

教員属性，研修参加状況と教師の自己効力感及び 教職に関する認知との関連 —沖縄県島尻地区の小・中学校教員を対象として—

小林 稔・南部 昌敏*・金城 勲**・浦野 弘***・
三橋 功一****・井上 久祥*・我那覇 ゆりか*****

Relationship between Teachers' Attributes, Training Participation Circumstances, Sense of Self-efficacy
and Cognizance of the Teaching Profession
— A case study of elementary and junior high school teachers
in Shimajiri District, Okinawa Prefecture —

Minoru KOBAYASHI, Masatoshi NANBU *, Isao KINJO **, Hiroshi URANO ***,
Kouichi MITSUHASHI ****, Hisayoshi INOUE *, and Yurika GANAHA *****

Accepted November 25, 2011

抄録：本研究は，教員の資質能力を規定する基礎的データとなりうる「教師効力感及び教職に関する認知」について，探索的に検討するため，それらと教員属性，研修参加状況との関連性を明らかにすることを目的とした。調査対象は，沖縄県島尻地区の小・中学校教員公立小学校3校及び公立中学校1校の教員123名であり，調査時期は，2009年10月～2010年2月であった。分析の結果，「教師効力感」については，性，教職年数との間に有意な関連が見られ，また，「教職能力の自己認知」については，教職年数，ワークショップ型校内研修への参加回数及び校内研修への認知との間に有意な関連が認められた。豊かな教職経験を有することが，教員の資質能力の向上にとって，最も大事だと判断されるが，それ以外にも，校内研修の改善・充実が，教員の力量形成にとって重要であると推察される結果となった。

索引語：教員研修，自己効力感，教員の資質能力

Abstract : The aim of this study is to provide fundamental data towards prescribing teachers qualifications and abilities in connection to a teacher's sense of self-efficacy, as well as to cognizance of the teaching profession. To that end, we endeavored to clarify the relationship between teacher attributes and training participation conditions, targeting 123 teachers

* 上越教育大学大学院学校教育専攻

** 糸満市立兼城小学校

*** 秋田大学教育文化学部

**** 北海道教育大学教育学部

***** 琉球大学大学院教育学研究科

in three public elementary and one public junior high schools in the Shimajiri District of Okinawa Prefecture for a period from October 2009 to February 2010.

The result of present study showed a significant relation between teachers' feelings of efficacy and teacher gender and years of teaching experience. Self-acknowledgement of teaching competencies have found to have a significant relation with years of teaching experience, frequency of participation in workshop-type training, and cognizance of that training. This study suggested that having rich teaching experience is the most important in teachers' qualification and abilities improvement. Moreover, upgrading and enhancing in teacher training are important in building teacher competence.

Key Words : teacher training, self-efficacy, teachers' qualification and abilities

1. はじめに

近年、文部科学省が公表しているデータから、教育現場を取り巻く環境が年々、多様化・複雑化する様相を具体的に把握することができる。例えば、平成20年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」¹⁾では、小・中・高等学校において、暴力行為の発生件数は約6万件と3年連続で増加しており、小・中学校では過去最高であった。また、平成18年10月に中央教育審議会が8,059名を対象に実施した「教員・保護者意識調査」²⁾では、保護者に対する「学校の先生は信頼できるか」の問いについて、「信頼できる」「どちらかという信頼できる」以外の回答をした者が約60%にも上っている。これは保護者の教師に対する信頼感の薄れを示す典型的なデータであろう。他方、この調査において教員は職業にやりがいや誇りを持っている反面、残業や休日出勤が多く、休暇を取りづらいついていたり、デスクワーク的な業務に忙しさを感じたりしている者が多いと報告されている。これらの調査結果が示すように現在わが国では、地域を問わず、学校現場では、対子ども、対保護者、対教員について多くの課題を抱えているのが実情であり、教員に多面的な資質能力が求められる背景の一つになっている。このような状況の中、平成18年7月の中央教育審議会答申³⁾では、教員養成・免許制度の改革の具体的方策の中で、教員の資質能力の保持・向上という観点から、現職研修（以下、教員研修）の改善・充実に関する項目を挙げ、大学と教育委員会や学校との一層の連携を図ることの重要性を挙げている。また、この答申を受けて、平成21年度より教員免許更新講習が始められ、さらに、同審議会では平成23年1月の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策（審議経過報告）」⁴⁾において、「教職生活全体を通じて不断に資質能力を高めていくことを支援するシステムづくり」を中核とする教員研修の改革の方向性を打ち出すとともに、教員自身が主体的・自発的学習者として、常に学び続ける存在であることが一層必要であると記している。また、その具体的方策として、教員の養成や研修においても、一斉指導による学びからワークショップ型の協働的な学び、あるいはICTを用いた各自の習熟度に合わせた個別学習、子どもの意見を先生にフィードバックするコミュニケーション型の学び等をより重視する方向性を示唆した。したがって今後は、多様な形態での教員研修が想定されるが、それらが資質能力の保持・向上をねらいとするなら、新しい考えに基づく教員研修の効果を明らかにするために、まずは現時点での「教員研修と教員の資質能力との間に如何なる関連があるのか」、あるいは「教員研修が資質能力にどのような影響を及ぼしているのか」について、定量的に明らかにしておく必要があるだろう。

