

《論文》

短期大学部における養護教諭養成の今後のあり方に関する研究*
—アドミッション・ポリシーからディプロマ・ポリシーへの達成過程を考察する—

A Study on the Future Method of the Yogo Teacher Training in the Junior College

— A Consideration of Achievement Processes from Admission Policy to Diploma Policy —

黒澤 宣輝**・大原 榮子**・垣内 シサエ**・伊藤 琴恵**・永井 靖人**

KUROSAWA Nobuteru・OHARA Eiko・KAKIUCHI Shisae・ITO Kotoe・NAGAI Yasuto

はじめに

幼児教育、初等中等教育には指導指針や学習指導要領、生徒指導要録等があり、これに基づいて教育が行われている。高等教育については大学設置基準等に照らし各大学が教育理念をかげ、これに基づいて行っている。近年この教育理念をより明確にし、世に望まれる人材育成を図る観点から、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・ポリシーの設定とこれらの運用、評価に関する研究の必要性が叫ばれている。中央教育審議会（以下、中教審）は2008年12月24日付で提言した「学士課程教育の構築に向けて」の中で、「学士課程共通の学習成果に関する参考指針」を示した。これは高等教育において達成すべき学士力は何かの大枠を示したもので、OECDの高等教育における学習成果の評価（AHELO）の内容・方法との関連を視野に入れている。その概要は学士力を知識・理解のみではなく、実践力、創造力、人間性など複数の観点から捉えるべきとしていることにある。

本研究では、幼児教育、初等中等教育での指導指針や指導要領の趣旨、並びに上記学士課程共通の指針を踏まえて、養護教諭養成に係るポリシーとその運用、評価を更に具体的観点から考察することを目的としている。

1. 3種のポリシー検討には知・徳・体に係る6軸の要素設定が有効である（仮説）

幼児教育について、文部・厚生両省は1963年10月28日付共同通知で「教育に関するものは幼稚園教育要領に準じることが望ましい」と述べ、教育の「ねらい」「内容」「内容の取扱い」を、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域にわたって示すこととした。これらはまた初等中等教育との連続性を図れるように配慮されている。初等中等教育では、教育目標として「生きる力」を培うことを掲げており、「生きる力」とは「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の3つの要素からなるものと説明している。3つの要素は旧来から言われてきた「知育」「德育」「体育」に相当するものであるが、その内容は現代の社会状況を反映して改訂されてきている。そして各教科・科目、教科以外の教育活動には「目標」「内容」「内容の取扱い」が示されているが、これらは3つの要素の趣旨を受けて組み立てられている。幼児教育は就学期以降の教育と連続性を持たせるために、5領域にわたる教育を通じて「生きる力」を培うよう行うものとされている。中教審が提唱している「学士力」も、「知育」「德育」「体育」のカテゴリーをその底流に置いている。したがって幼児教育

* 2009年10月20日受理

** 名古屋学芸大学短期大学部

から高等教育にかけて「生きる力」を統一的教育目標とすることが適切と思われるので、本研究ではこの立場を踏襲する。中教審は2008年1月17日付の答申の中で、『『生きる力』は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キー・コンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい」と述べており、「生きる力」はOECDが提唱する「キー・コンピテンシー」と類似の概念であるとしている。したがって以降、本論文でも適宜この用語を使用する。

このように見ていくと、学習に連続性を持たせる意味からも、高等教育におけるアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーからなる3種のポリシーを学力（知育）、人間性（徳育）、健康・体力（体育）の3要素から検討し構築することが望ましいと考えられる。さらにこれら3要素を「自己の範囲に留まるもの」と、「他の人や事象と関わるもの」に分けて検討した方が、将来養護教諭を目指す人材の育成を研究するのに適していると思われる。これが研究仮説である。そこで本研究では表1に示す6つの軸を分析要素として設定することとした。

表1 キー・コンピテンシーを分析する6つの軸

自己の範囲に留まるコンピテンシー			他の人や事象と関わりのあるコンピテンシー		
軸1	軸2	軸3	軸4	軸5	軸6
学 力 (知育)	人間性 (徳育)	健康・体力 (体育)	学 力 (知育)	人間性 (徳育)	健康・体力 (体育)
評価の観点 4つ	評価の観点 4つ	評価の観点 4つ	評価の観点 4つ	評価の観点 4つ	評価の観点 4つ

6軸の評価には、軸それぞれに「関心・意欲・態度」「思考・判断（課題対応）」「技能・表現」「知識・理解」の4観点をあてることが適切と考えた。なぜならば初等中等教育における評価の観点はB.Sブルームらが提唱した教育目標のタクソノミー^{1)、2)}に根拠を置き、上記の4つを定めていること、また教育の連続性を考えるならば高等教育においても同じ観点から評価することが望ましいからである。

2. 学習目標・学習過程・評価の相互関連構造と本論文で扱う対象

学習目標・学習過程・評価を学習者個人、及び指導者を含めた計画(P:プラン)、実行(D:ドゥー)、評価(C:チェック)、改善(A:アクション)の概念として構造化すると、図1のようになろう。この構造をアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシー策定・評価の各段階で動態化させることが、近年特に望まれているのである。

図中の指導者の活動「①学習目標の設定」は、キー・コンピテンシーの各軸の趣旨、例えば学士力の要素に添って内容を決め、到達基準を定めることに当たるが、これまで6軸の重みに偏りが無かったとは言い切れないため、まずはこの検討が必要である。次は学習者を理解するために、学習者の活動「②学習者が意識している自己」を考查結果の得点予想やアンケート等から知ることである。「③目標に照らした指導者による各軸の評価」は、目標とする到達基準から見て指導者が具体的な評価を与えることである。端的な例では考查の成績であるが、「関心・意欲・態度」「思考・判断（課題対応）」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を含めて評価するには工夫が要る。「④知らされた現実の自己」は学習者が現実の自己、例えば考查の得点や意識している自己に対し他者が評価した自己を知ることになる。

