

# 在り方生き方部会

## 研究テーマ

共生の視点に立ち、自己の確立や社会性の育成などを支援する教育について研究

## 研究テーマ設定の基本的な考え方

21世紀を担う子どもたちが、自らの能力を十分に発揮し、豊かな自己実現を果たすためには、感性や知性をはぐくむとともに、心身ともに豊かな生活を送ろうとする意欲や態度の育成が重要である。そのためには、学校が家庭や地域社会と協力しあい、あらゆる機会に子どもの育ちを支援することを改めて重視しなければならない。また、教科の指導はもとより、道徳や特別活動、地域と連携した教育活動などにおけるさまざまな場面を有効に活用して、主体的に生きる力を育成するとともに、豊かな人間性の涵養を図ることが大切である。

人と人、人と自然等のかかわりに「共に生きる」という視点を持ち、子ども一人一人が感性を磨き、積極的に人生を切り拓き、豊かな自己実現を図るため、人間としての在り方生き方を考えることが必要である。

このような観点から、「在り方生き方部会」を設定し、共生の視点に立ち、自己の確立や社会性の育成などについて研究を進めることにする。

# 平成12年度「トライやる・ウィーク」調査研究

心の教育総合センター

## 調査研究の経過と本年度の研究

心の教育総合センターでは、平成10年度から「トライやる・ウィーク」の調査研究に取り組み、その結果を本研究紀要に発表してきた。

(平成10年度)

- 「地域に学ぶ『トライやる・ウィーク』」の教育的効果に関する一考察
  - － 中学生の「生きる力」をどのように育んだか －

(平成11年度)

- 進路指導から見た「トライやる・ウィーク」の教育的効果
  - － 男女別から見た中学2年生の勤労観と個人志向性・社会志向性の変容について －
- 中学生の「社会体験学習」の効果に関する研究
  - － 中学生は「トライやる・ウィーク」で、どう変わったか －

本年度は、学校への不適応感を有する生徒や不登校傾向の生徒への「トライやる・ウィーク」の教育的効果を中心に2つの調査研究を試みた。分析に当たっては、1つは自己効力感、もう1つは中学生用社会体験学習効果測定尺度（「勤労観」「社会的協調」「家族のきずな」）という2つの視点で取り組み、次に示すテーマでその結果をまとめた。

- 自己効力感から見た「トライやる・ウィーク」の教育的効果
  - － 「学校不適応感」群の変化を中心に －
- 中学生の「社会体験学習」の効果に関する研究Ⅱ
  - － 不登校傾向生徒の「トライやる・ウィーク」効果を中心に －

# 自己効力感から見た「トライやる・ウィーク」の教育的効果

— 「学校不適応感」群の変化を中心にして—

心の教育総合センター

義務教育研修課 主任指導主事 古田 猛志

指導主事 住本 克彦

## 要旨

本研究では、心の教育総合センターで実施した「トライやる・ウィーク」に関する調査をもとに、自己効力感の視点から、「トライやる・ウィーク」が生徒にどのような影響を与えたかを研究した。体験前から体験後にかけての分析では、独立変数として「学校不適応感」を用いた。

統計的な検定の結果、中学2年生の自己効力感には男子と女子に差がなく、「進路への関心度」に関係していることや「トライやる・ウィーク」体験によって自己効力感が高まることがわかった。また、「学校不適応感」の強い生徒の自己効力感も高まることが確かめられた。

キーワード 自己効力感 中学校 トライやる・ウィーク 社会体験学習 学校不適応感

## はじめに

今年度で3年が経過した長期社会体験学習「トライやる・ウィーク」は、不登校生徒や不登校傾向の生徒に有効な体験であるか。このことを視野に入れて、「トライやる・ウィーク」の教育的効果を実証的に検証するため、心の教育総合センターでは心理学的テストバッテリーを作成して調査を試みた。調査方法や調査内容の詳細については、巻末の資料1～4に記載している。

