

動機減退を引き起こす教師要因研究に基づいた 授業評価シートの開発

—英語教員養成及び現職教員研修における活用の可能性—

森本 俊

要 約

これまでの外国語教育における動機づけ (motivation) 研究は、教師が学習者の動機づけをどのように高めるのかに主眼が置かれてきたが、近年、動機減退 (demotivation) という概念に注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、動機づけと表裏一体の関係にある。動機減退のプロセスを解明することにより、動機づけ研究の知見を補完することが可能となり、「学習者の動機づけを減退させる潜在的な要因を排除するために教師として何ができるのか」という視点から指導改善に資することとなる。先行研究では学習者の動機減退を引き起こすさまざまな要因が明らかとなっており、その中でも教師要因 (teacher factors) が学習者に多大な影響を及ぼすことが指摘されている。本研究では、これまでの動機減退を引き起こす教師要因研究 (demotivating teacher studies: DTS) の知見を踏まえた授業評価シートの試案を提示し、大学の英語教員養成課程の学生や現職の英語教員に対する活用の可能性を議論する。

キーワード：動機減退、動機づけ、教師要因、授業改善シート、リフレクション

1 はじめに

外国語学習において、動機づけ (motivation) はその成否を左右する主な要因の一つであり、学習者が長期間にわたって外国語を学習するプロセスを維持するための推進力としての役割を果たす (阿川他, 2011; Deci & Ryan, 1985; Dörnyei, 2018; Gardner, 2010; Gardner & Lambert, 1972)。外国語学習における動機づけ研究は1960年代に本格的に開始され、Dörnyei (2005) は Social-psychological period (社会心理学的アプローチの時代：1960年代から80年代) と Cognitive-situated period (教育心理学的アプローチの時代：1990年代)、Process-oriented period (過程・プロセスに着目した時代：2000年以降) の3つの区分によって特徴づけている。さらに、Dörnyei and Ushioda (2011) が提唱した Socio-dynamic period (社会的・動的アプローチの時代) を加えると、動機づけ研究は大きく4つのフェーズを通して発展してきたこととなる。

動機づけ研究の端緒となった Social-psychological period 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) を柱とする Socio-educational model の提唱や、学習者の動機づけの度合いを測定する Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) の開発が大きな影響を与えた (Gardner, 2001)。続く Cognitive-situated period では、Deci and Ryan (1985) による自己決定理論 (self-determination theory) において「外発的動機づけ」(extrinsic motivation) と「内発的動機づけ」(intrinsic motivation) の概念が提唱され、Weiner (1992) の原因帰属理論 (Attribution Theory) をはじめとする諸理論が動機づけ研究を更に発展させることとなった。そして、Process-oriented period においては、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 (process model) が提唱された (Dörnyei, 2020; Dörnyei & Ushioda, 2009)。また、Dörnyei and Otto (1998) は、活動前段階・活動段階・活動後段階という3つのフェーズを通して学習者の動機づけがダイナミックに変動することを明らかにした。さらに、Dörnyei は一連の動機づけ方略 (Motivational Strategies) をリスト化し、教師が学習者の動機づけを高めるために活用できる方略群を提示した。最後に、現在に至る Socio-dynamic period では、動機づけを学習者個人と環境との相互作用の中で捉える視点が重要視され、Ushioda (2009) による a person-in-context relational view of motivation (ある状況下にある個人の相関関係の視点から捉えるアプローチ) や Dörnyei (2005) による、理想自己 (ideal self) と義務自己 (ought to-self)、学習経験 (L2 learning experience) の3項の相互作用を通して動機づけを捉える L2セルフシステム (L2 self system) が提唱され、現在の動機づけ研究を方向付けている。

学習者の動機づけのありように影響を与える要因として、Dörnyei (1994) は (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つのレベルを措定している。言語レベルには、学習者にとっての目標言語の言語・文化・実用的価値やそれに対する態度などが含まれており、学習者レベルには、学習に対する自信や達成の欲求、過去の学習経験、自己効力感といった学習者個人に帰属する要因が含まれている。学習場面レベルは、「コース特有」、「教師特有」、「グループ特有」の動機づけの構成要素から成るものである。また、垣田他 (1993) は、(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) を挙げており、それぞれに含まれる下位要因をリスト化している。

このように、学習者の動機づけは、さまざまなレベルの要因による相互作用を通して立ち現れてくるが、その中でも重要な役割を果たすのが教師要因 (teacher factors) である (Dörnyei, 1994; Hasegawa, 2004; Noels et. al., 1999; Song & Kim, 2017)。教師の存在及び言動は、Dörnyei (1994) における「学習場面レベル」、垣田他 (1993) における「教授の要因」に含

まれるものであり、Dörnyei (1994) の「教師特有の動機づけの構成要素」には、教師との親和動機や教師の権威のタイプ、学習者との直接的な動機づけのやり取り（例：モデルやタスクの提示、フィードバックの仕方）といった要素が含まれている。学習者にとっては教師の存在そのものが人的な学習環境であり、動機づけのありように影響を与えることが主張されており（鹿毛, 2013）、Noels, et. al. (1999) や Hasegawa (2004)、Zhang (2007) らの研究によっても支持されている。

