# Annual Report

# 通信制高等学校生徒の家庭での学習を妨げる要因の検討

―学習動機・学習方略・自己評価の問題に着目して―

寛子(東京未来大学モチベーション行動科学部)

平部 正樹(東京未来大学こども心理学部)

悦子(東京未来大学こども心理学部) 藤後

昌樹(東京未来大学こども心理学部)

近年、通信制高等学校には、日常的な学習の継続に耐えられなかったり、基礎学力が不足したりしている生徒が 増加している。こうした状況は、自学自習が計画的にできないと単位の修得が難しい当該高校において、大きな問 題である。本研究では、通信制高等学校生徒の学習に対する動機づけの向上と学習の促進を図る方策を検討する ため、彼らの学習動機や学習において抱えている問題について実態調査を行った。その結果、家庭ではほぼ勉強 しないという生徒が大半を占めること、その理由として、モチベーションがわかない、学習方法がわからないといっ た内的要因が挙げられることが明らかとなった。さらに、学習に対するモチベーションの中でも、学習自体が楽しい から学習するという「充実志向」、知力を鍛えるために行うという「訓練志向」、仕事や生活に活かしたいから学習 するという「実用志向」が高い生徒は学習している傾向にあること、逆に、他者につられて学習するという「関係志 向」の高い生徒は学習していない傾向にあることが推察された。

キーワード:通信制高等学校生徒・学習状況・学習意欲

#### 問題と目的

近年、通信制高等学校では、学ぶ意欲のない生徒 や自学自習の困難な生徒の増加が指摘されている。 こうした状況は、通学回数を減らし、生徒が学校外で 学習してきた内容の添削指導や面接指導および試験 を教育方法としている当該学校において、その教育の 根底を覆す大きな問題である。本研究は、通信制高 等学校生徒の学習に対する動機づけの向上と学習の 促進を図る方策を検討するため、彼らの学習動機や 学習を妨げる要因について調査するものである。

# 通信制高等学校が抱える問題

高等学校の通信制課程は、学校教育法(最終改 正: 2015年6月26日法律第50号) 第54条第1項に「高 等学校には、全日制の課程又は定時制の課程のほ か、通信制の課程を置くことができる」、同第2項「高 等学校には、通信制の課程のみを置くことができる」 として設けられている制度である。教育の方法が全 日制とは異なり、高等学校通信教育規程(最終改訂: 2007年12月25日文部科学省令第40号) 第2条で「添 削指導、面接指導及び試験の方法」と定められてい

この教育方法は、通信制課程設置当初(学校教育 法制定時:1948年)、通信制課程で学ぶ生徒として 勤労青少年が想定されていたことを考えると、理に かなうものであった。勤労青少年は、具体的には、一 般に想定されるような中学卒業後に就職した者のみ ならず、第一次産業や自営で商工業を営む家業従事 者、戦争その他の理由により青年期の教育機会を奪 われてしまった人々、戦前・戦中から日本に滞在する 外国籍の人々で日本語の習得を初めとする高校教育 の機会を必要とする人々なども含んだと言う(日永. 2011)。しかし、いずれの人々も、高等学校に通って学 ぶことは難しいが、学ぶ意欲のあった人々である。そ うした人々に高校教育を受ける機会を与えるため、通 学回数を必要最低限にして、いつでも・どこでも自学 自習できるようサポートする方法として、通信制高等 学校の教育方法が定められたと考えられる。

ところが、近年、通信制高等学校では、学ぶ意欲 のない生徒や自学自習の困難な生徒の増加が指摘さ れている。学校基本調査結果における、2005年度か ら2014年度の通信制高等学校の年齢別生徒数を見 てみると、この10年間で総生徒数に大きな変化はな い(2005年度183,518人、2014年度183,754人)が、 15~19歳という学齢期にあたる生徒の割合は2005 年度の67.8%から2014年度の78.3%へと徐々に増加 しており、対して20歳以上の生徒数が漸減している。 この学齢期にあたる生徒の増加は、勤労青少年の低 年齢化とは考えられない。全国高等学校定時制通信 制教育振興会(2012)が全国の定時制課程または通 信制課程を置く高等学校804校に対して行った調査 結果(回収率は91.9%)によると、高校で掌握できて いるもののみの結果であるという断りのあるものの、 通信制高等学校生徒のうち正社員として就業してい る者の割合は5.3%、契約社員・派遣社員・自営・パー ト等が30.1%、残る64.6%は無職である。なお、同調 査は、通信制高等学校には、全生徒数のうち、不登校

経験者が14.6%、特別な支援を要する生徒が8.5%、学 習障害の生徒が1.5%、発達障害の生徒が3.0%を占め るようになっていることや、全日制課程からの転・編 入学生が多く、駆け込み寺的存在となっていることも 指摘している。これらの調査結果は、近年の通信制高 等学校には、日常的な学習を継続するモチベーショ ンや基礎学力が不足している生徒が含まれているこ とを意味し、自学自習が計画的にできることを前提と した通信制高等学校の教育方法の見直しや新たな サポートの提案の必要性を示唆するものと考えられ る。

#### 学習を妨げる学習者の内的要因に着目する必要性

前節で述べたような状況にも関わらず、これまで に、通信制高等学校生徒の学習動機や学習において 抱えている問題について実際に調査したり、それを基 に指導法を提案したりする研究は、あまり行われてき ていない。

より厳密に言えば、問題を抱えた生徒に対し、個 別の対応を行っているという実践の報告はある。そ うした実践報告は、通信制高等学校内のもの(日 永,2011;全国高等学校定時制通信制教育振興会, 2012) だけでなく、学校外で「サポート校」と呼ばれ る「通信制高校に在籍する生徒がスムーズに3年間 での卒業を実現できるように、学習面、生活面での サポートをする民間の教育施設」(サポート校の定 義は、篠田, 2011による) で行われている実践の報 告(東村, 2004;大久保, 2013)まで数が多い。し かし、多くは眼前の問題を抱えた生徒への対応の記 録にとどまり、生徒の学習実態を精緻に調査した上 で必要な指導計画を考え、指導効果まで検証すると いった実践研究はほとんど見られない。

