

## 教育実習開始時と終了時における教職に 対する態度の変化

佐藤 静一\* ・松原 恵治\*\*  
金城 亮\*\*\* ・高野 隆\*\*\*\*

### The Change of Student's Attitude toward the Teaching Profession between the Beginning of Student-Teaching and the End of it

Seiichi SATO\*, Keiji MATSUBARA\*\*  
Akira KINJO\*\*\* and Takashi TAKANO\*\*\*\*

(Received October 1, 1988)

#### 問 題

本研究は、教育実習の経験が教育実習生の教職志望度、教職に対する態度、教師にとって必要と考えられる特性に及ぼす影響について吟味せんとしたものである。

教育学部の1年生と4年生及び現職教師の教職に対する態度について検討した筆者らの研究(1988)では、1年生に比べて4年生では、相対的に現職教師に近い回答傾向を示すことが明らかにされたが、教師にとって必要な特性に関する選択項目のうち、教科の知識や授業に関する項目などにおいて、3群間に有意な差が認められた。このことは、教職経験を通して、教師が教材分析の力や指導技術などの能力の必要性を強く認識しているために生じた差であろうと解釈された。

ところで、一般に教育実習は、大学教育等を通して学習してきた知識と教授技術を実際の教育現場において実践あるいは研究し、確固たるものとして獲得していく機会である。その際、教育実習生は教師として教壇に立ち、児童・生徒に接することで、自己の持つ教師のイメージや教職に対する態度をより明確なものにすることが予想される。

教育実習体験における変化過程を検討した佐藤・井島(1976)の研究では、実習が進むにつれて、実習生の教職観、教職志望度等に変化が生じることを報告している。

以上のような観点に立って、本研究においては教育実習の開始時と終了時の教育実習生の回答を比較検討することにより、教育実習の諸経験が教職志望度や教職に対する態度、あるいは教師にとって必要と考えられる特性の各項目に及ぼす影響について検討せんとしたものである。

#### 方 法

##### 調査対象

熊本大学附属小学校において教育実習を行なった教育学部4年次生274名。このうち、教育実習の開始時と終了時ともに質問紙を回収できたもの183名(男子74名、女子109名)を分析の対象とした。

##### 調査時期及び調査実施方法

調査は教育実習開始時と教育実習終了時の2回実施された。なお、教育実習は前班(4月25日～5月21日:4週間)と後班(5月30日～6月18日:4週間)に分けて実施され、教育実習開始時の調査は4月25日の実習開始時に質問紙を配布し、4～5日後に回収した。また、教育実習終了時の調査は、前班では5月21日、後班では6月18日に質問紙を配布し、その日に回収した。

##### 調査項目

調査項目は先の筆者ら(1988)の研究で用いられたものと同じ項目であり、①教職志望度、②教職に対する態度、③教師にとって必要な特性の3項目か

\* 心理学科

\*\* 熊本大学大学院教育学研究科 芦北郡芦北町立湯浦中学校

\*\*\* 熊本大学大学院教育学研究科

\*\*\*\* 熊本大学大学院教育学研究科 上益城郡清和村立清和小学校

ら構成された。

項目①「教職志望度」では、教師に「1. ぜひなりたい」「2. できたらなりたい」「3. なんともいえない」「4. あまりなりたくない」「5. 絶対なりたくない」のうちから1つが選択され、「1. ぜひなりたい」を5点、「5. 絶対なりたくない」を1点として得点化がなされた。なお、分析に際しては教職志望度の項目を独立変数として2群に分けた。

項目②「教職に対する態度」は、「1. 自分の能力を発揮できる余地が多い」「2. 専門職であり、高度の知識を必要とする」「3. やりがいのある職業である」「4. 適当に手を抜いてもやれる職業である」「5. 指導書さえあれば誰にでもできる」の5つの項目についてそれぞれ「非常にそうだ」「かなりそうだ」「ややそうだ」「あまりそうでない」「全くそうでない」の5段階尺度で評定させ、「非常にそうだ」を5点、「全くそうでない」を1点として得点化した。なお、「4. 適当に手を抜いてもやれる職業である」及び「5. 指導書さえあれば誰にでもできる」の2つの項目は逆転項目とし、上記と逆の配点がなされた。

