

アウトプットの機会に接した日本の小学生児童の WTC、Intrinsic Motivation、Anxietyと 英語運用能力の変化

2021.10.10.

小学校英語教育学会 全国大会

昭和女子大学 大学院 博士前期課程

大野 直子

本日の内容

1. 研究の背景
2. 先行研究と **Research Question**
3. 研究方法
4. 結果
5. 考察
6. まとめと今後の課題

1) 研究の背景

- 対象：小学 3 ～ 6 年生166名
- リーディング、リスニングのインプット学習中心の学校外英語プログラム
- 夏期 6 日間の英語キャンプ参加者95名と非参加者75名
- 学校外で英語を学ぶ小学生児童…33.7%（学研教育総合研究所, 2015）
- 2020年からスタートした公立小学校での外国語活動と外国語の目的は「主体的に外国語を用いてコミュニケーションをはかろうとする態度を養う」こと（文部科学省,2017）
- 2020JES全国大会では学習方略と英語運用能力の変化を調査・発表、その後モチベーションとの関連を調査したが、今回アウトプットに結び付くものとして、WTC、Anxietyとの関連を調査したいと考えた。

2) 先行研究①

- InputとOutput
言語習得には理解可能なOutputが必要。
(Swain, 1985)
- Outputは、その人が知っているものとのギャップへの
気づきを与える。
(Swain, 1995)

2) 先行研究②

- ◆ Willingness to Communicate (WTC) とは「L2を使用して話をしようとする意欲」 (MacIntyre, Clement, Dornyei, & Noels, 1998, p.547)
- ◆ 学習者のWTCは、L2を使ってコミュニケーションをする相手や民族、文化に対する態度の影響を受ける。 (MacIntyre, Clement, Dornyei, & Noels, 1998)
- ◆ Intrinsic Motivationとは「自己決定の度合いが高く、その行動をすることで、自身の興味や満足を得るための動機づけ」 (Ryan & Deci, 2002)
- ◆ Intrinsic MotivationはWTCに影響を与える (Azmand, 2014)
- ◆ WTCとProficiencyは関連がある (MacIntyre and Charos ,1996)

2) 先行研究③

- ◆ Anxietyとは「第二言語を学習または使用するとき引き起こされる否定的な感情の反応」
(MacIntyre, 1999)
- ◆ Anxietyは言語学習に負の役割を果たす。
(Teimouri, Goetze, & Plonsky, 2019)
- ◆ 一方で、Anxietyは不安を持っている学習行動に意識をむけさせる役割をもち、言語の達成度の高い学習者は、高いレベルのEnjoymentとともに、ある程度のAnxietyも持っているという研究も
(Dewaele & MacIntyre, 2014)

Research Questions

- ① 集中的なアウトプットの機会に接した児童のWTC、Anxiety、Intrinsic Motivationはどのような変化がみられるのか？
- ② その結果、数か月後に測定するリスニング・リーディングの英語運用能力に影響を与えるのか？

3) 研究方法：参加者

	Total	Male	Female
Treatment Group (キャンプ参加者)	91	41	50
Control Group (キャンプ非参加者)	75	28	47
Total	166	69	97

- 小学 3 ～ 6 年生
- 日常的に**CEFR A1**レベル～**A2**レベルを学習。
- 海外生活 3 年以上、インターナショナルスクールに行っている等の児童は省く。

学校外英語プログラム



- プリント教材と音声機器による自習方式
- 週2日教室に通い、他の5日間は自宅学習
- 無学年方式
- 単語をまねして言うレベルから、英語の小説を原文で読む
レベルまで**28**レベル**5600**枚から成るプリント教材
- 学習者のペースに合わせて学習。

夏期 6 日間の英語キャンプ

- 留学生を中心としたキャンプリーダーと過ごす
- 異文化理解やSDGs等世界の課題を英語で学ぶ
- Don't be afraid of making mistakesというスローガン
- 英語学習を目的としていないため、ターゲットセンテンスの練習等の時間はない



3) 研究方法：実施時期



3) 研究方法：手法

WTCの質問紙（事前・事後）

- Knell & Chi (2012)による質問紙からスピーキングに関するWTC（9項目）を抽出、翻訳し、児童用に表現をわかりやすくして作成。

学校などの以下のような場面では、あなたはどのように思いますか？

		したくない	あまりしたくない	してもいい	してみたい	とてもしてみたい
1	グループ活動で、ほかの生徒たちと英語で話をする	1	2	3	4	5
2	クラスの前に出て英語で発表をする	1	2	3	4	5
3	宿題について、先生に英語で質問をする	1	2	3	4	5
4	手をあげて、英語で質問に答える	1	2	3	4	5
5	授業に参加している外国人の先生と英語で話をする	1	2	3	4	5

