

JALT Journal

JALT Journal is the research journal of the Japan Association for Language Teaching (JALT). It is published semiannually, in May and November. As a nonprofit organization dedicated to promoting excellence in language learning, teaching, and research, JALT has a rich tradition of publishing relevant material in its many publications.



Links

- JALT Publications: <http://jalt-publications.org>
- *JALT Journal*: <http://jalt-publications.org/jj>
- *The Language Teacher*: <http://jalt-publications.org/tlt>
- *Conference Proceedings*: <http://jalt-publications.org/proceedings>

- JALT National: <http://jalt.org>
- Membership: <http://jalt.org/main/membership>

Provided for non-commercial research and education.
Not for reproduction, distribution, or commercial use.

英語学習動機の変化に影響を及ぼす要因 —動機高揚経験及び減衰経験の内容分析—

Factors on Changes of English Learning Motivation: A Content Analysis of Motivating and Demotivating Experiences

菊地恵太

Keita Kikuchi

神奈川大学

Kanagawa University

酒井英樹

Hideki Sakai

信州大学

Shinshu University

本研究は、英語学習者である日本人大学生を対象に自由記述式のアンケートを実施し、大学入学前の中学校と高等学校の6年間に、どのような要因で英語学習の動機づけが高まったのか、また減衰したのかを探索することによって、英語学習に関する動機づけを行う方策についての示唆を得ることを目的とする。最初に、先行研究に基づいて動機を高める要因と減衰させる要因をまとめる。次に、これらの要因と動機の変容について探究しようとした先行研究を概観し、研究方法上の問題点を指摘する。先行研究の問題点を克服するために本研究は計画された。

In recent research on L2 learning motivation, there have been an increasing number of studies on motivators (e.g., Cheng & Dörnyei, 2007; Guilloteaueux & Dörnyei, 2008; Sugita & Takeuchi, 2010) and demotivators (e.g., Kikuchi & Sakai, 2009; Sakai & Kikuchi, 2009) in the classroom. Although findings from these studies give general guidelines to language teachers, it has been argued that the motivators and demotivators vary in different contexts and that learner motivation fluctuates (Hayashi, 2005; Miura, 2010; Sawyer, 2007; Shoaib & Dörnyei, 2005).

This study was aimed at understanding the changes in motivation among Japanese learners of English during their 6 years of high school. Based on a survey of 199 college students taking an English language teaching certificate class in the spring semesters of 2006, 2007, and 2008, the general pattern of changes as well as reasons for change were investigated. In a questionnaire adapted from Sawyer (2007), participants were asked to reflect on their level of motivation at the beginning and end of the school year during their 6 years of high school and rate the level on a 5-point Likert scale (0: *completely demotivated*, 1: *fairly demotivated*, 2: *a bit motivated*, 3: *fairly motivated*, 4: *completely motivated*). They were also asked to write why their motivation became higher or lower. The two research questions posed for this study were “When do Japanese learners of English experience motivators and demotivators in their six years of study in high schools?” and “What are motivators and demotivators experienced during those times?”

Through an analysis of the changes in motivation, it was found that the level of participants’ motivation generally went down from the end of the 1st year of junior high school to the beginning of the 2nd year, from the end of the 3rd year of junior high to the 1st year of high school, and from the beginning of the 1st year of senior high school to the end of that school year. The level of motivation generally went up from the end of the 2nd year of senior high school to the beginning of the 3rd year and from the beginning of the 3rd year to the end of that school year. Statistical significance was found between each pair (Bonferroni-adjusted significance level $\alpha = .0045$).

These findings confirm those of previous studies (Hayashi, 2005; Miura, 2010; Sawyer, 2007) which reported the general pattern of the motivational fluctuation of Japanese English learners. Apparently, goals such as success in entrance examinations for senior high schools and universities may be reasonable motivators for many Japanese learners of English. After achieving entrance to junior high school or senior high school, participants may have difficulty adjusting to the class instruction and find it demotivating for a while. Furthermore, it was found that various factors such as experiences of failure, teacher behavior, or the content of classes can be motivators or demotivators.

By using reflective surveys, we were able to glimpse the complexities of learners’ motivation. Based on the findings from this study, we discuss the importance of reflecting on our daily teaching practice and call for research considering learners’ contexts in depth.

Dörnyei (2001)、Dörnyei and Ushioda (2011) や Hiromori (2005) が指摘するとおり、外国語学習に関する動機づけの研究は多くの研究者の関心を引き付けている。具体的に動機づけを引き起こす要因に関しての研究は少なかったが、近年動機を高める要因や動機を減衰させる要因について研究されてきている。動機を高める要因に関する研究として、Hiromori や Sugita and Takeuchi (2010) が挙げられる。これらの研究が依拠した Ryan and Deci (2002) の自己決定理論と Dörnyei (2001) の motivational strategies をまとめると、次の8点になる。

1. 教師に関する要因: 教員の適切な行動、生徒とよい関係を持つこと (Dörnyei)、動機づけにつながるフィードバックを返すこと (Dörnyei)
2. 授業の内容/特質: 授業を生徒と関連のあるものにする (Dörnyei)、自律性 (Ryan & Deci)
3. 学習経験: 学習経験の質を良くすること (Dörnyei)
4. 目標設定: 生徒の目標志向を高めること、達成しやすい細かい目標を設定すること (Dörnyei)
5. 学習方法: 現実的な生徒の学習ピリーフをつくる事、自己的にやる気を高めるストラテジーを築かせること (Dörnyei)
6. 教室環境: 楽しい、支えられているといった雰囲気学習環境 (Dörnyei)、関係性 (Ryan & Deci)
7. 有能性: 生徒の自信を高めること (Dörnyei)、有能性 (Ryan & Deci)
8. 内発的動機: 外国語学習に関連した価値や態度を高めること (Dörnyei)

一方、動機を減衰させる要因に関する研究として、Kikuchi (2009)、Kikuchi and Sakai (2009)、Sakai and Kikuchi (2009) などがある。これらの研究を概観して、Kikuchi (2013) は、動機の低下要因として次の6点にまとめている。

1. 教師に関する要因: 教師の態度・性格、教える能力・教え方、英語力
2. 授業の内容/特質: 授業の内容やペース、単調・退屈な授業スタイル、難しい文法や語彙学習、暗記を多く求められること、大学英語入試対策に特化すること
3. 失敗経験: テストの点が悪かったことに対する失望、語彙や熟語がうまく覚えられない、教師や周りの人たちに認められないという気持ち
4. 授業環境: クラスメイトや友達の態度、英語学習が必修であること、授業活動が活発でない、授業のレベルが適切でない、視聴覚教材が使われないこと
5. 授業教材: 自分と合わない教材、興味がわからない教材、配布される参考書やプリントが多すぎる
6. 英語に対する内発的動機の欠如: 学校英語は実用的ではない、英語を話せる人にはなりたくないといった気持ち

本節では、動機を変容させる要因をまとめたが、これらの要因と学習時期との関係の詳細を見ていくことが重要である。先行研究 (e.g., Berwick & Ross, 1989; Gardner,

