

教師の自己エンパワーメント測定尺度の作成

古川 雅文 尾崎 高弘 浅川 潔司 天根 哲治
(兵庫教育大学)

本研究は、わが国における教師の自己エンパワーメントを測定する尺度を開発することを目的とした。米国で Wilson (1993) によって開発された自己エンパワーメント尺度 (SEI) の項目を翻訳し、96 名の現職教員を対象に調査を行い、「主張的コミュニケーション」「自己反省」「自主的決定」の 3 因子を抽出したが、これらは、Wilson が見いだした因子とかなりの程度の一致がみられた。同一の調査対象者を用いて、この尺度の信頼性と妥当性が検討された。また、校種や性別といった教師の人口統計的変数と自己エンパワーメントとの関係についても検討した。

キーワード：自己エンパワーメント、教師、尺度開発、尺度の信頼性、尺度の妥当性

古川 雅文：兵庫教育大学・学校教育研究センター・助教授，〒673-1421 兵庫県加東郡社町山国2007-109

E-mail: kogawa@ceser.hyogo-u.ac.jp

尾崎 高弘：兵庫教育大学・大学院学校教育研究科・教育臨床コース・大学院生，

〒673-1301 兵庫県加東郡東条町黒谷986 (自宅)，E-mail: tozaki@hyogo-c.ed.jp

浅川 潔司：兵庫教育大学・教育臨床講座・教授，〒673-1494 兵庫県加東郡社町下久米942-1

E-mail: kasa@edu.hyogo-u.ac.jp

天根 哲治：兵庫教育大学・教育方法講座・助教授，〒673-1494 兵庫県加東郡社町下久米942-1

E-mail: amane@edu.hyogo-u.ac.jp

Development of the Self-Empowerment Index for Japanese School Teachers

Masafumi Kogawa, Takahiro Ozaki, Kiyoshi Asakawa, and Tetsuji Amane
(*Hyogo University of Teacher Education*)

This research was designed to construct an instrument, the Japanese version of the Self-Empowerment Index (JSEI) which was translated from the SEI developed by Wilson (1993). Twenty-five statement items were included on the first version of JSEI which was tested using 96 teachers. Factor analysis yielded 3 factors which seem to be similar to factors in SEI. These factors were tentatively labeled Assertive Communication, Self-reflection, and Independent Decision Making. Evidences of reliability and validity of JSEI were discussed. The index appears to demonstrate sufficient internal consistency (Cronbach's alpha), temporal stability (test-retest correlation), and construct validity (factor analysis and correlations with a self-esteem scale and a self-efficacy scale).

Key Words: self-empowerment, teachers, test construction, test reliability, test validity

Masafumi Kogawa is an Associate Professor of Center for School Education Research at Hyogo University of Teacher Education, 2007-109 Yamakuni, Yashiro, Kato-gun, Hyogo 673-1421 Japan. E-mail: kogawa@ceser.hyogo-u.ac.jp

Takahiro Ozaki is a Student of Clinical Education Course, Graduate School of Education, Hyogo University of Teacher Education. Home address is 986 Kurotani, Tojo, Kato-gun, Hyogo 673-1301 Japan. E-mail: tozaki@hyogo-c.ed.jp.

Kiyoshi Asakawa is a Professor of Department of Clinical Education at Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Yashiro, Kato-gun, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail: kasa@edu.hyogo-u.ac.jp.

Tetsuji Amane is an Associate Professor of Department of Curriculum and Instruction at Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Yashiro, Kato-gun, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail: amane@edu.hyogo-u.ac.jp

問題と目的

本研究は、教師がどの程度の自己エンパワーメント (self-empowerment) をもっているかを測定するための測定尺度を開発することを目的としたものである。

エンパワーメント (empowerment) に関する概念的定義はいくつかなされておられ、どれもある程度類似しているが、この概念が包括的で多面的であるがゆえに、各々の焦点や強調点は理論的背景の違いにより若干異なっている。ここでは、いくつかの定義を要約して、エンパワーメントを次のように定義する。すなわち、他者との共同作業によって、所属している組織における自律性を高め、他者に自律性を主張し、専門家としての地位を確立し、必要な知識を得て、意志決定に参加する、といったことに関する認知、動機づけ、および行動を指すものとする (Block, 1987; Lightfoot, 1986; Perkins & Zimmerman, 1995)。

エンパワーメントの概念は、もともと会社などの組織経営 (例えば、Block, 1987) やコミュニティ心理学 (例えば、Rappaport, 1987; Maton & Salem, 1995) の分野で 1980 年代に提唱され、発展してきたが、学校の教員にこうしたエンパワーメントが必要であるということについても、エンパワーメントの考えが提唱されはじめて間もなく、特に学校改革 (school restructure) や学校改善 (school improvement) をめざす立場から強調されてきた (例えば、Lieberman & Miller, 1990; Maeroff, 1988)。

このようなエンパワーメントを研究していく上で、教育現場における実践的・実証的研究を行うには教師のもっているエンパワーメントの水準を測定するための測定用具が必要となる。さまざまな場面で一般的に通用する尺度や、特定の領域でのエンパワーメントを測定することを目的とした尺度など、エンパワーメントを測定するための心理学的測定尺度はたくさんあるが (門間, 1997 参照)、教師のエンパワーメントを測定するための尺度として知られているものは、現在 2 つだけである。

