

## 中堅教員の自己効力感の構造と形成要因に関する基礎的調査研究

鈴木 眞 雄 ・ 松 田 惺  
(心理学教室)

Structures and formative factors of medium standing Teacher's Self Efficacy

Masao SUZUKI and Sei MATSUDA  
(Department of Psychology)

### 問題・目的

教員に求められる資質・力量のレパートリーは、ここ数年の内に、急速に増大してきている。たとえば、小学校の教員にも英語力、コンピューター操作に関する知識・技能、さらには教育相談をはじめ、いじめ・不登校児への指導、また最近では、学級崩壊に対する対策など、中学校・高校では自殺の原因になるようないじめ防止、禁煙教育、バイクに対する指導、マスコミが勝手に名付けた援助交際の防止の指導、勝利至上主義の部活動、目的もなく登校してくる生徒に興味を持たせる授業の工夫など、数え挙げたらきりが無い。

これらの教員の資質・力量のレパートリーの増加に対して、教員の定数増という対策が採られるならば、教員に過剰な努力を強いる必要はないが、定員増が行われない現状では、これまでの研究で導き出されてきた教員の資質・力量だけでは、毎日の教育実践に対応しきれない。しかし、現実には現職の教員の資質・力量の向上という名目で、研修への参加が求められているようである。

現在の研修は、オンタイムとオフタイムの両方の研修を併せると、その数はかなりのものである。オンタイムは当然のこと、オフタイムの研修にも参加が呼びかけられ、参加しなければならぬような状況にあると聞く。このような業務命令の研修はいうに及ばず、自発的な研修への参加は、教員にこれまで以上の多忙さをもたらすだけで、「ゆとりの教育」を行う教員自身を「ゆとり」のない状態に追い込んでいる。

教員が忙しくなればなる程、研修の成果は、教員自身の自己効力感のあり方に影響されるといえる。そこで、この教員としての自己効力感の構造と自己効力感を形成する要因を探り、自己効力感の現状を明らかにしていくことが求められる。このような教員の自己効力感のあり方を考慮に入れない研修は、いくら研修に参加しても教員自身のため、児童・生徒のためになる

ことはないであろう。

教員の自己効力感について、松田・鈴木(1997)は、教員の自己効力感に関する探索的な研究を行った。その結果、自己効力感の高さと教員の経験年数との間には一義的な関係はみられず、教員としての力量や教員自身の信念などと自己効力感の関連を分析していくことの必要性が示唆された。また、鈴木(1998)は、11年目の小学校と中学校の教員を対象に、自己効力感の自己評定とその形成要因と考えられることが自分にどの程度当てはまるかを評定させた。その結果は、小学校と中学校の教員の評定を比較すると、全体的には評定の傾向は類似していた。しかし、項目ごとに見ると、評定値が3(どちらでもない)の上下に別れて、しかも統計的に有意な差( $p < .05$ )がみられた項目は、「ひたすら努力を重ねた」(小学校=2.96, 中学校=3.14)のみであった。中学校の教員においては、「部活動での子どもとの関わりが多かった」の評定値が小学校の評定値よりも有意( $p < .01$ )に高かった。中学校においては、部活動の教育的な意義は、生徒だけにあるのではなく、教員にとっても自己効力感の形成要因として、意味のあるものであることが明らかになった。評定値が3以下で自己効力感の形成要因とは考えられない項目は、「生徒指導・生活指導に関わる研究会・研修会に参加した」「後輩を指導する機会があった」であった。

これらのことから、生活指導などの研修会への参加は、自己効力感を高めることには至らないことが窺い知れた。また、教員の業務のうち、「部活動を社会体育へ移行させる」ことが、自治体によっては実施されているところもあるという。この移行措置は、11年目の中堅の教員にとっては、必ずしも有効ではなく、教員にとっても意味のある活動であるのである。中堅の教員の自己効力感を考慮に入れないで、業務の精選は、教員の自己効力感の低下を招来することになりかねない。

さらに、これらの形成要因の項目と自己効力感の項目に因子分析を行ったが、前原(1994)の結果と同様、抽出された因子の説明率が30%を超えなかった。

それ故、鈴木(1998)の報告(1998)は項目レベルの検討に

注) 本報告は、1996・97・98年度文部省科学研究費(基盤研究C代表松田 惺)によっておこなったものである。

留られた。

そこで、本報告においては、中堅教員の自己効力感とその形成要因の内容をより明らかにするため、高校の教員の自己効力感の評定を併せて検討し、さらに教員の経歴を考慮に入れて教員の自己効力感と形成要因の因子レベルの検討を目的とする。

## 方 法

1. 対象：愛知県内（名古屋市を除く）の小・中学校の教員のうち、勤務年数10年を経て11年目の中堅の教員。

- ・小学校教員199名（男性58名，女性141名）
- ・中学校教員199名（男性141名，女性58名）
- ・高校教員123名（男性100名，女性23名）

2. 調査方法：愛知県教育センターにおいて行われた11年目の研修終了時に、調査票を配布して回答を依頼し回収した。

3. 調査時期：平成9年8月，11月。

4. 調査内容：具体的項目は結果の表の左欄に示す。

第1部：回答者自身に関すること。

第2部：自己効力感形成要因 松田・鈴木の探索的研究（1997）において効力感の形成に影響を及ぼすと考えられる16項目を作成。

第3部：一般的信念 松田・鈴木（1990）で作成された子育てに関する親の信念体系の測定尺度を教師向けに作成し、子どもに関する信念体系の尺度とした。以下の3尺度（各尺度5項目） 1. 子どもの自発性について 2. 仲間関係の自発性 3. 相互作用について 4. 他者との関わりの様式 5. 職場の雰囲気

