

事前指導が主免教育実習に及ぼす影響に関する研究 －社会教育施設と連携した観察参加実習を通して－

The influences of the preparatory training upon student teaching in primary teacher education:
The case of observation and participation in outdoor education facilities

別 惣 淳 二* 長 澤 憲 保*
Junji BESSO Noriyasu NAGASAWA

This article investigated the influences of the students' observation and participation in outdoor education facilities upon student teaching in the primary teacher education program at Hyogo University of Teacher Education, by analyzing whether this observation and participation experience works as preparatory training for their main student teaching in primary schools. The surveys of 200 students were gathered before and after the experience at outdoor education programs in the sophomore year, before and after the main student teaching in the junior year, and the follow-up survey in the senior year.

As a result of this study, we found the following points. At first, 66% of the student recognized that observation and participation in outdoor education facilities was effective as preparatory training of the main student teaching. Such students kept higher motivation to become teachers, and held better images of teaching profession after student teaching than the other student. Secondly, although the statistical interaction between two groups was not significant, the ones who recognized the meaning of their preparatory training tend to believe in children's sense of order and sociality, to have greater confidence of their teacher's qualities and competences, and to perceive his/her fitness as a teacher positively. Thirdly, even though it may have been a short period, the experience of interacting with children in the natural settings would facilitate the students' inquiry mind, self-directed learning, and motivations to improve; thus it well become an important experience for a student to develop as a 'good teacher' with consciousness and sense of his/her mission.

キーワード：事前指導、主免教育実習、観察参加実習、社会教育施設、追跡調査

Key words：preparatory training, student teaching, observation and participation, outdoor education facilities, follow-up survey

1 研究の目的

平成元年に教育職員免許法ならびに同法施行規則が改正された際、施行規則第6条備考8において「教育実習の単位数には、教育実習に係る事前及び事後の指導の1単位を含むものとする」と事前及び事後指導に関する規定が加えられ、その事前及び事後指導の内容として、「社会教育に関する施設における教育実習に準ずる経験を含むことができる」と付記された。

兵庫教育大学の初等教育職員養成課程では、平成2年度から兵庫県立嬉野台生涯教育センターと連携し、第2年次生を対象に、社会教育施設における青少年教育活動への参加体験を踏まえた観察参加実習（実地教育Ⅱ）を第3年次に行う4週間の主免教育実習（実地教育Ⅲ）の事前指導として実施してきた。この観察参加実習は必修科目として、第2年次生全員が嬉野台生涯教育センターで実施されている「ひょうごユースセミナー」（サマースクール：基本的に3泊4日の23コース）に子どもたちの野外活動等の指導補助員として参加するもので、自然

環境における児童・生徒の活動の様子や集団生活のなかでの児童・生徒の特性を観察し、理解することを実習の中心課題としている⁽¹⁾。

そうした社会教育施設における観察参加実習は、教師の力量形成や個性豊かな教師の養成に対して高い成果が期待できるという指摘はあるものの⁽²⁾、他大学の事例を概観しても、本学のように教員養成課程の必修科目として単位化された事前指導が実習として社会教育施設の主催事業と結びついている例はほとんどなく⁽³⁾、この種の实習が教員養成課程の学生に及ぼす効果や影響について検討した調査研究も少ない⁽⁴⁾。

そこで、筆者らは、兵庫教育大学の社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果を明らかにするために、実習前・後に第2年次生を対象とした質問紙調査を行い、実習前の教職志望度の観点から分析を試みた。その結果、この実習経験には、実習生の教職志望意識、教職に関わるイメージ（教職観・子ども観）、教員としての実践力・技術力などを高めたり、彼らに教員として

* 兵庫教育大学第1部（学校教育研究センター）

平成14年10月21日受理

求められる人間性、社会性、対人関係力などを向上させる効果があるだけでなく、「学校」以外の社会教育にも広く眼を向けさせ、青少年教育活動への指導意欲も喚起させる効果があることが明らかになった⁶⁾。しかし、この観察参加実習が4週間の(附属幼稚園及び附属小学校で実施されている)主免教育実習の事前指導という性格上、この実習で得られた成果が第3年次の主免教育実習にどう生かされるのかを検証する必要がある。もしこの実習が事前指導として有効に機能しているならば、主免教育実習に事前指導の成果が生かされたと感じた実習生と、そうでない実習生とでは、主免教育実習における諸々の成果に差異が生じてくると仮定される。

本研究は、以前に実施した第2年次調査と、第3年次の主免教育実習の前・後と第4年次に実施した追跡調査(質問紙調査)に基づき、社会教育施設における観察参加実習が主免教育実習の事前指導として有効であったかどうかという有効性の観点から分析を行い、この事前指導が主免教育実習に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

1. 調査の実施手続

本研究は、兵庫教育大学学校教育学部第2年次生全員を対象に3ヶ年にわたる追跡調査(質問紙調査)から得られたデータに基づいている。

①「実地教育Ⅱに関する調査」は、第2年次生208名に対して事前調査と事後調査を平成11年6月10日の実地教育Ⅱ事前研修会終了後に配布し、事前調査のみ1週間以内に回収した。事後調査は各参加コースの実習終了日が異なるため、実習終了後、平成11年7月21日～8月20日に実習記録と共に提出してもらった。

②「実地教育Ⅱと実地教育Ⅲの連続性に関する調査」は、1年後の第3年次生208名を対象に附属幼稚園と附属小学校で4週間実施される主免教育実習(実地教育Ⅲ)の事前と事後に配布した。主免教育実習は6月と10月に分けて実施されるため、6月の実習グループは、事前調査を平成12年5月19日～28日に、事後調査は同年6月24日～30日に実施した。また、10月の実習グループは、事前調査を同年10月11日～15日に、事後調査を同年11月10日～17日に実施した。

③「実地教育Ⅱと実地教育Ⅲの連続性に関する追加調査」は、上記の調査に回答した208名を対象に、平成12年7月11日に一斉配布し、その場で記入してもらって回収した。

本研究で取り扱うデータは、これら3つの調査のすべてに回答しているデータであり、そのデータを有効回答とした。有効回答数は200(有効回答率:96.15%)であった。

2. 研究の内容及び方法

本研究の分析手続きとしては、最初に因子分析を用いて「教職観」、「子ども観」、「教師に必要な資質能力」についての下位尺度を作成する。つぎに、本研究の目的に鑑み、社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の事前指導として有効であったかどうかという有効性の尺度から、実習生を有効群と無効群に分類する。その上で、これら2つの群を分析軸として、①主免教育実習の教育的意義観、②教職志望度と教職適性度、③教職観、④子ども観、⑤教師に必要な資質能力の自信度、⑥主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性について比較分析を行い、社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習に及ぼす影響を明らかにする。

