

大学生の自己効力感と学習行動

College Students' Self-Efficacy and Learning Activities

津村修志
盛岡貴昭
大阪商業大学

Shuji Tsumura
Takaaki Morioka
Osaka University of
Commerce

Reference Data:

Tsumura, S., & Morioka, T. (2015). 大学生の自己効力感と学習行動 [College students' self-efficacy and learning activities]. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *JALT2014 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

ある種の学習行動と自己効力感の高低との関係を探るため、非英語専攻の4年制私立大学1年生426名を対象に質問紙調査を行った。選択式項目と自由記述式項目を採用し、後者にはテキストマイニング分析を行いキーワード間の関連を探索した。また、自己効力感の高い学生を《高群》、低い学生を《低群》として独立性の検定を行った結果、《低群》は人と話すこと、ペアワーク、グループでの話し合いに消極的で、グループ活動では思い通りにできない、人任せになってしまうと感じており、また、声を出したり、人前で発表することに抵抗があることが分かった。一方《高群》は、声を出すことに抵抗がなく、グループ活動に肯定的な意識を持っていることが示された。高い自己効力感を育むことは学習者を自律と学習成功に導く。自己効力感、グループ活動と声を出すことに対する意識の間に関連が見られたことは、好ましい学習行動へのヒントとなるだろう。

This study looked for the relationship between self-efficacy and college students' attitudes toward learning activities, especially reading aloud and cooperative learning. 426 Japanese university students were asked to respond to a questionnaire, which included the generalized self-efficacy scale, 26 multiple-choice questions on learning activities, and two open-ended questions on reading aloud and cooperative learning. The answers to the open-ended questions were analyzed by text-mining and a correspondence analysis, and multiple-choice items were analyzed using chi-square tests. The findings showed that the low self-efficacy students were reluctant to read aloud and work in groups, though they were interested in acquiring correct English rhythm and intonation. Also both high and low self-efficacy students realized that cooperative learning was worthwhile. The authors believe that even low self-efficacy students would enjoy reading aloud with the use of prosody and working in groups after they engage in such activities a few times.

教

員なら誰でも、「良い授業とはどのような授業を指すか?」と常に考えているだろう。しゃべっているのが自分だけだと気付いたなら、たとえどんなに素晴らしい説明をしていたとしても、どんなに話が面白くても、語学教師として、自分の授業に物足りなさを感じるに違いない。では、テスト対策の授業はどうだろう。そもそもなぜ試験のための勉強を、机上ではなく教室で行わせなければならないのか。スコアを目標にすると、どうしても「覚える」ことに重点が置かれてしまうのではないだろうか。たくさん覚えれば、学習したような気になることは理解できる。しかし、覚えることが到達目標ではないはずだ。「学ぶこと」=「コミュニケーション」であるとして、佐藤(2005)が言うように、コミュニケーションの道具として使わないのであれば、覚えることも、テストのスコアを上げることも意味がない。確かにコミュニケーションのためには、多くのことを覚えていなければならない。しかし、その方法に疑問を抱かずにはいられない。覚えたことが使えるようになるためには「声を出す」ことが重要である。できるだけ実際の形態で練習する方がいいと考えられるのは、スポーツや身体を使う技や芸の練習と同様である。十分練習した結果、語彙や表現を覚え、使えるようになるというのが理想的である。それなら、授業で学習者が英語を口にする量が、授業の良し悪しを測る物差しの一つになるのではないか。



授業で声を出させるためには、音読(シャドーイングを含む)と協同学習が有効と考えられる。音読は単に読む練習ではない。門田(2007)は、音読の効果として、文字と音声を結びつける音韻符号化を速めることと、語彙や文法規則を内化させる働きを挙げている。一方、協同学習は、教員だけがしゃべっているような一方向の授業からの脱却に、是非とも必要な学習形態である。江利川(2012)は、協同学習を「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う教育の原理と方法」と定義しており、佐藤(2005)はそのメリットとして、(1)学習が深まる、(2)心理的に成長する、(3)対人関係が良好になるという3点を挙げている。さらに、佐藤は「協同がなければひとりひとりの学習者の学習を保障できない」と言っている。ペアやグループでの活動は、学習者の発話量を飛躍的に増やし、学習者ひとりひとりの責任感を高め、それにより自発的な学習を促すとも考えられる。

学習者の発話量を増やすことを第1の目的として、筆者らも、授業に音読と協同学習を取り入れようとしてきた。ところが、その試みは必ずしも成功したとは言えない。筆者らが担当しているクラスの学生は習熟度が低く、中学1年生で習っているはずの文法事項も身に付けずに入学して来る者も少なくない。また、英語に対するやる気のなさ、英語嫌いも深刻である。英語学習に対する意欲喪失に対しては「分らないから」という理由が顕著であったが(Tsumura, 2010)、英語を「分らない」と感じている学習者の多さを考えれば、中には「学習しても自分にはできないようにならない」と諦めてしまう者も少なくないだろう。つまり、音読や協同学習に真剣に取り組めない理由の一つが自己効力感の低さによるものだと考えられる。

自己効力感についてBandura (1994) は、何らかの効果を得られるだろうという自分自身の能力についての信念のようなものであると説明している。また彼は、やれば必ずできるという信念の強さによって、困難に思えることに挑もうとするのか、あるいは避けようとするかが決まり、したがって自己効力感(学習者のパフォーマンスを予測する極めて重要な役割を担っている)と言う(Bandura & Adams, 1977)。さらに彼は、自己効力感が成功体験、疑似体験、社会的説得、生理的状态によって影響され、中でも成功体験がもっとも自己効力感を高揚させるとしている。外国語学習では、たとえば、Rahimi and Abedini (2009) が61名の大学生を対象として調査を行った結果、自己効力感とリスニングに関連を認めている他、Tilfarlioglu and Ciftci (2011) やMills, Pajares, and Herron (2006) も同様の結果を報告している。学習方略については、水本(2011)が語彙学習方略と自己効力感の関連を認めており、「語彙指導の際には、自己効力感を高める工夫を盛り込むべきである (p. 51)」としている。先行研究の結果から、自己効力感の高い学習者は様々な学習活動においても積極的に取り組もうとすることが予想できる。一方、自己効力感の低い学習者は、新しい活動を提示されても、なかなか取り組もうとしないし、

