

答え合わせと動機の関係についての研究

著者	柳田 政美
取得学位	修士
学位授与大学	宮城教育大学
学位授与年度	平成28年度
URL	http://id.nii.ac.jp/1138/00000726/

答え合わせと動機の関係についての研究

－苦手意識の克服について－

宮城教育大学大学院教育学研究科修士課程

教科教育専攻・英語教育専修

14035 柳田政美

要 旨

本研究は、学習者が抱えている英語の学習における苦手意識について焦点をあて、動機づけ研究の立場から苦手意識を克服するにはどのような手立てが考えられるのかを考察した。原因帰属論やメタ認知理論をベースに、実験を通して、フィードバックの効果としての学習者の意識から行動変容までの過程を明らかにすることを試みた。

的確なフィードバックを与える事によって、学習者の意識・行動が前向きな方向に向かって行くことを確認し、さらにその根底にあるものに探りを入れた。また、単に解答が正答かどうかを与えても前向きな行動変容に至らないこともわかった。

苦手意識への対処に関しては、上述の理論を中心に、数々の先行研究を考慮に入れ、著者の38年間にわたる高校教員としての経験も踏まえて考察した。

謝 辞

論文を書くに当たって、宮城教育大学の多くの英語科の先生方や院生の皆様のご協力やご支援を頂き書き上げることができました。心より感謝申し上げます。

著者は現職の高校教員のまま入学し仕事と勉強の両立を目指して事を進めてきましたがどちらかというところ仕事を優先するところ多々あり両立の難しさを痛感していました。

そんな中、著者の指導教官である板垣信哉先生には言葉では言い尽くせないほどお世話してもらいました。仕事がオフの時間帯を利用してご指導して下さいたことは忘れることできません。

論文作成のための実験に向けてのきめ細やかな助言を与えてくださり、論文構成デザイン等の進め方に関しては親身になり大変貴重なご指導を頂きました。

実験に心よく協力して下さった及川英恵先生（尚絅学院高等学校）およびその生徒さん方にもお礼を申し上げます。

宮城教育大学大学院に入学して終了するまで、長期履修制度を利用して3年間在籍しましたが、研究者としてのあるべき姿を学び有意義な日々を過ごすことができました。

これで終了ではなくこれからが研究者的心構えを兼ね備えた高校教員としての始まりと心して歩んでゆきたい。

『学ぶことをやめたら、指導をやめなければならない。』を胸に

目 次

1. 問題と目的	1
2. 先行研究	4
2. 1 メタ認知理論	4
2. 2 原因帰属理論	6
2. 3 フィードバックと動機の関係	9
3. 実験	10
3. 1 研究課題	10
3. 2 対象者	10
3. 3 材料	10
3. 4 手続き	10
3. 5 得点化	11
4. 結果と考察	12
4. 1 結果	12
4. 2 考察	12
5. 結論	14
参考文献	16
資料	18

第1章 問題と目的

「好きな教科は何ですか」という問いに対して、英語が「とても好き」「まあ好き」と答えた中学生は、「総合的な学習の時間」も含めた10教科・領域の中で最下位である。(ベネッセ2015)。この調査に象徴されるように、多くの中学生にとって、英語は目を輝かして取り組んだ科目から、最も苦手とする科目の1つになってきている。そして2011年から小学校英語活動がはじまり、この数字が改善されているという報告は見当たらない。逆に小学校から英語が苦手ということが現実の問題として起こってきている。

文部科学省のHPには「平成26(2014)年度小学校外国語活動実施状況調査の結果」が載せられている。そこには小学校5・6年生の5.3%が「英語がきらい」、5.6%が「どちらかと言えばきらい」となっている。

ベネッセは、2009年に、中学生約3,000人弱を対象として「中学校英語に関する基本調査」を実施している。この調査では、6割の中学生が英語を「とても苦手」または「やや苦手」と感じており、そして、その6割が、中学校1年生の時点で「苦手」と感じている。この傾向は高校生を対象としたものでも報告されている。

著者が2014年に、自身の教える高校の1・2年生(308名)を対象にして、英語の意識調査を実施した結果、「英語が好きである」が32%で「そうは思わない(嫌い)」が43.2%であった。学年間に大きな開きはなかった。また、「英語の勉強は難しいと思う」と回答した数値が76.3%であるが一方、「英語を勉強することは私にとって重要であると思う」が58.1%という結果であった。英語の勉強が重要であると考え背景には、大学入試とか資格取得(実用英語技能検定準2級・2級等)などが関係していた。

大学生の英語に対する意識調査に関しては、大学1年と大学2年を対象とした研究(高橋 2015)がある。それによると、英語が好きか嫌いかに関しては、6割の学生が肯定的(好きである)である。一方、「英語がいつごろから苦手と感じるようになったか」という項目では、高校1年時が最多で、中学校よりよりも高校で難しいと感じ始めるという調査結果である。

6割の大学生が「英語が好きである」というのは、調査対象とする大学によっても数値に幅があると思われる。大学入学試験のセンター試験を受験して合格・入学した学生達はどちらかという英語が好き傾向にあるのではないと思われる。あるいは、大学入試のために少なくとも前向きに取り組んでいると考えられる。

しかし、大学生達の大学での英語の講義にのぞむ意欲・態度は、いわゆる

「受験勉強」から解放されて学習の意欲の欠如・やる気のなさも浮き彫りになっていると考えられる。講義中の学生達の私語の多さ・スマホいじり等で教員の叱責をかうケースもときたま耳にする。

大学生が“受験地獄”から解放され、努力するプレッシャーはなくなり大学の4年間は‘four years of “leisure-land” existence’ とか‘motivational wasteland’ と表現し、大学での英語教育を‘the permanent sense of crisis’ と述べている (Ushioda 2013)。

