

# 「保育の心理学Ⅰ」に関する実践的研究とプログラム評価

大野木 裕明

仁愛大学人間生活学部

## Educational Action-Research and Program Evaluation on “*Psychology of Childcare I*”

Hiroaki OHNOGI

Faculty of Human Life, Jin-ai University

2011年度から実施された保育士養成課程の必修科目「保育の心理学Ⅰ」について、(1)その授業に関するテキスト作成と授業の実践的研究、(2)授業評価に関する調査的研究、(3)その時点で出版されたテキスト教材の内容分析を行った。そして、心理学的アプローチの特徴と限界、学士課程における保育士育成の考察を踏まえた総合的な検討を行った。

キーワード：保育の心理学、学士力、GPA制、授業評価、プログラム評価

### 問題と目的

#### 1. 保育士養成課程の改正

2010年7月、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知により、保育士養成課程の改正(2011年度入学生から適用)とそれに伴う保育士試験改正(2013年4月から適用)が行われた。それに伴って、これまでの授業科目「教育心理学」と「発達心理学」は、主に次のような扱いになった。(以下、1-1と1-2は、社団法人全国保育士養成協議会現代保育研究所『保育士養成課程の改正をうけて—資料編—』、平成22年度現代保育研究所研修会による)

##### 1-1. 教科目の扱いについて

系列「保育の対象の理解に関する科目」そのものは変わらず、「保育の心理学Ⅰ」(講義2単位)と「保育の心理学Ⅱ」(演習1単位)が新設された。これは従来の「教育心理学」(講義2単位)と「発達心理学」(講義2単位)を統合的に廃止し、「保育の心理学」を新設した措置に基づく。また、改正の基本的考え方として、「設置単位数及び履修単位数は2年制の課程を想定するこ

とを基本とする。」(p.4)とされた。

改正の「内容」は次の通り。(p.5) —保育との関連で子どもの発達の過程や学びの過程について学ぶことが重要であるため、「教育心理学」と「発達心理学」を統合し、「保育の心理学」を新設する。特に、Ⅱの演習では、観察等を通して子どもの心身の状態や行動等を把握する技術を高め、子ども理解に基づく適切な発達援助を行う実践力を修得できるようにすることが必要である。 —

##### 1-2. 保育士試験について

「内容」は「出題範囲」に反映させ、教科目間の関連性等については、「出題上の留意事項」の記載に配慮する。具体的には、「発達心理学」(30分、50点満点)を「保育の心理学」(60分、100点満点)に変更し、試験時間と得点も変更する。なお、「発達心理学」「教育心理学」の内容は「保育の心理学Ⅰ・Ⅱ」を中心に、「教育原理」「保育原理」「障がい児保育」等に移行する。

保育士試験の出題範囲は次のようである。

保育の心理学

第1 出題の基本方針

保育実践にかかわる心理学の知識や発達の基本原則について体系的に理解しているかを問うことを基本とする。

問題選択に当たっては、子どもの発達過程における心理や発達の特徴を理解しているかという点のほか、生活と遊びを通して学ぶ子どもの経験や学習の過程について、また、保育における発達援助や子どもの発達を巡る現代的課題に関しても配慮が必要である。

第2 出題範囲

1 保育と心理学

- (1) 子どもの発達を理解することの意義
- (2) 保育実践の評価と心理学
- (3) 発達観、子ども観と保育観

2 子どもの発達理解

- (1) 子どもの発達と環境
- (2) 感情の発達と自我
- (3) 身体的機能と運動機能の発達
- (4) 知覚と認知の発達
- (5) 言葉の発達と社会性

3 人との相互的かかわりと子どもの発達

- (1) 基本的信頼感の獲得
- (2) 他者とのかかわり
- (3) 社会的相互作用

4 生涯発達と初期経験の重要性

- (1) 生涯発達と発達援助
- (2) 胎児期及び新生児期の発達
- (3) 乳幼児期の発達
- (4) 学童期から青年期の発達
- (5) 成人期、老年期の発達

5 子どもの発達と保育実践

- (1) 子ども理解における発達の把握
- (2) 個人差や発達過程に応じた保育
- (3) 身体感覚を伴う多様な経験と環境との相互作用
- (4) 環境としての保育者と子どもの発達
- (5) 子ども相互のかかわりと関係作り

(6) 自己主張と自己統制

(7) 子ども集団と保育の環境

6 生活や遊びを通じた学びの過程

- (1) 子どもの生活と学び
- (2) 子どもの遊びと学び
- (3) 生涯にわたる生きる力の基礎を培う

7 保育における発達援助

- (1) 基本的生活習慣の獲得と発達援助
- (2) 自己の主体性の形成と発達援助
- (3) 発達課題に応じたかかわりと援助
- (4) 発達の連続性と就学への支援
- (5) 発達援助における協働
- (6) 現代社会における子どもの発達と保育の課題

第3 出題上の留意事項

- 1 児童の発達過程及び発達の特性について正しく理解し、保育（養護と教育）との関連において把握することを主眼として出題する。
- 2 児童の発達課題や初期経験の重要性等、保育の実際において役立つような知識についても問わなければならない。
- 3 保育原理、児童家庭福祉、児童の保健の出題と十分関連をとって出題する。

2. 本研究の目的

以上のような保育士養成課程の改正に伴って、2011年度からは授業科目「保育の心理学Ⅰ」「保育の心理学Ⅱ」を開講する必要が生まれた。これは大学における保育士養成プログラムの問題として位置づける必要がある。

本稿の目的は、「保育の心理学Ⅰ」の授業内容を具体的に検討し、それに基づいて授業実践にかけ、さらにそれを基礎にしたプログラム評価 (Rossi, Lipsey, & Freeman 2004; 安田・渡辺2008) 的な考察を行うことにある。そのために、主として以下の3つの観点から授業プログラムの評価を行う。第1に事前に「保育の心理学Ⅰ」の内容を検討してテキストを作成する。第2に、そのテキストに基づいて授業実践を行い、受講生からの授業評価と授業担当者の自己評価に基づいて、内容の妥当性と学修効果とを検討する。第3に、

