

保育職に対する就業意欲の推移

— 教育実習の経験に着目して —

杉山 喜美恵

東海学院大学短期大学部幼児教育学科

要 約

本研究の目的は、保育者養成校（2年制）に在籍する学生の「保育職に就きたい」という保育職就業意欲が教育実習を経験することによりどのように変化するか及び変化をもたらした事柄についての記述を分析することである。

分析の結果、本研究の調査対象者においては保育職就業意欲が教育実習後に高まることが明らかになった。また、教育実習前後の保育職就業意欲の差に着目し、変化した要因を分析したところ、教育実習後に意欲が高くなった学生は、低くなった学生よりも成功体験及び肯定的な表現が多くみられた。

キーワード：養成教育、教育実習、保育職就業意欲、実習指導

問題と目的

厚労省は深刻な保育士不足の現状を鑑み、保育士確保が急務であるとの見解を示し、2013年10月、「保育を支える保育士の確保に向けた総合的取組」を、さらに2015年1月、「保育士確保プラン」を公表した。これによると、2017年度末までに新たに必要となる保育士の数は6.9万人と試算されており^{注1}、これだけの数の保育士を確保するため、保育士試験の年2回実施の推進、保育士養成施設で実施する学生に対する保育所への就職促進を支援等、さまざまな取組の実施が新たに打ち出されている。

このような状況下、保育士養成校に在籍する学生たちは、将来の「保育を支える保育士」として期待されている。しかし、現状では保育士養成校の卒業生が全員、保育士として保育所に就職するわけではない^{注2}。このことは勤務校においても同様である。ただ、入学当初はすべての学生が保育士資格、幼稚園教諭免許の取得を目指しており、「保育者（以下、保育士、幼稚園教諭を合わせた呼称として保育者を使用する）になりたい」という意欲の強弱に個人差はあるにしても、保育者になるために入学してくるのである。そのことは、途中で資格取得を放棄する学生が「資格を取得しないのであれば、これ以上学校を続ける意味がない」と退学を考える事例にもよく表れている。このような考えがでてくるのは保育者養成校（以下、保育士資格及び幼稚園教諭免許の取得を指す場合、この語句を使用する）が「目的養成学部」（神谷、2009）であり、そこでは「保育者になることを前提とした教育が行われることになる」（坪井、2015）からである。つまり、学生は「保育者」という将来の目的を持って入学し、入学後、常に「自分は保育者にむいているのか」、「保

育者としてやっていけるのだろうか」という適性や効力感について自問自答し、悩みながら「保育者へのアイデンティティ」を確立していくのである。その適性や効力感に影響を及ぼすものの一つに実習^{注3}があげられる。

1. 実習の位置づけと求められる方向性

実習は保育者に限らず、医師、看護師など専門職の資格取得のためにはその養成課程に必ず位置付けられているが、自己の目指す専門職の現場に身をおくことでしか得られない学びが実習にはある。小川（2013）は教育実習を「正式に職業人として現場に立つ前の、エリクソン^{注4}のいう「モラトリアム」であり、「具体的な対子ども関係の中で身につけるしかない」という意味で「レイヴとウエンガー^{注5}流に言えば、状況への参加学習の過程」と述べている。すなわち実習は、保育者ではない立場でありながら、保育現場という実践の共同体への周辺の参加から十全的参加へ向けて、保育者としてのアイデンティティを形成していく科目であるといえよう。

保育士資格取得のための保育実習については、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知の「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」の中の「保育実習最低基準」に目的、方法等が述べられており、それに従い各保育士養成校が実施している。

2008年、「保育所保育指針」の改定がなされ、保育士にはより高い専門性が求められるようになった。それを受けて養成課程の見直しが行われ、2011年度以降、新課程での養成が行われるようになった。その基本的な考え方として「保育現場の実情を踏まえ、実践力や応用力をもった保育士を養成するため、実習や実習指導の充実を図り、より効果的な保育実習にすることが必要であ

る」と述べられており、それまで「保育実習Ⅰ」「保育実習指導」として5単位だったものを「保育実習Ⅰ」4単位、「保育実習指導Ⅰ」2単位とし、「保育実習Ⅱ又はⅢ」にも「保育実習指導Ⅱ又はⅢ」の1単位を加え、「保育実習における事前事後指導の充実により実習による学びを強化させ、効果的学習を行うことができるようにするため、3回の保育実習のそれぞれに実習指導を行うこと」^{注6}とすることで実習指導の充実化が図られた。