項目③「教師にとって必要な特性」では、次の20項目の特性項目を設定した。すなわち、「1. 教科についての専門的知識がある」「2. 思いやりがある」「3. 独創性がある」「4. 健康である」「5. 教材分析の力がある」「6. 公平である」「7. 責任感がある」「8. 趣味が豊かである」「9. 指導案（授業の組立）作成にすぐれている」「10. 児童・生徒を信頼する」「11. 柔軟性がある」「12. 体力がある」「13. 学習についての適切な評価ができる」「14. 相談相手になる」「15. 情緒が安定している」「16. 努力家である」「17. 指導技術にすぐれている」「18. 賞賛する」「19. 判断力がある」「20. 熱心である」の20項目である。

これらの項目のうち、「1. 教科についての専門的知識がある」「5. 教材分析の力がある」「9. 指導案（授業の組立）作成にすぐれている」「13. 学習についての適切な評価ができる」「17. 指導技術にすぐれている」の5項目は「教科の知識・授業」に関する項目とした。また、「2. 思いやりがある」「6. 公平である」「10. 児童・生徒を信頼する」「14. 相談相手になる」「18. 賞賛する」の5項目は「人間関係・配慮」の項目とした。さらに、「3. 独創性がある」「7. 責任感がある」「11. 柔軟性がある」「15. 情緒が安定している」「19. 判断力がある」の5項目は、「責任感・判断力等」の項目とし、「4. 健康である」「12. 体力がある」の2項目は、「健康・体力」

の項目とした。残りの「8. 趣味が豊かである」「16. 努力家である」「20. 熱心である」の3項目は「その他」とした。なお、調査は、以上20項目のうちから教師にとって必要な特性と思われるものを複数選択させた。

## 結 果

### 1. 教職志望度について

教育実習開始時の教職志望度の平均値は4.34 (SD=.85) であり、また、終了時の平均値は4.31 (SD=.86) であった。2平均値間の相関は.75であり、t検定の結果、教育実習開始時と終了時の平均値間には差が認められなかった。

本研究の調査対象者は、一貫して教職志望度に関して高い値を示しており、「教師になりたい」と考えているものが多いことを示している。しかしながら、「1. ぜひなりたい」と回答したものとそれ以外を回答したものとの間には、教職に対する態度あるいは教師にとって必要な特性に関して、なんらかの差異が生じていることが予測される。

従って、本研究においては、教育実習開始時に教職志望度の質問項目に関して「1. ぜひなりたい」と答えたグループを「志望度 High 群」（男子51名；女子47名）、それ以外を答えたグループを「志望度 Low 群」（男子23名；女子62名）として、被験者を2群に分けた。なお「志望度 Low 群」の志望度得点の内訳は、4点の者31%、3点の者12%、2点の者2%、1点の者1%であった。以下の分析においては、教職志望度の要因を独立変数として設定した。

### 2. 教職に対する態度に関する分析

分析に際しては、実習配属学年（低学年、中学年、高学年）×性別（男子、女子）×教職志望度（Low, High）×調査時期（教育実習開始時、教育実習終了時）の4要因を設定し、被験者をそれぞれの条件群に配置した。Table 1は各群の被験者数を示す。

Table 2は、教職に対する態度得点について、各群の平均値を示したものである。

教職に対する態度に関する5つの質問項目の得点を合計し、教職に対する態度得点とした。なお、「4. 適当に手を抜いてもやれる職業である」及び「5. 指導書さえあれば誰にでもできる」の2つの項目は逆転項目であり、他の3項目とは逆の配点がなされたため、5項目を合計して求められた教職に対する態度得点は、高得点ほど教職に対して肯定的な態度を示すことになる。

Table 1 各条件群の人数

	教職志望度		合計
	Low	High	
低学年配属			
男子	6	15	21
女子	19	15	34
中学年配属			
男子	10	19	29
女子	28	17	45
高学年配属			
男子	7	17	24
女子	15	15	30
合計	85	98	183

