



Title	英語授業におけるコミュニケーション性と学習者の意識との関係性
Author(s)	石塚, 博規; 三村, 志帆
Citation	北海道教育大学紀要. 教育科学編, 70(1): 185-199
Issue Date	2019-08
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/10535
Rights	

英語授業におけるコミュニケーション性と学習者の意識との関係性

石塚 博規・三村 志帆

北海道教育大学旭川校英語教育研究室

Communicative Features of English Language Classes and the Students' Attitudes Toward the Classes

ISHIZUKA Hiroki and MIMURA Shiho

Department of English Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本研究は、学習者の授業観がどのように彼らの動機付けや態度に影響を与えるかを検証する。本研究を行うにあたり、北海道のA市のB中学校1年生89名に学習者の授業観と動機付け・態度を問うアンケートを実施するとともに、その授業観が実際の英語授業をどれほど反映しているかを見るため、彼らの受けている英語授業の一つにCOLT (Communicative Orientation of Language Teaching) を用いて授業分析を行った。

複数回のCOLT分析の結果、対象とした英語授業はコミュニケーション性が高く、同じ教師による英語授業を受ける異なるクラスの学習者の授業観・動機付けや態度は同じ傾向を持つことが分かった。また、学習者はクラスによらず内発的動機付けの傾向が高いことが示された。さらに、学習者の授業観と動機付けには相関は見られなかったが、授業観と学習者の授業への態度に相関関係があることが分かった。

1. はじめに

文部科学省によって2017年に改訂され、2020年に小学校において施行される新学習指導要領により、小学校では従来第5、6学年において外国語活動として位置づけられていた英語が教科化され、第3、4学年で外国語活動が導入されることとなった。英語教育におけるこのような施策の変化は、国民の英語に対する意識や態度の変化と関係がある。それは、あらゆる分野において急速に進展していくグローバル化により、私たちは世界中の人々とコミュニケーションをとるために英語を使うことを求められていることが背景にあり、このことが、英語の習得により価値を置く意識の変化をもたらし、質の高い英語教育のニーズを高めている。

文部科学省(2002)では、グローバル化が進展する社会において学習者の英語力を向上させるために、「英

語が使える日本人」の育成を目標に掲げ、英語授業に実用的な英語によるコミュニケーションを導入することを目指した。そのため、学習者が授業の中で多くの英語でのコミュニケーションを経験できるようにと、教師に対してCommunicative Language Teaching (CLT) を授業で実践することを強く求めることとなった。一方、効果的な英語学習のためには授業外でも英語を学んだり使ったりする自律的な態度が大切であり、研究者たちは動機付けがこの態度を向上させるのに強く関係していると考えている。

授業におけるCLTの効果や動機付けについて単独で扱った研究はこれまでたくさん行われている。しかし、動機付けとCLTの関係について扱った研究は少なく、さらには、教師のCLTに対する学習者の認識が彼らの動機付けや態度にどのように関係しているかを調べようとした研究はほとんどない。教師がイメージしている学習者の授業に対する認識と学習者の実際の認識との間にはズレがある可能性もあるため、教師にとっては学習者がどのように授業においてコミュニケーション的特徴を感じているのかを知ることは重要なことである。本研究では、教師の実際に行っている授業とその授業に対する学習者の意識、さらに、授業の特徴と彼らの動機付けとの関係に注目し、その関係を明らかにしていくことを目的とする。

2. 先行研究

2. 1 動機付け研究

動機付けに関する研究は、動機付けが言語学習における一つのキーファクターとして受け入れられ始めた1970年代に増加した。その後、動機付けは多くの研究者から様々な分野で注目を集め続けた。教育分野では、Gardner and Lambert (1972) は、動機付けを二つのタイプ（統合的動機付け・道具的動機付け）に分けた。統合的動機付けの高い人は、外国語を学ぶとき、その言語に関連する人々や文化、背景知識などをよりよく理解するために学びたいと考える。彼らは統合的動機付けを人が言語を見返りや報酬を求めずに学ぶ状態であると述べている。一方で、道具的動機付けは、良い給料や職のために言語を学ぶといった目的達成のための道具としての動機を有する場合に使われる。彼らの研究は初めて動機付けと言語学習の成功との間の因果関係を探ろうとした点で画期的な研究であった。

2. 1. 1 自己決定理論

Ryan, Kuhl and Deci (1997) は、動機付けにおける理論として広く知られている自己決定理論を“an approach to human motivation and personality that uses traditional empirical methods while using an organismic metatheory that highlights the importance of humans' evolved inner resources for personality development and behavioral self-regulation”と定義した。また、Ryan and Deci (2000)では、自己決定理論における外発的動機付けを、“the performance of an activity in order to attain some separable outcome and thus, contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself (p.71)”と定義している。また、彼らは動機付けが単独のものとしてとらえられるのではなく、非自己決定から自己決定へと連続しているものとしてとらえられるべきだと述べている。彼らは動機付けを、無動機、外発的調整、取り入れ調整、同一視的調整、統合的動機付け、そして内発的動機付けに分類している。

2. 1. 2 動機付けに影響を与える要素の研究

Deci, Ryanらによる自己決定理論が世界中に広まった後、多くの研究者が長年言語習得の過程に焦点をあてた研究を行ってきた。その一つがDailey (2009) による外国語学習に影響を与える要因を扱った研究であ

る。彼女の研究では、これまでの研究で述べられている考えから共通する特徴を見つけ出し、教師がどのように学習者の動機付けを高めることができるかを明らかにすることを目指した。その結果、動機付けに影響を与える要素として4つの核となる要因、第二言語コミュニティに対する肯定的な態度、学習の楽しさ、理想的な自分自身、外的なプレッシャーを抽出した。これらの要因から、教師は学習者を第二言語文化に親しませ、彼らのニーズや興味にあった授業をし、さらに学習者に理想的な自分自身のイメージをもたせ彼らの自主性を引き出していくことに努めていくべきであるとした。