一つは、Short & Reinhart (1992) による学校関係者 (教師) エンパワーメント尺度 (School Participant Empowerment Scale: SPES) である。この尺度は、作成された時点までのエンパワーメントに関する概念的研究を概観して 11 の構成要素を抽出し、一方で約 80 名の教師に自らがエンパワーメントされたと感じる事柄を記述してもらい、それら 11 次元に対応する項目を選び、そのリストを元にして作成されたものである。結果的には、因子分析によって、「意志決定」「専門的成長」「地位」「自己効力」「自律性」「影響力」の 6 次元 (下位尺度) を測定するものとなっている。これからわかるように、この尺度には、教師のエンパワーメントを測定する

にあたり、学校の現実場面に基づいて、なるべく幅広く包括的に捉えていこうという姿勢がうかがわれる。

もう一つは、Wilson (1993) の自己エンパワーメント尺度 (Self-Empowerment Index: SEI) である。この尺度は、Block (1987) のエンパワーメント理論と Maslow の自己実現理論 (例えば、Maslow, 1971) に基礎を置き、特に自律性に焦点をあてて質問項目を作成したものである。開発当初に考えられていた下位尺度は、自己の自律性に関する内的感覚を測定する「内的自己エンパワーメント (Internal Self-Empowerment Index: ISEI)」と、外的に表現される自律性を測定する「外的自己エンパワーメント (External Self-Empowerment Index: ESEI)」という 2 つであったが、教師の反応に基づくデータを因子分析した結果では、「危険を冒す勇氣」「自己反省」「自律性」という 3 因子が抽出された。

本研究で開発しようとする尺度は、この Wilson (1993) の SEI を基礎とした。SEI を採用した理由は、自己エンパワーメントという語にも表れているように、Short & Reinhart (1992) の SPES に比べて、測定内容が教師の自律性という面に焦点化されており、心理的側面を重視していることと、Block (1987) と Maslow (1971) の理論に基づいているので、理論的背景が明確であると判断したからである。この SEI は、湧上 (1997) によって紹介されているが、日本における尺度開発 (因子構造や信頼性、妥当性の検討) はなされていない。

ここで、本研究で開発の基盤とした SEI について詳しく述べておく必要がある。Wilson (1993) は、この尺度を 3 段階の調査によって開発した。まず、予備調査 (pretest) で、39 項目の質問項目リストを作成し、115 名の教師を対象に調査を行い、質問項目の改訂を行った。次に、258 名の教師を対象として試験検査 (pilot test) を行い、項目分析と因子分析の結果から、39 項目中 25 項目が選ばれた。このうち、9 項目は内的自己エンパワーメント (ISEI)、16 項目は外的自己エンパワーメント (ESEI) という下位尺度を構成するものとされた。最後に実地検査 (field test) を、334 名の教師を対象に行った。当初より想定されていた下位尺度ごとに算出されたアルファ係数は、ISEI が .77、ESEI が .84、SEI 全体では .88 であり、内的整合性という観点からみた尺度の信頼性は高いことが確かめられた。次に、因子分析によって 3 因子を抽出し、因子負荷量が .30 以上の項目をこれらの因子を代表する項目とした (第 1 因子「危険を冒す勇氣」13 項目、第 2 因子「自己反省」6 項目、第 3 因子「自律性」6 項目)。各下位尺度 (因子) のアルファ係数は、第 1 因子が .91、第 2 因子が .74、第 3 因子が .64 であった。これらの結果から、SEI は信頼性と因子の妥当性を有すると結論づけている (Wilson, 1993)。

次にSEIの質問形式であるが、各質問項目は1対の項目文 (statements) で構成されており、そのうち一方は、自己エンパワーされていることを表す項目文で、他方は自己エンパワーされていないことを表現する項目文であった。例をあげると、次のようなものであった。

- A. 私は仕事がうまくいったときには、内的な成就感で満足する。
 B. 私は仕事がうまくいったときには、外的な報酬を受け取ることを期待する。

回答者は、これら2つの項目文の間に配置された整数を使った5ポイント評定尺度上で評定を行った。

このように、米国においては2つの教師用のエンパワーメント測定尺度が開発されているが、わが国では、現在のところ教師用エンパワーメント尺度は作成されていない。

以上より、本研究の具体的な目的をまとめると次のようになる。すなわち、(1) Wilson (1993) の自己エンパワーメント尺度 (SEI) を翻訳し、それをもとに、日本語版の教師用自己エンパワーメント尺度 (JSEI) の項目を作成する。(2) JSEI の信頼性と妥当性を検討する。信頼性としては、内的整合性と時間的安定性、妥当性としては、因子的妥当性と構成概念妥当性を検討する。

なお、構成概念妥当性の検討には、JSEI と自己効力感および自尊感情を測定する尺度との相関分析により収束的妥当性の検討を行う。自己効力感と自尊感情という概念は、これまでの教師エンパワーメントに関する研究で抽出された13の次元 (Klecker & Loadman, 1998) に、それぞれ次元として入っており、特に自己効力感 Short & Reinhart (1992) の学校関係者エンパワーメント尺度 (SPES) の下位尺度の一つにもなっている。また、麻原 (2000) は個人のエンパワーメントの評価指標として、16の指標を示しているが、なかでも自己効力感と自尊感情は真っ先にあげられている。さらに、門間 (2000) も、個人レベルのエンパワーメントの測定尺度と自己効力感尺度の類似性を認めている。したがって、自己効力感と自尊感情は、教師のエンパワーメントに関連が深いと考えられる。理論的に考えても、マズローの自己実現と類似している (Wilson, 1993) といわれているエンパワーメントが高ければ、自己効力感および自尊感情も高いであろうことが予想される。

