

## 学習性無力感理論を援用した簿記教育の提案

### Proposal of Introductory Accounting Education Method to Overcome Learned Helplessness

経営学部現代経営学科  
手嶋 竜二  
TESHIMA, Ryuji  
Department of Contemporary Business  
Faculty of Business Administration

九州産業大学商学部  
金川 一夫  
KANEKAWA, Kazuo  
Kyushu Sangyo University  
Faculty of Commerce

**Abstract** : This research proposes a method to raise self-efficacy for students with learned helplessness (LH). What is the mechanism of LH? Students will need to have some success experience to overcome LH. They can increase their self-efficacy by experiences of such success. Students will be lectured once a week for 15 weeks. They can be classified according to the degree of their understanding. Then again they are classified by test. There is a test every 4 weeks (1 period). Finally, they will be evaluated by Final exam. Students learn one theme in 4 weeks. They will experience their success by learning in several small steps. Their successful experience in such small steps will improve LH and enhance their self-efficacy. The main purpose of this research is to make students learn by themselves.

キーワード：簿記教育, 学習性無力感, 自己効力感, スモールステップ, 成功体験

#### I はじめに

ある一部の学修者は、いわゆる「やる気」をもっていない。早ければ小学校、中学、高校で勉強につまずき、勉強そのものに興味が湧かなくなっている。したがって、勉強に積極的になれることもない。そのような学修者を積極性・主体性をもたせるための再教育が必要であると痛感する。少々主観的ではあるが、ある学修者と個別に話をすると一瞬でわかることが一斉授業では同じ学修者でも興味関心が自分事ではなくなるような場合がある。このことから個別学習が効果的であることがわかるが、すべての学修者に個別に授業をすることができないため、一斉授業においても勉強につまずいたものが再び学習できるような教授方法が必要である。

別の場合として、学修者に質問をすると、その質問が深く考えなければならないようなものでもないので、かかわらず、「わかりません」と口をついて出てくる。さらには、授業が始まったとたんに机に伏せてしまう学修者もいる。このような現象はなぜ起こるのかについて疑問を感じ、そのメカニズムを解明しなければならないと考えている。授業を面白くする以前の問題

であると捉えている。換言すれば、この「やる気のなさ」(学習性無力感: Learned Helplessness)のメカニズムを解明しなければ授業が成り立たないのではなかろうかと考えたのである。

そこで本研究の目的は、簿記の教育において、学習性無力感をもった学修者が自己に対して信頼感をもつという自己効力感 (Self-efficacy) を高めるための提案をすることである。そのために、まず学習性無力感のメカニズムを明らかにする。そして、それを克服し、さらには自己効力感を高めるような教授方法を提案する。

#### II 先行研究

簿記教育に関する先行研究をレビューすることにより問題点とその対策を明らかにする。

##### 1. 簿記教育の実態調査

日本簿記学会の簿記教育研究部会により定期的に簿記教育の実態調査が報告されている。千葉他 (2015) では、大学における簿記初年度教育現場での実態を分析し、その対策を検討している。千葉報告では、大学

1年生に対するアンケートとその分析が行われた。当該アンケートでは、大学1年生が簿記教育において、特に簿記の学習項目のどのような点に学習上の困難を感じているかが調査された。その結果、理解に時間がかかる項目として、(1) その他の債権債務、(2) 手形取引、(3) 費用・収益の見越・繰延の3項目があげられた。これらの項目については、取り扱う項目を減らすあるいは取り扱わない、また取り扱うときには段階的な指導を行うという対策が提案されている。

桑原報告においては、大学1年生を対象とした簿記教育で年間を通して行われた小テスト(計4回)・中間テスト・期末テストから簿記教育の現状を明らかにしている。一連のテストにより総論として(1) 付随費用、(2) 減価償却、(3) 費用・収益の見越・繰延の3項目の取り扱いを問題点として取り上げて、さらに簿記教育と簿記検定との関係性に触れ、簿記教育では教える範囲と教材について検討すべきだと提案されている。

李報告は、教員に対してアンケートを行い、個別論点を定性的に検討している。千葉報告、桑原報告では言及されなかった学修者が理解しにくい項目として、(1) 商品取引・売上原価の処理、(2) 貸倒引当金があげられた。(1) 商品取引・売上原価の処理に関して、商品取引の仕訳処理はまず分記法を学習し、そして三分法を学習することが多い。内容もさることながら、異なる方法を続けて学習することが学修者にとって理解しにくい原因ではないかと考えて、売上原価対立法の学習を提案している。そして、(2) 貸倒引当金に関しては、使用される勘定科目の名称だけでなく、将来に対する推定値の計算というところが理解を難しくしていると考えられている。

## 2. 簿記教育の取り組み

簿記教育の取り組みが報告された研究として篠本(1997)と本所(2003)がある。

篠本(1997)では、札幌学院大学商学部「簿記原理Ⅰ」の事例が取り上げられている。第1の特徴は、Horngrenらの取引分析(analysis of transactions)を活用し、商品売買について三分法ではなく売上原価対立法を教授したところにある。当該事例では「簿記原理Ⅰ」は週2回(4単位)で1年次の夏学期に行われている。他の教員と共に複数クラス開講されているが、定期試験を共通問題としている。授業では、8桁精算表作成を目標としている。その前提として決算整理項目の理解が必要になる。決算整理項目とし

