

慶應義塾大学経済学部研究プロジェクト

最終成果論文（2017年度）

質的研究を用いた日本の高等学校英語 学習における動機減退とその回復の解明

経済学部 4年 学籍番号：21423738

氏名：山崎 和佳奈

（指導教員：志村 明彦先生）

目次

I. 本研究の理論的背景.....	1
1. はじめに：動機付け研究の概観.....	1
(1) 主な研究分野.....	1
(2) 日本で盛んな動機付け研究分野.....	4
2. 動機減退研究.....	5
(1) 定義.....	5
(2) 先行研究.....	6
① 海外における先行研究：概観と問題点.....	7
(i) 量的研究.....	7
(ii) 質的研究.....	9
② 日本における先行研究：概観と問題点.....	11
(i) 量的研究.....	11
(ii) 質的研究.....	17
(3) 問題点のまとめ.....	19
3. 研究課題.....	21
II. 研究.....	23
1. 被験者.....	23
2. データ収集方法.....	25
(1) 面接形式の決定.....	26
① 面接形式の種類.....	26
(i) 構造化面接 (structured interview)	26
(ii) 非構造化面接 (unstructured interview)	26
(iii) 半構造化面接 (semi-structured interview)	27
② 本研究における面接形式.....	28

(2) インタビュー・ガイドの作成.....	29
(3) 事前面接の実施.....	30
(4) 面接の実施.....	31
(5) 面接日程.....	32
3. データ分析方法.....	32
(1) 書き起こし.....	32
(2) プレ・コーディング.....	33
(3) 1回目のラベル付け.....	33
(4) 2回目のラベル付け.....	35
(5) ラベルの図示化.....	35
III. 結果.....	36
1. 1回目のラベル付け.....	36
(1) 動機減退要因.....	39
(2) 動機減退からの回復要因.....	52
2. 2回目のラベル付け.....	64
(1) 動機減退要因.....	64
(2) 動機減退からの回復要因.....	70
3. データ・ディスプレイ（ラベルの図示化）.....	77
(1) 動機減退要因.....	77
(2) 動機減退からの回復要因.....	78
4. リサーチ・クエスチョンへの答え.....	79
IV 考察.....	84
1. 先行研究との比較.....	84
(1) 類似点.....	85
(2) 相違点.....	87
2. 本研究の課題と将来の研究への提言.....	87

おわりに.....	90
<参考文献>.....	91
付録1 インタビュー内容の書き起こし.....	95
付録2 インタビュー・ガイド.....	143

I. 本研究の理論的背景

1. はじめに：動機付け研究の概観

(1) 主な研究分野

Crookes and Schmidt (1991)による第二言語・外国語学習における動機付け研究の新たな方向性に関する提言を契機として、現在、第二言語、特に英語学習における動機付けについての研究が大変盛んにおこなわれている（c.f., Dornyei and Ushioda, 2009; Murray et al, 2011）が、それは何故だろうか。その理由を特定することは難しいが、Ushioda (2013)によれば、近年のグローバル化の波がその大きな理由の1つだと言える。21世紀になり国どうしのボーダレス化が一層進む中で、言語学習や教育を含めた私たちの生活のあらゆる側面における、共通言語としての英語の重要性を再考する動きが起こっているのだ。その中で、英語学習に大きな影響を与える要因の1つとして動機付けが注目され、現在も引き続き活発な議論が展開されている。

Dornyei (2007)によれば、科学的な文脈における「研究」には2つのタイプがある。1つは、先行研究をまとめていくものである。このタイプの研究は、既に明らかになっていることやまだ解明すべきことを整理できるという点で研究分野に貢献することが可能であるが、一方で、場合によってはただの先行研究の繰り返しになりかねないという点に注意しなければならない。もう1つは、各

研究者が自ら実験を行いデータを集め、なんらかの結論を導き出すというものである。Dornyei and Ushioda (2011) によれば、言語学習における動機付け研究の分野においては、このタイプの研究が大切であるとしている。なぜなら、本研究分野においては既に参考となるような研究が数多く (e.g., Dornyei, 2010; Richards, 2003) 行われており、それらに続く、独自の視点を持った研究がより必要とされているからである。

では具体的に、英語学習における動機付け研究では現在どのような議論が行われているのだろうか。Ushioda (2013) によれば、それらは大きく理論的な観点と教育学的な観点に分けられる。理論的な観点においては、英語圏の人々と意思疎通をはかり、彼らのコミュニティに参加するために英語が必要不可欠な手段であることが英語学習の動機付けであると考えられていた (e.g., Gardner, 2001)。しかしながらグローバル化が進んだ現在では、そうした外的要因に起因した説明は効力を失いつつある。代わりに、自分自身を表現し、アイデンティティを確立させるための手段、というより内的な要因にその動機付けを見出すような研究が現在進みつつある (e.g., Dornyei and Csizer, 2002; Murray et al, 2011)。一方、教育学的な観点においては、英語こそが国際語であり、まず学ばなければならないという義務感が、その動機付けになっているとする (Kubota, 2002)。後の章でより詳細に述べるが、日本においては殊にその傾向が強い。高

校や大学の入学試験に向けて英語を詰め込ませようとする教育者側の姿勢が、学習者の他の言語への興味や関心を低下させているといえるだろう。

以上にみたように2つの視点を軸に議論が行われている一方で、Dornyei and Ushioda (2011) は、動機付け研究における内在的な3つの問題点について触れている。1つ目は、動機付けが抽象的な概念であり、直接は目に見えないものであることだ。そのため動機付けを客観的手段のみによって測定することは不可能であり、主観的な解釈が入らざるを得ない。2つ目は、動機付けが多くの側面をもつことだ。そのため、ある一定の条件下で行われたアンケート等の実験のデータは、複雑で、多くの要因が絡み合っている動機付けのほんの一部を示しているにすぎない。そのため研究者が動機付けを概念化したり評価したりする際は、そのことに留意する必要がある。3つ目は、動機付けが一定のものではなく時間を追うごとに常に変化していくものであるということだ。そのため、ある時点における実験はその変化の一部を切り取ったものにすぎず、全体を捉えているとはいえない。この3点のうち、本研究では特に2点目に着目し、被験者たちにとっての動機減退要因及び回復要因にはどのようなものがあるかということのみならず、それらがどのように関係し、互いに影響しあっているのかを少しでも明らかにすることを試みる。

(2) 日本で盛んな動機付け研究分野

Ushioda (2013) によれば、日本における動機付け研究は、大きく3分野に分けられる。1つ目は動機減退に関する研究、2つ目は長期的にみた動機付けの研究、3つ目は日本人学生にとっての英語と英語学習の意味についての研究である。1つ目の動機減退研究に関しては以下の章で述べるため、ここでは2番目と3番目の研究について軽く触れておきたい。

まず2番目の長期的に見た動機付けの研究であるが、後で述べる動機減退研究と同様、日本の受験英語至上主義ともいえる特殊な英語学習環境が、この長期的な動機付けにも大きく影響していることが分かってきた (e.g., Warrington and Jeffrey, 2005: 320)。すなわち、大学受験を終えるまでは「試験に合格するため」に文法や単語、訳読などの英語学習への動機付けが高まるが、それ以後は動機付けが低くなっていくというものである。加えて、英語によるコミュニケーションは受験では使用しないためあまり動機付けがなされないが、大学入学後はそうした能力がむしろ問われてくるため、生徒たちは戸惑い、大学での英語学習における動機付けを失いがちになる。このように、学年が上がるにつれ動機付けは変化していくものであるが、それらを段階ごとに比較し検討した研究が盛んに行われている (e.g., Nakata, 2006; Ryan, 2009)。

3番目の日本人学生にとっての英語と英語学習の意味についての研究である

が、これは日本に限った話ではなく、海外でも注目されている研究である (e.g., Dornyei and Ushioda, 2009; Murray et al, 2011)。この研究は Dornyei (2005) を皮切りとして、(1)でも述べたような学習者の内的要因に着目し、そこに動機付けを見出しているものだ。分かりやすく言い換えれば、英語を用いて自己を表現したり、将来の自己像を描いたりしたいという欲求が、英語学習への動機付けとなっているということである。こうした研究は大学生のみを対象とするだけでなく日本人全般にも言えることであり、日本人論などへも繋がってくる研究分野であるといえる。

2. 動機減退研究

(1) 定義

前項でも述べたように日本で盛んな動機付け研究の代表例の一つが動機減退に関する研究である。日本においては、世界的にみてもこの研究が盛んである。既に多くの研究者 (e.g., Makarova and Rodgers, 2004; McVeigh, 2002) が明らかにしているように、日本の英語教育現場においては大学入試を意識した、詰め込み式の単調な授業が展開されることが多く、それゆえ英語学習における動機減退が引き起こされやすくなっているのだ。

では、そもそも動機減退とはどのような状態をいうのであろうか。初めに明確

にその定義付けをしたのは Dornyei (2001a) であり、彼は、動機減退とは：

specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioral intention or an ongoing action (p. 143)

即ち、外的要因によって動機付けが減少させられたり失われたりすることと定義づけた。

しかし後の研究によって、動機減退とは必ずしも外的要因だけが原因となる訳ではなく、外的要因、内的要因の双方が相互に影響しあい、起こるものであると理解されるようになってきた (e.g., Arai, 2004; Falout and Maruyama, 2004; Kojima, 2004)。Sakai and Kikuchi (2009) によれば、動機減退を引き起こす主要素の中のひとつは内的動機付け、すなわち内的要因 (自己の成長を目指す等) の欠如である。そこでこれらの先行研究を踏まえて、本研究では動機減退を「外的要因または内的要因によって、ある行動への動機付けが減少させられたり失われたりすること」と定義する。

(2) 先行研究

本項では国内外で行われた動機減退についてと動機減退からの回復についての研究を概観するが、それらをまとめると表 1 のようになる。

表1 海外および国内における外国語学習での動機減退に関する量的研究と質的研究一覧

	量的研究	質的研究
海外	Keblawi (2005) Kim (2009)	Dornyei (2001a) Ushioda (1998, 2001) Keblawi (2005)
国内	Ikeno (2002) Arai (2004) Hasegawa (2004) Falout and Maruyama (2004) Tsuchiya (2004a, 2004b, 2006a, 2006b) Kikuchi and Sakai (2007) Falout et al (2009) Kikuchi and Sakai (2009) Sakai and Kikuchi (2009) Falout (2012) Agawa and Ueda (2013)	Kikuchi (2009) Sodeno and Okazaki (2016)

① 海外における先行研究：概観と問題点

(i) 量的研究

Keblawi (2005) は、イスラエルのアラブ人英語学習者の動機減退要因にはどのようなものがあるかについて量的に研究した。9年生と10年生(中学生と高校生)の294人のアラブ人英語学習者に対し、英語を学習する際どのような要因が彼らの動機を失わせるのかを自由記述式のアンケートを用いて問い、それらをコード化して分類した。その結果、約半数の学習者が直接的または間接的な動機減退要因として教員を挙げる一方で、残り半分の学習者は文法や単語の難しさ

を動機減退の要因として挙げた。この研究においては、イスラエルの中でも教育での政治的差別を受けやすく、また研究の前例が少ないアラブ人の英語学習者に着目した点において貴重であり、かつ次の (ii) で述べる通りこの研究では質的アプローチもなされているため、研究結果はより信頼できるものと言えるだろう。一方で、被験者の抽出方法やデータ分析方法についての記述が少なく、曖昧さが残る。特にデータ分析方法においては、動機減退要因のコード化の過程を明らかにすることでよりこれからのこの分野における研究への貢献度が高まるだろう。

Kim (2009)は、韓国の英語学習者の動機減退要因について量的に研究した。220人の中学生に対し、複数の先行研究から抽出した31項目について、それぞれが動機減退要因としてどれほど当てはまるかをアンケートを用いて4段階評価で尋ねた。その結果、英語学習の難しさが最も強い動機減退要因として挙げられ、教員の能力や教授方法はそこまで強い動機減退要因とはならないことが明らかとなった。

以上2つの海外における量的研究の結果をまとめると、教員に関する要因だけでなく英語学習における困難に関する要因が、学習者の動機減退を引き起こしやすいといえる。これらは次項以下で述べる先行研究の結果とは異なっており、示唆に富んだ注目すべき研究であるといえよう。一方、データ収集・分析に

においてより詳細な記述が望ましい部分も少なからずみられた。

(ii) 質的研究

Dornyei (2001a) は、授業内でのどのような経験が動機減退要因として挙げられるのかについて質的に研究した。ハンガリーのブダペストの中等学校生 50 人に対し、10 分から 30 分のインタビューを実施した。インタビューの内容を書き起こした結果、動機減退要因に関する発言の 40% が直接的に教員をその理由とするものであった。また、周囲の仲間も強い動機減退要因となるとされた。この研究に基づいて Dornyei は外国語学習における 9 つの動機減退要因を体系化し、それらは後の多くの研究において参考とされる重要な指針となった。その意味でこの研究は動機減退要因研究分野に大いに貢献したと言える。一方で、この研究のように動機減退を教員や周囲の仲間などの外的環境のみによるものだとする理論は現在の研究の主流ではなく、Dornyei 自身もそれを修正している (Dornyei, 2001a) ことから、この研究における実験結果のみを参考とすることは必ずしも妥当とは言えず、注意が必要である。

Ushioda (2001) は、フランス語学習者にとっての動機減退要因について研究した。20 人のアイルランドの大学生に対し、2 回に分けて、約 15~20 分のインタビューを実施した。その結果、動機付けには経験から引き出された動機付けと、

将来の目標に向けての動機付けの 2 種類があるが、そのどちらにより強く影響されているかは学習者によって異なるということが明らかになった。この研究においては、インタビューを 2 回実施していることから、1 回のみインタビューに比べてより精緻に被験者の動機付けの変化を捉えることが可能となっているという点で、第 1 節 (1) 主な研究分野 にて述べた問題点の 3 点目の克服に成功していると言える。しかしこの質的研究においてはアイルランドにおけるフランス語学習を研究対象としていることから、日本における英語学習とは、それぞれ母語と学習対象である外国語の組み合わせが異なる。よって、アイルランドの英語話者による、外国語としてのフランス語学習についての結果を日本における英語学習に適用させることは、必ずしも妥当とは言えないため、注意が必要である。

Keblawi (2005) は、前項で説明した通り量的研究と合わせて質的研究も行っている。量的研究の実施対象であった 294 人の学生の中の 25 人と 10 人のアラブ人の教員に対し、半構造化面接 (semi-structured interview) (注 1) を実施して、量的研究で抽出された動機減退要因について尋ねた。一つの研究において量的・質的研究を共に実施したことで結果の説得力は増しているが、面接内容や結果の詳細な記述がなく、あくまで量的研究の補完という位置付けにとどまってしまっている。これでは折角半構造化面接を実施したにもかかわらずそれを十分

に活かしきれていないと言わざるを得ない。

以上、海外における質的研究をまとめると、外国語学習における動機減退要因の指標を生み出したり、長期的な動機付け研究を実施したりと両研究とも動機減退要因研究分野に大きく貢献していると言えるが、ハンガリーにおける外国語としての英語学習、アイルランドにおける外国語としてのフランス語学習はそれぞれ日本における英語学習と異なるのは明らかであり、そこでの研究結果を日本というコンテキストにおける英語教育の参考とする際には注意が必要だと言える。また、量的研究とともに行われる質的研究であっても、その研究についての詳細な言及がなされるべきであると言える。

② 日本における先行研究：概観と問題点

(i) 量的研究

Hasegawa (2004) は、中学生と高校生の英語学習における経験について量的に研究した。アンケートを用いて 125 人の中学生と 98 人の高校生に対し、英語学習が好きかどうか、彼らの成績、英語の授業が好きかどうか、英語学習において興味を失ったことがあるか、もしあるならどのような状況下でのことだったか、について尋ねた。その結果、中学生・高校生にとって、教員に関する経験が動機減退の最も強い要因となると結論づけられた。つまり、教員の不適切な行動が、

動機減退を引き起こすということだ。この実験結果は上で概観した海外における研究結果とは異なっており、日本の英語教育に特徴的な結果という点において示唆に富むと言える。しかしこの実験研究においては、被験者のもつ背景（居住地域、公立校か私立校か等）が均一ではなく、被験者の動機減退の要因がそうした背景の違いからくるものであるという可能性を排除できていない。よって、被験者の抽出方法としては不十分であったといえる。被験者の抽出条件を揃えこの点を改善することで、その被験者たちの実験時の動機減退要因を明らかにすることが可能となり、実験結果は説得力のあるものとなると言えるだろう。

Falout and Maruyama (2004) は、大学入学前の動機減退要因が、学習の到達度が高い生徒と低い生徒でどう変わるのかについて量的に研究した。Dornyei (2001a) が抽出した 9 つの動機減退要因に基づいて、動機減退要因を問うアンケートを作成した。64 人の理学部の大学 1 年生（学内テストによって 2 つのレベルに分けられている）に対し、49 個の項目について、それぞれが動機減退要因として当てはまるかを 6 段階で評価する、という形で尋ねた。その結果、(1) 到達度が低い学生にとって、動機減退要因として最も多く挙げられた要因は自信であり、第二言語自体への態度、授業、教員、周囲の友人たちへの態度、と続く。(2) 一方到達度が高い学生にとって、自信は他の要因と比較的同じ程度で動機減退要因となり得る。(3) 到達度が高い学生と低い学生は比較的同じ程度まで

動機が減退する。(4) 到達度が低い学生は高い学生より早い段階で動機減退する。という 4 つの点が明らかとなった。この研究においては、被験者を到達度別で分類し分析したという点で評価できる。しかし到達度の判断方法が、学内で行われた試験の成績によるものであることからその妥当性には疑問が残る。また、回答を大学入学以前に限定しており、研究対象時期が揃っているため被験者間の比較が可能であるという点で評価できるが、既に大学入学を済ませた学生にそうした中学・高校時の経験について問うているため、被験者の記憶の曖昧さを排除することは出来ない。これらの問題点の改善のために、まず TOEIC など広く実施されている試験での成績により学習者の到達度を判断するとともに、大学 1 年生には入学後から実験時までの経験を問うことで、曖昧さの少ないより直接的な情報を得ることが出来る。

Arai (2004) でも、動機減退の原因にはどのようなものがあるかについて、アンケートを用いて都内の 33 人の私立大学生(彼らの多くは英語を専攻しており、比較的英語のレベルが高い集団である)を対象に、自由記述の形式で動機減退の要因について問うた。Arai はそれらの記述を細分化し、出てきた内容によって項目を設定・分類し、出現回数を調べた。その結果、動機減退の出現順を挙げると、(1) 教師 (2) 授業 (3) クラスの雰囲気/クラスメートとの関係 (4) その他となった。この実験においては自由記述式のアンケートという方法を採用した

ため、被験者の多様な回答を収集することが可能であったと言える。しかしこの実験においては、たとえば大学入学以前の経験など、対象となる時期や言語を特定しなかったため被験者によって回答内容や仕方が異なり、データ抽出における曖昧さを排除しきれなかった。また、データの分類方法や分類基準についても明確な記述がなく、それらも明示することが望ましいと言えよう。Arai 自身が論文中で指摘している通り、量的研究を合わせて行いその結果と比較・融合することで、結果はより説得力のあるものとなり、動機減退研究分野へのより一層の貢献が可能となるだろう。

Falout et al (2009) は、日本の英語学習における動機減退要因と、過去の動機減退の経験が現在の到達度にどのように影響しているか、また英語学習における自己統治能力が生徒の興味、経験、到達度によってどう異なるのかについて調べた。アンケートを用いて 900 人の大学生に対し、過去の動機減退要因について問うた。その結果、動機減退要因は (1) 学習環境などの外的要因 (2) 学習者の内的な要因 (3) 動機減退の経験に対する反応 の 3 つに分類された。またこの研究から、英語を専攻していない、到達度の低い学生は、動機減退の状態から自己をコントロールする力が最も低いことが分かった。この研究においては TOEIC の点数によって生徒の到達度が測られており、それは学習者の到達度の客観的測定に適した手法だと言える。しかし、この研究においても実験が行われ

た時期（大学時）と時間差のある経験（中高時）について尋ねているため、記憶の曖昧さは否めないという欠点があり、その時間差を出来るだけなくすべく改善する必要がある。

Falout (2012) においては、まず Ushioda (1998) を引用しつつ、動機減退からの回復を、動機付けを失った後にそれを回復する過程、と位置付けている。その上で、日本の学習者が外国語として英語を学ぶ際、どのように動機付けを失い、どのように回復し、どのように動機付けを維持するのか、について研究した。157人の日本の大学生に対し、選択回答式と自由記述式を組み合わせたアンケートを実施して上記の要因について問うた。その結果、動機付けの維持のためにソーシャルネットワークを利用するなど、動機減退に対処する方法を身につけている学習者ほど、英語に対する肯定的な自己のイメージをもっていることが明らかになった。この研究は、言語学習に限らず動機減退からの回復全般についても述べた上で、外国語学習における動機減退からの回復についての解明を試みる、数少ない研究であり、研究分野への寄与は大きいと言える。

Agawa and Ueda (2013) においては、日本の外国語学習者の動機減退の経験と、それに対し彼らがどのように反応してきたかについて調べた。20の大学の1899人の学生に対し、5段階評価の40問のアンケートを実施して、動機減退のきっかけを問うた。加えて、動機減退に陥った際の感情とそうした感情を克服す

る努力について、自由記述で回答させる部分も設けられた。その結果、動機減退している学生たちは (1) 英語をより難しいと感じている (2) 教師や授業についてより不満である (3) “L2 self” (Dornyei, 2005) が弱い (つまり、英語を使用している自分のイメージをもてていない) (4) 外国語の使用に関してより大きい不安を経験しているということが分かった。また、動機減退している学習者にとって “L2 self” を構築することが、その動機付けを回復させるためには重要であり、学習者に適切な情報を与えることで、教員はそのイメージの構築や維持に貢献すべきであるとした。しかしこの実験研究においては、アンケートの冒頭で動機減退とその回復についての経験の有無を問い、それに基づいて被験者を分類しているがその具体的な質問内容は記載されておらず、基準が曖昧である。そのため、動機減退からの回復について問うた数少ない研究であるにも関わらず、その実験結果は説得力を欠いている。動機減退からの回復について調査することは、教育現場への貢献度が大変高い研究だと言えるため、研究方法のより一層の充実が望まれるところである。

以上、日本における量的研究をまとめると、まず散見される課題の 1 つとして挙げられるのが、研究対象時期と実験時期の時間差が開いてしまう傾向にあることである。この差が開けば開くほど被験者の記憶は曖昧なものとなり必ずしも被験者の経験に即した発言ではなくなる可能性がある。よって出来るだけ

この差を縮めることが望ましいと言えよう。加えて、Falout (2012)、Agawa and Ueda (2013)などはあるにせよ、動機減退からの回復要因について書かれた研究の数がまだ圧倒的に少ない。この分野は教育現場への貢献度が特に高い研究であるので、より多くの研究者によって検証されるべき研究課題であると言えよう。

(ii) 質的研究

Kikuchi (2009)においては、日本の高校での英語の授業において、どのような要因が動機減退をもたらすのかについて研究した。5人の日本の大学生1年生に対し、先行研究から抽出した8つの動機減退要因について、それらが自身の経験に当てはまるかの構造化面接 (structured interview) (注2)を実施した。また、42人の大学生に対し、面接と同じ質問で構成される自由記述式のアンケートを実施した。その結果、(1)個々の教員の行動、(2)文法訳読の授業、(3)日々の試験と大学入試、(4)単語の暗記、(5)教科書や参考書が動機減退要因として挙げられることが分かった。この実験研究を質的研究と本人たちは呼んでいるが、そこで行われている面接は構造化面接、すなわち口頭で行うアンケート(量的研究)と変わらないものだ。だとすれば、質的研究として被験者側に一定程度の会話の裁量を持たせることのできる、半構造化面接が必要ではないだろうか。

Sodeno and Okazaki (2016)においては、英語学習における動機減退要因は何か、それらの要因や経験について学習者はどのように認識しているかを把握するための実験研究を行った。進学校出身の国立大学生 3 名に半構造化面接を実施し、高校での動機減退経験の具体的な状況や認識についてたずねた。その結果、(1)上位層に合わせた授業、(2)教師の態度、(3)文法訳読式の授業、(4)難解なテスト、(5)難易度の高い大量の課題 が動機減退要因であるとされた。この実験研究も数少ない質的研究であるが、経験を問うている高校時代から時間が経過した被験者にインタビューを実施しているため記憶の曖昧さは否めず、被験者の発言が彼らの高校時代の経験を必ずしも反映しているとは限らない。この研究においてもそうした時間差をなくすべく、むしろ被験者の大学入学後の経験を問うなどの改善方法が考えられる。

以上、日本における質的研究をまとめると、被験者側に回答の裁量があり、本来の意味での質的研究といえる半構造化面接を実施している研究の数はまだ少ない。研究者の時間的制約を考慮すると致し方ない部分もあるかもしれないが、動機減退要因及びその回復要因研究分野の発展のためにも、半構造化面接の実施が望まれるところである。

(3) 問題点のまとめ

上述のように、2000年以降、英語学習における動機減退要因に関しては数多くの研究がなされており、明らかになっていることも多い。これは大変喜ばしいことである。しかしながら、これらの先行研究における改善すべき特徴を挙げるならば、大きく分けて以下の4つとなるだろう。

第一に、表1を見ても明らかなように、量的研究が数多く行われている一方で質的研究の数が圧倒的に少なく、特に日本のものが少ない。これは、データ収集・分析の際研究者のバイアスが入りにくいこと、一般化しやすいということに加え、何よりも短い時間で結果を出すことができるという量的研究の長所ゆえのことである。量的研究においては、アンケート等を実施してその結果を収集・分析することで動機減退要因が「何」であるかを明らかにすることが可能であり、そのような研究は今まで数多くみられる。しかしながら量的研究では、そうした要因どうしの関係性や、そうした要因に共通して影響を与えている被験者の背景などにまで迫ることはなかなか難しく、そうした研究の数は十分であるとはいえない。

第二に、今まで行われてきた研究の多くは学習者に動機減退要因を問う際、Dornyei (2001a)の9つの要因を基にし、問う要因を定めている (e.g., Arai, 2004; Falout and Maruyama, 2004; Hasegawa, 2004; Kikuchi, 2009; Sakai and Kikuchi,

2009)。そのためか、これは Dornyei and Ryan (2015) も指摘していることだが、外国語学習における動機減退要因に関する数多くの量的研究は、Dornyei (2001) が提唱した、以下の動機減退の 9 つの要因をなぞっているにすぎない。

表 2 Dornyei (2001a) における動機減退の 9 つの要因

1. 教員（性格、能力、教え方など）
2. 不十分な学校の設備（教員がよく変わる など）
3. 失敗の経験や成功経験の欠如による自信の喪失
4. 学んでいる外国語に対する否定的な態度
5. 強制的な外国語学習
6. 学習中の他の外国語による障害
7. 対象の外国語が話されているコミュニティへの否定的な態度
8. 周囲の友人たちの態度
9. 授業で使われているテキスト

先行研究を基にしたその方法は、実験研究の指針決定の妥当性を高めるという意味では重要であるが、果たして動機減退要因はそれらで全て出揃っているといえるのだろうかという疑問が残る。

第三に、Dornyei and Ryan (2015) でも指摘されていることであるが、動機減退からの回復について考察した先行研究が少ない。この分野の研究は、今まで行われてきた量的研究の検証・補完のためにも、今までの量的研究での研究対象についてはもちろん、そのみならず未だ量的研究が行われていない研究対象についても行われるべきものであると言える。更に、動機減退からの回復について

の調査結果は実際の教育現場でも活用することのできる、教育者にとっても大いに需要のあるデータだと言える。この点からも、早急に本分野の研究は進められるべきである。

第四に、「大学生」に「高校時代」の経験を問うているものが多い。この研究分野の主たる研究者である大学教員がアクセスしやすい被験者を考えれば、大学生が選ばれる割合が高くなることは容易に想像できる。しかし、記憶というのは時間とともに薄れたり、歪曲したりするものである。そのため、「大学生」から得られた情報が必ずしもありのままの「高校生の現状」を反映していると考えてはいけない。

3. 研究課題

以上の4点を踏まえて、本研究ではそうした先行研究の問題点を補うべく、以下の4点を研究課題に据えることとする。

第一に、質的研究、具体的には半構造化面接を使った研究を実施する。それにより、動機減退要因が何であるかを考えるだけでなく、それらの要因の関係性や共通して影響をあたえる被験者の背景について明らかにしていく。

第二に、面接において、先行研究の枠組にのみとられず、被験者に合わせて柔軟に動機減退要因について問うこととする。上述のようにどのような動機減

退要因があるかは Dornyei (2001a) をもとに量的研究においても検証されているが、果たしてそれですべてなのかということ、質的研究を通して考えていきたい。

第三に、動機減退の原因を聞くと同時にその回復の経験についても問うこととする。この回復についても減退の時と同様、ただ要因を問うだけでなく、それらの関係性などをも聞きだしていく。回復についての先行研究の例としては Falout (2012) などがあり、上述の通り彼は動機減退からの回復を「動機付けを失った後にそれを回復する過程」と位置付けている。これと本研究における動機減退の定義を踏まえ、本研究では動機減退からの回復を「ある行動への動機付けが減少したり失われたりした後、外的要因または内的要因によってその動機付けが回復する過程」と定義する。Falout(2012)は動機付けからの回復研究分野の先行研究であるが、前項で述べたようにこの分野の先行研究の数はまだ少ない。本研究では半構造化面接によって被験者から柔軟な回答を得られることを活かし、動機減退要因のみならずこの動機減退からの回復要因についての解明も進めていきたい。

第四に、筆者自らが高校生につながりがあることを生かし、「高校生自身」に「高校時代」の経験を聞く。それにより、より現実的な経験を聞くことができ、本研究方法の妥当性も上がると思われる。