方 法

調査対象者 兵庫教育大学大学院に在籍する現職教員96名を本研究の調査対象者とした。そのうち回答に不備のなかった88名 (男性53名、女性35名) が分析対象とされた。校種別、教職経験年数別、性別にみた分析対象者の内訳は、Table 1 および Table 2 に示した通りで

ある。なお、対象教師の勤務地は、岩手県、埼玉県、栃木県、神奈川県、静岡県、山梨県、福井県、愛知県、三重県、滋賀県、京都府、大阪府、和歌山県、兵庫県、鳥取県、島根県、岡山県、山口県、愛媛県、福岡県、佐賀県、長崎県、鹿児島県、沖縄県等であり、主に西日本が中心であった。

Table 1 校種別、性別にみた分析対象教師数の内訳

校種	男 性	女 性
小学校	21	10
中学校	13	10
高等学校	17	11
その他	2	4
合 計	53	35

Table 2 教職経験年数別、性別にみた分析対象教師数の内訳

経験年数	男 性	女 性
5年未満	0	2
5～10年未満	5	7
10～15年未満	22	8
15～20年未満	19	12
20～25年未満	7	6
合 計	53	35

質問紙の内容 質問紙は、以下に示す3尺度で構成された。

(1) 教師の自己エンパワーメント測定尺度: Wilson (1993) の原尺度 (SEI) を日本語に翻訳し、日本の学校の教師に適合するようワーディング等を改訂したものを教師の自己エンパワーメント測定尺度とした。なお、翻訳にあたっては、先に翻訳された湧上 (1997) も参考にした。この尺度は、Ⅰ. 内的自己エンパワーメント (例:「担当している教室 (授業) で必要があると思ったことを思い切って行なう」, など), Ⅱ. 外的自己エンパワーメント (例:「自分とは異なる考えをもっている人々から積極的に学ぶことができる」, など), またはⅠ. 危険をおかす勇氣 (例:「担当している教室 (授業) で必要があると思ったことを思い切って行なう」, など), Ⅱ. 自己反省 (例:「自分とは異なる考えをもっている人々から積極的に学ぶことができる」, など), Ⅲ. 自律性 (例:「自分の考えや感じていることが他人とは違っていてもそれでよいと思う」, など) という2または3の下位尺度で構成されており、順に9項目、16項目、または13項目、6項目、6項目からなる25の質問文をランダムに配置したものである (Appendix 参照)。

対象者には、「大学院入学前の在籍校におけるあなた

の日頃の考えや教育活動を思い浮かべてください。」と教示し、各質問文に対して、「全くあてはまらない（1点）」「少しあてはまる（2点）」「かなりあてはまる（3点）」「非常にあてはまる（4点）」の単極性尺度（4件法）により評定を求めた。

前述したように、SEIは、もともと各質問項目に1対の項目文があり、どちらの項目文に近いかを5件法で評定するようになっていた。しかし、本研究では、回答者が項目文を読む労力を軽減するために、エンパワーメントされている方の項目文のみを使い、その項目文の内容に自分の考えや行動がどの程度あてはまるかを評定させた。したがって、評定尺度は両極性でなく、単極性の尺度となり、4件法を採用した。この点は、Wilson (1993) の原尺度とは異なっていた。

(2) 自尊感情測定尺度：Rosenberg (1965) が作成した尺度を山本・松井・山成 (1982) が邦訳したものをを用いた（例：「少なくとも人並みに価値のある人間である」、など10項目）。

対象者には、「次の特徴のおおのについて、あなた自身にどの程度あてはまるかをお答えください。他からどう見られているかではなく、あなたが、あなた自身をどのように思っているかを、ありのままにお答えください」と教示し、各質問文に対して、「全くあてはまらない（1点）」「少しあてはまる（2点）」「かなりあてはまる（3点）」「非常にあてはまる（4点）」の単極性尺度（4件法）により評定を求めた。

(3) 自己効力感測定尺度：Sherer, Maddux,

Mercandante, Printice-Dunn, Jacobs, & Rogers (1982) の尺度を成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田 (1995) が翻訳し、わが国での信頼性や妥当性を検討して作成した23項目からなる自己効力感測定尺度を用いた（例：「すぐにあきらめてしまう（逆転項目）」、など）。

対象者には、日頃の自分の行動を思い浮かべるように教示し、各質問文に対して、「全くあてはまらない（1点）」「少しあてはまる（2点）」「かなりあてはまる（3点）」「非常にあてはまる（4点）」の単極性尺度（4件法）により評定を求めた。

調査時期と手続き 対象者に同意を得た後、講義時間を利用して集合調査法により実施した。調査時期は、2001年6月上旬であり、対象者のうち9名に対しては、再検査法による信頼性を検討するために、約1ヶ月の期間において、2回目の測定が同様の方法で実施された。

結果

尺度項目の検討 教師の自己エンパワーメント測定尺度25項目において、評定値の分布が極端に偏っていた1項目を除外した。対象者（88名）の評定尺度への反応に基づき、24×24の相関行列を算出し、因子分析（主成分分解、バリマックス回転）を行なった¹⁾。固有値の変動状況を考慮し、2因子解から5因子解まで求め、解釈可能性を考慮して3因子解を採択した。これらの3因子に対する累積因子寄与率は40.2%であった。Table 3は、回転後の因子負荷量を示したものである。特定の因子に

