

教育学部学生のへき地教育に対する情緒的意味の分析

— へき地教育体験の及ぼす影響 —

山 崎 正 吉

(北海道教育大学函館校)

Analysis of Affective Aspects Concerning Education in Remote Areas Given to the Students of Education Department — How Their Educational Experience in Remote Areas Affect Them —

Shokichi YAMAZAKI

はじめに

今では、へき地といってもインフラストラクチャーが整備され、高速道路や高規格道路がすぐ近くを通るようになった。そのため、多くのところが1、2時間もあれば都会に行けるようになった。また、テレビを見られないところは衛星放送によってほぼ解消し、インターネット網の整備で様々な情報が時間と距離を超越してアクセス出来るようになった。その意味では、辞典で「僻地」とみると「都会から遠く離れた土地。へんぴな土地。…」(大辞泉)とあるが、残された不利な点は都会との距離的なものだけになってきている。さらに、「僻地教育」については、「交通条件や、自然的、経済的、文化的条件に恵まれない山間地や離島などの地域における学校教育。辺地教育。」(大辞泉)とあるが、離島ですら空港をもち、気象条件さえ良ければ都会との交通条件も不利な点では無くなってきており、自然的、経済的、文化的条件にも恵まれない地域ということでは無くなってきている。

しかし、その一方で、赴任先にへき地が決まって喜び勇んで任地に赴く新任教師は必ずしも多くはないし、それどころか、赴任先にへき地が決まったのをきいて教師を辞める者までいる。それは、へき地とかへき地教育という言葉から受ける情緒的な印象やイメージが必ずしも良くないという点にある。

玉井・佐藤(2001)が、へき地および市街地の学校のイメージ、また、「へき地の子ども」および「市街地の子ども」のイメージを、①所属キャンパス別に、②へき地教育に関する講義経験の有無別に、③出身学校規模別に相互に比較しまとめている。そして、「(大学生に)へき地のよさを認識してもらい自信と誇りを感じさせてい

くこと等が、へき地およびへき地教育を理解するための課題となっていると言える。」とまとめている。

このように、教員を養成する中で、へき地教育あるいは小規模複式学級での教育を経験させることにより好ましい印象を形成し、へき地教育に意欲を持って前向きに取り組める教員を養成しなければならない。

1. 学校訪問における情緒的な評価

本学函館校学校教員養成課程教育心理学教室では、毎年夏休みが終わり後期に入ってから教室行事としてへき地あるいは小規模複式学級がある学校訪問を行っている。今回授業をして感想文を提出した3年生は1年目のときはM町立I小学校、2年目のときはM町立K小学校、そして3年目でN町立T小学校と3回、学校訪問したことになる。なお、4年生が1年目のときはO町立S小学校に学校訪問していた。

1. 目的

小規模複式学級がある学校訪問で現職教師による授業を観察したり、学生自らが授業を担当したり、子ども達と交流した。このような経験をした学生の小規模複式学級に関する情緒的な評価を感想文から分析する。

2. 方法

1) 学校訪問の受け入れ校

学校訪問を受け入れてくれた学校は渡島支庁管内のN町立T小学校である。

2) 学校訪問をした者

北海道教育大学函館校学校教員養成課程教育心理学教

室の担任教員3名が引率し、3年生9名、4年生6名と人間発達専攻心理学分野の2年生2名の計20名である。

3) 訪問の準備

訪問する前に、受け入れ側の学校との間で学校訪問の目的や意義を理解してもらい、学校側の行事と重複しないように、また協力してもらおう先生や児童に過重な負担にならないようお願いした。また、学生にとっては充実した学校訪問になるように、といった綿密な打ち合わせが必要である。

4) 学校訪問の実際

今回の学校訪問がどのように実施されたかを時系列で次に示す。

9:30 バスで小学校に到着した。

- ・学生は、ホールに移動し待機した。
- ・必要のない荷物は、ホールの椅子に置いた。貴重品については自分で管理した。

9:40 対面式(体育館)

- ・事務の担当者が案内して学生は体育館に移動した。
- ・対面式では、校長先生と児童会長から歓迎の挨拶を頂き、そして学生達は自己紹介した。自己紹介は出身地をいうなど小学生に覚えてもらうような印象的な自己紹介を工夫した。



写真1 教室での生徒と学生の交流

(対面式終了後)

- ・3・4年生教室、5・6年生教室に分かれて移動し、児童と交流し(写真1)、授業を参観した。
- ・4時間目の授業に備えて児童の様子を観察した。
- 10:15 (中休み)
- ・全校児童と学生が教室や体育館で交流した。



