

教育学部学生の「教育」と「へき地教育」に対する 情緒的意味の分析

山 崎 正 吉
(北海道教育大学函館校)

On the Analysis of the Emotional Meanings about 'Education' and 'Rural Education' by the Students at the Department of Education

Shokichi YAMAZAKI

はじめに

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。

また、「へき地教育」のSD法を用いた情緒的な意味について先の報告 (2008) では、4つの因子を抽出し、へき地校を訪問して参観や授業をした経験のある学生と無い学生では情緒的な意味に違いがあることを明らかにしてきた。

1. 目 的

僻地は、都会から遠く離れた交通不便な土地を意味するように、ネガティブな印象を与える。昨年度はへき地教育経験の有無の視点から学生がへき地教育という言葉に対して持っている情緒的な意味の差異について分析したが、今年度は実習経験の有無が教育とへき地教育に対する情緒的意味にどのような差異をもたらすかについて分析する。

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 調査対象者

調査対象者は、北海道教育大学函館校の学生で1年生は121名、2年生は25名、3年生は111名、4年生は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。回答してもらった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た。

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 形容詞対における平均値の差

回答してもらった形容詞対27項目について、刺激語「へき地教育」と「教育」の平均値とその差を求めた。また、全ての調査対象者354名について「へき地教育」の得点から「教育」の得点の差を求める変数間の差の検定を行った。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

「へき地教育」に対する27項目の調査対象者354名の回答と、「教育」に対する同じ27項目の調査対象者354名の回答を併せて708名の因子分析を行った。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。因子得点は「へき地教育」に対する因子得点と「教育」に対するそれを求め、学生番号を使って刺激語に対する因子得点を対応させた。

2.4.3 経験による群間の因子得点とその差の分析

へき地教育について経験の有無をたずねたフェース項目によってグループに分け、まず、刺激語「へき地教育」に対する因子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、2.4.1形容詞対における平均値の差と同様で、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。同様に、刺激語「教育」について群間の差の検定を行い、さらに刺激語「へき地教育」に対する因子得点から「教育」に対する因子得点の差を求めて経験の有無による群間の比較を行った。

なお、統計処理には、SPSS16.0J を使用した。

3. 結果と考察

3.1 「へき地教育」と「教育」の平均値の差

形容詞対27項目について刺激語である「へき地教育」と「教育」に対する平均値の差の検定をした結果が表1である。例えば項目1「やわらかいーかたい」については「へき地教育」の平均値は2.67で「教育」の平均値は4.59であり、「へき地教育」の得点から「教育」の得点を引いた差は-1.9で、「へき地教育」の平均値が「教育」の平均値より項目の左側である「やわらかい」によっていること、そして検定の結果は t 値（自由度は353）が -23.753、危険率が0.000で0.01より小さくて高度に有意な差があること、すなわち「へき地教育」の方が「教育」より有意に「やわらかい」とイメージしていることが示される。

このようにして27項目についてみると、有意な差が無い項目は項目13「積極的なー消極的な」と項目15「活発なー不活発な」の2項目だけで、他の25項目については「へき地教育」と「教育」の間で有意な差が認められ、そのうち項目11「頼もしいー頼りない」では「へき地教育」が「教育」より「頼りない」ということが危険率0.05で有意であることが示された他は、全て危険率0.01以下で高度に有意である。表の項目を順にみていくと「へき地教育」に対するイメージは「教育」に対するそれより項目1で「かたい」より「やわらかい」、項目2で「うるさい」より「静かな」、項目3で「はげしい」より「おだやかな」、項目4で「こわい」より「やさしい」、項目5で「強い」より「弱い」、項目6で「嫌いな」より「好きな」、項目7で「速い」より「遅い」、項目8で「強情な」より「素直な」、項目9で「冷たい」より「暖かい」、項目10で「落ち着きのない」より「落ち着いた」、項目12で「こせこせした」より「のんびりした」、項目14で「きちんとした」より「だらしのない」、項目16で「無口な」より「おしゃべりな」、項目17で「責任感のある」より「無責任な」、項目18で「暗い」より「明るい」、項目20で「苦しい」より「楽しい」、項目19で「重い」より「軽い」、項目21で「まじめな」より「ふまじめな」、項目22で「不親切な」より「親切な」、項目23で「つまらない」より「面白い」、項目24で「陰気な」より「陽気な」、項目25で「弱々しい」より「たくましい」、項目26で「不愉快な」より「愉快な」、項目27で「強気な」より「弱気な」というようにイメージする傾向があることがわかる。