第4部：教師の自己効力感 Wolfolk & Hoy（1990）の尺度を前原（1994）が翻案した教師の自己効力感尺度。

回答方法：第2部から4部まではすべて5段階評定（5＝全くその通り，4＝ややその通り，3＝どちらともいえない，2＝ややあてはまらない，1＝全くあてはまらない）。

## 結 果 と 考 察

1) 小学校・中学校・高校教員の評定平均の比較

小学校，中学校，高校の教員の評定平均値と標準偏差を Table-1 に示す。小学校と中学校の教員のみと比較では有意な差は見られなかったが，高校の教員の評定平均を併せて比較すると，項目1，「教科，道徳，特活等の研究会に参加した」，項目4「反面教師的な同僚の存在」，項目10「優れた校長や教頭の下で働くことができた」において差が見られた。特に，項目10の評定平均値は，小学校・中学校の3.22，3.33に比べて高校の教員の評定平均値は2.78であった。また，職場の雰囲気では，項目23「児童・生徒の学習に対して，職員室全体で責任を感じている」，項目24「学校全体に「仲

間意識」がある」，項目25「職員室で仕事をするのは苦痛ではない」において差が見られた。高校においては，職員室のまとまりが小学校・中学校に比べて良くないのではなかろうか。

2) 形成要因の評定値の比較

小学校と中学校の教員の自己効力感の形成要因の類似の程度を示すために，鈴木（1997）は評定知の順位相関係数を算出したところ，その値は0.95であり，評定の順位はほぼ同じであった。そこで，小学校の教員との評定値を高い順に並べ替えて中学校・高校の評定値と比較する（Table-3）。

評定平均値が，3以下の項目は，小学校で16項目中8項目，中学校が6項目。高校が6項目で，最高は，小学校・中学校・高校，のいずれも項目2「優れた先輩教師との出会があった」。第2位は項目9「同僚に恵まれた」であった。さらに，項目8「子どもに恵まれた」であることから，教員を取り巻く人間関係のあり方が教員の自己効力感の形成要因として，重要なものであると結論づけられる。

3) 教員の経歴を考慮した比較：小学校と中学校

教員の経歴により，小学校の教員を小学校のみ，中学校の経験あり，中学校の教員を小学校の経験あり，中学校のみ，の4群に分かれるので，この4群の評定平均値の比較を行う（Table-1）。

鈴木（1998）において小学校と中学校の教員の評定値に差が見られた項目7「ひたすら努力を重ねた」，項目11「生徒指導，生活指導に関わる研究会・研修会に参加した」，項目14「後輩を指導する機会があった」においては，経歴の違いは見られなかった。しかし，項目15「部活動で子どもとの関わりが多かった」においては，小学校の教員で，小学校のみの教員と中学校の経験のある小学校の教員とでは，その平均値が3.01と3.42でかなりの差が見られた。ここでも中学校の教員をしていた時の部活動の経験が自己効力感の形成に関係する要因の一つである。

自己効力感においては，項目5「自分は，児童・生徒の学業に関するいかなる問題にも対処できるような研修，訓練，経験等を積んでいる」，項目10「児童・生徒の学業に影響を及ぼしている要素すべてを考えた場合，教師の力はそれほど大きいものではない」，項目16「授業中に，児童・生徒が騒いだり，授業を妨害したりしたとき，自分は素早く効果的に対応できる」，項目17「児童・生徒が学習課題を解くことができないとき，自分はその課題のレベルが彼らに合っているかどうか的確に判断できる」では，経歴を考慮しない場合の比較とはほぼ同じ傾向であった。

