

教師の児童観・生徒観に関する研究

— M T A I 日本版標準化の試み —

(1)

西 山 啓

教育の現場における対人関係の中心となるものは、いうまでもなく教師であり児童・生徒である。この両者が、学校なり教室という場においてそれぞれの役割 (role) を演じているわけである。然しながらこの両者における人間関係は、一般社会や職場における上下関係、支配服従関係とはその意味を異にするものである。教師は彼の地位と役割を通じて児童・生徒という未熟者に対し、心身両面にわたる指導を行うことがその任務であり、義務であるし、半面また児童・生徒は学校生活を通じて得る体験、学習によつて成長発達してゆくのである。したがって学校なり教室なりは、児童・生徒の保護・育成のために理想的な教育環境であるよう整備されることが肝要である。而して教師は、Lane も指摘する如く、(6) 「1. 学習意欲を開発する人であり、 2. 児童・生徒の弁護者、代表者 3. 児童・生徒の民主的リーダー、となり、また 4. 児童・生徒たちの友人ともなり、そして 5. 権威を兼ねそなえた人でなくてはならない」わけであるから、教師が他の指導的立場にある職業人とは異つた指導技術と資質をもつことが必要となるのである。

さて教育は根本的に教えるものと、教えられるものとの相互関係によつて成立するものである。教師は児童・生徒との間に好ましい人間関係を育成する為には彼らが教師に対して描いている理想の教師像を築くことからなされるであらう。よい教師とは、すぐれた教授法、児童・生徒への理解、親切、厳格で学力があることであり、また公平に親切であることである。

このように教師と児童・生徒の人間関係には単なる対人的つき合い以上のものであり、教師の人間像は、ひいては学級集団の個性にまで影響を及ぼすのである。(4)

かく論じて来るときは、我々は教師と児童・生徒の人間関係が彼らの学校・学級における活動に大きな役割をはたしていることに気づくのである。教師と児童・生徒のレポートを色々のテスト・バッテリーを用いて予測しようとした Rabinowitz らの試み (5) や、Medley らの授業中における学習活動を把握するための因子分析的研究 (3) も畢竟するにこれらの問題の重要性を認識したにほかならない。

このようによき教育・指導を行うにあつて人間関係のよしあしは教授者であり、指導者である教師が、児童・生徒との相互作用に大きな影響をもたらす。この人間関係を形成するための一つの次元として、教師の対児童・生徒観の研究は、単に教師の児童・生徒に対する指導面だけでなく、彼等の「教育観」、 「教職使命観」を知る上にも極めて重要な意義をもつものである。換言するならば、教師の対児童・生徒観を知ることとは、彼が教師として、児童・生徒を如何なる信念・指導方針のもとに教え導いているか、を知る一つの大きな手がかりともなりうるわけである。

目 的

本研究は、このような観点から、教師の児童観・生徒観を研究するために、Minnesota Teacher Attitude Inventory (ミネソタ教師自

己診断目録)を用いて、

I 教師の児童、生徒観に関する態度の測定と、それに伴つて生ずる種々の教育的諸問題の分析

II これらの結果に基いて、教師という職業を志望する学生に対して、効果的かつ希ましい科学的教育指導計画の指針を得、教員養成のための教育・指導のありかたに対する根本的検討を加える

III 従来行われてきたこの種の教師態度の研究は、信頼性、妥当性の点は兎も角として、その評価尺度が調査者の恣意的発問によつてなされたものが多く、他の研究結果との比較を行うにあたり、計量上の問題で難点を生じ、同一次元における比較が不可能なことが少くなかつた。かかる計量上の欠陥を除くため、既に Cook, W. らの手で米国ミネソタ州立大学において標準化をみた Minnesota Teacher Attitude Inventory (ミネソタ教師自己診断目録、以下MTAI と省略する)を(1)我が国においても使用可能となるよう、日本版の標準化を行う

(2) 日本及び米国の教師の児童・生徒観をはじめとする教師像の cross cultural study を目的としているのであるが、特に第一報告においてとりあげる問題は、MTAI 日本版標準化の第一段階として制作された MTAI 得点を通じて、