「英語がわからない」→「楽しくない」→「やる気がしない」→「勉強しない」→「ますます勉強しなくなる」という悪循環になってきている。この悪循環から抜け出す手立てを考えない限り、英語嫌い・英語苦手の状況は変わらないと考える。

また、英語力については日本の高校3年生の英語力は、英語検定3級程度と2014年に文部科学省が報じている。

英語力の低さ・基礎力の不足を鑑みて高等学校によっては、高校在学中に中学校で学んだ英語を学習させる“学び直し”を導入して高校1年生の段階で基礎の定着を図っているところもある。

次に、この論文の題目の一部になっている“答え合わせ”について考えてみたい。どのような答えの提示が学習者の動機を高めるのかを考える。答え合わせをすることはどのような意味を持つのか、また答え合わせをすることによって学習者はどのような反応を示すのか。

問題を解いて、正解を提示されることによって自分の解答を確認し、正解と自分の解答が間違っていれば何が間違いなのかを“気づく”ことができる。また、自分の間違いに対する“振り返り”も出来るであろう。そして要点を知り、解法を得たりすることによって、次の機会への期待度も高まり、同じミスはしないことや同種の問題に対して新たなチャレンジ意欲の喚起にもつながる。

逆に、適切な答え合わせをしない状態であれば、自分の間違いに気がつくこともなければ、たとえ正解していたにしてもよほど自信のある解答でなければ偶然性に帰してしまう。結果を知ることができない場合は、次回への期待度も低く新たな意欲が生じることはないと考えられる。

著者が指導している高校生への質問で、「答え合わせはどうして必要だと思いますか」という問いかけに対して2クラス合計64名から複数回答形式で回答を得た。その内容は大きく2つに分けることができる。

一つは、「現状打破タイプ」で、(61名) もう一つは、「未来志向タイプ」である(23名)。前者はさらに2つに分かれて、「心理面打破型」と

“正答確認型”である。

次に具体的に心理面打破型としての回答は、正解を知らないままだと「気持ちが悪い」・「不安だ」・「もやもやする」・「自信がつかない」などである。正答確認型としては、「自分の得意・不得意分野を明確にするため」・「自分の間違いに気づくため」・「自分の理解度を確認するため」・「苦手分野の確認のため」・「復習の材料にしやすいから」・「新しい発見が生まれるから」等。以上が正解確認型である。

後者の未来志向タイプとしては、「次回同じ間違いをしないために」・「次の理解段階へのステップのため」・「今後の自分の力となるから」・「学習のモチベーションを保つために」等がこのタイプの回答である。

指導者の正答内容の提示次第により、学習者は大きく反応を示すことがわかる。後述の実験結果においても正解の提示方法により被験者間で行動に大きな違いがでてくるのがみられる。

第2章 先行研究

2. 1 「文法問題を解く」：メタ認知理論

「メタ」とは「高次の、超一」といった意味で「メタ認知」とは「認知を認知すること」、つまり、自らの知的な活動を一段上から客観的に捉え、行動を調整すること（植阪 2010）である。記憶や思考などの認知過程を認知する、高次の認知機能であり、メタ認知は、認識（awareness）、評価（evaluation）、期待（prediction）、予測（anticipation）、自己統制（self-control）、など様々な認知・行動的活動に深く関わっていると言われている。

メタ認知は、メタ認知的知識という認知活動に関する知識とメタ認知的制御という認知活動を統制する二つの要素から成る。メタ認知的知識とは、言葉で述べることができる認知についての事実や信念、知識のことであり、例えば、学習がどのように機能するかという知識やより効率的な学習をするためのスキルなどが含まれる。さらに、メタ認知的知識は、宣言的知識（事実に関する知識）、手続き的知識（考え方に関する知識）、条件的知識（宣言的知識や手続き的知識をいつ、なぜ使うかに関する知識）に細分化される（三宮 2008）。

メタ認知的制御は、メタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールで構成されている。メタ認知的モニタリングとは、認知活動の現状を査定あるいは評価する認知活動であり、「問題が解決に近づいているか」、「読んでいる情報をどれほど理解しているか」といった具合に状況を評価することによって、判断・行動するための情報を収集する機能を果たしている。一方、メタ認知的コントロールとは、認知活動の中断や継続を判断するなどして、進行中の認知活動を調整することである（三宮 2008）。

以上がメタ認知理論の概要であるが、本研究の前提として（Nelson 1996）のメタ認知モデルを図に示す。彼は認知を「メタレベル」と「対象レベル」で捉えることを提唱し、この2つのレベルの間の「情報の流れ」としての「コントロール」と「モニタリング」を仮定している（Itagaki, Saito, & Inomata, 1996）。

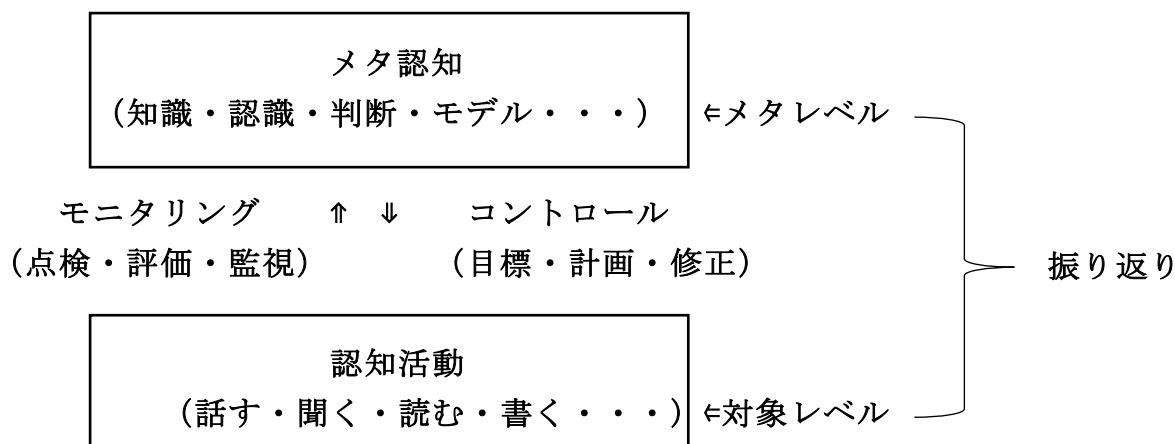


図1 メタ認知モデルと振り返りの関係(出典:Nelson,1996,1999 を改変)

