

我が国における教師の自己効力感の 測定尺度に関する現状と課題

—自己効力感尺度のガイドラインの観点より—

高野 七良見・河村 茂雄

【はじめに】

いじめや不登校、教師の精神的健康の悪化等の学校教育に関する課題が山積する中（中央教育審議会、2021）、そのような課題解決への糸口となるものとして、教師の自己効力感（teacher self-efficacy；以下、TSE とする）に関する研究が注目されている。TSE は、Bandura（1997）による自己効力理論を基盤とした、「特有の文脈における特定の教育タスクをうまく達成するために必要な一連の行動を、組織し実行する能力に対する教師の信念」（Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998）と定義される心理的概念である（Klassen et al., 2011）。Zee & Koomen（2016）がレビューするように、TSE は、学業成績やエンゲージメント等の児童生徒の結果、児童生徒へのサポート行動や well-being 等の教師の結果と関連することが明らかにされている。また、自己効力感には修正可能な側面があり（Bandura, 1997; Bong, 2006）、TSE においても介入により TSE が向上した事例が報告されている（e.g., Hoogendijk, Tick, Hofman, Holland, Deveriens, & Vujik, 2018；金山・中川, 2016）。TSE は、このような、①教育における重要な結果との関連が示されていること、②介入により修正することが可能であること、という2つの側面から、学校教育に関する課題解決、さらには、教師教育への活用が期待されている。

一方で、TSE 研究の進展とともに、TSE の測定尺度に関しては、課題があることが指摘されており（詳しくは、高野・河村（2023）を参照のこと）、近年では、TSE の測定尺度は自己効力感尺度の作成ガイドライン（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）⁽¹⁾に沿って作成されるよう推奨されている（Klassen et al., 2011）。これらのガイドラインは、自己効力理論に沿った自己効力感尺度を作成するためのガイドラインである。自己効力理論に沿わない尺度が「自己効力感尺度」として作成・使用された場合には、次のようなことが懸念されることが指摘されている（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）。1点目は、自己効力感と、自尊感情や自己概念等の他の自己に関する概念とが弁別されなくなることである。2点目は、自己効力感が本来もつ説明力や予測力が低く見積もられたり失われたりする等、研究において誤った結論が導かれることである。よって、我が国においても今後の TSE 研究の進展や活用のため、自己効力感尺度の作成ガイドラインに沿った TSE の測定尺度は

必要であると思われる。

高野・河村（2023）は、自己効力感尺度の作成ガイドライン（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）を基に、今後、我が国でTSEの測定尺度を作成・使用する際に留意すべき点を整理した。複数の留意点が整理されたが、その内の主な留意点は、次の3点である。

1点目は、内容的妥当性・表面的妥当性に関することである。効力感⁽²⁾は「与えられた成果を生み出すために必要な一連の行動を組織し、実行する能力への信念」（Bandura, 1997）である。Bandura（2006）は、効力感の構成概念を質問項目に正確に反映すべきであるとし、質問項目を記述する際に“can”を使用するよう求めている。英語における“can”は日本語では「一できる」と訳すことが一般的であり、「一できる」は、上述したBandura（1997）による自己効力感の定義とも一致する表現である。そのため、日本語で自己効力感尺度を作成する場合には、「一できる」という表現を用いる必要があると考えられる。

2点目は、領域特定性に関することである。自己効力感は包括的な特性ではなく、機能する明確な範囲に結び付けられる分化した自己の信念である（Bandura, 2006）。そのため、ある領域や文脈において高い自己効力感を持つ人が、他の領域や文脈においても高い自己効力感を持つとは限らない。よって、自己効力感尺度を作成する場合には、質問項目においてどのような領域、タスク、文脈を設定するのかを十分に吟味し、尺度の構成に反映させる必要がある。また、領域、タスク、文脈を設定する際には、予測する対象（基準となる対象）に合わせて設定する必要がある。その際、自己効力感の多面性も考慮する必要がある⁽³⁾。自己効力感は測定される自己効力感と予測対象が綿密に一致する際に予測力が最大となり、さらに、予測対象に関連する多面的な自己効力感によって予測力を高める（Bandura, 2006）。そして、予測対象と一致しない場合には、予測力は低くなるもしくは失われる（Pajares, 1996）。したがって、自己効力感尺度を作成する際には、その尺度で何を予測するかを定めただで、その予測対象に合わせて、多面性を考慮して領域、タスク、文脈を設定する必要がある。

