

日本人大学生の英語学習の 動機づけを高める授業内要因間の 相関関係とその変容*

佐 竹 幸 信
鈴 木 穰

1. はじめに

第2言語(L2)、及び外国語学習への動機づけを扱った研究は数多い。しかしこれらの研究を詳しく吟味すると、学習意欲を増す契機が「日常生活」にも存在することをあらかじめ想定しているケースが多い。確かにこれも事実であろうが、日本国内の英語教育の実情に目を向けてみると、最初から動機づけが高かったり、英語学習に関する特異な経験を積んでいたりする一部の学生を除き、多くの日本人学生が現在でも学校の授業以外で英語に触れる機会はほぼ皆無であり、したがって彼らの英語学習への意欲は、少なからず彼らが授業内で体験した内容に左右されていると言えるのではないだろうか。実際筆者らが教える日本人大学生の多くは、授業以外で英語に触れる機会はほぼ皆無だと述べており、もし彼らの学習意欲を高め得るとしたら、授業内で彼らのやる気を触発する何らかの手立てを考えることが最も現実的な方法だと考えられる。本研究では、参加者が自身の英語学習意欲を高めた、或いは高めそうだと思う授業内要素についてアンケート、及びインタビュー調査を実施し、その要素の背景にある潜在的要因、及びそれらの要因間の関係性を探り、さらにそうした要因間の関係性が、高校までの時期と大学との間でどういった変容を見せるかについても考察する。

* 本研究は令和2年度上武大学三俣特別研究費(第19-B01号)の助成を受けたものである。

2. 先行研究

ここでは主として教育的見地から見た動機づけ研究、及び日本の英語教育を背景とした研究に焦点を絞り、これまでの先行研究を概観してみたい。

2.1. Gardner & Lambertによる研究

L2学習における動機づけを扱った先駆的研究としては、Gardner and Lambert (1972), Gardner (1985)の研究がある。彼らは、動機づけには、「統合的志向 (integrative orientation)」と「道具的志向 (instrumental orientation)」に基づいた2つのタイプがあると主張し、前者は目標言語を話す人々を好意的に受け止め、その共同体の一員になりたいという気持ちに端を発する動機づけを指し、後者は就職活動や資格試験の合格等、他の目標を達成する為の動機づけを指す。このうち「統合的志向」に基づいた動機づけが高い学習者ほど、その言語の習熟度が高いという。しかし、この研究は、L2学習者を対象としてより社会的な観点から実施されたものであり、必ずしも目標言語を日常的に使用しない外国語学習者の動機づけの実情に合致するとは言えない上、現在ではこの2つの志向が「二項対立」型ではなく、一人の学習者の中に「共存」しているという認識が一般的である。さらに「統合的志向」についても、グローバル化が進行する現在、目標言語を話す共同体という枠組み自体が揺らぎつつあるという指摘もある (Yashima, 2002)。

2.2. Deci & Ryanによる研究

動機づけをより内面的に掘り下げて考察した研究としてはDeci and Ryan (1985)がある。彼らによると、一般に動機づけは「外発的動機づけ (extrinsic motivation)」と「内発的動機づけ (intrinsic motivation)」の2種類に分類され、前者は外部から与えられた理由によって喚起された動機づけを指し、後者は学習そのものを楽しみ等を覚え、自ら進んで行う動機づけを指す。特に後者の動機づけが喚起される為には、(1) 有能性の欲求 (必要な能力を有していきたい)、(2) 関係性の欲求 (他者と関わりたい)、(3) 自律性の欲求 (自己の行動に責任を持ちたい)、の3つの欲求が満たされることを条件とする。さらに、彼らの「自己決定理論 (Self-determination

theory)」によれば、それぞれを対極となす「外発的動機づけ」から「内発的動機づけ」までが切れ目のない連続体をなしており、その間に「外的調整 (external regulation)」（外国語学習の理由が外部にある状態）、「取り入れ的調整 (introjected regulation)」（外国語学習を行う理由の外部から内部への取り込み）、「同一視的調整 (identified regulation)」（外国語学習の理由と自己の価値観との一致）の状態が介在しているという。

その他様々な動機づけ理論が、1900年代後半を中心に数多く提唱されたが、それらは一般的な動機づけを扱ったものも多く、その中でもL2学習のコンテキストに照らして精緻化したものが、Crookes and Schmidt (1991)、及びDörnyei (1994)の動機づけの分類である。

2.3. Crookes & Schmidt 及び Dörnyei による動機づけの分類

Crookes and Schmidt (1991) は、L2学習の動機づけを以下の4レベルに分類した：(1) ミクロレベル (micro level) —動機づけが一般に学習認知プロセスや学習達成度に与える影響を扱う；(2) 教室レベル (classroom level) —主に教室における生徒の動機づけを高める方略を扱う；(3) シラバス／カリキュラムレベル (syllabus/curriculum level) —シラバス／カリキュラム作成の際の生徒のニーズや動機づけへの配慮を扱う；(4) 教室外（もしくは長期的）学習のレベル (outside the classroom or long-term learning) —教室外の要素、及び長期にわたる学習に対する配慮を扱う。一方Dörnyei (1994) は、動機づけを以下の3つのカテゴリーに分類した：(1) 言語レベル (language level) —対象言語が帯びる文化性、それが話されている共同体、その言語に習熟していることの有用性等；(2) 学習者レベル (learner level) —学習者の個性をなす情動及び認知等；(3) 学習環境レベル (learning situation level) —以下の3つの構成要因に分類される：(A) シラバスや教材、指導法等に関わるコースに特化した要因；(B) 教師の性格や行動、指導スタイルや習慣に関わる教師に特化した要因；(C) 集団における規範や一貫性、クラスの目標等、グループに特化した要因。

2.4. Dörnyei (2001a) によるL2教室における動機づけ方略

Dörnyei (2001a) は、1990年代半ばに至るまで、L2教室に関連した動機づけを分類すべく多数の研究が行われてきた一方、教室内で利用できる実

実践的な動機づけ方略を扱った研究はほとんどなかったと指摘している。しかし、1990年代前半にL2動機づけ研究の力点が教育分野に移行したのを契機として、教室内の動機づけ方略を扱う研究も増えていった (e.g., Oxford & Shearin, 1994; Williams & Burden, 1997)。中でもDörnyei (2001a) は、教室内における動機づけ方略は、4つの時期 ((1) 動機づけを高める環境を整備する時期, (2) 実際に動機づけを高める時期, (3) 動機づけを維持する時期, (4) 肯定的な自己評価を促す時期) に分類され、それぞれの時期にその時期特有の方略が必要であるという。