文法・語彙問題の遂行自体は認知活動であり、認知活動とメタ認知レベルの間のコントロールとモニタリングの機能を交互に駆使して解いているのである。例えば、「助動詞の後は、動詞がくることになる」「break の過去分詞は **broke broken** と活用変化するから、**broken** を使うことになる」「この問題は、英語の先生から教えてもらったことがあるから解ける」、「これと似た問題以前にも見たことがある」「10問中6問は正解したように思う」、「この種の問題なら自分は解けそうだ」。

現在の状況を密にモニタリングして得た情報に基づいて取り組みを調整し、解いている問題についてコントロール機能を働かせている。

メタ認知能力が高いほど必要な情報を取り入れる力に長け、冷静かつ客観的に判断することができるが、反対にメタ認知能力が低いほど、必要な情報を察知できないのである。

2. 2 「正答と誤答」：原因帰属理論

帰属理論は、Weiner（1979）によって教育の場面で動機づけ理論として提唱されたもので、過去の経験をどう認知するか、その成功や失敗の原因を何に帰属させるかが次の行動に影響するという考え方である。ワイナーは、学習に関する失敗・成功の主な原因として、「能力」「課題の難しさ」「努力」「幸運」をあげて、安定性、統制の所在、統制可能性という基準で分類できると考えている。英語の成績が悪いことを自分の知能のせいにする、安定性の高い統制不可能なものに帰属させているため、学習動機には結びつきにくいのである。しかし、努力のせいにする、変化や統制可能性のあるものに帰属するゆえに、努力すればできるという前向きの発想・態度につながりやすい。一般に、能力や適性のように安定性があり統制が不可能な原因に帰属させるより、変化し統制できる要因に帰属させる方が学習意欲に結びつきやすく、動機づけという意味では有効ということになる。つまり、過去における成功、失敗がその個人の能力と関わっていると考えるか否かにより、次の行動を開始する動機づけに大きな影響を及ぼすと考えられる。成功の経験が動機づけに結びつく可能性がある。

動機づけが大きいということは、やる気が出る状態である。ただ単に成功した、失敗したということに捉われるのではなく、「なぜ失敗したのか」、「どうして成功したのか」の理由づけが、やる気をコントロールするのに役立つのである。自分が失敗した原因のとらえ方によって、今回は失敗してもやる気を出すことができるのである。

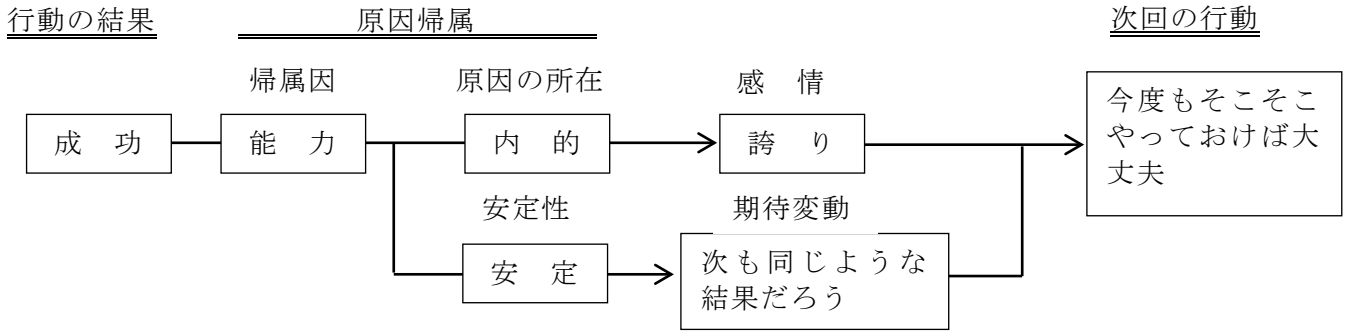
以上の理論を表で表したのが表1である。

表1 学習の成否の帰属の2次元的分類

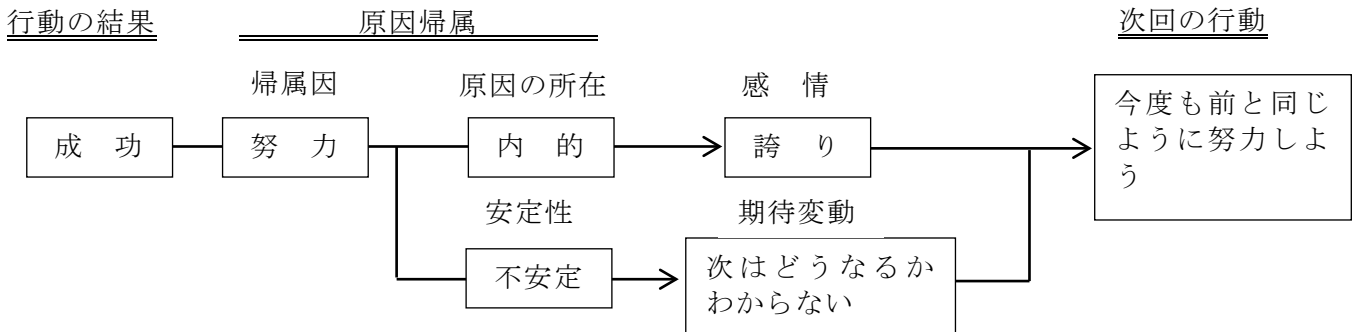
		安定性	
		安 定	不安定
原因の所在	内 的	能 力	努 力
	外 的	課題の難しさ	運