3 分析の結果及び考察

1. 因子分析による下位尺度の作成

(1)教職観に関する項目の検討

教職観に関する22項目について、各項目間の相関行列に基づき、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その分析には、「実地教育Ⅱに関する事前調査」の200名のデータを用いた。その結果、固有値の変化の様子と各因子の解釈可能性などから、2つの因子を主因子解とし、.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表1-1に示すとおりである。

表1-1 教職観に関する因子分析結果
(主因子法, バリマックス回転後)

	F 1	F 2	h ²
陽気な ↔ 陰気な	.79	-.01	.63
あたたかい ↔ つめたい	.78	.34	.73
明るい ↔ 暗い	.78	.08	.61
生き生きとした ↔ 生気がない	.71	.17	.53
親切な ↔ 不親切な	.70	.29	.57
正直な ↔ ずるい	.69	.24	.53
進歩的な ↔ 保守的な	.64	.26	.47
おおらか ↔ きつい	.63	.22	.44
豊かな ↔ 貧しい	.61	.42	.55
楽しい ↔ 苦しい	.59	.18	.38
魅力的な ↔ 魅力的でない	.53	.41	.44
充実した ↔ 空虚な	.52	.38	.41
堅い ↔ 柔らかい(R)	-.42	.02	.18
知的な ↔ 知的でない	.25	.75	.58
有能な ↔ 無能な	.04	.72	.59
勤勉な ↔ 怠慢な	.24	.67	.45
冷静な ↔ 衝動的な	.21	.63	.46
礼儀正しい ↔ 行儀悪い	.09	.60	.41
慎重な ↔ 軽率な	.20	.60	.37
高尚な ↔ 低俗な	.09	.57	.36
理性的な ↔ 感情的な	.38	.52	.28
清潔な ↔ 不潔な	.12	.40	.30
寄与率(%)	27.0	19.7	46.7

(注) 項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

第1因子(13項目)は、教師のもつ肯定的な性格や人格に関わる項目が多いことから、「肯定的な人格性」と命名した。また、第2因子(9項目)は、教師という知的な職業像に関わる項目が多いことから、「知的専門職性」

と命名した。

両尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.89、第2因子で.83という数値が得られ、良好な内的整合性が確認された。

したがって、教職観に関する項目では、「肯定的人格性」因子（得点レンジ：13～91点）と「知的専門職性」因子（得点レンジ：9～63点）の2つの下位尺度が作成された。

(2)子ども観に関する項目の検討

子ども観に関する21項目についても、教職観に関する項目と同じ手続きによって因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。その結果、2つの因子を主因子解とし、.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表1-2に示すとおりである。

表1-2 子ども観に関する因子分析結果
(主因子法、バリマックス回転後)

	F 1	F 2	h ²
遊び上手 ↔ 遊び下手	.75	.11	.57
気力がある ↔ 無気力である	.66	.01	.43
発想が豊か ↔ 発想が貧しい	.61	.25	.43
素直である ↔ ひねくれている	.59	.37	.49
自分で考える ↔ 自分では考えない	.58	.28	.37
観察力がある ↔ 観察力がない	.57	.21	.34
仲間づくりが上手 ↔ 仲間づくりが下手	.56	.17	.41
正直である ↔ 嘘つきである	.53	.27	.35
遊びが好き ↔ 遊びが嫌い	.49	-.07	.25
自分から行動する ↔ 自分から行動しない	.48	.09	.24
かわいい ↔ にくい	.45	.30	.30
大人っぽい ↔ 子どもっぽい(R)	-.36	.13	.14
協調性がある ↔ 自分勝手である	.11	.64	.43
いじめが嫌い ↔ いじめが好き	.04	.58	.34
責任感がある ↔ 責任感がない	.12	.54	.31
忍耐力がある ↔ 忍耐力がない	.14	.49	.26
でしゃばらない ↔ 生意気である	-.05	.47	.22
安心できる ↔ 怖い	.13	.41	.19
頼りになる ↔ 頼りにならない	.03	.41	.17
従順である ↔ 反抗的である	.20	.40	.20
協力的である ↔ 非協力的である	.37	.39	.30
寄与率 (%)	19.1	12.9	32.0

(注) 項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

第1因子(11項目)は、偏見がなく、しかも周りからの統制を受けず、自由で活発な子どもの姿を表している項目が多いことから、「自由・活発性」と命名した。また、第2因子(8項目)は、規律と社会性をもった子どもの姿を表している項目が多いことから、「規律・社会性」と命名した。

両尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.84、第2因子で.73という数値が示された。後者の因子については、.70以上を確保しているため、ほぼ内的整合性が得られているものとして取り扱うこととする。

したがって、子ども観に関する項目では、「自由・活発性」因子(得点レンジ：11～77点)と「規律・社会性」因子(得点レンジ：8～56点)の2つの下位尺度が作成

された。

(3)教師に必要な資質能力に関する項目の検討

教師に必要な資質能力に関する45項目についても、同様の手続きで因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。その結果、4つの因子を主因子解とし、.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表1-3に示すとおりである。

第1因子(21項目)は、教師が児童生徒の内面を理解しながら実践的な教育活動を展開していくのに必要な能力を表している項目が多いことから、「実践的指導力」と命名した。第2因子(8項目)は、教師が人々とのより良い対人関係や人間関係を築くために必要な能力を表している項目が多いことから、「対人関係能力」と命名した。第3因子(4項目)は、教師自ら主体的、意欲的に行動しようとする能力を表している項目群なので、「自発的行動力」と命名した。第4因子(6項目)は、教師の人間理解に関わる能力を表している項目が多いことから、「人間理解力」と命名した。

これらの因子について、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.93、第2因子で.83、第3因子で.71、第4因子で.70という数値が示された。各因子で.70以上の数値が得られたので、ほぼ尺度として内的整合性がある因子として取り扱うこととする。

したがって、教師に必要な資質能力に関する項目では、「実践的指導力」因子(得点レンジ：21～105点)、「対人関係能力」因子(得点レンジ：8～40点)、「自発的行動力」因子(得点レンジ：4～20点)、「人間理解力」因子(得点レンジ：6～30点)の4つの下位尺度が作成された。

