

保育者を目指す学生が考える、保育者に必要な力に関する調査報告

伊 藤 美 加

I. はじめに

2000 年以降、大学教育改革が熱心に展開される中で、本学でも初年次教育および導入教育に力を入れるようになり、学生の質の変化に対応した授業運営が求められるようになった。筆者は本学着任以来、大学新生を対象とした授業科目に携わり、基礎的な学習技能の習得や望ましい学習態度の育成を目指して、大学生の「学ぶ力」を向上させるさまざまな取組を実施してきた（伊藤 2004, 2005, 2007, 2012, 2013）。

しかしながらこれらの取組の中で、「大学生に求められる力」は、教員と学生とでは、感じている重要性や必要性にズレが生じている、それらの認識そのものが異なる可能性があることが気にかかるようになった。それを受け伊藤（2022, 2023）は、大学生に求められる力を学生自身はどのように認識しているのかという視点から検討することにした。

たとえば伊藤（2023）は、大学生に求められる力を自分にも求められているととらえるのかを、「大学生に必要な力」と「自分の力」と回答を求め、2 年生以上と新生とではどのように異なるのか、その回答の差異も分析した。その結果大学生に求められる力として、「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」や「チームで働く力」を重視していた。このうち、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「伝える力」は 2 年生以上が新生よりも評定値が低くなったのは、実際に大学での学びを経験することによって逆に、大学での学習にかかわる力を相対的に低く評価したためと解釈された。そして「大学生に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」の分析からは、「考え抜く力」と「伝える力」を今後身に付けることが期待されていると認識していると解釈された。

そこで本稿では、伊藤（2023）に引き続き、保育者に求められる力を学生自身はどのように認識している

のかについて調べるために行った調査結果を分析・報告する。学生が考える大学生に求められる力と同様に、学生が考える保育者に求められる力は、教員と学生とで認識が異なる可能性があるであろう。大学生に求められる力は保育者に求められる力とどのように異なるのか、伊藤（2023）と同様の調査方法を援用し、その結果を比較する。保育者に求められる力を自分にも求められているととらえるのかを、自分が考えるそれ（理想）と今の自分のそれ（現実）との差異として検討する。そして保育者に求められる力の認識は実習経験の有無で異なるのかを検討するために、実習経験のある学生と実習経験のまだない学生とを比較する。学生自身が、保育者に求められる力や自分に求められる力をどう認識しているのかを実証的に明らかにすることは、大学における保育者養成課程教育のあり方を検討する上で貴重な資料となり得ると考えられる。

II. 方法

1. 調査概要

大学生を対象に、保育者に求められる力について、質問紙調査を行った。

調査は、筆者の担当授業「保育の心理学」（専門科目、保育士資格必修科目）および「道徳」（専門科目、保育士資格選択科目）の 2021 年度の受講生を対象に、授業期間終了後に実施した。

調査協力の依頼と調査手続きについて、学習管理システム光華 navi の授業資料に示した。プライバシーへの配慮や調査に参加しない自由の確保についても確認してもらった後、社会人基礎力尺度の各質問項目への回答を始めるよう指示した。ダウンロードした調査ファイルの Excel シートに各質問項目が並び、その横の列に回答としてプルダウンメニューから該当する数字を選んでもらった。すべての回答終了後に調査ファ

イルを課題提出機能によりアップロードしてもらった。

2. 社会人基礎力尺度

社会人基礎力尺度は、個人単位でキャリア教育プログラム効果測定に利用可能なもので（西道 2011）、4つの下位尺度からなる計 40 項目から構成される。西道（2009）は、文部科学省（2004）の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の提言と、経済産業省（2006）の社会人基礎力に関する研究会の提言とを基に、社会人基礎力の概念的定義を整理するとともに、独自調査で収集した基礎力を加え、測定対象とすべき指標の整理を行った。続いて西道（2011）はこれらの項目に対して尺度構成と標準化を目的としたデータ収集・分析を行い、下位尺度ごとの信頼性を高めた上で、改訂版尺度を示している。この尺度を援用することとした。この尺度は信頼性・妥当性の検証がなされ、大学カリキュラムやキャリア教育を考える上で広く活用されているという利点がある。

各下位尺度と質問項目例を Table 1 に示す。それぞれの質問項目について、「保育者として、どの程度必要だと思うか」（以下「保育者に必要な力」）を「とても必要である = 5」から「まったく必要ではない = 1」の 5 段階で、また「自分にそれぞれの力があると思うか」（以下「自分の力」）を「とてもある = 5」から「まったくない = 1」の 5 段階で、受講生に評価してもらった。

