筑紫女学園大学リポジト

教員養成系大学に在籍する学生を対象とした教師特有のビリーフ調査

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 筑紫女学園大学 公開日: 2025-04-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石原, 努 メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000084

教員養成系大学に在籍する学生を対象とした教師特有のビリーフ調査

石　原　　努

A Survey of Teacher-Specific Beliefs held by Students Enrolled in Teacher Training Universities

Tsutomu ISHIHARA

1　研究の背景と目的

現在の我が国の教育に関する問題は様々である。児童生徒に関する問題としては、いじめや不登校問題がある。『令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査』（2023）では、いじめは前年比10.8％増、不登校は前年比22.1％増で、ともに過去最多となっている。教師に関する問題としては、教員不足や病気休職者の増加問題がある。文部科学省（2023）『令和4年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について』では、病気休職者数は、過去10年間で最多となっている。その内、精神疾患で休職した割合は、前年比11％増となっている。児童生徒に関する問題を解決していくためにも、その問題と直接関わりをもつ教師に関する問題を解決していかなければならない。このような、現在の日本の教育に関する問題を背景として、今回の研究を進めることとした。

児童生徒がよりよく環境等に適応していくことができるように、学校心理学では、3段階の心理教育的援助サービス（1次的援助サービス・2次的援助サービス・3次的援助サービス）が位置付けられている。いじめや不登校問題を例に、時系列でそれぞれの援助サービスを位置付けると、いじめや不登校が顕在化する前の援助（児童生徒全員を対象として行う1次的援助サービス、援助サービスがより必要だと考えられる一部の児童生徒に対して行う2次的援助サービス）と、いじめや不登校が顕在化した時点及びそれ以後に行う援助（特定の児童生徒に対して問題への対処を行う3次的援助サービス）となる。いじめや不登校問題を未然に防ぐためにも、1次的・2次的援助サービスを充実させなければならない。この1次的・2次的援助サービスを行う援助者の一人として、教師の存在は欠かすことができない。援助を行う際の留意点の一つとして、援助者である教師が対象となる児童生徒をどのように認知しているのか、また、援助を受ける児童生徒が教師の援助をどのように認知しているのかといった状況を的確に把握しておくということが挙げられる。このことについて、石隈（1999）は「援助者自身の価値観や考え方等が子どものアセスメントの在り方に大きく関係してくる。」[1)] と述べている。また、石原（2023）は、教師と子どもの望ましい人間

関係形成に関して、「教師はまず、自分自身のパーソナリティ特性を客観的に把握しておく必要がある。」[2] と述べている。このように、教師の価値観・考え方・特性等と援助サービスは密接に関連しているのである。

ここで、教師の価値観、信念、ビリーフ等に関する研究をみてみると、その定義等は研究者により様々である。例えば、藤木・木村（1998）は、教師のビリーフを「教師の教育全般に対する個人特有の見方・考え方」[3] としている。河村・國分（1996a）は、教師のビリーフに関して「教師自身の信念や教育方針に児童を従わせようとしている図式」[4] と述べている。三島・淵上（2010）は、教師の信念を「教師が教育活動を通して児童に伝えたいと思っている価値基準で、時に教師が意識していないことも含まれる」[5] としている。三沢ら（2021）は、教師のビリーフを「教育実践を行う上での認知的枠組み」[6] としている。このように、教師には、教師特有のビリーフ（信念・価値観・ビリーフ・見方・考え方等）があることが分かる。以上のことを踏まえ、本論では、「教育活動を行う際の教師個人特有な見方・考え方」を教師特有のビリーフとし本論を進める。

この教師特有のビリーフは、様々な場面で児童生徒に影響を与えていることが明らかになっている。ここでは、主に、学級経営や教師と児童生徒との関係性に影響を与えていると考えられる教師特有のビリーフについてみてみる。河村・國分（1995）は、教師のビリーフと児童の学級適応感等に関する研究結果として、教師の指導行動について、「「～ねばならない」型のイラショナル性の高いビリーフを持つ教師が担任する学級では、児童の学級適応感が低いことが示唆された。これが、「学校不適応」問題の環境側の要因になる可能性がある。」[7] と報告している。河村・田上（1997）は、「教師特有のビリーフの強迫性の高い教師には、児童を認知する基準や枠組みが限定された指導行動や態度があること」[8] を報告している。鈴木（2007）は、「「毅然とした集団指導」、「教職への熱意」に関する信念の平均得点は、全体的に高く、教師が強く持つ傾向のあるビリーフといえるであろう。」[9] と述べている。高内（2006）は、児童管理的なビリーフが高い場合でも、児童の主体性を尊重するというビリーフを持っている教師は、児童の友人関係によい影響を与えると報告している。茅野（2010）は、児童生徒の主体性を尊重することと関連して、生徒認知の多様な教師は、教師の熱意・使命感というビリーフが強いことを明らかにしている。そして、「教師の熱意・使命感がある教師が研修を重ねることで、より生徒認知を多様にできる」[10] と述べている。辻・小倉（2022）は、正の影響として、「教師の信念は、児童生徒一人一人を大切にする教育実践や、効率的な指導行動に結びつき、児童生徒の学級適応にも良い影響を与えることが明らかになっている。」[11] と述べている。負の影響としては、「信念が有効な手段を選択させない可能性や、子どもをマイナス方向に変容させる信念の存在も示唆されている。」[12] と述べている。以上のように、教師特有のビリーフは、児童生徒の学級適応感や友人関係、集団形成、効果的な指導行動等と関連していることが分かる。特に、児童生徒を認知する際、限定的・管理的に認知するのか、多様に認知するのかといった教師特有のビリーフは、児童生徒に大きな影響を与えていることが分かる。