2 動機減退を引き起こす教師要因研究

以上のように、1960年代から始まった動機づけ研究は、今や外国語教育研究において確固としたフィールドを形成しており、数多くの研究が精力的に行われている。そのような中、動機減退 (demotivation) という概念に着目した研究が近年盛んに行われるようになった (Falout, 2012; Falout & Maruyama, 2004; 菊池, 2015; Kim & Kim, 2013)。動機減退は、学習当初に存在したやる気が何らかの原因で減退または消失している状態を指す (Nakata, 2006)。動機減退のプロセス及びそれに影響を与える諸要因を解明することによって動機づけを多角的に捉えることが可能となり、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と主張されている (Kikuchi, 2013; Zhang, 2007)。本節では、外国語学習に対する動機減退を引き起こす教師要因に着目した先行研究を概観することとする。主な先行研究として、Kikuchi and Sakai (2009) や Sakai and Kikuchi (2009)、Liu (2020)、森本 (2020) を取り上げる。

Kikuchi and Sakai (2009) は、大学生112名を対象としたアンケート調査の結果、動機減退要因として (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つの因子を抽出した。このうち、教師要因として認められるものが (4) と (5) であるが、前者には「大学入試のための授業が多かった」や「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」、「先生の一方的な説明が多かった」という回答が含まれていた。一方、後者には「先生の説明が分かりにくかった」や「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取った」、「授業のペースが適切ではなかった」といった項目が挙げられた。

Kikuchi and Sakai (2009) の研究では対象者が大学生であったのに対し、Sakai and Kikuchi (2009) は、656名の高校生を対象に動機減退に関するアンケート調査を実施した。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)「内発的動機づけの欠如」(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。このうち、(4) の「内発的動機づけの欠如」

のみがKikuchi and Sakai (2009) で抽出されなかった因子であった。上記5つの因子のうち、教師要因に直結するのは(2)の「教員の能力と指導スタイル」であるが、これには「先生の解説が理解しにくかった」や「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」といった項目が含まれていた。

海外における研究として挙げられるのがLiu (2020) である。Liu (2020) は、中国の中等職業学校に通う68名の学生を対象にアンケート調査を実施し、(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) から成る6つの動機減退因子を抽出した。これらのうち、教師要因に該当するものは(3)の「教員の能力と指導スタイル」であるが、これには「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項目が含まれていた。

Kikuchi and Sakai (2009) や Sakai and Kikuchi (2009)、Liu (2020) らの先行研究は、教師要因を含む動機減退要因全般を射程に収めたものであったが、森本 (2020) は教師要因に焦点を絞って研究を実施した。森本 (2020) は、関東圏の私立大学に通う302の大学生に中学・高校時代を振り返り、英語学習に対する動機づけが低下した教師の特徴を記述するよう求めた。学生の回答を計量テキスト分析 (quantitative text analysis) を用いて分析した結果、(1)「分かりづらい説明」、「一方的な説明」、「文法学習への偏重」、(2)「不適切な授業進度」、(3)「先生の発音の悪さ・聞き取りづらさ」、(4)「間違いを馬鹿にする態度」、(5)「単調で退屈な授業」、(6)「自主学習の強要」、(7)「魅力的な活動及びコミュニケーションの機会の欠如」、(8)「大学入試のための授業」の8つの教師要因が学習者の英語学習に対する動機づけの減退に繋がることが示された。(1)については、説明・解説が分かりにくいことや説明・解説のみに終始すること、説明・解説の不足または欠如、質問・相談への不適切な対応が含まれる。(2)については、授業の進度が速すぎるまたは遅いことに加え、生徒の実態を踏まえない授業進行が挙げられた。(3)に関しては、教員の英語の発音が間違っていたり、いわゆるカタカナ英語になっていたりに加え、日本語・英語を問わず声が小さいまたは通らないことが含まれる。これら8つの要因は、Kikuchi and Sakai (2009) や Sakai and Kikuchi (2009)、Liu (2020) らの先行研究で抽出された動機減退につながる教師要因を概ね支持するものであり、学習者からの具体的な記述を通してそれらに肉迫するものであったが、それぞれの要因がどのような関連性になっており、学習者の動機減退にどの程度寄与するかについては十分に明らかとなっていない。

上記先行研究を通して、英語学習に対する動機減退に繋がる諸要因が同定され、その中でも教師要因が重要な役割を果たすことが明らかとなった。具体的には、「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」が挙げられた。しかし、一口に「教員の能力と指導スタイル」や「コミュニケーション型ではない教授法」と言っても、その中には授業進度や授業の展開・構成の仕方、教師の言語使用、教師のパーソナリティや生徒に対する言動といった多種多様な要因が考えられる。教師要因の中に具体的にどのような下位要素が含まれるかについては、さらなる研究を通して明らかにする余地が残されている。

以上のように、先行研究を通して動機減退を引き起こす一連の教師要因が明らかになってきたが、その知見を英語教員養成や現職の英語教員を対象とした研修にどのように活用していくかについての議論は発展途上である。森本（2021）は、大学3年生の教職課程受講生33名を対象に、動機減退を引き起こす教師要因をテーマとしたアクティブラーニング型オンライン授業の実践を報告した。授業の素材は、大学生170名から得られた動機減退を引き起こした教師についての記述文であり、それらを5つのファイルに分割した。学生は4人または5人でグループを編成し、各学生に5種類のファイルのいずれかが配布された。各学生は与えられた資料を読み込んだ上でその内容をグループメンバーと共有し、45分以内にグループとして動機減退に繋がる教師要因を整理し、Google Documentを用いて資料を共同作成することを求められた。グループワーク終了後、各グループが作成した資料について画面共有をしながらプレゼンテーションを実施した。授業終了時に実施したアンケートでは、大多数の学生にとって授業内容は興味深く、教職を志す上で有益な内容であったとの回答が寄せられた。特に、教師のどのような言動が学習者の動機減退を引き起こすかについて理解を深めることを通して、学生自身が教育実習や将来教壇に立った際に留意すべき点が明確になったという意見が大勢であった。しかしながら、この実践では、どのような教師要因が学習者の動機減退を引き起こすのかについて整理する段階に留まっており、ここから更にそれぞれの要因の発生を防ぐための方策について検討するには至らなかった。例えば、「先生が質問や相談に真摯に乗ってくれない」という要因に対しては、「生徒が何を訊きたいのかを的確に把握し、理解・納得がいくまで説明しているか」や「学習方法についての相談の場合、放課後等まとまった時間が取れるタイミングで機会を設けているか」といった観点から自身の言動を省察することが可能となる。

