

「理想の教師像」における高校生と教師との乖離

Dissociation between High School Students' and Teachers' Image of Ideal Teacher

小 浜 駿・深 田 陽 平
Shun KOHAMA・Yohei FUKATA

論文概要

「理想の教師像」や、その背景にある学校観および教育観における高校生と教師の間のずれについて検討するため、それらの測定指標を作成した。高校生301名を調査対象として、また教師188名を対象として、P-Mリーダーシップおよび、「理想の教師像」、学校に対するイメージについて測定した。探索的因子分析の結果から、「理想の教師像」と学校に対するイメージの測定指標は、それぞれ3因子で構成されることが示された。DIF（差異項目機能）の観点から高校生と教師とのずれについて検討した結果、高校生は相対的に受動的な学校観を抱き、授業が面白い教師を理想と考える傾向や、教師がより能動的な学校観を抱き、誠実さや正義感を理想として重視する傾向が示された。高校生と教師それぞれにおけるP-Mリーダーシップと「理想の教師像」および学校に対するイメージとの関連から、学習者と教師とのずれによって生じる教育実践上の問題について議論した。

キーワード：理想の教師像、DIF、差異項目機能、リーダーシップ、高校生

1 問題と目的

「親の心子知らず」ということわざがあるように、大人の意図は子どもに伝わりづらい。血縁関係にある親子だけでなく、児童生徒と教師との関係においても、教師の意図が児童生徒に伝わらないことはあるであろう。本論文は、教師と児童生徒とのずれに着目し、双方の立場において理想的な教師の特徴（以下では、「理想の教師像」と記述する）がどのようなイメージとして形成されているか、検討する。

理想的な教師を目指した資質能力の向上は、教育の専門家としての命題である。教育者としての使命感、児童生徒に対する教育的愛情や専門的知識、さらにこれらを基盤とした総合的な教育実践力が求められる。

理想的な教師を目指すためには、教師の資質を高めるだけでなく、児童生徒と教師の間で信頼関係を構築することが必要である。児童生徒中心の教育への転換として、児童生徒一人ひとりの学問に対する興味・関心を引き出し、学習意欲を高めることを目的として、高大連携や博士号を有する教師の活用など、専門性の高い知が社会に還元されるよう様々な教育改革が推し進められている（文部科学省, 2018）。

行政における指針に示されるだけでなく、教育心理学領域においても、「理想の教師像」について非常に古くから検討されている。学級組織のリーダーである教師のリーダーシップ機能を検討した三隅・吉崎・篠原（1977）では、P-M理論と合致して、教育現場でもP（Performance）機能とM（Maintenance）機能の2つの成分が抽出されている。すなわち、児童生徒が忘れ物をしたときに注意したり、宿題をするように厳しく言ったりすることで児童生徒のパフォーマンス向上に努めるP尺度と、児童生徒の気持ちをわかり、困ったときに相談にのるといった支援的を行うことで児童生徒の状態をメンテナンスするM尺度が抽出された。

三隅ら（1977）から40年以上が経過しているが、「理想の教師像」については未だに検討の途上である。CiNiiでは「理想」および「教師像」の検索語で2010年から2020年に刊行された論文が97件ヒットした。このように、理想的な教師の特徴は現在でも定まっておらず、継続的に検討されている現象である。

「理想の教師像」がいまだに継続的に検討されている理由として、3点の原因が推測可能である。

第一に、理想は単に実現不可能であるため、常に追求され続けるという理由である。第二に、時代が変化するのに合わせ、「理想の教師像」として多くの教師に共通して抱かれるイメージに変化が生じるという理由が推測される。そのため、いつの時代でも理想の教師像について研究が必要となるという解釈も可能である。第三は、教師と児童生徒で求めるべき理想像が異なっていることに由来するものである。本論文では、教師と児童生徒の「理想の教師像」のずれに着目することで、「理想の教師像」に関する問題について検討するアプローチをとる。

教師と児童生徒との「理想の教師像」のずれは、教師が理想に基づいて教育を行ううえで重要な問題となると推察される。なぜならば、教師自身が理想的な教育を行ったつもりでも、児童生徒にとっては望ましくない教授内容と受け取られることで、児童生徒から否定的なフィードバックを受けやすいためである。自らの理想像に基づく教授内容に肯定的なフィードバックを得た場合には、教師は自らの信念や理想像を確認することができるため、理想像を修正する必要は生じない。一方で、否定的フィードバックを受けた場合には、自らの理想像が誤っていると判断する可能性が高まると考えられる。

児童生徒は、その日の気分に応じて欲する教育内容も存在すると考えられるとともに、学童期や青年期といったそれぞれの段階で、自らが欲している要素を教師に求めていると予想される。例えば、理科は嫌いだからやりたくない、今日は疲れているから休みたい、といった要望も生じうるであろう。また、大人に反発したいと考えている児童生徒は、教師による過剰な介入を嫌う時期もあるであろう。

一方で、教師は、児童生徒よりも抽象度が高く、広い視座に基づいて教育実践を行うと考えられる。これは、教師が専門職として十全に議論を行い、重要と定められた方針

に従うためである。例えば、学習指導要領には「生徒が未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成」、「グローバル社会」といった社会情勢に対応できる教育実践が念頭に置かれている（文部科学省, 2018）。したがって、児童生徒が当座で求めている要素だけでなく、児童生徒の将来や社会全体にとって重要となる要素を提供することが理想の教師像に含まれる可能性がある。

