

重視する英語技能の生徒－教師間での不一致・授業に 対する不満と英語学習動機づけとの関連¹⁾

安藤 史 高²⁾

問題・目的

学業場面において、学習の動機づけは学業達成の重要な規定因と考えられており、動機づけを育成することが重要な教育目標とされている。従来、さまざまな動機づけ概念が提唱されてきているが、その中でも動機づけの質的枠組みとして、内発的動機づけと外発的動機づけという概念がある。この2つの動機づけは一般的に対立的な概念として考えられており、教育の中では、学習者の内発的動機づけを高めるということが、しばしば強調されている(市川, 1995)。しかし近年、内発的動機づけと外発的動機づけを対立概念としてとらえるのではなく、それらを統合するような新たな枠組みが提唱されてきている。

速水(1995)は、外発的動機づけと内発的動機づけは相容れない矛盾したものというよりも、移行しうる連続線上のものであることを示唆している。そして、外発的動機づけが内発的動機づけを導く可能性について論じている(速水, 1998)。鹿毛(1995)も、内発的動機づけ－外発的動機づけ概念とこれに関連する概念を整理した上で、質の異なる意欲が独立して機能することを強調するよりも、学習意欲の発達と統合に焦点を当てた研究が望まれるとしている。

また、市川(1995)はトップダウン的に構築されてきた従来の動機づけ理論に対して、自由記述からのボトムアップ的なアプローチで構築された2要因モデルを提唱している。2要因モデルは、学習内容の重要性と賞罰の直接性の2次元で、6つの動機を構造化したものである。6つの動機とはすなわち、充実志向(学習自体がおもしろい)、訓練志向(頭をきたえるため)、実用志向(仕事や生活に活かす)、関係志向(他者につられて)、

賞賛志向(ほめられたいから)、報酬志向(報酬を得る手段として)であるが、これら6つの動機のうち、充実志向・実用志向などは従来内発的動機づけとして考えられていたものである。また、報酬志向・賞賛志向などは外発的な動機づけとされてきたものであり、内発的動機づけと外発的動機づけを統合的に扱う理論と言えよう。

そのような動機づけ理論の中でも、自己決定理論(Self-determination theory; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000)は、内発的動機づけと外発的動機づけを自己決定の程度という連続体上で捉えているとともに、より自己決定の程度の高い動機づけの促進要因として社会的文脈を強調した理論である。自己決定理論においては、従来外発的動機づけとされてきたものは外的調整(external regulation)、取り入的調整(introjected regulation)、同一視的調整(identified regulation)、統合的調整(integrated regulation)に分類されている。そして、それらは自己決定の程度の順に配置されている。このように、外発的動機づけを分類し、同時に内発的動機づけをさらに自己決定の程度の高い動機づけであるとすることによって、外発的動機づけと内発的動機づけを同一の理論の中で捉えている。

さらに、自己決定理論ではこれらの動機づけの基となる基本的な欲求として、自律性の欲求、コンピテンスの欲求、関係性の欲求が挙げられている(Deci & Ryan, 1991)。そしてこれらの欲求を満たすことが外的な価値を統合し、自己決定の程度の高い動機づけを持つのに必要であるとされ、欲求を満足させる社会的文脈として、自律性支援、構造、関与の3つが挙げられている。自律性支援は、選択を与え、外的な圧力を小さくすることで、自律性の欲求を満たす文脈である。構造とは、行動と結果の随伴性を理解することができ、フィードバックが十分に与えられるような文脈であり、コンピテンスの欲求を充足する。関与は、重要な他者が関心を持ち、時間やエネルギーを向けている文脈であり、関係性の欲求を満たす文脈である。そして、これらの社会的文脈が形成さ

1) 本研究の一部は、日本教育心理学会第42回総会において発表された。

2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)

れることで、3つの基本的な欲求が満たされ、外的な価値が内在化され、より自己決定の程度の高い動機づけを持つようになるのである。

このように、自己決定理論では生徒に内発的な動機づけで学習に取り組ませるために十分に社会的文脈を整える必要があることが示唆されているが、社会的文脈の構築の担い手としては、学習場面においては第一に教師が挙げられる。教師が行う授業が、生徒に与えられる社会的文脈であり、それによって生徒の動機づけが異なってくると考えられるのである。そして、近年多くの研究がなされているのが、自己決定理論における自律性支援の文脈である。

市川(1995)は、教師と学習者とどちらが主導権を持っているかという観点から、授業を「教師主導型」と「学習者中心型」に分けている。「教師主導型」とは、教える側の作成したカリキュラムに沿って授業が進行し、教科書や指導方法・教材なども教師によって準備される。学習者に求められるものは、基本的には知識・技能の修得である。それに対して、「学習者中心型」の授業では、学習者の主体的な興味、関心、要求が最大限尊重される。

