

保育者養成における教養教育の必要性

—特別教養プログラムの開発—※

水野いずみ・松田純子・須賀恭子

生活文化学科

An Attempt to Develop the Special Cultural Literacy Course Program in the Early Childhood Teacher Training

Izumi MIZUNO, Junko MATSUDA, Yasuko SUGA

Department of Human Sciences and Arts

Recently, in the field of early childhood teacher training, the importance of the cultural literacy education has been recognized. The purpose of this study is to attempt to develop the special cultural literacy course program for training the early childhood teacher who is well-cultured. The course was called “the training preparations guidance”, and an almost weekly 90-minutes lecture was provided outside of the regular classes for one year from April, 2006. The students who took the course were 56 sophomores and they were scheduled to have their practical childcare training in the next fiscal year. The course included 26 sessions in total. Three full-time instructors, whose areas of specialization are early childhood education and psychology, played the part of coordinator in the course, and 10 other visiting lecturers from a wide range of areas were called on for the course. The contents of the course were broken down into three major categories: “culture” (13 sessions), “practical childcare training guidance” (ten sessions), and “aims / generalization” (three sessions). The category of “culture” consisted of four fields: “culture” (eight sessions), “human rights” (two sessions), “psychology” (two sessions), and “international” (one session). Furthermore, “practical childcare training guidance” included two topics: “the current situation of nursery schools and child welfare institutions / preparations for practical childcare training” (five sessions) and “technical guidance in journal writing” (five sessions). After the whole course was completed, we conducted a questionnaire survey of the students who took the course. The questionnaire asked the students their learning degree before and after each lecture as well as their attitudes and opinions regarding the contents of the course. As a result of the survey, significant differences before and after each lecture were shown, and the learning effect of the cultural literacy course program was confirmed.

目 的

1. はじめに

本研究の目的は、教養豊かな保育者を養成するための特別教養講座プログラムの開発を試みることである。

昨今、保育者養成において、教養教育の重要性が認められるようになってきている。実際、平成 18 年度全国保育士養成セミナーでも「保育士養成校で学ぶ学

生の成長と専門性—教養教育の意義と課題」をテーマとする分科会が設けられた。本学養成課程においても、開設以来、学生に対する教養教育の必要性が痛感されており、教養的な内容を織り込んだプログラムの開発を模索しはじめたのはまさにその年であった。

本学における保育士養成課程は、もともと教養教育を特色とする学科である生活文化学科に所属している。本学科では、1 年次基礎教育として生活文化論基

※この研究は、実践女子大学教育研究振興基金の助成を受けて行われた。ここに記して感謝する。

礎演習（基礎ゼミ）を開設している。基礎ゼミでは、各教員の裁量により、既に様々な教養教育的試みが行われてきていた。たとえば、新入生の母校に対するアイデンティティの形成のために、学内記念館で開催される大学創始者下田歌子に関連した歴史的資料（教育資料や和歌等の書画類）展示について学芸員からの解説を受けたり、大学内施設理解の一環として学内にある茶室での茶道体験の場を設けたりする等である。また、本学科では、学祖の「源氏物語」や卒業生の向田邦子など文芸をテーマとした講演会を開催したり、さらに、児童文学者や障害者などによる講演に積極的に学生を参加させたりなどの取り組みを行ってきた。このような学科の教養教育的下地に基づき、特別教養講座プログラム開発が試みられることになった。

厚生労働省が示す保育士資格科目の教授内容を概観すると、「総合演習」において、保育に関する自発的、科目横断的な学習能力を身につけることが目標とされている。そして、保育士養成課程等検討委員会（第3回）議事録（2000）¹⁹によれば、人間性の涵養に関する科目として「総合演習」が提示されており、学生自らが主体的に学ぶ姿勢を養成するのに適当な科目だと述べられている。つまり、一つの問題について多様な視点をもって検討する力を習得させる「総合演習」は、様々な分野から構成されている教養プログラムに内容的に相当するといえるだろう。しかし、本学のカリキュラムでは「総合演習」は保育実習を開始する3年次に設定されており、実習を実施する前の準備という位置づけでの指導が必要ではないかとの認識があった。1年次よりガイダンス的に実習に向けた準備を行ってはいったが、実習を開始する以前に、まとまった形で、本格的な実習準備指導を行うことが急務であった。そこで、1年次教育の中で学生にとって必要な教育支援として組上にあがってきた事柄に共通して見られた問題である「教養」を、実習指導的な内容とリンクさせて指導を行っていくことを試みた。

2. 日本の教養教育と保育者養成

2002年に出された中央教育審議会（以下、中教審）の答申²⁰では、新しい時代に求められる教養の要素として、主体性ある人間として向上心や志を持って生き、より良い新しい時代の創造に向かって行動することができる力、他者の立場に立って考えることができる想

像力が挙げられている。また、新しい時代に求められる教養の全体像は、変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力として総括されている。

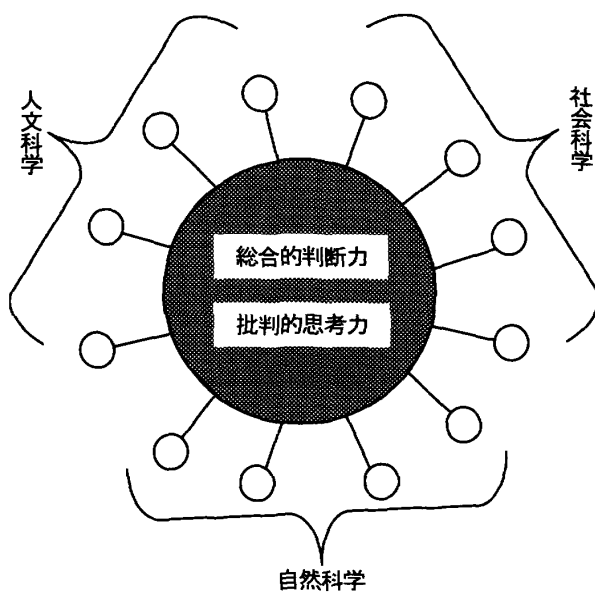
保育者養成の観点からも、教養教育の重要性は今日において一層増大しているといえる。少子高齢化、核家族化、都市化、情報化、国際化など、子どもを取り巻く現代社会の変化は著しい。同時に、児童虐待、いじめ、引きこもり、凶悪犯罪の低年齢化など子どもにかかわる問題も深刻化しており、その背景には家庭や地域の教育力の低下があることも指摘されている。こうした社会状況のなかで、保育者の果たす役割への期待が高まってきているのである。このような社会のニーズに応えるために保育者に求められるものは、表面的な保育の知識や技術ではなく、深い教養に裏打ちされた豊かな人間性である。その理由を以下に述べる。

