

保育者や教員を目指す学生が考える、 それぞれに必要な力に関する調査報告

伊 藤 美 加

キーワード：教員 保育者 求められる力

要旨

本稿では、保育者や教員に求められる力を学生自身はどのように認識しているのかという視点から検討した。研究1では「保育者に必要な力」または「教員に必要な力」と「自分の力」の回答を求め、研究2では「保育者に必要な力」または「教員に必要な力」と「自分に必要な力」の必要度について評定を求めた。その結果、保育者を目指す学生は「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」をより保育者に求められると評定しているのに対し、教員を目指す学生は「伝える力」をより教員に求められると評定していた。また教員を目指す学生は保育者を目指す学生よりも、「伝える力」が求められるとみなす傾向があった。そしていずれの学生も、共通して「伝える力」を自分に求められる力と評定していた。加えて「保育者・教員に必要な力」の各下位尺度の質問項目別に分析し詳細に検討を行った結果を報告した。

I 問題

2000年以降、大学教育改革が熱心に展開される中で、本学でも初年次教育および導入教育に力を入れるようになり、学生の質の変化に対応した授業運営が求められるようになった。筆者は本学着任以来、大学新入生を対象とした授業科目に携わり、基礎的な学習技能の習得や望ましい学習態度の育成を目指して、大学生の「学ぶ力」を向上させるさまざまな取組を実施してきた（伊藤, 2004, 2005, 2007, 2012, 2013）。

続いて筆者は、2016年に本学こども教育学部こども教育学科幼児教育コースの所属となり、保育者を目指して入学した学生を対象とした授業運営や保育者養

成課程教育のあり方について検討を担うようになった。たとえば保育者に求められる資質能力が実習といった保育実践を重ねることによってどのように変化するかを吟味し（伊藤, 2016, 2019, 2020a）、保育者に求められる子ども理解の視点（伊藤, 2015, 2020b）や、保育者養成に求められる教育・保育実践（伊藤, 2018）を提案してきた。

しかしながらこれらの取組の中で、大学生に求められる力や保育者に求められる力は、われわれ学科教員と学生とでは、感じている重要性や必要性にズレが生じていることが気にかかるようになった（伊藤, 2023a, b）。学生が考える大学生に求められる力や保育者に求められる力は、学科教員と学生とで認識が異なる可能性がある。

たとえば伊藤（2023a）は、大学生に求められる力を学生自身はどのように認識しているのかを質問紙調査により回答を求めた。「大学生に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」の分析から、学生は「考え抜く力」と「伝える力」を身に付けることが今後期待されていると認識していると解釈された。同様に伊藤（2023b）は、保育者に求められる力を学生自身はどのように認識しているのかについて検討するため、保育者養成課程の学生に「保育者に必要な力」の回答を求めた。その結果、「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」を保育者に求められると評定していた。教育・保育現場では他者との相互作用が必要不可欠であるため、他者との円滑なコミュニケーションに有効な「伝える力」や「チームで働く力」が保育者に求められるととらえていると解釈された。そして保育者に求められる力の認識は実習経験の有無で異なるのかを検討するために、実習経験のある学生（3年生以上）と実習経験のまだない学生（1年生）とを比較したところ、学年の差が認められたのは「考え抜く力」のみであった。「考え抜く力」における「問題発見力」や「課題解決力」を3年生以

上は1年生よりも保育者に求められると評定していたのは、実際の保育現場では、問題や課題を発見し解決していくことが求められることがあると実習等で経験したためと解釈された。

確かに保育現場では、保育者同士で協働しながら保育にあたるため「チームで働く力」、そして、保育のねらいや保育の方法を保育者同士あるいは保護者等と共有するため「伝える力」が欠かせない。しかしこれらの知見は、求められる力として保育者に特有の結果なのか。保育者に限らず、子どもの教育にあたる教員にもあてはまる可能性がある。そこで保育者養成課程における学生に加えて、教員養成課程における学生も対象に同様の調査を実施し、結果を比較検討することにする。学生自身が、保育者や教員に求められる力、および、自分に求められる力をどう認識しているのかを実証的に明らかにすることは、大学における教員・保育者養成課程教育のあり方を検討する上で貴重な資料となり得ると考えられる。

Ⅱ 研究1

方法

調査概要

大学生対象に、保育者に求められる力、または、教員に求められる力について、伊藤（2023）と同様に、質問紙調査を行った。

調査は、筆者の担当授業「保育の心理学」（保育士資格必修科目）、「道徳」（保育士資格選択科目）および「教育心理学」（教員免許状取得必修科目）の2021年度の受講生を対象に、授業期間終了後に実施した。以下、「保育の心理学」「道徳」における調査参加者を「保育者」、後者の科目の調査参加者を「教員」と呼ぶ。両者に重複するものはいなかった。

調査協力の依頼と調査手続きについて、学習管理システム光華naviの授業資料に示した。プライバシーへの配慮や調査に参加しない自由の確保についても確認してもらった後、社会人基礎力尺度の各質問項目への回答を始めるよう指示した。ダウンロードした調査ファイルのExcelシートに各質問項目が並び、その横の列に回答としてプルダウンメニューから該当する数字を選んでもらった。すべての回答終了後に調査ファ

イルを課題提出機能によりアップロードしてもらった。

社会人基礎力尺度

社会人基礎力尺度は、個人単位でキャリア教育プログラム効果測定に利用可能なもので（西道, 2011）、4つの下位尺度からなる計40項目から構成される。伊藤（2023）と同様に、この尺度を援用することとした。この尺度は信頼性・妥当性の検証がなされ、大学カリキュラムやキャリア教育を考える上で広く活用されているという利点がある。

各下位尺度と質問項目例をTable 1に示す。それぞれの質問項目について、調査参加者「保育者」には「保育者にどの程度必要だと思うか」（以下「保育者に必要な力」）、調査参加者「教員」には「教員にどの程度必要だと思うか」（以下「教員に必要な力」）を、「とても必要である＝5」から「まったく必要ではない＝1」の5段階で、また「自分にそれぞれの力があると思うか」（以下「自分の力」）を「とてもある＝5」から「まったくない＝1」の5段階で評価してもらった。