て(1)三分法における仕入勘定による売上原価の算定、(2)貸倒引当金の設定、(3)減価償却費の計上、(4)経過勘定などが挙げられており、夏学期の前半を使って(1)については商品売買において三分法ではなく、売上原価対立法を説明することで回避し(三分法は授業の後半で説明)、(3)(4)に専念した。また(2)については後半で授業することになっている。

篠本(1997)の第2の特徴は、取引を現金取引に限定しスタートしているところにある。後半において、取引形態を現金取引から掛・小切手・手形取引へと順次拡張し、前述した売上原価対立法から三分法へと商品売買の仕訳も移行している。授業の工夫として、新しい取引を追加したり、財務諸表の影響を考慮したりして説明している。

教材は、授業に即した教科書・問題集がないために自作のプリントが使用されている。このため、教科書と授業が一致しない、学修者が教科書を活用しないという問題があったことが報告されている。また、初学者と経験者とが一緒のクラスで受講するという課題もある。初学者と経験者とがいるという理解度の差の問題をクラス分けする取り組みによって解消している。

本所(2003)は、多様化する学修者に対応する簿記教育はどうあるべきかという悩み・疑問を、先行研究レビューを通じて解決する手がかりを探っている。簿記教育上の悩み・疑問を次の3点に集約した。(1)学習履歴が異なる学修者がいるクラスでの授業運営はどうあるべきか、(2)大学程度・短大程度の簿記とは何か、そして(3)学修者の資格取得への支援はどうあるべきかである。

上記(1)の対策として、習熟度別授業を導入し、学修者の学習意欲を尊重するため希望制により初学者と経験者ごとにクラスを区分している。経験者のクラスの方では、さらに、習熟度に応じて3分割している。(2)については、大学程度の簿記、短大程度の簿記とはどのような内容をいうのかについて定義することは難しいとしながら、また大学簿記が検定簿記を意味しないとしながらも、日本商工会議所の簿記検定ホームページを参考にして日商簿記検定2級の水準が高校程度、1級が大学程度の簿記としていることから、大学程度の簿記は日商簿記1級の内容を指すものと考えられている<sup>(1)</sup>。しかしながら、初学者には高校程度の簿記教育からスタートする必要がある、経験者に対しても学習履歴をふまえた再教育が必要であると提言された。(3)については、簿記検定のための指導

と簿記本来の授業、それと大学の教育目標との関係で決定するので、「悩みのつきない原因」(本所2003, p.40)と考えられている。

先行研究を概観してきた通り、簿記の授業方法について、学修者が理解しにくい箇所や勘定科目といった内容面はこれまでににおいても解明されてきた。また、初学者と経験者との混合したクラスの問題といった環境面についても問題提起されてきた。しかしながら、これまでの研究においては、具体的な授業方法、教科書・教材について明示されず今後の課題とされることが多かった。そこで、本研究では、これまでの解明されてきた課題を踏まえて、具体的かつ実行可能な教授方法を提案することにしたい。

### Ⅲ 論拠

具体的かつ実行可能な、そして効果的な簿記教育の方法を提案するにあたって、以下の心理学の研究成果を論拠にしている。

#### 1. 学習性無力感

やる気のなさや無気力という状態は学習性無力感(Learned Helplessness: 以下、LHという)と呼ばれる。LHとは、「解決不可能な問題や避けることができない身体的ストレスや感情的ストレスにさらされた結果生じる、動物や人における無気力な状態」(西村他2012, p.51)をいう。補足すれば、LHは、現状の不快感を過去の経験から将来においても解決できないと予想したときに絶望的になり何も行動できない状態である。現在もこのLHの発生メカニズムを解明し、改善と予防に役立てる研究が心理学の研究者によって行われている。

このLHはSeligmanらによる一連の研究成果で発表された。まず、Seligman & Maier (1967)の犬に電気ショックを与える実験でLHが観察された。この実験では、第1段階でハーネスに固定された犬が合図後電気ショックを与えられた。パネルを押すことによって電気ショックを止めることができるグループと止めることができないグループに分けられた。第2段階でシャトルボックス(2つの区画からなり、一方の区画に電気が流され、もう一方に壁を飛び移れば電気ショックを免れる)で合図後に電気ショックを与えられる実験が行われた。

実験の結果、第1段階の実験でパネルを押すことによって電気ショックを止めることができるグループの

犬は、第2段階の実験において電気ショックを免れる犬がほとんどであった。しかし、第1段階で電気ショックを止めることができなかったグループの犬は、壁を飛び越えれば電気ショックを回避することができるのにもかかわらず、回避しない犬がほとんどであった。また、第1段階で自ら電気ショックを止めることができることを学んだ犬は、第2段階で無気力にならなかった。それに対して、第1段階で電気ショックを止めることができなかった犬は自分の行動が何も影響を与えないことを学び気力が失せたものと考えられた。この自分の行動が何も影響しないという解決不可能性がLHを引き起こすと考えられた(p.4)。

