

「教育臨床総合研究紀要 4 2005研究」

**1 年次における学校教育実習プログラムの評価と検証**

—— 学校教育実践研究 ・ 学校教育実習 を対象として ——

A Research on Effect of Student-Teaching Program for Freshman

高 旗 浩 志\*

Hiroshi TAKAHATA

秦 光 司\*\*\*

Kouji HATA

間 瀬 茂 夫\*\*\*\*\*

Shigeo MASE

森 本 直 人\*\*

Naoto MORIMOTO

川 路 澄 人\*\*\*\*

Sumito KAWAJI

平 野 俊 英\*\*\*\*\*

Toshihide HIRANO

**要 旨**

平成16年度に実施した「学校教育実践研究」及び「学校教育実習」の評価と検証を、受講学生（1年生、196名）対象のアンケート調査に基づいて行った。おもな知見は次のとおりである。

1. 入学当初から教職志向の高い学生が多い。(1)専攻別入試を廃止し、学校教育課程一括入試としたこと、(2)改組初年度に見られる受験倍率の上昇による効果、(3)「1,000時間体験学修プログラム」という独自の教育課程が引き付けた効果等が考えられる。
2. 今回のプログラムにおいて、その目的を「授業観察スキルの習得」に絞ったことが、(1)もともと教職志向の高い学生によって評価され、(2)同時に学生の高い教職志向を維持することに貢献したと言える。
3. その一方で非線型の関係、すなわち「教職志向が強い者ほど自己採点が辛い」という現実がある。学生の教職志向の背景に迫る分析と、それを踏まえたプログラム開発が必要である。
4. 教職志向の低さを、単なる「やる気のなさ」に還元するのではなく、「どの観点において苦手意識が増幅され、結果として志向が低下するのか」を考慮する必要がある。すなわち、個々の学生の苦手分野を抽出し、その克服を可能と

\* 島根大学教育学部初等教育開発講座

\*\* 島根大学教育学部附属教育支援センター

\*\*\* 島根大学教育学部附属教育支援センター

\*\*\*\* 島根大学教育学部初等教育開発講座

\*\*\*\*\* 島根大学教育学部初等教育開発講座

\*\*\*\*\* 島根大学教育学部初等教育開発講座

するプログラム開発が今後の課題である。

## はじめに

平成16年度より、島根大学教育学部（以下、本学部と言う）は鳥取大学教育地域科学部（旧）との再編統合を果たし、山陰地域に唯一の教員養成学部として新たなスタートを切った。この改組再編に伴い、本学部では従来の教育実習系カリキュラムを抜本的に見直し、学部4年間で継続的な資質力量の向上をめざす「学校教育実習プログラム」を構築した。

本稿では、今年度実施した1年生対象の「学校教育実践研究」及び「学校教育実習」の自己点検・評価を行い、今後の改善に役立てようとするものである。両プログラムの詳細は別稿<sup>1</sup>に譲ることとするが、ここでは従前のプログラムである「教育実地研究」との相違点をおさえておくこととしたい。

### 「教育実地研究」(旧課程)と「学校教育実践研究・学校教育実習」(新課程)の違い

旧課程の「教育実地研究」は2年生を対象とした1単位の授業であり、教育職員免許法上の「教育実習事前事後指導」に位置するものであった。いわゆる「教職へのめざまし体験活動」であり、5日間のプログラムのうち、初日と最終日に大学での講話を行い、間に松江市内の公立小学校、幼稚園、養護学校（2日間）、及び附属学校園での観察参加実習（1日）を挟むものであった。平成4年度の開設以来、学生の教職志向を育み、理論と実践に係る自己課題の発見を促すうえで、一定の成果を挙げてきたと言える。

しかし、過去十数年の間、本学部で繰り返された改組再編の中で、以下のような問題点が明らかとなった。まず、本学部が旧来の教員養成6課程を学校教育教員養成課程に再編統合して以降、学生には自ら主体的に校種を選択することが求められたが、このニーズに対して「教育実地研究1」が必ずしも充分に対応し得なかったこと<sup>2</sup>、集中形式のプログラムであったため、学生にはイベント的な色彩が強かったこと、観察参加の前後に大学で行う講義が大教室での講話中心であったため、学生による継続的・協同的な自己研鑽を育む機会が必ずしも充分ではなかったことなどが挙げられる。

これらの反省点を踏まえ、新しい「学校教育実践研究」及び「学校教育実習」では、以下のような改善を試みた。

開講期を1年次とすることにより、教職への意識づけを、より早期に行うこと。

授業観察に係るスキルの向上を両プログラムの中心に据え、「教育学部生としての専門性」を早期に定着させること。

大学における「学校教育実践研究1（毎週水曜日5・6時限に開講）」と附属学校園における「学校教育実習（幼稚園、小学校、中学校の三校種全ての観察実習：4時間×5日間）」との組合せにより、理論と実践の双方に係る資質向上を図ること。

観察した授業を題材とする授業協議を、少人数の学生グループで行い、学生間の主体的・継続的な協同の機会を保障したこと。

ポートフォリオによる自己課題の発見と評価を行うこと。

このうち に示したように、「学校教育実践研究 」及び「学校教育実習 」では、「授業観察に係るスキルの向上」を特段に重視した。具体的には、授業観察に必要なテクニカルタームを習得させ、教育学部生であることの「専門性」を早期に定着させることがねらいであった。このような焦点化が可能になった背景には、平成16年度改組に伴う「1,000時間体験学習プログラム」の開設が大きい。すなわち、従前の「教育実地研究 」の主眼であった「子どもたちとのふれあい体験活動」や、それに基づいた「子ども理解の促進」は1,000時間体験学習プログラムの、特に「教育基礎体験領域」においてカバーすることとなり、学校教育実習を中心とする「学校教育体験領域」では、とりわけ「授業の専門性の理解」と「学校・教室の中での子ども理解」を深めることが可能となったのである。

## 調査の概要

### 1. 主 旨

上述した「学校教育実践研究 」及び「学校教育実習 」のねらいが、果たしてどの程度、達成されたのかを測るため、両プログラムの終了時に、学生を対象とする調査を行った。調査票の作成にあたって重視したポイントは下記の通りである。

#### (1) 「実証研究に基づくプログラム改善」という目的に耐えうる情報の収集

##### 1. 設定した目的に対する効果の検証

- ・ 授業観察に係るスキルの定着を図ること
- ・ 子どもを「発達の総体」として捉えること
- ・ 子どもたちを楽しませるような自己紹介ができること
- ・ 2つのプログラムが主専攻（副専攻）選択及び校種選択の手がかりとなること

##### 2. インフォーマルに期待された効果の検証

- ・ 学生が附属学校園に対する理解を深め、自らのフィールドとして認識すること
- ・ 今後に予定されている教育実習に臨む「構え」ができること
- ・ プログラムを通じて学生間の協同性が高められること

#### (2) 経年比較を可能とする調査項目の作成

1. 次年度以降に入学する新1年生に対しても、今回とほぼ同一の項目による調査が可能となるように調査票を作成する。
2. 年次進行に伴う現1年生の成長を検証できるよう、数年の比較分析に耐えうる調査項目を導入する。
3. 特に2. に係っては、学生の属性はもとより、現時点での教職志向を把握する項目を多く採り入れる。また、個人レベルでの志向の変化も追跡可能とするために、記名式を採用する。