Table 1 社会人基礎力尺度の下位尺度と質問項目

下位尺度	質問項目例
前に踏み出す力	<p>提案するだけでなく、自ら目の前の対象を動かす力</p> <p>指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む力</p> <p>目標を達成するために周りの人に呼びかけて、周囲の人を動かす力</p> <p>人を巻き込んで提案する力</p> <p>立場や意見の異なる人に働きかけて、動かす力</p> <p>自分の果たすべき役割と責任を自覚し、積極的に取り組む力</p> <p>失敗をおそれず、行動に移す力</p> <p>自分の個性や趣味・関心にもとづいて、目の前の課題に取り組む力</p>
考え抜く力	<p>課題を解決する複数のプロセスを明確にし、最善のプランを立案する力</p> <p>あらゆる可能性を再検討することで、解決方法を再発見する力</p> <p>既存の発想にとらわれず、解決方法を工夫して考える力</p> <p>未知の分野にまで思考を広げることで、新しい解決方法を導き出す力</p> <p>正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力</p> <p>目標を達成するために解決すべき問題を見つける力</p> <p>目標を達成するための手順や方法について優先順位を決定する力</p> <p>得られた情報を、多面的・多角的に整理する力</p> <p>将来設計に基づいて、今取り組むべき学習や活動を理解して準備する力</p> <p>見過ごされがちな問題を発見する力</p> <p>自分に必要な情報や資料を的確に探し出す力</p>
伝える力	<p>自分の言いたいことを、わかりやすく、効果的に伝える力</p> <p>限られた時間の中で、情報や主張を、わかりやすく聞き手に伝える力</p> <p>自分の考えをわかりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝える力</p> <p>自分の話に信頼感をもってもらえるように話せる力</p> <p>仲間うちにしか伝わらないような言葉で話したりせず、誰もが理解できるように話す力</p> <p>情報を伝えるために、必要な創意工夫を加える力</p> <p>相手の立場に配慮しながら、自分の主張を伝える力</p> <p>調べたことを伝える際に、効果的な手段やメディアを用いる力</p> <p>相手にとって良くないことでも、自分の意見を誠実に伝える力</p>
チームで働く力	<p>お互いの個性や能力を理解し、それが発揮できるような関係を築く力</p> <p>グループの中で、自分がどんな役割を担えばよいのかを理解する力</p> <p>状況に応じて、自らの発言や行動を適切に律する力</p> <p>他者と共有する「空気」を読んで、自分の行動を修正できる力</p> <p>相手の言動を観察し、意見や主張を正確に聞き取る力</p> <p>話しやすい雰囲気をつくって、相手の意見を引き出す力</p> <p>固定概念にとらわれずに、相手の立場や意見を理解する力</p> <p>周りの人たちの仕事から、働く意義や大切さを理解する力</p> <p>周囲の人々や物事との関係を理解するために積極的に働きかける力</p> <p>学んだことや体験したことを、職業や生活とつなげて考える力</p> <p>既存のやり方やマニュアルにとらわれずに考えを受け入れる力</p> <p>自分が分からないことを聞き流さずに、相手に質問して確認する力</p>

結果

保育者や教員に求められる力

調査参加者は「保育者」63名、「教員」106名であった。下位尺度別の調査参加者によるそれぞれに必要な力の評定値の平均値を Figure 1 に示す。

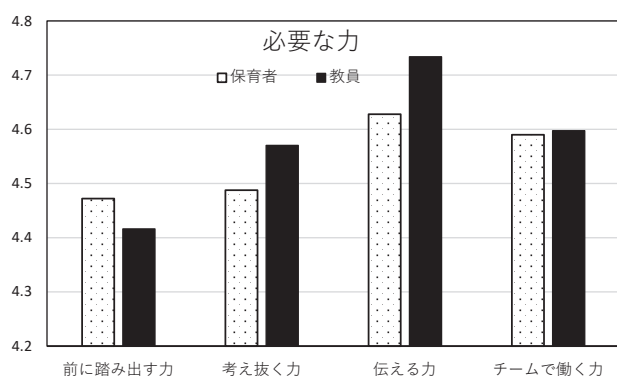


Figure 1 研究1：下位尺度別の「保育者に必要な力」または「教員に必要な力」の評定値

「保育者・教員に必要な力」の評定値について、参加者2（保育者、教員）×下位尺度4（前に踏み出す力、考え抜く力、伝える力、チームで働く力）の2要因分散分析を行った。下位尺度の主効果および交互作用が有意になった（順に、 $F(3, 501) = 36.32, p < .001, MSe = 1.584$; $F(3, 501) = 4.93, p < .005, MSe = .215$ ）。交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、いずれの下位尺度においても参加者の単純主効果は有意にならず、「保育者」と「教員」の違いは有意にならなかった。参加者別の下位尺度の単純主効果が有意になったので（順に、 $F(3, 501) = 10.54, p < .001, MSe = .460$; $F(3, 501) = 30.70, p < .001, MSe = 1.339$ ）、多重比較（以下すべて Ryan 法）を行ったところ、参加者「保育者」において、「前に踏み出す力」は「考え抜く力」と有意差がなかったが「伝える力」や「チームで働く力」と有意差があり、「チームで働く力」は「伝える力」と有意差がなかったが「前に踏み出す力」や「考え抜く力」と有意差があった。よって、「保育者」は「保育者に必要な力」として下位尺度のいずれも5段階評定のうち4以上と評定しており、保育者に求められる力であるとみなしているが、その中でも「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」をより保育者に必要であると評定していることが示された。

また参加者「教員」において、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「伝える力」の順に有意に高く、「チームで働く力」は「考え抜く力」と有意差がなかった。よって、「教員」は「保育者」同様に下位尺度のいずれも5段階評定のうち4以上と評定しているが、その中でも「伝える力」をより教員に求められる力であると評定していることが示された。

差：自分に求められる力

次に、「保育者に必要な力」または「教員に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」を算出した。この「差」は、保育者・教員を目指す学生が考える、理想の力に対して自分に求められる力とみなすことができる。「差」の平均値を Figure 2 に示す。