このような教師特有のビリーフの形成過程について波多野（2010）は、「ビリーフの形成過程では様々な整合性の検証が行われ、ビリーフは長い時間をかけて形成される」[13] と述べている。稲葉（2015）は、教師特有のビリーフについて、それほど容易には変化しないことを報告している。

山田（2014）は、日本語教師を対象とした調査研究の結果、「教師のビリーフには、その性質によって変化しやすいものと変化しにくいものがあることが分かった。」[14] と報告している。河村・國分（1996b）は、「職業文化（教師文化）の中で、指導行動の意思決定に関わる「ビリーフ」をもつようになる。」[15] と述べている。このように、教師特有のビリーフは、教師文化等を通して時間をかけて形成されており、変化しにくいものがあるということが分かる。ただ、教師として、教師文化に触れる以前にも、教育に関する様々な環境等を通して、教師特有のビリーフを形成している可能性があると考えられる。例えば、教員養成系の大学に学生として在籍する期間に教育・教職等に関連する様々な講義を受講することや、大学以前に在籍した学校での教師との関わり、各家庭における文化等の環境が、教師特有のビリーフ形成に影響を与えていると考えられる。

そこで、今回の研究では、教育現場に教職として就く前段階に当たる教員養成系大学在籍期間における教師特有のビリーフの形成に焦点を当て、調査を通して、どのような教師特有のビリーフを形成しているのかを明らかにしていくことを目的とし進めることとした。

2　調査方法及び内容

（1）調査対象者・時期・手続き

教員養成系大学在籍期間における学生の教師特有のビリーフについて明らかにするという目的と、調査内容（今回の調査で活用する「教師特有のビリーフ尺度」は、小学校教師を主な対象としている）を踏まえ、今回の調査では、初等教育課程に在籍する学生を調査対象者とした。調査対象者は、C 女子大学初等教育課程に所属する大学1年次の学生51名、4年次の学生49名である。調査時期は、2024年7～9月下旬である。

調査は、各回とも調査者との対面で、回答用紙によるアンケート形式で実施した。その際、調査者より、調査の趣旨・調査内容の概要・回答方法の説明を行った。説明の中で、調査内容は小学校教師を対象とした文面となっているため、自分が将来、教師になった姿を想起しながら回答するように補足した。その後、調査結果は成績には一切関係がないこと・データ管理は厳重に行うこと・匿名性の希望の有無・調査結果のフィードバックの有無等を伝達した。また、回答は任意であることを確認した上で、個人のペースで回答を求めた。回答時間は、10～15分であった。

回答結果は、調査者により基本データ等を集約した後、回答返却希望者へ用紙を返却し、各自に結果をフィードバックした。

（2）調査内容

河村・國分（1996）が作成した「教師特有のビリーフ尺度」（堀 監修　松井 編 2001）[16] を用いて調査を実施した。本尺度は、「小学校教師が教育実践の中でとる傾向のある態度及び指導行動や児童への対応をする際の強迫的な「～ねばならない型」の思考、つまりイラショナル・ビリーフの高さがどの程度みられるのかを測定する」[17] ことができるものである。質問項目は全64項目で、下位尺度として「A 自分（教師自身）に関する項目　17項目」「B 他人（児童）に関する項目　22

項目」「C 状況（教育を取り巻く環境）に関する項目　25項目」で構成されている。

全項目4件法（4 全くそう思わない・全くあてはまらない、3 あまりそう思わない・あまりあてはまらない、2 少しそう思う・少し当てはまる、1 とてもそう思う・とてもあてはまる）で回答し、評定値を得点化し、得点が低いほど教師特有のビリーフが強いことを表す。表1に本尺度の信頼性について、表2に標準得点及び標準偏差を示す。質問項目は、調査結果とともに示す。