Table 3 教師の自己エンパワーメント測定尺度の因子分析結果（回転後の因子負荷量）

No.	尺度項目	F I	F II	F III	共通性
25.	同僚との意見の違いをはっきりさせるようにしている	.73	.12	.08	.55
13.	校長・教頭（管理職）との意見の違いをはっきりさせるようにしている	.70	-.00	.16	.52
8.	校長・教頭（管理職）とは本音で気持ちが通じ合っている	.69	.35	.10	.61
20.	校長・教頭（管理職）と徹底的に議論をすることもいとわない	.59	.05	.26	.43
10.	同僚と徹底的に議論をすることもいとわない	.57	.19	.25	.43
16.	同僚とは本音で気持ちが通じ合っている	.50	.37	.21	.44
21.	自分とは異なる考えをもっている人々から積極的に学ぶことができる	-.01	.68	.12	.49
14.	同僚からの注意は、自分の成長に役立つ	.10	.67	.24	.52
7.	同僚に対して自分の誤りを素直に認めることができる	.09	.66	.01	.45
2.	自分とは異なる考えをもっている人に対しても、その人の言い分を聞くことは苦にならない	.08	.59	.29	.44
12.	担当している教室（授業）で必要があると思ったことを思い切って行なう	.08	.21	.73	.59
18.	他の教師が自分の行動を支持してくれるという確信がなくても思い切ってやってみる	.24	-.08	.61	.43
1.	他人からの指示を待っているよりも、自分が正しいと思う仕事をやり続けた方がよい	.23	.12	.60	.43
24.	学校内でする必要があると思ったことは、思い切って行なう	.28	-.09	.59	.44
因子寄与率(%)		15.6	12.5	12.1	40.2

注 1) F I：主張的コミュニケーション, F II：自己反省, F III：自主的決定。

注 2) F I, F II, F IIIの全てに高負荷を示さない項目は示していない。

.50以上の因子負荷量を示し、同時に他の因子に.38未満の因子負荷量を示す項目を中心に各因子の解釈を行った。

第Ⅰ因子に高い因子負荷量を示す項目は、「25. 同僚との意見の違いをはっきりさせるようにしている (.73)」、
「13. 校長・教頭(管理職)との意見の違いをはっきりさせるようにしている (.70)」等の6項目を含み、主に管理職や同僚との意見の違いをはっきりさせ、議論することを表している。第Ⅱ因子に高い因子負荷量を示す項目は、「21. 自分とは異なる考えをもっている人々から積極的に学ぶことができる (.68)」、
「14. 同僚からの注意は、自分の成長に役立つ (.67)」等の4項目を含み、主に管理職や同僚からの注意を素直に聞け、自分の誤りを認め、それが自己の成長につながることを表している。第Ⅲ因子に高い因子負荷量を示す項目は、「12. 担当している教室(授業)で必要があったことは思い切っ
て行なう (.73)」、
「18. 他の教師が自分の行動を支持してくれるという確信がなくても思い切っ
てやってみる (.61)」等の4項目を含み、主に教師が必要であると思うことを自主的に行なう勇気を表している。そこで、第Ⅰ因子を「主張的コミュニケーション」の因子、第Ⅱ因子を「自己反省」の因子、第Ⅲ因子を「自主的決定」の因子と解釈した。また、尺度全体として、それぞれ順に6項目、4項目、4項目、計14項目を採用することにした。

尺度の信頼性 先の分析結果に基づき、教師の自己エンパワーメント測定尺度の全体および因子ごとにCronbachの α 係数を算出した。第Ⅰ因子(6項目)は.81、第Ⅱ因子(4項目)は.71、第Ⅲ因子(4項目)は.73、尺度全体(14項目)において.82であり、いずれも内的整合性を有するとみなされた。さらに、対象者の内9名に対して、約1ヶ月の期間をおいて再検査を実施したところ、再検査法による信頼性は、 $r=.91$ ($p<.01$)を示した。

尺度の妥当性 教師の自己エンパワーメント測定尺度の妥当性を検討するにあたり、自尊感情測定尺度と自己効力感測定尺度について検討した。

1) 自尊感情測定尺度の検討

自尊感情測定尺度10項目において、評定値の分布が極端に偏っていた1項目を除外し、因子分析(主成分分解、バリマックス回転)を行なったところ、従来通り単因子解が得られた。そこで、.60以上の因子負荷量を示した8項目を最終的な自尊感情測定尺度とした(可能な得点レンジ:8~32点)。Table 4は、因子分析を行なった結果を示したものであり、最終尺度全体のCronbachの α 係数は、.84であった。

Table 4 自尊感情測定尺度の因子分析の結果、(因子負荷量)

No.	尺度項目	FI
1.	少なくとも人並みには、価値のある人間である	.78
6.	自分に対して肯定的である	.73
7.	だいたいにおいて、自分に満足をしている	.73
*9.	自分を全くだめな人間だと思うことがある	.69
2.	色々な良い素質をもっている	.66
*5.	自分には、自慢できるところがあまりない	.65
4.	物事を人並みには、うまくやれる	.64
*3.	敗北者だと思ふことがよくある	.64
因子寄与率(%)		44.7

