

中学校・高等学校英語教師の、英語学習動機づけに対する認識に関する調査

兵庫県立西宮南高等学校 教諭 篠原 みゆき

概要 本研究の目的は英語学習動機づけ方略にかかわり、(1)日本の英語教師の英語学習動機づけ方略重要認識度と、(2)方略重要認識度と使用頻度の違いを調査することである。調査に参加したのは、日本全国の中学校・高等学校英語教師762名で、調査は2008年6月から8月に行われた。その結果、(1)については、重要認識度が高い順に、「適切な教師行動」、「適切な活動提示」、「生徒の自信を高める」、「学習活動を面白くする」、「学習習慣の確立を支援する」、「個人の違いに合わせる」、「生徒の自律を高める」、「生徒の努力を認める」、「心地よい教室雰囲気作り」、「グループの結束と規範を高める」、「生徒の目的意識を高める」、「生徒を英語関連価値に親しませる」であった。(2)については、重要認識度に比べて使用頻度が低かったのは「学習活動を面白くする」と「個人の違いに合わせる」で、高かったのは「学習習慣の確立を支援する」と「生徒の努力を認める」、どちらも低かったのは「生徒の目的意識を高める」、「グループの結束と規範を高める」、「生徒を英語関連価値に親しませる」であった。

1 はじめに

近年、生徒たちの学習意欲の低下や、それに伴う学力低下がよく話題に上る。その際、原因の1つとして挙げられるのが、学習内容の削減である。これは、受験勉強が過熱した頃にストレスが原因で校内暴力やいじめなどが増加した(山内・原, 2006)ために、学習内容を削減するいわゆる「ゆとり教育」

が導入され、1999年には完全週5日制の導入にあわせて、教科書内容の30%削減が行われたのである。例えば英語では、平均的な教科書の語彙数30%削減(中條・長谷川・西垣, 2008)などである。

このような学習内容の削減は生徒の学習時間の減少と学力の低下を誘因し、その結果、2001年には中学生の平均家庭学習時間が1日29分であるのに対し、テレビ視聴は159分、テレビゲームは52分という現象が起きた。ベネッセ・コーポレーションによると、中学生の33%は家庭学習を全くしないという(苅谷・志水・清水・諸田, 2002)。また、2003年のPISAでは、日本人生徒の読解力は前回の8位から14位に、数学は1位から6位に低下した。英語においては身近な例として、I, my, me, mineなどの、最も基本的な英語の知識も持ち合わせずに高校に入学してくる生徒が以前より多く見られるようになった。

このような環境の下、生徒の学習意欲の低下は学校現場では大きな問題となっている。これは英語の授業においても同様である。能力のある生徒でも学習意欲が低ければ高い英語力を身につけることは難しく、逆に適性はそれほど高くなくとも、意欲があれば高い英語力を身につける可能性はある。諺にもあるように、「馬を水際へ連れていくことはできるが、水を飲ませることはできない」のである。

このように学習意欲は重要であるが、生徒の英語学習意欲をいかに高めるかという研究はあまりない。また、教師は生徒の英語学習意欲がどのような要因で高まると認識しているか、という研究はほとんど皆無である。そこで本研究では、英語教師の英語学習動機づけ方略に対する認識について調査する。

2 先行研究

英語学習動機づけ方略に関する教師の認識を探索研究や関連書には、Dörnyei & Csizér (1998)、Dörnyei (2001)、Cheng & Dörnyei (2007) がある。Dörnyei & Csizér (1998) は、ハンガリーの英語教師200名を対象に、英語学習動機づけ方略重要認識順位(表1)と方略使用頻度を探索調査を行った。さらに、重要認識度と使用頻度を比較し、使用頻度の方が低い方略は「学習者の目標意識を高める」と「教師が適切な行動をとる」であった。

■ 表1：ハンガリーにおける、言語学習動機づけ方略重要認識順位

1	教師が適切な行動をとる
2	教室を快適でリラックスした雰囲気にする
3	活動を適切に提示する
4	学習者とよい関係を築く
5	学習者の言語に対する自信を高める
6	授業を楽しくする
7	学習者の自律を高める
8	学習過程を個人特有のものにする
9	学習者の目的意識を高める
10	学習者を英語関連価値に親しませる

Dörnyei (2001) は、外国語／第二外国語(以後L2)分野での動機づけ方略に関する理論や実践的知見を取り入れて、*Motivational Strategies in the Language Classroom* を著した。この本は、1) Creating the basic motivational conditions, 2) Generating initial motivation, 3) Maintaining and protecting motivation, 4) Encouraging positive retrospective self-motivation, という4つのカテゴリーを含み、100以上の動機づけ方略を紹介している。

Cheng & Dörnyei (2007) は、Dörnyei (2001) が紹介する動機づけ方略から48項目を選び、台湾において387名の英語教師を対象に、英語学習動機づけ方略重要認識順位(表2)と方略使用頻度を探索調査を行った。さらに、重要認識度と使用頻度を比較し、使用頻度の方が低い方略は「タスクを刺激的にする」と「学習者を目標言語の文化に親しませる」であることを発見した。

