

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

福島正徳*・菅原正和**

(2005年1月25日受領)

Masanori FUKUSIMA, Masakazu SUGAWARA

The Effectiveness of Counseling in Developing Self-Efficacy in Children

I 問題と目的

現代日本の教育現場が抱える学校不適応問題（不登校，学力及び学習意欲の低下，学級崩壊等々）の背景に，教師の統制認知傾向（近藤，1994）及びそれに基づく教師のP m型リーダーシップ行動（三隅ら，1977）等の学校自体が内包するネガティブな児童認知の影響は無視できない状況がある。それ故，学校生活における児童のポジティブな経験をカウンセリングで焦点化し，児童のポジティブな認知を自己検証することによって，学校生活に関するセルフ・エフィカシー（self-efficacy）を上昇させ，行動変容を図る学校カウンセリング技法の開拓が必要である。

育てるカウンセリング

國分（1998）は，育てるカウンセリングを「治すカウンセリングの対称概念であり，問題発生の子防や思考・感情・行動の教育開発に役立つカウンセリング」と定義付けている。すなわち育てるカウンセリングは，「病理現象の治療を目指す心理療法ではなく，発達課題を解きつつ，人の成長を援助する」カウンセリングであるとする。本研究の主要な目的は「教師が児童認知に介入し，セルフ・エフィカシーを上昇させることによってポジティブな行動変容を図る手法を開発する」ことにある。即ち，「発達課題を解きつつ，人の成長を援助する」カウンセリングを目指す場合，「育てるカウンセリング」の概念枠の適用が妥当であると思われる。

セルフ・エフィカシー（self-efficacy）

行動の先行要因としての予期は大きく2つに分けられ，1つは環境の出来事についての予期であり，他の1つは自己の行動についての予期である（Bandura；1977，1986）。前者はある事象から他の事象の出現を予想させたり，行動と結果の関係の予測因として即ち，ある行動がどんな結果を引き起こすかという「結果予期」として捉えられ，後者は適切な行動をうまくできるかどうかに関する「効力予期」即ちセルフ・エフィカシーとして概念化されている。そこでは，結果予期が環境の反応に関する可能性の認知であるのに対し，効力予期は自分の行動に関する可能性の認知となる。これまでの研究は（例えば，Schunk and Gunn，1985；Schunk and Hansen，1985；Herbert，1991等），個人の認知するセルフ・エフィカシーの上昇は，行動の変容に効果的であることを示している。教育場面との関連が深い研究で林・瀧本（1992）は，セルフ・エフィカシーと時間的展望及び問題解決行動との間に，高

*盛岡市立手代森小学校 **岩手大学教育学部

い相関があることを示した。また、笹川・藤田（1992）も、自己の振る舞いに対する自己決定感とセルフ・エフィカシーとの高い相関を報告しており、戸ヶ崎・坂野（1993）は、自己効力を高く見積もる人は、将来を肯定的に捉え、物事をポジティブに考えることができ失敗に対する不安が低く、積極的に行動する傾向にあるとしている。それ故児童にとっても、セルフ・エフィカシーを知覚しそれを自己生成させる経験を持つ事は、その個人のポジティブな行動変容に重要な影響を与え得ると考えられる。

認知行動療法の技法

認知行動療法はその治療標的を、クライアントのセルフ・エフィカシーに設定して様々な介入技法を通じてそれを上昇させ、治療実績を蓄積することに成功している。このような認知行動療法の技法は、児童の認知に介入して行動変容を図るカウンセリング手法を開発しようとする本研究の基礎になっている。Bandura（1977）はセルフ・エフィカシーを三次元的に捉え、それぞれにおけるセルフ・エフィカシーは相互循環して個人の行動特性の形成に影響を与えると述べている。即ち、① magnitude—必要とされる様々な行動を、簡単なものから困難なものまで難易度の順に並べたとき、どのくらい難しい行動まで行うことができるかについての見通し② strength—それぞれの大きさを持った行動、あるいは各水準にある行動に対して、それがどのくらい確実に遂行できるかという確信の強さ③ generality—ある状況での行動に対して形成されたセルフ・エフィカシーが場面や状況、行動を超えてどの程度まで汎化し、個人の行動特性に繋がるかの以上三次元である。認知行動療法は、この「大きさ・強さ・一般性」の各次元におけるセルフ・エフィカシーを言語報告その他によって測定することが可能であるとする（坂野，1995）。如何なる水準の行動に対してどの程度の強さのセルフ・エフィカシーを持っているのかを個人が「セルフ・モニタリング」を通じて認知し、個人の行動の変容を予測したり、情動反応を「セルフ・コントロール」したりするのである。

また、ポジティブな出来事の原因を運や偶然性といった外的要因ではなく、個人の努力や能力という内的要因に帰属させる「原因帰属」はセルフ・エフィカシーの自己生成にとって有効な技法である。中出・高村（2003）は、思春期の様々な問題を解決するためにはセルフ・エフィカシーを上昇させ、「全体的に働きかけること」が重要であると述べている。学校における「育てるカウンセリング」の立場からみて、本研究における認知介入は個人で行う認知検証よりも、広い行動領域からの認知的情報を得ることが出来る学級集団を対象とする方が効果的であると思われる。それは認知介入の過程に児童相互の「モデリング（Bandura, 1977）」を生じさせ、一般性次元の拡大が期待されるからである。