2.5. 日本の英語教育を背景とした先行研究

Dörnyei (2001b) は102の動機づけ方略を挙げているが、Sugita and Takeuchi (2010) は、日本の教育的コンテクストに照らして若干の改良を加えた上で、そこから抽出した15の方略について、日本人の5名の教員と190名の生徒を対象に、それらの使用頻度、生徒の動機づけに与える実際の効果、生徒の習熟度との関係等について調査を行った。加藤 (2011, 2012) は、内発的動機づけを高めるアクティビティー (例: 「単語チャレンジ表」を使った自主学習、リプロダクション活動、シャドーイング、グループ・ワーク等) を大学の授業に導入し、学生達の動機づけにどのような変化をもたらされるかを観察した。大竹 (2017) は、生徒の長期的な動機づけを促す活動を、現在の学習と将来の理想的な自己像とを関連づける活動とした上で、そのような活動を教室内に導入した場合、どういった教育的効果が期待できるかを検証した。山尾 (2018) は、自己効力感を高め得る活動、具体的にはピア・レビューを、日本の公立中学校の英語授業の音読練習に取り入れた結果、どういった教育的効果をもたらされるかを検証した。林田 (2019) も、Sugita and Takeuchi (2010) と同様、Dörnyei (2000) からの動機づけ方略を自身の授業に取り入れ、その結果を考察した。具体的には、取り入れられた方略と取り入れられなかった方略を区別し、取り入れられた方略をどうすればさらに改善できるか、また取り入れられなかった方略も、なぜ取り入れられなかったのか、さらに取り入れるためにはどうすればよいかについて考察した。吉住 (2014) は、Dörnyei (2001b) の *Motivational strategies in the language classroom* の枠組みの中で、どのような動機づけ方略が日本の大学の英語教育において実施可能かを検証した。

上記の strategies を基にアンケートを作成し、それぞれの項目において1（全く良いと感じなかった）～5（とても良いと感じた）の5件法で、日本人大学生を対象に調査を行った。結果として、「先生が面白い話や冗談を言う」、「先生が生徒の頑張りや取り組みを励ましたり褒めたりする」、「本物の英語に触れる機会がある」の3項目が効果的な動機づけ方略として上位を占めた。一方、教師の視点から効果的な動機づけ方略を探った研究もある。篠原（2015）は、まず日本の中学校・高等学校の教員64名を対象に重要だと思われる動機づけ方略について記述式アンケートを実施し、Dörnyei and Csizer（1998）、Dörnyei（2001b）、またCheng and Dörnyei（2007）の質問紙項目を参照しながら、最終的に12方略74項目を抽出した。その後、762名の中学校・高等学校の教員を対象に、それぞれの項目について、重要だと思う程度及び使用頻度を6件法で回答する調査を行った。その結果、「適切な教師行動」、「適切な活動提示」、「生徒の自信を高める」等が重要な方略として挙げられた。

これらの研究は、これまでの動機づけ研究において提唱されてきた動機づけ方略を、日本の教育的コンテキストに照らし合わせた結果を検証したもののだが、一方で、一から日本の教育的コンテキストに沿った動機づけ方略を探り出そうとした研究もある。例えば加賀田・小磯・前田（2007）は、日本人大学生820名を対象に今後の英語の授業に望むことについてアンケート調査を実施し、英語を日本語に訳す伝統的な授業、音声中心の授業、外国人講師による授業、コンピュータを利用した授業、資格試験対策等を望ましい授業として挙げている。また、英語力の高い学生は資格試験対策が自身の学習意欲を高め得ると感じる一方、英語力が低い学生は英語を日本語に訳す伝統的な授業を望ましいと考えていることが判明した。

廣森（2011）は、様々な個人的背景と英語力を有する日本人大学生355名を対象に、英語習熟度や動機づけ等の個人差によって、彼らの動機づけ方略に対する認識が異なるかどうかを検証した。具体的には英語の授業に取り入れて欲しい、或いは欲しくない指導方法について35項目からなる選択式質問紙アンケート調査を実施し、探索的因子分析を行った。さらに、分析の結果抽出された4つの因子（「肯定的な自己評価の促進」、「励まし・自信の支援」、「適切な目標・規範設定」、「興味・関心の喚起」）に対し、参加者の英語習熟度及び英語学習への動機づけがどのような関係性を有してい

るかについて2要因分散分析を実施した。結果として、これらのうち3因子については、概して動機づけの高い学習者の方が低い学習者よりも肯定的な認識を示すことが明らかとされた。

児島(2017)は、大学生が自分の学習意欲を高めたと思われる英語の授業内要素と習熟度の関係性を、記述式アンケートにより検証した結果、習熟度が低い学生は「実際に授業の内容が理解できた」、中程度の学生は「皆が英語学習を頑張ろうとするクラス全体の雰囲気」、「テスト等で良い点数をとる」、習熟度が高い学生は「英語を使う」、「プレゼンテーション」等を自身の学習意欲を高めた要素とみなしている点を指摘した。この結果から、学習者の英語の習熟度が高い程、彼らの授業内の動機づけ要因が英語の使用面に焦点が当てられていることが示唆された。

徳田・原・金子(2021)は、日本人中学生の英語学習で、外発的動機づけ要因が内発的動機づけ要因に与える影響関係と、内発的動機づけ要因が外発的動機づけ要因に与える影響関係の、どちらがより実態に近いかを構造方程式モデリング分析を通して検証した。原・金子(2018)で収集されたデータを基に、参加者の動機づけ要因の背景にある3つの潜在因子、すなわち「異文化交流動機」、「進路達成動機」、「自発的学習動機」が特定された。その後、前者2つの因子を外発的動機づけ要因、3つ目の因子を内発的動機づけ要因としてひとまとめにし、両者の因果関係を分析した結果、両者が同程度に影響を及ぼし合っていることが判明した。

3. 本研究の目的

以上のように、日本人英語学習者の動機づけを高めるのに有効な教室内要素や動機づけ方略を構成する要因について検証した研究は数多く存在するが、その要因間の関係性について詳しく言及した研究はまだ少ない。徳田ほか(2021)は、要因間の関係性について扱ってはいるものの、「内発的動機づけ要因」と「外発的動機づけ要因」の2つの要因のみで、日本の英語教育の文脈に即した動機づけの実態を網羅的に説明できるとは言い難いだろう。さらに、2.5で取り上げた、日本の英語教育を背景とし、教室内の動機づけ方略を扱った研究は、吉田(2009)も指摘しているように、日本人英語学習者の動機づけのいわば「構造」を扱ったものが多く、「変化」

を論じた研究はいまだほとんどないと言える。したがって、本研究は以下の2点を目的とする：

- (1) 日本人大学生の動機づけを高める授業内要素の背景にある要因間の相関関係を考察する。
- (2) (1) で明らかとなった要因間の相関関係が、高校から大学へと至る中でどのような変容を見せるかについて考察する。

