

# 再帰属訓練法は英語学習に対する 自己効力感を向上させるか

中山 誠一  
松沼 光泰

## Abstract

This study investigates whether increasing students' perception of their own responsibility for failure improves the self-efficacy toward English learning among false beginners. Nineteen university students were given 90-minute weekly training sessions for three months to help them take responsibility for failure and attribute it to lack of effort. To examine the effects of this training, the English Self-efficacy Questionnaire (ESE) by Matsunuma (2006) and a TOEIC Bridge mock exam were given before and after the training. A pre- and post-analysis of ESE scores revealed that participants' self-efficacy was significantly improved ( $p < .01$ ), and a pre- and post-analysis of TOEIC Bridge scores showed significant improvements in participants' English proficiency ( $p < .05$ ). The implications of these findings are discussed.

## 1. 問題と目的

大学で授業を行っているとき、過去の英語学習における不成功体験から英語に対する自己効力感が低下し、学業不振に陥っていると思われる学習者が数多く散見される。自己効力感とは与えられる課題がうまく遂行できるかどうかに関する自信であり、人間の発達や学習の過程に大きな影響力を持つとされる (Bandura, 1977)。自己効力感とは、もともと臨床心理学の分野において、恐怖症 (Phobia) を治療するために、Banduraが提唱した概念である。その後、様々な分野で研究が進められているが、教育の分野もその例外ではない。例えば、自己効力感と数学や国語の学業成績の関連を調査した研究では、自己効力感の高い学習者は、学業成績が高いことが示されている (Betz & Hackett, 1983; Hackett, 1985; Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Miller, 1994, 1995)。また、自己効力感と大学の修了率の関連を調査した研究では、

自己効力感が高いほど、修了率が高くなる傾向があることが示唆されている (Bong, 2001; Chemers & Garcia, 2001)。さらに、第2言語習得の分野では、自己効力感と外国語の学業成績の関連を調査した結果、自己効力感の高い学習者ほど、外国語の学業成績が高くなる傾向が示唆されている (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Hsieh, & Schallert, 2008)。

このように、自己効力感と学業成績の関連性を検討した研究では、自己効力感が高いほど、学業成績がよい傾向にあることが示唆されている。では、自己効力感を向上させ、学業成績を改善するためには、どのような手立てを講じる必要があるだろうか。Bandura (1977) によれば、自己効力感とは、①成功体験 (Performance accomplishment)、②代理体験 (vicarious experience)、③言語的説得 (Verbal persuasion)、④生理的状态 (Emotional arousal)、の4つの心理的要因から構成されるとされる。Bandura は、自己効力感を高めるためには、上に示した①～④の内、①成功体験が最も重要であると指摘している。このBandura の主張に基づいて考えるならば、本研究で問題とする「過去の英語学習における不成功体験から英語に対する自己効力感が低下し学業不振に陥った学習者」に対しては、成功体験を与えることが重要となる。そこで、本研究では、英語の学業成績が振るわない学習者に対して成功体験を与えることが、①「学習者の自己効力感」及び②「英語の学業成績」にどのような効果を及ぼすかということを検討したい。

ここで問題となるのは、学習者にどのように成功体験を与えるかである。本研究では、学習者に対して、成功体験を与える方法として、Dweck (1975) による「再帰属訓練」を採用したい。Dweck (1975) による「再帰属訓練」においては、学習者は、以下に示す①～③の3つの過程を経て成功を経験する。①学習者はある課題について失敗を経験する (以下「失敗体験」とする)。②教師は失敗の原因は努力が足りないためであると学習者を励まし、ヒントを与え、学習者が正答にたどりつくように促す (以下「努力の提示」とする)。③学習者は成功を体験する (以下「成功体験」とする)。「再帰属訓練」において、学習者は①～③の過程を繰り返し経験するように仕組まれることになる。

教育心理学の分野では、無力感とは、しばしば、過去に繰り返された不成功体験により学習されると考えられ、学習性無力感 (learned helplessness) と呼ばれる (Seligman & Maier, 1967)。Dweck (1975) は、再帰属訓練が、学習性無力感に陥った学習者に対して、どのような効果を与えるかを実験によって検討している。

