

博 士 学 位 論 文

英語学習動機づけに関わる教師要因
—高校の現場から—

2017 年度

渡邊 正隆

熊本学園大学大学院

国際文化研究科 国際文化専攻

論文要旨

本研究は日本人学習者（高校生）の英語学習に対する動機づけの向上・低下に関わる教師要因について調査・分析を行ったものである。

研究初期段階では、学習者の英語学習における低動機状態に焦点を当て、英語学習動機減退に陥った時期と、どのような理由で英語学習に対して動機減退が起こったのかを探索することによって、英語学習に影響を及ぼすと考えられる動機づけ要因について調べた。その結果、英語学習に対して動機減退が生じる時期は、中学2年生と回答した学習者が多く、さらに、この学年で英語学習を難しいと認識し、興味・関心も減少する傾向が見られた。その背景には、英語教師の指導や接し方が何らかの影響を及ぼしていると推測される。つまり、教師要因は英語学習に対して、肯定的にも否定的にもなり得ることが明らかになった。この研究が端緒となり、高校生の英語学習における学習者の動機減退に関わる原因と、それに関わる教師要因を理論的、および質的・量的研究を用いて検証し、教育的な示唆を導き出す。

本研究では英語学習動機づけに関わる外的要因の1つと考えられる教師要因に注目し、次の3点の課題について調査を行いそれぞれの章で検証した。

- (1) 高校生の英語学習意欲に関わる教師要因
- (2) 英語学習意欲に影響を与える教師のコミュニケーション行動
- (3) 教師の動機づけ方略の効果

最初に、課題(1)の高校生の英語学習意欲に関わる教師要因については、本研究の柱になる動機づけの理論的背景や、先行研究の概観を行った。先行研究から得られた知見として、心理学分野における動機づけ理論である自己決定理論を基盤とした研究からは、教室環境における学習者の動機づけ現象を理論的な見地から検討し、実証的な方法を通して学習者の動機づけの妥当性の検証を行うことが可能であるとわかった。併せて、本研究の前段階に当たる、日本人高校生を対象に英語学習意欲に関わる調査を行った、渡辺（2012, 第2・3・4章）の研究概要を再検討し、本研究への導入を行った。

また、英語学習における低動機状態が現れる過程において、様々な動機減退要因の影響を想定・推測することができる。特に、動機減退要因には、直接・間接的に教師の影響が関連していると考えられる。そして、学習者の動機づけを高めると想定される動機づけ方略の研究に示された効果を鑑みると、そこから得られる教育的示唆、ならびにより効果的な方略に関する提言が可能である。

学習者の英語授業活動において、直接的な動機づけ向上に関わる教師の行動とされる、動機づけ方略研究について先行研究を概観し、英語学習に関する動機づけ方略についての示

唆を得ることを目的とする。現在、このような動機づけ方略に関する研究は、多様な方略が選定されているが、選定だけに留まるのではなく、今後、動機づけ方略の効果的な活用について検証していく必要が求められている点について考える。

次に、課題（2）である英語学習意欲に影響を与える教師のコミュニケーション行動については、英語授業における教師・学習者間のコミュニケーション行動に焦点を当て、学習意欲に関係があると考えられる、教師の言語的・非言語的親近性行動に対する、教師への信頼性と、学習姿勢および学習努力との関係について、男子・女子学習者を比較することで、教室環境における有効的なコミュニケーション行動について考える。その結果、男子・女子学習者とも教師の非言語的親近性行動より、「学習者をよく褒める」「親しみを持って話しかけてくれる」というような、教師の言語的親近性行動を伴ったコミュニケーション行動を英語学習意欲に効果的であると認識し、さらに、女子学習者の方が男子学習者より、教師の親近性行動の影響を受けやすく、特に言語的親近性行動の影響を受けやすいことが明らかになった。この結果から、英語教師は授業を教授する場合、非言語的親近性行動より言語的親近性行動を伴った指導を心がけることが動機づけ向上には効果的であり、特に、女子学習者には男子学習者以上に、声掛けを伴った指導を積極的に行うことの重要性を述べた。

最後に、課題（3）である、教師の動機づけ方略の効果検証については、まず、過去の研究での同方略尺度項目に基づき質問紙を作成し、高校生を対象に調査を実施した。因子分析の結果、「生徒の立場の尊重」「授業内容の工夫」「目標とその達成法の明示」という三因子が抽出された。それらを動機づけ 3 方略群と考え、それぞれについて高校生から生の声を聞き、分類し、元の項目と比較した。その結果、テスト対策に向けた英語学習や、大学入試に関わる指導などが、高校生にとって動機づけ向上に関わる方略として重要なものであることが新たに分かった。このような傾向は、英語を教科として捉えている日本の英語教育独特なものであることを指摘した。

続いて、動機づけ 3 方略について、高校生の肯定・否定回答を基に理論的考察を行った。これらの動機づけ方略は、心理学的な動機づけの枠組みに沿ったものであることがわかった。したがって、今回の研究結果である動機づけ 3 方略は、心理学的な理論からも説明できることが明らかになった。

目次	
序論	1
第1章 研究の背景	3
1.1 英語学習動機づけ	3
1.2 自己決定理論における動機づけ	4
1.2.1 自己決定理論での3つの基本的欲求	7
1.3 英語学習に関わる低動機状態	10
1.4 学習者の動機づけに影響を与える教師要因	11
1.4.1 動機減退を引き起こす教師の不適切な行動 (teacher misbehaviors)	11
1.4.2 英語学習における動機減退に関わる教師要因	12
1.4.3 教師の親近的なコミュニケーション行動	19
1.4.4 高校生の英語学習意欲に関わる教師要因	21
1.5 動機づけ方略 (motivational strategies)	24
1.5.1 学習動機を高めるとされる動機づけ方略	24
1.5.2 動機づけ方略の異文化間比較	25
1.6 まとめ	26
第2章 英語教師の言語的・非言語的親近性行動と教師への信頼性、学習姿勢、 および学習努力との関係 —高校生での男女比較—	28
2.1 はじめに	28
2.2 教師のコミュニケーション行動	28
2.2.1 教師の親近性行動	28
2.2.2 教師への信頼性	30
2.3 男女間におけるコミュニケーション行動に対する相違	30
2.4 研究課題	30
2.5 研究方法	31
2.5.1 教師の言語的・非言語的親近性行動尺度	31
2.5.2 教師への信頼性尺度	32
2.5.3 学習者の姿勢および努力尺度	32

2.5.4	調査対象者および質問紙の構成	32
2.6	分析結果	33
2.6.1	相関分析	33
2.6.2	重回帰分析	34
2.7	考察	35
2.8	まとめ	37
第3章	高校生における自律度別学習者が認識する英語教師の動機づけ方略の 効果検証	39
3.1	研究1 自律度別学習者が認識する英語教師の動機づけ方略効果検証	39
3.1.1	はじめに	39
3.1.2	学習への動機づけ方略	39
3.1.3	学習者の自律性	40
3.1.4	研究課題	41
3.1.5	調査対象者	42
3.1.6	英語教師による動機づけ方略尺度	42
3.1.7	自律度尺度	42
3.1.8	結果	43
3.1.9	考察	46
3.1.10	まとめ	47
3.2	研究2 自律度別学習者における動機づけ方略の効果評価検証	49
3.2.1	はじめに	49
3.2.2	生徒の立場の尊重方略	49
3.2.3	目標とその達成法の明示	50
3.2.4	授業内容の工夫方略	52
3.2.5	考察	53
3.2.6	まとめ	54

3.3 研究3 クラスター分析による教師方略の効果認識検証	56
3.3.1 研究課題	56
3.3.2 分析手順	56
3.3.3 結果.....	57
3.3.4 考察.....	58
3.3.5 まとめ.....	59
第4章 質的研究を取り入れた英語学習に関する教師の動機づけ方略研究	61
4.1 英語学習意欲に関わる教師方略.....	61
4.1.1 研究課題	61
4.1.2 研究手順	61
(1) 教師の動機づけ3方略に関する自由記述アンケート	61
(2) 面接調査	61
(3) 肯定・否定回答および、面接内容に関するカテゴリー作成	62
4.1.3 倫理的配慮.....	62
4.1.4 結果.....	63
(1) 生徒の認識による教師の動機づけ方略肯定回答結果	63
生徒の立場の尊重（肯定回答）	64
授業内容の工夫（肯定回答）	70
目標とその達成法の明示（肯定回答）	76
(2) 生徒の認識による教師の動機づけ方略否定回答結果	80
生徒の立場の尊重(否定回答)	81
授業内容の工夫(否定回答).....	86
目標とその達成法の明示(否定回答)	88
4.1.5 考察1.....	91
4.1.6 考察2.....	96
4.1.7 まとめ.....	103

第5章 総括	106
5.1 各章のまとめ	106
5.2 今後の課題	110
参考文献	112
資料	118

謝辞

博士論文の刊行に当たっては、多くの方々のお世話になった。ご指導、ご支援くださった方々に、記して深甚の謝意を表したい。

まず、熊本学園大学 国際文化研究科 林日出男教授には、修士課程入学以前から多大なるご支援を頂いた。林先生は、本研究に関する貴重なご助言を何度となく与えてくださったばかりでなく、研究に取り組む真摯な姿勢について、常に身を持ってご教示くださった。目標とする研究者の身近で、自らの研究に従事することができたのは、本当に私の特権であった。林先生には、心より感謝の意を表したい。

また、博士論文の副査であり、大学院在学時から神本忠光先生には、機会があるたびに、励ましのお言葉をかけていただいた。神本先生の励ましのおかげで、研究に対する自信と意欲を持ち続けることができた。同じく、博士論文の副査であり、大学院在学時から大変お世話になっている向井久美子先生には、多忙を極めているにも拘らず、本研究の草稿を懇切にお読みくださり、改善点について多大なご教示をしてくださった。両先生には心より感謝の意を表したい。また、大学院在籍中は、これ以上のない研究環境を常に提供して頂いた。このような素晴らしい環境を与えてくださった熊本学園大学大学院国際文化研究科の諸先生方に、深く感謝したい。

平成 29 年 8 月 2 日

著者

序論

平成 21 年 3 月に告示された新高等学校学習指導要領では、外国語科目に関して「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」を育てるとともに、小学校・中学校・高等学校を通じて、コミュニケーションの基礎である「聞く・話す・読む・書く」の 4 技能を総合的に育成する指導や意欲の向上につながる指導を目指している。文部科学省は、今後の英語教育の改善・充実方策について「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」の中で、英語教育改革の背景として「グローバル化の進展の中で、国際共通語である英語力の向上」を打ち出し「アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべき」を掲げている。

現行の高等学校指導要領の外国語活動には「英語の授業は、基本的には英語で行うこと」が盛り込まれている。しかし、文部科学省による平成 25 年英語教育実施状況調査（文部科学省 [online: 1351631.htm](http://www.mext.go.jp/a_0/1351631.htm) 改革 1. 国が示す教育目標・内容の改善 中学校・高等学校における取組）では、授業においてペアワーク等を通して、生徒が英語で言語活動をする場面を半分以上設定しているのは、高等学校のコミュニケーション英語 1 で 41%、英語表現 1 で 42%である。さらに、英語教員養成と英語研修を一例とする英語教師育成については、「多くの現職教員が、自分が受けてきた英語教育とは大きく異なる方法で指導や評価を行うことが求められ、そのことに対応できる教員を養成するための研修が課題となっている（文部科学省 [online: 1351631.htm](http://www.mext.go.jp/a_0/1351631.htm) 改革 5. 学校における指導体制の充実 教員養成と研修）」と報告されている。このような「今後の英語教育の改善・充実方策」が進められているにもかかわらずそれとは対照的に、近年高校生の英語に対する抵抗感や、英語嫌いな生徒の増加が叫ばれている。

ベネッセ教育総合研究所が 2015 年に中高の英語教員を対象とした「中高の英語指導に関する実態調査 2015」によると、英語教員に、高校生が英語に対して苦手意識やつまずきを感じている原因を尋ねたところ、「英語に限らず、学習自体への意欲が低い」と回答した教員が 58.4%、また、「英語に対する抵抗感」が原因であると回答した教員は、46.7%であった。このような現状を鑑みて、学習者が英語学習に対して関心や興味意欲を持ち、それを維持・強化・消化しながら、最終目標に到達できるようになるためには何が必要であるか、また、英語教師として何ができるかを常に試行錯誤しながら授業に取り組んでいく必要がある。

本研究では高校の現場を対象とし、英語学習動機づけに関わる外的要因の 1 つとして考えられる教師要因に焦点を当てた検証を行う。大きくまとめると次の 3 点に分けられる。

- (1) 高校生の英語学習意欲に関わる教師要因
- (2) 英語学習意欲に影響を与える教師のコミュニケーション行動
- (3) 教師の動機づけ方略の効果

まず、(1) 高校生の英語学習意欲に関わる教師要因については、教室環境における学習者の動機づけ現象を理論的な見地から検討し、実証的な方法を通じて学習者の動機づけの妥当性の検証が望まれる。また、英語学習における低動機状態が現れる過程において、様々な動機減退要因の影響を想定・推測できる。特に、動機減退要因に直接的または、間接的に教師の影響が関連していると示唆されている。そして、学習者の動機づけを高めると想定される教師方略の研究に示された効果を鑑みると、そこから得られる教育的示唆、ならびにより効果的な提言が可能である。(1) の目標については、第1章で論じる。

次に、(2) 英語学習意欲に影響を与える教師のコミュニケーション行動については、英語授業における教師・学習者間のコミュニケーション行動に焦点を当て、学習意欲に関係があると考えられる、教師の「言語的・非言語的親近性行動」に対する「教師への信頼性」と「学習姿勢および学習努力」の関係について、男子・女子学習者を比較することで、教師と学習者間の有効的なコミュニケーション行動について考える。(2) の目標については、第2章で論じる。

最後に、(3) 教師の動機づけ方略の効果については、先行研究から教師の動機づけ方略が学習者の動機づけに大きく影響を及ぼすと言われている。また、学習者の種類によって動機づけ方略の効果が異なることも想定される。日本人高校生の英語学習活動に影響を与えると考えられる、教師の動機づけ方略を探索することによって、効果的な教師の方略について検討する。(3) の目標については、第3・4章で論じる。

次の各章については、著者による次の論文または口頭発表に基づくものである。

第1章

渡辺 正隆 (2012) 「生徒の英語学習意欲に関わる教師要因の高低グループ比較—高校生の場合—」『九州英語教育学会紀要第』40, 147-155.

第2章

渡辺 正隆 (2015) 「英語教師の言語的・非言語的親近性行動と教師への信頼性、学習姿勢、および学習努力との関係 —高校生での男女比較—」『外国語教育メディア学会九州・沖縄支部紀要』15, 13-26.

第3章

渡辺 正隆 (2015) 「高校生における自律度別学習者が認識する英語教師の動機づけ方略の効果検証」『JACET九州・沖縄支部研究紀要』19, 83-95.

Watanabe Masataka. (2015, October) *Effect of Teacher Motivational Strategies on Japanese Senior High School Learners of English with Differing Levels of Autonomy*, Paper presented at 2015 PKETA/GETA Joint International Conference, Pusan National University.

第1章 研究の背景

1.1 英語学習動機づけ

英語教師の役目は、生徒を英語学習に喚起させ、その状態を継続させ続けることが重要な課題であり、学習者が英語に興味・関心を抱き、やる気を持って学習に取り組むことを期待する。英語教師について、例えば Dörnyei (2001) は “Language [sic] teacher frequently use the term ‘motivation’ when they describe successful or unsuccessful learners.” (p. 5) と述べている。さらに “‘motivation’ is a general way of referring to the antecedents (i.e. the causes and origins) of action” (p. 6) と説明している。

生徒の「やる気」や、「学習意欲」をあらわす語は「Motivation (動機づけ)」でまとめて説明される。この用語の由来は、“the word motivation derives from the Latin verb *movere* meaning ‘to move’” (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 3) である。動機づけ (motivation) は、人間の行動に関わる2種類の基本的な特徴である、目指す方向・目標 (direction) と、実際の行動の量 (magnitude) に規定すると考えられ、動機づけはこの両方に関係するとされている。つまり、動機づけが関与するのは、“the choice of a particular action” と “the effort expended on it and the persistence with it” (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 4) である。加えて、Dörnyei (2001) は動機づけについて、“Therefore, motivation explains why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity” (p. 7) と述べている。

第二言語学習分野における動機づけ研究は、カナダの異言語コミュニティーに対して、社会心理学の観点から研究した Gardner and Lambert (1959, 1972) に端を発する。彼らの研究は、語学適正と、相手文化への好意という動機的側面も外国語習得に関与すると結論づけた。その後の研究で、外国語習得の文化的側面、学習環境への姿勢、語学適正、動機づけなどの関係を体系化した社会教育モデル (socio-educational model) を完成させている (Gardner, 1983, 1985)。社会教育モデルの中で想定される動機づけは、統合的動機づけ (integrative motivation) と、手段的動機づけ (instrumental motivation) である。英語教育用語辞典 (白畑, 富田, 村野, & 若林, 1999) によると、“統合的動機づけとは、英語という言葉、英語を母語とする人々、英語母語話者の文化や行動様式などに興味や関心があり、積極的に受け入れ、その集団と一体化したいと思う心理的欲求であると説明されている。一方、手段的動機づけは、英語を学習することによって功利的目的 (社会的成功・大学入試) を達成したいと思う心理的欲求 (p. 198)” のことと述べられている。

Gardner らの一連の研究は、伝統的に心理学の主流のアプローチとは異なる部分に、より大きな重点が置かれた研究がなされ、言語達成と学習者の心理的な要因との関係を、社会的な環境の点を考慮に入れて解明しようとしたものである。

先に述べた動機づけという概念は、非常に大きなもので、そこに含まれる心的要因や心的プロセスは広範囲に及んでいる。それ故、動機づけを捉える視点は多様であり、研究や

理論もその視点によって様々である。

1.2 自己決定理論における動機づけ

生徒のやる気を起こし、継続的な学習を支える上で重要なのは「やらされている」から「自分の意志でやっている」への意識変化をもたらすことである（八島, 2015）。「やらされている」から「自分の意志でやっている」への意識変化の考え方は、言語学習における認知心理学の有能な理論である自己決定理論（self-determination theory）によって説明される（Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000a, 2000b ; Ryan & Deci, 2000, 2002）。

自己決定理論は、動機づけを内発的動機づけ（intrinsic motivation）と、外発的動機づけ（extrinsic motivation）の2種類に想定して考える。この2種類の動機づけを Ryan and Deci（2002）は、次のように説明している。内発的動機づけは、“Intrinsic motivation is noninstrumentally focused, instead originating autotelically from satisfactions inherent in action”（p. 10）である。つまり、この動機づけは、興味や好奇心を中心とし、その活動自体から得られる喜びや満足のために活動が行われる動機である。言い換えれば、行動の中に報酬が内在する状態である。Pelletier et al.（1995）は、内発的動機づけを細分化する理論として、知識のための内発的動機づけ（intrinsic motivation to know）、完遂のための内発的動機づけ（intrinsic motivation toward accomplishments）、刺激のための内発的動機づけ（intrinsic motivation to experience stimulation）の3種類に分類した。「知識のための内発的動機づけ」は、知識を得ることが楽しかったり、理解・探索したりする行動によって生まれる喜びや満足感をもたらすものであり、「完遂のための内発的動機づけ」は、何かをやり遂げる、自分の能力を伸ばす過程での喜びや感情の高まりに由来するものである。そして「刺激による内発的動機づけ」は、課題を行うこと自体から得られる、楽しさ、興奮、刺激、喜びなどの刺激的感覚に当たる。

それに対して、外発的動機づけは外的報酬や罰によるために活動がおこなわれている状態を示し、次のように説明される。“Extrinsic motivation is focused toward and dependent on contingent outcomes that are separable from the action *per se*”（Ryan & Deci, 2002, p. 10）。外発的動機づけは、自己決定理論以前の動機づけ研究において一律に自律性がないものとして扱われ、内発的動機づけとは相対する動機づけとして捉えられてきた。しかし、自己決定理論では、外発的に動機づけられている行動であっても内在化（internalization）と統合（identification）の過程を通して自己決定的、すなわち自律的（autonomous）になる場合もあると考えられる。自己決定理論では、自己決定（self-determination）の段階に応じて外発的な動機づけを区別しており、自己決定の低い順から4つの段階に分けている（図 1-1）。

外発的動機づけの中で最も自己決定の程度が低い段階は外的調整（external regulation）と呼ばれる。この段階は、自己決定がされていない状態であり、他人からの強制によって行動を行う状態である。つまり、「授業だから仕方なくやらなければならない」や、「先生に叱られるから行う」場合がそれに該当し、純粋に外部の力によって強制的に行動が起こ

る段階である。

第二段階の取入れ的調整 (*introjected regulation*) は、不安や恥などの感情からある事柄を自分のもの、あるいは自分に関係があるものとして考えて行動する状態である。この状態は、外的圧力を自分に取り込んで、自分で自分に圧力をかけている状態を意味する。この段階は消極的であるが自分の意思が介入され、行動を起こさせようとする自分とそれを拒む自分との間に葛藤が起きている段階である。具体的には「生徒としてやるべきだからやる」「みんながやるから」「できないと恥ずかしいから」を一例とする状態である。

第三段階は同一視的調整 (*identified regulation*) と呼ばれ、自ら好んでその行動を行う状態である。この段階は、行動の価値や重要性を自分が認めて活動に従事する状態である。例えば、自分の認めた価値観に基づき興味や、関心を追求するために、必要とする外国語を追及する状態がそれに当たる。要するに、「英語を上手に話したいから」や、「自分にとって大切なことだからやる」を例とする、さらに自己決定の程度が高くなる段階である。同一視的調整は取り入れ的調整より行動の価値がさらに行為者自身によって理解された状態である。さらに、自分の中での葛藤が減少し、自ら納得した上で行動を行う状態である。

第四段階は統合的調整 (*integrated regulation*) と呼ばれており、外発的動機づけの中で最も自律的な状態である。この段階では自分にとって大切なことがいろいろある中で、それらの行動と当該行動との自然な調和が取れている状態である。統合的調整は、行動と自己の価値観が融合・調和が取れている状態と考えられる点が同一視的調整と異なる点である。最後の 2 つの段階、同一視的調整と統合的調整は自己決定型の外発的動機づけ (*self-determined extrinsic motivation*) と言われる (Deci & Ryan, 1991, p. 255)。

そして、外的調整の段階の前に動機が全くない無気力な状態として、内発的にも外発的にも動機づけがなされていない状態を無動機 (*amotivation*) と呼ぶ。無動機は、行動する意欲・意思を喪失した状態を指し、「自分の行動と求めている結果とが結びつかない」「もともと行動を達成する能力が無い」、あるいは「行動に価値を見出せない」を一例とする心理的状态から起こると考えられている (Ryan & Deci, 2000b)。具体的には「中学・高校と 6 年間、英語を学んでも使えるようにならない」「何度も英単語を覚えたにも拘らずまったく記憶できない」といったような経験を繰り返すうちに、「語学を学ぶ意欲や、学習する意思を失ってしまった」状態に陥ってしまう段階である。今回の研究では、無動機・外的調整・取り入れ的調整は自己決定の低い低自律的な状態を指し、広い意味として低動機に含められる状態として考える。

態度 Behavior	非自己決定的/非自律的 Nonself-Determined/Non-autonomous				自己決定的/自律的 Self-Determination/autonomous		
動機づけ Motivation	無動機 Amotivation	外発的動機づけ Extrinsic Motivation				内発的動機づけ Intrinsic Motivation	
調整スタイル Regulatory Styles	自律性がない状態 (非調性) Non-Regulation	外的調整 External Regulation	取り入れの調整 Introjected Regulation	同一視的調整 Identified Regulation	統合的調整 Integrated Regulation	自律性がある状態 (内発的調整) Intrinsic-Regulation	

図 1-1 自己決定レベルによる動機付けの種類区分 (Ryan & Deci, 2000a, p. 72) に基づく

図 1-1 で示した、自己決定レベルによる動機づけの種類区分 (Ryan & Deci, 2000a, p. 72) は、自律性による動機づけ調整の区分として、Ryan and Deci によって作成されたモデルである。それに対し、林 (2012, 第 7 章) は、それらの動機づけ調整を発達過程という視点で捉えたモデルを作成している (図 1-2)。このモデルは、二種類の動機づけ「内発的動機づけ」と「自己決定型外発的動機づけ」には双方向的な関係があるとし、動機づけの二軸性を考慮に入れた「内発的・外発的動機づけの発達モデル形」をあらわしている。

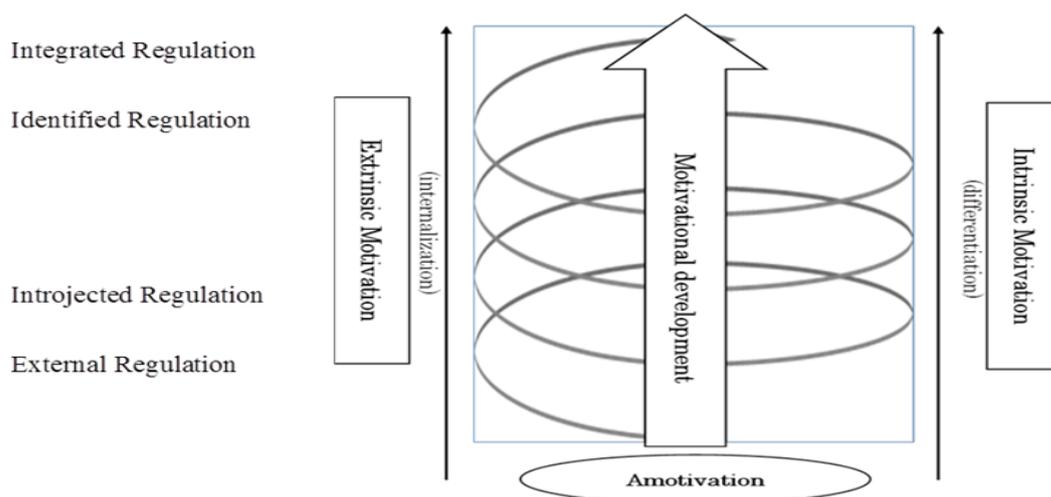


図 1-2 内発的・外発的動機づけの発達モデル (林, 2012, p. 118)

上記のモデルは「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」とを並列的に配置し、外発的動機づけが内在化 (internalization) の過程を経て、さらに自己決定的な段階になると並列

的に、内発的動機づけも向上が起ると説明している。さらに、外発的動機づけと内発的動機づけの間には、螺旋で示された循環関係を想定し、理想的な高度な動機づけは、両者が高度なレベルに達した状態であると説明している（林, 2012, 第7章）。この場合の理想的な高度な動機づけは、内発的動機づけと高自律の外発的動機づけとの融合状態であるとされている。つまり、林（2012, 第7章）によれば、動機づけの発達は何動機づけ間の良影響関係による発達であり、逆に動機づけの減退は両者間に、このような好ましい影響関係が生じなかったときに起ると指摘している。

中学・高校・大学にわたる英語学習動機づけの推移パターンと、高校から大学への英語学習動機づけの変化を調べた林（2012, 第3・5章）は、高校生の後半での英語学習意欲が中学・高校・大学を通して最も高く、大学入学後に意欲低下が起ることを明らかにしている。特にその傾向は高校時代、意欲が高い学習者に顕著にあらわれるとしている。また、林（2012, 第4章）では、「楽しさ」を内発的動機づけの指標、「重要性」をそれより外発的動機づけの指標とし、自律的・非自律的な学習者の学習活動の「楽しさ」と「重要性」との関係について検証している。その結果、自律的な学習者ほど学習活動の「楽しさ」が低くても「重要性」の認識が高ければ学習活動に結びつき、重要と思える活動から逃げる傾向が少ない傾向があることが分かった。同時にそれは、自律的な学習者が「楽しくない活動」を「重要度が高い活動」であるからというギャップに打ち勝って実行しているのではなく、「楽しい活動」と「重要な活動」との一致が他の学習者より高いために起ることであると結論付けている。

1.2.1 自己決定理論での3つの基本的欲求

先述で説明した自己決定理論では、学習者の動機づけが高まる前提条件として、心理的欲求（psychological needs）の充足を想定している（Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002）。人間には基本的な欲求として自己決定性の欲求（needs for self-determination）、有能感の欲求（needs for competence）、関係性の欲求（needs for relatedness）を持っており、それらの欲求が満たされた環境が内発的動機づけを高めると同時に、非自律的な外発的動機づけをより自律的な種類の外発的動機づけに変化させ、さらに幸福感をもたらすと考えられている。ここで重要なのはこれらの3欲求が満たされているか否かは、現実の出来事や状況ではなく、それを受け止める個人の認識による点である（Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan & Deci, 2000b, 2002）。自己決定理論は3つの欲求が満たされたとき学習者が認識した結果、学習者は内発的に動機づけられ、学習課題に対しても自ら積極的に取り組むようになると考えられている。さらに、自己決定理論では3つの基本的欲求の充足により、非自律的な外発的動機づけから自律的な外発的動機づけへの変化するプロセスを内在化（internalization）と呼ぶ（Deci & Ryan, 1991）。内在化はDeci and Ryan（1991）によれば次のように定義される。

Internalization is the process through which people make the adaptation — through which they accept values and regulatory processes that are endorsed by the social order but are not intrinsically appealing. (p. 255)

つまり、先述した自己決定レベルによる動機づけの種類区分である外発的動機づけの外発的調整から統合的調整への変化に該当する。

3つの基本的欲求が満たされると本人が自覚した場合、外発的動機づけは自己決定性の高い外発的動機づけ（同一視的調整・統合的調整）へ変化すると考えられる。まず、3つの心理的欲求の1つである自己決定性の欲求は、選択が可能な環境において自分の意志により自由に決定した行為を行っているときに、その欲求が満たされる。逆に、報酬・罰則の明示、さらに管理的な環境や何らかの圧力などは、その充足を阻害すると考えられる（Deci & Ryan, 1985, 1991）。

次に有能感の欲求は、自分は有能であるという自覚であり、学習者が「英語ができるようになりたい」や、「英語学習に対する満足感や達成感」の認識に当たる。有能感に関して Deci and Ryan (1985) は、肯定的フィードバック（褒めるなど）や、成功経験により有能感が向上し、動機づけが高められる一方で、逆に否定的フィードバック（統制など）や、失敗経験により動機づけが低下すると説明している。また、有能感を高める要因として適度な難度のある課題である、最適の挑戦（optimal challenge）における成功経験が重要だと考えられている（Deci & Ryan, 1985, pp. 123-125）。加えて、これまでの研究では学習者が「その目標は頑張れば達成できる」という自信や、達成感・満足感を認識することが有能感の充足に重要とされている（Deci & Ryan, 1985）。しかし、この認識については達成が易しい目標よりも、適度な難度のある課題である、最適の挑戦による成功体験が重要であると考えられる。この体験を学習場面に置き換えると、教師は実現可能で最適なレベルの目標を設定し、肯定的なフィードバック（褒めるなど）を与える必要がある。特に、教師の肯定的なフィードバック（褒めるなど）の効果について Numan (1991) は “Positive feedback has two principle functions: to let students know that they have performed correctly, and to increase motivation through praise” (p. 195) と指摘している。しかしながら、Ryan (1982) は有能感の欲求の充足に繋がると考えられる「教師や友達から褒められる」について、内発的動機づけへの影響力という点で肯定的フィードバック（褒めるなど）により有能感が高まり、自分自身を有能だと思えても、それが自己決定的ではなく外部からの統制による行動においての有能感である場合には、内発的動機づけの上昇に繋がらないと指摘している。

最後に関係性の欲求は「自分に関わりのある人との安心感ある人間関係によって満たされる欲求」である。Deci and Flaste (1995) は、この欲求について次のように説明している。

People not only need to be effective and free; they also need to feel connected with others in the midst of being effective and autonomous. We call it the need for relatedness—the need to

love and be loved, to care and be cared for. (p. 88)

アメリカの教育心理学者 Jere Edward Brophy は、学校教育と学習の関係について学習動機づけを含む多方面にわたって研究を行っている。また、教育環境の中でいかにして学習者の意欲を引き出せばよいかについて、多数の実証研究を行っている。

Brophy (2004) は、著書 *Motivating Students to Learn, Second edition* の中で、自己決定理論での 3 つの心理的欲求について次のように述べている。

Self-determination theory specifies that social settings promote intrinsic motivation when they satisfy three innate psychological needs: autonomy (self-determination in deciding what to do and how to do it), competence (developing and exercising skills for manipulating and controlling the environment), and relatedness (affiliation with others through prosocial relationships). In other words, people are inherently motivated to feel connected to others within a social milieu, to function effectively in that milieu, and to feel a sense of personal initiative while doing so. (p. 10)

彼は、3 つの心理的欲求を満たす社会的環境の下で、内発的動機づけが促進されると考えられている自己決定理論の主張を教室の学習環境に当てはめ、以下のように説明している。

Students are likely to experience intrinsic motivation in classrooms that support satisfaction of these autonomy, competence, and relatedness needs. Where such support is lacking, students will feel controlled rather than self-determined, so their motivation will be primarily extrinsic rather than intrinsic. (p. 10)

以上を踏まえ、Brophy (2004) は学習者の動機づけを向上させるために、“Emphasize curriculum content and learning activities that connect with students’ interests; provide opportunities for them to make choices in deciding what to do and to exercise autonomy in doing it” (p. 13) と学習動機づけへの示唆として例を示している。

3 つの心理的欲求に関して日本の教育環境を考慮した研究には、廣森 (2005, 2006) の研究が挙げられる。彼は英語学習における 3 つの心理的欲求と動機づけを測定する尺度を作成し、両者の関連について全体傾向と個人差の観点から分析した。この研究では、心理的欲求を実際の教室場面における英語学習活動を想定して次のように定義している。

- (1) 自律性の欲求：学習者が、自律的に英語学習に取り組みたいと感じること。
- (2) 有能性の欲求：学習者が、英語ができるようになりたい、あるいは英語の授業内容を理解したいと感じること。

(3) 関係性の欲求：学習者が、教師や仲間と、互いに協力的に英語学習に取り組みたいと感じること（廣森, 2006, p. 13）。

上記の定義を基に、廣森（2006）は英語学習に対する動機づけが高まる上で自己決定理論における3つの心理的欲求が学習者に果たす役割について検証している。それによれば、3つの心理的欲求を満たすことを意図した教育的介入（self-monitoring を取り入れたライティング活動）を一定期間行った結果、次の2つの結論を導き出した。(1) 英語授業における意図的な働きかけは、英語学習者の心理的欲求を満たし、加えて学習者の動機づけを高める。(2) 個人差を加味した分析結果として教育的介入前から動機づけが低かった学習者は、有能性や関係性の欲求の充足が重要であり、一方、介入前から動機づけが高かった学習者にとっては、自律性の欲求の充足が重要である。つまり、英語学習に対して積極的に取り組んでいる学習者には、今以上に主体的に自ら取り組んでいる意識を持たせ必要があり、逆に、積極的に取り組めていない学習者には「やればできる」ことを理解させ、その結果得られる有能感の欲求の充足や、教師を含む周りの学習者による連帯感を育む働きかけが重要性を指摘している。

1.3 英語学習に関わる低動機状態

どんなに良い教授法であっても生徒に「意欲」がなければ、より良い効果は望めない。また、最初から意欲がある生徒でも様々な状況や環境的な要因、さらには教師要因や学習者要因によって、その意欲を喪失してしまう可能性もある。

外国語学習における学習者の動機づけ研究には、学習者の動機減退（demotivation）に焦点を当てた研究が多数存在する（e.g. Chambers, 1993; Dörnyei, 2001; Hamada & Kito, 2007; Sakai & Kikuchi, 2009）。

本論文では、英語学習者の低動機状態（low motivation）について Deci and Ryan（1985, 1991）によって研究された自己決定理論（self-determination theory）の考え方の中に含まれる、無動機（amotivation）、外的調整（external regulation）、取入れ的調整（introjected regulation）、そして Dörnyei and Ushioda（2011）によって定義づけられた動機減退（demotivation）を含めた概念として扱う（図 1-3）。



図 1-3 低動機状態の中に含まれる4つの概念

渡辺（2012）

このうちの動機減退 (demotivation) について、Dörnyei and Ushioda (2011) は “specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioral intention or an ongoing action” (p. 139) と説明し、特に学習過程における動機を減退させる要因として “performance anxiety, public humiliation, heavy work demands or poor test results” (p. 137) を示している。さらに、社会的な立場 (教師-生徒間・生徒-生徒間など) における学習環境で動機減退を引き起こすと考えられる要因として、“the personality and attitude of the teacher or classroom countercultures and peer pressures” (p. 137) の要因を挙げている。

自己決定理論に含まれる無動機 (amotivation) と、動機減退 (demotivation) は混同されがちであるが、無動機は自己決定の特に欠如した状態 (行動する意欲・意思の喪失状態) を指し、「自分の行動と求めている結果が結びつかない」、または「もともと行動を達成する能力の欠如」、あるいは「行動に価値を見いだせない」を一例とする心理状態から生じると考えられている (Ryan & Deci, 2000b)。それに対して、動機減退は元々あった意欲が何らかのきっかけで減退している、あるいは、無くなっている状態を指す。つまり、無動機は行動する意欲・意志の喪失状態であり、一方、動機減退は何らかの外的要因によって意欲を失った状態として、この2つが区別される。Dörnyei and Ushioda (2011) は、両者の区別を次のように述べている。

‘Amotivation’ refers to a lack of motivation caused by the realisation that ‘there is no point...’ or ‘it’s beyond me...’. Thus, ‘amotivation’ is related to general outcome expectations that are unrealistic for some reason, whereas ‘demotivation’ is related to specific external causes.
(p. 140)

さらに、動機減退状態がくり返し続くと無動機状態を生むとも考えられている (Dörnyei & Ushioda, 2011)。英語学習者の動機減退研究は、Dörnyei (1998) を一例とする研究が基本となり、いくつかの研究が挙げられる (e.g. Christophel & Gorham, 1995; Dörnyei, 1998; Gorham & Christophel, 1992; Zhang, 2007)。また、国内・海外を含むさまざまな観点から調査・研究した結果により学習者の動機減退の原因が明らかになりつつあり、先行研究から多くの外的要因の存在が指摘されるようになっている。その点は、次に詳しく説明をする。

1.4 学習者の動機づけに影響を与える教師要因

1.4.1 動機減退を引き起こす教師の不適切な行動 (teacher misbehaviors)

学習者の動機減退を引き起こす外的要因のひとつとして教師要因が挙げられる。教師の否定的な影響に関する研究は、Kearney, Plax, Hays, and Ivey (1991) による 教師の不適切な行動 (teacher misbehaviors) がある。教師の不適切な行動について Banfield, Richmond, and McCroskey (2006) は次のように説明している。

Teacher misbehavior has been defined as any teacher behavior that interferes negatively with instruction or student learning (Kearney et al., 1991), such as being absent, confusing the students, using sarcasm, giving boring lectures, grading unfairly, showing favoritism, and many other negatively perceived teacher behaviors. (p. 63)

教師の不適切な行動を調査した Kearney et al. (1991) の研究は、学習者の動機減退を引き起こす教師の不適切な行動要因として、無能力な教師 (teacher incompetence)、不快・無礼な教師 (teacher offensiveness)、怠惰な教師 (teacher indolence) の3種類の要因を明らかにした (表 1-1)。研究の結果、「無能力な教師」が3種類の要因の中で最も学習者の動機減退を引き起こす要因であった。

表 1-1

3種類の教師の不適切な行動 (teacher misbehavior) 要因

(Kearney et al., 1991, p. 320) に基づく

Teacher Misbehavior	
Incompetence;	Confusing / unclear lectures, Apathetic to students, Unfair testing, Boring lectures, Information overload, Does not know subject matter, Foreign or regional accents, Inappropriate volume, Bad grammar / spelling
Offensiveness;	Sarcasm / putdowns, Verbally abusive, Unreasonable / arbitrary rules, Sexual harassment, Negative personality, Shows favoritism / prejudice
Indolence;	Absent, Tardy, Unprepared / disorganized, Deviates from syllabus, Late returning work, Information underload

次に Zhang (2007) は、上記の研究結果を踏まえ、異文化間 (中国・ドイツ・日本・アメリカ) で比較研究を実施し、その結果異文化でも同様の「無能力な教師」要因が動機減退に強く影響する結論を導き出した。

1.4.2 英語学習における動機減退に関わる教師要因

欧米における学習者の動機減退 (demotivation) 研究は、教育コミュニケーション研究 (instructional communication studies) 分野で扱われる (e.g. Christophel & Gorham, 1995; Dörnyei, 1998; Gorham & Christophel, 1992; Zhang, 2007)。Dörnyei (1998) は、ブタペストの中等教育で外国語学習をしている 50 校の学習者を対象に 10~30 分程度の面接を実施し動機減退要因を探った。得られた回答を分析した結果、学習者の学習動機減退を引き起こす主な要因として、(1) 教員の性格・献身度・能力・教え方 (teacher)、(2) 不適切な学校設備や授業運営法 (inadequate school facilities)、(3) 自信喪失・失敗した経験と、成功体験の

不足 (reduced self-confidence)、(4) 第二言語に対する否定的な姿勢 (negative attitude towards the L2)、(5) 第二言語学習が必修であること (compulsory nature of L2 study)、(6) 他の外国語学習の干渉 (interference of another foreign language being studied)、(7) 第二言語社会に対する否定的な姿勢 (negative attitude towards L2 community)、(8) グループメンバーの姿勢 (attitudes of group members)、(9) 教科書 (coursebook) という 9 要因を明らかにした。この 9 要因の中で (1) 教員の性格・献身度・能力・教え方 (teacher) 要因が最も強く学習動機減退を引き起こす要因であることが明らかになった。その次に動機減退を引き起こす要因として挙げられたのは (3) 自信喪失・失敗した経験と、成功体験の不足 (reduced self-confidence) 要因であった。この要因には間接的に教師の影響が関わっている点が示された。具体的な教師の行動を調査した Gorham and Christophel (1992) の研究では、アメリカの大学生を対象に学習者の動機減退に影響を及ぼす要因である、否定的な教師の態度・行動 (negative teacher behaviors) が学習者の動機づけに及ぼす影響を明らかにした。この研究は、学生に動機向上・動機減退に関わる教師の態度・行動について自由記述アンケートを実施した。結果、表 1-2 に示した 10 項目の動機減退に関わる否定的な教師の要因が明らかにされている。

表 1-2

動機減退に関わる否定的な教師の要因 (Gorham & Christophel, 1992, p. 244, 一部改編)

Not knowledgeable; not in control of classroom; low credibility

No sense of humor; loses temper; is a pessimist

Boring; not dynamic; teacher is bored with class; unorganized lectures; unprepared

Language barriers; vocabulary barriers; hard to understand speech

Unapproachable; self-centered; egotistical; does not answer student questions; demonstrates favoritism; rigid; condescending; nagging; insults students; treats students like children

No office hours; not available for individual help

Nonimmediate nonverbal behaviors)

Digresses; too many stories; overkills points with examples

Irresponsible (does not show up for class; class runs short)

