

保育者養成校における学内と学外の学びの 連続性についての探索的検討

中島 健一郎*・中嶋 一恵・甲斐 晶子**・浦川 末子・
白石 景一・下釜 綾子・永野 司・中村 浩美・
滝川 由香里・本村 弥寿子

Learning Inside and Outside a Training School for Nursery-Teachers

Ken'ichiro NAKASHIMA・Kazue NAKASHIMA・Seiko KAI・Sueko URAKAWA・
Keiichi SHIRAIISHI・Ayako SHIMOGAMA・Tsukasa NAGANO・Hiromi NAKAMURA・
Yasuko MOTOMURA・Yukari TAKIGAWA

キーワード：学びの連続性・学習到達度・教育実習・保育実習・実習先評価

I. 問題と目的

学びの連続性は現行の幼稚園教育要領の中で重視されている事柄であり、それに対応する形で初等教育における学びの連続性を題材にした先行研究が多く行われている。例えば、幼少期の子どもの発達や学習に焦点を向けたもの（木村・村岡、2007）¹⁾、あるいは、幼保小における連携に焦点を向けたもの（新井・千田、2010）²⁾が報告されている。とはいえ、このような学びの連続性は、初等教育の枠組みで重視されていれば良いものではない。言い換えれば、初等教育以後の教育においても重視されるべきものであろう。実際、興梠（2010）³⁾は義務教育9年間における学びの中でその重要性を指摘しており、また大橋（2010）⁴⁾は学びの連続性の観点から学校教育と社会教育の協働の意義について考察している。これらに違わず、大学で設定している教育カリキュラムの内容が在學生に取り込まれていくだけではなく、先の学びが後の学びを育むものになっているかが大学教育の質保証を達成する上で重要な意味を持つことが指摘されている（大塚、2002；大山、2004）⁵⁾⁶⁾。

この視座より、中嶋（2012）⁷⁾は保育者養成課程の短期大学生を対象とした調査的検討を実施し、各学期の学習到達度（例、1年後期の成績）が次期学習（例、2年前期の成績）へ与える影響について検討した。保育者養成課程の中で学びの連続性が保証されているかどうか、心理統計的観点から明らかにすることを目的とした研究である。この研究では、はじめに履修カルテの文部科学省例の項目および保育士養成課程の系列を参考に、保育者として求められる重要な領域として、「保育・保育職についての理解」、「子ども理解」、「保育指導力」、「保育内容の理解」、「保育技術」、「社会人基礎力」の6つを取り上げ、養成校での各授業科目の到達目標とこれらの重要領域との関連づけを行った。一連の手続きは、保育者養成校の専任教員による合議に基づいて行われた。これは、到達目標と領域の関連づけに対する内容的妥当性を確保するためである。例えば、「保育内容（健康）」の授業における到達目標は、「子ども理解のために必要な心身の発達の基礎知識を理解しているか」、「幼稚園教育要領領域（健康）の内容を理解

* 現広島大学大学院教育学研究科講師

** 元長崎女子短期大学教授

しているか」、「子どもの発達に応じた運動遊びを計画できるか」の3つであり、それぞれが「子ども理解」、「保育内容の理解」、「保育指導力」に対応している。そして、「教育原理」の授業における到達目標は、「教育制度の基礎理論・知識を習得しているか」、「教育・保育経営に関する基礎理論・知識を習得しているか」、「社会における教育・保育の意義・役割について理解しているか」の3つであり、それぞれが「保育・保育職についての理解」に対応している。同様に、他の授業の到達目標に関して、保育の重要領域との関連づけを行った。その上で、各期終了時に実施される定期試験や実技試験などの結果から、授業担当教員が各授業の到達目標に対する学生の学習到達度を5段階評価で表した。そして、各科目の到達目標の学習到達度から、領域別の学習到達度を算出した。

中嶋(2012)⁷⁾では、1年後期と2年前期の領域別学習到達度の関連に着目した検討を行った。その結果、1年後期における「保育・保育職についての理解」、「保育指導力」、「保育内容の理解」、「保育技術」の学習到達度の各々が、2年前期における各領域の学習到達度と正の相関関係にあることが確認された^{注1)}。例えば、1年後期における「保育指導力」の学習到達度が高いほど、2年前期における「保育・保育職についての理解」、「保育内容の理解」、「保育指導力」、「保育技術」領域の学習到達度が高いことが示された。そして、1年後期における「保育内容の理解」の学習到達度が高いほど、2年前期における「保育内容の理解」、「保育・保育職についての理解」、「保育指導力」領域の学習到達度が高いことが示された。これらは、1年後期の学びが2年後期の学びへと意味のある形でつながっていることを示すと同時に、調査対象校の教育カリキュラムが学内での連続的な学びを育むという教育的前提を満たすものであることを示唆している^{注2)}。

