

## 一、はじめに

自己効力感(self-efficacy)は「自分は一定の結果を生じる行為を遂行できるという本人の信念あるいは期待感」であり、Bandura(1977)の社会的学習理論の中で初めて提唱され、動機づけや人間の行動に大きな影響を及ぼす要因の1つと考えられている。Banduraの理論によれば、人間の行動を決定する要因として、先行要因、結果要因、認知的要因の3つが考えられており、自己効力感は行動の先行要因として重要な役割を果たすと考えられている。自己効力感は教師教育分野にも応用され、「教師自己効力感(teacher self-efficacy)」または「教師効力感(teacher efficacy)」と呼ばれ、「生徒の学習によい効果をもたらす教師の能力についての教師自身の信念」と定義されている(Ashton, 1985: 142)。国外の研究では教師の教師効力感は学生の学力および動機づけ、教師の教授内容信念および教授行為に影響を及ぼすと考えられる(Bandura, 1997)。

台湾や日本においても教師効力感に関する研究が盛んに行われている。しかし、そのほとんどが初・中等教育の教師や教員養成学部の学生を対象に調査したものであり、日本語教師を対象としたものは管見では見当たらない。また、台湾では初・中等教育の教師のように一連の教員養成教育を受けてから教育の職についた日本語教師が少なく、学習者も自然な日本語使用環境に置かれているのではない。自己効力感の予測力の高さは特定の場面に依拠して測定される。つまり場面に特異的であることに由来しているとされていることから(Bandura, 1997)、このようなコンテキストに置かれた台湾の日本語教師の教師効力感は従来の研究結果と違うことが考えられる。そこで本研究では台湾における日本語教師を対象に、その教師効力感及び教授行為を調査し、それらに影響を与える要因を明らかにしたい。調査対象は全国の国私立の高等学校の第二外国語、高等学校の日本語学科、及び大学の日本語学科における日本語教師を含んでいるが、本稿では高等学校の日本語学科における日本語教師(以下では「高校日本語教師」と表記する)の調査結果のみを述べ、具体的には次のようなことを考察する。

- (一) 高校日本語教師の教師効力感及び教授行為の現状を理解する。
- (二) 教師効力感と教授行為において性別や勤務地域、教職経験年数、国籍、専攻、職務形態などの個人属性による有意な差がないかを考察する。
- (三) 教師効力感と教授行為の関係を考察する。

## 二、先行研究

本節では本研究と深く関わる教師効力感と教授行為に関する研究を概観する。(一)教師効力感に関する先行研究についてはまず理論や尺度の発展を紹介し、次に台湾と日本における関連研究の結果を述べる。(二)教授行為の先行研究に関しては主に教授行為の分類、効力感の高い教師が好む教授行為、及び教師効力感との関連性を述べる。(一)教師効力感に関して

Gibson & Dembo(1984)は Bandura の自己効力理論に基づき、教師効力感に関わる尺度(「教師効力尺度(Teacher Efficacy Scale, TES)」)を作り、小学校教師を対象に調査したところ、自分自身の教授能力に関する信念(「個人的な教授効力感(personal teaching efficacy, PTE)」)と教師の教育的な影響力に関する一般論としての信念(「教授効力感(teaching efficacy)」)の2因子が抽出された。また、教育部生を対象とした Woolfolk & Hoy(1990)も同様の2つの因子を抽出し、Gibson らの「教授効力感」を「一般的な教授効力感(general teaching efficacy, GET)」と新たに命名した。しかし、教師効力感に関する研究が盛んに行われるとともに、「教師効力尺度(TES)」は教師効力感を測定するに妥当性に問題があると多くの研究により指摘され(Henson, 2001)、Tschannen-Moran ら(1998)はより教師効力感の意味および測定の一貫性を求めるため、「教師効力感の多次元モデル(Multidimensional model of teacher efficacy)」(図1)を提案した。

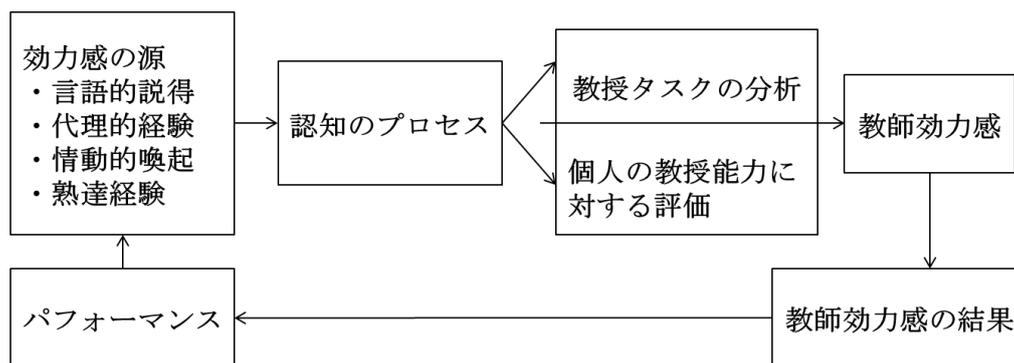


図1 「教師効力感の多次元モデル(Multidimensional model of teacher efficacy)」

このモデルは教師効力感を教師の教授タスクの分析、および教師の個人的な教授能力に対する評価を統合したものと見なし、効力感判断用の周期的なフィードバックループを説明している。つまり、教師効力感は特定の教育コンテキストの中で教育を困

難にする要因、及び学習を促進する利用可能な資源を比較評価した上で、テクニック、知識、ストラテジーのような個人の能力を判断したものだと考えられている。この概念は Bandura(1997)における環境、行動および個人の要因の動的な相互作用から効力感の信念が生じるとの考えと一致しており、教育環境における資源または制約に対する評価も教師の効力感判断に重要な役割を果たすと考えられている(Henson, 2001)。

その後、Tschannen-Moran らの影響をうけ、教育環境の資源に対する評価も取り入れ、教師個人の教授能力のみを焦点にした教師効力感を検討する研究が多くなった(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001、孫, 2001、2003、白尾・今林, 2005、陳・呉, 2011など)。本研究も Tschannen-Moran ら(1998)に従い、教師効力感を教師の教授タスクの分析、および教師の個人的な教授能力に対する評価を統合したものと見なしている。

台湾では 1990 年代以降、教師効力感に関する研究は盛んに行われている。全体的に見れば、台湾における教師効力感に関する研究は調査対象として小学校教師が一番多く、高等学校、大学などの教師を対象にした研究がまだ少ない。測定尺度については最初に孫(1991、1995)は Gibson & Dembo(1984)を参考に教師効力感の尺度を作成したが、後に孫(2001)は Tschannen-Moran ら(1998)の影響を受け、教授タスク及び個人的教授能力に焦点を当てた教師効力感尺度を作成し、小学校教師を対象に調査したところ、環境影響、教育革新、クラス管理、保護者とのコミュニケーション、教授実践、学習評価の 6 因子を抽出した。また陳・呉(2011)は Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy(2001)の尺度を中国語に訳し、中学校教師を対象に調査したところ、クラス運営と学生取り込み、教授方略の 3 因子を抽出した。他の研究も基本的には Gibson らや Tschannen-Moran ら、孫などの尺度に基づき、自分の調査相手及びその教授タスクに応じて項目内容の修正または添削を行い、尺度を作成した。従って、調査対象が異なると、その教授タスク分析の結果も異なってくることで、教師効力感に対する概念理解のずれから、台湾の教師効力感研究において完全に同様の因子が抽出されたものは少なかったのではないかと思われる。効力感の得点については小・中学校の教師はやや低かったが(孫, 1995、鄭・黄, 1996)、飲食管理や英語、数学など専門科目を教える教師は中以上の得点が得られたという傾向を示した(呉・陳, 2007、柯・林, 2007、許・洪, 2012)。また、調査対象の属性による差異については、20 年以上の教師のほうが教職経験の浅い教師より高い効力感を持つという傾向が見られる(孫, 1995、呉・陳, 2007)。

