

[研究論文]

英語キャンプに参加した小学生の 英語学習へのモチベーションと運用能力の変化

大野直子

本研究は、学校外英語プログラムで学ぶ日本語母語話者の小学3～6年生のうち、6日間の英語キャンプに参加した91名と、非参加者75名のモチベーションと英語運用能力の変化を比較したものである。両グループとも、モチベーションは自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) に基づく3種類 (Intrinsic, Integrated, Identified) の質問紙調査と、英語運用能力は TOEFL Primary Step 2 テストのリスニング・リーディングスコアに基づき測定した。その結果、キャンプ参加者のモチベーションはキャンプ直後に上昇し、モチベーションの変化が、英語運用能力にプラスの影響を与える可能性が示唆された。

【キーワード】モチベーション、アウトプット、小学生児童、英語キャンプ

1. はじめに

本研究はリーディング、リスニングのインプット学習に焦点を置いた学校外プログラムで英語を学んでいる日本語母語話者の小学生を対象とし、アウトプット中心の6日間の英語キャンプ参加者と非参加者のモチベーションと運用能力の変化を比較したものである。

文部科学省による外国語教育必修化を受け、小学校の授業だけでなく、学校外で英語を学ぶ児童は年を追うごとに増加し、33.7%の児童が何らかの学校外プログラムに参加し、高学年になるにつれその割合は拡大している (学研教育総合研究所, 2015)。しかし、学校外プログラムで英語を学習する児童についての研究は未だ多く見ることができない。インプット中心の学校外プログラムで英語を学ぶ児童が英語キャンプというアウトプットの場に出た際、モチベーションはどのような変化を示し、その後の英語運用能力にどのように影響を与えるのだろうか。キャンプ参加者のモチベーションと運用能力の変化を非参加者と比較しながら観察することが、今後の学校外の場で行われる児童の英語教育の改善につながることを期待し、この研究を行った。

2. 先行研究

Krashen (1981) は、学習者が現在の目標言語の能力より少し上のレベルである第二言語の理解可能なインプットを理解することがあれば、アウトプットの機会がなくとも習得が可能であると主張した。これに対し Swain (1985) は、第二言語習得にはインプットだけでなく、アウトプットも必要であるとし、アウトプットの3機能を提示した。第1は気づき機能であり、学習者はアウトプットの機会を得ることにより、自分の言いたいことと言

えることとのギャップに気づくことを指す。第2の仮説検証機能は自分の言語規則に基づいてアウトプットを行うことを通し、自らの発話の適切性の検証が可能となることを指す。第3はメタ言語的機能で、自らのアウトプットを省察することで、言語的知識を意識的にとらえることが可能となる機能を指している (Swain, 1995)

短期間の集中したアウトプットの場合における目標言語習得の研究には、日本語母語話者の短期留学を扱ったものが散見される。鈴木・林 (2014)は、日本語母語話者の大学生の3週間の留学前後における言語面・情意面における変化についての研究を行った。留学の場で、うまくコミュニケーションできなかったという悔しい経験が、その後の学習に影響を及ぼしたことが報告されている。また、Révész (2011)は、ニューヨークの大学で英語を学ぶ43名の大学生を対象に、単純なタスクとより複雑なタスクを行う群を設けて実験を行った。その結果、より複雑なタスクを行う群の方が、インタラクション主体の言語学習の量と質がより高まり、言語の習得が促進されたことを示している。アウトプットの場合を得た学習者と、その場がなかった学習者を比較して英語運用能力がどのように変化するかを調査した小学生対象の研究としては、Llanes & Munoz (2013)によるスペインの児童の研究が挙げられる。スペインで英語を学習した児童の中で、イギリスに3か月の留学をした群と、自国で学習を継続した群を比較したところ、留学した群が、より英語のスピーキング能力を向上させた。

第二言語学習における個人差要因の中でも、非常に重要な役割を果たすものとしてモチベーションが挙げられる。Dörnyei & Ryan (2015, p.72)は、モチベーションを「L2学習を開始するための主要な推進力」と定義した。1960年代から始まったモチベーション研究は、1990年代以降になり、教育心理学の考えが取り入れられるようになる。その一つがDeci & Ryan (1985)による自己決定理論 Self-determination theory (以下SDT)である。図1が示すように、SDTはIntrinsic Motivation (内発的動機づけ)とExtrinsic Motivation (外発的動機づけ)の概念を基盤としており、Extrinsic Motivationの中には、自己調整の低い順にExternal Regulation (外的調整)、Introjected Regulation (取り入れ的調整)、Identified Regulation (同一化調整)、Integrated Regulation (統合的調整) があるとされる。