写真2 複式示範授業の見学

第3学年国語科学習指導案		第4学年国語科学習指導案	
日時 平成19年11月1日(木)		日時 平成19年11月1日(木)	
児童 第3学年 女子1名		児童 第4学年 男子2名 女子2名	
指導者 藤下小学校第3・4学年教諭		指導者 藤下小学校第3・4学年教諭	
場所 藤下小学校第3・4学年教室		場所 藤下小学校第3・4学年教室	
1. 単元名 〇 まとまりやつなげに気をつけよう 「広い言葉、せまい言葉」		1. 単元名 〇 すじ道を立てて考えよう 「アーチ橋の仕組み」	
2. 本時案		2. 本時案	
(1) 本時の目標		(1) 本時の目標	
・図や問題を作る活動に進んで取り組むことができる。		・アーチ橋に関する問題作りやその発表に取組むことができる。	
【関心・意欲・態度】		【関心・意欲・態度】	
・はっきりとした声で積極的に音読表現することができる。		・聞き手によりやすく、丁寧に音読表現することができる。	
【読むこと】		【読むこと】	
・自分なりに工夫した文章表現で問題を解くことができる。		・自分なりに工夫した文章表現で問題を解くことができる。	
【書くこと】		【書くこと】	
・作った問題を聞き手によりやすく発表することができる。		・問題を話し合うことで、友達のことを知り、参考にすることができる。	
【話すこと】		【話すこと・聞くこと】	
【話すこと】		【話すこと・聞くこと】	
(2) 本時の展開		(2) 本時の展開	
3年生	4年生	わた	り
〇学習活動	〇支援 〇評価	〇学習活動	〇支援 〇評価
〇前時までの学習を振り返る。	〇手順を指示する。	〇前時までの学習を振り返る。	〇手順を指示する。
〇本時のめあてをつかむ。	〇黒板に指示してめあてを確認させる。	〇前時までの学習を振り返る。	〇手順を指示する。
〇生き物言葉の図を作ろう。	〇音読により、本時の主旨をとらえさせる。	〇本文を読んだ、前時に書きまとめた感想を発表する。	〇学習の振り返りにより、興味をもって読み進めるきっかけをつかませる。
〇全文を音読する。	◇はっきりとした声で音読している。	〇本時のめあてをつかむ。	〇黒板に指示してめあてを確認させる。
かんがえる	◇カード用の色紙を用意しておく。	〇アーチ橋クイズを出し合う。	〇音読により、本時の主旨をとらえさせる。
〇言葉のカードを作る。	〇つなぎがうまくできないようであれば助言する。	〇全文を音読する。	◇わかりやすく丁寧に音読している。
〇せまい言葉から順に広い言葉へとつなげていって、大きな図にしていこう。	◇自分なりの気づきや考えで作成している。	〇前時に調べた、クイズの問題にふさわしい所をもとに、問題を考えてワークシートを書く。	◇うまく作れないようであれば助言する。
〇図をもとに、どの言葉が、どの言葉より広いかわかると、せまいかを発表する。	◇いろいろな言葉の使い分けができる。	〇各自が作ったクイズの問題を、順番に出し合う。	〇本文をよく読むこととわかる問題を指定する。
〇「広い言葉、せまい言葉クイズを作ろう。」	〇先生が作った問題について考えて答える。	〇先生から出された問題について考えて発表する。	〇3年生の問いかけに注目させる。
〇自分が作った問題を考えてワークシートを書く。	〇うまく作れないようであれば助言する。	〇3年生が作った「広い言葉、せまい言葉」の問題について発表する。	〇学習して気づいたことを想起して書きまとめている。
〇作った問題を4年生に出して答えてもらう。	〇子どもから4年生への問いかけに、必要に応じて補足説明する。	〇学習の振り返りシートに、本時の学習の感想を書きまとめる。	〇賞賛と助言により、次時への意欲づけを図る。
まとめ	〇学習して気づいたことを想起して書きまとめている。	〇賞賛と助言により、次時への意欲づけを図る。	
〇次時の学習を確認する。	〇賞賛と助言により、次時への意欲づけを図る。		

図1 複式示範授業の指導案

- ・10:30に、学生・児童が交流を切り上げて、3時間目の準備を開始した。
- 10:35 授業参観
- ・複式示範授業をM先生が指導案(図1)に基づいてやって見せて下さった(写真2)。
- 11:25 学生授業
- ・3年生に対して教育実習を終えた3年目学生1名が教師を3年目学生1名が生徒を担当して国語の『広い言葉、せまい言葉』(意味段落(一))の授業した。