Ⅱ 方 法

1. セルフ・エフィカシーを育てるカウンセリング技法の開発

これまでセルフ・エフィカシーを認知的変数として捉えその上昇を図ることで児童のポジティブな行動変容が期待できること、そのためには児童認知に介入しそれを自己生成させる育てるカウンセリングを実施する必要性を論じてきたが、実際の学級場面ではどのようなデザインになるのか、以下本研究のカウンセリングの基本概念と具体的技法について述べる。

1) 基本概念

A. 認知的技法

問題解決的傾向が強調されて捉えられることの多かった教育場面におけるカウンセリングを、児童の認知の在り方を積極的に変えていくカウンセリングの必要性はこれまでも提唱されてき

た(例えば國分, 1998)。それにもとづいた実践的研究(例えば, 桑原, 2002 阿久根, 1979)もなされ, その有効性の検証が行われてきた。しかし, 教育場面における対象者の多さ, 複雑さに対応する実践的方略の確立という観点から見れば, 「わが国の教育臨床的な実験研究が必ずしも蓄積しているわけではない」(植田, 2003)。

Banduraは「セルフ・エフィカシーの信念は, 人の考え方, 感じ方, 動機付け, 行為の全てに影響をあたえる」と述べており, 特定の場面から行動一般へ汎化する傾向を有している。それ故, セルフ・エフィカシーに着目し, その自己生成を通じて多様な対象の行動変容を期待できる認知行動療法から, 育てるカウンセリングの技法を開拓することにより, 不登校, 学習意欲の低下, 学級崩壊などの不適応問題の予防のみならず, 児童生徒における行動一般のポジティブな変容をも可能となれば, 苦闘する教育場面に対する大きな支援となる。育てるカウンセリングが「教育開発に役立つ」(國分, 1998)のと同様に, 認知行動療法もまた「教育的な側面を強くもつ(Beck, 1976)」。セルフ・エフィカシーの上昇を図ることによって個人の自立的な態度を促すという治療の目的が, 教育の目的とかなりの部分で重なるからでもある。

以上のことから, 児童の「自己効力」に介入し, ポジティブな行動変容を目指す「育てるカウンセリング」をデザインする際, 認知行動療法の技法を学級場面で適用できるよう再構成する必要がある。そして, 「自己効力」を上昇させるための認知行動療法の中心的技法が「セルフ・モニタリング」「原因帰属」である。

セルフ・モニタリング

思考/認知過程のレベルに関して Beck (1976)は, 自動思考 (automatic thought) と仮定 (assumption) あるいはスキーマ (schema) の二つのレベルで捉えている。自動思考とは, ある状況で自然にそして自動的に沸き起こってくる思考及びイメージであり, スキーマは心のさらに深部に存在し, 個人がそれまでに蓄積してきた知識の集合体で心の底に気づかれぬまま存在している個人的な確信であるという。そしてスキーマは, 周囲からの情報を取捨選択する基準を提供するとしている (Beck, 1976)。Beck のモデルによれば, 認知行動療法で焦点化するのには認知過程であり, 先ずクライアントのある時点における感情や行動とその生起前または生起中の自動思考との関連を明らかにすることが重要である。そしてその根底にあるスキーマを同定する一連の認知過程の検証は, 基本的にはクライアント自身のセルフ・モニタリング (self-monitoring) によって行われる。認知行動療法の後段では, 自己監視によるクライアント自身の在り方に対する認知に基づき, 感情や行動を「セルフ・コントロール (self-control)」することによって「自己効力」を自己生成させ認知を修正する。この「セルフ・モニタリング」から「セルフ・コントロール」, そしてセルフ・エフィカシーの自己生成に至る, クライアントが経験する全認知過程が認知行動療法の対象となる。

原因帰属

自己の成功体験やポジティブな情動の喚起を自己に帰属させるのが, 他者からの説得即ち社会的説得である。Rotter (1966)は, 「人間の行動は個人が目標に対して抱く価値と期待の関数である」と考え, 「同じ行動にたいして与えられた同一の強化 (行動の結果) であっても, その効果に必ず個人差が伴う」ことを指摘し, Locus of control (統制の位置) の概念を提唱した。それによれば, 内的統制型 (internal controller) は, 強化が自分自身の行動の結果, つまり自分の能力や努力によってコントロールされていると認知する型であり, 外的統制型 (external controller) は, 強化が自分自身の行動の結果よりも運やチャンスのような外的な要

因によってコントロールされていると認知する型である。セルフ・モニタリングによって見出した自己のポジティブな体験をセルフ・エフィカシーの上昇につなげるためには、体験を内的統制として認知するよう社会的説得をしていく必要が出てくる。Weiner (1972) は、Rotter の Locus of control の概念に安定性の次元を加えて、「原因帰属」の型を提示している。そこでの Rotter が内的統制型に見出した個人の能力は一般的に時間が経過しても変わることがなく安定した要因であり、努力の要因はその時々で変わる不安定な要因であると解釈される。この「原因帰属」の型の視座から本研究のデザインを検討してみると、セルフ・エフィカシーの上昇のためには、児童のポジティブな体験をその児童の安定した要因、能力、適正、性格に帰属させるカウンセリングが適切である。

