

# 子ども学科アセスメントポリシー運用に向けての予備的分析

村田 久、原 孝成、高橋 弥生

(人間学部子ども学科)

## Preliminary Analysis for the Operation of the Assessment Policy in the Department of Child Studies

Hisashi MURATA, Takaaki HARA, Yayoi TAKAHASHI

(Department of Child Studies, Faculty of Human Sciences)

2016年、中央教育審議会大学分科会大学教育部会はPDCAサイクルをポリシーの策定単位ごとに確立し、教育に関する内部質保証の確立する必要性とするガイドラインを示した。目白大学においては、2020年度にアセスメントポリシーの検討及び策定が進められ、2021年4月からアセスメントポリシーの本格的導入が行われた。本研究では、初めて実施されたアセスメントデータを元に今後のアセスメントポリシーの運用に向けて予備的分析を行うことを目的とする。具体的には既存の尺度を自己評価指標として設定し、学科AP及びDPとの整合性について検討する。また、整合性を検討するあたり、包括的文章で表現される学科AP及びDPの内容を構造的に分類し、その階層性について考察している。分析の結果、アセスメントに設定した既存尺度の信頼性とアセスメント指標としての妥当性を確認した。また、構造方程式モデルの手法により各ポリシーには階層的構造化があることを示した。因果モデルの構築により、DP能力としての自己評価と成績評価やGPAで示されるDP能力を総合的に捉えて測定できる可能性が本研究で示された。

キーワード：アセスメントポリシー、自己評価指標、信頼性、妥当性、因果モデル

### はじめに

文部科学省が2015年1月に策定した「高大接続改革実行プラン」において、「学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー、以後DP）」、「教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー、以後CP）」、「入学者受け入れの方針（アドミッション・ポリシー、以後AP）」の3つのポリシー策定と公表が法令で義務化されることが公表された。これをうけ2016年、中央教育審議会大学分科会大学教育部会は各ポリシーの策定と運用に関するガイドラインを示した。2016年3月に学校教育法施行規則が改正され、2017年4月以降各大学は3つのポリシーの一体的策定を完了し、公表することが義務付けられた。

また、同ガイドラインには3つのポリシーの運用

にあたり、PDCAサイクルをポリシーの策定単位ごとに確立し、教育に関する内部質保証を確立する必要性について示されている。2018年3月の中央教育審議会大学分科会将来構想部会制度・教育改革ワーキンググループにおいて、3つのポリシーについてアセスメントポリシーを踏まえた適切なPDCAなど点検・評価を通じた取り組みの必要性が示されている。目白大学においては、2020年度にアセスメントポリシー（以後ASP）の検討及び策定が進められ、2021年4月からASPの本格的導入が行われた。

目白大学専門科目ASPは①成績評価によるアセスメント、②学生の主観的評価によるアセスメント、③授業科目の成績評価以外の能力面アセスメント、④入学前・入学後アセスメント、⑤授業改善により

構成されている。この中で①、④、⑤は全学科共通項目で実施され、②、③は各学部学科において設定されている。人間学部子ども学科の②の構成項目は表1に示した通りである。この項目の中で、5の「保育者効力感・スキル及び学科適応に関する自己評価尺度（子ども学科で作成）により子ども学科AP及びDPと対照して学生達成度と自己成長度を評価する」について2021年7月に初めての自己評価によるアセスメントを実施した。本アセスメントを今後実用的に運用するにあたって、子ども学科における各ポリシーとアセスメントで用いた自己評価尺度との関係性を整理しておくことが求められる。

本研究では、今回初めて実施されたアセスメントデータを元に今後のアセスメントポリシーの運用に向けて予備的分析を行うことを目的とする。具体的には既存の尺度を自己評価指標として設定し、学科AP及びDPとの整合性について検討する。また、整合性を検討するあたり、包括的文章で表現される学科AP及びDPの内容を構造的に分類し、その階層性について構造方程式モデルにより検討している。

表1 子ども学科における学生の主観的評価によるアセスメント

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 全学共通調査を活用し、入学時、在学時、卒業時に、学生による学修意欲・学習到達度・成長感等について評価する。</li> <li>2. 保育所実習・施設実習参加者は、各自の実習日誌及び報告レポートから学習達成度と自己成長度を評価する。</li> <li>3. 教育実習（幼稚園教育実習）参加者は、各自の実習日誌、報告レポート及び教職カルテから学習達成度と自己成長度を評価する。</li> <li>4. 社会的活動やボランティア等（子どもや子育て支援を対象とした施設等でのアルバイトを含む）の活動状況報告から学習達成度と自己成長度を評価する。</li> <li>5. 保育者効力感・スキルおよび学科適応に関する自己評価尺度（子ども学科で作成）により子ども学科AP及びDPと対照して学習達成度と自己成長度を評価する。</li> </ol>
---