保育者は、単に子どもに何かを教えるだけの存在ではなく、子どもとともに生活しながら子どもの育ちを支え、また自らも子どもとともに育ちあう存在である。子どもの保育は、生活のなかで自然裏に行われるものであるだけに、人的環境としての保育者の子どもの育ちへの影響は計り知れないものがある。保育者は教育的知識と技能を十分に具えると同時に、様々な分野にわたる知識や知見を習得し、多様な能力や考え方を身につける必要がある。「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てる」（中教審答申、2002）²¹という教養教育の理念・目的は、そのまま現在の保育者養成の理念・目的にも重なるものである。

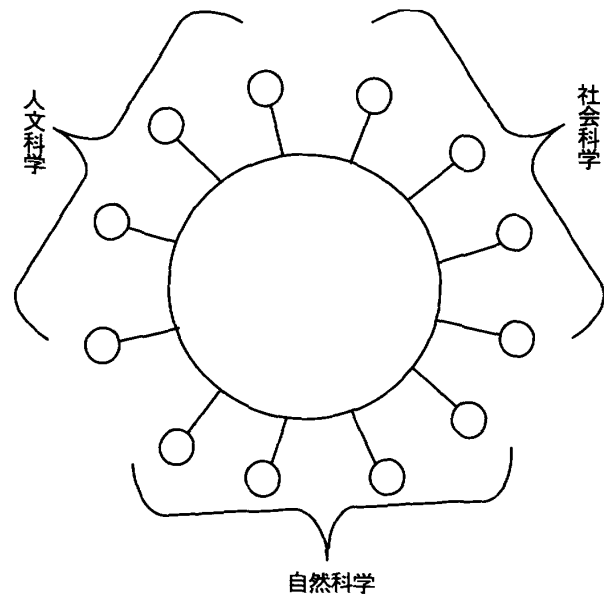
丹野（1994）²²は、日本の教養教育について次のように述べている。戦後の日本の教育制度は、アメリカの「リベラルアーツ」（広い意味の基礎的な教養教育）を手本として作られたといわれている。人文科学・社会科学・自然科学の3分野を均等に偏りなく学習し、さらに、各分野の知識を総合的・批判的に取り入れ、それを主体的に再構成するプロセスを通じて、「総合的判断力と批判的思考力」を養うことになる。この人文・社会・自然の3分野の必修という形式は、大学の前期課程教育の骨組みになってきた。しかし、形式

だけは取り入れたものの、肝心の「総合的判断力と批判的思考力」を養成する教育方法や予算はほとんど具体化されず、リベラルアーツの中核こそが欠落していた。「総合的判断力と批判的思考力」の育成については、問題意識の旺盛な学生の自主性・自助努力に任せるといった形をとっていたが、実質的には放任と変わりがなかった。学生にとってみれば、自分の問題意識に沿って主体的に知識を再構成していく訓練の場もなく、科目間の関連・体系や、自分にとっての学ぶ意味も見え

ないまま、バラバラに開講されている3分野の科目群が並んでいるだけだった。それらを受動的に聴き、形式的に単位数をそろえるだけとなり、得られるものは、総合する主体を欠いた教養の抜け殻ということになっていた(図1)。こうした状態が戦後ずっと続いた結果、教養教育に対する不満と批判が噴出し、1991年に大学設置基準が大綱化され、各大学が卒業単位の内容を自由にデザインできるようになった。



①リベラルアーツにおける知のモデル



②新制大学の前期課程教育における3分野均等必修の空洞化

図1 前期課程教育におけるリベラルアーツの空洞化とその充填(丹野、1994)⁵⁾

それから十数年後、現在をみてみるとどうだろうか。教養教育において、「総合的判断力と批判的思考力」を養成するというよりは、教養教育の位置づけをあいまいにしたまま、教養教育に関するカリキュラムを安易に削減(中教審答申, 2002)⁶⁾し、低学年への専門教育を実施していくという方向に傾いているのではないか。また、大学設置基準大綱化に関して、総合する主体育成のために討議などの少人数教育を行うのが良いとの意見が示されていたが、どのような教育を行えばよいのか、少人数で討議などを行えばそれで「総合的判断力と批判的思考力」が養成されるのかなどについてはそれほど問われないままになっていると思われる。これと同様の状況は保育者養成においても見られ、各科目の内容の主体的な捉えなおしについては問題意

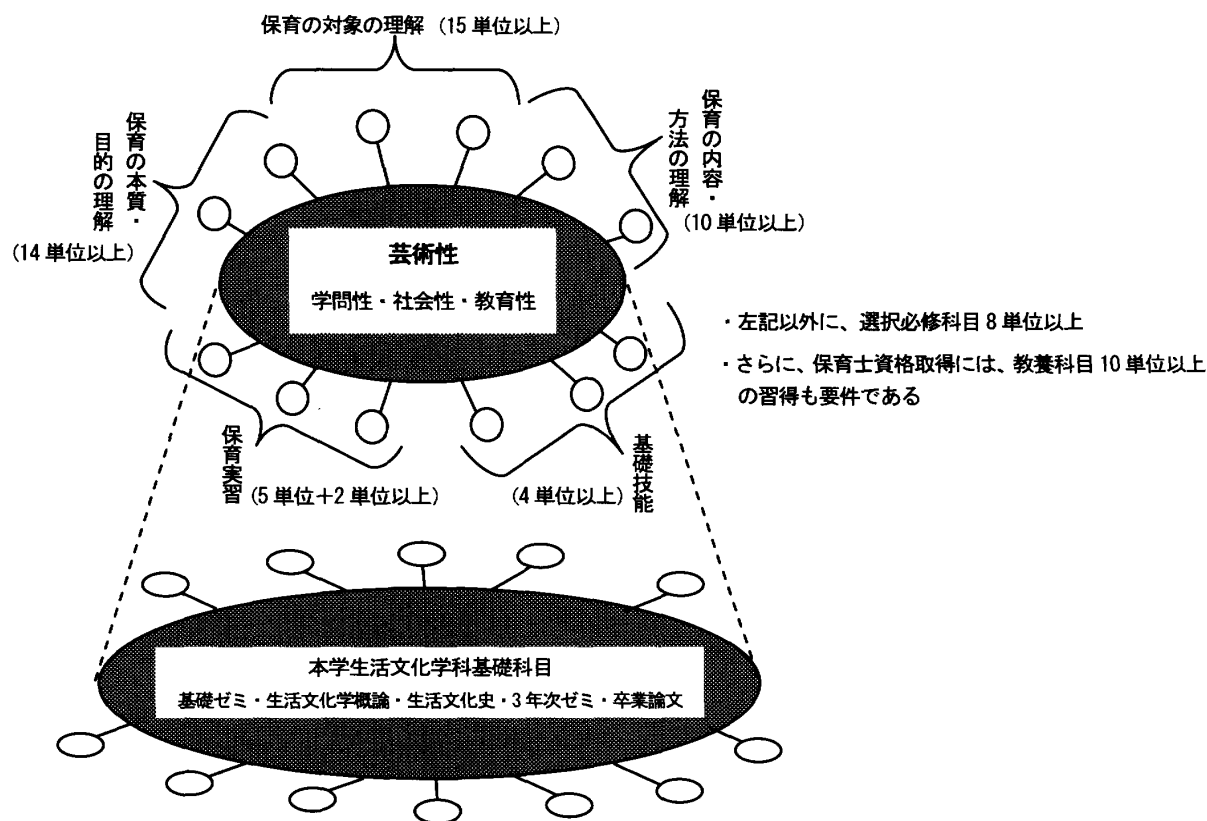
識の旺盛な学生の自主性・自助努力に任せるといった形がややもすればとられがちで、学生および教員は、資格免許取得のために設定された様々な科目群の単位をそろえる／そろえさせるだけで精一杯というのが現状だろう。つまり、保育者養成においても、上述のような前期課程教育におけるリベラルアーツと同じような状況がみられるといえるのである。