次に、Hiroto (1974)において人間を対象とした不快感を与える実験が行われた。この実験においても犬の場合と同様にLHが見られることが報告された。実験では、大学生を対象にして、被験者を3グループに分けた。第1段階で、1つ目のグループには非常に不快な音を聞かせたが、正しくスイッチを押すことでこれを回避することができた。2つ目のグループには、1つ目と同じ時間の音を聞かせたが、どのスイッチを押しても回避することができなかった。3つ目のグループは、何も行われなかった。そして、第2段階でも第1段階の実験と同様の(似ているが異なる)実験が行われた。その結果、平均して、1つ目のグループは13%の確率で不快音を回避することに失敗した(87%の成功)、2つ目のグループでは50%失敗(50%成功)、3つ目のグループは11%失敗(89%成功)となっている(p.189)。2つ目のグループにみられるように、同じ不快音にさらされながらも、それに対して解決不可能な状況に置かれたときにLHの状態になると考えられたのである。

そして、Dweck & Reppucci (1973)では、小学生を対象にして教育の場面での実験が行われた。この実験では課題提供者が2人いて、一方の提供者の与える課題は解答可能であったが、もう一方の提供者の与える課題は解答不可能な課題であった。実験後半になると、解答不可能な課題を与えていた提供者から解答可能な課題が与えられても、前半に解答不可能な課題を与えられていたために多くの児童は解答することができなかったのである(p.109)。このような現象から小学生はLHに陥ったと考えられる。

これまで見てきたように、LHは決して生まれつきのものではなく、学習によって獲得されるものである。このように考えると、大学入学前に無力感や無気力を学習してくる可能性がある。もしそのような場合

は、それらを解除すると同時に自分はできるのだという感覚（後述する自己効力感）をもたせる必要がある。

## 2. 自己効力感

LHに陥るかどうかは、ある結果を自分の行為で影響を及ぼすことができるかどうかにかかっている。「勉強すれば成績が上がる」というのは、勉強すること（行為）によって成績（結果）に影響を及ぼすことができる。しかし、そうすることができるのかかわらず、「勉強する気にならない」（やる気が起こらない）という事象をLHでは説明できない。この部分の説明に貢献したのがBanduraの一連の研究である。

Bandura (1977) によれば、人が行動を起こせるのは、行動を起こすことによって成功できるという期待を持っているときである。図1に示した通り、期待は「勉強すれば成績が上がる」という結果期待 (outcome expectancies) と「1日に1時間勉強することができる」という効力期待 (efficacy beliefs) に区分される。つまり、結果期待は、ある行動がある結

果に至るという予期のことである。効力期待は、その結果に必要な行動を自らが実行できるという確信である (p.193)。

自己の能力への確信の程度、信頼感のことは自己効力感 (Self-efficacy) と呼ばれる。自己効力感が高いと困難な状況においても、それを乗り越える試練や挑戦すべきものと捉える。自己効力感が低いと困難な状況は避けるようになり、自分には無理なのだと思いますのである (伊藤 2012, p.254)。自己効力感、自分がどの程度できるのかという効力期待に焦点を当てたものといえる<sup>(2)</sup>。

図2では結果期待と効力期待のマトリックスが示されている。表1に効力期待と結果期待の組み合わせによる心理状態を例示した。結果期待をもって「+」、もっていないと「-」である。効力期待を持っていると「+」、もっていないと「-」である。これらの組み合わせにより、4つのセルができる。表1に効力期待「+」「-」と結果期待「+」「-」の組み合わせの例を示した。セル1では、結果期待「+」効力期待「+」であるので、積極的・自主的に勉強を行う

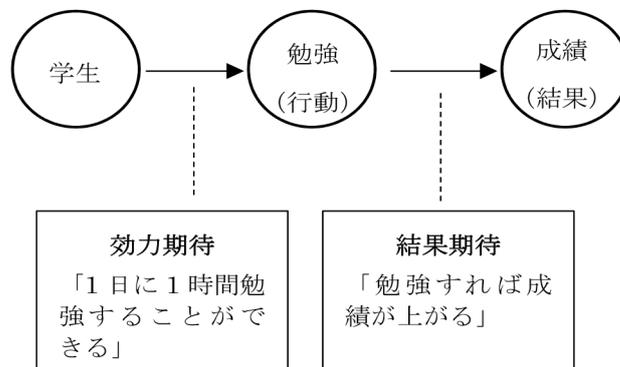


図1 効力期待と結果期待の関係

出所：Bandura (1977) p.193をもとに作成

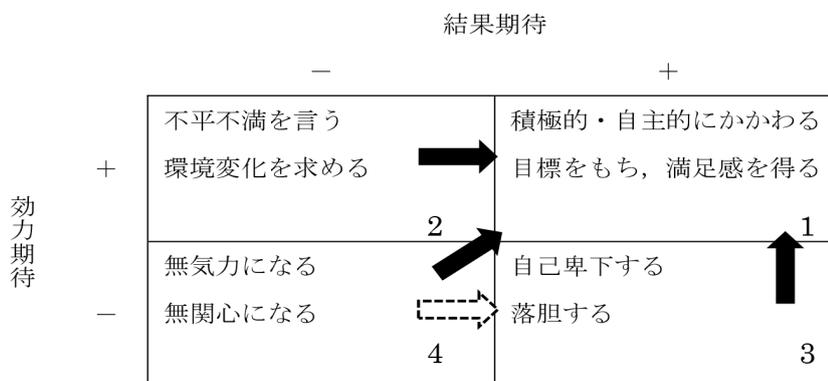


図2 効力期待と結果期待のマトリックス

出所：Bandura (1997) p.20をもとに作成

ことになるであろう。セル2では、結果期待「-」効力期待「+」であるので、勉強することはできるが、結果が伴わなくなるので、結果が伴うように抗議したり、不平を言ったり、環境を変えようとする。セル3では、結果期待「+」効力期待「-」である。勉強すれば成績は上がることがわかっているにもかかわらず、実際には勉強することができないので、自分自身に対して落胆し、自己卑下する。そして、セル4では、結果期待「-」効力期待「-」である。勉強しても成績は上がらないし、勉強することもできないと思い込んでいる。このセル4の場合は、状況を解決できないという絶望感を味わっており、LHの状態であるといえる。

