

# 大学生の教職に対する理想像と現実像の関連性 —教員志望者の教育実習前後における変化を通して—

## The Relationship between Ideal and Real Image of Teaching Profession in University Students :Through the Change before and after Practice Teaching

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

石 崎 園 子

Sonoko Ishizaki

### I. 問題と目的

#### I-1. 教育現場における離職状況

近年、我が国では新規学卒者の離職率の高さが注目されている。厚生労働省が公表している若者雇用関連データの「新規学卒就職者の在職期間別離職率の推移」によると、1987年から2012年（昭和62年から平成24年）における中卒から大卒までのすべての卒業学歴において、1年目の離職率が24年間最も高い。同じく厚生労働省のデータより、2010年（平成22年）3月卒業者の3年以内の離職率は、前年よりやや増加傾向にある。また、就職先の業種別では、サービス関連が平均を大きく上回る離職率となり、教育・学習支援業では48.9%と高い離職率が示された。学校現場においては、就任直後から既存の教員と同等の責任や地位を付与され、同じ実践を要求されるという新任教員の状況を鑑みると、その負担の大きさが予想されるところである。

文部科学省の「公立学校教職員の人事行政状況調査」によると、2011年度（平成23年度）の新規採用者において、条件附採用期間中の1年以内に正式採用とならなかった教員が315名、うち依願退職者が299名に上ることがわかっている。依願退職者の内訳を見ると、最も多い退職理由は「自己都合」165名、次いで「病気」118名、勤務成績などが悪く不採用になる前に退職した「不採用決定者」16名となっており、病気を理由とした依願退職者のうち9割に及ぶ103名が精神疾患を理由としていることもわかっている。依願退職者数は新規採用教員全体からみれば約1%にすぎず、最近ではほぼ横ばいとなっているが、精神疾患を理由とする依願退職者が増加傾向にあることが問題視されている。

#### I-2. 教職における理想と現実

新館・松崎（2009）では、新任教師が理想像と現実のギャップに戸惑いやすく「このようにあるべ

きだ・こうありたい」という教師像を抱きやすいことを示唆している。つまり、新任教師は観念的子ども観と現実とのギャップに悩み、何もかもが初めての状況において子どもとの心理的距離が遠くなってしまう傾向があるとしている。東・秋葉（1996）は、教師の資質・能力である教職能力における理想像と現実像のズレが、教職の不適応兆候に影響を与えることを示している。教師像のズレと指導観、子ども観の関係を明らかにし、教師自身の教育的価値によって子ども理解のズレが生じることで、授業の時に気が重くなる、勤務が苦痛といった症状を訴える教師が多いとし、教師がどのような教育的価値を持っているかの問題が、子どもへの教育的影響とともに教師自身の職業生活にも大きな影響を与えることを示している。このように、教師は高い理想を掲げやすく、その理想と現実のギャップによって、何らかの不適応兆候や悪循環が生じることが指摘されている。

### I-3. 理想と現実のギャップの捉え方

水間（1998）は Rogers（1959）の理想自己（idea self）の概念を用い、大学生の理想自己と現実自己のズレなどを測定し、理想自己と自己評価および自己形成意識との関連をみている。理想自己の水準の高さ（理想自己と現実自己のズレの大きさ）は自己評価の低下と関連しながらも、一方で個人の自己形成に向かっていきたいという意識の高さのあらわれともみしなうと述べている。梅村・金井（2006）は、大学生の就職活動を通じて、理想自己と現実自己および理想自己と現実状況を統合して理想自己を明確化する過程についての仮説モデルを提示している。前述した、新館・松崎（2009）においても、新任時の苦戦状況を見つめ直すことでポジティブな側面を見出すことができているとし、学級の子どもや保護者、同僚教師、教材研究や集団づくりに向けての努力という自らに、そのリソースを見出していることが述べられている。また、東・秋葉（1996）では、理想と現実のズレに着目しながらも負の意味しか明らかにできず、今後の課題として正の意味も明らかにすることをあげている。これらの研究から、理想と現実のギャップやズレについてはその差異を明らかにするだけではなく、理想の持ち方や現実の認識を捉え、そのギャップが意味することについて詳細にみていく必要があるだろう。

### I-4. 教師特有のビリーフ

新館・松崎（2009）が、新任教師が理想像と現実のギャップに戸惑いやすく「このようにあるべきだ・こうありたい」という教師像を抱きやすいということを示唆しつつ、今後の課題として、教師特有のビリーフとの関係についても検討が必要としている。

Ellis（1981）によると、ビリーフとは、人が感情を持ったり行動を起こしたりするときにもつ思考（信念、価値観から構成された文章記述）である。ビリーフには論理的な前提のあるラショナル・ビリーフ（rational belief；合理的な信念）と非論理的な前提のあるイラショナル・ビリーフ（irrational belief；非合理的な信念）がある。イラショナル・ビリーフは絶対的で教義的な「ねばならない型」

の思考であり、強迫的な行動・感情に結びつくと考えられる。河村・國分（1996）によって開発された「教師特有のビリーフ尺度」は、ビリーフの中でも、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かを測定する尺度である。「教師特有のビリーフ尺度」は、全 64 項目からなり、尺度得点の平均値をイラショナル・ビリーフ得点とし、自分（教師自身）・他人（児童）・状況（教育を取り巻く環境）の 3 つの下位尺度得点による比較ができるようになっている。

しかし、鈴木（2007）の学校教師のビリーフに関する研究では、教師のビリーフの中には、合理的で有益なビリーフと不合理で有害なビリーフの両者が存在すると考えられるとし、河村・國分（1996）の研究をもとに、下位尺度やビリーフの特徴について検討をしている。その結果、3 下位尺度「毅然とした集団指導」、「教職への熱意」、「敬慕される教師像」からなる 26 項目の尺度を再構成し、小学校教師のみならず、中学・高校教師にも適用できるとした。さらに、「教職への熱意」に関する信念は、強迫的なイラショナル・ビリーフではなく、むしろ、教職に良い影響を及ぼすラショナル・ビリーフとみなすことが妥当であり、教職への熱意は、職務を遂行する上で必要なものであると考察している。一方、「毅然とした集団指導」に関する信念はラショナルとはみなしにくく、教師に共通するイラショナル・ビリーフと捉えることが可能としている。教育実習生を対象とする本研究では、ビリーフの強さがイラショナルのみならずラショナルに働くことも予想できるため、鈴木（2007）の尺度を用いることとする。

そこで、本研究では、①大学生の教職への理想像と現実像を捉えるため、教師の資質能力に関する項目および尺度を検討し質問紙を作成する。さらに、②教育実習を控えた大学 4 年生を対象とし、教育実習前に、教師の資質の能力における理想像および現実像についての質問紙、教師特有のビリーフについての質問紙を各々実施し、その得点の多少から特徴を見出し、グループの分類を行う。また、③教育実習後に、教育実習前に行った 3 つの質問紙を再度実施し、得点の変化を捉えていくとともに、教師特有のビリーフが、理想像や現実像にどのように影響しているのかを検討する。加えて、④教育実習後に個別に半構造化面接を行い、インタビュー内容を分析する。さらに、質問紙の調査と合わせて総合的に考察を重ねていくことを目的とし、以下の仮説を検討していく。

**仮説 1**・非教育実習生（教育実習に行かない学生）より教育実習生の方が理想像得点および教師特有のビリーフ得点が高くなるだろう。

**仮説 2**・教育実習前の理想像得点と現実像得点の多少から、何らかの特徴がみられるだろう。

**仮説 3**・教育実習前と教育実習後と比較すると、理想像得点よりも現実像得点に変化がみられるだろう。

**仮説4**・教師特有のビリーフは、現実像よりも理想像の認識において影響がみられるだろう。

## Ⅱ．質問紙調査の結果と考察

### Ⅱ-1. 予備調査および尺度の検討

#### 【目的】

先行研究を比較検討し選出した、教師の資質・能力を示す33項目について因子分析を行い、尺度の検討を行う。

#### 【方法】

〈調査対象者〉

本学の学生112名に調査協力を依頼し、質問紙調査を実施した。

〈調査手続き〉

2013年1月、教育学部での授業時間内において質問紙調査を実施した。所要時間は15～20分程度であった。

〈調査内容〉

先行研究より選出した教師の資質・能力を示す33項目を用い、教師の理想像を問う質問紙調査を5件法にて実施した。質問内容は、「次にあげる教師の資質や能力は、教師の理想像としてどのくらいあてはまりますか。最もあてはまると思う数字を1つ選んで○をつけて下さい」とし、回答は「全く理想的ではない、全くあてはまらない」から、「とても理想的である、とてもあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

#### 【結果】

調査協力者112名のうち教育実習生57名の質問紙調査の結果を分析対象とした。教師の資質・能力を示す33項目の理想像得点より3因子を仮定し、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。33項目のうち因子負荷量.35を基準に、「地域の実情について深く理解している」「理解の遅い子どもには、時間をかけて指導することができる」「教科内容についての知識が豊富である」の3項目を除外し、下位尺度ごとに $\alpha$ 係数を算出したところ、十分な信頼性があることが確認された。