普通、「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）とあるよう

表1 形容詞対27項目の「へき地教育」と「教育」に対する平均値の差の検定

項目	へき地	教育	差	標準偏差	t 値	危険率
1. やわらかい — かたい	2.67	4.59	-1.9	1.5	-23.753	0.000
2. 静かな — うるさい	2.76	3.58	-0.8	1.8	-8.666	0.000
3. はげしい — おだやかな	4.63	3.60	1.0	1.4	13.768	0.000
4. やさしい — こわい	2.35	3.75	-1.4	1.3	-19.691	0.000
5. 強い — 弱い	3.68	2.95	0.7	1.5	8.932	0.000
6. 好きな — 嫌いな	2.82	3.71	-0.9	1.4	-11.766	0.000
7. 速い — 遅い	4.47	3.62	0.8	1.5	10.647	0.000
8. 素直な — 強情な	2.28	3.82	-1.5	1.4	-20.283	0.000
9. 暖かい — 冷たい	2.03	3.59	-1.6	1.3	-21.961	0.000
10. 落ち着いた — 落ち着きのない	2.33	2.98	-0.7	1.6	-7.604	0.000
11. 頼もしい — 頼りない	3.23	3.05	0.2	1.6	2.079	0.038
12. のんびりした — こせこせした	2.02	3.99	-2.0	1.3	-27.628	0.000
13. 積極的な — 消極的な	2.91	2.95	0.0	1.7	-0.505	0.614
14. きちんとした — だらしのない	2.93	2.23	0.7	1.5	8.730	0.000
15. 活発な — 不活発な	2.66	2.79	-0.1	1.6	-1.515	0.131
16. おしゃべりな — 無口な	2.89	3.54	-0.6	1.5	-7.953	0.000
17. 責任感のある — 無責任な	2.77	2.57	0.2	1.4	2.648	0.008
18. 明るい — 暗い	2.33	3.36	-1.0	1.6	-12.386	0.000
19. 重い — 軽い	3.94	2.48	1.5	1.5	18.288	0.000
20. 楽しい — 苦しい	2.27	3.58	-1.3	1.4	-18.131	0.000
21. まじめな — ふまじめな	2.79	2.06	0.7	1.2	11.095	0.000
22. 親切的な — 不親切的な	2.17	3.08	-0.9	1.2	-13.775	0.000
23. 面白い — つまらない	2.42	3.49	-1.1	1.5	-13.108	0.000
24. 陽気な — 陰気な	2.40	3.54	-1.1	1.4	-15.058	0.000
25. たくましい — 弱々しい	2.70	3.08	-0.4	1.4	-5.119	0.000
26. 愉快的な — 不愉快的な	2.43	3.48	-1.0	1.3	-15.381	0.000
27. 強気な — 弱気な	3.28	3.05	0.2	1.2	3.636	0.000

に、遠い、離れた、へんぴな、とか、暗い、寂しいというような肯定的というよりは否定的なイメージを持ちがちと推測していた。確かに、「教育」より「へき地教育」の方に、項目5の「弱い」、項目7の「遅い」、項目11の「頼りない」、項目14の「だらしのない」、項目17の「無責任な」、項目21の「ふまじめな」、項目27の「弱気な」、のような否定的なイメージがないわけではないが、項目4の「やさしい」、項目6の「好きな」、項目8の「素直な」、項目9の「暖かい」、項目10の「落ち着いた」、項目18の「明るい」、項目20の「楽しい」、項目22の「親切的な」、項目23の「面白い」、項目24の「陽気な」、項目25の「たくましい」、項目26の「愉快的な」のような肯定的なイメージが多いのは予測出来ないことであった。学生達の「へき地教育」に対するイメージや印象は筆者の推測よりは、遙かに肯定的なものであるといえる。

3.2 因子の解釈

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3個の因子が抽出された。ここで、3因子の累積寄与率は59.2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、6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3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0.5以上のものを因子の解釈に使用した。さらに、3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、因子1については、項目24「陽気な—陰気な」、項目20「楽しい—苦しい」、項目18「明るい—暗い」、項目26「愉快的な—不愉快的な」、項目23「面白い—つまらない」など15の項目との間で高い因子負荷量があり、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、「陰気な」「苦しい」「暗い」「不愉快的な」「つまらない」「重い」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、逆に因子得点の低いほうが「陽気な」「楽しい」「明るい」「愉快的な」「面白い」「軽い」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33.5%で累積寄与率59.2%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、因子2については項目14「きちんとした—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7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「だらしない」「無責任な」「頼りない」など道德性のイメージが低くなることを示している。

さらに、因子3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」といった3項目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」は逆転項目である。この因子は、「うるさい」「落ち着きのない」「はげしい」で回答するほど活動性の因

子得点が高くなることを示している。

なお、筆者の先の報告では、刺激語として「へき地教育」だけに対する27の形容詞対の回答を因子分析にかけたが、今回は二つの刺激語である「へき地教育」と「教育」に対する回答を因子分析にかけた。今回処理したデータの半分は前回と同じデータであり、今回の処理結果も前回の処理結果と類似している点が多い。しかし、異なる点もあり、ここで両者の異同についてまとめてみた。