また職務内容については小・中学校の場合、行政職を兼ねる教師の方が高かったという報告が多かったが(孫, 1995、陳・呉, 2011)、職業高等学校の場合、行政職を兼ねる教師は教師効力感が一番低かったという正反対の結果を示した(柯・林, 2007)。性別に関しては今までの研究結果にかなりばらつきがあったが、陳(2009)はそれらの研究を統合分析したところ、男性のほうが女性より教師効力感が高かった傾向にあるという結果を示した。また、教師個人の属性による教師効力感の比較を検討する一方、多くの研究も教育信念や教授行為、バーンアウトなどとの相関性を検討した。そしてほとんどが教師効力感は教育信念或は教授行為との間に正の相関、バーンアウトとの間に負の相関が認められたという結果を示している(鄭・黄, 1996、孫, 2001、呉・陳, 2007、柯・林, 2007)。

日本でも教師効力感に関する研究は 1990 年代以降数多く行われているが、測定尺度として台湾と同じく Gibson & Dembo(1984)と Woolfolk & Hoy(1990)、Tschannen-Moran ら(1998)、Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy(2001)を用いるものが多かった。全体的に見れば、調査対象として小・中・高等学校の教師のほかに教員養成関係の学部生を対象に調査したものも多く、それらは主に教職志望度との相関或は実習・模擬授業前後における教師効力感の変容を論じたものであった(桜井, 1992、白尾・今林, 2005、春原, 2007、春原・坂西, 2010)。尺度の下位構成については最初に Gibson & Dembo(1984)または Woolfolk & Hoy(1990)に従い、教師の一般的教授効力感に関わる項目内容も取り入れた研究が多かったが(桜井, 1992、前原, 1994、丹藤, 2001)、前原(1994)と前原ら(1996)の間に見られた変化のように、個人的教授効力感に関する項目内容のみに焦点を当てた研究も多くなり、その下位尺度も学級経営、生徒支援、教授方略、子供理解、成績向上のように多元化になってきた(前原ら, 1996、淵上・西村, 2004、白尾・今林, 2005)。効力感の得点については専門科目を教える教師も含めて低か中にとどまっているという報告が多かった(桜井, 1992、前原, 1994、宮本, 1995、春原, 2007、太山, 2011)。また、調査対象の属性による教師効力感の差異については、高校教師は小学校や中学校教師より低い傾向にあり、そして教職年数が長い教師のほうが高い効力感を持つという報告が多かった(植木・藤崎, 1999、松尾・清水, 2007、太山, 2011、小林ら, 2012)。それに対し、性別による差異については、両者の間に有意な差が見られなかったという報告のほうが多かったが、男性のほうが女性より教師

効力感が高かったという報告も少し見られた(淵上・西村, 2004・小林ら, 2012)。また、教師効力感との間に有意な関連が認められた変数として不安やバーンアウト、リーダーシップ行動、教育信念(満足感、能力固定、内発的動機づけ)などが挙げられる(淵上・西村, 2004・西松, 2005)。

以上のように台湾においても日本においても教師効力感に関しては、小学校教師、中学校教師、高等学校教師、数学教師、英語教師、飲食管理教師、教育部学生など幅広い分野の教師(卵)を対象に調査されてきたが、筆者らの管見では、日本語教師を対象としたものは見当たらない。前述したように、自己効力感の予測力の高さは限定された特殊的な課題や場面に由来しているとされている。台湾において日本語教育を実践する際、必要とされる知識や指導方法、方略、活動、クラス管理、リソースなども今まで研究されてきた対象の場合と異なる。従って、台湾の日本語教育の実態を把握し、その質を向上させるには、台湾というコンテキストの中で、日本語教師の自己効力感がどうなっているか、またそれを抑揚する要因が何かなどを検討することが必要だと思われる。

## (二)教授行為に関して

教授行為に関する研究は主に教師の教授行為と学生の学業達成との関連性を調べ、有効な教授行為を見出すことを目的としている。例えば、Flanders(1963)は、両者の関係を調べたところ、教師の教授行為を「直接的な影響」と「間接的な影響」の2つに分けた。「間接的な影響」の教師はより多くの感情的な受け入れ、賞賛、激励の行動を、「直接的な影響」の教師はより命令的、批判的な行動をとるという。Bennet(1976)も教授行為を「学生中心型」と「教師主導型」の2種類に分けた。前者は非指示、民主的で、学習者決定の教授タイプであり、後者は直接指示、命令、教師決定の教授タイプだという。また、Ross(1994)は88本の教師効力感に関する研究を再検討した上で、より高い教師効力感を持った教師は次のような教授行為を好むという。(1)教授のための新しいアプローチ及びストラテジーを学習し、使用する、(2)管理テクニックを用い、学生の自律性を増強する、(3)学習成果が低い学生に対し特別の援助を行う、(4)学生の学力の自己認識を構築する、(5)到達可能なゴールを設定する、(6)辛抱強く学生の失敗に直面し続ける。

また、教師効力感と教授行為の関連に関してはいずれの研究においても両者の間に正の相関が認められた(孫, 2001、丹藤, 2001)。従って、本研究も日本語教師の教授行為を調査し、教師効力感との関連を検討した上で、教授行為を有効的に予測できる要因は何かを明らかにしたい。

### 三、調査概要

#### (一)調査対象

台湾の北部から南部、東部にわたる国私立の高校日本語教師。国際交流基金(2013)の2012年度調査によると、台湾における後期中等教育機関495校(「高中」340校、「高職」155校。本稿では特に両者を区別せずに「高等学校」或は「高校」と呼んでいる)のうち、日本語学科を有するのは33校であるという。今回調査に協力を得た学校数は29校、送付した調査票は174部であったが、回収したのは29校の133部であり、回収率は76%であった。全項目の1/3以上記入がないものを除外した結果、有効回答数は132名となった。

#### (二)調査時期と方法

2013年11月～12月にかけて、調査協力のできる日本語学科の事務室を通して、教師全員に教師用調査用紙を配布し、無記名で教師の回答を郵送により回収した。

#### (三)質問紙

本調査は以下の質問項目から構成されていた。(1)個人属性に関わる項目：性別、勤務地域、教職経験年数、国籍、専攻、職務形態。(2)教師効力感などに関わる項目：孫(2001、2003)、張(2006)、林(2008)を参考にし、日本語教師としての個人的な教授能力・クラス運営能力及び教育信念と教授達成感に関するものも取り入れ、44項目の尺度を作成した(便宜上、以下ではこの尺度を「教師効力感尺度」と呼ぶ)。(3)教授行為に関わる項目：張(2006)、林(2008)を参考に、(2)の「教師効力感尺度」に対応する教授行為を40項目作成した(以下ではこの尺度を「教授行為尺度」と呼ぶ)。評定は1-「全くそう思わない」、2-「そう思わない」、3-「どちらともいえない」、4-「そう思う」、5-「とてもそう思う」の5段階で回答が求められ、1点から5点に得点化した。

#### (四)質問紙の妥当性と信頼性

妥当性について、まず、予備調査の質問用紙を作って、予備調査を行った。この段

階で、項目の意味がはっきりしているかどうか、また、誤字脱字や記入漏れがないかをチェックした。予備調査の回答内容を検討後、補足修正を行ったものを本調査で使用した。信頼性については、調査項目の内部一貫性(信頼性)についてクロンバックアルファ(Cronbach's Alpha)値を求めたところ、教師効力感尺度は.95 で、教授行為尺度は.96 であった(通常.7 以上を基準とした)。そのため、本調査は高い信頼性を持っているということが分かる。

#### 四、調査結果

本節ではまず調査対象の属性の割合について述べ、次に教師効力感尺度及び教授行為尺度に関しての因子分析、下位尺度得点、教師属性の比較について検討し、最後に教師効力感と教授行為との関連性を述べる。