3つの下位尺度については、「同僚・先輩教師との連携、信頼がある」など16項目で構成される因子を“教師像”( $\alpha=.97$ )、「子どもを公正・的確に評価できる」など8項目を“子ども理解”( $\alpha=.93$ )、「教師自身がゆとりある生活をしている」など6項目を“教員スキル”( $\alpha=.87$ )と命名した。抽出された因子と、各因子に含まれる項目を、表1に示す。

表 1. 教師の資質・能力を示す尺度の因子分析結果

質問項目	因子1	因子2	因子3
<b>因子1：教師像 (<math>\alpha=.97</math>)</b>			
10. 同僚・先輩教師との連携、信頼がある	0.837	-0.061	0.078
5. 自らの資質や能力を常に高めようとしている	0.765	-0.009	0.067
3. 教師としての使命感、情熱、意欲がある	0.712	0.368	-0.249
26. 子どもとの信頼関係を築くことができる	0.69	0.298	-0.042
14. 上手なほめ方、叱り方ができる	0.69	-0.177	0.459
29. 子どもの意見は謙虚に受け止めることができる	0.686	0.24	-0.052
1. クラスを集団としてまとめている	0.679	0.174	0.009
12. 子どもの発想を大事にし、自発性を引き出す授業ができる	0.676	0.001	0.308
30. 嘘やいじめに対して、毅然とした態度をとることができる	0.654	0.231	-0.059
6. 教師自身が健康である	0.634	-0.132	0.365
7. 一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする教育観をもっている	0.591	0.477	-0.233
11. 子どもをひきつける表現力がある	0.565	0.14	0.263
8. 教育課題に取り組む、積極性・行動力をもっている	0.557	0.052	0.292
24. 子どもと共に学ぶ姿勢をもっている	0.515	0.384	-0.025
29. 子どもたちのつまづきが発見できる	0.461	0.258	0.209
2. 社会的な規範を守る	0.433	0.251	-0.034
<b>因子2：子ども理解 (<math>\alpha=.93</math>)</b>			
21. 子どもを公正・的確に評価できる	0.136	0.836	-0.142
23. 子どもの目線にたってコミュニケーションがとれる	0.076	0.812	0.033
25. 子どもの興味・関心を把握することができる	-0.051	0.796	0.135
16. 子どもへの指示力、リーダーシップがとれる	-0.064	0.612	0.368
27. 悩みをもった子どもの相談にのることができる	0.477	0.564	-0.129
22. 子ども一人ひとりの個性を大切にする	0.416	0.531	0.008
20. 子どもが好き、子どもに対する愛情をもっている	0.252	0.493	-0.049
28. 子どもの成育歴、家庭環境を把握している	-0.065	0.489	0.39
<b>因子3：教員スキル (<math>\alpha=.87</math>)</b>			
9. 教師自身がゆとりある生活をしている	-0.055	-0.276	0.712
15. 広範な教授メディアが活用できる	-0.218	0.359	0.678
18. 新しい指導技術を積極的に身につけることができる	-0.016	0.205	0.633
13. わかりやすい発問ができる	0.414	0.026	0.553
17. 子どもが理解しやすいように、指導内容を組み立てて配列できる	0.296	0.17	0.538
4. 保護者とのコミュニケーションがとれる	0.371	0.104	0.401

因子分析の結果より、本研究では、上記の教師の資質・能力を示す 30 項目を、教育実習生の理想像および現実像得点を測定する尺度として用いることとする。

## II-2. 教育実習生と非教育実習生の比較

### 【目的】

II-1 で検討した、教師の資質・能力を示す尺度を用いて、**仮説 1**を検討する。

### 【方法】

〈調査対象者〉

本学の学生 97 名に調査協力を依頼し、質問紙調査を実施した。有効回答数 95 名のうち、教育実習済みの 2 名を除いた 93 名（男性 35 名・女性 58 名）を対象とした。教育実習生は 48 名（前期実習生

33名、後期実習生15名）、非教育実習生は45名だった。

〈調査手続き〉

2013年4月から5月にかけて、教育学部のゼミおよび授業時間内において質問紙調査を実施した。所要時間は15～20分程度であった。

〈調査内容〉

Ⅱ-1で得られた教師の資質・能力を示す30項目の尺度を用い、教師としての理想像と現実像を問う質問紙調査を5件法にて実施した。予備調査と同様、理想像の質問内容は、「次にあげる教師の資質や能力は、教師の理想像としてどのくらいあてはまりますか。最もあてはまると思う数字を1つ選んで○をつけて下さい」とし、回答は「全く理想的ではない、全くあてはまらない」から、「とても理想的である、とてもあてはまる」までの5件法で回答を求めた。現実像の質問内容は、「次にあげる教師の資質や能力は、実際はどのくらいだと思いますか。どれくらいご自身にあてはまりますか。最もあてはまると思う数字を1つ選んで○をつけて下さい」とし、回答は「全くできない、全くあてはまらない」から、「かなりできる、とてもあてはまる」までの5件法で回答を求めた。現実像を問う質問紙調査は、教育実習生にのみ実施した。

加えて、教師特有のビリーフについては、河村・國分（1996）の教師特有のビリーフ尺度・全64項目のうち、鈴木（2007）に倣い26項目を用いて質問紙調査を実施した。回答は河村・國分（1996）と同様に、「全くそう思わない、全くあてはまらない」から、「とてもそう思う、とてもあてはまる」までの4件法で回答を求めた。

以下、教育実習が2013年5月～6月に実施となる学生を「前期実習生」、2013年9月～10月に実施となる学生を「後期実習生」と表記する。

## 【結果と考察】

各尺度の平均値と標準偏差を、表2に示す。

表2. 調査対象者別各尺度の平均値および標準偏差

	理想像		現実像		教師特有のビリーフ	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
教育実習生 (N=48)	139.22	10.02	106.77	14.38	79.83	7.66
（前期実習生、N=33）	137.36	11.30	107.79	15.70	79.64	8.18
（後期実習生、N=15）	143.33	4.33	104.53	9.59	80.27	6.63
非教育実習生 (N=45)	132.35	10.29	——	——	77.78	7.53

表 2 からは、非教育実習生よりも教育実習生の方が理想像得点および教師特有のビリーフ得点が高いように見てとれる。そこで、教育実習生 48 名と非教育実習生 45 名の、理想像得点および教師特有のビリーフ得点を比較検討するため、対応のない t 検定を行なった。

表 3 に示した通り、理想像得点では、 $t(91)=3.26$ ,  $p<.01$  となり、1%水準で有意であった。教師特有のビリーフ得点では、有意差はみられなかった。

表 3. 対応のない t 検定の結果（理想像得点・教師特有のビリーフ得点）

	等分散のための Levene の検定		2 つの母平均の差の検定		
	F 値	有意確率	t 値	自由度	有意確率（両側）
理想像	.168	.683	3.262	91	.002
教師特有のビリーフ	.004	.952	1.303	91	.196

t 検定の結果より、非教育実習生よりも教育実習生の方が理想像得点が有意に高くなっていることから、**仮説 1** は部分的に支持された。教育実習生は非教育実習生よりも、教職への理想像を高く持っているといえるだろう。一方、教師特有のビリーフ得点には有意差がみられなかった。このことについては、調査対象者が教育学部の授業を受講している学生であり、教育実習生との比較対象である非教育実習生も教育分野を学んでいること、教師に期待する役割やイメージを持ちやすかった環境にあったことなどが予想される。

### II-3. 教育実習生のグループ分類および比較

#### 【目的】

教育実習前の理想像得点および現実像得点から、教育実習生にどのような特徴がみられるのかを捉え、グループの分類を試みる。同時に、**仮説 2** を検討する。

#### 【方法】

〈調査対象者〉

II-2 の協力者 93 名のうち、前期実習生 33 名を対象とした。うち、教育実習の実施が後期になった 2 名を除いた 31 名（男性 8 名・女性 23 名）を分析対象とした。

〈調査手続き〉

2013 年 4 月から 5 月にかけて、教育学部のゼミおよび授業時間内において質問紙調査を実施した。所要時間は 15～20 分程度であった。

〈調査内容〉

II-1 の調査で得られた教師の資質・能力を示す 30 項目の尺度を用い、教師としての理想像と現実像を問う質問紙調査を 5 件法にて実施した。教師特有のビリーフについては、鈴木（2007）に倣い

26項目を用いて質問紙調査を実施し、4件法で回答を求めた。

## 【結果と考察】

### (1) 理想像得点および現実像得点によるグループ分類

教育実習前における各尺度の平均値と標準偏差を、表4に示す。

表4. 各尺度の平均値と標準偏差（教育実習前）

	<i>M</i>	<i>SD</i>
理想像	137.45	11.66
現実像	107.35	16.09
教師特有のビリーフ	79.90	8.36

仮説2に基づき、教育実習前の理想像得点および現実像得点の平均値、および1/2標準偏差を用いて分類を試みた結果、以下の4群が導き出された。

4群の分類に関しては、 $1 \pm 1/2SD$ の値をもとに、平均的な理想像得点の高さと現実像得点を示したグループを「標準群」とした。その「標準群」を基軸とし、理想像得点がより高く、現実像得点も高いものを「高現実群」、現実像得点がより低いものを「低現実群」、理想像得点がより低いものを「低理想群」と命名した。

いずれにも当てはまらなかった4名は分類から除外し、27名（男性7名・女性20名）を各群に分類したところ、「標準群」は8名（男性1名・女性7名）、「高現実群」は8名（男性5名・女性3名）、「低現実群」は6名（男性1名・女性5名）、「低理想群」は5名（男性0名・女性5名）となった。

