

I 問題と目的

近年、就労機会の流動化やメンタルヘルスの視点から、職務遂行における自身の効力感の研究が進められている⁷⁾¹⁰⁾¹⁷⁾¹⁸⁾。そのようななか、教師効力感は、Ashton¹⁾により「教育場面において、子どもの学習や発達に望ましい変化をもたらす教育的行為をとることができる、という教師の信念」と定義された以降、他の職種とは異なる職務遂行を行う上での効力感の研究が進められている²⁾。

日本における教師効力感の尺度作成研究では、海外で開発された尺度を翻訳したものを中心に使われ、2因子構造として小・中学校教員の〈教師の効力期待〉〈教師の結果期待〉がある¹⁵⁾²⁰⁾。また、3因子構造として小学校教員の〈児童・生徒支援に関する効力感〉〈学級経営に関する効力感〉〈教授方略に関する効力感〉¹³⁾、小・中学校教員の〈生きる力の指導力〉〈生徒指導力〉〈教科指導力〉¹⁶⁾、小学校教員の〈生徒指導〉〈教師理解〉〈生徒理解〉⁵⁾がある。そして、4因子構造として小・中学校教員の〈成長促進効力感〉〈受けとめ効力感〉〈見守り効力感〉〈無力感〉がある⁶⁾。

このように、日本においては小・中学校教員の教師効力感の研究は因子構造の検討を中心に進められている。しかし、高等学校や特別支援学校の教員を対象とした同種の研究は見られない。また、年齢や性別といった個人要因と教師効力感との関連の研究はあるが、職務要因までの分析を行っている研究は少ない。

このような状況を踏まえ、研究が未着手であり、心的要因による病休者の割合が高い特別支援学校教員⁸⁾の教師効力感とその関与要因を明らかにすることを目的とする。

II 方法

1 調査対象

東日本、西日本の各地区から4校ずつ任意抽出した8校の教員515名。

内訳：教諭455名・講師60名、20歳代77名、30歳代155名、40歳代135名、50歳代以上144名。教員歴平均16.88年（最短1年、最長42年、SD=10.628）、特別支援学校勤務歴平均14.17年（最短1年、最長42年、SD=10.049）、特別支援学校教諭免許状取得者473名、未取得者42名。

2 時期・手続き

2023年7月、各学校長の了解のもと、8校729名に質問紙調査を各学校長宛に郵送し、実施後、回収・一括返送とした。調査対象者には自由意思での回答、匿名性を文書で示し、同意者が参加した。回収率70.64%。

3 調査内容

1) 特別支援学校教員の教師効力感尺度

日本における教師効力感尺度研究の端緒となっている Gibson らの教師効力感尺度³⁾、対子ども関係の項目も含めた春原の教師効力感尺度⁴⁾の二尺度を基に、障害児教育学を専門とする大学教員 4 名にて、項目の内容や表現を検討し、34 項目を選定した。各項目への回答は、回答者自身の勤務状況を振り返り、「とてもそう思う（1点）」から「全くそう思わない（6点）」の 6 件法とした。

2) 属性に関する質問

属性を検討するため、職名、年代、教員歴、特別支援学校勤務歴、特別支援学校教諭免許状取得状況を尋ねた。

4 分析方法

1) 分析 1：特別支援学校教員の教師効力感の因子構造の検討

(1) 因子構造の探索

一般化された最小 2 乗法、オブミリオン回転による探索的因子分析を行った。ただし、因子負荷量 $|.40|$ に満たない項目が生じた際、また、1 因子 2 項目が生じた際は、その項目を削除し、再解析した。なお、因子名については $< >$ で示した。

(2) 構成概念妥当性の検証

探索的因子分析で明らかになった因子構造を仮説的に構成し、共分散構造分析による検証的因子分析を行い、構成概念妥当性を検証した。

(3) 信頼性の検証

Cronbach の α 係数による信頼性係数を算出し、尺度の内的一貫性を検証した。

2) 分析 2：特別支援学校教員の教師効力感への関与要因の検討

特別支援学校教員の教師効力感に関与する要因を明らかにすることを目的としたデータマイニングとして、因子得点を被説明変数、職名（教諭、講師）、年代、教員歴、特別支援学校勤務歴、特別支援学校教諭免許状保有を説明変数とするカテゴリカル回帰分析を行った。