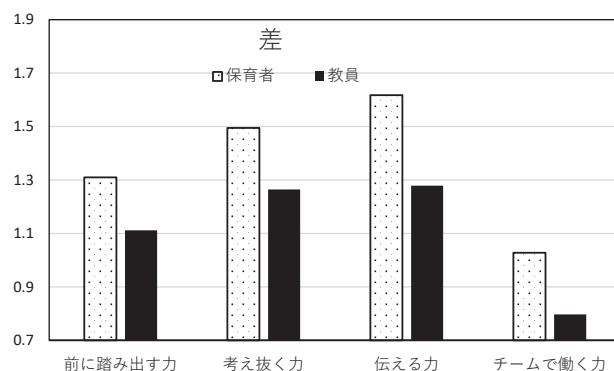


Figure 2 研究1：下位尺度別の「差」（「保育者・教員に必要な力」から「自分の力」を減じた値）の評定値

「差」について、参加者2（保育者、教員）×下位尺度4（前に踏み出す力、考え抜く力、伝える力、チームで働く力）の2要因分散分析を行ったところ、参加者の主効果が有意傾向に、下位尺度の主効果が有意になった（順に、 $F(1, 138) = 2.92, p < .10$; $F(3, 414) = 28.92, p < .001, MSe = 5.82$ ）。交互作用は有意にならなかった。下位尺度の主効果が有意になったので、多重比較を行ったところ、「チームで働く力」が0.93と最も小さく、次に「前に踏み出す力」が1.16、そして「考え抜く力」1.37と「伝える力」1.47の順で有意に大きかった。よって「保育者」は「教員」よりもそれぞれの力を自分に求められると評価する傾向があること、いずれの参加者においても「チームで働く力」や「前に踏み出す力」よりも「考え抜く力」と「伝える力」を自分に必要であると評定していることが示さ

れた。

考察

結果のまとめ

まず「保育者・教員に必要な力」に対する分析結果より、参加者「保育者」も「教員」も下位尺度それぞれを求められる力とみなしているが、「保育者」は「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」をより保育者に必要であると評定しているのに対し、「教員」は「伝える力」をより教員に求められる力であると評定していることが示された。初等教育では担任制により学級運営等は教員の裁量に委ねられるため、教員には、学校というチームでの役割よりも学級の中で児童生徒に対して適切な学習指導や生活指導を行う役割が重視されていることから、教員を目指す学生は他の力よりも「伝える力」を相対的により教員に求められると評価したと考えられる。

次に「差」に対する分析結果より、「保育者」も「教員」も、「考え抜く力」と「伝える力」を自分に求められると評定していることが示された。すなわち現状の自分にとって足りない力、もっと言えば各養成課程において自分にとって身につけるべき力と認識していることを示唆する。

研究方法上の問題点

ここで研究1の問題点として、各質問項目の評定値が相対的に高いことが挙げられる。社会人基礎力尺度に対して保育者や教員に必要な力か、自分にその力があるかについて5段階評価を求めたが、2以下の評定値の割合はかなり少なく、評定の分布が歪んでいた。社会人に必要な力が保育者には必要でないとは考えにくく、もともと尺度の特性上、職種にかかわらず社会人に必要な力が質問項目となっているために評定値が高くなると予想される。よって、保育者に必要か必要でないかという両極ではなく、必要度に応じた評定を求めるといような、評定ラベルの表現を工夫する等、評定方法の再考が望まれる。実際に研究1では、「保育者・教員に必要な力」において、参加者と下位尺度との交互作用が有意になったものの、「保育者」と「教員」の違いは有意にならなかった。それぞれに必要な

力の評定値の平均の範囲は4.40から4.73（標準偏差は.32から.48）であり、評定が上限に偏り、とり得る値の上限を超えていた可能性がある。

そこで研究2では、各質問項目に対して、必要な程度を5段階で評定する際の評定ラベルを示さず、必要度の数値そのものを選んで回答を求めることにする。研究1のように必要な程度の評定を求めると、「まったく必要でない」や「あまり必要でない」の1や2を選ぶ割合は低いが、必要度を5段階で評定すると、必要度が少ないという意味で1や2を選ぶ割合は相対的に高くなり、回答の偏りを回避できると予想される。

また研究1ではそれぞれに必要な力から自分の力を減じた「差」を「自分に必要な力」と見なしたが、参加者に直接「自分に必要な力」を尋ねることにする。その場合同様に、必要な程度ではなく必要度について評定を求める。

Ⅲ 研究2

方法

大学生対象に、保育者に求められる力、または、教員に求められる力について、質問紙調査を行うにあたり、研究2では研究1における問題を修正し、研究1を追試することを目的とする。5段階評定の教示を変えたことと、自分に必要な力の評定を求めたことの変更点以外は、研究1と同様の手続きで行った。

調査参加者に対して、それぞれの質問項目について、「保育者または教員にどの程度必要だと思うのか」、その必要度を示す5段階の数値そのものを選んで評定するよう求めた。具体的には「必要度を5段階で選んでください。5に近いほど必要度が高いことを示します。できるだけ5から1の数字をすべて使って回答してください。」と教示した。同様に、「自分にどの程度必要だと思うのか」の必要度も5段階で求めた。

結果と考察

保育者や教員に求められる力

調査は、筆者の担当授業「保育の心理学」「道徳」および「教育心理学」の2022年度の受講生を対象に、授業期間終了後に実施した。研究1と同様、以下、「保

育の心理学」「道徳」における調査参加者を「保育者」、「教育心理学」における調査参加者を「教員」と呼ぶ。両者に重複するものはいなかった。調査参加者は、「保育者」は63名、「教員」は147名であった。下位尺度別の調査参加者によるそれぞれに必要な力の評定値の平均値を Figure 3 および Figure 4 に示す。

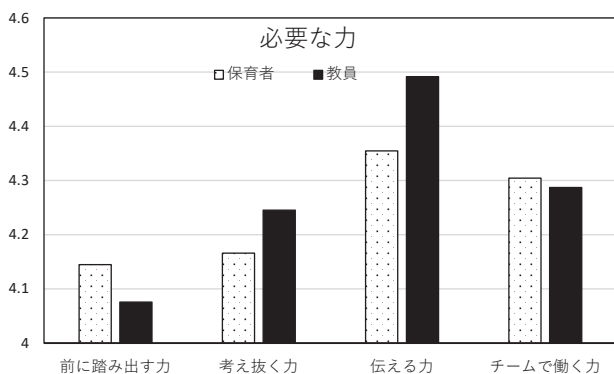


Figure 3 研究2：下位尺度別の「保育者に必要な力」または「教員に必要な力」の評定値

「保育者・教員に必要な力」の評定値について、参加者2（保育者、教員）×下位尺度4（前に踏み出す力、考え抜く力、伝える力、チームで働く力）の2要因分散分析を行った。下位尺度の主効果および交互作用が有意になった（順に、 $F(3, 624) = 37.99, p < .001, MSe = 2.69$; $F(3, 624) = 3.19, p < .05, MSe = .226$ ）。交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、「伝える力」においてのみ参加者の単純主効果が有意傾向になった（ $F(1, 832) = .968, p < .10, MSe = .460$ ）。またいずれの参加者においても下位尺度の単純主効果が有意になったので（ $F(3, 624) = 13.18, p < .001, MSe = .934$; $F(3, 624) = 28.01, p < .001, MSe = .071$ ）、多重比較（以下すべて Ryan 法）を行ったところ、「保育者」において、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「伝える力」の順で有意に高く、「伝える力」と「チームで働く力」で有意差はなかった。よって研究1と同様に、「保育者」は「保育者に必要な力」として、「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」をより保育者に求められると評定していることが示された。