### (2) 4群間の比較（対応のないt検定による）

教育実習前の4群における各尺度の平均値と標準偏差を、表5に示す。

表5. 4群における各尺度の平均値と標準偏差（教育実習前）

	理想像		現実像		教師特有のビリーフ	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
標準群 (N=8)	141.88	5.36	107.00	4.17	82.25	7.97
高現実群 (N=8)	145.63	3.34	120.38	2.83	82.50	3.92
低現実群 (N=6)	142.00	7.07	87.67	8.12	84.17	12.66
低理想群 (N=5)	125.00	4.36	106.00	4.95	69.20	4.36

4 群の独自性を検証するため、「標準群」を基軸とし、「標準群×高現実群」、「標準群×低現実群」、「標準群×低理想群」の群間で t 検定を行った。

結果は表 6 に示した通り、「標準群×高現実群」の現実像得点において、 $t(14)=7.51$ ,  $p<.001$  となり 0.1%水準で有意であった。「標準群×低現実群」の現実像得点においても、 $t(12)=5.84$ ,  $p<.001$  となり 0.1%水準で有意であった。「標準群×低理想群」では、理想像得点において、 $t(11)=5.90$ ,  $p<.001$  となり 0.1%水準で有意、教師特有のピリーフ得点において、 $t(11)=3.19$ ,  $p<.01$  となり 1%水準で有意であった。

表 6. 4 群の有意差検定の t 値と有意差（教育実習前）

	理想像	現実像	教師特有のピリーフ
標準群×高現実群	$t=1.681$	$t=7.505$	$t=0.081$
	n. s.	$p<.001$	n. s.
標準群×低現実群	$t=-0.038$	$t=5.837$	$t=-0.603$
	n. s.	$p<.001$	n. s.
標準群×低理想群	$t=5.900$	$t=0.392$	$t=3.185$
	$p<.001$	n. s.	$p<.01$

つまり、教育実習前の理想像得点の平均値は、「標準群」、「高現実群」、「低現実群」に差はなく、「低理想群」のみ有意に低かった。現実像得点の平均値は、「標準群」と比較して「高現実群」は有意に高く、「低現実群」は有意に低かった。また、「標準群」と「低理想群」には差が見られなかった。

以上のことから、「標準群」を基軸に各群を比較すると、「高現実群」は現実像得点が高く、「低現実群」は現実像得点が低く、「低理想群」は理想像得点が低く、4 群は「標準群」を基準として独立したグループであり、理想像得点および現実像得点の平均値、および 1/2 標準偏差を用いた群分類の妥当性が示された。

さらに、教師特有のピリーフ得点は理想像得点と同様の結果を示しており、「低理想群」のみ有意に低かったことから、理想像の低さと教師特有のピリーフの低さとは何らかの関連があるものと思われる。t 検定の結果より、各群の理想像および現実像、教師特有のピリーフの特徴を重ね合わせても、4 群が異なった特徴をもつグループであり、**仮説 2**は支持された。

## Ⅱ-4. 教育実習後の比較

### 【目的】

理想像、現実像、教師特有のピリーフの 3 つの尺度を用いて、教育実習前後の結果を比較し、**仮説 3**および**仮説 4**をⅡ-3 で分類した 4 群より比較検討する。

### 【方法】

〈調査対象者〉

Ⅱ-2 の協力者のうち、前期教育実習生 31 名（男性 8 名・女性 23 名）を調査対象とした。うち、教育実習後の調査協力者は 24 名（男性 7 名・女性 17 名）となった。

〈調査手続き〉

前期実習生の教育実習後となる 2013 年 7 月より、随時、個別に調査協力を依頼し、質問紙調査を実施した。所要時間は 10～15 分程度であった。

〈調査内容〉

教育実習前のⅡ-2 の調査と同様。

### 【結果と考察】

#### (1) 教育実習前後の比較（対応のある t 検定による）

教育実習後における各尺度の平均値と標準偏差を、表 7 に示す。

表 7. 各尺度の平均値と標準偏差（教育実習後）

	<i>M</i>	<i>SD</i>
理想像	138.83	14.03
現実像	114.00	13.23
教師特有のピリーフ	81.79	8.70

## 大学生の教職に対する理想像と現実像の関連性

図 1 および図 2 に、教育実習前後の各尺度の平均値を示す。

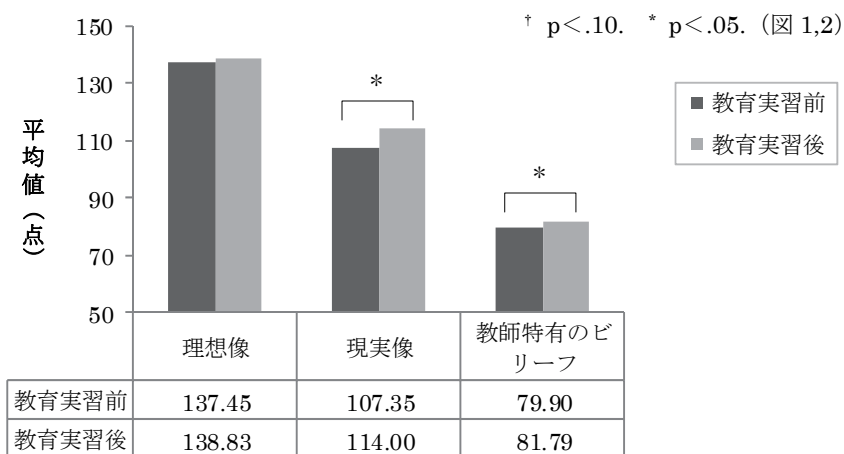


図 1. 教育実習前後の各尺度の平均値の比較（全体）

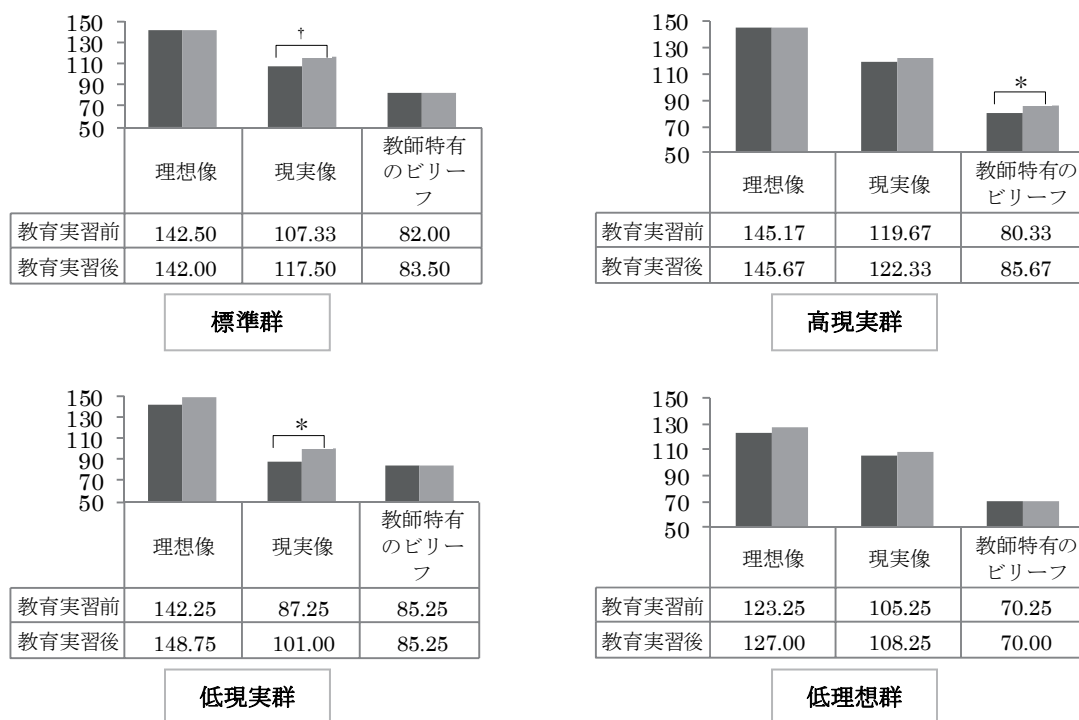


図 2. 教育実習前後の各尺度の平均値の比較（4 群）

全体の比較を示した図 1 から、現実像得点が高くなっているように見てとれる。また、各 4 群においても現実像得点が高くなっており、特に、「標準群」と「低現実群」で教育実習前後の差が大きいように見える。そこで、教育実習前と教育実習後の各尺度の得点を比較するため、全体および 4 群のデータをもとに、対応のある  $t$  検定を行った。

表8にあるように、全体での比較は、教育実習後の調査協力者24名（男性7名・女性17名）の教育実習前後における各尺度の得点を用いた。4群の各群における比較は、調査協力者24名のうち、「標準群」4名（男性0名・女性4名）、「高現実群」6名（男性5名・女性1名）、「低現実群」4名（男性1名・女性3名）、「低理想群」4名（男性0名・女性4名）の教育実習前後における各尺度の得点を用いた。