3点目は、予測的妥当性⁽⁴⁾に関することである。Bandura（1997）は「自己効力感尺度は、（中略）社会的認知理論⁽⁵⁾によって規定される効果を予測することにおける成功から妥当性を得る」と述べる。また、Bandura（2006）は「予測される効果の実証は、その構成概念の妥当性に対して支持を与える」「構成概念妥当性は、その概念図式において仮定される因果関係とその自己効力感尺度の妥当性の両方が評価されている、進行中の過程である」と説明している。これらのことから、自己効力感尺度の妥当性を判断する上では、自己効力感が、予測対象として想定した変数を実際に予測するという、予測的妥当性を保証していくことが求められると考えられる。

高野・河村（2023）では、我が国で作成されてきたTSEの測定尺度が、どの程度このガイドラインに沿っているのかに関する実態がこれまでに明らかにされていないことが課題として挙げられた。そこで本稿では、上述した、自己効力感尺度の作成ガイドライン（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）を基に高野・河村（2023）が整理した留意点のうち的主要な留意点3点と照らし合わせた際の、我が国のTSEの測定尺度に関する現状と課題を明らかにすることを目的とする。そうする

ことにより、今後我が国でTSEの測定尺度を作成・使用していく上での留意点をより明確に捉えることができると考える。また、そのことは、我が国の教育を取り巻く課題の解決に向けた対応策を、TSEの視点から検討していくことにも寄与するのではないかと思われる。

【方法】

CiNii Articlesにて、「教師 or 教員」および「教師効力感 or 教師効力 or 自己効力感 or 自己効力 or セルフエフィカシー or セルフ・エフィカシー or 効力感⁽⁶⁾」がキーワードとして含まれる2022年までに出版された論文を検索した。看護⁽⁷⁾に関連する論文および学会での発表論文集は除外して検索した。検索日は2023年4月17日であった。検索した記事は337編であった。その内、展望論文、質的な調査・分析のみを行っている論文、教師以外の効力感を扱う論文、集団効力感のみを扱う論文、大学教員および保育者のみを対象とする論文、大学生のみを対象とする論文、重複して記載されている論文、日本語以外で表記されている論文、除外されなかった発表論文集および教育雑誌、シンポジウムおよび修士論文の要旨を除いたところ、89編の論文が残った。これらの論文のうち、独自のTSEの測定項目を使用しているかつTSEの測定に用いた全項目が記載されている論文は42編、さらに因子分析結果が記載されている論文は20編あった。因子分析がなされていない測定項目は心理尺度の条件を満たしていないと判断し、本稿では、因子分析結果が記載されている20編の論文を扱うこととした。20編の論文で使用されたTSEの測定尺度は22あった。以下では、これら22のTSEの測定尺度についての検討を行う。

【我が国のTSEの測定尺度における現状と課題】

以下では、上述した、自己効力感尺度の作成ガイドライン（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）を基に高野・河村（2023）が整理した留意点のうち的主要な留意点3点に対する、我が国のTSEの測定尺度の現状と課題を示す。検索したTSEの測定尺度について、主要留意点3点との対応状況をTable 1に整理した。

1. 内容的妥当性・表面的妥当性

22のTSEの測定尺度において、全項目で「一できる」を使用した、もしくは「一できる」で回答する選択肢を使用した尺度は8つあった。また、6つの尺度では、尺度内の半数以上の項目で「一できる」が用いられているものの、一部の項目には「一できる」以外の表現が含まれていた。

まず、Teacher Efficacy Scale（以下、TESとする）（Gibson & Dembo, 1984）⁽⁸⁾およびその修正版であるWoolfolk & Hoy（1990）が作成した尺度を参考にして作成された尺度には、特に表現が混在する傾向が見られる。例えば、植木・藤崎（1999）が作成した尺度には、「一できる」と表現される項目がいくつか見受けられる一方で、子どもについての価値観に関する項目（項目例：「荒れている子どもでも、教師が親身になって話を聞き、見守れば育ってくる」）や教育観に関する項目（項目例：

