

# 幼稚園教育実習と幼児イメージの変化についての一研究

梅 本 信 章・市 原 常 明・石 井 仁

## (1) 目 的

教育実習は、教員免許取得のために必ず経験しなければならないことである。慣れた環境で、基本的に「教わる」立場で授業に参加している学生が、何週間かにわたり、慣れない環境で、指導を受けつつも「先生」と呼ばれ、「教える」立場に立つ実習は、学生にとってはある意味新鮮であるとともに、ストレスを高める経験であろう。また、実習体験が、教職に就きたいという気持ちを強めたり弱めたりすることも十分に考えられることである。実習を前に緊張感や不安感を高める学生、肯定的であれ否定的であれ、実習で経験したことを熱心に語る学生、あるいは実習を契機に教職への志向性を強める学生、逆に教師としての適性に疑問を抱いたり自信を失う学生に出会うことは珍しいことではない。藤枝(1998)は、教育実習に関する現職教師の回想を分析しているが、そこにも、実際の教師体験や子どもとの直接的な触れあいを通じて、教育や教職への理解や自己の教職適性への評価、教職への志向等が影響されたことや自信が強まったり挫折を経験したことが回想されている。

教職志向性、教職観、あるいは児童・生徒観等が、教育実習経験によってどのように変化するかに関する研究は以前から行われている(大里1981, 川上1988)。最近でも、実習前後での「教職志向」「授業観」「子ども・生徒観」「教職イメージ」等の変化を検討した研究がみられる(平岡1992, 藤田・川島1994, 伊藤1998)、保育者としての効力感に及ぼす教育実習の影響を検討した研究(三木・桜井1998)もある。また、実習への不安や実習によるストレスに関する研究も行われている(大野木・宮川1996, 坂田他1999)

幼児や児童・生徒に関するイメージの変化に関して言えば、大里(1981)は、「子どもは生まれつきの性質は善である」「子どもの可能性は無限だ」「子どもはかわいいものだ」等の10項目を使用して、実習前後の児童・生徒観の変化を調査し、実習後に受容的な見方が強まっていると述べている。川上(1988)は、幼稚園・小学校・中学校の実習生を対象に、「かわいい存在」「従順でいうことを聞く」等12項目を使用して子ども観を測定している。そして、幼・小・中全体として、実習後に子ども観が受容的な方向に強まること、子ども観には性善的側面と性悪的側面があることを指摘している。ただ、幼稚園の場合、実習生は27名と少数であり、子ども観の変化が見られた項目も12項目中2項目であった。奥山他(1994, 1995)は、養護学校における教育実習の前後で、障害児についてのイメージを13個の形容詞対によるSD法によって検討し、実習後に肯定的な方向に変化していることを明らかにしている。一般に、障害児と日常的に接する機会は決して多くない。そのためによく知らないままに漠然としたイメージを抱いていたのが、長時間関わることによってイメージが明確になり、変化を生みだしたものと考えられることができる。奥山他(1995)は、日常の障害児との接触経験の程度が増えるにつれて障害児への親近感が増し、好意的に受容するようになると指摘している。障害児に比較すれば、大学生が幼児と関わったり、身近に見聞きする機会は多いが、それでも日常的に長期間関わる経験をもつ機会は制限されていると考えられる。従って、障害児ほどでないにしても、実習経験によって、幼児に対して持っているイメージが変化することが予想できる。また、変化は肯定的な方向に変化すると考えることができる。

前述の研究では、イメージ測定のための項目

が10～13項目と少なく、イメージの把握として必ずしも十分とは言えない。もう少し広範囲にイメージを把握して検討する必要があると考える。また、被験者数も30名未満と少ない。本研究では、測定項目と被験者数を増やして、大学生の幼児に対するイメージを把握するとともに、そのイメージが幼稚園教育実習によってどのように変化するかを検討することを目的とする。なお、実習前後にイメージに変化があった場合、それが実習経験の有無によるのかどうかを明確にするために、幼稚園実習に行かない統制群を設けて検討する。

## (2) 手続き

### ① 予備調査

幼児に対するイメージ測定項目を収集するために、予備調査を実施した。調査時期は、1999年4月下旬であった。また、被験者は大学2年生176名（男子45名、女子131名）であった。

調査用紙には、文章完成法のように、最初の部分に短文が書いてあり、その後は空欄になっているものが、20個用意されていた。短文は全て同じで「幼稚園児は、\_\_\_\_\_」という形になっている。被験者には、空欄に思いつく内容を記入することと、完成させる数は20個以内であればいくつでもかまわないことが伝えられた。調査は心理学関係の講義の際に実施した。

得られた回答数は、延べ1,560であった。これらを同じような内容を表すと考えられるもの同士に分類した。5人以上の被験者が挙げた内容は、全てで59個であった。この59個のカテゴリーの中から、例えば「小さい」といった身体的特徴を表すものを除いた上で、当該のカテゴリーの内容を挙げた被験者数を参考に40個を選び、幼児イメージ測定のための項目を作成する参考とした（表1参照）。

### ② 本調査

a: 質問紙の内容

質問紙調査は幼稚園教育実習の前と実習後の2回実施した。実習前の調査の質問内容は、主に

3つである。一つは、幼児についてのイメージを把握するためのもので、前述の予備調査に基づいて作成した40項目からなる。回答は「とてもそう思う」～「全然そう思わない」の6段階評定である。二つ目は幼稚園の先生になりたい程度を問うもので、回答は「絶対になりたい」～「絶対になりたくない」の6段階評定である。第三は自分がどの程度幼稚園の先生に向いていると思うかを問うもので、「非常に向いている」～「全然向いていない」の6段階で評定するものである。

実習後の調査では、実習前の3つの質問の他に、幼稚園実習に対する印象を把握する質問を加えた。印象の測定は、5つの形容詞対を使用し、7段階評定で回答してもらった。

調査は2回とも、教育学並びに心理学関係の演習の授業の際に実施した。

b: 調査時期 実習前 1999年5月下旬  
実習後 1999年6月下旬～7月上旬

c: 被験者: 大学3年生女子 80名  
(実習に参加した者 45名、参加しない者 35名)