さらに、生徒の学習実態について調査を行った研 究に限ってみても、家庭での学習時間や、学校での欠 席・遅刻の回数、単位修得率といった学習への取り組 みや学習成績を尋ねるものが多く、それらに影響を 与える要因の調査を行っているものは少ない。学習を 妨げる要因として、「学習しにくい環境」や「疲れ」と いった生徒を取り巻く外的な環境要因がどれくらい 意識されているかが調査されたことはある(全国高 等学校定時制通信制教育振興会, 2012) ものの、具 体的にどのような環境かについては「友達とのつきあ い」、「電話やメール」といった荒い選択肢しか示され

ておらず、さらに、生徒の内的要因に至っては「勉強 嫌い」が注目されたのみである。

一方、通信制高等学校に限らず学習者を対象と した心理学研究に目を向けてみると、学習への取り 組みや学習成績にどのような要因が影響を与えるの かの検討が数多く行われている。学習者を取り巻く 外的要因としては、教師の行動(三隅・吉崎・篠原、 1977; 坂元・木村・牟田・島田, 1978) や親の行動 (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991)、また、友人との関 係(田崎・狩野、1985)やそれらを学習者がどう認知 しているかといったことが、学習への取り組みに影響 を与えることが示されている。また、学習者の内的要 因としては、目標の立て方 (Dweck, 1986)、学習方 略(村山, 2007;瀬尾・植阪・市川, 2008) や学業 関係のストレスへの対処方略(神藤, 1998)、原因帰 属 (Dweck, 1975) といった多くの要因が取り上げら れ、これらの内的要因の多くは、近年、「自己調整学習 (self-regulated learning)」の枠組みの中に構造化 されて、学習への影響が検討されている。

自己調整学習とは、学習者が自らの学習を動機づ け、維持し、効果的に行うプロセスのことであり、「予 見(forethought)」、「遂行(performance)」、「自 己省察 (self-reflection)」の3つの段階で捉えられる (レビューとして、Zimmerman & Schunk, 2011)。 学習に先立ち、予見段階では、学習の目標を定め、ど のように進めていくかの計画を立てる。この段階の遂 行には、目標の定め方だけでなく、目標達成に対する 自己効力感を抱くことや、学習に対する動機を高める ことが必要とされる。次に、学習の遂行段階では、影 響する要因として、計画した学習が上手くいくようにさ まざまな学習方略を用いること、そうした状況をモニ タリングしてコントロールすることが挙げられる。そし て、学習後には、自己省察段階として、学習結果の原 因帰属やプロセスの自己評価が求められる。これが 次の予見段階に反映され、新たな学習が計画される ことによって、学習が維持されていくことになる。以上 述べてきたように自己調整学習を進めるために必要 な学習者の内的要因は多数あるが、中でも段階ごと に取り上げられることが多い要因を選択すると、それ ぞれ、学習動機、学習方略、自己評価となるであろう。 この3つの学習者の内的要因は、また、自身の力で変 容可能なものであり、学習者に問題があることが発覚 すれば指導できる点も、学習の促進を視野に入れた

調査で、調査対象として取り上げることが有用である と考えられる。

以上のことから、本研究では、通信制高等学校生 徒の学習指導を視野に、彼らの学習への取り組みの 一指標として家庭での学習時間をたずねた上で、学 習者の内的要因である、学習動機、学習方略、自己評 価に着目して調査を行う。すなわち、モチベーション がわかないこと、学習の仕方を知らないこと、学習の 自己評価ができないことが、どの程度学習への取り 組みを妨げるものとして生徒自身に意識されているの か、また、学習時間と実際にどのような関連があるの かについて検討する。

# 学習動機に関する先行研究

上記3要因のうち、学習の始発点となる学習動機に ついては、モチベーションの有無にとどまらず、その内 容についてより詳細な調査を行う。

学習動機については、心理学研究において、古く は、自分の興味から学習が生じる「内発的動機づけ」 と、何か他の欲求を満たすための手段として学習が生 じる「外発的動機づけ」という区分がなされ、外発的 動機づけよりは内発的動機づけの方が好ましいとさ れてきた。しかし、実際には人が学習する理由は内発 的・外発的という二分法では捉えられないくらい多様 であること、また、内発的に動機づけられていない者 に対しては外発的動機づけも有効な手段と考えられ ることから、近年、動機づけに関する新たな、さまざ まな概念化が進んでいる。例えば、桜井(1989)は、 小学校5・6年生を対象とした調査を行い、学習するこ と自体を目標として学習する「内的動機」、親や教師 に勧められるから、または、学習することによって褒 めてもらえるから学習する「外的動機」、良い成績が とりたい、友達に勝ちたいという競争面が強調された 「外生的動機」の3因子構造を見出している。また、 Ryan & Deci (2000) は、外発的動機づけと内発的 動機づけを連続的なものとして捉えている。そして、 外発的動機づけを、自己決定の程度に従い、「外的調 整」、「取り入れ的調整」、「同一化的調整」、「統合 的調整」の各段階に区分し、最初は自分の外にあっ た価値を自分の中に取り込み、統合して、内発的な動 機づけに変わっていく過程を説明している。

さらに、市川(1996, 2001)は、より精緻化された 新たな枠組みを提供しようとしている一連の研究を 評価しながらも、内発的動機づけと外発的動機づけ という二つの分類を踏まえることにより、研究者によ る概念化が先行していることが多く、未だ学習者の もつ学習動機を捉えきっていないと指摘している。そ して、既存の理論からトップダウン的に学習動機をと らえるのではなく、自由記述によって高校生から広く 収集した学習動機を整理し構造化するという方法に よって、「学習動機の2要因モデル」を提唱した。

