

Motivational strategiesと生徒の英語学習意欲： 学習者はどのような指導を動機づけに効果的と考えるか

吉住 香織

【要 旨】

小論は、Motivational strategiesを理論的枠組みとする調査に基づいて、学習者の視点からみた動機づけに効果的な英語指導を考察したものである。

動機は第二言語習得の成否を決める重要な要因だが、近年特に実際の教室場面に関わる要因が学習動機に与える影響力が注目されている。どのような授業指導や活動が生徒の学習意欲を高めるのか。この点を明らかにすることは、英語学習への動機づけの弱さが指摘されがちな日本のEFL環境の中で、望ましい英語授業指導のあり方を考える上で極めて重要である。

そこで学習者が動機づけに効果的だと受け止める英語指導とその動機づけ要因を探るため、混合研究方法を用いた調査を実施した。調査項目の作成と分析の理論的枠組には、主にDornyei (2001) のmotivational strategiesを利用した。

結果は、1) 学習者が安心して授業に臨める基礎的な環境整備のために教師が「楽しく、支持的な雰囲気」を作ること、2) 内発的動機に影響する成功体験を通して自己効力感が促進できるように、教師が学習者の頑張りに「励まし」を与えること、さらに3) 学習者に英語の内在的価値観を実感させて英語への興味を喚起するために、「本物の英語」を使用する機会を作ること、の3点が特に動機づけに効果的であることを示した。

規模は小さいが、学習意欲を高める授業指導を解明する上で、本調査は学習者視点に立つ情報を提供すると共に、学習者の動機づけに教師が果たす役割の大きさをあらためて示すことができたと思われる。

【キーワード】

英語学習 Motivational strategies 自己効力感 雰囲気作り 本物の英語使用
英語教師の役割

1 はじめに

1.1 背景と目的

たとえ優れた能力があったとしても、人が十分な動機無しに何か大きな目的を達成することは難しい。外国語学習もまた、例外ではない。第二言語習得の分野では、動機 (motivation) は言語習得の成否を決める重要な要因であると考えられてきた (Cheng & Dornyei, 2007; Guilloteaux & Dornyei, 2008; 村野井, 2006)。特に教室外で英語を用いたコミュニケーションの機

会がほとんどもない日本のような環境では、何らかの動機が無ければ人は英語を学ぶことを難しいと感じるだろう、とCook (2008) は指摘する。一方で英語を学ぶための十分な動機があれば、英語の力やスキルを伸ばすことや維持することが可能になる (Shrum & Glisan, 2007)。英語学習や英語指導がうまくいくかどうかは動機づけ次第である、と言っても過言ではない。どうすれば生徒の英語学習に対する意欲を高めることができるのか。英語学習に効果的な動機づけについて知ることは、教師の主

要な関心事であるだけでなく、生徒の英語力の向上を目指した授業指導を行う上で不可欠であると言えるであろう（廣森, 2003）。

動機理論の基本となる重要な概念に内発的動機 (intrinsic motivation) と外発的動機 (extrinsic motivation) の区別がある。前者は他の何かのためでなく「喜びや満足感を得るためにそれをする事自体を目的として」(Dornyei & Ushioda, 2011: 23) 行動することに関わる動機である。後者は、例えばよい成績をとるためというように「何らかの具体的な目的のための手段として」(前掲書) 行う行動に関係する動機である。第二言語 (以下L2で表記する) 学習の場面で考えるなら、入試のため、あるいは親にほめられるためといった他からの意見や要求によって、いわば英語をやらされている状態は外発的動機による学習であるのに対し、英語に興味をもちそれ自体が楽しくて英語学習を続けている状態は内発的動機による学習である、と言える (村野井, 2006)。ただし、初めは外発的動機から英語を学習していたとしても、例えば英語を用いたコミュニケーションは英語への興味喚起につながるし、国際語としての英語の役割に意義を感じて英語を学ぶことは、内発的動機に近いと言える (鈴木ほか, 2010)。また内発的動機があれば自らやりたくて英語を学習することになり、動機はより安定し維持される (Malmberg, 2006)、という指摘は注目に値する。

では、学習者の内面に英語学習がやりたいという気持ちが湧いてくる、内発的動機につながる英語指導とはどのようなものだろうか。英語教師が授業の中で実際に

行っている様々な活動は、動機づけという点から学習者にどのように受け止められているのだろうか。これらの問いに対する答えを得るためには、動機づけをする側ではなくされる側に立つ視点が求められるであろう。しかし人間の動機は複雑かつデリケートなものである。たとえ教師が生徒のやる気を引きだそうと思っても、それが生徒に伝わるとは限らない。ここに、個人の目標関連行動を促進する手法である「動機づけ方略 (motivational strategies)」の理論を援用することができる。動機づけ方略は 'motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect' (Dornyei, 2001b: 28) と定義されているとおり、学習者に対して体系的ですっとプラスの影響が続くような動機づけ方略を教師が意識的に用いることを重視するからである。

本研究の目的は、学習意欲を高めるのに効果があると生徒が受けとめる英語授業の言語活動や指導を探り、その背景にある主たる動機づけ方略とその要因を明らかにすることである。この目的のため、将来英語教師をめざす大学生を対象に調査を実施する。外国語としての英語 (English as a foreign language, 以下EFLで表記) を教える「英語教師を目指す人たちの第一の動機は、英語に対する肯定的な態度 (positive attitude) と英語を向上させたいという思い (desire)」であるとKubanyiova (2009: 318) は主張する。確かに教師をめざす学生は1人の英語学習者であり、彼らが教える教科として英語を選択しているという事実は、彼らの英語への興味・関心が高いこ

と、つまり彼らが英語に対して内発的に動機づけられているということを反映していると言えるであろう（上田, 2004; 廣森, 2003）。その上彼らの多くが教師志望の理由として過去のよい教師との出会いや授業経験を挙げていることを考えれば、過去に体験した英語授業や学習指導が彼らの内発的動機づけに何らかの形で影響している、と仮定することもまた可能であろう。彼らを対象とする本調査は、効果的な動機づけを意識した英語の授業指導を考える上で必要となる、学習者の側に立つ視点や材料を提供してくれるはずである。

第2節では本研究と関わりが深い主要な第二言語習得の動機づけ理論と先行研究を概観し、小論の背景となる理論的枠組を明らかにする。続く第3節で本研究調査の方法論について述べ、第4節では調査の結果について分析・検討を行う。最終の第5節では、本研究の成果と今後の課題に言及する。

1.2 リサーチ・クエスション

本研究調査のリサーチ・クエスションは、中学、あるいは高校の英語の授業で体験した様々な活動や指導について、

- 1) 学習者は、動機づけ効果という視点でどのように受け止めているか
 - 2) 学習者の動機づけに効果的な要因とはどのようなものか
- の2点である。

2 先行研究

2.1 Gardnerに代表されるL2動機づけ研究

何が英語を学ぶ意欲をもたらすのか。第二言語習得分野ではここ30年ほどの間に、動機づけに関して多くの研究・調査が行われてきた（Gardner, 1985; Dornyei, 2001a, b; Cheng & Dornyei, 2007; Ellis, 2008, Csizer & Kormos, 2009; Oxford, 2011; Dornyei & Ushioda, 2011）。中でもL2の動機づけ研究で中心的役割を果たしたGardnerら（1972, 1985）が提唱した統合的動機づけと道具的動機づけの概念は、広く知られている。前者は学習者が目標言語（英語）を話す人々やその文化を好意的に受けとめて、その集団（community）の一員として自分も参加したい、と願う気持ちを意味する。つまりある言語を話す人々の社会や文化に興味を持っている学習者は、その言語の学習に成功するという考え方である（白井, 2008）。それに対して後者は、目標言語が学習者にとって道具の働きをする場合で、たとえば就職で英語ができると有利である、あるいは入学試験科目の1つとして英語で高い得点を取りたい、というように、英語を目的達成のための道具として捉える、いわば実利的な学習動機である（前掲書）。しかし統合的動機という概念の範囲はかなり広く、また道具的動機との区別が曖昧で両者を截然と分けることは難しい、という批判もある（Dornyei, 2001b; Nakata, 2006; Ellis, 2008）。現在では、この2つの動機は相反するものではなくむしろ重なり合う部分があり、ほとんどの場合1人の人間に両者が同居している、と考え

