

(論文)

中学校生活における自己効力感尺度作成の試み

吉田梨乃

キーワード

自己効力感 中学生 学校生活 尺度 標準化

1. 先行研究—学校生活における自己効力感尺度作成の試み—

1-1. 自己効力感とは何か

自己効力感 (Self-efficacy) という概念が登場したのは、1977年、“Psychological Review” 誌に掲載された “Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change” である (Bandura, 1977)。Bandura (1977 : 1985 : 1997) によって体系化された社会的学習理論 (Social learning Theory ; 後に「社会的認知理論」(Social Cognitive Theory) に発展) によれば、人間の行動を決定する要因には、「先行要因」、「結果要因」、「認知的要因」の三者があり、これらの要因が絡み合っており、認知 (Cognition ; Banduraは時にPersonと表記している)、行動、環境という三者間の相互作用が形成されているという。Bandura (1977 : 1985 : 1997) はこれを相互決定論と名付けている。相互決定論のモデルをFig1に示す。

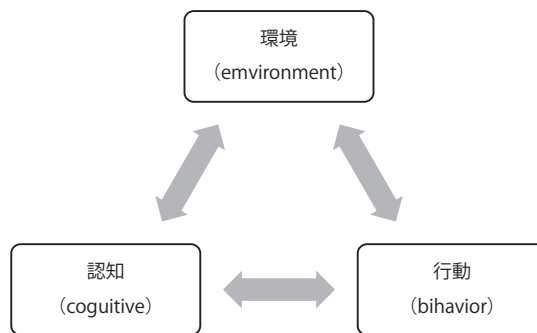


Fig1 Banduraによる相互決定論 (1977 : 1985 : 1997)

相互決定論以前の心理学では、環境と認知の相互作用は知覚研究に限定されており、環境と行動の相互作用をレスポナントまたはオペラント行動理論が担っていた。そして、行動理論の圧倒的

よしだ りの : 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究所

な影響力の元、従来の心理学は環境と行動の相互作用を重視しすぎていたことになる。

例えば「ラットが自発的に環境に働きかけた結果、環境から餌が与えられ、それが強化子となって習慣行動が学習される」といったオペラント行動理論は環境—行動系を重視する典型的な理論と言える。環境からの強化子による行動の形成を重視したオペラント行動理論における行動の因果関係は $f(E) = B$ と表現できる。換言すると、人間の行動は環境から何をどのように与えられるかによって決まる。

しかし、高次認知機能が発達した人間の行動を検討するならば、認知が行動に果たす機能を無視した理論は不合理である。「餌」や「電気ショック」のような一義的な意味しか生じない刺激は人間にとって相当限定された範囲でしか存在しない。例えばある小学生にとって「運動会」という刺激は「楽しくて待ち遠しい」ポジティブな反応を生じさせる。別の小学生にとって「運動会」という刺激は「できれば参加したくない」ネガティブな反応を生じさせる。そしてどちらのタイプの小学生も現実存在している。

以上のように、人間は環境から与えられる刺激に単純に反応しているのではなく、その刺激に自分なりの意味付けを行っている。Bandura (1977: 1985: 1997) が「人はたんに刺激に反応しているのではない。刺激を解釈している」と述べたように、人間の行動の理論に「刺激を解釈する機能」として「認知」の存在を認めることは妥当である。

こうして Bandura (1977: 1985: 1997) は従来の心理学があまり検討することのなかった「認知が行動に与える機能」を積極的に検討しはじめた。この関係は $f(C) = B$ と表現できる。換言すると、行動は認知のあり方によって決定される部分が多い。

では、様々に考えられる認知機能の中で、どのような機能が行動に強い影響を与えるのだろうか。Bandura (1977: 1985: 1997) は予期機能に注目し、以下のように述べている。

「刺激が特定の行動の生じやすさに影響するのは、その予期機能によってである。刺激が反応と同時に生じたことによって自動的に統合したためではない」(Bandura, 1977: 1985: 1997)。

Bandura (1977) は刺激と反応を媒介する変数として個人の認知的要因を取り上げ、特に刺激を解釈する予期機能を重視して、それが行動変容にどのような機能を果たしているかを明らかにしようとした。

