

日本における教師効力感に関する研究の動向と展望

渡邊 駿太・中西 良文

The Trends and Perspective about the Studies of teacher efficacy in Japan

Shunta WATANABE and Yoshifumi NAKANISHI

要 旨

本稿では、日本で行われた教師効力感研究を概観し、その成果と課題について検討した。まず、教師効力感概念の整理を行った。その上で海外で行われた教師効力感研究で開発された尺度を翻訳し、日本の教師を対象に教師効力感尺度を用いた研究について検討した。その後、研究の対象別の整理と教師効力感と合わせて扱われた変数別の整理を行い、研究の到達点と今後の研究における論点を述べた。

キーワード：教師効力感、自己効力感

1. はじめに

近年、教員の多忙化が問題となっている。2013 年に経済協力開発機構 (OECD) が行なった国際調査「国際教員指導環境調査」(TALIS) の結果では、調査の対象となった加盟 34 の国と地域の中学校 (前期中等教育段階) の教員の、週当たりの勤務時間について、参加国平均 38.3 時間であるのに対し、日本の教員は 53.9 時間であり、平均を大幅に上回って世界最長であった (国立教育政策研究所、2013)。一方で指導に使った時間については、参加国平均 19.3 時間であるのに対し、日本は 17.7 時間と平均を下回っており、授業・教科指導以外の場面で業務の超過が予想される。近年増加傾向にある不登校・いじめ等の生徒指導上の問題は特に時間のかかる業務であると考えられ、こうした教育問題の深刻化は学級崩壊や非行など学校現場の荒廃につながり、業務自体の多忙も相まって教師の精神的健康に著しく悪影響を与えると考えられる。

このように、多忙かつ精神的にも負担が大きい教員という職においては、職務内容に立ち向かうにあたり、「与えられた課題を自分自身がうまくできる」という自身の行動への信念が極めて重要であると考えられる。Ashton (1985) はこのような「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」を「教師効力感 (Teacher Efficacy)」と定義しており、実際の教育場面での行動に大きく影響を与えていることが

明らかになっている。高い教師効力感を持つ教師は、①子どもの失敗に対しての強い叱責が減ること (Ashton & Webb, 1986)、②高い水準の準備や計画を行う傾向があること (Allinder, 1994)、③子どものニーズにより合致するものであれば、新しい手法による試みであっても受け入れること (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1997)、などが明らかになっている。また、平岡 (2001) は教師のバーンアウトと教師効力感の関係を検討し、教師効力感が高い教師はバーンアウト得点が低い傾向があることを示唆し、教師効力感の向上が教員の精神的健康につながると指摘している。

このように、教師効力感についての研究はさまざまなものがある。前述したように、国際的な比較において日本の教員が多忙であることが示されており、そのような背景を持つ日本の教員や教員養成段階の学生を対象とした教師効力感についての研究も展開されてきている。多様な研究がある一方、これまでの日本の教師効力感研究の動向について整理・検討している先行研究は大野木 (1995) のみである。この研究は発表からすでに 20 年以上が経ち、教員を取り巻く情勢は変化し、それに伴う新たな視点からの研究知見が生み出されてきた。これを踏まえ、本稿では、改めてこうした教師効力感についての研究を概観し整理することで、日本における教師効力感研究の動向と課題を明らかにし、今後の教師効力感研究を展望することとする。このことは、教員のメンタルヘルスや資質能力の向上の観点からも意義深いものであると考えられる。

なお本稿の構成は以下のとおりである。まず、教師効力感についての概念を整理する。その後、これまでに日本の教師を対象として進められてきた教師効力感研究について概観し、その動向を述べる。最後に日本における教師効力感研究における課題と展望を述べる。

2. 教師効力感概念の整理

自己効力感概念の整理

教師効力感概念のベースにあるのは、自己効力感 (Self-Efficacy) 概念である。Bandura (1977) によって提唱されたこの概念は、「ある結果を生み出すために必要な行動を自分がどの程度うまく行うことができるか」という確信の程度のことを指し、「その行動がどういう結果をもたらすのか」という結果期待と区別されている。自己効力感の主たる情報源は、個人的達成、代理学習、言語的説得、情動的喚起の4つであり、坂野・前田 (1987) によれば、特に個人的達成は自己効力感の変動に大きな影響を与えるとされている。

成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田 (1995) によれば、自己効力感には2つの水準があると考えられ、その一つは特定の課題に固有な自己効力感である。そしてもう一つは、具体的な場面や状況に左右されず、より一般化した日常場面における行動に影響する自己効力感である。成田ら (1995) では、後者の自己効力感はある種の個人の人格特性的な認知傾向であるとし、特性的自己効力感 (Generalized Self-Efficacy) と呼んでいる。場面によらず安定的であり、個人差があることが想定されるため、特性的自己効力感の高低が、個人の行動全般に渡って影響する可能性があることを成田ら (1995) は指摘している。

教師効力感概念の整理

教師効力感が自己効力感概念をベースにした概念であるのは前述したとおりであるが、自己効力感の2つの水準で考えるのであれば、場面的な自己効力感であると考えられる。このような教師効力感の定義として前述した Ashton (1985) による「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」というものが多く用いられる。桜井 (1992) によれば、欧米では、1970年代に教師効力感についての研究が始まり、Gibson & Dembo (1984) により教師効力感尺度が発表された以降にさらに盛んとなった。「GD scale」と通称されるこの尺度は、教師や教育の影響力についての効力感である「一般的教育効力感 (Teaching Efficacy)」と、個人的な教授能力についての効力感である「個人的教授効力感 (Personal Teaching Efficacy)」

の2因子で構成されている。当初は、一般的教育効力感の結果期待に類するものであるとされ、2つの因子の間には正の相関があるものとされていたが、Woolfolk & Hoy (1990) では、Bandura との意見交換から、どちらの因子も効力期待であることが確認された。個人的教授効力感とは教師個人の教授能力についての効力感であるが、一般的教育効力感とは教育一般についての効力感であり、この場合、理論上は独立した因子として考えられ、正の相関がなくても構わない。実際にこれまでの研究では2つの因子がほぼ独立であることが示されている。