Table 1 我が国における教師を対象として作成されたTSEの測定尺度

研究者 (発行年)	尺度名	対象	項目数	作法	分析	下位 尺度数	α 係数	再検 査法	折半法	妥当性	信託性	表面的 妥当性	領域特 異性	予測対象に 合わせた作成	予測対象に 合わせた作成	備考	
伊藤 (1993)	効力感	高	11	4作法	○	2	○	×	×	×	×	×	×	×	×	個人的効力感, 過剰的無力感	Woolfolk & Hoy (1990) の邦訳
前原 (1994)	教師の効力感尺度	小・中高	20	5作法	○	2	×	×	○	×	×	×	×	×	×	個人的効力感, 教師力感	宮本 (1995) (Gibson & Dembo (1984) およ び松井 (1992) の修正) を修正して作成
榎本・藤崎 (1999)	教師効力感尺度	小中	21	6作法	○	4	○	×	×	×	×	×	×	×	×	見守り効力感, 成長促進効力感, 受け止め効力 感, 影響性効力感	先行研究を基に作成
若水・吉川 (2000)	不登校対応自己効力感	小	25	11作法	○	3	×	×	×	×	×	×	○	○	○	支持を受け止め, 再登校への支援, 協力	先行研究を基に作成
丹藤 (2001)	教師効力感尺度	小中	12	6作法	○	2	×	×	×	×	×	×	×	×	×	個人的教授効力感, 一般的教師効力感	教師の学習指導領域に限定して作成
丹藤 (2004)	教師効力感尺度	小中	18	6作法	○	2	○	×	×	×	×	×	×	×	×	個人的教授効力感, 一般的教師効力感	Woolfolk & Hoy (1990), Emmer & Hittman (1999) の邦訳を参考に, 教師個人の教科指導等に 関する項目を参考に作成
淵上・西村 (2004)	個人的効力感	中高	19	不明	○	3	○	×	×	×	×	×	△	○	×	生徒指導, 教科指導, 教職向上	
淵上・西村 (2004)	協働的効力感	中高	42	不明	○	6	○	×	×	×	×	×	△	○	○	支えあいの自覚, 学校改善への意欲, 積極的援 助, 普遍的コミュニケーション, 立場の違い, 管理職との協働	教師の自由記述を基に作成
丹藤 (2005)	教師効力感尺度	小中	24	5作法	○	3	×	×	×	×	×	×	○	×	×	生きかゝりの指導, 生徒指導力, 教科指導力	Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) を参考 に, 学習指導領域, 学級経営, 生徒指導領域, 連絡・生徒指導領域の3領域を設定して作成
谷口 (2006)	教師効力感尺度	小中高	15	4作法	○	3	×	×	×	×	×	×	△	○	×	人間関係, 生徒指導, 教科指導	中西 (1998) を参考に, 教科指導, 生徒指導, 職場の人間関係の3領域の尺度を作成
松尾・清水 (2007)	小学校教師単自己効力感	小	12	不明	○	3	×	×	×	×	×	×	○	○	×	生徒指導, 教師理解, 生徒理解	高校教師用セルフ・エフィカシー尺度 (清 水・大宮, 2000) を修正して作成
三本・金山 (2010)	問題対応効力感を測定す るための尺度	小	13	8作法	○	2	○	×	×	×	×	×	○	○	×	外在化問題への対応, 内在化問題への対応	先行研究を基に作成
町支他 (2014)	—	不明	15	5作法	○	4	○	×	×	×	×	×	△	○	×	授業に関する効力感, 学級経営に関する効力感, 保護者対応に関する効力感, 校務分掌に関する項目を 加えて作成	Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) を参考 に, 保護者対応, 校務分掌に関連する項目を 加えて作成
山本 (2015)	不登校状態対応効力感	小中高	38	6作法	○	3	×	×	×	×	×	×	○	○	○	コミュニケーション能力, 行動・生活, 身体症 状	先行研究を基に作成
山本 (2015)	支援方法対応効力感	小中高	10	6作法	○	2	×	×	×	×	×	×	○	○	○	つなぐ支援, 促す支援	先行研究を基に作成
工藤・橋本 (2017)	いじめ対応教師効力感 Teacher Efficacy for Inclusive Practitioners Scale (TEIP) 日本語版	小中高	18	不明	○*	3	○	×	×	×	×	×	△	○	×	協働	インクルーシブ学習指導, 行動マネージング, Sharma, Loreman, & Forlin (2012) の邦訳
町支他 (2018)	—	中	12	不明	○	3	○	×	×	×	×	×	△	○	×	校務分掌に関する効力感, 学級経営に関する効 力感, 授業に関する効力感	Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) を参考 に, 校務分掌, 学級経営, 保護者対応の項目を加えて作 成 (保護者対応の3因子を除いて使用)
奈良他 (2019)	視覚障害特別支援学校の 早期教育相関に対する教 師の自己効力感尺度	特支	54	7作法	○*	7	○	×	×	×	×	×	○	○	○	視覚尺度, 医療尺度, 育児尺度, 発達尺度, 修 学尺度, 支援尺度, 心理尺度	先行研究を基に作成
伊藤・山本 (2020)	いじめ対応教師効力感尺 度	中	28	5作法	○	3	○	○	○	×	×	×	○	○	○	加害者指導, ルール・手続, 早期発見	インタビュー調査を基に作成
藤口 (2020)	教師効力感尺度	小中	20	4作法	○*	4	○	×	×	×	×	×	○	×	×	授業理解力, 組織力, 学級経営力, 人間力	A県の教員育成指導を基に作成
柏木他 (2021)	教員21世紀型スキル 自己効力感尺度	小中高*	47	不明	○	3	○	○	○	×	×	×	○	×	×	相互作用的な課題主修能力, 複眼的な外国語 学習理解能力, 分析的デザイン思考能力	先行研究を基に作成
臼橋他 (2021)	体育指導効力感尺度	小	20	7作法	○	3	○	×	×	×	×	×	○	×	×	基礎的知識実践, 能動的学習促進, 学習課題対 応	先行研究を基に作成