られるようになってきている（村野井, 2006）。さらに様々な分野で国際化やグローバル化が進む今日では、英語を特定の国の言語に限定することなく、国際的な事柄全般に対する興味をもつことが統合的動機に相当するという考えが、日本だけでなく他国でも広がりつつある（Yashima, 2002; Rueschほか, 2012）。

2.2 L2動機づけ研究の教育的アプローチ

90年代に入り、より広い視野からL2動機づけの概念形成が進み、動機づけの教育的アプローチに注意が向けられるようになった。その結果、実際の教室環境での学習という観点から学習者の動機を捉える新しい視点が登場した。以下に述べる2つのL2動機づけの枠組は、この新しいアプローチを代表するものである。

■Dornyei's (1994) framework of L2motivation

Dornyei (2001b:18) はL2学習の動機づけを3つのレベルに分けて概念的に説明している：

1. 「言語レベル (LANGUAGE LEVEL)」
 - 文化や社会などL2の特徴に関する多用な要素を包括し、統合性と道具性に関連する伝統的なL2動機づけの要素を表す
2. 「学習者レベル (LEARNER LEVEL)」
 - 自己効力感 (Self-efficacy) や言語使用不安 (Language use anxiety) など学習目的の達成に影響する個別の学習者の特性を含む
3. 「学習場面レベル (LEARNING SITUATION LEVEL)」 - 学習場面

に特有の3つの動機づけ要素-教材やシラバスなどを含む授業特有要素 (Course-specific motivational components)、教え方や人柄までをも含む教師特有要素 (Teacher-specific motivational components)、グループ活動を利用した協同や競走を含む集団特有要素 (Group-specific motivational components)。

特に3つめに挙げられている学習場面レベルは、実際の教室で行われる多用な学習の側面に目を向けた場面特有の動機 (situation specific motive) を対象にしており、授業を通した効果的な動機づけを考える際に必要な要素を示していると言えるだろう。

■William and Burden (1997) framework of L2motivation

William and Burden (1997) の枠組もまた、L2動機づけを多面的に捉えようとするものである。彼らはL2への動機づけを大きく2つの範疇に分けて、興味、関心や自己効力感 (self-efficacy) といった学習者に内在するものを内的な動機づけ要因 (internal factors)、教師や仲間、親など周囲の他者、さらには時間割やクラス規模から地域社会まで学習者の動機に外側から影響を与えるものを外的要因 (external factors) として区別した。特に教師や共に学ぶ友人を動機づけにおける重要な他者 (significant others) とみなしている点は、重要であろう。

2.3 Motivational Strategies in the Language Classroom

学習者の動機は動的 (dynamic) で時間の経過とともに変化する。そしてEllis (2008: 688) が'Motivation can change over the course of learning as L2 as a result of how learners evaluate and explain their progress.'と述べているように、多くの研究は、授業や学校での体験が動機を変化させる要因となり得ることを示している (William and Burden, 1997; Nakata, 2006; Dornyei, 2009)。とりわけ学習者が授業で自分の進歩を自覚できるような経験をすると学習動機が高まる、との指摘は注目に値する (Csizer & Kormos, 2009)。どうすれば、授業の中で学習者の内面に学習したい気持ちがわき上がる、つまり動機づけに効果的な指導ができるのか。Dornyei (2001b) のMotivational strategies in the Language Classroom (以後MSsと表記) は、外国語の授業指導における動機づけ方略に焦点を当てて提案されたものである。動機が時間と共に変化するということをふまえ、Dornyei (2001b: 29) は教師が授業中の活動を通して行う動機づけにつながる働き掛けや指導に対してMSsという論理的枠組を与え、学習者の動機づけのための指導過程を'Motivational teaching practice' (前掲書、以後MTPと表記)、つまり動機づけを高める授業指導として、4つの動機づけの局面とそれらを構成する要素 ('The components of motivational teaching practice in the L2 classroom') を用いて図示した (文末 Appendix 1)。MTPは具体的には、

1. 動機づけのための基礎的な環境を作

り出す

2. 学習開始時の動機づけを産み出す

3. 動機づけを維持し保護する

4. 肯定的で追観的な自己評価を促す

の4つの局面を辿る過程として示され、さらに各局面には下位領域の構成要素として実際の教室で教師が用いると想定される動機づけのためのマクロ方略 (例えば基礎的な環境を作る局面であれば、教師の適切な行動や雰囲気作りなどがマクロ方略に該当する) が示されている。

MSsが実際の英語学習にどのような効果があるのかを調べるため、その後各国で教師や生徒を対象に調査が実施されてきた。Dornyei (2001b) も認めているように、全てのMSsがどの国でも効果的であるとは限らない。万国共通に効果的な (universal) 方略もあれば、国や文化の違いを反映してあまり効果のない方略もあるが、台湾の約390人の英語教師を対象に主要な動機づけマクロ方略に焦点を絞って行われた調査 (Cheng & Dornyei, 2007) と、韓国の約1,300人の生徒を対象として行われたMSs効果を測る大規模な調査 (Guilloteaux and Dornyei, 2008) では、学習意欲を高め動機づけに効果がある幾つかのMSsが確認されており、調査規模の大きさと日本との共通点が多いアジア圏で行われた調査であるという点で示唆に富む。英語ができない大きな理由として動機づけの弱さが指摘される日本でも (白井, 2011)、各国の調査や先行研究をふまえ、どのようなMSsが動機づけにつながるのかについて効果的な動機づけ方略を調査し明らかにしていくことは、望ましい英語授業指導を考える上で意義あることであろう。

2.4 動機づけに関する日本の先行研究

垣田ほか(1993:25)は、英語学習の学習意欲を高める、つまりは動機づけに大きな影響を与える要因として、1. 環境の要因(例:社会・家庭環境、学校の物理的、精神的雰囲気)、2. 教授の要因(例:教師、教授法、教材、評価)、3. 生徒自身の要因(例:性格、知能、適性、興味)の3つを挙げている。だがこれらの要因は、動機を高めるだけでなく同じ要因が反対に意欲減退(demotivation)を招く場合もある。実際その後日本で行われた動機づけ研究をみると、教授要因、とりわけ教師の態度や教授能力が学習意欲に大きな影響を与えることを挙げた上で、むしろそれは意欲減退につながる結論づけている研究が多い(佐野ほか, 2011)。日本の動機づけに関する研究では、このように学習意欲減退の要因を明らかにしようとする先行研究や調査はあるが(Nakata, 2006; Kikuchi & Sakai, 2009; 荒井, 2004; 佐野ほか, 2011)、学習への動機づけを高める要因という視点で学習者を対象に行われた研究調査については、まだその数が限られている(杉田と竹内, 2007; Nakahira et al. 2010; McEown & Takeuchi, 2012)。

小論では、学習者の視点からみた効果的な動機づけ指導に焦点を絞り、英語教師を志望する大学生が授業経験のどのような指導や活動を学習意欲がわくと捉えているかについてMSsの観点から調査・分析し、英語学習への効果的な動機づけにつながる要因について論じたい。