■ 表2：台湾における、言語学習動機づけ方略重要認識順位

1	教師が適切な行動をとる
2	学習者の努力を認め、成功を祝う
3	学習者の自信を高める
4	教室を快適でリラックスした雰囲気にする
5	適切な活動提示
6	学習者の目的意識を高める
7	タスクを刺激的にする
8	学習者を英語関連価値に親しませる
9	グループの結束と規範を高める
10	学習者の自律を高める

3 本調査

3.1 目的

上記のハンガリーと台湾で行われた先行研究を踏まえ、本調査では、日本の英語教師に焦点を当て、次の2点をリサーチ・クエスションとする。

- (1) 日本の中学校と高等学校の英語教師は英語学習動機づけ方略をどれくらい重要であると認識しているか
- (2) 英語学習動機づけ方略の重要認識度と使用頻度に違いはあるか

3.2 質問紙

質問紙は予備調査2回と試験的調査1回を経て作成された。予備調査と試験的調査の実施期間、研究の種類、焦点は表3のとおりである。

予備調査1では、日本の中学校・高等学校英語教師に生徒の英語学習動機づけを高めるために重要であると考えを自由記述していただき、得た回答をDörnyei & Csizér (1998)、Dörnyei (2001)、Cheng & Dörnyei (2007)の質問紙項目と合わせ、できるだけ幅広い概念が盛り込まれるように意識して、131項目を選んだ。

予備調査2では、予備調査1で選んだ項目から、生徒の英語学習動機づけが高まると考えられる項目を先生方に選んでいただいた。

試験的調査では、予備調査2の結果とCheng & Dörnyei (2007)で使用された方略を参考に、12方略74項目に絞り、(1)動機づけ方略の重要認識度、(2)動機づけ方略の使用頻度を探索するために、同一項目2

■ 表3：予備調査と試験的調査のまとめ

実施期間	研究の種類	焦点
2007年 6-7月	予備調査 1 自由記述式質問紙 (64名)	日本において生徒の 英語学習動機づけを 高めるために有効で あると認識されてい る方略の抽出
2007年 11-12月	予備調査 2 選択式質問紙 131項目 (115名)	生徒の英語学習動機 づけを高めるために 有効であると認識さ れている方略の選択
2008年 2-3月	試験的調査 選択式質問紙 74項目 6件法 重要認識 (109名) 使用頻度 (100名)	1. 動機づけ方略の 重要認識度 2. 動機づけ方略の 使用頻度

種類、6件法の質問紙を作成、配布、回収後、信頼性係数、相関係数、妥当性を考慮しながら最も適切な61項目を選択した。さらに、中学校・高等学校英語教師それぞれ3名が質問紙の文言などの最終チェックを行った。なお、予備調査と試験的調査における項目選択の際には、英語学習の動機づけに関する研究者1名と同じく研究中の大学院生1名が加わった。

本調査用質問紙は、試験的調査後に選択された61項目を無作為に並べて作成され、6件法で重要認識度と使用頻度を問う同一項目2種類の質問紙が、性別、勤務校種、海外滞在経験などの属性を盛り込んで作成された。

3.3 調査実施時期と調査方法

2008年6月から8月の間に、研究者の同僚や教師仲間、英語部会総会、教師の地区研修、各地で開催された研修会などで質問紙への協力を依頼し、その際にできるだけ多くの同僚や教師仲間へも協力を働きかけていただけるよう依頼した。

3.4 調査参加者

本調査に参加したのは北海道から沖縄まで全国の中学校と高等学校英語教師762名であった。勤務校の内訳は、表4のとおりである。教師経験年数は、3年未満76名、3～5年48名、6～10年101名、11～15年96名、16～20年157名、21～25年86名、26年以上152名、不明46名、海外滞在経験者は全体の約

22%に当たる164名であった。

■ 表4：参加者の勤務校

勤務校	人数	女性	男性	不明	%
中学校	320	193	105	22	41.99
高等学校	403	167	216	20	52.89
普通校	(276)	(112)	(153)	(11)	(68.49)
英語系クラス 設置校	(81)	(39)	(38)	(4)	(20.10)
実業校	(19)	(9)	(9)	(1)	(4.71)
定時制	(6)	(1)	(5)	(0)	(1.49)
特別支援学校	(4)	(1)	(3)	(0)	(0.99)
高等専門学校	(3)	(1)	(2)	(0)	(0.74)
不明	(14)	(4)	(6)	(4)	(3.47)
中高一貫校	39	21	14	4	5.12

3.5 データ処理とデータ分析

まず最初に、61項目のうち5項目以上の未記入質問紙と、全項目にほぼ同回答の質問紙は省かれた。次に、それぞれの質問紙は、6つにグループ分けされた：1) 中学校ー重要認識質問紙 (以後、重要)、2) 中学校ー使用頻度質問紙 (以後、頻度)、3) 高校ー重要、4) 高校ー頻度、5) 中高一貫ー重要、6) 中高一貫ー頻度。その後、グループごとに質問紙番号が付けられ、データはグループごとにSPSSに入力後、統計処理された。

表5は動機づけ方略の内部一貫性である。クロンバッハ α 信頼度係数^(注)が重要質問紙では.68から.85、頻度質問紙では.54から.81であったことから、両方とも方略として一貫した概念を示していると推定される。

(注) クロンバッハ α は consistency reliability coefficient であり、同一方略内にある項目の相関の度合いを表す。値は0から1の間で、高い値ほど相関が高いことを示す。