桜井茂雄<sup>1)</sup>は自己効力感を「自分が意図する結果を生じさせるために必要な行動を、うまくできるかどうかという自信」と定義している。「トライやる・ウィーク」の教育的効果を測定する上で、自己効力感を分析の指標とすることが有効であると思われる。本調査では、資料2に示す桜井の自己効力感についての質問項目を使用した。

中学校学習指導要領では、総則において「各学校において、生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図る」教育の充実に努めなければならないことが示されている。自ら学び自ら考える過程では、多くの克服すべき課題に直面することになる。そのような場合、「努力すればなんとかなる」といった信念を持てるか否かが、課題遂行の成否を決めることもあるだろう。生徒が自ら学び自ら考える力を育成するために、その基盤として、自己効力感

の形成は重要である。

そこで、本研究では桜井の自己効力感の尺度を用いて、現在の中学2年生の自己効力感の現状を検討することからはじめ、「学校不適応感」(資料3)を独立変数として、「トライやる・ウィーク」によってもたらされた自己効力感の変化を調べた。もちろん、この体験が不登校生徒や不登校傾向の生徒に有効な体験であるならば、「学校不適応感」の強い生徒に、体験前から体験後にかけての自己効力感の高まりが予測される。このような研究は、「トライやる・ウィーク」を実施するにあたっての取組に参考となるものを提供すると考えられる。

## 1 自己効力感

アルバート・バンデューラは「激動社会の中の自己効力」<sup>2)</sup>の導入的・概括的な議論として、自己効力感について次のように述べている。「自己効力感は、人間の機能のなかで中心的な自己規制のメカニズムとして作用します。私たちは、もし自分の行為によって望ましい効果を生み出すことができると信じなかったならば、行動しようという気持ちにはあまりならないでしょう」。自分自身の力を信じて「何とかやっていくのだ」と思えることは、人間が行動する上でまず第一に大切であるといえよう。

この自己効力感の主には認知的過程(思考)、動機づけの過程、情緒的過程(精神的な環境)、選択の過程

を通じて人間の機能に影響をあたえる。また、これらの過程は相互に作用を及ぼしあいながらも人間の機能に影響をあたえる。自己効力感は一度育成されると、人間の機能の質やレベルを高めるのに有効であるといえよう。

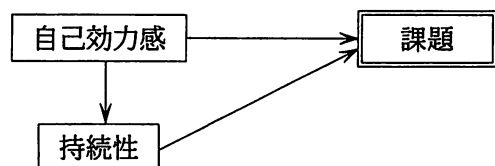


図1 自己効力感の影響

図1に示すように、同書<sup>2)</sup>の「自己効力と教育的発達」でベリー・ジンマーマン<sup>3)</sup>は、ある課題に対しての自己効力が、直接的にその課題に影響するだけでなく、「持続性」を高めることを通して間接的にも影響を与えることを指摘している。また、彼は一度何かの課題において強められた自己効力感が、別の課題においても有効に働くことを示している。

では、自己効力感を高めるのにどうすればよいか。バンデューラは効力の信念を生み、強める方法として、「直接体験」「代理体験」「社会的説得」「生理的、感情的状態」を挙げている。成功体験は、その個人に強い効力感を確立させ、同じような能力の人間が努力し成功しているのを見ることは、自分自身にもできるという信念を生じさせる。また、ある行動に対して「あなたにはできるのだ」と言われ、励まされた個人は、その行動により多くの努力を重ねようとするだろう。そして、自己効力感ストレスが少なく肯定的な気持ちもてる場や心身の状態で、よりよく高めることができるのである。

ところで、直接体験の質についてバンデューラ<sup>4)</sup>は、たやすく成功する体験のみでは意味がなく、「効力感の強さには、忍耐強い努力によって障害に打ち勝つ体験が要求される。人間がものごとを遂行していくうえでの困難やつまずきは、成功するためには絶えず努力することが必要なのだということを教える役割を果たしている。」という。「トライやる・ウィーク」がこのような体験を多く含むものであるならば、中学生に生きる力を育てる意味において重要な社会体験学習といえる。