2. 1. 3 動機ストラテジーに関する研究

廣森（2011）は学習者がどのように動機ストラテジーを認識し、その認識が学習者の動機付けや英語力によって異なるのかを研究した。必修科目として英語授業を受ける大学生を対象とし実験を行い、その結果に基づき動機ストラテジーを4つのグループ活動、肯定的な自己評価の促進、自尊心の向上、適切な学習目標の設定、学習を刺激のあるものとすることに分類した。また、動機付けや英語力の差は学習者の動機ストラテジーの効果に対する認識に影響を与えることがわかった。つまり、異なる英語力や動機付けをもつ学習者は動機ストラテジーを異なる方法で認識することがわかった。廣森（2011）は、異なる動機付けをもつ学習者に対して授業をする場合、異なる指導法を駆使することが必要であると提唱している。

3. 研究課題

前章の先行研究から、学習者の高い動機付けや態度を維持するためには、授業や指導方法を工夫すべきであることが提案されているが、実際に具体的な授業における指導方法や内容が動機付けや態度にどのように反映されているかを検証した研究はこれまで行われていない。そこで本研究では質問紙による意識調査と授業分析によって、学習者が英語授業をどのように認識しているかを調べ、そしてそこからわかる学習者の授業観が彼らの動機付けと態度にどのように影響を与えているか明らかにする。そのために、以下の研究課題を設定する。

- 1) 英語教師によって行われる授業の特徴が、学習者にどのような授業観をもたらすのか。また、実際に行われた授業の特徴と学習者の授業観は一致しているのか。
- 2) コミュニケーション性の高いクラスの学習者はどのような動機付けをもっており、また、教師や授業、英語学習に対してどのような態度を示しているのか。
- 3) 学習者の英語授業に対する授業観は彼らの動機付けや態度とどのように関係しているのか。

4. 研究方法

4. 1 協力者

研究はA市のB中学校の教員経験10年以上の熟練した英語教師と授業を対象に、生徒の協力を得て行われた。研究協力者は入学してから約半年間英語を学んできている中学1年生89名であった。彼らの3分の2は同じ小学校から進学しており、残りの生徒は異なる小学校の出身者であった。これらの学習者が3クラスに均等に割り当てられながら配属されており、同じ一人の英語教師が3クラスすべての英語授業を担当していた。この英語教師は本研究以前から観察・分析の対象としてCOLTによる授業分析を行っており、その結果コミュニケーション性の高い授業を行っていることが知られていた。

4. 2 道具

本研究において、意識調査用の質問紙と録画授業を分析するためのCOLT Part Aスキーム (COLT A) を用いた。

4. 2. 1 質問紙

意識調査は、1 (まったくそう思わない) から5 (とてもそう思う) の5段階で回答するリカート法による質問紙により行われた。Koshie (2018) を参考に作られた質問紙は、学習者の英語授業に対する意識、そして彼らの動機付けや教師や授業・英語学習に対する態度を図ることを目的としていた。また、これらの質問項目と合わせて、英語授業がどの程度コミュニケーション的特徴を持っていると学習者が考えているのかを確認するために、COLT Aのカテゴリーに基づく11個の質問項目が用意された。このように、質問紙は全64個の質問項目で構成され、2つのパート (Part 1とPart 2) に分かれていた。

Part 1は学習者の動機付けと教師や授業・英語学習に対する態度について尋ねる質問項目であった。具体的には、学習者の内発的動機付け、同一視的調整段階、取入的調整、外的調整、授業への態度、言語への自信、不安、教師への態度、達成感、関係性を明らかにするための質問であった。これらの意識を問う質問には以下のようなものが含まれていた。Part 1の詳細についてはAppendix1を参照されたい。

内発的動機付け	例「英語を勉強することで、初めて気づくことがあるとうれしい。」
同一視的調整段階	例「英語ができるようになると、今までとは違う自分の新しい一面を見ることができる。」
取入的調整	例「授業や進学で英語が必要だから、英語を勉強している。」
外的調整	例「テスト (試験・定期考査・入試) で英語があるから勉強している。」
授業への態度	例「もっと多くの英語の授業があればいいのと思う。」
言語への自信	例「今、私は英語を学ぶのが得意である。」
不安	例「私は今英語の授業で間違いを犯さないかとても心配である。」
教師への態度	例「英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていると思う。」
達成感	例「英語の授業では、自分の努力が実ったという充実感が得られることがあると思う。」
関係性	例「英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。」

Part 2は学習者の英語授業のコミュニケーション的特徴に対する意識を測るための質問項目であった。具体的には、受けている授業の特徴として、COLT Aのどの分析カテゴリーを有しているかの質問で、一斉授業形式 (の使用)、発表形式 (の使用)、グループ活動 (の使用)、(グループや個別学習での) 異タスク (の使用)、(指導内容が) 意味中心、身近な話題 (の使用)、(学習者による) 内容制御、(バランスの取れた) 使用技能、談話等の教材 (の使用)、視覚・聴覚教材 (の使用)、教材の出典 (ネイティブの教材) についての質問であった。これらの意識を問う質問には以下のようなものが含まれていた。Part 2の詳細についても同様、Appendix 2を参照されたい。

一斉授業形式	例「授業では、一斉授業形式 (クラス全体) での活動を行っている。」
発表形式	例「授業では一人で、またはグループ活動でクラスのほかの生徒たちに発表する機会がある。」
グループ活動	例「授業ではペアワークを含むグループ活動を行っている。」
異タスク	例「グループ活動や個人活動では、生徒の力にあった異なる問題・課題を与えられる。」