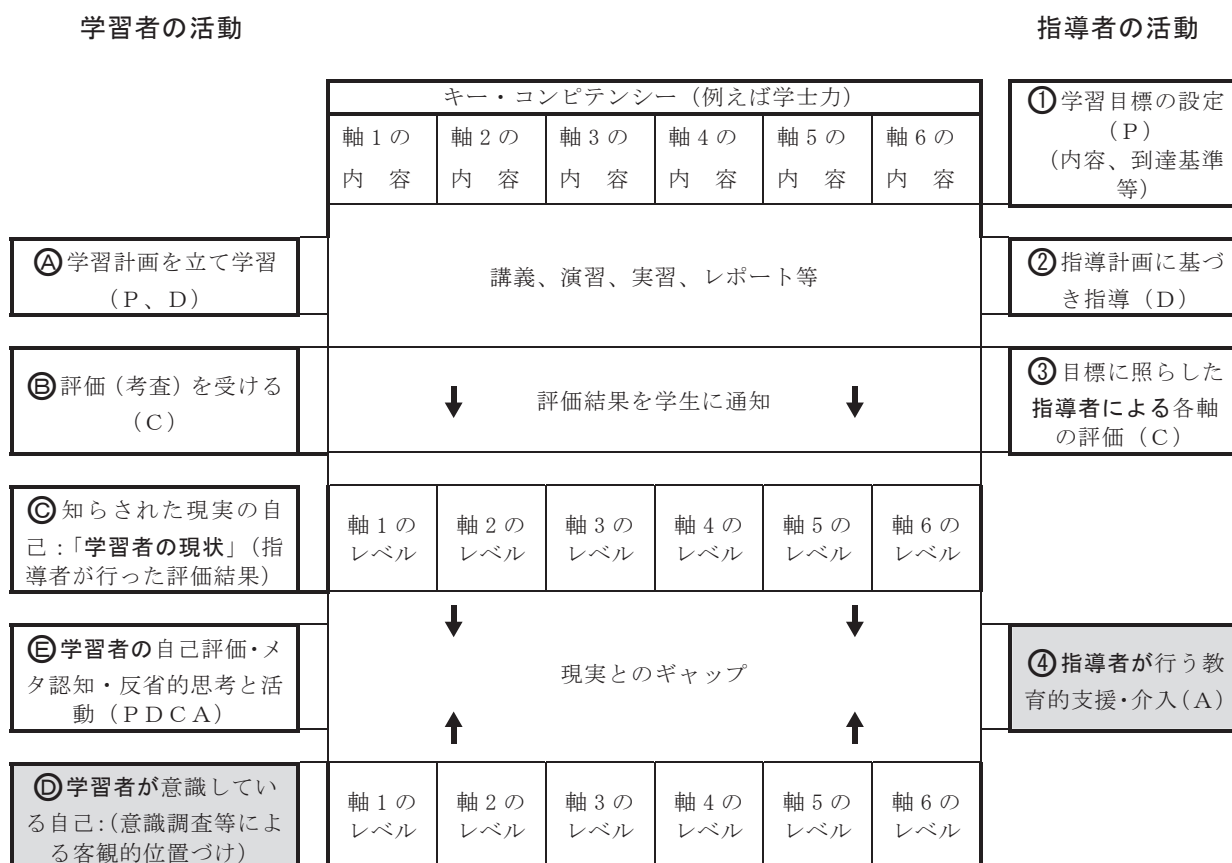


図 1 学習目標・学習過程・評価の相互関連

「④学習者の自己評価・メタ認知・反省的思考と行動」と「④指導者が行う教育的支援・介入」は、意識上の学習者と現実の学習者間にあるギャップをなくすための努力である。

今回、本論文で研究の対象としたのは、図1で網掛けしてある「⑤学習者が意識している自己」を知るためのアンケートの質問項目設定とアンケート結果の分析、「④指導者が行う教育的支援・介入」内容の実態調査と分析である。以下にその研究過程を示す。

3. 「学習者が意識している自己」を知るためのアンケート

1) 質問項目の設定

表1に示した6軸の趣旨に沿って「学習者が意識している自己」を測定する尺度を作るため、まず質問項目を定めることとした。この参考資料として心理測定尺度に関する既存の文献3冊を用いた^{3)、4)、5)}。最初に作った質問項目数は1軸で19、2軸で19、3軸で35、4軸で12、5軸で32、6軸で9、合計126であった。アンケート用紙は表2の形式で、軸番号毎に多数の質問項目が書かれていた(表2は6軸にわたり質問項目を既に精選した結果である)。質問項目には連続番号が付けられてあり、回答者は「全く違う(1点)」から「全くその通り(7点)」の7件法で回答するようにし、全軸・全質問に答えた後、表3のような集計表に転記することとした。表3は表2の軸1～軸6について、質問の連番号1～6に7件のどれで答えたかを、記入例のように1～7の数字で記入するように作った。これは後からの統計分析をし易くするためである。これを本学短期大学部、養護教諭モデルの学生105名(1年生48名、2年生57名)が回答した。全問の回答終了には約20分を要する内容であった。

