

# 異文化経験が英語コミュニケーション能力と 動機づけへ及ぼす影響—小学生への縦断的調 査—

## Effects of Intercultural Experiences on English Communicative Competence and Learning Motivation: A Longitudinal Study of Elementary School Children

田中佑美

Yumi Tanaka

滋賀大学

*Shiga University*

本研究は、子どもの異文化経験が英語コミュニケーション能力と動機づけへ及ぼす影響を検討した。公立小学校3校の262名（海外滞在経験32名・海外旅行経験132名・海外経験なし98名）を対象に、5年次に英検ジュニア・シルバーテストと動機づけの質問紙調査を行い、1年後に追跡調査をおこなった。本結果から、海外滞在経験は、英語コミュニケーション能力と内発的動機づけを向上させることが分かった。また、海外旅行経験は、内発的動機づけを向上させることが明らかになった。6年次には群別コミュニケーション能力の影響は変化しないが、異文化経験による内発的動機づけへの影響は消えていた。しかし、同時期の外発的動機づけの変化も考察した結果から、子どもの異文化経験（海外滞在経験・海外旅行経験）は、内発的動機づけを高めることを基盤に、6年次には、英語学習と将来性を繋げる同一視的調整を高め、複数の動機によって動機づけを強化すると結論づけられた。

This study examined the effects of intercultural experiences on English communicative competence and learning motivation of students studying at three public

<https://doi.org/10.37546/JALTJ44.1-4>

*JALT Journal*, Vol. 44, No. 1, May 2022

elementary schools in the Kanto region of Japan. The participants of this study were 262 fifth-grade students with and without intercultural experiences. The students were divided into the following groups: those with experience of living overseas ( $n = 32$ ), those with experience of travel overseas ( $n = 132$ ), and those with no overseas experience ( $n = 98$ ). The Eiken Junior Silver Test was administered to the participants to assess their English communicative competence. In order to assess their *intrinsic motivation* and *extrinsic motivation* including the constituent regulations (*identified*, *introjected*, and *external*), a questionnaire was administered. The study also included an identical follow-up procedure conducted after one year, when the participants were sixth graders.

The results of the study suggest that regardless of school grade, students living overseas for a mean period of two and a half years showed a greater gain in English communicative competence than students without such experience. Specifically, the group of participants who had lived overseas for the abovementioned mean period showed statistically higher mean scores on the Eiken Junior Silver Test than the other two groups. Although an improvement in test scores was recognized from grades five to six in all groups, there was no difference in the mean levels of test score improvement attributable to exposure to intercultural experience.

Regarding intrinsic motivation, the findings suggest that in the fifth grade, students with intercultural experiences (living and traveling overseas) had stronger intrinsic motivation as compared to those without such intercultural experiences; however, this difference disappeared in the sixth grade. Thus, it can be inferred that the effects of intercultural experiences on intrinsic motivation do not last long. The effects of intercultural experiences on extrinsic motivation also show that such experiences (living and traveling overseas) increase identified regulation from grades five to six. It can be inferred from this that intercultural experiences ultimately enable students to envisage more clearly how to relate their English learning to their future goals. These results also suggest that intercultural experiences stimulate the development of children, as identified regulation becomes strong after adequate intrinsic motivation is cultivated at an early age.

Effects on introjected and external regulations differed based on the extent of the participants' intercultural experiences. Only the group who had traveled overseas showed an increase in introjected regulation from grades five to six. Thus, it can be inferred that the experience of traveling overseas promotes learners' self-motivation by leading them to compare their English competence to that of others who have achieved higher levels. This inference is reasonable as the experience of traveling overseas provides high intrinsic motivation similar to that of the living overseas experience, but unlike the latter, it does not increase English competence simultaneously. Regarding external regulation, this study found that the experience of living overseas increased the external regulation from grades five to grade six, whereas the experience of traveling overseas decreased the external regulation in the same period. The difference in these results may be due to differences in the degree to which students are also engaged in supplementary education.

Finally, the present study further provides examples of the effects of intercultural experiences on the participants' English communicative competence and learning motivation from their parents' viewpoint, using the questionnaire responses of the parents (e.g., concerning what the participants said or did after intercultural experiences). Based on the findings from the responses of the participants and their parents, three implications relating to potential use of the intercultural experiences of students in elementary school English education are discussed.

