

教職課程履修学生の意識と実態に関する比較考察

—本学学生の調査事例の報告を中心にして—

曾我雅比兎*・河野昌晴**・村島義彦**

* 岡山理科大学教養部

** 岡山理科大学基礎理学科

(昭和57年9月24日 受理)

1. はじめに
2. 調査の方法と対象
3. 調査結果の考察
4. まとめ

1. はじめに

近年、一つにはいわゆる教員人気の過熱ぶりを理由とし、他方では落ちこぼれ、校内暴力等の社会問題化を理由とし、学校・教師に対する社会の注目の度合いは高まっている。

1974年の「人材確保法」（正式名称「学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法」1974年2月公布）によって教員の給与改善が計られ、以後低成長の時代背景も加わり、教員希望者は上昇の一途をたどった。教員希望者の増加は必然的に教職課程履修学生の急増を生み、それとともに戦後の教員養成制度の欠陥・弱点がはかなくも様々な側面で露呈されるに到った。例えば、教職課程科目の非実践性の問題であり、又教育実習生受け入れ校現場からの実習公害論であり、ペーパー・ティーチャーの急増であり、ペーパーテスト・エリート先生の出現等々であった。

他方、教育人口の爆発を見た1960年代から70年代にかけて、学校の大規模化、官僚制化、没個性化の進行とともに、生徒・学生のドロップ・アウト現象や落ちこぼれ問題、学生運動側からの異議申し立て運動の続発等が世界的現象として立ち現われてきた。その様な事態の中で、学校の本来の機能である、学習者の個性を尊重し、確かな学力を保障するという教育機能の衰退・喪失を指摘する声が高まり、学校廃止論（deschooling 論）や学校・教師の学習成果保証責任論（accountability 論）の論議の高揚を見た。更に、最近に到り、主に中学校を舞台とする新しい少年非行＝校内暴力事件が全国問題化するに到り、再び、学校の機能の再確認、とりわけそこでの主役たる教師の資質・能力を再検討すべきとの動

向が高まっている。¹⁾

それら教師の資質・能力・養成・研修等を巡る論議の高揚は、現象的に見れば、教職課程履修学生の急増に伴う現実的対応であったり、社会問題化した教育問題に対する対処の方策であるかの様相を呈しているが、より根本的・本質的には、戦後確立した教員養成の開放制原理の制度的見直しを下敷きとし、教員の人事管理・統制の強化を目的とする文部省＝政策側の一連の対応の現われとみるべきであろう。²⁾

1971年の中央教育審議会（中教審）答申（「今後における学校教育の総合的な拡充整備の基本的施策について」）、1972年の教育職員養成審議会（教養審）建議（「教員養成の改善方策について」）、1978年の中教審答申（「教員の資質能力の向上について」）、そして同年の教養審報告（「教育実習の改善充実について」）、更にそれら一連の答申、建議、報告に基づき現実に施策化されたり実現したものとしての、新構想教員大学院大学（上越教育大学、兵庫教育大学、鳴門教育大学）の設置や、行政主導の教員研修の強化や試補制度の導入案、更には、教員間の身分や待遇の格差付けの提案等は、上述の動向に対応するものとして注目されよう。

確かに、教員の資質、能力の向上、そのための教員養成のあるべき姿の模索、そして学校の再活性化をはかる方策等の検討は、早急に取り組まれねばならない重要課題であろう。しかし、そのための解決の方向を、戦前の様な閉鎖制原理のもとでの効率性・技術性の追求に求めることは多分に危険性を有しているといえよう。

戦後、民主主義社会への転換の中で、新しい民主主義社会の一翼を担う教師に求められたものは、市民性に裏付けられた社会的常識と高度な専門的知識を有する多様な教師たちの存在であったはずである。³⁾ そして、そのことの具体的保障として採用された制度原理が多様な大学における教員養成＝開放制原理であったのである。

現在求められるべきことは、現行の開放制原理のもとで、多様な形態で行なわれている教員養成教育の実態を探り、教師としての職能成長が進められる時系列の中で、その連続的な職能成長に対し大学での準備教育が果し得る役割を明確にしていくことであろう。

以上の意図と課題のもとに、筆者の一人（曾我）が加わる現代教職研究会は、全国的に、教職課程の実態とそこで現に教師を目指して大学教育を受けている学生の動機や教師・教職観、教員養成教育観を探るべく調査を計画・実施した。その時の調査では、国立養成系大学2校、私立養成系大学1校、国公立一般系大学2校、私立一般系大学2校の都合7大学719名の学生を対象として行ない、その結果は1977年度の日本教育行政学会第12回大会（於、山形大学）において口頭発表された。

しかし、本学はその時の調査対象大学とはならず、独自のデータを有するに到らなかった。そこで、今回、全国データと比較の上、本学における教職課程の実態と学生の意識動向を探ることは、今後における教職課程のあり方、更には大学教育のあり方を考える上で、何らかの有益な示唆が得られるものと期待し、教育学研究室総意のもとで、本学における

同様の調査を計画・実施し、ここにその結果を報告するものである。

2. 調査の方法と対象

以上の意図のもとに、本学学生の独自のデータを得るべく調査を計画・実施した。調査対象は、本年度（昭和57年度）開講されている「教育原理」4コマの受講生全員としたが、方法として講義の一部を利用した集合調査法をとったため、実際にはその時間の講義に出席していた者に対象が限られてしまった。ちなみに、本年度の「教育原理」履修届出数は全体で541名であり、今回の被調査者数は405名であったから、その代表性は約75%である。したがって、今回のデータは、今年度の「教育原理」受講生の全体をほぼ代表しているともみなしてもさしつかえがないと思われる。又、被調査者数405名の今回の調査は、この種の調査としては小規模の類に属するが、統計的検定を行なう上で不足があるとはいえないであろう。

（表2・1）クラス別履修登録者数とクラス構成

クラス	登録数(A)	調査数(B)	比率($\frac{B}{C}$)	調査率($\frac{B}{A}$)
A	162	139	34.3	85.8
B	67	33	8.1	49.3
C	140	96	23.7	68.6
D	172	137	33.9	79.7
全体	541	405(C)	100.0	74.9

（表2・3）男女構成

男女	実数	比率(%)
男	337	83.2
女	68	16.8
計	405	100.0

（表2・2）学科構成

学科	実数	比率(%)
応数	110	27.2
化学	57	14.1
応化	39	9.6
応物	46	11.4
機械	19	4.7
電子	19	4.7
基礎理	112	27.7
不明	3	0.7
計	405	100.0

（表2・4）学年構成

学年	実数	比率
2年生	295	72.9
3年生	81	20.0
4年生	26	6.4
学部生以外	3	0.7
計	405	100.0

ともあれ、我々の調査対象は（表2・1）～（表2・4）に示すごとくである。表にみられる様に、調査対象の特徴としては、男子の割合が圧倒的に高いこと、又、学年別では2年生の割合が極めて高いこと、学科別には、応用数学科と基礎理学科の占める比率が相対的に高く、逆に機械理学科と電子理学科の学生の割合が低いこと、などが指摘できよう。

3. 調査結果の考察

調査票の内容は、①教職課程履修動機・理由（＝教員免許状取得動機・理由）に関する質問群、②教師・教職観と現実の教師に対する認識に関する質問群、③自己の教職適格性認識に関する質問群、④『教育原理』に対する態度・評価に関する質問群、⑤『教育実習』に関する質問群、の五つの領域から構成されている。

本節においては、各領域毎に、前節の（表 2・1）～（表 2・4）に示した各属性を柱とする分割表（クロス表）や各領域を構成する質問項目間の分割表を材料とし、あるいは又、全国調査のデータとの比較を利用し、本学学生の教職をめぐる自己認識や意識の実態を紹介して行きたいと思う。