このように、「学習者の動機づけをいかに高めるか」という視点に加え、「学習者の動機減退をいかに回避するか」という視点を得ることで、教師自身が授業や自身の言動を省察することが可能となり、より多面的に授業改善を図ることが可能となる。以上を踏まえ、次節以降では動機減退を引き起こす教師要因に関する研究（demotivating teacher studies, 以下DTS）の知見を踏まえた授業評価シートの試案を提示し、英語教員養成及び研修における活用の可能性について論じることとする。

3 DTSに基づいた授業評価シートの試案

本研究では, Kikuchi and Sakai (2009) や Sakai and Kikuchi (2009), Liu (2020), 森本 (2020) らの先行研究を踏まえ, DTSの視点に基づいた授業評価シートの試案を作成した。評価シートは「A. 授業構成」, 「B. 説明・解説」, 「C. 教師の発話 (日本語・英語)」, 「D. 生徒との関わり合い」の4つのカテゴリから成り, それぞれに対して下位項目 (計36項目) が含まれている。それぞれの項目の下には5段階の尺度が提示されており, 「1」が「全く当てはまらない」, 「2」が「やや当てはまらない」, 「3」が「どちらでもない」, 「4」が「やや当てはまる」, 「5」が「大いに当てはまる」を表す。この中から自身の授業実践について最もよく当てはまるものを一つ選択し, 丸で囲む形式である。カテゴリごとに1から5の分布がどのようになっているのかを把握した上で, 具体的な授業改善を行うこととなる。以下が具体的な項目である。

A. 授業構成

1. 特定の活動 (教科書本文の訳読など) に偏らず, 多様な活動を取り入れている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. 授業の進度が速すぎない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. 授業の進度が遅すぎない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. 授業が惰性化・ルーティーン化しないよう, 構成や教材を定期的に見直している。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. 生徒の学年や習熟度に応じた授業内容になっている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. 個人・ペア・グループ・クラス全体といった多様な学習形態を取り入れている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. 言語活動（アクティビティ）を通して生徒がコミュニケーションに英語を使う機会を提供している。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. 過度に入試を意識した内容になっていない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. 生徒が学ぶ意義を感じられる授業内容になっている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

B. 説明・解説

1. 説明・解説すべき点を全て押さえている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. 説明・解説の時間配分を適切に行っている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. 生徒の既有知識や既習項目との関連性をもたせた説明・解説を行っている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. 文法用語を過度に用いずに説明・解説を行っている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. 板書等を活用して生徒の理解を助けている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. 説明・解説の際に適切な用例を提示している。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. 問題集等の解答をそのまま読み上げたりせず、生徒の理解度に応じて調整している。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. 解答の根拠や正答に至る道筋を丁寧に説明している。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. 説明・解説の際に生徒とのインタラクションを取っている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. 生徒の理解度を確認する場面を設けている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

C. 教師の発話（日本語・英語）

1. 生徒が聞き取れるよう、適切な音量で発話している。（日・英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. 生徒が聞き取れるよう、適切な速度で発話している。（日・英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. 生徒が聞き取れるよう、滑舌良く発話している。（日・英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. 感情豊かに発話している。（日・英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. 英語教師としてふさわしい発音・正確さで発話している。（英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. 積極的に英語を使い、英語話者としてのロール・モデルを生徒に示している。（英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. 生徒の習熟度に応じた発話をしている。（英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. 英語を主として用いつつ、必要に応じて日本語による補足を行っている。（日・英）

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. 繰り返しや言い換え等を用いて発話の理解を促している。(日・英)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. ジェスチャーや視覚的な手がかり等の非言語的手段を用いて発話の理解を促している。(日・英)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

D. 生徒との関わり合い

1. 生徒と積極的にコミュニケーションを図ろうとしている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. 熱意をもって授業を行っている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. 生徒を受け身にせず、積極的に授業に参画するよう促している。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. 生徒が間違いを犯した際、建設的にフィードバックを行っている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. 間違いは成長の糧であることを共有し、それを許容する雰囲気をつくっている。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. 生徒からの質問・相談に対して真摯に対応している。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. 教師としてふさわしくない言葉遣いや、生徒を中傷・罵倒・臍脛・圧迫していない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

本評価シートの各項目は、極力直感的に理解しやすい文言になるようフレーズし、項目数を絞ることによって短時間で回答できるようになっている。設問のみを読んで回答することも可能であるが、より深い省察を促すため、それぞれに対する背景知識や学生アンケートの回答（森本（2020）より転載，原文ママ）を掲載した付帯資料を作成した。その内容は以下の通りである。

A. 授業構成

(1) 多様な学習活動

生徒の英語学習に対する動機減退を引き起こす最大の教師要因の一つが、単調な(monotonous)授業である。学生アンケートで最も多く寄せられたものが、ひたすら教科書本文の和訳を行ったり、文法問題集を解いたりするだけの授業であった。また、授業時間のほとんどを教師が一方的に話し続け、生徒が長時間にわたって受け身の姿勢を強いられることも挙げられた。特定の活動のみに終始せず、多様な活動を取り入れながら緩急をつけ、生徒のやる気や集中力を維持する工夫が求められる。