2. 主免教育実習の事前指導としての有効性とその理由

社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の事前指導として有効であったかどうかを調べるために、4週間の主免教育実習後の事後調査のなかに「第2年次の社会教育施設における観察参加実習は、今のあなたにとって、主免教育実習(実地教育Ⅲ)の事前指導として意義があったと思いますか」という設問を設けた。それを集計した結果、表2に示すとおり、「意義がある」、「少し意義がある」に答えた実習生は132名であり(以下、「有効群」)、他方、「どちらともいえない」「あまり意義がない」「意義がない」に答えた実習生は68名であった(以下、「非有効群」)。したがって、回答者のうち66%の実習生は、社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の事前指導として有効であったと認めていることが明らかになった。

ここで、有効群の実習生が「意義がある」、「少し意義がある」に回答した理由を調べたところ、「子どもとの関わり方について考えることができる」、「子どもと接する良い機会になった」、「子どもの姿が理解できた」、「学校以外のことがよく分かるから」、「少し自分が積極性が

表 1-3 教師に必要な資質能力の自信度に関する因子分析結果 (主因子法, バリマックス回転後)

	F 1	F 2	F 3	F 4	h ²
49 社会での出来事と教育の関係を頭に入れて指導ができる	.68	-.10	.18	.16	.53
51 自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる	.65	.15	.18	.15	.50
45 子どもの個人差に配慮した指導ができる	.63	.29	-.01	.09	.49
43 子どもたちの能力を調べて指導の参考にすることができる	.63	.25	.03	.18	.49
39 子どもの行動に何か生じればすぐに対処できる	.61	.07	.16	.06	.41
44 社会問題に注目し、それを指導内容に取り入れることができる	.60	-.02	.16	.09	.39
30 子どもたちのつまずきが発見できる	.60	.13	.23	.18	.46
34 子どもが理解しやすいように指導内容を組み立て、配列できる	.60	.23	.20	.07	.45
57 既成の科目(枠)にとらわれないで総合的な視点に立つて指導ができる	.58	-.05	.34	.05	.46
36 子どもたちの評価を自分の経験とカンに基づいて行うことができる	.58	.18	.23	.07	.43
50 一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする指導観を持っている	.56	.16	.14	.23	.41
21 自分を客観的に評価することができる	.55	.14	.19	-.11	.37
40 子どもの興味・関心を把握することができる	.55	.36	.10	.14	.46
37 あらかじめ指導目標を設定して指導ができる	.53	.39	.06	.04	.44
38 子どもの性格や行動を指導の際に考慮できる	.53	.39	-.03	.05	.44
56 形式陶冶と実質陶冶の違いを理解しながら指導ができる	.51	-.02	.18	.01	.29
55 活動内容の妥当性や有用性について検討することができる	.50	.27	.19	.19	.39
32 新しい指導技術を積極的に身につけることができる	.48	.25	.34	.21	.45
46 自分の教育観や子ども観を持っている	.46	.07	.16	.17	.27
26 子どもたちに適切で正しい声かけができる	.43	.28	.28	.24	.39
52 子どもからの質問に対して、誠心誠意答えることができる	.41	.18	.19	.25	.31
29 指導内容について正しい知識を持っている	.39	-.17	.37	.04	.32
33 子どもの行動を絶えず観察することができる	.38	.32	.17	.36	.41
20 柔軟に物事が考えられる	.37	.24	.29	-.03	.28
54 自分の人生観に基づいて、子どもたちの相談相手になれる	.36	.28	.32	.35	.44
25 誰に対してもわけへだてなく接することができる	.14	.65	.21	.11	.50
24 みんなと協力して物事を行うことができる	.19	.63	.31	.21	.57
10 関心がなくても人の話に耳を傾けることができる	-.00	.54	-.02	.10	.30
23 同世代の人と容易に仲間づくりができる	.38	.52	.42	-.04	.59
41 子どもの意見は謙虚に受けとめることができる	.23	.48	-.01	.35	.41
42 理解の遅い子どもには、時間をかけて指導することができる	.35	.48	-.04	.22	.40
22 みんなで決めルールは必ず守ることができる	.01	.47	.10	.38	.39
4 優しさ・思いやりをもって人に接することができる	.10	.42	.21	.32	.33
7 気持ちは安定している	.16	.39	.30	.11	.28
47 子どもの失敗に対して寛容に対処できる	.36	.36	.19	.21	.34
2 何事に対しても積極的に行動できる	.24	.33	.64	.04	.58
12 自主的・自発的に行動できる	.30	.11	.63	.07	.51
1 その場その場に応じて行動できる	.41	.07	.57	-.09	.50
14 誰に対しても挨拶ができる	.01	.28	.42	.41	.42
6 自分ではなくてはならない存在であると思える	.35	-.08	.39	.09	.29
3 目先のことよりも目標に向かって頑張れる	.22	.30	.36	.20	.31
15 自分の立場をわきまえた行動や発言ができる	.23	.20	.27	.24	.22
18 何事にも苦勞が必要であると思える	.00	.10	.03	.65	.43
19 物事を行うには順序が必要であると思える	.12	-.02	.05	.58	.36
8 人間一人ひとりがかけがえのない存在であると思える	.01	.33	.05	.49	.36
11 人間が好きである	.01	.32	.25	.49	.41
9 思い通りにならないことがあっても我慢できる	-.01	.37	-.13	.44	.35
17 一見、無意味なことに理由があると思える	.22	.07	-.05	.43	.24
31 指導後に反省を絶えず行い、記録を残すことができる	.32	.30	.19	.34	.34
16 年齢や世代に関係なく人間関係を築くことができる	.30	.24	.33	.33	.36
寄 与 率 (%)	17.0	9.3	7.0	6.8	40.1

(注) 項目番号は、調査票のものをそのまま用いた。

表 2 実地教育Ⅲの事前指導としての実地教育Ⅱの有効感

	あまり どちらとも 少		し		合計
	意義がない	意義がない	意義がある	意義がある	
N	5	18	45	72	200
%	2.5	9.0	22.5	36.0	100.0
	(非有効群)			(有効群)	

出てきたような気がするから」、「子どもがより一層好きになったから」という記述が多かった。しかし、「どちらともいえない」「あまり意義がない」「意義がない」に回答した非有効群の理由を調べてみると、「社会教育の場に来る子どもと学校現場の子どもとは違うし、接し方も全然違うから」、「4週間の附属での教育実習では、野外活動を行うような機会がなかったから」、「野外活動

と学校では違うから」などの記述が多かった。つまり、実地教育Ⅱが主眼教育実習の事前指導として意義があるか否かという判断は、社会教育での実習の成果を学校教育での実習にうまく結びつけて考えることができたかどうか、あるいは社会教育における子どもたちと学校教育における子どもたちを結びつけて理解し、実際の子どもたちへの指導にうまく生かされたかどうかによって左右され

