

論文論旨

Remotivation が発生する条件とは何か―日本の高等学校生徒の英語学習に焦点をあてて―

1. 研究の目的

本論文では、英語学習の動機づけに関する先行研究を基に、高校生の英語学習の過程における動機づけに関する変化を生徒の情意的面から探るものである。学習者の言語学習動機づけは社会文化的な影響や学習者が置かれた環境など様々な要因でダイナミックに変化し続けるものであり(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)、教育的介入により動機づけを向上させることができることから(Crookes & Schmidt, 1991)、動機づけが強くなったり、弱くなったりする理由や状況を探ることは教育的観点からも重要な課題である(Dörnyei, 1994; 酒井・小池, 2008)。

そこで、学習者の一時的な動機づけの状態ではなく、長期間の調査の中で、一度弱くなった学習動機づけがもう一度高まる状態である「Remotivation」に焦点をあて、どんな条件・環境で「Remotivation」が起こるのか探り、教育現場で教員ができるサポートや活動について考察していく。そのため、以下の研究課題を設定し、それぞれの章で検証する。

RQ1: Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか。

RQ2: Remotivation が起こる学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか。

RQ3: 学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか。

Ushioda (2001)は、言語学習における個々の学習者のかかわりを形成し維持する複雑なプロセスは、量的な研究アプローチでは把握が難しいと述べる。同じ環境であっても、学習者によって感じ方が異なることを考えると、各学習者がどう考え、どう感じるかは異なるため、動機づけの個別性に注目する質的な研究が求められているといえる(長谷川, 2016)。Ushioda & Dörnyei (2009)は第二言語学習における動機づけは学習者の自己という視点から再構築される時期にきたと述べ、多面的で複雑な動機づけのプロセスを各学習者の自己を軸に考察する必要性を強調している。そこで、本研究においても、現在、高校で英語を学んでいる学習者の英語学習に対する情意面を捉えるべく、質的研究を軸に進めていくこととする。

2. 研究の理論的背景

2.1 英語学習動機づけ研究の流れ

第二言語学習における動機づけの先行研究として、Dörnyei (2005)と菊池(2015)が整理した4つの局面を参考にする。1つめの局面は、1990年代までの言語学習の動機と学習者が置かれた社会や環境に焦点を当てた「社会心理学的なアプローチ(social-psychological period)」の研究である(Dörnyei, 2005; Nakata, 2006; 菊池, 2015)。学習言語と学習者の生活している社会や地域が言語学習の意味づけに影響を及ぼし、学習者本人の言語学習の動機づけを左右

するという考え方である。2 つめは、1990 年代から注目され始めた「教育心理学的アプローチ(cognitive-situated period)」である(Dörnyei, 2005; 菊池, 2015)。これは学習者が属している社会や地域に関係なく、学習者が意識的に第二言語学習をする環境、また言語学習の関心を高めるための教育的介入に焦点をおいたものである。3 つめは、社会だけでなく、教室内で変化する学習者の動機づけに注目した「過程・プロセスのアプローチ(process-oriented period)」である(Dörnyei, 2005; 菊池, 2015)。4 つめとしては近年の「社会的・動的アプローチ(socio-dynamic period)」で動機づけを捉えるという傾向である (Dörnyei, & Ushioda, 2011)。グローバル社会となり、学習言語が特定の国以外でも話されている社会において、特定の文化が知りたい、特定のグループに属したいという初期のコンセプトがあてはまらなくなっている(Dörnyei & Ushioda, 2009)。また、社会文化的な影響や学習者がおかれた環境を、外的なものとして捉えるのではなく、ダイナミックに相互的に影響しあうものという考え方が主流となっている(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)。上記のことを踏まえ、本研究においても、学習者の学習動機づけが様々な影響を受けダイナミックに変容していくものとして扱う。

2.2 プロセスとしての「学習動機づけ」

Dörnyei & Ushioda(2011)は「動機」についてより具体的に、1)人が行動を選択する理由(The choice of a particular action)、2)どれくらいの時間を費やしてその活動をするのか(The persistence with it)、3)定めた目標に向かってどれくらい努力をするのか(The effort expended on it)の 3 つの要素に分け、人の行動の選択や指針となると述べた。廣森(2015)は「動機づけ」を「特定の行動を生起し、維持する心理的メカニズム」とありとし、「動機」は「行動の目標や目的を規定する理由・目的」、「動機づけ」を「動機と共に実際の行動の強さを規定するプロセスのこと」、「動機づける」とは「ある行動への働きかけ(手段)を規定する」と定義し、それぞれを区別した。林(2012)は motivation を「結果」や「状態」ではなく「プロセス」と解釈すべきであると述べる。これらの定義から、本研究においても「動機づけ」を学習者本人の意志や関心、行動を起こす理由である「動機」を基に、実際の行動を起こす過程のことであるという視点に立つ。

2.3 学習者の動機づけ（自己決定理論）

本研究では Deci らの自己決定理論(Self-determination theory)を基とした(Deci & Ryan, 1985)。この理論は動機の変容という側面を扱っている(酒井・小池, 2008)という点、そして自己決定理論に基づいて動機の変容を捉えようとすることは妥当であるという多数の研究があることから適切であると判断した(例えば、廣森, 2003; 廣森・田中, 2006; 酒井・小池, 2008)。

自己決定理論とは、自分に関する事柄について自身で決定をしたい、という人間の生得的な傾向であると考えられている。この生得的な傾向は「社会・文脈的な要因(social-contextual factors)」の影響を受けるとされ(Ryan & Deci, 2002)、3 つの基本的な心理欲求があるとされる。1 つめの心理欲求は「有能性の欲求(the need for competence)」であり、自分が有能であると感じるような自信や自己肯定感を抱きたいという思いがこれにあたる。2 つめは「関係

性の欲求(the need for relatedness)」であり、他の人やコミュニティーにおける所属感がほしいという思いである。3 つめは「自律性の欲求(the need for autonomy)」であり、自分の行動を自身が意思で決定したいと感じる思いのことである。

また、自己決定理論は、自己決定性(self-determination)や自律性(autonomy)の度合によって、動機づけとそれに関係している調整(regulation)の種類を分類しているともされる(酒井・小池, 2008)。内発的動機づけ、外発的動機づけに分類される。内発的動機づけとは「活動そのものに価値を見出し、その他の見返りを求めないこと」、外発的動機づけを「金銭、賞、成績、ポジティブなフィードバックなど何らかの報酬を求めること」を意味している。

Deci ら(1985)はさらに「有機的統合理論」において「自己決定モデル」を提唱した。ここでは、動機タイプを 1)非動機づけ、2)外発的動機づけ、3)内発的動機づけ、の 3 つに分類した。さらに外発的動機づけを、外的調整、取入れ的調整、同一視的調整、総合的調整の 4 つに分けた(Deci & Ryan, 1985)。「外的調整」は何らかの外部の働きかけがある状況においてそれに答えるために行動が起こされるものであり、「取入れ的調整」とは本来の自由選択ではないものの、本来の自分の価値観と行動に葛藤があり、その葛藤を乗り越えるための行動であるとされる。「同一視的調整」は前述の「取り入れ的調整」よりは自身の葛藤が減少しており、自らが納得した上で行動をしている。「総合的調整」は行動の意味と自己が一体化し調和した状態である。Noels, Clement & Pelletier (1999)は内発的動機づけをさらに、1)知識による内発的動機づけ、2)達成感による内発的動機づけ、3)刺激による内発的動機づけの 3 つに分類した。本研究では、以上を踏まえ、学習者の動機づけを 1)非動機づけ、2)外発的動機づけ(外発的調整、取り入れ的調整、同一視的調整、総合的調整)、3)内発的動機づけ(知識、達成感、刺激)にあてはめ、学習者の動機づけの変化を捉える。

2.4 学習者の自己効力感を向上させる活動とは

Deci & Ryan(1985)は「自覚的因果律の所在(perceived locus of causality: PLOC)」を提唱し、それは「行動の開始・調整の自覚上の根源(the perceived source of initiation and regulation of behavior)」であると述べた。そして、動機づけの要素の中において最も純粋な個人の意思である「好きだから」「やりたいから」という「内発的動機づけ」には、その PLOC が自己内であることが重要であると示唆する。一方、林(2012)は、内的 PLOC を高めるために必要とされる自立援助的な 7 つの状況(①興味を持って行っている行動に対して賞・報酬、またはしないことへの罰を与えない、②評価、監視をしない、③課題に期限を与えない、④競争をさせない、⑤押しつけの目標を設定しない、⑥選択の機会を与える、⑦当事者の気持ちを理解する)を挙げ、日本の学校教育現場においては、これらの逆が日常的に行われているとしている(林, 2012)。

Dörnyei(2001)は「活動内容を決定できる」「どのように活動を行うのか決定できる」という選択の自由さが学習の動機づけを高める要因になると述べる。また、Dörnyei (2001)は授業における活動が demotivation を引き起こしている可能性を示唆している。Seligman(1975)は学習者が学習に対して「何をやっても無駄だ」「コントロールできない」と考えてしまう否定的、無気力な感情を「Learned helplessness」とした。しかも学習者は一度この感情を抱

いてしまうと、たとえ結果が変化しても関係なく「できない」という思い込みを捨てることができないという。そういった否定的、無気力な感情を克服し、Remotivation が起こるためには学習者にとって達成感や自己効力感が得られるような体験が必要であると考え。自己効力感(Self-efficacy)とは「目標が達成できるという予期」であり、1)過去の達成経験(previous performance)、2)他人の達成行動の観察(vicarious learning)、3)言葉による激励 (verbal encouragement)、4)情動的な変化 (psychological reactions)の 4 つの情報源が必要であるという(Bandura, 1993)。

以上のことから、本研究では、学習者に自己効力感や達成感を得ることができる成功体験の機会を設け、それが学習者の Remotivation につながるのかどうか検証する。

3. 研究の方法

3.1 研究協力者

本研究の研究協力者は、地方の公立高校に通う 75 名(男子 34 名、女子 41 名)で、2017 年から 2018 年にかけて 18 か月間の調査を行った。調査開始当初、研究協力者は高校 1 年生であった。研究協力者が通う公立学校は創立 100 年の伝統ある進学校で、進学率は 95%である。授業数は、1 年次、2 年次ともに週 6 コマ(コミュニケーション英語：週 4、英語表現：週 2)で設定されている。1 年次においては Assistant Language Teacher(以下 ALT)と日本人教員とのティームティーチング授業が週 1 時間あったが、2 年次では不定期であった。定期考査は年 5 回(5 月、6 月、10 月、12 月、2 月)あり、全員受験の模試は年 4 回(4 月、7 月、11 月、2 月)実施している。

3.2 データ収集・分析

本研究の課題(RQ1-3)に基づいて次の手順に従って調査を進めた。

RQ1「Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか」について、18 か月間学習者の英語学習意欲について、英語学習意欲・興味の強弱について質問紙にて 5 段階尺度で回答を得た。その英語学習意欲の増減の理由について、自由記述にて回答を得た。質問紙調査を実施するタイミングとしては、単元の最後、定期考査がある月については、定期考査前、もしくは定期考査後である。調査後、18 か月の英語学習意欲の推移パターンによって 2 つのグループに分けた(詳しくは下記で述べる)。2 つのグループに分けた学習者に英語学習意欲の変動について個別でインタビュー調査を行った。

RQ2「Remotivation が起こる学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか」について、各学習者の動機づけタイプを、高校 1 年次と 2 年次 4 月に動機づけに関する質問紙にて調査した。林(2012)での尺度を基にし、1)非動機づけ、2)外発的動機づけ(外発的調整、取り入れ的調整、同一視的調整、総合的調整)、3)内発的動機づけ(知識、達成感、刺激)に該当する質問を 28 項目、調査対象者に該当する質問を 3 項目加え、計 31 項目を順不同で質問し、4 段階尺度で回答を得た。質問紙の質問項目は順不同とした。その後、第 3 章で述べた各学習者の 18 か月間の英語学習動機づけの推移の調査で 2 年次の 4 月に Remotivation が認められた学習者の動機づけタイプと調整タイプについて、1 年次と 2 年次

で比較分析を行った。2 年次の 4 月で Remotivation が認められたのは 75 名中 51 名であった。

RQ3 「学習者の自己効力感が Remotivation につながるのか」について、学習者の自己効力感を高めるための成功体験の機会を設ける活動として、1)選択式単語テスト、2)プレゼンテーション発表の活動、の 2 つの授業活動を行った。その活動前後に、情意面の変化(自己効力感、それぞれの活動に関する感想や学習意欲)について自由記述にて回答を得た。活動後は、満足度について 4 段階尺度を用いた質問紙にて調査を行った。

なお、全ての調査の際には、質問紙の結果は成績には反映されないこと、回答したくない者は回答しなくてよいことを伝えた。

4. 総合的考察

研究課題 1「Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか」について、調査協力者が高校 1 年次の前半に動機づけの上昇と減退がより頻繁に起こり、その変動の幅が大きいことが分かった。学習者の学習意欲が上昇傾向にあった時期は、定期考査や模試前後であることが明らかになった。理由としては、「前回のテストよりも良い成績を出したい」と思ったり、「このままではいけない」と危機感を持っていることが分かった。さらに、学習意欲の上昇した理由として、「授業が分かるから」反対に学習意欲が減退した理由として、「授業が分からなくなってきた」「ついていけなくなってきたから」という理由が多かった。学習者の英語学習に対する「好き」「嫌い」といった感情は関係なく、「理解したい」「できるようになりたい」という欲求を抱いていることから、学習者はそのような「分かった」という達成感や「自分はできる」という自己有能感を得たときに、「Remotivation」が起こる可能性が示唆された。

研究課題 2「Remotivation が起こるときに学習者の動機づけに学年によって変化があるのか」については、学年が上がるにつれ、内発的動機づけは弱くなる一方で、外発的動機づけがより強化される傾向があることが明らかになった。その外発的動機づけ、特に同一視的調整（進路充足）は 1 年次、2 年次ともに平均値が高かった。このように同一視的調整の項目で高い数値が見られるのは、林(2014)の調査と共通することであり、この傾向は特に調査校が進学校であることから、より顕著に見られたと思われる。

最後に研究課題 3「学習者の自律性、自己効力感の向上が Remotivation につながるのか」については、学習者に「選択をすること」、そして「達成感を得る成功体験」の機会を設けるため、選択式単語テストとプレゼンテーション発表の活動を取り入れた。2 つの活動後の学習者のコメントから、学習者の満足度が高まったり、学習者が外国語能力の向上を実感していることが明らかになった。また、学習者は多少難易度が高いと感じたとしても、努力することで活動後の満足度や達成感につながり、自己効力感が高まっていることが分かった。そのようなポジティブな感情から、「次回は少し難易度を上げて取り組みたい」「今度はもっとスラスラプレゼンテーション発表できるように練習したい」と思う学習者が多くみられ、これらの活動が学習意欲を上昇させ、「Remotivation」につながった可能性が示唆された。

5. 結論と今後の課題

本研究は学習者の **Remotivation** に焦点をあて、それが起こる時期とどのような理由でそれが起こったのかを探索し、次の3点が明らかになった。まず初めに、**Remotivation** は定期考査や模試の前後、そして学習者が「授業が分かる」と感じる時に起こることが分かった。次に **Remotivation** が起こる学習者は、学年が上がるにつれ、内発的動機づけが弱くなり、外発的動機づけの傾向がより強くなる、進路を意識した同一視的調整タイプが多いことが分かった。最後に、学習者の自己効力感の向上が **Remotivation** につながることを示唆できた。このことから、教室で教員ができるサポートや活動として、学習者の達成感、満足度を得られる活動を取り入れることを提案したい。

本研究の課題としては、調査者が少なく、1つの高校のデータのみ扱ったものであることから、ここでの結果を一般化することはできないということがある。また、調査高校が進学校であることから、調査者の多くは学習に関心のある高校生である。今後は、高校生の全体像を把握すべく進学校以外の高校を調査したい。さらに、現在直面している大学入試改革など、時代による変化を見ていきたいと考えている。

目 次

第一部 研究の目的と理論的背景

第 1 章 序論

1.1	本研究の目的・・・・・・・・・・・・・・・・	1
1.2	本研究の背景と視点・・・・・・・・	1
1.3	各章の概要・・・・・・・・	2

第 2 章 理論的背景

2.1	英語学習動機づけ研究の流れ・・・・・・・・	3
2.1.1	英語学習動機づけの分類・・・・・・・・	3
2.2	英語学習動機づけ先行研究の流れと傾向・・・・・・・・	4
2.2.1	社会心理的なアプローチ・・・・・・・・	5
2.2.2	教育心理学的なアプローチ・・・・・・・・	7
2.2.3	過程・プロセスのアプローチ・・・・・・・・	8
2.2.4	社会的・動的アプローチ・・・・・・・・	9
2.3	英語学習動機づけ先行研究からみえる動機づけの捉え方・・・・・・・・	10
2.4	学習者の動機づけ（自己決定理論）・・・・・・・・	11
2.5	本研究における Demotivation と Remotivation・・・・・・・・	13
2.6	日本の英語学習者の学習動機づけの特徴・・・・・・・・	15
2.7	日本の英語学習者の学習動機づけに関する課題・・・・・・・・	16
2.8	リサーチ・クエスションの設定・・・・・・・・	19

第二部 実践的検証

第 3 章 Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか

3.1	研究課題(RQ1)・・・・・・・・	21
3.2	研究協力者・・・・・・・・	21
3.3	研究手順・・・・・・・・	22
3.4	結果・・・・・・・・	23
3.4.1	研究協力者の傾向：英語学習に対する気持ちと英語学習の必要性	23

3.4.2	分析 1 : 18 か月間の研究協力者の英語学習意欲の変動	27
3.4.2.1	学習意欲の上昇・減退の理由 : 自由記述による回答	28
3.4.3	分析 2 : クラスター分けと各グループの特徴	31
3.4.4	分析 3 : 特徴的な学習者と意欲の変化の理由	33
3.5	考察	39
第 4 章	Remotivation が起こるとき、学習者の動機づけタイプや調整タイプは 学年によって変化があるのか	
4.1	研究課題(RQ2)	41
4.2	研究協力者	42
4.3	研究手順	42
4.4	結果	45
4.5	考察	48
第 5 章	学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか	
5.1	研究課題(RQ3)	50
5.2	選択式単語テスト	52
5.2.1	研究協力者	52
5.2.2	研究手順	52
5.2.3	結果	53
5.3	プレゼンテーション発表	63
5.3.1	研究協力者	63
5.3.2	研究手順	63
5.3.3	結果	64
5.4	考察	69
第三部	総合的考察	
第 6 章	考察と今後の課題	
6.1	3 つの調査から	72
6.2	今後の課題	74
資料 1	英語学習に関するアンケート	76

資料 2	選択式単語テスト	78
資料 3	プレゼンテーション準備シート	80
資料 4	ピアレビューシート	81
資料 5	自己評価シート	82
謝辞	83

Remotivation が発生する条件とは何か―日本の高等学校生徒の英語学習に焦点をあてて―

第一部 研究の目的と理論的背景

第 1 章：序論

1.1 本研究の目的

本論文は、英語学習の動機づけに関する先行研究を基に、高校生の英語学習の過程における動機づけに関する変化を学習者の情意面から探るものである。

先行研究においては、第二言語教育における動機づけ研究の主な流れを整理する。さらに、学習動機づけと深く関連を持つ自己決定理論、学習者の自律性、自己効力感の向上が動機づけに与える影響を扱った先行研究を取り上げ、日本の高校生の英語学習動機づけの現状を把握するとともに、教室指導やサポートについて新たな方向性を得ることを目的とする。

実践研究においては、一度学習動機づけが弱くなった生徒がもう一度学習動機づけを高める Remotivation に焦点をあて設定した 3 つの研究課題について調査をし、分析する。それらの 3 つの実践研究から明らかになったことを踏まえ、高校の授業において学習者の動機づけを向上させるために教員ができるサポートや学習活動について考察したい。

1.2 本研究の背景と視点

動機づけは言語学習だけに限らず、スポーツ、学習、仕事など何においても鍵となる要素であり、様々な分野で研究が進められてきた(Brown, 2014)。Dörnyei(1998)「動機」を「人間の行動の方向と規模を決めるもの」と定義し、「動機づけ」について「学習活動に先立って作用するものであり重要である」とその重要性を強調する。Dörnyei & Ushioda(2011)は「動機」についてより具体的に、1) 人が行動を選択する理由(The choice of a particular action)、2) どれくらいの時間を費やしてその活動をするのか(The persistence with it)、3) 定めた目標に向かってどれくらい努力をするのか(The effort expended on it)の 3 つの要素に分け、人の行動の選択や指針となると述べた。

廣森(2015)は「動機づけ」を「特定の行動を生起し、維持する心理的メカニズム」であるとし、「動機」は「行動の目標や目的を規定する理由・目的」、「動機づけ」を「動機と共に実際の行動の強さを規定するプロセスのこと」、「動機づける」とは「ある行動への働きかけ(手段)を規定する」と定義し、それぞれを区別した(廣森, 2010)。林(2012)は motivation の定義について Pintrich & Schunk(2002, p.5)が述べた “the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” を引用し、「結果」や「状態」ではなく「プロセス」と解釈すべきであると述べる。それぞれの定義の共通点としては、「動機づけ」とは、学習者本人の意志や関心、行動を起こす理由である「動機」を基に、実際の行動を起こす過程のことであるといえる。これらの定義から、本研究においても「動機づけ」を学習者本人の意志

や関心、行動を起こす理由である「動機」を基に、実際の行動を起こす過程のことであるという視点に立つ。

学習者の言語学習動機づけは、社会文化的な影響や学習者が置かれた環境など様々な要因でダイナミックに変化し続けるものであるとされる(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)。さらに、その動機づけは教育的介入によって向上させることが可能だとされる(Crookes & Schmidt, 1991)。このことから学習者の動機づけが強くなったり、弱くなったりする理由や状況を探ることは教育的観点からも重要な課題である(Dörnyei, 1994; 酒井・小池, 2008)。以上を踏まえ、本研究では、学習者の動機づけをある一時期のみに注目した「点」ではなく、長期間の過程とした「線」で捉え、学習者の情意的変化に焦点をあてた質的研究を実施する。

1.3 各章の概要

第2章では、第二言語教育における動機づけ研究の大きな流れを捉えることで、学習者の動機づけを捉える傾向の変化を探り、自己決定論等の学習動機づけと関連深い先行研究を取り上げる。また、自己決定理論と日本の高校生の英語学習状況の課題と動機づけの現状について述べる。これらのことを踏まえ、日本の高校生の英語学習の過程における動機づけの変化を Remotivation に焦点をあてて調査するため、次の3つの研究課題(RQs)、1) Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか、2) Remotivation が起こるとき、学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか、3) 学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか、を設定する。

第3章では研究課題 1) Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのかを、質問紙調査とインタビューにて、18か月の各生徒の英語学習に対する動機づけの変化とそれが起こった理由を調査し、分析した。

第4章では研究課題 2) Remotivation が起こるとき、学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのかを調査した。各学習者の動機づけタイプを高校1年次と2年次4月に質問紙にて調査を実施し、学年で比較、分析した。

第5章では研究課題 3) 学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか、について、学習者に自身で学習教材を選択するという機会を与えると共に自己効力感が高まるとされる成功体験の機会を授業中に設け、その活動前後の情意面の変化を調査、分析した。

第6章では3つの研究課題を設定した調査から示唆されることを関連づけ、今後に残された課題を提示する。

第2章 理論的背景

2.1 英語学習動機づけ研究の流れ

2.1.1 英語学習動機づけの分類

第二言語教育の領域において動機づけの研究が行われるようになったのは、1960年前後のことである。それ以前では、一般知能が高ければ第二言語学習の習得度も高いと考えられていた。しかし Carroll(1965)が言語学習の能力と一般的知能は別のものであると主張したことから、言語学習の能力とは何なのか、どんな要因が学習者の習得に差を生むのかといった研究が始まり、学習者要因研究がより活発になった。その後1960年代は学習者によって第二言語学習に取り組みやすい、成果が出やすいといった学習者の「適性」に焦点があたるようになった。Myers(1962)はJung(1923)の心理学的類型論(Psychological Types)を基に、自身の性格を4指標16タイプで捉えることで、自己理解を深めるためのスケール、Myers-Briggs Type Indicator (以下MBTI)を開発した。その性格タイプを表2.1に示す(Brown, 2014, p.156)。

表 2.1 Myers-Briggs が表す性格タイプ(Brown, 2014, p.156)

外交的 Extroversion (E)	内向的 Introversion (I)
Interaction	Concentration
Multiplicity of relationship	Limited relationship
Interest in external events	Interest in internal reaction
感覚的 Sensing (S)	直観的 Intuition (N)
Experience	Hunches
Realistic	Speculative
Practicality	Ingenuity
思考的 Thinking(T)	感情的 Feeling (F)
Objective	Subjective
Principles	Values
Analysis	Sympathy
判断的 Judging (J)	知覚的 Perceiving (P)
Organize one's life	Let life happen
Closure-oriented	Keep options open
Deadline!	What deadline?

学習の到達度には学習者の「適性」である「学習者の個人差(individual difference)」(Dörnyei, 2005)が大きく影響しているとされ、1980年代から1990年代には、多くの研究者たちはMBITを用いて、学習者の性格タイプと第二言語学習の学習態度や用いる学習ストラテジー等を関連づけ、成功する学習者タイプの傾向を見出そうとした(Brown, 2014)。Brown(2014,

p.158)は学習者の性格タイプと第二言語学習を関連づけることの問題点を 4 つ挙げている。

- 1) 性格の定義が不確かであること(Definitions are tentative)
- 2) 人は 2 つのタイプにあてはまることがあること
(A person can have both types)
- 3) スケールは自己評価を用いるため、信頼性がないこと
(Self-check is not valid)
- 4) 教室での測定が難しいこと
(Testing in the classroom can be problematic)

1)「性格の定義が不確かであること(Definitions are tentative)」について、ここで表される性格の定義づけはあくまでも傾向であるということである。例えば、学習者が自身を「社交的」な性格だと判断するとする。その判断はこれまでの個人の経験に基づいた主観的な判断であり、科学的な根拠はないことから、不確かであるといえる。2)「人は 2 つのタイプにあてはまることができること(A person can have both types)」については、人は一つの傾向のみではなく、両方を合わせ持っていることが多いことと、成功している学習者の多くは様々な学習ストラテジーを用いていたことが分かった(Brown, 2014)ことから、何か 1 つの要因ではないということである。3)「スケールは自己評価を用いるため、信頼性がないこと(Self-check is not valid)」については、1)と同様、判断基準が MBTI を被検している本人であるため、判断基準が個々によって異なることがいえる。4)「教室での測定が難しいこと(Testing in the classroom can be problematic)」については、様々な文化背景を持つ学習者がいる教室において、「外交的」「直観的」等の概念が多様であるということである。以上のことから、学習者の性格と言語学習の達成度や習得度を直接的に関連づけることは難しいことがいえる。しかし、指導者にとって、学習者のタイプを知ることは、どんな学習活動が適切なのかを判断する 1 つの材料になることは事実である。

1970 年以降、「適性」の 1 つの要素でもある学習者の「動機づけ」が学習者要因研究における主流となった。そして現在では第二言語学習において個人の性格(Personality factors)よりも、個人の情意的な要素(Affective factors)の関連がより深いとされており(Brown, 2007; 2014)、「動機づけ(Motivation)」はその情意的要素のうちの 1 つとして捉えられるようになった。

2.2 英語学習動機づけ先行研究の流れと傾向

以下では第二言語学習における動機づけに関する考え方の流れや傾向を Dörnyei(2005)と菊池(2015)を軸に整理していく。Dörnyei(2005)はそれまでの第二言語学習の動機づけ研究を 3 つの局面に分けた。1 つめは、1990 年代までの言語学習の動機と学習者が置かれた社会や環境に焦点を当てた「社会心理学的なアプローチ(social-psychological period)」の研究である(Dörnyei, 2005; Nakata, 2006; 菊池, 2015)。これは学習言語と学習者の生活している社

会や地域が言語学習の意味づけに影響を及ぼし、学習者本人の言語学習の動機づけを左右するという考え方である。2 つめは、1990 年代から注目され始めた「教育心理学的アプローチ (cognitive-situated period)」である(Dörnyei, 2005; 菊池, 2015)。これは学習者が属している社会や地域に関係なく、学習者が意識的に第二言語学習をする環境、また言語学習の関心を高めるための教育的介入に焦点をおいたものである。3 つめは、「過程・プロセスのアプローチ (process-oriented period)」で(Dörnyei, 2005; 菊池, 2015)、動機づけを一時期の「成果」や「結果」のような「点」として捉えるのではなく、長期間における「過程」や「プロセス」に焦点をあて、「線」として捉えていく考え方である。そして近年では「社会的・動的アプローチ (socio-dynamic period)」で動機づけを捉えるという傾向が主流である(Dörnyei, & Ushioda, 2011)。以下では上記 4 つのアプローチにおける第二言語習得論における動機づけ研究を詳しく見ていく。

2.2.1 社会心理的なアプローチ (social-psychological period)

Gardner を中心とする研究グループは、学習者の言語習得度と心理的な要因を社会とのつながりに焦点をあて調査を進めた。初期は、フランス語と英語を使用するカナダの独特な教育環境においてフランス語の言語学習適性と動機づけの関連について研究を行っていた。そこでは言語学習に対する動機づけが強い学習者の方が第二言語学習において成功する傾向にあると分かった。

Gardner(1985)は「姿勢・動機評価テスト (Attitude Motivation Test Battery; AMTB)」という質問紙を開発し(Gardner 1985; Gardner & Smythe, 1981)、因子構造分析を経て図 2.1 のような「社会教育モデル (social-educational model)」を完成させた。

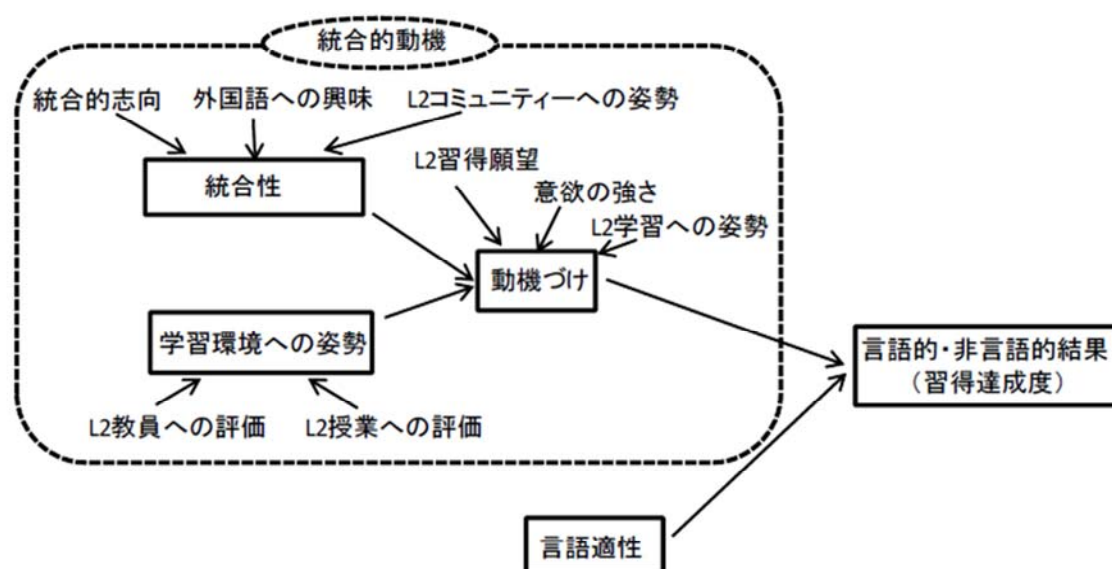


図 2.1 Gardner(1985)に基づく社会教育モデル中核部の概念図(林,2014, p.5)

さらに Gardner らは言語学習の動機を「道具的動機づけ(instrumental motivation)」と「統合的動機づけ(integrative motivation)」というカテゴリーに分けた(Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985)。学業、仕事に関わる「道具的動機づけ」の学習者は、将来希望する学校に進学したい、より良い仕事や待遇を得たい、といった強い理由づけを基に言語学習に取り組んでいるということである。一方、社会的、文化的なことに関わる「統合的動機づけ」の学習者は、学習言語が話されている地域や文化に興味があり、その地域の一員となり、文化と同化することを目的として言語学習に取り組んでいるということである。学習者が学習言語の話されている地域に溶け込んでいるほど、言語学習において成功している人が多かったと報告しており、統合的動機づけを持っている学習者の方がそうでない学習者に比べて学習効果が高い傾向にあることは他でもいくつも報告されていた(Nakata, 2006)。Gardner(1985)の「社会教育モデル(social-educational model)」には「統合的動機づけ」は明確に記述されているが、「道具的動機づけ」は「他のサポート要因」とされており、モデルの主要要素として扱われていなかった(林, 2012; 菊池, 2015)。言語学習においては、統合的動機づけが優位だと考えられていたのである。Larsen-Freeman & Long (1991, p.173)は以下のように述べ、長期間学習に対するやる気を継続するためには、道具的動機よりも統合的動機の方が有効であるという Gardner & Lambert (1972)を支持している。

“According to Gardner and Lambert, an instrumentally oriented learner can be as intensively motivated as an integratively oriented one; however, they hypothesized that the latter orientation would be better in the long run for sustaining the drive necessary to master the L2.”

