的重回帰分析の結果からは、管理的保育観には、視点取得と対人スキルから負の影響性がみられた。すなわち、視点取得の特性や対人スキルが高いほど、管理的保育観が低いという関係性が示されている。子どもの立場に立つことができ、子どもたちや保護者、同僚とのコミュニケーションを取ることができる学生は、「子どもはおとなが指示しないと何もできない」というような項目で構成されている管理的な保育観を持つことなく保育現場で活動できるのではないかと考えられる。特に、対人スキルからの影響をふまえると視点取得の影響は有意ではなくなることから、実際に他者にどう接するのかというスキルを身につけることが、管理的保育観を持たないために重要であるといえる。

その一方で、協調的保育観には、対人スキルの影響はみられず、視点取得と自己犠牲規範意識の影響がみられた。「子どもとともに保育者・幼稚園教諭も楽しむ気持ちが大切だ」というような項目から構成される協調的保育観には、他者の立場に立ってものごとを捉える特性と、対象者の立場をふまえて援助行動を選択する意識が影響しているといえる。このような結果から、養成校での教育において、共感性を高め他者の視点に立って物事を考えるような認知的傾向を育成すること、他者の立場や状況をふまえた援助観を育成すること、そしてそういった認知を実際に行動として表出するスキルを育成することが、子どもたちを管理する保育観ではなく子どもたちと共に学ぶ保育観を育むために重要であることが示されている。このことは、従来からいわれていることであるが、本研究において客観的指標を用いた分析結果として示すことができた。

以上のように、保育観の形成には、共感性、対人スキル、援助規範意識などの影響がみられることが示されたが、今回の分析結果では、保育観のごく一部を説明するに過ぎない。保育観は保育者養成課程での学修の中の様々な要素からの影響を受け育まれるものと考えられることから、妥当な結果であると考えられる。また、4回の調査において、管理的保育観と協調的保育観に負の相関がみられている。これは管理的保育観により保育者主導の保育を行うのか、あるいは協調的保育観

をもって子ども主体の保育を行うのかという対立関係が示されていると捉えることができる。このように本来対立する二つの保育観に負の相関がみられるということは、学生自身のもつ保育観があいまいではなく、確立されている可能性が示唆されている。

2. 子ども中心保育観と子ども理解について

今回、4回の調査を通して、子ども中心保育観は他の変数との関連が安定していない。その原因としては、実習での経験が要因の一つとして挙げられるのではないだろうか。学生が実習を体験する期間、多くの保育現場では生活発表会や運動会などの園行事が行われる。他にもプールの時間や体操教室など、一日の保育の中でルーティーンとなっている課業がある。短い実習期間の中で、子どもの自由遊びの時間を中心とした保育が行われているところを経験する機会が少なかったため、子ども中心保育観の「子どもが楽しく過ごせることが良い保育・幼児教育だ」というようなことを実感できなかったのではないだろうか。その一方で、学内での講義内容では子ども中心の保育を推進すべき保育内容として教授している。そのような、講義内容と実習経験のギャップが学生の保育観の揺れに影響しているのかもしれない。

同じく、子ども理解についても、他の変数との関係が安定していない。子ども理解尺度では、項目に関して学生が「実感しているか」を回答するようになっており、問いには社会性の育ちや家庭環境の影響、日常生活習慣に関する内容などが含まれている。養成校での実習は5日間もしくは10日間の中で、複数のクラスを数日ずつ体験することが大半である。そのため、子どもを深く理解しているかを実感することが難しかったのかもしれない。子どもを家庭環境や長期間の見通しをもって理解するためには、現場に出てからの実践経験が必要になるのだろう。

3. まとめと今後の課題

本研究においては、保育観を形成する要因として「子ども理解」「共感性」「社会性」「援助観」を挙げた。保育観は共感性や対人スキル、援助規範意識と関連があることが示された。これは、他者に関する認知の仕方が援助に関する考えに影響を与え、それに基づいた行動が現れてくるということではないだろうか。保育においても、個や集団の子どもに対してどのような捉え方をするのかによって援助の度合いやタイミング、働きかけ方など援助の在り方が異なってくるといえる。

しかし、分析結果より他の要因の影響もあるということがわかった。それが学習の理解度によるものなのか、学生自身の持つ要因なのかなど、保育観を形成する他の要因については今後明らかにしていく必要があるだろう。