		自己調整				
		無	低		高	
Amotivation 無動機		Extrinsic Motivation 外発的動機づけ				Intrinsic Motivation 内発的動機づけ
Non-Regulation 無調整		External Regulation 外的調整 (外的な力に影響される動機づけ)	Introjected Regulation 取り入れ的調整 (自己や他者からの承認に注目した動機づけ)	Identified Regulation 同一化調整 (個人的に意味のある目的のために行う動機づけ)	Integrated Regulation 統合的調整 (自分の価値観等と調和のとれた動機づけ)	Intrinsic Regulation 内発的調整 (それを行うことで喜びや満足が得られる動機づけ)

図 1 Self-determination theory モデル図 (Ryan & Deci, 2002) 本稿筆者和訳

また、Intrinsic Motivation の高さは語学の達成度に影響を与えるという研究もあり (Hao, 2018)、学習者のモチベーションをより自己決定度の高いものにすることは教育上有用であると考えられている。今回の研究協力者は自ら進んで日頃から学校外で英語を学習し、英語の検定テストを受験したり、英語キャンプに参加したりする児童である。これらの意欲の高い研究協力者の自己決定度を測定するため、Extrinsic Motivation の中の、Identified regulation (以下 Identified)、Integrated regulation (以下 Integrated)、および Intrinsic Motivation (以下 Intrinsic) の 3 種の変化について調査を行うこととした。

本研究では、英語キャンプに参加した児童のアウトプットの機会の増加によるモチベーションの変化に注目し、英語キャンプに参加せず自己学習を続けた児童のモチベーションの変化との比較から、以下 2 点のリサーチクエスチョン (以下 RQ と記す) を設定した。

RQ①英語キャンプ参加児童と非参加児童のモチベーションの変化には、どのような違いがみられるのか。

RQ②英語キャンプ参加児童と非参加児童の英語運用能力の変化には、どのような違いがみられるのか。

3. 研究方法

研究協力者はある学校外英語プログラムにおいて CEFR A1 (英検 3 級程度)～A2 (英検準 2 級程度)程度の教材と音声機器による英語学習に日常的に触れている小学 3～6 年生の児童 166 名 (男子 69 名、女子 97 名)である。そのうちの 91 名 (男子 41 名、女子 50 名)は夏に行われた 6 日間の英語キャンプ参加者で、75 名 (男子 28 名、女子 47 名)が非参加者である。

3-1 研究協力者の学習環境

75 名の英語キャンプ参加者は、英語プログラムの運営企業による案内を見て、自主的に申し込みをした。キャンプ中は朝 7 時の起床から夜 7 時の夕食終了まで 12 時間、キャンプリーダーとともに英語を使って生活し、異文化理解等、世界の様々な課題を学ぶアクティビティに参加した。キャンプリーダーのほとんどはアジア等からの留学生で、英語母語話者ではなく第二言語として英語を学んでいる学生である。キャンプ内では、アクティビティで使用するターゲットセンテンスを練習する時間は設けられておらず、“Don't be afraid of making mistakes.” というスローガンのもと、間違ってもよいので英語を使い、コミュニケーションを取ることが推奨された。キャンプ内のアクティビティは、キャンプ前半の 3 日間では、児童にも身近に感じられる世界の食べ物等の話題を扱い、買い物遊びを楽しむゲームのような内容が配置されていた。キャンプの後半になるにしたがい、世界の貧困問題、SDGs 等をテーマとしたプレゼンテーションを聞いて英語で討議し、出た意見を英語で表現する等、児童にとって難易度の高い課題に発展するプログラム構成であった。キャンプ中の行動の説明やプレゼンテーションは全て自然なスピードの英語で行われる。環境の変化に戸惑い、場に溶け込めない児童や、英語での発話ができない児童に対しては、キャンプリーダーが語りかけ、簡単な語彙で繰り返し説明をして、児童が発話しや

すい雰囲気醸成した。

一方、キャンプ参加者が英語キャンプに参加している6日間、非参加者は英語学習プログラムの教材と音声機器を使い、通常の英語学習を継続した。

3-2 モチベーションの調査方法

RQ①にある児童のモチベーションの変化を明らかにするため、キャンプ参加者、非参加者を対象に、5件法による質問紙調査を行った。質問紙はRyan & Deci (2002)の自己決定理論に基づくIntrinsic、Integrated、Identifiedの質問項目をMcEown, Noels, & Saumure, (2014)による質問紙から抽出、児童用にわかりやすい表現に変更し、1項目に対して3問のサブカテゴリーを設けて作成した(Appendix 1参照)。

また、児童のモチベーションの変化を質的に調査するため、インタビュー調査を実施した。キャンプ後1年が経過した2020年8月、TOEFL Primary Step 2テストのスコアが上昇した児童24名(キャンプ参加者13名、非参加者11名)に、電話またはzoomにて、一人30分程度の半構造化インタビューを実施した。児童への質問項目は①「事前テストと事後テストの間の英語学習で心掛けたこと」②「なぜスコアが上がったと思うか」③「英語学習について思うこと」の3点で、筆者及び2名の調査者で聞き取りを行った。

