

集団宿泊体験を通しての自己効力感の変容

心理学研究室 宮 本 正 一
土岐市立駄知小学校 今 井 由 紀

Changes in self-efficacy through the camping experiences MASAKAZU MIYAMOTO

Department of Psychology, Faculty of Education, Gifu University, Yanagido, Gifu 501-11

YUKI IMAI

Dachi elementary school, 1858-1 Dachi-chou, Toki-shi, Gifu 509-54

The recent studies reveal that self-beliefs of efficacy function as important proximal determinants of human motivation, affect, thought and action. The present research is conducted to examine the changes of perceived interpersonal self-efficacy through the camping experiences.

Forty-two subjects made a 12-day camping (Camp A). Another 74 subjects stayed in another 4-day camping (Camp B). They were asked to rate themselves on the interpersonal self-efficacy before and after the camps. Their interpersonal coping behaviors were judged by their adult team leaders. Positive changes over time were markedly found in the interpersonal self-efficacy. Increased self-beliefs of efficacy were also found in their compositions about camping experiences. The results and implications were discussed in the light of efficacy information from different sources in forming their self-efficacy beliefs.

キーワード : 自己効力感, キャンプ集団, 対人葛藤

Key words : self-efficacy, camping group, interpersonal conflict

教育のかなりの部分は集団活動を通じて行われる。したがって初対面同士の子どもたちが集団でキャンプ生活を体験するなかで、人間関係を形成し、それを深めていく野外活動は教育的にも大きな意義を持っていると思われる。先に宮本・高橋(1992)は集団宿泊体験を通して小学校5年生のリーダーシップ行動がどのように変容するかを検討した。それに続く本研究はそのような野外活動体験が子どもの対人関係における自己効力感にどのように影響を与えるかに

ついて検討することを目的とする。

ところで新村(1991)による広辞苑では経験と体験を次のように定義している。まず経験(experience)とは「人間と外界との相互作用の過程を人間の側から見ていう語」であり、何事かに直接にぶつかって、「そこから技能・知識をうること」であるとしている。また「経験とは感覚・知覚を基礎にして知的活動までも含む体験の自覚されたもの」とも定義されている。これに対し体験は「自分が身をもって経験すること。またその経験」とされており、経験と体験を明確に区別しているわけではない。本研究では自分自身が実地に直接経験するという主体性と直接性の2つの特徴を強調するため「体験」

本研究は岐阜県教育委員会、岐阜市少年自然の家の先生方に多大なご協力をいただいた。ここに記して感謝の意を表します。また研究の主旨は日本教育心理学会第34回大会で口頭発表されている。

の語を用いることにする。

教育を個人の行動変容の連続的過程ととらえると、その行動変容における認知過程を重視したのは Bandura(1977)である。彼は「行動変容は認知過程によって媒介され、その認知過程は遂行行動から生じるマスタリー経験によって引き起こされ、変えられる」と主張し、認知過程こそが新しい行動パターンの獲得と保持において際立った役割を果たしているとしている。すなわち「体験の自覚されたもの」と定義される内容の内実がこの認知過程に該当すると考えられるのである。この認知過程はある体験（刺激）を手がかりとして次の体験を予期する機能を果たす。Bandura(1977)は、この予期機能を効力予期と結果予期の2つに区別した。結果予期(outcome expectancy)とは環境の出来事についての予期であり、ある行動がどんな結果を引き起こすかという見積もりである。効力予期(efficacy expectancy)は自己の行動についての予期であり、ある行動を自分自身が適切に遂行できるかどうかの見積もり・予期である。この効力予期を自己効力感(self-efficacy)とも呼んでいる。彼の理論は原野(1979)、祐宗ら(1985)により広く紹介されており、大熊ら(1985)、竹綱ら(1988)、藤生(1991)、吉見・福島(1980)により実験的研究が報告されている。

さて Bandura(1977)は、この自己効力感には①遂行行動の達成体験、②モデリングなどの代理的経験、③他者による暗示や自分自身による自己教示などの言語的説得、④情動喚起、の4つの情報源により形成され、影響を受けると述べている。とすると児童生徒が長期にわたって宿泊しながら集団生活をおくるキャンプは様々な種類の対人関係を直接体験する場であり、これらの直接体験は最も強く安定した影響を自己効力感に与えるものと思われる。また一緒に参加している他者をモデルにして、自分にもできそうだという効力予期を形成できる代理的経験も体験できると予想される。そして他者からの励ましや暗示等により自己効力感を高める機会

が多いと考えられる。最後に、自然との触れ合いや集団での課題達成を通して強い情動喚起を経験することが予想される。

以上のことから、次のような仮説をたてた。仮説：集団キャンプ生活体験を積むことにより対人関係における自己効力感が高まると考えられる。またその背景には、キャンプ中経験した、対人関係での①遂行行動の達成体験、②モデリングなどの代理的経験、③暗示や自己教示などの言語的説得、④情動喚起、の4つの情報源が関係あると思われる。

方 法

被験者

「アドベンチャーぎふ'91」と「わんぱく村」(以後これらを、キャンプA、キャンプBと略す)と呼ばれる全く異なる2つの集団キャンプに参加した小、中学生である。内分けは次の通りである。なおキャンプAでは50名の被験者が参加したが事前・事後の2回の質問紙に回答した被験者だけを分析の対象とした。

キャンプA (10泊11日)

小学校5年生(男4名 女4名)
小学校6年生(男4名 女4名)
中学校1年生(男5名 女5名)
中学校2年生(男5名 女5名)
中学校3年生(男5名 女1名)