Masgoret, Tennant, & Mihic, 2004; Miura, 2010; Shoaib & Dörnyei, 2005; Ushioda, 2001; see also, Dörnyei, 2005, pp. 87-88)によると、英語学習の動機づけの強さや種類はダイナミックに変化すると報告されているからである。次節では、時間的要因を考慮して動機を変容させる要因と動機の強さの関係について調べた研究を概観する。

動機の変容とその要因

時間的経過による動機の変容と、その要因を調べた研究として、Hayashi (2005)、Miura (2010)、Sawyer (2007)、Shoaib and Dörnyei (2005)、Ushioda (2001)がある。ここでは、日本人英語学習者を対象にした研究 (Hayashi, 2005; Miura, 2010; Sawyer, 2007)を概観する。これらはいずれも大学生に中学校在籍時を振り返り、回答するように求めたものである。

Hayashi (2005)は日本人大学生481名に中学校や高等学校在籍時(中学1年生から大学3年生までの9時点)の英語学習の動機についてリカート法(5段階)で自己評価させ、どのように英語学習の動機が変容しているのかを分析した。また、欠損値などの理由により20名分を除いた461名のデータに対し、クラスター分析を行い、変容の仕方が異なる4群 (high-high, low-low, high-low, low-high)に分類できることを示した。9時点でずっと動機が高い学習者 (high-high)は149名、ずっと動機が低い学習者 (low-low)は57名、中学入学時は高いが低くなっていく学習者 (high-low)は140名、中学入学時は低いが高くなっていく学習者 (low-high)は115名であった。その上でそれぞれのグループごとの自由記述の回答を分析し、自己決定理論に基づき、グループごとの変化の理由を説明しようと試みている。ただ、最も高い動機の時点と最も低い動機の時点の説明を求めているものの、それぞれピーク時の理由のみを回答者に記入してもらっているため、6年間の時間経過に伴う動機づけの変容の詳細を説明するものとはなっていない点が課題として指摘できるであろう。

Sawyer (2007)は、日本人の大学3年生120名を対象にして質問紙票調査を行った。中学1年生から大学2年生までの8年間(それぞれ4月時と3月時)の英語学習の動機について6件法で自己評価をしてもらった。さらに、それぞれの時期の動機づけについて自由記述を求めた。自由記述の内容分析を試み、動機の高揚に関しては、(a)教師の影響、(b)友人の影響、(c)目標設定に関するコメントが挙げられると指摘し、動機の減衰に関しては、(a)教師の影響、(b)友人の影響、(c)目標の喪失に関するコメントが挙げられると指摘した。また、動機の高揚・減衰のパターンが先行研究に合致し、中学ではアルファベットのUの形ように中1から中3まで変容すること、高校ではアルファベットのJの形ように変容することが示された (Sawyer, 2007, p. 37)一方、Sawyer自身も認めるとおり、包括的だが“preliminary”の分析にとどまり、各学年時における動機の変容とその理由との関連をみていない (Sawyer, 2007, p. 38)。

Miura (2010)は、主に1年生を中心とする英語専攻ではない日本人大学生196名を対象に、中学1年生から大学1年生までの7年間(7時点)に渡る動機づけの強さとその理由の順位について、質問紙調査を行った。Miuraはそのデータを基に、参加者の学習動機づけが頻繁に変化しており、また高校・大学入試に影響を強く受けていることを明らかにしたMiura (2010)。中学1年生から大学1年生までの7時点での動機変容に関して参加者にSawyer (2007)の研究と同様に動機づけの変化を線グラフを描いてもらう方法で調査を行っている。また、Miura (2010)では、中学・高校生のそれぞれ3

年間と大学1年次の3時点について、英語文化や話者に対する興味、英語学習の楽しさ、英語の授業でよい成績をとること、入試に受かること、将来的に英語を使うこと、両親、友達、教師による影響の6つの項目を使い、参加者に順位をつけさせた。これらの項目は内的動機・外的動機および重要な他者からの影響に関する3つの動機づけ理論に基づいた項目である。つまり、7年間の動機の変容の高揚・減衰の理由に関して、中学3年間・高校3年間、大学1年次の3時点について探究しているが、他の4時点における動機の高揚・減退要因は探究していない。

ここまで概観してきたように、3つの研究(Hayashi, 2005; Miura, 2010; Sawyer, 2007)は中・高6年間における動機づけの変容を示しているが、その変容に影響を与えた要因が十分追究されていないことが指摘できる。本研究は、そういった点を踏まえて、次に挙げるリサーチクエスチョンを探究するものとする。

- (1) 中学校から高校までの6年間の英語学習の中で、どの時期に学習者は学習動機の高揚・減退を経験するのか。
- (2) その学習動機高揚・減退要因にはどのようなものがあるのか。

本研究の特徴として2点を挙げる。第1に、各学年2時点設定にしたことである。Hayashi(2005)やMiura(2010)では、学年を1つの時点として質問している。たとえば、高校3年生の初めの時期(進路について考えはじめていると思われる時期)と、高校3年生の終わりの時期(進路がほぼ決まっている時期)において、英語学習の動機の強さに違いがあると推察されるが、この違いをHayashi(2005)やMiura(2010)では考慮できていない。そこで、本研究では、Sawyer(2007)の時期設定に従って、各学年を2時点(4月と3月)に分けて質問紙票を作成した。また、各学年で2時点設定にしたことによって、各学年において、動機が高まったのか、低まったのかという動機の変容を特定できる。

第2に、動機高揚や動機減衰の経験を、動機変容と関係づけて分析を行ったことである。それぞれの学年において、動機が高揚した学生は、どのような動機高揚や減衰の経験をしているのか、動機が減衰した学生は、どのような動機高揚や減衰の経験をしているのかを分析した。そのために、動機づけの強さの変容を分析し、それぞれの学年における動機高揚群と動機減衰群に分け、自由記述を分析する。

方法

参加者・手順

本研究は、2006年から2008年までの3年間、質問紙票調査を実施した。参加者は、国立大学教育学部の「英語科教育法基礎」の受講者合計191名(2006年7月24日実施76名、2007年4月6日実施61名、2008年7月17日実施54名、未記入者を除く)である。なお、本科目は中学校教員免許(外国語)を取得するための科目の1つであるが、英語教育分野の学生だけでなく、免許(外国語)の取得を希望する他の分野の学生も受講している。質問紙票調査にかかった時間は、配布・説明・記入を含めて30分程度であった。

質問紙票

本研究では参加者にSawyer (2007)と同様に、中学1年生から高校3年生までの6年間のそれぞれはじめと終わりの12時点について動機の変容に関する質問をたずねた。具体的には、英語の学習動機の強さについて、0から4までのリカート法(0:まったくやる気がない、1:ほとんどやる気がない、2:少ししかやる気がない、3:まあまあやる気がある、4:とてもやる気がある)で回答してもらった。なお、指示文は「次の時期に、あなたの英語学習のやる気はどれくらいでしたか。0~4まで、適する番号に○をつけてください」であった。