## 2 自己効力感と性差

### (1) 問題

まずはじめに、中学生の自己効力感には男子と女子に差が見られるかどうかを検討する。これにより、以後の自己効力感の種々の分析において、性差を考慮しなければいけないかどうかの知見を得ることにもなる。

### (2) 方法

男子(629名)と女子(601名)2群の「トライやる・ウィーク」体験前における自己効力感の得点(11項目、5件法で満点は55点)を分散分析<sup>(注1)</sup>を用いて検定した。

表1に、男子と女子の自己効力感得点の平均および標準偏差を示した。

表1 男子と女子の自己効力感得点の平均と標準偏差

	男子	女子
人数	629	601
平均	34.15	33.74
標準偏差	5.26	5.20

### (3) 結果

男子と女子における自己効力感の得点について、分散分析を行った結果、男子と女子の平均に有意な差は見られなかった( $F=1.94$ )。

したがって、自己効力感には男子と女子に差があるとはいえず、男女を区別した議論の必要性はそう高くないと結論づけることができる。

### (4) 考察

バンデューラは自己効力感には本質的に性差が見られないとしている。この調査においても中学2年生の男子と女子の自己効力感得点には差が認められなかった。自己効力感に、昨年度に調査した勤労観や個人志向性・社会志向性に見られたような<sup>5)</sup>社会的・文化的な性差が見られなかったことは、自己効力感が現代においては男女の社会的、経済的立場に比較的影響されにくいことを示しているといえる。

体験後のデータを分析した結果も同様に性差は見られなかった。そこで、以下の自己効力感の分析においては、性差を変数として組み込まないことにした。

### 3 自己効力感と「進路への関心度」

#### (1) 問題

特定の課題に関する自己効力感、特定の枠を越えてほかの課題にも影響を与えると指摘されている<sup>2)</sup>。これを確かめるために、自己効力感と「進路への関心度」(資料4)の関係を分析する。

ここでは、「進路への関心度」が高い生徒は自己効力感も高いかを検討することによって、この自己効力感が、種々の課題に関係するものであるかどうかを見ることにする。

#### (2) 方法

「進路への関心度」の選択肢を各群(よく考えている、まあまあ考えている、あまり考えない、まったく考えない)に割り当てた。その4群の自己効力感得点(体験前)を分散分析を用いて検定した。

表2に「進路への関心度」各群の平均と標準偏差を示した。

表2 「進路への関心度」各群の自己効力感得点の平均と標準偏差

	人数	平均	標準偏差
よく考えている	222	35.90	6.16
まあまあ考えている	512	34.18	4.95
あまり考えない	400	33.14	4.63
まったく考えない	96	31.55	5.27

#### (3) 結果

自己効力感の得点について分散分析をおこなった結果、群の効果は有意であった( $F=21.53, p<.01$ )。多重比較によると、すべての群間の平均の差は有意であった( $p<.05$ )。

したがって、「進路への関心度」が高い生徒は自己効力感も高いといえる。

#### (4) 考察

桜井<sup>1)</sup>は、自己効力感、学業成績と正の関係があることがほぼ確認されたと述べている。ここでは、「進路への関心度」が高い生徒は自己効力感も高いことが確認できた。また、浦上昌則<sup>2)</sup>は「教育的進路成熟に

は受験という環境要因、さらに受験の際に重要になる成績の要因が大きく影響」と指摘している。

高い自己効力感とは「持続性」や「学業成績」を高める。また、成績の要因は「進路への関心」に影響する。これらのことや、自己効力感と「進路への関心度」の結果から、自己効力感とは「進路への関心度」に影響を与えたと思われる。効力の信念は複合的に人間の感じ方や考え方に影響を与え、ものごとを計画し、実行する能力にもかかわる。自己効力感が種々の課題と関係することが推測できよう。これらのことは、「トライやる・ウィーク」によって自己効力感が高まれば、後の学校生活においてそのことが生かされることを示唆している。

