

動機づけ方略に対する英語教員の認識と 実際の使用の関係についての考察

研究者: 川光 大介 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
《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L2教員が行う働きかけは、「動機づけ方略(Motivational Strategies; 以下, MS)」(Dörnyei, 2001)とよばれる。先行研究から, L2教員のMS使用には様々な要因が影響を及ぼすことや, その要因は教育環境によって異なることが指摘されている。本研究では, 近畿の工業高等専門学校(高専)で英語の授業を担当する教員を対象に2つの調査を行い, 彼らのMS使用に影響を与える要因を検討した。調査1では, MSに関する先行研究と同様, 当該高専の英語教員が特定のMSを効果的だと認識していても, その認識が必ずしも実際のMS使用につながっていないことが明らかになった。さらに調査2では, 英語教員のMS使用に影響を与える要因として, 先行研究で示されている要因に加え, 調査の対象とした高専特有のものと考えられる要因もあることが明らかになった。

1

はじめに

外国語(L2)学習に関して, 動機づけは常に議論の中心となってきた(Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Lee & Pun, 2021)。これまでL2研究では, Gardner and Lambert(1972)の社会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 et al., 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, 2015; Henry, Davydenko & Dörnyei, 2015)など様々な理論的枠組みが用いられてきた。これらの研究は, 研究目的によって異なる理論的枠組みを採用しているものの, 動機づけがL2学習において中心的な役割を果たすという点については広く一致した見解が得られている(Lee & Pun, 2021)。また, 学習者が学業的な課題に対して夢中になって取り組んでいる状態を指す「学習者エンゲージメント」(student engagement)(廣森・和田, 2024; Mercer & Dörnyei, 2020)においても, 動機づけは学習行動を生み出すために不可欠な要素として特に重要視されている。

他の学習者要因, 例えば学習スタイル(河合, 2010)や学習方略(尾関, 2010)と比べても, L2学習において, 動機づけは極めて重要な役割を担っている。動機づけは, 他の学習者要因と比べるとL2学習成果に対する説明率が高く, 研究によって異なるが, 15~25%程度の説明率があるとされている(竹内, 2023)。動機づけが学習者要因の中でも教育による可塑性が高い(竹内, 2010), すなわち教育的介入によって変化が期待できる学習者要因であることを考えると, 教育の場面では学習者の動機づけに働きかけること

が重要であると考えられる。

しかし、日本の学校において英語学習に積極的になれない学習者は多い(竹内, 2016)。平成29年度に高校3年生を対象に実施された文部科学省の調査(文部科学省, 2017)では、英語の学習が「好きではない」と回答した生徒が23.2%に上り、「どちらかといえば好きではない」と回答した生徒を含めると、その割合は52%に達する。この数値は、竹内(2016)が紹介している平成27年度の調査結果(文部科学省, 2015)における58.3%と比較するとやや減少しているものの、依然として半数以上の生徒が英語学習に否定的な態度を示しており、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「動機づけ方略(Motivational Strategies: 以下, MS)(Dörnyei, 2001)」とよばれる。MSに関する先行研究は、L2教員によるMSの使用が学習者に対して有効であることを示している(Alrabai, 2016; Moskovsky et al., 2013; Lee et al., 2020; Papi & Abdollahzadeh, 2012; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014; Wong, 2013)。しかし一方で、L2教員が効果的だと考えるMSを必ずしも授業で十分に実践していないことも報告されており(Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux, 2013; Ye & Hu, 2024)、L2授業に関連する様々な要因が教員のMS使用に影響を与えることが示されている(例:Lee & Pun, 2021; Ye & Hu, 2024)。さらに、MSの使用に影響を与える要因は文脈によって大きく異なるため、こうした要因を理解するには、特定のL2学習環境に焦点を当てた調査が不可欠である(Ye & Hu, 2024)。本研究では、この観点から、日本の特定のEFL環境において英語教員のMS使用に影響を及ぼす要因を検討した。

2

MSについての先行研究

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。

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、35のマクロストラテジー、計102のMSで構成され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)。

