

保育者志望学生に求められる専門的力量

—— 実習指導経験のある保育者への調査を通じて ——

倉盛 美穂子⁽¹⁾・上山 瑠津子⁽²⁾・光本 弥生⁽³⁾・渡邊 眞依子⁽⁴⁾

近年、保育者養成・教員養成系大学では、保育者・教員志望学生が初任者として必要な知識や技術を獲得する過程を明示する取り組みが盛んである。保育者養成を対象としたものは実習を軸に作成されており、養成課程全体を網羅したものは見当たらない。本研究では、実習指導経験のある保育者を対象に、保育者志望学生に求める知識や技術（専門的力量）について尋ねた。調査の結果、保育者志望学生に求める専門的力量は、4領域（【子ども理解】、【生活援助の環境構成】、【遊びの環境構成】、【対人関係構築】）あり、因子分析を行った結果、合計10因子が見出された。初任保育者の習得状況を調べると、いずれの因子においても、初任保育者の専門的力量のレベルは、保育者志望学生が養成段階終了に獲得を期待されているレベルに達していないことが明らかになった。

キーワード：保育者志望学生、専門的力量、学び

問題と目的

保育への社会的なニーズの高まりと保育士資格が国家資格化されたことを背景に、保育者の専門性を明示化し、専門性を高めていくためのキャリアパスが提案されるようになった。例えば、全国保育士会（2007）は、『保育者の研修体系』を取りまとめ、「保育士の階層別に求められる専門性」を示している。また、平成29年告示の保育所保育指針では、「保育者の専門性」の内容や、「保育者が資質や専門性の向上を図れるようなキャリア・アップ・パス」について明記され、近年、各自治体や園所ではキャリア・アップ研修が盛んである。

保育者の専門性の明示化は、既に保育者として勤務する者にとっても、保育者を目指している養成段階の学生にとっても、自らのキャリアパスの道筋において何が習得済みで、今後何を学んでいけばよいのかを知る手がかりとなる。ただ、保育者志望学生には養成段階修了までに経験できることや学習できることに制約があることは否めない。では、保育者志望学生は養成

段階終了時にどのような専門的力量を身につけておくことが望ましいのだろうか。

保育者養成校のカリキュラムは、講義・演習・実習・研究活動等から構成され、それらが有機的に関連した結果として、学生に専門的知識や技術の基礎が身につくことが想定されている。保育所保育指針は保育者の専門性に言及しているが、養成段階修了時の具体的な内容やレベルは、科目毎に養成施設の教員に一任されているのが実情である。加えて、保育を学ぶ過程や保育実践で生起する問題は、しばしば包括的で曖昧である。そのため、学生たちは、自分が学んだ内容が可視化できず、保育に必要な最低限の専門的知識や技術を学習した実感をもちにくい。自らの到達点や課題を把握することが難しいと、自律的な学習は生じにくいだろう。養成校での保育者養成は完成教育ではなく、保育者としての専門的知識や技術の基礎を学ぶ期間であり、卒業後も学び続ける土台作りの時期であることを考えると、保育者志望学生に求められる保育者の専門的力量の明示化は重要である。

(1) 日本女子体育大学子ども運動学科 e-mail: kuramori.mihoko@jwpcpe.ac.jp

(2) 福山市立大学教育学部児童教育学科

(3) 広島修道大学人文学部教育学科

(4) 愛知県立大学教育福祉学部教育発達学科

2010年頃から、保育者養成・教員養成系大学において、学生が新人教諭として必要な能力を獲得する過程の可視化が試みられているものの（別惣・渡邊ら、2012）、小学校教育を対象としたものが多い。保育者養成を対象としたものもあるが、実習を軸に作成されており（木村・田村・谷村、2017；山田、2012；全国保育士養成協議会、2018）、養成課程全体を網羅したものは見当たらない。保育者養成教育において実習は養成教育の柱の1つであり（全国保育士養成協議会、2018）、実習から学生の学びを捉えることは必要かつ重要である。しかし、養成課程全体を網羅した保育者志望学生に求められる保育者の専門性を明示することも必要であろう。保育所保育指針解説書には「保育者の専門性」を6つ挙げられており、この点を軸に保育者志望学生に求める最低限必要な専門的な知識や技術（専門的力）を考えると、養成段階から熟達者への保育者のキャリアパスを明示できると思われる。