■ 表5：動機づけ方略と信頼度係数

動機づけ方略	項目数	重要 (α)	頻度 (α)
1. 適切な教師行動	5	0.83	0.81
2. 生徒の努力を認める	5	0.70	0.58
3. 生徒の自信を高める	5	0.83	0.71
4. 心地よい教室雰囲気作り	5	0.68	0.54
5. 適切な活動提示	5	0.78	0.71
6. 生徒の目的意識を高める	6	0.84	0.77
7. 学習活動を面白くする	5	0.78	0.76
8. 生徒を英語関連価値に親しませる	6	0.78	0.68
9. グループの結束と規範を高める	5	0.85	0.73
10. 生徒の自律を高める	5	0.78	0.63
11. 学習習慣の確立を支援する	5	0.82	0.69
12. 個人の違いに合わせる	4	0.82	0.71
全項目数 / α 平均	61	0.79	0.69

4 結果と考察

4.1 リサーチ・クエスション1

日本の中学校・高等学校の英語教師の英語学習動機づけ方略の重要認識度を調べるために、12方略の重要認識度を平均の高い順に記し（表6）、この順に考察する。

1. 適切な教師行動

日本の英語教師が最重要と認識した英語学習動機づけ方略は「適切な教師行動」であった。これは、ハンガリー、台湾も同様であり、教えることは人間的相互作用（ふれあい）が中心となるからではないかと考えられる。Brophy（2004）は、“You — your own personality and everyday behavior in the classroom — can become your most powerful motivational tool. To do so, *you will need to cultivate and display the attributes of individuals who are effective as models and socializers*”（p.28）と記している。

2. 適切な活動提示

2番目に重要認識度が高かったのは、活動の提示方法であった。Williams & Burden（1997）は、“Tasks are normally designed or selected by teachers to

achieve some purpose which reflects their implicit view about learning and education”（p.174）と主張する。生徒が活動の目的を理解し、活動を最大限に活用して言語目標を達成するために、その価値と取り組み方をわかりやすく提示しなければならない。Brophy（2004）が言うように、“students are not likely to be motivated to learn when engaged in pointless or meaningless activities”（p.33）である。教師が提供する活動で何が得られるかを明確に伝える必要があると認識している現れであろう。

3. 生徒の自信を高める

自信とは、自分が目標を達成したり、活動をやり遂げる力を持っていたりすると信じていることである。Scheidecker and Freeman（1999）は、“Teenagers are the most insecure people in the world, their lives vulnerable to a host of different pressures”（p.122）と指摘する。一般に、中学生・高校生は、他人が自分をどう評価するかを心配しながらも、自信を保ち続けようともがく。このような問題は英語の時間でも起こりうる。生徒の自信を高めるために、教師は生徒の英語力に合う教材や活動を選び、励まし、不安感を低下させるように言葉をかけたり、肯定的なフィードバックを行ったりする。自信を持つことが意欲向上につながることを認識しているがゆえに、この方略の順位が高くなったのであろう。

4. 学習活動を面白くする

この方略と「適切な活動提示」が12方略の4番目までに入っているところから、日本の教師は生徒を動機づけるためには、活動が極めて重要であると認識しているようである。活動は教師が毎時間の授業で使用し、生徒がそれをどう受け止めるかは、活動への取り組み方や取り組み時間に影響する。Ames（1992, p.263）も活動の重要性を認め、生徒は活動に変化や多様性があると興味を抱き、努力をいとわないと論じている。

5. 学習習慣の確立を支援する

この方略は予備調査で行った日本の英語教師の自由記述から抽出された。この方略には、授業の予習や復習の奨励、予習や宿題をしていないときはその重要性の強調、単語熟語テスト、予習チェックやノートチェック、という項目が並び、勉強する義務感に

頼る様子がうかがえる。ベネッセ・コーポレーションの2003年調査によると、東京の中学生33%は家庭学習を全くせず、約19%は1日に1時間以下の勉強時間である。生徒に学習習慣がついていないために、教員は強制する必要があると感じているのかもしれない。2009年公示の学習指導要領総則第1款にも、「生徒の学習習慣が確立するよう配慮」という文言が盛り込まれている。

6. 個人の違いに合わせる

この方略も日本の英語教師の自由記述から抽出された。生徒それぞれの英語力、言語適性、学習スタイルなどの違いを勘案すると、高い順位に位置することは十分理解できる。Robinson (2002) は、“Learners differ in how successfully they adapt to, and profit from instruction” (IX) と記し、同じ授業を受けても個人差があると主張する。

7. 生徒の自律を高める

Deci & Ryan (1985) は自己決定理論の中で、自律を促進することで内発的動機づけが高まると論じている。生徒には自分の行動を自由裁量したいという欲求があり、やらされるのではなく自分で責任を持って取り組むときに、学習動機が高まる。自律性の概念は、中央教育審議会 (1996) 「生きる力」の重要な要素の1つになっており、文部科学省が繰り返し強調してきていることや、英語教育関連雑誌『英語教育』(February, 2008) にも特集されたように、自律という言葉は英語教育分野でもよく聞かれる用語となっている。

8. 生徒の努力を認める

この方略は8番目にランクされた。Weiner (1979, p.9) によると、成功や失敗と言った過去の実績が、新たな目標の結果予想に大変重要な働きをする。さらに、努力は将来の成功期待感に最も重要な要素の1つであり、Dörnyei (2001) のモデルにある、“Encouraging positive retrospective self-evaluation” も記述されている。

