

保育者志望学生の教科目イメージ

藤田 昭彦

専門的保育者（幼稚園教諭・保育者をいう）の養成を主要目的とする教育課程では、その専門性の確立をめざして多種多様な教科目を提供している。加えて、この種の教育課程は私学に設置されることが多く、それぞれの建学の独自性のゆえに、いっそう多様性を増すようである。保育者志望学生（以下、保育学生とよぶ）は、多くの場合、短期間のうちに多様に展開される教科目を同時平行的に履修することを求められる。しかも、ただ個々の分化された教科目を履修するだけでなく、専門的保育者として実践に臨むときには、それらを統合していることが要求されるのである。理論と実技の有機的結合、専門分化したかのように扱われる保育内容（「六領域」）の再統合など、統合化の要請は単純でない。一部の教育課程では、このような要請に対処した、多様な教科目を統合化する「場」を外的に準備する試みを行っている。この意図は首肯しうるものであるが、外的な統合化の契機がその機能を果し有用でありうるかは、今後実証的に吟味されるべきであろう。少なくとも、形式的新教科目の設置が教科目群の散漫さを増すだけの結果に終り、統合化とは逆方向の分裂状態にとどまるものであってはならない。この点で、保育学生が学習途上にある各教科目をいかに把握し受容しているかを明らかにすることが先決問題である。

57
ここに報告する「教科目イメージ」調査は、保育学生の現状把

握の一端を明らかにしようとするものである。これは各教科の学問領域から論理的に導かれる相互連関や意味内容をとらえるものではない。保育学生がそれぞれの教科目を主観的に受容した状態ないし意味内容をとらえようとするものである。さらに、主観的受容状態は、それらを顕在化する道具だて（形容詞スケール）の性質上、その情緒的側面がとらえられると考えられる。そして、いまは、論理的に意図された教科目間の相互連関が主観的受容状態においても見出しうるかどうかに関心がある。しかし、論理的な相互連関の構造（これ自体も明瞭にされねばならない事項である）と主観的な意味の受容構造とを対応づけるには、内的認知構造を反映しうる行動機能のようななんらかの媒介項を設けることが必要だろう。たとえば、学生個人の人格特性や生活意識もその媒介項となりうるであろう。ただし、今回の調査は、学生の主観的（情緒的）受容構造に関するものだけであり、論理的連関構造との関係の解明は今後の課題である。

方法（調査対象者）大谷大学短期大学部幼児教育科二回生（女子のみ）六一名。この対象者群が保育学生に相当する。同、文学部学生三八名（うち二回生二名、他に三、四回生を含む）。「調査時期」一九八〇年一〇月。「手続」意味測定法として Osgoodら（一九五七）が開発したセマンティック・ディファレンシャル（SD）法を用いた。両極性形容詞スケールは、稲垣ら（一九六八）が用いた二〇対（七段階評定）を借用した。形容詞スケールは配列のみ異なる二種のものを準備した。保育学生に対し、測定対象となる教科目概念には、保育原理、音楽Ⅱ、図画工作、児童文化、社会福祉、児童心理、健康、家庭教育、「卒業研究」、仏教保育、同和教育、仏教学、英語（一般）の計一三項目を選定し

た。これらは一般教育・専門科目、また理論的・基礎技能的科目の各性質をもったものである。また、同一スケールで各教科目担当教員（五名のみ）、「自己」および「保育者」についても同時に評定させた。一方、文学部学生については、一般教育科目一〇項目、学校・学科概念一〇項目について評定させた。この一般教育科目中、仏教学、同和教育（厳密には、共通専門科目のひとつである）、英語（一般）は、保育学生と共通する項目である。

結果と考察 「各教科目間の距離・D値」距離D値は、二種の教科目の対応するスケール評定値の差の平方を合算したのち開平したものである。全教科目概念間のD値を表1に示す。同和教育―英語（一般）間の六・七一が最大であり、児童心理―家庭教育間の一・三三が最小であった。なお、文学部学生にあっても、同和教育―英語（一般）間のD値は五・六六であり、最大距離に準じる。また、児童心理―家庭教育間で最小距離が認められたことは、内容領域の類似性、担当教員の重複等に基づくものと考えられる。

表1に示されるように、保育学生においては、保育原理―仏教保育間および仏教保育―仏教学間の距離は、それぞれ二・七三、および二・六八であり、仏教保育が保育原理―仏教学の両者からほぼ等距離に位置することがわかる。他方、仏教学と保育原理とは三・九〇の距離にあり、主観的意味距離でみるかぎり、仏教保育は三者関係の中間に位置するかのようである。そして教科目名称の類推から想像される教科目間の論理的連関構造に合致した主観的受容状態であるかのようである。

