慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	保育者養成校における地域連携授業の学習効果に及ぼす協同作業認識と課題価値の影響 : 交互作用に着目して
Sub Title	Effects of the belief in cooperation and task values on learning effects of community collaboration classes at a preschool teacher-training school : focusing on interactions
Author	金子, 智昭(Kaneko, Tomoaki)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2020
Jtitle	哲學 (Philosophy). No.145 (2020. 3) ,p.285- 312
JaLC DOI	
Abstract	Effects of two variables, students' belief in cooperation and task values, on the learning effects of community collaboration classes were examined by considering the interactions between variables. A questionnaire was administered twice to students that took the classes (N=108). The results indicated that individual orientation and inequity had negative effects, whereas the usefulness of cooperation had a positive effect on the desire to become childcare workers. Moreover, interest/attainment values, utility values, and effort cost had positive effects on the learning effects of community collaboration classes. Furthermore, it was indicated that effort cost had a relatively strong positive effect on learning effects in students with high individual orientation and inequity as well as in students with high usefulness of cooperation. On the other hand, opportunity cost had a relatively strong negative effect on the learning effects in students with low usefulness of cooperation.
Notes	投稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000145-0285

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

保育者養成校における地域連携授業の学習効果に及ぼす協同作業認識と課題価値の影響

――交互作用に着目して――

金　子　智　昭*

Effects of the Belief in Cooperation and Task Values on Learning Effects of Community Collaboration Classes at a Preschool Teacher-Training School

――Focusing on Interactions――

Tomoaki Kaneko

Effects of two variables, students' belief in cooperation and task values, on the learning effects of community collaboration classes were examined by considering the interactions between variables. A questionnaire was administered twice to students that took the classes (N=108). The results indicated that individual orientation and inequity had negative effects, whereas the usefulness of cooperation had a positive effect on the desire to become childcare workers. Moreover, interest/attainment values, utility values, and effort cost had positive effects on the learning effects of community collaboration classes. Furthermore, it was indicated that effort cost had a relatively strong positive effect on learning effects in students with high individual orientation and inequity as well as in students with high usefulness of cooperation. On the other hand, opportunity cost had a relatively strong negative effect on the learning effects in students with low usefulness of cooperation.

* 埼玉純真短期大学こども学科

Ⅰ．問題と目的

近年，大学は地域や社会の知の拠点として，地域と協働する「開かれた大学づくり」が求められている（文科省，2018）．本研究で取り上げる「地域連携授業」とは，こうした大学が実践する地域との結びつきを重視した教育活動の一環であり，「保育者養成校が近隣の幼稚園，保育所，小学校などの教育・福祉機関と協力し，保育学生が乳幼児や児童など低年齢の子どもたちとの交流活動を通じて，保育者としての基礎的な資質を育むことを目指した授業」と定義する．こうした地域連携授業は，一般的には保育実習に先立つ「体験的学習」（見学，参加，ボランティアなど）として，約 64％の保育者養成校が教育カリキュラムの中に組み込んでいることが報告されている（全国保育士養成協議会，2015）．

地域連携授業は，実際の子どもを相手とすることから，保育学生が講義で学んだ知識と技術を経験を通して統合的に獲得していく貴重な学習機会であり，保育者としての資質向上が期待される．また，保育者養成課程における通常の実習（いわゆる，幼稚園実習，保育所実習，施設実習）は，幼稚園教諭免許状や保育士資格の取得に必要な科目であるため，教育内容の構成度が高いことに比べて，地域連携授業は大学や地域独自の特色を活かしたカリキュラムを編成しやすいため，教育内容の自由度が高いという点に特徴を見出すことができる．国内の保育現場では，保育者の資質向上が喫緊の課題とされており（文科省，2002），その課題を改善するための必要事項として，養成課程における教育内容の充実が指摘されている（Benesse 次世代育成研究所，2012）．これは，保育者としての資質を備えた学生を保育現場へ輩出する責務が，保育者養成校に強く求められている現状を反映している．その点，地域連携授業が学生の資質形成にどのような効果をもたらすのか解明することは，今後の保育者養成課程の教育内容のあり方，更には大学における地域連携の意義を学生サイドから考察する上で重要な示唆をもたらすものと考えられる．

地域連携授業に関する研究は，これまで多数行われている．例えば湯地（2016）は，幼児教育課程論の授業内で，学生が大学近隣の幼稚園の保育に主体的に参画することで，保育実践力（人間性，協働力，基本的態度など）を獲得していくことをテキストマイニング分析から明らかにしている．金子（2019a）は，幼児教育者論の授業内で，学生が小学校の1年生と交流することで，10のカテゴリー（発言・指示，子どもの発達差の理解，机上の学習内容の理解など）に及ぶ学習効果が得られることを自由記述のカテゴリー分析から示している．また，学内で乳児と触れ合う経験（木村・塩路・佐々木・藤原・谷村・浜崎・田村・松崎，2013）や，学内の子育て支援のオープンスペースで乳幼児と関わる経験（萩尾・池田・椎山，2011）を通して，保育実践力を獲得していくことも報告されている．さらに，古屋・田中（2018）は，学生が制作した遊具を組み合わせて保育環境を構成し，乳幼児を相手に保育実践を行うプレイルームマネジメントという授業実践を報告しており，学生は保育室の環境構成やリーダーシップなどの保育実践力を獲得していくことが示されている．その他，入学間もない時期（1年次の6月～7月）の乳幼児との関わり体験が保育者効力感を高めることから（龍・河野・小川内，2011），乳幼児の関わりが保育活動への興味を高め，保育職への適性感を助長するのに有効であることが示唆されている．

これらの地域連携授業は，大学の単位認定科目の授業等で実施されており，地域や大学の持つ教育資源を積極的に活用することで，創意工夫を凝らしたユニークな授業実践が繰り広げられている．また授業の学習効果においても，保育者養成課程において地域連携授業を導入することの有効性が積極的に支持されている．ただし地域連携授業の有効性を規定する要因には，学生自身の心理変数が関与している可能性があり，その心理的プロセスや個人差を含めた詳細な検証が必要であると考えられる．地域連携授業の有効性の規定因を探ることは，学生の保育者としての資質向上に寄与

する可能性があり，教育実践的な意義を有するだろう．そこで本研究では，地域連携授業の学習効果との関連が予想される要因として，以下に述べる「協同作業認識」と「課題価値」という２つの認知変数に着目し，地域連携授業の学習効果に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする．