※2021年度策定「目白大学 専門科目アセスメント・ポリシー (ASP)」より抜粋

## 1. 研究の方法

### (1) 対象ポリシーについて

子ども学科における3つのポリシーは表2に示した通りである。AP、DP、CPの3つのポリシーの内CPについては、具体的な科目名、科目群を観点として構成されており、学生による自己評価尺度については、授業アンケートが対応するため、本研究では取り扱わない。

表2 子ども学科3つのポリシー

<p>AP (アドミッション・ポリシー)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>① 大学での学修に必要となる確かな基礎学力を有し、なおかつ子どもの発達及び環境に関心を持ち、福祉・教育について学ぶ意欲がある人</li> <li>② 子ども学に関する専門基礎力を習得し、将来、それらを活用して自ら社会の発展に貢献していこうとする強い意欲と明確な目的意識を持つ人</li> <li>③ 多様な背景を持つ他者と協働しながら、直面する諸課題の解決に主体的に取り組んでいこうとする、前向きな姿勢を持つ人</li> </ol> <p>CP (カリキュラム・ポリシー)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>① 「人間」「福祉」「子ども」に関する学修を学部コア・カリキュラムとして「人間学の基礎」を設定し、「人間学」に関わる根本的な問いに関して、初年次の段階から強い課題意識を持たせるようにする。</li> <li>② 子ども学科の基幹科目として「子どもと人権」「人間発達と福祉」を設定し、人間学に関わる一般的ないし基本的な知識を獲得できるようにする。</li> <li>③ 初年次の学生を対象に、子ども学に関わる入門的な知識や基礎的な能力を養うことを目的とした導入科目として、「子どもと遊び」、「保育原理I」、「保育者論」、「子ども家庭福祉」、「発達心理学」を開設し、必修科目とする。</li> </ol>
--

- ④ 子ども学科の「子どもの文化・遊びに関する科目」、「保育教育に関する科目」、「発達福祉支援等に関する科目」毎に、科目履修の順次性に配慮しつつ、必要不可欠な講義・演習科目を設定し、確かな専門性を獲得させるようにする。
- ⑤ それまでに学修した内容を総合して学修を深めていく子ども学セミナーに関する科目を開設し、4年間の学修の集大成として「卒業研究」という科目を設ける
- ⑥ 保育士資格、幼稚園教諭免許の習得に必要な専門知識及び技術を獲得し、それらの知識・技術を実習を通して往還的に学修を深め、専門職者としての感性を磨き、応用的・実践的能力を涵養するために必要な教育課程を編成する。

#### DP (ディプロマ・ポリシー)

- ① 子ども学の観点から人間に深い関心を持ち続け、保育に対する責任感を身につけ、一人ひとりの子どもを大切に作る関わりができる。
- ② 保育内容や指導法の研究をすることができ、子どもが自己発揮できるような遊びを展開できる。
- ③ 子どもを取り巻く家庭や地域社会の課題を理解でき、相手の立場に立った適切な支援を考えることができる。
- ④ 子どもの心や身体の状態を的確に理解することのできる専門的知識を持ち、個々の子どもに対して適切な援助ができる。

※目白大学HP「大学紹介 アドミッション・ポリシー カリキュラム・ポリシー ディプロマ・ポリシー」より引用。 <https://www.mejiro.ac.jp/univ/about/> (2021年12月16日最終閲覧)

#### (2) 調査対象・調査時期

アンケートは本学科アセスメントポリシーにのっとり自己評価のための資料として実施された。

本学子ども学科に在籍する1年生148名を対象に実施した。本学科は4年制で保育士資格と幼稚園教諭1種免許が取得可能な保育者養成校である。調査

は2021年7月の授業最終週に実施し、124名(女性118名、男性6名、平均年齢18.4歳)から回答を得た。

#### (3) 調査内容

子ども学科は、「学生が専門として学んでいる子ども学及びその近接領域の学修を通して、十分な専門性と幅広い教養を身につけ、将来社会において創造的で自立的な市民となって、社会の発展に貢献していくことのできる人材を育成することを目的とする」(目白大学HP「子ども学科ディプロマ・ポリシー」より)、「本学に入学してくる学生が、本学の人材育成目的の達成に向けて開設される、全学の共通科目、及び各学部・学科の専門科目群を履修することによって、卒業時までには、全学共通の学士力及び分野別の専門基礎力を獲得できるようにするために、以下のような資質・能力を有する人を受入れることとする」(目白大学HP「子ども学科アドミッション・ポリシー」より)と示しているように、学生が保育者としての専門性を獲得することを目標としている。学生が保育者としての専門性を獲得できるような教育環境を整えることができているかどうかの指標として、「子ども学科へのコミットメント」、「保育の専門科目への興味・関心」、「保育の専門職への職業意欲」、「専門的知識・技能の獲得による保育者としての自己効力感」の4つが重要であると考えられる。