注 1) FIに高負荷を示さない項目は示していない。

注 2) *は、逆転項目。計算は方向性を統一して実施。

2) 自己効力感測定尺度の検討

自己効力感測定尺度23項目において、評定値の分布が極端に偏っていた1項目を除外し、因子分析(主成分分解、バリマックス回転)を行なったところ、単因子解が得られた。そこで当該因子に.40以上の因子負荷量を示した14項目を最終的な自己効力感測定尺度とした(可能な得点レンジ:14~56点)。Table 5は、因子分析の結果を示したものであり、最終尺度全体のCronbachの α 係数は、.85であった。

Table 5 自己効力感測定尺度の因子分析の結果、(因子負荷量)

No.	尺度項目	FI
*22.	すぐにあきらめてしまう	.79
*6.	何かを終える前にあきらめてしまう	.74
*5.	重要な目標を決めても、めったに成功しない	.70
*13.	新しいことを始めようと決めても、出だしでつまずくとすぐにあきらめてしまう	.69
*8.	困難に出会うのを避ける	.67
*9.	非常にややこしく見えることには、手を出そうとは思わない	.65
*18.	人の集まりの中では、うまく振舞えない	.61
*15.	思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない	.54
*19.	何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる	.52
*4.	新しい友達を作るのが苦手だ	.48
*10.	友達になりたい人でも、友達になるのが大変ならばすぐに止めてしまう	.48
21.	私は自分から友達を作るのがうまい	.43
17.	失敗すると、一生懸命やろうと思う	.42
*23.	人生で起きる問題の多くは処理できるとは思わない	.40
因子寄与率(%)		26.1

注 1) FIに高負荷を示さない項目は示していない。

注 2) *は、逆転項目。計算は方向性を統一して実施。

3) 自己エンパワーメント測定尺度と自尊感情, 自己効力感の相関

自己エンパワーメント測定尺度による個人得点は, 以下のように算出された。全体得点は, 全 14 項目への評定値を単純加算し, 14 で除すことにより算出した。また, 各下位尺度得点 (因子別) も同様に含まれる項目への評定値を加算し, 項目数で除した値とした。従って, 自己エンパワーメント測定尺度の得点範囲は, 全体得点, 下位尺度得点とも 1 点から 4 点である。

Table 6 は, 教師の自己エンパワーメント測定尺度の下位尺度得点及び全体得点 (14 項目) と自尊感情および自己効力感との相関を示したものである。教師の自己エンパワーメントと自尊感情とは, 全体で $r=.36$ ($p<.01$) と正の相関関係を示した。また, 自己効力感との相関は, 全体で $r=.32$ ($p<.01$) であり, 同様に正の相関関係が認められた。

Table 6 教師の自己エンパワーメント測定尺度と自尊感情・効力感との相関係数 (N=88)

	F 1	F 2	F 3	エンパワーメント 主張的コミュ ニケーション
自尊感情	.28**	.21*	.32**	.36**
自己効力感	.21*	.25*	.27*	.32**

*: $p<.05$, **: $p<.01$

校種, 性別と教師の自己エンパワーメント

Table 7 は, 教師の勤務校種別および性別に自己エンパワーメント得点の平均値を示したものである。全体得点および下位尺度得点ごとに, 3 (校種) × 2 (性別) の 2 要因分散分析を行ったところ, 次のような結果を得た。

エンパワーメントの「全体」得点においては, 校種の主効果が有意であった ($F(2,76)=3.53, p<.05$)。LSD 法による多重比較²⁾ ($p<.05$) によれば, 小学校群 ($M=2.78$) > 中学校群 ($M=2.50$), 小学校群 > 高等学校群 ($M=2.48$) であった。これが主たる結果であるが,

統計的な傾向もみられたので, 報告しておく。すなわち, 性別の主効果 ($F(1,76)=3.13, p<.10$), および校種と性別の交互作用に傾向がみられた ($F(2,76)=2.64, p<.10$)。交互作用がみられたので, この交互作用の下位検定の結果について述べると, 中学校群においては男性群 > 女性群であるが (単純主効果: $F(1,76)=6.87, p<.05$), 小学校群や高等学校群には性差はみられなかった。また, 女性群において校種差の単純主効果がみられ ($F(2,76)=3.17, p<.05$), 小学校群 > 中学校群であったが, 男性群には校種差はみられなかった。

下位得点である「主張的コミュニケーション」得点においては, 性差がみられ ($F(1,76)=8.39, p<.01$), 男性群 ($M=2.41$) > 女性群 ($M=2.03$) であった。また, 校種と性の交互作用が有意であった ($F(2,76)=3.38, p<.05$: Figure 1)。交互作用に関して, 各水準の単純主効果を分析した結果, 中学校群においては, 男性群 > 女性群であったが ($F(1,76)=12.05, p<.01$), 小学校群や高等学校群においては, 性差が認められなかった。また, 女性群においては, 校種の単純主効果が有意であり ($F(2,76)=4.21, p<.05$), 小学校群 > 中学校群, 高等学校群 > 中学校群であった。しかしながら, 男性群には, このような校種による差は認められなかった。校種の主効果に傾向がみられた ($F(2,76)=2.89, p<.10$) が, すでに交互作用が有意であるので, この結果はあまり意味がない。