B. セルフ・エフィカシーの一般性次元

認知行動療法におけるセルフ・エフィカシーは、キー概念としての位置を占めておりその操作技法も既に確立している。個人における行動の先行要因の一つであるセルフ・エフィカシーは、問題事態への認知的対処として重要な役割を果たすばかりでなく、問題解決行動や時間的展望、自己決定感、不安の軽減など教育上重要と思われる児童認知とも相関が高い。それは、大きさ・強さ・一般性の3次元で解釈され測定されるが、その自己生成を促進する技法は、学校における「育てるカウンセリング」の影響を考えると、カウンセリング実施後の行動に対して形成されたセルフ・エフィカシーが、場面や状況、行動を超えてどの程度まで汎化可能かを測る必要がある。学習行動や向社会的行動、ストレスコーピングなど学校生活に必要なポジティブな認知への影響を測定すること無しにカウンセリングの効果を問うことは出来ない。

C. セルフ・エフィカシーの情報源

野口 (2003) はセルフ・エフィカシーを生成する情報源に関して、①遂行行動の達成（実際にやってみて直接成功体験を重ねることで確立される）②代理的体験（他人の成功や失敗の様子を観察することによって、社会的モデル (Bandura, 1986) を通して作り出すことが可能）③社会的説得（ある行動を習得する能力があると他者から言われ、その行動をすすめられたり、励まされたり、説得されたりすると、問題が生じて乗り越えその行動に多くの努力を投入し続ける）④情動的喚起（ストレスやネガティブな感情傾向を減少させ、自分自身の長所、欠点などを正しく把握していくよりどころとなる生理的変化の自覚）を上げている。認知的に生成されるセルフ・エフィカシーは自然発生的に生じるものではなく、この4つの情報源から得られる認知的情報分析から個人が作り出すものである。したがって、育てるカウンセリング技法ではこれらの情報源が有効に機能するように配慮する必要がある。

D. モデリング

本研究の目的は、教師が一定の方略の基に児童の認知に介入し、セルフ・エフィカシーを自己生成してポジティブな行動変容を図る技法を開発し更にその効果を検証することである。

その具体的方略においては、問題発生予防と代理的体験という重要な情報源が活用可能な、学級全体を育てるカウンセリングの対象とする集団的デザインが基本となる。代理的経験の意味するものは、Bandura が modeling として提唱した学習メカニズムであり、示範事象→注意過程→保持過程→運動再生過程→動機付け過程→一致反応の遂行の学習過程によって説明される社会的学習理論の枠組みの一つである。育てるカウンセリングが、学級集団で実施されることを念頭に置いているのは、この介入が児童相互の交渉過程から得られるであろうポジティブな影響に期待しているからである。Bandura (1986) が述べている「様々な行動や情動、価値規範

等が、他人の行動を見ることによって習得されるプロセス」を学級集団で行われる介入過程に組み入れることにより、児童が相互的にポジティブな代理学習を促進させ、他者の成功体験を基盤とした効力予期を自己生成させることが期待できる。

2) 「集団認知行動カウンセリング」の具体的技法

本研究におけるカウンセリングは、セルフモニタリング・原因帰属・代理的経験という認知的技法を通じて、一般性次元のセルフ・エフィカシーを生成する情報源の有効活用を図り、学級集団内の相互影響性に依拠しながら実践されることを念頭に置いている。従って基本的には認知行動療法の技法を応用しながらも、問題発生の予防や思考・感情・行動の教育開発を目指すことになるので、集団的に実施する「集団認知行動カウンセリング」と命名する。

A. セルフ・モニタリング：「わくわく自己採点」

本「集団認知行動カウンセリング」は、認知的に未成熟である小学生を対象とするので、介入デザインはできるだけ解かり易く、実践が容易である必要がある。児童が「自己効力」を上昇させるための情報を得る方法として、セルフ・モニタリングツール「わくわく自己採点」を開発した。「わくわく自己採点」は3つの過程から成る。まず、第一に自己の感情内容をモニタリングし、第二にその感情成分を経由して行動成分をモニタリングする。最後の段階ではそれらの背景にあった自己の認知を検証することになり、この検証過程がセルフ・エフィカシー上昇への情報源となるよう構成した。

セルフ・エフィカシーは、予期機能であり個人の行動の先行要因として位置づけられている。自己の行動への確信を強化する最も大きな要因は自己の成功経験とそれとともなって経験されるポジティブな生理反応である。「わくわく自己採点」は成功経験とともなって経験されたポジティブな生理反応を「自己効力」上昇の情報源として活用する。個人の複雑な認知過程を第一に焦点化することは児童にとって困難であり、「わくわく自己採点」の質問項目「今日のいい気分をくわしく言うとどんな気持ち？」を通じて「うれしかった」「楽しかった」のようなポジティブな感情成分にまず着目した方が、児童の認知検証の情報源としては相応しい。かくしてセルフ・モニタリングされたポジティブな感情成分は、次の質問項目「今日いい気分になれたのは、あなたがどんなことをしたから？」によって焦点化されるそのときの行動成分と、続く質問項目「どんな考えから、そうしようと思ったの？」によって焦点化されるそのときの認知成分を検証するための重要な情報になる。「わくわく自己採点」は、以上の認知検証の過程を経て児童の「自己効力」の上昇を支援するツールである。