3-3 英語運用能力の測定方法

RQ②の児童の英語運用能力の変化を明らかにするため、リスニング・リーディングの英語運用能力の測定を、TOEFL Primary Step 2テストにより行った。

このテストは、大学留学で使用されるTOEFL iBT等の前段階の8~11歳向け英語運用能力テストである。リスニング、リーディング、スピーキングテストがあるが、今回のテストにおいてはスピーキングテストのために、全国に散らばる研究協力者をコンピューターのある会場に集めることが困難であったため、リスニング・リーディングテストのみを実施した。テストスコアは、リスニング・リーディングそれぞれが、15段階のスコアで表示される。スコアはCEFRにも紐づけられており、TOEFL Primary Step 2テストの測定領域は、CEFR A1 未満~B1である。(Global Communication & Testing, n.d.)

3-4 実施時期

各測定は両グループとも表1のとおり、2019年8月のキャンプの事前、事後に行った。質問紙はキャンプ参加者のみ、キャンプ直後にも実施した。

表 1 調査実施時期

	2019年 5月	2019年 6月	2019年 7月	2019年 8月 [キャンプ]	2019年 12月	2020年 1月	2020年 8月
キャンプ 参加者	質問紙 (事前)			質問紙 (キャンプ 直後)		質問紙 (事後)	インタ ビュー
				TOEFL (事前)	TOEFL (事後)		
キャンプ 非参加者			質問紙 (事前)			質問紙 (事後)	インタ ビュー
		TOEFL (事前)			TOEFL (事後)		

3-5 分析手法

質問紙調査と英語運用能力テストから得られた量的データは SPSS を用いて *t* 検定を行い、インタビューから得られた質的データは KH Coder 3 にて共起分析を行った。

4. 結果と考察

上記のデータの分析結果を、RQ①、②の順に検討したい。

4-1 児童のモチベーションの変化

図 2 ならびに表 2 で示すように、Intrinsic、Integrated、Identified の平均値について、記述統計をもとに比較した。その結果、キャンプ参加者のモチベーションはキャンプ直後には上昇を示したが、キャンプ 5 か月後には事前と同水準であった (Intrinsic 4.3→4.4→4.3、Integrated 4.2→4.4→4.2、Identified 4.5→4.6→4.5)。非参加者は事前より下降した (Intrinsic 4.2→4.0、Integrated 4.2→4.0、Identified 4.7→4.5)。事前、事後で得られた回答の平均値の差を、対応あり *t* 検定で比較したところ、キャンプ参加者と非参加者間において、有意差は見られなかった。

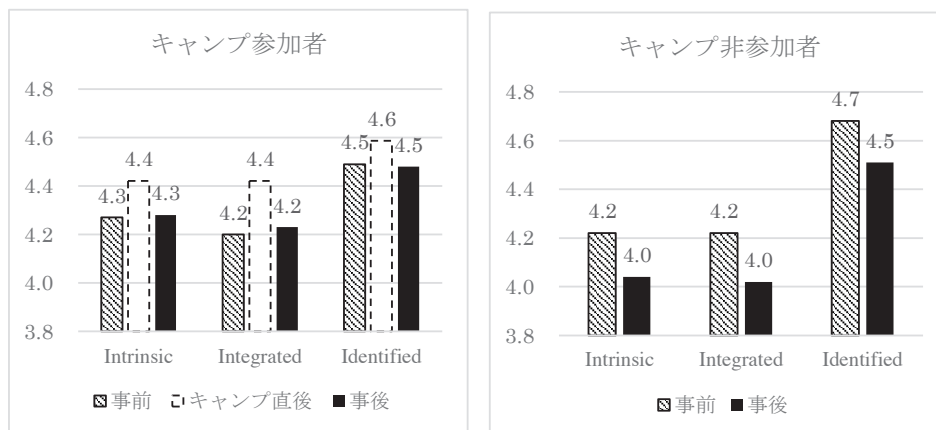


図 2 モチベーション平均値

表 2 モチベーション 記述統計

		事前		キャンプ直後		事後	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Intrinsic	キャンプ参加者	4.3	0.8	4.4	0.7	4.3	0.8
	キャンプ非参加者	4.2	0.8			4.0	0.9
Integrated	キャンプ参加者	4.2	0.9	4.4	0.7	4.2	0.8
	キャンプ非参加者	4.2	0.9			4.0	0.9
Identified	キャンプ参加者	4.5	0.7	4.6	0.7	4.5	0.8
	キャンプ非参加者	4.7	0.5			4.5	0.7