自己効力感は、生まれつき備わっているものではなく、獲得し高めているものであると考えられている。自己効力感を獲得し高める要因は、(1)達成体験、(2)代理体験、(3)社会的説得、そして(4)生理的・情緒的喚起の4つである。(1)の達成・成功体験が重要なのは言うまでもない。ただし、簡単な成功体験では強固な自己効力感は生まれにくい。忍耐強い努力によって困難に打ち勝って成功した経験こそが自己効力感を育てる。(2)の代理体験は、他者の成功や達成している様子を観察することである。これにより、自分もできるという感覚を養っていく。観察対象が自分と類似性が高ければ、効果が高いと言われている。(3)の社会的説得は、他者からの言葉による励ましである。達成体験や代理体験の補助的要素もっている。(4)の生理的・情緒的喚起は、気分の状態であったり、身体の状態であったりする。心身ともに肯定的な状態にあるのが好ましいとされる(伊藤

2012, pp.264-268)。

上記の4つの要因を踏まえて、簿記教育において、どのように取り組んだらよいのであろうか。セル1は、結果期待「+」効力期待「+」であるので、ここが最終的な目標となる。引き続き、適正な努力をすることで成功体験を積むことが望まれる。

セル2は、結果期待「-」効力期待「+」であるので、自己効力感が効力期待に焦点をあてていることから十分であると考えられるが、結果期待の「-」を改善しなければならない。表1の例に示されるように、勉強することができるにもかかわらず、成績が上がらないという状況を分析し改善する必要がある。たとえば、正しい学習方法かどうか確認する必要があるし、自分に実力がついているにもかかわらず、他人も実力がついている場合には、偏差値などの相対評価では思うようにならないので、自分なりの成功基準を設ける必要がある。環境を変えることでセル1に移行することができる。

セル3は、結果期待「+」効力期待「-」であるので、行為が結果につながるということがわかっている。この場合は、スモールステップによる成功体験を積むことにより効力期待を「+」にさせることができる。また、教員が「やればできる」という説得(励まし)が重要になる。こうして効力期待を「+」にできるとセル1に移行できる。

セル4は、結果期待「-」効力期待「-」である。LHに陥っているので、励ましを続け、成功体験を積み重ねる必要がある。そのためには、課題をできるだけ小さく分割し失敗させないようにする必要がある。成功体験により結果期待と効力期待が共に影響しあいな

表1 効力期待「+」「-」と結果期待「+」「-」の組み合わせの例示

セル	期待	例	心理状態
1	結果期待「+」	「勉強すれば成績が上がる」	(環) 積極的・自主的にかかわる
	効力期待「+」	「1日に1時間勉強することができる」	(自) 目標をもち、満足感を得る
2	結果期待「-」	「勉強しても成績は上がらない」	(環) 不平不満を言う、環境変化を求める
	効力期待「+」	「1日に1時間勉強することができる」	(自) -
3	結果期待「+」	「勉強すれば成績が上がる」	(環) -
	効力期待「-」	「1日に1時間勉強もすることができない」	(自) 自己卑下する、落胆する
4	結果期待「-」	「勉強しても成績は上がらない」	(環) 無関心になる
	効力期待「-」	「1日に1時間勉強もすることができない」	(自) 無気力になる

(環) …環境や他人に対して、(自) …自分が

出所：筆者作成

が「+」になると考えられるので、時間がかかるかもしれないが、セル1へ移行することができる。セル4はLHに陥った状態であるため、後述する帰属スタイルの変更によりセル3へ移行する可能性もある。この場合においてもセル3で行った方法で対処することができる。

### 3. LHの改善と予防, および自己効力感の高揚

#### ①LHの改善

これまで見てきたようにLHは解決可能性の欠如から発生しているので、この解決可能性を養うことで改善することができると考えられる。Kleinら(1976)はLH傾向のある人と普通の状態の人の両方で、いろいろな成功体験を与える治療を実施して、LHの改善に成功体験が役立つのかを検討した。まず、LH傾向のない大学生を対象とし、不快感の解決不可能性を体験させ、LHの症状を作り出した。次に、概念形成問題<sup>(3)</sup>を用いて成功体験をさせた。この結果、多くの成功を経験したグループが最も短時間で不快感を止めることができ、LHの状態から解放されていた。成功体験が少ないグループ、成功体験のないグループが順に成績が悪かった。つまり、同じようにLHに陥った人でも、その後解決可能性を経験することによってLHから抜け出せることが示された。このようにLHから抜け出すためには、無理やりにでも成功体験を積むことが必要となるのである<sup>(4)</sup>。

