

## 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 ——

別 惣 淳 二 長 澤 憲 保

(兵庫教育大学)

兵庫教育大学学校教育学部では、平成2年度から、第2年次生を対象に、社会教育施設と連携して、社会教育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。

本稿は、本学学校教育学部第2年次生を対象に実習前後で実施した質問紙調査を用いて、この観察参加実習(実地教育Ⅱ)に入る前の実習生の教職志望度の違いによって、彼らの①観察参加実習に対する教育的意義観、②教職志望度、③教職観や子ども観、④教師に求められる資質能力に対する自信度、⑤野外活動の対する指導力と指導意欲にどのような影響が生じてくるのかを分析し、個性豊かな教員に求められる幅広い力量形成に向けて、この社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習がもつ意義と価値について考察した。

キーワード：事前指導，観察参加実習，青少年教育活動，調査研究，教職志望度，教師としての力量形成

---

別惣 淳二：兵庫教育大学・学校教育研究センター・助手，〒673-1421 兵庫県加東郡社町山国2007-109

E-mail: jbessou@ceser.hyogo-u.ac.jp

長澤 憲保：兵庫教育大学・学校教育研究センター・助教授，〒673-1421 兵庫県加東郡社町山国2007-109

E-mail: nagasawa@ceser.hyogo-u.ac.jp

---

# The Outcome of the Teaching Observation and Participation as Pre-training of Student Teaching in Cooperation with Social Education Facilities (Ⅱ): The Influence of the Student Teachers' Degree of Desire to Becoming a Teacher before the Teaching Observation and Participation upon their Professional Development as a Teacher

**Junji Besso and Noriyasu Nagasawa**  
(*Hyogo University of Teacher Education*)

In The faculty of school education (Elementary School Teacher Education Program) at Hyogo University of Teacher Education (HUTE), the teaching observation and participation (Practice Teaching Ⅱ) for sophomore, as pre-training of student teaching in elementary school for four weeks (Practice Teaching Ⅲ), in youth service activities of social education in cooperation with social education facilities has been established since the year of Heisei 2 (1990).

This article analyzed the influence of student teachers' degree of desire to becoming a teacher before Practice Teaching Ⅱ upon the following points, through the questionnaires conducted on them of the faculty of school education at HUTE, and explored the meaning and the value of Practice Teaching Ⅱ toward their substantial professional development for becoming individualized teachers.

- (1) the educational meaning of this teaching observation and participation
- (2) the degree of desire to becoming a teacher
- (3) the image of the teaching profession and children
- (4) the degree of confidence in good qualities and competences as a teacher
- (5) the degree of confidence and desire to guidance for children in youth service of social education

Key Words: pre-training, teaching observation and participation, youth service, questionnaire, degree of desire to becoming a teacher, professional development as a teacher

---

Junji Besso : Research Assistant of the Center for School Education Research at Hyogo University of Teacher Education. Yamakuni, Yashiro-cho, Kato-gun, Hyogo, 673-1421, Japan. E-mail : [jbessou@ceser.hyogo-u.ac.jp](mailto:jbessou@ceser.hyogo-u.ac.jp)

Noriyasu Nagasawa : Associate Professor of the Center for School Education Research at Hyogo University of Teacher Education. Yamakuni, Yashiro-cho, Kato-gun, Hyogo, 673-1421, Japan. E-mail : [nagasawa@ceser.hyogo-u.ac.jp](mailto:nagasawa@ceser.hyogo-u.ac.jp)

---

## 1. 研究の目的

兵庫教育大学の初等教育教員養成課程では、兵庫県立嬉野台生涯教育センターと連携し、平成2年度から、第2年次生を対象に、社会教育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（以下、実地教育Ⅱと記す）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<sup>(1)</sup>。

この実地教育Ⅱでは、表1に示すように、兵庫県立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、実習生が野外活動等の指導補助者として参加することを通して、①豊かな自然環境の中に身を置いて、集団生活における児童・生徒の様子、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。さらに、社会教育施設との連携を生かすという意味で、②野外活動の意義及びその基本的な理論と実技を理解し、野外活動の指導法を修得することと、③社会教育施設での実習で社会教育の実際を見学し、社会教育における青少年教育活動の実践に参加することによって、教育のあり方を考えることを発展課題に位置づけている。

他大学の事例を概観すると、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実習が、社会教育施設の主催事業と強く結びついている例はあまり多くはなく<sup>(2)</sup>、この種の領域の実習が教員養成課程の学生にもたらす効果や影響について検討されたものは少ない<sup>(3)</sup>。けれども、社会教育施設で組織的に行われている教育活動に参加する実習が、今後の個性豊かな教員の力量形成にとって意義があるという指摘は散見される。

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ることや、「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、教員としての確固とした自信と自覚を生むことを効果として挙げている<sup>(4)</sup>。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<sup>(5)</sup>。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となると述べている<sup>(6)</sup>。さらに、岡山大学の研究報告によれば、昭和58年度に、小・中学生の野外集団活動に教師の活動を援助するボランティアとして教員志望学生を参加させたところ、〈理解面〉①教育概念の拡大、②子どもに関する見方の深まり、③教育の本質について考える機会を与える、〈態度面〉①子

どもとの人間関係を豊かにする、②学習の問題意識が具体的に、しかも強固になっていく、〈技能面〉①野外活動を広角的に展開するための技能が身につく、②野外活動に必要な知識技術がどのようなものかを知る等の教育効果が期待できると言及している<sup>(7)</sup>。

しかし、社会教育施設で組織的に実施されている教育活動への参加経験が、実習生の教職志望度に影響を及ぼすという指摘は見あたらない。筆者らが、以前、本学の実地教育Ⅱについて実施した調査研究でも、その実習を通じて児童生徒理解力を身につけたと自己評価した実習生の教職志望度を分析してみたところ、実習前後で統計的に有意な差は認められなかった<sup>(8)</sup>。

ところが、学校での正規の教育実習については、これまで数多くの教職志望度に関する研究報告がなされており、教育実習が実際に子どもと接して授業を行うポジティブな経験になり、実習後に教職志望度が高まるという報告もあれば、教育実習が強いストレスを伴ったネガティブな経験となり、実習後の教職志望度を低下させるという報告もある<sup>(9)</sup>。こうした実習生の教職志望度に関する研究の結果が異なる原因について、淵上らは、単に実習経験のみが実習生の教職志望度を変化させるのではなく、彼らがもともと持っていた大学進学志望動機が大きな影響を及ぼすと指摘している<sup>(10)</sup>。また、林は、実習後に教職志望度が高い実習生ほど、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、教職志望度が低い実習生に比して実習経験の成果をプラスに判断している者が多いこと、とりわけ実習前から教職志望度が高い実習生ほど「教師になるための課題を見出すこと」を意識しながら実習に臨んでいるため、そうした傾向が最も顕著になることを明らかにしている<sup>(11)</sup>。