児童のモチベーションをさらに探るため、児童のインタビュー結果を、KH Coder 3 を用いて共起分析を行い、図 3、図 4 に示した。KH Coder 3 では、特定の語と関連が強い語がネットワークとして表示され、出現頻度が円の大きさで表される。円と円の中の線の太さと係数は、語間の結びつきの強さを示している (樋口, 2014)。今回、より強い共起関係に注目するため、実線で結ばれている係数 1.0 以上のネットワークに注目して分析したところ、キャンプ参加者と非参加者で共起ネットワークに違いがみられた。

まず「英語」の共起語については、キャンプ参加者はその経験が大きな印象を持つため、当然のことながら「キャンプ」となり、非参加者は児童が学習している「学習法名」となった。また、Intrinsic を示す「楽しい」の結びつきが強い語に注目したところ、キャンプ参加者は「キャンプ」、非参加者は「英語」であった。一方で「好き」との結びつきが強い語は参加者と非参加者で違いは見られず「お話」「教材」「英語」等、学習教材に関連した語であった。

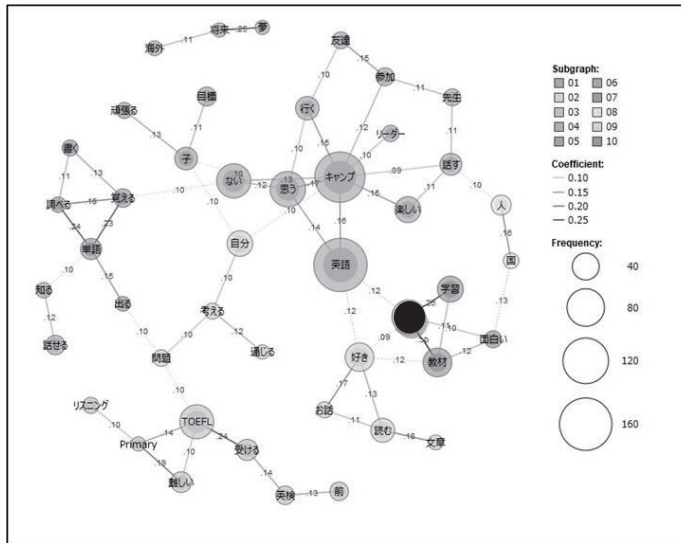


図 3 キャンプ参加者 (n=13)インタビュー抽出語 共起ネットワーク

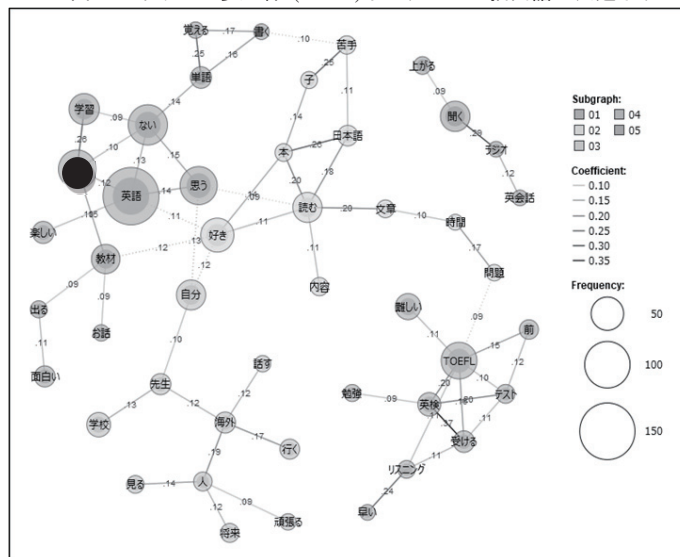


図 4 キャンプ非参加者 (n=11)のインタビュー抽出語の共起ネットワーク

(注：●には、児童が普段取り組んでいる学習方法を示す固有名称が入る。)

「英語」との共起語をキャンプ参加者、非参加者で比較したところ、キャンプ参加者は「キャンプ」「友達」「参加」「楽しい」「話す」「リーダー」等、コミュニケーションや、対話者に関する語を共起語としていた。一方で、非参加者は「覚える」「単語」「学習」

「書く」等、学習に関する語でネットワークを形成していた。

今回の共起分析では、出現回数が10回以下の語彙はネットワーク内に現れなかった。そのためモチベーションの変化を現す語彙を見ることができなかった。しかし、個別のインタビューの中では、児童はモチベーションの変化を語っていた。その発言を表3、表4にとり上げた。