強制的にやらせてもすぐに諦めてしまう傾向にあるようだ。つまり、自己効力感の高低が、音読や協同学習の導入に少なからず影響を及ぼしていると考えられる。

そこで本研究は、音読や協同学習に対して消極的な学習者たちに、それらの学習活動をうまく導入する糸口をつかむことを目的として、学習者の自己効力感の高低と、音読や協同学習に対する意識との関係を探ろうとするものである。なお、習熟度の低い学生について、自己効力感と習熟度に関連があるかも見ていくことにする。

方法

調査時期と対象

2013年4月、関西の4年制大学1年生に調査協力を依頼した。協力者は、非英語系専攻(経営学部、経済学部)の学生431名(男子397名、女子34名)で、筆者らと他数名が担当する必修の英語授業を履修していた。筆者らの勤務先では習熟度の測定に当たって、学生のレベルが低下しており、リーディング、スピーキング、ライティングなどのテストでは低い得点が集中し弁別に成功していなかったため、近年は文法が多肢選択問題による測定のみを行っている。今回は英検3級の過去問を参考にして36問から成る文法問題を作成し、習熟度の測定を行った。ただし、文法テスト結果のみでは、知識量の測定に偏ってしまうため、本研究ではこれに比較的弁別に成功していた平易なリスニングテスト(英検3級過去問)を一部の学生(145名)に対して実施し、その結果も補足的に参照した。今回の調査協力者の習熟度は、上記文法テスト(平均値12.62、標準偏差4.37)で正答数が半分以下の学生が89.67%で、習熟度が比較的高い学生で正答数27問以上30問未満がわずかに1.41%であった。リスニング(平均値13.72、標準偏差4.68)については、正答数が半分以下の学生が67.52%で、25点以上30点以下がわずかに1名(0.64%)であった。なお、本研究で収集したデータは、2014年JALT大会論文集に掲載されている論文「学習意欲に乏しい大学生の協同学習と音読に対する態度」(盛岡他)と同じものであるが、本論文では、異なる局面について考察した。

手続き

第1回目、または2回目の授業で36問から成る文法テストを行い、その後質問紙への回答を依頼した。テストの結果と質問紙に対する回答は成績とは関係ないことを説明し、同意を得た上で実

施した。両方を合わせて35分～40分かけて回答してもらった。テストの裏面に質問紙を印刷していたため、記名式の質問紙ということになる。このときの質問紙は、特性的自己効力感尺度(成田他、1995)と筆者らが作成した学習活動に関する項目(26項目)、英語学習に対する好き・嫌いを問う項目(1項目)、さらに音読と協同学習に対する意識を問う記述式の質問項目(2項目)で構成されていた(Appendix参照)。なお、松沼(2006)が英語自己効力感尺度を開発しているが、項目の文面から習熟度との相関が容易に予測できると考えたため、より一般的な特性的自己効力感尺度を用いることにした。この尺度は、Sherer, et al. (1982)が作成したものを(成田他、1995)が邦訳したもので、「行動を起こす意思」、「行動を完了しようと努力する意思」、「逆境における忍耐」から構成されているため、学習活動に取り組む態度と関連付けるのに適していると思われる。成田、他によると、特性的自己効力感尺度は、信頼性係数を示す α 係数が.88で、因子分析を行った際の第1因子の固有値が非常に高く、性別・年齢別に分析した場合も安定して1因子構造となり、さらに自尊心尺度、性役割尺度、主観的健康感尺度と有意な正の相関があるため構成概念妥当性も十分であるとされている。

431名のうち145名には、第1回目の授業でリスニングテストも受けてもらった。このテストは英検3級の過去の問題で、公益財団法人日本英語検定協会より許可を得て使用した。このときも35分～40分を要した。習熟度を測定するテストとして文法とリスニングに限定したのは、今回の調査協力者全体の習熟度がかなり低いことが、入学試験の結果などから予測できたためである。リーディングやライティングの試験では協力者の弁別が困難であり、スピーキングでは測定に時間がかかることも予測できる。一方、文法とリスニングでは習熟度の低い学習者に適した問題を容易に作成、または流用することができた。さらに、テスト時間が短くて済むのも協力者に負担とならず、適していたと考える。

結果と考察

信頼性

特性的自己効力感尺度(Appendix 問1～問23)について、431名中5件の欠損値を除き、426名の回答から α 係数を算出すると.850であった。自己効力感尺度の信頼性は高いと言える。除外した場合に α 係数の値が上がるものが2項目あったが、既存の尺度でもあり、分析に支障はないと判断しそのまま残した。下位尺度が存在する可能性を調べるため、探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行ったが、先行研究(成田他、1995)が示すように1因子構造であった。

リスニングテストと文法テストの相関は中程度($.404 p < .01$)であり、信頼性係数はそれぞれ.662、.689であった。文法テストは筆者らが作成したもので、信頼性係数が高くはならないと予測していたが、リスニングについては、予想より低い値であった。これは、項目数が30しかないことと、途中で意欲を失くしてしまった学生がいたことによるものと推測している。