しかしながら、この研究では十分に検討がなされていない点がある。それは、学“内”の学びと学“外”の学びの循環的な関係性である。先行研究では、学外実習を経験することによって短期大学

生の保育者効力感が高まると共に(三木・桜井、1998; 森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田、2011)⁸⁾⁹⁾、その後の大学での授業に対する前向きな姿勢が生じる(河野、2011)¹⁰⁾ことが示唆されている。これらの知見を考慮すれば、学内の学びが後の学外の学びを育むだけでなく、学外の学びもまた学内の学びを育むことも十分に予想される。さらに、このような循環的な学びが心理統計的な観点から確認されることは、大学教育の質を客観的な視点から保証することにつながる。その点において、この観点からの検討は重要な意味を持つと考えられる。以上より、本研究では保育者養成校における学内の学びと学外の学びの連続性に着目し、保育の重要領域における学習到達度と保育実習・教育実習における成績との関係について探索的な検討を試みる。そのために、本研究では中嶋(2012)と同一の調査対象校、調査時期における領域別の学習到達度と学外実習の評価の関係に着目した縦断調査を実施する。学内での連続的な学びが確認されている保育者養成校に着目した上で、その中で学内と学外の学びの循環的な関係がどのような形で現れるのか、それを明らかにする。具体的には、学内の学びの指標として1年後期と2年前期における保育の重要な領域(「保育・保育職についての理解」、「子ども理解」、「保育指導力」、「保育内容の理解」、「保育技術」、「社会人基礎力」)別の学習到達度を用いる。そして、学外の学びの指標として、教育実習Ⅰ(2年次6月、10日間実施)、保育実習Ⅱ(2年次9月、10日間実施)、そして教育実習Ⅱ(2年次10月、10日間実施)を用いる。その上で、構造方程式モデリングによる多変量解析を行い、学内の学びと学外の学びの連続性について検討する^{注3)}。

Ⅱ. 方 法

1. 調査対象者・調査時期

九州の女子短期大学に所属する保育者養成課程の学生91名を対象に、2011年2月から2011年11月に調査を行った。本調査で用いた指標は次の5つである。以下では、データの収集方法について時系列に沿った形で説明する。

2. 調査方法

(1) 1年後期の領域別学習到達度

1年後期に開講された授業科目の到達目標に対する学習到達度から領域別の学習到達度を算出した。到達目標と領域の関連づけに対する内容的妥当性を確保するために、一連の手続きは幼稚園教諭としての実務経験者1名を含めた保育者養成校の専任教員(計7名)による合議に基づいて行われた。調査対象校では、上述した「保育内容(健康)」の授業以外に、主に指導案について学ぶ「指導法の研究」、そして「保育内容(ことば)」などがこの学期に開講されている。「指導法の研究」の到達目標は、「幼稚園教育要領・保育所保育指針の内容を理解しているか」、「教育課程・保育課程の編成に関する基礎理論・知識を理解しているか」、「個々の子どもを理解し、学級全体をイメージして指導計画を立案できるか」の3つであり、それぞれを「保育内容の理解」、「保育内容の理解」、「保育指導力」に関連づけた。そして、「保育内容(ことば)」の到達目標は、「幼稚園教育要領領域(ことば)の内容を理解しているか」、「子どものことばの発達を理解しているか」、「ことばの発達を促す保育環境の重要性を理解しているか」の3つであり、それぞれを「保育内容の理解」、「子ども理解」、「保育内容の理解」に関連づけた。授業担当教員に到達目標に対する学生の学習到達度を5段階評価で求めた上で、領域別の学習到達度を算出した。なお、1年後期における領域別の到達目標数は、それぞれ「保育・保育職についての理解」(1項目)、「子ども理解」(2項目)、「保育指導力」(9項目)、「保育内容の理解」(7項目)、「保育技術」(8項目)、「社会人基礎力」(2項目)であった^{注4)}。