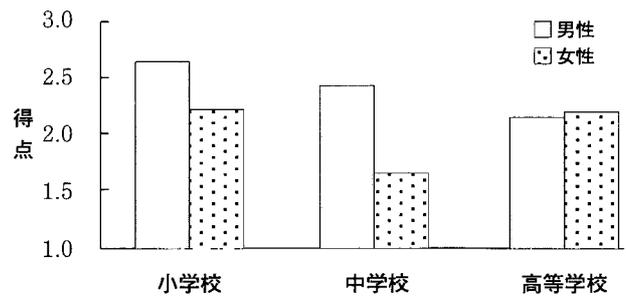


Figure 1 校種別, 性別にみた「主張的コミュニケーション」得点

Table 7 校種別, 性別にみたの自己エンパワーメント得点の平均値 (SD)

校種 [†]	性別	F I	F II	F III	エンパワーメント
		主張的コミュ ニケーション	自己反省	自主的決定	全体
小学校	男性	2.61 (.55)	3.05 (.63)	2.96 (.50)	2.84 (.41)
	女性	2.21 (.65)	3.02 (.61)	2.97 (.58)	2.66 (.51)
中学校	男性	2.42 (.74)	2.92 (.55)	2.88 (.51)	2.69 (.49)
	女性	1.66 (.40)	2.92 (.44)	2.50 (.55)	2.26 (.34)
高等学校	男性	2.15 (.50)	2.64 (.61)	2.67 (.57)	2.44 (.40)
	女性	2.21 (.27)	2.90 (.43)	2.70 (.29)	2.55 (.22)

†: その他の校種については, サンプル数が少なかったため, 本分析では除外した。

最後に、「自主的決定」得点においては、校種の主効果に傾向がみられ ($F(2,76)=2.52, p<.10$)、小学校群 ($M=2.96$) > 高等学校群 ($M=2.68$) であった。

考 察

Wilson (1993) による SEI 原尺度を翻訳して作成した質問項目に対する教師の反応データに基づく因子分析の結果、「主張的コミュニケーション」「自己反省」「自主的決定」と名づけた3つの因子が抽出された。このうち、「主張的コミュニケーション」と名づけた因子に含まれる6項目は、すべて SEI 元尺度の「危険を冒す勇気」因子(13項目)に含まれる項目と一致しており、しかも、すべてが外的自己エンパワーメント尺度 (ESEI) に含まれる項目と対応していた。次に、本研究で抽出された「自己反省」因子についてみると、この因子に含まれる4項目は、全て SEI 原尺度の「自己反省」因子(6項目)の項目と一致していた。したがって、この因子は SEI 原尺度の同名の因子と同じものを測定しているとみなしてよいであろう。さらに、本研究の「自主的決定」因子についてみると、この因子に含まれる4項目は、すべて SEI 原尺度の「危険を冒す勇気」のうち、内的自己エンパワーメント尺度 (ISEI) に関する項目と一致していた。

以上のことから、本研究の「自主的決定」「主張的コミュニケーション」の両因子は、SEI 原尺度の「危険を冒す勇気」因子に含まれる項目のうち、内的エンパワーメントに関するものと外的エンパワーメントに関するものに分かれて、2つの因子として構成されたものと考えられる。また、本研究の「自己反省」因子は SEI 原尺度の同名の因子と対応していた。しかし、SEI 原尺度で抽出された残りの因子「自律性」に関しては、本研究の因子分析では、独立した因子として抽出されなかった。この理由としては、日米の自己意識に関する文化的相違(加藤, 2001)が考えられる。すなわち、日本人は、欧米諸国の人々に比べて、自分の考えをはっきりとせず、他者と受身的に関わる傾向があるため、「自律性」という概念を明確に持っていないのかもしれない。

このように、抽出されない因子も一部あったが、残りの因子に関しては、本研究で抽出された因子と SEI 原尺度の因子とは明らかに対応していると思われる。したがって、本研究で作成した尺度 (JSEI) は、Wilson (1993) の SEI 原尺度との整合性を保っており、因子の妥当性が保たれていると考えられる。

次に、JSEI の信頼性に関しては、尺度全体得点、下位尺度得点 (因子ごとの得点) いずれにおいても高い信頼性係数 (Cronbach の α) を示した (.71~.82)。一般に、 α 係数は .80 以上が望ましいといわれているが、この種の尺度では .70 台の α 係数をもつものもよく使

われている。ちなみに、SEI 原尺度では、.64 から .91 の α 係数を得ていた (危険を冒す勇気 : .91, 自己反省 : .74, 自律性 : .64)。これらに比べて本研究で得られた α 係数は低いとはいえない。これらのことから、この尺度は十分な内的整合性をもっていると考えられる。なお、上述のように、SEI 原尺度での「自律性」因子の α 係数は低い値を示している。本研究でこの因子が抽出されなかったのは、このように内的整合性が低い下位尺度であったことも一つの原因であるかもしれない。

また、時間的安定性に関しては、再検査法による信頼性係数が $r=.91$ と高い値を示したことから、かなりの安定性を有するものと思われる。教師のエンパワーメントは安定していないものなので、再検査法はエンパワーメント測定尺度の信頼性の検討には相応しくない (Short & Reinhart, 1992) という意見もあるが、本研究の結果からは、約1か月の間隔では、かなりの安定性を示すことが示された。これは、本研究の調査対象者が大学院在学中の現職教員であり、学校に勤務していたときの教育活動や考えを想起して回答するよう求めたことによるとと思われる。日々の教育活動のなかで、直接回答を求めた場合は、安定性は低くなると思われる。しかし、こうした特殊な状況での回答を検討することにより、JSEI の尺度としての安定性は確かめられた。