9. 心地よい教室雰囲気作り

この方略は、Dörnyei (2001) が学習動機づけを高める前提条件として重視しており、ハンガリーでは2番目、台湾では4番目であったが、日本では9

番目であった。興味深いことに、支援的で心地よい雰囲気やユーモア・笑いよりも、自由記述から得られた「よい緊張感のある授業をする」の方が重要であると認識されている。これは、日本では授業に集中し、教師の言葉を静かに聞くことが要求される場合（特に文法訳読授業）が多いためではないかと考えられる。

10. グループの結束と規範を高める

この方略は Ehrman & Dörnyei (1998) が、“the standards by which group members regulate their own behavior to make task accomplishment possible” (pp.130-131) と指摘する、集団力学の概念である。この方略の項目は、集団の規範を生み出す授業規則を確立することと、一緒に活動を行うことによって生徒の人間関係をよくする、という2つの観点からなる。しかし、Dörnyei & Murphy (2003) が、“group dynamics is so unknown in language education” (p.5) と主張するように、10番目と低い順位であった。

11. 生徒の目的意識を高める

この方略は、Dörnyei & Csizér (1998) が、“the question of goal-setting has been rather neglected in the L2 field” (p.217) と述べているように、最後から2番目であった。目的理論は1990年代に教育心理学から応用言語学に導入されたが、英語という科目特有の目標を設定することで生徒が動機づけられる可能性は十分にあると考えられる。

12. 生徒を英語関連価値に親しませる

この方略は最後に位置づけられた。EFL 状況下にあるためか、Gardner (1985) の主張と異なり日本の教師たちはこの方略を生徒の英語学習動機づけを高める方法としてあまり重視していないようである。英語教師たちは英語を他教科と変わりのない、生徒たちが学校で学ばなければならない教科の1つとして見なしているようにも受け取れる。

■ 表6：日本における、英語学習動機づけ方略重要認識順位

番号	動機づけ方略	平均	標準偏差
1. 適切な教師行動 (Cronbach $\alpha = 0.83$)		5.37	0.85
22	生徒との信頼関係を築くように努める	5.59	0.78
58	教師が英語教育に熱意を示す	5.54	0.78
55	教師が英語力を磨き、生徒のよいモデルとなるよう努める	5.45	0.82
38	生徒一人一人を尊重・受容し、気にかけていることを示す	5.17	1.01
59	生徒の英語力上達を十分期待して指導する	5.08	0.95
2. 適切な活動提示 (Cronbach $\alpha = 0.78$)		5.26	0.88
1	生徒の興味を引き出すように課題や活動を提示する	5.50	0.83
3	模範を見せて、活動や課題のやり方をはっきり示す	5.37	0.92
15	活動や課題の目標・目的をはっきり提示する	5.32	0.93
35	生徒の学習レベルに応じた教材・活動を使用する	5.14	0.87
6	活動や課題の意味や重要性を説明する	4.95	1.05
3. 生徒の自信を高める (Cronbach $\alpha = 0.83$)		5.11	0.95
20	生徒の積極的な発言や進歩に気づき、肯定的フィードバックを与える	5.29	0.94
16	自分にもできるという経験をするように、生徒の英語力を考えて活動や課題を作る	5.23	0.89
30	英語の上達には間違いはつきものであると伝え、自信を持つよう勧める	5.18	0.99
23	テストなどで確実にできる内容を含み、成功体験を味わわせる	5.01	0.96
41	教師が生徒の課題達成能力を信じていることを知らせて、励ます	4.83	1.05
4. 学習活動を面白くする (Cronbach $\alpha = 0.78$)		4.90	1.00
5	教材や活動に変化をつけ、生徒の意欲が継続する授業を行う	5.39	0.94
24	生徒の興味・関心に合わせた教材や活動を導入する	5.14	0.93
42	生徒の心に響く教材を使用する	5.02	1.03
33	オーセンティックな教材など、さまざまな教材を使用する	4.64	1.12
17	生徒のニーズ、目標、関心などを把握し、指導計画に取り入れる	4.32	1.16
5. 学習習慣の確立を支援する (Cronbach $\alpha = 0.82$)		4.86	1.05
9	学習習慣をつけるような支援をする	5.23	0.93
21	授業や予習、復習を大切にすることで、英語力が伸びると話す	4.93	1.07
11	予習や宿題をしていないときに、次回は忘れないよう促す	4.88	1.14
10	単語や熟語などの小テストを実施する	4.81	1.05
7	予習チェック、または、ノートチェックをする	4.47	1.25
6. 個人の違いに合わせる (Cronbach $\alpha = 0.82$)		4.80	1.01
18	理解していないと思われるときは、個別に教える	4.95	0.99
56	テストで能力を発揮できなかったと感じる生徒には、改善のための方法を提供する	4.91	0.96
40	生徒一人一人の学力を把握し、その生徒に応じた指導をする	4.85	1.00
29	必要だと思われる生徒には、個別の宿題を出す	4.48	1.08
7. 生徒の自律を高める (Cronbach $\alpha = 0.78$)		4.79	1.02
19	生徒の質問や自発的発言を奨励する	5.13	0.95
12	全生徒が積極的に参加する活動で参加を促す	4.89	1.09
37	生徒を支援し、自分で考えて学習するよう導く	5.06	0.97
51	生徒が自己評価する機会を作る	4.63	1.06
27	生徒に自分の意欲を高める方法を教え、学習意欲が続くようにする	4.25	1.14