さて，教員の資質能力に関しては，これまで中央教育審議会答申を中心に，さまざまな表現で記されてきたが，それら資質能力を量的に評価することはきわめて困難である。なぜなら，自己認知を除いて現時点で，教員の資質能力を直接的に評価しうる標準化された尺度は開発されておらず，何よりも教員の資質能力は多面的であり，一時的で断片的な評価を行っただけでは，信頼性と妥当性に乏しいと言わざるをえないからである。しかしながら一方で，教員の資質能力に関連する「自己効力感」のような心理面での指標は，資質能力を定量的に捉える際の一つの有効な手段になると考えられる。すなわち，教員の自己効力感（以後，教師効力感）と資質能力項目との関連性を分析した研究は枚挙にいとまがない。例えば，国外の研究では，教師効力感が高いと，質の高い授業計画の策定をしたり⁵⁾，児童生徒の学習環境経営により多くの時間を投入したりする⁶⁾などの報告がみられる。また，自己効力感の低い教員が校長に対して懐疑的であり，研修を公式的行事・儀式として捉える傾向があるのに対し，自己効力感の高い教員は，校長との間に同僚関係があり，研修を職能成長の機会として捉える傾向があるとの先行研究⁷⁾がある。また，国内においては，教育実習前後で教師効力感に関して比較検討した研究が数多く^{8) 9)}あり，そのほとんどは教育実習後に教師効力感が向上したとする報告である。

今回調査対象とする沖縄県は，平成 20 年度から始まった全国学力・学習状況調査において毎年，都道府県別順位が最下位あるいは低位に位置しており，教員の授業力向上が喫緊に求められている地域である。その中でも島尻地区は授業力の向上を教育施策の柱として掲げていることから，現時点での教員研修に対する意識や教員の資質能力を一定程度，定量的に把握する必要がある，それらは今後の施策の有効性に対する検証や子どもの学力変化についての評価とも密接に関連することから本調査がきわめて重要になると考えられる。

本研究では現時点での教員研修の一定の効果を確認すべく，今後職能成長として益々重要な位置を占める教員研修と教師効力感及び教職能力に対する自己認知や子どもに対する認知との関連性を明らかにすることを主な目的とし，二次的には今後展開される多様な教員研修制度の効果を検討する際のベースラインデータの収集をねらいとした。

2. 対象と方法

(1) 対象と調査時期：調査は島尻教育研究所の主任指導主事から学校長への文書による依頼で行われ，調査対象者は，文書にて協力の得られた沖縄県島尻地区の公立小学校 3 校及び公立中学校 1 校の教諭 123 名であり，無記名自記式の調査書を全員に配布した。回収にあたっては，職員室内に回収用封筒を準備し，個人情報を保護する方法で提出できるよう配慮した。調査書の回収数は 79 名（回収率 64.2%）であり，以後，これら进行分析対象者とした（対象教員の属性を表 1 に示した）。なお，調査時期は，2009 年 10 月～2010 年 2 月の間で各学校 2 週間程度の期間内に実施した。

(2) 調査内容及び手続き：調査内容は，対象教員の属性，研修への参加と校内研修に対する意識，教師効力感，教職能力の自己認知及び現在担当している子どもに対する認知である。以下に全項目の詳細を示す。

対象教員の属性に関して，教職経験年数，年齢及び性について質問した。研修への参加に関しては，調査実施日から 1 年以内の研修会（教育講演会，県などが主催する研修会，ワークショップ型の校内

研修会及びそれ以外の校内研修会)への参加回数をそれぞれ尋ねるとともに、校内研修に対する意識については、「校内研修は有意義である」「校内研修に参加したい」「校内研修は子どものためになる」「校内研修は授業改善に役立つ」の4項目に関して、「とても思う」「少し思う」「あまり思わない」「まったく思わない」の4件法を用いた。また、研修会の積極的参加が、主に教員の力量形成にどのように関わっているのかを明らかにするための定量的なベースラインデータを収集する目的で、教師効力感及び教職能力の自己認知について質問した。

教師効力感は、松尾ら¹⁰⁾が開発した3因子(生徒指導、教師理解、生徒理解)12項目から成る「小学校教師版自己効力感尺度」を使用した。本研究において教師効力感を取り入れたもう一つの理由は、自己効力感が客観的に測定できる行動変容の先行要因であること、変容可能な認知的変数であり、変容の結果が測定可能であるという特徴¹¹⁾を持つためである。また、教員の資質能力を直接的に捉えるための教職能力の自己認知については、平田¹²⁾らが作成した6因子(消極的生徒指導、積極的生徒指導、教育技術、学級集団理解、職務管理、教育愛)31項目からなる教職能力自己評定尺度Ⅱの中から、現職教員用に精選した尺度を使用した。なお、これらの心理測定尺度については、関連性を検討する際、中央値で2分することによって高得点群と低得点群に分類した。一方で、教員にとっての研修会参加の本来の目的は、当然のことながら、今、受け持っている、あるいはこれから担当しようとする児童・生徒に研修会で得た知識やスキルなどを還元し子どもの成長に活かすことにある。したがって、教員の子どもたちに対する認知は、間接的な研修会参加の効果指標になる可能性を有している。そこで、現在担当している子どもに対する認知を尋ねた。具体的な質問項目は、「授業をよく理解している」「授業に対して意欲的である」「授業中に子どもどうしの学び合いができている」「コミュニケーション能力が高い」「教師の話がよく聞ける」「よく学んだことの質問をする」「積極的に発表する」「総じて学ぶ力がある」「復習ができています」「授業に集中している」「授業を楽しみにしている」の11項目の質問であり、すべての質問項目において「とても思う」「少し思う」「あまり思わない」「まったく思わない」の4件法を使用した。また、「参加回数、教師効力感及び教職能力自己評定」に関しては、回数あるいは各下位尺度得点の中央値で2分し、高得点群と低得点群にカテゴライズした。同様に「校内研修に対する意識」について中央値で2分したところ、「とても思う」と「それ以外に」に分かれた。「担当している子ども認知」は、「とても思う」「少し思う」を「思う」、「あまり思わない」「まったく思わない」を「思わない」の2カテゴリに再カテゴリ化した。なお、統計解析にあたっては、SPSS19.0 for windowsを用い、これらはすべて独立性の検定(χ^2 検定)を実施し、統計的有意水準はいずれも5%水準とした。