表8. 教育実習前後の各尺度の得点による有意差検定のt値と有意差

	理想像	現実像	教師特有のビリーフ
全体 (N=24)	t=-1.578 n. s.	t=-2.249 p<.05	t=-2.681 p<.05
標準群 (N=6)	t=.127 n. s.	t=-2.210 p<.10	t=-.986 n. s.
高現実群 (N=6)	t=-.800 n. s.	t=-.622 n. s.	t=-3.614 p<.05
低現実群 (N=4)	t=-1.394 n. s.	t=-3.413 p<.05	t=.000 n. s.
低理想群 (N=4)	t=-.789 n. s.	t=-.524 n. s.	t=.119 n. s.

t検定の結果は、全体の現実像得点において、 $t(23)=-2.249$ ,  $p<.05$  となり5%水準で有意、全体の教師特有のビリーフ得点において、 $t(23)=-2.681$ ,  $p<.05$  となり5%水準で有意であった。「標準群」では、現実像得点において、 $t(5)=-2.210$ ,  $p<.10$  となり有意傾向がみられた。「高現実群」では、教師特有のビリーフにおいて、 $t(5)=-3.614$ ,  $p<.05$  となり5%水準で有意であった。「低現実群」では、現実像得点において、 $t=-3.413$ ,  $p<.05$  となり5%水準で有意であった。「低理想群」では、いずれの尺度においても有意差はみられなかった。

教育実習前後を比較すると、全体で、現実像得点と教師特有のビリーフ得点が教育実習後に高くなっている。4群でみると、「標準群」および「低現実群」が現実像得点が高くなり、「高現実群」においてのみ、教師特有のビリーフ得点が高くなっている。「低理想群」は、特に変化がみられなかった。

(2) 4 群間の比較 (対応のない t 検定による)

教育実習後の 4 群における各尺度の平均値と標準偏差を、表 9 に示す。

表 9. 4 群における各尺度の平均値と標準偏差 (教育実習後)

	理想像		現実像		教師特有のビリーフ	
	M	SD	M	SD	M	SD
標準群 (N=6)	142.00	10.97	117.50	7.20	83.50	5.72
高現実群 (N=6)	145.67	1.37	122.33	10.29	85.67	4.18
低現実群 (N=4)	148.75	0.96	101.00	10.80	85.25	9.74
低理想群 (N=4)	127.00	10.83	108.25	13.20	70.00	11.02

II-3 の教育実習前の分析と同様、教育実習後の 4 群の特徴を捉えるため、「標準群」を基軸とし、群間で t 検定を行った。

結果は表 10 に示した通り、「標準群×低現実群」の現実像得点において、 $t(8)=2.93$ ,  $p<.05$  となり 5%水準で有意であった。「標準群×低理想群」では、理想像得点において、 $t(8)=2.13$ ,  $p<.10$  となり有意傾向がみられ、教師特有のビリーフ得点において、 $t(8)=2.58$ ,  $p<.05$  となり 5%水準で有意であった。

表 10. 4 群の有意差検定の t 値と有意差 (教育実習後)

	理想像	現実像	教師特有のビリーフ
標準群×高現実群	$t=-0.993$	$t=-0.943$	$t=-0.749$
	n. s.	n. s.	n. s.
標準群×低現実群	$t=-1.203$	$t=2.929$	$t=-0.362$
	n. s.	$P<.05$	n. s.
標準群×低理想群	$t=2.128$	$t=1.449$	$t=2.576$
	$p<.10$	n. s.	$p<.05$

つまり、全体的に理想像得点にはあまり変化がないものの、「低理想群」のみ、教育実習前と同様に有意に低かった。現実像得点には変化があり、「標準群」と「低現実群」において高くなった。そのため、ほぼ変わらない「高現実群」に「標準群」が近づいて 2 群間に有意差がみられなくなった。しかし、「低現実群」の現実像得点が高くなっても 4 群のうち最も低く、「標準群」との 2 群間に有意差が認められた。教師特有のビリーフ得点は、教育実習前の結果と同様に、教育実習後においても「低理

想群」のみが有意に低かった。

以上のことから、**仮説3**は支持された。教育実習前後の比較では、現実像得点が高くなる傾向がみられ、理想像得点には変化がみられなかった。4群の特徴を捉える標準群との比較においては、実習後に「標準群」の現実像得点が高くなり、「高現実群」との差がみられなくなった。「低現実群」においては、依然として「標準群」とは独立した特徴を持っているものの、現実像得点の増加が著しい。また、教育実習前と同様、「低理想群」においてのみ教師特有のビリーフに「標準群」との有意差がみられた。「低現実群」の教師特有のビリーフ得点が「低理想群」と比較しても高いことや、「低理想群」よりも総じて理想像得点が高い「標準群」「高現実群」「低現実群」の教師特有のビリーフ得点が高いことから、**仮説4**は支持されるだろう。

### (3) 個人の得点を通しての検討

教育実習前後の個々人における各尺度の得点を、表11に示す。

表11. 教育実習前後の各尺度の得点と平均値（個人）

		理 想 像		現 実 像		教師特有のビリーフ	
		Pre	Post	Pre	post	Pre	post
標準群	1. (女・幼稚園)	138	120	113	117	73	73
	2. (女・幼稚園)	143	146	105	113	80	85
	3. (女・小学校)	144	147	100	129	81	88
	4. (女・小学校)	133	144	110	113	83	81
	5. (女・小学校)	147	145	111	110	86	87
	6. (女・中学校)	150	150	105	123	89	87
高現実群	7. (男・小学校)	147	144	120	126	85	87
	8. (男・小学校)	138	146	119	125	78	84
	9. (女・小学校)	144	147	118	136	86	93
	10. (男・中学校)	147	146	119	105	85	86
	11. (男・中学校)	147	147	125	124	76	81
	12. (男・中学校)	148	144	117	118	72	83
低現実群	13. (女・小学校)	131	150	86	108	88	95
	14. (女・小学校)	148	149	76	85	94	92
	15. (男・中学校)	150	148	88	107	79	79
	16. (女・中学校)	140	148	99	104	80	75
低理想群	17. (女・幼稚園)	126	131	106	108	83	81
	18. (女・小学校)	122	131	104	123	59	57
	19. (女・中学校)	121	111	99	91	68	65
	20. (女・中学校)	124	135	112	111	71	77
その他	21. (女・幼稚園)	102	92	107	91	73	76
	22. (女・小学校)	137	142	144	131	91	90
	23. (男・中学校)	132	138	133	129	74	84
	24. (女・高等学校)	113	131	69	109	70	77
	全体のM	137.45	138.83	107.35	114.00	79.90	81.79

表 11 より、個人の得点をみても、全体的に現実像得点が教育実習後に高くなっている傾向がみとれる。以下、各群の個人得点の変化を踏まえ、特徴を捉えていく。

尚、〈 〉内の数字は表 11 の調査対象者の番号を示す。

「標準群」の個人得点をみると、理想像が低くなったのが 2 名〈1,5〉、変化なし 1 名〈6〉、高くなったのが 3 名〈2,3,4〉で、教師特有のビリーフが低くなったのが 2 名〈4,6〉、変化なし 1 名〈1〉、高くなったのが 3 名〈2,3,5〉だった。しかし、個々人の得点に大きな変化がないため、教育実習前後で比較しても、「標準群」としての理想像と教師特有のビリーフについては差がみられない。現実像は低くなったのが 1 名〈5〉で、他の 5 名〈1,2,3,4,6〉は高くなった。低くなった 1 名の得点は 1 点の差であり、総じて「標準群」としての現実像得点が 10 点ほど高くなっている。このことは、表 8 の教育実習前後の比較で、現実像において有意傾向がみられたことと結びつくだろう。

「高現実群」の個人得点をみると、理想像が低くなったのは 3 名〈7,10,12〉、変化なし 1 名〈11〉、高くなったのは 2 名〈8,9〉で、現実像が低くなったのは 2 名〈10,11〉、高くなったのは 4 名〈7,8,9,12〉だった。しかし、個々人の得点に大きな変化がないため、教育実習前後で比較しても、「高現実群」としての理想像と現実像については差がみられない。一方、教師特有のビリーフは 6 名全員が高くなっており、「高現実群」として 5 点ほど高くなった。このことは、表 8 の教育実習前後の比較で、教師特有のビリーフにおいて 5%水準の有意差がみられたことと結びつくだろう。また、「高現実群」の理想像と現実像ではあまり変化がなかった一方、「標準群」の現実像がやや高くなったことによって、表 10 の教育実習後の「標準群」との比較結果にあるように、2 群の差がみられなくなったのだろう。

「低現実群」の個人得点をみると、理想像が低くなったのは 1 名〈15〉で、他の 3 名〈13,14,16〉は高くなった。現実像は 4 名全員が高くなった。教師特有のビリーフが低くなったのは 2 名〈14,16〉、変化なし 1 名〈15〉、高くなったのは 1 名〈13〉だった。教師特有のビリーフは、個々人の得点に大きな変化がなく「低現実群」としては差がみられない。「低現実群」として理想像は 6 点ほど高くなったが、現実像は 14 点ほど高くなり、個人でみても 5～22 点と増加が著しい。このことは、表 8 の教育実習前後の比較で、現実像において 5%水準の有意差がみられたことと結びつくだろう。しかし、「低現実群」は教育実習前の現実像得点が「標準群」と比較して有意に低く、表 10 にあるように、教育実習後も 5%水準で有意差がみられており、依然として 4 群の中で最も現実像得点が低い傾向がある。この「低現実群」の特徴も、個人の得点と照らし合わせて読み取ることができる。