では、このようないわば空洞化した状況を改善していくうえで、保育者養成についてどのようなことが考えられるだろうか。倉橋惣三(1948)⁷⁾は、保育者を真に保育者ならしめる本質を、その芸術性であると述べている。理論や必要や目的・方法をすべて包括し、統合していながら、それらを超えて、それらに分離しない前の全的な融合性をもつ保育という営みそのもの

を楽しみ、保育に没入し得る「芸術性」が保育者にはなくてはならないと考えたのである。芸術性を身につけた保育者は、保育を子どもとともに芸術的に創造できる人であろう。変化の激しい現代社会において、保育の学問性、社会性、教育性に加え、倉橋の示唆する芸術性の必要は見直されるべき卓見であろう（図2）。

そして、その芸術性を育むために必要となるのは、

まさに教養教育である。さらに付け加えるならば、教養教育は、保育者を真の保育者ならしめる本質となる芸術性を培うものとして、これからの保育者のキャリア構築の重要な鍵をも握っていると考えられる。以上のようなことから、保育士養成においても教養教育は不可欠な領域であると認識し、それを具体化するプログラムを開発した。



教養プログラムに相当する内容の 本学の科目	<p>2 年次 特別教養講座プログラム (名称「実習準備指導」: 2006 年度は単位なし)</p> <p>: 教養的な内容 (文化・人権・心理・国際)、実習指導的な内容、ねらいや総括</p> <p>3 年次 「総合演習」 (2 単位以上)</p> <p>: 保育に関する自発的・科目横断的な学習能力の習得</p> <p>(課題例・・・少子化への対応、虐待と世代間連鎖、長時間保育と発達、少子高齢化と世代間交流)</p>
--------------------------	--

図2 現行保育士養成課程の教科目系列 (告示別表第1・第2) と、教養教育および「芸術性」(倉橋, 1948)⁸⁾をベースとする充填 (本学講座に基づく試案)

方 法

本学生生活文化学科に保育士養成課程を開設したのは2005年であるが、目的で述べたように、教養教育を目的とする「実習準備指導」は保育士資格科目として設定されていなかった。しかし、保育士養成課程に加え、翌年には幼稚園教員（一種）課程導入も計画されている折から、カリキュラム改編を見据え、実習準備指導の一年間の試行期間を設けた。

特別教養講座プログラムの実際は、「実習準備指導」という名称で実施され、1回につき90分を基本とし、2006年4月から1年間に合計26回、正規授業外の枠でほぼ毎週実施された。対象者は、原則として次年度に保育実習を控えた2年生56名であったが、他学年の学生との合同で行われることもあった。今回の試みのプログラムは、教養的な内容（13回）・実習指導的な内容（10回）・ねらいや総括（3回）で構成された。

また、教養的な内容は、文化（8回）・人権（2回）・心理（2回）・国際（1回）の4分野からとりあげられた。実習指導的な内容は、保育園や施設の現状と実習の心構え（5回）・日誌指導（5回）で構成された。以上のプログラムは、保育学・心理学関連科目担当の専任教員3名（筆者ら）がコーディネーターとなり、学科専任教員以外にも講師を招く（10回）など幅広い分野をカバーするような講座内容で構成した。その講座内容を一覧にまとめたのが表1である。

授業開始時に、講座のねらいとして、保育者になるうえで教養的な内容がなぜ重要なのか、保育実習に取り組む際、特別プログラムがどのようにつながってくるのか、その関連性を説明したが、初回の説明だけでは学生にとっては理解することが困難であるように思われた。そこで、前・後期の最後の回において、ねらいについて言及し、総括を行った。また、学科外講師に対して講座のねらいや学生の特徴を説明し、なるべ