#### (3) 教育実習に係る学部 附属間のFDに資する情報の収集

##### 1. プログラムの形態に係る検証

- ・実施時期、期間、場所等に係る問題点を把握する

## 2. プログラムの内容に係る検証

- ・ポートフォリオ方式（配布資料の質、内容等を含む）の検証
- ・大学における講義（学校教育実践研究）と実習（学校教育実習）との整合性の検証
- ・各グループ担当教官と学生とのかかわりに関する検証

## 2. 実施時期及び方法

調査は2004年7月に「学校教育実践研究」の時間を利用して行った。2つのプログラムから学んだことをふりかえる主旨から、ワークシートの形式で行い、記名式とした<sup>3</sup>。調査対象者は学校教育課程所属学生196名であり、これは現1年生の全てである。

### 分析結果

#### 1. 回答者の属性

表1-1には性別を、表1-2には出身地を、また表1-3には所属する主専攻、副専攻の別を示した。性別では男性1に対して女性が2の比率である。また出身地では、総じて中国地方出身が多い。ただし、前年度までの入学者の場合、島根県出身者が例年5～6割の比率を占めているのに対して、現1年生はわずか31.8%であり、大きく傾向が変化している。

表1-3に示すとおり、改組後の本学部では、学生が主専攻・副専攻という2つの専攻を持つことを可能とした。調査実施時点では、学生の主専攻及び副専攻は未確定の状況にあったが、記名式の調査であったために後の照合が可能となり、学生の専攻を特定することができた。なお、各主専攻には受入人数の上限があり、ここに示した数値は必ずしも学生の第1希望を反映したものではない。

#### 2. 教職への志向とプログラムのかかわり

表2-1～表2-5には、「学校教育実践研究」及び「学校教育実習」を終えた時点での教職志向を訊ねた結果を示している。表2-1で「2つのプログラムを終えたいま、あなたの率直な感想に最も近いものをひとつ選んで下さい」と訊ねたところ、主専攻別の回答パターンに統計的な有意差は無く、どの学生も「苦しいこともあったが充実していた」と答える傾向がみられた。「充実していた」「苦痛だった」といった単純な二分法ではなく、「苦しかったが充実していた」という回答が全体の6割を越え、また「非常

表1-1

性別	実数	比率
男性	68	34.7
女性	128	65.3
合計	196	100

表1-2

出身地	実数	比率
千葉県	1	0.5
静岡県	1	0.5
愛知県	2	1.0
富山県	2	1.0
石川県	1	0.5
京都府	1	0.5
兵庫県	9	4.6
大阪府	6	3.1
和歌山県	1	0.5
岡山県	25	12.8
広島県	20	10.2
山口県	5	2.6
鳥取県	39	19.9
島根県	62	31.6
香川県	5	2.6
愛媛県	4	2.0
徳島県	1	0.5
高知県	1	0.5
福岡県	3	1.5
佐賀県	2	1.0
大分県	1	0.5
長崎県	4	2.0
合計	196	100

表 1 - 3 : 主専攻及び副専攻

(人)

		主 専 攻											合計		
		初等教育開発	心理・臨床	特別支援教育	言語教育(国語)	言語教育(英語)	共生社会教育	数理基礎教育	自然環境教育	人間生活環境教育(家政)	音楽教育	美術教育		健康・スポーツ	
副	初等教育開発	小学校				4	7	5	10	4	2	6	8	10	56
		幼児教育	25	3	6										34
		幼児教育					2	1		1	2	2		2	10
専	心理・臨床			2	1		1		1	2	1				8
	特別支援教育		4	2		2	1			1		2			12
	言語教育	国語教育	5	3	1										9
攻		英語教育	10	1	1	1						2		1	16
	共生社会教育	共生社会教育	3	2		3						3		1	12
		共生社会教育				1		6							7
	数理基礎教育		1	1	1									1	4
	自然環境教育		1	1	1				1			2			6
	人間生活環境教育	技術教育								2			1		3
		家政教育	1		1		2	1	1					4	10
	音楽教育		3	1	1					1					6
	健康・スポーツ		2									1			3
	合計		55	14	14	12	12	14	12	10	6	19	9	19	196

に充実しており楽しかった」という回答と合わせると9割を越える者が両プログラムを好意的に評価している。すなわち「教育学部生としての専門性の習得」を早期に求めようとするこのプログラムの主旨が、多くの学生に支持されたとみることにもできる。

表2-2では「入学当初には、希望する専攻・校種がありましたか?」という設問への回答を示している。これも主専攻別に統計的な有意差は無く、いずれの主専攻においても「あった」と答える者の比率が高い。また、全体では8割を越える者が「あった」と答えており、既に入学以前から、希望する主専攻や校種が明確であったことが伺える。

それでは、入学当初の専攻・校種の希望の有無は、2つのプログラムによって、どのようなインパクトを受けたのだろうか。調査では「2つのプログラムの経験は、専攻や校種の選択とどのように関わりましたか?」と訊ねている。これを「入学当初の希望専攻・校種の有無」と合わせて集計した結果が表2-3である。これによると、入学当初に希望の専攻、校種があった者のうち、プログラムの経験によってその希望をさらに強めた者が64.7%、迷いを生じた者が19.9%であったことが判る。また、入学当初の希望を「迷っていた」と答えた者のうち、36%の者が「入学当初の希望は曖昧だったが、希望を明確にさせることになった」、24%の者が「入学当初に希望していたのとは別の専攻・校種を選ばせることになった」と回答している。すなわち、2つのプログラムが、入学当初の希望が曖昧だった学生のうち、合わせて6割の者に対して専攻や校種選択を明確にする効果をもったと言える。そのいっぽう、「入学当初に明確な希望がなかった」と答えた者は、実数で10名であるが、2つのプログラムを経てもなお

表2-1：2つのプログラムに対する感想

実数(人)

- 1 2つのプログラムを終えたい ま、あなたの率直な感想に最も 近いものをひとつ選んで下さい	初等 教育 開発	心理 ・ 臨床	特別 支援 教育	国 語 教育	英 語 教育	共生 社会 教育	数理 基礎 教育	自然 環境 教育	家 政 教育	音 楽 教育	美 術 教育	健康 ・ スポーツ	合計
(1) 非常に充実しており楽しかった	19	3	3	1	2	5	2	3	2	1	1	2	44
(2) 苦しいこともあったが充実していた	34	8	9	9	10	5	10	7	2	12	7	15	128
(3) どちらかと言えば苦痛だった	2	1	2	2		2			1	4	1	1	16
(4) 非常に苦痛だった		1				2				1		1	5
合計	55	13	14	12	12	14	12	10	5	18	9	19	193
比率(%)													
(1) 非常に充実しており楽しかった	34.5	23.1	21.4	8.3	16.7	35.7	16.7	30.0	40.0	5.6	11.1	10.5	22.8
(2) 苦しいこともあったが充実していた	61.8	61.5	64.3	75.0	83.3	35.7	83.3	70.0	40.0	66.7	77.8	78.9	66.3
(3) どちらかと言えば苦痛だった	3.6	7.7	14.3	16.7	0.0	14.3	0.0	0.0	20.0	22.2	11.1	5.3	8.3
(4) 非常に苦痛だった	0.0	7.7	0.0	0.0	0.0	14.3	0.0	0.0	0.0	5.6	0.0	5.3	2.6
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

