

【原著論文】

芸術活動に対する自己効力感の 形成過程についての研究

— 経験歴と継続要因からの検討 —

宇恵 弘*

A Study of the Formation of Self-efficacy on Arts Activities :
Focusing on Past Experiences and Factors for Continuation

Hiroshi Ue

要 旨

本研究の目的は以下の2点である。第1点は、回想法によって得られた芸術活動の経験歴・継続歴（アーツ・キャリアパターン）によって大学生の芸術活動に対する自己効力感に違いが見られるのかを検討し、芸術活動に対する自己効力感の形成過程（発達過程）を明らかとすることであった。第2点は、芸術活動に対する自己効力感の形成に関わる継続要因として4点を想定し、これらの要因の経験（体験）数によって大学生の自己効力感に違いが見られるのかを検討することであった。

調査対象者は、大学生314名（男子学生139名、女子学生175名）であった。調査内容は、(1) 幼少期から大学までの芸術活動の実施の有無、(2) アーツ・キャリアの継続要因として4観点9項目、(3) 芸術活動に対する自己効力感測定尺度の3点であった。

1点目の目的に対する結果は、中学校から大学にかけての青年期に芸術活動を継続的に実施した場合、未実施と比較して芸術活動に対する自己効力感は高くなることが示された。2点目の目的に対する結果は、男女ともに有意な結果が得られたのは「仲間の存在」、「没頭時間」、「目標の保持」であり、いずれも「体験なし」と比較して「経験・体験あり」場合に芸術活動に対する自己効力感が高いことが示された。

Abstract

The purpose of this research was to study the following two points. The first was to clarify the relationship between past experiences of art activities and the formation of self-efficacy in current art activities. The second was to clarify the relationship between self-efficacy and four possible factors as to why students have continued to engage in art.

The 314 participants, 139 male and 175 female university students, responded to a questionnaire on: (1) their experiences of art activities from kindergarten to university, (2) four factors as to why they have continued to engage in art, and (3) an Art Self-Efficacy Scale (ASES).

受付日 2020. 9. 8 / 受理日 2020. 12. 1

*関西福祉科学大学 心理科学部 教授

The result for the first point was that students who continued to engage in arts from junior high school to university showed a higher ASES than those who did not. The result for the second was that students who, in artistic activities, (a) had influential friends, (b) immersed themselves for a comparatively long time, (c) maintained goals, and/or (d) suffered setbacks, showed a higher ASES compared to those who did not.

● ● ○ **Key words** 自己効力感 self-efficacy／芸術活動 arts activities／形成過程 developmental process

問題

Bandura (1977) は、人がある行動を起こし、ある結果に至る過程を2つの概念から説明をした。「所与の行動がある結果に至るであろうという、その人の査定」を結果期待と呼び、「その結果に必要な行動を、自らが成功裏に実行できるという確信」を効力期待と呼んだ。そして、知覚された効力期待を特に自己効力感 (self-efficacy) と定義している (竹綱・鍵原・沢崎、1988)。祐宗・原野・柏木・春木 (1985) では、「適切な行動をうまくできるかどうかの予期」、「ある状況において必要な行動を効果的に遂行できるという確信」と自己効力感の説明がなされている。この自己効力感には「課題特異的な (task specific) 自己効力」と「一般的な (general) 自己効力」の2つの水準があると考えられている。前者は、学習や運動などさまざまな課題に特化した自己効力感を指し、後者は、特定の課題によらない、一般的な、性格特性的な (成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田、1995) 自己効力感を指す。また、この自己効力感には、その形成を基礎づける4つの情報源が想定されている。「遂行行動の達成」とは、実際に経験し、達成感を得ること、「代理経験」とは、他者が経験したことを見聞きすること、「言語的説得」とは、周囲の者から激励を受けること、「生理学的状態 (情動喚起)」とは、経験した際に、興奮や喜び等を体験することを意味する。さらに、自己効力感は3つの次元によって変化すると考えられている。「大きさ」(あるいは、水準)とは、与えられる課題を容易なものから困難なものに並べた時に、どの程度の課題ならば達成することができるかという次元、「一般性」とは、ある特定の課題だけに通用するか、あるいはさまざま課題に利用できる般化された自己効

力感であるかに関する次元、「強さ」とは、与えられた課題をどの程度の可能性を持って達成できるのかという次元である。

1977年にBanduraによって示された自己効力感は、それ以後、研究の数は枚挙にいとまがない。祐宗他 (1985)、竹綱他 (1988)、坂野・前田 (2002) を概観すると、自己効力感の概念は恐怖症の治療に関する研究から始まり、禁煙などの自己制御に関わる研究や教育場面では学習課題の達成に関わる研究、さらに、血液透析や糖尿病など医療分野への臨床的利用など、さまざまな臨床的場面での効果測定や結果の理論的な解釈に利用されている。Banduraが示した自己効力感の理論的背景から、先行研究で扱われてきた自己効力感の概念は主に行動変容の認知的変数として関心が寄せられ、自己効力感が将来の行動変容の予測因子となることや、臨床的な介入によって、自己効力感が変化することなどが示されてきた (坂田・前田、2002)。このように、臨床的分野での研究が進められた自己効力感の概念であるが、先に示した形成を基礎づける4つの情報源から考えると、介入という操作を加えなくとも、日常のさまざまな経験から徐々に自己効力感が変化する、あるいは形成されることも考えられる。

経験歴による自己効力感の形成過程の研究 さまざま経験から自己効力感が形成されることを取り上げた研究として、運動・スポーツに関するキャリアパターン (経験歴) についての先行研究が多く見られる。筒井・杉原・加賀・石井・深見・杉山 (1996) は、青少年のスポーツ活動をスポーツ・キャリアパターンから捉え、運動に対する有能感¹⁾との関連を検討している。その結果、小学校から大学まで一貫して運動を継続実施している継続実施型は男子学生に多く、一時期止めて再び実施している中断復帰型、年少時は実施し