Ⅲ. 結果

調査参加者は 1 年生 34 名、3 年生 25 名、4 年生以上 4 名であった。

下位尺度別の調査参加者による評価の平均値を Figure 1 に示す。

評価 2（保育者に必要な力、自分の力）×下位尺度 4（前に踏み出す力、考え抜く力、伝える力、チームで働く力）の 2 要因分散分析を行った。その結果、評価の主効果および下位尺度の主効果（順に、 $F(1, 62) = 416.76, p < .001, MSe = .561$; $F(3, 186) = 31.68, p < .001, MSe = .085$ ）、交互作用が有意になった（ $F(3, 186) = 27.69, p < .001, MSe = .075$ ）。交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、いずれの評価においても下位尺度の単純主効果が有意

になった。多重比較（以下すべて Ryan 法）を行ったところ、「保育者に必要な力」において、「伝える力」は「前に踏み出す力」や「考え抜く力」と有意差があったが、「チームで働く力」とは有意差がなかった。よって調査参加者は、「保育者に必要な力」として下位尺度のいずれも 5 段階評価のうち 4 以上と評価しており、保育者に求められる力であるとみなしているが、その中でも「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」をより保育者に必要であると評価していることが示された。

また「自分の力」において、「前に踏み出す力」は「伝える力」や「考え抜く力」と有意差があり、「チームで働く力」はこれら「伝える力」「考え抜く力」「前に踏み出す力」と有意差があった。よって、調査参加者は「自分の力」として下位尺度のいずれも 5 段階評価のうち「どちらでもない」を表す 3 前後と評価しているが、その中でも「伝える力」や「考え抜く力」よりも「前に踏み出す力」を、さらにこれらの力より「チームで働く力」の方をより今の自分にある力と評価していることが示された。

実際に、「保育者に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」について、下位尺度 4 の 1 要因分散分析を行った結果、主効果が有意になったので（ $F(3, 186) = 27.69, p < .001, MSe = .150$ ）多重比較を行ったところ、「チームで働く力」が 1.028 と最も小さく、次に「前に踏み出す力」が 1.310、そして「考え抜く力」1.495 と「伝える力」1.617 の順で大きく、両者には有意差が認められなかった。よって「差」を自分に求められる力とみなすと、「チームで働く力」や「前に踏み出す力」よりも「考え抜く力」と「伝える力」を自分に必要な力と評価していることが示された。

Table1 社会人基礎力尺度の下位尺度と質問項目

下位尺度	質問項目例
前に踏み出す力	<p>提案するだけでなく、自ら目の前の対象を動かす力</p> <p>指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む力</p> <p>目標を達成するために周りの人に呼びかけて、周囲の人を動かす力</p> <p>人を巻き込んで提案する力</p> <p>立場や意見の異なる人に働きかけて、動かす力</p> <p>自分の果たすべき役割と責任を自覚し、積極的に取り組む力</p> <p>失敗をおそれず、行動に移す力</p> <p>自分の個性や趣味・関心にもとづいて、目の前の課題に取り組む力</p>
考え抜く力	<p>課題を解決する複数のプロセスを明確にし、最善のプランを立案する力</p> <p>あらゆる可能性を再検討することで、解決方法を再発見する力</p> <p>既存の発想にとらわれず、解決方法を工夫して考える力</p> <p>未知の分野にまで思考を広げることで、新しい解決方法を導き出す力</p> <p>正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力</p> <p>目標を達成するために解決すべき問題を見つける力</p> <p>目標を達成するための手順や方法について優先順位を決定する力</p> <p>得られた情報を、多面的・多角的に整理する力</p> <p>将来設計に基づいて、今取り組むべき学習や活動を理解して準備する力</p> <p>見過ごされがちな問題を発見する力</p> <p>自分に必要な情報や資料を的確に探し出す力</p>
伝える力	<p>自分の言いたいことを、わかりやすく、効果的に伝える力</p> <p>限られた時間の中で、情報や主張を、わかりやすく聞き手に伝える力</p> <p>自分の考えをわかりやすく整理して、相手に理解してもらえるように伝える力</p> <p>自分の話に信頼感をもってもらえるように話せる力</p> <p>仲間うちにしか伝わらないような言葉で話したりせず、誰もが理解できるように話す力</p> <p>情報を伝えるために、必要な創意工夫を加える力</p> <p>相手の立場に配慮しながら、自分の主張を伝える力</p> <p>調べたことを伝える際に、効果的な手段やメディアを用いる力</p> <p>相手にとって良くないことでも、自分の意見を誠実に伝える力</p>
チームで働く力	<p>お互いの個性や能力を理解し、それが発揮できるような関係を築く力</p> <p>グループの中で、自分がどんな役割を担えばよいのかを理解する力</p> <p>状況に応じて、自らの発言や行動を適切に律する力</p> <p>他者と共有する「空気」を読んで、自分の行動を修正できる力</p> <p>相手の言動を観察し、意見や主張を正確に聞き取る力</p> <p>話しやすい雰囲気をつくって、相手の意見を引き出す力</p> <p>固定概念にとらわれずに、相手の立場や意見を理解する力</p> <p>周りの人たちの仕事から、働く意義や大切さを理解する力</p> <p>周囲の人々や物事との関係を理解するために積極的に働きかける力</p> <p>学んだことや体験したことを、職業や生活とつなげて考える力</p> <p>既存のやり方やマニュアルにとらわれない考えを受け入れる力</p> <p>自分が分からないことを聞き流さずに、相手に質問して確認する力</p>