保育所保育指針で示されている保育者の専門性とは、①子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが成長していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術、④子どもの経験や興味、関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術、⑤子ども同士の関わりや保護者との関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術、⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術の6つである。

柏女（2011）は、保育者養成段階での保育者の専門性の育成について、「発達援助」「環境構成」「生活援助」「遊びの展開」「関係構築」の学びを先行させ、それらの学びを土台に、「保護者相談支援」を学ぶことが望ましいと述べている。なぜなら「保護者相談支援」の内容は、「発達援助」「環境構成」「生活援助」「遊びの展開」「関係構築」の領域を統合したものであるからである。保育者は、子どもの発達支援だけでなく、保護者の子育て支援を行うことも期待されている。どちらも重要な職務であるが、子どもを対象とした支援と保護者を対象とした支援の在り方は同一ではない。そう考えると、子どもを対象とした「発達援助」「環

境構成」「生活援助」「遊びの展開」「関係構築」の学びを先行させることは妥当であると思われる。

倉盛・渡邊・津川・光本（2014）は、柏女（2011）の提案した「発達援助」「環境構成」「生活援助」「遊びの展開」「関係構築」の枠組みをもとに、保育者20名に、保育者志望学生はどのように専門性を高めていけばよいのかを尋ねたところ、「学ぶプロセスにおいては、各領域の知識や技術を連携させて学ぶことが必要であり、特に「環境構成」は特定の活動と関連づけることが重要である」という意見が多いことを見出した。「環境構成」に関する先行研究（高山、2014）と保育者へのインタビュー内容を整理した結果、「環境構成」は「生活援助」及び「遊びの展開」と関連づけることが妥当であり、「生活援助」「環境構成」というカテゴリー名を「生活援助の環境構成」へ、「遊びの展開」「環境構成」というカテゴリー名を「遊びの環境構成」へ、「発達援助」というカテゴリー名を「子ども理解」へ、「関係構築」というカテゴリー名を「対人関係構築」へ修正することにした。

養成校の立場としては、保育現場が養成段階修了後の学生の知識や技術の習得程度（専門的力）をどのように判断しているかは、非常に気になることである。初任保育者の力量のレベルは、保育者志望学生が養成段階を終えるまでに獲得することが求められるレベルに達しているのだろうか。また、それは専門的力の内容によって違うのだろうか。初任保育者の専門的力レベルと、保育者志望学生に卒業までに習得してほしい専門的力レベルの差が少なければ、養成校での現行の授業の在り方がある程度保証されたといえ保証されたといえる。差が大きい場合はその内容は養成段階の学生にとって習得が難しく、養成校での授業方法を修正する必要があるということになるだろう。

そこで、本研究は、保育現場の実習担当者が、保育者志望学生に養成段階修了時までを求める知識や技術（専門的力）とは何かを明らかにするために、保育者志望学生に求められる保育力尺度を作成することを第一の目的とする。加えて、保育現場が保育者志望学生に養成段階を終えるまでに獲得することが求める専門的力と初任保育者の力量のレベルとの関係を専門的力の内容ごとに調べ、保育者養成教育における専門的力の養成のあり方を考える基礎的資料を得るこ

とを第二の目的とする。

予備調査

保育者志望学生に求められる知識や技術（専門的力 量）に関する項目の選定

保育者志望学生に求められる保育力尺度を作成するために、実習指導担当者に、保育者志望学生に求める知識や技術（専門的力）を、「子ども理解」「生活援助の環境構成」「遊びの環境構成」「対人関係構築」領域ごとに尋ね、尺度項目案を作成した。

方法

H県3市の保育園100園、幼稚園100園、こども園10園の実習指導担当者を対象に、「保育者志望学生に卒業までに身に付けておいてほしい力」を尋ねる質問紙を郵送した。回答に際しては、「子ども理解」「生活援助の環境構成」「遊びの環境構成」「対人関係構築」の4領域を設定し、自由記述による回答を求めた。フェイスシートに、本調査への参加は任意であり、回答データから個人を特定されることはなく、本調査以外の目的で使用されることはないことを明示した。調査依頼期間は、20XX年6月から8月だった。

倫理的配慮

本研究は、予備調査及び本調査を含めた研究として、福山市立大学研究倫理審査委員会の審査を受け承認された（承認番号：2016-04）。

結果と考察

合計108園（保育園83、幼稚園25、こども園0）から回答が得られた。949回答のうち、保育者養成段階における専門性に関わるものは753回答であった。領域ごとのコメント数は、「子ども理解」は163回答、「生活援助の環境構成」は178回答、「遊びの環境構成」は196回答、「対人関係構築」は216回答だった。

