

認知判断傾向 (LoC) および学習動機と成績との関係について

保坂芳男

Abstract

This research was conducted to clarify the relationship between learner factors (locus of control and motivation) and achievement in English. This research was also conducted to make sure whether or not the suggestion is correct, which was done by Hosaka (2007). The suggestion is that locus of control may have an indirect influence on achievement, not direct, via motivation.

Firstly, according to the results of the factor analysis, there are four factors in motivation; M1 (Intrinsic Motivation, Knowledge), M2 (Intrinsic Motivation, Fulfillment), M3 (Extrinsic Motivation, Control) and M4 (Amotivation). Secondly the path analyses were conducted to compare upper-and lower-level students concerning the relationship between learner factors (locus of control and motivation) and achievement in English.

Finally the results mentioned above are discussed in terms of their implication for the effects of career guidance to senior high school students. The results may conclude that there are any other factors that have direct influence to achievement among the upper level students; meta-cognitive strategy as Hosaka (2005b) stated. The results also conclude that the lower level students tend to attribute their achievement to environment, which has a positive effect on their achievement significantly.

Keywords : streaming, senior high school students, locus of control, motivation, path analysis

1. はじめに

前回、保坂（2007）は高校生の認知判断傾向と成績との関係を明らかにした。その結果、認知判断傾向が直接成績に影響を及ぼすというよりも、学習動機等の要因を介して成績に影響を与えるのではないかという指摘がなされた。

本研究では、認知判断傾向が生徒の学習動機にどのような影響を与え、それが最終的には英語の成績にどう関係するかを明らかにするものである。

本研究は、高校における進学ガイダンス勉強合宿、大学教員による模擬授業等が高校生の認知判断傾向に影響を与え、学習意欲を高め、それが最終的には英語学力の向上につながるという仮説を検証するものである。

2. 先行研究に関して

保坂（2007）が述べたように、高校生の認知判断傾向と英語の成績との関係について述べた論文は見当たらない。しかし一方で、「総合的な学習」の設置以降、高校での勉強の仕方や意義を教える勉強合宿や進学ガイダンス、大学教員による模擬授業等、生徒の意識を変え、学習動機を高める方策は年々盛んになりつつある。その中で、中程度の普通科高校生を対象にした保坂（2007）は、示唆的なものであると思われる。保坂（2007）の結論は、以下の3点である。

- (1) 高校生の認知判断傾向を形成する因子は、努力重視、偶然重視、環境重視の3因子である。
- (2) 一般的には、進路ガイダンスは、高校生の英語の成績に対する意識向上には効果的である。
- (3) 成績下位者の場合、成績を偶然なものに帰する傾向にあり、進学校に所属しているので将来はどうにかなると安易に考えている傾向が見られる。

最後に、保坂は、重回帰分析における重相関係数が高くなかったことから、認知判断傾向と成績との関係は直接的なものではなく、学習動機等の他の要因が介在する可能性があるとして述べている。本研究は、その指摘を踏まえて、認知判断傾向と成績との間に学習動機が介在するモデルを検証するものである。

3. 本研究の目的

本研究の目的は以下の2点である。

- (1) 高校生の認知判断傾向と、学習動機、英語の成績との関係を明らかにする。
- (2) 上記の関係を、成績上位者、下位者との間で比較・検討する。

4. 研究の方法

4. 1

被調査者は、保坂（2007）と同じ山口県内の普通程度の普通科高校（H高校）の2年生167名である。ここでいう普通程度の普通科高校とは、普通科単科の高校で、9割以上が大学に進学し、センター試験の平均点とほぼ同じ成績を修める程度の高校という意味である。男女比はほぼ半々である。今回の調査で用いた、高校生の認知判断傾向や英語の成績に関するデータは、保坂（2007）と同じものである。

4. 2 英語学習動機について

英語学習動機の因子を明らかにする質問紙は多く存在するが、本研究では、日本の高校生が被調査者ということから、欧米の主な質問紙を高校生用に修正した小篠他（2002）を採用した（Appendix 1）。この質問紙を用いて、アンケート調査を行った。アンケートは、6件法（1：全然そう思わない～6：とてもそう思う）で回答してもらった。次にそのデータを用いて探索的因子分析を行った。

4. 3 認知判断傾向と動機付け, 成績との関係について

認知判断傾向の3因子の得点は, 保坂(2007)で行われた重回帰分析のなかで用いられたものを採用した。動機づけに関しては, 4.2で抽出された因子に収束した質問項目の回答値の合計をその因子の得点とした。成績は, 保坂(2007)で用いたものを採用した。分析には, Amos 5を用いて共分散構造分析を行うことによって仮説の検証を試みた。