こうした推論を支持する先行研究として、教師に求められる資質について調査した中田（2009）では、現職教師の95%以上が熱意や使命感を「ぜひ身につけるべき」と考えていると報告された。一方で、中学生と高校生における「理想の先生」について調査した小柴・武田・村瀬（2014）では、「わかりやすい授業をする先生」が中学生、高校生ともに最も高く、「教育にかかわる信念を持っている先生」は中程度の重要度であった。

文部科学省（2018）では、「生きる力」を育成し、知識や技能を活用する能力を駆使して主体的・協働的に社会と関わる人間を育むことが求められているが、こうした行政による要請や、それに応えた教師の教育姿勢は、必ずしも児童生徒が求める教師像と一致しないと考えられる。

弓削（2012）では、教師の指導スタイルと児童の態度や意欲について検討している。児童に対して、教師の言うことに従うように注意する「注意指示」は、児童が宿題や割り当てられた当番を適切にこなす「規律順守度」を予測しなかった。一方で、教師が児童を見守ったり、対等に話し合おうとしたりする「理解」のスタイルは、規律順守度を促進していた。規律順守度を直接高めようとする「注意指示」が規律順守度を高めず「理解」が規律順守度を高める結果は、教師の指導スタイルが児童生徒にとって必ず奏功するわけではないことを示唆した結果であると考えられる。

教師と児童生徒との好意的・非好意的関係と教師のリーダーシップスタイルについて検討した梅野・佐藤（2006）では、大学生が高校までの体験を回顧し、印象に残っている教師として回顧された者の特徴について検討されている。検討の結果、非好意的な教師に対する回顧43件のうちM機能が高い教師は1名しかおらず、P機能が優位な教師が4割程度挙げられた。また、回答者（児童生徒）の自由記述によって得られた詳細な関係性では、P機能が優位な教師において「信頼関係」の記述が少なく、「否定・拒否等」の記述が多かった。このように、教師が児童生徒のためを思って注意したり厳しく指導したりするスタイルは、児童生徒から非好意的な印象を持たれやすいことが示唆されている。

教師による指導スタイルだけでなく、教育観や学校で主に学ぶべき内容においても、教師と児童生徒とのずれを示唆する研究が存在する。佐々木（2015）は教師が自分自身で教訓としていることわざ、子どもに重視してほしいことわざ、および子どもが好むことわざの比較検討を行っている。調査対象となった児童は、対照的な意味を持つ2つのことわざのうち、どちらのことわざを自分の人生の教訓とすべきか選択した。

「A 嘘つきは泥棒の始まり」と「B 嘘も方便」の対では、80%以上の教師が「子どもに

Aを望む」と回答したが、児童は半数以上がBを望んでいた。ほかにも、教師が努力や挑戦を重視することわざを教訓としやすいのに対して、児童は失敗を回避することや楽することを重視することわざを選びやすい傾向が見られた。

このように、教師が普段取っている指導スタイルと児童生徒が教師に求める指導スタイルにはずれが存在すると推論されるとともに、その背景には人生で重視することや教育観などのずれが存在すると考えられる。ただし、対となったことわざの選択で人生の教訓について検討した佐々木（2015）や、自由記述を含む分析によって児童生徒が好む指導スタイルについて検討した梅野・佐藤（2006）は、本論文で検討する現象に重要な示唆を与える実証結果であるが、教師と児童生徒とのずれを検討する指標として統一されていない。

異なる指標を用いた研究間の測定対象を統一し複数の示唆的な知見を統合し、比較が容易な数量的指標を開発することによって、教師と児童生徒とのずれについて、より直接的な検討が可能になると考えられる。

以上から、本研究では、高校生を対象に「理想の教師像」および教育観や学校観として考えているイメージについて、高校生と教師との双方に対して測定可能なリッカートタイプの尺度を作成し、二者のずれについて比較検討を行うことを目的とする。

なお、高校生を対象としたのは、高校生は青年期における「第二反抗期」として位置づけられ（白井, 1997）、教師とのずれが生じやすいと考えたためである。白井（1997）は、「反抗期」が必然的な現象ではないことに言及しながらも、青年は自律を重視するのに対し、親は結合を重視することで、対人葛藤が生じると述べている。

本研究の文脈と白井（1997）の検討文脈が異なることから、白井（1997）の論を本論文のアプローチに安易に適用することは危険であるが、注意や介入を行う大人を煩わしく思って児童生徒が教師に否定的フィードバックを行う現象を想定可能である。したがって、教師と児童生徒とのずれが高校生においてもっとも生じやすいと推測し、本研究の検討対象として探索的に検討を行うこととした。

2 方法

2.1 調査時期と調査対象

2.1.1 高校生調査

2017年11月、2018年3月および4月、2019年3月および4月に関東圏内の高校2年生179名、高校3年生122名を対象として質問紙調査が実施された。

2.1.2 教師調査

2018年8月および2019年8月に現職教師を対象に行われた。スクールカウンセラーとして勤務するなど、日常的に少数の生徒とのみ接する業務の者を除き、188名を有効回答とした（小学校勤務46名、中学校勤務32名、高校勤務82名、その他28名）。

2.2 調査手続き

高校生調査は授業時間を、教師調査は講演時間を利用し、集団配布・集団回収によって調査が行われた。回答にあたり、調査協力者には、回答は匿名により自由意思によって行われることや、回答をいつでも中断できることや、回答を撤回することによっていかなる不利益も生じないことなど、事前に倫理的な配慮について説明が行われた。