では予期機能にはどのような種類があるのだろうか。Bandura (1977) によると予期機能には「効力予期」と「結果予期」があると言う。Fig2は行動変容の先行要因として Bandura (1977) が指摘した「効力予期」と「結果予期」の関係を示したものである。

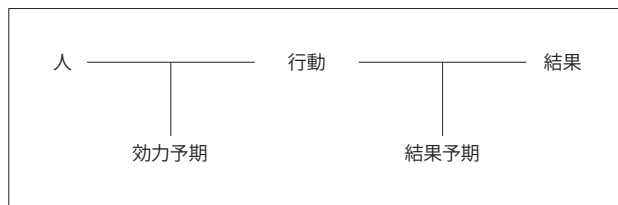


Fig2 結果予期と効力予期の関係 (Bandura, 1977)

「結果予期 (outcome expectancy)」とは「ある行動がどのような結果を生み出すかという予期」であり、「効力予期 (efficacy expectancy)」とは「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという予期」と定義できる。そして、自分がどの程度の効力予期をもっているか

		結果予期	
		(+)	(-)
効力予期	(+)	自身に満ちた適切な行動をする 積極的に行動する	社会的活動をする 挑戦する・抗議する 説得する 不平・不満を言う 生活環境を変える
	(-)	失望する・落胆する 自己卑下する 劣等感に陥る	無気力・無感動・無関心になる あきらめる 抑うつ状態になる

Fig3 行動を規定する結果予期と効力予期の組み合わせ
(Bandura, 1985；坂野、2002を参考に作成)

を認知したときに、その個人には自己効力感があるという。言い換えるならば、ある行動を起こす前にその個人が感じる「遂行可能感」、自分自身がやりたいと思っていることの実現可能性に関する知識、あるいは「自分はこのようなことが、ここまでできる」という考えが自己効力感である (Bandura, 1985)。

こうした2つの予期は、人がそれらをどのように身につけているかによって、Fig3に示されたように、われわれの行動や気分、情緒的な状態に影響を及ぼす (坂野、2002)。

Bandura (1977；1985) によると、自己効力感場面特定の (task-specific) な次元と一般性の次元の2次元がある。場面特定の自己効力感とは、例えば「跳び箱が跳べるか」「明日の数学のテストでいい点数がとれるか」「徒競走で一等がとれるか」「A君を誘って一緒に遊びに行くことができるか」などの具体的な場面での遂行可能性の確信度である。こうした見地からは例えば「高齢者における転倒に関わるセルフエフィカシー尺度」(竹中他、2002) などが開発されている。

一般性の次元では、個々の場面を越えて、どのような課題場面でも同じ程度の遂行可能性の確信度が定まっているものとして自己効力感をとらえる。こうした見地からは例えば「一般性セルフ・

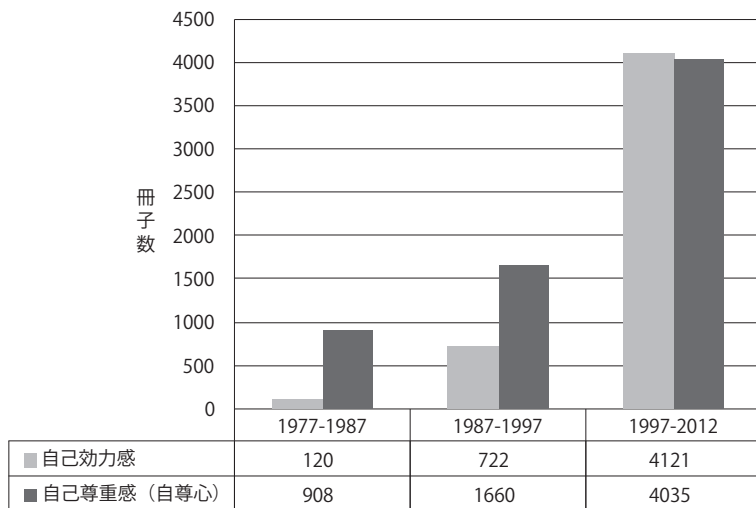


Fig4 自己効力感と自己尊重感の査読論文数の比較

エフィカシー尺度」(坂野・東條、1986)などが開発されている。

Bandura自身はこの自己効力感こそが行動変容に最も強い影響を与える認知要因であると主張しているが、このことは近年の研究結果からもある程度明らかにされつつある。Fig4は自己効力感の類似概念と指摘できる「自己尊重感」(Self-esteem)と「自己肯定感」(Self-affirmation)の近年の研究動向の比較である。自己効力感が提唱された1977年から10年刻みで査読論文の数を検討した。学校教育分野での教育成果を検討するため、キーワードは各概念とあわせて「School」とした。検索エンジンとして1910年からの紀要を除く心理系学術論文が掲載されているPsycInfoが用いられた。