##### (一)教員属性について

表 1 分析対象の属性の割合

性別		勤務地域				教職経験年数					国籍		専攻					勤務形態	
男性	女性	北部	中部	南部	東部	5年未満	6-10年	11-15年	16-20年	20年以上	台湾	日本	語学	文学	社会文化	政治商業	他群	常勤	非常勤
33	9	7	3	2	3	3	4	1	1	1	11	2	6	1	6	1	3	8	4
	9	0	4	5	3	6	7	8	8	3	1	1	8	6	6	0	0	3	6
25%	75%	5%	26%	19%	2%	27%	36%	14%	14%	10%	84%	16%	52%	12%	58%	8%	23%	64%	36%

表 1 が示した通り、今回の分析対象は女性、北部、教職経験年数が 10 年以下、台湾籍、語学専攻、常勤といった属性がいずれも半数以上の多い割合を示した。そのうち、特に国籍の差が大きかったが、国際交流基金(2013: 156)によれば、台湾は高等学校の第二外国語も含めた中等教育段階の日本語教育に携わる教師が 827 人で、そのうち 66 人(8%)が日本語母語教師であるという割合から見れば、今回の 21 人(16%)はまだ合理的な範囲にあると思われる。

##### (二)教師効力感尺度について

###### 1 教師効力感尺度の因子分析

まず、教師効力感尺度は因子分析に適しているかどうかを判断するため、KMO と Bartlett 検定を行った。その結果、KMO の値は.876 であり、Kaiser の提案<sup>1</sup>によれば、優れているレベルに達している。また、Bartlett 検定の値も  $p=.000 < \alpha=.05$  であったことから、今回の教師効力感尺度は因子分析に適していると判断された。

次に、44 項目からなる教師効力感尺度の構造を検討するために、主因子法により因子分析を行い、固有値の落差と因子の解釈可能性から 5 因子解を採用した。そしてプロマックス(Promax)回転を行い、項目分析の結果と各因子間の相関性を検討したところ、5 因子の間に.12 から.60 の相関係数を示しており、互いに弱から中ぐらいの相関性が認められたことから、因子負荷量が.4 以下の 1 項目を削除した上で、再度同様の因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った結果は表 2 のとおりであった。また、因子毎に内部的一貫性を確認するため、Cronbach の  $\alpha$  係数を求めたところ、第 1 因子は.94(16 項目)・第 2 因子は.92(9 項目)・第 3 因子は.92(9 項目)・第 4 因子は.78(5 項目)・第 5 因子は.90(4 項目)であった。従って、いずれの因子についても内的整合性は十分だと言える。

表 2 教師効力感尺度の因子分析と因子間相関係数と各項目の記述統計量

項 目	因子					平均 値	標準 偏差
	1	2	3	4	5		
21.教師はいつも学生の学習成果に関心を示すべきだ。	<b>1.04</b> 6	-.00 7	-.23 3	.025	-.06 9	4.40	.54
22.教師は積極的に教育に役立つリソースを探し求めるべきだ。	<b>.872</b>	.035	-.08 8	-.02 6	-.09 0	4.36	.58
20.教師はいつも自分の教育過程について反省するべきだ。	<b>.856</b>	-.04 7	-.18 6	.148	-.09 7	4.29	.65
33.個々の学生の相違に対しては、教育アクティビティを調整して対応するべきだ。	<b>.748</b>	-.09 8	-.05 5	.242	.033	4.21	.63
26.教師は協調を保てるコミュニケーション能力を持っているべきだ。	<b>.737</b>	.154	.053	-.22 5	-.06 4	4.50	.57
23.教師は個々の学生の相違を尊重するべきだ。	<b>.701</b>	-.02 0	.078	.041	-.00 2	4.35	.59

<sup>1</sup> Kaiser の提案によれば、0.7 以上 0.8 未満は並、0.8 以上 0.9 未満は賞賛に値し、0.9 以上なら極めて優れているという。

27.教師は授業の前に十分準備をしているべきだ。	<b>.675</b>	.167	-.10 3	-.14 0	.055	4.56	.53
24.教師は学生に授業中自分の意見をよく述べるよう励ますべきだ。	<b>.584</b>	.114	.161	-.02 8	-.02 3	4.40	.63
35.クラスの仲のいい雰囲気は自己の教育クオリティ向上につながる。	<b>.543</b>	-.01 0	.093	-.24 4	.275	4.63	.58
32.学校の教育設備が不足している場合、教師はなんとかそれを克服するべきだ。	<b>.542</b>	-.04 2	-.01 4	.107	.025	3.96	.71
30.学生も自分の学習成果に対しての責任を負うべきだ。	<b>.529</b>	.153	.166	-.09 1	-.07 2	4.53	.54
29.学生の生活経験はその生徒の学習の成功に影響する。	<b>.525</b>	.126	.073	-.11 9	.060	4.35	.64
31.どんな学生も発掘されるべき潜在能力がある。	<b>.506</b>	-.01 0	.330	-.15 4	.018	4.43	.61
34.教師と学生の良いコミュニケーションは自己の教育クオリティの向上につながる。	<b>.491</b>	-.02 5	.181	-.08 1	.102	4.51	.57
25.教師は教育関係の研修活動によく参加するべきだ。	<b>.483</b>	-.05 4	.220	.098	.018	4.14	.70
16.教師は学生の善意からの意見を謙虚に受け入れるべきだ。	<b>.425</b>	-.07 3	.118	.106	.263	4.26	.68
2.自分は日本語教育の方法をよく把握しており、学生がすぐに内容を熟知できるようにすることができる。	-.12 5	<b>.720</b>	.071	-.15 2	.253	4.13	.72
5.自分は専門的な知識能力が十分あり、日本語カリキュラムを組むことができる。	.046	<b>.716</b>	.044	.208	.000	3.94	.75
1.自分が教えている日本語課程の内容について自分は深く理解しており、学生を効率的に教えられるという自信がある。	-.05 4	<b>.700</b>	.057	-.19 8	.188	4.14	.64
3.自分は楽しい日本語教育方法によって学生の日本語学習の動機を高めることができる	-.00 2	<b>.688</b>	.097	-.11 5	.073	3.95	.73
6.自分は専門的な知識能力が十分あり、日本語教材を作ることができる。	.165	<b>.685</b>	.042	.276	-.25 9	3.80	.78
7.自分は日本語学習リストを作り学生の日本語学習状態を掌握することができる。	.201	<b>.623</b>	-.12 8	.097	.105	4.02	.70
4.自分が受けてきた専門的な訓練は学生の日本語学習上でのどんな問題にも対処することができるものだ。	-.01 8	<b>.608</b>	.012	.252	.102	3.77	.88
9.自分は実際のニーズに合わせて異なる方法を使って日本語を教えることができる。	.042	<b>.576</b>	.171	.066	.059	4.11	.77