以上の先行研究の成果に依拠すれば、実習前に教職志望度の高い実習生とそうでない実習生とでは、実習前に持っている実習の課題意識の違いから、たとえ学校外の社会教育施設における観察参加実習であっても、そこから得られる成果は異なってくるのではないかと推測される。

そこで、本研究では、本学の初等教育教員養成課程2年次生を対象に実習前・後で実施した質問紙調査を用いて、実地教育Ⅱに入る前に教職志望度が高い実習生とそうでない実習生では、彼らの①実地教育Ⅱの教育的意義観、②教職志望度、③教職観、④子ども観、⑤教師に必要な資質能力に対する自信度、⑥野外活動等における指導力と指導意欲にどのような影響が生じてくるのかを分析し、個性豊かな教員に求められる幅広い力量形成に向けて、社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習がもつ意義と価値について考察することを目的とする。

## 2. 研究の内容と方法

## 1. 調査項目の作成

本研究で用いた質問紙調査の項目は、本学で過去に実施した質問紙調査<sup>(12)</sup>、実習生の実践的力形成調査<sup>(13)</sup>、栗原らの調査研究<sup>(14)</sup>、吉崎・水越による学習集団雰囲気評価尺度<sup>(15)</sup>、井上による教師の教授能力評価尺度<sup>(16)</sup>等を参考にしながら作成したものであり、平成10年度第2年次生208名に実施した第1次調査において、教職観、子ども観、教師に必要な資質能力、野外活動等の指導力の各項目に因子分析を施し、共通性や因子負荷量が低い項目と重要度の低い項目を除いている。

結果として、教職観と子ども観に関する質問項目については、それぞれ22項目と21項目となり（各質問項目については、表3-1、表3-2を参照）、回答は、両方ともSD法形式で、回答法には7件法（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）を採用した。

また、教師に必要な資質能力と野外活動等の指導力に関する質問項目については、それぞれ45項目と12項目となり（各質問項目については、表3-3、表3-4を参照）、回答法には両方とも5件法（自信がない、あまり自信がない、どちらともいえない、少し自信がある、自信がある）を採用した。

なお、本研究の分析に用いる、実地教育Ⅱの教育的意義観、教職志望度、野外活動等に対する指導意欲の各質問項目については、第1次調査のものを採用した。

## 2. 調査の実施手続

上述の過程を経て作成した「実地教育Ⅱに関する調査」を兵庫教育大学初等教育教員養成課程2年次生208名を対象に実施した。

調査時期は、事前調査については、事後調査のデータと比較することを意図して、実地教育Ⅱの事前指導（1泊2日）を受けた直後に実習生に配布し、平成11年6月10日～17日の間に回収した。事後調査については、各参加コースの実習期間が同年7月21日～8月20日の間で異なって設定されているため、各参加コースの終了時から1週間後までに「実習記録」と併せて回収した。

本研究で取り扱うデータは、事前調査と事後調査が共に回収できたデータであり、それを有効回答とした。有効回答

表1 フェース・シート

	N	%
性別		
男	80	39.4
女	123	60.6
所属専修・コース		
学校教育専修	33	16.3
幼児教育専修	20	9.9
教科・領域教育専修言語系専修コース	30	14.8
教科・領域教育専修社会系専修コース	22	10.8
教科・領域教育専修自然系専修コース	41	20.2
教科・領域教育専修芸術系専修コース	26	12.8
教科・領域教育専修生活・健康系コース	31	15.3
野外活動参加経験		
ある	176	86.7
ない	24	11.8
無答	1	1.5
実習参加コース		
ファミリーキャンプ	10	4.9
親子わくわく体験セミナーイン淡路	10	4.9
ドミノに挑戦	12	5.9
めっちゃうれし～の遊々キャンプ-小学生低学年コース	9	4.4
めざせノーベル賞	9	4.4
めっちゃうれし～の遊々キャンプ-小学生中学年コース	10	4.9
君もアーティスト	9	4.4
めっちゃうれし～の遊々キャンプ-小学生高学年コース	10	4.9
ちびっこ野球	10	4.9
兵庫縦断スーパーアドベンチャーウォーク	7	3.4
E I G O DE あそぼう	8	3.9
わくわく夏の自然教室	8	3.9
チャレンジ体操教室	9	4.4
スーパーサバイバル	13	6.4
ふしぎ発見キャンプ	10	4.9
落語に挑戦	5	2.5
親子のつどい	18	8.9
ロボット製作に挑戦	5	2.5
ディスクジョッキーに挑戦	5	2.5
インターネットに挑戦	6	3.0
演劇ジャズダンス教室	6	3.0
レッツ！朗読ボランティア	7	3.4
うれしのエコミーティング	7	3.4
総計	203	100.0

数は203（有効回答率：97.6%）であった。なお、有効回答者の属性については、表1に示すとおりである。

## 3. 研究の内容及び方法

本研究では、実習前に教職志望度が高い実習生とそうでない実習生とでは、実地教育Ⅱの経験が実習生の教師としての力量形成に与える影響にどのような違いをもたらすのかを明らかにするために、有効回答者203名の中から、実習後に実地教育Ⅱが教師としての力量形成に「(少し)役に立つ」と回答した者を抽出し、さらに実習前の教職志望度において「(できれば)教師になりたい」と答えた135名の実習生（以下、志望群と記す）とそれ以外の選択肢に答えた58名の実習生（以下、非志望群と記す）に分類した（表2）。