以上のまとめとして、本研究のリサーチ・クエスチョンを示し、本章の終わりとしたい。

英語を学習している都内私立進学校の高校二年生（女子）は：

1. 英語学習においてやる気を失うことがあるか、もしあれば、それらはどのような要因か。
2. それらの要因に影響を与えた背景にはどのようなものがあるか、またそれらの要因間に何らかの関係性を見出すことができるとすれば、それはどのようなものか。
3. やる気が失われたとき、彼女らはそれについてどのように感じ、またその克服のためにどのように対応してきたか。それらの要因の背景及び関係性はどのようなものか。

(注)

1. 第2章 2. データ収集方法 (1) ① (iii) 参照。
2. 第2章 2. データ収集方法 (1) ① (i) 参照。

II. 研究

1. 被験者

前項で述べたように、本研究の被験者は「進学校」である「都内の私立中高一貫女子校」の「高校2年生」である。本項では初めに、何故被験者をそのように設定したかの理由を述べたい。まず「都内の私立中高一貫女子校」という点であるが、これは筆者の母校であり繋がりがあることから、協力を求めやすいということが挙げられる。時間との兼ね合いもあり、アクセスのしやすさは被験者決定

において重要な要因となった。次に「進学校」という点であるが、本研究では動機減退要因のみならずそこからの回復についての説明をも目的としている。動機が減退したとしてもそこから回復しようという意思をもつような被験者を考えると、英語学習のみならず学習全体に対する意欲が高い者を選ぶ必要があった。そのような学習者をより多く抽出するために、本研究では進学校を調査の対象とした。最後に「高校2年生」という点であるが、そもそも本研究の目的の1つは高校時代の経験を高校生に直接聞くことで、より現実に即したデータを得ることである。そこでターゲットを高校生に絞った。そして調査の実施が11月であることからまず受験生である高校3年生を除外し、また高校入学後半年程度しか経ておらず、高校時代の経験を問うには不十分であると判断したことから高校1年生を除外した。以上の過程より、被験者を高校2年生から抽出することとした。

次にどのように8人の被験者が選ばれたかについてであるが、Dornyei (2007)によると質的研究において初めに設定するサンプルサイズとして最も適切なのは6人から10人である。そこでまず、筆者の高校時代の担任であった英語科の教員と連絡を取り、本研究の主旨と、研究に協力可能な生徒をできれば6、7人求めていることを伝えた。本研究では既に被験者の抽出対象を絞っていることから、高校2年生であるということのみを条件とし、その他の条件の指定は行

わなかった。その結果、予想を上回る 8 人の生徒の協力を得られることとなった。インタビューの日時と場所などのスケジュールは生徒と教員の都合に合わせて決定した。

Dornyei (2007) によると、被験者の一般的な抽出方法には大きく分けて 6 種類 (注 3) ある。その中で本研究のサンプリング方法は maximum variation sampling に最も近い。この方法は、それぞれ異なった経験をもつ人々を被験者とするものである。この方法では多様な回答が収集可能であることから、その中で共通する性質は特に際立ったものだといえる。本研究では外国語学習者にとって一般的な動機減退要因の解明を目指すのではなく、抽出した被験者にとっての動機減退要因及びその回復要因について検証することを目的としているため、この方法を採用することとした。

2. データ収集方法

本項では、データ収集 (面接) の準備から、その実施までの過程について述べることにする。なお、質的研究におけるデータ収集方法については、主に Dornyei (2007) を参考とした。

(1) 面接形式の決定

Dornyei (2007) によれば、面接形式には 3 種類あり、その中で本研究においては半構造化面接を主に採用し、合わせて最初に構造化面接の形式を取り入れている。本項ではまず初めに 3 種類の形式について説明し、次に本研究での面接形式について述べたい。

① 面接形式の種類

(i) 構造化面接 (structured interview)

この形式の面接は、全被験者に同じ質問をし、インタビュー・ガイド ((2) 参照) を作成して質問内容も予め事前にしっかりと決めておくものである。つまり口頭で行うアンケートとも言える。これは被験者間の回答の比較をするには良い方法だと言える。一方で、面接が対象としている領域を予め限定してしまうことから、回答の多様性や柔軟性を制限してしまうことがある。この手法は、書面によるアンケートを実施したいが何らかの理由でそれが難しい場合に採用すべきである。

(ii) 非構造化面接 (unstructured interview)

この形式の面接は、詳細なインタビュー・ガイドを作成せずに、可能な限り被

験者側に回答の裁量をもたせるものである。この形式では、被験者がリラックスして話を続けられるような雰囲気づくりが重要となる。被験者が話し始めやすくするための最初のいくつかのオープニング・クエスチョンのみを想定しておき、その後は被験者に説明を追加して欲しい場合や被験者の回答が続かなくなりそうな場合にのみ質問を投げかける。この形式の面接では、研究者も予期していなかったような柔軟な回答を得ることができ、多様性を損なわない点で優れている。一方で、それらの多様な回答を分析し、被験者間の共通点を導き出すのは容易いことではない上、膨大な時間をかけたにもかかわらず研究者が求めているデータが入手できないこともあり得る。また、分析の際に研究者の解釈が入り込みやすいという問題もある。

(iii) 半構造化面接 (semi-structured interview)

言語研究の分野においてはこの半構造化面接が最も多く使われている (c.f. Dornyei, 2007)。この形式は上述の2つの面接形式の中間形態と言えるものであり、予め用意したガイドラインに沿って質問を展開していくものの、被験者は自分の話したい内容について深く語っていくことが求められている。この形式は研究者が面接内容の現象や分野について十分に概観出来ており、予め作成した質問でなくとも被験者の会話内容を深めていくことが可能である際に適してい

る。それゆえ、この形式の面接ではインタビュー・ガイド及びそれを用いた事前面接が必要となる。研究者は被験者に対し同じような内容の質問をするが、その順序や言葉の選択は状況に応じて変えていく必要がある。

② 本研究における面接形式

上述の通り、本研究の面接形式は半構造化面接であり、また冒頭に構造化面接の形式を取り入れている。具体的な面接の流れとしては、最初に1つ、今までを振り返り自分が英語学習に対してどれほど動機付けをもってやってきたか、1が一番低く、4が一番高いとして数字で表してもらおうという共通の質問（構造化面接）をし、その後は被験者に合わせ柔軟に質問内容を変えていく（半構造化面接）2部構成となっている。初めの質問をそのように設定した理由は2つあり、1つは被験者の動機付けの程度を測るには客観的な指数を用いる必要があると考えたからであり、もう1つは被験者にその値を決めてもらうことで、たとえばなぜ4ではなく一段階低い3にしたのか、などその後の質問に繋げやすくすることができると考えたからである。最初の質問以降は、問うている内容はほぼ同じであるものの、それぞれの被験者に合わせて質問内容を変えている。

なお、面接内容の書き起こしは後の研究にとって大変参考になる資料であるが、これまでの研究では割愛されてきた。それは紙面の制約によるものであり致

し方ないことであるが、本研究を進めるにあたりそうした資料がなく苦労した。そこで本研究では後の研究の一助となることを願いインタビュー内容の書き起こしを章末に付録1として添付しているため、そちらも参照されたい。

(2) インタビュー・ガイドの作成

インタビュー・ガイドとは、実際に面接を行う際に気を付けるべきことをまとめ、また実際の面接において指針となる、台本のようなものである。Dornyei (2007) 及び Richards (2003) を参考に、以下の点に留意してこれを作成した。そして次項の(3)で述べる事前面接の実施を通してインタビュー・ガイドの推敲を重ねた。本研究では書き起こしと同様、後の研究の参考となればとの思いからそのインタビュー・ガイドの完成版を付録2として章末に添付している。

まず、面接において何より大切なのは被験者が話しやすい雰囲気を作ることであるため、面接中の姿勢から服装に至るまで、そうしたリラックスした雰囲気を保つためにはどうすべきかを考慮した。面接を実施する際のことを想定し、考えられるべき工夫（例：服装は白地のものを着用する）を記載した。

また、被験者の話を深めたり背景を探ったりするためには、言い換えや例示等を被験者に求めるなど面接を滞りなく進めるための probe questions（例：○○とはつまり～？(confirmation)）が重要となる。そのような質問を状況に応じて

適切に被験者に投げかけられるよう、予め質問を想定した。

面接内容を正確に記録するためにレコーダー(オリンパス Voice-Trek V-85)を使用するが、被験者の中にはそれに否定的な人もいるため、どのようにすれば被験者を不快にさせることなく録音の許可を得ることが可能かについて考慮した。また、レコーダーに関しては予備を用意し、充電をしたりバックアップを取ったりすることを忘れないよう注意した。

さらに音声だけでは記録することのできない被験者の様子(ため息、笑顔など)や、面接中に気付いたことを書き留めることができるような欄(interview log)を設けた。

面接を終えるにあたりどのような締めくくり方が適切かを考え、インタビュー・ガイドの最後に記載した。まず面接を受けてくれたことに対する感謝を述べ、付け加えや逆質問がないかを問い、面接を締めくくることとした。

(3) 事前面接の実施

インタビュー・ガイドの作成後は、実際にそのガイドを用いて事前面接を行った。対象は筆者の家族であり、そのうち妹は現在大学1年生であることから、少なからず高校時代の経験を記憶しており、面接の良い練習となった。面接の様子はビデオで撮影し、適切な表情や手振り等について検証した。上述の通り、彼女

たちへの面接を通して、作成したインタビュー・ガイドの修正を複数回行った。

(4) 面接の実施

本項では(2)のインタビュー・ガイドを踏まえつつ、実際に面接において留意した点について述べる。

- ・実験者が被験者に与えるイメージが面接を通して重要であり、それによって被験者の話しやすさひいては会話内容も左右されるので、笑顔ではきはきと話すことを心掛けること。
- ・面接内容、及びその録音内容は本研究内でのみ使用し、他に漏らすことはないことを予め被験者に明言すること。
- ・相手の緊張を和らげる質問（部活動について問う等）の際は録音をせず、そうした質問が終わり面接を始めるタイミングでレコーダーのテストをし、その後面接を始めること。
- ・面接においては特定の回答を誘導するような質問は出来る限り避け、あくまで被験者の話した内容について深く問うことを繰り返すこと。
- ・相手の言ったことに対して異なる意見を持っていた場合でも否定するのではなく、詳しく聞きなおすことでその内容を理解しようとする事。
- ・話題を転換させたいときは予めその旨の断りを入れること。

- ・面接の終わりに内容のまとめを簡単に述べ、付け加えや逆質問がないかについて聞いたこと。

(5) 面接日程

実際どのように面接が実施されたかをまとめて、本節の終わりとしたい。

表 3 面接日程

被験者	日付 (全て 2017 年)	場所	時間
A	11 月 15 日	1 階試食室	16 分 33 秒
B	11 月 16 日	3 階情報教室	23 分 25 秒
C	11 月 16 日	3 階情報教室	23 分 18 秒
D	11 月 17 日	3 階相談室	18 分 43 秒
E	11 月 21 日	1 階試食室	14 分 56 秒
F	11 月 21 日	1 階試食室	17 分 43 秒
G	11 月 28 日	1 階試食室	27 分 10 秒
H	11 月 28 日	1 階試食室	17 分 8 秒

3. データ分析方法

(1) 書き起こし

主にパーソナルコンピューターの音声入力機能（グーグル・ドキュメント）を利用し、レコーダーを耳に当て音声を聞き取り、それを筆者が発音してパーソナルコンピューターにて書き起こすという方法を取った。誤字脱字も数は多くないが存在するため、それは手作業にて修正した。この方法により、20～25 分の

1つのインタビューあたり約3時間～3時間半で書き起こしを行った。書き起こしの際は、特に被験者の発言に対しては忠実な再現を心掛け、笑い声などもできるだけ書き起こすよう努めた。

例) M: そうなんだ今その上がっている時なんだ

S: はいんふふふ

(M: 筆者、S: 被験者)

(2) プレ・コーディング

書き起こしたインタビュー内容を複数回読みインタビュー時の状況を思い起こして、インタビュー時に書ききれなかった被験者の様子等のメモを加えた。

例) あこれってどんな感じで説明してもらえるんだろう！みたいな

感じで割とワクワクして、終わってきいて、わあ・・・！すごい！

(感動してる感じ) て思って

(3) 1回目のラベル付け

被験者の会話内容のうち、蛍光ペンを用い、本研究と関係があると思われる箇所に対してマーカーを引いた。直接的には関係のないものであっても、動機減退について被験者の持つ背景等について述べられている部分など、興味深い示唆を与えそうなものに関しても同様にした。後から色を重ねることが出来るよう、ここまでは黄色のマーカーを使用した。

次に黄色いマーカーを引いた内容のうち、動機減退要因について被験者が述べている部分について青色のマーカーを引き、動機減退からの回復について述べている部分についてピンク色のマーカーを引いた。この作業を2、3回繰り返した。

その後、そうしてマーカーを引いた箇所ごとに、その内容を端的に表す言葉（ラベル）を考え、余白に書き込んでいった。しかし言葉を短くしすぎるとラベルを見ただけではどのような内容を表すのかが曖昧となってしまうがちなので、言葉を短くすることに注力しすぎず、明瞭なラベル作成を心掛け修正を重ねた。

その後、ラベル作成の妥当性を確かめるため、本研究指導教員に協力を得て、筆者の作成したラベルを用いて再度ラベリングを行った。また新たなラベルが必要だと思われた際には適宜加えてもらった。筆者と指導教員のラベリングを比較することで、筆者の作成したラベルの修正を重ねた。

そのようにして作成した動機減退要因についての22個のラベルと動機減退からの回復要因についての23個のラベル計45個を「自身」「英語」「英語学習」「教員」「環境」という5つの項目に分類し、それぞれの項目内で通し番号を付けた。(第3章 1 表3・表4 参照)

大学入試での必要性 G2

例1) S: や、英語は結局大学、に入るためにも必要だしっていうので、まあ高、高校生になってからは、それなりにモチベはある

感じ、です。

試験の点数の悪化 B4

例 2) S: まあなんか点数も悪くなってなんかやる気も出なくなって、

(4) 2 回目のラベル付け

1 回目のラベル付けで作成したラベルは書き起こしから抽出した最も細分化されたものであるため、次段階として、それらのラベルを項目ごとにまとめ、その項目に対し上位ラベルを付けるというデータの reduction (Huberman and Miles, 1994) 作業を行った。その際、Dornyei (2001a) などの先行研究での分類に捉われずに、あくまで本研究で抽出されたラベルがどのように分類できるかを考慮し、ラベル付けを行った。その上で、1 回目よりも一段抽象的なそれらのラベルを用いてもラベリングが可能となるように、ラベル付けの修正を加えた。

例 1) 大ラベル (2 回目のラベル付けによるラベル) 「学習内容のつまらなさ」を構成する小ラベル (1 回目のラベル付けによるラベル) :
「突然指名されることのない、緊張感のない授業」、「単調で退屈な解説授業」

例 2) 大ラベル 「学習内容の面白さ・楽しさ」を構成する小ラベル :
「授業により得る知識の質の高さ」、「授業内容の分かりやすさによる理解度上昇」、「長文読解が楽しくなる」

(5) ラベルの図示化

2 回のラベル付けを経て、動機減退要因及びその回復要因にはどのようなものがあるかという要素の抽出を終えた。それを踏まえた上で、被験者の会話内容を

基に要素間の関係性を考慮し、要素と合わせて図示 (display) (Huberman and Miles, 1994) することを試みた。どのような会話内容に基づきその図示を行ったかは、次章にて述べることとする。

(注)

3. Dornyei (2007)によると、一般的なサンプリング方法としては homogeneous sampling, typical sampling, criterion sampling, maximum variation sampling, extreme case sampling, critical case sampling の6種類がある。Dornyei (2007)は、これらのサンプリング法を使用する場合には、理由と共にどの方法を使用したかを明示すべきであると述べている。

III. 結果

1. 1 回目のラベル付け

被験者の会話内容の書き起こしから抽出した動機減退要因及び動機減退からの回復要因についてまとめたものがそれぞれ表3及び表4である。

前述の通り、これらのラベリングの妥当性を確かめるため指導教員に筆者の作成したラベルを用いてラベル付けを依頼し、筆者が行ったラベル付けとの一致割合を計算した。その結果、動機減退要因の一致割合が 83.3% (小数第二位以降切り捨て)、動機減退からの回復要因の一致が 85.0%となった。なお一致しなかった項目については、新たなラベルの追加やより汎用性の高いラベルへの修正、あるいはラベルの統合等を行った。そのような作業を繰り返し、最終的な

ラベルの決定に至った。

表 3 動機減退要因のラベル一覧 【() 内は該当被験者数】

自身	英語 (A)	英語学習 (B)	教員 (C)	環境 (D)
	speaking の嫌悪 (A1) (1)	暗記量の増大による勉強の堅苦しき (B1) (1)	自分が求める内容と教員の指導内容とのずれ (C1) (1)	中 2 の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれている雰囲気 (D1) (2)
	speaking での苦手経験 (A2) (2)	英単語暗記の嫌悪 (B2) (2)		周囲の高レベルな生徒と比較した時の自信のなさ (D2) (1)
	speaking への不安 (A3) (2)	中 2 の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断 (B3) (2)		周囲の高レベルな生徒との比較による苦手意識増大 (D3) (1)
		成績の悪化 (B4) (1)		
		学習内容の難しさ (B5) (4)		
		突然指名されることがない、緊張感のない授業 (B6) (1)		
		単調で退屈な解説授業 (B7) (1)		
		単語が難しい、分からない (B8) (2)		
		授業のスピードに自分の理解が追い付かない (B9) (1)		
		毎回の補習 (B10) (2)		
		文法暗記中心の授業 (B11) (1)		
		授業内テストの多さ (B12) (1)		

		得意な他教科への逃避 (B13) (1)		
		授業を受けること自体が面倒くさい (B14) (1)		
		宿題の多さ (B15) (1)		

表4 動機減退からの回復要因のラベル一覧 【()内は該当被験者数】

自身 (E)	英語 (F)	英語学習 (G)	教員 (H)	環境 (I)
文化祭の終了による区切り (E1) (1)	洋画を吹替なしで観たい (F1) (1)	大学入試での必要性 (G1) (1)	教員の授業展開の上手さ (H1) (4)	周囲の高レベルな生徒との比較による刺激 (I1) (1)
成績低迷の打開を目指す (E2) (1)	海外研修での会話失敗経験のリベンジ (F2) (2)	追試の回避を目指す (G2) (1)	担任教員ゆえの親しみ (H2) (1)	周囲の生徒の明るい雰囲気 (I2) (1)
	speaking での成功体験 (F3) (2)	自分の勉強スタイルの確立 (G3) (1)	流暢な英語話者 (教員) への憧れ (H3) (1)	周囲の生徒との楽しい雰囲気 (I3) (1)
		授業により得る知識の質の高さ (G4) (2)		周囲の生徒との一致団結 (I4) (1)
		授業内容の分かりやすさによる理解度上昇 (G5) (1)		周囲の大人からの大学入試に向けての助言 (I5) (2)
		長文読解が楽しくなる (G6) (1)		周囲の生徒が大学入試に向けて頑張りだす (I6) (1)
		勉強した結果の、試験での好成績 (G7) (1)		上のレベルのクラスにいきたい (I7) (1)
				同い年の speaking が高レベルな生徒からの刺激 (I8) (1)

以下では、実際どのような発言をもとに表 3、表 4 のようなラベルが抽出されたかを述べる。

(1) 動機減退要因

まず英語 (A) 要因について見ていく。ラベル A1 「speaking の嫌悪」は、被験者 E によるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

会話は好きじゃないです。それはたぶん中 1 の時からずっとで、なんか今年はまだいいんですけど、去年とかディベート高 1 やるじゃないですか。全然好きじゃなくて。(被験者 E)

この発言からは、被験者 E がディベート、すなわち台本など決められたものをなぞるのではなく、自主的な英語での発言を求められる場合において嫌悪感を示していることが分かる。

ラベル A2 「speaking での苦手経験」は、被験者 F および被験者 G によるものだ。まず被験者 F の発言は以下の通りである：

あの、従兄弟がアメリカ人っていうのもあってハーフででなんかあのアメリカに遊びに行った時とか自分だけ話あんま入れないとかっていうのもあったりして、やっぱり必要だなとかそういう時には感じるんですけど使わなくていいなら使いたくない。(被験者 F)

この発言からは、親戚内で自分だけ英語を話すことが出来なかったという経験

が、英会話能力の必要性は感じさせつつも彼女の speaking への動機付けを減退させていると言える。続いて被験者 G の発言は以下の通りである：

なんか一応小学校 3、4 年生ぐらいの時に英語の教室に通ってたんですけど、なんか・・・それもなんか最初は何かよくわからないまま楽しくやってたんですけど、なんかだんだん・・・その喋らされるようになってすごい緊張しちゃってすごい苦手意識が強くて怖いなっていう印象だった・・・(被験者 G)

この発言からは、彼女が小学生の時に通っていた塾での、英語を話さなければならぬという緊張の経験が、彼女の英会話への苦手意識を芽生えさせてしまったことが分かる。なお、彼女はもともと緊張しやすい性格でありそれを自覚していることから、緊張の経験が特に苦手意識に結び付きやすかったと言える(付録 1 参照)。

ラベル A3「speaking への不安」は、被験者 G 及び被験者 H によるものだ。

まず被験者 G の発言は以下の通りである：

英語ができるできないも、そうなんですけど自分の性格が内気な方なので、内気というか人と会話をするのがあんまり得意じゃないと言うか、自分が知らない言語、自分の日本語じゃない、日本語以外の言語で誰かと喋るのがすごくだめだなと思っていて、人と話して仲良くなるのも得意じゃないのに、全然喋れないのに、性格・・・恥ずかしがりがちなので、なんかあんまりできないかなみたいなのは思ってたはずと不安であやっぱだめだあみたいなの(被験者 G)

この発言からは、彼女が自分の性格を鑑み、speaking への不安を持ち続けてき

たことがうかがえる。ラベル A2 でも述べたようにこの被験者 G の場合、自身が緊張しやすく話すこと自体があまり得意でないと自覚しており、またその性格により過去に英語の speaking への苦手意識を持ってしまったという経験をしている。そうした彼女の背景が、こうした speaking への不安へと結び付いていると言えるだろう。

次に英語学習要因 (B) について見ていく。ラベル B1「暗記量の増大による勉強の堅苦しき」は被験者 A によるものであり、ラベル B2「英単語暗記の嫌悪」は被験者 A 及び被験者 C によるものである。被験者 A については 1 つの発言内に 2 つのラベルがあるため、まとめて紹介する。彼女の発言は以下の通りである：

だんだんその一覚えなきやいけないことが多くなって、その堅苦しくなっちゃってなんか単語とかを覚えるのがすごい嫌いだったのでなんでやんなくちゃいけないんだろうみたいな (被験者 A)

この発言からは、被験者 A が暗記量の増大、及び英単語暗記の嫌悪により、動機付けを失ってしまったことがうかがえる。また被験者 C も英単語暗記の嫌悪について言及している。彼女の発言は以下の通りである：

うーんその英単の、覚えたら、たぶん、その長文とかにいくらか役立つのかなとは思って、覚えるようにはしてるんです、見ようとは思ってるんですけどなかなか長続きしない (被験者 C)

この発言からは、被験者 C が英単語暗記作業を続けていくことに困難を感じていることが分かる。発言により被験者 C は被験者 A よりもその作業の有用性、必要性は感じていることがうかがえるが、それを以てしても単調な暗記作業は彼女たちにとって困難なものであり、動機減退に結び付きやすいと言える。

ラベル B3「中 2 での中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」は被験者 B と被験者 G によるものであり、ラベル B4「成績の悪化」は被験者 B によるものである。被験者 B については 1 つの発言内に 2 つのラベルがあるため、まとめて紹介する。彼女の発言は以下の通りである：

中 2 になってちょっとたるんで、成績が落ちて、で落ちるとまあなんか点数も悪くなってなんかやる気も出なくなって、（被験者 B）

この発言からは、中学 2 年生という、中学校に慣れ勉強全体に対するやる気が下がりがちな時期において、「このくらいやれば良いだろう」という油断が成績悪化をもたらし、それにより更なる動機減退が起こるという悪循環に陥った被験者の経験が見て取れる。この「慣れによる油断」は被験者 G の発言にも表れている。彼女の発言は以下の通りである：

中 2・・・中 1 の途中ぐらいから中 2 の間はあるまり・・・えと一、だ、だれちゃった部分があってまあ、英語に関わらずどの教科も、勉強めんどくさみみたいな感じで（被験者 G）

被験者 B の時と同様、この発言からも、中学校への慣れが勉強全体のやる気を下げ、それが英語学習における動機減退をも引き起こしていることが分かる。

ラベル B5「学習内容の難しさ」は被験者 C、被験者 D、被験者 F、被験者 H によるものだ。まず被験者 C の発言は以下の通りである：

中 2 中 3 も・・・まあ 3、4 寄りの 3 みたいな感じだったんですけど、高校生になって、やっぱ難しくなってきた、もう 3 に下がっ・・・て、今も 3 くらい、はい、です。(被験者 C)

この発言における「3」や「4」などの数字は、本研究におけるインタビューの最初に、被験者に自分の英語学習におけるやる気を数値化してもらったものである(第 2 章 2 (1) ② 本研究における面接形式 参照)。発言から、被験者 C は高校に入り学習内容が難しくなったことによって、動機減退していることが分かる。次に被験者 D の発言は以下の通りである：

最初が低すぎた。(…) なんか、手も足もでなくて、補習ずっと高 1 までずーっと全部かかかっているみたいな人だったので、(被験者 D)

この発言における「低すぎた」というのは英語学習におけるやる気のことである(付録 1 参照)。この発言から、英語の勉強に対し歯が立たないという状況が彼女の動機付けを下げていると分かる。なおこの発言についてはラベル B10「毎回の補習」にて再び触れる。そして被験者 F 及び被験者 H の発言は以下

の通りである：

最初はでもあの習いたての時は結構新しいものじゃないですか英語って。だから結構興味あって3くらいだったかもしれないんですけどなんかやっぱり結構難しいなっていうのが強かったのでどんどんやる気がなくなっていたっていう感じで（被験者F）

最初の頃は、なんか、やっぱり、あの英語だけ、小学校の頃と違って新しく入ってきた感じで、なんか、ちょっとあんまりよく分からないし、で、なんか、あんまり・・・好きでもないかな、みたいな感じで・・・（被験者H）

被験者Fの場合、英語学習開始当初は動機付けをもっていたものの、その難しさを感じ動機付けが減退していった。また被験者Fについてはこの発言の直前に、中学1年生と2年生の時は英語学習に対する動機付けが低かったと述べている（付録1参照）。その理由を話しているのが上で取り上げた部分の発言で、彼女の場合は学習開始後の早い段階で学習内容を難しい、好きでないと感じるようになり、動機減退が起こっていることが分かる。

ラベル B6「突然指名されることがない、緊張感のない授業」は被験者Cによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

なんかそのランダムで指されないのもう列で行きますって言われているからもう、もう・・・全然もう・・・緊張感が（笑い）（被験者C）

この発言の前に、いつ指名するか分からない別の教員の授業について彼女は、緊

張感をもって臨んでいると話している（付録1参照）。そのような緊張感は少なからず彼女の動機付けを維持していたと言えるだろう。そのような緊張感がなくなることで、動機付けが失われてしまうのだ。

ラベル B7「単調で退屈な解説授業」は被験者 C によるものだ。ラベル B6 で述べていた教員とはまた別の教員についての発言である。彼女の発言は以下の通りである：

なんか・・・その、話を・・・聞いて、自分で、あの読んだりするじゃないですか、あの時は全然もう起きなきゃって感じなんですけど（…）起きるんですけど、話聞いてたりあとあの文章を先生が、解説っていうかここ大事だよって言ってくれてる時は、はい、わかりました、って感じ。（被験者 C）

この発言から、能動的な授業の際には動機付けられていた被験者が、受動的な解説授業の時には動機付けが減退してしまっていることが分かる。

ラベル B8「単語が難しい、分からない」は被験者 C、被験者 F によるものだ。

まず被験者 C の発言は以下の通りである：

あの、やっぱ文章読んで、単語とかが結構訳わからなくて、文章を読む気がなくなってやりたくないなーみたいな（被験者 C）

次に被験者 F の発言は以下の通りである：

なんか単語の意味とかもあんまりわからなくて長文でもそういうのが原因で読めなかったり、みたいな感じがなくて、（被験者 F）

彼女たちの発言から、単語が難しく分からないことで文章読解が苦手となり、それが動機減退に結び付いてしまっていることが見て取れる。

ラベル B9「授業のスピードに自分の理解が追い付かない」は被験者Dによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

追いつかないっていうか、わからないまま進んじゃって、知りたいこと、ていうか学びたいことじゃなかったっていうと上からですけど、まあ自分の意識の低さも塾に合わなかった理由にはあるかなとは思います。
(被験者D)

この発言からは、塾の授業の進みの速さに自分が追い付かないことに対して被験者が無力感を感じ、その状況に対処することを諦めてしまっていることが分かる。それによりこの被験者Dは動機付けを失ってしまっている。

ラベル B10「毎回の補習」は被験者D及び被験者Eによるものである。ラベル B5でも取り上げた被験者Dの発言は以下の通りである：

最初が低すぎた。(…)なんか、手も足もでなくて、補習ずっと高1までずーっと全部かかかっているみたいな人だったので、(被験者D)

この被験者Dの発言からは、その難しさによって学習内容の理解が進まず、結果として毎回補習授業に呼ばれてしまうことが、彼女の動機減退を引き起こしていると言える。ここから、ラベル B5 とラベル B10 は密接に関係していること

が分かる。この点については 2.2 回目のラベル付け において再び述べる。また

被験者 E の発言は以下の通りである：

中 1 の時はたぶんやる気としては 1 とかで、一番苦手だったのが英語で、
毎回補習みたいな感じで、(被験者 E)