## (3) 結果と考察

幼児イメージに関する回答は、「とてもそう思う」を6点、「そう思う」を5点、「どちらかというところ思う」を4点、「どちらかというところ思わない」を3点、「そう思わない」を2点、「全然そう思わない」を1点と点数化して集計した。実習を経験した者(以後、実習群と記す)と実習を経験していない者(以後、統制群と記す)の実習に行く前と実習が終了した後の40項目の評定平均と標準偏差を示したものが表3である。

### ① 因子分析の結果について

実習の前と後の2回の調査に回答し、かつ欠損値が一つもなかった被験者の数が80名と必ずしも多くなかったため、前と後の2回のデータを合わせて因子分析(主因子法、バリマック

ス回転)を行った。固有値を参考に5因子を抽出したが(表1参照),第5因子に関しては,因子負荷量の高い項目がなかったため,本研究では第4因子までを取り上げた。

因子負荷量の絶対値が0.4以上の項目を参考に因子を解釈した。第1因子では,「38. 発想が豊かである」「1. 想像力が豊かである」「36. かわいい」「30. おもしろい」「17. 好奇心が旺盛である」「2. 無邪気である」「4. 純粋である」「29. 親しみやすい」などが高い因子負荷量を示している。これらは全て幼児のかわいらしさ,無邪気さ,柔軟さ,みずみずしさ等,肯定的・好意的なイメージと言える。そこで「可愛らしさ・みずみずしさの因子」と命名する。第2因子では,「10. わがままである」「15. うるさい」「14. 落ち着きがない」「35. 生意気である」「31. 自己中心的である」などが高い因子負荷量を示している。これらは第1因子と対称的に,否定的・非好意的なイメージと考えることができる。従って,第2因子は「否定的イメージの因子」と命名した。第3因子に因子負荷量が高いのは「23. 何にでも興味を示す」「12. 元気である」「11. 何でも聞きたがる」「9. 自由である」「21. 誰とでもすぐ仲良くなる」など,自由で好奇心にあふれ,活動的でのびのびした感じの内容である。そこで第3因子は「自由奔放の因子」と名付けた。第4因子に含まれる項目は少ないが,「33. 周りの影響を受けやすい」「18. よく転ぶ」「26. よく大人のまねをする」などが比較的負荷量が高いので,「幼さ・頼りなさの因子」と考える。

第1因子と第3因子に共通に負荷量の比較的高い項目がいくつかみられる。また,第2因子と第4因子の両方に負荷量の比較的高い項目が一つある。第1因子と第3因子はどちらも肯定的・好意的イメージの因子と考えることができ,第2因子と第4因子は否定的イメージ並びに否定的ニュアンスのある因子といえる。これらから,幼児に関するイメージは肯定的・好意的側面と否定的側面に大別でき,さらに各々が2つの内容に分化していると考えることができる。肯定的と否定的に大別される点は,川上(1988)

の子ども観には性善的側面と性悪的側面の二面があるとの指摘と共通するものである。

## ② 実習前及び実習後における実習群と統制群の比較—因子に基づいてみた場合—

各因子に負荷量の高い項目(第1因子12項目,第2因子10項目,第3因子10項目,第4因子5項目)の評定点を合算して,各因子の得点を出した。表2は,実習群と統制群の実習前と後の評定点の平均と標準偏差を示したものである。

実習前の実習群の平均と統制群の平均の差に関してt検定を行ったが,4つの因子いずれにおいても有意差は見られなかった。実習後の場合でも,同様に有意差はなかった。幼稚園の教育実習に行く予定の者と行かない者とで,幼児に対するイメージに違いはなく,また,実習終了後の時点においても,両者の幼児イメージに違いはないと言える。

## ③ 実習前後における比較—因子に基づいてみた場合—

実習前と後を比較すると(対応のあるt検定),実習群では,第4因子で有意差がみられ( $t=2.98, P<.01$ ),実習後の方が前よりも平均が低い。教育実習後,幼さ・頼りなさのイメージが若干弱まったと考えることができる。統制群においては,第3因子で有意差がみられ( $t=3.03, P<.01$ ),実習後の方が前よりも平均が高かった。最初の時よりも2回目の時の方が自由奔放といったイメージが強くなっていると考えることができる。

以上のように,実習群並びに統制群ともに,教育実習期間をはさんで,4つのイメージの中の1つが変化していた。因子別に検討した場合,実習経験によって幼児イメージが変化したものかどうかについては,確かめることができなかった。項目単位で見ると,例えば,実習群では第1因子の12項目中4項目で,第2因子の10項目中3項目で,実習前後の平均に有意差がみられる。因子毎の検討では,各因子に含まれる項目の評定点を合算したことから,実習前後の差