ていたが途中で止めた離脱型、運動・スポーツを実施した経験がない不参加型は女子学生に多いという傾向があることを報告している。また、継続実施型は他のすべての型と比較して有能感が有意に高く、不参加型は他のすべての型と比較して有能感が有意に低いという結果も示している。植田・近藤・佐々木・山内・村山・小森・上向・田中（2000）では、中学校から大学までのスポーツ・キャリアパターンと有能感、運動に費やす時間、仲間の存在などとの関連を検討し、中学校から大学まで継続している場合に、それぞれの変数のポイントが高くなることを示している。安田・遠藤・下川・布施・袴田・伊藤（2008）や安田・遠藤・下川・布施・袴田・伊藤（2009）においても中学校や高校から大学までのキャリアパターンと自己効力感や有能感との関連を検討し、大学まで継続実施している場合に自己効力感や有能感が高くなること、さらに指導者やチームメイトの存在によっても自己効力感や有能感が高くなることを示している。その他、中高年者の健康運動の開始・中断・継続化に共通して、仲間の存在（ソーシャル・サポート）が運動実施の大きな要因となっており、特に新規開始や中断復帰のきっかけとなることを示した研究（高井・中込・山口、2003）もある。

以上のように、スポーツ・キャリアパターンに関する研究からは、大学まで継続して運動・スポーツを実施している場合に運動・スポーツに対する自己効力感が高くなる結果が共通して示されている。

芸術活動と自己効力感に関する研究 ところで、学校教育の実技科目では、体育のような運動活動だけでなく、音楽や美術という芸術活動も行われている。芸術活動に関する教育心理学的研究は少ないことが秋田（1997）によって指摘されて以来約20年経過しているが、その研究数は必ずしも多いとは言えず、特に芸術活動に対する自己効力感について取り上げた実証的研究は散見される程度である。

芸術活動により自己効力感が向上することを指摘した理論的な考察には松岡（2012）が挙げられ、対話型美術鑑賞によって育まれる力の一つに自己効力感があると述べ、対話をファシリテートする指導者の姿勢が学習者の自己効力感の形成に影響があることを指摘している。実践的な研究では、小学校4年生を対象とした和太鼓による表現活動の授業実践から、練習の成果

を発表するという機会によって自己効力感が向上したと解釈した齊藤（2016）や、4歳児と5歳児が交流する造形表現活動を通じて、保育者の関わりが自己効力感の形成に影響すると述べている村田（2016）が挙げられる。

一方、実証的な研究では、大学生を対象としたワークショップ型の美術創作の授業によって、創造を行うことへの効力感が向上することを指摘した縣・岡田（2009）や、表現に対する効力感が表現への動機づけを高め、ひいては鑑賞の動機にも影響を与える（鑑賞することに興味を与える）媒介変数となることを実証的に示した縣・岡田（2010）が挙げられる。さらに、石黒・岡田（2017）では、縣・岡田（2010）で作成された表現に対する効力感項目に、有能感を尋ねる項目を追加し、芸術作品の鑑賞態度や外界や他者による触発との関連を検討している。宇恵（2018a）は、幼少期から大学までに経験した芸術活動が大学生の特性的自己効力感に影響を及ぼすかを検討し、女子学生では複数の活動を長期間実施している場合に特性的自己効力感が高くなることを報告している。

海外での芸術活動と自己効力感に関する近年の研究を調べると、楽器演奏の成績との関連を示す研究（McCormick & McPherson、2003；McPherson & McCormick、2006）や、楽器や発声の練習意欲との関連を示す研究（Nielsen、2004；Ritchie & Williamon、2011）など、音楽活動を対象とした研究が行われている。また、音楽活動の自己効力感の向上には保護者の介入の程度が影響することを示す研究も見られる（McPherson、2009；Creech、2010）。

本研究の意義と目的 運動・スポーツ活動を継続実施することは運動に対する自己効力感の向上に関連していたが、運動・スポーツ以外の活動ではどうか。本研究で注目している芸術活動について授業やワークショップ等の一過性の活動による自己効力感の向上については先行研究で示されている。しかし、ある程度の時間をかけて専門的な精神的・身体的技能を身につけるという点では、運動・スポーツ活動と同様の側面が芸術活動についてもあると考えられる。しかし、芸術活動の研究では継続実施による自己効力感の形成について取り上げた研究は少ない。芸術活動の継続実施によって芸術活動に対する自己効力感が向上することを示せば、自己効力感を向上させる活動の選

択肢が増えることになり、得られた知見を教育場面などで活用することができる。

本研究の目的は以下の2点である。第1点は、大学生の芸術活動に対する自己効力感を測定し、回想法によって得られた芸術活動の経験歴・継続歴（以下、アーツ・キャリアパターン）によって大学生の自己効力感に違いが見られるかを検討し、芸術活動に対する自己効力感の形成過程を示す。スポーツ・キャリアパターンの先行研究から予想される点は、アーツ・キャリアパターンが継続的である場合、未実施と比較して芸術活動に対する自己効力感は高くなることである。第2点は、芸術活動に対する自己効力感の形成に関わる継続要因として、「人的サポート」「成果や結果」「傾注度」「挫折経験」の4点を想定し、これらの要因の経験（体験）数によって大学生の自己効力感に違いが見られるかを検討する。芸術活動を継続実施する際、活動を支える家族、指導者、友人などの存在（人的サポート）や、作品や演奏に対する評価（成果や結果、挫折経験）、さらに活動に夢中になる経験（傾注度）はいずれも活動を行う原動力になると考えられる。これら4点の要因は自己効力感の形成を基礎づける4つの情報源を具体的に表現したものであり、それぞれを関連づけると、「人的サポート」からは「言語的説得」や「代理経験」が得られ、「成果や結果」と「挫折経験」からは「遂行行動の達成」や「生理学的状態」を体験することになる。「傾注度」には「遂行行動の達成」や「生理学的状態」を強める役割があると思われる。いずれの要因についてもその影響が大きい場合、芸術活動の継続実施にも影響し、結果として自己効力感が高くなると予想される。

方法

調査時期 2018年7月

調査対象者 大阪府下2校と奈良県下1校の4年制私立大学に通う学生314名（男子学生139名、女子学生175名、平均年齢20.0±1.1歳、18歳35名、19歳65名、20歳115名、21歳73名、22歳18名、23歳6名、24歳2名）を対象とした。なお、調査対象者は主に心理学を専攻している学生であった。

調査内容 1. アーツ・キャリアについて 芸術活

動の実施経験は、Benesse教育研究開発センター（2009）が実施した調査を参考にした16種類の芸術活動を対象として、幼少期から大学までを7つに区分（幼稚園・保育園、小学校1～2年、小学校3～4年、小学校5～6年、中学校、高校、大学）し、それぞれの区分での芸術活動の実施の有無を尋ねた。ただし、各区分中の全期間に実施していた場合と、一部期間のみ実施した場合のいずれもが含まれる。調査時の教示は次のように行った。『あなたの音楽活動や芸術活動歴についておたずねします。現在までに、定期的に何らかの音楽活動や芸術活動を実施していた時期がありますか（学校の部活動・クラブ活動は含みますが、音楽の授業や美術の授業は除きます）。』