「低理想群」の個人得点をみると、理想像が低くなったのは 1 名〈19〉で、他の 3 名〈17,18,20〉は高くなった。現実像が低くなったのは 2 名〈19,20〉、高くなったのは 2 名〈17,18〉だった。教師特有のビリーフが低くなったのは 3 名〈17,18,19〉で、1 名〈20〉は高くなった。しかし、どの尺度

においても、個々人の得点に大きな変化がなく、「低理想群」として変化はみられなかった。このことは、表8の教育実習前後の比較で有意差が出なかったことや、表10の教育実習後の「標準群」との比較においても、理想像で有意傾向、教師特有のビリーフで5%の有意差がみられ、依然として理想像と教師特有のビリーフが低い傾向にある特徴と結びつくだろう。

以上本節では、教育実習後に「標準群」が「高現実群」に近づき、2群の差がなくなったこと、「低現実群」と「低理想群」は依然として独立した特徴を持っていることが示された。また、個人の得点の変化をみても、各群の比較で得られた特徴と同様な結果が得られた。しかし、教師特有のビリーフと理想像の関係や、「低理想群」にあまり変化がみられなかったことについては、得点の変化のみでは読み取ることができない。よって、教育実習後の質問紙調査と同時にに行ったインタビュー調査の内容をもとに、KJ法を用いてさらに詳細に分析を行っていく。

### Ⅲ. 面接法に基づくKJ法による分析

#### 【目的】

本章では、質問紙調査によって得られた結果を踏まえ、面接法による質的データの分析を行う。4群の基軸となる「標準群」、および「低理想群」の教育実習後のインタビュー内容をKJ法にて分析し、その特徴を明らかにする。

#### 【方法】

##### 〈調査対象者〉

教育実習後の調査協力者24名（男性7名・女性17名）のうち、「標準群」6名（男性0名、女性6名）、「低理想群」4名（男性0名、女性4名）をインタビュー調査の対象者とした。

##### 〈調査手続き〉

教育実習後の2013年7月より、随時個別に調査協力を依頼し、教育実習後の質問紙調査と同日にインタビュー調査を実施した。所要時間は30～50分程度だった。

インタビュー前に、再度、研究の目的や内容を紙面にて確認した。同意の上、ボイスレコーダーで録音をしながらインタビュー調査を行った。

〈インタビュー内容〉

教育実習を振り返ってもらい、半構造化面接にてインタビューを実施した。インタビューは、以下の質問項目に沿って行った。

**1. 教育実習の印象に関する質問**

- ・教育実習はどうでしたか？振り返っての感想などご自由にお話し下さい。

**2. 教師の資質能力に関する質問**

- ・教育実習を通して「教師像」「子ども理解」「教員スキル」は変化しましたか？

**3. 教職への理想像に関する質問**

- ・教職への理想はありましたか？
- ・教育実習を通して教職への“理想”は変化しましたか？

**4. 教職への現実像に関する質問**

- ・教育実習を通して教職への“現実”は変化しましたか？

**5. 教育実習中に感じた理想と現実のギャップに関する質問**

- ・教育実習を通して“理想”と“現実”のギャップを感じることはありましたか？
- ・ギャップを感じた時、どのように対処しましたか？

**6. 最後のまとめとしての質問**

- ・その他、お話ししたいこと、一番嬉しかったことや大変だったこと、心に残っているエピソードがあればお話し下さい。

〈インタビューの分析方法〉

KJ法（川喜田，1967）を用いて、「標準群」および「低理想群」のインタビュー内容を逐語化したものをカテゴリー化し、整理・分類を行った。

KJ法の手順としては、①収集された意見を一項目ごとに分け、一つずつカードに書き出し、②これらのカードを内容的に類似するもの同士でまとめ、グループを構成した。③内容の類似性に基づき、小さいグループから大きいグループへと包括していき、④最終的にグルーピングされたものを、グループ相互間の関係を考え空間配置を行った。⑤最後に、グループの関係性を線や矢印で表記し、図式化を行った。これらの手続きは、臨床心理学専修および教育学専修の大学院生・卒業生6名と検討を行った。

## 【結果と考察】

インタビュー協力者の各尺度の得点を、表12に示す。

表12. 教育実習前後の各尺度の得点と平均値（標準群・低理想群）

		理想像		現実像		教師特有のビリーフ	
		<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>post</i>	<i>Pre</i>	<i>post</i>
標準群	1. (女・幼稚園)	138	120	113	117	73	73
	2. (女・幼稚園)	143	146	105	113	80	85
	3. (女・小学校)	144	147	100	129	81	88
	4. (女・小学校)	133	144	110	113	83	81
	5. (女・小学校)	147	145	111	110	86	87
	6. (女・中学校)	150	150	105	123	89	87
	<b>標準群#</b>	<b>141.88</b>	<b>142.00</b>	<b>107.00</b>	<b>117.50</b>	<b>82.25</b>	<b>83.50</b>
低理想群	17. (女・幼稚園)	126	131	106	108	83	81
	18. (女・小学校)	122	131	104	123	59	57
	19. (女・中学校)	121	111	99	91	68	65
	20. (女・中学校)	124	135	112	111	71	77
	<b>低理想群#</b>	<b>123.25</b>	<b>127.00</b>	<b>105.25</b>	<b>108.25</b>	<b>70.25</b>	<b>70.00</b>

インタビューから得られた回答内容に基づき、整理・要約したラベルの総数は、「標準群」262枚、「低理想群」は136枚となった。

表13. KJ法によるラベルの分類

	ラベル総数	(大カテゴリ)	(中カテゴリ)	(小カテゴリ)
標準群 (N=6)	262枚	23	39	122
低理想群 (N=4)	136枚	23	25	111

表13に示したように、「標準群」のラベル分類は、小カテゴリが122（1～122）となり、それらをまとめた中カテゴリが39（①～③⑨）、さらにまとめて分類した大カテゴリが23（A～M）となった。同様に、「低理想群」は小カテゴリが111（1～111）、中カテゴリが25（①～②⑤）、大カテゴリが23（A～M）となった。

「標準群」のラベルをカテゴリ化したものを表14に、「低理想群」のラベルをカテゴリ化したものを表15に示す。以下、〈 〉内は、表14、表15中の表示記号を示す。

表 14. KJ法による分類結果(標準群)

