琉球大学学術リポジトリ

高校教師の成長性と生徒の学習過程への理解の相関的研究

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター
	公開日: 2012-12-21
	キーワード (Ja): 教師成長性, 学習における生徒理解
	キーワード (En): CAMI
	作成者: 島袋, 恒男, 大城, 房美, Shimabukuro, tsuneo, Oshiro, fusami
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/25524

高校教師の成長性と生徒の学習過程への理解の相関的研究

島袋　恒男*　大城　房美**

A psychological study on growth of high school teachers and their understanding of leaning process of students

Shimabukuro tsuneo, Oshiro fusami

「要約」

高校教師が現在受け持っている「勉強ができる生徒」の抱く気持ちや考えを推測学習・対人・進路ＣＡＭＩ尺度を使って予測させた。その因子分析の結果、第１因子「未知の原因・運・他者の援助」、第２因子「努力・他者の援助」、第３因子「能力・運」、第４因子「未知の原因」を見出した。各因子と教師の成長性との相関分析の結果、勉強のできる生徒の、「教師の援助」や生徒自身の「努力」を強調する教師は、「教育指導への自信」や、「同僚・先輩・職場の雰囲気・生徒との関係や幅広い人間としての成長」の高いことがわかった。反対に、「教育指導への悩み」を感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、なぜ勉強ができるのかその「原因がわからない」し、「運や能力や教師の援助」で説明しており、生徒自身の「努力」の過程を理解することができないということがわかった。そして性別、教職経験年数毎の分析を通して教師の予測する勉強のできる子の「推測ＣＡＭＩ」と「教師の成長性」についての考察が行われた。

Key　words:教師成長性、学習における生徒理解,　CAMI

Ⅰ　研究の背景と目的

１．教師の成長性

教師自身の成長や態度がどのようになっているのかを確かめ、それが教育効果にどのように影響しているかを吟味するために、原岡(1989) は、教師の自己成長尺度を作成した。それによって、教師の成長に焦点を当て、その次元と構成を探っている。中学校教師への調査によると、教師の成長に関する３つの因子、すなわち、第Ⅰ因子「子どもとの接触と幅広い人間的成長」、第Ⅱ因子「同僚・先輩・職場の雰囲気による成長」、第Ⅲ因子「学習指導・学級経営力の向上」を見出した。その結果を、一般に教師は、第Ⅰ因子の成長度は高いが、第Ⅱ因子は中間で、第Ⅲ因子の成長度は低かったと述べており。さらに、教師の成長は、教師の役割意識などその個人の主体的態度に影響される主要な部分と、客観的経験年数などにより形成される学級経営技術などの部分があるものと考え、単に教育経験を積むだけでは教師の成長は得られないことを示していた。そして「子どもとの

*　琉球大学教育学部
**　沖縄県立首里高等学校

接触と幅広い人間としての成長」が教師の成長性として重要であることを示唆している。

ところで、原岡（1989)の作成した「教師成長尺度」の因子は中学校の教師がその対象者であった。高校教師でも同じ結果になるのであろうか。また他都道府県とは、学力や進路決定において大きな差異を示す沖縄県では教師の成長性はどのような特徴を示すだろうか。大城・島袋（2009）は沖縄県での高校教師を対象とする調査を因子分析した。その結果、固有値1.00以上の因子が４個抽出された。４因子によって、全分散の44.6%が説明されている。

第Ⅰ因子は、「納得いく教科指導ができるようになってきた」「自分の指導の効果が生徒に見られるようになった」「自分なりの学級経営ができるようになってきた」などの15項目からなっている。教科指導・学級経営などの教育指導における自信が自己成長につながるという項目がまとまっているので、これを「教育指導への自信と成長」と命名した。第Ⅱ因子は「みんなが協力して良い教育をしようと努めるので、自分も努力するようになった」「職場に協力の雰囲気があるので、学校のいろんな仕事がこなせるようになった」「他の先生が仕事に積極的に取り組むので、自分も積極的な心構えができてきた」などの10項目からなっている。同僚・先輩・職場の雰囲気・生徒とのコミュニケーションにおいて自己成長していくと答えている項目がまとまっているので、「対人関係による成長」と命名した。第Ⅲ因子は「努力しても、学級経営がうまくいかない」「職場に、一人ひとりの自主性を尊重する雰囲気がないのでやる気がしない」「学校の雰囲気が自分に合わないので、やる気をなくすことがある」などの６項目からなっている。失敗や反省をくり返しながら、実践に努力することが自己成長につながるという項目がまとまっているので「教育指導への悩み」と命名した。さらに、第Ⅳ因子は「教育のことだけでなく、幅広い人間になるよう努めている」「できるだけ幅広い分野へ興味や関心をもつよう努めている」「一般社会の領域にも関心や問題意識をもつようになった」などの４項目からなっていた。社会や幅広い分野に目を向けることで問題意識が広まり、自己成長につながるという項目がまとまっているので、「幅広い人間としての成長」と命名された。しかし、原岡（1989）で第1因子として抽出された「子どもとの接触と幅広い人間としての成長」因子は、大城・島袋（2009）では抽出されなかった。

以上のことから、教師成長尺度は、「教育指導への自信と成長」「対人関係による成長」「教育指導への悩み」「幅広い人間としての成長」の４因子構造であろうと考えられる。また高校教師の成長性は、教師の性、教職年数等によってある程度差異のあることが明らかにされた。

原岡(1989)の教師成長性の特徴と大城・島袋(2009）の結果を比較した時、大城・島袋(2009）では、第Ⅰ因子に「教育指導への自信と成長」が抽出されている。高校教師は、中学校教師よりも自分の専門教科の指導がうまくいくことが自己成長につながると思っている人が多いということがわかる。第Ⅲ因子に「教育指導への悩み」がでたことは、高校教師は、以前の専門教科指導中心の教育指導が、現在は、生徒の多様化により生活指導・進路指導・カウンセリングなどいろんな教育指導のスキルを必要としており、中学校教師よりも「悩み」が複雑になっていると考えられた。ではそのような高校教師の成長性は、彼らの生徒理解－生徒の学習・対人・進路目標における達成への統制感（自信や意欲）とその手段の保有感「推測ＣＡＭＩ」）－とどのようにつながっているだろうか。

