

【原 著】

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 —

三沢 良 鍋田 瑞希 森安 史彦

The Effects of Teachers' Beliefs on their Autonomous Learning Attitudes:
Implications for Professional Growth.

MISAWA Ryo, NABETA Mizuki, MORIYASU Fumihiko

2021

岡山大学教師教育開発センター紀要 第11号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.11, March 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 —

三沢 良※1 鍋田 瑞希※2 森安 史彦※3

本研究は、教師のビリーフが自律的な学習姿勢に及ぼす影響について検討した。公立小学校の現職教員へ質問紙調査を行い、77名から回答を得た。教師の自律的な学習姿勢については、既存尺度に基づき「同僚の経験の取り入れ」、「児童・保護者の視点の考慮」、「前向きな挑戦姿勢」、「自己省察」の4つの側面を測定した。教師のビリーフについては、因子分析により「学校教育の理想像」、「規律重視」、「権威志向」の3つの側面を表す因子を抽出した。相関分析の結果では、「学校教育の理想像」ビリーフが自律的な学習姿勢の各側面と正の関連を示した。また交互作用項を含む重回帰分析の結果、「学校教育の理想像」が学習姿勢に及ぼす効果は、「規律重視」ビリーフに調整されることが示された。すなわち、「規律重視」が高い場合にのみ、「学校教育の理想像」は学習姿勢を促進していた。得られた知見を基に、教師の職能成長に関する示唆を考察した。

キーワード：小学校教師, ビリーフ, 自律的学習, 職能成長

※1 岡山大学大学院教育学研究科

※2 伊予市立伊予小学校

※3 岡山大学教育学部附属中学校

I 問題と目的

1 教師に求められる学び続ける姿勢

社会情勢や学校を取り巻く環境の激しい変化に伴い、複雑化・困難化する教育課題への確に対応するため、教師には専門職としての能力向上を目指して自ら学ぶ姿勢が求められている。中央教育審議会(2012)の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」では、時代の変化に応じて、教師自身が知識・技能を刷新し、自ら探求し学び続けていく「学び続ける教員像」の確立が提言された。その後の中央教育審議会(2015)の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)」においても、教師が自律的に学ぶ姿勢、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことの重要性が指摘されている。さらに近年では、AIやロボティクス、ビッグデータ、IoTといった技術が発展したSociety 5.0時代に対応するため、情報活用能力やデータリテラシーなど、教師が新しい知識・技能を継続的に学ぶ必要性も議論されている(中央教育審議会, 2020)。

教師の職能成長における自律的な学びに関して、これまで教師教育の領域での実践研究や理論的知見から、教育活動での実践の省察 (reflection) が重要な役割を果たすことが示唆されている (e.g., Rushton & Suter, 2012; 坂本, 2007)。ただし、学校現場の中で、教師が自律的に学ぶ姿とはどのようなものなのか、その具体は必ずしも明確ではなく、実証的な検討は不足している。この点を踏まえ、三沢・森安・樋口 (2019) は既存の理論や知見を基に、教師が普段の教育活動の中で取り組む多様な省察の観点を考慮した測定項目を作成し、自律的な学習姿勢の定量的把握を試みた。この研究では、自律的な学習姿勢を構成する4つの側面を表す因子 (「同僚の経験の取り入れ」, 「児童生徒・保護者の視点の考慮」, 「前向きな挑戦姿勢」, 「自己省察」) を抽出し、それを支える学校組織の風土など環境要因との関連を見出している。

教師の職能成長を支える学校組織づくりを検討する上では、上記の三沢他 (2019) の知見には一定の意義があると考えられる。しかしながら、教師の自律的な学びの内実に迫るには、個人内の要因にも目を向けるべきであろう。省察は教師の職能成長において重要であるが、それは単に経験を振り返れば学習が進展するというものではない。

例えば、成人学習論の Mezirow (1991) は、過去の経験の中で形成され、思考や行動の拠り所となっている前提を疑うこと、批判的な省察によって、意識の変容がもたらされると論じている。また、組織学習の代表的な論者である Argyris & Schön (1974) によれば、省察を通じた学習には2つのレベルがある。1つはシングルループ学習 (single-loop learning) であり、既存の考え方や行為の枠組みに基づいて問題解決に取り組み、その結果の良し悪しを確認する学習である。もう1つはダブルループ学習 (double-loop learning) であり、問題解決のための行為の枠組みとなっている価値観、信念、前提そのものを見直す学習である。教師が教育活動で遭遇する多様な状況へ対応するには、シングルループ学習では自ずと限界があり、そもその前提を批判的に問い直し、新たな価値観や信念を再構成するダブルループ学習が重要となる (Rushton & Suter, 2012)。

こうした批判的な省察による意識変容やダブルループ学習が成立していなければ、教師が真に自律的な学びに取り組んでいるとは言い難い。また、もし行為の枠組みとなる価値観や前提があまりに強固であれば、状況の変化に適応できず、実践を改善することは困難になる。結果として、従来 of 慣例や経験則へ固執・依存し、教師の学びは停滞することになる。こうした問題を検討するために、本研究では教育活動を行う際の暗黙の前提となる個人内の要因として、ビリーフ (belief) に着目する。