彼女の場合も被験者 D と同様英語学習を苦手としており、毎回の補習授業に

よって動機付けが低くなってしまっていると言える。

ラベル B 11 「文法暗記中心の授業」は被験者 E によるものだ。彼女の

発言は以下の通りである：

中 2 まで通ってた塾が O ってバリバリなんか文法だけやって暗記させる
みたいな感じだったんで、そんなに好きじゃないのに、バリバリって
いう感じなのが結構苦手で、(被験者 E)

彼女の発言からは、好きでないのにも関わらず授業が文法暗記を中心に行われ

たことでそれに苦手意識を感じ、動機付けを失ってしまっていることが分かる。

なおこの後彼女は塾を変えることで動機減退から回復する。それについては次

の (2) 動機減退からの回復要因 にて述べる。

ラベル B 12 「授業内テストの多さ」は被験者 E によるものだ。彼女の発言は以

下の通りである：

なんか結構楽観的に考えてて中 1 の時とか。悪い点数とっても、あーま
たかーみたいな感じで、そんなに危機感とか、嫌になったりとかはな

かったんですけど、小テストとか毎回あるじゃないですか、そういうのは好きじゃなかった。(被験者E)

彼女の発言からは、被験者Bよりも日常的に英語の成績が悪かったことから、被験者Bのようにそうした悪い成績が動機減退を引き起こしていた訳ではないことが見て取れる。それよりも、授業内テストが頻繁に行われることの方が、彼女の動機減退をより強く引き起こしていたと言える。

ラベルB13「得意な他教科への逃避」は被験者Fによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

あんまり中学校の時も英語の勉強してなくて数学が得意だったので数学は結構やってたんですけど英語結構後回しにしちゃっててだからなんか単語の意味とかもあんまりわからなくて長文でもそういうのが原因で読めなかったり、みたいな感じがなくて、(被験者F)

この発言の後半部分はラベルB8でも取り上げた部分である。この被験者Fの場合単語の意味が分からず長文が読めないことで動機減退しているが、その背景には英語への苦手意識とそれによる得意な他教科への逃避があったと言える。2. 2回目のラベル付けにてまた触れるが、ラベルB8とこのラベルB13にも密接な関係があると言える。

ラベルB14「授業を受けること自体が面倒くさい」は被験者Gによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

授業を受けるのがめんどくさいみたいな感じになっちゃって、授業中も友達と喋ったり寝たりみたいな感じで、勉強も直前にやればいいじゃん、みたいな感じになっちゃってたので、(被験者G)

彼女の発言からは、英語学習に限らず授業全体に対し、受けるのが面倒くさいという気持ちになっており、それが動機減退をもたらしていると言える。彼女の場合そのような感情を持つようになった背景として、ラベルB3でも述べた通り、中学校生活に慣れ油断をするようになってしまったことが挙げられる。

ラベルB15「宿題の多さ」は被験者Hによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

中2の時に通ってたところの、宿題の量がすごくて、ちょっと、ふふ辛いみたいになって、(被験者H)

発言から、塾での宿題の多さが彼女の動機減退を引き起こしていることが分かる。

次に教員要因(C)について見る。ラベルC1「自分が求める内容と教員の指導内容とのずれ」は被験者Fによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

なんか自分がわかってることとちょっとあってないかなみたいな感じ何か知りたいところとちょっとずれてるなーって思った時そこは分かっているんだよみたいな(被験者F)

この発言から、被験者Fは教員の授業内容が自分が求める内容とずれており失

望していることが分かる。それによって動機付けが減退している。

最後に環境要因（D）についてみていきたい。ラベルD1「中2の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれている雰囲気」は被験者Bと被験者Gによるものだ。

まず被験者Bの発言は以下の通りである：

ほとんどなんか勉強してなかったです。中2の時は。(…)周囲の雰囲気も、あーみたいな。(被験者B)

彼女は良くも悪くも周囲の生徒の雰囲気に流されやすいことを自覚しており

(付録1参照)、周囲のだれた雰囲気に自分も染まり、やる気を失ってしまっていることが分かる。詳しくは2.2回目のラベル付けにて述べるが、彼女の場
合、ラベルB3「中2での中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」もこうした周囲からの影響を強く受けているものだと言える。続いて被験者

Gの発言は以下の通りである：

普通になんか周りも慣れてきて、だれちゃったのもあって、英語だけに
関わらずなんですけど1とかでずっとやってて、(被験者G)

この被験者Gの発言からも、中学2年生での周囲のだれた雰囲気が、彼女の動機減退に繋がっていることが分かる。なお発言中の「1」とは本研究のインタビューの最初の質問で、英語学習に対するやる気を数字で表してもらう中で、最も低い値を示すものである(第2章2.(1)②本研究における面接形式参照)。

ラベルD2「周囲の高レベルな生徒と比較した時の自信のなさ」は被験者Dに

よるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

うーん、この学校にいる限り、周りと自分を比べて、その、そういうところに行きたいっていう子を見てると、自分は無理なんじゃないかとは思います。(被験者D)

補足をすると、彼女の発言中の「そういうところ」とは将来仕事などで英語をつかっていく、ということである(付録1参照)。彼女は周囲の生徒に比べて自分の英語運用能力が低いと感じており、その環境において動機付けを失いがちになっていることが分かる。

ラベルD3「周囲の高レベルな生徒との比較による苦手意識増大」は被験者F

によるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

なんかでも中学校の時は公立だったのでなんかあんまりできないって言うか学校ではできないという感じではなかったのであんまり苦手意識・・授業、塾とかになるとやっぱり苦手なのはすごく分かっちゃうんですけど学校自体ではあんまり平気だったんですけど、やっぱりここ入るとできる人がいっぱいいて苦手意識が強くなっちゃって。(被験者F)

彼女は中学校は公立に通っており高校から被験校に入学した生徒であるが、中学生時には感じなかった周囲の生徒との差を高校入学後に感じ、英語学習への苦手意識をもつようになってしまった。ラベルD2と類似している部分もあるが、ここでは最小単位でのラベル付けを目指すため、別のラベルとして扱っている。

(2) 動機減退からの回復要因

つづいて動機減退からの回復要因について見ていく。まず自身要因（E）についてであるが、ラベルE1「文化祭の終了による区切り」は被験者Bによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

自分運動部だし、ただでさえあのその毎日部活があって、勉強時間も普通の人から比べたら少ないから、文化祭終わってからは、前より勉強するように。高2の文化祭でちょっとひと段落っていうか、くぎりをつけてちょっと勉強頑張ろうっていう、雰囲気にはなりました。（被験者B）

彼女の発言から、自分が運動部であり周囲より勉強時間の確保が難しいという自覚があり、その意識から文化祭の終了を区切りとして動機付けが高まっていることが分かる。

ラベルE2「成績低迷の打開を目指す」は被験者によるものだ。まず被験者Dの発言は以下の通りである：

英語の成績が、あまりよくなくて、今でもあまりよくない人なので、中1、中2が1で、中3で塾通い始めたので、2?3? (…) やばいなど、ふふふ、思って。（被験者D）

この発言から、彼女が自分の英語での成績低迷に危機感をもち、塾に通い出すことで動機付けが徐々に回復していることが分かる。彼女の場合、最初に通った塾には合わず1年でやめてしまうが、その次に通った塾での成功体験が動機減退

からの回復に寄与している。次のラベルF3にて詳しく述べる。なおラベルB5でも触れた通り、この発言における「1」や「2」などの数字は、本研究におけるインタビューの最初に、被験者に自分の英語学習におけるやる気を数値化してもらったものである（第2章2(1)② 本研究における面接形式 参照）。

次に英語要因（F）を見ていく。ラベルF1「洋画を吹替なしで観たい」は被験者Bによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

英語は喋れた方がやっぱりいいな、みたいな。(…) :なんか、ちょっと全然違うっていうか授業の話ではないんですけど、洋画が好きで、それを、なんかその吹き替えじゃなくて、字幕でっていうかまあその英語のやつで聞きたいというのもあって、それもモチベになったっていうか。(被験者B)

この発言の前の部分で、彼女は中学3年生ごろから動機減退から回復しつつあることを述べている（付録1参照）。この発言でその理由の一つとして彼女が挙げたのが、好きな洋画を吹替を通してではなくそのままの音声で聞きたかったということだ。彼女にとり好きな洋画を吹替なしで観たい、という気持ちは動機減退からの回復を助けたと言えるだろう。

ラベルF2「海外研修での会話失敗経験のリベンジ」は被験者C及び被験者Gによるものだ。まず被験者Cの発言は以下の通りである。

去年、海外研修に行ってきたんですけどその時にやっぱり全然喋れなくて、喋れた方がやっぱり楽しんだよなあと思ってやっぱりしゃべりたい

なーって（被験者C）

次に被験者Gの発言は以下の通りである：

高1の時にカナダにあ、あの2週間ぐらいのやつ、に行ったんですけど、なんかその時に、すごく、自分話せなくて、思ったた、まあ話せないだろうなとは思ってたんですけど、なんかそれがすごい悔しくて、なんか自分が、思ってることがこんなにも伝わらないのかっていうのをすごく実感して、なんかそれを受けて、あーやっぱりもっと英語をちゃんとやって、なんか、絶対に今度行った時はこんな思いしないようになりたいなと思ってそこで、結構英語に対するモチベーションと言うか、英語頑張ろうって思って、（被験者G）

発言から、彼女たちが海外研修での英会話に歯が立たなかったという苦い経験を悔しく思い、リベンジのために動機付けが上がっていく様子が見て取れる。被験校では高校1、2年生時に任意で海外研修に行くプログラムが用意されており、そこでの経験が生徒たちを奮起させ得ると言えるだろう。

小ラベルF3「speaking の成功体験」は被験者D、被験者Hによるものだ。ま

ず被験者Dの発言は以下の通りである：

（塾に）行って良かったですね。高1の授業であの、ディベートみたいなのあるじゃないですか。（…）その授業ですごい、周りよりも英語はできないし、文法もはちゃめちゃで、単語量もたぶん自分からすれば少ない方だと思うんですけど、割と周りより喋れたって言うか、（…）それのおかげで今もそのGTECとかその英検の、あの一面接の試験とか、たぶん実力より上の、ふふ、みんなよりはそのたぶん文法とか、ほんとにできないけど、喋るのは割とスムーズにと言うか（被験者D）

この発言で彼女は高校 1 年生になって通い始めた塾について述べている。それまで彼女はずっと英語への苦手意識をもっていたが、塾で speaking の練習を積むことで学校の授業や面接での英会話に想像以上に成功し、それによって英語への抵抗感がなくなった。次に被験者Hの発言は以下の通りである：

最初の頃はなんか、何喋っていいのかなみたいな感じだったし、周りもそんな感じだったので、ちょっと、あー嫌だなみたいなのがあったんですけど、でも最近はなんか割と、なんかしゃべれるようになってきたと言うかこんな感じかなみたいなのが・・・(被験者H)

彼女の発言から、英語を昔より話せるようになったという自覚が、speaking への苦手意識をもっていた彼女を動機減退から回復させたと言える。

ラベルG1「大学入試での必要性」は被験者Bによるものだ。また、ラベルG3「自分の勉強スタイルの確立」とも関係しているので、併せて解説する。彼女の発言は以下の通りである：

まあ大した成績は良くないんですけど、やっ、英語は結局大学、に入るためにも必要だしって言うので、まあ高、まあ高校生になってからは、それなりにモチベはある感じ、です。(被験者B)

うーん、自分の勉強のスタイルがなんとなくわかってきて、私はこれがあってるみたいなのがあって、って感じ。(…)中学生の時はちょっと血迷ってた感じ。がむしゃらに、与えられたものやっていたんですけど、高校生になって受験も意識するようになって、自分から参考書解いたり、問題集解いたりみたいなのが増えました。(被験者B)

この被験者Bは、ラベルF1でも触れたように中学3年生ごろから動機減退から回復している。その要因の1つとして、この「大学入試での必要性」を意識するようになったことが挙げられる。「自分の勉強スタイルの確立」をし、大学入試に対して能動的な姿勢を持つようになったことが、動機減退からの回復を後押ししたのである。

ラベルG2「追試の回避を目指す」は被験者Bによるものだ。これはラベルI4「周囲の生徒との一致団結」と関係しているので、その項で解説する。

ラベルG4「授業により得る知識の質の高さ」は被験者B及び被験者Hによるものだ。まず被験者Bの発言は以下の通りである：

今までの先生と授業スタイルが違って、なん…だろう、普通になんか英語の、…関連した、単語とかの、なんか…単語の、なんだろ、由来とか、そういう感じの雑談みたいなのもあって、あ、自分のなんかこれ知識になるなみたいなのとか。普通にまあ、面白かった。(被験者B)

続いて被験者Hの発言は以下の通りである：

今のところに変えたらなんか先生が面白くて、あの一英語をしてる、その先生が面白かったので、なんかちょっと、英語も楽しいかなあみたいな感じで。(…)なんか英語と関係ないようなことを言ってるような感じなんですけど、でもなんか最終的に英語に繋がって…まあ、なんか。中3、でちょっと楽しいかなみたいになってきてそれで勉強してるうちに、なんかちょっとずつ分かるようになってきた感じがして、やりながら楽しいかなみたいなのがあって、みたいな感じ。(被験者H)

彼女たちの発言から、この「授業により得る知識の質の高さ」はラベルH1「教員の授業展開の上手さ」と密接に関係していることが分かる。雑談のような話が、最終的には学習内容と関連した知識となることに生徒たちは興味をもちやすく、動機付けを高められると言える。

ラベルG5「授業内容の分かりやすさによる理解度上昇」は被験者Eによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

中3の時に中2まで通ってた塾を中3から変えたんですけど、その時にちょっと英語に対するやる気がでて、たぶん3とかそれくらい。(…)中3からはなんか一個一個ちゃんと解説してくれるような塾にかえたので、自分に英語が入ってくるって感じがして。(被験者E)

発言から、中学生3年生で塾を変え、その授業内容の分かりやすさによって理解度が高まり、彼女の動機付けが持ち直していることが見て取れる。なおこのラベルもラベルH1「教員の授業展開の上手さ」と関係していると言える。

ラベルG6「長文読解が楽しくなる」もラベルG5同様被験者Eによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

先生が面白かったっていうのもあって、長文とかを読んでものが楽しくなってきたっていう感じ。(被験者E)

このラベルもH1「教員の授業展開の上手さ」と密接に関係していると言える。

ラベルG7「勉強した結果の、試験での好成績」は被験者Gによるものだ。彼

女の発言は以下の通りである：

中2の途中ぐらいから勉強したらある程度の点数が取れることが分かって、で、あじゃあ本当に頑張ろう！と思って、中3の時とかは、結構頑張ってる、やっと持ち直した？みたいな感じに（被験者G）

彼女は中学1年生の途中ごろから勉強全体において動機減退し成績が下がっていた（付録1参照）。そのような状況に対し危機感をもって勉強した結果、成績が上昇し動機減退から回復している。

次に教員要因（H）について見ていく。H1「教員の授業展開の上手さ」は被験者A、被験者B、被験者E、被験者Hによるものだ。まず被験者Aの発言は以下の通りである。なお同一発言内にラベルI1「周囲の高レベルな生徒との比較による刺激」も含まれているためまとめて解説する。

ひたすらなんか英語の英文法極めるみたいな塾があるんですけどそこにはい、行き始めてからあ、頑張ろうみたいな風に思ってます（…）なんかすごい先生がすごいプロフェッショナルでクラスの人たちも帰国生とかも混じってすごい大人数でやっててすごいレベル高いのを見てなんかああなんか学校の偏差値とかじゃなくてもう英語っていう世界で見ると自分は全然下にいるんだなって思ってすごいなって（被験者A）

この発言から、彼女は塾に行き始めて動機付けが回復しているが、その要因には

「教員の授業展開の上手さ」と「周囲の高レベルな生徒との比較による刺激」が

あると言える。続いて被験者Bの発言は以下の通りである：

中3になって担任がI先生っていう先生になって、なんか英語の授業がすごい面白くて、それであ、あっすごいやる気になった（被験者B）

この発言から被験者Bは教員の授業展開の上手さ、授業内容の面白さによって動機付けが回復していることが分かる。続いて被験者Eの発言は以下の通りである：

先生が面白かったっていうのもあって、長文とかを読んでものが楽しくなってきたっていう感じ。（被験者E）

最後に被験者Hの発言は以下の通りである：

先生が面白くて、あのー英語をしてる、その先生が面白かったので、なんかちょっと、英語も楽しいかなあみたいな感じで。(…)なんか英語と関係ないようなことを言ってるような感じなんですけど、でもなんか最終的に英語に繋がって（被験者H）

ラベルG4、G5、G6の項でも述べたように、このラベルH1「教員の授業展開の上手さ」は学習者を動機減退から回復させる様々な要素に影響を及ぼしている。上で取り上げた発言からも、授業内容の面白さや理解度の上昇に寄与していると言えるだろう。これらの関係性については2.2回目のラベル付けにて再び述べる。

ラベルH2「担任教員ゆえの親しみ」は被験者Bによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

中3になって担任がI先生っていう先生になって、なんか英語の授業がすごい面白くて、それであっすごいやる気になった、担任だからというのもあるんですけど、あちょっと英語頑張ろうってなって（被験者B）

この被験者Bは教員の授業展開の上手さによって動機減退から回復しているが、担任教員であるという親しみがその手助けをしたことが上の発言から読み取れる。

ラベルH3「流暢な英語話者（教員）への憧れ」は被験者Gによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

高2のクラスでM先生っていう先生なんですけど、授業の時に、たまにあの英語で喋る・・・のがあって全部英語で喋る授業、みたいなのを、たまーに学期に1回ぐらいする（…）英語で結構話してて、でそれを見てほんとうにかっこいいなって思って、なんか英語がこんなにスラスラ出てくるってなんか自分の思っているままに話してて、あーほんとにすごいなって思って、それを見てまた頑張りたいなと思っている（被験者G）

彼女は様々な要因により、中学2年生の後半以降動機減退から回復してきた被験者であるが、その要因の1つがこの「流暢な英語話者（教員）への憧れ」である。この発言以降でも被験者Gは教員Mについて度々触れており（付録1参照）、彼女への強い憧れが彼女を再び動機付けてきたと言える。

最後に環境要因（I）について見ていく。ラベルI1はラベルH1で解説済みであるので割愛する。ラベルI2「周囲の生徒の明るい雰囲気」及びラベルI3

「周囲の生徒との楽しい雰囲気」は被験者Aによるものであるためまとめて解説する。彼女の発言は以下の通りである：

そのクラスの人もすごい明るい子たちがいっぱいいてそのいってるところがすごいなんたら楽しい雰囲気でやっているのになんかあんまりそのがっちがっちに英文法やってるって言う意識がなくてそういう授業を受けられるのですごく楽しい（被験者A）

ラベルH1でも述べたように、この被験者Aの動機減退からの回復理由の1つは塾に行き始めたことであるが、教員の授業の面白さの他に周囲の生徒たちの明るく楽しい雰囲気にも影響を受けていることが読み取れる。

ラベルI4「周囲の生徒との一致団結」は被験者Bによるものだ。またここでラベルG2「追試の回避を目指す」も合わせて紹介する。彼女の発言は以下の通りである：

小テストとかも受からないともうすごいなんか地獄の書き取りとかみたいなのが待ってて、それもあるからみんな頑張ろうってなったし、担任だし、みたいな。まあ色んな要素があって、中3の時には、あ、英語、頑張ろ、みたいな感じになりました。（被験者B）

彼女の発言から、追試験を回避するべく周囲の生徒と団結して勉強を頑張ろうとした様子が読み取れる。なおここでもラベルH2「担任教員ゆえの親しみ」を被験者がもっているが、それは周囲の生徒からの影響を受けたものである事が読み取れる（付録1参照）。被験者Bの発言中、またラベルF1、G1にもあるよ

うに彼女は中学 3 年生ごろから動機減退からの回復を経験しているが、それには様々な要因が関係している。

ラベル I 5「周囲の大人からの大学入試に向けての助言」は被験者 B 及び被験者 G によるものだ。まず被験者 B の発言は以下の通りである：

なんか中学生の途中までたるんでた、みたいな感じでいったんですけど、高校生になってやっぱ毎日英語やらないと、英語って積み重ねだから、みたいのを言われて、あーじゃあ毎日音読とかでもしないと、みたいになって（被験者 B）

続いて被験者 G の発言は以下の通りである：

そのくらいの時期になると、そのセンターの同日とかも受けさせられて、なんか周囲の人とかも英語はもう高 2 のうちに完成させないとだめだ、みたいなことをすごいいわれて、あ英語本当に頑張らなきゃいけないんだと思って、（被験者 G）

これらの発言から、大学入試への助言が彼女たちの動機付けを高めたことが分かる。

ラベル I 7「周囲の生徒が大学入試に向けて頑張りだす」は被験者 G によるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

なんか相対的と言うかなんかもう周りも頑張り始めるし、あー今やんなきゃいけないんだなあみたいな感じで頑張ろうと思っていて、（被験者 G）

彼女は様々な要因により動機減退から回復した被験者である（ラベルH3 参照）が、その要因の1つがこの要因である。ラベルD1で述べたように彼女が動機減退した理由の1つも周囲からの影響であるが、そこから回復したのも同じく周囲からの影響を受けていたことが読み取れる。

ラベルI8「上のレベルのクラスにいきたい」、I9「同じ年の speaking が高レベルな生徒からの刺激」もラベルI7同様被験者Gによるものだ。彼女の発言は以下の通りである：

高2になってクラス分けみたいなのがあって、まあそれもあるから頑張ろうっていうのがさらにあって、（被験者G）

隣の席の子とか、すごく、なんかペラペラで、なんか3ヶ月留学行ってた子が隣だったんですけど、すごいなんか、もう、聞いているだけで圧倒されちゃってこっちが（…）本当になんか自分と同じ歳で（…）発音どうしたのとかって言ったら自分で頑張って矯正した、って言っててストイックだなあすごいって、思って（被験者G）

彼女の発言から、上級レベルのクラスを目指すということも彼女を動機付けていることが分かる。また彼女は流暢な英語話者に憧れていることもあり（ラベルH3）、speaking が高レベルな同級生に刺激を受けたことも彼女の動機付けを高めていることが分かる。

2.2 回目のラベル付け

ここでは、1回目でのラベルを少し抽象化させ、一段上級レベルでのラベリングを試みた。ここでのラベルは、次項の(3)の図においては、二重丸(◎)で示された部分となる。

(1) 動機減退要因

2回目のラベル付けにおいては、1回目のラベル付けにより抽出された22個のラベル(「小ラベル」とする)を、「学習内容の嫌悪」「学習内容の多さ」「学習内容の難しさ」「学習内容のつまらなさ」「成績の悪さ」「周囲の環境」「たるんだ態度」「speaking への苦手意識・嫌悪」「教員の指導内容への不満」の9個のラベル(「大ラベル」とする)へとまとめた。さらにその最初の5つは「学習内容」に関するものとしてまとめられるためそのような括りを設けた。また、これらの9個の大ラベル及び22個の小ラベルの関係性を被験者の発言内容より抽出し、3. データ・ディスプレイ において矢印を用いて図式化した。小ラベルを大ラベルへとまとめる過程及びそれらの関係性について、以下で述べる。

大ラベル「学習内容の嫌悪」を構成する小ラベルはB2「英単語暗記の嫌悪」、B11「文法暗記中心の授業」、B13「得意な他教科への逃避」の3つである。このうちラベルB11については被験者Eによるものであるが、彼女の発言は以下

の通りである：

中 2 まで通ってた塾が O 塾ってバリバリなんか文法だけやって暗記させるみたいな感じだったんで、そんなに好きじゃないのに、バリバリっていう感じなのが結構苦手で、(被験者 E)

彼女の場合文法学習に嫌悪感をもっており、それにも関わらず文法中心の授業を受けたことが、動機減退へと繋がっていることが分かる。よってこの小ラベルを大レベル「学習内容の嫌悪」に分類した。また、ラベル B 13「得意な他教科への逃避」は被験者 F によるものであるが、彼女の発言は以下の通りである：

数学が得意だったので数学は結構やってたんですけど英語結構後回しにしちゃっててだからなんか単語の意味とかもあんまりわからなくて長文でもそういうのが原因で読めなかったり、みたいな感じが多くて、(被験者 F)

彼女は英語学習を難しいと感じており (ラベル B 5 参照)、その苦手意識が彼女を英語学習から遠ざけ、他教科へ逃避させている。そうして英語学習を避けることで一層英単語の意味が分からなくなり、動機減退へと繋がってしまっている。よってここでは「英語学習の難しさ」→「他教科への逃避」→「英単語が分からない」→ 動機減退 と図式化することができる。ラベル B 2 は被験者 A によるものであるが、このラベルは B 1「暗記量の増大による勉強の堅苦しさ」へと繋がるため、次の大ラベル「学習内容の多さ」にて解説する。

大ラベル「学習内容の多さ」を構成する小ラベルはB1「暗記量の増大による勉強の堅苦しさ」、B12「授業内テストの多さ」、B15「宿題の多さ」の3つである。このうちB1については被験者Aによるものであるが、彼女の発言は以下の通りである：

なんかその中1の時は結構、なんだろう、その簡単な会話とかでその一友達と、その一なんだろう、楽しくやれたのが、だんだんその一覚えなきゃいけないことが多くなって、その堅苦しくなっちゃってなんか単語とかを覚えるのがすごい嫌いだったのなんでやんなくちゃいけないんだろうみたいな（被験者A）

ここから、小ラベルB2「英単語暗記の嫌悪」という被験者の背景が、小ラベルB1「暗記量の増大による勉強の堅苦しさ」を被験者に感じさせ、動機減退をもたらしていることが分かる。よって、「英単語暗記の嫌悪」→「暗記量の増大による勉強の堅苦しさ」と図式化することが出来る。また小ラベルB12、B15もこの大ラベル「学習内容の多さ」に分類できると言えるためそのようにした。

大ラベル「学習内容の難しさ」は小ラベルB5「学習内容の難しさ」をそのまま使用できるためそのようにし、この大ラベルを構成する小ラベルはB8「単語が難しい、分からない」とB9「授業のスピードに自分の理解が追い付かない」の2つとした。上述の通り、大ラベル「学習内容の嫌悪」とこの「学習内容の難しさ」は密接に結びついていると言えるだろう。また、この大ラベル「学習内容

の難しさ」は大ラベル「成績の悪さ」にも影響しているが、それは後者の項目にて述べる。

大ラベル「学習内容のつまらなさ」を構成する小ラベルはB6「突然指名されることのない、緊張感のない授業」、B7「単調で退屈な解説授業」の2つである。B6、B7共に被験者Cによるものである。彼女は授業のつまらなさ、退屈さによって眠くなることが多く（付録1参照）、そのような状況下で動機減退しやすい被験者だと言えるだろう。

大ラベル「成績の悪さ」を構成する小ラベルはB4「成績の悪化」とB10「毎回の補習」である。これらは大ラベル「学習内容の難しさ」の「結果」であるためここでは別のラベルとして扱うこととした。小ラベルB10「毎回の補習」は被験者Dと被験者Eによるものであるが、そのうち被験者Dの発言は以下の通りである：

最初が低すぎた。(…)なんか、手も足もでなくて、補習ずっと高1までずーっと全部かかかっているみたいなのだったので、(被験者D)

小ラベルB5でも述べたが、この発言における「低すぎた」というのは英語学習におけるやる気のことである（付録1参照）。この発言から、「学習内容の難しさ」の結果としての「毎回の補習」が、彼女の動機減退を引き起こしていることが分かる。よって「学習内容の難しさ」→「毎回の補習」と図式化できる。また

「成績の悪化」は小ラベルB3「中2での中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」と関係しているので、それは後者の項目にて述べる。

大ラベル「周囲の環境」と大ラベル「たるんだ態度」は深く関係しているので、まとめて解説する。大ラベル「周囲の環境」を構成する小ラベルはD1「中2の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれていく雰囲気」、D2「周囲の高レベルな生徒と比較した時の自信のなさ」、D3「周囲の高レベルな生徒との比較による苦手意識増大」の3つであり、大ラベル「たるんだ態度」を構成する小ラベルはB3

「中2の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」、B14「授業を受けること自体が面倒くさい」の2つである。まず大ラベル「周囲の環境」の中で小ラベルD1とD2はまとめて「周囲の高レベルな生徒と比較した時の自信のなさ・苦手意識増大」とした。次に小ラベルD3「中2の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれていく雰囲気」であるが、これは大ラベル「たるんだ態度」の小ラベルB3「中2の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」及びB14「授業を受けること自体が面倒くさい」に影響を及ぼしている。これらは被験者B及びGの発言から見て取れるので、以下に見ていく。まず被験者Bの発言は以下の通りである：

ほとんどなんか勉強してなかったです。中2の時は。(…)周囲の雰囲気も、あーみたいな。(被験者B)

まわりも、やっぱまわりの雰囲気の流れちゃうってところがあると思うんですけど、(…) まあみんなで教えあったりとか中 1 の時とかはしてたんですけど、中 2 からはぼったりみたいな。(被験者 B)

次に被験者 G の発言は以下の通りである：

中 2・・・中 1 の途中ぐらいから中 2 の間はあるまり・・・えと一、だ、だれちゃった部分があってまあ、英語に関わらずどの教科も、勉強めんどくさみみたいな感じで、普通になんか周りも慣れてきて、だれちゃったのもあって、英語だけに関わらずなんですけど 1 とかですずっとやってて、(被験者 G)

彼女たちの発言から、小ラベル D3「中 2 の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれている雰囲気」が小ラベル B3「中 2 の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」、小ラベル B14「授業を受けること自体が面倒くさい」に影響していると言える。また被験者 G の発言からは小ラベル B3 が小ラベル B14 に影響を及ぼしていることも見て取れる。以上より、「中 2 の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれている雰囲気」→「中 2 の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」、「中 2 の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれている雰囲気」→「授業を受けること自体が面倒くさい」、そして「中 2 の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」→「授業を受けること自体が面倒くさい」と図式化することが出来る。

