

C 調査部門・報告 I・英語教育関連の調査・アンケートの実施と分析

動機づけ方略に関する英語教員と英語学習者の認識の考察

研究者:大阪府／大阪公立大学工業高等専門学校 講師・大阪府／関西大学大学院 在籍 川光 大介
《研究助言者:寺内 一》

概要 外国語(L2)学習者の動機づけを高めるために教員が行う働きかけは「動機づけ方略(Motivational Strategies; 以下, MS)」(Dörnyei, 2001)と呼ばれる。本研究では、近畿の工業高等専門学校で英語を学ぶ学生と彼らの英語の授業を担当する教員を対象に、MSの効果に関する認識に関する調査を実施し、彼らが効果的だと感じるMSはどのようなものかを検討した。学生と教員から収集した質問紙項目への回答データ、および学生の英語習熟度指標を用いて統計的に分析したところ、学生と教員が最も効果的であると認識するMSは「達成感を得られやすい授業を展開すること」であり、他のMSの効果に関しても学生と教員の認識は非常に似ていることが明らかになった。また、英語習熟度や英語学習に対する動機の強さが異なる学生グループ間でも、MSの効果に関する認識に有意な差は見られなかった。本研究で得られた結果から教育現場への示唆を行うとともに、MS研究の今後の方向性について議論する。

1

はじめに

心理学的アプローチにおける統合的／道具的動機づけ(例:Gardner, 1985), Ryan and Deci (2000)の自己決定理論における内発的／外発的動機づけ(例:Agawa & Takeuchi, 2017; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000; Yashima et al., 2009), Dörnyei(2009)のL2自己動機づけシステムにおける理想自己／義務自己(例:Fukui & Yashima, 2021; Taguchi, Magid & Papi, 2009; Ueki & Takeuchi, 2013), またDirected Motivational Currents (DMC)(例:Dörnyei, Ibrahim & Muir, 2014; Henry, Davydenko & Dörnyei, 2015)など様々な理論枠組みを用いて動機づけに関する研究が広く行われている。これらの研究は、研究目的によって異なるフレームワークを用いているが、動機づけがL2学習において重要な役割を果たしているということについては広く合意が得られている(Lee & Pun, 2021)。

しかし、日本の学校において英語を学ぶことに積極的になれない学習者は多い(竹内, 2016)。平成29年に高校3年生を対象に実施された文部科学省による調査(文部科学省, 2017)では、英語の学習が好きではない生徒が23.2%を占め、「どちらかと言えば好きではない」とした生徒を加えると、その割合は52%になる。この割合は、竹内(2016)で紹介されている高校生平成27年度の調査結果(文部科学省, 2015)と比べると若干の減少が見られる(平成27年度は「英語が好きではない」または「どちらかといえば好きではない」と回答した高校3年生の割合は58.3%)ものの、依然

として英語学習者の動機づけやその維持が急務であることを示していると考えられる。

学習者の動機づけに、教員は大きな影響力を持っている(Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Dörnyei & Ushioda, 2011; 廣森, 2010)。L2学習者の動機づけを高めるために教員が行う働きかけは「L2動機づけ方略(Motivational Strategies: 以下, MS)(Dörnyei, 2001)」と呼ばれる。教員によるMSの使用の効果は、文化やL2習熟度、元のL2学習動機の強さなどに影響を受けること(竹内, 2016)や、学習者と教員で認識が異なること(Ruesch, Bown & Dewey, 2012)などが指摘されている。そのため、ある環境において有効なMSを考えるためにには、学習者の個人差や置かれている環境、学習者と教員のMSの認識の差異に焦点を当てることが不可欠であると考えられる。そこで本研究では、特定の学習環境下において、学習者のL2動機づけに効果的だと考えられるMSを、学習者と教員の認識をもとに検討した。

2

MSについての先行研究

2.1 MSの定義

MSとは一般的に「学習者の動機づけを引き出し、刺激するために教員が行う教育的介入」(Guilloteaux & Dörnyei, 2008, p.57)を指す。より具体的には、教員が「学習者の動機づけを意識的に生み出し、高めるとともに、動機づけられた行動を継続して維持し、気が散る行動や競合する行動から学習者を守る」(Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 103)ために用いる技術として定義されている。なお、Guilloteaux and Dörnyei(2008)では上記の定義に加え、「学習者が自分の動機づけを管理するために意識的に用いる自己調整ストラテジー」(p. 57)とも定義されているが、本論文では前者の側面、つまり教員が学習者の動機づけに働きかけるために用いる技術にのみ注目することとする。

2.2 MS研究の系譜

MSに対する研究上の関心は、1990年代後半、研究者たちがL2動機づけ研究をもっと教育に役立てたいと思ったことから始まった(Lamb, 2017)。それは、それまで主に理論の構築や検証を目的に行われてきた動機づけ研究に対し、Gardner and Tremblay(1994)が、動機づけ研究から得られる実践的な提言や示唆の多くは価値があるかもしれないしつつも、「科学的な観点からは、経験則のない直感的な訴えは、そのような戦略の使用を支持する強い主張を正当化するには十分ではない」(Guilloteaux & Dörnyei, 2008, p. 56)と主張したことへの反応であった。以後、MSには多くの関心が集まり、様々な観点からMSに関する研究が行われている。

2.2.1 MSリストの作成

MSの研究は、学習者の動機づけを引き出すために教員が用いるテクニックのリストを作成することから始まった。MS研究のパイオニアとして知られるDörnyei and Csizér(1998)は、ハンガリーのL2教員が学習者の動機づけを引き出すためにどのようなテクニックを使っているかを調べ、「動機づけに関する10の方法」(日本語訳は竹内, 2016)を明らかにした。その後、Dörnyei(2001)がDörnyei and Csizér(1998)を理論的に拡張し、102のMSを包括するフレームワークを提唱している。Dörnyei(2001)のフレームワークは、その明瞭さと包括性、そしてDörnyei and Ottó(1998)が提唱したプロセスモデル(動機づけを動的なものとして捉え、時間軸の観点から動機づけ要因をモデル化したもの)との密接な関連性から、教室の現場で容易に用いることができるものとなっている(Lee & Pun, 2021)。

2.2.2 MSについての認識調査

2000年代に入ると、MS研究の関心は、学習者を動機づけるテクニックのリストの作成から、MSに関する言語教員と学習者の認識へと移っていく。前述のDörnyei and Csizér(1998)のフレームワークに基づく研究では、様々なコンテキストにおける教員のMSに関する認識調査(Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux, 2013;

Ruesch et al., 2012; Tavakoli, Yaghoubinejad & Zarrinabadi, 2016) から, MS にはコンテキストに関係なく重要だと認識されるものもあれば、文化に依存したものもあることがわかっている。さらに, MS の有効性に対する教員の認識と実際の MS 使用頻度との間にギャップがあることも明らかになっている(Guilloteaux, 2013)。このことに関連して, Lee and Pun(2021)は, MS の「実現可能性(Feasibility)」という概念を提唱した。MS の実現可能性とは、「ある MS が L2 教員に与える不安や心配, プレッシャー, 苦労といった理由から放棄されたり代替されたりせずに使用される可能性」(Lee & Pun, 2021, p.8) を指す。Lee and Pun(2021)は, この概念を用いることで, 教員が特定の MS を十分に活用できていないという問題や, 教員の MS 使用を妨げるかもしれない文化的特徴にアプローチすることができる主張している。

上記の調査は MS に関する教員の認識を調査したものであるが, Ruesch et al.(2012)は, MS に関する教員の認識に加えて学習者の認識も調査している。彼らは Dörnyei and Csizér(1998)のフレームワークを用いて, アメリカの大学で様々な言語(アラブ語, 日本語, スペイン語, イタリア語, フランス語, ロシア語, 中国語)を学ぶ学生計126名と同大学において言語の授業を担当する教員(アラブ語, 日本語, スペイン語, イタリア語, フランス語, ロシア語, 中国語, ドイツ語)計30名を対象に質問紙調査を行い, 分散分析の結果から MS に関する教員と学生の認識には差があることを明らかにした。

2.2.3 MS を用いた実証研究

MS についての認識調査が行われるようになったのと同じ時期, 教員が使用する MS が学習者の動機づけにどの程度影響を与えるかについて, 介入や観察を用いて検証する研究が行われた。例えば, 韓国の中学校で実施された Guilloteaux and Dörnyei(2008) の調査は, Dörnyei(2001) を参考に開発した授業観察尺度を使用し, 教員の MS 使用が生徒の動機づけや彼らの学習行動に影響を与えることを明らかにしている。この研究の結果は, その後, 異なる言語学習環境で行われた研究によって支持されてい