1. 我が国における現職の教師と学生との

児童観・生徒観の比較

2. 教師の経験年数と得点との関係

3. 教員養成を目的とする大学生の教育実習参加経験による児童観・生徒観の変化等についての考察研究

を進めてゆくのである。

対象及び方法

島根県及び岡山県小中学校教師、島根大学教育学部学生、島根県立農科大学学生、美作短期大学生(岡山) 計約460名に MTAI を実施した。実施の方法は与えられた、Inventory を構成している150の質問の各々に対し、各自の意見を5段階尺度(全く賛成、賛成、どちらでもない、反対、強く反対)によつて解答する。解答時間に制限はないが、出来るだけ早く、かつ質問に対して抱く第一印象をもつて解答するものとし、全部の質問について解答することが要求される。

得点は各々の解答意見に対し、好意的な意見には、十点をあたえ、非好意的意見には、一点をあたえる。従つて理論的に可能な得点の分布の範囲は、+150点より-150点までである。

結果及び考察

得点は最高61点から、最低-56点の分布を示した。(Fig. 1~Fig. 3)それぞれの平均値は Table1~Table 3 の如くである。

Fig. 1 教師の MTA I - Score

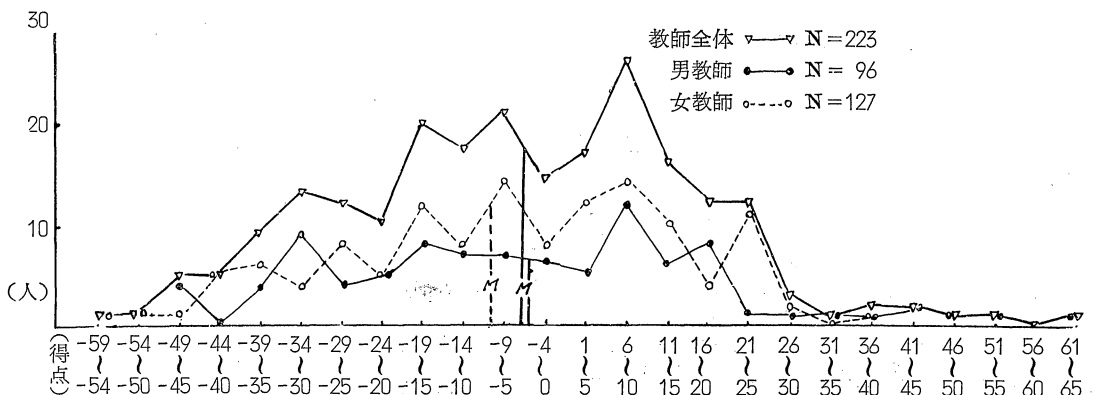


Fig. 2-1 学生（教員養成学部）のMTAI-Score（教育実習前後の比較）

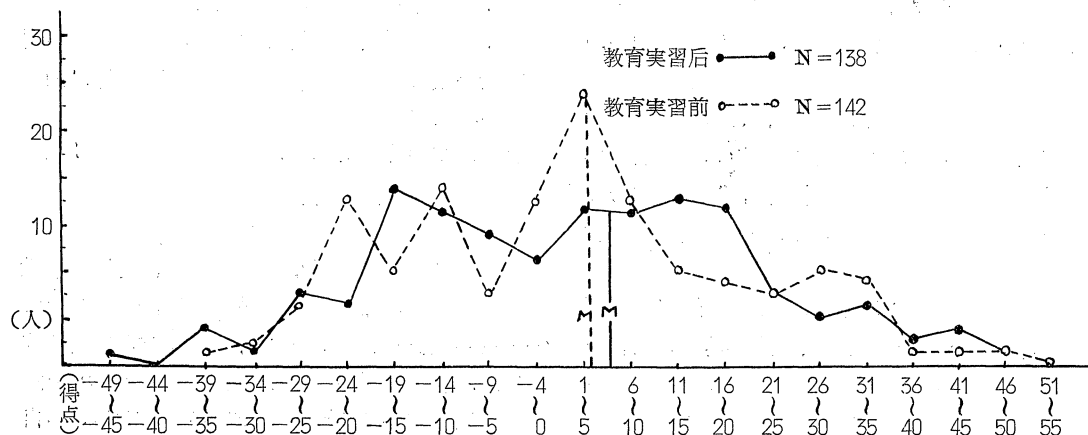


Fig. 2-2 学生（教員養成学部）の男女別 MTAI-Score（教育実習前）

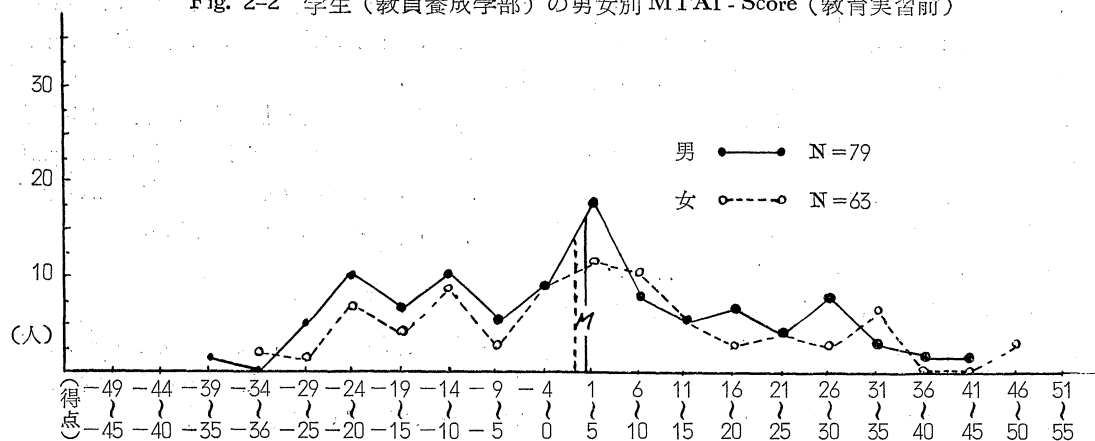


Fig. 2-3 学生（教員養成学部）の男女別 MTAI-Score（教育実習後）

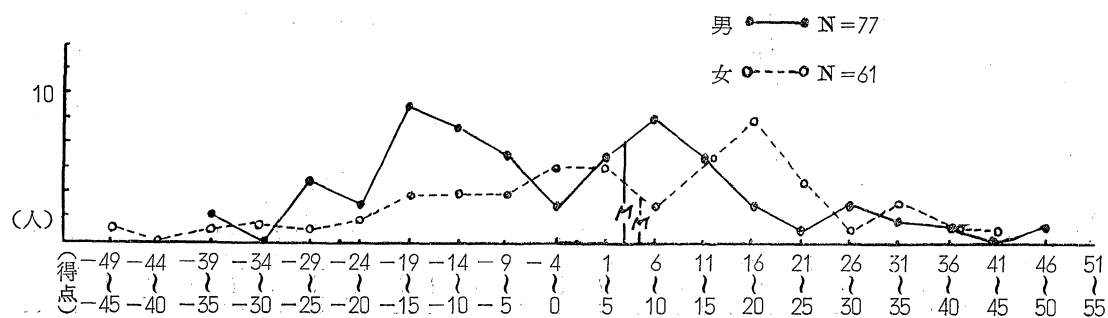


Fig. 3 学生（非教員養成学部）のMTAI-Score

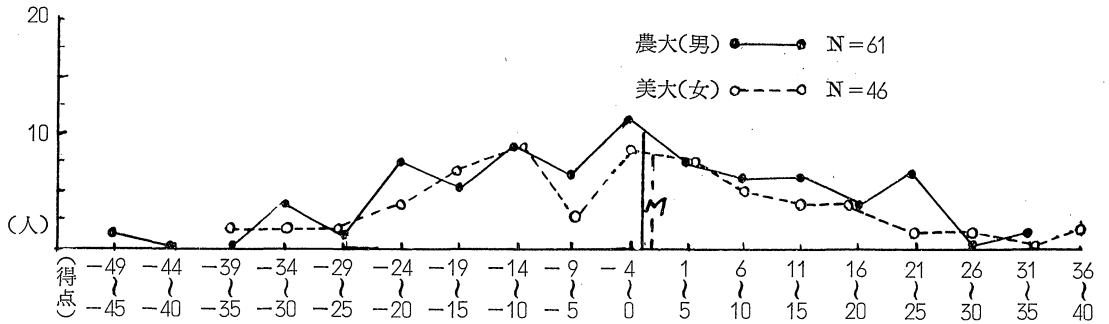


Table 1 教師のMTAI-Score

Subject	Score	N	M	SD
教師 (岡山県全体)		90	- 6.89	23.15
全 上 男		59	- 5.39	24.22
全 上 女		31	-11.87	20.90
教師 (島根県全体)		133	- 4.78	19.13
全 上 男		37	- 4.31	19.75
全 上 女		96	- 5.20	18.28