なお、以下考察の材料に使用する分割表は、 χ^2 検定を用いた項目間の独立性検定の結果、項目間で有意差ありと認められたものだけに限定したことを記しておく。

(1) 教職課程履修の動機と理由

調査票では、教職課程を履修する（＝教員免許状を取得する）動機・理由として、（表 3・1）に示す 8 項目を用意し、各々につき調査者に回答を求めた。このうち a～c は「意

（表 3・1） 教職課程履修の動機と回答分布

（質問項目）	はい	どちらとも いえない	いいえ	N.A (%)
a. 教員になりたいから	73.3	18.0	8.1	0.4
b. 教育関係の勉強に興味があるから	55.8	31.6	11.9	0.7
c. 教職課程を履修することによって、 大学での学習計画がはっきりするから	21.2	37.8	40.0	1.0
d. 資格をもっていると結婚・就職等に有利と思うから	23.7	32.1	43.2	0.9
e. 将来、自分の子どもの教育に役立つと思うから	43.5	34.1	21.7	0.7
f. 親などがすすめるから	27.9	14.1	57.3	0.7
g. 高校の先生にすすめられたから	7.9	9.4	82.0	0.7
h. 友人や先輩にすすめられたから	7.4	7.4	84.4	0.7

(N=405)

欲的・学問的動機」として一つのグループにまとめることができるであろう。同様に、d・e は「付加価値的動機」、f～h は「受動的動機」と各々グループ化しておく。表から読みとれるように、学生たちが積極的に肯定する動機は「意欲的・学問的動機」グループ中の a（「教員になりたいから」と b（「教育関係の勉強に興味があるから」）の両項目である。逆に、ほとんど支持されない動機は「受動的動機」中の g（「高校の先生にすすめられたから」と h（「友人・先輩にすすめられたから」）の両項目であることがわかる。

一方、意外に高い支持を得た項目は e（「将来、自分の子どもの教育に役立つと思うから」と f（「親などがすすめるから」）であった。全国調査の結果においても、この e と

f の動機に対する支持率は高く (e=48.7%, f=34.2%), むしろ本学学生の支持率を上回っているのである。現代の学生の意識傾向の一端を示しているものと言えよう。

又、全国調査との比較をみれば、(表3・2) に示す様に、本学学生は「意欲的・学問的

(表3・2) 教職課程履修動機についての全国データと本学データとの比較

		はい	どちらとも いえない	いいえ	N.A
a. 教員になりたいから	全国調査	65.9	7.0	26.7	0.4
	本学調査	73.3	18.0	8.1	0.6
b. 教育関係の勉強に興味があるから	全国調査	44.9	36.4	17.8	0.9
	本学調査	55.8	31.6	11.9	0.7
d. 資格をもっていると結婚・就職等に 有利と思うから	全国調査	39.1	28.9	31.4	0.6
	本学調査	23.7	32.1	43.2	1.0
f. 親などがすすめるから	全国調査	34.2	15.2	50.1	0.5
	本学調査	27.9	14.1	57.3	0.7
c. 教職課程を履修することによって、 大学での学習計画がはっきりするから	全国調査	28.1	34.4	37.0	0.5
	本学調査	21.2	37.8	40.0	1.0
※サンプル数		(全国調査 719名 本学調査 405名)			

動機」中の a と b により支持的回答を、逆に「付加価値的動機」の d (「資格を持っていると結婚・就職等に有利だから」と「受動的動機」の f にはより否定的回答を寄せていることがわかる。全国的にみて、本学学生の教職課程を履修する動機・理由には、積極的意欲的な姿勢がうかがわれるといっていよいであろう。

さて、学年・性等の学生にとっての属性と教職課程履修動機との関連を検討してみよう。

(表3・3) は学年別に比較を行った分割表である。標本数の都合上、「2 年生」と「3 年

(表3・3) 教職課程履修動機についての学年別比較

類 型	回答数	動 機 a			動 機 b			動 機 c			計
		はい	どちらとも いえない	いいえ	はい	どちらとも いえない	いいえ	はい	どちらとも いえない	いいえ	
2 年生	295	71.0	19.8	8.9	58.4	29.7	12.3	24.2	35.8	38.9	100.0
3 年生 以 上	107	80.4	12.1	6.5	48.6	40.2	10.3	14.0	40.2	44.9	100.0
全 体	405	73.3	18.0	8.1	55.8	31.6	11.9	21.2	37.8	40.0	100.0

※ いずれの表もヨコ計 100 % で、N.A の割合の表記はカットした。

生以上」の二つのグループに統合化し検討した。表からは、「教員になりたいから」の動機については 3 年生以上のグループが、又 b と c の学問的動機については 2 年生グループが、各々弱い関連ではあるが、相対的に高い支持の傾向を示していることがわかる。多少は学問的知的興味を伴って教職課程を履修し始めた 2 年生の段階から、卒業に近い学年に

進むにつれより目的が職業志向の方向に固まっていく推移がよくうかがわれる。

一方、性別との関連においては、(表3・4)に見られる様に、「親がすすめるから」(f)との純然たる受動的動機や「教職課程を履修することによって、大学での学習計画がはっ

(表3・4) 教職課程履修動機についての性別比較

性別	回答数	動機 c			動機 f			計
		はい	どちらともいえない	いいえ	はい	どちらともいえない	いいえ	
男	337	19.0	37.1	43.3	25.5	13.6	60.5	100.0
女	68	32.4	41.2	23.5	39.7	16.2	41.2	100.0
全体	405	21.2	37.8	40.0	27.9	14.1	57.3	100.0

※ いずれの表もヨコ計100%で、N.A.の割合の表記はカットした。

きりするから」(c)との一面学問的動機ではあるが多分に受動性・他者依存性を帯びた動機に対し、女性の側に支持的傾向の強いことがわかる。学年別の場合にも、性別の場合にも、各々置かれた立場をよく反映しているものといえよう。

次に、8項目の動機各々の関連性を検討しよう。8項目の動機各々を掛け合わせた都合28個の分割表において、項目間に顕著な関連性を示したのは、動機aと動機fを柱とした分割表においてであった。

(表3・5)は、動機aと他の動機との関連表であるが、ここから、動機aを支持するグループは、それ以外の者に対し、「意欲的・学問的動機」のbとc、「付加価値的動機」

(表3・5) 教職課程履修動機間の関連 1. (動機aを柱とした場合)

動機 a	回答数	動機 b (学問的動機)			動機 c (学問的動機)			動機 d (付加価値的動機)			動機 e (付加価値的動機)			計
		はい	どちらともいえない	いいえ	はい	どちらともいえない	いいえ	はい	どちらともいえない	いいえ	はい	どちらともいえない	いいえ	
支持	297	62.3	27.9	9.1	22.6	40.1	36.4	25.9	29.6	44.1	47.1	31.6	20.5	100.0
その他	106	38.7	41.5	19.8	17.9	31.1	50.9	18.9	39.6	41.5	34.0	40.6	25.5	100.0
合計	405	55.8	31.6	11.9	21.2	37.8	40.0	23.7	32.1	43.2	43.5	34.1	21.7	100.0

※ 動機aの類型中の「支持」は元の回答肢「はい」に答えた者。ヨコ計100%
 “ “ “その他”は元の回答肢「いいえ」と「どちらともいえない」に答えた。

のdとeに全てより高い支持的回答を寄せていることがわかる。つまり、教員になりたいとて教職課程を履修する者はそれ以外の者に対し、教育関係の学問的関心と教員免許資格に対する功利的執着心が極めて強く、一方、教職課程の履修を大学での学習計画の設定に役立てようとしたり、将来の子どもの教育に役立てようとしたりする動機をも相対的に強く有しているといえるのである。教員になりたい希望を明確に持って教職課程を履修する者に、勉学の面においても、実利的な面においてもより積極的な姿勢が見られるのである。このことは、後述するが、「教育原理」及び教育実習にのぞむ姿勢の相異についても同様

