

# 計量テキスト分析を用いた学習者の動機づけを減退させる 英語教師要因の研究

森本 俊

## 要 約

外国語学習における動機づけの研究では、近年、動機減退 (demotivation) という概念に着目した研究が盛んに行われている。動機減退とは、学習当初に存在した意欲が何らかの外的な要因によって低下または消失する現象であり、それを引き起こすさまざまな要因が先行研究を通して明らかとなってきた。その中でも、教師の態度や言動が学習者の動機減退に大きな影響を与えることが議論されてきた。本研究では、教師要因を構成する要素の一つである「教師の能力と指導スタイル」に焦点を当て、その下位要素を、計量テキスト分析を通して検討することを目的とした。関東圏の2つの私立大学に通う302名の大学生を対象に、中学・高校時代を振り返り、英語学習へのやる気の低下に繋がった教師の特徴を具体的に記述するよう求めるアンケート調査を実施した。回答のテキストデータに対し、計量テキスト分析ツール (KH Coder 3) を用いて抽出語の頻度分析及びKWIC (Key word in context) コンコーダンス分析を行った。その結果、先行研究において挙げられてきた全ての教師要因に関連する記述が得られたと同時に、これまで焦点が当たってこなかった新たな側面の存在が示唆された。本研究を通し、計量テキスト分析が動機減退の実態をより詳細に捉える上で有用なツールであることを論じる。

キーワード：動機づけ、動機減退、教師要因、計量テキスト分析、英語学習

## 1. はじめに

### 1.1 外国語学習における動機づけと動機減退

動機づけ (motivation) は、外国語学習の決定要因の一つであり、長期間にわたる学習プロセスを維持するための推進力となる (阿川他, 2011; Deci & Ryan, 1985; Dörnyei, 2018; Gardner, 2010; Gardner & Lambert, 1972)。動機づけには様々な種類があり、これまでの研究では Gardner and Lambert (1972) による「統合的動機づけ」(integrative motivation) と「道具的動機づけ」(instrumental motivation) や、Deci and Ryan (1985) による「外発的動機づけ」(extrinsic motivation) と「内発的動機づけ」(intrinsic motivation) といった概念が提唱されてきた。また、

近年では、動機づけは静的な (static) ものではなく、学習のさまざまな局面で動的 (dynamic) に変動するものであるという認識に立ったDörnyei (2008) によるプロセスモデルや、「自己」(self) や「ビジョン」(vision) といった概念を包摂した動機づけ理論が展開されている (Dörnyei, 2020; Dörnyei & Ushioda, 2009)。

以上のように、今や外国語教育において動機づけ研究は確固としたフィールドを形成しており、数多くの研究がなされている。それらの多くは、いかに学習者の動機づけを高めるのかを主なテーマとして論じてきたが、近年、動機減退 (demotivation) という概念に注目が集まっている (Falout, 2012; Falout & Maruyama, 2004; 菊池, 2015; Kim & Kim, 2013)。Nakata (2006) は、動機減退を、学習当初に存在したやる気何らかの原因で減退または消失している状態と定義している。動機減退のプロセスを理解することにより、動機づけを複眼的に捉え、その知見を学習者の動機づけの向上に活かすことができることが主張されている (Kikuchi, 2013; Zhang, 2007)。

では、どのような要因が学習者の動機づけのありように影響を与えるのだろうか。垣田他 (1993) は、学習に対する動機づけに影響を与える要因として、(1) 環境の要因 (社会・家庭環境、学校の物理的・精神的雰囲気等)、(2) 教授の要因 (教材や教授法、教育機器や学習・評価方法などの教授の質、教師等)、(3) 生徒自身の要因 (性格、情緒的傾向、興味・関心、学習の目的・目標等) を挙げている。また、Dörnyei (1994) は、動機づけを (1) 言語レベル (language level)、(2) 学習者レベル (learner level)、(3) 学習場面レベル (learning situation level) の3つのレベルから説明するモデルを提示している。このうち、学習場面レベルには、教育課程や指導教材、指導法をはじめとする授業特有の動機づけ要素 (course-specific motivational components)、目標志向性や集団的結束性などから成る集団特有の動機づけ要素 (group-specific motivational components)、そして教師の人柄や行動様式、教育方法等を含む教師特有の動機づけ要素 (teacher-specific motivational components) が含まれている。

上記のように、動機づけはさまざまなレベルの要因が複合的に絡み合って形成されるものであるが、その中でも学習者に大きな影響を与えるのが教師の存在である (Dörnyei, 1994; Hasegawa, 2004; Noels et. al., 1999; Song & Kim, 2017)。教師の存在及び言動は、垣田他 (1993) における「教授の要因」に、Dörnyei (1994) における「学習場面レベル」に含まれる。鹿毛 (2013) は、「学習者にとって、教師はその存在自体が人的な学習環境 (p. 288)」であり、学習意欲のありように多大な影響を与える存在であると述べている。例として、Noels, et. al. (1999) は、教師のコミュニケーションスタイルが学習者の内発的動機づけと相関関係にあり、教師が学習者をコントロールする度合いが強ければ強いほど内発的動機づけが低下することを明らかにした。また、Hasegawa (2004) や Zhang (2007) は、教師の言動や指導力に対する不満が動機減退に大きく結びついていることを指摘している。日本の中学・高等学校においては、例外を除いて生徒はどの教師に英語を担当してもらおうのかを選択することはできず、学校側が配置した教員の下で授業を受ける。中学・高校の英語の授業は通常週3回～5回行われ、ほぼ毎日の

ように授業を受けることとなる。したがって、教師のどのような言動が英語学習に対する動機づけを向上させたり減退させたりするのかを詳らかにすることは、授業改善の大きな一助となる。以下、動機減退をもたらす教師要因にはどのようなものがあるのかを、外国語教育以外の分野と外国語教育の分野における先行研究を通して見ていくこととする。

## 1.2 外国語教育以外の分野における、動機づけを減退させる教師要因についての先行研究

Gorham and Christophel (1992) は、アメリカの大学に通う 308 名の大学生を対象に、アンケート直前に履修した科目を振り返り、授業のどのような側面が学習意欲の向上または減退に繋がったのかを記述するよう求めた。その結果、計 728 の動機づけ要因と 583 の動機減退要因が挙げられた。後者のうち 216 項目 (37%) が授業の構造に関するものであり、198 項目 (34%) が教師の行動に関するもの、169 項目 (29%) が学習環境に関するものであった。表 1 は授業の構造及び教師の行動に関する要因をまとめたものである。「授業の構造」で最も回答数が多かったのが「評価や課題に関する不満、不明瞭な指示、無関係な課題、評価が厳しすぎる・甘

表 1 Gorham and Christophel (1992: 244) による動機減退を誘引する教師要因  
(菊池, 2015, p. 33 より抜粋)

### 授業の構造

1. 評価や課題に関する不満、不明瞭な指示、無関係な課題、評価が厳しすぎる・甘すぎる (n=137)
2. 教材の一般的な構成 (教科書と講義が一緒／無関係である、映像・音声に頼りすぎている、堅苦しすぎる、教材をわかりにくくしている) (n=129)
3. 他の学生の行動 (n=21)
4. 物質的な教室環境 (教室のサイズ、設備、魅力のない部屋) (n=19)
5. 授業参加の機会がない、フィードバックや建設的な批評のなさ (n=19)
6. 教科書 (n=5)

### 教師

1. 退屈である、精力的でない、教員が授業に退屈している、準備できていない、講義が系統だっていない、単調な話し方 (n=147)
2. 親しみやすくない、自己中心的である、利己的である、学生の質問に答えない、えこひいきをする、厳格である、恩着せがましい、口やかましい、学生を侮辱したり、子供のように扱う (n=103)。
3. ぱっとしない身体的風体 (n=34)
4. 言語障壁、話を理解するのが難しい (n=25)
5. 話が本題からそれる、例によって話の要点を過剰にする
6. 見識のなさ、教室を管理できない、信頼性が低い (n=23)
7. 無責任である (授業に現れない、授業が早く終わる) (n=18)
8. オフィス・アワーがない、個人的に助けてくれない (n=12)
9. 距離のある非言語行動 (n=8)
10. ユーモアの無さ、気が短い、悲観的である (n=6)

注: n = 回答数

すぎる」であり、続いて「教材の一般的な構成」や「他の学生の行動」、「物質的な教室環境」、「授業参加の機会がない、フィードバックや建設的な批評のなさ」、「教科書」といった要因が挙げられた。一方、「教師の行動」に対しては、「退屈である、精力的ではない、教員が授業に退屈している、準備できていない、講義が系統だっていない、単調な話し方」といった回答が最も多く、その他9つの要因が挙げられた。要因に含まれる項目が必ずしも互いに関連しておらず、一つのカテゴリーとしてまとめることの是非に疑問の余地が残るといった問題点はあるものの、Gorham and Christophelの研究は、動機減退を引き起こす教師要因を具体的かつ広範に捉える視点を提供するものである。

表2 Kearney et. al. (1991) による教師の不適切な言動の要因

教師の不適切な行動の要因
要因1：能力の欠如 1.1 生徒に対する無関心 1.2 文法やスペリングのミス 1.3 退屈な授業 1.4 混乱を生じさせる／分かりにくい授業 1.5 教える内容について分かっていない 1.6 発音 1.7 音量が小さい 1.8 情報過多 1.9 不公平な成績評価
要因2：攻撃性 2.1 嫌味／こき下ろし 2.2 セクハラ 2.3 臆／偏見 2.4 望ましくない性格 2.5 罵倒するような言葉遣い 2.6 不合理な／恣意的な規則
要因3：怠惰 3.1 欠席 3.2 シラバスからの逸脱 3.3 情報量の少なさ 3.4 提出物の返却が遅い 3.5 準備不足／管理不足
因子分析から削除された要因 4.1 授業時間の延長 4.2 終了時間よりも早く終わる 4.3 雑談 4.4 生徒からの質問に適切に答えない 4.5 授業外で会えない 4.6 公平ではない試験 4.7 ネガティブな見た目

Gorham and Christophelの研究は、動機減退要因を全体的に論じたものであるが、教師要因に焦点を絞った研究として、Kearney et. al. (1991)が挙げられる。Kearneyらは、アメリカの大学で対人コミュニケーションの授業を受講している254名の学生と、コミュニケーション論入門を受講している261名の学生を対象として、教師の不適切な言動 (misbehaviors) についてのアンケート調査を実施した。前者には閉じた質問 (closed questions) の調査を、後者には自由記述式の質問 (open-ended questions) の調査を実施した。その結果、計28の動機減退要因が抽出され、それらは(1)「能力の欠如」(incompetence)、(2)「攻撃性」(offensiveness)、(3)「怠惰」(indolence)の3つの因子に併合された。これらの3要因に因子分析から削除された要因を加えたものが表2である。「能力の欠如」は、指導力の欠如とほぼ同義であり、分かりにくい授業や退屈な授業といった授業そのものの性質や、指導内容に関する教員の知識、話し方、成績評価を含む9つの下位項目から構成されている。「攻撃性」は主に教員と学生との関係性に関するものであり、嫌味やセクハラ、鼻肩、罵倒するような言葉遣いなど、学生に対する教師の侮辱的な言動から成る。「怠惰」は、授業に姿を現さないことや、提出物へのフィードバックが遅いこと、授業に向けた準備不足等の要素から構成される因子である。その他、因子分析から除外された要因として、授業時間の延長や雑談といった要素が挙げられている。

以上、外国語教育以外の分野における動機減退研究としてGorham and Christophel (1992)とKearney, et.al. (1991)を取り上げた。両者を通して動機減退を引き起こすさまざまな要因が明らかとなったが、共に大学の事例を扱っているため、日本の中学・高校における英語教育に関連の薄い項目も一部含まれている点や、カテゴリーのまとめ方が雑駁なものが散見される点に留意が必要である。しかしながら、動機減退を引き起こす教師要因を多面的に捉える視座を提供したという意味において、多くの示唆に富むものである。

### 1.3 外国語教育の分野における、動機づけを減退させる教師要因についての先行研究

外国語教育における動機減退を引き起こす教師要因研究の一つとして、Kikuchi and Sakai (2009)は、大学生112名に対して高校での英語学習経験に関するアンケート調査を実施した。アンケートは2つの種類から成り、一つは動機減退に関連する35の文の内容がどの程度自身に当てはまるかを5件法で尋ねるものであり、もう一つは英語学習に対するモチベーションが上昇・低下した経験を自由記述式で記述するものであった。前者の回答を因子分析した結果、(1)「教科書」(course books)、(2)「不十分な教室施設」(inadequate school facilities)、(3)「テストの得点」(test scores)、(4)「コミュニケーションではない教授法」(noncommunicative methods)、(5)「教員の能力や指導スタイル」(teacher's competence and teaching styles)の5因子が抽出された。このうち「コミュニケーションではない教授法」の因子には、因子負荷量の大きい順に「大学入試のための授業が多かった」、「英語でコミュニケーションをする機会がなかった」、「文法に関する学習が多かった」、「先生の一方向的な説明が多かった」という下位項目が含まれた。

