

教員の人事異動と自己効力感に関する研究

— “荒れ” の変化に着目して—

町支大祐・脇本健弘・讃井康智・中原 淳

A Study of the Relationship between Teacher Personnel Change and Teacher Efficacy : Focusing on School Disruption

Daisuke CHOSHI, Takehiro WAKIMOTO, Yasutomo SANUI, Jun NAKAHARA

Personnel changes lead to environmental changes. For teacher who is transferred, as well as location to work, scale of school and state of students is not same before. Such difference has various impact on the teacher. The purpose of this paper is analyzing this impact. Preceding studies said moving another school different from previous one in location or scale is good for professional growth. We focused on difference in state of students, especially in school disruption.

We investigated relation between moving to another school in different (or same) degree of disruption and teacher's self-efficacy. Questionnaire was conducted on elementary school teachers of 10 annual (N=179). We asked about teacher's self-efficacy for lessons, classroom management, corresponding to the parents, school affairs, and degree of disruption about previous and current school.

At first, we labeled two types of school, High and low disruption school. Second, We divided teachers into four groups based on moving pattern, "From high disruption school to low disruption group", "High-high" "Low-Low" "Low-High". At last, We compared teacher efficacy of four group, using analysis of variance.

Efficacy of three, excluding the school affair showed similar characteristics. There was little difference between scores of "High-High" and "Low-Low". Score of "Low-High" is significantly lower. From the result, it can be said that influence of the change is greater than degree of disruption itself, and that homeroom teacher work affect on teacher efficacy. These results may suggest the need for new forms of support.

目次

I. 問題関心

II. 研究の枠組み

A. 学校の荒れと教員

B. 教師効力感

C. 分析の枠組み

III. 調査

IV. 結果

A. 教員の自己効力感に関する因子分析

B. 荒れに関する因子分析

C. 荒れの変化と効力感の関係に関する 分散分析

V. 結果の考察

VI. 結語

I. 問題関心

近年、学校の教育力向上を求める声は益々強まっ

ており、当然のことながら、それを担いうる教員の職能成長に対する期待も大きい。特に、団塊世代の大量退職が始まってからは若い教員の実践力を高める事が喫緊の課題となっており、いかにそれを促すかが重要なテーマとなっている。

教員の職能成長を後押しするものとして第一に想定されるのは、学外・学内での研修である。しかし、教員のライフコース研究等の知見によると、有効性を持ちうるのはそれらに限定されず、教員生活上の様々な経験が成長のきっかけになっている事が分かる(例えば、山崎 2002)。

その一つとして挙げられるのが、教員の異動経験(配置転換)である(山崎 2002 : 89、岸野・無藤 2006 など)。教員の人事異動研究の分野においても、異動と職能成長の関係についての問題関心を背景に、異動が個人に与える影響について様々な分析が行われてきた。例えば、川上・妹尾(2011)は教員に対する大規模な質問紙調査を行い、異動の回数と能力の自己認識との関係について分析を行った。その結果、経験年数が同程度の教員の中では、異動回数が多い方が自身の能力観が高い傾向にある事を示し、「異動経験が OJT としてその後の能力形成に結びついている可能性があること(川上・妹尾 2011 : 4)」を示唆した。

このような研究はいくつかあるが、「異動」を一般的な経験として捉えるのではなく、「どのような異動を経験する事が、どのような影響を与えるか」といった、より精緻な観点から異動の効果を捉えた研究も少数ながらある。例えば、南本(1984)は配置・転任に対する教員の認識を調査し、多くの教員が、規模や立地など条件の異なる学校の間で異動する方が技能向上にとって望ましいと考えている事を明らかにした。また、前述の川上・妹尾(2011)はいわゆる“へき地校”を経験する事と能力観との関係についても分析を行っており、へき地校勤務経験が能力観の伸長に寄与している可能性があることを示した。

これらは、配置転換に伴う環境の変化が当人に与える影響を分析しており大変意義深いが、ただ、これまでの研究において独立変数とみなされてきたのは、所属校の立地や規模の変化に限られていた。しかし、教員が影響を受けるのはそういった条件に限