表1 幼児イメージに関する因子分析（バリマックス回転後の因子負荷行列）

項 目	第1 因存	第2 因子	第3 因子	第4 因子	第5 因子	共通性
(38) 発想が豊かである	0.7980	0.0444	-0.0682	-0.0738	0.0131	0.6715
(1) 想像力が豊かである	0.7368	-0.0855	-0.0713	0.0115	0.0003	0.6715
(36) かわいい	0.7190	0.2154	-0.1590	-0.0498	-0.0088	0.6689
(30) 面白い	0.5855	0.0368	-0.1481	-0.0078	0.0940	0.5214
(17) 好奇心が旺盛である	0.5725	-0.1357	-0.3735	-0.1806	0.0665	0.5672
(2) 無邪気である	0.5518	-0.0989	-0.2972	0.0169	-0.3315	0.5620
(4) 純粋である	0.5173	-0.0340	-0.3091	-0.0846	-0.3878	0.5620
(29) 親しみやすい	0.5041	0.1583	-0.4374	-0.1359	-0.0525	0.5214
(8) 何をするにも一生懸命である	0.4883	-0.0756	-0.3682	0.1789	-0.0627	0.4642
(40) 思いがけないことをする	0.4881	-0.2002	0.1900	-0.0874	0.1881	0.3969
(24) 素直である	0.4480	0.1052	-0.4155	-0.1064	-0.3275	0.5269
(28) よく走り回る	0.4019	-0.1966	-0.3737	-0.2245	-0.0204	0.4724
(10) わがままである	-0.0166	-0.7062	-0.1380	0.0031	0.0423	0.4888
(15) うるさい	-0.1721	-0.6486	-0.0933	-0.0601	-0.0194	0.5543
(14) 落ち着きがない	-0.0990	-0.6061	-0.1646	-0.1257	-0.1091	0.5543
(35) 生意気である	-0.2330	-0.5675	-0.0719	-0.1076	-0.0245	0.4670
(31) 自己中心的である	0.1671	-0.5610	0.0355	-0.2561	-0.0095	0.4477
(3) 好き嫌いがはっきりしている	0.0514	-0.4802	0.1115	-0.1736	0.0982	0.3584
(6) 喜怒哀楽がはっきりしている	0.1896	-0.4537	-0.1970	-0.2854	-0.1755	0.4367
(13) すぐ泣く	0.0928	-0.4332	-0.1961	-0.3993	0.0370	0.3885
(25) 先のことを考えないで行動する	0.1408	-0.4273	-0.1364	-0.0669	-0.1615	0.3951
(19) 残酷である	-0.0943	-0.4182	0.1835	-0.2610	0.0376	0.3930
(23) 何にでも興味を示す	0.2313	-0.0498	-0.6874	-0.1587	-0.0462	0.5398
(12) 元気である	0.3158	-0.1715	-0.5737	0.0149	0.0922	0.4724
(11) 何でも聞きたがる	0.1571	-0.3886	-0.5675	0.0593	0.1296	0.5398
(9) 自由である	0.2120	-0.3096	-0.5291	0.1856	-0.0973	0.5278
(21) 誰とでもすぐ仲良くなる	0.0174	0.1495	-0.5212	-0.1709	-0.2042	0.4246
(39) いつも楽しそう	0.3346	-0.1274	-0.4881	0.0030	-0.0914	0.4564
(20) 遊ぶことが好きである	0.3638	-0.0431	-0.4722	-0.1709	0.1766	0.5672
(22) 声が大きい	-0.1000	-0.2152	-0.4322	-0.3566	-0.1587	0.3613
(33) 周りの影響を受けやすい	0.0502	-0.1980	-0.0469	-0.5532	0.0216	0.4256
(18) よく転ぶ	0.1205	-0.2399	-0.0956	-0.5231	-0.1010	0.3543
(26) よく大人の真似をする	0.3044	-0.1696	-0.1564	-0.4422	0.1929	0.4356
(37) 寂しがり屋である	0.2799	-0.2419	-0.0588	-0.4080	-0.0314	0.3672
(27) やさしい	0.3933	0.2870	-0.2825	0.0795	0.0563	0.4222
(16) 感情的である	0.2856	-0.3654	-0.2377	-0.1938	0.2279	0.4280
(7) 甘えん坊である	0.2764	-0.3624	-0.1781	-0.1520	0.3076	0.4356
(32) 言いたいことを相手に上手に伝えられない	0.0923	-0.3096	0.0504	-0.1151	0.1098	0.2754
(5) 思ったことを口や行動に表す	-0.0822	-0.1989	0.3888	0.2375	0.1335	0.4367
(34) 大人が思うほど幼くない	-0.0344	0.2374	-0.0749	-0.2783	0.3751	0.2311
累積寄与率 (%)	20.4%	31.3%	35.7%	38.4%	41.3%	

表2 因子別に見た場合の評定点の平均点の標準偏差

	実 習 前				実 習 後			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
実習群 (n=45)	59.4 7.72	45.0 5.3	43.6 6.27	19.3 2.46	60.3 5.72	43.5 6.25	45.2 6.15	18.1 2.75
統制群 (n=34)	57.2 7.82	43.2 7.24	44.4 7.42	19.3 2.55	57.7 8.08	43.4 7.00	47.6 5.66	19.2 2.8

(上段：平均、下段：標準偏差)

が薄められ、そのため有意差の見られた因子が各々一つという結果になったものと考えられる、従って、以下では項目別に検討してみる。

#### ④ 実習前における実習群と統制群の比較 —項目別にみた場合—

表3から明らかなように、全体的に評定の平均は高い。実習群において、平均点が5.0以上の項目は、「1. 想像力が豊かである」「17. 好奇心が旺盛である」「20. 遊ぶことが好きである」「40. 思いがけないことをする」「36. かわいい」「38. 発想が豊かである」「5. 思ったことを口や行動に表す」「2. 無邪気である」「26. よく大人のまねをする」「6. 喜怒哀楽がはっきりしている」「33. 周りの影響を受けやすい」の11項目である。また、統制群においては、「20. 遊ぶことが好きである」「17. 好奇心が旺盛である」「5. 思ったことを口や行動に表す」「26. よく大人のまねをする」「1. 想像力が豊かである」「33. 周りの影響を受けやすい」「36. かわいい」の7項目が5.0以上であった。

実習群と統制群の間で平均に有意差のあったものは、「1. 想像力が豊かである」(t=2.148, P<.05), 「40. 思いがけないことをする」(t=2.537, P<.01), 「38. 発想が豊かである」(t=2.369, P<.05), 「31. 自己中心的である」(t=1.995, P<.05), 「32. 言いたいことを相手に上手に伝えられない」(t=2.29, P<.05), 「19. 残酷である」(t=3.395, P<.01)の6項目であり、いずれの項目においても、実習群の方が統制群よりも平均が高かった(図1参照)。実習前の時点において、実習に行く予定の者と行かない者との間に、すでに幼児についてのイメージに若干の相違があると言える。この点に関しては、第

1に、幼稚園教諭の免許を取得しようとする者とそうでない者として、最初から幼児に対する関心や親近感、評価に違いがあると考えられる。第2に、実習に行く学生は基本的に幼稚園教諭の免許を取得する者であり、従って、保育関係の講義をいくつも受講しているし、短時間とはいえ、幼稚園での園児の観察も経験している。一方、実習に行かない学生は、幼稚園課程関係の講義は受講していない可能性が高い。藤田(1999)によれば、約1時間の観察実習(自由保育の時間に、子どもと遊びながら行動観察を行う)を経験した学生達の幼児イメージの方が、経験しなかった学生達のそれよりも大きく変化していた。奥山他(1995)が明らかにしているように、こうした実習以前の経験の違い、情報量の違いが、両群の幼児イメージの違いに反映していると考えられる。