引用文献

- 1) 神長美津子 (2015) 専門職としての保育者, 保育学研究 第53巻第1号, pp.94-103.
- 2) 林悠子・高橋千香子・高岡昌子・岩本健一 (2016) 保育者養成に求められる保育者の資質について (2) - 就職先へのアンケート調査の前回調査との比較から -, 奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要 47, pp.71-80.
- 3) 増田公男・宮沢秀次 (2009) 保育者養成課程大学生の保育観・子ども観に関する縦断研究Ⅲ, 日本教育心理学会総会第51回発表論文集, p122.
- 4) 佐藤智恵 (2011) 保育者養成校で学ぶ学生のもつ保育観に関する研究 - 取得資格による比較より -, 幼年教育研究年報第33巻, pp.31-39.
- 5) 小島千恵子 (2012) 保育者をめざす学生の「保育」の意識に関する研究 - 実習前後の自己意識の自覚の変化を中心に -, 名古屋柳城短期大学研究紀要第34号, pp.157-167.
- 6) 西原みゆき・山口桂子 (2012) 看護学生の「子ども理解」評価尺度の開発 - 3年課程看護専門学校学生を対象として -, 日本看護研究学会雑誌 Vol.35 No.1, pp.127-136.
- 7) Davis, M.H. (1994) Empathy: A social psychological approach. Madison, WI: Brown & Benchmark. (菊池章雄 (訳) (1999) 共感の社会心理学. 川島書店).
- 8) 三木澄代 (2015) 保育者養成のための実習と大学生の共感性に関する一考察, 環太平洋大学研究紀要 (9), pp.15-20.
- 9) 島本好平・石井源信 (2006) 大学生における日常生活スキル尺度の開発 教育心理学研究 第54巻, pp.211-221.
- 10) 白井はる奈・林悠子 (2015) 対人援助者に求められる援助観 - 乳児保育における熟練保育士の語りの分析を通して -, 佛教大学社会福祉学部論集 第11号, pp.11-30.
- 11) 大西良・辻丸秀策・藤島法仁・占部尊士・大岡由佳・末崎政晃・福山裕夫 (2008) 精神保健福祉援助実習における実習生の援助観の遷移～援助規範と援助イメージの測定から～, 久留米大学健康・スポーツ科学センター研究紀要 第15巻第1号, pp.47-55.
- 12) 宮沢秀次・増田公男 (2007) 保育者養成課程大学生の保育観と子ども観 (1), 名古屋経済大学人文学論集 79, pp.107-115.

- 13) 鈴木有美・木野和代 (2008) 多次元共感性尺度 (MES) の作成－自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて－, 教育心理学研究第 56 巻, pp.487-497.
- 14) 箱井英寿・高木修 (1987) 援助規範意識の性別、年代、および、世代間の比較 社会心理学研究 3 (1), pp.39-47.

A Research on the Development of Qualities as a Child Care Worker and Kindergarten Teacher in Junior College Students –Analysis of Relationships Between Variables of Qualities as a Child Care Worker and Kindergarten Teacher–

Sumiko Anami^{*}, Yasuko Meifu^{*}, Kenichi Shinoki^{*}, Naoaki Kasa^{*}, Masami Suezaki^{*}

<Abstract>

The qualities as a child care worker and kindergarten teacher are diverse. It is important to develop these qualities at junior college for early childhood care and education courses. On the other hand, there are few studies that measure them using a composite objective index. The purpose of this study is to examine the relationship between the view of childcare, understanding of children, empathy, sociality, and view of helping as factors related to the qualities of a child care worker and kindergarten teacher. A two-year survey of junior college students attending an early childhood care and education courses was conducted from enrollment to graduation.

The results showed that interpersonal skills and empathy are essential factors when organizing the qualities of a child care worker and kindergarten teacher. In order to avoid having a view of childcare as requiring children to be managed and cared for, it was important to develop skills in how to actually treat others. In order to develop a view of learning together with the children, it is necessary to take perspective of children and to select supportive behavior based on children. Empathy, interpersonal skills, and normative supportive attitudes were found to influence the formation of views on childcare. However, the results of the present analysis only explain a small part of the view of childcare. Other factors shaping view of childcare will need to be clarified.

Keywords: qualities as a child care worker and kindergarten teacher, view of childcare, sympathy, sociality, view of helping

^{*} Department of Early Childhood Education and Care, Seinan Jo Gakuin University Junior College