写真3 学生の授業

- ・ 4年生に対して3年目学生2名が教師になり国語の『アーチ橋の仕組み』（2/10時間）の授業をした（写真3）。
- ・ 5年生に対して3年目学生2名が教師になり『面積の求め方を考えよう』（平行四辺形の面積）の授業をした。
- ・ 6年生に対して3年目学生3名が教師になり算数の『立体のかさの表し方を考えよう』の授業をした。

12:10 昼食

- ・ 3・4年生の学級は、イングリッシュルームで、5・6年生の学級は、図書室で、授業を実施・見学した学生もそれぞれの部屋で給食を取った。学生も生徒に指導されて配膳し、後片付けをした。

12:50 お別れの会・写真撮影

- ・ 学生と生徒でお別れの挨拶をした。
- ・ 給食終了後、生徒・教師・学生がホールに集まって集合写真を撮影した（写真4）。



写真4 集合写真の撮影

13:00 バスで小学校を出発した。

5) 感想文の収集

授業を観察、実施した3年目学生に対して小規模学校訪問に関する感想文を電子メールで提出するように求めた。

6) 感想文の分析

3年目学生の感想文から情緒的な表現の部分を抽出し、分析した。

3. 結果と考察

電子メールにより3年目学生9名のうち6名から感想文が提出された。まず、6名分の感想文をそのまま提示し、次に情緒的な表現の部分を抽出し、分析した。

「授業を見させていただいて、少人数の授業は大変なことも多いけれど、利点がきちんとあるのだなと思った。

3年生が1人で国語をやっている、間違ってしまったときM先生は私たちに話しかけて間違いに気付かせていたけれど、普段はどのようにして間違っていると伝えているのかみえた。少人数だと様々な意見に触れるということがどうしてもしにくくなってしまい、自然に間違いに気付かせることが難しいなと思った。

けれど、3年生が4年生にクイズを出す場面はなるほど!と思った。4年生が3年生を教えるという場面を普段から設けているのだろうと感じた。教えるということは理解をしっかりとしなければいけないことで教えることを取り入れることを学習を促進すると思う。少人数で、違う学年が一緒の複式ならではの良さだと思った。

他にも、わたりの仕方や指導案の書き方など全く知らなかった複式の授業のことが知ることができた。

複式で教えることは私には想像もつかないくらい大変なことも多いだろうが、M先生のきらきらした顔がとっても印象的だった。この小学校で、充実した生活をしているのだなと感じた。あんな風にきらきらした顔ができる社会人になりたいと思った。」(学生A)

「M先生の授業を観察させていただいて、複式学級での授業の大変さがよくわかった。どちらかというと4年生の方に目がいつてる感じがして、3年生の一人は作業を早々と終えて手が空いてしまっている気がした。

けれど、学年をまたいでクイズを出したりするところは、複式学級の良いところを十分活かしている授業だったと思う。今まで複式学級での授業をみたことがなかったのでとてもいい経験になった。」(学生B)

「わたりの授業を実際見るのは初めてだったので、とても感激しました。

どちらかが授業を受けて、もう一つの方は作業をする、という形が繰り返されていることがよく分かりました。3年生の児童が一人だということもあり、意図的に4年

生の児童といろいろな場面で交流できるように配慮してらっしゃってすごいと思いました。

M先生は、とても親しみやすい方だと感じましたが、授業では崩れた言葉遣いはせずに、きちんとした言葉遣いをしていることが印象に残りました。また、すごく褒めることが上手な先生だと思いました。児童のちょっとした発言、行動でも見逃さずに褒めてらっしゃいました。授業中に児童が間違っただけを発言してもすぐに否定することはせずに先生のキャラクターでうまく正解に導いていっているように感じました。そんな先生の下で生活しているので児童はのびのびと勉強できるのだと思いました。

貴重な複式学級の授業を観察することができていろいろなことが勉強になりました。」(学生C)

「峠下小学校での実習は、夏の教育実習とはまた違った経験ができた。

特に3時間目に見学させてもらったわたりの授業は初めて見るということもあり、とても新鮮だった。大規模校では、個人で考えさせる授業展開というのをわざわざ意図的に授業に組み込むことが多いが、僻地の学校の場合、それが当たりまえなんだと痛感した。また、考えたことの共通理解では学年の壁を越えて交流していることに大変驚きを覚えた。

また、児童の間違いに関して少人数ということもあり、ずばり答えを言うよりも、ひとつずつ順を追ってきちんと理解させて納得いくまで説明しているところが、答えをだしてから説明する大規模校とのちがいはないかと思った。

私自身、わたりの指導案も初めてみたので、途中どっちの授業かわからなくなってしまうこともあり、授業者は普通小学校の先生以上に内容の理解と授業構成を頭に入れておく必要があると感じた。

