

自己目標と自己評価による自己効力感の増大

学校教育講座 (心理学) 宮 本 正 一

土岐市立駄知小学校 今 井 由 紀

Developing Children's Self-Efficacy : The Roles of Self-Set Goals and Self Monitorings

MASAKAZU MIYAMOTO

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

YUKI IMAI

Dachi elementary school, 1858-1 Dachi-cho, Toki-city, Gifu, 509-54

The purpose of this study was to examine effects of self-set goals and self-evaluations upon performance and self-efficacy. Subjects were one hundred and twenty pupils from three sixth-grade classes. They received mathematics and writing instructions over two 4-week periods. There were three groups each of which were consisted of forty children. The first group set their own daily performance goals, recorded the numbers of pages completed, and evaluated their own efforts ("Self-set goal and Self monitoring Group"). The second group recorded the numbers of pages completed but didn't set their own performance goals ("Self monitoring Group"). The last group neither set their goals nor recorded their pages ("Control Group"). Results indicated that the children of self-set goal and self monitoring group promoted performance and self-efficacy better than the other two groups. It seems that children who set their goals and monitored their progress may experience a sense of self-efficacy. These results were examined and discussed in many case studies.

キーワード : 自己効力感、自己目標、自己評価

Key words : self-efficacy, self-set goal, self monitoring

新しい経験と出会い、好奇心に駆られて行動する時、人は驚くほどの高い動機づけで行動に駆り立てられる。そのなかで、自分が努力して物事がうまくいったという時に実感される感動は、次の行動の時に、自分はうまくできるであろうという予期を持つ基礎となる。このように「ある特定されたタイプの遂行を達成するのに必要な行動を組織立てたり、実行したりする能力に対する判断」を自己効力感 (self-efficacy) と呼ぶ (Bandura, 1977 ; 1992)。次々と新しいことに挑戦していく人の生涯において、この効力感は重要なものである。自己の能力に対する認知こそが人の行動をコントロールするのであ

る。ある活動を「うまくできる」という感覚を持っている人は、その課題の遂行に多くの努力をし、ねばり強く取り組む。するとそのことが学習を促進することになる。自分の学習が伸展していくのを確認すると、当初の自己効力感が確証されたことになり、そのことでさらに努力が行われるという望ましい循環作用が機能していくのである。もし困難にぶつかった場合でも、「自分はうまくやり遂げることができる」という信念があればこれまでの失敗体験を乗り越え、高い動機づけを持って行動することができる。日本においても彼の理論は原野 (1979)、祐宗ら (1985)、伊藤 (1994) により紹介され、筆

者ら（宮本・今井，1994）も長期キャンプ体験による自己効力感の変容について報告している。

本研究は、自己効力感を向上させる教育的方略、すなわち日常的な学校教育現場における教育実践について報告する。学校教育における自己効力感については Journal of Educational Psychology に Schunk(1990) による特集が組まれている。さらに松田・鈴木（1988）は、521名の小学生3年生から6年生を対象に、知的領域と社会的領域における自己効力感を測定している。また同じ子どもの自己効力感の変容を追跡調査している。その結果、効力感は学年の進行とともに全般的に低下するという結果を得ている。

吉見・福島（1980）は、自己効力感の変容に及ぼす直接経験と代理経験の効果の違い、強化が伴うかどうかの違いを言語的選択課題を用いて検討している。被験者は小学3年生39名である。結果は、正反応の増大に伴って自己効力感が高まること、直接経験と代理経験の効果は見られなかったこと、強化は妨害的に働き、正誤情報がかえって自己効力感を高めなかったこと、等を示した。

大熊ら（1986）は、問題解決場面で、他者より優れているという情報を与えると自己効力感が高くなり、逆に、他者より劣っているという情報を与えると課題に対する不安が増し、自己効力感が低下するという実験結果を報告している。

これらの研究は自己効力感を高めるための外部からの働きかけの条件を明らかにしたものといえる。そのほかに、児童生徒が自らの目標を持ち、その目的に向かって行動し、その自己目標と対照させて自己評価を行うことが自己効力感の向上につながるという結果も報告されている。Schunk（1983）は子どもに特定の遂行目標を与えた方が与えない時よりも自己効力感を強めると報告している。Bandura & Schunk（1981）は達成可能な遂行目標を与えた方がすぐには達成できない遠い目標を与える場合や目標を与えない場合よりも遂行や自己効力感に望

ましい効果を与えることを明らかにしている。これは達成可能な目標により人は自分の進歩の進行を絶えずモニターでき、このことが遠い目標や「がんばれ」といった一般的で抽象的な目標では得られない効果を与えたものと考えられる。