保育者志望学生に求められる保育者としての専門的力量に関する753回答を、元保育者2名（経験年数35年、経験年数6年）と大学教員1名が協議しながら、1内容を1項目とする単位として整理し、保育者の専門性や教員養成スタンダードに関する先行研究（全国保育士養成協議会編、2007；別惣・鈴木・龍輪ら、2012）であげられている項目を参考にしながら、内容の類似性が高いものを集約した。その結果、【子ども理解】は、「発達理解」、「心情理解」、「省察・記録」、【生活援助の環境構成】は、「物の整理」、「意図的環境構築」、「環

境調整」、【遊びの環境構成】は、「内容理解」、「援助」、「展開」、【対人関係構築】は、「対象理解」、「受容」、「発信」の下位カテゴリーを見出した。尺度原案は、これらを網羅する形で選定され、【子ども理解】は18項目、【生活援助の環境構成】は27項目、【遊びの環境構成】は32項目、【対人関係構築】は29項目となった。

本調査

保育現場が保育者志望学生に養成段階修了時まで求める知識や技術（専門的力）とは何かを明らかにするために、保育者志望学生に求められる保育力尺度を作成する。加えて、保育者志望学生の専門的力の習得の実態を明らかにするために、作成した尺度を使用して、保育者志望学生に求められる専門的力と初任保育者の専門的力との関連について検討する。

方法

H県内の公立私立保育所、幼稚園、認定こども園210カ所（各所3名分、合計630名分配付）に、「保育者志望学生に卒業までに身に付けておいてほしい力」について尋ねた質問紙を郵送した。質問紙は、予備調査において、養成段階修了までに最低限必要な専門的知識や技術に関する106項目から構成されたものである。【子ども理解】は18項目、【生活援助の環境構成】は27項目、【遊びの環境構成】は32項目、【対人関係構築】は29項目から構成されている。

フェイスシートには、本調査への参加は任意であり、回答データから個人を特定されることはなく、本調査以外の目的で使用されることはないことを明示した。調査依頼期間は、20XX年10月から11月だった。

保育現場が保育者志望学生に卒業までに習得してほしいと思っている程度を明らかにするために、実習指導担当者に各専門的力項目の「重要度」を4件法（4.非常に重要、3.重要、2.少し重要、1.重要でない）で回答することを求めた。加えて、初任保育者と接していて、身についていると思う程度を明らかにするために、各専門的力項目の「実践度」を4件法（4.身についている、3.少し身についている、2.あまり身についていない、1.身についていない）で回答を求めた。重要度得点は養成段階を終えるまでに獲得することが求められる保育者としての専門的力のレベルであり、実践度得点は初任保育者の力のレベルを表すものとする。実有効回答数は265名で、有効

回答率43.9%であった。内訳は以下のとおりである。性別については、男性11名、女性254名、設立種別は公立171所、私立94所、園の種別は保育所185園、幼稚園68園、認定こども園12園、平均経験年数は20.5年、標準偏差10.1年であった。

結果

1) 保育者志望学生に求められる専門的力量的因子構造

養成校を卒業するまでに、特に身につけておいてほしいと思う知識や技術（専門的的力量）を明らかにする

表1 「子ども理解」領域に関する因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

項目内容	1	2	3
援助理解			
場面や子どもに応じた対応や言葉かけができる	.83	-.01	.00
クラスが集まって遊ぶ場面などで、個人差に応じた援助を行うことができる	.77	.12	-.05
子どもの発達に応じて、援助の方法を変えることができる	.77	-.04	.15
子どもの気持ちに寄り添いながら必要な援助をすることができる	.70	-.21	.25
子どもの行動やつぶやきから、意欲や主体性を引き出すことができる	.58	.31	-.16
子どもの行動やつぶやきから、心情や意欲等の内面を推測することができる	.54	.14	.13
発達理解			
発達障害傾向のある子どもに対する援助方法について説明できる	-.02	.81	.01
子どもの姿をみて、今何が育っているかを言うことができる	.19	.76	-.15
発達障害の特性について説明できる	-.12	.71	.26
各年齢の子どもの発達の特徴を言うことができる	-.15	.68	.24
子どもの姿をみて、次の発達の姿を見通すことができる	.34	.59	-.18
クラス集団としてどのような子ども同士の関わりが育っているか述べるができる	.35	.47	.08
省察と記録			
具体的な事実に基づいて考察したことを記録することができる	-.04	.05	.77
自分の実践を振り返り、反省点や成果を言うことができる	.03	-.06	.74
実践について意見交換することができる	.09	.03	.64
事例を記録するときに、具体的な事実が分かるように書くことができる	.17	.08	.38
発達や子どもの姿をふまえて指導計画を作成することができる	.11	.32	.37