２．教師の生徒の学習過程への理解のＣＡＭＩ理論

ＣＡＭＩとは、目的達成への統制感(Control Beliefs)、目的達成への手段保有感(Agency Beliefs)、目的達成への手段の認識(Means－ends Beliefs）の３側面の頭文字にInterviewのIを加えたものである。目的達成への統制感とは、ある特定の目的を達成できるという自信や意欲の程度である。また、目的達成への手段保有感とは、ある特定の目的を達成す

るために自分にはどのような手段が備わっているかという理解のことである。そして目的達成への手段の認識とは、一般的な他者がどのような手段を用いて達成するのかという手段の認識のことである。

島袋ら（1996）は、沖縄県の児童・生徒の学習をめぐる「手段－目的関係」の認識・意識において、次の結果が得られた。手段の認識としての「努力」することが結果的には「努力・能力・教師の保有感」につながり、それが「達成への統制感」につながっていくこと。手段の認識としての「運」と「未知の原因」が「能力と運の非保有感」と「能力と運の保有感」の一部とつながり、それが「達成への無力感」につながっていくことが指摘された。前者がいわゆる勉強のできる子であり後者はできない子だと思われる。つまり、沖縄の児童は、勉強のできる・できないことの原因を、「能力・運」であると認識や意識しており、「努力」の認識や意識は弱いということが分かった。

ところで、中央教育審議会答申による「生きる力」とは、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力をいう」と述べている。それでは、沖縄の生徒たちの「生きる力」はどうだろうか。島袋らの研究の結果では、学習における「努力」の認識や意識が低く、「能力」や「運」の認識や意識が強いことから「生きる力」は弱いように思われる。

世嘉良（2004）は、「勉強ができる子」の学習ＣＡＭＩの推測尺度を小学校教師と教職志望の学生で比較している。それによると、現職教師は勉強のできる子の努力や教師の援助、その子の親からの努力評価、親が教師の援助の評価を重視して子ども達の考え・気持ちを推測するのに対して、教職経験の浅い教職志望の学生は勉強のできる生徒はもともと頭がいいから学習ができているという能力を重視して推測する傾向にあることがわかった。教職経験を通して子ども達の学習・学校生活の理解が現実的・行動的側面に移行していることが分かる。

そこで、ＣＡＭＩ尺度を基に高校教師の「勉強のできる生徒」がどのような考え方を抱いているかを推測させ生徒理解のひとつの指標と考えて検討したいと考えた。そして、その生徒理解のあり方によって高校教師の成長性がどうなっているのかを見ることができると思われる。なぜなら、生徒の行動に努力を見ることができる教師は、自らが努力する教師であり、成長できる教師ではないかと予測できるからだ。つまり、生徒を学校・学習生活をより現実的に理解できる教師は、それを基に生徒とうまく関わる指導法を導くことができ、その結果教職能力の成長ができると考えられからである。千葉・島袋（2009）の中学生の学習・対人・進路CAMIの結果によると、自分の学習・対人・進路を「運の保有感」で説明する中学生は「生きる力」の自己評価が低く、「達成の統制感と能力保有感」と「努力の保有感と他者の援助の保有感」で説明する中学生は「生きる力」の自己評価の得点が高かった。学力テストとの関係では、ただ「努力の保有感と他者の援助の保有感」の高さのみが正の相関を示していた。果たして高校教師は生徒の学習・対人・進路における気持ち（達成への意欲や自信）やその手段（努力、能力、運、教師の援助、未知の原因）をどのように推測するだろうか。その推測のあり方に基づく生徒理解のあり方により、教師の指導方法や生徒との関わりが異なることが予測される。そして、それは教師の成長性に大きく影響することが考えられる。

３．本研究の目的

教師と生徒の相互作用が教育効果に大きな影響力を持つと言われる。その相互作用に大きな影響力を持つのが教師の力量だと思われる。この教師の指導力は日々の教育実践を通して得られる教師の自己成長に基礎をおいていると考えられる。

そこで、本研究は沖縄県の高校教師の自己成長が、どのような生徒の学習過程への理解や教師の授業理解を基礎づけているかを二つの研究

を通して明らかにすることを目的とする。また推測CAMIによる生徒理解のあり方推測CAMIによる生徒理解と教師の成長性の関係が性別、教職経験等でどう説明されるか明らかにする。生徒が自らの努力を認識し、興味・関心をもって積極的かつ活発に学習するためには、教師や親という周囲の大人が生徒たちの学習に対する気持ちや考えを推測・理解し、その学習活動への助言・報酬を与えることが重要である。そこで、教師が現在受け持っている「勉強ができる生徒」に対する気持ちや考えを推測学習・対人・進路ＣＡＭＩ尺度を使って測定し、教師が生徒の学習・進路・対人関係における達成への統制感と手段保有感をどのように理解しているのかを検討したい。そしてどのような生徒理解が教師の成長性につながっているのかを明らかにする。

Ⅱ　研究方法

（１）尺度

①「推測学習・対人・進路・学習ＣＡＭＩ尺度」５７項目４件法で回答。

学習CAMI、対人CAMI、進路CAMIの「達成への統制感と努力、能力、運、教師・他者の援助、未知の原因の手段保有感」の項目を用いて、現在担当している「勉強のできる生徒」の立場に立ち、その生徒が「推測ＣＡＭＩ尺度」の各項目に「あてはまる－あてはまらない」の5段階尺度にどのように回答するか予測させた。