このモデルでは、学習動機は、学習自体が楽しいか ら学習するという「充実志向」、知力を鍛えるために 行うという「訓練志向」、仕事や生活に活かしたいか らという「実用志向」、他者につられて学習するという 「関係志向」、プライドや競争心から行うという「自 尊志向」、物質的報酬を得る手段としてという「報酬 志向 | の6種類に分類される。さらに、6つの学習動機 は、学習内容の重要性と学習の功利性という2要因に よって構造化されている。学習内容の重要性は、学習 内容に関する動機か、学習内容とは関係しない動機 かを区別する。また、学習の功利性という要因は、学 習を「やれば得をするし、やらないと損をする」と捉え ているかどうかから構成される。

したがって、学習することが楽しい「充実志向」は、 楽しい内容でなくてはならないのであるから学習内 容の重要性が高く、「学習すると得か損か」は意識さ れていないので学習の功利性は低いというように捉 えられる。「訓練志向」や「実用志向」は、学習内容に よって知力が鍛えられたり、仕事や生活に活かせたり するわけであるから、やはり学習内容を重視する動機 である。一方で、「関係志向」や「自尊志向」、「報酬 志向」は、「何を学ぶか」より「誰と学ぶか」、「どのよ うな結果や報酬が得られるか」が関心事であるので、 学習内容の重要性は低い動機となる。学習の功利性 でいうと、学習を仕事や生活、物質的報酬といった他 につなげる意識が高まる「実用志向」や「報酬志向」 は、学習の功利性が高いと捉えられる(Figure 1)。

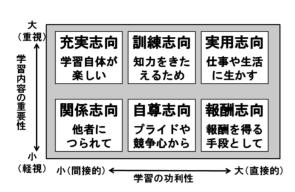


Figure 1 学習動機の2要因モデル 注) 市川(2001) に基づき作成。

本研究でも、市川(1996, 2001)のモデルに基づ いて学習動機の調査を行うことにより、通信制高等 学校生徒が実際にどのような学習動機をもっている のか、それらはどの程度学習への取り組みと関連して いるのかについて詳しく把握することが可能と考えら れる。

# 本研究の目的

以上に述べた問題意識に基づき、本研究では、通 信制高等学校生徒の学習における実態調査を行う。 第一に、彼らの学習への取り組みの一指標として家庭 での学習時間を調査する。第二に、学習動機、学習方 略、自己評価といった学習者の内的要因が、学習への 取り組みを妨げるものとして、生徒自身にどの程度意 識されているのかを明らかにする。このとき、先行研 究(全国高等学校定時制通信制教育振興会, 2012) で生徒が学習を妨げるものとして認識しているとされ た「学習しにくい環境」や「疲れ」、「友達とのつきあ い」、「電話やメール」といった生徒を取り巻く外的な 環境要因も併せて調査し、どういったものが学習の妨 害要因として捉えられやすいかを検討する。第三に、 学習動機に関して、その有無を超え、市川(1996, 2001) の「学習動機の2要因モデル」に基づいて、6つ の学習動機のうちどのような学習動機が高いか、また は低いかを明らかにする。さらに、第四として、6つの 学習動機や、第二の検討で取り上げた学習への取り 組みを妨げる要因が、実際に家庭での学習時間とど のように関連しているのかを検討する。以上述べたよ うな調査を通じて、通信制高等学校生徒の学習に対 する動機づけの向上と学習の促進を図る方策を検討 する一助とすることが、本研究の目的である。

#### 方法

## 調査対象者および調査方法

私立通信制高等学校Aの関東圏にある2つのキャ ンパスの全生徒1086名を対象とした。A高等学校で は、面接指導の特色として、通学スタイルを、週1日か ら5日まで登校日数や登校時間を自分で決めることが できる「ベーシックコース」、週3日の登校で定められ たクラスのメンバーとともに学ぶ「3dayコース」、週5 日の登校の「5dayコース」から選択できる。2014年7 月のコースごとの一斉ホームルーム時に、担任教員が 調査票を配布し、回収した。

#### 調査内容

調査票は、「学習と心の健康に関する調査票」とし て、対象者の属性について尋ねる項目に続いて、学習 に関連する項目の他、メンタルヘルスに関連する項目 と中学校時の生活について尋ねる項目で構成されて いた。メンタルヘルスに関連する項目と中学校時の生 活について尋ねる項目については、本研究では分析 の対象としない。

# ●対象者の属性

性別、年齢、所属コース(ベーシックコース・3day コース・5dayコース)、入学年月、入学形態(新入学・ 転入学・編入学)、在籍高校数、入学理由を尋ねた。 入学理由については、「金銭的な理由」、「仕事上の 理由」、「学力上の理由」、「年齢上の理由」、「家庭 上の理由」、「学習時間・ペース上の理由」、「友人関 係上の理由」、「前校での不適応」、「身体の病気」、 「心の病気」、「その他」、「特に理由はない」の中か ら、複数回答可で尋ねた。

# ●家庭での1日平均の学習時間

学習への取り組みの指標として家庭での1日平均の 学習時間を尋ねた。全国高等学校定時制通信制教育 振興会 (2012) に倣い、選択肢は「ほとんどしていな い」、「30分くらい」、「1時間くらい」、「1時間30分く らい」、「2時間くらい」、「3時間以上」とした。

## ●家庭での学習を妨げているもの

学習への取り組みを妨げている要因について尋ね た。全国高等学校定時制通信制教育振興会(2012)

で取り上げられている、「学習しにくい環境にある」、 「疲れ」、「友達とのつきあい」、「電話やメール」、 「趣味・娯楽」の5項目と、「学習以外にやりたいこ と・やるべきことがある」の、生徒を取り巻く外的な 環境要因の他に、「モチベーションがわかない」、「学 習方法がわからない」、「学習が進んでいるかどうか の評価ができない といった生徒の内的要因につい ても選択肢とした。「その他」を加え、10項目の中か ら複数回答可で尋ねた。