2. アーツ・キャリアの継続要因について アーツ・キャリアの継続要因については、「人的サポート」3項目、「成果や結果」2項目、「傾注度」3項目、「挫折経験」1項目、合計9項目を尋ねた。この4要因9項目については自己効力感の形成を基礎づける4つの情報源を芸術活動の継続に影響する要因という観点から具体化させた項目であり、本研究で独自に準備した。「人的サポート」とは、芸術活動を支える「家族のサポート」や「指導者の存在」、ともに切磋琢磨する「仲間」の存在についてそれぞれ1項目、「成果や結果」とは、演奏・作品の入選・入賞経験を尋ねた「入選・入賞」と、昇段・昇級など技術レベルの向上を尋ねた「昇段・昇級」についてそれぞれ1項目、「傾注度」とは、技術の向上に努めていた時間を尋ねた「没頭時間」、関与している芸術活動に関連する情報の入手を尋ねた「情報の入手」、目標に向かって頑張っていた時期の存在を尋ねた「目標の保持」についてそれぞれ1項目、芸術活動を進める中で心が折れるような経験を尋ねた「挫折経験」について1項目、以上9項目であった。各項目への回答は、上記のアーツ・キャリアと同様に、幼少期から大学までの7区分に対して当該質問に対する経験（あるいは体験）の有無を尋ねた。

3. 芸術活動に対する自己効力感について 宇恵（2018b）によって作成された芸術活動に対する自己効力感測定尺度（Art Self-Efficacy Scale: ASES）を使用した。この尺度は、「少し難しい課題でも、自分なりに目標を持って上手く取り組める。」「少し難しい課題でも、自分に合ったやり方で上手く取り組め

る。」「少し難しい課題でも、自分なりのペースで上手に取り組める。」という「課題因子」3項目と、「あまり気分がのらないときでも、芸術活動をする自信がある。」「少し疲れているときでも、芸術活動をする自信がある。」「忙しくて時間がないうときでも、芸術活動をする自信がある。」という「状況因子」の3項目、合計6項目からなる。尺度の信頼性と妥当性も確かめられており、「課題因子」、「状況因子」、「2因子合計」の内の一貫性指標（ α 係数）は順に.84、.88、.84であり、再検査（3か月後）の調査結果との相関は2つの因子はともに.61、2因子合計は.65であった。また、達成動機尺度との相関は順に.22、.41、.36であった。「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」（中間項は「どちらともいえない」）の5件法で回答するため、尺度得点（各因子に該当する項目の評定値の合計；尺度得点が高い場合、芸術活動に対する自己効力感が高いことを示す）は6点から30点の範囲となる。この尺度は2因子構造となっているが、因子毎の尺度得点は正規性が担保されていないと尺度構成の過程で指摘されていることから、本研究においても尺度得点の分析に際しては6項目の合計得点を使用することとした。

宇恵（2018b）によって提案された因子構造に対する本研究のデータでの適合度を分析した結果、上記2因子6項目によるデータへの当てはまりは良好であった（ $\chi^2(8) = .94$ 、 $GFI = .99$ 、 $AGFI = .99$ 、 $EMSEA = .00$ ）。

調査手続き 心理学に関連する授業中に調査を実施した。

倫理的配慮 調査実施にあたり、調査用紙の表紙に本調査での倫理的配慮について明記し（個人情報保護されること、回答は強制ではないこと、回答を拒否しても不利益はないことなど6点）、口頭でも説明をした後、同意を得られた対象者から回答を得た。なお、本調査は、関西福祉科学大学の研究倫理委員会の承認を受けて実施された（承認番号18-03）。

分析プログラム SPSSver.22を統計的解析に使用した。

結果

芸術活動について その他を除く15種類の芸術活動を、音楽系（楽器の練習・レッスンや音楽バンド活動など5種類）、美術系（習字や絵画／造形など6種類）、演劇系（バレエやダンスなど4種類）の3系統に再分類した。3系統に再分類後、7つの年齢区分ごとの度数を男女別に求め、結果をFigure 1に示した。その他には「吹奏楽、映画製作、脚本創作、ボイストレーニング、文芸、短歌、民謡、お琴、動画編集」等の活動が記されていた。さまざまな系統の活動がその他に含まれているため、その他を3系統のいずれかへ分類することはしなかった。

音楽系では、男子学生の変動は少ない（7区分のM

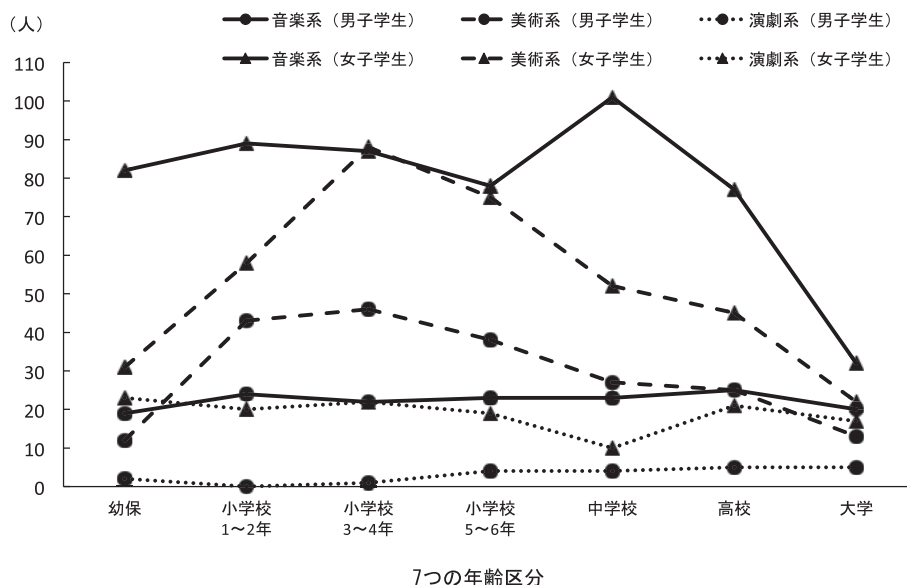


Figure 1 7つの年齢区分と3系統に分類した芸術活動毎の度数

±SD : 22.2±1.9 人) が、女子学生 (同 : 78.0±20.2 人) は「中学校」(101 人)において度数が若干増加し、「大学」(32 人)にかけて減少傾向にあることが見て取れる。具体的な活動では、男女ともに「楽器の練習・レッスン」の度数が最も多かった (同 : 男子学生 12.1±3.0 人、女子学生 53.5±19.8 人)。美術系では、男女ともに「小学校 3~4 年」でピークを示し (男子学生 46 人、女子学生 88 人)、その後減少傾向を示している。具体的な活動では、男女ともに「習字」の度数が最も多かった (同 : 男子学生 17.1±13.5 人、女子学生 28.5±19.8 人)。その他の特徴としては、男子学生では美術系の度数 (同 : 29.1±12.7 人) が他の 2 系統と比較して多く、女子学生では演劇系の「バレエ」(同 : 8.1±4.2 人) や「ダンス」(同 : 8.2±2.6 人) の度数が多い点であった。