(Weiner, et al., 1971)

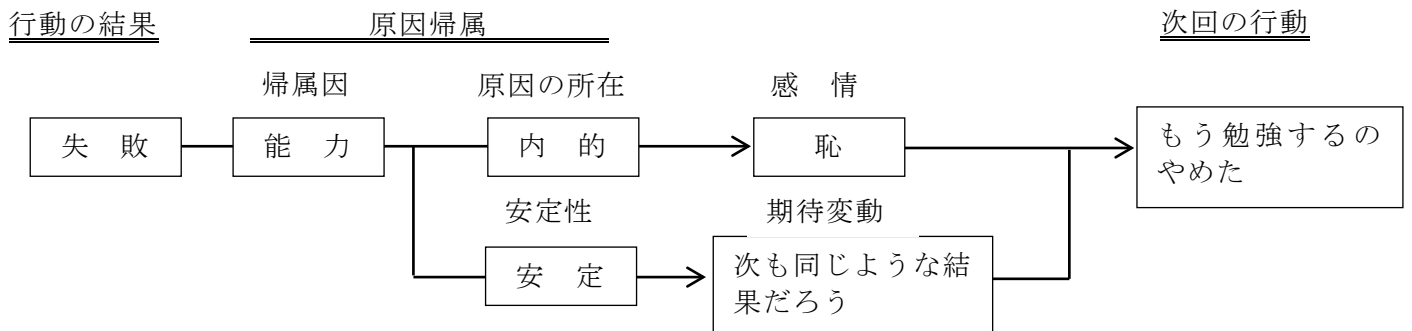
① テストの成功を能力に帰属した場合



② テストの成功を努力に帰属した場合



③ テストの失敗を能力に帰属した場合



④ テストの失敗を努力に帰属した場合

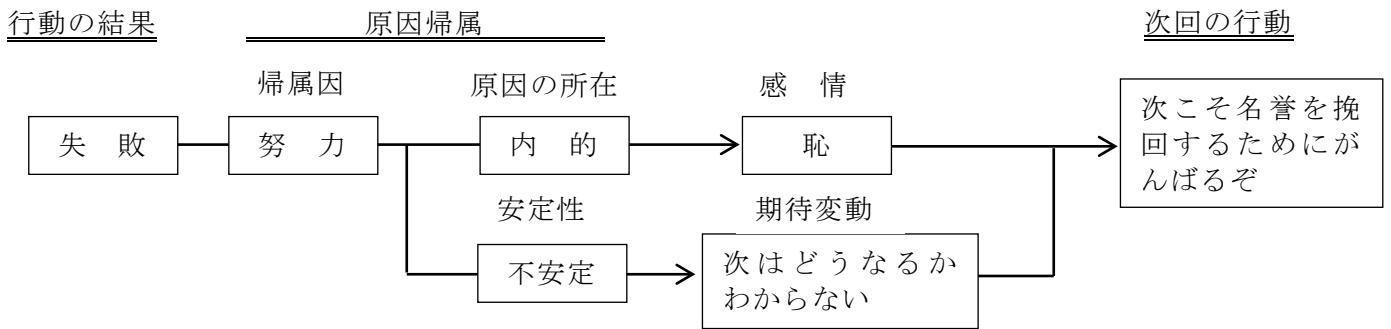


図1 原因帰属の影響の過程 (出典: 市川 2011, p. 32)

以上の表1・図1も踏まえて、原因帰属理論の概要をもとに、文法・語法問題を解いて「正解した」のと「間違えた」ものとの動機の関係についてまとめる。問題を解いて正解した学習者達は、背景動機として英語学習に対して普段「努力」している。英語に対して自分は「適正・能力」がある。あるいは、出題された「問題が易し」かった。今回は「運」がよかったから等が考えられよう。また、間違えた場合は、自分の努力が足りなかったから間違えたと考える者もいる。今回は間違えてしまったが次回はもっと努力して正解しようとする学習者もいる。

他方、問題を解いて誤答した（「間違えた」）学習者達の動機の背景としては、「自分は、もともと英語が苦手なのだからやっても無理だろう」、「普段英語の勉強をしてないから（努力してないから）できない」、「今回は、問題と相性が合わなかった（「運」が悪かったから）」、「問題を作成した先生が難しい問題ばかり出題したから」、「時間が不足したから」、「事前にテスト実施の予告がなく準備ができなかった」等が上げられよう。

同じ問題を解いた結果は間違いであったにせよその結果の受け止め方次第で次回への期待度に変化が出てくるのである。結果を前向きに捉えることが出来れば次回への期待度は高い。逆に、結果を否定的に捉えてしまうと次回への期待は無いに等しいものとなる。

2. 3 「解答解説の有無」：フィードバックと動機の関係

正解を導くための解説が有る場合は、その解説によって解を得るための方法・手立てを考え、その解説が根拠となりメタ認知でのコントロールとモニタリングを再度振り返り、正解と誤りの過程を理解することで先のことに「見通し」を持つことができ次回は正解になるかもしれないと考えて自信がついたり、意欲も生まれる。

もし解説が無ければ、学習者は正解になるという気持ちがでてこない。第1章で触れたように生徒が必要だと考える答え合わせの理由の“心理面打破”には至らず曖昧状態で不安などを抱えているままで現在の状態から身動きが取れなくこれから先のことは考えられなく宙に浮いている状態のままである。根拠となるものがないために見通しは持てず次回のことへは期待度は薄く、意欲も低くてよくて現状のままかあるいは **negative** な考えを持ちそしてそのような態度へと向かってしまうのだろう。

フィードバックの与え方次第で学習者の動機は高まったり、低い状態で推移したりするものである。誤りに関するフィードバックでは、生徒の誤りを教師が直して与えるよりは生徒が誤りの原因に気がついて直すほうが長期的にわたる効果が高い。つまり、学習者が気づきや振り返りを行うことができるフィードバックが好ましい。