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
A. 実習への期待づけ (4)	① 知識への思い (2)	1) 自分が本来に教師になりたいのか、不安を抱えたまふまま実習が始まった(1)
		2) 実習前に、本当に教師になりたいという思いがない状態という意識があった(1)
		3) 自分の教育観をもっと明確にしたい(1)
B. 忠告理由 (13)	② 教員イメージ (2)	4) 小学校は、子どもも多く関わることでかまえる。(1)
		5) 小学校の先生は自分を知ってくれた(1)
		6) 先生ってこんなに愛されるんだと実感したのでききかけ(1)
	③ 体験から (2)	7) 子どもが好き(4)
		8) 子どもに成長してほしいという思いがある(1)
		9) 保護者と協力しあって子どもを育てたいという思いがある(1)
	④ 子どもに対する思い (6)	10) 自分からしほひのびのびと育ってほしい(1)
		11) 人にものを教える仕事かしたいと思った(1)
		12) 障害のある子どもと関わりたい(1)
C. 学校の実態 (1)	⑤ 教師に対する思い (4)	13) 虐待を受けている子どもや親を働きたい(1)
		14) 教育者だから教師にならなと思った(1)
		15) 場所によって全然違うという意識をもった(1)
D. 教員の現状・実態 (27)	⑥ 実態から (1)	16) 先生たちは仲良かった(3)
		17) 先生たちは仲の良さが、子どもたちにもいい影響を与えらる(2)
		18) 先生たちの思いが子どもにも伝わる(2)
	⑦ 理解・協力している (9)	19) 先生たちが理解を大切にしていた(1)
		20) 特定の先生に対しては、関係がよくないものもある(1)
		21) 一つひとつのクラスの良さがあがる(1)
	⑧ 色々な先生がいる (2)	22) 大人しくても、言うときははっきりと言う先生もいた(1)
		23) やらなくちゃいけない仕事がある(6)
		24) 学校に接する先生が多い(4)
	⑨ 忙しい・大変 (12)	25) 色々なことに気を配らなければならないといけないのが先生(1)
		26) 教師は大変な仕事(1)
		27) 指導力がなかったら、子どもはついてこない(2)
E. 保護者関係 (12)	⑩ 指導力が必要 (4)	28) 生活面での指導が大切(1)
		29) 生活面での指導が大切(1)
		30) 保護者に対するイメージが変わった(5)
	⑪ 保護者の関わりから (9)	31) 保護者と上手に関わっていかないと(2)
		32) 自分も保護者も納得したことが大切(1)
		33) 自分も保護者も納得したことが大切(1)
	⑫ 教師を通して (3)	34) 自分も保護者も納得したことが大切(1)
		35) 自分も保護者も納得したことが大切(1)
		36) 自分も保護者も納得したことが大切(1)
F. 理解の教師像 (15)	⑬ 教育の大切さ (5)	37) 教育は大切な仕事(2)
		38) 教育は大切な仕事(2)
		39) 教育は大切な仕事(2)
	⑭ 子どもへの愛情 (3)	40) 子どもに対する愛情のある教師が理想(1)
		41) 子どもに対する愛情のある教師が理想(1)
		42) 子どもに対する愛情のある教師が理想(1)
	⑮ 人間性 (2)	43) 教師は人間性がある(1)
		44) 教師は人間性がある(1)
		45) 教師は人間性がある(1)
	⑯ リーダーシップ (2)	46) リーダーシップ(1)
		47) リーダーシップ(1)
		48) リーダーシップ(1)
G. 理解の教師像の変化 (11)	⑰ 理解の深まり (3)	49) 理解の深まり(1)
		50) 理解の深まり(1)
		51) 理解の深まり(1)
	⑱ 理解の深まり (3)	52) 理解の深まり(1)
		53) 理解の深まり(1)
		54) 理解の深まり(1)
	⑲ 教師像の変化 (4)	55) 教師像の変化(1)
		56) 教師像の変化(1)
		57) 教師像の変化(1)
	⑳ 子どもと関係性 (2)	58) 子どもと関係性(1)
		59) 子どもと関係性(1)
		60) 子どもと関係性(1)
	㉑ 子どもを理解する (13)	61) 子どもを理解する(1)
		62) 子どもを理解する(1)
		63) 子どもを理解する(1)
	㉒ 子どもと関係性 (2)	64) 子どもと関係性(1)
		65) 子どもと関係性(1)
		66) 子どもと関係性(1)
	㉓ 子どもと関係性 (2)	67) 子どもと関係性(1)
		68) 子どもと関係性(1)
		69) 子どもと関係性(1)
	㉔ 子どもと関係性 (2)	70) 子どもと関係性(1)
		71) 子どもと関係性(1)
		72) 子どもと関係性(1)
	㉕ 子どもと関係性 (2)	73) 子どもと関係性(1)
		74) 子どもと関係性(1)
		75) 子どもと関係性(1)
	㉖ 子どもと関係性 (2)	76) 子どもと関係性(1)
		77) 子どもと関係性(1)
		78) 子どもと関係性(1)
	㉗ 子どもと関係性 (2)	79) 子どもと関係性(1)
		80) 子どもと関係性(1)
		81) 子どもと関係性(1)
	㉘ 子どもと関係性 (2)	82) 子どもと関係性(1)
		83) 子どもと関係性(1)
		84) 子どもと関係性(1)
	㉙ 子どもと関係性 (2)	85) 子どもと関係性(1)
		86) 子どもと関係性(1)
		87) 子どもと関係性(1)
	㉚ 子どもと関係性 (2)	88) 子どもと関係性(1)
		89) 子どもと関係性(1)
		90) 子どもと関係性(1)
	㉛ 子どもと関係性 (2)	91) 子どもと関係性(1)
		92) 子どもと関係性(1)
		93) 子どもと関係性(1)
	㉜ 子どもと関係性 (2)	94) 子どもと関係性(1)
		95) 子どもと関係性(1)
		96) 子どもと関係性(1)
	㉝ 子どもと関係性 (2)	97) 子どもと関係性(1)
		98) 子どもと関係性(1)
		99) 子どもと関係性(1)
	㉞ 子どもと関係性 (2)	100) 子どもと関係性(1)
		101) 子どもと関係性(1)
		102) 子どもと関係性(1)
	㉟ 子どもと関係性 (2)	103) 子どもと関係性(1)
		104) 子どもと関係性(1)
		105) 子どもと関係性(1)
	㊱ 子どもと関係性 (2)	106) 子どもと関係性(1)
		107) 子どもと関係性(1)
		108) 子どもと関係性(1)
	㊲ 子どもと関係性 (2)	109) 子どもと関係性(1)
		110) 子どもと関係性(1)
		111) 子どもと関係性(1)
	㊳ 子どもと関係性 (2)	112) 子どもと関係性(1)
		113) 子どもと関係性(1)
		114) 子どもと関係性(1)
	㊴ 子どもと関係性 (2)	115) 子どもと関係性(1)
		116) 子どもと関係性(1)
		117) 子どもと関係性(1)
	㊵ 子どもと関係性 (2)	118) 子どもと関係性(1)
		119) 子どもと関係性(1)
		120) 子どもと関係性(1)
	㊶ 子どもと関係性 (2)	121) 子どもと関係性(1)
		122) 子どもと関係性(1)
		123) 子どもと関係性(1)

## 大学生の教職に対する理想像と現実像の関連性

表15. KJ法による分類結果(低理想群)

文系女子(F)	中女子(F)	中女子(F)	文系女子(F)
A. 自分について (17)	① 音楽を通しての気づき (6)	① 自分と周囲を通して (7)	A. 自分について (15)
① 自分がめったと目と顔や、聴えるのは好き (1)	7) 輸入が楽しくてしょうがない (1)	1) 自分がめったと目と顔や、聴えるのは好き (1)	① 自分と周囲を通して (7)
2) 自分がめったと目と顔や、聴えるのは好き (1)	8) 子どもたちに考えさせる時間について (1)	2) 自分がめったと目と顔や、聴えるのは好き (1)	② 自分と周囲を通して (7)
3) そんなに子どもが好きじゃない (1)	9) 他にはエスパーがいる (1)	3) そんなに子どもが好きじゃない (1)	③ 自分と周囲を通して (7)
4) 自分が中学生の時に、聴えることが、教師への不快感になっていた (1)	10) 他が先生が叱る部分で、私は叱らうと思う (1)	4) 自分が中学生の時に、聴えることが、教師への不快感になっていた (1)	④ 自分と周囲を通して (7)
5) 人のためにやる仕事はしたと、ずっと思っていた (1)	11) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	5) 人のためにやる仕事はしたと、ずっと思っていた (1)	⑤ 自分と周囲を通して (7)
6) 一切聴く必要はないと思う (1)	12) 「子どもが好き」じゃなくて「子どもが好き」じゃないと、やっていた (1)	6) 一切聴く必要はないと思う (1)	⑥ 自分と周囲を通して (7)
7) 輸入が楽しくてしょうがない (1)	13) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	7) 輸入が楽しくてしょうがない (1)	⑦ 自分と周囲を通して (7)
8) 子どもたちに考えさせる時間について (1)	14) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	8) 子どもたちに考えさせる時間について (1)	⑧ 自分と周囲を通して (7)
9) 他にはエスパーがいる (1)	15) 教師は、勉強したい子どもと自分の気持ちを伝える必要はない (1)	9) 他にはエスパーがいる (1)	⑨ 自分と周囲を通して (7)
10) 他が先生が叱る部分で、私は叱らうと思う (1)	16) 子どもたちがよくよく学習することを一緒にやるべき (1)	10) 他が先生が叱る部分で、私は叱らうと思う (1)	⑩ 自分と周囲を通して (7)
11) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	17) 教師者と周囲を助けることが大切 (1)	11) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	⑪ 自分と周囲を通して (7)
12) 「子どもが好き」じゃなくて「子どもが好き」じゃないと、やっていた (1)	18) 教師は、授業の一つとしてすぐ冷静にしている (1)	12) 「子どもが好き」じゃなくて「子どもが好き」じゃないと、やっていた (1)	⑫ 自分と周囲を通して (7)
13) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	19) 教師は、授業の一つとしてすぐ冷静にしている (1)	13) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	⑬ 自分と周囲を通して (7)
14) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	20) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	14) 叱ることも、先生を怒らす行動に、度胸がある (1)	⑭ 自分と周囲を通して (7)
15) 教師は、勉強したい子どもと自分の気持ちを伝える必要はない (1)	21) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	15) 教師は、勉強したい子どもと自分の気持ちを伝える必要はない (1)	⑮ 自分と周囲を通して (7)
16) 子どもたちがよくよく学習することを一緒にやるべき (1)	22) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	16) 子どもたちがよくよく学習することを一緒にやるべき (1)	⑯ 自分と周囲を通して (7)
17) 教師者と周囲を助けることが大切 (1)	23) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	17) 教師者と周囲を助けることが大切 (1)	⑰ 自分と周囲を通して (7)
18) 教師は、授業の一つとしてすぐ冷静にしている (1)	24) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	18) 教師は、授業の一つとしてすぐ冷静にしている (1)	⑱ 自分と周囲を通して (7)
19) 教師は、授業の一つとしてすぐ冷静にしている (1)	25) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	19) 教師は、授業の一つとしてすぐ冷静にしている (1)	⑲ 自分と周囲を通して (7)
20) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	26) 先生が自分のことをちゃんと見てくれると感じた経験が、先生に対する憧れをもったきっかけ (1)	20) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	⑳ 自分と周囲を通して (7)
21) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	27) いい大人というものを、社会に出ているという思いがある (1)	21) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	㉑ 自分と周囲を通して (7)
22) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	28) どういう教師が理想なのか、自分にはない (1)	22) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	㉒ 自分と周囲を通して (7)
23) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	29) 子どもがすぐかわかると、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	23) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	㉓ 自分と周囲を通して (7)
24) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	30) 教師に立つ時は、子どもたちが集中して見てくれるを見て、教師になりたいと思った (1)	24) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	㉔ 自分と周囲を通して (7)
25) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	31) 子どもと一瞬間の瞬間が先生 (1)	25) 子どもが好きなのは、子どもと関わることにしたい (1)	㉕ 自分と周囲を通して (7)
26) 先生が自分のことをちゃんと見てくれると感じた経験が、先生に対する憧れをもったきっかけ (1)	32) 先生というのには何か神妙だとすぐ感じた (1)	26) 先生が自分のことをちゃんと見てくれると感じた経験が、先生に対する憧れをもったきっかけ (1)	㉖ 自分と周囲を通して (7)
27) いい大人というものを、社会に出ているという思いがある (1)	33) 先生たちは、音楽を聴くことができてすごい (1)	27) いい大人というものを、社会に出ているという思いがある (1)	㉗ 自分と周囲を通して (7)
28) どういう教師が理想なのか、自分にはない (1)	34) どう伝えらるか、どう教わるか、ベテランの先生と自分とわかっていていいことを改めて実感した (1)	28) どういう教師が理想なのか、自分にはない (1)	㉘ 自分と周囲を通して (7)
29) 子どもがすぐかわかると、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	35) 音楽を出て、子どもたちが自分とつながる感じがしていい、本当に大切なことだと思った (1)	29) 子どもがすぐかわかると、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	㉙ 自分と周囲を通して (7)
30) 教師に立つ時は、子どもたちが集中して見てくれるを見て、教師になりたいと思った (1)	36) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	30) 教師に立つ時は、子どもたちが集中して見てくれるを見て、教師になりたいと思った (1)	㉚ 自分と周囲を通して (7)
31) 子どもと一瞬間の瞬間が先生 (1)	37) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	31) 子どもと一瞬間の瞬間が先生 (1)	㉛ 自分と周囲を通して (7)
32) 先生というのには何か神妙だとすぐ感じた (1)	38) いきいきとした先生に感じた (1)	32) 先生というのには何か神妙だとすぐ感じた (1)	㉜ 自分と周囲を通して (7)
33) 先生たちは、音楽を聴くことができてすごい (1)	39) 一人ひとりのことを考えてくれる先生に感じた (1)	33) 先生たちは、音楽を聴くことができてすごい (1)	㉝ 自分と周囲を通して (7)
34) どう伝えらるか、どう教わるか、ベテランの先生と自分とわかっていていいことを改めて実感した (1)	40) 教師に子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	34) どう伝えらるか、どう教わるか、ベテランの先生と自分とわかっていていいことを改めて実感した (1)	㉞ 自分と周囲を通して (7)
35) 音楽を出て、子どもたちが自分とつながる感じがしていい、本当に大切なことだと思った (1)	41) 子どもにも先生に、自分から積極的に関わりたい (1)	35) 音楽を出て、子どもたちが自分とつながる感じがしていい、本当に大切なことだと思った (1)	㉟ 自分と周囲を通して (7)
36) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	42) 教師に子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	36) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	㊱ 自分と周囲を通して (7)
37) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	43) 先生によく聞かせるように行なっていた (1)	37) 音楽は聴いて、のびのびした教育方針が素晴らしい (1)	㊲ 自分と周囲を通して (7)
38) いきいきとした先生に感じた (1)	44) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	38) いきいきとした先生に感じた (1)	㊳ 自分と周囲を通して (7)
39) 一人ひとりのことを考えてくれる先生に感じた (1)	45) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	39) 一人ひとりのことを考えてくれる先生に感じた (1)	㊴ 自分と周囲を通して (7)
40) 教師に子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	46) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	40) 教師に子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	㊵ 自分と周囲を通して (7)
41) 子どもにも先生に、自分から積極的に関わりたい (1)	47) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	41) 子どもにも先生に、自分から積極的に関わりたい (1)	㊶ 自分と周囲を通して (7)
42) 教師に子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	48) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	42) 教師に子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	㊷ 自分と周囲を通して (7)
43) 先生によく聞かせるように行なっていた (1)	49) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	43) 先生によく聞かせるように行なっていた (1)	㊸ 自分と周囲を通して (7)
44) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	50) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	44) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	㊹ 自分と周囲を通して (7)
45) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	51) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	45) 先生は叱りつけて、子どもたちのためた自分と自分の一生の仕事をしたい (1)	㊺ 自分と周囲を通して (7)