2 教師のビリーフへの着目

教師のビリーフは、児童・生徒、学習、授業、教科等について、暗黙の前提として抱かれている個人的知識と一般的に定義される (Kagan, 1992)。教師のビリーフは、教師を取り巻く職業文化の影響を受けて形成され、比較的安定し

ており変化しづらいという性質がある (e.g., Brousseau, Book, & Byers, 1988)。また、教師の一貫した指導スタイルとの関連が示されており (e.g., Evertson & Weade, 1989), 教育実践を行う上での認知的枠組みとなることが示唆されている。

わが国では河村ら (e.g., 河村, 2000; 河村・國分, 1996) により、教師が「～ねばならない」という絶対的で強迫的な内容のイラショナルビリーフ (Ellis, 1973) を持ちやすい傾向にあることが指摘されている。河村・國分 (1996) はこのビリーフを「教師特有のビリーフ」と呼び、その測定尺度を作成している。そして以降の研究では、教師特有のビリーフが児童のスクール・モラルの低下 (河村・田上, 1997), 生徒指導場面での不快感の抱きやすさ (河村・鈴木・岩井, 2004), 教師のバーンアウト傾向 (森田, 2008) 等と関連することが報告されている。

概して、学校現場での悪影響が示唆されていることから、教師特有のビリーフは、教師自身の学習姿勢にも負の影響を及ぼすと予想される。つまり、教師が固定的で強迫性の高いビリーフを持っていると、学校環境や教育課題の変化に対応する柔軟性が乏しくなり、自律的な学習の妨げになるであろう。

ただし、鈴木 (2007) も指摘するように、教師が抱くビリーフには、合理的で有益なビリーフと、不合理で有害なイラショナルビリーフの両方が存在するはずである。河村・國分 (1996) の尺度には、表現のニュアンスが必ずしも強迫性を表すとはいえない項目も含まれている。また、尺度を構成する因子についても、その後の研究で部分的な使用や変更がなされていることもあり、再現性を確認できてはいない。分析においては、ビリーフは単一因子の得点として扱われることが多く、ビリーフのどのような内容や側面が有害なのか、踏み込んだ検討は行われていない。実際、鈴木 (2007) では、使用尺度の項目数は異なるものの、河村・國分 (1996) とは異なる因子を見出している。その中でも「教職への熱意」のビリーフは、教師の生徒および同僚との関係との正の関連が示されている。

加えて、河村・國分 (1996) が教師特有のビリーフ尺度を作成してから、すでに 20 年以上が経過している。この間、学習指導要領の 2 度の改訂が行われ、学校教育の制度面・運営面での変更、教職員研修の充実も図られてきた。それに伴い、学校現場に存在する教師の文化とビリーフも変容している可能性がある。したがって、教師のビリーフについては、それが有害なイラショナルビリーフであるという前提を置かず、その内容・側面が持つ効果を精査する必要がある。

3 本研究の目的

本研究の目的は、教師のビリーフが自律的な学習姿勢に及ぼす影響について検討することである。まず、前節で議論した教師特有のビリーフの悪影響に関する知見を踏まえ、基本的な予測として以下の仮説を設定する。

仮説 教師のビリーフと自律的な学習姿勢には負の関連があるであろう。

他方で、前節で指摘した通り、本研究では教師のビリーフを単一概念としてとらえるのではなく、複数の内容・側面で構成された多次元概念として取り扱う。そのため、因子分析により、教師のビリーフの内容や側面に相当する因子を抽出した上で、教師の自律的な学習姿勢との関連を吟味する。また、ビリーフの内容・側面が持つ効果を精査するため、それぞれの主効果に加えて、組み合わせ効果（交互作用）についても探索的に検討する。

II 方法

1 調査対象者

2019年10月～11月の時期に、A県の公立小学校に勤務する教員に対して質問紙調査を実施した。研究協力の承諾を得られた小規模校2校（児童数約200名）、中規模校1校（児童数約500名）、大規模校1校（児童数約900名）の計4校を対象とした。質問紙の配布・回収は各校の学校長に委託した。回答は匿名の自記式であるが、さらに匿名性を保護するため、回答者自身が回答済みの質問紙を個別封筒に入れて回収する手続きをとった。なお、回答者には、担任教諭のほか、授業を担当する指導教諭、主幹教諭、常勤講師が含まれる。

質問紙を91名に配布し、78名から回答が得られた（回収率85.7%）。回答不備の1名を除く、77名を有効回答とし、分析の対象とした（有効回答率84.6%）。回答者の性別は男性が32名（41.6%）、女性が44名（57.1%）、無回答が1名（1.3%）であった。年代は20代が21名（27.3%）、30代が13名（16.9%）、40代が21名（27.3%）、50代以降が21名（27.3%）、無回答が1名（1.3%）であった。教職歴は3年以下が11名（14.3%）、10年以下が19名（24.7%）、15年以下が13名（16.9%）、20年以下が4名（5.2%）、30年以下が15名（19.5%）、40年以下が14名（18.2%）、無回答が1名（1.3%）であった。