【学生アンケートの主な回答(原文ママ)】

- ・一方的に話してくるだけで、ただ淡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くる先生がいたのでちょっと微妙だったかなと思いました。
- ・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、文法解説をしていくという淡々とした授業を行っていたので、英語の授業を楽しいと感じなくなった。
- ・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。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。
- ・50分の60%は先生が話していた。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。
- ・英語コミュニケーションの授業の仕方は、訳すだけの授業でした。本文を1文ずつ読ませ、1人ずつ黒板に日本語訳を書きました。訳した際に「がのにを」を訂正されることが多く、日本語の勉強を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。
- ・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。文を訳すことはだいたい自分で参考書等を使えばできるし、文法も説明を読んでい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してしまった。

(2), (3) 生徒の理解度に応じた授業進度

授業の進度が速すぎたり遅すぎたりすると、生徒の動機づけの低下に繋がることもある。前者の場合、生徒は授業が速すぎてついていけなくなってしまい、後者の場合は早く先に進んで欲しいという苛立ちを覚えることとなる。習熟度等が異なる生徒全員にとって最適な進度にすることは現実問題として困難であるが、可能な限り多くの生徒が無理なくついていけるような進度にすることを意識する必要がある。特に定期考査前は範囲をカバーすることに意識が向き、普段以上に進度が速くなってしまうことに留意が必要である。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・「これ知ってるよね？わざわざやらなくていいよね？」で、物凄いスピードで授業を進める先生がいた。途中からついていけなくなってやる気が低下した。
- ・同じ箇所を長い時間説明していて、授業の進みが他のクラスよりも2、3時間遅れていた。
- ・真面目な先生で、堅苦しい授業をして、冗談が通じない。授業のスピードが遅く、宿題が異常に多い。
- ・授業のスピードが速すぎるうえに、ものすごい量の知識を詰め込んでいたのでかろうじてついていけている状況だったので苦しかった。もう少し丁寧にステップを踏みたかったと思っていた。
- ・スライドなどで生徒全員が理解していないにもかかわらず、解説を一切せずに答えだけを言って、授業を素早く進めた先生。

(4) 授業の惰性化・ルーティーン化

教歴が長くなるにつれ、授業デザイン・実践力は高まるが、ひとたび自分なりの型ができるとそれに縛られ、授業が惰性化・ルーティーン化することがある。生徒が見通しをもって学習に取り組むことができるようにすることは重要であるが、毎回やるのが固定化しており、ただそのルーティーンをこなすだけの授業に陥らないよう留意が必要である。さまざまな活動やタスクを取り入れることによって緩急をつけ、生徒の集中力が持続するような工夫が求められる。また、毎年同じワークシート等の教材を使うことも往々に見られる。学習指導要領の改訂やICTの利活用、主体的・対話的で深い学びの実現といった変化の中、常に自分の授業スタイルを省みて改善を図る姿勢が教師には求められる。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・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ことが多く、本当に自分の力になっているか分からない授業をする先生。
- ・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て、やる気を持つことが難しかった。本文の訳の確認や読解問題の答え合わせ、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。
- ・生徒にプリントを渡して、1時間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、ほとんど使う機会のなさそうな固有名詞や、3、4文字程度のアルファベットで構成されたものも含まれ、それぞれ20回ずつ書くように言われました。

(5) 生徒の学年や習熟度に応じた授業内容

授業内容を評価する尺度としては、「簡単—難しい」や「やりがいがある—やりがいがない」、「退屈な—面白い」、「学ぶ価値がある—学ぶ価値がない」、「分かる—分からない」といったも

のが挙げられる。これらの尺度は相互排他的なものではなく、例えば「難しいがやりがいはある」や「分からないし、退屈だ」といった関連性の中で立ち現れてくるものである。「現状よりも少し努力すれば到達できるレベル」であり、「分かる」、「やりがいがある」、「面白い」、「受ける価値がある」授業にすることが求められる。進度と同様、習熟度等の異なる全ての生徒にとって最適なレベルの授業を展開することは現実的に困難であるが、可能な限り多くの生徒のレベルに応じた内容にするよう意識することが肝要である。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・人の話を聞かない人で、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なので、生徒の大半が退屈で寝てしまっていた
- ・これくらいできて当然だと思っている先生だった。分からないところがあってもちゃんとやればできる、とか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ながってしまった。
- ・もっと上の学年で習うような内容を授業で教えたりしてきて、基礎もあまり固まっていないままだったので訳も分からず、授業のたびに頭を抱えていました。

(6) 多様な学習形態

授業における学習形態には、個人、ペア、グループ、クラス全体といったさまざまなものがある。教師がクラス全体に対して一方的に話し続けるだけの授業形態が望ましくないの言うまでもないが、アクティブラーニングで用いられるThink-Pair-Shareといった流れを取り入れるなどして授業を活性化させる必要がある。例えばライティング活動の場合、まずは個人単位で英文を作成し、その後ペアになって読み合って相互にフィードバックをする(ピア・レビュー)、そして良い作品をクラス全体でシェアするといった展開が考えられる。ここで留意すべきは、なぜ特定の学習形態を特定のタイミングで取るのかを教師が明確にすることである。例えば、授業が活性化するからという理由のみでグループワークを多用するケースが見られるが、グループという形態を取ることによって学習上どのような効果が得られるのかを吟味することが求められる。個人単位で取り組んだ方が、より深い学びが得られることも往々にあるためである。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・本文の訳の確認や読解問題の答え合わせ、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。アクティビティはやらず、ペアでの話し合いもほとんどなかった。
- ・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。主に教科書を開かせ、1文1文を生徒を指し、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。