	ことがある。]
意味 / 形式	例「授業は、文法や語い・発音の学習中心というよりも、むしろ扱った題材の内容の理解に重点が置かれている。」
身近な話題	例「授業での活動の中では、一般的なことではなく、自分に関係のある身近なことについて話したり、書いたりする機会がある。」
内容制御	例「授業で扱う話題や活動は、教師が決めたり、教科書に沿って行うのではなく、生徒が決めて行っていく。」
使用技能	例「授業では、一つの技能（例えば聞くことのみ）を要求されるのではなく、多くの技能（読む・聞く・話す・書く）が要求される活動を行っている。」
談話等の教材	例「授業では語句や一文単位の英語ではなく、むしろまとまった文章を扱う。」
視覚・聴覚教材	例「授業ではCDなどの音声や映像を使ったりパンフレットや写真など目に見える教材を使ったりしている。」
教材の典拠	例「授業では、自分たちで作成した作品や実際に英語圏で使われている教材を使用している。（例：英字新聞の記事、自分で好きなように書いた地図や絵など）」

4. 2. 2 COLT A

中学第1学年の英語授業を分析するために、COLT Aを用いた。COLTによる分析結果は、意識調査によって明らかとなる学習者から認識する英語授業の特徴を裏付けるために用いられた。

COLTはSpada and Fröhlich (1995)により、第二言語授業のコミュニケーション的志向を図るために開発された。COLTはA（量的分析）とB（質的分析）に分けられる。COLT Aは活動単位で授業が分析され、その授業がどのような特徴をもっているかを明らかにする。COLT Bは活動における学習者間、または学習者と教師間で行われる口頭のインタラクションを特徴づけるために用いられる。以下、本研究で用いたCOLT Aのコーディング方法について述べていく。

COLT Aのすべてのカテゴリーのコーディングは授業と並行して行われる。まず活動の内容やテーマが変わるごとにその活動の開始時間を記入する。しかしながらもしも、活動全体が同様の内容やテーマを扱っている場合は、いくつかの活動が一つの活動としてまとめられる場合もある。COLT Aは5つの主となる特徴（Participant Organization, Content, Content Control, Student Modality, Materials）に基づいて分析を行う。それぞれの活動に費やされた時間は、それぞれの活動でどの特徴やカテゴリーが重きを置かれたかを明らかにする。コーディングに関して、4つのFocus（Exclusive focus, Primary focus, Secondary focus, Equal focus）が用いられる。これらのFocusは教師がそれぞれの活動において上記の特徴にどのくらい焦点を当てたかを明らかにする。例えば、今回コーディングした授業のwarm-upでは、生徒はALTが週末にしたことについて写真を用いながら話しているのを聞いて理解する活動を行った。このような活動の場合、まず一つ目の特徴であるParticipant Organizationでは、教師（この場合ALT）が生徒に向かって話をしているため、T⇄SC（Teacher⇄Student(s)/Class）にExclusive focusが置かれる。同様に、Contentでは身近な話題を扱っているためNarrowにExclusive focus、Content Controlでは教師/ALTが決めたトピックについて扱っているためTeacher/TextにExclusive focus、Student Modalityでは生徒は主に聞く技能を使っているためListeningにPrimary focusとSpeakingにSecondary focus、そしてMaterialではALTは視覚教材を用いたためVisualにExclusive focusが置かれる。

COLT Aで集められたデータは第二言語授業のコミュニケーション的志向を示すGlobal Scoreを算出するためにも用いられる。COLT Aは言語授業の一般的な特徴を客観的に明らかにするため、Global Scoreはコ

コミュニケーションの志向性の違いを見て、他の授業と比べるためにも使われる。ただしSpada and Fröhlich (1995) は、高いスコアが良い授業を示しているわけではなく、スコアはただコミュニケーションの特徴を示しているということを強調している。COLT Aコーディング方法の詳細については、石塚ほか(2005)を参照されたい。

4. 3 手順とデータ分析

まず、質問紙のPart 2から集めた回答(学習者の授業観)結果にクラスカル・ウォリス検定をかけ、同じ英語教師に教わるクラス間において学習者の授業観に差はあるのかを見る。次に、その学習者の授業観とCOLT A分析によって得た実際の授業の特徴を比べることにより、どれほど学習者は授業におけるコミュニケーション的特徴を知覚しているかを明らかにする。また、同様に、質問紙のPart 1から集めた回答(学習者の動機・意識・態度)結果にクラスカル・ウォリス検定をかけ、学習者の動機付けや態度においてもクラス間に差はみられるのかを調べる。この場合、Grolnick & Ryan (1989)のRelative Autonomy Index (RAI)¹を用いて、動機付けに関連するいくつかの要素を統合して総合的な動機付けを算出する。数値が2.0に近いほど、学習者は内発的動機付けの傾向が高いことを示す。最後にピアソンの相関分析を行い、学習者の授業観が動機付けや態度と相関関係があるのかを調べる。

5. 結果

5. 1 学習者の授業観の特徴

意識調査Part 2(学習者の授業観)におけるクラスカル・ウォリス検定の結果では、どのカテゴリーにおいてもクラス間で学習者の授業観に有意な差はみられなかった。この結果は、3クラスの学習者が1人の英語教師による英語授業をほぼ同じように受けとめていることを示している。英語授業に対する3クラスの学習者の授業観の平均は図1に示されているとおり、一斉授業形式、グループ活動、身近な話題、使用技能、視覚・聴覚教材が高く、異タスク、内容制御(学習者)、教材の出典が低かった。

5. 2 COLT分析が明らかにした授業の特徴

学習者の授業観がどのくらい実際の授業の特徴を反映しているかを見るため、筆者らはまずCOLT Aを用いて学習者が受ける英語授業の一つの授業分析を行い、授業像を明らかにした。分析結果は表1に示されているとおりである。T⇔SCはTeacher⇔Student(s)/Class, S⇔SCはStudent(s)⇔/ Student(s)/Classの略である。