られるものではないだろう。例えば、先に挙げたライフコース研究においては、教職生活に変化をもたらした教育実践上の出来事として、「へき地校や少人数学級等での指導」と並んで、「非行等問題行動を起こす子供との出会いと交流」が挙げられている(山崎 2002 : 154-158、山崎 2012 : 140)。この事に鑑みれば、立地や規模に加えて、問題行動に出会いやすいかどうか、つまり学校が“荒れているかどうか”といった点も分析の対象に加える事が必要ではないだろうか。

そこで、本研究では、配置転換に伴って“荒れ”度合の異なる(或いは、等しい)学校を経験する事が、その教員にいかなる影響を与えるか、という点を問題関心とする。

II. 研究の枠組み

A. 学校の荒れと教員

本研究では、荒れ度の変化に対する認識を独立変数とする。

荒れとは、松浦・中川(1998 : 5)によれば、『子供たちの攻撃行動によってもたらされる学校・学級規範への逸脱ならびに日常の教師の教育活動の機能不全の状態』と定義される。明確な基準はないものの、教員に対する反抗や、他の児童・生徒に対する暴言・暴力、器物損壊、教室を抜け出しての徘徊など、様々な問題行動が頻発する状態を指している(深谷 2000 : 109)。このような荒れと対峙する事によって教員が受ける影響については、自らの信念を捉えなおしたり、あるいは、アイデンティティーに危機が生じたりといったような、様々な事例が報告されている(例えば、山崎 2002 : 83)。

異動による環境変化においても、例えば、荒れた学校に赴任する事や、荒れた学校から離任する事が、当人に対して何らかの影響を持つ可能性は否定できない。本研究はこの点を分析する。

B. 教師効力感

前述した通り、先行研究においては、能力の自己認識・能力観を従属変数として調査する事によって、異動と職能成長の関係について示唆を得てきた。

この能力観は、一時点における認識であって、その高低をもって能力開発や職能成長の在り様を直接的に表すことは出来ない。また、そもそも自己認識と実質的な能力の間に「不一致がある可能性は否定できないが、少なくとも教員個々の自己に対する自信および肯定観を表わし（川上・妹尾 2011：4）」、職能成長にとっての一側面を表しうるものとして、重要な指標として分析が行われてきた（同 2011）。

この能力の自己認識とは、自己効力感に近いものと考えられる。Bandura（1977）が「ある状況において物事を効果的に遂行しうる能力に関する自らの認識」と定義した通り、自己効力感とは能力に関する自らの認識である。教師にとっての自己効力感である教師効力感とは、Ashton（1985）によって「子どもの学習に望ましい効果を与えるという自らの能力に関する認識」と定義され、これまで様々な研究が行われてきた。教師効力感の高い教員は、様々な子どもたちに柔軟に対処し（Gibson&Dembo,1984）、学力や学習のモチベーションの向上に寄与し（Woolfolk&Hoy1990 Tschanen-Moran &Woolfolk2001）、また、教職への満足感も高い事（丹藤 2001）などが示されており、現在の教員にとってこの効力感が重要な意義を持っている事が分かる。

本研究においては、この教師効力感を従属変数として設定する。

C. 分析の枠組み

本研究は異動の効果研究に属するものであり、配置転換に伴って荒れ度合の異なる（或いは、等しい）学校を経験する事と、その教員の自己効力感とがいかなる関係にあるか、検討する。

そこで、分析の枠組みを次のように設定する。まず、図1に示したように、異動パターンによって教員を4つの群に分ける。すなわち、学校を荒れ度合いによって「荒れた学校」と「落ち着いた学校⁽¹⁾」に峻別したうえで、異動パターンを[“荒れた”学校→“荒れた”学校]、[“荒れた”学校→“落ち着いた”学校]、[“落ち着いた”学校→“荒れた”学校]、[“落ち着いた”学校→“落ち着いた”学校]の4つに分類する。そのうえで、それぞれのパターンに属する教員をグループ化し、グループの間で自己効力感の