#### ②LHの予防

##### a. 帰属スタイル

同じ状況でもLHになる人がいるし、ならない人もいる。LHへのなりやすさには個人差がある。図3のように、LHに陥るプロセスが考えられる。このプロセスを知ることにより回避することが可能になる。解決できない原因を考えるプロセスは原因帰属と呼ばれる。図3に示されるプロセスⅢにおいて、原因帰属の次元として、(1) 内的-外的、(2) 安定的-不安定的、(3) 全体的-特殊の3つを設定する。(1)の内的は解決できない原因が自分の能力にあるときで、自分以外の原因となれば外的となる。(2) 安定的は解決できない原因がいつまでも続くと考えられる場合で、一時的なものであれば不安定的となる。(3) 解決できない原因がどの場合も起こると考えるのが全体的で、今回だけという場合は特殊的と考えられる(Abramson et al. 1978, p.49)。この3つの次元で、解決できない原因が内的、安定的、全体的に帰属される

とき、つまりいつも自分が悪く、その原因は今後もずっと続くと考えるときにLHに陥ることになる。

どのような原因に帰属しやすいのかは個人それぞれに傾向があり、それを帰属スタイルと呼ぶ。帰属スタイルは、質問紙調査により把握される。LHに陥る可能性は、帰属スタイルにより異なることが示された。LHは、LHに陥りやすい帰属スタイルがあり、それに失敗経験が加わることによって生じると考えられるのである。つまり、これと反対に考えれば、LHには陥りにくい。外的、不安定的、特殊的な帰属スタイルあるということと成功経験があれば、LHにはなりにくいのである。

##### b. 免疫化条件

Seligmanら(1975)は、帰属スタイルの個人差がどのように生じているか、その仕組みを解明しようとした。実験ではネズミ8匹ずつの3グループ、(1) 逃避不可能条件、(2) 免疫化条件、(3) 対照条件に分けられた。実験は、3段階から構成される。第1段階で、(2)の免疫化条件グループのみ電気ショック逃避課題が与えられた。ネズミは目の前にある台に飛び上がることで電気ショックを回避することができる。第2段階では、(1)の逃避不可能条件と(2)の免疫化条件の2グループに対して逃避不可能な(解決できない)電気ショックを与えられる。これによりLHに陥ることが予想される。そして、第3段階ですべてのグループに対してレバーを押すことで電気ショックから免れる課題が与えられた。

実験結果は、第3段階のレバー押し課題で評価された。(1)の逃避不可能条件グループは他の2グループより明らかに成績が悪く、第2段階で受けた逃避不可能な電気ショックの経験(解決できない事態の経験)によってLHに陥ったと思われる。(3)の対照条件グループは第2段階で逃避不可能な電気ショックを受けていないことからLHにならないことは容易にわかるだろう。それでは(2)の免疫化条件グループはどうであろうか。このグループは第2段階で解決できない事態を経験したにもかかわらず、LHに陥っていなかった。

(2)の免疫化条件グループは、第1段階の課題で目の前の台に飛び上がれば電気ショックから逃れられるという事態を解決できる経験を持っていた。それが自信につながり、第2段階の解決不可能な課題にもかかわらずLHにならず、第3段階の課題においてもやる気を維持できたと考えられる。このような手続

きによる効果は免疫化と呼ばれた (pp.544-545)。このことより人生は、通常、解決できない状況に遭遇することもあるので、解決できる範囲のストレスを感じ、解消できるという経験が必要である (大芦 2013, p.183)。換言すれば、人間は人生のできるだけ早い段階で成功体験を積むことによって、後の人生で解決できないことが起こってもLHにはならずやる気をもって生き抜くことができる。残念にもLHに陥ってし