その結果、1997年からの自己効力感研究の発展は目覚ましく、自己効力感の研究数は自己尊重感を凌いでいることがわかる。なお、日本で散見される「自己肯定感」は1924年から2012年までで70本であった。

日本の研究動向を検討するため検索エンジン「CiNii」を利用して、自己効力感、自己尊重感、自己肯定感の各キーワードに「学校」を加えた検索を行い、冊子数を検討した。「CiNii」の場合、学術論文だけでなく一般書に掲載されたものも含まれている。

その結果、自己効力感205部、自己尊重感122部(自尊心で38部、セルフエスティームで84部)、自己肯定感108部であった。以上の結果を総合すると、現在、自己効力感自己尊重感や自己肯定感を越えて、研究が進められている認知要因と考えられる。

1-2. どうすれば自己効力感はあがるのか。

例えば一週間後のテストに対して「それまでにこのくらいの勉強をすればよい成績がとれる」と結果予期が働いていたとする。その際、「そのくらいの勉強を自分がすることができるか」という判断次第で「実際に勉強するか」が決まってくることは自明である。期日までにやらなくてはいけない量は理解していても、そもそもその量をこなす自信がないならば勉強への動機づけが低下するのも理解できる。Bandura(1977;1985;1997)は自己効力感が行動への動機づけに大きな影響を及ぼすことを繰り返し指摘している。

ではどうすれば自己効力感を獲得したり、向上させたりすることができるのだろうか。Bandura(1977)によれば、自己効力感の情報源(獲得の原理)と心理療法による獲得の方法はTable1のようにまとめられる。

坂野(2002)を参考に、Table1の情報源の性質について説明する。

① 振る舞いを実際に行ない、成功体験をもつこと(遂行行動の達成)

われわれは一般に、ある行動をうまく行なって成功感を感じたあとでは、同じ行動に対する遂行可能感は上昇し、「またできるだろう」という見通しが増える。逆に、失敗感を感じた行動に対しては、あとの遂行可能感は低下する。「遂行行動の達成」とは、いわば成功体験を体験することであり、達成感をもつことである。自己効力感の情報源としては最も強力なものである。特に臨床場面では、参加モデリングや現実脱感作法を通して導かれる達成感、当該の行動の遂行に対する自己効力感を上昇させる機能をもっている。

② 他人の行動を観察すること(代理的経験)

他人の行なっているさまを観察することによって、「これなら自分にもできそうだ」と感じ、逆に、人が失敗している場面を見ることによって、急激に自信が弱まっていくといった経験を人は少なくない。モデルの遂行をとおした「代理的経験」は、自己効力感の変動に影響を及ぼす源となっている。

Table1 自己効力感の情報源と主要な獲得方法 (Bandura, 1977)

情報源	獲得方法
遂行行動の達成	参加モデリング 現実脱感作法 エクスポージャー 自己教示による遂行
代理的経験	ライブ・モデリング 象徴的モデリング
言語的説得	示唆 勧告 自己教示 説明的な介入
情動的喚起	帰属の修正 リラクセーション バイオフィードバック 象徴的脱感作法 イメージ・エクスポージャー

③ 自己強化や他者からの説得的な暗示 (言語的説得)

自己効力感の獲得の第3の情報源は「言語的説得」である。日常的経験のなかでは、ことばを用いて行動生起の確率を変化させることは困難であると感じられるかもしれない。しかし、暗示や自己強化を遂行行動やの達成や代理的経験に補助的に付加することによって、自己効力感を変化させることができる。

④ 生理的な反応の変化を体験してみる (情動的喚起)