5. 結果とその考察

5. 1 英語学習動機に関する因子分析

英語学習動機の分析に関しては, 保坂(2004)をそのまま採用した。分析方法は以下のとおりである。

高校生167人のデータを用いて因子分析(因子抽出法; 主因子法, 回転法: Kaiserの正規化を伴うバリマックス法)を行った結果, 6回の反復で回転が収束し, 以下4つの因子を抽出することができた。なお, 因子負荷量.40以上の項目を対象とした(累積分散率67.58%) (Appendix 2)。

M1: 内発的・知識 (分散率26.158%, $\alpha = .9224$)

M2: 内発的・刺激・成就 (分散率15.175%, $\alpha = .8773$)

M3: 外発的・外的制御 (分散率14.316%, $\alpha = .8846$)

M4: 非動機 (分散率12.931%, $\alpha = .8245$)

既存の質問紙を用いたにもかかわらず, 累積分散率がかなり高かった(67.58%)。動機等の学習者要因を明らかにするために, 多くの場合, 北米で用いられてきた質問紙を用いたため, 累積分散率が50%を超えることは極めてまれであった。従って, これらが, あまり日本の高校生の現状に合わない可能性があるので, 本研究では, 探索的因子分析を行った。その際, 学習動機に関しては, 北米の先行研究を元に日本の高校生を対象に多くの調査を試みることで標準化された質問紙を用いたため, 累積分散率が極めて高かったと思われる。

その結果, 学習動機因子に関しては, 以下のことが明らかにされた。

H高校の生徒は, 全体的に内発的動機に関する因子が多く, その分散率も高い。多くの生徒は, 知識欲や自己実現(課題成就や進路実現)のために英語を勉強しているようである。一方, なかには英語は受験では必要だからやむを得ずに勉強している(外発的制御)生徒もいるようである。さらに, 英語の勉強に全く興味を示さない生徒が若干いる。

5. 2 認知判断傾向, 学習動機, 成績との関係に関して

保坂(2007)の指摘を踏まえて, 認知判断傾向が生徒の学習動機に影響を与え, 最終的には英語学習成績に影響を与えるというモデルを作成した。

なお, 動機に関しては, 自己決定理論に基づき, M1とM2を内的動機という潜在変数に, M3を外発的動機という顕在変数に, M4を非動機という顕在変数としてパス図に組み入れた。

このモデルに従って, パス解析を行ったが, 生徒全体および成績上位者のデータを扱った場合, 識別することができなかった。

5. 2. 1 成績下位者の場合

上記の仮説にしたがって、パス解析を行った結果は図1のとおりである。

最初の仮説によるパス図では、GFIが.940でそれほど高くなかったので、検定統計量や修正指数を参考に修正したのが、図2である。図2におけるパス図のGFIは.991で極めて高い適合度となった。

2つのモデルの適合度に関しては以下の結果となった。

モデル	カイ2乗検定			GFI	AGFI	AIC
	カイ2乗値	自由度	確率			
図1	10.342	8	0.242	0.940	0.843	34.342
図2	0.991	3	0.823	0.991	0.971	14.91

データとパス図の適合度からいえば図2の方が高い。しかし、両者とも識別できたので、図2の方が適合度が高いという前提で、両者の共通点と相違点を分析することによって、成績下位者の実態をより鮮明に明らかにできるものと思われる。

2つのパス図からいえることは、以下の4点である。

- (1) 成績下位者の認知判断は、主に環境重視で、若干努力も重要であると考えている。
- (2) 成績下位者の認知判断傾向を高めることは、彼らの内的動機を高めることにつながる。中でも、内的・刺激・成就意識を高めること、つまり達成感、成就感を高めることにつながるようである。
- (3) 成績下位者の認知判断を高める方策は、彼らの学習に対する非動機を低減するようである。
- (4) 成績下位者の場合、環境重視意識が成績に直接正の影響を与えるようである。

6. まとめ

本研究は、保坂（2007）の指摘を受けて、認知判断傾向と学習動機、成績との関係を明らかにするために行われた。

その結果、成績上位者のデータを扱った場合、パス図の作成を試みたが、識別できるものはなかった。成績上位者の場合は、成績に対しては、保坂（2005a）が指摘しているように、認知判断傾向の因子を介さずに、直接、メタ認知方略因子や学習動機因子が成績に影響を与えているように思われる。

一方で、成績下位者の場合は事情が異なっている。保坂（2005a）では、成績下位者の場合、成績に直接有意な影響を与える学習者要因（学習方略、学習スタイル、学習動機）は見られず、成績下位者の特徴として学習者要因の未発達指摘された。しかしながら、本研究では、環境重視因子が成績に正の有意な影響を与えていることが分かった。つまり進学校では、成績下位者は、周りの環境に左右される生徒が多く、学校全体の取り組み（進路指導や学力向上対策）が効果的である可能性があることが分かった。それは、また成績下位者の内的動機、特に達成感を高めることにも有効であることも明らかにされた。

