

## 教育実習生のリーダーシップに関する実証的研究

現職教師との比較および実習中の変化<sup>†</sup>

吉田道雄\*

熊本大学教育学部附属教育工学センター\*

教育実習生の児童に対するリーダーシップと現職教師のそれとを比較し、その相違点を明らかにすると同時に、教育実習期間中の実習生のリーダーシップの変化について検討を行った。以下のような結果が得られた。1) 目標達成に関する行動については、現職教師と実習生との間に決定的な差があり、実習生は現職教師にはるかに劣る。しかしながら、そのことがただちに実習生に対して圧力をかけるといった行動をとるよう訓練すべきだということにはならない。2) 集団維持に関する行動については、現職教師と実習生との間には差がみられない。しかしながら、このことで実習生の集団維持行動が高いと即断するべきではない。3) 総体的には実習期間中に両行動とも変化、向上がみられた。ただし、個々の行動についてみると、目標達成行動では全体の結果と同様な傾向がみられたが、集団維持行動の場合には、いずれの行動にも顕著な変化は認められなかった。4) 自分が受けた評価についてのフィードバックの効果は目標達成行動では有意差がみられたが、測定のはじめからすでに条件間に差があり、フィードバックの効果を確認することはできなかった。また、集団維持行動の場合にはフィードバックの効果は認められなかった。5) 実習後の自由記述には、児童の評定の信頼性に対する疑問もみられたが、むしろそうした児童の認知を真摯に受けとめることも必要ではないかと思われる。

キーワード：教育実習，教育実習生，教師の行動，リーダーシップ，リーダーシップの型

## I. 問題

教育実習の効果をあげるために多くの研究が行われている。最近ではマイクロ・ティーチングとよばれる教授スキル向上のための訓練手法が開発され、実習前教育にも積極的にとりいれられるようになった。そこでは、現実の教授行動の中からいくつかの重要な要素が選出され、それらを身につけるための訓練が行われる。重要だとして選定された要素が日常行動として定着すれば、マイクロ・ティーチングはその目的を達したといえる。しかしながら、実際の教育現場においては、教

師の行動に影響を与えるさまざまな要因があり、マイクロ・ティーチングを体験したからといって、そのまま効果的な教育ができることを保証するものではない。個々の要素を総合する能力や現実の状況にあわせて、臨機応変に必要とされている行動をとっていく能力が同時に身につかなければならないのである。もちろん、いわゆるマイクロ・ティーチングを実践している人々はそうした全体的な能力の獲得を目標にしていることはいままでもない。ここではそのような能力を概括してリーダーシップとよぶことにする。教育実践の立場からいえば、それは児童・生徒に対して好ましい影響を与える能力といえることもできるだろう。いずれにしても、現職教師と実習生との間には効果的なリーダーシップを発揮する能力に大きな違いがあると思われる。本研究の第一の目的は、このような現職教師と実習生とのリーダーシップの相違点を明らかにすることにある。教師に要求されているリーダーシップ行動のどのような点が実習生に欠けているのか、また類似点はないのかということを問題としてとりあげる。そのことによって実習生が身につける

1984年7月18日受理

<sup>†</sup> Michio YOSHIDA\*: A Study of Student Teacher Leadership—Comparisons with Inservice Teachers and on the Development of Leadership Traits during Practice Teaching

\* Center for Educational Technology, Faculty of Education, Kumamoto University, 5-12, Kyomachi Honcho, Kumamoto, 860 Japan

べきリーダーシップ行動が明確にされ、今後の実習生教育に利用可能な知見を得ることもできると思われる。

ところで、一般の教員養成学部では、小学校の場合4週間程度の教育実習期間をもうけているが、この実習期間中に実習生のリーダーシップ能力は変化、向上するのであろうか。教師に必要とされているさまざまな実践的知識や行動様式を獲得することが教育実習の目的であるから、その意味では当然リーダーシップ能力も向上しなければならぬことになるが、実際にその目的は達成されているのだろうか。この点について検討を加えていくことが、本研究の第二の目的である。