日常の学校生活において「学習課題に集中する」「級友を気遣う」「ごみを進んで捨てる」などはしばしば生起する児童のポジティブな行動であるが、その経験が学校生活で焦点化される場面はなく、児童の心の底あるポジティブな認知は、その当人でさえも気づかないままであることが多い。先に述べた教師の統制的認知からすれば、そのような出来事は児童のポジティブな経験ではなく、当然の経験として意味付けられていて学校場面では殆ど焦点化されないため、児童が「自己効力」を上昇させるための情報を得る機会は非常に限定される。一方、「テストの点が悪かった」「廊下を走ってしまった」「忘れ物をした」という経験は即座に焦点化されることが多く教師の統制的認知と照合し、一旦焦点化されると、児童はそのときのネガティブな認知過程を自己監視することとなる。かくして日常的にネガティブな認知過程の自己検証が行われ、児童の「自己効力」は低下していくことになる。

本研究が、児童のポジティブな感情経験とさらにその背後にあるポジティブな認知のあり方

に注目して「自己効力」を向上させ行動変容を目指すのは、以上のような学校生活の中に本来ある「自己効力」上昇のための資源が焦点化されることが少ないと考えるからであり、セルフ・モニタリングツール「わくわく自己採点」は、児童生徒のポジティブな感情経験を最初の情報源として自己のポジティブな認知のあり方とスキーマを検証するために開発したツールである。

B. 原因帰属：学級内での「わくわく自己採点」の報告

本「集団認知行動カウンセリング」では、セルフ・モニタリングツール「わくわく自己採点」に各児童が記入した後、次のステップとして学級内で報告する。Winer (1972) が述べた内的統制型の安定性次元に照らして、検出したポジティブな感情・経験を「自己効力」の上昇につなげるためには、児童生徒の安定した要因、能力・適正・性格に帰属するよう言語的説得が行われる必要がある。報告に対しては児童が相互に評価し合ったり、カウンセリング実施者である教師の帰属的説得が重要な情報源となる。例えば「わくわく自己採点」による自己検証の後、「宿題にまじめに取り組んだからすっきりした」という児童の報告があったとする。それに対して「ぼくは途中でいやになってだらだらやってしまったけど、君は最後まで頑張る力があってすごいと思います」や「さっきノートを見せてもらったけど、字もきれいだしががんばってるなって思いました」という言語的説得が相互に行われ、「それはあなたがいつも何に対しても一生懸命である人柄だからですね」と教師による帰属説得が為されるならば、発表者のポジティブな出来事に関する原因帰属が、本人の安定要因によっておこなわれることになる。他者からの言語的説得によって得られる情報は、児童生徒の感情経験に関する「セルフ・モニタリング」の結果と照合され、自己検証により「自己効力」上昇の情報として活用される。

C. 代理的経験：報告の共有

代理的経験の意味するものは、Bandura がモデリング (modeling) として提唱した学習メカニズムであり、示範事象→注意過程→保持過程→運動再生過程→動機付け過程→一致反応の遂行の学習過程によって説明される社会的学習理論の枠組みである。Bandura (1986) が述べている「様々な行動や情動、価値規範等が、他人の行動を見ることによって習得されるプロセス」を学級集団で行われる認知介入過程に組み入れることにより、児童が相互に代理学習を促進させ、他者の成功体験を基盤とした効力予期を自己生成させ得る。これは、認知介入効果の経済性という面からも有効である。

「集団認知行動カウンセリング」が、そもそも学級集団で実施されることを念頭に置いているのは、この介入技法が児童のポジティブな感情・経験を基盤としていることから、学級集団における相互交渉過程によるポジティブなモデリングに期待しているからである。

先に述べたように児童のセルフ・モニタリングの結果に関する相互報告、そして相互評価の過程は全てポジティブな感情・経験に基づいて行われる。この経験は、モデリングとして学習され、児童生徒の行動変容の先行要因としての予期機能に影響を及ぼすと考えられる。

3) 「集団認知行動カウンセリング」の実際

A. 対象

A県内小学校の学級編成をしたばかりの3学年1学級(A学級)と学級編成後1年以上経過した4学年の2学級(B学級, C学級<筆者の担当学級>)の全児童。3つの学級は、児童の学習成績、運動能力、リーダー性のある児童の割合、個別に配慮を要する児童の割合等が各学級間で均等になるようにそれぞれ編成されている。各学級の人数は、A学級23人、B学級30人、C学級24人である。対象学級の選定に際しては本来3学年以上の全学年を想定していたが、学

校事情により本研究対象からはずれることとなった。本研究は、高学年児童への効果の検証に課題を残している。しかし、本研究の対象である小学校3・4年生の児童は具体的操作期にあたり、自己の具体体験があれば十分に論理的思考ができる年齢であるとされている。本デザインは、児童個々のもつ、感情や行動などの具体的体験の「セルフ・モニタリング」を通して「自己効力」を上昇させ、小学校中学年児童の「自己効力」及び行動変容に関する自己認知が行われ、効果の検証は可能と考える。

B. 手続き

A・B2学級の担任に対して事前に「集団認知行動カウンセリング」についてのオリエンテーションを行った。教師間での「集団認知行動カウンセリング」に対する理論的理解、技法についての差を少なくし、A・B・C各学級におけるカウンセリングの実施条件を可能な限り揃えた。