3 方法論

3.1 調査目的

英語教師をめざす大学生が、中学、あるいは高校の英語授業で過去に体験した様々な活動や指導を、どの程度動機づけに効果的であると受けとめているか、さらに学習者の動機づけにより効果的な要因とはどのようなものか、の2点を明らかにすることを目的として調査を実施した。

3.2 参加者と調査期間

本調査の参加者は、首都圏の2つの私立大学のいずれかに所属する89名(男51人、女38人)の2年生～4年生の大学生である。彼らは全員、筆者が担当する中学、または高校の英語教員免許を取得するための必修科目、「英語科教育法」を受講している。

調査は、2013年4月第2週から3週にかけて行われた。

3.3 調査方法

調査方法としては、量的研究と質的研究を組み合わせた混合研究法を採用した。両者を組み合わせて用いる混合研究法なら、数字的な客観性の強いデータと個別かつ具体的なデータを同時に得ることができるので、結果的には相互の不足する部分を補完しあうことが可能である。特に動機という複雑な概念を調査研究する上で、今回の目的を達成するのにふさわしい調査方法であると言えるだろう(Nakata, 2006; Dornyei, 2007)。量的研究調査ではアンケート用紙に予め示された質問項目に対してその答えを選択する形式でデータを集め、質的研究調査ではテーマについて被験者が自由に記

述するセルフレポートをデータとして利用した。

調査実施日当日は、本調査の主旨を説明した上で学生にアンケート用紙とセルフレポート用紙を配布し、記入方法に関する補足説明を行った。そもそも年度当初に実施する予定であった「教師を志望する理由」についてのアンケート調査に、本研究調査のための「英語授業経験に関する」質問を追加する形をとったため、回答項目数はかなり多くなった。さらに自由記述欄やセルフレポートも含まれているため回答には一定の時間がかかると判断し、周囲を気にせず落ち着いて回答できるよう、教室ではなく自宅回答の形をとった。回収は翌週の授業時に行った。

3.4 質問用紙の構成

質問アンケートは、主に回答者個人に関する部分(Q1~Q7)、教員志望の理由に関連する部分(Q8~Q37)、本調査のための授業経験での動機づけ指導の効果を問う部分(Q38~Q63)の大きく3つの部分で構成されている。なお、アンケート用紙は文末(Appendix 3)に掲載したが、本調査に直接関わらないQ8~Q37については省略した。

質問の作成にあたっては、Dornyei (2010) の 'Questionnaires in Second Language Research' を参考に構成や質問方法について検討した。また本調査のための質問項目の大半は、先行研究で言及した Motivational strategies in the Language Classroom (Dornyei, 2001b)、および主要な動機づけのためのマクロ方略 (Dornyei, 2001b ; Guilloteaux & Dornyei, 2008 ;

Cheng & Dornyei, 2007) に基づく内容だが、日本の一般的な中学・高校の英語指導の環境や実情も考慮して、補足説明を加えたほか (Q42, Q47, Q48, Q62) オリジナルの項目を追加した (Q54~Q57)。

質問アンケートの回答方法は、各項目内容について5段階の (1: 全くよいと感じなかった、から 5: とてもよいと感じた、まで) リッカート・スケールを利用して回答する形式とした。ただし、アンケート項目に挙げられた英語指導や活動を回答者が経験していないことも想定されたので、示された項目の内容を一度も経験していない場合は、数字「6」を記入させることにした。

またセルフレポートは、中学・高校時代の英語の授業で英語学習に対するやる気につながったと思える活動や指導、あるいは印象に残る英語教師との出会いが回答者であれば、その内容や理由を記述式で書いてもらう形式とした。

4 結果と考察

本節では調査から得たデータを基に、英語授業の中で多くの回答者が学習意欲につながると受け止める主要な項目を中心に調査結果を分析し、動機づけ要因を探ると共にその背景を検討する。分析・検討に際して基本とする理論的な枠組みには、質問項目作成時に参考にした Dornyei (2001b) の 'Motivational strategies in the language classroom' (= MSs)、'Motivational teaching practice' (= MTP, Appendix 1)、および動機づけのための「マクロ方略」(Cheng & Dornyei,

2007: 165) を主に用いる。具体的には、まず調査結果の概略を簡単に述べた後、動機づけ効果が高いとみなされた主要な項目について、MSsに基づいたMTPの4つの局面と動機づけのためのマクロ方略の観点に立って、授業指導の様々な側面を表す各項目の内容と動機づけに効果的な要因を分析・検討していく。また、必要に応じて関連する他の項目の結果や参加者のセルフレポートに書かれた具体的なコメントを参考にしながら、実際の英語の授業の中で行われる指導や言語活動が学習者の学習意欲や学習への動機づけにつながる主な要因について考察を加えたい。

4.1 集計結果全般について

アンケート調査の集計結果（文末 Appendix 2）が示すとおり、5段階で評価された全ての回答項目の平均値は3.78であった。4.0を上回る項目が複数ある一方で、全体平均値をかなり下回る項目もあり、実際に行われている授業時の指導や活動に対する動機づけ評価は項目によって異なるが、5段階で3.78という全体平均の数値は、回答者の大半は中学・高校の英語授業で自らが体験した様々な指導や活動を、英語学習への動機づけという点で比較的好意的に捉えていることを示していると言えるだろう。これは同時に、彼らが現在英語教師を志望していることと決して無関係ではないはずだ。すでに指摘した通り、英語教師を志望する者に見られる英語学習に対する肯定的な態度や英語への興味・関心は、彼ら

の過去の授業体験から徐々に育まれたと考えられるからである（Kubanyiova, 2009；廣森, 2003）。

男女別の平均値を比較すると、全体の平均値の差は0.14（男性：3.72、女性：3.86）で女性の方がやや高い値を示している。しかし女性が男性より動機づけ効果が高いと結論づけるには、調査規模もデータも十分とは言えず、また回答者の男女比も異なる。したがって今回は、程度の差はあるにせよほとんど全ての項目の結果について女性の数値が男性の数値より高い傾向が見られた、という点を指摘しておくことに留める。むしろ効果的な動機づけ要因という観点に立てば、合計24の項目がある中で上位を占める大部分の項目で男女共にほとんど同じ指導や活動について動機づけ効果を認めている、という点に注目したい。特に首位の3項目は、順位は異なるものの内容は男女共通しており、英語学習に効果的な動機づけ要因を探る上でふさわしい項目であると言えよう。

4.2 動機づけ効果が高い主要な項目

次頁に掲載した表は、集計結果に基づいて、参加者が学習意欲につながると受けとめた上位8項目を示している。特に大半の回答者から高い支持を得ている首位3項目に焦点を当てながらMSsの観点から結果を分析し、マクロ動機づけ方略としてそれぞれの様な要因が英語学習への動機づけにつながるのかを探っていききたい。

表1 回答者から高い評価を得た上位8項目

順位	項目番号	各調査項目の内容	平均		
			男性	女性	全体
1	Q39	その日の授業や英語に直接関係なくても、先生は時々、英語または日本語で、面白い話や冗談を言って、楽しい雰囲気を作ろうとしていた。	4.08	4.28	4.17
2	Q46	先生は、生徒の頑張りや真面目な取り組みを励ましたり、褒めたりしてくれた。	4.14	4.18	4.16
3	Q62	本物の英語に触れる機会があった。			
		<例>ネイティブの英語の先生が参加した、英語の小説や新聞を読んだ。	4.11	4.24	4.16
4	Q61	CDデッキ、VTR、時にはIT技術(インターネットやメール)を活用して授業を行っていた。	4.04	4.05	4.05
5	Q38	先生は時々、日本語または英語で、授業や英語に関連する話をした。	3.90	4.00	3.94
5	Q43	先生は生徒に合わせた教材(プリントやワークシートを含む)作りをしていた。	3.84	4.08	3.94
7	Q41	英語を用いて、生徒・先生間で、または生徒同士がやりとりするコミュニケーション活動がとりいれられていた。	3.83	4.06	3.92
8	Q45	教科書以外の活動(英語のスピーチ、発表、歌やゲームほか)を取り入れていた。	3.83	4.00	3.90