3. 結果

(1) 教員属性について

表1に分析対象の属性割合を示した。小学校3校、中学校1校を対象としたため小学校教員の割合が69.6%と多かった。小学校教員は、女性の割合が多いことから、結果的に本研究の対象者も「記入なし」を除き、女性が58.2%と多い割合を示した。また、年齢層については20歳代と30歳代が最も割合が多く、それぞれ26.6%であったが、最も少ない50歳代でも17.7%であり、各年代がほぼ平均していた。よって今回の分析対象者の年齢については、偏りの少ない集団と言えよう。さらに、年齢

表 1 分析対象者の属性

		n	%
校種	小学校	55	69.6
	中学校	24	30.4
性別	男性	30	38.0
	女性	46	58.2
	記入無し	3	3.8
年齢	20 歳代	21	26.6
	30 歳代	21	26.6
	40 歳代	17	21.5
	50 歳代	14	17.7
	記入無し	6	7.6
教職経験	5 年未満	21	28.0
	5 年以上 10 年未満	15	20.0
	10 年以上 15 年未満	10	8.0
	15 年以上	29	38.9
	記入無し	4	5.1

層との関連の深い教職経験年数については，15 年以上が 38.9%と最も多く，8.0%の 10 年以上と合わせると半数近くになる。しかし，28.0%の 5 年未満及び 20.0%の 10 年未満を合わせると比較的経験の浅い層も半数近くになり，年齢層と同様，教職経験年数に関しても分布にばらつきが見られる。一地域であることとサンプル数がやや少ない問題は残るものの，総じて本研究の標的集団は，一般的な小中学校教員の基本的属性を代表している集団と捉えられるだろう。

表 2 は，性と教職経験年数の違いによる教師効力感，教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況を表している。教職能力自己評定尺度Ⅱ及び教師の子ども認知においては，これら属性との間に有意な関連性を見いだせなかったが，教師効力感の中の「教師理解」と「生徒理解」の 2 下位尺度については，性との間に有意な関連性が認められ，高得点群に関してどちらも男性教員の出現率が高かった。また，教職経験年数に関しては，教師効力感の中の「生徒指導」で，さらに教職能力自己

表 2 教員属性（性と教職経験年数）の違いによる教師効力感、教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況

	性						教職経験年数					
	男性	女性					10 年未満		10 年以上			
	n	%	n	%	χ^2	p	n	%	n	%	χ^2	p
教師効力感												
生徒指導 (≥ 14 点)	19	63.3	30	65.2	0.03	.999	15	48.4	33	75.0	5.59	.028
教師理解 (≥ 14 点)	21	70.0	17	37.0	7.93	.009	16	51.6	21	47.7	0.11	.817
生徒理解 (≥ 16 点)	22	73.3	19	41.3	7.50	.009	18	58.1	22	50.0	0.48	.639
教職能力自己評定尺度Ⅱ												
消極的生徒指導 (≥ 54 点)	21	70.0	23	50.0	2.98	.101	12	38.7	31	70.5	7.49	.009
積極的生徒指導 (≥ 34 点)	17	56.7	23	50.0	0.32	.642	12	38.7	27	61.4	3.74	.064
教育技術 (≥ 56 点)	19	63.3	22	47.8	1.76	.241	9	29.0	31	70.5	12.54	<.001
学級集団理解 (≥ 22 点)	21	70.0	23	50.0	2.98	.101	17	54.8	26	59.1	0.13	.814
職務管理 (≥ 21 点)	19	63.3	27	58.7	0.16	.811	18	58.1	27	61.4	0.08	.814
教育愛 (≥ 22 点)	20	66.7	24	52.2	1.57	.242	18	58.1	25	56.8	0.01	.999
教師の子ども認知 (思う)												
授業をよく理解している	25	89.3	39	88.6	0.01	.999	26	83.9	37	92.5	1.30	.284
授業に意欲的である	24	85.7	42	93.3	1.16	.417	26	83.9	39	95.1	2.55	.132
学び合いができています	19	67.9	34	75.6	0.51	.591	21	67.7	31	75.6	0.55	.596
コミュニケーション能力が高い	15	53.6	22	48.9	0.15	.811	17	54.8	19	46.3	0.51	.634
教師の話が良く聞ける	23	82.1	32	71.1	1.13	.404	23	74.2	31	75.6	0.02	.999
良く質問する	22	78.6	26	57.8	3.31	.081	23	74.2	24	58.5	1.91	.214
積極的に発表する	21	75.0	31	68.9	0.32	.608	23	74.2	28	68.3	0.30	.613
学ぶ力がある	16	57.1	26	57.8	0.01	.999	17	54.8	24	58.5	0.10	.813
復習ができています	15	53.6	28	63.6	0.72	.464	18	58.1	24	60.0	0.03	.999
授業に集中している	25	89.3	39	86.7	0.11	.817	27	87.1	28	87.8	0.09	.872
授業を楽しみにしている	25	89.3	40	88.9	0.01	.999	26	83.9	38	92.7	1.39	.278