また「教員」において、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「伝える力」の順で有意に高く、「考え抜く力」と「チームで働く力」で有意差はなかった。よって研究1と同様に、「教員」は「保育者」同様に「伝える力」

をより教員に求められる力であると評定していることが示された。これらは研究1の結果を追認したと言える。

自分に必要な力

次に「自分に必要な力」について、参加者2×下位尺度4の2要因分散分析を行ったが、下位尺度の主効果のみが有意になり（ $F(3, 624) = .957, p < .001, MSe = .084$ ）、参加者の要因を含む効果は認められなかった。多重比較の結果、「伝える力」は他の下位尺度と有意差があったが、他の下位尺度間で有意差はなかった。参加者の違いが認められなかったことは研究1と異なるものの、いずれの参加者においても「伝える力」の評定値が高いことは、研究1の結果と一致した。

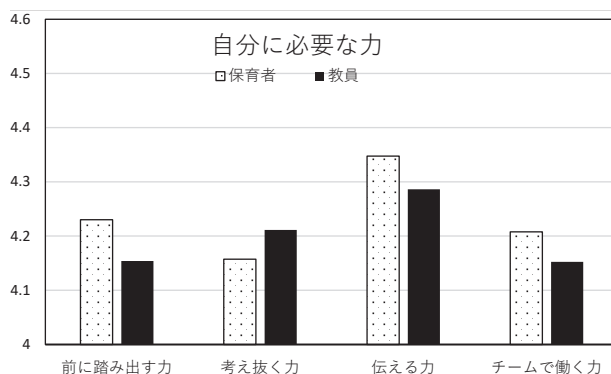


Figure 4 研究2：下位尺度別の「自分に必要な力」の評定値

「前に踏み出す力」における「保育者」と「教員」の比較

保育者と教員とで求められる力が異なるのかをより詳細に検討するために、各下位尺度における質問項目別の評定値について分析した。

「前に踏み出す力」の各質問項目におけるそれぞれに必要な力の評定値を Figure 5 に示す。参加者2（保育者・教員）×質問項目8の2要因分散分析を行った結果、質問項目の主効果と交互作用が有意になった（順に、 $F(7, 1456) = 37.59, p < .001$; $F(7, 1456) = 2.31, p < .05, MSe = .570$ ）。交互作用が有意になったので下位検定を行ったが、参加者の単純主効果はいずれの質問項目でも有意にならなかった。質問項目の単純主効果が有意になったので多重比較を行ったところ、「保育者」では「人を巻き込んで提案する力」と「自分の

個性や趣味・関心にもとづいて、目の前の課題に取り組む力」は他の力よりも評定値が有意に低く、「自分の果たすべき役割と責任を自覚し、積極的に取り組む力」は「提案するだけでなく、自ら目の前の対象を動かす力」、「指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む力」や「失敗をおそれず、行動に移す力」と並んで評定値が高かった。「教員」では「自分の個性や趣味・関心にもとづいて、目の前の課題に取り組む力」の評定値が最も低く、続いて「人を巻き込んで提案する力」が他の力よりも有意に低かった。「自分の果たすべき役割と責任を自覚し、積極的に取り組む力」の評定値は他の力よりも有意に高かった。よって「保育者」も「教員」も、他に働きかけるような力よりも主体的に行動する力や積極的に行動する力を必要であると考えていることが示された。

「考え抜く力」における保育者と教員の比較

「考え抜く力」の各質問項目におけるそれぞれに必要な力を Figure 6 に示す。参加者 2（保育者・教員）×質問項目 11 の 2 要因分散分析を行った結果、質問項目の主効果が有意に、交互作用が有意傾向になった（順に、 $F(10, 2080) = 10.79, p < .001$; $F(10, 2080) = 1.61, p < .10$; $MSe = .476$ ）。交互作用が有意傾向になったので下位検定を行ったところ、参加者の単純主効果は、質問項目「未知の分野にまで思考を広げること、新しい解決方法を導き出す力」と「自分に必要

な情報や資料を的確に探し出す力」で有意に（ $F(1, 2288) = 7.54, 6.60, p < .01, MSe = .732$, Figure 6 では * で示す）、「正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力」では有意傾向になり（ $F(1, 2288) = 2.85, p < .10, MSe = .732$, Figure 6 では + で示す）、いずれの質問項目でも「保育者」よりも「教員」の評定値が高かった。「保育者」でも「教員」でも質問項目の単純主効果が有意になったので（ $F(10, 2288) = 8.90, 3.50, p < .01, MSe = .476$ ）、多重比較を行ったところ、いずれの参加者でも「見過ごされがちな問題を発見する力」「目標を達成するために解決すべき問題を見つける力」「得られた情報を、多面的・多角的に整理する力」の評定値は他の力よりも有意に高かった。よって「保育者」も「教員」も、問題を発見しそれを認識する力を必要であると考えていることが示された。また、「保育者」でのみ「自分に必要な情報や資料を的確に探し出す力」「未知の分野にまで思考を広げること、新しい解決方法を導き出す力」「正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力」の評定値は他の力よりも有意に低かった。よって「保育者」よりも「教員」は、問題解決のために情報を収集し解決する方法を探し出すことが必要であると考えていることが示された。「考え抜く力」には「課題発見力」「情報収集力」「問題解決力」以外に「計画力」「創造力」も含まれるが、参加者の違いは相対的に小さかった。

