

教育実習生のリーダーシップ測定項目の作成と妥当性の検討

PM式リーダーシップ測定項目の再整理†

吉田道雄*

熊本大学教育学部附属教育実践研究指導センター*

教育実習生および児童・生徒に対する調査をもとに教育実習生のリーダーシップを測定するための項目を作成し、その妥当性の検討を試みた。46項目の「リーダーシップ行動」を因子分析し、目標・課題達成 (performance) 行動と集団維持 (maintenance) 行動の二つの行動に分類した。各10項目がP, M行動を測定するための項目として選択された。児童を対象にした調査で得られたリーダーシップ・パターン (P, M 行動の発揮の程度) と、1) 実習成績, 2) 児童が自分の教育実習生を記憶している程度, 3) その教育実習生に対する「親しみ」を感じている度合などについての分析を行った。いずれの要因においてもP, M行動をともに発揮しているPMタイプのリーダーが望ましい効果をおよぼしている傾向がみられ、P, pm タイプでは比較的否定的な回答が多くみられた。こうした傾向は、これまでの研究結果とも一致していた。

キーワード: 教育実習, 教育実習生, 教師教育, マイクロティーチング, リーダーシップ, リーダーシップ・トレーニング

1. はじめに

吉田 (1984) は三隅・吉崎・篠原 (1977) が作成した教師のリーダーシップ測定項目を用いて、小学校における教育実習生 (以下実習生と呼ぶ) の教育実習 (以下実習と呼ぶ) 期間中のリーダーシップの変化について検討を行った。その結果、実習を経験することによって、主として児童の学習行動を促進させるためにとられるP (performance) 行動および児童集団をまとめ、維持することを目的としたM (maintenance) 行動の両方に、ある程度の向上が認められた。しかしながら、その変化はあらかじめ予想されたよりもはるかに少なく、両行動を構成する個々の項目 (P, Mともに各7項目で測定) には、ほとんど変化が認められないものも見いだされた。こうした結果が生じた原因として、使用されたリーダーシップの測定項目が、現職教師を対象にして作成された

ものであることが指摘された。事実、実習生自身からも自分たちのリーダーシップを測定するものとしては、実行不可能と思われるような項目があり、適切さに欠けているのではないかという意見が出された。こうした状況をふまえ、本研究では実習生のリーダーシップを測定するための、より妥当性の高い測定項目を作成することにした。項目の整理・選択にあたっては、その基礎とする質問項目として、三隅ら (1977) が現職教師のリーダーシップ測定項目を作成する際に用いた46項目をそのまま使用した (項目の内容については表1を参照された)。まったく新しい項目収集作業から始めることも無意味なことではないが、現職教師のリーダーシップ行動を測定する尺度を作成するにあたって、すでに十分な検討が行われている上記の項目を基にするほうが、現職教師のリーダーシップと実習生のそれとの比較も可能になり、実践的にはより望ましいと思われた。

本研究ではまず、実習生に対して予備調査を実施し、実習生にとって実行可能なリーダーシップ行動を明らかにした。次に、その結果に基づいてリーダーシップ測定項目の集約・整理を行った。さらに選択された項目を用いて、児童・生徒に対して調査を行い、リーダーシップ行動の評定と実習成績との関連、一定期間後に実習生を

1988年4月13日受理

† Michio YOSHIDA*: Measurement of Leadership Behaviors in Student Teachers

* Center for Educational Research and Training, Faculty of Education, Kumamoto University, 5-12, Kyou-machi Honchou, Kumamoto, 860 Japan