る(Alrabai, 2016; Moskovsky, Alrabai, Paolini & Ratcheva, 2013; Papi & Abdollahzadeh, 2012; Sugita, 2009; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)。また, MS によって高まった学習者の動機づけが高い L2 達成度につながるという研究(Alrabai, 2016)や, 教員による MS の活用の効果は, 学習者の L2 の習熟度(Sugita, 2009; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014), 元の動機の強さ(Sugita-McEown & Takeuchi, 2014), MS 使用のタイミングや方法(Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)によって異なるという報告もある。

2.3 「学習者にとって効果的な MS とは何か」を考えるために必要なこと

前節まで概観した MS の先行研究から, MS について現在までにわかっていることを整理する。まず, MS の効果はコンテキストに依存する。つまり, MS はどこで(Cheng & Dörnyei, 2007; Ruesch et al., 2012), どのように(Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Sugita, 2009; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)使われるかによってその効果が異なる可能性がある。また, MS の効果についての認識は, 教員と学習者の間で差がある可能性がある(Ruesch et al., 2012)。つまり, 教員が効果的と認識する MS が必ずしも学習者にも同様に効果的だと認識されるとは限らないと言える。また, MS の効果は, 学習者の L2 習熟度や元の動機の強さの影響を受ける可能性があると考えられる(Sugita, 2009; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)。以上のことから, 「学習者にとって効果的な MS とは何か」を考える上では, 以下の2つの段階が必要であると考えられる。

- (1) 学習者の動機づけに有效地に作用すると考えられる MS を選定するために, 「学習者の置かれている環境」「学習者と教員の認識」「学習者の個人差」に着目した調査を行う。
- (2) 選定した MS が実際に学習者の動機づけにどのように作用するか検証するために, MS 実施の方法やタイミングを考慮に入れた調査を行う。

3 本研究について

3.1 リサーチクエスチョン

そこで本研究では、前節の(1)に焦点を当て、2つのリサーチクエスチョン(RQ)を設定した。

RQ1

高等専門学校で英語を学ぶ学生と彼らを教える英語教員は、どのようなMSが効果的であると認識しているか。両者の間に差は見られるか。

RQ2

英語習熟度や英語学習への動機づけの強さが異なる学生間で、MSの効果の認識に差は見られるか。

本研究は、同様に学生と教員の認識を調査したRuesch et al.(2012)とは以下の3点で大きく異なる。第一に、Ruesch et al.(2012)の調査はDörnyei and Csizér(1998)のフレームワークを用いたものであるが、本研究ではDörnyei(2001)のフレームワークを用いた。本研究がDörnyei(2001)のフレームワークを用いた理由は、前述のように、Dörnyei(2001)のMSがDörnyei and Csizér(1998)のMSを拡張したものであり、それぞれのMSは理論的に裏づけられ、教室の中で容易に採用できるようになっている(Lee & Pun, 2021)ためである。第二に、本研究では、Sugita and Takeuchi(2010)やSugita-McEown and Takeuchi(2014)で得られた知見に基づき、学習者の個人差の概念を取り入れている。最後に、これが本研究の大きな特徴であるが、本研究は同じ言語学習環境を共有する学習者と教員からデータを収集した。つまり、本研究はLave and Wenger(1991)のSituated Learning(Situated SLA研究については、Gao, 2007; Groves, Verenikina & Chen, 2016; Hwang, Chen, Shadiev, Huang & Chen, 2014参照)の意味での「状況に埋め込まれた」調査であり、様々な言語を学ぶ学生、教える教員を対象としたRuesch et al.(2012)とは対照的である。より具体的には、本研究では、様々な言語を学ぶ学生

や教員を対象として一般的な傾向を検証するのではなく、特定の学習環境で同じカリキュラムを共有し、同じ言語(英語)を学ぶ側と教える側の認識を検証することを目的とした。このような特定の環境に特化したアプローチは、Dörnyei(2001)の“Not every strategy works in every context”(p. 30)、すなわち学習環境がMSの効果を左右する強力な要因であるという指摘と一致するものであると言える。

3.2 参加者

近畿の工業高等専門学校で英語の授業を履修している学生316名と、彼らを教える英語教員6名を対象に本調査を実施した。高等専門学校とは、実践的・創造的技術者の養成を目的とした5年間の高等教育機関である(文部科学省, n.d.)。この工業高等専門学校の学生は、卒業後、ほぼ全員が就職するか、大学の3年次に編入する。この調査に参加した学生は、151名(47.8%)が2年生、165名が3年生で、それぞれ2年次または3年次の選択科目としての英語授業を履修していた。すべての学生参加者は、データ収集の時点で4年以上の英語学習経験があった。

6名の教員は英語を母国語としない日本人教員だった。彼らは本調査実施時点で、参加者の学生の一部を教えた経験が1年以上あり、学生や高等専門学校という学習環境について熟知していた。

3.3 調査項目

本調査では、以下2種類の質問紙(学生回答用・教員回答用)と、学生の英語習熟度指標を用いた。

(1) MSに関する項目(学生・教員の両方が回答)

Sugita(2009)のMSに関する質問紙項目(65項目)を用いた。これらの項目を採用した理由は、Dörnyei(2001)の102項目のMSをベースに、より日本のEFL環境に合うように65項目に圧縮したものだからである(竹内, 2016)。これらの項目を用いて、学生にはそれぞれのMSが英語学習の動機づけにどの程度効果的だと思うかを尋ね(資料1)、教員にはそれぞれのMSが学生の英語学習への動機づけにどの程度効果的だと思うかを尋

ねた(資料2)。各項目は、学生と教員によって、6:「とても効果的だと思う」から 1:「まったく効果的だと思わない」までの6段階のリカート・スケールで評価された。奇数段階の評価を採用した理由は、5段階評価などの偶数段階を用いると、日本人の回答者は項目の中央値(例:5段階評価では3)を選択する傾向があり、結果分散が小さくなるためである(Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)。

(2) 英語学習への動機づけの強さを測定する項目 (学生のみ回答)

12項目で学生の英語学習への動機づけの強さを測定した。質問紙項目はYashima(2002)の「動機づけの強さ」に関する項目と「英語学習への意欲」に関する項目からそれぞれ6項目採用した。これらの項目を選んだ理由は、両者がいずれも英語学習動機づけの重要な下位尺度と考えられているためである。学生は、それぞれの項目が自分の心境とどの程度一致しているかを、6:「非常に当てはまる」から 1:「全く当てはまらない」までの6段階のリカート・スケールで回答した(資料1)。

(3) 英語習熟度指標(学生のみ提供)

本調査に参加した学生の英語習熟度をTOEIC Bridge Listening & Reading Test(100点満点)で測定した。TOEIC Bridgeテストは、初級から中級下レベルの参加者の英語力を測定するものである(ETS, 2021)。Powers, Mercadante and Yan(2013)は、TOEIC Bridgeのスコアは、教員による学習者の英語能力の評価と中程度の相関があることを示している(リスニングの場合 $r = .58$ 、リーディングの場合 $r = .57$)。また、Powers and Yan(2013)が韓国と日本で行った調査では、TOEIC Bridgeテストのリーディングとリスニングのスコアは両サンプルで高い相関があり(それぞれ $r = .73, .67$)、TOEIC Bridgeスコアは参加者の英語能力の自己評価と中程度の相関があった(日本のサンプルでは $r = .26 \sim .40$)ことが示されている。このことから、TOEIC Bridgeテストは学生の英語能力を評価する上で、高～中程度の信頼性があると判断し、本調査に採用した。

調査に参加した学生は、年に一度、自身の英語習熟度を確認するためにこのテストを受けてい

る。本調査では、参加者のリスニングとリーディングのセクションの合計スコアを使用した。

3.4 実施手順

データ収集に先立ち、調査者が在学する大学院の倫理委員会、ならびに調査対象とした調査者の勤務先である高等専門学校から調査実施の許可を得た。学生への調査は、2021年4月の英語の授業で実施した。各授業で調査者が調査の内容について説明し、調査への参加は任意であることや、得られたデータの守秘義務について説明した。

本研究への参加に同意した学生に質問紙項目への回答を依頼した。参加学生のTOEIC Bridgeのスコアは、学生本人の調査への参加を文書で得たのち、高等専門学校の英語科から入手した。