#### ⑤ 実習後における実習群と統制群の比較 —項目別にみた場合—

実習群において、平均点が5.0以上の項目は、「20. 遊ぶことが好きである」「36. かわいい」「38. 発想が豊かである」「1. 想像力が豊かである」「17. 好奇心が旺盛である」「40. 思いがけないことをする」「28. よく走り回る」「12. 元気である」「26. よく大人のまねをする」「4. 純粹である」の10項目であり、内容的に、実習前と大きくは変化していない。また、統制群においては、「20. 遊ぶことが好きである」「12. 元気である」「17. 好奇心が旺盛である」「26. よく大人のまねをする」「36. かわいい」「28. よく走り回る」「11. 何でも聞きたがる」の7項目が5.0以上であった。

実習群と統制群との間で、平均に有意差のあったものは、「32. かわいい」(t=2.49, P<.01), 「38. 発想が豊かである」(t=3.722, P<.001), 「40. 思いがけないことをする」(t=2.712, P<.01), 「32. 言いたいことを相手に上手に伝えられない」(t=2.713, P<.01), 「39. いつも楽しそう」(t=-2.278, P<.05), 「9. 自由である」(t=-2.291, P<.05)の6項目である。前4項目については、実習群の方が統制群よりも平均が

表3 幼児イメージについての評定の平均と標準偏差

		実習群 (n=45)		統制群 (n=35)	
		実習前	実習後	実習前	実習後
1	想像力が豊かである	5.4 (0.82)	5.2 (0.81)	5.0 (0.81)	4.9 (0.85)
17	好奇心が旺盛である	5.4 (0.80)	5.2 (0.69)	5.1 (0.85)	5.1 (0.75)
20	遊ぶことが好きである	5.4 (0.68)	5.5 (0.69)	5.3 (0.75)	5.5 (0.65)
40	思いがけないことをする	5.4 (0.74)	5.2 (0.79)	4.9 (1.00)	4.7 (0.83)
36	かわいい	5.3 (0.97)	5.5 (0.93)	5.0 (0.70)	5.0 (0.81)
38	発想が豊かである	5.3 (0.87)	5.5 (0.75)	4.8 (0.99)	4.8 (0.91)
5	思ったことを口や行動に表す	5.2 (0.94)	4.6 (1.09)	5.1 (1.07)	4.9 (0.73)
2	無邪気である	5.1 (1.06)	4.9 (0.87)	4.9 (0.95)	4.9 (0.94)
26	よく大人のまねをする	5.1 (0.86)	5.0 (0.83)	5.1 (0.71)	5.1 (0.68)
6	喜怒哀楽がはっきりしている	5.0 (0.82)	4.5 (1.11)	4.9 (0.89)	4.9 (0.85)
33	周りの影響を受けやすい	5.0 (0.83)	4.7 (1.12)	5.0 (0.91)	4.9 (1.17)
28	よく走り回る	4.9 (0.93)	5.2 (0.75)	4.9 (0.77)	5.0 (0.97)
30	おもしろい	4.9 (1.17)	4.9 (1.02)	4.8 (0.88)	4.7 (0.92)
31	自己中心的である	4.9 (0.80)	4.7 (0.89)	4.5 (0.97)	4.5 (1.02)
12	元気である	4.8 (0.96)	5.1 (0.75)	4.8 (1.03)	5.3 (0.71)
11	何でも聞きたがる	4.7 (0.90)	4.8 (0.99)	4.8 (1.00)	5.0 (0.79)
16	感情的である	4.7 (0.65)	4.9 (0.77)	5.8 (0.83)	4.9 (0.89)
4	純粋である	4.7 (1.21)	5.0 (0.94)	4.8 (0.98)	4.7 (1.13)
7	甘えん坊である	4.7 (0.82)	4.8 (0.80)	4.6 (1.20)	4.6 (0.72)
18	よく転ぶ	4.6 (1.02)	4.1 (1.23)	4.6 (0.99)	4.5 (1.05)
25	先のことを考えないで行動する	4.6 (0.97)	4.5 (0.86)	4.6 (0.99)	4.7 (0.95)
32	言いたいことを相手に上手に伝えられない	4.6 (0.95)	4.9 (0.96)	4.0 (1.36)	4.3 (0.98)
3	好き嫌いが激しい	4.5 (1.26)	4.4 (1.06)	4.6 (0.99)	4.4 (0.96)
14	落ち着きがない	4.5 (0.88)	4.5 (0.96)	4.4 (1.17)	4.5 (1.02)
34	大人が思うほど幼くない	4.5 (1.05)	4.8 (0.94)	4.3 (1.19)	4.5 (1.18)
37	寂しがり屋である	4.5 (1.00)	4.3 (0.99)	4.6 (0.96)	4.7 (0.95)
10	わがままである	4.4 (1.04)	4.3 (1.02)	4.2 (1.30)	4.2 (1.12)
19	残酷である	4.4 (1.18)	4.0 (1.13)	3.4 (1.42)	3.6 (1.27)
23	何にでも興味を示す	4.4 (1.16)	4.7 (1.30)	4.6 (1.15)	4.8 (0.91)
24	素直である	4.4 (1.14)	4.6 (1.00)	4.4 (1.02)	4.8 (0.83)
29	親しみやすい	4.3 (1.19)	4.7 (0.81)	4.2 (1.04)	4.6 (0.90)
8	何をするにも一生懸命である	4.3 (1.02)	4.5 (1.09)	4.3 (1.21)	4.6 (1.13)
15	うるさい	4.3 (1.24)	4.5 (0.96)	4.1 (1.29)	4.4 (0.99)
39	いつも楽しそう	4.3 (0.98)	4.0 (0.93)	4.3 (1.22)	4.5 (1.00)
13	すぐ泣く	4.2 (0.82)	4.3 (1.03)	4.3 (1.00)	4.3 (1.06)
35	生意気である	4.2 (1.15)	3.8 (1.27)	4.1 (1.17)	4.1 (1.04)
9	自由である	3.9 (1.32)	3.9 (1.25)	4.0 (1.39)	4.5 (1.00)
27	やさしい	3.9 (1.12)	4.2 (1.12)	3.9 (0.90)	4.0 (1.07)
22	声大きい	3.8 (1.05)	4.1 (1.22)	4.2 (1.02)	4.5 (1.13)
21	誰とでもすぐ仲良くなる	3.5 (1.05)	3.8 (1.09)	3.7 (1.17)	4.1 (0.91)