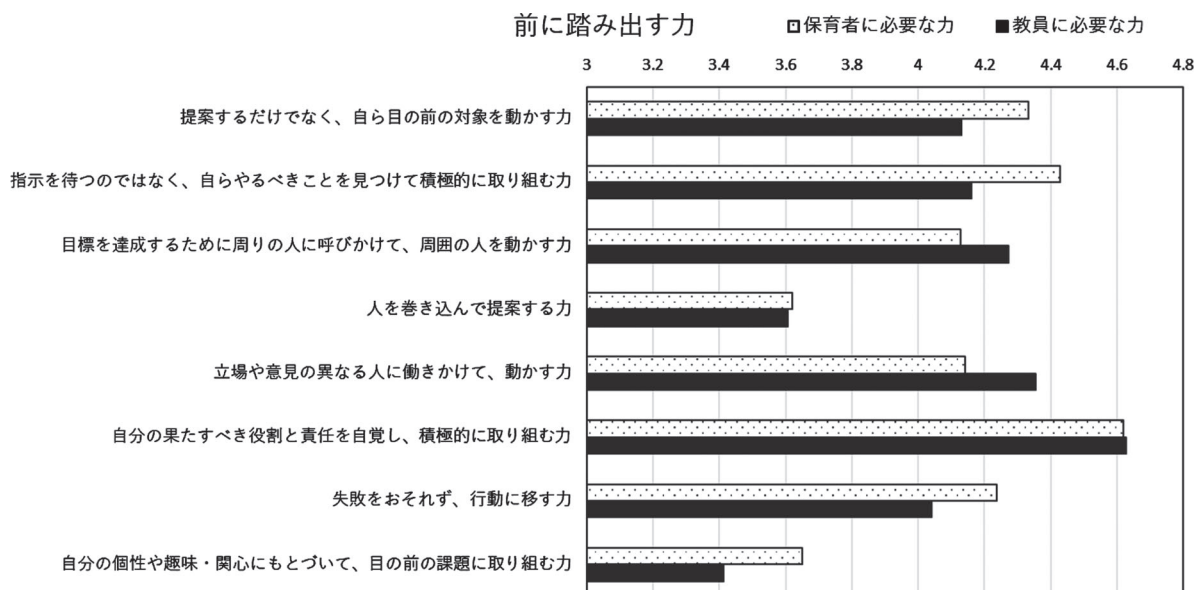


Figure 5 研究 2: 「前に踏み出す力」の各質問項目における「保育者または教員に必要な力」の評定値

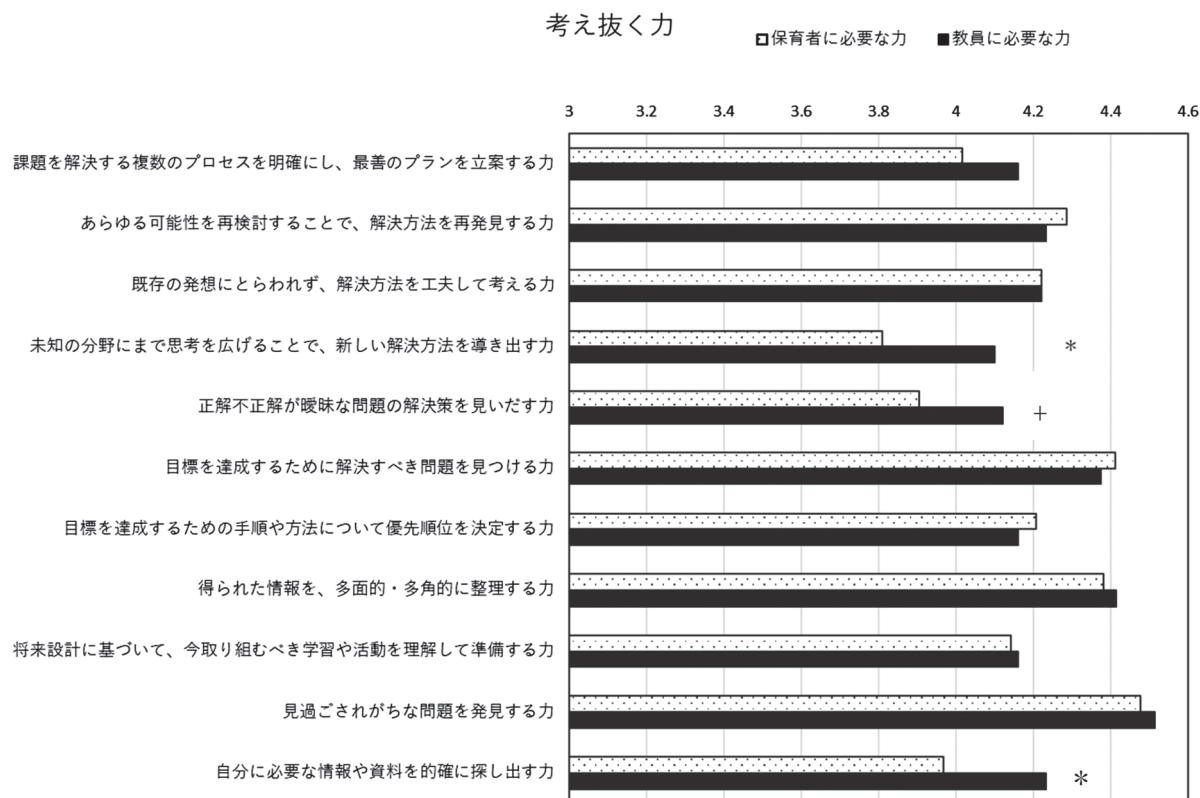


Figure 6 研究2：「考え抜く力」の各質問項目における「保育者または教員に必要な力」の評定値

「伝える力」における保育者と教員の比較

「伝える力」の各質問項目におけるそれぞれに必要な力を Figure 7 に示す。参加者 2（保育者・教員）× 質問項目 9 の 2 要因分散分析を行った結果、参加者と質問項目の主効果が有意になり（順に、 $F(1, 208) = 4.61, p < .05, MSe = 1.89$; $F(8, 1664) = 32.35, p < .001, MSe = .433$ ）、交互作用は有意にならなかった（ $F < 2$ ）。

質問項目に関わらず、「保育者」よりも「教員」は「伝える力」を必要であると評定していた。また参加者に関わらず、「相手にとって良くないことでも、自分の意見を誠実に伝える力」は他の力よりも評定値が最も低く、「調べたことを伝える際に、効果的な手段やメディアを用いる力」、「相手の立場に配慮しながら、自分の主張を伝える力」の順に、その他の力よりも次に評定値が低かった。そして「伝える力」には「表現力」や「発信力」「説得力」「プレゼンテーション力」が含まれるが、「自分の言いたいことを、わかりやすく、効果的に伝える力」や「限られた時間の中で、情報や主張を、わかりやすく聞き手に伝える力」、「自分の考

えをわかりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝える力」は相対的に評定値は高く、共通して、わかりやすく伝える力を保育者や教員に求められると考えていることを示す。「自分の話に信頼感をもってもらえるように話せる力」や「情報を伝えるために、必要な創意工夫を加える力」も相対的に評定値は高く、適切に伝えようとする力も保育者や教員に求められると考えることが示された。

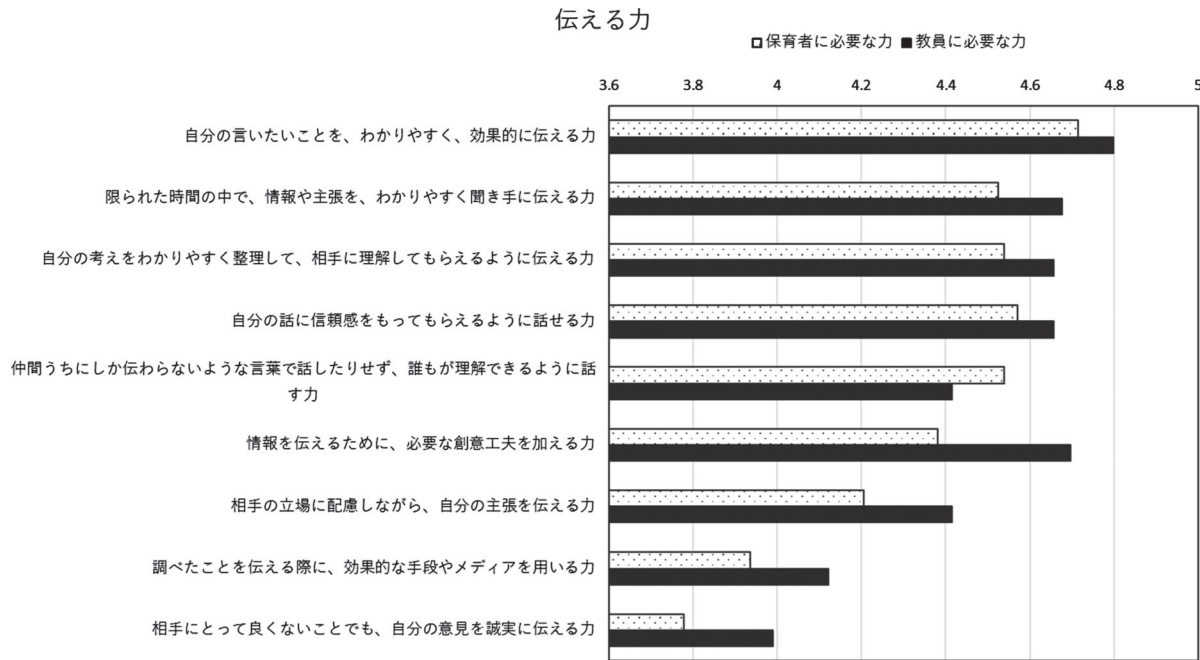


Figure 7 研究2：「伝える力」の各質問項目における「保育者または教員に必要な力」の評定値

「チームで働く力」における保育者と教員の比較

「チームで働く力」の各質問項目におけるそれぞれに必要な力を Figure 8 に示す。参加者 2 (保育者・教員) × 質問項目 12 の 2 要因分散分析を行った結果、質問項目の主効果が有意に、交互作用が有意傾向になった (順に、 $F(11, 2288) = 23.22, p < .001$; $F(11, 2288) = 4.28, p < .001$; $MSe = .536$)。交互作用が有意傾向になったので下位検定を行ったところ、Figure 8 に示す質問項目において、参加者の単純主効果が有意 (* で示す) または有意傾向 (+ で示す) になった。「周りの人たちの仕事から、働く意義や大切さを理解する力」「学んだことや体験したことを、職業や生活とつなげて考える力」「自分が分からないことを聞き流さずに、相手に質問して確認する力」では「保育者」が「教員」よりも評定値が高いのに対し、「話しやすい雰囲気をつくって、相手の意見を引き出す力」「固定概念にとらわれないで、相手の立場や意見を理解する力」「既存のやり方やマニュアルにとらわれない考えを受け入れる力」では「教員」が「保育者」よりも評定値が高かった。よって、「保育者」は「職業理解力」や「質問力」を、「教員」は「傾聴力」や「柔軟性」を、それぞれより求められていると考えていることが示された。

またいずれの参加者でも質問項目の単純主効果が有

意になったので ($F(11, 2288) = 8.44, 19.06, p < .001$, $MSe = .476$)、多重比較を行ったところ、「保育者」では「グループの中で、自分がどんな役割を担えばよいのかを理解する力」「他者と共有する『空気』読んで、自分の行動を修正できる力」「既存のやり方やマニュアルにとらわれない考えを受け入れる力」が他の力よりも有意に低く、「固定概念にとらわれないで、相手の立場や意見を理解する力」「自分が分からないことを聞き流さずに、相手に質問して確認する力」が高かった。一方「教員」では「お互いの個性や能力を理解し、それが発揮できるような関係を築く力」や「状況に応じて、自らの発言や行動を適切に律する力」のような「規律性」、「相手の言動を観察し、意見や主張を正確に聞き取る力」「話しやすい雰囲気をつくって、相手の意見を引き出す力」「固定概念にとらわれないで、相手の立場や意見を理解する力」のような「傾聴力」が他の力よりも有意に高かった。

よって「保育者」は、周囲や自分の役割や状況を把握しそれに応じた対応をするためにも、相手をよく見て理解し質問しようとするのが保育者に求められていると考えているのに対して、「教員」は、自分の立場や考えを律しながら相手と向かい合い、相手の立場や考えを理解しようとするのが教員に求められていると考えていることが示された。