その後、本カウンセリングにおける教師行動のあり方についての具体的理解を得るため、筆者自身のC学級に対してカウンセリングする場面をAB担任に公開した。さらにA・B・C担任によるカウンセリング技法に関する十分なミーティングを行った後、各学級において10セッションによる「集団認知行動カウンセリング」を実施した。

各セッションは、学校現状に対して無理のないよう平均30分を目安にし、1回目のセッションでは、まず「集団認知行動カウンセリング」に関するオリエンテーションを行った。内容は認知介入ツール「わくわく自己採点」の使用法に関して、児童のポジティブな感情状態を情報源にポジティブな行動と認知を児童自身がセルフモニタリングし、自己効力感を増大させるという本研究デザインへの理解を目的とするものであった。第2セッション以降は、認知介入ツールに従って個別にセルフ・モニタリングし、その結果を学級場面で相互報告し合う。提出された報告に対しては、児童同士が、肯定的に評価し合えるように促す。これは、代理経験として他者のポジティブな経験をモデリングしたり、自己のポジティブな経験に対する他者からの肯定的評価（言語的説得）を受けることによる自己認知の強化をねらうものである。10回のセッションの前後に「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」を、また、事後に児童の行動変容に関するアンケートを実施し、アンケートは自己記述式であった。A・B学級担任教師には、実施直後に抽出児童に関する行動観察報告をしてもらった。児童の行動変容の有無について教師の視点からも注目し、認知介入の効果検証の精度を向上させた。

4) 「集団認知行動カウンセリング」の検証

「集団認知行動カウンセリング」の効果を、対象児童の自己効力の変化、児童の行動変容に関する自己認知の変化、そして介入を実施した教師による児童の行動変容に関する認知の変化の3点にわたって検証した。検証のためのデータは、児童の自己効力の変化は「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」から、児童の自己認知の変化は対象児童による自己記述式から、教師認知の変化は実施教師の観察記録からそれぞれ得た。

A. 「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」

本研究で取り扱う data は、ある特定場面に関するセルフ・エフィカシーではなく、児童の汎化した一般性自己効力である。また、対象を児童に限定しているため認知介入の効果の検証には、戸ヶ崎ら(2000)による「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」(CSER-R)を用いた。本尺度は、坂野(1986)の「一般性セルフ・エフィカシー尺度」(GSES)をもとに作成された「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度」に信頼性・妥当性の検討を加えて改定

されたものである。尺度の因子構造は、3因子×6項目の合計18項目からなり、第1因子が「行動の積極性」、第2因子が「失敗に対する不安の低さ」、第3因子が「能力の位置づけ」となっている。信頼性について戸ヶ崎らは、Spearman-Brownの公式に従って、尺度全体及び各下位尺度の信頼度係数を算出した。その結果、尺度全体の信頼度係数は、 $r = .72$ 、下位尺度の信頼度係数においても $r = .62 \sim .53$ という値を得ている。Cronbachの α 係数については、尺度全体で $\alpha = .81$ 、各下位尺度の α 係数の範囲は $\alpha = .76 \sim .71$ となり、高い信頼性を得ている。

また、妥当性について戸ヶ崎らは「小田らの『児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度』は、GSESと『The self-efficacy scale』(SES)の項目を参考に作成されており、CSES-Rの項目は、児童の一般性セルフ・エフィカシーを表していると考えることが出来、またCSES-Rは「行動の積極性」「不安の低さ」「能力の位置づけ」という3因子から構成されていてGSESやSESの因子構造と同じ因子構造を有しているとみなすことができる。CSES-Rは高い内容的妥当性と因子的妥当性を備えている」と述べている。以上のことから、本尺度は、信頼性と妥当性を有していると考えてよい。本尺度を「集団認知行動カウンセリング」による認知介入の前後で実施し、児童の自己効力に関する児童の認知変容を測定した。

B. 行動変容に関する児童の自己認知

「集団認知行動カウンセリング」による認知介入の事後、児童の行動変容に関する自己認知を問う自己記述式アンケートを実施した。内容は、「わくわく自己採点の前後で自分の行動に変化があったと思いますか」「それはどういう行動の変化ですか」であった。これは「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」により測定される児童の自己認知に、児童の行動変容に関する自己報告を照合することによって効果の検証精度を向上させるためである。児童の行動変容に関する自己報告の内容はKJ法に基づき分析し、カウンセリング効果の特徴を把握し「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」による分析結果との照合を図りながら考察した。KJ法による分析の実施にあたって児童の自己報告記述を「前は～だったが、今は～である」「今は～ができています」で一単位となるよう整理した。これは行動変容に関する一つのエピソードを一単位として換算し、客観的分析をするための操作である。この操作によって得られた行動変容に関する児童の自己認知の全体数と各カテゴリーの記述数との割合を算出し、「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」による分析結果との照合を図った。

C. 抽出児童の行動変容に関する教師認知

本研究デザインによる認知介入効果の検証精度をさらに向上させるために、各実施学級から児童を抽出し、その児童の行動変容に関する事例研究を加えた。児童を選定する観点は、実施教師3人によるブレインストーミングによって決定した。