学習活動に関する項目(Appendix 問24～問49、26項目)は、大半が「音読」と「協同学習」に関するものであった。今回は尺度として利用したわけではないが、大きく分けて二つの違う種類の質問が混在していたにもかかわらず、信頼性係数は.801と比較的高い値であった。

自己効力感尺度と文法テスト、およびリスニングテストの相関

学力と自己効力感との間に関連があるかどうかを調べるために、自己効力感尺度と文法テスト、および自己効力感尺度とリスニングテストの相関係数を算出すると、それぞれ.033、-.007であった。ほとんど0に近い値であるので、自己効力感の高低と習熟度は関連がなさそうである。ただし、調査協力者の習熟度が低いため、本当に関連がないかどうかは様々な習熟度の学生からデータを得て調査を行うまでは結論を保留しなければならない。

記述回答の分析

記述式の項目「音読練習についてどう感じますか」と「ペアやグループでの作業についてどう感じますか」に対する回答はテキストマイニングソフトを使用しキーワードを抽出、その後自己効力感尺度の高低により作成したグループ変数とキーワードを合わせて対応分析を行った。逆転項目処理後の自己効力感尺度の平均値は69.60、標準偏差は11.88であったので、標準偏差 $\times 1$ 、標準偏差 $\times 2$ を基準として「自効1(45.7点以下)」、「自効2(45.8点～57.6点)」、「自効3(69.7点～81.5点)」、「自効4(81.6点以上)」という4グループを作成した。なお散布図上でキーワードが密集して解釈が困難なることを避けるため、57.7以上69.6以下のグループを分析から除外した。図1と図2はその際に作成されるキーワードの散布図である。

音読についてのキーワード散布図では、「自効1」～「自効4」が直線状に布置していないため、軸の解釈ができない。キーワード同士の位置から関係を捉えていくことにする。まず、「自効4」に近いところに「楽しい」があるため、自己効力感が比較的高い学習者に音読を楽しみと感じる者が多いことが予想できる。「自効1」の周辺にはキーワードが密集していて解釈が難しいが、おそらく自己効力感がもっとも低い学習者は音読をあまり経験しておらず、はっきりとした意識を持っていないために「自効1」の近くに多くのキーワ

ードが布置したのだろうと推測する。一方「自効2」の近くには「恥ずかしい」・「好きではない」・「苦手なので」などがあるので、自己効力感が比較的低い学習者は音読に対して否定的な意識を持っていると言えるかも知れない。この点については、この後の分析で明らかにして行く。

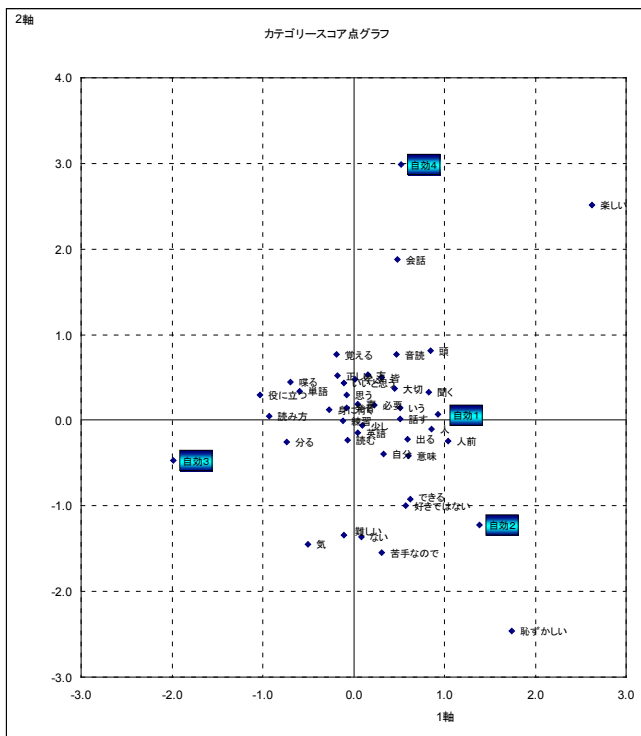


図1: 音読に対する意識についてのキーワード散布図。

グループやペアワークについてのキーワード散布図でも、「自効1」～「自効4」が直線状に並んでいないため、直線的な関係を探ることはできないが、第1・第2象限に「自効2」「自効1」があり、第3・第4象限にそれぞれ「自効3」と「自効4」があるため、y軸の上方が自己効力感が低く、下方が高いという大雑把

な解釈ができそうである。また、「まだ」・「経験」・「ない」・「分る」が左に寄っており、原文では「経験がない」・「分らない」という回答が目立ったため、x軸の左に協同学習の経験が乏しい者が集まっているように見える。ただし、ほとんどのキーワードが第1・第4象限の境目、原点近くに集まっているため、解釈が難しい。「自効1」の近くに「抵抗がある」があり、これらがやや左に布置していることから、自己効力感が低い学習者は協同学習に対して抵抗があるものの十分に経験をしていないと推測できる。「自効4」の近くには、「知識」・「増える」・「案」・「思い付く」があり、原文によると、「協同学習では知識が増える」・「協同で考えると、案を思い付く」などが見られるので、自己効力感の高い学生は協同学習に対して肯定的な意識を持っていると考えられるかも知れない。