自身の授業では、大規模校で行う授業が必ずしも通用するわけではないことを痛感した。特に個人個人に考えさせる授業では、お互い、仲がよい分発表することをためらう傾向があり、また、発問に関しても直に児童のリアクションがわかるのでとても気を使った。なかなか経験できない僻地での実習だったのでとても勉強になった。」(学生D)

「授業は、正直言うとほとんど4年生の子供達を見ていたので全体的にはあまり見ていませんでした。最初に指導案を頂いた時に、こういう指導案があるのだと驚きました。また、子供達が活動する時間を上手く使って工夫されているなどと思いました。複式学級の場合、例えば教師が3年生の児童に教えている時間とその間に4年生が自分達だけで活動している時間が同じくらいになる様に授業を考えないといけないので、普通学級以上に児

童理解をしっかりとしていないと成立たないものだな、と思いました。

また、学級に児童が一人だけの場合、討論したり他の考え方と比較することが出来ないのであっていったら教師がすぐに答えを言ってしまいそうですが、教師が他の児童の役割をする必要もあり、配慮すべき点が多々あるな、と思いました。」(学生E)

「1人の教師が少人数といえど、違う学年を同時進行で授業を進めていくのは、予想以上に大変なことだと感じました。自分は授業すらまともにできないのに、「わたり」など到底できないと思います。やはり、ベテランだからこそできるのかなと感じました。

授業の進行がまちまちである場合、それを臨機応変に対応して、無駄な時間を作らないように指示しているし、3年生は1人であるから、教師との1対1のやり取りにならざるを得ない、しかし、他の子どもとの意見交換や指摘などができないので、間違いをどのように修正していくか、気づかせていくのが非常に難しいと思います。

授業もさながら、教材研究も2つ同時に行っていかなければならないから、陰での努力というものもすごいのだと感じます。そして、授業の最後の場面では、3、4年生同士で授業の確認をしていくなどの、複式学級ならではの授業形態で、工夫されていると同時に、工夫しなければならぬと感じた。

講義で「へき地複式教育」を受講したが、実際に現場の先生が授業している様子、さらに、少人数学級での授業も行い、大変貴重な経験をすることができました。」(学生F)

以上のとおり、小規模複式学級がある学校を訪問し、授業を参観しさらに授業を行った学生に提出させた感想文をそのまま載せた。ここから小規模複式学級やへき地教育に関連した情緒的な記述を抽出して検討する。

まず、複式学級での授業について、「少人数だと様々な意見に触れるということがどうしてもしにくくなってしまい(A)」ということや、「間違いに気付かせることが難しい(A)」ということで、「複式で教えることは…大変なことも多い(A)」や「複式学級での授業の大変さ(B)」ということなどを認めながら、小規模複式学級では「個人で考えさせる授業展開…、それが当たりまえなんだと痛感した(D)」ということなどから、「少人数の授業は大変なことも多いけれど、利点がきちんとある(A)」と複式学級の特徴を前向きに捉えている。

また、小規模複式の授業の運営に関しては「意図的に4年生の児童といろいろな場面で交流できるように配慮してらっしゃってすごい(C)」とか、「児童が間違っただけを発言してもすぐに否定することはせずに先生のキャラクターでうまく正解に導いていっている(C)」

とか、小規模学級で教師と生徒が親しくなるはずであるが「崩れた言葉遣いはせずに、きちんとした言葉遣いをしていることが印象に残り (C)」ということが述べられた。

授業を実施した教師については、「児童のちょっとした発言、行動でも見逃さずに褒めて (C)」いて、「先生のきらきらした顔がとっても印象的だった (A)」とか、「M先生は、とても親しみやすい (C)」とか、「すごく褒めることが上手な先生 (C)」という感じを学生に与え、授業での児童との関わりから学生に「充実した生活をしている (A)」という印象を形成した。

授業における児童を観察して、「仲がよい発表することをためらう (D)」と見る学生がいる一方で「児童はのびのびと勉強できる (C)」と見る学生もいて学生による見方感じ方に違いがあった。そして、自分が授業を実施するに際して「発問に関しても直に児童のリアクションがわかるのでとても気を使った (D)」と小規模での難しさを感じていた。

そして、なかなか見る機会が少ない小規模複式学級での授業を見た印象として、「夏の教育実習とはまた違った経験 (D)」で、「複式学級での授業をみたことがなかったのでとてもいい経験 (B)」とか「わたりの授業を実際見るのは初めてだったので、とても感激しました (C)」とか「わたりの授業は…とても新鮮 (D)」とか「貴重な複式学級の授業を観察することができていろいろなことが勉強になりました (C)」というように、肯定的・積極的に良い印象で受けとめたといえる。