表１　教師特有のビリーフ尺度における下位尺度の信頼係数

下位尺度	自分（教師自身）	他人（児童）	状況（教育環境）
α係数	0.85	0.88	0.88

注）河村・國分（1996）、堀・松井（2001）に基づいたもの

表２　尺度の標準得点及び標準偏差

全項目得点	自分（教師自身）	他人（児童）	状況（教育環境）
3.03（0.34）	2.87（0.41）	2.97（0.40）	3.16（0.38）

注）河村・國分（1996）、堀・松井（2001）に基づいたもの

3　調査結果及び分析

（1）調査結果

回答に記された評定値を得点化し、平均値及び標準偏差を算出した。下位尺度「A 自分（教師）」における1年生の平均値（標準偏差）は1.93（0.70）、4年生の平均値（標準偏差）は1.98（0.71）であった。下位尺度「B 他人（児童）」における1年生の平均値（標準偏差）は2.00（0.68）、4年生の平均値（標準偏差）は1.97（0.70）であった。下位尺度「C 状況（教育を取り巻く環境）」における1年生の平均値（標準偏差）は1.57（0.62）、4年生の平均値（標準偏差）は1.66（0.66）であった。表3～5に、下位尺度（A.B.C）の質問項目、及び、1年生と4年生の尺度平均値（標準偏差）を示す。

表3「A 自分（教師自身）」尺度平均値及び標準偏差

番	「A 自分（教師自身）」質問項目	平均値（標準偏差） 1年	4年
1	教師は担任した学級の児童の学習・生活を含めたすべてを把握する必要がある	1.78(0.76)	1.67(0.59)
2	学級の決まりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので教師は毅然とした指導が必要である	1.75(0.66)	1.61(0.67)
3	教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調をとることが必要である	1.90(0.76)	1.92(0.76)
4	教師は児童のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある	1.75(0.72)	1.35(0.56)
5	教師は学習内容を児童間の能力差に配慮して、学級集団全体が向上するように指導する必要がある	1.04(0.20)	1.18(0.57)
6	教師は児童の学習・行事等の活動意欲を刺激するために、児童間で競争意識をもたせることは、ある程度必要である	2.18(0.84)	1.92(0.67)
7	児童の生活指導は、学校教育全体の場で、適宜、継続的に行う必要がある	1.41(0.54)	1.27(0.57)
8	教師はその指示によって、学級の児童に規律ある行動をさせる必要がある	1.69(0.62)	1.73(0.70)
9	教師は授業において、自分の知識が不確かな場合に、それを児童に知られることは、教育上好ましいことではない	2.08(0.90)	2.61(0.86)
10	教師は担任する学級の児童すべてに、平等に行うことができない対応を一部の児童にするべきではない	2.10(0.94)	1.73(0.70)
11	学級の問題は、担任する教師の力でなるだけ解決すべきである	3.35(0.66)	3.27(0.79)
12	教師は、担任するすべての児童から、慕われるのが望ましい	2.29(0.76)	2.33(0.75)
13	教師は授業中に、勉強に関係のない、自分の個人的な興味・体験などを、児童に話すべきではない	2.94(0.76)	3.33(0.77)
14	教師は児童に、休み時間でも馴れ馴れしすぎる態度・言葉使いはさせるべきではない	2.33(0.84)	2.55(0.91)
15	教師は、地域、学校で認められた模範的な授業は、日々の授業に生かすべきである	1.41(0.50)	1.57(0.61)
16	教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである	1.49(0.67)	2.14(0.84)
17	教師は、通知表などの親に見せる児童の成績は、テストなどの客観的な評価を取り入れることが必要である	1.57(0.78)	1.67(0.66)
18	児童の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は児童に努力の大切さを教えるべきである	1.69(0.68)	1.73(0.76)
	A 平均値	1.93(0.70)	1.98(0.71)