8.自分は学生の生活での体験を顧みながら日本語課程の内容を考えることができる。	.073	<b>.548</b>	.034	.125	.042	3.84	.75
44.学生と一緒に時間を過ごすことはとても楽しい事だと思う。	-.07 8	-.01 4	<b>.884</b>	-.02 1	-.02 4	4.41	.62
36.日本語教育の仕事が好きだ。	-.01 5	.154	<b>.857</b>	-.13 7	-.20 9	4.48	.65
38.自分は日本語教育という仕事から大きな達成感を得られている。	-.10 2	.200	<b>.768</b>	-.01 9	-.19 3	4.23	.76
40.自分は喜んで自分の生活上の経験を学生と分かちあうことができる。	.006	-.01 7	<b>.749</b>	.046	.023	4.37	.69
37.日本語を教えることはとても意義のあることだと思う。	.204	.061	<b>.736</b>	-.12 0	-.27 0	4.48	.59
39.自分は学生の立場に立って彼らの考えを理解することができる。	-.05 7	.091	<b>.620</b>	.195	.129	4.17	.68
43.学生は自分から進んで自分の生活上で学んだことを話してくれる。	.096	-.14 6	<b>.551</b>	.235	.200	4.10	.70
41.学生のほとんどが自分の教育を信頼してくれている。	-.12 9	.208	<b>.531</b>	.067	.270	4.17	.72
42.学生の意見を進んでいきたいと思っている。	.350	-.30 0	<b>.519</b>	.109	.158	4.39	.60
18.学生は授業の後日本語を練習する機会が十分にある。	-.00 6	-.07 5	-.00 8	<b>.749</b>	-.00 8	2.75	1.07
15.学校には学生の学習に役立つ十分な日本語学習リソースがある。	.058	-.06 3	.103	<b>.731</b>	.041	3.47	.92
14.学校には日本語教育に役立つ十分な日本語教育リソースがある。	.099	.008	.054	<b>.637</b>	.054	3.50	.84
17.授業の後日本語を実際に使う機会が多いかどうかは学生の日本語学習の成果に影響はない。	-.17 5	.230	-.12 0	<b>.617</b>	-.16 5	2.47	1.19
19.事務、ボランティア、補習、研究などは自分の日本語教育の効果には影響しない。	-.07 7	.112	-.05 1	<b>.563</b>	-.02 3	2.67	1.08
10.学生に不当な行為があった場合、自分はすぐにふさわしい処置を施すことができる。	-.05 1	.157	-.04 9	-.10 1	<b>.896</b>	4.15	.80
11.自分は明確な規定によってクラスのルールを守らせることができる。	.049	.243	-.23 8	-.02 5	<b>.792</b>	4.09	.76
12.自分は公平に学生のルール違反を処理することができる。	-.02 5	.298	-.08 0	.005	<b>.660</b>	4.17	.69
13.学生のルール違反についてはその原因を追究することができる。	.047	.247	-.05 3	.143	<b>.569</b>	4.02	.78

	1	-	.382	.600	.115	.509
因子間相関	2		-	.436	.324	.446
	3			-	.198	.565
	4				-	.256

第1因子は「教師はいつも学生の学習成果に関心を示すべきだ」など教師や学生・学習のあり方に対する考え方に関わる項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**教育観**」と命名した。第2因子は「自分は日本語教育の方法をよく把握しており、学生がすぐに内容を熟知できるようにすることができる」など「自分は～～ができる」あるいは「自分は～～自信がある」という日本教育を実践する際に必要とされる個人的な教授能力に関わる項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**教授効力感**」と命名した。第3因子は「学生と一緒に時間を過ごすことはとても楽しいことだと思う」など日本語を教えることに対しての満足感や達成感に関わる項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**教授満足感**」と命名した。第4因子は「学生は授業の後日本語を練習する機会が十分にある」など日本語学習の環境及びリソースの整備度に関わる項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**環境・リソースの整備度**」と命名した。第5因子は「学生に不当な行為があった場合自分はすぐにふさわしい処置を施すことができる」などクラスの運営に対する効力感に関わる項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**クラス運営効力感**」と命名した。

## 2 教師効力感尺度の下位尺度得点

高校日本語教師の教師効力感の状況を把握するため、上述された教師効力感尺度の5因子に含まれる項目の平均値を算出し、高い順に表3に示した。

表3 教師効力感における各下位尺度の平均値と各項目の得点分布

順位	因子名	平均値	標準偏差	得点分布	項目番号(得点の高い順)
1	教育観	4.37	.43	5.0～4.5	35、27、30、34、26
				4.5～4.0	31、24、21、22、23、29、20、16、33、25
				4.0～3.5	32
2	教授満足感	4.31	.52	4.5～4.0	37、36、44、42、40、38、41、39、43
3	クラス運営効力感	4.11	.67	4.5～4.0	12、10、11、13

4	教授効力感	3.97	.58	4.5~4.0	1、2、9、7、
				4.0~3.5	3、5、8、6、4
5	環境・リソースの整備度	2.97	.75	3.5~3.0	14、15
				3.0~2.5	18、19、17
尺度全体		4.09	.41		

まず下位尺度の平均値を比べれば、「教育観」と「教授満足感」と「クラス運営効力感」は高い得点を示したが、「教授効力感」は中ぐらいの値であり、「環境・リソースの整備度」は得点が一番低かった。即ち、台湾の高校日本語教師は教師としてまたは学生としての役割をきちんと果たすべきだと考えており、台湾は日本語学習環境が整っていないことを認識しながらも、自分の仕事に対して高い満足感と中度ぐらいの教授効力感を持っていると言えよう。

次に下位尺度の各項目の得点(表 2・表 3)からより具体的な教師像を見ていきたい。「教育観」においてほぼすべての項目は「そう思う」を表す 4.0 以上の平均値に達している。特に 35、27、30、34、26 番の 5 項目はいずれも 4.5 以上と非常に高い値であった。即ち、台湾の高校日本語教師にとって、教師は授業前に十分準備をするべきだ、学生も自分の学習成果に対して責任を負うべきだ、クラスの雰囲気または学生とのいいコミュニケーションは教育クオリティの向上につながるなどは疑う余地のない日本語教育の信条だと言ってもいい。「教授満足感」においてもすべての項目は 4.0 以上の値であり、特に高かった 3 項目は 37、36、44 番であった。即ち、台湾の高校日本語教師は日本語教育の仕事が楽しく好きで、且つ意義のあることだと考えているのである。「クラス運営効力感」においてもすべての項目は 4.0 以上の値であり、比較的得点が高かったのは 12 と 10 番であった。即ち、台湾の高校日本語教師は学生の不当な行為に対して公平的で且つ迅速に相応しい処理を施すことに自信があるということである。「教授効力感」においては 1、2、9、7 番の 4 項目のみが 4.0 以上の値であり、比較的に低かったのは 8、6、4 番の 3 項目であった。即ち、教授内容を深く理解し、効率的に教えることや学生のニーズに合わせた教授方法の使用、学習リスト作り、学習状態の掌握などに対してはまだ自信があるが、学生の生活体験への応用や教材作り、学習問題への対処などに対しては十分な能力を持っていないと考えているようである。「環境・リソースの整備度」においてすべての項目は 3.5 以下の低い値

となっており、特に低かったのは 18、19、17 番の 3.0 以下の 3 項目であった。即ち、授業後の日本語学習・日本語使用の不充分及び授業以外の事務的な仕事からの影響に対する懸念が高まっていることが窺える。

### 3 教師効力感と個人属性の関係

教師効力感が性別(男・女)、勤務地域(北部・中部・南部・東部)、教職経験年数(5 年以下・6-10 年・11-15 年・16-20 年・21 年以上)、国籍(台湾・日本)、専攻(語学・文学・社会文化・政治商業・他群)、職務形態(常勤・非常勤)とどのように関係しているかを検討するため、t 検定及び一元配置分散分析(Tukey 法による多重比較)を行った。

表 4 個人属性による教師効力感の比較

	教育観	教授効力感	教授満足感	環境・リソースの整備度	クラス運営効力感
性別	×	×	×	×	×
地域	×	北部=4.13 > 中部=3.72, F(3,128)=4.16, p<.01	×	×	×
年数	×	×	×	×	×
国籍	×	台湾=4.08 > 日本=3.42, t(21.95)=3.36, p<.01	台湾=4.37 > 日本=4.01, t(130)=3.08, p<.01	台湾=3.08 > 日本=2.41, t(130)=3.92, p<.001	台湾=4.24 > 日本=3.38, t(22.33)=4.15, p<.001
専攻	×	語学=4.07 / 社文=4.41 > 他群=3.67, F(4,125)=4.13, p<.01	社文=4.78 > 他群=4.09, F(4,125)=3.06, p<.05	語学=3.07 / 文学=3.11 / 社文=3.40 > 他群=2.47, F(4,125)=5.01, p<.01	語学=4.17 / 社文=4.67 > 他群=3.78, F(4,125)=3.56, p<.01
形態	×	×	×	×	常勤=4.22 > 非常勤=3.92, t(62.18)=2.04, p<.05