注1) 対象……………小・小学校, 中・中学校, 高・高等学校, 特支: 特別支援学校
 注2) 表面的妥当性……………○, 全項目で「一できる」を使用しているが, 一部の項目でその他の表現が強い項目があるが, 一部の項目で「一できる」を使用している項目が50%未満である
 注3) 併存的妥当性……………TSEと時点間で測定した関連尺度との相関分析の有無を示す
 注4) 信頼的因子分析……………1. 信頼的因子分析
 2. 確認因子分析
 3. 探索的因子分析
 4. 主成分分析
 5. 教育実習終了後の大学生を含む

「教師が積極的に子どもを引っ張る事より、子ども自身の成長を待つ事が大事だ」等が含まれている。また、淵上・西村（2004）が作成した「個人的効力感」には、児童生徒の結果に対する原因帰属に関する項目（項目例：「生徒の成績が改善したとき、それは私がより効果的な教授法を見つけたからである」）や教師による知識の所持に関する項目（項目例：「授業を行うにあたっての十分な知識・教養を持っている」）が含まれている。このような傾向は、Woolfolk & Hoy（1990）の翻訳版を作成した前原（1994）、参考とした尺度は明記されていないもののTESおよびWoolfolk & Hoy（1990）による尺度と同様の因子構造を示している伊藤（1993）、丹藤（2001, 2004）が作成した尺度にも見られる。

また、近年作成されたTSEの測定尺度には、全項目で「一できる」を使用したもしくは「一できる」で回答する選択肢を使用した尺度が多く見受けられる（柏木・宍戸・矢田, 2021；松尾・清水, 2007；三本・金山, 2010；奈良・相馬・小林, 2019；白旗・大友・西田・原, 2021；丹藤, 2005；山本, 2015）一方で、「一できる」以外の表現が含まれる項目、教示・選択肢を使用する尺度も一部に見受けられる。例えば、山本（2015）の「不登校状態対応効力感」では、「次の状態の不登校生徒を指導援助するとき、あなたはどれくらい自信がありますか」という教示により、「自信がある」から「自信がない」までの6件法で回答を求めている。このような教示・選択肢の形式は、伊藤・山本（2020）においても同様である。また、町支・脇本・讃井・中原（2014）では、タスクの遂行状態の認知に関する項目（項目例：「保護者からの苦情に対応できている」）や教師による知識の所持に関する項目（項目例：「それぞれの校務分掌がどのような役割を担っているかを理解している」）が尺度内に一部含まれている。露口（2020）においても、タスクの遂行状態の認知に関する項目（項目例：「授業では、子どもに分かりやすい教え方ができている」）、教師による知識の所持に関する項目（項目例：「授業方法教具についての知識や技術を持っている」）、教師による能力の所持に関する項目（項目例：「正しく発問する力がある」）等が尺度内に含まれている。

以上より、我が国のTSEの測定尺度における内容的妥当性・表面的妥当性については、海外で作成された初期のTSEの測定尺度における内容的妥当性・表面的妥当性に関する課題が、日本語への翻訳という形で我が国に持ち込まれてきた可能性があること、また、内容的妥当性・表面的妥当性に関する課題は徐々に解決されつつあるものの、依然として「一できる」以外の表現を用いる測定尺度も一部に見受けられることが確認された。

2. 領域特定性

以下では、1) 領域特定性が保証されているかどうか、2) 予測対象に合わせて質問項目が作成されているかどうか、という2つに分けて、我が国のTSEの測定尺度の領域特定性に関する現状を述べる。