しかしながら、これらのMSの中には個別のL2学習環境を考慮した際、利用しにくい、または利用できないものも含まれている(竹内, 2016)。Sugita(2009)は、Dörnyei(2001)の102項目を日本のEFL環境に適合させるために65項目に整理した。さらに、Kawamitsu and Takeuchi(2024)は、工業高等専門学校の学生を対象にこの65項目を用いて探索的因子分析を行い、「学生主体の活動」、「自律のサポート」、「達成感を得られやすい授業展開」、「興味・関心の刺激」、「外発的動機づけの促進」の5因子構造を

明らかにしている。

MSに関する先行研究では主に, Dörnyei and Csizér(1998)やDörnyei(2001)によるMSのリストを用いて, L2教員によるMSが学習者の動機づけ(Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Sugita, 2009; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)や教室内外での学習行動(Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Lee et al., 2020),さらにはL2の達成度(Alrabai, 2016)に影響を与えることが示されました。また,一部のMSは使用頻度が低くても学生の動機づけに影響を与えることがある(Sugita, 2009; Sugita & Takeuchi, 2010; Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)。

一方, L2教員によるMSの効果の認識と実際のMS使用の関係は,必ずしも直線的ではないことが明らかになっている。Cheng and Dörnyei(2007), Dörnyei and Csizér(1998), Guilloteaux(2013),そしてYe and Hu(2024)は, L2教員から得られたMSに関する回答をzスコア化し,その効果の認識と実際の使用頻度の差を求めることで,両者の関係を検討した。ハンガリー,台湾,韓国,そして中国という異なるL2学習環境で実施されたこれらの研究はいずれも,L2教員が効果的だと認識しているMSを必ずしも授業に取り入れているわけではないことを示している。L2教員によるMSの使用を妨げる要因として,クラスの人数の多さ(Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaux, 2013),事務作業の多さ(Guilloteaux, 2013),学生に従順さを,教員に権威を求める文化的規範(Cheng & Dörnyei, 2007),および教員が学生の動機づけを優先事項としない姿勢(Guilloteaux, 2013)などが挙げられている。

こうした知見を踏まえ, Lee and Pun(2021)は, Dörnyei(2001)のMSを枠組みとして,香港の中等教育機関,大学や大学以外の高等教育機関に所属するL2教員58名への質問紙調査と20名へのグループインタビューを実施した。その結果, MSの使用に影響を与える要因には,学習者,教員,そして教育環境に起因する,計9つの要因があることを明らかにしている(表1)。

表1: Lee and Pun (2021) で明らかになったL2教員のMS使用に影響を与える要因と回答数を参考に調査者が作成

起源	要因	要因の説明	回答数 (n= 313)
学習者	学習者の受容(内容以外)	学習内容と関連のない, MSによる活動の形式や雰囲気を学習者が受け入れるかどうか	62
	学習者の受容(内容)	MSによって扱う, 学習内容そのものを学習者が受け入れるかどうか	47
	学習者のレディネス	学習者がMSの効果を享受する準備が整っているかどうか	40
	学習者の行動	MSの取り入れにより, 学習者に望ましくない行動が生じないか	18
教員	教員のコスト	教員がMSを導入する際, どの程度コストがかかるか	46
	教員の知識	教員がMS実施のために必要な知識を有しているか	13
教育環境	授業内の実施	授業内でMSの実施が可能であるかどうか	43
	科目の要件	MSと授業内容に親和性があるかどうか	28
	教育機関の要件	MSと学校の方針に親和性があるかどうか	16

Lee and Pun (2021) は様々な学校種のL2教員を対象とした調査を行ったが、教員のMS使用に影響を与える要因はコンテキストによって異なることが指摘されている (Ye & Hu, 2024)。このことを踏まえると、L2教員のMS使用に影響を与える要因を理解するには、特定のL2学習環境に焦点を当て、そこに身を置く教員を対象に調査を実施する必要があると考えられる。