まった (陥らされた) 学修者には、これから成功体験をたくさん積むことによってLHを改善する必要があるのである。

#### IV 簿記教育法の提案

Ⅲの論拠にもとづき、以下の基本方針にしたがって大学生を対象にした授業設計を提案する。簿記の授業

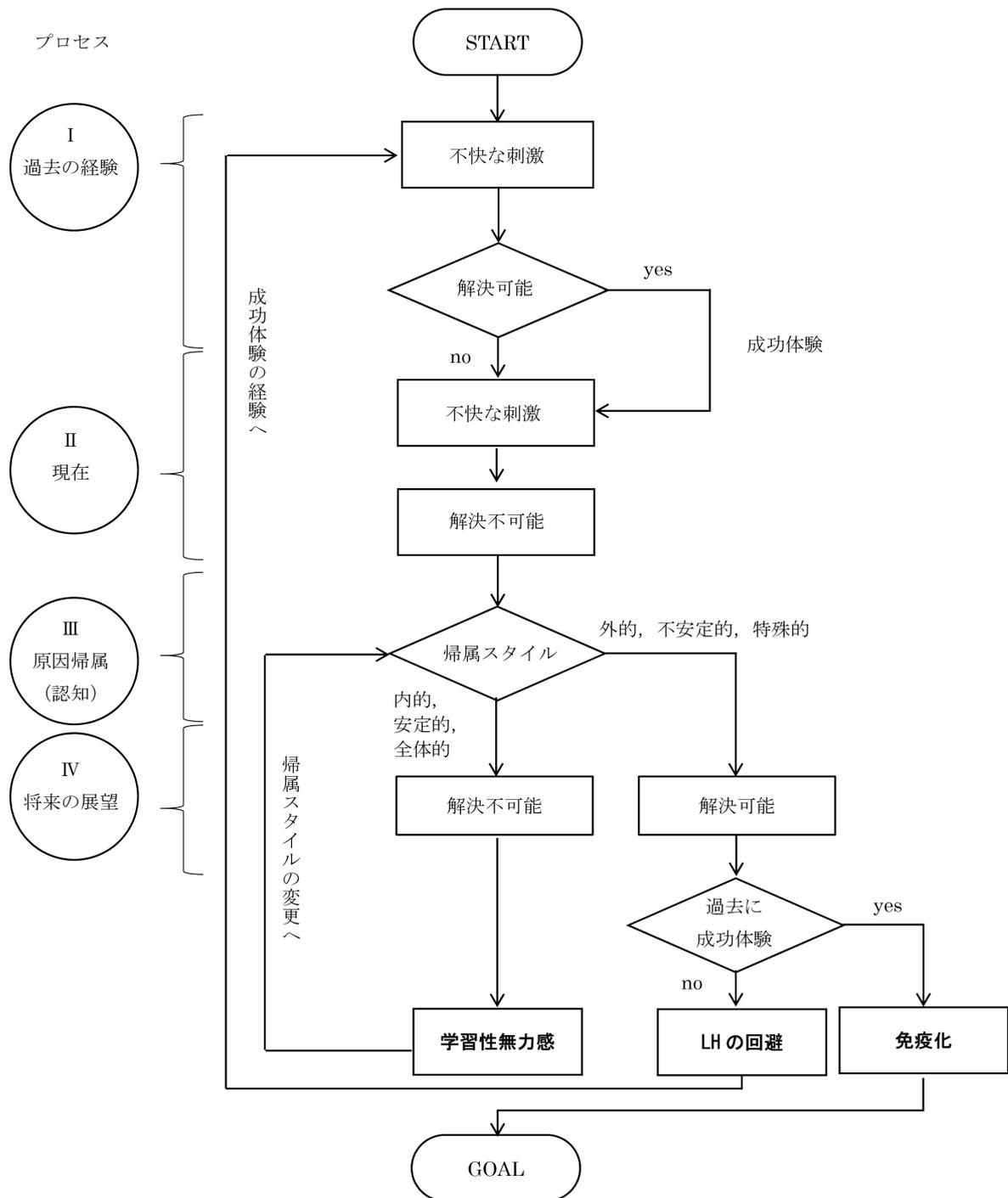


図3 LHの予防と免疫化条件のためのプロセス

出所：筆者作成

を提案する最大の目的は、教員が簿記の学習内容をすべて教えるのではなくて、学修者のやる気を失わせることがないように学習意欲を向上させ、自主性・積極性をもって学修者が勉強することにある。

### 1. 基本方針

#### ①成功体験の経験

いくつかの階級にわけて問題を解かせることによって成功体験を増やすことで自己効力感を強化する。下位の階級では簡単な（成功体験しかない）内容の問題にする。上位の階級になると、下位の階級のように努力が不要な（簡単すぎる）問題は自己効力感を強化しないので、ある程度の勉強（努力）が必要な内容の問題にする。

（1）下位の階級：学修者にとって簿記の理解を困難にするのは、用語や仕組みである。いったんこれらを覚えてしまえば勘定科目を増やしていけばよいことになる。最初にじっくりと授業を進め、できる感覚を養っていく。

（2）上位の階級：学修者の混乱を生じないように大学における簿記と検定のための簿記とをリンクさせることも考えられる。初学者の学修者の自主性が高まることによって、日商簿記3級取得希望者が増えることが好ましいと考える。したがって、希望者には日商簿記3級を取得させることが目標となる。

#### ②成績評価

小テストの点数、階級、そして定期試験により成績評価を決定する。最終的にどの階級に所属するのかが成績が決定される。ただし、どの階級からもより高い評価を得られるように定期試験問題を配慮する。

### 2. 段階別学習

図4に示されるように、成功体験を積むために、能力別・理解度別に階級（S、A、B、Cクラス）を設け、段階的に学習を進める（第1ピリオドから第4ピリオドまで）。初学者と経験者とを区別したクラスを設置することが困難である場合には、初学者と経験者との混合クラスのなかで階級を設け、各階級を習熟度別とする。階級は成績評価に反映させるが、階級ごとの区分は緩やかに設定する。

階級は半期15コマで同じ階級ではなく、小テストにより再編成を行う。小テストは計3回、すなわち授業の4、8、12回目を行う。これにより1～4回を第1ピリオド、5～8回を第2ピリオド、9～12回を第3ピリオド、そして13～15回を第4ピリオドといった期間を設ける。第4ピリオドでは小テストがないため、定期試験を行う。

第1ピリオドの階級編成では、おおよその目安でSには有資格者や簿記経験者で日商簿記3級取得を目指す学修者とする。Aは簿記の経験者で得意とする学修者、Bは簿記の経験者であるが苦手の学修者、そしてCは初学者とする。小テストの結果により、図4に示されるように、次ピリオドの前に再編成する。