3) 研究方法：手法

Intrinsic Motivation、Anxietyの質問紙

キャンプ参加者：事前・キャンプ直後・事後、
非参加者：事前・事後

- McEown, Noels, & Saumure, (2014)による質問紙から抽出、児童用に表現をわかりやすくし、各項目に対して3問のサブカテゴリーを設けて作成

あなたの英語の学習について、以下の内容はどのくらいあてはまりますか。

		あてはま らない	あ ま り あ て は ま ら ない	まあまああ 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	Intrinsic Motivation	2	3	4	5
2	英語を学習していて新しい発見があるとうれしい		2	3	4	5
3	[学習法名]の英語の教材や学習は楽しい		2	3	4	5
4	英語を母国語としている人たちと話すときに英語を話すことは簡単でないと感じる	Anxiety	2	3	4	5
5	外国の人が英語で道をたずねてきたとしたら緊張する。		2	3	4	5
6	学校の授業などで英語を話す機会があると緊張してどきどきする		2	3	4	5

3) 研究方法：手法

TOEFL Primary Step 2 テスト（事前・事後）

- 世界47か国以上で使われている 8～11歳向け
英語運用能力テスト
- CEFR A1未満～B1を測定。
- ペーパーベースのリスニング・リーディングと
コンピュータベースのスピーキングテスト
- 今回の研究ではリスニング・リーディングを実施。
- スコアは、それぞれ100～115で表示。CEFRにも紐づけられる。



You can make a beautiful card for your friend. When is a good time to make a card? A good time is when your friend wins a sports game or does well in school and wins an award. Show your friend that you are proud of him or her.

You need:

- Two large sheets of colored paper
- Scissors

GC & T ホームページ

https://gc-t.jp/about_test/primary/

児童を対象としたインタビュー調査



	Total	Male	Female
Treatment Group (キャンプ参加者)	13	4	9
Control Group (キャンプ非参加者)	11	5	6
Total	24	9	15

- **TOEFL Primary Step2** テストスコアが上昇した**24**名、 1 名**30**分程度、 **zoom**または電話
- 質問内容
 - 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

3) 研究方法：分析手法

キャンプ参加者、非参加者の各項目を 二元配置分散分析を用い、事前・事後の

- ①英語運用能力 (TOEFL Primary Step2スコア リスニング・リーディング)
- ②WTC、Intrinsic Motivation、AnxietyをSPSSで分析

4) 結果

RQ① 児童のWTC、Anxiety、Intrinsic Motivationの変化

記述統計

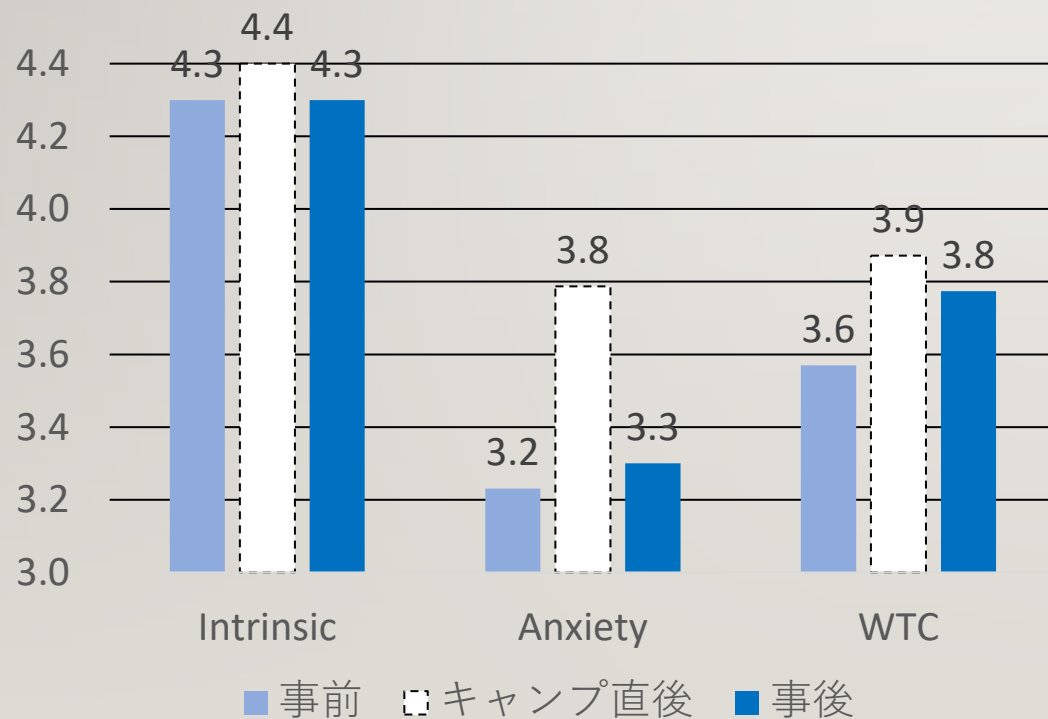
		事前		キャンプ直後 (キャンプ参加者のみ)		事後	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Intrinsic	キャンプ参加者	4.3	0.8	4.4	0.7	4.3	0.8
	キャンプ非参加者	4.2	0.8			4.0	0.9
Anxiety	キャンプ参加者	3.2	0.9	3.8	0.9	3.3	0.9
	キャンプ非参加者	3.4	1.0			3.5	0.9
WTC	キャンプ参加者	3.6	1.0	3.9	1.0	3.8	0.9
	キャンプ非参加者	3.4	0.9			3.4	0.9

