

大学1年次生を対象とした教育現場における 教育実習の効果（その2）

－因子分析的研究－

Effects of teacher training by experience in the school scene of freshmen in college (Part 2)
－A factor analytic study－

兄井 彰

Akira ANII

(福岡教育大学保健体育講座)

要 約

本研究の目的は、大学1年次生を対象にする体験的な教育実習である体験実習の教育的効果を規定する要因を明らかにすることである。そのために、体験実習に対する学生のアンケート調査により選定された項目（兄井、2004）を用いて質問紙調査を行ない、因子分析により、体験実習に関わる12因子を抽出した。その各因子は、『子どもとの積極的な関わり』、『教師の力量不足』、『適切な事前・事後指導』、『学校の現状理解』、『実習での戸惑い』、『授業の参観希望』、『教師としての適切な態度』、『実習の楽しさ』、『実習に対する不満』、『教師としての立場』、『実習に対する不価値』、『子どもへの過干渉』であった。

キーワード：教育実習、1年次実習、教師力量形成、因子分析

I. はじめに

多くの国立の教員養成大学・学部では、教育実習のカリキュラムを刷新し、「教育実地研究」、「教育臨床研究」、「インターンシップ」といった名称で、大学1年次から開始されたり、長期間恒常的に行ったりする新しい教育実習プログラムを実施し始めている（林ほか、2002；佐久間、2003；岡野ほか、2003）。

福岡教育大学でも、大学1年次生を対象とした体験的な教育実習である体験実習が平成10年度から実施されている。この体験実習は、大学1年次に近隣の幼稚園、小学校、中学校等で実施される行事・課外活動に参加し、先生等の補助を行い、子どもにふれあう交流体験を目的に行われている。

この体験実習の教育的効果は、協力校、指導教官、学生に対するアンケート調査から、教職についての具体的なイメージを学生が持つことができ、実習後の教育実践への関心・意欲が高まることが明らかとなっている（兄井、2001）。さらに、学生は、教育現場でさまざまな問題に直面し、指導の難しさや教師の大変さ、子どもとの関わり楽しさを実感していることも明らかと

なっている（兄井、2004）。

このように大学1年次生を対象にした教育実習は、学生に対して教育的効果が大きいと考えられるが、教育実習の教育的影響は未だ不明な点が多いにもかかわらず、教師の成長には「必然的に」寄与するという前提が自明のものとして実施されてきている（佐久間、2003）のも実状である。しかし、今後、より良い大学1年次生を対象にした教育実習を実施して行くためには、より詳細な教育的効果の検討が必要である。

そこで本研究では、体験実習に対する学生の意見を調査することにより選定された項目（兄井、2004）を用いて質問紙調査を行い、体験実習における教育的効果を規定する要因について、因子分析によって探索する。

質問紙調査

体験実習の概要

目的：大学1年次に選択科目として設定された体験実習は、学校教育3課程の全430名学生を対象に、実際の教育現場として協力校・園に出向き、運動会・キャンプなどの学校行事や課外活動に参加し、園児・児童・

生徒とふれあう体験の中から、子どもの世界を理解する手がかりを得ることを通して、教育実践への関心・意欲・課題意識などを高めることを目的とする。

実施形態と状況：学生は、事前指導を受けた後、各協力校・園で実施される行事・課外活動に全日では2日間、半日の場合は3回以上参加し、その後、事後指導を受けた。平成14年度、宗像地区の小・中学校で学生が参加した行事・課外活動は以下の通りである。

小学校（全22校中22校、22行事・課外活動）：運動会（10校）、キャンプ（6校）、研究発表会（1校）、鍛錬遠足（2校）、合宿訓練など（2校）、勤労体験（1校）であった。

中学校（全11校、11行事・課外活動）：文化祭（1校）、ふれあい教室など（4校）、運動会など（2校）、合宿訓練など（2校）、部活動（1校）、駅伝・マラソン大会（1校）であった。

方 法

対象者：平成14年度に実施された体験実習に参加した初等教育教員養成課程253名、中等教育教員養成課程143名の中で、教育実践支援室にアンケートを提出した初等教育教員養成課程130名、中等教育教員養成課程105名、計235名を分析対象とした。