なお、一連の統計処理には SPSS ver.22.0, Amous ver.22.0 を用いた。

III 結果

1 分析 1：特別支援学校教員の教師効力感の因子構造の検討

1) 因子構造の探索

1 回目の因子分析で因子負荷量 $|.40|$ に満たなかった 6 項目「私は、子どもたちと一緒にクラスのルールを決めて取り組むことができると思う」「私は、子どものどのような行動にも対応できると思う」

「私は、どのような学校生活のルールが子どもにとって適切か迷うことがある」「私は、どう対応してよいか分からない子どもはほとんどいないと思う」「私は、大学での講義や実習などは、教師としてより子どもに適切な教育ができる必要な知識や技能を身に付けるのに必要だと思う」「私は、保護者がわが子に関心をもっと持てば、もっと上手く指導できると思う」を除外して再解析を行った。そして、2回目で1項目「私は、子どもの行動に与える他の影響と比べると、教師の与える影響はとても小さいと思う」を、3回目で7項目「私には、授業中、子どもが活動をやめてしまっても、子どもをもとの活動に戻す方法を考えることができるだけの知識や技術があると思う」「私には、前回の授業で取り組んだことを子どもがもし取り組めなかったら、つぎの授業の時にはどのようにすれば、その子どもが取り組めるか、その手立てを考えることができるだけの知識や技術があると思う」「私には、子どもたちに私が子どもたちに期待していることを分かるように伝えることができるだけの知識や技術があると思う」「私は、子どもたちの行動は、保護者の影響を受けることが強いので教師はどうすることも出来ないと思う」「私は、子どもの生活習慣には保護者が大きく影響するので、教師ができることには限りがあると思う」「私は、クラスの子どもが落ち着かなくなった時、すばやくその子が落ち着く手立てを考えることができるだけの知識や技術があると思う」「私は、子どもの挨拶するなどの対人関係には保護者が大きく影響するので、学校だけでの取り組みだけでは難しいと思う」を除外し、更に分析を行った。その結果、4回目の分析にて、回転後の因子負荷量は Table 1 のように、20 項目いずれも $|\text{.40}|$ 以上であり、3 因子ともに 3 項目以上となった。KMO 測度 .965、バーレットの球面性検定 $<.001$ で妥当性が保証され、カイザーガットマン基準とスクリープロット基準に従って 3 因子構造と判断した。