アーツ・キャリアの分類 以下に示す 2 点の事前処理を経てアーツ・キャリアの分類を行った。まず、幼

少期から大学までの 7 つの年齢区分ごとに芸術活動の実施総数を求めた (各年齢区分に最小 0 種類、最大 16 種類の芸術活動を実施することになる)。次に、各年齢区分に 1 種類以上芸術活動を実施している場合を「経験あり」、芸術活動を実施していない場合を「経験なし」とした (7 つの年齢区分すべてに芸術活動を実施していた場合は「経験あり」が 7 回、7 つの年齢区分にまったく芸術活動を実施していない場合は「経験なし」が 7 回となり、その組み合わせは $2^7=128$ 通りとなる)。

上記の事前処理による芸術活動の「経験あり」と「経験なし」の組み合わせを、芸術活動の継続性の観点から 8 種類のアーツ・キャリアパターンに分類した。Table 1 に 8 種類のアーツ・キャリアパターンとその分類内容を、Figure 2 に分類別の割合を男女別に示した。男女間での度数に相違が見られ ($\chi^2(7) = 54.78, p < .01, \text{Cramer's } V = .418$)、残差分析の結果、

Table 1 8 つのアーツ・キャリアパターン

キャリアパターン	キャリアパターン内容	幼児期	児童期	青年期	大学	男子学生 度数	女子学生 度数
幼児・児童・青年・大学	幼児・保育から大学の 7 つの年齢区分において 6 区分以上連続実施	○	○	○	○	6	29
幼児・児童・青年	幼児・保育, 小学校, 中学校, 高校において 2 区分以上連続実施	○	○	○		5	16
児童・青年・大学	小学校, 中学校, 高校, 大学において 2 区分以上連続実施		○	○	○	10	26
幼児・児童 青年・大学	幼児・保育, 小学校において 2 区分以上連続実施 中学校, 高校, 大学において 2 区分以上連続実施	○	○		○	15	25
単発	7 つの年齢区分のうち 1 区分のみの実施			○		10	14
中断復帰	一時期中断し再開した実施					22	18
未実施	7 つの年齢区分に実施経験なし					17	32
						54	15

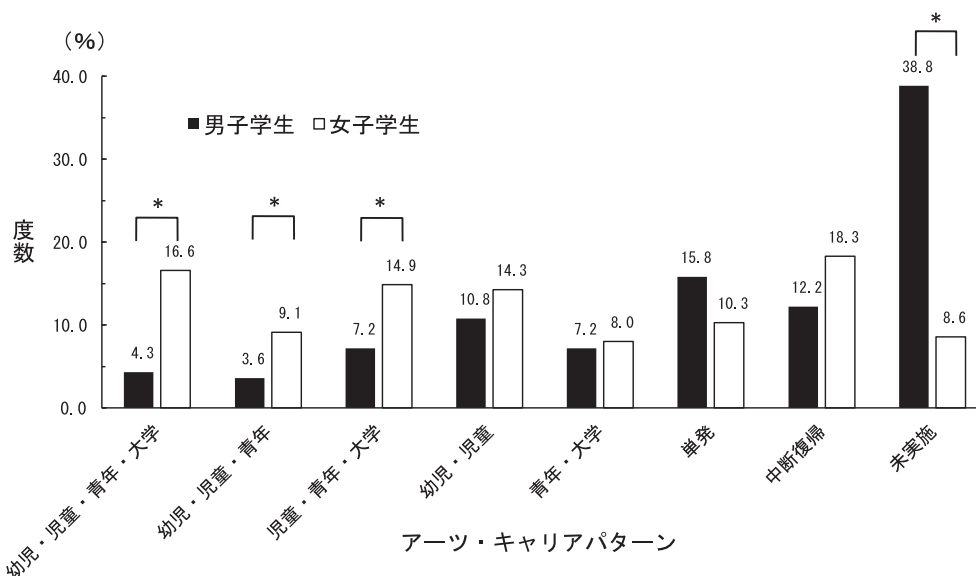


Figure 2 男女別に示した 8 つのアーツ・キャリアパターン毎の度数 (* $p < .05$.)

「幼児・児童・青年・大学」「幼児・児童・青年」「児童・青年・大学」は女子学生に多く、「未実施」は男子学生が多く見られた。芸術活動の継続性の観点から考えると、男子学生と比較して女子学生の方が芸術活動を長期間実施していた。

性別による ASES の差 性別によって ASES の尺度得点に違いが見られるかを調べた。ASES の尺度得点を従属変数、性別を独立変数として *t* 検定を行った結果、男子学生と比較して女子学生の得点が高い値を示した ($t(312) = -4.62, p < .01, d = 0.52$; 男子学生 $M = 16.09, SD = 6.05$, 女子学生 $M = 19.13, SD = 5.55$)。

ASES の尺度得点に性別による差が見られ、アーツ・キャリアパターンにも性別による度数の相違が見られたことから、以下の分析では男女別に分析を進めた。

アーツ・キャリアパターンと ASES との関連 アーツ・キャリアパターンと自己効力感との関連は2つの観点から分析をした。第1点は、8種類に分類した

アーツ・キャリアパターンによって ASES の尺度得点に違いが見られるかを男女別に調べた。第2点は、7つの年齢区分ごとに、芸術活動の「経験あり」「経験なし」によって ASES の尺度得点に違いが見られるかを男女別に調べた。