それぞれの自己評価尺度として、「子ども学科へのコミットメント」、「保育の専門科目への興味・関心」、「保育の専門職への職業意欲」については、階層的大学コミットメント尺度(保育版)(小平, 2011)、「保育の専門科目への興味・関心」、「保育の専門職への職業意欲」、「専門的知識・技能の獲得による保育者としての自己効力感」については、「人間関係」保育者効力感尺度(西山, 2006)、保育者効力感尺度(三木・桜井, 1998)を使用することとした。

既存の尺度を利用したのは、すでに利用されている尺度の方が信頼性や妥当性が高いと考えられたためである。特に、保育者効力感尺度(三木・桜井, 1998)は保育者や保育者を目指す学生を対象とした多くの研究で使用されており、信頼性も高く、先行

研究などとの比較も行いやすいといえる。

階層的大学コミットメント尺度（保育版）は、大学生生活全般へのコミットメントを示す「大学適応」、専門科目へのコミットメントを示す「専門領域への興味」、保育専門職へのコミットメントを示す「専門職への志向」、職業継続へのコミットメントである「職業の継続性」の4因子16項目<sup>付表1</sup>5件法の多次元尺度で構成されている。

「人間関係」保育者効力感尺度は、保育所との信頼関係、安全・安心感等にかかわりを示す「人とかかわる基盤をつくる」、子どもの人間関係の育ちに対する発達の見通しを表す「発達の視点で子どもの育ちを捉える」、きまり、習慣・態度、集団生活についての「基本的な生活習慣・態度を育てる」、コミュニケーション、共存、協力、思いやり等についての「子ども同士の関係を育てる」、年上・年下との関係、地域とのかかわり、特別支援教育等にかかわる「関係性の広がりを支える」の5因子25項目<sup>付表2</sup>7件法の多次元尺度で構成されている。

保育者効力感尺度は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保育的行為を表し、1因子10項目<sup>付表3</sup>5件法の一次元尺度で構成されている。

現在の本学科への志望意識8項目（表5）について5件法で訊ねており、フェースシートとして「性別」「年齢」等の記入を求めた。学科への志望意識とAP及びDPには正の相関が予測される。つまり、志望意識の高い学生においては、AP及びDPの得点が高いことが想定される。

#### (4) AP・DPへの自己評価指標の設定

階層的コミットメント尺度及び「人間関係」保育者効力感尺度の下位尺度及び保育者効力感尺度を表2に示したようにAP・DPの自己評価指標として設定した。設定については、AP・DPを構成する文章内のキーワード及び文意が各尺度を構成する質問文と一致または、近似する項目がある尺度を抽出して設定した。各尺度の概念について先行研究に立ち返って確認し、AP・DPの記述表現及び文意と大要整合するよう定めた。

AP1は「子ども学科へのコミットメント」を表現する内容となっており、階層的大学コミットメ

ント尺度（保育版）（小平，2011）（以降Aと表す）の下位尺度の「大学適応」「専門領域への興味」を設定した。AP2は「保育の専門科目への興味・関心」を表現する内容となっており、Aの「専門領域への興味」「専門職への志向」、「人間関係」保育者効力感尺度（西山，2006）（以降Bと表す）の「発達の視点で子どもを捉えかかわる」及び保育者効力感尺度（三木・桜井，1998）（以降Cと表す）を設定した。AP3は「保育の専門職への職業意欲」を表現する内容となっており、Aの「職業の継続性」、Bの「関係性の広がりを支える」を設定した。

DP1は「専門的知識・技能の獲得による保育者としての自己効力感」の内容を表しておりBの「人とかかわる基盤をつくる」「基本的な生活習慣・態度を育てる」とCを設定した。DP2は「保育の専門科目への興味・関心」を表現する内容となっており、Aの「専門領域への興味」、Bの「子ども同士の関係育てる」及びCを設定した。DP3は保育の専門職への職業意欲」を表現する内容となっており、Aの「職業の継続性」、Bの「関係性の広がりをつかむ」を設定した。DP4は「専門的知識・技能の獲得による保育者としての自己効力感」を表現する内容となっており、Aの「専門職への志向」、Bの「発達の視点で子どもを捉えかかわる」及びCを設定した。