Table 2 学生（教員養成学部）のMTAI-Score

Subject	Period	教育実習前			教育実習后			
		Score	N	M	SD	N	M	SD
島根大学生 (教育学部)			142	1.87	17.30	138	5.12	18.37
	男		79	2.31	18.01	77	4.43	16.73
	女		63	1.42	11.36	61	5.80	18.05

Table 3 学生（非教員養成学生）のMTAI - Score

Subject \ Score	N	M	SD
島根県立農大	61	-0.53	16.06
美作女子短大	40	-1.24	15.70

現職教師の得点

現職教師の得点は、学生の得点に比べ低く、(P<.01) 得点の分布範囲も大である。このことは、学生に比べて児童・生徒観が現実的であると同時に、さまざまな経験により、種々の児童観・生徒観を抱いていることを意味する。男教師と女教師とでは、女教師の得点がやや低い、有意差を認める程ではない。然しながら、女教師の中には、いわゆる児童・生徒に「押し」

がきかず、手こずる場合のあることをうつたえるものもあり、これらの理由から、男教師に比べ得点が低いのではないかと考えられる。

経験年数と得点の間には相関はみられない (Table 4)。これらは Cook, W. や Hoyt, C. J. らの結果(2)と同様である。このことは単なる勤務年数の増加のみが、児童観・生徒観に変化をもたらすことにはならないことを示す。

Table 4 教師の経験年数と MTAI - Score の相関

Correlation \ Subject	岡山県教師	島根県教師
r	.085	.039

上述したこれらの事象の原因の究明は今後の研究にまつべきであるが、仮説的に考えられることは、教師の生活は学校における施設・設備等の不備、学級の定員過剰・多忙な学校業務に災いされていることなどである。一方学生が教育実習によつて経験するものは、このような障害とは比較的縁が遠くしかも児童・生徒の選抜された大学付属校であり、教生実習参加による児童・生徒との接触の範囲は可成り限定されて

いること 等によるものであろう。

岡山・島根両県の教師の得点の間には差は認められない。このことは教師というものに恒常的な児童観・生徒観というものがあると考えてよいであろう。但し学区として種々の問題をはらんでいるとみられる学校の得点は、明らかに低く、(教師全体平均値より15点以上低い) 診断のための MTAI の妥当性を裏付けているものといえよう。

学生 の 得 点

1. 非教員養成学部学生

教員養成学部学生に比してその得点は低いが顕著な差はない。したがって履修課程の差異によつて、とりわけ児童観・生徒観に差を生じることはない。この点は Cook らの研究結果(1)とやゝ異つている。

2. 教員養成学部学生

8週間の教育実習期間を経験すると、得点はやや増加の傾向を示す ($.1 < P < .2$)

教育実習の開始直前直后及びにおける得点の変化と、「児童心理学」受講直前及び直后における得点の変化を比較すると、教育実習による実践的参加の体験は、専門教職教養として「児童心理学」を受講した場合(13週間)よりもその変化の程度が大きい。このことは、上述1.の結果と深い関係をもつ。すなはち、講義よりも教育実習参加という実際的、且つ具体的体験の方が、はるかに児童観・生徒観に及ぼす影響は大であるということである。然し一方「児童心理学」の成績と MTAl 得点の間には、 $r = .26$ という低い相関がみられ、児童・生徒の心理学的な理解の程度とわずかながら相関があるといえる。

次に150問の Inventory を構成している5つの主要項目

1. 道徳 (Moral Status)

大人の意見、特に大人の命令に対する遵守の程度など

2. 訓育 (Discipline)

教室での指導、風紀取締りなど

3. 児童発達及び行動の原理 (Principles of child development and behavior)

能力、成績、学習、動機づけ、パーソナリティの発達など

4. 教育の原理 (Principles of Education)

哲学、カリキュラム、行政など

5. 教師の個人的反応 (Personal reactions of the teacher)