**Keywords:** communicative competence; intercultural experiences; motivation; public elementary schools; self-determination theory

**英**語教育において、英語力の向上や動機づけの維持は教育の核心をなす。英語コミュニケーション能力の向上と継続的に英語を学ぶ態度の育成は、学習指導要領における中核でもある(文部科学省, 2018)。そのため小学生を対象とした英語学習研究や動機づけ研究は、変化を縦断的に研究する気運が高まっている(Adachi, 2011; Nishida, 2015; Ora-Baldwin et al., 2017)。

なかでも小学生を対象とした動機づけ研究には、Deci and Ryan (1985)の自己決定理論を援用した研究が多い(安達, 2009; Carreira, 2006a, 2006b; Carreira, 2011; Tanaka & Kutsuki, 2018)。Dörnyei(1998)が、自己決定理論は動機づけの変化を体系的に分析できると指摘するように、発達段階にある小学生を対象とした研究に自己決定理論は有益である。本研究は、小学生を対象として動機づけの変化を体系的に分析するため、自己決定理論を援用し、英語学習に対する動機づけを複数年に渡って縦断的に検討する。

さらに本研究では、上述の英語コミュニケーション能力と動機づけへの影響を異文化経験別に考察する。小学校における経験を通じての言語活動や国際理解が指摘されるなか、日本人の海外旅行は身近なものになっている。しかし、実際の海外滞在や海外旅行などの異文化経験が小学生の英語コミュニケーション能力や動機づけにどのような影響をもたらすかは明らかになっていない。小学生の英語コミュニケーション能力と英語学習に対する動機づけを異文化経験別に検討し、保護者から異文化経験による影響の具体例を得ることで、国際化が進む小学校における英語教育を提案する。

## 先行研究

### 小学生の英語コミュニケーション能力

小学校における外国語活動と外国語科(以下、小学校英語)の目標は、コミュニケーションを図る素地と基礎となる能力の育成である(文部科学省, 2018)。先行研究を検討すると、このコミュニケーション能力を測定する指標として、英検ジュニア(2015年までは児童英検という呼称)を使った研究が多い(バトラー・武内, 2006a, 2006b; Butler & Takeuchi, 2008; カレイラ, 2007; 泉他, 2014)。英検ジュニアとは、外国語活動に対応した小学生向けの英語テストである。ブロンズ(初級)、シルバー(中級)、ゴ

ールド(上級)の3つのグレードがあり、聞き取った英語やその返答に○印をつけて回答し、成績を正答率で表示する。

ブロンズは「①英語の音やリズムに慣れ親しむ。②初歩的なコミュニケーションに必要な語句や簡単な表現を聞き、理解する。」ことを目標に掲げた聞くことを測定するテストである(日本英語検定協会, 出版年不明, p. 6)。シルバーは「①日常生活での身近な事柄に関する簡単な語句や表現を聞き、理解する。それに対して簡単に応答する。②簡単な会話や文をいくつか聞き、その中にある情報を理解する。③文字と音声の結び付きに関心を持つ。」ことを到達目標にした聞くことを中心にした話すこと(やり取り)も想定したテストになっている(日本英語検定協会, 出版年不明, p. 6)。ゴールドは「①日常生活での身近な事柄に関する語句や表現を聞き、理解する。それに対して質問したり応答したりする。②まとまった会話や文章を聞き、その中の情報を理解し、その場面状況を判断したり要旨を把握したりする。③身の回りの語句や簡単に短い文を読む。」といった、聞くこと、話すこと(やり取り)及び、読むことを測定するテストである(日本英語検定協会, 出版年不明, p. 6)。

### 英語コミュニケーション能力と学年

外国語活動を受けた小学生の英語コミュニケーション能力は、学年に比例して向上すると指摘されている(バトラー・武内, 2006a; バトラー・武内, 2006b; 泉他, 2014)。児童英検ブロンズを使用した研究には、バトラー・武内(2006a)が、小学生1年生から6年生5087名を対象に行った調査がある。調査の結果、全体的なテスト結果は非常に良く、さらに学年が上がるごとに結果が良くなっていた。また、音声のみを学んだ児童の結果より音声と文字を学んだ児童の結果の方が良かったと指摘している。近年には、34名を対象とした縦断的調査からも、5年次から6年次の間にブロンズテストの得点が向上したと指摘されている(Nishida, 2015)。