しかしながら、Gardner(1985)の社会教育モデルはカナダのような二言語併用環境ではない社会においてはあてはまりにくい。英語が公用語として使われている社会においては、英語学習は「第二言語学習(ESL : English as a Second Language)」という位置づけになる一方、英語が社会で使われていない場合は「外国語学習(EFL : English as a Foreign Language)」となるからである。そこで、Gardner & Lambert (1972)はそういった研究が主に行われていたカナダのバイリンガル環境ではなく、まったく異なる環境であるフィリピンで研究を行った。そこでは、これまでとは異なり、道具的動機づけを持った学習者が多く存在し、統合的動機づけの学習者よりも言語到達度が高いという結果となった。Kimura, Nakata & Okumura (2001)は「内発的、道具的、統合的動機」について 1000 人の日本人学習者を対象に調査を行った。その結果、学習者の動機は「第二言語学習(ESL : English as a Second Language)」とは異なっており、道具的動機には様々な要素が含まれていた。Gardner et al.(2004) はカナダのフランス語を学習している大学生を調査し、道具的・統合的な方向性・取組みはどちらも同じほど影響があったと述べており、Lamb (2004)は道具的・統合的な取組みや方向性はほとんど区別ができないのではないかと述べている。Masgoret & Gardner (2003)は統合性(integrativeness)が動機づけを強化する大きな要素ではなかったと

した。

Dörnyei(1990)はハンガリー語を母語とする英語学習者の統合的動機と道具的動機の度合いやその特徴を調査し、第二言語学習としての英語(ESL)とは違う動機があるか検証した。結果として、学習者は統合的、道具的動機の両方を併せ持っていることが分かった。統合的動機には、主に「外国に一定期間住んでみたい」や外国語や外国の文化に対する興味などがあった。アングロサクソンの文化に対する評価や、英語が近代的な生活や思考をつないでいるという自覚、など、言語そのものよりも、「英語」の社会的な役割が学習動機になっていることは興味深い。一方、道具的動機には、仕事上の必要性、試験の合格やプロとして信頼を得るためなど、実際の利益につながるものが動機づけとなっていた。

統合的動機づけの高い学習者の方が言語学習に対して肯定的なため、有利であるという考えから、言語学習の動機は、学習者が置かれている環境において異なるとされる。さらに特に「外国語学習」という環境では、学習者の動機づけがより多様であるとされる(Sawaki, 1997; 植田, 2001)。「道具的動機づけ」と「統合的動機づけ」のどちらの動機づけにせよ、学習者が何か強い信念や動機を持って学習に取り組むということが成果につながるといえる。このことから、学習者の言語学習の動機づけは様々な要因で起こるとされ、「道具的動機づけ」「統合的動機づけ」の 2 つだけのカテゴリーだけで区別しなくなっている(Gardner & MacIntyre, 1991)。

2.2.2 教育心理学的なアプローチ(cognitive-situated period)

1990 年以降は、教育的介入がどのように言語学習における学習者の動機を向上できるのか探る「教育心理学アプローチ」における動機づけ研究が流れとなった。Dörnyei (1990)は、学習言語が話される社会(L2 community)との接触がない学習者に焦点をあて、その学習者にとっては「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」はあいまいであり、明快な区別はないと主張した。さらに、Crookes & Schmidt (1991)が、統合的動機づけの理論が目標言語集団に対する態度など、社会的な要因に力点が置かれて概念化されているため、「統合的動機づけ」という枠組みからは、言語教育への示唆が見出せない」と述べた。これまでの動機づけの議論が狭い範囲に限定されていたことを問題視したことがきっかけとなっている。特に EFL 環境で学ぶ学習者にとっては、学習言語が話される地域や学習言語話者とのコンタクトが少なく、Gardner(1985)の「社会教育モデル(social-educational model)」ではとらえられない動機づけ事象の説明が必要となるとし、様々な知見を採り入れた発展的な研究をしていくべきだと主張した(Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990)。そこで、教室をはじめとする特定の環境における第二言語学習動機についての研究が注目され始めたのである。

Crookes & Schmidt (1991)は第二言語学習ならではの動機づけ研究レベルを 1)ミクロレベル、2)教室レベル、3)シラバス・カリキュラムレベル、4)教室外および長期的学習レベル、の 4 つに分けた。2)教室レベルは、①関心、②関連性、③期待、④結果の 4 つの要素で構成されている(Keller, 1983)。「①関心」は、学習者自身の興味、好奇心を指し、「②関連性」は授業における教師とのやり取りやピア同士のやり取りが学習者の価値観、ニーズや目標と合致

していると感じていること、「③期待」は、学習者自身が「成功するであろう」という感じる自信や自己効力感のことを指す。「④結果」は学習活動の満足度を示すものである。Dörnyei(2001)は、この4つの構成要素が教室における教育活動において不可欠であり、これらを第二言語学習特有の動機づけの構成要素と位置づけて研究を進めるべきだと述べた。

また、Dörnyei & Csizér (1998, p.215)は ハンガリーの 200 人の英語学習者を対象に得た調査から以下のような「学習者を動機づける 10 条」を提案した。

- 1) Set a personal example with your own behavior
(教員は自身の行動でもって見本を示すこと)
- 2) Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
(教室の雰囲気を楽しく、リラックスしたものにする)
- 3) Present the tasks properly
(適切なタスクを示すこと)
- 4) Develop a good relationship with the learners
(学習者と良い関係を築くこと)
- 5) Increase the learners' linguistic self-confidence
(学習者の言語的な自己肯定感を向上させること)
- 6) Make the language classes interesting
(言語の授業を興味をわくものにする)
- 7) Promote learners' autonomy
(学習者の自律性を促進すること)
- 8) Personalise the learning process
(学習過程を個人にあったものにする)
- 9) Increase the learners' goal-orientedness
(学習者を目標志向にすること)
- 10) Familiarise learners with the target language culture
(学習者に学習言語の文化へ親しみをもたせること)

学習者の動機づけの変化等、学習者にのみ焦点をあてたのではなく、教員をはじめとする教室での指導者が、学習者の動機づけ向上のためにどうすべきかという提案は、実践現場において大変参考になるといえる。

2.2.3 過程・プロセスのアプローチ(process-oriented period)

教室内で変化する学習者の動機づけは動的であり、変化し続けるものであるとし、2000 年以降は「過程・プロセス」に着目し、様々な研究が行われるようになった(Nakata, 2006)。

Dörnyei (2001)は学習動機づけが時間軸と共に変動するものであると主張し、言語学習過程において学習者の動機づけを以下のように 3 段階に区切って説明している。学習者の動機

づけは各学習段階によって変化すること、そしてそれぞれの段階への移行が上手くいくことで、学習意欲が強化され、学習成果へとつながる可能性がある」と述べる。

- 1) 動機が生成される段階 (Motivation is generated)
- 2) 動機が維持される段階 (Generated motivation needs to be actively maintained and protected)
- 3) 学習活動が完了する段階 (Completion of the action)

上記の3つの段階はそれぞれ、1)動機が生成される段階 (Motivation is generated) を「活動前」、2)動機が維持される段階 (Generated motivation needs to be actively maintained and protected) を「活動中」、3)学習活動が完了する段階 (Completion of the action) を「活動後」といった段階であり、この段階に応じて、次のような異なる働きかけが有効であると主張した。活動前には初期段階の動機づけとして目標を設定したり、行動を決めたりといった「選択動機づけ」が発生する。次に活動段階において、自身で決定・選択した「選択動機づけ」を保護しながら、活動をコントロールする「実行動機づけ」となる。さらに、活動後は「動機づけを高める振り返り」が必要となる。振り返りは学習過程を客観的に振り返り、評価することが重要で、Dörnyei (2001)はこの振り返りが次につながるかどうかの鍵となし、成人の言語学習について、何度も挫折してしまう人は、この「振り返り」がうまくいっていないのだと述べる。また、Dörnyei (2001)はこのような段階に応じた働きかけと同様に、教師が行うべき4つの段階として、1) 動機づけが起こりやすい環境を整えること、2) 初期動機づけをしてやること、3) 動機づけられた状態を維持すること、4) 肯定的な自己評価を促すこと、であると示している。

過程・プロセスのアプローチからは、学習動機づけは変動的であること、そして動機づけに影響を及ぼす要因は学習者の置かれている教育システムの状況に応じて、変化し続けているという考え方の傾向が示唆できる。

2.2.4 社会的・動的アプローチ(socio-dynamic period)

近年の第二言語習得論の研究は、社会文化的な影響や学習者がおかれた環境を、学習者にとって単なる外的なものと捉えるのではなく、学習者の純粋な興味・関心、また特定の目的意識などの様々な要因と共に、ダイナミックに相互的に影響しあうものという考え方が主流である(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)。これは、グローバル社会となり、学習言語である英語が特定の国以外でも共通言語として使用されている社会において、「特定の文化が知りたい」、「特定のグループに属したい」という初期のコンセプトがあてはまらなくなったからであるといえる(Ushioda, 2001)。このように学習者の動機づけが動的なものであり、複雑なものである、と理解されるようになった中、Dörnyei & Ushioda (2009)は「学習者の自己」に焦点をあて、動機づけのプロセスを考察するべきだと指摘した。

Dörnyei (2005)は「The L2 motivational self system (第二言語における動機づけの自己シ

システム) 理論において、目標設定に準じた、動機づけられた行動をした経験に近づくようなイメージや感覚を含むものを「Possible Selves(可能自己)」と提唱した。この考え方の基となったのは、心理学の「Self-relevant imagery」であり、1) 期待している自身(The expected self)、2) the hoped for self (なりたい自身)、3) the feared self (なりたくない自身)の3つの側面が動機づけと自己調整に影響があるという考え方である(Dörnyei, 2009)。「The L2 motivational self system (第二言語における動機づけのセルフシステム)」は1) Ideal L2 self (理想自己)、2) Ought-to L2 self (義務自己)、3) L2 learning experience (学習経験)の3つの要素から構成され、この3つが相互に作用し、動機づけを高めるのだとする。「目標を設定することで動機づけが高まる」という「Goal theory」よりも長期的で変化するものと捉えている。また、「Ideal L2 self (理想自己)」は「Ought-to L2 self (義務自己)」よりも強く動機づけに影響を及ぼすことも分かっている(Dörnyei, 2005)。

2.3 英語学習動機づけ先行研究からみえる動機づけの捉え方

上記では、第二言語学習における動機づけの捉え方を「社会心理学的なアプローチ(social-psychological period)」、「教育心理学的アプローチ(cognitive-situated period)」、「過程・プロセスのアプローチ(process-oriented period)」、そして「社会的・動的アプローチ(socio-dynamic period)」の4つから整理した。

近年の研究や傾向から、動機づけを単純な因果関係とするのではなく、多様な要素が関わる複雑なシステムととらえ、固定的ではなく、動的にとらえるべきであるという考え方にシフトしている状況がみてとれる(守谷, 2002; 菊池, 2015)。学習者の動機づけは静的なものではなく、動的なものであり(Dörnyei, 2001; Dörnyei & Otto, 1998; Ushioda, 2009)、学校の授業等の学習プログラムの中における学習段階においても、多くの要素に影響を受け、常に変化し続けるものだとして理解されている。

Ushioda(2009)は動機づけを特定の状況下にある個人との相関関係の視点からとらえ、A(教員の教え方等)とB(学習者のモチベーション等)が相互に影響しあうものであると主張する。しかし、この重要性は理解できるものの、実際の研究への応用が難しいとされるなど、複雑な動機づけを調査するための研究アプローチが定まりにくいというのが課題である(Dörnyei & Ushioda, 2009; Nakata, 2006; 菊池, 2015)。

一方で、近年では学習者が複数の要素の動機づけを持っている方が学習に効果的であるという研究が多い。林(2012)は内発的・外発的動機づけ二軸論を唱え、高校生は「内発的動機づけ」のみよりも、自律性を持って自身で学習目標を定めるなど「自律型外発的動機づけ」が効果的であることを示した。また、「国境を越えた人同士の交流への関心」と「教育現場での強化としての英語への関心」を持つ「二部門構成」の動機づけを推奨している研究も多くある(Noels, 2000; Noels, Clément, & Pelletier, 1999)。Gardner(2010)は「Language classroom motivation (教室での動機づけ)」と「Language learning motivation (言語学習の動機づけ)」の2つの動機づけを提唱しており、Yashima ら(2004)の「英語のテスト結果や学業成績」という学校現場での短期的目標に対する動機づけと「海外の人々とコミュニケーション

ョンをとる」という語学固有の目標の両方を持つことが有効であるとする「二重目標志向(dual goal orientation)」と類似している。

学習者の動機づけに影響を与えている要素は様々で、複雑に作用し合い、時間と共に変化していく。学習者の動機づけを捉えるためには、集団としての数字のみでとらえるのではなく、学習者それぞれが持つ背景と共に、学習段階、学習経験など、様々な要素を含んだ細かな変化をとらえることが重要であるといえよう。

2.4 学習者の動機づけ（自己決定理論）

本研究では Deci らの自己決定理論(Self-determination theory)」を基とした(Deci & Ryan, 1985)。理由としては、この理論は動機の変容という側面を扱っている(酒井& 小池, 2008)という点、そして自己決定理論に基づいて動機の変容を捉えようとすることは妥当であるという多数の研究があることから、自己決定理論を基にすることが適切であると判断した(例えば、廣森, 2006 ; 田中・廣森, 2007 ; 酒井・小池, 2008)。

自己決定理論とは、自分に関する事柄について自身で決定をしたい、という人間の生得的な傾向であると考えられている。この生得的な傾向は「社会・文脈的な要因(social-contextual factors)」の影響を受けるとされ(Deci & Ryan, 2002)、3つの基本的な心理欲求があるとされる。1つめの心理欲求は「有能性の欲求(the need for competence)」であり、自分が有能であると感じたり、自己肯定感を抱きたいという思いがこれにあたる。2つめは「関係性の欲求(the need for relatedness)」であり、他の人やコミュニティーにおける所属感が欲しいという思いである。3つめは「自律性の欲求(the need for autonomy)」であり、自分の行動を自身が意思で決定したいと感じる思いのことである。学習者の動機づけの状態によって各欲求が果たす役割や重要性が異なり、動機づけの低い学習者は「有能性」と「関係性」を求める傾向にあり、動機づけが高い学習者は「自律性」を求める傾向にある(廣森, 2015)。


また、自己決定理論は、自己決定性(self-determination)や自律性(autonomy)の割合によって、動機づけとそれに関係している調整(regulation)の種類を分類しているともされる(酒井・小池, 2008)。

Deci & Ryan(1985)は、自己決定理論(Self-determination theory)において、内発的動機づけ、外発的動機づけ、自律性に注目し、いくつもの理論を唱えた(Noels, 2013; 菊池, 2015)。内発的動機づけとは「活動そのものに価値を見出し、その他の見返りを求めないこと」、外発的動機づけを「金銭、賞、成績、ポジティブなフィードバックなど何らかの報酬を求めること」を意味している。

Deci & Ryan(2002)はさらに「有機的統合理論」において「自己決定モデル」を提唱した。この「自己決定モデル」では、外発的動機づけが自律性の程度によって分類され、「道具的」か「統一的」といった単純な二択ではない動機づけを捉えた枠組みである。また、学習者の行動の意味、自律性の割合や自己決定性の程度によって外発的動機づけを細分化しており、自己調整がカテゴリーごとに区別してあるのではなく、連続体として移行可能なものとして想定してある(廣森, 2010)。そこでは、動機タイプは 1) 非動機づけ、2) 外発的動機づけ、3)

内発的動機づけ、の3つに分類された（表 2.2）。調整タイプとはその動機によって起こされる行動のことである。1) 非動機づけ(Amotivation)は「学習者がタスクを達成するのに自身の能力を足りないと思ったり、努力には意味がないと思ってしまうこと」と定義され(Deci & Ryan, 2002)、調整タイプは特に何も行動を起こさない無調整となる。2) 外発的動機づけは、外的調整、取り入れ的調整、同一視的調整、総合的調整の4つのタイプに分けられる。「外的調整」は何らかの外部の働きかけがある状況においてそれに答えるために行動が起こされるものであり、「取り入れ的調整」とは本来の自由選択ではないものの、本来の自分の価値観と行動に葛藤があり、その葛藤を乗り越えるための行動であるとされる。「同一視的調整」は前述の「取り入れ的調整」よりは自身の葛藤が減少しており、自らが納得した上で行動をしている。「総合的調整」は行動の意味と自己が一体化し調和した状態である。3) 内発的動機づけの調整タイプは学習者が自ら行動を起こすという内発的調整となる。無動機づけ、外発的動機づけ、内発的動機づけの順に、自身で決定をする自己決定的な行動の質となる。

表 2.2 有機的統合理論における自己決定モデル
(廣森, 2006; 林, 2012; 菊池, 2015 を基に作成)

動機タイプ	非動機づけ	外発的動機づけ				内発的動機づけ
調整タイプ	非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整	総合的調整	内発的調整
行動の質	非自己決定的					自己決定的
	・やりたいと思わない	・親や先生から褒められる、または叱られるから仕方なく ・単位のため	・友人に負けたくない ・周りからダメだと思われたくない	・進学・将来のために必要だから	・やりたいと思うから	・おもしろい ・興味がある ・好きだから

上記のような自己決定理論の枠組みを用いて多くの研究がなされているが、そのうちの主要な研究として Noels, Clement & Pelletier (1999)について述べたい。Noels らは学習者の動機づけを以下のような7つのカテゴリーに分け、学習者の自律を促すような教員によるコミュニケーションスタイルと、学習者の外発的・内発的動機づけを調査した。その結果、教員がより強制力の高いコミュニケーションスタイルをとるものの、学習者に対してのフィードバックが少ない場合、学習者の内的動機づけが低いことが分かった。この調査では、Noels, Clement & Pelletier (1999)と Vallerand ら(1992)に基づき、前述の有機的統合理論における自己決定モデルの内発的動機づけをさらに細かく、1) 知識による内発的動機づけ (Intrinsic Motivation- Knowledge)、2) 達成感による内発的動機づけ (Intrinsic Motivation -

Accomplishment)、3) 刺激による内発的動機づけ(Intrinsic Motivation – Stimulation)の3つに分類した(Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Seneca, C., & Vallieres, E. F., 1992; Noels, Clement & Pelletier, 1999)。

- 1) 非動機づけ(Amotivation)
- 2) 外的調整(External Regulations)
- 3) 取り入的調整(Introjected Regulation)
- 4) 同一視的化調整(Identified Regulation)
- 5) 知識による内発的動機づけ(Intrinsic Motivation- Knowledge)
- 6) 達成感による内発的動機づけ(Intrinsic Motivation – Accomplishment)
- 7) 刺激による内発的動機づけ(Intrinsic Motivation – Stimulation)

2.5 本研究における Demotivation と Remotivation

日本語では「無動機」と表現され、漢字の意味どおり「動機がない」と捉えるが、英語では「Amotivation」と「Demotivation」とされる場合があり、意味が異なることから、まず本研究におけるそれらの定義について整理したい。

Deci & Ryan(2002)は学習者がタスクを達成するのに自身の能力を足りないと思ったり、努力には意味がないと思ってしまうようなネガティブな感情概念を「Amotivation」とした。Nakata(2006)は、「Demotivation」をマイナスの動機の初期の状態として定義し、3段階に分けている。まず1段階めは、あまり深刻ではない「治療ができる病気」のような「Demotivation」であると表現している。そしてこの次の段階を「Amotivation」としている。この段階は、興味関心の有無よりも、テストで悪い点数を取ったり、パフォーマンステストがうまくできなかつたりといったマイナスの経験の積み重ねによって生じると述べている。そして最後の段階が「もうどうしようもない」といった諦めの感情が含まれた「learned helplessness」であると述べている。Dörnyei & Ushioda (2011)は一度高い動機づけを持っていたが、何らのきっかけで興味や熱心さがなくなったことを「Demotivation」と定義づけている。また、この「Demotivation」が起こるきっかけとして、外的要因(退屈な教師、興味を持たない教科書、テストの悪い結果等)と内的現象(疲れ、他のものに興味がわいてしまう、自身の能力に対して恥ずかしいと思ってしまう等)を挙げている。Pintrich (1999) や Chambers (1999)は、学年が上がるにつれ、学習者の動機づけは減退しているとし、「Demotivation」の傾向にあることを示唆した。

どの定義においても共通して言えることは、「動機づけがある」という状態から、何らかの原因によって「動機づけが減退してしまう」もしくは「なくなってしまう」という変化を表していることである。近年では、「Demotivation」は「動機づけ減退」と訳され、注目されていることから(Dörnyei,2001; 菊池,2015; Williams & Burden, 1999)、本研究においても「Demotivation」を「動機づけが減退してしまった状態」として捉えることとする。

国内外で動機減退の要因を調査している研究は多数ある。まず国外について述べる。Kim &

Kim (2013) は学習動機が減退してしまった学習者と、学習動機が保持できている学習者を比較し、どちらも学習動機を持っているが、学習動機減退要因の働きが異なると報告した。また、Kim (2009)は 220 名の中学生を対象に質問紙調査を行い、因子分析を行った。動機減退の要因には「教員の能力・スタイル」や「低下したモチベーションと興味」などがあったが、その中で最も強い要因となっているものは「英語学習の難しさ」であった。この結果は Sasaki & Kikuchi(2009)と類似した結果であった。

Kim (2009)は「難しさ」のとらえ方が個人によって異なるため、学習意欲減退要因が、様々な学習者にどのように捉えられ、どのような情意的反応をもたらして、実際にどのように影響しているか、分かりにくいことから、明らかにされている研究はないと指摘する。しかし、この 2 つの研究から、学習者が英語学習を難しいと感じてしまうことが、学習動機づけを減退させる要因となる可能性が示唆できる。

Sasaki & Kikuchi (2009)はどのような事柄が学習者にとって動機減退要因になりうるか、676 名の高校生に 35 項目の質問紙を用いて調査し、動機づけの高い学習者と低い学習者の違いについて考察した。因子分析の結果、1) 学習内容や教材、2) 教員の能力やスタイル、3) 不十分な教室整備、4) 内的動機づけの欠如、5) テストの得点、5 つの要因が挙げられた。また、動機づけの高い学習者と低い学習者を比較した際に、有意差が出たのは、1) 学習内容や教材、4) 内的動機づけの欠如、5) テストの得点であった。

次に国内の動機減退の要因を調査している研究についてまとめる。Kikuchi (2009) は大学生 47 名を対象に、「高校の授業で学習意欲が低下する要因になることはなかったか」という質問紙調査を行った。調査結果から、学習動機減退要因の主なものは、1) 教師の教室内での言動、2)文法訳読式が使われたこと、3)定期試験や大学入試を中心とした学習の特質、4)語彙や読解文の暗記に特化した学習、5)教科書や参考書に関しての不満、の 5 つであった。

Falout, Elwood, & Hood (2009)は動機の高揚、もしくは減退させるような経験や条件について、900 以上の大学生を対象に質問紙にて調査を行った。因子分析の結果、要因は 1) Teacher Immediacy(教師の親しみやすさ)、2) Grammar-Translation (文法訳読法)、3) Course Level(授業レベル)、4) Self-denigration (自的拒絶)、5) Value(価値観)、6) Self-Confidence (自信)の 6 つが挙がっていた。Falout, Elwood, & Hood (2009)はこの研究から、単調な教え方を避け、様々な教え方を用いるべきだと述べる。また、学習者が自信を維持する力、環境に順応し、自己調整をする力をつけさせることの重要性を強調した。

また、学習意欲減退の対処に関する研究についても言及したい。Hamada (2014) は 366 名の高校生に対して、英語学習における動機減退を防止するストラテジーの認識と動機づけ減退を防ぐ有効性について質問紙を用いて調査した。分析の結果、1)Sensitiveness (教員のきめ細やかさ・慎重)、2) Students' feeling based (学習者心理への配慮)、3) English usage (英語の使い方)、4) Goal-oriented (目標志向) が動機減退を防止するストラテジーとして有効であることを報告した。また、特に 1)Sensitiveness (教員のきめ細やかさ・慎重)の重要性を強調している。

菊池(2015)は学習者の動機減退原因を探るべく、大学生 20 名を調査した。研究課題として 1) 英語学習に対するモチベーションは様々な出来事や人々にどのように反応し、適応するの

か、2) 英語学習に対するモチベーションは1年でどのように変化するか、を設定した。調査期間は10か月間で5月、6月、7月、10月、11月、12月、1月の計7回で、Taguchi, Magid, & Papi (2009)の35項目の質問紙(Motivation Questionnaire)を実施し、その後インタビューを実施した。異なる学習者タイプとして4名を選び、それぞれの動機の変化をグラフに示し、Cognitive maps を用いて質的分析を行った。結果として、学習者の学習動機づけは、彼らの周りで起こっている出来事や状況、人との出会いによって変化があることが分かった。一方で、動機づけは変化し続けると言われているものの、動機づけにあまり変化がなく、停滞している学習者の存在が明らかになった。

Falout(2012)や Ushioda(2009)は「Remotivation」について「一度学習動機づけが弱くなった学習者がもう一度学習動機づけを高めること」と述べている。菊池(2015)は学習動機減退原因の調査の目的について、より細かい段階や状況での動機づけの研究ができる可能性を示唆している。そこで動機減退の原因を明らかにし、動機減退の要因を知ることで、教育現場において、今までやる気を失っていた学習者がもう一度やる気になる「Remotivation」を促すことができるかもしれない。このことから、本研究においても、一度学習動機づけが減退してしまった「Demotivation」の状態から、学習動機づけが上昇する状態を「Remotivation」として捉え、どのような要因でそれが起こったのか調査する。

2.6 日本の英語学習者の学習動機づけの特徴

廣森(2015)は学習者の動機づけがどのような時に上がる、もしくは下がるのか、大学2年生70名に中学3年間、高校3年間、大学2年間の計8年間の英語学習動機づけの変化を調査し、学習者が常々感じている英語学習に対する「一般的な(静的)動機づけ」と定期考査や大学・高校入試の時期に近い等といった「状況依存的(動的)な動機づけ」の関係性を探った。その結果、中学生は中学1年生で動機づけが高く、2年生で低くなり、また3年生で盛り返すという「U字型」であることが分かった。また、高校生は初期では動機づけが低い、大学入試が近づくにつれ、高くなっていくという「J字型」、そして大学生はあまり変化がないことが分かった。また、廣森(2015)は8年間の英語学習動機づけの変化を3つのパターンに分けた。1つめは、中学受験時に動機づけが上昇し、その後下降した「ジグザグ群」、2つめは、中学初期は動機づけが低い、徐々に上昇していった「低一高群」、そして3つめは中学から大学にかけて高い動機づけを維持している「高一高群」である。そして、それぞれのグループの学習者の動機づけが変化した原因・理由を探った(表2.3)。それぞれのグループの動機づけが上がった、もしくは下がった理由を以下にまとめる。まず動機づけの上昇理由である。「ジグザグ群」の理由は、受験や進路のために学習する、といった外的目標の設定が動機づけを向上させた最も大きな理由であった。「低一高群」と「高一高群」は、「ジグザグ群」と同様、外的目標の設定と言語文化に対する興味・関心が高まったことが分かった。逆に、「ジグザグ群」の動機づけが下がった理由としては、外的目標の欠如であった。「低一高群」と「高一高群」は、上記同様、外的目標の欠如に加え、無力感が多かった。

表 2.3 学習者の英語学習動機づけタイプによる動機づけ変化の原因・理由(廣森, 2015, p.97)