鹿毛・上淵・大家(1997)は「学習者中心」という理念をめぐる教育方法に関する教師の信念を取り上げ、その信念と授業過程との関連、および児童の態度や学習成果への影響について検討している。その結果、自律性支援の信念を強く持つ教師の学級で児童の有能感・学校への適応感が高いことが示された。また、自律性支援の信念を強く持つ教師の授業は、児童が積極的に関与するようなダイナミックな授業が展開されており、教師は学習意欲を高めるような教授方略を使用していた。

このように、教師が自律性を支援するような授業を行うことが生徒の学習意欲を高めることが示されている。しかし、鹿毛ら(1997)に関しては、教師の信念が児童の態度に及ぼす影響を一方向的なものと仮定しているという限界点も指摘されている。教師の信念のみを取り上げて検討を行うのではなく、生徒－教師間の相互作用を考慮に入れて検討することが重要であると考えられる。また、鹿毛ら(1997)においては、主に教授方法の影響が検討されている。しかし、市川(1995)の指摘するように、教授方法だけでなく教材などの教授内容も自律性支援の文脈を構成する要因の一つであり、これらに関しても検討される必要がある。

安藤(1999)は生徒が望む学習と教師の教授との不一致が生徒の動機づけに及ぼす影響について検討している。その際に、生徒と教師の不一致の指標として、英語の4技能についてどの技能を重要と考えているかを取り

上げている。生徒と教師が同じ技能を重要視していれば生徒が望む学習と教師の教授とが一致していると考えられる。それに対して、生徒と教師が異なる技能を重視している場合、生徒の望む学習が教師によって教授されないと言える。結果、そのような学習内容の一致の程度が生徒の持つ自律性支援の認知に影響し、動機づけを規定することが示された。

しかし、生徒－教師間の不一致度の指標として重視する技能を用いることについては、いくつかの問題点が指摘される。一つは、重視している技能の不一致が、生徒の感じる不一致の程度をどの程度反映しているのかという点である。育成すべき英語の技能は教授内容に反映されると考えられる。しかし、生徒が自身の望む学習内容と教授内容との一致の程度を、重視する技能の一致という形で把握しているかという点については疑問が残る。また、技能によって表される一致の程度というものは、授業内容における一致の程度を反映しているのみである。教授方法や授業内容などを含めた授業のさまざまな側面における一致の程度を測定し、それらが生徒の動機づけに及ぼす影響を合わせて検討することが必要であると考えられる。

そこで本研究では、まず生徒が授業について不満に思っている点や改善してほしい点を自由記述により収集し、生徒－教師間の不一致を表す指標として授業のどのような側面を用いることができるのかについて検討を行う。また、その結果をもとに、生徒－教師間の不一致を反映していると考えられる不満を測定する尺度を作成し、動機づけとの関連を検討する。多くの不満を持っている生徒は、自己決定の程度の高い動機づけを持つことができないことが予測される。また、生徒の期待するものと教師が実際に与えるものとの間にある不一致を基にして不満が生じているのであれば、重視する技能において教師との間に不一致を感じている生徒は、より不満を感じていると考えられる。

研究1

研究1では、自由記述形式により高校時代の英語の授業に関する不満を収集する。そして、不満内容を分析することで、生徒－教師間で不一致が生じる側面について検討することを目的とする。授業に関する不満とは、生徒の望むものと実際の授業とが異なった場合に生じるものと考えられる。そのため、不満内容を分析することで、生徒－教師間にどのような不一致が生じているかを検討することができると考えられる。