#### (5) 倫理的配慮

本対象データはアセスメントポリシーにのっとり教育目的として収集されたデータである。回答は自由意志に基づいて行われている。アセスメントポリシー運用に向けての予備分析として本研究を行うにあたり個人情報切り離して実施し、個人が特定されないよう配慮を行っている。

## 2. 結果

### (1) 各尺度における因子構造及び信頼性の確認

階層的大学コミットメント尺度（保育版）の因子分析を行ったところ、小平（2011）と同様の4因子構造が抽出された。信頼性係数は表4に示した通り、十分な値が得られた。

「人間関係」保育者効力感尺度の因子分析を行ったところ、西山（2006）と若干項目が異なる5因

子構造が抽出された。信頼性係数については、表4に示した通り、十分な値が得られたので、西山(2006)が提案している下位尺度項目を採用した。

保育者効力感尺度の因子分析を行ったところ、三木・桜井(1998)と同様の1因子構造が抽出された。信頼性係数については表4に示した通り十分な値が得られた。学科志望意識8項目の平均値及び標準偏差は表5に示した通りである。

(2) 妥当性の確認

各下尺度得点と全体の平均値及び標準偏差を表4に示す。また、各下位尺度との相関係数を表4に示す。AP及びDPの各ポリシーで設定している下位尺度間には概ね有意な相関がみられた。有意な相

関が見られなかった項目は、DP4で設定されている「専門職への志向」と「保育者効力感」のみであった。

学科への志望度とAP及びDPには正の相関が予測される。本調査では、学科の志望度について、「他に適当な学科がなかったから」を5件法(あてはまる～あてはまらない)で訊ねている。学科志望度について、「あまりあてはまらない」の回答を高群、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」の回答を低群として設定し、各下位尺度についてT検定を行ったところ、「職業の継続性」において有意差が見られ、学科の志望度の高い群において「職業の継続性」の得点が高かった(表7)。また、学科の志望について「ただ、何となく」(5件法)の回答の「あてはまらない」の

表3 アドミッション・ポリシー及びディプロマ・ポリシーと各尺度との対応

AP【アドミッションポリシー】		階層的大学コミットメント尺度	「人間関係」保育者効力感尺度	保育者効力感尺度
1	大学での学修に必要な確かな基礎学力を有し、なおかつ子どもの発達及び環境に関心を持ち、福祉・教育について学ぶ意欲がある人	・大学適応 ・専門領域への興味		
2	子ども学に関する専門基礎力を習得し、将来、それらを活用して自ら社会の発展に貢献していこうとする強い意欲と明確な目的意識を持つ人	・専門領域への興味 ・専門職への志向	・発達の視点で子どもを捉えかかわる	・保育者効力感
3	多様な背景を持つ他者と協働しながら、直面する諸課題の解決に主体的に取り組んでいこうとする、前向きな姿勢を持つ人	・職業の継続性	・関係性の広がりを支える	

DP【ディプロマポリシー】		階層的大学コミットメント尺度	「人間関係」保育者効力感尺度	保育者効力感尺度
1	子ども学の観点から人間に深い関心を持ち続け、保育に対する責任感を身につけ、一人ひとりの子どもを大切にできる関わりができる。		・人とかかわる基盤をつくる ・基本的な生活習慣・態度を育てる	・保育者効力感
2	保育内容や指導法の研究をすることができ、子どもが自己発揮できるような遊びを展開できる。	・専門領域への興味	・子ども同士の関係を育てる	・保育者効力感
3	子どもを取り巻く家庭や地域社会の課題を理解でき、相手の立場に立った適切な支援を考えることができる。	・職業の継続性	・関係性の広がりを支える	
4	子どもの心や身体の状態を的確に理解することのできる専門的知識を持ち、個々の子どもに対して適切な援助ができる。	専門職への志向	・発達の視点で子どもを捉えかかわる	・保育者効力感

表4 各下位尺度の信頼性係数、平均値及び標準偏差

	α係数	平均値	標準偏差
大学への適応 (AP1)	.81	15.3	3.1
専門領域への興味 (AP1、AP2、DP2)	.63	15.7	2.2
専門職への志向 (AP2、DP4)	.81	15.2	3.4
職業の継続性 (AP3、DP3)	.75	13.8	2.8
人とかかわる基盤をつくる (DP1)	.93	27.6	4.5
発達の視点で子どもを捉えかかわる (AP2)	.95	26.0	4.7
子ども同士の関係を育てる (DP2)	.94	26.7	4.6
基本的な生活習慣・態度を育てる (DP1)	.96	27.3	4.6
関係性の広がりを支える (AP3、DP3)	.93	26.9	4.6
保育者効力感 (AP2、DP1、DP2、DP4)	.92	35.9	6.1