質問紙：兄井（2004）が分類し選定した学生の体験実習に対する印象についての55項目からなる。項目の文面は、他の項目を参照しながら、表現を反転させるなどして適宜加筆修正した。各項目の評定は6段階で求めた。

手続き：実習終了後に、指導教官が質問紙調査を実施し、回収した。

結 果

各項目の回答について、「まったくそう思う」を6点、「そう思う」を5点、「どちらかと言えばそう思う」を4点、「どちらかと言うとそう思わない」を3点、「そう思わない」を2点、「ぜんぜんそう思わない」を1点として得点化した。

平均±標準偏差の値が得点範囲（1－6）を越えた項目、No.5、No.6、No.14、No.21、No.22、No.27、No.28、No.36、No.37、No.39、No.45、No.50、No.53の13項目（詳細は兄井、2004を参照）は、天井効果またはフロア効果が生じたものとし判断して、因子分析に持ち込まなかった。

共通性の初期値を1とし、主成分分析法により因子を抽出した。その結果、固有値と項目内容から因子の解釈が可能であることから、12因子解を適当と判断した。全体（42項目）に対する12因子の累積寄与率は61.31%で、説明分散は、25.75であった。

バリマクス回転後の各項目の因子負荷量は、表1の通りである。この因子負荷量が0.40以上を示した項目を中心に因子を解釈した。

因子Ⅰに対して、No.13「子どもたちとたくさん話ることができた」、No.25「子どもを上手くほめることができた」、No.8「積極的に行動できた」、No.15「子どもに適切な指示を出すことができた」、No.12「子ども全体に目配りができた」、No.1「子どもたちに適切な態度で接することができた」、No.29「臨機応変に動けた」、No.35「実習中、さまざまな体験ができた」がプラスの負荷量を示していた。これらの項目を見ると、積極的に行動でき、子どもと関わったことを示す内容である。また、No.23「一部の子どもとしか話することができなかった」は因子Ⅰに対してマイナスの負荷量を示し、反転させると、多くの子どもと話すことができたという内容である。これらのことから、因子Ⅰは、実習中、積極的に行動し、子どもと関わったことに関する因子であると解釈し、『子どもとの積極的な関わり』因子と命名した。

次に、因子Ⅱに対して、No.2「子どもたちへの指導は難しかった」、No.18「事前の準備をして実習に臨めばよかった」、No.42「自分は教師として力不足だった」、No.4「子どもを上手く叱る（注意する）ことができなかった」、No.44「子どもの前で教師としてどのような態度をすればよいかわかった」、No.32「事前に実習校の情報（担当する子どもなどの情報）がほしかった」のすべての項目が、プラスの負荷量を示した。これらの項目を見ると、指導の難しさや戸惑い、情報不足といった教師の力量が問われる場面で、その無さを自覚する内容と考えられる。このことから、因子Ⅱは、教師の力量に関する因子と解釈し、『教師の力量不足』因子と命名した。

因子Ⅲに対して、No.19「適切な事前指導を受けた」、No.10「実習校と綿密な打ち合わせができた」、No.48「適切な事後指導を受けた」、No.11「先生方といろいろな話があった」の全ての項目が、プラスの負荷量を示した。これらの項目を見ると、事前指導と事後指導にかかわるもので、すべて適切に行われたことを示すものである。このことから、因子Ⅲは、適切な事前指導と事後指導に関する因子と解釈し、『適切な事前・事後指導』因子と命名した。

因子Ⅳに対して、No.38「学校の現状を知ることができた」、No.9「子どもたちの現状を知ることができた」、No.16「子どものさまざまな面を見ることができた」の3つの項目とも、プラスの負荷量を示した。これらの項目は、学校や子どもの生の姿を学生が現実に見聞きした体験に関わる内容である。このことから、因子Ⅳは、学校の生の姿を学生が知ることができたことに関する因子と解釈し、『学校の現状理解』因子と命名した。

因子Ⅴに対して、No.33「実習校の先生方の指示待ちになってしまった」、No.17「何をしたらよいかわからないことがあった」の2つの項目が、プラスの負荷量を示した。さらにNo.20「行事全体を見通して行動するこ