表1 特別教養講座プログラム（名称「実習準備指導」）カリキュラム

回	内容	分野	各講座の内容	講師
第1回	ねらい・総括		講座のねらい	学科教員
第2回	教養	文化	就職に向けて～心構えとマナー～	本学キャリアセンター所属 インターナショナルキャリアカウンセラー
第3回	教養	心理	自分自身を知っていますか？ ～自分についてのイメージ・他人から見た自分～	学科教員（生涯発達心理学・社会心理学担当教員）
第4回	教養	文化	お茶の心得（茶道）	表千家 茶道指導者
第5回	教養	文化	絵本作家講演（第13回子どもの本まつり2006年（主催：日野・子どもと本の出会いの会）への参加）	絵本作家 田畑精一氏
第6回	実習	現状と実習の心構え	保育の現状と課題	公立保育園園長
第7回	教養	文化	展示会等レポート（春休み課題）：報告とまとめ	学科教員
第8回	実習	現状と実習の心構え	ボランティアとは 福祉施設とは（種別の理解） ※1年生・2年生合同	学科教員（社会福祉科目担当教員）
第9回	教養	文化	花のある生活（華道）	草月流 東京北支部長
第10回	教養	国際	スイスの教育事情	チューリッヒ大学ユルゲン・エルカース教授執筆原稿の解説（教育学担当教員）
第11回	教養	文化	日常生活の礼法と浴衣の着付	インターナショナル儀礼文化教育研究所 理事長
第12回	教養	人権	障害児の親の心理	18トリソミーの会 代表
第13回	ねらい・総括		中間総括	学科教員
第14回	実習	現状と実習の心構え	保育園・施設体験記録（日誌）提出 実習の心構え（保育園実習） ビデオ学習「保育者へのあゆみ：保育実習」	学科教員
第15回	教養	人権	子どもの人権	子どもの権利条約をすすめる八王子の会 世話人（元 小学校教員）
第16回	教養	心理	観察法	学科教員（保育学・生涯発達心理学・社会心理学担当教員）
第17回	実習	日誌指導	観察法提出・日誌の書き方1	学科教員
第18回	実習	日誌指導	日誌の書き方2	学科教員
第19回	実習	現状と実習の心構え	ビデオ学習「保育者へのあゆみ：施設実習」 実習の心構え（施設実習）	学科教員
第20回	実習	日誌指導	日誌の発表と個別指導1	学科教員
第21回	実習	日誌指導	日誌の発表と個別指導2	学科教員
第22回	実習	日誌指導	日誌の発表と個別指導3	学科教員
第23回	教養	文化	日本の年中行事	インターナショナル儀礼文化教育研究所 理事長
第24回	教養	文化	日常生活の礼法	インターナショナル儀礼文化教育研究所 理事長
第25回	実習	現状と実習の心構え	実習に向けて：冬休みの過ごし方	学科教員
第26回	ねらい・総括		年間総括	学科教員

く学科外講師からも、保育者になることと講座内容との関連性についてあらためて説明を行ってもらうようにした。

特別教養講座終了後、受講前後の知識度および学習度について、集合式の質問紙法で学生に自己評価させた。回答に要した時間はおよそ15分程度であり、回答者数は47名であった。受講前の知識度については「各講座の内容についてどのくらい知っていたか」(「1. 0～25%」「2. 25～50%」「3. 50～75%」「4. 75～100%」の4件法)、受講による学習度については「各講座の内容を聞いて学んだか」(「1. まったく学ばなかった」「2. あまり学ばなかった」「3. まあまあ学んだ」「4. よく学んだ」の4件法およびそれ以外の選択肢として「5. 欠席」「6. 出席したが覚えていない」を提示した)という項目を用いた。なお、受講前の知識度については、回答しづらいと思われる「第1回 講座のねらい」「第7回 展示会レポート(春休み課題): 報告とまとめ」「第13回 中間総括」「第20～22回 日誌の発表と個別指導1～3」「第25回

実習に向けて: 冬休みの過ごし方」「第26回 年間総括」は、回答を求めなかった。

さらに、特別教養講座の全体的な学習度(「1. まったく学ばなかった」「2. あまり学ばなかった」「3. まあまあ学んだ」「4. よく学んだ」の4件法)、「講座からどのようなことを学んだか」(自由記述)、「講座がどのようなねらいで行われたと思うか」(自由記述)、「各学生の学籍番号」を記入させた。

結果

1. 受講前の知識度と受講による学習度の比較

特別教養講座プログラム受講前の、各講座内容に対する知識度の単純集計は以下のとおりであった(図3)。受講前の知識度が50%以下の学生は、全ての講座内容において過半数を超えていた。各講座内容に対する受講前知識度と、全体的な学習度についての相関係数を求めたところ、「第8回 ボランティアとは・福祉施設とは」($r = -.37^*$, $n = 44$)・「第16回 観察法」($r = -.35^*$, $n = 41$)について、有意な負の相関が見ら