	動機づけが上がった理由					
	目標設定	興味/関心	有能感	他者影響	学習内容	その他
グループ 1 (ジグザグ群)	28 49.1%	12 21.1%	6 10.5%	4 7.0%	3 5.3%	4 7.0%
グループ 2 (低－高群)	17 35.4%	14 29.2%	4 8.3%	6 12.5%	3 6.3%	4 8.3%
グループ 3 (高－高群)	11 24.4%	15 33.3%	7 15.6%	7 15.6%	3 6.7%	4 4.4%
	動機づけが下がった理由					
	目標設定	興味/関心	有能感	他者影響	学習内容	その他
グループ 1	23 44.2%	5 9.6%	10 19.2%	5 9.6%	2 3.8%	7 13.5%
グループ 2	9 20.9%	6 14.0%	11 25.6%	4 9.3%	7 16.3%	6 14.0%
グループ 3	9 23.1%	7 17.9%	8 20.5%	6 15.4%	3 7.7%	6 15.4%

山森(2004)は、中学生の動機づけを長期にわたり調査し、中学入学時の高い動機づけを 1 年間持続できたのは全体の 6 割であったと報告した。さらに自己効力感が高い学習者は動機づけの低下が緩やかであったと述べた。

これらの調査から示唆できることは、動機をバランスよく併存させること、そして「やればできる」というような個人の有能感や自己効力感を高くすることで、失敗しても努力が続けられることが言える。

林(2012)は日本人学習者の中高大にわたる英語学習動機づけの推移パターンを調査し、英語学習意欲の高低と変動パターンを「高－高」「低－低」「高－低」「低－高」と 4 つに分けた。そして意欲の推移の変動が最も激しいのは「高－低」「低－高」のパターンの学習者グループであることを示した。また、1) 英語学習初期の意欲は主に内発的動機づけによるものであること、2) ただし初期に高い意欲を持った学習者でも、高校時代に内発的動機づけのみに頼った場合、意欲低下が起こる一方で、外発的理由の内在化により内発的動機づけがサポートされれば、この意欲低下は免れること、3) 初期に意欲の低い学習者は、外発的理由の内在化と内発的動機づけが同時に進むことで、意欲を徐々に向上すること、4) 高校で外発的動機づけに大きく依存する状態が続いた場合、大学入学後に意欲低下が起きることを示した。

2.7 日本の英語学習者の学習動機づけに関する課題

以下では、日本の英語学習者の学習動機づけに関する課題について述べる。課題は 1) 自律的でないこと、2) 有能感を抱きにくいこと、の 2 つである。

まず日本の英語学習者の多くは自律的ではないことについて述べる。Deci & Ryan(1985)は「自覚的因果律の所在(perceived locus of causality: PLOC)」を提唱し、それは「行動の開始・調整の自覚上の根源(the perceived source of initiation and regulation of behavior)」であると述べた。そして、動機づけの要素の中において最も純粋な個人の意思である「好きだから」「やりたいから」という「内発的動機づけ」には、その PLOC が自己内であることが重要であると示唆する。一方、林(2014)は、内的 PLOC を高めるために必要とされる自立援助的な状況を以下 7 つ挙げ、日本の学校教育現場においては、これらの逆が日常的に行われていると問題視している（林, 2014, p.20）。

- 1) 興味を持って行っている行動に対して賞・報酬、またはしないことへの罰を与えない
- 2) 評価、監視をしない
- 3) 課題に期限を与えない
- 4) 競争をさせない
- 5) 押しつけの目標を設定しない
- 6) 選択の機会を与える
- 7) 当事者の気持ちを理解する

Dörnyei(2001)は「活動内容を決定できる」「どのように活動を行うのか決定できる」という選択の自由さが学習の動機づけを高める要因になると述べる。Littlewood(1999)は「学習者は自らの学習に責任を持つべきである」と強調し、自律的な学習者の育成の重要性を述べる。その理由として「いかなる場合でも学習者自身によって主体的に行われてこそ学習は成立する」ことを挙げている。さらに、「責任を持つ」ということについて、「学習の目的・方法を決め、達成度を評価する」といったこれまで伝統的に指導者が行っていた多くのプロセスに部分的であれ全体的であれ学習者が主体的に関わることを意味する」と説明している。学習者が自ら考え、選択することが学習者の自律性を育成し、彼らの動機づけを高めることができるのである。

さらに、Littlewood(1999) は「自律」を定義するにあたり、文化的な背景を鑑み、西洋の概念は台湾、シンガポール、タイ、香港、マレーシア、日本などのアジア社会にあてはまりにくいと主張する。また、自律を「proactive autonomy (行動型自律)」と「reactive autonomy (反応型自律)」の 2 つに分類し、「proactive autonomy (行動型自律)」は自分で学ぶ対象を決め、アプローチ、技術を選択し、評価する自律のことで、西洋の自律の概念がこれにあたるとした。一方、「reactive autonomy (反応型自律)」は進むべき方向性は学習者が自力で決めるのではないが、方向性が与えられた後、そこに向かって自律してリソースを集め、その目標を達成するものとしている。

植田(2001)は大学 2 年生のレポート課題を通して「reactive autonomy (反応型自律)」の経験をさせた。具体的には、学習者が自分の興味のある新聞記事を選び、単語を調べ、要約し、感想を書くというタスクである。「新聞を読む」というタスクの枠組みを与え、その後は自ら

の意思で選択、実行する、という「自らの責任下での学習体験」をした。植田(2001)はタスク後の学習者の感想から、学習者の多くはこのタスクを楽しんでおり、この反応型自律体験が、学習者の自律的な行動を促したと報告した。教育的介入により、学習者に適切なアプローチで自律性を育成できることが示唆される。

次に、日本の多くの英語学習者が有能感を抱きにくいことについて説明する。Abe & Ueda (2008)は、日本の英語学習者の自己効力感 (self-efficacy)の低さが、学習動機を減少させていると報告した。いったん悪い成績や点数をとってしまうと、それ以降の学習動機を保つことが難しくなるという。さらに Dörnyei (2001)は授業における活動が Demotivation を引き起こしている可能性を示唆している。逆を言えば、授業の活動への参加やタスクの達成感などから Remotivation が起こる可能性が示唆される。また、言語学習の方法が確立されていない学習者はそのあいまいさや不安から Demotivation が起こっている可能性も否定できない。Seligman(1975)は、学習者が、学習に対して「何をやっても無駄だ」「コントロールできない」といった否定的、無気力な感情を一旦抱いてしまうと、たとえ結果が変化しても「できない」という思い込みを捨てることができないという。そういった否定的、無気力な感情を克服し、Remotivation が起こるためには学習者にとって達成感や自己効力感が得られるような体験が必要であると考ええる。

廣森(2006)は、指導者が課題を与えた後、学習者に課題を達成することができるであろう、成功するであろうという期待、「成功期待感(expectancy of success)」(Dörnyei, 2001)を高める働きかけをすることが重要なのであると述べる。Bandura(1993)は「目標を達成できるという予測」のことを「自己効力感(Self-efficacy)」と述べ、以下の4つの情報源が必要であると主張した。

- 1) 過去の達成経験(previous performance)
- 2) 他人の達成行動の観察 (vicarious learning)
- 3) 言葉による激励 (verbal encouragement)
- 4) 情動的な変化 (psychological reactions)

さらに、Dörnyei (2001)は、小さい達成感の積み重ねにより、学習動機が高まり、強化されると主張している。つまり、学習者に対して、定期的に成功体験を与えることで、自尊感情が守られ、自信を持つようになるというのである。また、Oller, Hudson & Liu (1977)は、自己肯定感が高い言語学習者が良い結果を出す傾向にあるとされ、その良い結果がさらに学習者に自信を与え、自己肯定感が高くなり、さらなる成果が出る、という好ましい循環が生まれると述べる。ただし、指導者は、学習者が単に簡単なミッションをこなすだけでは本当の成功体験を味わうことはできないということを留意すべきであるといえよう。「かろうじて実現可能な範囲」の難易度に事柄を設定し、それを成功させる、という目標設定が欠かせない(Dörnyei & Ushioda, 2011)。

そこで本研究では「達成感を得る成功体験」の機会として、プレゼンテーション発表を実施することとした。学習者の多くは「外国語を話せるようになりたい」という願望を抱いて

いる。この願望を少しでも叶えることができたり、言語能力が向上しているという成功体験を得ることができると、学習に意欲的になる学習者は少なくないと考えからである。

藤田・山形・竹中(2009)や牧野(2003)は、プレゼンテーション発表の活動は高度な外国語学習の一環として外国語学習への動機づけに特に有効であると指摘している。森原・金・Senneck (2018)では、大学生を対象に、学習歴の異なる英語と韓国語(初修外国語)の授業においてプレゼンテーション発表を実施し、発表前後で学生の外国語で発表すること(用いること)に対する意識の変化、そしてその変化が言語学習歴によって差があるのかどうか検証した。その結果、プレゼンテーション発表前後で発表に対する意識の顕著な変化はみられなかったが、学習者のコメントから、プレゼンテーション発表の準備や練習等の取組みを通して達成感を抱き、動機づけが高まったり、自信をつけたりしていることが分かった。また、自身の課題や弱点に気づき、それらを克服したい、という前向きな気持ちになっていることが分かった。初級学習者にとっては、非常に難易度の高いと思われるプレゼンテーション発表であるが、学習歴を問わず、発表を通して実際に「言語を使う」という機会を設けることは、学習者に達成感を与え、学習動機づけに働きかけていることが分かった。

これらのことから、学習歴が浅い段階でも、自分の意見や思いを学習言語で発信する機会の提供を与えることで、学習者に外国語能力の向上を実感させたり、達成感を与えることで学習動機づけを向上させる可能性があると考え、プレゼンテーション発表を取り入れることにした。

以上のことから、本研究では、学習者に自己効力感や達成感を得ることができる成功体験の機会を設け、それが学習者の **Remotivation** につながるのかどうか検証することとする。

2.8 リサーチクエスチョンの設定

小西(1998)は、今後の第二言語習得論における動機づけ研究が向かうべき方向として、「学習者や学習場面に根ざした調査研究であるべき」とであると主張する。つまり、机上の学習ストラテジーや議論ではなく、実際に言語学習に励んでいる学習者の学習の成果に貢献できる「手助けとなるような形の研究」を目指すべきだと述べる。また、Dörnyei(2001)も自己申告の質問紙や相関研究から離れ、本当の意味での実験的な研究に加え、アクション・リサーチや内省なども採り入れた観察的手法の開発が望まれると主張する。学習者の複雑な動機づけとその変化はめまぐるしく、従来の量的研究だけでは、十分な説明ができない。Dörnyei & Ushioda (2001)は、言語学習における個々の学習者のかかわりを形成し維持する複雑なプロセスは、量的な研究アプローチでは把握が難しいと述べる。同じ環境であっても、学習者によって感じ方が異なることを考えると、各学習者がどう考え、どう感じるかは異なるため、動機づけの個別性に注目する質的な研究が求められているといえる(長谷川, 2016)。Ushioda (2009)は、多面的で複雑な動機づけのプロセスを、各学習者の自己を軸に考察する必要性を強調した。また、第二言語学習における動機づけは学習者の自己という視点から再構築される時期にきたと述べる。以上のことから、本研究では、現在、高校で英語を学んでいる学習者の英語学習に対する情意面を捉えるべく、質的研究を軸に進めていくこととする。

また、動機づけの調査においては、調査時にどんなに動機づけが高い学習者でも、何らかの理由において動機づけが低くなったり、逆に調査時に動機づけが低くても、何らかのきっかけで動機づけが高まったりする可能性もある。1 回の調査だけで、学習者の動機づけを把握することはできない。そこで、本研究では、学習者の一時的な動機づけの状態ではなく、長期的な観点から捉えていくこととする。長期間の調査の中で、一度弱くなった学習動機づけがもう一度高まる状態である「Remotivation」に焦点をあて、どんな条件・環境で「Remotivation」が起こるのか探ることで、教育現場で教員ができるサポートや活動について提案することを目的とする。

以上のことから、各生徒の英語学習に対する動機づけや情意的な変化をみるため、1 か月ごとに生徒自身学習への取組み等について振り返る時間を取り、自己評価をする機会を設けた。そして、学習者の「Remotivation」が起こる時期や条件を調査し、学習者の情意面の特徴を検証していく。高校生の英語学習の過程における動機づけに関する情意的変化について以下の研究課題(RQs)を調査し、それぞれの章で検証する。

- RQ1: Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか。
- RQ2: Remotivation が起こるとき、学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか。
- RQ3: 学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか。

第二部 実践的検証

第3章 Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか

3.1 研究課題 (RQ1)

学習者の言語学習動機づけは、社会文化的な影響や学習者が置かれた環境など様々な要因でダイナミックに変化し続けるものであるとされる(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)。さらに動機づけは教育的介入によって向上させることが可能だとされ(Crookes & Schmidt, 1991)、学校の授業等の学習プログラムの中における学習段階においても、多くの要素に影響を受け、常に変化し続けるものだとして理解されている。このことから、学習者の動機づけが変化することや原因や状況を探ることは、教育的観点においても、非常に重要なことであるといえる(Dörnyei, 1994; 酒井・小池, 2008)。

菊池(2015)は学習動機減退の原因を調査し、その目的について、より細かい段階や状況での動機づけの研究ができる可能性があることを示唆した。その調査は、大学生 20 名を対象に、英語学習に対する動機づけの 1 年間の変動とその理由を探ったものだった。その後、20 名の中から動機の変化の傾向が異なる学習者タイプ 4 名のインタビューから得た情報を基に Cognitive maps を用いてその変化が起こった要因を調査した。調査の結果、学習者の学習動機づけは、授業を担当する教員や留学経験のある先輩との出会い等の人との関わり、そして短期語学研修への参加などの経験によって変化があることが分かった。一方で、動機づけは変化し続けると言われていたものの、動機づけにあまり変化がなく、停滞している学習者の存在も明らかになった。これらのことから、菊池(2015)は学習意欲を高める、もしくは減退させる原因がどんなものなのか、簡単に答えは出せないとしている。

以上のことから、本研究においても、学習者の動機づけをある一時期のみに注目した「点」ではなく、長期間の過程とした「線」で捉えることが重要であると考えた。また、複雑な学習者の学習意欲の変化をみていくため、学習者の情意面に注目した質的研究を実施することとし、研究課題を以下のように設定した。

RQ1: Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか。

3.2 研究協力者

本研究の研究協力者は、地方の創立 100 年の進学率 95%の公立学校に通う高校生である。調査は 2017 年から 2018 年にかけて 18 か月間で実施し、調査開始当初、研究協力者は高校 1 年生であった。

授業数は、1 年次、2 年次ともにコミュニケーション英語が週 4 コマ、英語表現が週 2 コマで設定されている。同じ単位を 2 名もしくは 3 名で担当したため、筆者が授業担当者になっている授業もあることを加えたい。授業と授業担当者については、表 3.1 を参照されたい。

研究協力者が 1 年次では、コミュニケーション英語 I を筆者(担当者 A)と担当者 B の 2 名が担当した。英語表現 I に関しては、1 クラスを 2 つに分ける少人数クラス編成で行っていたため、2 クラスは筆者以外の担当者 2 名である担当者 B と担当者 C が担当し、残りの 2 クラスを筆者と担当者 C が担当した。研究協力者が 2 年次には、文系の 2 クラスを 3 分割にし、少人数でコミュニケーション英語 II の授業を行った。その際には、同じ単位を筆者、担当者 D と担当者 E の 3 名で行った。英語表現 II に関しては、筆者が担当した授業はなかった。

表 3.1 1 年次と 2 年次における授業と授業担当者

1 年次	1 組		2 組		3 組		4 組	
コミュニケーション英語 I	A(筆者) 37 名		A(筆者) 38 名		B 37 名		B 38 名	
英語表現 I	B 18 名	C 19 名	B 19 名	C 19 名	A 18 名	C 19 名	A 19 名	C 19 名

2 年次	1 組		2 組		3 組		4 組	
コミュニケーション英語 II	A(筆者) 24 名		D 24 名		A(筆者) 38 名		A(筆者) 39 名	
英語表現 II	F 18 名	G 18 名	F 18 名	G 18 名	D 19 名	H 19 名	D 19 名	H 20 名

研究協力者は 75 名(男子 34 名、女子 41 名)である。本研究では、18 か月間の継続調査を行うことを目的としていたことから、1 年次に筆者が授業を担当していた研究協力者 112 名(男子 60 名、女子 52 名)のうち、2 年次において引き続き筆者が担当したコミュニケーション英語 II を受講し、継続調査が可能だった 75 名(男子 34 名、女子 41 名)を調査対象とした。研究協力者は 1 年次、2 年次ともに筆者以外の教員から英語の授業を受講していること、そして、2 年次にクラス替えがあることも申し添えたい。

1 年次のコミュニケーション英語 I と英語表現 I においては Assistant Language Teacher(以下 ALT)と日本人教員とのチームティーチングの授業が週 1 時間あるが、2 年次のコミュニケーション英語 II や英語表現 II においては不定期になる。授業時間は 45 分間で 1 日 7 限までである。定期考査が年 5 回(5 月、6 月、10 月、12 月、2 月)あり、全員受験の模試は年 4 回(4 月、7 月、11 月 2 月)実施している。

3.3 研究手順

調査期間は、2017 年 6 月(研究研究者が高校 1 年生)から 2019 年 2 月(研究協力者が高校 2 年生)までの 18 か月間(2017 年 6 月、7 月、9 月、10 月、11 月、12 月、2019 年 1 月、2 月、4 月、5 月、6 月、7 月、9 月、10 月、11 月、12 月、1 月、2 月)である。2017 年 8 月と 2018 年 8 月は夏休みがあること、そして 2018 年 3 月と 2019 年 3 月は高校入試等で授業数が大変

少なくなることから、調査を実施しなかった。

まず、それぞれの学習者について理解するため、2017年4月(研究協力者が高校1年次)と2018年4月(研究協力者が高校2年次)に、質問紙を用いて、英語学習に対する気持ち、英語学習の必要性を調査した。

次に、前述したとおり、2017年6月から18か月間学習者の英語学習意欲について、英語学習意欲・興味の強弱について質問紙にて調査を行い、5段階尺度で回答を得た。5段階尺度は「とてもやる気がある(5)」「まあまあやる気がある(4)」「どちらともいえない(3)」「あまりやる気がない(2)」「ほとんどやる気がない(1)」である。また、その英語学習意欲の増減の理由について、自由記述にて回答を得た。本研究においては、この5段階尺度で得た学習動機づけの値を各調査で比較し、前の調査時よりも値が減少した状態から、値が「1」でも上昇する状態を **Remotivation** が起こったと捉えることとした。

英語学習意欲に関する質問紙は、高校の授業の中で実施し、毎月1回、学習者の自身の授業や英語学習への取組みに関する自己評価、授業への質問などと共に回答を得た。質問紙調査を実施するタイミングとしては、単元の最後、定期考査がある月については、定期考査前、もしくは定期考査後である。なお、全ての調査の際には、質問紙の結果は成績には反映されないこと、回答したくない者は回答しなくてよいことを伝えた。

調査後、18か月の英語学習意欲の推移パターンによって2つのグループに分けた(詳しくは下記で述べる)。2つのグループに分けた学習者に英語学習意欲の変動について個別でインタビュー調査を行った。インタビューは1人約10分間で実施し、質問紙調査の自由記述にて得た英語学習意欲の増減の理由を基に、18か月間で起こった英語学習動機づけの変化について、それぞれの時期における本人の英語学習に対する気持ちや学習状況などをより詳しく聞いた。

本研究は、学習者の動機づけが一度減退した後、上昇する **Remotivation** に焦点を当てている。しかしながら、菊池(2015)の調査により、動機づけが停滞している学習者の存在が明らかになったことから、**Remotivation** が起こっていない、いわゆる動機づけが停滞している学習者についても、研究協力者から得た質問紙調査の自由記述、そしてインタビュー調査を基に、情意的な変化を分析することとした。量的研究だけでは得ることのできない、現役の高校生の生きた声に耳を傾けることによって、実際の教育現場での学習者の学習意欲の変化の要因を明らかにするためである。

3.4 結果

3.4.1 研究協力者の傾向：英語学習に対する気持ちと英語学習の必要性

前述したとおり、まず、それぞれの学習者について理解するため、2017年4月(研究協力者が高校1年次)と2018年4月(研究協力者が高校2年次)に、質問紙を用いて、英語学習に対する気持ち、英語学習の必要性を調査した。なお、それぞれに対して、なぜそう思うのかという理由については自由記述で回答を得た。

英語学習に対する気持ちについては、「好き」「嫌い」「好きでも嫌いでもない」の3段階尺度で回答を得た。2017年4月(研究協力者が高校1年次)と2018年4月(研究協力者が高校2年次)の結果を図3.1に示す。

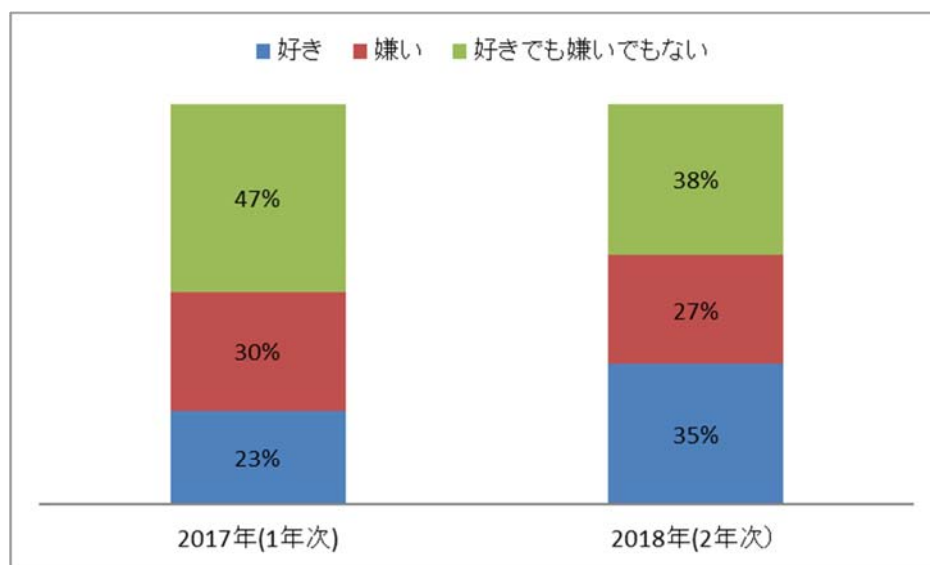
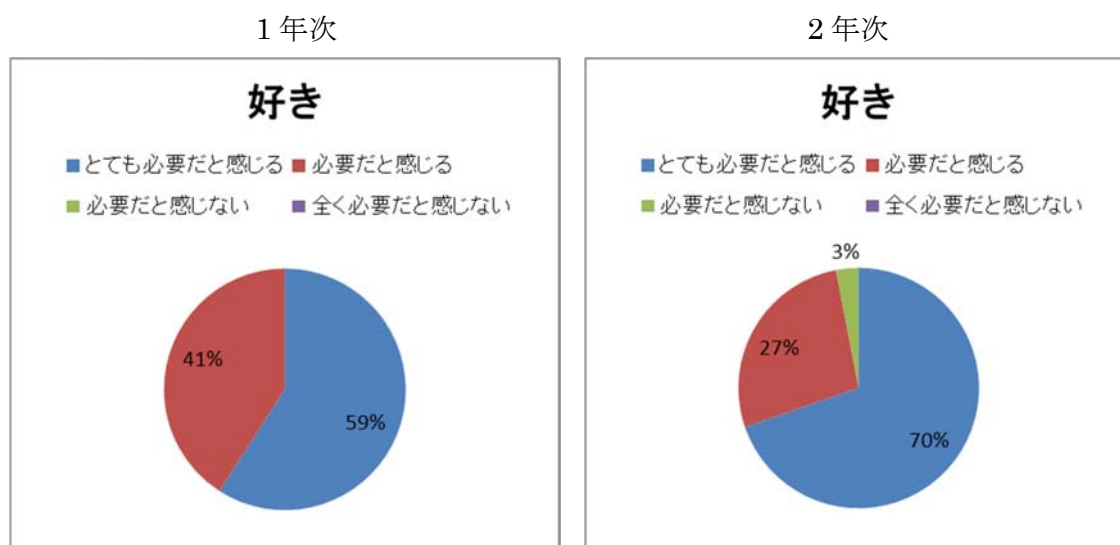


図 3.1 研究協力者の英語学習に対する気持ちの変化 (年次)

1年次の4月の段階では、英語学習に対して「好き」だと回答した研究協力者は23%、「嫌い」との回答は30%、「好きでも嫌いでもない」の回答は47%であった。1年後となる、2年次の4月では、「好き」の回答は35%と増えた。「嫌い」の回答は27%となり、1年次より2%減少であった。「好きでも嫌いでもない」と回答した研究協力者は38%となった。1年次に英語学習を「嫌い」だと回答した2%と「好きでも嫌いでもない」と回答した9%が、2年次に英語学習を「好き」だと回答した。ただし、1年次に「好き」だと回答し、2年次に「嫌い」と回答している研究協力者が2%いた。

次に、研究協力者の英語学習に対する気持ちと英語の必要性について図3.2に示す。グラフの左側が研究協力者の1年次の回答を、右側に2年次の回答を示す。



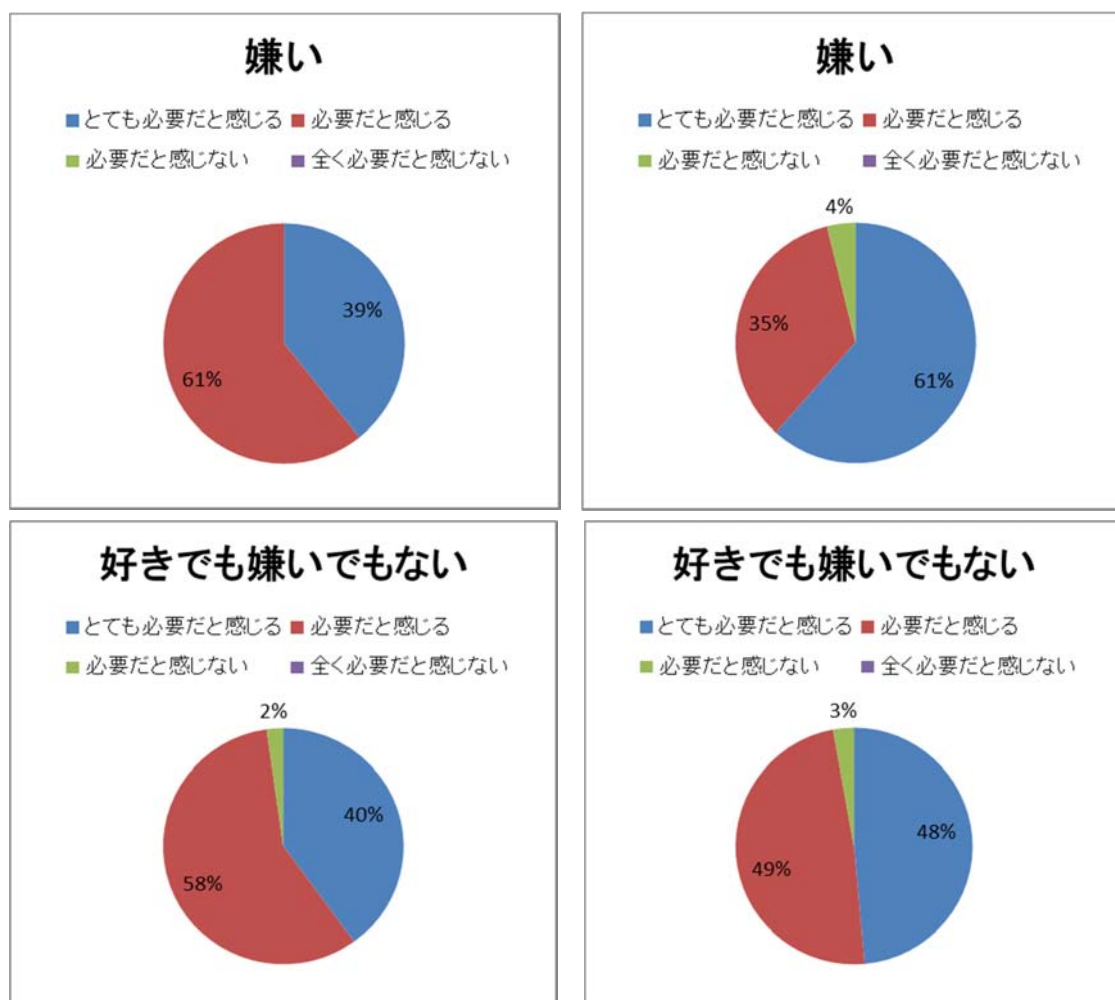


図 3.2 研究協力者が感じている英語学習の必要性（英語学習に対する気持ちで分類）

まず、英語学習を「好き」と肯定的に捉えている学習者についてである。英語の必要性について、1年次では59%が「とても必要だと感じる」、41%が「必要だと感じる」と回答しており、該当者全員が英語学習に必要性を感じていることが分かる。2年次には70%が「とても必要だと感じる」、27%が「必要である」と回答し、半数以上が英語学習の必要性を強く感じていることがいえる。一方、3%は「必要だと感じていない」と回答した。

次に英語学習を「嫌い」と否定的に捉えている学習者についてである。英語の必要性について、1年次では39%が「とても必要だと感じる」、61%が「必要だと感じる」と回答した。2年次になると、61%が「とても必要だと感じる」、35%が「必要だと感じる」と回答した。4%は「必要だと感じていない」と回答した。

最後に、英語学習に対して「好きでも嫌いでもない」と感じている学習者についてである。1年次では40%が「とても必要だと感じる」、58%が「必要だと感じる」、2%が「必要だと感じない」と回答した。

英語学習に対して「好き」「嫌い」「好きでも嫌いでもない」と異なる感情を持っている学習者であるが、該当者全員が英語学習の必要性を感じていること、そして、それは学年が上

がるにつれ、より強く感じるようになることが分かる。

次に、英語学習の必要性について、なぜそう思うのか自由記述にて得た回答について述べる。上記と同様、英語学習に対する感情(「好き」「嫌い」「好きでも嫌いでもない」)や学年に関係なく、共通していた。研究協力者の声をできる限り反映させるため、記述を修正せず、言葉のまま表記することとする。

英語学習が「とても必要だと感じる」「必要だと感じる」理由

- 将来の仕事に左右されるかもしれないから
- 将来仕事をするのに使えたら便利だから
- 一流企業では不可欠だから
- グローバル化により、外国人との職場での交流も多くなると思うから
- 外国人労働者が多く入ってくるから
- グローバル社会(国際化)になっていくから
- 進みたい進路でもあるし、グローバル化社会を生きるうえで必要だと思うから
- これからの社会、英語が必要になってくると思うから
- 今後は英語が話せることが前提になってくると思うから
- 今は英語重視の世の中だから
- これからの生活に役立つことは分かりきっているから
- 海外の人と触れあう機会が増えると思うから
- 海外の人と話す手段だから/ 世界での共通言語は英語だから
- 将来使えるようになりたいから
- 入試で必要だから
- 理系のセンターや試験で必要だから
- 受験以外でも必要な場面が多い
- 将来、海外旅行に行ったとき話したいし受験でも大事だから
- 英語が使えたらカッコいいから
- 英語が読めるようになりたいから
- 海外旅行をするから
- 周りの人が耳にたこができるほどそう言うから
- 日本を脱出したいから