COLT分析を行った英語授業はGlobal Score 10と算出された。このGlobal Scoreから本授業はコミュニケーション性が高い授業であったと言える。具体的には、20%をグループ活動に、96%をProcedureとNarrow、すなわち、意味にフォーカスした活動、51%をTeacher/Text/Student、すなわち、学習者の部分的な内容制御、10%をExtended Text、すなわち、談話のリーディングに使っていた。L2NS や L2NSA、すなわち、

1 Grolnick & Ryan (1989) によるRelative Autonomy Index (RAI) は、動機付けの基となるいくつかの要素(内発的動機付け・同一視的調整・取り入的調整・外発的調整)を統合して総合的な動機付けを算出するために用いられる。総合的な動機付けを導き出すため、外発的調整には-2を、取り入的調整には-1、同一視的調整には+1、そして内発的動機付けには+2が置かれる。そのうえで、動機付けがよりコントロールされている場合には、値はマイナスとなり、動機付けがより自主性のあるものである場合には、値はプラスとなる。

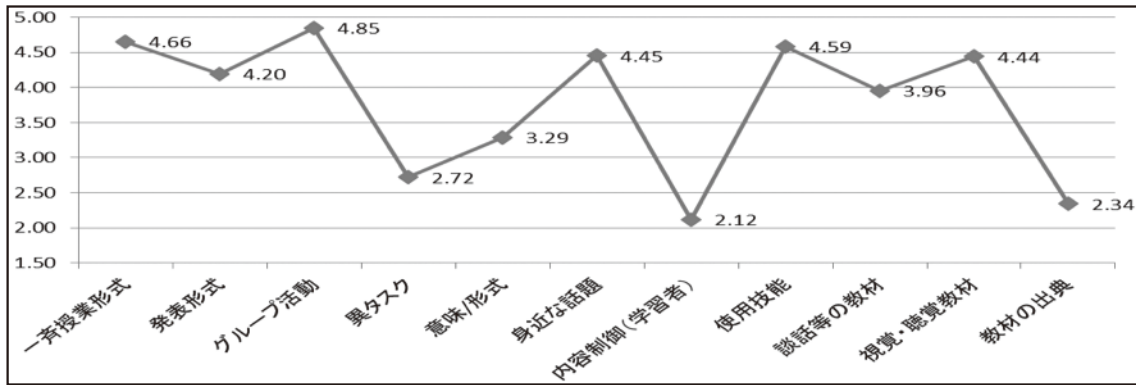


図1 学習者の英語授業に対する授業観の平均

表1 COLTによる授業分析の結果

PARTICIPANT ORGANIZATION						
Class			Group		Individual	
T⇔SC	S⇔SC	Choral	Same Task	Different task	Same Task	Different task
36.67%	23.30%	3.04%	13.15%	0.00%	24.08%	0.00%

CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY				
Teacher/Text	Teache/Text/Stud.	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Others
48.25%	51.75%	0.00%	62.91%	17.25%	6.08%	20.80%	21.47%

CONTENT							
Manage		Lanague				Other topics	
Procedure	Diciplin	Form	Function	Discourse	Socioling.	Narrow	Broad
18.30%	0.00%	3.65%	0.00%	0.00%	0.00%	78.05%	0.00%

MATERIALS							
Type				Source			
Minimal Text	Extended Text	Audio	Visual	L2-NNS	L2NS	L2NSA	Student-made
0.00%	9.73%	6.08%	74.49%	33.48%	0.00%	0.00%	38.55%

ネイティブ用の教材は使用されていなかった。つまり、この授業は、協働的な学習を取り入れながら、学習者に部分的に内容制御の機会を与えつつ、談話のリーディングを用いながら意味のやりとりや意味理解に重点を置く、といった特徴を持っていた。

5.3 学習者の授業観とCOLT分析による授業の特徴

次に、学習者の授業観とCOLT A分析結果を比較することにより、教師の行った授業が学習者の授業観と一致しているかを見る。その際、コミュニケーション性の高いモデル授業10クラスをCOLT Aにより比較しCOLTのカテゴリーごとに平均値を算出したOzeki (2015) を必要に応じて引用し、考察する。

一斉授業形式 学習者の授業観に関しては、学習者は英語授業が主に一斉授業形式で行われていると感じている(図1で、一斉授業形式の回答平均値が4.66)。COLTデータはClassが約63%を占めていると示しており、学習者の授業観はCOLT Aによる一斉授業形式の分析結果をよく反映しているといえる。

発表形式 学習者は英語授業において発表する機会がたくさんあると感じている（図1で発表形式の回答平均が4.2）。COLT A分析結果はS⇔SCが23.30%を占めていると示しており、これはOzeki (2015)の平均値（13%）と比較すると、非常に高いといえる。そのため、これらのことから学習者の授業観はS⇔SCが高い（発表が多い）ことをよく反映しているといえる。

グループ活動 学習者は英語授業においてペアワークやグループワークがたくさんあると感じている（図1でグループ活動の回答平均が4.85）。COLT A分析結果はこれらの活動が13.15%を占めていると示しており、これはOzeki (2015)の平均値（16%）と大きな差はなく、これらの活動が比較的多く取り入れられているといえる。これらのことから学習者の授業観はGroupが多い（ペア・グループワークが多い）をよく反映しているといえる。

意味 / 形式 学習者は英語授業において教師がそれほど意味に焦点を置いていると感じてはいない（図1で意味 / 形式の回答平均が3.29）。COLT A分析結果は授業が意味に焦点が置かれていることを示しており（表1でManagementが18.3%、Other topicsが78.5%）、学習者の授業観とCOLT分析の結果が一致しているとは言えない。