また、「教員の能力や指導スタイル」には、因子負荷量の大きい順に「先生の説明がわかりにくかった」、「先生の英語の発音が悪かった」、「先生が生徒の間違いを馬鹿にした態度をとった」、「授業のペースが適切ではなかった」といった下位項目が含まれた。また、上記5因子の枠組みを通して自由記述回答を分析した結果、「コミュニケーションではない教授法」の因子において「高校ではコミュニケーションよりも文法に重点が置かれていた」や「大学入試のための勉強だった」、「インタラクティブではない授業が嫌い」といった回答が見られた。「教員の能力や指導スタイル」に関しては、「先生の発音がカタカナ英語だった」や「教師が自分のペースで授業を進めていた」、「授業に対する熱意がなかった」といった記述が見られた。

Sakai and Kikuchi (2009) は、656名の高校生を対象に動機減退要因に関する調査を行った。アンケートでは動機減退に関連する35の文が提示され、参加者はそれぞれの文の内容がどの程度自身に当てはまるかを5件法で評価した。因子分析の結果、(1)「学習内容と教材」(learning contents and materials), (2)「教員の能力と指導スタイル」(teacher's competence and teaching styles), (3)「不十分な教室設備」(inadequate school facilities), (4)「内発的動機付けの欠如」(lack of intrinsic motivation), (5)「テストの結果」(test scores) の5つの因子が抽出された。さらに、「学習内容と教材」と「テストの結果」がモチベーションの低い生徒たちにとって特に動機減退に繋がっている可能性が示唆された。「学習内容と教材」の因子には、因子負荷量が高い順に「文法に焦点を当てた授業がほとんどだった」、「教科書の英文が長すぎた」、「教科書や副教材が多かった」、「授業で扱う英文の意味を解釈するのが難しかった」、「文法的に正しく話したり書いたりすることを期待された」といった下位項目が含まれた。また、「教員の能力と指導スタイル」の因子には、因子負荷量が高い順に「先生の解説が理解しにくかった」、「先生の英語の発音が悪かった」、「先生からの一方的な説明ばかりだった」、「先生が生徒の間違いを馬鹿にした」、「授業の進度が適切ではなかった」という下位項目が挙げられた。ここで特筆すべきは、本研究と Kikuchi and Sakai (2009) で抽出された因子を比較すると、Kikuchi and Sakai (2009) における「コミュニケーションではない教授法」の代わりに「内発的動機付けの欠如」という因子が抽出された点である。

Liu (2020) は、中国の中等職業学校 (secondary vocational school) に通う68名の学生を対象にアンケート調査を実施した。アンケートは3つのセクションから成っており、セクション1では中等職業学校入学以前の英語学習経験を問う3つの項目が含まれ、セクション2は Sakai and Kikuchi (2009) をベースとした30の文に対し、その内容がどの程度自身に当てはまるかを5件法で評価する内容であった。セクション3は、英語学習に対する動機減退について自由記述を求めるものであった。因子分析の結果、(1)「学習内容と教材」(learning contents and materials), (2)「教室の学習環境」(classroom learning environment), (3)「教員の能力と指導スタイル」(teacher's competence and teaching styles), (4)「失敗の経験」(experiences of failure), (5)「英語話者のコミュニティに対する態度と英語の実用的な重要性」(attitudes towards the English-speaking community and the practical importance of English), (6)「内発的

な興味・関心の欠如」(lack of intrinsic interest)の6因子が抽出された。このうち、「学習内容と教材」には、因子負荷量が高い順に「教科書の文章のほとんどが文法に焦点を置いていた」、「授業で扱う英文を解釈するのが難しかった」、「授業で習う内容が退屈だった」、「教科書や副教材が多かった」の4項目が含まれた。また、「教員の能力と指導スタイル」に関しては、「先生の説明がわかりにくかった」、「先生がいつも単調で退屈な授業をしていた」、「ほとんど教えず、自主学習を強いてきた」、「授業で魅力的な活動をデザインしなかった」、「授業の進度が適切ではなかった」の5項目が挙げられた。この研究で注目すべきは、Sakai and Kikuchi (2009) や Kikuchi and Sakai (2009) では見られなかった「失敗の経験」や「英語話者のコミュニティに対する態度と英語の実用的な重要性」といった因子が抽出された点と、「教員の能力と指導スタイル」に含まれる項目がより具体的であった点である。

表3と表4は、上記3つの先行研究における「教員の能力と指導スタイル」と「コミュニケーションではない教授法」因子において、どのような要素が含まれていたのかをまとめたものである。「コミュニケーションではない教授法」はKikuchi and Sakai (2009) のみで抽出された因子であるが、「教員の能力と指導スタイル」に密接に関連するものであるため、両者を併せて取り上げることにした。3つの研究で共通して見られた項目は、「先生の説明がわかりにくかった」と「授業の進度が適切ではなかった」であった。2つの先行研究で共通した項目は、「先生の英語の発音が悪かった」と「先生が生徒の間違いを馬鹿にした」、「先生の一方的な説明ばかり

表3 「教員の能力と指導スタイル」及び「コミュニケーションではない教授法」因子に含まれる項目のまとめ

Kikuchi and Sakai (2009)	Sakai and Kikuchi (2009)	Liu (2020)
<b>教員の能力と指導スタイル</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生の説明がわかりにくかった</li> <li>・先生の英語の発音が悪かった</li> <li>・先生が生徒の間違いを馬鹿にした態度をとった</li> <li>・授業のペースが適切ではなかった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生の解説が理解しにくかった</li> <li>・先生の英語の発音が悪かった</li> <li>・先生からの一方的な説明ばかりだった</li> <li>・先生が生徒の間違いを馬鹿にした</li> <li>・授業の進度が適切ではなかった</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生の説明がわかりにくかった</li> <li>・先生がいつも単調で退屈な授業をしていた</li> <li>・ほとんど教えず、自主学習を強いてきた</li> <li>・授業で魅力的な活動をデザインしなかった</li> <li>・授業の進度が適切ではなかった</li> </ul>
<b>コミュニケーションではない教授法</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学入試のための授業が多かった</li> <li>・英語でコミュニケーションをする機会がなかった</li> <li>・文法に関する学習が多かった</li> <li>・先生の一方的な説明が多かった</li> </ul>	N/A	N/A

表4 3つの先行研究の比較

3つの研究に共通	2つの研究に共通	1つの研究のみ
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 分かりづらい説明</li> <li>・ 不適切な授業進度</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 先生の発音の悪さ</li> <li>・ 間違いをバカにする態度</li> <li>・ 一方的な説明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 単調で退屈な授業</li> <li>・ 自主学習の強要</li> <li>・ 魅力的な活動の欠如</li> <li>・ 大学入試のための授業</li> <li>・ コミュニケーションの機会の欠如</li> <li>・ 文法学習への偏重</li> </ul>

だった」の3つであった。「先生がいつも単調で退屈な授業をしていた」や「ほとんど教えず、自主学習を強いてきた」、「授業で魅力的な活動をデザインしなかった」、「大学入試のための授業が多かった」、「英語でコミュニケーションをする機会がなかった」については、1つの研究のみで挙げられた。以上を踏まえると、多くの研究で挙げられている要因ほど、より強く動機減退を引き起こす可能性が高いことが推察される。

#### 1.4 本研究の目的とリサーチクエスチョン

以上、外国語教育及びそれ以外の分野における動機減退を引き起こす教師要因に関する先行研究を概観した。先行研究を通して、どのような教師の態度や言動が学習に対する動機減退に結びついているのかが明らかとなってきた。しかし、ここで取り上げた先行研究は5件法による設問と自由記述式の設問を組み合わせたものであるものの、前者に比重が置かれており、自由記述式設問に対する回答は主に前者の結果を裏付けるために用いられてきた。また、自由記述式設問に対する回答のコーディング及び分類において、研究者による一定の主観的解釈が反映されていた可能性も否めない。そこで本研究では、計量テキスト分析 (quantitative text analysis) を通して、先行研究で挙げられてきた動機減退を誘引する教師要因に対して更なる基礎付けを与えることを目的とする。計量テキスト分析は、自由記述式の設問に対する回答を一つのテキストデータにまとめ、その中で使用されている語の頻度や共起関係等を計量的に分析すると同時に、テキストデータとの往還を通して現象を解釈するという意味において質的な研究と量的な研究の側面を併せもつ研究手法である (樋口, 2014)。これまでの動機減退に関する研究において、計量テキスト分析を用いた分析はなされておらず、本研究を通して従来とは異なる角度からのアプローチを試みたい。

以上の背景を踏まえ、本研究では以下のリサーチクエスチョンを設定した。

RQ 計量テキスト分析の結果は、先行研究において挙げられてきた動機減退を引き起こす教師要因をどの程度支持するのか。



## 2. 方法

### 2.1 参加者

本研究の参加者は、関東圏にある2つの私立大学（A大学・B大学）に在籍する18歳から21歳の大学生計302名であった（男：117名，女：185名）。A大学からは、文系の3学部3学科に所属する計199名が参加した。このうち39名（19.6%）が英語を専門とする学科に所属し、英語科教員を志望する学生も含まれていた。また、25名（12.6%）は教育学部に所属し、小学校教諭第一種免許状及び中学校教諭第二種免許状の取得を目指している学生であった。残る135名（67.8%）はリベラルアーツを専攻する学生であった。B大学からは、計103名の学生が参加した。参加者は文系学部の4学科に所属しており、うち20名（19.4%）が教育学科に所属し、小学校教諭一種免許状の取得を目指していた。残りの学生の内訳は、心理学専攻が25名（24.3%）、社会学専攻が30名（29.1%）、栄養学専攻が28名（27.2%）であった。

### 2.2 アンケート調査

英語学習への動機づけを減退させる英語教師要因を探索することを目的として、参加者にアンケート調査を実施した。アンケートは参加者のバイオデータと自由記述式の設問1つから構成された。設問は、「中学・高校時代に英語の授業を受けた先生の中で、英語学習へのやる気が下がった先生の特徴を具体的に説明してください」という内容であった。本アンケートはA大学で2018年度に紙ベースで、B大学で2019年度及び2020年度にGoogle Formsを使って授業外に実施した。参加者には、本アンケートへの回答は任意であり、個人情報は一切開示されないこと、回答内容が成績評価に一切影響しないことを説明し、全員から同意を得た。

### 2.3 手順

参加者には、筆者が担当する英語の授業終了時にアンケートについての説明を行い、授業時間外に回答するよう求めた。所要時間は約10分であった。

### 2.4 データ分析

計302名の参加者のうち、中学・高校時代に英語学習に対するやる気が低下した先生に出会ったことが無いと回答した49名のデータを除外した。その結果、計252名（男：97名，女：155名）のデータを分析の対象とした。参加者から得られたデータをMicrosoft Excelで集計し、KH Coder 3（樋口，2014）を用いて計量テキスト分析を実施した。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 データ概要

参加者から得られた回答は計627文であり、総抽出語数が12,743、異なり語数が1,415であった。主な品詞の異なり語数は「名詞」が519語（「名詞」286語、「サ変名詞」158語、「名詞B」13語、「名詞C」52語、「タグ」10語）、「動詞」が270語（「動詞」208語、「動詞B」62語）、「形容詞」が71語（「形容詞」47語、「形容詞B」16語、「ナイ形容」6語、「形容詞（非自立）」8語）、「形容動詞」が80語、「副詞」141語（「副詞」37語、「副詞B」65語、「副詞可能」が39語）であった<sup>1)</sup>。

以下、表4に示されている下位項目ごとに、計量テキスト分析の結果を報告する。

#### 3.2 「分かりづらい説明」・「一方的な説明」及び「文法学習への偏重」の分析

「教員の能力と指導スタイル」因子には、「分かりづらい説明」と「一方的な説明」が含まれており、両者の実態を探るためには、名詞の「説明」及び「解説」の使われ方が鍵となる。「説明」と「解説」の出現頻度は、それぞれ43回と30回の計73回であった。それぞれのKWICコンコーダンスの結果が図1～図3である。