2 調査項目

（1）教師のビリーフ

教育実践における態度や指導行動、児童への対応の背景に存在するビリーフを測定するために、河村他（2004）の「ビリーフ尺度」を小学校教員向けに表現を修正した20項目を使用した。各項目について「あてはまらない(1)」～「あてはまる(5)」の5段階評定で回答を求めた。

（2）教師の自律的な学習姿勢

三沢他（2019）の教師の自律的な学習姿勢を測定する21項目の尺度を使用した。この尺度は、教師が普段の教育活動の中で取り組む省察の内容とその観点を考慮した4つの下位尺度で構成されている。「同僚の経験の取り入れ」は「同僚が児童とかかわる様子を見て、自分の指導に生かしている」等の8項目、「児童・保護者の視点の考慮」は「児童に指導する際に、児童がどのように受け止

めるかを考えて指導している」等の4項目、「前向きな挑戦姿勢」は「新しいことや自分が経験したことがないことに、進んで取り組んでいる」等の4項目、「自己省察」は「児童に指導しているときの自分の感情はどうだったかを振り返るようにしている」等の5項目である。各項目について「あてはまらない(1)」～「あてはまる(5)」の5段階評定で回答を求めた。

Ⅲ 結果

1 尺度構成

(1) 教師のビリーフ

データの分析にはすべてHAD 16.102(清水, 2016)を使用した。教師のビリーフに関する20項目について、因子分析(最小二乗法, プロマックス回転)を行った。固有値の減衰と解釈可能性を考慮し、4因子を抽出した(累積説明率49.70%)。因子分析の結果を表1に示す。

第1因子は学校における教師および児童に関する望ましい姿に言及した項目で構成されているため、「学校教育の理想像」と命名した。第2因子は規則や規律に沿った指導を重視する信念を反映していると考えられたため、「規律重視」と命名した。第3因子は児童に対する教師の権威やプライドの保持に関連する信念を反映しているとして解釈し、「権威志向」と命名した。第4因子は1項目のみで構成されたため、残余項目とみなし、以後の分析から除外した。

各因子を構成する項目の尺度としての信頼性を検討するために、信頼性係数(Cronbachの α)を算出したところ、 $\alpha = .66 - .75$ の許容可能な水準の内的整合性を示す値が得られた。因子ごとに、回答の単純合計を項目数で割った値を尺度得点とし、以後の分析で用いた。

(2) 教師の自律的な学習姿勢

三沢他(2019)の項目構成に準じて、4つの下位尺度の信頼性係数(Cronbachの α)を確認した。「同僚の経験の取り入れ」と「自己省察」は、信頼性係数を低下させている項目が1つずつみられたため、それらを除外して尺度構成を行うことにした。最終的に構成した各尺度の信頼性係数の値は、 $\alpha = .76 - .93$ の十分な内的整合性を示した。よって、各尺度について、回答の単純合計を項目数で割った値を尺度得点とし、以後の分析で用いた。

以上の手続きで構成した教師のビリーフ、および自律的な学習姿勢の各尺度の項目数、信頼性係数、尺度得点の記述統計量を表2に示す。

2 相関分析

分析に使用した各変数間の相関係数を表3に示す。教師のビリーフのうち、「学校教育の理想像」は自律的な学習姿勢のいずれの変数とも有意な正の相関を示した($r = .26 - .33$; 「自己省察」のみ $p < .01$, その他は $p < .05$)。また「規律重視」は自律的な学習姿勢の「同僚の経験の取り入れ」とのみ、有意な正の

相関を示した ($r=.27, p<.05$)。ビリーフの「権威志向」については、いずれの変数とも関連がみられず、ほぼ無相関であった。

表 1 教師のビリーフの因子分析結果 ($N=77$)

項目	因子			
	1	2	3	4
第 1 因子：学校教育の理想像				
10. 学校教育に携わるものとして同僚との同一歩調を取ることが必要である	.70	.01	-.20	-.04
18. 教師は、社会的に価値ある職業である	.58	.09	-.10	-.42
12. 学級経営は学級集団全体の向上が基本である	.57	.09	.11	-.06
15. 教師は担当するすべての児童から慕われるべきである	.56	-.13	.12	.21
19. 児童は学校で進んで授業や活動に参加する態度が望ましい	.55	.31	.11	-.07
20. 学級崩壊や授業崩壊は、かなり教師の力量に関係する	.49	-.14	.11	-.07
11. 児童は思っていること・考えていることは、しっかり発信し、行動で示すことが大事である	.34	.15	-.01	.02
第 2 因子：規律重視				
14. 児童は学級の決まりを守り、他の児童と協調していかなければならない	.09	.69	.03	.15
6. 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	-.23	.69	.20	-.07
16. 教師と児童は親しい中でも、毅然とした一線を持つべきである	.18	.58	-.25	.20
9. 児童が学校・学級の規則を守る努力をすることは、社会性の育成につながる	.13	.47	-.11	.09
1. 教師はその指示によって、児童に規律ある行動をさせる必要がある	-.10	.37	.06	.04
5. 教師は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	.15	.27	-.07	.11
第 3 因子：権威志向				
7. 教育理論などを引用する教師は実践力の伴わない教師が多い	.11	-.19	.62	-.06
8. 学習成績の不振な児童には、努力不足の児童が多い	-.07	.22	.60	.06
4. 学級の問題は、担任教師の力だけで解決するべきである	-.14	-.03	.55	.09
13. 教師は児童の学習・行事などの活動意欲を刺激するために、競争意識を持たせることは必要である	.04	.17	.48	-.33
3. 教師は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	.27	-.16	.41	.39
2. 教師は授業において、自分の知識が不確かなことを児童に知られることは、教育上好ましくない	.19	.03	.35	.17
残余項目				
17. 教師は児童に休み時間でも馴れ馴れしい態度や言葉遣いをさせるべきではない	-.11	.29	.05	.74
因子間相関				
	2	.52		
	3	.40	.25	
	4	-.03	-.12	-.11