表2 実習前の「教職志望度」と実習後の「教師の力量形成に対する実地教育Ⅱの有効度」

		実習後の教師の力量形成に対する実地教育Ⅱの有効度				合計
		あまり役に立たない	どちらともいえない	少し役に立つ	役に立つ	
教職志望度の	教師になりたい	0	0	2	4	70
	できれば教師になりたい	0	1	0	5	56
	どちらともいえない	1	1	2	9	39
	できれば教師になりたくない	0	0	2	3	2
	教師になりたくない	0	0	0	3	2
全体		1	2	6	24	169

$$\chi^2(16) = 47.43, p < .001$$

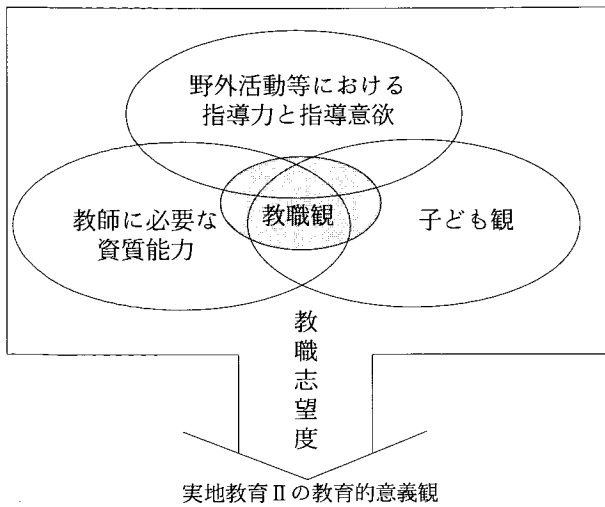


図1 本研究の分析枠組み

以下、志望群と非志望群について、先の「研究の目的」に挙げた先行研究から設定した本研究の分析枠組み（図1）に基づき分析を行うが、その前段階として、教職観、子ども観、教師に必要な資質能力、野外活動等における指導力と指導意欲の各質問項目について因子分析を行い、下位尺度を作成する。それを踏まえて、各尺度について2（群）×2（実習前後）の2要因分散分析を施し、実習前の教職志望度との関係から実地教育Ⅱの意義と効果について考察する。

### 3 分析の結果及び考察

#### 1. 因子分析結果と下位尺度の作成

##### (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、事前調査203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3-1に示すとおりである。

第1因子（13項目）は、教員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、「肯定的人格性」と命名した。第2因子（9項目）は、教員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 $\alpha$ 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

表3-1 教職観の因子分析結果（バリマックス回転後）

		F 1	F 2	h <sup>2</sup>
7	陽気な ↔ 陰気な	.80	-.01	.68
20	あたたかい ↔ つめたい	.79	.34	.73
11	明るい ↔ 暗い	.79	.08	.74
2	生き生きとした ↔ 生気がない	.71	.17	.72
4	親切な ↔ 不親切な	.71	.29	.59
8	正直な ↔ ずるい	.68	.23	.59
9	進歩的な ↔ 保守的な	.64	.25	.56
15	おおらか ↔ きつい	.64	.22	.51
5	豊かな ↔ 貧しい	.60	.41	.54
17	楽しい ↔ 苦しい	.57	.18	.36
14	魅力的な ↔ 魅力的でない	.54	.41	.48
19	充実した ↔ 空虚な	.53	.38	.44
22	堅い ↔ 柔らかい(R)	-.43	.01	.37
3	知的な ↔ 知的でない	.05	.75	.64
21	有能な ↔ 無能な	.13	.72	.63
1	勤勉な ↔ 怠慢な	.23	.67	.56
16	冷静な ↔ 衝動的な	.21	.63	.54
18	礼儀正しい ↔ 行儀悪い	.23	.60	.46
13	慎重な ↔ 軽率な	.21	.60	.37
12	高尚な ↔ 低俗な	.09	.57	.38
6	理性的な ↔ 感情的な	.22	.50	.30
10	清潔な ↔ 不潔な	.08	.40	.47
寄与率(%)				27.2 19.5 46.7

（注）項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

表3-2 子ども観の因子分析結果（バリマックス回転後）

		F 1	F 2	h <sup>2</sup>
13	遊び上手 ↔ 遊び下手	.74	.12	.57
10	気力がある ↔ 無気力である	.67	.01	.44
7	発想が豊か ↔ 発想が貧しい	.61	.24	.61
9	素直である ↔ ひねくれている	.59	.35	.49
15	観察力がある ↔ 観察力がない	.58	.20	.46
21	仲間づくりが上手 ↔ 仲間づくりが下手	.56	.17	.37
14	自分で考える ↔ 自分では考えない	.56	.29	.56
16	正直である ↔ 嘘つきである	.53	.25	.42
17	自分から行動する ↔ 自分から行動しない	.50	.08	.56
5	遊びが好き ↔ 遊びが嫌い	.48	-.07	.36
2	かわいい ↔ にくい	.45	.31	.31
3	協調性がある ↔ 自分勝手である	.12	.64	.52
18	いじめが嫌い ↔ いじめが好き	.07	.57	.47
19	責任感がある ↔ 責任感がない	.11	.55	.34
1	忍耐力がある ↔ 忍耐力がない	.15	.48	.40
11	でしゃばらない ↔ 生意気である	-.08	.46	.26
8	頼りになる ↔ 頼りにならない	.01	.43	.36
4	安心できる ↔ 怖い	.13	.41	.54
20	従順である ↔ 反抗的である	.20	.40	.48
12	協力的である ↔ 非協力的である	.34	.39	.27
6	大人っぽい ↔ 子どもっぽい(R)	-.37	.14	.21
寄与率(%)				19.0 12.8 31.8

（注）項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

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3-2に示すとおりである。

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、自由に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。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

表 3-3 教師に必要な資質能力の因子分析結果 (バリマックス回転後)