また、全国保育士養成協議会の専門委員会でも保育実習についてはたびたび研究課題として取り上げられている^{注7}が、新養成課程での実習及び実習指導の実情を把握するために2014年度の研究課題として「学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方—保育実習指導Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを中心に—」が設定され、調査研究が進められている。この研究課題では「養成校教員は、実習指導の充実化によって保育者を目指す学生の自己成長感を支える重要な役割を期待されているが、学生の実態とカリキュラムとの乖離による実習指導の難しさが課題となっているという現状も一方である」とし、「学生の“自己成長”を、実習指導を検討する軸の一つ」^{注8}としている。学生の自己成長感を支えるためには、養成校教員が学生の自己成長を的確に捉えることが必要だとされている。と同時に学生自身が自己成長をどのように捉えているかを把握することも重要であると考えられる。すなわち、「〇〇さん、成長したなあ」という養成校教員自身の“捉え”と「〇〇さんは自分がこのように成長したと感じている」という学生の立場での“捉え”の両面性が伴ってこそ実習指導の充実化が図られていくのではないだろうか。

また2年制の保育者養成校においては幼稚園教諭免許及び保育士資格を取得する場合、2年間という在籍期間で学生は多くの実習を行わねばならない。実習に追われるといっても過言ではない。そのため事後指導が次の実習の事前指導という位置づけをも持ち、実習指導は実習と実習をつなぐものであると考えられる。養成校教員は実習での学びを学生とともに実体験することはできない。であればこそ実習及び実習指導の充実化のためには学生が実習でどのような学びをしたかを学生自身の気づきにより捉えていくことが求められる。

2. 実習における学生の変容をとらえた研究

実習に関わる研究は多く報告されているが、本論では実習を「保育職への就業意欲」との関連性という観点で捉えたいと考える。

野崎ら(2007)は、「実際の保育現場で、直接子ども達と接するなど他の保育士と同様の保育業務を経験する保育実習は、保育専攻学生(実習生)にとって、近い将

来、自分が保育職に就くことを最も自覚させる科目であり、保育職とはどのような職業かという自己の保育者観や保育者になる者としての自己意識(保育者意識)を形成、変容させる機会になりえる」と実習を位置付けた上で、保育実習における実習ストレスの様相を明らかにし、その上で実習生の保育職に就こうという動機づけ及び保育者効力感に及ぼす影響について検討している。その結果、研究保育の実施や実習記録簿の作成等基本的作業ストレスが最も高く、それらは保育職に就こうという動機づけや保育者効力感の両方に負の影響を及ぼすことを明らかにしている。

この野崎らが使用した保育者効力感尺度は、三木・桜井(1998)が作成したものであるが、この保育者効力感尺度を用いた研究は多く発表されている(浜崎他、2008; 神谷、2009; 桜井、2013など)。保育者効力感とは三木・桜井(1998)によれば、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」と定義されている。三木・桜井(1998)はこの尺度を用いて教育実習前後における保育者効力感の変化を検討し、「保育専攻短大生の保育者効力感は教育実習によって高まる」ことを明らかにした。さらに実習自己評価との関連において「保育職への意欲・自信」の評価が高い者は実習後の保育者効力感が高まると述べている。実習自己評価は実習後に実施されたため、実習中の体験が保育職への意欲・自信を高めたのか実習前から意欲・自信が高かったのかについては言及されていない。

小藪江(2009)は、三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度をもとにより実習に焦点化した保育実習自己効力感尺度を作成している。その尺度を用いて実習前後の効力感の変化を調査した結果、2年生の実習後には保育実習自己効力感が高まることが明らかにされた。

玉瀬(2013)は、保育実習経験と保育職との関連性を検討し、保育職への意欲には実習内容の成果だけでなく、対人関係に関わる要因が影響を及ぼしていることを明らかにした。また、松永ら(2002)は、4年制大学における保育士資格取得希望学生を対象に実習が職業観に及ぼす影響を検討し、実習後には子どもの「有用性」「個別性」に着目した記載が増えること、自分の意志を持つ個別の存在として子ども理解が深まったことを指摘している。

先行研究を概観すると実習は学生の保育職就業意欲に何らかの影響を与えることは明らかである。

保育職就業意欲、すなわち学生の「保育職に就きたい」という気持ちを調査する場合、「なりたくない」、「どちらかといえばなりたくない」、「どちらともいえない」、

「どちらかといえばなりたい」、「なりたい」等という5件法あるいは4件法で回答を求める場合が多い(松永他、2002:野崎他、2007:玉瀬、2013)。しかし、実習指導に生かしていくことを考えると「なりたくない」という否定的側面ではなく、自分が今どれくらい保育職に就きたいと思っているかという「なりたい」ことに着目した客観的な捉えが必要であると考える。

3. 本研究の目的

卒後、保育職に就くためには「保育職に就きたい」という意欲が前提となる。在学中、その意欲をどのように持続させていくが実習指導及びキャリア教育においては重要である。先行研究より実習の経験が保育職への意欲に影響を与えることが明らかにされている。

本研究では、学生の「保育職に就きたい」(以下、保育職就業就業意欲)という意欲をスケールで捉え、実習の前後でこの保育就業志望意欲がどのように変化するかを明らかにしたいと考える。