一方で、Bandura (1997) は教師効力感概念について、教師が実際に行う職務内容から鑑み、そのタスクの形態は一様でないとして、現状の教師効力感尺度では教師の職能領域を十分に測りきれないこと指摘し、「意思決定への影響力についての効力感」「学校資源への影響力についての効力感」「教授技術についての効力感」「規律についての効力感」「児童生徒の親の関与に応じることについての効力感」「コミュニティの関与に応じることについての効力感」「良い学校風土を作ることについての効力感」の7因子30項目の尺度を提案した。しかし、これについては妥当性・信頼性の確認は行われず、他の研究で尺度として用いられてもいないようである。

その後、Tshannen-Moran & Hoy (2001) では、それまでの研究を概観し、2因子構造における一般的教育効力感の取り扱いや、教師の職能分野を鑑みて個人的教授効力感のさらなる細分化等を提起した。Bandura (1997) で提案された尺度や、先行研究での知見を活かし、オハイオ州の教師、教職志望学生約800名を対象に尺度開発に取り組んだ結果、「児童・生徒支援に関する効力感」「学級経営に関する効力感」「授業実践に関する効力感」の3因子構造の尺度が開発された。2因子構造の尺度とは異なり、一般的教育効力感を取り上げておらず、個人的教授効力感を3領域から測定する点が特徴である。以後、こうした個人的教授効力感にフォーカスした3因子構造の尺度での研究 (白尾・今林, 2005; 春原, 2007a 他) が進められている。

類似の概念について

教師効力感に類似した概念も複数あるため、それについて整理し、教師効力感との違いを確認する。

今林・有馬・川畑 (2008) では「教育実習効力感」を従属変数として扱っている。これは坂田・音山・古屋 (1999) が作成した「教育実習ストレス尺度」を逆転项目的に利用している。はっきりとした定義が明言されていないが、この尺度は、教育実習という場

面のみの限定的な効力感を測定していると考えられ、教員としての職務一般を測定範囲とする教師効力感とは別の概念であると考えられる。

また、貝川・鈴木（2006）、松田・鈴木（1997）、松尾・清水（2007）などに見られる「教師自己効力感」「教師の自己効力感」については、Ashton の定義に沿うものではないが、教師効力感概念と同様なものとしてみなされている。山本（2010）他では「不登校支援効力感」を指して「教師の自己効力感」としており、教師の職務上、接する可能性があると考えられる「不登校」という問題場面にフォーカスして効力感を測定している。その他、渡邊（2016）では知的障害を持つ児童生徒への対応について効力感を測定している。Ashton の定義以外にも、こうした学校教員の職務上関連の深い効力感について本稿でも扱うものとする。

教師効力感と似た属性を持つ概念としては、他に保育者効力感があげられる。三木・桜井（1998）によると、保育者効力感は教師効力感をベースにした概念である。用いられている尺度も、桜井（1992）で翻訳された GD scale の個人的教授効力感の項目を保育専攻学生に合わせて改訂したものである。その定義は「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為をとることができる信念」とされている。保育者効力感は、三木・桜井（1998）の研究を出発点とし、現在に至るまで多様な研究が進められてきているが、これらの研究を教師効力感と同一視するのは、研究の対象が行う教育活動の内容が、「保育」と「教育」で異なるため、困難であると考えられる。そのため、この概念については、別途その研究の動向を考察する場が必要だと考えられ、本稿では保育者効力感については扱わないこととする。

また、教師効力感と同様に教師の職務上のコンピテンシーを扱った概念として、中西（1998）の「教師有能感」がある。複数の校種の教員からの意見をベースにつくられたこの概念は、日本の教員の考える職能上のコンピテンシーが反映されている。この研究でつくられた尺度は一定数の引用があり、中にはこの概念を「教師効力感」を同様のものと捉えて扱っている研究（谷口，2006；谷口・田中，2005，2006 他）も散見さ

れるが、この概念は Harter の competence 概念をベースとしており、効力感とは異なる概念である。そのため、本稿では取り扱わないものとする。

3. 日本における教師効力感研究の動向

翻訳のもととなる尺度の整理

まず、現在までに日本での研究で翻訳される対象となった尺度を表 1 に示した。

Gibson & Dembo（1984）では現職教師を対象に教師効力感を測定し、それについて因子分析を行って尺度構成をしているのに対して、Woolfolk & Hoy（1990）、Emmer & Hickman（1991）では教育学部生を対象に行っている。現職教員と教育学部生では、経験に大きな違いがある。そのため、尺度の検討は対象毎に行うべきであると考えられる。

因子構造については、Gibson & Dembo（1984）、Woolfolk & Hoy（1990）では個人的教授効力感、一般的教育効力感の 2 因子が抽出されているが、Woolfolk & Hoy（1990）では因子分析の際、個人的教授効力感についてさらに「生徒の成果に対するポジティブな個人的教授効力感」と「生徒の成果に対するネガティブな個人的教授効力感」の因子に弁別される結果が示された。しかし Woolfolk & Hoy（1990）では最終的に当初の 2 因子構造を採用している。Emmer & Hickman（1991）においては、上述の 2 因子に加え、学級経営についての効力感も含めるべき、との考えからそれについて測定する項目を追加し、因子分析の結果、従来の 2 因子に学級経営についての効力感を加えた 3 因子解を抽出している。これに対し、Tschannen-Moran & Hoy（2001）でも 3 因子構造であるが、こちらではそれまでの研究を概観した上で、個人的教授効力感にフォーカスして検討しており、「児童・生徒支援に関する効力感」「学級経営に関する効力感」「授業実践に関する効力感」の 3 因子を抽出している。Emmer & Hickman（1991）では個人的教授効力感と学級経営に関する効力感が異なったものであるとして捉えられていたが、Tschannen-Moran & Hoy（2001）では個人的教授効力感の中の 1 因子として捉えられている。また、Tschannen-Moran & Hoy