	F 1	F 2	F 3	F 4	h <sup>2</sup>
38 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	.70	-.05	.15	.11	.64
21 子どもたちに分かりやすく正確に指示できる	.68	.00	.01	.38	.63
40 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	.18	.14	.15	.62
33 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	.28	.12	-.05	.58
26 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	.62	.22	.03	.16	.48
45 既成の科目(枠)にとらわれないで総合的な視野に立って指導ができる	.62	-.01	.00	.25	.51
29 子どもの行動に何か生じればすぐに対処できる	.61	.10	.06	.13	.43
23 子どもたちのつまづきが発見できる	.61	.15	.14	.17	.49
34 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	.61	.00	.06	.07	.64
35 子どもの個人差に配慮した指導ができる	.61	.31	.09	-.08	.53
27 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	.60	.20	.02	.15	.54
39 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	.57	.16	.25	.01	.52
15 自分を客観的に評価することができる	.55	.19	-.15	.08	.48
30 子どもの興味・関心を把握することができる	.54	.35	.13	.03	.59
44 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	.52	-.00	.00	.13	.54
43 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	.51	.31	.13	.14	.58
28 あらかじめ指導目標を設定して指導ができる	.49	.39	.02	.05	.48
36 自分の教育観や子ども観を持っている	.47	.08	.17	.01	.38
24 新しい指導技術を積極的に身につけることができる	.47	.29	.16	.33	.50
42 教師としての使命感と情熱を持っている	.45	.27	.35	.34	.61
20 子どもたちに適切で正しい声かけができる	.44	.28	.22	.25	.47
22 野外活動の内容について正しい知識を持っている	.44	-.16	.01	.32	.43
41 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	.43	.18	.26	.15	.42
18 みんなと協力して物事を行うことができる	.19	.66	.13	.35	.66
19 誰に対してもわけへだてなく接することができる	.14	.64	.05	.24	.56
7 関心がなくても人の話に耳を傾けることができる	.02	.54	.07	-.00	.50
17 同世代の人と容易に仲間づくりができる	.40	.52	-.12	.37	.66
16 みんなで決めたルールは必ず守ることができる	.08	.51	.30	.01	.49
32 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	.34	.50	.20	-.07	.43
31 子どもの意見は謙虚に受けとめることができる	.22	.50	.34	-.00	.49
3 優しさ・思いやりをもって人に接することができる	.11	.44	.32	.23	.44
4 気持ちは安定している	.15	.42	.05	.31	.70
37 子どもの失敗に対して寛容に対処できる	.36	.40	.18	.14	.50
13 何事にも苦勞が必要であると思える	.00	.13	.65	.11	.53
14 物事を行うには順序が必要である	.11	.00	.56	.09	.48
6 思い通りにならないことがあっても我慢できる	-.09	.38	.44	-.07	.46
5 人間一人ひとりがかかけがえない存在であると思える	.07	.38	.44	.10	.54
12 一見, 無意味なことが理由があると思える	.24	.10	.43	-.13	.45
8 人間が好きである	.07	.33	.43	.34	.60
1 何事に対しても積極的に行動できる	.30	.30	.02	.60	.64
9 自主的・自発的に行動できる	.37	.10	.05	.55	.79
10 誰に対しても挨拶ができる	.14	.28	.36	.45	.49
25 子どもの行動を絶えず観察することができる	.37	.33	.32	.20	.47
11 自分の立場をわきまえた行動や発言ができる	.25	.24	.20	.24	.32
2 目先のことよりも目標に向かってがんばれる	.25	.32	.15	.35	.55
寄与率 (%)	18.8	10.3	6.0	5.7	40.8

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 $\alpha$ 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十分な信頼性が得られたとは言えないが、.70以上を確保しているの、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<sup>(7)</sup>。

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、これまでと同様の手続きにしたがって因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。その結果、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3-3に示すとおりである。

第1因子（23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（10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（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。第4因子（3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。

これらの因子について、尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの $\alpha$ 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。第3、第4因子については十分な信頼性が得られたとは言えないが、.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：23～115点）、「対人関係能力」因子（得点レンジ：10～50点）、「人間理解力」因子（得点レンジ：6～30点）、「自発的行動力」因子（得点レンジ：3～15点）の4つの下位尺度が作成された。

**（4）野外活動等における指導力に関する項目の検討**

野外活動等における指導力に関する13項目についても、同様の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、3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3-4に示すとおりである。

第1因子（5項目）は、集団での宿泊指導を表していることから、「集団宿泊指導」と命名した。第2因子（4項目）は、レクリエーションの指導を表していることから、「レクリエーション指導」と命名した。第3因子（4項目）は、野外活動で必要になる知識・技術を表していることから、「野外活動指導法」と命名した。

表3-4 野外活動等における指導力項目の因子分析結果（バリマックス回転後）

	F 1	F 2	F 3	h <sup>2</sup>
8 入浴の指導	.81	.20	.12	.74
9 宿泊生活の指導	.75	.13	.23	.62
7 食事の指導	.74	.27	.15	.67
13 大掃除・整理整頓の指導	.58	.03	.23	.55
1 集団生活	.54	.13	.12	.34
6 屋内ゲームの指導	.17	.90	.03	.81
10 野外ゲームの指導	.18	.76	.29	.69
5 創作活動の指導	.15	.72	.21	.61
4 キャンプファイヤーの指導	.25	.56	.43	.59
2 テント設営・撤収の指導	.20	.07	.78	.75
3 野外炊事の指導	.31	.17	.74	.77
11 救急処置と安全管理	.07	.18	.63	.54
12 自然環境の理解	.18	.20	.46	.58
寄与率 (%)	21.0	19.0	17.0	57.0

これらの因子について、尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ、第1因子で.84、第2因子で.87、第3因子で.79という数値が得られ、尺度として内的整合性があることが確認された。

したがって、野外活動等における指導力に関する項目では、「集団宿泊指導」因子（得点レンジ：5～25点）、「レクリエーション指導」因子（得点レンジ：4～20点）、「野外活動指導法」因子（得点レンジ：4～20点）の3つの下位尺度が作成された。

次節では、これらの下位尺度を用いて、実習前の教職志望度から実地教育Ⅱの成果を分析していくこととする。

**2. 実習前の教職志望度からみた実地教育Ⅱの成果**

**（1）実地教育Ⅱの教育的意義観**

まず、実地教育Ⅱの教育効果の全体像を把握するために、実習後に実地教育Ⅱが教育的にどのような意義があったと思うかを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・・・1）で尋ね、その平均値を志望群と非志望群で示したものが表4である。

最初に、両群の各平均値の差に注目すると、「社会教育施設の教育的機能について学べる」という項目以外は、すべての項目において1%水準、あるいは5%水準で有意な差がみられた。この結果は、非志望群よりも志望群の方が実地教育Ⅱに対して何らかの意義があったという高い評価を示しているものと考えられる。

次に、順位に眼を向けると、1位から5位までの内容については、多少順位に違いはあるものの、志望群と非志望群では大きな差はない。つまり、両群とも最も高かった教育的意義は、「子どもとの交流を通じて、子どもという対象理解に役立つ」ことである。次に高かったのは、「教師以外の社会教育の専門家の人たちから、野外活動等の知識・技術を含む色々なことが学べる」ことである。3つめは、「自主性・