方法

1. 調査対象者

保育者養成校(短期大学)に在籍する2年生、69名を対象とした。得られた回答のうち、数値的に不適切な回答であった1名を除外した68名を分析対象とした。

2. 調査方法

2年次5月下旬より実施された3週間の教育実習^{註9}終了後、実習指導の授業で一斉記述し、提出を求めた。

この教育実習は、在籍中、最長期間の実習であるため調査対象としてこの実習を選択した。

3. 調査内容

保育職就業意欲を学生にわかりやすく伝えるため、「保育者になりたい気持ち」を全く迷いのない状態を10としたとき、実習前及び実習後の自分の状態を数値で表し、その変化をもたらした理由を尋ねた。

実習前後の学生の変化についての調査研究では、実習前と実習後に調査を実施する場合と実習後に実習前の状態を振り返る場合とがあるが^{註10}、今回、調査した「保育職に就きたい」という意識は、実習前、実習後に調査することで基準が異なることを避けるため、調査時期を実習後の1回とし、実習指導に生かしていくことを配慮し、実習後から実習前の状態を振り返るという形式をとった。それにより、学生が実習前後の意識の変化に注目することができると考えた。

また、保育職就業志望意欲を調査項目として扱う場合、前述したように5件法及び4件法が用いられる場合が多

い。本調査では「意欲」という自己意識を学生自身がより連続的に、肯定的に捉えられるよう、「保育職に就きたい」という「意欲」にまったく迷いのない状態を10とした時、自分の現在の気持ちがいかに強さであるかを数値化するという手段をとった。医療の分野では痛みを表すスケールとして Numerical Rating Scale がよく使われているが、「痛み」同様、「意欲」も連続的なものであると考え、このスケールを取り入れた。

堀北(2014)は、自著の中でストレス度を「数字で表すと、なんでも大変わかりやすい」とし、「ストレス度」を数値化した指標を作ることを提案している。そのことで目に見えない自分のストレスがどのくらいのレベルであるかを客観的に把握でき、心に余裕がでてくると述べている。保育職就業意欲もストレス同様、目に見えない。数値化して把握することにより、学生も養成校教員も客観的に状況を捉えることができると考えた。

しかし、同じ2を選んだとしても2に対する基準は個人によって異なる。その対策として数値を選択した根拠となる理由について尋ねた。

4. 倫理的配慮

記入に当たっては、今後の実習指導に役立てるという目的を伝え、評価には関連しないこと、内容は調査研究にのみ使用すること、個人が特定されることはないことを説明した。

結果と考察

「保育者になりたい」という意欲の強さを表した数値を便宜上、「保育職就業意欲値」と呼ぶ。

実習前と実習後の保育職就業意欲値は図1、2のとおりである。実習前の最小値は1、最大値は10であり、実習後の最小値は5、最大値は10であった。

自由にイメージできるよう整数で書く指示をあえてしなかったが、結果的には1名を除いた67名が整数で回答をしている。1名のみ実習後の数値を9.5と回答した。そこからは「10ではないが9までは下がらない」という微妙な意識の変化が読み取れて非常に興味深い。

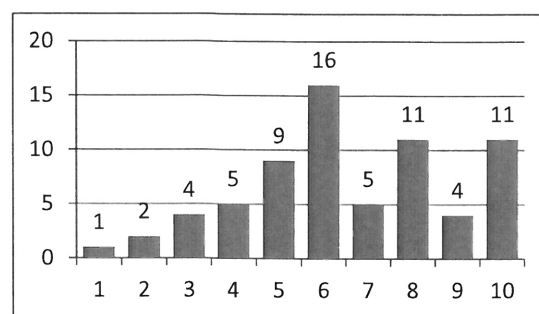


図1. 実習前の保育職就業意欲値

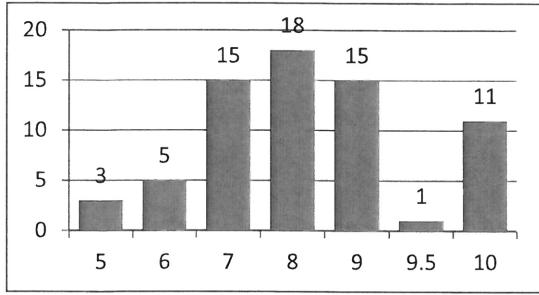


図2. 実習後の保育職就業意欲値

より傾向をわかりやすくするため、保育職就業意欲値の大きさでまとめた。

Numerical Rating Scaleでは、1から3までを軽い痛み、4から6までを中程度の痛み、7から10までを強い痛みとまとめているが、それを応用し、保育職就業意欲値が1から3までを「弱い群」、4から6までを「中程度の群」、7から10までを「強い群」として保育職就業意欲値まとめてみると表1のとおりである。

表1. 程度別保育職就業意欲値

| 範囲 | | 実習前 | 実習後 |
|------|-------|-------------|-------------|
| 1～3 | 弱い群 | 7 (10.3%) | 0 (0%) |
| 4～6 | 中程度の群 | 30 (44.1%) | 8 (11.8%) |
| 7～10 | 強い群 | 31 (45.6%) | 60 (88.2%) |
| | 計 | 68 (100.0%) | 68 (100.0%) |