キャンプ参加者 $n = 91$, キャンプ非参加者 $n = 75$

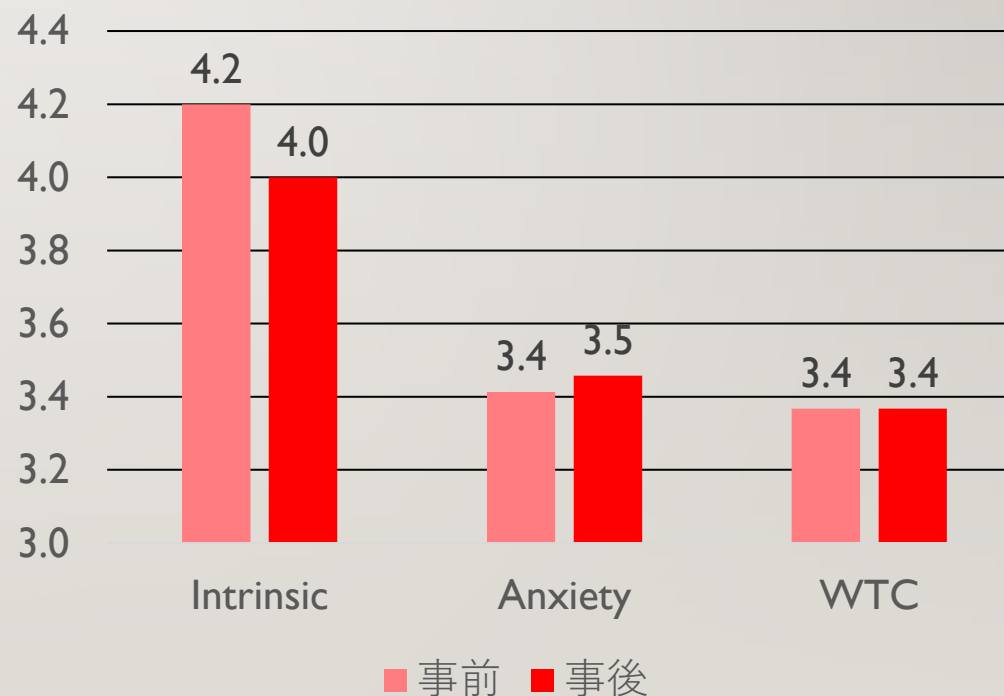
Intrinsic Motivation、Anxiety、WTC 質問紙

事前（キャンプ直前） 事後

キャンプ参加者



キャンプ非参加者

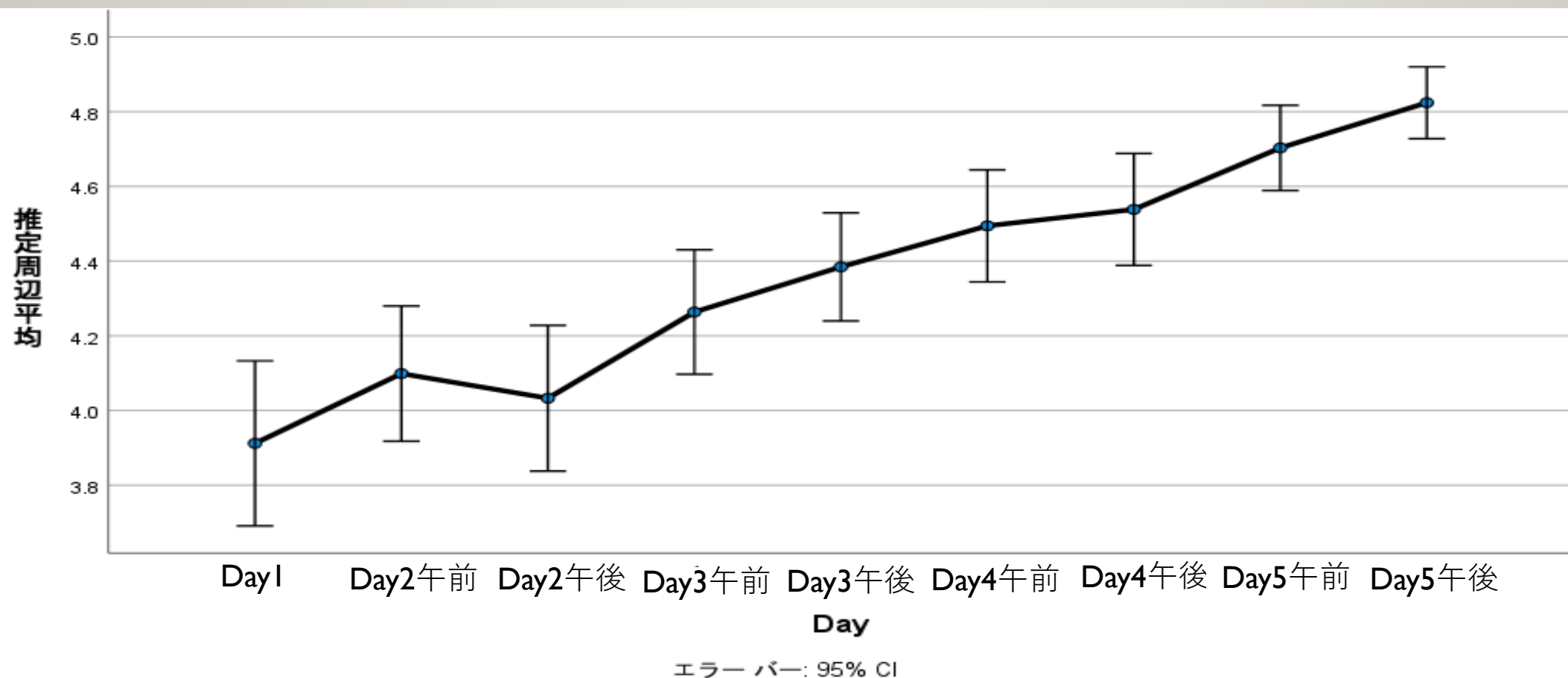


被験者内対比の検定

Source		SS	df	MS	F	p	ηp^2
事前事後	Intrinsic	5810.14	1.00	5810.14	6118.26	.00	.97
	Anxiety	3676.36	1.00	3676.36	3473.36	.00	.96
	WTC	4080.90	1.00	4080.90	3242.30	.00	.95
事前事後 × キャンプ 参加者/非参加者	Intrinsic	1.70	1.00	1.70	1.79	.18	.01
	Anxiety	2.80	1.00	2.80	2.65	.11	.02
	WTC	7.38	1.00	7.38	5.86	.02	.04
誤差（事前事後）	Intrinsic	155.74	164.00	0.95			
	Anxiety	173.59	164.00	1.06			
	WTC	206.42	164.00	1.26			

		効果量		
		小	中	高
主効果	η^2	.01	.06	.14
交互作用	η^2	.01	.06	.14
(竹内 & 水本 2014)				

キャンプ中のコミュニケーション量推移 (キャンプ参加者のみ) $N=91$



RQ②「その結果、数か月後に測定するリスニング・リーディングの英語運用能力に影響を与えるのか？」の結果

TOEFL Primary Step2 テストスコア 記述統計

リスニング	事前テスト				事後テスト	
	人数	満点	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<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 3.047
リーディング	事前テスト				事後テスト	
	人数	満点	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
キャンプ参加者	91	115	106.08	A2 3.096	107.54	A2 2.83
キャンプ非参加者	75	115	107.12	2.046	108.37	A2 2.572