企業体などに積極的に導入されているリーダーシップ行動の変容を目的としたいわゆる行動科学的訓練では、自己の行動に関する他者からのフィードバックが重視される。客観的に自分の行動が評価されることによって、行動の変容や新しい行動の獲得が可能になるという考え方である。本研究では、実習生のリーダーシップに変化がみられるかどうかを単純に追跡するだけではなく、実習期間中に自己のリーダーシップに関するフィードバックを与える条件をもうけ、その効果もあわせて検討していく。

ところで、児童・生徒に対する教師の影響、あるいは指導性に関する研究は少なくないが、本研究では三隅ら(1977)が作成したPMリーダーシップ理論にもとづいた行動測定尺度を使用して教師および実習生のリーダーシップを検討していくことにする。PMリーダーシップ理論とはリーダーに要求されている行動を目標達成行動(これを Performance の頭文字をとってP行動とよぶ)と集団維持行動(これを Maintenance の頭文字をとってM行動とよぶ)の二つの行動に分け、両者の強弱によって、それぞれPM, M, P, pm という四つのタイプにリーダーを分類し、その効果を検討しようというものである。この尺度を用いる主な理由は、すでに極めて多くの集団を対象にした実証的研究が行われ、その妥当性が検討されているからである。そして教師を対象にした研究においても、同様な研究成果が報告されている。

三隅ら(1977)は小学校における教師のリーダーシップ行動を測定するための尺度を作成し、児童らの学級連帯性、規律遵守、学習意欲、学校に対する満足度などの要因と教師のリーダーシップとの関連について検討を行った。その結果、従来のさまざまな組織集団を対象にして行われた研究と同様に、PM, M, P, pm の順にその効果が認められた。

吉崎(1978)は小学校教師のPMリーダーシップと学級の勢力構造との関係を分析し、教師のリーダーシッ

プの相違によって、学級の勢力構造(集中化、分散化)に違いがあること、さらに学級連帯性や規律遵守についてもリーダーシップとの関連性が深いことなどを指摘している。

佐藤(1980)は小学校において、教育実習生のリーダーシップ・タイプと実習成績との関係を実証的に検討した。それによると、担当の現職教師の行った5項目の評価のうち「生活指導」、「学級経営」、およびそれらの総合成績との間には有意な関係が見いだされ、いずれも、PM, M, P, pm の順にその評価が高かった。また教育実習生は全体的にM行動が高く評価される傾向があることも同時に報告されている。

以上のような研究成果をふまえながら、本研究においてもすでに述べたような問題意識にもとづいて、教師および教育実習生のリーダーシップを検討していくことにする。

## II. 方 法

### 1. 教育実習生

昭和58年度の熊本大学教育学部教育実習生(小学校課程4年生)で、附属小学校において教育実習を受けた者のうち、4年2組(生徒数43名)に配当された17名。実習は前班と後班に分けてそれぞれ4週間にわたって実施される。前班の9名、後班の8名が調査の対象になった。男女の内訳は前班では男子6名、女子3名、後班では男子5名、女子3名である。

### 2. リーダーシップ測定のための調査項目

教師のPMリーダーシップ測定項目のうちから佐藤(1980)が選択したものと同一の項目(P, M 各7項目)を使用した。

#### P(目標達成)行動測定項目

1. 教生の先生は、勉強(予習、復習)をしっかりとやるように、やかましく言われますか。
2. 教生の先生は、規則やきまりをまもるように、やかましく言われますか。
3. 教生の先生は、授業中きびしく教えられますか。
4. 教生の先生は、掃除や日直の仕事ぶりが悪いと叱られますか。
5. 教生の先生は、漢字の書きとりや、算数の計算などを毎日きまただけするように言われますか。
6. 教生の先生は、物を大切に使うように言われますか。
7. 教生の先生は、忘れ物をしないように注意されますか。