児童英検シルバーを使った研究では、バトラー・武内(2006b)が、外国語活動を受ける小学3年生から6年生6541名を対象に調査を行い、児童の学年が上がるごとにテスト結果が向上することを明らかにした。同様に、Butler and Takeuchi(2008)は、学年に加えて、学校以外の学習経験がテスト結果に影響すると指摘している。泉他(2014)は、教育課程特例校制度のある小学校において、67名を対象に児童英検シルバーを使ったコミュニケーション能力の伸びを測定する調査を行った。その結果、大きな差ではないが5年生から6年生の間にテスト結果が向上する可能性を指摘している。

児童英検ゴールドを使った調査は少ないが、カレイラ(2007)は、3年生から5年生80名を対象に英語コミュニケーション能力と動機づけの相関を調査し、受験者のほとんどが5年生(11名中10名)である上級レベルのテスト結果(ゴールド)と内発的動機づけとの間に弱い正の相関を確認している。一方で、初級・中級テスト結果(ブロンズ・シルバー)と動機づけに相関はほとんどなかった。

これらの結果から、リスニングを中心とした英語コミュニケーション能力は、小学校英語において学年が上がるごとに向上するが、何らかのほかの影響もみられると推察できる。一方で、先行研究の多くは、一時点に複数の学年に英語テストを実施して比較する横断的手法を採用しており、100名を超える児童を追跡した縦断的調査は行われていない。また、異文化経験により児童のコミュニケーション能力の学年的変化が異なるかは明らかになっていない。

### 英語コミュニケーション能力と異文化経験

先行研究では、英語圏において学齢期の児童が現地の学校に通っていれば2年から2年半程度で日常的な対面英語コミュニケーションに問題がなくなることが指摘されてきた(Cummins, 1982/2001; 箕浦, 2006; 中島, 2016)。<sup>1</sup> これらの結果は、個人差が大きい、2年程度で滞在先の学校生活に支障がない英語コミュニケーション能力を身に付ける傾向にあることを示している。箕浦(2006)は、家庭で日本語を使っても英語圏において英語を教授言語とした学校に通うと、1年程度で日常会話が分かり始め、2年半で日常場面において不自由がなくなると指摘する。中島(2016)は、第二言語における会話テストの結果が多くの場合2年目では80%、3年目には100%の正答率になるが、個人差が大きく4年から5年かかることもあると指摘する。

一方で、帰国後には、海外で習得した言語の喪失がみられるという研究結果がある。とくに帰国時の年齢が低い場合や第二言語におけるリテラシー能力が低い場合は、言語喪失は速い(Tomiyama, 2009)。具体的には、英語圏における英語リテラシーの獲得には、5年から7年の学校教育が必要であるため(Cummins, 1982/2001)、リテラシー能力が発達していない場合は、2年程度の海外滞在経験により高まった英語コミュニケーション能力は帰国後に急速に低下する可能性がある。

### 英語学習に対する動機づけ

自己決定理論は、自律性の連続体のなかで動機づけを内発的動機づけと外発的動機づけに分類し、自律的であるほど人は内発的に動機づけられ、その結果として行動の質が高まると定義する理論である(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002, 2017)。内発的動機づけは、学習行動そのものが楽しく、満足感を得ることができる動機づけである。例えば、英単語を覚えることが楽しいなどが挙げられる。この内発的動機づけを有する児童は、短期的には、積極的学習行動(例、挙手)や高い学業成果に帰結することが指摘されている(安藤・布施・小平, 2008; 櫻井・高野, 1985)。長期的には、児童期に内発的動機づけをもって学ぶと、高学年頃には学習内容が難しくなっても自分の将来と関連付けて努力を費やしても学ぶようになる(櫻井, 2017)。

社会的価値に基づく外発的動機づけは、個人の外部に基準があり、個人の判断が統制された動機づけを指す。とくに、外発的動機づけは、3つの調整(同一視的調整、取り入れの調整、外的調整)に下位分類される(Noels, et al., 2000; Tanaka & Kutsuki, 2018; Yamaguchi & Tanaka, 1998)。同一視的調整は、個人にとって重要と自己認知されている外発的動機づけを指す。例えば、パイロットなど英語を使う職業を目指している児童は、英語学習が重要と考え、英単語を覚えることが好きではなくても、英語学習に対して努力を払い、その結果として、高い学業成果につながる。この同一視的調整は、内発的動機づけと強く相関し(岡田, 2010)、学習者が自分自身に因果性があると認知するため、自律的動機づけ(autonomous motivation)と分類される(Ryan & Deci, 2017)。