(7) 言語活動を通じたコミュニケーションの機会の提供

英語教育の目的は、生徒が機能的な英語コミュニケーション力を獲得するのを支援することであることは論を俟たない。これまでの英語教育の流れの中でコミュニケーション志向の授業への転換が図られてきたが、依然として文法訳読式の授業も根強く残っている。外国語学習においては、「学ぶこと」(learn)と「使うこと」(use)の往還が重要であり、当然ながら授業では学んだ言語項目を活用した言語活動(コミュニケーション活動、アクティビティ)が実践されなければならない。コミュニケーション活動は単元末に実施するだけでなく、毎回の授業に組み込むことが可能である。生徒が英語を実際に使い、コミュニケーション能力の向上を実感できるような授業を展開することが求められる。そのためには、教師による発話(teacher talk)よりも生徒による発話(student talk)が多くなるようにすることが重要である。その際留意したいのが、リピーティングや音読といった与えられたものを復唱・再生することに留まらず、生徒が自分自身の言語リソースを使ってオーセンティックな意味のやり取りを行う活動にすることである。生徒が取り組みたいと思えるコミュニケーション活動をデザインし、実践することが肝要である。これを、「コミュニケーション活動デザイン力」と呼ぶことができる。「この授業を受けても英語が使えるようにならない」と生徒に思わせた時点で教師としては負けと言っても過言ではない。

【学生アンケートの主な回答(原文ママ)】

- ・教科書の内容をひたすらやり、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ので、あまり楽しいと思わなかったです。
- ・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。
- ・その先生は人としてはとても素晴らしく、信頼できる方でしたが、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。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っけ?」となってしまうことがかなりありました。

(8) 過度に入試を意識した内容

受験を控える中学3年生や高校3年生の授業の場合、ある程度入試を意識した演習的な要素が強い授業が求められるのも現実である。しかし、英語教育の本丸は英語コミュニケーション能力の育成であり、その本筋を外れて問題演習に終始するのは望ましくない。問題演習型の授業の弊害として、授業時間の多くを問題に解答する時間に割かれてしまうことや、教師からの

一方的な解説に終始し、受動的で単調な授業になってしまうことが挙げられる。また、「教師が解説を読み上げるだけなので、わざわざ授業でやらなくても一人で行える」と感じる生徒が出る可能性もある。入試対策に特化した授業を実施せざるを得ない場合でも、Think-Pair-Shareといったアクティブラーニングの要素を取り入れて変化をつけたり、生徒の実態に合わせて解説内容を調節したりするといった工夫が必要となる。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・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。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。
- ・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て、やる気を持つことが難しかった。本文の訳の確認や読解問題の答え合わせ、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。

(9) 生徒が学ぶ意義を感じられる授業内容

生徒に「なぜこの授業を受けなければいけないのか」、「この授業は受ける意味がない」と思わせた段階で、動機づけを維持・向上させることは極めて困難となる。そのため、教師には貴重な時間と労力を割くのに見合った内容の授業を展開することが求められる。生徒が自身の英語力の伸長を実感し、学習内容が役に立つという感覚を覚えられるよう、目標設定や活動・評価のあり方を改善することが肝要である。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・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。文を訳すことはだいたい自分で参考書等を使えばできるし、文法も説明を読んでい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してしまった。
- ・オールイングリッシュの授業ということもあったが、英語の長文を暗記してみんなの前でプレゼンテーションをするという時があった。自分が考えた文やある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ろうかと感じていた。
- ・緩い先生。いわゆる楽な先生に担当してもらった時やる気が低下しました。正直先生に授業をされるよりも、その時間に別のテキストで自主学習した方が意味があるなど何回か授業を受けて判断した時に、その英語の先生が教える英語はやらなくていいやという気になった。
- ・毎授業、単語帳から出題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答え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、自分で調べた方があらゆることを学べると感じました。

B. 説明・解説

授業では本文の意味の確認や文法について説明・解説を行う場面が多々あるが、そのあり方を振り返る観点として以下の点が挙げられる。

(1) カバレッジ

説明・解説が必要なポイントを押さえているか。

(2) 時間配分

英語の授業において説明・解説は必要不可欠なものであるが、だからと言って授業時間のほとんどをそれが占める状況は望ましくない。必要以上に長い時間を取っていないか、逆に簡潔にしすぎていないか。

(3) 生徒の既有知識や既習項目との関連性

例えば現在完了形を扱う際、過去単純形と対比させながら解説を行うように、既有知識とのネットワーク化を図り有機的な知識体系の構築を支援できているか。

(4) 過度な文法用語の使用

基本的な文法用語の使用は避けて通れないが、文法用語を過度に使用したり、必要以上に難解な用語を使ったりしていないか。

(5) 板書等の活用

口頭のみでの説明・解説では、生徒の理解を図ることはできない。板書やスライド資料等を活用して視覚的にも理解を促す工夫を行っているか。板書をする際は、丁寧な文字や色使いなど、視認性を高める工夫を行っているか。

(6) 用例の提示

特に文法の解説時には、生きた用例を提示できるかが鍵となる。対象となる項目の形式・意味・機能が直感的に分かり、類似表現との差別化を図ることができるような用例を提示する必要がある。