注) 数値は人数を示す

Table 2 教師(教職)に対する態度(5項目合計)得点

教職志望度 調査時期	Low <sup>c1</sup>		High <sup>c2</sup>	
	開始時 <sup>d1</sup>	終了時 <sup>d2</sup>	開始時	終了時
低 男子 <sup>b1</sup>	19.16 (3.13)	20.66 (3.14)	21.80 (2.07)	21.93 (1.95)
年 <sub>a1</sub> 女子 <sup>b2</sup>	20.68 (2.00)	20.36 (2.30)	21.93 (2.43)	21.73 (2.14)
中 男子	19.80 (3.31)	20.50 (2.46)	21.68 (2.30)	21.00 (3.06)
学 <sub>a2</sub> 女子	20.71 (2.63)	20.60 (2.50)	21.70 (1.90)	20.05 (2.07)
高 男子	18.57 (2.19)	18.42 (3.33)	21.64 (1.61)	21.70 (2.61)
学 <sub>a3</sub> 女子	22.06 (2.46)	22.06 (1.73)	22.66 (1.45)	22.26 (2.05)

( ) 内は S D

- 注 1) 性別(B)の主効果 (F=5.91, df=1/171, p<.05)  
 2) 教職志望度(C)の主効果 (F=16.29, df=1/171, p<.01)  
 3) 学年(A)×性別(B)の交互作用 (F=3.97, df=2/171, p<.05)  
 4) 性別(B)×志望度(C)の交互作用 (F=4.61, df=1/171, p<.05)  
 5) 性別(B)×調査時期(D)の交互作用 (F=3.32, df=1/171, p<.10)  
 6) 志望度(C)×調査時期(D)の交互作用 (F=3.51, df=1/171, p<.10)

Table 2 をもとに配属学年(A)×性別(B)×教職志望度(C)×調査時期(D)の 3×2×2×2 の 4 要因分散分析を行った。なお、このうち配属学年(A)、性別(B)、教職志望度(C)の 3 要因は被験者間変数であり、調査

時期(D)の要因は被験者内変数であった。

分析の結果、性別(B)の主効果は有意であった (F=5.91, df=1/171, p<.05)。このことは、男子 (M=20.57) よりも女子 (M=21.40) の方が教職というものを肯定的に認知していることが示された。教職志望度(C)の主効果も有意であった (F=16.29, df=1/171, p<.01)。すなわち、「志望度 High 群」(M=21.67) が「志望度 Low 群」(M=20.30) より教職というものを肯定的に受けとめていることが認められた。

また、学年(A)×性別(B)の交互作用が有意であり (F=3.97, df=2/171, p<.05)、低学年(男子 M=20.89; 女子 M=21.18) あるいは中学年(男子 M=20.75; 女子 M=20.77) を受け持った学生は男女ともに差異は認められないが、高学年を受け持った場合には男子 (M=20.08) よりも女子 (M=22.26) の方が教職を肯定的に認知していることが示された。さらに、性別(B)×志望度(C)の交互作用は有意であった (F=4.61, df=1/171, p<.05)。この交互作用は、男子の「志望度 Low 群」(M=19.52) において他の 3 群(「志望度 Low 群」女子 M=21.08 及び「志望度 High 群」男子 M=21.63; 女子 M=21.72) に比べ極端に値が低くなっていることから生じたものであろうと考えられる。性別(B)×調査時期(D)の交互作用に傾向がみられた (F=3.32, df=1/171, p<.10)。教育実習開始時には女子 (M=21.62) は男子 (M=20.44) に比べかなり高い値を示しているが、実習終了時には女子 (M=21.18) は得点が低下する傾向がみられ、これに対して男子 (M=20.70) では実習後に教職に対する得点が肯定的な方向に移行する傾向がみられた。さらに、志望度(C)×調査時期(D)の交互作用に傾向がみとめられた (F=3.51, df=1/171, p<.10)。教育実習開始時と教育実習終了時を比較すると、「志望度 High 群」の方は得点がやや低下する傾向 (M=21.90→M=21.45) があるのに対して、逆に「志望度 Low 群」の方はやや向上 (M=20.16→M=20.43) する傾向が認められる。

### 3. 教師にとって必要な特性について

教師にとって必要な特性についての、20個の質問項目のうち選択された項目については 1 点を与え、さらに、「教科の知識・授業」「人間関係・配慮」「責任感・判断力等」「健康・体力」「その他」の 5 つのカテゴリー毎に得点を集計した。これらのカテゴリーのうち「教科の知識・授業」のカテゴリーについて、平均値と合計を Table 3 に示す。