また被験者 B の発言からは、小ラベル B3「中 2 の中だるみ期間での、学校の勉

強に対する慣れによる油断」が小ラベルB4「成績の悪化」にも影響を及ぼしていることが分かる。彼女の発言は以下の通りである：

中2になってちょっとたるんで、成績が落ちて、で落ちるとまあなんか点数も悪くなってなんかやる気も出なくなって、(被験者B)

この発言から、「中2の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」

→「成績の悪化」→動機減退、と図式化することができる。

最後に小ラベルA1「speaking の嫌悪」、A2「speaking での苦手経験」、A3「speaking への不安」は大ラベル「speaking への苦手意識・嫌悪」、小ラベルC1「自分が求める内容と教員の指導内容とのずれ」は大ラベル「教員の指導内容への不満」とした。小ラベルA2、A3でも述べたように、これら2つのラベルは被験者Gの発言から抽出されたものであり、そうした苦手意識や不安がうまれた背景には、彼女の内気な性格があると言える。

(2) 動機減退からの回復要因

動機減退要因と同様、1回目のラベル付けにより抽出された23個のラベル(小ラベル)を「学習内容の面白さ・楽しさ」「『勉強』自体への意識の高まり」「成績の上昇」「周囲の雰囲気」「教員の能力・親しみ」「周囲からの刺激」「speaking・listeningの上達を目指す」「speaking・listeningの成功体験」「大学入試での必要

性」の9個のラベル（大ラベル）へとまとめた。さらにそれらの大ラベルのうち最初の3つを「学習」、次の3つを「周囲の環境」、その次の2つを「speaking・listening」と括った。そしてこれらの9個の大ラベル及び23個の小ラベルの関係性を被験者の発言内より抽出し、(3)において矢印を用いて図式化した。それらの過程を以下に述べる。

大ラベル「学習内容の面白さ・楽しさ」を構成する小ラベルはG4「授業により得る質の高さ」、G5「授業内容の分かりやすさによる理解度上昇」、G6「長文読解が楽しくなる」の3つである。ラベルG4でも述べた通り、雑談のような話が、最終的には学習内容と関連した知識となることを生徒たちは「面白い」と感じ動機付けの回復へと繋がりやすい。また(1)1回目のラベル付けでも述べた通りこれらの要素はすべて小ラベルH1「教員の授業展開の上手さ」の影響を受けている。小ラベルG4は被験者B及び被験者Hによるものだ。被験者Bの発言は以下の通りである：

面白かった。ためになる感じが。(…)今までの先生と授業スタイルが違って、なん…だろう、普通になんか英語の、…関連した、単語とかの、なんか…単語の、なんだろ、由来とか、そういう感じの雑談みたいなのもあって、あ、自分のなんかこれ知識になるなみたいなのとか。普通にまあ、面白かった。(被験者B)

また被験者Hの発言は以下の通りである：

先生が面白くて、あの一英語をしてる、その先生が面白かったので、なんかちょっと、英語も楽しいかなあみたいな感じで。(…)なんか英語と関係ないようなことを言ってるような感じなんですけど、でもなんか最終的に英語に繋がって・・(被験者H)

さらに小ラベルG5及びG6は共に被験者Eによるものだが、彼女の発言は以下の通りである：

中3からはなんか一個一個ちゃんと解説してくれるような塾にかえたので、自分に英語が入ってくるって感じがして。(被験者E)

先生が面白かったっていうのもあって、長文とかを読んでものが楽しくなってきたっていう感じ。(被験者E)

以上の発言から「教員の授業展開の上手さ」→「授業により得る知識の質の高さ」、「教員の授業展開の上手さ」→「授業内容の分かりやすさによる理解度上昇」、「教員の授業展開の上手さ」→「長文読解が楽しくなる」と図式化できる。

大ラベル「『勉強』自体への意識の高まり」を構成する小ラベルはE1「文化祭の終了による区切り」、G3「自分の勉強スタイルの確立」の2つである。これらは英語学習に限った話ではなく、被験者が勉強そのものに対してやる気をもって向き合い始めたことが動機減退からの回復へと繋がっているため、このような分類とした。

大ラベル「成績の上昇」を構成する小ラベルはE2「成績低迷の打開を目指す」、G2「追試の回避を目指す」、G7「勉強した結果の、試験での好成绩」の3つで

ある。このうち最初の2つはまとめて「追試回避・成績低迷の打開を目指す」とした。被験者Bの発言から、彼女が追試回避を目指した理由の1つに周囲からの影響があったことが読み取れるため以下で紹介する：

小テストとかも受からないともうすごいなんか地獄の書き取りとかみたいなのがあって、それもあるからみんな頑張ろうってなったし（被験者B）

以上より、「周囲の雰囲気」→「追試回避・成績低迷の打開を目指す」と図式化することができる。大ラベル「周囲の雰囲気」については次に解説する。

大ラベル「周囲の雰囲気」を構成する小ラベルはI2「周囲の生徒の明るい雰囲気」、I3「周囲の生徒との楽しい雰囲気」、I4「周囲の生徒との一致団結」の3つである。このうちラベルI2とI3はまとめて表記することとした。「周囲の雰囲気」が追試回避を目指す要因となったことは上に述べた通りだが、この「周囲の雰囲気」は大ラベル「教員の能力・親しみ」内の小レベルH2「担任教員ゆえの親しみ」へも影響していると言える。被験者Hの発言から抜粋して紹介する。

中3の時はあ、5組だったんですけど、中3の5はたぶん担任全員みんな大好き、みたいな風潮があって、で英語の授業も和気あいあいとしていて。（被験者B）

この発言から被験者Bだけでなく周囲の生徒も担任教員への親しみを持っていることが読み取れる。その一体感が、被験者Bの動機付けを高めたと言えるだろ

う。よって「周囲の雰囲気」→「担任教員ゆえの親しみ」と図式化できる。

大ラベル「教員の能力・親しみ」を構成する小ラベルはH1「教員の授業展開の上手さ」、H2「担任教員ゆえの親しみ」、H3「流暢な英語話者（教員）への憧れ」の3つである。このうち初めの2つは図式化について解説済みであるのでここでは割愛する。小ラベルH3「流暢な英語話者（教員）への憧れ」は被験者Gによるものであるが、彼女の発言は以下の通りである：

高2のクラスでM先生って言う先生なんですけど、授業の時に、たまにあの英語で喋る・・・のがあって全部英語で喋る授業、みたいなのを、たまーに学期に1回ぐらいする（…）なんかでも英語で結構話してて、でそれを見てほんとうにかっこいいなって思って、なんか英語がこんなにスラスラ出てくるってなんか自分の思っているままに話してて、あーほんとにすごいなって思って、それを見てまた頑張りたいなと思っている（被験者G）

彼女の発言から、「流暢な英語話者（教員）への憧れ」→「speakingの上達を目指す」と図式化することができる。

大ラベル「周囲からの刺激」を構成する小ラベルはI1「周囲の高レベルな生徒との比較による刺激」、I5「周囲の大人からの大学入試に向けての助言」、I6「周りが大学入試に向けて頑張るだす」、I7「上のレベルのクラスにいきたい」、I8「同じ年の、speakingが高レベルな生徒からの刺激」の5つである。小ラベルI5は被験者Gによるものであるが、彼女の発言は以下の通りである：

隣の席の子とか、すごく、なんかペラペラで、なんか3ヶ月留学行ってた子が隣だったんですけど、すごいなんか、もう、聞いているだけで圧倒されちゃってこっちが、なんかこんなんでごめんねって感じになっちゃって、なので周りの子たちのあれもすごい・・・影響も。本当になんか自分と同じ歳で・・・(被験者G)

小ラベルF2で紹介したようにこの被験者Gは海外研修での会話失敗経験のリベンジに燃えており、そうした背景が上の小ラベルH3「流暢な英語話者(教員)への憧れ」やこの小ラベルI8にも影響を及ぼしていると推測される。そのことに関して被験者が直接言及している箇所がないため図式化することは避けるが、少なくとも上の発言から「同い年の、speakingが高レベルな生徒からの刺激」→「speakingの上達を目指す」と図式化することができる。また小ラベルI5、I6は被験者B、被験者Gによるものであるが、これらは大ラベル「大学入試での必要性」を被験者に再認識させているという点で影響を及ぼしている。被験者B及び被験者Gの発言は以下の通りである：

高校生になってやっぱ毎日英語やらないと、英語って積み重ねだから、みたいのを言われて、あーじゃあ毎日音読とかでもしないと、(被験者B)

センターの同日とかも受けさせられて、なんか周囲の人とかも英語はもう高2のうちに完成させないとだめだ、みたいなことをすごいいわれて、あ英語本当に頑張らなきゃいけないんだと思って、なんだろう、なんか相対的と言うかなんかもう周りも頑張りはじめると、あー今やんなきゃいけないんだなあみたいな感じで頑張ろうと思っていて(被験者G)

彼女たちのこれらの発言から、「周囲の大人からの大学入試に向けての助言」→

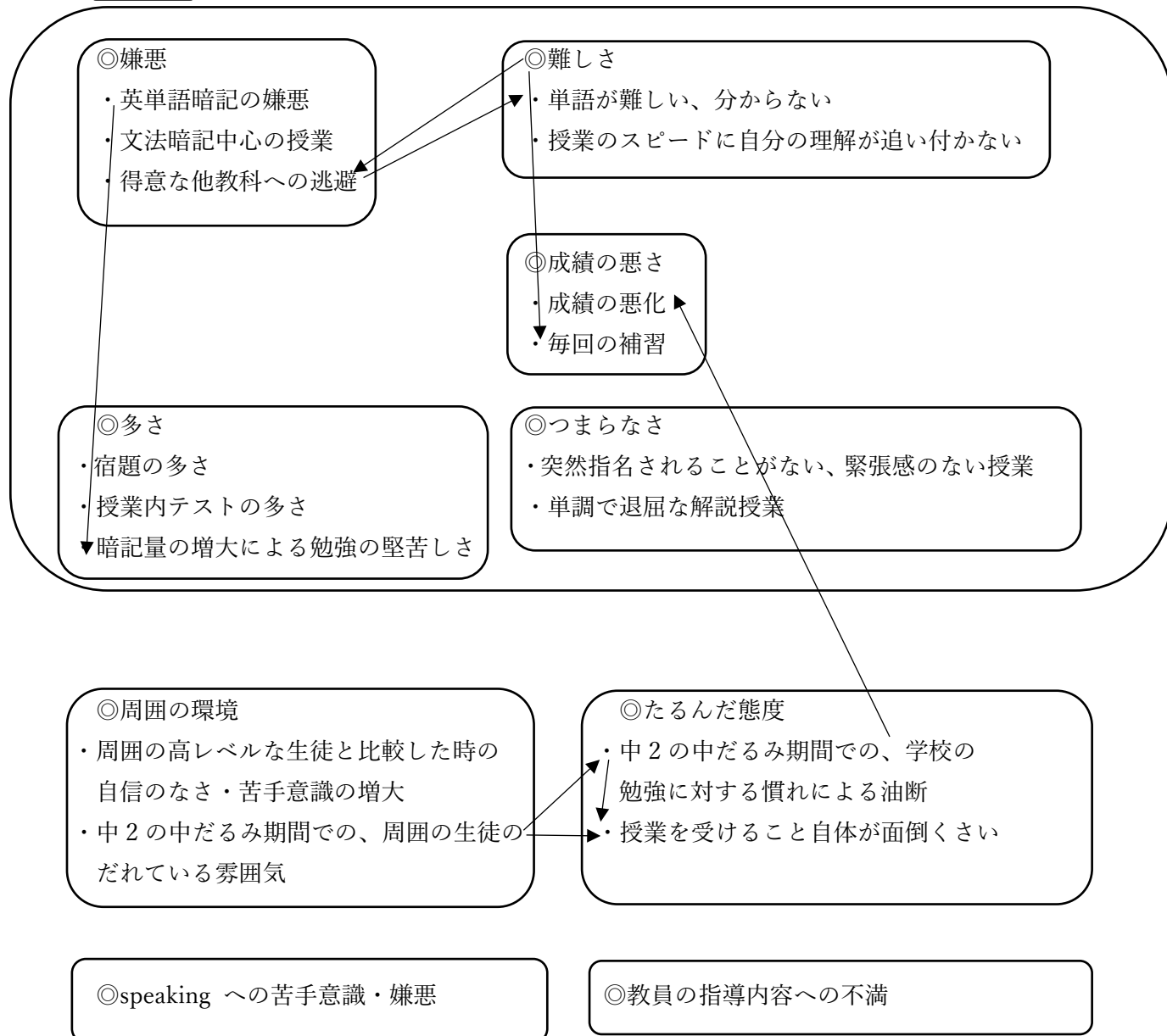
「大学入試での必要性」、「周りが大学入試に向けて頑張りだす」→「大学入試での必要性」と図式化することができる。

大ラベル「speaking・listeningの上達を目指す」を構成する小ラベルはF1「洋画を吹替なしで観たい」、F2「海外研修での会話失敗経験のリベンジ」の2つであり、また小ラベル「speakingでの成功体験」はそのまま1つの大ラベルとした。上で解説したように、被験者Gの発言から「同じ年の、speakingが高レベルな生徒からの刺激」→「speakingの上達を目指す」と図式化できる。

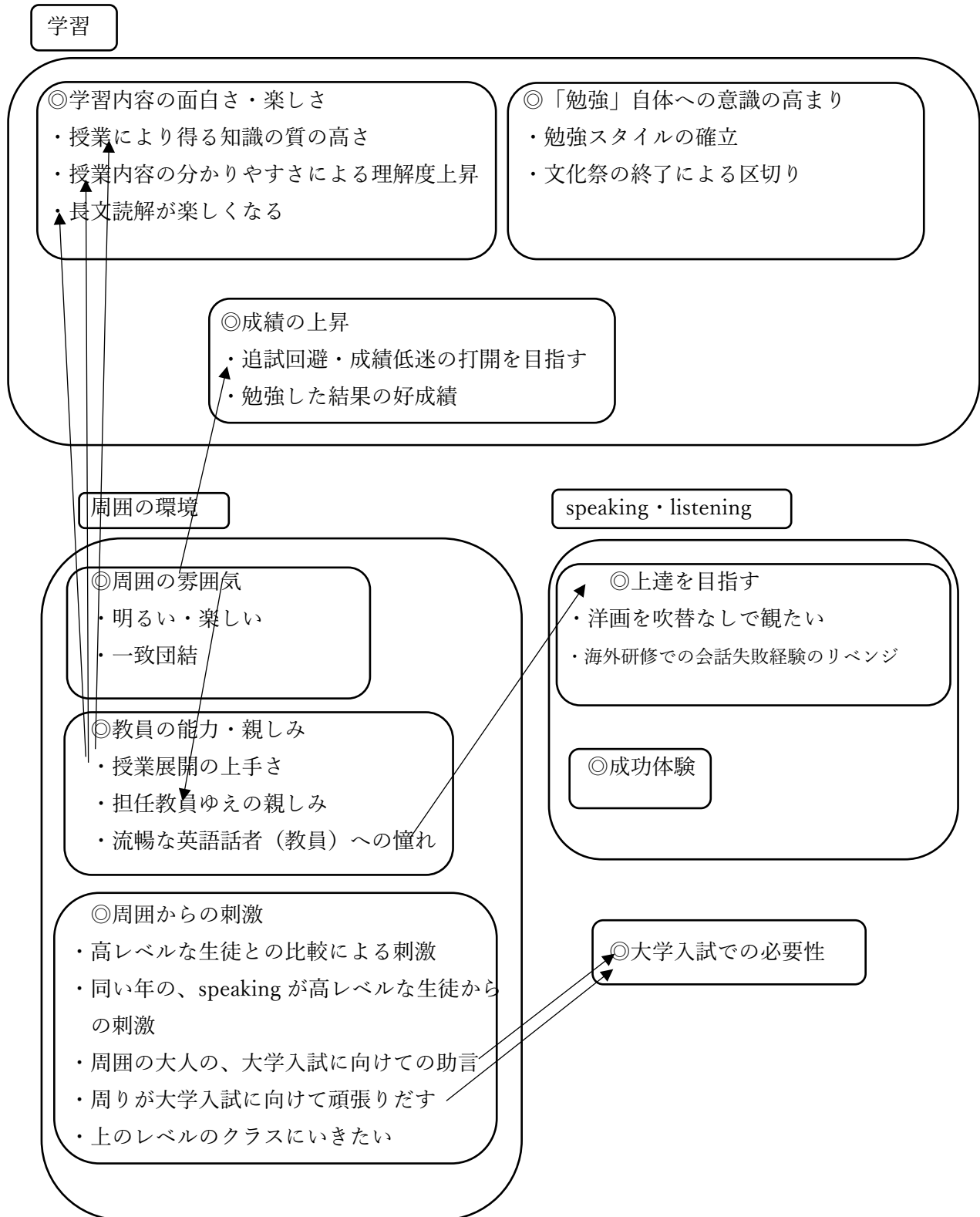
3. データ・ディスプレイ（ラベルの図示化）

(1) 動機減退要因

学習内容



(2) 動機減退からの回復要因



4. リサーチ・クエスチョンへの答え

第三章の締めくくりとして、本章で示した結果を踏まえて本研究でのリサーチ・クエスチョンへの回答を示したい。本研究のリサーチ・クエスチョンは以下の通りである。(再掲)

英語を学習している都内私立進学校の高校二年生（女子）は：

1. 英語学習においてやる気を失うことがあるか、もしあれば、それらはどのような要因か。
2. それらの要因に影響を与えた背景にはどのようなものがあるか、またそれらの要因間に何らかの関係性を見出すことができるとすれば、それはどのようなものか。
3. やる気が失われたとき、彼女らはそれについてどのように感じ、またその克服のためにどのように対応してきたか。それらの要因の背景及び関係性はどのようなものか。

リサーチ・クエスチョン1の回答としては9つの大ラベル「学習内容の嫌悪」「学習内容の多さ」「学習内容の難しさ」「学習内容のつまらなさ」「成績の悪さ」「周囲の環境」「たるんだ態度」「speaking への苦手意識・嫌悪」「教員の指導内容への不満」が挙げられ、さらにそれらを構成する22個の小ラベルが抽出された。順に大ラベル「学習内容の嫌悪」を構成する「英単語暗記の嫌悪」、「文法暗記中心の授業」、「得意な他教科への逃避」、大ラベル「学習内容の難しさ」を構成する「学習内容の難しさ」、「単語が難しい、分からない」、「授業のスピードに自分の理解が追い付かない」、大ラベル「学習内容の多さ」を構成する「暗記量

の増大による勉強の堅苦しさ」、「宿題の多さ」、「授業内テストの多さ」、大ラベル「学習内容のつまらなさ」を構成する「突然指名されることがない、緊張感のない授業」、「単調で退屈な解説授業」、大ラベル「成績の悪さ」を構成する「成績の悪化」、「毎回の補習」、大ラベル「周囲の環境」を構成する「周囲の高レベルな生徒と比較した時の自信のなさ」、「周囲の高レベルな生徒との比較による苦手意識増大」、「中 2 の中だるみ期間での、周囲の生徒のだれている雰囲気」、大ラベル「たるんだ態度」を構成する「中 2 の中だるみ期間での、学校の勉強に対する慣れによる油断」、「授業を受けること自体が面倒くさい」、大ラベル「speaking への苦手意識・嫌悪」を構成する「speaking の嫌悪」、「speaking での苦手経験」、「speaking への不安」、大ラベル「教員の指導内容への不満」を構成する「自分が求める内容と教員の指導内容とのずれ」である。

リサーチ・クエスチョン 2 は上述の要因の背景及び要因間の関係を問うたものである。まず関係性についてであるが第三章で見た通り、「学習内容の嫌悪」は「学習内容の多さ」による動機減退を助長させ、また「学習内容の難しさ」とも影響を及ぼしあっている。「学習内容の難しさ」及び「たるんだ態度」は「成績の悪さ」を招き、動機減退へとつながってしまう。また、「たるんだ態度」は動機減退を引き起こす要因の 1 つだが、それには周囲の環境が強く影響していることが多い。

次に被験者たちの動機減退を引き起こした背景であるがその1つとして、被験校が「中高一貫」の「進学校」であることが考えられる。というのも、中学1年次は進学校として有名な被験校に入学し学習全体への動機付けが高まっていたにも関わらず、時の経過とともに学校生活に慣れまた高校受験がないことから、動機付けの維持が難しくなった例が散見されたからだ。また周囲の友人たちの動機減退に影響を受け自らの動機減退が一層進んでしまった被験者もいたが、それは被験校が「女子校」であるがゆえ、自分の言動が周囲の影響を受けやすいある種「馴れ合い」のような状態に生徒がおかれていることが影響していると推測できる。また、被験者の個々の背景も動機減退に結び付くことがある。たとえば被験者 F のように自分以外の親戚が皆英語を話せるという状況や、被験者 G のように本人が緊張しやすく内気な性格であることが、speaking への嫌悪や苦手意識に結び付いてしまった例が挙げられる。

リサーチ・クエスチョン3の回答としてはまず、9つの大ラベル「学習内容の面白さ・楽しさ」「『勉強』自体への意識の高まり」「成績の上昇」「周囲の雰囲気」「教員の能力・親しみ」「周囲からの刺激」「speaking・listeningの上達を目指す」「speaking・listeningの成功体験」「大学入試での必要性」が挙げられ、それらを構成する23個の小ラベルが抽出された。順に大ラベル「学習内容の面白さ・楽しさ」を構成する「授業により得る知識の質の高さ」、「授業内容の分かりやす

さによる理解度上昇」、「長文読解が楽しくなる」、大ラベル「『勉強』自体への意識の高まり」を構成する「文化祭の終了による区切り」、「自分の勉強スタイルの確立」、大ラベル「成績の上昇」を構成する「成績低迷の打開を目指す」、「追試の回避を目指す」、「勉強した結果の試験での好成績」、大ラベル「周囲の雰囲気」を構成する「周囲の生徒の明るい雰囲気」、「周囲の生徒との楽しい雰囲気」、「周囲の生徒との一致団結」、大ラベル「教員の能力・親しみ」を構成する「教員の授業展開の上手さ」、「担任教員ゆえの親しみ」、「流暢な英語話者(教員)への憧れ」、大ラベル「周囲からの刺激」を構成する「周囲の高レベルな生徒との比較による刺激」、「同じ年の speaking が高レベルな生徒からの刺激」、「周囲の大人からの大学入試に向けての助言」、「周囲の生徒が大学入試に向けて頑張りだす」、「上のレベルのクラスにいきたい」、大ラベル「speaking・listening の上達を目指す」を構成する「洋画を吹替なしで観たい」、「海外研修での会話失敗経験のリベンジ」である。加えて小ラベルがそのまま大ラベルとなった「speaking での成功体験」、「大学入試での必要性」が抽出された。

次にこれらの要因の関係性であるが、第三章で見た通り、「教員の能力・親しみ」の中でも特に「教員の授業展開の上手さ」が被験者に「学習内容の面白さ・楽しさ」を感じさせ、それが動機減退からの回復につながる例が数多く見られた。また、「流暢な英語話者(教員)への憧れ」が「speaking の上達を目指す」こと

へと繋がった被験者や、「周囲からの刺激」によって「大学入試での必要性」を感じ、動機付けが再び高まった被験者もいた。また「周囲の雰囲気」が「追試回避を目指す」ことや「担任教員ゆえの親しみ」を感じることでつながり、それが動機減退からの回復を助けた例も見られた。

最後に被験者に動機減退からの回復をもたらした背景であるが、複数の被験者に共通してみられたのは、彼女たちが「知的好奇心を刺激されたとき」に興味深さを感じ、動機減退から回復しやすくなるということだ。というのも、大学受験に向けての単調な学習が多い被験者たちにとって、一見すると普段とは異なった切り口からのアプローチだがそれが最終的に自らの英語学習に有益となる、というような授業内容は新鮮で面白味があり、そうした授業及びそれを展開した教員が動機減退からの回復要因となったと感じる被験者が多々みられたからだ。

動機減退要因(リサーチ・クエスチョン2)および動機減退からの回復要因(リサーチ・クエスチョン3)に影響を及ぼした被験者の背景は、本研究の被験校が筆者の母校であることから自らの経験を振り返り、また被験者の発言を勘案して筆者が検証したものである。それゆえ、本分野はさらなる解明が期待できると言えよう。将来の研究においては要因の解明のみならず、要因に影響を与える背景についてのこうした検証がより一層進んでいくことを望んでいる。

IV 考察

最後に、先行研究との比較、本研究の課題点、それらを踏まえてこれからの研究への提言を述べ、本論文のまとめとしたい。

1. 先行研究との比較

ここでは、第一章でも取り上げた Dornyei (2001) の動機減退要因についての 9 つの分類が、その後の様々な研究で引用されており動機減退要因研究分野において権威を持っていると言えることを鑑み、その 9 つの要因と本研究で抽出された動機減退要因を比較・考察する。もしそれらに類似の要因があるとなればそれは一定程度普遍性をもつ要因だと言うことが出来るし、逆に相違する要因があるとすればそれは研究ごとの被験者のコンテキストが影響を及ぼしている要因だと言える。Dornyei (2001) の 9 つの分類は以下の通りである。(再掲)

Dornyei (2001) における動機減退の 9 つの要因

1. 教員（性格、能力、教え方など）
2. 不十分な学校の設備（教員がよく変わる など）
3. 失敗の経験や成功経験の欠如による自信の喪失
4. 学んでいる外国語に対する否定的な態度
5. 強制的な外国語学習
6. 学習中の他の外国語による障害
7. 対象の外国語が話されているコミュニティへの否定的な態度
8. 周囲の友人たちの態度
9. 授業で使われているテキスト

(1) 類似点

まず大ラベル「教員の指導内容への不満」は Dornyei (2001) の「教員」要因の 1 つと言えるだろう。教員の指導内容は生徒の外国語学習の中心ともいえ、生徒の動機付けに大きな影響を与えることは想像に難くない。本研究において教員の能力に不満を持つよりも指導内容が自分の求める内容と合わないことに不満を持つ生徒がいたということは、本研究での被験校が進学校であり、学習に対して能動的な姿勢をもつ生徒が多いという背景の影響が考えられ得る。

次に本研究の大ラベル「学習内容の難しさ」、「成績の悪さ」、「speaking への苦手意識・嫌悪」は Dornyei (2001) の「失敗の経験や成功体験の欠如による自信喪失」と類似している。「学習内容の難しさ」内の小ラベル「授業のスピードに自分の理解が追い付かない」や、「成績の悪さ」内の小ラベル「成績の悪化」、「毎回の補習」は典型的な「失敗の経験」と言えるだろう。また、「speaking への苦手意識・嫌悪」内に含まれる「speaking の苦手経験」も、そうした失敗経験が自信喪失につながってしまった例だということが出来る。これらより、外国語学習における失敗経験は学習者の動機減退につながりやすい要因だと言える。

そして本研究の大ラベル「学習内容の嫌悪」は Dornyei (2001) の「強制的な外国語学習環境」に関係している。単語暗記などの英語学習を「好きでない」にも関わらず「やらなければならない」という状態が生徒の動機減退をもたらして

いたことは第三章で見た通りである。そうした意味でこの「学習内容の嫌悪」という要因は「強制的な外国語学習環境」による動機減退を助長させてしまうものだということが出来る。

最後に本研究の大ラベル「周囲の環境」は Dornyei (2001) の「周囲の友人たちの態度」と類似している。本研究での「周囲の環境」要因は、生徒が周囲の生徒との比較により自信を失い動機減退するタイプと、生徒が周囲の生徒のだけた雰囲気流されて自分も動機減退するタイプの 2 種類を意味するが、特に後者が Dornyei (2001) の要因に該当すると言えるだろう。またそうした意味では、本研究の大ラベル「たるんだ態度」も周囲からの影響によるものが大きいことが明らかになっていることから、この「周囲の友人たちの態度」と関係した要因だと言えよう。学習者が単独で学習を進めていくというのは稀であり仲間と共に学習を進めることが一般的であることから、そうした周囲からの影響により動機減退がもたらされ得るのだ。

以上、「教員の指導内容への不満」、「学習内容の難しさ」、「成績の悪さ」、「speaking への苦手意識・嫌悪」、「学習内容の嫌悪」、「周囲の環境」の 6 つの大ラベルは、比較的普遍性の高い動機減退要因だということが出来よう。

(2) 相違点

「学習内容の多さ」、「学習内容のつまらなさ」の2つは Dornyei (2001) の要因とはあまり類似しておらず、今回の被験者のコンテキストによる影響が大きいものであると言える。本研究の被験者が通っているのは大学入試に向けての学習カリキュラムが中学1年生時より組まれた進学校であり、また大学入試を意識して早くから塾に通っている生徒も多い。学校でも塾でも大量の課題を出され、また単語暗記や文法問題など単調でつまらない学習を繰り返す中で、動機減退が起こっていると考えられる。しかしこれらの要因は本研究で用いた以外のコンテキストをもった被験者においても当てはまる可能性があり、必ずしも特殊な要因とは言えない。今後本研究とは異なったコンテキストをもつ被験者を用いた研究が数多く行われ、これらの要因がどの程度普遍あるいは特殊なのか明らかになっていくことを期待する。

2. 本研究の課題と将来の研究への提言

本研究の課題は大きく分けて3点あると考えている。

まず一点目は、対象となった被験者の動機減退要因及びその回復要因、及びそれらの関係性の全てを抽出したとは言い難いことである。本研究では動機減退要因研究分野においては例の少ない、質的手法を用いた実験研究を行っている

が、質的研究の長所はアンケートなどの予め定められた項目に縛られることなく、被験者の多種多様な回答を入手できるという点である。しかし参考となるインタビューの記録を入手することが困難であり、また筆者自身もそうした質的研究を行った経験が無かったことから、インタビュー内容を模索しながら進ませざるを得ず、その結果被験者から引き出し得る回答のすべてを引き出しきれなかったということをインタビュー内容の書き起こし及びデータ分析の過程で痛感した。本研究に付録としてインタビュー内容及びインタビュー・ガイドを添付したのも、そうした反省のもと後の研究に少しでも参考になることを願ってのことである。