表2-2：入学当初の専攻・校種の希望の有無

実数(人)

- 2 入学当初には、希望する専攻・ 校種がありましたか？	初等 教育 開発	心理 ・ 臨床	特別 支援 教育	国 語 教育	英 語 教育	共生 社会 教育	数理 基礎 教育	自然 環境 教育	家 政 教育	音 楽 教育	美 術 教育	健康 ・ スポーツ	合計
(1) あった	47	13	9	7	9	10	11	8	5	15	9	15	158
(2) 迷っていた	7		3	3	3	3	1	2		1		2	25
(3) なかった	1		2	2		1				2		2	10
合計	55	13	14	12	12	14	12	10	5	18	9	19	193
比率(%)													
(1) あった	85.5	100.0	64.3	58.3	75.0	71.4	91.7	80.0	100.0	83.3	100.0	78.9	81.9
(2) 迷っていた	12.7	0.0	21.4	25.0	25.0	21.4	8.3	20.0	0.0	5.6	0.0	10.5	13.0
(3) なかった	1.8	0.0	14.3	16.7	0.0	7.1	0.0	0.0	0.0	11.1	0.0	10.5	5.2
合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

「現在も希望を明確にできないでいる」と答える者が4名(40%)いることが判る。

調査では、さらに「2つのプログラムを終えたいま、あなたは「教師になりたい」と考えていますか？」と訊ねた。表2-4にはその結果を主専攻別に示している。ここから明らかとなり、主専攻ごとに著しい傾向の違いが見られた。大別すると、初等教育開発専攻、数理基礎教育専攻では教職志向が著しく強化されており、それぞれ90.9%、100%の者が「教師になりたい」と回答している。また特別支援教育専攻、言語教育(国語教育)専攻、共生社会教育専攻、自然環境教育専攻、健康・スポーツ教育専攻では、半数から6割を越える者が教職志向を強化している。そのいっぽうで、心理・臨床専攻、言語教育(英語教育)専攻、人間生活環境教育

表 2 - 3 : 入学当初の希望校種・専攻の有無とプログラムの効果

問 - 2 と問 - 3 のクロス集計***		入学当初の希望校種・専攻							
		実数 (人)				比率 (%)			
		あ っ た	迷 っ て い た	な か っ た	合 計	あ っ た	迷 っ て い た	な か っ た	合 計
終 え た 感 想 を	入学当初の希望をさらに強くした	101	0	2	103	64.7	0.0	20.0	53.9
	入学当初の希望とは別の専攻・校種を選ばせた	9	6	1	16	5.8	24.0	10.0	8.4
	入学当初の希望に迷いが生じた	31	2	2	35	19.9	8.0	20.0	18.3
	希望が明確になった	9	9	1	19	5.8	36.0	10.0	9.9
	現在も希望が曖昧	5	6	4	15	3.2	24.0	40.0	7.9
	その他	1	2	0	3	0.6	8.0	0.0	1.6
合 計		156	25	10	191	100	100	100	100

\*\*\*...0.1%水準で有意

表 2 - 4 : プログラム終了後の「教職志向」

実数 (人)

- 4 2つのプログラムを終えたい ま、あなたは「教師になりたい 」と考えていますか?***	初 等 教 育 開 発	心 理 ・ 臨 床	特 別 支 援 教 育	国 語 教 育	英 語 教 育	共 生 社 会 教 育	数 理 基 礎 教 育	自 然 環 境 教 育	家 政 教 育	音 楽 教 育	美 術 教 育	健 康 ・ ス ポ ー ツ	合計
	(1) はい	50	1	8	8	5	9	12	6	2	4	2	
(2) 迷っている	5	8	6	2	7	2		4	2	11	5	7	59
(3) いいえ		4		2		3			1	3	2	2	17
合 計	55	13	14	12	12	14	12	10	5	18	9	19	193
比 率 (%)													
(1) はい	90.9	7.7	57.1	66.7	41.7	64.3	100.0	60.0	40.0	22.2	22.2	52.6	60.6
(2) 迷っている	9.1	61.5	42.9	16.7	58.3	14.3	0.0	40.0	40.0	61.1	55.6	36.8	30.6
(3) いいえ	0.0	30.8	0.0	16.7	0.0	21.4	0.0	0.0	20.0	16.7	22.2	10.5	8.8
合 計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

\*\*\*...0.1%水準で有意

(家政教育)専攻、音楽教育専攻、美術教育専攻では、半数以上もしくは4割近くの者が「迷っている」と答えている。さらに「教師になりたくない」と答える者の比率が他の主専攻と比べて相対的に高く、2割を越えているのは、心理・臨床専攻、共生社会教育専攻、人間生活環境教育(家政教育)専攻、美術教育専攻であった。

主専攻ごとの傾向の違いは、果たして何に起因するものだろうか。教育実習後の3年生を対象とした過去の調査では、授業実践等のスキルが高い者ほど自己の課題と実践との距離感を自覚し、却って教職への志向が下がったり、自己評価が辛くなったりする、すなわち、スキルの向上と教職志向ないし自己評価とは、必ずしも線型の関係には無いことが知られている。このようなことが、本プログラムにも生じているのだろうか。

この問いに直接答え得るものではないが、調査では2つのプログラムを経た後の「教職志向(教師になりたい/迷っている/なりたくない)」の理由について訊ねた。このことを主専攻別に示したのが表2-5である。

これによると、教職志向が著しく高い初等教育開発専攻及び数理基礎教育専攻では、「入学

表2 - 5 : 教職を志向する理由 / 志向しない理由

実数 (人)