Negative physical appearance

次に、日本国内の大学生を対象に動機減退要因を調査した研究は、Falout, and Maruyama (2004)、荒井 (2004)、Tsuchiya (2004, 2006)、Kikuchi and Sakai (2009) などが挙げられる。まず、Falout, and Maruyama (2004) は、日本の科学系大学の新生 (164 名) を英語習熟度テスト結果により高低英語力群に分け、両群の英語学習における動機減退要因を調べた。

調査は、Dörnyei (1998) が分類した 9 種類の動機減退要因を基に日本の教育現場を想定し、6 種類にまとめた。再分類された要因は (1) teacher (2) courses (3) attitude towards L2 community (4) attitude towards L2 itself (5) self-confidence (6) attitudes of group members などが挙げられた (Falout & Maruyama, 2004)。

動機減退に関連する要因について、低英語能力学習者に焦点を当てた Tsuchiya (2004, 2006) の研究は、Dörnyei (1998) の動機減退 9 要因を基に、日本の工業大学に属する低英語能力新入生 (72 名) に質問紙調査 (英語学習や英語に関する背景・知識内容を含む) を実施した。その結果、Dörnyei (1998) が示した動機減退要因とは異なった、次の新たな 9 要因の存在を明らかにした。(1) reduced self-confidence (2) classes (3) compulsory nature of English study (4) ways of learning (5) teachers (6) negative group attitude (7) negative attitude toward English community (8) lack of positive English speaking model (9) negative attitude toward English itself. であった。調査結果は、動機減退に最も影響を及ぼす要因として (1) reduced self-confidence が明らかにされ、英語学習での失敗体験が動機減退につながる結果が示された。この研究に参加した学生の半数近くは英語学習に積極的な態度を示した。また、中学時代の英語学習に対して失敗経験を持つ学生も高い英語能力を身につけたいと考えている点を明らかにしている。つまり、英語力の低い学生でも英語自体が嫌いな訳ではなく、英語学習に対する自信喪失が動機減退を引き起こし、その結果低動機状態に陥っている可能性を示した。

同じく、日本人大学生を対象に外国語学習の動機減退体験、併せてそのような体験に対する学習者の反応について調査を実施した荒井 (2004) の研究は、大学生 31 名にアンケート調査を行い自由記述形式で得られた内容を細分化し (細分化結果 105 件)、項目ごとに分類して出現回数を調べた。その結果、下の表 1-3 に示す 4 種類の動機減退要因と、その出現回数が明らかになった。

表 1-3 で示した動機減退要因項目の内、教師要因の出現回数が最も多かった (出現回数 49 回)。具体的には「生徒に対する接し方」に関係する回答が多く、「生徒とコミュニケーションをとろうとしない (6)」「生徒の間違いや、質問に対して不機嫌になる (3) / 笑う (2) / 殴る (1)」の回答が見られた (括弧内の数字は出現回数)。次いで「教師の人柄」に関する回答として「一方的 (2)」「意地悪 / 怒る (2)」が挙げられた。さらに、英語教師の能力不足 (文法知識 / スペルミスを含む) も動機減退要因として明らかになった。この研究では、学生に対する教師の接し方が動機減退に影響を与える点を明確に示している。

Kikuchi and Sakai (2009) は、Dörnyei (1998) の動機減退の研究に基づいて、日本人大学生 112 名を対象に、高校時の英語学習体験について動機減退に陥った要因を質問紙で調査した。因子分析結果から動機減退の要因として (a) course Books (b) inadequate school facilities (c) test scores (d) noncommunicative methods (e) teachers' competence and teaching styles. などの 5 因子が抽出された。因子分析結果から抽出された 5 因子は、すべて外的な要因で

あった。この研究では英語教師の影響が動機減退に関わる主要因である点を指摘している。具体的な教師要因 (teachers' competence and teaching styles) として示されたのは (1) the pace of lessons was not appropriate (2) teachers' pronunciation of English was poor (3) teachers ridiculed students' mistakes (4) teachers' explanations were not easy to understand である。併せて、英語教師の行動・態度で動機減退を引き起こした理由として “I became demotivated when the teacher's pronunciation was very much like reading katakana..”, “Since the teacher was just keeping up the pace of the lesson by himself.”, “Teacher's demotivation toward teaching classes” (Kikuchi & Sakai, 2009, p. 196) という発言が挙げられた。

表 1-3

動機減退の要因の出現回数とパーセンテージ		荒井 (2004)	
動機減退要因	出現回数	%	
教師 (生徒に対する接し方・人柄・教え方・語学レベル)	49	46.7%	
授業 (～するだけ/フィードバックなし・単調/退屈・レベルが合わない・教材がおもしろくない・その他)	38	36.2%	
クラスの雰囲気/クラスメートとの関係 (活気がない・積極的に話そうとしない・まわりとレベルが違う・その他)	14	13.3%	
その他	4	3.8%	

以上で示した動機減退研究の多くは大学生対象であり、高校生を対象とした研究は少ない (e.g. Hamada & Kito, 2007; Sakai & Kikuchi, 2009)。高校生英語学習者を対象とした動機減退要因研究は、Hamada and Kito (2007) が挙げられる。この研究は、まず主要な動機減退の理由を調査し、さらに質的研究を実施している。

動機減退要因として (1) learning environment and facilities (2) teacher's competence and teaching style (3) little intrinsic motivation (4) non-communicative methods (5) textbooks and lesson の 5 項目の存在を明らかにした。特に学習者が動機減退を引き起こす教師の発言として挙げられたのは “You know this, right?”、“We learned this before, haven't we?” や、“You have to know this by now” という言葉であった。

次に高校生対象の研究として Sakai and Kikuchi (2009) は、日本人高校生 656 名を対象に英語学習における動機減退要因を調査した。その結果、先述した Kikuchi and Sakai (2009) の大学生対象の研究結果と類似した、5 因子として (a) learning contents and materials (b) teachers' competence and teaching styles (c) lack of intrinsic motivation (d) noncommunicative methods (e) test scores という因子が抽出された。この中で、(a) learning contents and materials と、(e) test scores という因子は、多くの日本人高校生が動機減退に陥る項目として示され、

低動機学習者には動機減退に関わりのある項目として確認された。

この研究では、対象者となった三分の一以上の高校生が (a) lack of the chances to communicate in English (b) focus of lessons mainly on grammar and its accuracy (c) difficulties in memorizing words and phrases (d) low scores on tests (e) long passages or uninteresting topics in the textbooks などの項目に対して回答評価を高くつけており (5段階のリカー트尺度によって、4点「まあまあ思う」、5点「そう思う」と回答された項目)、これらの内容が動機減退に関わりのある項目として挙げられた。

上述した、Sakai and Kikuchi (2009) の大学生対象の動機減退要因と、この高校生対象に行った研究からあらわれた要因を比較すると、動機減退に関わる4因子 (learning environment and facilities・teacher's competence and teaching style・textbooks and lesson・test scores) は共通因子であったが、高校生対象では内発的な要因 (lack of intrinsic motivation) が含まれている (Sakai & Kikuchi, 2009)。

同じく、日本人高校生を対象に英語学習動機づけと動機減退を調べた渡辺 (2012, 第2章) は、高校生の英語学習における低動機時期とその要因に焦点を当て、高校生英語学習者の動機づけや、動機減退に陥ると考えられる要因について調査をした。具体的には、日本人高校生を対象に自由記述アンケートを実施し、下記の4つの研究課題について検証を行った。

- (1) 動機減退を感じる学年とその理由
- (2) 動機減退の主な原因
- (3) 学年別に見られる動機減退理由
- (4) 自律度別に見られる動機減退理由

この研究は上記の4つの課題に答えるために、日本人高校生を対象として自由記述アンケート調査を実施し、具体的なデータに基づき分析を行っている。調査方法は参加者に、(1) 「英語の授業であなたの学習意欲が最も高くなった時期と原因を書いて下さい」、(2) 「英語の授業であなたの学習意欲が最も低くなった時期と原因を書いて下さい」の2つの質問について、自由記述形式で回答を求めた。また、学習意欲の高低時期は、「中1・中2・中3・高1・高2・高3」の項目欄を作成し、該当学年を丸で囲ませた。また、学習意欲の高低原因を自由に記述できるように空白の回答欄を作成し、容易に記入できるように「あなたの感じたこと」の指示文を付け加えた (資料1)。

併せて、回答者の英語学習に対する自律度を測るため、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) の枠組みを基に作成された、林 (2012, 第6章 pp. 92-93) の英語学習に対する動機づけの下位尺度調査項目 (高校生版) の30項目 (2項目はダミー項目・著者作成) を実施した。自律度尺度は、5段階のリカー트尺度で回答を求め平均値を算出した (資料2)。

参加者の自由記述回答の文意を読み取り細かく分類した結果、意欲の高くなった理由が

24 項目、低くなった理由が 21 項目に分類された。この研究は、高校生の英語学習における低動機時期とその要因に焦点を当てた研究のため、高学習意欲理由に関しては分類・調査は行わなかった。低学習意欲の理由項目には、該当件数の少ない項目があったため「低学習意欲の理由 21 項目」のうち、該当件数の少ないものを「その他」にまとめ、学習意欲低下の要因として頻度順に 10 項目をまとめた (表 1-4)。

表 1-4

学習意欲低下要因 (頻度順)

渡辺 (2012)

動機減退の理由 (10 項目)	
1. 難しくなった	6. 文法が難しい
2. 興味がなくなった	7. 楽しくなかった
3. 先生がよくない	8. 授業がわからない
4. 部活が忙しい	9. 油断したため
5. 点数が上がらない	10. その他

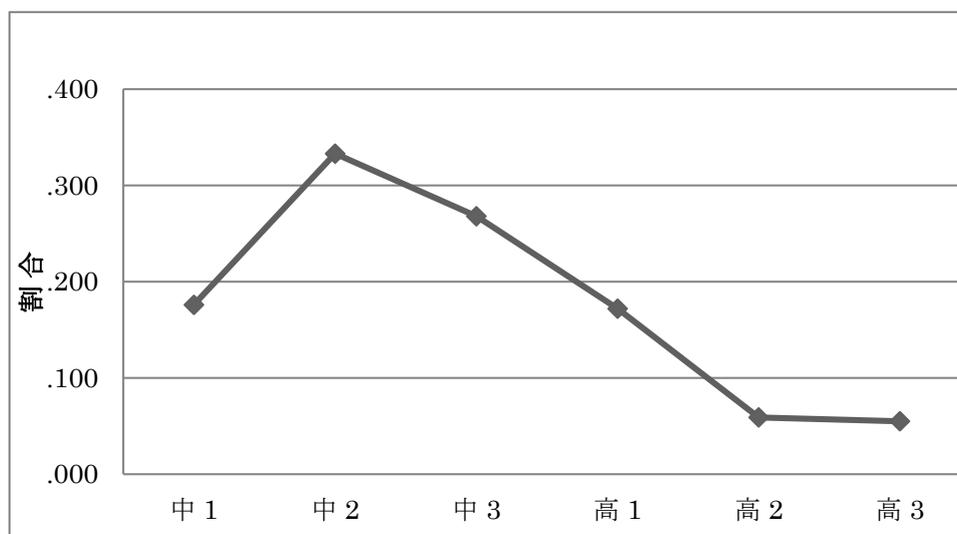


図 1-4 学年ごとの「意欲が低くなった」と回答した割合

割合 = 該当人数 / 回答対象人数

渡辺 (2012)

上記のグラフ (図 1-4) に示されたように、中学 1 年生から中学 2 年生にかけて意欲低下が発生し、その後高校 2 年生まで学年が上がるごとに意欲低下の発生は少なくなる (「学習意欲が低くなった」と回答した人数割合が低くなる)。そして、高校 2 年生から高校 3 年生にかけては横ばい傾向が続く。したがって、動機減退になる時期は中学 2 年生と回答した

生徒が多く、先行研究の Falout and Maruyama (2004) で指摘されている結果と同様であった。図 1-4 で示されている、高校 2・3 年生で英語学習に対する動機減退発生が減少する点は、進学を希望している学習者が高校卒業後も英語が必要であると認識し、英語学習するためであると推測できる。したがって、高校 2・3 年生について動機減退の認識は低い傾向が示されたと考えられる。

次に、(2) 動機減退の主な理由については、表 1-5 に示したように「英語が難しくなった」と回答した生徒が約半数近い数 48.0% (=256/533) であり、その内、37.8% (=97/256) は中学 2 年生と回答した。興味深い点は、学習意欲が低くなった理由として、教師を理由に挙げた生徒は、全体の 5.6% (=30/533) と少ない結果である。先行研究において教師要因は学習者の動機減退に影響を及ぼす結果が示されている (e.g. 荒井, 2004; Christophel & Gorham, 1995; Dörnyei, 1998; Gorham & Christophel, 1992; Hamada & Kito, 2007; Sakai & Kikuchi, 2009; Zhang, 2007)。その点は、表 1-5 で示された「英語が難しくなった」や、「興味がなくなった」の理由に間接的に教師のマイナス影響が含まれている可能性が示唆される。

課題 (3) 学年別に見られる具体的な動機減退理由の結果は、先述したように中学 2 年生で「難しくなった」(97 名) の回答を踏まえ、自由記述に見られた具体的な「難しくなった」項目のを示す(資料 3)。回答が多かった中学 2 年生では「単語を覚えられない」や、「文法が難しくなった」が見られ、この学年で英単語と文法に対して困難を感じる学習者が多い点が伺える。次いで回答が多かった中学 3 年生では「基礎が全くできていなかったから単語が覚えられない」を一例とする、基礎学力不足の内容が明らかにされた。

表 1-5

学年別動機減退理由と割合 (10 項目中上位 5 項目)

渡辺 (2012)

低意欲理由	中 1	中 2	中 3	高 1	高 2	高 3	合計
難しくなった	39 (.42)	97 (.54)	72 (.49)	36 (.40)	8 (.47)	4 (.44)	256 (.48)
興味がなくなった	16 (.17)	20 (.11)	19 (.13)	15 (.17)	3 (.18)	2 (.22)	75 (.14)
先生が良くない	8 (.09)	6 (.03)	13 (.09)	2 (.02)	1 (.06)	0 (.00)	30 (.06)
部活が忙しい	2 (.02)	6 (.03)	2 (.01)	5 (.06)	3 (.18)	0 (.00)	18 (.03)
点数が上がらない	1 (.01)	7 (.04)	6 (.04)	4 (.04)	0 (.00)	0 (.00)	18 (.03)
合計	93	178	146	90	17	9	533

* () 内は割合 [注] 割合=該当人数/合計人数 (合計人数は 10 項目の合計)

最後に、課題 (4) 自律度別に見られる動機減退理由については、「難しくなった」要因

が最も多いのは中自律度群であるのに対し、「興味がなくなった」要因は、3群の中で低自律度群が最も多く現れた。また、高自律度群から中自律度群にかけて「難しかった」が高くなる傾向が見られた。中自律度群から低自律度群に自律度が下がると「興味がなくなった」が増加し、「難しかった」が僅かに減少している。つまり、「難しかった」は中自律度群が最も高く、「興味がなくなった」要因は低自律度群が最も高い傾向を示した点は、すでに自律度の高い生徒は、まず英語学習が「難しかった」と感じ、次に「興味がなくなった」状態に陥る2段階の変化が生じると考えられた。

以上のように渡辺(2012, 第2章)では、課題(1)から課題(4)を通して高校生の英語学習における動機減退要因に焦点を当てた検証を行った。結論として教師要因が間接的に動機減退要因に関わり、その結果「英語学習が難しかった」や、「学習に興味がなくなった」と認識する傾向が明らかにされた。

以上で示した欧米や、日本の先行研究から、英語学習に関わる動機減退要因には、教師の影響が含まれることがわかった。また、日本人高校生を対象に実施された研究からも英語学習に直接的、または間接的に教師の影響が関わっていると思われる結果が明らかになった。

1.4.3 教師の親近的なコミュニケーション行動

教師・学習者間のコミュニケーション行動研究は、これまでアメリカのコミュニケーション研究者によって数多く研究されており、さらに研究が進むにつれて有効的な教育を行う上で必要とされる教師のコミュニケーションの特性が明らかにされてきた(e.g. Anderson, 1979; Gorham, 1988; Richmond, McCrosky, & Hickson, 2012)。このようなコミュニケーション研究の発展により、教師の親近性行動(teacher immediacy behavior)と教師への信頼性(teacher credibility)は、教師と学習者間の対人コミュニケーション関係を円滑に進める上で重要視され、教育環境に深く関わり始めている。

Richmond, McCrosky, and Payne (1991) は、ヒューマン・コミュニケーション(human communication)のプロセスについて次のように述べている。“The process of one stimulating meaning in the mind of another person (or persons) by means of verbal and/or nonverbal messages.”

(p.1) 特に、教育活動において最も頻繁に使用される教師の言語的・非言語的親近性を伴ったコミュニケーション行動は、学習者の認知的・情意的学習に効果的な影響を及ぼし、そして、学習者が認識する教師への信頼性は、教師に対して肯定的な評価を与える点が報告されている(e.g. Anderson, 1979; McCroskey & Young, 1981; Richmond et al., 2012; Thweatt & McCrosky, 1998)。また、教師のコミュニケーション行動の方法によっては、学習意欲に効果を発揮する場合があることがわかってきた(Richmond et al., 2012)。しかし、学習者の性別の違いによって、教師のコミュニケーション行動の受け取り方が異なる場合もある(Brophy, 2004)。

Richmond et al. (1991) は親近性(immediacy)を“the degree of perceived physical or

psychological closeness between people” (p.205) と定義している。また、親近性の概念について Mehrabian(1971)は、“People are drawn toward persons and things they like, evaluate highly, and prefer; they avoid or move away from things they dislike, evaluate negatively, or do not prefer” (p.1) と説明している。

先述した研究では、教育上のコミュニケーションにおける「教師の生徒に対する親近的な行動 (teacher immediacy behaviors) 」に注目してさまざまな研究が行われている (e.g. Anderson, 1979; Richmond et al., 1991, 2012) 。その結果、親近的コミュニケーション行動は認知的学習を増加させ、また、学習者の教師に対する肯定的な評価を高める効果が明らかにされている。Chesebro and McCroskey (2002) は、親近的コミュニケーション法則 (principle of immediate communication) の適切さを次のように説明している。

The more communication employ immediate behaviors, the more others will like, evaluate highly, and prefer such communicators; and the less communicators employ immediate behaviors the more others will dislike, evaluate negatively, and reject such communicators. We prefer to call this idea the “principle of immediate communication.” (p.69)

先述した親近性行動には非言語的 (nonverbal) と、言語的 (verbal) 行動の2種類の主要な形式が存在する。Richmond, Gorham, and McCroskey (1987) によれば、教室における教師の行動として、教師の言語行動の主な役割 (primary function of teacher’s verbal behavior) と、教師の非言語行動に関する主な役割 (primary function of teacher’s nonverbal behavior) を挙げている。前者の役割は、“The primary function of teacher’s verbal behavior in the classroom is to give content to improve student’s cognitive learning” (p.270) 、後者の役割を “The primary function of teacher’s nonverbal behavior in the classroom is to improve affect or liking for the subject matter” (p.270) と説明される。先に示した2つの役割を踏まえて、教師がこれらの役割を効率的に実施する訓練を受ければ、教師と学習者間の関係性が向上し、効果的・認知的な学習が促進されると述べている。

非言語による親近性行動 (nonverbal immediacy behaviors) に焦点を当てた Richmond et al. (1987) は、教師の非言語による親近性行動が生徒の学習に与える影響を検証している。その結果、教師・学習者間の関係を円滑にする上で効果的な教師の非言語的コミュニケーション行動を示した。非言語的親近性行動について Richmond and McCroskey (2004) によれば、教師と学生間のコミュニケーション過程では、非言語的要素が言語的要素と同様に重要であると述べている。一方、教師の言語的親近性行動 (verbal immediacy behaviors) を中心に研究した Gorham (1988) は、教師の授業中のユーモアや、学習者の活動・コメントを褒める、を一例とする行動が学習者の学習面に強く影響を及ぼすと述べている。

Richmond (1990) は、教師の姿勢や指導が学習者の学習に影響を及ぼすとされる4種類の要因を想定した。その内の2種類はプラス影響、後の2種類はマイナス影響を与えてい

ると述べている。最初の2種類のプラス要因は、教師の学習者に対する親近性行動 (teacher immediacy behaviors) と、教師が学習者に対して親近感をつくろうとする行動 (affinity-seeking techniques) である。後者の2種類のマイナス要因は、教師が学習者の行動を圧力によって変えるテクニック (behavior alteration techniques; BATs) と、教師の学習者に対する圧力的な姿勢 (power bases) である。後者のマイナス要因の2種類はもともと強引に学習者の姿勢を変える方法である。

Noels, Clément, and Pelletier (1999) は、自己決定理論の枠組に基づき、学習者が教師のコミュニケーション・スタイルをどのように認知しているか、特に教師が学習者の自律性をサポートし、学習者の学習発達に有益なフィードバックを行っているかが学習者の外発的・内発的動機づけにどのように影響を与えるかを検証している。結果、教師の言動を「統制的」と認識すれば学習者の自律性の欲求は満たされなくなり、内発的動機づけは低下する。また、学習者が教師からのフィードバックを有益だと認識すれば有能感の欲求が満たされ、内発的動機づけが高まると結論付けた。つまり、教師が非統制的な態度で建設的な情報を与えれば学習者の動機づけのタイプが変わり、より望ましい学習成果が生まれるのではないかと考えられている。したがって、教師は学習者の能力を発達させるために統制的になり過ぎず、適度に建設的な情報を与え、学習者自身に学習活動を決定させることが大切であると指摘している。この指摘は圧力的な関与がマイナスに働き、共感的・援助的な関わりがプラスに働く点で、先述した親近的行動の研究と重なる。

先行研究を踏まえ教師・学習者間におけるコミュニケーション行動研究を概観した結果、学習者の学習意欲には少なからず教師の言語的・非言語的コミュニケーション行動がプラス・マイナス影響を及ぼす二側面の存在を明らかにできた。

1.4.4 高校生の英語学習意欲に関わる教師要因

日本の高校生を対象に英語学習意欲に関わる教師要因に焦点を当てた研究 (渡辺, 2012, 第2・3・4章) は、英語教師の生徒に対する姿勢が学習意欲にどのように影響を及ぼすか、学習者側の3要因 (英語授業に対する姿勢・英語学習に対する姿勢・英語学習努力) と、教師要因の関係について検証した。この研究では、英語教師の姿勢および指導を尋ねる尺度31項目 (資料5)、学習者の英語に対する姿勢を尋ねる尺度12項目 (資料6) を新たに作成した。教師要因尺度の作成に当たっては、Richmond, Gorham, and McCroskey (1987) の「教師の非言語による親近的な行動」、Gorham (1988) の「教師の言語による親近的な行動」、Richmond (1990) の「教師の生徒に対する圧力的な姿勢」、および「教師が生徒の行動を圧力によって変えるテクニック」「教師が生徒に対して親近感をつくろうとする行動」、Noels, Clément, and Pelletier (1999) の教師と生徒間における「統制的」「建設的な情報」の関係を調べた研究からそれぞれの尺度を参考としている。また、生徒要因尺度作成については、日本人学生を参加者に起用した Ryan (2009) の研究から「英語学習に対する姿勢 (attitude to learning English)」と「英語学習努力 (intended learning effort)」を参考とし、評定尺度が作

成された。

「英語学習に対する姿勢」項目を作成するに当たり、英語学習そのものに対する姿勢と、英語授業に対する姿勢の両方の意味合いを含んでいる可能性があるため、この項目を「学習と授業」の2つに分けた。このように、生徒要因を3項目に分けた背景には、「授業は好きでも、英語自体は好きではない」、逆に「英語自体は好きだけど、授業は好きではない」や、「英語が好きであるからと言って英語学習をしているわけではない」が考えられ、それら生徒に対する3要因が別の教師要因によって影響を受けていると想定されるためである。以上を踏まえて学習者側の変数として3種類、(1) 英語授業に対する姿勢、(2) 英語学習に対する姿勢、(3) 英語学習努力を設定し調査した。

アンケート調査後、回収した質問紙の教師要因項目の結果を因子分析にかけ、因子を抽出した。その結果、学習者が認識する教師の姿勢と指導に関する項目は、「きめ細かな指導」「強圧的な姿勢」「過度の干渉」「優しい態度」の4因子で構成されていた(資料5)。次に、教師要因4因子と学習者の「英語授業に対する姿勢」「英語学習に対する姿勢」「英語学習努力」との関係性を相関分析、および重回帰分析により解析した。その結果、「英語授業に対する姿勢」と「英語学習に対する姿勢」には「きめ細かな指導」因子がプラスに関与し、「強圧的な姿勢」因子がマイナス関与を示した。一方、「英語学習努力」には「過度の干渉」因子がプラス関与し、「優しい態度」因子がマイナス関与であった。したがって、「英語授業に対する姿勢」と「英語学習に対する姿勢」には同じ要因が関与し、「英語学習努力」にはそれとは別の要因が関わっている結果が示された。つまり、「きめ細かな指導」は英語授業や英語学習に対する姿勢を高める可能性はあるが「英語学習努力」には結びつかない。また、「優しい態度」が学習努力にマイナス関与を示したのは、それが教師側の無関心と捉えられる可能性を示唆する結果であった。

研究2(渡辺, 2012, 第3章)では、英語教師の指導姿勢要因が高校生に及ぼす影響を英語能力の高低グループ間で比較し、検討

した。研究1で使用されたデータを用い、教師に関わる各因子と学習者の「英語授業に対する姿勢」「英語学習に対する姿勢」「英語学習努力」との関係性を英語力の高低グループそれぞれに相関分析、および重回帰分析により解析した後、高低グループ間比較を行った。

結論として高グループの自律性、低グループの依存性や非自律性が伺える結果が示された。高グループ学習者には「きめ細かな指導」を重点的に行い「強圧的な姿勢」は極力避ける必要が示された。つまり、このグループの学習者に対して「詳しく、かつ分かりやすく教授する」一方で、教師特有の「強圧的な態度」を感じさせない工夫が求められる。それに対して低グループ学習者には「きめ細かな指導」と「過度の干渉」が重要である結果が明らかになった。つまり、英語学習が苦手な学習者には過度と思えるほど干渉し、十二分に手間をかけた学習指導が重要である。

学習者要因である「英語授業への姿勢」「英語学習への姿勢」「英語学習努力」の違いを比較すると、高グループ学習者には英語授業への姿勢を向上させるために、きめ細かな

指導を行い、英語学習への姿勢を向上させるには強圧的に接しない必要がある結果が示された。そして、英語学習努力には「構わない」ことが重要であるとわかった。したがって、高英語能力学習者にはそれぞれの学習者要因に異なる教師要因が関わると理解できる。また、低グループ学習者は、英語授業への姿勢・英語学習への姿勢には、きめ細かな指導が重要であるが、英語学習努力には、過剰と思われるほどの干渉が必要である結果が示された。したがって、低英語能力学習者には、2種類の学習者要因（授業・学習への姿勢）には同じ教師要因（きめ細かな指導）が関連するが、残りの学習者要因（学習努力）には、異なる教師要因（過度の干渉）が関連する。いずれの結果から判断しても「姿勢と努力間で違いがある」結果が明らかになった。

研究3（渡辺, 2012, 第4章）は、研究1（渡辺, 2012, 第2・3章）の分析を基本とし、教師の指導姿勢要因が及ぼす影響を、高校生男子・女子グループ間で比較検討した。その結果、男女グループともに、英語授業と英語学習には、「きめ細かな指導」が重要であることが明らかになった。また、「優しい態度」は、特に男子グループにマイナス影響を与え、無関心と捉えられる教師の「優しい態度」も極力避ける必要がある結果であった。併せて、男子グループには教師の「強圧的な姿勢」もマイナス影響を及ぼす結果が明らかになった。一方、女子グループには「きめ細かな指導」と「過度の干渉」が重要である結果が示された。研究3の結論として、男女グループ共に英語授業および、英語学習への姿勢要因と、英語学習努力要因の間で相違が生じている点である。この相違は、英語授業および、英語学習への姿勢要因と、英語学習努力要因が「姿勢」と「行動」を指し示す要因であり、その間に隔たりが生じていると考えられる。つまり、「英語授業に対する姿勢」と、「英語学習に対する姿勢」は、学習者の英語授業と学習に対する「姿勢」を意味し、「英語学習努力」は、英語学習における学習者の「行動」を意味するためである。したがって、学習者が英語授業と学習に良い「姿勢」を持っていても、それがすぐに英語学習努力に「行動」として反映されるとは限らないと指摘している。

以上、上記の研究結果（渡辺, 2012, 第2・3・4章）をまとめると、調査結果全てから「英語授業に対する姿勢」は「きめ細かな指導」因子がプラス影響を与える結果であった。したがって、調査対象とした高校生の英語授業に関しては「きめ細かな指導」が教師要因として最重要である結果が示された。高校生英語能力高低グループおよび、男女グループ比較では、男子グループに関して、それぞれの部分で高・低グループ比較と共通する結果が示されている。具体的には、男子グループの「英語学習に対する姿勢」に「強圧的な姿勢」がマイナス影響を与えている点は、高グループパターンと共通するものがあり、「英語学習努力」に「優しい態度」がマイナス影響を与えている点は、低グループパターンと共通する結果であった。また、女子グループの結果は「英語学習努力」に関して高グループパターンと共通点が伺える結果であり、女子グループ・高グループ共に、どのような教師要因からも影響を受けにくい点が明らかになった。併せて、女子グループの英語学習に対して、「きめ細かな指導」や、「過度の干渉」要因の必要性が示され、教師との関わりに重点を置

いた依存的な関係性が示された結果である。その点は、女子生徒特有の社会性の一面が伺える結果と言える。つまり、女子生徒は、英語学習努力を自分で行うことができるという自律的な面があるにも拘らず、目の前に他人（教師）の存在が介入した場合、その介入に対して依存的な態度を取る可能性がある」と説明している。

1.5 動機づけ方略 (motivational strategies)

1.5.1 学習動機を高めるとされる動機づけ方略

学習者の学習成果を決定する要因の一つとして考えられる動機づけ (motivation) は、学習の成否に関わる重要な個人差要因として研究されている。授業活動に関する直接的な動機づけ研究として、実際英語授業を行う教員が学習者のやる気を起こさせる方法として、学習動機づけを高める方略 (motivational strategies) が提唱されている (e.g. Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux & Dörnyei, 2008; 廣森, 2003a, 2003b, 2006, 2010; 森永, 2009; Moskovsky, Alrabai, Paolini, & Ratcheva, 2013; 竹内, 2012)。

動機づけ方略を扱った研究には、ハンガリーの英語教師 200 名 (内 24 名は英語母国語話者) を対象に学習者の動機づけに効果があると考えられる教師方略について、重要性・使用頻度の 2 つの観点から質問紙調査を行った Dörnyei and Csizér (1998) の研究および、サウジアラビアの高校生・大学生、および EFL 教師を対象に動機づけ方略に関する実証的な検証を行い、新たに Dörnyei and Csizér (1998) とは異なった動機づけ方略を選出した Moskovsky et al. (2013) などが挙げられる。

上記で示したハンガリーの英語教師を対象にした Dörnyei and Csizér (1998) の研究では重要性・使用頻度の点で高く評価された方略を中心に選択し、学習者の動機づけ向上に効果があると考えられる 10 項目のマクロ動機づけ方略 (Macrostrategies) を選出している (資料 9)。また、サウジアラビアの高校生・大学生、および EFL 教師を研究対象にした Moskovsky et al. (2013) の研究では、Dörnyei and Csizér (1998) とは異なった、新たな動機づけ方略を選出した (資料 10)。これら 2 種類の研究から教師による動機づけ方略使用と学習者の動機づけ向上の間には因果関係が確認され、さらに、動機づけを高める方略を使用した指導実践は、効果が期待される結果が明らかにされた。

動機づけ方略を取り入れた指導実践の効果を日本人大学生対象に調査した廣森 (2010) の研究では、学習者の現在の動機づけや英語熟達度 (英語力) のような個人差が方略のその効果に影響を及ぼすことを明らかにした。それによれば、動機づけを高める上で有効である教師の方略として「肯定的な自己評価の促進、励まし」「自信の支援、適切な目標」「規範設定」「興味・関心の喚起」という 4 種類のカテゴリーを明らかにした。そして、動機づけや、英語熟達度が異なる学習者は動機づけ方略に対して異なった認識を持つ傾向が明らかにされ、英語熟達度に比べて、学習者の動機づけは大きな影響力を有する傾向を示している。この研究では、英語習熟度が高い学習者にとっては、動機づけ方略を取り入れた指導が効果的であり、それが低い学習者にとっては指導の効果は限定的である点を指摘して

いる。また、動機づけが低い学習者に比べ高い学習者の方が動機づけを高めると想定される英語指導に肯定的な認識を示すことが明らかにされた。

日本の教育現場を考慮に入れた森永（2009）の研究は、Dörnyei（2001）が提唱している教育現場で実用可能な35項目の動機づけ方略（Dörnyei, 2001, pp.137-144）の効果を日本人大学生を対象に、どのような方略を活用すれば語学学習に対する学生の学習意欲が高まるかに関して調査を実施し、動機づけ向上に効果的な方略を明らかにした。学習者が最も学習意欲が高まると感じる方略は、「学習のどんなことについても、いつでも快く学習相談にのることを伝える」「間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる」などであり、一方、学習意欲が減退すると感じる方略は「親に子供の進歩について定期的に知らせる」「生徒たちに彼・彼女らの仲間の考えを学級通信などで知らせる」などであった。

先述の研究と同様に日本人学習者を対象とした研究を行っている竹内（2012）によれば、外国語学習における動機づけの観点から、外国語の習得方法について日常不断の努力が必要で、学習者が自ら目標を設定し、その成否の責任を負う自律学習（autonomous learning）が重要であると指摘している。さらに、動機づけを高める教師の行動として「机間巡視（近づいて同じ目線で）をする」「遅刻をしない」「テスト評価についてきちんと説明する」を一例とする具体的な行動を示し、学習者の学習動機づけを高めるための10項目の提言をした（資料11）。

1.5.2 動機づけ方略の異文化間比較

異文化を対象に動機づけ方略の効果を調べた研究には、台湾人英語教師を対象に調査を行った Cheng and Dörnyei（2007）、韓国人の EFL 教師を対象に調査を行った Guilloteaux and Dörnyei（2008）、そして、韓国 ESL 教師を対象に調査した、Guilloteaux（2013）が挙げられる。これら3種類の研究は、動機づけ方略が文化的な背景や民族的言語状況を越えても移転可能であり、方略は普遍的な効果を持つかどうかを調査した研究である。

まず、初めに Cheng and Dörnyei（2007）の研究は、Dörnyei and Csizér（1998）で実施された研究を基本とし、387名の台湾人英語教師を対象に英語学習動機づけ方略の重要認識順位と動機づけ方略の使用頻度を探っている。この研究では、先述したハンガリー人教師を対象に行った研究結果（Dörnyei & Csizér, 1998）と、台湾人英語教師の研究結果を比較し、一定の類似点を導き出している。それによれば、いくつかの動機づけ方略については、多様な文化や民族的言語状況を越えても移転可能であることを確認している。しかし、動機づけ方略は文化的な感覚・受け取り方（culture-sensitive）や、文化的な依存度（culturally dependent）から生じるであろう教育環境や、認識の違いにより重要認識と使用頻度に関して相違点があると結論付けている。それらを考慮した上で、文化に関係なく普遍的な効果を持つ教師の動機づけ方略として（1）displaying motivating teacher behavior、（2）promoting learners' self-confidence、（3）creating a pleasant classroom climate、（4）presenting tasks properly という

4種類を明らかにしている。また、教師によって動機づけ方略の重要認識は高いが使用頻度の低い方略として (1) encourage students to create products、(2) make tasks challenging という2つの方略を明らかにしている。

次に、Guilloteaux and Dörnyei (2008) の研究は、Dörnyei (2001) で作成された、“Motivational strategies framework for foreign language classrooms” を使用し、異文化間における動機づけ方略の効果について大規模な調査 (韓国の ESOL “English for speakers of other language” 学生約 1,300 名・教師 27 名) を実施した。この研究では研究手順として動機づけ方略を測定するために、新たに MOLT (the motivational orientation of language teaching) 観察分類表を開発し、授業分析を行った。その結果、教師の動機づけ方略を取り入れた第 2 言語授業を行えば、学習者は高い動機づけを維持しながら積極的に参加する傾向のあることがわかった。

最後に Guilloteaux (2013) の研究は、Cheng and Dörnyei (2007) で行った調査を基本として、韓国の EFL 教師 268 名に動機づけ方略の異文化間使用が可能か調査した。その結果、先述した結果とは異なった、重要認識と使用頻度が高かった動機づけ方略が示された。重要認識の最も高かったのは “display appropriate teacher behaviors” という方略であり、使用頻度の最も高かったのは “encourage students to try harder” という方略であることを明らかにした。さらに、重要であると認識している動機づけ方略でも使用頻度が低い方略の存在を明らかにしている。その中で、ハンガリー (Dörnyei & Csizér, 1998) ・台湾 (Cheng & Dörnyei, 2007) ・アメリカ (Ruesch, Bown & Dewey, 2012) での研究結果を比較し、最も重要な動機づけ方略として “displaying appropriate teacher behaviours” と、“promoting learners’ self confidence” という2種類の方略を明らかにした (Guilloteaux, 2013, p. 13)。

1.6 まとめ

本研究の背景やその目的を踏まえ、今回先行研究から得られた知見は次の通りである。まず、心理学分野における動機づけ理論である自己決定理論 (SDT) を基盤とした研究からは、教室環境における学習者の動機づけ現象を理論的な見地から検討し、実証的な方法を通じて学習者の動機づけの妥当性の検証が可能であるとわかった。また、英語学習における低動機状態が現れる過程において、様々な動機減退要因の影響を想定・推測できた。その点は、どの動機減退要因にも直接的または、間接的に教師の影響が関連している可能性が考えられる。そして、学習者の動機づけを高めると想定される教師方略の研究に示された効果を鑑みると、そこから得られる教育的示唆、ならびにより効果的な提言が可能であると思われる。

教育現場における、教師・学習者間の人間関係を踏まえた先行研究として、教師のコミュニケーション行動研究は、これまでアメリカのコミュニケーション研究者によって数多く研究されてきた。その結果、有効的な教育を教授するために適切な教師のコミュニケーション行動の必要性が叫ばれている。先行研究に示された教師の親近性行動 (teacher

immediacy behavior) と、教師への信頼性 (teacher credibility) は教師と学習者間の対人コミュニケーション関係における重要な概念として考えられ、教育環境に深く関わっている。教育活動の中で最も頻繁に利用される教師の言語的・非言語的親近性を伴ったコミュニケーション行動は、学習者の認知的・情意的学習に効果的な影響を及ぼすことが実証されており、そして、教師への信頼性は教師に対する肯定的な評価をもたらすことが明らかにされている。

本研究の前研究である渡辺 (2012) で示された、高校生の英語学習における動機づけと、学習者の動機づけに関わる教師要因研究では、学習者の英語学習意欲に影響を与える教師側の原因を高校 1 年生から 3 年生を対象に、英語能力の高学力・低学力グループ間、および男子・女子学習者グループ間の比較調査結果を示した。すべての分析結果から「英語授業に対する姿勢」は、「きめ細かな指導」因子がプラス影響を与える結果が明らかになった。

最後に、英語授業を行う教員向けに学習者のやる気を起こさせる方法と言われる学習動機づけを高める方略 (motivational strategies) 研究では、動機づけを高める指導・実践において教師の役割の重要性が改めて認識できた。有効的な動機づけ方略を実施するには授業活動に伴う学習者の個人差を考慮し、それを適切に踏まえた指導方法が求められる。現在、このような動機づけ方略に関する研究は、多様な方略が選定されているが、選定だけに留まるのではなく、今後、動機づけ方略の効果的な活用の検証が求められるであろう。

第2章 英語教師の言語的・非言語的親近性行動と教師への信頼性、学習姿勢、および学習努力との関係 —高校生での男女比較—

2.1 はじめに

教師・学習者間におけるコミュニケーション行動は、これまでアメリカのコミュニケーション研究者によって数多く研究されており、さらに研究が進むにつれて有効的な教育を行う上で必要とされる教師のコミュニケーションの特性が明らかにされてきた(e.g., Anderson, 1979; Gorham, 1988; Richmond, McCrosky, & Hickson, 2012)。このようなコミュニケーション研究から、教師の親近性行動 (teacher immediacy behavior) と教師への信頼性 (teacher credibility) は、教師と学習者間の対人コミュニケーション関係における重要な概念として考えられ、教育環境に深く関わっていることが明らかにされた。特に教育活動の中で最も頻繁に利用されている教師の言語的・非言語的親近性を伴ったコミュニケーション行動は、学習者の認知的・情意的学習に効果的な影響を及ぼすことが実証され、そして学習者が認識する教師への信頼性は、教師に対して肯定的な評価をもたらすことが報告されている (e.g., Anderson, 1979; McCroskey & Young, 1981; Richmond et al., 2012; Thweatt & McCrosky, 1998)。しかし、学習者の性別による要因によって教師のコミュニケーション行動に対する感じ方や学習に対する動機づけに差が現れることも明らかにされている (Brophy, 2004; Richmond et al., 2012)。したがって、教師の親近性行動と教師への信頼性に影響を与えると考えられる学習者の性別を要因として含めた分析を行う必要がある。

この章では、第1章で説明した英語授業における教師・学習者間のコミュニケーション行動に焦点を当て、学習意欲に関係があると考えられる、教師の「言語的・非言語的親近性行動」と、「教師への信頼性」「学習姿勢および学習努力」の関係について、男子・女子学習者を比較することで、教師と学習者間の有効的なコミュニケーション行動について論じたい。

2.2 教師のコミュニケーション行動

2.2.1 教師の親近性行動

Richmond et al. (2012) は、親近性 (immediacy) を“the degree of perceived physical or psychological closeness between two people” (p. 263) と定義し、教育環境における教師が学習者に対して行う親近性を伴ったコミュニケーション行動に注目してさまざまな研究を実施している。教師の親近性行動の2つの主要な行動形式として、言語的行動 (verbal behavior) と非言語的行動 (nonverbal behavior) が挙げられる。前者の言語的親近性行動は、学習者の認知的・情意的学習との間に、正の相関関係を示すことが明らかにされている (Gorham, 1988)。具体的な教師が教室場面で言う言語的親近性行動として、「学生に質問したり、学生に話をさせるように促したりする」「授業中、ユーモアあふれる授業

を行う」などの具体例が挙げられる。後者の非言語的親近性行動は、音声（音の高さ、抑揚、強弱、速さ、リズムなど）、外見（髪型、衣服、アクセサリーなど）、身体接触・身体動作（表情、ジェスチャー、アイコンタクトなど）を指し、教師が教室場面で行う非言語的親近性行動として、「クラスでは、身振り手振りで授業を行う」「話しているとき、学生たち一人一人に微笑みかける」などが具体的に挙げられる。また、Andersen (1979) は、教師の非言語的な親近性行動を “those nonverbal behaviors that reduce physical and/or psychological distance between teachers and students” (p. 543) と定義しており、この概念はその後の教師・学習者間の対人コミュニケーション研究に多く取り入れられるようになった (e.g., Gorham, 1988; Richmond, Gorham, & McCrosky, 1987)。