二点目は、長期的な動機付けの変化を捉えることが出来なかったことである。第一章で述べたように動機付けとは時間とともに変化しているものであり、研究対象とする場合にはある程度時間を空けて複数回実験研究を行うことで、その変化をとらえていくことが望ましい。しかし本研究では時間の制約によりそれができず、ある一時点においてのみの実験研究となった。因みに一時点であっても複数の年齢にまたがって被験者を選ぶことである程度そうした時間の経過を加味した実験結果を得ることは可能であるが、その場合にはある程度まとまった数の被験者数が各学年ごとに必要となる。質的研究では被験者 1 人あたりにかかる時間が量的研究よりも圧倒的に長いことを考えると、人数の増加に

もどちらにせよ時間的制約による限度があり、その方法も本研究では断念せざるを得なかった。

そして三点目は、被験者の多様性に限界があったことである。第二章でも述べたように本研究では maximum variation sampling、すなわち可能な限り様々な背景をもつ被験者を集め、その中で共通する要因を見つけようとする手法を採用している。そのため高校2年生ということ以外に被験者の選定について要望しなかった。とはいえそうした被験者のコンテキストの多様性には限界があり、似たような背景や経験をもつ被験者もみられた。この課題点の主な原因は二点目と同様、時間的制約であり、募ることのできる被験者数に限りがあったことから、「多様な被験者」の中に存在する「共通の要因」を導き出すことができたとは必ずしも言い難い。

これらの課題点を踏まえて、将来の動機減退要因研究分野における研究においては、まず質的研究が今以上に盛んに行われていくべきだ。それにより、動機減退要因を解明するのはもちろんのことそれらの相互の関係性についても明らかにしていけると期待する。その際、本研究で用いたコンテキストの被験者のみならず多様なコンテキストから被験者を選び、長期間にわたって実験研究を行うことで、動機減退要因及びその回復要因研究分野のより一層の解明が進むことを願っている。

おわりに

末筆ではあるが、本研究を進めるにあたりお世話になった方々への感謝の意を述べ本論文の締めくくりとしたい。

まず筆者の母校の英語教員であり高校3年次の担任でもあった金沢 雅人先生、及び8人の後輩たちである。金沢先生は本研究の要ともいえる面接を進めるにあたり、後輩たちへの声掛けや日程調整などを、ご自身が多忙であるにも関わらず快く引き受けて下さった。また8人の後輩たちも筆者が拙いインタビューアーであったにも関わらず真摯に面接に臨んでくれ、おかげで無事本研究を完成させることが出来た。金沢先生及び後輩たちに、心より感謝の意を表したい。

次に筆者の家族である。事前面接では手厳しい指摘を色々と受けたが、おかげで本番ではいくらか余裕をもって面接に臨むことが出来た。また、本研究及び論文の執筆を進めるにあたり幾度となく筆者自身に余裕のなくなる日々があったが、そのような際でも温かい目で見守っていてくれたことに感謝している。

そして何より、本研究の指導教員である経済学部 志村 明彦准教授である。志村先生には、アカデミックな研究とは何か、という根本的なところから始まり、先行研究の講読、実験研究の実施及びその分析など本研究に関するあらゆる段階で大変お世話になった。研究というものの自体に関し右も左も分からなかった筆者がこうして研究を完成させられるよう、隣で支え続けて下さった先生にはいくら感謝してもしきれない。大学在学中にこのような尊敬すべき先生に出会えたことを誇りに思っている。

<参考文献>

- Agawa, T. and Ueda, M. (2013). How Japanese students perceive demotivation toward English study and overcome such feelings. *JACET Journal* 56 (2013), 1-18
- Arai, K. (2004). What "demotivates" language learners?: Qualitative Study on demotivational factors and learners' reactions, [Naniga gaikokugo gakusyusha no yaruki wo ushinawaseruka: Doukigentaino genin to soreni taisuru gakusyusya no hanno ni kansuru shituteki chousa] Bulletin of Toyo Gakuen University, 12, 39-47.
- Burden, P. (2015). Demotivation, amotivation, or over-motivation? An Action Research project investigating antecedent attitudes to English among Japanese university students. *Journal of OKAYAMA SHOKA UNIVERSITY*, vol. 51 No.1, 81-116
- Crookes, G. and Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41: 469-512.
- Dornyei, Z. (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dornyei, Z. (2001b). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: *Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2006). *Motivational strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dornyei, Z. and Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Motivation, language identities and the L2 self*. NY: Multilingual Matters.
- Dornyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dornyei, Z. and Ushioda, E. (eds.) (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters: 9-42.
- Dornyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, 2nd edn. London: Routledge.
- Dornyei, Z. and Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23: 421-462.
- Dornyei, Z. and Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*, Second Edition. Harlow, England: Pearson Education Ltd.
- Dornyei and Ryan. (2015). The psychology of the language learner revisited (pp. 98-101). New York, NY: Routledge
- Falout, J. and Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learners'

- demotivation. *The Language Teacher*, 28 (8), 3-10.
- Falout, J., Elwood, J. and Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37 (3), 403-417.
- Falout, J. (2012). Coping with demotivation: EFL learners' remotivation process. *TESL-EJ*, 16 (3), n3
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dornyei and R. Schmidt (eds). *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI University of Hawaii Press.
- Hasegawa, A. (2004). Student demotivation in the foreign language classroom. *Takushoku Language Studies*, 12. 119-136.
- Huberman, A.M. and Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-44). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ikeno, O. (2002). Motivating and demotivating factors in foreign language learning: A preliminary investigation. *Ehime University Journal of English Education Research* 46, 245-261.
- Keblawi, F. (2005). Demotivation among Arab learners of English as a foreign language. *Proceedings of the Second International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*, 49-78.
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13 (4), 453-471.
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese EFL context. In M. T. Apple, D. Da Silva, and T. Fellner (eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206-224). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K. and Sakai, H. (2007). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. Unpublished manuscript.
- Kikuchi, K., and Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT journal*, 31 (2), 183-204.
- Kim, K.J. (2009) Demotivating factors in secondary English education. *English Teaching* 64 (4), 249-267.
- Kojima, S. (2004). English learning demotivation in Japanese EFL students: Research in demotivational patterns from the qualitative research results of three different types of high schools. Unpublished master thesis. Kwansai Gakuin University. Hyogo, Japan.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block and D. Cameron (eds). *Globalization and Language Teaching*. (pp. 13-28). London:

Routledge.

- Makarova, V. and Rodgers, I. (eds) (2004). *English Language Teaching: The Care of Japan*. Munich: Lincom.
- McVeigh, B.J. (2002). Japanese Higher Education as Myth. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Murray, G., Gao, X. and Lamb, T. (eds) (2011). Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. Bristol: Multilingual Matters.
- Nakata, Y. (2006). Motivation and Experience in Foreign Language Learning. Bern: Peter Lang.
- Richards, K. (2003). Interviewing. Qualitative inquiry in TESOL. Chp.2. (pp.47-103). UK: Palgrave Macmillan
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Dornyei, Z. and Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters: 120-143
- Sakai, H. and Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37 (1), 57-69
- Sodeno, M. and Okazaki, H. (2016). Demotivation of English Language Learners in Highly Competitive University Preparatory High Schools in Japan – Based on Interviews of University students. *Memoirs of the Faculty of Human Development University of Toyama* 10 (2), 235-248
- Tsuchiya, M. (2004a). Nihonjin daigakuseino eigogakkushuuheno demotivation (Japanese university students' demotivation to study English). *The Chugoku Academic Society of English Language Education Kenkyujo* 34, 57-66.
- Tsuchiya, M. (2004b). Factors in demotivation concerning learning English: A preliminary study of Japanese university students. *The Kyushu Academic Society of English Language Education (KASELE)* 32, 34-46.
- Tsuchiya, M. (2006a). Factors in demotivation of lower proficiency English learners at college. *The Kyushu Academic Society of English Language Education (KASELE)* 34, 87-96.
- Tsuchiya, M. (2006b). Profiling of lower achievement English learners at college in terms of demotivating factors. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)* 17, 171-180.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. *Motivation and second language acquisition*, 23 (pp. 93-125)
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E.A. Soler and V.C. Espurz (eds), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77-89).Castello de la Plana:

Iniversitat Jaume I.

Ushioda, E. (2013). Foreign language motivation research in Japan: A 'insider' perspective from outside Japan. In M. T. Apple, D. Da Silva, and T. Fellner (eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 1-14). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Warrington, S.D. and Jeffrey, D.M. (2005). A rationale for passivity and de-motivation revealed. An interpretation of inventory results among freshman English students. *Journal of Language and Learning*, 3 (2), 312-333.

安藤・鹿毛（編）.(2013). 『教育心理学：教育の科学的解明を目指して』慶應義塾大学出版会

鹿毛.(2013). 『学習意欲の理論・動機付けの教育心理学-』 金子書房

付録1 インタビュー内容の書き起こし

(以下全て、M: 筆者 S: 被験者)

< Transcription① A さん >

M: Ok じゃあこれで録音ができたので始めさせていただきますよろしくお願いします

S: よろしくお願いします

M: じゃあ早速なんだけどそんな気負わずにやってってくれば全然大丈夫なんだけど、一番最初にみんなに聞こうと思っている質問がひとつあって自分が今まで英語の勉強に対してどれくらいやる気を持っておこなってきたかというのを聞きたくて

S: んふふふ

M: 全体的な話でいいんだけど1が一番やる気がなくて4が一番やる気があるとしたらどこらへんかなっていうのをまず聞きたいなあと思います

S: なんか中学の頃は何か別に英語は好きだったんですけどなんかなんだろうあのすごいうろろっていう波が激しくて中1とか結構その先生にもよったんですけど中1の時はすごく楽しくてやってたんですけど中2とか中3でだんだんうわあって落ちちゃって多分その時1とか2ぐらいだったんですけど何か高校入ってその英語の塾に行き始めて、でその塾が楽しくなってそれでうわあってはい3, 4くらいまで今上がってます

M: そうなんだ今その上がっている時なんだ

S: はいんふふふ

M: なるほどね英語の塾に行ったの?

S: はい

M: N とかで英語の勉強というわけじゃなくて

S: O ってご存知ですか O って言ってなんかその一箇所にはなくてひたすらなんか英語の英文法極めるみたいな塾があるんですけどそこにはい、行き始めてからあ、頑張ろうみたいな風に思ってます

M: 英文法をめっちゃやる塾っていうことはそれで今までなんかこう分かんなかったことが分かって、てか英文法ってさなんか難しいって言うかさなんかうわって思うけど一体ちょっとでも仕組みがわかるとあ、そういうことかっていうのもあると思うんだけどそういう感じでちょっとすっきりしてなんか、あ、楽しいな一みたいになった、って感じ?

S: そうですなんかすごい先生がすごいプロフェッショナルでクラスの人たちも帰国生とかも混じってすごい大人数でやっててすごいレベル高いのを見てなんかああなんか学校の偏差値とかじゃなくてももう英語っていう世界で見ると自分は全然下にいるんだなって思ってすごいなって

M: 帰国生とかもいる塾なんだ

S:います！

M:へーで文法とかを中心にやるけど結構文法の授業で下手するところ単調になりがちだったりとかするじゃんけどその先生とかがやっぱ面白いの？

S:はいすごい面白くて結構そのクラスの人もすごい明るい子たちがいっぱいいてそのいってるところがすごいなんだろう楽しい雰囲気で行っているのだからあんまりそのがっちがっちに英文法やっていると意識がなくてそういう授業を受けられるのだからすごい楽しい

M:あそういうことなんだねすごいねそんなの知らなかったんそうなんだすごいねその文法のOに行こうとしたのは英語がやっぱ楽しくないなーって思ったけどなんかどうにかしたなと思って？

S:はい、そうです

M:塾に自分で行こうと思っていったってこと？

S:はい

M:なるほどすごい知らなかったそんな塾があるんだね で、一回でも中一ぐらいまあ中一の最初からはめっちゃやる気ないとかなかったかもしれないけど一回でもその中二中三ぐらいで下がったってさっきちょっと言ってたじゃない、その下がったっていうのはなんか普通に授業がつまらなかつたからとかどんな理由だったかって覚えてたりする？

S:なんかその中1の時は結構、なんだろう、その簡単な会話とかでその一友達と、その一なんだろう、楽しくやれたのが、だんだんその一覚えなきゃいけないことが多くなって、その堅苦しくなっちゃってなんか単語とかを覚えるのがすごい嫌いだったのだからやんなくちゃいけないだろうみたいな

M:覚えられたら苦労しないんだよこれって言う感じ？

S:はい

M:だよ最初ハローくみみたいな感じだったけどだんだんこの学校って結構ペース速いから急にえ、そそんなどこ急にやるのみたいな感じじゃん、でそんな言われてもできないと言うか難しいようみたいな感じだったのが中二中三くらい。で、高1になる時に行き始めたの？

S:高1の最後の方でなんかクラス替えが、あ、英語のクラス分けがあって、で、真ん中だったんですけどその上の人たちがなんかすごい内容難しいことやってて、わーすごいなーと思ったのとあとなんか外人の人に道を聞かれた時に全然説明できなくてあー喋れるようになりたいなーって

M:まーそしたらまずは文法かなるほどねそのそんなに道案内とか難しいあれじゃないのにさ出てこないよね

S:でてこないです

M:ほんと出てこないよね私もたしか池袋で聞かれて **go straight** とかしか言えなくてなんでこんなに言えないんだろうって、確かに。せつぱくなんか、あ、ずっと英語劇部だった？

S:はい

M:で、ずっとやってきたわけじゃん？英語を

S:はい

M:でなんか気持ち的には多少なりともしゃべれるつもりじゃん

S:ほおんとにそう！そう！

M:てか実際舞台上ではしゃべってるわけだしこんなにしゃべれないんだって思うよねめっちゃわかる！そのそうって言うかさ私もずっと英語喋りたいなと思っていてなんかそのなんだろうもどかしさって言うかめっちゃわかるわそういうのもあってそれが高 1 の時くらいで

S:高 1、はい

M:でやらなきゃと思ってその時にまず、てか受験でも必要だしまあ文法やらなきゃと思っ
て行って、その時にその O は何でそこにしようと思ったの友達の勧めとか？

S:なんかあっそうなんですよなんか、P に高校から行くのは厳しくてだけど英語で一番はど
こ？みたいなのをいろんな人に聞いたら大体みんな O だよって言ってて

M:なるほどねそのそれが文法をガチガチっていうよりは何かこうちゃんとやってくれるよ
うな塾っていうことなのかな

S:はいなんかネイティブの先生の授業もあってすごい簡単な疑問文とかなんですけど ぽっ
ぽっぽってその言えるようになるみたいな会話とか

M:あれなんだ発音って言うか会話もあるんだ

S:はい

M:なるほどいいねそれじゃあ超簡単な英文でもやっぱ言えるようになる事って結構嬉し
いしさそういうのが大事なんだなーって思うじゃん、なんか自分として、っていう意味ではす
ごいそういうのができるって良いねそんなのもやってくれるんだ

S:はい

M:なるほどねじゃあそれもテキストとかを使ってやっていくって言う感じ？

S:はいそうです！

M:そうなんだなるほどねほーそれはそうだよね O って特に英語のための塾だよねほかに数
学とかがあるわけではなく

S:はい

M:なるほどねすごいなんかちょっと繋がってすっきりしたすごいねそういうこともやって
くれる塾があるって事なんだねなるほどね感動って言うかなるほどって思ったよありがと
う。でじゃあえっと今 A さんが言ってくれたことをなんとなく整理したいなという風に思
うんだけどすごいざっくりと言わせていただくと最初まあ中 1 の時はそれなりにまあ最初
から英語めっちゃやる気ないってのもなかったかもしれないし普通にやってたけど一回そ
の簡単な文とかではなくなったわけじゃん？

S:はい

M:その文法とかがでちょっとこうその難しくなってめんどくさいな大変だなってなってちょっと中2中3ぐらいでやる気がなくなったけど、それこそ高1くらいのときに道案内だっけ?ができなかったりとかあと他に他のもっと高いレベルの子たちもやってるしやらかなきゃみたいな風に思った時にそのOっていうのを周りの人から勧めてもらって高1の終わりだよ

S:はい

M:でOに行き出してそしたらなんかすごいその文法とかがこう詰め込みとかじゃなくて普通にこうわかりやすくていうかなんかこう実践的な感じていうことかなどちらかという

S:はい!

M:そうだよねただ詰め込むだけでなく使ったりとかもするってことかなそうだよねすごいねで使ったりとかするようなどこでできるのでちょっと今また英語楽しいなあみたいな感じになってる今に至る、

S:はい!はい!

M:そんな感じでざっくり言うと大体、合ってますか

S:あ、はいそうです!

M:Ok! なるほどねすごいななんかそんな塾をでもみんなが知ってるって言うこと割と?

S:なんかはい有名そうですねでも宿題がすごい多くて中学から入った子はやめちゃったりした子も多いです

M:宿題は多いんだ

S:多いんです

M:そうなんだ大変だね別にここもね、勉強あるのにね、結構みんなずっとやってるよね。内職とかも含めてだけど。私自身は実は塾は行ってなかったんだけど周りの塾行ってる子たちが皆けっこう塾のことをやっててしょうがないよなそりゃそうだよなって思ってた記憶があります。でも宿題が多くてでもなんかその楽しいって言うか楽しいって言ったら言い方があれだけど

S:あでも楽しいです!!

M:楽しくできてるって言う事だよねなるほどねありがとうございますなんかごめんまずそういうのがあるってことそもそも知らなかったしなんかそうやっていま英語楽しいですってAさんが言ってるの嬉しかったです意味わかんない感想になっちゃってごめん

S:んふふふありがとうございます!

M:えっと最後なんかちょっとこれ言い残したっていうかちょっと言いたいなみたいなこととかあってあったりしますかもう大体自分の流れは言った感じ?

S:あはいでもなんか上に結構歳の離れた姉がいるんですけど姉がまあその実際に英語を使って海外で働いてるのももしかしたらその小さい頃から割と影響受けてたかもしれないです

M:あ、そうなんだねお姉ちゃんがもう社会人で働いてるって言うぐらい歳が離れてるって事？

S:はい！

M:あっそうなんだもうお姉ちゃんもやる気ってか英語を使ってそれこそ働いたりとかしたいというのを昔から言ってたってこと？

S:はいなんか世界を飛び回りたい！みたいなことを言っていて実際に自分でそれをやってみてわーみたいな

M:すごいねそんなお姉ちゃんがいるのにびっくりしたんだけど何歳くらい歳離れてる？

S:13 上なんです

M:あ結構離れてるね

S:はい30ですんふふ

M:あじゃあ私よりも

S:全然上です！

M:あそうなんだ！そんなすごくない？そうやって言ってるさそれをお仕事でやってるって事でしょ

S:はい

M:なるほどねあじゃあもうそっか物心ついた時にはそうだよな10歳くらいでも

S:大学生です

M:だよな大学生とかだもんねそっかじゃあそのお姉ちゃんに言ってるてまあ別にその頃からAさんが私も！って言ってたかどうかわかんないけど

S:んふふ

M:でもその影響は気持ちとして受けていた

S:受けてたと思います

M:そうだよなそんなお姉ちゃんがいたら。ご家族がそういう感じなの

S:母親がそうですね中国から来たので

M:あーそうなんだ

S:語学系はなんかもってるという

M:だねお母さんは中国から来てでも普段の家庭での言語は日本語？

S:そうです

M:そうだよなそうなんだなるほどねじゃあなんだろ語学に関心が高いみたいな

S:そうなんです

M:なるほどねそうなんだなるほどねだからお姉ちゃんの影響もあってだからそれこそ英語は元々好きだったりとか言ってたしなんかこう使いたいな一って思うのもそれこそお姉ちゃんの

S:はい！

M:なるほどねそうだよな

S:はい！あははは

M:どんなお仕事なのあの差し支えない範囲で

S:なんか理系のん？システムエンジニアとかそんな感じで、色々ヨーロッパとか西アジアとか日本とかに出張にうわあって年中行ってるんですけど

M:あ出張にあって、あそうか英語を使うもんね

S:はい、アメリカに住んでるんですけどなんか日本に来るときにいつもお土産とかも持ってきてくれているんな国のわあーみたいな話とかしてくれたりとか

M:なるほどねそりゃあいいねすごいなそんな環境にいたってこと？中学生の時には働いてたってことだもんねなるほどねそりゃあやりたいと思うわ

S:んふふふふ

M:そう言うお姉ちゃんがいるんだねなるほどめっちゃ羨ましいそうやって自分がやりたいなっていうきっかけをくれるーじゃないけど、すごいな。わかりましたありがとうございます。なんか逆にきいておきたいなっていうことがもしあれば。

S:うーん特には・・・

M:あ大丈夫です。今日はほんとにありがとうございました！

< Transcription② B さん >

M:じゃあ早速ですけど始めていきたいと思います。よろしくお願いします。

S:お願いします。

M:えっと、最初に皆に聞こうと思っている質問が1つあって、すごい全体的なことでもいいんだけど、今まで自分が英語の勉強に対してどれほどやる気をもってやってきたかというのを、1が一番低いで、4が一番高いとしたらどのあたりかなというのをまず一番最初に聞きたくて

S:今までを見てって、4年半くらいを見てってことですか？

M:そうそうそう、もちろんとえば中1の時はこうだったけど高1のときはこうとかだったらそういう風に言ってくれても全然。

S:あー中1の時はまず、なんか憧れのこの学校に入って、もう勉強、全部の勉強意欲が高くて、英語も真面目にやってて、成績は良かったん中1の時は。だけど、中2になってちょっとたるんで、成績が落ちて、で落ちるとまあなんか点数も悪くなってなんかやる気も出なくなって、てなったんですけど、中3になって担任がI先生っていう先生になって、なんか英語の授業がすごい面白くて、それであ、あつすごいやる気になった、担任だからというのものもあるんですけど、あちょっと英語頑張ろうってなって、で、そのまま、まあ大した成績は良くないんですけど、やっ、英語は結局大学、に入るためにも必要だしっていうので、まあ高、まあ高校生になってからは、それなりにモチベはある感じ、です。

M:そういった流れという感じ？

S:はい。流れ。

M:あ、中3の時の担任がI先生という、あのちょっとファッションに気を使っている感じの？

S:あーそうきちっとしたなんかタキシードみたいなのを着ている先生！

M:が中3の時の担任ということか。

S:はい。

M:私はI先生を知ってはいるけど習ったことがなくて、I先生って教え方が上手いの？

S:そう...です。

M:おもしろい？

S:はい、おもしろい、あとまあ厳しくて、小テストとかも受からないともうすごいなんか地獄の書き取りとかみたいなのが待ってて、それもあるからみんな頑張ろうってなったし、担任だし、みたいなの。まあ色んな要素があって、中3の時には、あ、英語、頑張ろ、みたいなの感じになりました。

M:それはBさんだけではなくてクラス全体が？

S:中3の時はあ、5組だったんですけど、中3の5はたぶん担任全員みんな大好き、みたいな風潮があって、で英語の授業も和気あいあいとしていて。

M:じゃあクラス全体で英語頑張ろう！みたいなの？

S:そんな感じ...でした。中3の時は。

M:なるほどね中3ってなんか、私もそうだったけど、和気あいあいとしない？

S:はい、そうなんかそう今の高2の授業だとすごいみんな静かで、あと高2だと今クラス別なので、違うクラスの人も入ってくるので、クラスの団結というか、そうやってみんなが答えようみたいな雰囲気はなくて、

M:ただの英語のクラス、っていう感じになる？

S:そうそんな感じですよ。

M:クラス別っていうのは高1からだっけ？

S:中3はあって高1はなくて、高2であるって感じ。

M:じゃあ一回中3のクラス別があって、高1はなくなって、また高2？

S:そうです。

M:あ、なるほど。その中3がI先生だってなった時は・・・

S:その時は、あのその英語が2つあって、I先生のやつはクラス別じゃない英語の方だったので。

M:5組のクラス？

S:あ、そう、そうです。

M:じゃあそっちが結構盛り上がった感じ？

S:そうです。

M:なるほど。合唱コンとかもクラスの団結が高まるよね？

S:そうですね。

M:そういう雰囲気とかもあって、英語も、まあ厳しいのもあって、頑張ろう、みたいな感じ、でもそんなに大変だったわけではなくて、きっとその書き取りとかが大変だった時とかに、あーやっぱやだ、とかっていうよりは、クラスの雰囲気で、あーでも頑張んなきゃって感じになってた？

S:そうですね。

M:なるほど。

S:あと、英語は喋れた方がやっぱいいな、みたいな。

M:というの、なんかそのみんなの雰囲氣的にそういう感じだった？

S:なんか、ちょっと全然違うっていうか授業の話ではないんですけど、洋画が好きで、それを、なんかその吹き替えじゃなくて、字幕でっていうかまあその英語のやつで聞きたいというの、それもモチベになったっていうか。

M:あっ。なるほどね。

S:そう

M:洋画は昔から好きだったの？

S:中学生になってぐらいから好きで、まあ一番好きなのが、なんかハリーポッターなんですけど、それをちゃんと英語で理解したくて。

M:声を聴いてね？

S:そうです。だからリスニングとかも頑張んなきゃみたいな。

M:あ、なるほど。中学生になって洋画にはまって？

S:そうです。

M:確かに吹き替えだとね、全然違うってなるもんね。

S:全然ちがう

M:声を聴いて観たいっていう。

S:そう自分の解釈で、吹き替えだと吹き替えつくっ、字幕を作った人とちょっとずれてたり、するから、生の英語っていうか、それを自分で知りたいなみたいな、っていうのもあったりしました。

M:絶対そうだよ。その人が言っているそのものを聞ければ、その内容がそのままわかるってことだもんね。

S:そうです。

M:っていうのもあって、あとその中3のクラスのもあって、それからはモチベが高めでやっているって感じ？

S:はい。

M:で、それが中3の時、一回中2の時に、

S:ふふ

M:でもだいたい中学って3年間あったら2年生ってなんやかんや。

S:ほとんどなんか勉強してなかったです。中2の時は。

M:それはその英語に限らず、

S:はい。ふふ

M:だよ。ね。

S:恥ずかしいんですけど。

M:でもみんなそうじゃない？結構。私もそうだったし、てか私だけじゃなく、結構周りの人もみんなそうだった気がする。

S:ああ確かに、周りの雰囲気も、あーみたいな。

M:うん。特にあれかな。この学校受験ないし。

S:うーん

M:中入だとそのままじゃん。これからってなると、やる意味がないという言いすぎだけど、遊んだりっていうか、みんなでわちゃわちゃって感じで。

S:すごい遊んでました。ふふ

M:なるほどね。まあそうなるよね。

S:ふふふ

M:じゃあ英語に、が、なんかがあって、例えば英語が嫌になったっていうよりは、もう勉強全体が。

S:そうです。

M:でも、勉強しないと、まあ当たり前だけど点数は悪くなるじゃん。そしたらやっぱやる気も下がる？勉強全体のやる気もさがって、そしたら点数もとれなくて下がって、みたいな。

S:悪循環に陥っていた感じはあります。そのテスト前ほどほどに勉強して一みたいな。

M:うーん。

S:ほどほどで、みたいな。

M:だいたい、まあ特に英語の勉強って結構テスト前にやれば乗り切れる感ある、

S:そうです。ちょっと英文暗記すればいける、みたいなところあるから毎日やらなくても、みたいな、時が、中2の時はそう思っていたりしました。

M:そうだね。他の、たとえば社会とかは膨大に暗記しなくちゃいけないとか、直前にやろうと思えばできるけどなかなか難しいとかもあるけど、英語は結構暗記すればいける、ってところあるから。

S:そう。熟語とか単語だけでも、その前置詞とかだけでも覚えれば、いけるみたいな。

M:書けるしね。埋めれるしね。確かに。

S:はい。

M:で、とりあえずそれで乗り切ってた、みたいな。

S:そう、なんとか乗り切ってた感が。

M:ていうのが中2ぐらい。

S:はい。

M:中1の時はでも、まあ、そうだよ、この学校に入って、勉強するぞ、っていう。

S:まわりも、やっぱまわりの雰囲気流されちゃうってところがあると思うんですけど、中1のときもみんな入ったばっかで、やっぱ勉強しないとこの学校は、みたいのがあって、ふふふ

M:イメージがあったしね。

S:はい、で、まあみんな教えてあったりとか中1の時とかはしてたんですけど、中2からはぱったりみたいな。

M:んー。

S:で中1の時は、まあ、それなりにがんばった。

M:そうだよ。だいたいみんな、やっぱ、この学校の人ってそうなんだ、って思うのが、だいたい中1で、でも中2でみんな慣れてきて、

S:あーそうー！

M:あ、まあいっかなこんな感じで、っていう感じになるよね。

S:そう。うふふふふ

M:なるよね。なるよ。私もなってたし、てかみんななってた。

S:ふふ。

M:っていうのが中2で、中3でさっき言ってくれたようなことでだいぶモチベが上がり、えっと、今高2じゃん。

S:はい。

M:高1の時とかは、えっとI先生は担当ではなかった？

S:違う先生でした。

M:でもそこで、あ、やっぱ先生つままないとかって変わる事とかはそんなになかった？

S:つままないと思ったけど、(笑い)質問とかはI先生に行ったりして、

M:あー、そうだよ、昔の担当に聞いたりする人もいるもんね。じゃあ高校生になって、今までも簡単だったわけじゃないけど難しくなった時も、I先生に聞いて結構やってきた？

S:そうですね。最近はあるまり行ってないんですけど。(笑い)

M:まあ色々、生徒会長だつてやってるしね、確かに。けど、高1に入ってから、

S:わからないことはまあI先生に聞いたり、うーん、まああととはでも参考書、高校生になって参考書を買うようになって、それを頼ったり、するようになったかな、って感じ。

M:だいぶ、なんだろう、自分で勉強する術、っていうか、なんとなく感覚、さすがに中学入って3、4年くらいたって、まあこれをこれくらいやればいいのか、みたいなのが分かっていたりとか。