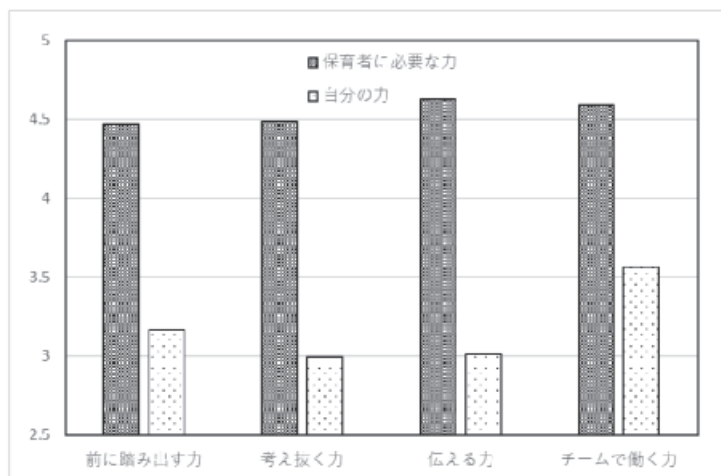


Figure1 下位尺度別の「保育者に必要な力」と「自分の力」の評定値

1. 1年生と3年生以上との比較

「保育者に必要な力」の評定値について、1年生（34名）と、幼稚園教育実習および保育実習を経験した3年生以上（29名）とを比較し検討する。学年2（1年生、3年生以上）×下位尺度4の2要因分散分析を行った結果、下位尺度の主効果は有意になったが（ $F(3, 183) = 8.82, p < .001, MSe = .038$ ）、学年の主効果は有意にならなかった。また交互作用が有意であったので（ $F(3, 183) = 3.31, p = .021, MSe = .038$ ）下位検定を行ったところ、「考え抜く力」においてのみ学年の単純主効果は有意傾向を示し（ $F(1, 244) = 3.77, p = .053, MSe = .156$ ）、1年生よりも3年生以上の方が評定値が高かった。

同様に「自分の力」の評定値について、学年2（1年生、3年生以上）×下位尺度4の2要因分散分析を行った結果、下位尺度の主効果は有意になったが（ $F(3, 183) = 37.30, p < .001, MSe = .118$ ）、学年の主効果は有意にならなかった。また交互作用は有意傾向であったので（ $F(3, 183) = 72.95, p = .093, MSe = .118$ ）下位検定を行ったものの、いずれの下位尺度においても学年の単純主効果は有意にならなかった（ $Fs < 1$ ）。

そこで各下位尺度の「大学生に必要な力」の質問項目別に、学年の違いも含めて、検討してみることにした。

2. 前に踏み出す力

「前に踏み出す力」における「保育者に必要な力」の評定値（Figure 2に示す）について、学年2（1年生、3年生以上）×質問項目8の2要因分散分析を行った

結果、質問項目の主効果のみが有意になり（ $F(7, 427) = 15.09, p < .001, MSe = .345$ ）、学年の主効果および交互作用は有意にならなかった。

質問項目の主効果が有意であったので多重比較を行った結果、学年に関わらず、「人を巻き込んで提案する力」と「立場や意見の異なる人に働きかけて、動かす力」は他の力よりも評定値が低く、「指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む力」や「自分の果たすべき役割と責任を自覚し、積極的に取り組む力」のような「主体性」はその他の力よりも評定値が高かった。よって、他に働きかけるような力よりも主体的に行動する力を保育者に必要であると考えていることが示された。