<p>での、中3からの内容が難しく、ついていのが大変でした。⇒ただ文法の使い方を てくれない先生でした。⇒読み書きばかりであった。⇒教科書を見て、書いてあることをそのまま 教科書を見て、書いてあることをそのまま説明するだけだった。⇒教科書の文を先生がひたすら 教科書の文を先生がひたすら説明するだけ。⇒英語の発音が開き取りづらかった。⇒全て英語で 英語は基礎が大事なのに丁寧に教えてくれなかった。⇒教科書に書いてあることをそのまま 問題を解かせて、最後に答えを言うだけの講義。⇒テキストに書かれている事をそのまま ⇒テキストに書かれている事をそのまま説明するだけの講義。⇒生徒の分からない部分を詳しく しました。⇒英語表現の授業で新しい文法を含む例文を教科書からそのまま持ってきて、 グループワークやペア学習もなかった。重要な文法や単語を教科書から抜き出し、黒板に書き 。第一の理由は、文法的な用語の使用頻度が高いことである。それまで文法を 時に回収。毎日コピ取り相組めず、やる気が低下した。⇒教師がひたすら文を訳して文法を た先生がいました。⇒日本語でも何を言っているか分からなかった。⇒基礎を全く も何を言っているか分からなかった。⇒基礎を全く説明せずに発音したものをどんどん ころでよく怒られました。⇒グループワークが少なく、文法の説明も大雑把。質問に行くと詳しく してくれない先生だったが、授業がいまいちだった。教科書に書いてあることをさっさと どしてこれが間違いないのか、どこが違うのか分からないままだった。⇒同じ箇所を長い時間 。英文があってそれを生徒に読ませていく授業。⇒英語の授業だから全て英語で を(かに)した言い方を。⇒教科書の英文をプリントにまとめて配布し、英文の訳を りました。⇒性格や音程の押し方は悪くないけど、授業は教科書の英文の文法をひたすら が理解不能先生だった。⇒文法ばかりで英語を話す機会をあまり与えてくれなかった。⇒文法の わかることしか、解説してくれなかった。⇒教科書に書いてあることしかやらなかった。文法の やらなかった。文法の説明が分がらかった。⇒外国人の先生。⇒聞わりやすい先生だったが、 れている答えの冊子に書いてある解説を読んだだけだった。⇒質問しても具体的な に沿ってのみの授業。⇒授業の進め方が悪いものとはいえず、英語における様々な表現の たり適当に呼んで座る人ばかりで意味がなかった。⇒教科書を読むだけでつまらなかった。 ていなかった。ただ教科書の問題だけを永遠にするような先生でした。⇒英語学習においての 先生、海外に10年ほどいたせい、日本語が不自由になってしまっていて、文法の 無い、大体パターンが決まっている人。⇒問題形式の授業で生徒が答える形式のものだが、 強(くらい)持っているような強烈な匂い。授業もプリントばかりだった。ただ訳だけ書い の授業だったため、書いていても分からない部分が多かった。パワーポイントに全ての って思えなかった。その先生は(かなり)なく(英語)まよ(嫌)いな(り)なり(だ)った。⇒具体的な文法の 行った。文を訳すことはしたい自分(参考書)等を使えば(できる)し、文法も</p>	<p>説明 するのみ。⇒分からないところがあってもみんな先に進んでしまふ。授業のペースが速すぎる。 説明 するだけだった。⇒教科書の文を先生がひたすら説明するだけ。⇒英語の発音が開き取りづらかった。 説明 するだけ。⇒英語の発音が開き取りづらかった。⇒全て英語で説明されて理解できずに授業が 説明 されて理解できずに授業が進んでいったとき、⇒声が小さく、みんなに質問なども 説明 しているだけだったので授業の工夫が感じられず学ばせる気があるようには思えなかつ 説明 するだけの講義。⇒生徒の分からない部分を詳しく説明してほしいという、意見を聞き入れること(授業 してほしいという、意見を聞き入れることなく授業を進め、分からない問題点について具体的な解説を 説明 する授業。次の授業の最初にそれを小テストするから覚えなさいという感覚で授業 説明 して次という形であった。そして、予習をしておくことが前提であったが、 説明 する際に使う語や細かい文法事項を意図せず増強していたため、出てくる語 説明 するといふ、生徒が退屈してしまうような授業を行っていた。文を訳すことはしたい 説明 せずに発音したものをどんどん説明していき先生。⇒ひたすら書くとだけやらされて、本文 説明 していく先生。⇒ひたすら書くことだけやらされて、本文の訳が書けないうちに毎回変わる先生。 説明 してくるが、だから授業の時からそうして欲しい。⇒パワーポイントを使うことが多かつ 説明 し、問題を解かせる。⇒パワーポイントを使っている授業だったため、書いていても分がら 説明 していて、授業の進みが他のクラスよりも2、3時間遅れていた。⇒機嫌 説明 しようとして空回りしている先生。もう高校生だからこころへん分るよね、と勝手に考えて 説明 する。品詞や文法についての説明はなく、ただ英文を日本語に訳すだけ。⇒話し方に抑揚がなく 説明 するだけ。⇒先生が一方的にずっと教科書の英文を訳しているだけで、意味の確証などがなかつ 説明 がわりがらかった。⇒私が一番下のクラスにいたのも悪いと思いますが、クラスの 説明 が分がらかった。⇒外国人の先生。⇒聞わりやすい先生だったが、説明が理解できなかつたり字 説明 が理解できなかつたり字が下手で板書が読みづらかつたりからあまり教わりたくなかつた。⇒授業中に 説明 ができない。⇒パターン化して暗記させる形であった。⇒応用の利く英語を教える 説明 が不足しており、分がらづらいと感じた。⇒すぐ怒る。⇒一方的に授業を進めるだけで、 説明 が不十分であった。⇒単語テストが多く曜日の日に応じた出席番号で問題を指名する先生 説明 が不足していた。⇒確かに授業の時間があったのに授業内容が記憶にない。 説明 が分がらかった。「へって日本語で何を書いたの?」、先生が話す時間が 説明 が分がらくない。いかにも頑固、突っかないといった風な先生。⇒長文読解の授業でひたすら英文の 説明 が無かつた。依は鼻息も凄くて、隣の良い人優先で物事を見ていた。受け持って 説明 が書いてあり、読みづらかつた。解説も淡々と進んでしまい、生徒に質問して解かせる 説明 をしてくれなくて、覚えることが書かれなかつたから。さらに、文章問題を解いた 説明 を読んでるだけで意味があるのか?と思うようになり、英語学習に対するやる気が低下</p>
--	--

図1 「説明」のKWICコンコーダンス結果

<p>え？これなんで？と訊いても、こういう文法だから覚えるしかないと言われて、文法の分りにくい。いかにも頑固、突っつかない先生。⇒長文読解の授業でひたすら英文のなるのですが、「英語」の授業なのアクションとかいう…。ただ単に解説、文法のさの掛け声をさせたり、be動詞でつまづいて質問をしに行ったら、be動詞のをその子にだけ当てるのは別にいいが、そこで急に当てられるとばててしまう。構文ストレスでした。あと意味不明なところよく怒られました。⇒グループワークが少なく、文法のため。【自分の定期テストという目標にだけ特化】⇒最近の先生は目的と目標の違いをないといけないのが嫌だった。⇒50分の60%は先生が話していた。タスクののが嫌だった。⇒50分の60%は先生が話していた。タスクの説明や文法のを行ったのかもしれない。⇒教科書の本文を訳し、文で使われている文法などの。⇒教科書の英文をプリントにまとめて配布し、英文の説明をする。品詞や文法についての</p>	<p>をひたすら日本語でされている授業では文法の知識を学ぶのも嫌になってくるしを一方的にされました。眠かったし、結構ストレスでした。あと意味不明なところよくをする先生は眠くなりました。解説は分かりやすいのに、聞きそびれることがありました。⇒笑わを全くしてくれなかった。⇒とにかく分かりづらかったです。どこが大事なのかが分からないし、も意図して英語だけで、結局何をやる時間なのが分からない。教科書の訳で終わりも大雑把。質問に行くに詳しく説明してくれるが、だから授業の時からそうして眠れなかった。⇒ノートを頻りに使う。⇒一文を暗記してみんなの前で暗記を発表するのがや文法の説明などは仕方ないが、教科書のリーディングまで行っていて、一方的な教授型授業などは仕方ないが、教科書のリーディングまで行っていて、一方的な教授型授業でした。主体と日本語に訳すことのみを授業を3年間、それに加え、解説を聞いていても分かりは、ただ英文を日本語に訳すだけ。⇒話しながら眠れなくなり、どこが重要なのかが分ら</p>
---	---

図2 「説明」のKWICコンコーダンス結果 (続き)

<p>をするだけの授業だった。解説は、全員に配られている答えの冊子に書いてある説明してほしいという、意見を聞き入れることなく授業を進め、分からない問題について具体的なでなくて、覚えるしか書かれてなかったから。さらに、文章問題を解いた後、テキストしが扱わなかった。⇒教科書の英語コードをただノートの左半分に貼らせて、その英文の使われている文法などの説明と日本語に訳すことのみを授業を3年間、それに加え、としが感じなかった。⇒コミュニケーション英語の担当の先生で、英文を読んで端から訳し、文法授業は訳法が基本で個人としては既に家で辞書を引きながら訳し終わっていて、先生の波がある人だった。⇒スライドなどで生徒全員が理解していないものもかわらず、に歌い出す。黒板に書く字が汚くて分からない。回り書き。⇒授業でただテキストをやては、授業が始まるたびに辞書や型型について調べて機嫌をよくしていた。⇒教科書のあった。⇒教材に書かれたことしか教えてくれなかった。教科書を読めばわかることしか、をやらせてくる先生。⇒生徒の意見を聞き入れることなく授業を進め、分からない問題についてげの先生は、教科書そのままの授業をした先生です。教科書を読めば理解できる内容を細く</p>	<p>を眺むだけだった。⇒質問しても具体的な説明ができない。⇒パターン化して暗記をして(れない先生でした。⇒授業プリントを忘れて、みんなの前で土下座させられたをしてくれなく、解説が書けてくれなかった。授業の後、間違えた問題をなぜ間違っを右半分に書かせる。全体的に先生の話してない授業だったことと遅延であっを聞いていても分かりづらかったため、ほとんど寝てしまった。活動等は一切無し。をしていくという派々とした授業を行っていたので、英語の授業を嫌いと感じを聞くのが遅延だった。先生の発音も日本語ばかりで聞き取れなかった。テスト前にはを一切せずに答えだけを覚えて、授業を真面目に進めた先生。また、スライドで本文のをするだけで、つまらなかったし、解説も分かりづらいし、字も読みづらかった。⇒毎時間必ずを延々として、授業が全く進まない先生。そのせ筆記で板書し、昔の語をしてくれなかった。⇒教科書に書いてあることしかやらない。文法の説明が分りにかたしてくれない先生でした。⇒読み書きは分り分りであった。⇒教科書のみをみて、書いてあることをしてくれたところは今の自身の英語力に活かされていると感じますが、その基礎するといふもので、つまらなかった。小学生までの活動的なのと比べて一気にこれだけの授業をするのみ、文法事項だけしか取り上げず、英語を使うことをこなった。⇒「これ知っしてくれただけでそこは良かったですが、正直何もうるんませんでした。⇒板書の仕方しない。⇒英語ができない人たちのクラスなのに、ずっと英語で話している先生。一あまりわかりづらかった。⇒授業中に、文法を解いて答え合わせをするだけの授業だった。その後の授業は生徒が問題として解いてきた問題集の答え合わせと解説で終わりました。なのでアクションとかいう…。ただ単に解説、文法の説明をする先生は眠くなりました。聞きながらノートしたりスニグ問題をワークに書き込んだ。先生の声あまり聞かない。文法の棒を机に打ちつける時がある。⇒生徒への鼻息が何となく分かる先生だった。テスト返却後のも分からない部分が多くあった。パワーポイントに全ての説明が書いてあり、読みづらかった。で分からない。回り書き。⇒授業でただテキストをやって解説をするだけで、つまらなかったし、やる意味が分らずほとんどやらなかった。授業中にその問題を殴りながらでもなく、先生のれる単語テストを行い、その後の授業は生徒が問題として解いてきた問題集の答え合わせで英語のえの字も分からない私になって、50分間の半分以上teacher talk (文法のた調の良いやつに対して、「あなたも上の人と似ないさいよ」と書いた先生。⇒時結構な頻度で問題をやり、合っているか合っていないかだけしかやらず、面白くて勉強になるのですが、「英語」の授業なのアクションとかいう…。ただ単に</p>
---	---