表1 パリマクス回転後の因子パターン

No	項 目	因子 I	因子 II	因子 III	因子 IV	因子 V	因子 VI	因子 VII	因子 VIII	因子 IX	因子 X	因子 XI	因子 XII	共通性
13	子どもたちとたくさん話すことができた	0.81	-0.06	0.09	0.02	-0.09	-0.08	-0.10	0.02	-0.08	0.02	-0.09	0.16	0.73
25	子どもを上手くほめることができた	0.71	-0.06	-0.02	0.15	0.06	0.06	0.09	0.04	0.01	0.14	0.06	0.06	0.57
8	積極的に行動できた	0.69	-0.23	0.08	0.02	-0.25	0.09	0.03	0.13	-0.16	0.02	0.06	-0.10	0.67
15	子どもに適切な指示を出すことができた	0.51	-0.10	0.11	0.16	-0.31	0.16	0.35	-0.06	-0.05	0.16	0.06	0.26	0.65
12	子ども全体に目配りができた	0.50	-0.18	0.14	0.19	-0.10	0.34	0.38	-0.11	0.12	-0.09	0.00	-0.17	0.67
1	子どもたちに適切な態度で接することができた	0.47	-0.30	-0.05	0.15	0.02	0.08	0.42	0.14	-0.08	0.24	-0.07	-0.07	0.63
29	臨機応変に動けた	0.45	-0.23	0.05	0.05	-0.38	0.28	0.18	0.09	0.02	0.06	0.36	-0.06	0.66
35	実習中、さまざまな体験ができた	0.44	0.18	0.32	0.34	-0.08	-0.11	-0.22	0.01	-0.24	-0.04	-0.11	0.10	0.60
23	一部の子どもとしか話すことができなかった	-0.44	0.05	-0.22	0.17	0.33	-0.10	0.03	0.13	-0.19	-0.24	0.11	-0.04	0.52
2	子どもたちへの指導は難しかった	-0.13	0.74	0.00	-0.06	0.03	0.12	-0.06	-0.09	-0.03	-0.02	-0.03	-0.08	0.60
18	事前の準備として実習に臨めばよかった	0.03	0.61	-0.18	-0.03	0.18	-0.16	0.20	0.18	0.08	-0.10	-0.02	0.11	0.56
42	自分は教師として力不足だった	-0.23	0.56	0.12	0.11	0.18	0.04	0.28	-0.15	-0.08	-0.10	-0.19	0.14	0.55
4	子どもを上手く叱る(注意する)ことができなかった	-0.15	0.53	0.01	-0.13	0.14	-0.08	-0.34	-0.10	-0.22	0.21	0.28	0.00	0.64
44	子どもの前で教師としてどのような態度をすればよいか戸惑った	-0.15	0.48	0.11	0.09	0.30	0.09	-0.27	0.01	0.12	-0.33	-0.08	-0.24	0.63
32	事前に実習校の情報(担当する子どもなどの情報)がほしかった	-0.05	0.45	-0.09	0.02	0.26	0.13	0.16	0.31	0.19	-0.11	0.18	0.12	0.52
19	適切な事前指導を受けた	0.04	0.06	0.79	0.13	-0.10	-0.05	-0.01	0.03	-0.14	0.07	0.03	0.03	0.88
10	実習校と綿密な打ち合わせができた	0.20	-0.19	0.72	0.20	-0.04	-0.04	0.10	0.00	0.05	-0.12	0.04	-0.02	0.66
48	適切な事後指導を受けた	-0.14	0.22	0.59	-0.12	0.06	0.22	0.15	0.23	-0.12	0.16	-0.02	0.29	0.69
11	先生方という人話話を受けた	0.33	-0.12	0.56	0.03	0.14	0.03	0.04	-0.03	0.18	0.02	-0.11	-0.30	0.60
38	学校の現状を知ることができた	-0.05	-0.04	0.17	0.77	0.09	0.02	0.08	0.15	-0.08	-0.02	0.12	0.12	0.70
9	子どもたちの現状を知ることができた	0.25	-0.09	0.00	0.74	-0.10	-0.03	0.08	-0.11	-0.01	0.03	0.15	0.00	0.67