今後の課題としては、以下のことが考えられる。

保坂 (2007) では、成績の原因を何に置くかという帰属理論に基づき英語学習との関係を明らかにしようとした。帰属理論の中で採用したのが、認知判断傾向であった。これを実際の教育現場で指導するとなると、効果的な指導法は英語学習ガイダンスや進学ガイダンス等であると考えられる。これは、英語学習や大学進学に明確な指針を与えることで学習者の不安を取り除く効果もあると思われる。今回は、認知判断傾向および学習者不安と英語の成績との関係を明らかにしたい。

しかしながら、本研究は、直接的に、英語学習ガイダンスや進学ガイダンスの受講前後で学習者の意識がどう変わったかを調査したものではない。今後は、受講生の感想文のプロトコル分析等の質的研究を行うことによって本研究結果を裏付けたい。

参考文献

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Longman.
- 速水敏彦・長谷川孝. (1979). 「学習成績の因果帰着」『教育心理学研究』第27巻, 3号, 47-55.
- 保坂芳男. (2004). 「理想的な高校英語教師像に関する実証的研究—生徒の学力・動機と教師像との関係について—」中国・四国教育学会『教育学研究紀要』(CD-ROM版) 第49巻.
- 保坂芳男. (2005a). An Empirical Study on Streaming in English Class 『全国英語教育学会紀要』第16号, 201-209.
- 保坂芳男. (2005b). 「普通科高校生が期待する英語教師像に関する実証的研究—成績上位者と下位者の比較を中心として」広島大学博士論文.
- 保坂芳男. (2007). An Empirical Study on Streaming in English Class- With a focus on the Relationship between LoC and Achievement 『立命館言語文学研究』18巻, 第3号, 193-200.
- 堀野緑・市川伸一. (1997). 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』第45巻, 2号, 22-29.
- 鎌原雅彦. (1986). 「高校生のLocus of Controlに関する研究—期待及び学習動機との関係」『東京大学教育学部紀要』第26巻, 107-117.
- 鎌原雅彦・樋口一辰. (1987). 「Locus of Controlの年齢変化に関する研究」『教育心理学研究』第35巻, 第2号, 177-183.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治. (1982). 「Locus of Control尺度の作成と、信頼性、妥当性の検討」『教育心理学研究』第30巻, 第4号, 302-307.
- 神田信彦. (1990). 「子どものLocus of Controlに関する研究の動向 (1)」『立教大学心理学科研究年報』, 21-31.
- 小篠敏明・深澤清治・殿重達司. (2002). 「高校生の学習動機に関する実証的研究」『広島大学院教育学研究科紀要』第2部, 第51号, 147-156.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics* (3rd ed.). London: Pearson Education Limited.
- 佐藤学. (2004). 『習熟度別指導の何が問題か』(岩波ブックレットNo.612).

Appendix 1：動機調査質問紙（小篠・深澤・殿重, 2002）

1. なぜ英語を勉強しなければならないかわからない。しなくてもかまわない。
2. 正直言って英語の勉強は時間の無駄である。
3. 英語の勉強で私は何をしているかさっぱり分らない。
4. 周囲から期待されているので私は勉強を勉強している。
5. 私が英語を勉強しているのは将来よい職業につくためである。
6. 私が英語を勉強しているのは将来給料のよい職業につくためである。
7. 私が英語を学習するのは自分が優秀な学生だということを示すためである。
8. 外国人と会話ぐらいできないと恥ずかしいから私は英語を勉強している。
9. 私が英語を勉強するのはそれができないと後ろめたい気がするからである。
10. 英語を学習するのはひとつ以上の言葉を話せる人間になりたいからである。
11. 自分の個人的成長のために私は英語を学習している。
12. 私は英語を話せる人でありたいので英語を勉強している。
13. 外国の雑誌やテレビ等から様々な知識を得たいので英語を勉強している。
14. いろいろな情報が入り知識も増えるので楽しいので私は英語を勉強している。
15. 英語世界の社会や生活について知るのが楽しいので私は英語を勉強している。
16. 英語学習で自分の能力を超える経験が楽しいので英語を勉強している。
17. 英語の難しい文法が理解できたときの喜びのために英語を勉強している。
18. 英語の難しい練習を達成するときの満足感のために英語を勉強している。
19. 英語を聞いたときのハイな（刺激的な）気分のために英語を勉強している。
20. 英語を話すときのハイな（刺激的な）気分のために英語を勉強している。
21. 英語話者の英語を聞く時の楽しさのために英語を勉強している。
22. 私が英語を勉強しているのは将来進学に有利になるからである。
23. 私が英語を勉強しているのは将来就職に有利になるからである。
24. 私が英語を勉強しているのは単位をもらって卒業するためである。
25. 英語学習は将来海外旅行をする時役立つと思う。
26. 将来海外旅行に行きたくて私は英語を勉強している。
27. 海外旅行に行って英語を話している人がうらやましいと思う。
28. 外国人と英語で電子メールのやり取りができればうれしいと思う。
29. 英語を話す人と友達になりたい。
30. 私は英語を上達させて海外に友人を作りたい。
31. 外国の雑誌やテレビ等から様々な知識を得たい。
32. 英語が出来る幅広く情報が入手でき知識も増える。
33. 英語を勉強しているのは外国の文化や考え方を学ぶためである。