学生への調査と同時に教員への調査も実施した。教員への調査も、学生への調査と同様、事前に十分な説明を行い、文書による同意を得た上で実施した。学生と教員への調査は、彼らの母国語である日本語で行った。

学生と教員から得られたデータは統計的に分析した。統計分析にはSPSS Version 27を使用した。学生と教員の数には差があった。これは、今回の研究が一つの外国語学習環境にのみ焦点を当てたものであり、通常の授業クラスにおける学生と教員の比率がおよそ40:1であったためである。そのため、多くの学生と教員を対象としたRuesch et al.(2012)とは異なる統計手法を採用した。

3.5 予備調査

学生の参加者から得たTOEIC Bridgeテストのスコアと英語学習への動機づけの強さに関する質問紙項目への回答データを元に、Sugita-McEown and Takeuchi(2014)と同様の手順(階層的手法とk-means法)を用いて学生参加者のグループがいくつに特定されるかを調べた。その結果、「英語習熟度低・動機づけ低」群(学生クラスター1:n = 73)と、「英語習熟度中・動機づけ中」群(学生クラスター2:n = 173)、「英語習熟度高・動機づけ高」(学生クラスター3:n = 69)の3つの

クラスターが見出された。表1は、各学生クラスターの記述統計量である。英語習熟度の指標として用いたTOEIC Bridgeテストの全国平均は、高校生が58.4点、高等専門学校生が57.9点である（標準偏差は非記載）（ETS, 2022）。表1で示しているTOEIC Bridgeテストの平均点ならびに標準偏差から、本分析における「習熟度低・中・高」

の分類は、概ね日本全国の様相に近いと考えられる。なお、英語学習への動機づけの強さについては、先行研究（Sugita-McEown & Takeuchi, 2014; Yashima, 2002）の対象が大学生であったこと、また何段階のリカート・スケールを用いたかも異なっていたため、便宜上「動機づけ低・中・高」とした。

■表1：学生クラスター1, 2, 3のTOEIC Bridgeスコアと元の動機の強さの記述統計

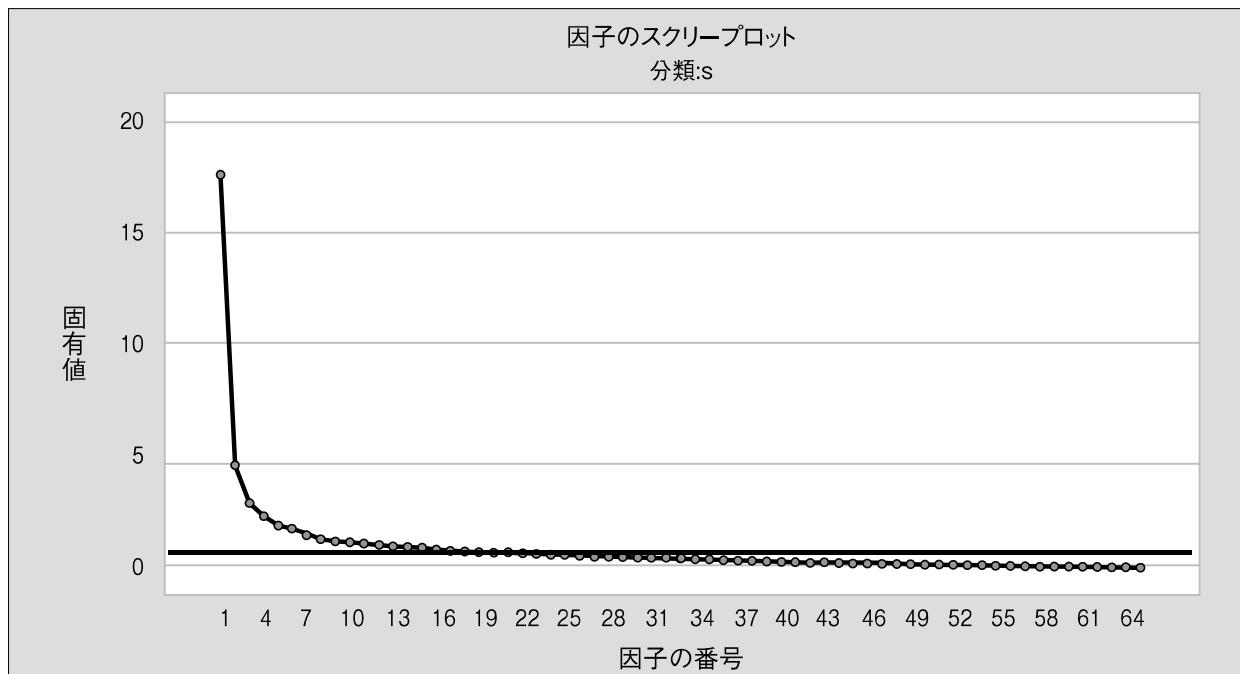
| | <i>n</i> | TOEIC Bridgeスコア 平均(標準偏差)a | 元の動機の強さ 平均(標準偏差)b |
|-----------|----------|------------------------------|----------------------|
| 学生クラスター 1 | 73 | 50.1 (6.00) | 2.90 (0.83) |
| 学生クラスター 2 | 173 | 65.6 (4.81) | 3.18 (0.80) |
| 学生クラスター 3 | 69 | 83.1 (6.41) | 3.66 (0.90) |

注：a 100点満点。b 6段階評価。

4 結果

4.1 RQ1：高等専門学校で英語を学ぶ学生と彼らを教える英語教員は、どのようなMSが効果的であると認識しているか。両者の間に差は見られるか。

学生から得られたMSに関する質問紙項目への回答データについて、最尤法とプロマックス回転による探索的因子分析を行った。スクリープロットとカイザー・ガットマン基準（図1）、さらに因子に含まれる項目の内容から5因子案を採用した（資料3）。本分析において教員の回答データを含めなかった理由は、Ruesch et al. (2012)の調査結果から学生と教員がMSの効果を異なって認識している可能性があったためである。



■図1：学生から得られたMSの認識のスクリープロット

第1因子は、「学生主体の活動を取り入れること」とした。これは、この因子に含まれるMSが主に学生が他者と協働する活動に関連しており、「リーダーシップ」や「協力」、「役割」などの語句で表現されているためである。この因子で因子負荷の高いMSの例としては、「学生のリーダーシップを尊重し、学生中心の授業を開展する」(項目53), 「同じ目標に向かって、グループがいっしょになってできる活動を設定する」(項目50), 「授業中に小グループを使って、いろいろな学生と交流する機会を与える」(項目10)などが挙げられる。

第2因子は、Benson(2011a; 2011b)に基づき、「学生の自律をサポートすること」とした。この因子は、英語学習の多くの側面における学生への支援に関するMSによって構成されている。「失敗は能力が足りていないからではなく、努力が足りなかったからだと励ます」(項目57), 「学習意欲を上げることがいかに大切かを教える」(項目54), 「学生が誰か(保護者など)に助けてもらえる環境にいるのかを確認する」(項目21)がこの因子に含まれる項目の例である。

第3因子は、「達成感を得られやすい授業を開展すること」と名づけた。この因子の項目は、授業活動を通じて学生に達成感を味わわせたいという教員の意欲と関連している。この因子に含まれる項目には、「学生の能力に合ったレベルの活動を選択する」(項目38), 「どこに焦点を当てて学習すればよいかを教える」(項目59), 「学生が達成できそうな授業目標を定める」(項目23)などがある。

第4因子には「学生の興味・関心を刺激すること」と名づけた。その理由はこの因子に含まれるMSが主に学生の英語学習への興味を喚起するため

に教員が行う活動に関するものであったからである。「授業で文化的な要素(外国の生活について話すなど)を取り入れる」(項目15), 「英語の勉強法や外国に関する興味深い話をする」(項目1), 「学生が楽しめそうな活動(歌やゲームなど)を中心進め」(項目14)などがこの因子に含まれている。

第5因子には、Ryan and Deci(2000)に基づき、「学生の外発的動機づけを促進すること」と名づけた。この因子のMSは、教員が学生に、道具としての英語の必要性を強調することに関連しているためである。「英語が世界でどれだけ必要とされているかを伝える」(項目18), 「英語ができるようになったら、将来的に有利(良い仕事を得られるなど)であることを学生に意識させる」(項目17)がこの因子に含まれる。

信頼性を示すクロンバックのアルファ係数は、第1因子が .90, 第2因子が .90, 第3因子が .86, 第4因子が .86, 第5因子が .89であり、いずれも十分な高さであった。さらに、MSに関する項目全体のクロンバックのアルファ係数は .96であった。