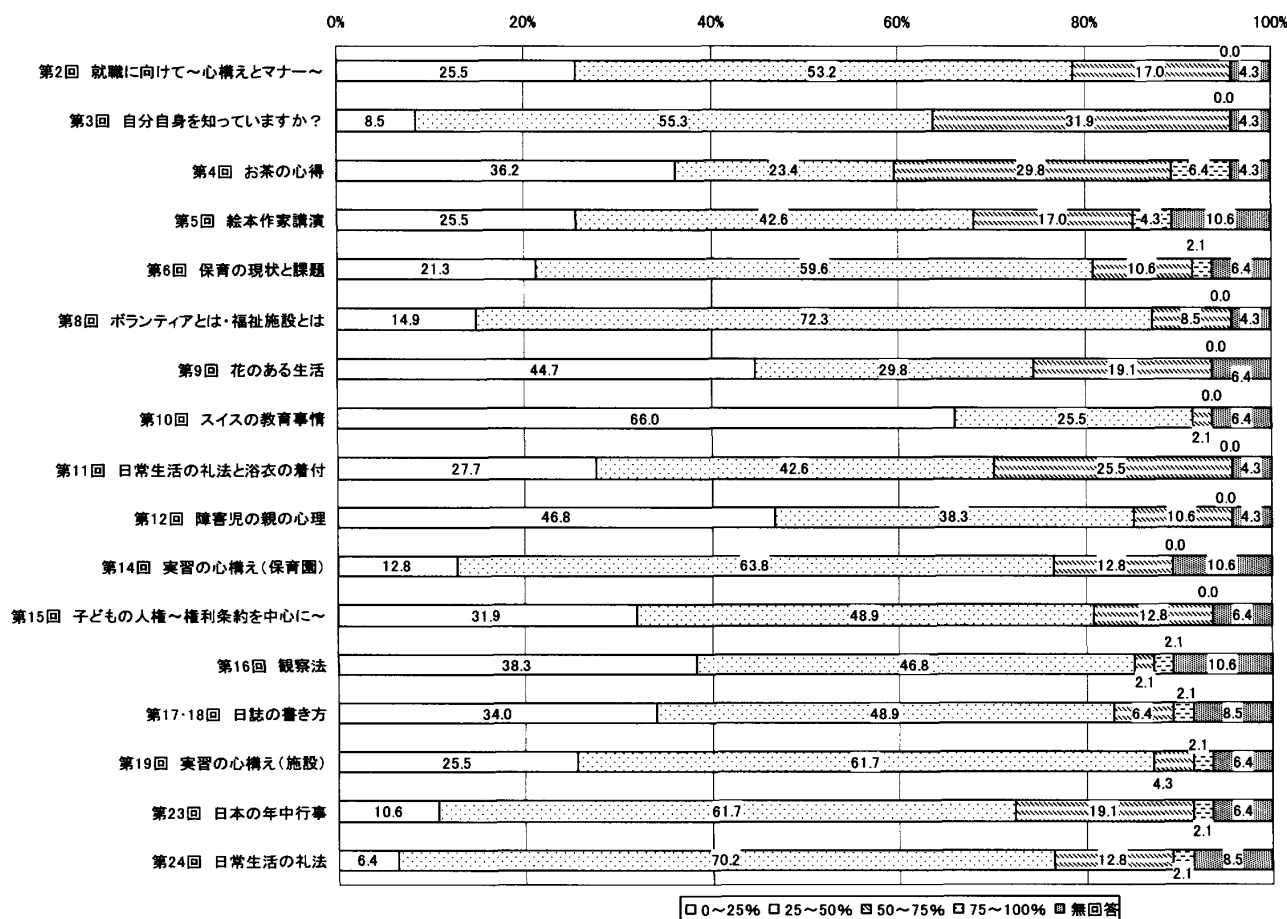


図3 特別教養講座プログラム受講前の各講座内容に対する知識度の単純集計結果

れた (* $p<.01$)。したがって、これらの講座内容に対する受講前知識度の低さは、特別教養講座プログラム全体の学習度の高さに関わってくるものと思われる。

また、特別教養講座プログラム受講による学習度については、以下のような単純集計結果となった(++0. 図 4)。「よく学んだ」・「まあまあ学んだ」と回答した割合は、教養的な内容については過半数を超え、実習指導的な内容については、6 割を超えていた。したがって、教養的な内容・実習指導的な内容に関し、受講前の知識度が 50%以下の学生は過半数を超えていた(図

3) が、特別教養講座プログラムを通じて、これらの内容を学生は概ね学習することができたといえる。なお、全体的な学習度については 9 割以上の学生が「よく学んだ」・「まあまあ学んだ」と回答しており、特別教養講座プログラム全体を通じた学習度は高かったといえるだろう。

一方、ねらいや総括については、受講による学習度は 3 割を超える程度であった。「出席したが覚えていない」と回答した割合が 1 割を超えていたのは、「第 1 回 講座のねらい」・「第 7 回 展示会等レポート(春

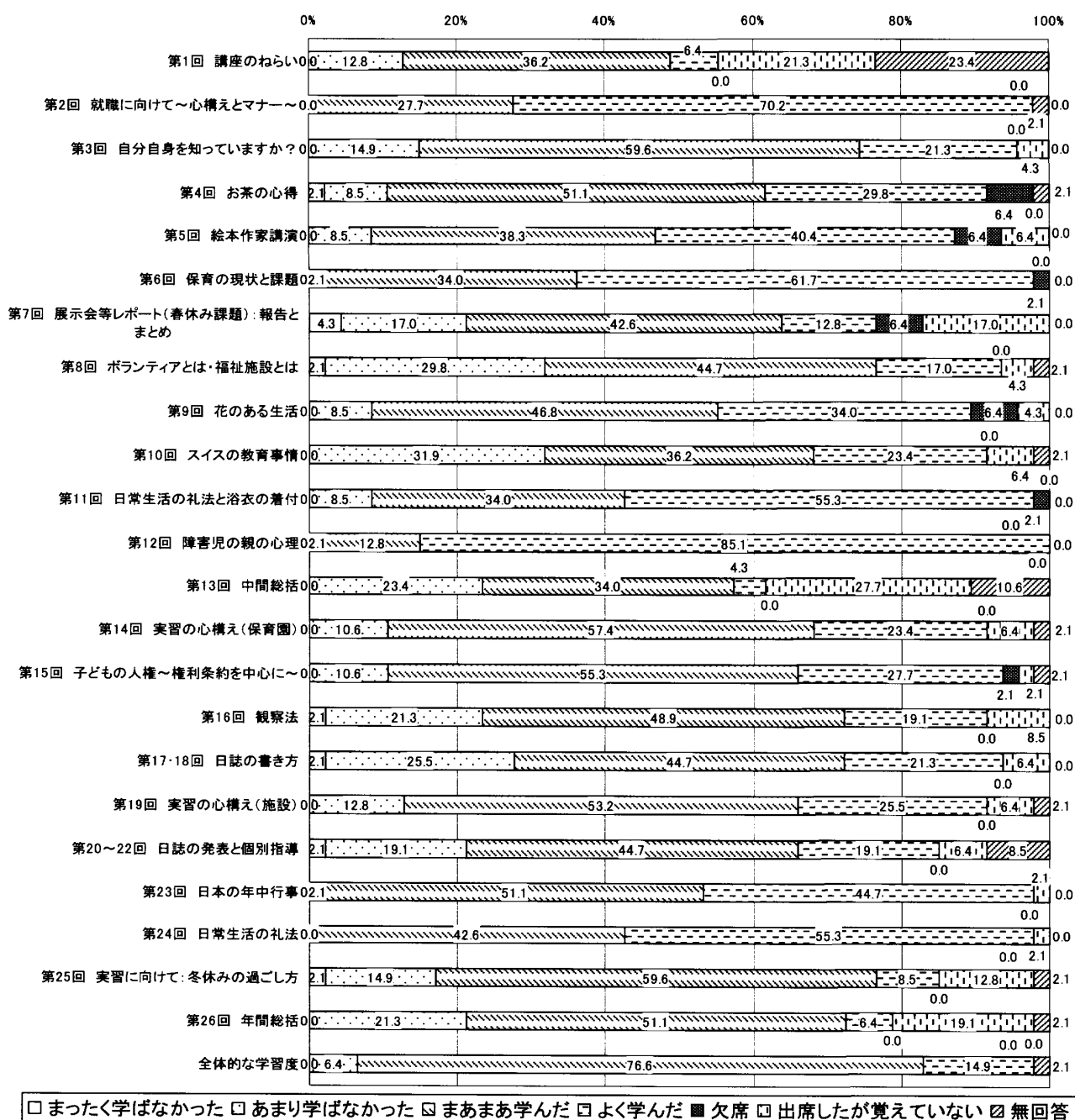


図 4 特別教養講座プログラム受講による各講座内容に対する学習度の単純集計結果

休み課題)：報告とまとめ」・「第13回 中間総括」・「第25回 実習に向けて：冬休みの過ごし方」・「第26回 年間総括」であったことから、ねらいや総括に関し、特別教養講座プログラムを行う中であまり印象づけられなかったといえる。したがって、特別教養講座プログラムの個別の各講座内容に関しては、学生は自身の学びについて意識化することができたものの、特別教養講座プログラム全体のねらいや総括については、自

身の学びに対し意識化することは、あまり十分に行われなかったことが示唆される。

次に、特別教養講座プログラム受講前の知識度と受講による学習度について、各講座内容ごとに相関係数を求めたところ、どの講座内容についても有意な相関は見られなかった。したがって、各講座内容について事前にどのくらいの知識を持っているかどうかは、受講によってどのくらい学ぶのかということとは関連が