(2) 教育実習Ⅰの総合評価

教育実習Ⅰは、主に観察・参加実習と部分実習を中心とした学外実習である。他の保育者養成校においても、教育実習Ⅰや保育実習Ⅰでは観察学習や部分実習が中心となることが報告されている(森野他、2011;小野・新開・柳瀬・後藤・蔡・丹羽・石坂・中山、2010)⁹⁾¹¹⁾。実施時期は、2年次(2011年)の5月末から6月上旬までの10日間

であった。総合評価は、実習先に依頼している評価票と学外実習の事前事後学習の評価、実習先巡回訪問教員の評価などをもとに、専任教員による合議を経て、0点から100点の範囲で算出した^{注5)}。

(3) 2年前期の領域別学習到達度

1年前期の領域別学習到達度と同様に、2年前期に開講された授業科目の到達目標に対する学習到達度から領域別の学習到達度を算出した。調査対象校では、この学期に「保育内容(人間関係)」や「臨床心理学」が開講されている。「保育内容(人間関係)」の到達目標は、「幼稚園教育要領領域(人間関係)の要点を理解しているか」、「保育における人との関わりの大切さを理解しているか」、「子どもの社会性を育てるために必要な知識や技能を身につけているか」の3つであり、それぞれを「保育内容の理解」、「保育内容の理解」、「子ども理解」に関連づけた。そして、「臨床心理学」の到達目標は、「行動科学の観点から人の心を捉えることができるかどうか」、「心の悩みが生じるメカニズムを理解しているか」、「心の悩みの対処法を理解しているか」、「心の悩みを抱えている人との関わり方を身につけているか」の4つであり、それぞれを「子ども理解」、「子ども理解」、「保育指導力」、「保育技術」に関連づけた。なお、2年前期における領域別の到達目標数は、それぞれ「保育・保育職についての理解」(3項目)、「子ども理解」(3項目)、「保育指導力」(7項目)、「保育内容の理解」(5項目)、「保育技術」(1項目)、「社会人基礎力」(2項目)であった。

(4) 保育実習Ⅰ・Ⅱの総合評価

保育実習は、2年次(2011年)の8月から9月までで計20日間であった。前半10日間が保育実習Ⅰであり、教育実習Ⅰと同様に観察・参加実習や部分実習を中心とした実習であった。そして、後半10日間が保育実習Ⅱであり、観察学習や部分実習に加えて全日実習を行う実習であった。教育実習Ⅰと同様の方法によって保育実習Ⅰ・Ⅱの各々の総合評価を求めた。ただし、本研究では注3に記載したように、実施時期および段階性の観点から保育実習Ⅱの総合評価を指標として用いた。

(5) 教育実習Ⅱの総合評価

教育実習Ⅱは、2年次（2011年）の10月に計10日間行われた。保育実習Ⅱと同様に、幼稚園での部分・全日実習を中心とした実習であった。他の総合評価と同様の方法を用いて教育実習Ⅱの総合評価を算出した。

Ⅲ. 結 果

1. 領域別学習到達度の算出

Table 1 と Table 2 に測定指標に関する記述統計量を記載した。学期ごとの領域別の学習到達度の平均値を算出するために、まず各領域の内的整合性について Cronbach's coefficient alpha (i.e., α 係数) を算出した。 α 係数の高さは内的整合性の高さを示しており、内的整合性が高いということは各領域の測定項目に対する回答者の反応が類似していることを意味する。保育に関する重要領域（6分野）の内容的妥当性が保証されていることを併せて考慮すれば、各領域の α 係数の高さは、それぞれの項目が実際に対応する領域について測定していることを示している（東條、1998）¹²⁾。分析の結果、1年後期の「子ども理解」に関する

領域 ($\alpha = .33$)、「社会人基礎力」に関する領域 ($\alpha = .56$)、そして2年前期の「子ども理解」に関する領域 ($\alpha = .45$)、「社会人基礎力」に関する領域 ($\alpha = .28$) の α 係数が低いことが確認された。石井（2000）¹³⁾の内的整合性に関する指摘に準じ、以後の分析ではこれらの領域の学習到達度を測定指標として用いなかった。