表3 キャンプ参加者のインタビュー回答

番号	学年	性別	発言内容
①	6	女子	キャンプの時に言いたいことがなかなか言えなかったので、話せるようになりたいと思ひ、キャンプの後、英語を話している動画を見るようになった。
②	6	男子	キャンプの後、英語のミュージックビデオを見て、字幕を見て意味を考えるようになった。
③	6	女子	キャンプにいったからは速く話す人がいても、もっと喋りたいという気持ちになった。
④	5	女子	英語を学ぶことは海外に通じていると思う。キャンプに行ったことで、 <u>英語の偉大さに気づいた</u> 。キャビンアテンダントになり、英語を使って仕事をしたい。
⑤	5	男子	キャンプではキャンプリーダーも英語は母国語じゃないけど、みんな英語で伝え合うところがいいと思った。自分も英語を使った仕事をしてみたい。
⑥	6	男子	キャンプ後、小学校でも自分からゲームの説明を英語でしたりするようになった。将来はレーシングドライバーになり、海外の人と楽々話せるようになりたい。
⑦	6	女子	キャンプでは[キャンプリーダーの]話すスピードが速いので、 <u>日本語変換していると聞き取れない</u> と思ったので、日本語変換をしないようにした。いつか航空管制官になって、英語で指示できるようになりたい。

(注1)[]は本稿筆者追記。

キャンプ参加者はアウトプットの機会に接し、例①③④⑤⑦の下線部のように、刺激を受けた体験を通し「もっと話せるようになりたい」とモチベーションが高まったことがうかがえる。そして、アウトプットの機会を通して得た気づきから、自分から例①では動画、例②ではミュージックビデオを見て意味を考える、例⑥では小学校で自分からゲームの説明をする等、取り組み方を変化させていったことがうかがえる。一方、以下の表4に示すように、非参加者の発言も英語学習に高いモチベーションをもっていることがうかがえた。それは、表3「モチベーション 記述統計」において、事前の平均値が4を上回ることで、TOEFL Primary Step 2 テストという、小学生にとって難易度の高いテストを受験する児童であることにも現れている。

表4 キャンプ非参加者のインタビュー回答

番号	学年	性別	発言内容
⑧	5	女子	教材[のレベル]が上がるにつれてストーリーがたくさん読めて楽しい。
⑨	6	女子	英語は音声[音声機器名]とか聞いているとわかるようになっていくので、楽しくなると思う。
⑩	6	男子	英語を学ぶと、将来いろいろできるが増えるので、英語ができるようにしておいた方がよい。

(注2)[音声機器名]は、児童が普段使用して学習している音声機器の名称が入る。

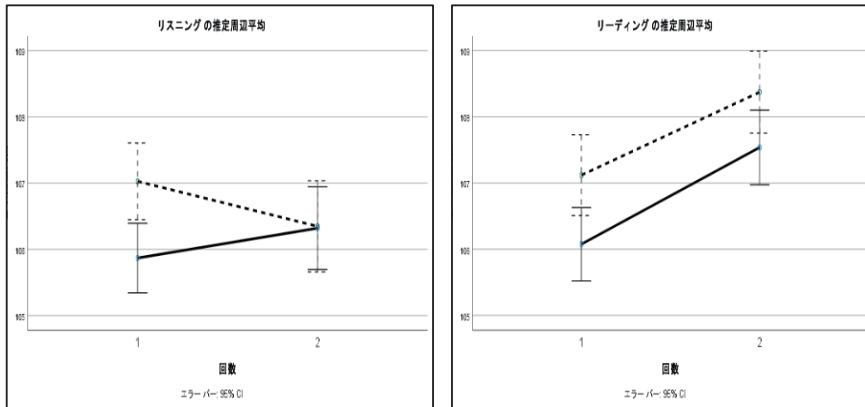
しかし、非参加者が語った英語学習の楽しさは、例⑧⑨にみられるように、日常的に学習している教材や音声機器に関することが中心であった。そのような学習は、児童が事前の質問紙に回答した7月から、事後の質問紙に答えた1月までの6か月間、継続して行っているものである。中には事前、事後の2回、テスト内の指示も全て英語で行われる TOEFL Primary テストに触れた経験を通して、例⑩のように「英語を学ぶと、将来いろいろできることが増える」という Identified を示す感想をあげる児童もあった。しかし、非参加者には、キャンプ参加者が英語キャンプで得たような、モチベーションの向上に大きな影響を及ぼす出来事が少なかったと推察される。そのため、質問紙調査で得られたモチベーションの数値は、3種全てに上昇が見られなかったのではないかと考える。