しかし、中学生の学習や生活場面を見てみると、自我が確立し自分自身の能力についてもそれなりに自覚する時期である彼らの自己効力感、その効果の波及する範囲も限られたものではないかと思われる。このことは、「進路への関心度」の「よく考えている」「まったく考えない」に得点のばらつきが大きいこと(標準偏差が大きい)にも表れている。中学生の自己効力感が、どの程度、種々の課題に波及効果があるのかはさらに研究する必要があるだろう。

### 4 体験による自己効力感の変化

#### (1) 問題

平成10年度の「トライやる・ウィーク」調査<sup>6)</sup>で、この長期社会体験が中学生の自己効力感を高めることを確認した。今回はクラス男女別の平均点を用いた分析を行ったが、本論では、生徒一人一人のデータを用いて、体験前から体験後にかけての変化を検定することにより、この体験が自己効力感を高めるのに効果的であるか否かを調べたい。

さらに、項目ごとに分析することによって、自己効力感の変化がどの項目に表れるかを検討したい。

#### (2) 方法

被験者全員の体験前と体験後の自己効力感得点を分散分析を用いて検定した。また、自己効力感の項目別検定のため、各項目の選択肢の回答を名義尺度として用いた。自己効力感の各項目については、質的なデータであるのでウィルコクソン符号付順位和検定<sup>(注2)</sup>を

行った。

表3に、体験前と体験後における自己効力感の平均と標準偏差を示した。

表3 体験前と体験後の自己効力感得点の平均と標準偏差 (N=1230)

	体験前	体験後
平均	33.95	34.85
標準偏差	5.24	5.50

### (3) 結果

体験前と体験後の自己効力感得点について分散分析を行ったところ、体験前と体験後の自己効力感には有意な差が見られた ( $F=54.48, p<.01$ )。

したがって、体験後には自己効力感が高まったといえる。

また、自己効力感の各項目については、ウィルコクソン符号付順位和検定を行って表4の結果を得た。項目番号1、3、5、6、7、8、9に有意な変化が見られた。ただし、項目8については負の関係で変化している。

表4 自己効力感の項目の変化

数値は項目番号、記号はP値を示す					
1**	2 ns	3**	4 ns	5**	6**
7**	8**	9**	10 ns	11 ns	
(ns $P>.05$ * $P<.05$ ** $P<.01$ )					

### (4) 考察

稲垣佳世子<sup>9)</sup>は、学校教育において自己効力感を育成する条件として「努力のしがいのある課題の提示」「努力起因のしやすい評価方式」等を示している。これらを「トライやる・ウィーク」体験では、指導した大人が生徒に適度のむずかしさの課題を与えて取り組みせ、生徒自身も努力することによって、周囲に好ましい影響を与える体験をしたと置き換えることができる。そして、生徒は自分もやればできる(無力でない)ことを実感したことがうかがえる。

項目の検定において、正の方向に有意に変化したのは以下の項目である。

1 何か計画するときには、その計画が必ず実現でき

ると思う

- 3 失敗しても、最後までやりとげることができる
- 5 最後までやりとげる前に、あきらめてしまうことが多い
- 6 めんどうなことでも、しなければならないことなら、やりとげるまでがんばる
- 7 何かしようと決めると、すぐにそれにとりかかる
- 9 失敗すると、よけいにやる気がおきる

これらの正の方向に変化した項目から推測すると、「トライやる・ウィーク」は、中学生がものごとに対する持続性を高めるのに有効であったことがうかがえる。

ところで、項目

- 8 新しく勉強しようとするのがむずかしそうにみえると、はじめからやろうとしない

が負の方向への変化であったのはどうしてであろうか。この項目には「勉強」という文言が含まれている。しかし、正の方向に変化した項目には「勉強」は含まれていない。これらは何を意味しているのだろうか。生徒が「勉強」をただ単に「学校で学習する教科の学習」としてとらえていたため、「トライやる・ウィーク」体験は、生徒に「勉強」の必要性を切実に実感させるものでなく、むしろ「勉強」が社会生活に直接的にはあまり関係ないと感じたのではないか。