ステップ・アップは小テストの点数により決定する。ただし、学修者の自主性・積極性を上げることが何よりも大切であるので、たとえ基準点に満たなくても次段階の勉強を希望する学修者はステップ・アップさせる。

### 3. 授業内容

#### ①課題の明示

学習内容・範囲が予想できないと解決可能性を失い

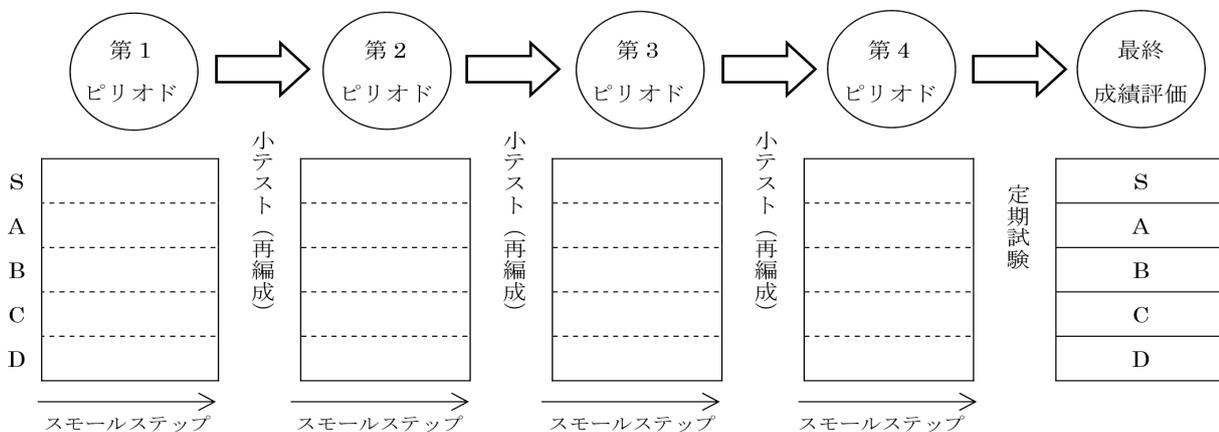


図4 段階別簿記授業法

出所：筆者作成

やる気を失わせるので、学修者に課題を明示して、事前にどういった内容やどこまでやるという上限を明確にさせる。したがって、各ピリオドの各階級に課題の明示が必要となる。大学の授業の場合、成績評価があるので、これができたらCや、ここまでできたらAなどと各階級の課題と成績評価を連動させることもできる。成績評価について、簿記は基礎科目になるので全員最低ラインを達成することも目標となる。したがって、下限を明示することにより、すなわちこれができないと単位を出せないと伝えることにより、学修者のやる気を促進させるのである。

### ②発展的な内容

学習内容は、各階級・各ピリオドに相応しい内容とする。各ピリオドでは学修者の理解できる基本的な内容から始めて、徐々に詳細な内容とする。ピリオド内の各階級においても内容の詳細度は異なる。そのため目標を細分化し、スモールステップごとに目標を設定し、問題演習の時間で内容を理解させる。最初のスモールステップの段階で成功体験を積み、後のスモールステップの段階において徐々に難易度を高くする。最初に成功体験を積み込むことで、LHを改善し、免疫化させて、階級が上がるごとに、次の階級を合格するための努力が必要となる。努力し成功することにより自己効力感を養っていくのである。

小テストは成功体験を経験させることが目的であるので、正答させるために内容は授業で学習した内容とする。ステップ・アップできず次階級の学習を望まない学修者はもう一度（繰り返し）同じ階級の学習を行う。

教員は各階級・各ピリオドの学習内容を準備する必要がある。1コマの授業で4つの階級の内容を準備し、半期（15コマ）の間で1つのピリオド内の授業内容を4回繰り返すことになる。

### ③内容の制限

先行研究の成果からも教授内容を制限したほうが学修者にとって理解が進むものと思われる。また、教授内容を制限することは、認知負荷理論<sup>(5)</sup>の観点からも学修者のワーキング・メモリーを超えさせないために理解が進むと考えられる。内容に応じて教授時間も長く設定することで、学習した内容を理解する時間を与えて、確実に習得させる。

授業内容を制限すると教科書通りではなくなるので、各段階の教材（自作プリント）が必要となる。教

科書との連動を意識しない場合、学修者からどこを勉強しているかわからないなどの質問が出ると予想されるので、教科書の何ページでどういった内容か、また詳しい説明はここに載っている等教科書との連動を意識しなければならない。

## V おわりに

本研究の目的は、簿記の授業において、学習性無力感（LH）をもった学修者が自己に対して信頼感をもつという自己効力感を高めるための提案を行うことであった。そのために、まずLHのメカニズムを明らかにし、それを克服するためのプロセスを考察した。そのプロセスを通じて成功体験を積み込むことによって自己効力感を高める教授方法を提案した。

提案した方法は、1クラス内に能力別・理解度別に4つの階級を設けて段階的に学習を進めるものである。さらに、半期15コマを4つの期間（ピリオド）に分けて、ピリオドごとに小テストを行い階級の再編成を行う。ピリオド内においてもスモールステップを設けて、成功体験を積み込むことによってLHの予防・改善あるいは自己効力感の生成・高揚できるように配慮した。この教授方法の最大の目的は、学修者がやる気を起こし、自主性・積極性をもって学習を進めることができるようになることである。