合計42名

各グループの指導者 10名

キャンプB (2泊3日)

小学校4年生(男14名 女12名)
小学校5年生(男11名 女11名)
小学校6年生(男12名 女13名)
中学校1年生(男1名)

合計74名

各グループの指導者 14名

手続き

キャンプに参加する被験者を対象に、キャンプに参加する事前と事後の2度、対人関係における自己効力感を測定する同一の質問紙調査を行なった。キャンプAは郵送によりその回答を

求め、キャンプBでは、キャンプ直前と直後に回答をさせた。また、各グループを指導している指導者に、キャンプ開始1日目終了時と、キャンプのすべての日程終了時に被験者の対人関係における効力感体験について調査を行なった。

質問紙

本研究では、被験者の対人的自己効力感を測定する質問紙と、第三者による被験者の効力感体験を測定する質問紙の2つの質問紙を用意した。被験者の対人的自己効力感を測定するために、Wheeler & Ladd (1982) の尺度を日本語に訳したものを用いた。この質問紙は葛藤のある場面12項目、葛藤のない場面10項目の2種類の項目から構成されている。つまり行動を起こそうとするときに、行動すべきかすべきでないかの葛藤の程度が大きい場合を「葛藤のある」場面とし、その程度が低い場合を「葛藤のない場面」としている。本研究ではこの2つの場面の違いを、自己効力感の次元における水準の違いと考え、葛藤のある場面の方が高水準とみなす。

葛藤場面の例としては次のようなものがある。
質問項目3 「他の子が、あなたの友達をいじめています。やめるように彼らに言うことは（ ）ことです。」

質問項目20 「グループのみんながしたいというゲームを、あなたはしたくありません。自分の好きなゲームをやりたいと彼らに言うことは（ ）ことです。」

葛藤のない場面の例としては次のようなものがある。

質問項目6 「遠足でお弁当の時間になりました。『いっしょに食べよう』と友達に言うことは（ ）ことです。」

質問項目16 「あなたが遊びを楽しんでいるのに、他の子がやめたがっています。『もう、やめよう』と、他の子に言うことは（ ）ことです。」

各質問に対しての回答は、1. とても勇気がある 2. 少し勇気がある 3. 少し簡単な 4. とても簡単な、の4段階で設定させ、「4.

とても簡単な」を最も高い自己効力感として、4, 3, 2, 1で得点化した。

被験者の対人関係における成功体験を測定するには、キャンプ期間中被験者に直接接すると思われる指導者にあらかじめ設定した5項目について回答を依頼した。この5項目は他人とかわる場合を大きく5つに分けて考え作成した。

1. 自分が他の個人から働きかけられた場合
2. 全体の集団から働きかけられた場合
3. 自分から集団へ働きかける場合
4. 集団を積極的にリードする場合
5. 自分から個人へ働きかける場合

それぞれの質問内容は、下記の通りである。

1. 無理なことを頼まれたとき、断る。
2. 仲間の呼び掛けに対し積極的に応じる。
3. 班会議などで自分の意見を主張する。
4. 班全体をリードする。
5. 困っているメンバーを援助する。

この質問紙については、あえて尺度を作らず、下記の例のような直線上に線の記入を依頼し、その長さの変化をキャンプによる変容量とした。
イツモキッパリ断ル 断レナイ

——————————*

野外キャンプ

本研究で取り扱った野外生活体験事業はキャンプAと呼ぶ「アドベンチャーぎふ'91」とキャンプBと呼ぶ「わんぱく村」の2つである。

キャンプAは、自然と触れ合う岐阜市の体験事業として教育委員会が中心となり行なわれたものである。参加者は各学校を通じて公募され、同じ学校から複数の参加者をだすことは原則として認められなかった。

キャンプBは岐阜市少年自然の家で毎年行なわれている夏のキャンプで、その参加者は新聞などで募ったところ、300名の応募者があり、そのうち80名を抽選で選んだ。その際、兄弟での参加と昨年参加したものの参加は除外した。

これらの野外生活体験事業の特徴は、小学校や中学校で一般に行なわれる野外学習と違い、希望者を募って行なったものなので、被験者同

志が全く面識のない者であるところにある。

また2つのキャンプにはキャンプ日数に違いがあるが、その内容にはどちらとも班活動を中心としたテント設営、自炊生活、川下り等が含まれており、仲間同士が協力し合うことを必要とするような内容が数多く組まれていた。

天候は、キャンプBがすべて晴れたのに対し、キャンプAは雨または曇りの日が多く、被験者たちにより多くの精神的、肉体的負担がかかったと思われる。それにもかかわらず10泊11日の日程をすべての被験者がやりとおした。キャンプBでは、1名が熱をだし途中で帰宅したが、他の者は炎天下のなか全日程を終了した。

結 果

1. 対人的自己効力感における性差、学年差

自己効力感尺度は葛藤のある場面と葛藤のない場面の2種類から構成されている。まずキャンプ実施前のそれらの値について検討する。

まず、それぞれのキャンプについて、性×学年×葛藤の有無の分散分析(宮本・山際・田中, 1991)を行なった。最後の要因だけが被験者内要因である。その結果、2つのキャンプにおいて異なる結果が認められた。まずキャンプAの被験者においては、性の主効果($F=1.87$, $df=1/28$), 学年の主効果($F=0.17$, $df=3/28$), および学年×性の交互作用($F=0.53$, $df=3/28$)のいずれも有意ではなかった。しかしキャンプBの被験者においては、男子の方が女子より対人関係における自己効力感が高いという、