また、それぞれの時期で、動機が高くなった経験や、動機が低くなった経験について自由記述を求めた。このための指示文は「それぞれの時期において、英語を勉強するやる気が高まったり、減退したりした経験があれば、具体的に教えてください。」とし、12時点におけるやる気が高まった経験、減退した経験に関して計24箇所の記入欄を設けた。¹24時点(中1から高3までの6学年×初めと終わりの2時点)における減衰と高揚の経験について記述を求め、24時点のすべてについて記入をしていない回答者は、191人中16名であった。その他の175名に関しては、24時点のうち平均すると6.8の時点に関してコメントを記入しており、1人当たりの平均文字数は8.1字であった。

分析方法

本研究では、ある時点xからある時点yにおける動機づけの強さの変化を求め、動機が高揚した学習者(動機高揚群)と動機が減衰した学習者(動機減衰群)を特定した。たとえば、中学3年の初め(時点x)に2と記入した参加者が、中学3年の終わり(時点y)に3と記入した場合、この参加者は、+1となり、動機高揚群として分類された。逆に、中学3年初め(時点x)に3と記入した参加者が中学3年の終わり(時点y)に2と記入した場合、その参加者は、動機減衰群として分類された。

ある時点yにおける「英語を勉強するやる気が高まったり、減衰した経験」に関する自由記述を研究者2名での共同作業で分析し、2つの学習者群(動機高揚群と動機減衰群)に特徴が見られるか考察した。

分析の手順は、以下の通りである。書かれた記述を読み、キーワードを設定した。次に、類似したキーワードごとに記述を整理し、コードを作成した。その後で、先行研究の中で動機づけを高める要因としてまとめた8要因(教師・環境・授業・学習経験・学習方法・目的・自信・内発的動機)と、動機づけを減衰させる要因として取り上げられていた6要因(教師・授業・教材・失敗経験・授業環境・内発的動機の欠如)を考慮して、カテゴリを作成した。例えば、「教師の発音が自分よりも下手だったため。周りの人がみんなカタカナ英語だったのに、教師が1回も注意しなかったため。」と先生の発音が悪かった」という2つの記述の場合、キーワードとしては「教師の発音」「発音指導」「先生の発音」とつけられた。その後で、両記述とも、「教師_発音」というコードが与えられた。そして、カテゴリとしては「教師」に分類された。本研究2名が相談をしながら分析作業を行った。その結果、作成したカテゴリ、コード、記述例は、資料Aと資料Bを参照されたい。

結果

全体の傾向

表1は、参加者の英語学習のやる気に関しての中1の初めから高3の終わりまでの12時点における英語の学習動機の強さの基礎統計量(平均、標準偏差、中央値、四分位範囲、歪度、歪度の標準誤差、尖度、尖度の標準誤差)を示している。その推移を視覚的にわかりやすく示したのが、図1である(平均値の推移)。なお、図1において、実線は各学年の初めと終わりの間を示しており、波線は各年度の終わりと初めのわずかな期間の変化を表している。

さて、この表で注目すべきは、中・高6年間の中で参加者の英語学習に対する動機の平均値は、中1と高1の期間で下がっており、中3と高3の期間で上昇していることである。特に高1の初めと終わりの間の平均値の下降と、高3の初めと終わりの間の平均値の上昇は顕著である。

この推移は、統計的にも支持された。順位尺度であるリカート法であるため、2時点間の動機の強さの差を検定するために、ウィルコクソンの符号付順位と検定を行った。有意水準は、ボンフェローニの調整により、 $\alpha = .0045$ に設定した。また、ウィルコクソンの符号付順位と検定の効果量として r を計算した(Field, 2005, p. 558)。Field (2005)の判断基準によれば、 $r = .10$ は小さな効果量、 $r = .30$ は中程度の効果量、 $r = .50$ は大きな効果量である。学年の間に統計的に有意に変化したのは、高1の初めから終わりにかけての減衰と、高3の初めから終わりにかけての高揚であった。また、学年の変わり目においては、中3の終わりから高1の初め(減衰)と、高2の終わりから高3の初め(高揚)という2時点が統計的に有意であった。効果量については、統計的に有意であった時点の効果量は.30を超えず、小さな効果量であった。特に、高1の初めから終わりにかけての減衰の効果量が.25と最も大きかったが、.30を超えなかった。

表1. 各時期の英語の学習動機の強さの平均値と標準偏差(N = 191)

	中1		中2		中3		高1		高2		高3	
	初	末	初	末	初	末	初	末	初	末	初	末
M	3.31	3.22	3.09	3.10	3.20	3.29	3.01	2.70	2.72	2.71	2.96	3.14
SD	0.93	0.83	0.95	0.97	0.96	0.91	0.96	0.92	0.96	1.07	1.10	1.00
Mdn	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
IQR	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1
Skewness	-1.44	-0.82	-0.90	-1.01	-1.25	-1.38	-0.88	-0.63	-0.52	-0.45	-0.88	-1.20
SES	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18	0.18
Kurtosis	1.79	-0.03	0.29	0.53	1.15	1.57	0.40	0.30	-0.03	-0.53	-0.02	1.08
SEK	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35

注. M = 平均値; SD = 標準偏差; Mdn = 中央値; IQR = 四分位範囲; Skewness = 歪度; SES = 歪度の標準誤差; Kurtosis = 尖度; SEK = 尖度の標準誤差。

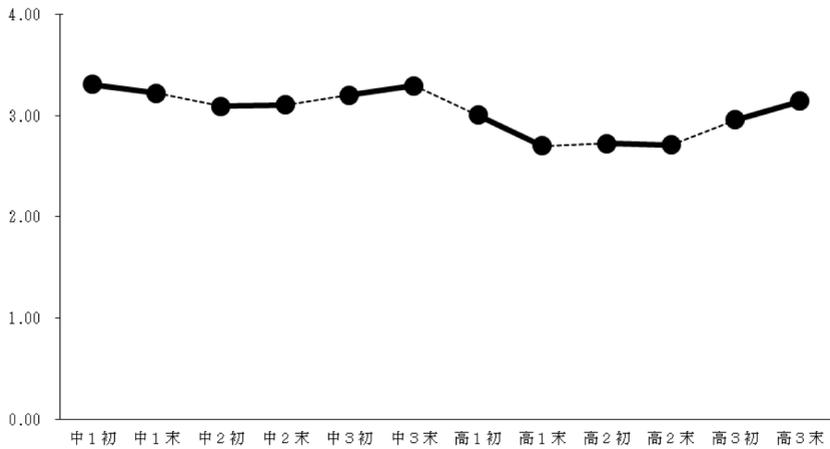


図1. 各時期の英語の学習動機の強さの変化

表2. 英語の学習動機の強さの2時点の差の検定結果

組み合わせ	Z	p	r
中1初 vs 中1末	-1.793	.072	.092
中1末 vs 中2初	-2.864	.005	.147
中2初 vs 中2末	0.061	.925	.003
中2末 vs 中3初	2.121	.037	.109
中3初 vs 中3末	2.102	.043	.108
中3末 vs 高1初	-3.774	.000*	.193
高1初 vs 高1末	-4.961	.000*	.254
高1末 vs 高2初	0.006	1.000	.000
高2初 vs 高2末	-0.294	.785	.015
高2末 vs 高3初	3.857	.000*	.197
高3初 vs 高3末	3.440	.000*	.176