好ききらい、腹立ちの種など

を基礎に約5問に1問の割合いで抽出した質問項目につき、教師の得点及び学生の得点の上位群と下位群(何れも±1σ以上)についてそれぞれの場合における反応を調べた。Fig 4, Fig 5 に示したものは教師及び学生の MTAl 項目別得点分布表である。紙面の都合で好意的反応のみを掲げたが、非好意的反応は大体この逆と考えて支障ない* なお、Fig 4, Fig 5 に表わされた主要な傾向を表示したものが、Table 5 である。

これらの結果から、特に目立つことは、学生・教師とも上位群下位群は可成り一致した傾向を有することと、教師上位群の意見は、他に比べて好意的であるものが多いことである。

(No.7, 63, 115, 71, 123, 89,) また学生において、上位群下位群とも共通の反応を示すものは「訓育」に関するものであるが、教師と比較して特に顕著な学生特有な傾向はみられない。

次に学生のうちで教育実習の参加により、得点の非常な変化を示したものの中から、特に得点の増加した学生をもつて得点増加群18名(平均13.9点増)、特に得点の減少した学生をもつて得点減少群19名(平均28.9点減)を作り、それぞれ両群について主要項目及び各質問に対する意見の変化の差異を比較して、教育実習により、特に児童・生徒観に変化をもたらす点、及び変化をもたらさない点は如何なるものであるかを分析した。(Fig 6, Fig 7) 前の場合と同様、好意的反応のみを掲げた。Fig 6, Fig 7 に表われた主要な傾向を表示したものが Table 6 である。

* 好意、非好意いづれでもない反応は極めて僅かであつた。

Fig. 4 教師 MTAI 項目別得点分布表

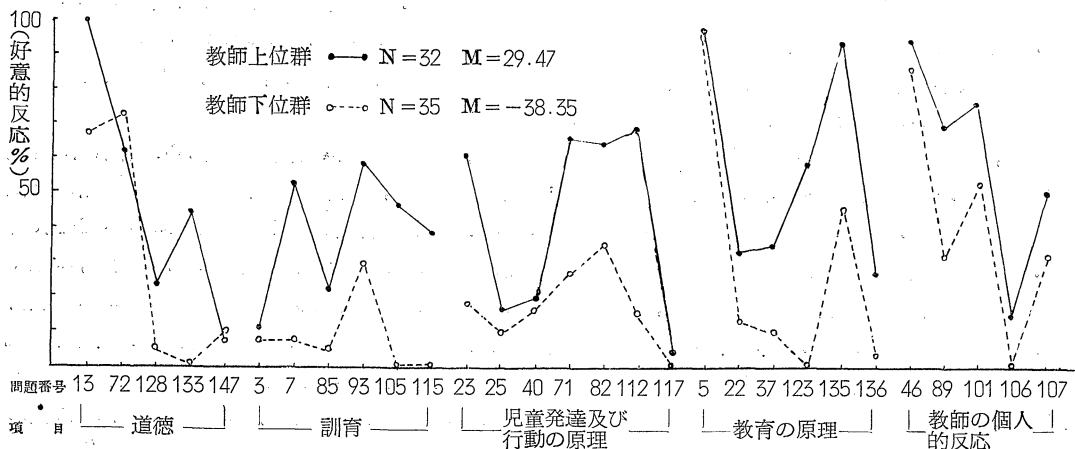
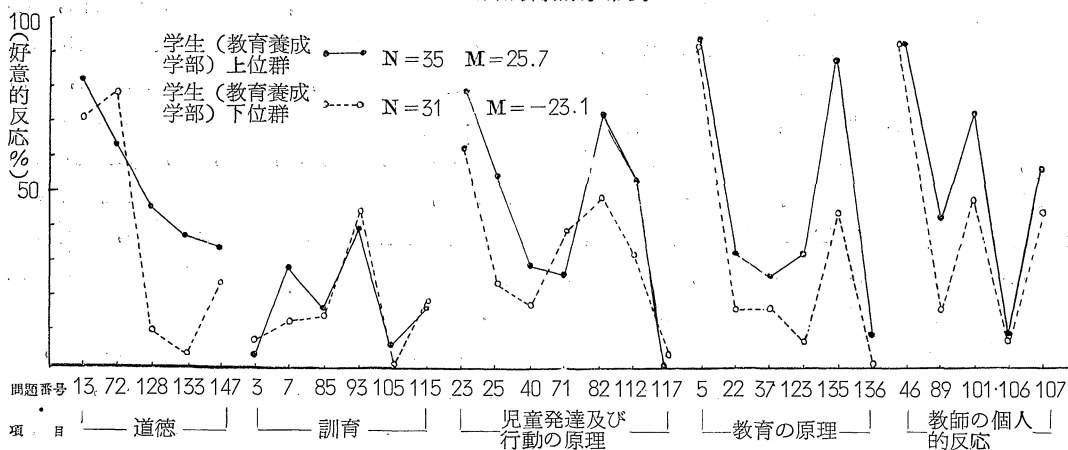