これらのことから，自己効力感については，現在の勤務校と異なる以前の学校の体験が，項目のレベルでは大きく影響しているとはいえないようである。

Table-1 小・中・高教員の自己効力感関連項目の評定平均・標準偏差

項目	小学校 (M)	小学校 (SD)	中学校 (M)	中学校 (SD)	高校 (M)	高校 (SD)	F値	P値	有意性
<b>【第2部】</b>									
1. 教科, 道徳, 特活等の研究会	2.91	0.90	3.00	0.86	2.65	1.12	5.37	0.005	**
2. 優れた先輩教師との出会い	4.08	0.84	4.16	0.75	3.96	0.89	2.29	0.102	
3. 先輩教師にみっちり仕込まれた	3.00	0.95	3.13	0.87	2.98	1.16	1.28	0.278	
4. 反面教師的な同僚の存在	2.69	1.05	2.80	0.99	3.09	0.98	5.94	0.003	**
5. 数多くの優れた実践に触れた	3.30	0.82	3.43	0.77	3.37	0.84	1.31	0.269	
6. 自分を子どもの前にさらけ出す	3.64	0.95	3.66	0.89	3.59	1.05	0.23	0.790	
7. ひたすら努力を重ねた	2.96	0.77	3.14	0.76	3.18	0.80	3.93	0.020	*
8. 子どもに恵まれた	3.72	0.80	3.62	0.75	3.67	0.90	0.77	0.462	
9. 同僚に恵まれた	3.81	0.82	3.88	0.70	3.85	0.69	0.38	0.682	
10. 優れた校長や教頭の下で働く	3.22	0.98	3.33	0.88	2.78	1.00	13.35	0.000	***
11. 生徒指導, 生活指導の研究会	2.42	1.01	2.67	0.94	2.41	1.28	3.51	0.030	*
12. 時代に恵まれていた	2.46	0.78	2.49	0.70	2.55	0.89	0.57	0.561	
13. 自分が教師に向いていた	2.85	0.83	2.86	0.90	3.07	0.90	2.82	0.060	
14. 後輩を指導する機会があった	2.11	0.93	2.53	1.03	2.35	0.95	9.21	0.000	***
15. 部活動での子どもとのかかわり	3.20	1.16	3.79	1.02	3.37	1.16	14.52	0.000	***
16. 地域社会の一員としての活動	2.24	0.93	2.39	1.02	2.30	1.19	1.14	0.319	
<b>【第3部】</b>									
[子どもの自発性について]									
1. 放っておかれると自立的に活動	2.96	0.87	2.73	0.86	2.93	0.92	3.76	0.024	*
2. できる仕事を与えて, 自覚	4.67	0.51	4.59	0.60	4.63	0.53	1.20	0.300	
3. 自由にさせておくとかかしてる	2.29	0.79	2.56	0.73	2.51	0.81	6.67	0.001	**
4. 放っておかれると, あてにする	2.57	0.79	2.78	0.70	2.73	0.83	4.03	0.018	*
5. 勉強や仲間の大切さを自覚する	4.31	0.70	4.32	0.65	4.46	0.60	2.09	0.124	
[仲間関係の自発性について]									
6. 同じ組になった子どもで決まる	3.46	0.79	3.39	0.80	3.41	0.82	0.41	0.660	
7. つきあっていくことは大変	3.87	0.80	3.91	0.84	3.99	0.84	0.84	0.430	
8. 子どもは上手に友だちをつくる	2.78	0.86	2.87	0.78	3.08	0.87	4.84	0.008	**
9. 親の配慮が必要だ	3.24	0.86	3.13	0.85	3.24	0.78	1.07	0.343	
10. 親が十分気を配ってやる	3.17	0.78	3.11	0.85	3.09	0.92	0.45	0.633	
[相互作用について]									
11. 生まれつきの素質	2.58	0.78	2.47	0.80	2.38	0.91	2.37	0.094	
12. 成長を決めるのは, 生後の経験	4.04	0.62	4.16	0.59	4.05	0.71	2.13	0.120	
13. 幼児期までで, 性格は決まる	3.19	0.80	3.35	0.83	3.13	0.90	3.25	0.039	*
14. 今の働きかけが, 子どもに重要	4.30	0.64	4.28	0.61	4.24	0.72	0.25	0.777	
15. 親子で充実したかが重要	4.27	0.67	4.29	0.68	4.25	0.67	0.09	0.905	
[他者との関わりの様式について]									
16. 好きな相手は無条件に信頼する	3.40	0.92	3.38	0.85	3.33	0.95	0.28	0.755	
17. 誰に対しても同じ調子で話す	2.64	0.96	2.81	0.94	2.78	0.97	1.65	0.182	
18. 誠意をもってやっても誤解	2.73	0.84	2.70	0.76	2.74	0.89	0.09	0.907	
19. 尊敬すべき人物がたくさんいる	3.70	0.91	3.91	0.85	3.90	0.85	3.30	0.037	*
20. 「今の若いもの」には腹がたつ	2.60	0.86	2.96	0.78	2.97	0.97	11.21	0.000	***
[職場の雰囲気]									
21. 職員室では, 皆協力的	3.60	0.90	3.38	0.94	3.10	1.11	10.43	0.000	***
22. 学校には, 研究的な雰囲気	3.20	0.99	2.95	0.91	2.56	0.87	17.63	0.000	***
23. 学習の様子に職員室全体で責任	3.26	0.89	3.19	0.86	2.82	1.04	9.21	0.000	***
24. 学校全体に「仲間意識」がある	3.40	0.94	3.37	0.89	2.93	1.05	10.81	0.000	***
25. 職員室での仕事は苦痛ではない	3.91	0.87	3.76	1.00	3.60	1.02	4.09	0.017	*
<b>【第4部】</b>									
1. いい点数は考え方が良かった	2.90	0.67	2.83	0.71	2.76	0.84	1.47	0.229	
2. 授業等での影響は微々たるもの	2.82	0.91	2.75	0.85	2.95	1.05	1.74	0.176	
3. 身につける量は家庭環境による	2.98	0.82	2.99	0.83	3.13	0.87	1.32	0.266	
4. 「しつけ」も効き目がない	3.21	1.00	3.32	0.97	3.45	1.03	2.26	0.105	
5. 学業問題に対処できる研修等	2.17	0.82	2.41	0.79	2.27	0.85	4.54	0.011	*
6. 常にレベルにあった課題に切替	3.57	0.78	3.50	0.83	3.60	0.83	0.74	0.474	
7. 良くなったのは, 自分の努力	3.05	0.68	2.96	0.68	2.97	0.80	0.93	0.392	
8. 本気になれば難しい指導できる	2.94	0.95	2.92	0.87	2.74	1.05	1.92	0.147	
9. 教師にできることは限られる	3.14	0.86	3.03	0.86	3.10	1.04	0.75	0.469	
10. 教師の力はそれほど大きくない	2.95	0.85	2.71	0.82	3.05	0.97	6.84	0.001	**
11. 自分の教え方が効を奏した	2.77	0.65	2.80	0.72	2.78	0.82	0.09	0.910	
12. 必要な「手立て」を施した	3.08	0.75	3.14	0.74	3.24	0.87	1.61	0.200	
13. 親が教育熱心なら教師も熱心に	2.63	0.80	2.57	0.80	2.63	0.95	0.34	0.708	
14. 覚えられるように指導できる	2.67	0.74	2.72	0.70	2.66	0.80	0.36	0.695	
15. 指導が行き届くとは限らない	3.91	0.91	3.94	0.87	4.04	0.83	0.88	0.413	
16. 妨害時に, 素早く効果的に対応	3.23	0.87	3.63	0.78	3.48	0.81	12.38	0.000	***
17. レベルが合ってるかの確に判断	3.08	0.76	3.32	0.76	3.36	0.69	7.27	0.000	***
18. 「やる気」のない者でも指導	2.71	0.82	2.84	0.84	2.72	0.85	1.41	0.244	
19. 教師には「打つ手」がない	2.61	0.81	2.64	0.78	2.67	0.87	0.21	0.809	
20. 研修等は資質等の向上に役立つ	3.71	0.81	3.86	0.75	3.78	0.84	1.79	0.167	