表4「B 他人（児童）」尺度平均値及び標準偏差

番	「B 他人（児童）」質問項目	平均値（標準偏差） 1年	4年
19	児童は学校行事と授業とを気持ちの切り替えをしっかりして、テキパキとこなさなければならない	1.63(0.72)	1.90(0.71)
20	児童は学校生活を通して、集団の決まり・社会の決まりを身につけなければならない	1.18(0.39)	1.14(0.41)
21	児童は、どの教師の言うことも素直に聞くべきである	2.35(0.84)	2.31(0.82)
22	勉強道具の忘れ物が多い児童は、学習意欲に欠ける児童が多い	3.00(0.83)	2.80(0.89)
23	児童は自分だけが伸びる・進むことを考えるのではなく、学級の友達全体を考えて行動すべきである	2.18(0.82)	2.06(0.72)
24	児童は学校で、自分から進んで授業・活動に、参加する態度が望ましい	1.33(0.55)	1.31(0.59)
25	児童は学校の決まりを守り、他の児童と強調していこうとする態度が望ましい	1.33(0.52)	1.31(0.59)
26	児童は、担任教師の指導を素直に聞く態度が必要である	1.76(0.71)	1.88(0.60)
27	児童は学年単位の活動では、学級活動時以上の規律ある行動をする必要がある	1.71(0.58)	1.76(0.78)
28	児童は学校からの手紙、返されたテストなどは、しっかり保護者に届けなければならない	1.25(0.52)	1.33(0.56)
29	児童は、学校生活上で大事なことは、まず担任の教師に話すべきである	2.22(0.92)	2.31(0.82)
30	児童は学校では、担任教師を親代わりの存在として接することが大事である	2.92(0.69)	2.92(0.81)
31	児童は教師の家庭のことなどをねほりはほり聞くものではない	2.59(0.80)	2.06(0.72)
32	児童は教師に対して、面と向かって、愛称やニックネームで呼ぶべきではない	2.10(0.81)	2.08(0.76)
33	児童は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など、規律ある態度が必要である	1.71(0.54)	1.67(0.66)
34	児童は、授業中のノートの取り方など、教師の指示通りに行うことが必要である	2.45(0.83)	2.31(0.62)
35	児童は、思ったこと・考えたことは、しっかり発言したり、態度や行動で示すことが必要である	1.82(0.62)	1.59(0.67)
36	教師の指標に素直に従う心がけが、児童にとって大きな教育効果が生まれる	1.73(0.70)	2.16(0.83)
37	問題のある児童、難しい学年、学級は、ベテランの教師が担当することが必要である	2.16(0.76)	2.04(0.84)
38	児童は明るく元気に、学校生活を送ることが大事である	1.29(0.54)	1.27(0.53)
39	学習成績の不振な児童には、努力不足の児童が多い	3.39(0.53)	3.08(0.73)
	B 平均値	2.00(0.68)	1.97(0.70)

表5「C 状況（教育を取り巻く環境）」尺度平均値及び標準偏差

番	「C 状況（教育を取り巻く環境）」質問項目	平均値（標準偏差） 1年	4年
40	教師の仕事に範囲はなく、勤務時間外でも必要があればしなければならない	2.08(0.89)	2.35(0.74)
41	児童が学校・学級の決まりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる	1.20(0.40)	1.14(0.51)
42	生活指導などでは、学校の教師全体が、同じ方針で取り組むことが大事である	1.37(0.69)	1.29(0.54)
43	人の心は見えないので、児童は態度、行動で自分の心を示すことが必要である	1.92(0.91)	2.04(0.84)
44	学級経営は、学級集団全体の向上が基本である	1.45(0.54)	1.63(0.60)
45	教科書の内容は、学年内で残さず教えるべきである	2.04(0.87)	1.98(0.88)
46	教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である	1.18(0.39)	1.20(0.54)
47	教師は学校では、一人の人間としての行動よりも、教師としての行動が大事である	2.12(0.95)	2.27(0.99)
48	児童の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である	1.61(0.57)	1.71(0.65)
49	学級経営上、他の教師から非難や指摘をされないような学級経営をすべきである	2.31(0.91)	2.41(0.57)
50	担任する学級に対する教師の責任はとても大きい	1.22(0.54)	1.18(0.53)
51	教育に対する教師の熱意は、必ず、児童に伝わるものである	1.49(0.67)	1.49(0.74)
52	教師と児童は、親しい中にも、毅然たる一線を保つべきである	1.41(0.57)	1.37(0.78)
53	校内研究などで、より良い授業方法を追及し、身に付けることは、教育活動を続けるうえでとても大事である	1.10(0.30)	1.16(0.55)
54	教師は、教えなければならない内容が多いので、効率的な授業方法を身に付ける必要がある	1.41(0.61)	1.49(0.58)
55	運動会、学芸会、展覧会などでは、児童の規律ある行動と、日々の教育の成果を見せる必要がある	1.37(0.60)	1.78(0.80)
56	教育の理論よりも、実践に基づいた経験が、教育を行う際の一番の力になる	1.27(0.45)	1.55(0.68)
57	教師の力量は、教職経験年数にほぼ比例する	2.63(0.87)	2.67(0.85)
58	児童と教師の信頼関係の上に、よい教育活動が実現する	1.24(0.55)	1.12(0.48)
59	児童の学習成果は、その能力よりも、努力の質と量に関係が大きい	2.06(0.84)	2.27(0.67)
60	教職は、社会と文化、人間の未来に直接関わる公共的使命のある職業である	1.22(0.42)	1.33(0.60)
61	教職は、社会的に価値のある仕事である	1.16(0.37)	1.27(0.61)
62	教職は、少なくとも学校では、聖職者の役割を期待されている	2.14(0.87)	2.53(0.87)
63	教職は、やりがいのある職業である	1.10(0.30)	1.14(0.50)
64	教職は、児童に接する喜びのある職業である	1.08(0.34)	1.08(0.45)
	C 平均値	1.57(0.62)	1.66(0.66)