4-2 児童の英語運用能力の変化

児童の英語運用能力の変化を、TOEFL Primary Step 2 テストのリスニング・リーディングスコアを用いて測定を行った。児童の英語運用能力の変化は次の表5、図5に示した。キャンプ参加者はリスニングについては事前スコア 105.87 から 106.32 へ、リーディングについては事前スコア 106.08 から 107.54 へと上昇した。これに対し非参加者は、リーディングスコアについては、事前スコア 107.12 から事後スコア 108.37 へと上昇した一方で、リスニングスコアは事前スコア 107.03 から事後スコア 106.35 となり下降を示した。キャンプ参加者、非参加者の事前、事後テストにおける平均値の差を、対応あり *t* 検定によって分析した。リスニングテストのスコアの差は、キャンプ参加者が.45 (*SD*= 2.61)、非参加者が-.68 (*SD*= 2.69)であった。*t* 検定による比較の結果は、 $t(164) = 2.74, p < .007, d = .21, 95\%CI [0.32, 1.95]$ で有意差があり、キャンプ参加者の事後テストにおいては、リスニングテストのスコアが有意に上昇していることが示された。しかし、効果量 (Cohen's *d*) は.21であり、効果量 *d* の大きさの目安 (Appendix 2)を参照すると小となり、検出力が低いと考えられる。統計的優位性をより明確に証明するには、さらに大きなサンプルサイズが必要であろう。

表5 TOEFL Primary Step 2 テストスコア 記述統計

リスニング			事前			事後		
	<i>n</i>	Total Score	<i>M</i>	CEFR	<i>SD</i>	<i>M</i>	CEFR	<i>SD</i>
キャンプ参加者	91	115	105.87	A1	2.325	106.32	A2	2.992
キャンプ非参加者	75	115	107.03	A2	2.775	106.35	A2	2.047
リーディング			事前			事後		
	<i>n</i>	Total Score	<i>M</i>	CEFR	<i>SD</i>	<i>M</i>	CEFR	<i>SD</i>
キャンプ参加者	91	115	106.08	A2	3.096	107.54	A2	2.830
キャンプ非参加者	75	115	107.12	A2	2.046	108.37	A2	2.572



実線：キャンプ参加者 破線：キャンプ非参加者 (横軸は回数、縦軸はスコアの平均値)

図5 TOEFL Primary Step 2 テストスコア事前—事後

4-3 モチベーションと運用能力の関連について

上記の分析結果に基づき、RQ①、②への回答をまとめ、児童のモチベーションと英語運用能力の関連について考察する。

キャンプ参加者は夏期6日間の集中したアウトプットの機会に接し、キャンプ直後には *Intrinsic*、*Integrated*、*Identified* の3種のモチベーションが上昇傾向を示し、キャンプ後5か月目には、直後より低くなったものの事前と同水準のモチベーションを保った。また、リスニング能力を示す TOEFL Primary Step 2 テストのスコアは、事前から事後にかけて上昇し、不参加者と比べ、有意差が見られた。また、彼らのインタビュー結果から、キャンプリーダーが話すスピードが想像以上に速く、聞き取れなかった経験等から、自ら動画等を見ることで英語に触れる量を増やしたり、小学校でも活発に英語で発言したりするようになる等の、英語へのモチベーションの高まりが推察された。例えばアウトプットの機会を得たが十分に英語を聴きとれず、対話者であるキャンプリーダーの反応から、自分が述べたことを思うように伝えられなかったことを認識した事例は、Swain (1985)の述べた仮説検証機能に合致している。また、アウトプットを行った経験から、自ら目標とする英語力と、現実の英語力のギャップに気が付いてもいる。これは Swain (1985)の示した気づき機能の一例であると考えられる。その結果、キャンプ後の学校外での英語学習時にも、自分からより多くの英語に触れるための何等かの工夫を行うようになったことを、1名を除くインタビュー回答者全員が語っていた。このような英語学習への取り組みを通して、将来英語を使って行いたいことについての児童の夢も膨らみ、自分が英語を流暢に使える場をイメージしながら、日頃の英語学習を継続したのではないだろうか。キャンプの場で得た気づきをもとに、児童はモチベーションを上昇させ、その後の英語学習への取り組み方に質的な変化が起こった可能性がある。今回はアウトプットの機会から直接影響を受けると考えられる産出能力の測定は行うことはできなかったが、児童の学習の取り組み方の変化は、受容能力であるリスニング・リーディングの英語運用能力に影響をおよぼし、TOEFL

Primary Step 2 テストのスコアの上昇に結び付いたと推察される。

これに対し、非参加者は、もともとモチベーションが参加者と同様に高い集団ではあったが、キャンプ参加者のように、集中的に英語でコミュニケーションを行う機会がほとんどなかったことから、英語学習のモチベーションをさらに高める体験が少なかったのではないかと推察される。日頃学習している学校外英語プログラムの教材や音声機器による学習にモチベーションを見出しながら、英語学習を継続したのではないだろうか。その結果、リーディングのスコアは上昇したが、リスニングの英語運用能力には上昇が見られないという結果となったのではないかと考えられる。