3

本調査について

本調査の目的は、日本のEFL環境において、(調査1)英語教員のMSに関する効果の認識と彼らの実際のMS使用はどのような関係があるか、および(調査2)彼らのMS使用に影響を与える要因にはどのようなものがあるかを明らかにすることである。調査は申請者の所属する工業高等専門学校の英語教員を対象に実施し、(調査1)は量的質問紙による調査で、(調査2)は自由回答式の質問紙による質的調査で明らかにする。それぞれの調査におけるリサーチクエスチョン(RQ)は以下の通りである。

調査1:

RQ1

英語教員は、MSの効果についてどのように認識しているか。

RQ2

英語教員は、MSを授業においてどのくらいの頻度で使用しているか。

RQ3

MSの効果についての英語教員の認識と、彼らの授業におけるMS使用頻度の関係はどのようなものか。

調査2:

RQ4

英語教員のMS使用に影響を与える要因にはどのようなものがあるか。

4

調査1

4.1 参加者

調査者の所属する近畿の工業高等専門学校で英語の授業を担当する教員6名(常勤4名、非常勤2名、計6名)を対象に本調査を実施した。高等専門学校(以下、高専)とは、実践的・創造的技術者の養成を目的とした5年制の高等教育機関である(文部科学省, n.d.)。当該高専における英語授業は、1年生から3年生までは文部科学省指定の英語コミュニケーションや論理表現の検定教科書を用いて行われ、4、5年生の授業では工学関連の英語教材やTOEIC対策用の大学生向けテキストが使用されている。6名の教員は英語を母国語としない日本人教員で、本調査実施時点では、当該高専における教授経験が4年以上あり、高専生や高専という学習環境について熟知していた。

4.2 調査項目

調査には、以下2種類の質問項目を用いた。

(A) MSの効果の認識について尋ねる項目

Sugita (2009) の65項目から成るMSのリストを用いて、各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教員に尋ねた(資料1)。回答は、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段階のリッカート・スケールで評価された。偶数段階の評価を採用した理由は、5段階評価などの奇数段階を用いると、日本人の回答者は中央値(例:5段階評価では3)を選択しやすく、その結果分散が小さくなる傾向があるためである(Sugita-McEown & Takeuchi, 2014)。本尺度の信頼性を示すクロンバックのアルファ係数は.96だった。

(B) MSの授業における使用頻度について尋ねる項目

(A) 同様、Sugita(2009)のリストを用いて、各MSを授業でどのくらいの頻度で取り入れているかを教員に尋ねた(資料2)。回答は、6:「頻繁に取り入れている」から1:「まったく取り入れていない」までの6段階のリッカート・スケールで評価した。本尺度のクロンバックのアルファ係数は、.95だった。

4.3 実施手順

データ収集に先立ち、調査者の所属する高専から調査実施の許可を得た。各教員に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周知した。さらに、本調査は、Cheng and Dörnyei(2007)が指摘する「社会的望ましさバイアス」を軽減する措置を講じて実施した。社会的望ましさバイアスとは、回答者が実際よりも好ましい行動を報告する傾向を指し、「彼らがポジティブまたは期待される回答だと信じる内容に沿って回答する」ことを意味する(Cheng & Dörnyei, 2007, p. 156)。本調査では、(A)と(B)の調査を同時にを行うと、教員が実際の使用頻度を過大または過小に報告する可能性が考えられた。これを防ぐため、(A)と(B)の調査は別の日に実施し、教員が過去の回答を参照できないよう配慮した。

4.4 結果

4.4.1. RQ1. 英語教員は、MSの効果についてどのように認識しているか

調査に参加した英語教員から得られた(A)についての回答データを、Kawamitsu and Takeuchi(2024)の5因子に基づいて分類し、各因子の平均値を算出した(表2)。その結果、英語教員が効果的だと認識しているMSは平均値の高い順に、「外発的動機づけの促進」、「達成感の得られやすい授業展開」、「興味・関心の刺激」、「自律のサポート」そして「学生主体の活動」だった。