4. 方法

まず予備調査として、日本人大学生30名（CEFR-A2レベル、国際ビジネス専攻）から、高校までと大学の英語の授業で自分の学習意欲を高めた方略が存在した場合、その内容を自由に記述するアンケートを回収した。その後、その内容をもとに、彼らの学習意欲を高め得るとされる授業内要素を抽出し、予備調査と同レベル・同専攻の別の日本人大学生102名を対象に、それぞれの要素について自分の学習意欲を、1（高めた（高め得る）とは思わない）～5（とても高めた（高め得る）と思う）の5件法で回答するアンケート調査を実施した（補遺1参照）。この種の調査では先行研究で採用されたアンケート項目を取り入れることも多いが、日本の英語教育という特異な文脈、及び本調査の参加者の英語習熟度の低さという2つの観点からの独自性を鑑み、必ずしも従来の研究で得られた知見が本調査に適用されない可能性があることも考慮し、上記のような方法を採用した。次にアンケート調査結果をもとに探索的因子分析、及び構造方程式モデリング分析を実施し、彼らの動機づけを高め得る授業内要素の背景にある要因とそれらの関係性、さらにそれらが高校までの時期と大学でどのような変容を見せるかを考察した。最後に、量的データから得られた結果を補完・検証する為に、アンケートに回答した学生中10名を対象に半構造化インタビューを実施した。すなわち、これまでの英語学習への自身の動機づけの変容について振り返りを促す質問を行い（「中学、高校、大学とどのように自分の英語学習への意欲が変化していったかを説明して下さい。」）、返ってきた回答についてさらに掘り下げる質問を行った。インタビュー内容は録音し、その後書き起こして、動機づけが英語の授業に対する期待や英語学習そのものに与える影響について幾つかのカテゴリーに分類し、分析を

行った。分析にはNVivo 12を使用した。

5. 分析と結果

5.1. 量的調査

予備調査の結果から、高校までの英語の授業で彼らの学習意欲を高めると思われる以下の14の授業内要素を抽出した: 1. 先生の人柄, 2. 先生の説明, 3. 文法の説明, 4. 読解のテクニック, 5. 定期テスト対策, 6. 受験対策, 7. 外国文化の紹介, 8. アウトプットの機会, 9. ALTの先生, 10. ペア (グループ)・ワーク, 11. 英語が得意なクラスメイトの影響, 12. 洋楽を聴く, 13. 映画を見る, 14. 英語を使ったゲームをする。一方、大学の授業内要素は以下のものであった: 1. 先生の人柄, 2. 先生の説明, 3. 文法の説明, 4. 読解のテクニック, 5. 学期末試験対策, 6. 教科書, 7. 教材の真正性 (海外で実際に使用されている), 8. 映像や動画の利用, 9. 外国文化の紹介, 10. アウトプットの機会, 11. 英語が得意なクラスメイトの影響, 12. ペア (グループ)・ワーク, 13. 洋楽を聴く, 14. 映画を見る, 15. 英語を使ったゲームをする, 16. 専門分野や興味に関わる英語を学ぶ。それぞれの項目について、5件法の回答をもとに探索的因子分析を実施した結果を表1, 2に示す。分析にはSPSS Statistics Ver. 27を使用した。スクリープロットの折れ線の傾き具合から、また、因子負荷量の基準を0.3とし、前者 (高校までの授業で学習意欲を高めたもの) は4つ、後者 (大学の授業で学習意欲を高めたもの) は5つの因子を抽出した。ただし、前者の第4因子、後者の第4, 5因子は、それぞれ1つの項目しか含まなかった為、考察の対象から除外した。

表1 高校までの動機づけを高める授業内要素の探索的因子分析結果 (負荷量)

項目番号	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
12	.884	-.136	.025	.004	.723
14	.872	-.028	-.077	-.001	.659
10	.600	.283	.073	-.107	.575
9	.536	.120	.072	-.053	.384
13	.489	-.168	.011	.394	.490
8	.326	.179	.325	.040	.540

3	.081	.915	-.069	-.113	.721
2	.013	.797	-.241	.377	.879
4	-.109	.626	.384	-.067	.653
5	-.158	.368	.320	.049	.314
11	.116	-.062	.749	.019	.649
7	.179	.060	.387	.251	.545
6	.156	.250	.328	.103	.485
1	-.038	.183	.117	.691	.744

Cronbach α : 因子 1: 0.859, 因子 2: 0.829, 因子 3: 0.754

*最尤法, プロマックス回転, KMO=0.888, 適合度: $p=0.144 > 0.05$

表2 大学の動機づけを高める授業内要素の探索的因子分析結果 (負荷量)

項目番号	因子 1	因子 2	因子 3	因子 4	因子 5	共通性
12	.819	.018	.023	-.112	.035	.683
11	.805	.055	-.091	.187	-.113	.699
7	.774	-.006	.137	-.213	.056	.662
6	.671	.154	.006	-.066	.127	.719
15	.640	.043	-.099	.098	.138	.561
13	.620	-.083	-.122	.452	.041	.658
16	.487	.254	.091	-.001	.031	.588
1	-.123	1.114	-.084	.077	-.087	.923
2	.101	.760	.021	-.041	.161	.872
10	.235	.620	.093	.023	-.112	.669
4	.181	.581	-.144	.028	.367	.824
3	.049	.517	.094	-.034	.423	.810
8	-.089	-.108	.960	.167	.096	.928
9	.239	.247	.596	-.014	-.105	.781
14	-.115	.085	.245	.768	.071	.784
5	.409	-.087	.088	.140	.417	.587

Cronbach α : 因子 1: 0.910, 因子 2: 0.938, 因子 3: 0.846

*最尤法, プロマックス回転, KMO=0.921, 適合度: $p=0.454 > 0.05$

表3 記述統計量(高校までの因子分析)

番号	M	SD	S	K
1	3.81	1.041	-.744	.273
2	3.88	.968	-.629	.090
3	3.57	.970	-.031	-.676
4	3.46	1.012	.080	-.826
5	3.66	.960	-.219	-.270
6	3.27	1.162	-.286	-.608
7	3.38	1.072	-.228	-.629
8	3.56	1.157	-.479	-.510
9	3.52	1.167	-.544	-.341
10	3.26	1.258	-.273	-.926
11	2.83	1.063	.190	-.288
12	3.45	1.279	-.352	-1.004
13	3.59	1.330	-.618	-.749
14	3.32	1.260	-.364	-.763

M=Mean (平均値), SD=Standard Deviation (標準偏差), S=Skewness (歪度), K=Kurtosis (尖度)

表4 記述統計量(大学の因子分析)

番号	M	SD	S	K
1	3.85	1.057	-.624	-.181
2	3.68	1.101	-.506	-.222
3	3.40	1.046	-.026	-.583
4	3.31	1.043	-.023	-.455
5	3.54	1.069	-.278	-.420
6	3.19	1.175	-.072	-.565
7	3.29	1.148	-.241	-.586
8	4.14	.985	-1.168	.983
9	3.83	1.144	-.637	-.429
10	3.73	1.100	-.615	-.104
11	3.06	1.184	-.043	-.801
12	2.92	1.248	.026	-.972
13	3.15	1.270	-.045	-.935
14	4.16	1.124	-1.342	1.111
15	2.90	1.198	.016	-.733
16	3.35	1.174	-.237	-.617