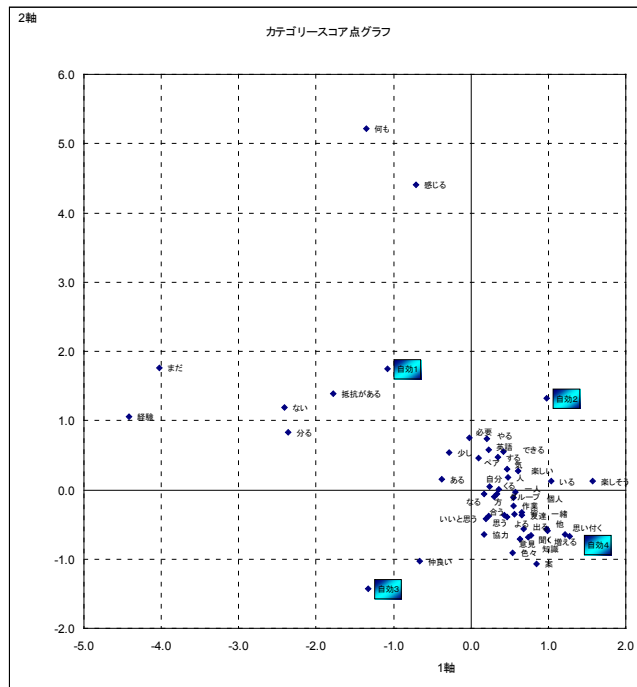


図2: グループやペアワークに対する意識についてのキーワード散布図

各項目における自己効力感《高群》と《低群》の比率の差

自己効力感尺度の平均値69.60±標準偏差×2を除いて81.6点以上を《高群》(63名)、45.7点以下を《低群》(62名)とし、さらに各項目の選択肢「そう思う」「まあ、そう思う」を合わせて《思う》、「そう思わない」「あまりそう思わない」を《思わない》として独立性の検定を行った。表1-5はその結果である。なお、中間層を分析から抜いているため、項目ごとの回答数の合計が異なっている点に注意されたい。また、紙面の都合上、5%水準で有意差が認められるもののみ表に含めている。

表1. 自己効力感《高群》と《低群》の独立性検定結果 (1) (自由度=1)

項目	自己効力感 《低群》		自己効力感 《高群》		χ^2	p	グラフ
	思わない	思う	思わない	思う			
グループで話し合うことが好きだ	33	7	6	33	35.565	<.0001	
発音の練習をしたい	27	14	15	20	4.059	.044	
ペアで会話練習をするのは楽しいと思う	35	5	17	26	20.375	<.0001	

自己効力感《低群》に「そう思わない」者が多く、《高群》に「そう思う」者が多い項目は、「グループで話し合うことが好きだ」、「ペアで会話練習をするのは楽しいと思う」であった。つまり、自己効力感が高い学習者はグループやペアでの活動に対して肯定的な意識を持っており、自己効力感が低い学習者は否定的な意識を持つ者が多いことが分る。「発音の練習をしたい」でも、《低群》に「そう思わない」者が多く、《高群》に「そう思う」者が若干多いが、《高群》の「そう思う」と「そう思わない」の差は顕著ではない。発音の練習を希望しない者が多いのは、《低群》においての特徴と考えられる。

表2. 自己効力感《高群》と《低群》の独立性検定結果 (2) (自由度=1)

項目	自己効力感 《低群》		自己効力感 《高群》		χ^2	p	グラフ
	思わない	思う	思わない	思う			
1人で勉強する方がいい	19	20	95	11	8.828	.008	

「1人で勉強する方がいい」については、《低群》ではほとんど差が無いのに対して、《高群》では「そう思わない」者が多い。自己効力感の高い学習者は、協同学習を好む傾向にあると言っていいだろう。

表3. 自己効力感《高群》と《低群》の独立性検定結果 (3) (自由度=1)

項目	自己効力感 《低群》		自己効力感 《高群》		χ^2	p	グラフ
	思わない	思う	思わない	思う			
人と話すのが苦手だ	12	37	56	1	82.227	<.0001	
他の人と一緒に作業すると、自分の思うようにできない	6	30	44	6	49.781	<.0001	
グループで活動すると、人任せになると思う	3	54	31	14	45.811	<.0001	
授業で声を出すことに抵抗がある	2	45	42	8	82.160	<.0001	
グループで作業すると時間がかかると思う	12	30	95	10	12.757	<.0001	
人前で発表することが苦手だ	4	59	36	13	49.521	<.0001	

自己効力感《低群》に「そう思う」者が多く、《高群》に「そう思わない」者が多い項目は、「人と話すのが苦手だ」、「他の人と一緒に作業すると、自分の思うようにできない」、「グループで活動すると、人任せになると思う」、「授業で声を出すことに抵抗がある」、「グループで作業すると時間がかかると思う」、「人前で発表することが苦手だ」であった。自己効力感《低群》は協同学習に対して、「思い通りにできない」という不自由さを感じながら、自分より能力のある人に作業を任せてしまい、自信のない自分はどうしても控えめになってしまうというようなことがあるのかもしれない。また、グループの中で話し合って意志を統一していくという作業を面倒に考えているようでもある。さらに、《高群》では、声を出すことに抵抗を感じる者がほとんどいないのに対して、《低群》のほとんどが抵抗を感じ、人前で発表することに対しても苦手意識を持っている者が多いのが明らかである。

表4. 自己効力感《高群》と《低群》の独立性検定結果 (4) (自由度=1)