表4 実地教育Ⅱの教育的意義観

	志望群			非志望群			検定
	M (SD)	N	順位	M (SD)	N	順位	
18 子どもとの交流の仕方が学べる	4.55 (.67)	135	①	4.14 (.69)	58	②	**
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解に役立つ	4.54 (.69)	135	②	4.29 (.73)	58	①	*
14 教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる	4.47 (.75)	135	③	4.09 (.94)	58	③	**
6 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.41 (.75)	135	④	3.98 (.87)	58	⑤	**
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.40 (.76)	135	⑤	4.02 (.69)	58	④	**
8 集団活動でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.39 (.77)	135	⑥	3.84 (.83)	58	⑧	**
10 思いやりや優しさなど人間性を培うことができる	4.36 (.76)	135	⑦	3.93 (.79)	58	⑥	**
1 教職を目指す自覚が身につく	4.30 (.91)	135	⑧	3.43 (1.13)	58		**
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.27 (.87)	135	⑨	3.62 (.93)	58		**
5 学習指導や生徒指導に役立つ	4.22 (.84)	134	⑩	3.81 (.91)	58	⑨	**
11 人それぞれ価値観が違うことに気づき、認めるようになる	4.22 (.84)	135	⑩	3.74 (.89)	58	⑩	**
4 教師になるために必要な向上心や探究心が得られる	4.19 (.93)	135		3.88 (.86)	58	⑦	*
15 学校以外の教育の場を経験し、現在の学校教育を見直す機会になる	4.19 (.85)	133		3.72 (1.02)	58		**
17 学校での子どもたちの体験学習への適切な対応ができる	4.16 (.78)	135		3.50 (.92)	58		**
20 学校行事やイベント等の企画運営能力が身につく	4.13 (.82)	134		3.74 (.91)	58	⑩	**
16 子どもの心をつかんだ幅広い教育を行う自信がつく	4.04 (.90)	135		3.58 (.91)	57		**
9 自己表現力を身につけることができる	3.91 (1.00)	135		3.55 (.90)	58		*
19 地域のボランティア活動への参加意欲がわく	3.91 (1.01)	135		3.36 (1.21)	58		**
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.87 (.98)	135		3.36 (.89)	58		**
13 社会教育施設の教育的機能について学べる	3.81 (.92)	135		3.66 (1.00)	58		ns

(注1) t検定(両側検定)の結果、有意差が認められた項目のみ \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ を付した。  
 (注2)各項目の配列は、志望群の平均値の高い順に整理した。

積極性や仕事を成し遂げるための責任感が身につく」ことである。

しかし、さらに両群の順位の違いに注目すれば、志望群は、8位と9位に「教職を目指す自覚が身につく」と「子どもを教育することへの使命感が身につく」という内容が位置づいているのに対して、非志望群ではそれらの内容が上位10位までに位置づいていない。その意味では、教職志望で実地教育Ⅱに臨んだ実習生の方が、実地教育Ⅱの実習経験を通して、教職への自覚や使命感を身につける機会が得られたと感じたようである。

ところが、注目すべきことは、志望群では11位の「教師になるために必要な向上心や探究心が得られる」という内容が、非志望群では7位と比較的上位に位置づいていることである。この結果から、実習前に教職志望度が高くなかった実習生も、実地教育Ⅱの実習を経験することによって、何らかの形で教職に関心を持ち、教師になりたいという意識を高める契機を得た可能性もある。

そこで、次に、志望群と非志望群の実習前・後において、教職志望度がどのように変化したのかを検討する。

(2)教職志望度

表5-1は、実習前と後に教職志望度を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、志望群と非志望群の平均値を示したものである。群×実習前後の2要因分散分析を行った結果、交互作用が有意であった( $F(1,191)=7.07, p < .01$ )。そ

表5-1 教職志望度

	志望群		非志望群	
	事前	事後	事前	事後
M	4.56	4.53	2.74	3.00
SD	0.50	0.65	0.60	0.89
N	135	135	58	58

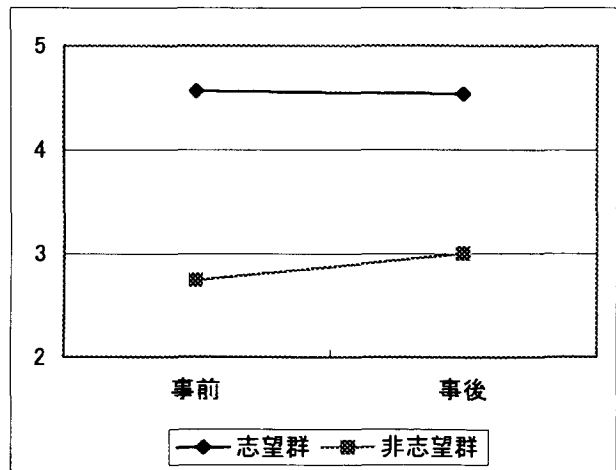


図2 教職志望度の交互作用

こで、群の単純主効果を分析した結果、図2に示すとおり、実習前、後ともに1%水準で志望群の方が教職志望度は有意に大きかった( $F(1,191)=468.35, F(1,191)=174.06$ )。また、実習前後の単純主効果については、志望群は有意ではなかったが( $F=0.14$ )、非志望群は1%水準で有意であった( $F(1,191)=11.39$ )。



表 5-2 非志望群の教職志望度

	教師に なりたくない	できれば教師に なりたくない	どちらとも いえない	できれば教師に なりたくない	教師に なりたくない	合計
実習前	5	5	48	0	0	58
実習後	4	9	30	13	2	58

表 6 教職観の各因子の平均得点

因子\ 要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
肯定的人格性 (13項目)	M	63.56	70.59	55.51	60.44
	SD	11.69	11.09	12.92	12.62
	N	130	130	55	55
知的専門職性 (9項目)	M	46.12	47.92	42.46	42.72
	SD	6.02	6.29	7.42	7.25
	N	130	130	54	54

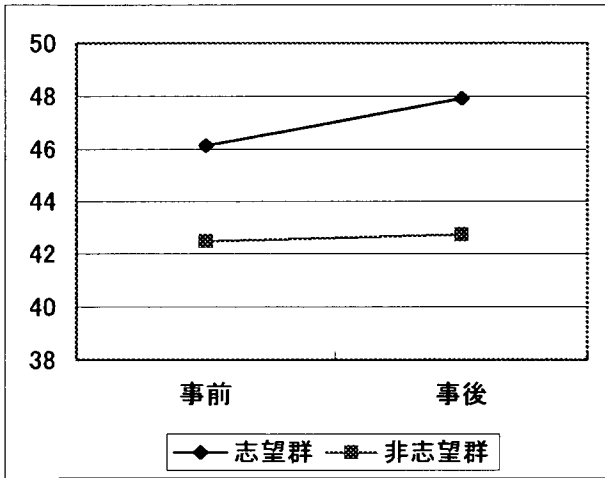


図 3 教職観「知的専門職性」因子の交互作用

表 7 子ども観の各因子の平均得点

因子\ 要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
自由・活発性 (11項目)	M	55.73	61.20	52.84	57.60
	SD	9.20	7.95	9.46	8.71
	N	131	131	57	57
規律・社会性 (8項目)	M	29.36	32.19	26.82	30.44
	SD	5.49	7.35	5.46	6.50
	N	134	134	57	57

以上の結果から、実習前に教職志望度が高かった志望群は、実習後も教職志望度に大きな変動はなく、教職志望のまま実習を終えている者が多い。ところが、実習前に教職志望度が高くなかった非志望群は、実習後に教職志望度が有意に高まっている。このことは学校外の子どもたちや社会教育の専門家たちとの交流を通じて、自主性や積極性、あるいは仕事を成し遂げる責任感が培われる実地教育Ⅱの大きな成果といえよう（表 5-2を参照）。