表2 「生活援助の環境構成」に関する因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

項目内容	1	2
生活空間の構成		
発達に合わせた生活環境を作ることができる	.85	-.15
子どもが自分たちで生活の場を整えることができるよう援助することができる	.83	-.08
子どもが主体的に生活できるように環境を構成することができる	.81	-.13
実践しながら、その時の状況に応じて環境を整えることができる	.80	-.08
現在の環境を確認し改善することができる	.78	-.15
気持ちが落ち着く環境を整えることができる	.75	-.09
部屋をみて、人の動線を考えることができる	.75	.00
一人一人の様子をみながら、全体の様子も把握することができる	.73	-.03
必要に応じて、視覚的な援助をすることができる	.68	.01
子どもの意欲を踏まえて、生活の援助をすることができる	.66	.01
季節に応じた環境をつくることができる	.66	.02
目的に合わせた環境をイメージできる	.63	.17
危険を予測して、環境を整えることができる	.61	.13
保育環境を作るために、見通しを持って段取りを考えることができる	.60	.12
最適な保育環境(明るさ、温度、湿度、ものの配置など)について説明できる	.59	.08
生活しやすい環境を整えることができる	.55	.23
環境をみて、危険を予測できる	.47	.19
美意識(美しいものを美しいと思える)をもち、物の配置の仕方を考えることができる	.39	.18
自分自身が保育環境の一部であることを自覚した行動や言葉遣いができる	.36	.17
物の構成		
物を大切に扱うことができる	-.18	.83
使ったものを元あった場所に戻すことができる	-.13	.82
散乱しているところを見つけたら、自分から片付けることができる	-.12	.75
それぞれの場所に合った掃除をすることができる	-.01	.69
手順を考えながら効率的に片付けることができる	.19	.53
子どもの身体を清潔にすることができる	.21	.51
物の整理整頓の方法を説明できる	.19	.46
生活に必要なものをあらかじめ準備することができる	.40	.41

ために、【子ども理解】、【生活援助の環境構成】、【遊びの環境構成】、【関係構築】の領域ごとに、項目の重要度得点に基づき因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。4領域共通して因子負荷量0.35以上を項目採用の基準とした。

【子ども理解】領域の18項目のうち、複数因子に負荷が高かった1項目（先入観をもたずに、子どもの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる）を削除した結果、3因子17項目となった。第1因子は、“場面や子どもに応じた対応や言葉がけができる”等の6項目から構成され、「援理解」と命名した。第2因子は、“子どもの姿をみて、何が育っているのかを推測することができる”等の6項目から構成されており、「発達理解」と命名した。第3因子は、“具体的な事実に基づいて考察したことを記録できる”等の5項目から構成されており「省察と記録」と命名した（表1参照）。

【生活援助の環境構成】領域の27項目は2因子構造となった。第1因子は、“発達に合わせた生活環境を作ることができる”等の19項目から構成され、「生活空間の構成」と命名し、第2因子は、“物を大切に扱うことができる”等の8項目から構成され、「物の構成」と命名した（表2参照）。

【遊びの環境構成】領域の32項目のうち、因子負荷量が低い1項目（子どもと一緒に遊びを楽しむことができる）を削除した結果、31項目2因子構造が見いだされた。第1因子は、“遊びや活動がスムーズに進むための段取りと環境構成を考慮することができる”等の23項目から構成されており「遊びの展開や援助」と命名し、第2因子は、“各年齢、各季節に適した複数の遊びをあげることができる”等の8項目から構成されており「遊びの内容」と命名した（表3参照）。