評定尺度Ⅱでは「消極的生徒指導」,「教育技術」で有意な関連性が示され, どちらも教職経験 10 年以上のベテラン教師群の高得点の割合が高かった。「教師の子ども認知」は, すべての項目で教員属性との間に有意な関連性は認められなかった。

(2) 校外における研修会について

表 3 は, 校外の講演会及び研修会の参加回数の違いによる教師効力感, 教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況との関連を示している。年間の参加回数を中央値で 2 分すると, 校外の教育講演会については, 「2 回以上」と「0 回・1 回」にカテゴリ化され, 教育講演会以外の校外の研修会に関しても, 「1 回以上」と「0 回」にカテゴリ化された。小中学校教員は校外の研修会にはほとんど参加していない実情がうかがえるが, 参加回数の違いによる教師効力感, 教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況との関連について, すべての項目で, 独立性の検定の結果は有意でなかつ

表 3 校外の講演会および研修会の参加回数の違いによる教師効力感、教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況

	講演会（校外）参加回数						校外における研修会（講演会以外）参加回数					
	2 回未満		2 回以上		χ^2	p	1 回未満		1 回以上		χ^2	p
	n	%	n	%			n	%	n	%		
教師効力感												
生徒指導（ ≥ 14 点）	17	63.0	31	67.4	0.15	.800	18	64.3	28	63.6	0.01	.999
教師理解（ ≥ 14 点）	16	59.3	22	47.8	0.89	.467	13	46.4	23	52.3	0.23	.809
生徒理解（ ≥ 16 点）	16	59.3	25	54.3	0.17	.808	15	53.6	25	56.8	0.07	.812
教職能力自己評定尺度Ⅱ												
消極的生徒指導（ ≥ 54 点）	15	55.6	26	56.5	0.01	.999	18	64.3	23	52.3	1.01	.341
積極的生徒指導（ ≥ 34 点）	11	40.7	27	58.7	2.20	.154	16	57.1	21	47.7	0.61	.476
教育技術（ ≥ 56 点）	11	40.7	27	58.7	2.20	.154	15	53.6	23	52.3	0.01	.999
学級集団理解（ ≥ 22 点）	14	51.9	28	60.9	0.57	.473	16	57.1	25	56.8	0.01	.999
職務管理（ ≥ 21 点）	17	63.0	27	58.7	0.13	.807	20	71.4	23	52.3	2.61	.141
教育愛（ ≥ 22 点）	16	59.3	25	54.3	0.17	.808	17	60.7	23	52.3	0.49	.627
教師の子ども認知（思う）												
授業をよく理解している	20	80.0	40	90.9	1.70	.268	21	77.8	38	92.7	3.15	.140
授業に意欲的である	23	88.5	40	90.9	0.11	.817	25	92.6	36	85.7	0.76	.467
学び合いができています	21	80.8	31	70.5	0.91	.406	18	66.7	32	76.2	0.75	.419
コミュにケーション能力が高い	13	50.0	22	50.0	0.01	.999	15	55.6	19	45.2	0.70	.465
教師の話が良く聞ける	18	69.2	33	75.0	0.28	.781	20	74.1	30	71.4	0.06	.823
良く質問する	18	69.2	28	63.6	0.23	.795	20	74.1	26	61.9	1.10	.433
積極的に発表する	18	69.2	31	70.5	0.01	.999	16	59.3	34	81.0	3.88	.059
学ぶ力がある	16	61.5	24	54.5	0.33	.624	17	63.0	22	52.4	0.75	.460
復習ができています	16	64.0	27	61.4	0.05	.842	16	59.3	26	63.4	0.12	.801
授業に集中している	23	88.5	37	84.1	0.26	.734	23	85.2	36	85.7	0.01	.999
授業を楽しみにしている	22	84.6	40	90.9	0.64	.458	23	85.2	37	88.1	0.12	.729

た。

(3) 校内研修会について

表 4 は, 参加した校内研修がワークショップ型であったか否か, またその参加回数の違いによる教師効力感, 教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況との関連をあらわしている。ワークショップ型の校内研修を分析の一つの切り口としたのは, 冒頭でも記したように, 今後展開される教員の養成や研修において, 一斉指導による学びからワークショップ型の協働的な学びを重視していく方向性が「中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会」によって打ち出されているからであり, 将来的にこれらの施策効果を分析する上での基礎的資料になると判断したからである。これまでと同様に各々の参加回数を中央値で 2 分すると, ワorkshop型の校内研修については, 「2 回以上」と「0