表2 教師のビリーフおよび自律的な学習姿勢の尺度構成 (N=77)

尺度	項目数	α 係数	平均	SD
教師のビリーフ：				
学校教育の理想像	7	.75	3.82	0.58
規律重視	6	.66	4.18	0.43
権威志向	6	.66	2.53	0.56
教師の自律的な学習姿勢：				
同僚の経験の取り入れ	7	.93	4.50	0.56
児童・保護者の視点の考慮	4	.83	4.46	0.55
前向きな挑戦姿勢	4	.76	3.90	0.59
自己省察	4	.81	4.24	0.60

表3 分析に使用した変数間の相関係数 (N=77)

尺度	相関係数 (r)					
	1	2	3	4	5	6
教師のビリーフ：						
1. 学校教育の理想像						
2. 規律重視	.44**					
3. 権威志向	.43**	.23*				
教師の自律的な学習姿勢：						
4. 同僚の経験の取り入れ	.28*	.27*	-.13			
5. 児童・保護者の視点の考慮	.28*	.17	.03	.38**		
6. 前向きな挑戦姿勢	.26*	.02	-.06	.23*	.41**	
7. 自己省察	.33**	.09	.05	.35**	.69**	.52**

注：表中の数値は Pearson の積率相関係数 (r) を示す。 * $p < .05$, ** $p < .01$

3 教師のビリーフが自律的な学習姿勢に及ぼす影響

教師のビリーフの3つの変数を説明変数、自律的な学習姿勢の4つの変数をそれぞれ目的変数とする重回帰分析を行った。また、教師のビリーフの「学校教育の理想像」「規律重視」「権威志向」の組み合わせ効果も吟味するため、これらの変数の積（交互作用項）を算出し、説明変数として投入した。なお、交互作用項については、教師のビリーフのものと変数から平均を減算する中心化 (mean centering) を施した上で、各変数の積を算出した。分析において交互作用項が有意であった場合は、Aiken & West (1991) に準じて単純傾斜 (simple slope) の検定（以下、下位検定と称する）を実施し、結果の解釈を行った。交互作用項を説明変数に含む分析結果の一覧を表4に示す。各分析での目的変数の説明率は R^2 は .18～.29 の値を示し、いずれも有意であった（「前向きな挑戦姿勢」のみ $p < .05$ 、その他の目的変数については $p < .01$ ）。

表4 教師の自律的な学習姿勢を目的変数とする重回帰分析 (N=77)

説明変数	目的変数：自律的な学習姿勢			
	同僚の経験 の取り入れ	児童・保護者 の視点の考慮	前向きな 挑戦姿勢	自己省察
教師のビリーフ：				
学校教育の理想像	.37**	.21	.37**	.30*
規律重視	.19	.33*	.00	.18
権威志向	-.25*	-.19	-.25†	-.18
交互作用項：				
理想像 × 規律重視	.27†	.34*	.28†	.29†
理想像 × 権威志向	.15	-.04	.04	-.15
規律重視 × 権威志向	-.36*	.15	-.02	.09
説明率 (R ²)	.29**	.26**	.18*	.25**

注：表中の数値は標準偏回帰係数 (β) を示す。 † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

(1) 同僚の経験の取り入れ

「同僚の経験の取り入れ」に対しては、ビリーフの「学校教育の理想像」が有意な正の効果 ($\beta = .37$, $p < .01$)、「権威志向」が有意な負の効果 ($\beta = -.25$, $p < .05$) を示した。交互作用項の追加投入による説明率の増加は有意な傾向を示した ($\Delta R^2 = .08$, $p < .10$)。交互作用項のうち、「学校教育の理想像」×「規律重視」が有意な傾向 ($\beta = .27$, $p < .10$)、「規律重視」×「権威志向」が有意であった ($\beta = -.36$, $p < .05$)。