### （3）教職観

次に、実地教育Ⅱを通して教職観や子ども観がどのように

変化したのか明らかにしていきたい。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 件法を左から 7 ～ 1 点で得点化し、各群ごとに実習前・後で平均値を求めたものである。群×実習前後の 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( $F(1,183)=28.47, p<.01$ )と実習前後の主効果( $F(1,183)=48.07, p<.01$ )が有意であった。

「知的専門職性」因子では、群×実習前後の交互作用に有意傾向がみられた( $F(1,182)=3.06, p<.10$ )。そこで、群の単純主効果を分析した結果、図 3 に示すとおり、実習前、後ともに 1 % 水準で志望群の方が有意に大きかった( $F(1,182)=12.37, F(1,182)=24.43$ )。また、実習前後の単純主効果は、志望群においては 1 % 水準で有意であったが( $F(1,182)=8.27$ )、非志望群においては有意でなかった( $F=0.16$ )。

以上の結果から、非志望群よりも志望群の方が、実習前後を一貫して教職を肯定的な人格を有した存在として、しかも知的専門職として捉える傾向が強いことが明らかになった。また、実地教育Ⅱの経験は、教職を肯定的な人格を有した存在として捉えることには教職志望度の違いに関係なく影響を与えるが、教職を知的専門職として捉えることには志望群のみに影響を与えることが明らかとなった。

### （4）子ども観

また、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、教職観と同様に、各項目の 7 段階尺度を 7 ～ 1 点で得点化し、各群ごとの実習前・後の平均値を算出したものである。群×実習前後の 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( $F(1,186)=7.73, p<.01$ )と実習前後の主効果( $F(1,186)=44.65, p<.01$ )が有意であった。

「規律・社会性」因子では、群の主効果( $F(1,189)=6.23, p<.05$ )と実習前後の主効果( $F(1,189)=36.82, p<.01$ )が有意であった。

以上の結果から、非志望群よりも志望群の方が、実習前後を一貫して子どもを自由で活発な存在として、そして規律を守り社会性が備わっている存在として捉える傾向が強いことが明らかとなった。しかし、両因子の群と実習前後の F 値の違いに現れているように、群よりも実習前後の方が影響力が遙かに大きい。したがって、実地教育Ⅱには、児童生徒理解と関わって、教職志望度の違いに関係なく、実習生に子どもを自由で活発な存在として、また、規律を守り社会性が備わっている存在として、広く捉え直しをさせる効果がある。

(5) 教師に必要な資質能力

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段階尺度を得点化し、各群ごとの実習前、後の平均値を示したものである。群×実習前後の2要因分散分析を行った結果、「実践的指導力」因子では、群×実習前後の交互作用が有意であった( $F(1,173) = 4.89, p < .05$ )。そこで、群の単純主効果を分析した結果、図4に示すとおり、実習前、後ともに1%水準で志望群の方が有意に大きかった( $F(1,173) = 14.15, F(1,173) = 29.88$ )。また、実習前後の単純主効果は、志望群と非志望群ともに1%水準で有意であった( $F(1,173) = 36.30, F(1,173) = 8.40$ )。

「対人関係能力」因子では、群の主効果( $F(1,184) = 29.20, p < .01$ )と実習前後の主効果( $F(1,184) = 5.86, p < .05$ )が有意であった。

「人間理解力」因子では、群の主効果( $F(1,187) = 26.41, p < .01$ )と実習前後の主効果( $F(1,187) = 28.48, p < .01$ )が有意であった。

表8 教師に必要な資質能力の各因子の平均得点

因子\要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
実践的指導力 (23項目)	M	70.60	77.58	63.15	66.51
	SD	12.29	12.73	11.18	11.03
	N	122	122	53	53
対人関係能力 (10項目)	M	37.28	38.53	33.39	33.93
	SD	5.26	5.53	5.77	5.00
	N	130	130	56	56
人間理解力 (6項目)	M	23.55	24.67	21.00	22.32
	SD	2.78	3.02	4.10	4.17
	N	132	132	57	57
自発的行動力 (3項目)	M	11.08	11.61	9.58	10.09
	SD	2.31	2.24	2.21	2.19
	N	134	134	57	57

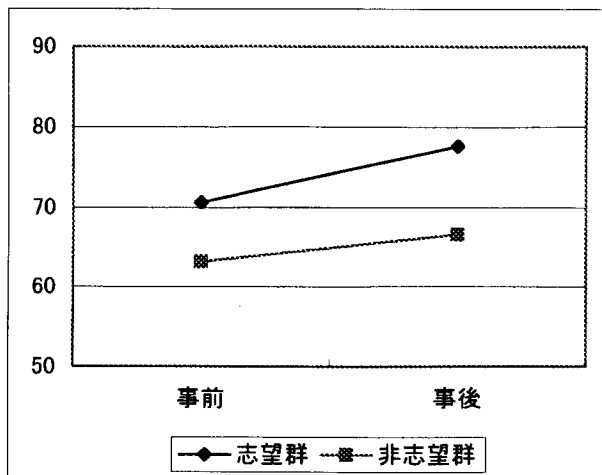


図4 教師に必要な資質能力「実践的指導力」因子の交互作用

「自発的行動力」因子では、群の主効果( $F(1,189) = 23.65, p < .01$ )と実習前後の主効果( $F(1,187) = 8.60, p < .01$ )が有意であった。

以上の結果から、「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、非志望群よりも志望群の方が実習前後を一貫して自信度が有意に高かった。また、志望群と非志望群はともに、実習前よりも実習後の方が自信度が有意に高かった。特に「実践的指導力」因子では、志望群の実習前後の自信度の上昇が著しく、非志望群の自信度の上昇と比べても有意な差がみられた。したがって、実地教育Ⅱの実習経験は、志望群に「実践的指導力」の自信度を高めさせる効果がある。

(6) 青少年教育活動における野外活動等の指導力

さらに、実地教育Ⅱを通して野外活動等の指導力がどの程度修得できたのかを明らかにしたい。表9は、野外活動等における指導力の3つの下位尺度である「集団宿泊指導」、「レクリエーション指導」、「野外活動指導法」の各因子について、各項目の5段階尺度を得点化し、各群ごとの実習前、後の平均値を示したものである。群×実習前後の2要因の分散分析を行った結果、「集団宿泊指導」因子では、群の主効果( $F(1,189) = 24.43, p < .01$ )と実習前後の主効果( $F(1,189) = 42.97, p < .01$ )が有意であった。