- 5 4. で答えた理由として最も 良くあてはまるものを、ひと つだけ選んでください。***	初等	心	特	国	英	共	数	自	家	音	美	健	合計
	教育	理	別	語	語	生	理	然	政	楽	術	康	
	開発	・	支	教	教	社	基	環	教	教	教	・	
	発	臨	援	育	育	会	礎	境	育	育	育	ス	
		床	教	育	育	教	教	教	育	育	育	ポ	
			育	育	育	育	育	育	育	育	育	ー	
			育	育	育	育	育	育	育	育	育	ツ	
(1) 入学以前から「教職に就きたい」と強く希望していた	41		8	7	4	9	9	5	2	3	2	7	97
(2) 入学前は教職志向が曖昧だったが、このプログラムを通して教職に就きたいと思った	7	2			1		2	1		1		3	17
(3) 自分は教職に向いていないと思うから	2			1		2		1		4	2	1	13
(4) 「教職に就こう」と無理に自分に言い聞かせているような気がする	3		1	2	1			1	1		3		12
(5) 教員採用試験が難しいと思うから	1				1	1						1	4
(6) 他に就きたい職業があるわけではないが、漠然と迷っているから	1	3	3	1	3			1		5		2	19
(7) 他に就きたい職業があるわけではないが、教師にだけはなりたくないから										1			1
(8) 教職にも就きたいが、他に希望する職業があるから		5	1		2			1	1	2	1	4	17
(9) 最初から教職以外の職業を希望しているから		3		1		2			1	1	1	1	10
(10) その他			1				1			1			3
合 計	55	13	14	12	12	14	12	10	5	18	9	19	193
	比 率 (%)												
(1) 入学以前から「教職に就きたい」と強く希望していた	74.5	0.0	57.1	58.3	33.3	64.3	75.0	50.0	40.0	16.7	22.2	36.8	50.3
(2) 入学前は教職志向が曖昧だったが、このプログラムを通して教職に就きたいと思った	12.7	15.4	0.0	0.0	8.3	0.0	16.7	10.0	0.0	5.6	0.0	15.8	8.8
(3) 自分は教職に向いていないと思うから	3.6	0.0	0.0	8.3	0.0	14.3	0.0	10.0	0.0	22.2	22.2	5.3	6.7
(4) 「教職に就こう」と無理に自分に言い聞かせているような気がする	5.5	0.0	7.1	16.7	8.3	0.0	0.0	10.0	20.0	0.0	33.3	0.0	6.2
(5) 教員採用試験が難しいと思うから	1.8	0.0	0.0	0.0	8.3	7.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.3	2.1
(6) 他に就きたい職業があるわけではないが、漠然と迷っているから	1.8	23.1	21.4	8.3	25.0	0.0	0.0	10.0	0.0	27.8	0.0	10.5	9.8
(7) 他に就きたい職業があるわけではないが、教師にだけはなりたくないから	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6	0.0	0.0	0.5
(8) 教職にも就きたいが、他に希望する職業があるから	0.0	38.5	7.1	0.0	16.7	0.0	0.0	10.0	20.0	11.1	11.1	21.1	8.8
(9) 最初から教職以外の職業を希望しているから	0.0	23.1	0.0	8.3	0.0	14.3	0.0	0.0	20.0	5.6	11.1	5.3	5.2
(10) その他	0.0	0.0	7.1	0.0	0.0	0.0	8.3	0.0	0.0	5.6	0.0	0.0	1.6
合 計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

\*\*\*...0.1%水準で有意



以前から「教職に就きたい」と強く希望していた」と答える者の比率が高く（初等：74.5%、数理基礎：75%）、入学以前からもともとあった教職志向が、そのまま維持された、ないしは2つのプログラムによってさらに強化されたと解釈できる。比率はやや下がるものの、同様の傾向が特別支援教育専攻、言語教育（国語教育）専攻、共生社会教育専攻、自然環境教育専攻においてもみられ、半数から6割前後の者が「入学以前から「教職に就きたい」と強く希望していた」と回答している。逆に心理・臨床専攻、人間生活環境教育（家政教育）専攻では、「教職にも就きたいが、他に希望する職業があるから」「最初から教職以外の職業を希望しているから」を選ぶ者の比率が高く、入学以前から教職以外の職業への志向が高かったことが伺える。このほか「他に就きたい職業があるわけではないが、漠然と迷っているから」と回答する者の割合が比較的高いのは心理・臨床専攻、特別支援教育専攻、言語教育（英語教育）専攻、音楽教育専攻であった。なお、初等教育開発専攻、心理・臨床専攻、数理基礎教育専攻、自然環境教育専攻、健康・スポーツ教育専攻では、「入学前は教職志向が曖昧だったが、このプログラムを通して教職に就きたいと思った」と答える者が、それぞれ1割を越えていることが判る。

以上の結果から、次のことが推測される。すなわち、教職に対する志向の有無は、入学以前に抱いていた志向の強さ／弱さに規定される部分が大きく、2つのプログラムによって強化される比率が相対的に高いとは言えない。しかしながら、2つのプログラムによって教職志向を育まれる者が全体として1割程度、存在していることから、本プログラムの有効性が確認されたといえる。

なお、主専攻ごとに違いが現れていることについては、「主専攻」という「装置」そのものが特定の学生をひきつけている可能性がある」という解釈と、「今回の専攻決定の結果によって、偶然に現れた結果である」という解釈とが可能であり、その因果関係を今回の分析から特定することはできない。

### 3. 「学校教育実践研究」で学んだこと

調査では、学校教育実践研究を通して習得させたい15項目を設定し、各項目について学生の達成感を把握した。それぞれ「非常に良くできた」から「全くできなかった」までの5段階評定とし、得られた結果を因子分析にかけることで、評価の観点となりうる因子を抽出することとした<sup>4</sup>。表3-1はその結果を示している。なお因子間相関は表3-2の通りである。

表3-1から、第1因子には「授業協議場面における友人との協同」に関する項目に負荷量が高く「協同性」と命名した。第2因子は「授業観察に係る方法の習得」に係る項目に負荷量が高く「授業観察スキル」、第3因子は「自己紹介」に係る項目に負荷量が高く「自己表出スキル」と命名した<sup>5</sup>。

いずれもプログラムの実施に係ってその習得を目的とした事柄である。すなわち、当初の目的として設定した観点が、3つの因子として統計的に抽出されたと言える。このうち、「授業観察スキル」及び「自己表出スキル」の習得は、いわば「学校教育実践研究」の「公式カリキュラム」として設定されたことであり、また「協同性」は、いわば「隠れたカリキュラム」としてその習得が期待されたことであった。

表3 - 1 : 学校教育実践研究 で学んだこと

項 目	協同性	授業観察 スキル	自己表出 スキル
(1) 自分なりの視点をもって授業協議に臨むことができた	0.844	- 0.144	0.024
(2) 授業協議では意見交換が活発にでき、充実した協議ができた	0.655	- 0.035	0.020
(3) 授業協議では同級生の発言から学ぶことが多くあった	0.545	- 0.029	- 0.232
(4) 授業協議では同級生の発言を踏まえたくて自分の意見を述べることができた	0.509	- 0.067	0.227
(5) この授業を通して「学校教育実習」に臨む心構えができた	0.469	0.182	0.040
(6) ビデオによる授業観察から授業者の教授行為を意味付けることができた	- 0.171	0.779	0.054
(7) ビデオによる授業観察から学習者の学習を意味付けることができた	- 0.074	0.735	- 0.004
(8) 授業観察に必要な用語を把握できた	- 0.055	0.536	- 0.037
(9) 授業観察に必要な視点を得ることができた	0.311	0.495	- 0.097
(10) 授業を観察し記録する方法を理解することができた	0.319	0.372	0.037
(11) 同級生に対して明瞭かつ簡潔な自己紹介ができた	- 0.087	- 0.056	0.806
(12) 子どもの学年や発達段階を考慮した自己紹介の練習ができた	0.044	0.142	0.371
(13) ワークシートを活用して学習を進めることができた	0.197	0.292	0.120

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

表3 - 2 : 因子相関行列

因 子	協同性	授業観察スキル	自己表出スキル
協同性	1.000	0.422	0.432
授業観察スキル	0.422	1.000	0.352
自己表出スキル	0.432	0.352	1.000