違いを検討し、分析する事とする。

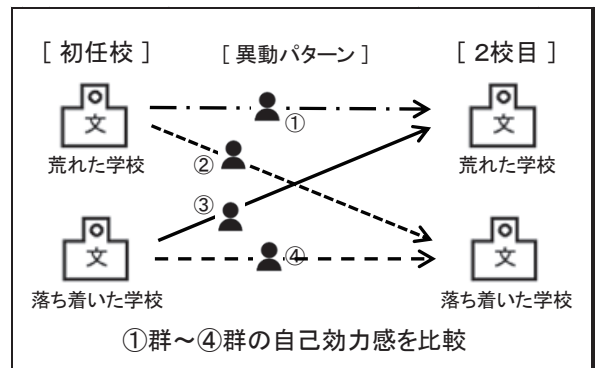


図1 研究の枠組み

III. 調査

調査は、ある自治体（以後、A市とする。政令指定市である。）の10年次研修に参加するため集まった教員を対象とし、無記名質問紙法によって行った。質問紙は、関連する先行研究を参考に、A市教育委員会とともに内容・表現を検討し、作成した。本論文に関連する質問項目は以下の通りである。

・教員の自己効力感に関する質問項目

自己効力感に関する尺度として、Tschanen-moran& Woolfolk（2001）における教師効力感の尺度を参考とした。この尺度は、当該の先行研究によれば「教授方略に関する効力感（Efficacy for instructional strategies）」、「学級経営に関する効力感（Efficacy for classroom management）」、「児童・生徒エンゲージメントに関する効力感（Efficacy for student engagement）」の三因子からなっているが、本研究においては、それらに「保護者対応」「校務分掌」に関連する項目を加え、19項目からなる質問文を作成した⁽²⁾。

・勤務校の荒れに関する質問項目

荒れに関する質問項目を作成するうえで、加藤・大久保（2009：476）を参考とした。この研究における質問文を原案としたものの、A市教委との協議において大幅な修正が行われ、最終的にはほぼオリジナルに近い4つの質問項目となった。これらを初任校と2校目についてそれぞれ同様に尋ねる形で、

表1 自己効力感に関する因子分析

	I	II	III	III
第I因子 授業に関する効力感				
子どもたちへの発問を工夫することができる	.933	-.028	-.061	-.158
子どもたちが困惑している時、別の説明や例を示すことができる	.673	.004	.022	.052
授業では、複数の教授法を準備して実行することができる	.615	.132	-.105	.144
授業において多様な評価方法を用いることができる	.582	-.015	.090	.123
第II因子 学級経営に関する効力感				
学級の秩序を乱す子どもや、騒がしい子どもをうまく落ち着かせることができる	-.157	.913	-.003	.102
子どもたちに教室のルールを守らせることができる	.048	.754	-.062	.005
教室での授業妨害等のトラブルにうまく対応することができる	.092	.679	.083	-.198
どのような学級集団に対しても学級経営や教科経営が行える	.186	.543	.014	.048
第III因子 保護者対応に関する効力感				
保護者からの苦情に対応できている	-.090	.035	.881	-.086
保護者とコミュニケーションが取れている	-.018	-.039	.774	.158
保護者会で自身の教育活動について説明することができる	.320	.003	.461	-.024
第IV因子 校務分掌に関する効力感				
自らが関わる校務分掌について、前年度の反省をいかすなどして改善を加えることができる	.038	-.054	-.109	.979
校務分掌に関する自らの計画を実現するため、諸会議を通すなどの適切な手続きをとることができる	-.044	.009	-.066	.907
校務分掌における役割を果たすため、同僚と連携することができる	-.030	-.007	.143	.720
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	.079	.067	.185	.490
因子抽出法: 最尤法	寄与率			
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法	5.636	13.103	5.067	36.515

計8つの質問項目を作成した。

以上の項目について、5件法（1 あてはまらない、2 あまりあてはまらない、3 どちらともいえない、4 ややあてはまる、5 あてはまる）で質問を行い、回答を収集した。本論文では、これらのうち小学校教員から得られた179名分の有効な回答について分析を行った。対象者のうち、男性は79名、女性は100名であった。