の傾向をもたらしているのである。

他方、動機 f と他の動機との関連に考察を進めれば、(表3・6) から、「受動的動機」に属する f, g, h は互いに強い関連性を有していることがまずわかる。誰かにすすめら

(表3・6) 受動的動機間の関連

動機 f	回答数	動機 g (受動的動機)			動機 h (受動的動機)			計
		はい	どちらとも いいえ	いいえ	はい	どちらとも いいえ	いいえ	
支持	113	18.6	9.7	71.7	19.5	8.0	72.6	100.0
不支持	232	3.0	3.4	93.5	1.3	2.2	96.6	100.0
合計	405	7.9	9.4	82.0	7.4	7.4	84.4	100.0

ヨコ計 100 %

※ 動機 f の類型中の「支持」は元の回答肢「はい」に答えた者、「不支持」は「いいえ」と答えた者。動機 f について、「どちらともいいえ」と答えた者の割合の表記はカットした。

れて教職課程を履修することになった学生は、別の誰かからもすすめられた経験をより多く持っているのである。又、動機 f は(表3・7)に示す様に、動機 d や e の「付加価値的動機」とも互いに関連を結んでいる。受動的動機を支持する者ほど、付加価値的動機をも

(表3・7) 教職課程履修動機間の関連 2. (動機 f を柱とした場合)

動機 f	回答数	動機 d (付加価値的動機)			動機 e (付加価値的動機)			計
		はい	どちらとも いいえ	いいえ	はい	どちらとも いいえ	いいえ	
支持	113	30.1	26.5	23.0	52.2	31.9	15.9	100.0
不支持	232	14.8	44.4	63.1	38.4	33.6	28.0	100.0
合計	405	23.7	32.1	43.2	43.5	34.1	21.7	100.0

ヨコ計 100 %

支持する傾向が読みとれよう。先に、意欲的動機 a を支持する者ほど付加価値的動機をも支持する傾向にある事を指摘した。従って、意欲的動機支持者、受動的動機支持者ともに付加価値的動機を支持する傾向にある事となる。

このことの理由としては、両動機に重なるデータ(つまり、積極的動機を支持しかつ受動的動機をも支持する者)数が相当ある事にもよるが、むしろ、意欲的動機を支持する者には、教員免許状取得に伴う付加価値を、自らの意欲をより高める条件の一つとして見なす者の割合が高く、逆に、受動的動機を支持する者の中には、他人のすすめを納得した理由の一つに付加的価値を見出した者の割合が高いことが、この様な結果をもたらしたと考える方がより自然であろう。

(2) 教師・教職観と現実の教師に対する評価

教職課程を履修中の学生たちは、一般の学生に比べ、教育や教師という職業を多少なりとも身近かなものとして感じているはずであり、それ故何らかの思いを抱いているはずである。そこで、彼らは、いかなる教職観を抱き、現実の教師に対してはいかなる評価を下

しているのか、という点についての調査結果を検討することにする。

① 教職観及び教師イメージについて

調査票に用意した5個の教職観に対する全員の回答分布を示したものが(表3・8)である。表から、a, b, cの三つの教職観を過半数以上の学生たちが支持していることがわ

(表3・8) 教職観と回答分布

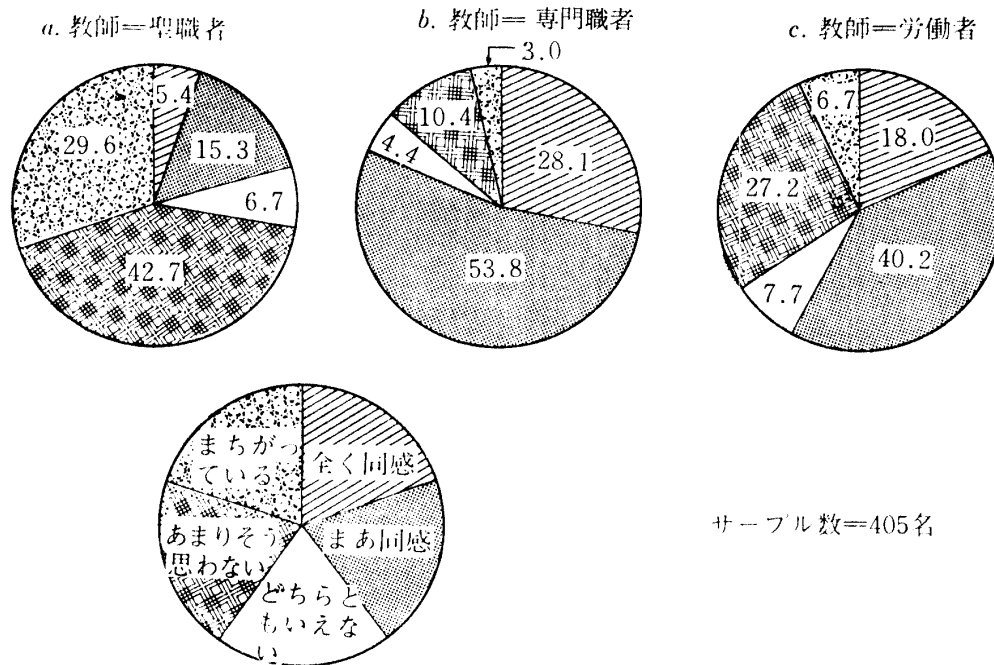
(質問項目)	全く同意	まあ そう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	まちがっ ている
	(%)				
a. 社会的に高い評価を受ける職業である	10.4	49.8	7.9	29.5	2.5
b. 経済的に安定した職業である	29.1	56.0	2.0	11.4	1.5
c. やりがい(働きがい)のある職業である	55.6	29.6	4.7	9.4	0.7
d. 時間的に余裕のある職業である	8.6	21.2	5.2	44.0	21.0
e. 女性にとってめぐまれた職業である	9.4	22.2	23.0	36.0	9.1
	(N=405)		✱ N.A はカット		

かる。全国調査においてもこの三つの教職観に対する支持率はいずれも過半数を超えた(a-58.4%, b-86.3%, c-90.6%)。学生たちにとって教師という職業は、大いにやりがいがあり、経済的にも安定しており、社会的にもそれなりの評価を受ける職業と受けとめられている。ここ数年来の教職人気も当然とうなずかせる結果である。

個々具体的な教職観を生み出させる基底には、教師についての一般的イメージがあろう。この教師についてのイメージは、そのあるべき教育の内容と連動して、戦後しばしば直接間接に論争の対象とされてきた。つまり、教師は「聖職者」か「専門職者」か「労働者」かとの古典的かつ現代的なイメージ論争である。今日では、これら教師イメージは三者択一的なものではなく、複合的なものとして捉えられることが一般的にはなってきたが、本学学生たちはこの点についていかなる反応を示すであろうか。

(図3・1) から、学生たちにとっては、教師＝専門職としての捉え方が最も人気があり、逆に教師＝聖職としての捉え方は不人気であることがわかる。又、教師＝労働者との意見も過半数以上の支持を受けている。そして、この傾向は本学学生に特有のものではなく、全国調査の結果にも同様の傾向が認められるのである。これらの結果はあくまで各々の言葉から発するイメージに導かれたものであり、言葉の概念を正確に規定したうえでの回答ではない。従って、教師＝労働者への支持が過半数を超えたからといって、彼らが果して階級的概念としての労働者という受けとめ方をどの程度した上での回答かは一切うかがい知れない。むしろ、教師＝労働者として受けとめる背景には、賃金生活者、サラリーマン教師等からの連想が強く働いているのではないかと思われる。同様に、教師＝専門職への支持が非常に高いが、これもいわゆる古典的専門職(法律家、医師等)と同一のカテゴリーに属するものとして教師を捉えているというよりも、教職の持つ知的職業イメージがより強い影響要因として働いたのではないかと見る方が自然であろう。しかし、いずれにせ