解答が当たっている・間違っているという○×だけの形式のフィードバックでは、学習者は間違っただけのことに對して自分は不得意だと思ってしまうかもしれない。○×形式でなく解説があるフィードバックであればもし自分の答えが間違っていたとしても、自分の判断ミスと転化して自分に能力がないとは考えず考え方が間違っていたと考えて、成功体験への糸口をつかんだことになる。自分が間違えた原因をコントロールすることができ、そのことによって行動の変容へとつながってゆくのである。

第3章 実験

3. 1 研究課題

問題を解いて、解答確認後適切な解説を得た方が、次回同じような問題を解くことに対して高い動機づけを示し意欲的であるだろう。

3. 2 対象者

仙台市内の某私立高校2年生2クラス合計61名を対象に英語担当教諭の指示のもとで実施した。

3. 3 材料

実用英語技能検定3級と同準2級の問題集（英検3級予想問題ドリル・英検準2級予想問題ドリル 2008）から文法・語法に関する問題を10問選び、実験者が2者択一形式に作り変えた問題とその正答表そして動機に関するアンケート「次回同じような問題を解いたときに今回よりも良い点数が取れると思いますか。」という内容で、次の5段階で判断してもらった。

- 5：非常にそう思う
- 4：だいたいそう思う
- 3：どちらともいえない
- 2：あまりそうは思わない
- 1：まったくそうは思わない

以上の内容のものを冊子して被験者に配布してもらって実施。

3. 4 手続き

実験者と調査者が事前に打ち合わせを持ち、実験の目的・方法・注意事項 解答用紙・アンケートの回答の回収について確認した後、実験者の都合のよい時期を見つけて対象者が所属している高校のそれぞれのクラスでAクラスとEクラス（仮称）別々に実施してもらった。（ただし、Aクラスの正答表は○×だけのを、Eクラスには、正答の○に加えて解答を導ための解説を入れた正答表を添付したものを冊子にした。）

さらに具体的には、次の手順で実施した。冊子を被験者に配布して、検査実施の目的・解答方法・注意事項を含めた「調査の指示」を説明してもらう。「始め」の指示を出してストップウォッチで時間を7分に設定し10問の問題解答と各自の正答予想得点数の記入までを行った。

次に正答の確認を3分で行わせる指示を出して時間を計測した。そして、最後に2分でアンケートに回答するように指示し、各自に該当する番号に○印をつけさせた。

全員が終了したのを確認して解答記入の問題用紙及び正答表さらにアンケートの回答の冊子を回収してもらった。

3. 5 得点化

問題の正解を確認した後に実施したアンケート結果の得点化として、5を回答した場合は5点、4を回答した場合は4点、3を回答した場合は3点、2を回答した場合は2点、1と回答した場合は1点とした。それぞれの平均値をクラス毎（「り群」と「解説なし群」）に求めた。Aクラスが「解説なし群」でEクラスが「解説あり群」とした。

第4章 結果と考察

4. 1 結果：下記の表1と表2を参照

表1は、実験した結果の概要で2つのクラスにおける正解予想数と実際の正答数の平均を算出したものと動機に関するアンケートの平均を示したものである。表2は、アンケート（動機面）の5段階から2段階までの2つのクラスにおける人数と括弧はその割合を示したものである。尚、動機面の1に該当するものはなかったので表には載せなかった。

表1 実験結果の概要

	Aクラス	Eクラス
受験人数 (合計61人)	31	30
正解予想数平均 (最高10点)	6.3	6.2
正解数平均 (最高10点)	7.2	6.7
アンケート回答平均 (最高5点)	3.2	4.0

表2 動機面の比較：人数 括弧内は%四捨五入

動機	Aクラス	Eクラス
5 全くそう思う	2 (6.5)	10 (33.3)
4 まあまあそう思う	6 (19.4)	14 (46.7)
3 だいたい今回と同じ	20 (64.5)	5 (16.7)
2 そうは思わない	3 (9.7)	1 (3.3)

4. 2 考察

実験結果の表1から正答表に○×だけの解答を提示したAクラスは、正解予想数平均がEクラス(○印のついた正解に正解を導く解説をつけた正答表を提示されたクラス)より、少し高くまた実際の正解数の比較においても0.5ポイント高いクラスであるが、アンケート（動機面）に関しては大きな開きが出ている。つまり、Aクラスの場合は問題の正解率は高いけれども動機面に関しては、次回同じような問題を解いても点数が上がることも、下がるとも判断しかねて「3のどちらともいえない」と回答している。

他方、Eクラスは、アンケート回答の平均が4.0という数値になっているので、次回は今回よりは良い点数が取れると思うという方向に(positive)に向いていることがわかる。

表2の比較分布では大きな開きがあることが見て取れる。特に正解予想数

7点のところはEクラスが多いが、もう1段階上の予想数8点のところではAクラスの数が多いことがわかる。

動機面に注目すると、動機4の予想得点7点の箇所のEクラスの多さが際立っている。同じく動機3の部分で予想得点6点および7点の箇所はAクラスが際立っている。

表2の2クラスの比較見ると明らかに動機面での2つのクラスの違いがわかる。つまり、次回のテストは今回よりは良くなると思っている（動機4・5）Eクラスが24名（80%）であるのに対してAクラスは8名だけで約26%どまりである。Eクラスは約3倍多いのである。

この実験からAクラスは次回への期待度も薄く行動に変容がなく、動機面は現状維持のままかその下である。Eクラスは、答え合わせの際に、正答と解説があるために次回への期待度が高く、前向きな行動・態度変容が伺える。よって、研究課題は、検証されたことになる。