1点目として、ASES の尺度得点を従属変数、8種類のアーツ・キャリアパターンを独立変数として一元配置の分散分析を行った結果、男子学生と女子学生それぞれにアーツ・キャリアパターンによる主効果が見られた (Table 2, Figure 3; 男子学生の ASES 尺度得点を降順に並べ替えをしているため、Table 1 や Figure 2 のアーツ・キャリアパターンの並びと異なっている)。下位検定 (Bonferroni 法) の結果、男子学生では、「幼児・児童」や「未実施」と比較して「青年・大学」の ASES の尺度得点が高く、女子学生では、「未実施」と比較して「幼児・児童」を除くすべてのキャリアパターンの尺度得点と、「幼児・児童」と比較して「幼児・児童・青年・大学」の尺度得点が高い値を示した。また、男子学生では「幼児・児童」と比

Table 2 男女別に示したアーツ・キャリアパターン毎の ASES 尺度得点と下位検定 (上段: 平均, 下段: 標準偏差)

	キャリアパターン								F^a	η^2	下位検定	MSE
	1. 青年・大学	2. 幼児・児童・青年	3. 中断復帰	4. 児童・青年・大学	5. 幼児・児童・青年・大学	6. 単発	7. 未実施	8. 幼児・児童				
男子学生	22.2 4.3	19.2 3.4	18.1 5.6	17.4 7.0	16.5 3.8	16.2 5.7	15.0 6.1	11.5 4.6	3.94**	.17	1>8**, 3>8*, 1>7**	31.91
女子学生	20.6 4.6	19.9 4.7	19.6 5.7	19.7 4.7	21.8 5.3	19.9 4.6	12.9 4.6	16.8 5.7				

^a 男子学生 $df(7,131)$, 女子学生 $df(7,167)$
* $p < .05$. ** $p < .01$.

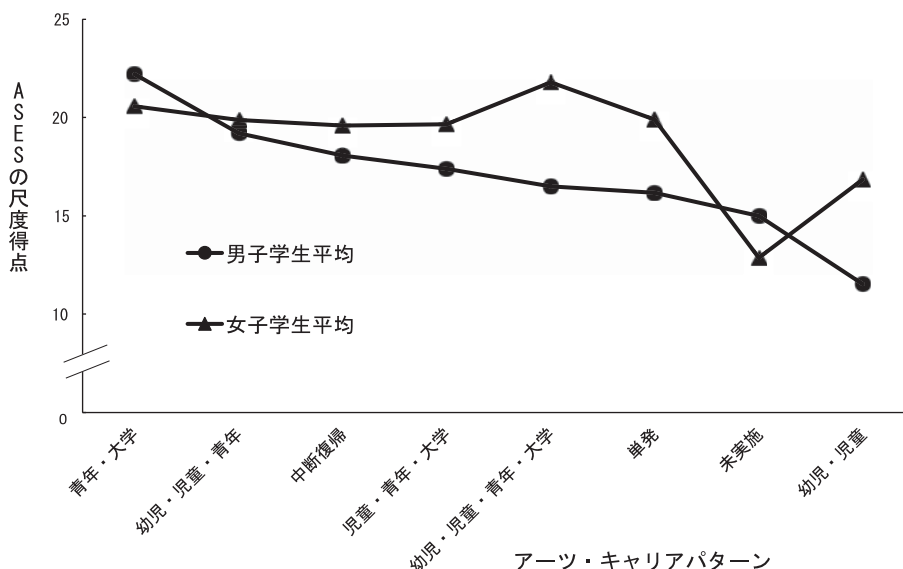


Figure 3 男女別に示した8つのアーツ・キャリアパターン毎の ASES 尺度得点

較して「中断復帰」が、女子学生では「未実施」と比較して「単発」や「中断復帰」の尺度得点も高い値を示した。なお、「単発」に分類された62.5%（男女含め40名中25名）が青年期以降を選択し、「中断復帰」は平均3.8区分芸術活動（男女含め49名）を実施していた。男女ともに、未実施と比較して中学校から大学にかけての青年期以降に芸術活動を継続実施している場合自己効力感の高い値を示し、幼児期や児童期に実施していたがその後継続していない場合（筒井他（1996）での離脱型に相当）自己効力感低い値を示していた。

2点目として、ASESの尺度得点を従属変数、7つの年齢区分ごとの「経験あり」「経験なし」を独立変数としてt検定を行った結果、男子学生では、「中学校」「高校」「大学」に、女子学生では「小学校5～6年」「中学校」「高校」「大学」にそれぞれ有意な差が見られ、いずれも芸術活動の「経験なし」と比較して「経験あり」のASESの尺度得点が高い値を示した（Table 3、Figure 4）。上記のアーティスト・キャリアパターンの結果と同様に、幼児期や児童期では統計的に有意な結果は得られず、中学校以降の青年期に有意な結果

が見られた。

アーティスト・キャリアの継続要因とASESとの関連

アーティスト・キャリアの継続要因によってASESの尺度得点に違いが見られるかを男女別に調べた。アーティスト・キャリアの継続要因については「人的サポート」「成果・結果」「傾注度」「挫折経験」に関して9つの質問から回答を得た。それぞれの質問について、幼少期から大学までの7つの年齢区分のうち当該質問に対する体験（あるいは経験）をした年齢区分を尋ねた（選択された区分数は最大7、最少0となる）。選択された区分数を次の3水準に分類した。2区分以上選択されている場合を「2区分以上体験あり」、1区分選択されている場合を「1区分体験あり」、まったく選択されなかった場合を「体験なし」とした。

ASESの尺度得点を従属変数、アーティスト・キャリアの継続要因それぞれの質問に対する体験（経験）数（3水準）を独立変数とした一元配置の分散分析を行った。なお、分析対象は、7つの年齢区分のうち2区分以上連続実施した場合とし、「単発」40名、「中断復帰」49名、「未実施」69名（Table 1、Figure 2）の合計158名を除く156名（男子学生46名、女子学生

Table 3 男女別に示した7つの年齢区分毎の芸術活動の経験の有無によるASES尺度得点

	幼保			小学校1～2年			小学校3～4年			小学校5～6年			中学校			高校			大学		
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n
男子学生																					
経験あり	16.65	5.39	20	14.60	5.62	42	16.17	5.60	47	15.58	5.88	43	18.14	5.69	35	19.46	5.05	41	19.24	5.95	29
経験なし	16.00	6.17	119	16.74	6.14	97	16.05	6.30	92	16.32	6.14	96	15.40	6.04	104	14.68	5.90	98	15.26	5.83	110
t ^a		-0.44			1.93			-0.10			0.66			-2.35*			-4.53**				-3.25**
d		-0.10			.35			-0.02			.12			-0.46			-0.84				-0.68
女子学生																					
経験あり	19.62	5.66	82	19.55	5.56	105	19.65	5.50	115	20.02	5.34	109	20.55	5.10	104	20.64	5.02	85	21.25	5.37	53
経験なし	18.70	5.44	93	18.50	5.51	70	18.13	5.56	60	17.67	5.61	66	17.06	5.56	71	17.71	5.67	90	18.21	5.39	122
t ^a		-1.09			-1.23			-1.72			-2.76**			-4.28**			-3.60**				-3.42**
d		-0.16			-0.19			-0.27			-0.43			-0.66			-0.54				-0.56

^a 男子学生 df=137, 女子学生 df=173
*p<.05. **p<.01.