注. * $p < .0045$

動機高揚群と動機減衰群ごとの分析

表3に示すのが、各学年における英語の学習動機が変化すると報告した参加者の数である。例えば、中1の初めと終わりの時点で動機の強さが変化しなかったのは、191名中123名であった。動機が強まったのは、20名(+1)、2名(+2)、3名(+3)の合

計25名であった。一方、動機が弱まったのは、37名(-1)、5名(-2)、1名(-3)の合計43名であった。

また、表3は、合計人数の下に動機高揚群・減退群の人数を示している。「分析方法」の節で説明したように、それぞれの学年において動機が強くなったか、弱くなったかによって、参加者を動機高揚群と減衰群に分けた。²中3と高3では、動機が高まったという学習者が、動機が低くなったという学習者よりも多かった(動機高揚群28名対動機減衰群14名、動機高揚群39名対動機減衰群16名)。また、中1と高1では動機が減衰したという学習者が高揚したという学習者よりも多かった(動機高揚群25名対動機減衰群43名、動機高揚群12名対動機減衰群60名)。

表3. 各学年における英語の学習動機の強さの変容(人数)

	中1	中2	中3	高1	高2	高3
変化の度合い						
-3	1	0	0	3	1	0
-2	5	2	1	8	5	1
-1	37	20	13	49	22	15
0	123	149	149	119	137	136
1	20	16	26	8	21	29
2	2	2	1	4	3	7
3	3	2	0	0	2	3
4	0	0	1	0	0	0
合計	191	191	191	191	191	191
動機高揚群	25	20	28	12	26	39
動機減衰群	43	22	14	60	28	16

中1での動機が高まった理由・減退した理由。表4と表5は、中1の4月から3月までの学習の中で参加者(動機高揚群・動機減衰群)が記した動機が高まった理由(高揚理由)と動機が減退した理由(減衰理由)をまとめたものである。2時点のどちらの理由に関しても無記入の参加者も多いが、記入を行なった学習者の中で顕著なのは、理解ができたという経験や、英検の好成績や成績の向上といった自信を動機が高まった理由として挙げている学習者(9名)が多いことであろう。その一方、動機が減退した理由としては、表4と対照的に、理解ができなかったという経験や成績が下がったという失敗経験を挙げている学習者の多いことが顕著である(8名)。その他、教師(7名)や授業に関する理由(6名)を挙げる学習者が多かった。

表4. 動機減衰群と動機高揚群の動機が高揚した理由とその頻度(中学1年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	ALT		1	1
	教師_ほめ言葉	1		1
	教師_好き	1		1
授業	授業_楽しかった	1		1
	授業方法_ゲーム	1		1
目的	英検の受験	1		1
自信	英検_満点		1	1
	試験_高得点	3		3
	達成感	1	1	2
	達成感_ALTの理解	1		1
	達成感_表現や語彙の増加	1		1
	理解_文法	1		1
	理解_文法 英検_合格	1		1
失敗経験	理解_文法成績の向上	1		1
	一念発起	1	1	2
内発的動機&授業	興味がわいた 授業_楽しかった	1		1
無記入		9	39	48
総計		25	43	68

表5. 動機減衰群と動機高揚群の動機が減衰した理由とその頻度(中学1年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	教師_悪い雰囲気		1	1
	教師_嫌い		2	2
	教師_読めない字		1	1
	教師_発音		2	2
	教師_話の仕方		1	1

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
授業	暗記量の多さ		1	1
	困難_内容		2	2
	授業内容_教科書重視		1	1
	授業内容_文法訳読		1	1
	不適切なペース		1	1
失敗経験	困難		1	1
	困難_暗記		1	1
	困難_文法	1	1	2
	成績の低下		4	4
	達成感の欠如		1	1
内発的動機の欠如	ただらける	1	1	2
	慣れてきたから		2	2
	興味の喪失		1	1
	初めてだから		1	1
	英語嫌い		1	1
無記入		23	16	39
総計		25	43	68

中2での動機が高まった理由・減退した理由、表6と表7は、中2の4月から3月までの学習の中で参加者(動機高揚群・動機減衰群)が記した動機が高まった理由(高揚理由)と動機が減退した理由(減衰理由)をまとめたものである。

表6で示したように、高揚群において、失敗経験に基づき「もう一度やってみよう、勉強してみよう」といった決心(2名)や試験で高得点や満点をとった、理解できた、といった自信につながった経験(3名)が動機が高揚した理由として挙げられている。減衰群では、高揚した理由を明記した者はいなかった。

その一方、動機が減衰した理由に関しては、表7で示したように、教師(3名)や内発的動機の欠如に関する要素を記入した学習者が多かった(4名)。高揚群で減衰した理由を明記した者はいなかった。

表6. 動機減衰群と動機高揚群の動機が高揚した理由とその頻度(中学2年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	教師_変わった	2		2
授業	授業方法_ゲーム	1		1
経験	海外経験	1		1
目的	テスト得点の向上	1		1
	英検の受験	1		1
自信	試験_高得点	1		1
	試験_満点	1		1
	理解	1		1
失敗経験	一念発起	2		2
自信&内発的動機	英検_合格 洋楽への興味	1		1
経験&教師	海外経験 教師_指導	1		1
無記入		7	22	29
総計		20	22	42

表7. 動機減衰群と動機高揚群の動機が減衰した理由とその頻度(中学2年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	教師_嫌い		2	2
	教師_発音		1	1
授業	困難		1	1
	授業方法_受動的		1	1
失敗経験	成績の低下		1	1
教材	教材_長文の多さ		1	1
内発的動機の欠如	だらける		1	1
	英語嫌い		1	1
	面倒になったから		1	1
	目的の喪失		1	1
その他	進路を迷ったから		1	1
無記入		20	10	30
総計		20	22	42

中3での動機が高まった理由・減退した理由.表8と表9は、中3の4月から3月までの学習の中で参加者(動機高揚群・動機減衰群)が記した動機が高まった理由(高揚理由)と動機が減退した理由(減衰理由)をまとめたものである。顕著なのは、受験や進学といった目的意識がはっきりしたこと(「目的」と「目的&内発的動機」を合わせて12名)が多く、また成績の向上や英検の合格など自信を動機が高まった理由としてあげている学習者(3名)も見られた。その一方で、動機が減退した理由としては、逆に受験勉強にかかわるものが挙げられていた(「授業_受験」3名、「内発的動機の欠如_受験_終わったから」2名)。また、成績の低下や達成感の欠如という失敗経験を挙げている者もいた(3名)。また、興味深いのは、中1や中2で動機が高まった理由・減退した理由として挙げられていた教師に関する理由が減っていることである(高揚群・減衰群各1名)。

表8. 動機減衰群と動機高揚群の動機が高揚した理由とその頻度(中学3年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
授業	適切な内容	1		1
経験	海外経験	1		1
目的	受験	11		11
自信	英検_合格	1		1
	成績の向上	2		2
目的&内発的動機	受験_英語の興味	1		1
無記入		11	14	25
総計		28	14	42