図1 高校までの動機づけを高める授業内要素の因子のスクリープロット

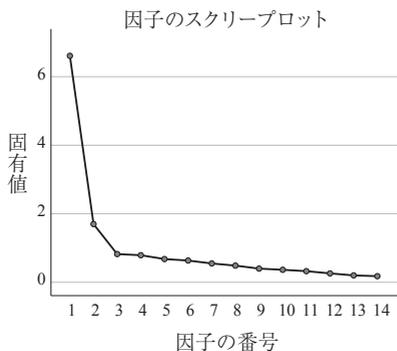


図2 大学の動機づけを高める授業内要素の因子のスクリープロット

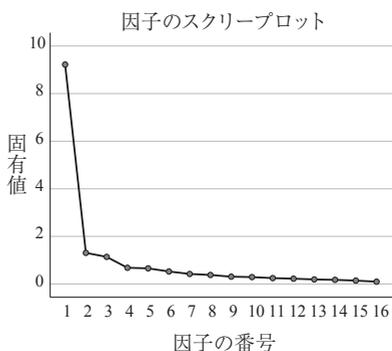


表1の因子1に含まれる項目は、主に娯楽やアウトプットに関わるものなので(「ペア(グループ)・ワーク」及び「ALTの先生」は、それぞれ娯楽、アウトプットの要素とも関係すると考えられる)、「娯楽・アウトプット」と命名した。因子2には「先生の説明」及び「定期テスト対策」が含まれているが、これらも文法・読解と関連すると考えられる為「文法・読解」、因子3は、受験を見据え勉強をする一方、外国文化を知りたいという欲求や、英語ができる友人の姿に自分の姿を重ね合わせようとする様子も窺える為、「受験及びその先にあるものへの憧れ」と命名した。項目8と5は、因子負荷量から因子1と3、及び因子2と3にはほぼ同等に関わっていると考えられるが、他の項目との結びつきも考え、それぞれ因子1及び2に含め得ると判断した。

一方、表2の因子1に含まれる項目のうち「ゲームをする」、「洋楽を聴く」は娯楽の要素、「教材の真正性」、「教科書」、「ペア(グループ)・ワーク」、「専門分野や興味に関わる英語を学ぶ」は高校までにはあまり得られない、学ぶ内容の付加価値に関係すると考えられるため、「娯楽・学びの内容の付加価値・友人」と名づけた。「教科書」は、高校までと違い、大学では個々の教員に自由な選定が委ねられることも多いため、「学びの付加価値」とも関係すると考えられた。因子2に含まれる項目は、全般的にはやはり文法や読解と関係があると考えられるため「文法・読解・アウトプット」、因子3はそれぞれの項目の内容から「映像・動画・外国文化」と命名した。項目5は、因子負荷量から因子1に含めることも可能だが、因子1に含まれる他の項目を考慮し、独立した別の因子として判断した。

さらに、潜在因子間の関係性を探る為、上記の探索的因子分析結果を基に構造方程式モデリング分析を実施した。分析にはSPSS Amos Ver. 27を使用した。関係性を分かりやすくする為、高校までの授業内要素については、因子1から「アウトプットの機会」、「ALTの先生」、「ペア(グループ)・ワーク」、「英語を使ったゲームをする」、因子2から「文法の説明」、因子3から「英語が得意なクラスメイトの影響」の項目をそれぞれ除外し、新たに各因子を「娯楽」、「教師・読解」、「外国文化・受験対策」と命名した。大学の授業内要素については、因子1から「英語が得意なクラスメイトの影響」、「洋楽を聴く」、「英語を使ったゲームをする」、因子2から「読解のテクニック」、「アウトプットの機会」の項目をそれぞれ除外し、新た

に各因子を「学びの内容の付加価値」、「教師・文法」とした。さらに高校までの潜在因子間の関係性との比較を容易にする為、因子3は「映像や動画の利用」と「外国文化の紹介」の代わりに「映画を見る」と「洋楽を聴く」の項目を入れ、「娯楽」とした。

図3 高校までの授業内要素の背景的要因の想定された相関関係

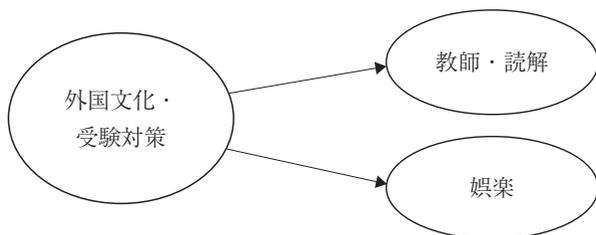
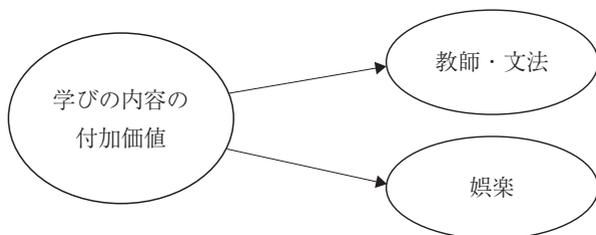


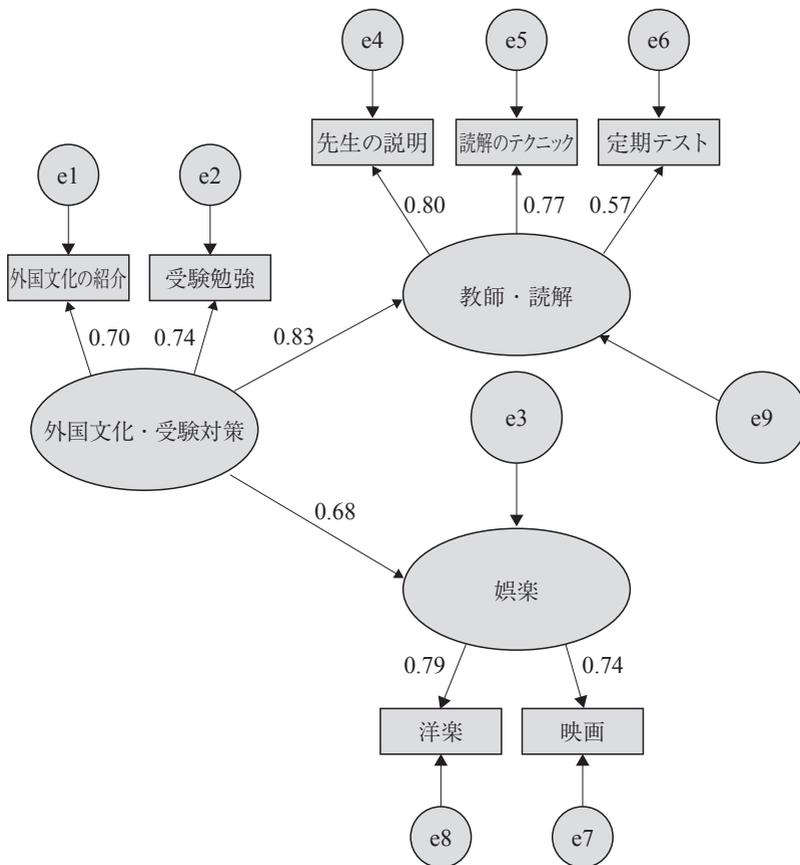
図4 大学の授業内要素の背景的要因の想定された相関関係



高校までの英語学習の最大の動機は受験対策と予想され、また、参加者の専攻が国際ビジネスである点を考慮すると、大学入学以前から彼らの中にある程度海外に対する興味・関心・憧れが存在していたことが予想される為、因子3から因子1及び2への影響関係を想定した。一方大学入学後は、受験勉強の束縛から解放され、英語学習の主たる動機は「受験」に代わる新たな付加価値に移行すると予想される為、因子1に端を発する因子2及び3への影響関係を想定した。以上を図式化したものを図3及び4に示す。また、この図式を基にした構造方程式モデリング分析結果を図5及び6に示す。モデル適合の数値を見ると、これらのモデルがかなり実情を反映していることが理解できる。また、高校までの潜在因子間の関係では、「外