#### ●学習動機

市川(2001)の「学習動機の2要因モデル」に記 載されている36項目のうち、「充実志向」、「訓練志 向 | 、「実用志向 | 、「関係志向 | 、「自尊志向 | 、「報 酬志向」の6つの動機について3項目ずつ選択して、 各項目に、1:全くあてはまらない~5:大変よくあて はまる、の5件法で回答を求めた。この学習動機尺度 は、市川・南風原・杉澤・瀬尾・清河・犬塚・村山・植 阪・小林・篠ヶ谷(2009)の開発した「数学の学力・ 学習力診断テスト」でも使用され、信頼性・妥当性が 確認されている。

## 倫理的配慮

調査に当たっては、本研究で得られたデータを今 後の生徒支援に活かすという目的を説明した。生徒 支援は個別支援の必要性も想定されるため、学籍番 号の記入を求めたが、調査データは厳重に管理し、プ ライバシーの保護に努めた。自由意思での参加を確 保し、アンケートの回答をもって研究参加の承諾が得 られたものとした。なお、本調査は、東京未来大学の 倫理審査委員会で承認を受けている。

#### 結 果

745名 (回収率68.60%) から回答を得て、分析対象 とした。また、統計学的検定には、基本的にはSPSS ver.20 (IBM Corp., Armonk, NY) を使用し、ロジス ティック回帰分析の際にはHAD14.203 (清水・村山・ 大坊, 2006にて紹介されている) を用いた。

## 対象者の属性

745名の平均年齢は、17.01歳 (SD2.04) であった。 性別、所属コース、入学年月から算出した在学期間、 入学形態、在籍高校数についてTable 1に示す。

Table 1 対象者の性別・所属コース・在学期間・入学形態・ 在籍高校数

	項目	人 数	%
性 別	男 性	274	36.78
	女 性	4 6 9	62.95
	無 回 答 · 回 答 不 備	2	0.27
所属コース	ベーシックコース	5 9 6	80.00
	3 d a y コース	1 2 6	16.9
	5 d a y コ ー ス	2 1	2.85
	無回答・回答不備	2	0.27
在学期間	1 年 未 満	3 2 6	43.76
	1年以上2年未満	227	30.47
	2年以上3年未満	118	15.8
	3 年 以 上	16	2.1
	無 回 答 ・ 回 答 不 備	5 8	7.78
入学形態	新 入 学	3 3 5	44.97
	転 入 学	289	38.79
	編 入 学	113	15.17
	無 回 答 ・ 回 答 不 備	8	1.07
在籍高校数	1	2 5 9	34.77
	2	373	50.07
	3	16	2.1
	4	1	0.13
	無 回答 · 回答不備	96	12.88

性別は、男性は274名(36.78%)、女性は469名 (62.95%) であった。また、A高等学校では通学スタ イルを選択できるが、週5日登校の「5dayコース」を 選ぶ生徒は少なく、80.00%の生徒が週1日から5日ま で登校日数や登校時間を自分で決めることができる 「ベーシックコース」を選んでいる。在学期間は長い 生徒ほど人数が少ない。入学形態は、新入学の割合 と、転・編入学の割合がほぼ半々である。そのため、 在籍校数はA高等学校が1校目でない生徒がおり、そ の大半はA高等学校が2校目であるが、中には3校目・ 4校目という生徒も存在している。

入学理由の回答結果をFigure 2に示す。

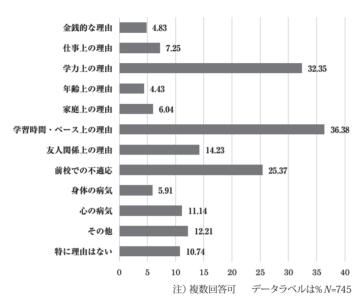


Figure 2 入学した理由の回答結果

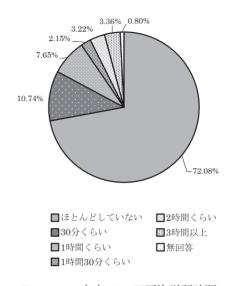


Figure 3 家庭での1日平均学習時間の 回答結果

「金銭的な理由」、「仕事上の理由」、「年齢上の 理由」、「家庭上の理由」といった回答を挙げた生徒 は少なく、通信制課程で学ぶ生徒として従来想定され ていた勤労青少年は少なくなっていることが推察され る。代わりに、「学力上の理由」や「学習時間・ペース 上の理由しを挙げた生徒が多く、学習に問題を抱える 生徒が多数在学していることがうかがえる。

# 家庭での1日平均学習時間

家庭での1日平均学習時間の回答結果をFigure 3 に示す。 $\chi^2$ 検定の結果、回答の偏りは有意であった  $(\chi^2(5)=1692.46, p<.01)$ 。家庭で作成してきたレ ポートの添削指導を教育方法に含む通信制課程に あって、72.08%と多くの生徒がほとんど家庭学習をし ていないことがわかる。

なお、Table 1に示した対象者の5つの属性(性別、 所属コース、在学期間、入学形態、在籍高校数)と、 家庭での1日平均学習時間との間に関連があるかを 検討したところ、在学期間との間にのみ有意な関連が 見られた ( $\chi^2$ (15)=29.92, p<.05)。 残差分析を行った ところ、在学期間が2年以上3年未満の生徒では、1日 平均1時間くらい学習すると答えた生徒が有意に少な く、在学期間が3年以上の生徒で、1日平均1時間30分 くらいもしくは2時間くらい学習すると答えた生徒が 有意に多かった。在学期間が3年以上と回答した生徒 は16名と少ないため結果の一般化には慎重になる必

要があるが、在学期間が長いほど学習時間は長くなる ことが示された。

#### 家庭での学習を妨げているもの

家庭での学習を妨げているものの回答結果を Figure 4に示す。「疲れ」、「モチベーションがわかな い」、「趣味・娯楽」、「学習方法がわからない」、「学 習以外にやりたいこと・やるべきことがある」といった 要因が、30.00%以上の生徒に選択されていた。