16	子どものさまざまな面を見ることができた	0.39	0.11	0.14	0.49	0.02	-0.07	-0.12	0.04	-0.05	0.14	-0.15	0.02	0.49
33	実習校の先生方の指示待ちになっていた	-0.13	0.15	0.09	-0.02	0.75	0.05	-0.07	0.02	-0.12	0.02	0.14	-0.06	0.65
17	何をしたらよいかわからないことがあった	-0.09	0.36	-0.13	0.00	0.60	0.00	-0.03	0.00	0.13	-0.19	-0.10	-0.05	0.58
20	行事全体を見通して行動することができた	0.26	-0.16	0.20	0.28	-0.45	0.03	0.20	0.11	0.01	0.01	0.23	-0.28	0.59
31	行事以外の普段の学校を見てみたかった	0.13	0.10	-0.02	-0.08	0.10	0.82	0.03	0.22	-0.04	-0.02	0.02	-0.03	0.76
55	通常の授業を参観したかった	0.04	0.01	0.00	0.03	-0.05	0.75	-0.02	0.17	-0.10	-0.07	-0.19	0.11	0.66
43	実習中、適切な言葉づかいができた	0.03	-0.01	0.15	0.06	-0.11	0.00	0.74	0.04	-0.09	0.16	-0.07	-0.13	0.64
3	教師の立場を忘れ、行動することがあった	-0.01	0.25	-0.11	0.14	0.01	-0.07	-0.42	0.17	-0.13	-0.47	0.24	-0.11	0.61
30	実習期間が短かった	-0.01	0.02	0.02	-0.02	-0.07	0.35	-0.01	0.73	0.01	-0.01	-0.18	0.04	0.70
34	子どもとふれあう機会をもっとつづけてほしかった	-0.06	-0.01	0.05	0.08	0.34	0.27	0.10	0.59	0.15	0.06	0.25	-0.05	0.64
54	教師の仕事は楽しいと感じた	0.44	-0.09	0.14	0.11	-0.10	0.04	-0.10	0.57	-0.09	0.10	-0.13	-0.02	0.61
46	実習期間が適切な時期ではなかった	0.03	-0.04	0.09	-0.16	0.07	-0.11	-0.04	-0.01	0.74	-0.02	0.05	-0.09	0.62
52	実習で大学の授業を欠席することになり、支障が出た	-0.16	-0.03	-0.13	0.06	-0.10	0.02	-0.01	0.08	0.57	0.27	0.05	0.04	0.47
49	この実習は、精神的・肉体的にきつかった	-0.17	0.11	-0.04	0.24	0.20	0.07	-0.08	-0.36	0.41	-0.02	0.06	0.30	0.54
26	学校は保護者や地域の人々に支えられていることを知った	0.10	-0.22	0.23	0.15	0.27	0.22	-0.14	-0.02	-0.42	0.12	0.12	-0.12	0.50
7	教師の立場から子どもや学校を見ることができた	0.16	-0.10	0.00	0.31	-0.08	0.02	0.05	-0.04	0.09	0.65	0.02	-0.25	0.64
51	子どもから教師として見られていなかった	-0.33	0.04	-0.06	0.07	0.05	0.18	-0.15	-0.25	-0.05	-0.63	0.05	0.04	0.63
24	実習にかかる費用が高いと思った	-0.05	0.01	0.03	0.17	0.00	-0.13	-0.14	-0.10	0.07	-0.04	0.72	0.02	0.60
40	実習を通して自分自身の今後の課題や問題点がわかった	0.02	0.27	0.12	0.39	-0.19	0.19	-0.06	0.00	-0.02	0.20	-0.40	-0.21	0.56
41	子どもの活動に手を出しすぎた	0.20	0.00	0.03	0.10	-0.06	0.06	-0.12	0.00	0.03	-0.12	0.03	0.72	0.60
47	子どもは教師をよく見ていると思った	0.36	-0.13	0.14	0.22	0.03	0.23	-0.37	-0.02	-0.22	0.09	-0.06	0.05	0.48
説明分散		4.15	2.77	2.36	2.34	2.19	2.03	1.91	1.86	1.72	1.68	1.41	1.32	25.75