Appendix 2：動機についての因子分析の結果

	M 1	M 2	M 3	M 4
Q31	.869	.175	.003	-.161
Q14	.809	.284	.143	-.188
Q33	.800	.171	.017	-.168
Q15	.777	.318	.148	-.174
Q32	.718	.146	.020	-.296
Q27	.429	.135	.032	-.326
Q19	.286	.891	.067	.018
Q20	.257	.752	.059	-.047
Q18	.269	.636	.385	-.155
Q17	.279	.624	.330	-.169
Q5	.071	.058	.887	-.041
Q6	-.008	.190	.886	.035
Q23	.137	.150	.728	.002
Q2	-.228	-.050	-.010	.909
Q1	-.242	-.060	-.029	.784
Q3	.148	-.050	.009	.611
分散率	26.158	15.175	14.316	12.931
α 係数	.9224	.8773	.8846	.8245

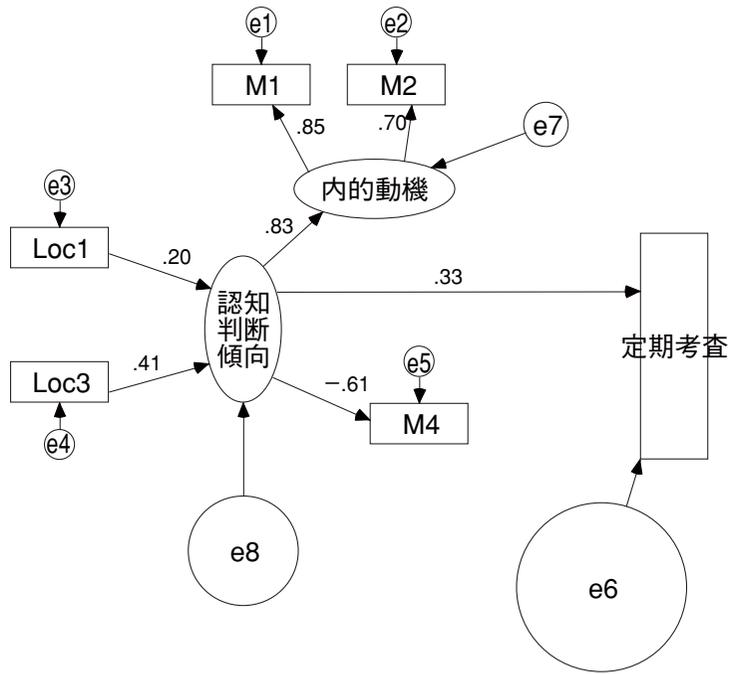


図1：認知判断傾向および動機と成績との関係（成績下位者の場合）

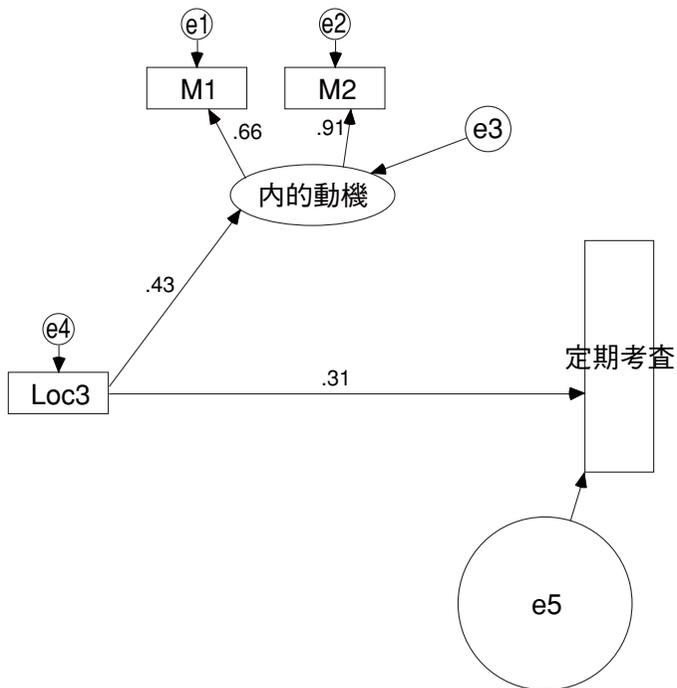


図2：認知判断傾向および動機と成績との関係（成績下位者の場合）