※実数 (割合)

実習前は「中程度」と「強い」がほぼ同じで「弱い」を大きく上回っているが、実習後は「弱い」と回答した者はみられず、88.2%が「強い」となっている。

これらより、今回の調査対象者は、実習前について「保育職に就きたい」気持ちが中程度から強い者が多く、実習後は「保育職に就きたい」という気持ちが強い者が多いという特徴がみられた。

保育職就業意欲値の平均は、実習前が6.6で実習後が8.1であった。この数値に対し、対応のあるT検定を行った結果、実習前と実習後の平均値には有意水準1%で有意差が見られた。すなわち、実習前に比べて実習後は「保育者になりたい」という気持ちが強くなったということがいえる。桜井・三木(1998)の保育者効力感、小園江(2009)の保育実習自己効力感とともに実習後、高まったという報告をしているが、保育職就業意欲は保育者効力感、保育実習自己効力感と関連があることを示唆している。調査校においては、調査対象実習が終了する2年次6月は就職活動が始まる時期でもあり、この時期に保育職への就業意欲を高められることは、「進路選択における保育者養成校における実習の重要性を意味する」(神

谷、2009) ものであるということが出来る。

次に実習前後での変化をみるために保育職就業志意欲値の差を求めた(実習後保育職就業意欲値－実習前保育職就業意欲値)。その結果を表2に示す。

表2. 保育職就業意欲値の差

| 変化値 | 推移 | 数 | 計 |
|------|--------|----|----|
| +6 | 4→10 | 1 | 3 |
| | 2→8 | 1 | |
| | 1→7 | 1 | |
| +5 | 4→9 | 1 | 2 |
| | 2→7 | 1 | |
| +4 | 6→10 | 2 | 7 |
| | 5→9 | 1 | |
| | 4→8 | 2 | |
| | 3→7 | 2 | |
| +3 | 6→9 | 3 | 8 |
| | 5→8 | 2 | |
| | 4→7 | 1 | |
| | 3→6 | 2 | |
| +2 | 8→10 | 3 | 15 |
| | 7→9 | 3 | |
| | 6→8 | 8 | |
| | 5→7 | 1 | |
| | | | |
| +1 | 8→9 | 4 | 11 |
| | 7→8 | 1 | |
| | 6→7 | 2 | |
| | 5→6 | 4 | |
| 0 | 10→10 | 4 | 8 |
| | 9→9 | 1 | |
| | 8→8 | 1 | |
| | 7→7 | 1 | |
| | 5→5 | 1 | |
| -0.5 | 10→9.5 | 1 | 1 |
| -1 | 10→9 | 2 | 7 |
| | 9→8 | 2 | |
| | 8→7 | 2 | |
| | 6→5 | 1 | |
| -2 | 10→8 | 1 | 2 |
| | 9→7 | 1 | |
| -3 | 10→7 | 3 | 4 |
| | 8→5 | 1 | |
| 計 | | 68 | 68 |

保育職就業意欲値が上昇した者、下降した者、変化なしであった者に分類すると、上昇した者が68名中46名(67.6%)、下降した者が14名(20.6%)、変化なし

が8名(11.8%)であった。上昇した者が67.6%であったことより「保育職に就きたい」という意欲が強くなった者が比較的多いといえることができる。また、変化した最高値は6(3名)、最低値は-3(4名)であった。変化値が大きいことは、実習前の保育職就業意欲値が低い可能性を示している。たとえば、保育職就業意欲値7であった場合は3しか上昇幅がない。+6の場合、実習前の保育職就業意欲値は4以下であり、+5においても5以下である。したがって変化値が大きいことは、「実習前は保育者になる気持ちが少なかったが、実習をして保育者になりたい気持ちが増した」という学生の姿を表している。

変化がなかった者は実習前も実習後も10と答えた者が4でもっとも多かった。実習の前も後も保育職に就きたい気持ちに変わりがないというタイプである。この者たちは何故変化がなかったのか、今後のモデルとして詳細に見ていく必要がある。変化がなかった者における実習前の値の最小値は5であり、数も1名であることから、実習前の保育職就業意欲値は比較的高い傾向があるといえよう。

保育職就業意欲値が下がった者は、「実習前は比較的強く保育職に就きたいと思っていたが実習を経験することでその気持ちが弱くなってしまった」者といえる。特に実習前10から下がったものが14名中7名おり、半数の者が保育職に就くことに実習前は全く迷いがなかったが、実習後は迷いが生じたことを表している。また、保育職就業意欲値が下がった者における実習前の値の最小値は6で保育職就業意欲値が実習前は比較的高かったことをみると、これらの者は実習を経験することで意欲が下がったといえる。これらの者についてはその理由を分析するとともに、より細やかなサポートをする必要がある。