また、1年後期の「保育指導力」領域（9項目； $\alpha = .81$ ）と「保育・保育職についての理解」領域（1項目）の学習到達度に高い正の相関が認められたため ($r = .80, p < .01, n = 90$)、合成変数として「保育指導力」と「保育・保育職についての理解」の学習到達度に関する全項目の平均値を算出した（10項目； $\alpha = .85$ ）。一方、2年前期の「保育指導力」領域（7項目； $\alpha = .75$ ）と「保育・保育職についての理解」領域（3項目； $\alpha = .69$ ）の学習到達度の関連は、中程度の正の相関に留まることが確認された ($r = .52, p < .01, n = 91$)。そのため、1年後期とは異なり、合成変数を作成しなかった。

Table 1 1年後期・2年前期の領域別学習到達度に関する基礎統計

	1年後期			2年前期			
	保育指導力・保育職 についての理解	保育内容の理解	保育技術	保育・保育職に についての理解	保育指導力	保育内容の理解	保育技術
平均値	3.50	3.42	3.33	3.69	3.30	3.77	3.51
標準偏差	0.60	0.59	0.54	0.54	0.60	0.68	1.11
最大値	4.80	4.86	4.88	5.00	4.57	5.00	5.00
最小値	2.30	2.14	2.00	2.67	1.57	2.40	2.00
有効回答数	90	91	91	91	91	90	91
α 係数	0.85	0.66	0.76	0.69	0.75	0.75	—

Table 2 実習の総合評価に関する基礎統計

	教育実習Ⅰ	教育実習Ⅱ	保育実習Ⅰ	保育実習Ⅱ
平均値	78.02	80.67	79.13	80.84
標準偏差	8.16	8.51	8.78	8.82
最大値	95.00	95.00	95.00	95.00
最小値	55.00	59.00	44.00	49.00
有効回答数	91	91	91	91

2. 学内の学びと学外の学びの連続性についての検討^{注6)}

まず、1年後期の領域別学習到達度、そして教

育実習Ⅰの総合評価に着目した構造方程式モデリングによる多変量解析を行った (Figure 1)。その結果、「保育指導力」と「保育・保育職につい

での理解」に関する学習到達度の合成変数が教育実習 I の総合評価と正の相関関係にあることが示された ($\beta=0.38, p<.01$)^{注7)}。これは、各領域の学習到達度の相対的な影響に着目した場合、1

年後期における「保育指導力」や「保育・保育職についての理解」の高さが教育実習 I の総合評価を高めることを示している。

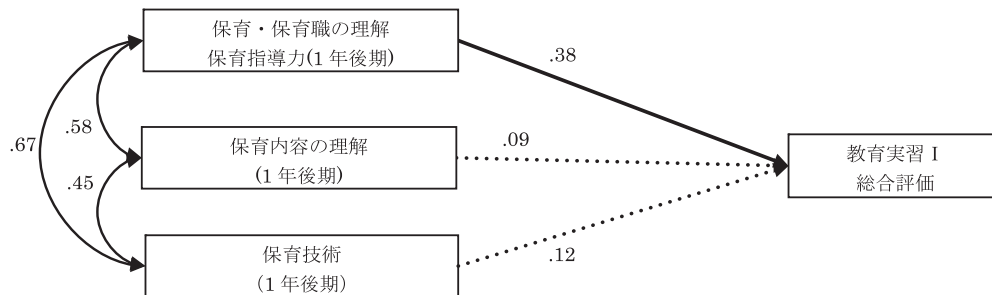


Figure 1 1年後期の領域別学習到達度が教育実習 I の総合評価に及ぼす影響

次に、教育実習 I・II、そして保育実習 II と 2 年前期の領域別学習到達度の関連について、時系列を考慮した構造方程式モデリングによる多変量解析を実施したところ ($\chi^2(9)=9.52, ns$; CFI=0.995, RMSEA=0.025; Figure 2)^{注8)}、教育実習 I の総合評価が「保育・保育職についての理解」($\beta=0.34, p<.01$)、「保育指導力」($\beta=0.39, p<.01$)、そして「保育内容の理解」($\beta=0.26, p<.01$) と正の相関関係にあることが確認された。

そして、教育実習 I の総合評価が保育実習 II ($\beta=0.37, p<.01$) や教育実習 II ($\beta=0.57, p<.01$) の総合評価と正の相関関係にあることが確認された。以上の結果は、教育実習 I の総合評価の高さが 2 年前期における「保育指導力」を高めると共に「保育・保育職についての理解」や「保育内容の理解」を促すこと、そして後の学外実習の総合評価を高めることを示している^{注8)}。