教師の言語的・非言語的親近性行動を異文化間で比較調査した研究からは、アメリカ人・日本人両学習者とも、言語的・非言語的親近性行動と認知的・情意的学習面に有意な相関関係が示された。特に日本人学習者には、非言語的親近性行動がより高く学習成果につながり、一方アメリカ人学習者には、言語的親近性行動がより高く学習成果につながる事が明らかになった (Neuliep, 1997)。この結果は、それぞれの国の文化的背景に存在する高・低文脈文化 (high-and low-context culture)、および権力格差 (power distance) に起因していることが指摘されており (Hall, 1976; Hofstede, 1991)、文化的背景が教師と学習者間の関係に影響を与えることが示唆された。ここで示されている、ハイコンテキスト文化とは「行間を読む文化として、相手の意向をくみ取りながらお互いのコミュニケーションが成り立つ文化」であり、ローコンテキスト文化とは「ものごとをはっきり伝えなければ、相手に理解してもらうことが困難とされる文化」のことである (Hall, 1976)。権力格差とは、“the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally” (Hofstede, 1991, p. 28) と定義されている。つまりそれぞれの国の文化や権力格差の概念を基本として日本文化が「ハイコンテキスト・高権力格差文化」、アメリカ文化が「ローコンテキスト・低権力格差文化」であることを示し、異なった文化背景が原因で日米間における教師の言語的・非言語的親近性行動の認識に相違が生じることが明らかにされている (Neuliep, 1997)。その他の研究では、アメリカ人学習者を対象に教師の親近性行動を調査し、因子分析結果から非言語的親近性行動は、単一の親近性因子にまとめられることが明らかにされている (Gorham, 1988)。それに対して、Pribyl, Sakamoto, and Keaten (2004) は日本人学習者を対象に親近性行動を調査し、因子分析の結果から非言語的親近性行動の因子を3種類抽出した。つまり、それぞれの国の学習者から抽出された、異なった因子分析の結果から示されていることは、アメリカ人学習者と日本人学習者の非言語的親近性行動の認識において相違が生じる結果が明らかにされている。

2.2.2 教師への信頼性

教師への信頼性 (teacher credibility) とは、“the degree to which the students perceive the teacher to be believable” (Banfield, Richmond, & McCroskey, 2006, p. 65) であると述べられている。教師への信頼性と親近性行動の間には有意な正の相関が認められ、親近性を伴ったコミュニケーション行動の多い教師は、学習者の信頼も高いことが報告されている (Thweatt & McCroskey, 1998)。欧米の研究における教師への信頼性は「知性 (teacher competence) ・ 性格 (teacher trustworthiness) ・ 善意 (teacher caring)」の構成要素から成りたっており、3 種類の要素のうち「善意」と学習者の認知的・情意的学習の間に正の相関関係が認められている (McCroskey & Teven, 1999; McCroskey & Young, 1981; Teven & McCroskey, 1996)。ここで示されている善意の要素は、“the degree to which a teacher is perceived to care about the student’s best interests” (Banfield et al., 2006, p. 65) と定義される。日米間の学習者を対象に教師への信頼性を調査した研究では、それぞれの国において若干異なった因子が抽出されている。アメリカ人学習者は、信頼性因子として知性・性格が抽出され、それに対して日本人学習者は、知性・性格に加えて思慮・外見といった、さらに2つの信頼性因子が含まれることが明らかにされた (King, Minami, & Samovar, 1985)。佐々木 (2005) では、日本人学習者のみを対象に教師への信頼性を調査した結果、因子として専門性・熱意・透明性・社会的認知度の4因子が抽出された。上述で示した研究結果を鑑みると、日本と米国では信頼性に対する認識が異なっていることがわかる。これらの結果も教師の親近性行動同様にそれぞれの国に存在する文化的背景が原因であると予想される。

2.3. 男女間におけるコミュニケーション行動に対する相違

男性・女性のコミュニケーション行動における特徴的な違いは、男女の社会的役割に背景に存在する。つまり、文化において期待されるジェンダー役割の社会化 (gender role socialization) に関係し、男性・女性が自分の属する性に対して、社会から期待されている役割を認知することで生じるコミュニケーション行動の違いである (Brophy, 2004)。アメリカ文化におけるジェンダー役割の社会化研究から女性に期待される特徴は、「他者に対して敏感、応答的で感情をよく表現し協力的」といった反応性、それに対して男性に期待される特徴は、「他者に対して断定的、独立的で自信があり確信的で決断力がある」といった主体性であると述べられている (Richmond et al., 2012)。

2.4 研究課題

以上のように教師・学習者間のコミュニケーション行動に焦点を当て、有効的なコミュニケーション行動について述べてきたが、これまで欧米を中心に研究が進んでいるものの、日本ではそれほど進んでいるとは言い難いのが現状である。本研究の目的は、英語授業における教師・学習者間のコミュニケーション行動に焦点を当て、英語学習に関

係があると考えられる教師への信頼性および、英語学習における学習姿勢・学習努力に対する教師の言語的・非言語的親近性行動が高校の男子・女子学習者に与える影響を検討する。

2.5 研究方法

2.5.1 教師の言語的・非言語的親近性行動尺度

予備調査では、高校生1～3年生、125名（男子60名、女子65名）を対象に自由記述アンケートを実施し、新たに教師の親近性行動尺度項目の作成を行った。学習者に「今まで受けた英語授業で英語教師に親しみを感じた、または、身近に感じた英語教師の言動や行動」について3項目まで自由記述させ、回収後それぞれの回答を細かく分析した。対象者によって記述の仕方が異なるため回答の文意を読み取った。自由記述回答を分類した結果、教師の言語的・非言語的親近性行動尺度項目として合計30項目を選定できた。この予備調査で得られた教師の言語的・非言語的親近性行動尺度30項目と、Gorham（1988）および、Kearney（1994a）の言語的親近性行動尺度17項目、Kearney（1994b）および、Richmond et al.（1987）の非言語的親近性行動尺度14項目、佐々木（2005）の親近性行動尺度17項目全てを比較、検討した。文化的背景の相違から欧米の先行研究の成果をそのまま適用することが適切ではない点を踏まえた上で、欧米の言語的・非言語的親近性行動の尺度を眺めてみると、日本の高校での状況に合致するとは言い難いものがいくつか存在した。例えば、“Gets into conversations with individual students before or after class.”（Gorham, 1988, p. 44; Kearney, 1994a, p. 395）、“Smiles at individual students in the class”（Kearney, 1994b, p. 240; Richmond et al., 1987, p. 583）などがそれにあたる。したがって、日本の高校生には適切でないと考えられる項目および、重複項目を削除した。最終的に教師の言語的親近性行動については21項目、そして非言語的親近性行動については18項目を選定した（資料7）。選定した質問項目を眺めてみると、非言語的親近性行動項目のうち言語的親近性行動として受け取られるような項目が見られる。まず、「13. 先生がよく英語で話す」という項目は、予備調査で実施した学習者の自由記述回答から得られた「教師が英語で授業を行う」「教師が英語で挨拶を行う」「教師が英語で自己紹介をする」などの項目が基となっているため、英語を話す内容より英語を話している行動に焦点が置かれた項目であると考えた。そして、「18. 個人的な経験について授業中、話をしてくれる」という項目は、教師の自己開示行動に関する項目として作成されたものである（佐々木, 2005）。これら2つの項目については、教師の行動に関わる概念であると考えられるため非言語的親近性行動項目に含めた。また、「17. 授業ではメリハリのある話し方をする」という項目は、Richmond et al.（1987）および、Kearney（1994b）の非言語的親近性行動を測定する質問項目を参考とし、日本の高校生に合うように表現上の修正を加えて使用した。したがって、今回の研究では上記3項目は「話す」という表現を使っているが非言語的親近性行動項目として扱った。

2.5.2 教師への信頼性尺度

教師への信頼性を測定する尺度項目を作成するにあたり、Kearney(1994c)とMcCroskey and Young (1981)の信頼性尺度12項目、佐々木(2005)の信頼性尺度19項目を参考とした。今回、新たに作成された教師への信頼性尺度も親近性尺度作成の場合と同様に欧米で使用された尺度のため日本の高校生には適切ではない項目、例えば、“intelligent / unintelligent, untrained / trained” (Kearney, 1994c, p. 354; McCroskey & Young, 1981, p. 31) および、重複項目を削除し最終的に17項目を選定した(資料8)。

2.5.3 学習者の姿勢および努力尺度

学習者要因の尺度作成は、対象者に日本人学習者を起用しているRyan(2009)の研究から、英語学習に対する姿勢(attitude to learning English)と英語学習努力(intended learning effort)の項目を参考とした。学習者尺度を作成するにあたり英語学習に対する姿勢項目は、英語学習そのものに対する姿勢と英語授業に対する姿勢の両方を含む可能性があるため項目を2つに分けた。その結果、英語授業に対する姿勢・英語学習に対する姿勢・英語学習努力の3種類を学習者側の変数として尺度作成に使用した(資料6)。このように学習者要因を3種類、各4項目に分けた理由として、「授業は好きでも、英語自体は好きではない」や、逆に「英語自体は好きだけど、授業は好きではない」や「英語が好きであるからと言って英語学習をしているわけではない」といったことが考えられるためである。

2.5.4 調査対象者および質問紙の構成

本調査対象者は、高校生1~3年生(合計512名)であった。回答に不備のあった生徒11名を除く501名(男子341名・女子160名)を分析対象とした。教師の言語的・非言語的親近性行動に関する尺度39項目(言語的親近性行動項目21項目・非言語的親近性行動項目18項目)および、教師への信頼性に関する尺度17項目に対して「今、受けている英語授業の先生について質問項目がどの程度当てはまるか」、また、学習者側の変数として「英語授業に対する姿勢・英語学習に対する姿勢・英語学習努力」の3種類、各4項目ずつ、合計12項目に対して「あなたの英語学習に対する姿勢および努力がどの程度当てはまるか」の質問について「全くその通り」を5点、「全然当てはまらない」を1点とした5件法尺度で回答を求めた。今回の調査は、該当する英語担当教員(男性4名・女性2名)を学習者が評価するような内容になるため、それぞれの英語担当教員に「調査依頼、研究概要、実施手順、アンケート用紙」を事前に配布し、生徒へのアンケート実施の許可を得た。したがって、研究における倫理上の問題は解決している。今回の研究では担当教員の性別による影響は考慮しなかった。質問紙は、学年のみ記入させ無記名で行われた。今回研究を実施するにあたり全ての統計分析は、PASW statistics18によって行った。

2.6 分析結果

本研究では分析の際、逆転項目の処理として、得られた値を新しい値（1点を5点、2点を4点、3点を3点、4点を2点、5点を1点）に置き換える操作を行い、逆転項目の得点を計算しなおして算出を行った。得られた結果を基にして学習者の言語的・非言語的親近性行動尺度・教師への信頼性尺度・学習者要因の3種類というそれぞれの項目に関して平均値（標準偏差）および、 α 係数を算出した。その結果「教師への信頼性」 $\bar{X} = 3.56, SD = .68, \alpha = .94$ 、「言語的親近性行動」 $\bar{X} = 3.21, SD = .61, \alpha = .90$ 、「非言語的親近性行動」 $\bar{X} = 3.31, SD = .47, \alpha = .71$ 、「英語授業に対する姿勢」 $\bar{X} = 3.07, SD = .75, \alpha = .56$ 、「英語学習に対する姿勢」 $\bar{X} = 3.15, SD = .79, \alpha = .53$ 、「英語学習努力」 $\bar{X} = 2.70, SD = .69, \alpha = .47$ であった。学習者要因3種類が低い信頼性を示した。因子分析などにより高い信頼性を得ることよりも、それら3種類に分けておくことを優先させることが研究上重要であるためそのまま使用した。

2.6.1 相関分析

男子・女子学習者を対象とした、言語的・非言語的親近性行動と教師への信頼性および、学習者要因の3種類との相関係数を算出した（表2-1、表2-2）。結果から、教師への信頼性は両学習者とも言語的・非言語的親近性行動との間に高い有意な正の相関関係が認められた。しかし、学習者要因の3種類（英語授業に対する姿勢・英語学習に対する姿勢・英語学習努力）には異なった結果が示された。この結果は教師への信頼性と、学習者要因の3種類がそれぞれの要因を境に異なった概念をあらわしていると考えられる。また、両学習者群とも表2-1、表2-2に示されている学習者要因の3種類を左側から右側に見た場合、右側に行くほど相関係数が小さくなっていく傾向が見られる。さらに、英語学習努力の項目に注目すると、男子学習者の相関係数にマイナス傾向があらわれている。この点に男子・女子学習者における性差があらわれていると考えられる。このことについては後で詳しく述べる。

表2-1

男子学習者の教師の言語・非言語的親近性行動要因と基準変数との関係
（相関分析、 $N=341$ ）

	教師への信頼性	授業に対する姿勢	学習に対する姿勢	学習努力
非言語的親近性	.57***	.14**	.05	-.16**
言語的親近性	.78***	.28***	.17**	-.06

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表2-2

女子学習者の教師の言語・非言語的親近性行動要因と基準変数との関係
(相関分析、 $N=160$)

	教師への信頼性	授業に対する姿勢	学習に対する姿勢	学習努力
非言語的親近性	.53***	.24**	.14	.06
言語的親近性	.77***	.45***	.28***	.18*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2.6.2 重回帰分析

男子・女子学習者の教師への信頼性と、学習者の姿勢および努力という尺度に対する、教師の言語的・非言語的親近性行動要因の影響力を分析するために、男子・女子学習者それぞれにつき教師への信頼性と学習者要因の3種類を基準変数とし、教師の言語的・非言語的親近性行動尺度を説明変数とする重回帰分析を行った。分析は、説明変数の直接的な影響力を同時に調べるために強制投入法を使用した(表2-3、表2-4)。両学習者ともに説明変数間の多重共線性の上では問題ないことが確認された(男子；許容度=.521, VIF=1.921・女子；許容度=.644, VIF=1.553)。

結果から、男子・女子学習者いずれも標準編回帰係数 (β) の値を見ると、言語的親近性行動は、ほとんどの基準変数との間に有意な関係が示された。しかし、男子学習者の英語学習努力には有意な関係は示されなかった。一方、非言語的親近性行動は、ほとんどの基準変数との間に有意な関係が示されなかった。しかし、男子学習者の英語学習努力のみ有意なマイナス関係を示した。つまり、教師の非言語的親近性行動より言語的親近性行動が教師への信頼性と学習者要因3種類には、影響力を持つことが明らかになった。次に、決定係数 (R^2) の値に注目すると、両学習者群ともに言語的・非言語的親近性行動は、教師への信頼性に対して高い影響力を示したが、学習者要因の3種類に対しては低い影響力を示した。また、男子・女子の学習者要因3種類の決定係数 (R^2) の値を見ると、3種類とも男子より女子の方が高い影響力が示されている。つまり女子の方が教師の親近性行動の影響力を受けやすいことが明らかになった。

表2-3

男子学習者の教師の言語・非言語的親近性行動要因と基準変数の関係
(重回帰分析, $N=341$)

	基準変数							
	教師への信頼性		授業に対する姿勢		学習に対する姿勢		学習努力	
	β	t 値	β	t 値	β	t 値	β	t 値
非言語的接近性	.07	1.50	-.10	-1.45	-.14	-1.91	-.22	-3.00**
言語的接近性	.73	15.33***	.35	4.91***	.27	3.67***	.10	1.33
R^2	.61		.09		.04		.03	
F 値	258.31***		15.76***		7.12*		5.05**	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表2-4

女子学習者の教師の言語・非言語的親近性行動要因と基準変数の関係
(重回帰分析, $N=160$)

	基準変数							
	教師への信頼性		授業に対する姿勢		学習に対する姿勢		学習努力	
	β	t 値	β	t 値	β	t 値	β	t 値
非言語的接近性	.10	1.66	-.05	-.52	-.05	-.52	-.08	-.81
言語的接近性	.71	11.20***	.48	5.37***	.31	3.25**	.22	2.29*
R^2	.60		.20		.08		.04	
F 値	116.74***		20.01***		6.82 **		2.87	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2.7 考察

上に示した、重回帰分析結果から男子・女子学習者とも教師の言語的親近性行動は基準変数と有意な関係を示しているのに対して、非言語的親近性行動は基準変数との間に有意な関係は示されなかった。この結果は、両学習者群とも教師の言語的親近性行動として挙げられている「学習者をよく褒める」「親しみを持って話しかけてくれる」などの行動が教師への信頼性を向上させ、それぞれの学習者要因を効果的に高めることにつ

ながるためである。学習者の英語学習意欲を効果的に高めるためには、授業で英語教師が頻繁に適切な言語的親近性行動を伴ったコミュニケーション活動を心がけることが有効であることが示唆される。一方、教師の非言語的親近性行動は学習意欲に直接的には影響を及ぼさないことが明らかになった。この結果は、Neuliep (1997) の日米大学生を対象とした研究とは異なった結果を示している。日本の高校生には学習意欲に影響するとされる、非言語的親近性行動の背景にあるハイコンテクスト文化・高権力格差の影響は強く反映されなかった。高校生は大学生と異なり年齢的に「相手の意向をくみ取る」能力が未熟であると考えられるため、教師の非言語的親近性行動より言語的行動、すなわち「言葉ではっきり伝える」方が学習意欲に影響を与えられられる。また、今回の調査が日本人高校生を対象に新たに教師の親近性行動尺度を作成、使用した点も異なる結果の原因として考えられる。先行研究では欧米の学習者を対象に作成された親近性行動尺度であり、欧米と日本の尺度項目の違いが今回の結果に影響を及ぼしたと予想される。

第二番目の特徴的な結果は、男子学習者より女子学習者の方が一般的に教師の親近性行動の影響を受けやすいことが決定係数 (R^2) から伺える。このことは、Richmond et al. (2012) の研究で報告されている、男性の「主体性」と女性の「反応性」に特徴付けられた結果につながると考えられる。女子学習者が教師の親近性行動の影響を受けやすいことは、女性特有の「他者に対して敏感、応答的で、感情をよく表現し、協力的である」といった反応性の特徴があらわれており、それに対して、男子学習者が教師への親近性行動の影響を受けにくいことは、男性特有の「他者に対して断定的、独立的で自信があり確信的、決断力がある」といった主体性の特徴があらわれていると考えられる。

第三番目の特徴的な結果として決定係数 (R^2) から明らかのように、教師の親近性行動は教師への信頼性に対する影響力が高く、学習者要因の3種類に対する影響力は相対的に低いことである。つまり教師の言語的・非言語的親近性行動は、教師への信頼性、すなわち「思いやりがある」「学習者に対して公平」などの項目には極めて高い影響力を及ぼすが、学習者自身の「授業・学習・努力」すなわち「英語の授業は私にとって重要だ」「英語学習には時間をかけている」などの項目には低い影響力しか及ぼさないことが明らかになった。このことから教師への信頼性と、英語授業に対する姿勢・英語学習に対する姿勢・英語学習努力とは、それぞれが異なった概念と考えられる。つまり、教師の言語的・非言語的親近性行動は、教師への信頼性を高めることには直接影響を及ぼすが学習者の意欲を高めることにはあまり影響を及ぼさないことが示された。

最後に、男子・女子学習者とも英語学習努力には、教師の非言語的親近性行動がマイナスの影響を与えることである。男子学習者が女子学習者よりも強いマイナス影響を示しているのは、学習努力をしている男子学習者ほど教師の非言語的親近性行動、すなわち「よく学習者の肩などをたたいて励ます」「教えているとき、教室をよく移動する」などの行動を「邪魔」として捉えていることがうかがえる。女子学習者にも多少その傾

向は見られるが男子学習者の影響ほど強くは示されなかった。また、男子高校生特有とも感じられる、個人の学習努力には教師の関わりを必要としない反応があらわれていると言える。

今回の研究では、英語授業に特化した教師の言語・非言語的コミュニケーション行動について学習者にアンケート調査を実施し、得られたデータを基に男子・女子で比較を行い特徴的な結果を得ることができた。しかしながら、今回の研究デザインは他の科目に対しても同様のアプローチが可能であるため、今後さらに英語という領域に特化できる研究デザインを考慮する必要がある。

2.8 まとめ

本研究は、英語教師と学習者間の対人コミュニケーション過程において重要とされる教師の言語的・非言語的親近性行動に対する学習者が認識する教師への信頼性、そして学習者の英語学習における姿勢および努力の下位尺度、英語授業に対する姿勢・英語学習に対する姿勢・英語学習努力との関係について男子・女子学習者に関して比較調査を行った。

まず、相関および重回帰分析の結果から、男子・女子学習者とも言語的親近性行動の影響は、非言語的親近性行動の影響より高いことが明らかになった。そして女子学習者の方が一般的に教師の親近性行動の影響を受けやすく、特に言語的親近性行動の影響を受けやすいことがわかった。つまり男性の特徴である主体性と女性の特徴である反応性が教師の親近性行動による異なった反応を引き出すと考えられる。また、教師の親近性行動は、教師への信頼性に対する影響は高いが学習者要因に対する影響は相対的に低いことが示された。したがって、教師の親近性行動は「学習者がどの程度、教師の存在を身近に感じているか」といった教師を理解・判断することについては、強く影響を及ぼすが「学習者自身がどのように英語授業や学習に取り組み努力するか」といった個人の学習状況にはあまり影響を及ぼさない。さらに、教師の非言語的親近性行動は、男子・女子学習者の英語学習努力にはマイナス影響を与えることがわかった。興味深い点として、男子学習者の方が女子学習者よりも強いマイナス結果を示した点である。つまり学習努力をしている男子学習者ほど教師の非言語的親近性行動を「邪魔」であると感じていることが示唆される。

以上のような結果から次のような教育的示唆が導かれる。教師の言語的・非言語的親近性行動は、学習者の性差によって異なった捉え方がされることが明らかになった。このことから、教育者の立場として男子・女子学習者に英語授業を教授する場合は、非言語的親近性行動より言語的親近性行動を伴った指導を心がけることが効果的である。特に、女子学習者には、言語的・非言語的親近性行動を伴った指導を積極的に行うことが男子学習者以上に望まれる。つまり教師は、女子学習者に対して男子学習者以上にきめ細かな指導を行い、加えて適切な言葉をかけて接することが学習に対する動機づけを高

める上で有効である。その一方で、学習努力をしている男子学習者には非言語的親近性を伴ったコミュニケーション行動は逆効果となることが考えられるため、男子学習者の学習努力を低下させるような非言語的親近性行動は極力避けることが望ましい。このようなことを踏まえて、教師は学習者の置かれている状況や場面を十分に把握し、指導を行うことが求められる。つまり教師はどのような場面で、どのような言語的・非言語的親近性行動が重要なのかを見極めた上で学習者とコミュニケーションを図ることで、英語学習活動が促進されると考えられる。今回は男子・女子高校生を対象に教師のコミュニケーション行動を振り返って考える形式をとったが、教員の性別・教歴の違いなども分析対象にするにはデータ不足であったと言える。

第3章 高校生における自律度別学習者が認識する英語教師の動機づけ方略の効果検証

3.1 研究1 自律度別学習者が認識する英語教師の動機づけ方略効果検証

3.1.1 はじめに

英語教師は学習者が学習活動に対する関心や興味、意欲を持ち、それを維持・強化・消化しながら最終目標に到達できるように導き、さらに学習意欲を高める活動を進めていく必要がある。しかしながら、理想的な授業を行ったとしても生徒に意欲がなければより良い効果をあげることは難しい。先行研究から、学習者の動機づけを高めるには教師の影響が大きい点が明らかにされている。しかし、学習者の動機づけの高低によって、教師の動機づけの効果認識が異なる可能性が考えられる。この章で扱う動機づけ方略については、第1章で説明した学習動機を高めると想定される教師要因である、動機づけ方略に焦点を当てたものである。

3.1.2 学習への動機づけ方略

Brophy (2004)によれば学習者の動機づけは、“students’ subjective experiences, especially those connected to their willingness to engage in lessons and learning activities and their reasons for doing so” (p.4) に根差したものであり、特に学習への動機づけに関しては、動機づけの「量」ではなく「質」に焦点をあてるべきだと述べている。学習活動において、個人の目標関連行動を促進する手法とされる動機づけ方略 (motivational strategies) は、“motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect” (Dörnyei, 2001, p.28) を指し、教師の動機づけ方略の効果を検証した研究が報告されている (e.g., Dörnyei & Csizér, 1998; Dörnyei, 2001; 廣森, 2006, 2010; 森永, 2009; Moskovsky, Alrabai, Paolini, & Ratcheva, 2013; 竹内, 2012)。

動機づけ方略を具体的に体系化し、動機づけ方略の効果研究を行った Dörnyei and Csizér (1998) は、動機づけ方略の重要性・使用頻度の2つの観点から英語教師に質問紙調査を行い、言語学習者に対してある程度共通する、巨視的な動機づけ方略10項目を選定した(資料9)。この調査では、回答者は教師自身の行動が最も重要な動機づけの道具であると見なしていることが明らかにされている。Moskovsky et al. (2013) は、サウジアラビアの高校生・大学生および、EFL 教師を対象に動機づけ方略に関する実証的な検証を行い、教師の指導実践(動機づけ方略)において教師の役割が重要であることを指摘している。そして、新たに重要であると認識された10項目の動機づけ方略を選定した(資料10)。このような研究結果から教師の動機づけ方略の使用と学習者の動機づけ向上の間には因果関係あることが確認され、動機づけ方略を効果的に使用するためには、教師の取り組みが必要であることが明らかにされている。

Dörnyei (2001) は、教室内の英語学習を促進する動機づけ方略に関して4段階の主要な局面を含めた方法を提示している。この方法によれば動機づけ方略を上手く実行する

ためには、まず環境条件を整える必要があり (creating the basic motivational condition)、次に、適切な動機づけの手法を用いて学習者のニーズを初めに刺激することが大切だと述べている (generating initial motivation)。そして、行動が開始されて軌道に乗ってくると、動機づけを積極的に維持し、保護しない限り目標を見失い、活動に疲れて飽きてしまう状況が現れる (maintaining and protecting motivation) としている。最後に教師は、学習者が自己の成果をもっと肯定的に受け止める手助けをどうしたらできるかを見ていく必要がある (encouraging positive retrospective self-evaluation) と指摘している (Dörnyei, 2001, p.29)。

日本人大学生を対象に動機づけ方略の効果を扱った廣森 (2010) の研究では、動機づけの高い学習者が低い学習者に比べ方略に対して、より好意的な認識を持つことを明らかにしている。さらに、学習者の英語能力の高低より動機づけの高低の方が「方略を好意的に捉えているか」ということに対して、より大きな影響力を有する傾向にあると述べている。また、森永 (2009) は、Dörnyei (2001) が提唱した動機づけ方略を日本人大学生対象に調査を行い、その効果を検証している。結果として学習意欲が高まると感じる方略は「学習のどんなことについても、いつでも快く学習相談にのることを伝える」「間違いを恐れずにやることを勧め、間違いは学習の自然な一部であると思わせる」などを示し、逆に学習意欲が減退すると感じる方略は「親に子供の進歩について定期的に知らせる」「生徒たちに彼・彼女らの仲間の考えを学級通信などで知らせる」などを挙げている。さらに、成績上位群に効果的な方略は「生徒の学習を真剣に受け止める」、成績下位群に効果的な方略は「教室に楽しく、支持的な雰囲気をつくる」であることを示した。

動機づけを多面的な観点から捉えた竹内 (2012) は、教師の行動で学習者の動機は変容することを提言している。そして、動機づけを高める教師の行動として「机間巡視 (近づいて同じ目線で) をする」「遅刻をしない」「テスト評価についてきちんと説明する」など具体的な例を示し、学習者の学習動機を高めるための 10 の提言を明示している (資料 11)。以上に示したような動機づけ方略研究は、学習者の動機づけを高める指導・実践において教師が果たす役割の重要性を改めて指摘するものであり、加えて、授業活動に伴う学習者の個人差を考慮し、それを適切に踏まえた指導方略が求められる。このような動機づけ方略に関する研究は、現在では多様な方略が選定されている。しかし、選定だけに留まるのではなく、動機づけ方略は、どのように活用されるべきであるかを効果検証することが必要とされる。

3.1.3 学習者の自律性

外国語学習における動機づけを高める授業や指導法の効果を扱った研究は、心理学における代表的な理論である「自己決定理論 (self-determination theory)」(Deci & Ryan 1985, 2000; Ryan & Deci 2000, 2002) の枠組みを使用した実証的な検証がなされている (e.g., 林,

2011; 廣森, 2003; Noels, Clément, & Pelletier, 1999; 田中・廣森, 2007)。Noels et al. (1999) は、自己決定理論の枠組に基づき、生徒が教師のコミュニケーション・スタイルをどのように認知しているか、特に「教師が生徒の自律性をサポートし、生徒の学習発達に有益なフィードバックを与えているか」ということが生徒の外発的、内発的動機づけに如何なる影響を与えているかを検証した。その結果、教師の言動を「統制的」と感じるほど、生徒の自律性の欲求は満たされなくなり、内発的動機づけは低下する関係にあるということを Noels らは明らかにした。また、教師からのフィードバックを学習者が有益だと感じるほど、生徒の有能感の欲求が満たされ、内発的動機づけが高くなるという関係にあると述べている。すなわち、教師が「非統制的」な態度で「建設的な情報（有益なフィードバック）」を与えれば、学習者の動機づけのタイプが変わり、より好ましい学習成果が生まれるのではないかと、著者らは考えている。そのためには、教師は学習者の能力を発達させるために統制的になりすぎず、適度な建設的な情報を生徒に与え、生徒自身に学習活動の意欲を喚起させ、助長することが重要であると述べている。

さらに自己決定理論では、人間の動機づけが高まる前提条件として人間の基本的な3つの心理的欲求の充足を想定している。これらは、(1) 自己決定的でありたいという自己決定性の欲求 (the need for autonomy)、(2) 自身が有能でありたいという有能感の欲求 (the need for competence)、(3) 他者との関係が友好的でありたいという関係性の欲求 (the need for relatedness) とされる。特に、関係性の欲求の充足については、自己決定理論独自の要因であると考えられており、重要視されている (Deci & Flaste, 1995)。関係性の欲求は「周囲の社会と結びついているといった安心を感じたいという欲求」と、「愛情や尊敬を受けるに値する存在であることを経験したいという欲求」の2つの欲求で定義されている (Connell, 1990)。自己決定理論は、これら3欲求が満たされた環境において動機づけが高まり、さらに幸福感をもたらすと考えられている (Deci & Ryan 1985, 2000; Ryan & Deci 2000, 2002)。

廣森 (2003a) は、3つの心理的欲求が英語授業における学習者の動機づけに関して、どのような影響を与えているかを明らかにした。その結果、学習者の有能性の認知が動機づけに対して強い影響力を持っており、さらに内発的動機づけを高めるためには、他者との関係性の欲求が満たされる必要があると述べている。さらに、田中・廣森 (2007) は、英語学習に対する内発的動機づけを高める上で、3つの心理的欲求を満たすことの必要性を挙げている。その点について動機づけが低い学習者は、有能感や他者との関係性を満たすような学習支援を求める傾向があり、一方、高い動機づけを有する学習者は、学習活動に対する責任や選択といった自律性の欲求を満たすような学習支援を行う必要があると述べている。

3.1.4 研究課題

以上のような先行研究から、教師の動機づけ方略が学習者の動機づけに大きく影響を

及ぼすと考えられる。また、学習者の種類によって動機づけ方略の効果が異なることも示唆される。したがって、本研究の目的は、日本人高校生の英語学習活動に影響を与えると考えられる、教師の動機づけ方略を探索し、それらの方略が自己決定理論に基づく動機づけの高・中・低自律度群によって異なった認識が現れるかを検証する。さらに、各自律度別の学習者に対して効果的な影響を与える動機づけ方略についても検討する。

3.1.5 調査対象者

本研究の調査対象者は、私立の高校生1～3年生、合計485名（男子321名、女子164名）を対象とした。各学年それぞれ普通科、総合ビジネス科、情報メディア科で編成されている。質問紙調査は、2014年7月にそれぞれの英語教師が授業を使って約15～20分で実施していただいた。今回の調査は、該当する英語担当教員（男性教員4名・女性教員2名）を学習者が評価するような内容を含んでいるため、それぞれの英語担当教員に「調査依頼、研究概要、実施手順、アンケート用紙配布・回収」の概要を事前に配布し、学習者へのアンケート実施の許可を得た。また、学習者に対してアンケート調査の趣旨を理解してもらうため、回答用紙に「以下の英語学習に関する質問に回答して下さい。あなたの成績には関係ありません。正直に真面目に答えてください」と説明文を記載した。したがって、研究における倫理上の問題は解決している。アンケート回収後、485名の回答を確認したが不備な回答は見当たらなかった。

3.1.6 英語教師による動機づけ方略尺度

本研究で使用した英語教師による動機づけ方略尺度は、Dörnyei and Csizer (1998)、Moskovsky et al. (2013)、竹内 (2012) の動機づけ方略尺度（資料9, 10, 11）それぞれ10項目、合計30項目を参考として、新たに日本人高校生対象の質問紙を作成した。質問紙項目選定については、上記の既存尺度項目を日本人高校生に合うように表現上の修正を加えて、類似項目を削除した結果、合計29項目を選定することができた（表3-1の項目）。これらの項目に対して、「英語の先生が下記の行動を行うとあなたの英語学習意欲は高くなると思いますか」という質問について「とても思う」を5点、「まあまあ思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまり思わない」を2点、「全く思わない」を1点とし、5段階のリカート尺度で回答を求めた。

3.1.7 自律度尺度

高校生の英語学習動機づけによる自律度尺度を測定するにあたっては、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) の枠組みを基に作成された英語学習自己決定尺度（高校生版）28項目（林, 2011）を参考にした。質問項目の構成要素は「知識のための内発的動機づけ」「完遂のための内発的動機づけ」「刺激のための内発的動機づけ」「自律的な外発動機づけである同一視的調整」「非自律的な外発的動機づけである取入的調整」と「外的調整」、

そして「無動機」の7種類の下位尺度で構成されている。これらの項目に対し、「とても思う」を5点、「まあまあ思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまり思わない」を2点、「全く思わない」を1点とした、5段階のリカート尺度で回答を求めた。不適切な回答を避けるために、質問紙の最初の2項目は、分析の対象としないダミー項目を用いた合計30項目で実施を行った（資料2）。対象者を自律度群別に分けるための自律度指標の算出は、内発的動機づけ・外発的動機づけ・無動機それぞれの下位尺度ごとに比重差を付けた上で平均得点を出した。その結果、高自律群（ $n = 162$ ）、中自律群（ $n = 161$ ）、低自律群（ $n = 162$ ）の3群に分類できた。¹

3.1.8 結果

まず、教師の動機づけ方略29項目に関して、全員の回答を対象に因子分析を行った（最尤法・プロマックス回転）。因子は、3因子解、4因子解、5因子解を比較し、その中から最も解釈しやすい3因子解を採用した。3因子抽出後の累積寄与率は50.90%であった。因子分析結果表については、負荷量.250以上を示してある（表3-1）。

第1因子で負荷量の高い項目は「リラックスができる教室づくりを心がけてくれる」「生徒と良い人間関係を築いてくれる」「活動をどのように行うかについてわかりやすく説明してくれる」「先生自身がお手本になる行動をしてくれる」「英語学習において、間違えることは自然なことであると生徒に話してくれる」などの項目であった。したがって、英語教師が学習者の立場を理解し、お互いが良い人間関係を築くことができるための教師の方略と解釈し、「生徒の立場の尊重」因子と命名された。

第2因子で負荷量の高い項目は「新しい内容を取り入れて、好奇心を引き出してくれる」「英語を実際に使った活動を行ってくれる」「生徒自身に関わりのある内容を授業に取り入れてくれる」「生徒に英語の必要性を伝えてくれる」「今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる」などの項目であった。したがって、英語教師が学習者に関わりのある内容を授業に取り入れ、工夫のある授業展開をしてくれる教師の方略と解釈し、「授業内容の工夫」因子と命名された。

第3因子で負荷量の高い項目は「学習方法を具体的に説明してくれる」「学習目標を明確に示してくれる」「家庭学習の方法を明確に示してくれる」「生徒の能力に応じて対応してくれる」「適度に難しく、挑戦したくなるような学習を取り入れてくれる」などの項目であった。したがって、英語教師が学習活動に関して学習方法を明確に示し、その達成法を明示してくれる教師の方略と解釈し、「目標とその達成法の明示」因子と命名された。このように、英語学習意欲が高くなる教師の動機づけ方略に関する項目は、「生徒の立場の尊重」「授業内容の工夫」「目標とその達成法を明示」の3因子から構成されていることが明らかになった。²

得られた結果を基にして、それぞれの因子に関して平均値（標準偏差）および、 α 係数を算出した。その結果、生徒の立場の尊重因子（12項目）が $M = 3.70$, $SD = .749$, $\alpha = .933$,

授業内容の工夫因子（8項目）が $M = 3.21, SD = .704, \alpha = .850$ 、目標とその達成法の明示因子（9項目）が $M = 3.53, SD = .708, \alpha = .888$ であった。したがって、十分に高い内的一貫性を示していることが明らかになった。今回分析を実施するにあたり全ての統計分析は、PASW Statistics 18 によって行った。

次に、高自律度群（ $n = 162$ ）、中自律度群（ $n = 161$ ）、低自律度群（ $n = 162$ ）の3群の違いによって、最も効果的であると考えられる教師の動機づけ方略に差があるかどうかを検証するために、独立変数を自律度群（3水準）と動機づけ方略（3水準）、従属変数を学習者の回答とする混合計画・2要因分散分析を行った（ 3×3 の分散分析）。その結果、Mauchly の球面性検定において有意確率が $p = .002$ であったため、球面性の仮定が棄却された。したがって、動機づけ方略要因の被験者内検定については Greenhouse-Geisser の自由度の修正を行った。分散分析の結果、自律度群要因の主効果および、動機づけ方略要因の主効果、さらに交互作用が有意であった（順に $F(2, 482) = 17.35, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .067$; $F(1.95, 940.50) = 239.62, p < .001$; $\text{partial } \eta^2 = .332$; $F(3.90, 940.50) = 6.24, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .025$ ）。この結果に基づき、まず、動機づけ方略要因の各水準における自律度群要因の単純主効果の検定を行ったところ、すべての水準において有意な単純主効果が認められた（F1; $F(2, 964) = 78.24, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .139$; F2; $F(2, 964) = 42.36, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .080$; F3; $F(2, 964) = 131.77, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .214$ ）。各水準に対して Bonferroni の方法による多重比較を行ったところ、生徒の立場の尊重因子における高自律度群と中・低自律度群の間には有意な差が見られた（いずれも $p < .001$ ）。しかし、中自律度群と低自律度群の間には有意な差は見られなかった（ $p > .05$ ）。授業内容の工夫因子における低自律度群と中・高自律度群の間には有意傾向が見られたが（ $p < .05$; $p < .001$ ）、中自律度群と高自律度群の間には有意な差は見られなかった（ $p > .05$ ）。最後に目標とその達成法の明示因子では、高自律度群と中・低自律度群の間には有意な差が見られ（いずれも $p < .001$ ）、低自律度群と中自律度群の間には有意な差は見られなかった（ $p > .05$ ）。

次に、自律度群要因の各水準における動機づけ方略要因の単純主効果の検定を行ったところ、全ての水準において有意な単純主効果が認められた（低自律度群; $F(2, 482) = 19.03, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .073$; 中自律度群; $F(2, 482) = 8.68, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .034$; 高自律度群; $F(2, 482) = 18.49, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .071$ ）。各水準に対して Bonferroni の方法による多重比較を行ったところ、高・中・低自律度群それぞれにおいて、3つの方略全ての間で有意であった（全て $p < .05$ ）。

これらの結果を基に、高・中・低自律度群における教師の動機づけ方略3因子（生徒の立場の尊重・授業内容の工夫・目標とその達成法の明示）の平均得点を図 3-1 に示す。

表 3-1

英語の動機づけ方略の因子分析結果 (N=485)

渡辺 (2015)

項目番号	項目内容	F1	F2	F3
生徒の立場の尊重 (12)				
2.	リラックスができる教室づくりを心がけてくれる	.922		
4.	生徒と良い人間関係を築いてくれる	.877		
3.	活動をどのように行うかについてわかりやすく説明してくれる	.784		
1.	先生自身がお手本になる行動をしてくれる	.738	.262	-.266
5.	英語学習において間違えることは自然なことであると生徒に話してくれる	.619		
13.	生徒の立場を認め、気を配ってくれる	.587		
14.	努力とその結果を認めてくれる	.544		.258
15.	生徒の質問や提案を快く受け入れてくれる	.522		.275
11.	工夫のある授業をしてくれる	.422		
7.	生徒の自主的な学習を尊重してくれる	.421		.275
6.	生徒の興味を引く活動を選んでくれる	.416	.271	
12.	先生が生徒の成長について関心を示してくれる	.411		.357
授業内容の工夫 (8)				
17.	新しい内容を取り入れて、好奇心を引き出してくれる		.861	
16.	英語を実際に使った活動を行ってくれる		.791	
19.	生徒自身に関わりのある内容を授業に取り入れてくれる		.552	
18.	生徒に英語の必要性を伝えてくれる		.552	
8.	今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる		.486	
9.	生徒それぞれに具体的な目標を立てさせてくれる		.469	.271
10.	学んでいる言語の文化的背景について教えてくれる	.292	.424	
26.	みんなの前で褒めてくれる		.264	
目標とその達成法の明示 (9)				
24.	学習方法を具体的に説明してくれる			.824
23.	学習目標を明確に示してくれる			.822
21.	家庭学習の方法を明確に示してくれる			.735
22.	生徒の能力に応じて対応してくれる			.613
25.	適度に難しく、挑戦したくなるような学習を取り入れてくれる			.485
27.	生徒が間違えた場合は、理由と改善策を示してくれる	.321		.464
29.	学習仲間を持つことの重要性を教えてくれる			.422
28.	試験問題を前もってみんなに知らせしてくれる	.324		.347
20.	生徒に対して献身的で、熱心な姿勢を示してくれる	.274		.290