まず有意な差が一番多く認められたのは国籍と専攻の 2 要因である。国籍においては「教育観」以外、いずれの因子においても台湾籍が日本籍に比べて得点が高かった。専攻においては「教育観」以外、いずれの因子においても社会文化が他群に比べて得点が高かった。語学は「教授効力感」と「環境・リソース整備度」、「クラス運営効

力感」において他群に比べて得点が高かった。次に多く有意な差が認められた要因は勤務地域と勤務形態であり、「教授効力感」において北部が中部に比べて得点が高く、「クラス運営効力感」において常勤が非常勤に比べて得点が高かった。性別と教職経験年数についてはいずれの因子においても有意な差が認められなかった。

(三)教授行為尺度について

1 教授行為尺度の因子分析

まず、この尺度は因子分析に適しているかどうかを判断するため、KMO と Bartlett 検定を行った。その結果、KMO の値は.898 であり、Bartlett 検定の値は  $p < .001$  であったことから、この尺度も因子分析に適していると判断された。

次に 40 項目からなる教授行為尺度の構造を検討するために、教師効力感尺度の場合と同じく主因子法により因子分析を行い、固有値の落差と因子の解釈可能性から 5 因子を採用した。そしてプロマックス回転を行い、項目分析の結果と各因子間の相関性を検討したところ、.39 から .60 の相関係数を示しており、5 つの因子の間に相関性が認められたことから、因子負荷量が .4 以下の 3 項目と他の因子にも因子負荷量が .4 以上を示した 2 項目を削除し、再度同様の因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。そして、また負荷量が .4 以下の項目が 3 つ出たため、その 3 項目を削除し、再度同様の因子分析を行い、また負荷量が .4 以下の項目が 1 つ出て、その 1 項目も削除し、再度同様の因子分析を行った結果は表 5 のとおりであった。また、因子毎に内部的整合性を確認するため、Cronbach の  $\alpha$  係数を求めたところ、第 1 因子は .91(10 項目)、第 2 因子は .92(7 項目)、第 3 因子は .90(8 項目)、第 4 因子は .81(3 項目)、第 5 因子は .79(3 項目)であった。従って、教授行為尺度においてもいずれの因子についても内的整合性は十分だと言える。

表 5 教授行為尺度の因子分析と因子間相関係数と各項目の記述統計量

項目	因子					平均値	標準偏差
	1	2	3	4	5		
19. 学生にはっきりと自分の学生に対する期待を伝え、それを達成できるよう励ます。	<b>.876</b>	-.02 2	-.12 2	-.00 4	.089	4.32	.669
22. 日本語の授業において、自分はふさわしい例や模範を提供する。	<b>.818</b>	.042	-.07 9	-.14 9	.109	4.25	.711

20. 学生に質問の形式で基本的なところから始め難しいところへと授業内容を理解しているかどうか訊ねる。	<b>.705</b>	-.06 5	.003	.024	.134	4.14	.719
21. 学生に日本語学習の戦略、学習のコツを教え、学生が効率よく勉強できるように助ける	<b>.648</b>	-.00 7	.048	-.00 2	.218	4.17	.767
30. 自分はレクチャア式の方法で授業を行う。	<b>.638</b>	.147	.059	-.02 1	-.23 7	4.03	.870
36. やさしく親しみやすい態度で学生とコミュニケーションを図る。	<b>.574</b>	-.05 4	.189	.205	-.08 4	4.33	.648
18. 自分は学生を励まし、包容力のある態度を持って学生の考えや意見を受け入れる。	<b>.536</b>	-.06 1	.062	.118	.132	4.23	.684
12. 学生の日本語能力レベルに合わせて、順序良く日本語の教材内容を活用する。	<b>.502</b>	.156	.153	-.08 9	.214	4.23	.670
23. 学生に練習の機会を持たせ、学生が教材内容に精通できるようにする。	<b>.472</b>	.245	.069	-.04 2	.012	4.14	.776
35. ユーモアのある仕方で、楽しくリラックスして勉強できる雰囲気を作る。	<b>.470</b>	.107	-.02 8	.250	.038	4.26	.695
24. 多角的な評定方法を用いて学生の学習成果を評価する。	.035	<b>1.00</b> 5	-.10 2	-.11 2	-.02 7	3.92	.849
26. 自分が用いている学生の成績評価の内容と方法は教育目標にあったものである。	.090	<b>.894</b>	-.03 0	-.11 7	-.02 4	3.94	.786
25. 多角的な評定方法を用いて学生の学習上の困難を診断する。	-.00 2	<b>.891</b>	-.07 4	-.02 1	.086	3.78	.907
33. 教育目標に基づき、多角的な評定方法で学生の成績をつける。	-.04 9	<b>.719</b>	.077	.150	-.10 9	3.69	.955
37. いろいろな学習リストを作って学生の学習を助ける。	-.02 4	<b>.605</b>	.146	.148	-.04 1	3.61	.952
40. カウンセリングによって、学生の様々な問題発生の予防や処理をする。	.317	<b>.492</b>	-.05 2	.069	-.13 3	3.80	.927
34. 学生と一緒に学習成果について検討し、学生が努力するべき点を指導する。	.183	<b>.446</b>	.049	.299	.000	3.81	.880
1. 授業前、十分な時間をもって、しっかりと授業内容を準備する。	.145	-.19 6	<b>.867</b>	-.06 3	-.09 1	4.17	.691
2. 授業前、日本語の教材、設備、教具などの準備をしっかりとる。	.127	-.16 9	<b>.845</b>	.058	-.13 3	4.16	.614
4. 授業前、教育プランを立て、また適当な柔軟性を保つ。	-.04 8	.065	<b>.699</b>	-.10 5	.196	4.14	.653

3. 授業前、日本語教材の内容と関連知識についてしっかり勉強する。	.362	.062	<b>.695</b>	-.066	-.271	4.28	.607
5. 授業前、学生の実際の必要に合わせて日本語教育カリキュラムを組む。	-.131	.278	<b>.652</b>	-.081	.185	4.09	.763
6. 授業前、綱要に沿ってカリキュラムを組む。	-.270	.271	<b>.642</b>	.065	.142	3.98	.830
7. 授業前、教育目標に沿って適切なアクティビティを考える。	-.224	.052	<b>.581</b>	.207	.267	4.01	.783
9. 授業を準備するとき、アクティビティの順序と時間を設定する。	.082	-.093	<b>.445</b>	-.148	.293	3.93	.761
32. グループディスカッション、グループ活動などの方法で授業を行う。	-.112	-.021	.025	<b>.885</b>	.032	3.61	1.006
31. 発表方式、大量朗読法などで授業をおこなう。	.038	.107	-.180	<b>.752</b>	.036	3.75	.874
15. インターネットや教育メディアを使って日本語授業を行う。	.233	-.119	.015	<b>.600</b>	.077	3.95	.829
11. 学生の反応によって適度に教材の難易度を調整する。	.052	-.188	.138	.131	<b>.775</b>	4.26	.717
10. 教育過程において、自分は学生の日本語学習の反応を掌握し、進度を調整する。	.274	.032	.165	-.080	<b>.513</b>	4.25	.633
13. 学生の平常、または期末の成績によって、授業の進度、難易度、方式を調整する。	.199	.191	-.119	.037	<b>.510</b>	4.06	.756
因子間相関							
1	-	.597	.572	.505	.488		
2		-	.519	.532	.518		
3			-	.452	.539		
4				-	.390		

第1因子は「学生にはつきりと自分の学生に対する期待を伝え、それを達成できるよう励ます」など学習者に配慮しながら、より良い学習効果を高めるために、或はよりよい学習雰囲気を作るためにいろいろなストラテジーを使用する教授行動項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**教授方略行動**」と命名した。第2因子は「多元的な評定方法を用いて学生の学習成果を評価する」など多元的な学習評価を取り入れているかどうか、学生の問題を積極的に対応しているかどうかという教授行動項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**学習評価と学生問題対応行動**」と命名した。第3因子は「授業前、十分な時間をもって、しっかりと授業内容を準備する」など授業前の授業準備にどれほど心がけて取り組んでいるかという教授行動項目に因子負荷