表 1 日本での研究で主に用いられている海外で作成された尺度

	因子構造	項目数	対象	項目の出典
Gibson & Dembo (1984)	2	30	現職教員 208 名	現職教員へのインタビュー
Woolfolk & Hoy (1990)	2	20	教育学部生 182 名	Gibson et al. (1984) と独自項目
Emmer & Hickman (1991)	3	28	教育学部生 161 名	Gibson et al. (1984) と学校経営に関する項目
Tshannen-Moran & Hoy (2001)	3	24	教育学部生、現職教員 合わせて約 800 名	Tshannen-Moran et al. (1998) と Bandura (未刊行)、独自項目

(2001) では前述の通り Bandura (1997) で扱われている 30 項目、7 因子の教師効力感尺度を一部用いている。

以上、4 つの尺度が現在日本での研究で翻訳され使用されているものである。

日本における教師効力感尺度に関する研究

日本の研究で、海外で開発された尺度を翻訳したものを表 2 に示した。また表 2 には、前述した 4 つの尺度の翻訳したものに加え、日本で独自に作成されたものも記載した。

日本で最初に教師効力感研究に着手したのは吉井 (1989) であり、Gibson & Dembo (1984) を翻訳し、現職教員を対象に調査を実施し因子分析を試みた。その結果、「教師の効力期待」「教師の結果期待」の 2 因子構造が確認された。一方で、桜井 (1992) も同様に Gibson & Dembo (1984) を翻訳して尺度化し、2 因子が抽出されたが、こちらは対象が教育学部生であるという点と、因子名を「個人的教授効力感」「一般的教育効力感」とし、Woolfolk & Hoy (1990) にならぬ、どちらも効力期待として扱った点で異なる。また、前原 (1994) は、Woolfolk & Hoy (1990) の尺度を翻訳し、現職教員を対象に調査を行った。この研究でも、桜井 (1992) と同様に 2 因子構造を採用し、い

れも効力期待として扱った。

一方で、宮本 (1995) では、現職教員を対象に、桜井 (1992) で作成された尺度に生徒指導や教育相談に関する項目を追加して調査を行った。因子分析の結果、「成長促進効力感」「受けとめ効力感」「見守り効力感」「無力感」の 4 因子構造が確認された。「成長促進効力感」「受けとめ効力感」については、桜井 (1992) における個人的教授効力感に当たり、「見守り効力感」「無力感」が一般的教育感に当たる。因子が細分化された理由について、深い言及はなされていないが、新たに項目を追加したことに加え、教育学部生を対象に検討された尺度を現職教員に用いたことも関係しているのではないかと考えられる。

持留・有馬 (1999) は、Gibson & Dembo (1984)、Woolfolk & Hoy (1990)、Emmer & Hickman (1991) の尺度を翻訳し、教育学部生を対象に、多側面から教師効力感を測定できる尺度の開発を試みた。因子分析の結果、「個人的教授効力感」「一般的教育効力感」の 2 因子解が得られた。Emmer & Hickman (1991) の尺度から用いた「学級経営に関する効力感」に関わる項目は「個人的教授効力感」に含まれ、独立した因子として成り立たなかった。これについては明確な理由がわからなかったが、この研究で、日本においては、

表 2 日本での教師効力感尺度作成研究

	因子数	項目数	対象	尺度の出典	併用した尺度
吉井 (1989)	2	61	現職教員 181 名	Gibson & Dembo (1984)	なし
桜井 (1992)	2	15	教育学部生 144 名 学年間比較	Gibson & Dembo (1984)	・学習理由尺度 ・教師効力感に関連する質問
前原 (1994)	2	20	現職教員 277 名	Woolfolk & Hoy (1990)	・教師ストレス尺度 ・教師モラル尺度
宮本 (1995)	4	24	現職教員 222 名	桜井 (1992) に加え、生徒指導 や教育相談に関する独自項目	なし
持留・有馬 (1999)	2	30	教育学部生 112 名 実習前後比較	Gibson & Dembo (1984), Woolfolk & Hoy (1990), Emmer & Hickman (1991)	・指導経験の有無 ・教職志望度
丹藤 (2001)	2	12	現職教員 156 名	独自に作成 (教科指導場面に限定)	・教師の属性 (経験年数等) ・教職への満足度、能力感、指 導観、無力感
白尾・今林 (2005)	3	14	教育学部生 145 名	Tshannen-Moran & Hoy (2001)	・教職志望度 ・教職適正
丹藤 (2005)	3	24	現職教員 431 名	Tshannen-Moran & Hoy (2001) を参考に独自に作成	・教師の性格行動的特性 ・達成経験 ・自己成長感尺度 ・疑惑・不確実性の感覚
春原 (2007 a)	3	26	教育学部生及び 大学院生 130 名 実習前後比較	Emmer & Hickman (1991) の他、 桜井 (1990) 等から	志望度、実習先などを聞く質問
松尾・清水 (2007)	3	19	現職教員 367 名	清水・高宮 (2002)	・個人の属性 (性別・年齢・経 験年数等)
三島・安立・ 森 (2010)	3	24	教育実習生 134 名 実習前後比較	Tshannen-Moran & Hoy (2001)	・学習の継続意志尺度 ・実習の自己評価尺度

学級経営についての効力感は個人の教授効力感に類されるものであると捉えられている可能性が示唆されたと見えよう。

また、丹藤（2001）は現職教員を対象に、Gibsonらの海外の研究を参考にしつつも、独自に尺度を作成し、調査を行った。この研究でもこれまでの研究と同じような個人的教授効力感と一般的教育効力感に分かれる2因子解が抽出されている。