とができた」の項目は、因子Vに対してマイナスの負荷量を示し、反転させると、行事全体を見通して行動することができなかつたとなる。これらの項目は、学生が初めて教育現場に出て、何をして良いのか分からず指示待ちになって、戸惑っている様子がうかがえる内容である。このことから、実習において学生が戸惑っていることに関する因子であると解釈し、『実習での戸惑い』因子と命名した。

因子VIに対して、No31「行事以外の普通の学校を見てみたかった」、No55「通常の授業を参観したかった」の2項目が、プラスの負荷量を示した。この体験実習は、協力校で行われる運動会・キャンプなどの学校行事や課外活動に学生が参加し、通常の授業を参観することができない。そのため、学生は通常の学校で行われる授業を参観したいという希望が多い。因子VIは、このことが反映していると解釈できることから、『授業の参観希望』因子と命名した。

因子VIIに対して、No43「実習中、適切な言葉づかいができた」の項目が、プラスの負荷量を示した。また、No3「教師の立場を忘れ、行動することがあった」の項目が、マイナスの負荷量を示し、反転させると、教師として行動できたという内容となる。この2項目とも、学生が教師として子どもに接することができたという内容である。このことから、因子VIIは、教師としての立場を忘れずに、適切に子どもに接することができた学生の態度に関連する因子と解釈し、『教師としての適切な態度』因子と命名した。

因子VIIIに対して、No30「実習期間が短かった」、No34「子どもとふれあう機会をもっとつくってほしかった」、No54「教師の仕事は楽しいと感じた」の3項目が、プラスの負荷量を示した。この実習が短めと感じ、子どもとふれあうことを望み、教師は楽しいと感じる実習であったことを示す内容である。このことから、学生が体験実習を十分に楽しんだ結果と解釈し、『実習の楽しさ』因子と命名した。

因子IXに対して、No46「実習期間が適切な時期ではなかった」、No52「実習で大学の授業を欠席することになり、支障が出た」、No49「この実習は、精神的・肉体的にきつかった」の3項目が、プラスの負荷量を示した。また、No26「学校は保護者や地域の人々に支えられていることを知った」の項目が、マイナスの負荷量を示し、反転させると、保護者や地域の人々の学校で果たす役割を今回の実習では感じ取れなかった内容である。これらの項目は、実習時期や大学の授業を欠席しなければならないといった学生の不満や心身ともにつらい実習であったといった実習のきつさが表出している内容である。このことから、因子IXは、実習に対する不満やきつさに関する因子と解釈し、『実習に対する不満』因子と命名した。

因子Xに対して、No7「教師の立場から子どもや学校を見ることができた」の項目が、プラスの負荷量を

示した。また、No51「子どもから教師として見られていなかった」の項目が、マイナスの負荷量を示し、反転させると、子どもから教師として見てもらったという項目になる。この2項目は、学生が教師としての学校や子どもと見る視点と子どもから教師として見てもらっているという教師としての立場を示す内容と考えられる。このことから、因子Xは、教師としての立場を実感する因子と解釈し、『教師としての立場』因子と命名した。

因子XIに対して、No24「実習にかかる費用が高いと思った」の項目が、プラスの負荷量を示した。また、No40「実習を通して自分自身の今後の課題や問題点がわかった」の項目が、マイナスの負荷量を示し、反転させると、今後の課題や問題点は、この実習では感じ取れなかったという内容となる。この2つの項目は、因子IXの『実習に対する不満』因子と同じような内容と捉えることができるが、特に、この項目では、費用の面と実習の教育的な効果についての不満が表れている内容である。高い費用を出してまで実習を行ったが自分自身にとって価値のある体験ができなかったことを示す内容であると解釈し、因子XIは『実習に対する不価値』因子と命名した。

因子XIIはNo41「子どもの活動に手を出しすぎた」という1項目だけで構成され、プラスの負荷量を示した。1項目であることを考慮して、命名に対しては、慎重に吟味しなくてはならないが、ここでは、仮に、『子どもへの過干渉』因子とだけ命名するが、詳しい考察は行わないものとする。

さらに、以上のように解釈された各因子に対して、標準因子得点を算出し、天井効果またはフロア効果が生じたものとし判断して、因子分析に持ち込まなかった項目で、特に今回の実習で分析が必要と思われる項目を選び、その回答結果と対応させて分析を行った。

まず、No50「楽しい実習であった」の項目に対して、「まったくそう思う」と回答した124人（楽しい実習であった群）と、その他の評定尺度で回答した111名（その他群）とに分け、群間で各因子の標準因子得点を比較した。