( ) 内は対応するポリシー

表5 学科志望意識8項目の平均値及び標準偏差

	平均値	標準偏差
子どもに関わる仕事をしたいから	4.9	0.4
資格を取得できるから	4.8	0.4
幼稚園教諭、保育士等にあこがれて	4.7	0.6
子どもが好きだから	4.9	0.3
周囲の人が進めたから	2.6	1.2
やりがいのある仕事だから	4.4	0.7
他に適当な学科がなかったから	2.0	1.1
ただ、何となく	1.3	0.6

表 6 各下位尺度間相関係数

	専門領域への興味	専門職への志向	職業の継続性	保育者効力感	人とかわる基盤をつくる	発達の視点で子どもを捉え関わる	子ども同士の関係を育てる	基本的な生活習慣態度を育てる	関係性の広がりを支える
大学適応	.34**	.13	.15	.05	.15	.13	.15	.18*	.19*
専門領域への興味		.29**	.42**	.27**	.17	.26**	.34**	.27**	.25**
専門職への志向			.63**	.14	.22*	.19*	.22*	.20*	.18*
職業の継続性				.23*	.26**	.23*	.30**	.26**	.23*
保育者効力感					.62**	.64**	.65**	.63**	.63**
人とかわる基盤をつくる						.88**	.91**	.90**	.91**
発達の視点で子どもを捉え関わる							.93**	.92**	.91**
子ども同士の関係を育てる								.94**	.92**
基本的な生活習慣態度を育てる									.93**

\*\* . P<.01 \* . P<.05

回答を高群、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」の回答を低群として設定し、各尺度について T 検定を行ったところ、「専門領域への興味」「専門職への志向」「職業の継続性」において有意差が見られ、高群において各下位尺度の得点が高かった（表 7）。

やりがいについて、「やりがいのある仕事だから」を 5 件法で訊ねている。やりがいについて「あてはまる」を高群、「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」との回答を低群として設定し、各下位尺度について T 検定を行ったところ、全ての下位尺度において有意差が見られた。やりがい意識が高い群において各尺度の得点が高くなる傾向が見られた。

### (3) 因果モデルの検討

AP 及び DP のアセスメントに使用する尺度において因果関係の検討を行った。各ポリシーは包括的文章で表現されている。基本的には、学科が求める「能力」「適性」「スキル」「知識」等を前提とし、その「能力」「適性」「スキル」「知識」等を実際に保育や子どもへの支援等に利用、応用する実践力、活用力について定めている。これら学科が求める種々の「力」については、複数の項目が並列的または階層的に記述されている。このように捉えると各ポリ

シーの包括的文章には因果構造があるといえる。例えば AP2 においては、「子ども学に関する専門基礎力を習得」→「将来、それらを活用して」→「自ら社会の発展に貢献していこうとする強い意欲と明確な目的意識を持つ」と捉えることができる。また、DP2 においては、「保育内容や指導法を研究することができ」→「子どもが自己発揮できるような遊びを展開できる」と捉えることができる。

このような因果関係について構造方程式モデルを使用して因果モデルの構築を行った。AP2 及び DP2 について得られた結果が図 1、図 2 である。AP2 の適合度指標は、GFI=.990、AGFI=.948、RMSEA=.05 であり、十分な値が得られた。DP2 の適合度指標は、GFI=.997、AGFI=.983、RMSEA=.000 であり十分な値が得られた。

## 3. 考察

### (1) アセスメントポリシー自己評価指標

本研究の目的は、AP 及び DP をアセスメントする自己評価指標の検討であった。

まず、本研究で用いた「人間関係」保育者効力感尺度について、西山（2006）で見出された因子構造と若干異なる因子構造が得られた。これは、西山（2006）が保育者 378 名及び養成校大学 1 年次生 144 名、幼稚園実習と保育実習を終えた 2 年次生

表7 学科志望度高群と低群における得点差

		尺度	T 検定
「他に適当な学科が なかったから」	高群	職業の継続性 14.60	**
	低群	13.20	
「ただ、何となく」	高群	専門職への興味 14.18	**
	低群	12.91	
	高群	専門職への志向 15.61	.
	低群	13.94	
	高群	職業の継続性 14.18	.
	低群	12.91	

\*\* .P<.01 \* .P<.05

114名の計636名を対象としていたのに対し、本研究は大学1年生のみを対象としている点が影響をしたものと考えられる。但し、大卒では同様の因子構造が抽出され、各下位尺度の $\alpha$ 係数は十分に高い値であったので、西山(2006)が提案した因子を表す尺度としての機能を果たしていると考えられる。