記憶している程度などを分析することによって測定尺度の妥当性の検討を試みた。

2. 方 法

2.1. リーダーシップ測定項目の集約

(1) 実習生に対する予備調査と因子分析

調査対象者は熊本大学教育学部の実習生 105 名（昭和 59 年度 4 年次生 男子 48 名，女子 57 名）。熊本大学教育学部附属小学校での約 1 カ月間の実習を終えた時点で，46 項目からなる教師行動のリスト（三隅ほか 1977 が収集したもの）を提示し，実習期間中をふりかえって，それらの行動を実践に移すことがどれほど可能であると思うかについての回答を求めた。いずれも「非常に簡単にできる」から「ほとんど不可能」までの 5 段階の選択肢から回答を行った（項目の内容と回答結果は表 1 を参照）。さらに予備的資料とするために，現職教師（附属小学校教員）に対しても，それぞれの項目が実習生にとってどの程度実行可能であると思うかについて回答を求めた。この結果に基づいて，「実行可能だ」という回答が得られた項目を対象に因子分析を行い，項目の集約・整理をすすめた。

2.2. 集約された項目の妥当性の検討

(1) 児童に対する調査と実習成績の分析

実習生から得られた回答に基づいて項目の集約・整理を行ったのち，それらの項目の妥当性を検討するために，先の実習生調査の翌年（昭和 60 年）に附属小学校の児童に対して，実習生のリーダーシップに関する調査（20 項目）を実施した。対象児童は 5 年生および 6 年生で，自分のクラスに配当された，8 名の実習生一人ひとりのリーダーシップ行動について評定を行った。調査時期は 1 カ月の実習終了直後で，対象となった実習生は 48 名であった。この結果に基づいて，実習生を四つのリーダーシップ・タイプに類型化し，そのタイプと実習成績との関連を分析した。

(2) 児童に対する実習生の想起調査

上記の調査では，時間等の制約もあって，児童からは実習生のリーダーシップ行動に関する評定しか得ることができなかった。そこで類型化されたリーダーシップ・タイプと児童に与えた影響との関連を明らかにし，ひいては選択された項目の妥当性を検討するために，第 2 回目の調査を行った。実施期間は，実習終了から 2 年後の昭和 62 年で，教育学部附属小学校から進学した附属中学校生徒に対して，2 年前の実習生の名前とその印象を想起するように求めた。該当者は 1 年生 88 名，2 年生 87 名であった。

3. 結果と考察

3.1. リーダーシップ測定項目の集約

(1) 実習生に対する予備調査

46 項目からなるリーダーシップ行動を実習が終了したばかりの実習生に提示し，自分たちにとってそれらの行動を発揮することがどの程度可能であるかについて回答を求めた結果が表 1 である。参考資料を得るために，現職教師に対して行った調査結果もあげている。

男女に違いが見られる項目もあるが，全体として実行が容易だと認知されている項目（平均が 4 点以上のもの）は「10）いつまでもくどくど叱らない」，「12）いいことをしたとき，ほめる」，「23）児童と遊ぶ」，「26）給食時間，児童と話しながら食べる」，「45）『おはよう』や『さよなら』をいう」の 5 項目であった。一方，実行が困難だという回答が多かったもの（全体平均 3 点未満の項目）は，「1）児童の気持ちをわかる」，「5）勉強の仕方がわかるように教える」，「9）勉強がわかるように説明する」，「16）名札・ハンカチなど細かいことに注意する」，「17）勉強するように厳しくいう」の 5 項目であった。実行が容易だと認知された項目は，いずれも具体的に行動に移しやすい行動である。これに対して，実行がむずかしいと考えられている項目では，児童の内面にまで入り込む必要のあるものや，自信を持っていなければ行動することがむずかしいようなものからなっている。本研究では，この 5 項目に男女のいずれかで，その平均が 2 点台の 6 項目を加えた合計 11 項目（表 1 の項目番号の左に * を付したものを），実習生にとって実行が困難な行動として項目選択のためのリストから除外することにした。その結果，35 項目が検討の対象として残された。選択の対象となる項目を実習生自身が「実行可能」とすると認知した行動に限定した点には議論の余地があるかもしれない。彼らが「実行できる」と考えるか否かに関わりなく，必要である行動ならば実行しなければならぬのであって，実習生の主観的な認知に基づいてそうした重要な行動を最初から削除するのは問題ではないかという点である。確かにこのような手続きを踏むことによって実習生が身につけるべき行動を見逃してしまう危険性は少なくないかもしれない。しかしながら，実習生の判断も 1 カ月の実習期間が終わった直後の回答である。自分自身の行動を正確にふり返るのに若干の未熟さはあるにしても，そうした経験を経た後での回答には，ある程度の信頼をおいてもいいのではないと思われる。また，こうした選択された項目を現実の実習の中で用いて，実習生のリーダーシップ行動を向上させていくことにこ