表2: MSの効果に関する英語教員の認識の平均(降順)

順位	因子名	平均(標準偏差)
1	外発的動機づけの促進	4.75 (0.76)
2	達成感を得られやすい授業展開	4.54 (0.72)
3	興味・関心の刺激	4.43 (0.35)
4	自律のサポート	4.19 (0.79)
5	学生主体の活動	4.14 (0.43)

4.4.2. RQ2. 英語教員は、MSを授業においてどのくらいの頻度で使用しているか

(A)と同様に、英語教員から得られた(B)の回答データを、Kawamitsu and Takeuchi(2024)の5因子に基づいて分類し、各因子の平均値を算出した(表3)。平均値を降順で並べた結果、MSの効果の認識についての結果(表2)と、3位と4位の因子が入れ替わっている点を除き、順位は一致していた。

■表3: 英語教員のMS使用頻度の平均(降順)

順位	因子名	平均(標準偏差)
1	外発的動機づけの促進	4.67 (0.88)
2	達成感を得られやすい授業展開	4.11 (0.93)
3	自律のサポート	3.91 (0.88)
4	興味・関心の刺激	3.42 (0.41)
5	学生主体の活動	2.99 (0.88)

4.4.3. RQ3. MSの効果についての英語教員の認識と、彼らの授業におけるMS使用頻度の関係はどのようなものか

表2と表3の平均値を用いて、MSの効果に関する教員の認識とMS使用頻度の関係を検討した。サンプルサイズが小さいため、Hiver et al.(2020)を参考に、スピアマンの順位相関分析とベイズのピアソン相関分析を併用した。帰無仮説の棄却に関しては、ベイズ統計を用いた分析の方が推測統計よりも厳密であるとされる(Norouzian et al., 2019)ことから、両分析において相関が支持された場合にのみ「相関がある」と判断した。なお、ベイズ相関分析では、竹内・水本(2023)を参考に、 $BF_{10} > 3$ を相関ありと判断する指標とした。

分析の結果、効果の認識と使用頻度間には、順位相関分析では相関が見られた($rs = .90, p = .037$) (表4)が、ベイズ相関分析では相関関係が支持されなかった($r = .80, BF_{10} = 1.60$) (表5)。また、MSの5因子それぞれについて効果の認識と使用頻度の関係を検討したが、スピアマンの順位相関分析とベイズのピアソン相関分析の両方で相関が支持された因子は確認されなかった(表6から表10)。

■表4: MSの効果に関する英語教員の認識と彼らのMS使用頻度の関係(スピアマンの順位相関)

MS 使用頻度	
MS の効果の認識	.90*

Note. * $p < .05$

■表5: MSの効果に関する英語教員の認識と彼らのMS使用頻度の関係(ベイズのピアソン相関)

		MS 使用頻度
MS の効果の認識	Pearson's r	.80
	BF_{10}	1.60

■表6: MS因子「学生主体の活動」の効果に関する英語教員の認識と使用頻度の関係

		使用頻度
効果の認識	スピアマンの順位相関	Spearman's rs
		p
	ベイズのピアソン相関	Pearson's r
		BF_{10}

表7: MS因子「自律のサポート」の効果に関する英語教員の認識と使用頻度の関係

		使用頻度	
効果の認識	スピアマンの順位相関	Spearman's <i>rs</i>	.77
		<i>p</i>	0.10
	ベイズのピアソン相関	Pearson's <i>r</i>	.75
		<i>BF₁₀</i>	1.70

表8: MS因子「達成感を得られやすい授業展開」の効果に関する英語教員の認識と使用頻度の関係

		使用頻度	
効果の認識	スピアマンの順位相関	Spearman's <i>rs</i>	.79
		<i>p</i>	0.06
	ベイズのピアソン相関	Pearson's <i>r</i>	.63
		<i>BF₁₀</i>	1.05