量が高いため、この因子を「**授業準備行動**」と命名した。第4因子は「グループディスカッション、グループ活動などの方法で授業を行う」など多元な教授法や教育メディアを取り入れているかどうかという教授行動項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**教授法・メディア挑戦行動**」と命名した。第5因子は「学生の反応によって適度に教材の難易度を調整する」など教育過程において、学生の反応や学習成果により、教材や進度、難易度を調整しているかどうかという教授行動項目に因子負荷量が高いため、この因子を「**授業調整行動**」と命名した。

## 2 教授行為尺度の下位尺度得点

高校日本語教師の教授行為の状況を把握するため、上述された教授行為尺度の5つの下位尺度に含まれる項目の平均値を算出し、高い順に表6に示した。

表6 教授行為尺度における各下位尺度の平均値と各項目の得点分布

順位	因子名	平均値	標準偏差	得点分布	項目番号(得点の高い順)
1	教授方略行動	4.21	.56	4.5～4.0	36、19、35、22、18、12、21、20、23、30
2	教授調整行動	4.19	.59	4.0～3.5	11、10、13
3	教授準備行動	4.09	.55	4.5～4.0	3、1、2、4、5、7
				4.0～3.5	6、9
4	学習評価・学生問題対応行動	3.79	.74	4.0～3.5	26、24、34、40、25、33、37
5	教授法・メディア挑戦行動	3.77	.77	4.0～3.5	15、31、32
尺度全体		4.04	.51		

表6が示したとおり、「教授方略行動」と「教授調整行動」、「教授準備行動」の3つは高等学校の日本語教師がよく行う教授行為であった。それに比べて、「学習評価・学生問題対応行動」と「教授法・メディア挑戦行動」は平均値が「そう思う」を表す4.0と「どちらとも言えない」を表す3.0の間の数値であったことから、教育研究が発達して、多様な教授法や評価法・教育メディアが提案されている中、これらを積極的に教育活動の中に取り入れるのにまだ躊躇があったようである。

また、各下位尺度の各項目の平均値(表5、表6)を詳しく見ていけば、まず「教授方略行動」において、10項目はすべて平均値が4.0以上であり、一番高かった3項目

は 36、19、35 番で、学生に対するやさしく親しみやすい態度、自分の学生に対する期待の伝達、楽しくリラックスして勉強できる雰囲気づくりなどの教授行動であった。「教授調整行動」においても、3 項目はすべて平均値が 4.0 以上であり、比較的にかかったのは 11 と 10 番で、教育過程において、学生の反応により教材の難易度や進度を調整するという教授行動であった。「授業準備行動」においては 8 項目のうち 2 項目のみがであり、一番高かった 3 項目は 3、1、2 番で、授業前に、専門知識や教授内容、教材、設備、教具をしっかりと準備するという教授行動であった。4.0 以下の 2 項目は 6、9 番で、授業前に綱要に沿ってカリキュラムを組むか、教室活動の順序と時間を設定するかという教授行動であった。「学習評価・学生問題対応行動」においては 7 項目のすべては平均値が 4.0 以下であり、特に低かったのは 25、33、37 番で、学習上の困難診断や教育目標に基づいた評定、学習援助のための学習リスト作りなどの教授行動であった。「教授法・メディア挑戦行動」においても 3 項目のすべては平均値が 4.0 以下であり 特に低かったのは 31 番と 32 番で、グループディスカッション、グループ活動、発表方式などの教授行動であった。

### 3 教授行為と個人属性の関係

教師効力感尺度の場合と同じく、本研究も教授行為が性別、勤務地域、教職経験年数、国籍、専攻、職務形態とどのように関係しているかを検討した。

表 7 個人属性による教授行為の比較

	教授方略行動	学習評価・学生 問題対応行動	授業準備行動	教授法・メディア 挑戦行動	授業調整行動
性別	×	×	×	×	×
地域	×	北部=3.96 > 中部 =3.52, F(3,128)=3.33, p<.05	×	×	×
年数	×	×	×	×	×
国籍	台湾=4.34 > 日本=3.53, t(22.78)=5.15, p<.001	台湾=3.94 > 日本=3.05, t(23.10)=4.09, p<.001	台湾=4.17 > 日本=3.74, t(130)=3.38, p<.01	台湾=3.87 > 日本=3.24, t(130)=3.60, p<.001	台湾=4.26 > 日本=3.86, t(130)=2.93, p<.01
専攻	語学=4.28 / 文学	語学=3.90 / 文学	×	社文=4.44 >	文学=4.46 / 社文

	=4.43 /社文 =4.62 > 他群=3.86, F(4,125)=5.25,p<.01	=4.00 /社文=4.62 /政 商=3.94 >他群=3.25, F(4,125)=8.02,p<.001		他群=3.44, F(4,125)=2.76,p<.01	=4.72 >他群 =3.94, F(4,125)=3.99,p<.01
形態	常勤=4.30 > 非常勤=4.06, t(63.99)=2.06,p<.05	×	×	×	×

分析の結果(表 7)、教師効力感尺度の場合と類似した結果となった。まず、有意な差が一番多く認められた要因は教師効力感尺度の場合と同じく国籍と専攻であった。国籍についてはすべての因子に有意差が見られ、いずれも台湾籍の方が日本籍より有意に高かった。専攻については「教授方略行動」と「学習評価・学生問題対応行動」、「教授法・メディア挑戦行動」、「授業調整行動」の4因子に有意差が認められ、いずれの因子においても社会文化の方が他群より有意に高かった。語学は「教授方略行動」と「学習評価・学生問題対応行動」の2因子において他群に比べて有意に高かった。文学は「教授方略行動」と「学習評価・学生問題対応行動」、「授業調整行動」の3因子において他群に比べて有意に高かった。次に多く有意な差が認められた要因も教師効力感尺度の場合と同じく勤務地域と勤務形態であった。「学習評価・学生問題対応行動」において北部の方が中部より、「教授方略行動」において常勤の方が非常勤より有意に高かった。性別と教職経験年数については同じく、いずれの因子においても有意な差が認められなかった。

#### (四)教師効力感と教授行為との関連について

本研究は教師効力感尺度の妥当性を求めるため、教授行為尺度との下位尺度間相関係数を検討した。(表 8、\*\*は 1%水準で有意(両側)であることを表す)

表 8 教師効力感と教授行為とのピアソンの積率相関係数

	教師効力感尺度					教授行為尺度					
	教授効力	教授満足	環境・リソース	クラス運営効力	尺度全体	教授方略	評価・学生問題対応	授業準備	教授法・メディア	授業調整	尺度全体

教育観	.522**	.671**	0.114	.528**	.822**	.489**	.385**	.490**	.344**	.501**	.536**
教授効力感	-	.603**	.398**	.658**	.840**	.725**	.664**	.638**	.518**	.548**	.779**
教授満足感		-	.242**	.541**	.832**	.686**	.471**	.582**	.540**	.550**	.691**
環境・リソース整備度			-	.295**	.480**	.241**	.344**	.314**	.321**	.233**	.355**
クラス運営効力感				-	.753**	.650**	.608**	.472**	.392**	.397**	.655**
教授方略行動						-	.712**	.609**	.555**	.652**	.900**
評価・学生問題対応行動							-	.552**	.576**	.558**	.870**
授業準備行動								-	.410**	.627**	.795**
教授法・メディア挑戦行動									-	.472**	.691**
授業調整行動										-	.761**

まず、教師効力感尺度において「教育観」と「環境・リソースの整備度」の間以外、すべての因子の間に.24～.67と弱から中ぐらいの正の有意な相関性が認められた。次に、教授行為尺度においてもすべての因子の間に.41～.71と中から強の正の有意な相関性が認められた。また、教師効力感尺度の各因子と教授行為尺度の各因子の間にもすべての因子の間に.23～.73と弱から強の正の有意な相関性が認められた<sup>2</sup>。