表4 - 1 : 学校教育実習 で学んだこと

	協同性	規律性	授業観察 スキル	自己表出 スキル	身体性
(1) 授業協議では、意見交換が活発にでき、充実した協議ができた	0.825	- 0.092	0.148	0.016	- 0.194
(2) 授業協議では同級生の発言から学ぶことが多くあった	0.595	0.099	- 0.046	- 0.028	- 0.052
(3) この実習を通して、同じグループやチームの仲間と協力することができた	0.570	0.096	- 0.180	0.040	0.210
(4) 授業協議では、同級生の発言を踏まえたくて、自分の意見を述べる事ができた	0.515	- 0.077	0.068	0.192	- 0.063
(5) 集合時間を厳守することができた	- 0.110	0.880	- 0.055	0.180	- 0.211
(6) 実習にあわせて生活のリズムを整えることができた	0.021	0.613	0.014	0.008	0.140
(7) みだしなみや所持品等についてルールを守ることができた	0.141	0.569	0.033	- 0.094	0.093
(8) 学校教育実践研究 で学んだこと以外に、独自の授業観察の視点をもつことができた	0.014	- 0.101	0.593	0.088	- 0.056
(9) 学校教育実践研究 で学んだ視点を元にした観察記録をとることができた	0.152	0.196	0.533	- 0.233	0.046
(10) 授業内容の変更に対して、柔軟に観察の視点の切り換えができた	- 0.116	- 0.037	0.514	0.298	0.063
(11) 授業協議では、授業観察に必要な用語を用いた発言ができた	- 0.029	0.063	0.407	0.075	0.117
(12) 児童・生徒に届く自己紹介ができた	0.015	0.157	0.077	0.648	- 0.082
(13) 機会をとらえて子どもと積極的に関わることができた	0.285	- 0.066	- 0.115	0.481	0.121
(14) グループ学習等の場面では、学習者の傍らに移動して観察することができた	- 0.002	- 0.021	0.141	0.356	0.082
(15) 校舎内の教室配置の把握に努め、スムーズな教室移動ができた	- 0.135	- 0.043	0.005	- 0.052	0.673
(16) 授業の前後に担当の附属教官に挨拶するなどのコミュニケーションが取れた	- 0.068	- 0.024	0.058	0.201	0.531
(17) 授業観察のさい、適切な場所で観察することができた	0.140	0.068	0.047	- 0.001	0.494

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

表4 - 2 : 因子相関行列

	協同性	規律性	授業観察スキル	自己表出スキル	身体性
協同性	1.000	0.294	0.470	0.373	0.480
規律性	0.294	1.000	0.264	-0.063	0.243
授業観察スキル	0.470	0.264	1.000	0.312	0.506
自己表出スキル	0.373	-0.063	0.312	1.000	0.452
身体性	0.480	0.243	0.506	0.452	1.000

#### 4. 「学校教育実習」で学んだこと

学校教育実習を通して習得させたい20項目を設定し、各項目について、学生の達成感を把握した。それぞれ「非常に良くできた」から「全くできなかった」までの5段階評定とし、得られた結果を因子分析にかけることで、評価の観点となりうる因子を抽出した<sup>6</sup>。表4.1はその結果を示している。なお因子間相関は表4.2の通りである。

先の「学校教育実践研究で学んだこと」と同様の因子が、学校教育実習Ⅰにおいても抽出された。具体的には「協同性(第1因子)」「授業観察スキル(第2因子)」「自己表出スキル(第4因子)」の3因子である。このほかの因子として、「規律性(第2因子)」「身体性(第5因子)」が抽出された。「規律性」では、集合時刻などのルールを守ることなどの項目に負荷量が高く、また「身体性」では、実習校における「身の処し方」に係る項目に負荷量が高かった。「実習」という「形態」が不満足と求める「隠れたカリキュラム」と言えるだろう。

#### 5. 2つのプログラムの達成度

「学校教育実践研究」及び「学校教育実習」の2つのプログラムを通して、学生は全体

表5 - 1 : 2つのプログラムから学んだこと

	協同性	反省性	積極性	教職への意欲
(1) 2つのプログラムをきっかけに、新しい友人をつくることができた	0.889	-0.086	-0.279	0.174
(2) 2つのプログラムを通して、グループやチームの仲間と協力することができた	0.751	0.113	0.014	-0.037
(3) グループやチームに分かれることで、学習や活動がしやすかった	0.702	-0.076	0.275	-0.151
(4) 自分のポートフォリオの内容に満足している	-0.147	0.874	0.007	-0.029
(5) 与えられた課題を真摯に受け止め、自分の思いをレポートにすることができた	0.138	0.549	-0.135	0.122
(6) 自分のポートフォリオを振り返り、そのなかから自己の課題を発見できた	0.028	0.506	0.069	-0.045
(7) 授業や実習以外にも、機会があれば今後も附属学校園へ積極的に観察に行きたい	0.033	-0.171	0.731	0.249
(8) もう少し自分たちで計画する活動があっても良かった	-0.185	0.020	0.640	0.037
(9) 「全体の講義」と「グループに分かれての活動」という授業の方法は適切であった	0.174	0.213	0.424	0.002
(10) グループやチームで活動するときに、自分の役割を見つめることができた	0.283	0.079	0.417	-0.146
(11) 教職をめざすにあたり、これから何を学べば良いかをつかむことができた	-0.023	-0.016	0.085	0.732
(12) 2つのプログラムを通して、「教職とは何か」を理解することができた	0.003	0.009	0.026	0.609
(13) 全体を通して目的意識をもち、意欲的に取り組むことができた	0.125	0.258	0.120	0.352

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

として何を学んだのだろうか。このことを把握するため、2つのプログラム全体を通して習得させたい15項目を設定し、各項目について学生の達成感を把握した。

表5-2：因子相関行列

	協同性	反省性	積極性	教職への意欲
協同性	1.000	0.507	0.608	0.512
反省性	0.507	1.000	0.430	0.447
積極性	0.608	0.430	1.000	0.530
教職への意欲	0.512	0.447	0.530	1.000

それぞれ「非常に良くできた」から「全くできなかった」までの5段階評定とし、得られた結果を因子分析にかけることで、「達成感」に係る評価の観点となる因子を抽出した<sup>7</sup>。表5-1はその結果を示している。なお因子間相関は表5-2の通りである。

第1因子では、グループやチームによる活動とそれに関わる友人との協同を示す項目に負荷量が高く「協同性」と命名した。第2因子では、ポートフォリオを活用した自己課題の発見等の項目に負荷量が高く「反省性」、第3因子は実習中における主体的活動や意欲に係る項目に負荷量が高く「積極性」と命名した。第4因子は2つのプログラムを経験したことによる、教職への志向を訊ねた項目に負荷量が高く「教職への意欲」と命名した。この結果から、2つのプログラムに対する全体としての達成度を、4つの因子、すなわち4つの観点から分析することが可能になるだろう。

## 6. 達成感の違いによる学生の分類

先の「達成感」に係る因子分析では、4つの因子について各学生の因子得点を算出している。この因子得点を用いて、4つの指標、すなわち先の因子分析で抽出された「協同性」「反省性」「積極性」「教職への意欲」の4因子によるクラスター分析を行い、達成感の違いによって学生を3つのグループに分類することを試みた。そのうえで、各グループにどのような特徴が見出されるかを1元配置分散分析によって検証した。表6-1と表6-2はその結果を示している。