ほぼ同時期に作成された他書『保育の心理学Ⅰ』の内容分析を行ってその特徴を概観し、比較検討する。最後に、現時点で明らかになった特徴と浮き彫りになった今後の具体的な課題についてまとめる。

## テキスト作成と実践的研究

### 1. テキスト内容の検討

上記の改正に基づいて、テキスト「保育の心理学Ⅰ」を作成する。まず、2010年(平成20年)7月の時点で「保育の心理学」あるいは「保育心理学」という名称で公刊されているテキストの既刊分を調べた。既に何冊かが刊行されていたが(例えば、鯨岡・鯨岡2004; 無藤・清水2009)、もちろんのこと、それらは今回の改正に対応する内容ではなかった。例えば無藤・清水(2009)の場合、その内容は、「保育内容」について、それを支える心理学的考え方を提供するの狙いとしている。したがって、幼稚園教育要領や保育所保育指針が示している「領域」に沿って、その領域または近接領域での研究成果が紹介されている。章立ては次のようである:「第1章 健康の領域」「第2章 人間関係の領域」「第3章 環境の領域」「第4章 言葉の領域」「第5章 表現の領域」「第6章 現代保育の諸問題に心理学がどう挑んできたか」。これは書名に心理学が付くことを重視した構成である点で優れている。しかしながら、他には本格的なテキスト風の刊行物はあまり見当たらなかった。このような現状の主な理由は、日本保育心理学会のような名称の学術的な組織ができておらず、学問分野として発展途上にあるためと考えられる。

今回のテキスト作成は、保育士養成課程の改正に準拠することが主目的である。現状は以上のようなため、現時点においては独自にテキスト『保育の心理学Ⅰ』を作成せざるを得ない。そこで、執筆予定者と共に企画編集会議を開催し、今回の改正に準拠したテキストとしての構成案を検討し、記載内容の確認と調整を行った。遅くとも約1年後の2011年秋には刊行し、大学の後期授業の履修に対応することとした。本書の構成を表1に示す。

基本的には90分1回の授業に1章を充てる事を重視

して15章構成とし、それぞれの内容的な専門性を考慮して、各章に1名の執筆協力者を依頼することとした。したがって、保育士試験の「出題範囲」に直結した7章構成とする案は採用しなかった。

表1 「保育の心理学Ⅰ」に関するテキストの章立て

第Ⅰ部 保育と心理学
1章 子どもの発達を理解することの意義
2章 保育実践の評価と心理学
3章 発達観, 子ども観, 保育観
第Ⅱ部 子どもの発達の理解
4章 乳幼児の発達と環境
5章 乳幼児期の情動と自我・自己の発達
6章 乳幼児期の身体的機能と運動機能の発達
7章 乳幼児期の知覚と認知の発達
8章 乳幼児期の言葉の発達と社会性
9章 人との関わりと子どもの発達
第Ⅲ部 生涯発達と保育(養護と教育)の重要性
10章 発達をつまづき
11章 乳幼児期の発達的特徴
12章 児童期の発達的特徴
13章 青年期以降の発達的特徴
14章 児童福祉施設における子どもの発達
15章 発達に関わる理論

成田・大野木・小平(編著)『保育実践を支える保育の心理学Ⅰ』, 福村出版, 2011年10月刊。

### 2. 授業実践

**実施時期** 作成したテキストを使用して、「保育の心理学Ⅰ」に相当する2011年度後期科目「発達心理学Ⅰ」(子ども教育学科1年生)において授業実践を行う。シラバス(授業要項)には、テキストの章立て15章を15回の授業に配分する旨を明記した。成績評価に関しては、一問一答式(短答形式)筆記試験(50点)と2本のレポート提出(50点)に基づく記載した。

**成績の評価** 成績評価については、シラバスに記載した通り、筆記式の小テスト(実施2週間前に予告、一問一答形式の客観的テスト, 50点)と2本のレポート(課題提示はメ切の約1か月前に予告, 50点)に基づくことにした。以上は、第1講で予告説明を行った。

**効果測定** 授業実践の評価について受講生と授業担当者の双方の視点から検討を加えた。以下の統計処理については、得られた43名(1クラス, 男女合計)の回答に関して施した。授業実践の評価に関しては、知識・理解を確認するための一問一答式テストによる学修状態の把握, 4年制大学の保育士養成という立場から授業内容が士力等と関係があるかどうかの意識調

査, 大学のFD推進委員会が毎年実施しているいわゆる授業評価, および授業担当者(大野木)の自己評価による。以下に説明を加える。

(1) 学士力等と関連があるか否かの意識調査:

学士課程における保育士養成という視点を取りこむために, 中教審答申ほかで触れられている学士力や関連する諸能力について, 授業内容に「関係がある」「やや関係がある」「どちらともいえない」「やや関係がない」「関係がない」の5件法による評定を求める。得点化は, この方向に5点から1点とした。関連する諸能力に関しては, 評定を求める前に簡単な説明文による解説(印刷配布)を加えた。それらは, 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(2008年答申)における13要素の学士力(末尾の附票1:知識・理解, 汎用的技能, 態度・志向性, 統合的な学習経験と創造的思考力の13要素), 「社会人基礎力に関する研究会-中間とりまとめ-」(経済産業省, 2006年)における3つの社会人基礎力, 「若年者就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告」における3つの就職基礎能力(厚生労働省, 2004年), 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」におけるキャリア発達の4領域(文部科学省, 2004年)(以上, 末尾の附票2), 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011年答申)におけるキャリア教育の4領域(末尾の附票3)である。

(2) FD推進委員会の授業評価:

仁愛大学FD推進委員会が毎年実施している中間アンケート(2011年11月に実施, 自由記述による感想)と最終アンケート(2012年1月に実施, 所定の評定尺度による回答)を用いる。最終アンケートは, 授業について「全くそのとおり」「ややそのとおり」「どちらともいえない」「ややそうでない」「全くそうでない」の5件法による回答であり, この方向に5点から1点と得点化している。

(3) 学修状態の把握のための小テストの成績:

授業担当者が作成した一問一答式の客観的テス

トである。全部で50問(50点満点)であり, 出題範囲は作成したテキスト全体の内容である。以下に例示する。「劣悪な環境では遺伝の影響は十分には現れないが, 一定水準以上の環境条件になると遺伝の影響が優位に出てくるとした学説を何というか。(環境閾値説)」「ボウルヴィの提唱した<養育者-子関係>を説明するアタッチメントの語は, 日本語では何と訳されているか(愛着)」。

(4) 授業担当者による評価:

担当者による振り返り, および他大学の担当者との私信(パーソナル・コミュニケーション)による。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 学士力等に関する意識調査

「(1) 学士力等と関連があるか否かの意識調査」に関して, それぞれの平均値(SD)と相関係数を表2に示す。相対的にみて高い平均値を示した項目として平均値3.50以上を目安とすると, 学士力では, 「知識・理解2: 人類の文化・社会と自然に関する知識の理解」(3.58), 「汎用的技能4: 論理的思考力」(3.58), 「態度・志向性3: 倫理観」(3.51), 「態度・志向性5: 生涯学習力」(3.51), 「統合的な学習経験と創造的思考力」(3.60)の5つが該当した。社会人基礎力では, 「考え抜く力(シンキング)」(3.88)があげられた。キャリア発達に関わる諸能力では, 「人間関係形成能力」(3.70)が該当した。中教審の基礎的・汎用的能力では, 「人間関係形成・社会形成能力」(3.51), 「自己理解・自己管理能力」(3.58), 「課題対応能力」(3.63)の3つが見られた。若年者就職基礎能力では, 該当するような能力は認められなかった。

他方, 平均値2.50以下を低い目安とすると, 学士力, 社会人基礎力, キャリア発達に関わる諸能力, 基礎的・汎用的能力では該当する項目はなかった。若年者就職基礎能力の中の「ビジネスマナー」(2.28)だけが低かった。

それぞれの能力グループ内での相関関係を概観したところ, 有意な高い正の相関係数が多く認められた。ただし, 基礎的・汎用的能力においては, 5%の有意

表2 学士力等に関する意識調査

質問項目	相関係数				平均値 (SD)	
知識・理解：	(1)	(2)				
(1) 知識・理解 1：多文化・異文化に関する知識の理解					3.14 (1.32)	
(2) 知識・理解 2：人類の文化・社会と自然に関する知識の理解	.47**				3.58 (1.14)	
汎用的技能：	(3)	(4)	(5)	(6)		
(3) 汎用 1：コミュニケーション・スキル					2.60 (1.38)	
(4) 汎用 2：数量的スキル	.50**				2.56 (1.16)	
(5) 汎用 3：情報リテラシー	.46*	.42**			2.53 (1.24)	
(6) 汎用 4：論理的思考力	—	.40**	.52**		3.58 (1.28)	
(7) 汎用 5：問題解決力	.60**	.53**	.52**	.32*	3.40 (1.22)	
態度・志向性：	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
(8) 態度 1：自己管理能力					3.07 (1.26)	
(9) 態度 2：チームワーク、リーダーシップ	.66**				2.79 (1.47)	
(10) 態度 3：倫理観	.53**	.67**			3.51 (1.20)	
(11) 態度 4：市民としての社会的責任	.45**	.61**	.62**		3.23 (1.27)	
(12) 態度 5：生涯学習力	.59**	.39**	.48**	—	3.51 (1.10)	
統合的な学習経験と創造的思考力：						
(13) 統合	.36*	.46**	.36*	—	.58**	3.60 (1.07)
社会人基礎力	(14)	(15)				
(14) 前に踏み出す力 (アクション)					3.07 (1.28)	
(15) 考え抜く力 (シンキング)	.48**				3.88 (1.10)	
(16) チームで働く力 (チームワーク)	.53**	.55**			2.98 (1.37)	
(若年者) 就職基礎能力	(17)	(18)	(19)	(20)		
(17) コミュニケーション能力					2.95 (1.38)	
(18) 職業人意識	.53**				3.19 (1.42)	
(19) 基礎学力	.48**	—			3.07 (1.22)	
(20) ビジネスマナー	.43**	.33*	.38*		2.28 (1.20)	
(21) 資格取得	—	—	.36*	—	3.02 (1.30)	
キャリア発達に関わる諸能力 (例)	(22)	(23)	(24)			
(22) 人間関係形成能力					3.70 (1.21)	
(23) 情報活用能力	.42**				2.98 (1.30)	
(24) 将来設計能力	.56**	.43**			3.28 (1.16)	
(25) 意思決定能力	.41**	—	.44**		3.49 (0.94)	
基礎的・汎用的能力	(26)	(27)	(28)			
(26) 人間関係形成・社会形成能力					3.51 (1.18)	
(27) 自己理解・自己管理能力	.49**				3.58 (1.08)	
(28) 課題対応能力	—	—			3.63 (1.07)	
(29) キャリアプランニング能力	—	—	—		3.02 (1.08)	

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$  — N.S.