表9. 動機減衰群と動機高揚群の動機が減衰した理由とその頻度(中学3年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	教師_嫌い	1		1
	教師_性格		1	1
授業	受験		3	3
	塾の課題	1		1
失敗経験	成績の低下		2	2
	達成感の欠如		1	1
教材	教材_長文の多さ		2	2
内発的動機の欠如	受験_終わったから		2	2
無記入		26	3	29
総計		28	14	42

高1での動機が高まった理由・減退した理由。表10と表11は、高1の4月から3月までの学習の中で参加者(動機高揚群・動機減衰群)が記した動機が高まった理由(高揚理由)と動機が減退した理由(減衰理由)をまとめたものである。

この学年で目立つのは、成績の低下などの失敗経験に関する理由(17名)、教材に関する理由(3名)、課題の多さや不適切なペースなどの授業に関する理由(15名)を、減退した理由として挙げられていることであろう。中学校から高等学校に進学したことによる環境の変化に起因するものと考えられる。

表10. 動機減衰群と動機高揚群の動機が高揚した理由とその頻度(高校1年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	教師_好き		1	1
	教師_指導	1		1
授業	あてられるから	1		1
経験	海外経験		1	1
目的	海外留学への興味	1		1
学習方法	適切なペースがわかったから	1		1
環境	環境_LLの使用		1	1
自信	理解_授業内容	1		1
失敗経験	一念発起	2		2
自信&教師	教師_ほめ言葉 試験_学年1位	1		1
無記入		4	57	61
総計		12	60	72

表11. 動機減衰群と動機高揚群の動機が減衰した理由とその頻度(高校1年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
授業	暗記量の多さ		1	1
	課題の多さ		5	5
	困難_内容		2	2
	困難_内容暗記量の多さ		1	1
	受験		2	2
	授業内容_中学と同じ		1	1
	授業内容_文法訳読		1	1
	不適切なペース		2	2

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
失敗経験	その他_勉強方法がわからない		1	1
	暗記量の多さ		1	1
	課題の多さ 困難_暗記		1	1
	困難		4	4
	困難_暗記 成績の低下		1	1
	困難_英文読解		1	1
	困難_単語及び文構造		1	1
	困難_文法 成績の低下		1	1
	失敗への不安_授業中の指名		1	1
	成績の低下		3	3
	成績の低下 困難_暗記		1	1
	達成感の欠如		1	1
	授業環境	他者との比較		2
不適切なレベル			2	2
教材	課題_副読本が面倒		1	1
	教材の多さ		2	2
内発的動機の欠如	部活動への集中		2	2
教師&授業	教師_性格 不適切なペース		1	1
	授業内容_おもしろくない&教師_嫌い		1	1
授業&失敗経験	困難_内容 成績の低下		1	1
授業&授業環境	受験授業内容_文法訳読 授業環境_他者との比較		1	1
失敗経験&授業環境	課題の多さ		1	1
無記入		12	14	26
総計		12	60	72

高2での動機が高まった理由・減退した理由.表12と表13は、高2の4月から3月までの学習の中で参加者(動機高揚群・動機減衰群)が記した動機が高まった理由(高揚理由)と動機が減退した理由(減衰理由)をまとめたものである。

高揚群において、動機が高揚した理由として海外経験に関する理由(3名)、成績の向上という自信に関する理由(4名)、受験という目的に関する理由(2名)が挙げら

れている。一方、減退群においては、部活動への集中(3名)など内発的動機の欠如に関する理由や、成績の伸び悩みや成績の低下など失敗経験に関する理由(2名)、受験対応の授業になっていることや文法訳読中心の授業内容など授業に関する理由(それぞれ2名)が挙げられている。高3での受験勉強を控えた高2の時期に海外研修に行く機会が増えるものと思われる。また、大学受験を控えて授業が受験シフトになってくることが、英語学習の目的が明確になるというように動機高揚の要因となる一方で、学習者によっては動機を減衰させる要因となっていることが示されている。

表12. 動機減衰群と動機高揚群の動機が高揚した理由とその頻度(高校2年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	教師_好き	1		1
	教師_変わった	1		1
経験	海外経験	3		3
目的	受験	2		2
学習方法	受験方略がわかったから	1		1
環境	クラスメートの変更	1		1
自信	受験勉強	1		1
	成績の向上	4		4
内発的動機	文法の楽しさ	1		1
失敗経験	一念発起	2	1	3
自信&経験	海外経験 大会の入賞	1		1
自信&教師	テストの上位 教師_良い	1		1
教師&授業	教師_変わった 英語で外国語学 学ぶ		1	1
無記入		7	25	32
総計		26	27	53

表13. 動機減衰群と動機高揚群の動機が減衰した理由とその頻度(高校2年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
教師	教師_性格		1	1
	教師_発音	1		1
授業	暗記科目		1	1
	学習量	1		1
	困難_リスニング		1	1

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
	受験		2	2
	授業内容_文法訳読		2	2
	不適切なペース	1		1
失敗経験	困難_文法		1	1
	成績の伸び悩み		2	2
	成績の低下	1	1	2
教材	長文		1	1
内発的動機の欠如	きわめたから		1	1
	点数による評価		1	1
	部活動への集中		3	3
無記入		22	11	33
総計		26	28	54

高3での動機が高まった理由・減退した理由(表14と表15)は、高3の4月から3月までの学習の中で参加者(動機高揚群・動機減衰群)が記した動機が高まった理由(高揚理由)と動機が減退した理由(減衰理由)をまとめたものである。

動機が高揚した理由(表14参照)に関しては、受験を挙げている学習者が半分ほどおり(16名)、成績や、英検などの試験に関連した要素が高揚理由として挙げられていることが目立つ。一方、減衰群では、受験とともにその受験勉強に付随した学習の中での様々な要素(例、「受験を目的としたから」「成績の低下困難_暗記」など)が減衰理由として挙げられていることが興味深い(表15参照)。

表14. 動機減衰群と動機高揚群の動機が高揚した理由とその頻度(高校3年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
目的	英検の受験	2		2
	英語教師への夢	1		1
	受験	16		16
環境	強制		1	1
	試験_高得点	1		1
	成績の向上	1		1
	達成感	1		1
	理解	1		1

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
内発的動機	英語学習に対する期待	1		1
失敗経験	一念発起	1		1
その他	塾をやめたから	1		1
	単語	1		1
自信&目的	問題が解ける 受験	1		1
無記入		11	15	26
総計		39	16	55

表15. 動機減衰群と動機高揚群の動機が減衰した理由とその頻度(高校3年末)

カテゴリー	コード	高揚群	減衰群	総計
授業	困難 繰り返し		1	1
	受験		2	2
	授業内容_文法訳読	1		1
失敗経験	成績の低下	1	1	2
	成績の低下 困難_暗記	1		1
授業環境	クラスメート_トラブル		1	1
	強制		1	1
内発的動機の欠如	受験を目的としたから		1	1
	飽き		1	1
教師&授業	受験 教師_性格		1	1
無記入		36	7	43
総計		39	16	55