表4 校内研修会の内容の違いによる教師効力感、教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況

	校内研修会（ワークショップ型）参加回数						校内研修会(教育講演会、ワークショップ型以外)参加回数					
	2回未満		2回以上		χ^2	p	3回未満		3回以上		χ^2	p
	n	%	n	%			n	%	n	%		
教師効力感												
生徒指導（ ≥ 14 点）	11	57.9	32	65.3	0.32	.587	17	56.7	24	75.0	2.32	.180
教師理解（ ≥ 14 点）	9	47.4	26	53.1	0.18	.789	18	60.0	13	40.6	2.33	.204
生徒理解（ ≥ 16 点）	9	47.4	29	59.2	0.78	.424	18	60.0	16	50.0	0.63	.296
教職能力自己評定尺度Ⅱ												
消極的生徒指導（ ≥ 54 点）	9	47.4	30	61.2	1.08	.413	15	50.0	22	68.8	2.26	.195
積極的生徒指導（ ≥ 34 点）	6	31.6	30	61.2	4.83	.034	14	46.7	18	56.2	0.57	.612
教育技術（ ≥ 56 点）	8	42.1	28	57.1	1.24	.292	12	40.0	21	65.6	4.08	.074
学級集団理解（ ≥ 22 点）	9	47.4	28	57.1	0.53	.589	14	46.7	20	62.5	1.57	.307
職務管理（ ≥ 21 点）	10	52.6	29	59.2	0.24	.785	18	60.0	18	56.2	0.09	.802
教育愛（ ≥ 22 点）	9	47.4	29	59.2	0.78	.424	15	50.0	19	59.4	0.55	.610
教師の子ども認知（思う）												
授業をよく理解している	16	88.9	40	87.0	0.04	.999	27	93.1	26	89.7	0.22	.999
授業に意欲的である	16	88.9	41	88.2	0.03	.999	27	90.0	27	93.1	0.18	.999
学び合いができています	12	66.7	34	72.3	0.20	.762	25	83.3	18	62.1	3.37	.084
コミュにケーション能力が高い	10	55.6	21	44.7	0.62	.580	18	60.0	13	44.8	1.36	.301
教師の話が良く聞ける	10	55.6	38	80.9	4.31	.058	21	70.0	22	75.9	0.26	.771
良く質問する	13	72.2	29	61.7	0.63	.565	21	70.0	17	58.6	0.83	.422
積極的に発表する	13	72.2	32	68.1	0.11	.999	21	70.0	19	65.5	0.14	.785
学ぶ力がある	8	44.4	27	57.4	0.89	.411	20	66.7	11	37.9	4.88	.038
復習ができています	9	50.0	32	69.6	2.15	.160	17	58.6	19	65.5	0.29	.787
授業に集中している	16	88.9	40	85.1	0.16	.999	27	90.0	24	82.8	0.66	.472
授業を楽しみにしている	15	83.3	42	89.4	0.44	.675	26	86.7	27	93.1	0.67	.671

回・1回」にカテゴリ化され、それ以外の校内研修会の参加は、「3回以上」と「0回・1回・2回」にカテゴリ化された。現時点では校内研修会に関しても活発な参加状況でない実態を示している。

独立性の検定の結果、ワークショップ型の校内研修では教職能力自己評定尺度Ⅱの「積極的生徒指導」においてのみ有意な関連性が認められ、また、ワークショップ型以外の校内研修では、担当している子ども認知の「学ぶ力がある」の項目で、有意な関連性が見られた。どちらも参加回数の多いカテゴリの方が、高得点群の出現率が高く、子ども認知では「思う」と回答した割合が高い結果となった。

(4) 校内研修に対する意識について

研修に対する教員の肯定的な反応は、研修の成果が如実に表れた結果であり、同時に次回以降の教員研修に向けた参加意欲に密接に関連すると考えられることから、教員研修に関して効果指標の一つとして挙げるができるだろう。それ故に、今回の調査では4項目だけであったが、校内研修に対する意識に関する設問を導入した。表5は校内研修の意識の違いと教師効力感、教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況を表している。「校内研修に参加したい」及び「校内研修は授業改善に役立つ」では、すべての項目で有意な関連性が認められなかった。しかしながら、「校内研修は有意義」では、教職能力自己評定尺度Ⅱの「消極的生徒指導」において、有意な関連性がみられ、また、教師の子ども認知では「授業に意欲的である」、「学ぶ力がある」及び「授業を楽しみにしている」の各項目で有意な関連性がみられた。有意な関連性が見られたすべての項目で教師効力感及び教職能力自己評定尺度Ⅱの高得点群や子ども認知の「思う」に関して、校内研修意識の「とても思う」の出現率が高かった。加えて、「校内研修は子どものためになる」では、「消極的生徒指導」と「学級集団