取り入れの調整は、恥を避けたり、他者との比較から優越感を感じたりするため動機づけられる外発的動機づけを指す。自尊心を満たす非自律的な理由により動機づけられているため、自己の外に因果性がある。例えば、優越感に浸るために学習するなどが挙げられ、小学校高学年頃から強くなる(櫻井, 2017)。最も内在化されていない外発的動機づけは外的調整と呼ばれ、外部からの要求を満たすために行



う動機づけを指す。とくに小学生は、保護者からの影響を受けやすく、勉強をしなれば怒られるので行動を起こす動機づけなどが挙げられる。取り入れの調整と外的調整は、個人が因果性を自己の外部に置いているため、統制的動機づけ (controlling motivation) と分類される (Ryan & Deci, 2017)。

### 動機づけと学年

小学生を対象とした動機づけの学年比較において、6年生が低い動機づけを有すると指摘されてきた (安達, 2009; Carreira, 2006a, 2006b; Carreira; 2011, 林原, 2013)。Carreira (2006a) は、小学3年生と6年生を比較して、内発的動機づけ、外発的動機づけ両方において、6年生が最も低い動機づけを有していたと報告している。3年生と4年生、6年生の男女を比較した研究からも、全体的に学年が上がるごとに内発的動機づけが低下することが指摘されている (Carreira, 2006b)。英語学習に関する内発的動機づけが低下するのは、学習一般に関する動機の低下に起因するとの指摘もある (Carreira, 2011)。林原 (2013) は、外国語活動と国際交流とを連携させることで5年生から6年生の動機づけの低下をなくすことができると指摘している。

同じ研究参加者を追跡する長期的調査はあまり行われていないが、Nishida (2015) が5年生34名を対象に2年間に渡り4回の縦断的調査を行っている。その結果、学年比較とは異なり、4回の測定において、内発的動機づけに変化はなかった。また、550名の小学5年生を対象に自己決定理論を使った1年間の縦断的調査を行った研究からは、学習前の動機づけと教室内における学習経験、必要に応じた教員の支援が1年後の動機づけを予測すると指摘されている (Oga-Baldwin et al., 2017)。

これらの結果から、動機づけは学年により異なると考えられるが、縦断的調査の場合は、変化がみられない可能性もある。また、学校における外国語学習前や学習中の経験も児童の動機づけを変化させる可能性がある。

### 動機づけと異文化経験

教育分野において異文化経験は語学力を伸ばす活動として推奨されるが、小学生の外国語学習に対する動機づけに肯定的な影響を与えるかは明らかになっていない。海外滞在経験と動機づけの相関はあまり強くなく、海外旅行経験は国際理解の意識に影響を与えないという報告がある (安達, 2009; 林原, 2011)。一方で、海外滞在経験の長さが外国語学習への関心に影響を与えると指摘する結果もある (林原, 2013)。

Tanaka and Kutsuki (2018) は、日本の国際小学校に通う児童112名を対象に自己決定理論を援用した小学校中学年と高学年の比較調査を行い、学年が上がると低下すると指摘されている日本語母語児童の内発的動機づけが、国際学校においては一定であったと報告している。この動機づけの低下がみられない要因として、国際学校には、英語を継承語として学ぶ英語母語児童が在籍し、英語母語児童の英語学習に対する内発的動機づけは中学年から高学年にかけて向上するため、この継承語学習者と英語を学ぶことに起因すると解釈されている。

これらの先行研究から、異文化経験が内発的動機づけへ及ぼす影響は、一定ではなく、変動しやすい可能性がある。そのため、本研究では、内発的動機づけのみではなく、英語を使う将来性 (同一視的調整) や他者との比較 (取り入れ的調整)、保護

者からの影響(外的調整)などの変化も同時に検討して体系的に児童の動機づけを明らかにする。

### 本研究の目的

本研究は、英語圏以外を含む異文化経験(海外滞在経験、海外旅行経験、海外経験なし)による英語コミュニケーションと動機づけへの影響を明らかにすることを目的とする。具体的には、小学生のリスニングを基盤とした英語コミュニケーション能力と英語学習に対する動機づけを明らかにし、5年生から6年生の1年間にそれらがどのように変化するかを考察する。異文化経験は厳密には海外渡航経験以外にも含まれるが、本研究では、環境による学習者の変化に着目するため八島・久保田(2012)の異文化への移動を伴う異文化接触の分類を異文化経験として採用し、以下のリサーチクエスション5点を検討する。