またSchunk（1985）は子ども自身に目標を立てさせることが効力感の増大につながることを実験により示した。そこでは6年生の引き算の授業において、自己が目標を設定する群、実験者が目標を設定する群、統制群の3群が設定された。その結果、自己目標群は自己効力感と技能がともに一番上昇したのである。

しかしSchunk（1995）が指摘するように、目標を設定することの教育的効果は長期にわたって検討することが重要である。そこで、本研究では普段日常的に行なわれているドリル学習に注目し、目標設定の効果を長期間にわたって検討する。その中で自己目標と自己評価を設定するものと、自己評価だけのものと、全く何もしないものとの比較検討をしていく。その中で、具体的にどのような支援をすることが子どもの自己効力感を高めることにつながっていくのかについて、検討していくことにする。課題は比較的能力に関係なくその成果を自分の努力に依存できるものを選び、どの子も自己効力感をあげることが可能な場面を設定した。

以上のことより、次のような2つの作業仮説を立てた。

仮説1：自己目標・自己評価群は、自己評価群や統制群と比較して、課題に対する遂行量が最も多くなるであろう。

仮説2：3つの群を比較すると、自己目標・自己評価群が最も自己効力感を高め、次に、自己評価群となり、統制群は自己効力感の高まりは少ないであろう。

方 法

①被験者

岐阜県T市立D小学校の6年生3クラスをそ

れぞれ自己目標・自己評価群, 自己評価群, 統制群に割り当てた。各群の内訳は次のようである。

統制群 40名 (男子22名 女子18名)

自己評価群 40名 (男子22名 女子18名)

自己目標・自己評価群

40名 (男子22名 女子18名)

②手続き

課題として選択したのは計算ドリルと漢字ドリルである。これら2つのドリルはT市教育委員会が編集したものであり, T市内のほとんどの小学校で一般的に使用されている。D小学校の児童も日常的に利用しており, 週に1回30分程度をドリル学習時間に充てている。それ以外は家庭で自由に自分なりにドリルを自習することにした。

実験の流れの概略は以下のである。まず実験操作導入前に自己効力感の事前調査を行った。次に, 計算課題についてそれぞれの実験操作を3週間にわたって毎日行った。計算ドリルは被験者の学力にあまり関係なく, 努力すれば必ず次の問題に進むことができる問題構成になっている。またこの課題は自己採点方式であり, 被験者は間違えた箇所を赤ペンで修正することにより次の問題に進むことができる。3週間の実験操作後, 自己効力感に関する第1回目の事後テストを行った。

1週間が経過した後, 次の漢字ドリルを課題にしてそれぞれの実験操作を3週間にわたって毎日行った。漢字ドリルは同じ漢字を3回ずつ書くことにより次の問題に進むことができる。3週間の実験操作後に, 自己効力感に関する第2回目の事後テストを行った。

自己目標・自己評価の実験操作は, 被験者に「ヤッターマン・カード」と名づけたカードを与えておき, 自己目標と自己評価を書き込むことにより行われた。すなわち被験者は, 毎朝このカードに「今日やるところ」(自己目標)のページを記入し, また「昨日やったところ」のページを書き込み, さらに昨日の努力を, 「がんばった」「やれたよ」「まだやれた」のいずれ

かで自己評価を行った。

自己評価だけの実験操作は, 同様に, 被験者に「ヤッターマン・カード」を与えておき, 自己評価を書き込むことにより行われた。つまり被験者は, 毎朝このカードに「昨日やったところ」のページを書き込み, さらに昨日の努力を, 「がんばった」「やれたよ」「まだやれた」のいずれかで自己評価を行った。

最後の統制群では, 週に1回30分程度のドリル学習をする以外に自己目標の設定と自己評価の操作は導入しなかった。

③自己効力感の測定

以下の5種類の項目で構成される, 計15問からなる質問紙を作成した。

(a) 計算効力感

1. 計算問題をとくことが, 好きです。
2. 計算問題を自信をもってとくことができます。
3. わたしは, どんな計算問題でも, くりかえしてやれば解けるようになります。

(b) 漢字効力感

4. 漢字を覚えることが, 好きです。
5. 漢字を自信をもって書くことができます。
6. わたしはどんな漢字でもくりかえし練習すればかけるようになります。

(c) 運動効力感

計算と漢字以外で, 児童達の身近な課題である運動課題における効力感を取り上げた。これは効力感の般化を検討するためである。

7. 運動をすることが, 好きです。
8. 運動をすることが得意です。
9. 苦手な運動でも, こつこつ練習すればできるようになります。

(d) 一般的な自己効力感

以下の6項目は, 福島(1985)が作成したエフィカシー項目の中で, 因子分析の結果最も因子負荷量が高かった項目を選んで使用した。

10. 今はできないことも, いつかはきっとできるようになると思います。
12. 友達にできることなら, 自分もうまくやれそうな気がします。

14. 何事も、本気になって取り組めば、きつとうまくやれると思います。

(e) 絶望感

11. 問題が分からなくなると、「もうだめだ」という気持ちになります。(逆)
 13. 何か新しいことに取り組むとき、「うまくできなかったらどうしよう」と不安になります。(逆)
 15. 一度失敗すると、次もまた失敗するような気がします。(逆)