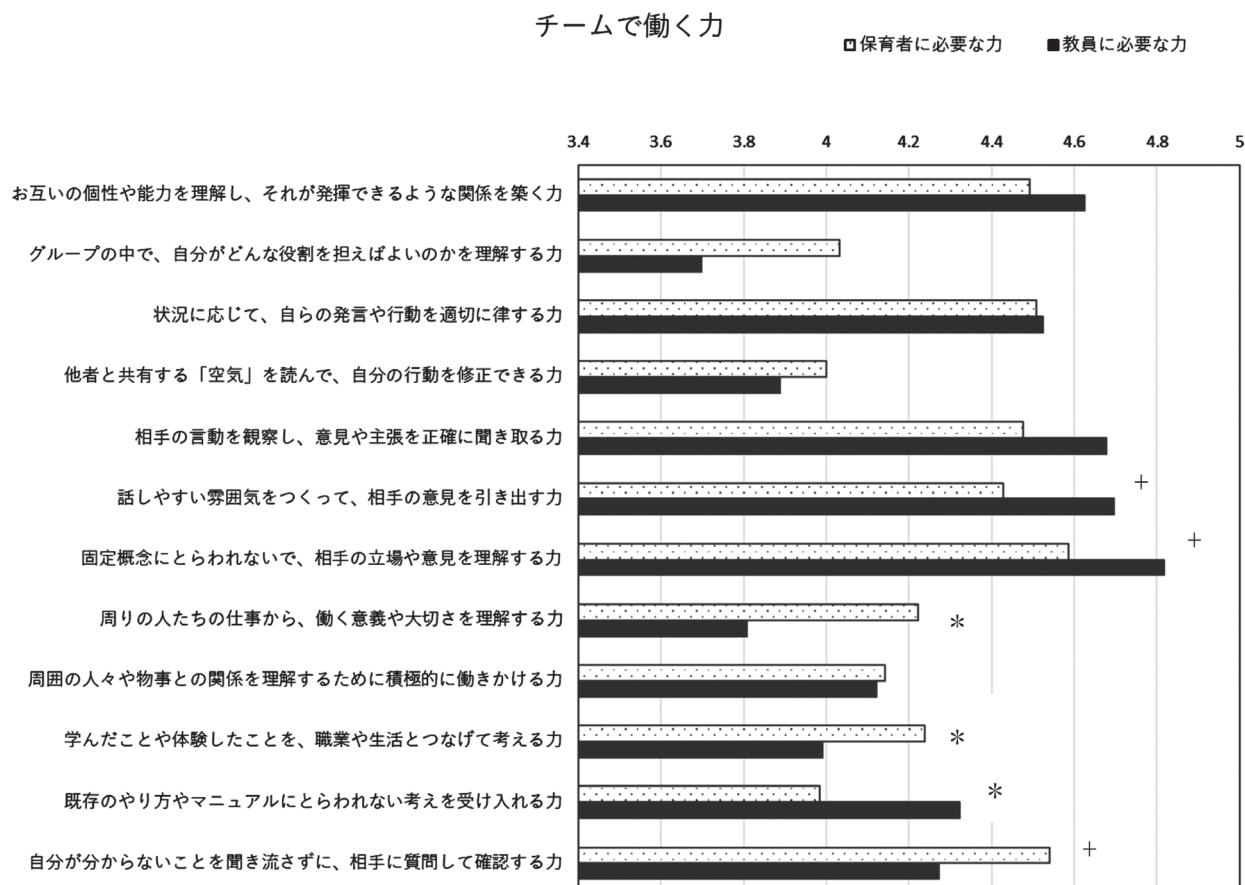


Figure 8 研究2:「チームで働く力」の各質問項目における「保育者または教員に必要な力」の評定値

Ⅳ 総合考察

本稿では、保育者や教員に求められる力について、それらを目指す養成課程にいる学生自身はどのように考えるのか、そしてそれらは保育者を目指す学生と教員を目指す学生とでどのように異なるのかという視点から検討した。

まず「保育者・教員に必要な力」の評定値は研究1でも研究2でも相対的に高かった。保育者を目指す学生は「保育者に必要な力」として、「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」をより保育者に求められると評定しているのに対し、教員を目指す学生は「教員に必要な力」として、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」よりも、「伝える力」をより教員に求められると評定していた。また教員を目指す学生は保育者を目指す学生よりも、「伝える力」が求められるとみなす傾向があった。これらの結果は、研究1と研究2に共通して見いだされ、伊藤（2023b）の知見とも一致した。保

育現場では、複数担任制を取ったり、新卒者とベテラン保育者が一緒に仕事をしたりする場合が多い。これには、子どもを複数の視点や異なる角度で見えて細やかな対応をすることができる、仕事や責任を分担できるというメリットがある。このメリットを生かしよりよいクラス運営をするためには、保育者一人一人の保育に対する考え方や保育の方法に関して、保育者同士の情報共有やチームワークが欠かせないという認識があるため、保育者を目指す学生は「伝える力」や「チームで働く力」が保育者に求められると考えたのであろう。一方学校現場では、個々の学級運営は担任に委ねられる場合が多くても、学年全体を担当する複数の教員がおり、学級の中で児童生徒に対して適切な学習指導や生活指導を行う際にはその指導内容を教員同士で共有して検討するため、そして学年を超えて学校全体、あるいは学校を超えて関係機関と連携する場合があるために、他の力よりも「伝える力」を相対的により教員に求められると評価したと考えられる。

「伝える力」が求められると評価していることは、「自

分に必要な力」についての結果からも裏付けられる。研究1では「保育者や教員に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」を算出した。一方研究2では、その必要度を直接訪ねた。「保育者」も「教員」も共通して「伝える力」の評定値が高く、自分に求められる力と評定していた。すなわち保育者を目指す学生も教員を目指す学生も、今後の養成課程において「伝える力」を身に付けることが期待されていると認識していると解釈できる。

次に研究2では、詳細に検討するために、「保育者・教員に必要な力」の各下位尺度の質問項目別に分析した。その結果、「前に踏み出す力」において、他に働きかけるような力よりも主体的に行動する力や積極的に行動する力が保育者にも教員にも必要であると考えられていることが示された。「考え抜く力」において、問題を発見しそれを認識する力が保育者にも教員にも必要であると考えられていることが示され、特に教員には、問題解決のために情報を収集し解決方法を探し出すことも必要であると示された。「伝える力」からは、わかりやすく伝える力や適切に伝えようとする力が保育者や教員に求められると考えられていることが示された。「チームで働く力」からは、保育者には相手の立場を理解する力や質問したり確認したりする力が、教員には相手の意見を傾聴したり受容したりする力や柔軟に対応する力が、それぞれより求められていると考えていることが示された。

保育者・教員に求められる力として共通していたのは、主体的にかつ積極的に行動する力、問題を発見しそれを認識する力、わかりやすく適切に伝える力であった。すなわち、他者との円滑なコミュニケーションに必要な力とみなせる。それに対し、保育者と教員とで求められる力が異なるものがあつた。保育者よりも教員には、問題解決のために情報を収集し解決策を探し出す力が求められるとなつた。すなわち教員を目指す学生は課題解決能力を重視しているとみなせる。子どもが発達し成長するに伴い、変化の激しい社会において学習でも日常でも新たな課題と向き合うことが増える中で、教員はその都度、適切な課題解決の方向性を考えたり、結果を予測しながら解決方法を探したり、実行後に振り返って次の課題解決に役立てていくことが求められると考えているのであろう。教員を目指す学生は、こうした課題解決能力を担任として自ら