高く、後の2項目に関しては、統制群の方が高かった(図2)。

「32. 言いたいことを相手に上手に伝えられない」「38. 発想が豊かである」「40. 思いがけないことをする」の3項目は、実習前の時点並びに実習後の時点の両方で、2群間に有意差があり、いずれにおいても実習群の方が評定が高かった。

実習後の時点でも、両群間に幼児についてのイメージについて若干の相違が見られたが、差の見られた内容の半分は実習前においても同様の相違のあったものであり、実習経験の有無によって生じた違いとは言えない。

#### ⑥ 実習群の実習前後の比較一項目別にみた場合一

実習群の実習前と後の平均を図示したものが図3である。有意差(対応のあるt検定)のあったものは9項目であった。実習前に較べて実習後に平均が高くなったものは、「36.かわいい」( $t=-2.145, P<.05$ )、「38. 発想が豊かである」( $t=-2.141, P<.05$ )、「28. よく走り回る」( $t=-2.196, P<.05$ )、「29. 親しみやすい」( $t=-2.224, P<.05$ )の4項目であり、いずれも第1因子(可愛らしさ・みずみずしさの因子)に因子負荷量の高い項目である。逆に、実習後の方が平均が低下したものは、「5. 思ったことを口や行動に表す」( $t=4.072, P<.001$ )、「喜怒哀楽がはっきりしている」( $t=2.405, P<0.5$ )、「18. よく転ぶ」( $t=2.747, P<.01$ )、「19. 残酷である」( $t=2.242, P<.05$ )、「35. 生意気である」( $t=2.043, P<0.5$ )の5項目である。これらの中で、3つは第2因子(否定的イメージの因子)の項目であり、1つは第4因子(幼さ・頼りなさの因子)の項目である。実習後、肯定的・好意的イメージは強まり、否定的イメージは弱まっていると言える。

なお、差の傾向のある(危険率が10%以下)ものが8項目あった(実習後の方が平均が高い傾向のあるもの5項目、実習後の方が平均が低い傾向のあるもの3項目)。

#### ⑦ 統制群の実習前後の比較一項目別にみた場合一

統制群の実習前と後の平均を図示したものが図4である。有意差のあったものは4項目であった。実習前に較べて実習後に平均が高くなったものは、「12. 元気である」( $t=-3.109, P<0.1$ )、「24. 素直である」( $t=-3.072, P<0.1$ )、「29. 親しみやすい」( $t=-3.069, P<.01$ )、「9. 自由である」( $t=-2.215, P<.05$ )の4項目であり、いずれも第1因子(可愛らしさ・みずみずしさの因子)と第3因子(自由奔放の因子)に因子負荷量の高い項目である。実習後の方が平均が低下したものは皆無であった。なお、差の傾向(危険率が10%以下)の見られた項目が1つあった(「21. 誰とでもすぐ仲良くなる」で実習後の方が平均が高い傾向がある)。

実習群では、9項目において実習の前後で評定に有意差が認められた。また、傾向の見られた項目を合わせると17項目に変化があったことになる。一方、統制群においては、前後で有意差の認められたものは4項目である。また、傾向のあるものを加えても全部で5項目である。

有意差のあった項目数に関して $\chi^2$ 検定を実施したが、項目数に有意差は認められなかった( $\chi^2=2.296, ns$ )。次に、危険率10%以下の項目も加えて $\chi^2$ 検定を行ったところ、項目数に有意差が認められた( $\chi^2=9.028, P<0.1$ )。

以上から、因子単位で見た場合は、幼児イメージに対する実習の効果は確認できなかったが、項目単位で検討した場合、実習経験が幼児イメージの変化に関わっており、実習群の方が統制群よりもイメージが変化する傾向が大きいと考えることができる。また、その変化は実習前に較べて、肯定的な面がより強くなり、否定的な面のイメージは弱くなる傾向があったと言える。2週間にわたって、幼児と接する生活を送ることで、実習群は幼児の実際の姿を把握でき、それによってイメージがより大きく変化したと言える。また、実習後、実習群で実習に対して否定的なイメージを抱いている学生は非常に少なく、「おもしろい」「充実した」といった肯定的なイメージが強い(図5参照)。こうした実習へ

