

# 実習生の子どもに対する分析力および対応力の変化の分析

## 教育実習前後による比較

2070059

土屋大樹

### 1. はじめに

教育実習によって実習生は様々な体験をする。教員養成課程の学生にとって教育実習は必須の科目であるが、子どもたちとのかかわりや先輩教師からの指導を受け成長していくことのできる貴重な機会でもある。先行研究では、実習生が教育実習を通して何を学ぶのかという点について、教師観や授業観、子ども観・子どもイメージ、授業観察力などの観点に着目した検討が行われており、実習前後で変容がみられることが報告されている(三島, 2008)。しかし、それらの変化が具体的な生活場面、授業の場面においてどう影響しているのかという点については検討が少ない。さらに、教育実習の経験から実習生は「教師は常に、子どもたちが何を考え、何を感じているのかということを読み取り、授業その他学級・学校生活に反映していかなければならない」ということを学ぶことが推測される。しかし、そのような意識の変化を直接的に調べた研究は少ない。そこで本研究では、子どもの問題行動や生活場面、授業場面において、実習生が実習において何を学び、それが実習前後ではどのように変化するのか検討する。

### 2. 調査内容

#### 調査対象

本研究における調査の対象は本学の2010年後期教育実習へ行く第3学年の学生約700名のうち、所属人数の多い数学科の学生63名(男性:46名, 女性:17名)・社会科の学生52名(男性:31名, 女性:21名), 加えて情報科の学生17名(男性:9名, 女性:8名)とした。

#### 調査計画

本研究では教育実習の前後で実習生の分析力・対応力がどのように変化するかを分析する。そのため、質問紙による調査を教育実習の事前と事後の計2回実施した。1回目は対象となる教育学部生に対して行われる教育実習に向けての事務連絡会において行い、2回目は教育実習後に各科ごとに行われる事後指導の場において行った。

#### 質問紙と手続き

本調査の質問紙は、吉田・佐藤(1991)の「子どもイメージに関する調査」と教育実習中に経験するであろう子どもの「問題行動場面」・「生活場面」・「授業場面」の3つの場面を想定し、分析力・対応力を問う問題で構成された。子どもイメージに関しては6つの因子に基づいて構成された計26項目の問題であった。6つの因子とは自己中心性・創造性・積極性・公平さの要求・反抗的・現実的態度・事実を見通す力・理解の困難さであり、それぞれについて「まったくそう思わない」～「まったくそう思う」という5件法で回答を求めた。分析力・対応力を問う問題は、各問について、どうして子どもがそのような行動をとっているかというその行動の理由や背景を考える「分析力」部分と、その子どもに対して教師としてどのような働きかけをするのかという「対応力」部分があり、それぞれについて自由に記述するものであった。各学生の記述内容について、分析力については内的タグ(7つ)・外的タグ(7つ)・その他(2つ)に、対応力は一方向タグ(5つ)・双方向タグ(5つ)・機会づくりタグ(4つ)・その他(2つ)に分類した。

調査を実習前と実習後で行ったのは、先行研究の吉田・佐藤(1991)の「子どもイメージに関する調査」において、実習時期で実習生の「子どもに対するイメージ」が変化したと報告されたことを受け、子どもに対する実習生の分析力および対応力も変化するのではないかという仮説と設定したためである。また同時に、先行研究の子どもイメージとも分析力・対応力が関連しているのではないかという仮説を立てたため、調査時期という要因も考慮にいった。

### 3. 結果と考察

子どもイメージについて所属×性別×時期の分散分析を行った。結果、実習前後によって変化がみられたのは「自己中心性」・「創造性・積極性」・「理解の困難さ」であった。自己中心性については所属と性別において主効果が得られた(所属: $F(2,125) =$