また、回答をもって調査協力への同意とみなすことを、調査票1ページ目に明記した。

2.3 調査内容

2.3.1 理想的な教師の想起

高校生調査では、「先生に好意や親しみを感じた」「先生にはお世話になったと感じている」、「先生から自分に良い影響があった」といった良い特徴を持った「いい先生」について想起するよう求めた。その後、想起の有無について尋ねた。

2.3.2 教師のP-Mリーダーシップ

梅野・佐藤(2006)が三隅ら(1977)などを参考に作成した尺度を使用した。高校生調査では、想起できた「いい先生」の特徴について、教師調査では、普段の自分の行動について評定するよう求め、「1. まったくあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. どちらともいえない」「4. かなりあてはまる」「5. 非常にあてはまる」の5件法で回答を求めた。

「理想の教師像」について検討するため、32項目の独自尺度を作成した。項目の作成にあたり、中井・庄司(2006)における「生徒の教師に対する信頼感尺度(以下STT尺度とする)」と吉田(2016)における「Participants' Belief in Teachers' quality」と小柴ら(2014)の測定項目を参考とした。STT尺度には「不信感」の側面があったが、「理想の教師像」として適切な表現となるよう、意味を逆にして参考とした。3つの尺度で重複する内容と判断された項目や教師の特徴を表していない項目文を除き、1つの尺度として統一感のある表現となるように修正を行った。

「1. まったくあてはまらない」「2. ほとんどあてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. どちらともいえない」「5. ややあてはまる」「6. かなりあてはまる」「7. 非常にあてはまる」の7件法で回答を求めた。

2.3.3 学校に対するイメージ

「理想の教師像」と関連した教育観や学校観について検討するため、「あなたにとって学校や『学ぶこと』がどのようなものかお伺いします」と教示して、独自作成30項目の測定を行った。尺度の作成にあたり、佐々木(2015)および吉田(2016)における「Participants' Belief in Education」を参考とした。佐々木(2015)では有用なことわざから教育観を測定していたことから、ことわざが意味する内容を基に筆者が質問項目を作成した。例えば、「虎穴に入らずんば虎児を得ず」ということわざを参考に、「(学校は)挑戦することの大切さを学ぶ場所である」という項目を作成した。

内容が重複した項目や、ことわざの持つ意味を正確に項目化できないと判断された項目を除き、「学校とは～場所である」という表現に統一した。また、学校に嫌々通っているとといった消極的な態度を測定するため、独自に項目を追加した。

2.4 分析ソフトウェア

分析には、R-3.6.2を用いた。

3 結果

3.1 探索的因子分析

P-Mリーダーシップは、三隅ら（1977）において2因子解釈が、梅野・佐藤（2006）においては4因子解釈が採用されている。本研究では、平行分析およびMAP基準によって推奨される因子数を探索した結果、2因子から5因子が推奨された。暫定的に2因子指定、最小二乗法、promax回転で因子分析を実施したところ、P、Mそれぞれの機能に該当する2因子単純構造が得られたため、それぞれの因子に負荷する項目群の算術平均を下位尺度得点とした。

本研究が独自で作成した項目についても、まずは探索的因子分析を行った。「理想の教師像」に関する尺度項目について、平行分析およびMAP基準によって推奨される因子数を検討したところ、平行分析では7因子構造が、MAP基準では2因子構造が推奨された。スクリー基準から3因子構造であると推定し、3因子指定、最小二乗法、promax回転で分析を行い、単純構造が得られるまで項目を削除する形で分析を繰り返した。その結果、単純構造が得られたため、3因子解釈が適切であると判断し、分析を打ち切った（Table1）。

第1因子は「生徒が面白いと感じる授業をすることができる」「生徒の将来や進路に関して相談に乗る」などの13項目が負荷したため、「対人・授業能力」と命名した。第2因子は「正義感が感じられる」「誠実である」などの10項目が負荷したため、「正義感・誠実さ」と命名した。第3因子は「常に生徒の味方をする」などの4項目が負荷したため、「生徒優先」と命名した。

学校に対するイメージについても同様の手続きで分析を行った結果、平行分析では5因子構造、MAP基準では2因子構造が推奨された。スクリー基準から4因子構造であると推定し、単純構造が得られるまで項目を削除する形で分析を繰り返したところ、項目の脱落に伴って4因子構造が維持されなくなった。そこで、3因子指定で再分析を行ったところ、単純構造を得ることができたため、3因子解釈を採用した（Table2）。

第1因子は「自分を向上させる場所である」などの9項目が負荷したため、「成長・向上」と命名した。第2因子は「他の人の言うことを聞けるように訓練する場所である」などの5項目が負荷したため、「義務の履行」と命名した。第3因子は「行くのが当たり前だから行く場所である」などの4項目が負荷したため、「受動性」と命名した。

3.2 DIFの検討

高校生と教師とのずれの検討にあたり、本研究ではDIF (differential item functioning) の検討を行うこととした。DIFは、差異項目機能、あるいは特異項目機能と訳され、測定しようとする能力 (熟達度) の差ではなく項目独自の特徴によって集団間に項目成績の差が見られるとき、その項目がDIFとして問題となる (孫・井上, 1995)。DIFは不均一DIF (non-uniform DIF) と均一DIF (uniform DIF) に区別される。不均一DIFは、本来の特性と反応率の関係が、特性値が低いときと高いときとで異なるDIFであり、集団間