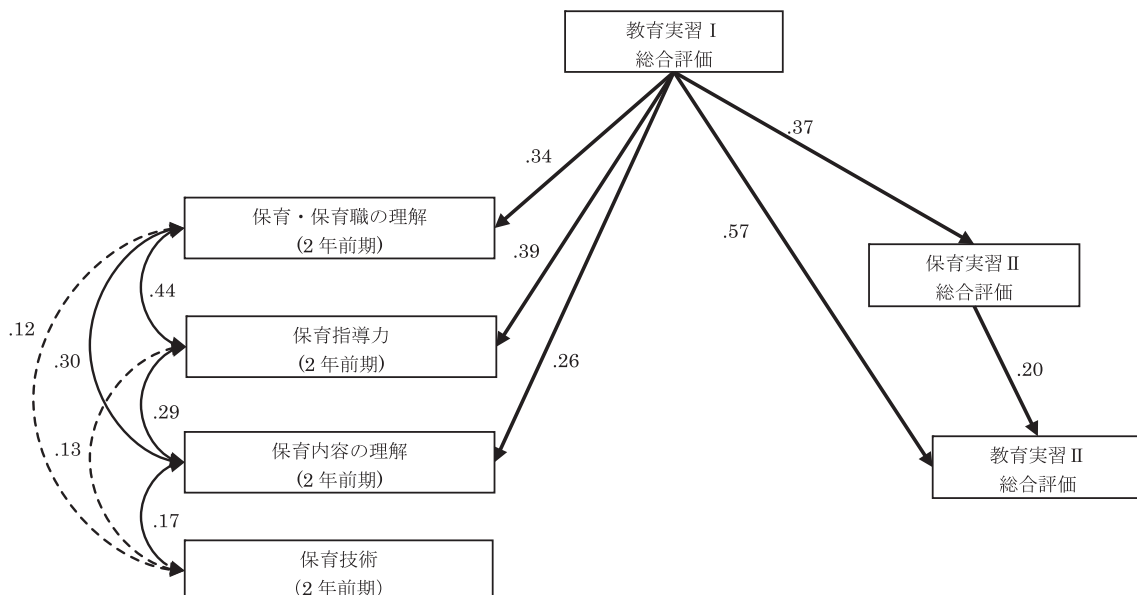


Figure 2 教育実習 I の評価が領域別学習到達度ならびに実習評価に及ぼす影響

IV. 考 察

本研究では、保育者養成校における学内と学外の学びの連続性について明らかにするために、保

育における重要な領域別の学習到達度と学外実習の評価との関係について時系列に沿った形で検討を行った。その結果、主として以下に示す知見が

得られた。まず、1年後期における「保育指導力」と「保育・保育職についての理解」の高さが教育実習Ⅰの総合評価を高めることである。次に、教育実習Ⅰの総合評価は2年前期の領域別学習到達度や後の学外実習の総合評価に肯定的な影響を及ぼすものの、2年前期の領域別学習到達度は保育実習Ⅱや教育実習Ⅱの総合評価に影響を及ぼさなかったことである。これらの結果は、保育者養成校での学生の学びが学内から学外へ、あるいは学外から学内へと単に循環的に結びつくものではないことを示すと同時に、教育実習Ⅰの総合評価の影響が相対的に大きい、すなわち教育実習Ⅰでの学びが後の保育者養成校での全体的（*i.e.*, 学内と学外）な学びを促すことを示唆している。

さらに、以上の結果から次に示す教育的示唆が提供される。まず、教育実習Ⅰでの学びに対する「保育・保育職についての理解」や「保育指導力」の（相対的な）重要性である。大学教育では、学内の学びが後の学内での学びを育むこと、そして学内の学びが後の学外での学びを育むという教育的前提が保証されることが求められる（中嶋、2012；中嶋・中嶋・甲斐・白石・下釜・永野・中村、2012；大塚、2002；大山、2004）⁷⁾¹⁶⁾⁵⁾⁶⁾。これに加えて、本研究の結果を考慮すれば、とりわけ「保育・保育職についての理解」や「保育指導力」に関する教育的指導が保育者養成課程の学生の実習先での学びを促すことが示唆される。具体的には、保育や保育職がどのようなものか理解できているかどうか、そして保育計画の立案や子どもに対する指導方法を理解しているかどうかを実習内容をより良いものにする可能性がある。加えて、これらの学びが足りない学生に対する事前指導を重視することが学生ひとり一人の育ちを促すことを通して、養成校における教育の質保証につながることが期待される。