小学校教員：199人 中学校教員：199人 高校教員：123人

\*\*\*：P<0.001 \*\*：P<0.01 \*：P<0.05

Table-2 経歴ごとの自己効力感関連項目の評定平均・標準偏差

項目	小学校のみ M(SD)	小(中経験) M(SD)	中(小経験) M(SD)	中学校のみ M(SD)	F値	検定	有意性
<b>【第2部】</b>							
1. 教科、道徳、特活等の研究会に参加した	2.98(0.88)	2.83(0.90)	3.00(0.91)	3.00(0.82)	0.79	N. S.	
2. 優れた先輩教師との出会いがあった	4.07(0.84)	4.07(0.84)	4.22(0.67)	4.10(0.82)	0.79	N. S.	
3. 先輩教師にみっちり仕込まれた	2.85(0.96)	3.18(0.91)	3.06(0.88)	3.20(0.85)	3.14	P<.05	*
4. 反面教師的な同僚の存在	2.72(1.10)	2.65(0.99)	2.90(0.92)	2.69(1.05)	1.09	N. S.	
5. 数多くの優れた実践に触れた	3.29(0.82)	3.31(0.80)	3.50(0.77)	3.36(0.76)	1.44	N. S.	
6. 自分を子どもの前にさらけ出すことに抵抗がなくなった	3.63(0.95)	3.65(0.94)	3.64(0.79)	3.67(0.97)	0.04	N. S.	
7. ひたすら努力を重ねた	2.95(0.81)	2.96(0.71)	3.08(0.73)	3.19(0.77)	138.0	P<.01	**
8. 子ども(児童・生徒)に恵まれた	3.79(0.75)	3.62(0.85)	3.67(0.76)	3.56(0.73)	1.6	N. S.	
9. 同僚に恵まれた	3.83(0.86)	3.78(0.76)	3.90(0.67)	3.85(0.72)	0.4	N. S.	
10. 優れた校長や教頭の下で働くことができた	3.21(1.00)	3.22(0.93)	3.39(0.84)	3.26(0.92)	0.79	N. S.	
11. 生徒指導、生活指導に関わる研究会・研修会に参加した	2.57(1.02)	2.22(0.95)	2.66(0.91)	2.67(0.97)	4.31	P<.01	**
12. 時代に恵まれていた	2.43(0.80)	2.48(0.74)	2.51(0.73)	2.47(0.66)	0.27	N. S.	
13. 自分が教師に向いていた	2.88(0.86)	2.82(0.77)	3.00(0.92)	2.72(0.86)	50.93	P<.01	**
14. 後輩を指導する機会があった	2.12(0.91)	2.09(0.94)	2.62(1.01)	2.43(1.04)	6.66	P<.01	**
15. 部活動での子どもとのかかわりが多かった	3.01(1.18)	3.42(1.08)	3.80(1.03)	3.77(1.01)	11.96	P<.01	**
16. 地域社会の一員としての活動経験が役にたった	2.31(0.97)	2.13(0.86)	2.40(0.99)	2.38(1.04)	1.45	N. S.	
<b>【第3部】</b>							
[子どもの自発性について]							
1. 子どもは、放っておかれると、かえって自立的に、活動するものである	3.03(0.85)	2.86(0.88)	2.85(0.79)	2.61(0.91)	3.93	P<.05	*
2. 子どもなりにできる仕事を与えて、家族の一員として自覚をもたせることは大切だ	4.64(0.53)	4.70(0.48)	4.59(0.62)	4.58(0.57)	2.68	N. S.	
3. 子どもは自由にさせておくと、何かつまらないことをしてるものだ	2.27(0.78)	2.31(0.80)	2.44(0.71)	2.68(0.72)	5.6	P<.01	**
4. 子どもは放っておかれると、人をあてにしたり他人のせいにしてりする	2.51(0.83)	2.62(0.74)	2.67(0.66)	2.88(0.71)	4.2	P<.01	**
5. 成長のためには、子ども自身が勉強や仲間関係の大切さを自覚することが基本だ	4.29(0.70)	4.33(0.69)	4.29(0.67)	4.35(0.62)	0.2	N. S.	
[仲間関係の自発性について]							
6. 子どもの仲間関係は、たまたま同じ組になった子どもの性格によってきまってくる	3.51(0.82)	3.39(0.74)	3.28(0.80)	3.50(0.78)	1.86	N. S.	
7. 子どもにとって、友達とうまくつきあっていくことはとても大変なことだ	3.90(0.76)	3.83(0.84)	3.88(0.84)	3.93(0.83)	0.24	N. S.	
8. 子どもは、何もしなくても、上手に友だちをつくって遊ぶものだ	2.77(0.85)	2.79(0.88)	2.79(0.78)	2.96(0.78)	1.06	N. S.	
9. 子どもが、うまく友だちとつきあっていくためには、親の配慮が必要だ	3.23(0.83)	3.23(0.89)	3.10(0.78)	3.15(0.90)	0.56	N. S.	
10. 近所で仲間とうまく遊んでいくには、親が十分気を配ってやらなくてはならない	3.21(0.77)	3.11(0.79)	3.05(0.83)	3.16(0.86)	0.73	N. S.	
[相互作用について]							
11. 生まれつきの素質で、子どもの成長は決まってしまう	2.56(0.74)	2.60(0.82)	2.44(0.82)	2.50(0.78)	0.7	N. S.	
12. 子どもの成長を決めるのは、生まれてから後の経験の内容だ	4.00(0.61)	4.07(0.62)	4.09(0.58)	4.23(0.58)	2.47	N. S.	
13. 幼児期までの育て方で、子どもの性格や知能は決まってしまう	3.18(0.80)	3.19(0.81)	3.24(0.80)	3.46(0.83)	2.39	N. S.	
14. 子どもは、その時々で成長するので、今の働きかけが、子どもの成長に重要である	4.26(0.68)	4.33(0.58)	4.26(0.63)	4.30(0.59)	0.28	N. S.	