表2は、上記のMS各因子に関する学生のデータの記述統計量、表3は、学生のデータから得られた因子数を援用して教員のMSに関するデータの記述統計量を示したものである。教員の回答データに対して因子分析を実施しなかった理由は、本研究に参加した教員数が6名と非常に少なく、竹内・水本(2014)がサンプルサイズの目安として提示している100名には明らかに足りない数だったためである。また、スピアマンの順位相関を用いて、MSの因子の効果に関する学生と教員の認識の関係を調べたところ、 $r_s = .90$ という結果が得られた。

■表2: 学生全体が効果的だと認識しているMS要因の平均

| 順位 | 学生全体 | 平均 (標準偏差) |
|----|---------------------|-------------|
| 1 | 達成感を得られやすい授業を開展すること | 4.65 (0.68) |
| 2 | 学生の興味・関心を刺激すること | 4.28 (0.72) |
| 3 | 学生の外発的動機づけを促進すること | 4.18 (1.19) |
| 4 | 学生主体の活動を取り入れること | 4.14 (0.87) |
| 5 | 学生の自律をサポートすること | 3.86 (0.77) |

■表3: 教員が効果的だと認識しているMS要因の平均

| 順位 | 教員 | 平均 (標準偏差) |
|----|---------------------|-------------|
| 1 | 達成感を得られやすい授業を展開すること | 4.32 (0.43) |
| 2 | 学生の外発的動機づけを促進すること | 4.08 (0.58) |
| 3 | 学生の興味・関心を刺激すること | 4.07 (0.35) |
| 4 | 学生主体の活動を取り入れること | 3.78 (0.27) |
| 5 | 学生の自律をサポートすること | 3.69 (0.51) |

4.2 RQ2: 英語習熟度や英語学習への動機づけの強さが異なる学生間で、MSの効果の認識に差は見られるか。

学生クラスター1, 2, 3のMSの各因子の平均値を見ると(表4, 5, 6), すべてのクラスターの

MS因子の順位は、全学生の順位(表2)と同じであった。なお、各クラスターの学生と教員のMS因子の効果の認識に関するスピアマンの順位相関係数は、学生クラスター1からそれぞれrs = .90, rs = .90, rs = .90であった。

■表4: 学生クラスター1(「英語習熟度低・動機づけ低」群)が効果的だと認識しているMS因子の平均

| 順位 | 学生全体 | 平均 (標準偏差) |
|----|---------------------|-------------|
| 1 | 達成感を得られやすい授業を展開すること | 4.68 (0.68) |
| 2 | 学生の興味・関心を刺激すること | 4.26 (0.69) |
| 3 | 学生の外発的動機づけを促進すること | 4.20 (1.13) |
| 4 | 学生主体の活動を取り入れること | 4.19 (0.96) |
| 5 | 学生の自律をサポートすること | 3.97 (0.80) |

■表5: 学生クラスター2(「英語習熟度中・動機づけ中」群)が効果的だと認識しているMS因子の平均

| 順位 | 学生全体 | 平均 (標準偏差) |
|----|---------------------|-------------|
| 1 | 達成感を得られやすい授業を展開すること | 4.63 (0.73) |
| 2 | 学生の興味・関心を刺激すること | 4.30 (0.69) |
| 3 | 学生の外発的動機づけを促進すること | 4.21 (1.15) |
| 4 | 学生主体の活動を取り入れること | 4.15 (0.85) |
| 5 | 学生の自律をサポートすること | 3.84 (0.75) |

■表6: 学生クラスター3(「英語習熟度高・動機づけ高」群)が効果的だと認識しているMS因子の平均

| 順位 | 学生全体 | 平均 (標準偏差) |
|----|---------------------|-------------|
| 1 | 達成感を得られやすい授業を展開すること | 4.66 (0.58) |
| 2 | 学生の興味・関心を刺激すること | 4.28 (0.82) |
| 3 | 学生の外発的動機づけを促進すること | 4.10 (1.38) |
| 4 | 学生主体の活動を取り入れること | 4.04 (0.86) |
| 5 | 学生の自律をサポートすること | 3.81 (0.79) |

また、3つの学生クラスター間で、MS因子の効果の認識に差があるかどうかを調べるために、MS各因子について一元配置の分散分析を実施したところ、3つのクラスターのMS各因子の平均に優位な差は見られなかった(第1因子: $F(2, 304) = .59, p = .55, \eta^2 = .00$ 、第2因子: $F(2, 306) = .93, p = .40, \eta^2 = .01$ 、第3因子: $F(2, 299) = .16, p = .85, \eta^2 = .00$ 、第4因子: $F(2, 307) = .07, p = .94, \eta^2 = .00$ 、第5因子: $F(2, 314) = .40, p = .67, \eta^2 = .00$)。

5 考察

RQ1の結果から、学生と教員が両グループで平均値が最も高かった因子は、第3因子の「達成感を得られやすい授業を展開すること」であることがわかった。本調査が対象とした高等専門学校では、設定した目標を達成するための活動を多く取り入れることが学生の動機づけを高めるために最も効果的であると、学生、教員ともに認識しているようである。この因子に含まれる項目の内容を踏まえると、日頃から学生の様子をよく観察し、学生の状況を理解した上で彼らが達成できると考えられる学習目標を提示するというのが有効であると考えられる。また、言語活動の成果だけでなく、振り返りにより自身の成長に気づかせる活動も学生の動機づけに効果があると言えるだろう。

他のMS因子についても、教員の認識の順位と学生の順位が一部異なるものの、該当するMS因子の平均の差は非常にわずかなものであること、およびMS因子の効果に関する学生と教員の認識の関係に非常に強い相関が見られたことから、学生と教員の認識に非常に似ていることが明らかになった。このことは、普段授業で接している学生のニーズ、つまりどのようにすれば彼らを英語学習に動機づけることができるのかについて教員が把握している証左であると言えるだろう。ただし、目の前の学生を動機づけるために、本調査に参加した英語教員の授業がうまく機能しているかどうかは、以下の理由からさらなる調査が必要である。まず、教員が特定のMS

を効果的だと認識していたとしても、実際にそのMSを授業で使用していない可能性が考えられる(Guilloteaux, 2013)。高等専門学校で実際に取り入れられているMSがどのようなものかについてはさらなる調査が必要であろう。教員が効果的だと認識するMSが実際の授業で使用されていない場合は、Lee and Pun(2021)が提唱したMSの「実現可能性(Feasibility)」の観点からアプローチする必要もあるかもしれない。また、MSの効果はその実施方法に影響を受ける(Guilloteaux & Dörnyei, 2008)ため、特定のMSがどのような形で取り入れられているかをインタビューや授業観察を通して調査し、取り入れられている方法が学生の動機づけにどのように作用しているのかを検証する必要があると考えられる。

RQ1の結果は、本調査と同様学生と教員のMSについての認識を調査したRuesch et al.(2012)の結果と一致しない。調査の結果に違いが生じた理由は、Ruesch et al.(2012)と本研究の研究デザインの違いにあると考えられる。Ruesch et al.(2012)の参加者は多くの異なる言語を学ぶ学生と多くの異なる言語を教える教員であったのに対し、本研究はRuesch et al.(2012)と比べると、より「状況に埋め込まれた」(Lave & Wenger, 1991)調査であった。つまり、特定の学習環境に焦点を当てた結果、本研究への参加者は同じカリキュラムで同じ対象言語(英語)を教える教員と彼らの授業を受けている学生となり、彼らは互いに馴染みがあった。本調査の結果は同じ学習環境に身を置く教員と学生のMSの認識には差は見られない可能性を示しており、MSの今後の研究に示唆を与えるものであると考えられる。

RQ2の結果は、英語習熟度と英語学習への動機づけの強さが異なる学生クラスター間で、MSの効果に対する認識に差がないことを示している。この結果については、調査に参加した学生が同じ高等専門学校という環境で数年間過ごしているから、高等専門学校へ入学する過程で同じような学習経験を持つ学生が集まったからなど、様々な理由が考えられる。さらにこの結果は、MSの効果に関して学習者の個人差要因の観点から検討したSugita-McEown and Takeuchi