### (1) 標準群について

「標準群」においては、教育実習中に教員との関わりが持てたことや、教員の実態を実感できたことが大きく影響しているように見える。実際の教員の現実や実態と、自分が持っていた理想との間には、少なからずギャップが生じているものの〈D・F〉、理想像がより現実的な理想像に変化したことで、自分自身の現実像も変化していったという特徴が見えた〈19→36〉。例えば、「〈F.1438〉子どもに対する愛情のある教師が理想」、「〈F.1539〉教師は完璧な人だと思っていた」といった理想の教師像を掲げていた学生が、教員の実態を自分の目で確かめたり、直接の関わったりすることで、「〈G.1943〉子どもを好きというだけではやっていけないのが教員だと思った」、「〈G.1944〉教師は完璧じゃなくてもいいと思った」というように変化していった。高く保っていた理想や信念を、より現実的に変化させつつ、自分自身にも置き換え、「〈L.36104〉色々な教師像があっていい」、「〈L.36107〉理想は捨ててはいけない」、「〈L.36110〉全てやるのは無理」と思えるようになり、理想と現実の認識において変化が生じている。しかし、変化が生じただけではなく、理想像を保ち続けたり〈G.1718〉、教育実習を通して理想像を再認識し〈H.24〉〈M.3839〉、今後の課題として教職への意欲に結びついたことから、「標準群」の理想像が保たれていることが読み取れる。授業作りや子どもとの関わりにおいても、実際の先生たちをモデルにしたり〈10→27〉〈J→35〉、自分自身の成長を感じることができたこと〈37〉で、現実像にプラスの変化〈2429〉が生じている。

また、理想を持つことにより現実とのギャップが生じているものの、教職への理想や信念があることが、そのギャップへの対処の動因として機能しているように見える。例えば、実際に授業を行うにあたって、その難しさや自身の力量の無さを実感する学生が多くみられたが、教師として「かくありたい」「かくあろう」という理想を高く保ち続けることで、その理想像に近づく努力を行っている〈J.262728→29〉。くじけそうになりながらも試行錯誤することで、授業作りや子どもとの関わり、教員との関わりを通し、自分自身の実感として多くのことを得ているように見える〈J→L〉。実習を通して得たことや新たな気づきが、教師としての今後の課題へと結びつき、「教師になりたい」という思いをさらに強めているようだ〈→M〉。このように理想を保ちながらも、現実の認識を高めていったのが「標準群」の特徴といえるだろう。

### (2) 低理想群について

「低理想群」においては、理想の教師像というものが弱く、自分自身に対する認識と、教師として求められるものの間にミスマッチが生じているように見える〈A.1②・A.3〉。また、教育実習前から教師になることへの意思や動機が乏しく、教師は進路において選択肢の一つでしかない〈B・D〉。

教育実習中は、教師や子どもに対する関わりが難しかったり〈F→G.7H12〉、教師として求められることや、子どもとの理想の関り方を自分に置き換えるなかで〈A.3→11〉、様々なギャップや難しさを感じているが〈H.1112→I.15〉、なかなか教師や子どもへ積極的に関わっていくことができず、

ギャップや困難への対処も乏しく(J→I.⑮)、納得できないままその場しのぎでこなした感じになり、消化されずに実習後にも疑問点や不安要素として残っている(→M)。それが、元々あった教師になることへの迷いにつながり(M→C)、悪循環が生じているようにも見える。関わりの乏しさから、教職への理想の低さは変化することなく、現実的にも対処できなかったことが多く残ってしまい、教職への迷いが拭えなかったのが「低理想群」の特徴といえるだろう。

以上、KJ法による分析より、「標準群」と「低理想群」において、教職に対する理想像の持ち方の違いが明らかとなった。理想像の変化に伴い現実像も変化した「標準群」に対し、「低理想群」では理想像と現実像に葛藤が生じている。また、2群とも教育実習を通し、教師としての力量の無さや授業の準備の大切さを感じ、理想と現実のギャップを感じているものの、その対処にも違いがあった。その一要因として、先生や子どもとの関わり方が大きく関与しているといえる。

#### IV. まとめと今後の課題

ここまで、本研究では質問紙調査による分析とインタビュー調査による分析を行ってきた。本章では、それぞれの調査結果を照らし合わせて考察を重ねる。

##### (1) 理想像、現実像、教師特有のビリーフについて

###### ・理想像について

質問紙調査では、教育実習生は非教育実習生よりも、教職に対する理想像を高く持っていることが示された。また、理想像は教育実習を経ても大きく変化しないことがわかった。しかし、「低理想群」は「標準群」より理想像が有意に低いことが示された。KJ法によるインタビュー内容の分析からも、「低理想群」は教職への理想像や教職への熱意があまりなく、教員を職業選択の一つとして捉えている傾向があった。教育実習後も理想像が低いままだったのは、理想のモデルとなるような教員との出会いのなさや、理想とすべく教師像や子ども理解において、自分自身の価値観との間に葛藤や矛盾が生じ、その結果、理想像が高まらなかったことが予想された。

###### ・現実像について

質問紙調査では、現実像は教育実習を経て高くなる傾向があった。KJ法によるインタビュー内容の分析からは、「標準群」は、授業や子どもを通しての気づきや、実際の教員をモデルとして学んだこと、自分自身の成長の実感などを通して教員としての在り方や関わり方に納得した上で理解を深め、現実像が高くなったことが窺える。一方、「低理想群」は、子どもや先生との関われなさや踏み込めなさがあり、疑問や不安要素が解消されないまま残ってしまったことから、現実像が有意に変化しなかったことが窺える。