表2 自己観察アンケート（学習者が意識している自己）

軸番号	質 問 内 容	質問の連番号	1 全く違う	2 ほとんど違う	3 少し違う	4 どちらでもない	5 およそその通り	6 かなりその通り	7 全くその通り
軸1	以前出来なかった問題ほど解いてみたいと思う	1	1	2	3	4	5	6	7
	理解できない部分があると、理解できるまで頑張ってから先に進むようにしている	2	1	2	3	4	5	6	7
	難しいことをもっと学びたい	3	1	2	3	4	5	6	7
	思考の筋道に矛盾がないか確認しながら考えをすすめる	4	1	2	3	4	5	6	7
	一度疑問を持ったなら納得のいく説明がつくまで簡単にあきらめない	5	1	2	3	4	5	6	7
	何事についても、常になぜそうなるのだろうという疑問を抱く	6	1	2	3	4	5	6	7
軸2	自分には人に好かれる魅力がある	1	1	2	3	4	5	6	7
	いつまでも固執しないように現在の状況を変えるよう努力する	2	1	2	3	4	5	6	7
	自分に可能性を感じている	3	1	2	3	4	5	6	7
	自分を素直に受け入れている	4	1	2	3	4	5	6	7
	自分には誇れるところがある	5	1	2	3	4	5	6	7
	将来に希望がもてる	6	1	2	3	4	5	6	7
軸3	私は今自信を持って生きている	1	1	2	3	4	5	6	7
	何もしたくないように、物事への興味をもつ	2	1	2	3	4	5	6	7
	自分には、他の人と同程度の能力があると思う	3	1	2	3	4	5	6	7
	わずかな空き時間、待ち時間も無駄にしないように心掛けている	4	1	2	3	4	5	6	7
	自分は高く評価されたと思えることがよくある	5	1	2	3	4	5	6	7
	今まで知らなかった自分をときどき発見することがある	6	1	2	3	4	5	6	7
軸4	課題解決に向けて作業分担をすれば自分はやる気が出る	1	1	2	3	4	5	6	7
	皆と協働で課題に取り組めば良いアイデアに気づける	2	1	2	3	4	5	6	7
	勉強しているとき、難しいものでもみんなと助け合いながら挑戦してみたいと思う	3	1	2	3	4	5	6	7
	勉強は仲間と助け合って、仲間みんなができるようになりたい	4	1	2	3	4	5	6	7
	自分の仲間すべての学力が向上してほしい	5	1	2	3	4	5	6	7
	周りの人たちと協調できる	6	1	2	3	4	5	6	7
軸5	他人の欠点を知っていても、それよりその人の良いところを見るほうだ	1	1	2	3	4	5	6	7
	見知らぬ人でも困っている人に出会えば、自分の出来そうなことをやってやるほうだ	2	1	2	3	4	5	6	7
	無口な人にも話しかけて、すぐにうち解けるほうだ	3	1	2	3	4	5	6	7
	雨降りのとき、見知らぬ人でも傘に入れてやりたくなる	4	1	2	3	4	5	6	7
	相手が怒っているときでも、上手くなだめることができる	5	1	2	3	4	5	6	7
	腹を立てている人の気持ちを感じ取ろうと、努力するほうだ	6	1	2	3	4	5	6	7
軸6	友人や家族に対して心の支えになっている	1	1	2	3	4	5	6	7
	進んで家事等、家の手伝いをしている	2	1	2	3	4	5	6	7
	体調の悪そうな人を見かければ、助けてあげる	3	1	2	3	4	5	6	7
	家族の誰かの体調が悪いときは、進んで手伝いができる	4	1	2	3	4	5	6	7
	他人に健康についてアドバイスができる	5	1	2	3	4	5	6	7
	私がすることで他の人が喜んでくれることがよくある	6	1	2	3	4	5	6	7

しかし測定尺度を作るには、各軸の質問数に大きなバラツキがあること、軸毎の質問項目に同じような回答を引き出すものがあると考えられたことから、質問項目を精選するために次項で述べる統計的分析を行った。ただし、6 軸相互間は予め独立した質問項目とすることを念頭に、文献^{3)、4)、5)}が用いていた区分に従い質問を作ったので検討から外した。

2) 統計的分析を用いた質問項目の精選

まずは、軸ごとに7件得点の総平均を求め、その軸に属するある質問項目の7件得点総平均が、軸ごとの総平均に比し天井・フロア効果を示した項目、7件得点の度数分布に大きな偏りがある項目を除外した。次に、軸ごとに主成分分析を行い、第1主成分（総合的に軸の趣旨を最も良く説明してくれる成分）のみに負荷量が0.40以上を示す上位6項目ずつを選定した。最終的に選定された軸ごとの6項目は1)の表2に示した通りである。

表3 回答番号集計用紙

軸番号	質問の連番号 ・ 回答した番号					
	1	2	3	4	5	6
記入例	5	4	6	5	7	3
1						
2						
3						
4						
5						
6						

3) 精選した質問項目に基づく統計分析（学生分）

質問項目を精選するために本学短期大学部、養護教諭モデルの学生105名（1年生48名、2年生57名）に回答してもらった中から、表2に示す項目に該当するデータのみを抽出し分析した。単純合計得点を尺度得点（各軸6－42点）としてクロンバックの α 係数を軸ごとに算出し、信頼性を検証したところ、 α 係数は0.753～0.797で、内的整合性（質問項目間に高い相関があり同じ特性を測定しているという保障）は十分に高いことが確認された。また、度数分布の正規性も各軸において確認され、統計的分析への信頼性を示した（Kolmogorov-Smirnov 検定）。軸ごとの質問項目、平均値（ \pm 標準偏差）、 α 係数、KS 検定の結果（有意確率）を表4に、1、2年生計105名のヒストグラムを図2a～2f、相関係数行列を表5に示す。