さらに、教授行為の予測に有効な変数がどれかを検討するため、従属変数を教授行為尺度全体に、独立変数を教師効力感尺度における5つの因子にして、強制投入法による重回帰分析を行った。その結果、R(重相関係数)は.837、R<sup>2</sup>(決定係数)は.702(調整済み R<sup>2</sup>は.690)、F検定の分散分析の有意確率は0.000で、0.1%水準で有意であった。また個々の変数の説明力の強さを示す標準偏回帰係数(β)とそのt検定の有意確率を見ると、「教授効力感」が正の有意な値(β=.466, p<.001)、「教授満足感」も正の有意な値(β=.318, p<.001)、「クラス運営効力感」も正の有意な値(β=.171, p<.05)となっている。しかし、「教育観(β=-.016, p=.812)」と「学習環境・リソースの整備度」(β=.044, p=.413)については有意な値ではない。したがって、「教授効力感」、「教授満足感」及び「クラス運営効力感」の3つは教授行為の予測に有効であり、そのうち「教授効力感」が一番予測力が高いことが分かる。この結果は黄(2003: 191、2006: 139)の報告に一致

<sup>2</sup>因子分析のプロマックス回転後の「因子間相関」(項目の当該因子以外への負荷量も考慮に入れて算出される)と異なり、ここの相関係数は下位尺度得点の平均値を算出した後の「下位尺度間相関」(項目の当該因子以外への影響力を「0」とする)であるため、「因子間相関」と異なる数値を示した。

していると思われる。黄は能力固定、学生差異、効力感、信頼、制御、知識構成の6因子からなった教育信念尺度を作成し、教育信念と教授行為との相関性を検討したところ、効力感因子が教授行為に対して最も予測力が高かったと報告した。

また、教授行為の予測力の次に高かったのは「教授満足感」である。丹藤(2001)は「教師効力感が高い教師は教職への満足感や適応感が高い(p.14)」と示しているが、満足感と教授行為との関連性については言及しなかった。本研究の調査分析により、従来指摘されてきた効力感のほかに教授満足感も教授行為と正の関連性があり、教授行為の予測に有効であったことが分る。

## 五、調査結果のまとめと考察

### (一)まとめ

本研究は台湾の高校日本語教師を対象に教師効力感と教授行為を調査した。その結果は以下の通りである。

- 1.教師効力感尺度について：「教育観」、「教授効力感」、「教授満足感」、「環境・リソースの整備度」、「クラス運営効力感」の5因子が抽出された。尺度全体の平均値が4.09であり、「教育観」が4.37と一番高く、「環境・リソースの整備度」が2.97と一番低く、「教授効力感」は3.97と「そう思う」を表す4.0を少し下回っており、特に高いとは言えない結果となった。即ち、平均値から見れば、台湾の高校日本語教師は学習雰囲気及び学生とのコミュニケーションを重んじており、教師としての責任感が強い。日本語を教える仕事に対しても達成感及び満足感が高いが、台湾の日本語教育環境及び教育ソースはまだ整っていないと考えており、カリキュラムの組立、学生の生活体験への応用、教材作成、学習問題対処などに関しても十分な自信がないという結果であった。
- 2.教授行為尺度について：「教授方略行動」、「学習評価と学生問題対応行動」、「授業準備行動」、「教授法・メディア挑戦行動」、「授業調整行動」の5因子が抽出された。尺度全体の平均値が4.04であり、「教授方略行動」が4.21と一番高く、「教授法・メディア挑戦行動」が3.77と一番低かった。即ち、平均値から見れば、台湾の高校日本語教師が実際に教育実践を行う際によく取り入れたのは学生との関係、学習雰囲気及び学習効果を良くする教授方略行動である。そしてよく学生の反応や

学習成果に応じて授業の内容、難易度、進度を調整し、授業前にもしっかりと授業内容、教材、教具などの準備をする。しかし、多元的な学習評価方法や学生の問題行為への対策を積極的に取り入れておらず、インターネットや教育メディア、発表方式、グループ討論などの教授法もあまり取り入れていないという結果であった。

3. 教師属性の差異について：「教育観」を除けば、教師効力感尺度及び教授行為尺度におけるほかのすべての因子において台湾籍教師のほうが日本籍教師より、社会文化専攻教師のほうが他群より有意に高かった。また、勤務形態については「クラス運営効力感」と「教授方略行動」の2因子において常勤教師のほうが非常勤教師より有意に高かった。勤務地域については「教授効力感」と「学習評価・学生問題対応行動」の2因子において北部の教師のほうが中部の教師より有意に高かった。それに対し、性別と教職経験年数については両尺度のどの因子においても有意な差が認められなかった。
4. 教師効力感と教授行為の関係について：教師効力感尺度の各因子と教授行為尺度の各因子の間にはすべて.23～.73と弱から強の正の有意な相関性が認められた。教授行為の予測に有効的な変数は「教授効力感」と「教授満足感」、「クラス運営効力感」の3つのみであり、特に「教授効力感」が一番予測力が高いことが分る。

## (二)考察

以上の調査結果から、次のとおり推察し、助言する。

1. 「環境・リソースの整備度」が一番低かったのは予測通りの結果であるが、特に深刻なのが授業後の練習不足と多岐にわたる授業以外の事務的な業務であることはとても残念に思われる。インターネットやスマートフォンなどのメディアが大きく発達している現在、自律的学習に便利なツールや app も増え、いつでもどこでも日本語を学習できるようになってきた。従って、学習者にこれらのメディア使用に慣れさせ、自律的に日本語学習或は日本語使用に励ませるための工夫が必要である。また、教師が事務的な業務に多くの時間を取られれば、学生の授業後学習への指導・支援や多元的評価法・教授法に取り組む時間の確保が困難であったり、学生の問題行動に十分な対応ができなくなるため、教師の業務負担の軽減が望まれる。
2. 学校評価が定期的に行われるようになった現在、綱要に沿ってカリキュラムを組も

う、教育目標に基づいて多元的に評定を行おう、一方的な講義ではなく、もっと学生の学習動機や効果が高められるグループ討論、発表形式、協働学習などの教授法を取り入れようと様々な教育改革が提唱されている。しかし、教育を実践する教師は必ずしもこれらの方法を運用するノウハウが分るとは限らない。従って、これらの方法をもっと教育実践に取り入れてもらうために、ワークショップを行ったり、お互いの授業を見合って話し合える場を作ったりするなど、学校或は日本語教育関連機構が積極的にサポートすることが必要だろうと思われる。

3. 「教育観」は得点が一番高かったのに教授行為の予測に有効的でなく、一番有効なのは「教授効力感」であったという結果は、Bandura の指摘に呼応していると思われる。Bandura(1977)は人間の行動を規定する先行要因を効力予期と結果予期に分け、効力予期は結果予期より行動変容にとって重要な要因であると主張している。つまり、行動すればよい結果がもたらされるという期待(結果予期)が高くても、もし現在自分が行動を遂行できるかどうかについて自信(効力予期)がなければ、その行動は達成されないだろうということである。そのため、Bandura は自己効力感が持つ行動変容への予測機能をより重視しており、自己効力感が向上することで、個人の行動遂行に繋がると考えている。従って、本研究においても「～すべきだ」という教育信念より「～ができる」という効力信念の方がより教授行為の実態または実行に結びついていることが実証された以上、今後の日本語教育実践の質を向上させるために、今回の調査では教授行為の予測に予測力が一番高かったが、得点が特に高かったとは言えない教授効力感を高めていくことが大切だろうと思われる。
4. 日本籍教師は「教育観」以外のすべての因子において台湾籍教師より、有意に低かったという結果から、日本語教育についての考え方や取組の意欲程度は同じぐらいであるものの、教育実践する際に直面したなんらかの困難が原因で、日本籍教師の教授効力感や教授満足感、クラス運営効力感を低下させたのではないかと推察される。これも「～すべきだ」という考え方や意欲より効力感のほうがより教授行為の実態及び実行に結びついているということを裏付けたと思われる。また効力感を低下させた原因として、台湾で日本語教育を実践する際に言葉や文化などの隔たりから生じた伝達上或は意思疎通上の困難や、よく任される作文や会話などの授業は台湾の学生にとって苦手なアウトプットの授業であることなどが考えられるが、いず