表9: MS因子「興味・関心の刺激」の効果に関する英語教員の認識と使用頻度の関係

		使用頻度	
効果の認識	スピアマンの順位相関	Spearman's <i>rs</i>	.15
		<i>p</i>	0.77
	ベイズのピアソン相関	Pearson's <i>r</i>	.05
		<i>BF₁₀</i>	0.49

表10: MS因子「外発的動機づけの促進」の効果に関する英語教員の認識と使用頻度の関係

		使用頻度	
効果の認識	スピアマンの順位相関	Spearman's <i>rs</i>	.49
		<i>p</i>	0.32
	ベイズのピアソン相関	Pearson's <i>r</i>	.60
		<i>BF₁₀</i>	0.98

4.5 調査1の考察

MSの効果の認識と使用頻度の相関関係は、MS全体としても因子別としても支持されなかった。本調査で用いた分析手法は先行研究とは異なるものの、他のL2学習環境で行われた調査(Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux, 2013; Ye & Hu, 2024)と同様、本調査の対象とした高専においても、MSの効果を高く認識していても、そのMSが十分に使用されているとは限らないことが示された。

5

調査2

5.1 参加者

調査1と同じ参加者を対象に本調査を実施した。

5.2 調査項目

英語教員のMS使用に影響を与える要因を明らかにするために, Lee and Pun(2021)を参考に, 以下の自由回答式の質問項目を用いて, 参加者にそれぞれの項目についてできるだけ多く回答してもらえるよう依頼した。

(1)-1 学生が英語の授業でやる気を出すために, 授業でどんな工夫をしていますか。
(1)-2 その方法を授業に取り入れることができている理由や背景を, できるだけくわしく教えてください。
(2)-1 学生が英語の授業でやる気を出すために使おうと考えたけれど, 結局使わなかった(使わなくなった)方法を教えてください。

(2)-2 その方法を授業に取り入れるのをやめた理由や背景について, できるだけくわしく教えてください。

5.3 実施手順

データ収集に先立ち, 調査者の所属する高専から調査実施の許可を得た。各教員に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周知した。調査は, 質問項目を記載したMicrosoft Wordファイルを参加者にメールで送付し, 回答済みファイルを返信してもらう方法で実施した。なお, 回答内容に不明瞭な点があった場合には, 該当する教員に後日口頭で補足説明を依頼し, 情報を補完した。

5.4 予備調査

5.2の(1)-1, (2)-1について教員から得られた回答, すなわち授業での使用が検討されたMS($n=21$)について, それらがDörnyei(2001)のマクロストラテジーに含まれるかを検討した。この分析は, L2教員のMS使用に影響を与える要因を調査したLee and Pun(2021)がDörnyei(2001)のMSリストをフレームワークにしており, 本調査との比較を可能にするために行ったものである。分析の結果, 回答されたすべてのMSがDörnyei(2001)のフレームワークに収まることが確認された(表11)。

■表11: Dörnyei (2001) のマクロストラテジーと本調査で回答されたMSとの対応関係

Dörnyei (2001) のマクロストラテジー		回答数 ($n= 21$)
1.	扱う教材に対する自分の熱意と, それが自分に個人的にどんな影響を及ぼしているかについて, 実例を挙げて説明し解説する	3
6.	集団の結束力強化を促進する	1
11.	L2とその使用者, また外国らしさ全般に対する肯定的で開放的な気質を育てることで, 「統合的」価値観を高める	4
13.	特定の課題および学習全般に関する生徒の成功期待感を高める	9
15.	教育課程と教材を, 学習者に関連の深いものにする	1
17.	教室での活動の単調さを打破することによって, 学習をより興味深く楽しいものにする	1
18.	タスクの魅力を増すことにより, 学習を学習者にとって興味深く楽しいものにする	1
32.	肯定的情報フィードバックを学習者に与える	1

5.5 結果

5.2の(1)-2,(2)-2について教員から得られた回答を, Lee and Pun(2021)を参考にコード化し, 同研究で明らかになったMS使用に影響を与える要因に該当するものと, 該当しないものに分類した。得られたコードは計33であり, そのうち27はLee and Pun(2021)の分類に該当した(表12), 一方, 残り6つのコードは, 起源としてはLee and Pun(2021)の分類に含まれるもの, 要因としては分類できなかった(表13)。