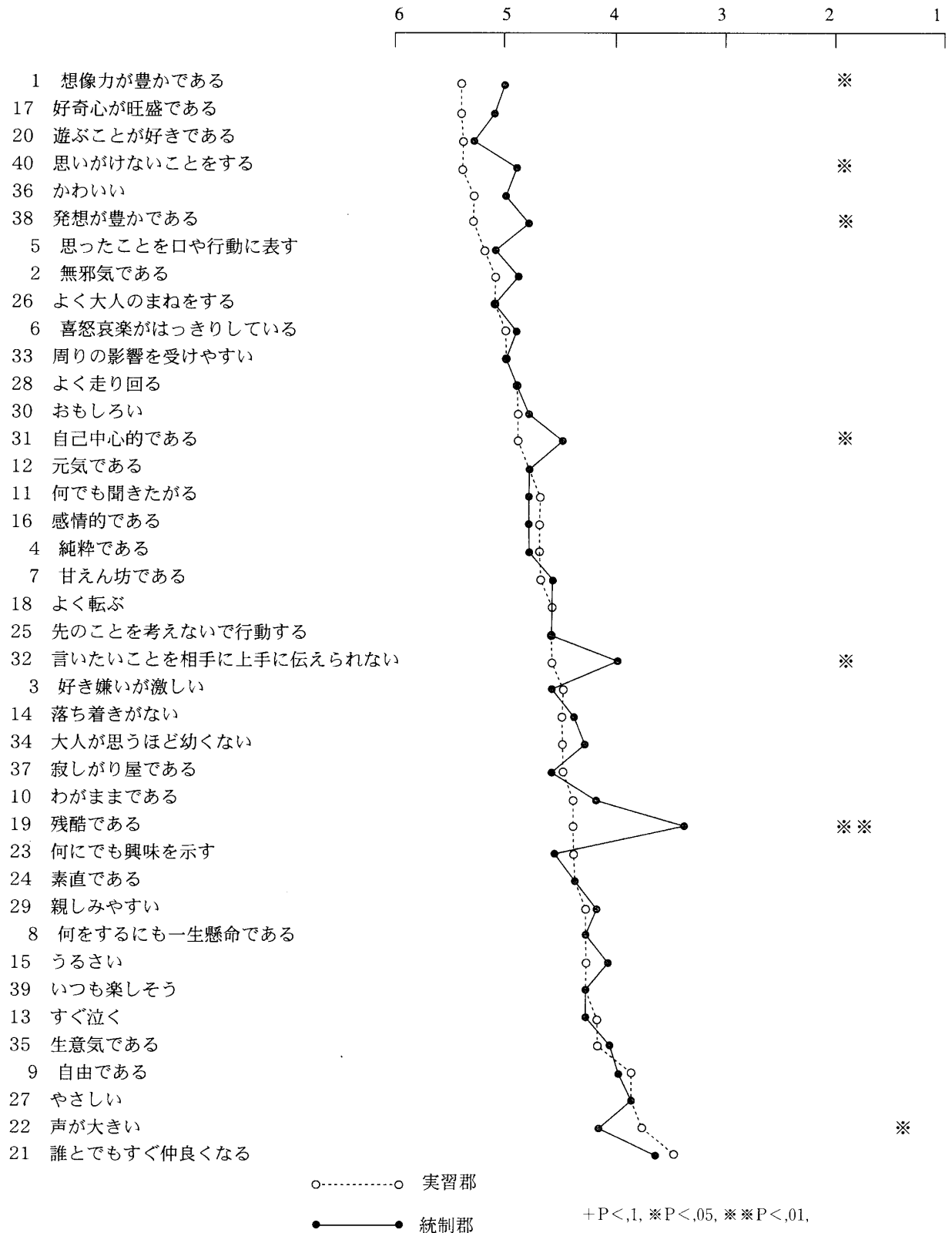


図1 実習前の実習群と統制群の比較 (平均)

のイメージ・評価も、幼児に関するイメージが肯定的なイメージが強まり、否定的なイメージが弱まるという方向への変化と関わっていると

考えることができる。

奥山他 (1994, 1995) の障害児を対象にした場合に較べて、変化の度合いが少なかった。調査



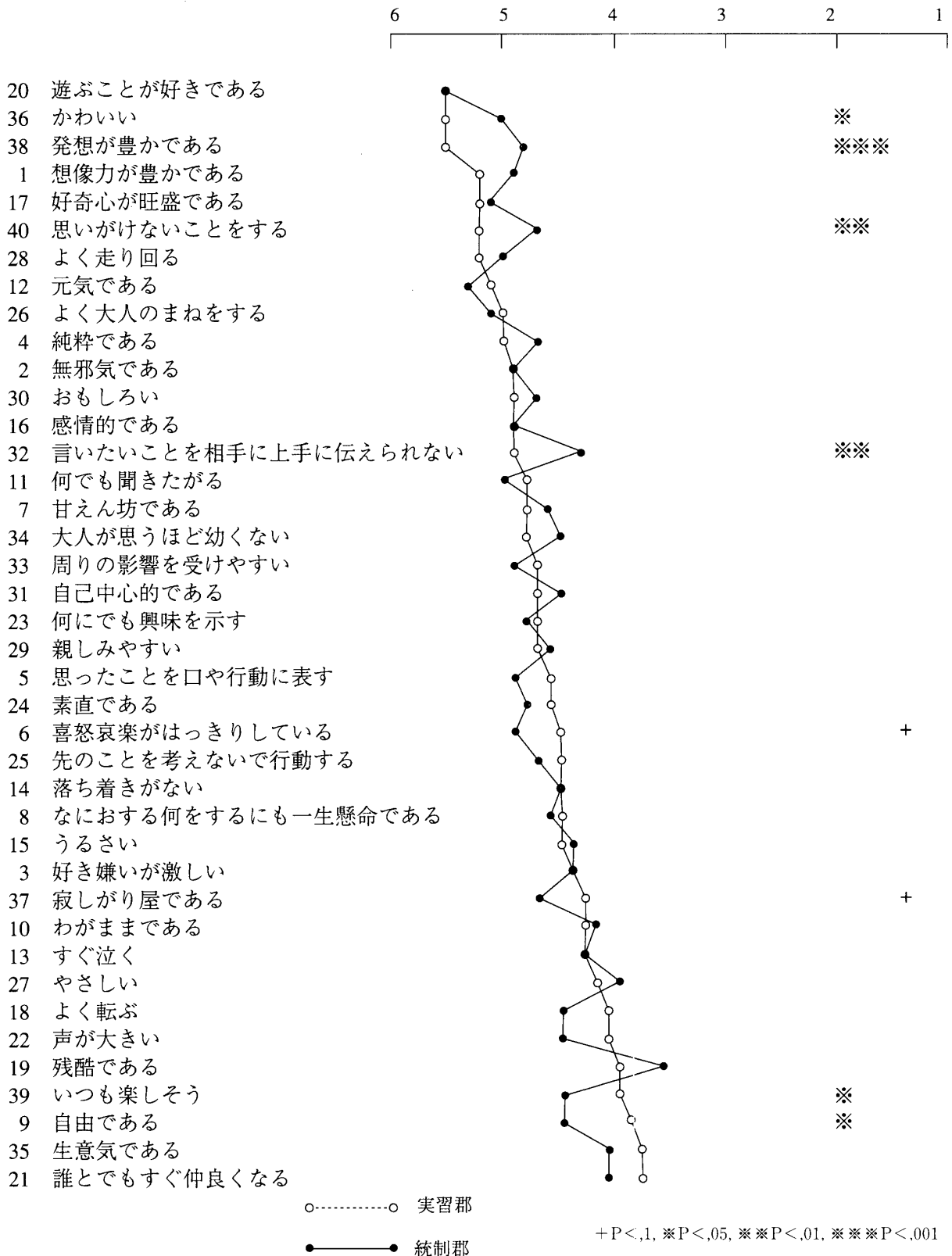


図1 実習後の実習群と統制群の比較 (平均)