#### M(集団維持)行動測定項目

1. 教生の先生は、何か困ったことがあるとき相談にのってくださいますか。
2. 教生の先生は、いろいろなことを決めるとき、みんなのいいぶんや希望を聞いてくださいますか。
3. 教生の先生は、ほめたり、勇気づけたりしてくださいますか。
4. 教生の先生と気軽に話せますか。
5. 教生の先生は、あなたによく話しかけてくださいますか。
6. 教生の先生は、「えこひいき」しないで、みんなをおなじようにあつかってくださいますか。
7. 教生の先生は、あなたがまちがったことをしたとき、すぐに叱らないでなぜそうしたのかを聞いてくださいますか。

各項目とも5段階尺度からなり、「5. 非常にそう思う」～「1. まったくそう思わない」の中から選択して回答する。したがって得点は、P、M項目共に最低7点から最高35点の間に分布することになる。なお、リーダーシップへの関心を深め、効果的なリーダーシップ発揮への意欲を高めるために、実習開始の日に実習生に対してPM理論に関する簡単な解説を行った。

### 3. リーダーシップの測定

本研究の目的を達成するために、リーダーシップに関して次の2種類の測定が行われた。

1) 児童による教育実習生のリーダーシップの評価  
クラスに配当された実習生はそれぞれが5～7名の児童を中心に受け持つように指導されていた。児童は自分たちを担当している実習生の行動について回答するように求められた。

2) 児童による現職教師のリーダーシップの評価  
実習生と同じ項目を用いて、児童が自分たちの担任教師のリーダーシップ行動を評価した。もちろん「教生の先生は」の部分で「あなたの先生は」と読みかえている。

測定は4週間にわたる教育実習期間中のそれぞれの週末に行われた。したがって、実習生、現職教師共に、合計4回分の児童による評価が得られたことになる。なお、現職教師の行動評価は教育実習の後班にあたる期間中に実施された。さらに、後班の実習生からは実習終了後にリーダーシップ測定に関する自由記述による感想が得られた。

### 4. 測定結果のフィードバック

本研究では自己の行動に関する他者からのフィードバックが本人の行動変容に与える効果も検討されることになっていた。このため、測定結果のフィードバックをコ

ントロールした。具体的には、前班の実習生には期間中は測定を実施するだけでその結果については一切のフィードバックを行わなかった。それに対して、後班の実習生には測定後2,3日以内に結果を個人にフィードバックした（多くの場合、土曜日に調査を行い、月曜日にフィードバックがなされた）。なお、前班の実習生に対しては、実習期間終了後にすべてのデータをまとめてフィードバックした。

## III. 結果および考察

### 1. 現職教師と教育実習生のリーダーシップ

児童が行った現職教師と教育実習生のリーダーシップP行動、およびM行動についての評価結果（7項目とそれらの合計得点）をそれぞれ表1、表2に示す。表中のNは4回の調査回答数の合計である。欠席などのため、必ずしも学級人数の4倍にはなっていない。また「フィードバック無」群のNが学級人数の4倍を越えているのは、八つに分けられていた班に9人の実習生が割り当てられたため、一部の児童が2人の実習生について回答したことによっている。

P行動の場合には、すべての項目で現職教師が圧倒的に高い評価を受けている。勉強をしっかりとったり、きまりをまもるようにやかましく言うなどの、いわゆる学校現場での目標達成を目ざした行動においては、やはり現職教師と教育実習生との間には相当な差が認められる。項目1（勉強をしっかりとるように、やかましく言う）、項目2（規則やきまりをまもるように、やかましく言う）、項目5（漢字の書きとりや算数の計算などを毎日きまただけするように言う）、項目6（物を大切に使うように言う）、および合計得点については、現職教師と実習生との間だけでなく、同じ実習生でも自分のリーダーシップについての児童の評価結果のフィードバックの有無による違いもみられる（表中のallはすべての条件間に有意差があることを示している）。このことは一見するとフィードバックの有無が実習生のP行動の発揮に効果をおよぼしたように思えるが、実際にデータを分析してみると、最初からフィードバック群とフィードバックのない群との間に違いがあった項目があり、その点に関しては実験操作が十分に意図したとおりになかったというべきであろう。いずれにしても、多少とも圧力をかける要素を伴ったP行動については現職教師が実習生をはるかに上まわっている。このことはある意味では当然のことであり、この結果からただちに実習生に対して圧力をかけるような行動をとるように指示するのは誤っているだろう。なぜならこの種の行動は専門知