能力別・理解度別の階級を設けて段階的に学習を進めることと、さらに能力別・理解度別の複数のクラスを設けることができれば、学修者にとっても理解度に応じて授業を受けることができ、教員にとって同程度の理解度の学修者に教えることはやりやすいものとなるだろう。たとえ1クラス内で授業が行われても、理解度別に学習をすすめるので学修者にとっては理解が進むものと考えられる。理解度別学習であるので、初学者は1からスタートし、段階的にステップ・アップすればよいのである。

本研究では、簿記の授業において、LHをなくして自己効力感を高めることができる教授方法を提案した。今後の課題は、実証研究によりこの教授方法の効果を測定することである。

### 《注》

(1) 日本商工会議所HPによれば、現在においても、日商簿記検定2級の水準は「高度な商業簿記・工業簿記（原価計算を含む）を修得し、財務諸表の数字から経営内容を把握できる。高校（商

業高校)において修得を期待するレベル」だとし、1級は、「極めて高度な商業簿記・会計学・工業簿記・原価計算を修得し、会計基準や会社法、財務諸表等規則などの企業会計に関する法規を踏まえて、経営管理や経営分析ができる。大学等で専門に学ぶ者に期待するレベル」としている(日本商工会議所<https://www.kentei.ne.jp/bookkeeping/class1>, 2017年12月12日アクセス)。

- (2) 自己効力感を遂行可能性の認知と捉えたBanduraの理論は独創的かつ意義のあるものと考えられている(伊藤 2012, p.259)。
- (3) 概念形成問題とは、「自分の答えに対して実験者から与えられるヒントをもとに最終的な解答を探す課題」(宮田 1991, p.4)である。
- (4) わが国では、LHからの回復のためには成功体験を積むことが重要であることを波多野・稲垣(1981, p.12), 宮田(1991, p.179)により示唆された。
- (5) ワーキング・メモリーに対する負荷の研究は、Sweller(1988)による認知負荷理論(Cognitive Load Theory: CLT)の研究が大きい。CLTでは、認知負荷を課題内在性負荷、課題外在性負荷、学習関連負荷に分類する。簿記の授業での課題内在性負荷を軽減する方法の1つにチャンキングを利用することができる(金川・手嶋 2018)。

#### 《参考文献》

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. and Teasdale, I. (1978), "Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation," *Journal of Abnormal Psychology*, 87, pp.49-74.

Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," *Psychological Review*, 84 (2), pp.191-215.

Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York: W.H. Freeman.

千葉啓司, 青木孝暢, 岩田俊行他 (2015)「簿記教育研究部会(最終報告)大学における簿記教育の問題点の整理と対策案の提示(第30回全国大会)」『日本簿記学会年報』(30), pp.8-14.

Dweck, C.S. and Reppucci, D. (1973), "Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children", *Journal of Personality and Social*

*Psychology*, 25, pp.109-116.

旗本智之(1997)「簿記教育の実態と課題- 新米教員の3年間」『札幌学院商経論集』13(4), pp.1-12。

波多野諄余夫, 稲垣佳世子(1981)『無気力の心理学- やりがいの条件-』中公新書。

Hiroto, D.S. (1974), "Locus of Control and Learned Helplessness", *Journal of Experimental Psychology*, 102, pp.187-193.

本所靖博(2003)「多様化する学生に対応する簿記会計教育の考察」『星稜論苑』(32), pp.37-46。

伊藤圭子(2012)「『できる』はできるという信念で決まる」(鹿毛 2012, pp.245-280)。

鹿毛雅治(2012)『モチベーションをまなぶ12の理論』金剛出版。

金川一夫, 手嶋竜二(2018)「チャンキングを利用した簿記教育方法の提案」『経営学論集』(九州産業大学) 28(4), pp.1-13。

Klein, D.C., Fencil-Morse, E. and Seligman, M.E.P. (1976), "Learned Helplessness, Depression and the Attribution of Failure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, pp.508-516.

桑原正行(2014)「大学簿記教育初年度における現状と教育的課題- 駒澤大学における1年次簿記教育の現状をふまえて(最終報告)-」『駒澤大学経営学部研究紀要』(43), pp.1-25。

宮田加久子(1991)『無気力のメカニズム- その予防と克服のために-』誠信書房。

無藤隆・森敏昭・遠藤由美・玉瀬耕治(2004)『心理学』有斐閣。

大芦治(2012)「どうして無気力になるのか」(鹿毛 2012, pp.303-334)。

大芦治(2013)『無気力なのはワケがある- 心理学が導く克服のヒント-』NHK出版。

Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A. and von Baeyer, C. (1979), "Depressive Attributional Style", *Journal of Abnormal Psychology*, 88, pp.242-247.

Seligman, M.E.P., and Maier, S.F. (1967), "Failure to Escape Traumatic Shock", *Journal of Experimental Psychology*, 74 (1), pp.1-9.

Seligman, M.E.P., Rosellini, R.A. and Kozak, M.J. (1975), "Learned Helplessness in the Rat: Time Course, Immunization and Reversibility", *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, pp.542-547.

Sweller, J. (1988), "Cognitive Load during Problem

Solving: Effects on Learning", *Cognitive Science*, 12  
(2), pp.257-285.