図3 「解説」のKWICコンコーダンス結果

図1～図3をもとに、「説明」と「解説」がどのような文脈で用いられているかを分析した結果、以下の3つのカテゴリーに分類された(原文ママ。下線・囲みは筆者)。

(1) 説明・解説の分かりづらさ

このカテゴリーは、「分かりづらい／分りにくい」や「大雑把」、「深くない」といった語によって特徴付けられる。

例：文法の説明が分りにくかった。(S17) / 解説を聞いても分かりづらかったため、ほとんど寝ていました。(S162) / 解説はあまり深いものとは感じず、自分で調べた方があらゆることを学べると感じました。(S170) / グループワークが少なく、文法の説明も大雑把。(S225) / 授業でただテキストをやって解説をするだけで、つまらなかったし、解説も分かりづらい。(S237)

## (2) 説明・解説に終始

このカテゴリーは、「そのまま」や「ひたすら」、「～するだけ」といった語によって特徴づけられる。

例：教科書をみて、書いてあることをそのまま「説明」するだけだった。(S65) / 教科書の文を先生がひたすら「説明」するだけ。(S66) / 先生の「解説」だけの授業だった。(S158) / ただ単に「解説」、文法の「説明」をする先生は眠くなりました。(S277) / 授業でただテキストをやって「解説」をするだけで、つまらなかったし、…。(S237) / 「解説」が教科書に載っていることをそのまま読むだけで、家で一人でもできるような授業。(S244)

## (3) 説明・解説の不足・欠如

このカテゴリーは、「しない」、「無い」、「不十分」といった語によって特徴付けられる。

例：「説明」が不十分であった。(S105) / 分からない問題について具体的な「解説」をしてくれない先生でした。(S133) 具体的な「文法」の説明をしてくれなくて、覚えろとしか言われなかったからだ。(S142) / 結構な頻度で問題をやり、合っているか合っていないかだけしかやらず、「解説」無しにどんどん進んで身に付かなくて…。(S258) / 品詞や文法についての「説明」はなく、ただ英文を日本語に訳すだけ。(S284) / 分からないことだらけで、難しいところも「解説」しない。(S298)

上記(1)が表4における「分かりづらい説明」に、(2)が「一方的な説明」に対応するものとして考えられる。両者はいずれも説明や解説がされることを前提とした上で、そのありようを表すものであるが、(3)は説明や解説自体が欠如していることを表している意味において、先行研究には見られなかった点である。

「解説」と「説明」に関連する名詞の中で、高頻度で出現したのが「答え」(18回)、「解答」(6回)、「正答」(1回)、「回答」(1回)である。このうち、「答え」のKWICコンコーダンスの結果をまとめたのが図4である。ここでは、「答えを言うだけ」や「答えを言わない」、「答え合わせをするだけ」、「答えだけ」といった記述が多く見られ、正答になる理由や根拠、考え方を解説しないことに対する不満が見て取れる。「解答」に関しても、計6文中2文が「文章問題を解いた後、解説をしてくれなく、「解答」しか言ってくれなかった」(S142)や「授業形式が文字だけのプリント主体で味気なくマンネリ化していて、問題に対する「解答」の根拠を示してくれないが多かった」(S239)という内容であった。これらはいずれも、「説明」・「解説」における「説明・解説の分かりづらさ」と「説明・解説の不足・欠如」に対応するものである。

<p>しょう。授業のペースが速すぎる。⇨問題を解く時間を与えらるも、時間が短くすぐに表現の授業を行っていた先生であり、授業中にいきなり発音を強制する、間違えた態度にする先生。⇨授業のほとんどの時間をかけて英文問題を解かせて、最後だけの授業だった。問題を解いて、数人の生徒が列ごとなどで当てられて、黒板にない。生徒との関係は友達みだいたが、授業になると急に冷たくなる。ずっと生徒を静かにさせていた。あと、生徒の質問は一応聞けが、特に明確なで板書が読みづらかったからあまり教わりたくなかった。⇨授業中に、文法を解いて勉めている感じがした。先生と生徒の関係があまりかみ合っていなかった。⇨プリントのまじり文句は「暗記して欲しい」とか「こういうものなんです」とかあとは教科書の暗誦。される単語テストを行い、その後の授業は生徒が宿題として解いてきた問題集のイメージ。頑張って教えてくれているという感じはしましたが、ミスが多めだった。転職して1年目であった。文法は頭に入っているため、質問するとすぐに、文法を解いて答え合わせをするだけの授業だった。解説は、全員に配られている。⇨発音は他の先生にも負けないのに、文法問題を解いている時にほとんどノートに教科書の本文とその日本語訳を予習でやり、授業はそれを一人ひとり感してきて、やる気を持ってきつかった。本文の訳の確認や読解問題の1方向的に話しているだけで、ただ英々と要点だけ伝えたり、問題を進めてその後の話ばかりの脱線をしてきた先生。⇨授業中にみずら扱され、なぜこのような</p>	<p>を提示し、毎回同じ形式の授業を行っていた。⇨授業の雰囲気が高い。⇨質問され発した際に厳しくなるなど、毎回の授業時に異常なプレッシャーを与えてくるような授業を言うだけの先生。⇨テキストに書かれている事をそのまま説明するだけの講義。⇨生徒の分が書きにくいという内容をやっていた。書いたもののつづきを全体でやっていて、を最終的に言わない。重要なことを書いている時が分からない。急に言い出す。を出さずにそのまま授業を続けていた。アドバイスや冗談などもあって、いつも生徒を静かに合わせをするだけの授業だった。解説は、全員に配られている答えの冊子に書いて合わせをするという授業内容であったため、退屈だったから。⇨英語が基本使わないから。⇨高校合わせ。多分、マニュアル通りの授業ではあったのだと思う。⇨指名されて回答を間違える合わせと解説で終わりました。解説はあまり深いものとは感じず、自分で調べた方がが曖昧だった。⇨めっちゃ厳しくて文法のテストも再テストにして、どんどん進んでいってしまっが返ってきて良かったが、発音が日本人英語であった。発音が気になってしまい冊子の冊子に書いてある解説を読ませただけだった。⇨質問しても具体的な説明ができないのヒントを前に書いてしまう。あまりにもクラスでの出来が悪くて、テスト返却の時合わせをするというもので、一人が本文の訳をしている時の他の39人はほとんど合わせ、単語テストなど、高校英語が苦手だった私にとってはとても苦痛な授業だった。アクティビティだけ聞いている先生がいたのでちょっと微妙だったかなと思います。⇨授業の進み具合なのかわからなければいけない。分からない、なぜできないのか、しっかり</p>
--	---

図4 「答え」のKWICコンコーダンス結果

ここで、「説明」や「解説」の対象について分析を行いたい。先行研究で「文法への偏重」という項目が挙げられていたことを踏まえ、「文法」のKWICコンコーダンス分析を行った。「文法」を含む文は計47抽出され、図5はその結果の一部である。図に示されている通り、文の大多数は「説明」や「解説」に関連したものであることから、「文法への偏重」という項目を支持するものである。

<p>しれないが理解不能な先生だった。⇨文法はわりと英語を話す機会をあまり与えてくれなかった。⇨読みはわかるが、解説してくれなかった。⇨教科書に書いてあることがやらなかった。3に上がったので、中3からの内容が、ついていけるのが大変でした。⇨ただの聞きながらプリントしたリテリニグ問題をワークで書き込んだ。先生の声あまり聞かない。頑張ろうと思えなかった。その先生はやっぱり英語まで嫌いになりそうだった。⇨具体的ないけないのが嫌だった。⇨50分の60%は先生が話していた。タスクの説明やしているような授業でした。個人作業が多く、訳す時間がとても多かったです。その時にアクション活動は皆無で総合的な英語力は上がらなかったと思う。コミュニケーション英語の授業で全くもって英語のえの字も分からない私にとって、50分間の半分はteacher talk (た。ええ?これなんで?と?聞いても、こういう文法だから覚えろかなと書かれ、文法の知識を学ぶのも嫌になって文法だから覚えろかなと書かれ、文法の説明をひたすら日本語でされている授業では文法の知識を学ぶのも嫌になってくる、いつの間にか使えなくなる。という感じはしましたが、ミスが多めだったので、答えが曖昧だった。⇨めっちゃ厳しくて先生、海外で10年ほどいたせい、日本語が不自由になってしまっていて、文法の説明も大雑把。質問に行くと詳しく説明してくれるが、だから授業の時がそれし、結構ストレスでした。あと意味不明なところでもよく怒られました。⇨グループワークが少なく、勉強になるのですが、「英語」の授業なのでアクションという…。ただ単に解説、文法を解いて答え合わせをするだけの授業だった。解説は、全員に配られている答えのなんでもわからないと顔をされ、事務的に授業を進めてくれる先生だった。⇨ただ目は人の話を聞かないで、中学校レベルの授業しかしてくれなかった。基本文法を延々と教科書通りに進めるだけのことで、生徒の大半が退屈してしまっていた。⇨この下があった。第一の理由は、文法的な用語の使用頻度が高いことである。それまで文法を説明する際、毎回単語を取り組めず、やる気が低下した。⇨教師がひたすら文法を訳して</p>	<p>の説明がわかりにくかった。⇨私が一番下のクラスにいたのも悪いと思いますが、の説明がわかりにくかった。⇨外国人の先生。⇨聞けたり先生だったけど、説明が理解できなかったの使い方を説明するのみ、⇨分からないところがある。ほとんど先に進んでしまう。授業のペースの解説の決まり文句は「暗記して欲しい」とか「こういうものなんです」とかあとは教科書の説明をしていなくて、覚えろとしか言われなかったから。さらに、文章問題をの説明などは仕方ないが、教科書のリーディングまで行っていて、一方的な教授型授業でした。の質問をしても、「まずは辞書で調べて欲しいや?～と思うようなテキストしか扱わなかった。⇨教科書の英文コピーをたノートの左半分に貼らせて、その英文(文法の解説)、ドットを日本語で行う授業は、英語という面白さを感じることができなかった。の説明をひたすら日本語でされている授業では文法の知識を学ぶのも嫌になって文法の知識を学ぶのも嫌になってくる、いつの間にか使えなくなる。文法のテストも再テストにして、どんどん進んでいってしまっ。もって相が教えてもらいたいや先生の説明がわかりにくかった。「～で日本語で何て言うんだっけ?」、先生が話す文法の説明も大雑把。質問に行くと詳しく説明してくれるが、だから授業の時がそれし文法の説明をする先生は厳しくなりました。解説は分かりやすいので、聞きとられることがありました文法を解いて答え合わせをするだけの授業だった。解説は、全員に配られている答えの文法を詰め込む先生でした。⇨ひたすらワークをやらせてくれる先生。⇨生徒の意見を聞き入れること文法を延々と教科書通りに進めるだけのことで、生徒の大半が退屈してしまっていた。⇨この文法を含む例文を教科書からそのままもってきて使って、説明する授業、次の授業の最初に文法を説明する際、毎回単語や細かい文法事項を意図せず勉強してしまっていたため、出て文法を説明するという、生徒が退屈してしまっような授業を行っていた。文法を訳すと</p>
--	--

図5 「文法」のKWICコンコーダンス結果 (一部)

以上の要因に加え、頻度リストの中で上位を占めた名詞に、「質問」(20回)と「相談」(2回)が挙げられる。図6は「質問」のKWICコンコーダンスの結果である。計20文のうち7文が、生徒が先生に質問をした際に、真摯な態度で答えてもらえなかったことや、具体的に明確な回答が得られなかったことに関連するものであった。また、3つの文は質問をする時間を作ってもらえなかったという内容であった。「相談」に関しても、「高校の先生によくある、生徒が基本的なところでつまづく理由が分からない先生。少し相談しただけで、真顔ですぐ怒るところ」(S236)や「毎時間必ずと言っていいほど一回は怒って、しかも気分屋だったから凄く接

しづらくて、**相談**もしにくかった」(S238)といった記述内容であった。Krishnan (2013) が、動機減退に繋がる教師要因の中に lack of teachers' feedback (教師からのフィードバックの欠如) を挙げているように、生徒が抱く質問・疑問や相談事に対してどのように対応するかは、広義の「解説」や「説明」に含まれると考えられるため、動機減退に繋がる要因の一つとして着目する必要があるだろう。