このことをふまえてその変化をもたらした調査対象者68名の記述について分析する。

実習前後の保育職就業意欲値との関連性をふまえ、「保育職に就きたい」意欲が高まった者(変化値が正、46名)、下がった者(変化値が負、14名)、変化しない者(変化値が0、8名)に分類する。

保育職就業意欲が高まった者の記述はおおまかにその内容から保育者のサポートに関する記述、成功体験に関連する記述、モデルとする保育者像に関する記述、子どものかかわりに関する記述にわけられた。

一番多くみられたのは、子どもとの関わりに関する記述で77件あった。代表的なものを取り出して特徴をみる。

・3週間の実習が始まる前まで本当にこの職業向いてい

るのかな?とっていて本当に嫌でした。でも、子どもたちと関わるうちに信頼関係ができてきて、初日と最終日では、1人1人それぞれの成長を見つけることができたので素敵な職業だと改めて考えることができた(3→6)

実習前は保育者としての適性に疑問を持っていたが、実習での子どもたちとの関わりを通して保育職の魅力を再認識している。この「再認識」が学生の学びにとっては重要であると考えられる。「再認識」のプロセスについてはより詳細にみていきたい。その1つが実習期間との関連性と推察する。3週間という期間は学生が今までに経験したことのない長い期間であるが、3週間という期間だからこそ子どものかかわりが深まり、保育職就業意欲値の上昇につながったと考えられる。「子どもとの信頼関係ができてきた」と記述しているが、このような記述は他にもみられた。たとえば、

- ・3週間実習をすることで自分は子どもとしっかり向き合えていたんだと自信が持てた
- ・3週間という期間の中で自分の子どもたちに対する接し方が少しでもよかった、子どもたちとの心の距離が縮まったのではないかと思わず少し自信ができました
- ・3週間という長い期間の中で、子どもたちからたくさん話してくれたり、関わってくれる子が多くいてとても嬉しかった

など期間に言及する記述が12件見られた。また、

- ・もともと嫌で行っていたから、余計に楽しく感じた
- ・3週間の実習は長くてほんとは行く前はゆううつで嫌だった
- ・実習前は正直友達と3週間も会えなくて、自分一人で3週間やっていけるか不安で嫌だなと思っていたけど

という記述にみられるように3週間という期間の実習に対し不安や否定的な感情を実習前に強く持っていた学生は実習前の保育就業意欲値が比較的低く、それだけに実習中の成功体験や「やりきった」という達成感があると上昇幅が大きいといえる。また「前と違って」という語句もみられた。「前」とは、1年次11月に1週間行われた教育実習をさしているが、前回の実習よりも子どものかかわり等がうまくでき、自己成長が認識できたことが実習後の保育職就業意欲値上昇につながったと考えられる。このように実習期間は学生の保育職就業意欲との関連性が示唆されるため、養成課程の中での実習の位置づけには時期と同様、期間にも配慮すべきである。

保育者のサポートに関する記述は全部で13件あった(表3)。

表3. 保育者のサポートに関する記述

| | |
|----|--|
| 1 | 担当の先生が褒めてくれたことにより子どもに対する自分のことばがけや対応に自信がついた(4→10) |
| 2 | 担任の先生がいつも反省で「この仕事向いているよ」と言ってくれたから自信が持てた(2→8) |
| 3 | 担任の先生がより子どもたちと関われるよう、「先生にお願いしてごらん。」「先生にぎゅーしてもらっておいで。」など機会を作ってもらうことができ、より良い経験ができてうれしかった。(6→9) |
| 4 | 担任の先生に「子どもと関わる仕事向いてるよ」と勇気を与えていただいたこと(6→9) |
| 5 | 担当の保育者と話をしている時にたくさん納得できることを聞いてよりなりたいと思った(6→9) |
| 6 | 担任の先生が丁寧にアドバイスや勇気(自信)がもてる言葉をたくさんくれたから(6→9) |
| 7 | 前より先生と相談する機会など親身してもらえたり、様々なアドバイスがもらえたから(6→8) |
| 8 | 同じ担当の先生で実習前はそれが嫌だと感じていたけど1週目は自分が至らぬせいでよく注意されたが2週目以降は注意された事は意識的に直して注意も減ったし、先生とも以前の实習よりアドバイスなど様々な話ができて幼稚園の良さも感じる事が出来たからだと思う(6→8) |
| 9 | 実習へ行く前は不安などもふくめて保育者に強くなりたいたとは思わなかったが、子どもたち、先生方の話などを聴いたりし、とてもやりがいのある仕事だと思えた(6→8) |
| 10 | 絵本の読み方をほめてもらえたこと(8→9) |
| 11 | 前期よりも子どもとの接し方は理解してきて、先生方も「絵本の読み方上手だね」とほめていただいたり、2週間もある分、保育者の子どもへの対応を見ていて、自分も同じようなことをしたりしていたら自信ができた(5→6) |
| 12 | 厳しい面もあったが、最終的には「先生なら大丈夫」と一言やさしい言葉をかけていただいたりしたのでそれで自分に自信がつき、やる気がでたからなのかなと思う(5→6) |
| 13 | 半日と一日の責任実習をさせていただき、自分の計画した保育をして先生方に評価をしていただき、自信を持てたこと(5→7) |