■ 「動機づけの基礎的な環境作り」(Dornyei, 2001b:29)に関わる項目

学習意欲につながる指導として参加者から最も高い支持を得たのは、「Q39. その日の授業や英語に直接関係しなくても、先生は時々、英語または日本語で、面白い話や冗談を言って、楽しい雰囲気を作ろうとしていた」であった。教師が授業の雰囲気作りとしてユーモアをまじえた話をするのは英語だけに限らず、決して特別なことではない。しかし「楽しい、支持的な雰囲気」(‘A pleasant and supportive atmosphere’, Dornyei, 2001b: 29)を教室内に作り出すことは、外国語の授業では他教科以上に動機づけとして重要な意味をもつことに気付く必要があるかもしれない。なぜなら日常生活で慣れ親しんでいる日本語ではなく、

発音から単語、文法、文構造まで多くの点でまったく異なる英語を用いた授業に臨むことになるからだ。つまり英語の授業では、英語は学ぶ対象であるだけでなく使用言語としての機能も果たし、学習者にとっては二重の(twofold)の意味をもつのである(Cook, 2008: 157)。教室での英語の授業を思い浮かべれば、oral introductionや内容に関する質疑、retellingなど英語授業特有の様々な指導や活動を行う場合だけではなく、通常は日本語で行う挨拶やWarm-up活動、classroom Englishなど、教師や生徒が用いる言語自体、英語であることを期待される場面は多い。実際回答者のセルフレポートを読むと、英語を用いた授業についてのコメントは高校より中学の方が多いが、内容としては、native speakerによ

る英語の授業は勿論、日本人教師による授業でも、「天気の話」や「簡単な会話」といった初級レベルに留まらず「ほぼ全て英語で」授業が行われていたという報告までであった。この点でL2学習者にとって英語の授業は、他教科の学習とは性質の異なる緊張感を求めることになる（Dornyei, 2001b）と言われるのも不思議ではない。言語不安（language anxiety）がL2学習の進歩を阻む大きな原因になり得ることはすでに過去の外国語学習の動機づけ研究で明らかになっているが、母語ではない言語を用いて、聞き、読み、話し、書くといった様々な言語活動を行う英語学習時に、もし教室内に張り詰めた空気や失敗が許されない雰囲気があれば、不安感は学習者の言語活動に支障をきたす結果をもたらしかねない（Dornyei & Ushioda, 2011）。その一方で、楽しく（pleasant）、安全な（safe）雰囲気がいかに学習者の動機づけに効果があるかということについては、研究者の間ではほぼ意見が一致している（前掲書）。そのような安心できる環境は、学習者が教室で行われる様々なコミュニケーション活動や自己表現のような創造的な活動により意欲的に取り組むことを可能にするに違いない。

雰囲気や環境といった要因は、このように学習者の動機づけに重要な役割を果たす。Dornyei (2001b) の動機づけのMTP局面では英語学習指導のための「基礎的な環境作り（creating the basic motivational conditions）」として最初の段階に位置づけられ、「楽しい、支持的な雰囲気作り」は、効果的な動機づけのためのマクロ方略とされている。この項目同様、「Q51ペアやグループで協力しながら取り組む活動が取り

入れられていた」、「Q53. 先生・生徒の関係が良好で、生徒同士が励まし支え合う雰囲気があった」はいずれも、MTPの動機づけの基礎的な環境作りに貢献するものである。調査結果はこの2項目もまた学習意欲が高まった内容として回答者に支持されている、ということを示している。だが両者の平均値と（Q51：3.81、Q53：3.72）本項目の平均値、4.17を較べてみれば、やはり教師による雰囲気作りの方が学習への動機づけ効果が大きいことが示されていると言ってよいだろう。実際、回答に1（「まったくよいと感じなかった」）や2（「あまりよいと感じなかった」）を選んだ者は一人もいなかった。換言すれば、回答者全員が教師の楽しく安全な雰囲気作りが英語学への意欲につながるということを大なり小なり認めているということであり、そこに学習者の思いは集約されていると考えてよいだろう。さらに、この動機づけマクロ方略を利用して教師ができる対応としてDornyei (2001b) が述べている幾つかのポイントも、同様の動機づけ効果が期待できる要因として言及しておきたい。たとえばラポール—ここでは教師と生徒との相互信頼関係—の構築や教師が用いるユーモアの重要性、間違いに対する寛容さなどである。

本調査の回答者のセルフレポートには、この項目に関連した教師の指導について様々な内容が綴られていた。教師からの声かけややりとりを通して培われた信頼関係について記した内容や、「皆の前で発表する機会や人前に入る」活動を「恥ずかしいと感じる生徒もいる」が、教師が生徒とやりとりをしながら明るい和やかなムードを

作ること「生徒も間違いを恐れずにどんどん挙手して発言していた」とする記述もあった。また別のコメントは「英語の時間は楽しいものだ」と思わせてくれた教師の話や雰囲気作りがやる気につながったという言葉で結ばれていた。

■「動機づけの維持と保護」(Dornyei, 2001b:29) に関わる項目

調査の結果、学習意欲につながる指導として2番目に回答者の支持を集めたのは「Q46. 先生は、生徒の頑張りや真面目な取り組みを励ましたり、褒めたりしてくれた。」であった。学習者の行った何らかの活動やその努力に対して与えられる教師からの励まし (encouragement) は、MTP局面では'Maintaining and protecting motivation' (Dornyei, 2001b: 29) に位置づけられ、動機づけを維持し保護する上で重要な役割を果たす。なぜなら教師のような重要な人物からの励ましは学習者に成功体験を自覚させると共に、自分の能力について自信や自己評価を高めることにつながるからである (前掲書)。集計結果の数値は平均4.16である。多くの回答者が、教師に「頑張ったことを褒められたり励まされたりした」授業での経験によって英語学習への意欲がわいたと受け止めていることがわかる。言い換えれば学習者は、英語学習の中で自分達の頑なりに自信を与えてくれるような教師の言葉や働き掛けを強く期待していることがわかる。Csizer and Kormos (2009) は、特に言語学習の初期の段階では、自分が目標言語を用いて上手にやる事ができたという自己認識が成功体験となり動機に結びつく、と主張する。

つまり教師の励ましやほめ言葉は、「学習者の自信を強める」(Cheng & Dornyei, 2007:165) という動機づけのためのマクロ方略として生徒の自己評価 (self-evaluation) を高め、自尊感情 (self-esteem) を促進し、それが生徒のやる気や意欲を引き出すことにつながるのである。本調査の結果が示唆するのは、英語の学習指導において自己肯定感の促進という要因をふまえて学習者の動機づけを考えることの重要性である。

背景には近年日本の教育現場においてしばしば指摘されている10代の若者の自己肯定感の低さという問題がある。小学生より中学生、中学生より高校生、というように、10代でも年齢が上がればあがるほど反対に自己評価は下がっていく傾向が指摘されている (尾木, 2010)。10代の若者がプレッシャーに弱く精神が不安定なのは日本だけではないであろうが、実際中学生・高校生の意識の国際比較調査をみると、日本人の中・高生の自己評価や自己効力感に対する評価は、アメリカはおろか近隣の中国、韓国と較べても極端に低く、自分に自信がもてない若者が多いことが明らかにされている (日本青少年研究所, 2009)。