(7) 解答の読み上げ

特に問題演習の場面では、教師が問題集の解答を読み上げるのに終始するケースが見られる。生徒の実態に応じて補足説明をするなど、内容を調整しているか。

(8) 解答の根拠及び正答に至る道筋

説明・解説をする際、なぜその答えになるのかを説明しないことは、生徒にとって苛立ちの原因となる。生徒から多く寄せられる声として、理屈を説明せずにただ機械的に覚えろと言ったり、曖昧な答えしか提示しないといった対応が挙げられる。言語には慣用性があるため、特に語法等では理屈抜きに覚えなければいけない項目も含まれるが、生徒の「なぜ？」に十分答えることができる説明・解説が求められる。

(9) 生徒とのインタラクション

説明・解説は必ずしも教師が一方的に行うものではない。生徒に発問をしながらインタラ

クティブに説明・解説を行うことによって、生徒のより積極的な参画を促すことができる。

(10) 生徒の理解度を確認する場面

説明・解説を本当に生徒が理解しているかどうかを確認する場面を設けているか。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・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。さらに、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。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。
- ・基礎を全く説明せずに発展したものをどんどん説明していく先生。
- ・英語の授業だから全て英語で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ちらへん分かるよね、と勝手に考えて分かっていない生徒を置いていってしまう先生。
- ・全て筆記体で板書をする教師。用語を並べて全然ついていけない教師
- ・パワーポイントを使うことが多かったが、文字が小さく正直見づらかった。
- ・黒板に書く字が汚くて分からない。殴り書き。
- ・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、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に使う語や細かい文法事項を意識せず勉強していたため、出てくる語が分からず、授業についていくことができなかった。
- ・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してくれない先生でした。
- ・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。
- ・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

C. 教師の発話

(1)～(3) 生徒にとって聞き取りやすい音量、速度及び滑舌（日・英）

日本語・英語を問わず、教師の発話が物理的に聞き取れないことは、生徒にとって大きな苛立ちの元となる。四六時中声を張り上げる必要は無いが、教室全体に通る発声を心掛けたい。その際、滑舌にも留意したい。特に新型コロナウイルス感染症の拡大に伴いマスクの着用が求められる中では、普段よりも意識的に声を大きくすることに留意が必要である。音量は言語コミュニケーションにおける重要な要素であり、話者の気持ちや心的態度を表現するため、場面や状況に応じて調節することが求められる。

教師の発話は生徒にとって聞き取りやすい速度で行われるのは当然であるが、特に英語での発話の際には注意を要する。いわゆるナチュラルスピードに慣れさせることは必要であるが、生徒の前では上手に話さなければいけないという強迫観念に縛られるが故に、自然な速度で流暢に発話してしまうケースが見られるが、重要なのは生徒がそれを理解することができるか

ある。生徒の習熟度や発話内容に応じて速度を調節し、無理なく理解できるよう工夫することが求められる。必要に応じて同じ文を繰り返すことも必要であろう。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・声が小さく、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。
- ・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。
- ・滑舌が悪くて、基本何を言っているのか分からない。
- ・滑舌が悪すぎるのと、早口すぎて全く何を言っているのか分からなかったから。

(4) 感情豊かに発話している。(日・英)

コミュニケーションは全人的な行為であり、言語は話者のアイデンティティの一部を構成する要素である。音読やスピーキング指導を行う際、教師は往々にして生徒に感情を込めて発話するよう求めるが、教師自身がそれを実践できているだろうか。例えば、教科書本文の会話文や物語文を範読する際、場面や状況、登場人物の心情を踏まえて読むことができているだろうか。授業中のインタラクションで Good! や Are you sure? と行った表現を使う際、気持ちを込めて言っているだろうか。また、会話においてはイントネーションの指導も重要となる。同じ Excuse me. という表現でも、上昇調か下降調によって話者の意図や心的態度が変化するという点を指導したい。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・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。
- ・機械的な対応の仕方。ただ解説するのみ。文法事項だけしか取り上げず、英語を使うことをしてこなかった。

(5), (6) 英語話者としてのロール・モデルの提示及び教師に求められる英語使用

動機減退を引き起こす要因として生徒から寄せられる声の多くに、教師の英語の発音の悪さが挙げられる。教師とは言え英語の母語話者ではないため、母語話者と同等の水準の発音を求める必要はない。むしろ重要なのは、生徒にとって理解しやすく (intelligible)、モデルに足る発音をしているかどうかである。例えば、/s/ と /ʃ/ の区別やアクセント、イントネーション等、意味の伝達において重要となる音声表現についてはきちんと押さえることが必要である。また、たとえ母語話者の水準の発音でなくても、教師が自身の英語を自信をもって使い、生徒に対して英語話者としてのロール・モデルを提示することが求められる。

教師の発話に100%の文法的・語法的な正確さを求めることは現実的ではない。特に即興でのやり取りの際は、三単現の-sや冠詞が抜けたりするといった誤りが生じるのは自然なことである。しかし、オーラル・イントロダクションやクラスルーム・イングリッシュ等、事前に準

備ができるものについては可能な限りの正確さを求めたい。その一方、正確さ（accuracy）にとられるがあまり流暢さ（fluency）が損なわれるのは望ましくない。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・発音をネイティブに近づけようとしているのか分からないが、聞き取りづらかった。なのであまり授業内容が頭に入ってこなかった。
- ・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。
- ・発音が自分たちでも感じるくらい良くない。
- ・先生の発音も日本語っぽくあまり尊敬できなかった。
- ・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た。