下位検定を行ったところ、「学校教育の理想像」×「規律重視」については、「規律重視」が「学校教育の理想像」の効果进行调整していた(図1左)。つまり、「学校教育の理想像」が「同僚の経験の取り入れ」に及ぼす正の効果は、「規律重視」が高い場合に顕著であり ($\beta = .61$, $p < .01$)、低い場合は認められなかった ($\beta = .13$, ns)。

また「規律重視」×「権威志向」の交互作用についても、「規律重視」の調整効果が確認された(図1右)。「権威志向」が「同僚の経験の取り入れ」に及ぼす負の効果は、「規律重視」が高い場合に顕著であり ($\beta = -.63$, $p < .01$)、低い場合には認められなかった ($\beta = .13$, ns)。

(2) 児童・保護者の視点の考慮

「児童・保護者の視点の考慮」に対し、ビリーフの「規律重視」が有意な正の効果を示した ($\beta = .33$, $p < .05$)。交互作用項の追加投入による説明率の増加は有意であった ($\Delta R^2 = .16$, $p < .01$)。

また「学校教育の理想像」×「規律重視」の交互作用項が有意であったため ($\beta = .34$, $p < .05$)、下位検定を行った。その結果、「規律重視」が「学校教育の理想像」の効果进行调整していた(図2)。つまり、「学校教育の理想像」が「児童・保護者の視点の考慮」に及ぼす正の効果は、「規律重視」が高い場

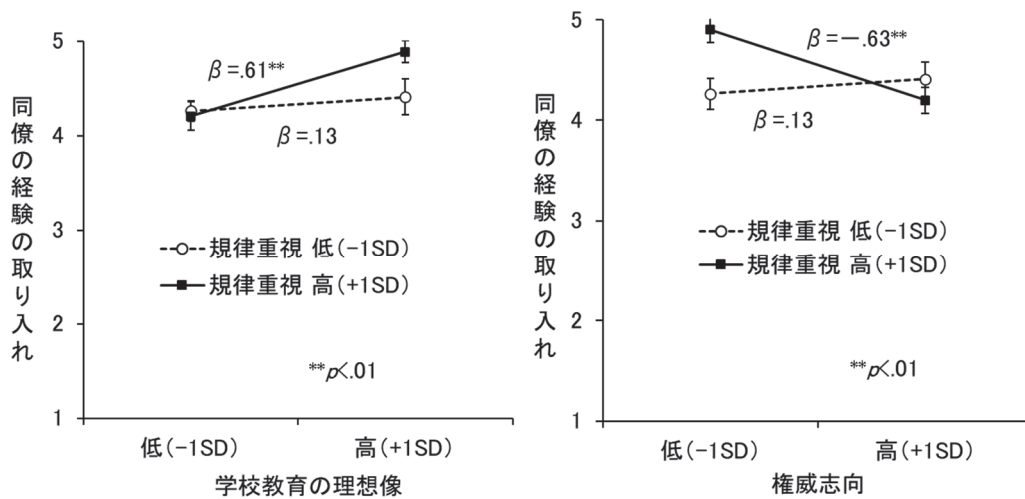


図1 「同僚の経験の取り入れ」へのビリーフの交互作用
(左：理想像×規律重視；右：規律重視×権威志向)

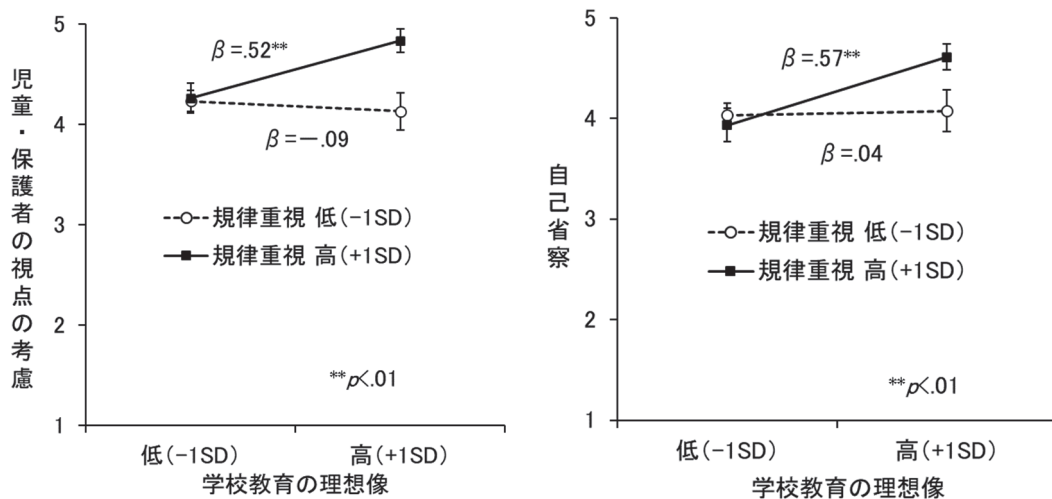


図2 「児童・保護者の視点の考慮」へのビリーフの交互作用 (理想像×規律重視) 交互作用 (理想像×規律重視)

