

教師の効力感に関する研究

吉 井 健 治

今日、教師の力量や有能さあるいは教師のストレスといった問題が注目されつつある。このような教師研究において重要と考えられるのが、教師の効力感である。

Bandura は、行動が、効力期待、つまり望まれる結果を達成するのに必要な行動をうまく遂行することができるという信念、によってコントロールされることを提言した。また彼は、効力期待と結果期待とを区別し、両者を共に考えることで行動がよりよく説明されると述べている。このような Bandura の自己効力理論が、教師の効力感研究に取り入れられてきた。そして Gibson & Dembo (1984) は、30項目からなる教師効力感尺度を作成し、小学校教師208人の回答を因子分析した。この分析から、Bandura の自己効力理論における効力期待と結果期待に対応する2因子を抽出した。

本研究は、教師効力感尺度を作成し、それによって測定された教師の効力感と、教職経験年数および教師行動との関係を明らかにするものである。

研究 1

Gibson & Dembo の尺度についての検討をした上で、①効力期待と結果期待との区別を考えること、②教師が努力を必要とする困難な課題を明確にすること、③学習指導的側面と生徒指導的側面の2つを取り上げること、という視点から、教師の効力感測定のための尺度を作成する。そして、教職経験年数および小中学校による効力感の違いについてみることにする。

方 法

教師の効力感は、以下の2側面からとらえることとし、次のように定義した。「教師の効力期待」とは、生徒に良い変化を起こすための技能や能力を自分自身が持っているという認知である。これは、自分自身の能力評価と関係がある。「教師の結果期待」とは、生徒に良い変化を起こすのに教師の指導はどれくらい影響力をもつかという認知である。これは、裏を返せば、教師が生徒の指導にどれくらい限界を感じているかという認知である。調査項目の作成のために、教師が生徒の学習指導及び生徒指導で困難さを感じている事象を現職教師30人から集めた。内容の妥当性と表現を討議した結果、最終的に61項目となった。調査対象となった教師は、小学校7校と

中学校5校の全教師である。回収は、合計181通（回収率50.3%）であった。

結果と考察

因子分析から2因子が抽出された。第1因子は、生徒の指導における教師自身の能力や自信に関するものであることから、「教師の効力期待」の因子と命名された。第2因子は、生徒の指導における教師の影響可能性の認知に関するものであることから、「教師の結果期待」の因子と命名された。Cronbach の α 係数を求めたところ、各尺度の α 係数は、かなり高い値を示しており、内の整合性は高いと考えられる。

小中学校、教職経験年数による比較を行なった（図1、図2）。経験年数は4段階に分けた。教師の効力期待について、経験年数、学校種別の2要因分散分析をおこなったところ、経験年数および学校の主効果が有意であった。下位検定の結果から、小学校、中学校の両教師とも、教職経験年数が増すにつれて効力期待が高くなっていくことが明らかにされた。これは、教師が経験を積むことによって、自己の指導技能や能力に自信をもってくるからであろう。次に教師の結果期待については、経験年数の主効果と交互作用は有意でなかったが、学校種別の主効果が有意であった。下位検定から、経験が1年—6年、14年—20年のそれぞれにおいて、小学校教師は中学校教師より有意に結果期待が高かった。これは、中学校教師が、小学校教師よりも、生徒の指導に対する教師の影響力を小さく見積もっていること、教師の指導による限界を強く感じていることを意味している。さらに、統計的には有意ではなかったのだが、結果期待は、経験を積むにつれて低くなる傾向がみられた。

研究 2

効力感は、教師の個人差としてとらえることも可能である。そこで研究2では、教師の効力感の差異が、教師行動とどのように関係しているのかを明らかにする。先行研究では、授業観察をもとに実際の教師行動を評定している。本研究では、児童が認知した教師行動をもとに、教師の効力感との関係をみていくことにする。先行研究において教師の効力感の差異が反映されていた「忍耐」「統制」「親和」を教師行動の指標として用いる。効力期

待の高低と結果期待の高低を組合せた4群を設定する。

方法

被調査者は、公立小学校6校40クラスにおける小学4、5、6年生の児童と、それらクラスの担任教師である。教師と児童の両方がそろっているのは37クラス分であった。分析対象となった児童は合計1520人(40クラス分)、担任教師は37人である。児童の調査は、担任教師によって実施された。担任教師には、研究1で作成された教師効力感尺度に回答してもらった。児童の質問紙は、児童の認知した教師行動評定として、忍耐、統制、親和、の3つから構成された。回答形式は、4段階評定である。