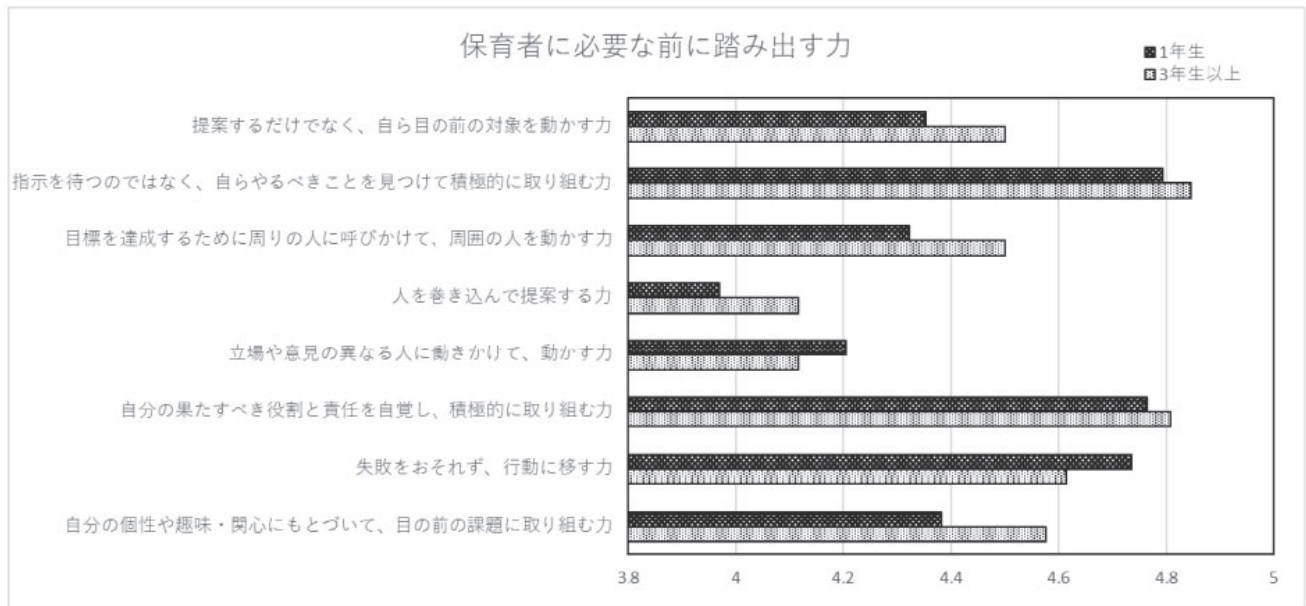


Figure2 「前に踏み出す力」における1年生と3年生以上の「保育者に必要な力」の評定値

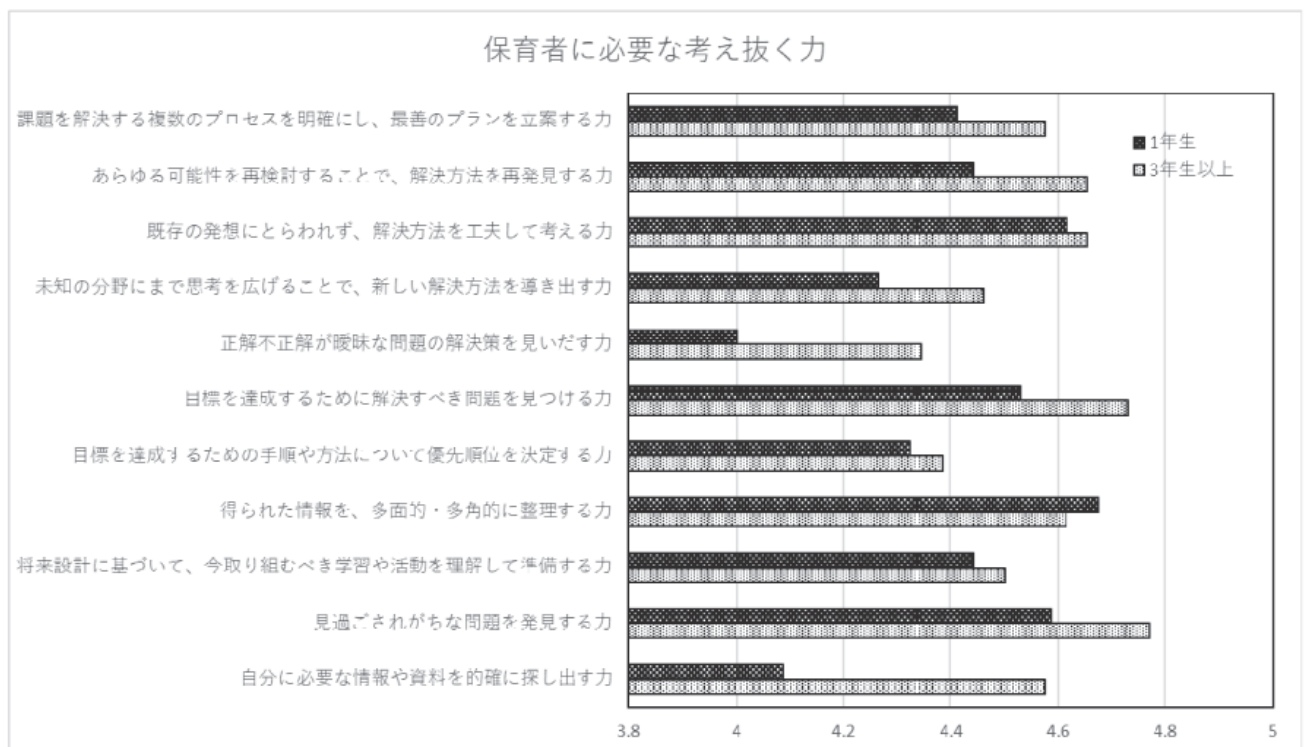


Figure3 「考え抜く力」における1年生と3年生以上の「保育者に必要な力」の評定値

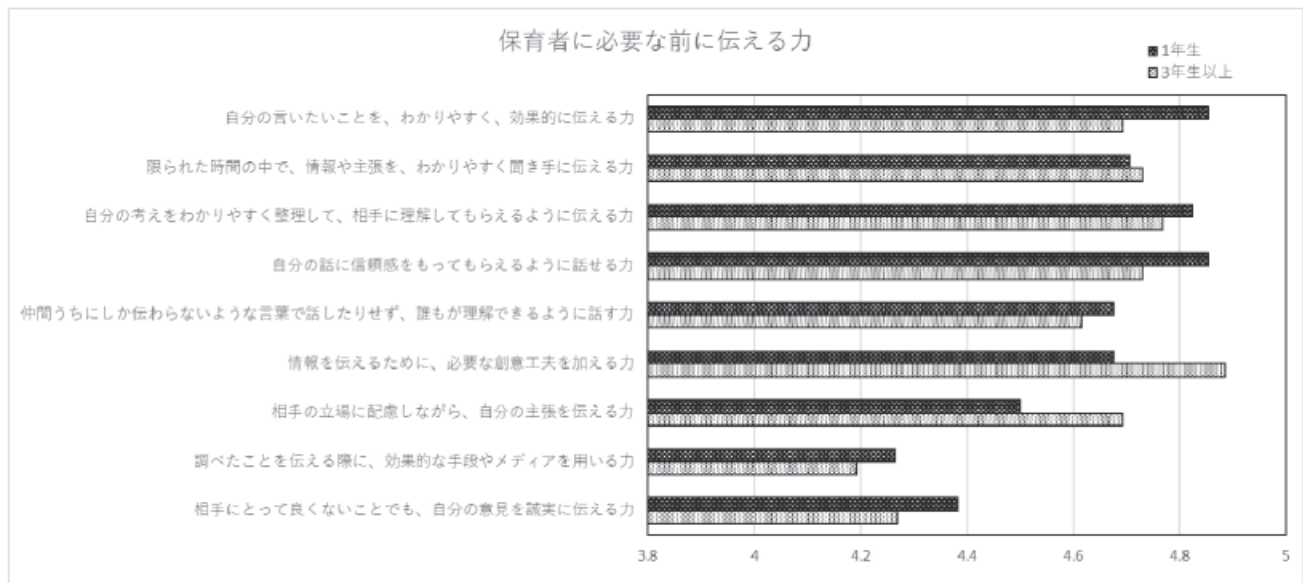


Figure4 「伝える力」における1年生と3年生以上の「保育者に必要な力」の評定値

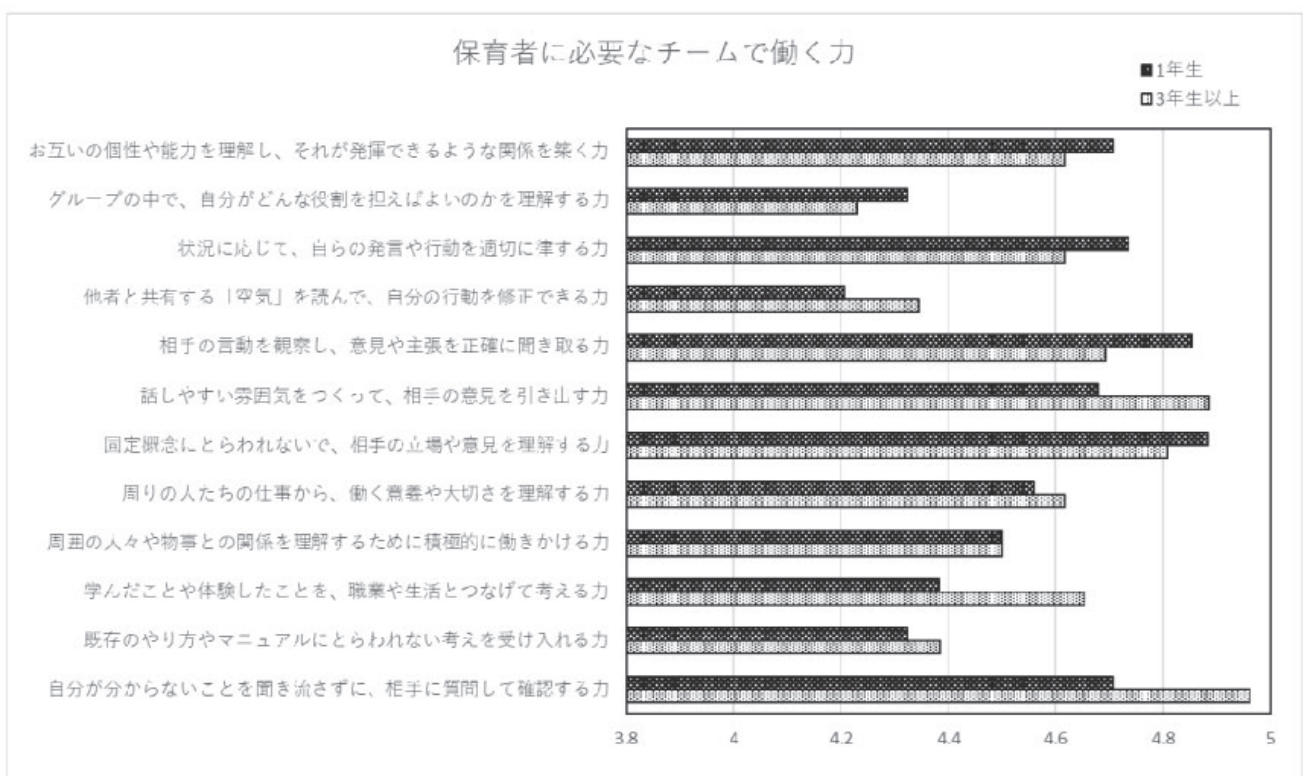


Figure5 「チームで働く力」における1年生と3年生以上の「保育者に必要な力」の評定値

3. 考え抜く力

「考え抜く力」における「保育者に必要な力」の評定値（Figure 3 に示す）について、学年2（1年生、3年生以上）×質問項目11の2要因分散分析を行った結果、学年の主効果は有意傾向、質問項目の主効果は有意（順に、 $F(1, 61) = 2.88, p = .095, MSe = 2.249$; $F(10, 610) = 5.481, p < .001, MSe = .290$ ）、交互作用