5. まとめと今後の課題

今回の研究を通して、英語キャンプでアウトプットの機会を持ったことにより、キャンプ参加者のモチベーションに変化が見られた。また、Swain (1985)の述べた、アウトプットの機能のうち「気づき機能」と「仮説検証機能」を児童のインタビューにおいても観察できた。

さらに、キャンプ5か月後に行ったリスニング・リーディングの英語運用能力テストにおいても、リスニング能力が参加前に比べて向上しており、変化したモチベーションは児童の英語学習の中で、机上の英語学習から、映画や動画等の生きた英語に自分から進んで触れる等の質の変化をもたらし、そのことがリスニング能力に影響を与えた可能性があると考えることができよう。

以上の結果を踏まえて、以下に教育への示唆を3点述べたい。第1に、集中したアウトプットの場の重要性である。夏期6日間という短期間であっても、児童が集中的に英語に触れ、アウトプットの機会を得る環境に身を置くことの意義は大きい。そのことを通して、児童の中にこれまで学んできた英語を使う実践の場に立つ意識が生まれ、モチベーションが喚起された可能性がある。Loewen (2020)は学習者に環境の変化を与えることは、第二言語の学習に影響を及ぼすと述べ、学習環境に変化を与えるプログラムとして、留学やイメージ等、学習者が第二言語を使用する多様な機会を創出する点が、大きな利点であると説明している。

第2に、それぞれの児童にとってより難易度の高い活動に挑戦し、悔しい経験をするこの重要性が挙げられる。Krashen (1981)は学習者の現在の目標言語の能力よりも少し上のレベルのインプットを受けることのみで習得が促されると主張した。しかしその後の研究で、インプットのみでなく、アウトプットやインタラクションの重要性が指摘されている。キャンプで行われた、世界の問題についてのプレゼンテーションを聞く活動は、児童にとって難易度の高いインプットとなり、その後自らの考えを発表したり意見交換をしたりすることがインプットの定着を促す要因となった可能性がある。また、Révész (2011)の研究では、より複雑なタスクは、インタラクション主体の言語学習を促進する上でより効果的であると述べられている。児童へのインタビューにおいても単に「面白かった」という体験より、キャンプリーダーによる自然なスピードでのやりとりに接したことや、世界の問題に対して、自分でも意見を言う難易度の高い活動の際「考えていることが言えなかった」という悔しい経験を多く語る児童が見られた。悔しい経験から得られたモチベー

ションの変化と、そのことによる学習の工夫が、英語運用能力の伸びにつながった可能性がある。同様の結果は、鈴木・林 (2014)による日本語母語話者の大学生の短期留学の研究にも見られる。英語を使う実践の機会が得られた、うまくコミュニケーションできず、悔しい思いをする経験が、その後の学習に与えた影響は大きいと考えられる。

第3に、アウトプットの間で行われるコミュニケーションが真正なものであるかどうか重要な要因であると考えられる。児童はその場で使うように設定された定型の英語の文章でやり取りをするのではなく、適切な使用場面と機能を考えながら、やり取りを成立させることが、真正なコミュニケーションであることをキャンプで体感したのであろう。また、児童は英語母語話者でないキャンプリーダー同士が英語を用いて気持ちを伝え合う様子を目の当たりにし「英語を学ぶことは海外に通じている」と実感し、自分も何とか英語を用いてコミュニケーションの輪に加わろうと試みたのではないだろうか。キャンプ参加者は真正なコミュニケーションの場に立つことで、コミュニケーションへの意欲と、英語学習へのモチベーションを喚起させた可能性がある。教師の視点に立つと、教室の中でできるだけ真正なコミュニケーションの場を作ることが重要であろう。また、様々なアクティビティやプログラムを、より実生活と結びつける工夫 (Shin & Crandall, 2014)も必要であると考えられる。

最後に、本研究の今後の課題として、次のような点が挙げられる。今回のキャンプでは、研究協力者のアウトプットの測定を行うことができなかった。そのためアウトプット仮説の検証には至らず、生徒たちのインタビューでの発言内容は傍証に過ぎない。今後は生徒たちの事前、事後のアウトプットの測定も必須であると考えられる。また、今回の児童のモチベーション、英語運用能力の変化についての研究では、回帰分析等、直接の因果関係を検討する分析が行われていない。今後は因果関係を解き明かすための分析方法も検討したい。本研究では、アウトプットを行ったことによる効果に注目して分析を行ったが、児童のインタビューでの発言を詳細に検討すると、インタラクションの効果という視点からの考察の必要性も浮かび上がる。また、本研究では児童のモチベーションの測定を、SDTの枠組みに照らし、特に自己決定度合いが高い3種に絞り調査を行った。しかし児童のインタビューからは、Intrinsic、Integrated、Identified以外の種類のモチベーションに関する発言も散見されている。今後、SDTを含む6種類のモチベーション全てについて調査を行うことで、児童のモチベーションの変化をさらに詳しく分析することができたのではないかと考えている。また、質問紙 (Appendix1 参照)について、児童にとって理解が難しいと思われるものもあった。この点においても改善を行いたい。