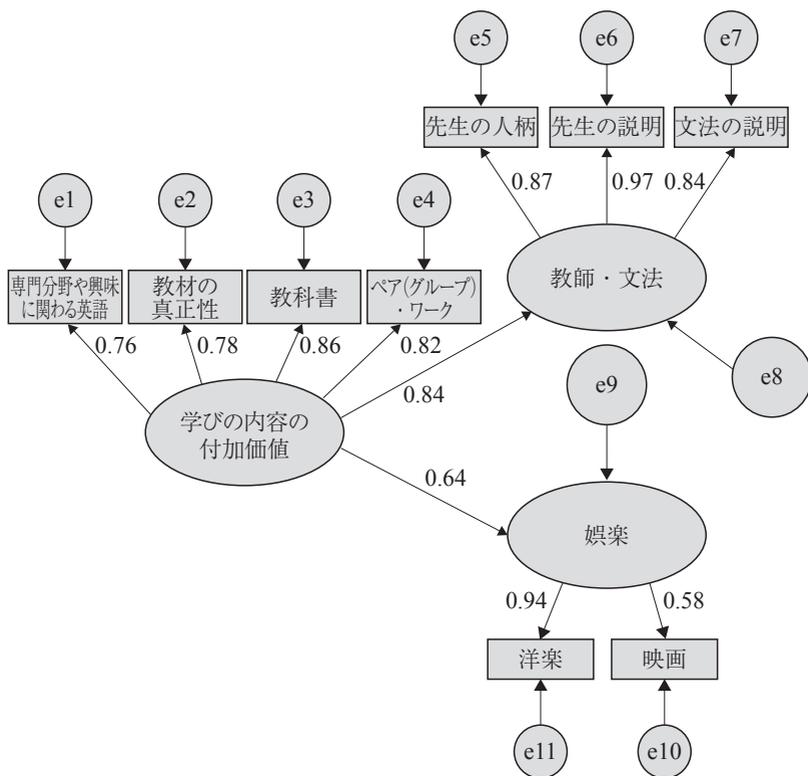
国文化・受験対策」から「教師・読解」への影響関係、及び「娯楽」への影響関係のいずれも有意であったが ($p < .001$)、パス係数の数値から、特に前者の関係性が強いことが判明した。同様に、大学の潜在因子間の関係では、「学びの内容の付加価値」から「教師・文法」への影響関係、及び「娯楽」への影響関係のいずれも有意であったが ($p < .001$)、パス係数の数値から、特に前者の関係性が強いことが判明した。

図5 高校までの授業内要素の背景的要因の相関関係についての構造方程式モデリング分析結果



$p=0.469 > 0.05$, GFI=.970, AGFI=.931, CFI=1.000, RMSEA=.000, AIC=43.718

図6 大学の授業内要素の背景的要因の相関関係についての構造方程式モデリング分析結果



$p=0.423 > 0.05$, GFI=.946, AGFI=.903, CFI=.999, RMSEA=.017, AIC=65.716

5.2. 質的調査

5.2.1. 英語に対する考え方の変化が授業に対する期待に及ぼす影響について

学生Aは現在大学3年生で、昨年度オンラインで実施したシンガポールの大学生との国際交流に参加した。その体験を経て、学生Aの英語に対する姿勢が変わっていった。

学生A：…あの、英語だけに関して言えば、一番こう…勉強というか、なんとなくこう、自分の中でできたというか、こう、自分の実になっ

たなというのが一番英語じゃないかなと思っていて…。

……………

学生A：そうですね。国際交流の、コミュニケーションとか取りながら、結構英語って、なんとなく、こう、できる感覚ってあるんだなと思って…。

インタビュアー：使える気がしてきたということですか？

学生A：使える気がしてきた感じですね。

上記の内容から、学生Aは国際交流を通して、中学・高校までは感じられなかった英語の「使える感」を覚え、それが彼の中で多少なりとも「理想的なL2自己」を形成していったことは想像に難くない。Dörnyei (2009) は「L2 動機づけ自己システム (L2 Motivational Self System)」を提唱し、その中で「理想L2自己 (ideal L2 self)」、「義務L2自己 (ought-to L2 self)」、「L2 学習経験 (L2 learning experience)」という3つの観点から動機づけを説明している。「義務L2自己」とは、外的要因に促されて、負の結果を避けようと学習するものであり、「L2 学習経験」とはL2に関わる経験やL2を学ぶ環境、人間関係についての学習者の態度のことを指し、「理想L2自己」とはL2を使用する理想の自己像のことである。学生Aも、国際交流という体験を通し、僅かではあるが、英語を「学ぶ」のではなく「使用する」自分像を思い描くようになってきていると言える。

インタビュアー：…だからもったいないよね。英語がせっかくできる気がしてきたのに…英語に関する仕事とか考えると良いと思うんだけど、今はあまり考える気はない？

学生A：そうですね。あんまり考えてはいないですね。

インタビュアー：まあ、でも、今年国際交流をやって、もしかしたらちょっと変わるかもね？

学生A：そうですね。

インタビュアー：もしかしたらこのまま、英語を使った、なんか仕事に就きたいとかね？

学生A：そうですね。それはやってみないと分からない部分も出てくるので…可能性はなくはないですね。

インタビュアー：あ、そういう感じはあるわけ？ もしかしたらという？
学生A：もしかしたら、英語…ちょっとでも取り入れられるような職業になるのかもしれないかな、とは思っているというよりは、そんな感覚がするという…。

こうした感覚が、学生Aの大学の英語の授業に対する期待にも反映されるようになってきた。

学生A：変わりました。えー、中学、高校だとやっぱり文法とか、自分が使えるというよりは、こういう…こういう並べ方をしないと、文法というか、文章としておかしいんだよというものが中学、高校で習うもので…大学になると、社会に出た時に実践的に使えるものが多く学べるのかなと…。

学生B（大学2年生）もバイト先の職場での外国人客とのやりとりを経験し、英語を話す楽しさを覚え、大学の授業では「リスニングやライティングやリーディングよりも、少しでもスピーキング力が伸びればいいな」と話し、また学生C（大学2年生）も、大学入学前に将来は海外の人々とビジネスをする機会が増えるという父親からの話を聞き、大学の授業では是非高校までとは違う実践的な英語力を身につけたいとコメントしている。学生D（大学2年生）も大学に入学したら留学生と友達になりたいと思い、そうした願いが「コミュニケーション重視の授業をしてもらいたい」という大学の授業に対する期待に反映されている。

5.2.2. 「理想的な自己」と英語学習の関係

しかし、一方で、必ずしも英語使用に関わる明確な「理想L2自己」がなくとも英語学習につながるケースも存在する。

学生Eは現在大学3年生で、高校までは部活動を頑張ってきて、その分英語も含め、勉強を疎かにしてきた。しかし、その後所属していたクラブで、大学1年生の時にコロナ禍もあって嫌な体験に遭遇し、部活動をやめてしまった。そんな中、「人生つままないな」と独り言を呟いた学生Eに対し、学生Eの母親が自身の経験を基に留学の素晴らしさについて話し、その話に