以上の15項目に対して、「全くそうです」「少しそうです」「少しちがいます」「全くちがいます」の4段階で評定させ、「全くそうです」を最も高い自己効力感として、4, 3, 2, 1で得点化した。また、逆転項目では、「全くちがいます」を最も高い自己効力感として、同じように得点化した。

結 果

①遂行量

3週間の間に被験者が自発的に行った計算ドリルと漢字ドリルの遂行量(終了したページ数)を求め、実験条件毎に平均値を求めて図1に示した。計算ドリルの場合と漢字ドリルの場合とは同じような結果である。つまり自己目標・自己評価群が一番ページ数が多く、自己評価群がこれに続き、統制群が一番低い値を示している。一要因の分散分析の結果も明らかな有意差を示している(計算ドリル: $F=45.78$, $df=2/117$, $p<.001$; 漢字ドリル: $F=34.73$, $df=2/117$, $p<.001$)。Schefféの法により平均値の多重比較を行った結果、危険率5%で、自己目標・自己評価群>自己評価群>統制群ということが明らかになった。

②自己効力感の変容

本研究では15項目からなる質問紙を3回にわたり繰り返し実施した。そこで15項目の合計得点の変化を図2に示した。課題実施前にすでに3群間に有意差($F=7.28$, $df=2/117$, $p<.001$)が見られ、Schefféの法による平均値の多重比較を行った結果、危険率5%で、統制群>自己目標・自己評価群=自己評価群ということが明らかになった。そこで5つの下位尺度毎に分散分析を行った結果、「絶望感」($F=15.85$, $df=2/117$, $p<.001$)と「運動効力感」($F=3.52$, $df=2/117$, $p<.05$)におい

図1 3群の遂行ページ数

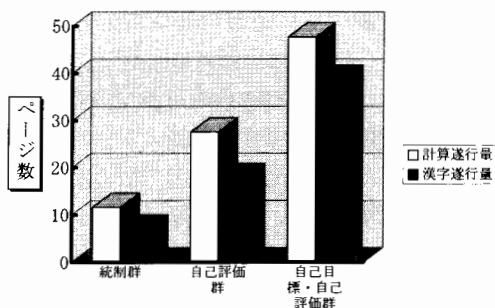


図2 自己効力感の変化

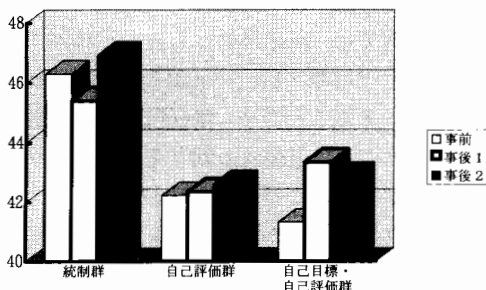
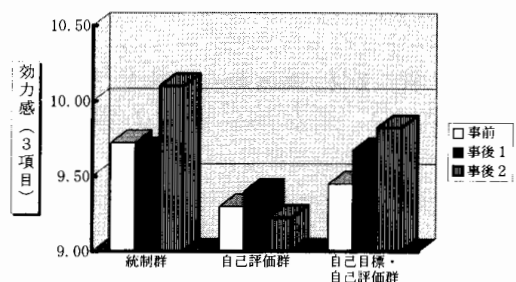


図3 一般的効力感の変化



て有意差が得られたが、「計算効力感」($F=2.36$, $df=2/117$), 「漢字効力感」($F=1.02$, $df=2/117$), 「一般的効力感」($F=0.70$, $df=2/117$) においては有意差が得られなかった。

自己効力感得点は実験操作により上昇している。特に自己目標・自己評価群では上昇が著しい。自己評価群での上昇は明確ではない。統制群は初期値から非常に高い値を示しているが、その後は少し変動する。事前から事後1への変化量に関して分散分析を実施した結果、自己目標・自己評価群 ($m=2.03$) は自己評価群 ($m=0.13$) や統制群 ($m=-0.90$) よりも値が有意に ($F=7.35$, $df=2/117$, $p<.001$) 大きかった。