内容制御（学習者） 学習者は英語授業において、これから取り組む活動やトピックを決める際にあまり裁量権がないと感じている（図1で内容制御（学習者）の回答平均が2.12）。COLT A分析結果では、48.25%のトピックが教師によって決定され（Teacher/Text）、学習者のみによってトピックが決定されることはなかったが、51.75%のトピックが教師と学習者双方によって決定されていた。Ozeki (2015)の平均値（Teacher/Textが64%、Teacher/Text/Studentが34%）と比較しても、本授業では学習者に比較的内容制御の機会が与えられていたことがわかる。つまり、授業での内容制御は教師のみにあるわけではなく、部分的に学習者にもかなり与えられていたことから、学習者の授業観とCOLT分析の結果が一致しているとは言えない。

使用技能 学習者は英語授業においてリスニングやスピーキングなど、多くの技能を必要とする活動に取り組んでいると感じている（図1で使用技能が回答平均4.59）。COLT分析結果は、授業での活動が4技能をバランスよく用いることを求めるものとなっていた（Listening: 62.91%、Speaking: 17.25%、Reading: 11%、Writing: 8%）。これはOzeki (2015)の平均値（Listening: 65%、Speaking: 17%、Reading: 6.08%、Writing: 20.80%）を考えると、活動が4技能の使用をバランスよく含んでいたといえる。これらのことから学習者の授業観は使用技能をよく反映しているといえる。

談話等の教材 学習者は英語授業において物語や会話文、段落などのまとまった文章を扱う機会が比較的多いと感じている（図1で談話等の教材の回答平均が3.96）。しかしながらCOLT A分析結果では、9.73%を示しており、これはOzeki (2015)の平均値（22%）と比較すると低いと考えられるため、学習者の授業観とCOLT A分析結果による談話等の教材の結果は一致しているとはいえない。

視覚・聴覚教材 学習者は英語授業では教師が多くの視覚・聴覚教材を用いていると感じており（図1で、視覚・聴覚教材の回答平均が4.44）、COLT A分析結果でもまた、教師が80.57%このような教材を授業で用いていることを示した。これはOzeki (2015)の平均値（40%）と比較すると、高いといえる。学習者の授業観は視覚・聴覚教材をよく反映しているといえる。

5. 4 学習者の動機付けにおけるクラス間の差について

学習者の動機付けに対して行ったクラスカル・ウォリス検定の結果としては、学習者の動機付けに関して3クラス間に有意な差はみられなかった。また、Grolnick & Ryan (1989)のRAI (Relative Autonomy Index)を用いて、動機スコアを導き出した結果、クラスAで2.0のうち1.81、クラスBで1.98、クラスCで1.95

であった。これらの結果からわかるように、3クラスの学習者は共通して高い内発的動機付けの傾向を示していた。質問紙Part 1のその他の質問項目（授業に対する態度・言語における自信・不安・教師に対する態度・達成感・関係性）に同様の検定を行った結果、同様に3クラス間に有意な差はみられなかった。これらの結果から、3クラスの学習者はほぼ同様の動機付けや態度をもっていたとすることができる。学習者の動機付けと態度の平均は図2に示されているとおり、同一視的調整段階や教師への態度、関係性が高く、取入れ的調整や不安が低かった。

これらの結果から、同じ教師による英語授業を受け、同様の授業観をもつ学習者間の動機付けや態度にはクラス間で差はみられなかった。

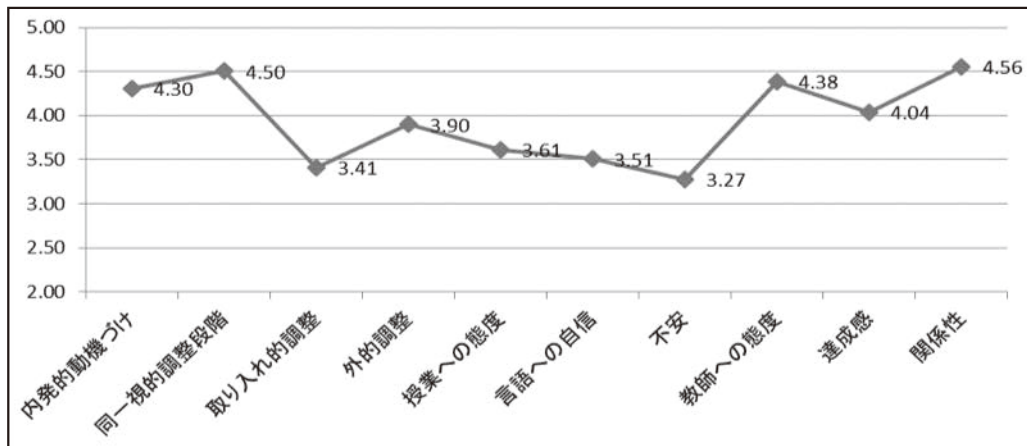


図2 学習者の動機付けと態度の平均

5. 5 学習者の授業観と動機付けとの関係

表2は、学習者の動機付け・態度と彼らの授業観に対して行ったピアソンの相関分析の結果である。分析において5%水準で有意な相関関係が見られたもののみ記載している。

学習者の授業観と彼らの動機付けとの間には相関関係はみられなかった。

学習者の授業観と学習者の態度の間には相関関係がみられた。「一斉授業形式」・「身近な話題」・「使用技能」は学習者のすべての態度と相関があり、特に「一斉授業形式」と「教師への態度」($r=.506, p=.000$)、「使用技能」と「関係性」($r=.501, p=.000$)が中程度の相関があり、より高い相関となっていた。「グループ活動」は、「関係性」と弱い相関があった。「発表形式」・「視覚・聴覚教材」は、「授業や教師への態度」、「関係性」との間でそれぞれ弱い相関が見られた。「意味／形式」・「内容制御」・「談話等の教材」は「言語への自信」と「達成感」と弱い相関があった。

6. 考 察

6. 1 研究課題1 (教師の授業の特徴と学習者の学習観)