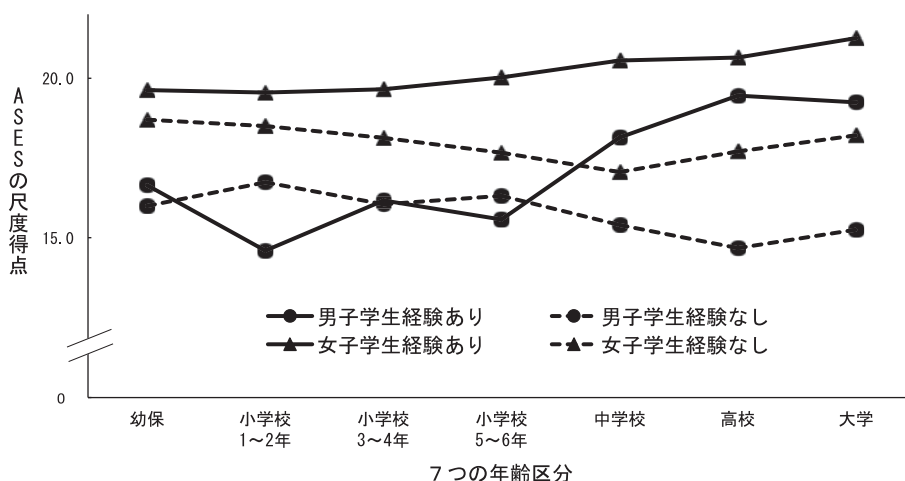


Figure 4 男女別に示した7つの年齢区分毎の芸術活動の経験の有無によるASES尺度得点

110名)とした。

「人的サポート」について尋ねた3項目については、男子学生、女子学生ともに「仲間の存在」に主効果が見られた (Table 4)。下位検定 (Bonferroni 法) の結果、男女ともに「体験なし」と比較して「1区分体験した」and/or「2区分以上体験した」場合のASESの尺度得点が高い値を示した。一方、「家族のサポート」と「指導者の存在」には有意な結果は得られなかった。

「成果・結果」について尋ねた2項目については、男子学生の「入選・入賞」について尋ねた項目に主効果が見られた (Table 5)。下位検定 (Bonferroni 法) の結果、「体験なし」と比較して「1区分体験した」

場合にASESの尺度得点が高い値を示した。一方、女子学生の「入選・入賞」と、男女ともに「昇段・昇級」には有意な結果は得られなかった。

「傾注度」について尋ねた3項目については、女子学生の「情報の入手」について尋ねた項目を除き主効果が見られた (Table 6)。下位検定 (Bonferroni 法) の結果、「体験なし」と比較して「2区分以上体験した」場合のASESの尺度得点が高い値を示した。

「挫折経験」について尋ねた1項目については、男子学生、女子学生ともに主効果が見られた (Table 7)。下位検定 (Bonferroni 法) の結果、「体験なし」と比較して「1区分体験した」and/or「2区分以上体験した」場合のASESの尺度得点が高い値を示した。

Table 4 男女別に示した芸術活動の体験期間毎の人的サポートによるASES尺度得点

	0. 体験なし			1. 1区分体験あり			2. 2区分以上体験あり			F ^a	η ²	下位検定	MSE
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n				
男子学生													
家族のサポート ^b	17.90	5.13	10	16.00	5.57	3	16.27	6.72	33	0.27	.01	—	—
指導者の存在	16.47	6.85	17	17.85	6.76	13	15.75	5.39	16	0.40	.02	—	—
仲間の存在	13.15	4.83	20	21.15	4.47	13	17.38	6.87	13	8.87**	.29	0<1	29.05
女子学生													
家族のサポート	18.71	5.33	14	20.20	6.83	10	19.84	5.16	86	0.31	.01	—	—
指導者の存在	17.91	6.32	22	20.10	4.01	30	20.22	5.41	58	1.64	.03	—	—
仲間の存在	16.68	4.72	28	20.53	4.88	34	20.94	5.31	48	6.95**	.12	0<1, 2	25.36

^a 男子学生 *df* (2,43), 女子学生 *df* (2,107)

^b 「1区分体験あり」の度数は3名であることから、統計量は参考値として示した。

***p*<.01.

Table 5 男女別に示した芸術活動の体験期間毎の成果・結果によるASES尺度得点

	0. 体験なし			1. 1区分体験あり			2. 2区分以上体験あり			F ^a	η ²	下位検定	MSE
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n				
男子学生													
入選・入賞	14.17	6.95	18	20.67	4.58	9	17.00	5.36	19	3.69*	.15	0<1	35.04
昇段・昇級	17.32	6.28	28	15.20	5.40	5	15.62	6.74	13	0.46	.02	—	—
女子学生													
入選・入賞	18.53	5.46	36	21.15	4.61	34	19.60	5.55	40	2.20	.04	—	—
昇段・昇級	19.79	4.95	57	21.13	6.13	23	18.53	5.18	30	1.59	.03	—	—

^a 男子学生 *df* (2,43), 女子学生 *df* (2,107)

**p*<.05.

Table 6 男女別に示した芸術活動の体験期間毎の傾注度によるASES尺度得点

	0. 体験なし			1. 1区分体験あり			2. 2区分以上体験あり			F ^a	η ²	下位検定	MSE
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n				
男子学生													
没頭時間	13.00	4.86	15	16.89	4.70	9	18.95	6.69	22	4.71*	.18	0<2	33.67
情報の入手	13.30	5.51	23	17.44	4.42	9	21.50	5.19	14	10.86**	.34	0<2	27.27
目標の保持	14.41	5.83	29	19.17	6.80	6	21.00	4.36	11	6.12**	.22	0<2	31.95
女子学生													
没頭時間	16.38	5.27	16	19.37	4.47	27	20.67	5.35	67	4.61*	.08	0<2	26.38
情報の入手	18.04	5.25	26	19.30	5.31	30	20.78	5.18	54	2.54	.05	—	—
目標の保持	17.47	5.09	43	20.11	4.86	28	21.95	4.93	39	8.41**	.14	0<2	24.76

^a 男子学生 *df* (2,43), 女子学生 *df* (2,107)

p*<.05. *p*<.01.