水準に達する組み合わせは1つしか得られなかった。

能力・領域ごとに合成得点(1項目あたりの平均値)を求めて同様の処理をした結果を表3に示す。α信頼係数を求めると13能力ではα=0.864とまずまずであるが、個別にみると知識・理解が0.637となりそれほど高くなかった。他の能力では、基礎的・汎用的能力が0.584となりかなり低い。回答数が少ないので多変量解析等の処理はせず、ここでは、そのまま相関係数を求めたところ、ほとんどの組み合わせで有意な相関係数を示した。

以上のような結果からは、受講生はこれらの諸能力についてかなり関連性を持っているとみなしている傾向がうかがえよう。以上は記載にとどめて結論とはせず、今後ある程度の多数ケースに基づいて再検討を加えることにする。

担当者による授業実践の振り返り(自己評価)としては、以下の3点を記すにとどめる。第1に、科目の性格上、これら学士力等の諸能力に関してすべてを網羅的に扱うのは無理があった。大学設置基準改正(2010[平成22]年2月)により、その第42条の2には「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」とある。「保育の心理学Ⅰ」は

保育士資格に関する必修科目であり、その点では密接な関連性があるのは当然である。ただし、これを科目単独で考えるには無理がある。これについては、寺崎(2010)が教育目標の設定に関して次のような枠組みを提供していて、この指摘には賛同する部分が多い。寺崎によると、教育目標の設定にあたっては4層くらいある。第1層は自分のこの時間の目標、つまり個別授業目標、第2層は学期を通じての教育目標、第3層は学部・学科というカリキュラムのベースとなる単位の教育目標(場合によっては、学部と学科は大きく違うかもしれない)、第4層は建学の精神とか特質である(p.84)。つまりは、第2層と第3層の相互関係を明らかにしておく必要がある。ここでいうと、第2層がテキスト作成と授業実践、第3層が保育士養成に必要な科目群と当該学科におけるカリキュラム編成の問題に相当する。

第2は、意識調査の質問内容そのものの問題である。諸能力の表現が受講生にとってかなり難しい表現であった(回答学生との断片的な私信による)。これは元が抽象度の高い表現であるためにやむを得ないことではある。ただし、質問項目の中には理解が容易な項目も混在する。例えば、「(20)ビジネスマナー」等は明らかに「保育の心理学Ⅰ」の授業で扱っておらず、実際に回答結果の平均値も低い。このような点に限っては妥当な回答傾向になっている。また、キャリア発達(項目22から25)、基礎的・汎用的能力(項目

表3 学士力等に関する合成得点の平均値(SD)と相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	平均値 (SD)
(1) 知識・理解								3.36 (2.11)
(2) 汎用的技能	—							2.94 (0.94)
(3) 態度志向	—	.48**						3.22 (1.00)
(4) 統合	—	.49**	.51**					3.60 (1.07)
(5) 社会人基礎力	.36*	.44**	.71**	.43**				3.31 (1.03)
(6) 就職基礎力	.32*	.56**	.56**	—	.63**			2.90 (0.89)
(7) キャリア発達	.41**	.64**	.56**	.38*	.61**	.60**		3.36 (0.87)
(8) 基礎的・汎用的能力	.50**	.59**	.48**	.35*	.59**	.61**	.72**	3.44 (0.74)

\*\*p<.01 \*p<.05 — N. S. α係数 (1):.637 (2項目), (2):.802 (5項目), (3):.849 (5項目), (4)は1項目, (5):.766 (3項目), (6):.718 (5項目), (7):.743 (4項目), (8):.584 (4項目). (1)~(4)の学士力全体:α=.864 (13項目)

26から29)は概して選択肢の midpoint 「どちらともいえない」あたりから選択肢「関係がある」の方向に平均値が散らばっているのも、保育士資格に関して必修科目であるということからみて妥当な回答傾向である。多くの回答学生との私信によると、受講生は必ずしもここにあげたような学士力等を意識して受講しているわけではない。これは、シラバスに明記するか否かの決定に関して示唆的である。

第3は、相関係数に関してである。かなりの数の相関係数が統計的に有意であった一方で、基礎的・汎用的能力の諸能力内においては有意な相関係数はほとんど認められなかった。このようにキャリア発達に関してはほとんどの組み合わせが有意であり、基礎的・汎用的能力においてはほとんどが有意でなかったことについては、現時点ではっきりとした理由はわからない。

### 3-2. FD推進委員会による授業評価

「(2)FD推進委員会の授業評価」に関する平均値(SD)を表4に、合成得点(1項目あたりの平均値)による平均値(SD)と相関係数を表5に示す。

表4であるが、概観するとほぼ平均値4.00以上が大半であり良好な結果であった。低い方では、「(4)授業内容はよく理解できた。」(3.83)が相対的に低かった。しかしながら、「(3)学修状態の把握のための小テストの成績」(一問一答式客観的テスト50問題、50点満点)では平均値(SD)が45.97(6.40)、最大値50、最小値28であった。昨年や一昨年に実施した別テキストによる類似テストと比べても悪いわけではない。むしろ、かなり理解できたと考えたい。実際のところ、ピアジェ(Piaget, J., 1896-1980)の認識能力の発達段階説やコールバーグ(Kohlberg, L., 1927-1987)の道徳性3水準6段階理論等について、受講生が授業中の短時間の解説だけで容易に理解できたと判断する方が不思議ではある。

「(11)今後、この授業の間連分野についてさらに勉強したくなった。」(3.72)が相対的に低いのは担当者として残念である。「(10)この授業を受講して、全体として満足している。」(4.12)は相対的に高い得点を示したが、この理由は明らかではない。一問一答式の小テストを先に実施しているのだから、その手ごたえによ

る影響が回答に反映されたと見るのは1つの解釈ではある。あるいは最小限の科目履修で事足りて十分であるというのが受講生の認識であろうか。もしそうだとすると、学士課程における保育士養成としては不十分といわざるを得ない。

シラバスに明記し、授業に望む準備として予習や復習をすることを力説したに関わらず、「(14)私は、予習や復習をして授業に臨んだ。」(2.96)が一番低い平均点になった。多くの受講生との非公式の聞き取りによると、履修科目数が非常に多く、予習や復習をしている時間が取れないとする意見が多々あった。これは実態に即した見解であろう。このことに言及する見解はこれまでも多くあり、例えば荻谷(1992)は今から20年以上も前に同様の指摘(p.151)を行っている。