- (1) 異文化経験によって5年次から6年次の英語コミュニケーション能力の伸びは異なるのか。
- (2) 異文化経験によって英語コミュニケーション能力は異なるのか。
- (3) 異文化経験によって5年次から6年次の動機づけの変化は異なるのか。
- (4) 異文化経験によって動機づけは異なるのか。
- (5) 保護者がみた児童の異文化経験による英語コミュニケーション能力と動機づけへの影響の具体的な経験例は何か。

### 方法

#### 調査協力者と手続き

調査協力者は、関東圏にある公立小学校3校に通う5年生である。3校の5年生全員を対象に調査を依頼し、2018年7月に第1回目の調査を行い、6年生になった2019年7月に追跡調査を実施した。学校を通じて保護者に書面で許可を得て2年間調査に参加した児童のうち、質問項目すべてに解答していない児童、母語が日本語以外の児童をスクリーニングした結果262名(男子125名、女子137名)を分析対象とした。英語テスト(英検ジュニア)及び質問紙の配布回収はクラス担任の協力を得て実施し、調査者は必要に応じて補助に入った。

調査協力者の異文化経験は、1ヶ月以上の海外滞在経験がある児童32名、海外旅行経験がある児童132名、海外経験がない児童98名であった。海外滞在経験があり、かつ海外旅行経験がある児童は、本研究の目的から海外滞在経験のある児童に分類した。海外滞在経験がある児童の平均滞在年数は2年6ヶ月であった。滞在先は、アメリカ、アラブ首長国連邦、イギリス、インド、インドネシア、ガーナ、ケニア、シンガポール、タイ、中国、ドイツ、ベトナム、香港、ニュージーランドである。海外旅行経験がある児童の旅行先は、アメリカ、イギリス、イタリア、インドネシア、オーストラリア、オマーン、カナダ、韓国、カンボジア、クロアチア、シンガポール、台湾、タヒチ、中国、チェコ、ニュージーランド、マレーシア、モルディブ、フランス、フィンランド、ベトナム、香港、ロシアであり、1カ国から4カ国の海外旅行経験があった。

また、異文化経験による影響の具体例を明らかにするため、2年目の調査時に保護者にも質問紙調査を行った。質問紙は児童を通して保護者に渡してもらい、保護者は郵送にて回答を返送した。質問紙には、異文化経験に関する質問の他、自由記述には、海外を経験した児童の保護者に対して、外国を経験後の子どもの英語学習に対する変化について気づいたことの記述を依頼した。262名のうち148名の保護者から回答があった。

各校1名の担任にも質問紙による調査を行った。具体的には、指導環境や児童の海外経験と英語学習について質問し、児童の海外経験がほかの児童の英語学習へ与える教育的効果があるかについて尋ねた。効果があると考えられる場合は具体的な経験を記述してもらった。

### 学習環境

調査を行った地域は英語特区の指定を受けており、児童は1年次から英語を学習していた。3校の小学校のうち、2校は担任と外国語指導助手が、1校は担任・外国語指導助手・専科教員が、外国語活動を担当していた。

### 材料

本研究では、以下の英語テストと動機づけ尺度を使用した。

#### 英語テスト

英語コミュニケーション能力を測定するために英検ジュニア・シルバー学校版を採用した。レベル設定は、3校の担任と一緒に決定した。2回目のテストは同じシルバーレベルの異なる版を使用した。

#### 英語学習に対する動機づけ尺度

英語学習に対する動機づけ尺度は、日本の国際小学校において開発された動機づけ尺度を使用した(Tanaka & Kutsuki, 2018)。この尺度では「なぜ英語を勉強しますか」という質問項目に対して「英語のことばを覚えるのが楽しいから」などを「ぜんぜんそう思わない(1点)」から「とてもそう思う(5点)」の5件法で回答を求め、自己決定理論に基づく動機づけ(内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整)を測定した。動機づけのこれら4側面の項目例は、英語のことばを覚えるのが楽しいから(内発的動機づけ)、英語を勉強すると、将来よい学校に行けるから(同一視的調整)、英語ができないと、かっこうが悪いから(取り入れ的調整)、お父さんやお母さんが「やりなさい」というから(外的調整)である。なお、先行研究と同様に、児童の理解を促進するため、漢字にはふりがなを振った。