表5 校内研修の意識の違いと教師効力感、教職能力自己評定及び担当している子どもの認知状況

	校内研修は有意義						校内研修に参加したい						校内研修は子どものためになる						校内研修は授業改善に役立つ								
	とても思う			「とても思う以外」			とても思う			「とても思う以外」			とても思う			「とても思う以外」			とても思う			「とても思う以外」					
	n	%		n	%	χ^2	p	n	%	n	%	χ^2	p	n	%	n	%	χ^2	p	n	%	n	%	χ^2	p		
教師効力感																											
生徒指導 (≧14点)	27	67.5	24	64.9	0.06	.815		24	68.6	26	65.0	0.11	.809		30	66.7	20	66.7	0.00	1.000		25	62.5	25	71.4	0.67	.468
教師理解 (≧14点)	20	50.0	19	51.4	0.01	.999		17	48.6	22	55.0	0.31	.647		27	60.0	12	40.0	2.89	.104		23	57.5	16	45.7	1.04	.359
生徒理解 (≧16点)	25	62.5	18	48.6	1.50	.256		21	60.0	20	50.0	0.75	.487		26	57.8	15	50.0	0.44	.637		23	57.5	18	51.4	0.28	.647
教職能力自己評定尺度Ⅱ																											
消極的生徒指導 (≧54点)	28	70.0	17	45.9	4.58	.039		22	62.9	22	55.0	0.48	.639		31	68.9	13	43.3	4.85	.034		27	67.5	17	48.6	2.76	.107
積極的生徒指導 (≧34点)	26	65.0	16	43.2	3.67	.069		20	57.1	21	52.5	0.16	.817		29	64.4	12	40.0	4.34	.058		24	60.0	17	48.6	0.98	.359
教育技術 (≧56点)	22	55.0	20	54.1	0.01	.999		17	48.6	24	60.0	0.98	.359		27	60.0	14	46.7	1.29	.344		24	60.0	17	48.6	0.98	.359
学級集団理解 (≧22点)	27	67.5	18	48.6	2.81	.110		23	65.7	21	52.5	1.34	.347		31	68.9	13	43.3	4.85	.034		26	65.0	18	51.4	1.42	.251
職務管理 (≧21点)	25	62.5	23	62.2	0.01	.999		21	60.0	26	65.0	0.20	.811		28	62.2	19	63.3	0.01	.999		25	62.5	22	62.9	0.01	.999
教育愛 (≧22点)	27	67.5	18	48.6	2.81	.110		23	65.7	21	50.0	2.98	.101		29	64.4	15	50.0	1.55	.239		25	62.5	19	54.3	0.52	.491
教師の子ども認知 (思う)																											
授業をよく理解している	34	91.9	30	83.3	1.24	.308		29	93.5	33	82.5	1.93	.282		36	87.8	26	86.7	0.20	.811		32	88.9	30	85.7	0.16	.735
授業に意欲的である	37	97.4	29	80.6	5.42	.026		31	96.9	33	82.5	3.72	.068		36	85.7	28	93.3	1.03	.455		33	89.2	31	88.6	0.01	.999
学び合いができている	31	81.6	23	63.9	2.93	.118		23	71.9	29	72.5	0.01	.999		32	76.2	20	66.7	0.79	.430		28	75.7	24	68.6	0.45	.602
コミュニケーション能力が高い	24	63.2	14	38.9	4.36	.062		18	56.2	18	45.0	0.90	.477		23	54.8	13	43.3	0.91	.474		21	56.8	15	42.9	1.39	.346
教師の話が良く聞ける	30	78.9	26	72.2	0.45	.592		23	71.9	31	77.5	0.30	.597		32	76.2	22	73.3	0.08	.790		28	75.7	26	74.3	0.02	.999
良く質問する	23	60.5	25	69.4	0.65	.472		23	71.9	24	60.0	1.11	.329		30	71.4	17	56.7	1.68	.218		26	70.3	21	60.0	0.84	.459
積極的に発表する	30	78.9	22	61.1	2.82	.128		24	75.0	26	65.0	0.84	.444		33	78.6	17	56.7	3.96	.069		29	78.4	21	60.0	2.86	.126
学ぶ力がある	27	71.1	16	44.4	5.38	.033		21	65.6	21	52.5	1.26	.338		25	59.5	17	56.7	0.06	.814		23	62.2	19	54.3	0.46	.633
復習ができている	28	75.7	18	50.0	5.16	.300		22	71.0	22	55.0	1.89	.220		24	58.5	20	66.7	0.49	.622		22	61.1	22	62.9	0.02	.999
授業に集中している	34	89.5	30	83.3	0.60	.510		29	90.6	33	82.5	0.98	.495		37	88.1	25	83.3	0.33	.732		33	89.2	29	82.9	0.60	.509
授業を楽しみにしている	37	97.4	29	80.6	5.42	.026		30	93.8	34	85.0	1.38	.287		38	90.5	26	86.7	0.26	.711		34	91.9	30	85.7	0.70	.473