時間経過による高揚要因。ここまで各学年における動機高揚群と動機減衰群の、動機が高揚した理由と動機が減衰した理由を見てきた。次に、学年間における理由が異なるのかを比較する。まず、動機が高揚した理由をしてみる(表16参照)。各学年ごとの分析結果から明らかなように中3、高3においては受験を目の前にしている時期ということもあり、目的意識が高揚要因として多くの学習者によって挙げられていることが顕著である。その一方、中1・2、高2といった時期では自信の向上を中心に様々な理由が挙げられている。また、高1の時期に関しては挙げられている高揚要因の総数自体が他の時期よりも少ない。

表16. 各学年における高揚要因の分布(動機高揚群)

高揚要因	中1	中2	中3	高1	高2	高3	総計
教師	2 (8.0%)	2 (10.0%)		1 (8.3%)	2 (7.7%)		7 (4.7%)
授業	2 (8.0%)	1 (5.0%)	1 (3.6%)	1 (8.3%)			5 (3.3%)
学習経験		1 (5.0%)	1 (3.6%)		3 (11.5%)		5 (3.3%)
目的	1 (4.0%)	2 (10.0%)	11 (39.3%)	1 (8.3%)	2 (7.7%)	19 (48.7%)	36 (24.0%)
学習方法				1 (8.3%)	1 (3.8%)		2 (1.3%)
環境					1 (3.8%)		1 (0.7%)
自信	9 (36.0%)	3 (15.0%)	3 (10.7%)	1 (8.3%)	5 (19.2%)	4 (10.3%)	25 (16.7%)
内発的動機					1 (3.8%)	1 (2.6%)	2 (1.3%)
失敗経験	1 (4.0%)	2 (10.0%)		2 (16.7%)	2 (7.7%)	1 (2.6%)	8 (5.3%)
その他						2 (5.1%)	2 (1.3%)
自信&教師				1 (8.3%)	1 (3.8%)		2 (1.3%)
経験&教師		1 (5.0%)					1 (0.7%)
自信&経験					1 (3.8%)		1 (0.7%)
自信&内発的動機		1 (5.0%)					1 (0.7%)
自信&目的						1 (2.6%)	1 (0.7%)
内発的動機&授業	1 (4.0%)						1 (0.7%)
目的&内発的動機			1 (3.6%)				1 (0.7%)
無記入	9 (36.0%)	7 (35.0%)	11 (39.3%)	4 (33.3%)	7 (26.9%)	11 (28.2%)	49 (32.7%)
総計	25	20	28	12	26	39	150

時間経過による減衰要因次に、動機が減衰した理由について見てみる(表17参照)。中・高6年間の中で高校1年の時期に最も多く、また多岐に及ぶ理由(9カテゴリー)が挙げられていることが顕著である。どの時期においても授業、失敗経験、教師に関する理由が動機減衰の理由として捉えられていることも注目すべきであろう。また、特に中2、高2といった時期において内発的動機の欠如に関する理由を挙げる学習者が多い(4名18.2%と5名17.9%)。これは、Sawyer(2007)がUの形(1年生と3年生が高く、2年生が低いということ)やJの形(1年生と2年生が低く、3年生が高くなるということ)と形容した動機の変容に合致する。

表17. 各学年における減衰要因の分布(動機減衰群)

減衰要因	中1	中2	中3	高1	高2	高3	総計
教師	7 (16.3%)	3 (13.6%)	1 (7.1%)		1 (3.6%)		12 (6.6%)
授業	6 (14.0%)	2 (9.1%)	3 (21.4%)	15 (25.0%)	6 (21.4%)	3 (18.8%)	35 (19.1%)
失敗経験	8 (18.6%)	1 (4.5%)	3 (21.4%)	17 (28.3%)	4 (14.3%)	1 (6.3%)	34 (18.6%)
授業環境				4 (6.7%)		2 (12.5%)	6 (3.3%)
教材		1 (4.5%)	2 (14.3%)	3 (5.0%)	1 (3.6%)		7 (3.8%)
内発的動機 の欠如	6 (14.0%)	4 (18.2%)	2 (14.3%)	2 (3.3%)	5 (17.9%)	2 (12.5%)	21 (11.5%)
その他		1 (4.5%)					1 (0.5%)
教師&授業				2 (3.3%)		1 (6.3%)	3 (1.6%)
失敗経験 &授業環境				1 (1.7%)			1 (0.5%)
授業&失敗 経験				1 (1.7%)			1 (0.5%)
授業&授業 環境				1 (1.7%)			1 (0.5%)
無記入	16 (37.2%)	10 (45.5%)	3 (21.4%)	14 (23.3%)	11 (39.3%)	7 (43.8%)	61 (33.3%)
総計	43	22	14	60	28	16	183

考察

本節では、2つのリサーチクエスションについて考察する。第1のリサーチクエスション(中・高6年の英語学習の中で、どの時期に学習者は学習動機の高揚・減退を経験するか)については、全体の傾向の分析の中で、中3や高3といった受験期が学習動機高揚の時期であることが示された。その一方で、中3から高1の学年の変わり目や高1の初めから終わりにかけてといった時期が、英語の学習動機の減退時期であると言える。これらの変化は統計的に有意であったが、小さな効果量しか示さなかった。今回の調査は、191名と標本サイズが大きかったため、統計的に有意な差が得られた可能性がある。今後、別の学習者でも同じような結果が得られるのかを検証する必要がある。

第2のリサーチクエスション(その学習動機高揚・減退要因にはどのようなものがあるか)については、中1・高1の時期では教師や授業内容、成績の向上・低下をに関して動機を高める要因・減退させる要因として認識している者が多いが、中3の時期は受験や目的意識に関する言及が多く、また中1・中3の時期では達成感といった心理的要素も多く言及されていた。また高1の時期では、不適切なペース・レベル、教材・課題の多さが動機を減退させる要因として多く言及されていた。

先行研究に基づいてまとめた8つの高揚要因と6つの減退要因と、本研究での高揚要因をまとめた表16と減退要因をまとめた表17を比べてみると、改めて目標設定・可能性を高めることが動機高揚要因として重要であることがわかる。動機減退要因としては、特に授業に関する理由や失敗経験に関する理由、そして英語に対する内発的動機の欠如に関する理由は、ほぼどの学年でも挙げられており、日々の授業を通して学習者に学習の楽しさを伝えることの重要性が示唆される。

一方で、学年ごとに異なる要因が動機を高めたり、減退させたりすることも指摘できる。例として教師や授業に関しての要素を考えてみよう。中1や高1ではこれらの要素は動機減退の要因として認識されていたようだ。しかし、中3の時期での言及はそれほど多くなかった。Dörnyei(2001)によって取り上げられ、Cheng and Dörnyei(2007)やGuilloteaux and Dörnyei(2008)の研究で教室内での学習動機を高める戦略が検証されてきているが、このような戦略に関しても使用する時期を見極める必要性が高いことが示唆される。多くの生徒にとって中1や高1で学校環境が大きく変わる。環境の変化に順応しながらやる気を高めるように配慮を要する時期といえよう。そういった時期に学習開始時の動機づけを喚起したり、授業の方法を考慮することによって動機づけの維持と保護を図ったりするべきである。

Kikuchi and Browne(2009)で指摘されているように高校での授業活動は、コミュニケーション活動が少なく、文法訳読が多くなるといわれているが、本研究での分析の中でコミュニケーション活動の少なさや文法訳読に関する記述よりも授業内容が難しい、様々な事柄を覚えられない、課題が多いといった学習内容に関する記述が多かったことも興味深い。