合に顕著であり ($\beta = .52, p < .01$)、低い場合には認められなかった ($\beta = -.09, ns$)。

(3) 前向きな挑戦姿勢

「前向きな挑戦姿勢」に対しては、ビリーフの「学校教育の理想像」が有意な正の効果 ($\beta = .37, p < .01$)、「権威志向」が有意な傾向の負の効果 ($\beta = -.25, p < .10$)を示した。しかし、交互作用項の追加投入による説明率の増加は有意でなかった ($\Delta R^2 = .06, ns$)。そのため、「学校教育の理想像」×「規律重視」の交互作用項が有意傾向 ($\beta = .28, p < .10$)ではあるものの、その組み合わせ効果は軽微であると判断した^{註1)}。

(4) 自己省察

「自己省察」に対しては、ビリーフの「学校教育の理想像」が有意な正の効果を示した ($\beta = .30, p < .05$)。交互作用項の追加投入による説明率の増加は有意であり ($\Delta R^2 = .12, p < .05$)。「学校教育の理想像」×「規律重視」の交互作用項が有意な傾向にあった ($\beta = .29, p < .10$)。

下位検定の結果は、「規律重視」が「学校教育の理想像」の効果を調整することを示していた (図 3)。つまり、「学校教育の理想像」が「自己省察」に及ぼす正の効果は、「規律重視」が高い場合に顕著であり ($\beta = .57, p < .01$)、低い場合は認められなかった ($\beta = .04, ns$)。

IV 考察

1 教師のビリーフの特徴とその影響

自律的な学習姿勢と予測通りの負の関連を示したのは、教師の権威やプライドの保持に関わる「権威志向」のビリーフのみであった。重回帰分析の結果から、「同僚の経験の取り入れ」と「前向きな挑戦姿勢」への負の効果が確認された。つまり、教師としての権威を重視しているほど、同僚の実践から学ぶ姿勢、新しいことや未経験のことへ取り組む姿勢が乏しいことが示唆された。

「権威志向」のビリーフの測定項目には、同僚に頼らず独力での問題解決を重視したり、自身の問題を直視しようとしないう自己防衛的な考え方に関する内容が含まれている。こうしたビリーフを抱くことは、省察を通じた学びの忌避につながると考えられる。特に、批判的な省察やダブルループ学習における前提の問い直しを行うことは困難であろう。

次に、「学校教育の理想像」のビリーフは、自律的な学習姿勢のいずれの変数とも正の相関を示した。また重回帰分析の結果でも、「同僚の経験の取り入れ」、「前向きな挑戦姿勢」、「自己省察」に対する正の効果が確認された。これらの結果から、学校での教師や児童の望ましい姿を希求する信念は、教師自身のさまざまな観点からの学びを全体的に促すことが示唆された。

河村・國分 (1996) 以降の教師特有のビリーフに関する研究は、その測定内容が不合理で有害なイラショナルビリーフであることを前提に進められてきた。その中で鈴木 (2007) は、一部のビリーフ (「教職への熱意」) が教師の生徒および同僚との良好な関係づくりに寄与する可能性を示唆していた。同様に、教師の自律的な学習姿勢に着目した本研究においても、有益な働きをもつビリーフが見出されたといえる。

そして「規律重視」のビリーフは、交互作用の分析から、他のビリーフの効果を調整する役割を果たすことが示された。具体的には「学校教育の理想像」のビリーフが「同僚の経験の取り入れ」、「児童・保護者の視点の考慮」、「自己省察」に及ぼす正の効果、および「権威志向」のビリーフが「同僚の経験の取り入れ」に及ぼす負の効果は、いずれも「規律重視」のビリーフが高い場合にのみ顕著であった。つまり、規則や規律に価値を置く信念を抱くことが、他のビリーフの正負両面の効果の必要条件になることが示唆された。

「規律重視」のビリーフは、学校・学級内での規律や授業の模範例などを重視する内容の項目で構成されている。これは学校での集団生活や授業の質を向上するための原則として、規律を重視する信念と解釈できる。一方で、見方を変えれば、児童を一律に統制したり、前例踏襲の慣例やマニュアル主義的な考え方もいえる。従来の教師特有のビリーフ研究では、後者の捉え方が主流である（e. g., 河村, 2000）。

こうした「規律重視」のビリーフの両義的な意味合いが、他の2つのビリーフとの組み合わせの効果として表れていると解釈できる。つまり「学校教育の理想像」の正の効果は、いわば「理想」を追求しようとしつつも、「模範としての規律」を重視することで、具体的な方向性をもって自律的な学びが促されることを表している。また、「権威志向」の負の効果は、教師としての「権威」を防衛するために、「統制手段としての規律」を重視することで、自らを省みることを避ける傾向が強くなると解釈できる。

2 教師の職能成長への示唆

教師のビリーフの各側面は、自律的な学習姿勢に対して三者三様の効果を持つことが示された。教師の職能成長を理解する上で、省察を通じた学習の前提となるビリーフに着目する重要性が示唆されたといえる。端的に解釈すれば、教育や教師としての理想を追求しつつ、権威とプライドへの執着から脱却することを指向したビリーフが、学び続ける教師には求められるといえる。