このように、主に2因子構造を持つ尺度が多く開発されてきたが、この2因子構造の1つである、「一般的教育効力感」が本当に効力期待に類されるものなのかは教師効力感概念を考える上での大きな論点になり得る話題である。これについて、春原（2007a）は、「一般的教育効力感」は結果期待である、という立場を取った上で、これまでの「個人的教授効力感」で扱われてきた内容が、教科指導領域に限定されているとして、取り扱う領域の拡大を試みた。Emmer & Hickman（1991）等を参考に尺度を構成し、教育実習生を対象とした調査を行った結果、3因子解が抽出され、それぞれ「教授・指導効力感」「学級経営・管理効力感」「子ども理解・関係形成効力感」と命名された。この研究で作成された教育学部生向け尺度はTESPT（Teacher Efficacy Scale for Prospective Teacher）という名前が付けられている。

また、前述のとおり、春原（2007a）では一般的教育効力感を問う項目はない。一方で、自己効力感理論から考えると、効力期待が高まって、結果期待が低いのであれば、行動は生起しないと考えられる。これは、教師効力感においても同様だと考えられる。教師や教育の影響、つまり一般的教育効力感が低く見積もられたとき、個人的教授効力感がたとえ高かったとしても、適切な教育活動が実施されないと考えられる。一方で、一般的教育効力感、教師の経験年数の増加や実習の前後によって上昇が見られないとする研究も報告されており（持留・有馬，1999；丹藤，2001；西松，2008）、比較研究において取り上げられる変数としてのぞましいものではないと考えられる。他方、貝川・鈴木（2006）では、一般的教育効力感であると解釈される「教師の力量限界」とバーンアウトに正の相関が見られている。児玉（2012）は春原（2007a）と併用して独自項目によって教職への結果期待を問うているが、結果期待が教職への興味や効力感の変化に有意な影響力を持つことが示された。このように、一般的教育効力感を個人の特性的な変数と捉え、一時点による調査で他の変数との関連を検討するには有用な視点であると考えられる。今後、一般的教育効力感、もしくは教師効力感研究における結果期待をどのように扱うかは議論が持たれるべきであろう。

この春原（2007a）と同様に、3因子構造をとった

Tshannen-Moran & Hoy（2001）の尺度の翻訳を、白尾・今林（2005）と三島・安立・森（2010）が試みている。いずれの研究も、調査の結果、「児童・生徒支援に関する効力感」「学級経営に関する効力感」「授業実践に関する効力感」（因子名は三島らの研究に合わせた）というTshannen-Moran & Hoy（2001）と同様の3因子構造をとっている。

春原（2007a）、白尾・今林（2005）、三島ら（2010）の3つの研究はいずれも教職志望学生を対象とした研究である。特に、春原（2007a）、三島ら（2010）は教育実習の前後で教師効力感を測定しており、これらの研究から、教職についてある程度の学びを積んだ学生が考える教員の職能領域は、「子どもへの支援・理解」「学級経営」「教科指導」の3領域に分化していることが示唆される。

一方で、現職の教員を対象として、3因子構造での尺度開発を行った研究は日本では、丹藤（2005）と松尾・清水（2007）が挙げられる。丹藤（2005）は、Tshannen-Moran & Hoy（2001）による尺度を参考に独自に尺度項目を作成し、小学校・中学校の現職教員を対象に調査を行った。その結果、「生きる力の指導力」「生徒指導力」「教科指導力」の3因子構造が見いだされた。従来のTshannen-Moran & Hoy（2001）の3因子構造における、「学級経営」に関する項目、「子どもとの関係」に関する項目が「生徒指導力」因子に統合され、「将来の夢を育てる」「思いやりの心を育てる」等の項目による「生きる力の指導力」が独自の因子として構成されている。この独自の因子については、教員の職能領域の一部というより、教員の職務上の理念や心構えに近い、教員の職務において広く影響する縦断的な因子だと考えられ、他の研究には見られない因子構造を持つ尺度だと考えられる。

松尾・清水（2007）は小学校教員に限定した尺度開発を試みた。因子分析の結果、「生徒指導」「教師理解」「生徒理解」の3因子構造が確認された。この尺度はこれまでの研究と異なり、Ashtonの定義に依る海外の尺度を翻訳・参考にせず、日本で自己効力感概念をベースに教師の職能領域に当てはめて開発されたものであると考えられる。

以上が日本の教師効力感研究で引用されている教師効力感尺度の開発研究である。概観すると、近年は個人的教授効力感における3因子構造をとる尺度が多いことが目に留まる。問題点は、現職教員と学生を同様の尺度で測定し、比較できる尺度が開発されていないことである。現状、現職教員と学生を対象として尺度検討を行った研究はない。学生向けの3因子構造の尺度は春原（2007a）、白尾・今林（2005）、三島・安立・森（2010）が挙げられるが、現職教員を対象にして、

Ashton の定義に則り、3 因子構造をとる尺度は丹藤 (2005) のみであり、この尺度には独自の項目が追加されていることから、現状の尺度では現職教員と学生の教師効力感を単純に比較できる尺度はないと考えられる。その点、Tshannen-Moran & Hoy (2001) で開発された尺度は、現職教員と学生のいずれも測定することが可能であるため、今後、Tshannen-Moran & Hoy (2001) の尺度を翻訳した白尾・今林 (2005)、三島ら (2010) の尺度で、日本の現職教員の教師効力感を測定できるかの検討が行われるべきであろう。

一方で、Tshannen-Moran & Hoy (2001) の尺度は因子間相関が高く、因子の弁別・解釈に注意が必要である。これは翻訳後の尺度である白尾・今林 (2005)、三島ら (2010) でも同様であり、特に三島ら (2010) では 3 つの因子の間にそれぞれ $r = .80$ 程度の強い相関が見られている。丹藤 (2005) でも中程度の相関が見られ、そのため下位尺度得点のみではなく、3 つの下位尺度得点の総和が総効力感得点として研究で取り扱われた。