理解」で有意な関連性が見られ、前述と同様、「とても思う」の出現率が高かった。

4. 考察

本研究はあくまでも各変数間の関連性を明らかにするための分析手法を用いており、それらの因果関係について明確にするものではない。しかし、この種のデータを集積することにより、教員研修の有効性、あるいは教員研修の方法論の違いによる効果差を徐々に解明できると考えている。よって、探索的に現時点での教員研修の成果を確認すべく、本研究では既存の規準測度を用いて主に教員研修と教師効力感及び教職能力の自己評定についてその関連性を検討した。教師効力感の性差に関して、2つの下位尺度（「教師理解」と「生徒理解」）で高得点群の男性教員の割合が女性教員に比して統計的に有意に上回った。教師効力感に関する先行研究は、どちらかと言えば性差が認められないとする報告^{10) 13)}が多く、本研究はこれらに反する結果となった。前原ら¹⁴⁾は、沖縄県の小中学校教員を対象にし、教師効力感尺度を作成し、その過程において校種間について性別で比較しているが、性別で検討しているため、性差に関して統計的な有意差は判然としない。ただし、報告されている小・中学校教員の教師効力感得点の平均値をみる限りでは、本研究の結果と同様、教師効力感尺度の下位尺度である「教師の力量及び個人的効力感」において、男子教員の得点が高い結果を示していた。本調査も沖縄県内の教員だけを対象としているため、現段階で理由は特定できないが、表出した性差に関しては、地域的な特性を示唆している可能性がある。

教師の自己効力感には、自分自身の教授能力に関する信念としての「個人的教師効力感」と教師の教育的な影響力に関する一般論としての信念である「一般的教師効力感」¹⁵⁾が存する。「個人的教師効力感」に関しては、これまで一貫して教職経験が長いほど、効力感が高いと指摘されている。本研究で用いた尺度は、個人的教師効力感に焦点化し作成されたものであったため、教職経験が長いほど教師の自己効力感が高いという過去の研究報告^{10) 16) 17)}を追認する結果となった。加えて教職能力の認知についても先行研究^{18) 19)}と一致し、教職経験が長いほど評定値が高かった。教職に就いている中で教師としてさまざまな困難を乗り越えるプロセスの経験が豊富なほど、Ashton²⁰⁾の言う「子どもの学習により効果をもたらす教師の能力についての教師自身の信念」、すなわち教師効力感が向上し、且つ、教職能力に対する自信が深まったことが伺える。また、本研究において基本的な属性に関する先行研究の再現性が認められたことは、今回対象となった調査集団が教師一般を代表しており、研究対象者としての妥当性を有する集団として再認されたと見えよう。

さて、本研究では探索的な方法論で研究を進めてきており、校外、校内に関わらず研修会と規準測度との関連性を検討する場合、統計的に有意であった項目だけを取り上げ、それらを単純に考察するだけではあまり意味がないと考える。もともと研修会に参加している教員が少なく活発でないという実情もあるが、個々の関連性を見るだけでなく、データを全体として概観した上で比較検討し、如何なる関連性があるのかを付け加えて検討することがより望ましい分析と判断する。

そこで、教師効力感に関して、表3、表4を通覧すると、いずれもの項目においても統計的に有意な関連性は認められなかったが、ワークショップ型の校内研修会だけは3つの下位尺度すべてで参加回数の多い方が、高得点群の割合が多いという安定した結果を示している。教師効力感の教員の資質能力と関係するだけでなく、職業継続の意志²¹⁾や生涯学習を促進させる要因²²⁾との関係性が指摘さ

れるとともに、教師のメンタルヘルスの改善への影響力²³⁾も示唆されており、教員や学校現場が抱える現代の諸課題を解決するキーになると言っても過言ではないだろう。これら安定した結果を見る限りにおいては、教師効力感とワークショップ型校内研修の関係性が一定程度推察され、今後、教員研修におけるワークショップ型校内研修の重要性が益々高まると考えられる。

表4の教職能力の自己評定尺度においても、これらと同様の様相が伺える。すなわち、ワークショップ型ではすべての下位尺度で、また、ワークショップ型以外の校内研修会においても「職務管理」を除けば、他の5下位尺度で参加回数の多い方が、高得点群の割合が多い結果となっていた。他方、校外の研修会は、講演会であってもそれ以外であっても参加回数と高得点群の割合との関連については安定性に欠けているし、子ども認知に関しても、参加回数の多い方がネガティブな認知を示す項目が多数見られた。これらから校外の研修会と校内研修会を比した場合には、校内研修会の方が、研修効果があらわれやすいのではないかと考えられる。さらに、表5で示したように校内研修に対する意識についても、割合だけを通覧すると前述した結果と同様の傾向であった。つまり、どちらかと言うと好意的に校内研修を捉えている場合には、自己効力感及び教職能力の自己評定値については高得点群の割合が多くなっていた。特に子ども認知に関しては、4つの質問項目（有意義である、参加したい、子どものためになる、授業改善に役立つ）と11の認知項目との関係性から、校内研修に対して好感的な「とても思う」と回答したカテゴリは、全体で44項目のうち40項目でポジティブ（思う）に回答した割合の方が多かった。したがって、統計的に有意な関連性が見られた項目は少ないものの、総じて、子ども認知と校内研修への意識との関連性が支持されていると判断できる。このことは間接的ながら研修会参加の効果と考えられる。

以上のことから、教員の資質能力の向上にとっては、豊かな教職経験を有する以外に、校内研修の充実・改善の重要性が示唆される。

まとめ

先行研究も併せて結論づけると、教職経験は個人的教師効力感及び教職能力の自己認知を高める変数であった。すなわち、経験が教員の資質能力を規定する大きな要因であることが改めて明らかになった。また、他の変数については統計的に有意な関連性を示した項目は少なかったものの、内容に関わらず特に校内研修会の参加回数が多いとポジティブな回答や規準測度得点に関して高得点群の割合が多い結果であった。総じて、教員の資質能力は、教職経験が最も上位要因と判断されるが、校内研修も少なからず関わっていることが示唆された。