キャンプ参加者 $N=91$, キャンプ非参加者 $N=75$

被験者内対比の検定

効果量				
		小	中	高
主効果	η^2	.01	.06	.14
交互作用	η^2	.01	.06	.14

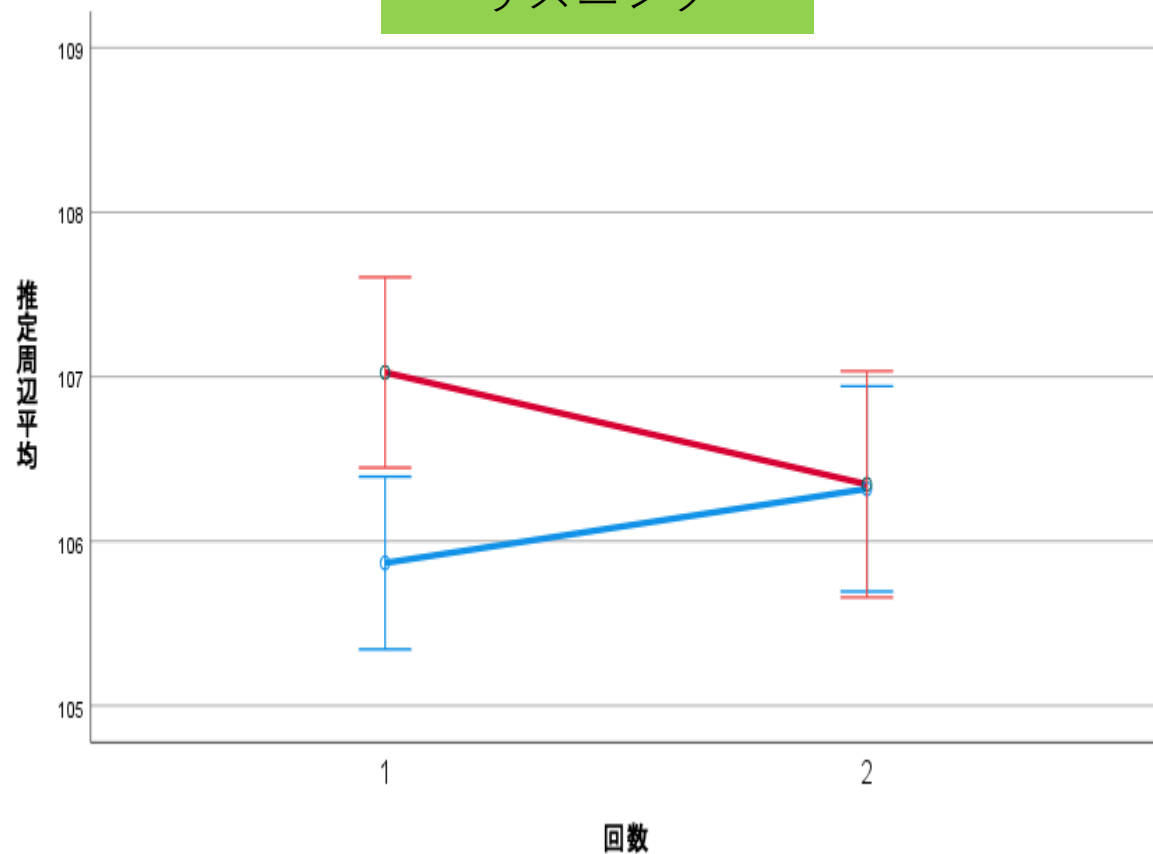
(竹内 & 水本 2014)

Source		<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ηp^2
事前事後	リスニング	1.08	1	1.08	0.31	.58	.00
	リーディング	151.52	1	151.52	38.21	.00	.19
事前事後 × キャンプ参加 者/非参加者	リスニング	26.28	1	26.28	7.50	.01	.04
	リーディング	0.89	1	0.89	0.23	.64	.00
誤差 (事前事後)	リスニング	574.42	164	3.50			
	リーディング	650.40	164	3.97			