表3 主免教育実習の教育的意義観

	有効群 (N=132)	非有効群 (N= 68)	検定	相関 係数
	M (S D)	M (S D)		
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.38 (.81)	3.66 (1.11)	**	.35**
1 教職を目指す自覚が身につく	4.37 (.96)	3.60 (1.21)	**	.27**
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	4.20 (.91)	3.69 (.98)	**	.27**
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	4.30 (.87)	3.68 (1.10)	**	.25**
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.27 (.95)	3.78 (.98)	**	.23**
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	3.95 (.95)	3.48 (.91)	**	.21**
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	3.36 (1.13)	2.81 (1.12)	**	.21**
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	4.50 (.76)	4.12 (1.00)	**	.20*
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	3.92 (1.02)	3.34 (1.14)	**	.19*
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	4.55 (.75)	4.03 (1.13)	**	.19*
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	4.23 (.87)	3.85 (.92)	**	.18*
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.06 (.91)	3.54 (.89)	**	.17*
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	4.59 (.68)	4.12 (.89)	**	.16*
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	4.66 (.64)	4.31 (.92)	**	.16*
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.61 (.65)	4.22 (.83)	**	.16
16 教師の役割について理解が深まる	4.49 (.78)	4.06 (.91)	**	.16
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	4.49 (.83)	3.78 (.91)	*	.14
9 自己表現力を身につけることができる	4.06 (.93)	3.63 (.88)	**	.12
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.27 (.83)	3.78 (.91)	**	.11
7 任せられた仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.34 (.72)	3.99 (.84)	**	.10
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	3.86 (.88)	3.51 (.87)	**	.10
18 学級経営の方法・技術が身につく	4.11 (.86)	3.87 (.93)	ns	.03

(注1) 検定は、両群のt検定の結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01を付した。

(注2) 相関係数 (Pearsonによる) は、事前指導の有効性との相関係数を意味し、検定結果については、*p<.05、**p<.01を付した。

と考えられる。そうした観点から言えば、有効群の実習生は、実地教育Ⅱと実地教育Ⅲを関係があるものとして捉え、逆に非有効群の実習生は、実地教育Ⅱと実地教育Ⅲは関係のない異質のものとして捉える傾向があることが読み取れる。

3. 社会教育施設における観察参加実習が主免教育実習に及ぼす影響

(1) 主免教育実習の教育的意義観

そうした事前指導の有効性の観点から、主免教育実習後の主免教育実習の教育的意義観に及ぼす影響を把握するために、その実習の教育的意義観を5件法(そう思わない…1、あまりそう思わない…2、どちらともいえない…3、少しそう思う…4、そう思う…5)で尋ね、その平均値を有効群と非有効群で表したものが表3である。この表3では、事前指導の有効性との相関係数を求め、その値の大きい順に項目を整理した。

表3に示すとおり、すべての項目について非有効群よりも有効群の方が平均値が高く、「18.学級経営の方法・技術が身につく」という項目以外の項目について1%水準ないし5%水準で有意差が認められた。また、事前指導の有効性との相関係数で言えば、「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」(.35)が最も正の相関が高く、つぎに「1.教職を目指す自覚が身につく」(.27)や「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」(.27)の正の相関が高い。以下、「15.自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく」(.25)、「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」(.23)、「13.人間教育における初等教育の機能と役割について学べる」(.21)、「21.これまで受講してきた大学の授業科目

の内容の理解が深まる」(.21)が高い正の相関を示した。これらの項目は、事前指導の有効性との正の相関について1%水準で有意であった。

以上の結果から、非有効群よりも有効群の方が主免教育実習に対して高い教育的意義観を認めており、そのなかでも特に有効群と非有効群の差が顕著に現れるのが、①「教師に必要な向上心や探求心」、「教師を目指す自覚」、「教育についての自分の考え」、「教育への使命感」が得られる、②「教師として成長していくための自律的学習の仕方」、「初等教育の機能と役割」について学べる、③「過去の大学での授業内容の理解」が深まるといった内容項目であることが明らかになった。

そこで、そうした主免教育実習の教育的意義観の違いが、有効群と非有効群の「教職志望度」、「教職適性度」、「教職観」、「子ども観」、「教師に必要な資質能力の自信度」にどのような結果をもたらすのかを、「実地教育Ⅱの前(以下、「Ⅱ前」)」、「実地教育Ⅱの後(以下、「Ⅱ後」)」、「実地教育Ⅲの前(以下、「Ⅲ前」)」、「実地教育Ⅲの後(以下、「Ⅲ後」)」の各調査時期の分析を通して明らかにする。

(2) 教職志望度と教職適性度

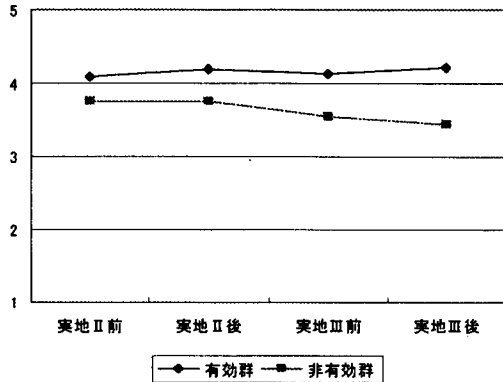
表4は、教職志望度について5件法(教師になりたくない…1、できれば教師になりたくない…2、どちらともいえない…3、できれば教師になりたい…4、教師になりたい…5)で尋ね、各調査時期ごとに有効群と非有効群の平均値を示したものである。群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、交互作用が有意であった(F(3,591)=4.08, p<.01)。交互作用に関して、群の単純主効果を分析した結果、図1に示すとおり、すべての調

査時期において有効群の方が1%水準で有意に高かった(F(1,197)=4.88; F(1,197)=7.83; F(1,197)=12.76; F(1,197)=21.61, p<.01)。また、調査時期の単純主効果を分析した結果、非有効群において1%水準で有意差が認められた(F(3,591)=5.55, p<.01)。LSD法による多重比較によれば、Ⅱ前>Ⅲ前、Ⅱ前>Ⅲ後、Ⅱ後>Ⅲ前、Ⅱ後>Ⅲ後において有意という結果が得られた(MSe=.42, p<.05, LSD=.19)。つまり、有効群の教職志望度は事前指導の実習や主免教育実習を経験するたびに上昇するが、非有効群はそうした実習を経験するにつれて教職志望度が低下する傾向が見られる。この結果は、先の主免教育実習の教育的意義において、「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」や「1.教職を目指す自覚が身につく」に高い相関で有意差(p<.01)が認められたことと深く関係していると考えられる。