まず、因子の数は前回4つであったのが、今回は3つに減少した。解釈された因子について、前回は因子1が「評価」、因子2が「道德性」、因子3が「活動性」、因子4が「強靱性」であったが、今回は因子1が「評価」、因子2が「道德性」、因子3が「活動性」となった。因子の寄与率について、前回は因子1が36.1、因子2が10.6、因子3が8.3、因子4が4.0で、累積寄与率が59.0であったが、今回は因子1が33.5、因子2が15.1、因子3が10.で、累積寄与率が59.2となった。このように、

表2 27項目の因子分析

項目	評価	道德性	活動性
24. 陽気な — 陰気な	0.859	0.054	0.105
20. 楽しい — 苦しい	0.848	0.060	0.184
18. 明るい — 暗い	0.824	0.145	0.064
26. 愉快的な — 不愉快的な	0.817	0.072	0.163
23. 面白い — つまらない	0.812	0.134	0.102
9. 暖かい — 冷たい	0.805	0.056	0.282
8. 素直な — 強情な	0.738	0.029	0.377
1. やわらかい — かたい	0.727	-0.197	0.223
4. やさしい — こわい	0.726	-0.065	0.346
6. 好きな — 嫌いな	0.693	0.120	0.063
12. のんびりした — こせこせした	0.687	-0.150	0.449
16. おしゃべりな — 無口な	0.684	0.073	-0.211
22. 親切的な — 不親切的な	0.648	0.238	0.308
19. 重い — 軽い	-0.578	0.453	-0.164
25. たくましい — 弱々しい	0.554	0.461	-0.066
15. 活発な — 不活発な	0.551	0.488	-0.200
14.きちんとした — だらしない	-0.132	0.787	0.109
17. 責任感のある — 無責任な	0.154	0.734	0.142
21. まじめな — ふまじめな	-0.222	0.714	0.145
11. 頼もしい — 頼りない	0.231	0.695	0.086
13. 積極的な — 消極的な	0.376	0.592	-0.144
27. 強気な — 弱気な	0.221	0.532	-0.256
5. 強い — 弱い	-0.109	0.525	-0.359
2. 静かな — うるさい	0.050	0.042	0.764
10. 落ち着いた — 落ち着きのない	0.232	0.227	0.717
3. はげしい — おだやかな	-0.295	0.154	-0.691
7. 速い — 遅い	-0.274	0.283	-0.343
寄与率	33.5	15.1	10.6
固有値	9.0	4.1	2.9
累積寄与率	33.5	48.6	59.2

前回より今回のほうが因子の数では少なくなっても、累積寄与率ではほとんど変わらず、「へき地教育」だけで因子を抽出するより「へき地教育」と「教育」をまとめて分析するほうが、少ない因子でも累積寄与率は変わらないことが示された。

さらに、因子と項目の関連をみていくと、今回は27項目の全てが4つの因子のどれかと高い因子負荷量をもったが、今回は、項目7「速い-遅い」がどの因子とも因子負荷量が高くならなかった。また、前回の因子4「強靱性」と高い因子負荷量を持った項目は、項目25「たくましい-弱々しい」と項目27「強気な-弱気な」であったが、今回において項目25は因子1の「評価」と項目27は因子2の「道徳性」との間で高い因子負荷量が得られた。

また、因子との間で高い因子負荷量を持つ因子を構成する項目について検討すると、因子1の「評価」については前回14項目で今回は16項目であるが、前回の14項目の全てを含んで、新しく因子3を構成した項目12「のんびりした-こせこせした」と因子4を構成した項目25「たくましい-弱々しい」が追加された。因子2の「道徳性」については、今回は6項目で今回は7項目であるが、前回の項目7「速い-遅い」が外れ、残った6項目に新しく因子4を構成した項目27「強気な-弱気な」と因子3を構成した「強い-弱い」が追加された。さらに因子3については今回は5項目で今回は3項目であるが、先に述べたように項目12が因子1へ項目5が因子2へ移動し、残り3項目で因子3を構成した。

3.3 経験による群間の因子得点とその差の分析

へき地教育について経験の有無による群間で、刺激語「へき地教育」と「教育」に対する因子得点の平均値に差の検定の結果と、「へき地教育」に対する因子得点と「教育」に対する因子得点の差について同じく群間で差の検

定を行った結果が表3である。まず群間の等分散性の検定を行ったが、F値のあとの有意確率にあるようにいずれも0.05以上で等分散性が認められたことから Student の t-検定を自由度は352で行った。平均値の差の検定における有意確率は、t 値の右欄に示している。