Table 1 特別支援学校教員の教師効力感の因子構造

項目	因子負荷量		
	I	II	III
第1因子（専門性への自認）			
1 私には、障害のある子どもたちの教授方法・教具についての知識や技術があると思う	.942	-.075	-.061
2 私には、子どもたちが活動をスムーズに進めるための手順を考えることができるだけの知識や技術があると思う	.921	-.015	-.018
3 私には、子どもが自分から活動に取り組むだけの手立てを考えるだけの知識や技術があると思う	.912	-.026	.007
4 私には、子どもの理解の状況に合わせた教え方をできるだけの知識や技術があると思う	.879	.035	-.012
5 私には、授業で取り組んだ内容について子どもがどの程度体得しているかを評価するだけの知識や技術があると思う	.851	-.061	.040
6 私には、子どもたちが集中して活動に取り組むための手立てを考えるだけの知識や技術があると思う	.782	.012	-.028
7 私には、子ども達が自分で活動を手立てを考えるだけの知識や技術があると思う	.773	.061	.057
8 私には、ある子どもが課題を上手くできない時、その課題の程度がその子に適当かどうか、適切に判断するだけの知識や技術があると思う	.710	.029	.028
9 私には、子どもが、活動への取り組みがうまくできていない時、その場でその子に合うように工夫することができるだけの知識や技術があると思う	.710	.126	.010
10 私には、子どもの理解の状況に合わせて、発問することができるだけの知識や技術があると思う	.698	.061	.083
11 私は、教科別の指導・各教科等を合わせた指導などを行えるだけの十分な教育や研修を受けていると思う	.638	-.025	.028
12 私には、指導の手立てがとても難しいと言われるいる子どもへの手立てを考えるだけの知識や技術があると思う	.629	.065	.092
第2因子（子ども理解への自信）			
13 私は、子どもたちの中にすぐにとけ込むことができると思う	-.042	.874	-.015
14 私は、子どもの心をつかむのが上手だと思う	-.032	.836	.065
15 私は、子どもとの親密な人間関係をつくることができると思う	-.036	.736	.073
16 私は、子どもの気持ちや考えをよく理解できると思う	.243	.558	.042
17 私は、子どもの目の高さでものを見ることができると思う	.307	.532	-.122
第3因子（職責への矜持）			
18 私は、子どもがいつもよりも良く取り組むことができたなら、私とその子どもにより良い指導・支援をしたからだと思う	-.014	-.044	.844
19 私は、自分のクラスの子どもの取り組みの様子が良くなったとき、それは私の教育の方法がより有効だったからだと思う	.034	.000	.795
20 私は、子どもがいつもよりもよく取り組めたのは、多くの場合、私の手立てや内容をよく考えたからだと思う	.099	.141	.630

第1因子は「私には、障がいのある子どもたちの教授方法・教具についての知識や技術があると思う」「私には、子どもたちが活動をスムーズに進めるための手順を考えることができるだけの知識や技術があると思う」「私には、子どもが自分から活動に取り組むだけの手立てを考えるだけの知識や技術があると思う」などの項目から構成されており、＜専門性への自認＞と命名した。

また、第2因子は「私は、子どもたちの中にすぐにとけ込むことができると思う」「私は、子どもの心をつかむのが上手だと思う」「私は、子どもとの親密な人間関係をつくることができると思う」などの項目から構成されており、＜子ども理解への自信＞と命名した。

そして、第3因子は「私は、子どもがいつもよりも良く取り組むことができたなら、私とその子どもにより良い指導・支援をしたからだと思う」「私は、自分のクラスの子どもの取り組みの様子が良くなったとき、それは私の教育の方法がより有効だったからだと思う」「私は、子どもがいつもよりよく取り組めたのは、多くの場合、私とその手立てや内容をよく考えたからだと思う」の項目から構成されており、＜職責への矜持＞と命名した。

2) 構成概念妥当性の検証

共分散構造分析による検証的因子分析を行うと、GFI=.919, AGFI=.898, RMSEA=.057であった。

4) 信頼性の検証

Cronbach の α 係数による信頼性係数を算出すると、＜専門性への自認＞.956, ＜子ども理解への自信＞.878, ＜職責への矜持＞.826であった。モデル全体.807であった。

2 分析2：特別支援学校教員の教師効力感への関与要因の検討

1) ＜専門性への自認＞

＜専門性への自認＞にカテゴリカル回帰分析を適用すると、ANOVAの結果は有意であり、 R^2 は.156であったが、有効な分析と判断した。Table 2のように、「職名」($p=.004$)と「特別支援学校勤務歴」($p<.001$)が有意に関与していた。

Table2 因子1＜専門性への自認＞のカテゴリカル回帰分析結果

要因	F値	有意確率
職名	5.483	.004
職員歴	.721	.396
特別支援学校勤務歴	7.221	<.001
特別支援学校教諭免許状	.327	.568

$R^2 = .156$, ANOVA $p < .001$

2) ＜子ども理解への自信＞

＜子ども理解への自信＞にカテゴリカル回帰分析を適用すると、ANOVAの結果は有意であり、 R^2

は.010であったが、有効な分析と判断した。Table 3のように、有意に関与する要因はなかった。

Table3 因子2 <子ども理解への自身>のカテゴリカル回帰分析結果

要因	F値	有意確率
職名	.110	.740
職員歴	.010	.920
特別支援学校勤務歴	.142	.706
特別支援学校教諭免許状	.318	.573

$R^2 = .010$, ANOVA $p = .251$

3) <職責への矜持>

<職責への矜持>にカテゴリカル回帰分析を適用すると、ANOVAの結果は有意であり、 R^2 は.042であったが、有効な分析と判断した。Table 4のように、「職員歴」($p = .021$)と「特別支援学校教諭免許状」($p = .004$)が有意に関与していた。