第一の変数として，協同作業認識という学生の協同作業に対する信念を取り上げる．これまでの地域連携授業に関する研究では，学生同士の協同学習を基盤に展開されている（e.g., 萩原ら，2011; 湯地，2016; 古屋・田中，2018; 金子，2019a）．例えば，子ども相手の実地指導に向けて学生同士がグループを組んで準備学習を行うことや，実地指導の際にはグループで昔あそびやクリスマスツリーの協同制作など同一の課題活動に取り組むことが報告されている（金子，2019a）．また実地指導後には，学生同士がグループ・ディスカッションを行い，お互いの保育を振り返って学習成果を共有すること（萩尾ら，2011; 湯地，2016; 古屋・田中，2018）なども報告されている．このように，地域連携授業では学生同士の協同学習が重視されることから，学生自身が抱く協同作業に対する認識のあり方によって，学習効果に差が生じるものと考えられる．

長濱・安永・関田・甲原（2009）によると，協同作業認識は，協同作業は効果的であるという認識を意味する「協同効用」，仲間との協同を避けて一人で作業することを好む傾向である「個人志向」，協同作業により全員が平等に利益を得ることは難しいという「互恵懸念」の３つの概念から構成されることが指摘されている．協同効用は協同作業へのポジティブな認識であり，個人志向と互恵懸念は比較的ネガティブな認識と言える．大学生対象の研究として，協同効用は，話し合いに対する肯定的認識，仲間への信頼受容行為，大学生活（学業，対人関係）の適応感の各指標と正の相関がある一方，個人志向や互恵懸念とは負の相関がみられている（長濱ら，2009）．また，協同効用が高く個人志向と互恵懸念が低い学生は，個人志向と互恵懸念が高く協同効用が低い学生よりも，グループワークに対

する肯定感が高いとされる（野中，2017）．さらに，協同効用が高い大学生は低い学生に比べて，協同学習後の個別活動による思考の深まりも高いことが示されている（恩田・小原・鈴木・久保田，2014）．以上の先行研究の結果を総括すると，協同効用は地域連携授業の学習成果に正の影響を与え，個人志向と互恵懸念は負の影響を与えることが予想される．

第二の変数として，課題価値（task value）という動機づけ理論における認知変数を取り上げる．課題価値の研究領域では，学習者の学習内容に対する価値認識が，その後の課題の遂行やパフォーマンスに影響を与えると考えられている（Wigfield & Eccles, 2000）．これまでの地域連携授業の実践例では，実地指導に向けた事前学習の時間が授業内で設けられていることが多い（e.g., 湯地，2016; 古屋・田中，2018; 金子，2019a）．例えば，グループ毎に活動内容を討議して指導計画を立案すること（湯地，2016），グループでプレイルームの遊具制作や模擬運営を行うこと（古屋・田中，2018），実地指導の活動に関する教材研究を行うこと（金子，2019a）などが報告されている．そのため，実地指導に至るまでの事前学習に対する価値認識は，実地指導後の学習効果を規定する要因になりうるだろう．

課題価値の要素は，課題に従事し上手くこなすことで望ましい自己像を獲得できるという「獲得価値」（attainment value），課題に従事することで面白さを感じられるという「内発的・興味価値」（intrinsic and interest value；以下，「興味価値」），課題が個人の将来的なキャリア形成に有用であるという「利用価値」（utility value）の3つの価値に加えて，課題に従事することで個人的な損失を被ることになるという「コスト」（cost）を含めた4つが想定されている（Eccles, 2005）．伊田（2003）は，獲得価値を自分から見て望ましい自己像の獲得につながるという「私的獲得価値」と他者から見て望ましい自己像の獲得につながるという「公的獲得価値」の2つに，利用価値を職業的な実践において有用であるという「実践的利

用価値」と就職や進学の試験で合格するために必要であるという「制度的利用価値」の２つに細分化し，教職志望学生の生徒指導の授業に対する課題価値と自律的な学習動機づけとの関連を検討した．その結果，主に，興味価値，私的獲得価値，利用価値（実践的利用価値と制度的利用価値）は，自律的動機づけの指標と正の関連があることが示された．またコスト概念を含めた研究として，解良・中谷（2016）は，コストを課題の遂行に必要とされる努力量の認知である「努力コスト」，課題を選択することに伴うその他の活動への機会の損失である「機会コスト」，課題の遂行に失敗した場合に予測される不安感などの「心理コスト」の３つに分け，大学生の心理学の授業に対する課題価値と学習の持続性との関連を検討した．その結果，興味価値と利用価値は学習の持続性に正の影響を与えるが，機会コストと心理コストは負の影響を及ぼすことが示された．これらの結果を踏まえると，興味価値，私的獲得価値，利用価値は地域連携授業の学習成果に正の影響を与え，機会コストと心理コストは負の影響を与えることが予想される．

上記では，大学生を対象とした協同作業認識と課題価値の先行研究を概観し，これら２つの変数が地域連携授業の学習効果に及ぼす影響の仮説を述べてきたが，本研究では得られた結果の解釈を深めるために，協同作業認識と課題価値の交互作用効果の観点を含めて検討する．課題価値は当人が課題に従事する際に経験する認知であり，その場の状況や時間経過による変化を受けやすいことから（伊田，2013），授業者の教示や介入によって変容しうることが示されている（解良・中谷・梅本・中西・柳澤，2016）．したがって，学生の協同作業認識を適性変数と定めた場合に，課題価値による影響性が異なるという結果が示されれば，個に応じた教育の観点から，地域連携授業の実施方法に関する具体的な示唆が得られると考えられる．

なお本研究では，地域連携授業の学習効果の指標として，「指導技術と幼児理解」の習得，「保育者効力感の向上」，「保育職への志望度の向上」，

「授業の有効性」の認知，の4つの変数を取り上げる．保育者効力感とは，「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であろう保育的行為をとることができる信念」（三木・桜井，1998）とされる．これら4つの指標は地域連携授業の学習効果の指標として用いられている（金子，2019b）．また，指導技術と幼児理解，保育者効力感，保育職への志望度は，保育者の資質として望ましい要素であることから，学習効果の指標として取り上げた．

Ⅱ．方法

(1) 対象者及び地域連携授業の概要

対象者は，埼玉県内の保育者養成系の女子A短期大学に在籍する1年生131名（A組からD組の4クラス）である．地域連携授業は，筆者と他の教員1名が担当する「幼稚園実習事前・事後指導」の3コマを使って行われた．2018年の6月に大学近隣の公立B保育所（3歳児と4歳児クラス）と1回（A組とB組の学生が担当），7月に私立C保育所（4歳児クラス）と1回（C組とD組の学生が担当）の計2回実施された．

地域連携授業の内容は，遊びのウォークラリーである（Figure 1, Figure 2参照）．学生2名と幼児1名がペアになり，大学校内のオープンスペースに設けられた遊びのコーナー（魚釣り，輪投げ，ボーリング，的当て，紙飛行機，宝探し，じゃんけん列車，など）を回る．3コマの授業のうち，1コマ目は，事前学習である．1クラスにつき5班（1班当たり約7名）に分かれた後，各班の学生が遊びのコーナーの内容（テーマやストーリー性など）について話し合い，その内容に基づいて，遊びのコーナーに設置する教材準備を行った．なお，教材準備は1コマ目の授業内で終わらなかったため，当日の実地指導の時間までに，各班で責任を持って準備するように指示した．また当日の役割として，幼児1名とペアになって各コーナーを回る者を，1班につき2名選出させた．それ以外の学生は，