へき地教育について経験した群と未経験の群で刺激語「へき地教育」に対する3因子それぞれに因子得点の平均を求めた結果が、図1である。先の4因子で比較した報告では、1つだけ因子1の評価についてのみ未経験者群と経験者群の間に有意な差が検出されたが、今回も有意確率が0.05より小さくはならなかったものの、3つの因子のうちでもっとも有意確率が小さくなり有意な傾向がある。経験群が因子1の評価に関して未経験群より因子得点の値が小さく、「陽気な」「楽しい」「明るい」といった肯定的で好意的な評価をしている傾向があると解釈される。

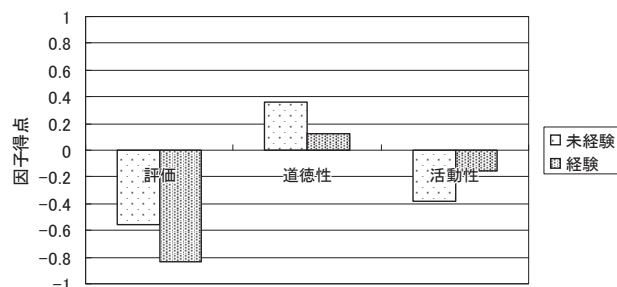


図1 群ごとの「へき地教育」に対する因子得点

次に、へき地教育経験群と未経験の群で刺激語「教育」に対する3因子それぞれに因子得点の平均を図2に示した。ここでは、表3の刺激語「教育」にあるように3つの因子のうち因子1の評価についてのみ未経験者群と経験者群の間にt値が2.710で有意確率が0.007で0.01より小さくなり高度に有意な差が検出された。これは刺激語

表3 刺激語に対する群間の因子得点とその差の検定

刺激語	因子	F 値	有意確率	平均値		t 値	有意確率
				未経験	経験		
「へき地教育」	評価	0.589	0.443	-0.553	-0.838	1.817	0.070
	道徳性	0.103	0.749	0.358	0.124	1.329	0.185
	活動性	0.499	0.481	-0.385	-0.154	-1.247	0.213
「教育」	評価	0.030	0.862	0.612	0.183	2.710	0.007
	道徳性	0.403	0.526	-0.313	-0.625	1.659	0.098
	活動性	1.902	0.169	0.373	0.285	0.502	0.616
刺激語間の差	評価	2.423	0.120	-1.165	-1.022	-0.678	0.499
	道徳性	0.190	0.664	0.672	0.749	-0.340	0.734
	活動性	2.145	0.144	-0.758	-0.438	-1.156	0.248

「教育」に対して未経験群が因子1の評価に関して経験群より因子得点の値が大きく、「陰気な」「苦しい」「暗い」といった否定的で非好意的な評価をしていると解釈できる。

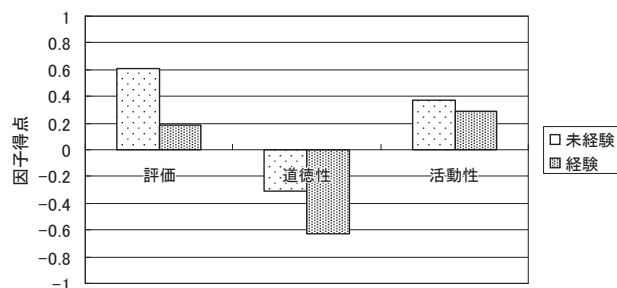


図2 群ごとの「教育」に対する因子得点

最後に、図3は刺激語「へき地教育」に対する因子得点から「教育」に対する因子得点の差を群ごとに求めた結果である。表3の刺激語間の差を見るとおり、群間に有意な差はみられなかった。

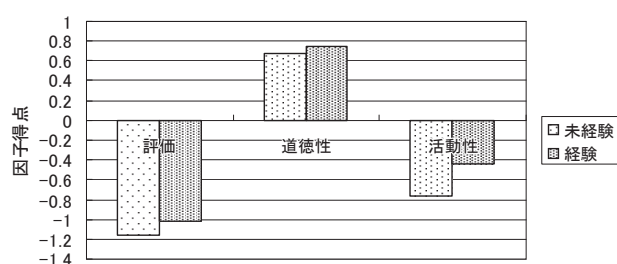


図3 群ごとの刺激語間の因子得点の差

以上の結果から、刺激語「へき地教育」に対しては有意な差が認められた因子は無かったが、刺激語「教育」に対しては有意な差が見られた因子は評価に関してのみであるが、へき地教育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た経験がある者、あるいは、教育実習や学校訪問でへき地教育を体験した者が未経験の者と比較してへき地教育でなく教育に対して「明るい」「楽しい」「陽気な」「愉快的」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、教育に対して肯定的あるいは好意的といった情緒的な意味を形成する可能性を示しており、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だけでなく教育に対しても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。

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の試み, 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・伏見陽見 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.

山崎正吉 2008 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—, へき地教育研究, 63, 1-9.