### 分析

分析には、主に3つの手法を使用した。まず、リサーチクエスション1と2を分析するために、児童の英語テストに対して、異文化経験(海外滞在経験あり、海外旅行経験あり)



り、海外経験なし)×英語テスト(5年次、6年次)の二要因混合計画の分散分析を行った。次に、リサーチクエスチョン3と4を分析するために、児童の英語学習に対する動機づけに対して、異文化経験(海外滞在経験あり、海外旅行経験あり、海外経験なし)×動機づけ(内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整)×年次(5年次、6年次)の三要因の混合計画の分散分析を行った。最後に、リサーチクエスチョン5を分析するために、保護者の自由記述に対して、大谷(2007)のSCAT(Steps for Coding and Theorization)を参考に分析を行った。具体的には、保護者の自由記述を、回答者1名毎に1つのセルを使用してエクセルにテキストとして入力し、テキストの中で注目すべき語句を研究者が抽出し、抽出した注目すべき語句を言いかえ、言いかえを説明するようなテキスト外概念を記載し、構成概念に分類した(大谷, 2007)。本研究は、大谷の質的研究と異なり、量的と質的な分析を持つ混合研究のため、構成概念には、英語コミュニケーション能力、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整から選択する標準化コーディングを採用した。<sup>2</sup>複数にまたがる概念が抽出された場合は、テキストの文末の意味に注目し、より近い構成概念、または両方に分類し、<sup>3</sup>個人情報に配慮した回答を具体例として抽出した。分類できなかった項目はその他に分類した。

これらの分析を踏まえて、以降の結果と考察は、リサーチクエスチョン順に記述を行った。考察は、児童の質問紙の統計的結果に、SCATによる保護者のテキストと概念の結果を組み込むことで、理論を可視化しながら記述することを試みた(リサーチクエスチョン1から4)。また、SCATによる分析から抽出された概念を自己決定理論から考察することで、保護者がみた児童の具体的な経験を理論に繋げ、求められる教育的介入に対して理論的記述を試みた(リサーチクエスチョン5)。

## 結果

まず、英語テスト結果の平均値と標準偏差、および歪度と尖度を算出した(表1参照)。平均値は80点以上と高く、群別にすると6年次の海外滞在経験群には天井効果がみられたが、全体として、英語テストの結果の歪度と尖度は $\pm 2$ の範囲であり、竹内(2012)に基づき、正規分布と判断した。次に、動機づけ下位尺度の平均値と標準偏差及び、信頼性と妥当性を確認した(表2参照)。信頼性は、内的適合性を確認した。内発的動機づけ4項目( $\alpha = .88, .89$ )<sup>4</sup>、同一視的調整3項目( $\alpha = .68, .73$ )、取り入的調整5項目( $\alpha = .71, .63$ )、外的調整3項目( $\alpha = .64, .63$ )のクロンバックアルファ係数を算出し、.70以上を求めていたがすべての項目に.63以上の値をとったため内的一貫性がみられると判断した。妥当性は論理的妥当性を検証した。各項目の相関を調べ、内発的動機づけから同一視的調整( $r = .37, .21$ )<sup>5</sup>、取り入的調整( $r = .25, .18$ )、外的調整( $r = .13, .07$ )の順に相関が弱まることから、自己決定理論の論理的妥当性を確認した。自己決定理論は、調整が内在化される順に自己決定性が高まると指摘し(Ryan & Deci, 2002)、下位尺度である内発的動機づけから隣接する同一視的調整への相関が最も強く、取り入的調整、外的調整の順に弱まると指摘されている(Noels et al., 2000)。

表1.

年次別・群別における英語テスト正答率の平均値と標準偏差及び歪度・尖度

	5年次			
	M	SD	Skewness	Kurtosis
全体	81.08	11.14	-0.52	0.07
海外滞在経験群 (n = 32)	87.13	11.63	-0.70	-0.48
海外旅行経験群 (n = 132)	80.32	10.80	-0.64	0.46
海外経験なし群 (n = 98)	80.12	10.92	-0.52	-0.01
	6年次			
	M	SD	Skewness	Kurtosis
全体	84.12	10.38	-0.38	-0.22
海外滞在経験群 (n = 32)	87.72	13.16	-1.03	0.39
海外旅行経験群 (n = 132)	83.89	10.01	-0.44	0.29
海外経験なし群 (n = 98)	83.24	9.72	-0.12	-0.99

N = 262

表2.