「(15)私は、授業の妨げ(私語など)になることはしなかった。」(4.33)については高い平均値であるが、授業担当者としては私語に対する注意は特に行っているわけではない。もしも授業に集中していることの反映だとすれば、これは望ましい傾向であろう。もちろんこのことは、今回の授業スタイルが、いわゆる日本的なモノログタイプのコミュニケーション・スタイル(荻谷1992 p.204)だけであったということの意味しない。授業担当者は、双方向的なダイアローグのコミュニケーションの場面設定も準備して実践したからである。ただし、必ずしも受講生から受講生へと議論がつながっていくような場面展開が多くなかったのも事実である。これは、授業担当者のマネージメントもさることながら、教室文化的な何かの反映かもしれない。

相関係数行列は附票4にまとめる。附票4にあるように、「自分自身について」の項目間において有意水準に達していない相関係数が多くみられる。表5では平均値は4.00前後にあり、相互の相関係数もすべて有意になった。「自分自身について」の $\alpha$ 信頼性係数は満足すべき大きさにはなく、その理由については以後の検討課題となる。

### 3-3. 授業担当者による自己評価

授業担当者による自己評価はすでにいくつか述べてきたので、ここでは教材の分量に関して2点について触れるにとどめる。

1つは学修に対する投資時間の問題である。授業を終えるにあたってのテキストの学修状況であるが、90分15回で15章を解説するのはかなり困難であった。考えられる主な理由は2つある。まず、受講生には心理学の基礎的な知識が皆無である。実際のところ、受講生の所属する学部学科においては、学部共通科目(教養科目)群の中に心理学に関する科目が用意され

ていない。したがって、観察法や心理検査法(発達検査を含む)などの解説、あるいは乳幼児期の知覚・認知に関する心理学的知識の説明にある程度の時間を必要とした。次には、シラバスに記してあるに関わらず、受講生はそれほどは予習・復習の時間を取ってはいなかった。その主な理由は、履修科目が過密な状態であることによる可能性が高い。予備知識のない週1回の授業においては、意識の上でも集中して学修することもかなり困難であり、現実には授業時間を割いて前回の簡単な振り返りを行う必要すら生じていた。

2つは、このことから導き出される学修内容の評価

表4 FD推進委員会による授業評価に関する平均値(SD)

質 問 項 目	平均値 (SD)
授業内容について	
(1) 授業の目標ははっきりしていた(シラバスに沿っていた)	4.56 (0.59)
(2) 授業の内容は、私の関心を引くものであった。	4.00 (0.91)
(3) 授業内容の量は適切であった。	4.07 (0.74)
(4) 授業内容はよく理解できた。	3.83 (0.84)
授業の方法について	
(5) 授業にかける教員の熱意が感じられた。	3.91 (0.87)
(6) 教員による教材の準備や工夫は、適切だった。	4.14 (0.68)
(7) 授業の進め方には、一貫性やまとまりがあった。	4.11 (0.79)
(8) 教員は学生とよくコミュニケーションをとっていた。	3.86 (0.89)
授業における総合評価について	
(9) この授業から、得るところが多かった。	4.12 (0.73)
(10) この授業を受講して、全体として満足している。	4.12 (0.73)
(11) 今後、この授業の関連分野についてさらに勉強したくなった。	3.72 (0.98)
自分自身について	
(12) 私は、欠席や遅刻をしなかった。	4.51 (0.83)
(13) 私は、意欲的に授業に参加した。	3.89 (0.82)
(14) 私は、予習や復習をして授業に臨んだ。	2.96 (1.17)
(15) 私は、授業の妨げ(私語など)になることはしなかった。	4.33 (0.69)

表5 FD推進委員会による授業評価に関する平均値(SD)と相関係数(合成得点による)

	(1)	(2)	(3)	平均値 (SD)	$\alpha$ 係数
(1) 授業内容について				4.11 (0.59)	0.74 (4項目)
(2) 授業の方法について	.58**			4.01 (0.68)	0.86 (4項目)
(3) 授業における総合評価について	.67**	.59*		3.98 (0.67)	0.75 (3項目)
(4) 自分自身について	.49**	.33*	.50**	3.92 (0.61)	0.61 (4項目)

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$



の問題である。保育士養成課程の改正は2年制を想定しているため(前述)、学士課程における保育士養成としては関連する選択科目の履修で補うことが現実的には望ましい。また、一問一答式の客観的テストだけでは、クリティカル・シンキングや表現力等のような力が育成されたかどうかを把握することが困難である。実際のところ、今回の一問一答式テストでは、すでに報告したようにかなりの受講生が満点に近い点数を取っていた。もしも成績表示法として大学審議会が答申で求めたGPA (Grade Point Average) 制による厳格な成績評価を求めれば、それは試験問題の採点客観性を問われることに直結してしまう。これは授業中の発表や記述式のレポートのように査定が困難な学修成果を、成績評価に反映させにくいという技術的な困難さにつながっていく。このことはもう一度触れる。

## テキストの内容分析

この論考をまとめている2012年10月までに公刊されたテキストで、入手したのは以下の6冊であった。最初の3冊は2011年度前期、次の1冊は2011年度後期、最後の3冊は2012年度前期用のテキストに間に合うように公刊されたものと考えられる。これらの作成作業は時期的に接近している。少なくとも、われわれのテキスト作成においては、これら他書の影響は受けていない。