内容が異なるので単純に論じることはできないが、対象が障害児と幼稚園児であったことが変化の度合いに反映していると考えることができ

る。日常生活において、障害児に接する機会は決して多くない。そのため実習前のイメージが曖昧なものであったか、あるいはステレオタイ

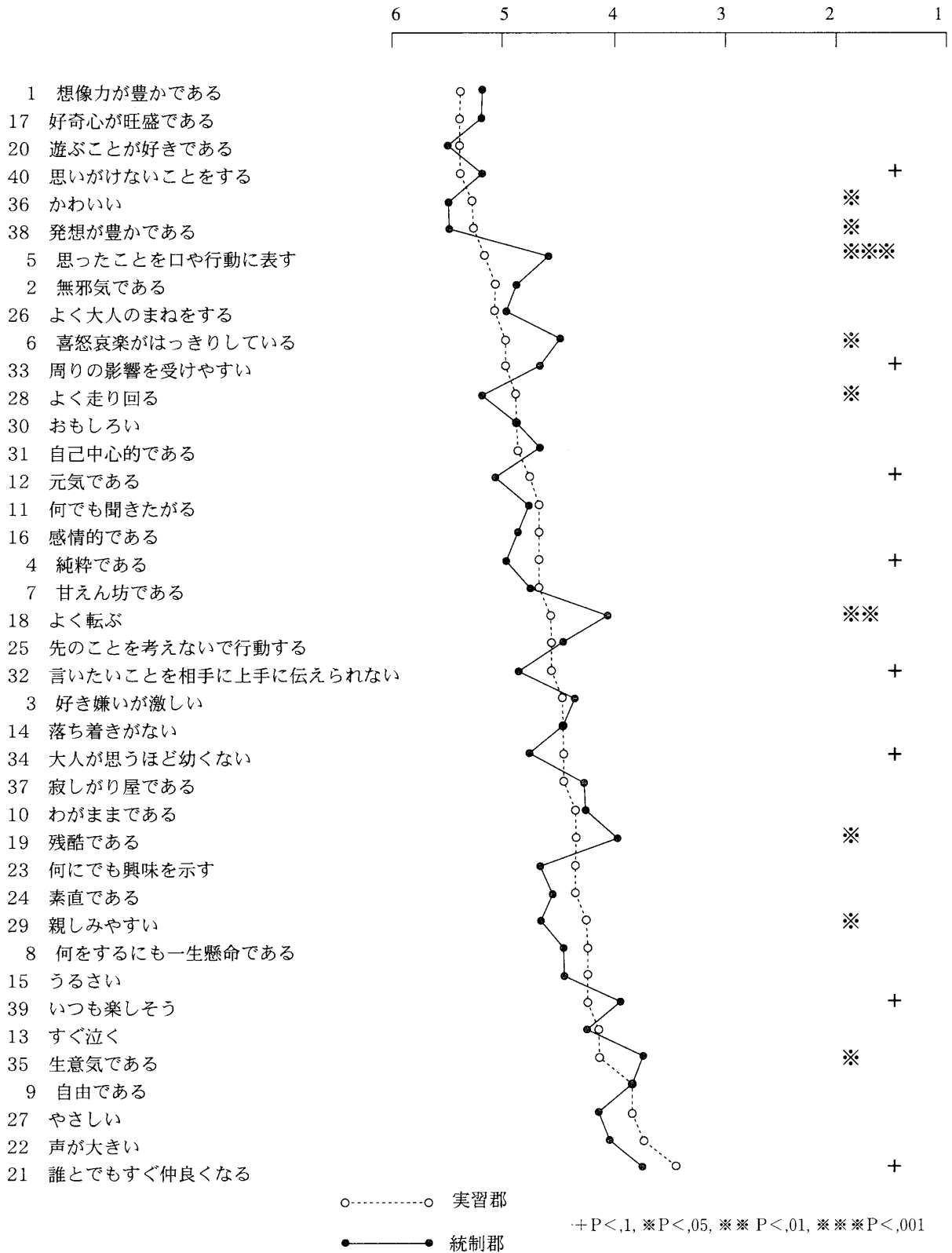


図3 実習群の実習前後の比較 (平均)