教師にとって必要な特性に関する 5 カテゴリーに

Table 3 教師にとって必要な特性「教科の知識・授業」に関する項目得点

教職志望度 調査時期	Low <sup>c1</sup>		High <sup>c2</sup>	
	開始時 <sup>d1</sup>	終了時 <sup>d2</sup>	開始時	終了時
低 男子 <sup>b1</sup>	.67 (.94)	.67 (1.11)	1.33 (1.19)	1.80 (1.60)
学 年 <sub>a1</sub> 女子 <sup>b2</sup>	.68 (.98)	1.11 (1.29)	1.13 (.96)	1.67 (.79)
中 男子	.50 (.92)	.90 (1.51)	1.21 (1.06)	1.68 (1.34)
学 年 <sub>a2</sub> 女子	1.11 (1.21)	1.32 (1.17)	.76 (.73)	1.12 (1.23)
高 男子	.86 (.64)	1.57 (1.29)	.88 (1.02)	1.06 (1.06)
学 年 <sub>a3</sub> 女子	.80 (.75)	.93 (.85)	1.00 (1.10)	1.33 (1.19)

( ) 内はSD

注1) 教職志望度(C)の主効果(F=4.23, df=1/171, p&lt;.05)

2) 調査時期(D)の主効果(F=12.04, df=1/171, p&lt;.01)

ついて、配属学年(A)×性別(B)×教職志望度(C)×調査時期(D)の3×2×2×2の4要因分散分析を行った。なお、このうち配属学年(A)、性別(B)、教職志望度(C)の3要因は被験者間変数であり、調査時期(D)の要因は被験者内変数であった。

「教科の知識・授業」の得点に関する分散分析の結果では、教職志望度(C)の主効果が有意であった(F=4.23, df=1/171, p<.05)。すなわち、「志望度 High 群」(M=1.25)が「志望度 Low 群」(M=.93)より「教科の知識・授業」を重視していることが示された。さらに、調査時期(D)の主効果が有意であった(F=12.04, df=1/171, p<.01)。教育実習開始時(M=.91)より教育実習終了時(M=1.26)において学生は、「教科の知識・授業」を重視していることが認められた。

次に、「人間関係・配慮」について分散分析を行った結果、学年(A)×志望度(C)×調査時期(D)の交互作用に傾向がみられた(F=2.60, df=2/171, p<.10)。低学年及び中学年を担当した学生は、教育実習前において、「志望度 High 群」(低学年 M=2.64; 中学年 M=2.43)が「志望度 Low 群」(低学年 M=2.30; 中学年 M=2.02)より「人間関係・配慮」を重視しているが、高学年を担当した学生では、「志望度 High 群」(M=1.94)より「志望度 Low 群」(M=2.38)の方が配慮を重視している。これに対して、実習後では、低学年及び高学年を担当した学生では、「志望度 Low 群」(低学年 M=2.38; 高学年 M=1.93)「志望度 High 群」(低学年 M=2.37; 高学年

M=2.02)に差は認められないが、中学年を担当した「志望度 High 群」(M=1.80)において「人間関係・配慮」の項目の得点が低くなっている(「志望度 Low 群」M=2.22)。

また、「責任感・判断力等」のカテゴリーについては、主効果及び交互作用のいずれも有意な差は認められなかった。

さらに、「健康・体力」について分散分析を行った結果、志望度(C)に主効果が認められた(F=4.87, df=1/171, p<.05)。すなわち、「志望度 Low 群」(M=1.31)の方が「志望度 High 群」(M=1.08)より有意に「健康・体力」を重視しているといえる。また、学年(A)×性別(B)×調査時期(D)の交互作用がみられた(F=3.07, df=2/171, p<.05)。教育実習開始時では、低学年及び中学年を担当した女子(低学年 M=1.17; 中学年 M=1.12)、男子(低学年 M=1.12; 中学年 M=1.08)ともに差は認められないが、高学年では男子(M=1.46)の方が女子(M=1.07)よりも「健康・体力」を重視している傾向がみられる。ところが、教育実習終了時においては、低学年及び高学年を担当した女子(低学年 M=1.35; 高学年 M=1.33)は、男子より「健康・体力」を重視している傾向がみられるのに対し、中学年を担当した男子(M=1.28)は、女子(M=1.10)よりも「健康・体力」を重視している傾向が見受けられる。