1の記述は、自分のかかわりに自信がない場合、保育者が肯定してくれることで自分の行動に自信が持てた記述である。このように保育就業意欲値が上昇するためには、実習中の保育者のサポートが重要であることを示している。また、3週間と期間が長い分保育者との関係性が深まったという記述もみられた。野崎他(2007)は、「実

習生の指導者としての保育士が、ストレスサーというより、むしろサポート源になっていることも考えられる」と述べているように実習における指導者の態度が学生の保育就業意欲との関連性に大きく影響していることが推察される。

次に「なりたい保育者像」を得ることができたという記述についてとりあげる(表4)記述は全部で9件見られた。

表4. 理想の保育者像に関する記述

| | |
|----|---|
| 1 | こんな先生になりたいという気持ちが強くなった(4→10) |
| 2 | 現場の先生がとても素敵で尊敬できる人たちばかりだったから(2→7) |
| 3 | 担任の先生のまわりにいる子どもたちはいつも笑顔で楽しそうだった。子どもたちを笑顔にできる担当の先生が素敵で先生のような保育者を目指したいと感じたから(3→7) |
| 4 | 質問に丁寧に答えていただき、この先生を目指したいと思った(6→9) |
| 5 | 担当の先生みたいな保育者になりたいと思った(6→9) |
| 6 | 実習園の先生たちがとても保育者としての仕事を充実したように働いていたこと(8→10) |
| 7 | 先生方は一人ひとりのことを考えて対応などしていて大変なところもたくさんあるけれど子どもとの間に信頼関係を築き関わる姿を見て私も先生方のような保育者になりたいと思った(6→8) |
| 8 | ケンカのときの対応の仕方はとてもスムーズで私もあんなふうにできたらいいなと思った(8→9) |
| 9 | 担任の先生と子どもたちを見ていても、とても良い信頼関係ができていたので、このような良いクラスをつくりたいと思った(8→9) |
| 10 | 子どもの姿や保育者の援助の仕方をみて子どもの心を動かすいろいろな引き出しをもっているのに魅力を感じなりたいと思うようになった(5→7) |

就職について考え始めるこの時期に、自分が理想とする保育者に出えることで保育就業意欲が増すと考えられる。単なるあこがれではなく、8にみられるように具体的な言動からどのような保育者になりたいかを作り上げていっている様子がうかがわれる。しかし、「素敵」だと思える保育者に出会うことが保育就業意欲値をあげることにつながるわけではない。たとえば保育就業意欲値が実習後に下がった者の

・先生方を見ていてすごいな、素敵だなと思いました。

そこで、ふと、今までずっと園の先生方にあこがれを持って実習に行かせていただいていたので、いざ、自分が来年から先生方みたいのできるのだろうか少し不安になってしまった時があった

という記述にみられるように単なる「あこがれの理想像」から保育者に自己を重ねていく「現実味を帯びた理想像」へと変化していく時期に、自分の現状とのへだたりが大きいと負の方向へ働く場合もある。

成功体験についての記述は22件みられた。その中には、

- ・先生が褒めてくれたことにより子どもに対する自分のことばがけや対応に自信がついた

というように保育者のサポートと重複するものもある。

- ・子ども一人一人と関わることができ、声かけすることができた(1→7)
 - ・子どもの様子を考えて計画をしっかりとできた(4→9)
- にみられるように結果のみの記述もあれば、
- ・子どもたち同士トラブルが起きても最初の方は解決することが難しかったけど担当の先生の対応の仕方を間近で見て学び自分に足りなかった声かけはこれなんだ！など知ることができ、自分なりに子どもたちと話し、解決することができるようになってきた

に見られるようにプロセスとして記述している者もいる。この記述からは担当保育者を観てそこから自分に足りないものに気付き、実践することで「できる」ようになるという実習の学びのプロセスが読み取れる。そしてただ「できた」という結果ではなく、「できるようになった」という自己成長に気付けたことが達成感や効力感につながり、保育就業意欲値を高めたと推察する。この「自己成長の気づき」ができる学生を育てていくためにはどのような指導が必要であるか今後の課題である。

以上、保育就業意欲値の実習前後の変化が大きかった者の記述には効力感や自己成長感に関する記述、モデルの存在、保育者からのサポート、保育や子どもに対しての再認識などが特徴として見られた。

次に保育就業意欲値が変化しなかった者について述べる。変化しなかった者は8名でそのうち7名が実習前保育就業意欲値7以上で高かった。記述は15件得られた。内容としては保育就業意欲値が実習後に上昇した者とほぼ同じカテゴリーの記述であったが、より具体的に書かれている。たとえば