（2）1年生と4年生の尺度得点の比較

評定値を得点化したものをもとに、下位尺度（A. B. C）・全質問項目（全尺度得点）について、Welchのt検定（両側検定）により1年生と4年生の比較を行った。その結果、下位尺度（A. B. C）・全質問項目（全尺度得点）ともに有意差は見られなかった。1年生と4年生の尺度得点の比較を表6に示す。

表6「教師特有のビリーフ尺度」の1年生と4年生の比較

	1年 平均値（標準偏差）	4年 平均値（標準偏差）	t値	p値
A 自分（教師自身）	1.93（0.70）	1.98（0.71）	0.24	0.81
B 他人（児童）	2.00（0.68）	1.97（0.70）	0.16	0.88
C 状況（教育環境）	1.57（0.62）	1.66（0.66）	0.48	0.63
全尺度得点	1.81（0.66）	1.85（0.69）	0.35	0.72

次に、質問項目ごとに、同様の検定を行った。有意差が見られた質問項目において、4年生と比較して1年生の方が高いイラショナル・ビリーフ（評定値得点が低い）がみられた項目は、「9 教師は授業において、自分の知識が不確かな場合に、それを児童に知られることは、教育上好ましいことではない」（t（98）＝3.05, $p < 0.01$）、「13 教師は授業中に、勉強に関係のない、自分の個人的な興味・体験などを、児童に話すべきではない」（t（98）＝2.51, $p = 0.01$）、「16 教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである」（t（92）＝4.27, $p < 0.01$）、「36 教師の指標に素直に従う心がけが、児童にとって大きな教育効果が生まれる」（t（94）＝2.86, $p < 0.01$）、「55 運動会、学芸会、展覧会などでは、児童の規律ある行動と、日々の教育の成果を見せる必要がある」（t（89）＝2.85, $p < 0.01$）、「56 教育の理論よりも、実践に基づいた経験が、教育を行う際の一番の力になる」（t（83）＝2.39, $p = 0.02$）、「62 教職は、少なくとも学校では、聖職者の役割を期待されている」（t（98）＝2.26, $p = 0.03$）の7項目であった。4年生の方が高いイラショナル・ビリーフ（評定値得点が低い）がみられた項目は、「4 教師は児童のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある」（t（94）＝3.10, $p < 0.01$）、「10 教師は担任する学級の児童すべてに、平等に行うことができない対応を一部の児童にするべきではない」（t（92）＝2.19, $p = 0.03$）、「31 児童は教師の家庭のことなどをねほりはほり聞くものではない」（t（98）＝3.46, $p < 0.01$）、「39 学習成績の不振な児童には、努力不足の児童が多い」（t（88）＝2.42, $p = 0.02$）の4項目であった。

（3）学生得点と教師標準得点比較

1年生と4年生の標準得点に有意差が見られなかったため、1年生と4年生の評定値得点の総計をもとに平均値を算出（学生得点）し、教師標準得点（表2）との比較を行った。その結果、学生得点と教師得点には、大きな差がみられた。結果を表7に示す。教師を対象として作成された「教師特有のビリーフ尺度」を用いた場合、教師よりも初等教育課程に所属する学生の方が教師特有のイラショナル・ビリーフが高い（評定値得点が低い）ことが明らかになった。

この結果の背景として、本尺度が教育現場の教師を対象として作成されたものであること、学生は教師としての実体験がない上で回答したこと、学生自身が教育を受けてきた立場から教師に対し

て抱いているイメージとして回答した可能性があること等が影響していると考えられる。

表７「教師特有のビリーフ尺度」における学生得点と教師得点の平均値（標準偏差）

	学生 平均値（標準偏差）	教師 平均値（標準偏差）
A 自分（教師自身）	1.95（0.71）	2.87（0.41）
B 他人（児童）	1.99（0.69）	2.97（0.40）
C 状況（教育環境）	1.61（0.64）	3.16（0.38）
全尺度得点	1.83（0.68）	3.03（0.34）

4　因子分析

「教師特有のビリーフ尺度」は、学校現場の教師を対象として作成されたものであること、調査結果において1年生と4年生の評定値に有意差は見られなかったことを踏まえ、学生得点を用いて因子分析を行い、初等教育課程に所属する学生における教師特有のビリーフについて検討していくこととした。確認のため、学生得点を用いて、教師特有のビリーフ尺度の下位尺度間の相関係数を算出した（表8）。