項目8が負の方向への変化であったことに関し、オーギュスト・フラマー<sup>9)</sup>が「新しいカリキュラムによる新しい学校システムは、低いコントロールの信念を引き上げる機会を提供するが、同様に、種々の困難で伝統的な経験の、効力期待を低下させる可能性がある」と述べているのは参考になる意見である。教科学習を学校という場の中で位置づけるだけでなく、このような地域における長期社会体験学習においても、教科学習の必要性を感じるように取り扱われる必要があることを示唆している。

「トライやる・ウィーク」が「新しく勉強しようとするのがむずかしそうにみえると、はじめからやろうとしない」に与えた負の影響は、「トライやる・ウィーク」と教科学習の関連が今後研究を進めなければならない課題の一つであることを示しているといえよう。

## 5 「学校不適応感」から見た自己効力感の変化

### (1) 問題

「トライやる・ウィーク」は不登校生徒に登校を促すのに有効な体験であるといえるだろうか。「学校不適応感」の項目に着目して、体験が有効であるか否かを検討したい。なお、検討に際しては次の2段階を踏んでアプローチすることとする。

- ① 「学校不適応感」の強い生徒は自己効力感が低く、「学校不適応感」の弱い生徒は自己効力感が高いといえるか。
- ② 「学校不適応感」の強い生徒の自己効力感の得点は「トライやる・ウィーク」体験後に増加しているか。不登校生徒や不登校傾向の生徒は「学校不適応感」が強い生徒の中に多く含まれると推測されるので、①②の検討により「トライやる・ウィーク」が不登校の問題に対しても教育的な効果があるか否かを推測することができると思った。

### (2) 方法

2要因の分散分析で検定した。第1要因は「学校不適応感」(質問: なんとなく学校へ行くのが「いやだなあ」と思ったことがありますか)の選択肢(よくある、ときどきある、あまりない、まったくない)であり、4群である。第2要因は時期であり、体験前と体験後の2群である。

表5に、「学校不適応感」各群ごとの体験前と体験後の自己効力感得点の平均と標準偏差を示す。

表5 「学校不適応感」各群の自己効力感得点の平均と標準偏差

	人数	体験前	体験後
よくある	253	31.96 (5.84)	32.73 (5.82)
ときどきある	536	33.67 (4.81)	34.92 (5.26)
あまりない	342	34.99 (4.55)	35.59 (4.74)
まったくない	99	36.93 (5.90)	37.35 (6.55)

( ) 内は標準偏差

### 3) 結果

分散検定の結果、交互作用(「学校不適応感」群の体験前から体験後にかけての自己効力感の変化のパターン)は有意でなく(変化のパターンに差があるとはいえない)、「学校不適応感」の各水準の差は有意であ

った( $F=30.88, p<.01$ )。また、体験前から体験後にかけての変化も有意であった( $F=26.72, p<.01$ )。

体験前から体験後にかけての平均点の変化をグラフ化すると図2のようになる。

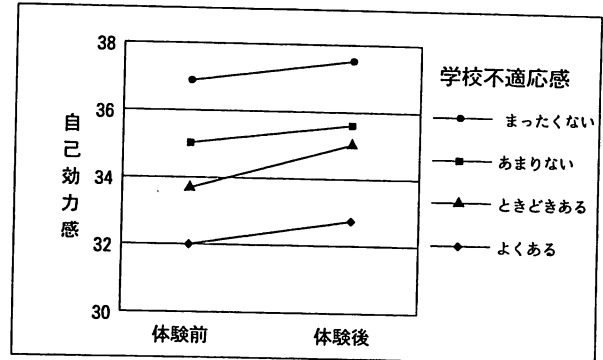


図2 「学校不適応感」群の平均点の変化

次に、「学校不適応感」群の多重比較を行った結果、体験前の群間の差は有意であったが、体験後の「ときどきある」「あまりない」の自己効力感得点の差は有意でなかった。その他の群間の差は有意であった。