II. 群間の比較による情緒的な意味の分析

これまで教育に関連したさまざまな言葉の意味やイメージの測定や分析にSD (Semantic Differential: 意味微分) 法を適用し成果をあげてきた。それらの例として比較的新しいものでも、赤ちゃんのイメージ (碓氷: 2001), 子どものイメージ (伊藤: 2005), 科学観 (小島・藤田: 1999), 小学校における製作活動 (立木・市川・岩崎・伏見: 2004), 教育評価 (撫尾: 2004), 講義印象 (福田広: 1994), 学校イメージ (加藤・撫尾: 2006) など多数が報告されている。

1. 目的

SD法で用いる形容詞対に対する回答について、へき地教育に関する経験で分けた群の間で差があるかどうかを検討する。次に、「へき地教育」を刺激語とする形容詞対への回答を因子分析して因子の解釈をする。さらに、へき地教育に関する経験で分けた群の間で因子毎の因子得点の差を検定し、経験が情緒的なイメージに影響を与

えるかどうかについて検討する。

2. 方法

2.1 調査対象

調査は、北海道教育大学函館校の学生で1年生から4年生までそれぞれ121, 25, 111, 7名で計354名であった。

2.2 調査方法・時期

調査の時期は、1, 2年生に対しては平成19年7月に3, 4年生に対しては同年11月に実施した。調査の形態は質問紙調査を大学の講義の始めないしは終わりに実施するという集合調査の方法を取った。なお、調査は、無記名であるが、学生番号を記入してもらった。学生番号を記入してもらったのは、学生番号を記入することで多少記入に責任を持つという意識をしてもらうことと、未記入項目があったときにその部分の回答をしてもらうためである。

2.3 調査内容

調査項目は、フェース項目として課程、性別、学生番号、へき地教育についての経験を問う項目として、『「へき地教育」についてどれかに○を付けて下さい。(A経験していない・B学校訪問をした・C教育実習をした・D小中学校で受けた)』という項目と、本報告では分析の観点とはしていない『卒業後の進路について、(A就職志望・B教職以外・C未定)』という項目で構成した。

さらに『「教育」という言葉からどんなイメージを持つか、対にした形容詞で答えて下さい。例えば、「新しい」と「古い」の対では、とても新しいの1からとても古いの6までの数に○をつけて答えて下さい。例では4に○が付いているので、やや古いと答えていることとなります。それでは、「教育」について1から27に答えて下さい。』という指示で27項目について回答してもらい (27項目の形容詞の対については表1を参照のこと)、さらに、『それでは、次に「へき地教育」という言葉からどんなイメージを持つか、「教育」のときと同様に対にした形容詞で答えて下さい。』という指示で27項目について回答してもらった。今回分析の対象とするのは後半のへき地という言葉からどんなイメージを持つか、という問いに対する回答である。

なお、ここで用いた27項目の形容詞対は、井上・小林 (1985) が「使用頻度の高い形容詞対の使用頻度」にまとめた教育分野の形容詞対66項目のうち使用頻度が高いものを無作為に並べ替えて使用した。

2.4 調査データの分析

2.4.1 経験による群分けと群間の特徴の分析

へき地教育についての経験をたずねたフェース項目によってグループに分け、全ての項目の得点の平均値に差があるかどうか検定を行った。その手続きは、まず等分

散性の検定を行って、等分散のときは Student の t - 検定を行い、等分散でないときは Welch の検定を行うことにした。等分散性と平均値の差の検定における有意水準は、どちらの場合も 5% である。

2.4.2 因子の解釈の分析

調査27項目について、左の形容詞から右の形容詞まで、順に1点から6点を与えて得点化し、因子分析を行った。因子分析では、因子の抽出を主成分分析で、因子の回転をバリマックス法で行い、さらに個人毎の因子得点を求めた。

2.4.3 経験による群間の因子得点の差の分析

先の平均値の差の検定のときと同様に等分散性の検定を行ってから平均値の差の検定を行い、経験の差が情緒的なイメージに影響を与えるかどうか検討した。

3. 結果と考察

3.1 経験による群分けと群間の特徴の分析

調査対象となった者について、へき地教育の経験の程度を（A経験していない・B学校訪問をした・C教育実習をした・D小中学校で受けた）で回答を求めたところ、「A経験していない」者は325名、「B学校訪問をした」者は11名、「C教育実習をした」者は2名、「D小中学校で受けた」者は16名で「A経験していない」者の群が90%を超えた。そのため、「B学校訪問をした」者11名と「C教育実習をした」者2名と「D小中学校で受けた」者16名を加えた29名を経験者群として一つにまとめ、「A経験していない」者325名を未経験者群として2群について比較していくこととした。