項目	自己効力感 《低群》		自己効力感 《高群》		χ^2	p	グラフ
	思わない	思う	思わない	思う			
他の人と協力して何かをやり遂げたいと思う	12	28	2	54	18.885	<.0001	
難しいことでも、協力すればできると思う	34.90%	85.70%	5.90%	94.70%			
難しいことでも、協力すればできると思う	7	23	1	58	8.017	.007	
グループをまとめて、成果を出すことに意味があると思う	17.50%	92.50%	1.70%	98.90%			
グループをまとめて、成果を出すことに意味があると思う	10	31	5	52	4.487	.034	
グループをまとめて、成果を出すことに意味があると思う	24.40%	75.60%	8.90%	91.20%			
助け合って、何かをやり遂げることが好きだ	14	25	2	54	17.158	<.0001	
助け合って、何かをやり遂げることが好きだ	35.90%	84.10%	3.80%	96.40%			
協同作業とはいつでも必ず楽をする人がいると思う	4	52	11	42	4.251	.039	
協同作業とはいつでも必ず楽をする人がいると思う	7.10%	92.90%	20.80%	79.20%			
グループでは、他の人の意見も聞けて、自分の知識も増えると思う	13	30	4	53	3.862	.052	
グループでは、他の人の意見も聞けて、自分の知識も増えると思う	30.20%	89.80%	7.00%	93.00%			
正しいリズムやイントネーションを身に付けたいと思う	15	29	6	44	6.508	.010	
正しいリズムやイントネーションを身に付けたいと思う	34.10%	85.90%	12.00%	88.00%			

自己効力感《低群》《高群》ともに「そう思う」者が多い項目は、「他の人と協力して何かをやり遂げたいと思う」、「難しいことでも、協力すればできると思う」、「グループをまとめて、成果を出すことに意味があると思う」、「助け合って、何かをやり遂げることが好きだ」、「協同作業とはいつでも必ず楽をする人がいると思う」、「グループでは、他の人の意見も聞けて、自分の知識も増えると思う」、「正しいリズムやイントネーションを身に付けたいと思う」であった。《低群》《高群》ともに協同学習のメリットや必要性をある程度認めているように感じられる。同時に両群において「協同作業とはいつでも必ず楽をする人がいる」と考えている者が多く、協同作業の際の不公平を感じていることが分る。

興味深いのは、「正しいリズムやイントネーションを身に付けたいと思う」という項目では、両群共「そう思う」という回答が多かった点である。上で見たように《低群》には、声を出すことに抵抗を持つ者が多いにもかかわらず、リズムやイントネーションの重要性を認めている者も多いということになる。つまり、音読指導の際にリズムやイントネーションを導入することで、声を出すことに対する抵抗を減らせると考えられる。

表5. 自己効力感《高群》と《低群》の独立性検定結果 (5) (自由度=1)

項目	自己効力感 《低群》		自己効力感 《高群》		χ^2	p	グラフ
	思わない	思う	思わない	思う			
優秀な人間には協同作業などする必要がない	26	12	53	4	9.921	.002	
優秀な人間には協同作業などする必要がない	68.40%	31.60%	93.00%	7.00%			
声を出して読むのは気持ちがいい	45	4	29	10	4.959	.028	
声を出して読むのは気持ちがいい	81.80%	8.20%	74.40%	25.60%			
英語を学習するのは好きだ	40	4	32	10	4.781	.029	
英語を学習するのは好きだ	82.00%	7.70%	76.20%	23.80%			

自己効力感《低群》《高群》ともに「そう思わない」を選んだ者が多い項目は、「優秀な人間には協同作業などする必要がない」、「声を出して読むのは気持ちがいい」、「英語を学習するのは好きだ」であった。やはり、両群共に「協同学習には意味が無い」と考える者は少ない。また、両群共に「声を出して読むのは気持ちがいい」とは考えていないという結果になっているが、これは音読の練習をそれほどやっていないことに起因するのではないかと推測している。声を出すことは多くの人にとって不快なことではないだろう。それどころか、ネイティブと同じように音読できるようになれば楽しいと感じることさえあるだろう。にも関わらず、「気持ちがいい」という印象を持っていないのは、音読が授業でも自学自習においても、あまり重視されておらず、これまでの練習量がわずかしかなかったのではないかと推測される。英語学習については、これまでの調査でも約3分の2の学習者が「嫌い」と回答しているの、今回も同様の結果となることは予想の範囲であった。ただし、自己効力感《高群》では英語嫌いがもっと少ないだろうという筆者らの予想に反して、自己効力感の高低に関わりなく、多くの学習者が英語学習に対して良い印象を持っていないことが分った。

項目の要約

学習活動に関する質問紙項目は、筆者らが思い付くものを出し合い、重要と思うものを並べただけのものである。筆者らの興味の対象である音読と協同学習に関わるものが多いのはそのためである。因子分析を行っても音読と協同学習の因子が抽出されるだけならほとんど意味がないが、これらに共通する潜在因子があるかもしれないと考え、分析を実施することにした。表6は最尤法、プロマックス回転後のパターン行列と因子間相関を示している。

第1因子は協同学習に対する肯定的な意識が窺える項目が多いので、「協同嗜好」と命名することにする。「正しいリズムやイントネーションを身に付けたいと思う」や「間違った発音をしたときには訂正して欲しい」という項目は、協同学習とは関連が薄いようにも思えるが、ペアやグループでのコミュニ

ケーション活動において英語を口に出す練習を通して、リズム、イントネーション、発音を身に付けたいという意味に取れると考え、このまま第1因子の中に含めておくこととした。「単語の読み方が分からなくて困ることが多い」は逆転項目なので、「単語の読み方が分からなくて困ることはない」という解釈が可能だが、第1因子においてのみ負荷量が負の値になっているため、「分らなくて困る」と解釈する。筆者らの学生の場合、単語の読み方が分らなくて困るのは、実際に英語を口にする練習を行っているときだと考えられるので、この項目が第1因子に含まれていることも納得できる。

第2因子は「会話練習をするのが楽しい」や「発音の練習がしたい」が含まれているので「発話嗜好」とする。第3因子は「人と話すのが苦手」や「声を出すことに抵抗がある」という項目が含まれており、それらが学習者の性格に関与していることが推測できるので「内向性」とする。第4因子は「1人で勉強する方がいい」や「他の人と一緒に作業すると、自分の思うようにできない」など、協同学習に否定的な意識が見受けられるので「独学嗜好」と名付ける。ただし、それぞれの α 係数は、「協同嗜好」.767、「発話嗜好」.718、「内向性」.758、「独学嗜好」.590とあまり高くはなかったため、下位尺度と断定するにはさらに厳密な項目の選択・入れ替えが必要となろう。