(2014) の結果と合わせて考えると興味深い。Sugita-McEown and Takeuchi (2014) の参加者はある大学の英語教員1名と、その教員の授業に参加している大学生だった。その点で Sugita-McEown and Takeuchi (2014) も本研究と同じく「状況に埋め込まれた」(Lave & Wenger, 1991)調査であったと言える。彼らは英語習熟度と元の動機づけの強さで学生参加者を分類し、それぞれの群にMSの使用がどのくらい効果的であるかを時間軸の観点から検討したが、学生群間で共通した結果は得られなかった。このことを本調査の結果と合わせて考えると、どの学生群もMSの効果について同様の認識を持っているが、あるMSが実際に彼らの動機づけにつながるかどうかは、彼らの個人差要因(L2習熟度と元の動機づけの強さ)と彼らを教える教員の要因(MS使用のタイミング)の複雑な関係によって決まると言えるだろう。

6 本研究の限界

本研究の限界を述べる。本研究では、MSの効果に対する認識に3つの学生集団の間で有意な差がないことを明らかにしたが、「認識に差がない」ということは、MSがどちらの学生集団にとっても「等しく効果的」であることを必ずしも意味するものではない。MSがそれぞれのグループの学生の動機づけにどの程度効果的に影響を与えているかを探るには、MSを用いた介入や授業観察のスキームを用いた実証研究が必要であろう。その際には、Sugita-McEown and Takeuchi (2014) で主張されているように、いつ、どのように動機づけ方略を使用するかについても検討する必要があろう。また、本研究は Ruesch et al. (2012)との結果の違いを説明する理由として、調査が「状況に埋め込まれた」(Lave & Wenger, 1991)ものであったことを挙げたが、本調査で得られた「認識に差がない」という結果が「特定の環境で英語を学ぶ学生と彼らを教える教員」を調査対象にしたからだと真に立証するためには、調査を実施するコンテキスト(L2が何であるかや校種)を変えた追試が必要である。また、環境を

共有する教員と学生の認識比較だけでなく、例えば比較群を作ったより実証的な調査が必要であると考えられる。さらに、本研究では学生の個人差要因としてL2習熟度と元の動機の強さを扱ったが、外国語教育研究で扱われている他の個人差要因、例えば学習スタイル(河合, 2010)や学習ストラテジー(尾関, 2010)、外国語学習不安(Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)などで学生をグループ分けした場合は効果的だと感じるMSに差が見られる可能性がある。

7 結論

本調査では、同じ英語学習環境における学習者と教員のMSに対する認識について調査した。その結果、主に以下のことがわかった。(a) MSの効果に関する学生と教員の認識は非常に似ており、同様に学生と教員の認識を調査した Ruesch et al. (2012)の結果と矛盾していた。また、(b) 英語習熟度と英語学習への動機づけの強さで分類した3クラスター間でMSの効果認識には差が見られなかった。これらの結果は、学習者と教員が同じ学習状況を共有する場合、彼らのMSの認識に差が生じない可能性を示唆している。Ruesch et al. (2012)は、今後の研究として、より多くの教育機関と、より多くの参加者を対象に調査を行えば、MSがどのように認識されているかについて一般的な傾向を理解するのに役立つだろうと主張している。しかし、今回の研究で示されたように、われわれ英語教員が目の前の学生について正確な情報を得るために、本研究のような「状況に埋め込まれた」(Lave & Wenger, 1991)調査がより有用であると考えられる。

謝 辞

本研究を発表する貴重な機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会と関係者の皆様、選考委員の先生方に深く御礼申し上げます。特に助言担当の寺内一先生からデータの分析手法や得られた結果の解釈に関して貴重なアドバイスをいただき大変感謝しております。また、私

が大学院生として在籍する関西大学の竹内理先生には本研究の着想段階から何度もアドバイスをいただきました。最後に、調査にご協力いただいた大阪公立大学工業高等専門学校(本調査実施時点では大阪府立大学工業高等専門学校:2022年4月に校名変更)の学生、教員の皆様に深く御礼申し上げます。

参考文献(*は引用文献)

- * Agawa, T. & Takeuchi, O. (2017). Pedagogical intervention to enhance self-determined forms of L2 motivation: Applying self-determination theory in the Japanese university EFL context. *Language Education & Technology*, 54, 135-166.
- * Alrabai, F. (2016). The effects of teachers' in-class motivational intervention on learners' EFL achievement. *Applied Linguistics*, 37(3), 307-333.
- * Benson, P. (2011a). *Teaching and researching: autonomy* (2nd ed.; first published, 2001). New York: Routledge.
- * Benson, P. (2011b). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15-18.
- * Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- * Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- * Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- * Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- * Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C. (2014). 'Directed motivational currents': Regulating complex dynamic systems through motivational surges. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 95-105). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- * Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- * Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: motivation*. New York: Routledge.
- * ETS. (2021). About the TOEIC Bridge Test. <https://www.ets.org/toeic/test-takers/bridge/about>
- * Fukui, H. & Yashima, T. (2021). Exploring evolving motivation to learn two languages simultaneously in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 105, 267-293.
- * Gao, X. (2007). Language learning experiences and learning strategy research: Voices of a mainland Chinese student in Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(2), 193-207.
- * Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- * Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley Mass: Newbury House.
- * Gardner, R. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78(3), 359-368.
- * Groves, O., Verenikina, I., & Chen, H. (2016). Mapping participation in situated language learning. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 267-281.
- * Guilloteaux, M. J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*, 41(1), 3-14.
- * Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom - oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- * Henry, A., Davydenko, S., & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of directed motivational currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *Modern Language Journal*, 99(2), 329-345.
- * 廣森友人 (2010).「第3章 動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編)『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』(pp. 47-74). 東京:大修館書店。
- * Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- * Hwang, W. Y., Chen, H. S. L., Shadiev, R., Huang, R. Y. M., & Chen, C. Y. (2014). Improving English as a foreign language writing in elementary schools using mobile devices in familiar situational contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 359-378.
- * 河合靖 (2010).「第2章 学習者の多様性-学習スタイル」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人(編)『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』(pp. 21-46). 東京:大修館書店。
- * Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346.
- * Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University

参考文献(*は引用文献)

- Press.
- * Lee, T. S. O., & Pun, D. H. Y. (2021). The feasibility of motivational strategies in language classrooms: A tentative teacher-oriented definition. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1-11.
 - * 文部科学省(2015)『平成26年度英語力調査(高校3年生)結果の概要』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/03/1358071_01.pdf
 - * 文部科学省(2017)『平成29年度英語力調査(高校3年生)結果の概要』https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf
 - * 文部科学省(n.d.)『高等専門学校(高専)について』https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kousen/index.htm
 - * Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.
 - * Noels, K.A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
 - * 尾関直子(2010).「第4章 学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人.(編)『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』(pp. 75-103). 東京:大修館書店。
 - * Papi, M., & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571-594.
 - * Powers, D. E., Mercadante, R., & Yan, F. (2013). Validating TOEIC Bridge scores against teacher ratings for vocational students in China. In Donald E. (ed.), *The Research Foundation for the TOEIC Tests: A Compendium of Studies Volume II* (pp. 4.1-4.11). Educational Testing Service.
 - * Powers, D. E. & Yan, F. (2013). TOEIC Bridge scores: Validity evidence from Korea and Japan. In Donald E. (ed.), *The Research Foundation for the TOEIC Tests: A Compendium of Studies Volume II* (pp. 5.1-5.10). Educational Testing Service.
 - * Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15-27.
 - * Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
 - * Sugita, M. (2009). "I don't like English." A comprehensive study of motivating EFL students in the Japanese secondary school context. Unpublished doctoral dissertation. Kansai University.
 - * Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21-35.
 - * Sugita-McEown, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20-38.
 - * Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp. 66-97). Multilingual Matters.
 - * 竹内理. (2016). 英語学習の動機を高め、維持するには—動機づけ要因と動機づけ方略の観点から—. *JACET Kansai Journal*, 18, 36-51.
 - * 竹内理・水本篤(編著)(2014).『外国语教育研究ハンドブック: 研究のより良い理解のために(改訂版)』東京:松柏社。
 - * Tavakoli, M., Yaghoubinejad, H., & Zarrinabadi, N. (2016). Using motivational strategies in L2 classrooms: Does culture have a role? *Current Psychology*, 37(3), 477-487.
 - * Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Exploring the concept of the ideal L2 self in an Asian EFL context: The case of Japanese university students. *The Journal of Asia TEFL*, 10, 25-45.
 - * Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.001>
 - * Yashima, T., Noels, K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Kansai University Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64.

資料1：本調査で使用した質問紙(学生回答用).....