表８　下位尺度の相関係数

	A	B	C
A 自分（教師）			
B 他人（児童）	0.40**		
C 状況（教育環境）	0.49**	0.56**	

**$p < .01$

各下位尺度間に正の相関関係が認められたことを踏まえ、探索的因子分析を行った。因子の抽出にあたっては、最尤法・プロマックス回転を行った。固有値の減衰状況（3.77、1.84、0.76…）と、因子の解釈可能性から3因子として解釈することが適切であると判断した。同一項目で2つ以上の因子において高い負荷量（0.40以上）を示した項目と0.40以上の負荷を示さない項目を抽出し削除した。最終的に3因子15項目を採用した。以下に、その構成と概要について述べる。

第1因子は、下位尺度「C 状況（教育を取り巻く環境）」より7項目抽出した。このことより、因子名を「教育を取り巻く環境」とした。抽出された質問項目は、「53 校内研究などで、より良い授業方法を追及し、身に付けることは、教育活動を続けるうえでとても大事である」「46 教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である」「63 教職は、やりがいのある職業である」「58 児童と教師の信頼関係の上に、よい教育活動が実現する」「61 教職は、社会的に価値のある仕事である」「50 担任する学級に対する教師の責任はとても大きい」「41 児童が学校・学級の決まりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる」である。評定平均値（標準偏差）は、1.17（0.34）である。第2因子は、下位尺度「B 他人（児童）」より、4項目抽出した。このことより、因子名を「児童」とした。抽出された質問項目は、「21 児童は、どの教師の言うことも素直に聞くべきである」「26 児童は、担任教師の指導を素直に聞く態度が必要である」「36 教師の指標に素直に従う心がけが、児童にとって大きな教育効果が生まれる」「30 児童は学校では、担任教師を親代わりの存在として接することが大事である」である。評定

平均値（標準偏差）は、2.25（0.55）である。第3因子は、下位尺度「A 自分（教師）」より4項目抽出した。このことより、因子名を「教師自身」とした。抽出された質問項目は、「15 教師は、地域、学校で認められた模範的な授業は、日々の授業に生かすべきである」「16 教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである」「18 児童の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は児童に努力の大切さを教えるべきである」「8 教師はその指示によって、学級の児童に規律ある行動をさせる必要がある」である。評定平均値（標準偏差）は、1.68（0.48）である。これらの15項目は、評定平均値が低いほど、教師特有のイラショナル・ビリーフが高いことを示す。次に、内的整合性を検討するためにα係数を算出した。その結果、「教育を取り巻く環境」では、α＝0.85で十分な内的一貫性が示された。「児童」（α＝0.69）、「教師自身」（α＝0.62）の因子においては、十分な内的一貫性が得られなかったが、質問項目間の類似性・相関関係と、教師特有のビリーフ尺度の下位尺度であることを踏まえ、上記の3因子とした。表9に、質問項目・学生を対象とした調査評定値の平均値（標準偏差）・因子負荷量・寄与率・因子間相関・α係数を示す。

表9　因子分析結果と尺度平均値（標準偏差）

質問項目	因子負荷量 1	因子負荷量 2	因子負荷量 3	平均値（標準偏差）
1　教育を取り巻く環境　α＝0.85				
53 校内研究などで、より良い授業方法を追及し、身に付けることは、教育活動を続けるうえでとても大事である	**0.79**	-0.10	-0.06	1.13（0.44）
46 教師は学校の教育方針・日々の教育活動を、保護者会などを通して、保護者に説明することが大事である	**0.75**	0.19	-0.04	1.19（0.46）
63 教職は、やりがいのある職業である	**0.73**	-0.03	0.00	1.12（0.41）
58 児童と教師の信頼関係の上に、よい教育活動が実現する	**0.69**	-0.20	0.02	1.18（0.52）
61 教職は、社会的に価値のある仕事である	**0.59**	-0.09	0.23	1.21（0.50）
50 担任する学級に対する教師の責任はとても大きい	**0.55**	0.14	0.00	1.20（0.53）
41 児童が学校・学級の決まりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる	**0.45**	0.03	0.27	1.17（0.40）
2　児童　α＝0.69				
21 児童は、どの教師の言うことも素直に聞くべきである	0.21	**0.83**	-0.11	2.33（0.83）
26 児童は、担任教師の指導を素直に聞く態度が必要である	0.00	**0.57**	0.02	1.82（0.66）
36 教師の指標に素直に従う心がけが、児童にとって大きな教育効果が生まれる	-0.15	**0.51**	0.36	1.94（0.79）
30 児童は学校では、担任教師を親代わりの存在として接することが大事である	-0.16	**0.40**	0.03	2.92（0.75）
3　教師自身　α＝0.62				
15 教師は、地域、学校で認められた模範的な授業は、日々の授業に生かすべきである	0.13	-0.07	**0.62**	1.49（0.56）
16 教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである	0.17	0.05	**0.52**	1.81（0.83）
18 児童の学習成績は、努力に左右されることが多いので、教師は児童に努力の大切さを教えるべきである	0.02	0.02	**0.50**	1.71（0.71）
8　教師はその指示によって、学級の児童に規律ある行動をさせる必要がある	-0.06	0.16	**0.41**	1.71（0.66）
寄与率（%）	25.13	12.29	5.07	
因子間相関　1		0.56	0.50	
2			0.40	