表4 質問項目と平均値

質 問 内 容	1 年 生	2 年 生	全 体
軸1 学力－対自己 $\alpha = .756$ $p = .500$	27.8 (± 6.10)	27.3 (± 5.12)	27.5 (± 5.65)
1 以前出来なかった問題ほど解いてみたいと思う。	5.0	4.6	4.8
2 理解できない部分があると、理解できるまで頑張ってから先に進むようにしている。	4.6	4.8	4.7
3 難しいことをもっと学びたい。	4.2	4.0	4.1
4 思考の筋道に矛盾がないか確認しながら考えを進める。	4.3	4.5	4.4
5 一度疑問を持ったなら納得のいく説明がつくまで簡単にあきらめない。	4.5	5.0	4.8
6 何事についても、常になぜそうなるのだろうという疑問を抱く。	4.7	4.9	4.8
軸2 人間性－対自己 $\alpha = .753$ $p = .442$	27.2 (± 5.61)	25.4 (± 6.35)	26.4 (± 6.00)
1 自分には人に好かれる魅力がある。	3.6	4.1	3.9
2 いつまでも固執しないように現在の状況を変えるよう努力する。	5.2	4.9	5.0

3	自分に可能性を感じている。	4.1	4.3	4.2
4	自分を素直に受け入れている。	4.4	4.6	4.5
5	自分には誇れるところがある。	4.1	4.7	4.4
6	将来に希望がもてる。	4.0	4.7	4.4
軸3 健康と体力—対自己 $\alpha = .759$ $p = .380$		24.6 (± 5.18)	25.0 (± 5.88)	24.8 (± 5.49)
1	私は今自信を持って生きている。	4.2	4.0	4.1
2	何もしたくないように、物事への興味をもつ。	4.5	4.2	4.3
3	自分には、他の人と同程度の能力があると思う。	3.8	3.9	3.8
4	わずかな空き時間、待ち時間も無駄にしないように心掛けている。	4.5	4.0	4.2
5	自分は高く評価されたと思えることがよくある。	3.4	4.0	3.7
6	今まで知らなかった自分をときどき発見することがある。	4.5	4.6	4.6
軸4 学力—対他者 $\alpha = .791$ $p = .424$		31.7 (± 5.21)	33.0 (± 4.58)	32.3 (± 4.96)
1	課題解決に向けて作業分担をすれば自分はやる気が出る	5.1	4.9	5.0
2	皆と協働で課題に取り組めば良いアイデアに気づける。	5.4	5.8	5.6
3	勉強しているとき、難しいものでもみんなと助け合いながら挑戦してみたいと思う。	5.6	5.5	5.5
4	勉強は仲間と助け合って、仲間みんなができるようになりたい。	5.6	5.1	5.3
5	自分の仲間すべての学力が向上してほしい。	5.9	5.0	5.4
6	周りの人たちと協調できる。	5.4	5.3	5.4
軸5 人間性—対他者 $\alpha = .794$ $p = .715$		29.1 (± 5.60)	28.0 (± 5.99)	28.6 (± 5.78)
1	他人の欠点を知っていても、それよりその人の良いところを見るほうだ。	4.9	4.9	4.9
2	見知らぬ人でも困っている人に会えば、自分の出来そうなことをやってやるほうだ。	5.1	5.3	5.2
3	無口な人にも話しかけて、すぐにうち解けるほうだ。	4.6	4.7	4.7
4	雨降りのとき、見知らぬ人でも傘に入れてやりたくなる。	4.3	4.5	4.4
5	相手が怒っているときでも、上手くなだめることができる。	4.1	4.4	4.3
6	腹を立てている人の気持ちを感じ取ろうと、努力するほうだ。	5.1	5.3	5.2
軸6 健康と体力—対他者 $\alpha = .805$ $p = .499$		31.3 (± 4.91)	29.9 (± 5.59)	30.7 (± 5.25)
1	友人や家族に対して心の支えになっている。	5.2	5.2	5.2
2	進んで家事等、家の手伝いをしている。	4.5	4.6	4.5
3	体調の悪そうな人を見かければ、助けてあげる。	5.5	5.5	5.5
4	家族の誰かの体調が悪いときは、進んで手伝いができる。	5.5	5.8	5.7
5	他人に健康についてアドバイスができる。	4.5	5.2	4.9
6	私がすることで他の人が喜んでくれることがよくある。	4.8	4.9	4.9