表1 リーダーシップ行動の発揮しやすさに関する教育実習生および現職教師の回答結果

項目の内容	全体 (105)	男子 (48)	女子 (57)	現職教師 (16)
* 1) 児童の気持ちをわかる	2.95	2.98	2.93	2.25**
2) 児童と同じ気持ちになって考える	3.11	3.02	3.19	2.19**
3) えこひいきせずに、同じように扱う	3.31	3.29	3.33	2.69**
4) 児童が話したいことをきく	3.76	3.75	3.77	3.44*
* 5) 勉強の仕方が分かるように教える	2.62	2.63	2.61	2.38
6) すぐにカッとならない	3.72	3.85	3.61	3.50
7) 間違っただけをしたとき、理由を聞く	3.48	3.42	3.53	3.63
8) 困ったとき、相談にのる	3.77	3.77	3.77	3.56
* 9) 勉強が分かるように説明する	2.74	2.77	2.72	2.81
10) いつまでも、くどくど叱らない	4.02	4.00	4.04	3.56
* 11) チャイムがなったらすぐ学習をやめる	3.07	2.94	3.18	3.19
12) いいことをしたとき、ほめる	4.11	3.98	4.23	3.25**
13) 忘れ物をしたとき注意する	3.68	3.73	3.63	3.38
14) 忘れ物をしないように注意する	3.78	3.65	3.90	3.38
15) 家庭学習(宿題)をするよう厳しくいう	3.12	3.25	3.02	2.44
* 16) 名札・ハンカチなど細かいことに注意する	2.99	2.96	3.02	2.38
* 17) 勉強するように厳しくいう	2.73	2.88	2.61	2.94
18) 机の整理やカバン、帽子の整頓など注意する	3.15	3.13	3.18	2.63**
* 19) テストを両親に見せるよういう	3.06	3.27	2.88	3.31
* 20) テレビを見すぎないように注意する	3.05	3.13	2.98	3.13
21) 当番や係りの仕事を怠けたとき、注意する	3.85	3.90	3.81	2.75**
22) 家庭学習(宿題)を出す	3.28	3.25	3.30	3.25
23) 児童と遊ぶ	4.02	4.13	3.93	3.94
24) 児童のノートを見る	3.83	3.79	3.86	3.19**
25) 机間巡視をして一人ひとりに教える	3.52	3.42	3.61	2.19**
26) 給食時間、児童と話しながら食べる	4.07	4.02	4.11	4.38
27) 家庭学習(宿題)を見る	3.65	3.69	3.61	3.06**
28) 放課後、一緒に残って勉強を教える	3.18	3.23	3.14	2.81
* 29) 学習中、学習と関係ない話をする	3.02	3.08	2.97	2.81
* 30) おもしろいことをいって笑わせる	3.09	3.33	2.88	3.19
31) 机の上をきれいに整理する	3.48	3.21	3.70	3.31
32) 物を大切に使うよういう	3.51	3.48	3.54	3.13
33) 学級みんなが仲よくするよういう	3.29	3.33	3.25	3.00
34) 自分の考えをはっきりいうよういう	3.36	3.56	3.19	2.94
35) きまりを守るよう、厳しくいう	3.34	3.52	3.19	2.63**
36) 友達同士助け合って勉強や運動するよういう	3.49	3.63	3.37	3.00
37) 人を差別しないよういう	3.50	3.56	3.44	2.75**
38) 教室の空気の入替えに気をつける	3.68	3.58	3.75	3.13**
39) わからないことを調べたり、人に聞くよういう	3.65	3.52	3.75	2.75**
40) 給食で好き嫌いをなく食べるよういう	3.32	3.25	3.39	2.75**
41) 間違っただけ友達に笑われないよういう	3.52	3.46	3.58	2.69**
42) 食事の仕方について注意する	3.21	3.13	3.28	2.75
43) 発表の仕方について教える	3.19	3.25	3.14	2.25**
* 44) 勉強に役立つテレビ、新聞、本を見るよういう	3.06	3.21	2.93	2.63
45) 「おはよう」や「さよなら」をいう	4.41	4.27	4.53	3.88
46) 学習中のおしゃべりや手遊びを注意する	3.75	3.79	3.72	2.75**