この5つの要因は、Table 1に示した対象者の5つの 属性別に集計しても、いずれも同様に高く選択される 傾向が見られた。

#### 学習動機

6つの学習動機について3項目の平均点を得点とし た。対象者の平均点と標準偏差はTable 2の通りであ る。学習動機による得点の平均値差を検討するため、 一要因対象者内分散分析を行ったところ、主効果が 見られた (F(5, 3615) = 207.68, p<.01)。Bonferroni による多重比較を行ったところ、実用志向>充実志向 >訓練志向>関係志向・自尊志向・報酬志向、関係 志向=自尊志向、自尊志向=報酬志向という結果に なった (p<.05)。

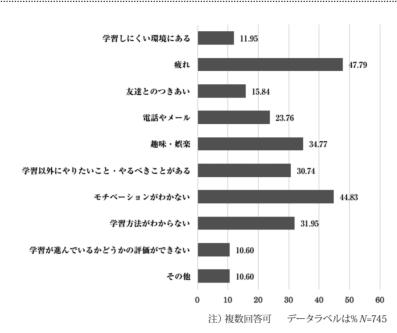


Figure 4 家庭での学習を妨げているものの回答結果

Table 2 各学習動機の平均値(標準偏差)

充実志向	訓練志向	実 用 志 向	関係志向	自尊志向	報酬志向
2.89	2.73	3.13	2.34	2.26	2.17
(1.17)	(1.05)	(1.08)	(0.96)	(1.01)	(0.88)

なお、Table 1に示した対象者の5つの属性によっ て、各学習動機の高低に差が見られるかを、属性×学 習動機の学習動機を対象者内要因とする二要因混合 計画分散分析で検討した。結果、学習動機以外の効 果が見られたのは属性として性別を取り上げたときの みであり、性別の主効果 (F(1,720) = 8.24, p<.01) と 交互作用 (F(5, 3600) = 2.06, p<.10) が有意であっ た。交互作用が有意であったことから、学習動機ごと に単純主効果を分析した結果、訓練志向以外の5つ の動機で、女性が男性より高いという結果になった。

#### 家庭での学習を妨げているものと学習時間との関連

家庭での学習を妨げているものとして意識されてい る要因と、実際の家庭での学習時間との関連を検討 した。家庭での学習時間をたずねる項目は間隔尺度 ではなかったため、「ほとんどしていない」と回答した 生徒に0、それ以外の生徒に1というダミー変数を割り 当てた。また、家庭での学習を妨げている要因、すな わち、「学習しにくい環境にある」、「疲れ」、「友達と

のつきあい」、「電話やメール」、「趣味・娯楽」、「学 習以外にやりたいこと・やるべきことがある」、「モチ ベーションがわかない」、「学習方法がわからない」、

「学習が進んでいるかどうかの評価ができない」の9 項目それぞれについて、選択しなかった生徒に0、選 択した生徒に1というダミー変数を割り当てた。その上 で、家庭での学習時間を従属変数、家庭での学習を 妨げている9つの要因を独立変数とした、ステップワ イズ法によるロジスティック回帰分析を行った。偏回 帰係数が有意であった変数は選出順に、「学習が進 んでいるかどうかの評価ができない」1.48 (p<.01)、

「学習方法がわからない」-.70 (p<.01) 、「電話やメー ル」 -.71 (p < .01)、「モチベーションがわかない」 -.49 (p<.01)、「趣味・娯楽」.42 (p<.05) であった (Table 3)。なお、この5つを独立変数としたときの分散説明 率は.11と低かったが、モデルχ²検定の結果は1%水準 で有意であった ( $\chi^2(5)=55.06$ )。 学習を妨げているも のとして「学習方法がわからない」、「電話やメール」、

「モチベーションがわかない」を挙げていた生徒ほど

Table 3 学習を妨げているものを独立変数とし学習時間を従属変数とした ロジスティック回帰分析結果

												偏	回帰	係 数	オ	ッズ比	オ	ッフ	く比の
																	95%	信	頼区間
																	下月	艮	上限
学	習	が	進	h	で	į,	る	か	ど	う	か		1.4	8		4.39	2 6	7	7 9 4
0)	評	価	が	で	き	な	61						1.4	o .		4.33	2.0	•	1.24
学	習	方	法	が	わ	か	ら	な	6.1				7	)		. 5 0	. 3	3	. 7 6
電	話	Þ	X	-	ル								7	ı · ·		. 4 9	. 3	1	. 7 9
モ	チ	ベ	_	シ	3	ν	が	わ	か	な	()		4 9	)		. 6 2	. 4	4	. 8 7
趣	味		娯	楽									. 4	2 *		1.52	1.0	5	2.19
定	数												. 7	5 * *					

p < .01, p < .05, p < .10

Table 4 学習動機を独立変数とし学習時間を従属変数とした ロジスティック回帰分析結果

	偏回帰係数	オッズ比	オッズ比の	95%信頼区間
			下 限	上 限
充実志向	. 2 4 †	1.27	. 9 9	1.63
実用志向	. 3 2 $^{\circ}$	1.38	1.07	1.79
関係志向	3 7 * *	. 6 9	. 5 6	. 8 5
訓練志向	. 38 °	1.47	1.07	2.01
定 数	3.02**			

p < .01, p < .05, p < .10

学習していない傾向に、逆に、「学習が進んでいるか どうかの評価ができない」、「趣味・娯楽」を挙げてい た生徒ほど学習している傾向にあると推察される。

## 学習動機と学習時間との関連

学習動機に関して、全体的な有無のみを問題と するのではなく、「充実志向」、「訓練志向」、「実 用志向」、「関係志向」、「自尊志向」、「報酬志向」 の6種類を取り上げ、実際の家庭での学習時間との 関連を検討した。家庭での学習時間を従属変数、6 つの学習動機を独立変数とした、ステップワイズ法 によるロジスティック回帰分析を行った。偏回帰係 数が有意であった変数は選出順に、「充実志向」.24 (p<.10)、「実用志向」.32 (p<.05)、「関係志向」 -.37 (p<.01)、「訓練志向」.38 (p<.05) であった