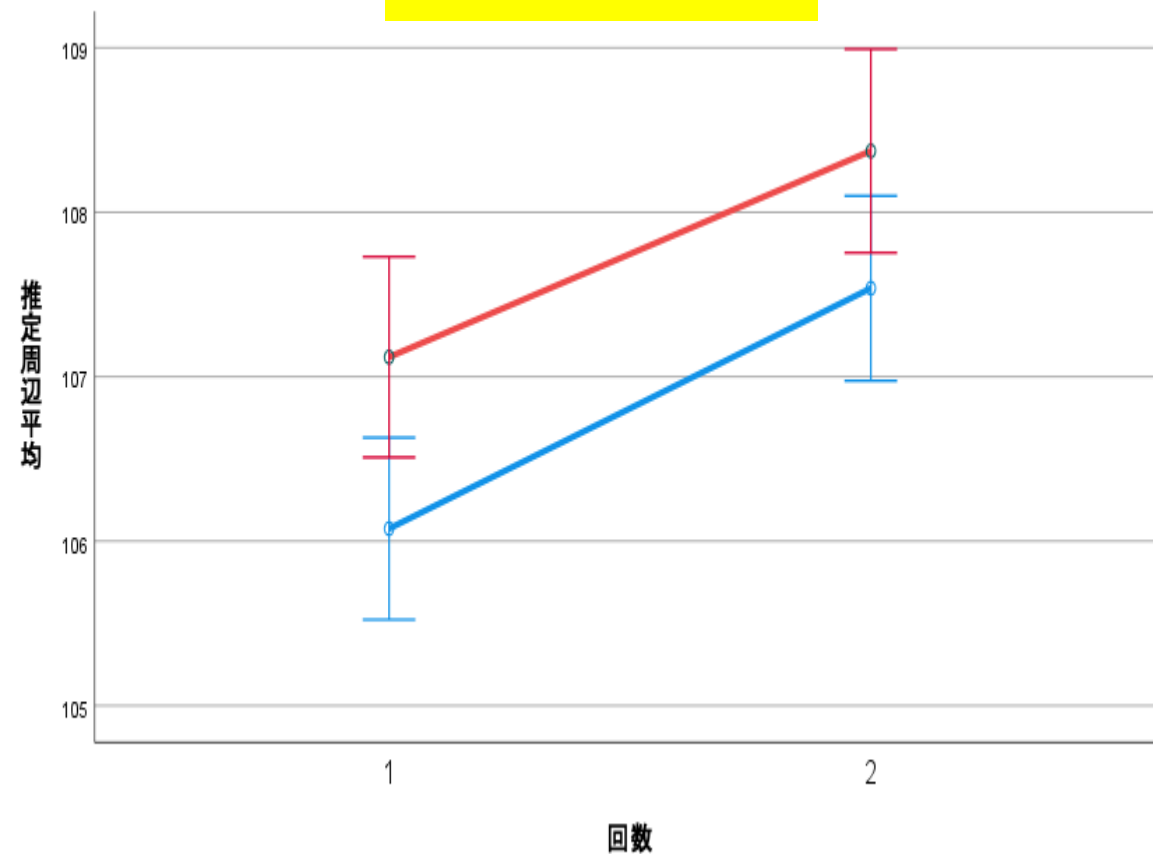
TOEFL Primary Step2 テストスコア

事前一事後 (青 = キャンプ参加者、赤 = キャンプ非参加者)

リスニング



リーディング



5) 考察

RQ① 児童のWTC、Anxiety、Intrinsic Motivationの変化

キャンプ参加者

- **Intrinsic Motivation...** キャンプ直後に上昇、事後は事前と同水準に
- **WTC...** キャンプ直後に上昇、事後は事前より上昇
- **Anxiety...** キャンプ直後に上昇、事後は事前から微増

キャンプ非参加者

- **Intrinsic Motivation...** 事後は事前よりも下降
- **WTC...** 事前と事後と同水準
- **Anxiety...** 事後に微増

インタビュー調査から（赤字筆者）

インタビューを受けた**キャンプ参加者13人中12名**が「もっと英語を話したい」

Intrinsic

- 他の言語も**学んでみたい**（小6 女子）
- キャンプに行く前はやってた方がいいのかな、と思って英語をやっていたが、キャンプ後は**英語をやったら楽しい**と思うようになった（小6 女子）
- キャンプにあって教えてくれたり、キャンプリーダーが優しくしてくれたりして、**話すことが楽しかった**（小6 女子）

WTC

- キャンプに行ってできた夢は留学。**英語を話す国に行って話したい**（小5 男子）
- **英語で会話をしてみたい**と思ったので、外国の映画をキャンプが終わったあとから英語で見るようになった。（小5 女子）
- 英語を突っかからずにペラペラに話せる秘訣を**知りたい**（小6 男子）

Anxiety

- **恥ずかしかったり、まちがったら**どうしよう、というときもあったが乗り越えた。（小5 女子）
- キャンプでは周りのみんながレベルが高くて**ヤバい**、とおもった。（小5 女子）
- 最初は**話せるかどうか**も**不安**だった（小6 女子）

[キャンプリーダーの足場かけ]

- 自分が一生懸命話す英語を聞いてもらえた（小6 女子）
- キャンプリーダーが楽しいことを言ってくれた（小6 女子）
- キャンプリーダーやスタッフの人にやさしくしてもらい、恥ずかしさより好奇心が前に出た（小5 女子）
- いろいろな国のキャンプリーダーと話すのが楽しかった（小6 女子）

インタビュー調査から（赤字筆者）

キャンプ非参加者の発言にも「英語を話したい」という言葉は多いが、「不安」を感じた具体的な場面については多く聞かれない。

Intrinsic

- 英語で**ストーリーを読むのが好き**です。（小5 男子）
- 英語は**話す方が好き**（小6 女子）
- **小学校の授業も楽しいので好き**（小6 男子）

WTC

- 英語をぺらぺら喋れる人を見て、自分はできないなと思って、**もっと喋れたらな**と思ったことがある。（小6 男子）
- 外国の人たちと**話せるようになったらいいなという妄想**があります（小6 男子）

Anxiety

- 自分は英語を始めるのが遅く、**焦りのような感じ**で英語をはじめた。（小6 女子）
- 英語で話すことは最初は**恥ずかしかった**（小6 男子）
- 高いレベルの英語教材まで行ってから、海外に行ってみたいと思う。**中途半端な英語じゃ通じない**のではないかなと思うから。（小6 女子）

-
- **キャンプ参加者**はキャンプに参加し、**Anxiety**を乗り越えて自分の英語が通じた経験により達成感を感じ、**Intrinsic Motivation**が刺激されたと考えられる。また、うまく通じなかった経験からも「もっとコミュニケーションをしたい」という気持ちが喚起され**WTC**にも影響を及ぼした可能性がある。
 - **キャンプ参加者**が**Anxiety**を乗り越えて英語でのコミュニケーションに挑戦できたのは、キャンプリーダーの足場かけが効果的であった可能性がある。
 - **キャンプ非参加者**の中にも「もっとコミュニケーションをしたい」という気持ちはあったが、実際の場合を具体的に思い浮かべられているわけではなく、キャンプ参加者のような具体的な**Anxiety**も感じていないようであった。**Intrinsic Motivation**を刺激するものは、日ごろ学習している学習教材の特性である「読むこと」であったのではないかと考えられる。

