

# コミュニケーションを通じた英語学習における学習者の 学業的自己概念と自己効力感の変容

山田 政寛\*1 北村 智\*2 御園 真史\*2 山内 祐平\*2

Masanori YAMADA Satoshi Kitamura Tadashi Misono Yuhei Yamauchi

金沢大学\*1

東京大学\*2

KANAZAWA UNIVERSITY The University of Tokyo

<あらまし> 本研究ではソーシャルメディアを用いた学習環境が広がる中、コミュニケーションを通じた英語学習における学習者の学業的自己概念と自己効力感の変容について検討を行った。具体的にはコミュニケーションの相手が英語能力のレベルが自分よりも高・低・同によって学業的自己概念ならびに自己効力感の変容に違いがあるか検討を行った。その結果、全体的にレベルが高い相手とペアを組んだ学習者はコミュニケーションを通じた学習後にポジティブに変容することが示された。

<キーワード> 自己概念, 英語学習, CMC, 社会的比較

## 1. はじめに

近年, ソーシャルメディアを用いた学習環境が広まる中, 継続的に能動的に自らの学習に関与する自己調整学習者の育成が課題となっているが, 自己調整学習は学習の計画などの予見, 遂行と内省の3段階があり, 3つの段階がサイクルとされている(Zimmerman & Campillo, 2003). 本研究ではコミュニケーションを通じた英語学習において, 自己調整学習の内省段階に関わる学習者の学業的自己概念・自己効力感の変容について検討する. 学業的自己概念とは学業に関する自分自身に対する知覚であり, 処遇後の自分の行動予測に関わる. 自己効力感は類似概念であるが, 自己概念との違いは自己の経験に基づいて処遇を受けた効果を予測することであり, 自己概念は友人などの周りの環境との相互作用により形成されるものとされる(大内, 2008). しかし, 他者とのインタラクションによって得られる経験もあり, 類似概念ではあるが, 並列が可能であると考えられる. 本研究では以上のことに基づき, コミュニケーションの相手のレベルによって, 学習後の自己概念や自己効力感の変容することを検討する.

## 2. 方法

被験者は大学生・大学院生 34 名であった. 被験者を, TOEIC スコアを基準に能力別に高・中・低の 3 つの水準で分類した. 高レベル (10 名) を TOEIC 730 点以上, 中レベル (17 名) を 455 点以上 725 点以下, 低レベル (7 名) を 450 点以

下とした. その後, 高-高 (3 組), 高-中 (2 組), 高-低 (2 組), 中-中 (6 組), 中-低 (3 組), 低-低 (1 組) の 6 群のペアを作った.

被験者は学業的自己概念・自己効力感に関する質問紙を回答した後, 事前テストを受け, 日本語でコミュニケーションを 60 分間ペアで行った. お互いに不明な点を教え合い, タスクを遂行した. その後, 事後質問紙に回答し, 事後テストを受講した. 本研究において使用した質問項目を表 1 にて示す. 本項目は松沼(2006)で使用された項目を一部改変し, 項目を追加したものである.

タスクは 800 語程度のフランスの観光政策についてのニュース記事であり, 段落毎に要約をし, 最後に日本語で 2~300 字程度の総合要約をペアで作成するものであった. 60 分間の協働作業はテキストチャットを使って行われ, オンライン辞書を使用することを許可された. また各被験者に相手のレベルは一切伝えていない.

なお, 本研究では自分と相手との社会的比較に着目するため, ペア内の級内相関を想定しない分析を行った.

## 3. 結果

学業的自己概念に関して 13 項目について事前・事後で質問紙によりデータ収集を行い, ペアの相手が自分よりも能力が高, 低, 同じの 3 群にデータを分け, 分析を行った. 最初に各群内において事前・事後で Wilcoxon の符号付順位検定による比較を行い, その後, 事後と事前の差分に対して, Kruskal Wallis 検定を使用し 3 群の比較を行った. 各群の事前事後の比較結果を表 2, 事後-事前の差分に対する 3 群比較の結果については表 3 に示す. なお, 紙幅の関係から有意であった項目のみを掲載する. 表 3 では Kruskal Wallis