IV. 結果

A. 教員の自己効力感に関する因子分析

教員の力量に関する19項目について探索的因子分析（最尤法・回転なし）を行い、4因子構造

を仮定したうえで、再度因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。因子負荷量を参照し、先行研究等を参考に因子の解釈可能性を考慮した結果、いくつかの項目を削除し、最終的に4因子15項目が妥当であると判断した⁽³⁾。質問紙作成時の構想に比べ「児童・生徒のエンゲージメント」に関連する因子が観測されなかったが、これは先行研究がアメリカでの調査であった点等が影響しているものと考えられる。本研究は「エンゲージメント」について調査する事を直接の目的とはしていないため、4因子が妥当であると判断した。この因子分析の結果を示したのが表1である。これら4つの因子について、内的整合性を検討するために信頼性係数 α を算出したところ、それぞれ $\alpha = .809 .830 .784 .878$ と概ね高い値が得られた。

表 2 初任校の荒れ 因子分析

単因子 初任校の荒れ	因子負荷量
教員の意図に反する行動をとる子どもが多くいる	.940
学校の設備に対するいたずらや破壊行為がよく起こる	.808
子ども同士でトラブルがよく起こる	.767
因子抽出法: 最尤法	寄与率 70.780

表 3 2校目の荒れ 因子分析

単因子 2校目の荒れ	因子負荷量
教員の意図に反する行動をとる子どもが多くいる	.899
学校の設備に対するいたずらや破壊行為がよく起こる	.819
子ども同士でトラブルがよく起こる	.811
因子抽出法: 最尤法	寄与率 71.156

先行研究及び質問文を参考として、それぞれの因子について「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」と命名した。

B. 荒れに関する因子分析

初任校の荒れに関する項目については、フロア効果が見られた1項目を除いて因子分析を行ったところ、単因子構造となっている事が確認された⁽⁴⁾。信頼性係数は $\alpha = .875$ であり、十分に高い値が得られたため、「初任校の荒れ」因子と命名した。(表2参照)

同様に、2校目の荒れについても検討した。初任校同様フロア効果の出た1項目を除き、3項目による単因子構造であり、信頼性係数 $\alpha = .880$ が得られた。これを「2校目の荒れ」因子とした。(表3参照)

C. 荒れの変化と効力感の関係に関する分散分析

2章で示した枠組みに従って分析を行った。まず、各効力感の因子に関わる質問項目について、単純加算平均を算出し、各効力感の得点とした。同様に、荒れの因子に関わる質問項目についても、単純加算平均によって「初任校の荒れ」得点、「2校目の荒れ」得点を算出した。

次に、「初任校の荒れ」得点について、平均を基準に高群低群に分け、同様に「2校目の荒れ」についても高群低群に分類した。それらの分類を組み合わせ、初任校から2校目に異動する事による荒れ度の変化パターンを4つ(高→高、高→低、低→高、低→低)設定した。そのうえで、各パターンに属する教員群間で効力感を比較するため、分散分析を行うとともに、多重間比較を行った。各パターンの度数は図2の通りである。

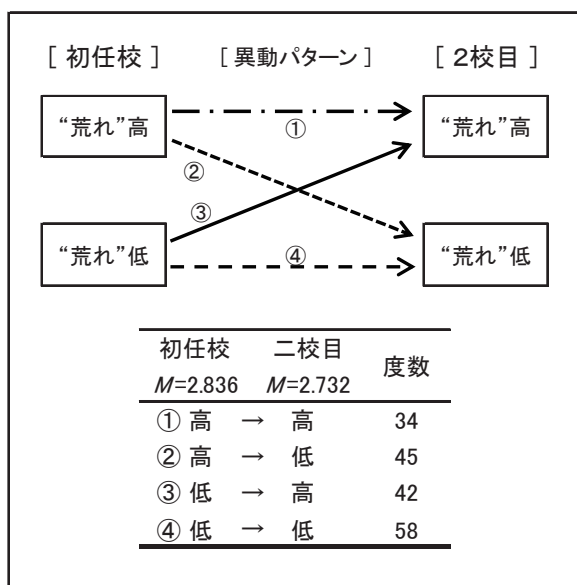


図2 荒れ変化パターンとその度数

・学級経営に関する効力感

同様に、学級経営に関する効力感得点についても分析すると、パターン毎の平均値は〔高→高〕で3.978、〔高→低〕は4.100、〔低→高〕は3.732〔低→低〕は3.922であり、分散分析において有意な差が確認された（F 値=2.771, $p<.05$ ）。続いて多重比較を行ったところ、〔高→低〕群と〔低→高〕群の間で有意な差が観測された。この結果を表したのが表5および図4である。