この因子間相関の高さは、下位尺度それぞれが測定する領域が近接しており、影響し合っていることを意味していると考えられる。これは、例えば学級経営に関する仕事での成功体験 (個人的達成) が学級経営に関する効力感を高め、それが教科指導に関する効力感へ影響を及ぼす、ということであり、教員の職能領域における効力感向上のプロセスの一つであると考えられる。一方で、Bandura (1997) の指摘や、中西 (1998) の因子構造、渡邊 (2016) のより限定的な効力感研究などから考えると、教員の職能領域は、春原 (2007 a) や Tshannen-Moran & Hoy (2001) で提示された 3 つ以上に多様なもので構成されると考えられる。それらが、前述したように密接に関わり合っているかは検討が必要であり、教員の効力感向上のプロセスの検討には、教員の職能領域をどうとらえるか、という議論が必要であると考えられる。

教師効力感研究の整理①対象別の検討

教職志望学生を対象とする研究 教職志望学生についての研究では、教育実習前後での効力感の変化を取り扱うものが多い。教育実習が効力感へ及ぼす影響は強く、多くの研究で実習後に教師効力感が高まることが示されている。同時に、教師効力感の上昇が不安を低減させる (西松, 2008)、実習での教師効力感の向上が学習意欲に良い影響を与える (三島ら, 2010)、実習中の居場所感の高まりが教師効力感の上昇に有意な影響を与える (三島・林・森, 2011)、メンタライゼーション能力の高い学生は実習前後での教師効力感の上昇が大きい (増田, 2015) など、多様な報告がなされ

ている。一方で、教職志望の高さと教師効力感の向上について一貫した結果が得られていない (持留・有馬, 1999; 春原, 2007 a; 児玉, 2012 a)、下位尺度・実習校種によっては実習前後での効力感の上昇が見られない (春原, 2007 a; 西松, 2008; 西尾・安達, 2015) など、今後の研究の課題となり得る点も散見される。特に、効力感の上昇については、Bandura (1977) による自己効力感の 4 つの情報源の観点から考えると、実習中には、「担当した単元の授業をやりきる (個人的達成)」、「他の実習生や指導教員の授業を見る (代理経験)」、「授業や教育的な行動について称賛を受ける (言語的説得)」、「子どもの一生懸命な姿に感動する (情動的喚起)」といった体験が起り得ると考えられる。春原 (2007 b)、西尾・安達 (2015) ではそういった体験内容について取り扱っており、個人的な成功体験の影響や実習生をモデリングすることが効力感の上昇に影響することが示されている。一方で、言語的説得、代理経験、情動的喚起は測定が難しい (西尾・安達, 2015) という報告もあり、これらについては今後も検討が必要な研究領域であると考えられる。

学生を対象にした研究の中でも、特筆すべきは春原 (2007 a) の引用数の多さであろう (春原, 2007 b, 2008, 2009, 2010; 春原・坂西, 2010; 山口・都丸・古屋, 2010; 三島・林・森, 2011; 児玉, 2012; 高野・河村, 2012; 田崎・米沢, 2013; 西尾・安達, 2015; 増田・田爪, 2015)。春原 (2007 a) の尺度は、それが用いられたほぼすべての研究で 3 因子構造が示されており、一定の安定性・信頼性が確認された尺度である。また、実習前後の教育学部生を対象として尺度検討を行った教育学部生向けの尺度となっている。そのため、現職教員への転用については検討が必要であろう。

学生を対象にしながらか実習前後での比較を行わない研究も一定数ある。それらは主にボランティア活動など実習以外の教育活動の機会の前後比較による研究と、学年間比較による研究、特定の一時点による調査で他の概念との関連を見る研究の 3 種類に類別される。

実習以外の教育活動の前後比較研究は、極めて数が少ない。その結果も、2 年生でのみ個人的教授効力感が上昇する (田崎・米沢, 2103)、活動を通して教職に必要な能力の認知が変化し、それが効力感の低下につながる (児玉, 2012 b) など、目覚ましい効果が報告されていない。一方で、実習以前の指導体験の有無が個人的教授効力感の有意な上昇に影響する (持留・有馬, 1999) とする研究も存在する。教員養成課程における実践的な指導力の育成が叫ばれる昨今において、教育実習以前にも教育現場に学生を参画させる機会を担保する大学も多くあり、目に見えた即時的な効果はなくとも価値はあると考えられる。今後は、研究を通して

学生の効力感上昇につながるような実習以外の教育活動の形が検討されるべきであろう。

学年間比較の研究は、実習経験がある学年と実習経験のない学年の比較をされるケースが多い。1年生と3年生の比較では、教師効力感は有意に3年生が高いこと（桜井，1992）、1年生では小学校時代の教師からのサポート経験、教師への信頼感が教師効力感に有意な影響をあたえているが、3年生では有意ではないこと（三島・井上・森，2012）、知的障害を持つ子どもに対する効力感についての1年生と4年生の比較では、「指導困難対応教師効力感」においては4年生が有意に高いが、「指導遂行教師効力感」においては有意な差が見られなかったこと（渡邊，2016）、実習経験のある4年生と実習経験のない1～3年生の比較では、4年生は教師効力感と特性的自己効力感の間に関連があったが、1～3年生にはなかったこと（増田・田爪，2015）などが明らかになっている。学年間の比較は、実習の経験以外にも教育課程の影響や進路選択を迫られる時期による影響など、複数の要因が考えられるため、群間の差をそのまま実習経験の差であると考えられない点では取り扱いが難しいが、年間の教育課程の効果の検討など、長期的な視点での比較の際には有用な知見となり得ると考えられる。