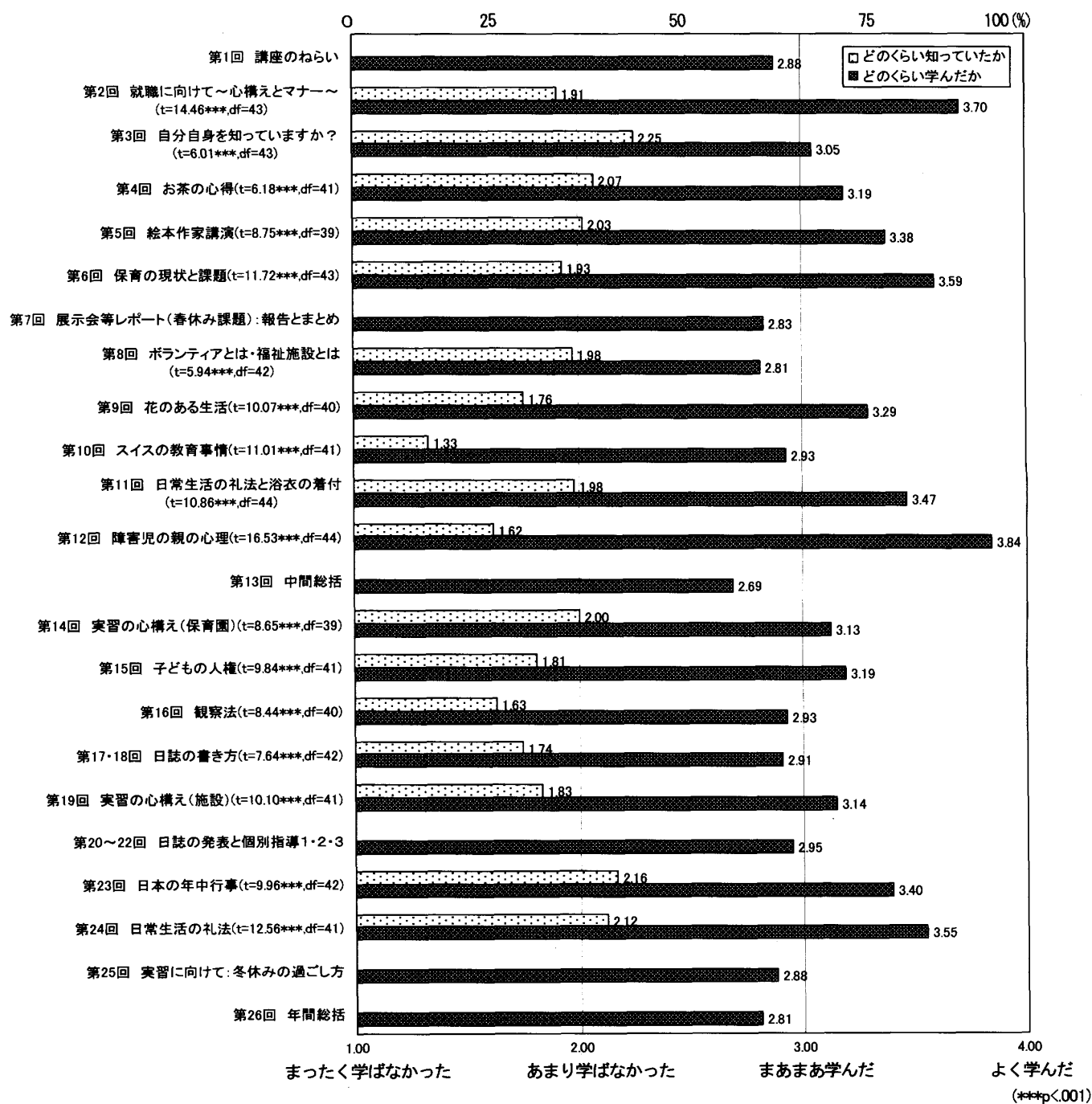


図5 受講前の知識度と受講による学習度の平均値と、対応のあるt検定の結果（受講前の知識度について回答のある講座内容のみ）

あるとはいえないことがわかった。また、全体的な学習度についても各講座内容の学習度との相関係数を求めたところ、「第 1 回 講座のねらい」($r = .51^{**}$, $n = 26$)・「第 6 回 保育の現状と課題」($r = .41^{**}$, $n = 45$)・「第 7 回 展示会等レポート (春休み課題): 報告とまとめ」($r = .38^{*}$, $n = 36$)・「第 8 回 ボランティアとは・福祉施設とは」($r = .38^{*}$, $n = 43$)・「第 12 回 障害児の親の心理」($r = .41^{**}$, $n = 46$)・「第 13 回 中間総括」($r = .42^{*}$, $n = 29$)・「第 16 回 観察法」($r = .39^{*}$, $n = 42$)・「第 17・18 回 日誌の書き方」($r = .34^{*}$, $n = 43$)・「第 20～22 回 日誌の発表と個別指導」($r = .51^{**}$, $n = 39$)・「第 25 回 実習に向けて: 冬休みの過ごし方」($r = .38^{*}$, $n = 39$)・「第 26 回 年間総括」($r = .47^{**}$, $n = 36$) について、有意な正の相関が見られた ($*p < .05$, $**p < .01$)。つまり、これらの講座内容に対する学習度の高さは、特別教養講座プログラム全体の学習度の高さに関わってくるものと思われる。

さらに、特別教養講座プログラム受講前の知識度と受講による学習度について、受講前の知識度に関する回答がある講座内容のみに関し、対応のある t 検定を行った (図 5) とところ、t 検定の対象となった全ての講座内容について、有意な相関が見られた。すなわち、事前に持っていた知識の程度に比較して、受講によっ

て得られる学びの程度が高まったことが示唆された。

2. 受講前知識度についての分析

各講座内容に関する受講前の知識度について主成分分析を行った結果、5 つの主成分にまとまった (表 2)。第 1 主成分の重みは全て正の値であったことから、実習準備指導に関する事前知識の総合的な指標といえる。第 2 主成分は、教養に関して、絵本作家による児童文学についての講演や国際的な教育事情など座学的な側面が正の重みであり、実学である日常生活の礼法が負の重みを示していた。したがって、教養に関して実学と座学のどちらの側面についてより知っていたかを表すといえる。第 3 主成分は、日誌の書き方について負の重みを示していた。第 4 主成分は、自己分析、日誌の書き方に関する学習を通じた保育者としての進路の問い直し、ふだん実習指導を行っている講義室から茶室に移動して茶道を体験する中で自分自身のふりかえりなどについて正の重みを示しており、自己省察に関する学びを表しているといえる。