階層的大学コミットメント尺度は隣り合う下位尺度間で相対的に高い値を示すことが明らかとなっている(小平, 2011)。本研究においても同様の傾向が見られた。AP及びDPにおいてもその構造上階層性が見られる。APではAP1では、「基礎学力」「関心」「学ぶ意欲」がキーワードとなり、AP2では「専門基礎力の習得」「社会の発展に貢献」「強い意欲と明確な目的意識」がキーワードとして現れ、AP3では「他者との協働」「諸課題の解決」「主体的で前向きな姿勢」がキーワードとして示されている。本研究において、これに対応するよう階層的大学コ

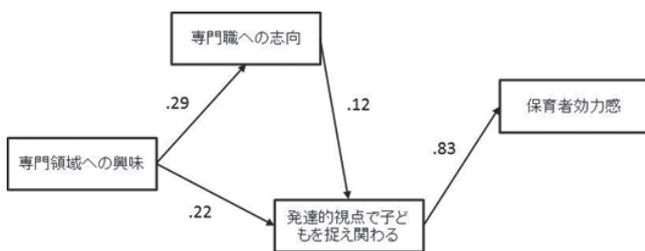


図1 AP2における指標尺度による因果モデルの検討

ミットメント尺度の下位尺度が配置されている。

DPにおいてはAPより緩やかな階層性が認められる。DP1では「人間に深い関心」「保育に対する責任」「子どもを大切にしている関わり」という基本的なキーワードがあり、DP2では「保育内容や指導法の研究」「子どもの自己発揮」というDP1より発展的なキーワードがあらわれる。DP3では「地域社会の課題の理解」「相手の立場に立った適切な援助」といった俯瞰的な視点にたったキーワードがあり、DP4では「心や身体の状態の的確な理解」「専門的知識」「個々の子どもへの適切な援助」のように総合的な目標が示されている。

本研究ではDPでは「人間関係」保育者効力感尺度の下位尺度を設定している。西山(2006)の尺度は「人間関係」を多面的に捉え、課題を整理するために開発された尺度である。その意味でDPの持つ階層性に当てはまりが良く、各下位尺度を本学のDPに設定することができたと考えられる。

三木・桜井(1998)の保育者効力感尺度は、保育全般について訊ねた全体的な保育感効力尺度である。従って、DP及びAPの多くの項目に関わりがあるといえる。本研究では、その具体的な質問内容からAP2、DP1・2・4を評価する尺度としてとりあげた。保育者効力感尺度と「人間関係」保育者効力感尺度の下位尺度との相関が高いことが本研究で示されているが、これは西山(2006)の結果とも一致している。

妥当性の確認では、各ポリシーで提案された尺度の間で弱い相関が確認された。各ポリシーは単一概念で表現されるものではなく、複数の概念が取り込まれる文章として表現されている。各ポリシーで提案された尺度には強い相関は必ずしも必要ではないといえる。

また、学科への志望動機との関係からは、学科選択が消極的な質問(「他に適当な学科がなかったから」)では「職業継続性」得点が有意に低く、AP3

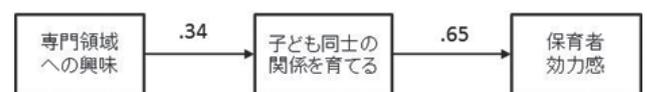


図2 DP2における指標尺度による因果モデルの検討

及びDP3といった実際の支援について消極性と結びついていることが明らかとなった。さらに消極的な質問（「ただ、何となく」）については、「専門領域への興味」「専門職への志向」「職業の継続性」において有意に低く、該当するAP・DPの得点を低下させており、尺度の妥当性が確認されといえる。やりがいについては全ての尺度で有意となっており、DPの自己評価を向上させるためには、保育者がやりがいのある仕事として認識することが必要かつ有効であることが示されたと考えられる。

## (2) 因果モデルによる表現

因果モデルを構築するにあたり、本研究はAP2及びDP2を代表例として取り上げて構築した。2つのポリシーは保育に関する専門基礎力への興味、修得を土台とし、それら専門力を活用して実践に活かし子どもへの支援へと繋げる内容となっており、AP及びBPを象徴する項目となっている。

AP2で表現される文章を因果モデルとして検討した結果、当てはまりが良好なモデルが得られた。AP2における「子ども学に関する専門知識を習得」に「専門領域への興味」、「将来それらを活用して」に「専門職への志向」、「自らの社会の発展に貢献していこうとする強い意欲と明確な目的意識をもつ人」に「発達の視点で子どもを捉えかわる」「保育者効力感」として当てはめモデル構築を行った。

同様に、DP2において「保育内容や指導法の研究をすることができ」に「専門領域への興味」、「子どもが自己発揮できるような遊びを展開できる」に「子ども同士の関係を育てる」及び「保育者効力感」を当てはめモデル構築を行った。これらのモデル構築からは各ポリシーには構造的なあり、因果モデルや複数の指標による概念形成の必要性が示唆されたといえよう。