S:うーん、自分の勉強のスタイルがなんとなくわかってきて、私はこれがあるみたいなのがあって、って感じ。

M:そうだよ。あのそれはたぶん英語に限らずってことだよ。

S:そうですね、中学生の時はちょっと血迷ってた感じ。

M:ははは。まあね。とりあえず、言われたことをやらなきゃって。

S:がむしゃらに、与えられたものやっていたんですけど、高校生になって受験も意識するようになって、自分から参考書解いたり、問題集解いたりみたいなのが増えました。

M:うん。なんとなくわかってもらうしね、これやったら、他の人がこれやってるからとかっていうより、自分がついていうのもあるし。さっき高2で受験を意識してって言ってたけど、今高2の11月くらいって、まわりって、私の経験ではまだかなって思ったんだけど、みんな試験、って感じ？

S:いやまわりはまだそんなことはなくて、でも自分運動部だし、ただでさえあのその毎日部活があって、勉強時間も普通の人から比べたら少ないから、文化祭終わってからは、前より勉強するように。高2の文化祭でちょっとひと段落っていうか、くぎりをつけてちょっと勉強頑張ろうっていう、雰囲気にはなりました。

M:そっか。テニス、文化祭もテニス部もなんかやったりするよね。

S:そうですね。

M:で、それがひと段落して、すごいね、えらいね。

S:いや全然。今までしてこなかったツケがつて感じなんですけど。

M:いやいや私もバレー部の子と仲がよくて、その時も引退が結構遅めで、3年生になってからだよね？で、なんかやばいみたいなことは言ってて、その子も塾に行き始めてたりしたし、無責任な感じになっちゃうけど、全然大丈夫だとは思うんだけど、その気持ち的には運動部だし、

S:焦りもある感じです。

M:そうだよ。で、テキストとかを使って勉強している。

S:はい。

M:ベタなこと言うけど、なんかなんだろうちゃんと先のこと考えてやってるんだね。なんかすごいな。生徒会長だもんね。なんかすごい...尊敬する。

S:全然！ははは全然です。

M:じゃあ、今ちょっといってもらったことをなんとなくまとめたいと思うんだけど、基本的に一番たぶん影響があるかなって思ったのが、まわり？の人たちの雰囲気とか？？？みたいなものがあるかな

S:はい

M:だよ。あるかなと思って、それもあって最初は高かったモチベーションがちょっと下がった時もあったけど、でも、えっと中3の時にI先生が担任になって結構厳しかったけど、でも面白かったんだよね？

S:面白かった。

M:そうなんだ。

S:ためになる感じが。

M:そうなんだね。結構単調になりがちじゃん、文法だけ詰め込み、とか。じゃあなかった？

S:じゃあなかった。

M:どんな感じで面白かった？

S:今までの先生と授業スタイルが違って、なん...だろう、普通になんか英語の、...関連した、単語とかの、なんか...単語の、なんだろ、由来とか、そういう感じの雑談みたいなのもあって、あ、自分のなんかこれ知識になるなみたいなのか。普通にまあ、面白かった。ふふ

M:よく、はい、みたいな文法の知識とかだけじゃなくて、ちょっと裏話というか、

S:あーまあそんな感じ

M:豆知識みたいな、のをいってくれたりとか

S:そうです。今まで受動的に授業を受けてたけど、なんか積極的に、色んな人に振るから、話を、だから積極的にみんなも発言する、みたいな感じで。

M:そうだったのね。振るんだ。

S:ふ、振られるので、まあちゃんと予習もしておかないと、答えられないし、みたいな。

M:でもそれで、こうみんなもなんだよ振るなよ、みたいな感じよりは、ちゃんと振られるからやっとうまいな。

S:そうです。

M:クラスの雰囲気になんかすごいいい循環だよ。それで、言われるからやろうっていう雰囲気になってたから、たぶん B さんもやってたしっていう感じ？

S:はい。

M:いいクラスだね。中3ってなんかいいよね。変な言い方だけど、私も中3が一番好きで、クラス。

S:私も楽しかったなど。

M:ね、楽しいよね。

S:修学旅行もあったり、合唱コンとかもあったり、中学最後の学年っていうので、いっぱい行事もあったりして、充実してたなって。

M:団結力高まるよね。

S:はい。んふふふふふ

M:なるほどね。それでそれが英語のあれにもまあいい影響だったなって、振り返ると思っかなって感じ。

S:はい。

M:そういうクラスの雰囲気っていいね。なかったな。あったかな。私は経験したことなかったんだけど。っていうのが中3の時だよ。

S:はい。

M:で、高1になった時は先生は変わっちゃったけど、まあたまに...？

S:はいたまにです

M:たまに分からない時とかは I 先生に聞いたりとかもして、今年の高2の6月から生徒会長ってこと？

S:そういうことです。

M:なるほどね。じゃあ高1の時は生徒会長ではなかった。

S:はい。

M:けど、テニス部で結構上だし、練習も毎日あるから。

S:そう、毎日ある。

M:なかなか普段そんな、だって、運動してるし、疲れた時に、さあ勉強しよう、みたいな、まあテスト前とかは特になると思うけど、毎日英語の勉強これとこれをしなきゃっていう感じには、どうだったの？

S:えっと、なんか中学生の途中までたるんでた、みたいな感じでいったんですけど、高校生になってやっぱ毎日英語やらないと、英語って積み重ねだから、みたいのを言われて、あーじゃあ毎日音読とかでもしないと、みたいになって授業の復習して、予習する、みたいのは、まあ一応習慣として毎日やってるんですけど、時間があれば、他に余力があれば、まあ参考書とか、でもそれも模試前とかそれぐらい。他の教科もあるので、英語ばかりしやられてない、っていうのもあって、授業の予習、復習がメインではあります。

M:そうだよ。でも予習復習はやろうと思って？

S:はい、まあでも眠い時は寝ちゃうんですけどふふ

M:そりゃそうだよ、やろうと思ってるだけでえらいよ。あ、なるほどね、じゃあ気持ちの中では予習復習は一応やろうっていう風に思っていて。

S:最低限が、予習復習かな、みたいな。

M:できればプラスαみたいな。

S:そうです。

M:だよ。だって他の勉強も、理系？文系？

S:文系です

M:文系か、社会とかね、覚えることいっぱいあるしね。

S:膨大な量すぎて。

M:やばいよね。なんか、もちろん積み重ねが大事だけど、テスト直前とかになるとどうしてもそういった暗記系とかをやらないと、とか英語はむしろ直前にそんなにわあってやるもんでもないじゃん、っていうのはあるよね、確かに。復習は一応気持ちの中ではやろうと思ってる？

S:そうです。気持ち的には。ふふふ

M:気持ち的にはね。(笑い)でもその気持ち大事。っていう感じで、今高1からきてて、高2になって、たぶん部活とかもあったし、高2の6月から生徒会長になって、生徒会長の仕事内容って私そんなに知らないんだけど、でもいろいろだって、裏でやること、裏でっていうか。

S:まあ、常に仕事はある感じ。

M:そうだよ。色んなところに気を配ったりとかするよね。

S:そうです。

M:っていう中で、テニス部も毎日あって、すごいね。その中で、でもまあ出来るだけ予習復習はやれたらいいな、と思って、まあもちろんやれない時もあるけどっていう感じで、今に至る、みたいな感じ？

S:はい。

M:ごめん、ざっくり流れを言うっていつから長くなっちゃったけど、だいたいそんな感じ

S:そんな感じですよ

M:そんな感じで流れはあってますか？

S:はい。

M:なんか、こう例えばなんだろう、別にインタビューした子で、お姉ちゃんが仕事で英語めっちゃ使ってるみたいなこととかあったりして、13歳くらい離れているお姉ちゃんらしいけど、その影響もあったかと思います、みたいなことを言ってたんだけど、そういう、英語は将来も使うし、みたいなことは、どういうきっかけで思ったりした？なんかそういうきっかけとかあったりする？お姉ちゃんとはとびまわってないかもしれないけど、

S:んふふふふ

M:漠然と英語をまあ最近よく言ってるから、英語を使えるようになっておきたいなって感じ？

S:なんか、外人の人に道聞かれたりとかしたときに答え、たりしたいし、あとはなんか、将来も人のためになる仕事をしたいと思ってて、そしたら日本だけじゃなくて、世界にも目を向け...今の時代、世界にも目を向けないと、いけないと思って、それなら、まず英語ができないと、世界共通語っていうか、英語があればたぶんほとんどの人とコミュニケーションとれるので、やっぱ、まず英語をマスターしないと、そういう自分の人のためになる仕事をしたいっていう夢も叶えられないし、なんか、大学にもまず英語、英語ができないと、配点度が高かったり、英語大事だなって思ってたっていうので。

M:そっかそっか。なんだろう、英語を学ばなきゃっていうより、英語でなんかしなくちゃ、英語を使ってみたいな感じっていうことか。そのたぶん色々な人とコミュニケーションとるには、まず英語を使えるようになっていかないと始まらないって言ったらちょっとおかしいけど。

S:まあでもそんな感じ。オリンピックもあるじゃないですか。それでなんかボランティアとかもしたいなって思ってて、そしたらやっぱり英語みたいな、結局英語っていう考えに至るので、英語やんなきゃっていう。

M:まずね、その大前提としてっていうところは確かにあるかも。言語、言葉だけじゃないと思うけど、やっぱり言葉が全く伝わらないところで、コミュニケーションもとっていけないしね、ってところかな。将来のために英語を使って色々やりたいっていうのがあるから、英語をやっておかなくちゃなっていうのが漠然とあるかなっていう。

S:まあそう、そう。

M:あと直近のところで行くと、大学受験もあるかなって、確かにね、それもあるよね。とりあえずえっと大学受験はコミュニケーションというよりは文法とか

S:そうですね、長文読解とか。

M:確かに。それもでも絶対無駄にはならないと思うし、もちろん超細かい知識とかはいらないけど、ある程度の文法知識ってしゃべれるには、私は少なくとも必要だと思ってるから、しゃべりたいな、って思うときに、文法の知識は大事だと思うし、っていう意味では無駄にならなかったなって思うから、まずは直近の、直近でもないけどあるし、文法やってできればそのあとも、英語を手段として人を助けられるようなことをしたいみたいな感じでいたい間違いはないでしょうか。

S:はい、そうです。

M:ありがとう。色々聞けた。その下がる時ってみんなあるんだなって思って、でも B さんの場合はたぶん先生とかまわりの雰囲気とかで結構上がってきてっていう、

S:そうです。

M:プラス将来も使うかーっていう気持ちもあってっていう。

S:はい。はい。

M:じゃあその流れを聞けたので、ほんとに収穫があったなと、本当にありがとうございます。

S:よかったです。

M:何か質問とか、付け加えたいこととかあったりする？

S:あ、大丈夫そうです。

M:了解です。ありがとうございます。

<Transcription③ C さん>

M:OK。じゃあこれで録音ができたので始めていきたいと思います。で、えっと一番最初になんだけどみんなに今聞こうと思っていることがひとつあって、全体的なことでもいいんだけど、自分が今までどういうふうに英語の勉強に対して、どのくらいやる気を持ってやってきたかっていうのを 1 が一番低いで 4 が一番高いで教えてもらいたいなと思っていてなんかこう全体的なことが難しい、てか変わるよって思ったらその中 1 の時は例えばこうだったけど高 1 の時はこうですみたいな感じで言ってくれていいんだけど、どういう風に番号的に言うと変わってきたかなというのをまず聞きたいです。

S:えっと初めは、中 1 から英語を始めたんですけど初めは 4 ぐらい、もうあの英語初めてだし、あ、楽しみだなみたいな感じで 4 で中 2 中 3 も・・・まあ 3、4 寄りの 3 みたいな感じだったんですけど、高校生になって、やっぱ難しくなってきた、もう 3 に下がっ・・・て、今も 3 ぐらい、はい、です。

M:でも半分よりは上かなくらいな感じ？

S:はい。

M:そんなにじゃあ前よりは下がったけど例えば2とか1とかにはなることはない？

S:あ、ないです。

M:なるほど。基本的に英語は好き？

S:好き・・・っていうわけじゃないんですけどまあ、しゃべ・・・その将来喋ったら役に立つから、ちゃんと今や、やりたいな、と思って。ふふ。そんな感じです。

M:確かになんやかんややっというて損はないと言うか必要だもんね。英語の勉強もたぶん直近だと大学受験があつて、その後も使うことももちろんあると思うからって言う気持ちでずっとやってきてるし、あーもう英語の勉強めんどくさいなーって思うときももちろんあったと思うけど、そういう感じって言うよりは、それなりにやる気を持ってやってきたっていう感じかな。

S:ははは。はい。

M:なるほど。ずっと中1の時から？

S:まあ・・・下がったりはしましたけど。

M:まあそうだよ。そりゃね。

S:はい

M:中学生の時は多分この学校じゃなくて別の学校？公立？

S:国立です。

M:国立か。国立の学校に行っていた時は、勉強は、この学校と比べてどうだったの？難しい？

S:いや・・・そんなに難しくはなくて、あの、塾に、中1から塾に行っていたので、塾で先取りしてやっている分、学校では、復習、みたいな感じになっちゃってて、学校のテストとかは、まあ、その復習みたいな感じだったので、そんなに低くは、まあなかったんですけど。

M:そっか。先に学校でやる授業のことを塾でやり続けていた？

S:もう先取りみたいな感じで。

M:そうだよ。塾はそうだもんね。じゃあそんなにテストの、まあ全部かはわからないけど、テストの点数がそんなに悪くなり続けるって事もそんなに無かった？

S:なかったです。

M:コンスタントには取れていたし、例えばテストの点数が低くて英語やだって思うこともそんなに無かった？

S:そんなに無かったです。

M:なるほど。ていう感じでずっともう中学の間は来たっていう感じ？

S:はい

M:なるほど。でこの学校に入る時に高校受験をしたと思うんだけどその時も高校受験があつたから結構やらなきゃ、みたいな感じでずっとやってたって感じ？

S:はいそんな感じです。(笑い)

M:英語楽しい、っていうよりは受験勉強があつて。

S:はい。

M:まあ確かにそうだよね。でも必要だしね。配点も割とあるしね。

S:はい。ははは

M:そうだよね、やらなきゃって感じだよね。って感じでこの学校に高校から入って、I先生って去年は担当ではなかった？

S:去年も、クラス担任で。

M:あっ、そうなんだ。2年連続？

S:はい。

M:わあそうなんだ。じゃあ去年からずっと、英語の担当は、全部の授業じゃないと思うけどI先生も担当していたってこと？

S:はい、あ、今は習熟度別で、I先生じゃないんですけど私は。

M:あーそうか。なるほどね。逆に去年は担当だった？

S:はい。

M:で、面白かった？

S:あの、面白いって言うかも、寝る暇もないぐらい。

M:あ、指したりするんだよね？

S:詰め込まれてて、授業がすごい。で、寝れない、緊張する授業でした。(笑い)

M:あそうなんだ！そんなになんだ。

S:面白い、ですけど。

M:結構まあ、予習とかもしてかなきゃって感じ？

S:あ、はい。

M:そうなんだ。そういう感じの先生なんだ。そうだと思わなかった。厳しい、厳しいって言うか結構指されたりするみたいな話を聞いたけど。

S:はい、指されます。

M:じゃあ寝れないね。(笑い) ずっと去年もやってきて、英語は変な言い方だけどやらざるを得ないって言ったらあれだけど

S:はい。

M:ずっとじゃあ去年もやってきたし、今年はずっと習熟度別で違う先生だった？

S:ずっと違う先生でした。

M:なるほど。今習熟度別を習っている先生は？

S:J先生です。

M:あっ、わかる女の先生？

S:女の先生です。

M:J先生が何の授業を教えているの？

S: 英Ⅱです。

M: 英文法とか？

S: えっと・・・コミュニケーションです。

M: あっコミュニケーションが習熟度別？

S: はい。

M: そうなのかなるほどね。それを習熟度別でやってて、私の時と同じかわからないけれども、梅、柏、鳩、みたいな？

S: 鳩と柏です。二クラスで、

M: あっ二クラスなんだ？コミュニケーションでやっていて。文法は別の先生？

S: 別の先生です。K先生。

M: 分からないや。K先生っていう先生が文法の方を教えてくれている？

S: はい、はい。

M: その先生はどう？面白い？

S: わかりやすいです。

M: わかりやすいんだ。I先生ほど怖くない？

S: 怖くないです

M: あーそうなんだ

S: すごい優しい感じで

M: あそうなんだえっと女の先生？

S: 女の先生です

M: なるほど知らなかったその先生の授業の方がまあ変に緊張はせず、悪く言うと眠くなる？そんなことはない？

S: 眠く・・・なります(笑い)

M: なるほどそうだよねそんなにこう指したりとかもしないって感じ？

S: なんかそのランダムで指されないのもう列で行きますって言われてるからもう・・・もう・・・全然もう・・・緊張感が(笑い)

M: その場所だけやっというみたいなのめっちゃわかる。答えられない人がいてずれたりとか焦るよね

S: あ、あ、ずれたりとか(笑い)

M: なるほどね、っていう感じの先生が今文法の方が、あ、たぶん私の時と変わってて申し訳ないんだけどその文法と英Ⅱのコミュニケーションの2パターンがあって

S: はい

M: で英語の授業そうやって進んで、なるほどね。J先生のコミュニケーションの授業はどんな感じ？でもコミュニケーションてことは喋ったりする？

S: 喋ったりします。

M: うん

S:J先生も割と眠く・・・

M:ふふふそうなんだ(笑い) コミュニケーションなのにな?

S:なんか・・・その、話を・・・聞いて、自分で、あの読んだりするじゃないですか、あの時は全然もうおきなきやて感じなんですけど

M:そうだね(笑い)

S:起きるんですけど、話聞いてたりあとあの文章の先生が、解説って言うかここ大事だよって言ってくれてる時は、はい、わかりました、って感じ。ははは

M:まーねそうですかあ、って感じだよね確かに。喋るときはもちろんあるけどずっと喋ってるというよりはその先生の説明とかをしったりする方が多い? どっちもある?

S:どっちもあります

M:うんうん、説明は、基本的に聞いているだけ?

S:はい

M:だよねまあ・・・眠くなるわな、

S:ははは

M:なるほどコミュニケーションが私のイメージは中学生ぐらいのコミュニケーションのイメージでさ、結構立ったりとかしてさ

S:あ、やります

M:あ、立ったりするのか、その時は、喋る?

S:喋ります、なんかペアとやって、みたいなこと言われると、やりますね

M:まあそうだよね、寝てられないもんね

S:はい。ははは

M:確かにまあじゃあその時はさすがにもちろん寝てないけど、それ以外のときは割とまあ、眠くもなるかなって

S:はい

M:感じだよねそうだよね、

S:ふふふ

M:おっけい。で、ずっとたぶんやらなくちゃってのもあるし将来きっと役に立つかなってやりたいなっていう気持ちでやってきたと思うんだけど、なんかなんだらうそんなに今の話聞いてるとなんかこう少なくとも中学の時はテスト勉強は塾でやってたから結構テストそんなに悪いこともなかったと思う、で、そうするとそんなに英語やだなって事とかもなかったと思うんだけど高校生になってからもそんなに英語やだなって思うことはなかった?

S:いや、あります。

M:おお、ある?

S:あの、やっぱ文章読んで、単語とかが結構訳わからなくて、文章を読む気がなくなってやりたくないなーみたいな

M:確かになんかよく出てくる単語なのにわからないとかあるとね普通にあれするよね。読む文章を長くなってきたりとか

S:長くなって

M:単語も難しくなって

S:難しくなって

M:きたりとかっていう時はめんどくさいなあってなるよねって言うよね、そっか中学生より高校生の方が読む文章難しくなるもんね。それをこうなんか自分ではなかなか長文毎日読むっていうのはないかもだけどそれをちょっと、例えば単語を勉強しようとか長文読みづらいからとかそういう自分でなんかしようとかってあったりする？コンスタントにずっとやってる感じかな？

S:全然やってないです・・・(笑い)

M:あ本当？別にこれに向けてとかじゃなく、普通に英単とかあると思うからその時はまあやるかなって感じ仕方なくやるかなって感じ？

S:はい、うーんその英単の、覚えたら、たぶん、その長文とかにいくらか役立つのかなとは思って、覚えるようにはしてるんです、見ようとは思ってるんですけどなかなか長続きしない

M:それなあ！そうだよねふふてかそれで覚えられたらさ、苦労しないわけでき、

S:そうです

M:そうだよね。わかってはいるけど、なかなか覚えるものも意味とかをもっても難しいし、そうするとやっぱ覚える気もおこらなくなるよね

S:はは、はい

M:ていう感じてやろうかと思ってもなかなかかっていう感じ？

S:はい、はい

M:誰でもそうだよ

S:ははははははは

M:なるほどね、で、今それで高2の11月、くらいでも大体そんな感じで今もきてるかなあって感じ？

S:感じですよ

M:なんか、別の人で洋画が好きでそれを聞くためには字幕なしで見たい、みたいなことがあったりしたんだけど、そういうこういうのもあって英語将来勉強しようかなって思うのはある？まどっちかっていうと受験だし、将来にも役に立つっていう方が大きい？

S:なんかその去年、海外研修に行ってきたんですけどその時にやっぱり全然喋れ・・・なくて、喋れた方がやっぱ楽しんだよなあと思ってやっぱしゃべりたいなあって

M:そうだよね確かに。海外研修、高1の時か。どこに行ったの？

S:イギリスです

M:わあ、いいなあ！あれ、イギリスか、私の時はカナダとニュージーランドしかなかった

んだよね、イギリスもあるのか、今。どのくらいの期間だっけ？

S:えっと 2 週間です

M:2 週間か。で、何でっていうのはおかしいけど自分で行こうと思って、やっぱ行きたいなと思っていった？友達とかに行こうって言われていった？

S:なんか高校入ったら行きたいなとは思ってて、親も行ってきたらみたいな感じのことを言ってくれてたので、じゃあちょうどあるし行こうかなって

M:たしかにちょうどあれだもんね、学校もちろん全部援助してくれるわけじゃないけど安心だしね。それを行こうって思った、英語を使ってみたいとかどういう気持ちで海外研修は行こうかなと思ったの、使えるし、みたいな？

S:とりあえずその中一から中三まで英語をやってきたけど、実際その外人、その日本語が一切通じない人と話してみてどうなるのかな

M:どれくらい通用するかなみたいな

S:とか、そんな感じでした

M:どうだった？

S:全然、授業とかで文法やるじゃないですか、あんなの全然使えなくて(笑い)

M:それなあ！

S:いざしゃべってみるとなると、結局中学の時に使った、あのもう基本的な知識でずっと話していくことしかできない

M:三単現みたいな

S:そうそうそう

M:なるほどね、なるほどびっくりするくらい喋れないよね、なんかね。それなりにずっとやってきて知識はあるはずじゃん、こんなにも喋れないのかって思うよね

S:はい

M:2 週間だとなかなか、ちょっとは喋れるみたいな、思ったりした？

S:あ、なんか、うん始めは、もうガチガチに結構緊張もしてて。どうしようかなって、あんましゃべれなかったんですけど、最後の方はとりあえず話しかけようかなみたいな

M:勇気は出た？

S:勇気が出てちょっと喋る、会話は全然できるようになった気がします。

M:すごいね、たぶん 2 週間ってそんな長くないと思うけど、勇気を持てたね、て言ったらなんかおかしいけど。

S:ははは。なんかあのあっちのホストファミリーの人があの、たぶんホームステイ慣れしている、受け入れ、よく受け入れてる人で、しかもあの私が喋れないのよくわかってくれてるちっちゃい子供たちもいて、すごい噛み砕いて説明してくれてははは

M:ちっちゃい子がね(笑い)

S:そう、だからそれでなんとか

M:ホームステイとかそっか毎日ステイ先の家族とは喋ったりとか

S:はい

M:なるほどねいいねそしたら多少その、なんだろ、喋りたいと思うし、喋らなきゃいけないととかもあるし。って感じだったの？

S:はい

M:なるほどそれは結構自分の中でなんか結構楽しいとかためになったなみたいなそういうのは？

S:ありました

M:貴重な経験だね。で、それがこれからも漠然とではもちろんあれだけ漠然とこれからも喋れたらいいなあみたいな気持ちには？

S:はい、なります

M:なるよねそうだよね私も去年1ヶ月だけ行って今更だけど英語喋るのって楽しいなって。やっぱだからそういうのいいなあみたいと思った？

S:はい思いました

M:そうだよね。でもイギリス食べ物あまり美味しくないって聞くけどホストファミリーだったらおいしいの？

S:美味しかったです。

M:なるほど、行ってみたいなーってずっと思ってから羨ましいですなるほど。じゃあえっと、なんとなく今話してもらったことをまとめたいと思うんだけど、基本的に、中学生の時はまあこの学校にいたわけじゃないけどずっと高校受験の勉強ってのもあったし、普段のテスト勉強もあって塾に行ってたから先取りみたいにしてできたから、そんなにテストの点が下がるとかそんなに無かったし、めっちゃ逆にわあ！楽しいみたいなのもなかったかもしれないけど、コツコツとやってこれたかな、高校受験終わったかなみたいな感じでやってきて、でも中学の時よりいっぱい高校の時って結構文法でも長くなるし単語も難しくなるし、みたいな感じでああ、みたいな感じになりめんどくさいなて風に思うこともあったけど、高1で海外研修に2週間行って楽しいと言うか、使えたらいいなあみたいな風には思ったけど、までも普段はそんなにコミュニケーションというよりやっぱどっちかっていうと文法の勉強の方が中心？

S:自分で家で勉強する時ですか？家では、その穴あきプリントみたいなのがあって、それを取りあえず読もうかなーって

M:なるほどね

S:声に出して、で、熟語とか覚えようかなーって

M:声に出す練習になるし、熟語の練習もなるし、

S:はい、はい。

M:なるほどね、それはじゃあ家で見たりとか読んだりとかしてるって事か。すごいねえらいなーまあでも一石二鳥だもんね。

S:はい。

M:確かに。今は大学受験の勉強とかにもなってることももちろんあると思うけどでも、そういうこう喋ったりする授業とかは眠くないけど、喋ってる時とかはそんなになんだろうやだなーとか、英語が喋れなくてもいいのにとかっていう風に思わない？

S:思わないです

M:使えればその方が全然、コミュニケーション取れるようになればその方がいいし、って感じか

S:はい。ふふ

M:そうだよね。そんなにあんまり英語いらないじゃんみたいな人もいると思うけどでもいいよねって思う。ありがとうなんか言いそびれたこととかある？あなんかでもさっきお母さんがホームステイいきなよって行ってくれたとか？

S:あ、なんか母親も昔ホームステイイギリスに行ったことがあって、あと父親が英語を結構仕事で使うらしくて、なんかその話とか聞いたりするし、あと家族で旅行行った時とかに、両親だけ喋れててあと私と弟は喋れないとかっていう状況が、あんまり喋りたいのになって

M:お父さんお母さんいるとつい頼っちゃうけどできればね、喋れるならね、なるほどねっていう気持ちもまあちょっと英語を喋れるようになればいいなあみたいなのところに繋がったりとか？

S:はい

M:なるほどねまあ仕事とかでも使えたらもちろん良いし、普通に仕事とかだけじゃなくてもコミュニケーションをとるのにも使いたいなみたいなの、そんな感じで大丈夫でしょうか

S:はい

M:OK。とりあえずじゃあこれで終わりにしたいと思います。なにか質問とか、付け加えとかありますか？

S:いや、大丈夫です。

M:了解です。ありがとうございます！

<Transcription④ D さん>

M:早速始めさせていただきたいと思います。よろしくお願いします。

S:お願いします。

M:で、最初になんだけれど、一番初めに一つみんなに聞いておきたいと思う質問があって、ざっくりで、全体的なことで大丈夫なんだけれど、自分が今まで英語を勉強してきた中で、やる気が1が一番低くて、4が一番高いとしたら、どれくらいでこう推移してきた、変遷してきたか、もちろんずっと例えば4です、とかでももちろんいいんだけど、まあこう例えば中1の時はこうで、高1のときはこうでみたいなのがもしあったら、それを教えていただきたいなって思います。

S:ではなかったですね。

M:塾って結構先取りしてやることが多いもんね。

S:はい。

M:なるほど。で中3の時はその塾に行ってたけど、なんかちょっとなあとと思ってやめて、で高1のその別の英会話の塾に行こうと思ったのは、やっぱでも英語を、文法より喋りたいなと思ったから？

S:なんか他の角度から、なんだろう、リスニングとかをやらない塾だったので、その一、なんか不思議な感じでその塾が、3時間の授業で1時間半がネイティブの方との英会話で、1時間半がああ、文法、みたいな、

M:へえ

S:塾に1年だけ行ってて、

M:そうだったんだ。

S:はい、

M:文法もあって英会話もある、みたいな。

S:そうです、そうです。

M:なるほどね、それはどうだったの？

S:行って良かったですね。高1の授業でああ、ディベートみたいなのあるじゃないですか。

M:うーん、L先生？

S:そうです。L先生です。ははは。その授業ですごい、周りよりも英語はできないし、文法もはやめちやめで、単語量もたぶん自分からすれば少ない方だと思うんですけど、割と周りより喋れたっていうか、

M:おー、それのおかげで？

S:はい、それのおかげで今もそのGTECとかその英検の、あの一面接の試験とか、たぶん実力より上の、ふふ、みんなよりはそのたぶん文法とか、ほんとにできないけど、喋るのは割とスムーズにっていうか、たぶん。

M:なるほど、喋ることへの抵抗みたいのがなくなったっていう。

S:はい、

M:なるほどね。いいね。

S:ははははは。

M:いいな。今は行ってはいない？

S:はい、ちょっと日曜日に通ってたんですけど、休みがない。毎日の部活で、日曜日に3時間の塾で、ってなって体力的に限界だったので、

M:そっか、そっか、毎日あるんだ部活は。

S:水曜日だけ去年からは休みになりましたけど、ほぼ毎日でした。

M:そうなんだ。で、そうだよな、土曜ももちろん学校あるから。

S:はい。

M:で、日曜に塾に行って、それは休みがなくてちょっと体力的になっていうのがあって、去年の1年間で、その塾にはもう今はじゃあ行ってない、けどそのおかげで、英会話してる時とかは、最初はきっと緊張してたと思うかもしれないんだけど、こうやっぱちょっと話すとか楽しいとか、話したいとか、そういう気持ちにはなったりとかはした？