にせよ欧米諸国に比べて日本語母語話者教師の人数が遥かに少ない台湾における高等学校の日本語教育<sup>3</sup>にとっていかにその効力感を高めて、日本人母語話者教師を確保するかは大きな課題だと思われる。また、他群の教師も「教育観」以外のすべての因子において多くの教師に比べて有意に低かったという結果については、他群の教師は日本語教育に関する専門知識や技能などに対する自信不足のほかに、専攻が一般の伝統的な日本語教育において認められないことや、学校評価において専攻のことで不公平的に評価されたことがあることなども効力感を低下させた一因ではないかと思われる。また、性別について有意な差が見られなかったのは日本の多くの研究と同じ結果となるが、本研究においては教職経験年数についても有意な差が見られなかった。孫(2009: 64)が教職経験年数による教師効力感の有意な差が認められなかったとの報告もあるため、教職経験年数については更に検証する必要があると指摘した通り、日本語教育経験年数が日本語教師の教師効力感に影響を与えるかどうかについては、さらに多くの日本語教師を対象とした調査結果を検討する必要があると思われる。

### (三)今後の課題

1. 今回の量的な調査分析から、台湾の高校日本語教師の教師効力感及び教授行為の現状や関連性については把握できるが、教師効力感の得点が低かった真の原因を突き止めることができなかった。従って、教師効力感を有効的に高めるには、質的なインタビュー調査法も併用し、これらの原因を明らかにすることが必要だろうと思われる。
2. 大学の日本語教師及び第二外国語教育の日本語教師の教師効力感についての調査結果と比較分析することにより、より高校日本語教師の特徴及び問題点が浮き彫りになるだろうと思われる。
3. 今回の調査では台湾籍教師の日本語能力或は日本籍教師の中国語能力については調べなかったが、太山(2011)において英語力は日本人中学校・高等学校の英語教師の

<sup>3</sup> 国際交流基金(2013: 156)によれば、各地域の中等教育段階の日本語教育の教師のうち、北米は53.4%、西欧は53.3%の教師が日本語母語教師であるのに対し、台湾は8%にとどまり、中等教育全体平均の13.8%を下回る。

教師効力感に最も強い影響を与える要因であると指摘されていることから、今後日本語教育に携わる教師を対象に教師効力感を調査する場合、日本語力或は中国語力も調べ、それが教師効力感に影響を与えるかどうかを明らかにする必要があるだろうと思われる。

付記：本稿は行政院国家科学委員会の研究助成（助成番号 NSC 102-2410-H-126-008-）による研究成果の一部である。

謝辞：本調査にあたり、御協力頂きました日本語教師の皆様に厚く御礼申し上げます。

## 參考文獻

<英語文獻：アルファベット順>

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teachers' sense of efficacy. (I. C. Ames, Ed.)  
Research motivation in education: The classroom milieu, 2, pp.141-174.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.  
Psychological Review, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and  
Company.
- Bennet, N. (1976). Teaching styles and pupil progress. Cambridge MA: Harvard University  
Press.
- Emmer, E.T., & Hickman, J. (1992). Teacher efficacy in classroom management and  
discipline. Educational & Psychological Measurement, 51, pp.755-765.
- Flanders, N. A. (1963). Teacher influence in the classroom. In A. A. Bellack (Ed.). Theory  
and research in teaching, pp.37-52. New York: Teacher College Press.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of  
Educational Psychology, 76 (4), pp.569-582.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement  
Dilemmas. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/EREkeynote.PDF>.
- Hsing-Fu(Lilian), Cheng(鄭杏孚). (2013). Developing an Instrument for Measuring Efficacy  
Beliefs among Taiwanese English Teachers. 英語語言與文學學刊, 32, pp.85-112.
- Ross, J.A. (1994). Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy.  
Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum  
Studies. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379216.pdf>)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and  
measure. Review of Educational Research, 68 (2), pp.202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive  
construct. Teaching and Teacher education, 17, pp.783-805.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K., (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs  
about control, Journal of Educational Psychology, 82, pp.81-91.

<日本語文献：五十音順>

- 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, pp.361-381.
- 国際交流基金. (2013). 海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より. 東京都：くろいお出版.  
(<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/taiwan.html>)
- 小林稔, 南部昌敏, 金城勲[他]. (2012). 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. 京都教育大学紀要, 120, pp.57-68.
- 桜井茂男. (1992). 教育学部生の教師効力感と学習理由. 奈良教育大学教育研究所紀要, 28, pp.91-101.
- 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, pp.336.
- 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, pp.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, pp.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, pp.21-44.
- 西松秀樹. (2005). 教師効力感と不安に関する研究. 滋賀大学教育学部紀要 I 教育科学, 55, pp. 31-38.
- 春雄淑雄. (2007). 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ともなう変化－. 日本教師教育学会年報, 16, pp.98-108.
- 春原淑雄, 坂西友秀. (2010). 「教職入門」における模擬授業が教師効力感に及ぼす効果. 埼玉大学紀要 教育学部, 59(1), pp.55-65.
- 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：日本教師学会誌, 5(6), pp.1-12.
- 太山陽子. (2011). 日本の中学校・高等学校の英語教員の教師効力感に影響を与える影

響について. 全国英語教育学会, 22, pp.217-232.

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, pp.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, pp.43-49.

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), pp.11-17.

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, pp.581.

<中国語文献：画数順>

吳明隆, 陳火城. (2007). 高雄市國小教師數學教學信念與自我知覺教學效能關係之研究. 學校行政, 48, pp.113-132.

林育賢. (2008). 國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究. 國立台東大學特殊教育學系碩士班碩士論文.

柯澍馨, 林亭如. (2007). 臺灣地區高職餐飲科教師效能信念與有效教學行為之研究. 學校行政, 51, pp.72-92.

洪福源, 邱紹一, 黃德祥. (2012). 高中教師教學集體效能量表之編製與建構效度研究. 嘉大教育研究學刊, 28, pp.35-58.

孫志麟. (1991). 國民小學教師自我及其相關因素之研究. 國立政治大學教育研究所碩士論文.

孫志麟. (1995). 國民小學教師自我效能之研究. 教育與心理研究, 18, pp.165-192.

孫志麟. (2001). 教師自我效能與教學行為的關係--實徵取向的分析. 國立臺北師範學院學報, 14, pp.109-140.

孫志麟. (2003). 教師自我效能的概念與測量. 教育心理學報, 34(2), pp.139-156.

孫志麟. (2009). 建立信心教師自我效能七部曲. 台北市：學富文化事業.

張廣義. (2006). 國民小學教師教學關聯資本、教學信念、班級經營策略與教學行為表現之研究. 國立屏東教育大學教育行政研究所博士學位論文.

許炳煌, 洪湘蕙. (2012). 新北市國小英語教師教學信念與效能之相關研究. 國民教育,

52(5), pp.101-110.

陳俊瑋. (2009). 臺灣地區教師自我效能感研究之統合分析. 彰化師大教育學報, 15, pp.41-64.

陳俊瑋, 吳璧如. (2011). 運用「俄亥俄州教師效能感量表」於國中教師之試探性與驗證性研究. 教育學刊, 36, pp.1-34.

湯誌龍, 楊麗香. (2005). 高職餐飲管理科教師工作壓力、因應策略與教學效能之研究. 弘光人文社會學報, 3, pp.250-280.

黃儒傑. (2003). 國小初任教師教學信念及其有效教學表現之研究. 教育研究集刊, 49(1), pp.171-197.

黃儒傑. (2006). 初任教師教學信念與其教學表現之研究：以幼稚園教師為例. 教育學刊, 27, pp.123-144.

鄭英耀, 黃正鵠. (1996). 教師自我效能相關因素之研究. 教育學刊, 12, pp.219-244.