DPの目標はスキルとコンピテンシーに分類することができる（細川ら、2018）。スキルとは専門分野の知識や技術といった技能的な能力であり、コンピテンシーとは統率力やコミュニケーション力等の社会的な能力である。本学科においても、2年次子ども学基礎セミナーにおけるボランティア活動、学科特別行事として位置づけられている桐和祭への取組、総合舞台芸術（まみむめめじろ かきくけこど

も）等の学科行事を活用し、学生の主体性、協働性、判断力、リーダーシップ、コミュニケーション能力の向上を図っており、このような活動を通じた学びをDPに織り込んでいる。

スキルについては科目の成績評価で達成度を評価することができ、コンピテンシーについては信頼性と妥当性のある自己評価尺度を活用することになる。この自己評価尺度を開発することは相当なコストがかかると報告されている（Kinzie, 2005）。ゼロベースから開発するのではなく、既存尺度をコンピテンシーとして取り込み、統計モデルにより構造化することで、DPを総合的に評価できる指標構築が可能となることが本研究で示されたと考える。杉森・上嶋（2017）は自己評価と成績評価の両者を取り込んだアセスメントの有用性を報告している。本研究では、これらの統計モデルに成績評価を取り込むことにより、スキルとコンピテンシーの両者を統合したより総合的なアセスメントも可能となることが示唆されたといえる。

## 4. 今後の課題

本研究では、子ども学科アセスメントポリシーにおける「保育者効力感・スキル及び学科適応に関する自己評価尺度（子ども学科で作成）により子ども学科DPと対照して学生達成度と自己成長度を評価する」を検討行い、既存尺度を利用することにより、AP及びDPの各ポリシーに対応した評価指標を提示した。

今後は次のような点についてさらに検討を加えていく必要があると思われる。第1には、本研究では既存尺度を用いて評価指標を構築したが、既存尺度の質問項目は必ずしも本学科のAP及びDPの内容、コンピテンシーを正確に捉えているとは言えない。より正確に捉えるようであれば、質問項目の追加及び削除が必要となる。一方で既存尺度をそのまま利用することにより、先行研究含め他の研究成果との比較が行えるメリットも存在する。当面は既存尺度の不足分を補う指標の追加が望まれる。

第2には、尺度の妥当性の検討である。科目別の授業評価やGPA及び実習前後の得点の変動を考慮した尺度の妥当性の評価が望まれる。また、本研究で構築した構造方程式による統計モデルに授業評価

やGPAを取り込むことにより、より総合的で妥当性が高い指標を構築していくことも考えられる。

第3には、データの積み重ねである。本研究では1年生のみのデータにより、指標の信頼性及び妥当性について検討したが、今後予定されている他学年のデータを追加し、さらには経年変化の分析を行うことにより、指標精度の向上が可能となる。

最後に、これらの自己評価を用いた支援についてである。大学入学直後から教養科目、専門科目の履修を求め、そして保育実習、教育実習を経験した後に職業選択を求める流れの中で、学科が求めるAP及びDPとアセスメントポリシーにおける自己評価の活用は大学側と学生側両者を結びつける視点となり、大学や学科によるより具体的な支援が可能になると考える。

## 《引用文献》

中央教育審議会大学分科会大学教育部会(2016)『卒業認定・学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン』, 文部科学省, ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248\\_01\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf))

(2021年10月27日最終閲覧)

中央教育審議会大学分科会将来構想部会制度・教育018)「資料1学修の質保証の向上に関する取組について」([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siry/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/03/1403144\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siry/_icsFiles/afieldfile/2018/04/03/1403144_1.pdf)) (2021年10月27日最終閲覧)

学校教育法施行規則の一部を改正する省令の公布について(通知)27文科高第1187号(平成28年3月31日)([https://www.mext.go.jp/content/1419954\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1419954_10.pdf)) (2021年10月27日最終閲覧)

細川 敏幸・山田 邦雅・宮本 淳(2018)「アセスメント・ポリシーの考え方:アセスメント・ポリシー研究会報告」, 『高等教育ジャーナル:高等教育と生涯学習』25, 69-73.

小平英志(2011)「大学適応の階層性に関する検討:

保育系短期大学生を対象に」, 『日本福祉大学子ども発達学論集』, 3, 59-69.

Kinzie, Jillian L. (2005), 「米国の学生調査とIRの役割」同志社大学学習支援・教育開発センター第2回講演会.

文部科学省(2015)『高大接続改革実行プラン』, ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/\\_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo12/sonota/_icsFiles/afieldfile/2015/01/23/1354545.pdf)) (2021年10月27日最終閲覧)

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, 203-211.