番号	動機づけ方略	平均	標準偏差
8. 生徒の努力を認める (Cronbach $\alpha = 0.70$)		4.71	1.04
43	生徒の努力やできるようになったことを教師が認識していることを伝える	5.18	0.88
8	課題や活動への努力も評価に入れる	4.90	1.01
31	成功するために必要なのは努力だと伝える	4.74	1.15
57	うまくできなかったのは、努力不足が原因だと考えるよう促す	4.67	1.13
2	生徒の努力に対し、ステッカーを使用するなどしてほめる	4.03	1.38
9. 心地よい教室雰囲気作り (Cronbach $\alpha = 0.68$)		4.63	1.07
14	よい緊張感のある授業をする	5.30	0.87
28	支援的で心地よい教室の雰囲気を作り出す	5.14	0.98
32	クラスにユーモアや笑いを取り入れる	4.84	1.06
46	生徒間比較を避ける	4.10	1.38
25	授業の始めなどに短く楽しい活動をする	3.76	1.30
10. グループの結束と規範を高める (Cronbach $\alpha = 0.85$)		4.41	1.19
45	教室規則の重要性を説明し、生徒の同意を求める	4.67	1.2
13	グループで一緒にする活動や課題をする	4.50	1.12
44	グループ活動などで、生徒たちがお互いをよく知り合う機会を持つ	4.48	1.25
47	他生徒の個人的体験や考えを知る機会を作る	4.31	1.18
53	学習に役立つ教室規則を考えさせる	4.08	1.26
11. 生徒の目的意識を高める (Cronbach $\alpha = 0.84$)		4.39	1.08
50	生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る	4.82	0.96
39	具体的で現実的な短期的学習目標を立てる機会を作る	4.70	1.03
52	英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る	4.43	1.12
60	英検など資格試験を目標に勉強するよう勧める	4.36	1.09
48	学習に関する現実的考えを持つようにする	4.09	1.21
61	スピーチ・エッセイ・ディベートなどのコンテストに出場するよう勧める	3.89	1.19
12. 生徒を英語関連価値に親しませる (Cronbach $\alpha = 0.78$)		4.34	1.10
49	ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く	4.86	1.07
54	教師が授業で英語を使用する	4.83	1.03
34	教師の異文化体験を話して聞かせる	4.53	1.08
36	英語を身につけると将来の仕事や留学などに役立つと伝える	4.30	1.10
26	先輩や卒業生を招いて、肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう	3.82	1.30
4	英語圏への研修旅行の企画や(短期)留学情報の提供、文通相手の紹介などをする	3.67	1.27

4.2 リサーチ・クエスチョン2

動機づけ方略の使用頻度調査をする目的は、重要認識度と使用頻度間で違いがあるかどうかを明らかにすることであった。方略使用を説明するために、Dörnyei & Csizér (1998) と Cheng & Dörnyei (2007) に従って、次の3つの統計量が用いられた。

- (1) 各方略の使用頻度平均値

- (2) 各方略使用頻度平均値と全方略使用頻度平均値の差。この数字は、特定の方略使用頻度が全方略使用頻度平均より高いか低いを示す。

- (3) 各方略の重要標準得点と使用頻度標準得点の差 (z-diff)。この数字は、使用頻度標準得点から重要認識標準得点を差し引いたもので、負の数字は重要認識度よりも使用頻度が低い

ことを、正の数字はその反対を示す。

表7は上記の数値を表している。まず、重要認識度と比較して相対的使用頻度が最も低い方略は「学習活動を面白くする」(-0.50)であった。この方略の項目はすべて重要認識度と比較して使用頻度が低く、そのうち3項目は全方略使用頻度平均値よりも低い。特に、「教材や活動に変化をつけ、生徒の意欲が継続する授業を行う」(-0.85)と「生徒の心に響く教材を使用する」(-0.79)は重要認識度と使用頻度の標準得点差が大きかった。このことは、日本の英語教師が教材は生徒の学習動機づけに大きな影響力があると認識しているが、そのような活動や教材を準備するのは容易ではないということを示唆している。検定教科書の使用が義務づけられている一方、授業準備にかかる時間が十分確保できないことも一因であるかもしれない。

2番目に相対的使用頻度が低い方略は「個人の違いに合わせる」(-0.44)であった。この方略を構成する項目の使用頻度はすべて、重要認識度よりも低い。1項目を除いて、全方略使用頻度平均値よりも低い。項目内容を詳しく見ると、どの方略も各生徒に対する注意深い配慮と時間を必要とする。約40人のクラスでの実践が容易ではないことがうかがわれる。