次に、教育実習Ⅰにおける学びの重要性である。教育実習Ⅰは園の環境構成や子どもの様子、そして保育者の関わり方等を観察しながら学ぶことが実習の中心となる（森野他、2011；小野他、2010）⁹⁾¹¹⁾。上述したように、本研究の結果は教育実習の内容が実習先から高く評価されるほど、後

の学内や学外での学びが促されることを示唆している。これは、調査対象校の学生が幼稚園や保育園への関心が高いために生じたと解釈することもできる。そのため、この示唆が他の保育者養成校の学生に般化されるか慎重に考える必要がある。このように、教育実習Ⅰの学びの重要性は限定的である可能性はあるものの、教育実習Ⅰでの学びを充実させるための具体的な取り組みについて積極的に検討する意義はあると考えられる。具体的には、上述したような「保育・保育職についての理解」や「保育指導力」について重点的な指導を行うこと、あるいは教育実習Ⅰの事前事後指導の内容を充実させること（藤中、2005；姫野・渡部、2006）¹⁷⁾¹⁸⁾が求められる。

最後に、「保育技術」に関する学習到達度と学外実習評価との関係である。本研究では、これらに間に統計的に有意な相関関係が認められなかった。実習評価を行っている現場の保育者が、学生の保育技術ではなく、実習における体験とその体験の中で感じ取ることや考えることの必要性を重視していること（増田・小櫃・佐藤、2011）¹⁸⁾を考慮すれば、教育実習や保育実習の評価は、学生の保育技術の高さによって決まるものではなく、むしろ自ら学ぶ姿勢や観察力等の社会人基礎力に関わるような資質や能力の高さによって決まる可能性がある。それゆえに、保育者養成校は在学生に基礎的な保育技術を習得させるだけでなく、実際に就職した後に働きながら保育技術を高める意識と手段を身につけることができるような人材育成のあり方について考察する必要があるだろう。

以上より、本研究は保育者養成校における学内と学外の学びの連続性について検討することを通して、「保育・保育職についての理解」や「保育指導力」に関する学内での学び、そして学外での学びとしての教育実習Ⅰの重要性を明らかにした。このように、本研究は今後の保育者養成校のあり方に対して一定の貢献を成すものであり、その点において価値があると考えられる。

しかしながら、本研究には今後検討すべき事項が残されている。まず、領域別学習到達度の算出方法の改善である。本研究では、内的整合性の低

さを理由として「子ども理解」や「社会人基礎力」に関する指標を分析に用いなかった。これは、授業科目の到達目標と保育における重要領域との関連づけの在り方に検討の余地があることを示唆している。今後は、調査対象校の教員だけでなく他の保育者養成校の教員と協議を行い、両者の関連づけについて精緻化する、あるいはデータを追加収集した上で確認的因子分析を行い、関連づけの在り方が妥当かどうか追加検討することが求められる。

次に、教育実習Ⅰが後の学内と学外の学びに及ぼす影響に内在化された心理的プロセスについての検討である。先行研究を考慮すれば、教育実習後の保育者効力感の高まり（三木・桜井、1998）⁸⁾や、それと共に実習中の失敗・成功経験（森野他、2011）⁹⁾がこの影響過程の中で媒介的な役割を果たす可能性がある。すなわち、教育実習の総合評価が高い学生ほど、教育実習Ⅰでの成功経験を多く有する、あるいは失敗経験から多くのことを学ぶ。そして、これらが学生の保育者効力感を高める要因となる。この高まりによって、後の学内や学外での学びに動機づけられるといった一連の心理的プロセスが生じる可能性がある。今後は、この可能性について検討する必要がある。