が備えなければならないと認識しているのに対し、保育者を目指す学生は、課題解決はチームで取り組んでいく認識が高いため、相対的に「チームで働く力」を更に高く評価したとも考えられる。

このように保育者を目指す学生自身が求められると認識している力が明らかになったが、これは保育者養成課程においてわれわれ教員が学生に身に付けてほしいと考えている力と一致している。本学科専門教育の複数の授業科目では、到達目標としてコミュニケーション力の習得も目指し協同的・協調的な学びの機会を取り入れてはいる。さらなる授業内容の工夫と充実、かつ、年次進行にしたがって段階的にその力を向上させることが出来るよう、教育課程を体系的に構成することを目指していきたい。

今後の展望

本研究では、保育者や教員に求められる力をそれぞれを目指す養成課程にいる学生はどのように考えるのかに焦点を当てた。今後は、養成課程の教員、あるいは、保育・教育現場で働いている保育者・教員の考えるそれぞれに求められる力はそれらとどのように異なるのかについて、比較したい。

たとえば上村（2012）は、保育者養成課程における保育者に求められる力として、①見とり力：園生活における一人ひとりの子どもの生活や遊びの実態を観察・分析して具体的かつ的確に捉える力、②即応力：その見とりに即して手立てを考案し子どもの様子に応じて創意工夫を凝らし臨機応変に対応する力、③省察力：実践後の子どもの姿を省察する力の3つが重要であると提案している。これらは本研究における「考え抜く力」に相当すると解釈できる。

林ら（2012）は卒業生の就職先（幼稚園・保育所・施設）に対してアンケートを実施し、保育現場が養成校に求めることとして「保育者としての専門的実践能力」や「社会人としての意識や態度」が減り、「資質や人間性」の回答数が多かったことを報告している。すなわち保育者の資質として、明るさや元気さ、子どもに対する愛情や感性などを重要視することを示す。秋山（2013）の調査においても、現場からは「保育技術的なことよりも、人間性や意欲、基本的コミュニケーション能力、信頼関係を築く能力等を重んじ」「これらを在学中に学生に体得させて欲しいという要望や期

待」が挙げられていた。これらは快活、子どもが好きであるといった保育者の資質に加え、本研究における「伝える力」や「チームで働く力」に含まれる力と解釈できる。

幼稚園教育要領や保育所保育指針が改訂され、保育者に求められる力や資質、専門性のあり方が見直されつつある中で、どのような観点でそれらを提案するのかを明らかにする必要がある。保育者養成課程や保育現場からの観点に加え、保育者を目指す学生自身の捉え方に基づいて検討する意義は大きい。養成課程は保育実践力のある保育者を育成し排出することが求められているとし、保育現場の要請に迎合しがちではある。しかしながら学ぶ主体は学生である。学生自身が「なぜ保育者になるのか」や「どのような保育者になりたいのか」、「保育者として何が求められるのか」などを常に考えながら自分を高めていけるよう導いたり、注意を向けるような働きかけを行ったりすることが重要である。そのためにも折に触れて理想の保育者像を描いたり、今の自分の力量を見据えたりすることが、この後に続くであろう、保育者として送り出す指導の一環としての役割を果たすことにつながるといえよう。

さいごに本調査の問題点として、調査対象者は複数の学年にまたがっており、また保育者と教員とでその数に隔たりがあった。さらにその中に、保育者・教員を目指すとしてもその意識の高低に差があるものが混在していた。また将来、保育職・教員職に必ずしも就く意思がない学生も含まれていた。調査対象者が限られるとはいえ、保育職・教職に対する意識等の高低を比較できるよう実験計画を変更し、その上で本調査結果の追試を行い、学生が考える保育者に求められる力について再吟味することを、引き続き今後の検討課題としたい。

V 利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

VI 引用文献

秋山真奈美 2013 現場で求められる幼児教育職務実践能力とは？(2) —「幼児教育職務実践力尺度」

を作成するための調査結果における保育所保育士と幼稚園教諭の比較— 佐賀短期大学研究紀要 第24号 45-57

林悠子・森本美佐・東村知子 2012 保育者養成校に求められる学生の資質について— 保育現場へのアンケート調査より— 奈良文化女子短期大学紀要 第43号 127-134

伊藤美加 2004 大学基礎講座の授業運営に関する検討 II 京都光華女子大学研究紀要 第42号 75-92

伊藤美加 2005 大学基礎講座の授業運営に関する検討 III 京都光華女子大学研究紀要 第43号 67-83

伊藤美加 2007 大学基礎講座の授業運営に関する検討 IV 京都光華女子大学研究紀要 第45号 107-125

伊藤美加 2012 「コミュニケーション演習Ⅰ・Ⅱ」の授業運営に関する検討 京都光華女子大学研究紀要 第50号 67-80

伊藤美加 2013 「コミュニケーション演習Ⅰ」における学習効果の検証 京都光華女子大学研究紀要 第51号 51-59

伊藤美加 2015 保育実践報告——保育者における子ども理解—— 京都光華女子大学研究紀要 第53号 9-13

伊藤美加 2016 保育実践が保育者の自己評価に及ぼす影響 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要 第54号 157-163

伊藤美加 2019 保育実践が保育者の自己評価に及ぼす影響に関する横断研究 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要 第57号 1-7

伊藤美加 2020a 保育実践が保育者適性尺度に及ぼす影響：実習の振り返りの視点から 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要 第58号 11-19

伊藤美加 2020b 子ども理解の視点：生徒指導を例に こども教育研究 第3号 1-6

伊藤美加 2023a 保育者を目指す学生が考える、保育者に必要な力に関する調査報告 こども教育研究 第4号 9-17

伊藤美加 2023b 学生が考える、大学生に求められる力に関する調査報告 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要 第60号 121-130

西道 実 2011 社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み プール学院大学研究紀要 第 51 号 217-228

上村 晶 2012 保育者養成段階における保育実践力の向上に関する一考察 高田短期大学紀要 第 30 号 85-94

注

本研究は本学研究倫理委員会の審査を受け、研究遂行の承認を得ている（承認番号 120）。

本研究は科研費（基盤研究（C）21K02870）の助成を受けたものである。