有意な性の主効果($F=4.17$, $df=1/67$, $p<.05$)がみられた。学年の主効果($F=1.61$, $df=2/67$), 学年×性の交互作用($F=0.86$, $df=2/67$)は有意ではなかった。

葛藤の有無の主効果については、キャンプA($F=3.34$, $df=1/28$, $p<.10$), キャンプB($F=4.00$, $df=1/67$, $p<.10$)ともに、葛藤のない場面の方がある場面よりも高い得点を示す傾向が認められた。さらにキャンプBでは、葛藤の有無×学年の交互作用($F=2.44$, $df=2/67$, $p<.10$)に有意差がある傾向がみられた。

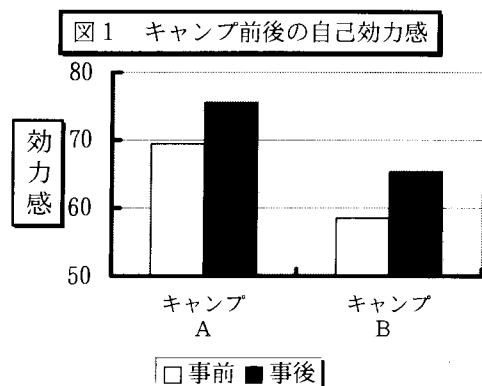
2. 自己効力感の変容

自己効力感得点の変容については、キャンプA・キャンプBともに明らかに認められた(図1)。キャンプ実施前と後の自己効力感得点を比較すると、事後の方がはっきりと上昇していた。この変化量に対して対応のあるt検定を実施したところ、キャンプA・キャンプBともに有意な差がみられた(キャンプA; $t=4.36$, $df=41$, $p<.001$, キャンプB; $t=6.16$, $df=73$, $p<.001$)。キャンプAでは42名の参加者中、得点がわずかに低下したものが4名、不変2名、上昇したものの36名であった。キャンプBでは74名の参加者中、得点がわずかに低下したものが9名、不変0名、上昇したものの65名であった。このことから、今回のキャンプは子どもの対人関係における自己効力感を向上させたといえる。

また事前と事後の相関係数は非常に高く、キャンプAで $r=.64$, キャンプBで $r=.74$ であり、かなりの関係が認められた。このことから、事前で自己効力感の低い者の方が、事後に於いてより高まるという関係ではなく、事前の自己効力感の高低にかかわらず平均的に上昇したと考えられる。

3. 自己効力感の変容量の性差・学年差

自己効力感の変化量に対して、それぞれのキャンプ毎に、それらの変化量を図2、図3に示す。水準別誤差項を用いた分散分析を行なったところ、表1と表2に示すように、両キャンプとも性および学年の主効果は認められず、性×学年



の交互作用のみ有意となった。両キャンプともに男子における学年の主効果と、5年生における性の主効果が認められた。

男子における学年の主効果についてさらにLSD法を用いた多重比較をしたところ、キャンプAでは、5年生の自己効力感得点の変化量が、中学1年生、中学2年生の変化量に比べ有意に大きいことがわかった。同様にキャンプBでは、5年生の自己効力感得点の変化量が、6年生の変化量よりも有意に大きいという結果が認められた。

5年生における性の主効果については、キャンプA・キャンプBともに、女子より男子の方が自己効力感の変化量が大きいという有意な差が認められた。

これらのことから、どちらのキャンプにおいても、他の学年と比べ5年生でその自己効力感

の変化量が大きいということと、5年生の中でも特に女子よりも男子において、自己効力感の向上がみられたということがいえる。

4. 葛藤あり項目となし項目

質問紙は12項目が葛藤のある場面、10項目が葛藤のない場面から構成されていた。そこで1項目当たりの平均値を分析の対象として質問紙の葛藤の有無の効果を検討した。

葛藤のある場面における自己効力感得点の変化量と葛藤のない場面における自己効力感得点の変化量についてt検定を行なったところ、図4に示すように、キャンプBにおいて、葛藤のある場面の方が葛藤のない場面よりも、自己効力感の変化量が大きいという有意な差 ($t=2.05$, $df=73$, $p<.05$) が認められた。しかし、キャンプAでは葛藤の有無における差は認められなかった ($t=1.34$, $df=41$)。またキャン

図2 自己効力感の変化（キャンプA）

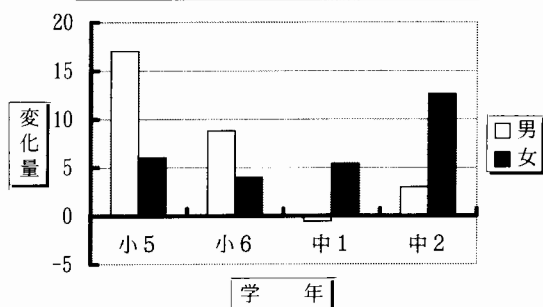


表1 自己効力感の変化量に関する分散分析表
(キャンプA)

変動因	平方和	自由度	平均平方	F比
A (学年)	237	3	79	1.07
(A at B1)	770	3	257	3.47*
(A at B2)	218	3	73	0.98
B (性)	8	1	8	0.11
(B at A1)	500	1	500	6.75*
(B at A2)	23	1	23	0.32
(B at A3)	80	1	80	1.08
(B at A4)	157	1	157	2.12
A × B	752	3	251	3.38*
e	2074	28	74	