(図3・1) 三つの教師イメージに対する回答比較



よ、学生たちにとっては、専門職者としての教師イメージが広範かつ深く普及しており、逆に、聖職というイメージはあまり支持されえないものとなっていることがわかる。

さて、(表3・9)には、性別で有意差の検出された教職観を示した。表から、女子学生に、教師を女性にとってめぐまれた職業と見なす者の割合の高いことがわかる。又、「経

(表3・9) 教職観の性別比較

性別	回答数	b (経済的に安定した職業)			e (女性にとってめぐまれた職業)			計
		支持	どちらともいえない	不支持	支持	どちらともいえない	不支持	
男	337	82.8	2.1	15.2	27.9	25.5	46.3	100.0
女	68	97.0	1.5	1.5	50.0	10.3	39.7	100.0
全体	405	85.1	2.0	12.9	31.6	23.0	45.1	100.0

❖ いずれの表もヨコ計100%, N.A.の割合の表記はカット

❖❖ 「支持」－「まったく同感」＋「まあそう思う」

「不支持」－「あまりそう思わない」＋「まちがっていると思う」

済的に安定した職業」との教職観についても、その差は明瞭とはいえないが、女子学生の支持的割合が若干高めであることは読みとれる。教職を女性にとってめぐまれた職業と見なす傾向が女子学生に強いことは、特に大卒女子の就職門戸が制限されていること、又職場内での能力発揮の機会が女性にとって差別されている現状などからして当然の結果ともいえよう。又、「経済的に安定した職業」観への男女の回答差も、女子学生にとっての収入面からみた職業観における教職の占める位置の重さがうかがわれる結果である。

教職観や教師イメージは、本人の教師志向の程度に応じて多分に異ってくるものと思わ

れる。間接的にはあるが、教師志向度を計る指標として、動機 a、つまり教職課程履修の動機としての「教員になりたいから」の項目に対する回答をとりあげ、それと教職観の各々の項目との関連を検討していくことにする。

この場合、動機 a への回答と強い相関を示したのは、「社会的に高い評価を受ける職業」（教職観 a）と「やりがいのある職業」（教職観 c）の両項目においてであった。（表 3・10）に見られる様に、教師志向の明確なグループの方に、この両項目に対しより支持的回

（表 3・10）動機 a と教職観の関連

動機 a	回答数	a （社会的に高い評価を受ける職業）			c （やりがいのある職業）			計
		支持	どちらともいえない	不支持	支持	どちらともいえない	不支持	
支持	297	65.2	7.4	27.4	92.6	3.0	4.4	100.0
その他	106	47.2	9.4	43.4	66.0	9.4	24.5	100.0
全体	405	60.2	7.9	32.0	85.2	4.7	10.1	100.0

※ ヨコ計 100%，N.A はカット。

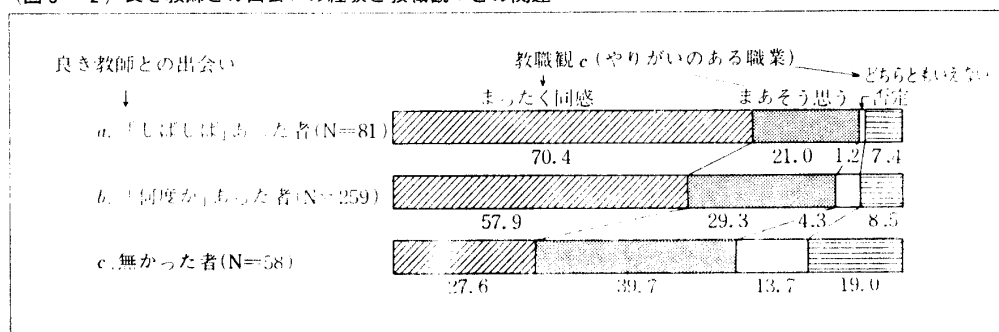
※※ 動機 a の「支持」－「はい」，「その他」－「いいえ」＋「どちらともいえない」

※※※ 教職観中の「支持」－「まったく同感」＋「まあそう思う」，「不支持」－「あまりそう思わない」＋「まちがっていると思う」

答を与える傾向がある。この両項目は、より好意的・積極的な教職観である。教師志向の強い者が、やはり好意的・積極的な教職観を有していると見るべきであろう。

一方、（図 3・2）は、良き教師との出会いの経験（質問項目「あなたはこれまでにすばらしい教師と出会った経験がありますか」への回答）と教職観 C との関連を示すグラフ

（図 3・2）良き教師との出会いの経験と教職観 c との関連



である。グラフから、良き教師と出会った経験の多い者ほど、教師をやりがいのある職業とみなす傾向の強いことがわかる。この意味で、良き教師との出会いという契機は、人たちの教職観形成上に相当程度重要な影響を及ぼすものであることが明らかであるといえよう。

②. 現実の教師に対する評価

学生たちの相当部分は、かつて良き教師に幾度か出会った経験を有しており、教師という職業を高く評価していることが明らかとなった。では、現実の教師一般に対しては、彼

(表3・11) 現実の教師に対する評価と回答分布

(質問項目)	まったく 同意	まあ そう思う	どちらとも いえない	あまりそう 思わない	まちがって いると思う
	(%)				
a. 熱意が不足している教師が多い……………	27.2	40.7	13.3	17.5	1.2
b. 基礎学力の不足している教師が多い……………	9.9	22.7	14.1	48.4	4.9
c. 教え方の下手な教師が多い……………	18.3	44.4	12.6	23.5	1.0
d. 人格的に信頼できる教師が多い……………	1.0	18.3	15.3	55.3	10.1
e. しっかりした方針を持っている教師が多い……	1.5	19.5	13.3	58.8	6.9
f. 子どもの気持ちを理解していない教師が多い……	18.5	42.0	14.3	22.2	3.0
	(N=405) ✽ N.A はカット				

らはいかなる評価を下しているであろうか。(表3・11)からは、学生たちは教師一般に対し極めて厳しい評価を下していることがわかる。つまり、熱意不足、教え方が下手、人格的に信頼できない、しっかりした方針を持っていない、子どもの気持ちを理解していない、との各々の項目に60%を超す学生が同意を示しているのである。ただ、調査票に用意した項目では、基礎学力の点で、不足なしと評価する割合が不足ありと評価する割合を大きく上回わり、唯一好意的評価を受けた項目であった。この点については、最新の教員採用選考試験の困難さが学生の意識に反映された結果と思われる。

全国データと比較した場合、熱意不足(評価a)に関する本学学生の同意率は高く(本学-67.9%, 全国-58.3%), 基礎学力不足(評価b)に関する本学学生の否定率が高い(本学-53.3%, 全国-42.4%)との結果が表われた。全国調査を行った昭和54年から今日に到る間、校内暴力事件の増加に伴い教師の熱意不足を指摘する声の高まったことと、この間の教員採用選考試験競争率の引き続く困難さが、この差異を生み出した要因として考えられるのではないであろうか。