表2は、楽しい実習であった群とその他群における各因子得点の平均と標準偏差を示したものである。対応のない1要因の分散分析の結果、『子どもとの積極的な関わり』、『適切な事前・事後指導』、『実習の楽しさ』、『実習に対する不満』の因子得点について群間で有意差が見られた。『子どもとの積極的な関わり』、『適切な事前・事後指導』、『実習の楽しさ』の因子得点については、楽しい実習であった群の平均がその他群の平均よりも有意に大きかった。また、『実習に対する不満』の因子得点については、楽しい実習であった群の平均がその他群の平均よりも有意に小さかった。このことから、この実習がとても楽しかったと強く思った学生は、積極的に子どもと関わりあうことが

表2 楽しい実習であった群とその他の群の各因子得点の平均と標準偏差

	まったくそう思う(N=124)		その他(N=111)		F(1, 233)
	M	SD	M	SD	
因子Ⅰ	0.342	0.752	-0.382	1.008	35.098 **
因子Ⅱ	0.045	1.073	-0.050	0.923	0.533
因子Ⅲ	0.136	1.017	-0.152	0.947	4.917 *
因子Ⅳ	0.079	0.968	-0.088	1.031	1.634
因子Ⅴ	-0.066	1.062	0.073	0.930	1.131
因子Ⅵ	0.055	0.868	-0.061	1.150	0.788
因子Ⅶ	-0.110	0.123	0.949	1.038	3.228 +
因子Ⅷ	0.295	1.039	-0.330	0.757	25.294 **
因子Ⅸ	-0.210	1.029	0.235	0.871	12.178 **
因子Ⅹ	0.095	0.998	-0.106	0.990	2.389
因子Ⅺ	-0.039	1.061	0.043	0.937	0.394
因子Ⅻ	-0.016	1.150	0.017	0.841	0.063

+ p < .10 * p < .05 ** p < .01

でき、適切な事前・事後指導を受け、実習が楽しく、不満が少なかったと感じる傾向が強いといえる。特に、楽しい実習であった群で、『実習の楽しさ』の因子得点が有意に大きかったことは、この因子の妥当性を示すものである。

次に、No14「教師の仕事は大変だと思った」の項目に対して、「ぜんぜんそう思わない」と回答した125人（教師の仕事は大変ではない群）と、その他の評定尺度で回答した110名（その他群）とに分け、群間で各因子の標準因子得点を比較した。

表3は、教師の仕事は大変ではない群とその他群に

おける各因子得点の平均と標準偏差を示したものである。対応のない1要因の分散分析の結果、『子どもとの積極的な関わり』、『教師の力量不足』、『学校の現状理解』、『実習の楽しさ』、『実習に対する不価値』の因子得点について群間で有意差が見られた。『子どもとの積極的な関わり』、『教師の力量不足』、『学校の現状理解』の因子得点については、教師の仕事は大変ではない群の平均がその他群の平均よりも有意に大きかった。また、『実習の楽しさ』、『実習に対する不価値』の因子得点については、教師の仕事は大変ではない群の平均がその他群の平均よりも有意に小さかった。この

表3 教師は大変だと思わない群とその他の群の各因子得点の平均と標準偏差

	ぜんぜんそう思わない(N=125)		その他(N=110)		F(1, 233)
	M	SD	M	SD	
因子Ⅰ	0.121	1.105	-0.137	0.854	3.934 *
因子Ⅱ	0.331	0.966	-0.376	0.780	33.201 **
因子Ⅲ	0.108	1.038	-0.122	0.937	3.129 +
因子Ⅳ	0.140	1.087	-0.160	0.862	5.362 *
因子Ⅴ	0.080	1.133	-0.091	0.843	1.725
因子Ⅵ	0.055	1.179	-0.062	0.798	0.797
因子Ⅶ	-0.040	1.151	0.046	0.833	0.430
因子Ⅷ	-0.169	1.231	0.192	0.676	7.872 **
因子Ⅸ	0.032	1.136	-0.037	0.852	0.278
因子Ⅹ	0.032	0.979	-0.036	1.030	0.271
因子Ⅺ	-0.144	0.906	0.163	1.065	5.620 *
因子Ⅻ	-0.038	0.841	0.043	1.187	0.390