英語学習が「必要だと感じない」理由

- 海外に行くつもりがなく、使わないだろうと思うから
- 将来、使わないと思うから
- 日本語を話す外国人を多くみるから、自分が頑張らなくても大丈夫だと思う

英語学習に必要性について感じている理由について多かったものは、主に 3 つのカテゴリに分けられる。1 番多かった理由は、「一流企業では不可欠だから」「将来仕事をするのに

使えたら便利だから」など、将来の仕事で役に立つ、必要になってくると感じていることが分かった。また、「グローバル化」という言葉を使っている学習者が多くみられた。「グローバル化により、外国人との職場での交流も多くなると思うから」「外国人労働者が多く入ってくるから」というコメントや、「今後は英語が話せることが前提になってくると思うから」「今は英語重視の世の中だから」「周りの人が耳にたこができるほどそう言うから」と社会の傾向について言及する者も多くいた。2 番目に多かった理由は「入試で必要だから」であった。しかし「受験以外でも必要な場面が多い」というコメントも複数あり、英語学習に関して「受験だけで必要」と目の前の必要性だけにとどまっていないことが分かった。3 番目の理由は「英語を使えるようになりたい」「カッコいいから」という憧れを持っていることが分かる理由であった。

ほとんどの回答者が英語学習の必要性を感じている一方で、学年が上がるにつれ、「英語学習が必要だと感じない」という回答者もいた。将来英語を使う自分を想像しない、もしくはできない学習者の存在も明らかになった。研究協力者がいる環境では、外国人と触れあう機会は少なく、県内で就職を考えている者にとって英語を使う自分が想像できないことは自然なのかもしれない。

3.4.2 分析 1 : 18 か月間の研究協力者の英語学習意欲の変動

回収された 78 名分の質問紙の回答のうち、欠損値を含むなどの理由で不適格と判断した 3 名分を除いた 75 名の回答をデータとして扱った。研究協力者の英語学習意欲の平均値を月ごとにグラフにし、図 3.3 に示す。

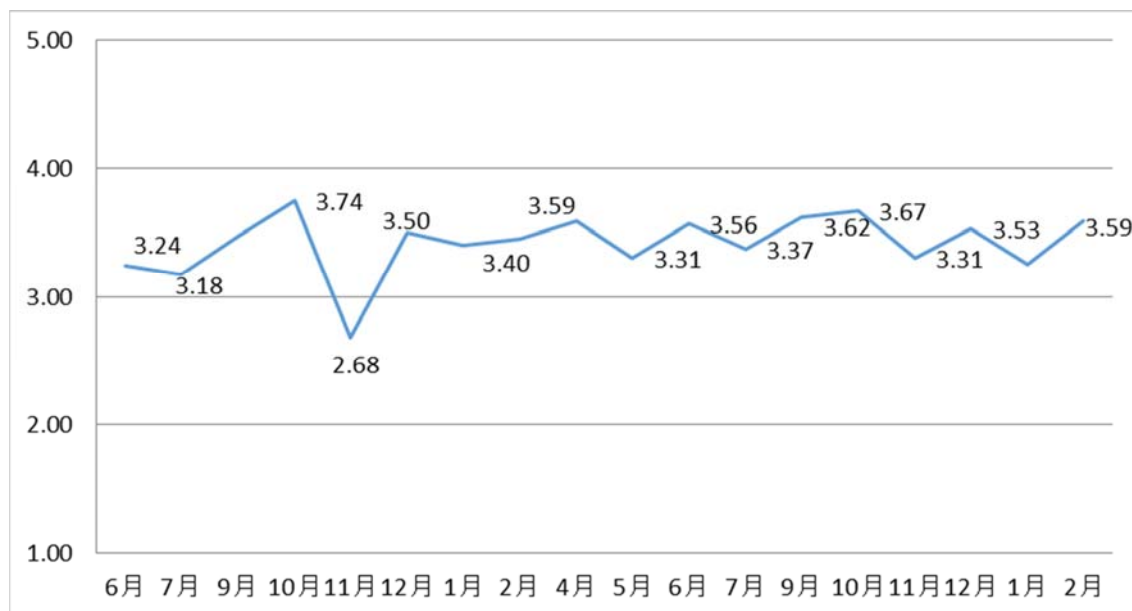


図 3.3 研究協力者全体の英語学習意欲の推移(N=75)

全体の平均値は 3.41 であり、最低値は 2.64、最高値は 3.74 と 1.10 の差があった。2017 年

6月から12月(研究協力者が高校1年生)の時期にジグザグ型であることから、学習者の中で毎月のように動機づけの上昇・減退といった変化があることがうかがえる。しかし2018年1月以降は幅の小さな変化があるものの、それまでのような大きなジグザグではないことから、動機づけの変動がなだらかであったといえる。上記で述べた菊池(2015)の報告のような動機づけの停滞がみられたといってもいいのかもしれない。

調査期間は前述のとおり、研究協力者が高校1年次から高校2年次の18か月間であった。時期によって、英語学習動機づけの上昇・減退を分析していくうえで、学校行事や学年特有の進路に関する決定等を考慮するため、以下の記載は、研究協力者の学年で記載することとする。学習者の動機づけの平均値が最も低いのは研究協力者が1年次11月の2.68であり、この月が唯一動機づけの平均値が3.00を超さない月であった。最も高いのは1年次10月の3.74であった。

18か月間で学習意欲が上昇している月は研究協力者が1年次10月、12月、2年次4月、6月、9月から10月にかけて、12月、2月であった。一方、学習意欲が減退した月は1年次7月、11月、1月、2年次5月、7月、2年次11月であった。平均値の増減について、最も減退が大きかったのは1年次11月であり、前月から1.10減少した。最も上昇が大きかったのは、1年次12月で、0.89上昇した。

3.4.2.1 学習意欲の上昇・減退の理由：自由記述による回答

18か月間学習者の英語学習意欲について、上記のとおり、英語学習意欲・興味の強弱について質問紙にて5段階尺度で回答を得た。また、その英語学習意欲の上昇、減退の理由について得た回答を以下にまとめる。研究協力者の声をできる限り反映させるため、記述を修正せず、言葉のまま表記することとする。なお、内容が類似した回答については、まとめて表記している。

まず、学習意欲が上昇したときの理由である。

英語学習意欲が上昇した理由

- 分かるようになっていくのが楽しいから
- 英語について学んだり分かるのが好きだから
- 正解したら楽しいから
- 授業が楽しくなってきたから
- 分かれば楽しいから
- 理解できる時があるから
- 理解できれば楽しい教科だと思うから
- 分からないとやる気がうせていくが、なんとなく分かり始めたから
- テストの前で「今度こそ頑張ろう」と思うから
- テストの後に復習をしようと思うから
- 将来必要だとより一層感じ始めたから

- 基本毎日取り組んでいるから
- 英語の点を上げようと努力したいと思うから
- 自分のやるべきことが分かったから
- 英検に積極的に取り組んでいるから
- 苦手意識があるのでやらないといけない時にやる気が出る
- 苦手を克服したいから
- 英語はできないといけないと思っているため克服したいから
- やらないといけないと思うから
- 英語に限らないがやらなきゃいけないことはやるしかないから
- 授業が楽しいときがあるから
- 教科書だけでなく、活動があると楽しいから
- 基本的に英語がそこまで嫌いじゃないから
- 好きな芸能人が英語を話しているのをみると自分で話したくなるから
- 話せるようになりたいと思うから
- 留学したいから今からやっておかないと考えている
- 英語が得意になりたいと思ったから
- 長文がすらすら読めるようになりたいから
- 英語を学んだら将来に役に立つと思ったらモチベーションが上がるから
- 数学、英語は他教科に比べてきちんとやっている
- 単語を分かるようになりたい

学習意欲が上昇する理由として最も多かったのは「分かるとき」「分かる(読める) と楽しい」などであった。教科書で扱っている単元のテーマによって、内容が理解しやすいもの、読みにくいもの、学習者が興味を持つもの、持ちにくいものがあることも分かった。次に多かったものは、調査や模試の前後に「英語の点数を上げたい」、「英語の成績を上げたい」という理由であった。英語学習に苦手意識を持っている学習者も、「苦手を克服したい」など、苦手意識を持っているが、何とかしたいと思っていることが分かった。また、授業で ALT との活動中心の授業やプレゼンテーション発表などの活動があるときにやる気が出ると回答した学習者もいた。少数ではあるが、「好きな芸能人のように英語を話したい」「将来、留学をしたい」など、外的要因によって、内発的な動機づけが起こり、学習意欲が上昇していた学習者もいた。

次に英語学習意欲が減退した理由である。

英語学習意欲が減退した理由

- 分からないことが多いから
- 分からないままに進むから。予習したらいいんだが・・・。
- 考えても答えを見ても理解できないとき
- ちゃんとできているのかわからなくなったり単語とかが覚えられなかったりするから

- わかるところはやる気がでる
- 解けたり解けなかったりする問題があるから
- 意味さえ理解できればやれる気がするから
- 勉強についていけなくなったとき、あきらめてしまうから
- 中学ではあまり苦勞せずにフィーリングでできていたが、高校ではぐんと難しくなったから
- 授業はしっかり受けている（はず）だが、家で勉強するのが全然ダメでテストがひどくなるから
- テストの点数が悪いから
- 勉強しても良い点がとれないとやる気がなくなるから
- 自分の学習方法に効果があるように思えないから
- 授業の内容によるから
- 単語を覚えるのが大変だから
- 単語を覚える量が多く、英語を見るだけでやる気がなくなるから
- 文法につまずくから
- 長文は楽しい。単語はいやだ
- 始めて何分かで嫌になるから
- ときどき面倒くさくなるから
- やる気を継続させることが難しいから
- 英語がんばるぞと思うのが不定期だから
- 他の教科のことを考えてしまうことがある。本気になれないから
- グループワークは好きだけど、1人で考えると止まってしまうから嫌
- みんなで考えながらやるのはとても楽しいけれど1人だと分からないことが多くていやだと思ってしまうから
- おもしろくない
- 難しい。楽しくない。眠い
- 勉強そのもののやる気がないから

学習意欲が減退する理由として最も多かったのは、「授業が分からない」「理解できない」であった。これは、学習意欲が上昇する理由の逆である。「意味さえ理解できればやれる気がする」という回答もあった。次に多かったのは、定期考査や模試などの「テストの点数が悪い」などの学習成果が出ないことに対する憤りに言及する理由であった。「単語を覚えるのが嫌だ」などの英語が持つ科目特性の学習について、否定的な感情を抱いている学習者も多数いた。また、英語学習があまり得意ではない学習者は、授業でグループワークがなくなると学習意欲が減退してしまうことが分かった。これは廣森(2010)が述べる学習動機づけが低い学習者は、心理的欲求において関係性、有能性を求めるということにも当てはまる。英語に関わらず、「学習そのものに対してやる気がでない」と回答した学習者も複数名いた。

3.4.3 分析 2 : クラスター分けと各グループの特徴

対象者 75 名の傾向をより詳しく調査するため、英語学習意欲の推移パターンによりグループ分けを行った。英語学習意欲を属性として使用したクラスター分析を行い、Ward 法(平方ユークリッド距離係数による)による分析を行った。クラスター凝集経過過程において 2 クラスター後の距離係数が比較的大きかったため、2 クラスター解を適切であると判断した。また、この 2 つのグループの意欲推移の傾向に差があるのか検討するため、 t 検定を行った結果、5%水準でグループの平均値に有意差があった($p = .000083$, $p < .05$)。2 つのグループのそれぞれの月の英語学習意欲の平均値の推移を図 3.4 に示す。



図 3.4 英語学習意欲の変化で分類した 2 つのグループの英語学習意欲の平均値推移

グループ 1 は 75 名中の 61 名が属しているグループである。1 年次 6 月から 12 月までの変動の幅は大きい、1 月以降からは動機づけの変化が少ないといえる。

グループ 2 は 75 名中の 14 名が属しているグループである。ほぼ毎月、学習意欲に変化があり、グループ 1 と比べると、ジグザグが大きいことからその変化の幅が大きいこと、そして 2 年次になっても変動し続けていることが伺える。

2 つのグループのそれぞれの月の英語学習意欲の平均値を以下の表 3.2 に示す。グループ 1 の平均値は 3.44、グループ 2 の平均値は 3.27 であり、比較するとグループ 1 の方が全体的に高い学習意欲を持っていることが分かる。

学習意欲の増減について、共通しているのは、1 年次 10 月に上昇しているものの、翌月の 11 月に大幅に減少している点である。また、2 年次の 12 月にも上昇傾向にあることがみえる。違いとして、特記したいのは、2 年次 5 月と 1 月にグループ 2 の学習意欲が大幅に減少していることである。

表 3.2 英語学習意欲の変化で分類した 2 つのグループと全体の月ごとの平均値

グループ		1 (N=61)	2 (N=14)	全体 (N=75)
1年次	6月	3.26	3.14	3.24
	7月	3.13	3.29	3.18
	9月	3.54	3.29	3.47
	10月	3.75	3.64	3.74
	11月	2.66	2.64	2.68
	12月	3.54	3.21	3.50
	1月	3.39	3.36	3.40
	2月	3.49	3.14	3.45
2年次	4月	3.61	3.43	3.59
	5月	3.38	2.86	3.31
	6月	3.56	3.43	3.56
	7月	3.41	3.21	3.37
	9月	3.66	3.43	3.62
	10月	3.70	3.50	3.67
	11月	3.30	3.36	3.31
	12月	3.49	3.64	3.53
	1月	3.34	2.86	3.26
	2月	3.62	3.36	3.59
平均値		3.44	3.27	3.41

次にそれぞれのグループごとの特徴について述べていく。

グループ 1 の英語学習意欲の推移は 75 名中の 61 名の傾向を示したものである(図 3.5)。

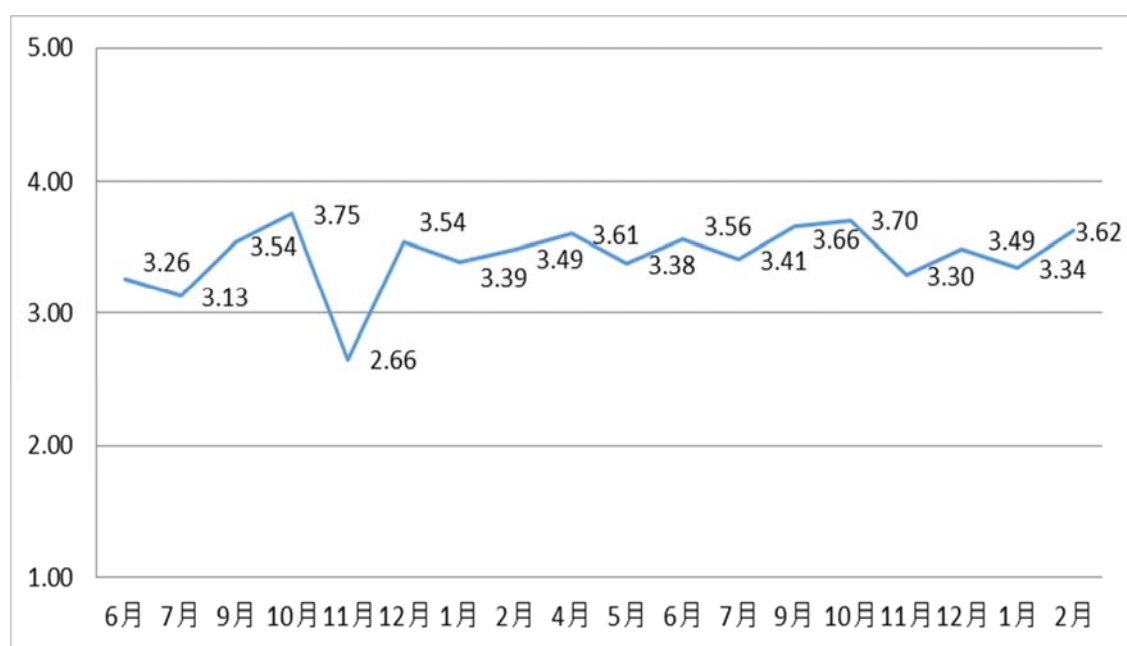


図 3.5 グループ 1 の英語学習意欲の推移(N=61)

18 か月間の平均は 3.44 であった。1 年次 9 月から 1 月の学習者の意欲の増減の幅が激しいことが分かる。しかし、1 年次 1 月以降は学習意欲の平均値に若干の変化はあるものの、変化の幅が小さくなったといえる。平均値が最も高いのは 1 年次 10 月の 3.75 であり、最も低いのはその翌月 1 年次 11 月の 2.66 であった。平均値の増減について最も上昇が大きかったのは、最も減少が大きかった 1 年次 11 月の翌月である 1 年次 12 月で、0.89 上昇した。一方、最も減少が大きかったのは 1 年次 11 月であり、前月から 1.10 減少した。

次にグループ 2 についてである(図 3.6)。

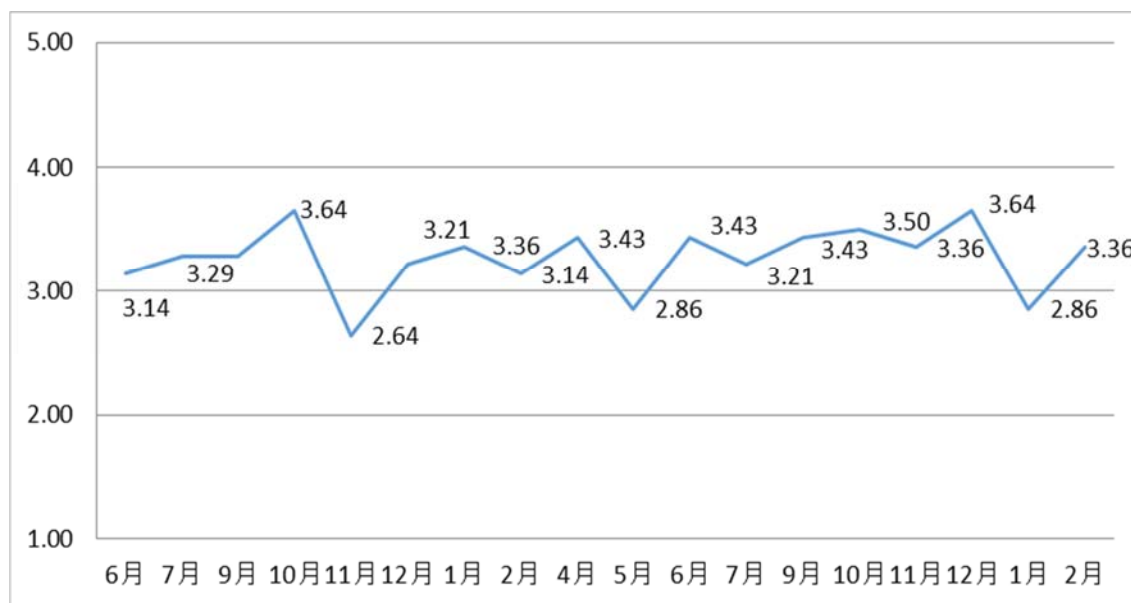


図 3.6 グループ 2 の英語学習意欲の推移(N=14)

18 か月間の平均は 3.27 で、グループ 1 よりも全体的な平均値が低いことが分かる。学習意欲の変動の幅に多少の差はあるものの、18 か月を通して変化し続けていることがいえる。平均値が最も高いのは 1 年次 10 月と 2 年次の 12 月で 3.64 であった。平均値が最も低いのは 1 年次 11 月の 2.64 であった。平均値の増減について最も上昇が大きかったのは 1 年次 12 月と 2 年次 6 月で 0.57 上昇した。最も減少が大きかったのは 1 年次 11 月であり、前月から 1.00 減少した。

3.4.4 分析 3 : 特徴的な学習者と意欲の変化の理由

学習者の学習意欲の変化をより詳しく探るため、各グループに属する学習者で特徴的な学習者を 2 名ずつ分析していく。

グループ 1：学習者 A

研究協力者の中で、最も変化が激しいのはグループ 1 に属する学習者 A であった。平均値の推移を図 3.7 に示す。

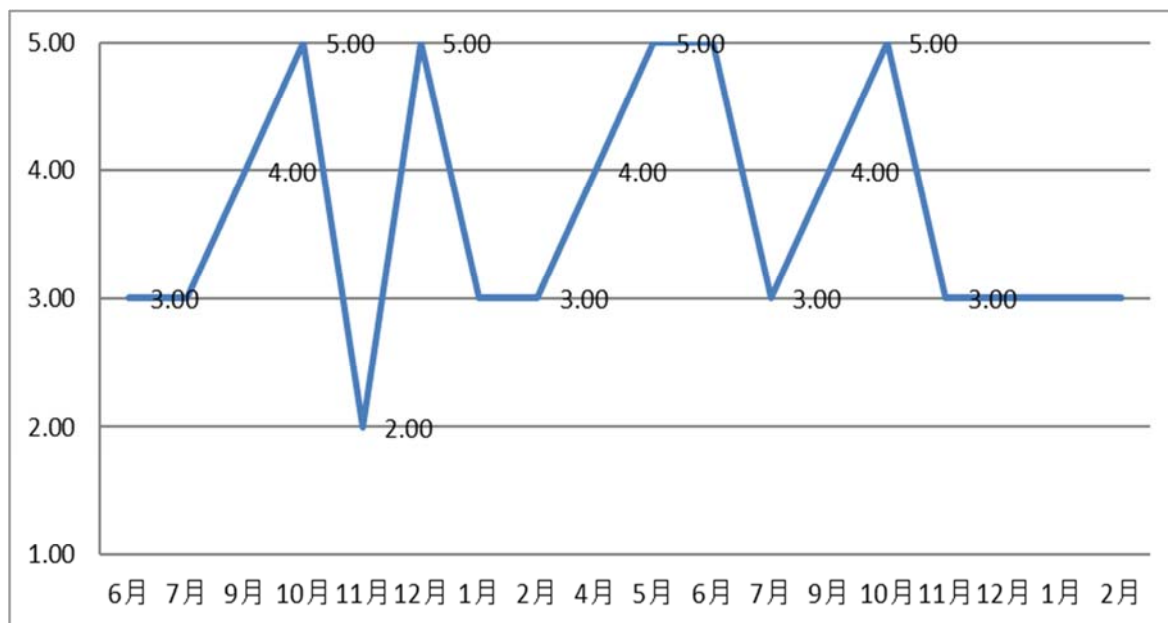


図 3.7 学習者 A の英語学習意欲について学習意欲の平均値の推移

学習者 A の英語学習意欲の 18 か月間の平均は 3.44 であり、全体の 18 か月間の平均値である 3.41 と比較すると少し高めという程度であるが、学習意欲の上昇・減退が激しい。平均値が最も低いのは 1 年次 11 月の 2.00、最も高いのは 1 年次 10 月、12 月、2 年次 5 月、6 月の 5.00 であった。平均値の増減について最も減少が大きかったのは 1 年次 11 月であり、前月から 3.00 減少した。最も上昇が大きかったのは、最も減少が大きかった 1 年次 11 月の翌月である 1 年次 12 月で、3.00 の上昇がみえた。

学習者 A は、高校 1 年次、2 年次 4 月ともに「英語学習を好き」と回答しており、英語学習に対して好意的な感情を抱いている。海外の文化に興味がある様子で、留学についても「機会があれば留学をしてみたい」と回答している。英語の授業には前向きに参加し、高校 1 年次の際の ALT とのチームティーチングの際にも積極的に活動に参加していた。しかし、高校の英語の授業は進むペースが速く、単語が難しくなったこと、教科書のリーディングの量が多いことから、高校生活開始時期の 4 月～7 月では、中学校のときと比べて、英語学習意欲が少し下がってしまった。「中学のときは感覚で分かったけど、高校ではそうはいかなくなってきた」と述べる。しかし、夏休みに地域が主催する国際交流イベントに参加した。これは中・高校生対象の英語に親しむことを目的としているイベントで、2 日間にわたって県内の ALT と一緒に活動をする。このイベントに参加したことで、「英語をもっとスラスラ話せるようになりたい」と思うようになり、8 月の夏休み明けの 9 月、10 月にかけて英語学習意欲が大きく上昇している。また、10 月上旬に行われる第 3 回考査に向けては、「今までより

ももっと勉強して、結果を出したい」と張り切っていたと述べた。

この公立高校では、2年次より文系・理系のクラスに分かれることになっている。そこで、次年度のクラス編成および科目設定のため、1年次11月に文系・理系科目選択の最終決定を行うことになっている。また、同高校では、前・後期制のため、10月上旬に行われる第3回考査の結果を加えたうえで、前期の成績が出ることになっている。学習者Aは英語学習について好意的な感情を抱いているが、進路については迷っていた。10月中旬に前期の成績書を受け取り、成績があまり望ましいものではなかったことから、学習そのものに対して「やっても無駄だ」というネガティブな感情を抱いていたという。動機がある状態から徐々に減退してく、いわゆる「Demotivation」である。そのような状態から、翌月の12月に学習意欲が5.00に戻った理由を尋ねると、文系クラスの選択が自身の中で確定し、将来についてはぼんやりと海外で仕事をしてみたいと思うようになったことから、英語をもっと頑張ろうと思うようになったと述べる。学習の目的が明確になったことで、英語学習意欲が高まったようである。

しかし、その高かった学習意欲は翌月の1月にはまた3.00と減退してしまう。理由について尋ねると、冬休みの宿題の量が多いと感じたこと、そして冬休み明けの課題テストの成績がよくなかったことから、「(課題となっていた)単語の学習が全然できていなくて、課題テストでも単語や文法が分からないことばかりだったから、だめだなーと思ってやる気がなくなった」と述べる。

2年次4月から6月にかけて学習意欲は上昇する。理由について尋ねると、「新学年になって、新しい教科書になり、新しい気持ちで英語学習に取り組みたいと思うようになった」と述べた。そして、7月にまた学習意欲の減退が起こってしまう。理由を尋ねると、6月末に行われた第2回考査の結果がよくなかったからだと説明する。自身は熱心に学習に取り組んだと思っているのに、結果が出なかったと述べる。

次に、1年次と同様、夏休み明けである9月、そして10月にかけて学習意欲の上昇がみられる。理由について尋ねると、夏休みを利用して進学を希望する大学へのオープンキャンパスに参加したという。そこで、大学生から、大学の語学文化研修や短期・長期の留学の話を聞いたりしたことで、「やっぱり海外の文化や暮らしに興味があって、英語をもっと一生懸命勉強して、留学してみたいと思うようになった」と英語学習意欲が高まったことを述べる。しかし、その後、10月上旬に定期考査があり、成績が伸び悩んでいることから、英語学習意欲が減退してしまったと述べた。

この学習者の学習意欲の変動の幅は、他の学習者より非常に大きい。学習意欲が減退してしまう「Demotivation」は、成績やテストの結果が悪かったときに起こることが分かった。一方、学習意欲が高まる「Remotivation」については、進路先が決まる、オープンキャンパスに参加するなどを通し、将来のビジョンが明らかになり、学習の目的が明確になることで起こっていることが分かった。この学習者は2年次には文系クラスに所属し、将来海外で仕事をしたいと、経済学部、国際関係の学部を志望している。

グループ 1：学習者 B

学習者 B の英語学習意欲について学習意欲の平均値の推移を図 3.8 に示す。

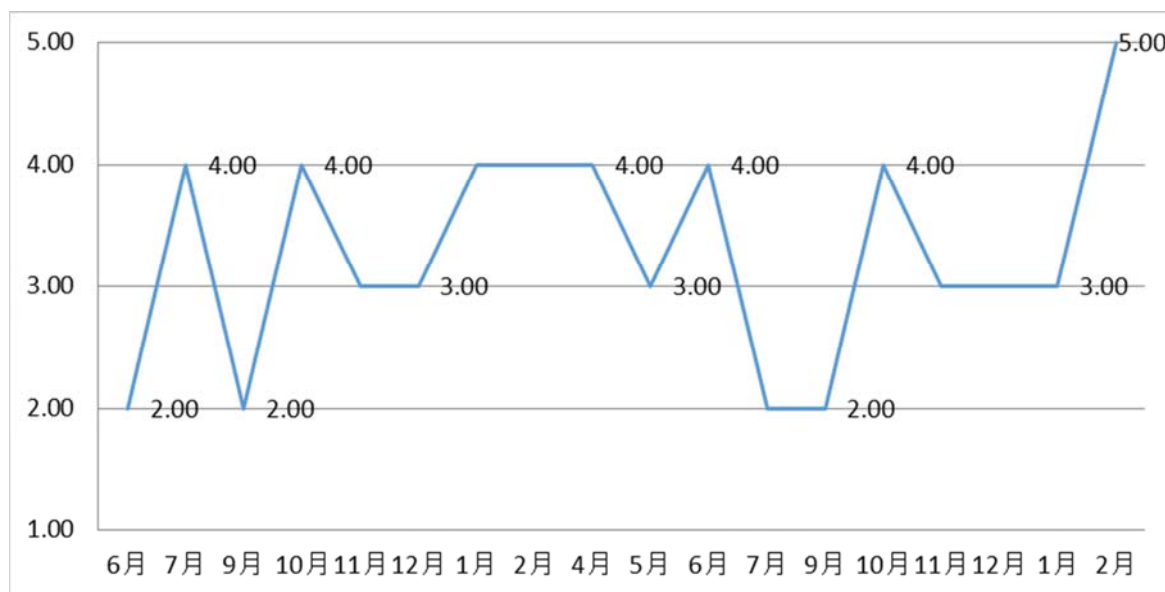


図 3.8 学習者 B の英語学習意欲について学習意欲の平均値の推移

学習意欲の変動はジグザグ型で、変動の幅が激しく、ほぼ毎月のように変化があることがいえる。全体の 18 か月間の英語学習意欲の平均値は 3.41 である。学習者 B の 18 か月間の平均は 3.27 であることから、全体よりも若干低めであることがいえる。平均値が最も低いのは 1 年次 6 月、9 月、2 年次の 7 月、9 月で 2.00 であった。最も高いのは 2 年次 2 月の 5.00 であった。平均値の増減について、上昇が大きかったのは 1 年次 7 月、10 月、2 年次 10 月、2 月でありいずれも 2.00 上昇した。減少が大きかったのは、1 年次 9 月、2 年次 7 月でこちらも 2.00 減少した。上昇が大きかった翌月にその傾向がよくみられる。