さて、身近か(親・兄弟)に現職の教員がいる学生としない学生とでは、教職観、教師一般に対する評価の両面にわたって様々異った回答傾向を生み出すものと考えられる。言い換えれば、身近かに現職教員と接する立場にある学生は、そうでない学生に対し、より積極的・意欲的な教職観を有し、教師一般に対する評価においてもより寛容な評価を下すものと予想した。しかし、実際に回収されたデータからは、全国調査においても本学調査においてもともに、上記の予想を裏切る結果が出てきた。(表3・12)はそのことを示すものである。表から、いずれも僅かの差異ではあるが、統計的に有意の差をもって、身近かに現職教員に接することのある学生に、教師は時間的に余裕のある職業であり、人格的に信頼できる教師が多くはなく、子どもの気持ちを理解していない教師が多いと答える者の割合が高いという結果を読みとれる。まさに当初の予想を大きく裏切る結果であった。確かにこの年代の世代は、近親者に対する評価は一様に厳しいものであり、その点身近かに現職教員がいる学生の身近かの教職者に対する評価の厳しさをこの結果は示すものとも

(表 3・12) 近親に教職者がいる学生の教職観と教師評価

教 職 者 経 験 者	回答数	教職観 d (時間的に余裕のある職業)			評 価 d (人格的に信頼できる教師が多い)			評 価 f (子どもの気持ち理解なしの教師が多い)			計
		支持	どちらとも いえ	不 支持	支持	どちらとも いえ	不 支持	支持	どちらとも いえ	不 支持	
有	89	33.7	7.9	58.5	12.4	16.9	70.8	67.4	18.0	14.6	100.0
無	314	28.6	4.5	66.9	21.4	14.6	64.0	58.6	13.1	28.4	100.0
全 体	405	29.8	5.2	65.0	19.3	15.3	65.4	60.5	14.3	25.2	100.0

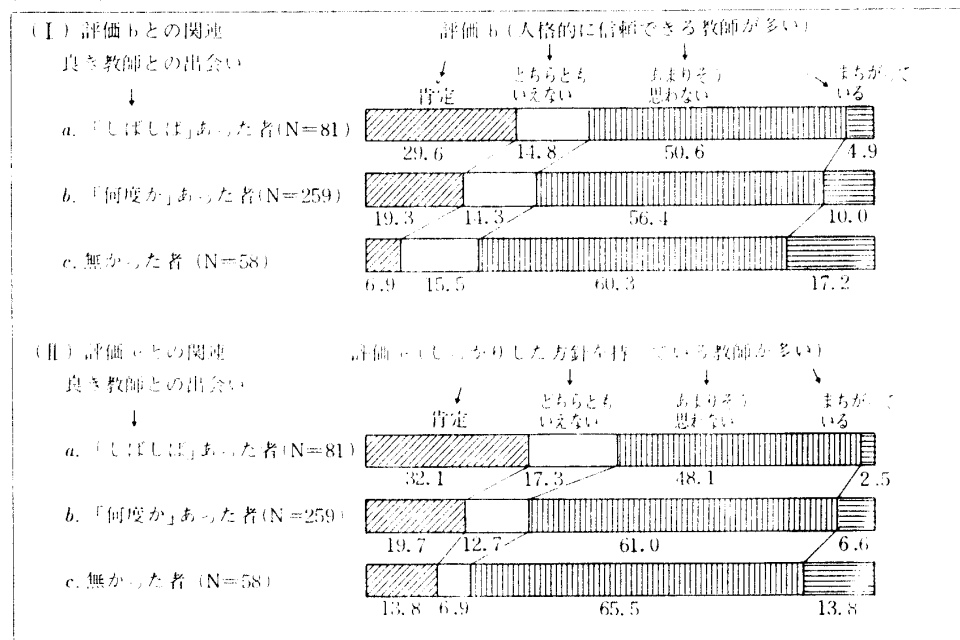
- ※ ヨコ計 100%, N.A はカット
 ※※ 「支持」－「まったく同感」＋「まあそう思う」
 ※※※ 「不支持」－「あまりそう思わない」＋「まちがっていると思う」

(表 3・13) 動機 a と教師評価の関連

動機 a	回答数	d (人格的に信頼できる教師が多い)			e (しっかりした方針を持った教師が多い)			計
		支持	どちらとも いえ	不 支持	支持	どちらとも いえ	不 支持	
支 持	297	20.6	16.2	63.3	22.6	15.2	62.3	100.0
その他	106	16.0	13.2	70.7	16.7	8.5	74.6	100.0
全 体	405	19.3	15.3	65.4	21.0	13.3	65.7	100.0

- ※ ヨコ計 100%, N.A はカット
 ※※ 動機 a の「支持」－「はい」, 「その他」－「いいえ」＋「どちらともいえない」
 ※※※ 評価の「支持」－「まったく同感」＋「まあそう思う」
 “ 「不支持」－「あまりそう思わない」＋「まちがっていると思う」

(図 3・3) 良き教師との出会いの経験と教師評価との関連



受けとれるが、いずれにせよ皮肉な結果である。

又、先の教職観・教師イメージの項でも触れたが、教師になりたくて教職課程を履修す

るとする積極的・意欲的な動機を有する学生は、それ以外の学生に対して、現実の教師一般について相対的に寛容な評価を下す傾向にある。(表3・13)は、その中でも特に両者の有意差が検出された評価dと評価eに対する両者の回答の分布の差異を示すものであるが、特に人格・態度面において、教師志向の強い学生がより肯定的・寛容的な教師評価を行っていることが読みとれよう。

この現職教員の人格・態度面に関する評価項目であるdとeについては、(図3・3)に見られる様に、良き教師との出会いの経験の有無、程度の差が大きな規定要因として働いていることがわかる。先に、良き教師との出会いが学生の教職観・教師イメージ形成の上で好意的要因として大きな影響を及ぼしているのではないかと述べたが、斯様に、現実の教師一般に対する評価の上においても、同様に好意的寛容的評価を生み出す要因として影響を及ぼしているものと考えられる。

(3) 教師適性についての自己評価

やや通俗的ではあるが、(表3・14)に示した、教師適性に関する二側面を問う項目と、適性そのものについての抱括的自己認識を問う一項目を、以下の分析の素材とする。

これらの質問に対する回答には、多分に主観的かつ感覚的な要素が働いているものと思

(表3・14) 自己適性評価項目と回答分布

(質問項目)	大いに そう思う	どちらかと いえばそう	あまりそう 思わない	まったくそ う思わない	わから ない	(%)
a. あなたは、自分としては子どもが好きな方 だと思いますか。	37.3	45.2	10.9	3.0	3.7	
b. あなたは教えることに興味がありますか。	48.6	33.8	11.9	1.5	4.2	
c. あなたは教えることにむいていると思いま すか。	8.9	32.8	30.1	6.2	22.0	
(N=405)						

われるが、表から、学生たちは想像以上に子ども好きであることがわかる。又、80%を超す学生たちが教えることに興味を有していることもわかる。ところが、教えることにむいているかどうかについては、自ら適性ありと回答した割合は40%強と過半を割るのである。しかし、そうかといって自ら適性なしと判定する傾向が特別強いわけではなく(40%強)、保留回答の割合が比較的高かったため(22%)、全体的に回答が分散したものと思われる。これらの結果から、学生たちは、教えることの興味と教えることについての自己適性判断を冷静に見分けていることがわかる。

全国調査の場合と同様に、本学調査においても、教師になりたくて教職課程を履修している者とそうでない者の間に、これらの項目に対する回答の差が見られる。(表3・15)はそのことを示す表であるが、教師志向の強い学生ほど教師適性についての高い自己評価をくだしていることがわかる。

又、この教師適性に関する項目は、教育実習に対する態度をたずねる項目のうちの幾つかとも当然予想される関連性を有している。つまり、(表3・15)に示す様に、教えることに興味を強く持っている者ほど、教育実習にかける関心が高く、又、(表3・16)に見られる様に、教師適性を高く判定する者ほど教育実習に対する関心が高く、同時に教育実

(表3・15) 自己適性評価と教育実習への態度 1 (教えることへの興味を柱として)