次に、重要認識度よりも高い使用頻度を示している方略は「学習習慣の確立を支援する」(0.83)と「生徒の努力を認める」(0.63)であった。前者は重要認識度が5番目であったので、比較的重要であると認識されているが、それ以上に使用されていることになる。荻谷他(2002)が言うように、生徒の家庭学習時間が年々短くなっているために、教師たちは、予習や宿題をすることを強調したり、小テストを実施したり、予習チェックやノートチェックをしたりすることで家庭学習を促し、学習習慣を確立させようとしていると考えられる。この方略は「適切な教師行動」に次いで2番目に使用頻度が高いことから、生徒の学習動機づけ向上にとって必須であるように見受けられる。他方、「生徒の努力を認める」方略は、重要認識度では8番目であったことを考え合わせると、重要であるとの認識は高くないものの、頻繁に使用している姿が浮き上がる。

次に注目し値する方略は、重要認識度も使用頻度も低い「生徒の目的意識を高める」、「グループの結

束と規範を高める」、「生徒を英語関連価値に親しませる」である。これらの方略は重要認識度で最下位3方略、使用頻度では最下位4方略のうちの3方略で、どの方略も全方略使用頻度平均値を大きく下回る。「生徒の目的意識を高める」方略の項目に注目すると、教師は生徒に中長期のみならず、短期的な目標を考える機会もあまり設けていない。目標が達成されたかどうかを振り返る機会も少なく、メタ認知を使う機会を与えていないことになる。

目標に関しては、中学校・高等学校では、教師が生徒の目標を決めてしまう傾向がある。教師はカリキュラムを決め、教科書を選択し、受験に役立つ英語を意識する。Passe(1996)は、“Teachers are under enormous pressure to ‘cover’ the curriculum ... especially standardized tests have forced many teachers to rush through the required content, despite substantial evidence that doing so results in a lack of student motivation, interest, and long-term learning. (p.68)”と述べている。もし、生徒が自分なりの学習目標を考える機会を与えられ、英語と彼らの将来のかかわりを認識すれば、やらされているという感覚から離れて、自分で計画を立て、時に学習を振り返りながら自律的に学び始めるきっかけにもなるかもしれない。

目標設定と同様に「生徒を英語関連価値に親しませる」方略は重要認識度も使用頻度も低く、順位はどちらも最下位であった。理由の1つとして、「先輩や卒業生を招いて、肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう」、「英語圏への研修旅行の企画や(短期)留学情報の提供、文通相手の紹介などをする」という、実践しづらい項目が含まれていたことが考えられるが、加えて、「英語を身につけると将来の仕事や留学などに役立つと伝える」、「ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く」こともあまり行われていないようである。

上記の結果から、英語教師から生徒に対して、英語が新しい展望を切り開く道具であるというメッセージはあまり伝えられていないようである。英語教師は卒業や受験前に扱うべき教材で手一杯であり、余分な活動をする余裕がないと感じているのかもしれない。しかし、生徒が英語特有の価値を認識することで、自分で目標を設定したり、将来自分が英語を使う機会があるかどうかを考えたり、そのような夢を持ったりするきっかけになり、このこと

■ 表7：動機づけ方略の使用頻度統計

使用頻度平均 (M)；標準偏差 (SD)；各項目頻度平均と全項目頻度平均との差 (Mean-diff)；相対的使用頻度 (Z-diff) とその順位

番号	動機づけ方略	M	SD	Mean-diff	Z-diff (rank order)
1. 適切な教師行動 (Cronbach $\alpha = 0.81$)		4.82	1.02	0.84	-0.19 (8)
22	生徒との信頼関係を築くように努める	5.26	0.86	1.20	-0.07
58	教師が英語教育に熱意を示す	5.02	0.97	0.97	-0.29
59	生徒の英語力上達を十分期待して指導する	4.75	1.02	0.69	0.32
55	教師が英語力を磨き、生徒によいモデルとなるよう努める	4.54	1.22	0.49	-0.75
38	生徒一人一人を尊重・受容し、気にかけていることを示す	4.53	1.08	0.48	-0.18
2. 適切な活動提示 (Cronbach $\alpha = 0.71$)		4.54	1.13	0.52	-0.34 (10)
6	活動や課題の意味や重要性を説明する	4.63	1.12	0.57	0.43
3	模範を見せて、活動や課題のやり方をはっきり示す	4.59	1.21	0.53	-0.52
1	生徒の興味を引き出すように課題や活動を提示する	4.55	1.09	0.50	-0.85
15	活動や課題の目標・目的をはっきり提示する	4.54	1.14	0.48	-0.48
35	生徒の学習レベルに応じた教材・活動を使用する	4.42	1.11	0.37	-0.25
3. 生徒の自信を高める (Cronbach $\alpha = 0.71$)		4.59	1.07	0.61	0.04 (4)
23	テストなどで確実にできる内容を含み、成功体験を味わわせる	4.88	0.95	0.83	0.65
30	英語の上達には間違いはつきものであると伝え、自信を持つよう勧める	4.78	1.14	0.72	0.15
20	生徒の積極的な発言や進歩に気づき、肯定的フィードバックを与える	4.62	1.09	0.57	-0.30
16	自分にもできるという経験をするように、生徒の英語力を考えて活動や課題を作る	4.37	1.08	0.31	-0.53
41	教師が生徒の課題達成能力を信じていることを知らせて、励ます	4.30	1.16	0.25	0.23
4. 学習活動を面白くする (Cronbach $\alpha = 0.76$)		3.87	1.25	0.02	-0.50 (12)
24	生徒の興味・関心に合わせた教材や活動を導入する	4.51	1.12	0.45	-0.13
5	教材や活動に変化をつけ、生徒の意欲が継続する授業を行う	4.38	1.14	0.32	-0.85
42	生徒の心に響く教材を使用する	3.85	1.22	-0.21	-0.79
33	オーセンティックな教材など、さまざまな教材を使用する	3.58	1.51	-0.48	-0.36
17	生徒のニーズ、目標、関心などを把握し、指導計画に取り入れる	3.06	1.58	-1.00	-0.39
5. 学習習慣の確立を支援する (Cronbach $\alpha = 0.69$)		4.79	1.25	0.81	0.83 (1)
11	予習や宿題をしていないときに、次回は忘れないよう促す	4.94	1.12	0.88	0.99
21	授業や予習、復習を大切にすることで、英語力が伸びると話す	4.92	1.16	0.87	0.88
10	単語や熟語などの小テストを実施する	4.92	1.33	0.86	1.12
7	予習チェック、または、ノートチェックをする	4.68	1.43	0.62	1.51
9	学習習慣をつけるような支援をする	4.49	1.14	0.43	-0.37
6. 個人の違いに合わせる (Cronbach $\alpha = 0.71$)		3.77	1.23	-0.11	-0.44 (11)
18	理解していないと思われるときは、個別に教える	4.16	1.25	0.10	-0.21
56	テストで能力発揮できなかったと感じる生徒には、改善のための方法を提供する	3.97	1.24	-0.09	-0.41
40	生徒一人一人の学力を把握し、その生徒に応じた指導をする	3.72	1.21	-0.34	-0.62
29	必要だと思われる生徒には、個別の宿題を出す	3.22	1.55	-0.84	-0.52