Figure 1　魚釣りで遊んでいる様子

Figure 2　ジャンケン列車で遊んでいる様子

自分の班の遊びのコーナーで幼児を迎え入れて遊ぶことを役割とした．2コマ目は，実地指導である．授業は，およそ9時00分から11時00分までの約2時間行われる．大まかなスケジュールは，「遊びのコーナーの準備」(9時00分～9時20分)，「始まりの会」(9時20分～9時30分)，「ウォークラリー」(9時30分～10時30分)，「終わりの会」(10時30分～10時40分)，「遊びのコーナーの片付け」(10時40分～11時00分）である．ウォークラリーの時間，学生は幼児とペアになってコーナーを回る役割と，遊びのコーナーで幼児を迎え入れる役割の二手に分かれた．3コマ目は，各班で学習成果の発表である．学生一人ひとりが実地指導の経験を振り返った後，班の学生同士で良かった点や改善点などについて意見交換を実施し，最後に各班で話し合われた事をクラス全体に向けた発表する．

質問紙は，授業の1コマ目に1回，3コマ目に1回の計2回配布し，その場で回収した．2回にわたる質問紙の照合は，対象者が質問紙のフェイスシートに記入した学籍番号を一致させることにより行われた．研究上の倫理的配慮として，フェイスシートに，回答は任意であり途中で中断することも可能であること，調査内容はテストではなく正しい答えや間違った答えはないこと，成績には一切関係がないこと，調査内容はコンピュー

ターにより統計的に処理されるため個人情報が保護されることを記載した．最終的に，131名のうち108名から質問紙が回収された（回収率：82.4%）．なお，回収された質問紙の回答に大きな不備が見られなかったため，以降，全てのサンプルを分析対象とした．

(2) 調査内容

1. 第1調査の内容

1) 協同作業認識

「協同作業認識尺度」（長濱ら，2009）の3下位尺度（協同効用，個人志向，互恵懸念）の計18項目を用いた．教示は，「以下の項目は，協同作業に対する，あるいはグループで一緒に作業をすることに関する意見や感想です．各項目に関してあなたはどの程度同意できますか.」とした．「非常にあてはまる」（5点）から「全くあてはまらない」（1点）までの5段階で評定を求めた．

2. 第2調査の内容

1) 課題価値

価値の測定として，「課題価値測定尺度」（伊田，2003）の5下位尺度（興味価値，私的獲得価値，公的獲得価値，実践的利用価値，制度的利用価値）を用いた．各下位尺度につき，因子負荷量の高い順に3項目を選んで用いた（計15項目）．またコストとして，「コスト尺度」（解良・中谷，2016）の3下位尺度（努力コスト，機会コスト，心理コスト）を用いた．各下位尺度につき，因子負荷量の高い順に2項目を選んで用いた（計6項目）．ただし，既存のコスト尺度は「心理学」を対象に作成されているため，本研究では「交流」や「交流の準備」として，一部文言を修正して用いた．またコストの各項目は，事前学習を振り返って回答するように尋ねたため，項目の文末を過去型に直して用いた．これら価値とコストの21

項目に対して,「幼児との交流に向けた事前学習の内容について，あなたの率直な考えをお聞きします.」と尋ねた.「非常にあてはまる」(7 点）から「全くあてはまらない」(1 点）までの 7 段階で評定を求めた.

2）指導技術と幼児理解

マイクロティーチング有効性測定尺度（金子，2013）における下位尺度のうち,「指導技術と幼児理解」の 9 項目を用いた．既存の尺度は，保育学生を対象として，幼児への実地指導を踏まえたマイクロティーチングの学習効果を測定する指標であるが，質問項目の内容を精査した結果，本研究も幼児への実地指導を含むことから，使用可能な項目であると判断した．教示は,「交流を通して，自分自身にどのような効果がありましたか.」とした.「あてはまる」(4 点）から「あてはまらない」(1 点）までの 4 段階で評定を求めた.

3）保育者効力感の向上

「保育者効力感尺度」(三木・桜井，1998）の 10 項目を用いた．教示は,「この交流をすることで，各項目が以前よりもどの程度できるようになったと感じますか.」とした.「非常にできるようになった」(3 点）から「交流前と変わらない」(1 点）までの 3 段階で評定を求めた.

4）保育職への志望度の向上

「幼児と交流をすることで，保育職への志望度が以前よりも高まりましたか.」と 1 項目で尋ねた.「非常に高まった」(5 点）から「非常に低まった」(1 点）までの 5 段階で評定を求めた.

5）授業の有効性

「交流授業は，あなたが保育者になるうえで役立ちましたか.」と 1 項目

で尋ねた.「非常に役立った」(4点) から「全く役立たなかった」(1点) までの4段階で評定を求めた.

Ⅲ. 結果

(1) 予備的分析

1) 既存尺度の確認的因子分析

本研究で用いる既存尺度は，大学生対象に作成された尺度ではあるものの，本研究の対象者においても，同様の因子構造がみられるとは限らない．そこで，本対象者における既存尺度の因子構造を確認するために，確認的因子分析を行った．固有値の減少推移と解釈可能性から因子構造を特定化し，因子負荷量が低い項目を削除しながら，繰り返し因子分析を行った.

その結果，協同作業認識は,「個人志向・互恵懸念」(“失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら，一人でやる方が良い”（個人志向）や“優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない”（互恵懸念）などの9項目）と,「協同効用」(“みんなで色々な意見を出し合うことは有益である”などの9項目）の2因子が検出された．課題価値は,「興味価値・私的獲得価値・公的獲得価値（以下，興味・獲得価値)」(“学んでいて楽しいと感じられる内容”（興味価値)，“自分という人間に対して興味・関心をもつような内容”（私的獲得価値)，“学んだことが他の人に自慢できるような内容”（公的獲得価値）などの7項目）と,「実践的利用価値・制度的利用価値（以下,「利用価値」)」(“将来，仕事における実践で活かすことができる内容”（実践的利用価値）や“就職または進学できる可能性が高まる内容”（制度的利用価値）などの5項目）の2因子が得られた．コストは，先行研究（解良・中谷，2016）と同様の3因子（“交流の準備をすることで，自分の趣味活動等に費やす時間が少なくなった”（機会コスト)，“交流前は，失敗したら恥ずかしいと思った”（心理コスト)，“交流の準備を