一時点による調査で他の概念との関連を見る研究では、学生個人が持つ特性的な属性によって群分けし、比較検討を行った研究が複数ある。例えば、春原（2008）では、教育学部への入学動機と教師効力感の関連を検討しており、入学動機で「教授志向」「子ども志向」「経験活用志向」が高い学生は教師効力感も高い傾向があることが示された。春原（2010）では、教職志望動機と親の要因、教師効力感の関連を検討し、モデル図の作成を行ったが、全体として強い関連を見出すことが出来なかった。その他、自己評価・教師適性の認知との関連を扱った前原・稲谷・金城（1996）、自己概念との関連を扱った八木（1997）、尺度翻訳と同時に教職志望度と教職適性との関連を検討した白尾・今林（2005）など、多面的に研究が展開されている。また、教職志望度と教師効力感の関連を検討している研究では、因子によるが正の相関が見られた研究（白尾・今林，2005；春原，2010）がある。前述した、実習前後での比較検討で効力感の変化と教職志望度の関連を扱っている研究（持留・有馬，1999；春原，2007a；児玉，2012a）は、2時点間の効力感の変化を扱っているが、こちらの研究では1時点の効力感を扱っている点で異なる。一方で、実習前後での比較研究では、春原（2010）で用いられているような多面的に教職志望動機を測定できる尺度は用いられていないため、今後検討の余地のあるものであろう。

また、学生を対象とした研究では、春原・坂西（2010）は模擬授業の前後で教師効力感を比較検討している。その結果、学級経営に関する効力感のみ有意な上昇が見られた。こうした、教員養成課程上の授業における前後比較を行った研究はほとんど見られず、教員養成課程の充実のためには、こうした形での検討もまた必要であると考えられる。

現職教員を対象とした研究 現職教員を対象を絞った研究も数多くある。バーンアウトやメンタルヘルスを取り扱った研究（平岡，2003；草海，2014他）や、経験年数や子どもの有無など教員の持つ属性で群を分けて比較する研究（植木・藤崎，1999；丹藤，2001）など、多様な形で検討されている。メンタルヘルス系の研究については次項で詳しく述べるため、ここでは省略する。

性別や経験年数、校種など、デモグラフィックデータでの群分けによる効力感の検討は、最も明解な検討方法だと考えられる。経験年数が長いほど高い効力感を持ちやすいが、生徒理解についての効力感はその傾向は見られなかったこと（松尾・清水，2007）、中学校のみ勤務経験者は小学校のみ勤務経験者より有意に効力感が低いこと（松田・鈴木，1997）、小中学校の教員より高校教員の方が、有意に個人的教授効力感が低いこと（前原，1994）など、多様な知見が示されているが、一方で性差など、一貫した知見が得られていないものあり、デモグラフィックデータによる群分けは十分に効力感の変化を説明できない点もあることが示されている。

また、丹藤（2005）は、教師の成長における循環モデルを検討した。効力感、教職傾倒、自己成長、知の探究、達成経験、効力感の順で正のパスが循環するモデルが作成され、途中で達成経験を必ず経由して循環することが示された。達成経験を得ることは教師効力感のみならず、自己効力感の向上に大きな影響を与える情報源である。この研究で、教師効力感の向上を軸にしたモデルにおいても達成経験が重要な位置にあることが示された形となった。

教師効力感研究の整理②変数別の検討

教師効力感と同時に検討されている変数でここからは検討を行っていく。教師効力感研究全体を概観した際、目に留まるのは前述したようなメンタルヘルスを規定する一要因として教師効力感を検討している研究と、学生・教員の「教師としての成長」の要素として教師効力感を捉えている研究の2種類である。

メンタルヘルスを取り扱った研究では、教師のバーンアウトと教師効力感の関連を見た研究（平岡・乾原，2001；平岡，2001；2003；貝川・鈴木，2006；松井・

野口, 2006; 高田・中岡・黄, 2011; 草海, 2014)が多い。こうした研究の約半分で植木・藤崎 (1999) の尺度が用いられている。植木・藤崎 (1999) は宮本 (1995) をベースにした4因子構造の尺度であり、生徒指導や教育相談に関連する項目が備えられていることが特徴である。これは、生徒指導が教員のストレスナーになり得ることから、他の尺度以上にメンタルヘルスに関連が深いと考えられるためだと推察される。

バーンアウトを取り扱った研究ではすべてでバーンアウトと効力感には負の関係にあることが指摘されている。特に平岡 (2003) では、ストレスナーからバーンアウトへ正のパス、バーンアウトから生徒認知、効力感に負のパスが示されている。そのため、バーンアウトとストレスナーの低減が教師効力感の向上につながると考えられる。また、貝川・鈴木 (2006) では学校組織特性が教師自己効力感を媒介して教師バーンアウトへ影響するモデルが示され、学校組織特性の2つの下位尺度どちらからも学習支援効力感へ正のパスが見られ、さらにそこから教師バーンアウトの下位尺度「達成感の後退」へ負のパスが見られた。こちらのモデルでは、教師効力感の向上がバーンアウトの低減につながることが示されている。こうした知見から、教師効力感とバーンアウトの密接なかわりが推察できる。教師のメンタルヘルスを考える上で、バーンアウトは教師の退職・休職につながり (草海, 2014)、最も避けなければいけないことであることから、教師効力感の向上を考えることは教師の精神的健康を守るためにも非常に重要なことであると考えられる。

教師としての成長の視点から教師効力感を扱った研究 (松田・鈴木, 1997; 植木・藤崎, 1999; 丹藤, 2004; 三島ら, 2010; 児玉, 2012 a, 2012 b 他) は、対象を学生から現職教員まで広くとっている。前述した実習前後での比較研究や、経験年数や校種などで効力感を比較する研究もこうした視点を持つ研究と言えるだろう。教員養成課程のスタートから、ベテランの教員となるまでの教員として熟達していくプロセスを検討していくことは、教員の資質能力向上を考える上で重要な視点となると考えられる。一方で、教師効力感とは教師としての「能力」そのものではない、という点には注意が必要であると考えられる。増田・田爪 (2015) では、実習経験のない学生の教師効力感と特性的自己効力感が一致しておらず、仮想的な教師効力感を抱いている可能性を指摘している。自分の能力を正しく認知し、適切な効力感を持つことが望ましいと考えられるが、それを検証するには、教師としての「能力」を適切に測定する必要があり、そのような研究が求められるであろう。