表1 形容詞対27項目の経験者・未経験者群の平均値の差の検定

項 目	未経験群		経験群		t 値	有意確率
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
1. やわらかい — かたい	2.7	1.3	2.4	1.1	1.267	0.206
2. 静かな — うるさい	2.7	1.2	3.0	1.2	-0.918	0.359
3. はげしい — おだやかな	4.7	1.1	4.5	1.1	0.950	0.343
4. やさしい — こわい	2.4	1.1	2.2	1.0	0.958	0.339
5. 強い — 弱い	3.7	1.1	3.4	1.2	1.520	0.129
6. 好きな — 嫌いな	2.9	1.0	2.3	0.8	3.061	0.002
7. 速い — 遅い	4.5	1.0	4.1	1.1	2.254	0.025
8. 素直な — 強情な	2.3	1.0	2.2	1.0	0.586	0.559
9. 暖かい — 冷たい	2.1	1.0	1.8	0.9	1.511	0.132
10. 落ち着いた — 落ち着きのない	2.3	1.1	2.3	1.2	-0.073	0.942
11. 頼もしい — 頼りない	3.3	1.2	3.0	1.0	0.914	0.362
12. のんびりした — こせこせした	2.0	0.9	1.9	0.9	0.738	0.461
13. 積極的な — 消極的な	2.9	1.3	2.6	1.2	1.438	0.151
14. きちんとした — だらしない	3.0	1.1	2.6	0.9	1.561	0.120
15. 活発な — 不活発な	2.7	1.1	2.5	0.9	0.730	0.466
16. おしゃべりな — 無口な	2.9	1.1	2.5	0.9	1.885	0.060
17. 責任感のある — 無責任な	2.8	1.1	2.6	0.8	1.176	0.240
18. 明るい — 暗い	2.4	1.2	2.1	1.0	0.959	0.338
19. 重い — 軽い	3.9	1.1	4.2	1.0	-1.318	0.188
20. 楽しい — 苦しい	2.3	1.0	1.9	1.0	2.312	0.021
21. まじめな — ふまじめな	2.8	1.0	2.7	0.8	0.576	0.565
22. 親切な — 不親切な	2.2	1.0	2.0	0.8	1.166	0.245
23. 面白い — つまらない	2.4	1.1	2.1	1.1	1.478	0.140
24. 陽気な — 陰気な	2.4	1.1	2.2	1.1	1.201	0.231
25. たくましい — 弱々しい	2.7	1.2	2.5	0.9	1.029	0.304
26. 愉快的な — 不愉快的な	2.4	1.0	2.5	1.0	-0.290	0.772
27. 強気な — 弱気な	3.3	1.0	3.2	0.8	0.225	0.822

各項目の平均値について未経験群と経験群の間で有意差があるかどうかの検定を行った。t検定に入る前に、未経験群と経験群の分散について等質性の検定を行ったところ27項目全てでF値の有意確率は0.05以上であった。そのため全ての項目でStudentのt検定を行い、Welchの検定をすることはなかった。その結果が表1である。27項目中で未経験群と経験群の平均値に有意水準0.05で有意差が見られた項目は次の3項目であり、表の中において太字で示した。

有意な差があった項目を順に検討すると、まず、項目6「好きな－嫌いな」では、未経験群と経験群の平均値がそれぞれ2.9と2.3、t値が3.061、有意確率が0.002で

あり、この項目では経験群が未経験群よりも好きの方で回答しており、へき地教育という言葉に対して好意的な感情を持っていることが分かる。

次に、項目7「速い－遅い」では、未経験群と経験群の平均値がそれぞれ4.5と4.1、t値が2.254、有意確率が0.025であり、この項目では経験群が未経験群よりも速いの方で回答しており、へき地教育という言葉に対して活動的な印象を持っていることが分かる。

さらに、項目20「楽しい－苦しい」では、未経験群と経験群の平均値がそれぞれ2.3と1.9、t値が2.312、有意確率が0.021であり、この項目では経験群が未経験群よりも楽しいの方で回答していることが分かる。