するのに，一生懸命勉強した”（努力コスト）などの 6 項目）が得られた．指導技術と幼児理解は，先行研究（金子，2013）と同様の 1 因子（“幼児（集団）の注意の引き付け方を学んだ（指導技術：注意の集中）”や“年齢別発達段階を理解できた（発達段階の理解）”などの 9 項目）が得られた．保育者効力感は，三木・桜井（1998）と同様の 1 因子（“子どもにわかりやすく指導すること”などの 10 項目）が得られた．なお，本研究で使用した尺度項目は，文末の Appendix に示す．

2）基礎統計量および相関係数

以降の分析に用いる各変数の平均値，標準偏差，得点範囲，α係数，および，変数間の相関係数の値を示す（Table 1）．α係数は .67～.92 であり，努力コスト（α=.67）を除き，概ね高い値が示された．まず課題価値と学習効果の関連について，興味・獲得価値と利用価値は共に，学習効果の 4 つの指標と正の相関（r=.29～.53）があった．次に，コストと学習効果の関連について，努力コストは学習効果の 3 つの指標（指導技術と幼児理解，保育者効力感の向上，保育職への志望度の向上）と正の相関（r=.20～.29）があった．最後に協同作業認識と学習効果の関連について，個人志向・互恵懸念は保育職への志望度の向上と負の相関（r=－.23）があり，協同効用は学習効果の 4 つの指標と正の相関（r=.31～.39）があった．

(2) 主効果および交互作用の検討

地域連携授業の学習効果の 4 つを従属変数，センタリング処理を行った協同作業認識と課題価値を独立変数とする階層的重回帰分析（強制投入法）を行った．学生の協同作業認識を適性変数とした場合の課題価値の効果の違いを検証するために，分析は個人志向・互恵懸念と協同効用ごとに分けて行った．

初めに個人志向・互恵懸念に着目し，独立変数の第 1 ステップを課題価

Table 1　基礎統計量と変数間の相関係数

		平均値 (*SD*)	得点範囲	α係数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	興味・獲得価値	5.57 (0.90)	1–7 点	.91	—										
2	利用価値	6.07 (0.75)	1–7 点	.84	.64**	—									
3	機会コスト	4.00 (1.71)	1–7 点	.92	.05	.08	—								
4	心理コスト	4.34 (1.57)	1–7 点	.82	.12	.10	.39**	—							
5	努力コスト	4.89 (1.17)	1–7 点	.67	.38**	.23*	.44**	.37**	—						
6	個人志向・互恵懸念	2.62 (0.81)	1–5 点	.89	−.09	.00	.33**	.27**	.13	—					
7	協同効用	4.25 (0.51)	1–5 点	.82	.64**	.45**	.04	.02	.41**	−.22**	—				
8	指導技術と幼児理解	3.24 (0.46)	1–4 点	.85	.53**	.46**	−.05	−.05	.29**	−.05	.36**	—			
9	保育者効力感の向上	1.99 (0.43)	1–3 点	.89	.41**	.29**	.00	.00	.26**	.04	.31**	.56**	—		
10	保育職への志望度の向上	4.47 (0.68)	1–5 点		.32**	.34**	−.08	−.08	.20*	−.23**	.39**	.30**	.13	—	
11	授業の有効性	3.74 (0.46)	1–4 点		.41**	.31**	−.14	−.11	.16	−.18	.39**	.36**	.27**	.62**	—

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

値，第2ステップを個人志向・互恵懸念，第3ステップを課題価値と個人志向・互恵懸念の交互作用項として，回帰分析を行った（Table 2）．まず指導技術と幼児理解に関して，ステップ1の結果から，興味・獲得価値，利用価値，努力コストは正の影響を与えていた（順に，β=.33（p<.01），.22（p<.05），.21（p<.05））．また，ステップ2からステップ3にかけて，決定係数の有意な増加量が確認され（ΔR^2=.06（p<.05）），努力コストと個人志向・互恵懸念の交互作用が有意であった（β=.23（p<.05））．保育者効力感の向上に関して，ステップ1の結果から，興味・獲得価値は正の影響（β=.31（p<.01）），努力コストは有意傾向であるが正の影響を与えていた（β=.20（p<.10））．保育職への志望度の向上に関して，ステップ1の結果から，利用価値は有意傾向であるが正の影響を与えていた（β=.22（p<.10）．また，ステップ2の結果から，個人志向・互恵懸念は負の影響を与えていた（β=－.21（p<.05））．さらに，ステップ1からステップ2，ステップ2からステップ3にかけて，決定係数の有意な増加量が確認され（順に，ΔR^2=.03（p<.05），.08（p<.05）），努力コストと個人志向・互恵懸念の交互作用が有意傾向であった（β=.23（p<.10））．最後に授業の有効性に関して，ステップ1の結果から，興味・獲得価値は正の影響を与えていた（β=.34（p<.01））．

次に協同効用に着目し，独立変数の第1ステップを課題価値，第2ステップを協同効用，第3ステップを課題価値と協同効用の交互作用項として，回帰分析を行った（Table 3）．まず指導技術と幼児理解に関して，ステップ1の結果から，興味・獲得価値，利用価値，努力コストは正の影響を与えていた（順に，β=.29（p<.05），.23（p<.05），.24（p<.05））．保育者効力感の向上に関して，ステップ1の結果から，興味・獲得価値は正の影響（β=.29（p<.05）），努力コストは有意傾向であるが正の影響を与えていた（β=.22（p<.10））．また，ステップ2からステップ3にかけて決定係数の有意な増加量が確認され（ΔR^2=.07（p<.05）），努力コストと

Table 2　地域連携授業の学習効果に及ぼす個人志向・互恵懸念と課題価値の階層的重回帰分析の結果

	指導技術と幼児理解				保育者効力感の向上				保育職への志望度の向上				授業の有効性			
	R^2	ΔR^2	β	SE	R^2	ΔR^2	β	SE	R^2	ΔR^2	β	SE	R^2	ΔR^2	β	SE
step 1																
興味・獲得価値			.33**	.17			.31**	.15			.11	.08			.34**	.17
利用価値			.22*	.13			.06	.03			.22†	.20			.06	.04
機会コスト	.36***		−.11	−.03	.21***		−.06	−.01	.16**		−.17	−.07	.22***		−.17	−.04
心理コスト			−.14	−.04			−.15	−.04			−.02	−.00			−.14	−.04
努力コスト			.21*	.08			.20†	.07			.18	.10			.14	.05
step 2																
個人志向・互恵懸念	.36***	.00	.03	.01	.23***	.01	.13	.06	.19**	.03*	−.21*	−.17	.23***	.00	−.08	−.05
step 3																
興味・獲得価値×個人志向・互恵懸念			−.13	−.06			−.04	−.02			.03	.03			.11	.07
利用価値×個人志向・互恵懸念			.15	.10			−.07	−.04			.13	.13			.01	.01
機会コスト×個人志向・互恵懸念	.42***	.06*	.01	.00	.25***	.02	−.01	−.00	.27**	.08*	−.12	−.05	.28**	.04	−.01	−.00
心理コスト×個人志向・互恵懸念			−.03	−.01			−.09	−.02			.07	.03			−.09	−.02
努力コスト×個人志向・互恵懸念			.23*	.11			.16	.07			.23†	.16			.18	.09