〔スケール評定値によるプロフィール〕平均評定値は、七段階に一から七までの数値を割りつけて求めた。各教科目についての

表1 教科目概念間の距離（D値）

	保育原理	音楽Ⅱ	図画工作	児童文化	社会福祉	児童心理	健康	家庭教育	卒業研究	仏教保育	同和教育	仏教学	英語
保育原理													
音楽Ⅱ	3.52												
図画工作	3.04	3.70											
児童文化	2.93	3.11	2.89										
社会福祉	2.53	3.78	4.03	4.53									
児童心理	1.61	3.01	2.59	2.50	2.59								
健康	1.50	2.91	3.30	3.29	2.16	1.77							
家庭教育	1.69	3.11	2.26	1.86	3.26	1.33	2.27						
卒業研究	3.04	4.25	4.15	5.08	2.14	3.20	2.97	3.68					
仏教保育	2.73	5.48	5.03	5.18	2.62	3.49	3.37	3.84	3.18				
同和教育	4.36	5.88	5.87	6.56	2.51	4.64	4.33	5.22	3.22	2.72			
仏教学	3.90	5.32	5.24	5.59	2.75	4.30	4.15	4.57	3.99	2.68	2.50		
英語	3.02	2.55	3.05	2.40	4.54	2.58	2.81	2.47	4.77	5.51	6.71	6.20	

表2 各スクールにおける評定値 (平均; N=61)

	保育 原理	音楽 Ⅱ	図画 工作	児童 文化	社会 福祉	児童 心理	健康	家庭 教育	卒業 研究	仏教 保育	同和 教育	仏教 学	英語
新しい—古い	3.89	4.87	5.02	4.49	4.11	4.77	4.25	4.57	4.92	2.77	2.92	2.05	5.08
大きい—小さい	4.43	5.38	5.56	4.61	5.08	4.38	4.43	4.56	5.72	4.30	5.41	5.64	4.46
積極的な—消極的な	4.18	4.95	5.25	4.67	4.34	4.59	4.38	4.46	4.08	3.39	4.02	3.82	4.85
はやい—おそい	3.75	4.95	4.20	4.03	3.48	4.02	4.08	3.97	3.52	3.08	3.25	3.07	5.29
深い—浅い	4.30	5.13	4.70	5.00	4.93	4.89	4.21	4.85	4.16	4.61	5.56	5.84	4.02
大い—細い	4.07	3.90	4.36	4.10	4.43	3.87	3.74	4.05	4.05	4.38	4.52	5.07	3.46
長い—短い	4.30	4.79	4.46	4.16	4.72	4.39	4.54	4.79	4.34	4.36	4.66	4.89	4.59
うれし—かなしい	4.16	3.51	4.70	5.02	3.66	4.28	3.84	4.51	3.03	3.70	2.97	3.59	4.21
賑やかな—さびしい	4.20	4.37	5.03	4.80	3.21	3.95	3.84	4.52	3.64	3.36	2.70	2.98	4.85
明確な—あいまいな	4.05	5.08	3.87	4.18	3.90	3.67	4.56	3.82	3.49	2.85	3.07	3.28	4.52
滑らかな—粗い	4.15	5.23	3.82	5.00	4.02	4.44	4.11	4.38	3.34	3.62	3.30	4.03	4.92
きれい—きたない	4.49	5.79	4.67	5.51	4.11	4.85	4.38	4.77	4.39	4.08	3.36	4.44	5.43
完全な—不完全な	3.92	4.52	3.85	4.46	3.80	3.75	4.43	3.85	3.07	3.33	2.89	3.90	4.52
やわらかい—かたい	3.84	3.70	4.51	4.61	3.18	4.08	3.74	4.49	3.38	3.67	2.77	3.41	4.26
陽気な—陰気な	4.21	4.26	5.23	4.97	3.16	4.08	3.79	4.64	3.56	3.23	2.56	3.30	4.90
男性的な—女性的な	3.46	2.98	4.43	2.69	4.02	3.77	3.66	3.21	3.62	3.79	4.20	4.43	3.34
強い—弱い	3.72	4.36	4.56	4.03	4.07	3.89	4.13	3.82	4.03	3.52	4.02	4.07	3.89
鋭い—鈍い	3.72	4.97	4.11	4.56	4.43	4.36	4.48	4.03	4.03	3.51	4.25	3.84	4.61
愉快な—不愉快な	4.00	4.08	4.80	5.23	3.66	4.31	3.90	4.69	3.21	3.54	3.25	3.97	4.31
重い—軽い	4.16	4.90	4.16	3.82	5.21	4.16	4.43	4.26	5.44	4.77	5.51	5.41	3.67

スケール評定値を表2に示す。保育学生の教科目イメージは、二〇五から五・八四の評定値を示していた。評定値四が中央値（中性的印象に対応する）であるから、スケールにより鮮明な意味受容が認められるわけである。最大変動を示したスケールは、〈新しい―古い〉であり、それに〈陽気な―陰気な〉、〈へにぎやか―さびしい〉が続いている。一方、最小変動幅（四・一六―四・八九）のスケールは〈長い―短い〉であった。