・保護者対応に関する効力感

〔高→高〕群におけるこの効力感の平均値は4.049、〔高→低〕では4.170、〔低→高〕は3.856、

〔低→低〕は4.023であり、比較において有意な差が確認された（F 値=2.771, $p<.05$ ）。続いて多重比較を行ったところ、〔高→低〕群と〔低→高〕群の間で有意な差が観測された。この分散分析の結果を表したのが表6および図5である。

・校務分掌に関する効力感

校務分掌に関する効力感得点の平均値を見ると〔高→高〕では4.140、〔高→低〕は4.122、〔低→高〕は4.143〔低→低〕は4.233であり、比較においては有意な差が見られなかった（F 値=0.322）。この分散分析の結果を表したのが表7および図6である。

表4 授業に関する効力感 分散分析

	異動パターン				F値	多重比較
	〔高→高〕	〔高→低〕	〔低→高〕	〔低→低〕		
<i>M</i>	3.927	3.989	3.744	3.828	1.447	n.s.
<i>SD</i>	0.719	0.551	0.467	0.616		

$^{***}p<.05$ $^{*}p<.1$

表5 学級経営に関する効力感 分散分析

	異動パターン				F値	多重比較
	〔高→高〕	〔高→低〕	〔低→高〕	〔低→低〕		
<i>M</i>	3.978	4.100	3.732	3.922	2.771 ^{**}	〔高→低〕 > 〔低→高〕
<i>SD</i>	0.644	0.632	0.572	0.578		

$^{***}p<.05$ $^{*}p<.1$

表6 保護者対応に関する効力感 分散分析

	異動パターン				F値	多重比較
	〔高→高〕	〔高→低〕	〔低→高〕	〔低→低〕		
<i>M</i>	4.049	4.170	3.865	4.023	2.140 [*]	〔高→低〕 > 〔低→高〕
<i>SD</i>	0.604	0.490	0.625	0.547		

$^{***}p<.05$ $^{*}p<.1$

表 7 校務分掌に関する自己効力感 分散分析

	異動パターン				F値	多重比較
	[高→高]	[高→低]	[低→高]	[低→低]		
<i>M</i>	4.140	4.122	4.143	4.233	0.322	n.s.
<i>SD</i>	0.661	0.667	0.674	0.564		