は有意にならなかった（ $F < 2$ ）。

質問項目の主効果が有意であったので多重比較を行った結果、学年に関わらず、「正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力」は最も評定値が低く、次に「自分に必要な情報や資料を的確に探し出す力」、そして「見過ごされがちな問題を発見する力」の順に評定値が大きかった。

交互作用は有意にならなかったものの、Figure 3の質問項目別の評定値で学年の違いをみると、ほとんどの項目で1年生よりも3年生以上の方が評定値が高いが、「正解不正解が曖昧な問題の解決策を見いだす力」や「目標を達成するために解決すべき問題を見つける力」のような「課題解決力」、「見過ごされがちな問題を発見する力」のような「問題発見力」において1年生と3年生以上の差が大きかった。また「自分に必要な情報や資料を的確に探し出す力」という「情報収集力」においても、1年生よりも3年生以上は保育者に必要であると評定していた。「考え抜く力」には「課題発見力」「情報収集力」以外に「計画力」「創造力」が含まれるが、学年の差は相対的に小さかった。

4. 伝える力

「伝える力」における「保育者に必要な力」の評定値について（Figure 4に示す）、学年2（1年生、3年生以上）×質問項目9の2要因分散分析を行った結果、質問項目の主効果のみが有意になり（ $F(8, 488) = 11.03, p < .001, MSe = .273$ ）、学年の主効果および交互作用は有意にならなかった（ $F < 2$ ）。

質問項目の主効果が有意であったので多重比較を行った結果、学年に関わらず、「調べたことを伝える際に、効果的な手段やメディアを用いる力」と「相手にとって良くないことでも、自分の意見を誠実に伝える力」は他の力よりも評定値が有意に低かった。「伝える力」には「表現力」や「発信力」「説得力」「プレゼンテーション力」が含まれるが、「自分の言いたいことを、わかりやすく、効果的に伝える力」や「自分の考えをわかりやすく整理して、相手に理解してもらえように伝える力」は相対的に評定値は高く、共通して、わかりやすく伝える力を保育者に必要であると考えていることを示す。「自分の話に信頼感をもってもらえるように話せる力」や「情報を伝えるために、必要な創意工夫を加える力」も相対的に評定値は高く、適切に伝えようとする力を保育者に必要であると考えていることが示された。