表12: Lee and Pun (2021) の要因の分類と, 本調査で回答されたMS, MS使用の理由や背景に関する回答やコードの対応関係

Lee and Pun(2021)の分類				回答数 (n= 27)
起源	要因	MS・理由や背景・コードの例		
学習者	学習者の受容 (内容以外)	MS	授業の最初にテーマを設定してペアで英会話する時間を設定する	7
		理由・背景	授業初めの緊張を解きほぐすため	
		コード	リラックスできる雰囲気づくり	
	学習者の受容 (内容)	MS	本時で扱う内容をはじめに説明する	10
		理由・背景	学生にとって本時で取り扱う内容を最初に知ることは授業を受ける際に聞くポイントの緩急をつけられると思うから	
		コード	学習ポイント把握の助け	
	学習者の レディネス	MS	文法解説の動画で予習させ, 授業内ではコミュニケーション活動に集中させる	1
		理由・背景	ターゲットとしている学習者の学力が比較的高いため, 単調な解説は授業外に持ち込むことが可能なため	
		コード	学力の高さ	
教員	学習者の行動	MS	該当なし	0
		理由・背景	該当なし	
		コード	該当なし	
	教員のコスト	MS	パワーポイントのスライドに英文読解に必要な情報をすべて載せる(取りやめ)	6
		理由・背景	パワーポイント作成に多くの時間を割かなければならず, 直前まで準備が必要だから	
		コード	準備時間の捻出の難しさ	
	教員の知識	MS	映画の視聴(取りやめ)	1
		理由・背景	伝えたいことがありすぎて, 映画を見せるにあたり焦点を絞ることができなかった	
		コード	学習の焦点を決めるものの難しさ	
教育 環境	授業内の実施	MS	授業の間にクイズを入れる(取りやめ)	2
		理由・背景	授業の進度との関連で, 時間を捻出するのが難しい	
		コード	実施時間確保の難しさ	
	科目の要件	MS	該当なし	0
		理由・背景	該当なし	
		コード	該当なし	
	教育機関の 要件	MS	該当なし	0
		理由・背景	該当なし	
		コード	該当なし	

■表13: Lee and Pun (2021) の分類に該当しなかったMS使用の理由や背景に関する6コード

回答されたMS・理由や背景			コード	起源
1 理由・背景	MS 理由・背景	英語の歌を使ったリスニング練習(取りやめ) スマホなどを使って、学生自身で手軽にできるようになったから	学習者へのサポートの必要性の消失	学習者
2 理由・背景	MS 理由・背景	本時で扱う内容をはじめに説明する 教員は本時のメニューを発表することで進度に目処が立つから	教員の進度判断の助け	教員
3 理由・背景	MS 理由・背景	授業プリントを冊子にして配る 教員がプリントを整理・管理することが苦手で、冊子にしておくと管理が楽だから	教員の教材管理の楽さ	教員
4 理由・背景	MS 理由・背景	自作のパワーポイントスライドの活用 蓄積ができるのがよいから	教員の教材の蓄積	教員
5 理由・背景	MS 理由・背景	情報共有ツールを使用したリアルタイムの質問対応(取りやめ) 解説をすべて動画配信に切り替えたため	教員の授業スタイルの変化	教員
6 理由・背景	MS 理由・背景	オンライン教材の使用(取りやめ) 教室でインターネット接続が上手くいかなかった	ネットワーク環境の悪さ	教育環境

5.6 調査2の考察

本調査で得られたコードのうち8割以上はLee and Pun (2021) の分類に該当したが、同研究における学習者要因の「学習者の行動」、および教育機関要因の「科目の要件」や「教育機関の要件」に関するコードは本調査においては確認されなかった。「学習者の行動」に関するコードが得られなかったのは、当該高専において学生の自律が重視されている文化的背景を反映しているものと考えられる。また、「科目の要件」や「教育機関の要件」に関するコードが確認されなかったのは、当該高専においては英語授業の内容について教員に大きな裁量が与えられているためであると推察される。