しかし英語指導では自尊感情や自信は建物の土台にたとえられているほど、この部分が安定していないと、つまり自分に自信が持てないと英語学習に対する積極的な態度や創造的活動を学習者に期待することは難しい (Dornyei & Ushioda, 2011)。英語の授業では音声重視され、教師との簡単なやりとりから、口頭練習や音読、スピーチに至るまで、生徒が人前で声を出して発言や発表をする、他教科の授業ではあまり

行われたい様々な言語活動に参加することを求められる。そのような学習形態にあまり慣れていない学習者は、自分は果たして正しくやれるのか、うまくできるだろうか、という失敗やリスクへの不安を抱えながら活動に参加することが多い。彼らが不安を乗り越える動機づけの原動力となるのが、今回の結果に示された、教師からの励ましや「褒め言葉」(praise)だと言える。英語を使った活動で自分の努力や頑張りを褒められることは学習者にとって、自分の力で目標を達成できた、という前向きなメッセージであり結果的に自分の英語力に対して自信をもつことにつながる。たとえ短くても教師の‘Well-done!’あるいは‘Good job!’といった励ましのフレーズが学習者に大きなやり甲斐と自信を与え、次も頑張ろうというあらたな意欲を引き出すことにつながるであろう。換言すれば、「できないことよりできることを強調」(Dornyei & Ushioda, 2011: 121) することが動機づけを高め、英語を用いた成功体験を重ねていく中で学習者は自己有能感をもつことができるようになると言えよう。

この動機づけ方略に関してさらに重要なのは、自らが成功体験であると捉えることで自分の英語力に肯定的になること自体が、結果的には学習者の内発的動機を高める、という点である。Nakahira ほか (2010) は、授業の中で自分が「できる」と感じられる経験、つまり自己効力感 (self-efficacy) が内発的動機にもっとも影響することを、短大生を対象に行った調査に基づいて明らかにしている。本調査のセルフレポートに書かれた回答者のコメントには、教師の褒め言葉で自分の英語力に自信をもった体験

や、いつも励ましてくれた英語の教師との出会いが教員志望の動機につながった、と記述している学生もいた。これらもまた自己肯定感の促進が効果的な動機づけの重要な要因であることの証左であろう。

■「動機づけの喚起」(Dornyei, 2001b:29) に関わる項目

英語学習への動機づけにつながる指導として3番目に支持されたのは、「Q62. ネイティブの英語の先生が参加したり、英語の小説や新聞を読んだりして本物の英語に触れる機会があった」である。歌や映画を含む英語圏文化の紹介、あるいは教室の内外での英語を用いた相互交流や会話など、いずれも本物の英語 (authentic language) 使用がイメージできる活動であり、真正性 (authenticity) に関わる内容が支持されたとと言える。このような生徒が楽しく取り組みそうな英語学習の側面を強調する指導は、MTPでは英語学習への「生徒の動機づけ喚起」の局面に位置づけられ (Dornyei, 2001b: 29)、学習者を「L2に関連する価値観に馴染ませる」(Cheng & Dornyei, 2007: 166) ための動機づけマクロ方略とみなされている。言語を学ぶ以上、学習の過程で生徒が「学んだ事を自分の実際の生活に関連づけられるように」実際にその言語を使ってみる「本物の活動 (authentic activities) を体験する必要がある」(Brophy, 2010: 52)。いわんや教室外での英語使用が限られている日本のEFL環境 (Nakata, 2006) を考えれば、回答者が本物の英語 (authentic language) に触れる機会を効果的な動機づけの主要因の1つとみなすのは、ごく自然のことであると

えよう。

なぜ外国語 (= 英語) を学ぶのか。英語学習への動機そのものを問うことになるこの問いに対する答えには、英語だけでなくその背景にある英語圏の文化や社会、あるいは英語を話す人々に対して学習者がどの程度興味や関心があるか、ということが少なからず影響するはずだ。英語圏の文化に普段から馴染んでいる、あるいは外国人に興味がある生徒もいれば、そうでない生徒もいる。調査結果が示唆するのは、だからこそ教師には、生徒が英語に関連した好奇心をもてるように、あるいは英語学習の楽しい魅力的な側面を体験できるように、教材の工夫と多様な言語活動を通して生徒が英語学習の内在的価値観 (intrinsic value) を実感できるような授業指導が期待されていると言えるだろう (Dornyei & Ushioda, 2011: 114)。この点に関連して、今回の調査で高い評価を得ている項目である「Q38. 先生は時々、日本語または英語で、授業や英語に関連する話をした (5位、平均3.94)」も同様の動機づけマクロ方略で説明できる。自分が学んでいる教師から聞く英語に関連する魅力的な体験を共有することが、生徒自身の英語への興味づけにつながっていることを示す結果と言えよう。さらに「Q45. 教科書以外の活動 (英語のスピーチ、発表、歌やゲームほか) を取り入れていた (8位、平均3.90)」、「Q61. 先生はCDデッキやVTR、時にはインターネットの様なITを活用して授業を行っていた (4位、平均4.05)」もまた上位8項目以内にあげられ、学習者自身の英語使用や本物への志向を示す結果であると言える。英語圏の人々や文化への理解を深め、

あるいは言葉のやりとりを通して情報交換や交流をすることで、学習者は英語学習の意味を自覚し、それが英語への学習意欲を高めるであろうことは十分予測できる。回答者のセルフレポートに書かれていたのは、実際に授業で経験したそのような活動の数々である。修学旅行の課題で海外から来た人と話して「英語が通じた喜び」や、インターネットを利用したチャットやメールで「英語を用いたやりとりができた」驚き、アメリカ映画を字幕無しで視聴して少しは理解できた時の「自信」、英語の歌を月例で言葉の意味と共に学び歌う「楽しさ」、学習者の現実世界と英語を結ぶ多様な活動を通して彼らは異口同音に「英語に興味をもつようになった」、「英語の時間が楽しみになった」と語る。教師が生徒と英語との出会いをできるだけ好ましいものにして行う本物の英語を意識した指導が、いかに動機づけに貢献しているかを映し出す内容である。教室での学習の成果と英語使用の楽しさを実感できるこのような経験こそ、生徒にとって自己への自信を高めながらL2関連の価値観を強化できる絶好の機会である。教師が用いる効果的な動機づけマクロ方略が生徒の学習意欲、さらには内発的動機につながり得ることを示している、と言ってよいであろう。

5 おわりに

本研究調査の目的は、学習意欲を高めるのに効果があると生徒が受け止める英語授業の言語活動や指導を探り、その背景にある主たる動機づけ方略とその要因を明らかにすることであった。結果は以下のように

まとめられる。

まず、教師の人柄や行動といった「教師特有の動機づけ要素 (Dornyei, 1994)」が、動機づけの基礎的な環境作りと学習者の自己効力感の促進という点で、学習者の効果的な動機づけの大きな要因であることを結果は示唆する。具体的には、教師が教室に失敗や間違いを恐れる必要の無い雰囲気を作り出すことで生徒は安心して言語活動に関わることができ、その生徒の頑張りに対して重要な他人として存在する教師の励ましが、学習の向上に不可欠な自己有能感を高め学習者の動機づけにつながっていくことが示された。興味深いことに、この楽しく安全な雰囲気作りと学習者の自信を強める教師の励まし、という2つの動機づけ方略は他国で行われた同様の調査結果 (Cheng & Dornyei, 2007; Ruesch ほか, 2012) でも首位の1位、2位を占めている。つまりこれらは英語学習の 'universally endorsed strategies' (Cheng & Dornyei, 2007: 171) として、日本のみならず他の国々にも通じる第二言語学習のための万国共通とも言える動機づけ方略なのである。これらの結果は、英語学習にふさわしい楽しく安心できる環境の中で、授業を通して生徒が自分の英語に対する有能感や自己肯定感を高め自信 (self-confidence) を強めていけるような指導と工夫が、教師に求められていることを示唆していると言えるだろう。