触発された学生Eは英語の勉強に励み、実際大学2年生の春休みにイギリスに短期の語学留学を果たす。学生Eは、これまで自身の英語学習の動機づけの原因が主として母親の話にあると思いこんでいたが、インタビューを進めるうちに、実はもっと根底的な所に原因があったことに気づく。

インタビュアー：英語以外にも色んな資格があるんだけど、その中でも英語を選んだというのは、やっぱりお母さんの影響があるの？ …なかには宅建とか、色々な資格があるでしょ？ その中で英語を選んだのは、やっぱりお母さんの影響？

学生E：それもありませんし、やっぱり「自分自身が」変わりたいなという…そういう感情がありましたね。

インタビュアー：あ、自分を変えたいという？

学生E：[そういう気持ちは] ありましたね、はい。

インタビュアー：あ、そう…なるほどね。だから、今までの自分から…こう…訣別したいみたいな？

学生E：それが…あー…、それが一番大きいかもしれないですね。

勉強も中途半端にしかやってこず、部活動もやめてしまった学生Eは、新たな自分に「生まれ変わりたい」という気持ちを強く抱き、新たに打ち込めるものを求めるようになる。そしてそれは必ずしも英語でなくてもよかったのである。

インタビュアー：…やっぱりその時も、英語を選びますかね？

学生E：そう…あー、まあどうかなあ…。

インタビュアー：違うものもあり得るかな？

学生E：そうですね。

インタビュアー：だから、やっぱり英語というよりも、[自分を] 変えたいというのがあって、で、たまたま…まあ、たまたま言ってあげただけ…その、お母さんの提案があつたりとか、そういう…環境がなんとなく英語の方に向いてるような気がしたので、英語にとびついたという…。これ「英語」を一つの武器としてという感じなのかな？

学生E：そうですね。

学生Eにとっては、英語は自分を「生まれ変わらせる」一つの手段だったのである。

学生Fは現在、卒業・就職を間近に控えた大学4年生である。学生Fは高校まではサッカー部に所属していたが、本来の目的はサッカーではなく、大学に進学して箱根駅伝に出場することであった。大学2年生の時、学生Fは晴れて大学駅伝の正式なメンバーに選出されたが、チームは予選会で負け、箱根駅伝に出場することが叶わなかった。この出来事をきっかけに、学生Fは自分が本当にやりたいこと、或いはやらねばならないことに深く考えを及ぼすようになる。そこで英語を新たな目標として見出すようになる。

学生F：えっと、大学2年生の予選会が終わって一か月後に、なんかその、色々考えた中で、自分がこのまま、なんかその、一年かけて箱根駅伝の予選会にまたチャレンジすることもできるなとは思ったんですけど、そこでなんかその、駅伝部のコミュニティにしていると、なんだろう、視野が狭くなるなど…。人生を長い目で見た時に、なんだろう、自分は本当に箱根駅伝に出たら、駅伝部を絶対にやめると決めていたので…出た瞬間にもうやめようみたいな…。出ることが目的だったので。で、まあ、そういうのを考えた中で、一年かけて出て、何かあるかな?と思った時に、箱根駅伝だけ目指すとすると、本当に箱根しか考えられないというか、そういう生活なんで…。まあ、もう本当に、他のことをやりたいなと思って、駅伝部をやめるといふか、楽しさといふか、その先を考えた時に、またなんか、限られてるんで、大学生活とかも。何か違うことをやろうかな、残り二年は、みたいな感じで、やめました。

………

インタビュアー：で、新たに何かをやらなくちゃいけないなとなった時に、ぱっと英語が少し入ってきたというのがあるのかな？

学生F：そうですね。まあ大学3年生になって、まあ色々なんか…駅伝部をやめたことによって、色んな人と話す機会とかも増えて、まあ英語をやってる人とかもいて、英語がまあ大事になってくるんじゃないかなと漠然と考えて…。

学生Fはその頃、運動神経と英語力を同時に伸ばすプロジェクトを立ち上げたスタートアップ企業のアルバイトに従事する機会があり、そこで英語力の高い多くのスタッフと触れ合い、彼らの話に触発されて英語の勉強に取り組むようになる。

その後学生FはTOEICを受験するも、点数が思ったように伸びず、また「自分は本当に英語を学ぶ必要があるのか」という思いに囚われたりして、英語学習を一時的に中断したりした時期も経ながら、最終的に大学院進学という結論に辿り着く。

学生F：今は大学院をもう考えてます。大学院か就職かの二択みたいな形で…。

インタビュアー：だからこそ英語も？

学生F：はい。だからもう、どっちにしる英語はもう、絶対必要だし、今後も…。まあ、いくら[機械]翻訳がどうのこうのと言われていても、英語で、なんかその、直接会話するのとは、全然違うと思うので…。いくらその、英語が翻訳で、なんか意味がなくなっていくなされたとしても、英語の本を読む時も、すぐ情報とかも取り入れられたり、英語を最初に覚えておくだけで、情報の幅とか…。あとなんか、自分、人と話すとか好きなんで、その、英語を話すようになれば、人と話す、なんか、人数も増えるというか、幅も増えるなどか…。あとなんか、違う言語を覚えることで、深みというか…何と言うんだろう？ …なんか、知らない未知の世界なんで、何かを感じるというか…。

インタビュアー：視野が広がるというね？

学生F：…それでなんか、英語を頑張ろうというきっかけになって、今やってるんですけど、まあなかなか、やっぱり、これまでも同じだったように、あ、挫折しそう…挫折しそうというわけじゃないんですけど、まあなんかちょっとなあ、みたいな…マンネリ化しちゃうような部分がありますしね、結構…。でもまあ、どこかで、自分を…自分を、なんか、さらに英語ができるような存在にして、英語を生かしたいとか…。

インタビュアー：それはある？

学生F：はい、ありますね。

インタビュアー：英語は絶対に、という感じ？

学生F：そうですね。まあ、絶対というか、英語ができていない自分が悔しいというか…。なんか、周りも英語ができていたりする人がいる中で、自分が英語ができてないのが悔しいなという感じで…。

上のインタビューから、学生Fは大学院進学を目標としながらも、英語を使った自分の将来像について特に明確な考えを持っていないことが分かる。感じられるのは、学生Fは英語を武器として「これまでとは違う自分」になりたいということである。学生Fの中で、英語学習はこうした自身の強い願望を達成する一つ的手段として選択されているようである。

学生Aは昨年度オンライン国際交流プログラムに参加したが、きっかけはやはり「新しいことをやってみたい」という気持ちだった。

インタビュアー：去年 [学生A] は国際交流やったでしょ？ あれはなんでやろうと思ったの？

学生A：あれは自分の中で、こう…一応去年まで教職を取ってたんですけど、その他にも、なんか色々なことにチャレンジしてみたいなと思って、たまたまその時 [学生Aが通っている大学の教員名] 先生の方からお誘い頂いて、そこから [学生Aが通っている大学の別の教員名] 先生の方に話が行って、ちょっと参加してみない？という話から、じゃあ、ちょっとやってみようかなと思って…。