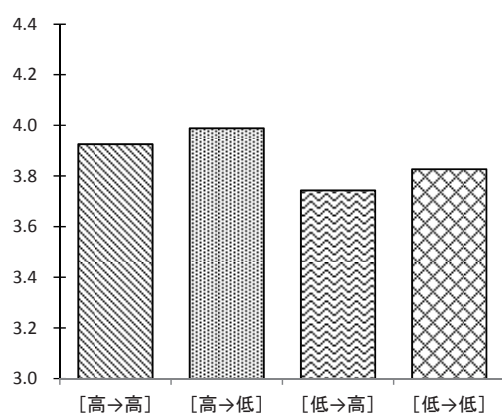
** $p < .05$ * $p < .1$ 

図 3

「授業に関する効力感」の平均値

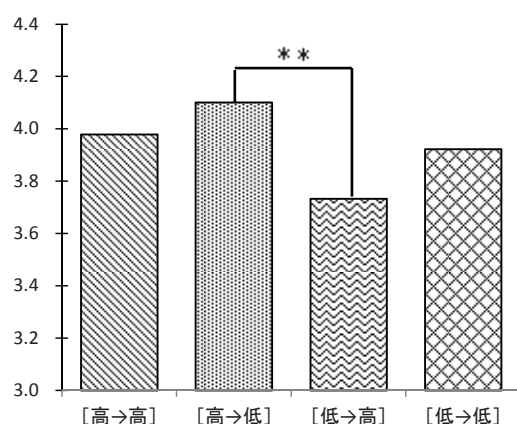


図 4

「学級経営に関する効力感」の平均値

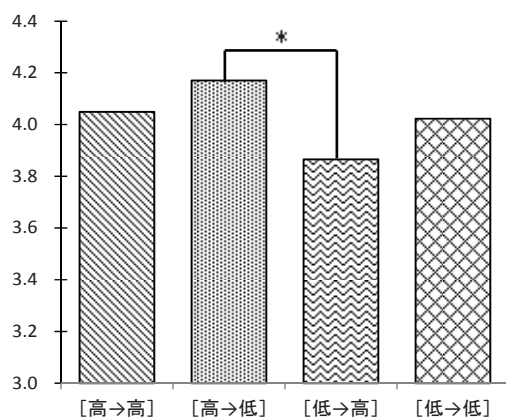


図 5

「保護者対応に関する効力感」の平均値

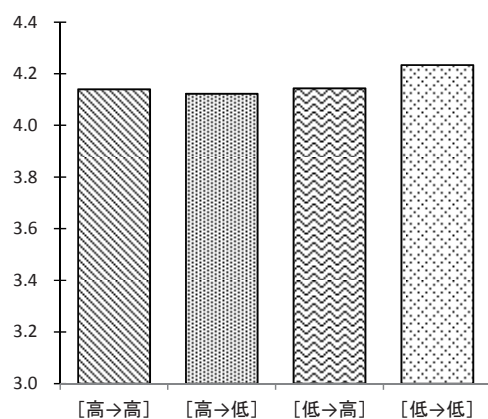


図 6

「校務分掌に関する効力感」の平均値

V. 結果の考察

前章で述べた分析結果を踏まえ、図3～図6を概観すると、授業・学級経営・保護者対応の各効力感について類似する傾向が指摘できる。すなわち、[高→低]群が最も値が高く、[高→高]群と[低→低]群はほぼ平均値前後で変わらず、[低→高]が最も値が低くなっている。差がどの程度有意であるかについては若干の違いがあるものの、共通してこの傾向を有している。この特徴から、荒れに対峙する意味では、前者の三つの効力感について不可分の要素があると推察できる。

次に多重比較に目を移すと、[高→低]群と[低→高]群の間で差が大きくなっている事が分かる。一方で、[高→高]群と[低→低]群の間では大きな差異はない。このことから、荒れている学校を経験する事自体もさることながら、その変化と順序がより大きな意味を持っている事が推察できる。

一方、校務分掌に関する効力感に目を移すと、これは学校の荒れとは比較的關係が薄いことが見てとれる。若干[低→低]群の平均が高いものの、ほぼ同等でありどの群間にも有意差は存在しない。

これらの結果の背後には次のような点が要因として考え得る。まず、授業・学級経営・保護者対応の各効力感の類似性については、小学校における担任業務との関係が推察される。先行研究によれば、近年の「荒れ」に伴う問題行動の典型的な現れ方として「授業不成立」があると示されている(松浦・中川 1998: 1-10)。また、それは問題行動を行う特定の個人のみならず、学級内で問題行動をしない生徒とする生徒との関係の中で発生している事も明らかにされており、故に、荒れに対峙するには両者を含めた学級集団全体と向き合う必要性が示唆されている(加藤・大久保 2006)。さらに、荒れに対処するうえで有効な手段として、保護者との連携をあげる報告も多い

(加藤・大久保 2009)。現在の小学校においてこれらを担っているのは担任である。荒れた学校において勤務をする時、自らの学級が荒れている場合には直接的にこのような経験をし、また、そうでない場合においても荒れの存在を身近に感じ、学校全体においてもその兆候に敏感となり、荒れを未然に防ぐうえで上記のような点を意識しながら職務に当たる事が推察できる。

本研究の調査対象者においても、授業の不成立として表れる問題行動に対して、保護者の理解を得ながら、学級経営の視点から対峙していくという行動が、不可分なものとして効力感に影響している事が推察される。

一方で、校務分掌においては直接的に関わるのは同僚の教職員などが中心であり、子どもとの関わりは間接的である。よって、荒れの影響が限定的であると考えられる。

[高→低]群と[低→高]群との差については、次の二つの解釈の可能性が考えられる。一つ目は、荒れた学校への勤務がキャリアにおける「修羅場」として機能している可能性である(金井 2002)。修羅場とは、キャリア発達における危機でありながら、それを乗り越える事で成長につながる経験を表している⁽⁵⁾。現在荒れに対峙している[低→高]群は危機に瀕し、一方で、荒れとの対峙を過去の事として振り返る事の出来る[高→低]群は、それをすでに過去のものとして成長の糧として認識できている可能性があるだろう。