5. 1から明らかとなったように、このような授業を受けている学習者の授業観においては、一斉授業形式、グループ活動、身近な話題、使用技能、視覚・聴覚教材が高く、異タスク、内容制御(学習者)、教材の出典が低くなっていた。一方、5. 2から、この授業のCOLT A分析によると、協働的な学習を取り入れながら、学習者に部分的に内容制御の機会を与えつつ、談話のリーディングを用いながら意味のやりとりや意味理解に重点を置く、といった特徴を持っていた。3クラスの学習者とも同様の授業観を持っていたこと

表2 学習者の動機付け・態度と授業観の間の相関関係

	一斉授業形式		グループ活動		発表形式		異タスク		意味/形式		身近な話題	
	t値	p値	t値	p値	t値	p値	t値	p値	t値	p値	t値	p値
授業への態度	.288 **	.006			.211 *	.047					.390 **	.000
言語への自信	.299 **	.004							.225 *	.034	.364 **	.000
教師への態度	.506 **	.000			.247 *	.020					.257 *	.015
達成感	.225 *	.034							.294 **	.005	.382 **	.000
関係性	.355 **	.001	.288 **	.006	.268 *	.011					.353 **	.001

変数	内容制御(学習者)		使用技能		談話等の教材		視覚・聴覚教材		教材の出典・目的	
	t値	p値	t値	p値	t値	p値	t値	p値	t値	p値
授業への態度			.390 **	.001			.390 *	.030		
言語への自信	.251 *	.018	.290 **	.006	.248 *	.019				
教師への態度			.395 **	.000			.386 **	.000		
達成感	.331 **	.002	.364 **	.000	.272 **	.010				
関係性			.501 **	.000			.262 *	.013		

*は5%水準, **は10%水準での有意差を示す。

も考え合わせると、実際に行われた授業の特徴は、学習者の意識にもおおむね同様に反映されていると言える。しかし、5. 3のとおり、一部差も見られたため、授業者である英語教員に実際の授業の様子をインタビューしたところ、以下のことが明らかとなった。

意味/形式 COLT A分析された授業は通常の授業スタイルと同じであり、特にいつもの授業と違わなかった。授業は大きく二つのパートに分かれており、一つのパートは学習者が文法を学び、そのターゲット・文法を活動の中で活用させる文法中心授業であり、二つ目のパートは学習者が教科書を読み、より進んだ産出活動に取り組むリーディング・アクティビティ中心の授業であった。二つ目のパートでは、学習者はよく授業において英語で発表することがあり、COLT A分析を行った英語授業はリーディング・アクティビティ中心授業であったため、その授業自体は文法よりも意味に重点を置いた授業となっていた。一年間に学習者が受ける授業全体としては意味と文法の双方に重点が置かれているため、学習者の授業観に合致していた。また、COLT A分析結果も観察された授業に関しては合致していた。

内容制御(学習者) 授業で扱うトピックは主に教師と学習者の双方によって決定されていたので、COLT A分析による結果は通常授業での内容制御の程度をよく反映していた。COLT A分析と学習者の授業観との間に生じた差を説明するものとして、学習者の意識調査の質問項目に対する誤解釈があった可能性がある。学習者は彼らが行うトピックを実際に決めたときに自主性があると感じるが、COLT A分析による内容制御は実際にはそれだけを指すわけではなく、例えば、質問に対する応答の内容制御も含むので、学習者の授業観とのずれが生じた可能性がある。

談話等の教材 学習者は定期的にリーディング活動の中でまとまった文章などを読むため、比較的まとまった文章を扱う機会が多かった。観察された授業においては、テキストを読むなどの学習は少なく、多くが産出活動に充てられていたため、COLT A分析結果と異なる結果となったと推察される。

6. 2 研究課題2 (授業のコミュニケーション性と学習者の動機づけと態度の特徴)

5. 3の結果から、コミュニケーション性が高い授業を受けた学習者は、動機付けの点では、内発的動機付けの傾向が高くなる可能性が示唆された。また、教師への態度や達成感、関係性もこのような特徴をもつ授業では高くなることが示された。一方で、学習者はこれらの肯定的な態度にもかかわらず、言語への自信は低いことが結果から示され、教師への態度や達成感、関係性とは別に、言語学習に対する自信の無さの原因を探る事が必要であることも示唆された。

6. 3 研究課題3 (学習者の授業観と動機づけ・態度の関係)

5. 5の結果から、学習者の授業観と彼らの動機付けとの間には相関関係はみられなかったが、授業観と学習者の態度の間には相関関係がみられた。

まず、「一斉授業形式」・「身近な話題」・「使用技能」が学習者のすべての態度と相関があったことから、これらの授業観は様々な面から学習者の態度に影響を与える授業の重要な要素であることがわかった。特に「一斉授業形式」と「教師への態度」($r=.506, p=.000$)、「使用技能」と「関係性」($r=.501, p=.000$)が中程度の相関があり、より高い相関があることがわかった。前者は、教師が「一斉授業形式」を多く使うことが学習者の「教師への態度」をより好ましくするということだが、5. 5で明らかのように、発表形式が多いこと、視覚・聴覚教材が多く使われていることも教師や授業への態度が好ましくなることを考え合わせると、本授業のように、さまざまに工夫された言語活動が、一斉形式を多く取り入れても、飽きさせないで学習者を導くことができていることを示唆している。結果として「発表形式」・「視覚・聴覚教材」が「授業や教師への態度」、「関係性」との間でそれぞれ弱い相関が見られたことも、「一斉授業形式」と「教師への態度」の説明と類似するところがある。やはり、「発表形式」・「視覚・聴覚教材」も「一斉授業形式」のなかで行われ、用いられるものであり、「教師への態度」に影響を与えるものと考えられる。後者の「使用技能」と「関係性」については、バランスよく4技能を使う授業では学習者のお互いの関係性がよくなるということだが、これもこのことが単独で関係性をよくするというより、同時にグループ活動や視覚・聴覚活動が多く使われていることが、関係性をよくしていると推察される。学習者は4技能を使う活動を視覚教材などを補助に協働して取り組むことで、人間関係がよくなっていくのであろう。「意味／形式」・「内容制御」・「談話等の教材」は「言語への自信」と「達成感」と弱い相関があったことから、意味のやり取りに重点を置き、生徒主導でよりコミュニケーション教材を用いていくことが「言語への自信」と「達成感」につながっていくことがわかった。