各教科目について評定値をみると、保育原理、健康の中性的受容、同和教育、仏教学、「卒業研究」の特異的受容が顕著である。同和教育は、古・大・深・悲・寂・不完全・かたい・陰・重の各方向へ一ポイント以上の偏異を示していた。仏教学は、同様に、古・大・深・太・寂・重の各方向に偏異していた。「卒業研究」の場合、一ポイント以上の偏異を示したのは、大・重方向への二スケールだけが、他のスケールが逆方向に一ポイント未満の偏異を示し、評定値分散を大きくしているようである。社会福祉の場合も同様である。

各スケールを通じての評定値が大きかったのは、音楽Ⅱ、図画工作、児童文化、英語（一般）である。たとえば、図画工作は、新・大・積極・にぎやか・陽の各方向に一ポイント以上の偏異を示し、多くのスケールで同和教育とは対照的なプロフィールを描く。

評定値によるプロフィールは、各教科目の受容構造の相違を明確に示しているが、大別すると三類型が想定されるようである。すなわち、中性的なプロフィールになる保育原理などの群、同和教育に代表される群、および図画工作などからなる群の三類型である。

〔因子分析の結果〕保育学生の教科目イメージについて、主因子法による因子分析を行い、抽出因子をバリマックス回転した。形容詞スケールの分析では、三因子が抽出された。第一因子は、〈明確な―あいまいな〉、〈はやい―おそい〉、〈鋭い―鈍い〉などのスケールの因子負荷が大きく、Sagurara（一九六一）のダイナミズム次元に該当する。第二因子に対しては、〈愉快な―不愉快な〉、〈うれしい―かなしい〉、〈やわらかい―かたい〉などのスケールの因子負荷が大きく、同じく感覚的快樂次元に該当するようである。最後の第三因子は、〈大きい―小さい〉、〈深い―浅い〉、〈強い―弱い〉スケールの負荷が大きく、ほぼマグニチュード次元に当てはまる。二〇対の両極性形容詞スケールは、この分析結果にしたがうと、三次元の意味空間に各概念を布置しうる測定尺度であるといえる。一三種の教科目概念の意味的受容構造は、〈明確な―あいまいな〉、〈うれしい―かなしい〉、〈大きい―小さい〉の三スケールで、ほぼ近似的に表現しうるということである。

一方、教科目間関係数行列に基づく因子分析の結果は、社会福祉、同和教育、仏教学の因子負荷の大きな次元と、家庭教育、児童文化、保育原理、児童心理、音楽Ⅱなどの因子負荷の大きな次元との二因子抽出を示していた。各次元の解釈は、教科目の内容領域に着目すると、社会性の次元と児童性の次元という命名を許すかもしれない。しかし、英語（一般）は、「社会性」次元に負に負荷し、「児童性」次元に正に負荷するということになり、必ずしも満足すべき因子解釈とはいえない。さらに、図画工作はいずれの因子にも小さな負荷しか示さない点でも、因子解釈は再考を要する。

抽出された二次元空間に各教科目概念を布置するとき、興味深い事実が明らかになる。それは保育原理・仏教保育・仏教学の三者関係についてである。主観的受容距離でとらえると、仏教保育が他二者の中間（両者からほぼ等距離）に位置することをみてきた。そして、それは、教科目名称から推量される論理構造が主観的受容構造に合致するものだと考えておいたのである。しかし、この距離像はみかけの関係にすぎなかったのである。実際は、学生が受容した意味構造を規定する次元でみる限り、仏教学と仏教保育とはほぼ同カテゴリーの教科目であり、仏教保育が仏教学と保育原理とから等距離にあるとはいえないのである。

心理学的な問題として、学生の受容したイメージ構造が何に由来し、いかに規定されるかが明らかにされねばならない。今回の教科目イメージでは、スケール分析で抽出された「明確な」「面白い」「うれしい」「かなしい」「大きい」「小さい」の各スケールで代表される三次元が、「児童性」、「社会性」(適切とはい

えないが、便宜上使用する)の二次元に縮減され、あるいは複合されるに至った過程やメカニズムを明らかにすることである。いま、ひとつの仮説として、教科目担当者の人間的イメージが学生の教科目受容構造に投射されているかを、両者の相関から調べてみた。しかし、相関はいずれも小さく、各教科目は、担当者のイメージとは別個に、固有の意味受容がなされているといわざるを得ない。

今後、主観的受容構造の規定因をとらえ、メカニズムを解明するには、まずそれらの内的構造と個人の日常生活(生活意識を含めて)との関連を明らかにし、内的構造に対応する適切な外的基準を工夫することが必要だと思われる。

〔文献〕稲垣知子他 心理学評論 一九六八、一一巻、三二二—三三四頁。Osgood, C. E., et al., The Measurement of Meaning, 1957. Sagara, M., et al., Jap. Psychol. Res., 1961, 3, 146-156.