【対人関係構築】領域の29項目のうち、複数因子に負荷が高かった1項目（子ども同士の関わりに配慮

表3 「遊びの環境構成」領域に関する因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

項目内容	1	2
遊びの展開や援助		
遊びや活動がスムーズに進むための段取りと環境構成を考慮することができる	.89	-.14
主体的に自由に遊びに取り組めるように配慮をすることができる	.88	-.13
子どもが自分で遊びを進められるように援助することができる	.88	-.18
遊びのねらいに応じた対応ができる	.88	-.10
遊び活動時に一人一人の様子をみながら、全体の様子も把握することができる	.85	-.17
子どもの発達に応じた遊びを提供することができる	.83	-.06
その時の遊びの状況や子どもの反応に応じて関わることができる	.83	-.18
子どもが主体的に遊びに関わることができるように環境を構成することができる	.78	.01
遊び活動を進めながら、その時の状況に応じて環境を整えることができる	.75	.09
保育教材の特徴を知り、発達に応じた環境づくりができる	.72	.07
探索活動が十分に行えるような環境が整備できる	.70	.13
それぞれの遊びを通して子どもの何が育つかを説明することができる	.70	.07
遊具や用具・素材の特性を知り、運動や遊びを楽しめる環境をつくることことができる	.70	.05
子どもの経験や興味関心をふまえた遊びを展開することができる	.68	.19
人の動線を考えて遊びの環境を整えることができる	.68	.13
遊びの中で必要に応じて、視覚的な援助をすることができる	.66	.19
遊びを発展させることができる	.63	.17
子どもたちの遊びの展開を予測しながら、指導案を立案することができる	.58	.16
遊びに興味を持てるような見せ方、話し方ができる	.57	.11
遊びの目的に合わせた環境をイメージできる	.56	.23
遊び活動に必要な準備物を用意することができる	.54	.09
遊びのルールや遊び方などを子どもにわかりやすく説明することができる	.54	.19
子どもの視点にたつて、遊びを楽しむことができる	.42	.08
遊びの内容		
各年齢、各季節に適した複数の遊びをあげることができる	-.05	.86
一つの遊びに対して、2つ以上の遊びの方法や種類をあげることができる (例: 鬼ごっこ遊びでは、高鬼ごっこ、色つき鬼ごっこ等)	-.04	.74
季節の植物・野菜、小動物を育てることができる	-.06	.72
いつでもできる得意な遊びを持っている	-.19	.68
遊びのための保育技術(絵本のよみきかせ・ピアノ)を身につけている	-.05	.60
身近なものを工夫して遊びを考慮することができる	.19	.56
遊びの指導案の作成の基本的な手順を説明することができる	.19	.56
教材研究を行うことができる	.18	.46

し、共に成長できるよう配慮している)を削除した結果、3因子28項目となった。第1因子は、“相手が自分の気持ちや考えを表現するまで待つことができる”等の11項目から構成されており、「自他の思いの調整」と命名し、第2因子は、“わからないことがあると、尋ねることができる”等の10項目から構成されており、「基本的コミュニケーション」と命名した。第3因子は、“自発的に子ども同士が関わることができるよう配慮することができる”等の7項目から構成されており「子ども同士の関係作りへの援助」と命名した(表4参照)。

内的整合性を検討するために、因子ごとにCronbachの α 係数を算出したところ、0.83~0.96であり、十分な信頼性が得られた。各領域(【子ども理解】、【生活援助の環境構成】、【遊びの環境構成】、【対人関係構築】)で見いだされた合計10因子間の相関関係を調べると、それらの多くに有意な正の相関がみられた(表5)。特に、「生活空間の構成」(【生活援助の環境構成】)と、「援助理解」(【子ども理解】)、「遊びの展

開や援助」(【遊びの環境構成】)、「子ども同士の関係作りの援助」(【対人関係構築】)の間には高い相関係数(0.8以上)がみられた。

2) 専門的力量に関する重要度評定と実践度評定

養成段階終了までに身に着けておくことが求められる専門的力量を、初任保育者は習得していると判断されているのだろうか。表6は、専門的力量の内容ごとに、保育者志望学生に求められる専門的力量に関する重要度得点、初任保育者の専門的力量に関する実践度得点、重要度得点と実践度得点の差の平均、重要度得点と実践度得点の差を検討したt検定の結果を示したものである。t検定を繰り返し行うため、有意確率を補正するBonferroni補正法に従い、検定全体の有意水準を検定数で割った値を有意水準とした。p値が.05の場合は、10項目の検定を行うので、.05/10=.005が有意水準となる。いずれの項目においても、重要度得点と実践度得点に有意差が認められた。重要度得点と実践度得点との得点差が大きいものを順にあげると、「基本的コミュニケーションスキル」(【対人関係構

表4 「対人関係構築」領域に関する因子分析の結果(最尤法, プロマックス回転)