西 美江・太田 顕子(2017)「三つのポリシーの策定と運用に関する動向:保育学科における学習成果の測定に向けて」, 『関西女子短期大学紀要』27, 37-47.

西山修(2006)「幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成」, 『保育学研究』, 44, 150-160.

杉森公一・上島洋佑(2016)「学修成果の達成度自己評価システムによる教学マネジメント」第5回大学情報・機関調査研究会.

田尻慎太郎(2018)「間接評価を用いたディプロマ・ポリシー到達度の測定」第7回大学情報・機関調査研究集会, 国立情報学研究所.

有限責任 あずさ監査法人(2014)『学修成果の把握と学修成果の評価についての具体的方策に関する調査研究』文部科学省([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/\\_icsFiles/afieldfile/2014/07/17/1347643\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2014/07/17/1347643_01.pdf)) (2021年10月27日最終閲覧)

## 《付 表》

付表1 階層的大学コミットメント尺度の質問文と下位尺度

下位尺度	質問文
大学適応	私はこの大学に入ったことを誇りに感じる
	この大学は私に合っていると思う
	大学で友人たちと会えるのがうれしい 毎日、大学に通うのが楽しい
専門領域への興味	保育の専門の授業はしっかりと聴くようにしている
	保育に関係した本を自主的に読むことがある
	保育の専門の授業は面白い 日ごろから保育や子どもについて考えることが多い

専門職 への志向	私は保育者になることを決めている 保育者になること以外の道をあまり考えていない 時期が来たら、保育者になるために就職活動をするつもりである 保育者になるかどうかまだ迷っている
職業の 継続性	保育者として働き続ける自信があまりない 保育者になれたとしても、あまり長続きしないような気がする 私は人よりも長く保育の仕事を続けたいと思う 保育の仕事をしてできるだけ長く続けていきたい

付表2 「人間関係」保育者効力感尺度の質問文と下位尺度

下位尺度	質問文
人とかかわる 基盤をつくる	信頼される存在として子どものそばに居ること
	子どもにとって心のより所になること
	子どもとの安定した関係を築くこと
	子ども一人一人をありのままに受容すること
発達の視点 で子どもを捉 えかかわる	子どもの自我（思い、言い分）を大切にすること
	子どもの人間関係の発達に応じてかかわること
	子どもの人間関係の育ちに即して、環境を構成すること
	子どもの人間関係の発達について、見通しをもって援助すること
子ども同士 の関係を育 てる	保育の展開と人間関係の育ちを結び付けて捉えること
	子どもの人間関係の育ちについて専門的な知識を生かすこと
	けんかや葛藤を経ながらも、子ども同上で解決できるように援助すること
	自己主張や反抗も自我の育ちと捉えて適切に対応すること
基本的な生 活習慣・態度 を育てる	子どもが他の子どもの発言や気持ちを受け入れられるよう援助すること
	園生活の中で、必要な道徳性を身につけるように保育すること
	子どもが友達とかかわることで充実感や満足感を味わえるような保育をすること
	子どもが生活上のルールを知ることができるように保育すること
関係性の広 がりを支える	社会生活上の習慣や態度を子どもが身につけていけるよう援助すること
	きまりや約束の大切さに気付き、守ろうとする態度が育つ保育をすること
	子どもがよいことや悪いことがあることに気付き、行動できるよう実践すること
	園生活の中で子どもの自立心を育むこと
関係性の広 がりを支える	地域のお年寄りなど身近な人に感謝の気持ちがもてるよう実践すること
	子どもが地域の人々など自分の生活に関係のある人に親しみをもてるよう援助すること
	特別な支援を要する子どもも含めたクラスの豊かな関係をつくること
	外国の人などの文化の違いに気付き、尊重する心が育つよう保育すること
	子どもが様々な人と触れ合いながら人間関係を広げていけるよう援助すること

付表3 保育者効力感尺度の質問文

私は、子どもにわかりやすく指導することができると思う。
私は、子どもの能力に応じた課題を出すことができると思う。
保育プログラムが急に変更になった場合でも、私はそれにうまく対応できると思う。
私は、どの年齢の担任になっても、うまくやっていけると思う。
私のクラスにいじめなどのトラブルがあったとしても、うまく対処できると思う。
私は、保護者に信頼を得ることができると思う。
私は、子どもの状態が不安定な時にも、適切な対応ができると思う。
私はクラス全体に目をむけ、集団への配慮も十分できると思う。
私は、一人一人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行えると思う。
私は、子どもの活動を考慮し、適切な保育環境(人的、物的)を整えることに十分努力できると思う。

(受付日：2021年10月30日、受理日：2021年12月18日)