学習者 B は英語学習についてあまり得意ではないと感じており、高校 1 年次の 4 月の質問紙調査では「英語学習は好きでも嫌いでもない」と回答しているが、2 年次 4 月には「英語学習が好き」と回答している。1 年次 7 月に学習意欲が上昇した理由については「英語に対する意欲が高くなったから」と記述しており、「英語学習に対する気持ちがより前向きになった」と回答している。研究協力者が通う高校では、朝の SHR の時間に、曜日ごとに科目の違う小テストを行っており、毎週 1 回英単語テストを行っていた。英単語テストは、20 問で、日本語と頭文字が与えられ、英単語のスペルを書くものであった。学習者 B は、小テスト開始当初はあまり良い点をとっていなかったが、6 月以降には毎週ほぼ満点をとるようになった。このほぼ満点がとれるようになっていた時期から「単語を覚え出したら、英語が解りだした気がする。覚えた単語が文章で出てくると、自分の脳にある情報とリンクできて楽しくなってきた」と話している。

1 年次 9 月に学習意欲が減退した理由を尋ねると、「夏休みには部活を一生懸命やっていて、勉強に戻る気持ちじゃないから」と回答しており、英語学習特定というよりは、学習全体に

対してあまりやる気がなかったことが伺えた。

1 年次 10 月に学習意欲が上昇した理由については、「第 3 回考査(10 月上旬)の考査期間が始まり、第 2 回考査(6 月末)よりもよい結果を出したいと思い、やる気になっていた」と述べている。これも前回と同様、英語学習特定の学習意欲というよりは、学習全般の意欲が高まったのだといえる。翌月の 11 月から 2 年次の 6 月までは、学習意欲が 3.00 から 4.00 の間を行き来しており、英語学習に対して「少しずつ分かるようになってきて、そんなに苦手じゃなくなってきた」と述べる。

2 年次 7 月に学習意欲が減退した要因は、第 2 回考査(6 月末)が終わったこと、そして模試を受けたことだと言う。「第 2 回考査が終わって、文化祭があったり、クラスマッチがあったりして、もうすぐ夏休みになるということで、学習意欲が下がってしまった」と述べる。また、第 2 回考査(6 月末)の英語のテストの点数には満足しているが、模試で長文が読めなかったことで、「やっぱり英語は苦手かもしれない」と思い、学習意欲が減退したと回答した。

翌月である 2 年次 10 月に学習意欲が上昇した理由について尋ねたところ、「第 3 回考査(10 月上旬)では、前回よりも勉強時間を増やした。そうすると、勉強すればするだけ成績が上がるから、おもしろくなった」と述べた。また、2 年次 2 月に学習意欲が上昇したことについても、「文法を覚えるにつれて色々な文を読み解けるようになっていっているから」と同様の理由を述べた。

この学習者の学習意欲の変動の幅も大きい。学習意欲が減退してしまう「Demotivation」は、考査や模試の結果が悪かったときに起こることが分かった。また、夏休みや学校行事など、他のことに気をとられてしまい、学習全般に意欲がなくなってしまうことも分かった。一方、学習意欲が高まる「Remotivation」については、学習成果が出たり、学習者が新しい知識と既習知識がつながる実感を得たり、「分かるようになった」という達成感を得ることで起こったことが分かった。この学習者は 2 年次には理系クラスに所属し、薬学部を志望している。

グループ 2：学習者 C

以下では、クラスター分けにおいてグループ 2 に分けられた学習者 C の英語学習意欲について詳しく分析していく。学習意欲の平均値の推移を図 3.9 に示す。

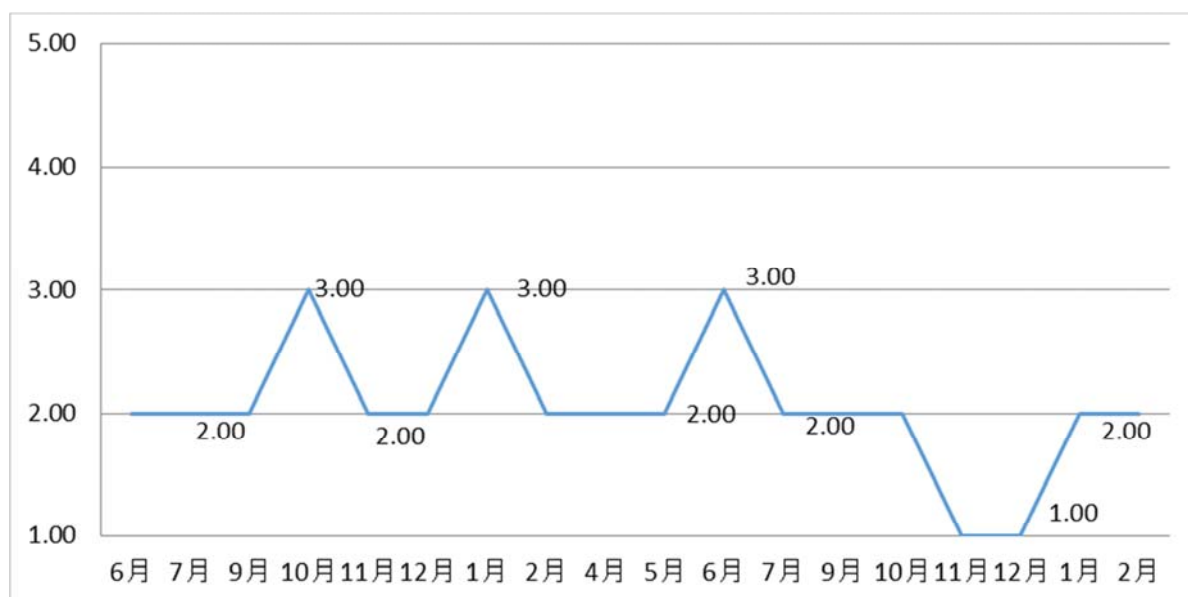


図 3.9 学習者 C の英語学習意欲について学習意欲の平均値の推移

全体の 18 か月間の英語学習意欲の平均値は 3.41 で、学習者 B の 18 か月間の平均は 2.06 で、グループ 2 に属する学習者のうちで平均値は最も低い。平均値が最も低いのは 2 年次 11 月、12 月で 1.00 であった。最も高いのは 1 年次 10 月、1 月、2 年次 6 月であるが、3.00 の「どちらともいえない(3)」を選択しているため、学習意欲が高いとは言えない。平均値の増減については、変化がある月は 1.00 の上昇、もしくは減退であった。18 か月間のうち、ほとんどの月において「あまりやる気がない(2)」と回答している。

学習者 C は英語学習について苦手だと感じているおり、高校 1 年次 4 月、2 年次 4 月の質問紙調査ではどちらも「英語学習は嫌い」と回答し、「単語を覚えたり、リーディングなど地道なことが果てしなく思えるから」と理由を述べている。

1 年次 10 月に学習意欲について変化があった理由は「中学のときは苦手で嫌いだから避けてきたけど、大学受験のためには嫌のままでだめだと思ったから」と回答している。1 年次 11 月に学習意欲が下がってしまった理由については、「前期の成績をもらい、英語の成績が思った以上に悪くて、授業についていけないと感じた」と述べている。

1 年次 1 月に学習意欲が上昇した理由については、「模試があったり、センター試験の話題を見て、将来のために頑張るしかないなと思った。でもだからと言って、すごくやる気が出ると言うことは難しい」と述べる。1 年次 2 月から 2 年次 5 月まで、英語学習意欲に特に変化はなかったが、2 年次 6 月に上昇した。理由について尋ねると、「コミュニケーションの授業でプレゼンテーションに取り組んでいて、グループで協力してできるから、少し楽しい」

と回答している。このプレゼンテーション発表については第 5 章で詳しく述べている。しかし、そのプレゼンテーション発表が終わってしまうと学習意欲は以前の 2.00 に戻ってしまった。

2 年次 11 月、12 月で学習意欲が下がった理由について、「内容がどんどん難しくなって自分一人の力では分からないことがあるから」と記述している。また、「分からないことが多すぎるとやる気がなくなる」と述べた。翌月の 1 月に 2.00 に少し上昇した理由について尋ねると、「受験が不安になるから、このまま全くやる気が出ない状態ではいけないと思う」と回答した。

この学習者は英語学習に対して否定的な感情を持っており、他の学習者に比べると学習意欲が低い。もともと高くない学習意欲がより減退してしまう理由は、授業の内容が「分からない」「ついていけない」というあきらめの感情であることが分かった。「あまりやる気がない(2)」という状態から「どちらでもない(3)」という状態に戻るという程度であるが、模試などで大学受験等の進路を意識することや、グループで活動的に取り組むプレゼンテーション発表準備によって「Remotivation」が起こっていたことが伺える。この学習者は 2 年次には理系クラスに所属しているが、将来に対してははっきりとしたビジョンがなく、現在は経済学部を志望している。

3.5 考察

本研究では、学習者の学習意欲の上昇、減退とその理由を一定の時期のみではなく、18 か月間の長期間で実施し、「Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか」について調査した。また、複雑な学習者の学習意欲の変化をみていくため、質問紙での自由記述、インタビューによる質的研究を実施し、研究協力者の集団としての傾向と個々の学習者の情意的変化を調査した。

まず、研究協力者の英語学習に対する気持ちと英語学習の必要性について考察したい。1 年次と 2 年次と比較すると、学習者の英語学習に対する気持ちに変化が見えており、様々な理由によって変化したものであると考えられる。しかし一方で、英語学習に対する気持ちと英語の必要性については、英語学習に対してどんな感情を持っているに関わらず、学年が上がるにつれ、英語学習の必要性をより強く感じていることが分かった。英語学習に必要性を感じている理由で最も多かったものは、「将来の仕事」、「グローバル化」に言及している内容のものであった。次に多かったものは、入試に関する内容のものであった。また、3 番目に多かった理由の内容は「英語が使えるようになりたい」「英語が話せたらカッコいいから」といった、内発的動機が含まれていることが分かった。調査を実施した学校は進学率が 95% の進学校であるため、「入試に必要だ」という理由が最も多いと予想していたが、「受験以外にも必要な場面が多い」というコメントも複数あり、学習者は、英語学習に関して「受験だけで必要」と目の前の必要性だけにとどまらず、将来を見据えて必要性を感じていることが分かった。

一方で、学年が上がるにつれ、将来英語を使う自分を想像しない、もしくは想像できない

といった理由から、「英語学習が必要だと感じない」という回答者がいた。研究協力者がいる環境では、外国人と触れあう機会が非常に限られており、そういった学習者にとっては、英語学習の意味や必要性を感じにくいことが分かった。

次に、研究課題であった **Remotivation** が起こりやすい時期とそれが起こった理由について、学習者の全体の傾向の分析から考察したい。

まず、全体の傾向を分析すると、高校 1 年次の前半の方が、1 年次後半から 2 年次に比べるとジグザグの幅が激しいことから、動機づけの上昇、そして減退がより頻繁に起こっているといえる。動機づけの平均値が最も高いのは 1 年次 10 月の 3.74 で、最も低いのはその翌月の 11 月の 2.68 であった。これは全体で唯一動機づけの平均値が 3.00 を超さない月であったことから、平均値が極めて低くなっていたことが分かる。つまり、学習意欲の著しい減退があり、翌月の 12 月には 3.50 になっている。この期間に学習者に何があったのか、以下で整理をしたい。

研究協力者が通う高校では、1 年次 11 月に文系・理系科目選択の最終決定を行うことになっている。また、同高校では、前・後期制のため、10 月上旬に行われる第 3 回考査の結果を加えたうえで、前期の成績が出ることになっている。多くの学習者は、この 10 月の考査前には、「前回の英語の点数より高い点数がとりたいから」「英語学習は苦手だけど克服したいから」等の理由を挙げており、英語学習に対する意欲が上昇していたといえる。しかし、考査後、考査の結果や前期の成績が渡された後である 10 月後半から 11 月には、考査や模試で学習成果が出なかったことに落胆したり、考査期間が終わってから学習から考査前よりも意識がそれてしまうことから、学習意欲が減退してしまったことが分かった。12 月に行われる第 4 回考査前には「前回よりも頑張ろう」と学習意欲が上昇している「**Remotivation**」が起こっていることも分かった。

また、研究協力者の自由記述や個々の学習者のインタビューから、学習意欲が上昇、減退する理由は、学習環境や進路の状況等、様々であり、複雑であることがわかった。英語学習に対して前向きな気持ちを持っている学習者にとって、学習意欲が高まる「**Remotivation**」は、進路先が決まることやオープンキャンパスに参加するなどの経験から将来なぜ、英語学習が必要になるのか、必要性を実感したときだと分かった。また、学習成果が目に見える形で出たり、「分かるようになった」という実感を伴う達成感を得ることで起こったことが分かった。また、英語学習に対してあまり前向きでない学習者に関しては、定期考査や模試前の期間や、大学受験等の進路を意識するときや授業において、グループでプレゼンテーションの発表準備に取り組むなど、活動中心な内容によって「**Remotivation**」が起こることも分かった。

また、学習意欲が上昇したときの理由として、「授業が分かるから」「だんだんと分かり始めたから」という理由が多かったことを特記したい。逆にいうと、学習意欲を減退させているのは「授業が分からなくなってきた」「ついていけなくなってきたから」という理由であった。中学校のテキストにある文章や学ぶべき文法項目の量と高校のそれらとでは大幅に異なる。中学では、そこまで苦勞せずとも、英語学習に取り組んでいた学習者が、高校に入って「中学ではあまり苦勞せずにフィーリングでできていたが、高校ではぐんと難しくなったか

ら」と「高校ギャップ」に苦しんでいる者も少なくない。「理解したい」「できるようになった」という達成感を味わいたいという欲求は学習者としてはごく当然のものであるといえる。また、研究協力者のほとんどが進学希望であることから、英語だけでなく、全体的な学習意欲が高いことから特にそう言えるであろう。学習者が「理解できた」「分かるようになった」という実感を得たときに、学習意欲が上昇する「Remotivation」が起こっている。教育者として、どうしたら学習者にそのような有能感や達成感を得る活動やサポートできるのか、考えるべきである。

第4章 Remotivation が起こるとき、学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか

4.1 研究課題 (RQ2)

学習者の言語学習動機づけは、単純な因果関係ではなく、多様な要素が関わる複雑な動的なものであり(守谷, 2002 ; 菊池, 2015)、様々な要因によってダイナミックに変化し続けるものである(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)。また、学校の授業等の学習プログラムの中における学習段階においても、多くの要素に影響を受け、常に変化し続けるものである。

Deci & Ryan(1985)は「内発的動機づけ」を「活動そのものに価値を見出し、その他の見返りを求めないこと」とであると述べ、「外発的動機づけ」を「金銭、賞、成績、ポジティブなフィードバックなど何らかの報酬を求めること」と述べた。一方、櫻井(2009)は、「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」を「自律性」によって定義している。誰かにやらされているのではなく、自分の意思で行動を決定するという自律的な行動を起こすことが「内発的動機づけ」であり、誰かに行動を促される、他のプレッシャーに応えるべく仕方なく行動を起こす場合を「外発的動機づけ」としている。

Deci & Ryan(2002)は「有機的統合理論」において「自己決定モデル」を提唱した。この「自己決定モデル」では、学習者の行動の意味、自律性の度合や自己決定性の程度によって外発的動機づけを細分化してあり、自己調整がカテゴリーごとに区別してあるのではなく、連続体として移行可能なものとして想定してある(廣森, 2010)。

林(2012)は、日本人学習者の中高大にわたる英語学習動機づけの推移パターンを調査し、次の4つについて報告した。まず1つめは、英語学習初期の意欲は主に内発的動機づけによるものである。2つめには、どんなに高い意欲を持った学習者においても、高校時代の学習動機づけが内発的動機づけのみであった場合、後に意欲低下が起こることを報告した。しかし、一方で、外発的理由の内在化により内発的動機づけがサポートされれば、この意欲低下は免れることを述べた。3つめには、意欲の低い学習者は、外発的理由の内在化と内発的動機づけが同時に進むことで、動機づけが徐々に向上していくことを報告した。最後に、高校で外発的動機づけに大きく依存する状態が続いた場合、大学入学後に意欲低下が起きることを示した。そして、現実社会では、人が純粋に内発的動機づけで行動できる状況は極めてま

れであることから、自己決定型の外発的動機づけ（同一視的調整・統合的調整）を保つことが、行動、情意、認知面において、内発的動機づけと同等か、あるいはそれ以上のプラス効果を持つとまとめた。

そこで、本研究においても、「動機づけ」を学習者本人の意志や関心、行動を起こす理由である「動機」を基に、実際の行動を起こす過程のことであるという視点に立ち、高校生の動機づけが時間とともにどう変化していくのか調査すべく、以下の研究課題を設定した。

RQ2: Remotivation が起こるとき、学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか。

4.2 研究協力者

本研究においても、先述した第3章と同じく、公立の進学校に通う75名(男子34名、女子41名)を研究対象者とし、2017年から2018年にかけて18か月間の調査を行った。繰り返しになるが、1年次と2年次において同じ単位の授業を2名から3名の教員で担当していたため、筆者も授業担当者になっていたことを再度述べる。詳しくは第3章の研究協力者にある授業と授業担当者の表を参照されたい。授業数は、1年次、2年次ともにコミュニケーション英語が週4コマ、英語表現が週2コマで設定されている。定期考査が年5回(5月、6月、10月、12月、2月)あり、全員受験の模試は年4回(4月、7月、11月2月)実施している。

4.3 研究手順

本研究は、調査対象者が高校1年次と2年次の4月に、英語学習に対する動機づけの変化を調査したものである。4月に質問紙調査を実施した理由としては、学習者に事前に「どんな時期、環境において学習へのやる気がでるか」という自由記述調査をしたところ、「新学期」「学年が変わったとき」に関連する回答が多かったことから、新年度開始である4月に調査をすることとした。

質問紙は、高校生を対象に英語学習動機づけを調査することから、林(2012)がDeci & Ryan(1985)の自己決定理論に基づいて、高校生対象の英語学習動機づけ尺度を作成したものをを用いた。動機づけ尺度では、非動機づけ、外発的動機づけ、内発的動機づけの3つの分類を用いている。

外発的動機づけについては、「外的調整」、「取り入乐的調整」、「同一視的調整(進路充足)」、「同一視的調整(人生充足)」の4つに分かれている。「外的調整」は何らかの外部の働きかけがある状況においてそれに答えるために行動が起こされるものであり、「取り入乐的調整」とは本来の自由選択ではないものの、本来の自分の価値観と行動に葛藤があり、その葛藤を乗り越えるための行動であるとされる。「同一視的調整」は前述の「取り入乐的調整」よりは自身の葛藤が減少しており、自らが納得した上で行動をしている状態である。Deci & Ryan(1985)では、この次のレベルとして、「総合的調整」を設定し、行動の意味と自己が一

体化し調和した状態のことを指している。しかし、これから自身の将来について考え、進路を決定する高校生独特の学習動機づけとして、林(2012)は同一視的調整を 2 つに分け、1 つは進路に関わる「進路充足」と将来像に関連する「人生充足」を設定した。本研究も調査対象者が高校生であることから、この分類を採用することとする。

内発的動機づけについては、先行研究で多く用いられている「知識のための内発的動機づけ」「完遂のための内発動機づけ」、「刺激のための内発的動機づけ」の 3 つの分類を用いた (Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Seneca, C., & Vallieres, E. F., 1992; Noels, Clement & Pelletier, 1999, 林, 2012)。「知識のための内発的動機づけ」は、これまで知らなかったことを新たに学んだり、理解したりする知的好奇心を満たす行動から喜びや満足感を得ようとする動機づけのことである。「完遂のための内発的動機づけ」は、何かに取り組み、成し遂げる過程で得る喜びや満足感を得ようとする動機づけのことである。「刺激のための内発的動機づけ」は、学習行動から、楽しさや興奮等の刺激的な感覚を得ようとする動機づけであると定義されている。

質問紙の項目は全部で 31 項目であり、非動機づけに該当する質問 4 項目、外発的動機づけに該当する質問 14 項目(外的調整 4 項目、取り入りの調整 4 項目、同一視的調整(進路充足)3 項目、同一視的調整(人生充足)3 項目)、内発的動機づけに該当する質問 10 項目(「刺激による内発的動機づけ」4 項目、「知識による内発的動機づけ」3 項目、「達成感による内発的動機づけ」3 項目)と調査対象者に該当する独自の質問 3 項目で構成した。具体的な質問項目は表 4.1 を参照されたい。それぞれの質問に対して、「完全にあてはまる (4)」「まあまあ当てはまる(3)」、「あまり当てはまらない(2)」「全然当てはまらない(1)」の 4 段階尺度で回答を得た。質問紙の質問項目は順不同とした。

上記のとおり、研究協力者が高校 1 年次と 2 年次の 4 月に、英語学習に対する動機づけの変化を質問紙にて調査した。その後、研究課題に設定した「Remotivation が起こる学習者の動機づけタイプや調整タイプは学年によって変化があるのか」について調査するため、第 3 章で述べた各学習者の 18 か月間の英語学習動機づけの推移の調査で 2 年次の 4 月に Remotivation が認められた研究協力者を選んだ。その後、その研究協力者の動機づけタイプと調整タイプを 1 年次と 2 年次で比較分析を行った。2 年次の 4 月で Remotivation が認められたのは 75 名中 51 名であった。

表 4.1 学習者の動機づけタイプに関する質問項目 (林, 2012, pp92-93)

無動機づけ	
1	英語を学んでも何にもならないと思う
2	なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない
3	英語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない
4	とにかく英語の勉強はもうしたくない
外発的動機づけ	
外的調整 (External Regulations)	

1	学校で英語という科目があるから
2	テストがあるので、しかたなく
3	英語を勉強しないと卒業できないかもしれないので
4	勉強しろと言われるので
取り入れ的調整 (Introjected Regulations)	
5	英語を勉強しないと気まずいから
6	英語を勉強しないと何となく申し訳ないから
7	英語を勉強しないと心配になるから
8	英語の勉強をなまける自分が許せないから
同一視的調整 (Identified Regulations) 進路充足	
9	自分の進路のためには大切な科目だから
10	大学入試や就職試験に英語は重要なので
11	自分の将来にとって英語は重要なので
同一視的調整 (Identified Regulations) 人生充足	
12	いろいろな場面で英語は役立つと思うから
13	英語を使える人になりたいので
14	英語ができる人生は素晴らしいと思うので

内発的動機づけ	
刺激による内発的動機づけ(Intrinsic Motivation – Stimulation)	
1	英語を聞くとわくわくするので
2	英語に接すること自体が好きなので
3	英語を見るとわくわくするので
4	英語を学ぶことに刺激を感じるので
知識による内発的動機づけ(Intrinsic Motivation – Knowledge)	
5	英語を話している国のことを知るのは楽しいので
6	英語の表現などを覚えるのは楽しいので
7	英語について知らないことを知るのは楽しいので
達成感による内発的動機づけ(Intrinsic Motivation – Accomplishment)	
8	分からなかった英語が解るようになってうれしいので
9	できなかったことができるようになって楽しいので
10	英語力を向上できるとうれしいので

独自の質問項目	
1	周りの人に英語ができ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
3	海外旅行に行ったときに役立つと思うから

4.4 結果

調査対象者の1年次と2年次の4月に実施した質問紙の結果を比較した。以下では、 t 検定において5%水準の有意差を調べた。結果を下記に示す。

まず、無動機についてである(表 4.2)。1年次と2年次の平均値を比較した。全項目の平均値は1年次($M=1.65$)、2年次($M=1.78$)となり、学年と比例して数値が上がっていることから、英語学習に対する動機づけが減少しているといえる。質問 1「英語を学んでも何にもならないと思う」は1年次($M=1.41$)と2年次($M=1.61$)、質問 2「なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない」は1年次($M=1.73$)と2年次($M=1.79$)、質問 3「英語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない」は1年次($M=1.47$)と2年次($M=1.60$)、質問 4「とにかく英語の勉強はもうしたくない」は1年次($M=1.97$)と2年次($M=2.13$)となった。4項目すべてにおいて上昇傾向がみられたが、どの項目も有意差は認められなかった。

表 4.2 「無動機」の質問項目における平均値の1年次と2年次の比較

	質問	1年次 $M(SD)$	2年次 $M(SD)$	有意差
無動機	1	1.41 (0.61)	1.61 (0.83)	—
	2	1.73 (0.85)	1.79 (0.85)	—
	3	1.47 (0.66)	1.60 (0.71)	—
	4	1.97 (0.88)	2.13 (0.94)	—
全項目の平均値		1.65	1.78	

次に、外発的動機づけについてである(表 4.3)。全項目の平均値は1年次($M=2.69$)、2年次($M=2.70$)となり、学年によってあまり変化していないことが分かった。1年次、2年次共に平均値が3.0以上と高かった項目は4つあり、表 4.3において青色で示している。4つの項目は、外的調整の質問 1「学校で英語という科目があるから」、同一視的調整(進路充足)の質問 9「自分の進路のためには大切な科目だから」、質問 10「大学入試や就職試験に英語は重要なので」、そして同一視的調整(人生充足)の質問 12「いろいろな場面で英語は役立つと思うから」であった。

表 4.3 「外発的動機づけ」の質問項目における平均値の 1 年次と 2 年次の比較

	質問	1 年次 $M(SD)$	2 年次 $M(SD)$	有意差
外的調整	1	3.01 (0.70)	3.08 (1.04)	—
	2	2.53 (0.90)	2.76 (1.02)	—
	3	2.69 (0.78)	2.73 (1.00)	—
	4	2.09 (0.90)	2.37 (1.07)	—
取り入れ的調整	5	1.77 (0.64)	1.99 (1.05)	—
	6	1.80 (0.73)	1.80 (0.85)	—
	7	2.65 (0.79)	2.65 (1.03)	—
	8	1.93 (0.77)	1.89 (0.87)	—
同一視的 (進路充足)	9	3.29 (0.78)	3.35 (0.90)	—
	10	3.64 (0.56)	3.63 (0.70)	—
	11	3.11 (0.86)	2.95 (0.96)	—
同一視的 (人生充足)	12	3.16 (0.71)	3.16 (0.83)	—
	13	2.83 (0.90)	3.03 (0.92)	—
	14	3.17 (0.84)	2.47 (1.01)	あり
全項目の平均値		2.69	2.70	

次に 1 年次と 2 年次の平均値を比較し、調整タイプ別に順に詳しく述べたい。

まず、外的調整においては、質問 1「学校で英語という科目があるから」は 1 年次($M=3.01$)と 2 年次($M=3.08$)、質問 2「テストがあるので、しかたなく」は 1 年次($M=2.53$)と 2 年次($M=2.76$)、質問 3「英語を勉強しないと卒業できないかもしれないので」は 1 年次($M=2.69$)と 2 年次($M=2.73$)、質問 4「勉強しろと言われるので」は 1 年次($M=2.09$)と 2 年次($M=2.37$)となり、平均値の上昇に有意差は認められなかったものの、すべての項目において上昇傾向がみられた。また、前述したとおり、質問 1「学校で英語という科目があるから」は 1 年次、2 年次ともに平均値が 3.0 以上と高い数値であった。

次に、取り入れ的調整においては、質問 5「英語を勉強しないと気まずいから」は 1 年次($M=1.77$)と 2 年次($M=1.99$)と有意差は認められなかったが、上昇していた。質問 6「英語を勉強しないと何となく申し訳ないから」は 1 年次($M=1.80$)と 2 年次($M=1.80$)、質問 7「英語を勉強しないと心配になるから」は 1 年次($M=2.65$)と 2 年次($M=2.65$)と変化がなかった。質問 8「英語の勉強をなまける自分が許せないから」は 1 年次($M=1.93$)と 2 年次($M=1.89$)と若干減少していた。

同一視的調整(進路充足)においては、前述したとおり、質問 9「自分の進路のためには大切な科目だから」では 1 年次($M=3.29$)と 2 年次($M=3.35$)、質問 10「大学入試や就職試験に英語は必要なので」では 1 年次($M=3.64$)と 2 年次($M=3.63$)となり、1 年次と 2 年次共に平均値が高く、1 年次から受験に対して高い意識を持っていることがうかがえる。質問 11「自分の将来にとって英語は重要なので」については 1 年次($M=3.11$)と平均値が 3.0 以上だったが、2 年次には($M=2.95$)となり、減少傾向がみられたが、有意差は認められなかった。

最後に、同一視的調整(人生充足)においては、質問 12「いろいろな場面で英語は役立つと思うから」の項目では、1 年次($M=3.16$)と 2 年次($M=3.16$)と変化がなく、学年を問わず英語の重要性を意識していることが明らかになった。質問 13「英語を使える人になりたいので」については、1 年次($M=2.83$)と 2 年次($M=3.03$)と上昇しており、学年が上がるにつれ、「英語を実践的に使いたい」と考える生徒が増加している傾向がみえたが、有意差は認められなかった。質問 14「英語ができる人生は素晴らしいと思うので」では、1 年次($M=3.17$)と平均値が高かったのだが、2 年次で($M=2.47$)と減少しており、 t 検定に置いて 5%水準の有意差が認められた($p=.020978$, $p<.05$)。2 年次では、0.70 も平均値が大きく減少していた。

次に内発的動機づけについて述べる(表 4.4)。全項目の平均値は 1 年次($M=2.69$)、2 年次($M=2.31$)となり、学年と比例して、全項目において平均値が減少していることから、英語学習に対する興味・関心である内発的動機づけが減少していることがわかった。平均値が 3.0 以上だったのは、1 年次における「達成感による内発的動機づけ」の項目の中の質問 10「英語力を向上できるとうれしいので」で、1 年次($M=3.31$)だった。表 4.4 において青色で示している。

表 4.4 「内発的動機づけ」の質問項目における平均値の 1 年次と 2 年次の比較

	質問	1 年次 $M(SD)$	2 年次 $M(SD)$	有意差
刺激	1	2.47 (0.78)	1.88 (0.82)	あり
	2	2.47 (0.85)	2.12 (0.90)	あり
	3	2.37 (0.74)	1.95 (0.94)	—
	4	2.48 (0.78)	2.16 (0.90)	—
知識	5	2.44 (0.88)	2.21 (1.00)	—
	6	2.71 (0.82)	2.08 (0.90)	あり
	7	2.88 (0.84)	2.45 (0.93)	—
達成感	8	2.88 (0.83)	2.63 (1.02)	—
	9	2.88 (0.77)	2.63 (0.93)	—
	10	3.31 (0.82)	2.99 (1.00)	—
全項目の平均値		2.69	2.31	