教えること の興味	回答数	教育実習を履修することへの関心				計
		大いに あり	少し あり	なし	わから ない	
大いにあり	197	78.7	17.8	2.5	0	100.0
少しあり	137	40.1	42.3	13.1	3.6	100.0
なし	54	13.0	35.2	46.3	5.6	100.0
わからない	17	35.3	29.4	23.6	11.8	100.0
全 体	405	55.1	28.9	12.8	2.5	100.0

※ ヨコ計100%, N.A はカット

(表3・16) 自己適性評価と教育実習への態度 2 (教えることへの適性を柱として)

適 性	回答数	教育実習を履修することへの関心				教育実習を履修することへの不安				計
		大いに あり	少し あり	なし	わから ない	大いに あり	少し あり	なし	わから ない	
大いにあり	36	88.9	8.3	2.8	0	16.7	41.7	41.6	0	100.0
少しあり	133	68.4	26.3	3.0	0.8	27.8	52.6	18.8	0.8	100.0
なし	147	34.7	36.1	25.2	4.1	49.0	34.0	12.9	4.1	100.0
わからない	89	55.1	29.2	11.2	3.4	34.8	55.1	7.8	2.2	100.0
全 体	405	55.1	28.9	12.8	2.5	36.0	45.4	16.3	2.2	100.0

※ ヨコ計100%, N.A はカット

習に対し抱く不安感の少ないことが指摘できるのである。これらの結果は当然予想されることではあるが、ここで注目すべきは、教えることに興味がないと答えるグループの内においても、実に48.2%の者が教育実習に何らかの関心を持っていると答えていることであり、逆に、教えることに大いにわいていると答えるグループの内においても、過半数を越す58.4%の者が教育実習を受けることに何らかの不安を抱いているということである。

教職課程を履修中の学生の意識を通してとらえられた教育実習は、斯様に強い関心(期待)の対象であると同時に、いつの日にか自ら履修することを想像する時、大いに精神的緊張を与える経験であることが指摘できるのである。

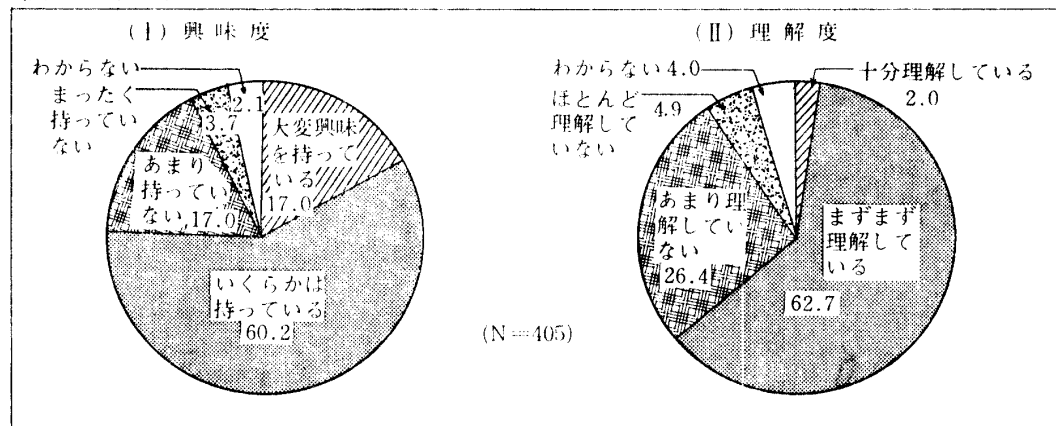
(4) 「教育原理」について

教師にとっては、自らの講義に学生たちがどのような態度でのぞみ、何を希望し、どの程度理解してくれているかということは、常に関心の対象であろう。以下、対象は「教育原理」に限定されるが、それらの点についての学生の回答の概要を見ていくことにする。な

お、他の教職科目についても、程度の差こそあれ、同様の傾向が見られるものと思われる。

まず、実際に開講されている「教育原理」の講義内容に対する興味の有無・程度であるが、(図3・4)に示す様に、「大変興味を持っている」と答える者17.0%を含め、何らか

(図3・4) 「教育原理」への受講態度



の程度興味を持っていると答える者の割合は77.2%と、興味なしと答える者の割合20.7%を大きく上回っている。全国調査においては、興味ありと答えた割合が64.3%であったので、本学学生の講義(「教育原理」)にのぞむ態度には積極的な姿勢がより強くみられるといえよう。

一方、講義内容の理解の点については、興味の割合よりは若干落ちるが、なお過半数以上の64.7%の者がともかくも「理解している」と考えていることがわかる。ちなみに、この65%前後の割合は、経験的に言って、毎年の単位認定者の割合と一致するのである。

いうまでもなく、講義内容に対する興味の持ち様は、個々の学生が置かれた、もしくは

(表3・17) 類型と「教育原理」の講義内容への興味

項目	類 型	回答数	講 義 内 容 に 対 す る 興 味				計
			大いにあり	少しあり	なし	わからない	
初 再	初履修	335	18.2	61.5	18.8	1.5	100.0
	再履修	69	11.6	53.6	30.4	2.9	100.0
動 機 a	支 持	297	20.5	60.9	17.1	1.0	100.0
	その他	106	7.5	58.5	31.2	2.8	100.0
動 機 b	支 持	226	27.4	62.8	8.9	0.4	100.0
	その他	176	4.0	57.4	35.2	3.4	100.0
	全 体	405	17.0	60.2	20.7	1.7	100.0

※ ヨコ計100%, N.A はカット

※※ 項目の「初一再」は「教育原理ははじめて履修しますか」の質問

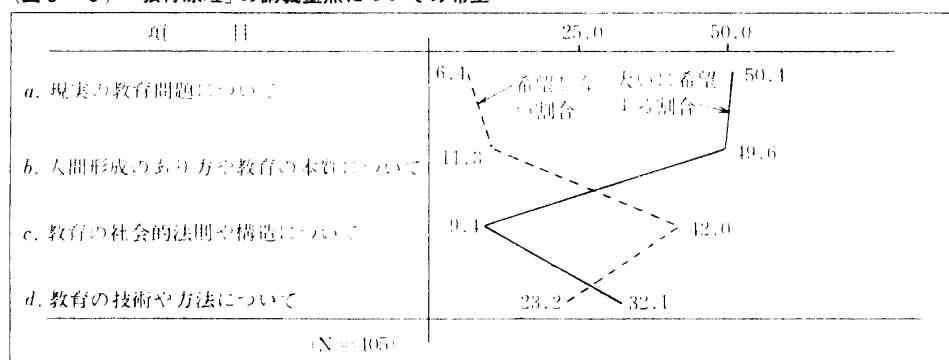
〃 「動機a」は「教員になりたいから教職課程を履修するのですか」の質問

〃 「動機b」は「教育関係の勉強に興味があるから教職課程を履修するのですか」の質問

自ら置いている立場を直接に反映している。(表3・17)に見られる様に、再履修者よりも初めての履修者に、教師志向の弱い学生よりも強い学生に、そして、教育関係の勉強に興味を持っていない者よりも持っている者に、有意の差をもって、講義内容に興味を持っていると答える者の割合が高いとの結果が表われている。教師志向の強い者と教育関係の勉強に興味を有する者に、講義内容に興味を示す者の割合の高いことは当然予想される事である。又、初履修者と再履修者の回答の相異は、講義に対する両者の目新しさの違いを反映したものであろう。

さて、講義の重点として何を学生たちは希望しているかを知るため、(図3・5)に示した四つの領域を設定し、各々の領域毎に希望する程度を答えてもらった。図は、その回

(図3・5)「教育原理」の講義重点についての希望



答肢のうち、「大いに希望する」に答えた者の割合と、「あまり希望しない」もしくは「まったく希望しない」に答えた者の割合を合算した割合を抜き出してグラフ化したものである。図から、学生たちは「現実的教育問題」や教育の哲学的考察により強い関心を示しており、逆に教育の社会科学的考察にはあまり関心を示していないことがわかる。