Table 7 男女別に示した芸術活動の体験期間毎の挫折経験による ASES 尺度得点

	0. 体験なし			1. 1 区分体験あり			2. 2 区分以上体験あり			F ^a	η ²	下位検定	MSE
	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n				
男子学生 挫折経験	14.78	5.67	27	21.14	5.55	7	18.08	6.64	12	3.72*	.15	0<1	34.99
女子学生 挫折経験	17.51	4.58	35	20.67	5.37	39	20.86	5.36	36	4.79*	.08	0<1, 2	26.30

^a 男子学生 *df* (2,43), 女子学生 *df* (2,107)

**p*<.05.

男女ともに有意な結果が得られたのは「人的サポート」の「仲間の存在」と、「傾注度」の「没頭時間」と「目標の保持」、「挫折経験」であり、いずれも「体験なし」と比較して7つの年齢区分の間に「1 区分体験した」and/or「2 区分以上体験した」場合に芸術活動に対する自己効力感が高いことが示された。

考察

本研究の結果を概略すると以下の3点にまとめられる。

第1点は性別による差である。アーツ・キャリアパターンと ASES の尺度得点を性別により比較したところ、男子学生よりも女子学生は、芸術活動を継続して実施していること、さらに芸術活動に対する自己効力感も高いことが示された。

第2点は、アーツ・キャリアパターンと ASES との関連である。ASES の尺度得点をアーツ・キャリアパターンにより比較したところ、芸術活動を継続的に実施した場合は未実施よりも芸術活動に対する自己効力感が高くなることが示され、男女ともに、中学校から大学にかけての青年期に実施している場合に自己効力感が高いことが示された。また、ASES の尺度得点を芸術活動の経験の有無により比較したところ、男子学生では、「中学校」「高校」「大学」の区分において、女子学生では、「小学校5~6年」「中学校」「高校」「大学」の区分において、芸術活動の経験がある場合に芸術活動に対する自己効力感が高いことが示された。

第3点は、アーツ・キャリアの継続要因と ASES との関連である。アーツ・キャリアの継続要因は「人的サポート」「成果・結果」「傾注度」「挫折経験」の4つの観点を対象とした。男女ともに有意な結果が得

られたのは「人的サポート」の「仲間の存在」、「傾注度」の「没頭時間」と「目標の保持」、「挫折経験」であり、いずれも「体験なし」よりも、7つの年齢区分の間に「1 区分体験した」and/or「2 区分以上体験した」場合に芸術活動に対する自己効力感が高いことが示された。

本研究の目的は2点あり、第1点は、大学生の芸術活動に対する自己効力感を測定し、回想法によって得られたアーツ・キャリアパターンによって大学生の自己効力感に違いが見られるかを検討し、芸術活動に対する自己効力感の形成過程（発達過程）を示すことであった。

第1の目的に対する本研究の結論は、芸術活動を継続実施することにより芸術活動に対する自己効力感が高くなり、特に中学校から大学にかけての青年期に実施している場合にその特徴が現れた点と、幼児期や児童期に芸術活動を実施していても、その後活動を継続しなければ大学生の時点での効力感は高くないという点である。

スポーツ・キャリアパターンに関する研究において、運動を継続実施している場合に自己効力感や有能感が高くなる結果が得られており、芸術活動においても同様の結果が得られたと考えられる。その中でも、中学校以降という青年期での活動の影響が示唆されている。

本研究の結果では芸術活動を幼児期や児童期のみ継続実施しただけでは自己効力感の形成への影響は小さいことが示された。筒井他（1996）のスポーツ・キャリア研究では、運動・スポーツの未実施や離脱型と比較して継続型や中断復帰型の運動に対する有能感は高い値を示しており、活動は異なるが本研究も同様の結果が得られたと考えられる。幼少期に自己効力感を得ることができなかったことがその後の活動継続に繋がらず、青年期の自己効力感の低さに影響したのかもしれない。

れない。

宇恵 (2018 a) では、幼少期から大学までに経験した芸術活動が大学生の特性的な自己効力感に影響を及ぼすかを検討し、女子学生において複数の活動を長期間実施している場合に特性的な自己効力感が高くなることを報告している。芸術に対する課題特異的な自己効力感を対象とした本研究の結果を合わせると、芸術活動の継続実施がそれぞれの自己効力感の形成に影響を及ぼす可能性が示唆される。しかし、特性的な自己効力感と課題特異的な自己効力感の形成の順序やお互いの因果関係については議論の分かれるところであり (三好・大野、2011)、今後、縦断的な研究によりそれぞれの自己効力感の変化や相互の影響を検討する必要があるだろう。

ところで、本研究の結果では、宇恵 (2018 a) の結果と同様に、芸術活動に対する自己効力感に性別による差が見られた。筒井他 (1996) によるスポーツ・キャリアの結果においても性別による差が見られているが、本研究とは逆に、女子学生よりも男子学生の自己効力感が高い結果である。芸術活動と運動・スポーツ活動では異なる結果が示されたことになるが、これはいずれも、実施期間の長さや実施延べ数の多さが自己効力感の形成に影響したためと考えられる。すなわち、芸術活動は女子学生の取り組みが多く、運動・スポーツ活動は男子学生の取り組みが多いことが、それぞれの自己効力感の形成に影響したと言えよう。自己効力感を形成する4つの情報源は当該活動に費やした時間に比例して増加すると考えられるため、当該活動に接する機会が多いほど自己効力感は向上すると考えられる。

本研究の目的の第2点は、芸術活動に対する自己効力感の形成に関わる継続要因として、「人的サポート」「成果や結果」「傾注度」「挫折経験」の4点を想定し、これらの要因の経験 (体験) 数によって大学生の自己効力感に違いが見られるかを検討することであった。

第2点の目的に対する本研究の結論は、友人や仲間と切磋琢磨する経験をしていることや、目標を持って芸術活動に没頭する経験をしていること、さらに芸術活動を進める中で心が折れるような経験をしていることは大学生の時点での芸術活動に対する自己効力感の形成に影響を及ぼすが、家族や指導者のサポートを受けた頻度や、技術レベルの向上に伴う昇段・昇級の経