表4 教職志望度

	有効群(N=131)				非有効群(N=68)			
	Ⅱ前	Ⅱ後	Ⅲ前	Ⅲ後	Ⅱ前	Ⅱ後	Ⅲ前	Ⅲ後
M	4.09	4.18	4.12	4.21	3.76	3.74	3.54	3.43
SD	0.91	1.00	0.97	0.95	1.11	1.13	1.27	1.38

図1 教職志望度の交互作用



また、表5は、教職への適性度について5件法(教師に向いていないと思う…1、あまり教師に向いていないと思う…2、どちらともいえない…3、少し教師に向いていると思う…4、教師に向いていると思う…5)で尋ね、両群の平均値を示したものである。群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、群の主効果(F(1,186)=10.63, p<.01)と調査時期の主効果(F(3,558)=3.43, p<.05)が有意であった。LSD法による多重比較によれば、Ⅱ前<Ⅱ後、Ⅱ後>Ⅲ前において有意という結果が得られた(MSe=.45, p<.05, LSD=.15)。

したがって、教職への適性度では、有効群と無効群の間に有意差は認められるが、交互作用は認められなかった。ただし、有効群は、事前指導の実習や主免教育実習を経験するたびに自らの教職適性を肯定する傾向が見られるのに対して、非有効群はそうした実習を経験しても

適性度が若干上昇する程度で、自らの教職適性を否定する傾向に変わりはない。しかも、両者の教職適性度の差は、既に事前指導の実習(実地教育Ⅱ)を履修する前から現れている。そのことは、教職志望度においても同様のことが言える。

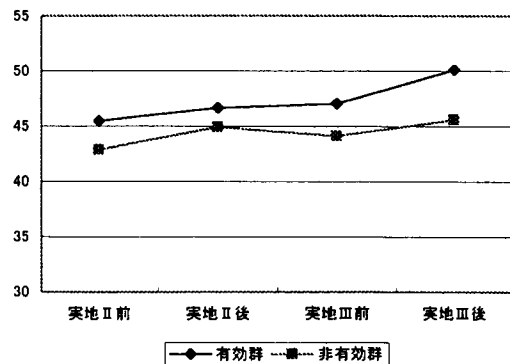
表5 教職適性度

	有効群(N=126)				非有効群(N=62)			
	Ⅱ前	Ⅱ後	Ⅲ前	Ⅲ後	Ⅱ前	Ⅱ後	Ⅲ前	Ⅲ後
M	3.19	3.36	3.19	3.36	2.89	3.02	2.73	2.84
SD	0.99	0.90	0.99	1.02	1.06	1.12	0.91	1.01

(3)教職観

表6は、教職観の2つの下位尺度である「肯定的人格性」と「知的専門職性」の各因子について、各項目の7件法(SD法形式で、非常に、かなり、少し、どちらともいえない、少し、かなり、非常に)を左から7~1点で得点化し、各群ごとにその合計得点の平均値を求めたものである。2要因分散分析を行った結果、「肯定的人格性」因子では、群の主効果(F(1,189)=9.51, p<.01)と調査時期の主効果(F(3,558)=44.06, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較によれば、Ⅱ前<Ⅱ後、Ⅱ前<Ⅲ前、Ⅱ前<Ⅲ後、Ⅱ後>Ⅲ前、Ⅱ後<Ⅲ後、Ⅲ前<Ⅲ後において有意という結果が得られた(MSe=56.98, p<.05, LSD=1.60)。したがって、非有効群よりも有効群の方が教職を肯定的な人格を有した職業として捉えている。しかし、主免教育実習を経ても両群の間に交互作用はなく、両群とも事前指導の実習後よりも主免教育実習後の方が教職を肯定的な人格のイメージで捉える傾向が強くなる。

図2 教職観「知的専門職性」因子の交互作用



ところが、「知的専門職性」因子では、群×調査時期の交互作用に有意傾向が見られた(F(3,564)=2.65, .05<p<.10)。そこで、群の単純主効果を分析した結果、図2に示すように、「実地Ⅱ前」、「実地Ⅲ前」、「実地Ⅲ後」において有効群の方が有意に大きかった(F(1,188)=5.47, p<.05; F(1,188)=7.44, p<.01; F(1,188)=15.00, p<.01)。また、

表6 教職観の各因子の平均得点

		有効群				非有効群			
		II前	II後	III前	III後	II前	II後	III前	III後
肯定的人格性 (13項目)	M	62.52	68.56	66.75	71.52	58.01	64.72	60.91	66.69
	SD	12.83	11.99	10.88	10.55	12.34	13.71	13.07	12.03
	N	124	124	124	124	67	67	67	67
知的専門職性 (9項目)	M	45.43	46.65	47.02	50.11	42.82	44.90	44.10	45.58
	SD	6.67	6.96	6.38	7.22	8.09	7.46	7.85	8.09
	N	128	128	128	128	62	62	62	62

表7 子ども観の各因子の平均得点

		有効群				非有効群			
		II前	II後	III前	III後	II前	II後	III前	III後
自由・活発性 (11項目)	M	55.11	59.96	57.49	62.45	53.87	58.80	57.40	61.19
	SD	9.59	8.40	9.57	7.99	8.92	8.60	9.69	9.15
	N	128	128	128	128	67	67	67	67
規律・社会性 (8項目)	M	29.08	32.10	31.01	34.12	27.55	30.13	29.91	32.19
	SD	5.59	7.28	5.45	6.23	5.64	6.92	6.06	6.05
	N	130	130	130	130	67	67	67	67

調査時期の単純主効果は、有効群と非有効群ともに1%水準で有意であった(F(3,564)=15.53; F(3,564)=5.51, p<.01)。

この結果から、主免教育実習を経験することによって、有効群は非有効群よりも教職を知的専門職として捉える傾向がより一層強くなることが明らかになった。

(4)子ども観

表7は、子ども観の2つの下位尺度である「自由・活発性」と「規律・社会性」の各因子について、各項目の7件法を7～1点で得点化し、各群ごとにその合計得点の平均値を算出したものである。群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、「自由・活発性」因子では、群の主効果に有意差は見られなかったが、調査時期の主効果が有意であった(F(3,579)=35.16, p<.01)。LSD法による多重比較によれば、II前<II後、II前<III前、II前<III後、II後>III前、II後<III後、III前<III後において有意という結果が得られた(MSe=48.12, p<.05, LSD=1.46)。