自己効力感の獲得の第4の情報源が、「情動的喚起」である。自分ではうまくできようと思っていたことがらが、それを行なう直前になって胸がドキドキするのを感じることで、急に「できないのではないか」といった考えが頭のなかに浮かぶことも、日常生活では珍しいことではない。逆に、自分の情動状態が落ち着いていることを内部知覚することによって、「これならばできる」という気持ちが高まってくることも経験できる。このように、自己の生理状態を知覚し、情動的な喚起状態を知覚することが、自己効力感の獲得の源となっている。

こうして心理療法の中に自己効力感という認知要因が登場して以降、2012年までに13583本の学術論文が掲載されており、自己効力感をポジティブに変化させることによる優れた治療効果を支持している。例えば恐怖反応の消去 (e.g.,Bandura et al, 1982)、不安反応の制御 (e.g.,Claske&Craig, 1984)、抑うつ低下 (e.g.,坂野, 2002)、社会的スキルの獲得 (e.g.,Grahsmn, 1984)、キャリアアカウンセリングにおける就職率の向上 (e.g.,Betz&Hackett, 1981) などはその一例と言える。

自己効力感のポジティブな変化は心理療法という特殊な場だけで実践されているわけではない。Schunk (1983) が自己効力感を変化させることで一般的な児童の学業成績の向上を実証したように、情報源としての4点はどれも常識的な範囲で子どもが経験できる方法であり、教師は日常生活の様々な工夫で子どもの自己効力感を上げることができる。

例えば「自分は算数ができない」と過去の成績から思いこんでいる子どもに習熟度別のやさしい課題を与え、正解を連続させる方法は習熟度別学習の基本である。これは「遂行行動の達成」に相当するが、この方法で算数に関する自己効力感をあげた児童は数知れないだろう。

学校生活で他人の成功例を真似したり (モデリング)、「あいつができるんなら、私だって!」と

頑張ってみること（代理的体験）は日常的に観察できる。先生や保護者から、あるいは尊敬する先輩から「大丈夫、できるよ!」と励まされて苦手だった行動を思い切ってやってみた経験は誰しもあるだろう。苦手な歌の発表でいつも緊張していた。そのことが歌の調子を狂わせていたのだが、今回は家で何度も練習してきた。発表会当日、いざ自分が歌う番になったら、いつものように緊張せずに歌うことができ、歌に関する苦手意識が減ったという経験も、特別に珍しくはない。

以上のように、様々な情報源から子どもは自己効力感を獲得し、動機づけを高め、多彩な行動を実践していく。それは心理療法という特殊な場でなくても、日常的に観察可能で、誰しも経験できるものである。そして、これまでの自己効力感の研究結果を踏まえれば、学校生活の中で自己効力感をあげることができれば、子どもによりいっそう多彩な行動が育まれるとの仮説が立てられる。次に、日常的な学校生活の中で自己効力感がどのように研究されてきたのかを検証する。

1-3. 中学校生活における自己効力感尺度の作成

1-3-1. 先行研究—学校ストレス研究の概要—

日本の学校ストレス研究は1990年代の坂野・嶋田・岡安らのグループにより行われた一連の研究に基づいている（小林、2003）。その全体像は嶋田（1998）に詳しいが、本節ではその概略を説明したい。

嶋田（1998）はLazarus, R. Sによる認知的ストレスモデルに基づき、小・中学生を対象に学校のあらゆる活動について「その活動がどれほど嫌か」「それが学校生活でどのくらいの頻度で訪れるのか」について子どもたちに評定を求めた（同時にストレス反応についても収集している）。その結果、Fig5に示すような学校ストレスモデルを確立し、学校ストレス研究に衝撃を与えた（小林、2003）。