しかしこのような教師からの働き掛けがあっても、もし学習者が英語に内在的価値観を認めていなければ彼らの学習への興味を喚起することは容易ではない (Dornyei & Ushioda, 2011)。その点で今回の結果はまた、本物であること、すなわち真正性

(authenticity) が学習者を英語関連の価値観に馴染ませる上で重要かつ効果的な動機づけ要因になることを明らかにした。教室での英語学習では、現実の世界で行われている言語使用場面をそのまま再現できないし、本物の英語 (authentic language) を用いる場面は限られている (村野井, 2006)。だがたとえ教室内であっても、現実世界と類似する言語使用場面があるような「状況的真正性」(Ellis, 2003) があるタスクや言語活動を行えば、安心できる雰囲気の中で場面を意識した言語使用を経験し、実際に役立つスキルを身に付けることができる。それは学習場面と実際の社会で行われる本物の言語使用場面との距離を縮めることを可能にするだろう。その上で本物の英語 (authentic language) 使用を伴う活動を授業の中に適宜取り入れ、学習者が現実の世界でも自分は英語を使ってうまくできた、と感じられるような成功体験を教師が意識的に与えることが、学習者の自信を強めるだけでなく、英語学習の価値や目標を再確認させ、もっと本物に対応できる英語力をつけたいというあらたな学習意欲を生む原動力になるはずだ。授業の中で自分ができると感じられる成功体験こそ、学習者の内発的動機にもっとも影響するのである (Nakahira ほか, 2010)。

調査規模やデータは小さいが、本調査研究は以上のような点で、何が生徒の英語学習意欲を高めるのかについて、その動機づけ要因を探るための材料をいささかなりとも提供し、英語授業のあり方と教師の役割を考える際の視点を示すことができたと言えるだろう。しかし紙数の関係で小論は本調査結果の主要項目の検討に焦点を絞って

おり、その他の項目の－たとえば男女別の結果の比較、動機づけ効果の低い項目や文化の違いなどを反映する特徴的な項目など－動機づけ効果については言及することができなかった。これらについては今後別の機会を設けて論じたい。また本調査結果の信頼性を高め、動機づけ効果の因果関係を結論づけるには、継続的な調査を行うことに加え、学習者の動機づけ効果を示すことができるような（例：学習成果との相関）調査データが必要となるであろう。より広く多様な視点からの調査項目の見直しと検討も含めて、これらの問題点を今後の研究課題としたい。

参考文献

■日本語文献（五十順）

- 荒井 貴和 (2004) 「何が外国語学習のやる気を失わせるか動機減退の要因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査－」『東洋学園大学紀要』12.39-47.
- 上田 敦子 (2004) 「ケーススタディ：－大学1年生の英語に対する学習動機－」『茨城大学人文学部紀要』9. 107-123.
- 尾木 直樹 (2010) 「子供格差：変われる子供と教育現場」角川書店
- 垣田 直巳監修 (1993) 『英語の学習意欲』英語教育モノグラフ・シリーズ. 大修館
- 佐野 富士子ほか (2011) 「大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査」『The Language Teacher』35 (1) 11-16.
- 白井 恭弘 (2008) 『外国語学習の科学－第二言語習得と何か』岩波書店
- 杉田 麻哉、竹内 理 (2007) 「中学生の授業外英語自主学习における動機づけ要因－学習動機を高めるのは何、そして誰？」『英語教育』2007年10月号56 (7) 65-67大修館
- 鈴木 渉ほか (2010) 『日本人大学生の英語学習に対する動機づけ調査－DornyeiのL2 motivational self system に基づいて－』宮城教育大学
<http://rceiu.miyakyo-u.ac.jp/img-nenpou2010/>

ron3%20saai.pdf

(2013年8月最後にアクセス)

日本青少年調査所 (2009) 『中学・高校生の生活と意識調査』

<http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/index.html>

(2013年8月最後にアクセス)

廣森 友人 (2003) 'What Enhances Language Learners' Motivation? - High school English learners' motivation from the perspective of Self-Determination theory -'. *JALT Journal*, 25 (2) 173-186.

村野井 仁 (2006) 『第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店

■英語文献（アルファベット順）

- Brophy, J. (2010) *Motivating Students to Learn*. (3rd ed.) London: Routledge.
- Cheng, H. and Dornyei, Z. (2007) 'The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan'. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1) 153-174.
- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching* (4th ed.) London: Hodder Education.
- Csizer, K and Kormos, J. (2009) 'Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English'. In Z. Dornyei and Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 98-119. Bristol: Multilingual Matters.
- Dornyei, Z. (1990) 'Conceptualizing motivation in foreign-language learning'. *Language Learning*, 40 (1) 45-78.
- Dornyei, Z. (1994) 'Motivation and motivating in the foreign language classroom'. *Modern Language Journal*, 78 (1) 273-284.
- Dornyei, Z. (2000) 'Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation'. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dornyei, Z. (2001a) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Person Education.
- Dornyei, Z. (2001b) *Motivational Strategies in*

- the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2003) 'Attitude, Orientation, and Motivation in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications'. *Language Learning*, 53 (1) .
- Dornyei, Z. (2009) 'The L2 Motivational Self System'. In Z. Dornyei and E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 9-42. Bristol: Multilingual Matters.
- Dornyei, Z. (2010) *Questionnaires in Second Language Research: construction administration, and processing*. (2nd ed.) Oxford: Routledge.
- Dornyei, Z and Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.) Harlow: Pearson Education.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012) *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester : Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972) *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. MA: Newbury House.
- Guilloteaux, M and Dornyei, Z. (2008) 'Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation'. *TESOL Quarterly*, 42 (1) 55-77.
- Hasegawa, A. (2004) 'Student demotivation in the foreign language classroom'. *Takushoku Language Studies*. 12, 119-136.
- Kubanyiova, M. (2009) 'Possible Selves in Language Teacher Development'. In Z. Dornyei and E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 314-332. Bristol: Multilingual Matters.
- Malmberg, L. (2006) 'Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers'. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006) 58-76.
- McEown, M.S. and Takeuchi, O. (2012) 'Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation?' *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2012, 1-9.
- Nakahira, S. et al. (2010) 'Relationships among motivation, psychological needs, FL WTC, and Can-Do statements of English language learning based on Self-Determination Theory: Preliminary study of non-English-major junior college students in Japan'. *JACET Kansai Journal* 12 (2010) 44-45.
- Nakata, Y (2006) *Motivation and Experience in Foreign Language Learning*. Bern: Peter Lang AG, International academic Publishers.
- Oxford, R. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London: Pearson.
- Ruesch, A. et al. (2012) 'Student and teacher perception of motivational strategies in the foreign language classroom'. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (1) 15-27.
- Sakai, H & Kikuchi, K. (2009) 'An analysis of demotivators in the EFL classroom'. *System*, 37. 57-69.
- Shrum, J. L and Glisan, E.W. (2007) *Teacher's handbook : Contextualized Language Instruction*. (4th ed.) M.A.: Heinle Cengage Learning.
- Tsuda, A and Nakata, Y. (2013) 'Exploring self-regulation in language learning : a study of Japanese high school EFL students'. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7 (1) 72-88.
- Williams, M. & Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. (2002) 'Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL contest'. *Modern Language Journal* 86: 54-56
- Yashima, T. (2010) 'International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context'. In Dornyei, Z and Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 self*. 144-163. Bristol: Multilingual Matters.