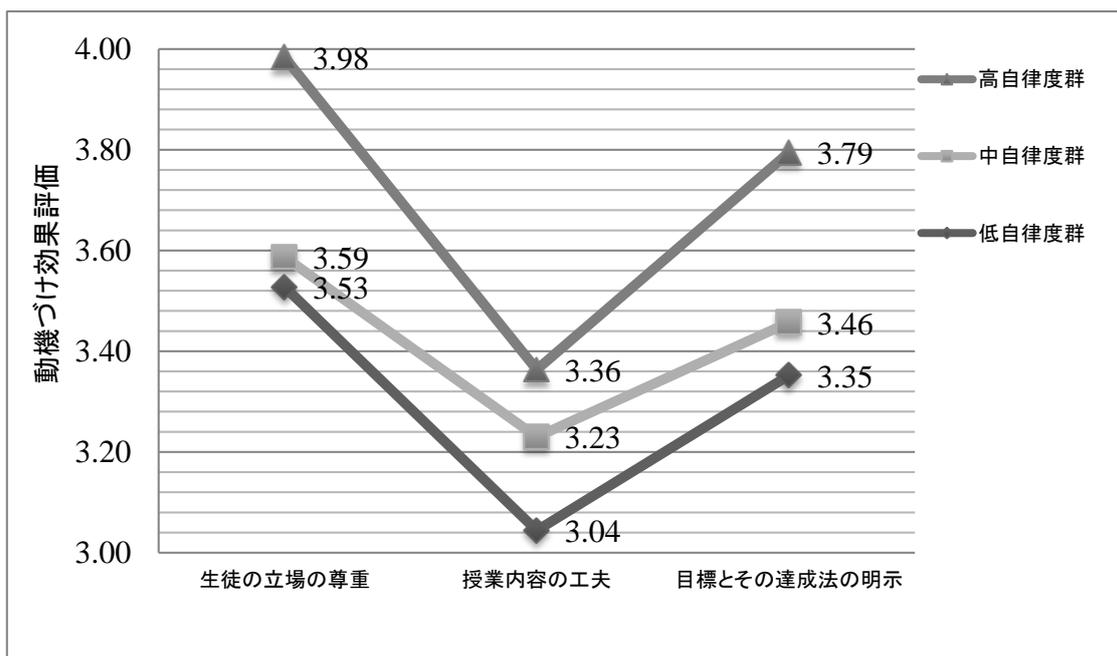


図 3-1 自律度群による教師の動機づけ方略を評価した回答の平均

3.1.9 考察

今回の研究結果は、先行研究で示された教師の動機づけ方略を学習者が効果的であると認識している点を示した。この結果は、日本人英語学習者を対象に、教師の動機づけ方略の効果の研究した、廣森（2010）・森永（2009）の結果を支持する結果であり、同様に日本人高校生に対しても教師の動機づけ方略の効果が再確認できる結果である。また、学習者の動機づけの種類によって、最も効果的であると想定される動機づけ方略および、方略の効果を受けやすい自律度群学習者も明らかになった。

まず、各因子に含まれる動機づけ方略項目の平均値が高かった順に見てみると、生徒の立場の尊重因子、 $M = 3.70$, $SD = .749$ 、目標とその達成法を明示因子、 $M = 3.53$, $SD = .708$ 、授業内容の工夫因子、 $M = 3.21$, $SD = .704$ であった。それぞれの因子の平均値から中間値 3.0 を考慮して考えると、調査参加者は比較的、教師の動機づけ方略に対して肯定的な印象を持っていることがわかる（全ての方略の平均値が、 $M = 3.2$ 以上）。平均値の高かった生徒の立場の尊重方略の構成内容を具体的にみると「リラックスができる教室づくりを心がけてくれる」「生徒と良い人間関係を築いてくれる」「活動をどのように行うかについてわかりやすく説明してくれる」という項目などが含まれる。このような項目は、学習者側に重点が置かれた教師の行動と考えられる。つまり、教師の援助的なサポートが学習活動を効果的に促進させ、その結果動機づけを高める効果に繋がると予想される。一方、平均値が低かった授業内容の工夫方略の項目を見ると「新しい内容を取り入れて、好奇心を引き出してくれる」「英語を実際に使った活動を行ってくれ

る」「生徒自身に関わりのある内容を授業に取り入れてくれる」という項目で構成されている。このような項目は、授業活動や授業内容そのものに焦点が当てられた教師側の行動である。つまり、授業活動や内容に直接関わる教師の方略は、学習者の動機づけにはそれほど強く結びつかないことが示された。

次に分散分析の結果から、高・中・低自律度群それぞれにおいて、教師の方略に対する影響を見ると、方略の効果を強く認識している学習者は、高自律度群、次に中自律度群・そして低自律度群であった。次に、各自律度群別に動機づけ方略要因に対する影響を見てみると2つの顕著な結果が明らかになった。まず、高自律度群では生徒の立場の尊重と、目標とその達成法の明示方略において、中・低自律度群より平均値に有意な差が見られた点である。高自律度群学習者が2種類の方略に関して動機づけが高まると認識した背景には、自己決定理論で唱えられている心理的欲求の1つ、関係性の欲求の充足が深く関わっていると想定される。つまり、高自律度群学習者は関係性の欲求の充足に対して他の群と比べると、より敏感な反応を示す傾向が伺える。

今回、効果認識の高かった2つの方略には、生徒の立場の尊重方略に含まれる「生徒の自主的な学習を尊重してくれる」や、「生徒と良い人間関係を築いてくれる」という項目、そして、目標とその達成法の明示方略に含まれる「学習方法を具体的に説明してくれる」「学習目標を明確に示してくれる」などの項目は、授業内容の工夫方略に比べて、教師・学習者の人間関係に深く関わりのある内容であることが考えられる。したがって、本研究の結果から高自律度群学習者は他の群と比べて、学習者との関係性を満たすような人間関係に関わる教師の行動を肯定的に捉える傾向が明らかになった。

2つ目は、低自律度群学習者の授業内容の工夫方略に対する認識が低かった点である。この学習者群は授業内容の工夫方略に対して、高・中自律度群より平均値に有意な差が見られた。そもそも、この群の学習者は他の学習者群に比べて、英語そのものへの興味が低いことが考えられる。さらに、授業活動が重要であるという意識が低く、授業に取り組む姿勢や態度が消極的である可能性が高い。したがって、低自律度群学習者のような英語に対する興味が低い学習者にとって、授業活動や授業内容に直接関わる教師の行動は高い効果を示さないことが明らかになった。

3.1.10 まとめ

今回の調査結果から全ての学習者群で生徒の立場の尊重方略の平均値が高く、授業内容の工夫方略の平均値が最も低かった。したがって、どの学習者にも効果的であると想定される動機づけ方略は、生徒の立場を尊重した教師の行動であり、逆に、学習活動や内容に直接的な影響を与える教師の行動は、動機づけを高めることには効果が比較的弱かった。また、自律度群別に動機づけ方略要因の関係を見ると、高自律度群では生徒の立場の尊重方略と、目標とその達成法の明示方略の効果が高いことが明らかになった。2種類の方略に関して高自律度群学習者が動機づけを高める上で効果的であると認識した

背景には、他の学習者群に比べて関係性の欲求の充足に対して敏感な反応を示す可能性が考えられる。したがって、高自律度学習者は、教師と学習者の関係性の充足が英語学習に対する動機づけの促進に繋がることが示唆される。一方、低自律度群学習者は授業内容の工夫方略の効果が弱かった。この学習者群は、他の学習者群に比べて英語そのものに対する興味が低いことが考えられる。また、授業活動が重要であるという意識が低く、授業に取り組む姿勢や態度が消極的である点もこの結果に影響を及ぼしたと考えられる。このことから低自律度学習者群には、授業内容に直接影響を与える教師の行動、具体的には「英語を実際に使った活動を行ってくれる」というような項目などは、効果的な方略と認識されず、教師によって「やらされている」といった義務的な学習と捉えられる可能性があるため極力避ける必要があるといえる。

以上のような結果から次のような教育的示唆が導かれる。それぞれの自律度群に対する動機づけ方略の影響は、高自律度群学習者が方略の効果を強く受けると認識し、低自律度群学習者の方略に対する効果は弱かった。このことは、高自律度学習者にとって教師の存在は重要であるのに対し、低自律度群学習者は統制力の強い教師の存在を外部からの圧力と受けとり、英語授業を義務的な学習として認識する傾向を示唆するものである。今回の研究から、教師の動機づけ方略が効果的な役割を果たすと考えられるうえで、学習活動に対する学習者の自律性の程度が重要な位置を占めることが明らかになった。今後、学習者を学習活動への積極的な参加を促すために、教師の動機づけ方略の存在をさらに効果的な方略として重点的に強化していく必要がある。

注

¹ 内発的動機づけ・自律型外発的動機づけそれぞれの平均得点の算出は、Vallerand and Bissonnette (1992) を参考に、内発動機づけ×2、同一視的調整×1 を足した得点を÷2、取入れ調整×(-1)、外的調整×(-2)、無動機×(-3) と、比重差を付けた上での平均得点とした。

² 確認的因子分析の結果、カイ 2 乗 = 1271.1 ($df = 374$, $p = .000$)、GFI = .838、AGFI = .720、CFI = .889、RMSEA = .070 であった。負荷量の低い項目もすべて使ったため、適合度は十分ではないが (Brown, 2006)、本研究ではそのまま使用することとした。

3.2 研究2 自律度別学習者における動機づけ方略の効果評価検証

3.2.1 はじめに

本研究の目的は、研究 3.1 の因子分析で得られた教師 3 方略の各項目平均値の効果評価認識の高い方略から、効果評価認識の低い方略に選ばれた項目を具体的に検討する事である。本研究の調査対象者は、第 3 章の研究 1 でアンケートを実施した、高校生 1~3 年生、合計 485 名（男子 321 名、女子 164 名）である。先行研究（第 3 章. 研究 1）で実施した分散分析結果からは、全体の効果評価平均値が最も高かった方略は、生徒の立場の尊重方略、次いで目標とその達成法の明示方略、効果評価平均値が最も低かったのは授業内容の工夫方略であった。

3.2.2 生徒の立場の尊重方略

アンケート結果を基に、それぞれの方略の構成項目の効果評価平均値を示した（表 3-2 および、図 3-2・3-3・3-4）。まず、動機づけ方略の効果評価認識度が高かった生徒の立場の尊重方略の内容を具体的にみると、12 項目の中でどの自律度群も「No.4 生徒と良い人間関係を築いてくれる」（高自律度群 $M=4.25$ ・中自律度群 $M=3.83$ ・低自律度群 $M=3.73$: $SD=1.054$ ）の効果評価平均値が最も高く、次いで「No.15 生徒の質問や提案を快く受け入れてくれる」（高自律度群 $M=4.19$ ・中自律度群 $M=3.75$ ・低自律度群 $M=3.72$: $SD=.952$ ）という項目が高かった（図 3-2）。

このような項目に見られる、個人への気配りが評価される点については、Dörnyei (2001) の動機づけ方略の効果的な実行条件の中でも述べられている。彼は、動機づけ方略の重要性について “it is important for a motivating teacher to have a positive relationship with the students on a personal and not just on an academic level” (p. 36) と指摘した上で、次のように述べている。

Teachers who share warm, personal interactions with their students, who respond to their concerns in an empathic manner and who succeed in establishing relationships of mutual trust and respect with the learners, are more likely to inspire them in academic matters than those who have no personal ties with the learners. (p.36)

上述のように、教師と学習者間のより良い人間関係を築くことの必要性を唱えている。さらに、Dörnyei (2001) は学習者と良好な人間関係を築くために、次に示す 3 つの構成要素を基盤とした動機づけ方略として (1) acceptance of the students (2) ability to listen and pay attention to them (3) availability for personal contact. (Dörnyei, 2001, p.37) を推進している。

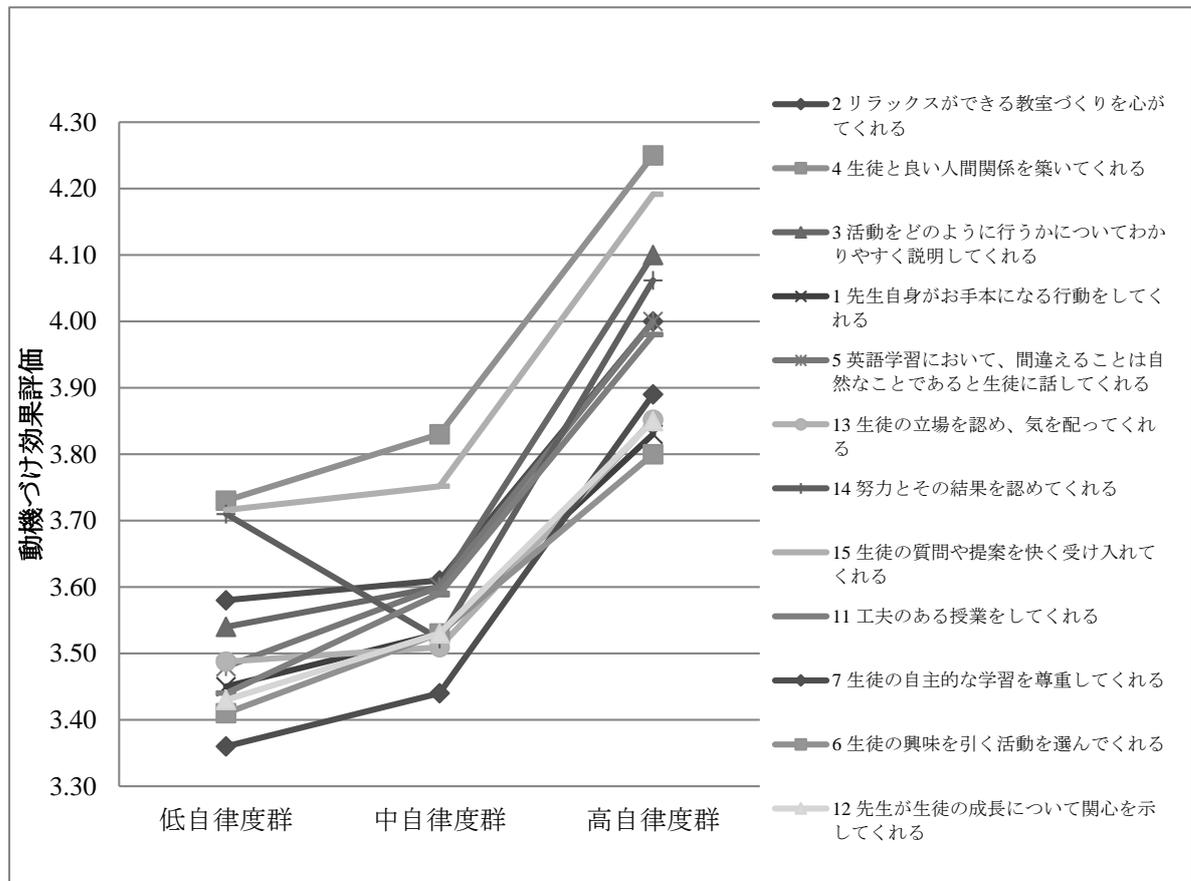


図 3-2 生徒の立場の尊重方略各項目の動機づけ効果評価平均（学習者群別）

3.2.3 目標とその達成法の明示

2 番目に効果評価平均値が高かった方略は、目標とその達成法の明示方略であった。この方略の中に含まれる 9 項目を具体的にみると、「No.28 試験問題を前もってみんなに知らせてくれる」（高自律度群 $M=4.28$ ・中自律度群 $M=4.02$ ・低自律度群 $M=4.02$: $SD = .920$ ）という項目が高い効果評価平均値を示した（図 3-3）。この項目は、中自律群と低自律群では同じ平均値を示しているが高自律群では高い平均値を示している。この結果から「試験問題を前もってみんなに知らせてくれる」という教師の行動は、全ての学習者群が動機づけ向上に効果的な方略として認識し、特に高自律度群学習者には効果的な方略であることが示された。つまり、教師は十分なテスト対策に関わる情報を学習者に提供すれば、効果的に動機づけを向上させることが可能になり、さらに、自己決定の強い動機づけを有する学習者には、テスト対策を用いた英語授業は効果的であることが明らかになった。

この結果は、具体的な目標がより質の高い学習を産み出すとされる目標設定理論 (goal setting theory) に深く関わりがあると言える (Locke & Latham, 1990, 2002)。「試験問題を

前もってみんなに知らせてくれる」という項目に示された教師の行動は、捉え方によっては、学習者に安易に試験対策情報を流すというネガティブな教師の行動として受け取られる場合がある。しかし、教師が適切な情報を事前に提供することで、学習者は具体的な学習目標を設定することが可能になる。目標設定理論では、人の行動は目的をもって行われるという考え方を基本とし、人は設定された目的に向かって選択的に行動すると考えられる。さらに、本人が納得している目標については曖昧な目標より、明確な目標の方が結果として達成されやすい点を指摘している (Locke & Latham, 1990, 2002)。以上の点を踏まえ学習活動を効果的に導くためには、教師の明確な目標設定が重要であり、また、学習者に具体的な目標を持たせる必要がある。つまり、教師が明確な目標を明示すれば学習者の動機づけが活性化される。したがって、学習者が明確な目標を設定するために、教師がわかりやすい枠組みを明示する必要がある (McCombs & Pope 1994)。その点、上記で示された「試験問題を前もってみんなに知らせてくれる」という項目は、学習意欲向上に直接影響を及ぼすと推測できる。つまり、試験対策情報を前もって学習者に伝えることが、この方略群では最も具体的な項目であり、教師の行動の枠組みを明確に伝えるものであると言える。

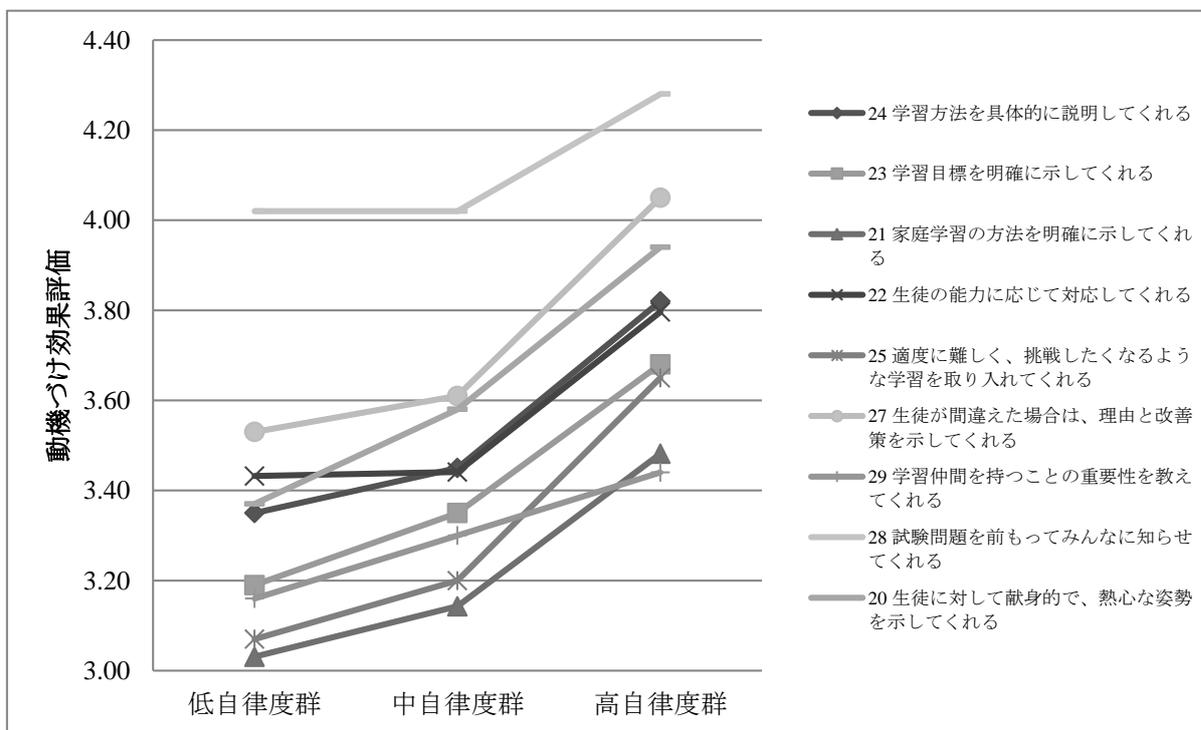


図 3-3 目標とその達成法を明示方略各項目の動機づけ効果評価平均 (学習者群別)

3.2.4 授業内容の工夫方略

最後に方略の効果評価平均値が最も低かった授業内容の工夫方略の項目を具体的に見ると、すべての自律度群で突出して低かった項目は「No.8 今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる」(高自律群 $M=2.65$ ・中自律群 $M=2.64$ ・低自律群 $M=2.60$: $SD=1.078$)であった。そして、その次に効果認識が低かった項目は「No.9 生徒それぞれに具体的な目標を立てさせてくれる」(高自律度群 $M=3.10$ ・中自律度群 $M=2.90$ ・低自律度群 $M=2.81$: $SD=1.039$)であった(図3-4)。この2つの項目の効果認識が極端に低かった理由として次のような理由が考えられる。

まず、「No.8 今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる」という項目については、どの学習者群も自分の成績をグラフなどで視覚化されることに対して、教師の管理的・圧力的な行動として受け取ってしまい、その行為に対して否定的な感情を持つと考えられる。また、自分の成績が他人(クラス掲示)などに開示されることに対して抵抗感を感じるため、そのような教師の行動も否定的に捉えられてしまうと推測できる。

次に「No.9 生徒それぞれに具体的な目標を立てさせてくれる」という項目は、このような教師の行動を「無理やりに目標を立てさせられる」というような、強制的な行動として受け取られてしまう可能性があるため効果認識が低かったのではないかと考えられる。この点は、具体的な目標を立てることが高校生学習者にとって日常的ではなく、非現実的であり、そのため教師によって「無理やりさせられる」という印象を与えてしまうことが考えられる。このような2つの項目に関しては、教師の学習者に対する管理的・圧力的な行動として受け取られる点が効果認識を下げた原因であると考えられる。

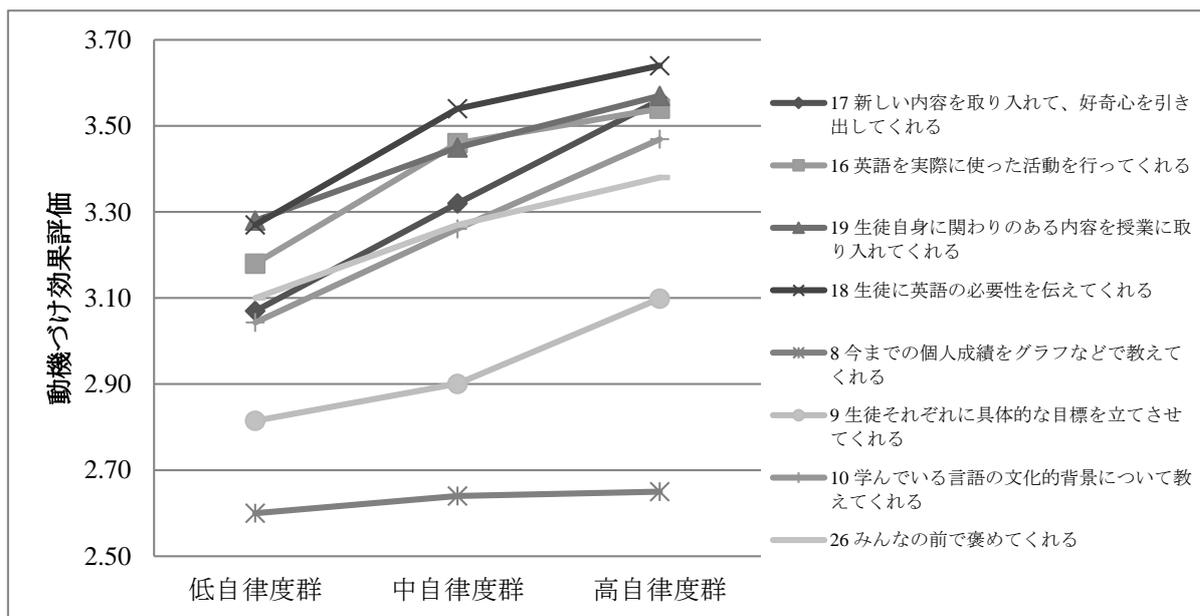


図3-4 授業内容の工夫方略各項目の動機づけ効果評価平均 (学習者群別)

3.2.5 考察

まず、効果認識の高い動機づけ方略である生徒の立場の尊重方略について考察を行う。この方略群は3方略群の中で最も効果評価の平均値が高く、学習者の立場を尊重してくれる教師の行動が動機づけ向上に効果的である点を示した結果である。効果認識の高かった生徒の立場の尊重方略（図3-2, p. 50）に含まれた項目を見ると、学習者にとって非圧力的で拘束力の弱い動機づけ方略であると言える。つまり、効果認識の高い動機づけ方略は、生徒の立場を尊重した教師の行動であり、教師が常に学習者の学習状況を把握し、真剣な態度で接する行動であると言える。このことから、英語学習意欲を効果的に向上させる動機づけ方略は、学習者を管理し過ぎず、非圧力的で拘束力が弱く、かつ個人への真剣な配慮を表現するような種類の方略であることが確認できた。

次に、低い効果認識を示した動機づけ方略は、授業内容の工夫方略に含まれる項目が多く見られた（図3-4, p. 52）。例えば「No.17 新しい内容を取り入れて、好奇心を引き出してくれる」や、「No.16 英語を実際に使った活動を行ってくれる」「No.19 生徒自身に関わりのある内容を授業に取り入れてくれる」という項目を一例としたような、授業に直接関わる内容は低い効果認識が示された。この方略の中に含まれた項目のうち、最も効果認識が低かった項目は「No.8 今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる」という項目であった。この項目については、2つの理由が考えられる。まず、高・中・低学習者群とも、自分の成績をグラフなどで視覚的に示されることは、教師の管理的・圧力的な行動として受け取ってしまい、そのような教師の行動に抵抗感を感じてしまうことが考えられる。また、教師が個人の成績をクラス掲示などによって他人に開示するといった行為が学習者にとって、恥ずかしさや劣等感を感じてしまうためだと考えられる。これは、個人が期待していた評価や点数よりも悪かった場合にそのような感情を持ちやすいと推測できる。以上で示した2つの理由から「今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる」といった教師の行動は否定的に捉えられてしまうことが考えられる。どちらの場合も教師が個人成績を示すという行動は、管理的で圧力的な行動として捉えられてしまうため低い効果認識を示したと考えられる。この結果は、森永（2009）の研究結果（第1章）に示したように、学習意欲が減退すると感じる教師の行動に示された「親に子供の進歩について定期的に知らせる」と、「生徒たちに彼・彼女らの仲間の考えを学級通信などで知らせる」に共通する結果であると考えられる。

授業内容の工夫方略の結果をまとめると、この方略の上位に選ばれた項目は教師の行動が非圧力的で、強制力（拘束力・統制力）が弱く、個人への配慮を感じさせる項目と言える。一方、下位に選ばれた項目は教師の行動が圧力的・強制的な項目や、教師主体の項目が多い。この結果から上位に選ばれた項目は、一般的に学習者にとって非圧力的・拘束力が弱い方略であり、英語学習意欲向上には効果的であると認識される。逆に、下位に選ばれた圧力的・強制的で教師主体の二つの項目は、学習効果にマイナス影響を与える結果が示された。

今回実施したアンケート内容は、学習者の動機づけが高まるという前提で項目を作成しているため、ほとんどの項目の効果評価平均値が中間値である 3.0 以上を示した。しかし、授業内容の工夫方略に含まれている、「No.8 今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる ($M=2.63$)」と、「No.9 生徒それぞれに具体的な目標を立てさせてくれる ($M=2.94$)」という 2 項目は、中間値 3.0 を下回った。これらの項目は、教師の行動を管理的・統制的と捉える可能性があり、学習者が否定的に受け取ってしまうことが推測できるため効果評価平均値が低かったと示唆できる。

最後に、目標とその達成法の明示方略結果 (図 3-3, p. 51) を考察すると、この方略にある「No.28 試験問題を前もってみんなに知らせてくれる」という方略は、どの学習者群も学習意欲向上に対して効果的に受け取る傾向があり、特に高自律度群学習者には効果認識が高い方略として示された。つまり、教師は十分なテスト対策情報を学習者に提供すれば、効果的に動機づけを向上させることが可能になると言える。この結果は、具体的な目標がより質の高い学習を産み出すとされる目標設定理論に深く関わりがあると言える。しかし、この項目に示されたような教師の行動は、安易にテスト対策情報を伝えるというネガティブな行動として受け取られる場合が考えられるが、テスト前に適切な情報を提供することで、学習者は具体的な学習目標を設定することが可能になる。この点については、目標設定理論 (Locke & Latham, 1990, 2002) にある、人間の行動は目的をもって行われるという考え方を基本とし、人は設定された目的に向かって選択的に行動するという概念に当てはまる。さらに、本人が納得している目標については曖昧な目標より、明確な目標の方が結果として達成されやすい点が動機づけ向上に関わりを持つ。このようなことから、目標とその達成法の明示方略に含まれる方略群の中で「No.28 試験問題を前もってみんなに知らせてくれる」という方略が最も具体的な目標設定に関わる項目であり、教師の行動の枠組みを明確に伝えるものであると言える。

以上の点を踏まえ学習者の動機づけ向上を導くためには、教師の明確な目標設定が重要であり、学習者に具体的な目標を持たせる必要性も示された。つまり、教師が明確な目標を明示すれば学習者の動機づけが活性化される。その点、目標とその達成法の明示方略で示された「試験問題を前もってみんなに知らせてくれる」という方略は、学習意欲向上に直接影響を及ぼす教師の行動であると言える。

3.2.6 まとめ

今回の結果の特徴として、効果認識の上位群に選ばれた項目は、生徒の立場の尊重方略が多かった点である。このことは、生徒の立場を尊重してくれる教師の行動が学習者にとって非圧力的で拘束力の弱い動機づけ方略であるため、学習者の動機づけ向上に効果的であると認識されやすいと考えられる。また、全体的に効果認識の高かった項目は、学習者にとって非圧力的で拘束力が弱い方略であった。このような結果から、学習者の英語学習意欲を効果的に向上させる動機づけ方略は、学習者を管理・統制し過ぎず、非圧力的で拘

束力が弱く、個人への配慮ある教師の行動であることが明らかになった。

また、効果認識の低かった動機づけ方略は、授業内容の工夫方略の項目が多く含まれた。最も効果認識が低かった項目は「No.8 今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる」であった。この項目が最も評価が低かった理由として考えられる点は、学習者にとって教師が個人成績を伝えるという行為は、管理的で統制的な行動と捉えられる可能性が強く、このことが否定的な教師の行動として認識されるためであると考えられる。

3.3 研究3 クラスタ分析による教師方略の効果認識検証

3.3.1 研究課題

本調査は、研究1（渡辺, 2015b）・研究2で得られたアンケート結果を基に、研究参加者を自律度7種類の動機づけ下位尺度と教師の3方略の効果認識度回答の平均値からクラスタ分析によるグループ分けを行い、自律的・非自律的な学習者の違いによって教師の動機づけ方略効果認識に差があらわれるか考察し、さらなる教育的示唆を導き出す。

3.3.2 分析手順

調査参加者は、私立の高校生1～3年生、合計485名（男子321名、女子164名）である。調査データは研究1（渡辺, 2015b）・研究2と同様のデータを使用した。各学年それぞれ普通科、総合ビジネス科、情報メディア科で編成されている。まず、調査参加者を自律度7種類の動機づけ下位尺度の結果と、3方略の効果認識回答結果に基づき、グループ分けをするためにクラスタ分析を行った。参加者の動機づけ下位尺度値と教師の3方略値を属性として、サンプル数が大きいデータを分析するときに適している非階層的方法（K-means法）を用いた。クラスタ数を決定するにあたり、4クラスタ解と5クラスタ解についてクラスタ分析を行い、その結果を参考として最適に分析しやすい4クラスタ解を採用した。現れた4クラスタの各変数平均値（図3-5）と、各変数平均値および、標準偏差（SD）を表3-2に示す。

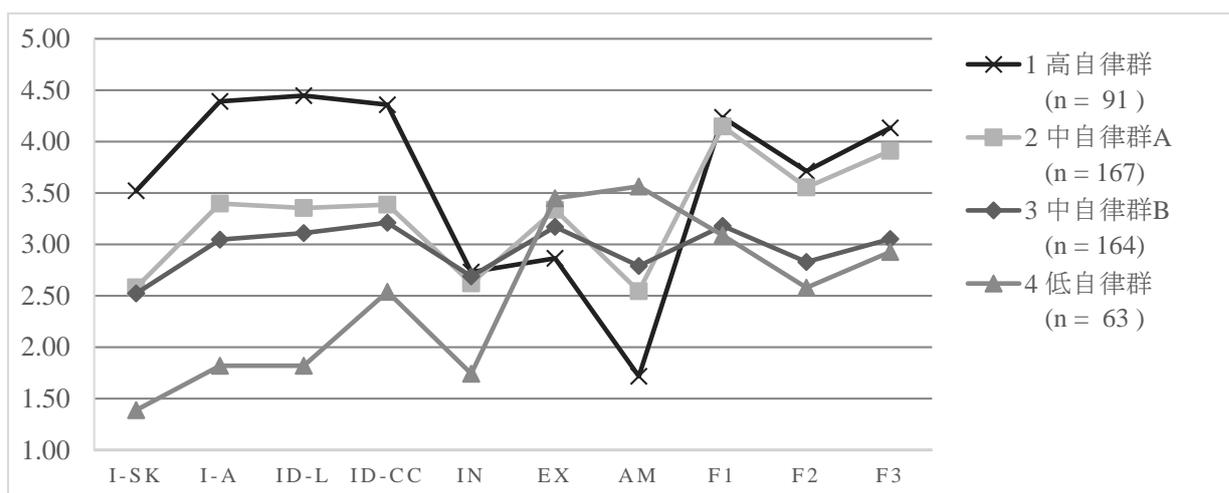


図3-5 学習者クラスタの動機づけ下位尺度と動機づけ3方略平均値

注) I-S/I-K 内発的動機づけ（刺激・知識）・I-A 内発的動機づけ（完遂）・ID-L 同一視的調整（人生充足）・ID-CC 同一視的調整（進路充足）・IN 取り入れ的調整 EX 外的調整・AM 無動機・F1（生徒の立場の尊重）F2（授業内容の工夫）F3（目標とその達成法の明示）

表 3-2

学習者クラスターの動機づけ下位尺度と動機づけ 3 方略平均値および標準偏差

	<i>n</i>	I-SK	I-A	ID-L	ID-CC	IN	EX	AM	F1	F2	F3
クラスター1	91	3.52	4.39	4.45	4.36	2.73	2.87	1.72	4.24	3.71	4.13
<i>SD</i>		.76	.53	.52	.59	.85	.97	.88	.60	.64	.54
クラスター2	167	2.58	3.40	3.35	3.39	2.62	3.34	2.54	4.15	3.55	3.91
<i>SD</i>		.56	.59	.56	.66	.56	.66	.62	.40	.48	.41
クラスター3	164	2.52	3.05	3.11	3.21	2.69	3.17	2.79	3.18	2.83	3.05
<i>SD</i>		.52	.59	.54	.63	.49	.52	.65	.45	.48	.43
クラスター4	63	1.39	1.82	1.82	2.54	1.74	3.45	3.56	3.09	2.58	2.93
<i>SD</i>		.41	.63	.62	.99	.60	1.00	1.07	.92	.77	.82
全参加者	485	2.58	3.26	3.28	3.40	2.55	3.21	2.61	3.70	3.21	3.53
<i>SD</i>		.82	.94	.92	.87	.68	.76	.92	.75	.70	.71

注) I-S/I-K 内発的動機づけ (刺激・知識)・I-A 内発的動機づけ (完遂)・ID-L 同一視的調整 (人生充足)・ID-CC 同一視的調整 (進路充足)・IN 取り入的調整 EX 外的調整・AM 無動機・F1 (生徒の立場の尊重) F2 (授業内容の工夫) F3 (目標とその達成法の明示)

3.3.3 結果

今回、動機づけを連続的に細分化して研究を行ったのは、学習者の自己決定のレベルを把握する上で有効であると考えられるためである。表 3-2 および、グラフ (図 3-5) に示された各クラスターに属する調査対象者の特徴を見ると、学習者の動機づけ下位尺度と動機づけ 3 方略平均値の最も高かったクラスター1は、自律度の強い内発的動機づけ (I-SK, I-A) と、特に自律性の高い外発的動機づけである同一視的調整 (ID-L, ID-CC) に高い値を示し、自律度の弱い外的調整 (EX)・無動機 (AM) に低い値を示していることから高自律群と言える。このグループは、表 3-2 で示されているように、動機づけ方略 (F1, F2, F3) に関して比較的効果的な認識を示していた。

次に平均値の最も低かったクラスター4は、自律度の弱い外的調整 (EX) と、無動機 (AM) に高い値を示し、自律度の強い内発的動機づけ (I-SK, I-A) と、高自律を反映した同一視的調整 (ID-L, ID-CC) が低い値を示していることから低自律群と解釈できる。このグループでは、動機づけ方略 (F1, F2, F3) に関して 4 群の中で最も低い効果認識度の値が示されている。

最後にクラスター2 および、クラスター3 を中自律群と解釈した点については、まず、自律度の強い内発的動機づけ (I-SK, I-A) と、高自律を反映した同一視的調整 (ID-L, ID-CC) がクラスター1 の高自律群と、クラスター4 の低自律群のほぼ中間値に位置されており、ま

た、無動機（AM）状態も中間に位置されているためである。これら2つのグループを中自律群と解釈した後に、2つのグループのうち、3種類の教師の方略（F1, F2, F3）の効果認識度の平均値がやや高いグループを中自律群 A、同様の平均値が若干低いグループを中自律群 B と解釈した。

3.3.4 考察

分析結果から、グラフ（図 3-5）で示されたクラスター1 の高自律群学習者の自律度の7種類の下位尺度を見ると、結果を達成する楽しみに由来する内発的動機づけ（I-A）・人生充足のための同一視的調整（ID-L）、そして進路充足のための同一視的調整（ID-CC）が4グループの中で最も高く、自律度の弱い外的調整（EX）、無動機（AM）が低い平均値を示した。クラスター1 に分類された高自律群学習者は、動機づけ方略の効果認識が全般にわたり高く、その他の群に比べて動機づけ方略に対して高い効果認識を持つ結果が明らかになった。この結果は第3章、研究1（渡辺, 2015b）で示した高自律レベルで動機づけられている学習者の動機づけ方略に対する効果認識が高いという結果と同様である。このような結果の背景には、自己決定の強い動機づけ学習者特有の特徴があらわれていると考えられる。自己決定の高い動機づけは、行動面にあらわれる現象として、学習に対する努力と持続性の高さなどの点が優位であると説明されている（Noels, Clement, and Pelletier, 1999）。この点を踏まえて今回の結果に示されたように、高自律度群学習者は内発的動機づけと自己決定の高い外発的動機づけが高く、学習に対する努力と持続性の高い学習者であることが考えられる。そのような学習者は、動機づけ方略の効果認識を強く意識する傾向が伺える結果であった。

次に、クラスター4 の低自律群学習者は、自律度7種類の下位尺度である刺激・知識および、完遂のための内発的動機づけ（I-A）、人生・進路充足のための同一視的調整（ID-L, ID-CC）、そして、取り入れ的調整（IN）が4グループの中で最も低い値を示しており、自律度の低い外的調整（EX）と無動機（AM）のレベルで高い傾向が示された。さらに、グラフ（図 3-5）では方略に対して、全般的に低い効果認識を示す結果であった。このような結果から、クラスター4 に属する低自律群学習者は、動機づけ方略の効果を受けにくい学習者であることが明らかになった。この結果は、前研究（第3章、研究1）の低自律度群学習者の方略に対する効果が弱い現象と一致すると言える。

クラスター2、およびクラスター3 の中自律度群（中自律群 A・中自律群 B）の自律度7種類の動機づけ下位尺度平均値には大きな差は見られなかったが（刺激・知識、および、完遂のための内発的動機づけ（I-S / I-K, I-A）、人生・進路充足のための同一視的調整（ID-L, ID-CC）が中間値3.0以上）、動機づけ3方略の効果認識において顕著な違いが見られた。特徴的な結果としてクラスター2 の中自律群 A は、動機づけ方略の効果認識が高く、クラスター3 の中自律群 B は、その方略の効果認識が低い点である。グラフ（図 3-5）に示された、学習者クラスターの動機づけ下位尺度と動機づけ3方略平均値を見ると中自律群 A は、ク

クラスター1の高自律群に近い平均値が示されており、中自律群Bは、クラスター4の低自律群に近い平均値が示された。これは、図3-5のグラフで示したように、中自律度群Aは動機づけ方略を効果的と認識し、一方、中自律群Bはその方略を非効果的と認識していると考えられる結果である。この点が同じ中自律群でもA・Bグループ間で顕著な違いを示した点である。

本研究の結果から2つの中自律度グループの学習者は、動機づけ方略をプラス影響・マイナス影響に捉える2種類のグループが存在することが明らかになった。この結果は、それぞれのグループの意識の中に存在する、方略に対するプラス・マイナスイメージが深く影響するために、学習者が認識する方略の効果に差が生じた結果であると言える。つまり、中自律度群学習者に属するような学習者群は、動機づけ方略の効果に対して、プラス影響と、マイナス影響に解釈する狭間に存在する学習者であることが考えられる。これは、教師の方略をマイナス影響に解釈している学習者に対して、注意深い対処をすることによってプラス影響型に移行することが可能であると考えられる。しかし、その中でもマイナス影響型に存在している低自律度群学習者に関しては、動機づけ方略へのプラス影響型への移行の可能性はほぼないことが明らかになった。以上、本研究ではこのような中自律度群学習者の特殊性が見られた結果が示された。

3.3.5 まとめ

本研究の結果から高・中・低自律度群学習者別に検証すると、クラスター1に分類された高自律群学習者は、全体的に動機づけ方略の効果認識が高く、他の群に比べてこの方略に対して高い効果認識を持つ結果が明らかになった。この結果の背景には、自己決定の強い動機づけを有する学習者特有の特徴があらわれていると考えられる。つまり、クラスター1に分類された高自律度群学習者は、内発的動機づけと自己決定の高い外発的動機づけが高いため、学習に対する努力と持続性の高さなどの点が優位であると考えられるためである (Noels, Clement, and Pelletier, 1999)。クラスター1に属する高自律度群学習者は、動機づけ方略を教師が生徒の自律性をサポートし、生徒の学習発達に有益なフィードバックを与えていると認知していることが考えられる。一方、クラスター4の低自律群学習者は、動機づけ方略を統制的と感じるため、方略を効果的に捉えない傾向が考えられる。

本研究の特徴的な結果は、中自律度グループが動機づけ方略を肯定的・否定的に捉えるグループに分けられることである。これはそれぞれのグループの意識の中にある、動機づけ方略に対するプラス・マイナスイメージが深く影響し、学習者の方略の効果認識に差が生じた結果であると言える。動機づけ方略をマイナス影響に解釈している学習者に対しては、教師が注意深い対処をすることによってプラス影響型に移行できる可能性が示唆された。しかし、その中でもマイナス影響型に存在している低自律度群学習者に関しては、低自律群学習者が動機づけ方略の効果を受けにくい学習者である点を踏まえると、動機づけ方略へのプラス影響型への移行の可能性は極めて難しい点が明らかになった。

最後に全体の結果をまとめると、教師は自律度の異なった学習者に対する適切な動機づけ方略を使用することが望ましい。つまり、方略の影響を受けやすい高自律度群グループと、それを受けにくい低自律度群グループである。そして、動機づけ方略を肯定的に捉えるプラス型グループと、否定的に捉えるマイナス型グループの 2 グループに対して効果的な動機づけ方略を使用するように心がける工夫が必要である。

第4章 質的研究を取り入れた英語学習に関する教師の動機づけ方略研究

4.1 英語学習意欲に関わる教師方略

4.1.1 研究課題

本研究の第2章から第3章までは、海外の研究を主とした教師要因に基づいた研究を行ってきたが、第4章では日本の教育現場の現状をこれまでに得られた教師の動機づけ方略に反映させると、どのような結果があらわれるかを探索する。