本研究は、沖縄県島尻地区という一地域の教員だけを調査対象とし、サンプル数がやや少ないという問題を有すると同時に、個人的効力感のみで構成された教師の自己効力感尺度を用い、それらの解析も関連性にしか着目していない課題が残る。しかし一方で、教育施策の有効性や学力向上の要因を分析する上では、近い将来重要な資料になりうるであろう。また、今後は、現在の課題を明瞭にする方向性が必要不可欠であり、さらには、直接的に教員研修の影響を検討する調査研究が求められている。

付記

本研究を実施するにあたり快く協力していただきました沖縄県島尻地区の先生方に深く感謝申し上げます。なお、本研究は平成 22 年度～平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究課題「協働と省察による校内教員研修が教師の授業力と学習者の学力向上に及ぼす影響」（研究代表者：南部昌敏、課題番号：22300283）の助成を受けて行われた。

文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課「平成 20 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 Available at: http://www.mext.go.jp/b_menu/hou dou/21/08/_icsFiles/afildfile/2010/03/12/1282877_1.pdf. Accessed November 2, 2011
- 2) 株式会社リクルートマネジメントソリューションズ「教員意識調査、保護者意識調査」『平成 18 年度文部科学省委嘱調査：報告書』文部科学省、2007
- 3) 文部科学省初等中等教育局教職員課「中央教育審議会答申：今後の教員養成・免許制度の在り方について」 Available at: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm. Accessed November 2, 2011
- 4) 文部科学省初等中等教育局教職員課「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策」 Available at: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/_icsFiles/afildfile/2011/02/16/1301982_1.pdf. Accessed November 2, 2011
- 5) Allinder, R.M. (1994) . “The relationship between efficacy and instructional practice of special education teacher and consultants” *Teacher Educational and Special Education*, 17, 86-95.
- 6) Chen, P.P. & Bembenutty, H. (2005) . “Self-efficacy of urban preservice teachers” *Academic Exchange Quarterly*, 9 (4) , 273-280.
- 7) Scribner, J.P. (1999) . “Teacher efficacy and teacher professional learning: Implications for school leaders” *Journal of School Leadership*, 9, 209-234.
- 8) 山沢正仁「教育学部生の教師効力感と教師イメージに与える教育実習の影響」『NIIGATA Educational Psychologist』10, 1993, pp.52-53
- 9) 持留英世・有馬広海「教師効力感に及ぼす教育実習効果」『福岡教育大学紀要（第 4 分冊）』48, 1999, pp.303-309
- 10) 松尾一絵・清水安夫「小学校教師版自己効力感尺度の開発：教師の個人的属性による比較検討」『応用教育心理学研究』24, 2007, pp.11-17
- 11) 坂野雄二・前田基成『セルフエフィカシーの臨床心理学』北大路書房、2002
- 12) 平田敏弘・小泉令三「教職能力自己評定尺度Ⅱの作成と教職能力認知の検討：教員養成系学部学生と現職教員の比較」『福岡教育大学紀要（第 4 分冊）』46, 1997, pp.189-198
- 13) 松田惺・鈴木眞雄「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（教育科学）』46, 1997, pp.57-65
- 14) 前原武子「教師の効力感と教師モラル、教師ストレス」『琉球大学教育学部紀要』44, 1994,

pp.333-342

- 15) Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984) . “Teacher efficacy: A construct validation” *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 16) 丹藤進「教師効力感についての探索的研究：教職への満足度，教育的信念，PM リーダーシップ行動との関連」『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』3, 2001, pp.5-17
- 17) 露口健司「学校組織におけるチームリーダーシップと教師効力感の影響関係」『日本教育経営学会紀要』51, 2009, pp.73-87
- 18) 岸本孝次郎・岡東壽隆・林孝・小山悦司「教師の職能成長モデル構築に関する研究（Ⅱ）：教職能力をめぐる因子分析的考察」『広島大学教育学部紀要第一部』30, 1981, pp.119-129
- 19) 小泉令三・内藤勇次・浅川潔司・古川雅文「教員養成系学部学生と教師の教職能力の認知構造の比較：自己の教職能力評定を通して」『福岡教育大学紀要第4分冊教職科編』38, 1989, pp.159-170
- 20) Ashton, P.T. (1985) . Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C.Ames, & R.Ames, (eds.) , *Research on Motivation in Education: Vol.2. The Classroom Meliu*. Orlando, FL: Academic Press, pp.141-174.
- 21) 羽田野花美・酒井淳子・矢野紀子・澤田忠幸「女性看護師の職務満足度と職業継続意志および特性的自己効力感との関連」『愛知県立医療技術短期大学紀要』16, 2003, pp.1-8
- 22) 浅野志津子「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程：放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から」『教育心理学研究』50, 2002, pp.141-151
- 23) 平岡永子「教師のバーンアウトの一考察」『関西学院大学臨床教育心理学研究』27, 2001, pp.1-9