方 法

被験者

愛知県内の短大および専門学校生117名（男性9名、女性108名）に対して調査を実施した。平均年齢は20.8歳（SD = 3.70）であった。

手続き

授業時間内に担当教師により質問紙を配布し、実施した。

質問紙

高校で受けていた英語の授業について、「不満なところ・改善してほしいところ」を自由記述で回答するよう求めた。

結果と考察

収集された英語の授業に対する不満点について分類を行った。まず、収集されたデータから、不満点・改善点

Table 1 各カテゴリーに含まれる記述例

<p>教師の指導力に対する不満 (73)</p> <ul style="list-style-type: none"> 英語の発音の下手な教師も多い。 自分中心で進めていく先生がいて、全然内容がわからなかった（テストは難しかった）。 えこひいきをする先生がいた。好きな生徒と嫌いな生徒に対する受け答えが全然違った。嫌だった。 先生が恐かった。 先生が好きじゃなかった。 黒板に書く字が筆記体で、なにを書いているかわかりにくかった。 文法の説明のしかたがうまい先生とへたな先生がいて、うまい先生の時はしっかり授業に熱中することができた。
<p>授業内容に対する不満 (67)</p> <ul style="list-style-type: none"> 実用的な英語（会話 etc）をしたかった。 発音の仕方があまり教えてもらえなかったような気がする。発音にも重点を置いた方がよいと思う。 英会話の方が重要であると思ったのに、英文法ばかりに力を入れていた。 自分は英語がとても好きだったが、自分が学びたいことと授業で詰め込まれることがなかなか結びつかなかった。
<p>AET 不足についての不満 (23)</p> <ul style="list-style-type: none"> 会話の授業は英語圏で育った人にやってもらいたかった。 AET の先生の授業をもっとふやしてほしい。 外人の先生は毎回授業に出てほしい。（週1とかではなくて）
<p>授業スタイル・教材に対する不満 (41)</p> <ul style="list-style-type: none"> 本当に文章を読むだけの授業である。ただ定期テストの時のための暗記科目のようだった。 教科書が面白くない。興味がもてない。 単語とか英文を訳するだけだったからつまらなかった。 毎回、単語テストで、覚えることが多く大変だった。 もっと、外国のテレビや映画を使って楽しい授業をしてほしい。 授業がいつも本文を読んで意味を言うだけで終わっていた。もっと本文を読んだり、説明などを加えて授業してほしい。 すべてプリント学習で先生が黒板に書いたものを写すだけの授業だったのであまり頭に入らなかった。 外国人の先生が来るのは楽しかったけど、英語のゲームばかりで勉強にはならなかった。
<p>授業の難易度・スピードに対する不満 (48)</p> <ul style="list-style-type: none"> 始めは簡単に理解できたけど、だんだん難しくなってきたら勉強する気がなくなった。 宿題がめっちゃ多かったのでもつらかった。 授業がついていけなかった。先生がいそいでいて、私たちにまったく関係なく自分1人であせってやっていた。 授業のスピードが速すぎたのでついていけなかった。 中1の Lesson 3 ぐらいまでは好きだったが、それ以上のことが文法的にも語学でもわけわからなくなっていやになった。 単語が覚えられなかった。意味もなかなか覚えられず、しまいにはついていけなくなった。
<p>英語に興味がない (11)</p> <ul style="list-style-type: none"> 興味がなかったため、訳したりすることがすごく事務的な作業に思えた。 英語をきくだけでももうわからないという感じになり、やる気がわいてこなかった。 日本語さえわかればいいという感じで覚えようという気がなかった。
<p>カリキュラムの不満 (11)</p> <ul style="list-style-type: none"> 英語の検定の勉強が少なかったから、もっと増やしてほしい。 1日2時間は必ず英語の授業だったから、ダラダラとしていた気がする。 もっと小さいところから語学を勉強しなければ覚えられないと思う。教育じたいまちがっている気がする。 少人数制（4～5人）で授業した方がいい ひとクラスに40人近くいるのに、全員で英会話の授業なんてムリ。個人差があるし、発音とかも自分がこれであっているのか間違っているのかもわからない。

()内はカテゴリーに含まれる記述数

以外の記述を取り除いた。そして、残りの記述をその内容に従って KJ 法を用いて分類した。分類に当たっては、著者と心理学専攻の大学院生の 2 名で行った。分類カテゴリーと内容の具体例を Table 1 に示す。

分類の結果、最も多く見られたのは“教師の指導力に対する不満”であった。“教師の指導力に対する不満”としては、「えこひいきをする先生がいた。好きな生徒と嫌いな生徒に対する受け答えが全然違った。嫌だった。」「先生が恐かった。」「先生が好きじゃなかった」「黒板に書く字が筆記体で、なにを書いているかわかりにくかった。」など、教師の個人的な指導力に関する不満が分類された。また、「英語の発音の下手な教師も多い。」という教師の発音能力に関する記述が多く見られ、この点に関して不満を抱いている生徒が多いことが示されている。

また、“授業内容に対する不満”には「実用的な英語(会話 etc)をしたかった」「発音の仕方があまり教えてもらえなかったような気がする。発音にも重点を置いた方がよいと思う」「英会話の方が重要であると思ったのに、英文法ばかりに力を入れていた。」といった記述が見られ、より会話や実用性を志向する傾向が示された。そして、このような傾向から、「会話の授業は英語圏で育った人にやってもらいたかった」「AET の先生の授業をもっとふやしてほしかった」といった“AET 不足についての不満”カテゴリーが現れたと考えられる。

“授業スタイル・教材に対する不満”カテゴリーにおいても、「単語とか英文を訳するだけだったからつまらなかった。」「もっと、外国のテレビや映画を使って楽しい授業をしてほしかった。」「授業がいつも本文を読んで意味を言うだけで終わっていた。」「すべてプリント学習で先生が黒板に書いたものを写すだけの授業だったのであまり頭に入らなかった。」というように、文章読解以外の授業を求める記述が多く見られ、同様の傾向が示されている。しかし、「外国人の先生が来るのは楽しかったけど、英語のゲームばかりで勉強にはならなかった。」という記述もあり、AET の授業の効果について疑問をもつ生徒もいることも示唆されている。