表2 27項目の因子分析

項 目	評 価	道 徳 性	活 動 性	強 靱 性
18. 明るい－暗い	0.807	0.137	0.035	0.166
20. 楽しい－苦しい	0.795	0.111	0.225	0.157
24. 陽気な－陰気な	0.781	-0.010	0.145	0.380
26. 愉快的な－不愉快的な	0.751	0.021	0.250	0.330
4. やさしい－こわい	0.724	0.143	0.284	0.002
23. 面白い－つまらない	0.711	0.036	0.172	0.384
9. 暖かい－冷たい	0.706	0.114	0.334	0.205
6. 好きな－嫌いな	0.659	0.257	0.050	-0.033
1. やわらかい－かたい	0.656	-0.012	0.058	-0.117
16. おしゃべりな－無口な	0.652	0.126	-0.155	0.140
8. 素直な－強情な	0.646	0.144	0.414	0.048
15. 活発な－不活発な	0.642	0.376	-0.116	0.181
19. 重い－軽い	-0.569	0.267	0.070	0.457
22. 親切的な－不親切的な	0.541	0.239	0.364	0.245
14. きちんとした－だらしない	0.126	0.759	0.133	0.074
17. 責任感のある－無責任な	0.101	0.688	0.176	0.298
21. まじめな－ふまじめな	0.037	0.662	0.291	0.174
11. 頼もしい－頼りない	0.331	0.594	0.016	0.226
13. 積極的な－消極的な	0.507	0.524	-0.251	0.036
7. 速い－遅い	-0.121	0.505	-0.290	-0.224
2. 静かな－うるさい	-0.101	0.148	0.728	0.015
10. 落ち着いた－落ち着きのない	0.272	0.182	0.720	0.052
3. はげしい－おだやかな	-0.319	0.042	-0.677	0.174
12. のんびりした－こせこせした	0.541	-0.011	0.544	0.161
5. 強い－弱い	0.075	0.285	-0.435	0.361
25. たくましい－弱々しい	0.471	0.219	-0.012	0.606
27. 強気な－弱気な	0.308	0.274	-0.135	0.548
固 有 値	9.75	2.85	2.25	1.07
寄 与 率	36.1	10.6	8.3	4.0
累 積 寄 与 率	36.1	47.7	55.0	59.0

また、有意水準が0.10以下で有意といえるのが、項目16「おしゃべりな－無口な」で、未経験群と経験群の平均値がそれぞれ2.9と2.5、t値が1.885、有意確率が0.060であり、この項目では経験群が未経験群よりもおしゃべりなの方で回答していることが分かる。

有意水準が0.01、0.05あるいは0.10で有意となった形容詞対の項目は以上のとおりで必ずしも項目の数は多くはないが、有意な差があるとはいえなくても、経験群の方が未経験群よりも全体的に好意的で肯定的な評価をしていることが分かる。

3.2 因子の解釈の分析

形容詞対27項目に対する回答について因子抽出を主成分分析で行い、固有値が1.0以上のものを因子として抽出するという条件で分析したところ、表2のとおり4個の因子が抽出された。ここで、4因子の累積寄与率は59.0となり、SD法の説明率としては十分に高いものであると考えた。さらに、Kaiserの正規化を伴わないバリマックス法で回転を行い、7回の反復で回転が収束した。その結果が表2の項目毎の因子負荷量である。各項目の4つの因子負荷量のうちで最も絶対値が高いもので、かつ因子負荷量が絶対値0.4以上のものを因子の解釈に使用した。さらに、4因子について個人毎に因子得点を求めたが、それぞれの因子毎に被験者全員について平均値と標準偏差を求めると0.0と1.0になるように正規化してある。

次に、因子毎に解釈を行ったが、その結果、項目18「明るい－暗い」、項目20「楽しい－苦しい」、項目24「陽気な－陰気な」、項目26「愉快な－不愉快な」など14の項目との間で高い因子負荷量がある第1因子については、評価の因子とした。なお、項目19「重い－軽い」はこの因子を構成する項目の中で逆転項目である。そして、個人毎に因子得点を求めるが、「暗い」「苦しい」「陰気な」「不愉快な」といった否定的で非好意的な回答しているものが因子得点が高くなり、反対に因子得点の低いほうが「明るい」「楽しい」「陽気な」「愉快な」といった肯定的で好意的な回答をしていることになる。また、この因子の寄与率は36%で累積寄与率59%のうち半分以上をこの因子がしめ、説明率の高い因子であることを示している。

次に、第2因子については項目14「きちんしとた－だらしない」項目17「責任感のある－無責任な」項目21「まじめな－ふまじめな」項目11「頼もしい－頼りない」など6項目との間で因子負荷量が高く、道德性の因子とした。この因子も因子得点が高くなるほど道德性が低くなる。