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Table 3　地域連携授業の学習効果に及ぼす協同効用と課題価値の階層的重回帰分析の結果

	指導技術と幼児理解				保育者効力感の向上				保育職への志望度の向上				授業の有効性			
	R^2	ΔR^2	β	SE	R^2	ΔR^2	β	SE	R^2	ΔR^2	β	SE	R^2	ΔR^2	β	SE
step 1																
興味・獲得価値			.29*	.15			.29*	.14			.15	.11			.36**	.18
利用価値			.23*	.14			.07	.04			.21†	.18			.06	.03
機会コスト	.35***		−.13	−.03	.21***		−.07	−.01	.17**		−.14	−.05	.23***		−.15	−.04
心理コスト			−.15	−.04			−.15	−.04			−.02	−.00			−.14	−.04
努力コスト			.24*	.09			.22†	.08			.16	.09			.13	.05
step 2																
協同効用	.35***	.00	−.04	−.04	.21**	.00	.02	.01	.20**	.03*	.25*	.33	.24***	.01	.16	.14
step 3																
興味・獲得価値×協同効用			.12	.11			−.12	−.10			.08	.11			.08	.07
利用価値×協同効用			−.05	−.05			.14	.14			−.02	−.03			−.09	−.09
機会コスト×協同効用	.38***	.02	.08	.04	.28**	.07*	−.15	−.07	.27**	.07*	.20†	.15	.28***	.04*	.19†	.09
心理コスト×協同効用			.12	.12			.15	.08			−.15	−.13			.01	.01
努力コスト×協同効用			−.10	−.07			.19†	.12			−.01	−.01			−.13	−.09

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

協同効用の交互作用が有意傾向であった（β=.19（p<.10））．保育職への志望度の向上に関して，ステップ1の結果から，利用価値は有意傾向であるが正の影響を与えていた（β=.21（p<.10））．また，ステップ2の結果から，協同効用は正の影響を与えていた（β=.25（p<.05））．さらに，ステップ1からステップ2，ステップ2からステップ3にかけて，決定係数の有意な増加量が確認され（順に，ΔR^2=.03（p<.05），.07（p<.05）），機会コストと協同効用の交互作用は有意傾向であった（β=.20（p<.10））．最後に授業の有効性に関して，ステップ1の結果から，興味・獲得価値は正の影響を与えていた（β=.36（p<.01））．また，ステップ2からステップ3にかけて，決定係数の有意な増加量が確認され（ΔR^2=.04（p<.05）），機会コストと協同効用の交互作用が有意傾向であった（β=.19（p<.10））．なお，以上の階層的重回帰分析において，欠損値はリストごとの除外（投入された全変数のうちどこかの変数に欠損値が認められた場合，その欠損値のケースは全体の分析から除外する）を用いて処理された．そのため，Table 2とTable 3の第1ステップの投入変数は同じであっても，分析対象者が異なるため，重決定係数（R^2），偏回帰係数（β），標準誤差（SE）の値に多少の相違がみられている．

さらに，交互作用がみられた変数に関して，Aiken&West（1991）の手順に基づき，単純傾斜検定を行った．初めに，個人志向・互恵懸念の値に$M \pm 1SD$の値を代入し，個人志向・互恵懸念が高い場合と低い場合の2つの条件下におけるコストの回帰直線を求めた（Figure 3, Figure 4）．指導技術と幼児理解，保育職への志望度の向上のいずれにおいても，個人志向・互恵懸念が高い場合（$M+1SD$）における努力コストの影響性が有意であった（順に，β=.59（p<.001），β=.51（p<.001））．この結果は，①個人志向・互恵懸念が高い場合において，努力コストが指導技術と幼児理解に与える正の影響が強まること，②個人志向・互恵懸念が高いほど保育職への志望度が低下するが，その影響性は努力コストが高い場合において

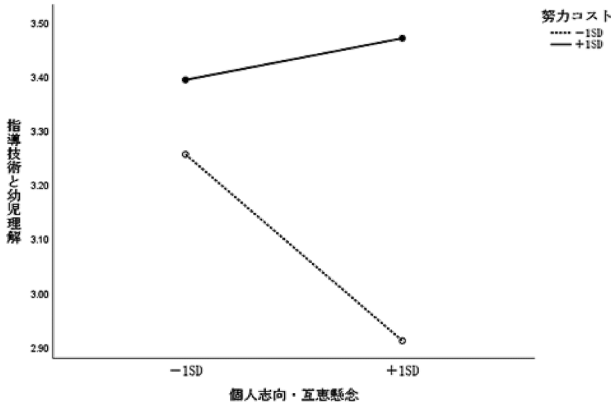

Figure 3　指導技術と幼児理解に及ぼす個人志向・互恵懸念と努力コストの交互作用

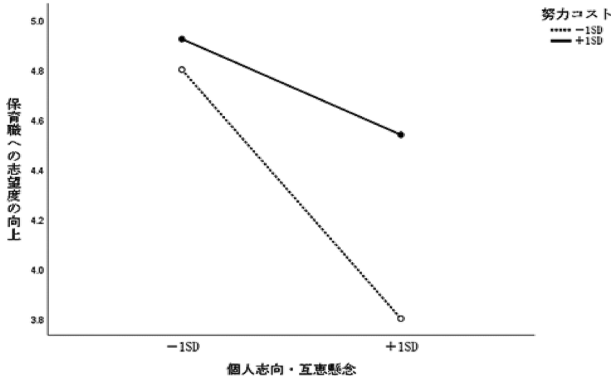

Figure 4　保育職への志望度の向上に及ぼす個人志向・互恵懸念と努力コストの交互作用

緩和されること，を示している．

次に，協同効用の値に $M \pm 1SD$ の値を代入し，協同効用が高い場合と低い場合の２つの条件下における努力コストと機会コストの回帰直線を求めた（Figure 5, Figure 6, Figure 7）．その結果，保育者効力感の向上に対して，協同効用が高い場合（$M+1SD$）における努力コストの影響が有意