二つ目は、教員にとって最初の異動が「支援の崖」として作用している可能性である。これまでの多くの初任研究に見られるように、初任校に勤務している間は多くの先輩教員によって支援が行われている⁽⁶⁾。しかし、異動に伴って、支援者らと一斉に別離することは、当該教員に一定の困難をもたらすという指摘がある。例えば Kram (1985) は参入者とそれを支援する経験者との関係の変遷を、訓練や他の同僚への紹介が行われる「開始」段階、経験者がロールモデルとして機能

し、参加者に対して様々な支援を行う「養成」段階、支援関係を終結させる「分離」段階、両者の関係を過去のものとして振り返る「再定義」段階の四つに整理した。この中で、最も問題に陥りやすいのが「分離」段階で、異動などの組織要因によってこの段階が訪れる場合には、十分に別離への準備がすすめられず、若手が不安やストレスに陥る場合もあるという⁷⁾。

加えて、2校目に異動するに伴って、同僚からの見方も変わると考えられる。1校目の間に、一通りの仕事を経験し、一定程度力があるものとして扱われ、2校目では急に支援が受けづらくなる可能性もある。例えば、山崎（2012：148）は、初めての異動を経験した教員の『右も左も分からず、「2校目なのに」という目で（見られ：筆者注）、涙も出るような厳しい言葉をいただいた』、という発言を紹介している。「2校目なのに」という言葉には、周りの教員のそのような見方が表れているとも考えられる。

1校目の離任における先輩教員との別離、かつ、2校目における突然の見方の変化、それらが異動の前後で被支援の度合いに過度な落差を生じさせている可能性もある。2校目に初めて荒れた学校に異動した場合、この支援の崖と荒れとの出会いが同時に訪れる事になる。特に、これまでの研究においても、荒れと対峙するうえでは、同僚の支援を受けながら対応することが重要であると言われている（無藤・澤本・寺崎 2001）。1校目で周囲の支援を受けながら荒れに対峙し、それを自信として2校目で活躍する場合（〔高→低〕群）と、異動を経て周囲から一人前とみなされるようになり協力を受けづらいなかで初めて荒れと出会う場合（〔低→高〕群）とでは、自己効力感に大きな差異が生まれる可能性があるだろう。

VI. 結語

本研究の問題関心は、異動前後の荒れ認識の変

化と教員の効力感との関係を分析することであった。調査の結果、荒れた学校から落ち着いた学校に異動した群が、その逆に落ち着いた学校から荒れた学校に異動した群に比して、授業・学級経営・保護者対応に関わる効力感が有意に高いことが分かった。

この結果は、次の点において特徴的である。まず、これまでの異動の効果研究においては、立地や規模といった視点からの分析しか行われてこなかったが、これに加えて、荒れの変化も異動する教員の効力感に影響する事が分かった。立地や規模の点から言えば、条件の異なる学校を経験する事は職能成長につながるポジティブな事として示されてきたが、荒れについて言えば、経験していく順序や時期によっては効力感に揺れが生じ、キャリアの危機にもつながりうるものである事が示された。一般に、異動を巡っては「最大の研修である」と言われる事が多く（例えば小林 2011）、先行研究の知見もその言説に適合的であるものの、本研究の結果は、異動によって経験の幅を広げる事が必ずしも職能成長にとってポジティブな影響をもたらすとは言い切れない事を示しており、異動はより慎重を期して行うべきであると示唆している。

これは、若手教員に対するサポートの在り方についても、実践的な示唆につながるものである。本研究で分析した〔低→高〕群のように、一定の経験を経たあとに初めて荒れに出会う事は自己効力感の顕著な低下につながる可能性がある。教育条件の平等を考慮すればそのような異動も避けられない以上、そういった異動を経験する人材に対するサポートが必要である。これまで初任者に対しては初任者指導員制度をはじめとして様々な支援が検討・実施されてきたが、2校目以降の着任者に対する支援は十分には行われてこなかった。本研究の分析結果は、その必要性を示唆していると言える。支援の内容および方法等については今後さらなる検討を必要とするが、少なく