事前から事後2への変化量に関しても分散分析を実施したところ、自己目標・自己評価群 ($m=1.58$) は自己評価群 ($m=0.40$) や統制群 ($m=0.63$) よりも値が大きかった。しかし統計的には有意ではなかった ($F=0.76$, $df=2/117$)。3回目の測定に当たっては、統制群のみ「陸上記録会」という大きな学校行事の後に実施した。したがって運動効力感が大きくのびたとも考えられる。

図3には、特定の効力感ではなく将来についての一般的効力感3項目の変化を示した。自己目標・自己評価群が他のクラスに比べて、段階的に効力感を伸ばしていることがわかる。事前の平均値に関する分散分析の結果は有意差は得られなかった ($F=0.70$, $df=2/117$)。事後1の平均値間にも有意差がないが、事後2では有意差 ($F=3.39$, $df=2/117$, $p<.05$) が見られ、統制群 ($m=10.10$) は自己評価群 ($m=9.23$) よりも得点が高かった。しかし変化量に関しては、事前から事後1 ($F=0.52$, $df=2/117$), 事前から事後2 ($F=1.26$, $df=2/117$) とともに有意ではなかった。

考 察

自己目標・自己評価を行うことによって自己

学習の遂行量が顕著に増加し (図1), それと平行して、自己効力感も次第に向上していく (図2と図3) ことが確認された。しかし自己評価だけで自己目標を設定しなかった自己評価群では自己学習の遂行量は増加したが、自己効力感あまり向上しなかった。自己目標も自己評価もない統制群では自己学習の遂行量が一番低かった。しかし自己効力感最大の得点を示した。統制群に割り当てられた学級は学年主任のベテラン教師が担任しているクラスであり、日頃から活動的なクラスといわれている。したがって自己効力感の学級担任教師の指導内容やクラスの雰囲気等の要因が影響しているものと考えられる。このような「学級差」はこのような実験の場合にはいつも問題になることである。しかしこの結果から、子どもが意欲的に課題に取り組むためには、達成可能な目標を持つこと、それを評価すること、の2つが重要であることが明らかになったことは事実である。

自己目標・自己評価群と自己評価群とを比較してみるとその違いは大きい。つまり (a) 具体的で努力すれば達成可能な目標を自分自身で設定すること, (b) その目標を自分自身で評価すること, という2つが対にされることが重要なのである。具体的で達成可能な目標は自分の行動の満足度を判断する目安となりうる。この判断基準がないと自己の努力や能力を判断する根拠が曖昧となり、不安定な自己効力感しか築けなかったと考えられる。このような不安定な自己効力感消失しやすく、その伸長もなかったのではないと思われる。このことから、自己目標と自己評価のサイクルを繰り返す行いうことが自己効力感の確かな向上につながるといえる。本研究では、自己目標なしの自己評価群の遂行量は自己目標・自己評価群の遂行量の約半分である。このことから、自己目標なしに評価をすることは、自己評価の効果を半減させると考えられる。動機づけのない統制群は、他の群の遂行量と比べるとかなり少ない。自己評価をする際、自己効力感が最も働く (自分はずっと出来るはずだ等) と考えられるが、自己評価の

ない群は自己効力感を働かせる場もなかったのではないかと考えられる。

自己効力感の向上が著しかった自己目標・自己評価群について事前・事後1と事前・事後2の自己効力感の相関を取ってみたところ、事前・事後1 ($r = .86$)、事前・事後2 ($r = .81$)と非常に高い相関があった。つまり、この教育実践によってはじめから自己効力感が高い被験者も、逆に、もともと低い被験者も同じように効力感が向上していると考えられる。そこで特徴的な被験者について、事例研究を行うことにする。

①計算ドリル課題

事前と計算ドリルのセッション後1の自己効力感の相関は、図4のようになった。ここでは、全体の傾向から少しはずれているA児とB児について考察する。

＜事例1＞A児について

A児は、計算ドリルのセッションが終了した後に自己効力感がとくに向上した被験者といえる。この児童はもともと計算力のある児童であり、算数も比較的得意の方である。しかしこつこつと取り組むことが苦手で、宿題もほとんどやってこない。だが、今回の計算ドリルへの取り組みでは与えられたドリルをすべてやりこなし。これはクラスで4番目に早く終了したことになる。さらに別の計算ドリルにも自分から取り組み、これを最後までやり遂げてしまった。この学習経験を通して、この児童は「自分もや

ればできる」という自己効力感を高めたのではないかと考えられる。

また、A児は自己評価を確実に言い、自己評価の内容も高いことから、今回の自己目標・自己評価のシステムが、A児の動機づけにもなったし、自分の行動をふりかえる手立てにもなったとも考えられる。