1) 領域特定性

22のTSEの測定尺度の内、領域特定性が保証されていない尺度は5つあり、分析対象となった尺度の内の約8割の尺度では領域特定性が保証されていることが確認された。

まず、領域特定性が保証されていない尺度について示す。前原（1994）によるWoolfolk & Hoy

(1990)の尺度の翻訳版は、「教師の力量」「個人的効力感」の2因子で構成される。2因子にはそれぞれ児童生徒の学習指導に関する項目（項目例：「児童・生徒の学業は大部分家庭環境に左右されるので、教師にできることが限られている」）、生活指導に関する項目（項目例：「家庭で『しつけ』られていない児童・生徒は、学校での『しつけ』もほとんど効き目がない」）、具体的な領域が特定できない項目（項目例：「児童・生徒が普段より良くなっているとき、それは自分がそれなりに努力したからだ」）等が混在している。そのため、前原（1994）による翻訳版の尺度は領域特定性が保証されていない尺度であると考えられる。このように、学習指導や生活指導に関する項目、領域が特定できない項目等が混在している尺度は、我が国の初期のTSEの測定尺度（伊藤，1993；植木・藤崎，1999；丹藤，2001，2004）に見受けられる。

次に、領域特定性が保証されている尺度について示す。丹藤（2005）は、領域特定性を考慮する必要性を指摘し、Teacher sense of efficacy scale (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001)⁽⁹⁾を参考に「学習指導領域」「学級経営・生徒指導領域」「進路・生徒指導領域」の3領域を設定して尺度を作成した。また、松尾・清水（2007）は、「生徒指導」「教師理解」「生徒理解」の3因子で構成される尺度を作成している。その他にも、「人間関係」「生徒指導」「教科指導」の3因子（谷口，2006）、「授業に関する効力感」「学級経営に関する効力感」「保護者対応に関する効力感」「校務分掌に関する効力感」の4因子（町支他，2014）等で構成されるTSEの測定尺度が作成されている。

さらに、より限定された領域に着目して作成された尺度も見受けられる。例えば、三本・金山（2010）は「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」尺度を作成し「外在化問題への対応」「内在化問題への対応」の2因子を抽出している。また、伊藤・山本（2020）は「いじめに対する教師効力感尺度」を作成し、「加害者指導」「ルール・手続き」「初期発見」の3因子を抽出している。その他にも、不登校対応（岩永・吉川，2000；山本，2015）、インクルーシブ教育の実践（工藤・橋本，わか，2017）、視覚障害特別支援学校の初期相談（奈良他，2019）、体育指導（白旗他，2021）、グローバル・コンピテンスの育成に関わる「教員21世紀型スキル」（柏木他，2021）についてのTSEの測定尺度が作成されている。

以上より、我が国では2000年代の始めから領域特定の尺度が作成されてきており、より限定された多様な領域に関わるTSEを測定する尺度も作成されていることが明らかになった。

2) 予測対象に合わせた質問項目の作成

22のTSEの測定尺度の内、問題の所在等でTSEによる予測対象について言及し、その予測対象に合わせて質問項目が作成されていると考えられた尺度は6つあった。

まず、岩永・吉永（2000）は、「不登校児の出会いや対応」という「危機を乗り切るためには、適切な自己効力感が必要であると思われる」と述べ、不登校対応自己効力感を作成した。質問項目は、教育雑誌に掲載されている「不登校児への対応として望ましいとされている担任教師の具体的な対応」を基に作成している。このことから、不登校への適切な対応を予測対象と想定していることがうかがえる。次に、淵上・西村（2004）は、「学校組織の改善を目的とした学校内における教職員との協働

関係を構築し、望ましい人間関係を形成していくための効力感」「学校組織の改善を視野に入れながら様々な教育問題の解決に向けて、同僚と協力し合う協働を軸とした教師効力感（協働的効力感）」と述べ、「協働的協力感」の尺度を作成した。質問項目を作成する上では、「教育的諸問題の解決のための学校改善を目的とした職場における教職員の協働」に関する自由記述を活用しており、教師間の良好な対人関係や学校改善を予測対象と想定していることがうかがえる。さらに、伊藤・山本（2020）は、いじめ対応に関する教師の実際の行動を促すものとしてTSEを示し、「いじめ予防・いじめの初期発見・いじめ対応の観点から、現場でできること・やるべきこと、いじめ対応を経験したとき大事にしていたこと」に関するインタビュー調査を基に質問項目を作成した。このことから、いじめ対応に関する教師の実際の行動を予測対象と想定していることがうかがえる。奈良他（2019）、山本（2015）⁽¹⁰⁾も、伊藤・山本（2020）と同様に、教師による実際の行動の遂行を促すものとしてTSEを示し、インタビュー調査等の質的な情報を基に尺度を作成した。以上より、これら6つの尺度については、教師による実際の行動を予測対象と想定し、それに合わせて質問項目を作成した尺度であると考えられる。