Ⅲ 結 果

1. 「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」による介入効果

1) 各因子及び総和の認知介入前後の変化

認知介入の効果を検討するために学級ごと・総和の認知介入前後の平均値を求めt検定を行った。その結果をTable 1に示す。総和においては実施各クラスにおいて認知介入効果の有意な好転が認められた(Aクラス $p < .01$, B及びCクラス $p < .001$)。また、因子①「行動の積極性」②「不安の低さ」においても、実施全クラスにおいて認知介入効果の有意な好転が認められた(因

因子①Aクラス $p < .05$, Bクラス $p < .01$, Cクラス $p < .001$ 因子②Aクラス $p < .001$, Bクラス $p < .05$, Cクラス $p < .001$ 。因子③「能力の位置づけ」においては、B及びCクラスに認知介入効果の有意な好転が認められた (Bクラス $p < .05$, Cクラス $p < .001$)。すなわち「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」の総和および「行動の積極性」因子と「不安の低さ」因子において実施全クラスに介入効果が認められ、「能力の位置づけ」因子においては実施3クラス中2クラスに介入効果が認められた。

2) 認知介入前低値群・高値群の変化量の差

Table 1 因子ごと及び総和の認知介入前後の変化

| 尺度名 | 因子 | 認知介入 | Aクラス (n=23) | | | Bクラス (n=30) | | | Cクラス (n=24) | | | 全体 | | |
|---------------------------|-----|------|-------------|-------|------|-------------|-------|-----|-------------|-------|-----|------|-------|-----|
| | | | 平均値 | T値 | p値 | 平均値 | t値 | p値 | 平均値 | t値 | p値 | 平均値 | t値 | p値 |
| 児童用一般性 セルフエフィカシー 尺度 | 因子1 | 前 | 3.14 | | | 2.82 | | | 2.88 | | | 2.94 | | |
| | | 後 | 3.38 | -2.43 | * | 3.06 | -2.92 | ** | 3.62 | -7.18 | *** | 3.37 | -7.01 | *** |
| | 因子2 | 前 | 2.36 | | | 2.47 | | | 2.46 | | | 2.43 | | |
| | | 後 | 2.81 | -4.1 | *** | 2.81 | -2.75 | * | 3.49 | -7.72 | *** | 3.07 | -8 | *** |
| | 因子3 | 前 | 3.39 | | | 2.68 | | | 3.13 | | | 3.06 | | |
| | | 後 | 3.32 | 1.25 | n.s. | 2.9 | -2.61 | * | 3.64 | -6.16 | *** | 3.31 | -4.69 | *** |
| | 総和 | 前 | 2.97 | | | 2.66 | | | 2.82 | | | 2.81 | | |
| | | 後 | 3.17 | -3.41 | ** | 2.92 | -4.31 | *** | 3.58 | -9.39 | *** | 3.25 | -8.77 | *** |

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

認知介入の効果をさらに詳細に検討するため、認知介入前の得点をもとに全体の平均値(2.82)を求め、得点平均値がそれ未満の群(低値群 $n=37$)とそれ以上の群(高値群 $n=40$)を設定し、それぞれの平均値の変化量をt検定した。その結果をTable 2に示す。総和及び因子①「行動の積極性」と因子②「不安の低さ」において有意差が認められた(総和 $p < .01$, 因子① $p < .05$,

Table 2 認知介入前低値群・高値群の変化量の差

| 尺度名 | 因子 | 認知介入 | 介入前の点数 | | | | t値 | p値 |
|-----------------------|-----|------|------------|------|------------|------|-------|------|
| | | | 低値群 (n=37) | | 高値群 (n=40) | | | |
| | | | 平均値 | 変化量 | 平均値 | 変化量 | | |
| 児童用一般性 セルフエフィカシー尺度 | 因子1 | 前 | 2.6 | | 3.25 | | | |
| | | 後 | 3.17 | 0.56 | 3.56 | 0.31 | 2.119 | * |
| | 因子2 | 前 | 1.97 | | 2.86 | | | |
| | | 後 | 2.86 | 0.89 | 3.27 | 0.41 | 3.154 | ** |
| | 因子3 | 前 | 2.81 | | 3.31 | | | |
| | | 後 | 3.12 | 0.31 | 3.49 | 0.18 | 1.225 | n.s. |
| | 総和 | 前 | 2.46 | | 3.14 | | | |
| | | 後 | 3.05 | 0.59 | 3.44 | 0.3 | 3.033 | ** |

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

低値群：平均点 (2.82) 未満
高値群：平均点 (2.82) 以上

Table 3 学級編成後年数の差による認知介入前後の変化

| 尺度名 | 因子 | 認知介入 | 介入前の点数 | | | | t 値 | p 値 |
|-----------------------|-----|------|------------|-------|------------|------|------|-------|
| | | | 低値群 (n=23) | | 高値群 (n=54) | | | |
| | | | 平均値 | 変化量 | 平均値 | 変化量 | | |
| 児童用一般性 セルフエフィカシー尺度 | 因子1 | 前 | 3.14 | | 2.28 | | 2.16 | * |
| | | 後 | 3.38 | 0.23 | 3.37 | 0.52 | | |
| | 因子2 | 前 | 2.36 | | 2.46 | | 1.58 | ** |
| | | 後 | 2.81 | 0.45 | 3.19 | 0.72 | | |
| | 因子3 | 前 | 3.39 | | 2.93 | | 5.33 | n. s. |
| | | 後 | 3.32 | -0.73 | 3.31 | 0.38 | | |
| | 総和 | 前 | 2.97 | | 2.75 | | 3.91 | ** |
| | | 後 | 3.17 | 0.2 | 3.29 | 0.54 | | |