さらに、本調査で得られたコードのうち、Lee and Pun (2021) の分類に該当しなかった6コードは、当該高専特有の要因であると考えられる。表14は、表13のコードを参考に命名した高専特有の要因を示している。当該高専においては、Lee and Pun (2021) の分類に該当した要因のほか、MSの取り入れを検討する際に学生へのサポートの必要性や、MSを取り入れによる教員側のメリット、授業スタイル、学校設備の充実度といった要因も考慮していることが示唆された。表15は、表13および表14をもとに、本調査で対象とした高専において英語教員のMS使用に影響を与えると考えられる要因をまとめたものである。

表14: 教員のMS使用に影響する高専特有と考えられる要因

起源	コード	要因名
学生	学習者へのサポートの必要性の消失	学習者へのサポートの必要性
学生	教員の進度判断の助け 教員の教材管理の楽さ 教員の教材の蓄積 教員の授業スタイルの変化	教員のメリット 教員の授業スタイル
教育機関	ネットワーク環境の悪さ	学校設備

表15: 調査の対象とした高専において英語教員のMS使用に影響を与える要因のまとめ

起源	要因
学習者	学習者の受容(内容以外) 学習者の受容(内容) 学習者のレディネス 学習者へのサポートの必要性
教員	教員のコスト 教員の知識 教員のメリット 教員の授業スタイル
教育機関	授業内の実施 学校設備

6

調査のまとめ

本調査では、調査者の所属する高専において、(調査1)英語教員によるMSの効果の認識とMS使用頻度の関係、および(調査2)彼らのMS使用に影響を与える要因を検討した。調査1の結果、先行研究(Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux, 2013; Ye & Hu, 2024)と同様に、教員によるMSの効果の認識とMS使用頻度の関係は必ずしも直線的なものではないことが明らかになった。調査2では、Lee and Pun(2021)の分類に該当する要因が多く見られた一方で、同研究の一部の要因には対応する回答が見られず、また本調査が対象とした高専特有のものだと考えられる要因も確認された。

本調査の限界を述べる。調査2で明らかになった要因(表15参照)について、それぞれの変数が実際にどの程度MSの使用に影響を与えているのかは明らかになっていない。各要因とMS使用との関係を明らかにするためには、表15に基づいて変数を設定し、量的調査を行う必要がある。相関関係を検討するのであれば、調査1で採用したスピアマンの順位相関分析やベイズのピアソン相関分析が適切だろう。しかし、L2教員の授業実践が多様な要因の相互作用や対立の上に成り立っていることを踏まえると(Borg, 2003),

本調査で確認された要因同士が複雑に関わり合っているケースも想定される。例えば、相互作用の例としては、「MSを用いた活動が学生に合っており、かつ授業内で実施可能と判断された場合に使用される」ケースがある。対立の例としては、「学生に合っていると認識しているが、コストがかかるため使用しない」または「コストはかかるが、学生に合っているため使用する」といった状況が考えられる。このように複数の変数間の複雑な関係を分析するには、例えば構造方程式モデリング(SEM)の手法が有効であろう。ただし、この手法を採用するには十分なサンプルサイズが必要であり、本調査のように特定のL2学習環境に焦点を当てた調査では採用が難しいと考えられる。十分なサンプルサイズを確保するためには、比較的学習環境が似ている、例えば他の高専も対象に含めた調査を実施することが、現実的かつ有益なアプローチだと考えられる。

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 一先生には、今後の調査の方向性に関する貴重なアドバイスをいただき大変感謝しております。最後に、調査に協力してくださった大阪公立大学工業高等専門学校の英語教員の皆様に深く御礼申し上げます。なお、本報告書に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

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.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

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*. 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). 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. (2015). 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). 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*. Routledge.