表 1 現職教師と教育実習生のリーダーシップ (P行動)

被評定者	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	計	N
現 職 教 師	4.30	4.38	3.91	4.04	3.93	4.32	4.38	29.26	168
実 習 生 フィードバック有	2.98	3.10	3.08	2.88	2.77	3.52	3.50	21.84	164
フィードバック無	2.66	2.77	2.84	2.81	2.43	3.21	3.26	19.98	185
$F (df=2, 514)$	147.14**	119.04**	51.83**	73.12**	110.24**	49.97**	54.58**	136.14**	
多重比較(ライアン)	all	all	1-2, 1-3	1-2, 1-3	all	all	1-2, 1-3	all	

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ . 多重比較では, 5% 水準で有意差が認められた組み合わせを示す (現職教師: 1, フィードバック有: 2, 無: 3). 表記はいずれも表 2 と共通.

表 2 現職教師と教育実習生のリーダーシップ (M行動)

被評定者	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	計	N
現 職 教 師	3.95	4.38	3.99	3.49	3.25	4.09	4.26	27.41	168
実 習 生 フィードバック有	4.08	4.24	4.14	4.23	3.78	4.11	4.07	28.65	164
フィードバック無	4.08	4.16	3.98	4.05	3.49	3.97	3.95	27.68	185
$F (df=2, 514)$	0.99	2.64	1.38	23.90**	9.74**	0.85	4.20*	2.51	
多重比較(ライアン)				1-2, 1-3	1-2		1-3		

識やそれに基づいた計画能力などの裏付けがあつてはじめて児童・生徒に対して効果があるのであって, ただむやみに圧力をかけるのではむしろ反発をまねくだけだからである. したがって, 教育実習生はこの結果からP行動はそれほど簡単に発揮できるものではないことを認識すればそれで十分だろう.

M行動については, 項目4 (気軽に話せる), 項目5 (よく話しかけてくれる), 項目7 (まちがったことをしたとき, すぐに叱らずになぜそうしたかを聞く)を除いて各条件間に差がみられない. しかも項目4,5の場合にはむしろ実習生群のほうが現職教師の得点を上まわっている. また項目7では, 現職教師は3群の中では最も高い評定を受けているが, それでもフィードバックのない群との間にのみ有意な差が認められるにすぎない. これらはP行動とは極めて対照的な結果である. 要するに, M行動では, 現職教師と実習生との間にはほとんど差がないといえることができる. いずれにしても人間関係に重点をおくM行動については, 実習生でも現職教師とかわらない行動がとれることを示している. 表をみれば一見してわかるように, この結果は現職教師の得点が低い

ではなく, むしろ実習生の得点が高いことによっている. この点がP行動の場合とは決定的に異なっている. しかしながら, このことからただちに, 実習生に教師がとるべきリーダーシップの重要な側面であるM行動がはじめてから十分に身につけていると判断することができるだろうか.それほど単純に割りきることは危険である. 実習生のM行動がはじめてから高く評価されたということは, あくまで「やさしいおにいさん, おねえさん」として認知されたからであつて, 教師に要求されている人間関係的な側面に配慮するといった能力が積極的に評価されたとはいえないのである. 相対的にM行動が高く評価されるという傾向は佐藤 (1980) の結果とも一致している.

## 2. フィードバックの効果と実習期間中の変化

次に実習生のリーダーシップ行動に対する児童の評価結果をフィードバックの効果と実習期間中の変化という観点からみてみよう.