Table1
「理想の教師像」に関する因子分析結果

項目 ^a	探索的因子分析					確証的因子分析																																	
	因子1	因子2	因子3	h^2	複雑性	切片推定値 ^b																																	
						高校生	教員																																
因子1「対人・授業能力」																																							
19. 生徒が面白いと感じる授業をすることができる	.85	-.19	-.07	.50	1.12	6.45	6.14																																
24. 勉強をする楽しさを教えることができる	.77	-.01	-.09	.52	1.03	6.21	6.22																																
30. 生徒の将来や進路に関して相談に乗る	.74	.06	-.04	.59	1.02	6.43	6.28																																
20. 生徒の能力を伸ばすことができる	.71	.21	-.22	.59	1.38	6.40	6.22																																
21. 言っていることとやっていることが一貫している	.68	-.01	-.12	.39	1.06	6.35	6.19																																
27. 親しみやすい	.67	-.25	.31	.53	1.71	6.37	5.65																																
23. 生徒との約束や秘密を守る	.64	-.07	.10	.43	1.07	6.47	6.27																																
32. 生徒の立場で気持ちを理解できる	.57	.08	.19	.56	1.26	6.29	6.08																																
31. 生徒の質問にきちんと答える	.54	.11	.04	.41	1.09	6.44	6.23																																
22. いつでも相談ができる※	.53	.17	.13	.55	1.34	3.64	6.13																																
11. わかりやすい授業をすることができる	.51	.06	-.03	.28	1.03	6.41	6.39																																
29. 悪いことは悪いとはっきり言う	.46	.15	-.02	.31	1.21	6.30	6.21																																
8. 間違っただけをしたときは、自分の非を認める	.44	.14	.00	.30	1.20	6.33	6.39																																
因子2「正義感・誠実さ」																																							
16. 正義感が感じられる	-.14	.75	.10	.52	1.10	5.72	6.06																																
3. 生徒の成長を促すことができる	.09	.68	-.09	.49	1.07	6.33	6.34																																
1. 生徒が間違っているときは、きちんと叱る	-.13	.67	-.15	.29	1.19	5.86	6.25																																
10. 誠実である	.05	.64	-.06	.42	1.03	6.07	6.42																																
6. 生徒が悩んでいるとき、生徒を支えられる	.16	.62	.06	.58	1.14	6.23	6.32																																
14. 生徒が不安なとき、話を聴くことができる	.17	.61	.06	.59	1.17	6.26	6.45																																
4. いつも生徒のことを気にかける	-.10	.58	.28	.47	1.49	5.85	6.00																																
2. 生徒を陰ながら支援してくれる	.09	.58	.03	.43	1.06	6.26	6.20																																
15. 自信を持って指導を行う	.11	.48	.02	.32	1.11	6.13	6.05																																
13. 正直である	.14	.43	.12	.37	1.37	6.15	6.08																																
因子3「生徒優先」																																							
7. 常に生徒の味方をする	-.16	.08	.78	.56	1.10	5.05	5.05																																
9. 教師の意見より、生徒の意見を尊重する	.00	-.08	.69	.44	1.03	5.15	4.50																																
28. 生徒が失敗したとき、生徒の失敗をかばう	-.07	-.03	.69	.41	1.03	4.73	4.73																																
26. 生徒を第一に優先する	.15	.04	.68	.62	1.10	5.55	5.34																																
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: right;">負荷量の平方和</td> <td>5.72</td> <td>4.29</td> <td>2.47</td> <td colspan="4"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">寄与率</td> <td>.21</td> <td>.16</td> <td>.09</td> <td colspan="4"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">因子間相関</td> <td>F1</td> <td>.68</td> <td>.50</td> <td colspan="4"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>F2</td> <td></td> <td>.48</td> <td colspan="4"></td> </tr> </table>								負荷量の平方和	5.72	4.29	2.47					寄与率	.21	.16	.09					因子間相関	F1	.68	.50						F2		.48				
負荷量の平方和	5.72	4.29	2.47																																				
寄与率	.21	.16	.09																																				
因子間相関	F1	.68	.50																																				
	F2		.48																																				

a 不均一DIFが認められた項目には、項目文の末尾に※を付与した

b 均一DIFが認められた項目には、数値が高い群の切片推定値を太字下線で修飾した

Table2
学校に対するイメージに関する因子分析結果

項目	探索的因子分析					確証的因子分析 切片推定値 ^a	
	因子1	因子2	因子3	h^2	複雑性	高校生	教員
因子1「成長・向上」							
20. 自分を向上させる場所である	.94	-.23	.07	.67	1.13	4.27	4.40
13. 自分の成長の手助けをしてくれる場所である	.86	-.16	.07	.60	1.08	5.44	5.82
14. 個性を伸ばす場所である	.79	-.15	-.06	.54	1.09	2.62	2.76
22. 目的を持って主体的に学んでいく場所である	.73	.02	-.04	.56	1.01	5.14	4.43
15. 社会に役立つ知識を身につける場所である	.72	-.05	.05	.46	1.02	4.24	4.22
19. お互いが成長できるように助け合うことを学ぶ場所である	.69	.07	.02	.53	1.02	3.97	4.28
30. 思いやりの精神を学ぶ場所である	.61	.24	.11	.60	1.40	4.09	4.21
21. 挑戦することの大切さを学ぶ場所である	.59	.23	-.15	.58	1.43	3.18	4.49
25. 友達を大切にすることを学ぶ場所である	.51	.16	.12	.38	1.31	3.34	3.44
因子2「義務の履行」							
10. 他人の言うことを聞けるように訓練する場所である	-.18	.73	.03	.43	1.12	3.56	3.48
1. やりたくないこともできるようにするための場所である	-.06	.56	.07	.31	1.05	3.44	3.16
26. 謙虚さを身につける場所である	.07	.54	.09	.37	1.08	3.78	3.71
9. 嘘をつかず、正直に生きることを学ぶ場所である	.28	.48	-.21	.46	2.05	2.35	3.16
16. いつでもベストを尽くすことを学ぶ場所である	.31	.43	-.09	.43	1.92	3.54	3.52
因子3「受動性」							
27. 行くのが当たり前だから行く場所である	.08	-.01	.90	.79	1.02	3.39	2.62
2. なんとなく行く場所である	-.17	-.06	.50	.30	1.27	2.84	2.22
29. 周囲に合わせることを学ぶ場所である	-.08	.31	.47	.39	1.81	3.62	3.35
18. 高卒・大卒の資格を得るための場所である	.14	.01	.44	.20	1.21	4.19	3.46
負荷量の平方和	3.57	3.42	2.81				
寄与率	.31	.30	.25				
因子間相関	F1	.56	-.13				
	F2		.27				