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.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

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)』. 大修館書店。

廣森友人・和田玲 (編著) (2024). 『エンゲージメントを促す英語授業—やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ概念—』. 大修館書店。

Hiver, P., Zhou, A., Tahmouresi, S., Sang, Y., & Papi, M. (2020). Why stories matter: Exploring learner engagement and

引用文献

metacognition through narratives of the L2 learning experience. *System*, 91, 1-13.

河合靖 (2010). 「第2章 学習者の多様性-学習スタイル」 小嶋英夫・尾閑直子・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)』. 大修館書店.

Kawamitsu, D. & Takeuchi, O. (2024). Students' and teachers' perceptions of L2 motivational strategies: A situated analysis in a Japanese EFL context. *Asian Journal of English Language Teaching*, 33, 9-28.

Lee, T. S. O., Gardner, D., & Lau, K. (2020). The effects of L2 motivational strategies: within and beyond the L2 classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(5), 451-465.

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.

Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.

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? Orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.

Norouzian, R., Miranda, M. De, & Plonsky, L. (2019). A Bayesian approach to measuring evidence in L2 research: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 103(1), 248-261.

尾閑直子 (2010). 「第4章 学習ストラテジーとメタ認知」 小嶋英夫・尾閑直子・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)』. 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.

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 (2010). 「学習者の研究からわかること一個別から統合へー」 小嶋英夫・尾閑直子・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. 3-20)』. 大修館書店.

竹内理. (2016). 英語学習の動機を高め、維持するには 一動機づけ要因と動機づけ方略の観点からー. *JACET Kansai Journal*, 18, 36-51.

竹内理. (2023). そこに動機はあるんか？—外国語学習と動機づけの関係ー. 『通訳翻訳研究』23, 1-13.

竹内理・水本篤(編)(2023).『外国語教育研究ハンドブックー研究手法のより良い理解のためにー【増補版】』. 松柏社.

Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Exploring the concept of the ideal L2 self in an Asian EFL context: The case of Japanese university students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7, 238-252.

Wong, R. M. H. (2013). An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 132-154. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.777449>

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.

Ye, X., & Hu, G. (2024). Teachers' stated beliefs and practices regarding L2 motivational strategies: A mixed-methods study of misalignment and contributing factors. *System*, 121, 1-22.

資料1：MSの効果の認識について尋ねる項目

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）を中心進め	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（良い仕事を得られるなど）であることを学生に意識させる	1	2	3	4	5	6
18. 英語が世界でどれだけ必要とされているかを伝える	1	2	3	4	5	6
19. 学生に、実際の英語能力（中間、期末試験、TOEIC Bridge など）を意識させる	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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れる	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
26. 学生の英語学習に対する間違った考え方（訳ができるべきなど）を積極的に直す	1	2	3	4	5	6
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

(資料1 続き).....

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	1	2	3	4	5	6
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など）を分担させる	1	2	3	4	5	6
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、締め切りを決める	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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かを教える	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、学生の進歩を目に見える形でほめる	1	2	3	4	5	6
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

資料2：MSの授業における使用頻度について尋ねる項目

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. 自分の授業でまったく使用しない
2. 自分の授業でほとんど使用しない
3. 自分の授業であまり使用しない
4. 自分の授業でときどき使用する
5. 自分の授業で使用することが多い
6. 自分の授業で頻繁に使用する

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）を中心進め	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（良い仕事を得られるなど）であることを学生に意識させる	1	2	3	4	5	6
18. 英語が世界でどれだけ必要とされているかを伝える	1	2	3	4	5	6
19. 学生に、実際の英語能力（中間、期末試験、TOEIC Bridgeなど）を意識させる	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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れる	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
26. 学生の英語学習に対する間違った考え方（訳ができるばよいなど）を積極的に直す	1	2	3	4	5	6
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

(資料2 続き).....

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	1	2	3	4	5	6
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など）を分担させる	1	2	3	4	5	6
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、締め切りを決める	1	2	3	4	5	6
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	1	2	3	4	5	6
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かを教える	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、学生の進歩を目に見える形でほめる	1	2	3	4	5	6
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