教師用自己エンパワーメント尺度 (JSEI) の収束的妥当性を検討するために、既存の心理検査のうち、エンパワーメントに関連した概念を測定していると考えられる自尊感情と自己効力感を測定する尺度との相関を検討したところ、JSEI 尺度全体得点と自尊感情とは $r=.36$ 、自己効力感とは $r=.32$ という中程度あるいはやや弱い正の相関がみられた。また、JSEI の下位尺度とこれら自尊感情測定尺度および自己効力感測定尺度の得点との相関は、 $r=.21\sim.32$ で、ここでもやや弱い正の相関を示した。これらのことから、JSEI で測定している内容は、自尊感情や自己効力感といった既存の測定尺度で測られているものと関連はあるものの、全く同じ内容ではないことが明らかになった。

では、どこが同じでどこが異なっているかという点に関しては、この相関係数の分析からは明らかにならない。各尺度を構成している項目の内容から推測すると、教師用自己エンパワーメント尺度では、他者との関係、自律・自己主張、自己決定を主として扱っているのに対し、自尊感情測定尺度では自己の人的価値、自己に対する肯定的感情を中心に扱っているし、自己効力感測定尺度では、物事の達成に関する自信の程度、積極性や不屈の精神などについて主に聞いている。また、教師用自己エンパワーメント尺度が学校における教師としての考えや活動について問うているのに対して、自尊感情や自己効力感の測定尺度では、より一般的な日常生活全般について聞いている。したがっ

て、自己エンパワーメントと自尊感情および自己効力感の関係は、一方が高ければ、何らかの媒介変数を通して他方もある程度は高くなるといった間接的な弱い関連があることが推測されるものの、前述のような内容の違いから、1対1の強い直接的相関関係はないのであろう。

校種や性別といった教師の属性による自己エンパワーメントの違いに関しては、校種による違い、性別による違い、およびこれらの交互作用がみられた。校種に関しては、小学校教師の自己エンパワーメント（特に、「主張的コミュニケーション」や「自主的決定」）が、中学校や高校の教師より高かった。この理由については、定かではないが、あえて考察するならば、小学校教師と中学・高校教師の教育スタイルの違いにその理由を求めることもできよう。すなわち、教科ごとに授業担当の教師が入れ替わる中学校や高等学校に比べて、小学校ではある学級に関して、学級担任が一人でほとんどの授業と、道徳、学級活動、生活指導といった教科外活動を担当する。そのため、学級における自己決定の自由度が高く、他の教師との連携を考慮したコミュニケーション行動の必要性が中学校や高等学校に比べて低いのではなかろうか。それゆえ、「主張的コミュニケーション」や「自主的決定」の下位尺度得点、ひいては自己エンパワーメント全体得点が高くなったとも考えられる。

性別による違いについては、校種との交互作用で考える。校種と性別の交互作用は、「主張的コミュニケーション」得点でみられ、中学校の女性教師が、男性教師や他の校種の女性教師よりも主張的コミュニケーションが少ないという結果が得られた。これは、全体得点でも、男性教師の方がエンパワーメント得点が高いという傾向としてみられた。この原因については定かではない。しかし、あえて考慮すれば、男性教師の方が女性教師よりも「主張的コミュニケーション」得点が高くなることについては、性役割期待をその要因として考えることができる。わが国の文化においては、伝統的に男性の方が主張的、自主的、理性的であることが求められており、このため、男性教師の日頃の考えや行動が高い自己エンパワーメントを発揮するようになっているのかもしれない。また、この性差が中学校だけにみられたことについては、次のように考えることもできよう。すなわち、小学校では学級担任として、高等学校では教科の専門家として女性の教師も主張的コミュニケーションを行いやすいが、中間的な立場の中学校では、女性教師が主張的に意見を述べにくいような状況があるのかもしれない。

最後に、本研究における問題点と今後の課題をあげておく。(1) サンプルに関する問題：調査対象者が96名、分析に供されたデータ数が88というのは、この種の尺度開発におけるサンプル数として若干少ない印象がある。特に、時間的安定性の検討には、9名しかサンプルが得

られなかった。また、大学院在学の現職教員ということで、地域や特定の学校という偏りは避けられたものの、大学院で意欲的に学習をしている教師ということでは、現実の学校現場で勤務している教師全体からみると、少し偏りをもった集団であるともいえる。したがって、本研究結果の一般化には若干注意が必要である。今後、サンプル数の増加や別の特性を持った教師集団をサンプルとした研究が必要であろう。そのうえで、わが国における尺度の標準化が行われれば、教師のエンパワーメント測定に役立つに違いない。(2) 質問形式について：本研究では一項目につき一項目文を配し、単極性の4件法での回答を求めたが、Wilsonのオリジナルの形式とは異なっていた。このことがデータに何らかの影響を与えたことも考えられる。オリジナルな方式との差がもたらす回答への影響について、明確に検証すべきであろう。(3) 妥当性の検討について：JSEI尺度で高い得点をとった教師の日常的行動が果たしてエンパワーされた行動になっているか、あるいは管理職や同僚といった他者からの評価とJSEI得点との関連をみるなど、基準関連妥当性を検討することにより、この尺度の妥当性がさらに高まると思われる。また、各下位尺度が測定しているものが何であるかということについて、本研究で採用した以外の構成概念測定尺度を利用して検討し、構成概念妥当性をさらに高めていくことも必要である。さらに言えば、心理学でこれまで扱われてきた関連した概念である自己実現、自己効力感、自尊感情、統制の位置 (locus of control) といった諸概念との関係を明確にすることにより、自己エンパワーメントという概念を学校教育の実践および研究に持ち込む意義を明らかにする必要がある。(4) 他のエンパワーメント測定尺度との関係について：教師のエンパワーメントを測定するためのもう一つの尺度である学校関係者エンパワーメント尺度 (SPES; Short & Rinehart, 1992) との関係の検討も、概念的妥当性検討の一環として必要であろう。また、一般的なエンパワーメント測定尺度との関係を検討することは、基準関連妥当性 (併存的妥当性) の検討の一部となる。