上に示した Dweck (1975) の実験には以下の理論的背景がある。Weiner (1972) は、原因帰属という枠組みを提唱し、学業不振者は、学習の過程で繰り返された不成功体験によって、学業不振の原因を自分の能力不足に帰属し、無力感に陥る傾向があると指摘している。Dweck は、このような学習者 (学業不振の原因を能力に帰属している学習者) に、再帰属訓練を実施することによって (①～③の過程を経て成功を経験させることによって)、当該学習者は失敗の原因を能力から努力に帰属するようになり、学習性無力感に陥った状態から脱却する可能性を指摘する。Dweck は、実験を行い、この仮説の正当性を示した。

具体的には、『再帰属訓練を行う群 (以下「再帰属訓練群」)』と『容易な問題を繰り返し成

功体験のみを繰り返す群（以下「成功体験群」）の2群を設け、両群において、学習性無力感の指標が介入後どのように変化するかを検討した。実験の結果、「成功体験群」では、介入前後で無力感に変化しなかったが、一方、「再帰属訓練群」では、介入後、学習者の無力感が大きく改善されることが示された。このようにDweck（1975）は、動機づけの指標として学習性無力感を取り上げ、単純に成功体験を与えるより、再帰属訓練によって成功体験を与える方が学習者の動機づけを高めることを示唆している。この実験結果と本稿の冒頭で示した「自己効力感を高めるためには、成功体験が最も重要であるとの指摘（Bandura, 1977）」を考え合わせるならば、「再帰属訓練」を用いて成功体験を与えることが、学習者の自己効力感を効果的に向上させるという仮説を立てることが可能であろう。

そこで本研究では、Dweck（1975）が考案した「再帰属訓練」を用いて成功経験を与える授業が、学習者の①「英語自己効力感」及び②「英語の学業成績」にどのような効果を及ぼすかということを検討したい。

最後に英語自己効力感の指標としていかなる尺度を用いるかについて言及しておきたい。英語学習自己効力感の測定には、松沼（2006）の開発した英語自己効力感尺度を用いる。松沼（2006）は、日本の英語学習の実情を考慮した尺度開発の必要性を主張し、英語自己効力感（以下「ESE」と記す）尺度を作成した。具体的には、日本の高校生213名（男性109名、女性104名）を対象にPintrich & De Groot（1990）が作成した動機づけ尺度を参考に、日本の英語学習の実情を考慮した尺度の作成を試みた。その結果、8項目からなるESEを開発した。当該尺度は、日本の英語学習の実情（及び日本人英語学習者）を念頭に置いて開発されたという点において優れた尺度であると考えられる。

## 2. 方法

### 2.1 実験協力者

英語を苦手とする学習者を対象とした、初年次英語ゼミに所属を希望した大学一年生19名（男性：17名；女性：2名）が実験に参加した。実験協力者は日本の中学校および高等学校で6年間英語を学習していたが、海外での英語学習歴をもつ者はいなかった。

### 2.2 材料

**教授材料。**教授材料は、中学・高等学校の副教材として主に利用されるEdu Pager（教育開発出版、2001）というコンピュータソフトウェアを使って作成された。このコンピュータソフトウェアは、中学校1年生から高等学校3年生で学習する文法項目に関して、穴埋め問題、正誤問題、英作文問題、および英文解釈問題などの形式で練習問題を作成するためのソフトウェアである。本研究では、このソフトウェアを利用し、文部科学省検定済中学校英語教科書‘New Crown English courses’の1年生の教科書に基づいて、文法問題プリントを作成した。Table1に本研究で採用した文法項目を順に示す。本研究で学習者が取り組んだ文法項目は7つ

である。そのうち1.アルファベットを除き、1つの文法項目について約5枚から6枚のプリントが準備された。1枚のプリントには、約20問ずつの問題が印刷されていた。各文法項目におけるプリントは、易しいプリントから徐々に難易度が上がるように配列されていた。1つの封筒に実験協力者全員分のプリントが、1種類ずつ封入された。プリントは合計で50種類あったため、封筒50枚に分割されて封入された。