インタビュアー：ふーん…。教職は今もやってるの？

学生A：教職は、今はちょっと辞めちゃって…。

インタビュアー：じゃあやっぱり、新しいことをやってみたいというのがあって？

学生A：そうですね…。

インタビュアー：それって、過去の自分と訣別したいというか、今まで受動的だったから、そういうのがもう嫌だとか、そういう自分とはなんか別人物になりたいとか、そういう思いはあったんですか？ …そこまで深いものはない？

学生A：…そうですね。こう、何回かやっていく…国際交流とかで、英語に関わっていくにつれて、ちょっと、英語に、これからどうなるか分らないですけど、英語を必要になってくるかもしれないし、もう

ここで必要ないで、ここで終わっちゃうかも分からないですけど、でも、なんとなく英語を知っておくだけで、ちょっと良いのかなという…前向きな気持ちは…。

インタビュアー：…なるほど。高校まではなんか、自分は後ろ向きだったなとか、受動的だったと思うので、これからは変わっていきいたいという気持ちもあって？

学生A：そうですね。

インタビュアー：…で、その時ちょうど声がかかったから、ちょっと一歩踏み出したいという？

学生A：はい、そうですね。

インタビュアー：今までだったら、ちょっと引いちゃったかもしれないけど？

学生A：そうですね。今までだったら、たぶん話が来ても、いや、自分はちょっといいです、みたいに断っちゃうような…。

インタビュアー：ちょっとハードルが高いもんね？ 向こうの人と話すの。

学生A：そうですね。ハードルは高いですね。

インタビュアー：それは結構、[学生A]にとっては、一歩踏み出すのは、結構大変な感じだったんですか？

学生A：[笑いながら] 大変な勇気でしたね。

インタビュアー：[笑いながら] あー、そうですね？

学生A：だいぶ大変な勇気でした。

インタビュアー：あー、本当？

学生A：これで、まあもちろん、話を聞いている限りだと、[先方の学生は] 日本語を勉強したいから、日本語でお話してくれるから、その日本語でコミュニケーションを取りながらという話だったんですけど、でもやっぱりどうしても伝わらないことっていうのは、どうしても日本語の中であるので、そうなるやっぱり英語で、ちょっと、こういうことが伝えたかったんだよ、っていうのをやっぱり言えなきゃだめなのかなというのはあったので… [笑いながら] 結構すごく勇気のいる…。

………

インタビュアー：あの、やってる間は、結構大変だった？ 緊張してた？

学生A：[笑いながら] 緊張は、すごいしてました。[さらに大きく笑いながら] ド緊張してました。

インタビュアー：あー、じゃあ終わって良かったなというか…ほっとした感じ？

学生A：そうですね。毎回毎回終わるたびに、[笑いながら] はーってなるような感じで…。

インタビュアー：でもそれじゃあ、自分にとっては、本当に大きな一歩を踏み出せたという感じで？

学生A：そうですね。

インタビュアー：この経験を経て、変わった感じはします、自分が？

学生A：そうですね。やっぱり、どうしても、伝えられなかったりとか、外国の人だとどうしても日本語が分からないから、どうしたら伝えたいんだろうと、後ろ向きな気持ちが、やっぱりどうしても多かったんですけど、もしかしたら言えば伝わるのかなというのを、なんとなくこう、身振り手振りもつけながらじゃないですけど、そういうので、ちょっと伝えることができるのかなというのが、やってみて感じたので…。

学生Aは、教職を目指すのを諦めたことをきっかけとして何か新しいことをやってみたいと思い、その時偶然誘われた国際交流プログラムに参加した。その経験は、学生Aにとっては大変に勇気の要るものであったが、「新しい自分」になりたいという一心から、挫折しそうになる気持ちに打ち勝ち、参加し続け、最終的には苦手としていた英語でも、頑張ればコミュニケーションの道具になり得るのではないかという感覚を得ることができた。そしてそれが、ほんの僅かとはいえ、学生Aの中で英語を使用する理想的な自己像が形成される契機へとつながっていくのである。

このように、当初は、具体的な英語使用に関わるものでなくても、また、たとえそれがかなり漠然としたものであっても、理想的な自己像を思い描くなんらかのきっかけさえあれば、英語学習が選択されるケースもあるのである。

6. 考察と結論

量的調査の結果から、本調査の参加者の学習意欲を高める高校までの授業内要素の背景にある要因は「娯楽・アウトプット」、「文法・読解」、「受験及びその先にあるものへの憧れ」、大学は「娯楽・学びの内容の付加価値・友人」、「文法・読解・アウトプット」、「映像・動画・外国文化」であることが判明した。また、これらの潜在因子間には相関関係が存在すること、すなわち高校までは「外国文化・受験対策」から他の2つの因子、とりわけ「教師・読解」に強い影響力を及ぼしていること、一方大学入学後は、まず「学びの内容の付加価値」に重点が置かれ、それが他の2つの因子、とりわけ「教師・文法」に強い影響力を及ぼしていることが判明した。Papi and Hiver (2020)の研究では、アメリカの大学院に在籍する6名のイラン人学生にこれまでの自身の英語学習の動機づけの変化を振り返ってもらい、middle schoolからgraduate schoolに至る期間に、家族の期待に応える、コースの課題をこなす、入学試験の準備、友人やクラスメイトの影響等と動機づけの要因がめまぐるしく変化していき、最終的により“personal and professional” (p. 222) な要因に至ったことが判明した。本調査の参加者の授業内の動機づけ要因も、中学から高校、大学へと至る期間に変化していき、最終的には、より具体的で、かつ自身の生活や将来に密着した要因(学びの内容の付加価値、すなわち「教材が実際の日常生活で使用されている」や「自身の専門分野や興味に関わる英語が学べる」等)に、英語学習への動機づけの高まりを見出すようになってきていると言える。

一方、質的調査から、高校までは入試という直近の目標があり、主にその対策が授業への期待に反映されていたが、大学入学後、入試という制約が取り払われると同時に、自身が抱く英語使用に関わる理想の自己像がよりダイレクトに授業に対する期待に反映される様子が窺えた。例えば、「英語が話せる」ことが格好良いと感じたり、将来の英語を話す自己像を思い描く学生は、スピーキング・タスクを授業に取り入れてほしいと思う等である。また、そのような英語使用に関わる自己像を思い描けなくても、これではいけないという危機感から生まれる「過去の自分と訣別したい」、「新たな自分に生まれ変わりたい」という強い気持ちが英語学習に結びつくケースも観察された。

しかし、本調査の結果は、大学入学後に新たな「学びの付加価値」を見出したり、新しい自己像をうまく思い描けない学生は、永遠に「無動機」(阿川ほか, 2011, p.13)の状態に置かれ、英語学習が思うように促進しない可能性も示唆していると言えるだろう。学生が学習の拠り所となる理由を一刻も早く見出せるよう手助けすることは、大学教員の重要な責務の一つであろう。