15. 子どもの成長にとって、親子でどれだけ充実した時間をもてるかが重要である	4.21(0.73)	4.33(0.58)	2.20(0.68)	4.37(0.66)	242.7	P<.1	***
[他者との関わりの様式について]							
16. 好きな相手は無条件に信頼する	3.40(0.94)	3.39(0.90)	3.31(0.84)	3.45(0.84)	0.40	N. S.	
17. 誰に対しても同じ調子で話す	2.51(0.91)	2.79(0.99)	2.75(0.92)	2.86(0.95)	2.49	N. S.	
18. 自分は誠意をもってやっても人に誤解されることが多い	2.74(0.86)	2.71(0.81)	2.64(0.75)	2.76(0.76)	0.42	N. S.	
19. 世の中には尊敬すべき人物がたくさんいる	3.68(0.90)	3.73(0.92)	4.00(0.75)	3.81(0.94)	2.58	N. S.	
20. 「今の若いもの」には何かと腹がたつ	2.50(0.89)	2.70(0.81)	2.94(0.75)	2.99(0.81)	7.68	P<.01	**
[職場の雰囲気]							
21. 職員室では、皆協力的であり、助け合っている	3.60(0.92)	3.59(0.87)	3.45(0.88)	3.30(0.99)	2.27	N. S.	
22. 学校には、研究的な雰囲気がある	3.12(1.00)	3.28(0.97)	2.92(0.86)	2.99(0.95)	2.57	N. S.	
23. 児童・生徒の学習の様子に対して、職員室全体で責任を感じている	3.39(0.86)	3.09(0.90)	3.26(0.79)	3.11(0.91)	3.35	N. S.	
24. 学校全体に「仲間意識」がある	3.40(0.94)	3.38(0.94)	3.43(0.75)	3.30(1.01)	0.35	N. S.	
25. 職員室での仕事することは苦痛ではない	3.95(0.80)	3.86(0.95)	3.87(0.91)	3.65(1.08)	1.77	N. S.	
<b>【第4部】</b>							
1. 子どもが普段よりもいい点数を取ったとき、それは自分の考え方が良かったからだ	2.95(0.59)	2.83(0.75)	2.85(0.73)	2.81(0.69)	0.83	N. S.	
2. 学級や授業等で子どもに与える影響は、家庭での影響に比べると微々たるものだ	2.90(0.87)	2.73(0.93)	2.71(0.85)	2.79(0.84)	0.99	N. S.	
3. 子どもが授業で身につける量は、各々の家庭環境による	3.07(0.82)	2.87(0.80)	2.95(0.79)	3.04(0.86)	1.18	N. S.	
4. 家庭で「しつけ」られていない子どもは、学校での「しつけ」もほぼ効き目がない	3.21(0.98)	3.19(1.02)	3.29(0.95)	3.35(0.98)	0.51	N. S.	
5. 自分は、子どものいかなる学業問題に対処できるような研修、経験等を積んでいる	2.22(0.78)	2.09(0.86)	2.35(0.79)	2.47(0.78)	3.75	P<.05	*
6. 学習課題が子どもにとって難しいとき、常にレベルにあった課題するに切り替える	3.59(0.79)	3.55(0.76)	3.44(0.80)	3.55(0.84)	0.67	N. S.	
7. 子どもが普段より良くなっているとき、それは自分が努力したからだ	3.14(0.66)	2.93(0.68)	2.95(0.74)	2.97(0.61)	2.13	N. S.	
8. 自分が本気になれば、難しいと思われる子どもでも指導できる	3.07(0.91)	2.77(0.97)	2.86(0.86)	2.98(0.86)	2.62	P<.05	*
9. 子どもの学業は家庭に左右されるので、教師にできることはかなり限られる	3.14(0.84)	3.12(0.89)	2.97(0.84)	3.08(0.87)	0.78	N. S.	
10. 子どもの学業に影響ある要素を考えたとき、教師の力はそれほど大きくはない	2.94(0.78)	2.95(0.92)	2.72(0.86)	2.69(0.77)	2.64	P<.05	*
11. 子どもの成績が良くなったとき、それは、自分の教え方が効を奏したからだ	2.80(0.61)	2.73(0.70)	2.78(0.74)	2.82(0.68)	2.30	N. S.	
12. 子どもが新しい概念を容易に理解できたとき、理解に必要な「手だて」を施した	3.14(0.71)	2.98(0.79)	3.13(0.78)	3.14(0.70)	1.00	N. S.	
13. 子どもの親がもっと教育熱心であれば、教師ももっと熱心になれる	2.64(0.78)	2.60(0.82)	2.54(0.78)	2.59(0.82)	0.28	N. S.	
14. 前の授業で教えたことを覚えてないとき、次からは覚えられるように指導できる	2.76(0.74)	2.56(0.73)	2.79(0.74)	2.65(0.65)	3.15	P<.05	*
15. 考えが優れた教師であっても、クラス全体に指導が行き届くとは限らない	3.90(0.88)	3.91(0.93)	3.95(0.84)	3.92(0.89)	8.05	N. S.	
16. 授業中妨害したとき、自分は素早く効果的に対応できる	3.22(0.86)	3.22(0.87)	3.59(0.76)	3.67(0.79)	8.04	P<.01	**
17. 子どもが課題を解けないとき、課題のレベルが合っているかの確に判断できる	3.10(0.74)	3.04(0.78)	3.21(0.75)	3.43(0.75)	9.98	P<.01	**
18. 自分が一生懸命やれば、難しい子ども、「やる気」のない子どもでも指導できる	2.75(0.80)	2.66(0.85)	2.78(0.84)	2.90(0.83)	4.04	P<.01	**
19. 子どもの「やる気」と成績は家庭環境に左右されるので、教師には「打手」がない	2.70(0.77)	2.49(0.85)	2.71(0.76)	2.57(0.79)	1.71	N. S.	
20. これまでの教職経験や研修等は、教師としての資質等の向上に役立っている	3.70(0.82)	3.70(0.80)	3.85(0.67)	3.86(0.80)	1.28	N. S.	