この結果から、「協同性」「反省性」「積極性」「教職への意欲」の4つの指標に対して、第1

表6-1：達成度のグループ間比較

因子	グループ	度数	平均値	標準偏差	標準誤差	平均値の 95%下限	信頼区間 上限	最小値	最大値
協同性	第1グループ	61	0.860	0.406	0.052	0.756	0.964	-0.508	1.410
	第2グループ	80	0.075	0.532	0.059	-0.043	0.194	-1.350	0.997
	第3グループ	52	-1.124	0.648	0.090	-1.305	-0.944	-2.897	-0.131
	合計	193	0.000	0.927	0.067	-0.132	0.132	-2.897	1.410
反省性	第1グループ	61	0.728	0.693	0.089	0.550	0.905	-0.586	2.337
	第2グループ	80	-0.140	0.641	0.072	-0.282	0.003	-1.333	1.333
	第3グループ	52	-0.639	0.828	0.115	-0.869	-0.408	-3.298	0.727
	合計	193	0.000	0.888	0.064	-0.126	0.126	-3.298	2.337
積極性	第1グループ	61	0.949	0.425	0.054	0.840	1.058	-0.047	1.668
	第2グループ	80	-0.112	0.478	0.053	-0.218	-0.006	-1.166	1.063
	第3グループ	52	-0.941	0.697	0.097	-1.135	-0.747	-3.345	0.962
	合計	193	0.000	0.900	0.065	-0.128	0.128	-3.345	1.668
教職への 意欲	第1グループ	61	0.759	0.579	0.074	0.611	0.907	-1.073	2.101
	第2グループ	80	0.041	0.532	0.060	-0.078	0.159	-0.905	1.361
	第3グループ	52	-0.953	0.629	0.087	-1.128	-0.778	-2.310	0.502
	合計	193	0.000	0.870	0.063	-0.123	0.123	-2.310	2.101

グループはいずれにも高い得点を示し、第2グループは中庸、第3グループはいずれにも低い得点を示しており、それぞれ、2つのプログラムに対する達成度の「高位群」「中位群」「低位群」と命名した。以下では、このグループによる違いを手がかりに、2つのプログラムの経験がどのような効果をもたらしたのかを検証する。

表6 - 2 : 分散分析表

		平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
協同性	グループ間	111.272	2	55.636	197.019	0.000***
	グループ内	53.654	190	0.282		
	合計	164.926	192			
反省性	グループ間	55.074	2	27.537	54.359	0.000***
	グループ内	96.250	190	0.507		
	合計	151.324	192			
積極性	グループ間	101.984	2	50.992	180.654	0.000***
	グループ内	53.630	190	0.282		
	合計	155.615	192			
教職への意欲	グループ間	82.520	2	41.26	125.003	0.000***
	グループ内	62.714	190	0.33		
	合計	145.234	192			

## 7. 達成感の違いと教職への志向

表7 - 1 : 達成度と教職志向

		2つのプログラムの達成度							
		実数 (人)				比率 (%)			
		高位群	中位群	低位群	合計	高位群	中位群	低位群	合計
教師になりたいか?	はい	47	49	21	117	77.0	61.3	40.4	60.6
	迷っている	13	26	20	59	21.3	32.5	38.5	30.6
	いいえ	1	5	11	17	1.6	6.3	21.2	8.8
合計		61	80	52	193	100	100	100	100

\*\*\*...0.1%水準で有意

ここで、先の達成感の違いと、2つのプログラムを終えた後の教職志向との関係を見てみよう。調査では「2つのプログラムを終えたいま、あなたは「教師になりたい」考えていますか?」と質問した。表7-1によると、「はい」と答える者が

最も多く117名に達しており、全体の6割を越えていることが判る。また、プログラムの達成感との関連を見ると、高位群ほど教職志向が強く、低位群ほど教職の志向が曖昧、もしくは弱いことが判る。しかし、そのいっぽうで、中位群、低位群にも教職志向が強い者が一定の割合で存在することが判る。

先の「2. 教職への志向とプログラムのかかわり」でも示したとおり、教職への志向とスキルの向上とは必ずしも線型の関係になく、教職志向の強い者ほど、自らの実践力やスキルに対して採点が辛くなる、あるいは教育実習等の実践的プログラムを経る中で、却って自信を喪失する傾向があることが知られている。このような傾向が、本分析でも裏付けられた形となった。したがって、今後の学生指導においては、このような、いわば非線型の関係を理解したうえで、教職への志向を適切に高め、実践的指導力の向上を図るケアが求められるであろう。

ここまでの分析を踏まえ、以下では、教職への志向及び2つのプログラムへの達成感の違いが、「学校教育実践研究」及び「学校教育実習」の評価の観点<sup>8</sup>とどのような対応関係にあるか検証した。

表には示していないが、2つのプログラムを終えた現在、教職への志向が「ある」と答えた者、また「ない」と答えた者は、学校教育実践研究1の「協同性」「授業観察スキル」「自己表

表7-2：教職への志向を「迷っている」と答えた者のグループ間得点比較

プログラム	因子	グループ	度数	平均値	標準偏差	標準誤差	平均値の 95%下限	信頼区間 上限	最小値	最大値
学校教育実践研究	協同性	高位群	13	0.579	0.662	0.184	0.179	0.979	-0.320	1.887
		中位群	26	0.096	0.744	0.146	-0.205	0.396	-1.389	1.570
		低位群	20	-0.533	1.032	0.231	-1.016	-0.049	-1.810	1.643
		合計	59	-0.011	0.925	0.120	-0.252	0.230	-1.810	1.887
	授業観察スキル	高位群	13	0.582	0.773	0.214	0.115	1.049	-0.860	1.771
		中位群	26	-0.027	0.957	0.188	-0.413	0.360	-1.920	1.387
		低位群	20	-0.331	0.848	0.190	-0.728	0.065	-1.994	1.034
		合計	59	0.004	0.932	0.121	-0.239	0.247	-1.994	1.771
	自己表出性	高位群	13	0.175	0.725	0.201	-0.263	0.614	-0.732	1.996
		中位群	26	-0.037	0.780	0.153	-0.352	0.278	-1.743	0.940
		低位群	20	-0.098	0.906	0.203	-0.522	0.326	-1.812	1.845
		合計	59	-0.011	0.807	0.105	-0.221	0.199	-1.812	1.996
学校教育実習	協同性	高位群	13	0.539	0.750	0.208	0.086	0.993	-0.687	1.748
		中位群	26	0.063	0.670	0.131	-0.208	0.334	-2.062	1.182
		低位群	20	-0.417	0.967	0.216	-0.869	0.036	-1.808	1.509
		合計	59	0.005	0.862	0.112	-0.219	0.230	-2.062	1.748
	規律性	高位群	13	0.240	0.479	0.133	-0.050	0.529	-0.522	0.808
		中位群	26	0.144	0.835	0.164	-0.193	0.481	-2.090	0.921
		低位群	20	-0.146	0.856	0.191	-0.546	0.255	-1.717	0.943
		合計	59	0.067	0.783	0.102	-0.137	0.271	-2.090	0.943
	授業観察スキル	高位群	13	0.630	0.738	0.205	0.184	1.075	-0.573	1.755
		中位群	26	0.010	0.927	0.182	-0.364	0.384	-2.412	2.067
		低位群	20	-0.190	0.844	0.189	-0.585	0.205	-1.562	1.981
		合計	59	0.079	0.901	0.117	-0.156	0.313	-2.412	2.067
	自己表出性	高位群	13	0.330	0.777	0.216	-0.140	0.800	-0.991	1.241
		中位群	26	-0.238	0.685	0.134	-0.515	0.039	-1.479	1.081
		低位群	20	-0.300	0.794	0.178	-0.672	0.072	-2.146	1.328
		合計	59	-0.134	0.772	0.101	-0.335	0.068	-2.146	1.328
	身体性	高位群	13	0.297	0.715	0.198	-0.135	0.730	-1.411	1.489
		中位群	26	0.124	0.719	0.141	-0.166	0.415	-1.083	1.733
		低位群	20	0.024	0.963	0.215	-0.426	0.475	-1.324	2.138
		合計	59	0.129	0.802	0.104	-0.080	0.337	-1.411	2.138