* $p<.05$

図3 自己効力感の変化（キャンプB）

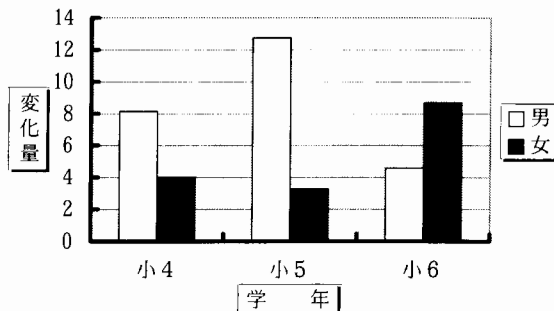


表2 自己効力感の変化量に関する分散分析表
(キャンプB)

変動因	平方和	自由度	平均平方	F比
A (学年)	37	2	19	0.27
(A at B1)	345	2	173	2.51
(A at B2)	196	2	98	1.42
B (性)	184	1	184	2.68
(B at A1)	113	1	113	1.64
(B at A2)	489	1	489	7.12**
(B at A3)	85	1	85	1.24
A × B	503	2	252	3.66*
e	4603	67	69	

* $p<.05$

** $p<.01$

プAの方がキャンプBよりも変化量大きい、 t 検定の結果では葛藤あり項目 ($t=0.63$, $df=114$)でも葛藤なし項目 ($t=0.43$, $df=114$)でも両キャンプの差は有意ではなかった。

さらに、葛藤の有無に分けて、それぞれの自己効力感得点の変化量について性、学年における相対的な違いをみるために分散分析を行なった(図5と図6参照)。その結果、葛藤のある

図4 葛藤の有無項目毎の変化量

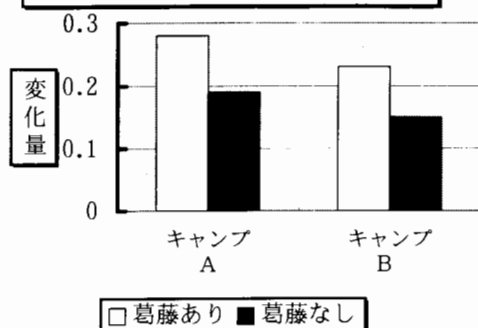


図5 自己効力感の変化 (キャンプA)

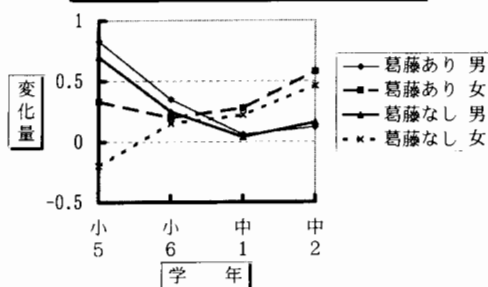
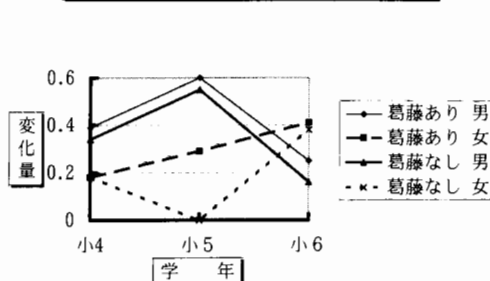


図6 自己効力感の変化量 (キャンプB)



場面では、性の主効果、学年の主効果において、キャンプA・キャンプBいずれも有意な差はみられなかった。

葛藤のない場面でも、性の主効果、学年の主効果は認められなかった。しかし、性×学年(キャンプA; $F=3.00$, $df=3/28$, $p<.05$, キャンプB; $F=4.58$, $df=2/67$, $p<.05$)の交互作用が認められた。水準別誤差項を用いた単純主効果検定によると、キャンプA・キャンプBともに、5年生において性の主効果が認められた。

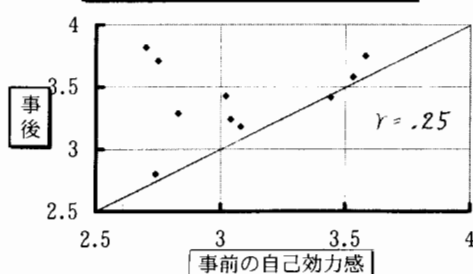
以上のことから、両キャンプとも、葛藤のある場面では性差・学年差に有意な差はみられず、葛藤のない場面においてのみ、5年生において、女子より男子の方が自己効力感の変化量大きいという有意な差が認められたことになる。

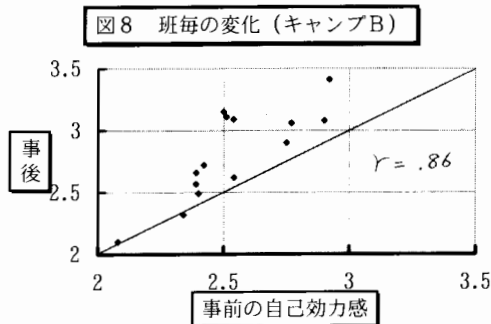
5. 班単位の変化

事前、事後各々の値を各班ごとで集計し、さらに班の人数で割って求めた平均値について相関をみると、キャンプAでは低い相関係数(図7, $r=.25$)しか得られなかったのに対し、キャンプBではかなり高い相関(図8, $r=.86$)が認められた。

このことから、キャンプAは事前と事後の自己効力感得点の変化量において、各班ごとに違いがあることが示唆された。これに対し、キャンプBについては、各班の変化量はほぼ類似していたといえる。