まず、研究課題(1)として、先行研究(第3章)で得られた動機づけ方略(因子分析結果)について学習者から生の声を聴き、そこから得られた情報に表明される内容が既に動機づけ3方略に含まれている項目と、どのように異なるかを比較検証する。次に、研究課題(2)では学習者から得られた情報を基に、学習者が認識する動機づけ3方略の肯定・否定回答結果について理論的考察を行う。

今回、質的研究を取り入れた背景には、学習者の動機づけ研究に関する多面性と可変性が考えられるためである。廣森(2004)によればこれら2つの側面を具体的に捉えるためには、バランスの取れたアプローチが求められ、量的研究という1つの見方でその全容を捉えるには限度があることを指摘している。そのため、英語学習における動機づけ現象を紐解くための複合的な視点(質的・量的研究の融合)の必要性が求められている点を考慮し、面接調査を含めた質的アプローチによる研究を行った。

4.1.2 研究手順

(1) 教師の動機づけ3方略に関する自由記述アンケート

基本情報を収集するために予備調査として進学を希望している私立高校3年生、71名(男子46名、女子25名)を対象とし、英語学習に関わる動機づけ方略の影響について自由記述によるアンケート調査を実施した。質問紙は、第3章での因子分析であらわれた動機づけ方略3因子(生徒の立場の尊重・授業内容の工夫・目標とその達成法の明示)に基づき、大きく分けて3つの質問形式で構成されている。それぞれの質問には、中学・高校時代の英語の先生がその方略をしてくれると感じたこと(肯定回答)、またはその逆の経験(否定回答)を自由記述で記入させた。その後、その経験が中学・高校時代のどちらに該当するか選択させ「その時のあなたの英語学習意欲に与えた影響」と、「現在のあなたの英語学習に与えた影響」を1点(全く影響はない)から5点(強く影響をした)の5件法尺度で回答を求めた(資料12)。アンケートは各担当の英語教師(5名)にそれぞれの英語授業を使って、約15分程度で実施してもらった。

(2) 面接調査

次に、面接調査対象者を選出するに当たっては、アンケート調査の動機づけ3方略に対する質問の肯定・否定回答について自由記述内容を記入し、さらに「その時・現在の英語

学習意欲への影響」の回答について、5 件法尺度の高得点（4・5 点）を選択した学習者を選んだ。最終的に面接対象者として 8 名（男子 4 名・女子 4 名）の学習者を選出することができた。本研究では面接対象者に選出した 8 名の学習者を生徒 A から生徒 L と匿名であらわす。

面接実施については、選出した 8 名の学習者に対してゆっくり面接を行える時間をそれぞれの学習者と調整し、一対一で行った。まず、本人が記入した自由記述アンケートを一度確認させ、中学時代・高校時代の英語授業内容や、英語教師の行動を詳しく説明してもらった。今回の面接は質問項目をあらかじめ用意した半構造化面接で実施した。面接中は学習者の内容・関心に基づきながら、その時の状況や内容によって質問を若干変更しながら実施した。また、面接中に興味深い内容や具体的な体験について話が進んだ場合は、内容に関連のある質問を補足し、用意した質問内容の順番を変えるなどして学習者の反応を見ながら柔軟な対応を心掛けた。

実施期間は、2017 年 1 月の間に行った。面接時間は一人当たり、約 30 分から 40 分間程度であった。今回、面接内容の記録は対象者に許可を得た上で、IC レコーダに音声を録音した。面接後、録音された対象者の全内容を Word ファイルに書き起こし、逐語録を作成した。

(3) 肯定・否定回答および、面接内容に関するカテゴリ作成

面接終了後、得られた情報（肯定・否定回答・面接内容）のカテゴリ化を行った（資料 13）。カテゴリ作成については、動機づけ 3 方略（生徒の立場の尊重・授業内容の工夫・目標とその達成法の明示）に関する自由記述内容の意味を読み取り、記述内容・発言の意図・文脈に含まれる意味に細心の注意を払い、肯定回答・否定回答に関して解釈・分類を行った。また、面接によって得られた情報は、生徒の立場の尊重、授業内容の工夫、目標とその達成法の明示の 3 つの分析テーマに該当すると考えられる概念あるいは、意味・内容を含む言葉を意味単位として抽出し、それぞれのカテゴリに振り分けた。この作業は、学習者が記入したアンケート用紙、面接時のメモを参考に会話の前後関係を考慮しながら行った。最後に両結果を統合して最終的なカテゴリとして括り、標題をつける作業を行った。

4.1.3 倫理的配慮

今回の自由記述アンケート調査は、該当する英語担当教員（男性教員 4 名・女性教員 2 名）を学習者が評価するような内容を含んでいるため、事前にそれぞれの英語担当教員に調査依頼、研究概要、実施手順、アンケート用紙配布・回収の概要を事前に配布し、詳しい説明を行った上で協力依頼をお願いし、承諾を得た。また、学習者にはアンケート実施に対する不安を与えないよう配慮し、アンケート用紙に「あなたの中学・高校時代の英語学習について以下の質問に答えてください。該当する内容がない所は書かなくてかまいま

せん。成績には関係ありませんので正直に答えてください」と指示文を記載した。アンケート回収後、71名の回答を確認したが不備な回答は見当たらなかった。

また、面接を実施した8名の学習者には、事前に面接の趣旨について文書と口頭で説明を行った。筆者による説明では、研究対象者から得られたデータは研究以外に使用しないこと、研究結果は個人が特定されない形で学会での発表や学術雑誌への投稿を予定していることも付け加えて説明した。さらに、研究に参加する承諾を得るために、該当生徒の保護者に「人を対象とする研究倫理指針（熊本学園平成27年度大学院学習便覧 pp.69-70）抜粋」と調査依頼、研究概要、同意書を配付し、保護者の捺印の得られた同意書を回収した。したがって、本研究における倫理上の問題は解決している。

4.1.4 結果

本研究の研究課題(1)と、(2)を達成するために、学習者から得られた肯定・否定回答のカテゴリー化を行った。肯定・否定回答のカテゴリー分類の結果、本研究の対象となる記述回答および、面接内容197(肯定回答141・否定回答56)の意味単位が抽出された(資料13)。肯定・否定回答結果は動機づけ3方略の質問に対して、中学・高校時代の英語の先生がその方略をしてくれると感じたことについて、肯定・否定的な回答を記入した内容および、面接で得られた情報の結果である。

(1) 生徒の認識による教師の動機づけ方略肯定回答結果

生徒の認識する動機づけ3方略の肯定回答結果である生徒の立場の尊重方略は、記述・面接を合わせて80の意味単位が抽出され、カテゴリー分類によって7種類に分類することができた。次に、授業内容の工夫方略は、記述・面接を合わせて71の意味単位が抽出され、カテゴリー分類の結果、13項目のカテゴリーに分類できた。そして、目標とその達成法の明示方略については、記述・面接を合わせて46の意味単位が抽出され5項目のカテゴリーに分類できた(表4-1)。

表 4-1

英語学習における教師の動機づけ方略肯定回答（生徒記述・面接）

カテゴリー内容

生徒の立場の尊重

1. 英語の歌を使って教えてくれる (5)
2. 苦手な生徒に対して丁寧な指導をしてくれる (34)
3. 小テストやテスト対策をしてくれる (9)
4. 褒めてくれる先生 (11)
5. 能力に応じてクラスを分けて指導してくれる (5)
6. 自主的学習をさせてくれた (1)
7. 親近感のある先生 (15)

授業内容の工夫

1. 一人一人にあった指導 (3)
2. 楽しい授業 (5)
3. 絵や図を使った指導 (6)
4. ALT の先生の指導(7)
5. クラスメイトと学習(4)
6. 授業中に評価 (1)
7. 興味を引く授業 (13)
8. 洋楽を使った授業 (8)
9. 体験を交えた授業 (3)
10. 分かりやすい授業内容 (4)
11. テストに向けた指導 (7)
12. 単語・文法の具体的な説明 (7)
13. 学習の仕方を指導してくれた (2)

目標とその達成法の明示

1. 英語学習の目的を教えてくれる (12)
 2. 点数が上がる指導をしてくれる (2)
 3. テストに向けた指導をしてくれる (12)
 4. 勉強の方法を教えてくれた (17)
 5. 英語の必要性を教えてくれた (3)
-

* 太字は動機づけ 3 方略、連続した数字はカテゴリー番号、(数字)は該当する意味単位

生徒の立場の尊重（肯定回答）

生徒の立場の尊重（肯定回答）方略は、7 種類のカテゴリーから構成される。記述・発言

の多かったカテゴリーごとに横棒グラフに示す（図 4-1）。以下に示す結果の表記については、カテゴリーは「 」で示し、意味単位は『(記述)』または、『(面接・生徒 A～L)』であらわす。

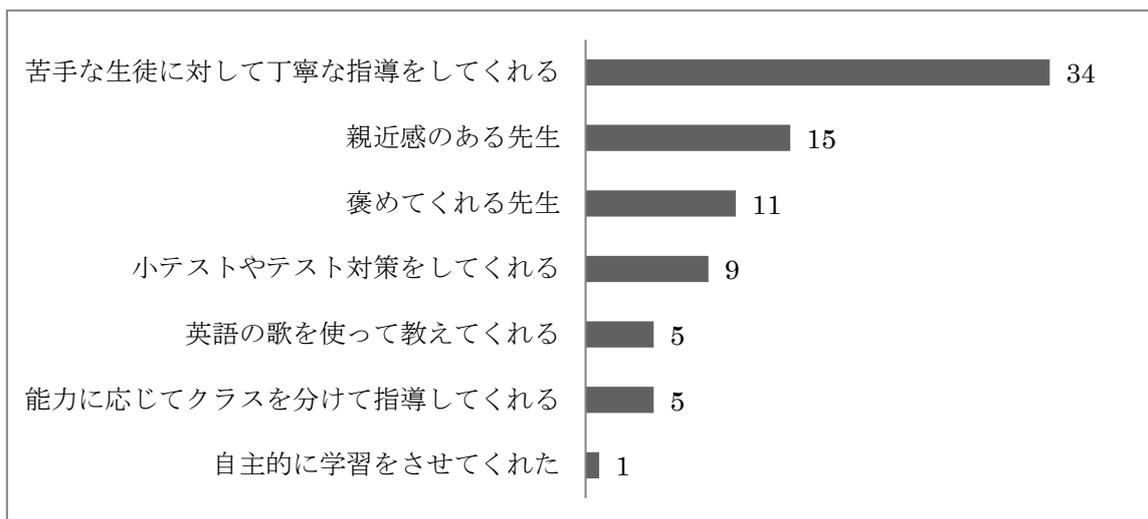


図 4-1 生徒の立場の尊重（肯定回答）グラフ

まず、最も回答が多かった「苦手な生徒に対して丁寧な指導をしてくれる」というカテゴリーには『分からないところをしっかりと教えてくれた（記述）』『それぞれに合った指導をしてくれる（記述）』といった意味単位が含まれた。具体的な内容として、次のような生徒（生徒 B・生徒 F）の内容が示された。

以下に、2名の学習者の発言内容を録音したまま記述し説明を加える。面接担当者（著者）の言葉は「面接者」で示す。発言内容にある記号は、「・・・」は短い沈黙、文章の中に示された（日本語部分）は著者による補足、(S)は5秒越えの長い沈黙をあらわす。

生徒 B の発言：

面接者：「個人で教えてくださった」はどんなことをしてくれた？

生徒 B：休みに時間に質問をしに行きました。

面接者：休みに時間に聞きに行った時、先生に何を聞いたの？

生徒 B：勉強のやり方がわからなくて、一から教えてくれました。

面接者：丁寧に教えてくれた？

生徒 B：はい。説明が途中入って、ここはこういう風なことだからこういう風に、ここをこういう勉強してみなさいって・・・毎回教科書などを持っていったの

で、教科書のここをこういう風に勉強してみたって感じで・・・

面接者：（英語が）わからない人のためにしてくれたってこと？

生徒 B：聞きに行ったらいつも（説明）してくれました。授業中は進んでいて、途中でわからない所をちょこちょこ聞いてくれるので、「ここまで大丈夫」って・・・聞いてくれました。

面接者：そんな先生をどんな風にした？

生徒 B：聞きやすいなあ・・・と思って、わかりやすく、面白いと思いました。英語が好きになりました。

生徒 F の発言：

生徒 F：高校時代では、えーと・・・どちらかと言うと、私、英語があんまり得意なほうじゃないので、なかったんですけど、高校の英語の先生になった時から、わからなかった所を聞きに行くと、わかりやすく丁寧に教えてくれたので・・・英語嫌い・・・嫌いではないんですけど・・・不得意だったけど、なんかわかるようになりたいなって思いました。（英語の先生に）優しく教えてもらって・・・なんか、もっと勉強したいとか・・・

上記で示した2名の学習者（生徒 B・生徒 F）の発言には「苦手な生徒に対して丁寧な指導してくれる」というカテゴリーについて『勉強のやり方がわからなくて、一から教えてくれました（面接・生徒 B）』『わからなかった所を聞きに行くと、わかりやすく丁寧に教えてくれた（面接・生徒 F）』といった教師の好意的な接し方についての回答が述べられた。兩名の生徒は、そのような教師の指導に対して『英語が好きになりました（面接・生徒 B）』や、『もっと勉強したい（面接・生徒 F）』と肯定的な印象をあらわす発言をしている。

次に「親近感のある先生」というカテゴリーには『コミュニケーションが苦手だったが言いやすいように工夫してくれた（記述）』『私たちの限度をふまえた上で進めてくれた（記述）』といった意味単位が含められた。「親近感のある先生」というカテゴリーに含めた内容について生徒 D と生徒 E は、次のような経験を述べている。

生徒 D の発言：

生徒 D：しっかり、授業するときはするんですけど、ちゃんとするんですけど、なんかすごくフレンドリーな感じの先生で、なんかすごく聞きやすいような雰囲気を作ってくれる・・・

面接者：どんな雰囲気と感じた？

生徒 D：中学校で・・・なんか・・・その先生も結構若かったので、なんか教師2年目

とか・・・すごく面白い先生だったので、なんか、なんて言うんだろう・・・先生なんですけど、友達みたいな・・・なんか・・・聞きやすい感じが (S) 生徒 D : (S) 高校は、なんか先生方が、中学校の時と違って、それこそ中学校 1 年生の時みたいに、友達みたいな・・・先生というより、すごく身近な存在って感じるって言う感じでした。

生徒 E の発言 :

面接者 : あなたにとっての質問し易くて良い先生って？

生徒 E : あの・・・生徒一人一人を・・・に対して、まあ、困っている生徒を見過ごすことなく・・・まあ、って本当に生徒のことを思ってくれる・・・そんな先生ですかね。

面接者 : 「良い先生に出会った」って感じた時はどんな風を感じる？

生徒 E : え、なんか直感でわかります。なんか・・・「あ、この先生だな」って言うのがあります。なんか、第一印象で決まります。授業、一回受けただけで・・・書き方にもよります・・・黒板とかの。黒板の使い方でもだいふ・・・なんか、印象がだいふ変わってきます。

学習者が認識する親近感のある先生は『すごくフレンドリーな感じの先生、すごく聞きやすいような雰囲気を作ってくれる (面接・生徒 D)』『友達みたいな・・・先生というより、すごく身近な存在って感じる (面接・生徒 D)』『困っている生徒を見過ごすことなく・・・まあ、って本当に生徒のことを思ってくれる (面接・生徒 E)』といった内容が述べられた。

ある学習者は「親近感のある先生」という質問に対して『直感でわかります (面接・生徒 E)』『第一印象で決まります。授業、一回受けただけで・・・黒板の使い方でもだいふ・・・なんか、印象がだいふ変わってきます (面接・生徒 E)』という内容を話してくれた。つまり、学習者によっては、親近感のある教師の認識を直感的に判断していることが示された。また、黒板への板書の仕方この方略に該当する内容として含めた。

「褒めてくれる先生」というカテゴリには『英語で先生からの質問に答えたらとてもほめてくれた (記述)』『口頭で答えたことに対して英語でほめてくれた (記述)』などの意味単位が含まれた。面接では『褒めてくれる、なんか、できたら、すごい声が大きい先生 (面接・生徒 A)』や、『褒める時とか特に声がかくなる (面接・生徒 E)』といった具体的な教師の行動が語られた。

「小テストやテスト対策をしてくれる」というカテゴリには『テストで出る所をまとめてくれたり、わかるまで説明してくれる (記述)』『テストの勉強の仕方を教えてくれた (記述)』といった意味単位が含まれた。ある学習者はこのカテゴリに含めた内容について、次のように述べている。

生徒 B の発言：

面接者：休み時間に聞きに行ったとき先生に何を聞いたの？

生徒 B：勉強のやり方がわからなくて、一から聞きに行きました。

面接者：英語の勉強のやり方？

生徒 B：はい。

面接者：例えば？

生徒 B：テストの時はどこからどういう風に勉強していった方が内容につながっていくとか・・・。

面接者：丁寧に教えてくれた？

生徒 B：はい。説明が途中入って、ここはこういう風なことだからこういう風に、ここをこういう勉強してみなさいって・・・。

生徒 G の発言：

面接者：生徒の立場を尊重してくれた先生の行動について具体的に説明してください？

生徒 G：はい。具体的には・・・えーと、テストの直前にプリントで、テストに出るところをまとめた授業をした・・・。

面接者：そのプリントは、テスト対策プリント？

生徒 G：高校の時の英語の授業です。

以上で示した 2 名の生徒は『テストの時はどこからどういう風に勉強していった方が内容につながっていく（面接・生徒 B）』『テストの直前にプリントで、テストに出るところをまとめた授業（面接・生徒 G）』といった内容を話してくれた。このような内容もこのカテゴリーに含めた。

「英語の歌を使って教えてくれる」というカテゴリーには『英語を使って自分の好きな歌手についてレポートを書く（記述）』『みんなが知っているような英語の曲を歌った（記述）』といった意味単位が含められた。このカテゴリーに含めた内容について生徒 G は次のように述べている。

生徒 G の発言：

面接者：生徒の立場を尊重してくれた先生の行動について具体的に説明してください？

生徒 G：えーと、私たちがあまり英語に興味がなかったので、授業の最初に・・・あの・・・

みんなが知っているような英語の曲を歌ったりとかしました。 曲名は覚えて
ませんが・・・結構有名な曲だったような・・・それが楽しかったです。
それで英語に対して興味を持つことができました。

この生徒は、生徒の立場の尊重方略として『私たちがあまり英語に興味がなかったので、
授業の最初に・・・あの・・・みんなが知っているような英語の曲を歌った（面接・生徒 G）』
という活動について話してくれた。

「能力に応じてクラスを分けて指導してくれる」というカテゴリーには『三つのクラス
に分かれてレベルにあったクラス（記述）』『クラスでできる人とできない人に分けてそれ
に合わせて授業（記述）』などの意味単位が含まれた。このカテゴリーの内容について、
生徒 D は次のように述べている。

生徒 D の発言：

生徒 D：多分、中学校一年生の時の英語が、なんか、少人数と・・・なんか少人数クラ
スとなんか、もう一個のクラスに分かれてて、たまたま一学期、二学期あた
りは、とりあえず出席番号で分かれてて、少人数のクラスにいたんですけど

この生徒は、英語能力のレベルに応じた指導について『少人数クラスとなんか、もう一
個のクラスに分かれて（面接・生徒 D）』といった発言をした。このような学習者の能力に
応じてクラスを分けた教師の指導などをこのカテゴリーにまとめた。

「自主的に学習をさせてくれた」というカテゴリーには『先生が教えるだけでなく自分
たちで単語を調べさせてくれた（記述）』という意味単位が括られている。このカテゴリー
には、学習者自身で学習を行う自主学習時間を取り入れた教師の指導といった内容などが
含まれた。

以上の結果、生徒の立場の尊重方略（肯定回答）に含まれたカテゴリーは、7種類に分類
することができた。分類されたカテゴリーは「苦手な生徒に対して丁寧な指導をしてくれ
る」「親近感のある先生」「褒めてくれる先生」という 3 種類のカテゴリーから成る、生徒
との信頼関係構築に関わる内容と、「小テストやテスト対策をしてくれる」「英語の歌を使
って教えてくれる」「能力に応じてクラスを分けて指導してくれる」「自主的に学習をさせ
てくれた」の 4 種類のカテゴリーから成る、英語指導への強い関心に関わる内容であるこ
とがわかった（表 4-4, p.96）。分類された 2 つの内容は英語指導への強い関心回答より、生
徒との信頼関係構築の回答数が圧倒的に多かった。したがって、学習者が認識する生徒の
立場の尊重方略は、学習者との信頼関係の構築と、英語指導に強い関心を持った教師の行
動を意図していることが明らかになった。また、肯定結果と先行研究との項目を比較する
と先行研究の因子分析結果のこの方略には、テスト対策に関わる内容は含まれていなかっ

た。しかし、生徒の生の声からは、英語指導への強い関心に関わる内容に「小テストやテスト対策をしてくれる」というカテゴリーが示された。この結果が先行研究結果との特徴的な違いである。

授業内容の工夫（肯定回答）

授業内容の工夫（肯定回答）は、13 種類のカテゴリーから構成される。記述・発言の多かったカテゴリーごとに横棒グラフにする（図 4-2）。

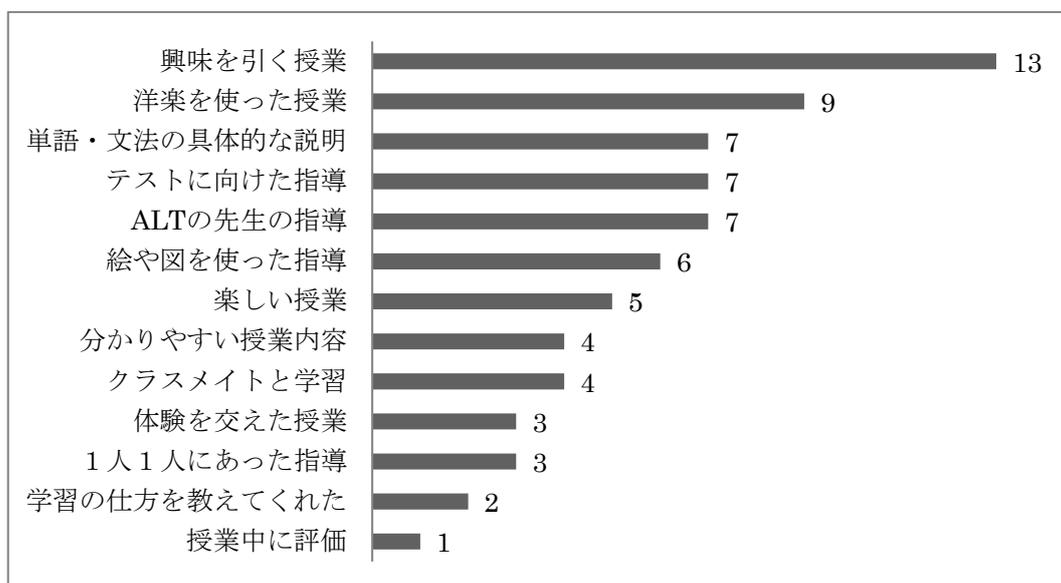


図 4-2 授業内容の工夫（肯定回答）グラフ

上に示した授業内容の工夫（肯定回答）グラフ結果から、学習者が認識する授業内容の工夫方略は「興味を引く授業」というカテゴリーに該当する回答が最も多かった。そして、「洋楽を使った授業」「単語・文法の具体的な説明」「テストに向けた指導」「ALTの先生の指導」というカテゴリーなども回答が多かった。

最も回答の多かった「興味を引く授業」というカテゴリーには、次のような内容が見られた。

生徒 A の発言：

生徒 A：なんか、毎回・・・なんかビンゴゲーム、単語のビンゴゲームを必ず 10 分間、毎時間して、それで単語を覚えていって (S)

面接者：面白かった？

生徒 A：はい。揃ったら、あの景品が貰えるんですよ・・・シールです。先着で。はい、それを貰うために・・・

面接者：そういう授業だと強くやる気に強く影響したんだ？

生徒 A：はい。

この生徒は、毎時間の授業開始に行ってくれた単語を覚えるためのビンゴゲームが『面白かった（面接・生徒 A）』と話してくれた。このような内容は「興味を引く授業」というカテゴリーに分類した。これに似た内容には『英語力が身に付くようにゲームなどをしてくれた（記述）』『英語を使ったゲームをした（記述）』などの意味単位が見られた。

次に「洋楽を使った授業」というカテゴリーには『英語の授業で初めに英語の歌を歌って、楽しく覚えることができた（記述）』『洋楽を毎時間の始めに流して、英語などを身近に感じることができた（記述）』という意味単位が含まれた。

「単語・文法の具体的な説明」というカテゴリーには『面白い話をまじえて発音の仕方を教えてくれた（記述）』『單元ごとに英語の単語をまとめてくれた（記述）』などの意味単位が含まれた。生徒 G は「単語・文法の具体的な説明」という内容について、次のように述べている。

生徒 G の発言：

面接者：授業内容を工夫してくれたと感じる英語の先生のこと覚えてない？

生徒 G：工夫してくれた・・・えーと、今（高校時代）なんですけど、長文とかの和訳をして・・・で、あの・・・その単元で習う、重要な英文内容みたいなものがあるじゃないですか・・・それ以外でも、なんか、Be 動詞ってなんだっけみたいな感じで質問すると、文法も詳しく説明してくれたりとか、復習みたいな感じでしてくれるのが良かったです。

この生徒は『質問すると、文法も詳しく説明してくれた（面接・生徒 G）』という授業中の教師の指導について、授業内容の工夫方略に関する内容として話してくれた。

「テストに向けた指導」というカテゴリーには『テスト前に対策プリントをくれる（記述）』『テスト前にプリントをつくってくれた（記述）』といった意味単位が含まれた。生徒 D は「テストに向けた指導」に含めた内容を次のように述べている。

生徒 D の発言：

面接者：工夫のある授業をしてけると感じた経験を具体的に説明して？

生徒 D：はい。えーと、テスト・・・中学校の時は、あの一英単語があるじゃないです

か、テストに出てくる英単語を表にして、表にした・・・空いているところになんか、10 回くらい（書く）スペースがあって、そこの何回かずっと書いて、というのを、ひたすら書いて自分で覚えるようにっていうのがあって・・・

面接者：10 回？

生徒 D：はい。ひとつの単語について 10 回くらい書くスペースがあって、書いたらまた裏にも同じようなのがあって、なんかそれも書いてっていうのをしました。

面接者：書いた後は？

生徒 D：そっからは、それがテスト前の宿題というか、課題というかプリントだったので僕は・・・

面接者：テスト前の課題か？

生徒 D：はい。

面接者：それをやっておくとテストで良い点数が取れる？

生徒 D：はい。それを覚えたらそこから出てくるんで・・・

面接者：それをやれば点数を取りやすいつてことを教えてくれたってこと？

生徒 D：はい。

面接者：そのやり方をしたことによって、今もそのやり方で学習している？

生徒 D：今は・・・また違って、高校は・・・テスト前はワークとかプリントから出すって言われて、プリントのところから出すになったので、プリントを解いて、ワークも解いてなんかそれを覚えるというか (S)

面接者：暗記する？

生徒 D：はい。と、いうのを覚えてやって、テストが終わってやり直しがあるじゃないですか、そのやり直しをもう一回自分で、問題文も自分で同じような問題文を書いて・・・もう一回自分で答えを見ながらですけど、なんか自分で答えを書くのをしています。

面接者：前のやり方が影響しているんだ。

生徒 D：はい。多分。覚えられます。書いたら覚えられます。

生徒 D は、中学時代の『それがテスト前の宿題というか、課題というかプリント（面接・生徒 D）』の発言にあるように、テスト対策プリントの存在を授業内容の工夫として肯定的に捉えていることが示された。さらに、高校では『テスト前はワークとかプリントから出すって言われて、プリントのところから出すになったので、プリントを解いて、ワークも解いてなんかそれを覚える（面接・生徒 D）』という発言にあるように、テスト対策プリントに対する強い依存感が伺える内容を語った。このような点から「テストに向けた指導」は、授業内容を工夫してくれる動機づけ方略として肯定的に捉えられる傾向が明らかになった。

「ALT の先生の指導」というカテゴリーには『ALT の先生を呼んで、会話などをした（記

述)』『ALTの先生の発音(記述)』『アメリカにいるALTの先生の友達とスカイプで話した(記述)』などの意味単位が含められた。「ALTの先生の指導」という内容について、生徒Aは次のように述べている。

生徒Aの発言：

生徒A：それから・・・あとは会話を、そのALTの先生と、こうするのを・・・

面接者：どんな会話？

生徒A：なんか・・・例えば、How are you? から始まって・・・今日の天気とか、挨拶
でした。あとは、趣味とかを話していったりとか・・・あとはなんか・・・お
互いに褒める、先生を褒めて下さいって言われて・・・先生の良いところを言
ったりとか、逆に言われたりとかしました。

この生徒の発言には、ALTの先生とのやり取りにあるように『例えば、How are you? から始まって(面接・生徒A)』『今日の天気とか、挨拶、趣味(面接・生徒A)』『お互いに褒める、先生を褒めて下さい(面接・生徒A)』のような、授業中の英会話指導を授業内容の工夫方略として認識していることが述べられた。このような内容がこのカテゴリーには含まれられた。

「絵や図を使った指導」のカテゴリーには『絵や図を用いて授業をしてくれた(記述)』『図式を用いた授業をしていただいた(記述)』『図などを持ってきて教えてくれた(記述)』などの意味単位が含められた。「絵や図を使った指導」の内容について生徒Dは、次のように述べている。

生徒Dの発言：

生徒D：カード、みたいな、「何が・・・何を」みたいな、「何をどうする」みたいな、
カードみたいなところに当てはめていけばいいっていうのを・・・

面接者：主語、動詞ってこと？

生徒D：はい。主語、述語・・・

面接者：文法事項？

生徒D：はい。例えば、主語だったら“私が”とか、“私”とかって感じで“何をどう
する、どこでいついつ”みたいな感じのやつ(カード学習)でした。

面接者：数学の公式みたいなやつ？

生徒D：はい。

面接者：それを習って今もそれは役に立っている？

生徒D：はい。

この生徒は、『例えば、主語だったら“私が”とか、“私”とかって感じで“何をどうする、どこでいついつ”みたいな感じのやつ（カード学習）でした（面接・生徒 D）』といった内容に示されたようにカードを使用した英語学習授業について話をしてくれた。このような内容をこのカテゴリーに含めた。

「楽しい授業」というカテゴリーには『英語に興味をわくような楽しい授業をしてくれた（記述）』『楽しく勉強できるように授業を工夫してくれた（記述）』『授業のやり方が楽しかった（記述）』などの意味単位が含められた。このカテゴリーと、先に示した「興味を引く授業」との違いは、「興味を引く授業」というカテゴリーには『ゲームなどをした（記述）』『先生の経験を話してくれた（記述）』などのような、英語教師の授業内容に関わる意味単位が含まれ、「楽しい授業」というカテゴリーには『興味が湧くような授業（記述）』『楽しく勉強できる（記述）』『生徒に楽しくさせてくれる（記述）』などといった、授業の雰囲気に関わる意味単位が含まれている。

「分かりやすい授業内容」というカテゴリーには『たとえがわかりやすい表現で（授業）してくれる（記述）』『具体例や経験を教えながらの授業（記述）』『ちょっとした説明も書いてくれる（記述）』などの意味単位が含められた。このカテゴリーについて、生徒 G は『（英語の先生が）復習みたいな感じでしてくれるのが良かったです（面接・生徒 G）』と述べている。このような意味単位がこのカテゴリーに含められた。

「クラスメイトと学習」というカテゴリーには『授業前に英語だけで話した（記述）』『隣の人と英語で話すこと（記述）』などの意味単位が括られ、ペアワークやグループワークに関係のある学習内容がこのカテゴリーに含められている。このカテゴリーの内容について、生徒 A は次のように述べている。

生徒 A の発言：

面接者：一対一で教えてくれた時、あなたの反応ってどんな風だった？

生徒 A：最初はやっぱりわからないので、なんか謎が多かったんですけど・・・

面接者：質問とかしてた？

生徒 A：しました。わからないので。あの・・・わかんないので、一緒に教えあったりとか、あとはなんか辞書をとにかく開いて、はい・・・「こう言う意味じゃない」ってお互い教えたり（S）

面接者：その時先生はどうしているの？

生徒 A：先生は、違う人に教えてあげています。みんな調べるようになって・・・で調べてました。

この生徒は『わかんないので、一緒に教えあった（面接・生徒 A）』『お互い教えた（面接・生徒 A）』といった、授業中わからない時、友人同士でお互いに教えたりする時間を取り入

れてくれる教師の指導を肯定的に捉えており、そのような教師の指導を授業内容の工夫方略の肯定回答として話してくれた。

「体験を交えた授業」というカテゴリーについて、ある生徒は次のように述べている。

生徒 D の発言：

生徒 D：少人数のクラスにいたんですけど、その時の先生が、なんか自分も海外に行ったことがあるっていう、体験を話されて、「向こうの人はあだよ、こうだよ」って言われてて、なんか、そういうのが、先生の経験も聞けて、先生も面白かったので・・・多分それもあったのかなって思います。オーストラリアに行ったことがあるって言われてて、その時にカンガルーの説明をされて、なんかおもしろいなって思って・・・

この生徒は、授業中の雑談である『先生が、なんか自分も海外に行ったことがあるっていう、経験が話されて（面接・生徒 D）』や、『先生の経験も聞けて（面接・生徒 D）』といった授業中に話される教師自身の体験談に関心を示しており、そのような教師の行動を授業内容の工夫として肯定的に認識していることが示された。

「一人一人に合った指導」というカテゴリーには『一人一人に合わせて、2つのコースで行ったこと（記述）』『クラスを分けてくれていた（記述）』『一人一人わかっているか、授業中全員発表できる（記述）』という意味単位が含まれた。

この方略で回答の少なかった「学習の仕方を教えてくれた」というカテゴリーには、『英語辞書を使って勉強したこと（記述）』と、『反復練習（記述）』が含まれ、「授業中に評価」というカテゴリーには、『発表したり、良い点を取ったりするとシールをくれた（記述）』といった意味単位が括られた。

以上の結果、授業内容の工夫（肯定回答）に含まれたカテゴリーは、13種類に分類することができた。回答の多かった「興味を引く授業」「洋楽を使った授業」「単語・文法の具体的な説明」「テストに向けた指導」「ALTの先生の指導」というカテゴリーに見られるように、英語教師の授業・指導に関わる内容であった。したがって、この方略は、教師の英語への高い関心を反映した方略であることが明らかになった（表 4-5, p.98）。また、先行研究結果（因子分析）と比較すると、今回の回答に「テストに向けた指導をしてくれる」というカテゴリーが含まれたことは、特徴的な結果であると言える。先述した生徒の立場の尊重方略同様に、授業内容の工夫方略にもテスト対策を肯定的に捉える生徒の声があらわれた。また、この方略がその他の方略群に比べてカテゴリー数が多くあらわれた点は、授業内容の工夫に関する内容が多岐に渡り、教師によって様々な指導法が考えられるためである。つまり、この方略は多様性のある教師の指導に関わる内容であると考えられる。したがって、学習者が認識する授業内容の工夫方略は、様々な英語学習活動が混在する現状

をあらわす結果であると推測できる。

目標とその達成法の明示（肯定回答）

目標とその達成法の明示（肯定回答）は、5種類のカテゴリーから構成される。記述・発言の多かった回答をカテゴリーごとに横棒グラフで示す（図4-3）。

目標とその達成法の明示（肯定回答）グラフ結果から、学習者が認識する目標とその達成法の明示方略は「勉強の方法を教えてくれた」「テストに向けた指導をしてくれる」「英語学習の目的を教えてくれる」という3つのカテゴリーの回答が多く、少数回答として「英語の必要性を教えてくれた」「点数が上がる指導をしてくれる」のカテゴリーが分類された。

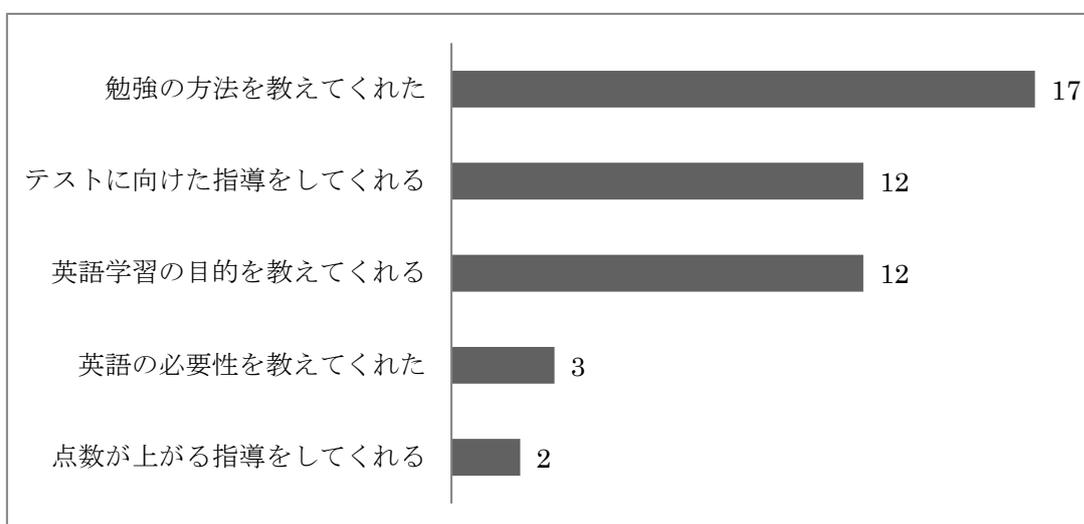


図4-3 目標とその達成法の明示（肯定回答）グラフ

「勉強の方法を教えてくれた」というカテゴリーには『英語がわかる勉強方法を課外の時に教えていただいた（記述）』『効率の良い勉強方法を教えてくれた（記述）』『毎日コツコツと単語や文法を覚えることが大切だと教えてくれた（記述）』などの意味単位が括られた。このカテゴリーに関わる内容として、生徒Cは次のように述べている。

生徒Cの発言：

面接者：目標やその達成法の明示をしてくれた先生はどんな先生だった？あなたが、記述してある「実際に英語を話してもらう事で目標になる」って詳しく説明して？これってALTの先生のこと？

生徒C：いや、全然別です。ただ普通に（教科書の）発音、なんて言うんですかね・・・

その、先生が読む教科書って話です。ただ、そうやって、ちゃんとした発音聞いたら、それっぽくしようとするじゃないですか、でも自分でこうあれ（教科書）見て発音したら、全然発音が違うじゃないですか、っていうことです。このちゃんと英語で言ってもらったら・・・これって、英語を話せるか話せないかってことでこれを書いたんですよ。だから、実際にそのままですね（記述のまま）実際に話してもらったら、「あっそうか」みたいな・・・こう言う発音したらいいんだなって・・・

面接者：先生がお手本になってくれた方がいいってこと？

生徒C：あ、そう、そう、そうです。だっていきなりばって言われても、なんか自信ないやないですか、最初の文章やったら、ってことです。

この生徒の『先生が読む教科書（面接・生徒C）』や、『ちゃんとした発音聞いたら、それっぽくしようとする（面接・生徒C）』といった発言には、英語が読めるようになれば自分自身で学習できるといった意味が含まれている。面接中にこの生徒は、自分で学習するためには教科書の英語が読めるようになることが必要であり、目標設定に重要であると話してくれた。したがって、教科書の発音を教えてくれる教師の指導をこの方略として肯定的に捉えていると話してくれた。つまり、この生徒は、音読できない単語や、教科書を教師の指導によって音読できるようになることが目標とその達成法の明示方略に該当する教師の指導と認識していると考えられる。また、「勉強の方法を教えてくれた」というカテゴリーには『辞書の引き方を詳しく教えてくれた（面接・生徒F）』といった内容をこの方略に含めた。ある生徒はこの内容を次のように話した。

生徒Fの発言：

面接者：「英語学習の目標やその達成方法を教えてくれた」で、記述してある「英語がわかる勉強方法」って？

生徒F：高校2年生の英語の課外の時に・・・どうやったかな・・・えーと、辞書の引き方を詳しく教えてくれたり、辞書の引き方って実際あんまり知らなかったから、それを習って・・・「あっ、そうなんだ」って思いました。

面接者：今もその時習ったことやってる？

生徒F：はい、今でも役に立っています。

この生徒は、自由記述欄に『英語がわかる勉強方法（記述）』と記入し、その経験が強く影響を及ぼしたと回答した生徒である。そのため、面接ではその点について詳しく話をしてもらった。この生徒は英語がわかる勉強方法について『辞書の引き方を詳しく教えてくれた（面接・生徒F）』や、『今でも役に立っています（面接・生徒F）』といった内容を話

してくれた。また、このカテゴリーには『覚えとくといい所をわかりやすく説明してくれる (記述)』『効率の良い勉強方法を教えてくれた (記述)』などの意味単位を含めた。

「テストに向けた指導をしてくれる」というカテゴリーには『分かりやすい勉強方法を教えてくれた対策プリントを出してくれた (記述)』『まとめのプリントを作ってくれた (記述)』『テストの対策プリントを出してくれたこと (記述)』などの意味単位を含めた。このカテゴリーの内容について、生徒 C は次のように述べている。

生徒 C の発言：

生徒 C：ちょっとひねってある問題を授業で振ってくるんですよ、自分に。「わーきた」
みたいな・・・それでやる気が上がるんですよ。それを (問題を) 振って
こられた時に「わーきたな」って思います。

この生徒のように、教師の『ちょっとひねってある問題を授業で振ってくる (面接・生徒 C)』のように適度に難しい問題を与える指導は、テスト対策を行う授業でも頻繁に問われることが想定されるためこのカテゴリーに含めた。

「英語学習の目的を教えてくれる」というカテゴリーには『外国で話せるように話すとき英語はしゃべれると言われた (記述)』『英語を学習することで海外の人とつながることができ、幅が広がるということ (記述)』『自分の夢を伝えたら、その夢を叶えるには、こんな英語が必要だと教えていただいた (記述)』という意味単位を含めた。このカテゴリーに含まれる具体的な内容を生徒 A と生徒 E が次のように述べた。

生徒 A の発言：

面接者：目標やその達成法を明示してくれたことはなんかない？

生徒 A：目標はなんか・・・学期ごとに英語で書くんですよ・・・中学校の時は、英語で目標を書いたりとか・・・あとはなんか・・・自分でお題が決まっていて、10 行くらいあってそれをどんな方法を使ってもいいから、なんか今の思いを書きなさいとか (S)

面接者：今の思いを英語で書く？

生徒 A：はい・・・っていうのが結構頻繁にあったので・・・

面接者：それが強く影響した？

生徒 A：はい。書くことによって。中学校の時ですね。

面接者：その目標を書く経験は今のあなたに影響している？

生徒 A：あ・・・はい。特にライティングは好きですね。

生徒 E の発言：

面接者：目標とその達成法の明示をしてくれた先生についてなんか感じたことはない？

生徒 E：(S) ん・・・結構、自分が習ってきた先生は、明るい先生が多かったです。英語の先生は、入試のことを授業で話されることが多かったです。入試の何が出るとか・・・なんか、高校の入試の問題を取り寄せ、過去問ですかね、過去問とかを解かせる時があるんですよ、たまに、その時に高校のこと、だいたい行きたい高校のを取り寄せて来られるんで・・・そういう時に、本当に自分たちが高校に行っても困らないようにって思っているなと思います・・・いろいろ話をされます。テストのこともですけど、大学のセンター試験のことも・・・結構いろいろ・・・言われるんです。英文のこととか、そういうのも踏まえて全部・・・生徒のことを考えてくれていると・・・英語を真剣に、熱く語ってくれた先生の方が生徒のことを考えてくれていると思います。