一方、「始めは簡単で理解できたけど、だんだん難しくなってきた勉強する気がなくなった」「宿題がめちゃくちゃ多かったのでつらかった。」「授業のスピードが速すぎたのでついていけなかった。」といった“授業の難易度・スピードに対する不満”も多く現れており、高校の英語そのものに困難さを感じている生徒もある程度的人数いることが示された。それに伴って、「英語をきくだけでももうわからないという感じになり、やる気がわいてこなかった。」「日本語さえわかればいいという感じで覚えようという気がなかった。」などの“英語に興味がない”

というカテゴリーも見られた。

また、「英語の検定の勉強が少なかったのもっと増やしてほしかった。」「1日2時間は必ず英語の授業だったから、ダラダラとしていた気がする。」「もっと小さいころから語学を勉強しなければ覚えられないと思う。教育じたいまちがっている気がする。」「少人数制(4~5人)で授業した方がいい」というように、個々の授業に対してではなくより大きな“英語教育への不満”もみられた。

自由記述の分類結果から、生徒は授業スタイル・教材・教師・難易度などのさまざまな側面に対して不満を抱いていることが示された。全体的な傾向としては、文法や読解などよりも会話をしたいという希望があり、その希望を反映した不満が現れていた。

研究 2

研究 1 では、学校での英語の授業で、どのような側面において不一致が生じるのかについて検討を行った。短大・専門学校生を対象に、生徒が授業について不満に思っている点や改善してほしい点を自由記述により収集した。その結果、授業スタイル・教材・教師・難易度などさまざまな側面に関する不満が見いだされた。

研究 2 では、その結果をもとに、生徒の持っている不満の程度を測定する尺度を作成し、動機づけとの関連を検討することを目的とする。研究 1 から、生徒は授業の多様な側面に対して不満をもっていることが示された。それらの不満は、生徒が希望するものと現実との間の不一致から生じているものと考えられる。そこで、生徒－教師間の不一致を反映した不満の程度を測定する尺度を構成し、動機づけに及ぼす影響を検討することを第一の目的とする。生徒が希望と現実との間に不一致を感じ、不満を抱いている場合は、自らのおかれている文脈を自律性が支援されていないものと認知するのではないかと考えられる。そのため、不満の高い場合はより自己決定の低い動機づけを持ち、不満の低い場合にはより自己決定の高い動機づけを持つことが予測される。また、重視する英語技能についても安藤(1999)と同様の形式で測定し、重視する技能における生徒－教師間での不一致が不満尺度のどの側面に反映されているかに関してもあわせて検討を行う。生徒－教師間で重視する技能が一致していない場合に、より不満を感じ、自己決定の程度の低い動機づけを持つと予測される。

方法

被験者

愛知県内の大学生 204 名(男性 97 名, 女性 107 名)に対

して調査を実施した。平均年齢は18.9歳 (SD = 1.41) であった。

手続き

質問紙は授業時間内に教師によって配布され、実施された。

質問紙の構成

① 英語学習動機づけ尺度

安藤 (1999) の英語学習動機づけ尺度を一部修正して用いた。自己決定理論に基づいており、外的調整・取り入的調整・同一視的調整・内発的調整の4種類の調整を測定する下位尺度より構成されていた。各調整がそれぞれ5項目の全20項目からなり、各項目に対して「1. ぜんぜんあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」の5段階で回答するよう求めた。

② 英語授業に対する不満尺度

研究1において作成された分類カテゴリーに基づいて、高校での英語の授業における不満の程度を測定する項目

を作成した。7つの分類カテゴリーについての自由記述データを基に、各カテゴリーにおける不満を測定するように項目化した。全18項目からなり、各項目について、「1. ぜんぜんあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」の5件法で回答するよう求めた。

③ 重視する英語技能 (生徒)

高校時代に、英語のどの技能を重視していたかについて尋ねた。「話す」「聞く」「読む」「書く」の英語の4技能について、自身が重要だと考えていた順に、1から4の番号をつけるよう求めた。

④ 重視する英語技能 (教師)

高校時代の英語担当教師がどの技能を重視していたかについて尋ねた。「話す」「聞く」「読む」「書く」の英語の4技能について、英語教師が重要だと考えていた技能について推定し、生徒自身の場合と同様に、1から4の番号をつけるよう求めた。