項目番号左の* : 男女ともあるいはそのいずれかで、回答が3以下の項目

教師回答右の* : 教師と実習生の回答(男女込み)との差の検定結果(t検定), * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表 2 教育実習生の回答に基づく因子分析結果 (N=105)

項 目 の 内 容	I	II	III	IV	共通性
◎ 2) えこひいきせずに、同じように扱う	0.608	-0.040	0.133	-0.278	(0.467)
◎ 3) 児童が話したいことをきく	0.612	0.100	0.234	-0.132	(0.457)
4) すぐにカッとならない	0.606	0.084	-0.106	0.080	(0.392)
◎ 5) 間違ったことをしたとき、理由を聞く	0.563	-0.053	0.116	-0.116	(0.346)
◎ 6) 困ったとき、相談にのる	0.502	0.081	0.324	-0.259	(0.431)
◎ 7) いつまでも、くどくど叱らない	0.588	0.069	0.063	-0.020	(0.355)
◎ 9) 忘れ物をしたとき注意する	0.114	0.714	0.171	0.041	(0.554)
◎ 10) 忘れ物をしないように注意する	0.224	0.664	0.233	-0.066	(0.549)
◎ 11) 家庭学習(宿題)をするよう厳しくいう	-0.046	0.561	-0.022	-0.187	(0.352)
◎ 12) 机の理整やカバン、帽子の整頓など注意する	-0.067	0.615	0.185	-0.333	(0.529)
◎ 21) 机の上をきれいに整理する	0.196	0.658	0.050	-0.040	(0.476)
28) 教室の空気の入替えに気をつける	-0.077	0.586	0.324	-0.021	(0.455)
◎ 29) わからないことを調べたり、人に聞くよういう	-0.037	0.525	0.146	-0.314	(0.397)
◎ 15) 児童と遊ぶ	0.340	-0.010	0.602	-0.144	(0.499)
◎ 16) 児童のノートを見る	0.168	0.007	0.725	-0.156	(0.578)
◎ 17) 机間巡視をして一人ひとりに教える	0.219	0.005	0.512	-0.172	(0.339)
◎ 19) 家庭学習(宿題)を見る	-0.071	0.186	0.593	-0.037	(0.393)
◎ 33) 発表の仕方について教える	-0.142	0.118	0.509	-0.355	(0.419)
◎ 13) 当番や係りの仕事を怠けたとき、注意する	0.233	0.216	0.239	-0.543	(0.453)
◎ 27) 人を差別しないようにいう	0.377	0.119	0.144	-0.674	(0.631)
◎ 30) 給食で好き嫌いなく食べるよういう	-0.024	0.028	0.212	-0.564	(0.364)
◎ 31) 間違った時友達が笑わないよういう	0.251	0.067	0.344	-0.528	(0.464)
32) 食事の仕方について注意する	-0.151	0.148	0.336	-0.603	(0.521)
1) 児童と同じ気持ちになって考える	0.461	-0.002	0.268	-0.233	(0.339)
8) いいことをしたとき、ほめる	0.435	0.257	0.523	-0.068	(0.533)
14) 家庭学習(宿題)を出す	-0.010	0.484	-0.147	-0.093	(0.264)
18) 給食時間、児童と話しながら食べる	0.448	0.114	0.596	-0.065	(0.574)
20) 放課後、一緒に残って勉強を教える	0.112	0.238	0.497	-0.324	(0.420)
22) 物を大切に使うよういう	0.151	0.466	0.027	-0.406	(0.406)
23) 学級みんなが仲よくするよういう	0.461	0.279	-0.149	-0.581	(0.650)
24) 自分の考えをはっきりいうよういう	0.259	0.397	0.145	-0.442	(0.441)
25) きまりを守るよう、厳しくいう	0.097	0.411	-0.030	-0.547	(0.479)
26) 友達同士助け合って勉強や運動するよういう	0.433	0.330	-0.035	-0.594	(0.650)
34) 「おはよう」や「さよなら」をいう	0.389	0.275	0.414	0.178	(0.430)
35) 学習中のおしゃべりや手遊びを注意する	0.087	0.440	0.326	-0.261	(0.375)
因 子 分 散	3.916	4.234	3.862	3.970	15.982
寄 与 率 (%)	11.19	12.10	11.03	11.34	45.66