とも、一定の経験後に初めて荒れと出会う着任者に対しては、何らかのサポートが必要であると言えるだろう。

以上のように、本研究は理論的・実践的意義を持つものであるが、教員の職能成長やキャリア発達を見据えたうえでより良い人事システムを検討していくうえでは、未だ十分ではない。特に、本研究の結果の解釈については、今後実証的に分析すべき部分が残されている。また、本研究で示された知見をより精緻化していくうえでは、質的な調査の実施や他の自治体における調査など、より多面的な調査も必要であると考えられる。本研究の意義と課題をふまえたうえで、今後、より知見を深めていく事としたい。

註

- (1) “落ち着き”を“荒れ”の対義語として使う事がある。例えば、加藤・大久保(2001)など。ここでは、この用法に従った。
- (2) 具体的な質問項目については表1参照。
- (3) 削除したのは、「子どもたちに自分たちはやればできると前向きな気持ちを持たせることができる」「子どもたちが学習の価値を見出せるような支援ができる」「学習にあまり興味を見せない子どもに学習の動機付けを行うことができる」「家庭学習について適切に支援できる」などである。実際に因子分析に用いた質問項目については表1参照。
- (4) 荒れ因子について除外した項目は、「授業中に教室の外で遊んでいる子どもがいる」である。その他の具体的な質問項目については表2・表3参照。
- (5) 例えば、企業従事者における「新規事業のゼロからの立ち上げ」「悲惨な部門の再構築・撤退」「留学を含む海外経験」など(金井2002)。
- (6) 例えば、校内指導教員(米沢2011)など。
- (7) Kram(1985)の内容については、久村(2002)を参考とした。

参考文献

Ashton, P.T., “Motivation and the teacher sense of

efficacy.” C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on Motivation in Education, Vol.2. Academic Press, 1985, pp.141-171.

Bandura, A., 1977 “Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change.”

Psychological Review, Vol.84, p.191.

深谷昌志『徹底解剖「学級の荒れ」』学文社、2000年、109頁

Gibson, S. & Dembo, M.H., “Teacher efficacy: A construct validation.” Journal of Educational Psychology, Vol.76, No.4, 1984, pp. 569-582.

久村恵子「メンタリング」宗方比佐子・渡辺直登編『キャリア発達の心理学』川島書店、2002年、134・135・141頁。

金井壽宏『仕事で「一皮」むける』光文社、2002年

加藤弘通・大久保智生「学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化」『教育心理学研究』第57巻第4号、2009年、476頁

加藤弘通・大久保智生「＜問題行動＞をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係：＜困難学級＞と＜通常学級＞の比較から」『教育心理学研究』第54巻1号、2006年、34-44頁

川上泰彦・妹尾渉「教員の異動・研修が能力開発に及ぼす直接的・間接的経路についての考察」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第16集1号、2011年、1-20頁

岸野麻衣・無藤隆「教師としての専門性の向上における転機」『教育心理学研究』第17号3巻、2006年、207-218頁

小林直樹「岐阜県の教師教育制度と教職大学院」『岐阜大学教育学部:教師教育研究』第7号、2011年、1-10頁

Kram, K.E., Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life, Scott Foresman, 1985.

松浦善満・中川崇「子供の新しい変化(「荒れ」)

と教職に関する研究』『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第8号、1998年、5頁

南本長穂「若い教師の専門的技能の成長に果たす配置・転任の役割」『日本教育経営学会紀要』第26巻、1984年、96-106頁

無藤隆・澤本和子・寺崎千秋『崩壊を防ぐ学級づくり』ぎょうせい、2001年

丹藤進「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』第3巻、2001年、5-17頁

Tschanen-Moran, M & Woolfolk, H.A., "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct." Teaching and Teacher Education, Vol.17, 2001, pp.783-805

Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K., "Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control." Journal of Educational Psychology, Vol.82No1, 1990, pp.81-91.

山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年

———『教師の発達と力量形成 —続・教師のライフコース研究—』創風社、2012年