- ・声をかけることも大切だがそれ以外にも気持ちに共感すること、認める姿勢が必要だと学ぶことができ、私もそのような保育者になりたいと思えた(10→10)
- にみられるように自分の目指す保育者像が非常に具体的に述べられている。また、

- ・少人数の子どもとのかかわりは今まで経験したことがあったが多数の子どもとのかかわりは幼稚園や保育所実習でしか経験ができない。実習を経験し学校での学びが増えていき多数の子どもとのかかわりも少しずつわかってきてやりがいのある仕事だと改めて感じる(10→10)

という記述からは実習だけでなく、学校の学びにも言及されており、日頃から保育職について真剣に取り組んでいることがわかる。このように実習前後で保育就業意欲値が10のまま変化しない学生は保育者や保育を見る視点が明確であることがうかがわれる。

保育就業意欲値が下がった者の記述は全部で27件得られた。記述には「大変」という語句や「できなかった」という失敗体験が多くみられた。代表的なものをあげる。

- ・責任実習で先生という責任がすごく重くて大変だったから

- ・子どもに対する援助や言葉がけを場面にに応じて伝えるのが大変だったから

など責任実習の大変さがあげられていた。責任実習は初めてではないが、全日実習を経験する場合があります。実際の保育現場の厳しさを感じている。それは、

- ・子どもと関わるだけでなく、部分実習や全日実習等やってみて、指導案の大変さや職員同士の関わりなど本当に経験してみないとわからないことがたくさんあって改めてどういうことをするのか学んだ
- ・「子どもが好きだから」「かわいいから！」等そんな甘い理由では残りこえられないと思った

という記述にも表れている。現実を知ることによって保育就業志望値が下がることは実習後に保育者効力感が下がるという結果との関連性を感じる。しかし、これらの者について、実習後の保育就業意欲値が比較的高いことを鑑みると「保育者になりたくない」と考えているわけではなく、自分が期待していた言動ができなかったと思っているということであると推察される。たとえば、

- ・もう少し、指導案を詳しく書けたらもっと違ったのかなと思った。子どもの予想される姿とそれに対する支援、配慮をしっかりと書かなければいけなかったと思った

という記述においては、指導案作成という事前指導の中である程度克服できる項目について言及されている。こうした事項については事前指導の充実化により対処する必要がある。また、

- ・全日実習をやってみて、子ども一人ひとりを見れてなかったり、どんなことばがけをすると子どもがやる気になるか工夫することが出来なかった。自分は保育者

に向いているのかと不安になった。でも子どもが好きなので実習や授業でたくさん学んで失敗していい保育者になりたいと思った

にみられるように失敗を前向きに受け止め、次への原動力としている記述も見られた。このように失敗体験を次への原動力と考えられるよう、事後指導を行っていくことが重要である。

今回の調査対象者において男性すべての保育職就業意欲値が実習後に下がっており、なかには「先のことを考えて金銭的な部分でやっていけるのかどうかということ」との記述もみられ、これに関しては保育者の待遇改善という国の施策の効果を期待するところである。

まとめと課題

「保育職に就きたい」という意欲が、実習前後でどのように変化したか、またその理由について調査及び分析を行った。

その結果、以下のことが明らかにされた。

- ①教育実習の経験は学生の「保育職に就きたい」という意欲に影響を与える。約7割の学生が実習を経験することにより、「保育職に就きたい」という気持ちが強くなった。
- ②実習前後の保育職就業意欲値の差を求めた結果、調査対象者の67.6%が実習後に保育職就業意欲値が上昇しており、実習を経験することで約7割の学生について保育職に就きたい気持ちが強くなったことがわかった。
- ③実習前後の保育職就業意欲値の変化を求めたところ、実習後に保育職就業意欲が高まっている学生の記述は、保育者のサポート、成功体験、モデルとする保育者像、子どもとのかかわりなどが書かれているという特徴がみられた。

保育者から「ほめてもらえた」経験は、「学生の保育職に就きたい」という意欲を高める。

また、保育者の姿から自分の理想とする保育者像を自らと重ね合わせながら確立している姿が読み取れた。

3週間という実習期間は、学生の保育職就業意欲を高める可能性を示唆している。つまり、3週間という期間だからこそ、子どもや保育者とのかかわりを深めることができ、そのことが子どもとかわることの楽しさを改めて感じさせ、保育職への期待につながっていくことができる。そして、自分の保育者としての能力が高まっていることに気づくことにより、自信や効力感につながり、保育職就業意欲値の上昇につながっていくと思われる。

- ④実習後に保育職就業意欲値が下がった者は、理由に「できない」、「大変」という否定的なイメージを持つ語句が多く見られた。

特に責任実習での失敗体験があると実習前に比べて実習後の保育職就業意欲値が低くなる。しかし、実習後の保育職就業志望値のみを見た時、比較的高いことを鑑みると「失敗体験にばかりに目が向き自信をなくした」状態であることがわかる。これらの者については事後指導の中で細やかなサポートをしていく必要がある。