本研究では、同じ理由が動機づけを高めたり、逆に低めたりするということがわかった。例えば、失敗経験が動機高揚理由とも減退理由ともなりうるということが示された。Dörnyei(2001)の指摘するように学習内容の質を高め、失敗経験がうまくやる気が高まることにつながるように教員が配慮することの重要性が示唆されよう。

おわりに

本研究では、ある国立大学教育学部に在籍する英語学習者、計191名に回顧的調査を行うことによって中・高6年間にどのような経験で動機づけが高揚・減退するのかを探索した。本研究の限界点としては、第1に、質問紙票による回顧的方法を採用したことが挙げられる。記憶の喪失の影響を受けず、また、より信頼できるデータ収集方法を使った研究が望まれる。第2に、「英語科教育法基礎」を受講している大学生を研究対象にしている点が挙げられる。中学校教員免許(外国語)の取得を希望する学生が対象であり、比較的英語に対する動機づけが高い学習者であったと考えられる。本研究の結果を他の英語学習者に一般化するには注意を要する。Kikuchi(2015)は、動機減退要因に対する敏感さには個人差があることを示唆しており、本研究に参加した学習者は比較的英語学習に対して動機が高く、また動機減退要因に対して敏感に反応する可能性が考えられよう。さらに、Sakai and Kikuchi(2009)は、モチベーションの高い学習者と低い学習者では動機減退要因の認識が異なることが指摘している。特に、授業の内容・特質、英語に対する内発的動機づけの欠如、失敗経験に関する要因で、差が見られたことを報告している。また、今後は、幅広い学習者を対象とし、動機を変容させる要因と動機の強さについて縦断的に調査をしていく必要があろう。

注

1. 本研究では経験を想起するように求める指示を与えた。経験から言語報告まで時間があるため、記憶の喪失は免れない。記入がないからといって経験がないとは限らないことに留意する必要がある。この点に関する査読者の指摘に感謝する。
2. 本研究の分析結果において、動機高揚群が減衰した理由を述べたり、逆に動機減衰群が高揚した理由を述べたりしていることが示され、群分けと自由記述が矛盾しているようにみえるという査読者からの指摘があった。例えば、資料Aの「ALT」に関する記述は、減衰群に分類された学習者、一方、資料Bの「だらけ」に関する記述は、高揚群に分類された学習者によって書かれたものである。この現象は、ここで示している群分けによるものと考えられる。今回の質問紙では、各学年の初めと終わりのやる気の強さに関して回答を求め、高揚群と減衰群の分類は、後に研究者によって行われた。実際には、各学年の初めから終わりの間にやる気が上がったり下がったりすることは十分あり、その変動に対応して、自由記述が書かれている場合もあると考えられる。群分けと自由記述の相違は、矛盾ではなく、むしろ複雑な動機変容の実態を表していると筆者らは考えている。また、減衰した理由は減衰群が多く、高揚した理由は高揚群が多いという結果は、本研究の群分けによる分析が妥当であることを示しているといえよう。

菊地恵太は神奈川大学外国語学部准教授である。主な研究領域は第2言語習得における個人差、動機づけ、およびカリキュラム分析・評価である。

酒井英樹は信州大学学術研究院教育学系教授である。主な研究領域は、第2言語習得におけるフィードバックやスピーキング・プロセスである。

引用文献

- Berwick, R., & Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? *JALT Journal*, *11*, 193-210.
- Cheng, J. 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*, 153-174. <http://dx.doi.org/10.2167/illt048.0>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Addison Wesley Longman.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2nd ed.). London, UK: Sage.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, *54*, 1-34. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>
- 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*, 55-77. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Hayashi, H. (2005). Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, *41*, 1-17.
- Hinomori, T. (2005). Three factors that motivate L2 learners: From the perspectives of general tendency and individual differences. *JACET Bulletin*, *41*, 37-50.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, *13*, 103-120. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168809341520>
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in Japanese EFL context. In M. Apple, D. Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206-224). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in second language acquisition: Insights from Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K., & Browne, C. (2009). English educational policy for high schools in Japan: Ideals vs. reality. *RELC Journal*, *40*, 172-191. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688209105865>

- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31, 183-204.
- Miura, T. (2010). A retrospective survey of L2 learning motivational changes. *JALT Journal*, 32, 29-53.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). New York, NY: University of Rochester Press.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37, 57-69. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2008.09.005>
- Sawyer, M. (2007). Motivation to learn a foreign language: Where does it come from, where does it go? *Gengo-to-Bunka*, 10, 33-42.
- Shoib, A., & Dörnyei, Z. (2005). Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (pp. 22-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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, 21-35. <http://dx.doi.org/10.1080/17501220802450470>
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 93-125). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

資料A

動機づけを高めた理由に関するカテゴリー、コード、記述例

No.	カテゴリー	コード	記述例(学年)
1	教師	ALT	外人さんが教室に来てくれるのとか楽しかった。新鮮で。(J1)
		教師_ほめ言葉	先生に「英語の訳し方が上手」とほめられた。(J1)
		教師_好き	先生もスキだった。(S1)
		教師_指導	文法の授業で、すごく細かいことまで丁寧に書いてくれる先生がいた。(S1)
		教師_変わった	先生が変わって、良い先生になった。(J2)

No.	カテゴリー	コード	記述例(学年)
2	授業	あてられるから 授業_楽しかった 授業方法_ゲーム 適切な内容	授業で教科書の英文の訳を当てられるので自分で英語を勉強するようになった。(S1) 楽しかった。(J1) 授業中にゲームを取り入れた学習があった。(J1) 能力別クラスになって、1クラスの人数も減り、授業内容も自分に合ったものになった。(J3)
3	経験	海外経験	英国に一週間ホームステイをした。楽しくて英語ってすごいなと思った。(S2)
4	目的	テスト得点の向上 英検の受験 英語教師への夢 海外留学への興味 受験	テストで100点を取りたくて、頑張ろうと思ったから。(J2) 英語検定を受検した。(J1) 英語教師になりたいと思った。(S3) 海外留学(英語圏)に興味をもち始める。(S1) 大学受験に向けて勉強しなければならぬと感じたから。(S3)
5	学習方法	受験方略がわかったから 適切なペースがわかったから	テストでの点の取り方をマスターしてきた。(S2) ペースがわかってきたから。(S1)
6	環境	クラスメートの変更 環境_LLの使用 強制	習熟度クラス編成になってうるさい人が下のクラスに行ったから。(S2) 英語科に入り、中学と違う授業(LL教室など)が始まったから。(S1) 英語ができることが強制されるようになった。(周囲、学校から)(S3)
7	自信	英検_合格 英検_満点 試験_高得点 試験_満点 受験勉強 成績の向上	英検で合格して、自信になったとき。(J3) 英検5級が満点だったので、少々調子に乗った。(J1) 英語が得意になり、高得点がいつもとれるようになったから。(J2) 定期試験で初めて満点をとった。(J2) ちゃんとした塾で勉強し始めたら点数が伸び始めた。(S2) テストの点数が上がったりするとやる気も上がる。(S2)