<p>が積み重なったまま次の学年へ進級した時が英語学習に対するやる気が低下したきっかけです。質問をする時間をあまり作ってもらえず、自分の仕事をしている印象が強く、他の先生のような授業でした。個人作業が多く、訳す時間がとても多かったです。その時に文法の質問をしても、「まずは辞書で調べてください」や「～だ思う」のような微妙な返答が多く、特に午後の授業の遅い時間は眠くて仕方ありませんでした。また、質問をしても軽く答えてくれるだけで、あまり熱意などは感じなかったため。私は高校授業に馴染みがない部分もたっぷりやろうとする。⇒授業の内容は60分教科書を読み上げてたくさん質問をするだけ。後に行事が控えてようが融通を利かせることはなかった。しかも、テスト前がありました。⇒笑わなくて怖い先生。教科書を読み上げるだけで、授業も楽しくなかったし、質問をする時間もなかった。あと、採点が厳しい。⇒読むだけだった。単語を覚えるだけであまり前課業が難しく重って授業中にさんの掛け声をさせたり、be動詞でつまづいて質問をしに行ったら、be動詞の説明を全くしてくれなかった。⇒とにかく分かりづらかったです。⇒解説は、全員に配られている答えの冊子に書いてある解説を読むだけだった。⇒質問しても具体的な説明ができない。⇒パターン化をして暗記させる形であった。</p> <p>⇒すぐに答えを提示し、毎回同じ形式の授業を行っていた。⇒授業の雰囲気は軽い。⇒質問されてもなんでわからないのと顔をされ、事務的に授業を進めてくる先生</p> <p>⇒先生で、企業から転職して1年目であった。文法は強に入っているため、質問するとすぐに答えが返ってきて良かったが、発音が日本人英語であった。発音がポイントに全ての説明が書いてあり、読みづらかった。解説も淡々と進んでしまい、生徒に質問して解かせる方式でないため、どうしてこれが間違っているのか、どこが違うのかわからない。⇒生徒に流れやすいタイプの人で、あまりちゃんと授業ができていた記憶が無いです。⇒質問したら、分からないから自分で調べてと置かれた。発音が聞き取りにくい。単語の意味と全体的に生徒を見下すような態度で言葉遣いも教員として雑な物置いた。例えば、生徒が質問に答えられずしている「中学からやり直した方がいいんじゃないかな」と生徒が質問。あと意味不明なところよく怒られました。⇒グループワークが少なく、文法の説明も大雑把。質問に行くけれど詳しく説明してくれるが、だいたい授業の時からそうして欲しい。パワーポイントに答えられなくて焦っていると、こんなのもできないのだから怒られて、理解できる質問があったが、内容が理解できていなかったためもう一度自分で読み直さなければいけなく、面白がなくて授業がつまらなかった先生がいました。⇒日本語でさえも何を言っているのかわからず、英語のみで話されて、何に取り組む時間がいまいち分からなかった。⇒授業中の生徒に対する質問なども投げかけず、一人で授業を行っているような先生でした。⇒教科書に沿ってのみ英語で説明されて理解できずに授業が進んでいたとき。⇒声が小さく、みんなに質問できない。お気に入りの子がいる。90%をその子にだけ当てるのは別にいいが、そこで質問をしていて当たり前という重業と雰囲気。話しかけづらい雰囲気(授業外でも質問)。質問に対して答え、Goodのような流れになる授業はほとんどつまらなかった。⇒え？これなんで？と問い返す。⇒たまたま読ませるが、それ以外はずっと生徒を静かにさせていた。あと、生徒の質問は一応聞くが、特に明確な答えを出さずそのまま授業を続けていた。アドバイスや冗談</p>	<p>質問をする時間をあまり作ってもらえず、自分の仕事をしている印象が強く、他の先生</p> <p>質問をしても、「まずは辞書で調べてください」や「～だ思う」のような微妙</p> <p>質問をしても軽く答えてくれるだけで、あまり熱意などは感じなかったため。私は高校</p> <p>質問をするだけ。後に行事が控えてようが融通を利かせることはなかった。しかも、テスト前</p> <p>質問をする時間もなかった。あと、採点が厳しい。⇒読むだけだった。単語を覚えるだけであまり</p> <p>質問をしに行ったら、be動詞の説明を全くしてくれなかった。⇒とにかく分かりづらかったです。</p> <p>質問しても具体的な説明ができない。⇒パターン化をして暗記させる形であった。</p> <p>質問されてもなんでわからないのと顔をされ、事務的に授業を進めてくる先生</p> <p>質問するとすぐに答えが返ってきて良かったが、発音が日本人英語であった。発音が</p> <p>質問して解かせる方式でないため、どうしてこれが間違っているのか、どこが違うのかわからない</p> <p>質問したら、分からないから自分で調べてと置かれた。発音が聞き取りにくい。単語の意味と</p> <p>質問に答えられずしている「中学からやり直した方がいいんじゃないかな」と生徒</p> <p>質問に行くけれど詳しく説明してくれるが、だいたい授業の時からそうして欲しい。パワーポイント</p> <p>質問に答えられなくて焦っていると、こんなのもできないのだから怒られて、理解できる</p> <p>質問があったが、内容が理解できていなかったためもう一度自分で読み直さなければいけなく、面白</p> <p>質問がなくて授業がつまらなかった先生がいました。⇒日本語でさえも何を言っているのかわから</p> <p>質問なども投げかけず、一人で授業を行っているような先生でした。⇒教科書に沿ってのみ</p> <p>質問できない。お気に入りの子がいる。90%をその子にだけ当てるのは別にいいが、そこで</p> <p>質問に対して答え、Goodのような流れになる授業はほとんどつまらなかった。⇒え？これなんで？と問い</p> <p>質問は一応聞くが、特に明確な答えを出さずそのまま授業を続けていた。アドバイスや冗談</p>
---	---

図6 「質問」のKWIC コンコーダンス結果

以上の分析を通し、先行研究で挙げられていた「分かりづらい説明」や「一方的な説明」、「文法への偏重」が動機減退要因として顕著に現れたと同時に、「説明・解説の欠如」や「質問・相談に対する不適切な対応」といった側面が動機減退に繋がる可能性が示唆された。

### 3.3 「不適切な授業進度」の分析

「不適切な授業進度」を分析するにあたり、「不適切な」とは具体的にどのような状態を指すのかを明らかにすることが求められる。以下は、授業進度に関連する名詞(「ペース」、「テンポ」、「スピード」、「進度」)のKWICコンコーダンスの結果である(原文ママ。下線・囲みは筆者)。各記述に見られる通り、大部分が「速い」と共起しており、「遅い」と共起していたのは1文であった。

- ・教科書本文の暗唱テストみたいなのを週1の **ペース** でやられた。(S6)
- ・授業の **ペース** が速すぎる。(S53)
- ・授業内容はただ教科書を読み、自分の **ペース** で話を進めていた先生だったので、…。(S306)
- ・授業の **テンポ** が速いことである。(S173)
- ・ついていけないのに加えて、新出事項を扱う際も授業の **テンポ** が速いと感じた。(S173)

- ・授業の「スピード」が速すぎる上に、ものすごい量の知識を詰め込んでいたので…。(S28)
- ・授業中に嫌なことがあると、話す「スピード」が速くなり、筆記体で書き始める先生。(S246)
- ・授業の「スピード」が遅く、宿題が異常に多い。(S267)
- ・どこが大事なのかも分からないし、授業の進む「スピード」も速くて凄く苦手でした。(S288)
- ・毎回「進度」も速く、時間へのプレッシャーがいつもあった。(S185)

図7は、動詞「進む」のKWICコンコーダンスの結果である。計29の文のうち、授業進度が速いことに関するものが15文であり、これらは「速い・速すぎる」や「どんどん」といった語によって特徴付けられた。一方、授業進度が遅いことに関する文も7つ見られた。加えて、少数ではあるが、「理解している程で授業が「進んで」いった」(S3)や「全員が授業についてくことができている前提で「進む」こと」(S173)のように、生徒の理解度を踏まえない授業進行といった指摘も見られた。以上のことから、先行研究における「不適切な授業進度」には、「進度が速すぎる」、「進度が遅い」、「生徒の実態を踏まえない授業進行」の3つの下位要素があることが示唆された。

淡々と授業を行い、教科書しか読まない先生。⇒理解している程で授業が 進んだ。⇒ただ文法の使い方を説明するのみ。⇒分からないところがあってもどんだん先に 進んでいって、英語の発音が聞き取りづらかった。⇒全て英語で説明されて理解できずに授業が 進んでいって、答えが曖昧だった。⇒めっちゃ厭いで文法のテストも再テストして、どんだん 多くなった。パワーポイントに全ての説明が書いてあり、読みづらかった。解説も淡々と 進んで問題をやり、合っているか合っていないかだけしかやらず、解説無しにどんだん 進む。⇒何を言っているかよく分からない先生。⇒授業の頭にゲームをやって全然 進まない先生。そのせいで筆記体で板書し、昔の話を30分くらいしていた日 進まない先生。最初の挨拶にやたら厳しい。⇒テキストの問題だけ解いて、文法を少し確認するだけ。嫌 進まない。テスト範囲がまさかの前回と同じ。⇒クラスで音読する時、声がいさゝか「テンション」下がる のが速くてついていけないし、英語しか話さないし、英字新聞がよってつこみたくなるくらい英語 のが速くて追いつけなかった。⇒授業を楽しみたいようと思いついては分かったけど、 進まない授業だった。⇒高校で一回目の授業からやる気がぐんと下がった。第一の理由は 進まないことが余計にやる気を低下させた。⇒教科書の内容をひたすらやり、読み、訳し、教科書の 進まない具合が速すぎ。⇒騒がしい時などにあまり注意してくれない。服装が派手。英語で話して 進んでた。⇒熱血で一人一歩やる気に満ち溢れている。いつも生徒のことを心配してくれる良い先生だど が他のクラスよりも2、3時間遅れていた。⇒機嫌が悪い時や良い時の差 進まない。⇒どこか分からないままだった。⇒同じ箇所を長い時間説明している、授業の 進まない。⇒どこか分からないままだった。どこが大事なのかも分からないし、授業の	進んでいった。⇒発音が明らかにおかしかったり、授業中に単語の意味を調べたりしていた 進んでしまう。授業のペースが速すぎる。⇒問題を解く時間を与えろ、時間が短くすぎて答え 進んでいって。⇒声がいさゝか、みんなに質問なども投げかけず、一人で授業を行って 進んでいってしまった。もっと細かく教えてもらいたいと思った。先生の話が面白くないや 進んでしまい、生徒に質問して解かせる方式でないため、どうしてこれが聞けないのか、どこ 進んで身に付かなくて、初めてこの字で絶対めにならないと確信した授業があった 進まなかった。⇒グダグダと単調に話していて結局何を言いたいのが分からない。生徒がうるさ 進まない先生。そのせいで筆記体で板書し、昔の話を30分くらいしていた日 進まない。最初の挨拶にやたら厳しい。⇒テキストの問題だけ解いて、文法を少し確認するだけ。嫌 進まない。テスト範囲がまさかの前回と同じ。⇒クラスで音読する時、声がいさゝか「テンション」下がる のが速くてついていけないし、英語しか話さないし、英字新聞がよってつこみたくなるくらい英語 のが速くて追いつけなかった。⇒授業を楽しみたいようと思いついては分かったけど、 進まない授業だった。⇒高校で一回目の授業からやる気がぐんと下がった。第一の理由は 進まないことが余計にやる気を低下させた。⇒教科書の内容をひたすらやり、読み、訳し、教科書の 進まない具合が速すぎ。⇒騒がしい時などにあまり注意してくれない。服装が派手。英語で話して 進んでた。⇒熱血で一人一歩やる気に満ち溢れている。いつも生徒のことを心配してくれる良い先生だど が他のクラスよりも2、3時間遅れていた。⇒機嫌が悪い時や良い時の差 進まない。⇒どこか分からないままだった。どこが大事なのかも分からないし、授業の
--	--

図7 「進む」のKWICコンコーダンス結果

### 3.4 「先生の発音の悪さ」の分析

「先生の発音の悪さ」に関連する抽出語としては、「発音」(31回)、「アクセント」(1回)、「イントネーション」(1回)、「抑揚」(2回)といったものが挙げられた。図8は、「発音」のKWICコンコーダンスの結果である。計31文中、「悪い」が用いられていたものは2文であり、「良くない」が5文、「聞き取りづらい」及び「分からない」が計5文、「間違っている」、「あっていない」、「おかしい」が計4文、「日本人英語」及び「カタカナ英語」が計3文であった。そ

の他、「好みではない」や「違和感がある」といった生徒個人の嗜好に関する文も見られた。「イントネーション」は1文のみの記述であったが、「英語の教師のくせに イントネーション がおかしく、外国から来ていたALTの先生が3回聞き返すレベル」(S297)のように、イントネーションが「おかしい」という内容であった。以上の分析より、教師の発音の悪さが生徒の動機減退に繋がる大きな要因の一つであることが示唆され、先行研究を支持する結果となった。