第5章 結論

「答え合わせ」をすることによって学習者は次回への行動に向けて動機づけが上昇し前向きになることがわかった。また、指導者の解答の提示内容によって学習者の行動・態度変容に大きな影響を及ぼすことも確認された。

第3章で実験した2つのクラスの生徒達の共通点は、正解予想数を低く（5点以下を基準として）動機面で（3と2を基準にして）も低く考えている生徒達は、次回への期待度（次回のテストでの点数）は変動してないつまり、「今回とだいたい同じと思う」あるいは「よくなるとは思わない」なのである。この部分に属する生徒達へのきめ細やかな配慮・指導が苦手意識の克服・改善につながると考える。

学習者の苦手意識の克服および改善に要求されるのは、例えば医者が病状を訴える患者と向き合っ患者の話を聴きながらどんな病気に属するものなのかを判断して適切な助言を与えて良くするための薬を処方するのに似た臨床的指導が要求されるであろう。学習者との個別面談の充実を通して、個々人の抱えている問題点の把握（基礎力不足、学習意欲欠如の要因等）が先決である。

類似の研究（板垣 2014）で、この類の学習者に対する配慮すべきことを考察している。課題、学習内容に関しては、複雑にしていろいろ盛り込まずシンプル化に心がけ“reasonably で challenging”なものを、難易では、易しい問題を多く与え自信をつけさせてやることを示唆している。

著者は、2つの高校に勤務し、合計10年間にわたって約700名強の生徒に“音読クリック”と名付けた個人指導を実践してきた。（資料9参照）終了した生徒ひとりひとりに上手だったところを具体的に褒めてやったところ、次回同じ課題に取り組んだ際に褒められた部分は以前にもましてブラッシュアップしてくるものだという経験を持っている。例えば、「あなたはリズムに注意して読んでくれましたね。すごくよかったよ！何回も練習してきたでしょう！」。つまり、学習者を褒めてやることが、学習意欲の向上あるいは苦手意識の改善につながると考える。

ただし、褒めることで注意すべきことは、Dweck（1998）が実践・論証している。その要点は頭の良さを褒めるのではなく、努力や努力した過程を褒めてやることの大切さを指摘している。

「やる気がしない」「学習意欲がない」も苦手意識と密接な関連があるだろう。学習意欲が低く、英語に必要性を感じなく関心も無い者たちに意欲を高める要因の研究（磯田 2007）では、自信・内容・方法・場の4つの要因を挙げている。

学習者が課題に成功していると感じる機会を増やすわかりやすい授業（自信）、学習者の興味に合うもの（内容）、そのためには学習者を良く知ることが大切。教授法を工夫し、その活動をやってみたい、参加したいという気持ちを喚起する（方法）、雰囲気づくりが大切で、学習者同士の密接な関係が重要で周囲のクラスメートが刺激となって自分の行動を振り返る（場）としている。

また、学習意欲減退に関して、demotivation に関わる項目を精選して高専生と高校生を対象に3年間にわたり調査した研究（鈴木 2014）では、学習意欲減退要因が高かったのは成功体験の欠如が最も重要な要因と結論づけ、動機づけの改善には、いかに小さなものであれ成功体験や成就感を学習者に与えるかが重要な鍵となるとまとめている。

大学生70名を対象に中高大の合計8年間動機づけの上昇・下降の変化とその要因についての調査研究（廣森・泉澤 2014）では、動機づけが下降した原因・理由として、高校入試・大学入試、TOEIC・TOEFLなど「外的目標の欠如」「無力感」の占める割合が大きく、目標を失うことが動機づけの低下につながるだけでなく、テスト点が低いなどの失敗経験の繰り返しにより無力感を感じ動機づけの低下を引き起こしてしまう可能性がある」と指摘している。

まとめとして、学習者を知ることから始まり、目標を持たせ、努力したこと・努力していることを褒めてやり、課題に取り組んでいるときには適切なヒント・手がかり・解説を与えることに配慮して、数多くの成功体験を与えてやることで苦手意識の克服につながると考える。

参考文献

- アスコー朋子 (2015). 「英語学習動機付けを高める指導法の一考察」『国際経営・文化研究』第 20 号, 135-154.
- 磯田貴道 (2008). 『授業への反応を通して捉える英語学習者の動機づけ』. 広島: 溪水社.
- 板垣信哉・鈴木渉・リースエイドリアン・栄利慈人・千葉和江 (2016). 「英語活動における『振り返り』の実証的研究—第二言語習得研究の観点に基づいて—」『JES Journal』第 16 号, 212-227
- 板垣信哉 (2014). 「原因帰属理論の実証的研究—中学 2 年生の英語試験—免許更新講習資料 宮城教育大学.
- 市川伸一 (2001). 『学ぶ意欲の心理学』東京: PHP 新書.
- 市川伸一 (2011). 『学習と教育の心理学 増補版』東京: 岩波書店.
- 植坂友里 (2013). 「やってもできない」にしない—苦手意識を克服するための心理学からのアドバイス 『児童心理』第 968 号, 41-46.
- 上淵寿 (2004). 『動機づけ研究の最前線』京都: 北大路書房.
- 上淵寿 (2014). 学習にやる気を示すとき・失うとき—学習にどう動機づけるか 『児童心理』第 993 号, 98-101.
- 旺文社 (2008). 『英検 3 級予想問題ドリル』東京: 旺文社.
- 旺文社 (2008). 『英検準 2 級予想問題ドリル』東京: 旺文社.
- 大江由香・亀田公子 (2015). 「犯罪者・非行少年の処遇におけるメタ認知の重要性—自己統制力と自己認識力、社会適応力を効果的に涵養するための認知心理学的アプローチ—」『教育心理学研究』第 63 号, 467-478.
- 鹿毛雅治 (2012). 『モチベーションを学ぶ 12 の理論』東京: 金剛出版.
- 菊地恵太 (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.
- 三宮真智子 (編著) (2008). 『メタ認知: 学習力を支える高次認知機能』京都: 北大路書房.
- 鈴木智己 (2014). 「英語学習における動機づけと英語能力の経年変化—高専生の英語学習意欲減退要因を探る—」『第 40 回全国英語教育学会徳島研究大会発表予稿集』(pp.70-71).
- 高橋潔 (2015). 「宮城教育大学の 1 年生と 2 年生の英語学習意識調査—尚絅学院大学 (2013) フォーマットでの数値回答項目について—」『宮城教育大学外国語研究論集』第 8 号, 1-12.
- 瀧口優 (2016). 「英語が苦手とはどういうことか」『英語教育』5 月号, 10-11.