本郷一夫(編)『シードブック 保育の心理学Ⅰ・Ⅱ』, 建帛社, 2011年1月

無藤隆・藤崎眞知代(編)『保育の心理学Ⅰ』, 北大路書房, 2011年3月

清水益治・無藤隆(編)『保育の心理学Ⅱ』, 北大路書房, 2011年3月

表6 テキスト「保育の心理学Ⅰ」の比較

書名	A	B	C	D	E	F
本の構成	合本(2)	単独	単独	合本(1)	単独	合本(2)
観察法	○	○	○	—	○	○
実験法	○	○	○	—	—	○
質問紙(調査)法	△	○	○	—	○	○
心理検査法*	○	○	○	—	○	○
面接法	—	○	○	—	—	○
アクションリサーチ	—	○	—	—	—	—
ピアジェ	○	○	○	○	○	○
ボウルヴィ	△	○	○	△	○	△
コールバーグ	—	—	○	—	—	—
E・H・エリクソン	○	△	○	○	○	○
ハヴィガースト	○	—	○	△	—	○
S・フロイト	—	—	○	—	—	○
ヴィゴツキー	○	△	○	○	—	○
相対評価	—	△	○	—	○	—
絶対評価	—	—	○	—	○	—
個人内評価	—	—	○	—	○	—
事前評価**	—	—	○	—	—	—
形式的評価	—	—	○	—	—	—
総括的評価	—	—	○	—	—	—

注1. 合本(1):合本であるが「保育の心理学Ⅰ」「保育の心理学Ⅱ」の該当章を明記, 合本(2):合本であるが「保育の心理学Ⅰ」「保育の心理学Ⅱ」の該当章の記載なし. 単独:「保育の心理学Ⅰ」がⅠⅡの合本処理ではなく単独で公刊. /心理検査法\*:あるいは発達検査. 事前評価\*\*:あるいは診断的評価. /

注2. ○印:まとまった記載がある. △:索引には出ているが部分的な記載. —:索引には出していない.

秋田喜代美・庄司順一（執筆代表）『保育の心理学』，  
全国社会福祉協議会，2011年10月

井戸ゆかり（編）『保育の心理学Ⅰ』，萌文書院，  
2012年1月

相良順子ほか3名『保育の心理学』，ナカニシヤ出  
版，2012年4月

表6に，清水・無藤（編）による『保育の心理学Ⅱ』  
を除き，われわれの作成したテキストを加えた『保育  
の心理学Ⅰ』6冊の内容対照表を示す。

比較するポイントはいろいろあるが，本稿では3つ  
の内容を中心に比較対照した。1つ目はデータ収集に  
関する心理学の代表的な研究方法である。観察法，実験  
法（あるいは実験的観察法），質問紙（調査）法，心理  
検査法（あるいは発達検査），面接法，アクションリ  
サーチ（実践研究）をキーワードとした。2つ目は発  
達心理学に関する代表的な発達諸理論であり，ピア  
ジェ，ボウルヴィ，コールバーグ，E・H・エリクソン，  
ハヴィガースト，S・フロイト，ヴィゴツキーをキー  
ワードとした。ヴィゴツキーは発達段階説を提唱して  
はいないが，その「発達の最近接領域」は発達心理学  
において言及されることが多いのでここに含めた。以  
上の2つは科学としての心理学あるいは発達心理学に  
不可欠の内容である。3つ目は教育心理学の主要領域  
を占める「教育評価」に関する内容である。相対評価  
（集団準拠評価），絶対評価（目標準拠評価），個人内  
評価の分類，および事前評価（または診断的評価），  
形成的評価，総括的評価の分類の2種類を列挙した。  
もちろん，これらですべてが網羅されているわけでは  
ないが，いずれも重要な概念であることは間違いない  
と判断した。以下3点について，比較対照の結果をま  
とめる。

第1にテキスト「保育の心理学」の形式がⅠとⅡで  
合本になっているのか，あるいは分冊になっているの  
かである。単独で「保育の心理学Ⅰ」として刊行され  
ているのは資料テキストのB，C，Eの3冊であった。  
ⅠとⅡが合本になっていたのは3冊であり，そのうち  
の1冊は「保育の心理学Ⅰ」に該当する章と「保育の  
心理学Ⅱ」に該当する章とが明記されていたが，他の  
2冊に関してははっきりとは記されていなかった。こ  
の判断は，おそらく90分15回の授業でどの程度の内

容をメニューとして想定しているかに依存しており，  
受講生における基礎知識の程度や質が異なるためであ  
ろう。

第2は，発達心理学に貢献した研究者や発達段階理  
論についてである。ピアジェに関しては6冊すべてに  
おいて言及がされていた。ボウルヴィとE・H・エリ  
クソンも扱われていたが，発達段階説の完全版に触れ  
てあるものと，その章で該当する年齢段階やテーマの  
みに特化した記載とに分かれた。コールバーグに関す  
る記載は1冊だけであった。ハヴィガーストは半数ほ  
どに記載があった。ヴィゴツキーの「発達の最近接領  
域」に関する記述は5冊で認められた。

第3は，教育評価に関する教育心理学的な用語であ  
る。すべてについて説明があったのは1冊だけであっ  
た。もう1冊には，相対評価，絶対評価，個人内評価  
の記載があった。これらの用語は学校教育における教  
育評価の領域では必須であるが，保育領域ではあまり  
馴染みがない。教育心理学よりも保育の方に力点を置  
く執筆者が多いために扱いが少ないか，保育場面では  
子どもに対する意図的な働きかけが困難という認識に  
よるためとも考えられよう。

「保育の心理学Ⅰ」を代表するキーワードがこれで  
網羅されるはずもない。それでも改正に準拠した初期  
のテキストとしては，各書に共通する内容とそうでな  
い内容とがあることの一部をうかがうことはできたと  
考えたい。

## 総 括

本研究の目的は2011年度から実施された保育士養  
成課程の必修科目「保育の心理学Ⅰ」について，主と  
して以下の3つの観点から授業プログラムの評価を行  
うことであった。

第1に，事前に「保育の心理学Ⅰ」の内容を検討し  
てテキストを作成した。表1の目次に示すように，発  
達心理学の成果については相当組み込むことができた  
ものの，教育心理学の内容については「2章 保育実  
践の評価と心理学」のように教育評価の領域等に限定  
して扱うにとどまった。