さらに、第3因子は項目2「静かな－うるさい」項目10「落ち着いた－落ち着きのない」項目3「はげしい－

おだやかな」項目12「のんびりした－こせこせした」など5項目との間で因子負荷量が高く、活動性の因子とした。ここでは、因子得点が高くなるほど活動性がたかくなる。なお、項目3「はげしい－おだやかな」と項目5「強い－弱い」は逆転項目である。

第4の因子kは項目25「たくましい－弱々しい」項目27「強気な－弱気な」の2項目との間で因子負荷量が高く、強靱性の因子とした。ここでは因子得点が高くなるほど強靱性が低くなる。

3.3 経験による群間の因子得点の差の分析

へき地教育について経験した群と未経験の群で4因子毎に因子得点の平均を求めた結果が、図2である。平均値について群間の差をみるために、まず、等分散性の検定を行った。すると、全ての因子について有意確率が0.05より大きく、等分散性が保証された。そのために、Studentのt検定を自由度は352で行った。まず、評価について未経験者群と経験者群の間の差を検定するためのt値は1.980で有意確率Pは0.049で有意な差が検出された。道德性に関して差を検定するt値は1.851で有意確率Pは0.065、活動性に関してt値は-1.382で有意確率Pは0.168、強靱性に関してt値は-1.023で有意確率Pは0.307であった。

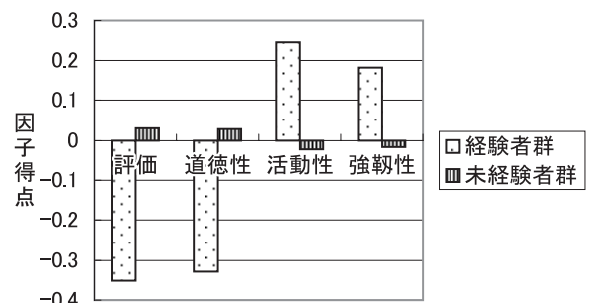


図2 未経験者群と経験者群の因子毎の因子得点

以上の結果から、有意な差が見られた因子は評価に関するのみであるが、経験者群が未経験者群より肯定的で好意的な回答をしていることが示された。このように、へき地教育を実際に小中学校で受ける経験をすること、あるいは、教育実習や学校訪問でへき地教育を体験することがへき地教育に対して「明るい」「楽しい」「陽気な」「愉快な」といった情緒的な意味を形成していることが明らかにされた。このことは、教員養成をする上で教育実習あるいは学校訪問などの機会を教職を志望する学生に対して提供することの重要性を示唆している。へき地教育を体験することでへき地教育に対する肯定的で好意的な印象を学生に形成し、それによって希望を持ち意欲的にへき地教育に臨む教員の養成が期待される。

この報告をまとめるにあたり、学生を好意的に受け入れて下さった七飯町立峠下小学校、森町立駒ヶ岳小学校、森町立石倉小学校、長万部町立静狩小学校の校長先生をはじめとする教職員の皆さんと生徒の皆さんにお世話になったことに感謝します。

なお、統計処理には、SPSS for Windows 11.0.1J を使用した。

文 献

福田広 1994 SD 法による講義印象の測定, 山口大学教育学部研究論叢第 3 部芸術・体育・教育・心理, 44 号, p17~24.

原田悦子 1998 SD 法を用いた教育効果測定を試み, 日本教育心理学会総会発表論文集, 40, 245.

原田悦子 1999 SD 法を用いた教育効果測定: 大学における情報教育を事例として, 日本教育心理学会総会発表論文集, 41, 633.

井上正明 1985 日本における SD 法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観, 教育心理学研究, 33(3), 253-260.

伊藤葉子 2005 中・高校生の「子どものイメージ」の発達, 千葉大学教育学部研究紀要 (I. 教育科学系), 53, 85-90.

加藤雅世子・撫尾知信 2006 通信制高校生における学校イメージに関する研究, 佐賀大学教育実践研究, 22, 1-12.

小島亮輔・藤田剛志 1999 SD 法による大学生の科学観の分析, 日本理科教育学会全国大会要項, 49, 207.

玉井康之・佐藤美穂 2001 北海道教育大学生から見たへき地教育のイメージの特性と比較, 北海道教育大学岩見沢校へき地教育研究, 56, 85~94.

立木徹・市川洋子・岩崎哲郎・伏見陽児 2004 「小学校における製作活動」に対する大学生の情緒的イメージ, 千葉大学教育学部研究紀要 (I. 教育科学系), 52, 127-130.

撫尾知信 2004 SD 法による「教育評価」のイメージ (II), 佐賀大学教育実践研究, 21, 1-10.

碓氷ゆかり 2001 保育系学生のもつ「赤ちゃんイメージ」についての分析的研究, 聖和大学論集教育学系, 29, 241~257.