上記のような問題点や検討課題を残しているが、本研究により、次のことが結論としていえる。(1) Wilson (1993) のSEIを元に作成された教師用エンパワーメント測定尺度 (JSEI) は、因子分析の結果、最終的に3因子14項目からなる尺度として構成された。各因子 (下位尺度) 名は「主張的コミュニケーション」「自己反省」「自主的決定」である。(2) JSEIは、内的整合性や時間的安定性といった信頼性を有し、因子的妥当性、構成概念妥当性も確認され、教師の自己エンパワーメントのレベルを測定するために、十分に利用に耐える尺度であると考えられる。(3) 教師の自己エンパワーメントは、教師の所属する校種や性別によって、そのレベルに違いがみられる。

注

- 1) 本研究における分析には、SPSS10.0J 統計パッケージが使用された。ただし、分散分析の下位検定（単純効果の検定および多重比較）は、手計算で行った。
- 2) 本研究における分散分析の多重比較は、すべてLSD法によった。有意水準は、 $p < .05$ とした。また、本文中での“>”は、平均値の高低および有意差がみられたことを示している。

引用文献

- 麻原きよみ 2000 エンパワーメントと保健活動—エンパワーメント概念を用いて保健婦活動を読み解く— 保健婦雑誌, 56 (13), 1120-1126.
- Block, P. 1987 *The empowered manager*. San Francisco: Jossey Bass.
- 門間晶子 1997 コミュニティ心理学におけるエンパワーメント研究の動向—エンパワーメントの測定・評価面から— コミュニティ心理学研究 1(2), 152-160.
- 加藤孝義 2001 パーソナリティ心理学 新曜社
- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. 1998 Another look at the dimensionality of the School Participant Empowerment Scale. *Education and Psychological Measurement*, 58, 944-954.
- Lightfoot, S. L. 1986 On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63 (3), 9-28.
- Lieberman, A., & Miller, L. 1990 Restructuring schools: What matters and what works. *Phi Delta Kappan*, 71, 759-764.
- Maeroff, G. I. 1988 A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69, 472-477.
- Maton, K. I., & Salem, D. A. 1995 Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 631-656.
- 成田健一・下仲順子・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, 306-314.
- Perkins D. D., & Zimmerman, M. A. 1995 Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 569-579.
- Rappaport, J. 1987 Terms of empowerment / exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. 1982 The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. 1992 School Participant Empowerment Scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-960.
- Wilson, S. M. 1993 The Self-Empowerment Index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 727-737.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 1982 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

(2001.7.31 受稿, 2001.9.17 受理)

Appendix

本研究で使用された教示と質問項目

大学院入学前の在籍校におけるあなたの日頃の考えや教育活動を思い浮かべてください。下の質問文をよく読んで該当する意見の数字を○で囲んでください。

1. 他人からの指示を待っているよりも、自分が正しいと思う仕事をやり続けた方がよい
2. 自分とは異なる考えをもっている人に対しても、その人の言い分を聞くことは苦にならない
3. 生徒達に生徒と教師の立場の違いをわからせるようにしている
4. たとえ好ましくない結果になろうとも、自分の思いを主張する
5. 校長・教頭（管理職）からの注意は、自分の成長に役立つ
6. 教育への多大な貢献をしていることがわかれば、それで十分だ
7. 同僚に対して自分の誤りを素直に認めることができる
8. 校長・教頭（管理職）とは本音で気持ちが通じ合っている
9. 自分の考えや感じていることが他人とは違っていてもそれでよいと思う
10. 同僚と徹底的に議論をすることもいとわない
11. 仕事がうまくできたとき、他人から認められるのではなく自分の達成感があれば満足だ
12. 担当している教室（授業）で必要があると思ったことを思い切って行なう
13. 校長・教頭（管理職）との意見の違いをはっきりさせるようにしている
14. 同僚からの注意は、自分の成長に役立つ
15. 人に物事を頼んだり指示できるのは、自分にそういう能力があるからだ
16. 同僚とは本音で気持ちが通じ合っている
17. 伝える必要があれば、保護者にはっきりとそれを言うようにしている
18. 他の教師が自分の行動を支持してくれるという確信がなくても思い切ってやってみる
19. 相手の地位や役職に関係なく、彼らと対等につきあう
20. 校長・教頭（管理職）と徹底的に議論をすることもいとわない
21. 自分とは異なる考えをもっている人々から積極的に学ぶことができる
22. 私の教師としての権威は、他者から与えられたものではなく、自分自身に備わっている
23. 校長・教頭（管理職）に対して自分の誤りを素直に認めることができる
24. 学校内でする必要があると思ったことは、思い切って行なう
25. 同僚との意見の違いをはっきりさせるようにしている