②「教師成長尺度」48項目４件法で回答。

原岡（1989）の子どもとの接触と幅広い人間的成長」、「同僚・先輩・職場の雰囲気による成長」、「学習指導・学級経営力の向上」の３因子48項目因子分析し直した（大城・島袋,2009）を用いた。第Ⅰ因子「教育指導への自信と成長」、第Ⅱ因子「対人関係による成長」、第Ⅲ因子「教育指導への悩み」、第Ⅳ因子「幅広い人間としての成長」である。その他：「デモグラフィック要因」４項目、「虚偽尺度」２項目

（２）調査対象者：沖縄県内の県立高校教諭計202名。

その内訳はTable １の通りである。

（３）調査期間：2008年2～3月

Table 1　被験者の性別・経験年数別分布性別

		経験年数						
		5年未満	5年以上～10年未満	10年以上～15年未満	15年以上～20年未満	20年以上～25年未満	25年以上	合計
性別	男性	31 (15.3)	21 (10.4)	29 (14.4)	12 (5.9)	8 (4.0)	13 (6.4)	114 (56.4)
	女性	27 (13.4)	23 (11.4)	9 (4.5)	16 (7.9)	5 (2.5)	8 (4.0)	88 (43.6)
合　計		58 (28.7)	44 (21.8)	38 (18.8)	28 (13.9)	13 (6.4)	21 (10.4)	202 (100)

（ ）内は％

Ⅲ　結果と考察

（１）推測学習・対人・進路ＣＡＭＩ尺度の因子分析

沖縄県の高校教師における推測学習・対人・進路ＣＡＭＩ尺度―教師は勉強のできる生徒の学習・対人・進路における達成への自信・意欲とその手段の保有感の推測―の構造的特徴を明らかにするために、主因子法による因子分析を実施し、固有値1.00以上の因子４つについてバリマックス回転を行った。

Table ２は、ＣＡＭＩ尺度の因子分析の結果を示している。４因子によって全分散の47.3％が説明されている。 第１因子は、項目40「私が新しい友達と仲よくなれたのは、なぜかわかりません。」項目54「私が友達に好かれるのは、先生のおかげです。」項目16「私はもともと運がいいので、先生の質問に正しく答えられるようになると思います。」生徒ができるようになった原因を「未知の原因」や「運」や「他者の援助」に帰属させる項目がまとまっていることから、「未知の原因・運・他者の援助」の予測因子と命名した。第２因子は、項目56「私が将来、希望通りの職業に就けたら、それは私が計

画をたてて勉強を続けてきたからです。」項目36「私がみんなとうまく係活動ができるのは、私が一生懸命努力しているからです。」項目17「先生に勉強を助けてもらえる私は、もっといい点がとれるようになります。」などの生徒ができるようになった原因を生徒の「努力」と「他者の援助」に帰属させる項目がまとまっているので「努力・他者の援助」の予測因子と命名した。第3因子は、項目10「私が勉強のよくできるのは、私がもともと頭が良いからです。」項目21「私が将来、希望通りの社会生活を送れるとしたら、それは運が良いからだと思います。」などの「能力」と「運」に帰属させる項目がまとまっているので「能力・運」の予測因子と命名した。

Table 2　CAMI尺度の因子分析結果(バリマックス回転後の因子負荷量)

項目番号	因子1	因子2	因子3	因子4
c40CAU私が新しい友達と仲よくなれたのは、なぜかわかりません。	.839	-.286	-.018	.036
c35GAUなぜ、私がたくさんの知識を身につけたのかわかりません。	.820	-.118	.018	.234
c23CAU私が友達に好かれるのは、なぜかわかりません。	.819	-.200	-.085	.050
c50GAU私がテストでいい点がとれるようになったのは、なぜだかわかりません。	.760	-.066	-.004	.323
c54CAP私が友達に好かれるのは、先生のおかけです。	.750	-.266	-.011	-.209
c18GAUなぜ、私が先生の質問に正しく答えられるようになれるのか、その理由はわかりません。	.743	-.108	-.045	.212
c16GAL私はもともと運がいいので、もっと先生の質問に答えられるようになると思います。	.731	-.281	.181	-.180
c33GAL私は運がいいので、先生の説明を聞かなくても、いつかはもっとできるようになると思います。	.703	-.239	.233	-.168
c30SAL私が勉強がよくできるのは、もともと運が良くツイているからだと思います。	.698	-.292	.191	-.068
c57CAL私にたくさん友達がいるのは、運がいいからです。	.630	-.056	.338	-.070
c28SAU私には、なぜ希望通りの職業につける人がいるのかわかりません。	.578	.135	.147	.162
c26CAL私がみんなとうまく係活動ができるのは、運がいいからです。	.555	.045	.299	-.052
c49GAP私がテストで今よりもっといい点がとれたとしたら、それは先生のおかげが大きいと思います。	.543	.197	.058	.051
c11CAL私が友達に好かれるのは、たまたま私の運がいいからです。	.538	-.271	.220	.053
c44SAPいろいろと指導してくれる人が周りにいると、私は希望通りの大学へ合格できます。	.448	.134	.328	-.256
c56SAE私が将来、希望通りの職業に就けたとしたら、それは私が計画をたてて勉強を続けてきたからです。	-.287	.770	.201	.041
c36CAE私がみんなとうまく係活動ができるのは、私が一生懸命努力しているからです。	.015	.770	.103	.107
c51CAE私にたくさん友達がいるのは、私が仲よくなるように努力したからです。	-.211	.759	.191	.038
c19CAE私が友達に好かれるのは、友達の話をよく聞く努力をしているからです。	.023	.651	.136	.073
c31GAE私が先生の質問に正しく答えられるようになったのは、予習復習を続けているからです。	-.029	.617	-.071	-.017
c17GAP先生に勉強を助けてもらえる私は、もっといい点がとれるようになります。	-.291	.605	.202	.063
c24SAE私が将来、希望通りの社会生活(人生)を送れるとしたら、それはそのための努力をいろいろ積み重ねてきたからです。	-.139	.561	.172	-.281
c12CAP私の成績が良いのは、まわりにいろいろと教えてくれる人がいるからです。	-.397	.537	.081	.175
c45GAP先生がもっとくわしく教えてくれると、私は今よりいい成績がとれると思います。	-.196	.493	.348	.100
c4SAPいろいろと周りの人からアドバイスしてもらえる私は、将来希望通りの就職ができると思います。	.155	.392	.203	-.293
c10SAA私が勉強がよくできるのは、私がもともと頭が良いからです。	.009	.091	.690	.040
c38GAA私が今よりも勉強ができるようになったとしたら、それはもともと私の頭がいいからです。	.133	.114	.645	.055
c21SAL私が将来、希望通りの社会生活(人生)を送れるとしたら、それは運が良いからだと思います。	-.049	.263	.540	.107
c53SALもともと運が良くてツイている私は、希望通りの大学へ進学できると思います。	.075	.041	.502	-.028
c47GAA私がテストでいつもよりいい点がとれたとしたら、それは私がもともとのみこみがいいからです。	.214	-.056	.502	-.069
c3GAL私が今よりも勉強ができるようになったとしたら、それは私の運がよくなったからです。	.135	.130	.499	.134
c15GAA私は予習復習をしなくても、今よりもっと勉強がよくわかるようになると思います。	.059	.124	.486	.188
c20CAA私がみんなとうまく係活動ができるのは、性格がいいからです。	-.022	.302	.457	-.043
c2SAA私が希望通りの大学へ進学できたとしたら、それは私がもともと頭が良かったからです。	.113	.047	.397	.011
c5SAU私はなぜ良い成績がとれるようになったか、その理由はわかりません。	.052	.076	.200	.433
c55CAU私にたくさん友達がいるのは、なぜかわかりません。	.274	.076	.224	.358
固有値	7.715	4.764	3.498	1.043
寄与率(%)	21.431	13.233	9.717	2.896
累積寄与率(%)	21.431	34.665	44.382	47.278