+ p < .10 * p < .05 ** p < .01

ことから、この体験実習で教師の仕事が大変だと思わなかった学生は、子どもと積極的に関わることができ、自分自身の教師としての力量のなさを感じ、学校の現状を十分理解できたと感じる傾向が強いと考えられる。さらに、教師の仕事が大変だと思わなかった学生は、この実習について十分価値を感じているものの、自身の教師としての力量のなさを感じたためか、実習をあまり楽しめなかったのではないかと推察される。

さらに、No21「この実習で多くことを学んだ」の項目に対して、「まったくそう思う」と回答した117人(多くのことを学んだ群)と、その他の評定尺度で回答した118名(その他群)とに分け、群間で各因子の標準因子得点を比較した。

表4は、多くのことを学んだ群とその他群における

各因子得点の平均と標準偏差を示したものである。対応のない1要因の分散分析の結果、『子どもとの積極的な関わり』、『適切な事前・事後指導』、『学校の現状理解』、『実習での戸惑い』、『実習の楽しさ』、『実習に対する不価値』の因子得点について群間で有意差が見られた。『子どもとの積極的な関わり』、『適切な事前・事後指導』、『学校の現状理解』、『実習の楽しさ』の因子得点については、多くのことを学んだ群の平均がその他群の平均よりも有意に大きかった。また、『実習での戸惑い』、『実習に対する不価値』の因子得点については、多くのことを学んだ群の平均がその他群の平均よりも有意に小さかった。このことから、この実習で多くのことを学んだと強く思った学生は、子どもと積極的に関わることができ、適切な事前・事後指導を受け、学校の現状を理解して、十分実習を楽しんだと

表4 実習で多くのことを学んだ群とその他の群の各因子得点の平均と標準偏差

	まったくそう思う(N=117)		その他(N=118)		F(1, 233)
	M	SD	M	SD	
因子Ⅰ	0.349	0.843	-0.346	0.922	32.058 **
因子Ⅱ	0.067	1.200	-0.067	0.801	1.055
因子Ⅲ	0.275	0.935	-0.273	0.922	19.024 **
因子Ⅳ	0.257	1.081	-0.255	0.796	16.457 **
因子Ⅴ	-0.167	1.061	0.166	0.892	6.664 **
因子Ⅵ	-0.035	1.030	0.034	0.976	0.278
因子Ⅶ	-0.046	1.064	0.045	0.941	0.486
因子Ⅷ	0.176	0.998	-0.175	0.948	7.441 **
因子Ⅸ	-0.002	1.137	0.002	0.872	0.001
因子Ⅹ	0.097	1.097	-0.097	0.894	2.223
因子Ⅺ	-0.145	1.014	0.144	0.953	4.993 *
因子Ⅻ	-0.124	1.165	0.123	0.815	3.605 +

+ p < .10 * p < .05 ** p < .01

表5 教師になる意欲がわいた群とその他の群の各因子得点の平均と標準偏差

	まったくそう思う(N=95)		その他(N=140)		F(1, 233)
	M	SD	M	SD	
因子Ⅰ	0.456	0.725	-0.309	0.955	38.388 **
因子Ⅱ	-0.051	1.070	0.035	0.957	0.415
因子Ⅲ	0.113	1.118	-0.076	0.913	2.027
因子Ⅳ	0.196	1.159	-0.133	0.856	6.237 *
因子Ⅴ	-0.183	0.945	0.124	1.006	5.463 *
因子Ⅵ	0.056	1.106	-0.038	0.932	0.493
因子Ⅶ	-0.090	0.973	0.061	1.016	1.293
因子Ⅷ	0.342	0.867	-0.232	0.963	20.155 **
因子Ⅸ	-0.027	1.040	0.018	0.979	0.116
因子Ⅹ	0.086	1.094	-0.058	0.935	1.182
因子Ⅺ	-0.193	0.989	0.131	0.972	6.090 *
因子Ⅻ	-0.065	1.010	0.044	0.995	0.668

+ p < .10 * p < .05 ** p < .01

感じる傾向が強いと考えられる。さらに、実習で多くのを学んだと強く思う学生は、実習であまり戸惑いを受けて、実習に対して価値を見出している傾向が強いと考えられる。

最後に、No22「教師になる意欲がわいた」の項目に対して、「まったくそう思う」と回答した95人（教師になる意欲がわいた群）と、その他の評定尺度で回答した140名（その他群）とに分け、群間で各因子の標準因子得点を比較した。