(Table 4)。なお、この4つを独立変数としたときの 分散説明率は.19と低かったが、モデル x<sup>2</sup>検定の結果 は1%水準で有意であった ( $\chi^2(4)$ =91.88)。 「充実志 向」、「実用志向」、「訓練志向」の高い生徒ほど学習 している傾向に、逆に、「関係志向」の高い生徒ほど 学習していない傾向にあると推察される。

#### 考察

本研究では、通信制高等学校生徒の学習におけ る実態調査を行った。本研究で得られた結果に基づ き、通信制高等学校生徒の学習指導に与える示唆、 今後の課題の順に考察を述べる。

# 通信制高等学校生徒の学習指導における示唆

#### ●学習指導の必要性

本研究では、第一に、通信制高等学校生徒の学習 への取り組みの一指標として、家庭での学習時間を 調査した。その結果、在学期間が長い生徒ほど学習 時間は長くなる傾向があることが示されたものの、全 体としては72.08%の生徒が家庭学習を「ほとんどし ていない」ことがわかった。通信制課程では、従来、 通学回数を抑える代わりに、学校外で作成してきたレ ポートの添削指導が教育方法として含まれていた。そ うした状況にあって家庭学習をしていない生徒は、レ ポートを作成できず、ひいては卒業もできないことに なる。通信制課程で学ぶ生徒の変化を踏まえ、現在 も、本研究の対象となった通信制高等学校のように 週5日登校のコースを設けていたり、卒業を支える民 間の教育施設としてサポート校が開設されていたりし ている。そうした教育方法の見直しや新たな学習場 所の提供を含め、さまざまな対策が急務であると言 えるだろう。

# ●学習者の内的要因における指導の必要性

第二に、家庭での学習を妨げているものを選択さ せた結果、「疲れ」、「趣味・娯楽」、「学習以外にや りたいこと・やるべきことがある」といった生徒を取り 巻く外的な環境要因の他に、「モチベーションがわか ない」、「学習方法がわからない」の生徒の内的要因 も、高い割合で挙げられた。全国高等学校定時制通 信制教育振興会(2012)の調査では、家庭での学習 を妨げている要因として、主に外的な環境要因に着 目し、「疲れ」や「趣味・娯楽」が多く選択されている ことから、勉学に向かう環境に恵まれないという問題 があるのではないかと述べていた。本研究では、その 調査結果の再現に加え、たとえ学習に取り組める環 境が整えられたとしても、「モチベーションがわかな い」、「学習方法がわからない」といった生徒の内的 要因の問題も意識されていることを明らかにした。

さらに、家庭での学習を妨げているものとして意識 されている要因と、実際の家庭での学習時間との関 連を検討したところ、多くの生徒が妨害要因として意 識しているものが必ずしも学習しないことと関連して いるわけではないことが明らかとなった。

まず、外的な環境要因である「疲れ」や「学習以外 にやりたいこと・やるべきことがある」といった要因 は、学習時間を有意に説明しなかった。また、「趣味・ 娯楽」が学習を妨げていると答えていた生徒はむし ろ学習に時間をかけている傾向にあることが示され た。これは、趣味や娯楽に興じる活動性の高い生徒 は、学習に取り組むこともできる(生徒本人はそれら に時間をとられなければより学習ができると意識して いたとしても)ということなのだろう。

次に、本研究で調査の俎上に載せた学習者の内 的要因に着目してみると、「モチベーションがわかな い」、「学習方法がわからない」、「学習が進んでいる かどうかの評価ができない」は3つとも学習時間と関 連することが明らかとなった。中でも、「モチベーショ ンがわかない」、「学習方法がわからない」ことが学 習の妨げだと意識している生徒は学習をほとんどし ないこと、一方、「学習が進んでいるかどうかの評価 ができない」ことが学習を妨げる要因と意識している 生徒は、むしろ学習をしていることも示唆された。評 価は、学習をしてこそ生じるプロセスであり、このこと で問題を感じている生徒とは、既に学習に取り組んで いる生徒であり、その上でさらなる学習にはなかなか 向かえないでいる状態と考えられる。

以上の調査結果からは、学習への取り組みを妨げ る生徒の内的要因に着目して学習指導を行っていく べきことが示唆される。さらに、学習の過程によってど のような内的要因が妨害的に働くかは異なり、学習を 始発させるためには、学習動機を高めたり、効果的な 学習方法を指導したりする必要があること、また、学 習を行っている場合には、適切に学習評価し次に向 かっていく方法を指導する必要があることが推察さ れた。

## ●学習動機における指導の必要性

第三に、家庭での学習を妨げている学習者の内的 要因の一つである学習動機に着目し、より具体的にど のような学習動機が低いか、または、高い学習動機も あるのかを検討した。結果、実用志向>充実志向> 訓練志向>関係志向=自尊志向、自尊志向=報酬志 向という順に高いことが明らかとなった。性別でみる と、訓練志向以外の5つの動機で、女性が男性よりも 学習動機が高かった。

さらに、これら6種類の学習動機と、実際の家庭で の学習時間との関連を検討したところ、充実志向、実 用志向、関係志向、訓練志向が、学習時間の有意な

説明変数となっていた。具体的には、充実志向、実用 志向、訓練志向が高く、関係志向は低いことが、学習 への取り組みを高めている可能性が示された。これら の結果は、学習動機を具体的にどのように高めていく かという提案に向けて、いくつかの示唆を与えるもの と考えられる。

まず、学習動機に適合した指導が展開されれば学 習への取り組みは起こるという観点からは、実用志 向や充実志向、訓練志向に合った指導を行うとよい という示唆を与えてくれる。特に、通信制高等学校で は、卒業後の進路として、大学進学と同程度かそれ以 上に就職や専門学校への進学が多く(2014年度学校 基本調査の通信制の卒業後の状況調査結果より)、 将来の仕事を見据えて学習に取り組んでいる者も多 いと考えられる。したがって、今高等学校で学んでい ることが、どのように仕事に役立つのかというつなが りを意識しながら学習指導を行うことが有用であろ