Table 2 動機づけ尺度の因子分析結果

No.	項目	I	II	III
16	将来役に立ちそうだったから	.83	.11	-.14
4	必要なことだったから	.77	.12	-.07
13	勉強しておくべき大切な内容だったから	.76	.15	-.01
8	勉強しないと後で困ると思ったから	.65	-.30	.22
7	自分のやりたい仕事につくのに必要だったから	.63	.20	-.08
14	外国の人と話したり、なかよくなったりしたかったから	.54	.44	-.09
9	英語を勉強しないと不安だったから	.53	-.14	.44
3	入学試験に必要なと思ったから	.41	-.38	.33
15	英語を勉強することがおもしろかったから	.14	.79	-.05
2	授業が楽しかったから	.00	.76	.09
5	むずかしいことをやってみることが楽しかったから	.04	.74	-.01
11	英語ができるようになるのがうれしかったから	.37	.69	-.02
6	教科書がおもしろかったから	-.12	.68	.23
12	先生によい子であると思ってほしかったから	-.01	.39	.66
17	できないとみんなにバカにされたから	-.12	.27	.65
10	通知表を良くしたいと思ったから	-.09	.19	.64
1	勉強しないと先生にしかられたから	-.12	.15	.63
18	英語を勉強しないと親がうるさかったから	.03	-.11	.61
19	英語を勉強しないと自分がはずかしいと思ったから	.32	-.08	.61
20	学校で英語の授業があったから	-.02	-.21	.46
因子間相関				
		II	.25	
		III	.20	.06

結果と考察

1. 因子分析

まず、英語学習動機づけ尺度に対して、主成分法・promax 回転による因子分析を実施した。その結果、固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、3因子解を採用した。回転後の因子負荷量を Table 2 に示す。

第1因子は、「16. 将来役に立ちそうだったから」「4. 必要なことだったから」「13. 勉強しておくべき大切な内容だったから」などの項目が高い負荷を示していた。これらの項目は、英語の価値を内在化し学習に取り組んでいることを表していると考えられるため、「同一視的調整」因子と命名した。第2因子は、「15. 英語を勉強することがおもしろかったから」「2. 授業が楽しかったから」など、英語の学習そのもの楽しさやおもしろさを感じて、学習に取り組んでいることを示す項目が高い負荷を示していた。そこで、「内発的調整」因子と命名した。第3因子は、「12. 先生によい子であると思ってほしかったから」「17. できないとみんなにバカにされたから」など、外部に圧力があるために学習に取り組んでいるという内容の項目が高い負荷を示して

いたため、「外的調整」因子と命名した。尺度構成時に取り入れの調整を表すと想定された項目は、「同一視的調整」因子に負荷の高い項目と「外的調整」因子に負荷の高い項目に別れた。そして、1つの因子にのみ.40以上の負荷を示すという基準を満たす項目を各下位尺度項目とした。その結果「同一視的調整」尺度は6項目、「内発的調整」尺度は5項目、「外的調整」尺度は7項目より構成された。各下位尺度の α 係数は、それぞれ.81, .85, .75で、高い信頼性をもつことが確認された。

動機づけ尺度に関しては項目作成の段階では4因子構造を想定していたが、因子分析の結果3因子構造が採用された。自己決定理論では、自己決定の程度に応じて内発的調整から外的調整までの5種類の調整が想定されている (Ryan & Deci, 2000)。しかし、概念的には区別される2つの概念が強い関連を示す場合に、その2つの概念が2つの因子として抽出されない可能性がある。また、学習内容によってはあまり学習者が持たない調整もあると考えられる。そこで、本研究では因子分析の結果にしたがって、3つの下位尺度を構成することとした。

次に、不満尺度に対しても主成分法・promax 回転

Table 3 不満尺度の因子分析結果

No.	項目	I	II	III
17	先生の授業の仕方がうまくなかった	.77	.01	.00
16	自分が勉強したかったことを教えてもらえなかった	.62	.16	.11
1	先生の英語の発音がうまくなかった	.62	-.23	.05
12	教科書だけしか使わないで授業をしていた	.60	.07	.03
7	授業中のクラスの雰囲気が悪かった	.58	.07	.08
14	実用的な英語を教えてもらえなかった	.58	-.09	.22
5	先生が1人で勝手に授業を進めていった	.56	.27	.02
9	授業でやる内容は、先生がぜんぶ決めていた	.55	-.12	.00
15	英語の勉強をしたいと思わなかった	.53	.45	-.42
11	英語の授業が難しすぎた	-.19	.86	.11
13	授業の進み方が速すぎた	-.03	.80	.19
4	宿題や課題の負担が大きすぎた	-.05	.77	.02
3	単語を覚えなくてはいけないことが嫌だった	.23	.56	-.08
18	英語のビデオやテープなど使って授業をしてほしかった	-.12	.16	.73
6	英語が母国語である人に教えてもらいたかった	.14	.01	.72
8	もっと少ない人数のクラスで教えてもらいたかった	.04	.13	.70
10	AET (外国人教員) に教えてもらう機会が少なかった	.32	-.08	.56
2	英会話についての授業が少なかった	.37	-.12	.39
因子間相関				
	II	.25		
	III	.21	.15	