Fig. 5 学生 M. T. A. I. 項目別得点分布表



註) 道 徳 (Moral)

- 13. 児童が最初に学ぶべき第一課は、教師にちやうちよせずに従うということである。
- 72. 児童は教師を教師であるという理由だけで尊敬することを学ばねばならない。
- 128. 児童たちは自分自身の決定を下すに足るほど成長していない。
- 133. 児童たちは、彼に対して定められた制限の理由を聞かされるべきだ。
- 147. 生徒たるものは、あけすけに彼の教師に対して反対する権利がある。

訓 育 (Discipline)

- 3. さびしい訓育上のものはいは、時には冗談にまぎらわすべきである。
- 7. もしも教師が、興にのつている学級内の場面

- で生徒と一諸に笑つたりしたら、そのクラスは統制が乱れようとしているものである。
- 85. 非行をなした児童には罪悪感を感じさせ自らを恥じさせるべきである。
- 93. 児童達には学級内で、かれらがふつう得ているよりももつと多くの自由を与えるべきである。
- 105. 教師たるものは、決して学級を子供自身の管理にゆだねておきざりにすべきでない。
- 115. 学校の規則や規律は、犯してはならないものとするべきである。

児童発達及び行動の原理 (Principles of child development and behavior)

- 23. 大部分の生徒たちは、彼等の課業の予習をするため適当な努力をはらっていない。
- 25. 児童たちの欲求は丁度大人のそれの如く重要なものである。

Table 5 項目別好意傾向比較 (Fig 4, Fig 5 参照)

Item	Tendency		Tendency	
	問題番号	group	問題番号	group
道徳	全般的	学生下位群=教師下位群	128. 学生上位群>教師上位群>教師下位群 147. 学生上位群>教師上・下位群	
訓育	全般的	学生下位群=教師下位群 学生上位群=教師上位群 (傾向は同じであるか学生群の得点大)	7. 教師上位群>教師下位・学生上位群 93. 学生上下位群>教師下位群 教師上位群	
児童発達及び行動の原理	117.	学生上位群=教師上位群 学生下位群=教師下位群	23. 学生上位群>学生下位群=教師上位群>教師下位群 25. 学生上位群>教師上位群 71. 教師上位群>学生下位群>学生上位群	
	112.	学生上位群=教師上位群	82. 教師上位群>学生下位群 教師 112. 教師上位群>学生下位群 学生	
教育の原理	全般的	学生上位群=教師上位群	123. 教師上位群>学生下位群 教師 教師上位群>学生上位群	
	全般的	教師下位群=学生下位群 (上位群の方が好意態度の%がやや高い)	135. 教師上位群>教師下位群 学生 学生 136. 教師上位群>学生下位群 教師	
教師の個人的反応	全般的	学生下位群=教師下位群	89. 教師上位群>学生上位群 教師上位群>教師上位群 学生上位群>学生下位群	
	46. 107.	学生上位群=教師上位群 教師上位群=学生下位群	101. 学生上位群=教師上位群 学生下位群=教師下位群	

凡例：全般的 当該項目全般にその傾向がみられる

15.16. 質問の番号

好意の%大 >好意の%小 (40%以上の差)

〃 > 〃 (20%以上の差)

同じ傾向 = 同じ傾向 (5%以上の差)

40. 成功は失敗よりもつとよい動機づけになる。

71. 児童たちは、彼等の学習活動を行うにあつては、もつと自由が許されるべきである。

82. 生徒を十ば一からげに進級させることは生徒の成績の標準を低下させている。

112. 成績を段階別にすることは競争の要素である故に価値がある。

117. 児童たちは、非常に好ましいのであるから彼等の欠点はふつう容易に見落されるものである。

教育の原理 (Principles of Education)