また、「規律・社会性」因子では、群の主効果(F(1,195)=4.98, p<.05)と調査時期の主効果(F(3,585)=35.15, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較によれば、II前<II後、II前<III前、II前<III後、II後<III後、III前<III後において有意という結果が得られた(MSe=20.04, p<.05, LSD=.94)。

以上の結果から、「自由で活発な存在である」という子ども観については、有効群と非有効群の間に差がなく、どちらの群も事前指導の実習や主免教育実習を経験するたびにその子ども観を強める傾向にある。しかし、「規律を守り、社会性が備わっている存在である」という子ども観については、両群の間に交互作用は見られないが、非有効群よりも有効群の方がその子ども観を強く抱いていた。このことから、有効群は、非有効群よりも幅広い子ども観を有していることが理解できるのである。

(5)教師に必要な資質能力の自信度

表8は、教師に必要な資質能力の4つの下位尺度である「実践的指導力」、「対人関係能力」、「人間理解力」、「自発的行動力」の各因子について、各項目の5段階尺度(自信がない…1、あまり自信がない…2、どちらともいえない…3、少し自信がある…4、自信がある…5)を得点化し、有効群と非有効群の平均値を示したものである。群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、「実践的指導力」因子では、群の主効果(F(1,172)=5.17, p<.05)と調査時期の主効果(F(3,516)=13.25, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較によれば、II前<II後、II前<III後、II後>III前、III前<III後において有意という結果が得られた(MSe=73.32, p<.05, LSD=1.92)。

「対人関係能力」因子では、群の主効果(F(1,190)=7.86, p<.01)と調査時期の主効果(F(3,570)=7.26, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較によれば、II前<II後、II前<III後、II後<III後、III前<III後において有意という結果が得られた(MSe=12.14, p<.05, LSD=.75)。

「人間理解力」因子では、群の主効果(F(1,189)=11.56, p<.01)と調査時期の主効果(F(3,567)=7.75, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較によれば、II前<II後、II後>III前、II後>III後において有意という結果が得られた(MSe=7.07, p<.05, LSD=.57)。

「自発的行動力」因子では、群の主効果(F(1,195)=4.91, p<.05)と調査時期の主効果(F(3,585)=5.42, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較によれば、II前<II後、II前<III後、II後>III前、III前<III後において有意という結果が得られた(MSe=2.44, p<.05, LSD=.33)。

以上の結果から、有効群は、「実践的指導力」、「対人

表 8 教師に必要な資質能力の各因子の平均得点

		有効群				非有効群			
		II前	II後	III前	III後	II前	II後	III前	III後
実践的指導力 (21項目)	M	63.67	69.50	64.93	67.70	60.38	64.80	61.83	65.02
	SD	11.57	12.28	12.76	12.21	11.87	12.29	9.59	12.95
	N	115	115	115	115	60	60	60	60
対人関係能力 (8項目)	M	29.29	30.31	29.90	31.16	27.88	28.22	28.28	29.35
	SD	4.79	4.52	5.14	4.85	5.06	5.28	4.89	5.26
	N	129	129	129	129	65	65	65	65
自発的行動力 (4項目)	M	13.53	14.65	13.58	14.19	12.78	13.66	12.88	13.52
	SD	3.05	2.87	2.93	3.00	2.84	3.24	2.59	2.75
	N	130	130	130	130	67	67	67	67
人間理解力 (6項目)	M	23.03	24.17	23.50	24.57	21.79	23.00	21.90	22.55
	SD	3.44	3.53	3.66	3.75	3.68	3.96	4.10	4.10
	N	127	127	127	127	67	67	67	67

表 9 主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性

	有効群 (N=130)		非有効群 (N= 67)		検定	相関係数
	M (SD)	順位	M (SD)	順位		
1 教職を目指す自覚が身につく	3.78 (1.16)		3.27 (1.15)		**	.14
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	3.98 (1.04)		3.42 (1.09)		**	.20*
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.38 (.73) ②		4.01 (.86) ②		**	.28**
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	3.93 (.98)		3.49 (1.01)		**	.23**
5 学校園の子どもの理解と交流の仕方が学べる	4.01 (1.04) ⑦		3.63 (1.09) ⑥		*	.14
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	2.47 (1.42)		2.12 (1.34)		ns	.15
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.16 (.85) ④		3.93 (.77) ③		ns	.01
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.20 (.77) ③		3.77 (.87) ⑤		**	.20*
9 自己表現力を身につけることができる	3.65 (1.01)		3.36 (.95)		*	.07
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.02 (.90) ⑥		3.87 (.74) ④		ns	.01
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	3.14 (1.18)		2.70 (1.23)		*	.20*
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.65 (1.13)		3.07 (1.11)		**	.17*
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	3.18 (1.09)		2.92 (1.07)		ns	.07
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	3.83 (.86)		3.48 (.82)		**	.10
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	3.33 (1.14)		3.00 (1.00)		*	.18*
16 教師の役割について理解が深まる	3.56 (1.06)		3.25 (1.05)		ns	.15
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	2.56 (1.21)		2.45 (1.16)		ns	.06
18 学級経営の方法・技術が身につく	2.86 (1.19)		2.39 (1.09)		**	.17*
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	3.15 (1.14)		2.72 (1.11)		*	.18*
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	4.03 (.88) ⑤		3.57 (1.12) ⑦		**	.18*
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	2.93 (1.04)		2.30 (.95)		**	.24**
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	4.40 (.70) ①		4.10 (.96) ①		*	.06

(注1)検定は、両群のt検定の結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01を付した。

(注2)相関係数(Pearsonによる)は、事前指導の有効性との相関係数を意味し、検定結果については、*p<.05、**p<.01を付した。

関係能力)、「人間理解力」、「自発的行動力」の各因子について、一貫して非有効群よりも自信度が高いことが明らかになった。

しかし、「教職観」、「子ども観」、「教師に必要な資質能力の自信度」の各因子に関する分析結果を見る限り、各因子について有効群と非有効群の間に主効果の有意差は認められても、「教職志望度」と同様に交互作用が認められたのは、教職観の「知的専門職性」因子のみであり、その他の因子については交互作用が認められなかった。言い換えれば、両群の変化パターンに違いはなく、事前指導の実習の成果が主免教育実習後に大きな差となって現れたのは、「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子以外になかったことを意味している。では、なぜ主免教育実習後にそれら以外に大きな差を生じなかったのであろうか。

そこで、この疑問を解決するために、実習生が第4年次生になった後に、主免教育実習の教育的意義観に対して社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の経

験がどの程度関係していたのかについて再び追跡調査を実施した。

(6)主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性

表9は、主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性について、5件法(関係していない…1、あまり関係していない…2、どちらともいえない…3、少し関係している…4、関係している…5)で尋ね、その平均値を算出したものである。