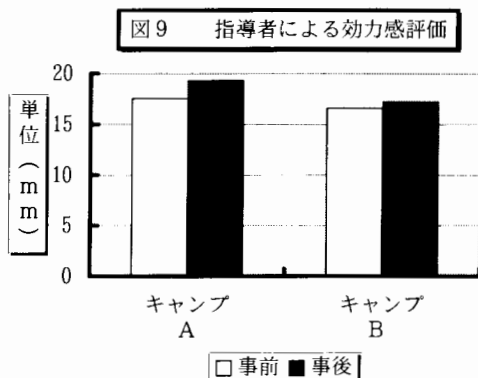
図7 班毎の変化 (キャンプA)





6. 指導者による評価

図9に、キャンプ開始時と終了時における、各班の指導者による自己効力感体験の評価得点の平均を示す。全体的にキャンプAの方がキャンプBよりも高得点を示した。事前の時点 ($t=1.07$, $df=117$) では有意差には至らないが、事後得点 ($t=2.07$, $df=114$, $p<.05$) ではその差は有意なものとなった。また対応のある t 検定により事前-事後の変化量を検定したところ、キャンプAは事前よりも事後の方が有意 ($t=2.34$, $df=41$, $p<.05$) に得点が上昇していた。これに対し、キャンプBでは、その変化量は有意な差ではなかった。



7. 効力感体験の分析

最後に、自己効力感を向上させたと考えられる情報源と向上した自己効力感の内容を子ども自身の報告から検討する。効力感是对人的効力感に限定せず、一般的な効力感の記述があればすべて対象とした。用いた資料はキャンプ後に

書かれた体験文集である。ただしキャンプA (岐阜県教育委員会, 1992) のみであり、キャンプBは発行されなかったので取り上げなかった。

体験文集において書かれた文字数はタイトルまでを含めて、平均 1760、標準偏差 592、最小値 736、最大値 3894 であった。これらの文章の中から自己効力感に関わる内容を含む文を切り出した。そして自己効力感を向上させたと考えられる情報源と自己効力感の高揚を表していると思われる文の数を計測した。

自己効力感を向上させたと考えられる情報源は以下の6つであり、例とともに示した。

①親密な友情の形成

- * 「もう一度同じメンバーで10泊11日を過ごしたいという気持ちでいっぱいです。」
- * 「最後の日、僕を含めて全ての人が泣いた。」
- * 「すばらしい仲間だと思いました。とっても嬉しくて尊敬しました。」

この種の記述は52件あり、キャンプ終了時の別れの様子が主な内容であった。個人毎の最小値は0、最大値は8であった。

②個人的達成感

- * 「何か一つやり遂げたぞー。やれば出来ると思え。」
- * 「何事にも一生懸命やれば出来たときの感動は必ず大きい、そんなことを学んだ気がします。」
- * 「計画の段階から皆の意見を十分取り入れました。」

これは総計11件あり、得点は0から2まで分布していた。

③集団達成感

- * 「みんなで助け合って最後まで自分達でやり遂げたからだと思います。」
- * 「『協力するってことはとてつもなくすごい力を発揮するんだなぁ』と実感しました。」
- * 「一人じゃ出来ないことでも皆でやれば出来るのがいっぱいあります。」

集団でのキャンプ生活を反映して計69件の記述が見られた。最小値は0で、最大値は7で

あった。

④代理経験

- *「中学生は遅れ気味になる私たちに気を配ってくれました。」
 - *「お姉さんが男の子のカバンを持ってあげて助けていました。」
 - *「今度は僕が親切にする番だと思いました。」
- 自分自身への具体的で直接的な援助行動に関する記述が多く、17件の記述がみられ、最小値は0、最大値は3であった。

⑤言語説得

- *「負けてたまるか。大日岳だって登ったんだ。」
 - *「いつも心の中で『頑張ろう。くじけたらダメだ。』と自分に言い聞かせました。」
 - *「そばにいる人に『頑張って』と声をかけるとそれだけでも力が出てきます。」
- 自分自身への励ましである自己教示が多かった。計6件の記述が見られた。

⑥情動喚起

- *「仲間を助けてあげたときの気持ちよさ。」
- *「50人の仲間がいて喜びは50倍に、苦しみは50分の1になりました。」
- *「『ああ、私は今生きているんだ!』と実感しました。」

延べ16件の記述があり、最小値は0、最大値は3であった。具体的な体験内容と重複する部分もあるが、ここでは純粋な情動喚起だけを取り出した。

以上6種類の情報源についての個人毎の記述件数の合計を「効力源数」と呼ぶ。この効力源数には男女差が認められ、女子(N=19, m=5.42)の方が男子(N=23, m=3.13)よりも有意($F=6.84$, $df=1/40$, $p<.05$)に数が多かった。学年の効果は有意ではなかった($F=0.47$, $df=4/37$)。

この効力源数と他の指標との相関を求めると、事前の対人的効力感の得点と.23、事前の指導者評定との間に.21という値が得られた。

次に自己効力感の高揚を表していると思われる文を以下の5つの基準に従って計測した。以下に例とともに示す。

⑦自信

- *「どんなことでもやればできると自信ができました。」
 - *「山登りや川下りをやり遂げたことが私の自信になりました。」
 - *「僕は自分に満足しました。」
- 6件の記述があり、最大値は2であった。

⑧成長感

- *「心も体も大きくなれた価値ある11日間でした。」
- *「一回り大きくなった私。」
- *「学校では学ぶことができない、自分が成長していく上でとても大切なことを身につけることができたような気がします。」