験数などの影響は少ないという点である。

継続要因の結果と、芸術活動を青年期に継続実施していることが自己効力感の形成に影響する結果とを関連づけると、女子学生の音楽系の芸術活動が中学校にピークがあることなど、青年期はクラブ活動の開始の影響もあり、活動を通しての友人との関わりや、仲間と目的意識を持ち活動に没頭することが自己効力感の向上に影響すると考えられる。特に、没頭する経験や興味関心を持つことの意味が示されたことは、最後までやり抜く力や、強みを生かし強みを伸ばすという点など、ポジティブ心理学を基盤とした教育活動の有用性に示唆を与える結果であると言える。

一方、指導者の存在は先行研究 (安田、2008、2009; 村田、2016) においてその重要性が示されているが、人並み外れた能力を身につけるためには技術レベルに応じた指導者との出会いが大切であるとする Ericsson & Pool (2016) の主張を考え合わせると、サポートの経験数など量的な側面からだけでなく、「関わり方」や「サポートの内容」など質的な側面についても今後検討することが必要であろう。

【注】

1) 祐宗他 (1985)、櫻井 (2009)、縣・岡田 (2010) によって指摘されている通り、自己効力感と有能感とは質的に異なる概念と考えられる。しかし、先行研究を概観すると、構成概念は自己効力感としながら、具体的な質問項目は有能感となっている場合など、両者の区別が曖昧なケースも多く、2つの概念を厳密に分けて検討することは難しいと考えられる。そこで、本研究においては有能感に関する研究も自己効力感の先行研究に含まれるものとして検討を進めた。

【引用文献】

- 縣 拓充・岡田 猛「教養教育における「創造活動に関する知」を提供する授業の提案-「創作プロセスに触れること」の教育的効果-」『教育心理学研究』57、2009年、503-517。
- 縣 拓充・岡田 猛「美術の創作活動に対するイメージが表現・鑑賞への動機づけに及ぼす影響」『教育心理学研究』58、2010年、438-451。
- 秋田 喜代美「教授・学習研究の動向-教室における学び研究の現在とこれから-」『教育心理学年報』37、1997年、94-102。

- エリクソン A. & プール R. 土方奈美 (訳) 『超一流になるのは才能か努力か?』文藝春秋、2016年。(Ericsson A. & Pool. R., "Peak: Secrets from the New Science of Exeritise", Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2016.)
- Bandura, A., "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*, 84, 1977, 191-215.
- Benesse 教育研究開発センター 『子どものスポーツ・芸術・学習活動 データブック—幼児から高校生のある家庭を対象とした「学校外教育活動調査から」』 Benesse 教育研究開発センター、2009年。
- Creech, A., "Learning a musical instrument: The case for parental support", *Music Education Research*, 121, 2010, 13-32.
- 石黒 千晶・岡田 猛 「芸術学習と外界や他者による触発—美術専攻・非専攻学生の比較—」 『心理学研究』 88、2017年、442-451。
- 松岡 宏明 「対話型鑑賞と対象作品に対する再考」 『美術教育』 296、2012年、26-32。
- McCormick, J. & McPherson, G., "The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis", *Psychology of Music*, 311, 2003, 37-51.
- McPherson, G. E. & McCormick, J., "Self-efficacy and music performance", *Psychology of music*, 343, 2006, 322-336.
- McPherson, G. E., "The role of parents in children's musical development", *Psychology of Music*, 371, 2009, 91-110.
- 三好昭子・大野 久 「人格特性的自己効力感研究の動向と漸成発達理論導入の試み」 『心理学研究』 81、2011年、631-645。
- 村田 透 「幼児期の子どもの造形表現行為と保育の場に関する研究—4, 5歳児を対象としたパイプを使用した題材から—」 『美術教育学研究』 48、2016年、385-392。
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 「特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—」 『教育心理学研究』 43、1995年、306-314。
- Nielsen, S. G., "Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education", *Psychology of Music*, 324, 2004, 418-431.
- Ritchie, L. & Williamon A., "Primary school children's self-efficacy for music learning", *Journal of Research in Music Education*, 592, 2011, 146-161.
- 齊藤 豊 「子どもの活動意欲に着目した音楽の授業デザイン—ARCS モデルを援用した和太鼓の音楽づくりを通して—」 『音楽教育実践ジャーナル』 13、2016年、54-65。
- 坂野雄二・前田基成 『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』 北大路書房、2002年、17頁。
- 櫻井茂男 『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて—』 有斐閣、2009年、208-209頁。
- 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木 豊 1985 『社会的学習理論の新展開』 金子書房、1985年、36-43頁。
- 高井和夫・中込四郎・山口理恵子 「中高年者の健康運動キャリアパターンを支える心理社会的要因」 『体育学研究』 48、2003年、601-616。
- 竹綱誠一郎・鍵原雅彦・沢崎俊之 「自己効力に関する研究の動向と問題」 『教育心理学研究』 36、1988年、172-184。
- 筒井清次郎・杉原 隆・加賀秀夫・石井源信・深見和男・杉山哲司 「スポーツキャリアパターンを規定する心理学的要因—Self-efficacy Model を中心に—」 『体育学研究』 40、1996年、359-370。
- 宇恵 弘 「芸術活動の経験が特性的自己効力感の形成に及ぼす影響」 『総合福祉科学研究』 9、2018 a 年、31-37。
- 宇恵 弘 「芸術活動に対する自己効力感測定尺度の作成」 『応用心理学研究』、44、2018 b 年、85-86。
- 植田史生・近藤明彦・佐々木玲子・山内 賢・村山光義・小森康加・上向貴志・田中伸明 「学生の運動実施キャリアパターンと運動・スポーツ活動に対する意識」 『体育研究所紀要』 39、2000年、29-37。
- 安田 貢・遠藤俊郎・下川浩一・布施 洋・袴田敦士・伊藤潤二 「大学生の運動部活動に関する回顧調査—高校時代のストレス、サポート、自己効力感に注目して—」 『山梨大学教育人間科学部紀要』 10、2008年、118-128。
- 安田 貢・遠藤俊郎・下川浩一・布施 洋・袴田敦士・伊藤潤二 「大学生の運動部活動に関する回顧調査—中学時代のストレス、サポート、自己効力感に注目して—」 『教育実践学研究』 14、2009年、95-105。