表9 野外活動等における指導力の各因子の平均得点

因子\要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
集団宿泊指導 (5項目)	M	18.10	19.66	15.60	17.93
	SD	3.07	3.33	3.53	3.35
	N	134	134	57	57
レクリエーション指導 (4項目)	M	11.65	14.03	10.60	12.02
	SD	3.19	3.16	2.94	3.08
	N	133	133	57	57
野外活動指導法 (4項目)	M	12.83	13.58	11.63	12.44
	SD	3.10	2.78	2.86	3.07
	N	132	132	57	57

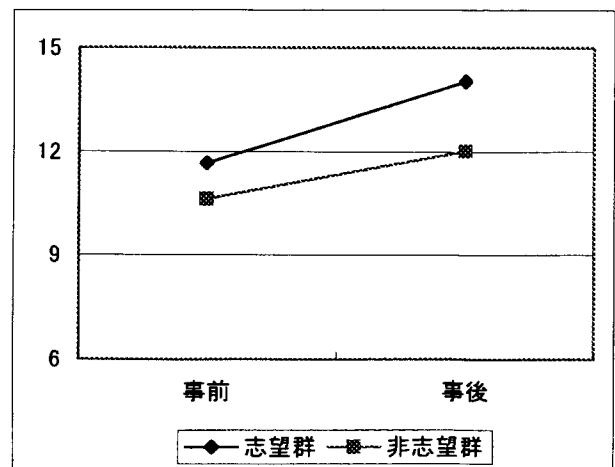


図5 野外活動における指導力「レクリエーション指導」因子の交互作用

「レクリエーション指導」では、群×実習前後の交互作用に有意傾向がみられた(F(1,188)=3.60, p<.10)。そこで、群の単純主効果を分析した結果、図5に示すとおり、実習前、後ともに1%水準で志望群の方が有意に大きかった(F(1,188)=4.49, F(1,188)=16.24)。また、実習前後の単純主効果は、志望群と非志望群ともに1%水準で有意であった(F(1,188)=44.17, F(1,188)=15.70)。

「野外活動指導法」因子では、群の主効果(F(1,187)=7.89, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,187)=12.40, p<.01)が有意であった。

以上の結果から、「集団宿泊指導」、「レクリエーション指導」、「野外活動指導」の各因子について、非志望群よりも志望群の方が実習前後を一貫して自信度が有意に高かった。また、志望群も非志望群も実習前よりも実習後の方が自信度が有意に高かった。特に「レクリエーション指導」因子では、志望群の実習前後の自信度の上昇が著しく、非志望群の自信度の上昇と比べても有意な差がみられた。したがって、実地教育Ⅱの経験は、志望群に「レクリエーション指導」の自信度を高めさせる効果があることが明らかになった。

(7) 青少年教育活動への関心度と野外活動等への指導意欲

社会教育の場での観察参加実習の経験が教職だけでなく、青少年教育活動への関心度にどの程度影響を及ぼしているのか調べるために、関心度を5件法（関心がない・・・1、あまり関心がない・・・2、どちらともいえない・・・3、少し関心がある・・・4、関心がある・・・5）で尋ね、その平均値を示したものが表10である。群×実習前後の2要因分散分析を行った結果、群の主効果(F(1,10)=16.96, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,190)=23.66, p<.01)が有意であった。つまり、

表10 青少年教育活動への関心度

	志望群		非志望群	
	事前	事後	事前	事後
M	4.16	4.43	3.52	4.02
SD	0.99	0.86	1.07	0.94
N	134	134	58	58

志望群は、非志望群よりも実習前後を一貫して関心度が高く、両群の関心度は実習前よりも実習後の方が有意に高まっていた。

そこで、教職と青少年教育活動における野外活動等の指導意欲との関係について3つのレベルを設定し、5件法（したくない・・・1、できればしたくない・・・2、どちらともいえない・・・3、できればしたい・・・4、したい・・・5）で回答を求めた。表11は各レベルの平均値を示したものである。群×実習前後の2要因分散分析を行った結果、「レベル1」では、群の主効果(F(1,191)=33.56, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,191)=5.41, p<.05)が有意であった。「レベル2」では、群の主効果(F(1,190)=19.26, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,190)=10.42, p<.01)が有意であった。「レベル3」では、群の主効果(F(1,191)=11.05, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,191)=19.68, p<.01)が有意であった。

これらの結果から、すべてのレベルにおいて、非志望群よりも志望群の方が実習前後を一貫して指導意欲が有意に高く、両群とも実習前よりも実習後の方が指導意欲が高まっていた。

表9、表10、表11の結果を関連づけて考えると、実習生を青少年教育活動の場に指導補助者として参加させることは、単に教員養成における教育実習の事前指導という機能だけでなく、青少年教育活動の指導者として社会教育の場に積極的に参加していこうとする新しいタイプの教師へと成長させるきっかけを与えることにもなっているのではなかろうか。

4 本研究の成果と課題

本研究では、本学の初等教育教員養成課程第2年次生を対象に実施してきた社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習（実地教育Ⅱ）について、実習前と実習後に質問紙調査を行い、この実習に入る前の教職志望度の違いによって、彼らの①実地教育Ⅱの教育的意義観、②教職志望度、③教職観、④子ども観、⑤教師に必要な資質能力に対する自信度、⑥野外活動等における指導力と指導意欲にどのような影響が生じてくるのかを分析した。

その結果、以下の3つのことが明らかになった。1つ

表11 教職と野外活動等への指導意欲との関係

レベル\ 要因	志望群		非志望群		
	事前	事後	事前	事後	
レベル1：もし教職に就ければ、学校行事等で野外活動等を指導していきたいですか	M	4.52	4.59	3.90	4.12
	SD	0.68	0.68	0.82	0.81
	N	135	135	58	58
レベル2：もし教職に就ければ、学校以外の社会教育の場で野外活動等の指導をしていきたいですか	M	4.15	4.36	3.67	3.89
	SD	0.77	0.79	0.90	0.84
	N	135	135	57	57
レベル3：教職に就かなくても、子どもたちに野外活動等の指導をいきたいですか	M	3.91	4.25	3.55	3.81
	SD	0.86	0.84	0.87	0.99
	N	135	135	58	58