第４因子は、項目５「私がなぜ良い成績がとれるようになったか、その理由はわかりません。」などの未知の原因帰属の項目がまとまっているので「未知の原因」の予測因子と命名した。沖縄県の高校教師は、「勉強ができる生徒」について、第１因子は、手段の認知の「未知の原因」「運」「他者の援助」の得点に高く負荷している。「未知の原因」で「よくわからない」としている人が多い。それは、教師が生徒をよく見ていないからだと思われる。しかし、勉強ができる生徒に対してなぜこの生徒が勉強できるのだろうかと深く考える事が少ないように思われる。学校現場では、勉強ができない生徒をいかに伸ばすかという課題が大きく、勉強できる生徒は自分で勉強に取り組む姿勢ができているので、それほど注意を払っていないように思われる。他に手段認知には「運」や「他者の援助」の役割があるのを理解している。これは、島袋ら（1994、1995）の沖縄県の児童の学習の原因帰属に関する研究の特徴として、「運」「教師」そして「未知への原因」が大きな要因として捉えられたが、教師の多くのものは「生徒の目標達成を運、教師次第、わからない」と考える傾向の強いことが現れている。生徒との関わりの弱い教師の意識を表していると推測される。これは、「主観的、感情的」な帰属であること、そしてその傾向は生徒の学習行動への親や教師による強化の随伴性の欠如と関係しているといっている。第２因子は、手段の認知の「努力」・「他者の援助」の得点が高く負荷しているので、望ましい手段の認知が形成されている。第１因子とは対照的に生徒との学習過程を中心とした関わりの深い教師の意識を反映していると考えられる。第３因子は、第１因子の内容につながりがありそうな手段の認知の「運」「能力」の得点が高く負荷している。つまり、この意識は「勉強のできる生徒は自分ができるのは運と能力次第」と予測している。第４因子も第１因子に近い手段の認知の「未知の原因」の得点が高く負荷している。

以上の結果から、高校教師は生徒の学習・進路・対人関係での目標を達成する手段として第一には「未知の原因・運・他者の援助」、次いで「努力と他者の援助」、「運・能力」そして「未知の原因」で説明する傾向のあることがわかった。しかし、ここでは学業・進路・対人関係における目標達成への統制感の項目は因子としてはまとまりもなく、因子としては確認されなかった。生徒の意欲や自信を手段の理解をもとに推測することはかなり困難な課題かもしれない。かなりの共感的な生徒との関わりがなければ難しい作業と考えられる。

（２）推測ＣＡＭＩ尺度の信頼性の検討

ＣＡＭＩ尺度の信頼係数を検討するために、Cronbachのα係数を算出した。第１因子「未知の原因・運・他者の援助」は、$\alpha=.93$, 第２因子「努力・他者の援助」は、$\alpha=.88$, 第３因子「能力・運」は、$\alpha=.76$, 第４因子「未知の原因」は、$\alpha=.30$であった。第４因子が、低いのは項目数が少ないのに起因していると思われる。第４因子にいくらか信頼性に疑問が残るものの、他の因子においては、信頼性が高いことが示された。

（３）推測ＣＡＭＩ尺度の各因子尺度の性別・年代別・経験年数別・教科別の比較

推測ＣＡＭＩ尺度の４つの因子は、性別間で違いがあるかどうかを検討してみる。

Table 3から、特に性における有意差はみら

Table 3　性別でCAMI尺度の各因子の平均得点の比較

	性	N	平均値	標準偏差	F	P
未知の原因・運・他者の援助	男性	114	29.453	9.655	.641	n.s.
	女性	84	28.726	10.052		
努力・他者の援助	男性	112	20.664	6.018	.459	n.s.
	女性	83	21.333	5.832		
能力・運	男性	114	13.294	3.608	2.755	†
	女性	83	13.137	3.781		
未知の原因	男性	114	2.127	0.767	.030	n.s.
	女性	87	2.115	0.795		