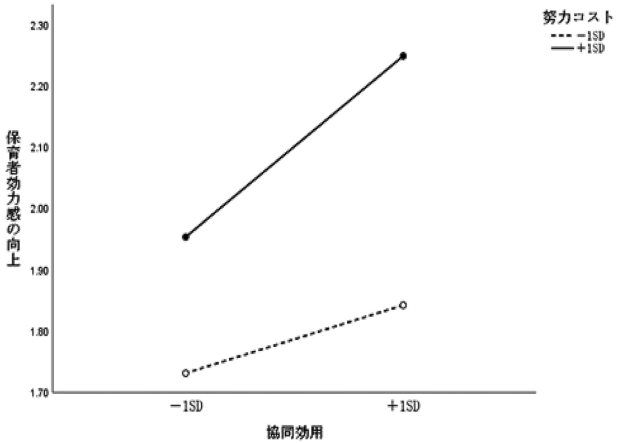

Figure 5　保育者効力感の向上に及ぼす協同効用と努力コストの交互作用

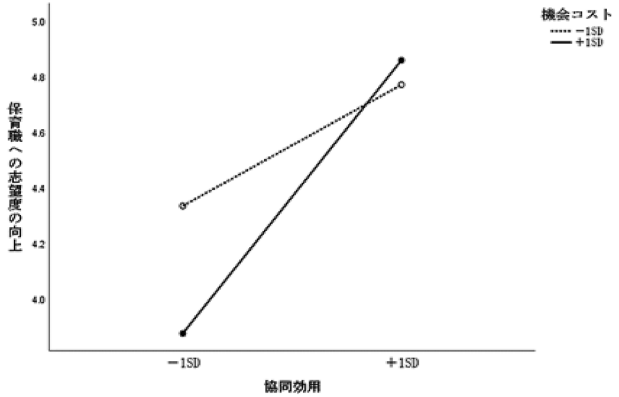

Figure 6　保育職への志望度の向上に及ぼす協同効用と機会コストの交互作用

であった（β=.23（p<.05））．また，保育職への志望度の向上と授業の有効性のいずれにおいても，協同効用が低い場合（$M-1SD$）における機会コストの影響が有意であった（順に，β=−.24（p<.05），β=−.26（p<.05））．これより，①協同効用が高い場合において，努力コストが保育者効力感の向上に与える正の影響が強まること，②協同効用が低い場合において，機

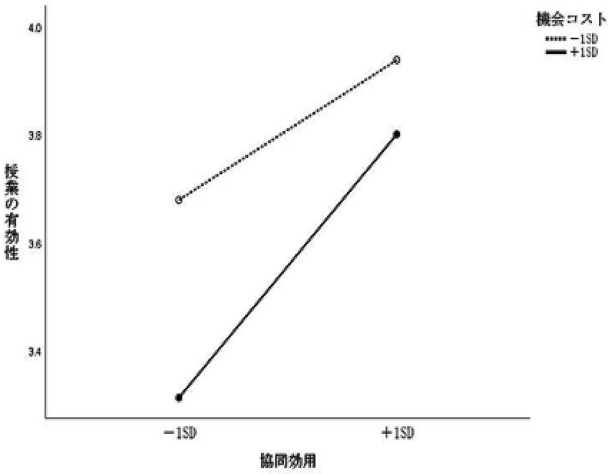

Figure 7　授業の有効性に及ぼす協同効用と機会コストの交互作用

会コストが保育職への志望度の向上および授業の有効性に与える負の影響が強まること，が示された．

Ⅳ．まとめと考察

本研究の目的は，協同作業認識と課題価値が地域連携授業の学習効果に及ぼす影響を，交互作用を踏まえて検討することであった．まず，本研究における地域連携授業の全体的な効果として，Table 1 の記述統計量より，学習効果の 4 つの指標（指導技術と幼児理解，保育者効力感の向上，保育職への志望度の向上，授業の有効性）の平均値は，各下位尺度の中央値を超えていることから，地域連携授業の有効性が認められたものと解釈できる．

協同作業認識の影響性に関して，個人志向・互恵懸念は保育職への志望度の向上に負の影響，協同効用は正の影響を与えていた．協同効用は地域連携授業の学習効果に正の影響を与え，個人志向と互恵懸念は負の影響を

与えるという当初の仮説が部分的に支持されたと言える．金子（2019a）によると，地域連携授業の学習効果の一つとして，「より保育者になりたい気持ちが強まった」など，キャリア形成への意識変容が見出されている．保育職への志望度の向上は，いわばこうしたキャリア形成へのポジティブな変容を意味している．協同効用が高い学生は，学生同士の協同学習を基盤としながら，幼児と直接的に触れ合う地域連携授業を通して，保育職への将来的な見通しを獲得し，志望度が向上したと考えられる．また協同効用は，興味・獲得価値，利用価値，努力コストと正の相関があり（Table 1），事前学習の段階で必要な努力量を高く感じていながら，ポジティブな価値も同時に高く見出していたと考えられる．その一方，協同作業にネガティブな信念を持つ個人志向・互恵懸念が高い学生は，協同学習という学習形態に居心地の悪さや心理的葛藤を抱え，それが保育職に対するネガティブなイメージと結びつき，志望度が低下したと解釈できる．また個人志向・互恵懸念は，興味・獲得価値および利用価値と相関がなく，機会コストおよび心理コストと正の相関があることから（Table 1），準備学習に対してポジティブな価値を見出せず，時間的リソースの欠如や心理的負担感を抱えていたことが窺える．以上より，地域連携授業を実施するうえで，特に個人志向・互恵懸念が高い学生に対して，教育的配慮や支援を行う必要性が示唆された．

次に課題価値の影響性について，興味・獲得価値は学習効果の３つの指標（指導技術と幼児理解，保育者効力感の向上，授業の有効性）に正の影響，利用価値は学習効果の２つの指標（指導技術と幼児理解，保育職への志望度の向上）に正の影響，努力コストは学習効果の２つの指標（指導技術と幼児理解，保育者効力感の向上）に正の影響を与えていた．当初の予想に反して，機会コストと心理コストは学習効果に負の影響を与えるという仮説が認められず，努力コストのポジティブな影響が示された．機会コストと心理コストに負の影響が認められなかった要因には，対象学生の意

欲の高さが関与している可能性がある．西山・富田・田爪（2007）は，保育者養成校の学生の特徴として，既に保育職という特定の職業を念頭に入試や教育を受けていることから，一定の職業観と意欲を持って入学している点を指摘している．本研究の対象者は入学間もない時期の１年生であり，保育職に就くことへの明確で強い意思を持っていたことから，たとえ事前学習に対して機会コストや心理コストを強く感じていても，モチベーションや学習効果の低下には繋がらなかったと推察される．また，３つのコストのうち，努力コストのみが興味・獲得価値および利用価値と正の相関（順に，r=.38, r=.23）があった（Table 1）．解良・中谷（2016）の研究においても，努力コストは興味価値および実践的利用価値と正の相関がみられており，その理由として，対象者が努力コストをネガティブなコスト感覚のみならず，「相応の努力を払うだけの価値がある」とポジティブに受け止めていたためと指摘されている．本研究においても，学生が「地域連携授業は相応の努力を払うだけの価値がある」と捉え，努力コストにポジティブな価値を含めていたことから，学習効果に対して正の影響をもたらしたと考えられる．以上より，地域連携授業の学習効果を向上させるための事前学習の方針として，①学習自体が興味深く，望ましい自己像に近づくための学習であるという「興味・獲得価値」を強調すること，②保育職に従事するために有益な学習であるという「利用価値」を強調すること，③学生一人ひとりに一定の「努力コスト」を課すこと，という示唆が得られた．