年次別・群別における動機づけの平均値と標準偏差

	5年次							
	外的調整		取り入れの調整		同一視的調整		内発的動機づけ	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
全体	1.94	0.88	2.47	0.85	2.97	0.97	3.60	1.07
海外滞在経験群 (n = 32)	1.89	0.85	2.68	0.86	3.00	1.10	3.92	0.97
海外旅行経験群 (n = 132)	2.03	0.92	2.48	0.92	3.01	1.02	3.71	1.05
海外経験なし群 (n = 98)	1.84	0.82	2.40	0.75	2.89	0.87	3.34	1.08
	6年次							
	外的調整		取り入れの調整		同一視的調整		内発的動機づけ	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
全体	1.85	0.80	2.52	0.77	3.12	0.99	3.46	1.13
海外滞在経験群 (n = 32)	1.97	0.80	2.34	0.66	3.05	1.05	3.28	1.33
海外旅行経験群 (n = 132)	1.86	0.86	2.63	0.86	3.25	0.95	3.58	1.14
海外経験なし群 (n = 98)	1.80	0.69	2.42	0.67	2.97	1.01	3.35	1.05

N = 262

群別の二年間の英語コミュニケーション能力とその変化を検討するため、異文化経験（海外滞在経験あり、海外旅行経験あり、海外経験なし）×英語テスト（5年次、6年次）の二要因混合計画の分散分析を行った。その結果、交互作用は有意ではなかったが( $F(2,259) = 1.37, p = .255, \eta_p^2 = .01$ )、英語テストの主効果は、1%水準( $F(1,259) = 12.96, p < .001, \eta_p^2 = .05$ )で有意であり、5年次より6年次の英語テストの結果が向上していることを示していた(図1参照)。また、異文化経験の主効果は5%水準( $F(2,259) = 4.65, p = .024, \eta_p^2 = .04$ )で有意であり、多重比較の結果、海外滞在経験群の英語テスト得点が( $M = 87.42$ )、海外旅行経験群と海外経験なし群の英語テスト得点( $M = 82.11, M = 81.68$ )より有意に高かった(図2参照)。

図1.

年次別における英語テスト(英検ジュニア)平均値の比較

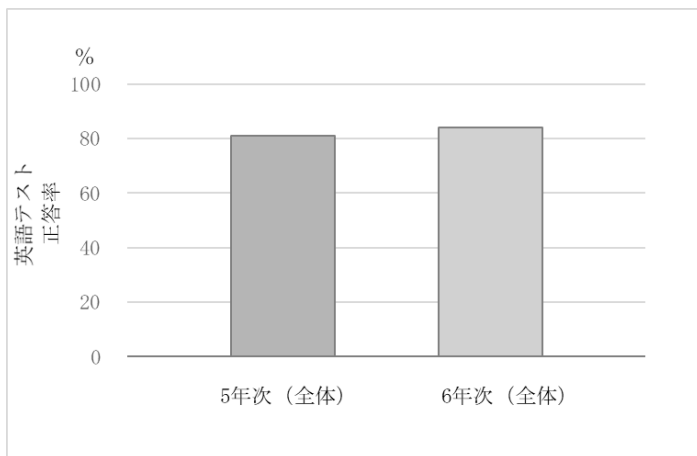
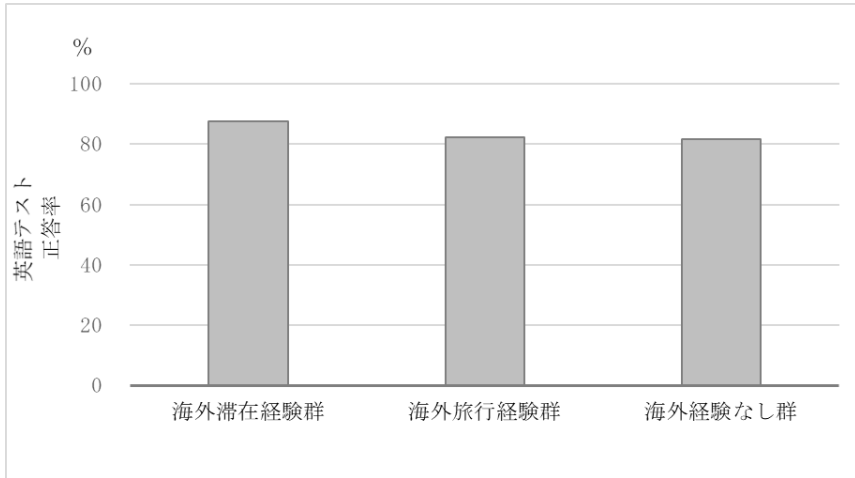


図2.