18件の記述があり、キャンプ体験の全体的な効用を評価する内容であった。最小値が0で最大値が3であった。

⑨自立心

- *「自分のことは自分で考えて親の手を借りなくともいいようにしたい。」
- *「私は自分のことは自分でやるということを改めて大切なことと知りました。」
- *「自分ではあれから家でお料理をやるようになったと思います。」

6件の記述があり、最大値は2であった。

⑩静かな意欲

- *「この思い出を心の宝物に、静かにそっとしまっておきたいと思います。」
- *「何かあった時や苦しいとき、つらいとき、この宝物を思い出したい。」
- *「離れたくないと思うほど仲の良い友達がたくさんできたことは私の目に見えない大切な宝物になりました。」

キャンプ体験を自分の胸に大事にしまっておきたいという主旨を生かして「静かな意欲」と命名したが、9件の記述があり、最大値は2であった。

⑪明日への意欲

- *「大胆なことかもしれないけど、僕の体験記は子孫へ受け継いでいきたいと思います。」
- *「今まではやってもらえばかりだったけど、

これからはやってあげられる人になっていき
たい。」

*「この体験を生かし、今までの自分を変えて
いこうと思います。」

16件の記述があり、最大値は2であった。

以上の5項目の合計を求め、「効力感得点」
と呼ぶ。女子(N=19, m=1.63)の方が男子
(N=23, m=1.04)よりも高得点であったが、
有意差には至らなかった($F=2.02$, $df=1/40$)。
学年の効果も有意ではなかった($F=0.54$, $df=$
 $4/37$)。

この効力感得点と他の指標との相関を求め
ると、効力源数との間に0.29、事後の指導者評
定との間に0.12という値が得られた。他の指
標との間はさらに低い値であった。

考 察

まず対人的自己効力感の性差、学年差に関し
て検討しておく。事前の得点について、キャン
プAでは有意な差がみられなかったのに対し、
キャンプBにおいて男子の方が女子よりも自己
効力感が高いという性の主効果が認められた。
Wheeler & Ladd (1982), Perry & Rasmussen
(1986), 藤生 (1991) では、いずれも性差は認
められていない。ではどうして性差が認められ
たのだろうか。その理由として質問紙の測定
時期が考えられる。キャンプBは、キャンプが
開始される直前に調査を行なった。そのため、
家族から離れて一人で生活するということに対
する過度の緊張と不安が影響したものと思われ
る。特に加齢につれて社会的行動に消極的にな
りがちといわれる女子において強く影響し、男
子に比べ得点を低めたのではないかと考えられ
る。Wheeler & Ladd (1982) では、学年が
上がるにつれて、自己効力感も向上するという
結果が報告されているが、これとも異なる結果
になった。

次に、葛藤のある場面と葛藤のない場面との
自己効力感の違いを検討する。結果は、両キャン
プにおいて、葛藤のない場面の方がある場面
よりも自己効力感が高いという傾向が認められ

た。これはWheeler & Laddの結果とも軌を一
にするものとなった。この結果は、「自己効力
感は、困難や危険がより少なく見える場面にお
いて高くなりやすい」という Bandura (1977)
の裏付けともなる。

さらに、葛藤のある場面とない場面と学年差
性差について分析したところ、キャンプBにお
いて、葛藤のあるなしと学年差の間で、交互作
用がみられた。葛藤のない場面は、学年が上
がるにつれて、自己効力感が向上する傾向がみ
られるのに対し、葛藤のある場面は、5年生にお
いて特に低い値をした。Perry & Rasmussen
(1986) の対人関係における自己効力感では、
5年生が他の4, 6, 7年生に比べて自己効力
感が低いという結果と一部類似している。なぜ、
5年生が低くなるのであろうか。

Wheeler & Ladd (1982) は、学年差につ
いて2つの仮説をたてている。1つは Bandura
(1977) の理論を基にしたものであり、マスタ
リー経験が効力予期の主要源と考えるならば、
社会的経験を多くこなした子ども、つまりより
年齢の高い子どもの方が自己効力感をより多く
感じ得るであろうという仮説である。2つめは、
Asher (1976) の、自己評価は年齢が上がるに
つれて正確になり、過大評価をしなくなるとい
う報告を基に考えられた仮説である。より若い
年齢においては自己への過大評価が起きやすく、
自己効力感はより高く感じとられる、というも
のである。

この2つの考えを含め今回の結果を検討する
と、5年生で自己効力感が低く評価されるのは、
5年生が自己に目覚め、自分を過大評価しな
くなる転機であるためと考えられる。そしてさら
に、今回の結果では、葛藤のない項目は自己効
力感が低くなっていないのに対し、葛藤のある
項目のみ自己効力感が下がっている。これにつ
いて、「自己効力感は、困難や危険があると考
えられる場面においてより低くなる」という主
張を考慮すると、5年生は、困難や危険の高い
行動場面において、自分の可能性を見極める能
力をより慎重に働かせるといえるだろう。

本研究では、キャンプ実施直前と直後の2回、自己効力感を測定した。対人的自己効力感得点は、両キャンプともに事前と事後の間で有意な上昇が認められた(図1)。このことから、これらのキャンプ活動を通して対人的自己効力感は向上したといえる。また、事前と事後の相関係数が高いことから、この尺度がある程度妥当性をもったものであることがいえる。

自己効力感の変化量に対して分散分析を行なったところ、キャンプA(図2)・キャンプB(図3)ともに、小学5年生において性の主効果が認められた。このような主効果が現われたのは、男子の自己効力感の変容が特に大きかったためであった。