4. おわりに

ここまでの整理を通じて、多様な先行研究の成果とそれらから見られる今後の課題を考察してきた。最後に教師効力感研究における大きな論点を2つ提示したい。

一つはすでに述べた概念的な問題である。現在の教師効力感尺度は3因子構造のものが多く使われていることは前述のとおりである。一方で、Bandura (1997) の指摘のように、教師の職能領域は本来多岐に渡る。現在の尺度では「子どもへの支援・理解」「学級経営」「教科指導」の3つの領域が測定の対象となっているが、これは今後さらに拡大されるべきなのか。例えば、中西 (1998) ではこの3つの領域に関連するもの以外に「対人関係」「研究運営」「事務処理」などの因子が抽出されている。昨今の教育現場では、事務処理の肥大化や、研修の増加などが問題として挙がっている。検討する領域の拡大は、こうした問題への対応策を考えることにつながるのではないだろうか。その他、渡邊 (2016) や山本 (2010) のように、さらに場面が限定された効力感を取り扱った研究もあり、これらは教師がその職務上直面する問題に即した効力感を測定していると考えられる。教師効力感概念が取り扱うとする教師の職能領域は、今後、より広く深いものを目指すのか、現状の3領域を基本として研究を展開していくのか、昨今の教員を取り巻く問題をもう一度捉え直し、議論する必要があるだろう。

もう一つは教師効力感の向上は本当に良いことなのか、という疑問である。教師効力感研究を併用して扱われる変数で整理した際、メンタルヘルスについての研究と教師としての成長についての研究があるのは前述のとおりである。メンタルヘルスに関する研究では、教師効力感の向上がバーンアウトを低減するという事が示されているが、教師としての成長についての研究では、教師効力感の向上のみにフォーカスして研究が展開されていくことには課題があるように感じられる。教師効力感を必要以上に向上させることは、実際に個人が持つ教師としての能力と効力感との乖離を生み、増田・田爪 (2015) で指摘されたような仮想的な効力感を持つてしまうことにつながる可能性があると考えられる。

また、例えば、三島ら (2010) では、実習前後での教師効力感の向上が学習の継続意欲に良い影響を与えていることが明らかにされたが、実習前後で教師効力感が低下した際には、本当に学習意欲につながらないのであろうか。教師効力感の低下は、実習中の失敗体験などに基づくと考えられる。教育実習は自身の教職適性を見極める機会でもあるが、そこでの失敗体験を経てもなお教職志望度が高い場合、教員になるために自身の経験を振り返り、失敗した部分がうまくできる

ようになるために、更に学習意欲を高めて学習に取り組むのではないかと考えられる。平成24年中央教育審議会答申(2012)でも、これからの教員に求められる資質能力として、「学び続ける教員像の確立」を掲げている。多様な問題に直面することが予想される教員という仕事において、常に成功体験を感じ、教師効力感を高め続けることができる人は非常に稀であると考えられる。そのため、失敗経験によって教師効力感が低下しても、自己省察や同僚との協働を通して、解決策を模索する教員の姿が今後求められるのだろう。「失敗から学び成長する」教員像の心理的変化プロセスモデルを、教師効力感の変化を軸に検討していくことが大切であろう。教員養成段階においても、教育実習を通して効力感が上昇しなかった実習生へのフォローを考える(増田・田爪, 2015)という点から考え、実習での経験をどう反省・省察し、次への学びへとつなげるのか、効力感低下群の学びへのプロセスを検討していくことが求められると考えられる。

よって、教師としての成長についての研究とメンタルヘルスについての研究では、同じ教師効力感を取り扱う研究であっても異なった性格を持つと考えて、研究が進められていくべきであろう。

以上、2つの論点を挙げた。今後、この論点について研究が展開され、教師効力感研究が進展することにより、教員の精神的健康と成長に良い影響がもたらされることになるのではないだろうか。

引用文献

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practice of special education teacher and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education, Vol.2*. Academic Press, 141-171
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- 有馬博幸・今林俊一・川畑秀明 (2008). 教育実地研究における教育心理学的研究 (9) 鹿児島大学教育学部研究実践紀要 18, 141-151
- Bandura, A. (1977) "Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. "*Psychological Review*, Vol.84, 191-251
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G (1977). *Federal programs supporting educational change. Vol VII: Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW)*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No.140 432)
- Emmer, E., & Hickman, J. (1990). Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582
- 春原淑雄 (2007 a). 教育学部生の教師効力感に関する研究 — 尺度の作成と教育実習に伴う変化 — 日本教師教育学会年報 16, 98-108
- 春原淑雄 (2007 b). 教育学部生の教師効力感と教育実習体験の関連 日本教育心理学会総会発表論文集 49, 247
- 春原淑雄 (2008). 教育学部生の教師効力感とその関連要因 日本教育心理学会総会発表論文集 50, 755
- 春原淑雄 (2009). 模擬授業経験による教育学部生の教師効力感の変化 日本教育心理学会総会発表論文集 51, 232
- 春原淑雄 (2010). 親の要因、教職志望動機および教師効力感の関連: 教員養成課程の新入生を対象として 学校教育学研究論集 21, 1-10
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 (2004). 教育実地研究に関する教育心理学的研究 (6): 教員養成学部生の教師効力感の変容について 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 14, 85-99
- 貝川直子・鈴木眞雄 (2006). 教師バーンアウトと関連する学校組織特性、教師自己効力感 愛知教育大学研究報告 教育科学 55, 61-69
- 草海由香里 (2014). 公立小・中学校教師の休職・退職意識に影響を及ぼす諸要因の検討 パーソナリティ研究 23 (2), 67-79
- 国立教育政策研究所 (2013). TALIS 日本版報告書「2013年調査結果の要約」
<http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/>
(2016年10月19日 最終訪問)
- 児玉真樹子 (2012 a). 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的(進路)発達にかかわる諸能力」の働き: — 社会・認知的キャリア理論の視点から — 教育心理学研究 60 (3), 261-271
- 児玉真樹子 (2012 b). フレンドシップ事業の参加が教員養成学部生の自己認知および教職認知に及ぼす影響: 教職にかかわる自己効力感と、教職に必要な能力に関する認知の変化に着目して 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域 61, 15-24
- 前原武子 (1994). 教師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
- 前原武子・稲谷ふみ枝・金城育子 (1996). 教職希望学生が認知する教師適性と教師効力感 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 4, 43-49
- 増田優子 (2015). メンタライゼーション能力の高さが教師志望学生の教師効力感と特性的自己効力感に及ぼす影響: 小学校における教育実習についての検討 日本教育心理学会総会発表論文集 57, 266
- 増田優子・田爪宏二 (2015). 教師志望学生における教師効力感と特性的自己効力感との関係 — 実習経験者と実習未経験者との比較 — 京都教育大学教育実践研究紀要 15,