そ重要な意義があるのであるが、そういう点では、実習生自身が「これならやれる」という行動を手がかりにしてその向上を目指すことのほうが、「とてもむずかしい」と認知するような行動の向上を要求するよりはむしろ望ましいのではないかと思われる。しかもこれらの項目は「実行可能」というだけで、個々の実習生が実際に「実

行できている」とは限らない。事実、児童に対する調査結果からも明らかなように、これらの行動は実習生によってうまく実行されたり、されなかったりしているのである。さらに、こうした行動を「うまく実行できているか」についてのフィードバックを受け、不十分なところを充実させていく努力をとおして、削除されてしまった

かもしれない重要な行動も、実習生の成長とともに重要だと気づかれ、自然に行動化されるだろう。このような視点に立て、今回は、実習生の認知を優先して項目の選定作業をすすめることにした。

ところで、現職教師はこうした行動がどの程度実習生に実行可能だとみているのだろうか。実習生と現職教師との認知に有意な差が認められたものを表1の教師回答の平均値の右上に*で示している。現職教師の回答では全項目の半数の23項目が2点台であり、4点台はわずかに1項目しかないことからわかるように、教師は全体として厳しい見方をしている。このうち18項目については有意差が見いだされている。要するにどの項目も実習生にとってはそう簡単に行動に移せるものとはみていないのである。

(2) 予備調査結果に基づいた項目の整理

さらに項目の検討をすすめるため、実習生自身がある程度以上実行できると認知している35項目(行動)について因子分析を行った。主因子法によって因子を抽出し、ノーマルバリマックス法による回転を施した。その結果を表2に示す。ひとつの因子に0.500以上の因子負荷量を示し、他の因子には0.400以下の負荷量を示す項目を中心に整理をすすめた。ここでは、4因子解を採用した。この4因子で全体分散の45.66%を説明している。第I因子は「えこひいきせず、同じように扱う」「児童が話したいことをきく」「すぐにカッとならない」などの6項目からなっており、いわゆる「児童に対する配慮」の因子といえることができる。また第III因子は「児童のノートを見る」「机間巡視をして一人ひとりに教える」「家庭学習を見る」など5項目からなっている。このうち「児童と遊ぶ」はやや例外的であるが、全体としては「学習活動に関する配慮」の因子と考えられる。この二つの因子は三隅ら(1977)のいういわゆるM行動に対応している。