次に 1 年次と 2 年次の平均値を比較し、調整タイプ別に順に詳しく述べたい。
まず、刺激による内発的動機づけにおいては、すべての項目において減少傾向であった。質問 1「英語を聞くとわくわくするので」は 1 年次($M=2.47$)と 2 年次($M=1.88$)となり、有意差が認められた($p=0.030059$, $p<.05$)。質問 2「英語に接すること自体が好きなので」では 1 年次($M=2.47$)と 2 年次($M=2.12$)と減少しており、こちらも有意差が認められた($p=0.016589$, $p<.05$)。質問 3「英語を見るとわくわくするので」では 1 年次($M=2.37$)と 2 年次($M=1.95$)、質問 4「英語を学ぶことに刺激を感じるのだ」では 1 年次($M=2.48$)と高めであったが、2 年次($M=2.16$)となり、有意差は認められなかったが、減少していた。

次に、知識による内発的動機づけについてである。質問 5「英語を話している国のことを

知るのは楽しいので」は 1 年次($M=2.44$)と 2 年次($M=2.21$)と減少した。質問 6「英語の表現などを覚えるのは楽しいので」で、1 年次($M=2.71$)と 2 年次($M=2.08$)となり、0.63 減少し、有意差が認められた($p=.018184, p<.05$)。質問 7「英語について知らないことを知るのは楽しいので」では、1 年次($M=2.88$)と 2 年次($M=2.45$)となり、減少していた。

達成感による内発的動機づけについては、質問 8「分からなかった英語が解るようになるとうれしいので」は 1 年次($M=2.88$)と 2 年次($M=2.63$)、質問 9「できなかったことができるようになると楽しいので」は 1 年次($M=2.88$)と 2 年次($M=2.63$)と減少していた。質問 10「英語力を向上できると楽しいので」は 1 年次では($M=3.31$)と平均値が 3.0 以上と高かったものの、2 年次には($M=2.99$)と減少してしまったが、他の項目と比較すると平均値は高いままであることがいえる。

最後に筆者独自で加えた 3 項目について述べる(表 4.5)。この質問は筆者が調査対象者に該当すると思われる項目を加えたものである。項目ごとに変化があったが、いずれも有意差は認められなかった。平均値が減少したものは、質問 1「周りに人に英語ができると思わせたから」であり、1 年次($M=2.04$)と 2 年次($M=1.95$)で 0.09 減少していた。質問 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」は、1 年次($M=2.91$)と 2 年次($M=2.92$)とほぼ変化が見られなかったが、学年を問わず平均値が高い傾向が見られた。最後に、質問 3「海外旅行に行ったときに役立つと思うから」では、1 年次($M=2.15$)と 2 年次($M=3.13$)と 2 年次に上昇し、平均値が 3.0 以上となった。表 4.5 において青色で示している。

表 4.5 本研究において独自に設定した項目の平均値の 1 年次と 2 年次の比較

	質問	1 年次 $M(SD)$	2 年次 $M(SD)$	有意差
独自	1	2.04 (0.89)	1.95 (0.77)	—
	2	2.91 (0.81)	2.92 (0.80)	—
	3	2.15 (0.84)	3.16 (0.97)	—
全項目の平均値		2.36	2.67	

4.5 考察

無動機の 4 項目すべてにおいて、有意差は認められなかったが、学年と比例して平均値が上昇している傾向がみられた。学年が上がるにつれ、英語学習に対する動機づけが減少傾向にあることがいえる。

次に、外発的動機づけについては、同一視的調整（人生充足）の質問 14「英語ができる人生は素晴らしいと思うので」は、学年と比例して平均値が下降しており、有意差が認められた。また有意差は認められなかったが、学年に比例して平均値が上昇しているのは、同一視的調整（人生充足）の 1 項目（質問 13「英語を使える人になりたいので」）と同一視的調整（進路充足）の 1 項目（質問 9「自分の進路のためには大切な科目だから」）、そして若干ではあるが、外的調整の全ての項目であった(表 4.2)。取り入れ的調整は「本来の自由選択ではないものの、本来の自分の価値観と行動に葛藤があり、その葛藤を乗り越えるための行動で

ある」とされ、「同一視的調整」は「取り入れ的調整」よりも、自身の中での葛藤が減少しており、自らが納得した上で行動をしている。このことから、学習者は英語学習に対する好き嫌い関係なく、「自分の将来のために勉強する」、「科目があるから勉強する」あるいは「入試科目に英語があるから勉強するしか他に方法はない」といったニュートラルなスタンスがあるといえるであろう。

学年を問わず、平均値が 3.0 以上であった項目は、外的調整の 1 項目(質問 1「学校で英語という科目があるから」、同一視的調整(進路充足)2 項目 (質問 9「自分の進路のためには大切な科目だから」、質問 10「大学入試や就職試験に英語は重要なので」)、そして同一視的調整(人生充足)の 1 項目 (質問 12「いろいろな場面で英語は役立つと思うから」ということから、学習者は 1 年次から自身の進路や進学先を意識したうえで、英語の必要性を感じていることが分かる。同一視的調整 (人生充足) の質問 14「英語ができる人生は素晴らしいと思うので」において、学年と比例して平均値が下降しており、有意差が認められたことから、学年が上がるにつれ、大学入試という進路への意識が高まり、それ以降の自身の人生という大きい視野の中で英語をどう使うのか、イメージしづらくなっている可能性が伺える。

内発的動機づけにおいては、刺激による内発的動機づけ 2 項目 (質問 1「英語を聞くとワクワクするので」、質問 2「英語に接すること自体好きなので」、知識による内発的動機づけ 1 項目 (質問 6「英語の表現などを覚えるのは楽しいので」)において平均値の減少に有意差が認められた。また、有意差が認められないものの、全項目において平均値が減少している傾向がみられた。このことから、学年が上がるにつれ、内容も難しくなり、定期考査でも思うように点数がとれない等結果が見えなくなってしまう生徒のもどかしさを表しているものとする。純粋に英語学習が楽しいと思っている生徒が少なくなっていることが明らかになった。

独自の質問項目においては、質問 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」では平均値にほぼ変化が見られなかったが、学年を問わず平均値が高かったことから、英語を理解したいと考えている学習者が多いことが伺える。また、質問 3「海外旅行に行ったときに役立つと思うから」については、2 年次に平均値が上昇傾向にあったことから、世界史や地理の授業等で海外のことを学ぶ機会も多くなること、そして英語を使う場面は海外旅行であるだろう、というイメージを持っているからではないだろうか。

Remotivation が起こる学習者の動機づけタイプと調整タイプについては、学年が上がるにつれ、「英語ができる人生は素晴らしいので」「英語を聞くとワクワクするので」「英語に接すること自体が好きなので」「英語の表現などを覚えることは楽しいので」といった項目の平均値が減少しており、英語学習そのものを楽しんだり、価値を見出したりする内発的動機づけが弱くなっていることが分かった。この結果は学年が上がるにつれ、生徒の内発的な動機づけが減退したり、学習への熱意が衰えるという他の研究と共通している(Pintrich, 2003; Chambers, 1999)。

一方で、学年が上がるにつれ、外発的動機づけが強化されること、そして、外発的動機づけの同一視的調整(進路充足)は 1 年次、2 年次ともに平均値が高いという傾向が見られた。このように同一視的調整の項目で高い数値が見られるのは、林(2014)の調査と共通する。そ

してこの傾向は特に調査校が進学校であることから、より顕著に現れたと思われる。

最後になるが、本調査においては、高校生の英語学習動機づけを調査するという目的から、林(2012)が作成した高校生対象の英語学習動機づけ尺度を用いることとした。しかしながら、質問項目によっては、調査協力者の捉え方に多少異なる部分があったかもしれない。例えば、「英語を聞くとわくわくするので」という質問項目において、聞く英語が、映画の中の英語なのか、教科書の文章の英語なのか、どんな場面の英語なのかによって回答にずれが生じてしまった可能性が否定できないことを付け加えたい。

第5章 学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか

5.1 研究課題 (RQ3)

学習者の言語学習動機づけは、社会文化的な影響や学習者が置かれた環境など様々な要因でダイナミックに変化し続けるものであるとされ(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)、そしてその動機づけは教育的介入によって向上させることが可能だとされる(Crookes & Schmidt, 1991)。変化するということは、学習者が常に高い動機づけを保ち続けることも困難であるといえよう。本章では、学習者の動機づけが低下したり、学習者が挫折感を味わったときに、そこで学習をあきらめてしまうのではなく、もう一度動機づけが高めるためには、どんな教育的介入ができるのか探りたい。

Dörnyei & Csizér (1998, p.215)は、ハンガリーの 200 人の英語学習者を対象に得た調査から以下の「学習者を動機づける 10 条」を提案した。

- 1) Set a personal example with your own behavior
(教員は自身の行動でもって見本を示すこと)
- 2) Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
(教室の雰囲気を楽しく、リラックスしたものにする)
- 3) Present the tasks properly
(適切なタスクを示すこと)
- 4) Develop a good relationship with the learners
(学習者と良い関係を築くこと)
- 5) Increase the learners' linguistic self-confidence
(学習者の言語的な自己肯定感を向上させること)
- 6) Make the language classes interesting
(言語の授業を興味をわくものにする)
- 7) Promote learners' autonomy
(学習者の自律性を促進すること)
- 8) Personalise the learning process

(学習過程を個人にあったものにすること)

9) Increase the learners' goal-orientedness

(学習者を目標志向にすること)

10) Familiarise learners with the target language culture

(学習者に学習言語の文化へ親しみをもたせること)

山森(2004)は、中学生の動機づけを調査し、中学入学時の高い動機づけを1年間維持できたのは全体の6割であったと述べ、さらに自己効力感が高い学習者は動機づけの低下が緩やかであったと報告した。また、廣森(2015)は大学2年生70名に中学3年間、高校3年間、大学2年間の計8年間の英語学習動機づけの変化を調査した。廣森(2015)はこの調査から、内発的動機と外発的動機をバランスよく併存させること、そして無力感を抱いてしまっている学習者に「やればできる」というような個人の有能感や自己効力感を高くすることで、多少の失敗や挫折をしてしまっても、あきらめずに努力が続けられるとまとめた。

山森(2004)、廣森(2015)、Dörnyei & Csizér (1998)の研究から、学習者の動機づけが低下したり、学習者が挫折感を味わったときに、そこで学習をあきらめてしまうのではなく、もう一度動機づけを高めるためには、「自己効力感」や「有能感」を体験させることが重要であることが分かる。また、Dörnyei(2001)は学習者自らが活動内容を選択すること、つまり学習者の自律性を育むことが動機づけを向上させることにつながると述べている。

以上のことを踏まえ、本研究では、学習者に自己効力感や有能感を経験させること、そして学習者の自律性を育むことで、一度下がってしまった動機づけが上昇する「Remotivation」が起こるのか調査することにした。

そこで、Dörnyei & Csizér (1998)の10条から、特に「有能感」、「自己肯定感」そして「自律性」がキーワードとなっている、9) Increase the learners' linguistic self-confidence(学習者の言語的な自己肯定感を向上させること)、7) Promote learners' autonomy (学習者の自律性を促進すること)を意識した活動を取り入れることとした。また、自律性を育むべく、学習者自身が自分の学習のために必要なものを選択できるよう、8) Personalise the learning process (学習過程を個人にあったものにすること)の1条も取り入れることとした。

Littlewood(1999)は「自律」の概念が西洋と日本などのアジア社会では異なることを主張した。そして、自律を「proactive autonomy (行動型自律)」と「reactive autonomy (反応型自律)」の2つに分類した。西洋の自律の概念は「proactive autonomy (行動型自律)」で、これは自分で学ぶ対象を決め、アプローチ、技術を選択し、評価する自律のことである。一方、日本などのアジア社会の自律の概念は「reactive autonomy (反応型自律)」であり、進むべき方向性がある程度与えられた後で、学習者がその方向性に向かうため、自律してリソースを集め、その目標を達成するものとしている。

植田(2001)は大学2年生のレポート課題を通して「reactive autonomy (反応型自律)」を経験させ、この体験が学習者の自律的な行動を促したと報告した。確かに西洋の概念のような自律は、そのような場面をあまり経験することのない日本の英語学習者にとってはハードルが高いと思われる。学習だけに関わらず、自分ですべて決定をするというような決断や選択

をすることに慣れていないからである。そこで、ある程度枠組みを与えてやり、その枠の中で学習者が選択をするという「反応型自律」を経験させるべく、廣森(2015)が提案する選択式単語テストを実施することとした。選択式単語テストは 3 つのパターンから自分のレベルに合わせてパターンを選択できるため、Dörnyei & Csizér (1998)の提唱する 7) Promote learners' autonomy (学習者の自律性を促進すること)と 8) Personalise the learning process (学習過程を個人にあったものにすること)ができる活動として適切であると判断した。

選択式単語テストとともに、達成感を得る成功体験、そして有能性の欲求を満たす機会としては、プレゼンテーション発表活動を実施した。プレゼンテーション発表は、外国語学習への動機づけに特に有効であると指摘される(藤田・山形・竹中, 2009; 牧野, 2003)。また、学習言語の習得レベルに関わらず、調べた情報や自分の考えを学習言語で発信する機会を設けることで、その活動の過程で学習者が自身の外国語能力の向上を実感したり、達成感を得ることができる活動である(森原・金・Senneck, 2018)。Dörnyei & Csizér (1998)は、学習者の動機づけるためには 9) Increase the learners' linguistic self-confidence(学習者の言語的な自己肯定感を向上させること)が重要であると述べている。

以上のことから、本章では、自律性を育成し、そして学習者に達成感を得る成功体験を与えるべく、1) 選択式単語テストと 2) プレゼンテーション発表の 2 つの活動が、学習者の自己効力感を高め、動機づけ向上に効果的なのかどうかを検証するため、以下の研究課題を設定する。

RQ3: 学習者の自己効力感の向上が Remotivation につながるのか。

5.2 選択式単語テスト

5.2.1 研究協力者

本研究では、公立の進学校に通う高校 2 年生 78 名(男子 35 名、女子 43 名)を研究協力者とした。欠席等で全 3 回受査できなかった 4 名を除いた 74 名(男子 33 名、女子 41 名)を調査対象とした。

5.2.2 研究手順

選択式単語テストは、2018 年に研究協力者が高校 2 年次の時に 3 回実施したものである。テストは授業で取り組んでいる単元の単語テストで、難易度の異なるように 3 パターン作成し、学習者がどのパターンの問題に取り組むのか、学習者自身が選択するものである。パターンは難易度が低い順に、A) 英語で書かれている単語に日本語訳をつけるもの、B) 日本語訳の単語を英語で書くもの、C) 英語の定義に当てはまる単語を英語で書くもの、とした(資料 1 参照)。単語テストの問題はパターン A と B は 10 問で 1 問 1 点、C は 5 問で 1 問 2 点にし、10 点満点とした。テスト実施の前に、単語テストの 3 つのパターンと難易度について、

そしてテストの結果は「成績には関係ない」と全体に説明した。生徒全員に対して、単語テスト実施後にアンケート調査を実施した。質問紙は、選択式英単語テスト実施後の自身の取組みに対する満足度を4段階尺度で、自身の取組み、結果、選択式というテストそのものに対する感想を自由記述で回答を得た。

5.2.3 結果

最初に学習者が選択式単語テストにおいて、A、B、C、どのパターンを選択したのかを図5.1で示す。まず、初めて実施した際には、難易度が低いパターンAの選択者が全体の59%、パターンBは25%、パターンCは16%であった。2回目に実施した際には、パターンAの選択者は60%、パターンBは29%、パターンCは10%となった。3回目の実施においてはパターンAの選択者は64%、パターンBは23%、パターンCは13%となった。この単語テストの結果は「成績には関係ない」との前提で行っているものの、難易度の高いパターンCを選ぶ学習者は全体的に少なく、学習者は、筆者が考えるそれぞれの学習者のレベルよりも少し簡単なパターンを選んでいる傾向がみられた。実際に1回目にパターンCを選んだ学習者が2回目、3回目に他のパターンを選んでいた。

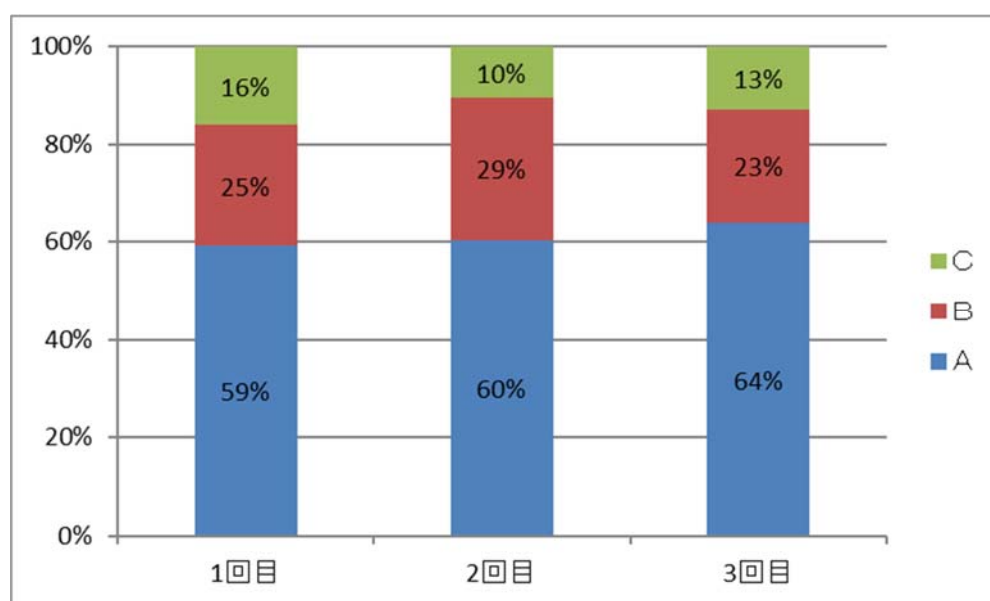


図 5.1 選択式単語テストの3つのパターンの選択の割合

次に、選択式単語テストを実施した各回の得点と、自身の取組みに対する学習者の満足度を図5.2に示す。

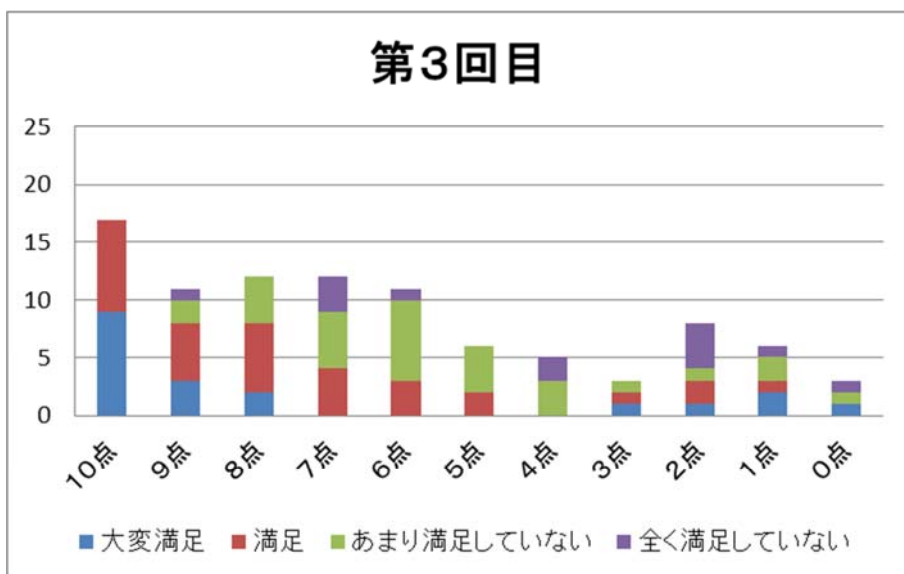
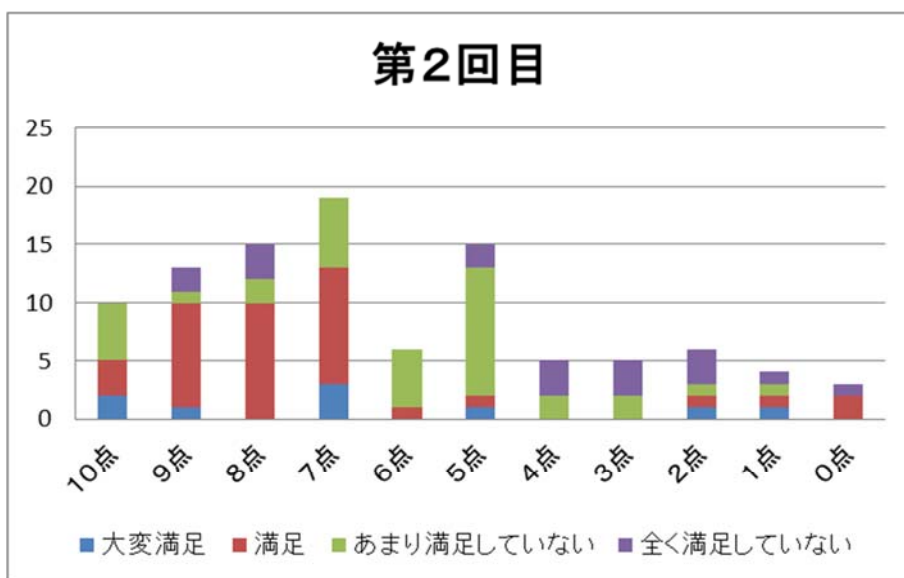
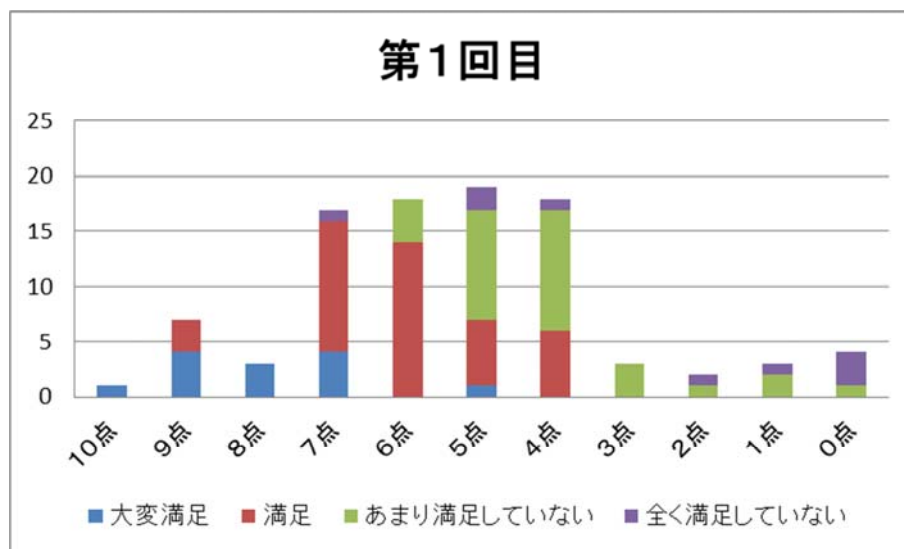


図 5.2 選択式単語テストの得点と実施後の満足度(実施回数ごとに表示)

まず、学習者の満足度と得点について述べる(図 5.2)。第 1 回目について、7 点以上の学習者は「大変満足している」「満足している」と満足度が高い。6 点の学習者は「満足している」が大半であるものの、5 点以下の学習者は同様「あまり満足していない」が多く、得点に反例し、満足度が下がっているといえる。第 2 回目も、学習者の満足度は第 1 回目と同様の傾向がみられる。ただし、満点を含む 7 点以上の学習者も「あまり満足していない」という意見があり、学習者の満足度は低い。第 3 回目は、満点の学習者は満足度が高いが、9 点、8 点の学習者の一部は自身の取組みと結果に満足していない。

次に学習者が選択したパターン別の満足度について述べる。まずパターン A の満足度である(図 5.3)。1 回目の実施後の学習者の満足度は、「大変満足している」48%、「満足している」41%、「あまり満足していない」27%、「全く満足していない」4%の回答であった。肯定的な感想を抱いた学習者は合わせて 89%であった。しかし、2 回目は、「大変満足している」10%、「満足している」27%、「あまり満足していない」41%、「全く満足していない」52%、3 回目は「大変満足している」43%、「満足している」32%、「あまり満足していない」32%、「全く満足していない」43%の回答であった。1 回目では、ほぼ 9 割が満足していたのだが、2 回目以降は満足度が下がったことがみえる。

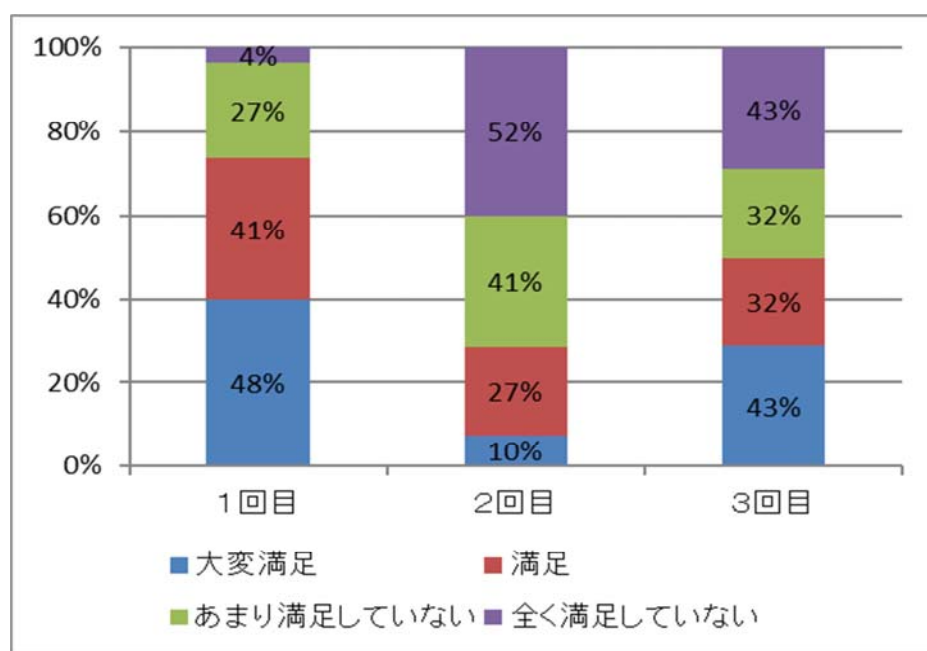


図 5.3 選択式単語テストでパターン A を選択した学習者の満足度

次にパターン B についてである(図 5.4)。1 回目の実施後の学習者の満足度は、「大変満足している」27%、「満足している」34%、「あまり満足していない」29%、「全く満足していない」25%の回答であった。2 回目は、「大変満足している」18%、「満足している」47%、「あまり満足していない」33%、「全く満足していない」63%、3 回目は「大変満足している」55%、「満足している」19%、「あまり満足していない」38%、「全く満足していない」13%の回答であった。2 回目に満足度が下がっていることは、パターン A と似ているが、3 回目につい

ては 74% という半数以上の学習者が満足感を得ていることがわかる。

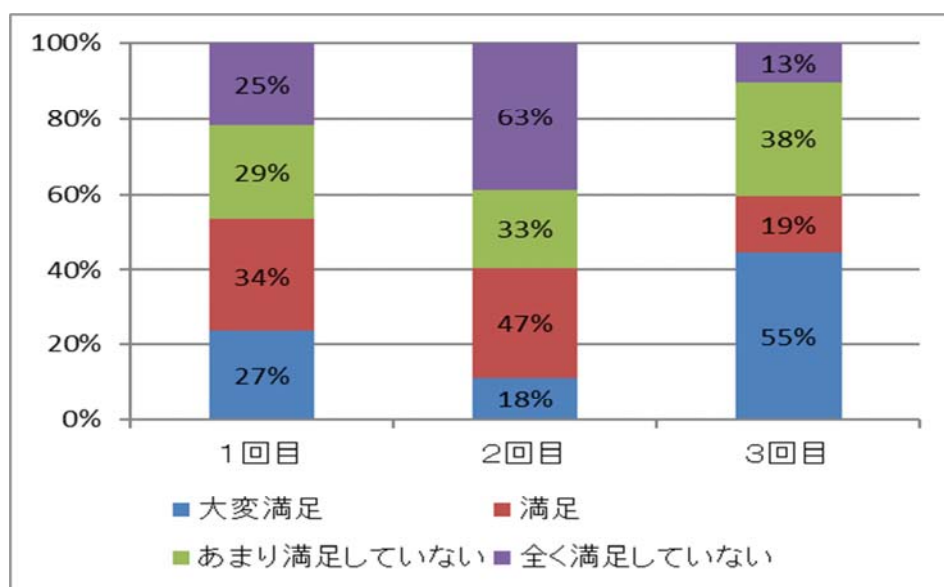


図 5.4 選択式単語テストでパターン B を選択した学習者の満足度

次にパターン C についてである(図 5.5)。1 回目の実施後の学習者の満足度は、「大変満足している」11%、「満足している」73%、「全く満足していない」50%の回答であった。2 回目は、「大変満足している」20%、「満足している」33%、「あまり満足していない」18%、「全く満足していない」33%、3 回目は「大変満足している」80%、「満足している」56%、「あまり満足していない」9%、「全く満足していない」17%の回答であった。パターン C の選択者は全体的に若干数であるものの、回数を追うごとに満足度の上昇が顕著に表れている。

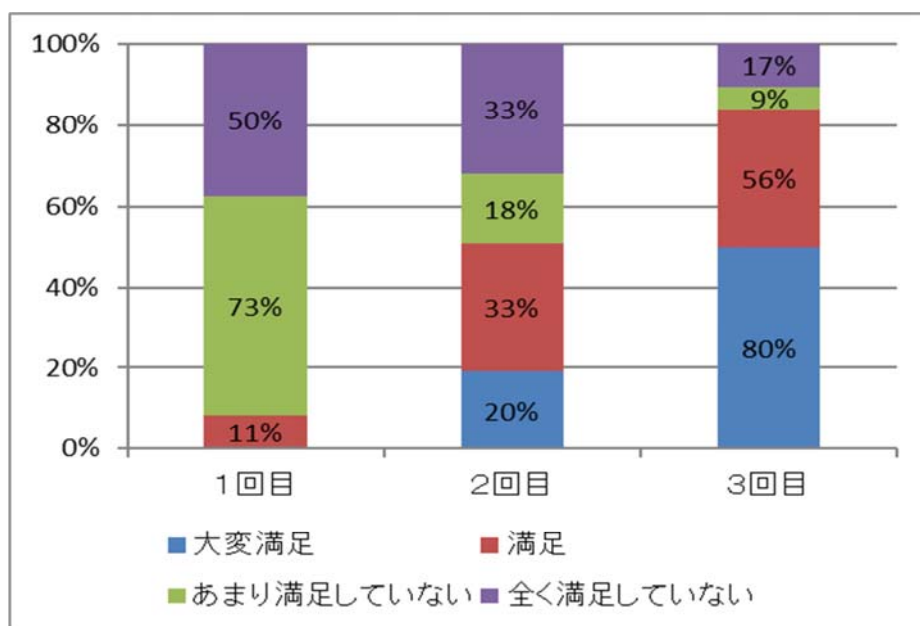


図 5.5 選択式単語テストでパターン C を選択した学習者の満足度

最後に、選択式単語テスト実施後に、テストの形式や自身の取組みについて自由記述にてコメントを得た。選択したパターン別に、学習者のコメントの一部をまとめる。なおコメントは、より具体的な学習者の情意を反映するため、生徒の言葉のまま表記した。