a 均一DIFが認められた項目には、数値が高い群の切片推定値を太字下線で修飾した

のパス係数の違いや識別力の違いとして表現される。一方で、均一DIFは、同じ特性値であっても、特定の集団に属する回答者において一貫して高い（低い）反応率がみられるDIFである。均一DIFは平均構造や困難度の違いとして表現される（Ferrando, 1996）。

本論文では、検討の目的にしたがって、不均一DIFがみられる項目を排除する一方で、均一DIFがみられる項目は許容することとした。不均一DIFが見られる項目があった場合、その項目のパス係数が高校生と教師とで異なることを示唆している。不均一DIF項目を含めて尺度構成を行うことによって、尺度構成の対象となる項目群は同じ概念を測定しているという概念的前提が脅かされると判断できるため、不均一DIF項目を排除すべきと考えた。一方で、高校生と教師とのずれを検討する本論文の目的から、集団間で平均構造が異なる項目がみられることは自然なことと考えられる。そのため、均一DIFの検討は行うものの、尺度から排除する目的ではなく、高校生および教師の「理想の教師像」や学校に対するイメージのずれについて示唆を得る目的で分析を行った。

DIFは、LR法（Cohen, Kim, & Wollack, 1996; 船越・田崎・潮村, 2012）を利用した検討を行った。これは、確証的因子分析における多母集団同時解析を行い、等価制約を課したモデルの適合度の悪化度合いでDIFを検討する方法である。特定の項目におけるパ

ス係数に対する等価制約によって適合度が悪化した場合には不均一DIFが、切片に対する等価制約によって適合度が悪化した場合には均一DIFの存在が示唆される。

分析の準備段階として、まず各因子で確証的因子分析を行った。「理想の教師像」における3因子と学校に対するイメージの3因子、計6因子それぞれに対して確証的因子分析を行った。CFIは.933～.993であり、RMSEAは0.025～0.079であり、良好な値を示した。

次に、高校生と教師との2集団を対象とした多母集団同時解析を実施し、ベースラインの適合度を算出した (Table3およびTable4)。「理想の教師像」における「対人・授業能力」では、 $\chi^2=433.966$, CFI=.889, RMSEA=.107であった。不均一DIF検出のため、まず、すべてのパス係数が高校生と教師とで等しいと仮定した分析を行った。全パスに等価制約を課したモデルでは、CFI=.886, RMSEA=.104であった。また、ベースラインモデルからの χ^2 の増分である $\Delta\chi^2$ は20.109であり、適合度の悪化は有意ではないものの

Table3 「理想の教師像」に関する不均一DIFの検討結果

因子	モデル	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p値	CFI	RMSEA	AIC	BIC
F1	Modle 1 多母集団解析	433.966	122				.889	.107	13100.738	13346.623
	Modle 2 全パスに等価制約	454.075	134	20.109	12	.065	.886	.104	13096.847	13293.554
F2	Modle 1 多母集団解析	3.188	4				1.000	.000	5659.952	5725.450
	Modle 2 全パスに等価制約	3.766	7	0.577	3	.902	1.000	.000	5654.530	5707.746
F3	Modle 1 多母集団解析	151.299	60				.951	.084	10195.737	10399.274
	Modle 2 全パスに等価制約	159.161	69	7.863	9	.548	.952	.078	10185.600	10352.500

注) F1「対人・授業能力」、F2「正義感・誠実さ」、F3「生徒優先」

Table4 学校に対するイメージに関する不均一DIFの検討結果

因子	モデル	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	p値	CFI	RMSEA	AIC	BIC
F1	Modle 1 多母集団解析	110.726	44				.968	.082	8030.954	8220.183
	Modle 2 全パスに等価制約	119.948	52	9.221	8	.324	.967	.076	8024.175	8180.495
F2	Modle 1 多母集団解析	12.859	8				.988	.052	5840.695	5931.148
	Modle 2 全パスに等価制約	16.795	12	3.936	4	.415	.988	.042	5836.631	5910.638
F3	Modle 1 多母集団解析	9.797	4				.978	.080	5224.548	5290.331
	Modle 2 全パスに等価制約	14.902	7	5.105	3	.164	.970	.071	5223.653	5277.102