また、複数の主成分で ± 0.5 以上の重みを示した講座内容は、「日常生活の礼法」・「日誌の書き方」であった。いずれも総合指標である第 1 主成分において一定以上の重みを示していたが、「日常生活の礼法」は教

表 2 受講前知識度についての主成分分析の結果

どのくらい知っていたか	内容	分野	主成分ごとの各係数の重み				
			第1主成分 総合指標	第2主成分 教養 (実学と座学)	第3主成分 日誌の書き方	第4主成分 教養 (マナー一般と 個別の文化)	第5主成分 障害について
子どもの人権～権利条約を中心に～	教養	人権	0.85	0.05	0.07	-0.01	-0.03
観察法	教養	心理	0.77	-0.24	-0.12	-0.14	0.21
実習の心構え(施設)	実習	現状と実習の 心構え	0.71	-0.15	-0.45	-0.21	-0.01
保育の現状と課題	実習	現状と実習の 心構え	0.70	0.46	0.06	0.16	-0.39
ボランティアとは・福祉施設とは	実習	現状と実習の 心構え	0.68	-0.37	-0.08	0.36	0.00
実習の心構え(保育園)	実習	現状と実習の 心構え	0.68	-0.41	0.14	-0.01	0.00
日本の年中行事	教養	文化	0.55	-0.39	0.45	-0.40	-0.18
日常生活の礼法と浴衣の着付	教養	文化	0.54	0.18	0.21	0.28	0.29
日常生活の礼法	教養	文化	0.66	-0.50	0.25	-0.19	0.00
絵本作家講演	教養	文化	0.48	0.63	0.14	-0.20	-0.10
スイスの教育事情	教養	国際	0.47	0.61	-0.41	-0.01	0.11
日誌の書き方(2回)	実習	日誌指導	0.65	-0.23	-0.53	0.09	-0.06
障害児の親の心理	教養	人権	0.47	0.22	0.28	0.29	0.58
お茶の心得(茶道)	教養	文化	0.47	0.30	-0.14	-0.49	0.38
自分自身を知っていますか?	教養	心理	0.46	0.02	-0.32	0.23	-0.39
就職に向けて～心構えとマナー～	教養	文化	0.44	0.00	0.29	0.49	-0.04
花のある生活(華道)	教養	文化	0.43	0.47	0.40	-0.17	-0.31
固有値			6.17	2.22	1.50	1.18	1.07
寄与率			0.36	0.13	0.09	0.07	0.06
累積寄与率			0.36	0.49	0.58	0.65	0.71

養（実学と座学）を表す第2主成分と、「日誌の書き方」は第3主成分（日誌の書き方）としても ± 0.5 以上の重みを示していた。つまり、受講前知識度については「日常生活の礼法」・「日誌の書き方」の2つの講座内容について、他の主成分との重なりが見られることが示された。

3. 受講による学習度についての分析

講座から学んだ程度について、主成分分析を行った結果、4つの主成分にまとまった（表3）。第1主成分は、「お茶の心得（茶道）」以外の係数の重みは全て正の値であったことから、実習準備指導に関する学びの総合的な指標といえる。第1主成分は、実習指導的な内容・ねらいや総括・教養的な内容から構成されており、教養的な内容として設定した、文化・国際・人権・心理の4分野が全て含まれていた。第2主成分は、心構えに関して、人権や文化など教養的な側面が正の重みであり、施設理解や日誌の書き方など実習指導的な側面が負の重みを示していた。したがって、心構えに関して教養と実習のどちらの側面をより学んだかを表すといえる。第3主成分は、絵本作家による講演、マナー、心理学分野における観察法など、保育士資格の取得にとどまらず、保育者としてキャリアを重ねていく上で必要となる更なる学びのうち、自己研鑽に関する内容について、正の重みを示しており、障害児の親の心理など、キャリア形成の中でも現状理解に関する内容について負の重みを示していた。したがって、キャリア形成に関して自己研鑽と現状理解のどちらの側面をより学んだかを表すといえる。第4主成分は、自己分析、日誌の書き方に関する学習を通じた保育者としての進路の問い直し、ふだん実習指導を行っている講義室から茶室に移動して茶道を体験する中で自分自身のふりかえりなどについて正の重みを示しており、自己省察に関する学びを表しているといえる。

また、受講による学習度に関しては、「子どもの人権～権利条約を中心に～」・「就職に向けて～心構えとマナー～」・「観察法」・「障害児の親の心理」・「ボランティアとは・福祉施設とは」・「実習の心構え（施設）」・「日誌の書き方」・「自分自身を知っていますか」の8つの講座内容について、複数の主成分において ± 0.5 以上の重みを示した。まず、「子どもの人権～権利条約を中心に～」・「ボランティアとは・福祉施設とは」・

「実習の心構え（施設）」については、総合指標である第1主成分とともに、心構え（教養と実習）を表す第2主成分においても ± 0.5 以上の重みを示していた。これらの講座内容は、総合指標である第1主成分とともに、心構え（教養と実習）を表す第2主成分においても ± 0.5 以上の重みを示していたことから、第2主成分のみで 0.5 以上の重みを示している「花のある生活（華道）」について、総合指標である第1主成分とつながりを持たせる役割を果たしたといえる。

また、「観察法」・「障害児の親の心理」については、総合指標である第1主成分とともに、キャリア形成（自己研鑽と現状理解）を表す第3主成分においても ± 0.5 以上の重みを示していた。これらの講座内容も、総合指標である第1主成分とともに、キャリア形成（自己研鑽と現状理解）を表す第3主成分において ± 0.5 以上の重みを示していたことから、第3主成分のみで 0.5 以上の重みを示している「絵本作家講演」について、総合指標である第1主成分とつながりを持たせる役割を果たしたといえる。

「自分自身を知っていますか」については、総合指標である第1主成分とともに、自己省察を表す第4主成分においても 0.5 以上の重みを示していた。「就職に向けて～心構えとマナー～」については、心構え（教養と実習）を表す第2主成分とともに、キャリア形成（自己研鑽と現状理解）を表す第3主成分においても 0.5 以上の重みを示していた。「日誌の書き方」については、心構え（教養と実習）を表す第2主成分とともに、自己省察を表す第4主成分においても ± 0.5 以上の重みを示していた。