「その他」の項目について分散分析を行った結果、性別に主効果が認められた(F=4.45, df=1/171, p<.05)。男子(M=1.32)の方が、女子(M=1.07)よりも「熱心」「努力家」「趣味が豊かである」といった「その他」の項目にみられる、より一般的な意味での対人的な魅力を重視する傾向が認められる。また、学年(A)×志望度(B)×調査時期(D)に交互作用が認められた(F=2.55, df=2/171, p<.10)。教育実習開始時では、低学年及び高学年を担当した「志望度 Low 群」(低学年 M=1.44; 高学年 M=1.12)の方が「志望度 High 群」(低学年 M=1.20; 高学年 M=1.01)よりも得点が高く、中学年では「志望度 High 群」(M=1.30)が「志望度 Low 群」(M=1.26)に比べ高い値を示している。ところが、実習終了時には、上記と全く逆の傾向を示している(低学年では「志望度 High 群」M=1.20、「志望度 Low 群」M=1.19; 中学年では「志望度 High 群」M=1.07、「志望度 Low 群」M=1.37; 高学年では「志望度 High 群」M=1.30、「志望度 Low 群」M=.87)。

## 考 察

本研究においては、教育実習開始時と終了時における教職志望度に差がみられず、教育実習生は一貫して、高い教職志望度を示している。このことは、教育学部に所属し、その多くが教師を志望していると考えられる学生にしてみれば、当然の回答とも受け止められる。しかしながら、実習開始時における志望度を考える際には、調査時期の問題を考慮に入れる必要があるだろう。すなわち、実習生は、実際に授業をおこなってはいないものの実習校でのオリエンテーションを終え、実習に臨む心構えを整えつつある時期にあったと考えられる。

実習期間における実習生の教職志望度の変化を検討した、佐藤・井島(1976)の研究では、1週目に高い値を示した教職志望度は、2週目、3週目において低下がみられ、4週目には回復する傾向があることが報告されている。本研究における教職志望度の調査結果は、佐藤ら(1976)の研究結果を部分的に支持するものであると考えられる。

教職に対する態度に関しては、女子において男子よりも教職をよりポジティブに評価する傾向が認められた。しかしながら、実習開始時と終了時を比較すると、女子はやや得点が低下し、男子は上昇して男女差が小さくなる傾向がある。このことは、はじめ教職観における認識の違いを示していた男女が、実習を通して共通の認識を持つようになってきたことを示唆しているのである。

教師にとって必要な特性に関するカテゴリーのうち、教育実習の開始時と終了時に顕著な差がみられたのは、「教科の知識・授業」に関するカテゴリーの得点であった。すなわち、教育実習開始時に比べ、実習終了時において当該カテゴリーが重視される傾向があることが示された。

教育実習開始時と終了時において、このような顕著な差がみられたのは、何に起因しているのだろうか。

「教科の知識・授業」に関するカテゴリーに属する項目を個々にみてもと、特に「5. 教材分析の力がある」の選択者の割合が、実習開始時には25.1%であったものが、実習終了時には47.0%となっている。また「9. 指導案(授業の組立)作成にすぐれている」では、7.7%から13.1%に増加している。「17. 指導技術にすぐれている」では14.2%から21.3%への増加がみられる。つまり、実習期間を通して、実習生が常に要求されるのは、日々の授業をどのように展開していくかであろう。従って、入念な教材分析や指導案作成・指導技術の研鑽に力を注ぐ必要が生じ、それらの特性項目をより重視するようになったのであろう。

一方、「人間関係・配慮」、「責任感・判断力等」、「健康・体力」等のカテゴリーが、実習開始時と終了時で大きな変化を見せないのは、それらのカテゴリーに含まれる項目が、専門職としての教師に要求される特性というよりも、実習開始時から終了時にかけて一貫して必要とされる特性であると同時に、より一般的で恒常的な特性であるからであろう。

付記 本研究での統計処理にあたっては、本教室の篠原弘章助教授のコンピュータプログラム(篠原, 1984)を使用させていただいた。記して、感謝の意を表します。

## 引用文献

- 佐藤静一・高野 隆・金城 亮・松原恵治(1988)、小・中・高校時代における学級担任教師のPM式指導行動類型と教職に関する研究、熊本大学教育学部紀要、37、327-338。  
 佐藤静一・井島志保里(1976)、教育実習に関する教育心理学的研究 — 教育実習体験の変化過程 —、熊本大学教育学部紀要、25、310-342。  
 篠原弘章(1984)、行動科学のBASIC 第1巻 統計解析、ナカニシヤ出版。  
 篠原弘章(1984)、行動科学のBASIC 第2巻 実験計画法、ナカニシヤ出版。