†p<.1　*p<.05　**p<.01　***p<.001

れなかった。しかし、P<.1でみると第3因子の「運・能力」で生徒を認識しているのは、女性教師より男性教師の方が高かった。男性教師は、勉強のできる生徒は、運や能力があるので勉強ができるという強いイメージをもっていると思われる。

つぎに、年代によって、推測CAMI尺度に違いがあるのかどうか、4つの因子尺度毎に検討してみる。

Table 4　年代別のCAMI尺度の平均点の比較

		度数	平均値	標準偏差	F	P	多重比較
未知の原因・運・他者の援助	1 20代	41	30.945	9.686			
	2 30代	89	29.300	9.893	2.272	†	
	3 40代	42	29.752	9.436			
	4 50代	26	24.792	9.561			
努力・他者の援助	1 20代	41	20.844	5.996			
	2 30代	87	20.854	5.879	3.864	*	3<2<1<4
	3 40代	42	19.281	5.911			
	4 50代	25	24.252	4.986			
能力・運	1 20代	41	13.767	4.618			
	2 30代	87	13.119	3.451	.469	n.s.	
	3 40代	43	12.860	3.162			
	4 50代	26	13.350	3.625			
未知の原因	1 20代	41	2.146	0.910			
	2 30代	90	2.183	0.791	.587	n.s.	
	3 40代	44	2.000	0.656			
	4 50代	26	2.077	0.703			

†p<.1 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Table 4から、第2因子すなわち「努力・他者の援助」において違いがみられた。勉強のできる生徒は、教師の援助があり、その生徒自身も努力していると推測する教師は、50代が多く、その次が20代、30代の順になっている。40代が一番低く、経験も積んでベテランの領域にある教師が、勉強のできる生徒に対して教師の援助や生徒自身の努力をみることができなくなっている。これは、40代の教師が教育現場の様々な場面で、活動の中心となっており、主任などの校務や他の教育活動に忙しくなっているからではないかと思われる。第1因子において、20

Table 5　経験年数別のCAMI尺度の平均点の比較

		度数	平均値	標準偏差	F	P	多重比較
未知の原因・運・他者の援助	1 5年未満	57	31.021	9.111			
	2 5年以上～10年未満	44	28.397	10.434			
	3 10年以上～15年未満	37	30.090	10.072	1.344	n.s.	
	4 15年以上～20年未満	26	28.715	9.375			
	5 20年以上25年未満	13	28.395	9.714			
	6 25年以上	21	24.946	9.981			
努力・他者の援助	1 5年未満	56	20.709	6.394			
	2 5年以上～10年未満	44	21.489	5.666			
	3 10年以上～15年未満	36	20.156	5.437	2.888	*	4<5<3<<2<6
	4 15年以上～20年未満	25	19.224	5.780			
	5 20年以上25年未満	13	19.231	5.850			
	6 25年以上	21	24.933	4.844			
能力・運	1 5年未満	56	14.075	4.198			
	2 5年以上～10年未満	43	13.145	3.581			
	3 10年以上～15年未満	37	12.429	3.291	1.369	n.s.	
	4 15年以上～20年未満	27	12.609	3.388			
	5 20年以上25年未満	13	12.402	3.187			
	6 25年以上	21	13.852	3.428			
未知の原因	1 5年未満	57	2.123	.841			
	2 5年以上～10年未満	44	2.216	.677			
	3 10年以上～15年未満	38	2.092	.845	.195	n.s.	
	4 15年以上～20年未満	28	2.071	.879			
	5 20年以上25年未満	13	2.038	.431			
	6 25年以上	21	2.095	.752			

†p<.1 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

代が一番高くなっているのは、教育経験が少ない割には教職への熱心さと意欲が関係しているからだと思われる。

次に、経験年数によってどのような違いがあるかを検討してみる。

Table 5からわかるように、第２因子「努力・他者の援助」において教職経験の違いがみられた。勉強のできる生徒に、教師の援助や生徒自身の努力をみる教師は、経験年数25年以上のベテラン教師、次に５年以上10年未満、５年未満、一番低いのは15年以上20年未満の経験をもつ教師である。15年以上20年未満といえば先ほどの40歳代に相当し、同じような結果がでている。この結果は生徒の目標達成において生徒の努力と教師の援助を理解するのにかなりの教職経験が必要となることを示している。従ってこの生徒理解が「教師成長性」に大きく寄与することが予測される。

（４）教師成長尺度と推測ＣＡＭＩ尺度の関係

これまでの結果からわかるように、教師の成長は、性・年代・経験年数・教科などの客観的特性によってある程度解釈できるが、それだけでは十分でない。そこで、教師の成長と教師の生徒の学習過程への理解がどのような関連があるのかを検討したい。そのために、島袋らが作成した推測ＣＡＭＩ尺度を使って、教師は「勉強できる生徒」を何で認識しているかを測定した。そして、推測ＣＡＭＩ尺度の４つの尺度と教師の成長尺度の４つの尺度との関係を検討する。

①　教師の成長要因と推測ＣＡＭＩ尺度の４つの因子の相関関係

Table ６からわかることは、推測ＣＡＭＩ尺度の第２因子「努力・他者の援助」は教師成長尺度の第Ｉ因子「教育指導への自信と成長」（ｒ＝.229)、第Ⅱ因子「対人関係による成長」（ｒ＝.0206)、第Ⅳ因子「幅広い人間としての成長」（ｒ＝.212)と有意な正の相関がみられるが、第Ⅲ因子「教育指導への悩み」とはほとんど相関がみられない。勉強のできる生徒に対して、教師の援助や生徒自身の努力をみることができる教師は、教育指導への自信や、同僚・先輩・職場の雰囲気・生徒との関係や幅広い人間としての成長が自分にあると感じていることがわかる。反対に、第Ⅲ因子「教育指導への悩み」は推測ＣＡＭＩ尺度の第１因子「未知の原因・運・他者の援助」（ｒ＝.339)、第３因子「能力・運」（ｒ＝.204)、第４因子「未知の原因」（ｒ＝.223)と有意な正相関がみられる。すなわち、教育指導への悩みを感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、なぜ勉強ができるのかその原因もよくわからないし、時には運や能力や教師の援助があるのではないかと感じているが、生徒自身の学習・対人・進路における努力を感じることができないことがわかる。それが教育指導への悩みにつながっている。