APPENDIX 1

The components of motivational teaching practice in the L2 classroom (Dornyei, 2001b: 26)

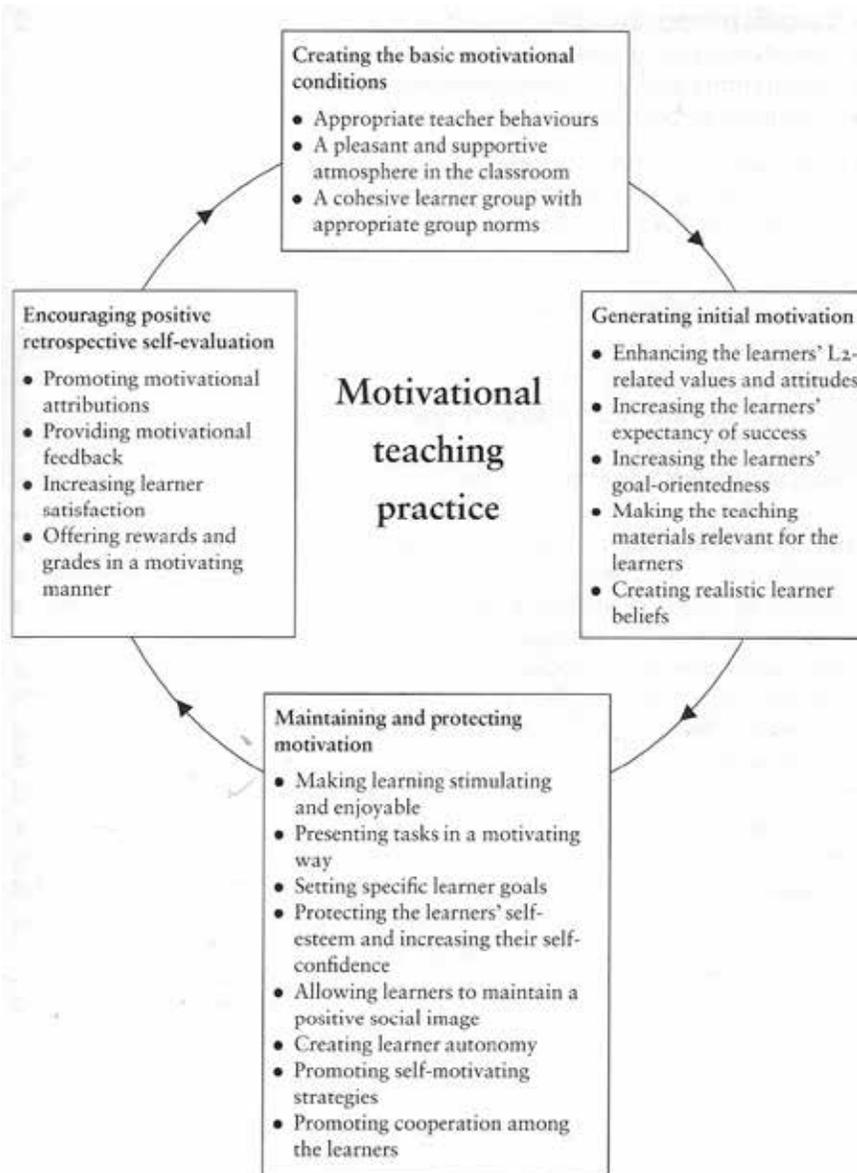


Figure 3 The components of motivational teaching practice in the L2 classroom

APPENDIX 2

集計結果一覧表：Q38~Q62 各項目の段階毎の男女別・全体人数およびその平均値

	1		2		3		4		5		6	平均値		
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	計	男	女	全体
	計		計		計		計		計					
Q38	0	2	2	0	10	4	29	21	9	10		3.90	4.00	3.94
	2		2		14		50		19		2			
Q39	0	0	0	0	10	7	24	12	14	17		4.08	4.28	4.17
	0		0		17		36		31		5			
Q40	0	1	4	1	17	10	18	17	7	6		3.61	3.74	3.67
	1		5		27		35		13		8			
Q41	1	1	3	0	10	6	14	21	11	11		3.83	4.06	3.92
	2		3		16		35		22		11			
Q42	0	0	5	4	11	10	24	14	10	10		3.78	3.79	3.78
	0		9		21		38		20		1			
Q43	1	0	5	3	8	7	22	12	13	16		3.84	4.08	3.94
	1		8		15		34		29		2			
Q44	0	3	6	2	11	10	16	6	7	13		3.60	3.71	3.65
	3		8		21		22		20		15			
Q45	2	1	4	2	9	8	18	7	15	15		3.83	4.00	3.90
	3		6		17		25		30		8			
Q46	0	1	1	1	11	3	17	18	20	15		4.14	4.18	4.16
	1		2		14		35		35		2			

Q47	1	0	5	2	14	4	13	16	8	7		3.54	3.97	3.71
	1		7		18		29		15		19			
Q48	2	0	2	3	13	5	17	15	6	10		3.58	3.97	3.75
	2		5		18		32		16		16			
Q49	1	1	6	2	11	8	20	14	9	9		3.64	3.82	3.72
	2		8		19		34		18		8			
Q50	1	1	5	2	10	9	22	8	8	12		3.67	3.88	3.76
	2		7		19		30		20		11			
Q51	0	0	3	3	14	10	19	11	11	10		3.81	3.82	3.81
	0		6		24		30		21		8			
Q52	0	1	5	3	14	12	20	9	8	11		3.66	3.72	3.69
	1		8		26		29		19		6			
Q53	0	2	5	1	14	11	20	9	7	13		3.63	3.83	3.72
	2		6		25		29		20		7			
Q54	0	2	9	3	19	10	16	9	10	4		3.31	3.65	3.45
	2		12		29		25		14		7			
Q55	4	6	15	11	13	10	10	6	7	4		3.02	2.76	2.91
	10		26		23		16		11		3			
Q56	2	1	2	5	11	10	18	8	17	14		3.92	3.76	3.85
	3		7		21		26		31		1			
Q57	3	0	6	10	16	6	14	11	8	9		3.38	3.53	3.45
	3		16		22		25		17		6			
Q58	0	1	8	1	10	10	22	8	10	18		3.68	4.08	3.85
	1		9		20		30		28		1			
Q59	0	1	3	1	9	10	31	13	7	12		3.84	3.92	3.87

	1		4		19		44		19		2			
Q60	0	1	5	3	16	12	21	12	7	8		3.61	3.64	3.62
	1		8		28		33		15		4			
Q61	1	1	1	1	9	9	23	11	16	16		4.04	4.05	4.05
	2		2		18		34		32		1			
Q62	0	0	2	1	8	7	20	9	17	17		4.11	4.24	4.16
	0		3		15		29		34		8			

*注：各項目は以下の内容を表す5段階のリッカートスケールで回答されている。

1. 全くよいと感じなかった
2. あまりよいとは感じなかった
3. 多少よいと感じた
4. だいたいよいと感じた
5. とてもよいと感じた
6. そのような体験をしなかった（※書かれた活動を一度も体験していない場合）

**注：平均値はすべて小数点第2位で四捨五入されている

APPENDIX 3

「英語の教員志望」および「英語授業経験」に関するアンケート

2013年4月

*はじめに

このアンケートは、あなたが英語教師をめざす動機を知るとともに、これまでの学校での英語学習体験や英語に対するあなたの考えを理解する目的で実施するものです。アンケートはI～IVまでの4つのパートで構成されており、各パートの指示にしたがって別紙(解答用紙NO1と2)に答を書いてもらいます。パートI～IIIはあなたの考えや状況にもっとも近い答を選択肢の中から選ぶ形式で、パートIVは記述式のセルフレポートです。質問に対するあなたの考えをできるだけ詳しく書いてください。これはテストではないので「正解」や「不正解」はありませんし、名前を書く必要もありませんが、この調査結果を分析・研究し、今後の私の講義に活かしていく予定です。ぜひ真剣に、誠実に取り組んで下さい。