注) F1「成長・向上」、F2「義務の履行」、F3「受動性」

($df=12$, $p=.065$)、DIF項目の存在が懸念されたことから、項目ごとの検討を行った。下位因子を構成する項目において1項目ずつパス係数に等価制約をかけたモデルで適合度指標を検討したところ、項目22 (いつでも相談ができる) に等価制約をかけたモデルにおいて、有意な適合度の悪化が見られた ($\Delta\chi^2=3.995$, $\Delta df=1$, $p=.046$)。項目22がDIF項目であることを検証するため、項目22のパス係数のみを集団間で自由推定し、他の項目は等価制約を課したモデルを実行したところ、適合度は大幅には悪化しなかった ($\Delta\chi^2=13.521$, $\Delta df=11$, $p=.261$)。以上の手続きから、項目22には不均一DIFが見られると判断し、尺度構成の際に除外することとした。

同様の手続きで、他の各因子についてもパス係数に等価制約を課し、モデル検証を行った。分析の結果、「理想の教師像」における残りの2因子においても、学校に対するイメージにおける3因子においても、不均一DIFは見られなかった。

Table5 「理想の教師像」に関する不均一DIFの検討結果

比較モデル(項目22のパスを自由推定)			
$\chi^2=447.487, df=133$			
因子1「対人・授業能力」	$\Delta\chi^2$	Δdf	p 値
全切片に等価制約	84.298	12	.000
項目8に等価制約	0.507	1	.476
項目11に等価制約	0.075	1	.785
項目19に等価制約	11.454	1	.001
項目20に等価制約	4.257	1	.039
項目21に等価制約	2.839	1	.092
項目22に等価制約	17.144	1	.000
項目23に等価制約	4.544	1	.033
項目24に等価制約	0.021	1	.884
項目27に等価制約	46.272	1	.000
項目29に等価制約	1.058	1	.304
項目30に等価制約	3.113	1	.078
項目31に等価制約	6.689	1	.010
項目32に等価制約	5.374	1	.020
項目19, 20, 22, 23, 27, 31, 32を自由推定	10.012	6	.124
比較モデル(多母集団解析)			
$\chi^2=151.299, df=60$			
因子2「正義感・誠実さ」	$\Delta\chi^2$	Δdf	p 値
全切片に等価制約	58.785	9	.000
項目1に等価制約	17.234	1	.000
項目2に等価制約	0.587	1	.444
項目3に等価制約	0.021	1	.885
項目4に等価制約	2.059	1	.151
項目6に等価制約	1.390	1	.238
項目10に等価制約	13.643	1	.000
項目13に等価制約	0.471	1	.493
項目14に等価制約	5.233	1	.022
項目15に等価制約	0.697	1	.404
項目16に等価制約	10.376	1	.001
項目1, 10, 14, 16を自由推	9.175	6	.164
比較モデル(多母集団解析)			
$\chi^2=3.188, df=4$			
因子3「生徒優先」	$\Delta\chi^2$	Δdf	p 値
全切片に等価制約	36.766	3	.000
項目7に等価制約	0.090	1	.764
項目9に等価制約	32.795	1	.000
項目26に等価制約	3.986	1	.046
項目28に等価制約	0.307	1	.580
項目9, 26を自由推定	0.307	2	.858

注) 紙面の都合上, モデルの解釈に使用しなかったCFIなどの数値を割愛した。

Table6 学校に対するイメージに関する均一DIFの検討結果

比較モデル(多母集団解析)			
$\chi^2=110.726, df=44$			
因子1「成長・向上」	$\Delta\chi^2$	Δdf	p 値
全切片に等価制約	28.039	8	.000
項目13に等価制約	0.407	1	.523
項目14に等価制約	0.090	1	.764
項目15に等価制約	0.081	1	.776
項目19に等価制約	16.250	1	.000
項目20に等価制約	2.999	1	.083
項目21に等価制約	8.947	1	.003
項目22に等価制約	2.540	1	.111
項目25に等価制約	0.051	1	.821
項目30に等価制約	2.139	1	.144
項目19, 21を自由推定	9.183	7	.240
比較モデル(多母集団解析)			
$\chi^2=12.859, df=8$			
因子2「義務の履行」	$\Delta\chi^2$	Δdf	p 値
全切片に等価制約	12.479	4	.000
項目1に等価制約	9.489	1	.002
項目9に等価制約	4.133	1	.042
項目10に等価制約	0.719	1	.397
項目16に等価制約	0.048	1	.827
項目26に等価制約	0.788	1	.375
項目1, 9を自由推定	1.137	3	.768
比較モデル(多母集団解析)			
$\chi^2=9.797, df=4$			
因子3「受動性」	$\Delta\chi^2$	Δdf	p 値
全切片に等価制約	12.093	3	.000
項目2に等価制約	34.886	1	.000
項目18に等価制約	48.053	1	.000
項目27に等価制約	40.025	1	.000
項目29に等価制約	7.951	1	.005

注) 紙面の都合上, モデルの解釈に使用しなかったCFIなどの数値を割愛した。

同様に, 各因子における確証的因子分析において, 切片に等価制約をかけたモデルの検証によって均一DIFについて検討を行った (Table5およびTable6)。

「理想の教師像」に関する各因子では, 「対人・授業能力」においては7項目, 「正義感・誠実さ」においては4項目, 「生徒優先」においては2項目で, それぞれ均一DIFが認められた。学校に対するイメージでは, 「成長・向上」においては2項目, 「義務の履行」

においては2項目,「受動性」においては4項目すべてで,それぞれ均一DIFが認められた。

均一DIFの結果をわかりやすく示すため,探索的因子分析の結果を記載したTable1およびTable2に確証的因子分析における各項目の切片推定値を併記した。

均一DIFがみられた項目を因子ごとに解釈すると,「理想の教師」の特徴における「対人・授業能力」では,項目22を除いたすべての項目で高校生の切片推定値が高かった。項目22は不均一DIFとして尺度構成から除外するため,「対人・授業能力」は,高校生において高く反応する因子であると考えられる。一方で,「正義感・誠実さ」では,均一DIFがみられたどの項目でも教師の切片推定値が高かった。「生徒優先」では,均一DIFがみられたどの項目でも高校生の切片推定値が高かった。