以上で示した 2 名の生徒の発言にある『中学校の時は、英語で目標を書いた（面接・生徒 A）』『今の思いを（英語で）書きなさい（面接・生徒 A）』『本当に自分たちが高校に行っても困らないように、英語を真剣に、熱く語ってくれた先生（面接・生徒 E）』のような内容をこのカテゴリーに含めた。

「英語の必要性を教えてくれた」というカテゴリーには『英語の必要性を教えてくれた（面接・生徒 C）』『オリンピックの話など、英語の必要性を伝えてくれた（面接・生徒 E）』『世界共通の言葉なので英語の必要性の話をしてくれた（面接・生徒 F）』などの意味単位を含めた。また、「点数が上がる指導をしてくれる」というカテゴリーには『テストの点数が上がった時（記述）』『点数があがったとき（記述）』といった意味単位を含めた。

以上の結果、目標とその達成法の明示（肯定回答）に含まれたカテゴリーは、5 種類に分類することができた。5 種類のカテゴリーの内、「英語学習の目的を教えてくれる」と、「英語の必要性を教えてくれた」というカテゴリーは、教師による明確な目標の設定に関わる内容であり、残りの「テストに向けた指導をしてくれる」「勉強の方法を教えてくれた」「点数が上がる指導をしてくれる」といったカテゴリーは、教師による達成法の明示に関わる内容であった（表 4-6, p.100）。したがって、学習者が認識する目標とその達成法の明示方略は、明確な目標設定に関わる方略と、達成法の明示に関わる方略を意図していることが明らかになった。また、この方略には先行研究結果（因子分析）と同じくテスト対策に関わる項目が含まれた。

以上、生徒の認識による教師の動機づけ 3 方略に関する肯定回答結果をカテゴリーごとに分類した。その結果、生徒の立場の尊重方略（肯定回答）は 7 種類のカテゴリーに分類

され、その内、3 種類のカテゴリーから成る生徒との信頼関係構築に関わる内容、そして、4 種類のカテゴリーから成る英語指導への強い関心に関わる内容に分けられることがわかった（表 4-4, p.96）。したがって、生徒の立場の尊重方略に関わる教師の行動が、生徒への信頼関係構築と、英語指導への強い関心に関わる方略であると言える。また、授業内容の工夫方略（肯定回答）は、13 種類のカテゴリー分類することができ、英語教師の授業・指導に関わる内容であることから、教師の英語への高い関心を反映した方略であることがわかった（表 4-5, p.98）。最後に、目標とその達成法の明示方略（肯定回答）は、5 種類のカテゴリーに分類され、2 種類の明確な目標の設定に関わる内容と、3 種類の達成法の明示に関わる内容であることが示された（表 4-6, p.100）。したがって、目標とその達成法の明示方略に関わる教師の行動は、教師による明確な目標の設定と、達成法の明示に関わる方略であることが示された。

本研究結果である生徒の生の声からは、動機づけ 3 方略（生徒の立場の尊重・授業内容の工夫・目標とその達成法の明示方略）にテスト対策に関わる内容が含まれた。しかし、この項目は先行研究結果の生徒の立場の尊重と、授業内容の工夫方略には含まれなかった項目である。目標とその達成法の明示方略には先行研究結果（因子分析）の項目に、テスト対策に関わる内容が含まれていた。この点について、詳しい説明は考察 1 で言及する。

(2) 生徒の認識による教師の動機づけ方略否定回答結果

生徒の認識する動機づけ 3 方略の否定回答結果として、生徒の立場の尊重方略には記述・面接を合わせて 32 の意味単位が抽出され、カテゴリー分類によって 7 種類に分類された。また、授業内容の工夫方略は、記述・面接を合わせて 16 の意味単位が抽出され、カテゴリー分類の結果、3 項目のカテゴリーに分類された。そして、目標とその達成法の明示方略については、記述・面接を合わせて 8 の意味単位が抽出され 6 項目のカテゴリーに分類できた（表 4-2, p.81）。

表 4-2

英語学習における教師の動機づけ方略否定回答（生徒記述・面接）

カテゴリー内容
生徒の立場の尊重
1. 授業の難易度が上がった (1)
2. 今までとは異なる教え方 (2)
3. 強圧的指導 (3)
4. 教師が勝手に指導する (4)
5. 授業の工夫不足 (5)
6. 英語教師の否定的な態度 (6)
7. 授業の進度がはやい (11)
授業内容の工夫
1. 工夫のない授業 (4)
2. 単調な授業 (6)
3. 分かりにくい授業 (6)
目標とその達成法の明示
1. 分かりにくい説明 (1)
2. 勝手に進路を決められる (1)
3. 難しすぎる問題の提出 (1)
4. 対策プリントのみ (1)
5. 学習の強制のみ (2)
6. 曖昧な目標設定 (2)

* 太字は動機づけ 3 方略、連続した数字はカテゴリー番号、(数字)は該当する意味単位の数

生徒の立場の尊重(否定回答)

生徒の立場の尊重(否定回答)方略は、7 種類のカテゴリーから構成される。記述・発言の多かったカテゴリーごとに横棒グラフに示す(図 4-4)。以下に示す結果の表記については、カテゴリーは「 」で示し、意味単位は『(記述)』もしくは、『(面接・生徒 A~L)』であらわす。

生徒の立場の尊重(否定回答)グラフ結果から、学習者が認識する生徒の立場を尊重してくれない教師の行動は、「授業の進度がはやい」「英語教師の否定的な態度」「授業の工夫不足」「教師が勝手に指導する」「強圧的指導」「今までと異なる教え方」「授業の難易度が上がった」という 7 つのカテゴリーに分類できた。

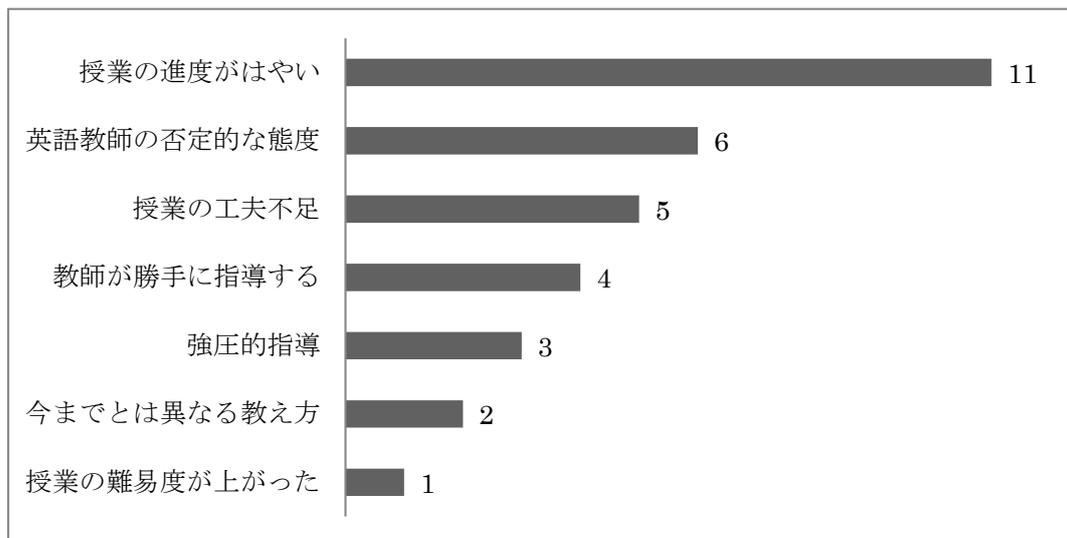


図 4-4 生徒の立場の尊重(否定回答)グラフ

まず、「授業の進度がはやい」というカテゴリーには『勝手に進められることが多かった(記述)』『私がわかっていると思って授業をどんどん進めていった(記述)』などの意味単位が含まれ、教師の授業内容に関わる進め方や、授業の進度がはやいといった回答が括られた。生徒 A は自由記述に生徒の立場を尊重してくれないと感じたことについて、『(授業の)ペースがはやい(記述)』と記入した。その内容について面接を行った回答を以下に示す。

生徒 A の発言:

面接者:あなたの記述にあった、生徒の立場を尊重してくれないと感じた、授業のペースが早
いってどんな時にそう感じる?

生徒 A:あの・・・答えを・・・(参考書の)答えを自分で持っているんですが、その時の参考書を
持ってて、(先生の説明が)「何ページ」・・・だけで終わるんですよ。ページの説明の
後は、参考書に詳しく書いてあるから自分で読んでください・・・で終わるので、(参
考書を)開くんですけどいろいろなことが書いてあって、そのフォーカス(参考書の要
点部分)でもいろいろなことが書いてあるので・・・特にどういうところを読めばいいのか
を、わからなくて・・・それを読んでるとまた次の番号に(先生が先に進めて)いって、
「あー」ってなっていくって(S)

この生徒は、授業のペースがはやいと感じた経験を『参考書に詳しく書いてあるから自分で読んで
ください(面接・生徒 A)』『特にどういうところを読めばいいのかを、わからなくて・・・それを読んで
るとまた次の番号に(面接・生徒 A)』といった具体的な経験を話してくれた。この回答のよう

に、生徒の立場を尊重してくれないと感じた内容には、授業の進め方について学習者の理解度を考えずに、教師のペースで進められる授業に関する回答が見られた。

「英語教師の否定的な態度」というカテゴリーには『ちゃんと教えようと思っているのかなって感じる(面接・生徒 A)』『先生が忙しそうだった・わからなくても、聞きづらい(面接・生徒 B)』『話が面白くなかった(面接・生徒 C)』『固い感じの先生(面接・生徒 F)』『質問できる雰囲気じゃない(面接・生徒 G)』という意味単位が括られた。生徒の立場を尊重した英語指導をしてくれないと感じた経験について、ある生徒は次のように述べている。

生徒 A の発言:

面接者: (生徒の立場の尊重をしてくれない) そんな教え方をしている先生に対してどう思う?

生徒 A: 自分のことをあまり・・・よく思っていないのかなって思います。なんって言うんですかね・・・ちゃんと教えようって思っているのかなって。あとは、なんかもっと自分が勉強しないといけないのはわかるんですけど、先生もちょっと気づいて欲しい・・・もうちょっとペースをゆっくりしようかなとか、自習の時間を作るとか、問題によって・・・ちょっと、「じゃあ、5 分間あげるからしっかり読もう」みたいな時間を取ることに気づいて欲しいな(S)

この生徒は、教師の授業の進め方について否定的な印象を持っており、このような教師の行動について『ちゃんと教えようって思っているのかなって(面接・生徒 A)』『もうちょっとペースをゆっくりしようかな(面接・生徒 A)』といった感想を話してくれた。

同様に、生徒の立場を尊重してくれないと感じた経験について、生徒 B は次のように述べている。

生徒 B の発言:

面接者: (高校の英語の先生は) 先生が一方向的に説明する?

生徒 B: はい。

面接者: その時、わからない時、質問に行った?

生徒 B: いや・・・先生方忙しそうだったので・・・わからなくても、まず聞きづらい雰囲気があるので・・・。

面接者: 高校の先生って聞きづらい?

生徒 B: なんか・・・質問をしにくい雰囲気があるかなって思います。クラスも、行かれているクラスが多いので・・・次の授業の準備とかで・・・。

面接者: 高校の英語の先生には質問に行きにくい?

生徒 B: はい。

この生徒は、生徒の立場を尊重してくれないと感じた経験として、高校の英語の先生について『ついていけなくても、そのまま進んでしまうように感じた(記述)』といった記入をした。その回答を踏まえて面接を行なったところ、この生徒は高校の英語の先生の様子を『(高校の)先生方忙しそう(面接・生徒 B)』『わからなくても、まず聞きづらい雰囲気がある(面接・生徒 B)』『質問をしにくい雰囲気がある(面接・生徒 B)』という印象を持っていることがわかった。以上のような内容が「英語教師の否定的な態度」というカテゴリーに含まれた。

「授業の工夫不足」というカテゴリーには、『中学校と比べると、スピーチなどの機会が減ったから(記述)』『全員が同じレベル、スピードで授業をうけているとき(記述)』『前の授業の復習をしなかった(記述)』といった意味単位が括られた。面接では『参考書のページの説明のみで終わる(面接・生徒 A)』『高校では座学ばかりだったので、先生が言うことをメモするばかり(面接・生徒 B)』という内容を聞くことができ、このような内容もこのカテゴリーに含めた。

「教師が勝手に指導する」というカテゴリーには『めったに生徒の顔や目を見ない(記述)』『先生が1人でしゃべって、1人で授業しているなど思った(記述)』『わからないところがあって、困った時に無理にでも答えさせようとする(記述)』などの意味単位が含まれている。このカテゴリーに含めた内容には以下のような発言が見られた。

生徒 D の発言:

生徒 D: なんか、授業というよりも・・・教室の雰囲気・・・ひたすら語られる先生、語るというより、
ひたすらこう授業する先生って、眠くて、本当に眠くて、全部やった後に「わからんところはな？」って聞かれると、何してたんだろうってなる。

この生徒は、生徒の立場を尊重してくれないと感じた教師の指導について『ひたすらこう授業する先生(面接・生徒 D)』といった内容を話してくれた。このような意味単位をこのカテゴリーに含めた。

「強圧的指導」というカテゴリーには『暗記テストが苦痛だった(面接・生徒 A)』『授業中の発表で、プレッシャーをかけられた・強制的に英語をしなさいと言われる(面接・生徒 F)』などの意味単位を含めた。生徒 A は「強圧的指導」というカテゴリーに該当する教師の行動について次のように述べた。

生徒 A の発言:

生徒 A: (中学)3年生は男の先生に代わって、なんか受験モードみたいな風にならって切り替わったので、なんかちょっとずつ難しくなっていって・・・なんかこう文があるんですけど、それを一行ずつ見らずに、みんなの前で読まないといけなくて・・・暗記テストみたいな感じで、それで・・・言うのがちょっと・・・それが苦痛でした。言えなかった時の

クラスみんなの・・・なんか言われたりするのが嫌でした。

この生徒は『みんなの前で読まないといけなくて・・・暗記テストみたいな感じで・それが苦痛でした(面接・生徒 A)た』『言えなかった時のクラスみんなの・・・なんか言われたりするのが嫌でした(面接・生徒 A)』というような強制的な教師の指導について話してくれた。また、ある生徒はこのカテゴリーに含まれる内容として、中学時代の経験を次のように話した。

生徒 F の発言：

生徒 F: 中学校の時はなんか・・・その時の英語先生があまり好きじゃなくて・・・なんか、個別っていうか、分けて授業があったんですけど、(英語が)得意な子と得意じゃない子で、普通の得意な方にはいたんですけど、なんか、一人ずつ毎回発表させるみたいな・・・わからなければ立つときなさいみたいな・・・で、微妙な所で、なんか、全員に当たるようにされていた所は良いと思うんですけど、なんかそれが苦手で(笑)・・・答えられなかったら、なんか、「3・2・1」みたいな数えられて、そのまま・・・時間がかかると、パッと調べたりも出来るんですけど・・・なんか、時間がなかったら、あー答えられなかったら、立つといて、次に答えられたところで手を挙げて、座りなさい、見たいな・・・そんな感じの授業で(S)。

この生徒は、中学時代の英語の授業で経験した『一人ずつ毎回発表させるみたいな・・・わからなければ立つときなさい(面接・生徒 F)』『それが苦手で(面接・生徒 F)』といった内容を話した。このような内容は「強圧的指導」として解釈できるためこのカテゴリーに含めた。また、この生徒は、強制的に『英語をしなさい(面接・生徒 F)』と言われた体験について次のように述べている。

生徒 F の発言：

面接者: 生徒の立場を尊重してくれない英語の先生の行動ってある？

生徒 F: ん・・・「なんでわからないの」とか(S)、なんか・・・強制的に「英語をしなさい」みたいな・・・「英語は大切だから」みたいにずっと言われても、どう大切なのかわかんないといけないから・・・大切さ・・・大切さを話してくれると、「あーそうだな」って1人1人に響くかなって思います。

この生徒は、『(英語が)なんでわからないの(面接・生徒 F)』や、強制的に『英語をしなさい(面接・生徒 F)』といった教師の発言に対して、生徒の立場を尊重してくれない教師の行動として認識している。このような内容も「強圧的指導」というカテゴリーに含めた。

「今までとは異なる教え方」というカテゴリーには『今までの先生とやり方が違った(面接・生徒 D)』

『(先生によって)性格に違いがあったような、授業の進め方とか(面接・生徒 D)』といった意味単位が括られた。このカテゴリーに該当する内容を生徒 D は次のように述べている。

生徒 D の発言:

面接者:3 学期の先生は? 生徒の立場を尊重してくれた内容とかない?

生徒 D:3 学期からは、なんか、質問はしなかったです。とりあえず、先生が「ばー」って説明して、前の先生とやり方が違って、「ずっと」全部進めていって・・・。

面接者:わからないところが出てきたときは?

生徒 D:なんか、教科書に添ったプリントも出ていたので・・・解いて、自分で教科書と見比べて、ノートを書いていたので、ノートと見て、こうなんか照らし合わせてやっていたので、「あーなるほど」みたいな・・・。

面接者:二人の先生の大きな違いはどんな風感じた? 違いは英語学習に影響した?

生徒 D:はい。多分したと思います。

面接者:どんな風に?

生徒 D:なんか、(先生の)性格に違いがあったような・・・授業の進め方とか(S)。

この生徒は、中学時代に経験した二人の先生の授業の進め方を比較して、『前の先生とやり方が違う(面接・生徒 D)』『性格に違いがあった(面接・生徒 D)』といった内容を話してくれた。このような内容はこのカテゴリーに含めた。

「授業の難易度が上がった」というカテゴリーに含まれる意味単位には、『3 年生は男の先生に代わって、なんか受験モードみたいな風に、がらって切り替わったので、なんかちょっとずつ難しくなっていく・・・(面接・生徒 A)』といった発言を含めた。

以上の結果、生徒の立場を尊重してくれる(否定回答)に含まれたカテゴリーは、7 種類に分類することができ、その内の「授業の進度がはやい」「英語教師の否定的な態度」「授業の工夫不足」「教師が勝手に指導する」「強圧的指導」という 5 つのカテゴリーは、教師主体の授業と、否定的な態度という内容から、生徒への無関心な態度に関わる内容であり、残りの「今までとは異なる教え方」「授業の難易度が上がった」という 2 つのカテゴリーは、生徒のことを無視した授業内容から、無関心な英語指導といった内容に関わる方略であると解釈できる(表 4-4, p.96)。したがって、学習者が認識する生徒の立場の尊重をしてくれない教師の行動が、生徒への無関心な態度と、無関心な英語指導に関わりのある内容であると言える。

授業内容の工夫(否定回答)

授業内容の工夫(否定回答)は、3 種類のカテゴリーから構成される。記述・発言の多かったカテゴリーごとに横棒グラフに示す(図 4-5)。授業内容の工夫(否定回答)グラフ結果から、学習者が認識する教師の否定的な内容に関する意味単位から「分かりにくい授業」「単調な授業」「工夫のない

授業」という3つのカテゴリーに分類することができた。

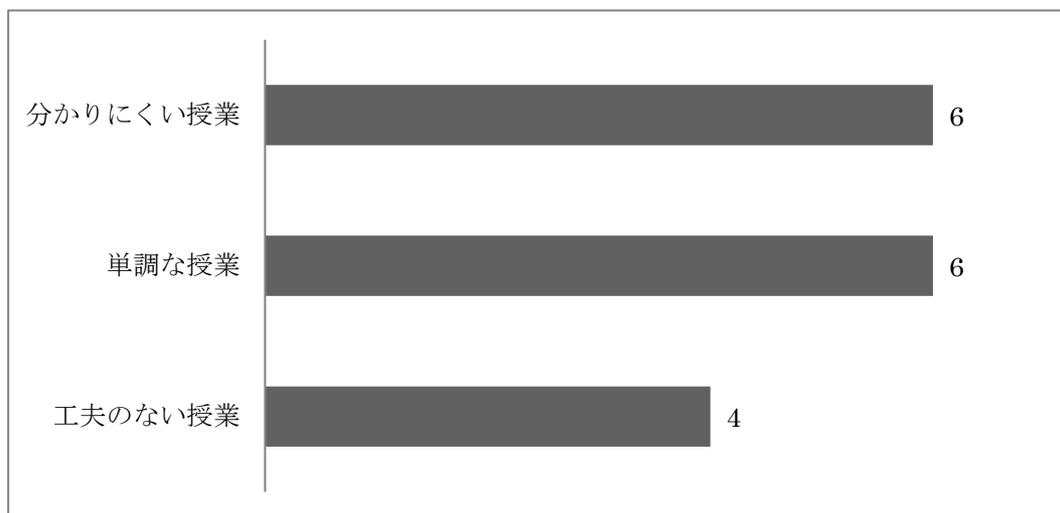


図 4-5 授業内容の工夫(否定回答)グラフ

「わかりにくい授業」というカテゴリーには『説明がわかりにくい(記述)』『長々と説明して、結局何を説明したかったのかわからなかった(記述)』『わかりにくい説明だった(記述)』といった意味単位が含まれ、授業に関する否定回答が括られた。このカテゴリーの具体的な内容について生徒 G は次のように述べている。

生徒 G の発言:

面接者:英語の先生の指導で、生徒の立場を尊重してくれないと思ったことってある?

生徒 G:あ、中学校一年生の時の先生が(教科書の)長文書いて、あと和訳して、この所が重要ですよって、また後は、次の単元にいたりしていたので、淡々と授業を進められると・・・なんか、わけわからないまま進められるので、それはちょっと嫌でした。

面接者:その時に質問はしなかったの?

生徒 G:質問はしなかったというより、質問できる雰囲気じゃなかったので(笑)。

この生徒は『なんか、わけわからないまま進められる(面接・生徒 G)』といった教師の一方的な指導について述べた。このような内容は「わかりにくい授業」というカテゴリーに含めた。その他に『問題の答えだけ伝える(記述)』という意味単位もこのカテゴリーに含めた。

「単調な授業」というカテゴリーには『たんとと進んでいく(記述)』『教科書にそって進むだけの授業(記述)』などの意味単位が括られ、毎回の授業内容に変化が見られないことに対する否定回

答が挙げられた。

「工夫のない授業」というカテゴリーには『授業を進めるスピードがはやく、特別工夫があるとは感じない(記述)』『先生1人がしゃべって、1人で授業しているなと思った(記述)』といった意味単位が括られた。このカテゴリーに含めた授業内容の工夫をしてくれない教師の授業について、生徒 E は次のように述べている。

生徒 E の発言：

生徒 E: はい。だからもう、教科書には書いてないですよね・・・その先生が考えてやっているの
で。だから、今の高校とか勉強してきた中で、教科書とか・・・その特に中学校一年生の
時の先生は、教科書を写している感覚しかなかったです。だから、やっぱり理解しにく
いっていか、説明も教科書通りで、自分流がなくて、なんかちょっとわかりにくかった
です。

この生徒のように『説明も教科書通りで、自分流がなくて、なんかちょっとわかりにくかった(面接・生徒 E)』という、教師の指導が教科書のままであるといった内容をこのカテゴリーの中に含めた。

以上、否定回答結果に示された授業内容の工夫をしてくれないと感じる教師の行動は「分りにくい授業」「工夫のない授業」「単調な授業」のように、教師の英語への低い関心を反映した内容であると言える。これらの結果を踏まえるとこの方略の否定回答結果は、肯定結果と対照的な方略であると解釈できる(表 4-5, p.98)。

目標とその達成法の明示(否定回答)

目標とその達成法の明示(否定回答)は、6種類のカテゴリーから構成される。記述・発言の多かったカテゴリーごとに横棒グラフで示す(図 4-6)。結果から、学習者が認識する目標とその達成法の明示をしてくれない教師の行動には「曖昧な目標設定」「学習の強制のみ」「対策プリントのみ」「難しすぎる問題の提出」「勝手に進路を決められる」「分りにくい説明」という6つのカテゴリーに分類することができた。

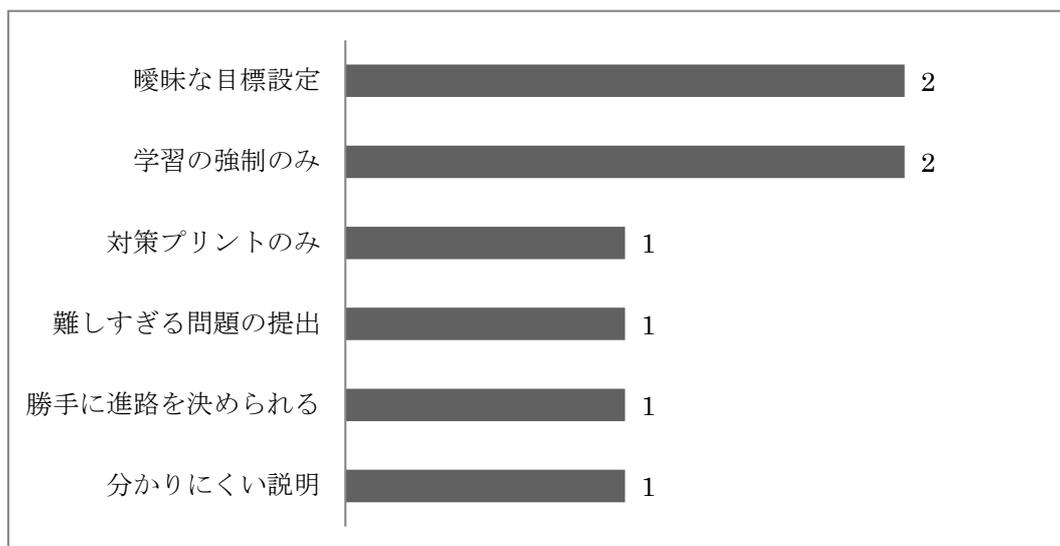


図 4-6 目標とその達成法の明示(否定回答)グラフ

「曖昧な目標設定」というカテゴリーに含めた意味単位として、特徴的な発言をした生徒 A の内容を次に示す。

生徒 A の発言：

面接者：目標やその達成法を明示してくれないと思ったことってある？

生徒 A：そんな、なんか見えない目標を言われて・・・一年間あればできるかなって思ったんですけど、全然日が追うごとに・・・「あ、もう全然無理だ」って思ってきて、最初にそれを言われたので・・・「あー」って思って、それがまあまあ(マイナスに)影響しました・・・(目標が)大きすぎて。

面接者：今もそれは影響している？

生徒 A：今も影響しています。

この生徒は、目標やその達成法を明示してくれないと感じた教師の行動について『なんか見えない目標を言われて(面接・生徒 A)』『(目標が)大きすぎて(面接・生徒 A)』といった内容を話してくれた。このような、教師の曖昧な目標設定に関する内容をこのカテゴリーに含めた。

「学習の強制のみ」というカテゴリーには、教師の指導が学習の強制だけで終わってしまっている内容を含めた。ある生徒は、このカテゴリーに含めた内容について次のように述べている。

生徒 A の発言:

生徒 A: あ…また(高校)三年生なんですけど、三年生の初めの時になんかすごい大きな目標があって…まずセンター(試験)の英語を受けることと、あとは…私も受けないといけないなんですけど…あとは単語帳を何番…なんか 3000 か 2000 まで覚える、あとアップグレード(参考書)と、Vision Quest(参考書)を読み終わるみたいな

この生徒の発言にあるように、強制的な学習指導として『センター(試験)の英語を受けること(面接・生徒 A)』『単語帳・参考書を最後まで読み終わる(面接・生徒 A)』という内容は、教師の学習に対する強制的な指導として受け取られてしまう可能性があり、否定的な教師の行動として認識されてしまうと考えられる。このような教師の学習の強制に関わる内容をこのカテゴリーに含めた。

その他、『テスト前の説明がとにかくわかりにくかった(記述)』は「分かりにくい説明」というカテゴリーに含め、また、『その人に見合っていない問題を出す(面接・生徒 C)』は「難しすぎる問題の提出」というカテゴリーに含めた。そして、「対策プリントのみ」というカテゴリーには『テスト前に対策プリントのみの指導(面接・生徒 E)』という内容が含まれている。

「勝手に進路を決められる」というカテゴリーに含めた内容について、ある生徒が次のように話してくれた。

生徒 A の発言:

生徒 A: 単語とかも参考書を読まないといけないのはわかっているんですけど…他にしないといけない教科とかもある人がいるのに…先生が勝手になんかその生徒の道を決めていいのかなって思いました(S)

この生徒の発言には『先生が勝手になんかその生徒の道を決めていいのかなって思いました(面接・生徒 A)』といった、勝手に進路を決められるという教師の行動を否定的な行動として捉えている内容を話してくれた。このような意味単位は、このカテゴリーに含めた。

以上のように、目標とその達成法の明示(否定回答)結果から、学習者が認識する目標とその達成法の明示をしてくれない教師の行動は 6 つのカテゴリーに分類することができた。「曖昧な目標設定」というカテゴリーは、進路目標に対する教師の不十分な説明による漠然とした目標設定に関わる内容であり、また「勝手に進路を決められる」というカテゴリーは、生徒の意見を無視した強制的な進路決定に関わる内容であると言える。また、「分かりにくい説明」「難しすぎる問題の提出」「対策プリントのみ」「学習の強制のみ」という 4 つのカテゴリーは、教師による学習の強制・対策プリントのみの指導や、分かりにくい説明という発言に見られたように、達成法の明示不足に関わる内容であると解釈できた(表 4-6, p.100)。また、表 4-6 の結果が示しているように、肯定・否定回答結果は対照的な内容であることが明らかになった。

以上、生徒の認識による動機づけ 3 方略に関する否定回答結果の特徴的な内容を示した。結果から生徒の立場の尊重方略（否定回答）は、7 種類のカテゴリーに分類された。その内の 5 つのカテゴリーの「授業の進度がはやい」「英語教師の否定的な態度」「授業の工夫不足」「教師が勝手に指導する」「強圧的指導」は、生徒への無関心な態度に関わる内容と解釈でき、後の 2 つのカテゴリーの「今までとは異なる教え方」「授業の難易度が上がった」は、無関心な英語指導に関わる内容であることがわかった（表 4-4, p.96）。したがって、生徒の立場を尊重してくれない教師の行動が、生徒への無関心な態度と、無関心な英語指導に関わる内容であることが示された。また、授業内容の工夫方略（否定回答）は、「分かりにくい授業」「単調な授業」「工夫のない授業」という 3 種類のカテゴリーに分類された。したがって、授業内容を工夫してくれない教師の行動が、教師の英語への低い関心を反映した内容であることがわかった（表 4-5, p.98）。そして、目標とその達成法の明示（否定回答）は、6 種類のカテゴリーに分類することができ、「曖昧な目標設定」というカテゴリーは、進路目標に対する教師の不十分な説明による漠然とした目標設定に関わる内容、そして、「勝手に進路を決められる」は、生徒の意見を無視した強制的な進路決定に関わる内容であった。残りの 4 つのカテゴリーである「分かりにくい説明」「難しすぎる問題の提出」「対策プリントのみ」「学習の強制のみ」は、達成法の明示不足に関わる内容であることが明らかになった（表 4-6, p.100）。したがって、目標とその達成法の明示方略の否定回答が、教師の曖昧な目標設定、強制的な進路決定と、達成法の明示不足に関わる内容であることがわかった。

4.1.5 考察 1

本研究では、日本人英語学習者（高校生）を対象に動機づけ 3 方略に関する自由記述アンケート調査と質的分析（肯定・否定回答）を行った結果を基にして、学習者側（高校生）が認識する教師の方略を明らかにした。これに基づき、研究課題（1）を達成するために考察 1 では、学習者から得られた情報に表明される内容が、既に動機づけ 3 方略に含まれている項目とどのように異なるか比較検証を行い、それぞれの方略が持つ特徴的な傾向を導き出す。

まず初めに、この章の結果（1）で示したカテゴリー分類（肯定回答）に従って、先行研究の因子分析結果項目（表 3-1, p.45）の分類を行った。その結果、先行研究の生徒の立場の尊重方略に含まれる 12 項目の内、生徒との信頼関係構築に関わる内容として 6 項目、また、英語指導への強い関心に関わる内容として 6 項目の 2 種類に分類することができた。次に、授業内容の工夫方略の 8 項目は、教師の英語への高い関心を反映した内容であることが確認できた。そして、目標とその達成法の明示方略の 8 項目は、3 項目の明確な目標の設定に関わる内容と、5 項目の達成法の明示に関わる内容に分類することができた（表 4-3, p.92）。

表 4-3 本研究での区分を基とした先行研究結果（表 3-1, p.45）の項目分類

生徒の立場の尊重
<p>生徒との信頼関係構築に関わる内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リラックスができる教室づくりを心がけてくれる ・生徒と良い人間関係を築いてくれる ・生徒の立場を認め、気を配ってくれる ・努力とその結果を認めてくれる ・生徒の質問や提案を快く受け入れてくれる ・先生が生徒の成長について関心を示してくれる <p>英語指導への強い関心に関わる内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・活動をどのように行うかについてわかりやすく説明してくれる ・先生自身がお手本になる行動をしてくれる ・英語学習において、間違えることは自然なことであると生徒に話してくれる ・工夫のある授業をしてくれる ・生徒の自主的な学習を尊重してくれる ・生徒の興味を引く活動を選んでくれる
授業内容の工夫
<p>教師の英語への高い関心を反映した内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新しい内容を取り入れて好奇心を引き出してくれる ・英語を実際に使った活動を行ってくれる ・生徒自身に関わりのある内容を授業に取り入れてくれる ・生徒に英語の必要性を伝えてくれる ・今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる ・生徒それぞれに具体的な目標を立てさせてくれる ・学んでいる言語の文化的背景について教えてくれる ・みんなの前で褒めてくれる
目標とその達成法の明示
<p>明確な目標の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習目標を明確に示してくれる ・学習仲間を持つことの重要性を教えてくれる ・試験問題を前もってみんなに知らせてくれる <p>達成法の明示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒に対して献身的で、熱心な姿勢を示してくれる ・学習方法を具体的に説明してくれる ・家庭学習の方法を明確に示してくれる ・生徒の能力に応じて対応してくれる ・適度に難しく、挑戦したくなるような学習を取り入れてくれる

まず、学習者が認識する生徒の立場の尊重方略（肯定回答）に関する本研究分析では、生徒との信頼関係構築に関わる方略の 3 項目と、英語指導への強い関心に関わる方略の 4 項目に分けられることがわかった（表 4-4, p.96）。2 つに分類されたカテゴリーの回答数を比べると、英語指導への強い関心方略より、生徒との信頼関係構築方略に関わる回答数が圧倒的に多かった。また、先行研究結果は生徒との信頼関係構築に関わる方略の 6 項目と、英語指導への強い関心に関わる方略の 6 項目に分けられることがわかった（表 4-3, p.92）。そして、本研究結果と、先行研究結果を比較すると 2 つの特徴的な結果が明らかになった。

まず、1 つ目は両結果とも生徒との信頼関係構築に関わる内容と、英語指導に強い関心を持つ教師方略に大別できる点である。つまり、この方略の基本的な概念が学習者に寄り添い、学習者の立場を尊重した教師の指導であると考えられる。そして、2 つ目はこの方略の学習者の肯定回答に「小テストやテスト対策をしてくれる」というテスト対策に関わる内容が含まれていることである。学習者の発言には『テストの時はどこからどういう風に勉強していった方が内容につながっていく（生徒 B）』や、『テストの直前にプリントで、テストに出るところをまとめた授業（生徒 G）』などのテスト対策に関わる内容が語られた。さらに、学習者がテスト対策プリントに強い依存感を有している状況も発言内容から示された。つまり、学習者にとってテストの点数を上げることは最重要課題であり、そのためテストに特化した勉強や、テスト対策プリントを配ってくれる教師の行動を重要なものと認識していることがわかった。この結果から、学習者のテスト対策に関する認識が肯定的である点が明らかになった

次に、学習者が認識する授業内容の工夫方略（肯定回答）に関する本研究分析結果では「興味を引く授業」というカテゴリーの回答が最も多く、「洋楽を使った授業」「単語・文法の具体的な説明」「テストに向けた指導」「ALT の先生の指導」というカテゴリーがその後続く回答数であった。この方略に含まれたカテゴリーが英語教師の授業・指導に関わる内容であることから、この方略は教師の英語への高い関心を反映した方略であることが明らかになった（表 4-5, p.98）。また、先行研究結果（因子分析）の全ての項目が今回の結果同様に分類できることが明らかになった（表 4-3, p.92）。したがって、この方略の基本的な概念は、先行研究結果と本研究結果から教師の英語への高い関心を反映した方略であることが導き出された。

また、本研究と先行研究結果との違いは、学習者の認識する授業内容の工夫方略結果に「テストに向けた指導をしてくれる」というカテゴリーが含まれた点である。先に述べた生徒の立場の尊重方略同様に、授業内容の工夫方略にもテストに向けた指導を肯定的に捉える生徒の声があらわれた。このことから、「テストに向けた指導をしてくれる」という教師の行動は、授業内容を工夫してくれる方略として肯定的に受け取られることが明らかになった。また、その他の方略群に比べて、授業内容の工夫方略のカテゴリーが多く分類された点については、それぞれの教師によって様々な指導法が存在するためであると考えられ、英語教師の指導の多様性が明らかになった。今回の分類から学習者が認識する授業内

容の工夫方略は、様々な英語学習活動が混在する現状を明らかにした結果であると推測できる。

最後に、目標とその達成法の明示方略（肯定回答）に関する本研究分析結果では、5種類のカテゴリーに分類できた。その内の「英語学習の目的を教えてくれる」と、「英語の必要性を教えてくれた」というカテゴリーは、教師による明確な目標の設定に関わる方略であり、残りの「テストに向けた指導をしてくれる」「勉強の方法を教えてくれた」「点数が上がる指導をしてくれる」といったカテゴリーは、教師による達成法の明示方略と解釈することができた（表 4-6, p.100）。また、先行研究結果の項目は、明確な目標の設定に関わる方略の4項目と、達成法の明示方略に関わる方略の5項目に分類することが可能であった（表 4-3, p.92）。この方略には、本研究・先行研究両結果ともにテスト対策に関わる項目が含まれていた。つまり、学習者は、テスト対策に関わる内容を目標と達成法の明示方略として肯定的に認識していることが明らかになった。

以上を踏まえて、本研究から導き出された特徴的な結果は、生徒の立場の尊重方略と、授業内容の工夫方略にテスト対策項目が含まれたことである。学習者は、「小テストやテスト対策をしてくれる」といった教師の指導を生徒の立場を尊重してくれると感じ、「テストに向けた指導」をしてくれる教師について授業内容を工夫してくれると感じることが明らかになった。目標とその達成法の明示方略のみ、生徒の認識と先行研究結果ともにテスト対策に関わる内容が含まれた。また、先行研究結果が主に海外の研究を基に項目を作成し、研究を実施したのに対して、本研究結果は日本の高校生を対象に、現場での声を直接反映させたことによりあらわれた結果から得られたものである。このような日本人高校生を対象とした研究では、テスト対策を肯定的にとらえる意見が含まれたことが海外の研究を基にした先行研究結果との大きな違いであると言えよう。

Gardner (2010) によれば、教室環境に関わる動機づけとし *language classroom motivation* を想定しており、この動機づけについて次のように述べている。

Language classroom motivation is concerned with motivation in the classroom, and is affected by the environment in the class, the nature of the course and the curriculum, characteristics of the teacher, and the very scholastic nature of the student. This is the education component of second language learning (Gardner, 2010, p.10).