ビリーフは、職業文化を背景に過去の経験と知識に基づいて形成されており、比較的安定した個人の特性である。しかしビリーフは、その内容の合理性や適切さを吟味して、問題点や変化の必要性を認識することにより、変容させることも可能である。そのためには、日々の授業実践や教育活動における前提の問い直し、つまり批判的な省察（Mezirow, 1991）やダブルループ学習（Argyris & Schön, 1974）が必要である。

もちろん、本人が自明視し、強固に抱かれているビリーフについては、その前提自体に疑問を抱くことが難しく、問題点が気づかれにくい。したがって、授業研究や校内研究などの場で、他の教師との対話を通じた協同的な省察を行うことが重要な意味を持つであろう（秋田, 2006; 坂本, 2007）。また、河村・田上(1998)は教師のイラショナルビリーフに関して、論理療法の考え方を援用した変容介入のプログラムを開発し、その効果を報告している。教師が独力での批判的な省察によるビリーフ変容が困難な場合には、こうした他者との対話や介入研修プログラムが有効な手立てとなる。

また、本研究の結果において「規律重視」のビリーフは、他の2つのビリーフの正と負の効果が発現する鍵となっていた。理想の追求は、規律が重視されてこそ、自律的な学習姿勢の醸成につながる。学校が児童の社会性を育む機能を担うことを考慮すれば、理想と規律の双方をバランスよく重視することが、現場に身を置く教師の学びに求められるといえる。他方、教師の権威への執着

は、規律が重視されていると、学習姿勢を抑制する。これは前例主義と自己防衛に陥ることが、教師の職能成長の妨げになることを示唆している。

ただし、こうした「規律重視」のビリーフの両義的な意味は、あくまで推測の域を出ず、本研究のデータから議論するには限界がある。次節でも取り上げるが、ビリーフの内容をより明確に弁別した測定を試み、学習姿勢との関連を精査する必要がある。

3 今後の検討課題

本研究にはいくつかの制限があり、それらはいずれも今後の重要な検討課題として位置づけられる。まず第1に、ビリーフの測定内容の明確化である。本研究では、当初設定していた仮説、つまり教師のビリーフと自律的な学習姿勢の負の関連は、ほぼ支持されなかった。本研究における「学校教育の理想像」や鈴木(2007)の「教職の熱意」が表すような「理想を描き、その実現を願うこと」は、自身のさらなる成長や職場環境の改善に向けた原動力になりうる。こうした信念それ自体を、不合理なイラショナルビリーフとはみなせないであろう。問題となるのは、それが過剰な強迫性を伴って抱かれた場合である。このビリーフの「強迫性」までも、質問紙尺度でとらえることができているのかどうか、疑問が残る。

また、本研究では教師特有のビリーフの研究で取り上げられてきた児童のスクール・モラル(河村・田上, 1997)や教師のバーンアウト傾向(森田, 2008)との関連は吟味していない。自律的な学習姿勢と正の関連をもつビリーフであっても、他の変数とは負の関連をもつ可能性がある。仮に、「学校教育の理想像」が強迫性を伴うビリーフとして測定できていたなら、それに呼応して教師は熱心に学ぼうと日々取り組んでいるが、一方で児童や教師自身のメンタルヘルスには有害な影響が生じているという状態も想定できる。

加えて、前節でも言及したように、「規律重視」のビリーフは興味深い作用を示したが、その意味を明確に解釈することは困難である。本研究で使用した河村他(2004)のビリーフ尺度は、教師特有のビリーフ尺度(河村・國分, 1996)を抜粋したものである。当該尺度の全項目を使用して、ビリーフの側面の明確な弁別が可能か吟味する必要がある。

また河村・國分(1996)の尺度作成以後の学校教育や現場の変化を考慮し、ビリーフの測定項目の内容を修正・拡充する必要もある。特に、学校の働き方改革の実施、GIGAスクール構想の進展とICTを活用した教育の充実、新型コロナウイルス感染症対策等により、現在の学校現場は大きな変革期を迎えている。こうした状況を踏まえ、教育観、指導観、学習観など、教師のビリーフの具体的な内容を改めて吟味すべきである。

したがって、教師のビリーフについては、その内容と測定方法を再検討する余地がある。あわせて、学校現場での教師の自律的な学びをより現実に即してとらえるために、児童や教師自身の状態を把握する指標を併用することも重要であろう。

第2に、省察を通じたビリーフの変容についての検討である。三沢他(2019)の自律的な学習姿勢の測定項目は、普段の教育活動における多様な観点からの省察を考慮して作成されている。この学習姿勢が批判的な省察を伴い、ダブルループ学習につながるのであれば、後続してビリーフの変容が生じると理論的に想定できる。本研究は一時点での調査であるため、こうした経時的变化を吟味できていない。同一回答者の変化を追跡するパネル調査等のデザインを実施することにより、教師のビリーフと自律的な学習姿勢、そして職能成長の過程をより明確に検討できる。