＜事例2＞B児について

B児は、計算ドリル終了後に自己効力感が特に下がった被験者である。この児童は、日頃から算数を苦手としている。このことは、計算効力感が3点と最低値を示している結果からもわかる。今回の計算ドリルへの取り組みでは、遂行量は25ページで、比較的努力したと思われる。しかし自己評価得点は低い。

このことから、この被験者は算数への苦手意識が強いあまりに、この先入観が自己評価を歪め、さらにクラスの他のメンバーとの比較などからさらに自己効力感を落としたものと考えられる。このような児童に対しては、教師が「苦手意識」などの先入観を和らげ、正しい自己評価をさせ、自分が努力したことを認めてやる等の、自己効力感を高める援助をする必要があろう。

②漢字ドリル課題

事前と漢字ドリルのセッション後2の自己効力感の相関は、図5のようになった。ここでは、全体の傾向から少しはずれているA児とC児について考察する。

図4 計算ドリル後の自己効力感の変化

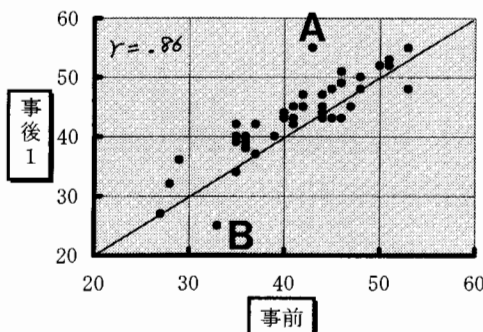
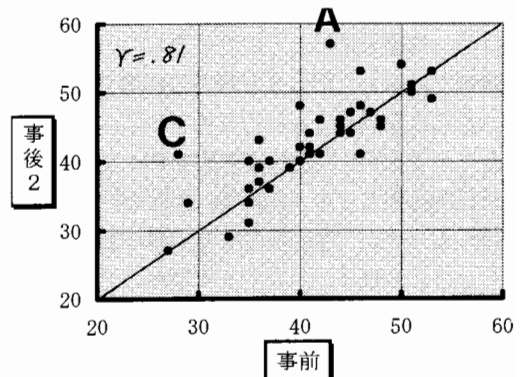


図5 漢字ドリル後の自己効力感の変化



＜事例3＞A児について

A児は、計算ドリルにおいて自己効力感が上昇した被験者である。漢字ドリルにおいても自己効力感の向上が著しかったことがわかる。しかし、漢字課題では計算課題と比べると取り組んだページ数は少なく、この自己効力感はほとんどが計算課題で身につけたものと考えられる。

この事例は、Banduraの「直接体験によって身に付けた自己効力感、最も強く安定したものとなる」という理論の裏付けとも言えよう。

＜事例4＞C児について

このC児も漢字ドリルを自主的に行うことによって自己効力感を高めたといえる。この被験者は、知的能力はたいへん低く、担任教師は学習場面で自己効力感を高めることはたいへん難しいと思っていた。計算ドリル終了後の事後1での自己効力感得点も、32点でクラスで2番目に低い。しかし、3週間にわたって漢字ドリルに取り組み、自己目標の設定と自己評価を毎日行った後では、自己効力感得点が32点から41点に高まっている。その中でも漢字効力感の変容は、6点から10点に伸び、非常に高くなっている。漢字ドリルへの取り組みの様子を自己評価カードから見ると、最後の1週間を特に努力したようである。別の漢字ノートや作文には、「友達と一緒に友達の家でやった」と書いてあった。このように親しい友達と一緒に努力したことへのうれしさが自信や自己効力感につながったものと考えられる。これは他者のモデリング過程も働いていたものと考えられる。また漢字課題は、計算課題と違って正解や間違いがそれほどはっきりせず、とにかく努力すれば他の友達と同じように次に進むことができる課題である。このような課題の特徴や与え方が学習意欲を高めたものと考えられる。

このことから、被験者を取りまく友人関係や対教師関係などの人的環境、課題の特徴、課題の与え方等が、自己効力感の変容に影響することが考えられる。したがって教師の立場からはより適切な環境づくりや課題づくりが必要になるといえる。

次に、本研究は2種類の課題を取り上げたのでそれぞれの効力感の変容について他の要因との関係を考察する。

③計算効力感の変化

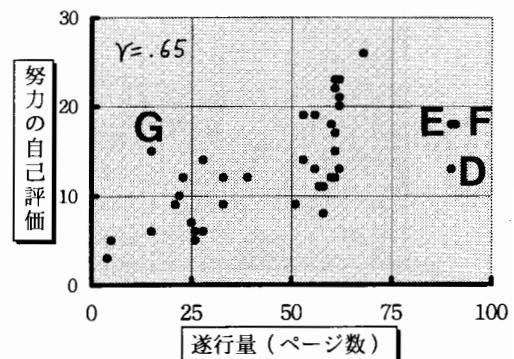
自己目標・自己評価群において、3週間の間の計算ドリルの遂行ページ数と他の指標との相関係数を求めた。その結果、通知票での「算数」の評定値（1から3）とは $r=.70$ ($n=40$, $p<.01$)、事前の自己効力感とは $r=.41$ ($n=40$, $p<.01$)、算課題終了後の自己効力感とは $r=.30$ ($n=40$, n.s.), 自己効力感の変化量とは $r=-.10$ ($n=40$, n.s.), の変化、自己評価得点とは $r=.65$ ($n=40$, $p<.01$)、の値が得られた。