そして、ここでの項目についても、教師志向の強い者(動機a)と教育関係の勉強に興味を持っている者(動機b)が、どの領域に対してもより積極的な関心を示していることがわかるのである。(表3・18)参照)

一方、(表3・19)は、「教育原理」の単位設定や成績評価に関する質問項目に対する本

(表3・18) 類型と講義の重点についての希望

項目	類型	回答数	a (現実の教育問題)			b (人間形成、教育の本質)			c (教育の社会的法則、構造)			d (教育の技術・方法)			計
			希望する	どちらともいえない	希望しない	希望する	どちらともいえない	希望しない	希望する	どちらともいえない	希望しない	希望する	どちらともいえない	希望しない	
動機a	支持	297	93.6	1.7	4.7	88.5	2.4	9.0	49.5	8.4	41.7	75.4	3.4	20.8	100.0
	その他	106	81.2	9.4	9.4	70.8	12.3	17.0	41.5	14.2	43.4	62.3	8.5	29.2	100.0
動機b	支持	226	94.7	0.9	4.4	90.8	2.7	6.6	55.3	8.8	35.0	78.4	1.3	20.3	100.0
	その他	176	84.1	7.4	8.5	74.4	8.0	17.6	38.1	11.4	50.6	63.1	9.1	27.3	100.0
全体		405	89.9	3.7	6.4	83.7	4.9	11.3	47.7	9.9	42.0	71.9	4.7	23.2	100.0

※ ヨコ計100%, N.Aはカット

(表 3・19) 「教育原理」の単位設定と成績評価にかんする比較

		毎回 とるべきだ	時々 とるべき	どちらとも いえない	たまには とるべき	とるべき でない	N.A	(%)			
a. 出欠チェック	全国調査	31.8	14.3	26.1	12.9	13.8	1.0				
	本学調査	36.5	20.7	19.3	7.7	15.6	0.2				
b. 評価方法	全国調査	出席	提出物	試験	出席・ 提出物	出席・ 試験	提出物・ 試験	総合 評価	わから ない	その他 N.A	(%)
	本学調査	4.2	15.2	2.8	28.2	5.4	19.3	22.1	1.0	1.8	
c. 筆記試験の内容	全国調査	7.2	9.4	2.7	25.7	4.4	13.8	32.8	2.2	1.7	
	本学調査	基礎的知識	教育に関する客観的 理解の論述	教育に関する自 己の考えの論述				N.A			(%)
	全国調査	21.8	20.3	55.5	2.4						
	本学調査	31.2	13.9	52.7	2.2						

サンプル数 (全国調査 - 719名
本学調査 - 405名)

サンプル数 (全国調査—719名
本学調査—405名)

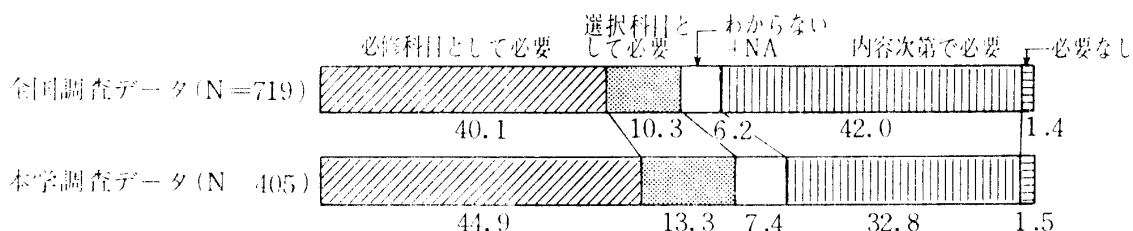
学学生と全国データとの回答比較図である。図から、本学学生の特徴点が何点か指摘できる。まず、出欠チェックについては、本学学生の場合、出席を「とる方がよい」(「毎回必ずとるべき」+「時々とるべき」)の割合が57.2%、「とらない方がよい」(「たまにはとるべき」+「まったくとるべきではない」)の割合が23.3%であったのに対し、全国データは46.1%対26.7%と、本学学生の出欠チェックを求める者の割合は相対的に高いことがわかる。

又、評価の方法についても、本学学生の場合、「出席点」、「提出物」、「筆記試験」の三者を加味した方法を最も望ましいものとして支持しており、全国データに見られる様な、「提出物」だけとか、「提出物」と「筆記試験」による、とのやや安易な評価方法はあまり支持されていないのである。

一方、筆記試験の場合の評価内容については、本学学生の場合、「基礎的知識」による評価と「自分の考えの論述」による評価、の二方法に回答が分化し、全国調査に見られる様な、これに「客観的理解の論述」による評価を加えた三極分化は見られない。本学学生の場合、「教育についての自分の考えの論述」を最も好ましいものと思い、そうでなければ、論述試験よりもむしろ基礎的知識を試す試験を望んでいるといえよう。ただこの傾向は、教育学という客観的認識が一般化されにくい学問的性格を多分に反映したものかもしれない。

なお、「教育原理」は教員志望学生に対する教育学概論であり、戦後開放制原理のもとで、教職課程中の必修科目としてその中心的な位置を占めてきた。しかし、その内容的あいまいさや担当者による内容的不一致、更に非実践性のゆえなどをもって、必修科目としての位置付けを見直そうとする声も一部にはある。この点に関し、当事者である学生たちは、どの程度「教育原理」の必要性を感じているのであろうか。(図 3・6)は、このことに関する全国と本学の回答比較である。両データとも、「必要なし」と答える割合は僅

(図3・6) 「教育原理」の必要性認識



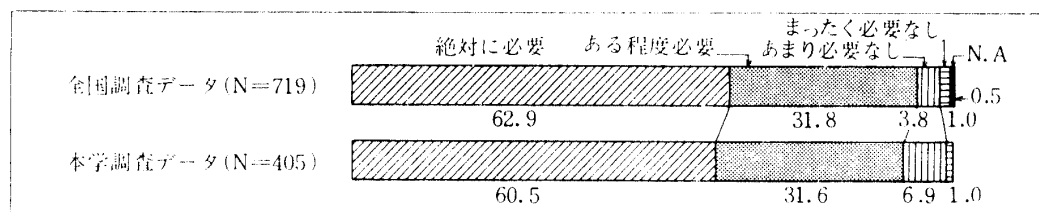
か1%強であるのに対し、現行と同様に「必修科目として必要」と答える割合は40%強を超え、学生の意識においては、「教育原理」の必修科目としての位置付けはある程度定着しているものといえよう。しかし、全国データで42%、本学データにおいても32.8%の者が、「内容次第で必要」と、冷静に「教育原理」のあり方を見つめていることに注目する必要がある。

(5) 教育実習について

先に、教職課程履修中の学生にとって、教育実習は極めて関心が高く、同時に多分に不安を抱かせる対象であることを述べた。教育実習の実態と、教育実習を経験することによる学生の教職意識の変容は、極めて興味深い研究対象である。現在この研究対象について、本調査とは別の調査を実施中であるため、教育実習をめぐる問題の詳細は別稿にゆずることにして、ここでは、教育実習履修前の学生の教育実習に対する期待と認識の概要を紹介するにとどめる。