第3に、本研究では教師個人の要因に焦点をあてたが、学校組織の要因の影響を考慮する必要がある。従来から指摘されているように、教師の省察を通じた学びにおいて、同僚との対話や協同的な省察は重要な役割を果たす(e.g., 秋田, 2006; Rushton & Suter, 2012; 坂本, 2007)。またビリーフが職業文化に根差したものであるなら、学校の組織文化・風土(e.g., 淵上, 2005; 三沢他, 2019)にその内容が左右されることは想像に難くない。こうした学校組織の要因と教師個人の要因の双方を考慮することで、現場での教師の学びをより明確に検討することが可能になるであろう。

引用文献

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 秋田喜代美 (2006). 教師の力量形成:協働的な知識構築と同僚形成の場としての授業研究 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター(編) 日本の教育と基礎学力 明石書店 Pp.191-208.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 33-39.
- 中央教育審議会 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(答申)
- 中央教育審議会 (2020). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(中間まとめ)
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*. Julian Press. (A. エリス 澤田慶輔・橋口英俊(訳) (1983). 人間性主義心理療法 サイエンス社)
- Evertson, C. M., & Weade, R. (1989). Classroom management and teaching style: Instructional stability and variability in two junior high English classrooms. *Elementary School Journal*, 89, 379-393.
- 淵上克義 (2005). 学校組織の心理学 日本文化科学社

- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- 河村夏代・鈴木啓嗣・岩井圭司 (2004). 教師に生ずる感情と指導の関係についての研究：中学校教師を対象にして 教育心理学研究, 52, 1-11.
- 河村茂雄 (2000). 教師特有のビリーフが児童に与える影響 風間書房
- 河村茂雄・國分康孝 (1996). 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, 44-54.
- 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・モラルとの関係 教育心理学研究, 45, 213-219.
- 河村茂雄・田上不二夫 (1998). 教師の指導行動・態度の変容への試み(2)：教師のビリーフ介入プログラムの効果の検討 カウンセリング研究, 31, 270-285.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass. (ジャック・メジロー (著) 金澤 睦・三輪健二 (監訳) (2012). おとなの学びと変容：変容的学習とは何か 鳳書房)
- 三沢 良・森安史彦・樋口宏治 (2019). 「学び続ける教員」を支える学校組織風土の研究 日本教師教育学会第 29 回大会発表要旨集, 134-135.
- 森田慎一 (2008). 教師のイラショナル・ビリーフとバーンアウトに関する研究 北星学園大学大学院論集 (社会福祉学研究科), 49, 93-105.
- Rushton, I., & Suter, M. (2012). *Reflective practice for teaching in lifelong learning*. Open University Press. (I. ラシュトン・M. スーター (著) 三輪健二 (訳) (2018). 教師の省察的实践：学校教育と生涯学習 鳳書房)
- 坂本篤史 (2007). 現場教師は授業経験から如何に学ぶか 教育心理学研究, 55, 584-596.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD：機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 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 中部大学人文学部研究論集, 19, 41-51.

註

1) 下位検定の結果では、「前向きな挑戦姿勢」についても「規律重視」が「学校教育の理想像」の正の効果を調整することが示唆されていた。正の効果は「規律重視」が高い場合に顕著であり ($\beta = .63, p < .01$), 低い場合には認められなかった ($\beta = .11, ns$)。

謝辞

調査にご協力いただきました小学校教員の皆様に心よりお礼申し上げます。

付記

本論文は第1著者の指導で第2著者が提出した卒業論文(岡山大学教育学部)を再分析・再構成してまとめたものである。研究の実施にあたり JSPS 科研費 19K03192 の助成を受けた。また本研究の一部は、日本教育心理学会第 62 回総会(2020年9月)で発表した。

The Effects of Teachers' Beliefs on their Autonomous Learning Attitudes:
Implications for Professional Growth.

MISAWA Ryo*1, NABETA Mizuki*2, MORIYASU Fumihiko*3

This study examined the effects of teachers' beliefs on their autonomous learning attitudes. A questionnaire survey administered to in-service teachers in Japanese public elementary schools received 77 responses. The following four aspects of teachers' autonomous learning attitudes were measured using scales based on previous findings: "incorporating colleagues' experiences," "considering children's and parents' perspectives," "challenging attitude," and "self-reflection." Concerning teachers' beliefs, three factors were extracted through a factor analysis: "ideal vision of school education," "emphasis on discipline," and "authority orientation." The correlation analyses showed that the belief concerning the "ideal vision of school education" was positively related to each aspect of an autonomous learning attitude. Additionally, multiple regression analyses using interaction terms revealed that the positive effect of the "ideal vision of school education" belief on an autonomous learning attitude was moderated by the "emphasis on discipline" belief. That is, the "ideal vision of school education" only promoted autonomous learning attitudes when the "emphasis on discipline" belief was strong. Implications regarding the professional growth of teachers were discussed.

Keywords: elementary school teacher, belief, autonomous learning, professional growth

*1 Graduate School of Education, Okayama University

*2 Iyo Municipal Iyo Elementary School

*3 Junior High School Attached to the Faculty of Education, Okayama University