Table 6　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.048	.229*	.153	-.013
対人関係による成長	.115	.206*	.101	-.014
教育指導への悩み	.339**	.131	.204*	.233*
幅広い人間としての成長	.162	.212*	.057	.030

**. p<.01

*. p<.05

次に性別で教師の成長要因と推測ＣＡＭＩ尺度の４つの因子の相関関係を検討してみた。男性においては（Table ７－1)、「教育指導への悩み」と生徒認識の手段として、「未知の原因・運・他者の援助」（ｒ＝.342)と有意な正相関があることがわかる。つまり、教育指導への悩みを感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、なぜ生徒が勉強できるのかその原因がわか

らないし、運や教師の援助があるのではないかと感じていると思われる。このことは、生徒をよく観察して分析する姿勢が欠けているのではないかと思われる。

女性においては（Table 7－2)、「対人関係による成長」が生徒認識の「努力・他者の援助」（r＝.306)とに相関が高く、また「教育指導への悩み」が 「未知の原因・運・他者の援助」（r＝.371)、「能力・運」（r＝.354)と有意な正相関があることがわかる。同僚・先輩・職場の雰囲気・生徒との対人関係によって成長を感じる教師は、勉強のできる生徒に対して、教師の援助と生徒自身の努力を感じることがわかる。しかし、教育指導に対して悩んでいる教師は、勉強のできる生徒に対して、勉強のできる原因が何かわからないし、運や教師の援助や能力があるのではないかと感じている。つまり、生徒自身の努力をみることができないと思われる。

Table 7－1　性別の相関(男性)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	-.101	.232	.114	-.230
対人関係による成長	.113	.137	.200	-.160
教育指導への悩み	.342*	.122	.115	.270
幅広い人間としての成長	.091	.250	.114	-.153

*. p<.05

Table 7－2　性別の相関(女性)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.229	.255	.222	.258
対人関係による成長	.113	.306*	.000	.117
教育指導への悩み	.371*	.148	.354*	.201
幅広い人間としての成長	.249	.167	-.017	.249

*. p<. 05

年代別で、 教師の成長要因とＣＡＭＩ尺度の４つの因子の相関関係を調べてみた。

20代においては（Table 8－1)、「教育指導への自信」と「努力・他者の援助」（r＝.453)、「能力・運」（r＝.408)に比較的高い相関があり、さらに、「教育指導への悩み」は「未知の原因・運・他者の援助」（r＝.683)に有意な比較的高い相関があることがわかる。つまり、教育指導への自信という教師の成長性は、勉強のできる生徒に対して教師の援助や生徒自身の努力・能力・運で説明している。その一方で、教育指導への悩みを感じている教師の多くは、勉強のできる生徒に対して、勉強のできる原因がわからないし、運や教師の援助があるのではないかと感じている。若い教師はまだ教育指導法が十分に身についておらず、的確に生徒をみることができていないのではないかと思える。

30代において（Table 8－2)、「教育指導へ（r＝.315)「未知の原因」（r＝.345)と有意な相関がある。ここでも、教育指導への悩みを感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、勉強のできる原因はわからないし、運と教師の援助があるのではないかと感じている。20代ほどではないが、30代も生徒の学習過程への理解が難しいと感じている。

40代において（Table 8－3)、特に有意な相関はみられなかった。

50代において（Table 8－4)、「教育指導への自信」と「努力・他者の援助」（r＝.554）は有意な比較的高い相関があり、「教育指導への悩み」と、「未知の原因・運・他者の援助」（r＝.598)「運・能力」（r＝.560)は有意な比較的高い正相関がある。50代は、長い教育経験から教育指導への自信が成長につながると感じているし、勉強のできる生徒に対して、教師の援助や生徒自身の努力もみることができている。一

Table 8－1　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関(20代)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.329	.453*	.408	.292
対人関係による成長	-.008	.314	.025	.250
教育指導への悩み	.683**	.093	.349	.378
幅広い人間としての成長	.234	.119	.324	.289

*. p<.05

**. p<.01

Table 8－2　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関(30代)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	-.049	.017	.217	-.121
対人関係による成長	-.043	.198	.117	-.171
教育指導への悩み	.315*	.048	.001	.345*
幅広い人間としての成長	.254	.152	.076	.112

*. p<.05

Table 8－3　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関(40代)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.252	.330	-.114	.174
対人関係による成長	.428	.234	-.156	.238
教育指導への悩み	.038	.372	.464	-.128
幅広い人間としての成長	.081	.370	-.266	-.041

Table 8－4　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関(50代)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	-.017	.554*	.166	-.270
対人関係による成長	-.179	.420	.026	-.114
教育指導への悩み	.598**	.221	.560*	.335
幅広い人間としての成長	-.125	.330	-.045	-.345

**. p<.01

*. p<.05

方、教育指導への悩みを感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、努力以外の全てのものでみることがわかる。50代は、教育指導への自信を持つ反面、年の差の離れた生徒との関係に苦慮していることも多く、生徒の学習過程への理解が難しいと思っている教師もいることがわかる。

経験年数別で、教師の成長性と推測ＣＡＭＩ尺度の４つの因子の相関関係を調べてみた。経験年数が５年未満の教師において（Table 9－1)、「教育指導への悩み」と「未知の原因・運・他者の援助」（ｒ＝.558)は、有意なかなり高い相関がある。経験年数の少ない教師は、教育指導への悩みを感じており、勉強のできる生徒に対して、勉強ができる原因はわからないし、運と教師の援助があるのではないかと感じている。経験年数が少なく、生徒と近い年齢なので、客観的な生徒の学習過程への理解が難しいようである。