- 速水敏彦 (2012). 『感情的動機づけ理論の展開 やる気の素顔』 京都：ナカニシヤ出版.
- 速水敏彦 (2013). 『感情的動機づけ理論の展開』 京都：ナカニシヤ出版.
- 廣森友人 (2006). 『外国語学習者の動機づけをたかめる理論と実践』 東京：多賀出版.
- 廣森友人・泉澤誠 (2014). 「中高大における英語学習動機づけの発達プロセスとその背景」『第40回全国英語教育学会徳島研究大会発表予稿集』 (pp. 68-69).
- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 第5回学習基本調査 DATA BOOK
- 八島智子(2010). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 大阪：関西大学出版部.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. UK: Pearson Education.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in Motivation, Personality and Development*. New York: Psychology Press.
- Itagaki, N., Saito, Y., & Inomata, M. (1996). On the development trend and elaboration mechanism of metacognitive knowledge: Learners' cognitive confidence in word knowledge. *ARELE: Annual Review of English Language Education*, 7, 59-68.
- Ushioda, E. (2013). *Language Learning Motivation in Japan*. London: Multilingual Matters.
- Mullier, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52

資料（１）

実験の概要・手順

調査協力依頼者

宮城教育大学 大学院 2年

柳田 政美

この度は、お忙しい中、お時間を割いていただき誠にありがとうございます。
す。

実験の概要とその実施の流れについて大まかに説明させていただきます。

実験の概要

この研究は、学習の結果がどのように次への行動に影響を及ぼすかを調査研究するものです。

実験に向けての準備

1. 事前に生徒さん達に、研究のために協力していただきたい旨承知してもらおう。この結果は生徒さんの成績評価とは何ら関係がないことをお話して下さい。
2. 10問の2者択一問題とアンケート1問になっています。
3. ストップウォッチ（時間計測用）
4. 被験者（生徒さん）筆記用具（HB以上の濃さの筆記用具で）

【実験実施の流れ】

1. 被験者（生徒さん）に問題冊子を配布する。
（配布確認後）調査の指示①～⑦までを読み上げて下さい。
「調査の指示①～⑦までを読み上げます。」
（読み上げた後に）
「冊子の下に組と出席番号を記入して下さい。」
↓
2. 「必ず、先生の指示で冊子を開くようにして下さい。」
↓
「冊子をめくって下さい」

資料（２）

「指示を読んで下さい。」⇒「はじめ」（時計計測）⇒５分経過）⇒「残り
２分です。正解予想数を記入して下さい。」（７分経過）⇒「やめ」

↓

３．「次のページを開いて下さい。」「指示を読んで下さい。」
「はじめ」（時計計測）⇒（２分経過）「残り１分です。」（１分経過後）
⇒「やめ」

↓

４．「次のページを開いて下さい。」「指示を読んで下さい。」
「はじめ」（時計計測）⇒（２分経過後）⇒「やめ」

↓

５．「全員終わりましたか。それでは、冊子を回収します。」（冊子の回収）

配布冊子の構成について

表紙 「調査の指示」

隠し紙挿入（次に行うことがわからないように）

問題 10 問（正解予想数記入欄を含む）

隠し紙挿入（次に行うことがわからないように）

問題 10 問の解答（Aクラスには正解に○印がついてます）

（Eクラス用には○印の解答に解説もついてます）

隠し紙挿入（次に行うことがわからないように）

アンケート内容（回答書き込み式）

以上 7 枚綴じになっています。

冊子の構成については上記のようになっています。

資料（3）

調査の指示

- ①これから、皆さんに10問の英語の問題を7分で解いていただきます。
- ②今回の調査は、英語教育の研究にのみ使用させていただきます。したがって皆さんの成績や評価とは一切関係がありませんので、点数などは気にしないで解答して下さい。
- ③配布された冊子には氏名は記入せず、組・出席番号のみ書いて下さい。
- ④問題の各問いは、下の例のように、a. か b.のどちらかを選ぶ形式です。解答は a. か b.のどちらかを○で囲んで下さい。

例) (1) I () a student.

a. young b. am

- ⑤問題の解答中は、辞典（紙・電子）は使用できません。また、問題に関する質問も遠慮して下さい。
- ⑥10問の問題を全て解答して下さい。直観でも構いません。
- ⑦10問全部を解答後すぐに、10問中いくつ正解したか予想して、正解の予想数の欄に記入して下さい。たとえば5問と予想した場合です。

例)

正解の予想数：(5) / 10問

それでは、下にクラスと番号を記入してください。

組： _____ 出席番号： _____

指示があるまで、ページを開かないでください。

資料 (4)

指示 : 空欄に入る語・語句を a と b から選び, ○で囲んでください。(7分)

- (1) Ben spent too () time watching TV. He didn't have time to do his homework.
a. much b. many
- (2) I'll give you an exam next week. I want you () your best.
a. does b. to do
- (3) My father has given me a new camera () is really easy to use.
a. which b. who
- (4) Your sister likes reading novels, () she?
a. doesn't b. isn't
- (5) I'm going to visit Holland with my family next summer. What language is () there?
a. speak b. spoken
- (6) May I leave now, Mr. Spencer? You can go home after () the test.
a. finishing b. finishes
- (7) Dorothy makes her daughter () the violin every day.
a. practice b. to practice
- (8) Mary () a Japanese restaurant in Los Angeles.
a. ate b. runs
- (9) David visited a lot of temples and shrines () he was in Nara.
a. while b. during
- (10) Have you finished () the e-mail?
a. sent b. sending