【1】 以下の 65 項目のそれぞれに関して、「授業中に先生が取り入れてくれたら自分のやる気が高まるか」を考え、選択肢からあてはまる数字を選んでください。

【選択肢】

1. 自分のやる気を高める上でまったく効果的だとは思わない
 2. 自分のやる気を高める上で効果的ではないと思う
 3. 自分のやる気を高める上でどちらかといえば効果的ではないと思う
 4. 自分のやる気を高める上でどちらかといえば効果的だと思う
 5. 自分のやる気を高める上で効果的だと思う
 6. 自分のやる気を高める上でとても効果的だと思う
-
1. 英語の勉強法や外国に関する興味深い話をする 1 2 3 4 5 6
 2. 英語学習から満足感が得られることを伝える 1 2 3 4 5 6
 3. 学生の英語学習の進歩を常に気にかけていることを伝える 1 2 3 4 5 6
 4. わからないことがあればいつでも質問にくるように勧める 1 2 3 4 5 6
 5. 学生が少しチャレンジできるくらいの一段高い目標を設定する 1 2 3 4 5 6
 6. 英語を学習する上では間違えることも大切だと伝える 1 2 3 4 5 6
 7. 授業中にユーモアを取り入れる 1 2 3 4 5 6
 8. 英語の勉強に適した教室の雰囲気を作る 1 2 3 4 5 6
 9. 授業のはじめに、学生の緊張を解くための楽しい活動をする 1 2 3 4 5 6
 10. 授業中に小グループを使って、いろいろな学生と交流する機会を与える 1 2 3 4 5 6
 11. 教科書以外の教材を使う 1 2 3 4 5 6
 12. 学生にいつもフィードバックを与える 1 2 3 4 5 6
 13. 英語が得意な学生と、そうでない学生をいっしょに活動させる 1 2 3 4 5 6
 14. 学生が楽しめそうな活動（歌やゲームなど）を中心にして進める 1 2 3 4 5 6
 15. 授業で文化的な要素（外国の生活について話すなど）を取り入れる 1 2 3 4 5 6
 16. 英語学習に成功した有名人の体験談を話す 1 2 3 4 5 6

17. 英語ができるようになったら、将来的に有利（良い 1 2 3 4 5 6
仕事を得られるなど）であることを学生に意識させ
る
18. 英語が世界でどれだけ必要とされているかを伝え 1 2 3 4 5 6
る
19. 学生に、実際の英語能力（中間、期末試験、TOEIC 1 2 3 4 5 6
Bridge など）を常に意識させる
20. 授業中に予習や復習がきちんとできているか確認 1 2 3 4 5 6
する
21. 学生が誰か（保護者など）に助けてもらえる環境に 1 2 3 4 5 6
いるのかを確認する
22. その活動をすることによって英語力がどのように 1 2 3 4 5 6
身につくのかを説明する
23. 学生が達成できそうな授業目標を定める 1 2 3 4 5 6
24. 学生の望みや興味などをできるだけ授業に取り入 1 2 3 4 5 6
れる
25. 日常生活（クラブ活動など）についての英語表現を 1 2 3 4 5 6
教える
26. 学生の英語学習に対する間違った考え方（訳ができれ 1 2 3 4 5 6
ばよいなど）を積極的に直す
27. いろいろな英語学習法を学生に意識させて教える 1 2 3 4 5 6
28. 教員自身が教授法や活動に対する考え方を多様化 1 2 3 4 5 6
する
29. 学生のやる気を上げることにも気を配る 1 2 3 4 5 6
30. 学生が普段しない活動をときどき取り入れる 1 2 3 4 5 6
31. 作品として残る活動（日記や詩など）をする 1 2 3 4 5 6
32. それぞれの学生が頭もからだも使える活動をする 1 2 3 4 5 6
33. 授業で学生にそれぞれ役割（発表や教員の補助当番 1 2 3 4 5 6
など）を分担させる
34. 目標を自分で選択する余地を学生に与える 1 2 3 4 5 6
35. 目標をいつまでに達成できればよいのか、締め切り 1 2 3 4 5 6
を決める
36. 学生の伸びを見て、目標達成ができているかどうか 1 2 3 4 5 6
をチェックする
37. 授業で学生が達成感を感じられる機会を増やす 1 2 3 4 5 6
38. 学生の能力に合ったレベルの活動を選択する 1 2 3 4 5 6

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 39. テストで、学生のやれないことよりやれることに焦点を置く | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. テストに発展問題を付け加える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41. 英語ができるようになるためには、努力をすることが大切だと伝える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42. ほかの学生と比べず、ひとりひとりの達成度を評価する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43. 学生同士で競争して勉強するように促す | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44. 学生同士で協力して勉強するように促す | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 45. 学生に成績の評価基準をわかりやすく説明する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46. 英語がうまく話せないときのために、コミュニケーションの方法（言い換えやつなぎ言葉など）を教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47. みんなの前でほめてあげられるようなチャンスを学生に与える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 48. 学生を批判することを避ける | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 49. 学生が予期しない形（いきなり指名するなど）で注目を浴びることを避ける | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50. 同じ目標に向かって、グループがいっしょになってできる活動を設定する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 51. 評価には個人の結果だけを入れるのではなく、グループでの結果も入れる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52. グループ内でよくやっていくために、グループ活動のルールや方法を教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53. 学生のリーダーシップを尊重し、学生中心の授業を展開する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54. 学習意欲を上げることがいかに大切なことを教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55. 教員が役立つと思ったやる気を出す方法を学生に教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56. 学生自身で学習意欲を上げる方法を考えるように促す | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 57. 失敗は能力が足りていないからではなく、努力が足りなかつたからだと励ます | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 58. 失敗は能力が足りていないからではなく、間違った勉強法をしていたからだと励ます | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 59. どこに焦点を当てて学習すればよいかを教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

60. 学習の伸びを記録（グラフなど）して、学生の進歩 1 2 3 4 5 6
を目に見える形でほめる
61. 学生が褒美だけにとらわれないように気をつける 1 2 3 4 5 6
62. 何らかの目に見えるもの（シールなど）で褒美を与える 1 2 3 4 5 6
63. 成績には、学生が達成したことだけではなく、努力の過程も取り入れる 1 2 3 4 5 6
64. 筆記テスト以外（音読テストやインタビューテストなど）の評価も成績に入れる 1 2 3 4 5 6
65. 自己評価カードなどを使って、学生自身に自分の活動を評価させる 1 2 3 4 5 6

【2】 以下の12項目のそれぞれに関して、「自分にどのくらい当てはまるか」を考え、選択肢からあてはまる数字を選んでください。

【選択肢】

- 1.まったく当てはまらない
- 2.当てはまらない
- 3.どちらかといえば当てはまらない
- 4.どちらかといえば当てはまる
- 5.当てはまる
- 6.とても当てはまる

1. 同級生に比べて、私は英語を比較的よく勉強していると思う。 1 2 3 4 5 6
2. 英語の授業で習った単語やアイデアについて、よく考える。 1 2 3 4 5 6
3. もし学校で英語が教えられなかったら、自分で勉強するだろう。 1 2 3 4 5 6
4. 私の英語の勉強時間はかなり長いと思う。 1 2 3 4 5 6
5. 私は本気で英語を学ぼうとしている。 1 2 3 4 5 6
6. 学校を卒業した後も、英語の勉強を続けて、上達するように努力する。 1 2 3 4 5 6
7. 英語での課題があるときは、すぐにやるようにしている。 1 2 3 4 5 6

8. 英語の授業以外でも、英字新聞や雑誌を読んだりしてきました。 1 2 3 4 5 6
9. 英語の授業中は、教えられたことに夢中になり、勉強に集中している。 1 2 3 4 5 6
10. 学校での英語の授業数を増やしてほしい。 1 2 3 4 5 6
11. 学校では絶対に英語を教えるべきだと思う。 1 2 3 4 5 6
12. 英語の勉強は、他の科目よりも面白いと思う。 1 2 3 4 5 6

ご協力ありがとうございました。

関西大学大学院外国語教育学研究科博士課程後期課程
川光大介

資料2：本調査で使用した質問紙(教員回答用).....