一方で、これらの測定尺度を除く、約7割の測定尺度（町支他, 2014, 2018；淵上・西村, 2004⁽¹¹⁾；工藤・橋本, 2017；松尾・清水, 2007；丹藤, 2004, 2005；谷口, 2006；露口, 2020；植木・藤崎, 1999）では、TSEによる予測対象については言及されておらず、さらに、その領域やタスクを扱う基準や理由についても明記されていなかった。このような測定尺度については、自己効力感をもつ予測力や説明力の有用性が失われる可能性があるため、次の2点に特に留意する必要があるだろう。1点目は、調査で使用する尺度として選択した際に、質問項目の内容が調査の目的等と照らし合わせて適切かどうかである。2点目は、調査で得られた結果を分析する際に、自己効力感をもつ予測力や説明力に関する解釈が適切かどうかである。

以上より、我が国のTSEの測定尺度については、予測対象を想定した上で、その予測対象に合わせて質問項目が作成されている尺度は一部に限定されており、分析対象となった尺度の内の約7割の尺度では、尺度を作成する際にTSEによる予測対象は考慮されていないことが確認された。

3. 予測的妥当性

TSE研究においては、縦断研究の数が少ないことが指摘されてきた（Zee & Koomen, 2016）。本稿で検索した22のTSEの測定尺度においても、TSEの測定時点より後の時点で測定された変数との関連を検討した尺度は見受けられなかった。よって、我が国においては、2022年までには予測的妥当性が保証されたTSEの測定尺度は存在しておらず、今後の検討が求められる状況にあると考えられる。

【我が国の TSE の測定尺度の現状と課題のまとめ】

本稿の目的は、自己効力感尺度の作成ガイドライン（Bandura, 2006; Bong, 2006; Pajares, 1996）を基に高野・河村（2023）が整理した留意点のうちの主な留意点3点と照らし合わせた際の、我が国の TSE の測定尺度における現状と課題を明らかにすることであった。レビューの結果、我が国における TSE の測定尺度に関しては、留意点3点全てを押さえた TSE の測定尺度は見受けられなかった。また、内容的妥当性・表面的妥当性、領域特定性が保証されるようになってきているものの、①予測対象に合わせて質問項目を作成する点、②予測的妥当性を保証する点においては、特に課題があることが確認された。以下では、特に課題が見られた2点について詳しく述べる。

まず、予測対象に合わせて質問項目を作成する点に関しては、一部の尺度を除き、約7割の尺度で、尺度作成時に TSE による予測対象は考慮されていないことが確認された。予測対象に合わせた質問項目の作成がなされない場合、TSE の測定尺度と予測対象の一致度は低くなり、TSE の説明力・予測力は実際よりも低く見積もられる可能性がある（Bandura, 1997; Pajares, 1996）。また、予測対象と関連する重要な領域やタスクが測定尺度に含まれず、本来考慮されるべき領域やタスクは見落とされる可能性がある。例えば、児童生徒の学校適応を予測するには、学習指導に関する TSE 以外にも児童生徒間の友人関係の形成支援に関する TSE も重要な役割を担うと予想できる。しかしながら、児童生徒の学校適応を予測対象と想定せずに TSE の測定尺度を作成した場合、友人関係の形成支援に関する TSE は測定尺度に含まれず、また、児童生徒の学校適応に対する予測力も、本来の TSE がもつ予測力よりも低く見積もられる可能性があるだろう。つまり、TSE の測定尺度を作成する際に、予測対象を想定しない、予測対象に合わせた質問項目の作成をしないという場合、解決したいと考える事象に対して、どの TSE に介入すればよいのかという介入の対象が不明瞭になり、また、より有効な介入の対象となりうる TSE も見出されなくなる可能性があると考えられる。さらに、TSE に介入すること自体に対する有効性についても、誤った解釈がなされる可能性があるだろう。TSE に関する我が国の先行研究では、自己効力感尺度の作成ガイドラインについて言及している先行研究は見受けられなかった。それゆえ、質問項目の作成時に予測対象を考慮することの重要性に関しては、これまでに我が国の研究者間では把握されてこなかった可能性があると考えられる。今後は、TSE の測定尺度を作成する際には、TSE の測定尺度によって何を予測することを想定するのかを示した上で、その予測対象に合わせて質問項目を作成するという手続きが求められるだろう。また、既存の TSE の測定尺度を使用する場合にも、調査における予測対象との一致度が高い尺度を選択し使用するという視点をもつことが重要であると考えられる。