学校に対するイメージにおける切片推定値は,「成長・向上」では教師が高く,「受動性」では高校生が高かった。「義務の履行」では,高校生の切片推定値が高い項目(項目1:やりたくないこともできるようにするための場所である)と,教師の切片推定値が高い項目(項目9:嘘をつかず,正直に生きることの大切さを学ぶ場所である)のどちらも存在していた。尺度構成の際の解釈を容易にするため,「義務の履行」において,因子平均を導入したモデルによる確証的因子分析を追加で実施した(CFI=.987, RMSEA=.038)。因子平均は,高校生においては3.448,教師においては3.160であり,高校生のほうが高かった。

3.3 尺度構成と変数間の関連

不均一DIFがみられた「対人・授業能力」における項目22を除外し,各因子について信頼性係数を算出した(Table7)。不均一DIFが示唆された項目を除外した「対人スキル取得」は $\alpha = .90$ と十分な値を示した。一方で,項目数が4項目と少なかった「生徒優先」は $\alpha = .72$,「受動性」は $\alpha = .67$ とやや低い値が示された。

各因子に負荷した項目の算術平均を尺度得点として,高校生と教師のそれぞれに対して相関係数を算出した(Table7)。

Table7 各尺度における α 係数と層別の相関係数

変数名	理想の教師イメージ			学校に対するイメージ			リーダーシップ		α	尺度平均値	
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	P機能	M機能		高校生	教員
理想の教師	F1 対人・授業能力	.59 **	.37 **	.32 **	.18 **	-.01	.07	.36 **	.90	6.37	6.19
	F2 正義感	.83 **	.42 **	.57 **	.45 **	.09	.27 **	.36 **	.88	6.09	6.22
	F3 生徒優先	.44 **	.44 **	.31 **	.40 **	.04	.06	.11	.79	5.14	4.88
学校イメージ	F1 成長・向上	.49 **	.42 **	.22 **	.61 **	.07	.22 **	.16 *	.90	4.12	4.25
	F2 義務の履行	.27 **	.30 **	.30 **	.45 **	.25 **	.27 **	.10	.72	3.56	3.54
	F3 受動性	-.05	-.04	.02	-.16	.19 *		-.01	-.06	.67	3.51
リーダーシップ ^a	P機能	.11	.19 *	-.01	.30 **	.39 **	.03	.22 **	.87	3.56	3.67
	M機能	.44 **	.39 **	.34 **	.42 **	.10	-.12	.14	.87	4.22	3.96

注) 対角の空欄を挟んで右上には高校生の相関係数行列を, 左下には教員の相関係数を記載した。

a 高校生のリーダーシップスタイルは,「いい先生」を想起できた237名を対象に相関係数および平均値を算出した。

* $p < .05$, ** $p < .01$

4 考察

本研究の目的は「理想の教師像」および、学校での指導スタイルに影響を与えると考えられる教育観や学校観について、高校生と教師とのずれについて測定可能な尺度を開発することであった。

探索的因子分析の結果、「理想の教師像」も学校に対するイメージも、3因子解釈が示唆された。不均一DIFの検証の結果、「理想の教師像」における「対人・授業能力」において1項目が除外すべき項目であると判断された。

以上から、高校生と教師とを比較可能な「理想の教師像」および学校に対するイメージの測定指標が作成されたと考えられる。

均一DIFの検証の結果、高校生は「対人・授業能力」因子および「生徒優先」因子を構成する項目で切片推定値が高かった。教師は「正義感・誠実さ」因子を構成する項目の切片推定値が高かった。したがって、高校生は授業が面白く、自分たちを優先して尊重してくれる教師を「理想の教師」として評価することが示唆された。一方で、教師は、誠実であり児童生徒の間違いを正せる態度を「理想の教師」と評価することが示唆された。

これらの結果は、教師は熱意や使命感を重要視する（中田, 2009）一方で、中高生は授業が面白くて親しみやすい教師を求める（小柴ら, 2014）傾向にあるとするこれまでの研究と整合するものであった。

学校に対するイメージでは、「成長・向上」因子において教師の切片推定値が高い項目が含まれ、「受動性」では高校生の切片推定値が高い項目が含まれていた。また、「義務の履行」の因子平均は高校生のほうが高かった。したがって、教師は児童生徒の成長を促すことを意識して日ごろ教育を行っているのに対し、高校生は「学校には行くのが当たり前」という意識から学校に行き、他人の言うことを聞いてやりたくないことをやっていると考えがちであることが示唆された。

リーダーシップ機能との関連を見てみると、高校生と教師で共通して、M機能と「対人・授業能力」に正の関連が見られた。授業が面白く、コミュニケーション能力が高い教師を理想とする児童生徒は、M機能が高いと知覚した教師を「いい先生」として想起する傾向にあった。また、M機能が高く支援的な指導を心がけている教師は、面白い授業ができることを「理想の教師像」として重視していた。したがって、「教師は授業が面白くてコミュニケーション能力が高くあるべき」という理想像に基づいた教育を行った場合には、教師は支援的な指導を行いやすく、児童生徒もそうした教師を「いい先生」と知覚しやすく、ずれが生じないと考えられる。