(7)～(10) 生徒にとって理解しやすい発話（日・英）

学生アンケートの回答には、「先生が何を言っているのかわからない」というものが多く見られる。このような声は、英語の授業を英語で行うことが原則となった時点からより顕著となった。例えばコミュニケーション活動を行う際、手順に関する説明が理解できず、スムーズに活動に入れない生徒が見られる。説明で用いられている表現が生徒にとって理解しやすいものになっているか、デモンストレーションを行ったり、ジェスチャー、イラスト等の非言語的手段を活用したりして視覚的に理解を支援しているかといった観点から振り返りを行いたい。授業は英語を主体として展開することが原則ではあるが、必要に応じて繰り返しや言い換え（パラフレーズ）を行ったり、日本語での説明を加えたりして、生徒の習熟度に合わせた発話を行うことが求められる。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・全部英語すぎて何を言っているのかわからなかった。先生が頭が良くて簡単な問題は全く解かず、難しい問題ばかり解くので、正答者も少なくてつまらなかった。物凄く早口で何を言っているのかわからなかった。
- ・英語のみで話されて、何に取り組む時間かいまいち分からなかった。
- ・滑舌、内容面で何を言っているのかよく分からない。
- ・正直何をしているのかわからなかった。先生が一人で授業を進めていた。

D. 生徒との関わり合い

(1)～(3) 生徒との積極的なコミュニケーション、熱意、授業参画

言うまでもなく、英語科の授業の目的は、生徒が英語を使って機能的にコミュニケーション

を図る力を育むことである。そのためには、教師は生徒と積極的にコミュニケーションを図り、授業に参画することを促す必要がある。また、英語科に関わらず授業に対する教師の熱意を生徒が感じられるかは、動機づけに大きな影響を与える。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・いつもつまらなそうに英語を教えていた。テストでいい点数をとれた子にしかコミュニケーションをとろうとしてくれなかった。
- ・生徒にあまり関わる気のようなものがなくてつまらなかった。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

(4)、(5) 生徒が犯した間違いに対する対応

英語学習において誤り（エラー）はつきものである。生徒が誤りを犯した際に教師がどのような対応を取るかは、動機づけのありように大きな影響を与える。生徒をあからさまに責めたり中傷したりするような言動は言語道断だが、例えば誤りを犯した生徒に対して何も言わずに次の生徒を指名するといったことも生徒の自己効力感の低減に繋がる。誤りに対してはリキャスト（recast）や明確化要求（clarification request）を含むさまざまな訂正フィードバック（corrective feedback）の方法があり、それらを場面や状況等に応じて使い分けることや、たとえ間違っていたとしても Good try! といったポジティブな声掛けをすることが重要である。教師にとって重要なのは、誤りは成長の糧であるという理解を共有し、誤りを恐れず積極的に生徒たちがコミュニケーションを取ろうとするクラスの雰囲気を醸成することである。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・指名されて回答を間違えると怒るような先生。
- ・答えられないとすぐに追いつんでくる。「何で分からないの？さっきやったじゃん」と分かって当たり前のように言ってくる。

(6) 生徒からの質問や相談への対応

授業中または授業後に生徒から質問を受けることは日常茶飯事であるが、その対応の仕方は生徒の動機づけに多大な影響を与える。授業時間中に質問が出た場合は、残り時間等との兼ね合いからきちんとした対応が難しいことが現実的にはあり得る。しかし、そこで質問を適当に流したり、自分で調べろといった指示を出したりすると生徒のやる気を削ぐこととなるため、授業後に個別に対応することを伝える必要がある。授業後の質問の場合はある程度まとまった時間を割くことができるが、その際にもどのような対応をするかが重要となる。生徒アンケートで挙げられた事例として、問題集についての質問をした際、「わからないから自分で調べろ」とあしらわれたものや、「生徒の質問は聞くが、特に明確な答えを出さずにそのまま授業を続

けていた」というものがある。また、「英語をどうやって勉強したらいいかわからない」という質問も頻繁に寄せられる。しばしば見られる回答として、「好きな映画を見たり、洋楽を聴いたりするといい」や「とにかく教科書の本文を繰り返し音読すると良い」といった漠然としたものが挙げられるが、生徒は定期試験等の結果が出ないため、より授業内容に即した具体的な助言を求めている場合が多く、質問と答えが十分噛み合わないケースも見られる。加えて重要となるのが、生徒が質問や相談をしやすい雰囲気づくりをしているかという点である。授業中にある生徒が質問をし、それに真摯に向き合わない場合、クラス全体が委縮し、わからないことがあったとしても質問がしづらい雰囲気が醸成されてしまう。また、授業内外に関わらず、生徒からの質問や相談に真摯な対応を行わない場合、「あの先生に質問や相談をしても意味がない」という認識を生徒がもつことに繋がってしまう。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・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だった。
- ・ある文法がわからないから教えてほしいとお願いしたところ「機械的に覚えるしかない」と言われ理解ができなかった。
- ・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、他の先生と比べて距離の遠い先生でした。
- ・文法の質問をしても、「まずは辞書で調べてください」や「～だと思う」のような微妙な返事をされ、モチベーションが低下しました。

(7), (8) 教師としてふさわしくない言葉遣いや、生徒を中傷・罵倒・鼻屑・圧迫

英語教師であるか否かに関わらず、これらの項目は教師として言語道断である。例えば、理不尽な理由で授業中に生徒を立たせたままにさせる、生徒の発言を嘲笑する、侮辱的な言葉を浴びせる、お気に入りの特定の生徒しか指名しないと行った行為は厳に謹まなければならない。あからさまなパワーハラスメント的な言動に加え、例えば定期考査の解説時に生徒の解答をいわゆる珍解答的に取り上げてクラスの笑いを誘うことや、英語が苦手な生徒を指名しないと行った行為も含まれる。生徒を一人の人間として尊重する態度を忘れてはならない。