### ・教師特有のビリーフについて

質問紙調査からは、教師特有のビリーフは教育実習を経て高くなる傾向がみられた。しかし、教育実習前後の群間の比較においては、「標準群」「高現実群」「低現実群」は同様の高さを示していた。一方、「低理想群」は、教育実習前も教育実習後も「標準群」との群間において教師特有のビリーフが有意に低かった。同時に、理想像の低さも「低理想群」の特徴として明らかとなり、理想像と教師特有のビリーフの関連が示唆された。KJ法による分析からは、「低理想群」は教職への理想があまりなく、理想となる教員よりも、「こうゆう教師にはなりたくない」という反面教師のモデルとなった教員について語られる傾向があり、教育実習中も、現場の教師を理想的なモデルと捉えるよりは自分自身との比較対象として捉えがちになり、価値観の違いが強調されていた。教職に対する理想や信念が全くないわけではないが、「低理想群」で語られる内容は、「先生たちのように行動しなきゃいけない」「教師になったら先生との人間関係を一人で考えてやらなきゃいけない」など、自分の考えや信念とは相反するものもあり、そこで葛藤が生じているようにみえた。

### (2) 標準群と低理想群について

質問紙調査では、「標準群」と「低理想群」の群間の比較で、教育実習前も教育実習後も理想像と教師特有のビリーフにおいて有意差がみられ、「低理想群」は教育実習後も理想像が低く、教師特有のビリーフが低いのが特徴であった。さらに、インタビュー調査の分析比較から、2群では理想像の持ち方の違いが明らかとなった。教育実習を経て、理想像が明確化し、「教師になりたい」という教職へ意欲や熱意を強くした「標準群」に対し、理想像と現実像の間で葛藤や混乱が生じ、そのことが解消されないまま「教師になっていいのか」「こんな先生にはなりたくない」と教職への揺らぎが残ったのが「低理想群」であった。また、「低理想群」の語りからは、現場の先生や子どもとの関われなさを実感していることが窺える。教育実習を通し、授業を行っていく主体や教師としての自分に対する理想は幾分保っているが、理想像が大きく変化することはなく、「標準群」との理想像の差が依然として残ったのが「低理想群」といえる。

現実像においては2群間に有意差はみられないが、理想像の認識が教育実習での取り組みに表れ、現実像に反映されていると捉えることができる。「標準群」は自分の力量を高める工夫や努力、新たな理想像を見出すことで、教職への熱意を高めているのに対し、「低理想群」は自分が納得できないまま、その場しのぎの対処となり、実習後にも疑問点や不安要素が残ってしまった。

教師特有のビリーフにおいては、先にも述べたように教育実習前も教育実習後も2群間に有意差がみられ、「低理想群」の方が有意に低い。さらに2群間の理想像の下位尺度(①毅然とした集団指導、②教職への熱意、③敬慕される教師像)得点の比較をみると、教育実習後も「低理想群」の①毅然とした集団指導が有意に低い。②教職への熱意には有意差はみられなくなったものの、依然として「標準群」の方が得点は高かった。「標準群」の②教師職への熱意の高さは、教職に対する意欲や信念とし

て、教職への理想と相まっとうまく機能していることが窺える。しかし、①毅然とした集団指導は「標準群」は「低理想群」よりも有意に高いが、鈴木（2007）の結果と比較すると、「標準群」は平均値を示しており、イラショナル・ビリーフの強さを示すほどではない。

以上、「標準群」と「低理想群」の分析比較を通し、理想像の持ち方が現実像にも影響を及ぼすこと、ギャップへの対処と関わりの乏しさは理想像や現実像を高める変化をもたらさず、理想像の低さと教師特有のビリーフの低さが関連していることが示されたといえよう。

教育実習後のインタビューを通し、実習中は「とても大変だった」と語る一方で、「教員になりたい」という思いを強めた学生が多かったのが印象的であったように、教育実習は、教職のやりがいを実感することができたり、自分自身について再認識できたりと、教職への一歩を踏み出す大きな転機となっている。しかし、実際に教員となって教育現場に出れば、教育実習のそれとは異なるギャップや困難、葛藤を感じる場面に直面することは大いに予想される。それゆえ、教育実習を経験することによってみえた個々人の理想像や現実像の持ち方、対処の特性やリソースを捉えること、さらに、未解消な葛藤や不安を維持させるような対処のパターンや信念について捉えていくことも、教職を目指す教育実習生をサポートする上で大きな意義があるといえる。

### (3) 今後の課題

今後の課題として、第一に性差での比較が挙げられる。先行研究では、性差による関連をみているもの、性差による違いはないとする研究が混在しているが、より詳細な分析を行うためには必要な視点であるだろう。第二に、サンプル数についての考慮が挙げられる。さらにサンプル数を増やすことにより、統計による客観的データの精査を上げ信憑性を高めることができるだろう。第三に、教師特有のビリーフについてより詳細にみていく必要があると思われる。先行研究では、教師のビリーフの捉え方は様々で一貫していない。また、本研究では理想像の低さと教師特有のビリーフの低さの関連が明らかになったが、教師特有のビリーフの低さが何を意味するのかは捉えきれていない。教師のビリーフや教育実習生を対象としてのビリーフのあり方が、教職にどのように影響するのかを捉えていくことも今後の課題となるだろう。

### 謝辞

本論文の執筆にあたり、多大なる尽力とご指導ご鞭撻を頂きました山口勝己教授に、心より御礼申し上げます。ここに感謝の意を表して謝辞と致します。

### 引用文献

- 東和晃・秋葉英（1996）教師の教職能力認知の研究 ―教師像の理想と現実のズレと指導観、子ども  
の関係―. 大阪教育大学紀要, IV, 教育科学 45(1), 15-29.
- 梅村祐子・金井篤子（2006）就職活動における理想と現実の統合過程に関する探索的研究 ―理想自  
己と現実自己・現実状況の関連から―. 経営行動科学, 第 19 巻第 2 号, 151-162.
- 鈴木郁子（2007）学校教師のペ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, 41-51.
- 新館啓一・松崎学（2009）教師の PAC 分析による新任期の振り返りの研究. 山形大学教職・教育実  
践研究, 4, 17-30.
- 松井豊編（2001）心理測定尺度集Ⅲ. 堀洋道監修, サイエンス社, 363-369.
- 水間玲子（1998）理想自己と自己評価及び自己形成意識の関連について. 教育心理学研究, 46, 131-141.
- 厚生労働省（2013）「若者雇用関連データ」2013 年 10 月発表 厚生労働省 Homepage  
(<http://www.mhlw.go.jp/topics/2010/01/tp0127-2/12.html>) （2014 年 1 月現在）
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構（2007）「若年者の離職理由と職場定着に関する調査」2007  
年 7 月発表 独立行政法人労働政策研究・研修機構 Homepage  
(<http://www.jil.go.jp/institute/research/2007/036.htm>) （2015 年 1 月現在）
- 文部科学省（2012）「平成 23 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」2012 年 12 月発表  
文部科学省 Homepage ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/jinji/1329089.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1329089.htm)) （2014 年 1  
月現在）
- 文部科学省（2013）「教職員のメンタルヘルス対策検討会議について」2013 年 3 月発表 文部科学  
省 Homepage ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/088/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/)) （2014 年 1 月現在）

### 参考文献

- 秋光恵子（2011）教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響―実  
地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較―. 学校教育学研究, 第 23 巻, 43-52.
- 新井幸子（2001）理想自己と現実自己の差異と不合理な信念が自己受容に及ぼす影響. 心理学研究, 72,  
315-321.
- 板良敷敏・小笠原侃・富田福代・中尾繁樹・森田健・柳本哲（2010）小学校教師に求められる  
資質能力―小学校本調査の結果分析―. 教育総合研究叢書, 3, 41-74.
- 梶田叡一（1988）自己意識の心理学 [第 2 版]. 東京大学出版会
- 川喜田二郎（1970）続・発想法. 中央公論新社
- 河村茂雄（2000）教師特有のペリーフが児童に与える影響. 風間書房
- 小橋繁男（2013）小中学校教師のストレスとバーンアウト、離職意思との関係. 日本保健科学学会

誌,15(4), 240-259.

ドライデン,W. (1998) 論理療法入門 - その理論と実践. (國分康孝・國分久子・國分留志訳)

川島出版

中山玄三 (2006) 教員に求められる資質・能力に関する教育実習生の意識. 熊本大学教育実践研究,

第23号,31-42

前田一男・宮下佳子・佐藤良・油井原均・長谷川慶子・大島宏 (2012) 大学生の教育観・教職観の形

成過程に関する追跡調査研究(3) 2010年調査と1999年調査・2008年調査との比較から. 立教大学教育学科研究年報,(56), 91-153.

山根文男・古市裕一・木多功彦 (2010) 理想の教師像についての調査研究(1)—大学生の考える理想の

教師像—. 岡山大学教育実践総合センター紀要,第10巻,63-70

リチャード.S.ラザルス・スーザン.フォルクマン著 (1991) ストレスの心理学—認知的評と対処の研

究. (本明寛・春木豊・織田正美監訳) 実務教育出版