次に、予測的妥当性を保証する点について、我が国においては、2022年までには予測的妥当性が保証した TSE の測定尺度は存在していないことが確認された。TSE の予測的妥当性が保証されないということは、その TSE を高めることの有効性が明らかではないことを示唆していると考えられる。検索した TSE の測定尺度からは、児童生徒の学業成績や学習意欲、身体能力、グローバル・コンピ

テンス、適応感、いじめや不登校等の校内の諸問題の発生件数、教員間の協働や良好な関係性、学級内の諸問題に対する教師の指導行動等、さまざまな予測対象を想定することができる。しかしながら、現状では、我が国の測定尺度で扱われる TSE がそれらを予測するかどうかは検討されていない。それはすなわち、各 TSE が向上することに、どのような意味や価値があるのかが明らかにされていないことを示していると考えられる。これまでに予測的妥当性が保証されてこなかった背景としては、縦断調査を実施することの難しさや、予測的妥当性を保証することの重要性が把握されてこなかったことがあるのではないかと考えられる。今後は、縦断調査を行い、TSE の予測的妥当性を保証することによって、我が国で TSE に着目していくことの重要性を示していく必要があるだろう。

我が国では、TSE 研究が開始されて以来、約 30 年が経過しているものの、TSE の測定尺度の数は多いとは言えず、学会誌に掲載されている尺度の数も限られていた。また、調査で独自の TSE の質問項目を使用している論文では、因子分析を行っていない論文も複数見受けられた。先述したように、特に海外においては TSE の有効性を示す結果が多数示されており、また、そのような結果を踏まえて、TSE を向上させる資源に関する研究への関心も高まっている（Klassen et al., 2011; Moriss, et al., 2017）。自己効力感をもつ修正可能な性質を踏まえても、TSE は、我が国の学校教育の質や教師の well-being の向上に寄与する可能性をもつ心理的概念であると考えられる。自己効力感尺度の作成ガイドラインで指摘される留意点を考慮し、自己効力感尺度の作成ガイドラインに沿った TSE の測定尺度を作成することにより、我が国における教育に関する課題解決の基礎となりうる、TSE の測定尺度の開発が望まれる。

注(1) これらと同様の内容は、Bandura (1997, 2012) においても提示されている。

- (2) Bandura (1997, 2006) は、“efficacy beliefs” “self-efficacy beliefs” 等のように、効力感と自己効力感を分けて表記している。効力感には、自己効力感と集団効力感があり、“efficacy beliefs” は自己効力感と集団効力感の双方を踏まえた表記であると思われる。よって、本稿においても、Bandura (1997, 2006) の文献を引用する際は、文献の表記に併せて「効力感」「自己効力感」を分けて表記することとする。
- (3) 多面性を考慮するということは、予測対象と関連すると考えられる多様な側面の自己効力感を扱うということである。例えば、Bandura (2006) は、体重の自己管理に関する例として、カロリーを摂取しすぎないといった食習慣に関する能力のみならず、食品の購入や運動に関する能力も体重の自己管理にとって重要な能力であり、体重の自己管理にとって必要なすべての側面の自己効力を扱うことによって、体重のばらつきはより多く説明されることを示している。
- (4) 予測的妥当性とは一般的に後の測定時点における変数との関連を示すことから、本稿でも、予測的妥当性を自己効力感の測定時点よりも後の測定時点で測定された変数との縦断的な関連として捉える。
- (5) Bandura (1986) が提唱する自己効力理論の背景となる理論で、自己効力理論よりも広範な理論である（詳しくは Bandura (1986) を参照のこと）。
- (6) 自己効力感は「自己効力」「セルフ・エフィカシー」、教師の自己効力感は「教師効力感」「教師効力」と表記される場合があるため、これらの言葉も検索する際にキーワードに含めた。
- (7) 看護の分野においても TSE は多数扱われているが、学校教育とは分野が異なるため除外した。
- (8) TSE の初期の研究で最も頻繁に使用された測定尺度である（Henson, 2002; Klassen et al., 2011）。「一般的教育効力感」「個人的教育効力感」の 2 因子で構成される。

- (9) 自己効力理論との一致度が高い尺度であり (Klassen, et al., 2011), 近年の調査で使用される TSE の代表的な測定尺度である。「学習指導に対する効力感」「学級経営に対する効力感」「児童生徒のエンゲージメントに対する効力感」の 3 因子で構成される。
- (10) 山本 (2015) は、「不登校状態対応効力感」と「支援方法対応効力感」の 2 つの尺度を作成しているが、どちらの尺度も同様の方法で作成されている。
- (11) 淵上・西村 (2004) は、「個人的効力感」と「協働的効力感」の 2 つの尺度を作成しているが、ここではその内の「個人的効力感」を示す。