第2に，そのテキストに基づいて授業実践を行い，  
受講生からの授業評価と授業担当者の自己評価に基づ

いて、内容の妥当性と学修効果とを検討した。学士力等と間連があるか否かの意識調査では、学士力の5つの要素、キャリア発達に関わる人間関係形成能力、3つの基礎的・汎用的能力等が「関係がある」という高い方向に平均値を示した。ただし、これら諸能力の育成を科目単独で考えるには無理がある。寺崎(2010)の指摘に従えば、保育士養成に必要な科目群と当該学科におけるカリキュラム編成の中での位置づけを再確認する必要がある。FD推進委員会による授業評価については、受講生からの回答結果は良好であった。しかしながら、一問一答式の客観的テストが高得点であり、「この授業を受講して、全体として満足している。」の平均値が高いのかかわらず、「今後、この授業の間連分野についてさらに勉強したくなった。」は相対的に低かった。受講生の履修科目数が非常に多いことから、最小限の科目履修で事足りて十分であるという受講生の認識があるのなら、学士課程における保育士養成としては不十分といわざるを得ない。保育士養成課程の改正は2年制を想定しているため、学士課程における保育士養成としては関連する選択科目の履修で補うことが現実的には望ましいと考えられる。

第3に、ほぼ同時期に作成された他書「保育の心理学Ⅰ」の内容分析を行ってその特徴を概観し比較検討した。その結果、テキスト「保育の心理学」の形式が「保育の心理学Ⅰ」と「保育の心理学Ⅱ」で合本になっているものと、分冊になっているものがみられた。次に発達心理学に関する発達段階理論や貢献した研究者をキーワードとして探したところ、ピアジェ、ポウルヴィ、E・H・エリクソン、ヴィゴツキー等は多くで扱われていたが、コールバーグに関する記載は1冊だけであった。さらに教育評価に関する教育心理学的な用語についてみたところ、十分な説明があったのは1冊だけであり、記述のないものの方が多かった。

最後にGPA制による厳格な成績評価について矛盾点を指摘する。例えば90点以上をS、80点以上をA、70点以上をB等とするいわゆるレターグレードによる絶対評価(到達度評価)では、学修が十分であれば全員がS評価になることが望ましい。そうすると、履修科目を最小限にして高得点を取るという受講戦略の方が個人のGPA得点は高くなる。もしも苦手な選択

科目も広く学ぶとGPAの成績が悪くなる可能性が高まる。これは学士課程における保育士養成にとって望ましいことであろうか。また、71点とか69点といったS、A、B、Cの境界にある成績の場合、1点刻みの得点がレターグレードの分かれ目になるから、採点の精度が厳しく問われる。そうすると、論述式のレポートや授業中の関心・意欲・態度を加味した評価方法は採点の客観性や精度の点から回避される傾向が強まり、引いては育成すべき学士力は教育目標に立てにくくなる。このようないろいろな矛盾は、半田(2012)をはじめ多くの識者が正しく指摘するとおりであり、悪い意味での「授業と評価の一体化」が発生してしまう。つまり受講生はシラバス上の評価の観点にだけ対応して、そのみ学習しがちになってしまう。これを回避するにはGPAの算出技法を改善するか、育成すべき学士力を客観的に採点するのが困難な科目についてはGPA制の対象から外すことが考えられる。そうしないと学士課程における保育士養成カリキュラムが、実質的には2年制養成と類似になってしまう可能性が強くなる。

### <付記>

テキスト編集については、共編者の成田朋子先生(名古屋柳城短期大学)並びに小平英志先生(日本福祉大学)と協議を行い、企画編集会議において各章の執筆者の先生方から貴重なご意見や提案を得た。仁愛大学FD推進委員会(2011年度)の授業評価に関してはエクセルデータを提供していただいた。受講生の皆さんには学士力等の意識調査や授業参加の意見・感想等に積極的な協力をいただいた。記して皆様に謝意を表します。

### 引用文献

- 秋田喜代美・庄司順一(執筆代表)(2011)．『保育の心理学』，全国社会福祉協議会
- 半田智久(2012)．『GPA制度の研究－functional GPAに向けて－』，大学教育出版
- 本郷一夫(編)(2011)．『シードブック 保育の心理学Ⅰ・Ⅱ』，建帛社
- 井戸ゆかり(編)(2012)．『保育の心理学Ⅰ－実践につなげる，子どもの発達理解－』萌文書林

荻谷剛彦 (1992). 『アメリカの大学・ニッポンの大学ー  
TA・シラバス・授業評価ー』, 玉川大学出版部  
鯨岡峻・鯨岡和子 (2004). 『よくわかる保育心理学』, ミ  
ネルヴァ書房  
無藤隆・藤崎真知代 (編) (2011). 『保育の心理学 I』, 北  
大路書房  
無藤隆・清水益治 (編) (2009). 『保育心理学』, 北大路書  
房  
成田朋子・大野木裕明・小平英志 (編) (2011). 『保育の  
心理学 I』, 福村出版  
Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation:  
A systematic approach, 7th ed.*, Thousand Oaks, Calif.: Sage  
Publications. ロッシ・リップセイ・フリーマン (著) 大島巖・

平岡公一・森俊夫・元永拓郎 (監訳) (2005). 『プログ  
ラム評価の理論と方法ーシステムティックな対人サー  
ビス・政策評価の実践ガイドー』, 日本評論社  
清水益治・無藤隆 (編) (2011). 『保育の心理学 II』, 北大  
路書房  
寺崎政男 (2010). 大学自らの総合力ー理念とFDそして  
SDー 東信堂 (FD / SDを「わがこと」とするために  
ー大学政策の変転とサバイバルのもとで考えるー『法政  
大学第七回シンポジウム報告書』, 2009年10月初出)  
安田節之・渡辺直登 (2008). 『プログラム評価研究の方  
法』, 新曜社