「独学嗜好」因子の項目についても、協同学習に対して否定的な項目が揃っているものの実際の整合性はあまり高くないということになる。なお、「内向性」因子と「独学嗜好」因子の相関が.581と少し高いので、内向的な学習者の中に、協同学習に対する苦手意識を持つ者が多いことが確認できる。

表6. 因子負荷量パターン行列と因子間相関

	因子			
	I	II	III	IV
難しいことでも、協力すればできると思う。	.838	-.101	.003	.143
助け合って、向かをやり進めるのが好きだ。	.682	.007	.041	.174
グループでは、他の人の意見も聞いて、自分の知識も増えたとする。	.619	.081	-.058	.018
他の人と協力して向かをやり進めたいと思う。	.803	-.023	.074	.168
グループをまとめて、成果を出すことに意味があると思う。	.543	.020	.087	.018
正しいリズムやイントネーションを身に付けたいと思う。	.485	.388	.024	-.257
他の人と協力して作業すると、自分だけでは思いつかないような案が出ると思う。	.483	.058	.022	.011
*単語の読み方が分からなくて困ることが多い。	-.414	.257	.091	.277
*優秀な人間には共同作業などする必要がない。	.400	-.070	.090	.229
間違った発音をしたときは訂正してほしい。	.372	.204	.029	-.206
グループで話し合うのが好きだ。	.361	.105	.003	.293
英文を朗読することが好きだ。	-.271	.660	.015	.101
声を出して読むのは気持ちがいい。	-.060	.002	.050	.063
発音の練習をしたい。	.297	.583	-.003	-.135
ペアで会話練習をするのは楽しいと思う。	.290	.537	-.017	.153
ネイティブ・スピーカーのような発音をする人にあこがれる。	.149	.502	-.131	-.103
*1人で勉強することが苦手だ。	-.054	.024	1.131	-.233
*授業で声を出すことに抵抗がある。	.060	.050	.539	.104
*人と話すのが苦手だ。	.105	-.106	.409	.107
*他の人と一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	.201	-.053	.044	.502
*グループで活動すると、人任せになると思う。	-.043	.073	.169	.405
*共同作業とはいっても必ず美点をくれる人がいると思う。	-.206	.161	.025	.417
*グループで作業すると時間がかかると思う。	.220	-.003	.030	.305
*1人で勉強する方がいい。	.134	-.112	-.107	.349
*周りの人に気を遣うようなことはしたくない。	.056	.064	-.117	.316
因子間相関	I	II	III	IV
I	—	.277	.160	.181
II		—	.263	.140
III			—	.681
IV				—

*は逆転項目

自己効力感と因子の関係

因子分析で抽出した因子と自己効力感の関係を調べるため、前者を独立変数、後者を従属変数として重回帰分析を行った。ただし、各因子と自己効力感の間に時間的な関係があるかどうかは不明である。つまり、各因子が自己効力感に影響を与えているのか、その逆なのかは明らかではない。要因の分析は、当然ながら因果関係を前提として行う必要があるため、ここで示す結果は大きな意味を持たないが、単に関連の有無を推測する資料として行うこととした。

自由度調整済み決定係数は目安となる数値がないのが現状であるが、独立変数が従属変数の現象をどの程度説明しているかという割合を示すものなので、今回の .475という数値では52.5%が説明できていないということになる。したがって、モデルとしての当てはまりは良いとは言えないが、多重共線性を示すものはなかった。このモデルではステップワイズ法を選択したため、「発話嗜好」因子が除かれており、この因子と自己効力感との関連が薄いという結果になった。

独立変数から従属変数への標準偏回帰係数(β)は表7の通りである。標準偏回帰係数(β)の値は「内向性」がもっとも高く(.443)、したがってこの因子と自己効力感の関係がもっとも強いと推測できるが、内向的だから自己効力感が低いのか、自己効力感が低いと内向的になるのか、は不明である。

表7. 重回帰分析結果

因子	β	t	p
内向性	.443	11.163	<.0001
独学嗜好	.231	5.823	<.0001
協同嗜好	.220	5.775	<.0001

まとめ

自己効力感は「やればできる」という学習者の自信を表し、自己効力感が低い学習者は慣れない学習活動に対して消極的である。「やってもできるようにはならない」と学習者が思い込んでいる限り、たとえ効果が実証された活動であっても、自ら進んで行うとは考え難い。本研究の結果が示すように、

自己効力感の低い学習者は、音読や協同学習に対して否定的な意識を持っているため、積極的にやろうとせず、そのため授業がうまく行かないことを筆者らも経験しているが、今回、協同学習と音読の両方について授業での継続的な実施の可能性が見出せたと考えている。ペアワークに抵抗がある学習者でも、ペアワークを実際に経験すると「楽しい」、「やる意味がある」という意識に変わることが報告されている(津村, 2013)ように、否定的な意識は好転することが期待できる。《低群》も協同学習が有益であることはある程度認識しているので、比較的平易な活動を根気よく繰り返し、それによって「できる」と思わせることに成功すれば、やがて大半の学習者に受け入れられ、大きな効果が期待できるはずだ。音読に対する《低群》の抵抗は予想通り大きかったが、明確な到達目標を提示しながら、リズムやイントネーションを突破口として継続的に実施すれば、意識も好転すると考えられる。