したがって、「学校不適応感」が「ときどきある」生徒の自己効力感、体験後には「学校不適応感」が「あまりない」生徒と統計的には差がない位に高まったといえる。また、「学校不適応感」が「よくある」生徒の自己効力感も体験後には高まっている。

また、「学校不適応感」各群ごとに、自己効力感の項目の検定を行った。そのウィルコクソン符号付順位和検定結果を表6に示す。

(ア) 「よくある」水準では項目

1 何か計画するときには、その計画が必ず実現できると思う

9 失敗すると、よけいにやる気がおきるに有意な変化が見られた。

(イ) 「ときどきある」水準では項目1、2、3、5、6、7、9に有意な変化が見られた。全員に対する検定においては変化が見られなかった項目2の

2 しなければならないことがあるのに、なかなかとりかかれない

にも有意な変化が見られたことには注目したい。

(ウ) 「あまりない」水準では1、3、6、8に有意な変化が見られたが、そのうち項目8については負の方向への変化である。

(エ) 「まったくない」水準では変化が見られた項目は

なかった。

表6 自己効力感項目の変化と「学校不適応感」

項目 番号	よく ある	ときどき ある	あまり ない	まったく ない
1	**	**	**	ns
2	ns	*	ns	ns
3	ns	**	**	ns
4	ns	ns	ns	ns
5	ns	*	ns	ns
6	ns	**	*	ns
7	ns	**	ns	ns
8	ns	ns	*	ns
9	**	**	ns	ns
10	ns	ns	ns	ns
11	ns	ns	ns	ns

(ns p>.05 \*p<.05 \*\*p<.01)

#### (4) 考察

「学校不適応感」各群の人数のパーセントと、自己効力感の得点の増加分を表7に示す。

表7 「学校不適応感」各群の人数パーセントと自己効力感得点の増加

	人数	人数%	得点の増加
よくある	253	20.6%	0.77
ときどきある	536	43.6%	1.25
あまりない	342	27.8%	0.60
まったくない	99	8.0%	0.42

「学校不適応感」群と体験前から体験後にかけての時期については交互作用は有意でなかったと先述したが、P値は0.082で交互作用に有意な傾向は認めることができる。「学校不適応感」各群の体験前から体験後にかけての自己効力感の変化には少し差があるといつてよいであろう。そこで、「学校不適応感」の程度によってどのような違いがあるかを(ア)~(ウ)で述べる。

(ア) 学校へ行くのが「いやだなあ」と思ったことが「まったくない」生徒は少数(8%)で、自己効力感の増加は他の群と比較して一番少なく、0.42であった。

それらの生徒はもともと自己効力感が高いので、それ以上高めるのが困難で、体験後においてあまり変化が見られなかったのは当然であると考えられる。

(イ) 半数近くの生徒は、「ときどきある」と答えている(43.6%)。それらの生徒に、自己効力感の得点や項目の多くに有意な変化が見られたことは「トライやる・ウィーク」が多くの生徒に価値ある体験と自覚されたことを示している。特筆すべきは、この群だけに「2 しなければならぬことがあるのに、なかなかとりかかれない」に対して有意な変化がでていることである。学習にしろ生活上のことにしろ、まず一歩踏み出して行動に移さなければ何事も成し遂げることできない。学校に戻った生徒に「しなければいけないことに、とりかかろうとする」傾向が見られるという結果が期待できるならば、それだけでも「トライやる・ウィーク」が価値ある体験であるといえよう。

(ウ) ところで、失敗経験は、自己効力感が確立していない者にとっては、それを低める方向に作用するといわれる<sup>2)</sup>。「よくある」生徒は「あまりない」「まったくない」生徒に比べて自己効力感が低いことを見てきたが、そのような生徒に「9 失敗すると、よけいにやる気がおきる」の項目に有意な変化がでていることは注目に値する。体験の過程で、はじめにはうまくいかなかったことがらも、周囲の大人の助言や励まし、自分自身の意志や努力によって困難を克服し、成功体験となったものと考えられるからである。自分自身が価値あると思っているものに対する「最後にはできた」と思える体験や自己向上の自覚は、自己効力感の育成に効果があるものといえよう。