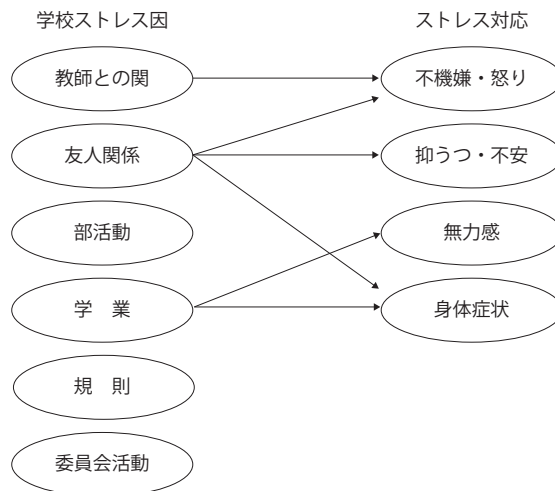


Fig5 小・中学生のストレスサワーとストレス反応の関係（岡安他、1992を参考に作成）

このモデルに従えば、子どもたちは突然起こる一つの出来事により不登校や問題行動を示すのではなく、日常的なストレスの蓄積の上に時に出来事も加わって大きなストレス反応が生じることになる。では日常的なストレスとは何だろうか。嶋田ら（1992;1996）と岡安ら（1992a;

1992b；1993)によるとストレス反応に対して統計的に最も大きな影響力を持ったストレスラーは「学業適応」、「友人適応」、「対教師適応」の3領域であった。換言すれば、この3領域に大きなストレスラーがかかからない限り、学校ストレスに対する脆弱性が大きく増すことはない。

同じ程度のストレスラーを感じながらもストレス耐性が強い子どもと弱い子どもがいることも事実である。嶋田ら(1992；1996)と岡安ら(1992a；1992b；1993)はストレス耐性の差が「コーピングスキル」と「ソーシャルサポート」の有無に起因していることを実証している。つまり、「学業適応」、「友人適応」、「対教師適応」において、不快な出来事が生じて、周囲に支えられながら、それに対処するスキル(コーピングスキル)を実行すればストレス反応は低下する。逆に、周囲の支えがなく、ストレスラーに対処できなければ、より直接的にストレスラーの影響を受けることになるだろう。

したがって学校ストレス耐性を向上させるには環境要因として子どもたちのソーシャルサポートを増やすことと、子どもたちがストレスラーに対するコーピングスキルを学習することとなる。嶋田ら(1996)はソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training：以下SST)によりコーピングスキルをあげることで学校ストレス耐性を向上させた。

1-3-2. 学校ストレス研究と自己効力感

いくらコーピングスキルを学んでも、実際場面でそれらを実施できるかは検証されていない。また学校で必要なコーピングスキルは無数に考えられるため、「コーピングスキルの学習」という方略そのものが限界のあるアプローチではないかとの疑問が残される。

こうして学校ストレス研究の成果と限界が明らかになりつつある一方で、コーピングスキルを学ばせるという問題対処的発想ではなく、日常的な学校集団においてより建設的な人間関係を構築していく素地を形成すべく、学級集団など複数の児童を対象として自己効力感を操作しようとする試みもなされるようになってきた。

例えば小石と岩崎(2000)は、小学校5年生の学級を対象に級友相互に行なった「友だちの良いところ探し」の結果を各児童に配布し、当該学級の児童における仲間関係の自己効力感の上昇と、それに伴う他者認知の好転を報告しており、また類似の手続きが低学年に対しても有効であったという知見を示している(小石ら、1998)。さらに福島・菅原(2005)は集団認知行動カウンセリングを使い、小学校3・4年生の一般性次元の自己効力感の上昇させることに成功した。その結果、子どもたちは「行動の積極性」および「不安の低さ」得点が高くなった。また、こうした自己効力感の上昇は、自己効力感の低い子どもの方が顕著に見られること、さらにクラスの相互交流など学級機能が高い集団ほど高い介入効果が認められた。

以上のことは、自己効力感の操作が集団を媒介しても可能であり、学校現場において教育効果の向上を目指そうとする場合の重要な視点となりうることを示唆しているといえるだろう。

ただし、小岩ら(2000)も福島・菅原(2000)の測定は児童用一般性セルフエフィカシー尺度(戸ヶ崎ら、2000)が使用されている。これは「行動の積極性」「不安の低さ」「能力の位置づけ」の3要因から成立する尺度である。一方、ここで測定されるべきは一般性次元の自己効力感ではなく、「学校生活」あるいは「学級生活」という場面特定の自己効力感とも考えられる。この点を検討すると、学校生活における自己効力感尺度が作成されることが望ましい。