第II因子は7項目であるが、「忘れ物をしたとき注意する」「忘れ物をしないように注意する」「家庭学習をするよう厳しくいう」など主として「学習に関する指導行動」から構成されている。また、第IV因子では「当番や係の仕事を怠けたとき、注意する」「人を差別しないようにいう」「給食で好き嫌いなく食べるようにいう」などの5項目で、いずれも「学習外での指導行動」に関する項目からなっている。第II、第IVの2因子はやはり三隅ら(1977)のいうP行動にあたるものである。

以上の結果をもとに現職教師との協議を行い、P行動、M行動それぞれ10項目を選択した。表2の項目番号の左に◎印をつけたものがそれらの項目である。項目の等

質性について検討するために α 係数を算出したところ、P項目で、0.779、M項目で、0.725が得られた。こうしたことから、P、Mともにその等質性は確保されていると思われる。

現職教師とはちがった実習生のリーダーシップを測定するための尺度を作成するという、本研究の所期の目的からの当然の帰結として、三隅ら(1977)の結果とは異なった項目が選択されている。

まず、P行動については、「名札・ハンカチなど細かいことに注意する」「きまりを守るよう、厳しくいう」「物を大切に使うようにいう」「学級のみなが仲よくするようにいう」「自分の考えをはっきりいうようにいう」の5項目が実習生では選択されなかった。このうち「名札・ハンカチなど細かいことに注意する」は実習生の回答では、はじめから実行しにくい(平均が2点台)行動として認知されている。これにかわって「机の上をきれいに整理する」「当番や係の仕事を怠けたとき注意する」「人を差別しないようにいう」「給食で好き嫌いなく食べるようにいう」「間違ったとき友達が笑わないようにいう」が実習生の項目としてあがってきた。「机の上をきれいにする」という行動は、確かにやろうと思えばきわめて実行可能な行動で、いかにも実習生の回答から選ばれた項目だという印象を受けるが、他の項目については選択されなかったものに劣らず、重要な行動だと思われる。ただ皮肉なことには、表1からわかるように、「当番や係の仕事を怠けたとき注意する」「人を差別しないようにいう」「給食で好き嫌いなく食べるようにいう」「間違ったとき友達が笑わないようにいう」という一連の行動に対する現職教師の回答は、実習生よりもかなり低く、実習生にはそれらの行動は「うまく実行できないだろう」と認知していることがわかる。

M行動については、「勉強がわかるように説明する」「勉強の仕方がわかるように教える」「児童の気持ちをわかる」「児童と同じ気持ちになって考える」の4項目が消え、それに変わって、「いつまでも、くどくど叱らない」「児童のノートを見る」「家庭学習を見る」「発表の仕方について教える」という項目があがってきた。選択されなかった4項目のうち、「勉強がわかるように説明する」「勉強の仕方がわかるように教える」「児童の気持ちがわかる」は、最初から「実行がむずかしい」行動として除外された項目である。そして残された項目は確かに行動としてはより具体的で、実行可能であるように思われる。これは経験の浅い実習生の回答に基づいた結果であることを考えれば、十分理解できることである。ただし、ここでもP行動の場合と同様に、「児童のノート

を見る」「家庭学習を見る」「発表の仕方について教える」といった行動を、現職教師は実習生が認知しているほど「うまく実行できない」と回答している。とくに「ノートを見る」というきわめて単純な行動ですら、必ずしも高い評価をしていない。これは現職教師からみれば、「ノートを見る」といっても、それは単に機械的に「ノートを見れば」いいのではなく、児童の能力やおかれた状況などから多面的に対応をすることも含んでおり、そういう観点からは実習生は十分に対応しきっていないという認識があるのだろう。

3.2. 集約された項目の妥当性の検討

(1) リーダーシップ・タイプと実習成績

児童の回答を P, M それぞれについて集計し、その平均値を基準にリーダーシップを、PM, P, M, pm の四つのタイプに分類した。各タイプの人数は、PMタイプ19名、Pタイプ5名、Mタイプ8名、pmタイプ16名であった。