さて、「学校不適応感」の「よくある」生徒に体験後に得点の高まりが見られたことや項目「1 何か計画するときには、その計画が必ず実現できると思う」の前後における有意な変化は何を語っているのだろうか。ものごとに対する、「なんとかできる」という信念は、新しい状況を作る力を期待させる。自分には能力がないと思っけては、悪い状況を改善できるという見込みを持つことは困難である。状況を好転させることができたという体験は、自分の能力だと諦めていた生徒の可能性を掘りおこし、これらの生徒に「努力が足りなかった、努力すれば何とかできるのだ」といった思いを持たせたことがうかがえる。



「トライやる・ウィーク」には「学校不適應感」の強い生徒にも「努力することで結果を生み出した」と感じさせる体験が豊富に含まれていたといえる。そして、体験は生徒の自己効力感を高めた。

## 6 全体的考察

これまでに見てきたように、「トライやる・ウィーク」は中学生の自己効力感を育成するのに有効な社会体験学習であるといえる。また、「学校不適應感」のあまりない生徒だけでなく、「学校不適應感」を有する生徒の自己効力感も高めるはたらきがあることがわかった。生徒一人一人が主人公となって、自分の努力や行動しだいで事態が変わる体験をし、自己効力感を高めていった過程がうかがえる。

ところで、学校教育において自己効力感を育成する条件として稲垣<sup>9)</sup>は「自分の意志による選択」「非評価的雰囲気での自己選択」等もあげている。自己効力感の育成には、自分が行動することにより、周囲に好ましい影響を与える経験が重要であると述べたが、その前提として、その行動は自分の意志によってはじめたのだという認識と、生徒の行動を評価しない雰囲気および生徒自身の自己選択が必要であるというのである。他人によって自分の行動がコントロールされていると感じているようでは、自己効力感の高まりもあまり期待できないということであろう。

「トライやる・ウィーク」は、生徒自身が自分の責任で選ぶ体験であり、教師の強制下におかれていないと感じる雰囲気での体験内容の選択が行われていると考えられる。この点でも、自己効力感の育成に効果的であったといえる。

多数の生徒にとって、「トライやる・ウィーク」は、働く大人のモデルを真近にしながら、実際にそのモデルの行動を模倣し、モデルから種々の指摘や説得を受けながら成功体験を得ることができる場となったであろう。さらに、この体験は「生理的、感情的」に安心した気分で活動できる場であったようだ。学校以外の場で活動することによって生徒の価値観や自己効力感 は確実に広げられたといえよう。

おわりに

「トライやる・ウィーク」の1週間で生徒の自己効力感が高まった。次には、地域から学校に戻った生徒の高まった自己効力感をどう生かし、育てていくかという課題が生まれる。

今までに述べてきた内容から考えると、生徒の自己効力感を高めるためには、生徒が何かに失敗したり、うまくいかなかったとき「それは努力が足りなかったせいだ」と努力主義を生徒に説くだけでは充分だといえないようだ。「教示的」な情報を与えられるよりも、自己「認知的」に気づいていく方が個々の生徒にとっては効力感を自己評価するには役立つのである。忍耐と努力によって障害を克服し、客観的現実が好ましい方向に変わると、自分は有能である（自分に自信が持てる）ことを生徒自身が自覚するようになる。こうして自己効力感 は育成されるのであろう。日常的な教育活動に「トライやる・ウィーク」での体験をどう生かすことができるかが今後の課題として残る。

文末になったが、今回の調査に際し、「トライやる・ウィーク」の忙しい取り組みの中、調査にご協力いただいた各中学校の2年生のみなさんおよび先生方に、心よりお礼を申し上げたい。