5　全体考察

本研究は、教員養成系大学に所属する学生が、どのような教師特有のビリーフを形成しているのかを明らかにすることを目的の一つとして進めてきた。

まず、「教師特有のビリーフ尺度」の調査結果について考察する。初等教育課程に所属する1年生と4年生を対象とした調査では、学年間に有意差は見られなかった。調査時点で、4年生は、大学の講義や小学校教育実習等を通して教育に関する様々な内容を学習したり、実習等を通して児童と直接関わりをもったりしている。それに対し、1年生は大学に入学して間もない時期であり、4

年生と比較すると教育に関する知識や児童と関わる経験等は少ないと考えられる。このように、教育に関する知識や経験値に違いはあるものの、教師特有のビリーフに関して差が見られなかった。このことより、今回の調査では、学生における教師特有のビリーフは変容しにくいものであると考えることができる。教師特有のビリーフ尺度の標準得点（教師対象）と学生の評定値得点を比較した結果、学生の方が教師特有のイラショナル・ビリーフは高い傾向にあった。このことについて、以下のことが推測される。一つ目は、教師特有のイラショナル・ビリーフをもつ傾向がある学生が教員養成系の大学に進学し教師を目指している、もしくは、教師を目指している学生の多くは教師特有のイラショナル・ビリーフをもつ傾向が高いということである。今回調査対象となった学生の多くは、将来、教師を目指している。その学生は、教師という職業に対して、「教師だからこそ、～しなければならない。」「教師は、～あるべきだ。」といった、固定的な職業観をもつ傾向にあると考えられる。二つ目は、学生は調査をした段階では、教育者ではなく学習者であり、学習者の目線から見た教師（教育者）像が、今回の結果に反映されているということである。過去に接してきた教師の姿勢や態度等が、今回の調査結果に影響を与えたと考えられる。三つ目は、実際に教師として教師文化の中で経験を積むことで、各々の教師特有のビリーフが洗練されながら形成されていくということである。

次に、因子分析の結果について考察する。因子分析の結果において、「教育を取り巻く環境」が第1因子として抽出された。第1因子として抽出された項目は、「校内研究などで、より良い授業方法を追及し、身に付けることは、教育活動を続けるうえでとても大事である」「教職は、やりがいのある職業である」「担任する学級に対する教師の責任はとても大きい」等である。個人のこのようなビリーフが根幹にあり、その上で、教師文化が形成されていくこととなる。このようなビリーフは、教師の業務量の多さや労働時間の長さに影響を与える可能性がある。さらには、教師の病気休職者数や精神疾患による休職の割合が増加していることとも関連してくる因子であると考えることができる。第2因子「児童」において抽出された項目は、「どの教師の言うことも素直に聞くべきである」「児童は、担任教師の指導を素直に聞く態度が必要である」等である。これらの項目は、教師が、どのように児童を認知しているのかということと関連している。先行研究の結果を踏まえると、このような教師特有のイラショナル・ビリーフが高ければ、児童の学級適応感を低下させたり、限定的な児童認知に繋がったりする可能性が示唆されている。具体的には、次のようなことが考えられる。教師の児童認知の枠組みから外れている児童側からすると、自分のことを肯定的に受容・認知されない状況が続くと、学級適応感が下がり、そのことがきっかけに、様々な問題に繋がる可能性が高まると考えられる。教師側からすると、よりよく学級経営を進めるためにも、学級の規律や秩序は必要になる。しかし、規律や秩序だけを重視すると児童認知の枠組みを狭めてしまうこととなり、児童認知の枠組みから外れている児童とのよりよい関係性を構築することができない可能性が高まる。このように、教師の児童認知に関するビリーフは、児童・教師に関する様々な問題に影響を与える一要因と考えることができる。第3因子「教師」において抽出された項目は、「地域、学校で認められた模範的な授業は、日々の授業に生かすべきである」「教師は、年間の授業の進め方の大枠は、指導書を参考にすべきである」「児童の学習成績は、努力に左右されることが多