項目内容	1	2	3
自他の思いの調整			
相手が自分の気持ちや考えを表現するまで待つことができる	.77	-.01	-.15
他者の気持ちや考えを推測し、言語化して代弁することができる	.76	-.15	.11
行為から相手の心情や行動傾向を把握することができる	.76	-.16	.16
さまざまな文化や世代の人と関わりを持つことができる	.70	.02	-.15
異なる複数の考えや思いを客観的にとらえることができる	.69	-.10	.14
様々な考え方があることを受け入れることができる	.56	.32	-.10
非言語的なコミュニケーション(視線、体の向き、距離、声のトーンなど)を意識して関わることができる	.54	-.02	.13
多様な言葉を用いて声を掛けることができる	.45	.08	.25
相手の思いを受け止めようとする	.43	.40	.03
自分の考えをわかりやすく伝えることができる	.42	.29	.05
自分なりの意見を持つことができる	.41	.13	.08
基本的コミュニケーションスキル			
わからないことがあると、訊ねることができる	-.01	.82	-.02
約束の時間を守ることができる	-.22	.81	.10
進んで挨拶や返事ができる	-.08	.80	-.03
保育者としての身だしなみを整えることができる	-.11	.76	.02
人の話を素直にきくことができる	.10	.69	-.05
心身の健康管理を行うことができる	-.01	.69	-.04
適切な言葉遣いができる	-.04	.68	.14
報告・連絡・相談をすることができる	.04	.63	-.02
人と協力し、活動できる	.11	.56	-.01
相手の気持ちや考えを聞くことができる	.39	.49	-.08
子ども同士の関係作りへの援助			
自発的に子ども同士が関わることができるよう配慮することができる	-.10	.08	.91
友達と協力して一つのことをやり遂げる遊び環境を整えることができる	-.06	.02	.88
集団の中で力を発揮しながら、友達と共に遊びができるような環境を整えている	-.03	-.02	.87
子ども同士で問題を解決し協力して何かをつくり上げるような配慮ができる	.06	-.11	.83
けんかの場面では、危険がないように注意しながら、子ども同士で解決するような援助ができる	-.04	.05	.82
子ども同士の揉め事に対して適切な関わりができる	.07	.01	.78
子どもが他者の気持ちや考えに気づけるよう、言葉や表情で伝える(表現する)ことができる	.37	.04	.52

表5 保育者志望学生に求められる専門的力量的因子間の相関係数

	援助理解	発達理解	記録省察	生活空間	物の構成	遊び展開	遊び内容	自他思い	基本コ	子ども	平均値	SD
援助理解	1.00										3.80	0.30
発達理解	.74**	1.00									3.32	0.44
記録と省察	.61**	.59**	1.00								3.31	0.45
生活空間の構成	.80**	.79**	.69**	1.00							3.16	0.49
物の構成	.30**	.29**	.46**	.47**	1.00						3.15	0.58
遊びの展開や援助	.79**	.78**	.69**	.89**	.42**	1.00					3.05	0.51
遊びの内容	.40**	.51**	.49**	.56**	.49**	.60**	1.00				3.05	0.48
自他の思いの調整	.48**	.47**	.57**	.58**	.53**	.59**	.61**	1.00			2.99	0.51
基本的コミュニケーション	.11	.02	.36**	.21**	.57**	.24**	.34**	.54**	1.00		2.98	0.59
子どもの同士の関係作り	.73**	.77**	.56**	.80**	.32**	.85**	.54**	.56**	.14*	1.00	2.80	0.58

**p<.01, *p<.05, +p<.10

表6 専門的力量的に関する重要度評定と実践度評定ごとの平均値の比較

		重要度評定		実践度評定		重要度－ 実践度	t値	df	p値
		平均値	SD	平均値	SD				
子ども理解	援助理解	3.12	0.58	2.65	0.51	0.48	10.85	257	.000
	発達理解	2.77	0.58	2.37	0.49	0.40	9.12	264	.000
	記録と省察	3.12	0.50	2.76	0.48	0.37	9.44	251	.000
生活援助の 環境構成	生活空間の構成	3.05	0.48	2.56	0.42	0.49	13.04	232	.000
	物の構成	3.29	0.45	2.85	0.51	0.44	11.20	260	.000
遊びの環境構成	遊びの展開や援助	3.02	0.52	2.59	0.43	0.43	11.03	240	.000
	遊びの内容	2.96	0.53	2.64	0.42	0.31	8.27	259	.000
対人関係構築	自他の思いの調整	3.25	0.46	2.83	0.43	0.42	11.74	256	.000
	基本的コミュニケーションスキル	3.79	0.31	3.17	0.51	0.62	17.93	265	.000
	子どもの同士の関係作りへの援助	2.95	0.60	2.61	0.49	0.34	8.15	262	.000