Table4 因子3 <職責への矜持>のカテゴリカル回帰分析結果

要因	F値	有意確率
職名	.257	.773
職員歴	3.898	.021
特別支援学校勤務歴	.795	.497
特別支援学校教諭免許状	5.655	.004

$R^2 = .042$, ANOVA $p = .010$

IV. 考 察

1 分析1：特別支援学校教員の教師効力感の因子構造の検討

1) 妥当性・信頼性

妥当性は、モデルの適応度指標である GFI, AGFI, RMSEA 値がいずれも概ね適応度が高いと判断できる値であることから確認された。

信頼性は、各因子の項目、全項目ともに Cronbach の α 係数が心理的特性測定尺度に必要とされる.700 を超えたことから確認された。

2) 因子構造

特別支援学校教員の教師効力感は、因子分析を適用すると、<専門性への自認><子ども理解への自信><職責への矜持>の3因子構造であった。

これらの因子と、本研究の調査項目設定において基とした Gibson らの教師効力感尺度³⁾の<一般的

な教育効力感><個人的な教授効力感>, 春原の教師効力感尺度⁴⁾の<学級経営・運営効力感><教授・指導効力感><子ども理解・関係形成効力感>を比較すると, Table 5 のように<専門性への自認>は<一般的な教育効力感>ならびに<学級経営・運営効力感>, そして, <子ども理解への自信>は<子ども理解・関係形成効力感>, <職責への矜持>は<個人的な教授効力感>と重なった.

このことから, 特別支援学校教員の教師効力感と小・中学校の教員の効力感は, 対象とする児童生徒の相違から項目の表現等に異なることはあっても, 教師効力感そのものは同様の因子構造であると考えられる.

Table 5 本調査, Gibson ら³⁾, 春原⁴⁾の教師効力感の因子の構造

本調査 (特別支援学校教員)	Gibsonらの教師効力感尺度 ³⁾	春原の教師効力感尺度 ⁴⁾
専門性への自認	一般的な教育効力感	学級経営・運営効力感
子ども理解への自信		子ども理解・関係形成効力感
職責への矜持	個人的な教授効力感	教授・指導効力感

2 分析 2 : 特別支援学校教員の教師効力感への関与要因の検討

1) <専門性への自認>

<専門性への自認>には, 職名と特別支援学校勤務歴が関与していた.

(1) 職名

特別支援学校講師経験のある教諭は, 採用によって, より専門性の高い教育実践を志向するようになるとされている¹¹⁾. さらに, 講師から教諭になることで, 児童生徒をより深く, 多面的に, 長期的に理解しようとする度合いが高まるとされている¹²⁾. こうした職名の変化による, 教育実践や児童生徒理解への意識の高まりが<専門性への自認>の高まりとしても現れたものと考えられる.

(2) 特別支援学校勤務歴

特別支援学校勤務歴が長くなると, 児童生徒個々に応じた, 教育実践の志向¹²⁾, 関わりへの自信¹⁴⁾, 理解の度合いが高まるとされている²⁾. こうした特別支援学校勤務歴の長さによる児童生徒個々に応じた教育実践への意識の高まりが<専門性への自認>の高まりとしても現れたものと考えられる.

2) <職責への矜持>

<職責への矜持>には, 「教員歴」と, 「特別支援学校教諭免許状」が関与していた.

(1) 教員歴

小学校教員は勤務歴が 18~20 年を超えると, 指導力が向上し, 自己の蓄積に自負心を抱くようになり, 教師効力感が高くなるとされている⁹⁾. 本研究においても, 20 年目で数量化得点がマイナスからプラスに転じている. こうしたことから, 特別支援学校教員においても, 勤務歴の長さによる自己の教育実践への蓄積, その自負心が<職責への矜持>の高まりとして現れたものと考えられる.