経験年数が５年以上10年未満の教師において（Table　9－2)、「教育指導への悩み」と「未知の原因」（ｒ＝.417)は有意な比較的高い相関がある。10年未満の教師は、教育指導への悩みを感じている教師は、勉強のできる生徒

に対して、勉強がなぜできるかその原因がわからないでいる。

経験年数が１０年以上１５年未満の教師において（Table ９－3)、「教育指導への悩み」と「能力・運」（ｒ＝.571)は有意な比較的高い相関がある。教育指導への悩みを感じている教師は、勉強のできる生徒は、能力があって運ももっている生徒だと思っていることがわかる。

経験年数が15年以上20年未満の教師において（Table ９－4)、特に有意な相関はみられないが、「教育指導への自信」と「努力・他者の援助」（ｒ＝.440)は、有意ではないが、かなり高い相関みられる。

経験年数が20年以上25年未満の教師において（Table ９－5)、「対人関係による成長」と「能力・運」（ｒ＝.904)は高い相関がある。20年以上の経験豊富な教師で、先輩・同僚・職場・生徒などの対人関係において成長すると考えている教師は、勉強のできる生徒は、能力や運をもっている生徒だと思っていることがわかる。それは、優秀な生徒との関係によって、自らが成長することもあると感じているのではないかと思われる。

経験年数が25年以上の教師において（Table ９－6)、「教育指導への悩み」と「未知の原因・運・他者の援助」（ｒ＝.583)、「運・能力」（ｒ＝.650)は高い相関がある。経験年数を積んでいるベテランの教師で教育指導への悩みの感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、なぜ勉強ができるのか原因がわからず、運や能力や教師の援助があるのではないかと感じている。それは、生徒の学習過程への理解が難しいからだと思われる。

経験年数別において、教育指導への悩みを感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、生徒自身の努力を認知できないことがわかった。

Table ９－１　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関(5年未満)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.263	.193	.277	.172
対人関係による成長	.301	.208	.169	.118
教育指導への悩み	.558**	.299	.267	.330
幅広い人間としての成長	.340	.295	.344	.265

**. p<.01

Table ９－２　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関(5年以上～10年未満)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	-.031	.101	.336	-.110
対人関係による成長	-.104	.141	.019	.001
教育指導への悩み	.259	-.015	-.037	.417*
幅広い人間としての成長	.168	.094	-.043	.002

*. p<.05

Table ９－３　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関(10年以上～15年未満)

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.243	.268	-.033	.184
対人関係による成長	.173	.165	-.421	.032
教育指導への悩み	.269	.162	.571*	-.214
幅広い人間としての成長	.221	-.105	.198	.146

*. p<.05

Table 9－4　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関（15年以上～20年未満）

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.041	.440	-.038	-.140
対人関係による成長	.190	.337	-.090	-.061
教育指導への悩み	.114	.089	-.279	.280
幅広い人間としての成長	.206	.480	-.254	.127

Table 9－5　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関（20年以上～25年未満）

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	.486	.795	.660	.052
対人関係による成長	.553	.685	.904*	-.053
教育指導への悩み	.502	.775	.595	.679
幅広い人間としての成長	.409	.464	.515	.165

*. p<.05

Table 9－6　教師の成長要因とCAMI尺度の因子の相関（25年以上）

	未知の原因・運・他者の援助	努力・他者の援助	能力・運	未知の原因
教育指導への自信と成長	-.037	.417	.108	-.306
対人関係による成長	-.185	.355	-.097	-.075
教育指導への悩み	.583*	.154	.650**	.287
幅広い人間としての成長	-.175	.261	-.123	-.393

**. p<.01

*. p<.05

Ⅳ　要約と全体的考察

高校教師が現在受け持っている「勉強ができる生徒」に対する気持ちや考えを推測学習・対人・進路ＣＡＭＩ尺度を使って予測した。その結果を主因子法による因子分析法を用いて分析し、４つの因子、すなわち、第１因子「未知の原因・運・他者の援助」の予測、第２因子「努力・他者の援助」の予測、第３因子「能力・運」の予測、第４因子「未知の原因」の予測を見出した。第４因子の信頼性にいくらか疑問が残るものの、他の因子においては、それぞれの因子を測定する尺度はかなりの信頼性と妥当性を構成していることがわかった。

それらの生徒理解の次元における違いが、性、年齢、経験年数などでどのようになっているかを確かめた。

性別は、男性教師は、勉強のできる生徒は、運や能力があるので勉強ができるというイメージをもっていると思われる。「能力や運」が物事をきめるという考えは男性に強いことが反映している。

年代別は、勉強のできる生徒は、教師の援助もあり、その生徒自身も努力していると感じている教師は、50代が高く、その次が20代、30代の順になっている。40代が一番低く、経験も積んでベテランの領域にある教師が、勉強のできる生徒に教師の援助や生徒自身の努力をみることができなくなっている。これは、40代の教師が教育現場では中心となっており、校務や他の教育活動に忙しくなって生徒との接触が少なくなっているからではないかと思われる。反対に50代は校務分掌などでの多忙感も減り、教職体験の豊富さから指導への熟達度も高く、生徒の学習・対人・進路面においてその能力を発揮し、20代、30代も意欲が高く生徒との関わる機会が多く、生徒の気持ちや考え・行動を現実的に理解していく機会が多いことなどがこれらの結果につながっていると予測される。

経験年数別は、勉強のできる生徒に、教師の

援助や生徒自身の努力をみる教師は、経験年数25年以上のベテラン教師、次に５年以上10年未満、５年未満、一番低いのは15年以上20年未満の経験をもつ教師である。15年以上20年未満といえば先ほどの40代に相当し、同じような結果が出ている。