築)],「生活空間の構成」(【生活援助の環境構成】),「援助理解」(【子ども理解])であった。重要度得点と実践度得点との得点差が小さかったのは、順に「子ども同士の関係作りへの援助」(【対人関係構築】),「遊びの内容」(【遊びの環境構成】),「記録と省察」(【子ども理解])であった。

考察

1) 保育者志望学生に求められる専門的力量的

保育者志望学生に養成段階修了時まで求める知識や技術(専門的力量的)の具体的な内容を明らかにするために、保育者志望学生に求められる保育力尺度を作成し、因子構造を検討した。その結果、【子ども理解】領域は「援助理解」「発達理解」「省察と記録」、【生活援助の環境構成】領域は、「生活空間の構成」「物の構成」、【遊びの環境構成】領域は「遊びの展開や援助」「遊びの内容」、【対人関係構築】領域は「自他の思いの調整」「基本的コミュニケーション」「子ども同士の関係作りへの援助」に関する専門的力量的を身に着けることが保育学生に求められていることが明らかになった。それらの因子間の相関を調べてみると、多くに有意な正の相関がみられ、各専門的力量的は相互に関連することを示唆された。特に、「生活空間の構成」

(【生活援助の環境構成】)は、「援助理解」(【子ども理解]),「遊びの展開や援助」(【遊びの環境構成】),「子ども同士の関係作りへの援助」(【対人関係構築】)と高い相関係数(0.8以上)がみられたことから、「生活空間の構成」に関する専門性は「遊びの展開や援助」や「子ども同士の関係作りへの援助」と関連づけて学ぶことが必要だと言えるだろう。

2) 保育者志望学生に求められる専門的力量的と初任保育者の専門的力量的との関係

保育現場が保育者志望学生に養成段階終了までを求める専門的力量的のレベル(重要度得点)と初任保育者の専門的力量的のレベル(実践度得点)を比較した結果、専門的力量的の内容に関わらず有意差があることが明らかとなった。この結果は、初任保育者の専門的力量的のレベルは、保育者志望学生が養成段階を終えるまでに獲得することが求められるレベルには達していないことを示すものである。

特に、「基本的コミュニケーションスキル」(【対人関係構築】),「生活空間の構成」(【生活援助の環境構成】),「援助理解」(【子ども理解])に関する専門的力量的は、保育者志望学生に養成段階を終えるまでに獲得してほしいと思っているレベルと初任保育者のレベ

ルの差が大きかったので、差を埋めるような養成プログラムを養成校と保育現場で連携しながら考える必要があるだろう。【対人関係構築】領域の「基本的コミュニケーションスキル」は、“わからないことをたずねる”や“時間を守る”などの項目から構成されており、その内容は社会一般的に重要とされる対人スキルであることいえるだろう。この結果は、対人援助職を自ら希望する保育志望学生や初任保育者であっても、人と関わる当事者として他者と適切な関係をつくっていくことが難しいことを示唆しているのではないだろうか。【生活援助の環境構成】領域の「生活空間の構成」に関する内容は、言葉での説明が難しく、学生自らが実践する機会がほとんどないまま、観察を通じて学ぶことが多いといえるだろう。先行研究においても、保育環境の知識や技術を身につけることは容易ではないこと（高山，2014）が示されており、保育環境に関する専門性を効果的に学習する方法を考えることは養成の重要な課題であるといえる。一方、「援理解」に関しては、養成校でも保育現場でも学ぶ機会が多い内容だが、重要度得点と実践度得点に差があったということは、「援助」とは何かを本質的に理解することの難しさを示唆する結果といえるだろう。

総合考察

本調査を通して、保育現場が保育者志望学生に求める専門的力量的具体的な内容を明らかにすることができたといえる。保育者志望学生に求める専門的力量的としては4領域合計10個の視点があり、【子ども理解】領域は「援理解」「発達理解」「記録と省察」、【生活援助の環境構成】領域は、「生活空間の構成」「物の構成」、【遊びの環境構成】領域は「遊びの展開や援助」「遊びの内容」、【対人関係構築】領域は「自他の思いの調整」「基本的コミュニケーション」「子ども同士の関係作りへの援助」から構成されることが明らかになった。