7. 結論

本研究は、学習者の授業観がどのように彼らの動機付けに影響を与えるかを検証することを目的とした。アンケートによる意識調査とCOLT Aによる授業分析を実施し、学習者の授業観と動機付け、そして実際の英語授業の特徴を明らかにした。意識調査では、同じ教師による英語授業を受ける3クラスの学習者はほぼ同様の授業観・動機付けや心的態度をもっており、学習者の授業観に関しては非常によく実際の授業の特徴を反映していることが分かった。また、授業観が学習者の心的態度と相関関係があるということが明らかとなった。

研究結果として、教師の教授法だけでなく、その教授法や授業の特徴等を学習者がどのように捉えているかという「授業観」が学習者の心的態度に影響を与えていることが明らかとなったことから、教師は決して自己満足の教授に終わるのではなく、学習者目線に立った授業づくりが重要であるといえる。本研究では、

市内の一つの中学校において調査実験を行ったため、複数の教師を比較し、その英語授業を受ける学習者の授業観の差を検証することが不可能であった。そのため、一人の英語教師の授業を受ける学習者の授業観についての指摘のみに留まった。動機づけに対する学習者の授業観がもつ影響をより精査するためにも、実験群を増やすとともに、より長期的な調査実験を行っていく必要がある。

8. おわりに

本論文は2018年1月に三村がまとめた卒業論文を基にデータの再分析・統計処理を行ったうえで、内容を再編集し共著で執筆されたものである。

参考文献

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Chang, H. (2014). Motivating TVES nursing students: Effects of CLT on learner motivation. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), 75-101.
- Dailey, A. (2009). *Key motivational factors and how teachers can encourage motivation in their students*. Retrieved from University of Birmingham, <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/DailySLAKeyMotivationalFactorsandHowTeachers.pdf>.
- Frölich, M., Spada, N. & Allen, R. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classroom. *TESOL Quarterly* 19(1), 27-57.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology* 81, 143-154.
- Koshie, M. (2018). *Teacher development using immediate after-class feedback from mobile COLT-changes in teaching styles and their relationships to teacher beliefs and student attitude*. (Master's thesis, Hokkaido University of Education at Asahikawa, Asahikawa, Japan).
- Ozeki, T. (2015). *Feature analysis of English teaching in junior high school using COLT*. (Master's thesis, Hokkaido University of Education at Asahikawa, Asahikawa, Japan).
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Shimura, A., Sano, A., Sakai, Y., Yokoyama, Y., & Kawai, Y. (2015). Combining MOLT perspectives to COLT schemes in assessing instructional events. *Research bulletin of English teaching*, 12, 1-25.
- Spada, N. & Frölich, M. (1995). *COLT observation scheme*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- 石塚博規・横山吉樹・平田洋子・青木千加子・伊東優子・河合靖・高井収・新井良夫 (2005) . 「COLT Part Aによるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析」『Research bulletin of English teaching』 2, 41-63.
- 伊藤紗織 (2012). 「英語学習における内発的動機づけと3欲求の因果関係」『中国地区英語教育学会研究紀要』 42, 1-9.
- 岩本典子 (2018). Are engineering majors intrinsically or extrinsically motivated?: Relationship between L2 motivational types and motivated behavior. 『人間科学総合研究所紀要』 20, 1-17.
- 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.
- 文部科学省 (2002). 『「英語が使える日本人」育成のための戦略構想』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm

Appendix 1

英語学習に対する動機づけに関するアンケート

教育大学旭川校英語教育専攻4年 三村志帆

このアンケートは、英語授業と学習者の動機づけの関連性の研究を目的として、みなさんの英語や英語学習に対する意識を調べるために行われます。調査結果は、研究の推進のためにのみ用いられ、みなさんの個人情報明らかになることはなく、学業成績の資料として使用されることもありませんので、自分の気持ちを素直にお答えください。

質問はパート1は53項目、パート2は11項目あります。各質問に、次の1～5の中で、もっとも当てはまる今の気持ちを選んで○をしてください。

年 組 番 (必ず記入してください)

1. 英語学習への意識に関して

- | | | | | | |
|---|------------|---|-----------|---|-----------|
| 1 | まったくそう思わない | 2 | あまりそう思わない | 3 | どちらともいえない |
| 4 | 少しそう思う | 5 | とてもそう思う | | |

1	英語を勉強している時に、「あ、そうか」や「なるほど」と思うような発見がある。	1・2・3・4・5
2	英語を勉強することで、初めて気づくことがあるとうれしい。	1・2・3・4・5
3	英語圏の人々や、彼らの生活様式について知るのは楽しい。	1・2・3・4・5
4	英語ができるようになると、今までとは違う自分の新しい一面を見ることができる。	1・2・3・4・5
5	英語を勉強し続けていると、今まで聞きとれなかった単語や言葉が分かるようになるのがうれしい。	1・2・3・4・5
6	授業や進学で必要だから、英語を勉強している。	1・2・3・4・5
7	将来、良い仕事に就きたいから、英語を勉強している。	1・2・3・4・5
8	仕事に就いた後も、給料などで良い待遇を得たいから、英語を勉強している。	1・2・3・4・5
9	テスト(試験・定期考査・入試など)で、英語があるから勉強している。	1・2・3・4・5
10	英検やTOEICなどの英語の資格試験に必要なから、英語を勉強している。	1・2・3・4・5
11	英語を使えないと、将来困りそうだから勉強している。	1・2・3・4・5
12	英語で会話ができると、なんとなく格好良い。	1・2・3・4・5
13	英語をスラスラ書けると、なんとなく格好良い。	1・2・3・4・5
14	英語ができないと、なんとなく不安を感じることもある。	1・2・3・4・5
15	英語ができないと、恥ずかしい気分になることもある。	1・2・3・4・5
16	自分の将来のためには、大切である。	1・2・3・4・5
17	英語を勉強すると、自分自身の訓練になる。	1・2・3・4・5
18	英語を使える人になりたいから勉強している。	1・2・3・4・5
19	英語の会話や書く技能を身につけることは、自分にとって必要だと思うから勉強している。	1・2・3・4・5