まず、有効群と非有効群の平均値を比較すると、有効群は非有効群よりも主免教育実習の教育的意義観に事前指導の実習が強く関係していたと認識していることが理解できる。

また、有効群の順位に注目すると、「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」という教育的意義観に最も関係しており、2番目に「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」という教育的意義観に関係していた。その他、「少し関係している」

を基準にして平均値が4.0以上のものを取りあげると、3番目に「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」、4番目に「7.任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」、5番目に「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」、6番目に「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」、7番目に「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」という教育的意義観に関係していた。一方、非有効群の順位に注目すると、1位と2位の項目が有効群の1位と2位の項目と一致していた。また、3位から7位までの項目は、平均値や順位に違いが見られるが、有効群の3位から7位までの項目と共通していた。

その上位7項目について、事前指導の有効性との相関係数を求めたところ、「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」(28, $p < .01$)、「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」(20, $p < .05$)、「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」(18, $p < .05$)の3項目は、正の相関について有意であった。この結果から、これら3項目については、非有効群よりも有効群の方が主免教育実習に事前指導の経験が強く関係していたと認識していることが分かる。その意味では、「主免教育実習の教育的意義観」で有意差が認められ、さらに各因子における主効果や「教職志望度」及び教職観の「知的専門職性」因子で交互作用が認められたのは、有効群の方が事前指導の実習経験を主免教育実習に強く関係づけていたことに加えて上述の3つの内容が、事前指導の成果として主免教育実習に強く影響を及ぼしていたからであると考えられる。この考え方に立てば、主免教育実習後に「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子以外の各因子等について交互作用が認められなかったのは、4週間という主免教育実習では明確な差が現れないという実習期間の短さが影響しているのではないかと推察される。

しかしその一方で、有効群よりも平均値は低いものの、非有効群は有効群と同じ上位7つの教育的意義観について事前指導の経験が関係していたと認識していることも事実なのである。特に「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」と「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」は、非有効群でも平均値4.0以上の関係性を示す項目である。また、「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」、「7.任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」、「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」については、 t 検定の結果で有意差が認められる項目も存在するが、事前指導の有効性との正の相関では全項目有意ではなかった。したがって、この結果に立てば、主免教育実習後に「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子以外の各因子等で交互作用が有意でなかったのは、非有効群も、有効群

と同様に、実際には事前指導の実習で培われた「実習生同士が協力し合う姿勢」や「児童・生徒等の対象の理解力」を含む7つの成果が主免教育実習の場において無自覚な形で生かされていたからではないかとも推察されるのである。

4 研究の成果と課題

本研究では、社会教育施設における観察参加実習が事前指導として4週間の主免教育実習に及ぼす影響について3ヶ年にわたる追跡調査のデータを用いて分析した。その結果、以下の4点が明らかになった。

- (1) 主免教育実習後に、社会教育施設と連携した観察参加実習が事前指導として意義があった実習生は、200人中132人であった。その66%の実習生は、社会教育施設における観察参加実習と学校教育における主免教育実習を結びつけて考えていたが、残りの36%の実習生は、事前指導と主免教育実習が無関係なものとして捉えていた。
- (2) 主免教育実習の意義について前者と後者の実習生を比べると、①教師に必要な向上心や探求心、教師を目指す自覚、教師としての使命感、教育への自分自身の考えが持てる、②教師として成長していくための自律的学習の仕方や、初等教育の機能と役割が学べる、③これまでの大学における授業内容の理解が深まるという点で有意差が生じた。
- (3) 前者と後者の実習生では、主免教育実習後の「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子において交互作用が認められたが、「教職適性度」、「子ども観」、「教師に必要な資質能力の自信度」等の因子については主効果が有意であっても、交互作用は認められなかった。
- (4) そこで、主免教育実習の意義観と事前指導の関係性を分析したところ、前者の実習生の方が主免教育実習の意義観と事前指導との関係性が強く、とりわけ主免教育実習における「幼児・児童・生徒の対象の理解」、「集団指導場面におけるリーダーシップの発揮」、「教職への適性を見極め」について事前指導の経験が強く影響を及ぼしていた。

以上の研究成果から、社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習が4週間の主免教育実習に及ぼす影響について、2つの結論ないし仮説が導き出せる。

1つは、上述の研究結果を根底で支えているものは、事前指導(実地教育Ⅱ)に臨む前の実習生自身の教職志望度及び教職適性度にあるということである。社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の事前指導として意義があった実習生とそうではない実習生の教職志望度を比較すると、前者の実習生はそれらの実習を経験するたびに自己の教職志望度が高まるが、後者の実習

生は逆の傾向が見られた。また、教職適性度についても、それらの実習を経験しても前者の実習生は肯定的で、後者の実習生は否定的であった。

前者の実習生にとって、事前指導の経験が「自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」という主免教育実習の意義観に強く関係していたように、社会教育施設における事前指導の実習と学校教育における主免教育実習は、どちらも自己の教職適性を確認する場として機能している。事前指導の実習に入る前の「教師になりたい」という志望意欲やそれに支えられた向上心や積極性が相乗効果となり、事前指導の実習や主免教育実習で、教師に必要な資質能力形成に結びつくようなより良い成果が得られるたびに彼らの教職適性や教職志望はより一層高まる。

実際に、表3の主免教育実習の教育的意義観では、前者と後者の実習生の間に「教師に必要な向上心や探究心が得られる」、「教職を目指す自覚が身につく」において顕著な差が生じ、教職志望度や「知的専門職性」という教職観の因子も主免教育実習後に大きく差が開いた。前者の実習生は、教職志望度や教職適性度が高いため、事前指導の実習も教師になるために必要な実習として積極的に意義を見出し、主免教育実習においてもその成果を関係づけながら問題解決を繰り返して、教師として成長するために必要な資質能力を身につけていると考えられる。

このことに関連して、林は、教育実習後に教職志望意識が高い実習生ほど、実習中に何らかの形で「教師になるための課題を見出すこと」に成功している傾向が強く、教職志望意識が低い実習生に比べれば教育実習経験の成果をプラスに判断している者が多いこと、とりわけ教育実習に入る前から教職志望意識が高い実習生ほど「教師になるための課題を見出すこと」を意識しながら教育実習に臨んでいるため、そうした傾向が最も顕著であることを明らかにしている⁶⁾。

そうした林の見解も加味すれば、実習に入る前の実習生の教職志望度や教職適性度の違いが、事前指導の実習や主免教育実習に対する実習生自身の自己研修課題のあり方を左右し、そのことが実習経験から得る実習生の成果に大きく影響を及ぼしていると推察される。