(\pm) 内の値は標準偏差 1年生 $n = 48$, 2年生 $n = 57$

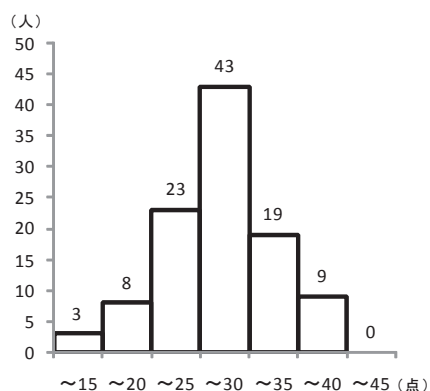


図 2a 学力—対自己の得点分布

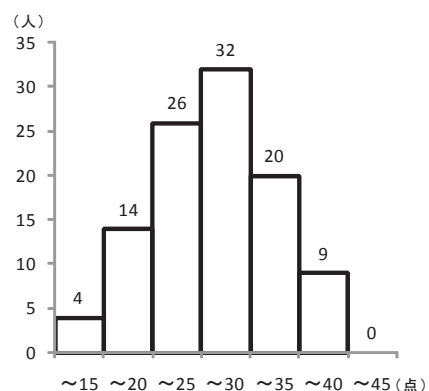


図 2b 人間性—対自己の得点分布

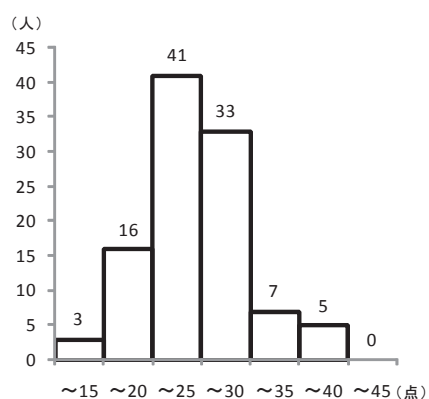


図 2c 健康と体力—対自己の得点分布

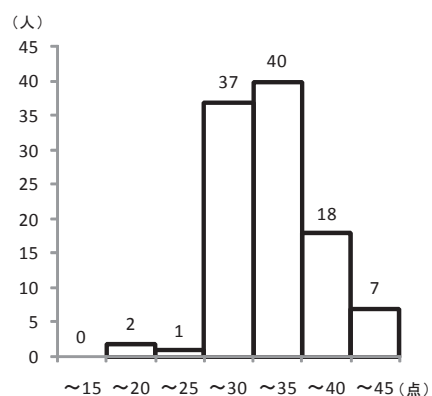


図 2d 学力—対他者の得点分布

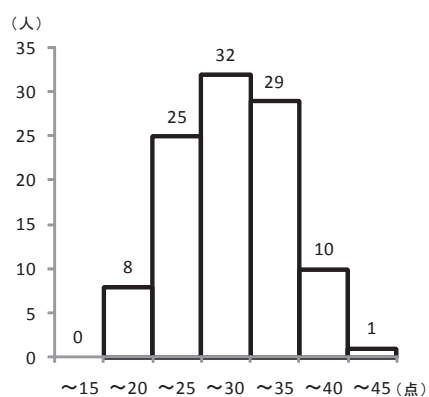


図 2e 人間性—対他者の得点分布

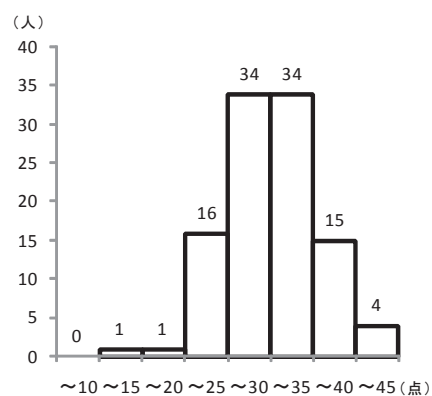


図 2f 健康と体力—対他者の得点分布

表 5 軸間の相関係数行列

	軸 1	軸 2	軸 3	軸 4	軸 5	軸 6
軸 1 学力—対自己	1					
軸 2 人間性—対自己	.37**	1				
軸 3 健康と体力—対自己	.34**	.68**	1			
軸 4 学力—対他者	.20*	.14	.28*	1		
軸 5 人間性—対他者	.47**	.49**	.45**	.31**	1	
軸 6 健康と体力—対他者	.36**	.62**	.58**	.36**	.51**	1

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ $n = 105$

4) 分析結果の評価（仮説検証の1）

評価に当たっては次のことに留意する必要がある。このアンケートは「学習者が自己をどのように意識しているか」を自己の内的基準に照らして表明するものである。内的基準は人によって異なり、自分であっても自分を取り巻く状況変化によって変動するため、アンケート結果は相対評価にはなじまない。従って理念型の絶対評価尺度（例えば全ての質問項目が高得点）に照らし、今の自分を取り巻く状況変化を加味して内的基準の妥当性を知り、妥当性が得られるように意識を制御し行動に反映する資料にすればよいと考える。意識制御はまず自分ですが、指導者による支援・介入も必要である。全員を対象にした分析は全体の動向を把握し、全体計画を策定するのに活用する。以上の観点から分析結果を評価し仮説を検証したい。

全員を対象とした軸ごとの尺度得点の平均値は、両学年とも意味的な中央値24点（「どちらでもない」4点×6項目）より0.8～9点ほど高かった。特に軸4（学力－対他者）、軸6（健康と体力－対他者）が高い。軸4に関しては、学習者個別の成果が重視されがちな大学教育の中で、本モデルが日常的に協同学習を展開していることがプラスに作用したものと思われる。軸6は、児童生徒など、他者の健康と体力の保持増進を主任務とする養護教諭が心がけるべきことそのもので、得点が高いのは好ましいことである。一方で、自身の学力（軸1）、人間性（軸2）、健康（軸3）に関するコンピテンシーの平均値が各軸の意味的な中央値を下回らないものの、それほど高くはなかった。これは内的基準の設定が高かったためか、自己有能感や自己効力感など情意面のレベルが低かったためか、または現実力不足なのか明確ではないが、教育的支援・介入の具体策を検討する必要があることが分った。

1年生と2年生の尺度得点を軸ごとに比較したところ、分散および平均値に有意差は認められなかった。この点についても、1、2年生の内的基準が同一であると言えないので検討と対策の余地が残る。尺度の妥当性についても、類似の尺度との併存的妥当性を検証する必要があるだろう。