最後に、施設実習での学びに注目した検討である。本研究では教育実習や保育実習に焦点を向けた検討を行っていたが、調査対象校においてはじめての学外実習となる施設実習が学生の学びにどのような影響を及ぼすか検討することは必要であろう。調査対象校では施設実習が1年次の12月と3月に分かれて実施されていることを考慮すれば、実習時期の違いが保育者効力感の時系列的変化に及ぼす影響を検討するといった試みが想定される。また、健常児との関わりが多い幼稚園や保育園とは異なり、障害児・障害者施設や児童養護施設での学びを育むものがいずれの領域の学びであるのか明らかにできる。保育者養成校での施設実習の位置づけを明確にするためにも、これらの観点からの検討が待たれる。

注

注1) ここで述べたように、中嶋(2012)⁷⁾では領域ごとの学習到達度を説明変数とした分析を行っており、それらの相対的な影響について視野に入れていない。言い換えれば、単一の領域別学習到達度(例、「保育内容の理解」)が複数の領域における学習到達度(例、「保育内容の理解」、「保育指導力」、「保育・保育職についての理解」)に及ぼす影響を検討するとどまっており、時系列的に先行する複数の領域の学習到達度が、後の領域別学習到達度に及ぼす影響まで検討しているわけではない。本研究ではこの点を踏まえた検討を実施した。詳細は結果部分に記載している。

注2) 中嶋(2012)⁷⁾では領域別学習到達度だけではなく、学外実習間の総合評価にも正の相関関係があることが確認されている。具体的には、教育実習Ⅰ(2年次6月、10日間実施)の評価が高い学生ほど、保育実習Ⅰ・Ⅱ(2年次8・9月、計20日間実施)の評価が高く、かつ教育実習Ⅱ(2年次10月、10日間実施)の評価も高いことが示されている。これらは、先の学外での学びが後の学外での学びを育むことを示している。なお、各実習の総合評価は、実習先に依頼している評価票や実習先巡回訪問教員の評価などをもとに算出している。その詳細は方法部分に記載している。

注3) 調査対象校では、教育実習Ⅰにおいて幼児との関わり方や保育に慣れ、保育実習Ⅰ・Ⅱにおいて3歳未満児との関わり方や養護について学ぶとともに実践的な経験を積み、教育実習Ⅱにおいて実践および保育者としての自己確認を行うという段階を考えて実習期間を編成している。そのため、保育実習については保育実習Ⅱの総合評価を測定指標として用いることとした。また、本研究では多変量解析を行う際にAMOS(バージョン18)を用いており、さらに完全情報最尤推定法を採用して欠損値を補填している。

注4) 領域別学習到達度は、幼稚園教諭免許に関係する科目を対象とした履修カルテをベースに、保育士養成に求められる養護に関する科目を加えて、保育者に必要とされる領域の総合的な学習到達度を示している。そのため、本研究であげている科目数(ならびに到達目標数)が、調査対象校で開講されている科目数と一致しているわけではないことを留意する必要がある。

注5) 調査対象校では、この総合評価を用いて学生の実習単位認定を行っている。

注6) Figure 1・2上の数字は標準化係数 β (ベータ)を示し、誤差項は省略している。そして、それぞれのFigureでは実線が有意なパス(や共分散)を、点線が非有意なパス(や共分散)を表している。Figure 2の実線や点線も同様の意味を持つが、Figure 2には実線も点線も記載されていない部分がある(例、教育実習Ⅰの総合評価と保育技術の間のパス)。これは分析の過程で関連する指標が統計的に無相関であることが確認され、パスを仮定する必要性が低かったためである。

注7) この分析における重相関係数の平方(重決定係数 R^2)は.27であった。また、「保育指導力」と「保育・

保育職についての理解」に関する学習到達度、そして「保育技術」の学習到達度の相関が高いことを考慮し、補足分析として「保育技術」（1年前期）の学習到達度を分析から除外した上で再分析を行った。これは多変量解析の方法に関する先行研究（小塩、2008；豊田、2009）¹³⁾¹⁴⁾を参考にした対応である。分析の結果、同様に「保育指導力」と「保育・保育職についての理解」に関する学習到達度の合成変数が教育実習Ⅰの総合評価と正の相関関係にあることが示された（ $\beta=0.44$ 、 $p<.01$ ）。さらに、この分析における重相関係数の平方（ R^2 ）は.26であった。これらの結果は、領域別学習到達度と教育実習の評価との関係に一定の頑健性があることを示している。