また、保育者志望学生の専門的力量的の習得の実態を調べたところ、初任保育者の専門的力量的のレベルは、保育者志望学生が養成段階を終えるまでに獲得することが求められるレベルには達していないことが明らかになった。また、初任保育者の専門的力量的と養成段階終了時に保育者志望学生に求められる専門的力量的の差は、専門的内容ごとに違っていることも見いだされ

た。

今後、今回明らかになった保育者志望学生に求められる保育者としての専門的力量的をもとに、養成段階から初任保育者、中堅保育者にかけての縦断的な調査を行うことができれば、専門性の向上に至る道筋が明確になり、養成段階を含めた保育者のキャリアパスを明示できることにつながるだろう。

養成校としては、保育現場が考える最小限必要な専門的知識や技術（専門的力量的）をある程度網羅できるようにすることが必要であろう。例えば、「生活空間の構成」（【生活援助の環境構成】）に関する学びの在り方については、「遊びの展開や援助」（【遊びの環境構成】）や「子ども同士の関係作りへの援助」（【関係構築】）と関連させながら、ケースメソッドなどのような理論と実践を往還するような学習方法を実施していくことが必要であろう。

引用文献

- 別惣淳二・渡邊隆信・兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム（2012）. 教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築— ジアース教育新社.
- 柏女壺峰（2011）. 保育士の専門性と保育相談支援, 福祉心理学研究, 8, 1, 6-16.
- 木村直子・田村隆宏・谷村宏子（2017）. 保育実践カスタンダード（子どもとの関わり編）作成に関する研究, 応用教育心理学研究, 34, 1, 17-26.
- 厚生労働省（2017）. 保育所保育指針 フレーベル館.
- 倉盛美穂子・渡邊眞依子・津川典子・光本弥生（2014）. 保育者志望学生に求められる専門的力量的の構造化, 日本保育学会第67回大会発表論文集, 999.
- 高山静子（2014）. 環境構成の理論と実践 エイデル研究所.
- 山田英江（2012）. 幼稚園教育実習における保育実践力の学びに関する一考察：責任実習の実践報告から, 四条啜学園短期大学紀要, 45, 51-61.
- 全国保育士会「保育の研修体系」検討特別委員会（2007）. 保育士の研修体系；保育士の階層別に求められる専門性. 社会福祉法人全国社会福祉協議会・児童福祉部.
- 全国保育士養成協議会（2018）. 保育実習指導のミニマムスタンダードVer.2：「協働」する保育士養成, 中央法規出版.

付記

本調査にご協力いただいた先生方に心よりお礼申し上げます。

本研究は、日本学術振興会科学研究費助成事業（基盤研究C，課題番号17K00766：保育者養成におけるコンピテンス基盤型教育の提案）の助成を受けました。なお、本研究は、日本保育学会第68回大会, The PECERA 20th Conference, 日本教育心理学会第61回総会で発表したデータを再分析したものである。

(2020年10月21日受稿, 2020年11月25日受理)

Competencies Required in Early Childhood Pre-service Teacher Education: Investigation of Practical Training Instructors

KURAMORI Mihoko⁽¹⁾ • UHEYAMA Rutsuko⁽²⁾ • KOMOTO Yayoi⁽³⁾ • WATANABE Maiko⁽⁴⁾

In recent years, the curriculum for early childhood pre-service teachers has focused on professional competency and effectively training students; however, the most important professional competencies and skills that should be acquired prior to graduation are unclear in this curriculum. The aim of our study was to examine the competencies that are required in early childhood pre-service teacher education.

A survey revealed four domains (“Understanding of children”, “Environmental setting to support daily life”, “Environmental composition of play”, and “Building interpersonal relationships”) with a total 10 factors as competencies required for early childhood teachers. Furthermore, it was found that some competencies trained in early childhood pre-service teacher education did not meet the level required for beginner teachers.

Keywords : early childhood pre-service teachers, professional competency, learning

⁽¹⁾Department of Movement Education for Children, Japan Women’s College of Physical Education

⁽²⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University

⁽³⁾Department of Education, Faculty of Humanities and Human Sciences, Hiroshima Shudo University

⁽⁴⁾Department of Educational & Developmental Science, Faculty of Education and Welfare, Aichi prefectural university