まず、5年生という年齢について考えてみる。小学校高学年になると次第に自分を過大評価しなくなり、自己効力感が低下するという傾向が認められている。しかし、この時期はまだ精神的に不安定でもあり、自己に対する評価が混乱しているともいわれている。またこの時期には自分の仲間への所属意識が強くなり、集団と協同して集団全体をうまく運営していこうとする意識が高まってくるといわれている。その中でも、仲間に対する同調行動については、5年生において最も高まるという結果も得られている。今回のようなキャンプ活動は、ご飯を作ることから、テント張り、川下り等、すべての活動において班内の協力を必要とする。キャンプ後の作文の内容にも個人的達成体験よりも集団的達成体験の内容がより多く記述されていた。これらのことを考えると、5年生にとって、班全体の成功体験が自分自身の成功体験として結び付けられ、他の学年の被験者より、より自己効力感が高まったのではないかと考えられる。しかしそれならば、男女とも同様に自己効力感の向上が現われると考えられるのだが、今回特に自己効力感が向上したのは男子のみであった。この原因として考えられることはキャンプ内容が与えた影響である。特にキャンプAでは、その内容に沢のぼり、山登り、さらに4日間にわたる川下りが含まれており、5年生の女子には体

力的にもきつい日程があったように思われる。また、キャンプBでは、活動の中心にいかだ作りがあったが、どちらかというこの活動には、女子よりも男子の方が積極的であったようにみえた。このようなことが、女子の自己効力感を男子の自己効力感ほど向上させなかった原因ではなかろうか。

本研究では、2つのキャンプを取り扱ったが、両キャンプの大きな違いは、キャンプAが10泊11日、キャンプBが2泊3日という宿泊日数にあった。自己効力感は、逐行行動の達成つまり、直接成功経験することによって最も高められるという考えからすると、成功体験をするチャンスがより多くなると思われる日数の多い方のキャンプ(キャンプA)において、自己効力感はより多く変容すると予測された。しかし結果をみると、キャンプAの方が変化量が大きかったが、自己効力感の変化量には有意差が認められなかった(図4)。この理由の1つとして、被験者の母集団の性格の違いが考えられる。両キャンプとも、基本的には参加希望を募ってその参加者を集めたが、キャンプAについては、学校を通じた応募であったので、学校でも比較的活発な子どもが先生に勧められて参加するというケースもみられた。その結果キャンプ実施前の自己効力感得点において、キャンプAは69.45、キャンプBは58.50と、大きな差ができ、キャンプAの被験者は、キャンプBに比べて、キャンプ実施前から対人関係における自己効力感の高い子どもの集まりとなった(図1)と思われる。なかには事前の時点で、88点満点中86点という被験者もあり、自己効力感の上昇がこの尺度では測定しきれなかったため、キャンプAの自己効力感の変容が、キャンプBとほとんど同じになうという天井効果が現われてしまったといえる。2つ目に、キャンプAと比べ5分の1の日数であるのにもかかわらず、キャンプBにおいて対人的自己効力感の向上が認められたのは、両キャンプのグループ編成の違いにもあると思われる。キャンプAは、5年生から中学1年生までを男女交互に一人ずつ組にしたグルー

プであったのに対し、キャンプBは、1グループをのぞき、小学生ばかりの同性でグループが構成されていた。そのため、はじめから遠慮なく積極的に活動でき、比較的短期間で被験者の対人的自己効力感が向上したのではないかと考えられる。

両キャンプは日数こそ違うが、その活動内容には似たものがあり、参加者が初対面同士の被験者であるという点においても共通していた。両キャンプの共通点を考えると、この初対面の子と友達になるという経験が、対人的自己効力感に大きく影響しているようにも思われる。

班別単位で自己効力感得点の変化を比較した図7、図8から、キャンプBは比較的どのグループも自己効力感の変化量が同じであったと思われるのに対し、キャンプAにおいてはグループ間で自己効力感の変化量に大きな差が現れた。このことよりキャンプ日数を重ねることによって、各班内の仲間関係に違いがでてきたことが推測される。特に自己効力感が向上した5班については、すでに事前において自己効力感の高かった6班と一緒に活動していたため、何らかの影響を受けたのではないかとと思われる。

次に葛藤のある場面とない場面における自己効力感の変化量の違いについて考察する。葛藤がある場面とない場面において、その変化量を比べると、キャンプBの結果より、葛藤のある場面の方が自己効力感の向上が大きいということが認められた(図4)。このことから、このキャンプ経験では、対人関係における葛藤場面でより”うまく乗り切った”という達成経験をしたり、”ああいうようにやるとうまくいくんだなあ。これなら自分にもできそうだ”という代理経験ををしたということが考えられる。また、事前のデータのみを扱った結果では、葛藤のない場面の方がある場面より自己効力感が高かったことから、このキャンプにより、対人関係における自己効力感の水準が向上したともいえる。さらに、葛藤のない場面も同じような成功経験をしていたとしても、子どもにとって「困難である」と、過去の経験からの情報により認知さ

れているであろう葛藤のある場面における成功体験の方が、より彼らにとってインパクト強く作用したと考えられる。

さらに葛藤のある場面とない場面それぞれについて、性、学年の主効果を分析した。その結果、葛藤のない項目についてのみ、その主効果が認められた。このことから、全体(全22項目)でみられた性と学年の交互作用や性の主効果は、葛藤のない場面に依存していたといえる。よってここで認められた性と学年の主効果と交互作用は、全体で認められたものと同様に、ここでも小学5年生の向上が目立つ(図5、図6)。このことから、5年生男子は、対人的自己効力感における葛藤のない場面という水準での強度が高くなったといえる。