このタイプと実習成績にかかわるいくつかの指標との関連について分析を行った。まず表3は、実習生の実習成績の総合点との関連をみたものである。検定の結果、実習成績とリーダーシップ・タイプとの間には有意差が認められた ($F=2.814$, df 3, 44 $p<.05$)。対比較による検定では、有意差が認められなかったが、PMタイプが最も高く、以下Mと続き、P, pm タイプが相対的に低い評価をされている。さらに詳細に「勤務状況」「学習指導」「生活指導」「学級経営」「研究報告」の五つの観点からみた成績との関連も分析した(表4)。ここでは、「学習指導」についてのみ有意差がみいだされた ($F=2.840$, df 3, 44 $p<.05$)。対比較による検定では有意

表3 教育実習生のリーダーシップ・タイプと実習成績(総合点) ()はSD

タイプ	実習成績
PM(N=19)	40.95(5.89)
P(N=5)	31.20(9.00)
M(N=8)	37.75(6.59)
pm(N=16)	34.81(9.39)

表4 教育実習生のリーダーシップ・タイプと実習成績(観点別)

タイプ	勤務状況	学習指導	生活指導	学級経営	研究報告
PM(N=19)	4.32(0.57)	4.37(0.48)	4.00(0.56)	4.16(0.49)	4.16(0.59)
P(N=5)	4.60(0.49)	3.60(0.49)	4.00(0.63)	3.80(0.40)	3.80(0.75)
M(N=8)	4.25(0.43)	3.88(0.78)	4.25(0.43)	4.13(0.33)	3.75(0.43)
pm(N=16)	4.06(0.43)	3.94(0.66)	4.19(0.53)	3.88(0.48)	3.75(0.66)

差が認められなかったが、やはりPMタイプが高い評価を得ている点では一貫している。現職教師用に開発された項目から選択した尺度を用いた佐藤(1980)の場合には、「総合成績」「生活指導」「学級経営」において、PM-M-P-pmという順に評価が高かったことが見いだされている。今回得られた結果はこうした報告ほど明確に、実習成績とリーダーシップ・タイプとの関連を示すものとはならなかった。タイプの人数に偏りが生じ、PM, pmタイプが多く、P, Mが相対的に少なくなったことなども、明確な差を生じにくくした一因ではないかと思われる。さらに、対象となる実習生をふやすなどしてこうした観点からの分析をすすめることが必要であろう。

(2) 児童に対する実習生の想起調査

回答は、2年前の実習生を正確に記憶しているもの、「忘れた」というもの、さらに名前が書いてはあるが誤っているもの、白紙のものに分けられた。このうち各タイプの実習生がどの程度正確に想起されているかを知るために、下式を使って、それぞれの想起指数を求めた。

各リーダーシップ・タイプの実習生に対する生徒の想起指数 = (被選択数 / 生徒数 / 各タイプ数) × 100

ここで被選択数とは実際に名前が書かれた実数であり、生徒数とはその実習生が配当されたクラスの生徒数である

表5 リーダーシップ・タイプと実習2年後の生徒の想起率

タイプ	中学1年生	中学2年生
PM(N=19)	10.3	5.9
P(N=5)	5.2	4.6
M(N=8)	8.6	2.3
pm(N=16)	4.1	0.7

表6 「親しみやすさ」に対する回答

タイプ	平均値(SD)
PM(N=44)	4.68(0.510)
P(N=7)	3.25(1.090)
M(N=9)	4.28(0.516)
pm(N=14)	3.95(0.921)

る。附属小学校の児童全員が附属中学校に進学するとは限らないので、その数は小学校時代よりも減っているが、とにかく全員から思い出されれば（被選択数/生徒数）は1になる。各タイプの人数がちがうためその数で割って一人あたりの被想起数とした。