出スキル」、及び学校教育実習の「協同性」「規律性」「授業観察スキル」「自己表出性」「身体性」について、2つのプログラムへの達成感が高い者ほど高得点を示し、低い者ほど低得点を示すことが判った。特に教職への志向が「ある」と答えた者のうち、2つのプログラムへの達成感によってグループ分けしたものを、2つのプログラムの評価の観点への得点で比較したところ、いずれのグループ間においても統計的な有意差が認められることが判った。

これに対して、教職への志向を「迷っている」と答えた者のみの得点を一元配置分散分析によって示したものが表7-2及び表7-3である。これによると、教職への志向を迷っている者のうち、2つのプログラムに対する達成度の高位群、中位群、低位群との間で統計的な有意差が認められる項目は、学校教育実践研究の「協同性」と「授業観察スキル」、学校教育実習の「協同性」「授業観察スキル」「自己表出性」であることが判る。表には示していないが、これら5つの評価項目における3群間の平均値の差を仔細に検討したところ、特に高位群と低位群の差が顕著であった。すなわち、教職に就くことを「迷っている」者のうち、2つのプログラムへの達成感が低い者は、学校教育実践研究1において友人との授業協議をすることや授業観

表 7 - 3 : 分散分析表

			平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学校教育実践研究	協同性	グループ間	10.262	2	5.131	7.302	0.002**
		グループ内	39.350	56	0.703		
		合計	49.612	58			
	授業観察スキル	グループ間	6.612	2	3.306	4.232	0.019*
		グループ内	43.745	56	0.781		
		合計	50.357	58			
	自己表出性	グループ間	0.622	2	0.311	0.469	0.628
		グループ内	37.120	56	0.663		
		合計	37.743	58			
学校教育実習	協同性	グループ間	7.355	2	3.678	5.761	0.005**
		グループ内	35.751	56	0.638		
		合計	43.106	58			
	規律性	グループ間	1.445	2	0.723	1.187	0.313
		グループ内	34.087	56	0.609		
		合計	35.532	58			
	授業観察スキル	グループ間	5.515	2	2.758	3.719	0.030*
		グループ内	41.526	56	0.742		
		合計	47.041	58			
	自己表出性	グループ間	3.628	2	1.814	3.279	0.045*
		グループ内	30.978	56	0.553		
		合計	34.606	58			
	身体性	グループ間	0.588	2	0.294	0.449	0.641
		グループ内	36.688	56	0.655		
		合計	37.276	58			

察のスキルを身に付けること、また学校教育実習 においては、同じく友人と授業協議をし、授業観察のスキルを磨き、また子どもたちに対して自らを開くことに苦手意識を感じていた者と考えることができる。

## 8. 学生文化と達成度の違い

調査から得られた達成度の違いは、学生文化の違いとどのような対応関係にあるのだろうか。調査では、学生文化に関する質問項目を設定し、得られた結果を因子分析することにより、学生文化の類型化を試みた。表8-1はその結果を示している。

第1因子は「ニュースやドキュメンタリー・討論番組などをよく観る」「講義で興味を持った事柄について自分で調べたりする」といった項目に負荷量が高く「自己学習」と命名した。第2因子は「人生や将来について友人と語り合う」「お互いの悩みについて友人と語り合う」などの項目に負荷量が高く「友人/学び志向」、第3因子は「どの講義にも比較的まじめに出席している方だ」「講義ではきちんとノートを取るほうだ」の2項目に負荷量が高く「授業/まじめさ」、第4因子は「ひとりでいたいと思うことが多い」「大学での生活に目標が持てずにいる」といった項目に負荷量が高く「孤立志向」と命名した<sup>9</sup>。

学生文化の因子分析においても各因子について因子得点を算出し、それぞれについてクラスター分析を行った。そのうえで各因子に対する得点の高位群と低位群の2群に分け、2つのプログラムの達成度との関わりを示したものが表8-3である。これによると、まず、自己学習への積極性と2つのプログラムに対する達成感との関係について、高位群と低位群の間に有意な

表 8 - 1 : 学生分化の因子分析

	自己学習	友人 / 学び志向	授業 / まじめさ	孤立志向
(1) ニュースやドキュメンタリー・討論番組などをよく観る	0.695	- 0.174	0.155	- 0.070
(2) 政治・社会・教育問題について友人と語り合う	0.642	0.236	- 0.108	0.040
(3) 著名な教育実践家とその特色を知っている	0.564	0.016	- 0.229	- 0.031
(4) 講義で興味をもった事柄について自分で調べたりする	0.480	0.014	0.107	0.235
(5) 教育に関わる時事問題に関心がある	0.468	- 0.078	0.094	- 0.371
(6) チューターの教官と話をする	0.457	0.013	- 0.006	0.033
(7) 人生や将来について友人と語り合う	0.095	0.891	- 0.007	0.056
(8) お互いの悩みについて友人と語り合う	- 0.058	0.802	- 0.037	- 0.027
(9) 教育学部の中に特に親しくしている友人がいる	- 0.041	0.464	0.272	- 0.209
(10) どの講義にも比較的眞面目に出席しているほうだ	- 0.046	- 0.037	0.847	- 0.013
(11) 講義ではきちんとノートを取るほうだ	0.024	0.055	0.811	0.103
(12) ひとりになりたいと思うことが多い	0.108	0.003	0.095	0.699
(13) 周囲から浮いていると思うことがある	0.111	- 0.064	- 0.029	0.612
(14) 大学での生活に目標が持てずにいる	- 0.131	0.004	0.046	0.436

因子抽出法：主因子法

回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマックス法

表 8 - 2 : 因子相関行列

	自己学習	友人 / 学び志向	授業 / まじめさ	孤立志向
自己学習	1.000	0.255	0.126	- 0.041
友人 / 学び志向	0.255	1.000	0.291	- 0.302
授業 / まじめさ	0.126	0.291	1.000	- 0.274
孤立志向	- 0.041	- 0.302	- 0.274	1.000

表 8 - 3 : 学生文化と達成度の違い

実数 (人)	自己学習			友人 / 学び志向***			授業 / まじめさ***			孤立志向*			
	高位群	低位群	合計	高位群	低位群	合計	高位群	低位群	合計	高位群	低位群	合計	
達成度	高位群	38	23	61	46	15	61	41	20	61	36	25	61
	低位群	47	32	79	39	40	79	30	49	79	58	21	79
	合計	28	23	51	18	33	51	15	36	51	41	10	51
合計	113	78	191	103	88	191	86	105	191	135	56	191	
比率 (%)	高位群	33.6	29.5	31.9	44.7	17.0	31.9	47.7	19.0	31.9	26.7	44.6	31.9
	低位群	41.6	41.0	41.4	37.9	45.5	41.4	34.9	46.7	41.4	43.0	37.5	41.4
	合計	24.8	29.5	26.7	17.5	37.5	26.7	17.4	34.3	26.7	30.4	17.9	26.7
	合計	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