## 引用・参考文献

- 1) 桜井茂男「自己効力感が学業成績に及ぼす影響」教育心理学研究 Vol. 35 No. 2 (1987)
- 2) アルバート・バンデューラ (編) 元明寛・野田京子・青木豊・山本多喜司 (訳) 『激動社会の中の自己効力』金子書房 (1997)
- 3) ベリー・ジンマーマン「自己効力と教育的発達」, アルバート・バンデューラ (編) 元明寛・野田京子・青木豊・山本多喜司 (訳) 『激動社会の中の自己効力』第7章 金子書房 (1997), P179-204
- 4) アルバート・バンデューラ (編) 元明寛・野田京子・青木豊・山本多喜司 (訳) 『激動社会の中の自己効力』金子書房 (1997, P 3)
- 5) 古田猛志・住本克彦「進路指導から見た『トライやる・ウィーク』の教育的効果」兵庫県立教育研究所 研究紀要 Vol. 111 (2000)
- 6) 古田猛志・小林宏「地域に学ぶ『トライやる・ウィーク』の教育的効果に関する一考察」兵庫県立

教育研修所 研究紀要 Vol.110 (1999)

7) 浦上昌則「進路選択に対する自己効力と進路成熟の関連」教育心理学研究 Vol.41 No.3 (1993)

8) 稲垣佳世子「効力感を育成する」, 波多野誼余夫 (編)『自己学習能力を育てる』第六章 東京大学出版社 (1981), P78-95

9) オーギュスト・フラマー「コントロールの信念の発達の分析」, アルバート・バンデューラ (編) 元明寛・野田京子・青木豊・山本多喜司 (訳)『激動社会の中の自己効力』第3章 金子書房 (1997), P65-98

---

付 録

---

資料1 調査について

- ・調査対象者：県下7地域（神戸、阪神、丹有、東播磨、西播磨、但馬、淡路）から各1校、合計7校  
クラス数は42、中学2年生の人数は1230名（男子629名、女子601名）
- ・調査の時期：平成11年5月～6月（各校により「トライやる・ウィーク」の実施の時期は異なる）
- ・調査方法：「トライやる・ウィーク」の前の週と後の週にほぼ同じ内容の質問項目の調査用紙を実施するように各中学校に依頼

資料2 自己効力感 測定項目 (R)は逆転項目であることを示す

- 1 何か計画するときには、その計画が必ず実現できると思う。
  - 2 しなければならないことがあるのに、なかなかとりかかれない。(R)
  - 3 失敗しても、最後までやりとげることができる。
  - 4 大切な目標があっても、なかなか実行できない。(R)
  - 5 最後までやりとげる前に、あきらめてしまうことが多い。(R)
  - 6 めんどくさいことでも、しなければならないことなら、やりとげるまでがんばる。
  - 7 何かしようと決めると、すぐにそれにとりかかる。
  - 8 新しく勉強しようとするのがむずかしそうにみえると、はじめからやろうとしない。(R)
  - 9 失敗すると、よけいにやる気がおきる。
  - 10 物事がやりとげられるかどうか、心配である。(R)
  - 11 他人には頼りたくない。
- (選択肢) 5 非常によくあてはまる 4 かなりあてはまる 3 どちらともいえない  
2 ほとんどあてはまらない 1 まったくあてはまらない

資料3 学校不適応感 測定項目

なんとなく学校へ行くのが「いやだなあ」と思ったことがありますか。

- ① よくある ② ときどきある ③ あまりない ④ まったくない

資料4 進路への関心度 測定項目

将来の進路やつきたい職業等についてよく考えますか。

- ① よく考えている ② まあまあ考えている ③ あまり考えない ④ まったく考えない

注1 量的なデータにおいて、2つの母集団の平均に相違が認められるかを調べる検定方法で、そのとき平均間の差を「分散」(バラつき)という統計量を用いて検定する。

注2 ウィルコクソンが開発したサイン・ランク検定で、符号(+-)と順位を利用する質的なデータの検定法。