んでいった。	発音	が明らかにおかしかったり、授業中に単語の意味を調べたりしていた。	⇒教科書本文の暗唱
りであった。	発音	が非常に悪い。	⇒英語の基礎を教えない。教科書に書いてあるものを読んだり、教えて
話が多い。	発音	が自分たちでも感じるくらい良くない。	⇒ノートに単語と教科書の文章を書いただけで、あまり
はなかった。	発音	が自分たちでも感じるくらい良くない。	⇒中一でめちゃくちゃ基礎なのに適当であった。
生であった。	発音	が自分たちでも感じるくらい良くない。	⇒先生が体調不良などで多く休み、その時間は全て代理
け。	英語の	発音	が聞き取りづらかった。
かったり英語の	発音	がいまいちあっていなかったり、ただ教科書の問題だけを永遠にするような先生でした。	⇒英語
かんでいる。	発音	がとても悪かった。	⇒怖く威圧的だった。
『低下した。』	発音	がよく分からなく、生徒に対しての態度が悪い。	⇒1つは、その先生の授業が非効率的
いた。英語の	発音	が良くない、古臭い先生。「いや、先生英語しゃべるの下手くそじゃん。もっと上手な人に教わりたい	
良かったが、	発音	が日本人英語であった。発音が気になってしまい、どうしても授業に集中できない時があっ	
英語であった。	発音	が気になってしまい、どうしても授業に集中できない時があった。	⇒オーストラリアで働いていた
先生の英語の	発音	がカタカナ英語だったため、先生の話す英文は聞き取れても、CDの音源はなかなか聞き取れなくなっ	
2人の先生の	発音	が遠すぎて驚いたのを覚えている。	⇒発音の仕方が好みでない。英会話での言い回し
が少ない。	発音	が聞き取りづらかった。声が小さく、テンションが低め。	⇒優しい先生。いわゆる楽な先生に担当して
と。明らかに	発音	が違ってたり、聞き取りにくかったです。テストもその先生の時はハズレだと思っ	
てと言われた。	発音	が聞き取りにくい。単語の意味とかを全然やらない。	⇒教え方が下手。毎回同じ流れで読ん
おどしている。	発音	が間違っている。一人ずつ立たせる。板書が読めない。	⇒ずっと教科書を読んで、ただその
りー。とにかく	発音	が悪いというが間違っていた。前の時間に配布したプリントの存在を忘れるような	
は苦手でした。	発音	もあまり好きではありませんでした。	⇒その先生はとも英語ができる先生で、教え方も
だった。先生の	発音	も日本語っぽくあまり尊敬できなかった。テスト前にはノート提出があり、しつかり書いていないと	
していました。	発音	もあまりよくなかった。多分頭が良く、知識があつたのだとは思いますが、アクティビテ	
い。英語の	発音	を重視した先生でした。	⇒3年間ずっとこの先生だったのですが、言葉が悪く、問題
愚問だった。	発音	をしつかりすると、凄くしつこく指導された。	⇒授業の課題が多かったこと。週に3時間
た授業法。	発音	をネイティブに近づけようとしているのかわからないが、聞き取りづらかった。なのであまり授業内容が	
にCDに聴いて	発音	していたが、それだけで覚えることはできず、特に目的も明確に示されてい	
生徒を指し、	発音	させ、訳させるだけの流れだった。グループワークやペア学習もなかった。重要な文法や	
があったため、	発音	は上手だったと思います。授業の進め方が気に入らず、反抗的な態度をとって	
れなかった。	発音	は他のどの先生にも負けないのに、文法問題を解いている時にほとんど答えのヒントを	
覚えている。	発音	の仕方が好みでない。英会話での言い回しがしっくりこない。授業以外の学校生活でも良い	
象が無い。	発音	に違和感があった。	⇒指示が分かりづらい。授業の活動が単調。英語へのフィードバックが少ない。

図8 「発音」のKWIC コンコーダンス結果

「発音」に関連して、「声」(17回)、「声色」(1回)、「話し声」(1回)といった話し方そのものに関連する名詞も多く抽出された。図9は、「声」のKWIC コンコーダンスの結果である。「声」に関しては計17文が抽出されたが、最も多かったのは「小さい」や「聞こえない」、「通らない」といった語と共起するものであった。その他、「大きい」や「眠くなる」といった特徴も挙げられた。「小さい」や「聞こえない」といった特徴は、英語の発音の箇所に出てきた「聞き取りづらさ」の一因であることから、言語に関係なく教師自身の話し方が動機付けに対して影響を与えることが示唆される。



<p>が聞き取りづらかった。⇨全て英語で説明されて理解できずに授業が進んでいたとき。⇨からやり直した方がいいんじゃないかなど生徒を突き放すようなことを言ってきたり、が変わることだろうとしても好きにならず、授業の楽しさも感じられませんでした。あと、じゃなくて。カエルの鳴き声みたいな声で話す先生でした。英語はリスニングもあるぶん、い。授業の活動が単調。英語へのフィードバックが少ない。⇨発音が聞き取りづらかった。云わくづらいつい酒落をぶっこんでくる。⇨彼氏と別れてイライラしたまま授業を始めたので、から勉強してもさすがに覚え切れず、この時の先生のテストは正直嫌でした。⇨とにかくのため何回も文を読ませる。高校3年で中学校みたいな授業をやる人。猫背でいて、授業が進まない。テスト範囲がまさかの前と同じ。⇨クラスで音読する時、が一人で授業を進めていた。独り言が多く要点が分からない。⇨テンションが高すぎる。一人で教科書と黒板とらめっこして、一人で授業を進めるし、黒板に向かって話すからうかが間違っていた。前の時間に配布したプリントの存在を忘れるような人で、の授業に集中できるような環境を整えてくれなかったという記憶がある。また、たまに大きな楽しさも感じられませんでした。あと、声が好きじゃなくて。カエルの鳴き声みたいな勝手に喋っているの聞きながらドレドレしたりリスニング問題をワークに書き込んだ。先生のが無かったので、あまり楽しいと思わなかった。⇨授業は先生が一方向的に話し続け、いた。前の時間に配布したプリントの存在を忘れるような人で、声が聴く</p>	<p>が小さく、みんなに質問なども投げかけず、一人で授業を行っているような先生でした          声が小さい生徒を何回も当ててバツハラのようなことをしていた。そんな教員          が好きじゃなくて。カエルの鳴き声みたいな声で話す先生でした。英語はリスニングもあるぶん          が慣れない先生だとやる気が下がったかも。生徒との距離は遠く、今でもあの先生が          が小さく、テンションが低め。⇨優しい先生。いわゆる素直な先生に担当してもらった時やる気が低下          が小さくて聞き取りづらかったり、不機嫌な態度をしていたり、気分の波がある人だった          が小さくて、聞こえない。同じことを何回もやりすぎて授業が進まない。最初の挨拶          が小さい。⇨問題が分からない人に教えようとしてない。授業の進行が遅い。板書が色          が小さいと「テンション下がるわー」と外人の先生に言われてイライラした。授業中寝る          がとても大きい。英語の綴りをよく間違える。間違った構文を教える。⇨一人で勝手に授業を          が聞こえない先生。先生なのに英文法を間違える人もいた。⇨答えられないとすぐに言い込んで          が聴くような声でした。⇨授業内容はたまた教科書を読み、自分のペースで話を進めてい          で急に怒鳴ったりする場面があったがそれは授業妨害を行っている生徒ではなく、          で話す先生でした。英語はリスニングもあるぶん、声が慣れない先生だとやる気が下がり          あまり聞いてない。文法の解説の決まり文句は「暗記してください」とか「こういうものなん          の通らない先生だったので英語の授業に対する関心が低下しました。⇨先生に気に入られ、          でした。⇨授業内容はたまた教科書を読み、自分のペースで話を進めていた先生だった</p>
--	---

図9 「声」のKWICコンコーダンス結果

### 3.5 「間違いをバカにする態度」の分析

「間違いをバカにする態度」に関連する語として、「間違う／間違える」と「バカ」が挙げられる。前者については、「間違う」が9回、「間違える」が11回の計20回出現した。後者は「馬鹿」が1回、「バカ」が6回出現した。図10と図11は、「間違う」と「間違える」のKWICコンコーダンスの結果である。計20文中、生徒の言動等に対する教師の不適切な態度に関連する文は10文あり、その他は教師の発音や綴り等が間違っていることを示すものであった。生徒が間違えた時の教師の反応としては、「立たせる」や「怒る・叱る」、「笑う」、「暴力的な言葉を発する」、「責める」といった、生徒が理不尽と感じる行為が挙げられた。

<p>にける時間がとても長かった。⇨学期末のテストに向けて教えられている感覚があった。⇨答え合わせ。多分、マニュアル通りの授業ではあったのだと思う。⇨指名されて回答をたりするど(か)にしてくる方でやる気が低下しました。授業の時も発言して⇨得意、内容面を何言っているのよく分からない。唯が飛んでくる。年次に英語表現の授業を行っていた先生であり、授業中にいきなり発言を強制する。できる、とが言ってくるような先生だったので英語に対する苦手意識が更に上がってしまった。⇨けなして伸ばそうとする感じの人だったから他のクラスメイトにも上記のようなテンションで筆記すればよかったため、高校に上がるまで文法はよく分らないままだった。⇨予習が大量。が寝落ち状態だった。⇨スベルを間違えるのはたまにあったが、訳の日本語(漢字)を綴り直さなくてはならない。⇨テンションが高すぎる。声がとても大きい。英語の綴りをよく一人で授業を進めるし、黒板に向かって話すから声が聞こえない先生。先生なのに英文法を</p>	<p>間違える          と授業が終わるまで立たされていたため、恐怖心が強かった。⇨授業に波がなく、          間違える          と怒るような先生。⇨ある文法がわからないから教えてほしいとお願したところ「機械的に          間違える          と突っきて、授業を受けるのも嫌でした。何年の時かは忘れたの          間違える          どは？」みたいな雰囲気を出す。⇨生徒が英語に関して何が挑戦しようとする          間違え          た答えを出した際に楽しんがるなど、毎回の授業時に異常なプレッシャーを与えてくるよ          間違え          う時に返ってくる言葉が暴力的だった。⇨英語は基礎が大事なのに丁寧に教え          間違え          た時はすぐバカにしてくる人だった。バカにされて悔しいと思っても頑強って          間違え          ても、合せてもよく分からない反応をしていた。できていた当たり前の          間違える          先生。しかも日本語訳が直訳すぎて日本語らしくない。不良生徒をずっとかまっていた、授業          間違える          間違った構文を教える。⇨一人で勝手に授業を進めてしまう。覆いている人をいちいち          間違える          人もいた。⇨答えられないとすぐに言い込んでくる。「何で分からないの?さっきやっ</p>
---	---

図10 「間違える」のKWICコンコーダンス結果

<p>ときに最も悪態な英語の授業を受けていたと思う。⇨早く単元を進める。⇨英語と間違っ          った。⇨毎回当てられ、分からない問題で分からないと言っても何が答えるまで聞き続け、          を聞いた後、解説してくれなく、解説しかなかった。授業の後、          は結構見逃されてくれた。授業を考えると単元があったのですが、          点が分からない。⇨テンションが高すぎる。声がとても大きい。英語の綴りをよく間違える。          解説してくれなく、解説しかなかった。授業の後、間違った問題をなぜ          先ずつ違った。関係ない話の方が長い時があった。⇨おどおどしている。発音が          多かった。⇨おとなふい性格。割とフレンドリー。とにかく発音が悪いというか          、実際の人の授業は悪態、クラスの3分の1が寝落ち状態だった。⇨スベルを</p>	<p>間違っ          た日本語を混ぜて話していたので結局何が言いたいのかわからなかった。⇨私が高校          間違っ          たことをいうと、みんなの前で馬鹿にする先生。⇨授業のほとんどの時間をかけて長文          間違っ          た問題をなぜ間違っていたのか聞くと、「自分で考えろ」としか言わなかった。          間違っ          た解説をした生徒を責めに責め、モチベーションはがくんと下がりました。⇨3年間同じ先生で、          間違っ          た構文を教える。⇨一人で勝手に授業を進めてしまう。覆いている人をいちいち怒る。          間違っ          ていたのが聞くと、「自分で考えろ」としか言わなかった。このような理由で          間違っ          ている。一人ずつ立たせる。板書が読めない。⇨必ず教科書を読んで、ただその文章を          間違っ          ていた。前の時間に配布したプリントの存在を忘れるような人で、声が聴く          間違っ          のはたまにあったが、訳の日本語(漢字)を間違える先生。しかも日本語訳が直訳すぎて</p>
--	--