5. 授業は、決して一本調子になつてはいけない。

22. 教師が、娯楽の時間を児童の家庭訪問のために犠牲にするようなことはあたりまえのことだと思われるべきでない。

37. 課業の規準は、生徒によつてかわるべきである。

123. 学校の標準に合致することの出来ない児童は、落第させるべきである。

135. 生徒達に、最大の利益を与えるのは大が興味のないむずかしい学科である。

136. 生徒たるものは、彼に当然期待されていることについては、常に十分知っているべきである。

教師の個人的反応 (Personal reactions of the teacher)

46. 体罰主義が今日もつと必要である。

89. 生徒から最もよく好かれている教師はおそらく生徒をよりよく理解している。

101. 大多数の生徒は彼らの教師に対して、おもしろいやりがある。

106. 教師たるものは彼が報酬を得るより以上のことをするように期待するべきではない。

107. 何人かの子供達ぐらい腹立たしい種となるものはない。

Fig. 6 教育実習による学生のMTAI項目別得点分布変化(得点減少群)

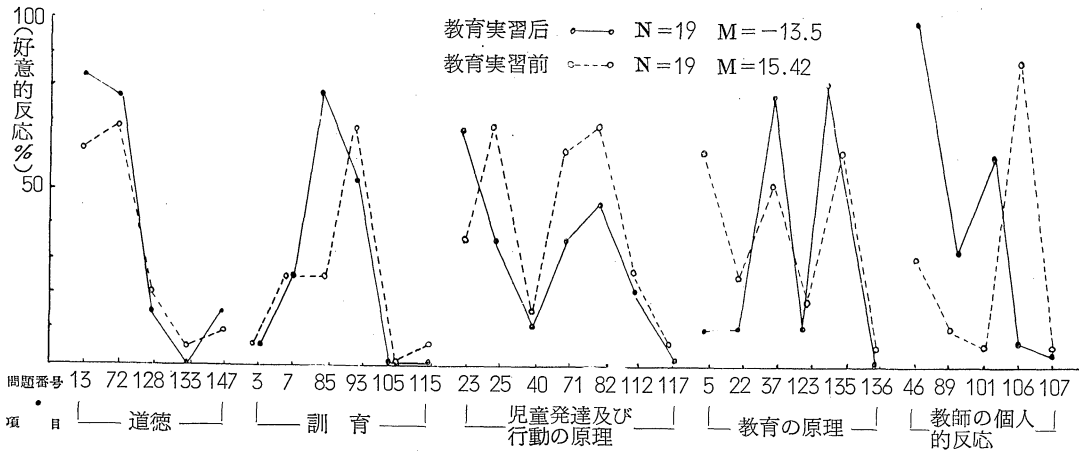
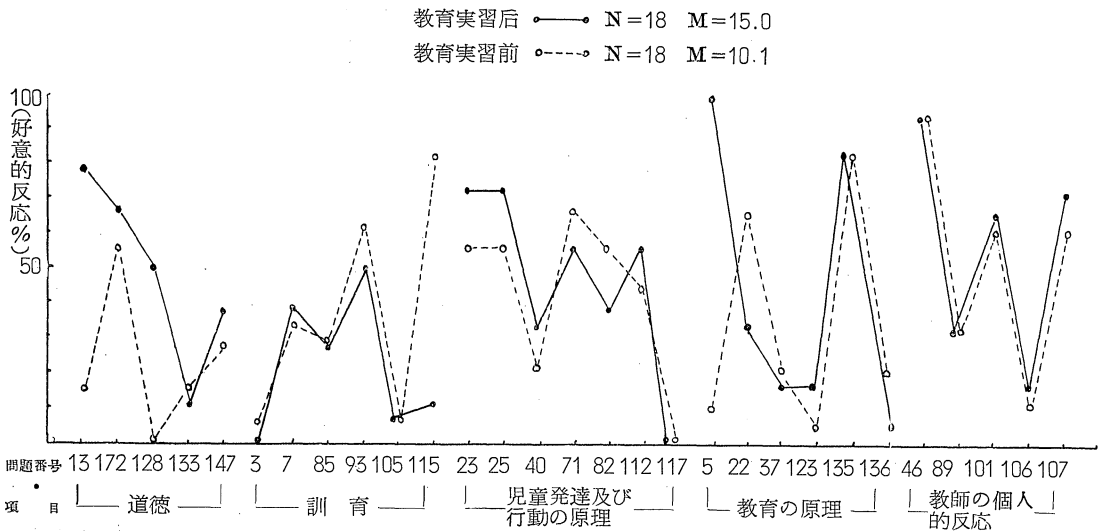