つまり、計算の遂行量と自己評価得点の間に、高い相関が認められ、被験者が遂行量に対応した自己評価を行ったということがわかる。しかし、本研究では計算課題を行う前に、「自己評価はあくまで、自分の目標に対して自分はんばれたかどうかを評価するもので、友達と比べて決めるものではない」ことを教示してある。このことから考えると、遂行量は少ないが自己評価の比較的高い被験者や、逆に、遂行量が多いが自己評価が低い被験者がいるものと思われる。そこで、遂行量と自己評価得点の散布図(図6)をもとに、特徴的な事例を取り上げてみる。

＜事例5＞D・E・F児について

この3人は、遂行量が非常に多い(90ペー

図6 計算の遂行量と努力の自己評価



ジ以上)にもかかわらず自己評価が低い児童たちといえる。3人の特徴は、いつも精一杯努力する子どもたちであり、成績もよい。3人のなかでも、D児とF児は計算効力感の得点も高い(計算効力感12点の満点中、D児は12点、F児は10点である)。したがって、自己目標も高くなり、自己評価得点が高くなる児童よりも低くなったことも納得がいく。この児童らにとっては、課題が容易すぎたとも考えられる。

＜事例6＞G児について

G児は、遂行量が少ないわりに自己評価が高い被験者である。この児童は、普段ほとんどノートをとらず、書くことが苦手な(めんどくさい)ために宿題もやってこない児童である。しかし、今回は直接ドリルに書き込めるということもあって、休み時間などを利用してこまめに課題を行う姿が見られた。これまで、与えられた課題を進んでやるのがほとんどなかったG児にとって、1日確実に1ページずつ計算ドリルを完成することは自分にとって高い評価の源になったと思われる。この児童にとっては、計算ドリルの用紙に直接書き込むことができるという課題の与え方が、自己評価の向上に影響を与えたと思われる。

また、計算の遂行量と計算効力感の間にも、相関($r=.41$)が認められた。計算の遂行量と計算効力感についてもある程度関係があるといえる。この関係を散布図(図7)で見ると、遂行量が多いにもかかわらず、計算効力

感の低い子ども、逆に、遂行量が少ないわりに、計算効力感の高い子どもがいることがわかる。この事例を詳しく検討してみる。

＜事例7＞H・I児について

これら2人の児童は、遂行量が多いわりに自己効力感の低い児童たちである。この子どもたちは、計算能力が比較的低いが、今回の計算ドリルへの取り組みは大変努力した事例である。このことを考慮すると、本研究では赤ペンで自らの誤答をチェックする機会が多かったと推測される。赤ペンで答を修正する個所が多ければ多いほど、自分が理解していないことを自覚させられるので自己効力感が高くならなかったと考えられる。このことから、採用する課題の種類も検討を要する。教育的には苦手なのに努力した子どもたちが、より効力感を高められるような課題を考えていく必要がある。

＜事例8＞J児について

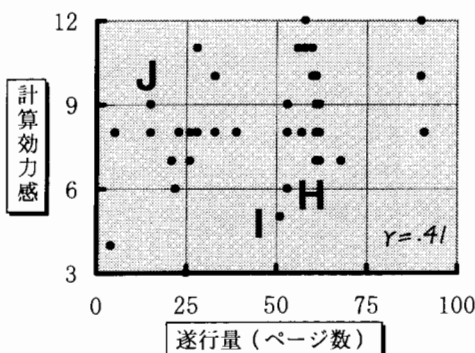
J児は、遂行量が少ないにもかかわらず効力感の高い子どもである。J児は特に算数得意としてはいないが、どんな課題に対してもはじめのやる気は高い。J児が一番得意としているものは、運動である。運動効力感得点は12点満点であることから分かる。このことから、Banduraのいう般化が起こっているのではないかと考えられる。すなわち、運動で非常に高い効力感をもっているJ児は、そのため他の効力感も引き上げられたと考えられる。