めは、実習前に教職志望度が高かった実習生は、そうでなかった実習生と比べると、「教職志望度」「教職観」「子ども観」「教師に必要な資質能力の自信度」「野外活動等における指導力の自信度」「青少年教育活動への関心度と指導意欲」といった教師としての力量形成に関わる領域について、実習前も実習後も高く自己評価している傾向が読み取れたことである。この結果について、林の研究成果を参考にすれば、実習前に教職志望度が高かった実習生は、実習前から、この実習に対する参加意欲や課題意識が非常に高く、実習後には、実習経験を通じて教師になるための自己研修課題を見出すことにも成功しているように推察される。

2つめは、実地教育Ⅱの経験は、実習前の教職志望度の違いに関係なく、教職志望意識、教職に関わるイメージ（教職観、子ども観）、教員の実践力・技術力などを高める効果と、最近何かと注目されている教員の人格資質にあたる人間性、社会性、対人関係能力、人間理解力などを高める効果がある。また、その経験は、学校教育だけでなく、広く社会教育にも目を向けさせ、社会教育における青少年教育活動への指導意欲をも喚起させる効果がある。

しかし、そのなかで、教職志望度が高かった実習生とそうでなかった実習生との違いとして、実習前に教職志望度が高かった実習生ほど、教職観「知的専門職性」の肯定的イメージ、教師に必要な資質能力「実践的指導力」の自信度、野外活動等における指導力「レクリエーション指導」の自信度を高める効果があることが明らかになった。これら3つの効果に共通して言えることは、実習前に教職志望度が高かった実習生ほど、社会教育の場における観察参加実習の成果を「学校」という教育現場にも生かせるように双方を関連づけながら実習を行い、学習していることである。とりわけ「レクリエーション指導」の自信度は、子どもたちの興味・関心を喚起し、子どもたちと楽しさを共有しながら授業を進めていくために必要であると判断したことから高まったものと考えられる。

3つめは、実地教育Ⅱの教育的意義として、①子どもたちとの交流を通じて児童生徒理解力が身につくこと、②社会教育の専門職の人たちから色々な知識技術が学べること（学校教育だけでなく、社会教育の領域にも眼を向けさせ、視野が広がる）、③自主性や積極性、任された仕事を成し遂げる責任感が身につくこと、④教職志望度が高かった実習生にとっては、教職を目指す自覚や教職の使命感が身につくこと、他方、教職志望度が高くなかった実習生にとっても、教師になるための向上心や探求心が得られること等が挙げられる。

このように、実地教育Ⅱは、本学初等教育教員養成課程における主免教育実習の事前指導として掲げている3つの実習目的・課題（本稿冒頭を参照）を達成しており、

その達成度は実習前から教職志望度が高かった実習生ほど著しく高い。しかも、実習前の教職志望度の違いに関係なく、事前指導として実習生の教職志望度を高めたり、教師になるための構えづくりに寄与していることが大きな成果として認められる。しかし、今後さらに個性豊かな教員を養成するための幅広い力量形成の場として、この実地教育Ⅱを改善していくならば、事前に明確な教職志望意識を持っていない学生に、実習前のオリエンテーションや生涯教育センターでの事前指導を通じて、実地教育Ⅱに対する課題づくりを支援するようなガイダンスの改善・工夫が求められる。

また、研究面では、実地教育Ⅱが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主免教育実習でどのように生かされるのかを今後検討していく必要がある。そのためにも、質問紙調査の測定尺度をさらに信頼性の高いものに精緻化していくことが肝要である。また、本稿では実習の成果を数量的に把握したが、その一方でその数量的な結果に裏付けられた事例研究が求められる。これらの点については、今後、稿を改め報告していきたい。

## 注

- 1) 観察参加実習（実地教育Ⅱ）の実習カリキュラム上の位置づけや実習内容については、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) 社会教育施設の主催事業と連携した観察参加実習に関連する文献として、以下のものが参考になる。（東京学芸大学附属教育実践総合センター編『平成9年度全国教員養成大学フレンドシップ』、1998年5月。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。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。）  
また、広島大学や信州大学のように、生涯学習施設と連携した事前指導「社会教育実習」や、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」を実施している例もみられる。（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、2-15頁。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頁。）
- 3) 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の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、調査対象者が個人また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。）
- 4) 前掲論文, 岡東, 11頁。
  - 5) 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。
  - 6) 前掲書, 栗原・柴沼・永井編, 27頁。
  - 7) 上掲書, 栗原・柴沼・永井編, 109-110頁。（「教育学部学生のボランティア活動を通じての児童生徒理解, 生活指導力の育成に関する実践的研究」岡山大学教育学部, 1984年3月）
  - 8) 前掲論文, 別惣・長澤, 128頁。
  - 9) これまでの教育実習における教職志望度に関する調査研究については、以下の文献が詳しいので参照されたい。（淵上克義・島田俊秀・園屋高志「教育実習の事前・事後指導に関する基礎的調査研究（Ⅳ）」, 『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第4巻, 1994年, 145-153頁。今栄国晴・清水秀美「教育実習が教職志望動機に及ぼす影響」, 『日本教育工学雑誌』17(4), 1994年, 185-195頁。）
  - 10) 淵上克義・島田俊秀・園屋高志「教育実習の事前・事後指導に関する基礎的調査研究（Ⅱ）」, 『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第2巻, 1992年, 39-45頁。
  - 11) 林 孝「教育実習経験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。
  - 12) 長石 敦・長澤憲保「野外活動実習を取り入れた実地教育体系について」『日本教育大学協会研究集会研究発表資料』（於：岐阜大学）1990年10月13日。長石 敦・長澤憲保「野外活動実習及び社会教育活動への参加を取り入れた実地教育体系について」『日本教育学会第50回大会発表資料』（於：東京大学）1991年8月29日。
  - 13) 別惣淳二「教職志望学生の実践的力量形成に関する実証的研究（Ⅰ）」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第39巻, 第1部, 1993年, 275-280頁。
  - 14) 前掲書, 栗原・柴沼・永井編, 1992年。
  - 15) 吉崎静夫・水越敏行「児童による授業評価」, 『日本教育工学雑誌』4(2), 1979年, 41-51頁。
  - 16) 井上正明「教師の教授能力に関する実証的研究（Ⅱ）」, 『福岡教育大学紀要』第37号, 第4分冊, 1988年, 89-103頁。
  - 17) 一般にCronbachの信頼性係数（ $\alpha$ 係数）は.80以上が望ましいとされているが、先行研究によっては.70以上あれば信頼性が得られていると判断している研究もあるので、本研究では.70以上あれば尺度としての内的整合性があるとみなした。

## 付 記

本研究を進めていくにあたり、兵庫教育大学学校教育研究センター古川雅文助教授、ならびに吉備国際大学橋本勇人講師から貴重なご助言をいただきました。この場を借りて深謝申し上げます。

(2001.7.31 受稿, 2001.9.17 受理)