【学生アンケートの主な回答（原文ママ）】

- ・授業中の生徒とのレスポンスに問題があった。まず、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言いだった。例えば、生徒が質問に答えられずにしていると「中学からやり直した方がいいんじゃない」などと生徒を突き放すようなことを言ってきたり、声が小さい生徒を何回も当ててパワハラのようなことをしていた。
- ・私が高校1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、間違えた答えを発した際に厳しくしかるなど、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展開していた。

- ・英語ができる生徒とできない生徒で態度を変えたり、問題を答えられないとすぐにイライラしている先生でした。
- ・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。
- ・3年間ずっとこの先生だったのですが、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く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きて、授業を受けるのも嫌でした

以上、授業評価シートの各設問に対する付帯資料を提示したが、本資料を参照することで授業評価シートに回答する際の視点を導くことができ、より実態に即した省察が可能となるだろう。

4 本授業評価シートの活用の可能性

本研究で提示した授業評価シートの試案は、(1) 教員による自己評価、(2) 他の教員による評価、(3) 生徒による評価において活用することが可能である。英語教員養成課程の学生の場合は、(1) 学生による自己評価、(2) 他の学生による評価となり、(2) の場合は参観者として授業を見る場合と、生徒役になって授業に参加する場合が含まれる。

(1) の教員による自己評価については、本チェックリストを定期的に参照して自己の授業を省察することによって授業実践の中に生徒の動機づけを減退させる要因が含まれていないかを確認し、授業改善に繋げることが可能となる。(2) の他の教員による自己評価では、教師自身が気づくことのできない点を明らかにすることができると同時に、評価者である他の教員自身が動機減退という観点から授業改善を行う視点を養うことに繋がるだろう。(3) の生徒による評価については、本チェックシートをそのまま用いることは現実的ではないため、生徒用に文言を調整したチェックシートを作成する必要がある。本評価シートを定期的に生徒に記入してもらうことで、生徒自身がどのように教員及び授業を捉えているのかが詳らかとなり、授業改善に資することとなる。また、生徒自身にとっても、より良い授業へ向けて自分たちの意見を表明する場が提供されることを通して、教師とともに授業を創り上げていく姿勢を育むことに繋がるだろう。実施の際は、匿名で回答するよう配慮する必要がある。

5 まとめ

本研究では、動機減退を引き起こす教師要因の先行研究を概観し、その知見に基づいた授業評価シートの試案を提示した。授業を担当する教師自身のみならず、他の教員や生徒と観点

共有することで、授業における動機減退要因を抑制し、より多くの生徒が意欲的に英語学習に取り組むことができる環境を実現することが可能となるだろう。授業評価に関しては、J-POSTL (清田他, 2020) をはじめとしたさまざまなツールが開発・実践されているが、本授業評価シートを組み込むことにより、より多面的に授業改善を図ることに繋がるだろう。尚、本研究で提示した授業評価シートはあくまでも試案であり、取り上げる項目の再検討や文言の調整等の余地が残されている。例えば、先行研究で挙げられていた「テストの点数」など、本授業評価シートではカバーされていない要因が存在するため、取り上げる項目の精選化が求められる。また、オンラインで実施する場合、授業評価シートの各設問から実際に過去の学生が記述した回答へのリンクを貼ることが可能となるため、紙幅に制限されずに生徒による記述を参照することが可能となる。集計の手間も省けることから、オンラインでの実施可能性について検討することも有益である。最後に、実際に教員や生徒に回答してもらうことによって、文言の理解のしやすさや回答のしやすさ、他に追加すべき項目の有無などの観点から改善を図っていくことが必要である。

引用文献

- 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.
- 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.
- 清田洋一・浅岡千利世・高木亜希子 (編). (2020). 『「言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)」教職課程における活用方法』. Retrieved from http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/J-POSTL_Kyo_shokuKatsuyo.pdf (最終閲覧日: 1月10日)
- 森本俊. (2020). 「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」『論叢 玉川大学文学部紀要』第61号, 1-26.
- 森本俊. (2021). 「英語教員養成課程におけるアクティブラーニング型オンライン授業の可能性—「動機減退を引き起こす教師要因」をテーマとした事例—」『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』第11号, 87-96.
- 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. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in*

- Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self. Second language acquisition*. Bristol, U.K.; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- 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.
- 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.
- 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.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei, Z and Ushioda, E, (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self. Second language acquisition*. Bristol, U.K.; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters, 215–228.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks: CA, Sage Publications, Inc.
- 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)

Development of a Class Evaluation Form Based on Demotivating Teacher Studies and Its Application to Prospective and In-service English Teacher Training

Shun MORIMOTO

Abstract

In the field of second language motivation research, emphasis has been placed on how teachers can motivate learners. Recently, there have been a number of research that focus on the concept of demotivation, which refers to a psychological phenomenon in which the motivation present at the beginning of the learning process comes to be reduced or diminished due to some external factors. As motivation and demotivation are the two sides of a coin, investigating the process of demotivation can complement the findings of the previous motivation studies and will help teachers improve their lessons in light of “what they can do in order to eliminate potential demotivating factors.” Previous studies have revealed that teacher factors, among others, have a great impact on learners’ motivation and demotivation. The present study first reviews a number of studies that investigated how teacher factors can lead to learners’ demotivation and then presents a draft of a class evaluation form based on the findings of the demotivating teacher studies (DTS). Finally, its application to prospective and in-service teachers will be discussed.

Keywords: motivation, demotivation, teacher factors, class evaluation, reflection