S:高1でやっと、ですかね。

M:でも高1でなったらすごくなって思うよ。結構みんな文法とかのほうがあればだからさ。

S:うん。

M:高1でそういう風に思えたのはすごいいいな、ていうよりそういう経験ができてうらやましい。そっかそれで、今までちょっとまあ塾も合わなかったりとかしたりだったけど、喋る方で結構楽しいし、結構できた、って言ったらいい方変だけど、

S:ふふふふ

M:っていう風に思ってたちょっと積極的になった、積極的になっていうか英語がまあそこまで嫌じゃなくなったかなーって感じ？

S:苦手意識は、高1でなくなりました。ただ、苦手意識がないのと成績が高いのは違うので。(笑い)

M:ははは

S:今でもそんな、ほんとに塾の先生からちゃんとやれ、やらないとやばいよ、って言われるレベルではあるんですけど、昔の自分から見たら、よっぽど。(笑い)

M:全然やる気は、ていうか気持ち的には。

S:はい。

M:そうなんだ。抵抗がなくなったって大きくない？結構そうだよな。

S:大きい。

M:なんかさ、ただでさえ嫌なのに、違う、難しいのに、嫌っていう気持ちもあつたら余計嫌じゃん、

S:うん、うん、うん。

M:気持ち的にちょっと親しみをもてるようになったら、結構ちょっとそこから道が開けるじゃないけど、っていうふうにはなるって感じかな。

S:はい、そうですね。

M:今の、去年の英会話の塾は1対1？

S:いや、割と大人数でしたね、はい。

M:会話のほう？

S:会話のほうも集団で会話みたいな。

M:そうなんだ。周りの人達も結構まあ、しゃべったりとか和気あいあいとしてる？

S:はい、そうですね。

M:みんな結構喋る？

S:なんか、問題を投げかけられて、班で一回考えなさい、っていつて、答えを考えて、じゃ

あ英語にして、で先生に一班ずつ当てられてしゃべって、みたい。学年も混同だったので。

M:あっそうなんだ。

S:実力で分けてるから、ほんとになんだろう、えー帰国子女の子、で、小学生の子もいれば、私みたいに高1の子もいれば、ほとんど中3の子がいて、でも学年が違うと考え方も違うような意見を、自分よりうまく英語にしている子がいたり。

M:刺激も受けた？

S:刺激もありましたね。

M:その最初ディスカッションするときは日本語で？

S:はい、一応。

M:それを英訳して先生に伝えるって感じだった？

S:はい。

M:なるほどね。すごいね。じゃあその小さい子っていったらあれだけど、若いって自分も若いけど、自分より学年が下の子に刺激を受けたりして、しかもちょっと喋れるようになったっていうのもあって、楽しくなったかな、ってというような気持ちでいたいそんなかんじ？

S:そうですね。

M:なるほどね。なんだろう、例えばなんだけど、将来こう今グローバル化みたいに言ったりして英語なんとなく使うみたいな空気とかあったりする、周りにそういう人がいるかもしれないんだけど、Dさんは将来英語を使っていきたいな、とか、いやできればやめたいな、みたいなのは。

S:うーん、この学校にいる限り、周り自分と比べて、その、そういうところに行きたいっていう子を見てると、自分は無理なんじゃないかとは思いますが。

M:けっこうみんな周りの子意識が高いから？

S:うーん、あと実力もしかり。自分がやっぱ結局他のみんなと比べて自分が話してることはほんとにこれくらいで、みんなはたぶんこら辺でこう、推移しているものが、自分は、自分の中では上がったけど、それでも追いつけてないのが現状なので、そこまでの世間一般に自分の身を置いたときの、なんだろう、実力というか、は自信がないですね。

M:そうなの？

S:話すことは、今みたいに日本語しかり、喋ること自体が好きなので、それはいいんですけど、ただ、仕事とかに使えるかっていわれると、やってみなきゃわからない。

M:そこまでできるかどうかはわかんないかなーってというような気持ち？

S:うーん。はい、そうですね。

M:確かにここのレベル高いもんね。それはすごく思うけど、英語っていうのを除いて、喋ることが好きって、絶対英語を話せるようになるのに大切だと思う、思うっていうか、私も喋ること好きで結構、とりあえずつたないけど喋ってみようみたいに思うことが一番近道だと思って、偉そうだけど、喋れるわけじゃないけど。だからそういう意味では、いや喋

れるようにちゃんと全然いけると思うよ、って勝手ながら思うけど。ふふふ。

S:ありがとうございます。

M:あとなんだろう、塾で例えば去年行ってた塾で教材とか使ったりはした？

S:全部英語の教材で、文法を教える教科書も全部英語でした。

M:あそうなんだ！その問題文とかも？

S:そうです。で、別口でそれと対応した塾がそれに合わせて作ったプリントみたいなのがホッチキスで綴じてある冊子を別で配られるみたいな。なので文法の説明も英語の教科書を使ってました。

M:すごいね。英語を理解するのに英語を使うんだ。

S:すごい、すごい今考えるとすごいですね。ふふふふふ。

M:ふふふ。それを読んだりしてやってたってこと？

S:そう、です。

M:すごいねじゃあ読む力とかもついたらって・・・

S:うーん、昔よりは。ふふふ。

M:そんなでも難しい英語ではないのか、

S:うーん、はい

M:なんとなく雰囲気でもちょっと読めるかなーって。しかも慣れてくるしね。

S:うん、うん。

M:いや力ついてるよ絶対。ついてると思う普通に。全部英語じゃん。英語のテキストを見てわー嫌だなみたいに思うのはなかった？

S:そうですね。あんまり思いはしなかったかなあ。

M:そんなに英語で全部説明とかっていうより、ちょこっと説明がついてて、あと文法自体は英語のことなんだから同じじゃん。だからそれに対する抵抗みたいなのはなかった？

S:最初はありましたけど、

M:なんじゃこりやみたいなの？

S:割と体力使うので、普通の文法問題解くより。ただ、最後のほうはそんなに抵抗というよりは

M:慣れてきた？

S:慣れてきたのかなあ。ふふふふふ。

M:1年行ってたんだよね。

S:はい。

M:なるほどね。今は塾には行ってない？

S:今は、そうですね。これから、冬期から別の、また今まで通った二つとは違う塾に通う予定で、はい。

M:えっと、部活は今は？

S:昨日終わりました。

M:おお！タイムリー。(笑い)お疲れ様。

S:ありがとうございます！もう引き継ぎ終わったので。

M:あそっか、そっか。燃え尽きた感とかあったりとかした？大丈夫だった？

S:まあ、まあいなくなるべきにいらなくなっただけなので。

M:ははは。じゃあ結構もう気持ち的にはうまく切り替えて、冬期からまた行くか、みたいな気持ちにはなってるのかな。

S:はい。

M:どんな塾に行くの？普通の？

S:えっとまだ、なんだろ、見学くらいしかしてないので、ただなんか、一番最初に行った集団のというより、そこからちょっとずれたなんか、単語帳を使わないっていうのがあって、なんか、あんまり詳しく語れないんですけど、こう・・・なんだろ、単語の、一番最初の文頭が同じものとかの意味を覚えることで、全部の意味を覚えやすくしましょう、そのために単語帳はそれを害しちゃうから使わないよ、っていうのがうちの売りです、とか。あとリスニングもその塾でしてもらえるみたいな。最初の集団でなかったの、へーみたいな。ふふ。

M:ちょっとじゃあ変わったっていうか。一辺倒じゃないっていうか。

S:うん、そこからそれたのを売りにしているのかなーっていう塾に行って・・・きます。わかんないですまだ。ふふふ。

M:まあまだでも時間あるから大丈夫。全然あるよ。無責任なこと言っちゃあれだけど、負い過ぎずにやってくれたらなと。

S:はい、がんばります。ふふふふふ。

M:じゃあ、話をなんとなく整理したいんだけど、最初はその難しすぎてというか、結構ついていけなくて、結構塾とか行っても先のこととかやったりとかしてて、中1中2中3の時はちょっとなんか難しい、補習とかも呼ばれたりとか、難しいなみたいな感じで、悪循環で言ったらあれだけど、うまくいなくて、成績も低くてうーん、ってちょっとなってたところもあったけど、でも高1でその英会話の塾に行ってなんか文法とかじゃなく、英語をしゃべるっていうことに対しての抵抗感がなくなって、そのおかげで英語というものに対しての抵抗感も前よりはなくなって、それででもだからといってもちろん英語の成績がぐわーっと上がるってわけではないかもしれないけど、そういう気持ちでまたこれから部活もひと段落したし、別の英語の塾に行こうというふうに思っているっていう感じでだいたいこう、いやここもうちょっとこう言ったんだけどみたいなところある？

S:いや、だいたいそんな感じ。

M:だいたいそんな感じで大丈夫？

S:はい。

M:あと、もしあったらなんだけど、別にインタビューした人の、年の離れたお姉ちゃんが、理系でシステムエンジニアで英語を使ってるっていうのの影響もちょっと受けてるかもしれないですけどか、あと別の子で洋画が好きでとか言ったりもしてたんだけど、自分的に

ちょっと英語をまあ使いたいなと思ったバックグラウンドとかみたいなのは。

S:みんなほど明確じゃないんですけど、その一、話すことが好きなので、困ってる人とかひょいひょい助けたくなるたちで、駅で困ってる人とか、なんか探してるのかな、と思った人に声をかけたいときに、池袋って外国人多いじゃないですか。その時にその・・・なんだろう、前はパスモのチャージができなくて困ってる、多分英語圏じゃない方が困ってるときにどうにかお互い英語で会話が出来て助けることができ、なんだろう、もし東京とか都会で生きていくならたぶん外国人との、これからオリンピックもあるし、そういうのでいざ自分が助けたいっていう思いがあっても英語ができなかったら何もできないんじゃないかなって思って、そういう時は、ちゃんと使えるように、なんだろう、ビジネス英会話までは自信とか抱負はもてないんですけど、ただそういうなんだろう、ぱっと人を助けられるぐらいの語学力がほしいなとは、英語に限らずですけど、それは思います。

M:人をすっと助ける時にツールとして、っていう気持ちはあるかなって。

S:そうです、そうです。はい。

M:えらいね。なるよね、そういう気持ちがあるから英語をさらっと簡単な英語でも、できてきたらいいな、っていう気持ちはある、って感じ？

S:はい。

M:なるほど。じゃあ今みたいな感じでなんとなくの流れはあってますか？

S:はい、大丈夫です。

M:おっけー。最後に質問とかきいておきたいこととかあったりする？

S:うーん(笑い)

M:特に大丈夫そうかな、(笑い)じゃあとりあえずここで終わりにしたいと思います、ありがとうございました。

S:ありがとうございました。

<Transcription⑤ E さん>

M:はい、じゃあこれで録音ができたので早速始めていきたいと思います。よろしくお願ひします。

S:よろしくお願ひします。

M:じゃあさっそくなんだけど、一番最初に皆に聞いている質問が一つあって、今まで中1から入って今まで4年半くらいを全体を見てでいいんだけど、1が一番低くて4が一番高いとしたら、自分がどれくらい英語に対してやる気をもってやってきたかっていうのを、まあ全部例えば4ですっていうのでももちろんいいし、1だったのが2になってまた1になってとかそういうこう流れを言ってくれてもいいんだけど、というのを最初に聞きたいです。

S:中1の時はたぶんやる気としては1とかで、一番苦手だったのが英語で、毎回補習みたい

な感じで、結構先生が付き添ってくれてたんで、やる気はそこからだんだん出てきたみたいな感じだったんですけど、まあでもそんなに好きでもなく。

M: まあそれなりになって感じ？

S: それなりになって感じで、中2の時もそんなに好きじゃなくてたぶん中1から継続してて、1とかそれくらいで、でも中3の時に中2まで通ってた塾を中3から変えたんですけど、その時にちょっと英語に対するやる気がでて、たぶん3とかそれくらい。

M: 半分超えたね。なるほどね。

S: で、たぶんそこから今までは継続してそのくらいだと思います。

M: 3くらいかな。

S: だと・・・思います。

M: なるほどおっけい。じゃあ中1とか中2でも塾には行ってたってこと？

S: 行ってました。

M: なるほどね。行ってて、その塾はそんなにでもやる気をアップさせる感じではなかった？

S: 感じではなかった。

M: 普通の文法とかの塾？

S: そうです。

M: なるほど。だったのを中3でどんな塾に、同じような塾に変えた？それとも全然例えば会話重視とか？

S: 中2まで通ってた塾がOってバリバリなんか文法だけやって暗記させるみたいな感じだったんで、そんなに好きじゃないのに、バリバリっていう感じなのが結構苦手で、中3からはなんか一個一個ちゃんと解説してくれるような塾にかえたので、自分に英語が入ってくるって感じがして。

M: ちょっとわかるようになったってこと？なるほどね。こう、文法もジャンルに分けて教えてくれたりとかってことかな、なるほどね。っていうのが中3からってことか。はい。それは自分で塾を変えようと思って変えたの？

S: そうですね。周りの人がOをだんだんやめていっちゃって、そんなに好きじゃなくて一人で通うのは・・・ふふふ。

M: そうだよね周りがいればね、確かに。みんなもやめたし、まあ変えるかってなって、中3に変えて、その塾に今も通ってる？

S: はい、

M: じゃあ結構2年半くらい通ってる？

S: そうです。

M: なるほどね。その変えた後にこうちょっと楽しくなったっていうか、ちょっと3になったわけじゃん？その3になった理由はどんなの？

S: 先生が面白かったっていうのもあって、長文とかを読んでものが楽しくなってきたっていう感じ。

M:良かった。そうなんだ。その先生の教え方が上手かった？面白かった？

S:上手かったっていうか、面白かったんですかね？なんか

M:それこそずっと入ってくる感じ？

S:はい。

M:なるほどね。でまあちょっとなんだろ、抵抗がなくなったみたいな？

S:はい。

M:昔は長文とかも、まあ長文大好きですっていう人は少ないかもだけど、長文とかもちょっと苦手だったのもそんなに苦手意識も薄れてきたかな？

S:はい

M:なるほどね。他の、なんだろ、まあ長文も文法と思ったら文法かもだけど、文法とかあと、会話とかは好き？

S:会話は好きじゃないです。それはたぶん中1の時からずっとで、なんか今年はまあいいんですけど、去年とかディベート高1やるじゃないですか。全然好きじゃなくて、ふふふ。

M:難しいよね。L先生とかでしょ？

S:あっはい。そうです。

M:そんな出来ないよって感じだよね。喋ることは別にそんなにやらなくていいならやらない方がいい、みたいな？

S:そうです。

M:なるほどね。まあそんなにスムーズに話せないよね、いくら文法をやっても。確かに。っていうのが、じゃあそんなに会話は好きじゃないかなーっていう？

S:はい

M:なるほど。で、他の周りの人と一緒にOに行っていて、で変えて、その時今の塾に行ってる友達っていうのは割といっぱいいるの？

S:いっぱいいます。

M:差し支えなければどこ行ってるの？

S:Pです。

M:なるほどね、に変えて、そっちにも友達いて、友達も割とまあなんだろ、楽しいというか普通にそんなに嫌って感じじゃなく？あっほんと。一緒に、クラスとか被ったりしてる？

S:はい、してます。

M:なるほどね。じゃあいいね。それ大事だなって思う。一人でそれこそ行くと、いくら楽しかっていうか嫌じゃなくても心細いし。なるほどね。っていうの今の英語の感じってことか。なるほど。あと、先生が、今行っている塾のほうの話なんだけど、先生が分かりやすく教えてくれるっていうか、こう、なんだろ、どんどん先に進むとかじゃなくて戻ってくれたりとかする感じ？ではない。

S:いやそんなにないです。

M:今の塾もそれはそんなにないかなってこと、なるほど。さっき先生が面白って言って

たのは教え方が？

S:教え方が上手いって感じ。

M:うーんそれでこうずっと入ってくる感じで、その先生のおかげでちょっとまあわかるようになったかなーみたいな？なるほどね。ちょっと話は変わるんだけど、将来なんか英語を読むのでも喋るのでも、喋るのはあんまりないかなって思うんだけど、なんか使いたいなみたいなことあったりする？

S:特にはないです。

M:特に出来る限り使わない方向でいけたらいいなーって感じ？

S:はは、出来る限り、はい。

M:そうだね。そんなにももちろんあったらあったに越したことはないけど、なくても全然生きていけるもんね。とはほんとに思う。就活でもそんなに聞かれない、帰国子女とかまた別だけど、一般人だったらそんなに使わないかな、とは確かに思う。あと、また話が戻っちゃうんだけど、中1中2の時に文法が難しかったりしてさっぱりわからなかったなーっていう時に、例えばテストの、補習だったりするって、テストの点もそんなに良くなって、それでちょっと余計に嫌になっちゃったかある？

S:なんか結構楽観的に考えて中1の時とか。悪い点数とっても、あーまたかーみたいな感じで、そんなに危機感とか、嫌になったりとかはなかったんですけど、小テストとか毎回あるじゃないですか、そういうのは好きじゃなかった。ふふふ。

M:めっちゃあるもんね。確かに。またかってくらい。テストも悪い点数とって落ち込むってことはもちろんないと思うけど、小テストだし。回数が多かったりしてめんどくさいなーみたいな感じかな。確かにめっちゃ多いもんね。こんなにやるってくらい。なるほどね。点数っていうより、多さが嫌だった？

S:はい

M:なるほどね。あと、Oってなんか喋るんだっけな、ちょっと喋る授業がある？

S:あります。

M:あるよね。まあでも喋るのそんなに好きじゃないもんね。そんなに難しいのじゃないけど、別に喋らなくていいなら喋らない方がいい？

S:はい

M:そんなにそれもちょっと喋れたみたいな、そんな気持ちにはそんなにならなかった？

S:あーでも外人さんとか、一回あったのは、コンビニとかで聞かれたときに答えられた時は、あー良かったーみたいにはなりました。

M:そんなにこう難しい英語じゃないかもだけど、答えられた時は良かったな、ちょっとOでやったことが生きたかなーって感じ？

S:そうです。

M:なるほどね。っていう気持ちはあったってことね。なるほどね。あと、話被るかもなんだけど、今周りの人達とは、周りの人達かはわかんないけど、受験みたいな雰囲気になってた

時に、まだかもだけど、それは嫌だなって思うか、それともしょうがないか、来るものは来るかみたいなのか、今どんな気持ち？

S:しょうがないかって感じです。

M:確かにずっとやってるし、今更って感じはあるよね。なるほどね。落ち着いてるねっていうか、やばいやばい、っていうふうにはならない、どっちかっていうと、まあしょうがないか、来るものは来る、みたいな？なるほどね。ちょっと E さんの雰囲気があったような気がした。ありがとう。

S:ふふふ。

M:じゃあ今言ってくれたことをまとめるっていうか、言いたいなって思うんだけど、中1、中2の時は最初英語が難しいっていうかやったことなかったんだっけ。

S:そうです。

M:そうだよ。やったことそんなになくて、難しい、普通に考えたら難しいからちょっとなって思って、そんなにテストの点数とかもよくなくて、補習に呼ばれたりとかしてあーって思って、でもその時から塾には行ってたってことだよ？Oにいったけど、でもそれも文法やるしスピーキングもあるけど、そんなにそれが楽しいとかっていう風に思うことはそんなになかった。

S:はい。

M:でも、中3になって周りの同じOにいった人達が辞めたりとかもしてそこまでしてその塾に行かなくてもいいかなって思って、塾を変えて今Pにいったんだけどその塾では文法とかを詰め込みっていう感じじゃない？

S:あ文法はそんなに・・ゼミ、なんかそのテストみたいのがあるんですけど結構それをわかりやすく解説してくれて

M:なるほどね一個一個理解させてくれるみたいなバーっと教えるんじゃないで、それをこうプリントとかがあってことかな

S:そうですね

M:で教えてくれてだからこう吸収できるみたいなそれでそういう感じに繋がるのか。その吸収できるから、長文とかもちょっとわかってきてそこまでこう長文とか英語の勉強に対する抵抗感が前よりはなくなったかなって感じで、それが中3から始まって今も高2でも通ってるってことだよ。で今もこれからもやるつもり？

S:はい！

M:今そんな感じで今に至るみたいな感じの流れ的にはだいたい合ってますか

S:はい

M:OK ありがとう。塾とかってこの前そのOがすごい良かって行ってる子もいたりとかして塾の合う合わないって十人十色なんだなって思いました、でもそうやってすって入ってくる塾に会えてよかったねって思った！ ありがとうございます。もしなんか言いそびれたこととか付け加えとかあったりする？とくになさそうかな。今日はほんとにありがとう。

<Transcription⑥ F さん>

M: さっそくなんだけど、始めさせていただきたいと思います、よろしくお願いします

S: お願いします

M: えっと早速なんだけどみんなに始めて聞いている質問というのがひとつあって、中学から英語の勉強今までやってきてると思うんだけどその時に、英語の勉強に対してこう自分がどれほどやる気を持って行ってきたかというのを1が一番低くて4が一番高いという数字で教えてもらいたくてずっと例えば4ですって言うのでもいいし例えば中1の時は1だけど今はちょっと2, 3ぐらいまで上がってますとかいう感じでも大丈夫なんだけど

S: ずっと2ぐらい・・・

M: ずっと半分よりは下かなって感じ?

S: 最初はでもあの習いたての時は結構新しいものじゃないですか英語って。だから結構興味あって3くらいだったかもしれないんですけどなんかやっぱり結構難しいなっていうのが強かったのでどんどんやる気がなくなっていたっていう感じで

M: 1にはならず2ぐらいでキープしてる感じかな。1にはならない理由は、そこまでとても嫌いではないよってこと?

S: なんか嫌いと言うより分からなくてできないからあんまりやりたくないって感じでなんか、英語自体が嫌いという感じではあんまなくてどちらかというとなんか難しいみたいはない。

M: なるほどこの前聞いたところだとたぶんFさんって高入生で中学はこの学校ではなく別の学校行ってたと思うんだけど、そのときもずっと中学から勉強始めてそんなに嫌いって言うか得意ではなくて2ぐらいっていうのはこの学校に入る前も後も変わらない?

S: なんかでも中学校の時は公立だったんでなんかあんまりできないって言うか学校ではできないという感じではなかったんであんまり苦手意識・・・授業、塾とかになるとやっぱり苦手なのはすごく分かっちゃうんですけど学校自体ではあんまり平気だったんですけど、やっぱりここ入るとできる人がいっぱいいて苦手意識が強くなっちゃって。

M: 中学の時ってなんかこう塾とかっていつたりとかした?

S: はい

M: 塾だとき先取りみたいな感じにしてやるじゃん、そうするとわかんない、みたいなことには

S: なんなかったかなあ

M: それなりには授業がわからなくなってテストもわからなくなって言うことにはそんなにならなかったかな。でも別に嫌いではなかったけど好きではなくめっちゃ得意というわけではないから2ぐらいですっと来てるかなという感じ?

S: はい

M: OK。で、高校に入る時に受験は必要英語は必要だったわけじゃん、その時は受験だしやらなきゃっていうよりはしょうがないからやるかみたいなそんな感じだった?

S: はい。

M:そっか、あれ配点でけっこう高いの？

S:全部同じくらいの点数でした。

M:なるほど。英語だけってわけじゃないけど、あるはあるじゃん、でも。だからもうやらなくちゃいけないところはやってたって感じに、

S:はい

M:なるほど。でそれが中3から高1になるときで。で高1で英語ガンガンやるみたいな人とかもいる中でその周りの人たちの雰囲気になんかちょっと押されたみたいなことかあったりした？

S:なんかあんまり中学校の時も英語の勉強してなくて数学が得意だったので数学は結構やってたんですけど英語結構後回しにしちゃっててだからなんか単語の意味とかもあんまりわからなくて長文でもそういうのが原因で読めなかったり、みたいな感じが多くて、

M:それは今英語を後回しするっていうのはなんかこうまあいいや後回しにしても楽観的な感じか、後回しにしちゃいけないなっていう気持ちは？

S:ありました。

M:けど何でもね数学が得意なら数学やりたいよねって感じが高2入ってからかな。今の高2ってクラス別は理系もあるよね

S:今高入生で理系と文系が混ざってその中で英語が分かれています。

M:そこで今Fさんの担当の先生は？

S:J先生です。

M:あ、女の先生、ちょっとおぼさんの、リスニングとかコミュニケーション授業がそうやってわかれてた、

S:そうですそうです、英語表現はクラス分かれてないので普通の自分のクラス毎って感じです。

M:英語表現の先生は？

S:K先生です

M:あ、優しいと言うか眠くなる先生って聞いた(笑い) 私的にはどっちの先生も眠くなるのかなーってようなイメージが話を聞いてあったんだけど面白いなあとかと思ったりする？

S:あんまり面白いて感じ・・・でも先生が個人的にK先生が結構好きでおぼさんって感じで楽観的な感じで。

M:あそうなんだ。(笑い) J先生はちょっとあんまり・・・ちやきちやきと言うかしてるかんじ？説明を半分して半分自分たちでやるみたいな授業みたいなことを言ったんだけどその説明が眠くなる？

S:なんか自分がわかってることとちょっとあっていないかなみたいな感じ何か知りたいところとちょっとずれてるなーって思った時そこは分かっているんだよみたいな

M:そのどどん先をいっちゃうかんじ？それとも逆にとても基礎的なことをいうって感

じ？

S:どっちもです。

M:ポイントがずれてますよってこと？

S:はい。

M:なるほどね J 先生は人柄としてしてそんなに好きなわけではなく、授業もそんなに面白いって訳ではなくまあつまんないかなっていう感じか。K 先生の授業は面白いというわけではないの？

S:なんか英語表現ってテキストを読んで答え合わせしてるという感じなので

M:面白いとかもないのかやるべきことを淡々として感じか

S:はい

M:そっちはまだこう先生が好きだからそんなにそれが今の英語の授業みたいな感じかなめっちゃ面白いってわけじゃないけど先生が好きかな一みたいな感じか、そのおかげでそこまで英語表現嫌だなって感じにならない？

S:はい

M:なるほどね。あとちょっと話が変わるんだけど将来英語をどっかで仕事とか、身近なところでちょっと道案内とか、オリンピックとかで使いたいとかそういう将来ここで使ってみたいな英語っていうのあったりする？

S:いやそんなに・・・

M:出来る限り使わなくていいなら使わない方がいいなって感じ？会話もしなくて良いならしなくていいんだよって感じ？

S:あの、従兄弟がアメリカ人っていうのもあってハーフででなんかあのアメリカに遊びに行った時とか自分だけ話あんま入れないとかっていうのもあったりして、やっぱり必要だなとかそういう時には感じるんですけど使わなくていいなら使いたくない。

M:従兄弟の年、同じくらい？

S:いっこしたくらいです。

M:なるほど、は、英語を喋れるわけじゃんそのいことコミュニケーションとる時は日本語も・・・

S:英語も両方結構ペラペラなので、

M:あそうなんだ

S:むこうが日本語喋ってくれて喋れるって感じ

M:いとこのおうちどのくらいくの？

S:えっと、二年に一回行って、二年に一回くるって一年に一回ぐらいしか会わないんですけど。

M:なるほど。その時もお母さんとかもう喋ってるとかする？

S:なんか、生まれたところも一応アメリカで生まれたりして出張とかで家族ごとだったりするので、父と母は普通にある程度英語喋れるんですけど、お兄ちゃんと私はあまり英語は全

然覚えてなくて普通にしゃべれないんですけど、

M:お兄ちゃんもそんなに英語お父さんとお母さんのように喋れるって訳ではないの？そのアメリカとかに行ったりとかしたりとかするわけじゃん、そこで英語できるだけ話さなくていいなら話さないってことはそれを使ってコミュニケーション取ろうとは思わないってこと？

S:はい

M:日本語で話せるんだったら話せるしコミュニケーションにも問題はないわけじゃんそしたら使わなくていいかなみたいな

S:はい

M:なるほどねお母さんの兄弟が外人さんと結婚したってことお母さんですお母さんとかもアメリカにいたわけではなくて 仕事の都合でいって 両方日本人だよ

S:はい

M:向こうに行ってまた出会ったのは結婚してから家族で行ってお兄ちゃんはアメリカで生まれたの？

S:お兄ちゃんはイギリスで生まれたんですけど

M:インターナショナルだねお兄ちゃん主張いってた時に生まれててずっとそこで住んでたわけじゃないの？

S:お兄ちゃんは幼稚園くらいまでで、私2歳までなのでもう全然覚えてなくて

M:アメリカに行って戻ってきてあとずっと日本？

S:そうです

M:住んではないってことか。2歳だと覚えてないってそりゃそうだよ。今も何かアメリカのものとか女優さんとかに興味があるとか、親近感わくとかすることはしないの？

S:親近感はないです。でもなんか英語では観ないですけど映画とか英語のとか面白いなと思います。

M:英語を使ってってわけじゃないけど映画として面白いなって思うってこと？例えばどんなの？

S:美女と野獣とかは字幕版とかで見てたんですけど英語全然わからなくて結局字読んじゃうんですけど。

M:でもたとえば美女と野獣の映画はいいなって思ったってことだよ。アメリカとか英語嫌い！というわけではないけど別になくていいならない方がいいなって感じ？だからずっと2とかできてたけど今も変わらないって感じ？流れる的にはそんな感じでいいかな。お母さんとかお父さんがお家で英語を喋ることはないの、ないか。

S:ないです。

M:英語の話とかをすることはいとお家の話とかをしたりとか。

S:あなんかでも英会話、英語のリスニングとかはやった方がいいよって言われるんですけどたまにやっているとかしてるんですけどまそんなに好きでないというか

M:やらなくていいならやらなくていいと思ってる中でそんなにリスニング楽しい、って思うことはないかな、お母さんとかとしてはやったほうがいいよって言ってくれてるけど F さんとしては、やらなくていいならやんなくていいかな、みたいな。