以上のことから学生の「保育職に就きたい」という意欲を高める機会として実習が有効であることがわかった。また実習中のどのような経験が「保育職に就きたい」との思いを強めるのかについては、学生が実習で保育者のことばや子どもとのかかわりと通して得た自己成長感えるようになるかもわかってきた。しかし、そのプロセスや段階については個人差が大きいことがわかってきたので事後指導においては個別化された指導が今後求められるであろう。これらをポートフォリオ化することで実習指導やキャリア教育に生かしていきたいと考えている。

課題としては以下の3点があげられる。

- ①学生が自己を客観的に振り返る指標として10段階スケールの妥当性
 - ②保育職就業志望値と実際の就業との関連性
 - ③今回は実習後に実習前を振り返るという選択をしたが、実際の実習前保育職就業意欲値の差異
- これらについては、今後、検討を進めていきたいと考える。

本稿は全国保育士養成協議会第54回研究大会で発表したものに加筆・修正をしたものである。

注

1. 6.9万人という数字が算出されたのは、「保育士確保プラン」によると以下のとおりである。
 国全体で必要となる保育士の数は、2017年度末時点において「46.3万人」であり、ここから2013年度の保育所勤務保育士数37.8万人及び2017年度末までの自然体の増加分2万人を差し引いた、「6.9万人」が新たに必要となる。
 厚生労働省「保育士確保プラン」(2015.1)
2. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課によると、2012年度の保育士養成施設で保育士資格を取得して卒業した者の就職先は、保育所が51.7%、保育所以外の児童福祉施設、障がい者施設、老人施設、幼稚園等が31.5%である。
3. 保育士養成課程に位置付けられている「保育実習Ⅰ」、「保育実習Ⅱ」、「保育実習Ⅲ」及び教職課程に位置付けられている「教育実習」のことを指す
4. E.H. エリクソン / 小此木啓吾訳『自我同一性－アイデンティティとライフサイクル』誠心書房、1973
5. ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー / 福島真人解説、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書、1993年

6. 保育士養成課程等検討会「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」(2010. 3)
7. 代表的なものとして2001年度から2004年度にかけて行われた「効果的な保育実習のあり方に関する研究」があげられる。
8. 以上、これらは一般社団法人全国保育士養成協議会『平成26年度専門委員会課題研究報告書 学生の自己成長感を保障する保育実習指導のあり方—保育実習指導Ⅰ・Ⅱ・Ⅲを中心に—』(2015. 8)より引用した。
9. 調査対象者が在籍する保育者養成校では1年次11月に1週間の教育実習（幼稚園）、1年次2月に2週間の保育実習Ⅰ（保育所）を実施している。調査対象の実習は2年次5月に実施される幼稚園での教育実習である。

引用文献

- 谷哲司、(2009)、保育者養成系短期大学生の保育者効力間の縦断的变化—実習時期と就職活動を通じた進路選択過程に着目して—、キャリア教育研究、28、pp.9-17.
- 坪井敏純、(2015)、幼稚園教育実習の実態とキャリア教育の検討、鹿児島女子短期大学紀要、第50号、pp.67-76.
- 小川博久、(2013)、保育者養成論、邦文書林
- 厚生労働省、(2003)、指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について
- 野崎秀正・森野美央、(2007)、保育専攻学生における保育者意識と実習ストレスの関連、宮崎女子短期大学紀要、33、pp.117-127.
- 三木和子・桜井茂男、(1998)、保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響、教育心理学研究、46、pp.203-211.
- 小齒江幸子、(2009)、保育実習自己効力感尺度作成の試み、淑徳短期大学研究紀要、48、pp.123-135.
- 玉瀬友美、(2013)、保育実習経験が保育職への意欲に関連するか、白鳳女子短期大学紀要、8、pp.53-58.
- 松永しのぶ・坪井寿子・田中奈緒子・伊藤嘉奈子、(2002)、保育実習が学生の子ども観、保育士観におよぼす影響、鎌倉女子大学紀要、9、pp.23-33.
- 堀北祐司、(2014)、世界一簡単！「ストレス」と上手につき合う方法、三笠書房

Transition of Desire to be Employed as Childcare Worker

— Focusing on experience in teaching practice —

SUGIYAMA, Kimie

Abstract

Objective of the present study is to analyze descriptions about how desire of students in childcare worker training institutions (2-year course) to be employed as a “childcare worker” changes in the course of experiencing teaching practice and what have caused the changes.

As a result of the analysis, it has been proved that desire to be employed as a childcare worker in the subjects of the research increased after teaching practice. In addition, as a result of an analysis on factors of the change performed focusing on difference in the desire to be employed as a childcare worker between before and after teaching practice, successful experience and positive expressions were observed much more in students with enhanced desire after teaching practice than those with lowered desire.

Keywords : training education, teaching practice, desire to be employed, teaching practice preparations

— 2015.7.29 受稿、2015.11.26 受理 —