その結果を示したものが、表5である。1年生の場合（実習当時5年生）、その想起の順位は、PM-M-P-pmとなった。とくにPMの10.3は群を抜いている。2年生（実習当時6年生）ではPとMの順位が逆転しているが、PMが最も想起率が高く、pmが最低であることは共通している。1年生のほうが相対的に想起率が高くなっているが、その理由は明かではない。しかしいずれにしても、リーダーシップの違いが2年後の記憶にまで影響を与えているということはある程度確認されたといえてよいだろう。

さらに、その「思い出した実習生の親しみやすさ」についての回答（表6）をみると、ここでもPMタイプが最も「親しみやすかった」という印象を与え、以下M-pmとつづき、Pタイプが最も「親しみ」の程度が低い人物として思い出されていることがわかる（ $F=10.663$, $df 3, 70$ $p < 0.01$ ）。いずれもこれまで得られたP, Mを基準にしたリーダーシップに関する研究結果と同様の傾向を示している。

3.3. 総合的考察

以上、実習生のリーダーシップを測定するための項目を作成し、その妥当性を検討してきた。実習成績、および一定期間後の想起率等に基づいて、リーダーシップ・タイプとの関連を見たが、これまでの諸研究結果ともある程度一貫する関係を見いだすことができた。したがって、選択された項目によって実習生のリーダーシップを測定することが可能であると思われる。しかしながら、今回は児童に負担をかけることや実習期間中に多くの調査をすることの問題などもあって、児童の「学習に対する動機づけ」「学級雰囲気」「学級に対する満足度」などの、いわゆる内的な心理状態についての検討は行われていない。今後は対象実習生をふやし、さらに吉崎(1978)が行った児童の「連帯性」や「規律の遵守の程度」などを組み込んだ、より詳細な検討をすすめることが必要であろう。こうした手続きをとおして、実習生のリーダーシップを測定するための項目がより充実されるであろう。またこうした項目はたんに集約・整理されたというだけでは意味がない。こうした項目を使用し、実習生のリーダーシップの実態を知り、その向上をはかることこそが重要である。その点で、いわゆる教授スキルを具体的に身につけさせる教育とならんで、児童との人間関係に心

をくさき、児童の心理状態などについての感受性を高めるための訓練が求められることになる。これはまさに、リーダーシップ訓練だといえることができる。いわゆるマイクロティーチングとよばれる試みにもこうした側面からの対人関係能力・技能を養成していくことが欠かすことのできない要件であろう。調査で得られた結果を本人にフィードバックし、実際のリーダーシップ行動を改善向上させていくための具体的で有効な技法の開発が強く求められている。

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: 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指導類型と教育実習成績. 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 29: 277-283
- 吉田道雄(1984) 教育実習生のリーダーシップに関する実証的研究. 日本教育工学雑誌, 9: 55-60
- 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. 心理学研究, 46: 22-29

Summary

A survey of elementary school pupils was conducted as a means of developing and validating a series of items which would measure student teacher leadership skills. The resulting 46 "leadership behavior" items were subjected to factor analysis and classified into two prime sets, i. e., task performance (P) behaviors and group maintenance (M) behaviors. Ten items from each set were then selected for final scrutiny and examination.

A second survey, also using elementary school pupils, was conducted in order to determine (1) the extent to which the above behaviors were displayed, (2) the student teachers' levels of performance, (3), the degree to which the students remembered their student teachers, and (4) the extent to which they had a sense of friendliness or familiarity with their student teachers. The results of this part of the study showed that student teachers who displayed both behaviors (PM type) also evidenced the most positive influence upon their students while those who displayed only task performance (P type) behaviors and those who were lacking in both of these behaviors (pm type) were more negatively received by their students. These results coincide with those from previous studies.

Key Words: STUDENT TEACHING, STUDENT TEACHERS, TEACHER EDUCATION, MICRO-TEACHING, LEADERSHIP, LEADERSHIP TRAINING

(Received April 13, 1988)