表2・表3の結果から、受講前知識度については2つの講座内容について他の主成分との重なりが見られた一方で、受講による学習度については8つの講座内容について、他の主成分との重なりが見られた。つまり、特別教養講座プログラム受講前に各講座内容に関し学生が持っていた知識では、各講座間での重なりが見られたのは2つの講座内容についてのみであったが、特別教養講座プログラムを受講することにより、各講座間での重なりが見られた講座内容は8つに増えていた。したがって、特別教養講座プログラムを受講することにより、当初見出せなかった各講座内容について、関連性を見出し、主体的に体系化していく学生の姿が示唆された。

表 3 受講前知識度についての主成分分析の結果

内容を聞いて学んだか	内容	分野	主成分ごとの各係数の重み			
			第1主成分 総合指標	第2主成分 心構え (教養と実習)	第3主成分 キャリア形成 (自己研鑽と 現状理解)	第4主成分 自己省察
実習に向けて:冬休みの過ごし方	実習	現状と実習の心構え	0.94	-0.22	-0.06	0.02
日誌の発表と個別指導(3回)	実習	日誌指導	0.94	0.00	-0.11	0.03
年間総括	ねらい・総括		0.89	0.20	-0.02	0.12
展示会等レポート	教養	文化	0.85	-0.31	-0.32	0.22
中間総括	ねらい・総括		0.83	0.17	0.08	-0.29
日常生活の礼法	教養	文化	0.79	0.31	0.09	-0.37
保育の現状と課題	実習	現状と実習の心構え	0.75	-0.29	-0.41	-0.23
日本の年中行事	教養	文化	0.70	0.22	0.01	-0.13
講座のねらい	ねらい・総括		0.69	0.19	-0.29	-0.34
日常生活の礼法と浴衣の着付	教養	文化	0.68	0.46	-0.38	0.20
スイスの教育事情	教養	国際	0.63	-0.05	0.12	-0.17
実習の心構え(保育園)	実習	現状と実習の心構え	0.59	-0.43	0.45	-0.12
子どもの人権～権利条約を中心に～	教養	人権	0.67	0.65	0.23	-0.06
花のある生活(華道)	教養	文化	0.19	0.84	0.40	0.23
就職に向けて～心構えとマナー～	教養	文化	0.15	0.66	0.55	0.34
絵本作家講演	教養	文化	0.26	0.49	0.77	-0.02
観察法	教養	心理	0.53	-0.28	0.51	-0.20
障害児の親の心理	教養	人権	0.64	0.17	-0.59	0.16
ボランティアとは・福祉施設とは	実習	現状と実習の心構え	0.52	-0.61	0.46	0.26
実習の心構え(施設)	実習	現状と実習の心構え	0.63	-0.73	0.22	0.04
日誌の書き方(2回)	実習	日誌指導	0.20	-0.63	0.40	0.54
自分自身を知っていますか?	教養	心理	0.67	-0.10	-0.20	0.66
お茶の心得(茶道)	教養	文化	-0.05	0.45	-0.34	0.51
固有値			9.77	4.29	3.06	1.87
寄与率			0.42	0.19	0.13	0.08
累積寄与率			0.42	0.61	0.74	0.83

考 察

今回は、保育実習を実施する前の準備指導として特別教養講座プログラムを実施したが、実習の前だけでなく、実習後も含めたプログラムの構成を考えることで、保育者になることと教養との関連性についての理解が促され、さまざまな場面の学びが有機的につながることが期待できる。したがって、学生の成長を見通してのプログラム内の適切な講座配置・順序を工夫することや、大学4年間の保育者養成カリキュラムの構成や学年配置を検討すること、新たに追加する内容を吟味することなどが今後の課題として挙げられる。また、図2で示した試案では、厚生労働省により示されている保育士養成課程での教養科目が、本研究でとりあげた「教養教育」とは別途に存在しているという形になっている。現行では相互の関連性を意識することなしにばらばらに履修が行われがちなこれら教養科目について、養成課程の中核におくべき内容のものとして捉えなおし、専門科目の知識・学びをつなげるような役割を担うものとして位置づけることが必要だろう。

では、生活文化学科のなかに設置されている保育士

養成課程の教育について、どのような方向性が考えられるだろうか。現場・学生・大学の3側面から次のようなことが示唆される。まず、実習先であり、将来の職場でもありうる保育園・社会福祉施設等の現場では、医学的・心理的基礎知識をもち、子どもや施設の利用者のみならず、その保護者への対応が可能な人材を求める声が聞かれる。これは、保育士養成課程の教育において、基礎教養としての医療・心理学的領域の充実が必要とされているということを意味しているだろう。また、学生の観点からは、保育士資格の取得のみでなく、様々な分野を学習したいというニーズが高いことが、本学養成課程に対する志望動機などからうかがわれる。これは、保育という営みや保育現場のさまざまな現象を学際的領域から多面的に捉え、保育の質を高めていかなければならない保育現場のニーズにも合致するものである。こうした幅広い学びを基礎として人間性の涵養・全人的な成長がこれからの時代を生きる女性にも必要となるのではないか。そしてそれは、自立した女性の育成を目的とする本学の教育理念で述べられている学祖下田歌子の遺訓「女性の資質は、純一で慈愛に富み、その清らかな特性とゆたかな情操

とをもって社会の弊を正し、広く世人に至福をもたらすことにある」において記されている、「清らかな徳性とゆたかな情操」の醸成にもつながる。

引き続き、本学で幼児教育・保育を専攻する学生がどのようなことを学ぶべきなのかを検討し、その教育内容と卒業後の学生の姿との関連を明らかにすること、さらに自立した女性の育成とワーク・ライフ・バランスを実現する女子教育についても検討を行ってきたい。

引用文献

- 1) 保育士養成課程等検討委員会、2000年11月17日、保育士養成課程等検討委員会（第3回）議事録、厚生労働省ホームページ、http://www1.mhlw.go.jp/shingi/s0011/txt/s1117-2_18.txt、2007年10月15日アクセス。
- 2) 中央教育審議会、2002年2月21日、新しい時代における教養教育の在り方について（答申）、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#06、2007年10月15日アクセス。
- 3) 2) に同じ。
- 4) 丹野義彦、第Ⅱ部 認識の技術－アクチュアリティと多様なアプローチ[現場のダイナミクス] アンケート基礎演習を自己検証する、1994. 小林康夫・船曳建夫（編）、知の技法、東京大学出版会、pp.44-61。
- 5) 4) に同じ。
- 6) 中央教育審議会、2002年2月21日、新しい時代における教養教育の在り方について（答申）、文部科学省ホームページ、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203/020203a.htm#06、2007年10月15日アクセス。
- 7) 倉橋惣三、幼児教育の芸術性、幼児の教育、第47巻第6号、pp.276-282、1948年6月。倉橋惣三選集第四巻、1967。
- 8) 7) に同じ。