ブ的なものであった可能性がある。それだけに  
実習に行って、一定期間、実際の障害児の行動  
等を身近に観察し、関わりを持つという経験は、

障害児に対するイメージに大きな変化をもたら  
しうると考えることができる。それに対して、一  
般の幼児に関しては、障害児の場合ほど、出会っ

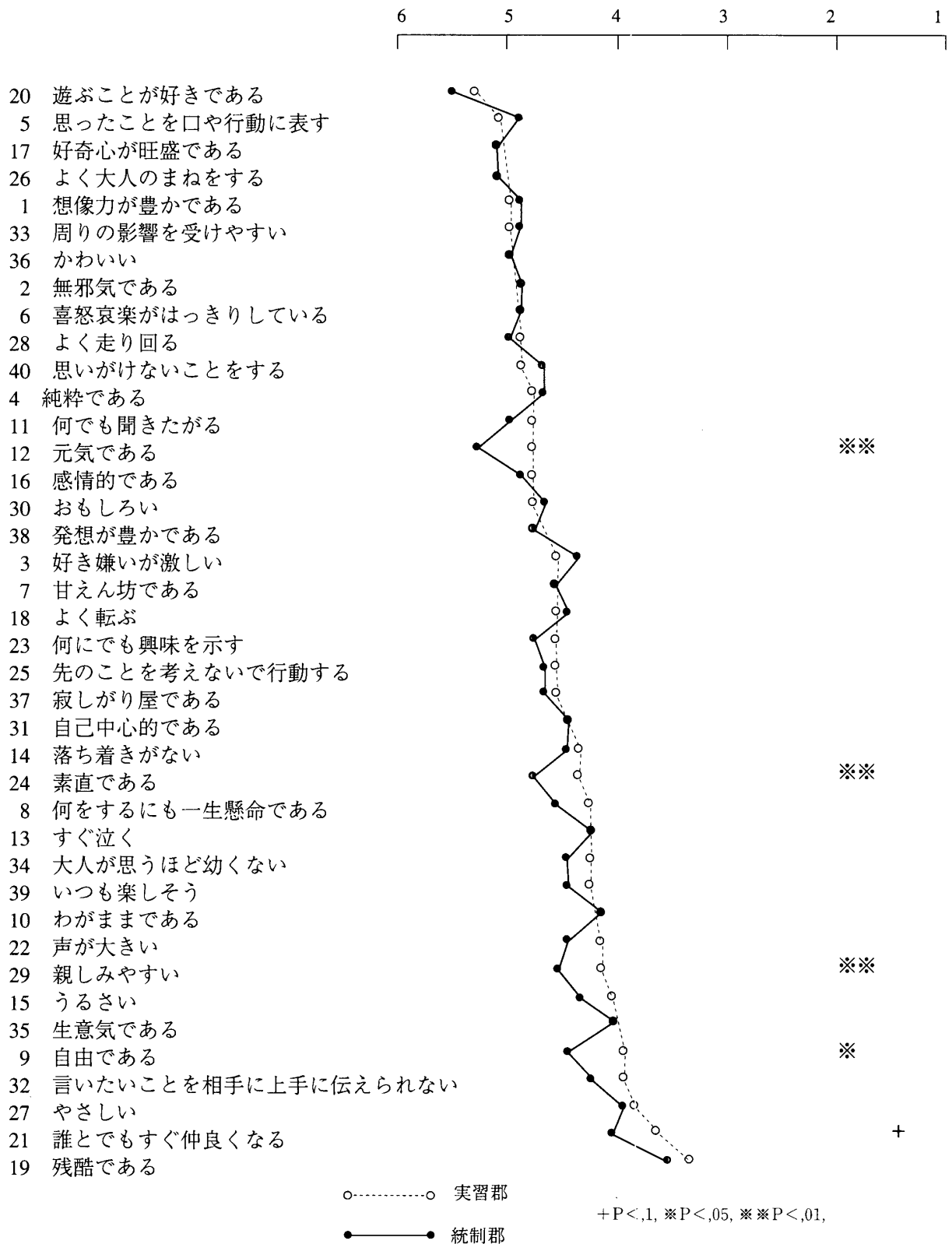


図4 統制群の実習前後の比較 (平均)

たり関わったりする機会は珍しくない。それだ はないかと推測できる。  
 けに現実に即したイメージを持ちやすく、その  
 分、実習経験による変化が明確でなかったので

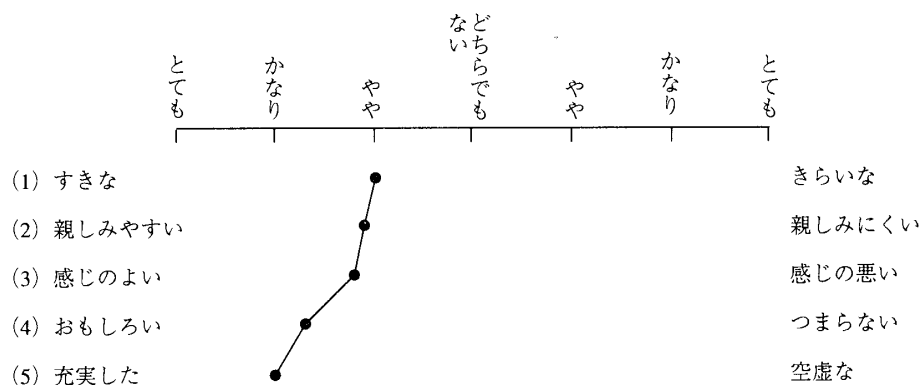


図5 実習群の実習についての印象

### ⑧ 実習に対する印象について

最後に、実習終了後の実習群の実習に対する印象に関する結果を付記する。回答は、否定的な方から1～7点に点数化して集計した。図5は実習に対する印象のプロフィールである。プロフィールから、全般的に、実習に対しては肯定的な印象を持っていることが理解できる。

当初、実習に対する印象の善し悪しと幼児イメージの変化との関連も検討することを考えていた。しかし、実習に否定的イメージを持っている被験者が非常に少なかったため、印象の善し悪しを加味した検討は行わなかった。

### ※引用文献

- (1) 平岡清志 1992 教育実習による「教職」へのイメージの変容 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 303
- (2) 藤枝静正 1998 教育実習に関する類型学的考察 埼玉大学紀要・教育学部(教育科学), 第47巻, 第2号, 1-15
- (3) 藤田文 1999 幼児と短大生の世代間コミュニケーション (II) —子ども観の変化—日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 511
- (4) 藤田 勉・川島 真 1994 幼稚園教育実習の研究 (2) 日本教育心理学会第36回総会発表論文集, 468
- (5) 伊藤安浩 1998 教育実習に関する調査研究 (その2) —「教職志向性」「授業観」「子ども・生徒観」の変化に注目して—大分大学教育学部研究紀要, 20(1), 129-142
- (6) 川上幸三 1988 教育実習生の教職意識の変容に関する研究 北海道教育大学紀要第一部C, 第39巻, 第1号, 103-120
- (7) 三木知子・桜井茂雄 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211
- (8) 奥山清子・西崎博子・八重樫牧子・本保恭子 1994 障害児教育実習を通して得られた「障害児」と「教職」に対するイメージの変容 ノートルダム清心女子大学紀要, 第18巻, 第1号, 7-14
- (9) 奥山清子・西崎博子・本保恭子・八重樫牧子 1995 「障害児」と「教職」に対するイメージの変化に影響する障害児教育実習前の知識と経験 ノートルダム清心女子大学紀要, 第19巻, 第1号, 7-14
- (10) 大野木裕明・宮川充司 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462
- (11) 大里文人 1981 教育実習生の意識の変容に関する研究 (その1) 佐賀大学教育学部研究紀要, 第20巻, 第1号(1), 33-51
- (12) 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 1999 教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレス尺度の開発— 教育心理学研究, 47, 335-345