次に、学習を継続していくためには、さまざまな動 機で学習を支えた方がよいので、多様な学習動機を 形成すべきだという観点からは、関係志向や自尊志 向、報酬志向を高めていくとよいという示唆が得られ る。しかし、関係志向は、高いほど学習への取り組み を低めてしまうという結果も得られている。今回、関 係志向でたずねた質問項目は「みんながやるから、な んとなくあたりまえと思って」、「友達といっしょに何 かしていたいから」、「まわりの人が勉強するので、そ れにつられて」の3つであった。これらの項目で測定さ れる関係志向が高いほど学習への取り組みを低める ことの理由の1つとして、通学回数の少ない通信制高 等学校においては、他の生徒と共に学んだり、他の生 徒の学習状況を見たりする機会が少ないことを挙げ ることができるだろう。関係への志向性が満たされな いので、学習に取り組めないのではないだろうか。今 後、ICTの活用により、生徒同士が、それぞれの場所に いながらにして、互いの学習状況を知り、共に学ぶ工 夫を考えることも必要であろう。

# 今後の課題

最後に今後の課題について述べる。第一に、学習 動機の向上を図る方策の検討が挙げられる。具体的 には、先に述べた、学習動機に適合した指導の展開と 多様な学習動機の形成という2つの観点からの提案 を行っていくことが考えられる。また、学習動機に影 響する要因への着目も一つの手がかりとなろう。例え ば、Dweck & Leggett (1988) は、個人が知能に関し てもつ信念が、個人の抱く目標に影響することを主張 している。「知能の量は学習によって増加させること ができる」という増加的知能観をもつ者は、挑戦や学 習を通して自らの能力を成長させようとする学習目標 を抱くが、「知能の量は固定であり、容易に変えるこ とはできない」という実体的知能観をもつ者は、どう 評価されるかに着目する遂行目標を抱き、困難に直 面すると逃げ出したり諦めたりしてしまうと言う。通信 制高等学校生徒がそれぞれどのような知能観をもっ ているのかを測定するとともに、増加的知能観をもて るよう働きかけていくことも重要と考えられる。

第二に、学習動機以外で、学習への取り組みを妨げ る生徒の内的要因として取り上げた学習方略と自己 評価に関しては、指導を考えるに先立って、より詳細 な実態を把握することが必要であろう。

学習方略については、心理学研究において古くか ら研究が重ねられてきている。そして、単純な反復作 業を中心とした浅い処理の学習方略よりも、既有知 識と関連づけて意味を理解することに重点を置いた 深い処理の学習方略の方が有用であることや、メタ 認知的方略の有効性、援助要請といった適切な外 的リソースを用いる方略が大切であることが繰り返 し主張されている(村山, 2007;瀬尾・植阪・市川, 2008)。しかし、実際には、有効な学習方略がなかな か使用されないと言う(市川, 1998;藤澤, 2002)。 さらに、吉田・村山 (2013) は、そうした研究者の導い た知見と実際の学習者の状況のギャップについて検 討を行い、「学習者は有効性が高いと思って学習方略 を使用しているが、その有効性の認識が適切ではな い」という「学習有効性の誤認識仮説」を提唱した。 すなわち、どのような学習方略が学習に有効であるか を学習者に明示的に伝える必要があるとされている。 したがって、通信制高等学校生徒がどのような学習 方略を使用しているのかを調査し、そもそもどういっ た学習方略があるのかという方略知識を与えるととも に、良いとされる学習方略の有効性について教授し ていく必要があるだろう。

同様に、自己評価に関しても研究が積み重ねら れ、自己評価はその後の学習に対する内発的動機づ けを高めるのに有用であること(小倉・松田, 1988;

Salili, Maehr, Sorensen, & Fyans, 1976) が示されて いる。しかし、自己評価は、学習の結果よりもむしろ 学習の過程について行うことが重要であると言われ ており、それはなかなかに難しい。そのため、よりよい 自己評価を促すための指導法が多数提案されている (中川・松原, 1996; 中川・新谷, 1996; 中川・梅本 2003)。いずれも複数の働きかけからなる指導法で あり、学習方略やその有効性を教授すること、また、 学習過程のモニタリングの仕方の教授といったメタ認 知への働きかけが含まれている。したがって、先に述 べた学習方略のみならず、メタ認知についても、通信 制高等学校生徒の実態を把握していく必要があるだ ろう。

第三に、本研究の限界として以下の2点を挙げる。 一つは、家庭での学習を妨げているものや学習動機 と学習への取り組みとの関連を検討する際に、学習 への取り組みについて家庭学習をほとんどしていな いか否かでしか捉えられていない点である。学習への 取り組みを表す指標は、課題提出率や登校頻度、単 位修得率などさまざまに考えられるし、家庭での1日 平均学習時間を取り上げる場合でも時間をより細か く把握する必要がある。そうすることによって、より詳 細な学習実態の把握が可能となるだろう。

もう一つ、本研究では、学習を妨げる内的要因とし て学習方法や自己評価、学習動機を取り上げ、さらに 学習動機に関しては、市川 (1996, 2001) の学習動 機の2要因モデルに基づいて6つの学習動機を取り上 げたが、家庭での学習時間を説明するものとしては 説明率が低かったことに留意しなくてはならない。学 習への取り組みに影響を与える要因は数多く検討さ れており、その中から本研究では、指導可能で変容可 能なものとして、上に述べた要因を取り上げた。学習 時間との関連はみられたものの、より学習への取り 組みを説明していくためには、本研究で取り上げられ なかった他の要因、内的要因であれば目標の立て方 (Dweck, 1986) や原因帰属 (Dweck, 1975)、また、 生徒を取り巻く外的要因としての教師の行動(三隅・ 吉崎・篠原, 1997; 坂本・木村・牟田・島田, 1978) や 親の行動 (Grolnick, ryan, & Dice, 1991)、友人との 関係(田崎・狩野, 1985)も検討に含めていく必要が あるだろう。