小学校のみの教員：110人、小学校(中学校経験あり)の教員：89人、中学校(小学校経験あり)の教員：100人、中学校のみの教員：89人

\*\*\* : P<0.001, \*\* : P<0.01, \* : P<0.05

Table-3 教員（11年目）の自己効力感形成要因の評定平均と標準偏差

項目	小学校 M (SD)	中学校 M (SD)	高校 M (SD)	校種間の比較
2. 優れた先輩教師との出会いがあった	4.08(0.84)	4.16(0.75)	3.96(0.89)	
9. 同僚に恵まれた	3.81(0.82)	3.88(0.70)	3.85(0.69)	
8. 子ども（児童・生徒）に恵まれた	3.72(0.80)	3.62(0.75)	3.67(0.90)	
6. 自分を子ども・生徒の前にさらけ出すことに抵抗がなくなった	3.64(0.95)	3.66(0.89)	3.59(1.05)	
5. 数多くの優れた実践にふれた	3.30(0.82)	3.43(0.77)	3.37(0.84)	
10. 優れた校長や教頭の下で働くことができた	3.22(0.98)	3.33(0.88)	2.78(1.00)	小≒中>>>高
15. 部活動での子どもとのかかわりが多かった	3.20(1.16)	3.79(1.02)	3.37(1.16)	小≒高<<<中
3. 先輩教師にみっちり仕込まれた	3.00(0.95)	3.13(0.87)	2.98(1.16)	
7. ひたすら努力を重ねた	2.96(0.77)	3.14(0.76)	3.18(0.80)	小<<<中≒高
1. 教科、道徳、特活等の研究会に積極的に参加した	2.91(0.90)	3.00(0.86)	2.65(1.12)	小≒中>>高
13. 自分が教師にむいていた	2.85(0.83)	2.86(0.90)	3.07(0.90)	
4. 反面教師的な同僚の存在	2.69(1.05)	2.80(0.99)	3.09(0.98)	小≒中≒高
12. 時代に恵まれていた	2.46(0.78)	2.49(0.70)	2.55(0.89)	(小<<<高)
11. 生徒指導、生活指導に関わる研究会・研修会に参加した	2.42(1.01)	2.67(0.94)	2.41(1.28)	小≒高<中
16. 地域社会の一員としての活動体験が役にたった	2.24(0.93)	2.39(1.02)	2.30(1.19)	
14. 後輩を指導する機会があった	2.11(0.93)	2.53(1.03)	2.35(0.95)	小<<<中≒高