教育実習を履修することに対する関心の高さを反映するものであるが、(図3・7)に示す様に、学生にとっての教育実習の必要性認識は極めて高いことがわかる。実に90%を

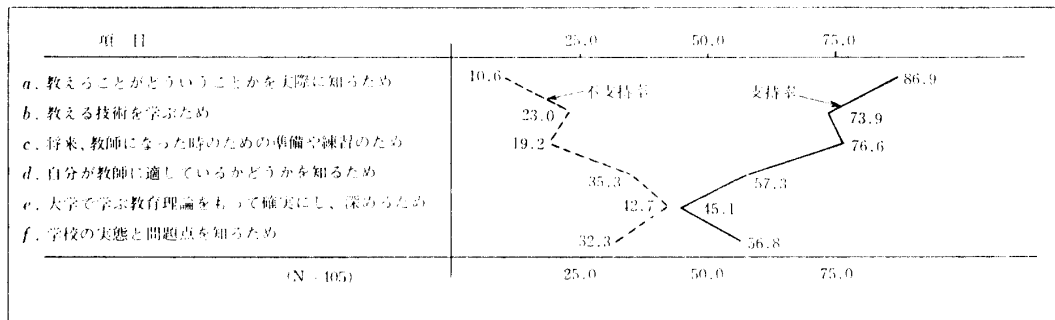
(図3・7) 「教育実習」の必要性認識



超す学生が、何らかの程度、教育実習を免許状取得のために必要なものと見なしていることがわかる。

必要と認めることは、そこから何か得るところがあることを認めているからであるといえよう。では、学生たちは教育実習から何を期待しているのでしょうか。調査票では、教育実習を受ける目的として、(図3・8)に示す6項目を用意し、各々につき替否の程度をたずねた。図には、簡略化のため、その項目を支持する者(「全くその通り」+「まあそうだ」)の割合と、否定する者(「少し違う」+「まったく違う」)の割合のみをとり出しグラフ化した。「教えることがどういうことかを実際に知るため」に対する支

(図3・8) 「教育実習」の目的に対する支持・不支持の比較



持と否定の割合の開きが飛び抜けて大きいこと、「将来、教師になった時のための準備や練習のため」に対するそれが同様に大きな開きを有していること、逆に「大学で学ぶ教育理論をもっと確実にし、深めるため」に対する両者の割合が拮抗していることなどがわかる。僅か2週間の教育実習期間での経験が、将来教職につく時の準備や練習として、どれほどの実用性があるかは疑問であるが、学生の意識にとっては、この目的に対し高い目的性を与えている。しかし、「数えることがどういうことかを知るため」の項目に対する高い支持率、低い否定率から考えれば、教育実習を履修する以前の学生にとって教育実習とは、とにかく受けてみるに価する経験であり、受けることによってそこから何かを確実に得ることが可能な経験と見なされているといえるのではないか。

4. まとめ

教師に対する批判が高まる中、教職課程履修中の学生たちも、その様な社会の動向を反映し、否むしろそれよりも厳しい形で、現職の教師一般に対する批判的見解を提出している。将来教師になろうとする者が多く、教師像の理想が高いがゆえに、斯様な傾向を示すのであろうか。学生たちの批判は、特に熱意・人格・態度面に集中していたことは、この問題を考えるにあたって示唆的であるといえよう。ある意味とは、教師に対する社会の批判的風潮の内実を、学生たちのこの傾向が代弁していると考えからである。

現在、何が望ましき教師像かと問われる時、恐らく、学生の解答が代弁する社会一般の見解は、熱意あふれる人間的な教師、というところに落ち着くであろう。この教師像そのものは首肯されうるものではあるが、問われなければならないのは、熱意の方向であり人間的な言葉の中身であり、そして、熱意と人間性を裏付ける教師としての技能・資質のあり様であろう。残念ながら、今回の調査においては、その点に関わる学生の見解を求めることには限界があった。

熱意あふれる人間的な教師との教師像は、確かに分析的なものではなく、それゆえ生産的な概念とはいえないが、しかしながら、個々の人々が出会う生身の教師を個々の人々が自らの感性に応じて雰囲気的にとらえていく上で、充分に一つの指標たり得るであろう。

そして、このような雰囲気の人々に感じさせる教師が、いわゆる良き教師として々人の記憶に痕跡をとどめていくのであろう。

ここで、良き教師とは、決してワンパターンの固定化された教師像ではなく、被教育者との関係で多様にイメージ化させる、熱意あふれる人間的な教師パターンの総称を意味するのである。

学生たちの現実の教師一般に対する評価は実に厳しいものではあったが、幸いなことに、個々の学生にとっては、その大部分の者が、上記した教師像と思われる「良き教師」と何度か出会った経験を有しているのである。そして、データの的には、この「良き教師」との出会いの回数が多い者にほど、教師観及び教師一般に対する評価という点で、積極的かつ建設的教師観を有し、好意的・寛容的な教師評価を下す割合が高まるとの結果が示された。更に重要な事は、「良き教師」との出会いの経験と本人の教師志向の程度が相当程度連関しているということであろう。

言うまでもなく、教師志向をより明確に有して受講している者ほど、教職課程の全ての局面にわたりより積極的・意欲的に自らを参画させていこうとする傾向が強いものと考えられるし、データのにもそのことは裏付けられた。意欲的にのぞむ学生であろうとなかろうと、所定の単位を修得するという点で、教職課程は全ての学生のために平等に開放されている。そして、所定の課程を履修した全ての学生に対し、何らかの点で、教師という職業に関わる職能上の成長をもたらしているものと思われる。しかし、そのプロセスでの職能成長の内実をみれば、意欲的な学生とそうでない者との間には、大きな隔りをもたらすものと考えられよう。そして、将来教師の道を歩むとした時、自らの技能、知識の向上をはかる上で、準備教育段階での両者の姿勢上の相違は、ある程度重要な影響を与えるのではないと思われる。

斯様に考えると、良き教師と出会うか出会わないかということは、人が教職の道を歩んでいく上で、大きな規定要因を形成しているものといえよう。その意味で、良き教師という教師イメージは尊重されなければならないであろうが、より積極的には、良き教師の内実を分析的に明らかにし、その上で個々の教職課程履修学生をして将来の良き教師に自己成長を遂げられるように、教職課程の内容をより充実したものとしていく努力が大学及び教職課程担当教員に問われているといえよう。

註

- 1) 教職課程履修学生の急増に伴う様々な弊害とそれを踏まえての教員の資質・能力向上の必要性を求める政策側の論議の高まりの一例は、自由民主党政務調査会文教部会におけり「教員問題に関する小委員会」の最近の一連の報告にうかがわれる。(例、1979年7月「教育の新しい方向」、1981年11月「教員の資質向上に関する提言」等)
- 2) 中野光「教師の資質論議をめぐる現状と問題点」(季刊『教育法』第44号、1982年)
- 3) 大田亮「教師の使命と身分」(宗像誠也編『教育基本法』昭和41年2月)

A Comparative Study on the Consciousness and Conditions of the Students studying in the Course for the Teaching Profession

—A Report of the Survey to the Students of Okayama University of Science—

Masahiko SOGA*, Masaharu KOHNO**, Yoshihiko MURASHIMA**

**Department of General Education,
Okayama University of Science*

***Department of Fundamental Natural Science,
Okayama University of Science*

Ridai-cho 1-1, Okayama 700, JAPAN

(Received September 24, 1982)

This is a report of the “Survey of the Conditions of the course for the teaching profession and the subject of Principles of Education” taken place in our university in June, 1982. The aim of this survey is to consider the consciousness and conditions of students of our university who are studying in the course for the teaching profession.

Examining the result of this survey, we made a comparison with the data resulted from the nationwide survey done among eight universities in July, 1979, in which the same questionnaire that we used was used.

From both surveys, we found that the students who have various motives and experiences are just studying the course in many universities all around the country. And in these students with various motives, it is not too much to say that the students who have a motive to want to become a teacher are actively participating the study of this course. Also we found from the survey that such motive is greatly related to the experience whether one once met with “good teachers” or not.