番号	動機づけ方略	M	SD	Mean-diff	Z-diff (rank order)
7. 生徒の自律を高める (Cronbach $\alpha = 0.63$)		3.40	1.28	0.02	-0.23 (9)
19	生徒の質問や自発的発言を奨励する	4.91	1.03	0.85	0.42
37	生徒を支援し、自分で考えて学習するよう導く	4.37	1.04	0.31	-0.16
12	全生徒が積極的に参加する活動で参加を促す	3.80	1.53	-0.26	-0.58
51	生徒が自己評価する機会を作る	3.25	1.51	-0.81	-0.79
27	生徒に自分の意欲を高める方法を教え、学習意欲が続くようにする	3.21	1.40	-0.84	-0.03
8. 生徒の努力を認める (Cronbach $\alpha = 0.58$)		4.38	1.14	0.52	0.63 (2)
31	成功するために必要なのは努力だと伝える	4.71	1.13	0.65	0.99
8	課題や活動への努力も評価に入れる	4.65	1.21	0.60	0.57
43	生徒の努力やできようになったことを教師が認識していることを伝える	4.50	0.99	0.45	-0.24
57	うまくできなかったのは、努力不足が原因だと考えるよう促す	4.44	1.21	0.38	0.76
2	生徒の努力に対し、ステッカーを使用するなどしてほめる	3.67	1.93	-0.39	1.07
9. 心地よい教室雰囲気作り (Cronbach $\alpha = 0.54$)		4.03	1.28	0.27	0.31 (3)
32	クラスにユーモアや笑いを取り入れる	4.43	1.20	0.38	0.39
46	生徒間比較を避ける	4.38	1.59	0.33	1.90
14	よい緊張感のある授業をする	4.26	1.16	0.20	-0.82
28	支援的で心地よい教室の雰囲気を作り出す	4.22	1.22	0.16	-0.55
25	授業の始めなどに短く楽しい活動をする	2.93	1.65	-1.13	0.62
10. グループの結束と規範を高める (Cronbach $\alpha = 0.73$)		3.40	1.50	-0.46	-0.08 (6)
45	教室規則の重要性を説明し、生徒の同意を求める	4.06	1.38	0.00	0.23
47	他生徒の個人的体験や考えを知る機会を作る	3.45	1.53	-0.61	0.16
13	グループで一緒にする活動や課題をする	3.45	1.53	-0.61	-0.25
44	グループ活動などで、生徒たちがお互いをよく知り合う機会を持つ	3.43	1.58	-0.63	-0.23
53	学習に役立つ教室規則を考えさせる	2.73	1.43	-1.33	-0.33
11. 生徒の目的意識を高める (Cronbach $\alpha = 0.77$)		3.46	1.48	-0.53	0.01 (5)
60	英検など資格試験を目標に勉強するよう勧める	4.20	1.40	0.14	1.10
39	具体的で現実的な短期的学習目標を立てる機会を作る	3.67	1.44	-0.38	-0.35
48	学習に関する現実的考えを持つようにする	3.43	1.45	-0.63	0.60
50	生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る	3.22	1.46	-0.84	-1.23
61	スピーチ・エッセイ・ディベートなどのコンテストに出場するよう勧める	3.12	1.68	-0.94	0.60
52	英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る	3.05	1.39	-1.01	-0.65
12. 生徒を英語関連価値に親しませる (Cronbach $\alpha = 0.68$)		3.29	1.86	-0.43	-0.10 (7)
34	教師の異文化体験を話して聞かせる	4.16	1.44	0.10	0.68
54	教師が授業で英語を使用する	4.05	1.40	-0.01	-0.11
36	英語を身につけると将来の仕事や留学などに役立つと伝える	3.89	1.33	-0.17	0.79
49	ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く	3.72	1.74	-0.34	-0.64
4	英語圏への研修旅行の企画や(短期)留学情報の提供、文通相手の紹介などをする	2.32	1.55	-1.73	-0.03
26	先輩や卒業生を招いて、肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう	1.64	1.11	-2.42	-1.29