外国語教育においても、生きる力を育成することが目標の一つと筆者らは捉えている。そして、Zimmerman(2000)が、自己効力感=An Essential Motive to Learnと言っているように、「できる」という自信を付けさせることも、学習者としての自律・自立を促し、生きる力の育成に繋がると考えられる。小嶋、尾関、廣森(2010)は外国語を学ぶことについて「断片化された能力を獲得するという行為ではなく、全人格(whole person)的な成長につながる行為、あるいはそのための過程(pp. 3-4)」と捉えている。つまり、自己効力感の高揚は全人格的な成長を促し、それこそが外国語教育の目的であると筆者たちは信じている。

では、自己効力感を高めるにはどうすればいいだろう。安達(2006)は彼女の調査結果から、「自らの力で望ましい成果が得られたという体験こそが自己効力に影響を及ぼす要因(p. 6)」としている。したがって、自己効力感を高める条件として、達成感を与えることが第1に挙げられよう。また、「やらされているから仕方なくやる」という外的調整の段階、「やらないと不安に感じる」取り入れの段階をさらに超えて、「自分たちにとって重要だからやる」という同一化の段階へと意識が変わるような工夫も必要となろう。これらに加えて、具体的な到達目標を示すこと、「やれば必ず効果が期待できる」と思わせることで、学習者の意欲を高め、達成感を与え、自己効力感も高められるというような正の循環が生まれると信じたい。

結び

本研究は、自己効力感と音読・協同学習との関連を、テキストマイニング、自己効力感《高群》と《低群》における各項目の選択比率の差の検定、因子分析などによって探った。《高群》は、音読・協同学習への抵抗をそれほど感じていないのに対して、《低群》では抵抗が大きいことが確認できた。だ

し、音読や協同学習をやれば自己効力感が高くなるのか、あるいは自己効力感が高いと音読や協同学習に対する意識が肯定的になるのか、因果関係については何も明らかにされていない。協同学習については、「低群」は否定的な意識を持っていながら、一方でメリットや意義についてある程度理解を示していた。ペアワークについて否定的な意識を持っている学習者も、実際に経験することで意識が好転した例もあり、自己効力感の高低に関わらず試行する価値はあると考えられる。音読については、「低群」の声を出すことに対する抵抗が大きいが、正しいリズムやイントネーションを身に付けたいという意識は両群が持っており、音読指導を導入する際の突破口となり得ると考えられる。音読や協同学習は一定の効果が検証されてきた。これらが授業に生かされないのはもったいないことである。学習者が語学を学ぶ明確な目標を持ち、誰でも学ぶことができるという意識を持っていれば、音読や協同学習を必ず効果的な授業活動にすることができると筆者たちは考える。ただし、自己効力感に直接影響を与える第3の変数として学習者の性格や学習環境も視野に入れた研究が望まれる。

ここで、今回の研究に関して、いくつか改善すべきポイントを挙げておきたい。第1に、ランダム・サンプリングについては、筆者らの勤務先の学生のみ協力に依頼したため、男子の割合が9割を超え、習熟度に関してもたとえ英検2級を超えるレベルの学生がほとんどいなかったため、結果を一般化することはできない。それでも、似たような学生構成を持つ大学は少なくないので、同様の境遇でご指導されている方にとっては無益な研究ではなかったと考えている。しかし、様々な習熟度の学生からの情報はさらに有益な結果をもたらすであろうことは言うまでもない。第2に、様々な変数の影響を取り除くためにはかなりのデータが必要だが、本研究の調査協力者の数は十分であったとは言いがたい。たとえば、英語が好きか嫌いかで自己効力感の高低に影響が出たかもしれないし、意欲の度合いや、英語の学習年数、留学経験なども同様である。本研究の調査協力者は大半が英語嫌い、英語に対する意欲も高くないため、大雑把に見て単一のグループと見なすことは可能だが、厳密に言えば、英語が好きか嫌いかでグループ分けした後、それぞれのグループで意欲の高低のグループに分け、さらに自己効力感の高低で分けるというような複雑な操作をしなければ、様々な変数の影響を除くことはできない。しかもそのような変数は少なくないと考えられる。したがって、今回の協力者については、単一のグループという前提で、かろうじて分析が可能であったと言わなければならない。第3に、記述式項目に対する回答が、選択式項目の影響を受けていたことも指摘するべきであろう。同じ質問紙に選択式項目と記述式の項目があったため、記述式項目に対する回答の中に選択式項目に類似した記述があった。記述式項目を質問紙の最初に置か、または別紙で行うことが望ましい。第4に、尺度の問題である。今回は

特性的自己効力感尺度を使用した。その質問項目は一般的でどの分野にも当てはまるようなもので構成されていた。しかし、分野によっては独自の自己効力感尺度が開発されており、語学学習に特化した尺度があればより具体的な状況を想定して回答させることができたであろう。それにより、指導上の有益な情報を得ることができたかもしれない。さらに、日々変化する人間の心の内を一度の質問紙調査の結果で、捉えるのは限界があることも指摘しておかなければならない。自己効力感が、いつごろ、どういう刺激によって、どのように変化するかという点の解明については、将来の縦断的研究に期待したい。

最後に、冒頭の質問をもう一度繰り返したい。「良い授業」とは何だろう。筆者たちは、単に英語を知識として蓄積させるのではなく、教室の中から学習者の声聞こえてくる授業がより「良い授業」であると考えている。現実には容易ではないが、学習者の自己効力感を高めることを第1とし、彼らが授業で声を出す機会が十分にあり、さらに、実際にコミュニケーション活動がある授業を目指したいと思う。

Bio Data:

Shuji Tsumura has been with Osaka University of Commerce since 2007. He likes Shorinji Kempo, an esoteric Japanese martial art.

Takaaki Morioka works at Osaka University of Commerce as an English teacher. He likes soccer and rock climbing.