④漢字効力感の変化

自己目標・自己評価群において、3週間の間の漢字ドリルの遂行ページ数と他の指標との相関係数を求めた。その結果、通知票での「国語」の評定値(1から3)とは $r=.59$ ($n=40$, $p<.05$)、事前の自己効力感とは $r=.34$ ($n=40$, $p<.05$)、漢字課題終了後の自己効力感とは $r=.42$ ($n=40$, $p<.05$)、自己効力感の変化量とは $r=-.26$ ($n=40$, n.s.)、の変化、自己評価得点とは $r=.71$ ($n=40$, $p<.01$)、の値が得られた。

この結果から、計算課題のときと同様、漢字の遂行量と自己評価得点との間に高い相関

図7 計算の遂行量と計算効力感



($r=.71$) が認められた。このことから、たくさん漢字練習をした被験者は、自分はよくがんばったという評価をし、逆に、漢字練習をあまりしなかったものは、自分はあまりがんばっていないと自己評価していることになる。

ただし、計算課題と同様、すべての子どもがこのような自己評価をしているわけではない。図8はクラス全体の遂行量と自己評価の関係を散布図で表したものである。この図をもとに、特徴的な事例を挙げ考察を深める。

この分布図から、全体的に遂行量が多いわりに自己評価の低い児童がいることが分かる。そこで、とくに2人の児童K児・F児について考察する。

＜事例9＞K児について

この児童は、計算課題と同様に遂行量が多いわりに自己評価が低い。かといって、この被験者にとってこの課題が容易すぎるとは思われない。よって、この児童は”自分はがんばった”という気持ちを持ちにくい児童と考えられる。自己効力感との関係から見てみると、自己効力感15項目の総合得点が60点の満点中、27点とクラスでも2番目に低い値を示している。この児童に限っては、どうも自己評価の仕方と自己効力感の持ち方に問題があるように思われる。教師の教育的手立てとしては、自己効力感を高める方法として、言語的説得を直接経験と一緒に与える必要性がありそうである。また、自己評価を子どもだけに任せるのではなく、厳しすぎる自己評価には、他者評価によってより

正しい評価も必要であると思われる。

＜事例10＞L児について

この児童は、自己目標の立て方に問題があったようだ。自己目標と自己評価を記録してある「ヤッターマンカード」を見ると、1日10ページという高い目標を掲げている日が多い。そのため、たとえ5ページ努力しても自己評価は「まだやれる」になってしうため、自己評価得点も低くなってしまったものと考えられる。自分にあった目標を立てることを援助することも今後の課題となるであろう。

次に、漢字の遂行量と3回目の自己効力感(15項目)の間にも、相関($r=.42$)が認められた。このことから、漢字課題をたくさん遂行した子どもは、”自分は漢字が得意である”といった効力感が高い傾向があるといえる。その一方、自己評価の場合と同様に、遂行量が少ない割に、自己効力感の高い子どもが見られる(図9)。

＜事例11＞A児について

A児は計算課題のあとに自己効力感が向上した児童である。そのため、漢字課題の遂行量は少ないにもかかわらず、計算課題の時に身につけた効力感が漢字課題にも般化しており、クラスで最高点を取るほどの高い効力感を示したものと考えられる。

＜事例12＞その他の児童達(M)

図9に示した児童達(M)は、あまり漢字の遂行量が多くなかったにもかかわらず自己効力

図8 漢字の遂行量と努力の自己評価

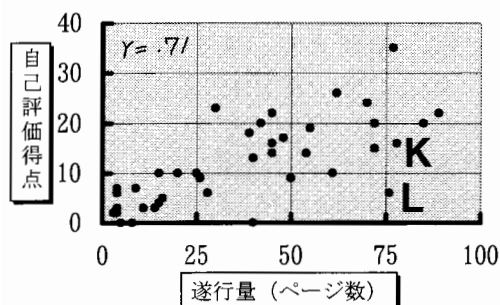
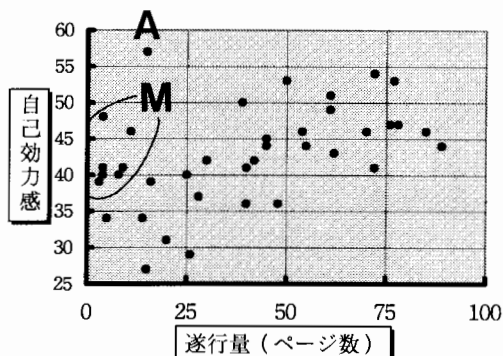


図9 漢字の遂行量と自己効力感



感が高い被験者達である。その理由として、2つのことが考えられる。1つに、2回目の課題は漢字課題であるため、今までにたくさん取り組んだことのある課題である。よって、今回の遂行量が少なくても、今までに身につけた漢字に対する自己効力感が働き、今回のような結果になったのではないか。2つめに、漢字以外のところで身につけた自己効力感が、漢字課題においても発揮されていることが考えられる。このクラスの場合には、知的能力は低い、運動能力が高い児童、または運動効力感の高い児童が含まれている。