さらに交互作用効果について，個人志向・互恵懸念が高い学生と協同効用が高い学生のいずれにおいても，高い努力コストが付与されることで，学習効果にポジティブな影響が生じることが示された．協同作業にポジティブな信念を持つ者，あるいはネガティブな信念を持つ者においても，事前学習の課題に努力して打ち込んだという認識を持つことで，地域連携授業を通した学習効果が向上する可能性が示唆された．特筆すべき点とし

て，個人志向・互恵懸念が高い学生に努力コストが付与されることで，個人志向・互恵懸念が及ぼす保育職への志望度の向上に対する負の影響性が緩和される，という示唆が得られたことが挙げられる．また，協同効用が低い学生において，高い機会コストを感じると，保育職への志望度の向上や授業の有効性が低下することが示された．協同効用が低い学生とは，いわゆる「仲間と協同して作業することを好ましく思っていない学生」と言える．こうした学生は，事前学習における協同の場面で，機会コスト（自分のプライベートな時間が削がれたなど）を認識したことで，授業の学習効果が低下したものと解釈できる．

これら交互作用の結果を踏まえた介入への方向性として，個人志向・互恵懸念が高い学生には努力コストを課し，協同効用が低い学生には機会コストを低減させることが有効であると考えられる．具体的に，努力コストの向上においては，個別の課題を与えたりグループ内の役割を明確化することで一定の努力量を課すことや，努力の成果やそのプロセスを可視化させるための教授ツール（ポートフォリオなど）を活用し，努力の軌跡が分かるような働きかけが有効であろう．また，努力を承認するような言語的報酬（ほめことば）が内発的動機づけにポジティブな影響をもたらすことから（桜井，1984），授業者が学生の努力評価を重視するフィードバックを与えることも有益であろう．一方，機会コストの低減については，機会コストは時間的なリソースの損失に対するコスト感であるため，学習者に有効な学習方略（時間管理など）を教示し，学習の質的な側面に働きかけることで，機会コストの認知が低減できる可能性が指摘されている（解良・中谷，2016）．このように，個人志向・互恵懸念が高い学生には努力コストを課し，協同効用が低い学生には機会コストを低減させる方向で支援を展開することが有効であると考えられる．

本研究の意義は，地域連携授業の学習効果と学生の心理変数との関連性を，交互作用に着目しながら検討したことで，地域連携授業の有効な実践

方法の指針を提示したことにある．特に，これまでの地域連携授業の実践に共通する「協同学習」と「事前学習」の２つに焦点化して検討したことで，他の授業実践にも応用できる有用な知見を提供できたのではないかと考えられる．

最後に，本研究の限界と課題を２点指摘したい．第１は，サンプルや地域連携授業の内容に関する問題である．本研究の対象者は，保育者養成系の短期大学１校から得られた限定的なデータである．また，今回取り上げた内容は幼児相手の遊びのウォークラリーであったが，地域連携授業の内容は大学の特色や地域の教育資源のあり方により多様である（e.g., 木村ら，2013; 湯地，2016）．そのため，本研究結果の一般化には慎重にならざるを得えず，今後も追って検証を重ねる必要がある．第２は，本研究の知見を糸口とした介入研究への展開である．本研究より，地域連携授業の効果を高めるうえで，利用価値，興味・獲得価値，努力コストの向上をねらいとする事前学習を行うことが有効である可能性が示唆された．特に近年では，利用価値を促進させる介入研究が蓄積されていたり（e.g., Harackiewicz, Tibbetts, Canning, & Hyde, 2014; 解良ら，2016），努力承認評価が内発的動機づけに及ぼすための具体的な知見が実験結果から得られたりしている（三和・外山，2015）．今後はこれらの実践例を参考にしながら，利用価値，興味・獲得価値，努力コストの向上を射程に入れた介入プログラムを考案し，その効果を測定することが課題と言える．さらに交互作用を検討した結果，個人志向・互恵懸念と努力コスト，並びに，協同効用と機会コストの組み合わせにより，地域連携授業の学習効果を最適化できる可能性が示された．今後，こうした協同作業認識と課題価値の「適合性の良さ」を考慮に踏まえて，個に応じた介入研究の効果を検証することも重要な課題であろう．

Appendix　本研究で用いた尺度の項目

【個人志向・互恵懸念】 9項目
・みんなで一緒に作業すると，自分の思うようにできない（A）
・みんなで話し合っていると時間がかかる（A）
・失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら，一人でやる方が良い（A）
・人に指図されて仕事はしたくない（A）
・周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が，やり甲斐がある（A）
・グループでやると必ず手抜きをする人がいる（A）
・優秀な人たちがわざわざ共同する必要はない（B）
・協同は仕事の出来ない人たちのためにある（B）
・弱い者は群れて助け合うが，強い者にはその必要はない（B）
【協同効用】 9項目
・協同はチームメートへの信頼が基本だ（C）
・個性は多様な人間関係の中で磨かれていく（C）
・能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる（C）
・みんなで色々な意見を出し合うことは有益である（C）
・グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい（C）
・グループ活動ならば，他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える（C）
・たくさんの仕事でも，みんなと一緒にやれば出来る気がする（C）
・一人でやるよりも協同したほうが良い成果が得られる（C）
・協同することで，優秀な人はより優秀な成績を得ることができる（C）
【興味・獲得価値】 7項目
・学んでいて楽しいと感じられる内容（D）
・学んでいて好奇心がわいてくるような内容（D）
・興味をもって学ぶことができるような内容（D）
・自分という人間に対して興味・関心をもつような内容（E）
・学ぶと，自分自身のことがよりよく理解できるようになる内容（E）
・今まで気づかなかった自分の一面を発見できるような内容（E）
・学んだことが他の人に自慢できるような内容（F）
【利用価値】 5項目
・将来，仕事における実践で活かすことができる内容（G）
・将来の仕事に関わる社会的な問題を理解するのに役立つ内容（G）
・将来，仕事の中で直面する課題を解決するのに役立つ内容（G）
・就職または進学できる可能性が高まる内容（H）
・就職や進学の試験突破にとって大切な内容（H）
【コスト】 6項目
・交流の準備をすることで，自分の趣味活動等に費やす時間が少なくなった（I）
・交流の準備をすることで，自分がやりたい他の活動に費やす時間が少なくなった（I）
・交流前は，失敗したら恥ずかしいと思った（J）
・交流前は，失敗するのではないかと不安になった（J）