\*\*\*...0.1%水準で有意

\*...5%水準で有意

違いは見られなかった。そのいっぽうで、友人との学び合いに積極的な者や大学の授業にまじめな者ほど、2つのプログラムに対して達成感が高いことが判る。また、友人との関わりにおいて孤立しがちな者ほど達成感が低いことが判る。

## おわりに 今後の課題

分析によって得られた知見をもとに、若干の考察と今後の課題について触れておこう。今回



の2つのプログラムは、いずれも前期に実施したものである。すなわち、いわば未だ「高校生の身体」を抱えている学生に対して、少しでも早く「教育学部生としての身体」を形づくるよう促したプログラムである。大学生生活の「理想と現実」にギャップを感じ、ともすると、ある種の目標喪失に陥ることのあるこの時期に、「教育学部生としてのアイデンティティ」をできるだけ早く持たせることを、「授業観察スキルの習得」という、非常に限定した形で提示したのが、この2つのプログラムであった。

その結果、表2・3で指摘したように、事後の専攻決定や校種選択に係って「入学当初の希望をさらに強くした (53.9%)」「入学当初の希望とは別の専攻・校種を選ばせることになった (8.4%)」「希望が明確になった (9.9%)」と答えた者は72.2% (191名中138名) に及び、2つのプログラムが学生の専攻決定や校種選択を後押ししたことが伺える。

しかし同時に、今回のプログラムがこのような結果をもたらした背景についても、データから探る必要がある。表2・4から読み取れるように、2つのプログラムを終えた時点で「教師になりたい」と考えている者は60.6% (193名中117名) に及び、また表2・5から読み取れるように、今年度の1年生のうち、「入学当初から「教職に就きたい」と強く希望していた」と答える者は50.4% (193名中97名) であり、また「入学前は教職志向が曖昧だったが、このプログラムを通して教職に就きたいと思った」と答える者を合わせると69.1%にもものぼる。すなわち、今回の1年生は、総じて教職志向が高く、意欲的な学生が多いがゆえに、2つのプログラムが一定の効果を持ち得たと言うこともできる。

直接の因果関係を実証することは難しいが、現1年生を選抜するさいの入試において、仮にそれが教職志向の高い者を集めることに成功したのだとするならば、そこには次のような要因を考えることができるだろう。

- (1) 専攻別入試を廃し、類 (初等教育開発専攻から人間生活環境教育専攻) 及び 類 (音楽教育専攻、美術教育専攻、健康・スポーツ教育専攻) による入試としたこと。
- (2) 改組初年度に見られる受験倍率の上昇によってもたらされた効果。
- (3) 類については、専攻決定まで半年の検討期間を与えていること。
- (4) 「1,000時間体験学修プログラム」という独自の教育課程が引き付けた効果。

特に(4)については、「学校教育実践研究」において「私が教育学部を志望した理由」をレポートさせたところ、「1,000時間体験学修プログラム」が本学部志望の動機のひとつとなったことを指摘する者がおり、少なからぬ効果をもたらしていたと推測できる。

今後、現1年生の教職志向の高さを、できるだけ高い水準で維持していくことが、何よりも重要な課題となろう。もちろん、教職への志向を離れて別の道を歩むことを押し止めようとするのではない。それが「教職への深い理解」と「別の道筋に対する主体的な選択」に由来するものであるならば、積極的に支援して行くべきであろう。逆に言えば、仮に教職への志向が下がる事態が生じたとき、それがどのような要因のもとに生じる事柄であるのかを適切に把握する必要がある。

今回の分析でも明らかにされたとおり、大学生生活において孤立志向を深めている者に教職への志向が低く、また2つのプログラムに対する達成感が低い者は、友人と協同することや自己表出することに苦手意識を感じている者であった。また、再三指摘したように、教職への志向

が高すぎるが故に、却って2つのプログラムに対する達成感の低い者が居ることも事実である。今後、学年を上げるにつれて履修することになる一連の「学校教育実習プログラム」においては、その都度、学生の教職志向とその要因の分析を行い、カリキュラムの再構築に反映させる必要がある。このことは、とりもなおさず、われわれ大学教員のFDの視点を不可避的に要求するものであろう。

## 註

- 1 2つのプログラムの詳細は本センター紀要の別稿、川路ほか「1年次における学校教育学習カリキュラムの企画と実施、その改善」を参照のこと。
- 2 学生が教育実地研究で観察参加を行う校種は、実質的に1校種のみであり、幼稚園、小学校、中学校、養護学校といった多様な校種を観察する機会は保障されていなかった。
- 3 なお、回答の内容が成績評価に影響しないことを明言したうえで実施した。
- 4 以下、「4. 学校教育実習で学んだこと」「5. 2つのプログラムを通して学んだこと」「8. 学生文化と達成度の違い」においても、同様の手法による因子分析を行っている。いずれも因子の抽出には主因子法を用い、因子数は固有値1以上の基準を設け、因子数を確定した。また因子の回転はプロマックス回転による。
- 5 Cronbachの係数を算出したところ、各因子の係数は「協同性：0.741」「授業観察スキル：0.735」であり、尺度としての内的整合性が比較的高いことが判る。なお、「自己表出スキル：0.480」であったが、信頼性が著しく低いとは言えず、尺度として採用することとした。
- 6 Cronbachの係数を算出したところ、各因子の係数は「協同性：0.724」「規律性：0.709」「授業観察スキル：0.637」「自己表出スキル：0.581」「身体性：0.607」であり、尺度としての内的整合性が比較的高いことが判る。
- 7 Cronbachの係数を算出したところ、各因子の係数は「協同性：0.805」「反省性：0.666」「積極性：0.720」「教職への意欲：0.697」であり、尺度としての内的整合性が比較的高いことが判る。
- 8 ここでいう評価の観点とは、学校教育実践研究の因子分析により抽出された3因子、及び学校教育実習の因子分析により抽出された5因子のことを指す。
- 9 Cronbachの係数を算出したところ、各因子の係数は「自己学習：0.713」「友人/学び志向：0.799」「授業/まじめさ：0.799」「孤立志向：0.608」であり、尺度としての内的整合性が比較的高いことが判る。

## 参考文献

1. 上杉正幸他（1994）「教員養成課程における学生の多様化について 教育学部学生の教員免許種と悔い翼に関する意識調査からみた学生タイプ」『香川大学教育実践研究』第22号、61-72頁。
2. 島根大学教育学部附属教育実践研究指導センター（1995）「平成6年度 教育実地研究 及び ・教育実習 アンケート調査の概要」『島根大学教育実践研究』第5巻、59-98頁。
3. 高旗浩志（1998）「「教育実習生」をめぐる言説空間（1） 教職志向と学生文化とのかかわりを中心に」『島根大学教育実践研究』第9巻、125-147頁。