表5は、多くのことを学んだ群とその他群における各因子得点の平均と標準偏差を示したものである。対応のない1要因の分散分析の結果、『子どもとの積極的な関わり』、『学校の現状理解』、『実習での戸惑い』、『実習の楽しさ』、『実習に対する不価値』の因子得点について群間で有意差が見られた。『子どもとの積極的な関わり』、『学校の現状理解』、『実習の楽しさ』の因子得点については、教師になる意欲がわいた群の平均がその他群の平均よりも有意に大きかった。また、『実習での戸惑い』、『実習に対する不価値』の因子得点については、教師になる意欲がわいた群の平均がその他群の平均よりも有意に小さかった。このことから、教師になる意欲がわいたと強く思った学生は、子どもと積極的に関わることができ、学校の現状を理解して、十分実習を楽しんだと感じる傾向が強いと考えられる。さらに、教師になる意欲がわいたと強く思う学生は、実習であまり戸惑わず、実習に対して価値を見出している傾向が強いと考えられる。

考 察

体験実習の学生への質問紙調査の結果から抽出された因子の解釈された内容が以下である。

- 因子Ⅰ：『子どもとの積極的な関わり』因子
- 因子Ⅱ：『教師の力量不足』因子
- 因子Ⅲ：『適切な事前・事後指導』因子
- 因子Ⅳ：『学校の現状理解』因子
- 因子Ⅴ：『実習での戸惑い』因子
- 因子Ⅵ：『授業の参観希望』因子
- 因子Ⅶ：『教師としての適切な態度』因子
- 因子Ⅷ：『実習の楽しさ』因子
- 因子Ⅸ：『実習に対する不満』因子
- 因子Ⅹ：『教師としての立場』因子
- 因子Ⅺ：『実習に対する不価値』因子
- 因子Ⅻ：『子どもへの過干渉』因子

これらの因子から、体験実習を実施する上で重要なこととして、まず、子どもと十分にふれあえる状況作りが挙げられよう。子どもとふれあえる機会をできるだけ多く設定することで、学生にとって有意義な実習が実施できると考えられる。しかし、単に、子どもとふれあう機会が多いだけでなく、実習前に教師とし適切な行動や立場が取れるように教師としての力量をあ

る程度つけておく必要がある。そのためには事前指導において、学生が戸惑うことなく自信を持って実習に臨めるように指導することが大切である。この実習の大学における指導体制は、1年次生を対象にした実習であっても、学生を教育現場に送り出すので、事前指導やその他の機会を充実させ、しっかりと教師の視点を指導することは最低の義務と考えられる。このような事前指導などにより、学生もこの実習の意義や価値を十分に認識し、積極的に実習に取り組むと思われる。

また、標準因子得点の分析から、学生がこの実習を楽しんでいるためには、子どもと積極的に関わる機会が多く、適切な事前・事後指導が行われることが重要であることがわかる。さらに、この実習で学生の教職につく意欲を高めるためには、子どもと積極的に関わることができる場面を設定し、学校の現状を理解し、実習であまり戸惑わず、実習に対して価値を見出せるように、実習に対する指導を事前に行うことが必要ことがわかる。

以上のことをまとめると、体験実習において、さまざまな教育的効果を高めるためには、学生が子どもと積極的にふれあう機会を多くし、教師としての適切な態度を取れるように事前指導を十分に行い、実習の意義や価値を学生に認識させることが重要だといえる。

引用文献

- 兄井 彰（2001）大学1年次における教育現場での体験的教育実習（体験実習）の試み 教育実践研究（福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター） 9、1-6.
- 兄井 彰（2004）大学1年次生を対象とした教育現場における教育実習の効果（その1）－アンケート調査から－ 教育実践研究福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター） 12、1-5.
- 林尚示・岡野勉・住野好久・濁川明男（2002）教員養成大学・学部における2・3年次教育実習カリキュラムの改革動向 山梨大学教育人間科学部紀要 4（2）、218-226.
- 岡野勉・住野好久・濁川明男・林尚示（2003a）国立の教員養成大学・学部における1年次教育実習カリキュラムの編成動向と課題 新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編 5（2）、237-248.
- 佐久間亜紀（2003）教育実習の多様化－動向と課題 東京学芸大学紀要1部門 54.