計算課題と漢字課題を比較してみると、計算課題の遂行量が通知票の評定点に依存していたのに対し、漢字課題は、自己評価との関係が強かった。このことから、漢字課題は自分自身の「がんばろう」「がんばった」「まだやれる」という動機づけが遂行量に反映しやすい課題であると考えることができる。自己評価と自己効力感の相関は、計算課題($r = .27$)と同様、漢字課題も($r = .35$)でも低い相関であった。計算課題と比べて漢字課題に少し高い相関が見られるのは、課題におけるこの特徴が表れていると思われる。

仮説1・仮説2が実証されたことにより、子どもに課題を与える際、自己目標を持つことや自己評価を行うことが重要であることがわかった。この結果は Schunk (1985) と同様の結果である。よく、教師は目標を立てさせるが、目標を立てさせるだけで終わっていることがある。それでは何ら効果はないといえる。またその目標も、できるだけ子どもにとって小さな目標(すぐに結果が分かるような)の方が望ましい。また、評価についても、教師の評価だけで済まされがちであるが、それだけでは子どもにとって自分の行動がどうであったかの知識が得られず、次にどのように行動していくかの目標も立てられない。このような繰り返しのなかでは、効力感も生まれにくいといえよう。このように考えると、安易にテストや課題・宿題を与えるだけの教育は反省すべきことであろう。つまり子

どもが自己効力感を高める手立てとして、自己目標を持ち自己評価をすることが必要である。その際、どちらか一方では教育の効果は半減する。

努力の自己評価と自己効力感の高さとの相関が低かったという事実や、事例2のように、せっかくがんばったのに苦手意識が強すぎて、それを正確に評価できないために、自己効力感が向上しないという実態も見られた。

子どもたちが自分でがんばったと思えた時や、第三者から見てがんばっていると分かるような時こそ、その子のがんばりを大切に教師側は見逃さず、価値づけてやるべきである。そうすることによって、子どもたちが効力感を高める手助けとなるのではないと思われる。また、教師による評価ばかりではなく友達同士の評価を入れるなどして、他者評価をしいながら、自分のがんばりに満足できるようになると自己効力感も向上していくだろう。

また、計算課題・漢字課題で効力感の高まった者は、運動または一般的な効力感に対しても般化され、その効力感が高まるという結果が示唆された。今回は計算課題・漢字課題という学習課題で効力感の変容を見てきたが、全く別の角度から効力感を高め、それが学習に般化するということも考えられる。効力感が高まるような課題・環境づくりを試みると同時に、それぞれの子どもたちが「ぼくにもできるんだ」と思った瞬間をできるだけとらえ支援するといった、一人一人の子どもに合わせた自己効力感の高め方も必要となってくるといえよう。

その他にも、自分にあった自己目標が立てられずに自己評価が低くなる。すなわち、せっかくがんばっても自己効力感が上がらないという子どももいる。このことから、いつも人との競争ではなく、自分の目標をこつこつと実現していくことの大切さを学ぶ必要があるといえよう。

本研究では、以上のような2つの成果と3つの課題がはっきりとした。この結果をもとに、子どもたちが前向きに、意欲的に取り組めるような教育実践と研究がさらに必要である。

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*. Hemisphere, Washington, Pp. 3-38.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. 1981
Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, **41**, 586-598.
- 福島脩美 1985
Self-efficacy (自己可能感) の形成と変動の過程に関する研究 文部省科学研究費研究成果報告書
- 原野広太郎 (監訳) 1979
社会的学習理論: 人間理解と教育への基礎 金子書房
- 伊藤秀子 1994
自己の能力を信じる: バンデューラの自己効力理論 梶田叡一編「自己意識心理学への招待」有斐閣 Pp. 195-205.
- Schunk, D. H. 1983
Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, **8**, 76-86.
- Schunk, D. H. 1985
Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of special Education*, **19**, 307-317.
- Schunk, D. H. 1990
Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 1-3.
- Schunk, D. H. 1995
Self-efficacy and education and instruction, In James E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Plenum Press, New York, Pp. 281-303.
- 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
- 前田基成・原野広太郎 1992
児童の学習に及ぼす自己効力感と自己評価反応 日本教育心理学会第34回総会発表論文集, 400.
- 松田惺・鈴木眞雄 1988
子どもの効力感の発達 (1) 一親の信念体系と子どもの効力感— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 199.
- 宮本正一・今井由紀 1994
集団宿泊体験を通しての自己効力感の変容 岐阜大学教育学・心理学研究紀要 **12**, 71-83.
- 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.
- 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.