今回の調査では、インタビューに参加した児童の一人ひとりが、キャンプ参加、非参加にかかわらず、英語を習得することへの夢や、今後英語で取り組みたいことを語っていた。児童が持つ「もっと英語ができるようになりたい」というモチベーションを学習成果に結びつけるためにも、より効果的な英語指導を模索すべく、今回検討した要因以外にも視野を広げ、より多角的な調査、研究を行う必要があると考えている。

参考文献

- (1) 学研教育総合研究所 (2015) 『小学生白書 Web 版 (2015,10) 小学生の生活・学習・人間関係等に関する調査』
<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201510/chapter8/10.html>
- (2) Global Communication and Testing 『公式ウェブサイト』 https://gc-t.jp/about_test/primary/
- (3) 鈴木理恵・林千賀 (2014) 「海外語学短期留学の効果 学生の言語的・情意的側面に見られる変化」『関東甲信越英語教育学会誌』 28, 83-96.
- (4) 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』 ナカニシヤ出版
- (5) Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge
- (6) Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- (7) Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. (1st ed.). Routledge.
- (8) Hao, Y. (2018). Investigating Chinese high school students' motivation, Learning engagement, and Language Achievement in the English classroom (Order No. 10970066). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2087630578).
<https://www.proquest.com/docview/2087630578?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- (9) Kang Shin, J., & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English*. National Geographic Learning.
- (10) Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- (11) Llanes, À., & Muñoz, C. (2013). Age effects in a study abroad context: Children and adults studying abroad and at home. *Language Learning*, 63(1), 63-90.
- (12) Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge.
- (13) McEown, M. S., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 45, 227-241.
- (14) Révész, A. (2011). Task complexity, focus on L2 constructions, and individual differences: A classroom -based study. *The Modern Language Journal*, 95, 162-18
- (15) Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 3-33). University of Rochester Press.
- (16) Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, pp.235-253. Newbury House.
- (17) Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford, UK: Oxford University Press.

Appendices

Appendix 1

モチベーション質問紙 (McEown, Noels, & Saumure, (2014)に基づく)

あなたの英語の学習について以下の内容はどのぐらいあてはまりますか。

		あては まら ない	あま りあ ては ま ない	ま あま あて は ま る	だ いた いあ て は ま る	あては ま る
1	英語を学習するのは楽しい	1	2	3	4	5
2	英語を話している国の人々の音楽や文化についても、もっと学んでみたい	1	2	3	4	5
3	英語の学習は自分にとって必要なことだ	1	2	3	4	5
4	英語を学習していて新しい発見があるとうれしい	1	2	3	4	5
5	いろいろな人と出会い英語で話ができるようになりたい	1	2	3	4	5
6	将来使えるような英語力を身につけたい	1	2	3	4	5
7	[学習法名] の英語の教材や学習は楽しい	1	2	3	4	5
8	英語を話している国の人々と、気楽に英語を話せるようになりたい	1	2	3	4	5
9	英語を学習することは自分の成長にとって役立つと思う	1	2	3	4	5

(注 1) 1,4,7 は Intrinsic、2,5,8 は Integrated、3,6,9 は Identified に相当する質問項目である。

(注 2) [学習法名]には、児童が普段取り組んでいる学習方法を示す固有名称が入る。

Appendix 2

効果量 d

0.2	小
0.5	中
0.8	大

(Cohen, 1988)

Abstract

Changes in Motivation and Proficiency in the English of Japanese Elementary School Students Who Participated in a Six-Day English Camp

Naoko Ohno

This study investigates changes in English learning motivation and proficiency of Japanese elementary school students who participated in an English camp. Motivation for learning and gains in English listening proficiency were tested for two groups of learners. The treatment group consisted of 91 participants, while the control group included 75 students who did not participate in the camp. Both the English camp participants and the control group students were in elementary school (from 3rd to 6th graders) with English proficiency of CEFR A1 or A2. In order to measure the changes in the participants' motivation, pre- and post-questionnaires based on self-determination theory (Deci & Ryan, 1985) were administered. The TOEFL Primary Step 2 test (listening and reading) was also administered to both groups before and after the camp period. Results showed that both motivation and TOEFL Primary Step 2 listening test scores increased for the treatment group. However, the control group showed no significant growth in either area. These results show that participation in the English summer camp with its many output activities corresponded with significant gains in listening proficiency.

Keywords: English camp, elementary school students, motivation, English proficiency