引用文献

- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Pajares, F., & Urdan, T. (Eds) *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 307-337.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Bong, M. (2006). Asking the right question how confident are you that you could successfully perform these tasks? Urban, T. & Pajares, F. (Eds) *Self-efficacy beliefs for adolescents*, 287-305.
- 町支大祐・脇本健弘・讚井康智・中原淳 (2014). 教員の人員異動と自己効力感に関する研究——“荒れ”の変化に着目して—— 東京大学大学院教育学研究科教育行政論叢, 34, 143-153.
- 町支大祐・脇本健弘・讚井康智・中原淳 (2018). 異動にともなう保護者との関係性の変化と教師効力感・バーンアウトとの関係に関する研究 日本教育工学会論文誌, 41, 164-168.
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して——全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現——(答申) Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2023 年 4 月 29 日閲覧)
- 淵上克義・西村一生 (2004). 教師の協働的効力感に関する実証的研究 教師学研究, 5・6, 1-12.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 596-582.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137-150.
- Huang, H., Lin, C., & Lee, J. C. K. (2020). Moving beyond classroom teaching: A study of multidimensional teacher self-efficacy on job satisfaction and occupational commitment. *Teachers and Teaching*, 26, 522-542.
- 金山元春・中川真身 (2016). 教員のリソースを喚起し自己効力感を促す教育相談研修 高知大学教育実践研究, 30, 115-122.
- 工藤浩二・橋本創一 (2017). TEIP 日本語版作成のための基礎的検討 発達障害支援システム学研究, 16, 97-103.
- 伊藤網俊・山本奨 (2020). いじめに関する校内研修の効果の研究——いじめに対する教師効力感の変容から—— 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 103-111.
- 伊藤篤 (1993). 高校教師の指導過程に関する研究 (1) ——学習指導の理念と行動および効力感—— 日本福祉大学研究紀要, 89, 93-120.
- 岩永啓子・吉川真理 (2000). 教師のための不登校対応自己効力感尺度作成の試み 教育実践学研究, 6, 59-68.
- 柏木賀津子・宍戸隆之・矢田匠 (2021). 教員 21 世紀型スキルの自己効力感尺度の検討——学校教育でグローバル・コンピテンスを培うために—— 人間環境学研究, 19, 91-98.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.

- 前原武子 (1994). 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, 333-342.
- 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」——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, 11-17.
- 三本久子・金山元春 (2010). 小学校教師の「子どもの問題行動への対応に関する自己効力感」を測定するための自己評定尺度の開発 学校カウンセリング研究, 11, 1-8.
- Morris D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795-833.
- 奈良里紗・相羽大輔・小林秀之 (2019). 視覚障害特別支援学校の早期教育相談に対する教師の自己効力感に関する個人要因の影響について 特殊教育学研究, 57, 105-115.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- 白旗和也・大友智・西田順一・原祐一 (2021). 小学校体育科における教師効力感を高めるコンサルテーション方略の開発及び有効性の検討——体育指導協力感尺度の開発を通して—— 体育学研究, 66, 869-890.
- 高野七良見・河村茂雄 (2023). 自己効力感尺度の作成ガイドラインと海外における教師の自己効力感尺度の歴史に関する詳述 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 31-1, 11-21.
- 丹藤進 (2001). 教師効力感についての探索的研究——教職への満足感, 教育的信念, PM リーダーシップ行動との関連—— クロスロード: 弘前大学教育学部研究紀要, 3, 5-17.
- 丹藤進 (2004). 教師効力感の形成に関わる要因分析——循環モデル試案—— 青森中央学院大学研究紀要, 6, 49-62.
- 丹藤進 (2005). 教師効力感の研究——循環モデルに向けて—— 青森中央学院大学研究紀要, 7, 21-44.
- 谷口弘一 (2006). 生徒との関わりにくさと職場の雰囲気が教師効力感に与える影響 同志社心理, 53, 50-56.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- 露口健司 (2020). 若手層教員のキャリア発達における信頼効果 愛媛大学教育学部紀要, 67, 134-154.
- 植木尚子・藤崎真知代 (1999). 教師効力感を規定する要因——校種と経験年数を中心として—— 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編, 48, 361-381.
- 山本奨 (2015). 不登校対応教師効力感に関する研究——経験及び被援助感による検討—— 学校心理学研究, 15, 17-29.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015.