*回答記入、および回収についての注意

- ・回答用紙は2枚あります。パートI～IIIでは回答用紙NO1を、パートIVでは回答用紙NO2を使います。
- ・提出は回答用紙だけです。次回持参してください。

= パートI あなた自身について =

- 回答用紙NO1を用意して下さい。まず、あなた自身について質問します。自分にあてはまる番号を以下ひとつ選び回答用紙に該当の番号を記入してください。

- 1) 性別 1: 男, 2: 女
- 2) 年齢 1: 19～20才, 2: 21才～22才, 3: 23～24才, 4: 25才以上
- 3) 専攻
 - 1: 専門科目として英語を学ぶ必要がある学部・学科・コース
 - 2: 専門科目として英語を学ぶ必要がない学部・学科・コース
- 4) 海外留学または在任体験の有無
 - 1: ない
 - 2: 10日～2週間程度の英語圏への留学経験がある。
 - 3: 半年～1年未満の英語圏在住又は英語圏留学の経験がある。

- 4:半年～1年未満の英語圏以外の国の在住又は留学の経験がある。
 - 5:1年～3年の英語圏在住、又は英語圏留学の経験がある。
 - 6:1年～3年未満の英語圏以外の国の在住、又は留学の経験がある。
 - 7:3年以上の英語圏在住、又は英語圏留学の経験がある。
 - 8:3年以上の英語圏以外の国の在住、又は留学の経験がある。
- 5) 出身中学
- 1:公立の普通中学校 2:公立中高一貫校 3:国立大学附属中学校
 - 4:私立の普通中学校 5:私立中高一貫校(大学附属高校を含む)
 - 6:海外の日本人学校 7:海外の日本の私立学校系列校 8:海外の現地校
 - 9:国内外のインターナショナル・スクール
 - 10:その他→回答用紙に 10 を記入したうえで、あなたの出身中学校についての情報を回答用紙 No1 の一番下にある記述スペースに書いて下さい。
- 6) 出身高校
- 1:公立の普通高校 2:公立中高一貫校 3:国立大学附属高校
 - 4:私立の普通高校 5:私立中高一貫校(大学附属高校を含む)
 - 6:海外の日本人学校 7:海外の日本の私立学校系列校 8:海外の現地校
 - 9:国内外のインターナショナル・スクール
 - 10:その他→回答用紙に 10 を記入したうえで、あなたの出身高校についての情報(検定試験受験含む)を回答用紙 No1 の一番下にある記述スペースに書いて下さい。
- 7) 持っている英語資格
- 1: 英検 1 級, 又は TOEFL iBT=100 以上, 又は CBT=250 以上, 又は TOEIC 850 以上
 - 2: 英検準 1 級, 又は TOEFL iBT=71 以上, 又は CBT=197 以上, 又は TOEIC 660 以上
 - 3: 英検 2 級, 又は TOEFL iBT=61 以上, 又は CBT=173 以上, 又は TOEIC 590 以上
 - 4: 英検準 2 級, 又は TOEFL iBT=52 以上, 又は CBT=150 以上, 又は TOEIC 450 以上
 - 5: その他 ※回答欄に 5 と記入し、詳しい内容を回答用紙裏面に書いて下さい。

＝ パートII 英語教員をめざす動機に関わる質問 ＝

※注 Q8-Q37については、本研究調査に直接は関係しないので省略する。

＝ パートIII これまでの学校での英語授業経験に関する質問＝

- 中学校、または高校で経験した英語授業について、あなたがどのように受けとめているかを聞きます。
アンケートに書かれている各項目の英語授業の内容や活動について、あなたは、学習意欲が高まる、あるいは英語をやる気になる、という観点からどの程度よいと感じましたか。次の1～6の番号の中から自分の状況にあてはまるものを1つ選び回答用紙に記入してください。なお、もし書かれている活動を一度も体験していない場合は、回答用紙に数字“6”を記入して下さい。

1. 全くよいと感じなかった	2. あまりよいとは感じなかった
3. 少しだけよいと感じた	4. だいたいよいと感じた
5. とてもよいと感じた	6. そのような体験をしなかった。

<例>「英語の映画をみた」という活動内容について、あなたが**あまりよいとは感じなかった**、と思ったら回答用紙に数字“2”を記入する。

- 38) 先生は時々、日本語または英語で、授業や英語に関連する話をした。
- 39) その日の授業や英語に直接関係なくても、先生は時々、英語または日本語で、面白い話や冗談を言って、楽しい雰囲気を作ろうとしていた。
- 40) 生徒がどんな目標で学習活動に取り組めばいいか、めざすゴールが示されていた。
- 41) 英語を用いて、生徒・先生間で、または生徒同士がやりとりするコミュニケーション活動がとりいれられていた。
- 42) 頑張れば成果があがる、という期待感をもって学習をすることができた。
<例> 音読練習で頑張ると発音がよくなる、単語が覚えられる、点が上がる等
- 43) 先生は生徒に合わせた教材（プリントやワークシートを含む）作りをしていた。
- 44) グループ対抗あるいは個人対抗で、生徒同士を競わせる活動やタスクを授業に取り入れていた。
- 45) 教科書以外の活動（英語のスピーチ、発表、歌やゲームほか）を取り入れていた。
- 46) 先生は、生徒の頑張りや真面目な取り組みを励ましたり、褒めたりしてくれた。
- 47) 先生は生徒の自主的な取り組みを促すようにしていた。
<例> 活動内容やテンポを生徒自身が決める、生徒が行う活動を選択できる
- 48) 新しく学ぶ知識や英語に対して生徒が興味をもてるように工夫していた。
<例>新しい Lesson に入る際、道具や写真等を使って生徒の興味を引き出す
- 49) 先生からの一方通行の説明だけでなく、双方向のやりとりがあった。
- 50) 生徒が自分の考えや個人的経験を英語で表現する（書く／話す）機会があった。
- 51) ペアやグループで協力しながら取り組む活動が取り入れられていた。
- 52) 時には頑張りに対して報酬があり、成績評価につながった。
<例>頑張るとポイントが貰える
- 53) 先生・生徒の関係が良好で、生徒同士が励まし支え合う雰囲気があった。

- 54) 発音練習や音読など、授業では音声を重視した活動が行われていた。
- 55) 英語を用いる活動は少なく、授業の大半は日本語で行われていた。
- 56) 文法説明は、ほとんど（またはすべて）日本語で行われていた。
- 57) 入試に合格するため、特に受験対策を中心に授業指導が行われた。
- 58) 大事な箇所やポイントが明らかで、分かり易い説明が行われていた。
- 59) 指導や練習は、段階を踏んでステップ・バイ・ステップで行われていた。
- 60) 練習やドリルでは、必要に応じて十分な時間をとっていた。
- 61) CD デッキ、VTR、時には IT 技術（インターネットやメール）を活用して授業を行っていた。
- 62) 本物の英語に触れる機会があった。
＜例＞ネイティブの英語の先生が参加した、英語の小説や新聞を読んだ。
- 63) その他、もしここにあげていない活動や内容で、自分が経験した内容でコメントできることがあれば、回答用紙に数字 "7" を記入した上で、回答用紙 NO1 の裏面にあるスペースに自由に書いて下さい。

＝パートⅣ 印象に残る英語授業や先生についてのセルフレポート ＝

- 中学・高校それぞれの英語授業体験の中で、あなたが英語を学ぶ上でよい印象を与えた授業や英語の先生との出会いがありましたか。もしあれば、その内容とあなたがよいと思った理由を、別紙「セルフレポート」用紙に書いてください。

ご協力ありがとうございました！

回答用紙は、次回の授業時に持参してください。