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

因子② $p<.01$)。即ち、総和及び「行動の積極性」因子と「不安の低さ」因子において「自己効力」の好転が認められ、「能力の位置づけ」因子に関しては認められなかった。

3) 性別による認知介入前後の変化

介入効果の検討をさらに詳細に行うため、性別ごと(男子 $n=41$ 女子 $n=36$)の認知介入前後の平均値を求め、t検定を行った。その結果、総和及び因子①、②、③において有意差は認められなかった。即ち介入による「自己効力」の上昇に有意な男女差はないことが解かった。

4) 編成後年数の差による認知介入前後の変化

本研究による認知介入効果の検討をさらに詳細に行うため、編成後一年未満のクラス($n=23$)と一年以上のクラス($n=54$)ごとに認知介入前後の平均値の変化量を求め、t検定を行った。その結果をTable 3に示す。総和及び因子①「行動の積極性」と因子②「能力の位置づけ」において有意差が認められた(総和 $p<.001$, 因子① $p<.01$, 因子③ $p<.001$)。即ち総和及び「行動の積極性」因子と「能力の位置づけ」因子において編成後1年以上のクラスの方の「自己効力」の変化量が、有意に大きかった。

2. 行動変容に関する児童の自己認知と介入効果

「集団認知行動カウンセリング」による全認知介入後、全クラス($n=77$)において、児童の行動変容に関する自己認知を尋ねるアンケートを実施した。アンケートの内容は、「わくわく自己採点の前後で自分の行動に変化があったと思いますか」「それはどういう行動の変化ですか」であった。その結果、94%の児童が「わくわく自己採点の前後で自分の行動に変化があった」と回答した。さらに、次の設問「それはどういう行動の変化ですか」に回答した児童の記述をKJ法により分析した。分析は、筆者と同研究室の研究者4名で行った。分析にあたって、児童の自己報告記述を「前は～だったが、今は～である」「今は～ができています」で一単位となるよう整理した。これは行動変容に関する一つのエピソードを一単位として換算し客観的分析に近づけるための操作である。その結果、行動変容に関する児童の自己認知に4つのカテゴリーを認めた。各カテゴリーは、カテゴリー①「積極的行動に関する自己認知」(例「自分から宿題をするようになった」)、カテゴリー②「行動を起こそうとする意思に関する自己認知」(例「3年生のときはしたくなかったから自学自

習を1ページもしなかったけど、今はやる気がでて2ページもしている」)、カテゴリー③「不安要因に関する自己認知」(例「恥ずかしくて友達に声を掛けることができなかったけど、今は大丈夫」)、カテゴリー④「自分の能力に関する自己認知」(例「文の力や考える力がついた」)と名付けられた。このカテゴリーの構造は、「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度」の因子構造と一致する部分が多い。

さらに、全体の記述数(n=128)における各カテゴリーの割合は、カテゴリー①41%、カテゴリー②15%、カテゴリー③32%、カテゴリー④12%となっている。

3. 抽出児童の行動変容に関する教師認知と介入効果

ブレンストーミングは、実施教師3人が日常の学級経営において重点的に指導を要するであろうと考える児童のタイプについて行われ、そのタイプに3つの特性を見出した。特性1は、「向社会的活動が不活発」であり、第2は、「学校生活に強い不安をもっている」であり、第3は、「知的活動が不活発」であった。これら3つの特性のいずれかに該当する児童が学級内にいる場合、担任教師の指導的関心は強くその児童に対して向けられ、学級経営の重点として位置付けられる。注意すべきは、ここで見出した3つの特性が「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」の3因子の内容、すなわち「行動の積極性」「不安の低さ」「能力の位置づけ」と内容的合致をみるということである。この合致の意味するところは、「自己効力」を測定する尺度の各因子「行動の積極性」「不安の低さ」「能力の位置づけ」に該当する自己認知を低く見積もる児童に対して、担任教師の指導的関心が強く向けられ、学級経営上の重点となるということである。かくして本研究による「認知行動カウンセリング」が、学級経営上も有効な技法であることが示唆され、先に述べた3つの特性に該当する児童の行動変容に有効であることが明らかになった。設定された3つの特性に従って設けられた抽出児童に関する行動変容の記録を以下例示する。

1) 児童の概要

Case 1. 男子(4年生Bクラス) - 「向社会的活動が不活発」

本児は、身なりは清潔で学力も高く、計算や機械操作などの知的作業には強い関心を示すが、授業における挙手が殆どなかったり、友人との交流の範囲が非常に限られ、対人スキルが低く「向社会的活動が不活発」であるという特徴をもつ。また、授業における指名発言や対人場面で、赤面症状を呈することがあり、対人不安が背景にあることも仮定される。

Case 2. 女子(4年生Aクラス) - 「学校生活に強い不安をもっている」

本児も、身なりも清潔で学力も高く、国語科を中心に家庭学習にも真面目に取り組むが、授業における挙手が殆どなかったり、表情が乏しかったり、指名による発言時に身体緊張を呈したりするなど「学校生活に強い不安をもっている。休み時間は個別に読書をして過ごすことが多く、友人とおしゃべりや外遊びをすることは殆どない、本児の運動能力に関しては、本児も保護者も苦手であるという認識で一致している。また、本児の姉は、小学校在籍時、児童会の役員やスポーツ大会の選手を務めるなど活発であった。本児の保護者は、この点に関して「姉と違って大変おとなしい」という認識をもっている。