以下の 65 項目のそれぞれに関して、先生のご担当のクラスを頭に思い浮かべながら、下記の選択肢の中からあてはまる数字を選び、回答してください。

【選択肢】

1. 学生のやる気を高める上でまったく効果的だとは思わない
2. 学生のやる気を高める上で効果的ではないと思う
3. 学生のやる気を高める上でどちらかといえば効果的ではないと思う
4. 学生のやる気を高める上でどちらかといえば効果的だと思う
5. 学生のやる気を高める上で効果的だと思う
6. 学生のやる気を高める上でとても効果的だと思う

| | | | | | | | |
|-----|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 英語の勉強法や外国に関する興味深い話をする | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. | 英語学習から満足感が得られることを伝える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. | 学生の英語学習の進歩を常に気にかけていること を伝える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. | わからないことがあればいつでも質問にくるよう に勧める | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. | 学生が少しチャレンジできるくらいの一段高い目 標を設定する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. | 英語を学習する上では間違えることも大切だと伝 える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. | 授業中にユーモアを取り入れる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. | 英語の勉強に適した教室の雰囲気を作る | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. | 授業のはじめに、学生の緊張を解くための楽しい活 動をする | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | 授業中に小グループを使って、いろいろな学生と交 流する機会を与える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. | 教科書以外の教材を使う | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. | 学生にいつもフィードバックを与える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. | 英語が得意な学生と、そうでない学生をいっしょに 活動させる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. | 学生が楽しめそうな活動（歌やゲームなど）を中心 に進める | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. | 授業で文化的な要素（外国の生活について話すな ど）を取り入れる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. | 英語学習に成功した有名人の体験談を話す | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

17. 英語ができるようになったら、将来的に有利（良い 1 2 3 4 5 6
仕事を得られるなど）であることを学生に意識させ
る
18. 英語が世界でどれだけ必要とされているかを伝え 1 2 3 4 5 6
る
19. 学生に、実際の英語能力（中間、期末試験、TOEIC 1 2 3 4 5 6
Bridge など）を常に意識させる
20. 授業中に予習や復習がきちんとできているか確認 1 2 3 4 5 6
する
21. 学生が誰か（保護者など）に助けてもらえる環境に 1 2 3 4 5 6
いるのかを確認する
22. その活動をすることによって英語力がどのように 1 2 3 4 5 6
身につくのかを説明する
23. 学生が達成できそうな授業目標を定める 1 2 3 4 5 6
24. 学生の望みや興味などをできるだけ授業に取り入 1 2 3 4 5 6
れる
25. 日常生活（クラブ活動など）についての英語表現を 1 2 3 4 5 6
教える
26. 学生の英語学習に対する間違った考え方（訳ができれ 1 2 3 4 5 6
ばよいなど）を積極的に直す
27. いろいろな英語学習法を学生に意識させて教える 1 2 3 4 5 6
28. 教員自身が教授法や活動に対する考え方を多様化 1 2 3 4 5 6
する
29. 学生のやる気を上げることにも気を配る 1 2 3 4 5 6
30. 学生が普段しない活動をときどき取り入れる 1 2 3 4 5 6
31. 作品として残る活動（日記や詩など）をする 1 2 3 4 5 6
32. それぞれの学生が頭もからだも使える活動をする 1 2 3 4 5 6
33. 授業で学生にそれぞれ役割（発表や教員の補助当番 1 2 3 4 5 6
など）を分担させる
34. 目標を自分で選択する余地を学生に与える 1 2 3 4 5 6
35. 目標をいつまでに達成できればよいのか、締め切り 1 2 3 4 5 6
を決める
36. 学生の伸びを見て、目標達成ができているかどうか 1 2 3 4 5 6
をチェックする
37. 授業で学生が達成感を感じられる機会を増やす 1 2 3 4 5 6
38. 学生の能力に合ったレベルの活動を選択する 1 2 3 4 5 6

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 39. テストで、学生のやれないことよりやれることに焦点を置く | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. テストに発展問題を付け加える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41. 英語ができるようになるためには、努力をすることが大切だと伝える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42. ほかの学生と比べず、ひとりひとりの達成度を評価する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43. 学生同士で競争して勉強するように促す | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44. 学生同士で協力して勉強するように促す | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 45. 学生に成績の評価基準をわかりやすく説明する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46. 英語がうまく話せないときのために、コミュニケーションの方法（言い換えやつなぎ言葉など）を教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47. みんなの前でほめてあげられるようなチャンスを学生に与える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 48. 学生を批判することを避ける | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 49. 学生が予期しない形（いきなり指名するなど）で注目を浴びることを避ける | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50. 同じ目標に向かって、グループがいっしょになってできる活動を設定する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 51. 評価には個人の結果だけを入れるのではなく、グループでの結果も入れる | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52. グループ内でよくやっていくために、グループ活動のルールや方法を教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53. 学生のリーダーシップを尊重し、学生中心の授業を展開する | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54. 学習意欲を上げることがいかに大切なことを教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55. 教員が役立つと思ったやる気を出す方法を学生に教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56. 学生自身で学習意欲を上げる方法を考えるように促す | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 57. 失敗は能力が足りていないからではなく、努力が足りなかったからだと励ます | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 58. 失敗は能力が足りていないからではなく、間違った勉強法をしていたからだと励ます | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 59. どこに焦点を当てて学習すればよいかを教える | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

60. 学習の伸びを記録（グラフなど）して、学生の進歩 1 2 3 4 5 6
　　を目に見える形でほめる
61. 学生が褒美だけにとらわれないように気をつける 1 2 3 4 5 6
62. 何らかの目に見えるもの（シールなど）で褒美を与 1 2 3 4 5 6
　　える
63. 成績には、学生が達成したことだけではなく、努力 1 2 3 4 5 6
　　の過程も取り入れる
64. 筆記テスト以外（音読テストやインタビューテスト 1 2 3 4 5 6
　　など）の評価も成績に入れる
65. 自己評価カードなどを使って、学生自身に自分の活 1 2 3 4 5 6
　　動を評価させる

ご協力ありがとうございました。

関西大学大学院外国語教育学研究科博士課程後期課程

川光大介

資料3：学生から得られたMSに関する質問紙項目への回答データの探索的因子分析結果
(最尤法・プロマックス回転)

| | | 第1因子 | 第2因子 | 第3因子 | 第4因子 | 第5因子 |
|-----------------------------|---|-------------|-------------|-------|-------|-------|
| 第1因子：学生主体の活動を取り入れること | | | | | | |
| 53 | 学生のリーダーシップを尊重し、学生中心の授業を展開する | 0.87 | -0.06 | -0.01 | -0.14 | -0.04 |
| 50 | 同じ目標に向かって、グループがいっしょになってできる活動を設定する | 0.81 | -0.01 | 0.02 | -0.07 | 0.06 |
| 10 | 授業中に小グループを使って、いろいろな学生と交流する機会を与える | 0.77 | -0.09 | -0.12 | 0.12 | 0.09 |
| 51 | 評価には個人の結果だけを入れるのではなく、グループでの結果も入れる | 0.72 | 0.05 | 0.02 | -0.17 | 0.01 |
| 52 | グループ内でよくやっていくために、グループ活動のルールや方法を教える | 0.64 | 0.19 | 0.11 | -0.23 | 0.08 |
| 44 | 学生同士で協力して勉強するように促す | 0.63 | 0.06 | 0.17 | -0.21 | 0.11 |
| 30 | 学生が普段しない活動をときどき取り入れる | 0.56 | -0.20 | 0.14 | 0.32 | 0.01 |
| 9 | 授業のはじめに、学生の緊張を解くための楽しい活動をする | 0.53 | -0.23 | 0.02 | 0.35 | 0.00 |
| 32 | それぞれの学生が頭もからだも使える活動をする | 0.50 | 0.05 | -0.10 | 0.33 | -0.16 |
| 47 | みんなの前ではめてあげられるようなチャンスを学生に与える | 0.44 | 0.03 | 0.07 | 0.26 | -0.05 |
| 33 | 授業で学生にそれぞれ役割（発表や教員の補助当番など）を分担させる | 0.39 | 0.29 | -0.15 | 0.23 | -0.08 |
| 64 | 筆記テスト以外（音読テストやインタビューテストなど）の評価も成績に入れる | 0.37 | 0.15 | -0.13 | 0.25 | -0.01 |
| 13 | 英語が得意な学生と、そうでない学生をいっしょに活動させる | 0.36 | 0.21 | -0.21 | 0.12 | -0.08 |
| 第2因子：学生の自律をサポートすること | | | | | | |
| 57 | 失敗は能力が足りていないからではなく、努力が足りなかったからだと励ます | 0.01 | 0.74 | -0.08 | -0.12 | 0.00 |
| 54 | 学習意欲を上げることがいかに大切かを教える | 0.14 | 0.62 | 0.04 | 0.01 | 0.01 |
| 21 | 学生が誰か（保護者など）に助けてもらえる環境にいるのかを確認する | -0.01 | 0.60 | 0.15 | 0.00 | -0.10 |
| 56 | 学生自身で学習意欲を上げる方法を考えるように促す | 0.20 | 0.59 | 0.10 | -0.16 | -0.05 |
| 58 | 失敗は能力が足りていないからではなく、間違った勉強法をしていたからだと励ます | -0.14 | 0.57 | 0.06 | 0.04 | 0.08 |
| 41 | 英語ができるようになるためには、努力をすることが大切だと伝える | -0.10 | 0.57 | 0.09 | 0.06 | 0.16 |
| 20 | 授業中に予習や復習がきちんとできているか確認する | 0.08 | 0.55 | 0.18 | -0.26 | 0.08 |
| 3 | 学生の英語学習の進歩を常に気にかけていることを伝える | -0.05 | 0.54 | 0.00 | 0.30 | -0.05 |
| 19 | 学生に、実際の英語能力（中間、期末試験、TOEIC Bridgeなど）を常に意識させる | 0.06 | 0.54 | -0.03 | -0.14 | 0.33 |