[注] 小学校教員N=199 中学校教員N=199 高校教員N=123  
 < : P<0.05 << : P<0.01 <<< : P<0.001

Table-4 校種別の自己効力感の形成要因の因子分析

項目/因子負荷量	中学校				小学校				高校			
	F 1	F 2	F 3	h <sup>2</sup>	F 1	F 2	F 3	h <sup>2</sup>	F 1	F 2	F 3	h <sup>2</sup>
13 自分が教師にむいていた	.56			.36								
7 ひたすら努力を重ねた	.53			.29								
14 後輩を指導する機会があった	.47			.35					.61			.44
6 自分を子ども・生徒の前にさらけだす	.46			.21								
2 優れた先輩教師との出会いがあった		-.64		.44	-.72			.53	-.66			.46
3 先輩教師にみっちり仕込まれた		-.56		.45	-.62			.42	-.48			.28
9 同僚に恵まれた			.55	.32	-.58			.43	-.70			.51
10 優れた校長や教頭のもとで働くことができた			.46	.29								
5 数多くの実践に触れた					-.48			.31	.48			.42
16 地域社会の一員としての活動体験が役に						.54		.31	.60			.43
11 生徒指導、生活指導に関わる研究会・研						.52		.28			-.49	.37
1 教科、道徳、特活等の研究会に積極的に						.51		.34			-.59	.36
8 子（児童・生徒）に恵まれた							.54	.34	-.63			.40
固有値	1.88	1.51	1.16		1.84	1.65	1.31		2.19	1.72	1.52	
寄与率	.11	.09	.07		.11	.10	.08		.13	.10	.09	

注：因子負荷量は .45以上を示す。

Table-5 経歴群別の自己効力感の形成要因の因子分析の結果 (数字は因子負荷量)

項目/因子負荷量	中学校のみ				中学校 (小経験あり)				小学校 (中経験あり)				小学校のみ			
	F1	F2	F3	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	h <sup>2</sup>	F1	F2	F3	h <sup>2</sup>
6 自分を子ども・生徒の前でさらけ出すこと	.60			.38											.55	.55
14 後輩の指導をする機会があった	.54			.40										.50		.29
7 ひたすら努力を重ねた	.51			.28	.69			.41								
16 地域社会の一員としての活動体験が役に	.48			.39		.65		.44						.57		.34
15 部活動での子どもとのかかわりが多かった	.45			.30						.60		.39				
2 すぐれた先輩教師との出会いがあった		-.71		.52			.48	.35	-.70			.50	-.71			.50
3 先輩教師にみっちり仕込まれた		-.66		.52		.46		.41	-.63			.43	-.62			.49
9 同僚に恵まれた			.60	.37			.53	.30	-.62			.41	-.62			.49
12 時代に恵まれた			.57	.40							-.51	.35				
5 数多くの実践に触れた					.58			.38					-.54			.45
13 自分が教師に向いていた					.73			.56		.60		.39				
11 生徒指導、生活指導に関わる研究会・研修						.46		.24						.50		.27
10 優れた校長や教頭の下で働くことができた							.59	.36					-.48			.33
1 教科、道徳、特活等の研究会に積極的に参											-.46	.24		.63		.51
8 子ども (児童・生徒) に恵まれた															.55	.34
固有値	1.88	1.84	1.70		2.03	1.54	1.28		1.87	1.62	1.49		2.03	1.94	1.40	
寄与	.11	.11	.10		.12	.09	.08		.11	.10	.09		.12	.12	.08	

注：因子負荷量は .45以上を示す。

Table-6 経歴群別の自己効力感の因子分析の結果 (数字は因子負荷量)