**Table 1 採用した文法項目**

1.	アルファベット
2.	代名詞
3.	現在時制
4.	疑問文
5.	未来時制
6.	助動詞
7.	現在進行形

**ポートフォリオ.** 学習し終わったプリントを保存するための封筒が、実験協力者1人1枚ずつ準備された。

**英語力測定テストプレ.** 実験協力者の英語力を測定する目的で、TOEIC Bridge 公式ガイド&問題集（国際ビジネスコミュニケーション協会，2002）のTOEIC Bridge 練習テスト（100問）を利用した。この練習テストは、リスニング問題50問とリーディング問題50問から構成されていた。

**ESEプレ.** 実験協力者の自己効力感の変化を測定するために、松沼（2006）ESEを使用した。Table 2にその内容を示す。ESEは、8つの項目から構成されていた。これら8つの質問項目それぞれについて、5つの選択肢（①全くそう思わない、②そう思わない、③どちらともいえない、④そう思う、⑤とてもそう思う）が与えられていた。実験協力者は、それぞれの質問項目を読み、与えられた5つの選択肢のうちあてはまるものを1つずつ選択することになる。

**Table 2 英語自己効力感 (ESE) 尺度 (松沼, 2006) の内容**

1. 私は英語が得意だと思う。
2. 私は英語の授業で教えられたことを理解することができると思う。
3. 私は英語で良い成績をとることができると思う。
4. 私は英語の授業で与えられた課題に適切に答えることができると思う。
5. 私の英語の学力はすぐれていると思う。
6. 私は英語の学習内容についてたくさんを知っていると思う。
7. 私は英語の学習内容を習得できると思う。
8. 私は英語の勉強方法を知っていると思う。

**英語力測定テストポスト.** 英語力測定テストプレの問題の順番を変えて出題した。  
**ESEポスト.** ESEプレと同一の質問紙を使用した。

## 2.3 手続き

**第1回目の授業.** 第1回目の授業では、介入授業（第2回以降）の進め方の説明と英語力測定テストプレとESEプレを実施した。授業の進め方の説明では以下に示す5つの内容が教示された。具体的には、①座席は自由であること、②与えられたプリントを各自のペースで行っていくこと、③プリントが終わったら一枚ごとに教師の添削を受けること、④添削が終わったら、プリントを自分の封筒にいれ、次のプリントを取り組むこと、⑤必要があれば教師や周囲の友人にいつでも相談できること、の5つであった。これらの説明が行われた後、英語力測定テストプレおよびESEプレが実施された。

**介入授業.** 第1回目の授業で説明した進め方に沿って、介入授業（毎回90分）が13回実施された。実験協力者が自分の進度に合わせて自由に必要なプリントを持っていけるように、教室の最前列の机に50種類のプリントの入った封筒が、順番に置かれた。

**介入授業における教師の役割.** 介入授業では、教師は教室の一番前の左側にある教師用の机で、協力者がいつでもプリントの添削が依頼できるように待機していた。教師は添削を行う際に次の点に配慮した。添削は協力者を教師の横に準備した椅子に座らせて、一緒に行った。教師は、誤答している箇所についてヒントを与え、その場で正解を導けるように配慮した。また、全問正解であったり、以前誤答していた問題に正解した場合には、「よくできましたね」など、協力者ができるだけ前向きに課題に取り組めるような声掛けを行った。

**第15回目の授業.** 英語力測定テストポストとESEポストを実施した。

Table 3 に手続きの流れを示す。

**Table 3** 本研究の手続き

第1回	授業の進め方の説明と英語力測定テストプレおよびESEプレの実施
第2回	介入授業
第14回	
第15回	英語力測定テストポストとESEポストの実施

## 3. 結果

本実験で行ったテストと授業全てに参加した実験協力者を分析の対象とした。その結果最終的な分析の対象者は14名となった。以下、ESE尺度と英語力測定テストの結果について順に記述する。