尺度間の相関について、全体的に学力に関するキー・コンピテンシー（軸1、4）と他の軸との相関が低い（表5、図3a、3b参照）。特に、軸4（学力－対他者）と軸1（学力－対自己）、軸2（人間性－対自己）との間で低い（軸1－軸4： $r = .20$, $p < .05$; 軸2－軸4： $r = .14$, $n.s.$ ）。これは自身の学習におけるキー・コンピテンシーや人間性に関するキー・コンピテンシーが協同学習におけるキー・コンピテンシーと十分に結びついていないためであると考えられる。集団、組織の中で個を高めていくことは、教員のみならず、社会人として必要不可欠な姿勢であり、本学養護教諭モデルのディプロマ・ポリシー達成の根幹を成すものである。教員には、協同学習の意味づけ、動機づけについて、学生の意識変革をもたらす取り組みが求められよう。

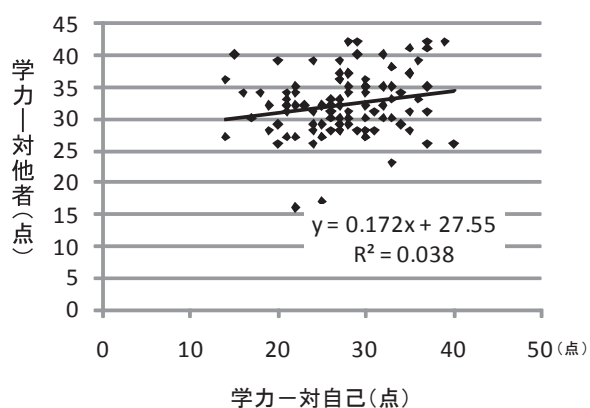


図3a 軸1得点と軸4得点との相関

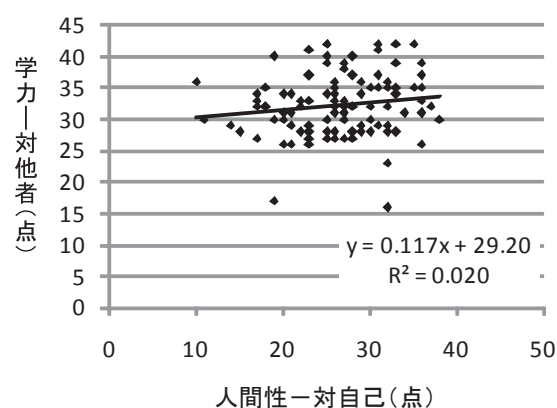


図3b 軸2得点と軸4得点との相関

学生個人に対する教育的支援・介入についてはどうあるべきなのか。図4aは学生全体の6軸の尺度得点の平均を示したものである。6軸のバランスも良く、概ね養護教諭課程で望む理念型尺度（各軸42点）に相似している。これに対して図4b、4cで示すような内的基準パターンを持つ学生がいる。図を見る限り、図4bの学生Aは教育的支援・介入を要する学生、図4cの学生Bは要しない学生である。しかし、指導者が日常接している現実には、学生の内的基準と指導者の行う評価との間にはギャップがあるのかもしれない。もしそのような食い違いがあるとすれば、このギャップをなくすために学生個人が持つ内的基準に踏み込んだ個別的支援・介入が必要となる。

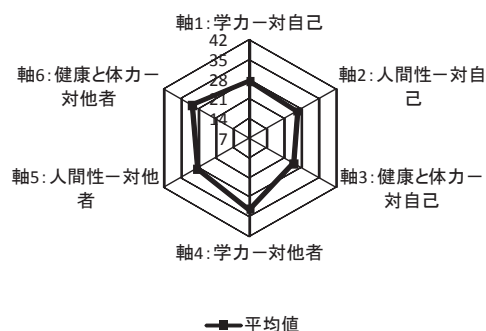


図4a 在学生の6軸得点の平均値 (n = 105)

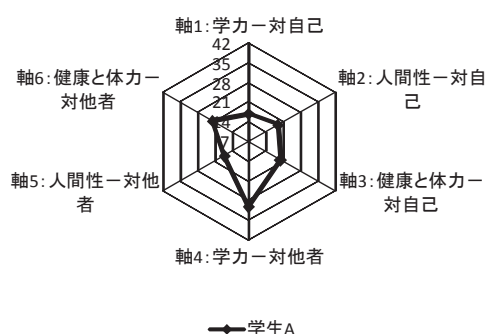


図4b 学生Aの6軸得点

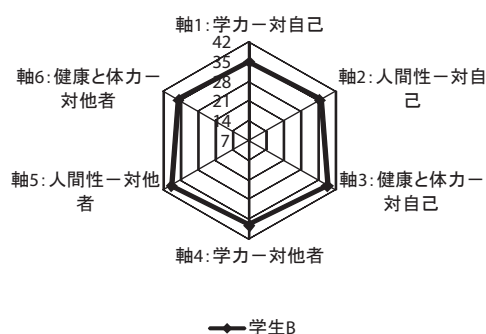


図4c 学生Bの6軸得点

5) 近年教員採用選考試験に合格した卒業生へのアンケート結果

養護教諭に望まれている資質は何なのか、これを知るためにここ数年間に教員採用選考試験に合格した卒業生88名に精選した6軸の内容でアンケートを依頼し、28通の回答を得た。表6はこの回答を統計分析した結果である。

表6 卒業生の6軸コンピテンシー尺度得点

内 容	平均値 (標準偏差)	在学生との比較 (t 検定)
軸 1 学力-對自己	26.7 (±4.99)	n.s.
軸 2 人間性-對自己	28.6 (±4.29)	在学生<卒業生 (p = 0.03)
軸 3 健康と体力-對自己	23.8 (±4.45)	n.s.
軸 4 学力-対他者	31.8 (±5.37)	n.s.
軸 5 人間性-対他者	28.3 (±5.23)	n.s.
軸 6 健康と体力-対他者	33.1 (±4.19)	在学生<卒業生 (p = 0.03)