### 附票1 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月答申)

大学に期待される取り組み, 学士力に関する主な内容(1~4)

1. 知識・理解: 専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに, その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連づけて理解する.
  - (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
  - (2) 人類の文化・社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能: 知識活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能
  - (1) コミュニケーション・スキル: 日本語と特定の外国語を用いて, 読み, 書き, 聞き, 話すことができる.
  - (2) 数量的スキル: 自然や社会的事象について, シンボルを活用して分析し, 理解し, 表現することができる.
  - (3) 情報リテラシー: 情報通信技術 (ICT) を用いて, 多様な情報を収集・分析して適正に判断し, モラルに則って効果的に活用することができる.
  - (4) 論理的思考力: 情報や知識を複眼的, 論理的に分析し, 表現できる.
  - (5) 問題解決力: 問題を発見し, 解決に必要な情報を収集・分析・整理し, その問題を確実に解決できる.
3. 態度・志向性:
  - (1) 自己管理能力: 自らを律して行動できる.
  - (2) チームワーク, リーダーシップ: 他者と協調・協働して行動できる. また, 他者に方向性を示し, 目標の実現のために動員できる.
  - (3) 倫理観: 自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる.
  - (4) 市民としての社会的責任: 社会の一員としての意識を持ち, 義務と権利を適正に行使しつつ, 社会の発展のために積極的に関与できる.
  - (5) 生涯学習力: 卒業後も自律・自立して学習できる.
4. 統合的な学習経験と創造的思考力:
 

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し, 自らが立てた新たな課題にそれらを適用し, その課題を解決する能力.

## 附票2 学士課程に求める諸能力（経済産業省，厚生労働省，文部科学省関係）

### 社会人基礎力（経済産業省）

以下の3つの能力（12の能力要素）から構成される。

- ・前に踏み出す力（アクション）：主体性，働きかけ力，実行力
- ・考え抜く力（シンキング）：課題発見力，計画力，創造力
- ・チームで働く力（チームワーク）：発信力，傾聴力，柔軟性，状況把握力，規律性，ストレスコントロール力

出所：「社会人基礎力に関する研究会－中間取りまとめ－」社会人基礎力に関する研究会，2006年

### （若年者）就職基礎能力（厚生労働省）

以下の5つの内容から構成される。

- ・コミュニケーション能力（意思疎通，協調性，自己表現能力）
- ・職業人意識（責任感，向上心・探求心，職業意識・勤労観）
- ・基礎学力（読み書き，計算・計数・数学的思考力，社会人常識）
- ・ビジネスマナー
- ・資格取得（情報技術関係，経理・財務関係，語学力関係）

出所：「若年者就職基礎能力修得のための目安策定委員会報告」中央職業能力開発協会，2004年

### キャリア発達に関わる諸能力（例）（文部科学省）

以下の4領域8能力から構成される。

- ・人間関係形成能力（自他の理解能力，コミュニケーション能力）
- ・情報活用能力（情報収集・探索能力，職業理解能力）
- ・将来設計能力（役割把握・認識能力，計画実行能力）
- ・意思決定能力（選択能力，課題解決能力）

出所：「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書－児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために」，キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議，2004年

## 附票3 中央教育審議会「キャリア教育・職業教育特別部会」（2011年1月答申）（今後の学校におけるキャリア教育・職業養育の在り方について）

基礎的・汎用的能力とは，従来の4領域8能力の問題点を考慮し，また類似性の高い各種の能力論（人間力，社会人基礎力，就職基礎能力など）とともに改めて分析をし，「分野や職種にかかわらず，社会的・職業的に自立するために必要な基盤となる能力」として再構成した以下の4つの能力である。

### ・人間関係形成・社会形成能力：

多様な他者の考えや立場を理解し，相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに，自分の置かれている状況を受け止め，役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し，今後の社会を積極的に形成することができる力である。例えば，他者の個性を理解する力，他者に働きかける力，コミュニケーション・スキル，チームワーク，リーダーシップ等が挙げられる。

### ・自己理解・自己管理能力：

自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について，社会との相互関係を保ちつつ，今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に，自らの思考や感情を律し，かつ，今後の成長のために進んで学ぼうとする力である。

・課題対応能力：

仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力である。例えば、情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等が挙げられる。

・キャリアプランニング能力：

「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力である。例えば、学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と改善等が挙げられる。(第1章3(2)③)

附票4 FD推進委員会による授業評価に関する相関係数

質問項目	内容 (1)	内容 (2)	内容 (3)	内容 (4)	方法 (5)	方法 (6)	方法 (7)	方法 (8)	評価 (9)	評価 (10)	評価 (11)	自分 (12)	自分 (13)	自分 (14)
内容 (2)	—													
内容 (3)	.46**	.46**												
内容 (4)	—	.65**	.48**											
方法 (5)	—	.33*	.53**	.34*										
方法 (6)	.52**	—	.51**	—	.63**									
方法 (7)	.47**	.33*	.48**	.46**	.57**	.64**								
方法 (8)	.38*	.32*	.38*	—	.63**	.59**	.60**							
評価 (9)	—	.72**	.38*	.50**	.43**	.40**	.47**	.32*						
評価 (10)	—	.33*	.38*	—	.77**	.45**	.55**	.58**	.47**					
評価 (11)	—	.68**	.36*	.63**	.44**	—	.35*	—	.51**	.54**				
自分 (12)	.57**	—	.33*	.36*	—	.42**	.49**	—	.45**	—	—	—	—	—
自分 (13)	—	.31*	—	.42**	—	—	.35*	—	.54**	.30*	.52**	.44**	—	—
自分 (14)	—	—	—	.33*	—	—	—	—	—	—	.44**	—	.64**	—
自分 (15)	—	—	.48**	.31*	—	.42**	.41**	—	.33*	—	—	—	—	—

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$  — N.S. 平均値 (SD) は表4