Fig. 7 教育実習による学生のMTAI項目別得点分布変化(得点増加群)



これによると全般的に児童観・生徒観はやや現実的になつて来ているが、特に注目すべき点は、「児童・発達及び行動の原理」に関する問題のうちには、教育実習により、可成り現実的な方向に変化しているものがあるということである。(No.25, 71, 82)「教師の個人的反応」

については得点増加群には変化はないが、得点減少群には教育実習の経験によつて好意的な変化を示すものがいくつかあり、(No.46, 89, 101)教育実習経験により教師としての自我意識に好変化をもたらしたとみてよからう。

Table 6 教生実習による項目別好意度比較表 (Fig 6, Fig 7 参照)

Tendency Item	教育実習により変化しないもの		教育実習により変化するもの	
	問題番号	group	問題番号	group
道徳	全般的	増加群及び減少群	13. 128. 147.	増加群及び減少群 増加群>減少群 増加群>減少群
訓育	全般的	85. をのぞいては同じ傾向	全般的 115.	教育実習後は規律の遵守は厳重になる 増加群>減少群
児童発達及び行動の原理	117.	増加群及び減少群	23. 25. 71. 82.	増加群及び減少群 増加群>減少群 やゝ現実的に変化する 増加群>減少群 やゝ現実的に変化する 増加群>減少群
教育の原理	123. 135. 136.	増加群及び減少群	5. 22. 123.	減少群は現実的に変化 増加群は好意的に変化 増加群, 減少群とも現実的に変化
教師の個人的反応	増 加 群		46. 89. 101.	いずれも減少群は好意的に変化 (増加群と同じ傾向になる)

要 約

教師, 大学生約 430 名に MTAI を実施したところ

1. 教師の MTAI 得点は学生に比べて低い。男女差はみられない。なお経験年数と得点の間に相関はない。(r=.039~.085)
2. 教員養成学部学生と, 非教員養成学部学生との間に得点上の差はみられない。
3. 教育実習参加による実践的体験は講義による概念的理解よりも, 更に得点に変化をもたらす。但し講義の成績と得点の間には, 低い相関がみられる。(r=.26)

4. MTAI を構成している5つの主要項目につき, 項目別に好意度を検討したところ, 教師と学生との間に特別大きな差はないが, 問題によつては教師上位群が, より好意的なものもある。

5. 教育実習参加により, 学生の児童・生徒観は, わずかながら現実的になる傾向を示す。「児童・生徒発達の原理」については可成り現実的な観方に変化する。

6. 学生の MTAI 得点減少群も, 教育実習を体験することによつて, 教師としての自我意識に好変化を及ぼした。

付 記

今回この研究に用いた MTAI (日本版) は試験用第 1 版として原著に出来る限り忠実なることを旨としたが、米国教育界で用いられている俗語的表現 (Educational Slang) や日本の教育界の現状にふさわしくない若干の質問については、原著者と協議の上逐次増減改訂を加える予定である。

この研究の実施にあたり、MTAI 日本版翻訳に関して助言御指導賜つた広島大学 酒井行雄教授、並びに資料の蒐集整理に協力を寄せられた島根大学 伊藤優 心理学専攻生に深甚なる謝意を表する次第である。

参 考 文 献

- 1) Cook, W.W Leeds, O.H. and Callis, H.
Minnesota Teacher Attitude Inventory. The Psychological Corporation New York, N. Y., 1951.
- 2) Cook, W.W., and Hoyt, C.J. Procedure for Determining Number and Nature of Norm Groups for the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 12, No 4. 1952.
- 3) Medley D.M., and Mitzel H.E., A Technique for Measuring Classroom Behavior *Journal of Educational Psychology*, vol. 49, No 2, 1958
- 4) 西 山 啓 「人間関係の発達」
児童心理学 第13章., 協同出版 1960
- 5) Rabinowitz, W. and Rosenbaum, I.
A Failure in the prediction of pupil-teacher rapport. *Journal of Educational Psychology*, vol. 49, No. 2, 1958.
- 6) 続 有恒 「人間関係からみた教師」教育実践と人間関係 (第 4 章) 国土社 1958

(昭和 35 年 11 月 17 日受理)