Appendix　つづき

・交流の準備をするのに，一生懸命勉強した（K）
・交流の準備をするのに，かなり努力した（K）
【指導技術と幼児理解】9項目
・幼児（集団）の注意の引き付け方を学んだ（指導技術：注意の集中）
・子どもの発言のとりあげ方を学んだ（指導技術：発言の取り上げ方）
・自分の指導のレパートリーが増えた（指導レパートリーの増大）
・ほめ方の活用の仕方がわかった（指導技術：正の強化）
・禁止・叱責・無視などの活用の仕方を学んだ（指導技術：負の強化）
・落着かず活動をやらない子などを，無理なく活動に引き込む方法を学んだ（不参加児などへの対処）
・子どもの発達の豊かさに気付いた（幼児の発達の豊かさ）
・年齢別発達段階を理解できた（発達段階の理解）
・年齢別の「経験と活動」の内容の違いがわかった（年齢別活動内容の理解）
【保育者効力感】10項目
・子どもにわかりやすく指導すること
・子どもの能力に応じた課題を出すこと
・保育プログラムが急に変更された場合でも，それにうまく対処すること
・どの年齢のクラス担任になっても，うまく対処すること
・私のクラスにいじめがあったとしても，うまく対処すること
・保護者に信頼を得ること
・子どもの状態が不安定な時にも，適切な対応をすること
・クラス全体に目をむけ，集団への配慮も十分にすること
・1人1人の子どもに適切な遊びの指導や援助を行うこと
・子どもの活動を考慮し，適切な保育環境（人的，物的）に整えること
【保育職への志望度の向上】 1項目
・幼児と交流することで，保育職への志望度が以前よりも高まりましたか？
【授業の有効性】1項目
・交流授業は，あなたが保育者になるうえで役立ちましたか？

注）A～Kは，既存の尺度に該当する因子名を表す（A＝個人志向，B＝互恵懸念，C＝協同効用，D＝興味価値，E＝私的獲得価値，F＝公的獲得価値，G＝実践的利用価値，H＝制度的利用価値，I＝機会コスト，J＝心理コスト，K＝努力コスト）．

引用文献

Aiken, L. S., & West, S. G.（1991）. *Multiple regression: Testing and interpreting interaction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Benesse 次世代育成研究所（2012）．第2回幼児教育・保育についての基本調査報告書 Retrieved from: http://berd.benesse.jp/up_images/research/research24_

pre1.pdf（2019年8月16日）
Ecclles, J. S.（2005）. Sujective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck（Eds.）*Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford. 105-121.
古屋祥子・田中謙（2018）．保育者の資質向上におけるアクティブラーニング型授業での「プレイルーム」マネジメントを通した保育実践力の育成　山梨県立大学人間福祉学部紀要，13, 47-60.
萩尾ミドリ・池田可奈子・椎山克己（2011）．保育者養成校における子育て支援活動の実際と学生への教育的効果　久留米信愛女学院短期大学研究紀要，34, 117-124.
Harackiewicz, J. M., Tibbetts, Y., Canning, E., & Hyde, J. S.（2014）. Harnessing values to promote motivation in education. In S. A. Karabenick & T. C. Urdan（Eds.）*Advances in motivation and achievement*（Vol. 18）*Motivational Interventions*. Bingley: Emerald Group Publishing. 71-106.
伊田勝憲（2003）．教員養成課程学生における自律的な学習動機づけ像の検討―自我同一性，達成動機，職業レディネスと課題価値評定との関連から―　教育心理学研究，51, 367-377.
金子智栄子（2013）．保育者の力量形成に関する実証的研究―有効な保育者養成と現職研修のあり方を求めて―　風間書房
金子智昭（2019a）．保育者養成校における地域連携授業に関する実践的研究―学生の省察が自己認識の変容に及ぼす影響―　慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要，87, 131-144.
金子智昭（2019b）．保育者養成校における地域連携授業に関する実践的研究―保育者効力感の循環形成プロセスの検討―　埼玉純真短期大学研究論文集，12. 45-53.
解良優基・中谷素之（2016）．ポジティブな課題価値とコストが学習行動に及ぼす影響　教育心理学研究，64, 285-295.
解良優基・中谷素之・梅本貴豊・中西満悠・柳澤香那子（2016）．利用価値介入が大学生の課題価値の認知に及ぼす影響　日本教育工学論文誌，40, 57-60.
木村直子・塩路昌子・佐々木晃・藤原伸彦・谷村千絵・浜崎隆司・田村隆宏・松崎美穂子（2013）．乳児への保育実践力を身につける授業の試案とその成果：大学内での赤ちゃんサロンでの取り組みから　鳴門教育大学授業実践研究：学部の授業改善を目指して，12, 3-10.
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.

三和秀平・外山美樹（2015）．努力承認評価が内発的動機づけに与える影響の検討―正答数と解決不可能課題遂行後の動機づけに着目して―　第24回日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集，134.

文部科学省（2002）．幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために．幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書.

文部科学省（2018）．平成29年度開かれた大学づくりに関する調査研究【調査報告書】．Retrieved from:http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/chousa/__icsFiles/afieldfile/2018/10/02/1405977_1.pdf（2019年8月16日）

長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房（2009）．協同作業認識尺度の開発．教育心理学研究，57（1），24-37.

西山修・富田昌平・田爪宏二（2007）．保育者養成校に通う学生のアイデンティティと職業認知の構造　発達心理学研究，18, 196-205.

野中陽一郎（2017）．大学生の協同作業認識に基づく学習タイプの検討．日本教育工学会論文誌，41, 217-220.

恩田宗生・小原知治・鈴木由美子・久保田善彦（2016）．集散型学習の学習効果と個人の特性による差異について．宇都宮大学教育学部教育実践紀要，2, 137-143.

龍祐吉・河野順子・小川内哲生（2011）保育者効力感に及ぼす乳幼児との関わりと自我状態の透過性調整力の影響　日本教育心理学会総会発表論文集，53, 198.

桜井茂男（1984）．内発的動機づけに及ぼす言語的報酬と物質的報酬の影響の比較教育心理学研究，32, 286-295.

Wigfield, A., & Eccles, J. S.（2000）. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

湯地宏樹（2016）地域連携事業に係る授業における学生の満足度と保育実践力．鳴門教育大学学校教育研究紀要，30, 85-94.

全国保育士養成協議会（2015）．学生の自己成長感を保証する実習指導のあり方―平成26年度調査報告から―　Retrieved from: http://www.hoyokyo.or.jp/profile/senmon/research_report27.pdf（2019年8月16日）