S:はい。

M:なるほど。今高2の11月じゃん、で、結構運動部に入ってる子たちが言うのは、引退も遅いので時間がないのでっていったりするんだけど、私としては全然大丈夫だよって思うんだけど、そういう気持ちでいうか、にはなったりする？

S:なんか勉強の習慣が全然ついてなくて運動部だからやってないっていうわけではないのかなって思うので、焦るってわけじゃないんですけど。運動部っていうのは理由にはならない。

M:勉強というもの対しての習慣がもともとないかな運動部だから焦るとか、やらなきゃって思うとかそういう感じではない？

S:はい。

M:なるほどね OK。じゃあそんな感じでだいたい流れとしてはいいかなって思うんだけど、もしなんか質問とか最後に言いそびれたこととかあったりする？いや・・・そんなになかないかな、大丈夫？

S:はい。

M:ありがとう。じゃあこれでとりあえず終わりにさせてもらいたいと思います。ありがとうございました。

<Transcription⑦ G さん>

M:じゃあえっと早速なんだけどみんなに一つ最初に聞いている質問があって中学1年生の頃から今までの4年半ぐらいを見て、自分がこうどれくらい英語の勉強に対してやる気を持ってやってきたかっていうのを1が一番低いで4が一番高いで聞きたくて例えば全部4ですでもいいし中1の時はこうです高1の時はこうですとかでも全然いいので、数字で教えてもらえたらなと思います

S:中1の時は、初めて英語ってことでちょっとワクワクしてたのでまあ多分、あでもそれでも2とか3、2ぐらいで、でも中2・・・中1の途中ぐらいから中2の間はあんまり・・・えと一、だ、だれちゃった部分があってまあ、英語に関わらずどの教科も、勉強めんどくさみみたいな感じで、普通になんか周りも慣れてきて、だれちゃったのもあって、英語だけに関わらずなんですけど1とかでずっとやってて、でも中3ぐらいになってちゃんとしなきゃな一って思って、全体的に頑張ろうと思ってまあこれも、英語だけってことじゃないんですけど、まあ・・・またもう3ぐらいまでに、なっでずっとそんな感じでそんなぐらいでやって頑張ってる、で、高1の時にカナダにあ、あの2週間ぐらいのやつ、に行ったんですけど、なんかその時に、すごく、自分話せなくて、思ってた、まあ話せないだろうなとは思ってたんですけど

ど、なんかそれがすごい悔しくて、なんか自分が、思ってることがこんなにも伝わらないのかっていうのをすごく実感して、なんかそれを受けて、あーやっぱりもっと英語をちゃんとやって、なんか、絶対に今度行った時はこんな思いしないようになりたいなと思ってそこで、結構英語に対するモチベーションと言うか、英語頑張ろうって思って、だから高1の行って帰ってきたあたり夏休み明けぐらいは、もうすごい燃えてたので、もう4とかっていう感じで、・・・あとそのくらいの時期になると、そのセンターの同日とかも受けさせられて、なんか周りの人とかも英語はもう高2のうちに完成させないとだめだ、みたいなことをすごいいわれて、あ英語本当に頑張らなきゃいけないんだと思って、なんだろう、なんか相対的と言うかなんかもう周りも頑張りはじめると、あー今やんなきゃいけないんだなあみたいな感じで頑張ろうと思っていて、で高2になってクラス分けみたいなのがあって、まあそれもあるから頑張ろうっていうのがさらにあって、で、高2のクラスでM先生って言う先生なんですけど、授業の時に、たまにあの英語で喋る・・・のがあって全部英語で喋る授業、みたいなのを、たまーに学期に1回ぐらいする、あ、なんかその、そのクラスだけのプリントみたいなのが時になんか基本的に英語で説明し・・・あなんかたぶんそういう授業です、みたいな感じではやってないんですけど、なんかでも英語で結構話してて、でそれを見てほんとうにかっこいいなって思って、なんか英語がこんなにスラスラ出てくるってなんか自分の思っているままに話してて、あーほんとにすごいなって思って、それを見てまた頑張りたいなと思っているので今はそのやらなきゃいけないっていうのと、自分も頑張りたいっていうのが、まあ両方あって今は4・・・かなあとは思ってます

M:なるほどありがとうございます。えっと今のじゃ高2だったのでじゃあちょっと遡ってこうかなって思うんだけど、今の高2の習熟度別、コミュニケーションの方で、先生がすごいペラペラ喋ってるの見て、格好いいな、みたいな、海外研修の時に思ってた、理想像をそのままやってるみたいな感じでそうなりたいなって M 先生って先生がそんなに喋れるって知らなかった

S:私・・・なんか自分が全然喋れないから、そんなになんかめっちゃ喋れる人にとってみたらこれは別に普通でしょみたいな感じなのかもなんですけど

M:でも授業って喋れるってすごくない？

S:もう私からしたらうわーって（感動してる）感じで

M:ちょうど思ってた時にしかもそんな先生を見たらすごいなって思うよねなるほどね。でそれが今の高2の授業で、授業っていうのは普段は日本語も交えてるの？

S:普段はたぶん普通の授業って感じだと思うんですけどなんか月に・・・あ違う学期に一回のクラス別の問題のところに問題のプリント・・・の授業でなんか・・・なんかすごく英語を使う・・・説明が英語が多いなって思って、ま意識してるのかそうじゃないのかわかんないんですけど、英語だなと思って説明とかも全部英語とかで、なんかすごいな一と思って

M:すごいね。(笑い) テストでクラス別で出る部分ってことか。その解説を英語を結構交えてやるって事か。それに結構懂れているって思うかなって感じか。えっと今そのクラス別で

やってる時のクラスがあると思うけど、その周りの子たちと違ってそれについて言ったりとかしてる？

S:私と、同じぐらいの成績の友達はあるよねやっぱすごいよねみたいな感じでその他の人とはあんまりクラス別だから自分のクラスの人はそのなになくて、で友達も多い方じゃないので、あんまりそのことについては話さなかったんですけど、でも、なんか、その、なんか私の、クラスではたまにディスカッションみたいなのを、新しい単元に入る前にその話題についてしてみましよう、みたいな時間があるって、で隣の席の子とか、すごく、なんかペラペラで、なんか3ヶ月留学行った子が隣だったんですけど、すごいなんか、もう、聞いてるだけで圧倒されちゃってこっちが、なんかこんなんでごめんねって感じになっちゃって、なので周りの子たちのあれもすごい・・・

M:影響も？

S:影響も。本当になんか自分と同じ歳で・・・ふふなんか

M:帰国子女とかではない？

S:多分違うと思う・・・発音どうしたのと違って言ったら自分で頑張って矯正した、って言っててストイックだなあすごいって、思って

M:その子もきっと喋りたいと思ってたってことだねすごいね。今のM先生の授業でテキストとかはプリントとかを使ってそれに基づいて英語で喋ってるの？

S:はい

M:プリントとかは内容と違って難しい？

S:なんか単語・・・あ今は、スティーブジョブズのスピーチをやってるんですけど、・・・まずリスニングが早すぎて、何言ってるのか全然わかんないのと、単語が、あんまりわからな・・・まあ話の内容にもよるんですけど、難しいなーと思って、なんか解説聞いたらわかるんですけど、自分でバって出されてわからなくて、何もわからない・・・

M:の、その時に、やだなーって思うよりは分かったら嬉しいなって思う？

S:配られて、・・・なんか私も自分で何とかしてみたい！みたいな感じじゃないんですけど、配られるといつも、私はもうM先生の解説を聞くのが楽しみで、あこれってどんな感じで説明してもらえるんだろう！みたいな感じで割とワクワクして、終わってきいて、わあ・・・！すごい！（感動してる感じ）て思って

M:どっちかって言うと解説を楽しみに待つ、って感じかなるほどね。英語の解説を聞いて感動みたいな感じか

S:ふふ

M:なるほどそういう授業が学期に一回とかでもあるって言うのはいいなあって感じ？

S:ちょっと楽しい・・・！

M:そうだよね、ありがとう。すごいね、じゃあだいたいその高2の授業については聞けたかなと思うので次高1のことについて聞いて行きたいと思うんだけど、高1の時にカナダに2週間、行ったその理由を聞きたいです

S:えっと中3の時に行こうか迷っていて、でも中3の時はあの、ダンス部で大会があって、自分たちが引張って中学の大会として出るところだったので、それもあって、自分が行くの怖いっていうのもあったんですけどまあそれをかなり言い訳にしつつ、やめて、で高1になった時に、まあ自分がひっぱる学年ではないので、大会はあったんですけど、出ないという選択肢ができて、せっかく・・・こう行ける状態にあって学校・・・で、自分で行くにはまた探したりとかしなきゃいけないのに行ける状態が設定されていて、親も、なんかすごいお金高いじゃないですか、なのに、行きたいなら全然いいよみたいな感じで、この機会を逃しちゃったら私は一生行かなくなっちゃうのかもしれないと思ったら、行って実際に現地の人と話して、話さない・・・話した方がいいんじゃないかっていう風に、すごい自分が行きたいって言うよりかはそうすべきじゃないかみたいな思って、行くことにしました。

M:すごいね、今だ！みたいな感じか

S:今行かないとと思って。

M:ちょうどいいタイミングだったかなという感じか。そのカナダに2週間行った時はホームステイ？

S:はい

M:ホームステイ先のご家族はどうだった？

S:なんか私がいったところは、去年、中3の時に同級生の子がいったところで最初から話は聞いてて、なんかすごいいいよって言ってたんですけど、本当にすごいよくて、なんかあの一他の家の子とかは結構ずっとどこにも行かないでとかだったんですけど、なんか、海外研修中の休みの日とか普通になんか、旅行行こうみたいな感じでいろんなところに連れて行ってもらってなんかすごいあの、その貴重な体験ができて、しかも私全然本当に喋れないのに恥ずかしがっちゃって、全然喋れなくてみたいな感じだったんですけど、すごい優しく・・・こう私が言わなくてもあれは何とかなんだよみたいな感じで言ってくれて、なんか本当にありがたくて逆にだからそれで、言われて、自分がこう返したい！みたいなのがあってもなかなかうまく英語にできなくて、ちゃんと伝えられなかったのがより・・・より心残りになってしまいました

M:なるほどね、でもすごいホームステイを受け入れ慣れてる家族だったのかもしれないねでも自分としてはもっと喋りたかったのにやっぱ喋れなくてもっとやりたいってとこに繋がったっていう感じかな？行く前の時も喋ろうって思っっては行った？

S:行く前に、まあやっぱり行くんだからちょっとは憧れ、ふふ、じゃないですけど普通にしゃべり・・・たいなと思って恥ずかしがらずに本当に頑張ろう！って思っただけですけどやっぱり、緊張もあるしなんか自分が思ったことを自分の思った英語で言ったら、それがそのままの意図でちゃんと伝わるのかもわからなくてすごい不安だし、なんかえっ、て聞き返されちゃったらもう何も言えないと思って、なんかなかなか言えないっていう感じでした

M:喋ろうと思うと出てこないよね。

S:なんか小学一年生みたいな感じで

M:ほんとそれだよ(笑い) それが高1で、海外研修いった時の経験がそんな感じで、少しじゃあ中学の全体のことについて戻りたいなと思うんだけど、さっきちょっと言ってくれたように英語は中学になってから始めたのかな？

S:あ小学校の時は、なんか月に1回くらい外国の先生が来て、みんなで楽しくやりましょう！みたいなのが、なんか英語らしい英語じゃなかったんですけど、あって、なんか一応小学校3、4年生ぐらいの時に英語の教室に通ってたんですけど、なんか・・・それもなんか最初は何かよくわからないまま楽しくやってたんですけど、なんかだんだん・・・その喋らされるようになってたりしてすごい緊張しちゃってすごい苦手意識が強くて怖くなっていう印象だった・・・なんかちゃんと、英語を勉強、みたいなのが中一の時に初めてだったので、

M:その3、4年生とかで、英語教室に通ってた時はどっちかっていうと喋る方に苦手意識があって、でも中1で英語始まったらどっちかっていうと文法の勉強が中心じゃん？それはどう思った？なんかやろう！って思うか、文法もやっぱやだなーと思った？

S:なんか、中1の時はすべてが新しくあまり・・・言われるがままにわあーって感じで受け入れてたので、特に頑張ろう、とは思ってたんですけど特に嫌だとか超楽しいみたいなはなくて、普通に頑張ろうみたいに

M:ていうのが中1の時中2の時に英語に限らず下がったっていうのがあった時は、特にみんなそうだと思うんだけど勉強そんなに中1の時とかよりはしてなくて、そしたら成績はどうだった？

S:あ、細かく言うと、実は、中一の二学期ぐらいから、・・・下がってて、すごく下がってて中2の途中ぐらいで持ち直しつつあって、中3でやっとみたいな感じ

M:その時は英語を・・・ただ勉強がめんどくさくなったのか、それとも成績とかが悪くなってやだなーって思ったの、普通に全体にやる気がなくなったからって感じ？

S:たぶん授業を受けるのがめんどくさいみたいな感じになっちゃって、授業中も友達と喋ったり寝たりみたいな感じで、勉強も直前にやればいいじゃん、みたいな感じになっちゃってたので、だから成績が下がってあ、やばいと思ってやる感じのタイプなので、授業とか勉強めんどくさくなるみたいな感じでした

M:全体的に勉強自体がちょっと慣れるじゃん。でまーこんぐらいでいいかなって思い出しててのが中1の後半から中2の半ばぐらいまでそんな感じで来たかなってことか

S:はい

M:なるほどねで今いってくれたように中3でちょっとやるようになった？

S:中2の途中ぐらいから勉強したらある程度の点数が取れることが分かってで、あじゃあ本当に頑張ろう！と思って、中3の時とかは、結構頑張って、やっと持ち直した？みたいな感じに安定してきたかなみたいな感じに

M:なるほど、で高1の時に海外研修行こうと思った時に3、4年生ぐらいで英語教室行ってた時に、漠然としゃべることに不安があったみたいなこと言ってたじゃん？その不安は研修に行く前にあたりとかした？そんなに無かった？

S:いやもう常にそれはもうあって英語ができるできないも、そうなんですけど自分の性格が内気な方なので、内気というか人と会話をするのがあんまり得意じゃないと言うか、自分が知らない言語、自分の日本語じゃない、日本語以外の言語で誰かと喋るのがすごくだめだなと思っていて、人と話して仲良くなるのも得意じゃないのに、全然喋れないのに、性格・・・恥ずかしがりがちなので、なんかあんまりできないかなみたいなのは思っていましたずっと不安であやっぱだめだあみたいなの

M:いや私は話してくれてうれしいよ。

S:ははははは。すごい、なんか上手に話すのができないので、

M:ほんとに？え、結構分かりやすいなって私は思ったこちらこそありがとう。で、中学高校のことを聞けたかなって思うんだけど逆にこれからのことを最後にちょっと聞きたいなと思って、M先生の影響とかもあって喋れたらいいな一かつこいいな一とは思ってると思うんだけどそれを例えば仕事とかじゃなくても道案内とかで使えたらいいなとかそういう風に思ったりはする？

S:なんか今はあんまり、英語を勉強する目的が受験、って感じになっちゃてるので、なんか海外将来留学したりとか海外に行っているいろんな人と話したりできたらかつこいいな一とは思うんですけど、海外に行くことに関してはちょっと安全面とかでも不安が大きいなと思っていて、なので今の勉強は結構受験、って感じになっちゃってます

M:そうだね、受験でスピーキングってないしね。そしたらやっぱり今はどっちかって言うと受験に対する勉強が中心になって、かつこいいなと思うけど将来に対して具体的にこう何がしたいっていう風に思ってるまではいってないって感じかな？で受験勉強多分今、英語使ってると思うんだけどそれで試験勉強に対してはどう思ってる？

S:とにかくいろんな人から言われていて、やらなきゃダメだしできたらすごいかつこいいし、絶対他の教科よりかはすごい使えるし、なんか最近この世の中がグローバル化してきて英語ぐらい喋れないとやっていけないみたいな感じがあるような感じなきがしてるので、英語をやらなきゃと思ってるので、まめんどくさいとかは単語がちょっと面倒くさいんですけど、他の教科に比べたらやらなきゃ自分の感情とかじゃなくてもはややらなきゃ駄目っていう感じなので、あんまり・・・マイナスな感情はないんですけど、今日も英単があっただんですけど、やっぱちょっと、

M:難しかった？

S:めんどくさかった・・・

M:今はどっちかって言うとやらなきゃと思ってるかな。じゃあ今補足とか、ご家族が英語使ってるとか、あったりする・・・？

S:たぶん両親はまあ英語が大事・・・なんかうちは英語と歯磨きとあと何か1個忘れちゃったんですけど、自分が生きてきて後悔してることだからちゃんとやりなさいって言われてて、それは親も大切にしているのかなっていうのはあります。

M:(笑い)なるほどね

S:あといところが一個上と一個下なんですけど兄弟でいるんですけど、何年くらいか忘れちゃったんですけどいこの親の転勤でアメリカに何年か住んでたので、それはあんまり関係ないんですけどあたし的なあれはただかっこいいなって思うんですけど、うちの親もそれもあるのか分かんないんですけどあんな感じになりなよみたいな感じ、いともちゃんと喋れてすごいし

M:いところは日本語か、向こうに行ってた時の話とかきいたりする？

S:向こうに入ってた話は聞かないんですけどいところが中 1 の時に住んでる家にちょっと行って一週間ぐらいだけ行って、夏休み家族で行って泊まらせてもらっててことがあって、日本人でいきなり現地の学校行ってすごいな一って思って。なんか話を聞いてはいたんですけど本当に住んでるんじゃないって思ってすごいな一って(笑い)

M:なるほどね。ありがとうございます。じゃあ何か質問とか、補足しておきたいこととかあったりしますか？

S:あ、大丈夫です！

M:了解です。ありがとうございました！

<Transcription⑧ H さん>

M:早速なんだけど最初にみんなにしてる質問っていうのがひとつあって、英語の勉強に対して自分がどれほどやる気を持ってやってきたかというのが聞きたくて 1 が一番低くて 4 が一番高いと番号分けをした時に、段階ごとでもいいんだけど、どんな感じかなって言うの最初に聞きたいなと思います。

S:えっと中 1 中 2 の時は・・・2、ぐらいで、半分よりはちょっと下くらい？うん。で、中 3 で、あのー今通っている塾に移動したのもあって、・・・少し上がって 3？で、高校に入っ・・・たら、なんかやっぱり英語はできて当たり前みたいな感じがするのでなんか頑張ろうって感じで、4 まではいかないんですけど、3.5 ぐらいです。

M:で高 2 のときもそんな感じかな？

S:はい。

M:なるほど。中 1 と中 2 の時は 2 で半分より下かなって感じだと思うんだけど、その理由って言うのを教えて欲しいです。

S:うーん最初の頃は、なんか、やっぱり、あの英語だけ、小学校の頃と違って新しく入ってきた感じで、なんか、ちょっとあんまりよく分からないし、で、なんか、あんまり・・・好きでもないかな、みたいな感じで・・・

M:それが中 1 中 2 の頃で、中 3 で塾に行き始めた理由は？

S:あ、えと一中 1、2 のときも今と違う塾に英語、をいってたんですけどえっと今のところに変えたらなんか先生が面白くて、あのー英語をしてる、その先生が面白かったので、なんかちょっと、英語も楽しいかなあみたいな感じで。

M:ていうのが中3になってからか。その面白い先生はどういう風に面白いの？

S:あー、なんか・・・うーんなんか、なんか英語と関係ないようなことを言ってるような感じなんですけど、でもなんか最終的に英語に繋がって・・・まあ、なんか。

M:なるほど豆知識、

S:あ、そうですそうです。

M:ってというか裏話、て感じか。何を習ってたの？文法？

S:あ、なんか文章、長文、みたいなのを読んで、みたいな感じですよ。

M:その解説って感じか。

S:はい。

M:中1と中2でいった塾ではどんなことを？

S:そこは、えーっと長文みたいなのもあったんですけど、長文と文法で、まあ同じぐらいの分量でやってました。

M:長文もあったけど文法もあったかなと。その先生とかはつまらなかった？

S:ふふふなんかつまらないと言うか、なんか、その一授業の、内容以外は何も喋らない感じで、なんかひたすら・・・。

M:なるほど、いるよねそういう先生。(笑い) 塾を変えようと思った理由は？

S:うんっと、中2の時に通ってたところの、宿題の量がすごくて、ちょっと、ふふ辛いみたいになって、あと友達もそれで同じぐらいのタイミングで別のところうつるっていう感じだったので、私もじゃあ変えようかなみたいな感じでした。(笑い)

M:なるほど。さっき高1になって3.5ぐらいに上がったかなって言うんだけどそのきっかけは？

S:あなんかえっと中3、でちょっと楽しいかなみたいになってきてそれで勉強してるうちに、なんかちょっとずつ分かるようになってきた感じがして、やりながら楽しいかなみたいなのがあって、みたいな感じ。

M:ちょっとつながってきたって感じか。それは文法とかがってこと？

S:あーそうです。

M:なるほど。ちなみに喋ることについてはどんな感じでやってきた？

S:今の塾、で、ネイティブの授業とかも一応あるんですけど、なんか、その一最初の頃はなんか、何喋っていいのかなみたいな感じだったし、周りもそんな感じだったので、ちょっと、あー嫌だなみたいなあったんですけど、でも最近はなんか割と、なんかしゃべれるようになってきたと言うかこんな感じかなみたいなのが・・・

M:ちょっとわかってきた？そこまで言っちゃ嫌になったことではなくなった簡単な会話とかできるなった？

S:はい。

M:なるほどねそれを道案内とかに使ってみたいとか思う？

S:あ、思います。

M:使えたら使いたいみたいな？

S:はい。

M:具体的に H さん自身が英語を使う場面に遭遇したりしたことある？

S:あ、えっとなんか割と海外旅行に行く機会があるんですけど、なんか、まだ小学生とかだと全部親が話してくれたりとかしたんですけど、やっぱ中高になると何か話してみようみたいな感じで話せて、通じた時は嬉しかったです。

M:海外旅行行くんだね、最近とかは？

S:最近はオーストラリアに行ってきました。

M:へえー！どこらへん？

S:ちょっとあんま有名じゃない・・・海の近くです。

M:なるほどそこでどんな場面で英語を使ったの？

S:あなんかその電車とかに乗る時にその一、一週間使えるチケットとかを買う時とかこれとこれを何枚下さいとか。

M:そういうことをちょっと言えたかなみたいな？

S:はい。

M:なるほどね。お母さんとかお父さんは喋れるの？

S:あの母がキャビンアテンダントをしていたのでしゃべれる。で父は、・・・なんか頑張って喋ってるって感じです。

M:ははは(笑い) なるほどそのお母さんの影響も受けてたりとかしてる？

S:あー、はい。

M:そうだよ。たとえば、将来海外旅行とかに入ったら喋りたいとか思ったりとかするし、仕事とか漠然としているしまだわからないと思うけど、将来何らかで人を助けたいとかそういうのもある？

S:うーん。

M:そんなにまだ漠然としてるか、そうだよ。でごめん話が変わるんだけど塾とかは先取りとかだった？

S:あ、学校の授業は進んでる感じで、塾でやったことが学校で、あ、これやったなあって感じでした。

M:なるほど。じゃあ学校の授業がむずかしすぎて、嫌になる事とかもなかった？

S:はい。

M:なるほどね。中一で英語始まって、最初はわくわくというか、期待もあった？

S:あ、最初はちょっと、英語初めてだしーみたいなのはありました。

M:なるほどね、でもそのあと難しくなって・・・て感じか。さっき宿題が多くて塾を中3になるときに変わったっていったじゃん？どんぐらい多かったの？

S:なんか・・・文法のほうは普通に10ページびっしり、みたいなのと、プラス長文5ページ、みたいな感じで・・・

M:わあ、確かに多いね(笑い) 結構ずっとそんな感じ？

S:はい。

M:受験があるわけでもないのに、ってことだよな？

S:はい・・・そうですね。

M:すごいね。で、中3になって塾を変えて長文中心・・・になって、そこは文法があんまな
いってわかってていったの？それとも行ってみたらなかったの？

S:あ、行ってみたらなかったです。

M:なるほどね、でしかもけっこう裏話とかもあって、楽しいなってなったのか。ありがとう。
じゃあなんか逆に質問とか、付け加えとかあったりするかな、特にないかな？じゃあと
りあえず終わりにしたいと思います、ありがとう。

付録2 インタビュー・ガイド

<Interview Guide>

RQ:

英語を学習している都内私立進学校の高校二年生（女子）は：

1. 英語学習においてやる気を失うことがあるか、もしあれば、それらはどのような要因か。
2. それらの要因に影響を与えた背景にはどのようなものがあるか、またそれらの要因間に何らかの関係性を見出すことができるとすれば、それはどのようなものか。
3. やる気が失われたとき、彼女らはそれについてどのように感じ、またその克服のためにどのように対応してきたか。それらの要因の背景及び関係性はどのようなものか。

Research で明らかにしたいこと

=Demotivation と Remotivation の要因、及びそれらはどのように関係しているか、背景は？

◎気を付けること

・滞りなく (seamlessly) すすめる (そのための pilot)

・ always seek the particular

・話すより聴く！

・分かりやすい、答えやすい質問を心掛ける

・否定しない、同調が基本

・誘導はしない

・あくまでも中立的な立場で

・あんまり先輩ぶらない (親しみは持ちつつも、あくまで「受けてもらっている」こと忘れず、礼儀しっかり) (下手にでる姿勢)

・極力メモは取らない (physical なサインはパパッと書き込めるよう記号を決めておく)

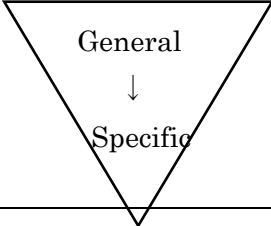
・レコーダーはスペアを用意し、フル充電、ラベリング、バックアップを必ず取る

・飲み物の準備

・服装は白地のものを着用 (柔らかい印象)

- ・場所の設定（できれば静かな場所）
- ・時間の設定（部活のない日、かつ6限後に疲れ切っているときは出来れば避ける）
- ・予め生徒の基本的な情報（名前、学年と組、中入生か高入生か）を聞く

Content	Comment	Interview log
<p>挨拶（第一印象たいせつ、笑顔） （シチュエーションによるが） 「どうぞ座ってください」 自己紹介</p> <p>受けてくれたお礼</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学年、組、名前の確認 ・担任の先生 ・部活、部活の顧問、文化祭 （・教室何階か） <p>「〇〇さんのことも少し教えていただいたところで、このインタビューについて」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「卒論」とは：テーマを決めて卒業前に書く論文 ・私の卒論の内容：英語学習におけるやる気↑↓ その中で母校の豊島岡でインタビューさせてもらうことにした <p>◎ 3つ言っておきたいこと</p> <p>① 時間15～20分</p> <p>② インタビュー内容は卒論内でのみ使用、誰にも伝えることはない</p> <p>③ 「せっかく話してもらおうので」</p> <p>録音の許可、メモの許可</p> <p>「取らせていただきたいと思います、よろしくお願 いします」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気楽に話してほしい（同じ高校の卒業生） ・質問に対し、難しい、忘れてしまったことあって 	<p>笑顔！あいづち！ アイコンタクト！ メモ取りに集中しすぎない！ けど physical message, stress, intonation, ぶつぶつ、ため息などは書き留める！ 先に rapport のための質問をもってきて、そのあとでインタビューの内容等々について話し始める</p> <p>（・改めてここでお礼）</p> <p>（←上で少し硬い話をするので）</p>	

<p>も OK、この答で大丈夫かな？等思わず、あくまでありのままの経験語ってくれれば 緊張ほぐす ↓ ↓ インタビュー開始 (レコーダーのテスト、録音開始)</p> <p><Structured interview> 簡単な質問から (yes/no で答えられるもの) 「最初に、これはみんなに聞いていることなのですが、率直に言って、」 「自分は英語の学習に対してやる気をもってやっているといますか、1 (最低) ~ 4 (最高) で答えて下さい」</p> <p>→ この答によって de/re motivation かが決まってくる</p> <p><Semi-structured interview> ◎ (上の structured の質問を踏まえて) 例) ・なぜ4ではなく3なのか ・なぜ3ではなく2なのか</p> <p>◎基本的な3つの質問 1. De のきっかけ、理由 2. Re のきっかけ (意識的? 無意識的?)、理由 3. Maintaining motivation の理由</p> <p>◎Probe Questions</p>	<p>(もし緊張しているようなら)</p> <p>最初に全体のやる気を聞き、そのあと学習分野ごとに聞いていく</p> <p>※大切！！ それぞれの場合で、質問の流れをある程度想定しシミュレーションしておく (例) 4 と答え、de/re motivation の経験も特にない場合(つまり maintaining motivation の場合)はどう質問を展開するのか</p> <p>無理に埋めようとしない！ 誘導しない！</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> ・○○とはつまり～？(confirmation) ・○○とは例えば(詳しく)～？(elaboration) ・その○○はまたあとで ・昔における○○の経験～？ (必要に応じて中学、小学とさかのぼる) ・○○という原因で学習に対する気持ちが変わったか <p>◎深掘りして聞いていくこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・要素間の関係性 (e.g. 教師と教材) ・背景にあるその人の background (共通して複数要素に影響しているもの) <p><Ending interview></p> <ul style="list-style-type: none"> ・感謝を伝える ・言い残したことはないか (・何か質問はありますか) 	<p>(各要素ごとにこの三角形を作るイメージ)</p> <p>(←誘導に注意、<u>だけど相手の言ったことをベースにして、もしかしたらそれって○○ってこと？と、別の要素について聞いてみるのはあり</u>)</p> <p>①全ての▽ (やる気失う要素) をピックアップして漏れがないか確認 ↓</p> <p>②各▽どうしの関係を整理</p>	
---	---	--