8.92,  $p < .01$  / 性別:  $F(1,125) = 6.44, p < .05$ ). また所属についてLSD法を用いた多重比較をおこなった結果, 社会科・数学科の学生は情報科の平均よりも上回った ( $MSe=12.6069, p < .05$ ). つまり「自己中心性」については調査時期に関係なく捉えており, 自己中心的だと感じているということが言える. 創造性・積極性については2次の交互作用が有意だった ( $F(2,125) = 4.89, p < .05$ ). そこで, 性別で所属×時期の単純交互作用を分析した. その結果男性については交互作用がみられた ( $F(2,82) = 7.68, p < .01$ ). 男性全体について, 実習前で有意 ( $F(2,82) = 4.37, p < .05$ ) だったものが, 実習後では差がみられなくなった. また科ごとにみても, 実習時期によって, 社会科・数学科の男性については有意に差があった ( $F(1,82) = 11.55, p < .01, F(1,82) = 7.15, p < .01$ ). このことから「創造性・積極性」については男性において高く評価することが言え, 所属間で調査時期によって差があることがあり, 創造性・積極性について高くする科, そうでない科にバラつきがあったものの, 実習後については全体的に高く評価するようになった. 理解の困難さについても2次の交互作用が有意だった ( $F(2,125) = 3.64, p < .05$ ). そこで所属×性別の単純交互作用を分析した. その結果, 調査時期が教育実習前の時の所属について主効果が得られた ( $F(2,125) = 5.80, p < .01$ ). さらに所属の主効果についてLSD法を用いた多重比較を行った結果, 社会科・情報科の学生が数学科の学生の平均よりも有意に大きいことがわかった ( $MSe=4.8355, p < .05$ ). このことから事前調査時では所属によって「理解の困難さ」の評価にバラつきがみられたが, 実習後についてはそれがなくなった.

「分析力」および「対応力」については $\chi^2$ 分析をおこなった. 全体でみた結果は表1となった.

表 1: 各場面における実習時期による変化  
<分析力> <対応力>

		内	外	他	一	双	場	他
問題行動	前							
	後							
生活場面	前							
	後							
授業場面	前							
	後							

全体の結果でみると分析力については実習時期によって変化は見られなかったが, 所属ごとにみると外的環境よりも内的環境に着目するようになった. 全体で変化がみられなかったということについてだが, 実習前では実習生の中には目に見えにくい家庭環境・交友関係といった外的環境に着目する者もいるが, 実習後においては性格や身体的問題・悩みなどの, 子ども個人として目に見えて表れる内的環境に着目するようになる. また実習前後において, 内的環境について着目する学生が多いことから, 実習以前から内的環境を重視することを何らかの形で学習していたと予測される. また今まで外的環境を重視していた学生については, 実習を通して内的環境を重視するという考え方に至ったと考えられる. また, 対応力については実習前については双方向的対応・場づくりといった, 子どもとの理想的なインタラクションからの対応が有意に多かったが, 実習後においてはどちらも有意に少なくなった. 一方で, 一方向的対応については実習前こそ有意に少なかったが, 実習後においては有意に多くなった. この結果から, 実習以前では理想として教師・子ども間の対話や場・機会づくりといった子どもが自律して行動するための支援としての教師の対応があったが, 子どもイメージ「自己中心性」などを受けて, 子どもの自律が困難だと判断し, その結果教師主導での一方向的対応が指導として適切であると判断するようになったと考えられる.

#### 4. おわりに

本研究は実習生が教育実習を通して問題を抱えていそうな子どもをどのような分析をし, その分析にもとづいてどのように対応するかということ調査する研究だった. 先行研究に加え本研究が, 実習経験が実習生に及ぼす影響と, 理想の教師近づいているか否かを表わすひとつの一つの指標となると願いたい.

#### 参考文献

- 三島知剛 (2008). 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容——授業・教師・子どもイメージの関連による検討——『教育心理学研究』, 56.
- 吉田道雄・佐藤静一 (1991). 教育実習生の児童に対する認知の変化——実習前, 実習中, 実習後の「子ども観」の変化——『日本教育工学雑誌』, 15 (2), 93-99.