上記で示した *language classroom motivation* の定義は、もう一方の、現実社会における L2 使用の動機づけ (*language learning motivation*) との対比を意図したものである。

本研究結果からの分析で示した生徒の立場の尊重方略に含まれた「小テストやテスト対策をしてくれる」、授業内容の工夫方略に含まれた「テストに向けた指導」、そして目標とその達成法の明示方略に含まれた「テストに向けた指導をしてくれる」のようなテスト対策に関わる内容は、上記の Gardner (2010) の *classroom learning motivation* の典型的なもの

であり、“the nature of the course and the curriculum” に深く関連があると言える。今回の結果は、テスト対策に向けた英語学習や、大学入試に関わる指導などが動機づけ向上に関わる方略として肯定的に認識される傾向を示した。このような傾向は、英語を教科として捉えている日本の英語教育独特なものであると言える。第 3 章で示した先行研究（因子分析）結果には、目標とその達成法の明示方略に含まれている「試験問題を前もってみんなに知らせてくれる」という項目が特に高得点を示した結果に違和感を覚えたが、本研究結果で学習者の認識するこの方略の中に「テストに向けた指導をしてくれる」というカテゴリーが含まれたことを考慮すると、学習者はこのような動機づけ方略を現実に高評価していることが確認できたと言える。日本と同様に EFL 環境である韓国や中国の研究によれば、テスト目標主義に向けた英語学習は、本来あるべき語学習得の姿ではないと言う問題点が指摘されている（e.g. Choi, 2008 ; Huang & Andrews, 2010）。

しかし、今回対象としたほとんどの学習者（高校生）がテスト対策プリントの効果を認め、依存している現状が明らかになった一方で、テスト対策プリントの問題点について疑問・懸念している学習者の発言も得られた。以下にその内容を示す。

生徒 E の発言：

生徒 E：テスト前の対策プリントを出されて、それが実際、それがその・・・中間・期末では点数は取れるんですけど・・・実際大学とかに行ったりして、その・・・シナリオ通りに前もって出てくる訳でもなく、テスト以外で（英語を）出された時に本当に理解出来てるのかって言われると、理解出来ていないので、やっぱり、（テストの点数が）取れる人と取れない人が出てきて、やっぱ、試験対策プリントに頼ってやってきた人にとっては、難しい問題かなっていうのはあります。正直な所、テストの点数を取りたいっていうのがあるんですけど、先（英語が使えること）を見据えて勉強したほうがいいかなって思います。

この発言に示されたように、『(実際) テストの点数を取りたい (面接・生徒 E)』という気持ちを持っている反面、テスト対策プリントに依存した英語学習では、将来英語が使えるようにはならないことに気付いている学習者も存在する。多くの学習者がテスト対策プリントに依存している中で、語学学習の本質に目を向けた回答であるとも言える貴重な意見であった。

日本の高校のような EFL 環境では、英語教師も学習者も教科としての英語学習に囚われすぎている現状がこのような問題を生み出す原因だと考えられる。テスト目標主義は、大学入試に重点が置かれた EFL 環境において、テストを強く意識し、テストの点数を上げることに依存した学習者にその傾向が強く見られる。日本人高校生の英語学習環境に対して

問題提起をした Kobayashi (2001) は、テスト目標志向に偏った日本の英語学習は、本来実用英語に必要とされる英語コミュニケーション活動不足から悪影響を及ぼすと指摘している。しかしながら、現在の高校における英語教育は、教科の成績のための学習を主として行われていることを考えると、テスト目標主義に過度に依存してしまうことは自然な流れなのかもしれない。日本の教育環境を踏まえた林 (2012) の動機づけ研究によれば、外国語話者との接触の少ない EFL 環境における教科学習への意欲という「教育心理学上の動機づけ」と、国際的志向性で代表される海外の文化・人への前向きな興味という「社会文化的動機づけ」が日本人学習者の中でどのような役割を持つかを考察し、これら二種類の動機づけを融合させることが、日本のような EFL 環境では重要であると結論付けている。そのような、二種類の動機づけを融合させた動機づけ方略を解明することがさらなる教育的貢献に繋がると言える。

4.1.6 考察 2

考察 2 では、動機づけ 3 方略に関する学習者 (高校生) の肯定・否定回答結果について理論的考察を行う。まず、本研究結果の分析から得られた生徒の立場の尊重方略に関する肯定・否定回答結果を表 4-4 に示す。表に示したように、この方略の肯定回答には、生徒との信頼関係構築に関わる内容と、英語指導への強い関心に関わる内容が示された。一方、否定回答には、生徒への無関心な態度に関わる内容と、無関心な英語指導に関わる内容がまとめられた。したがって、この方略は肯定・否定回答それぞれに 2 種類の対照的な内容が示された結果であった。

表 4-4 生徒の立場の尊重方略肯定・否定回答対照表

肯定回答	否定回答
<p style="text-align: center;">生徒との信頼関係構築</p> <ul style="list-style-type: none"> ・苦手な生徒に対して丁寧な指導をしてくれる ・親近感のある先生 ・褒めてくれる先生 <p style="text-align: center;">英語指導への強い関心</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自主的に学習をさせてくれた ・能力に応じてクラスを分けて指導してくれる ・英語の歌を使って教えてくれる ・小テストやテスト対策をしてくれる 	<p style="text-align: center;">生徒への無関心な態度</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の進度がはやい ・英語教師の否定的な態度 ・授業の工夫不足 ・教師が勝手に指導する ・強圧的指導 <p style="text-align: center;">無関心な英語指導</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今までとは異なる教え方 ・授業の難易度が上がった

上記の表 4-4 で示したように、肯定・否定回答数の多い前半項目が生徒との良好な人間関

係・信頼関係を構築するための配慮の有無に関わるという点で、この方略は自己決定理論の関係性への欲求の充足に深く関わりがあると推測できる。自己決定理論 (self-determination theory) では3つの心理的欲求として、自己決定性の欲求 (needs for self-determination)、有能感の欲求 (needs for competence)、関係性の欲求 (needs for relatedness) の充足が自律的な動機づけへの鍵であると考えている (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000b, 2002)。

この理論における関係性の欲求の充足については、自分に関わりのある人との安心感ある人間関係によって満たされる欲求とされている (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000b, 2002)。また、廣森 (2006) は、日本人英語学習者を対象とした関係性の欲求の充足について「学習者が教師や仲間と、互いに協力的に英語学習に取り組みたいと感じること (p. 13)」と説明している。これらの研究を踏まえ、本研究結果で得られたこの方略の項目を見ると、最も回答数の多かった「苦手な生徒に対して丁寧な指導をしてくれる」といったカテゴリーに含まれる、『1人1人にしっかり教えてくれる (記述)』『優しく教えてくれたといった (記述)』などの内容や、「親近感のある先生」という方略に含まれる、教師を『身近な存在・フレンドリー (面接・生徒 D)』と感じている内容などは、教師と学習者の人間関係・信頼感構築に深く関わる内容であり、関係性の欲求の充足に関連する方略であると考えられる。

また、肯定回答に見られた「褒めてくれる先生」というカテゴリーに関わりがある、肯定的なフィードバック (褒めるなど) の効果について Numan (1991) は “Positive feedback has two principle functions: to let students know that they have performed correctly, and to increase motivation through praise. (p. 195)” と指摘している。さらに、Deci and Ryan (1985) は自己決定理論の有能感の欲求の充足について、成功体験や肯定的フィードバック (褒めるなど) がこの欲求の充足に関わり、逆に、失敗体験や否定的フィードバック (統制など) が有能感の欲求の充足を阻害すると指摘している。本研究結果からこの方略の肯定回答に見られた「褒めてくれる先生」というカテゴリーは、成功体験や、肯定的フィードバックという観点から、前者の有能感の欲求の充足に関わる方略であると言える。

そして、否定回答に見られる「強圧的指導」というカテゴリーは、自己決定性の欲求の充足を阻害する教師の行動であると考えられる。この点は、自己決定性の欲求の充足が、選択の可能な環境において、自分の意志により自由に決定した行為を行っているときにその欲求が満たされ、逆に、報酬・罰則の明示、さらに管理的な環境や何らかの圧力などは、その充足を阻害すると考えられていることに該当する (Deci & Ryan, 1985, 1991)。「強圧的指導」は、後者の報酬・罰則の明示、さらに管理的な環境や何らかの圧力などと深く関わりがある内容であると考えられ、自己決定性の欲求の充足を阻害するため自律的動機づけを低下させる方略であると考えられる。

否定回答に含まれた「強圧的指導」というカテゴリーが日本の教育環境に存在する背景には、権力格差 (power distance; Hofstede, 1991) の影響が考えられる。この権力格差とは、“the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country

expect and accept that power is distributed unequally” (Hofstede, 1991, p. 28) と定義される。日本文化は高権力格差文化と考えられ、日本の教育環境にはこの文化の影響があると考えられる。「強圧的指導」というカテゴリーに含まれるような教師の行動は、一般的に日本文化の特徴である高権力格差文化に由来した教室環境において行われやすいと言える。つまり、日本の教室環境は、目上の人を敬うという儒教の教えに従う教師・生徒の関係が根強く存在するため、「強圧的指導」が起こりやすいと考えられる。このような文化的特徴に根差した日本の学校教育環境は、教師の授業を一方的に生徒が聴くという講義形式が普通である。この講義スタイルが物語っているように、高権力格差を持って圧力的に指導するため、不平等な教師・生徒関係の認識が生まれてしまい、学習者は強圧的な指導と受け取ることが示唆される。日本の学校教育のような不平等な教師・生徒関係からは、自己決定性の欲求の充足が阻害されてしまう恐れがあり、自律的動機づけにはつながりにくいと言える。

次に、授業内容の工夫方略の肯定・否定回答結果を表 4-5 に示す。この方略の肯定回答は、教師の英語への高い関心を反映した方略であることが示された。一方、否定回答には「分かりにくい授業」「工夫のない授業」「単調な授業」という 3 種類のカテゴリーが示され、教師の英語への低い関心を反映した内容であることが明らかになった。また、表 4-5 を見ると、この方略の肯定・否定回答は対象的な内容であることがわかる。

表 4-5 授業内容の工夫方略肯定・否定回答対照表

肯定回答	否定回答
教師の英語への高い関心を反映した内容	教師の英語への低い関心を反映した内容
<ul style="list-style-type: none"> ・興味を引く授業 ・ALT の先生の指導 ・絵や図を使った指導 ・クラスメイトと学習 ・1人1人にあった指導 ・学習の仕方を教えてくれた ・単語・文法の具体的な説明 	<ul style="list-style-type: none"> ・洋楽を使った授業 ・テストに向けた指導 ・楽しい授業 ・分かりやすい授業内容 ・体験を交えた授業 ・授業中に評価
	<ul style="list-style-type: none"> ・分かりにくい授業 ・工夫のない授業 ・単調な授業

上記の表 4-5 で示したように、肯定・否定回答結果から学習者が認識する授業内容の工夫方略は、教師の英語教科に対する関心の度合いに深く関わりのある方略であると言える。この方略のカテゴリーには「洋楽を使った授業」「絵や図を使った指導」「興味を引く授業」「楽しい授業」という学習者の英語が楽しいという意識に直接働きかけるような内容が見られた。これは、学習者の内発的動機づけ (intrinsic motivation) に影響する教師の行動であると考えられる。自己

決定理論では、内発的動機づけを“doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequences” (Ryan & Deci, 2000b, p.56) と定義しており、さらに、内発的に動機づけられた行動について“When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards” (p.56) と説明している。内発的動機づけは、外部からの報酬や強制ではなく、興味や好奇心を中心とし、その活動自体から得られる喜びや満足感、または、行動への純粋な興味に動かされ、行動する場合の動機づけのことである。このような点において、この方略に含まれた「洋楽を使った授業」「絵や図を使った指導」「興味を引く授業」「楽しい授業」というカテゴリーの内容は、学習者の内発的動機づけに直接関わりのある動機づけ方略であると言える。

また、授業内容の工夫方略には、教師の英語教科に対する関心の度合いに関わりのある内容が挙げられた。この英語教科に対する関心の度合いについては、先行研究（第2章）で示した、教師への信頼性 (teacher credibility) に関連すると考えられる。欧米における教師への信頼性を構成する要因には、「知性 (teacher competence) ・性格 (teacher trustworthiness) ・善意 (Teacher caring)」という3種類の要因が示されている (McCroskey & Teven, 1999; McCroskey & Young, 1981; Teven & McCroskey, 1996)。ここで示されている「善意」の要素については“the degree to which a teacher is perceived to care about the student’s best interests” (Banfield et al., 2006, p. 65) と定義される。授業内容の工夫方略の肯定回答に示された「興味を引く授業」「洋楽を使った授業」「ALTの先生の指導」「絵や図を使った指導」というカテゴリーなどは、教師がどうすれば学習者のためになるのかという生徒の最善利益への思い入れ (to care about the student’s best interests) に該当し、この「善意」の条件に当てはまる方略であると考えられる。

また、日本人学習者を対象に教師への信頼性について研究を行った佐々木 (2005) は、「専門性・熱意・透明性・社会的認知度」といった4種類の要因が教師への信頼性に関わると述べている。この中で「専門性」は「知識・経験が豊かで、研究熱心で専門性にに基づき論理的な発言をする教師像 (p. 129)」と定義されており、「熱意」については「授業に熱心に取り組むと同時に、個別の学生に対して分け隔てなく親身になって対応してくれる教師像 (p. 129)」と定義される。このことを踏まえて、本研究結果である英語への高い関心を反映した方略に含まれる「興味を引く授業」「楽しい授業」や、「洋楽を使った授業」などというカテゴリーは、教師への信頼性を構成する要因である「専門性」と、「熱意」の要因に深く関わりがある方略と言える。つまり、英語教科に対する関心の度合いは、英語に対する知識 (善意・専門性) を持ち、そのような専門の知識を生徒に伝える強い熱意であると言える。一方、否定回答結果には「分かりにくい授業」「工夫のない授業」「単調な授業」というカテゴリーが含まれたことから、先に示した肯定回答の対照的な回答として捉えることができ、教師の英語への低い関心を反映した方略であることが示され、不十分な教師への信頼性に関わる内容であることが明らかになった。

最後に目標とその達成法の明示方略の肯定・否定回答について考察を行う。具体的には、

学習者の認識するこの動機づけ方略が表 4-6 に挙げたものとなった。表 4-6 に示したように、この方略の肯定・否定回答は対象的な項目であった。

表 4-6 目標とその達成法の明示方略肯定・否定回答対照表

肯定回答	否定回答
<p>明確な目標の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・英語学習の目的を教えてくれる ・英語の必要性を教えてくれた <p>達成法の明示</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テストに向けた指導をしてくれる ・勉強の方法を教えてくれた ・点数が上がる指導をしてくれる 	<p>曖昧な目標設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曖昧な目標設定 <p>強制的な進路決定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・勝手に進路を決められる <p>達成法の明示不足</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分かりにくい説明 ・難しすぎる問題の提出 ・対策プリントのみ ・学習の強制のみ

この方略の肯定回答項目にある「英語学習の目的を教えてくれる」「英語の必要性を教えてくれた」というカテゴリーは、明確な目標設定に関わりのある内容であり、「テストに向けた指導をしてくれる」「勉強の方法を教えてくれた」「点数が上がる指導をしてくれる」というカテゴリーは達成法の明示に関わる内容として、肯定回答を 2 つに分けて考えることができる。また、否定回答は「曖昧な目標設定」と、「勝手に進路を決められる」という教師の強制的な進路決定に関わる項目、そして、「分かりにくい説明」「難しすぎる問題の提出」「対策プリントのみ」「学習の強制のみ」という 4 種類のカテゴリーを達成法の明示不足という項目として 3 つに分類することができる。

まず、明確な目標設定に関わる「曖昧な目標設定」というカテゴリーは、先行研究（第 3 章, 研究 2）で示した目標設定理論（goal setting theory）に深く関わりのある内容であると考えられる。この理論では、学習者に具体的な目標情報を十分に提供することによって、学習者の動機づけが活性化され、さらに、それを学習者が納得している目標であれば曖昧な目標設定よりも明確な目標設定の方が達成しやすいとされる（Locke & Latham, 1990, 2002）。肯定回答にある「英語学習の目的を教えてくれる」や、「英語の必要性を伝えてくれた」というカテゴリーは、その情報を学習者が納得して受け入れることが前提とされる。つまり、教師が学習者に対して学習目標を明確にし、英語の必要性を伝えることで学習者の短期・中期・長期的な目標設定が可能になり、動機づけ意識の向上と、継続した学習に取り組む姿勢を育てることができると想定される。

次に、達成法の明示にある「テストに向けた指導をしてくれる」「勉強の方法を教えてく

れた」「点数が上がる指導をしてくれる」などのカテゴリーは、教師の足場かけ (scaffolding) (e.g. Bruner, 1984; Wood, Bruner & Ross, 1979) に深い関わりがあると考えられる。Bruner (1984) は「足場かけ」を Lev S. Vygotsky の発達最近接領域 (the zone of proximal development; Vygotsky, 1978) を手がかりとして、足場かけの理論構造として一般化を行った。足場かけとは “Scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence” (Wood et al., 1979, p.90) と定義される。さらに、Bruner (1984) は足場かけについて教師、大人、子供同士が具体的に、どのような援助を行えば発達の最近接領域に存在する子供の潜在能力を伸ばすことができるかということに着目し、子供たちに「背伸び」をさせる足場かけとしての理論を提唱した。その後、足場かけ理論は Wood et al., (1979) における足場かけの実験的研究において、個人指導 (tutoring) との役割に関して検討が行われた。この研究では、知識を持っている人が持っていない人に対して知識を伝えようとする場合、実際に個人指導でどのようなことが起こっているか研究を行った。その結果、指導教員 (tutor) が個人指導を行う際の足場かけを充実させる具体的なプロセスを導き出した。このプロセスは、子供ができない課題について解決法を示し、指導教員なしでは出来ないことを指導教員との学習で出来るように調整する方法として考えられている。

特に、達成法の明示に含まれる「テストに向けた指導をしてくれる」「勉強の方法を教えてください」「点数が上がる指導をしてくれる」のようなカテゴリーは、教師との学習を通じて次の目標達成のための足場を構築することで、さらに能力を伸ばすことが可能になる方略であると考えられる。高校の英語授業は、学習者同士の対話よりも教師主導の「問い—答え—評価」パターンで進む非協同的授業が一般的であるとされている (今井, 2011)。しかし、時には教師がすぐに解答を与えるのではなく、上手く足場かけを行い、次に繋げていくことが重要である。そのような教師・生徒間の関係の中で課題に取り組める環境を教師が構築していくことで効果的な学びの場を生み出すことが可能である。そして、教師はそれぞれの学習者の発達の最近接領域の幅を見極めて、学習者に適切な足場かけを行えるように、また、足場かけを外すタイミングを見極めながら個々の学習者に応じた関わりをもつ姿勢が求められる。

次に、目標とその達成方略の否定回答項目を見ると、この方略の否定回答項目に含まれている「曖昧な目標設定」と、「勝手に進路を決められる」というカテゴリーは曖昧な目標設定と、強制的な進路決定に関わりのある内容であり、「分かりにくい説明」「難しすぎる問題の提出」「対策プリントのみ」「学習の強制のみ」というカテゴリーは、達成法の明示不足に関わる内容であった。

この方略にある否定回答の「難しすぎる問題の提出」というカテゴリーは最適の挑戦 (optimal challenge) に対する否定内容と考えられ、有能感の欲求の阻害に関わりがある方略であると解釈できる。Deci and Ryan (1985, pp. 123-125) によれば、学習者の有能感を高

め自律的動機づけを向上させるには、適度な難度のある課題である「最適の挑戦 (optimal challenge)」における成功経験が必要であると指摘している。本研究の否定回答に示された「難しすぎる問題の提出」というカテゴリーは、学習者の学習活動に負荷が掛かりすぎてしまい、成功体験の機会を奪う恐れがあり、有能感の欲求の充足を阻害してしまうと考えられる。

目標とその達成法の明示に含まれた、その他の否定回答項目を見ると「分かりにくい説明」「対策プリントのみ」というカテゴリーは、教師の足場かけの欠如と、それによる有能感への欲求の充足の阻害に関わる項目であると考えられる。また、「勝手に授業を進める」というカテゴリーは、教師と学習者の信頼関係構築の欠如から生じる関係性への欲求の充足の阻害に関わりがあると言える。「学習の強制のみ」というカテゴリーは、自己決定性への欲求の充足の阻害に関わりのある項目であると言える。そして「曖昧な目標設定」というカテゴリーは、先に示した目標設定理論で示されている「明確な目標設定」に関わる教師方略に対する対照的な項目であると考えられる。

以上、学習者（高校生）が認識する教師の動機づけ 3 方略に関する肯定・否定回答結果から、具体的な肯定・否定項目の理論的考察を行った。本研究結果として学習者（高校生）の望んでいる動機づけ方略は、心理学的な動機づけの枠組みに沿ったものであることが明らかになった。

今回の研究から得られた学習者の生徒の立場の尊重方略に関する肯定・否定回答結果は、肯定回答に生徒との信頼関係構築に関わる内容と、教師の英語指導への強い関心を持った教師に関わる内容であることが明らかになった。また、否定回答には、生徒への無関心な態度に関わる内容と、無関心な英語指導に関わる内容がまとめられ、両回答それぞれに対照的な 2 種類の項目が示された。そして、肯定・否定回答数の多い前半項目が教師との良好な人間関係・信頼関係を構築するための配慮の有無に関わるという点で、この方略は自己決定理論の関係性への欲求の充足に深く関わりがあることがわかった。さらに、この方略の肯定回答に見られた「褒めてくれる先生」というカテゴリーは、成功体験や、肯定的フィードバックという観点から、有能感の欲求の充足に関わる方略であることが明らかになった。

一方、否定回答に見られた「強圧的指導」というカテゴリーは、報酬・罰則の明示、さらに管理的な環境や何らかの圧力などと深く関わりがある内容であると考えられ、自己決定性の欲求の充足を阻害する方略であることが示された。さらに、この「強圧的指導」というカテゴリーが存在する背景には、日本文化の特徴である、ハイコンテクスト文化 (High-Context Communication) および、高権力格差文化 (Hofstede, 1991) の影響を強く受けているためであると推測できた。

次に、授業内容の工夫方略の肯定・否定回答結果から、この方略の肯定回答は、教師の英語への高い関心を反映した方略であることが示された。一方、否定回答は、教師の英語への関心の低さを反映した内容であることが明らかになった。今回の結果から、この方略

に含まれた、授業内容の工夫に関わる教師の行動は、興味や好奇心を中心とし、その活動自体から得られる喜びや、満足感などに影響を与えることから内発的動機づけに由来する方略であることが明らかになった。また、この方略は教師の英語教科に対する関心の度合いに深く関わりのある方略であることが示された。この英語教科に対する関心の度合いについては、教師への信頼性 (teacher credibility) に関連することが明らかになった。この方略で示した英語教科に対する関心の度合いについては、英語に対する知識 (善意・専門性) を持ち、そのような専門の知識を生徒に伝える強い熱意であると言える。逆に、否定回答は、教師の英語への低い関心を反映した方略であることが示され、不十分な教師への信頼性に関わる内容であることが明らかになった。このような結果から、授業内容の工夫方略の肯定・否定回答の内容は対象的なものであることがわかった。

最後に、目標とその達成法の明示方略の肯定回答にある明確な目標設定に関わる 2 種類のカテゴリーは、目標設定理論 (goal setting theory) に深く関わりのある内容であることが示され、達成法の明示に分類された 3 種類のカテゴリーは、教師の足場かけ (scaffolding) に深い関わりがあることが明らかになった。また、この方略にある否定回答の「難しすぎる問題の提出」というカテゴリーは、最適の挑戦 (optimal challenge) に対する否定内容と考えられ、学習者の学習活動に負荷が掛かりすぎてしまい、成功体験の機会を奪う恐れがあり、有能感の欲求の充足を阻害してしまうことがわかった。その他の否定回答として「分かりにくい説明」「対策プリントのみ」というカテゴリーは、教師の足場かけの欠如と、それによる有能感への欲求の充足の阻害、「強制的な進路決定」「勝手に授業を進める」というカテゴリーは、教師と学習者の信頼関係構築の欠如から生じる関係性への欲求の充足の阻害、「学習の強制のみ」というカテゴリーは自己決定性への欲求の充足の阻害、「曖昧な目標設定」というカテゴリーは、目標設定理論で示されている「明確な目標設定」に関わる教師方略に対する対照的な項目であることが明らかになった。全般的にこの方略の肯定・否定回答は、それぞれの項目が対象的な方略であることが表 4-6 から明らかになった。

以上、全体的な動機づけ 3 方略回答の傾向として、生徒の生の声に寄せられた否定回答結果は、肯定回答に対する対照的な内容が多く見られた。また、動機づけ 3 方略ともに肯定回答より否定回答が少なかった。この否定回答が少なかった理由としては、アンケートが教員への提出、名前の記入を指定したことにより学習者が記入を躊躇したためであると考えられる。実際にはより多くの否定回答経験があると考えられ、そのような中、ここで得られた否定回答は特に印象的な内容であったと言える。

4.1.7 まとめ

この章では日本の高校生を対象に教師の動機づけ方略の認識について、現場での声を直接反映させたことによりあらわれた肯定・否定回答結果を基本とし、先行研究結果 (第 3 章) との比較および、理論的研究を行った。具体的には、研究課題 (1) として先行研究 (第 3 章) で得られた動機づけ方略結果 (因子分析) について学習者から生の声を聴き、そこか

ら得られた情報に表明される内容が既に動機づけ 3 方略に含まれている項目とどのように異なるかを比較検証した。そして、研究課題 (2) では、学習者から得られた情報を基に、学習者が認識する動機づけ 3 方略の肯定・否定回答結果について理論的考察を行った。

考察 1 は、研究課題 (1) を達成する目的で動機づけ 3 方略に関する学習者の認識 (肯定回答) と先行研究結果 (因子分析) 項目との比較を行った。その結果、顕著な違いがあらわれたのは、学習者が認識する動機づけ 3 方略 (生徒の立場の尊重・授業内容の工夫・目標とその達成法の明示) にテスト対策に関わる内容が含まれたことである。これは日本の高校の EFL 環境における英語教育が、教科の成績のための学習を主に行っているためであると考えられ、改めてテスト目標主義が蔓延している現実が浮き彫りになった結果であった。テスト目標主義は、大学入試に重点が置かれた EFL 環境において、テストや、大学入試を意識する学習者にその傾向が強く見られる。そのような学習者は、テスト目標主義 (テスト対策をありがたく思う事) に強く依存してしまう傾向がある。このようなテスト目標主義への強い依存が問題視される一方、林 (2012) は、そのような問題点を認めながら、現実問題としてテスト対策意識を外国語話者との接触の少ない FLL 環境での外国語学習を支える重要な動機づけ要因として考えるべきであると主張している。そのような意味からも、本研究結果が示したテスト対策に関わる方略は、学習者の動機づけに深く関わりがあることを再確認することができた。しかし、テスト目標主義に偏った指導をしてしまえば、本来の英語習得から逸れるという懸念も考慮する必要がある。

次に、考察 2 では動機づけ 3 方略に関する学習者 (高校生) の肯定・否定認識について具体的な項目に関する理論的考察を行った。本研究結果として学習者 (高校生) が高評価している動機づけ方略は、心理学的な動機づけの枠組みに沿ったものであることが示された。

まず、生徒の立場の尊重方略は、生徒との良好な人間関係・信頼関係を構築するための配慮の有無に関わる肯定・否定回答数が多かった。このような点で、この方略は自己決定理論の関係性への欲求の充足に深く関わりがあると言える。また、この方略にある「褒めてくれる先生」という肯定フィードバックに関するカテゴリーは、有能感の欲求の充足に関わる項目であると考えられ、否定回答にある「強圧的指導」というカテゴリーは、自己決定理論の自己決定性の欲求の充足を阻害する項目であると考えられる。この「強圧的指導」というカテゴリーが日本の教育現場を最もよくあらわしている内容であり、この背景には、日本文化の特徴とされる高権力格差文化の影響を受けているためであると言える。

次に、授業内容の工夫方略結果に含まれたカテゴリーには、学習者の英語が楽しいという意識に直接働きかける指導に関わりのある内容が見られ、課題を行うこと自体から得られる、楽しさ、興奮、刺激、喜びなどから内発的動機づけに関わるものが明らかになった。また、この方略は英語への高い関心を反映した教師の行動に関わる内容が示されたことから、教師への信頼性に深く関わりを持つ方略であることがわかった。この関心の度合いは、信頼性の構成要素である、英語に対する知識 (善意・専門性) を備え、そのような専門的知識

を生徒に伝える強い熱意を意味するものであると考えられる。一方、否定回答結果には「分かりにくい授業」「工夫のない授業」「単調な授業」などのカテゴリーが示され、肯定回答結果と否定回答結果が対照的な内容であることが明らかになった。したがって、この方略の否定回答は、教師の英語への低い関心を反映した項目であるため、そのような教師の行動は教師への信頼性に繋がらないことを示した。

そして、目標とその達成法の明示方略では、明確な目標設定に関わる 2 種類のカテゴリーに分けられた。それらは、目標設定理論に深く関わりのある内容であった。また、達成法の明示に分類された 3 種類のカテゴリーは、教師の足場かけの構築に深い関わりがある項目であった。否定回答に見られた「難しすぎる問題の提出」というカテゴリーは、最適難度の課題による成功体験の機会を奪う恐れがあり、有能感の欲求の充足を阻害してしまうと考えられる。

以上、教師の動機づけ 3 方略に関する学習者の認識（肯定回答）と、先行研究結果（因子分析）項目とを比較した結果、テスト対策に向けた英語学習や、大学入試に関わる指導などが、動機づけ向上に関わる方略として肯定的に認識される傾向を示した。このような傾向は、英語を教科として捉えている EFL 国の英語教育独特なものであることが明らかになった。そして、動機づけ 3 方略に関する学習者（高校生）の肯定・否定認識における理論的な考察を行った結果から、学習者（高校生）が認識している動機づけ方略は、心理学的な動機づけの枠組みに沿ったものであることを明らかにした。したがって、今回の研究結果である動機づけ 3 方略は、心理学的な理論からも説明できることが明らかになった。

第5章 総括

5.1 各章のまとめ

本研究は学習者の英語学習に対する動機づけの向上・低下に関わる教師要因について、日本人高校生を対象に調査・分析を行ったものである。本章では、本研究における各章のまとめ、そしてそこから得られる教育的示唆および、今後の課題について述べる。

第1章では、これまでの英語学習における動機づけ研究と、本論文の主要な研究となる英語学習動機づけに影響を与えると考えられる教師要因研究を概説した。まず、外国語習得の動機づけ研究の起点とされる、Gardner and Lambert (1959, 1972) の一連の研究では、相手文化への好意という動機的側面が外国語習得に関与すると結論づけ、外国語習得の文化的側面、学習環境への姿勢、動機づけなどの関係を体系化した社会教育モデルを完成させた (Gardner, 1983, 1985)。そして、それらの研究がその後の英語学習動機づけ研究において中心的な役割を果たしていることを確認できた。

外国語習得の動機づけ研究では、長い間 Gardner の社会教育モデルが動機づけ研究の中核をなしていたが、その後、外国語教育の世界では、学習者の自律 (learner autonomy)、自律的学習者 (autonomous learner) という言葉が多用されるようになり、教育心理学上の諸理論に目が向けられるようになってきていることがわかった。自己決定理論 (SDT) および、それ以外の分野の先行研究 (demotivation, teacher misbehaviors, teacher immediacy behavior, teacher credibility, motivational strategies) によれば、英語学習において低動機状態が現れる過程には、様々な動機減退要因の影響を想定・推測することが可能であり、どの動機減退要因にも直接的または、間接的に教師の影響が関連していることを確認できた。

このような教師要因が学習者の動機づけに影響を及ぼすことを踏まえ、教育現場における、教師・学習者間の人間関係に関する研究である教師のコミュニケーション行動研究を概説した。教師のコミュニケーション行動研究は、これまでアメリカのコミュニケーション研究者によって数多く研究されてきている。教師のコミュニケーション行動研究に示された教師の親近性行動 (teacher immediacy behavior) と、教師への信頼性 (teacher credibility) は、教師と学習者間の対人コミュニケーション関係における重要な概念として考えられ、教育環境に深く関わりがあることを説明した。併せて、本研究の前段階に当たる、日本人高校生を対象に英語学習意欲に関わる調査を行った渡辺 (2012, 第2・3・4章) の研究概要を再検討し、本研究への導入を行った。

第1章の最後に、授業活動に関する直接的な動機づけ研究として、実際英語授業を行う教員向けに学習者のやる気を起こさせる方法として、学習動機づけを高める方略 (motivational strategies) が提唱されている点を説明した。動機づけ方略を扱った主要な研究として、ハンガリーの英語教師を対象に学習者の動機づけに効果があると考えられる動機づけ方略の重要性・使用頻度を調査した Dörnyei and Csizér (1998) の研究および、サウジアラビアの高校生・大学生、および EFL 教師を対象に動機づけ方略の実証的な検証を行

った、Moskovsky et al. (2013)などを概説した。現在、このような動機づけ方略に関する研究では、多様な方略が選定されているが、選定だけに留まるのではなく、今後、動機づけ方略を効果的に活用するための検証が求められている点を確認した。

以上のようなSDTおよび、それ以外の分野の先行研究や、教師のコミュニケーション行動・動機づけ方略の先行研究を踏まえて、本研究の第2章では、教師のコミュニケーション行動研究を取り入れた検証を行った。また、学習者の動機づけを高めると想定される一連の方略研究に示された効果を鑑みると、そこから得られる教育的示唆並びに、より効果的な提言が可能であると想定される。その点を踏まえて第3・4章で動機づけ方略について詳しく検証を行った。

第2章では、第1章に示した英語授業における教師・学習者間のコミュニケーション行動に焦点を当て、学習意欲に関係があると考えられる、教師の言語的・非言語的親近性行動と、教師への信頼性・学習姿勢および学習努力の関係について、男子・女子学習者を比較することで、教師と学習者間の有効的なコミュニケーション行動について検証した。

英語教師と学習者間の対人的コミュニケーション過程において重要と考えられる教師の言語的・非言語的親近性行動と、学習者が認識する教師への信頼性・英語学習における姿勢および、学習努力の下位尺度である「英語授業に対する姿勢・英語学習に対する姿勢・英語学習努力」との関係について検証を試みた。その結果、男子・女子学習者とも教師の非言語的親近性行動より「学習者をよく褒める」「親しみを持って話しかけてくれる」というような言語的親近性行動を英語学習意欲に効果的であると認識することがわかった。さらに、女子学習者の方が男子学習者より教師の親近性行動の影響を受けやすく、特に言語的親近性行動の影響を受けやすいことを明らかにした。このような結果から、英語教師は授業を行う場合、非言語的親近性行動より言語的親近性行動を伴った指導を心がけることが動機づけ向上には効果的であり、特に、女子学習者には男子学習者以上に、声掛けを伴った指導を積極的に行うことの重要性を述べた。

第3章では動機づけ方略に焦点を当て、自律度別学習者（高校生）が認識する英語教師の動機づけ方略の効果について3種類の検証を行った。まず、研究1として、第1章で示した学習動機を高めると想定される動機づけ方略に関する先行研究を踏まえて、日本人高校生の英語学習活動に影響を与えると考えられるそれらの方略について、動機づけの高・中・低自律度群によって異なった認識が現れるかを検証した。

まず、Dörnyei and Csizer (1998)、Moskovsky et al. (2013)、竹内 (2012)の動機づけ方略尺度(資料9, 10, 11)を参考として新たに日本人高校生対象に、英語教師の各行動によって英語学習意欲向上につながるかについて質問紙を作成し、高校生からの回答を因子分析にかけた。その結果、教師の動機づけ方略として「生徒の立場の尊重」「授業内容の工夫」「目標とその達成法を明示」の3因子が抽出された。

各因子に含まれる動機づけ方略項目の中で平均値が高かったものは、生徒の立場の尊重因子であり、次に目標とその達成法を明示因子、そして授業内容の工夫因子であった。

それぞれの因子の平均値が 3.0 以上であった点を考慮すると、調査参加者は教師の動機づけ方略に対して肯定的な印象を持っていることが言える。研究 1 の特徴的な結果として、高自律度群が生徒の立場の尊重と、目標とその達成法の明示方略において、中・低自律度群より平均値に有意な差を見せた点を示した。これは、高自律度群学習者が他の群と比べると関係性の欲求の充足に対して、より敏感な反応を示す傾向であることを指摘した。2 つ目は、低自律度群で授業内容の工夫方略に対する認識が低かった結果である。この結果は、低自律度群のような英語に対する興味が低い学習者にとって、授業活動や授業内容に直接関わる教師の行動は、効果的に低い認識が示されることを指摘した。

次に、第 3 章の研究 2 として、研究 1 の因子分析で得られた動機づけ 3 方略の各項目平均値の効果評価認識の高い方略から、効果評価認識の低い方略に選ばれた項目(全 29 項目)を具体的に検討した。その結果、生徒の立場の尊重方略に含まれた 12 項目の内、高評価項目として示されたのは「生徒と良い人間関係を築いてくれる」と、「生徒の質問や提案を快く受け入れてくれる」という項目であった。一方、低評価項目は、授業内容の工夫方略に含まれる「今までの個人成績をグラフなどで教えてくれる」と、「生徒それぞれに具体的な目標を立てさせてくれる」という項目であった。これらの結果から、学習者にとって非圧力的で拘束力の弱い動機づけ方略は評価が高く、管理的で圧力的な動機づけ方略は評価が低い点であることを明らかにした。

そして、第 3 章の研究 3 として、研究 1・研究 2 で得られたアンケート結果を基に、学習者を自律度 7 種類の動機づけ下位尺度と、教師 3 方略の効果認識度回答の平均値からクラスター分析によるグループ分けを行い、自律的・非自律的な学習者の違いによって教師の動機づけ方略効果認識に差があらわれるかを検証した。

クラスター分析で明らかになったグループ分けの結果、クラスター1に属する高自律度群学習者は、学習に関する努力と持続性の高さから動機づけ方略の効果認識が高く、クラスター4に属する低自律度群学習者は、英語学習に対して拒絶反応を起こしている可能性があるため動機づけ方略の効果認識が低い結果を明らかにした。特に、クラスター2・3に属する中自律度群学習者は、動機づけ方略を肯定的(クラスター2)に捉えるグループと、否定的(クラスター3)に捉えるグループに分類された。この分類では、中自律度群学習者が動機づけ方略をプラス・マイナスいずれに解釈するかによって、動機づけ方略に対する効果認識に影響があらわれる点を指摘した。そして、中自律度群が高・低自律度群に比べて動機づけ方略に対して敏感な反応を示す学習者であることを明らかにした。この結果から、動機づけ方略をマイナス影響に解釈している中自律度群学習者に対しては、教師が注意深い対処をすることによってプラス影響型に移行できる可能性を説明した。しかし、その中でもマイナス影響型に存在している学習者に関しては、動機づけ方略へのプラス影響型への移行の可能性は極めて難しい点を指摘した。

第 4 章は、第 2・3 章が主に海外の研究で生まれた教師要因に基づいた研究であったのに対し、この章では日本の教育現場の現状をこれまでに得られた教師の動機づけ方略に反映

させると、どのような結果があらわれるかについて質的研究を取り入れた検証を行った。

まず、研究課題 (1) として、第 3 章で得られた動機づけ方略の各因子について学習者から生の声を聴き、そこから得られた情報に表明される内容が既に動機づけ 3 方略に含まれている項目と、どのように異なるか比較検証を行った。次に、研究課題 (2) では、学習者から得られた情報を基に、学習者が認識する動機づけ 3 方略の肯定・否定回答結果について理論的考察を試みた。

研究課題 (1) の教師の動機づけ 3 方略に関する学習者の認識 (肯定回答) と、第 3 章の因子分析項目とを比較した結果、学習者から得られた生の声を主としたカテゴリー分類 (肯定回答) と同様に、因子分析結果項目 (p.45 表 3-1) も分類が可能であった (第 4 章, 表 4-3)。また、本研究結果 (第 4 章) には、テスト対策に向けた英語学習や、大学入試に関わる指導などが、動機づけ向上に関わる方略として肯定的に認識されることを明らかにした。このような傾向は、英語を教科として捉えている EFL 国の英語教育独特なものであることが示唆される結果であった。

そして、研究課題 (2) の動機づけ 3 方略に関する学習者 (高校生) の肯定・否定認識における理論的な考察からは、学習者 (高校生) の認識している動機づけ方略が心理学的な動機づけの枠組みに沿ったものであることを明らかにした。このようなことから、今回の研究結果である動機づけ 3 方略は、心理学的な理論からも説明できることを明らかにした。

まず、生徒の立場の尊重方略は、生徒との良好な人間関係・信頼関係を構築するための配慮の有無に関わるという点で、自己決定理論の関係性への欲求の充足、そして、この方略の肯定フィードバックに関するカテゴリーから、有能感の欲求の充足に関わる方略である点を示した。また、この方略の否定回答にある「強圧的指導」というカテゴリーは、自己決定理論の自己決定性の欲求の充足を阻害するような方略である点を明らかにし、その背景には、日本文化の特徴とされる高権力格差文化の影響を受けているためであることを指摘した。自己決定理論では、3 つの欲求が満たされることで学習者は自己決定性の高い動機づけ (高自律型外発的動機づけ・内発的動機づけ) を達成すると考えられている。これらのことを踏まえると、生徒の立場の尊重方略は、3 つの心理的欲求を満たすことで自己決定性の高い動機づけに繋がる方略であると言える。

次に、授業内容の工夫方略に含まれたカテゴリーは、学習者の英語が楽しいという意識に直接働きかける指導に関わりのある内容であったため、内発的動機づけに関連する方略であることを明らかにした。また、この方略には、英語への高い関心を反映した教師の行動に関わる内容が示されたことから、教師への信頼性に深く関わりを持つ方略であると言える。さらに、この方略の肯定回答と否定回答結果が対照的な内容であることから、否定回答は教師の英語への低い関心を反映した方略であり、そのような教師の行動は教師への信頼性に繋がらないことを示した。

そして、目標とその達成法の明示方略は、目標設定理論と、教師の足場かけの構築に深い関わりがある内容であることを明らかにした。また、否定回答に示された「難しすぎる

問題の提出」というカテゴリーは、最適難度の課題による成功体験の機会を奪う恐れがあり、有能感の欲求の充足を阻害してしまう方略であることを指摘した。

以上で示した各章の要約に基づき、本研究から導かれる教育的示唆を導き出す。英語学習における低動機状態が現れる過程には、様々な動機減退要因を想定・推測できる。しかし、どの動機減退要因にも直接的または、間接的に教師要因が影響していると考えられる。さまざまな教師要因の中で、教師の言語的・非言語的親近性行動や、学習者の動機づけを高めると想定される動機づけ方略研究に示された本研究結果には、そこから得られるより効果的な教師の指導に関する提言が示されていた。

教師の言語的・非言語的親近性行動は、学習者の性差によって異なった捉え方がされるため、英語教師は学習者の置かれている状況や場면을十分に把握し、指導を行うことが求められる。つまり、教師はどのような場面で、どのような言語的・非言語的親近性行動が重要なのかを見極めた上で学習者とコミュニケーションを図ることによって、英語学習活動が促進されると考えられる。

そして、学習者の認識する動機づけ 3 方略の項目の中に、テスト対策に関わる内容が含まれた点に関して、日本のような FLL 環境ではテスト目標主義への強い依存が問題視される一方、現実問題としてテスト対策意識を外国語話者との接触の少ない FLL 環境での外国語学習を支える重要な動機づけ要因として考えるべきであることを説明した。本研究で示したテスト対策に関わる方略は、学習者の動機づけに深く関わりがある一方で、テスト目標主義に偏った指導の在り方を再検討するべきであると考えられる。

英語学習動機づけに関わる教師の要因を主体にした本研究は、近年高校生の英語に対する抵抗感や、英語嫌いな生徒の増加が叫ばれている中で生まれたものであり、そのような学習者の問題解決に少しでも貢献できれば幸いである。

5.2 今後の課題

最後に本論を結ぶにあたり、今後の研究課題について述べる。現在、学習者の動機づけについては、多くの研究がおこなわれている。しかし、高校生の英語に対する抵抗感や、英語嫌いな生徒の増加が叫ばれていることを踏まえると、日本の高校生を対象とした研究を中心に学習者の低動機状態の要因の解明や、動機減退状態の改善に注目した研究が求められる。今後、それらを行うために、日本人高校生を中心とした継続的な研究とデータ収集を行う必要がある。

2点目は、日本人英語学習者（高校生）を中心に最も効果的であると想定される教師のコミュニケーション行動（第2章）や、教師の動機づけ方略（第3章・第4章）および、その方略の効果を受けやすい自律度群を考えた検証を行ったが、英語指導を行う教員の性別・教員歴・年齢の違いなどを分析対象に取り入れるまでには至らなかった。今後は、指導に関わる英語教員の詳細な情報を考慮した英語教師対象の研究計画を立て、教師のコミュニケーション行動や、動機づけ方略の効果について更なる研究を進めていくことが望ま

しいと言える。

本研究では、英語授業方法を一斉指導型の指導方法と、個別指導型の指導方法の区別を考えずに調査を行った。学習者にしてみれば、一斉指導で学習意欲が上がる者もいれば、個別指導で意欲が上がる者もいるであろう。したがって、英語授業では多様な指導方法を教師は織り交ぜ、工夫することが求められると言える。そして、それぞれの指導方法の調査結果を比較することも今後重要な課題となるであろう。また、本研究は高校生を中心として研究を行った。しかし、英語学習が小学校低学年までに広がりを見せていることを踏まえると、児童を対象とした研究も重要であることは言うまでもない。今後、幅広い学習者を対象とした研究を期待したい。

参考文献

- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In Nimmo, D. (Ed.), *Communication yearbook 3*, 543-559. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- 荒井貴和. (2004). 「何が外国語学習のやる気を失わせるか？」 "What 'demotivates' language learners?" 『東洋学園大学紀要 Bulletin of Toyogakuen University』 第12号, 39-47.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The Effect of Teacher Misbehaviors on Teacher Credibility and Affect for the Teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bruner, J. (1984) Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In B. Rogoff & J. V. Wertsch eds.; *Children's learning in the Zone of proximal development, New Directions for Child and Adolescent Development*, 23, 93-97
- Chambers, G. (1993). Taking the “de” out of demotivation. *Language Learning Journal*, 7, 13-16.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). Innovations in Language Learning and Teaching, 1, 153-174.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2002). *Communication for Teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Choi, I. (2008). The impact of EFL testing on EFL education in Korea. *Language Testing*, 25 (1), 39-62.
- Christophel, D., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-306.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. *The self in transaction: Infancy to childhood*, 61-97.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*, 38, 237-288. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dörnyei, Z. (1998). “Demotivation in foreign language learning.” Paper presented at the TESOL 1998 Congress, Seattle WA, March.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press
- (ドルニエイ・Z 著, 米山朝二・関昭典訳 (2005). 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』. 東京: 大修館書店)

- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Pearson Education Limited. Great Britain.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28, 3-10.
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-239
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C., & W. E. Lambert. (1959). Motivational variables in second language Acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-72
- Gardner, R. C., & W. E. Lambert. (1972) *Attitude and motivation in second language Learning*. Rowley, mass: Newbury house.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teaching immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 17, 40-53.
- Gorham, J., & Christophel, D. (1992). Students' perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252. Doi: 10.1080/01463379209369839
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77.
- Guilloteaux, M. J. (2013). Motivational Strategies for the Language Classroom: Perceptions of Korean Secondary School English Teachers, *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 41, 3-14.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Hamada, Y. & Kito, K. (2007). Demotivation in Japanese high schools. *JALT 2007 Conference Proceedings*, 168-178.
- Hayashi, H. (2009). Roles of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Learning in Japan: Insights from Different Clusters of Japanese High School Students. *JACET Journal*, 48, 1-13.
- 林日出男. (2011). 「高校高学年での英語学習における入試緊張・動機づけ・自己調整・学習意欲・学習時間の因果モデル」. 『大学英語教育学会 (JACET) 九州・沖縄支部紀要』, 第16号, 1-14.