最後に、本調査の参加者はごく限られた少数のグループにすぎない。さらに多様な個人的背景を帯びる多くの参加者を扱えば、授業内要素の背景にある要因やそれらの相関関係、及びその中学・高校から大学へと至る変容も、多種多様な様相を示すことは十分に予想し得る。Midby, Mugabonake, Shea and Kayi-Aydar (2020) は、実際にL2を教える教師としての立場から、個々の学習者が持つ多種多様な背景が多様な「教室内におけるふるまい」を生み出すと指摘し (pp. 1114-1115)、またUshioda (2009) は、L2学習者を、単なる「学習者」としてではなく、特異な文脈に置かれた「人間」としてみなすべきだと主張している (p. 216)。今後は、参加者数をさらに増やし、多様な背景を帯びる日本人英語学習者の動機づけに関わる全体的な構図を探り出していく必要があるだろう。また、今回はアンケートによる量的調査とインタビューによる質的調査のみであったが、これではその結果が実際の教室の中でどのような形で反映されているかまでは分からない。今後は授業観察を通して、生徒や学生の授業に対する期待が、彼らの授業中のふるまいにおいてどのような形で表出されており、また、それらに対して教師がどのような形で応じているか、また、応じるべきかについても考察の対象としていきたい。

参考文献

- 阿川敏恵・阿部恵美佳・石塚美佳・植田麻実・奥田祥子・カレイラ順子・佐野富士子・清水順 (2011)。「大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査」*The Language Teacher*, 35 (1), 11-16.
- Cheng, H., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 153-174.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41 (4), 469-512.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitude and motivation in second language learning*. Newbury House.
- 林田朋子 (2019). 「授業力向上のための英語指導実践の省察——動機づけを高めるための英語指導ストラテジーを用いて」『長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要』 18 (1), 105-116.
- 原和也・金子義隆 (2018). 「英語学習動機尺度開発の試み—一足立区による英語学習意識調査を通じて—」『明海大学教職課程センター研究紀要』 1, 17-27.
- 廣森友人 (2011). 「学習者の動機づけと英語熟達度が動機づけ方略への認識に与える影響」『立命館言語文化研究』 22 (3), 159-167.
- 加賀田哲也・小磯かをる・前田和彦 (2007). 「英語学習についての調査研究—大学生を対象に—」『大阪商業大学論集』 2 (4), 13-32.
- 加藤澄恵 (2011). 「学習意欲を高める授業の研究」『千葉商科大学紀要』 49 (1), 71-80.
- 加藤澄恵 (2012). 「学習活動が英語学習者の内発的動機に与える影響の検証」『言語文化論叢』 6, 9-22.
- 児島千珠代 (2017). 「学習意欲と授業についての考察」『清泉女子大学紀要』 64, 33-48.
- Midby, D. A., Mugabonake, S. E., Shea, K., & Kayi-Aydar, H. (2020). Models and theories of second language motivation: English language teachers respond. *TESOL Quarterly*, 54 (4), 1112-1121.
- 大竹保幹 (2017). 「自己の将来像を見据えて継続して英語を学ぶ態度を育てる授

- 業づくり—英語の活用場面を考えさせる活動を通して—『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』 15, 19-24.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Papi, M., & Hiver, P. (2020). Language learning motivation as a complex dynamic system: A global perspective of truth, control, and value. *The Modern Language Journal*, 104 (1), 209-232.
- 篠原みゆき (2015). 「中学校・高等学校英語教師の、英語学習動機づけに対する認識に関する調査」『英検 研究助成 報告書 (EIKEN BULLETIN)』 27, 231-242.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4 (1), 21-35.
- 徳田恵・原和也・金子義隆 (2021). 「内発的動機づけが外発的動機づけに与える影響モデルと外発的動機づけが内発的動機づけに与える影響モデルの比較検証—中学校の英語学習者の動機づけにおいて—」『言語文化研究』 4, 1-18.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Multilingual Matters.
- 山尾晃平 (2018). 「学習効果を実感させ、生徒の自己効力感を高める授業:ピア・フィードバック活動を通して英語学習への志向性を高める」『東京学芸大学教職大学院年報』 6, 109-120.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.
- 吉田国子 (2009). 「語学学習における動機づけに関する一考察」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』 10, 108-113.
- 吉住香織 (2014). 「Motivational strategies と生徒の英語学習意欲: 学習者はどのような指導を動機づけに効果的と考えるか」『國學院大學教育開発推進機構紀要』 5, 37-60.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.

補遺 1

英語学習への動機づけを高める授業内要素についてのアンケート

1. 以下の高校までの英語の授業内要素について、その要素が自分の英語学習へのモチベーションを高めた（または高め得る）と思われる程度にしたがって、該当する箇所には○をつけて下さい。

- 5: とても高めた（高め得る）と思う 4: 高めた（高め得る）と思う
 3: ある程度高めた（高め得る）と思う 2: あまり高めた（高め得る）と思わない
 1: 高めた（高め得る）と思わない

	項目	5	4	3	2	1
1	先生の人柄					
2	先生の説明が丁寧で分かりやすかった（文法にかぎらない）					
3	文法の説明が詳しかった					
4	読解のテクニックを教えてくれた					
5	定期テストで良い点を取るのに効率的だった					
6	受験勉強に役立った					
7	外国文化の紹介					
8	英語を話したり、聴いたりする機会がたくさんあった					
9	ALT（ネイティブ）の先生の授業					
10	友達と一緒にやるタスクがたくさんあった（ペア・ワーク、グループ・ワークなど）					
11	英語が得意なクラスメイトに触発された					
12	洋楽を聴いたり、歌ったりする活動があった					
13	映画を見る機会があった					
14	英語でゲームをした					

2. 以下の大学での英語の授業内要素について、その要素が自分の英語学習へのモチベーションを高めた（または高め得る）と思われる程度にしたがって、該当する箇所には○をつけて下さい。

- 5: とても高めた（高め得る）と思う 4: 高めた（高め得る）と思う
 3: ある程度高めた（高め得る）と思う 2: あまり高めた（高め得る）と思わない
 1: 高めた（高め得る）と思わない

	項目	5	4	3	2	1
1	先生の人柄					
2	先生の説明が丁寧で分かりやすかった（文法にかぎらない）					
3	文法の説明が詳しかった					
4	読解のテクニックを教えてくれた					
5	学期末試験で良い点を取るのに効率的だった					
6	教科書が良かった					
7	新聞や雑誌の記事，海外のテレビニュースなどが教材として用いられていた					
8	映像や動画が多く使われていた					
9	外国文化の紹介					
10	英語を話したり，聴いたりする機会がたくさんあった					
11	英語が得意なクラスメイトに触発された					
12	友達と一緒に行うタスクがたくさんあった（ペア・ワーク，グループ・ワークなど）					
13	洋楽を聴いたり，歌ったりする活動があった					
14	映画を見る機会があった					
15	英語でゲームをした					
16	自分の専門分野や興味に関わる英語を学ぶことができた					

回答後，このアンケートは教学課のカウンターに設置してある回収ボックス（「英語学習への動機づけを高める授業内要素についてのアンケート用紙回収箱」という表示があります）の中にお入れ下さい。

ご協力，ありがとうございました。

（上武大学）

satake@jobu.ac.jp

（上武大学）

misuzuki@ic.jobu.ac.jp