References

- 安達智子. (2006). 「大学生の仕事活動に対する自己効力の規定要因」. 『キャリア教育研究』, 24(2), 1-10.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- 江利川春雄. (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』. 東京: 大修館書店.
- 門田修平. (2007). 『シャドーイングと音読の科学』. 東京: コスモピア.

- 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人. (2010). 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』. 英語教育学体系, 第6巻. 東京: 大修館書店, 3-4.
- 松沼光泰. (2006). 「英語自己効力感(ESE)尺度の作成」. 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊, 14(1), 89-97.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39, 276-294.
- 水本篤. (2011). 「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」. 『関西大学外国語学部紀要』, 5, 35-56.
- 盛岡貴昭・津村修志・吹原顕子. (2015). 学習意欲に乏しい大学生の共同学習と音読に対する態度. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *JALT2014 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- 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. (1995). 「特性的自己効力感尺度」堀洋道(監修), 山本真理子(編)(2001). 『心理測定尺度集I—人間の内面を探る(自己・個人内過程)』, 37-41.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- 佐藤学. (2005). 「日本の教育における協同学習の今—理論と実践の視座から」. Retrieved from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/lab/ichikawa/johoka/2005/group4/>
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Tilfarlioglu, F. T., & Ciftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms: A case study. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 1284-1294.
- 津村修志. (2013). 「英語学習を嫌う大学生のペアワークに対する意識」. 『大阪商業大学論集』, 9(2), 39-50.
- Tsumura, S. (2010). A qualitative study on demotivating factors. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Appendix

英語学習に関するアンケート

このアンケートは授業改善を目的としており、成績とは全く関係ありません。ご協力お願いします。

当てはまる数字に○を付けて回答してください。

		そう思わない	あまりそう思わない	どちらともいえない	まあそう思う	そう思う
1	自分が立てた計画はうまくできる自信がある。	1	2	3	4	5
2	しなければならぬことがあっても、なかなかとりかからない。	1	2	3	4	5
3	初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける。	1	2	3	4	5
4	新しい友達を作るのが苦手だ。	1	2	3	4	5
5	重要な目標を決めても、めったに成功しない。	1	2	3	4	5
6	何かを終える前にあきらめてしまう。	1	2	3	4	5
7	会いたい人を見かけたら、向こうから来るのを待たないでその人の所へ行く。	1	2	3	4	5
8	困難に出会うのを避ける。	1	2	3	4	5
9	非常にややこしく見えることには、手を出そうとは思わない。	1	2	3	4	5
10	友達になりたい人でも友達になるのが大変ならば、すぐに止めてしまう。	1	2	3	4	5
11	面白くないことをする時でも、それが終わるまでがんばる。	1	2	3	4	5
12	何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる。	1	2	3	4	5
13	新しいことを始めようと決めても、出だしてつまづくとすぐにあきらめてしまう。	1	2	3	4	5
14	最初は友達になる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友達になろうとする。	1	2	3	4	5
15	思いがけない問題が起こった時それをうまく処理できない。	1	2	3	4	5
16	難しそうなことは、新たに学ぼうとは思わない。	1	2	3	4	5
17	失敗すると一生懸命やろうと思う。	1	2	3	4	5
18	人の集まりの中では、うまく振る舞えない。	1	2	3	4	5

19	何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる。	1	2	3	4	5
20	人に頼らない方だ。	1	2	3	4	5
21	私は自分から友達を作るのがうまい。	1	2	3	4	5
22	すぐにあきらめてしまう。	1	2	3	4	5
23	人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない。	1	2	3	4	5
24	人と話すのが苦手だ。	1	2	3	4	5
25	ネイティブ・スピーカーのような発音をする人にあこがれる。	1	2	3	4	5
26	グループで話し合うことが好きだ。	1	2	3	4	5
27	発音の練習をしたい。	1	2	3	4	5
28	1人で勉強する方がいい。	1	2	3	4	5
29	知識を増やすことより、問題解決能力を身に付けたい。	1	2	3	4	5
30	他の人と協力して何かをやり遂げたいと思う。	1	2	3	4	5
31	他の人と一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	1	2	3	4	5
32	間違った発音をしたときは訂正して欲しい。	1	2	3	4	5
33	優秀な人間には協同作業などする必要がない。	1	2	3	4	5
34	周りの人に気を遣うようなことはしたくない。	1	2	3	4	5
35	単語の読み方が分からなくて困ることが多い。	1	2	3	4	5
36	グループで活動すると、人任せになると思う。	1	2	3	4	5
37	難しいことでも、協力すればできると思う。	1	2	3	4	5
38	グループをまとめて、成果を出すことに意味があると思う。	1	2	3	4	5
39	英文を朗読することが好きだ。	1	2	3	4	5
40	他の人と協力して作業すると、自分だけでは思いつかないような案が出ると思う。	1	2	3	4	5
41	助け合って、何かをやり遂げることが好きだ。	1	2	3	4	5
42	授業で声を出すことに抵抗がある。	1	2	3	4	5
43	グループで作業すると時間がかかると思う。	1	2	3	4	5
44	人前で発表することが苦手だ。	1	2	3	4	5
45	協同作業とはいっても必ず楽をする人がいると思う。	1	2	3	4	5
46	声を出して読むのは気持ちがいい。	1	2	3	4	5
47	ペアで会話練習をするのは楽しいと思う。	1	2	3	4	5
48	グループでは、他の人の意見も聞けて、自分の知識も増えると思う。	1	2	3	4	5
49	正しいリズムやイントネーションを身に付けたいと思う。	1	2	3	4	5
50	英語を学習するのは好きだ。	1	2	3	4	5

音読練習についてどう感じますか。ご意見を願います。

ペアやグループでの作業についてどう感じますか。