- 林日出男. (2012). 『動機づけ視点で見る日本人の英語学習 内発的・外発的動機づけを軸に』
東京：金星堂
- Hayashi, H. (2013) Dual Goal Orientation in the Japanese Context: A Case Study of Two EFL Learners. *Language Learning Motivation in Japan. Multilingual Matters, Bristol, UK.*
- 廣森友人. (2003a). 「学習者の動機づけは何によって高まるのか：自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」. *JALT, 25(2)*, 173-186.
- 廣森友人. (2003b). 「何が英語学習者の動機づけを高めるのか：自己決定理論に基づいた英語学習動機づけの調査分析」. *STEP Bulletin, 15*, 142-151.
- 廣森友人. (2004). 「動機づけ研究の現状：その課題と問題点」. 『動機づけ研究における質的研究と量的研究の融合』. 大学英語教育学会 (JACET) 第43回全国大会. 名古屋：中京大学. 2004/09/03. (企画シンポジウムでの司会, ならびにパネリスト)
- 廣森友人. (2005). 「外国語学習者の動機づけを高める3つの要因：全体傾向と個人差の観点から」. *JACET Bulletin, 41*, 37-50.
- 廣森友人. (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』. 東京：多賀出版.
- 廣森友人. (2010). 「学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響」. 『立命館言語文化研究』. 第22号, 159-167.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, UK: McGraw-Hill.
- Huang, J., & Andrews, S. (2010) Situated development and use of language learner strategies: Voices from EFL students. *Language Learning Journal, 38(1)*, 19-35.
doi: 10.1080/09571730902717430
- 今井裕之. (2011). 「英語の授業にもっと協同学習を」. *Teaching English Now, 20*, 2-5.
- Kearney, P., Piax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly, 39*, 309-324.
- Kearney, P. (1994a). Verbal immediacy behaviors. In Rubin, R. B., Palmgreen, P., & Sypher, H. E. (Eds.), *Communication research measures: A sourcebook*, 393-396. New York: Guilford.
- Kearney, P. (1994b). Nonverbal immediacy behaviors instrument. In Rubin, R. B., Palmgreen, P., & Sypher, H. E. (Eds.), *Communication research measures: A sourcebook*, 238-241. New York: Guilford.
- Kearney, P. (1994c). Teacher Credibility. In Rubin, R. B., Palmgreen, P., & Sypher, H. E. (Eds.), *Communication research measures: A sourcebook*, 352-355. New York: Guilford.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal, 31(2)*, 183-204.
- King, S. W., Minami, Y., & Samovar, L. (1985). A comparison of Japanese and American perception of source credibility. *Communication Research Reports, 2(1)*, 76-69.

- Kobayashi, Y. (2001). The learning of English at academic high schools in Japan: Students caught between exams and internationalization. *Language Learning Journal*, 23(1), 67-72.
doi: 10.1080/09571730185200111
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- McCombs, B. L. & Pope, J. E. (1994). Motivating hard to reach students. Washington, DC: American Psychological Association.
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, 90-103.
- McCroskey, J. C., & Young, T. J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central States Speech Journal*, 32, 24-34.
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63, 34-62.
- Mehrabian, A. (1971). Silent messages. Belmont, CA: Wadsworth
- 森永弘司. (2009). 「外国語学習意欲を高める方略を求めて Dornyei 提唱する Motivational Strategies を利用したアンケート調査にもとづいて」. 『立命館高等教育研究』. 第9号, 195-210.
- Neuliep, J. W. (1997). A cross-cultural comparison of teacher immediacy in American and Japanese college classrooms. *Communication Research*, 24, 431-451.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-88.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and Students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. London: Prentice Hall.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pribyl, C. B., Sakamoto, M., & Keaten, J. A. (2004). The relationship between nonverbal immediacy, student motivation, and perceived cognitive learning among Japanese college students. *Japanese Psychological Research*, 46, 73-85.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.

- Richmond, V. P., Gorham, J., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behavior and cognitive learning. *Communication Yearbook*, 10, 574-590.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2004). *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*, 5th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Hickson III, M. L. (2012). *Nonverbal behavior in interpersonal relations* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Payne, S. K. (1991). *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*, 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (1), 15-27. doi: 10.1080/17501229.2011.562510
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook on self determination research*, 3-33. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Ryan, S. (2009). Self & identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self & Japanese learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity & the L2 Self*, 140-143. Bristol: Multilingual Matters.
- Sakai, H. & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.
- 佐々木輝美. (2005). 「大学教育における教師—学生コミュニケーション～教師の信頼性と親近性を中心に～」. 『国際基督教大学学報 I-A 教育研究』. 47, 125-134.
- 白畑知彦, 富田祐一, 村野井仁, & 若林茂則. (1999). 『英語教育用語辞典』. 東京: 大修館書店.
- 竹内理. (2012). 「英語学習における動機づけを考える: 動機を高めるための10の提言」. 2012年度 JASET 九州・沖縄学術講演会, 西南学院大学.
- 田中博晃, 廣森友人. (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」. *JALT Journal*, 29, 59-80.

- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1996). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- Tsuchiya M. (2004). Factors in Demotivation concerning Learning English : A Preliminary study of Japanese University Students. *KASEL*, 32, 39-46.
- Tsuchiya M. (2006). Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 17, 171-180.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- 八島智子. (2011). 「多文化社会を生きる力と英語コミュニケーション」. 国際理解教育研究センター年報, 第6号, 1-14.
- 八島智子. (2015, 5月). 「SLA理論から見る動機づけのメカニズム」. 英語教育, 64(5), 10-12.
- 渡辺正隆. (2012). 「低動機とそれに関わる教師要因—高校生の場合—」. 熊本学園大学修士論文
- 渡辺正隆. (2015a). 「英語教師の言語的・非言語的親近性行動と教師への信頼性, 学習姿勢, および学習努力との関係 —高校生での男女比較—」. 『外国語教育メディア学会九州・沖縄支部紀要』 15, 13-26.
- 渡辺正隆. (2015b) 「高校生における自律度別学習者が認識する英語教師の動機づけ方略の効果検証」. 『JACET九州・沖縄支部研究紀要』 19, 83-95.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Eds.) (A. R. Luria, M. Lopez-Morillas & M. Cole [with J. V. Wertsch], Trans.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*. 17, 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A crosscultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56, 209-227.
- 文部科学省
「政策・審議会 審議会情報 調査研究協力者会議等（初等中等教育）英語教育の在り方に関する有識者会議 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～ 今後の英語教育の改善・充実方策について報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm（2017年3月3日）

資料

資料 1 英語学習におけるアンケート

英語学習におけるアンケート

学年： _____ クラス： _____ 性別： 男 ・ 女

以下の外国語学習に関する質問にご回答いただきますよう、ご協力お願いいたします。
成績には関係ありません。正直な気持ちを答えてください。

Q: 英語の授業であなたの学習意欲が最も高くなった時期と原因を書いて下さい。

時 期 (○で囲んでください)	原 因 (あなたの感じたこと)
中 1 ・ 中 2 ・ 中 3 高 1 ・ 高 2 ・ 高 3	

Q: 英語の授業であなたの学習意欲が最も低くなった時期と原因を書いて下さい。

時 期 (○で囲んでください)	原 因 (あなたの感じたこと)
中 1 ・ 中 2 ・ 中 3 高 1 ・ 高 2 ・ 高 3	

渡辺 (2012)

資料2 英語学習に対する動機づけ下位尺度調査項目（高校生版）

現在貴方が英語を学んでいる理由として、下の点はどれほど当てはまりますか。以下の基準に従い、該当する数字を○で囲んでください。

（ダミー項目）

1. 周りの人に英語が出来ると思わせたいから。
2. 英語がすらすらと理解できるようになると楽しいので

Intrinsic Motivation for Stimulation/Knowledge

1. IS (1) 英語を聞くとわくわくするので
2. IS (2) 英語に接すること自体が好きなので
3. IS (3) 英語を見るとわくわくするので
4. IS (4) 英語を学ぶことに刺激を感じるので
5. IK (1) 英語を話している国のことを知るの楽しいので
6. IK (2) 英語の表現などを覚えるの楽しいので
7. IK (3) 英語について知らないことを知るの楽しいので

Intrinsic Motivation for Accomplishment

8. IA (1) 解らなかった英語が解るようになると嬉しいので
9. IA (2) 出来なかったことが出来るようになると楽しいので
10. IA (3) 英語力を向上できると嬉しいので

Identified Regulation for Life

11. ID (4) いろいろな場面で英語は役立つと思うから
12. ID (5) 英語を使える人になりたいので
13. ID (6) 英語が出来ると人生はすばらしいと思うので

Identified Regulation for College/Career

14. ID (1) 自分の進路のためには大切な科目だから
15. ID (2) 大学入試や就職試験に英語は重要なので
16. ID (3) 自分の将来にとって英語は重要なので

Introjected Regulation

17. IN (1) 英語を勉強しないと気まずいから
18. IN (2) 英語を勉強しないと何となく申し訳ないから
19. IN (3) 英語を勉強しないと心配になるから
20. IN (4) 英語の勉強をなまける自分が許せないから

External Regulation

21. EX (1) 学校で英語という科目があるから
22. EX (2) テストがあるので、しかたなく
23. EX (3) 英語を勉強しないと卒業できないかもしれないので
24. EX (4) 勉強しろと言われるので

Amotivation

25. AM (1) 英語を学んでも何にもならないと思う
26. AM (2) なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない
27. AM (3) 英語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない
28. AM (4) とにかく英語の勉強はもうしたくない

（使用時にランダム化）

林 (2012, 第6章 pp. 92-93) (ダミー項目は渡辺, 2012)

資料 3

学年別「難しくなった」理由

(渡辺, 2012)

学年	学年別にみられる具体的な「難しくなった」理由
中 1 (39)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 英語が読めなくて意味が分からなかった ・ 意味がぜんぜんわからなかった ・ 何を言っているか全くわからない、周りについていけない
中 2 (97)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単語を覚えきれなかった ・ 全然わからず英語を勉強しようとか、覚えようとする意識が低くなったから ・ 1年の時よりも文法的が難しくなった
中 3 (72)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 中 3になると全く分からなかったので低くなった ・ 基礎が全くできていなかったから単語が覚えられない、分からないから ・ いきなり難しくなった気がした
高 1 (36)	<ul style="list-style-type: none"> ・ よく分らない。高校になって難しくなった ・ それまで得意科目だった英語が高校に入ってから模試等の結果が出なかった ・ 高校の英語の授業が難しくなり嫌いになった
高 2 (8)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業が難しくなって分らないところがたくさんあったから ・ 意味が分からなくて、難しくてつまらないと感じたから ・ 英語がだんだん難しくなってきたから
高 3 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 急に難しく感じ始めたから ・ 暗記が増えたから ・ 基礎がわからない、他の人よりできないからやる気もなくなる

* 括弧の数字は回答人数

資料4

自律度群ごとの低意欲理由と割合

(渡辺, 2012)

	高自律度	中自律度	低自律度
低意欲理由	件数	件数	件数
難しくなった	78 (.51)	92 (.58)	81 (.52)
興味がなくなった	16 (.11)	14 (.09)	28 (.18)
先生が悪い	7 (.05)	5 (.03)	13 (.08)
部活が忙しい	6 (.04)	6 (.04)	4 (.03)
点数が上がらない	5 (.03)	3 (.02)	3 (.02)
文法が難しい	8 (.05)	9 (.06)	2 (.01)
楽しくなかった	2 (.01)	1 (.01)	4 (.03)
油断したため	12 (.08)	6 (.04)	5 (.03)
授業がわからない	8 (.05)	4 (.03)	6 (.04)
その他	10 (.07)	18 (.11)	10 (.06)
合計	152 (1.0)	158 (1.0)	156 (1.0)

* () 内は割合 [注] 割合=該当人数/合計人数

資料 5

英語教師の姿勢および指導尺度

(渡辺, 2012)

	番号	教師要因 因子分析による下位尺度 (主因子法 プロマックス回転 4 因子解)
きめ細かな指導 (18)	21	授業の進め方が上手
	24	教え方が分かりやすい
	25	説明が難しくない
	28	楽しい教え方をしてくれる
	22	努力をみとめてくれる
	16	先生の話が面白い
	31	先生の英語の知識が豊富だ
	30	勉強の仕方を教えてくれる
	10	先生がクラス全体を見ながら授業をする
	15	生徒一人ひとりをよく見て、指導してくれる
	9	先生の発音がきれい
	2	教え方に熱意がある
	13	先生が生徒と距離を置かずに接してくれる
	18	よく褒めてくれる
	14	質問に適切に答えてくれない*
	23	授業中、机間指導をする
	19	授業以外で個人的に声をかけてくれる
	20	分からない所は丁寧に教えてくれる
強圧的な姿勢 (4)	27	無理に答えさせられる
	26	強制的に課題をさせられる
	29	間違えると注意を受ける
	4	先生がよく大声で怒鳴る
過度の干渉 (6)	8	生徒を下の名前で呼ぶ
	12	頻繁に小テストを行う
	7	居残りをさせられる
	11	先生が椅子に座って授業する*
	17	提出した宿題に先生がコメントをしてくれる
優しい態度 (3)	6	テストの結果にこだわる
	1	先生があまり怒らない*
	3	先生が間違いを責めない*
	5	生徒に対する話し方が優しい

*は反転項目

資料 6

学習者の英語に対する姿勢尺度

(渡辺, 2012)

番号 Attitudes toward English class (英語授業に対する態度)

- 11 英語の授業はあまり好きではない*
 - 6 英語の授業をいつも楽しみにしている
 - 3 英語の授業は私にとって重要だ
 - 8 英語の授業を受ける意味はないと思う*
-

Attitudes toward learning English (英語学習に取り組む姿勢)

- 5 英語を学ぶのはつまらないことだと思う*
 - 10 英語を学ぶのは楽しいことだと思う
 - 7 英語は人生で重要なものだと思う
 - 1 英語は日本人には不要だと思う*
-

Effort (英語学習努力)

- 9 英語は一生懸命勉強している
 - 4 自分は英語への熱意が足りないと思う*
 - 2 英語学習には時間をかけている
 - 12 家ではほとんど英語を勉強しない*
-

*は反転項目

教師の言語的親近性行動

1. 生徒に質問したり、生徒が発言しやすいようにしてくれる
2. 生徒の興味に合わせて授業を進めてくれる
3. ユーモアあふれる授業を行う
4. 生徒を下の名前で呼ぶ
5. 授業の前や後に個々の生徒と話す
6. 私が行った課題について書面や口頭で感想・意見をくれる
7. 宿題について生徒の意見を取り入れてくれる
8. 生徒が質問したいとき、何か話したいとき、快く応じてくれる
9. 見解や意見を求めるために質問する
10. 生徒をよくほめてくれる
11. 授業と関係のないことについても、生徒とよく話をする
12. 分かりやすくていねいに説明してくれる
13. 親しみを持って話しかけてくれる
14. 個人的に指導してくれる
15. 授業内容以外の雑談をしてくれる
16. 授業が楽しい
17. 提出物の期限について相談に応じてくれる
18. 生徒をあまり怒らない
19. 先生自身の間違いを素直に認める
20. 英語で会話を行う授業をしてくれる
21. 発音が上手

教師の非言語的親近性行動

1. 教壇から動かずに授業をすすめる*
2. 生徒たちに話しているとき、ジェスチャーをよく使う
3. 生徒たちに話しているとき、単調な / つまらなそうな声で話す*
4. 話しているとき、生徒たちの方をよく見る
5. 話しているとき、よく笑顔を見せる
6. 生徒たちに話しているとき、緊張気味に見える*
7. よく生徒の肩などをたたいて励ます
8. 教えているとき、教室内をよく移動する
9. 椅子に座ったまま教える*
10. 黒板やメモばかりを見て、生徒をあまり見ないで話をする*
11. 授業中、先生は余裕があるように見える
12. 教科書以外の興味のある教材を使う
13. 先生がよく英語で話す
14. 話しかけやすい雰囲気がある
15. テストが難しい
16. 授業以外で一緒に活動してくれる
17. 授業では、メリハリのある話し方をする
18. 個人的な経験について授業中、話をしてくれる

*反転項目

教師への信頼性

1. 経験豊富
 2. 発言が論理的で一貫性がある
 3. その分野のエキスパートである
 4. 幅広い知識を持っている
 5. 専門分野の知識が豊富
 6. 自信を持って講義をする
 7. 研究熱心
 8. 人柄が信頼できる
 9. 熱意をもって授業に取り組んでいる
 10. 思いやりがある
 11. 人柄が良い(人格的に優れている)
 12. 親身になって相談に乗ってくれる
 13. 学生に対して公平
 14. 成績のつけ方が納得できる
 15. 臨機応変に対応してくれる
 16. 自己中心的ではない
 17. 誠実である
-

資料 9

外国語学習者を動機づける 10 か条

(Dörnyei & Csizér 1998, p.215)

-
1. Set a personal example with your own behavior.
 2. Create a pleasant and relaxed atmosphere in the classroom.
 3. Present tasks properly.
 4. Develop a good relationship with the learners.
 5. Increase the learners' linguistic self-confidence.
 6. Make the language classes interesting.
 7. Promote learner autonomy.
 8. Personalize the learning process.
 9. Increase the learners' goal-orientedness.
 10. Familiarize learners with the target language culture.
-

資料 10

教師の学習への動機づけを高める方略

(Moskovsky et al., 2013, p.41)

-
1. Break the routine of the classroom by varying learning tasks and the presentation format.
 2. Show students that you care about their progress.
 3. Show students that you accept and care about them.
 4. Recognize students' effort and achievement.
 5. Be mentally and physically available to respond to your students' academic needs in the classroom.
 6. Increase the amount of English you use in the language classroom.
 7. Make learning tasks more attractive by adding new and humorous elements to them.
 8. Remind students of the importance of English as a global language and the usefulness of mastering the skills of this language.
 9. Relate the subject content and learning tasks to the everyday experiences and backgrounds of the students.
 10. Consistently encourage students by drawing their attention to the fact that you believe in their effort to learn and their capabilities to succeed.
-

-
1. 汝、タイミングが大切と心得よ、「教師」と「テスト」はトレードオフの関係がある
勉強の導入やテストが終わった後に授業を工夫すると生徒の動機が高まる
 2. 汝、能力に応じて対応を変えよ
 3. 汝、計画性を取り入れよ、目標は明確に、方法は具体的に、目標はスモール
ステップで
 4. 汝、チャレンジの要素を取り入れよ、簡単すぎると退屈する
 5. 汝、成功体験・承認行動を大切にせよ、褒めるのはみんなの前で、ダメな場合は理由
と改善する
 6. 汝、テストや成績評価の方法を改善せよ、問題を公表すると学習意欲が高まる
 7. 汝、仲間を忘れるなかれ、ピアサポートの重要性、ライバルの重要性
 8. 汝、振り返りを侮るなかれ、グラフなどで可視化、形成的評価
 9. 汝、自己学習を刺激せよ、宿題や家庭学習の質や方法が問題になる
 10. 汝、学習方法を伝えることを忘れるなかれ、実際に使わせることの大切さ
-

資料 12 英語学習アンケート

【英語学習アンケート】 _____ 年 _____ 組 _____ 号 _____ 氏名；

あなたの中学・高校時代の英語学習について以下の質問に答えてください。該当する内容がない所は書かなくてかまいません。成績には関係ありませんので正直に答えてください。

質問 1.

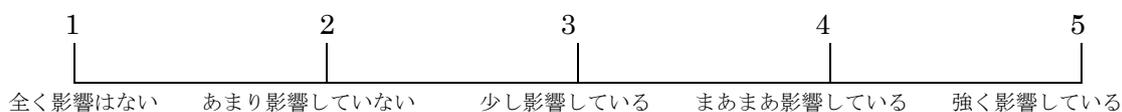
中学・高校時代に英語の先生が**あなたの立場を尊重した英語学習**をしていていてと感じたことや、その逆の経験を書いてください。

「あなたの立場を尊重した英語学習」をしていていてと感じた経験

- ・どちらかに○；時期（中学時代・高校時代）
- ・その時のあなたの英語学習意欲への影響



- ・現在のあなたの英語学習意欲への影響



「あなたの立場を尊重した英語学習」をしていていないと感じた経験

- ・どちらかに○；時期（中学時代・高校時代）
- ・その時のあなたの英語学習意欲への影響



- ・現在のあなたの英語学習意欲への影響

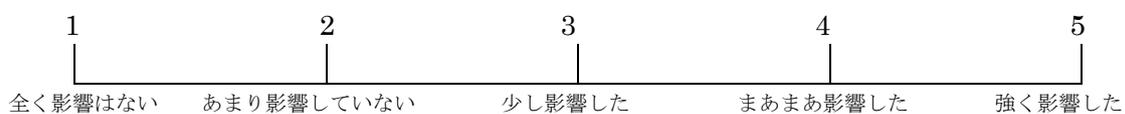


質問 2.

中学・高校時代に英語の先生が工夫のある英語授業をしてくれていると感じたことや、その逆の経験を書いてください。

「工夫のある英語授業」をしてくれていると感じた経験

- ・どちらかに○；時期（中学時代・高校時代）
- ・その時のあなたの英語学習意欲への影響



- ・現在のあなたの英語学習意欲への影響



「工夫のある英語授業」をしてくれていないと感じた経験

- ・どちらかに○；時期（中学時代・高校時代）
- ・その時のあなたの英語学習意欲への影響



- ・現在のあなたの英語学習意欲への影響

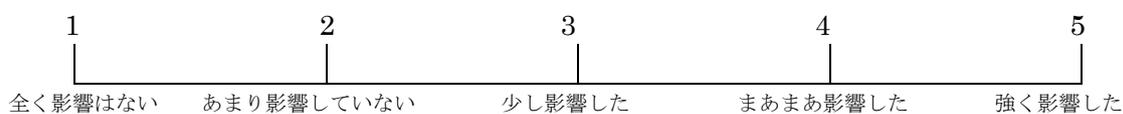


質問 3.

中学・高校時代に英語の先生が英語学習の目標やその達成方法を教えてくれたと感じたことや、その逆の経験を書いてください。

「英語学習の目標やその達成方法を教えてくれた」と感じた経験

- ・どちらかに○；時期（中学時代・高校時代）
- ・その時のあなたの英語学習意欲への影響



- ・現在のあなたの英語学習意欲への影響



「英語学習の目標やその達成方法を教えてくれない」と感じた経験

- ・どちらかに○；時期（中学時代・高校時代）
- ・その時のあなたの英語学習意欲への影響



- ・現在のあなたの英語学習意欲への影響



(渡辺, 2017)

生徒の立場の尊重(肯定意見)

No.	年代	対象生徒	種類	肯定的意見
英語の歌を使って教えてくれる				
1	中		記述	英語を使って自分の好きな歌手についてレポートを書く
2	中		記述	歌った
3	中		記述	英語で歌を歌ったりしていた
4	中	生徒 B	面接	授業での歌が楽しかった
5	中	生徒 G	面接	みんなが知っているような英語の曲を歌った
苦手な生徒に対して丁寧な指導をしてくれる				
1	中		記述	わかるまで教えてくれた
2	中		記述	分からなかった所を真剣に教えてくれたこと
3	中		記述	わからないところをしっかりと教えてくれた
4	高		記述	わからない所があっても、優しく教えてくれた
5	高		記述	わからない問題は、質問するとわかりやすく優しく教えてくださったこと
6	高		記述	説明を一人一人にわかりやすく教えてくれる
7	中		記述	中学の時、自分に合った勉強法を教えてくれた
8	中		記述	分からない所を分かるまで教えてもらったこと
9	中		記述	わからない所があれば分かるまで教えてくれる
10	高		記述	それぞれに合った指導をしてくれる
11	中		記述	個人で教えてくださって、わからないところは、基礎から教えてくれた
12	中		記述	私のペースに合わせて、1対1で授業を教えてくれた
13	中		記述	基本から教えてもらった時
14	中		記述	質問にいていねいに答えてくれた
15	中		記述	自分が分からなかった問題をていねいに教えてくれた
16	中		記述	わからない所があれば、ヒントを出してくれる
17	中		記述	わからないところでも時間をかけて教えてくれた
18	高		記述	教師の方がわからないことをしっかりと教えてくれた
19	中		記述	いつも笑顔で分からないところをわかりやすくおしえてもらった
20	中		記述	点数が取れない人のために補講が開かれた
21	高		記述	ていねいに答えあわせ
22	中		記述	間違っても優しく教えてくれる
23	中		記述	少し進んだ問題や前にした問題でも教えていただいた時
24	中		記述	聞いたりすると、すぐに教えてくれたりしてくれた
25	中		記述	英語で言った後にすぐ日本語に直して説明してくれていた
26	高	生徒 A	面接	わかりやすく例とか挙げて、(授業の)ペースがゆっくり進む
27	中	生徒 B	面説	休み時間に質問をに行き勉強のやり方がわからなくて一から教えてくれた
28	中	生徒 B	面接	テストの時どこからどういう風に勉強していった方が内容に繋がっていくと
29	中	生徒 B	面接	英語の並べ替えがうまくできるっていうことを、全部一から教えてもらった
30	中	生徒 B	面接	個人個人各自行くので、行ったらその人に教えて、また違う人に教える
31	中	生徒 C	面接	めっちゃ教えてくれました。聞いたの全部答えてくれます
32	中	生徒 C	面接	一生懸命に説明してくれる
33	中	生徒 C	面接	わからないところは、最初の方に戻って、最初から説明してくれる
34	高	生徒 F	面接	わかりやすく丁寧に教えてくれた

小テストやテスト対策をしてくれる

1	中		記述	単語テストが毎回あった
2	高		記述	英検の練習をしてくれた
3	高		記述	入試対策をしてくれた
4	高		記述	(テスト前の)ワーク学習
5	高		記述	センター試験の問題の傾向や解き方を学んだこと
6	高		記述	テストで出る所をまとめてくれたり、わかるまで説明してくれる
7	高		記述	テストの点数が上がった時
8	中	生徒 B	面接	テストの勉強の仕方を教えてくれた
9	中	生徒 G	面接	テストの直前にプリントで、テストに出るところをまとめた

褒めてくれる先生

1	中		記述	英語で先生からの質問に答えたらとてもほめてくれた
2	中		記述	口頭で答えたことに対して英語でほめてくれた
3	中		記述	私が手を挙げて発言をしたら、すごいと褒めてくれたこと
4	高		記述	間違ってもほめてくれた
5	高		記述	間違いもほめてくれた事
6	中		記述	英語の発言などできちんとできたらほめてくれた
7	中		記述	ほめてくれた時
8	中		記述	苦手な人でも本文の内容を理解できるように定期的に小テストをしてくれた
9	中	生徒 A	面接	褒めてくれる、なんかできたら、すごい声が大きい先生
10	中	生徒 E	面接	元気よく(英文が)読めたら褒めてくれる
11	中	生徒 E	面接	褒める時とか特に声がかくなる

能力に応じてクラスを分けて指導してくれる

1	中		記述	三つのクラスに分かれてレベルにあったクラスでできる
2	中		記述	クラスでできる人とできた人に分けてそれに合わせた授業をしてくれていた
3	中		記述	学力ごとにクラスを分けて授業していた
4	中	生徒 B	面接	中学校の時、グループ活動そして一文一文で一人ずつ交代に読んだ
5	中	生徒 D	面接	少人数クラスともう一つのクラスにわかれた授業

自主的に学習をさせてくれた

1	高		記述	先生が教えるだけでなく自分たちで単語を調べさせてくれた
---	---	--	----	-----------------------------

親近感のある先生

1	中		記述	コミュニケーションが苦手だったが言いやすいように工夫してくれた
2	中		記述	反復学習、私達の理解の限度をふまえた上で進めてくださいました
3	中	生徒 A	面接	外国の、なんか特別なシールを貼ってくれた
4	高	生徒 D	面接	(英語の先生が)すごく身近な存在
5	中	生徒 D	面接	単語の発音が独特な先生
6	中	生徒 E	面接	みんなとコミュニケーションを取ってくる
7	中	生徒 E	面接	質問をし易くて良い先生
8	中	生徒 E	面接	話し方が良い
9	中	生徒 E	面接	スルー(無視)しない
10	中	生徒 E	面接	熱い(情熱を持った指導)
11	中	生徒 E	面接	ジェスチャーが大きい
12	中	生徒 F	面接	(英語の先生と)年が近く、フレンドリー
13	中	生徒 F	面接	言葉で伝えるだけじゃなくて、受験の時にちゃんと教えてくれた
14	高	生徒 F	面接	(英語の)先生に認めてもらうとうれしい
15	中	生徒 H	面接	フレンドリーに接してくれる

授業内容の工夫（肯定的意見）

No.	時代	対象生徒	種類	内容
1人1人にあった指導				
1	中		記述	1人1人に合わせて、2つのコースで行ったこと。
2	中		記述	クラスを分けてくれていた
3	中		記述	1人1人わかっているか、授業中全員発表できる
楽しい授業				
1	中		記述	英語に興味をわくような楽しい授業をしてくれた
2	中		記述	楽しい授業をしてくれた
3	中		記述	楽しく勉強できるように授業を工夫してくれた
4	高		記述	生徒に楽しませてくれる
5	中	生徒 B	面接	授業のやり方が楽しかった
絵や図を使った指導				
1	中		記述	実際に他の人と英語で会話したり、物を使った授業をしてくれていた
2	中		記述	絵や図を用いて授業をしてくれたこと
3	高		記述	絵で表してくれたとき
4	中		記述	図式を用いた授業をしていただいた時
5	中		記述	図などを持ってきて教えてくれた
6	中	生徒 D	面接	カードを使って文法の説明をしてくれる
ALTの先生の指導				
1	中		記述	ALTの先生を呼んで、会話などした。詳しく教えてもらった
2	中		記述	ALTの先生の発音。英文の訳を教えてくれる
3	中		記述	外人の人も一緒に授業をしてくれた
4	中		記述	アメリカにいるALTの先生の友達とスカイプで話した
5	中	生徒 A	面接	ALTの先生と今日の天気、挨拶、お互いに褒める
6	中	生徒 A	面接	先生の良い所を言ったりした。逆に言われたりもした
7	中	生徒 B	面接	外国の「ここはこういうところなんだよ」って説明をされた
クラスメイトと学習				
1	中		記述	授業前に隣の人と英語だけで話した
2	中		記述	隣の人と英語で話すこと
3	中		記述	隣の席の人と対話文を話すこと
4	中	生徒 A	面接	わからないので、(友人と)一緒に教え合ったりした
授業中に評価				
1	中		記述	発表したり、良い点を探ったりすると、シールをくれた
興味を引く授業				
1	中・高		記述	テストで間違えたところを何回かやり直しをしたこと
2	中		記述	英語力が身に付くようにゲームなどをしてくれた
3	中		記述	英語を使ったゲームをした
4	中		記述	単語ビンゴゲームをした
5	中		記述	外国の映画をみたこと
6	中		記述	先生が学生の時、実際に英語で体験したことを交えながら授業をされた
7	中		記述	曜日を覚える時 CD で歌を流してくれてそれで覚えられた
8	中		記述	おもしろい内容を取り入れられていたこと
9	中		記述	ノート作りをした
10	中	生徒 A	面接	単語のビンゴゲームを必ず 10 分間、毎時間して、それで単語を覚えた
11	中	生徒 E	面接	(単語の説明が)印象的で覚えやすい説明
12	中	生徒 E	面接	黒板のまとめ方が上手
13	高	生徒 F	面接	英文を何度も読んで覚えさせてくれた

洋楽を使った授業

1	中	記述	英語の授業ではじめに英語の歌をうたって、楽しく覚えることができた
2	中	記述	授業のたびに英語の歌をうたったこと
3	中	記述	歌を歌った
4	中	記述	英語で歌を歌った
5	中	記述	洋楽を毎時間の始めに流して、英語などを身近に感じることができた
6	中	記述	みんなの知っている洋楽で英語を教えてくれた
7	中	記述	外国の音楽を使った授業
8	中	記述	英語の歌を歌った
9	高	記述	英語でコミュニケーションをとる力を身に付けるために英語の歌を歌いました

体験を交えた授業

1	中	記述	実際に英語を使ったシチュエーションを見せてくれたとき	
2	中	記述	体験したことを話してくれた	
3	中	生徒 D	面接	海外に行ったことがあるっていう、経験を話してくれた

分かりやすい授業内容

1	高	記述	たとえがわかりやすい表現でしてくれること	
2	高	記述	ちょっとした説明も書いてくれる	
3	高	記述	(英文の) 具体例や経験を教えながらの授業	
4	中・高	生徒 G	面接	復習をしてくれる

テストに向けた指導

1	高	記述	先生が、テスト前に対策プリントをくれること	
2	中	記述	英語のプリントを用意してくれていて、ノートにはって提出	
3	中	記述	テスト前にプリントをつくってくれた	
4	中	生徒 D	面接	テスト前の宿題・課題プリント
5	高	生徒 D	面接	テスト前にプリント・ワークを解いて覚える
6	高	生徒 D	面接	テストが終わってやり直し
7	中	生徒 D	面接	入試問題解説を授業中にしてくれた

単語・文法の具体的な説明

1	中	記述	おもしろい話をまじえて発音の仕方を教えてくれた	
2	高	記述	单元ごとに英語の単語をまとめてくれたこと	
3	高	記述	単語、英文、日本語訳を1つ1つ確認しながら授業をしてくれたこと	
4	高	記述	動詞などの説明を詳しく説明してくれる	
5	高	記述	黒板に言葉で説明してくれている	
6	中	生徒 D	面接	英単語をひたすら書いて覚える
7	高	生徒 G	面接	重要な内容を詳しく説明してくれた

学習の仕方を指導してくれた

1	高	記述	英語辞書を使って勉強したこと
2	中	記述	反復練習

目標とその達成法の明示(肯定意見)

No.	時代	対象生徒	種類	内容
英語学習の目的を教えてくれる				
1	中		記述	外国で話せるようになるように話すと英語はしゃべれると言われた
2	中		記述	英語を学習することで海外の人とつながることができ、幅が広がるということ
3	高		記述	将来の夢
4	中		記述	英語学習の目的を教えてくださいました
5	高		記述	実際に英語を話してもらった事で目標になります
6	中		記述	自分のやるべき問題を教えてくださいました
7	中		記述	自分の夢を伝えたらその夢を叶えるには、こんな英語が必要だと教えていただいた
8	中	生徒 A	面接	目標を学期ごとに英語で書かされた
9	中	生徒 A	面接	今の思いを英語で書く
10	中	生徒 C	面接	これから(英語は)絶対いるって言われた
11	中	生徒 D	面接	わからないままにしておく、先に進んでいっても英語って面白くないとよく言われた
12	中・高	生徒 E	面接	英語を真剣に、熱く語ってくれた
点数が上がる指導をしてくれる				
1	高		記述	テストの点数が上がった時
2	中		記述	点数があがったとき
テストに向けた指導をしてくれる				
1	高		記述	まとめのプリントを作ってくれたりなどしてもらった時
2	中		記述	分かりやすい勉強方法を教えてくださいました対策プリントを出してくれた
3	中		記述	定期考査の範囲・プリントなどを教えてくださいました、作ってくれたりした
4	高		記述	たくさんプリントをくれる
5	高		記述	テストの対策プリントを出してくれたこと
6	高		記述	テスト前に対策プリントを出してくれた
7	高		記述	プリントをくれた
8	高		記述	対策プリントを出してくれた
9	高		記述	テスト対策プリント
10	高		記述	テスト範囲をプリントにして配っていた
11	高		記述	テスト前などになると、より重要なことを詳しく教えてくださいました
12	中	生徒 C	面接	ちょっとひねってある問題を授業で解く
勉強の方法を教えてくださいました				
1	高		記述	センター試験の問題の傾向や解き方を学んだこと
2	高		記述	覚えとくといい所を分かりやすく説明してくれる
3	高		記述	英語がわかる勉強方法を課外の時に教えてくださいましたこと
4	高		記述	効率の良い勉強方法を教えてくださいました
5	高		記述	毎日コツコツと単語や文法をおぼえることが大切だと教えてくださいました
6	中		記述	単語の暗記のしかたとかを教えてくださいました
7	高		記述	文法の決まりなどを覚えるように教えてくださいました
8	高		記述	大事な所は特に重要視して教えてくださいました
9	高		記述	英単語、文法を優先的に覚えるよう勧めてくれた
10	中		記述	単語を覚える時に、とにかく書いたり、口に出して言ってみると教わったこと
11	高		記述	ワークや参考書などで単語を覚えることを教えてくださいました
12	中	生徒 B	面接	テストの勉強の仕方とか、単語から何から全部教えてくださいました
13	中	生徒 C	面接	とりあえず、単語がわかっておけばどうにかなるって言われた
14	中	生徒 C	面接	先生が読む教科書の英語が目標になる
15	中	生徒 E	面接	(何度も英文を書くことで英語の)形がわかった
16	中	生徒 E	面接	問題の違いを教えてくださいました
17	高	生徒 F	面接	辞書の引き方を詳しく教えてくださいました

英語の必要性を教えてくれた

1	中	生徒 C	面接	英語の必要性を教えてくれた
2	中	生徒 E	面接	オリンピックの話など、英語の必要性を伝えてくれた
3	高	生徒 F	面接	世界共通の言葉なので英語の必要性の話をしていた

生徒の立場の尊重(否定意見)

No.	時代	対象生徒	種類	内容
授業の進度がはやい				
1	中		記述	勝手に進められることが多かった
2	中		記述	私がわかっていると思って授業をどんどん進めていった
3	中		記述	ペースがはやい
4	高		記述	授業のペースがはやい
5	中		記述	理解できてないのに進んでいった
6	高		記述	理解できないままどんどん先に進んで全く理解できなかった
7	高		記述	授業が進むのが早かったり、生徒の意見を聞いてくれないとき
8	中		記述	間違った問題を分かりやすく解説してくれなかった
9	高		記述	わからない時に進んでしまった時
10	中		記述	一日休んだら授業についていけなくなった
11	高		記述	ついていけなくても、そのまま進んでしまうように感じた
教師が勝手に指導する				
1	中		記述	めったに生徒の顔や目を見ない
2	中		記述	先生が1人でしゃべって、1人で授業しているなど思った
3	中		記述	わからない所があって、困った時に無理にでも答えさせようとする
4	中	生徒 D	面接	ひたすら授業する先生
授業の工夫不足				
1	高		記述	中学校と比べると、スピーチなどの機会が減ったから
2	中		記述	全員が全員同じレベル、スピードで授業をうけているとき
3	高		記述	前の授業の復習をしなかった
4	高	生徒 A	面接	参考書のページの説明のみで終わる
5	高	生徒 B	面接	高校では座学ばかりだったので、先生が言うことをメモするばかり
英語教師の否定的な態度				
1	高	生徒 A	面接	ちゃんと教えようと思っているのかなって感じる
2	高	生徒 B	面接	先生が忙しそうだった
3	高	生徒 B	面接	わからなくても、聞きづらい
4	中	生徒 C	面接	話が面白くなかった
5	中	生徒 F	面接	固い感じの先生
6	中	生徒 G	面接	質問できる雰囲気じゃない
強圧的指導				
1	中	生徒 A	面接	暗記テストが苦痛だった
2	中	生徒 F	面接	授業中の発表で、プレッシャーをかけられた
3	高	生徒 F	面接	強制的に「英語をしなさい」と言われる
授業の難易度が上がった				
1	中	生徒 A	面接	中学三年生になって、受験モードに切り替わって、難しくなった
今までとは異なる教え方				
1	中	生徒 D	面接	今までの先生とやり方が違った
2	中	生徒 D	面接	(先生によって)性格に違いがあったような、授業の進め方とか

授業内容の工夫(否定意見)

No.	時代	対象生徒	種類	内容
単調な授業				
1	高		記述	教科書にそって進むだけの授業
2	高		記述	教科書通りにしかすすまない
3	高		記述	毎時間同じやり方
4	中		記述	ただ教科書に沿って書いてあることだけしか教えてくれない年があった
5	中		記述	たんと進んでいく
6	中	生徒 G	面接	淡々と授業が進められる
分かりにくい授業				
1	中		記述	問題の答えだけ伝えてくださったこと
2	中		記述	説明が分かりにくい
3	高		記述	長々と話をして、結局何を説明したかったのかわからなかった
4	中		記述	わかりにくい説明だった
5	中	生徒 D	面接	「教科書に書いてあるから」みたいな感じで説明
6	中	生徒 G	面接	わけわからないまま進められる
工夫のない授業				
1	高		記述	授業を進めるスピードがはやく、特別工夫があるとは感じない
2	中		記述	先生 1 人がしゃべって、1 人で授業しているなどと思った
3	中	生徒 A	面接	教科書の答えをただ読むだけ
4	中	生徒 E	面接	教科書を写すだけ

目標とその達成法の明示(否定意見)

No.	時代	対象生徒	種類	内容
学習の強制のみ				
1	高		記述	英検の過去問をわたされたとき(かなりの量)
2	高	生徒 A	面接	単語帳、参考書を最後まで読み終わるように言われる
分かりにくい説明				
1	高		記述	テスト前などの説明がとにかくわかりづらかった
曖昧な目標設定				
1	高	生徒 A	面接	すごい大きな目標を伝えられる
2	高	生徒 A	面接	(先の)見えない目標
勝手に進路を決められる				
1	高	生徒 A	面接	先生が勝手に生徒の道(進路)を決めていいのかなって思った
難しすぎる問題の提出				
1	高	生徒 C	面接	その人(生徒)に見合っていない問題を出す
対策プリントのみ				
1	高	生徒 E	面接	テスト前に対策プリントのみの指導