注8）この分析は別名パス解析と呼ばれる。先に示したFigure 1の分析とは異なり、この場合パスモデルの適合性指標を明記し、その値が十分であることを示す必要がある。具体的には、CFIが.90以上であり、RMSEAが.05以下であることが求められる（小塩、2008；豊田、2009）¹³⁾¹⁴⁾。

注9）教育実習Ⅰの実習評価が調査対象者の入学時の評定値、あるいは出身高校の偏差値によって規定される、すなわち教育実習での学びの内容ではなく、調査対象者の資質が2年前期の領域別学習到達度や各実習評価にとって重要な意味を持つ可能性がある。そこで、検討モデルにおいて評定値や偏差値が各々に及ぼす影響について追加検討したところ、その影響は総じて小さく、かつ教育実習Ⅰの実習評価が2年前期の領域別学習到達度や各実習評価に及ぼす影響と独立していることが確認された。なお、紙幅の上限を考慮し、この分析における統計指標を説明することを割愛した。この結果は、少なくとも調査対象校において、調査対象者の入学時の評定値や出身高校の偏差値よりも教育実習Ⅰでの学びが後の学内・学外での学びにとって重要な意味を持つことを示唆している。

引用文献

- 1) 木村美千代・村岡眞澄（2007）「幼児の発達と学びの連続性について—「トバール」を使った短なわとびの実践から—」, 『幼児教育研究』, 13, pp. 7-14.
- 2) 新井美保子・千田隆宏（2010）「幼保小における学びの接続（その1）—遊びにおける学びの要素に着目して—」, 『愛知教育大学研究報告教育科学編』, 59, pp. 55-63.
- 3) 興梠大輔（2010）「義務教育9年間における子どもの学びの連続性：小学校理科実践からの一つの提案」, 『理科の教育』, 59(5), pp. 306-308.
- 4) 大橋保明（2001）「学校教育と社会教育の協働」, 『大阪大学教育学年報』, 6, pp. 75-86.
- 5) 大塚雄作（2002）「高等教育における評価の諸要素とその機能—改善志向の評価文化の形成に向けて」, 『大学評価』, 1, pp. 27-66.
- 6) 大山泰宏（2004）「教育の評価—教育評価の理論と実践」, 山野井敦徳・清水一彦編著, 『大学評価の展開』, 東信堂, pp. 55-80.
- 7) 中嶋一恵（2012）「大学における教育評価システムの構築と活用について—保育者養成校の事例をもとに—」, 『教育行政学研究』, 33, pp. 19-28.
- 8) 三木知子・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(2), pp. 203-211.
- 9) 森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈（2011）「保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討：保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して」, 『保育学研究』, 49(2), pp. 96-107.
- 10) 河野清志（2011）「保育学生の施設実習に対する自己効力感尺度の作成について」, 『山陽学園短期大学紀要』, 42, pp. 29-35.
- 11) 小野眞理子・新開よしみ・柳瀬洋美・後藤範子・蔡和美・丹羽さかの・石坂麻美・中山恵理子（2010）「共に育つ保育者養成の探求1」, 『東京家政学院大学紀要』, 50, pp. 13-29.
- 12) 東條光彦（1998）「第7章心理尺度の作成」, 『心理学マニュアル質問紙法』 北大路書房, pp. 100-109.
- 13) 石井秀宗（2000）「信頼性について知る」, *Quality Nursing*, 6(5), pp. 79-84.
- 14) 小塩真司（2008）『はじめての共分散構造分析—SPSSとAMOSによる心理・調査データ解析—』 東京図書
- 15) 豊田秀樹（2009）『共分散構造分析〔実践編〕—構造方程式モデリング—』 朝倉書店
- 16) 中島健一郎・中嶋一恵・甲斐晶子・白石景一・下釜綾子・永野司・中村浩美（2012）「教育評価システムとその活用に関する研究：学生指導の事例から」, 『長崎女子短期大学紀要』, 36, pp. 45-52.
- 17) 藤中隆久（2005）「教育実習の事前指導・事後指導に関する考察」, 『熊本大学教育実践研究』, 22, pp. 119-125.
- 18) 姫野完治・渡部淑子（2006）「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」, 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』, 28, pp. 165-176.
- 19) 増田まゆみ・小櫃智子・佐藤恵（2011）「保育所実習への保育士の思いと実際」, 『全国保育士養成協議会第50回研究大会研究発表論文集』, pp. 310-311.