### 3.1 ESE尺度

ESEプレおよびESEポストの結果をTable 4に示す。プレテストでは、平均点が、1.82点 ( $SD=.83$ )、ポストテストでは、平均点が2.13点 ( $SD=1.06$ )であった。英語自己効力感の変化を測定するために、両テストの平均点について、対応のある  $t$  検定を行ったところ、5%水準で有意差が認められた ( $t(223)=2.40, p<.05$ )。介入授業により、学習者の英語自己効力感が伸長する可能性が示された。

Table 4 英語自己効力感 (ESE) 尺度の結果

	プレ	ポスト	$t$ 検定結果
$M$	1.82	2.13	2.40*
$SD$	0.83	1.06	

\*  $p<.05$

### 3.2 英語力測定テスト

英語力測定テストプレおよび英語力測定テストポストの結果をTable 5に示す。プレテストでは、平均点が42.14点 ( $SD=7.29$ )、ポストテストでは、平均点が47.14点 ( $SD=8.71$ )であった。英語力の変化を測定するために、両テストの平均点について、対応のある  $t$  検定を行ったところ、5%水準で有意差が認められた ( $t(27)=2.63, p<.05$ )。介入授業により、学習者の英語力を伸長させる可能性が示された。

Table 5 英語力測定テストの結果

	プレ	ポスト	$t$ 検定結果
$M$	42.14	47.14	2.63*
$SD$	7.29	8.71	

\*  $p<.05$

## 4. 考察

本研究では、Dweck (1975) の「再帰属訓練」により、成功経験を与える授業が、学習者の①「英語自己効力感」及び②「英語の学業成績」にどのような効果を及ぼすかを検討した。その結果、「失敗体験」、「努力の呈示」という過程を経て「成功体験」を経験する「再帰属訓練」を繰り返し実施することによって、学習者の(1)「英語学習に対する自己効力感が向上し」、さらに、英語力測定テストの結果から、(2)「英語の学力も向上する」ことが示唆された。以下これら2つの結果について考察を行う。

#### 4.1 英語学習に対する自己効力感について

まず、ESEの結果について考察する。英語学習に対する自己効力感は介入後改善されていた ( $p < .05$ ) ことから、本研究で採用した再帰属訓練が有効である可能性が示されたといえる。実験協力者は、中学校や高等学校における英語学習につまづき、自己効力感が低下した経緯がある。これら2つのことに基づけば、再帰属訓練と、中学や高等学校における指導法の違いが、学習者の英語学習に対する自己効力感に異なる影響を与えたと考えることが自然であろう。そこで、実際中学校や高等学校で行われている一般的な指導法と再帰属訓練がどう異なるのかを踏まえながら、以下考察を行っていきたい。中学校や高等学校で一般的に行われている教授法と明らかに異なると思われる点は以下の2点である。

第一の違いは、再帰属訓練では、実際中学校や高等学校で行われている一般的な指導法とは異なり、学習者は自分の到達度を確認し、目標を明確にしながら学習を進めることができる環境が整備されていたことである。再帰属訓練で学習者に与えられた課題は、各自のペースで50種類のプリントを一枚ずつ完成させていくことであった。学習者に自分の到達度がわかるように、プリントは毎回1から50まで、教室の最前列の机におかれていた。学習者は、プリントが終わるたびに、その最前列の机に行き、次のプリントを各自受け取ることになる。その際、自分は「20番のプリントまでやった」とか、「半分終わった」など自分の到達度がどの位置にあるのかを再認識することができた。Dweck (1975) も、教師の励ましに関する適切なアドバイスの必要性和同時に、学習者が自分の到達度を把握し、明確な目標を持つことの重要性を指摘している。しかしながら、中学校や高等学校における一般的な指導法では通常毎回テーマや進度が設定されており、個々の学習者が独立したペースで授業に参加できる環境は整えられていない場合が多い。したがって、このような学習環境の違いが、学習者の英語学習に対する自己効力感の向上に貢献した可能性が高いと考えられる。