5. チームで働く力

「チームで働く」における「保育者に必要な力」の評定値について（Figure 5に示す）、学年2（1年生、3年生以上）×質問項目12の2要因分散分析を行った

結果、質問項目の主効果のみが有意になり（ $F(11, 671) = 9.41, p < .001, MSe = .296$ ）、学年の主効果および交互作用は有意にならなかった（ $F < 2$ ）。

質問項目の主効果が有意であったので多重比較を行った結果、学年に関わらず、「自分が分からないことを聞き流さずに、相手に質問して確認する力」は「相手の言動を観察し、意見や主張を正確に聞き取る力」や「話しやすい雰囲気をつくって、相手の意見を引き出す力」、「固定概念にとらわれなくて、相手の立場や意見を理解する力」のような「傾聴力」と並んで、他の力よりも評定値が高く、「お互いの個性や能力を理解し、それが発揮できるような関係を築く力」や「状況に応じて、自らの発言や行動を適切に律する力」のような「状況把握力」の評定値も高くそれに続いた。一方、「グループの中で、自分がどんな役割を担えばよいのかを理解する力」「他者と共有する「空気」を読んで、自分の行動を修正できる力」のような「規律性」、そして「既存のやり方やマニュアルにとらわれない考えを受け入れる力」のような「柔軟性」の評定値は他の力よりも有意に低かった。よって、周囲の状況を把握しそれに応じた対応をするためにも、相手をよく見て理解し質問しようとするのが保育者に必要だと考えていることが示された。

Ⅳ. 考察

本稿では、保育者に求められる力について、学生自身はどのように考えるのか、そしてそれらは実習経験の有無でどのように異なるのか、実習経験のない1年生と実習を経験した3年生以上とで比較検討した。

まず「保育者に必要な力」の評定値は相対的に高いが、「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、「伝える力」（や「チームで働く力」）を保育者に求められると評定していた。これは大学生を対象に同様の調査を行った伊藤（2023）の結果と類似する。大学を含む教育・保育現場では他者との相互作用が必要不可欠であるため、他者との円滑なコミュニケーションに有効な「伝える力」や「チームで働く力」を、他者とのコミュニケーションを前提としないような「前に踏み出す力」や「考え抜く力」よりも、大学生と同様に、保育者に求められるととらえていると考えられる。

詳細に検討するために、各下位尺度の質問項目別に

分析した結果においても、「伝える力」では相手にわかりやすく伝える力を含む質問項目の評定値が総じて高く、「チームで働く力」でも相手の立場や意見を理解する力や相手に質問する力にかかわる質問項目の評定値が総じて高いことから、他者との円滑なコミュニケーションに必要な力が保育者に求められると学生は認識していることを示唆する。これは伊藤（2023）の結果と一致し、保育者に求められる力は大学生に求められる力にもあてはまるといえる。一方「伝える力」で、話し方等の適切に伝えようとする力に係る質問項目の評定値が高いことは伊藤（2023）の結果と異なり、保育者に求められる力に特有と言える。自分が伝えているつもりでも相手に届いていなければ伝わっていないことになる。適切に伝えるために、適切な伝わる言葉や伝え方を工夫する必要があるが保育者にはあることを示唆する。保育者に必要な資質の一つに共感力、非認知能力が挙げられ注目されつつある（小塩 2021）。「寄り添う」保育という言葉も頻繁に耳にする。これらは共通して他者の立場にたって配慮やコミュニケーションをしようとする心構えを身に付ける重要性を示唆すると考えられる。

実際に保育現場での学びを経験することによって、保育者に必要な力を実感することができるために、実習経験のある3年生以上の方が実習経験のない1年生よりも評定値が高くなることが予想されたが、学年の差が認められたのは「考え抜く力」のみであった。各下位尺度の質問項目別の分析によると、「考え抜く力」における「問題発見力」や「課題解決力」を3年生以上は1年生よりも保育者に求められると評定していた。実際の保育現場では、問題や課題を発見し解決していくことが求められることがあるのであろう。たとえば実習記録簿には環境構成や子どもの姿、保育者・実習生の関わりをおおよそ時系列に記録するが、保育の様子で疑問に思ったことや考えたこと、気付いたこと、そしてその日の保育に対する考察（一日を通して見たり関わったりして感じた子どもの姿と考察）が特に重視される。記録を取ることで保育の実際がわかるだけでなく、保育者の援助や行動から保育者の意図を読み取ったり、実習生としての行動や関わり方を見つめ直すことができる。さらにそれらを振り返ることで、その日の問題や課題を明らかにしその解決・改善方法を考えられる。そうすることで子ども理解が深まり、