による因子分析を実施した。固有値の減衰状況と因子の解釈可能性から、3因子解を採用した。回転後の因子負荷量を Table 3 に示す。

第1因子は、「17. 先生の授業の仕方がうまくなかった」「16. 自分が勉強したかったことを教えてもらえなかった」「1. 先生の英語の発音がうまくなかった」などの項目が高い負荷を示してしていた。そこで、「教師に対する不満」因子と命名した。第2因子は、「11. 英語の授業が難しすぎた」「13. 授業の進み方が速すぎた」「4. 宿題や課題の負担が大きすぎた」などの項目の負荷が高かったため、「難易度に対する不満」と命名した。第3因子は、「18. 英語のビデオやテープなど使って授業をしてほしかった」「6. 英語が母国語である人に教えてもらいたかった」「8. もっと少ない人数のクラスで教えてもらいたかった」などの項目が高い負荷を示してしていた。そこで、「カリキュラムに対する不満」とした。そして、1つの因子にのみ .40 以上の負荷を示すという基準を満たす項目を下位尺度項目とした。その結果、「期待する教師像に関する不満」は8項目、「難易度に関する不満」と「カリキュラムに関する不満」は4項目で構成された。各下位尺度の α 係数は、それぞれ、.80, .77, .73 で、高い信頼性が確認された。

2. 下位尺度間相関

動機づけ・不満の各下位尺度に含まれる項目得点を平均し、各下位尺度得点とした。そして、動機づけ・不一致尺度の下位尺度間相関を算出した。その結果を Table 4 に示す。

動機づけにおいては、いずれの下位尺度間にも有意な正の相関が見られた。自己決定理論においては、1次元上に自己決定の程度の高い内発的調整から自己決定の低い外的調整までが配置されている。そして、次元上で距離の近い調整間には正の相関が見られ、距離の遠い調整

間では無相関、もしくは負の相関が示されると言う単純構造 (simplex structure) が仮定されている。動機づけ尺度の3つの下位尺度は、自己決定の程度の高い順に、内発的調整・同一視的調整・外的調整と仮定される。同一視的調整と内発的調整は隣り合っているため、高い正の相関が示されたと考えられる。それに対して、外的調整は同一視的調整・内発的調整のどちらとも同程度の正の相関を示している。下位尺度の配置からは外的調整と隣り合っている同一視的調整との間の相関が、内発的調整との間の相関よりも高くなることが予測される。しかし、下位尺度としては構成されなかったが、概念的には外的調整と同一視的調整とのあいだに取り入的調整が想定されている。すなわち、外的調整と同一視的調整は概念的に距離の離れた関係になると考えられるため、相関係数が低くなったのではないかと考えられる。

また、不満の下位尺度間においても、全ての組み合わせについて有意な正の相関が見られた。さらに、動機づけと不満との間の相関では、内発的調整と教師に対する不満・難易度に対する不満の間に有意な負の相関が見られ、内発的調整の高い人は、教師・難易度に対して不満を感じていないことが示された。それに対して、外的調整と難易度に対する不満の間には、有意な正の相関が見られ、外的調整の高い人は、英語について難しすぎると感じていることが示された。動機づけと教師に対する不満・難易度に対する不満との相関係数の傾向からは、より不満を感じている人は自己決定の程度の低い動機づけを持つ傾向にあることが示されたと言える。しかし、カリキュラムに対する不満は、同一視的調整との間にのみ有意な正の相関を示していた。カリキュラムに対する不満の項目を検討してみると、会話などのより実践的な内容の英語を求めるといった内容になっている。同一視的調整は、自分にとっての英語の価値を内在化させて学習に取り組むという形の動機づけであるとされてい

Table 4 動機づけ・不満の下位尺度間相関

下位尺度	平均	SD	α 係数	同一視的調整	内発的調整	教師に対する不満	難易度に対する不満	カリキュラムに対する不満
外的調整	2.5	0.72	.75	.22**	.23**	.03	.18*	.13
同一視的調整	4.0	0.80	.81		.42**	-.13	.00	.17*
内発的調整	2.7	0.90	.84			-.38**	-.33**	.02
教師に対する不満	3.2	0.75	.80				.28**	.40**
難易度に対する不満	2.9	0.95	.77					.28**
カリキュラムに対する不満	3.2	0.91	.73					

** $p < .01$ * $p < .05$ N = 204

重視する英語技能の生徒—教師間での不一致・授業に対する不満と英語学習動機づけとの関連

るため、同一視的調整を持って学習に取り組んでいる人は、他の調整に比べてこのような点に対して不満を感じることが多いのではないかと考えられる。

3. 重視する技能についての分析

英語の4技能を重視する順位の評定において、各技能に対して1位をつけた人数をTable 5に示す。生徒自身の評定では、「読む」と「話す」を最も重要だと考えていた人が多く見られた。高校時代の英語教師が重視していた技能のに関する推定では、教師は「読む」技能を最も重視していたと回答した人が半数以上であった。

技能間でSpearmanの順位相関を算出したところ(Table 6)、生徒・教師ともに「書く」と「読む」、「聞く」と「話す」との間に正の相関が見られた。すなわち、

Table 5 各技能をもっとも重要だと回答した人数

	教 師				合計
	読む	書く	聞く	話す	
生	読む	6	3	8	72
	書く	3	0	2	11
徒	聞く	5	8	8	40
	話す	12	8	21	80
合計	119	26	19	39	203