項目/因子負荷量	中学校のみ				中学校 (小経験あり)				小学校 (中学校経験あり)					小学校のみ		
	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4	F1	F2	F3	F4	F5	F1	F2	F3
18 自分が一生懸命やれば、非常に難しい児	.75					.72					.71					.67
08 自分が本気になって当たれば、非常に難	.71					.57					.70					.66
05 自分は児童・生徒の学業に関するいかな	.53										.57					
16 授業中に、児童・生徒が騒いだり、授業	.53							.54							.55	.68
17 児童・生徒が学習課題を解くことができ	.50														.72	.64
11 児童・生徒の成績が良くなったとき、そ		.75			.75					-.78						.50
01 児童・生徒は普段よりもいい点数を取っ		.72			.53					-.66						
12 児童・生徒が新しい概念を容易に理解で		.67			.67					-.76						.65
07 児童・生徒が普段より良くなっている時		.51			.70					-.47						
10 児童・生徒の学業に影響を及ぼしている			.70				.56						-.63			
02 学級や授業等で児童・生徒に与える影響			.56										-.63			
06 学習課題が児童・生徒にとって難しいと				-.61			.58								.59	
20 これまでの教職経験や研修等は、自分の				-.52												
14 前の授業で教えたことを児童・生徒が覚					.56											
13 児童・生徒の親がもっと教育熱心であれ					.46											
09 児童・生徒の学業は大部分家庭環境に左							.63					.50			.45	
19 児童・生徒の「やる気」と学業成績は、							.62									
04 家庭で「しつけ」られていない児童・生												.60				
15 考え方がどんなに優れた教師であっても												.52				.62
固有値	2.61	2.36	1.54	1.26	2.54	2.00	1.75	1.17	2.35	2.27	1.40	1.27	1.10	2.65	1.46	1.38
寄与	.13	.11	.07	.06	.12	.10	.08	.05	.11	.11	.07	.06	.05	.10	.07	.06

注：因子負荷量は .45以上を示す。h<sup>2</sup>は削除する。

#### 4) 校種別の自己効力感の形成要因の因子分析

学校の種類別に因子分析を行った結果を Table-4 に示す。学校ごとに第3因子まで抽出されたが、中学校の第2因子(F2)と小学校、高校の第1因子(F1)と類似しており、小学校の第2因子と高校の第3因子とは符号が逆転していることを除けば類似している。この符号が逆転した項目の評定平均値はいずれも3以上であるので(Table-3より)、簡単に項目内容を反転させれば因子が解釈できるものでもなさそうである。今後のより細かな点まで踏み込んだ面接調査等によって、この符号の逆転の意味は明らかにされるであろう。

一言でいえば、小学校の教員と中学校の教員の自己効力感の形成要因の構造については異なっており、小学校と高校の教員の因子構造が似ているとも言えるのである。しかし、いずれも説明率が30%を超えるものではないので、説明率を上げて、誤差の少ない結果になるような工夫が必要である。

#### 5) 経歴別の自己効力感の形成要因の因子分析

小学校と中学校の教員の約半数は、別の学校に勤務した経歴をもっており、小学校、中学校それぞれにおいて、経歴を考慮して4群ごとに因子分析を行なった結果を Table-5 に示す。

その結果中学校のみの教員は、他の教員とは異なる自己効力感の形成要因が存在しているようで、「ひたすら努力」因子とでも呼べそうな因子が第1因子である。両方経験した教師は「自分が教師に向いていた」と認知しているようである。しかし、この項目への評定は3を超えることはなかった(Table-1, -2)。全体的にみれば、4群ともに共通する因子を見つけることは難しいが、強いていえば項目2, 3, 9に代表されるような「先輩、同僚の人間関係」である

#### 5) 経歴別の自己効力感の因子分析の結果

経歴ごとの4群の因子分析の結果を Table-6 に示す。Table-5と同様に配列をする。中学校のみの教員の結果と他の教員の結果を比較すると、形成要因よりも因子構造は、類似している。中学校のみの第1因子は、中学校(小学校の経験あり)の第2因子、小学校(中学校の経験あり)の第2因子、中学校のみの第1因子とほぼ同じで、中学校のみの第2因子と中学校(小学校の経験有)の因子、小学校(中学校の経験あり)

の第1因子とほぼ同じ項目から抽出された因子を構成している。

これらに因子は、敢えて命名すると、中学校のみの第1因子は「教師の努力」、第2因子は「指導力」、第3因子は「無力感」と名付けられそうである。第4因子は「臨機応変」とでもいえようか。

説明率は、4群に分けても、4群ともに30%をわずかに超えるのみで、前原(1994)の因子分析と同様に2因子の構造で、その因子は「努力」と「指導力」の2因子程度と想定しておくほうが現在のデータからは安全ではなかろうか。

## 要 約

小学校、中学校、高校の教員に、自己効力感の形成要因と現在の効力感を中心に、信念、職場の雰囲気等について、自分に当てはまる程度を5段階で評定させた。

項目のレベルの比較では、教員の自己効力感は、その構造は学校が異なっても、その構造は大体共通しており、強いて名付ければ「努力」と「指導力」の2因子であろう。自己効力感形成要因の校種間の比較の結果、中学校では、「部活動」での生徒との関わりが重要で、さらに「教員のひたすらの努力」が重要であることが明らかとなった。

また、教員の経歴を考慮して、対象を4群にわけて、項目レベルと因子分析を行なった。その結果、自己効力感では、ほぼ校種がちがっても、因子構造は類似していた。しかし、形成要因においては、校種が違えば因子構造も違うことが明らかになった。因子構造をさらに明らかにするためには、詳しい面接による聞き取り調査が必要である。

## 参 考 文 献

- 前原武子 1994 教師の効力感とモラル、教師ストレス 琉球大学教育学部紀要 44, (Part2), 333-342.  
 松田 愼・鈴木真雄 1997 教師の自己効力感に関する基礎的研究 愛知教育大学研究報告 46, 57-65.  
 鈴木真雄 1998 中堅教員の自己効力感の形成要因に関する基礎的研究：項目レベルの検討 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 1, 17-21.

(平成10年9月11日受理)