パターン A を選択した学習者の感想

- 1) 授業した内容が身についているか確認できてよかった。
- 2) 授業で習った単語をテストで復習できるので覚えやすい
- 3) 短い時間が復習として取り組めるから
- 4) 少しずつ覚えていけるので良いと思う
- 5) 何回も繰り返しやるのが大切だと思った
- 6) 習ったばかりの範囲で復習になるから
- 7) 今まででは復習をあまりしていなかったなので、単語テストを通して自分の力を試すいい機会になったから
- 8) 今、自分が覚えられていないところがあったので、しっかり勉強して、レベルを上げていきたい。
- 9) 10 点中 5 点しかとれなかったけど、単語テストがあるともっと単語を勉強しようという気になる。
- 10) 新しい単語が身についていないことが分かった。
- 11) 苦手なところに取り組めるから
- 12) 自分が書けない読めない単語が分かるので勉強しやすくなったと思った
- 13) 間違いが惜しかったものもあったから満足。自分で自分に合ったものを選んで取り組むことができるからよかった。
- 14) もう少し頑張れば満点だったから。自分のレベルに合わせて取り組めるから良いと思った
- 15) 自分のレベルに合わせられるから取り組みやすかった
- 16) 達成感があるから
- 17) 授業だけで単語の綴りまで書けるようにしたいので、A ではなく B に取り組めるようにしたいから。自分で選択できるのは良い方法だなと思った。
- 18) いちばん基本的でやりやすい選択肢を選んでしまったので、そこそこの点数がとれるのは当たり前。点が取れないことを恐れて少し難しい方を選ばなかったなので、次はもっと自信をつけて B、C に取り組みたい。
- 19) 覚えられていないものがあったので、大変満足ではなかったが、取り組みやすいテストだった。
- 20) 満点がとれなかったから、あまり満足していない。
- 21) 単語が多すぎる
- 22) 解く時間が足りない
- 23) 1 回の範囲が広い
- 24) アウトプットの力がつくと思うから

1)から 7)のような、単語テストが単元で学習した新出単語の復習の機会になったというコメントが多くみられた。また、8)と 9)のように、単語テストがあったことで「もっと勉強しよう」と思った学習者や 10)から 12)のように、自身の苦手な部分や理解が十分でなかった部分を明確にすることで学習法について考えた学習者もいたことが分かった。また、難易度の違うパターンを学習者自身で選択できたということについて、13)から 15)のように、選択できたことに対して満足度を得た学習者、そして 16)のように「達成感を得た」という学習者の声も聞かれた。17)と 18)のように次の単語テストでは難易度のレベルを上げたい、とチャレンジ精神を持っている学習者がいたことが分かる。一方で、19)と 20)のように、「満点でなかったから満足ではない」など、学習結果で満足度を得ている学習者もいることも確かである。また、21)から 23)のように単語学習、テストの方法に対して不満に思っている学習者もいた。英語学習に関心が高く、英作文がしっかりできるようになりたいと考えている楽手者は、24)のように「この単語テストによってアウトプットの力が身に付くと思う」と考えていた。

パターン B を選択した学習者の感想

- 1) 新出単語をちゃんと覚えられているか確認できたから
- 2) 少し覚えられていない単語があるので、わからなかったものはこの取り組みを活用して覚えていきたい。
- 3) 見て覚えたと思っても半分間違えていたから。復習になってちょうどよい。
- 4) 自分がちゃんと単語を覚えているか確認しやすいからよいと思った。
- 5) 単語は覚えたつもりでいたけど、テストで試してみても全然覚えられていないことがわかった。しかし暗記をする手段としてちょうどいいと思った。
- 6) 点が出ていないともう少しがんばろうという気持ちになる。
- 7) 自分に合ったランクを選んで取り組めるので、取り組みやすいと感じた
- 8) 自分に合ったレベルを選択できるからよかった。
- 9) 自分で決めることができるから好き。でも少し迷ってしまった
- 10) 自分で決めたものをやるから取り組みやすいと思った。
- 11) 自分のレベルで取り組めるから、(どこが) 分かってないのが分かる。
- 12) 自分で選んでできるのは良かったけれど、全然書くことができなかった。
- 13) 書き取りが苦手だったり和訳が苦手だったりするので選ぶことができていいと思った。
- 14) 日本語を見て英語の単語を書くほうが自分の中で簡単だから、Bを選んだ。
- 15) 少し簡単でも正解できると嬉しくて勉強しようと思った。
- 16) 今日はパターン B にしたが、パターン C で取り組めるようにしないといけないと思う。後から C もやってみたい。
- 17) 楽しめた
- 18) 新鮮でいつもの単語テストよりやる気が出た。
- 19) よくあっていたし、短時間で取り組める

パターン A と同様に、1) から 5) のような、「新出単語の復習の機会になった」という声や、6) のように「点数がとれなかったからもっと勉強したい」と学習意欲が高まっている学習者がいることが分かった。また、学習者自身が難易度の違うパターンを選択できたということについて、7) から 12) のように、選択できたことに対して満足度を得た学習者もいた一方、13) や 14) のように苦手なものを避けて選択していた学習者は、15) のコメントのように少し簡単なレベルでも正解数を増やしたいと考えていたのかもしれない。16) のように次の単語テストでは難易度のレベルを上げたい、とチャレンジ精神を持っている学習者がいたことはパターン A と同様である。17) から 19) のように選択式単語テストについて肯定的な学習者の声も聞かれた。

パターン C を選択した学習者の感想

- 1) 単語は覚えてなかったが、取組みやすかった。
- 2) 自分の今の力量を知ることができるし、できているとき、できていないときで問題を選ぶことができてよかった。
- 3) この単語テストは間違った単語を覚えやすいし、見直しがしやすくてよいと思った。
- 4) 単語の意味を正しく読み取れなかったので完全に満足といえる取り組みではなかった
- 5) 1 回覚えてもテストが終わればすぐに忘れてしまうから
- 6) 長文読解などで使える単語の語彙力が高くなるので、(この単語テストを)英語の能力の向上に役立てるきっかけにしたいと思った

英語で書かれている単語の定義を読み取り、適切な単語を書く、ということで、難易度は一番高かったパターン C である。単語テスト 1 回目からパターン C を選択した学習者は英語学習意欲が高い傾向にある。そのような学習者もこの選択式単語テストについて 1) から 3) のように肯定的な意見を持っていた。一方、学習意欲が高いからこそ 4) と 5) のように、学習に対する自身の成果について厳しいコメントも見られた。また、6) のように単語学習の意味について考えている学習者もいることが分かった。

次に選択式単語テストの 2 回目、3 回目の実施後に回答を得た学習者のコメントを示し、分析していく。

パターン A を選択

「大変満足である」「満足である」と回答した学習者のコメント

- 1) 全問正解だったから
- 2) 前回よりも高い点数をとることができたから
- 3) 満点を取ることができなかったが、前回よりも点数が上がったから。
- 4) 前回よりもよくできたから
- 5) 意味がしっかり思い出せたから
- 6) 満点じゃない。微妙に意味が分かっていない
- 7) 連語まで完璧に覚えられたらもっと満足のいくものになると思う

- 8) 単語は読めるようになったが、熟語が少し分からなかったから
- 9) 連語の意味のニュアンスを覚えられればよかった。次はBをやってみたい
- 10) スペルが分からないので日本語訳にした。スペルを覚えている方が役に立たないので、次はBかCに挑戦できるようにしたい
- 11) 次回はもう1つレベルを上げてみようと思ったから

「大変満足である」「満足である」と回答した満足度の高い学習者の理由の一番多くは 1) から 4) のように「満点だったから」または「前回よりも結果がよかった」というような第1回目と比較して点数が上がったなど、学習成果がみられたことに対して満足度を得ている学習者が多くいることが分かった。また 5) のように「意味をしっかりと思い出せたから」というような点数ではなく、単語テストへの取組み過程まで注意を払っていた学習者もいた。また一方で、6) から 8) のように学習成果に満足していない学習者もいることが分かる。また、9) から 11) のように次はもう少しレベルアップした問題に取り組みたいと思っている学習者がいたことも興味深い。

「あまり満足ではない」「全く満足ではない」と回答した学習者のコメント

- 1) 何度も見直したがいざ書き始めると単語を忘れてしまう。身になっていないことが分かった。
- 2) 覚えたと思っていたのに1つ分からなかったから
- 3) 思っていたよりも全然覚えていなかったから
- 4) 覚えていると思ってやると全然覚えていないことがよくわかった。つもりにならずに「絶対に覚えた」と言えるようになりたい
- 5) あまりとけなかったから
- 6) 連語があまり覚えられていないから
- 7) 全ての問題が解けなかったから
- 8) 分からないところが多かったから
- 9) あまり覚えていないから
- 10) 惜しいものがあつたから
- 11) 勉強する時間があまりとれなかった
- 12) 勉強していなかったからあまり点が良くなかった。
- 13) まだAしかやったことがないので次はBをやってみたい

「あまり満足ではない」「全く満足ではない」と回答した満足度の低い学習者の理由の一番多くは 1) から 4) のように「覚えていたと思ったのに、覚えていなかった」といったコメントであった。また 5) から 10) のように「問題に答えられなかった」と学習者自身の単語力についてのコメント、11) と 12) のように「勉強していなかった」と学習についてのコメントが多くあった。一方で、13) のように、「次は今よりも難易度が高いものに取り組みたい」という学習者にとってパターン A は簡単すぎて、満足度を得ることができなかったのかもしれない。

パターン B を選択

「大変満足である」「満足である」と回答した学習者のコメント

- 1) 前回より覚えていた単語が増えたから
- 2) 全問正解できたから
- 3) 前よりもよくできた
- 4) 前はAだったが今回はBに取り組むことができたから
- 5) 難しかったがまあまあできた
- 6) 前はAだったから今回はBに挑戦したが、思っていたよりも単語が書けたから
- 7) よく正解できたから
- 8) 連語までしっかりと覚えることができたから
- 9) 満点がとれたから
- 10) だいたいの単語は分かったから
- 11) 前回よりも正解数と点数が上がったから
- 12) 全問正解できたから。覚えられたという嬉しさがあったから
- 13) だいたい正解はできたけど似ている単語が混ざってしまったから
- 14) 連語をきちんと覚えたい
- 15) 連語ができなかったから
- 16) 1 問間違いでスペルの違いに気づけたから
- 17) 自分の覚えていないところが分かった

こちらでもパターン A と同様、「前回と比べてよい結果だった」と 1)から 3)のように前回からの成長が見られたことに喜びを感じている学習者が最も多く見られた。また次にコメントが多かったのは、また、4)から 6)のように前回とは難易度のレベルを 1 つ上げた学習者のコメントであった。7)から 12)のように単純に「正解できた」という達成感を抱いている学習者の存在もみえる。13)から 17)のように「自身が分かっていない部分を明らかにできた」ことで次につなげたいと思っている学習者についても注目したい。

「あまり満足ではない」「全く満足ではない」と回答した学習者のコメント

- 1) 点が低いから
- 2) 全然力がないから
- 3) ちゃんと勉強してから取り組むことができなかったから
- 4) 日本語の意味を取り違っていたから
- 5) 連語が物足りなかったから
- 6) あまりできなかったから
- 7) もう少し点が取れたから
- 8) 前回より点数が落ちたから

「満足ではない」「全然満足ではない」と回答した学習者のコメントには、「できなかった」

と自身の英語学習に対する能力について否定的な感情を抱いている学習者が多いことが分かる。また、上記同様、前回の点数と比べているコメントも多く見られた。

パターン C を選択

「大変満足である」「満足である」と回答した学習者のコメント

- 1) 点数は低いけれど前回 B で今回は C に取り組めたから
- 2) 単語の認識がしっかりできていなかった。でも C に挑戦することができた
- 3) 問題から意味をしっかりと把握して答えることができたから
- 4) これらの問題に答えられることが単語を理解できている証明になると思ったから
- 5) 覚えていると思った単語の間違いに気づけたから

パターン C を選択し、「大変満足である」「満足である」と回答した学習者のコメントで最も多かったものは、1)や 2)のように「少し難易度の高い問題にチャレンジした」ということで点数は関係なく、満足度を得ているコメントであった。また、3)や 4)のように単語テストに自身の学習の意味を持たせている学習者もいた。また 5)のように間違いがあったことで確認できたという学習者もいた。

「満足ではない」「全く満足ではない」と回答した学習者のコメント

- 1) 言っている意味と単語が対応しているように思えなかった。
- 2) あまり集中できなかったから
- 3) 満点ではないので
- 4) C に挑戦してみたけど全然分からなかった

「満足ではない」「全く満足ではない」と回答した学習者のコメントでは、「正解できなかった」、「集中できなかった」など、点数や取組みについてのコメントが複数見られた。また、4)の学習者のように、少し何度の高い問題にチャレンジしてみたけれど、うまくいかなかったときには、満足度が下がってしまうことが言える。

全体のコメントから、選択できることについて、学習者は「自分に合ったレベルを選択できるからよかった」「自分で決めることができるから好き。取り組みやすかった」「自分のレベルで取り組めるから、(どこが) 分かってないのが分かる」とコメントしており、3 つの異なる難易度のテストから、自分自身のレベルを客観的にとらえる「メタ認知」を用いていたことが分かった。

また、「新しい単語が身についていないことが分かった」「少し覚えられていない単語があるので、わからなかったものはこの取り組みを活用して覚えていきたい」「見て覚えたと思っても半分間違えていたから、復習になってちょうどよい」というコメントから、学習者が、定番の単語テスト同様にこのテストが既習の単語が定着しているか確認をするために有効だと感じていることが分かる。

さらに、「新鮮でいつもの単語テストよりやる気が出た」「少し簡単でも正解できると嬉しくて勉強しようと思った」といったコメントがあり、学習者の動機づけに貢献できたといえるであろう。

5.3. プレゼンテーション発表

5.3.1 研究協力者

研究協力者は、2018年12月の調査時、高校2年生だった24名である。内訳は男子9名、女子15名である。2年次においては、1年次と同様、コミュニケーション英語Ⅱが週4コマ、英語表現Ⅱが週2コマで設定されている。1年次と異なる点は2点あり、1点めは少人数クラス編成のため、文系2クラスを3つのグループに分け、3名の教員が同じ科目を担当するという点である(第3章の表3.1を参照されたい)。研究協力者は筆者の授業を受講していた24名であった。2点めは、研究協力者が1年次には、Assistant Language Teacher(以下ALT)と日本人教員とのティームティーチング授業が週1時間設けてあったが、2年次になるとALTと日本人教員とのティームティーチングは不定期だということである。

5.3.2 研究手順

プレゼンテーション発表については、2018年(研究協力者が高校2年次)の11月から12月にかけて実施した。プレゼンテーション発表前後に、アンケート調査を実施した。アンケートはまず、「英語を話すこと」の意識に関連する7項目の質問に「大変そう思う(5)」「そう思う(4)」「どちらともいえない(3)」「あまりそう思わない(2)」「全くそう思わない(1)」の5段階尺度で回答を得た。質問項目を以下に示す。

「英語を話すこと」の意識について

- 1) 英語の授業で質問に答えるとき不安になることは普通ない
- 2) 他の生徒のほうが自分より英語をうまく話せると感じている
- 3) 英語の授業に参加するときは自信がある
- 4) 英語の授業で積極的に答えることは自分にとって恥ずかしいことである
- 5) 授業で英語を話すときに自分の言っていることに自信がない
- 6) 英語を話すとき他の生徒に笑われるのではないかと思う
- 7) 海外の人が英語を使っているのを見ると、英語を今よりももっと学びたくなる

また、プレゼンテーション発表後には、満足度、達成感、英語に対する自信、について4段階尺度で回答してもらい、なぜそう思うのかを自由記述してもらった。さらに「プレゼンテーションの準備で、特に気をつけたい、注意したいと考えていること」「プレゼンテーションをすることでどのようなことが学べるか」について、インタビュー調査を行った。

プレゼンテーションのテーマは「New Year Around the World(世界のお正月)」とした。まず、導入として、ALTに出身国であるアイルランドのお正月の過ごし方について、クラス全体に話をしてもらった。その後、3人から4人のグループに分かれ、各グループで興味のある国を1つ選び、その国のお正月について、時期、祝い方、お正月に食べるもの、お正月にある伝統習慣などについて調べ学習を行った。学習者の英語習得度レベルが若干異なるため、各グループでパワーポイントのスライド作成などのプレゼンテーション発表準備はグループ単位で行うものの、トピックに担当者を決め、そのトピックについては、各自がプレゼンテーションをすることとした。例えば、ニューヨークのお正月について調べた4人のグループを例に挙げる。トピックは「ニューヨークのお正月の時期」、「タイムズ・スクエアの行事」、「お正月に食べるもの」の4つで、それぞれの担当者がそのトピックについてプレゼンテーション発表を行った。なお、スライド作成に時間をかけすぎてしまうことを防ぐため、スライドの枚数は6枚(1枚目：タイトル、2枚目～5枚目：トピックについて、6枚目：まとめ)に指定し、プレゼンテーション発表準備シート(資料2)に沿って準備を進めた。なお3人グループは取り上げるトピックが3つとなるため、スライドの枚数が1枚少なくなる。

プレゼンテーションの準備期間は3週間であった。コミュニケーションⅡの授業の最後の20分間を4回設け、その中でスライドの作成や発表練習を行った。準備のスケジュールは次のとおりである。1回目は各グループで調べたい国とトピックを選び、調べ学習を開始した。2回目、3回目は調べ学習を引き続き行い、その調べた内容をまとめ、スライドを作成した。4回目は発音練習として各グループでリハーサルを行った。2回目の準備からはALTにも参加してもらい、学習者はスライドや発表原稿の添削やアドバイスをもらったり、発音を確認してもらっていた。授業時間内のみで準備が間に合わなかったグループは、それぞれの家や放課後で作業をしていた。なお、調べ学習やスライド作成のためにコンピューター室を利用した。

プレゼンテーション評価は、日本人教員とALT、そして評価シート(資料3)を用いて、ピアレビューを取り入れた。評価シートには①内容について、②スライドについて、③発表について、④発表者へのコメントの4つが含まれており、学習者は、他のグループの学習者についてピアレビューを行った。プレゼンテーション発表後に、いったん教員が集め、内容を確認した後、その評価シートを評価された発表者に渡した。ピア同士でコメントを交換しあうことで、どういった点に注目してプレゼンテーション発表を行えばいいのか理解が深まり、今後につなげていこうと前向きになった学習者の姿が見られた。また、活動後に、学習活動中に何が起こっていたのか、自己リフレクションをすることでその学習がより印象づけられる(Lim& Morihara, 2018)。このため、自身の発表についても、同じ評価シート(資料4)を用いて振り返る時間を設けた。

5.3.3 結果

「英語を話すこと」の意識の変化について、プレゼンテーション発表前と後での学習者の数値を分析した。以下では t 検定において5%水準の有意差が認められた項目について詳しく

述べる。表 5.1 に結果を示す。全ての項目において、 t 検定で有意差はみられなかった。

表 5.1 プレゼンテーション発表前後の「英語を話すこと」の意識の変化

質問項目		前 $M(SD)$	後 $M(SD)$
1	英語の授業で質問に答えるとき不安になることは普通ない	2.96 (1.22)	2.74 (1.09)
2	他の生徒のほうが自分より英語をうまく話せると感じている	3.60 (1.52)	3.39 (1.79)
3	英語の授業に参加するときは自信がある	2.57 (0.85)	2.65 (0.83)
4	英語の授業で積極的に答えることは自分にとって恥ずかしいことである	2.57 (0.86)	2.30 (0.82)
5	授業で英語を話すときに自分の言っていることに自信がない	3.83 (0.90)	3.43 (1.12)
6	英語を話すとき他の生徒に笑われるのではないかと思う	2.22 (1.02)	2.09 (1.04)
7	海外の人が英語を使っているのを見ると、英語を今よりももっと学びたいと思う	3.96 (1.29)	4.17 (1.11)
全項目の平均値		3.1	2.97

質問 1～6 の項目について、プレゼンテーション発表の前後を比較すると、数値が下がっていることが分かる。 t 検定で有意差はなかったものの、学習者の英語を話すことに対する不安な気持ちが下がっていることが示唆できる。質問 7「海外の人が英語を使っているのを見ると、英語を今よりももっと学びたいと思う」については、発表前は $pre(M=3.96)$ と数値が高かったのだが、発表後は $post(M=4.17)$ とさらに高くなり、学習者の動機づけが高まったことがみえる。

プレゼンテーション発表後、質問紙にて、1) 満足度、2) 達成感、3) 英語に対する自信を 4 段階尺度にて、なぜそう思うのか自由記述にて回答を得た。それぞれの結果を下記図 6～8 に示す。また、1) プレゼンテーション発表で難しかったこと、時間がかかったこと、2) プレゼンテーション発表において気をつけていたこと、3) プレゼンテーション発表を通して学んだこと、について質問し、自由記述にてコメントを得た。以下に学生のコメントの一部をまとめる。なおコメントは、より具体的な生徒の情意を反映するため、生徒の言葉のまま表記した。

まず、満足度についてである。「非常にそう思う」と回答した学習者は 29%、「そう思う」は 63%、「あまりそう思わない」は 8%で、「全くそう思わない」と回答した学習者はいなかった(図 5.6)。

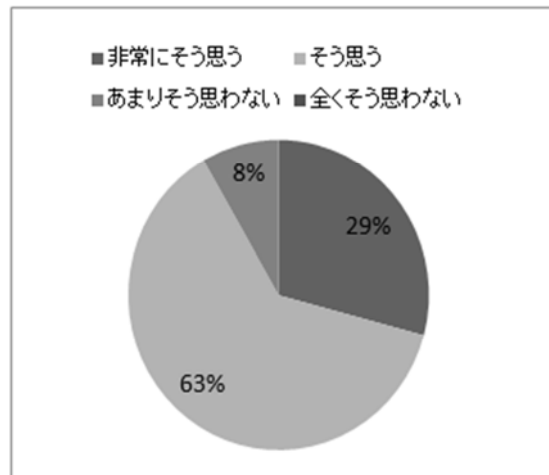


図 5.6 プレゼンテーション発表後の満足度

なぜそのように感じたのか理由は下記のとおりである。

「非常にそう思う」「そう思う」と回答した学習者の理由

- 準備の時間が十分にあったから満足できるほどの発表ができた
- 時間内に準備を終わらせることができ、しっかりと発表できたから
- 仲間と協力できたから
- 楽しくプレゼンを作れた
- 準備が楽しかったから
- 原稿などを作るのが少し大変だったから
- スライドの作成を頑張ったから
- 終わったあと、一区切りついたとホッとしたから
- 英語で話すチャンスが増えたから
- 前のプレゼンのときより堂々とできたと思うから
- 大きなミスがなくすらすらと話せたから

「あまりそう思わない」と回答した学習者の理由

- (グループ内での)協力がうまくいかず連携がとれていなかったから
- 緊張で(本番が)カミカミだったから

まず、「非常にそう思う」「そう思う」と満足度の高い学習者は、準備過程やグループのメンバーとの協力について満足しており、「楽しかった」という感想を抱いている。また、「前のプレゼンのときより堂々とできた」や「大きなミスがなかった」など、発表時の自身のパフォーマンスを評価していることが言える。「あまりそう思わない」と回答した学習者は、その逆で、グループ内での協力や自身のパフォーマンスについて満足していないことが分かる。

次に達成感についてである。「非常にそう思う」と回答した学習者は 17%、「そう思う」は

79%、「あまりそう思わない」は4%で、「全くそう思わない」と回答した学習者はいなかった(図 5.7)。

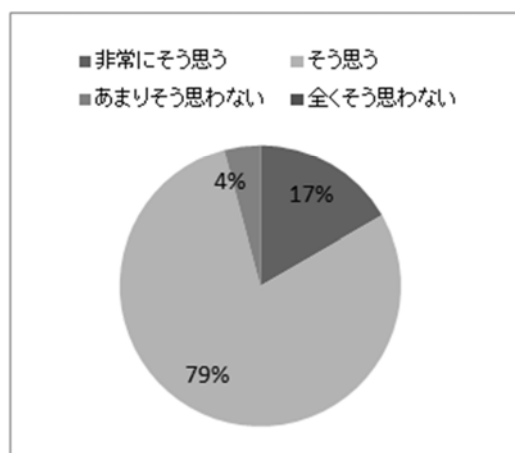


図 5.7 プレゼンテーション発表後の達成感

なぜそのように感じたのか理由は下記のとおりである。

「非常に思う」「そう思う」と回答した学習者の理由

- 仲間と協力できたから
- しっかり話し合って作れたから
- みんなと協力して他国について調べることができたから
- しっかり準備ができたから
- 前より緊張せずいつも通り発音できたから
- しっかり発音できた
- 英語でのプレゼンに慣れてきた
- 大変だったけど、何とかやり遂げることができたから
- 発表の練習を頑張ったから
- 拍手をもらったから

「あまりそう思わない」と回答した学習者の理由

- スラスラ読めなかったので、英検の2次試験の心配になったから
- 原稿から目を話して言えなかったことが少し残念だから

「非常に思う」「そう思う」と達成感を抱いた学習者の理由は、前述の満足度と同様に、グループのメンバーとの協力や準備について言及している。また、「発音の練習を頑張った」「大変だったから」というコメントもあり、努力の成果を発表時に発揮することができたことも達成感につながっているといえる。一方、「あまりそう思わない」と回答した学習者は、発表における自身のパフォーマンスについての改善点をコメントしている。

次に英語に対する自信についてである。「非常に思う」と回答した学習者は8%、「そう

思う」は84%、「あまりそう思わない」は8%であった(図 5.8)。

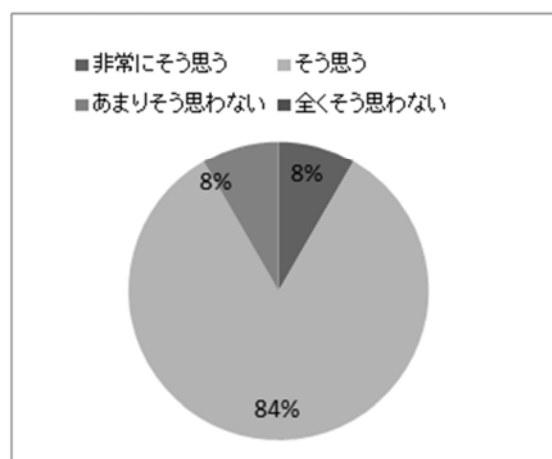


図 5.8 プレゼンテーション発表後の英語に対する自信

なぜそのように感じるのか理由は下記のとおりである。

「非常に思う」「そう思う」と回答した学習者の理由

- ALT とコミュニケーションができ、日ごろ体験できないようなことができたから
- ALT の先生と話せたから
- 自分で考えて原稿をつくることができたから
- 英文を作って話せたから
- 英語で原稿を作ったから
- 英語の文法の習ったことを活用できた
- 単語を少し覚えることができた
- 伝わるように英語を考えるのが大変だった
- 少しは力がついたと思うから
- 根拠はないがなんとなく自信がついたから
- 普段は人前で英語をたくさん話す機会はないから
- 英語にたくさん触れたから
- 緊張しなくなったから

「あまりそう思わない」と回答した学習者の理由

- スラスラと読む（話す）ことができなかったから
- 少し英文をつくっただけだから

「非常に思う」「そう思う」と英語に対する自信を高めた学習者の理由について、準備時間に ALT から発表の仕方やスライドについてアドバイスを受けたことを述べていることは興味深い。また、多くの学習者にとって、自分の伝えたいことを英文にすることは難易度

が高かったようであるが、既存知識を活用できたことから、自信になったと感じていることが分かった。一方、「あまりそう思わない」と回答した学習者は、発表があまりうまくいかなかったと感じていること、また準備過程において、グループにあまり貢献できなかったと感じていることが分かった。

次に、「プレゼンテーション発表で難しかったこと、時間がかかったこと」について、14 名が「自分が言いたいことを英語に直すこと」、10 名が「パワーポイントスライドの作成」と回答し、2 名が「発音」と回答した。他にも、「英語を話すこと」「マヤ先生(ALT)と会話すること」、「ワードを打つこと」、「スライドに使う画像を見つけること」といった意見もあった。「プレゼンテーション発表において気をつけていたこと」については、「発音に気をつけて相手にききとってもらえるようにした」など、6 名が発音についてコメントをしていた。また、3 名が「声のボリューム」、また他の 3 名が「分かりやすく話すようにする」についてコメントしていたほか、「分かりやすいスライドを作ること」「区切って聞きやすいようにした」「アイコンタクト」「流暢さ」など、聴衆を意識したコメントがあった。

最後に「プレゼンテーション発表を通して学んだこと」についてである。まず最も多かったコメントは英語に関することで、「自分の発音のできなさ」「英語はとても難しいということ」「英語の発音の難しさ」などというコメントがある一方で、「英語を日常的に使えること」「英語を活用できること」「英語でも自分が言いたいことは伝わるということ」という肯定的なコメントもあった。また「言葉だけでなく、図や写真を用いることで可視化され、相手に分かりやすいプレゼンになることが分かった」、「分かりやすい英語で相手に伝えることが大切である」「大きな声で話すこと」など、プレゼンテーションのデリバリーについて言及している学習者もいた。また、グループで準備・発表を行ったことから、グループ活動について「もっとお互いにコミュニケーションをとってプレゼンテーションをすべきだと学んだ」というコメントがあった。また、「日本語にとらわれ過ぎずに簡単な英語に訳すこと」という二言語の違いについての気づきや、「世界の正月文化について、英語を通して学ぶことができた」とプレゼンテーションの内容について学んだという意見があった。