卒業生 n=28 軸2のみ Welch の法による

教員採用選考試験に合格した卒業生28名の軸ごとの平均得点を意味的な中央値24点と比べると、軸1（学力－対自己）、軸2（人間性－対自己）、軸5（人間性－対他者）は同程度またはわずかに高いが、軸4（学力－対他者）、軸6（健康と体力－対他者）では6点以上高かった。この得点パターンは在学生とよく似ている。軸4の得点が入学生と同程度であったのは、他者と協同で学習する機会が学生時代とは異なって、学校現場での諸課題解決にあるため、協同学習の有効性の認識、意欲、効力感に対して実感している現れであろう。学習の題材は違っても、協同学習を積極的に取り入れてきた本モデルの教育方針は効果的であることの証と言えよう。これは現代総合学科のディプロマポリシーである「他者と協力し合うことのできる教養」として今も受け継がれている結果であろう。軸3（健康と体力－対自己）は、主に自身の精神的健康について問うたものであるが、平均得点は入学生と同程度で、意味的な中央値24点前後にとどまっているが、厳しい学校現場の中では、自己を見つめる内的基準が高くなることによるものと思われる。

次に、入学生と卒業生の尺度得点を軸ごとに比較したところ、軸2（人間性－対自己）、軸6（健康と体力－対他者）において、卒業生が入学生を上回っていた（軸2では $t=2.17, df=55.2, p=0.03$ 、軸6では $t=2.20, df=130, p=0.03$ ）。教員採用選考試験では学校現場において自己を磨き、このような資質を高めた人材が養護教諭として望まれているのであろう。

6) 分析結果の評価（仮説検証の1）

上で述べたような課題や、採用試験に合格した卒業生との比較によって明らかになったことは、キー・コンピテンシーを6軸で分析したことによって判明したことである。この意味から、6軸で分析することの妥当性と有用性はある程度検証されたと言えよう。

4. 指導者が行う教育的支援・介入内容の収集

筆者らは2009年6月19日の全国私立大学・短期大学（部）養護教諭養成課程研究会（名古屋）において、「望ましい養護教諭養成における教育目標の明確化について、—アドミッション・ポリシーからディプロマ・ポリシーの構築に向けて—」と題するテーマで研究するに当たり、幹事校として関係大学に事前にある実態調査を依頼した。それは、それぞれの大学において、知育・徳育・知育を兼ね備えた学生を育てるために学習指導や各種行事・活動で、どのような内容の支援や教育的介入を行っているかについての調査である。その大枠は表7のように、知育・徳育・体育のそれぞれについて、入学が決まった学生の入学前段階、入学後の各セメスター段階にわたるものである。研究会当日は、全大学の回答を集約した表8（例示は「健康と体力」のもの）を資料として研究協議を行った。表中の細い縦の見出しの「回答校数」は、同じ項目を挙げた大学の数、「項目の連番」は項目につけた単なる連続番号で、自校ではどの番号の項目を実践しているか、していないかを表示するために使うものである。多くの連番号に該当があるほど、自校では多くの実践をしていると判断できることになる。ただ今回の調査では、自己の範囲に留まる1～3軸と、他の人や事象と関わる4～6軸を分けていなかった。その結果、「他大学の行っていることが参考になった」、「自校で何が不足しているかが分かった」という評価が得られた反面、「対人に関する醸成項目が難しい」などの意見が出され、今後の研究課題が明らかになった。

表7 実態調査アンケート用紙

セメスター	確かな学力（知育）	豊かな人間性（徳育）	健康と体力（体育）
	意思・意欲・主体性・挑戦性 達成動機 (軸1、4に該当)	勤勉・努力・持続性・時間管理・ 自律性・責任・忍耐・学習意欲・ コミュニケーション・社会性・ 協調性・自己開示性 (軸2、5に該当)	生活習慣（食事・睡眠・運動） 健康管理、情緒の安定 (軸3、6に該当)
入学前	支援や教育的介入の内容	支援や教育的介入の内容	支援や教育的介入の内容
一年前期	支援や教育的介入の内容	支援や教育的介入の内容	支援や教育的介入の内容
	〃	〃	〃
四年前期	支援や教育的介入の内容	支援や教育的介入の内容	支援や教育的介入の内容
四年後期	〃	〃	〃

1) 収集した内容の集約結果

キー・コンピテンシーを6軸にわたって育てて行くためには、教育的支援・介入の内容も6軸に分けて考える必要がある。そこで筆者らは表8の項目それぞれを読みながら、それが表9で定義した6軸の内容のどれに対応しているかを分類した。表8中、縦書きの見出し「6軸該当」欄に書かれている番号が該当する軸番号である。各項目に該当する軸が1つとは限らないので、複数の軸番号が入ってくるものもある。この軸番号の個数を、入学前から卒業年の後期までにわたって知育・徳育・体育別に調べ、構成比を％で表示したのが表10である。幼児教育と初等中等教育におけるデータは、幼児教育・初等中等教育での指導指針や指導要領の内容について別に研究した結果⁶⁾から転記したものであり、分類対象も図1の「①学習目標の設定」に相当するものであるから意味合いが若干異なる。しかし比較研究の参考にはなるので記載した。