- 211-217
- 松田惺・鈴木眞雄 (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(教育科学編) 46, 57-66
- 松井仁・野口富美子 (2006). 教師のバーンアウトと諸要因 — ストレッサー、効力感、対処行動をめぐって — 京都教育大学紀要 108, 9-17
- 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 (1), 11-17
- 三木知子・桜井茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究 46, 203-211
- 三島知剛・安立大輔・森敏昭 (2010). 教育実習生の実習前後における学習の継続意志の変容 — 実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して — 学習開発学研究 3, 91-99
- 三島知剛・林絵里・森敏昭 (2010). 教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究 59 (3), 306-319
- 三島知剛・井上菜美・森敏昭 (2012). 教職志望学生の教職意識と小学校時代における教師からの被教育体験への認知との関係: 学部1年生と3年生の差異に着目して 日本教育工学会論文誌 35 (4), 345-356
- 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 37, 581
- 持留英世・有馬広海 (1999). 教師効力に及ぼす教育実習効果 福岡教育大学紀要 第4分冊 教職科編 48, 303-309
- 文部科学省 (2012). 平成24年中央教育審議会答申「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について」2012.8.28 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2016年10月27日 最終訪問)
- 中西良文 (1998). 教師有能感についての探索的研究 — 尺度構成の検討 — 学校カウンセリング研究 1, 17-26
- 成田健一・中下順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討: 生涯発達の利用の可能性を探る 教育心理学研究 43 (3), 306-314
- 西尾美紀・安達智子 (2015). 教職志望大学生の教師効力感変化に影響を及ぼす要因の検討 — 教育実習中の体験内容に着目して — 大阪教育大学紀要第IV部門 教育科学 64, 1-11
- 西松秀樹 (2008). 教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究 25, 89-96
- 大野木浩明 (1996). Albert Banduraの自己効力理論と教師効力尺度 — 職業的発達心理学の新しい視点から — 福井大学教育学部紀要IV(教育科学) 51, 53-63
- 岡田涼・綾田栞・河口美穂・西邑翼 (2015). 教師の自律性支援の有効性認知: 教職志望学生との比較および教師効力感との関連 日本教育心理学会総会発表論文集 57, 597
- 酒井貴庸・金澤潤一郎・坂野雄二 (2011). 高等学校教師の自閉症スペクトラム障害理解度とASD傾向の生徒における精神的健康状態の関連 日本教育心理学会総会発表論文集 54, 438
- 坂野雄二・前田基成 (1984). 虚偽の心拍フィードバックがセルフ・エフィカシーの変動と心拍コントロールに及ぼす効果 千葉大学教育学部研究紀要 第1部 35, 23-33
- 桜井茂男 (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由 奈良教育大学研究所紀要 28, 91-101
- 坂田成輝・音山若穂・古屋健 (1999). 教育実習生のストレスに関する一研究 — 教育実習ストレス尺度の開発 — 教育心理学研究 47, 335-345
- 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
- 高田順・中岡千幸・黄正国 (2012). 小学校教師の特別支援教育負担意識とメンタルヘルス要因 広島大学心理学研究 11, 241-248
- 高野七良見・河村茂雄 (2013). 教員養成タイプによる学生の意識の相違: 教師特有のピリーフ、教師効力感の観点より 日本教育心理学会総会発表論文集 54, 558
- 谷口弘一・田中宏二 (2005). 生徒との関わりにくさと職場の雰囲気は教師効力感に与える影響 日本教育心理学会総会発表論文集 47, 324
- 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
- 谷口弘一・田中宏二 (2006). 上司および同僚からのサポート、教師効力感、バーンアウトの関連: 学校別の検討 日本教育心理学会総会発表論文集 48, 310
- 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 — 弘前大学教育学部紀要クロスロード 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, 49-69
- 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
- Tshannen-Moran, M., & Hoy, A., W., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783-805
- 植木尚子・藤崎眞知代 (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
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. k., (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148
- 山本蔭 (2009). 不登校児童生徒を支援する教師の自己効力感: 経験量による検討 日本教育心理学会総会発表論文集 51, 188
- 山本蔭 (2010). 不登校対応教師効力感に関する基礎的研究 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 9, 163-174
- 山口陽弘・都丸亜希子・古屋健 (2010). 教職志望者の職業興味と教師効力感に関する研究 — 教職への興味・教職の専門性に着目して — 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 59, 219-238
- 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 36, 181-182
- 渡邊雅俊 (2016). 特別支援学校教員養成課程に在籍する大学生の教師効力感の特徴: 知的障害児対応教師効力感による検討 国学院大学紀要 54, 73-8