Case 3. 男子(4年生Cクラス) - 「知的活動が不活発」

本児は各教科において学力が低く、学習に関する個別指導が必要である。授業場面での挙手は殆ど無く、手いじりなどをして学習に集中出来ない傾向が顕著である。また、係の社会的活動も不活発である。休み時間は友人とサッカーをして過ごすことが多いが、その交友範囲はサッ

カーで気の合う友人に限定されている。また、休み時間や授業場面に関係なく怒り出すことが頻繁にあり、短絡的行動傾向が顕著である。

2) 抽出児童の行動変容に関する教師認知

Case 1. - 発言回数増大, 友人との交流範囲拡大, 主張行動増大

Case 2. - 積極行動強化, 身体緊張症状緩和

Case 3. - 学習行動強化, 向社会的行動強化

IV 考 察

「児童用一般性セルフ・エフィカシー尺度改訂版」の分析結果から、「集団認知行動カウンセリング」は児童のセルフ・エフィカシーを上昇させ、その中の特に「行動の積極性」と「不安の低さ」に関する児童認知に強く作用すること、そして、その傾向は認知介入前の段階において「自己効力」を高く自己認知する群よりも低く自己認知する群に顕著であること、また、相互交流などの学級機能が高い集団ほど高い介入効果が認められることが明らかになった。

「行動変容に関する児童の自己認知」による介入効果に関する分析結果から、「セルフ・モニタリング」(「わくわく自己採点」)による児童の自己認知検証は、行動・努力要因を焦点化し、努力帰属フィードバックを促進して児童の「自己効力」の中の「行動の積極性」と「不安の低さ」に関する認知を高くする効果を有すること、学級集団内におけるモデリング、社会的説得が重要な情報源となっていることを示した。「抽出児童の行動変容に関する教師認知」の介入効果に関しては、まず技法の妥当性に関して「集団認知行動カウンセリング」におけるセルフ・モニタリングツール「わくわく自己採点」が児童の自己認知検証の契機として有効に機能しており、その際学級集団内におけるモデリング・社会的説得が児童の「自己効力」を上昇させる大切な情報源として機能していることが示唆された。

認知介入の効果に関しては、「集団認知行動カウンセリング」によって上昇された「自己効力」が汎化し、広範な行動領域において児童の行動変容を促進していること、そのポジティブな影響は認知の歪みを修正したり心理要因に基づくと仮定される身体緊張・赤面症状などの軽微な身体症状を軽減させたりするばかりでなく、児童の能力開発を促進し、さらには学級集団内のポジティブな人間関係をも促進することも認められる。「集団認知行動カウンセリング」が、広範な認知行動的效果を有することによって、教育場面に効率の高い指導技法の提供が可能になり、また学校生活全般をカウンセリングの対象場面として設定する「集団認知行動カウンセリング」は、児童における学校生活認知を変容させ、学校不適応に対する予防的效果が期待できる。

【引用文献】

- 1) 阿久根求 1979 Positive focus の効果大分大学教育学部紀要5, 4.
- 2) Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- 3) Bandura, A. 1977 Social learning theory. New Jersey : Prentice Hall (原野広太郎監訳 1979社会的学習理論 金子書房).
- 4) Bandura, A. 1986 Social foundations of thought and action : A social cognitive theory. New Jersey : Prentice Hall.
- 5) Beck, A. T. 1976 Cognitive therapy and the emotional disorders International Univ. Press (大野裕訳1990認知療

法岩崎学術出版).

- 6) 林潔・瀧本孝雄 1992 問題解決行動と self-efficacy 及び時間的展望との関連について 白梅学園短期大学紀要, 28, 51-57.
- 7) Herbert, M. 1991 *Clinical child psychology : Social learning, development and behavior*. New York : John Wiley & Sons.
- 8) 國分康孝 1998 育てるカウンセリング. 図書文化.
- 9) 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり東京大学出版会.
- 10) 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 11) 中出佳操・高村寿子 2003 新健康教育プログラムの実践と自己効力感 思春期学, 21, 272-275.
- 12) 野口京子 2003 自己効力 思春期学, 21, 263-266.
- 13) Rotter, J.B. 1966 Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- 14) 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.
- 15) 坂野雄二 1995 認知行動療法日本評論社
- 16) 笹川宏樹・藤田正 1992 親の養育態度と自己効力感及び自己統制感の関係奈良教育大学教育研究所紀要, 28, 81-89.
- 17) Schunk, D.H., & Gunn, T.P. 1985 Model importance of task strategies and achievement beliefs : Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247-258.
- 18) Schunk, D.H., & Hansen, A.R. 1985 Peer models influence children's self-efficacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- 19) 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1993 オプティミストは健康か? 健康心理学研究, 6, 1-11.
- 20) 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訂版の作成と信頼性・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.
- 21) 植田誠治 2003 教育場面における自己効力感 思春期学, 21, 267-271.
- 22) Weiner, B., Heckhausen, H. and Cook, R. E. 1972 Causal ascriptions and achievement behavior : A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.