20	英語を勉強することは、自分の成長に役立つと思う。	1・2・3・4・5
21	もっと多くの英語の授業があればいいのと思う。	1・2・3・4・5
22	私は今の英語の授業をもっと受けたい。	1・2・3・4・5
23	私は今の英語の授業が好き。	1・2・3・4・5
24	今英語は好きな教科のひとつである。	1・2・3・4・5
25	英語の授業が終わっても、もっと続けてほしいと思うことが多い。	1・2・3・4・5
26	私は先生を喜ばせるために、英語の学習を頑張りたい。	1・2・3・4・5
27	私は学習内容が難しくも易しくもなかったので、授業が楽しめた。	1・2・3・4・5
28	私は英語以外の科目の学習に時間を取りたい。	1・2・3・4・5
29	私にとって、今、英語の授業は重荷である。	1・2・3・4・5
30	今の英語の授業で、将来役に立つことを学んでいる。	1・2・3・4・5
31	私は自分の英語力が伸びていると感じている。	1・2・3・4・5
32	私は今学期、英語でよい評価をもらえていると思う。	1・2・3・4・5
33	私は英語の授業で、できたという成功感を感じる人が多い。	1・2・3・4・5
34	私はいつか英語が話せるようになると思っている。	1・2・3・4・5
35	今学期、英語の授業で、私は何をどのようにすればいいのかたいていわかっている	1・2・3・4・5
36	今、私は英語を学ぶのが得意である。	1・2・3・4・5
37	私は今自分の英語力に不安がある。	1・2・3・4・5
38	私は英語の授業で自発的にスピーキングによる発表をよく行う。	1・2・3・4・5
39	私は今英語の授業で間違いを犯さないかとても心配である。	1・2・3・4・5
40	私は授業中、英語で話さなければならないときに、クラスメートに笑われることを恐れている。	1・2・3・4・5
41	私は他の授業よりも英語授業の方がより緊張すると思う。	1・2・3・4・5
42	英語の授業では、先生は私たちの授業に関する意見を尊重してくれていると思う。	1・2・3・4・5
43	英語の授業で教師は、活動や課題の価値や意義を説明してくれる。	1・2・3・4・5
44	英語の教師は、学生の気持ちを理解していると思う。	1・2・3・4・5
45	英語の教師は、私たちの英語の学習について励ましてくれる。	1・2・3・4・5
46	英語の授業で教師は、私たちの視点を考慮してくれていると思う。	1・2・3・4・5
47	英語の教師は、質問しやすい雰囲気を持っていると思う。	1・2・3・4・5
48	英語の授業では、自分の努力が実ったという充実感が得られることがあると思う。	1・2・3・4・5
49	英語の授業では、「できた」という達成感が得られることがあると思う。	1・2・3・4・5
50	英語の授業での自分の頑張りに満足している。	1・2・3・4・5
51	英語の授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。	1・2・3・4・5
52	英語の授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっていると思う。	1・2・3・4・5
53	英語の授業のグループ活動・ペアワークでは、協力し合う雰囲気があると思う。	1・2・3・4・5

Appendix 2

2. 授業に関して

各質問に、次の1～5の中で、もっとも当てはまる今の気持ちを選んで○をしてください。

1	まったくそう思わない	2	あまりそう思わない	3	どちらともいえない
4	少しそう思う	5	とてもそう思う		

1	授業では一斉授業形式（クラス全体）での活動を行っている。	1・2・3・4・5
2	授業ではペアワークを含むグループ活動を行っている。	1・2・3・4・5
3	授業では一人で、またはグループでクラスの他の生徒たちに発表する機会がある。	1・2・3・4・5
4	グループ活動や個人活動では、生徒の力に合った異なる問題・課題を与えられることがある。	1・2・3・4・5
5	授業は、文法や語い・発音の学習中心というよりも、むしろ扱った題材の内容の理解に重点が置かれている。（例：外国のさまざまな文化やお祭りを知る活動など）	1・2・3・4・5
6	授業での活動の中では、一般的なことではなく、自分に関係のある身近なことについて話したり、書いたりする機会がある。	1・2・3・4・5
7	授業で扱う話題や活動は、教師が決めたり、教科書に沿って行うのではなく、生徒が決めて行っていく。	1・2・3・4・5
8	授業では、一つの技能（例えば聞くことのみ）を要求されるものではなく、多くの技能（読む・聞く・話す・書く）が要求される活動を行っている。	1・2・3・4・5
9	授業では語句や一文単位の英語ではなく、むしろまとまった文章を扱う。	1・2・3・4・5
10	授業ではCDなどの音声や映像を使ったり、パンフレットや写真など目に見える教材を使っている。	1・2・3・4・5
11	授業では、自分たちで作成した作品や実際に英語圏で使われている教材を使用している。（例：英字新聞の記事、自分で好きなように書いた地図や絵など）	1・2・3・4・5

（石塚 博規 旭川校教授）

（三村 志帆 旭川校英語教育研究室平成30年度卒業）