() 内は%

Table 6 各技能間の Spearman の順位相関係数

主体 技能	平均	SD	生 徒			教 師				
			読む	聞く	話す	書く	読む	聞く	話す	
生 徒	書く	3.1	1.00	.35**	-.57**	-.67**	.15*	.10	-.08	-.14
	読む	2.3	1.09		-.68**	-.69**	-.07	.32**	-.13	-.10
	聞く	2.3	0.90			.29**	-.09	-.23**	.19**	.10
	話す	2.3	1.23				.01	-.21**	.02	.15*
教 師	書く	2.5	1.00					.21**	-.52**	-.65**
	読む	1.7	0.99						-.50**	-.61**
	聞く	2.8	0.86							.14*
	話す	3.0	1.18							

**p < .01 *p < .05 N = 203

Table 7 各群ごとの下位尺度の平均・標準偏差

	生 徒 教 師 人 数	読む・書く		話す・聞く		生徒の主効果 F (1,202)	教師の主効果 F (1,202)	交互作用
		読む・書く	話す・聞く	読む・書く	話す・聞く			
外的調整	70	2.7 (0.69)	2.5 (0.67)	2.5 (0.73)	2.4 (0.69)	n.s.	n.s.	n.s.
同一視的調整	13	3.9 (0.83)	4.3 (0.68)	4.0 (0.76)	4.0 (0.87)	n.s.	n.s.	n.s.
内発的調整	75	2.7 (0.94)	3.1 (0.75)	2.6 (0.91)	2.8 (0.82)	n.s.	n.s.	n.s.
教師に対する不満	45	3.2 (0.65)	2.8 (0.70)	3.6 (0.67)	2.9 (0.81)	n.s.	20.26**	n.s.
難易度に対する不満		2.9 (0.86)	2.3 (1.10)	3.2 (0.95)	2.7 (0.95)	5.01*	10.62**	n.s.
カリキュラムに対する不満		3.1 (0.87)	2.8 (0.78)	3.6 (0.83)	2.9 (0.94)	5.19*	9.76**	n.s.

() は標準偏差

**p < .01 *p < .05

「書く」を重要視している人は比較的「読む」技能も重視しており、「聞く」を重視している人は「話す」も重視しているという傾向があると言える。

そこで、生徒自身の重視技能の評定と教師の重視技能の推定それぞれにおいて、「読む」・「書く」技能のいずれかを最も重要と回答した人を「読む・書く」群、「話す」・「聞く」技能のいずれかを最も重要と回答した人を「話す・聞く」群へ分類した。各群の人数と下位尺度得点を Table 7 に示す。そして、動機づけ・不満の各下位尺度得点に対して 2（生徒の重視技能：話す聞く・読む書く）× 2（教師の重視技能：話す聞く・読む書く）の 2 要因分散分析を実施した。

動機づけに関しては、すべての下位尺度について、主効果・交互作用とも有意ではなかった。不満に関しては、教師に対する不満で教師の重視技能の主効果が有意であり ($F(1,202) = 20.26, p < .01$)、「読む・書く」群の方が「話す・聞く」群よりも教師に対して不満を抱いていた。難易度に対する不満では、生徒と教師の重視技能の主効果がともに有意であり（それぞれ、 $F(1,202) = 5.01, p < .05, F(1,202) = 10.62, p < .01$ ）、生徒については「話す・聞く」群の方が、教師においては「読む・書く」群の方が難易度について不満を抱いていた。また、カリキュラムに対する不満においても生徒と教師の重視技能の主効果がともに有意であり（それぞれ、 $F(1,202) = 5.19, p < .05, F(1,202) = 9.76, p < .01$ ）、生徒については「話す・聞く」群の方が、教師においては「読む・書く」群の方が「話す・聞く」群よりもカリキュラムに対して不満を抱いていた。交互作用については、いずれの不満についても有意ではなかった。よって、重視する技能が一致しない場合に、より不満が高まるという結果は見られなかった。

不満の下位尺度得点は、生徒が「話す・聞く」を重視し、教師が「読む・書く」を重視している群で最も高く、いずれの側面についても不満を感じていることが示された。しかし、生徒が「読む・書く」を重視し、教師が「話す・聞く」を重視している群はすべての下位尺度においてもっとも不満を感じていなかった。

総合考察

本研究の目的は、自由記述データを基に生徒－教師間の不一致を反映している不満尺度を作成し、授業に対する不満と動機づけの関連を検討することであった。

研究 1 では、自由記述形式により高校時代の英語の授業に関する不満を収集し、KJ 法による分類を行った。短大および専門学校生より収集された自由記述データから、生徒は授業スタイル・教材・教師・難易度などのさ