図1はP行動についての実習期間中の合計点の変化をフィードバック群とフィードバックのない群とに分けて表示したものである. 2要因の分散分析の結果, 主効果および交互作用ともに有意差が認められた. フィードバ

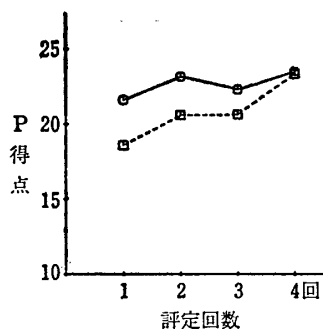


図1 フィードバック条件とP行動の変化  
○ フィードバック有, □ フィードバック無

ックの有無に差はみられるが ( $F=8.65$ ,  $df=1/341$ ,  $p<0.01$ ), これは図からもわかるように主として第1回目の評価値に差があったことによっている。回を追うに従ってフィードバックを与えられなかった群もフィードバック群とほぼ同じ水準に達している。交互作用に有意差がみられたこともこのことを支持している ( $F=3.92$ ,  $df=3/341$ ,  $p<0.01$ )。したがって本研究の第1の変数であるフィードバックの効果については最初の条件の設定が必ずしも成功したとはいえず, フィードバックの効果を明らかにすることはできない。しかしながら, もうひとつの変数である実習期間中の変化については, ある程度の向上がみられることがわかった ( $F=4.75$ ,  $df=3/341$ ,  $p<0.01$ )。

個々の項目についてみると, 多くのものが合計得点とほぼ同じ傾向を示している。すなわち, 項目1 (勉強をしっかりとやるように, やかましく言う), 項目2 (規則をまもるように, やかましく言う), 項目3 (授業中きびしく教える), 項目5 (漢字の書きとりや, 算数の計算などを毎日きまただけするように言う) の4項目では主効果, 交互作用ともに有意差が認められた。さらに, 項目6 (物を大切に使うように言う) ではフィードバックの有無と交互作用には有意差がみられたが, 実習期間中の評価には変化がみられなかった。また項目4 (掃除や日直の仕事ぶりが悪いと叱る), 項目7 (忘れ物をしないように注意する) についてはフィードバックの効果, 実習期間中の変化のいずれにも有意差はみられなかった。

次にM行動についてみてみよう。図2にその結果を示す。2要因の分散分析の結果, 実習期間中の変化のみに有意差が認められた ( $F=2.86$ ,  $df=3/341$ ,  $p<0.05$ )。つまり, P行動と同様に, 実習期間中にM行動が向上したのである。フィードバックの条件については, M行動では最初はほぼ同じ水準でスタートしたが, その後の推移をみるとフィードバックの効果を認めることができない。

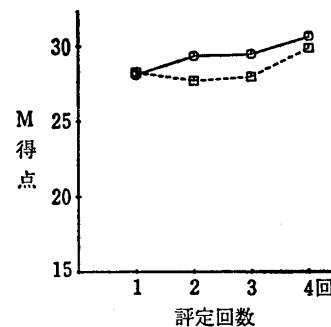


図2 フィードバック条件とM行動の変化  
○ フィードバック有, □ フィードバック無

い。

個々の項目をみると, 項目5 (よく話しかける) のフィードバック条件にのみ有意差が認められる ( $F=6.12$ ,  $df=1/341$ ,  $p<0.05$ )。その他の項目ではいずれも有意差は見いだされなかった。

総体的にいえば, M行動の場合にはわずかながら実習期間中に向上がみられるが, フィードバックの有無などはほとんど影響を与えていないといえることができる。

以上, P, Mそれぞれの結果について検討してきたが, いずれの場合にも実習期間中にある程度そのリーダーシップ行動が向上するということが明らかになった。ただし, 個々の項目では, 実習期間中の変化, 向上が認められないものがあり, とくにM行動の場合にはいずれの項目もプラスの変化を見いだすことができなかった。その理由のひとつとして, M行動の場合, 最初から評価得点が高かったことが考えられる。この種の測定の常として, 一般的評価基準が明確でない場合, はじめに高い評価がなされると, その後の行動が実質的に向上したときにも, その変化を得点上からはとらえられないことになる。実際にM行動についてはそれほどの変化がなかったのか, あるいは変化はあったがそれを数字としてとらえられなかったのかは, 今後さらに検討すべき課題であろう。