2つは、たとえ短期間であっても、社会教育施設と連携した観察参加実習において、自然環境のなかでの共同生活を通して子どもと関わったり、子どもに指導したりする経験は、実習生が主免教育実習において教師に必要な資質能力を形成する際に求められる向上意欲・探究心や自律的学習の方法を身につけたり、教育者としての自覚と使命感に溢れた教師へと成長していくための重要な初期経験になり得るということである。

先述したように、主免教育実習の教育的意義観と事前

指導の経験との関係性の分析(表9参照)では、上位7項目のうち、特に「幼児・児童、生徒の対象の理解」、「集団指導場面におけるリーダーシップの発揮」、「教職への適性を見極め」において両者の実習生の間に差が認められたが、これら3つの内容は社会教育施設と連携した観察参加実習がなぜ主免教育実習の事前指導として有効であったのかという主な理由を表しているといえる。そうした事前指導の実習経験に対して有効感覚を持った実習生とそうでない実習生の間で主免教育実習の教育的意義観に顕著な差が生じたのは、授業や学級経営などの指導場面で求められる教育内容や方法・技術等の資質能力の面ではなく、むしろ教師として成長していくために必要な向上心・探究心、自己研修能力、子どもを教えるという使命感の形成、初等教育に求められる機能と役割の理解、それまで大学で学んできた授業内容への深い理解といった、教師の自己改善能力ないし探究的学習能力の面であった(表3参照)。

したがって、学校外の自然環境のなかで子どもたちと関わったり、指導補助者として指導に参画する体験的な実習経験を学校内の主免教育実習に結びつけて考えることができる実習生は、子どもたちとの学習活動体験の中で考えながらその状況の中で最善と思われる教育行為を絶えず提案し、常に自己の教育実践を振り返りながら子どもの指導場面で求められる資質能力を高めようと日々努力をしている「省察する教師(Reflective Teacher)」へと成長している可能性が見出せるのである。

今後の研究課題としては、兵庫教育大学の初等教員養成課程では、第4年次において応用実習として2週間の公立幼稚園及び小学校での実習(実地教育Ⅳ)を実施しているが、その実習終了後にも質問紙による追跡調査を行い、この第2年次に経験した事前指導・観察参加実習が、第3年次の主免教育実習、さらには第4年次の応用実習の成果にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにしていきたい。その際、上述の2つの結論ないし仮説も加味しながら検証していきたいと考えている。

注

- (1) 社会教育施設における観察参加実習の実習カリキュラム上の位置づけや実習内容、及び実習の中心課題として児童・生徒理解力の形成に重点を置くことの結果については、次の文献を参考にされたい。(別惣淳二・長澤憲保「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果—教員養成の個性化を志向した教育実習カリキュラムの開発—」、『日本教師教育学会年報』第8号、1999年、119-130頁。)
- (2) 岡東は、そうした実習の効果が意外に大きいと評価し、子どもの実態が把握できたり、「学校」という教育・学習空間を離れたなかでの指導を通じて、教師と

しての確固とした自信と自覚を生じさせると述べている（岡東壽隆「教員の専門性について」、『日本教育経営学会紀要』第43号、2001年、11頁）。

また、濱野は、教師になろうとする学生の体験不足を説き、学生にとって教師になるための資質能力としての課題解決力と向上意欲に果たす基礎的な力が、自然や人などと直接ふれあったり、勤労・ボランティアなどといった体験学習によって養成できると提言している（濱野功一「教師教育入門期における体験学習の必要性」、北海道教育大学釧路校教師教育研究会編『教師の『体験』活動』、東洋館出版社、1998年、18-19頁。）。

同様に、栗原らも、教職をめざす学生が正規の学校で行われる教育実習以外に、青少年教育施設などでの諸活動に参加することは、大学内では得られない貴重な体験となり、それが将来の学校教育あるいは社会教育のリーダーとしての力量形成の基盤になると指摘している（栗原敦雄・柴沼晶子・永井聖二編『開かれた学校と学習の体験化—教師教育のパラダイム転換をめざして—』教育開発研究所、1992年、27頁）。

- (3) 広島大学による生涯学習施設と連携した事前指導「社会教育実習」や、信州大学による地元教育機関と連携した第1年次必修の授業科目「教育参加」などの例がみられる程度である。（前掲論文、岡東、2-15ページ。土井進「臨床経験の授業科目『教育参加』の開設と効果」、『日本教師教育学会年報』第7号、1998年、155-170ページ。）
- (4) 青少年教育施設で実施されている教職研修あるいは野外活動ボランティア・リーダー研修に参加した大学生を対象に行った調査結果が報告されているものとして、次の文献をあげることができる。ただし、この文献の調査結果は、調査対象者が個人又はグループでの自主参加ということもあり、この種の教育活動に非常に熱心で、関心のある学生たちの回答が反映しているものと考えられる（前掲書、栗原・柴沼・永井編、1992年）。その他、上越教育大学では、教員養成課程の学生のなかから希望者を募り、前期（2泊3日）と後期（1泊2日）に国立妙高少年自然の家で試験的に実施した「自然体験実習」の成果が報告されている（濁川明男・柴田好章「教員養成課程における体験実習の意義—自然体験実習の試みを通して—」、『上越教育大学研究紀要』第18巻第1号、1998年、91-103頁）。
- (5) 別惣淳二・長澤憲保「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果（Ⅱ）—実習前の教職志望度が実習生の教師としての力量形成に与える影響—」、兵庫教育大学学校教育研究センター編『学校教育学研究』第14巻、2002年、1-13頁。
- (6) 林孝「教育実習経験後と教職志望意識の形成に関

する一考察」、『広島大学教育実践研究指導センター紀要』第3号、1991年、11-21頁。

- (7) 「省察する教師(Reflective Teacher)」については、以下にあげる国内外の文献が詳しいので参照されたい。

佐藤学『教師というアポリア』、世織書房、1997年。
秋田喜代美「教師教育における「省察」概念の展開」、森田尚人他編『教育と市場』（教育学年報）、世織書房、1996年、451-467頁。

Calderhead, J., 1989. "Reflective Teaching and Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, 5(1), pp.43-51.

Hatton, N., and Smith, D., 1995. "Reflection in Teacher Education: To wards Definition and Implementation", *Teaching and Teacher Education*, 11(1), pp.33-49.

付記

本稿は、平成13年10月6日に東京学芸大学で開催された日本教師教育学会第11回大会において発表した内容を一部加筆修正したものである。