No.	カテゴリー	コード	記述例(学年)
		達成感	できるようになってきて楽しかった。(J1)
		達成感_ALTの理解	英検の勉強をして外国人講師の自己紹介が分かったから。(J1)
		達成感_表現や語彙の増加	英語の表現や語彙がだんだん増えていき楽しかったから。(J1)
		理解	勉強し始めて分かるようになった。(J2)
		理解_授業内容	授業が理解できるようになった。(S1)
		理解_文法	文法がわかるようになってきたから。(J1)
8	内発的動機	英語学習に対する期待	高校以上の英語学習に対する期待。(S3)
		文法の楽しさ	自分で英文法を徹底的に勉強したら英文法のもつ「論理」と「関連性」に気づき丸暗記では分からない楽しさに気づく。(S2)
9	失敗経験	一念発起	自分の苦手な教科だったので、逆に勉強して得意科目にしようと思ったから。(S1)
10	その他	塾をやめたから	塾をやめたから。(S3)

注. カテゴリーの順番は、「動機を高める要因と衰退させる要因」で挙げた要因の順番に従っている。()は学校種(J:中学校, S:高等学校)と学年を示している。

資料B

動機づけを減衰させた理由に関するカテゴリー、コード、記述例

No.	カテゴリー	コード	記述例(学年)
1	教師	教師_悪い雰囲気	先生が女の先生で、クラスになめられだし、授業の雰囲気が悪かった。(J1)
		教師_嫌い	先生が嫌だったから。(J1)
		教師_性格	先生キレる。(J3)
		教師_性格	予習をやっていない人はチェックし、単位をあげない、と先生が威圧的だった。予習はしたが、やる人、やらない人の差が大きく、自分もやる気がなくなった。(S2)
		教師_読めない字	当初の英語の先生が学校をクビになって代わりの先生がすごく年老いた人で黒板の字が読めない字だった。(J1)
		教師_発音	教師の発音が自分よりも下手だったため。周りの人がみんなカタカナ英語だったのに、教師が1回も注意しなかったため。(J1)
		教師_話の仕方	英語の先生が早口すぎて何を言っているのか分からなかった。(日本語も英語も)(J1)

No.	カテゴリー	コード	記述例(学年)
2	授業	暗記科目	今まで成績もよく楽しかったが文法を覚えるのが嫌になる。中学のころより増えて、「英語を楽しむ」から暗記教科になっていった気がしてやる気が減る。(S2)
		暗記量の多さ	高校の英語は暗記量が多く、とまどったため。(S1)
		課題の多さ	とにかく課題、課題で嫌になってしまった(S1)
		学習量	英語の勉強ばかりだったこと。授業で多くなった。(S2)
		困難	ちょっと難しくなった。(J2)
		困難_繰り返し	聞く、書くの連続で大変だった。いつも同じ繰り返し。(S3)
		困難_リスニング	リスニングが更に難しくなった。(S2)
		困難_内容	内容が難しくなるにつれて少しずつやる気がそれていく…。(J1)
		受験	受験のためのテスト対策をすることが多かったから。(J3)
		授業内容_教科書重視	教科書ばかりでつまらなかった。(J1)
		授業内容_中学と同じ	やっていることが中学と一緒に。単語がふえ、長文になっただけ。(S1)
		授業内容_文法訳読	文法・訳中心の授業。(S3)
		授業方法_受動的	先生のあとについて読む、ただ英語訳をきくだけなどで自主的な学習がなかった。(J2)
		塾の課題	塾で課題をやらされたとき。(J3)
不適切なペース	授業のペースが速すぎてついていけなくなった。(S1)		
3	失敗経験	その他_勉強方法がわからない	予習・復習の仕方が分からなくなった。授業の予習をせず、行ってからあたるころだけをやるようになり、(皆でやっていたため)それで間に合うならいいやと思ってしまった。(S1)
		暗記量の多さ	高校の英語は暗記量が多く、とまどったため。(S1)
		困難	分からなくなり始める。(J1)

No.	カテゴリー	コード	記述例(学年)
		困難_暗記	単語の意味や熟語の意味が増えてきて覚えるのが大変になってきたとき。(J1)
		困難_英文読解	教科書の長文等の明確な訳が与えられず、いまいち英文を読めなくなったから。(S1)
		困難_単語及び文構造	英語科入学。LL教室などでのAETの授業が始まる。単語がむずかしくなる。文の構造がつかみづらくなる。(S1)
		困難_文法	文法につまずき、苦手意識をもった。(J1)
		失敗への不安_授業中の指名	文法や教科書の内容を順番に聞かれて、自分が答えられなかったらと思うと怖かったこと。(S1)
		成績の伸び悩み	成績が伸びなくてイヤになった。(S2)
		成績の低下	リスニングが難しく、それに、苦手で全然点を取ることができなくて投げやりになっていた。(S1)
		達成感の欠如	あまり手ごたえを感じられなかった。(J3)
3	授業環境	クラスメート_トラブル	クラスでトラブルがあった。(S3)
		強制	英語ができることが強制されるようになった。(周囲、学校から)(S3)
		他者との比較	上の学年との比較。(S1)
		不適切なレベル	私は、国際コースで、普通コースより英語のレベルが高くついていけなくなったから。(S1)
4	教材	課題_副読本が面倒	副読本が面倒になって……。 (S1)
		教材_長文の多さ	長文が一気に増えた!!(J2)
		教材の多さ	学校で無駄に教材が多いこと。わけが分からなくなった。(S1)
		長文	文章がとにかく長くなってきて、自分の知らない単語もどんどんでてきた。(S2)
5	内発的動機	きわめたから	ある程度きわめてしまったから。(S2)
		だらける	全体的にダレていた。(J1)
		英語嫌い	英語が嫌い。(J2)

No.	カテゴリー	コード	記述例(学年)
		慣れてきたから	それなりに慣れてきて簡単だし、やる気が下がった。(J1)
		興味の喪失	最初ほど、興味がなくなってきたか、授業に新鮮さがあまり感じられなかったため。(J1)
		受験_終わったから	受験が終わって一安心しました。(J3)
		受験を目的としたから	受験のための勉強しかなくなり、英語を機械的に覚えることがつまらなかった。(S3)
		初めてだから	英語を習ったのはまったく初めてだったので、苦手だと感じた。(J1)
		点数による評価	単語テストの点数や模試の点数で全て評価されているので、英語にたいして意欲や楽しさが感じられなかった。(S2)
		部活動への集中	勉強よりも部活のために学校に行き始めた。(S2)
		飽き	英語のみを勉強した時期に少し飽きたこともあった。(S3)
		面倒になったから	あまり発言しなくなった。めんどうくさくなった。(J2)
		目的の喪失	「何を学んでいるのか」がわからない。(文法・構造などただ読んでいただけ)(J2)
6	その他	進路を迷ったから	受験をするにあたって、普通科か英語科を受けるかで悩んだので。(J2)

注. カテゴリーの順番は、「動機を高める要因と衰退させる要因」で挙げた要因の順番に従っている。()は学校種(J:中学校、S:高等学校)と学年を示している。