本研究のもうひとつの条件であるフィードバックの効果については, P行動では統計的にはその効果が認められたが, その直接の原因は最初の測定時点でフィードバック群が有意に高い評価を受けていたことによっていた。したがってこれらの結果からフィードバックの効果を確認することはできなかった。また, M行動については, フィードバックの効果そのものが統計的には認められなかった。これはフィードバックが効果をもたなかったことを意味しているのだろうか。あるいは, 両者ともはじめから比較的高水準の評価を受けていたために, フィードバック群ではその効果があったとしてもその間に

著しい差を見いだすことができなかったのかもしれない。教師のリーダーシップを児童の回答によって測定することや何度も児童に回答を求めなければならないといった理由から、今回は比較的少数のデータしか得られなかった。こうしたことも、明確な差異を見いだせなかった原因のひとつだと思われる。実験条件を整えたさらに詳細な検討がなされる必要がある。その場合には、学年の違いも考慮されるべきだろう。

フィードバックの効果が明らかにならなかったのは、事前のリーダーシップに関する説明が十分でなく、その重要性が実習生に認識されていなかったことにもよっていると考えられる。事実、実習終了後の自由記述の中にはリーダーシップの評定の重要性を理解していないと思われる意見が多くみられた。事前にリーダーシップの重要性をより明確に強調しておくべきであった。

ただ、フィードバックの効果とは別にこの自由記述についてひとつとつけくわえておこう。リーダーシップ評定に関する感想の中に、「児童がいかげんな評定をしていて結果は信頼できない」といった主旨のものがいくつかみられた。これはある意味では真実であろう。だが逆にいえば、児童とはもともとそのようなものであり、その児童がどのような目で自分をみているのかということを実際として受けとめることもまた必要なのではないだろうか。いかげんに評定しているのだから結果は気にとめることもないということですから、自己の行動変革には結びつかない。実習生であればこそ、現職教師にはできないさまざまな行動実験もできるのである。実習期間中に児童がどのような目で自分を評定しているのかを真摯に受けとるような指導も行われるべきであろう。またそれらのことを客観的な事実として実習生に説得できるような測定尺度の開発も同時になされなければならない。その点では、今回用いた項目はあくまで現職教師のリーダーシップを測定するために作成されたものであり、実習生のリーダーシップ行動を測定するにあたって適切であったかどうかを検討する必要があると思われる。

#### 参 考 文 献

- 三隅二不二, 吉崎静夫, 篠原しのぶ (1977) 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究. 教育心理学研究, 25(3): 157-166  
 佐藤静一 (1980) 教育実習に関する教育心理学的研究 (IV) PM式指導類型と教育実習成績. 熊本大学教育学部紀要, 29, 人文科学: 277-283

吉崎静夫 (1978) 教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造に関する研究. 教育心理学研究, 49(1): 22-29

#### Summary

A comparison was made between those leadership traits exhibited by student teachers and those of inservice elementary school teachers. Not only was it possible to investigate the differences between these two groups, the author was also able to discover how leadership abilities change while student teachers are undergoing practice teaching. Results were as follows:

1. There is a great deal of difference between the abilities of inservice and student teachers in directing students towards goal-attaining behaviors; with the student teachers lagging far behind. However this does not imply that there is a need to immediately insist that student teachers acquire such skills.
2. There was no significant difference between the two groups regarding group-maintenance behaviors. This does not imply, however, that the student teachers were particularly high in these skills.
3. Student teachers on the whole showed positive changes in both of the above skills during practice teaching. Separately, however, it was found that although the trend for leadership in goal-attaining behavior is similar to the overall trend, no remarkable changes were noted in regard to leadership related to group-maintenance behaviors.
4. While it was shown that giving student teachers feedback from student evaluations of their goal-attaining behaviors was significant, due to differences in initial conditions for measurement of this skill it was not possible to show that this feedback was actually effective. Feedback on evaluation of leadership in group-maintenance behaviors was not found to be effective either.
5. According to open-ended questionnaires received from the student teachers at the end of their practice teaching, many were doubtful of the reliability of the evaluations made by their students. There is a need, however, for teachers to give humble and serious consideration to how they are perceived by their students.

Key Words: STUDENT TEACHING, STUDENT TEACHER, TEACHER BEHAVIOR, LEADERSHIP, LEADERSHIP STYLE

(Received July 18, 1984)