検定にて有意であった項目のみ記載している (1:  $p < 0.1$ ,  $\chi^2(2) = 5.362$ , 3:  $p < 0.05$ ,  $\chi^2(2) = 7.213$ , 6:  $p < 0.05$ ,  $\chi^2(2) = 5.064$ )

表1 学業的自己概念・自己効力感に関する質問項目

#	質問項目
1	私は英語の授業でも課題に適切に解答できると思う
2	私は英語で良い成績・得点を取ることができると思う
3	私の英語の学力は優れていると思う
4	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
5	私は英語の学習内容について多くのことを知っていると思う
6	私は英語が得意だと思う
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
9	私は英語で書かれた Web ページを読むことができると思う
10	私は英字新聞を読むことができると思う
11	私は友人に英文読解について質問を受けたとき、適切に解答できると思う
12	私は英語による文章を要約することができると思う
13	私は英語の文章をすらすら読むことができると思う

表2 事前事後の比較結果 (中央値)

項目	群	事前	事後	有意差
3	相手が高	2.00	2.50	
	相手が低	3.00	3.00	
	相手と同じ	2.00	2.00	*1
6	相手が高	1.50	2.00	+2
	相手が低	3.50	3.50	
	相手と同じ	3.00	2.50	
12	相手が高	2.00	2.00	
	相手が低	3.00	4.00	
	相手と同じ	3.00	2.50	+3

\*1:  $p < 0.05$ ,  $Z = -2.333$ , +2:  $p < 0.1$ ,  $Z = -1.732$ , +3:  $p < 0.1$ ,  $Z = -1.667$

事前事後の比較結果より、相手の同じレベルであった被験者については項目3「私の英語の学力は優れていると思う」においては有意に事後の方が下がった。つまり、有意に自分自身の英語に関する自己概念についてネガティブに働いたことが示された。一方で項目12「私は英語による文章を要約することができると思う」では有意傾向ではあるが、自己概念がポジティブに働いていることが示された。また相手の方が、レベルが高い学習者は有意傾向であるが、項目6「私は英語が得意だと思う」について有意に高くなっているこ

とが、つまり事後の方が英語における自己概念がポジティブに働いていることが示唆された。

3群比較では能力が自分より低い相手と組んだ学習者は同レベルの学習者よりも課題を適切に解答できると認識することが示された。また英語の学力についても同様に同レベルのペアを組んだ学習者よりもレベルが異なる相手と組んだ方が学力に関する自己概念がポジティブに働くことが示唆された。項目6についても同レベルの相手と組んだ学習者より自己概念がポジティブであることが示された。

表3 3群比較の結果

項目	群	差分の中央値	有意差
1	相手が高	0.00	
	相手が低	0.00	*1
	相手と同じ	0.00	*1
3	相手が高	0.00	*2
	相手が低	0.00	+3
	相手と同じ	0.00	*2+3
6	相手が高	0.00	*4
	相手が低	0.00	
	相手と同じ	0.00	*4

\*1:  $p < 0.05$ ,  $Z = -1.982$ , \*2:  $p < 0.05$ ,  $Z = -2.459$ , +3:  $p < 0.1$ ,  $Z = -1.815$ , \*4:  $p < 0.05$ ,

$Z = -2.126$

#### 4. 考察とまとめ

テキストチャットの日本語コミュニケーションによりレベルが異なる相手と組んだ学習者の自己概念が概ねポジティブに働くことが示唆された。特にレベルが高い相手と組んだ学習者はレベルが同じ相手とペアを組んだ学習者よりも良い自己概念を持つ傾向が示された。これは相手の支援を受けながら、自分の理解を相手の理解とのギャップを詰め、タスク遂行を行った、社会比較と自己の経験が統合された効果の可能性はある。今後はこの点を明確にするため、発言ログの分析を合わせ、研究を進めていく。

本研究は日本学術振興会 科学技術研究費補助金(課題番号21300302)の助成を受けている

#### <引用文献>

- 大内善広 (2008) 文脈依存性からみた学業自己効力感の因子構造の検討—学業自己効力感尺度作成の試み—, 早稲田大学教育学部学術研究, 56, 11-24
- 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, 89-97