(2) 特別支援学校教諭免許状

特別支援学校教諭免許状取得は、特別支援学校の勤務への不安の軽減¹²⁾や自信の増強¹⁹⁾に繋がるとされている。こうした特別支援学校教諭免許状の取得による、特別支援学校勤務への不安の軽減や自信の増強が「職責への矜持」の高まりとして現れたものとする。

文献

- 1) Ashton, P.T. (1985) : Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames (Eds.) Research on Motivation in Education, Vol.2. Academic Press, 141-171.
- 2) 別府さおり・吉井勘人・田上幸太 (2023) : 知的障害教育に携わる教師の職能成長と学びの特徴. 特殊教育学研究, 60 (4), 197-201.
- 3) Gibson, S., Dembo, M.H. (1984) : Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582.
- 4) 春原淑雄 (2007) : 教育学部生の教師効力感に関する研究. 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 5) 松尾一絵・清水安夫 (2007) : 小学校教師版自己効力感尺度の開発. 応用教育心理学研究, 24 (1), 11-17.
- 6) 宮本正一 (1995) : 教師効力感に関する研究. 日本教育心理学会総会発表論文集, 581.
- 7) 水野武 (2022) : 自己効力感の組織的マネジメントの可能性に関する研究. 大阪市大季刊経済研究, 40 (1-4), 86-102.
- 8) 文部科学省 (2022) : 令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00006.htm (2024.01.12 取得)
- 9) 中嶋彩華・久坂哲也 (2018) : 小学校教師効力感と教員経験年数の関連の予備的検討. 日本教育工学会論文誌, 42, 57-60.
- 10) 中島智子 (2015) : 若年者の離職に関する一考察. 商大ビジネスレビュー, 5(1), 41-70.
- 11) 沖中紀男・坂本裕・守屋朋伸 (2011) : 特別支援学校に勤務する講師の学校業務への意識に関する検討. 岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学), 60 (1), 197-202.
- 12) 坂本裕・守屋朋伸・沖中紀男 (2013) : 特別支援学校教員の専門性におけるコンセプチュアル・スキルへの関与要因についての探索的研究. 発達障害研究, 35 (2) 161-167.
- 13) 白尾秀隆・今林俊一 (2005) : 教師効力感尺度作成の試みと影響要因の検討. 日本教育心理学会総会発表論文集, 47, 336.
- 14) 園田和香・大歳太郎・池田恭敏・村木敏明・岩崎信明・加藤令子・宮崎泰・山川百合子・佐藤秀郎・落合幸子 (2007) : 養護学校教員の児童への関わりの自信度からみた医療・教育連携の潜在的ニーズ. 茨城県医療大学紀要, 12, 51-57.
- 15) 丹藤進 (2001) : 教師効力感についての探索的研究. 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード, 3, 5-17.
- 16) 丹藤進 (2005) : 教師効力感の研究. 青森中央学院大学研究紀要, 7, 21-44.
- 17) 竹内久美子 (2016) : 新卒看護師の「やめたい気持ち」と「自己効力感」の変化. 千葉県立保健医療大学紀要, 7 (1), 3-9.
- 18) 塚田知香 (2017) : ワークエンゲージメントの国内での研究動向および浸透について. 東京成徳大学経営学部経営論集, 6, 43-53.
- 19) 山中友紀子・吉利宗久 (2010) : 特別支援学校教諭免許状の取得を希望する教員の免許制度に対する意識とニーズ. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 10, 41-46.
- 20) 吉井健治 (1989) : 教師の効力感に関する研究. 名古屋大学教育学部紀要, 教育心理学科 36, 181-182.
- 21) 渡邊駿太・中西良文 (2017) : 日本における教師効力感に関する研究の動向と展望. 三重大学教育学部研究紀要, 教育科学 68, 245-254.