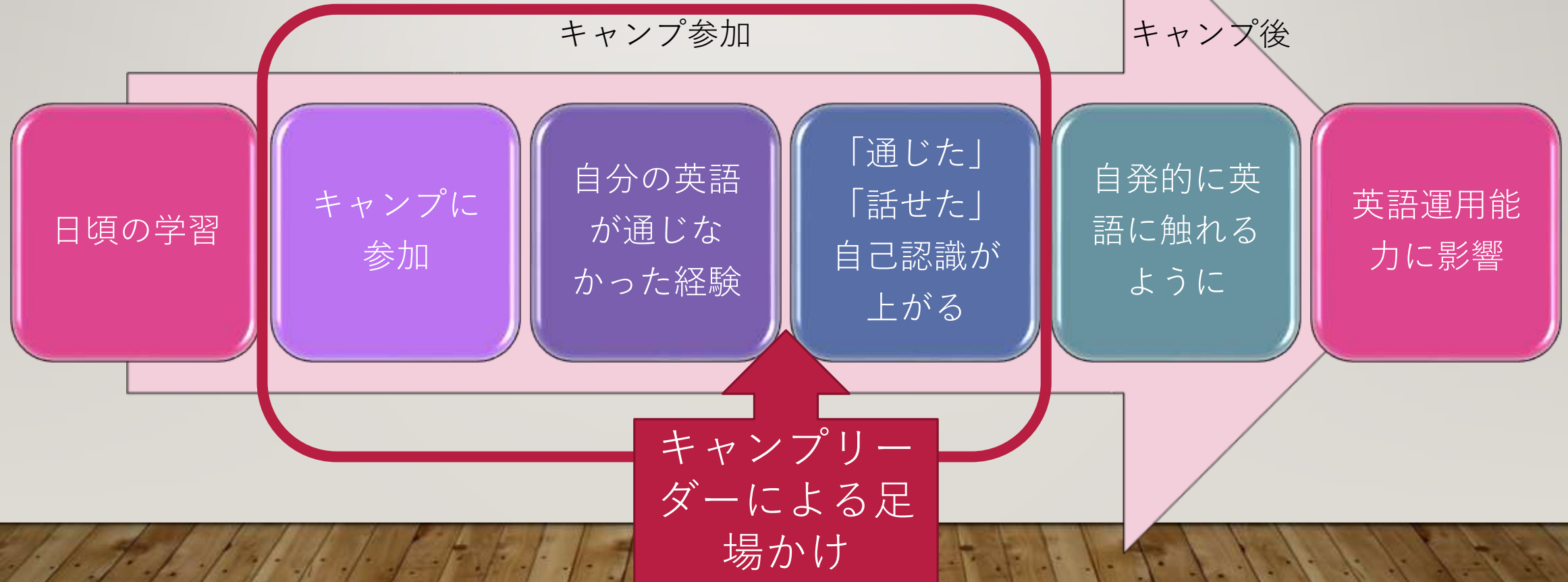
5) 考察②

RQ②その結果、数か月後に測定するリスニング・リーディングの英語運用能力にもプラスの影響を与えるのか？

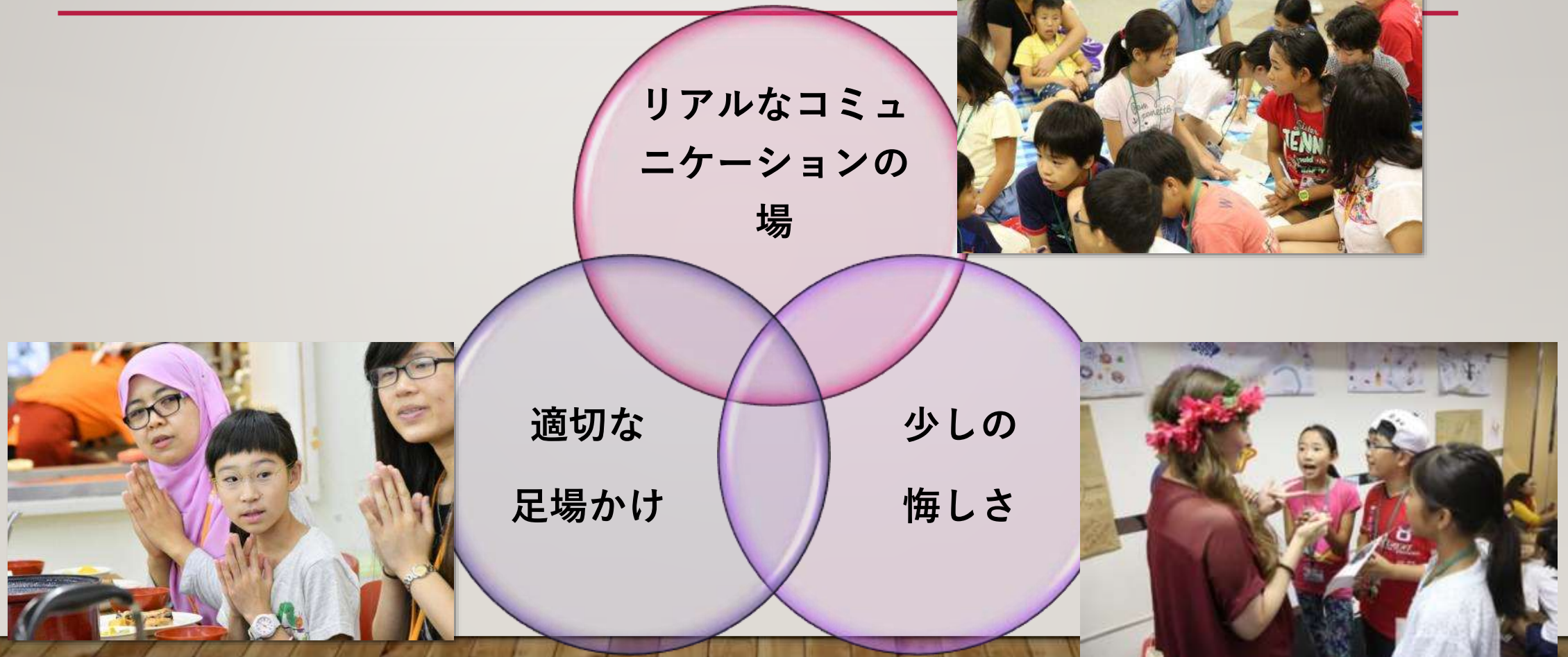
- 英語キャンプというアウトプットの機会を得た児童は、英語学習へのIntrinsic MotivationやWTCが高まり、結果として**アウトプットの機会から直接もたらされる産出能力ではない受容能力にもプラスの影響をおよぼし**、4か月後の事後テストでは、キャンプ非参加者にくらべ、**リスニングの英語能力が上昇**。
- **アウトプットの機会を得ることが気づきを促し、言語習得を促す**というIzumi & Bigelow (2000) 等の研究と同様の結果になった。
- キャンプ参加者はキャンプ直後にAnxietyも高まり、その後事前とほぼ同水準となったが、リスニングの運用能力も高まっている。これは、Anxietyは不安を持っている学習行動に意識をむけさせる役割をもつ (Dewaele & MacIntyre, 2014) ことや、また、Anxietyを持つ生徒は、タスク中、先生の話をもっと注意深く聞く傾向がある (Oxford, 1999) 等の先行研究に述べられているように、**Anxietyが持つ役割を示した結果**ともいえよう。

6) まとめと今後の課題

➤ キャンプ参加者のモチベーションと英語運用能力の変化



教育への応用



今後の課題

- キャンプで行われた活動と、自己認識のコミュニケーション量の変化の検討
- 継続した調査によるIntrinsic Motivation、Anxiety、WTCの長期における変化
- スコアが伸びなかった児童からのインタビューの可能性

参考文献

Azmand, M. (2014). The relationship between Iranian EFL learners' willingness to communicate, intrinsic and extrinsic motivation, and self-esteem. *Unpublished MA. Thesis. Islamic Azad University of Shiraz.*

Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.

学研教育総合研究所（2015）小学生白書Web版

<https://www.gakken.co.jp/kyouikusouken/whitepaper/201510/chapter8/10.html>.

参考文献

GC & T ホームページ (n.d.)

https://gc-t.jp/about_test/primary/

Izumi, S. & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition?. *TESOL Quarterly*, 34(2), (pp.239-278.)

Knell, E., & Chi, Y. (2012). The roles of motivation, affective attitudes, and willingness to communicate among Chinese students in early English immersion programs. *International Education*, 41(2), 5.

参考文献

- 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.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24, 41.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.

参考文献

- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of language and social psychology*, 15(1), 3-26.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. *Affect in language learning*, 58, 67.
- Révész, A. (2011). Task complexity, focus on L2 constructions, and individual differences: A classroom - based study. *The Modern Language Journal*, 95, 162-181.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.

参考文献

- 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) Rowley, MA: Newbury House.
- 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* 125-144. Oxford, UK: Oxford University Press.

参考文献

竹内理, & 水本篤 (Eds.). (2012). 外国語教育研究ハンドブック: 研究手法のより良い理解のために. Shōhakusha.

Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.

ご清聴ありがとうございました。

昭和女子大学大学院
大野 直子

11520005@st.swu.ac.jp