正解の予想数 : () / 10 問

指示があるまで, ページを開かないでください。

資料（５）

指示：先ほどの問題の解答です。解答を確認してください(制限時間 3 分)

- (1) Ben spent too () time watching TV. He didn't have time to do his homework.
 a. much b. many
- (2) I'll give you an exam next week. I want you () your best.
 a. does b. to do
- (3) My father has given me a new camera () is really easy to use.
 a. which b. who
- (4) Your sister likes reading novels, () she?
 a. doesn't b. isn't
- (5) I'm going to visit Holland with my family next summer. What language is () there?
 a. speak b. spoken
- (6) May I leave now, Mr. Spencer? You can go home after () the test.
 a. finishing b. finishes
- (7) Dorothy makes her daughter () the violin every day.
 a. practice b. to practice
- (8) Mary () a Japanese restaurant in Los Angeles.
 a. ate b. runs
- (9) David visited a lot of temples and shrines () he was in Nara.
 a. while b. during
- (10) Have you finished () the e-mail?
 a. sent b. sending

指示があるまで、ページを開かないでください

資料（6）

指示：先ほどの問題の解答です。解答を確認してください(制限時間 3分)

- (1) Ben spent too () time watching TV. He didn't have time to do his homework.
○ a. much b. many
解説：time は数えられない名詞なので much を選びます。
- (2) I'll give you an exam next week. I want you () your best.
a. does ○ b. to do
解説：want は want + 目的語 + to-不定詞をとるので to do を選ぶ。
- (3) My father has given me a new camera () is really easy to use.
○ a. which b. who
解説：先行詞が camera (物) ですから which を選びます。
- (4) Your sister likes reading novels, () she?
○ a. doesn't b. isn't
解説：主語が Your sister で動詞が likes だから否定形 doesn't を選ぶ。
- (5) I'm going to visit Holland with my family next summer. What language is () there?
a. speak ○ b. spoken
解説：受け身文ですので過去分詞の spoken がきます。
- (6) May I leave now, Mr. Spencer? You can go home after () the test.
○ a. finishing b. finishes
解説：after は前置詞ですので動名詞 finishing がきます。
- (7) Dorothy makes her daughter () the violin every day.
○ a. practice b. to practice
解説：使役動詞の make は to-不定詞はとらないので practice を選びます。
- (8) Mary () a Japanese restaurant in Los Angeles.
a. ate ○ b. runs
解説：「レストランを営む」という意味の他動詞 runs を選びます。
- (9) David visited a lot of temples and shrines () he was in Nara.
○ a. while b. during
解説：() の後ろに主語 + 動詞がきてますので接続詞 while を選ぶ。
- (10) Have you finished () the e-mail?
a. sent ○ b. sending
解説：finish は後ろに動名詞をとりますから sending がきます。

指示があるまで、ページを開かないでください

資料（7）

指示：次回、同じような問題を解いたときに、点数が今回よりもよくなると思いますか。

次の5段階の数字で回答して下さい。数字一つに○をつけて下さい。

回答は直観的でよろしいです。（制限時間2分）

質問：次のテストの点数は、今回よりよくなりそうです。

- 5：全くそう思う
- 4：まあまあそう思う
- 3：だいたい今回と同じと思う
- 2：そうは思わない
- 1：全くそうは思わない

ご協力ありがとうございました。

それでは先生の指示に従って冊子を提出して下さい。

資料(8)

実験データ (左組A: 解説無 : 右組E: 解説有)

番号	正解数	予想数	動機	番号	正解数	予想数	動機
10	7	6	3	26	8	7	4
15	3	3	3	7	7	6	4
16	10	9	3	6	7	6	4
25	7	8	4	11	7	6	5
1	10	10	3	18	5	4	4
8	5	4	3	16	7	7	5
3	9	6	3	30	5	5	5
33	6	7	4	27	8	7	5
5	4	5	3	33	9	7	4
12	5	6	3	10	7	0	5
30	9	7	5	2	7	9	5
7	10	8	3	23	7	7	4
13	6	6	3	13	6	6	2
31	7	8	2	12	8	8	5
29	7	8	3	32	8	3	3
4	8	5	3	24	6	7	4
23	6	4	2	25	9	7	4
34	9	8	4	9	9	8	4
19	5	6	4	19	6	5	3
27	4	5	3	4	5	6	5
22	9	7	3	15	7	7	4
20	7	5	4	1	7	4	3
17	9	6	3	17	4	6	3
14	7	7	3	5	7	5	3
32	9	7	3	28	5	10	4
26	9	8	2	29	5	6	4
11	7	6	3	31	2	5	5
24	6	4	3	22	10	7	3
2	8	7	3	8	7	8	4
9	9	5	4	21	6	7	4
6	6	5	5				

資料（9）

音読クリニック問診票

音読箇所 Lesson（ ）Part（ ）単語数（ ）語
 （ ）年（ ）組（ ）番氏名【 】

音 量	強 勢	リズム	イントネー ション	（ ）分 （ ）秒
◎ ○ ×	◎ ○ ×	◎ ○ ×	◎ ○ ×	◎ ○ ×

合 格

やり直し

注意事項

1. 実施の時間帯：お昼休み時間・放課後を利用して、原則職員室前廊下で行います。
2. 音読箇所は、これまで学習した課の1パートを読むこと。
3. WPMを110語として、各自時間を計算して、申告する。
4. 設定時間を大きく超えた場合や読んでいて3回つまずいたらその時点でだめ（やり直し）。
5. 合格者には、評価点（平常点）を与える。
6. 不合格でも3回まではトライできる。