第二の違いは、授業中の教師の役割と学習者に対する接し方の違いにある。中学校や高等学校で行われている一般的な指導法では、授業中に他の学習者と距離をとり、一人の学習者と教師が向き合って接する時間を毎回設けることはあまり行われぬ。Dweck (1975) も指摘しているように、学習者の原因帰属様式に変化をもたらすためには、教師の適切な助言が必要となる。本研究では、学習者の進度に差があること、さらに個々の学習者に適切な助言を行う必要があることから、採点と助言を行う際には教師が個別に対応できる環境が整えられていた。学習環境の違いにつけ加えて、このような授業中の教師の役割と学習者に対する接し方の違いもまた、自己効力感の向上に貢献した可能性が高いと考えられる。

しかしながら、Table 4にも示されているように、介入後のESEポストの値 ( $M=2.13$ ,  $SD=1.06$ ) は、介入前の値 ( $M=1.82$ ,  $SD=0.83$ ) との間に統計的有意差が認められたものの、依然として低いことがわかる。本研究に参加した学習者の英語に対する自己効力感は、訓練前と比較して向上したとは言えるものの、効果が十分であったかどうかは疑問が残る。本研究では、週1回の再帰属訓練を約3カ月の間行った。Weiner (1975) が指摘しているように、一度形成された原因帰属の様式を変化させ、自己効力感を高めるためには、さらなる時間を

要することを示唆した結果と言える。今後検討の余地がある。

#### 4.2 英語力測定テスト結果について

Table 5にも示されているように、再帰属訓練により学習者の英語力を伸長させる可能性が示された。再帰属訓練で学習した内容は、日本の中学校1年生が学習する内容であり、英語力測定テストの内容とは、ギャップがあったにも関わらず、学習者の訓練後の得点は向上していた。この結果は、再帰属訓練で学習した内容が定着したということに付け加えて、学習者が訓練以前に得ていた英語に関する知識が、適切に活用されるようになったことを示すものである。つまり、再帰属訓練を通じて自己効力感が高まり、課題に向かう際に自分の持っている知識を最大限使おうとする習慣が形成されたと考えられる。

### 5. 今後の課題

本研究を踏まえた今後の課題は3つ考えられる。一つは再帰属訓練の期間を延長すれば、さらなる自己効力感向上が期待できるかを検討することである。先にも述べたように、訓練後の自己効力感は、訓練前と比較して向上してはいるが、依然として値は低かった。この要因の一つは、再帰属訓練の長さにある可能性がある。つまり、継続して訓練を行うことで、更なる自己効力感の向上が見込める可能性があるということである。二つ目は、統制群を設定した検証の必要性である。本研究では統制群をおいていない。そのため、一般的に行われている指導法と比較して、効果がどう異なるのかについての実証的な知見を得られていない。今後は統制群をおいたより実証的な研究が必要である。三つ目は、本研究で得られた知見を一般化する方法を考案することである。本研究の実験協力者は19名であり、大学一般の語学教室、中学校や高等学校の教育現場と比較して、かなり恵まれた環境で実施された。本実験と同様の環境をただちに整えることは不可能に近い。そのため、本研究で得た知見を別の形で還元するための枠組みが必要となる。



## 《引用文献》

- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Hackett, G. (1985). The role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Hsieh, P. H., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Kiyota, Y. (2009). Motivation of remedial EFL learners: a case study of Japanese college EFL learners. 『リメディアル教育研究』第4号, 173-179.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会. (2002). 『TOEIC Bridge 公式ガイド&問題集』東京：国際ビジネスコミュニケーション協会.
- 教育開発出版. (2001). Edu pager [computer software] 東京：教育開発出版.
- 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号-1, 89-97.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Seligman, M.E.P., & Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock.

*Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

Snow, R. (1991). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 205-216.

高橋貞雄・Hardy, H・根岸雅史・日臺滋之・松沢伸二・齊藤榮二 他. (2011). *New Crown English Series 1*. 東京：三省堂.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Markham Pub. Co.

Zimmerman, B., J. and Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1. 51-59.