同様に、P機能と「義務の履行」との関連も高校生と教師とで共通して正の関連が見られた。したがって、学校は他者の価値観を受け入れる訓練の場であると認識している児童生徒は、P機能が優位な教師とのずれが生じにくく、適切な教授-学習関係を形成できると考えられる。

一方で、高校生はM機能と「成長・向上」との関連が弱い ($r=.16$) のに対し、教師は関連が中程度であった ($r=.42$)。M機能が高く支援的な教師を「いい先生」と知覚する児童生徒は必ずしも「学校は自己を向上させる場所である」と考えないが、M機能の高い教師は、児童生徒に成長や向上を求める傾向にある。教師と児童生徒の比較検討を行う本研究のアプローチによって、平均構造(均一DIF)の差だけでなく、変数間の関連でも、教師と児童生徒においてずれが存在することを示すことができた。

高校生と教師との比較の結果、「理想の教師像」および学校に対するイメージは、高校生と教師とで共通の側面もあれば、異なる側面もあった。高校生は相対的に受動的であり、教師のほうが能動的な教師像・学校観を抱いていると考えられる。したがって、学校でより多くのことを学んでほしいという教師からのメッセージは、高校生からは煩わしく感じられ、反抗期のような対人葛藤が生じやすいと予想される。

こうした現象は、高校生と教師とを比較可能な共通の指標を開発したことで示唆された知見であると考えられる。今後は、学校長のような管理職や保護者など、教育に関わるより多くの集団について比較検討を行うことで、「理想の教師像」のずれに伴う問題を明らかできると期待される。また、教科教育における理想や、高等教育と中等教育とにおける教育観の違いなど、より多くの現象において、教師と児童生徒とのずれについて検討していく必要があると考えられる。

最後に、本研究の課題を3点述べる。第一に、教師データのサンプルに問題があると考えられる。本研究は、高校生と教師との比較を目的として実証的検討を行った。しかし、教師には小学校や中学校など、現在高校に所属していない教師のデータが含まれており、高校教師は43.6%であった。各学校に勤務する教師数は十分に多くなく、多母集団解析を実施できなかったため、集団間の等質性は保証されていない。尺度得点平均値に差がなかったものの、本来は高校教師のみで十分なサンプルを確保し、高校生との比較を行うべきであると考えられる。

第二に、妥当性検討の必要性が挙げられる。本研究は、「理想の教師像」と学校に対するイメージとの2つの尺度の作成が主な目的であり、既存尺度は教師のP-Mリーダーシップのみを測定した。しかし、新たに開発された尺度をこれまでの研究文脈に整合的に位置づけるためには、より多くの指標との関連を検討し、2つの測定指標に対する評価を行っていくことが重要であると考えられる。

第三に、本論文では、「理想の教師像」や学校に対するイメージのずれに対する検討にとどまり、こうしたイメージが実際の教授活動に与える影響や、教師-児童生徒間のずれによって生じる否定的フィードバックについては検討できていない。先に挙げた妥当性未検討の問題解決と併行して、現実の高校生と教師とのペアによる比較検討を行う必要があると考えられる。

5 引用文献

- [1] Cohen, A. S., Kim, S. H., & Wollack, J. A. (1996) . An investigation of the likelihood ratio test for detection of differential item functioning. *Applied Psychological Measurement, 20*, 15-26.
- [2] Ferrando, P. (1996) . Calibration of invariant item parameters in a continuous item response model using the extended Lisrel measurement submodels. *Multivariate Behavioral Research, 31*, 419-439.
- [3] 船越理沙・田崎勝也・潮村公弘 (2012) . 平均構造・多母集団同時分析を用いたセルフ・モニタリング (Self-Monitoring) 尺度の文化的等価性の検討 社会心理学研究, 28, 180-188.
- [4] 小柴孝子・武田明典・村瀬公胤 (2014) . 中・高校生が求める理想の教師像 : 「教職実践演習」カリキュラム開発のために 神田外語大学紀要, 26, 489-509.
- [5] 三隅 二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977) . 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- [6] 文部科学省 (2018) . 高等学校学習指導要領解説 総則編 (平成30年度告示)
- [7] 中井大介・庄司一子 (2006) . 中学生の教師に対する信頼感とその規定要因 教育心理学研究, 54, 453-463.
- [8] 中田正弘 (2009) . 小学校教師が求める資質能力に関する考察-- 3世代教師の意識の共通と差異をもとに 帝京大学文学部教育学科紀要, 34, 21-29.
- [9] 佐々木靖 (2015) . 教師の教育観と子供の価値観に関する考察 : ことわざの好みに関する調査から 大阪教育大学紀要, 第4部門, 教育科学, 64, 137-145.
- [10] 白井利明 (1997) . 青年心理学の観点からみた「第二反抗期」 心理科学, 19, 9-24.
- [11] 孫媛・井上俊哉 (1995) . アメリカにおける差異項目機能 (DIF) 研究 学術情報センター紀要, 7, 193-216.
- [12] 梅野理恵・佐藤静一 (2006) . 教師との共感 (好意) 的關係及び非好意的關係の成立と教師のリーダーシップに関する研究 久留米大学心理学研究, 5, 55-61.
- [13] 吉田広毅 (2016) . 教職課程履修者の教師観および教育観の構造分析 常葉大学外国語学部紀要, 32, 49-59.
- [14] 弓削洋子 (2012) . 教師の2つの指導性機能の統合化の検討—機能に対応する指導行動内容に着目して— 教育心理学研究, 60, 186-198.