図11 「間違う」のKWICコンコーダンス結果

図12は、「馬鹿」と「バカ」のKWICコンコーダンスの結果であるが、図に示されている通り、「問題が解けなかったり、テストの点数が低かった」や「間違えた時」、「分からない」といった状況において教師が生徒を侮辱する言葉を吐く行為が見られた。「馬鹿」についても、「分からないと言っても何か答えるまで聞き続け、間違っただけをいうと、みんなの前で「馬鹿」にする先生」(S127)という記述が見られた。

以上の分析より、「間違いをバカにする態度」は生徒の動機減退を引き起こす主たる要因であるという先行研究の主張を裏付ける結果となった。

だったのですが、言葉が悪く、問題を解けなかったり、テストの点数が低かったりするとバカにしてやる方でやる気が低下しました。授業の時も発言して間違えると笑って  
 する感じの人だから他のクラスメイトにも上記のようなテンションで間違えた時はすぐバカにしてやる人だった。バカにされて悔しいと思って頑張ってやる！って思える人  
 のクラスメイトにも上記のようなテンションで間違えた時はすぐバカにしてやる人だった。バカにされて悔しいと思って頑張ってやる！って思える人ならこの先生でもいいと思うけど  
 て頑張ってやる！って思える人ならこの先生でもいいと思うけど、自分はそうじゃなくてバカにされてみんなの前であんなことを言われてイライラしなかったし、全然  
 を少し確認するだけ。嫌なことがあるとすぐ怒り、機嫌が授業に関わる。⇒分からないとバカにされること、ついていけなかったら話の種とされることが大きい。とりあえず奥があった。⇒号令  
 人でつまらないギャグを言って一人で笑っている先生。喋り方が気持ち悪くて、生徒をバカにした言い方をする。⇒教科書の英文をプリントにまとめて配布し、英文の訳を説明する

図12 「バカ」のKWICコンコーダンス結果

### 3.6 「単調で退屈な授業」の分析

「単調で退屈な授業」に関連する抽出語としては、「単調」が4回、「退屈」が7回であった。以下は、「単調」と「退屈」それぞれのKWICコンコーダンスの結果である（原文ママ。囲みは筆者）。

- ・先生のテンションも「単調」で、ただこなしていくような印象を受けたので、こちらのやる気も低下した。(S166)
- ・ずっと授業が「単調」だったイメージ。(S191)
- ・授業の活動が「単調」。(S199)
- ・グダグダと「単調」に話していて結局何を言いたいのか分からない。(S216)
- ・プリントの答え合わせをするという授業内容であったため、「退屈」だったから。(S81)
- ・基本文法を延々と教科書通りに進めるだけなので、生徒の大半が「退屈」で寝てしまっていた。(S84)
- ・個人としては既に家で辞書を引ながら訳し終わっていて、先生の解説を聞くのが「退屈」だった。(S169)
- ・その先生は、教科書を主に扱い、全て受け身の授業で非常に「退屈」だった。(S172)
- ・内容は理解できていたからこそ、活動が無く話を聞いたりするだけの授業は「退屈」だった。(S196)

・教師がひたすら文を訳して文法を説明するという、生徒が「退屈」してしまうような授業を行っていた。(S186)

「単調」に関しては、「授業」や「活動」に加え、先生の「テンション」や「話し方」といった共起語が挙げられた。一方、「退屈」に関しては、「全体的に先生しか話していない授業」や「教科書を主に扱い、全て受け身の授業」、「活動が無く話を聞いたりするだけの授業」、「教師がひたすら文を訳して文法を説明する授業」のように、生徒が受け身の状態を強いられることが主な要因であることが示唆される。

単調さを分析する上で、「単調」という語のみに着目するのは不十分である。単調さは「ひたすら」や「ずっと」、「ただただ」、「毎回」、「一方的」といった副詞によっても表現されるためである。これらの副詞の頻度を確認すると、「ひたすら」が19回、「ずっと」が9回、「ただ」が7回、「とにかく」が6回、「ただただ」が3回、「延々と」が3回、「だらだら」が2回であり、これらを合わせると頻度は54であった。これに関連して、同じ動作や状態の反復・継続を表す「毎回」が13回、「いつも」が6回、「必ず」が3回、「毎日」が3回、「常に」が2回であり、これらをまとめると計27回出現した。以下、紙幅の都合上、「ひたすら」と「ただ(ただ)」に絞ってKWICコンコーダンスの結果を報告する(図13～図15)。

できていなかったためもう一度自分で読み直さなければいけなく、面白さを感じなかった。また、自分の力になっていない授業をする先生。⇒生徒にプリントを渡して、1時間。⇒教科書を読み、書いてあることをそのまま説明するだけだった。⇒教科書の文を先生が	ひたすら 単語帳を授業の初めにCDに続いて発音していたが、それだけで覚えることは
になりました。⇒性格や音程の接し方は悪くないけど、授業は教科書の長文の文法を	ひたすら 単語練習をさせるだけの先生。練習するよう指示されたプリントの中には、ほとんど使
授業の工夫が感じられず字ばせする気があるようには思えなかった。⇒教科書を暗記するまで	ひたすら 説明するだけ。⇒英語の発音が聞き取れなかった。⇒全て英語で説明されて理解できずに授業
たので、やらずにまかす生徒が多く、学力の差が開いた。⇒その先生の特徴として、	ひたすら 説明するだけ。⇒先生が一方向的にずっと教科書の英文を読んでいるだけで、意味の確認などが
⇒基本的に授業の予習として単語の意味の確認を行い、授業時はその予習をもとに	ひたすら ワークをやらせてくる先生。⇒生徒の意見を聞き入れることなく授業を進め、分からない問題点について
こなしていくような印象を受けたので、こちらのやる気も低下した。⇒教科書の長文をただ	ひたすら 読みこませるやり方をしていた。⇒これくらいできて当然だと思っていた先生だった。
いくことができていた前提で進むことが余計にやる気を低下させた。⇒教科書の内容を	ひたすら 本文の和訳をすることが多く、特に午後の授業の際などは眠くて仕方ありませんでした
思っていた。⇒授業の記憶が本文の和訳を黒板に教科書の文が書いてあって、	ひたすら 教科書本文の訳を行っていくというスタイルであった。先生のテンションも単調で、ただこなして
学習内容は自由で毎試験時に回収。毎日コロッと取り組まず、やる気が低下した。⇒教師が	ひたすら 一人ずつ訳す授業。もともと英語が苦手だった私にとっては苦痛でしかなかった。教科書だけに
こんなんで？と訝いも、こういう文法だから覚えるしかないと言われ、文法の説明を	ひたすら やり、読み、訳し、教科書の問題を解いていた。⇒アクティビティが無かったため、あまり楽し
あった。自分が考えた文やテーマについてのプレゼンテーションなら良いが、決められた長文を	ひたすら 解説するというもので、つまらなかった。小学生までの活動的なのと比べて一気にただの眠い
ていた。でも、その本の後には解答は載っていたし、受験期は特に	ひたすら 文を訳して文法を説明するという、生徒が退屈してしまうような授業を行っていた
か分からなかった。⇒基礎を全く説明せずに発展したものをどどんと説明していき先生。⇒	ひたすら 日本語でされている授業では文法の知識を学ぶのも難しくなってくるし、いつ
が、説明が分かりにくい。いかにも頑固、突っかないという風な先生。⇒長文読解の授業で	ひたすら 暗記して発表するものだったので、これは意味があるのだからかと感じていた
先生だけが延々と一人で英語を読みだけ。大半の生徒が居眠りしていた。⇒ただ	ひたすら 問題を解いてというのだから面白くなかった。授業の初めに文法テストみたいなのを
だけ、生徒をいじたり、自分の話ばかりの脱線もしていた先生。⇒授業中	ひたすら 書くことだけやらされて、本文の訳が重なるたびに毎回変わる先生。何置っているがよく
	ひたすら 英文の説明を一方的にされました。眠かったし、積もりストレスでした。あと意味不明な
	ひたすら 黒板に英文を写し続け、たまに読ませるが、それ以外はずっと生徒を静かにさせてい
	ひたすら 指され、なぜこのような答えなのかを書かなければならない。分らない、「なぜ

図13 「ひたすら」のKWICコンコーダンス結果

コミュニケーション英語の授業で文法のテキストが扱わなかった。⇒教科書の英文コピーを	ただ ノートの左半分に貼らせて、その英文の解説を右半分に書かせる。全体的に先生
アクティビティも特にありませんでした。そのような形で授業を行っていたため、生徒も	ただ 黒板に書いてある情報を書き写すだけで、授業が終わった時「結局今回何やったんだ
ひたすら教科書本文の訳を行っていくというスタイルであった。先生のテンションも単調で、	ただ こなしていくような印象を受けたので、こちらのやる気も低下した。⇒教科書の長文をただ
授業。もともと英語が苦手だった私にとっては苦痛でしかなかった。教科書だけに沿った授業は	ただ 難しく、つまらないと感じた。⇒コミュニケーション英語の担当の先生で、英文を読んで端から訳し
ひたすら解説するというもので、つまらなかった。小学生までの活動的なのと比べて一気に	ただ の眠い授業でやる気が低下した。また、1、2年がこんな感じでテストも本文と
のやり繰りを30分くらい持っているような強烈な匂い。授業もプリントばかりだった。⇒	ただ 訳だけ書いて説明が無かった。依怙も悪く、顔の良い人優先で物事を見て
が分からない。急に書いて出す。黒板に書く字が写って分からない。取り書き。⇒授業で	ただ テキストをやって解説をするだけで、つまらなかったし、解説も分かりづらいし、字も読みにく
良かったのですが、正直何度も眠くなりました。⇒板書の仕方が自分で書いたことを	ただ 書くだけで、カラーチョークを使うけど重要なわけじゃなかった。1時間をおけるから教科書を読ん
配布したプリントの存在を忘れるような人で、声が聴くような声でした。⇒授業内容は	ただ 教科書を読み、自分のペースで話を進めていた先生だったので、その授業はほぼみんな

図14 「ただ」のKWICコンコーダンス結果

義務があった。合格点まで何でも。私が勉強をあまりしない生徒だったため、ただただ嫌になる時間でした。⇒1日1ページ英語の自主学習をする「毎日ノート」があり、英語ができない人やその問題が分からない生徒に当たってしまうと不機嫌になる。⇒ただただ毎回同じ作業で、授業で覆えていてもそのままだった。私たちに教えるというより、と思いました。⇒だらだらとして眠くなってしまふような授業で、プリントや板書などただただ書くだけの授業。指されて答えられないとネチネチ言ってくる人。⇒英語の教師のくせに

図15 「ただただ」のKWICコンコーダンス結果

「ひたすら」と「ただ(ただ)」と共に起る語で最も多かったのは、「訳す」と「説明・解説する」であり、それぞれ6文であった。また、「書く」も3文見られた。その他、「問題を解く」や「暗記する」、「単語練習をさせる」といった表現も見られた。これらは、「単調」のKWICコンコーダンスから得られた「教師がひたすら文を訳して文法を説明する授業」にも繋がるものである。

以上に加え、図16に示されている通り、「一方的」が用いられた文は計8文であったが、いずれも「一方的に授業を進める」や「一方的に話す」といった記述となっており、教師主導で生徒が受け身の姿勢で授業を受けることを強いられる形態を表している。

、英語における様々な表現の説明が不足しており、分かりづらいと感じた。⇒すぐ怒る。⇒一方的に授業を進めるだけで、1人1人に寄り添ってくれなかった。⇒どこか一方的に授業を進めている感じがした。先生と生徒の関係があまりかみ合ってなかった。⇒プリントなどができるのか?という、英語への興味を促しているようにしか思えない。⇒一方的に話してくるだけで、ただ楽々と要点だけ伝えたり、問題を出してその答えだけ聞いて解いていた。アクティビティが無かったので、あまり楽しんと思わなかったです。⇒授業は先生が一方的に話し続け、声の通らない先生だったので英語の授業に対する関心が低下しました。に。いかにも頑固、笑わないといった悪な先生。⇒長文読解の授業でひたすら英文の説明を一方的にされました。眠かったし、結構ストレスでした。あと意味不明なところでよく怒られる。⇒先生の授業は教科書の長文の文法をひたすら説明するだけ。⇒先生が一方的にずっと教科書の英文を読んでいるだけで、意味の確認などがなかった。聞いているだけ。タスクの説明や文法の説明などは仕方ないが、教科書のリーディングまで行っていて、一方的な教授型授業でした。主体的で対話的でなく、表現力が全くつかない授業でした。英語を発する時間はほぼない。⇒ペアワークやグループワークが少ない。⇒先生が喋り続けるだけの一方的な授業形態と、生徒によって対応が変わることからどうしても好きになれず、授業の楽しさを感じ