5.4 考察

選択式単語テストでは、1 回目は得点と満足度が比例していた。これは、学習者のこれまでの経験上、得点の高さで満足度を測っていたという点があるからではないかと考察する。単語テストの結果は「成績には関係ない」との前提で行っているものの、難易度の高いパターンを選ぶ学習者は少なく、こちらが考えるそれぞれの学習者のレベルよりも少し簡単なパターンを選んでいく傾向がみられた。2 回目から全体的な得点が上がったことについては、学習者が単語テストの方法自体に慣れたことが理由の 1 つであると思われる。2 回目以降では、1 回目で「大変満足している」「満足している」と肯定的な意見ばかりであった 5 点以上の点数でも、学習者の満足度が下がってきたことが読みとれる。また、2 回目以降では、点数が低くても満足感を抱いている学習者が増えてきた(図 5.1)。図 5.2 でみたように、3 回を通してパターン C を選択している人数に大きな差異はないものの、パターン C を選択した学

習者の満足度が高まったといえる。少し難易度の高い問題に挑戦し、正解しなくても（得点が低くても）、自身の取り組みに対して満足する学習者が多くなったと示唆できる。

選択式単語テスト実施における学習者の感想には、選択の機会を得るという点について肯定的な意見が多く、「新鮮でいつもの単語テストよりやる気が出た」「少し簡単でも正解できると嬉しくて勉強しようと思った」といったコメントがあり、学習者の動機づけに貢献できたといえる。また、「自分に合ったレベルを選択できるからよかった」「自分で決めることができるから好き」「自分のレベルで取り組めるから、(どこが) 分かってないのが分かる」といったコメントがあり、自分のレベルを客観的にとらえる「メタ認知能力」を用いて選択していたことが分かった。Holec (1981)は自律した学習者を「自分にどのような学習が必要であるか、学習のゴールを決め、それに必要な教材、時間、方法等を見極められる学習者」と定義する。そして、その見極めのためには、学習者が自分自身を客観的に見る「メタ認知能力」が必要であるといえる。そして、そのメタ認知力は教育的介入により高めることができる(竹内, 2010)ことから、この選択式単語テストは、学習者の自律性の育成に欠かせない「メタ認知能力」の向上につながる可能性が示唆できる。

また、自己決定理論には 3 つの基本的な心理欲求（「有能性の欲求(the need for competence)」、「関係性の欲求(the need for relatedness)」、「自律性の欲求(the need for autonomy)」）があるとされる(Deci & Ryan, 1985; 2002)。そしてそれぞれの欲求が果たす役割や重要性は学習者の動機づけの状態によって異なるとされており、動機づけの低い学習者は「有能性」と「関係性」を求める傾向にあり、動機づけが高い学習者は「自律性」を求める傾向にあるとされる(廣森, 2015)。こちらが考えるそれぞれの学習者のレベルよりも少し簡単なパターンを選んだ学習者は、動機づけが低い、もしくは英語学習に苦手意識のある学習者が多く、満点、もしくは普段の単語テストよりも高い得点を取ることができ、有能性の欲求を満たすことができたといえる。また、一方で動機づけの高い学習者は「今度は違うパターンに挑戦しよう」など自分で選択することができたことで、自律性の欲求を満たすことができたといえる。

次に、プレゼンテーション発表について述べる。満足度、達成感については、「非常にそう思う」「そう思う」という肯定的な意見が 9 割となり、ほぼ全員がプレゼンテーション発表に対して満足感や達成感を抱いていることが分かった。コメントには、「(発表をすることで)英語で話すチャンスが増えたから」「大変だったけど、何とかやり遂げることができたから」という意見があり、英語での発表が学習者にとって適切な難易度であったことがいえる。また、自由記述にて、「仲間と協力できたから」「みんなと協力して他国について調べることができたから」とグループでの協働作業について述べている学習者が複数いた。Ryan & Deci(2002)は自己決定理論で 3 つの基本的な心理欲求があるとし、廣森(2015)は学習者の動機づけの状態によって各欲求が果たす役割や重要性が異なり、動機づけの低い学習者は「有能性」と「関係性」を求める傾向にあり、動機づけが高い学習者は「自律性」を求める傾向にあると述べた。「グループで作業できて楽しかった」と言及していた学習者は英語学習に苦手意識がある学習者で、「関係性」の欲求が満たされ、満足度が高くなったのではないかと思われる。一方、準備過程において、「もっとお互いにコミュニケーションをとってプレゼンテーションをすべ

きだった」とグループにあまり貢献できなかったと思っている学習者の満足度が低かったことから、協働作業の際に、各学習者に役割を与えることや、英語習熟度を踏まえたグループ分けをするなど配慮や工夫をする必要があることが分かった。

また、英語に対する自信については、「そう思う」と回答した学習者は全体の 8 割で、満足度や達成感と比較すると若干少ないが、今回の取組みを通して英語に対する自信がついたと感じていることが分かった。「非常にそう思う」「そう思う」と英語に対する自信を高めた学習者の理由について、「ALT とコミュニケーションができ、日ごろ体験できないようなことができたから」「ALT の先生と話せたから」とプレゼンテーション発表そのものではなく、準備期間のことが英語に対する自信につながっていたことは大変興味深い。普段の授業では、ALT と 1 対 1 のやり取りの時間は短いことから、今回のプレゼンテーション発表準備を通して、ALT から発表の仕方やスライドについて直接アドバイスを受けたり、やりとりする時間を設けることが重要であることが分かった。準備期間も含め、プレゼンテーション発表の計画を立てることが大切である。

多くの学習者にとって、自分の伝えたいことを英文にすることは難易度が高かったようである。しかし、授業で学習した既存知識を活用し、自分の言いたいことを言うことができたということから、英語に対する自信がついたと感じていることが分かった。さらに、「日本語にとらわれ過ぎずに簡単な英語に訳すことが大事だと学んだ」「日本語をどう英語で表現するのか分かった」など 2 つの言語の違いについて気づきを得たり、「世界の正月文化について、英語を通して学ぶことができた」と他のグループのプレゼンテーション発表をしっかりと聞き、理解できたことも自信になったようである。プレゼンテーション発表の活動後には「難しかったが達成感がある」「またやってみたい」といったポジティブな意見が多くみられた。「英語学習が好き」という学習者の中には今回の活動に満足しておらず「またやりたい」「次回はもっと計画的に準備をし、もっと練習をしたい」という前向きな意見も見られた。

本章では、学習者に「選択をすること」、そして「達成感を得る成功体験」の機会を設けるため、選択式単語テストとプレゼンテーション発表の活動を取り入れ、その活動後の学習者の満足度等の情意的な変化を調査した。これらの 2 つの活動後の学習者の満足度やコメントから、学習者が外国語能力の向上を実感したり、少し難しくても努力することで満足度や達成感を抱くことで、自己効力感が高まっていることが分かった。さらに、「次はパターン B ではなく、パターン C に取り組みたい」「今度はもっとスラスラプレゼンテーション発表できるように練習したい」などの学習者のコメントから、学習動機づけの向上に効果がある可能性が示唆できる。

第三部 総合的考察

第6章 考察と今後の課題

6.1 3つの調査から

本研究の目的は、英語学習の動機づけに関する先行研究を基に、高校生の英語学習の動機づけに関する変化を学習者の情意的面から探ることで、日本の高校生の英語学習動機づけの現状を把握するとともに、教室指導やサポートについて新たな方向性を得ることである。一度学習動機づけが弱くなった生徒がもう一度学習動機づけを高める「Remotivation」に焦点をあて、設定した3つの研究課題について分かったことを以下にまとめ、考察をしてきたい。

まず、研究課題1「Remotivation が起こりやすい時期とそれが起こった理由は何なのか」についてである。18か月間の変化を全体の傾向として分析すると、研究協力者が高校1年次の前半に動機づけの上昇と減退がより頻繁に起こっており、その変動の幅が大きいことが分かった。18か月間の学習意欲の平均値の推移を2つのグループに分けて分析すると、2つのグループにおいて、それぞれ推移は異なるが、共通して学習意欲が上昇していた時期は、夏休み明けである1年次10月であったことが明らかになった。なぜこの時期だったのか、研究協力者から自由記述やインタビューで得た理由から主に2つのことが要因となっていたことが分かった。まず、前期の成績に含まれる最後の第3回定期考査前であり、「前回よりも良い成績を出したい」と思ったり、「このままではいけない」と危機感を持っていたりし、学習意欲が高まっていたことが分かった。また、夏休み中にオープンキャンパスに参加し、進路についてより具体的にイメージできるようになっていたことで学習意欲が上昇した者も多くいた。

一方で、2つのグループで共通して学習意欲が減退した時期は1年次11月であり、これは、学習意欲が上昇していた1年次10月の翌月である。この1年次11月は、文系・理系クラス選択希望の締切、前期の成績表の配布、そして第3回定期考査が終了という時期であった。進路に迷ったり、成績や定期考査の点数が思ったように伸びず、落胆したり、無力感を抱いてしまったことが、英語学習意欲が減退した原因となっていたことが伺える。上記のことから、2つのグループにおける学習意欲の上昇、そして減退していた時期は、共に定期考査や模試の前後であったことが明らかになった。さらに、学習意欲の上昇した理由として、「授業が分かるから」「だんだんと分かり始めたから」、反対に学習意欲が減退した理由として、「授業が分からなくなってきた」「ついていけなくなってきたから」という理由が多かった。中学では、そこまで苦勞せずとも、英語学習に取り組んでいたが、高校では、中学校までの学習方法では通用しなくなり、「高校ギャップ」に苦しんでいる学習者が存在しているといえる。また、上記の理由から、学習者の英語学習に対する「好き」「嫌い」といった感情は関係なく、「理解したい」「できるようになりたい」「できるようになったという達成感を味わいたい」という欲求を抱えていることが分かった。学習者は、そういった「分かった」という達成感や「自分是可以する」という自己有能感を得たときに、「Remotivation」が起こる可能性が示唆

できる。

次に研究課題 2「**Remotivation** が起こる学習者の動機づけタイプと調整タイプは学年によって変化があるのか」についてである。調査結果から、学習者は学年が上がるにつれ、英語学習そのものを楽しんだり、価値を見出したりする内発的動機づけが弱くなっていることが分かった。この結果は学年が上がるにつれ、生徒の内発的な動機づけが減退したり、学習への熱意が衰えるという他の研究と共通している(Pintrich, 2003; Chambers, 1999)。一方で、学年が上がるにつれ、外発的動機づけが強化されること、そして、外発的動機づけの同一視的調整（進路充足）は 1 年次、2 年次ともに平均値が高いという傾向が見られた。このように同一視的調整の項目で高い数値が見られるのは、林(2014)の調査と共通する。そしてこの傾向は特に調査校が進学校であることから、より顕著に現れたと思われる。

最後に研究課題 3「学習者の自律性、自己効力感の向上が **Remotivation** につながるのか」についてである。調査においては、学習者に「選択をすること」、そして「達成感を得る成功体験」の機会を設けるため、選択式単語テストとプレゼンテーション発表の活動を取り入れ、その活動後の学習者の満足度等の情意的な変化を調査した。これらの 2 つの活動後の学習者のコメントから、学習者の満足度が高まったり、学習者が外国語能力の向上を実感していることが明らかになった。また、学習者は多少難易度が高いと感じたとしても、努力することで活動後の満足度や達成感につながり、自己効力感が高まっていることが分かった。そのようなポジティブな感情から、「次回は少し難易度を上げて取り組みたい」「今度はもっとスラスラとプレゼンテーション発表できるように練習したい」と思う学習者が多くみられ、これらの活動が学習意欲を上昇させ、「**Remotivation**」につながった可能性が示唆された。

プレゼンテーション発表活動の満足度に対する理由として「仲間と協力できたから」「みんなと協力して他国について調べることができたから」とグループでの協働作業について述べている学習者が複数いた。Ryan & Deci (2002)は自己決定理論で 3 つの基本的な心理欲求があるとし、廣森(2015)は学習者の動機づけの状態によって各欲求が果たす役割や重要性が異なり、動機づけの低い学習者は「有能性」と「関係性」を求める傾向にあり、動機づけが高い学習者は「自律性」を求める傾向にあると述べている。2 つの活動は、動機づけが低い学習者にとってはグループ活動を通して「関係性」の欲求と「発表活動をやり遂げた」という「有能性」、そして動機づけが高い学習者は「自分で考えて選択する」という「自律性」の欲求が満たされ、どちらのタイプの学習者にも有効であったといえるのではないだろうか。第 3 章で述べた英語学習に苦手意識がある学習者の「**Remotivation**」が起こった時期について分析したところ、このプレゼンテーション発表活動後であったことが分かった。「グループで作業できて、楽しくて英語学習にやる気が出た」とコメントしていることから、英語学習に苦手意識がある学習者にとって、グループ活動は有効であったといえよう。

さらに、英語に対する自信を高めた学習者の理由について、「ALT とコミュニケーションができ、日ごろ体験できないようなことができたから」「ALT の先生と話せたから」とプレゼンテーション発表そのものではなく、準備期間のことが英語に対する自信につながっていたことも分かった。1 年次では週に 1 度、日本人教員と ALT のティームティーチングがあったのだが、2 年次になり、そのような授業は不定期になったことも関係しているのではないかと

考える。さらに、普段の授業では、ALT と 1 対 1 のやり取りの時間は短いことから、今回のプレゼンテーション発表準備を通して、ALT から発表の仕方やスライドについて直接アドバイスを受けたり、やりとりする時間を設けたことも、学習者にとって大変重要であったといえる。プレゼンテーション発表の準備期間中にも ALT の協力を得ることが有効であることが分かった。

学習意欲を高める、もしくは減退させる原因は、個々の学習者によって異なり、大変複雑であるため、簡単に答えは出せない(菊池, 2015)。学習者の言語学習動機づけは、社会文化的な影響や学習者が置かれた環境など様々な要因でダイナミックに変化し続けるものであり(Dörnyei & Ushioda, 2011; 菊池, 2015)、その動機づけは教育的介入によって向上させることが可能だとされる(Crookes & Schmidt, 1991)。ただし、動機の低い学習者はそもそも英語学習に対しての自己効力感も低いことが考えられ、さらに困難なことを求めようとしても、動機減退を防ぐのではなく、動機を減退させる可能性もある(濱田, 2013)。

本研究では、日本の高校生の「Remotivation」が起こる時期は、定期考査や模試の前後であることが分かり、動機づけ研究においては、否定的にとらわれがちであるテストという定期考査が、実は学習者にとっては、学習意欲を上昇させる、学習のある種の区切りとなっていることが分かった。しかしながら、学習者はその考査の点数や成績で自身の学習成果を評価する傾向があり、思ったような成果が出ないと落胆し、学習意欲が下がってしまうことも分かった。このことから、学習意欲が上昇する傾向のある時期に、授業において、少し難易度の高い問題を用いたり、英語学習の意義などを話すことで学習者の学習意欲がより強化できるのではないだろうか。また、反対に学習意欲が減退する傾向のある時期に、「選択式単語テスト」や「プレゼンテーション発表」など、自律性や自己効力感を向上させる活動やグループ活動を授業で取り入れることは、学習者の動機づけの減退を防ぐために有効である可能性が示唆された。

学習者の動機づけは変化し続けるものである。このことを念頭に置き、実際の教室で英語学習の指導にあたる指導者が、学習者の学習意欲の変動に注意を向け、そしてその変動が起こりやすい時期を知ることは、非常に重要であると考ええる。学習者の動機づけの変動の時期に合わせて、学習者に適切な課題を設定し、達成感を得る機会をいかに創りだすのか工夫が求められるといえよう。現場にいて、常に学習者の様子が分かる教員であるからこそ、学習意欲の変動に合わせたアプローチし、学習者に適切な課題を設定することで、より有効的にサポートできるからである。

6.2 今後の課題

本研究では、日本の高校生の英語学習動機づけの現状を把握し、彼らの動機づけが一度弱くなった後にもう一度動機づけが高まる「Remotivation」が起こる時期や状況を調査し、「Remotivation」を促す教室指導やサポートについて提案できたと考える。しかし本研究では明らかにできなかった課題もいくつかある。

まず 1 つめは、あまり学習経験が豊富でない高校生にとって、自身の学習成果を判断したり、評価したりする方法は、定期考査や模試以外にないと思われることから、彼らの学習動機づけの上昇、減退が定期考査や模試の前後に偏っていた可能性もある。今後は「Remotivation」を起こす可能性がある要素が他にあるのかどうか調査が必要である。

次に、本研究では「反応的自律」を利用すべく、ある程度の選択肢のある選択式単語テストを用いた。しかし、本来の自律性を育成するためには、学習者自身が自分に必要な学習を選びとる力を育成することが重要であることはいうまでもない。学習者自分で考えて、行動を起こすことで、学習への取り組み方が変わっていくだろう。「反応的自律」から本来の自律性を育成するような活動にシフトさせていき、自律性を育成することで、学習者の動機づけを向上させられるのかどうか、継続的な調査が必要であると感じる。

最後に本研究では調査者が少なく、1 つの高校のデータのみ扱ったものであることから、ここでの結果を一般化することはできないということがある。研究協力者の所属する高校が進学校であることから、研究協力者の多くは学習に関心のある高校生である。高校生の全体像を把握するためには、今後、進学校以外の様々なタイプの高校において調査を実施する必要がある。

学習者の英語学習意欲が減退することなく、高いまま維持できることが理想であるが、現実的には不可能である。このことから、現場の指導者は、学習者の学習動機が減退する時期や状況を視野に入れ、そのうえで授業計画を立て、教育的介入をもって、学習者のサポートをすべきであろう。個々の学習者の英語学習動機づけは、様々な要因によって変化する。高校だけでなく、学習者の進学後における英語学習意欲の変化を継続的に調査することで、さらなる見解が得られるのではないかと考える。

学習者の動機づけに影響を与えている要素は様々で、複雑に作用し合い、時間と共に変化していく。また、近年の研究には、学習者が複数の要素の学習動機づけを持っていた方が学習に効果的であるという研究が多い(林, 2012, 2014; Noels, 2000; Noels, Clément, & Pelletier, 1999; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004)。このことから、学習者の動機づけを捉えるためには、集団としての数字のみでとらえるのではなく、学習者それぞれが持つ背景と共に、学習段階、学習経験など、様々な要素を含んだ細かな変化をとらえることが重要であるといえよう。

大学入試改革や外部試験導入の動きなど、変化の激しい高校における英語学習である。今後、時代の変化によって、学習者の英語学習に対する学習意欲にどのような影響があるのか、あらゆる角度から考えていくべきであると考ええる。

資料 1

英語学習に関するアンケート

番号_____

高校生の英語学習動機について研究を行っています。

この調査で得られたすべての情報は、研究以外の目的で使用されることはありません。また、研究結果が公開される場合は、個人が特定されるような情報は一切公開しません。このアンケートに答えるか否か、および回答の内容は皆さんの成績には一切関係ありません。あまり考えすぎずに正直な気持ちを答えてください。また、アンケート回答中で回答を続けられないと判断した場合には、いつでも回答をやめることができます。以上の条件のもと、本アンケートに協力してもらえる場合には、回答欄への記入をお願いします。なお、本アンケートへの回答により、本調査への説明事項を理解し、調査・研究に参加することに同意してもらったこととみなします。

現在みなさんが英語を学んでいる理由として、下記のあてはまる数字に○をつけてください。

1. 全然当てはまらない 2. あまり当てはまらない 3. まあまあ当てはまる 4. 完全に当てはまる

- | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| 1 英語がすらすらと理解できるようになると楽しいので | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 英語を学ぶことに刺激を感じるので | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 大学入試や就職試験に英語は重要なので | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 英語を勉強しないと卒業できないかもしれないので | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 英語を勉強しないと心配になるから | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 とにかく英語の勉強はもうしたくない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 できなかったことができるようになると楽しいので | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 英語を使える人になりたいので | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 学校で英語という科目があるから | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 英語の表現などを覚えるのは楽しいので | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 英語に接すること自体が好きなので | 1 | 2 | 3 | 4 |

13	英語の勉強をなまける自分が許せないから	1	2	3	4
14	周りの人に英語ができると思わせたいから	1	2	3	4
15	英語を勉強しないと気まずいから	1	2	3	4
16	勉強しろと言われるので	1	2	3	4
17	英語力を向上できるとうれしいので	1	2	3	4
18	英語を聞くとわくわくするので	1	2	3	4
19	分からなかった英語が解るようになるとうれしいので	1	2	3	4
20	英語を勉強しないと何となく申し訳ないから	1	2	3	4
21	海外旅行に行ったときに役立つと思うから	1	2	3	4
22	英語について知らないことを知るのは楽しいので	1	2	3	4
23	自分の進路のためには大切な科目だから	1	2	3	4
24	英語を見るとわくわくするので	1	2	3	4
25	テストがあるので、しかたなく	1	2	3	4
26	英語ができる人生はすばらしいと思うので	1	2	3	4
27	英語を話している国のことを知るのは楽しいので	1	2	3	4
28	英語を学ぶのは時間の浪費であり、学ぶ理由はない	1	2	3	4
29	いろいろな場面で英語は役立つと思うから	1	2	3	4
30	英語を学んでも何にもならないと思う	1	2	3	4
31	自分の将来にとって英語は重要なので	1	2	3	4

資料 2

選択式単語テスト

以下の単語の意味を日本語で右に書きましょう。

A	Q (問題)	A (答え)
	1 properly	
	2 overtake	
	3 achievement	
	4 priority	
	5 internal	
	6 illness	
	7 milestone	
	8 due to A (=because of A)	
	9 keep the lead	
	10 be in progress	

以下の意味の単語を右に書きましょう。

B	Q (問題)	A (答え)
	1 適切に	
	2 ～を追い越す	
	3 業績, 功績	
	4 優先事項	
	5 内部の	
	6 病気	
	7 画期的な出来事, 重大事件	
	8 A のせいで, A のために	
	9 先頭を守る	
	10 進行中で [の]	

以下の意味の単語を右に書きましょう。

C	Q (問題)	A (答え)
	1 to become greater in number, amount, or importance than something else	
	2 a thing that someone has done successfully, especially using their own effort and skill	
	3 something that you think is more important than other things and should be dealt with first	
	4 to be in front, to be first, or to be winning:	
	5 an event is happening at the current moment	

資料 3

プレゼンテーション準備シート

New Year around the world! (Presentation worksheet)

Name _____

Name _____

Name _____

Name _____

Title: _____

スライド数	
1 Title	We are going to talk about "New Year in _____".
2 Outline	Here are our topics. Topic 1: Topic 2: Topic 3:
3 Topic 1	First, we would like to talk about _____.
4 Topic 2	
5 Topic 3	
6 Conclusion	

資料 4

ピアレビューシート

Evaluation Sheet

Speaker _____

Evaluator _____

	Wonderful	Good	So so	Not good
① 内容について				
1) 独自の視点がある				
2) 説明が具体的である				
② スライドについて				
1) 写真や図の分かりやすさ				
2) 文字の量と大きさ				
3) 見やすさ（色の使い方）				
③ 発表について				
1) 声の大きさ・明確さ				
2) 話すスピード				
3) 姿勢				
4) アイコンタクト				
5) ジェスチャー（あれば）				
④ 発表者へのコメント （心に残ったこと、改善のためのコメント等）				

資料 5

自己評価シート

Reflection Sheet

	Wonderful	Good	So so	Not good
① 内容について				
1) 独自の視点がある				
2) 説明が具体的である				
② スライドについて				
1) 写真や図の分かりやすさ				
2) 文字の量と大きさ				
3) 見やすさ（色の使い方）				
③ 発表について				
1) 声の大きさ・明確さ				
2) 話すスピード				
3) 姿勢				
4) アイコンタクト				
5) ジェスチャー（あれば）				
④ 発表を終えて （よくできたところ、改善できるところ等）				

謝辞

本論文の執筆に際しまして、多くの方々からのご協力を頂きました。深く感謝しております。

指導教官の柳善和先生には、まずこのような研究の機会を与えて頂きましたことを心より感謝申し上げます。また、過程におきましては、折に触れ、研究で方向性が見えなくなってしまった私に、新たな視点や見解を授けてくださいました。指導者と研究者の両方の立場から行うアクション・リサーチの大切さ、そして難しさを改めて実感し、大変貴重な学びをさせていただきました。

さらに論文審査におきましては、名古屋学院大学の城哲哉先生、広島大学の深澤清治先生、広島大学の築道 and 明先生方に論文全体に関する総括的な視点からご教示頂きました。大変感謝しております。

最後になりましたが、在学期間を通してサポートしてくださいました名古屋学院大学事務局・学術センターの皆様に厚くお礼申し上げます。

森原 彩

参考文献

- Abe, E., & Ueda, M. (2008). Developing self-efficacy through reflection. In Bradford-Watts, K. (Ed.), *JALT 2007 Conference Proceedings*, (pp.179-187). Tokyo: JALT.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning And Teaching: A course in Second Language Acquisition* (6th ed.) White Plains, New York: Pearson Education.
- Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in intensive foreign language training In Glaser, R. (Ed.) *Training Research and Education*. (pp. 87-136). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners. Modern Languages in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crookes, G., & Schmidt, W. (1991). Motivation: Re-opening the research agenda. *Language Learning* 41, 469-512.
- Deci, E. L., Ryan R. M (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L, & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. London: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System In Dörnyei & Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. (pp. 9-42). Bristol. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 47, 173-210.

- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 self: A theoretical overview In Dörnyei & Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.1-8). Bristol. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Falout, J. (2012). Coping with Demotivation: EFL Learners' Remotivation Processes. *TESL-EJ*, 16(3), 3.
- 藤田玲子、山形亜子、竹中肇子(2009). 「学生の意識変化に見る英語プレゼンテーション授業の有用性」『人文自然科学論集』東京経済大学人文自然科学研究会 128, 35-53.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R., Masgoret, A.M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language. *Language Learning*, 54, 1-34.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition* 13, 57-72.
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1981). On the development of the Attitude/Motivation Test Battery. *Canadian Modern Language Review* 37, 510-525.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- 長谷川孝子 (2016). 「日本語学習者のモチベーションに関する意識調査: L2 モチベーション研究のためのパイロットスタディ」『日本語教育実践研究』 3, 116-126.
- 濱田陽 (2013). 「高校生の英語学習における動機減退防止ストラテジー」『リメディアル教育研究』 8(1), 117-126.
- Hamada, Y. (2014). Japanese high school EFL learners' perceptions of strategies for preventing demotivation. *Asian EFL Journal*, 75, 4-20.
- 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.
- 林日出男(2014). 「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」『Doctoral dissertation』：関西大学.
- 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). 「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫，尾関直子，廣森友人（編）『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』（英語教育学体系第6巻）東京：大修館書店.

- 廣森友人(2015).『英語学習のメカニズム― 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』
東京：大修館書店.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Jung, C. (1923). *Psychological types*. New York: Harcourt Brace.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In Reigelruth, C. M. (Ed.),
Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status, (pp.
383-434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 菊池恵太(2015).『英語学習動機の減退要因の探求―日本人学習者の調査を中心に―
Demotivators in English Language Learning Perspectives from Japan』東京：ひつじ
書房.
- Kikuchi, K. (2009). Student demotivation in Japanese high school English classrooms:
Exploring with qualitative research methods. *Language Teaching Research*, 13(4),
453-471.
- 森原彩・金恵媛・Senneck Andrew. (2018). 「外国語プレゼンテーション発表に対する学習
意識の変化―学習歴の違う韓国語と英語の観点から―」『中国地区英語教育学会研究紀要』
48, 23-32.
- Kim, Y., & Kim, T. Y. (2013). English leaning demotivation studies in the EFL contexts:
State of the Art. *Modern English Education*, 14(1), 77-102.
- Kim, L. J. (2009). Demotivating factors in secondary English education. *English Teaching*,
64(4), 249-267.
- Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL
learners in Japan: A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT*
Journal, 23(1), 47-68.
- 小西正恵(1998).『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的
研究』林さと子(研究代表者)平成8年～9年度文部省科学研究費補助金基礎研究 研究
成果報告書, 37-43.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). Explanation for differential success among
second language learners. In *An Introduction to Second Language Acquisition*
Research (pp.153-219). New York: Longman.
- Lim, H. & Morihara, A. (2018). Self-regulated Learning (SRL) Activity Trials and
Evaluations in an Overseas Fieldwork Program. 『山口県立大学学術情報』第11号,
1-10.
- Littlewood (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied*
Linguistics 20(1), 71-94.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C., (2003). Attitudes, Motivation and Second
Language Learning: a Meta-analysis of Studies. *Language Learning*, 53, 167-210.
- Myers, I. (1962). *The Myers-Briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting
Psychologists Press.

- 牧野由香里(2003).「プレゼンテーションにおける自律的学習のための学習環境デザイン」『日本教育工学会論文誌』 27, 325-335.
- 森原彩・金恵媛・Senneck Andrew(2018).「外国語プレゼンテーション発表に対する学習意識の変化—学習歴の違う韓国語と英語の観点から—」『中国地区英語教育学会研究紀要』 48, 23-32.
- 守谷智美(2002).「第二言語教育における動機づけの研究動向」『言語文化と日本語教育』, 315-329.
- Nakata Y. (2006). *Motivation and Experience in foreign language learning*. Oxford: Peter Lang.
- Noels, K. A., (2000). New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, 23, 43-68. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Noels, K. A. (2013). “Learning Japanese; Learning English: Promoting Motivation through Autonomy, Competence and Relatedness”. In Apple, M. T., Silva, D. D., & Fellner, T. (Eds.) *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 15-34). UK. Multilingual Matters Ltd.
- 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.
- Oller, J. W., Hudson, A. J., & Liu, P. F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27, 1-23.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-86.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Merrill. Michigan University Press.
- 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 of Self-determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- 酒井英樹・小池浩子(2008).「日本語話者大学生の英語学習動機の変化—国際イベントへのボランティア参加の効果—」 *JALT Journal*, 30(1), 51-67.
- 櫻井茂男(2009).『自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて』 東京：有斐閣
- Sasaki, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69.

- Sawaki, Y. (1997). Japanese learners' language learning motivation: A preliminary study, *JACET Bulletin*, 28, 83-96
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: Freeman.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity, and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- 竹内 理(2010)「学習者の研究からわかること—個別から統合へ」小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人(編)『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』英語教育学体系第6巻, 東京:大修館書店.
- 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.
- 植田麻実 (2001). 「学習者の自律と動機づけ」『日本実用英語学会論叢』 9, 29-46.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z. & Schmidt, R. W. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 93-125). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei & Ushioda (Eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.215-228). Bristol. Multilingual Matters.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Seneca, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Williams, M., & Burden, R., (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83, 193-201.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- 山森光陽 (2004). 「中学校 1 年生の 4 月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』, 52(1), 71-82.