いので、教師は児童に努力の大切さを教えるべきである」等である。このような、教師の自分自身に対する教師特有のイラショナル・ビリーフが、第1因子の中でも述べたように、業務量の多さや労働時間の長さに繋がっていると考えることができる。また、このビリーフにより、自分自身を心理的に追い込んでしまうことも考えられる。今回の調査結果を踏まえると、児童・教師に関する問題を解決していくためにも、教員養成系大学在籍時の段階から、教師特有のビリーフ形成について検討したり、それに対応した大学のカリキュラムを構築したりしていく必要があると考える。

6　課題

今回の調査では、調査対象者は1年次と4年次で異なっている。調査対象者を同様にし、経年比較した調査を実施することで、教師特有のビリーフの変容及び形成過程について、詳細を明らかにしていくことができると考える。今後の課題の一つである。また、今回行った因子分析の調査対象者は、100名であった。調査対象者を増やし、再度分析を進めていくことで、教員養成系大学に所属する学生の教師特有のビリーフを明らかにしていくことができると考える。

引用文献

1）石隈利紀（1999）『学校心理学　－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス－』 誠信書房

2）石原努（2023）「小学校担任教師と子どもとの人間関係形成に関する研究　－人間関係形成過程の検討とその過程における教師の関わり－」『筑紫女学園大学研究紀要　18』 pp153-163

3）藤木和巳　木村捨雄（1998）「教師の実践的なビリーフとその変容過程に関する研究（1）」『日本科学教育学会研究会研究報告 13（1）』 pp29-33

4）河村茂雄　国分康孝（1996a）「小学校における教師特有のビリーフについての調査研究」『カウンセリング研究　29（1）』 pp44-54

5）三島美砂　淵上克義（2010）「学級担任教師の信念と指導行動との関連」『日本心理学会大会発表論文集　74』 p1179

6）三沢良　鍋田瑞希　森安文彦（2021）「教師のビリーフが自律的な学習姿勢に及ぼす影響　－職能成長への示唆－」『岡山大学教師教育開発センター紀要　11 別冊』 pp43-57

7）河村茂雄　国分康孝（1995）「教師特有のビリーフと児童の学級適応についての考察」『日本教育心理学会総会発表論文集　37』 p535

8）河村茂雄　田上不二夫（1997）「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラールとの関係」『教育心理学研究　45（2）』 pp213-219

9）鈴木郁子（2007）「学校教師のビリーフに関する研究　－小学校・中学校・高等学校教師の比較－」『人文学部研究論集　19』 pp41-51

10）茅野理恵（2010）「中学校教師の生徒認知の多様性を規定する教師の要因の検討」『筑波学院大学紀要　5』 pp81-91

11）12）辻歩美　小倉正義（2022）「わが国の教師の信念 / ビリーフに関する研究の成果と展望　－多様な教育的ニーズに応える意識とは？－」『鳴門教育大学学校教育研究紀要　36』 pp215-220

13）波多野五三（2010）「英語教師のビリーフに関する考察　－成長指標としての構成主義的授業観－」

『英語英米文学研究　18』　pp105-161
14）山田智久（2014）「教師のビリーフの変化要因についての考察　－二名の日本語教師への PAC 分析調査の比較から－」『日本語教育　157』　pp32-46
15）河村茂雄　國分康孝（1996b）「教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究」『カウンセリング研究　29（1）』　pp55-59
16）17）堀洋道（監修）松井豊（編）（2001）『心理測定尺度集Ⅲ　心の健康をはかる－適応・臨床－「教師特有のビリーフ尺度　（河村・國分 1996）』　サイエンス社　pp363-369

参考文献

福本いく子　堀明人　佐々木和義（2003）「教師のポジティブな信念・かかわり方が教育活動に及ぼす影響（1）　－高校教師の生徒に対するポジティブな信念の測定－」『日本教育心理学会総会発表論文集　45』　p631
稲葉みどり（2015）「小中学校教師の外国語学習のビリーフの特徴　－教師間、及び、大学生との比較－」『愛知教育大学研究報告　人文・社会科学編　64』　pp19-27
河村茂雄　田上不二夫（1996）「教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラールとの関係」『教育心理学研究　45（2）』　pp213-219
黒羽正見（1999）「教育行為に表出する教師の信念に関する事例的考察　－公立Ｓ小学校対象のエスノグラフィーを通して－」『日本教師教育学会年報　8』　pp89-97
文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2023）『令和４年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について）』（2024.9.25）https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf
文部科学省（2023）『令和4年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について』（2024.9.30）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00007.htm
高内健（2006）「教師の価値観と児童の学級適応との関連　－教師のラショナル・ビリーフと教師タイプからの検討－」『日本教育心理学会総会発表論文集　48』　p223

（いしはら　つとむ：人間科学科　教授）