図16 「一方的」のKWICコンコーダンス結果

### 3.7 「自主学習の強要」の分析

Liu (2020) は「自主学習の強要」を“Teachers put so much stress on self-learning yet instructed little” (p. 48) と記述しており、教師がほとんど教えず、生徒が自分で勉強することを強いることが意味されている。これに関連する語としては「自分で」という表現が挙げられ、KWICコンコーダンスの結果9文が抽出された。このうち、「自主学習の強要」に関連する文は2文であり、「授業の後、間違った問題をなぜ間違っていたのか聞くと、「自分で考えろ」としか言わなかった」(S142)と「質問したら、分からないから自分で調べてと言われた」(S265)という内容であった。これらについては、先の「分かりづらい説明」の因子で取り上げた「質問・相談への不適切な対応」として捉えることができるだろう。「自分で」に加えて「自主」も関連する語であるが、それを含む2文はいずれも自主学習の強要とは関連の無い内容であった。

### 3.8 「魅力的な活動の欠如」及び「コミュニケーションの機会の欠如」の分析

「魅力的な活動の欠如」について分析を行うにあたり、名詞の頻度分析では「活動」(7回), 「アクティビティ」(5回), 「グループワーク」(4回), 「ペアワーク」(1回), 「タスク」(1回), 「ウォームアップ」(1回)といった語が一つのグループを形成しており, 計19回出現した。以下は, 「活動」と「アクティビティ」, 「グループワーク」のKWICコンコーダンスの結果である(原文ママ。下線と囲みは筆者)。

- ・コミュニケーション 活動 は皆無で総合的な英語力は上がらなかったと思う。(S158)
- ・活動 等は一切なし。(S162)
- ・小学生までの 活動 的なのと比べて一気にただの眠い授業でやる気が低下した。(S182)
- ・先生が話す時間が大半で, 活動 する時間がとても短かった。(S194)
- ・教えるばかりで 活動 が全然なかった。(S196)
- ・内容が理解できていたからこそ, 活動 が無く話を聞いたりするだけの授業は退屈だった。(S196)
- ・授業の 活動 が単調。(S199)
- ・生徒一人ひとりに教科書本文を一文ずつ訳させていくといった内容の授業ばかりで, アクティビティ はほとんどありませんでした。(S157)
- ・授業は全て文法訳読式でウォームアップもなければ, スピーキングやリスニングの アクティビティ も特にありませんでした。(S161)
- ・アクティビティ が無かったので, あまり楽しいとは思わなかったです。(S174)
- ・アクティビティ はやらず, ペアでの話し合いもほとんどなかった。(S178)
- ・アクティビティ も少ないし, 知識を教える受け身の授業だった気がします。(S191)
- ・グループワーク など発表があり, 自分はまだよかったのですが, やはり苦手な子中にはいるので, 組んでやるのは苦手でした。(S143)
- ・グループワーク やペア学習もなかった。(S172)
- ・ペアワークや グループワーク が少ない。(S183)
- ・グループワーク が少なく, 文法の説明も大雑把。(S225)

大多数の回答は活動やアクティビティ等が「無かった」や「少なかった」ことを表している。これは, Kikuchi and Sakai (2009) において抽出された「コミュニケーション型ではない教授法」を支持するものであり, 言語活動やアクティビティなどを通じたコミュニケーション型でインタラクティブな活動に対する生徒の期待に反する授業の方法が動機減退に繋がることを示している。「コミュニケーション」については, 計10文が抽出されたが, そのうち1文のみが「つま

らなかった。先生が一人で授業をしていた印象。あまり自分たちが発言したり、コミュニケーションをした記憶が無い」(S163)のように、コミュニケーションの機会の欠如を示すものであり、残りは「コミュニケーション英語」という科目名を表すものであった。

### 3.9 「大学入試のための授業」の分析

「大学入試のための授業」に関連して「入試」や「受験」といった語が挙げられるが、KWICコンコーダンスの結果、以下のように「入試」が1文、「受験」が2文であり、他の要素と比較すると頻度としては高くなかった（原文ママ。下線と四角は筆者）。

- ・英語の授業が大学入試のことしか考えていなくて、リーディングと和訳、少し文法しかやらなかった。(S158)
- ・受験を控えていたこともあり、同じルーティーンをこなすだけの授業のように感じてしまった。(S178)
- ・受験期は特にひたすら問題を解いてというのだったから面白くなかった。(S203)

### 3.10 分析のまとめ

以上、教師要因の中で「教員の能力と指導スタイル」と「コミュニケーション型ではない教授法」因子に含まれる項目を、計量テキスト分析を通して検討してきた。結果として、全ての項目に関連する記述が見られ、それぞれが学習者の動機減退に繋がっていることが示唆された(表5)。動機減退項目とそれに関連するキーワード、頻度をまとめたものが以下の表5である。表に示されている通り、「分かりづらい説明・一方的な説明」や「先生の発音の悪さ・聞き取りづらさ」、「単調で退屈な授業」、「魅力的な活動及びコミュニケーションの機会の欠如」についてはさまざまな関連語が挙げられた。一方、「自主学習の強要」や「間違いをバカにする態度」、「大学入試のための授業」の関連語は少ない傾向となり、これらに関しては、語レベルに加えディスコースレベルの解釈が求められることが示唆された。

## 4. おわりに

本研究では、Kikuchi and Sakai (2009) と Sakai and Kikuchi (2009), Liu (2020) らの先行研究において挙げられた動機減退を引き起こす教師要因のうち「教員の能力と指導スタイル」及び「コミュニケーション型ではない教授法」に焦点を当て、自由記述式アンケートの回答を、計量テキスト分析を通して分析した。その結果、それぞれの頻度は異なるものの、上記先行研究

表5 本研究の分析結果のまとめ

動機減退要因	主な分析キーワード (頻度)
1. 「分かりづらい説明」・「一方的な説明」・「文法学習への偏重」	「説明」(43), 「解説」(30), 「答え」(18), 「解答」(6), 「質問」(20), 「相談」(2), 「一方的」(8), 「文法」(47)
1.1 説明・解説の分かりやすさ	
1.2 説明・解説に終始	
1.3 説明・解説の不足／欠如	
1.4 質問・相談への不適切な対応	
2. 「不適切な授業進度」	「進度」(1), 「ペース」(3), 「テンポ」(2), 「スピード」(5), 「進む」(18)
2.1 進度が速すぎる	
2.2 進度が遅い	
2.3 生徒の実態を踏まえない授業進行	
3. 「先生の発音の悪さ・聞き取りづらさ」	「発音」(31), 「アクセント」(1), 「イントネーション」(1), 「抑揚」(2), 「良くない」(5), 「悪い」(2), 「聞き取りづらい」(5), 「声」(17)
3.1 発音が間違っている／カタカナ英語	
3.2 声が小さい／通らない	
4. 「間違いをバカにする態度」	「バカ」(6), 「馬鹿」(1), 「間違える」(11), 「間違う」(9)
5. 「単調で退屈な授業」	「単調」(4), 「退屈」(7), 「ひたすら」(19), 「ずっと」(9), 「ただ」(7), 「ただただ」(3), 「とにかく」(6), 「延々と」(3), 「だらだら」(2), 「毎回」(13), 「いつも」(6), 「必ず」(3), 「毎日」(3), 「常に」(2), 「一方的」(8)
6. 「自主学習の強要」	「自分」(2)
7. 「魅力的な活動及びコミュニケーションの機会の欠如」	「活動」(7), 「アクティビティ」(5), 「グループワーク」(4), 「ペアワーク」(1), 「タスク」(1), 「ウォームアップ」(1), 「コミュニケーション」(1)
8. 「大学入試のための授業」	「入試」(1), 「受験」(2)

で挙げられた全ての項目を支持する結果が得られた。また、「分かりづらい説明」と「一方的な説明」の分析においては、「説明・解説の欠如」や「質問・相談に対する不適切な対応」といった、今までの研究において焦点の置かれていなかった側面も明らかとなった。計量テキスト分析は、語の出現頻度や共起関係を定量的に扱うのと同時に、それぞれの語がどのような文脈で用いられているのかを特定するのが容易であり、定量的な分析によって得られた知見を新たな角度から検証するアプローチだと言えよう。例として、本研究では「間違いをバカにする態度」という要因を分析したが、計量テキスト分析を通してに教師が生徒のどのような行動に対してどのような態度を取り、どのような言葉を発したのかを具体的に捉えることが可能となる。以上に加え、計量テキスト分析を通して研究者は自由記述式回答をコーディングする際に着目すべき語を知ることができる点も大きな利点である。

本研究の限界として、頻度が高い語が分析の中心となり、抽出された全ての語を射程に収めることができなかつた点が挙げられる。頻度が低い語の中にも、動機減退を理解する上で重要な文脈で用いられている可能性があるため、低頻度の語にも目を向けることが必要である。また、各要因に対してどの抽出語を関連づけるかに関しては、筆者個人の主観が入り込んでいる可能性があるため、複数人で協議しながらそのプロセスを行う必要がある。さらに、本研究では、動機減退を引き起こす教師要因の中で「教師の能力と指導スタイル」と「コミュニケーションではない教授法」のみを分析対象としたため、先行研究において提示されてきた他の要因については射程外であった。今後は計量テキスト分析を用いて他の要因の分析を行うことが求められる。上記の限界を踏まえつつ、本研究が動機減退を引き起こす教師要因のさらなる理解の一助となれば幸いである。

## 注

- 1) KH Coderでは、動詞・名詞・形容詞・副詞について、平仮名のみから成る語を「名詞 B」のように「B」を付した品詞名に分類している。漢字一文字の名詞には「名詞 C」という品詞名が与えられている。「タグ」は分析者が個別に設定し、強制的に抽出するようにした語を指す。

## 引用文献

- 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.
- 垣田直巳監修. (1993). 『英語の学習意欲』英語教育学モノグラフ・シリーズ. 東京: 大修館書店.
- 鹿毛雅治. (2013). 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』. 東京: 金子書房.
- 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』. 東京: ひつじ書房.
- 樋口耕一. (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』. 京都: ナカニシヤ出版.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2008). *Motivation strategies in the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In Liantas, J. I. (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7; pp. 4293-4299). Alexandria, VA: TESOL.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed). Harlow, UK: Longman.
- Falout, J. (2012). Coping with demotivation: ELF learners' remotivation processes. *TESL-EJ*, 16(3), 1-29.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28(8), 3-9.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.



- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gorham, J., & Christophel, D. (1992). Students' perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239–252.
- Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in the foreign language classroom. *Takushoku Language Studies*, 12, 119–136.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 309–324.
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese ELF context. In Apple M. T., Da Silva, D., & Fellner, T. (eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206–224). New York: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183–204.
- Kim, Y., & Kim, T. (2013). English learning demotivation studies in the EFL contexts: State of the art. *Modern English Education*, 14(1), 77–102.
- Krishnan, K. S. D. (2013). Investigating demotivation in learning English: An extension to Sakai and Kikuchi's (2009) Framework. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 124–131.
- Liu, C. (2020). Motivators for demotivators affecting EFL learners in Chinese secondary vocational school. *English Language Teaching*, 13(4), 41–51.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Oxford: Peter Lang.
- 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(1), 23–34.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the ELF classroom. *System*, 37, 57–69.
- Song, B., & Kim, T. (2017). The dynamics of demotivation and remotivation among Korean high school EFL students. *System*, 65, 90–103.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: Cross-cultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56(2), 209–227.

(もりもと しゅん)

# A Study on Demotivating Teacher Factors through Quantitative Text Analysis

Shun MORIMOTO

## Abstract

In the field of second language motivation research, there has been growing interest in the concept of demotivation, which refers to a psychological phenomenon in which the motivation present at the beginning of the learning process gets reduced or diminished due to some external factors. Previous studies have shown that teacher factor is one of the crucial factors that leads to learners' demotivation. The aim of this study was to examine the sub-components in a teacher factor called "teacher's competence and teaching style" through quantitative text analysis and provide further empirical support to the identification of this factor. 302 university students enrolled in two private universities in the Kanto area participated in this study. They were asked to reflect on their English classes they took in junior high and high school, and describe teachers' behaviors or attributes that caused demotivation to learn English. Using a quantitative text analysis program called KH Coder 3, the text data obtained from the questionnaire was analyzed in terms of frequency and KWIC (Key word in context) concordance. The results identified all the sub-components in "teacher's competence and teaching style" factor, giving empirical support to the findings in the previous studies. In addition, a number of new insights were obtained. It will be argued that a quantitative text analysis can be a powerful tool that enables researchers to describe the phenomenon of demotivation in more fine-grained manner.

Keywords: motivation, demotivation, teacher factors, quantitative text analysis, English learning