ひいては保育の楽しさに繋がっていく。

次に「自分の力」の評定値の分析結果からは、「伝える力」や「考え抜く力」よりも「前に踏み出す力」を、さらにこれらの力より「チームで働く力」の方をより今の自分にある力と評定していることが示された。

そして「保育者に必要な力」から「自分の力」を減じた「差」の分析からは、「チームで働く力」や「前に踏み出す力」よりも「考え抜く力」と「伝える力」を自分に求められる力と評定していた。すなわち今の自分にとって、「考え抜く力」と「伝える力」を今後身に付けることが期待されていると認識していると解釈できる。これらは伊藤（2023）の結果と一致し、保育者として自分に求められる力は大学生として自分に求められる力にもあてはまると認識しているといえる。

保育者養成課程においてわれわれ教員は、保育者になりたいという意欲と熱意をもった学生を適切に指導・支援し続けなければならないが、さまざまな困難が生じることがある。たとえば実習を経験することで成長する学生がいる一方、自身の保育者としての資質に疑問を感じるようになる学生もいる。実習後には、実習でできなかったことや保育者として自分に足りないものや課題にどうしても注意を向けがちだが、逆に実習でできたことや保育者として成長したこと、楽しいと感じたことに注意を向けるような働きかけが重要であると考えられる。そのためにも折に触れて理想の保育者像を描いたり、今の自分の力量を見据えたりすることが、この後に続くであろう、保育者として送り出す指導の一環としての役割を果たすことにつながるといえよう。その意味で今回の調査は学生にとって、「保育者に必要な力」と「自分の力」を比較することにより、自分には何ができるようになったのか、自分には何が求められているのかに気付き、考察する良い契機の一つになったと願う。

さいごに本調査の問題点として、各質問項目の評定値が相対的に高いことが挙げられる。社会人基礎力尺度に対して保育者に必要な力か、自分にその力があるかについて5段階評価を求めたが、2以下の評定値の割合はかなり少なく、評定の分布が歪んでいた。社会人に必要な力が保育者には必要でないとは考えにくく、もともと尺度の特性上、職種にかかわらず社会人に必要な力が質問項目となっているために評定値が高く

なると予想される。よって、保育者に必要か必要でないかという両極ではなく、必要の程度あるいは必要度のレベル別に詳しく評定を求めるというような、評定ラベルの表現を工夫する等、評定方法の再考が望まれる。

また保育者に求められる力の認識は実習経験の有無で異なるのかを検討したが、実習経験のある3年生以上の学生と実習経験のまだない1年生とは別の学生であり、調査協力者に対応がなかった。同じ学生における実習経験による経年変化を比較できるよう実験計画を変更し、その上で本調査結果の追試を行い、学生が考える保育者に求められる力について再吟味することを、引き続き今後の検討課題としたい。

V. 利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反関連事項はない。

注

本研究は本学研究倫理委員会の審査を受け、研究遂行の承認を得ている（承認番号120）。

本研究は科研費（基盤研究（C）21K02870）の助成を受けたものである。

引用文献

- 伊藤美加（2004）大学基礎講座の授業運営に関する検討
II. 京都光華女子大学研究紀要.42.75-92
- 伊藤美加（2005）大学基礎講座の授業運営に関する検討
III. 京都光華女子大学研究紀要.43.67-83
- 伊藤美加（2007）大学基礎講座の授業運営に関する検討
IV. 京都光華女子大学研究紀要.45.107-125
- 伊藤美加（2012）「コミュニケーション演習Ⅰ・Ⅱ」の授業運営に関する検討. 京都光華女子大学研究紀要.50.67-80
- 伊藤美加（2013）「コミュニケーション演習Ⅰ」における学習効果の検証. 京都光華女子大学研究紀要.51.51-59
- 伊藤美加（2022）大学生に求められる力をどのように考えるか：学生による自由記述の結果による報告. 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀

要.59.191-198

伊藤美加（2023）学生が考える、大学生に求められる力に関する調査報告. 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要.60. 印刷中

経済産業省（2006）社会人基礎力に関する研究.「中間とりまとめ」概要

小塩真司（2021）非認知能力：概念・測定と教育の可能性. 北大路書房.1-10

文部科学省（2004）キャリア教育推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 一児童生徒の一人ひとりの労働観・職業観を育てるために一

西道 実（2009）小・中学校におけるキャリア教育プログラムの効果測定. プール学院大学研究紀要.49.193-207

西道 実（2011）社会人基礎力の測定に関する尺度構成の試み. プール学院大学研究紀要.51.217-228