表8 各大学からの調査結果集計表（短期大学の健康と体力の例）

健康と体力（体育）	入学前				1 年前期				2 年後期			
	入学者へのメッセージ	6 軸該当 ・<										

表9 6軸の内容定義

区分	軸	各 軸 の 内 容
自己の範囲内	軸1 (知育)	自分自身の知識・技能、思考力・判断力、表現力、課題発見能力、問題解決能力、学ぶ意欲・学び方、実践力を高める行動のうち、徳育・体育の部分を除く
	軸2 (徳育)	1軸の内容であって徳育に関する部分、より具体的には道徳のうち、節度ある生活、自主・自律・誠実、真理の探究、規範意識、忍耐、受容などで、自らを律する範囲の内容
	軸3 (体育)	1軸の内容であって、知育・徳育を除くもの、すなわち自分自身の心と体の健康保持・増進、体力の向上、及びこれに関わる人的・物的環境保全等に関わること
自己の範囲を超える	軸4 (知育)	自己の範囲を超えた集団・環境等で、他と協調・協働しながら知識・技能、思考力・判断力、表現力、課題発見能力、問題解決能力、学ぶ意欲・学び方、実践力を高める行動で、徳育・体育の部分は除く
	軸5 (徳育)	4軸の内容であって徳育に関する部分、より具体的には道徳のうち、他と協調する心、他を思いやり尊敬する心、公共・共生の精神、社会規範や法の遵守、公正公平の態度などで、自己の範囲を超越する内容
	軸6 (体育)	4軸の内容であって知育・徳育を除くもの、すなわち自己の範囲を超えた領域にわたり、心と体の健康保持・増進、これに関わる人的・物的環境保全等に関わること

表10 6軸の構成比 (%)

教育区分	自己の範囲に留まるコンピテンシー			他の人や事象と関わりのあるコンピテンシー		
	軸1	軸2	軸3	軸4	軸5	軸6
	学力 (知育)	人間性 (徳育)	健康・体力 (体育)	学力 (知育)	人間性 (徳育)	健康・体力 (体育)
幼児教育	33	10	12	25	13	7
初等中等教育	42	14	5	27	10	2
高等教育	30	33	11	9	14	3

2) 集約結果の評価（仮説の検証2）

表10が示すように、養護教諭養成課程では教育的支援・介入において個人の人間性育成（軸2）に重きを置いていることが伺える。これをベースとして自己の範囲を超えた人間性（軸5）が醸成されることを期待しているのであろう。上で述べたように比較の観点は若干異なるが、幼児教育・初等中等教育に比べ軸4の学力向上策は、実態を洗い直してみる必要があると思われる。6軸に分類してキー・コンピテンシーを評価することは、細分化しすぎて分けにくい項目もあるが、知・徳・体のバランス具合は明らかになる。項目によっては2つ以上の軸にカウント出来そうなものがあるが、それは6軸の内容定義にしたがって素直にカウントに入れば良いと考える。以上より6軸に分けて検討することの有効性はあると判断したい。

5. 考察と結論

アドミッション・ポリシーからディプロマ・ポリシーへの達成過程研究は、図1の構造全体にわたるものでなければならないが、本研究では「⑩学習者が意識している自己」「④指導者が行う教育的支援・介入」の2つだけであった。したがって学習目標の設定（通常言われているカリキュラ

ム編成と到達基準の設定)や指導者による評価、学習者の自己評価とPDCA等との関連も検討した上で、6軸による考察の妥当性を考えなければならない。これが今後の大きな課題である。今回研究対象とした⑩と④について言えば以下のようなになる。

1)「⑩学習者が意識している自己」に関するアンケート結果について

在学生105名及び教員採用選考試験に合格した卒業生28名の6軸にわたる尺度得点の平均は、理念型の絶対評価尺度と比べて見ると、概ね中以上(尺度得点24以上)かつバランスの良いパターン(レーダーチャート)を示している。その意味で養護教諭として備えるべき資質を、学生は意識の上では良く理解していると言える。卒業生については各人とも実質が伴った結果と言えようが、在校生については必ずしも個々が満足できる状況にあるとは言えない。個々のレーダーチャートを表示しながら、個別指導を行うことが必要である。

2)「④指導者が行う教育的支援・介入」の集約結果について

養護教諭養成課程を有する全国私立大学・短期大学(部)への実態調査依頼段階では、表9に示す6軸の内容定義がしてなかった。したがって現実には実施しているがアンケートに回答を載せなかったもの、載せても表現が分類に適していなかったもの等が考えられる。特に軸4から軸6についてはこの懸念が大きい。その意味で6軸の構成比は大まかな目安である。より精緻な分析は今回の調査法を参考にして各大学で時間をかけて拾い出すことである。その上で関係大学の実施項目を集約した資料を参考に不足部分は補填し、改定部分は改定して自校に適した計画・実践をすべきと考える。

引用・参考文献

- 1) 梶田叡一：教育と評価、129-148、有斐閣双書、1996
- 2) 長瀬莊一：関心・意欲・態度(情意的領域)の絶対評価、75-89、明治図書、2003
- 3) 山本真理子編：心理測定尺度集Ⅰ 人間の内面を探る〈自己・個人内過程〉、ほぼ全ページ、サイエンス社、2005
- 4) 吉田富士雄編：心理測定尺度集Ⅱ 人間と社会のつながりをとらえる〈対人関係・価値観〉、ほぼ全ページ、サイエンス社、2007
- 5) 松井 豊編：心理測定尺度集Ⅲ 心の健康をはかる〈適応・臨床〉、ほぼ全ページ、サイエンス社、2007
- 6) 黒澤宣輝：生涯にわたるキー・コンピテンシーの形成パターンとその統一的評価尺度に関する研究—学習に連続性を持たせるために生涯の各段階で必要とされる共通評価尺度は何か—、名古屋学芸大学短期大学部研究紀要、第7号、15-34、2010