2. 目的

現在、子どもの学校生活における自己効力感が注目されている。しかし、中学校生活の自己効力

感を測定する尺度は開発されていない。本研究の目的は中学生の学校生活における自己効力感尺度を開発することである。

3. 方法

3-1. 項目の選定

小学生の学校生活における自己効力感尺度(吉田,2012)の結果として尺度化された項目のほか、「友だちとの関係」、「先生との関係」、「学校生活・行事への積極的参加」に関する項目が、この分野に詳しい臨床心理士3名と中学校教員2名および学生1名より収集された。最終的に得られた項目は、「友だちとの関係」9項目、「先生との関係」8項目、「学校生活のこと」13項目の計30項目であった。

質問項目は「まったく自信がない」から「とても自信がある」までの4件法であった。

3-2. 調査対象

関東の複数の中学校において、1年生から3年生まで220名に実施した。その中で分析の対象となったものは、欠損値のあるデータを除いた178名であった。

Table2 中学生の学校生活における自己効力感

	1	2	3
担任の先生と楽しく話ができる	0.862	0.080	-0.056
担任の先生となかとくできる	0.841	-0.047	0.054
担任の先生はいつでも自分を信じてくれる	0.770	-0.009	0.010
困ったことがあったら、担任の先生に相談できる	0.698	-0.098	0.051
担任の先生から注意されたことは守れる	0.675	-0.049	0.064
授業でわからないことを担任の先生に質問できる	0.614	0.202	-0.101
学級でかつやくできる	0.025	0.740	0.001
運動会でかつやくできる	-0.194	0.734	0.011
学校の行事を通じて人の役に立てる	0.144	0.691	0.035
部活動でかつやくできる	-0.047	0.622	-0.081
授業中に指されても、緊張しないで答えられる	0.068	0.573	-0.111
積極的にクラスのしごとに取りくめる	0.202	0.503	0.137
ほとんどの授業を楽しくうけられる	0.132	0.407	0.156
とてもなかのよい友だちをつくれる	-0.207	0.084	0.875
友だちが困っていたら、相談にのれる	0.210	-0.199	0.707
休み時間、友だちと楽しく遊べる	-0.137	0.254	0.561
困ったことがおきたら、友だちに相談できる	0.180	0.024	0.556
落ち込んでいる友だちを励ますことができる	0.169	0.039	0.540
友だちとケンカしても、すぐに仲直りができる	-0.090	0.188	0.483
友だちの秘密を守れる	0.143	-0.183	0.451
因子間相関			
因子	I	II	III
I	—	0.411	0.526
II		—	0.629
III			—

4. 結果

各項目と合計点の相関係数 (I-T相関) を算出したところ、全ての項目において高い相関が示され、各項目の弁別性が確認された。29項目について主因子法の因子分析(プロマックス回転)を行った。スクリープロットおよび固有値から3因子が選択された(累積寄与率51.88%)。第一因子は教師との良好な関係を意味する項目であり、「先生との関係」と名づけられた。第二因子は友人間の良好な関係を意味する項目であり「友だちとの関係」と命名された。第三因子は学校での日常生活における役割や行事に対するエフィカシーを意味する項目であり「学校生活・学校行事への積極的参加」と命名された。以上の結果をTable5に示す。

α 係数は第一因子で.879、第二因子は.821、第三因子は.825であった。したがって本尺度は高い信頼性を備えている。

臨床的妥当性を検討するため、課題クラス(D組)がある学年に対して、クラス(A組~D組:なおA~Dの表記は実際のクラス番号に対応していない)×自己効力感(「先生との関係」「友だちとの関係」「学校生活・学校行事への参加」)による5×3の分散分析を行った。その結果、「先生との関係」において交互作用が有意であった(F(4,173) = 3.32, $p < .05$)。FisherのLSD検定を行ったところ、A組とC組はD組よりも「先生との関係」得点が高かった($p < .05$)。したがって本尺度は課題クラスを弁別したと言える。以上の結果をTable6に示す。