以上のような課題を克服した上で、必要かつ有効 な指導法の提案が望まれる。

## 引用文献

- 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.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affects learning. American Psychologist, 41, 1010-1018.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.
- 藤澤伸介(2002). ごまかし勉強(上)―学力低下を助長す るシステム― 新曜社
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. Journal of Educational Psychology, 83, 508-517.
- 東村知子(2004). サポート校における不登校生・高校中退 者への支援―その意義と矛盾― 実験社会心理学 研究, 43, 140-154.
- 日永龍彦(2011). 通信制高等学校の第三者評価制度構築 に関する調査研究最終報告書. 2010年度文部科 学省委託事業「学校評価の評価手法等に関する調 查研究」
- 市川伸一(1996). 学習と教育の心理学 岩波書店
- 市川伸一(1998). 認知カウンセリングから見た学習方法の 相談と指導 ブレーン出版
- 市川伸一(2001). 学ぶ意欲の心理学 PHP研究所
- 市川伸一・南風原朝和・杉澤武俊・瀬尾美紀子・清河幸子・ 犬塚美輪・村山航・植阪友理・小林寛子・篠ヶ谷 圭太(2009). 数学の学力・学習力診断テスト COMPASSの開発 認知科学, 16, 333-347.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 教師のリーダー シップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 文部科学省(2005). 学校基本調查 平成17年度版
- http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List. do?bid=000001055960&cycode=0, (入手 2015-11-22)
- 文部科学省(2014). 学校基本調查 平成26年度版
- http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List. do?bid=000001055960&cycode=0, (入手 2015-11-22)
- 村山航(2007). 学習方略―子どもの自律的な学習を目指し て― 藤田哲也(編) 絶対役立つ教育心理学― 実践の理論, 理論を実践— (pp.85-100) ヴァ書房
- 中川惠正・松原千代子(1996). 児童における「わり算」の学 習に及ぼす自己評価訓練の効果―自己評価カード

- 導入の効果 教育心理学研究, 44, 214-222.
- 中川惠正・新谷敬介(1996). 児童の算数文章題の解決に及 ぼす教授法の効果―自己統制訓練法の検討― 教 育心理学研究, 44, 23-33.
- 中川惠正・梅本明宏(2003). モニタリング自己評価を用い た教授法の社会科問題解決学習に及ぼす促進効果 の分析 教育心理学研究, 51, 432-442.
- 小倉泰夫・松田文子(1988). 生徒の内発的動機づけに及ぼ す評価の効果 教育心理学研究, 36, 144-151.
- 大久保正廣(2013). 音楽を核とするサポート校の実践-C&S 音楽学院(福岡市) — 福岡大学研究部論集B社会 科学編, 6, 49-59.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78.
- 坂元昂·木村寛治·牟田博光·島田昌幸(1978). 学習意欲 開発の方法に関する研究(2)学習意欲育成のため の指導行動について 日本教育工学雑誌, 3, 57-70.
- 桜井茂男 (1989). 小学生における学習動機の測定 奈良教 育大学紀要, 38, 207-214.
- Salili, F., Maehr, M. L., Sorensen, R. L., & Fyans, L. J. (1976). A further consideration of the effects of evaluation on motivation. American Educational Research Journal, 13, 85-102.
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一(2008). 学習方略とメタ 認知 三宮真知子(編) メタ認知―学習力を支え る高次認知機能-(pp.55-73) 北大路書房
- 篠田直子(2011). 単位制高校/通信制高校/サポート校/ 全寮制高校(不登校の現在)-不登校児童生徒を 支援する制度・学校一 児童心理, 2011年6月(臨 時創刊) 号, 138-143.
- 神藤貴昭(1998). 中学生の学業ストレッサーと対処方略が ストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える 影響 教育心理学研究, 46, 442-451.
- 清水裕士・村山綾・大坊郁夫(2006). 集団コミュニケーショ ンにおける相互依存性の分析(1)-コミュニケー ションデータへの階層的データ分析の適用-電子情 報通信学会技術研究報告, 106, 1-6.
- 田崎敏昭・狩野素朗(1985). 学級集団における大局的構造 特性と児童のモラール 教育心理学研究, 33, 179-
- 吉田寿夫・村山航(2013). なぜ学習者は専門家が学習に有 効だと考えている方略を必ずしも使用しないのか一 各学習者内での方略間変動に着目した検討-教 育心理学研究, 61, 32-43.
- 全国高等学校定時制通信制教育振興会(2012). 高等学校 定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研 究. 2011年度文部科学省委託事業「高等学校教育

#### の推進に関する取組の調査研究」

Zimmerman, B, J., & Schunk, D. H. (2011). Handbook of selfregulation of learning and performance. New York: Routlodge.

(受稿 2015.11.30 受理 2015.12.29)

# Factors affecting correspondence high school students' study time at home: A study on learning motivation, strategy, and self-evaluation

Hiroko KOBAYASHI (School of Motivation and Behavioral Sciences, Tokyo Future University) Masaki HIRABE (School of Child Psychology, Tokyo Future University) Etsuko TOGO (School of Child Psychology, Tokyo Future University) Masaki FUJIMOTO (School of Child Psychology, Tokyo Future University)

In recent years, there has been an increase in the number of high school students who have been forced to discontinue their studies and consequently have poor basic academic skills; this is a serious problem among students of correspondence high schools. This study aimed to reveal the learning conditions of such students and outline the implications of instruction in their learning. A questionnaire survey was delivered to 1086 correspondence high school students, to which 745 students responded (response rate: 68.60%). Results revealed that 72.08% of those students had very little time to study at home and did not study because they lacked the motivation to learn and did not know how to study. Further analysis of learning motivation revealed that the content-attached motivation positively correlated with the study time, but motivation due to the influence of other students' studying was negative.

Keywords: correspondence high school students, learning, learning motivation