次に、教師の成長尺度と、推測ＣＡＭＩ尺度の各因子との相関関係を検討した。

その結果、勉強のできる生徒に対して、「教師の援助や生徒自身の努力」を見ることができる教師は、「教育指導への自信」や、「同僚・先輩・職場の雰囲気・生徒との関係や幅広い人間としての成長」が自分にあると感じていることがわかる。反対に、「教育指導への悩み」を感じている教師は、勉強のできる生徒に対して、「なぜ勉強ができるのかその原因がわからない」し、あるいは「運や能力や教師の援助」があるのではないかと推測しており、生徒自身の「努力」を感じることができないことがわかる。つまり、教育指導への悩みを感じている教師は、生徒自身の努力の過程をみることができないことがわかった。それは、自分自身の悩みが手いっぱいで、生徒を見ることができないのではないかと思われる。「教師成長性」と「生徒の努力・教師の援助」推測のつながりの高さは、「子ども同士の対話を中心とした授業」（丸野・松尾、2008）や「共同作成の場」（秋田、1994）としての授業の構築を予想させている。反対に「教育指導の悩み」と「未知の原因」「運・能力」という予測は「教師主導の知識伝達を中心とした授業」（丸野・松尾,2008）、「伝達の場」（秋田、1994）の授業を予測させ、それが「教育指導への悩み」という教師の成長性を低下させている可能性を示唆している。

そして性別は、「教育指導への悩み」を感じている男性教師は、勉強のできる生徒に対して、なぜ生徒が勉強できるのか「その原因がわからない」、「運や教師の援助」があるのではないかと感じていると思われる。「同僚・先輩・職場の雰囲気・生徒との対人関係によって成長」を感じる女性教師は、勉強のできる生徒に対して、「教師の援助と生徒自身の努力」を感じることがわかる。同じく、「教育指導に対して悩んでいる」女性教師は、勉強のできる生徒に対して、勉強のできる原因が何か「わからない」、「運や教師の援助やもともと頭がよい」のではないかと感じている。つまり、男女とも教育指導に悩みを感じている教師は、生徒自身の努力をみることができないと思われる。また、対人関係において成長を感じられる女性教師は、「教師の援助と生徒自身の努力」をみることができることがわかった。

年代別は、「教育指導への自信」が成長に結びつくと考えている20代と50代の教師は、勉強のできる生徒に対して「教師の援助や生徒自身の努力」をみることができることがわかった。その一方で、「教育指導への悩み」を感じている20代、30代、50代の教師は、勉強のできる生徒に対して、勉強のできる原因が「わからない」、「運や教師の援助」があるのではないかと感じている。20代の教師は、教育実践は少ないが教育指導への自信が成長につながると感じており、生徒の学習過程への理解をしようと努めていることがわかる。50代の教師は、長い教職経験から教育指導への自信が成長につながると考えており、生徒の学習過程への理解をしようと務めていることがわかる。どの年代でも、教育指導に悩みを感じる教師は、生徒の努力をみることができないことがわかった。

経験年数別は、経験年数15年以上20年未満以外の教師は、教育指導への悩みを感じており、勉強のできる生徒に対して、勉強ができる原因はわからないが、運と教師の援助や能力あるのではないかと感じている。経験年数20年以上25年未満の教師は、対人関係で成長すると考えており、勉強のできる生徒は、もともと頭がよいか運がいいからだと思っている。それぞれの経験年数毎に教育指導への悩みあると思われ、悩んでいるときの教師は生徒の学習過程への理解が難しいと思われる。

以上のことから、教師の成長性は生徒の学校生活（学習・対人・進路における生徒の気持ちや考え方等）を現実的・客観的（努力と他者の援助）に認知している教師ほど見られ、生徒の

学習過程への客観的な理解ができない教師は教師の成長性の弱いことがわかった。その間には生徒の学習過程、学校生活を現実的・客観的に理解した上で、どのような教育・授業をするのかという「授業観」（梶田、1984　石田ら、1986）が介在して教師の成長性につながっていると推察される。今後検討が望まれる。

【引用文献】

秋田喜代美(1998).成長する教師　浅田匡（編著）金子書房　pp. 74－88

浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編）(1998). 成長する教師　金子書房

石田勢津子・伊藤篤・梶田正巳(1986). 小・中学校教師の指導行動の分析－算数・数学における教師の「個人レベルの指導論」教育心理学研究、34, 230－ 238

大城房美・島袋恒男　(2009)　高校教師の成長に関する心理学的研究　琉球大学教育学部紀要　第75集　183－193

嘉数朝子・井上厚・島袋恒男・前原武子(1995). 沖縄県の児童の学習動機づけと原因帰属に関する研究　琉球大学教育学部紀要　第46集　115－121

原岡一馬(1989). 教師の自己成長に関する研究　名古屋大学教育学部紀要－教育心理学－Vol.36, 33 －53

原岡一馬(1990). 教師の成長と役割意識に関する研究　名古屋大学教育学部紀要－教育心理学－Vol.37, 1－22

原岡一馬(1990). 教師の成長を考える　ナカニシヤ出版

廣瀬等・井上厚・島袋恒男(1996). 沖縄県の児童・生徒の学習の統制感と原因　帰属に関する発達研究（Ⅱ）　－進路発達との関連で－琉球大学教育学部紀要　第48集　405－416

島袋恒男・井上厚・嘉数朝子・前原武子(1995). 沖縄県の児童の進路発達と学習の原因帰属に関する研究　琉球大学教育学部紀要　第46集　101－114

島袋恒男・井上厚・廣瀬等(1996). 沖縄県の児童・生徒の学習統制感と原因帰属に関する発達研究（Ⅰ）琉球大学教育学部紀要　第48集　387－ 404

世嘉良隆子(2004). 教職能力の発達と子どもの学習（意欲・原因帰属）の予測・認識に関する研究、琉球大学教育学部卒論（未発表）

丸野俊一・松尾剛（2008）　対話を通した教師の対話と学習　秋田喜代美・キャサリン、ルイス編　授業の研究　教師の学習－レッスンスタディへのいざない－第5章　明石書店