Table3 各クラスにおける各因子の平均値とSD

		A	B	C	D	E	全体	F値	
第I因子	M(SD)	11.74	9.63	11.67	8.82	10.04	10.38	3.32*	A組>D組、 C組>D組
	SD	4.45	3.86	3.94	4.74	4.01	4.32		
第II因子	M	11.46	12.06	10.29	10.16	10.29	10.84	1.37n.s.	
	SD	4.67	4.47	4.47	3.51	4.55	4.37		
第III因子	M	16.04	15.59	15.17	15.42	14.31	15.30	0.96n.s.	
	SD	3.56	4.07	4.34	2.92	4.44	3.91		

* $P < .05$
F(4,173)

5. 考察

本研究では中学校生活における自己効力感尺度の作成を試みた。その結果、3因子構造の尺度が作成された。ただし、本尺度は基準関連妥当性が検討されていない。これは本尺度の限界である。今後、妥当性をさらに高めると同時に共分散構造分析を用いた追試を行う必要もあるだろう。

本尺度は先行して作成されている小学校生活における自己効力感尺度(吉田、2012)と因子の種類は同一であった。しかし、本尺度の構造は、第一因子が「先生との関係」、第二因子が「学校生活・行事への積極的参加」、第三因子が「友だちとの関係」となり、小学校生活における自己効力感尺度とは異なるものであった。

第一因子で残った7項目からは、教科担任制である中学校においても、学級担任との関係性が生徒の学校生活における自己効力感に影響があるということが指摘できる。思春期であるこの時期では、友人同士の関係とは別に、学級担任や部活動での顧問と生徒との距離感のおとなとの信頼関係が重要である。

また、「先生との関係」因子では、一部、養護教諭や学級担任以外の教諭との関係性を尋ねたが、項目としては残らなかった。ここでは保健室の利用の有無、部活動に入っているかなどの条件で、

学級担任以外の教諭との関係は大きく異なるため、因子からは落ちたと考えられる。

第三因子の「友だちとの関係」では小学校版尺度では落とされた「友だちの秘密を守れること」が残された。これは中学生という発達段階における友だち関係で特に重視される行為なのだろう。換言すると、「秘密を守れること」は中学生の発達に必要な要因と考えられる。

本研究の目的は中学校生活における自己効力感尺度を作成することであった。その結果、信頼性と妥当性を備えた尺度の作成に成功した。尺度は仮説どおり「先生との関係」、「友達との関係」、「学校生活・行事への積極的参加」という3因子構造で形成されていた。

この結果は、中学生がポジティブな見通しを持って学校生活をおくるためには、人間関係の良好さと学校生活・行事への積極的な参加は分離できないことを示している。つまり「授業が楽しい」「運動会で活躍できる」といった自己効力感は個人の学力や運動能力だけで成立するのではなく、全体的なクラス（学校）の人間関係と関連しながら成立している。

換言すると「早く走れること」と「運動会で活躍できること」はイコールではない。「難しい問題が解けること」と「授業が楽しいこと」はイコールではない。教師は小学校生活上の自己効力感を子どもの人間関係の文脈の中で捉えるべきである。

では、教師が子どもの中学校生活における自己効力感を向上させるにはどうすればよいのだろうか。実際の学校生活では下記の向上要因のどれもが必要だろう。友だちと励ましあい、怖くてできなかったことにチャレンジして、意外にうまくいって、互いに喜び合う経験（社会的説得）。尊敬する先輩がやったことと同じ努力をしてみようとやる気を出すこと（社会的モデリング）。いつもはドキドキする発表に備えてみんなと練習してきたら、不思議と落ち着いてできた。次もうまくいくかと思うこと（生理的反応の変化）。こうした経験はどれも学校生活に欠かせない、むしろ学校生活の中核的な体験となるものだろう。

社会的認知理論に従えば、最も強い条件は「熟達の経験」である。「実際にやってみて、成功すること」であり、本研究で言えば、「子どもが教師に話しかけたとき、先生と楽しく話げできた」という経験こそが、「先生は優しい人だ」とか「A君とは楽しく話しているんだから僕とも話してくれるはずだ」という間接経験以上に自己効力感を変化させる。行動の主体として自らの意思で実際に何事かをやってみて、成功する経験から「これならできそうだ」という認知が生じる。この「これならできそうだ」「これをつづけられれば、うまくいくんじゃないか」という認知が強化され、「おそらくできる」「大丈夫」といった「信念」にまで確立された時に「自己効力感が獲得された」と言えるだろう。