(注) Mean-diffとZ-diffにおいて、負の数字は重要認識度より使用頻度が低い方略、正の数字は重要認識度より使用頻度が高い方略を示す。

が、学習動機づけに一役買うことも考えられる。

次に、方略項目の分析に移る。重要認識度に対して使用頻度が極度に低い項目（-0.60以下）は11項目で、その中でも全方略使用頻度平均よりも低いものは7項目あり、それは「先輩や卒業生を招いて、肯定的な英語学習経験や英語使用状況を話してもらう」（-1.29）、「生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る」（-1.23）、「生徒の心に響く教材を使用する」（-0.79）、「生徒が自己評価する機会を作る」（-0.79）、「英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る」（-0.65）、「ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く」（-0.64）、「生徒一人一人の学力を把握し、その生徒に応じた指導をする」（-0.62）、であった。

これらの方略の使用頻度が低い背景には、日本の学校特有の習慣制限が存在するかもしれない。まず「先輩や卒業生を招く」ことは、学校全体の行事ではあり得るが、毎日の英語授業のような場面ではあまり実施されていない。これは、この方略が英語学習動機づけの候補として認識されていないことも原因ではないかと考えられる。心理的距離が近く感じられる卒業生と英語とのかかわりを知ることで、生徒たちは先輩を模範として、英語が自分の将来をどのように変えうるか具体的に考える機会になる。

同様に、「生徒が立てた目標が達成できているかどうか振り返る機会を作る」、「生徒が自己評価する機会を作る」、「英語学習や英語使用に関する長期的目標を考える機会を作る」は、メタ認知方略に関する項目であるが、この方略についても、英語に限定せずにホームルーム活動で取り組むことはあっても、英語の授業ではめったに使用されないようである。

次に「生徒の心に響く教材を使用する」、「生徒一人一人の学力を把握し、その生徒に応じた指導をする」は、担任業、進路指導、生徒指導や部活動など、教えるだけにとどまらない教師の忙しさに起因するかもしれない。佐藤（2007）も教師の多忙に言及し、2006年の文部科学省の調査では小学校と中学校教員の毎日の就労時間は夏休みを除くと10時間45分であり、残業は40年前より5倍長く、学校での休憩時間

は1日8分にすぎず、職場での残業は1日3時間に加え自宅就労は平均30分以上であると言う。さらに、中学校では週末の部活動業務が加わり、部活動が盛んな中学校では、1か月に1日休みがあるかどうかという教師もいると言う。

最後に、「ネイティブスピーカーや英語を外国語とする外国人を招く」については、人材の得難さと実施時間の取りにくさが考えられる。ほとんどの学校には外国人講師（以後 ALT）が常駐または訪問するが、ALT 1人当たりの学級数が多いために訪問回数が制限され、さらに、教師がALTを招きたいと希望する授業が限られている。例えば、普通高校ではALTは1年生のオールコミュニケーション授業と、英会話などの選択授業には招かれるが、英語授業の主となる英語Ⅰや英語Ⅱに招かれることはまれである。また、外部からALT以外のネイティブスピーカーを招くのは現実的に容易ではない。

5 本調査の限界と今後の課題

本調査は、質問紙のみを使用して行われた。英語教師の声を反映するために、自由記述を取り入れたが、届かなかった声もあったことと推測される。面接法を取り入れることで、重要であると認識する動機づけ方略に影響を与える特殊な学校環境や特有の制限を考慮することにより、より有益で現実的な結果が得られるのではないかと予想される。

謝 辞

最後に、本調査の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方、とりわけ担当をしてくださった和田稔先生に心より感謝を申し上げます。また、お忙しい中、本研究への参加を快く承諾していただいた全国の中学校・高等学校の先生方、本研究へのアドバイスをいただいた兵庫教育大学の中田賀之先生、データ分析に関する助言をしていただいた大阪教育大学の本多先生にも心よりお礼申し上げます。この場を借りて皆様に感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 267-271.
- * Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- * Cheng, H-F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 153-174.
- * Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- * Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- * Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- * Dörnyei, Z., & Murphy, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Ehrman, M.E., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- * Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- * 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子. (2002). 『学力低下』の実態：調査報告』. 東京：岩波書店.
- * 中條清美・長谷川修治・西垣知佳子. (2008). 「1980年代と2000年代の高等学校英語教科書語彙」. 『日本大学生産工学部研究報告B』, 41, 57-89.
- * Passet, J. (1996). *When students choose content: A guide to increasing motivation, autonomy, and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- * Robinson, P. (2002). Preface. In P. Robinson, *Individual Differences and Instructed Language Learning*. (p.IX). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- * 佐藤学. (2007). 「教師に対する管理と統制」. 『誰のための「教育再生」か』. 藤田英典編著. (pp.65-83). 東京：岩波書店.
- * Scheidecker, D., & Freeman, W. (1999). *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- * Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71, 3-25.
- * Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 山内乾史・原清治. (編). (2006). 『学力問題・ゆとり教育』. 東京：日本図書センター.