| | | | | | |
|---|-------|-------------|-------|-------|-------|
| 4 わからないことがあればいつでも質問にくるように勧める | -0.10 | 0.52 | 0.04 | 0.32 | 0.05 |
| 65 自己評価カードなどを使って、学生自身に自分の活動を評価させる | 0.42 | 0.51 | -0.09 | 0.01 | -0.12 |
| 27 いろいろな英語学習法を学生に意識させて教える | -0.18 | 0.39 | 0.28 | 0.21 | 0.05 |
| 61 学生が褒美だけにとらわれないように気をつける | 0.11 | 0.37 | 0.31 | 0.00 | -0.05 |
| 35 目標をいつまでに達成できればよいのか、締め切りを決める | -0.03 | 0.37 | 0.31 | -0.07 | 0.05 |
| 22 その活動をすることによって英語力がどのように身につくのかを説明する | 0.06 | 0.35 | 0.30 | -0.02 | 0.11 |
| 5 学生が少しチャレンジできるくらいの一段高い目標を設定する | -0.09 | 0.31 | 0.12 | 0.28 | -0.02 |
| 62 何らかの目に見えるもの（シールなど）で褒美を与える | 0.20 | 0.31 | 0.01 | 0.16 | -0.19 |
| 43 学生同士で競争して勉強するように促す | 0.26 | 0.31 | -0.19 | -0.09 | 0.16 |
| 26 学生の英語学習に対する間違った考え方（訳ができるればよいなど）を積極的に直す | -0.10 | 0.31 | 0.24 | 0.17 | 0.09 |
| 55 教員が役立つと思ったやる気を出す方法を学生に教える | 0.12 | 0.29 | 0.10 | 0.24 | -0.02 |

第3因子：達成感を得られやすい授業を展開すること

| | | | | | |
|--|-------|-------|-------------|-------|-------|
| 38 学生の能力に合ったレベルの活動を選択する | -0.12 | 0.02 | 0.86 | -0.06 | -0.16 |
| 59 どこに焦点を当てて学習すればよいかを教える | -0.18 | 0.13 | 0.60 | 0.11 | 0.02 |
| 23 学生が達成できそうな授業目標を定める | 0.05 | 0.18 | 0.58 | -0.03 | -0.05 |
| 37 授業で学生が達成感を感じられる機会を増やす | 0.17 | -0.11 | 0.57 | 0.08 | 0.10 |
| 42 ほかの学生と比べず、ひとりひとりの達成度を評価する | 0.06 | 0.01 | 0.57 | 0.06 | -0.02 |
| 39 テストで、学生のやれないことよりやれることに焦点を置く | -0.14 | 0.00 | 0.49 | 0.21 | -0.10 |
| 45 学生に成績の評価基準をわかりやすく説明する | -0.01 | 0.21 | 0.48 | -0.18 | -0.04 |
| 49 学生が予期しない形（いきなり指名するなど）で注目を浴びることを避ける | -0.11 | 0.02 | 0.46 | -0.09 | -0.09 |
| 46 英語がうまく話せないときのために、コミュニケーションの方法（言い換えやつなぎ言葉など）を教える | -0.02 | -0.09 | 0.44 | 0.25 | 0.19 |
| 48 学生を批判することを避ける | 0.12 | 0.05 | 0.41 | -0.07 | -0.07 |
| 28 教員自身が教授法や活動に対する考え方を多様化する | 0.09 | 0.06 | 0.40 | 0.10 | -0.03 |
| 29 学生のやる気を上げることにも気を配る | 0.20 | 0.09 | 0.40 | 0.09 | 0.04 |

| | | | | | | |
|----|-----------------------------------|------|------|------|------|-------|
| 36 | 学生の伸びを見て、目標達成ができているかどうかをチェックする | 0.04 | 0.27 | 0.30 | 0.06 | 0.07 |
| 60 | 学習の伸びを記録（グラフなど）して、学生の進歩を目にする形でほめる | 0.24 | 0.21 | 0.29 | 0.05 | -0.04 |
| 63 | 成績には、学生が達成したことだけではなく、努力の過程も取り入れる | 0.18 | 0.07 | 0.26 | 0.18 | -0.18 |

第4因子：学生の興味・関心を刺激すること

| | | | | | | |
|----|--------------------------------|-------|-------|-------|-------------|-------|
| 15 | 授業で文化的な要素（外国の生活について話すなど）を取り入れる | -0.02 | -0.10 | -0.03 | 0.74 | -0.01 |
| 1 | 英語の勉強法や外国に関する興味深い話をする | -0.10 | 0.13 | 0.01 | 0.57 | 0.13 |
| 14 | 学生が楽しめそうな活動（歌やゲームなど）を中心に進める | 0.41 | -0.15 | -0.11 | 0.50 | -0.04 |
| 6 | 英語を学習する上では間違えることも大切だと伝える | -0.16 | 0.19 | 0.07 | 0.49 | 0.08 |
| 7 | 授業中にユーモアを取り入れる | 0.16 | -0.32 | 0.21 | 0.48 | -0.01 |
| 2 | 英語学習から満足感が得られることを伝える | -0.05 | 0.40 | -0.08 | 0.48 | -0.06 |
| 25 | 日常生活（クラブ活動など）についての英語表現を教える | 0.13 | -0.16 | 0.22 | 0.47 | 0.05 |
| 16 | 英語学習に成功した有名人の体験談を話す | 0.00 | 0.33 | -0.28 | 0.44 | 0.15 |
| 8 | 英語の勉強に適した教室の雰囲気を作る | 0.20 | -0.11 | 0.03 | 0.39 | 0.06 |
| 24 | 学生の望みや興味などをできるだけ授業に取り入れる | 0.33 | -0.24 | 0.27 | 0.35 | 0.08 |
| 31 | 作品として残る活動（日記や詩など）をする | 0.33 | 0.19 | -0.16 | 0.34 | -0.01 |
| 11 | 教科書以外の教材を使う | 0.30 | 0.06 | -0.04 | 0.32 | 0.01 |
| 12 | 学生にいつもフィードバックを与える | 0.12 | 0.15 | 0.07 | 0.30 | 0.02 |
| 40 | テストに発展問題を付け加える | 0.20 | 0.16 | -0.04 | 0.30 | 0.08 |
| 34 | 目標を自分で選択する余地を学生に与える | 0.15 | 0.07 | 0.22 | 0.25 | 0.07 |

第5因子：学生の外発的動機づけを促進すること

| | | | | | | |
|----|---|-------|------|-------|------|-------------|
| 18 | 英語が世界でどれだけ必要とされているかを伝える | 0.07 | 0.24 | -0.15 | 0.11 | 0.81 |
| 17 | 英語ができるようになったら、将来的に有利（良い仕事を得られるなど）であることを学生に意識させる | -0.08 | 0.27 | -0.11 | 0.14 | 0.76 |

| 因子間相關： | | 第1因子 | 第2因子 | 第3因子 | 第4因子 | 第5因子 |
|--------|---|------|------|------|------|------|
| 第1因子 | - | .41 | .47 | .57 | .03 | |
| 第2因子 | | - | .46 | .43 | .32 | |
| 第3因子 | | | - | .49 | .28 | |
| 第4因子 | | | | - | .15 | |
| 第5因子 | | | | | - | |