モデリング理論を確立したBandura（1977）は、自己効力感を上げるために社会的モデリングや社会的説得を重視した。特に恐怖症の治療においてモデリングが非侵襲的な方法で高い治療効果を提供してきた事実は間接経験の影響力の強さを十分に示している。しかしそのBandura（1977）にしても、自己効力感の確立に最も寄与する要因は「直接的な成功経験」であることを認めている。

10 以上のように考えると、「先生や友だちとの関係作りの場面や学校の日常場面と行事場面で子どもが自分自身の努力による成功体験をより多く経験すること」が学校生活において子どもがさまざまな行為を自由に実践できる基盤となる。本尺度で明らかにされた自己効力感の認知構造は「どういう場面・文脈での成功体験を積み重ねれば自己効力感が向上するのか」を明らかにしているとも言える。行動の主体として子どもを理解し、日々の学校生活で重視され、さまざまな場面で小さな成功体験を積み重ねることが自己効力感の向上につながると考えられる。それは榎沢（2016）が指摘するように、子どもの豊かな協同性の育ちの要因である①環境の多義性を体験する、②揺動を体験する、③世界を実践的に体験し言語的認識の世界を形成する、④世界を身体的に理解することにもつなが

るだろう。自己効力感という枠組みを通じて、学校における子どもの協同性の育ちを質的に検討することが今後望まれる。

引用文

- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1985 *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. 1995 自己効力（セルフ・エフィカシー）の探求 裕宗省三ほか（編著）*社会的学習理論の新展開* 金子書房 103-141.
- Bandura, A. 1997 *Self-Efficacy: The Exercise of Control* Worth Pub.
- Bandura, A., Reese, A., & Adams, N.E. 1982 Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5-21.
- Betz, N.E., & Hackett, G. 1981 The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Claske, M.G., & Craig, K.D. 1984 Musical performance anxiety : The three-system model and self-efficacy theory. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 267-280.
- 福島正徳・菅原正和 2005 小学生のセルフ・エフィカシーを育てるカウンセリング技法とその効果 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、4、169-181.
- Grasham, F.M. 1984 Social skills and self-efficacy for exceptional children. *Exceptional Children*, 51, 253-261.
- 榎沢良彦 2016 遊びを通じた子どもの協同性の育ち—他者といかに生きているか 秋田喜代美（編）*変容する子どもの関係* 岩波書店 pp.43-70.
- 小林正幸 2003 不登校児の理解と援助—問題解決と予防のコツ 金剛出版.
- 小石寛史・勝田くみ子・大江 祥子・御前礼子・木村清弘 1998 仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討 小学校低学年を対象にして 神戸大学発達科学部研究紀要、6-1、1-14.
- 小石寛史・岩崎桂子 2000 仲間関係への自己効力感を高める操作の効果の検討 人間科学研究、8-1、29-37.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1992a 中学生用ストレス反応尺度作成の試み 早稲田大学人間科学研究、5、23-29.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫・矢富直美 1992b 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究、63、310-318.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究、41、302-312.
- 坂野雄二 2002 人間行動とセルフエフィカシー 坂野雄二・前田基成（編）*セルフ・エフィカシーの心理学* 北大路書房 2-9.
- 坂野雄二・東條光彦 1986 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究、12、73-82.

Schunk,D. 1983 Ability versus effort attributional feedback : Differential effects of self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.

嶋田洋徳 1998 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房.

嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 1992 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連 健康心理学研究、5、7-19.

嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 1996 小学生の学校ストレスに対する認知的評価がコーピングとストレス反応に及ぼす影響 カウンセリング研究、29(2)、89-96.

竹中晃二・近河光伸・本田譲治・松崎千明 2002 高齢者における転倒セルフエフィカシー尺度の開発：信頼性および妥当性の検討 体育学研究47(1)、1-13.

戸ヶ崎泰子・小田美穂子・嶋田洋徳 2000 児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改定版の作成と信頼性・妥当性の検討 日本行動療法学会第26回大会発表論文集、158-159.

吉田梨乃他 2012 学校生活における自己効力感尺度作成の試み その1—小学生の学校生活における自己効力感尺度— 日本カウンセリング学会第45回大会発表論文集.

(受理 平成28年9月20日)