結果と考察
児童のデータに基づく因子分析の結果、3因子が抽出された。あらかじめ設定した3つの枠組みに相当する「忍耐」「親和」「統制」の因子が抽出された。それぞれの α 係数はいずれも高かった。

教師の効力感類型は、教師37人のデータの効力期待点および結果期待点の平均値に基づいて、両得点が共に平均値以上であればHH型、共に平均値以下であればLL型、効力期待点が平均値以上で結果期待点が平均値以下であればHL型、効力期待点が平均値以下で結果期待点が平均値以上であればLH型とした。その結果、37人の教師は、HH型に9人、HL型に7人、LH型8人、LL型に13人と分けられた。各類型の教師に指導されている児童の数は、HH型で314人、HL型で261人、LH型で298人、LL型で488人であった。

忍耐には類型による有意差がみられなかった。その理由の一つとしては、「わかるまでおしえる」「できるようになるまでみる」といった極端な忍耐の様子を項目に含

めていたことが、不適切であったかもしれない。そのような極端な忍耐は、どの教師も実行不可能なものであるのかもしれない。

親和では[HH型<HL型=LH型=LL型]の関係が見いだされた。HH型の教師に指導されている児童は、他の型に指導されている児童よりも、親和の平均得点が有意に低かった。この結果は、授業観察で、効力感の高い教師が生徒に対して親しみをもって接していた結果とは反対である。これは、親和の質問項目に、教師の年齢要因が関係していたことが原因ではないかと考察された。親和の項目について、再検討する必要がある

統制については[HH型>HL型=LH型>LL型]の関係が明らかにされた。この結果は、HH型の教師に指導されている児童は、その他の型の教師に指導されている児童よりも、教師の統制を強く感じているということの意味している。一方、LL型の教師に指導されている児童は、その他の型の教師に指導されている児童よりも、統制を弱く感じているということの意味する。ここでいう統制は、「きまりを守ること」「宿題」などに対して、教師が児童に行動の指針を与えたり、児童の行動の方向性を修正することである。これは、非難や罰を与えることではない。先行研究の授業観察では、効力感の高い教師は生徒を叱ったり罰したり指示したりすることが少なかったが、行動上のルールを与えることは多かった。本研究における統制の項目は、内容的には行動上のルールを与えることと関係が深い。本研究において、HH型に統制が高く、LL型に統制が低かったことは、従来の授業観察による結果と一致している。

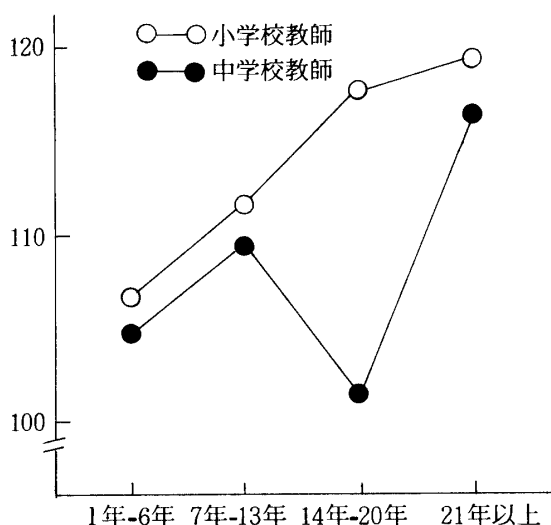


図1 教職経験年数別の効力期待得点

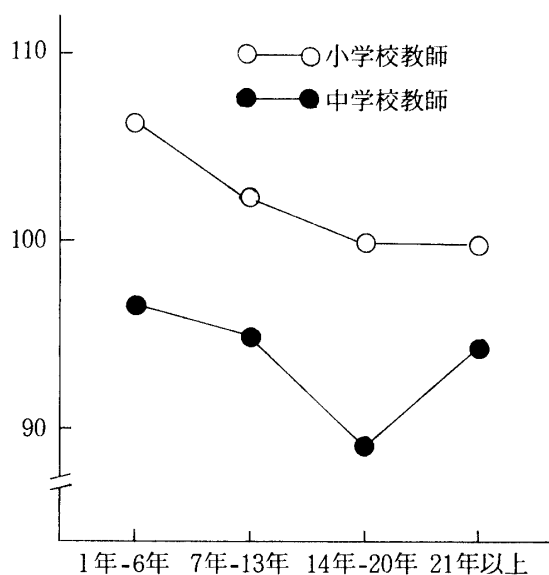


図2 教職経験年数別の結果期待得点