各グループの指導者である第3者による子どもの対人関係における行動変容ではキャンプAで有意な差が認められたのに対し、キャンプBではその差は認められなかった。自己報告形式による自己効力感の変化量では両キャンプとも等しいにもかかわらず、第3者が評価した行動変容では違いみられたわけである。その理由として考えられることは、自己効力感の次元における強度の違いである。キャンプAでは自己効力感の変容が単に本人の意識レベルにとどまらず、実際に行動に現われ、それがグループの指導者が認める段階までに変容していたと考えられる。これに対してキャンプBでは、自己効力感の変容が意識レベルにとどまり、顕在的な行動として表出されなかった。すなわち第3者が容易に認められるまでに自己効力感が達していなかったためと考えられる。

そこではキャンプ日数の違いも影響していると思われる。キャンプAはキャンプBに比べて5倍の日数があった。そのため、キャンプAでは、ある対人関係における自己効力感が高まったという経験を”自分でもできるんだ”という認知レベルで止めるのではなく、この情報をまた同じような場面で適用し、”やっぱりできた”という経験をくり返すことができたと考えられる。これによって、自分自身の自己効力感の強

さをより高めていったということも予測される。

次に、自己効力感得点の変化量と指導者評価の得点での相関係数は両キャンプともに低い値を示した。これは、成功体験の多い者ほど自己効力感得点の変化量が大きいという仮説を支持するものではなかった。本研究では子どもの成功経験を第三者が判定した。しかしこの成功経験とは自分自身においての「うまく遂行できた」という満足感の体験であるので、第三者が認めるかどうかには本質的ではない。ここで重要なのは、認知が意欲を高め、感情の内容を決定し、思考の方向を決定し、行動を起こさせる、ということなのである。それゆえ、必ずしも表面的行動に現われた効力感だけに分析を限定すべきではないであろう。これらのことから、今回測定した第三者による子どもの成功体験と、実際の子ども自身の成功体験とは、大きなずれを生じてしまったとも考えられる。

要 約

本研究では、未知のもの同士が集まったキャンプ生活を体験するなかで、被験者が仲間関係における成功体験を通し、対人的自己効力感を向上させていくであろうという仮説を検証した。キャンプは1泊1日と長い期間にわたるキャンプAと、2泊3日と短い期間であるキャンプBの2つである。被験者は、キャンプAでは小学生4年生から中学生3年生までの42名であり、キャンプBでは小学4年生から小学6年生までの73名である。

その結果、図2、図3に示すように、ほとんどの被験者の自己効力感は向上し、その中でも最も向上したのが5年生男子であった。またキャンプ生活体験後の体験文集の内容分析から彼らは様々な効力源泉から得られた情報を基に効力感を高揚させていることが明らかになった。このことから、このようなキャンプ活動は、子どもの効力感や対人的自己効力感を高めるうえで効果的であることが明確になった。

このような対人的自己効力感の向上した理由

を、対人関係における直接的成功体験や代理体験の内容から考察をしてきた。しかしキャンプ体験の効果は単に対人的領域に限定されない。分析された体験文集が示すように、自己効力感が向上した理由には「テントがたてれるようになった」「ご飯がたけれるようになった」「あんなに高い山が登れた」などといった対人的領域以外の一般的な成功体験も影響を与えているように思われる。このような成功体験もすべて含め、多くの面で被験者の自己効力感を向上させたのではないだろうか。今後このキャンプで獲得した自己効力感をそれぞれの家庭や学校に戻っても低下させず、様々な行動場面で発揮できるかどうかについては、さらに研究をすすめることが必要である。

参 考 文 献

- Bandura, A. 1977
Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change.
Psychological Review, 84, 191-215
- Bandura, A. 1992
Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In Ralf Schwarzer (Ed.) *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington: Hemisphere.
- A. バンデューラ著・原野広太郎監訳 1979
社会的学習理論
金子書房
- 大熊保彦・福島脩美・渡辺祥子・木下優子
1985 3次元迷路におけるエフィカシーと遂行
(Ⅰ)(Ⅱ)(Ⅲ)
日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 452-457.
- 岐阜市教育委員会 1992
アドベンチャーぎふ '91 体験文集
「アドベンチャーぎふ '91」実行委員会
- 竹綱誠一郎・鎌原雅彦・沢崎俊之 1988
自己効力感に関する研究の動向と問題
日本教育心理学会第36回総会論文発表文集,
172-184.

- 藤生英行 1991
 挙手と自己効力, 結果予期, 結果価値との関連性についての検討
 日本教育心理学会第39回総会発表論文集 92-101.
- 宮本友弘・山際勇一郎・田中敏 1991
 要因計画の分散分析において単純主効果検定に使用する誤差項の選択について
 心理学研究 62, 207-211.
- 宮本正一・高橋理恵 1992
 集団宿泊時における児童のリーダーシップ
 岐阜大学教科教育学研究, 1, 1-10.
- Perry, D.G., Perry, L.C., & Rasmussen, P. 1986
 Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- 新村出編 1991
 広辞苑 第四版
 岩波書店
- 祐宗省三・春木豊・原野広太郎・柏木恵子 1985
 社会的学習理論の新展開
 金子書房
- Wheeler, V.A., & Ladd, G.W. 1982
 Assesment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- 吉見栄美子・福島脩美 1980
 セルフ・エフィカシーに関する実験的研究
 日本教育心理学会第22回総会発表論文集, 684-685.