まざまな側面に対して不満を抱いていることが示された。不満の内容としては、会話などの実践的な英語を学習したいという希望を反映した記述が多く見られた。

研究 2 では、研究 1 の分類を基に生徒－教師間の不一致を反映する不満尺度を作成し、動機づけとの関連を検討した。また、生徒－教師間での重視技能の不一致が不満尺度のどの側面に反映されているかに関してもあわせて検討を行った。その結果、全体的にはより不満を感じているとより自己決定の程度の低い動機づけを持つという傾向が示された。しかし、生徒が「読む・書く」を重視し、教師が「話す・聞く」を重視している群はすべての不満下位尺度の得点が低く、生徒－教師間で重視技能が一致しない場合により不満が高まるという結果は見られなかった。

本研究においては、生徒は「聞く・話す」という技能を育成するような授業を求めているのに対して、依然として「読む・書く」技能を育成するような授業が多く行われているという傾向が示された。そのような傾向を反映して、会話などの学習がしたいのに、文章の読解をさせられているという生徒はより不満を感じていた。しかし、反対に読解をしたいのに、会話を重視した授業をさせられているという生徒は不満が低く、自己決定理論に基づく予測とは反する結果となった。この原因としては、学校場面での英語教育の現状が挙げられる。平成元年に改訂・告示され、平成 6 年度より実施された学習指導要領より、それまで中心的であった「読む」「書く」能力を重点的に育成する英語教育から「聞く」「話す」といったコミュニケーション能力を育成することを重視した教育への移行が目指されている。しかし、英語教育におけるコミュニケーション重視の指導は十分に行われていないという指摘もある。谷村（1996）は、指導要領改訂の効果が上がらない現状について指摘し、その原因として、1. 文法訳読指導が依然行われていること、2. 大学入試の試験形式が「読む」技能を必要とする問題に偏っていることを挙げている。本研究の結果からも、英語教育において未だ読解重視の教育が行われていることが示唆されている。このような英語教育の読解偏重傾向から、重視技能において一致していない 2 群が不満という点に関して必ずしも同じ特徴を持つわけではなく、自己決定理論に基づく予測が単純には支持されなかったのではないかと考えられる。今後は、この両群の特徴についてより検討することが重要であろう。しかし、生徒が「読む・書く」を重視し教師が「話す・聞く」を重視している群の被験者は非常に少なくなっている。今後は、教師の側により偏りが見られないような場面においてもデータを収集する必要があると考えられる。

また、本研究において用いられた不満尺度は、自由記述データを基に作成されたものであり、現在の英語教育の現状を強く反映したものになっている。このために自己決定理論に基づく予測が支持されなかった可能性がある。今後は生徒－教師間の不一致を測定する尺度に関しても、さらなる検討が求められる。

引用文献

- 安藤史高 1999 生徒－教師間の不一致が学習の動機づけに及ぼす影響－重視する技能の観点から－名古屋大学教育学研究科修士論文（未公刊）。
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985 *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1991 A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. (Pp. 237-288) Lincoln: University of Nebraska Press.
- 速水敏彦 1995 外発と内発の間に位置する達成動機づけ. 心理学評論, 38, 171-193.
- 速水敏彦 1998 自己形成の心理－自律的動機づけ 金子書房.
- 市川伸一 1995 学習と教育の心理学 岩波書店.
- 鹿毛雅治 1995 内発的動機づけと学習意欲の発達 心理学評論, 38, 146-170.
- 鹿毛雅治・上淵寿・大家まゆみ 1997 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響 教育心理学研究, 45, 192-202.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. 1989 Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000 Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 谷村義通 1996 学習指導要領のねらいと実際の授業とのギャップとその接点 松村幹男（編）英語科教育の理論と実践〈理論編〉 現代教育社 Pp. 181-183.

（2000年9月16日 受稿）

ABSTRACT

Relationships between disagreements of student and teacher
on priority of English skill, dissatisfactions about English classes,
and motivation for English learning

Fumitaka ANDO

English education in Japan requires students to master four skills of English; reading, writing, listening, and conversation. The purpose of this study is to investigate the relationships between disagreements of student and teacher on priority of English skill, dissatisfactions about English classes, and motivation to study English. In study1, 117 undergraduates were asked to describe freely about their dissatisfaction with English classes in high school. Using KJ method, descriptions on dissatisfaction were classified into 7 categories. In study2, dissatisfaction scale constructed from 7 categories extracted in study1. Using this dissatisfaction scale, relationships disagreements of student and teacher on priority of English skill dissatisfactions about English classes, and motivation to study English were examined. The questionnaire was administered to 204 undergraduates. The results showed that: (1) Generally, high dissatisfaction corresponds to low self-determined regulation; and (2) One disagreement group (student give priority to listening or conversation, but teacher to reading or writing) showed high dissatisfaction, but the dissatisfaction of the other disagreement group (student to reading or writing, but teacher to listening or conversation) was low.

Key words : self-determination theory, motivation, English learning, disagreements of student and teacher on priority of English skill, dissatisfactions about English classes