群別における英語テスト(英検ジュニア)平均値の比較



群別の動機づけと二年間の変化を検討するため、異文化経験(海外滞在経験あり、海外旅行経験あり、海外経験なし)×動機づけ(内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整)×年次(5年次、6年次)の三要因混合計画の分散分析を行った。その結果、二次の交互作用が有意であった(表3参照)。

表3.

三要因の分散分析の結果

Sources	SS	df	MS	F	p	$\eta_p^2$
Between Subjects						
異文化経験	16.70	2.00	8.35	3.19	*	0.043
誤差	678.34	259.00	2.62			
Within Subjects						
動機づけ	543.82	2.48	219.66	190.23	**	< 0.001
動機づけ× 異文化経験	2.41	4.95	0.49	0.42		0.833
誤差	740.41	641.21	1.15			
年次	1.24	1.00	1.24	2.00		0.159
年次×異文化経験	2.95	2.00	1.48	2.37		0.095
誤差	161.14	259.00	0.62			
動機づけ×年次	6.57	2.83	2.32	7.19	**	< 0.001
動機づけ×年次×異 文化経験	7.27	5.66	1.28	3.97	**	0.001
誤差	236.90	732.61	0.32			

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

二次の交互作用を解釈するために、単純交互作用の検定を行った。その結果、海外滞在経験群における動機づけと年次( $F(3,777) = 3.58, p = .014, \eta_p^2 = .01$ )、海外旅行経験群における動機づけと年次( $F(3,777) = 5.95, p = .001, \eta_p^2 = .02$ )にそれぞれ有意差がみられた。また、5年次には、異文化経験と動機づけに有意差がみられた( $F(2,259) = 3.15, p = .044, \eta_p^2 = .02$ )。

単純・単純主効果と多重比較の結果、海外滞在経験群の内発的動機づけは5年次から6年次に低下するが、同一視的調整と外的調整は有意に上昇していた( $F(1,259) = 20.81, p < .001, \eta_p^2 = .07$ ;  $F(1,259) = 23.74, p < .001, \eta_p^2 = .08$ ;  $F(1,259) = 6.01, p = .002, \eta_p^2 = .02$ ; 図3参照)。海外旅行経験群の内発的動機づけと外的調整は5年次から6年次に低下し、同一視的調整と取り入れ調整が有意に上昇していた( $F(1,259) = 50.04, p < .001, \eta_p^2 = .16$ ;  $F(1,259) = 108.52, p = .002, \eta_p^2 = .30$ ;  $F(1,259) = 32.03, p < .001, \eta_p^2 = .11$ ;  $F(1,259) = 7.73, p = .006, \eta_p^2 = .03$ )。また、5年次には、異文化経験と内発的動機づけに有意差がみられ( $F(2,259) = 5.24, p = .006, \eta_p^2 = .04$ )、海外滞在経験群と海外旅行経験群の内発的動機づけは海外経験なし群の内発的動機づけよりも有意に高かった(図4参照)。つまり、5年次は、異文化経験がある児童の内発的動機づけが、異文化経験がない児童の内発的動機づけよりも高い傾向がみられた。



図3. 群別における動機づけ平均値の年次比較

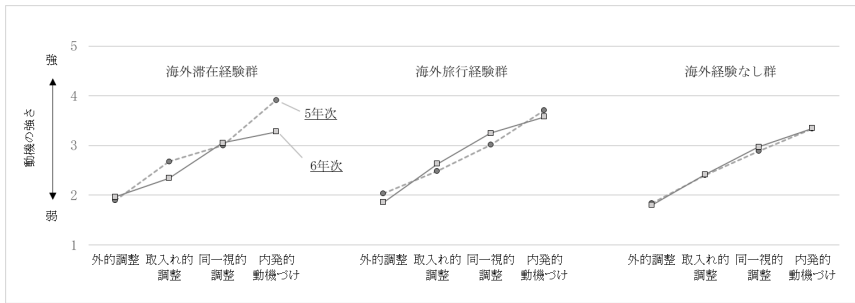
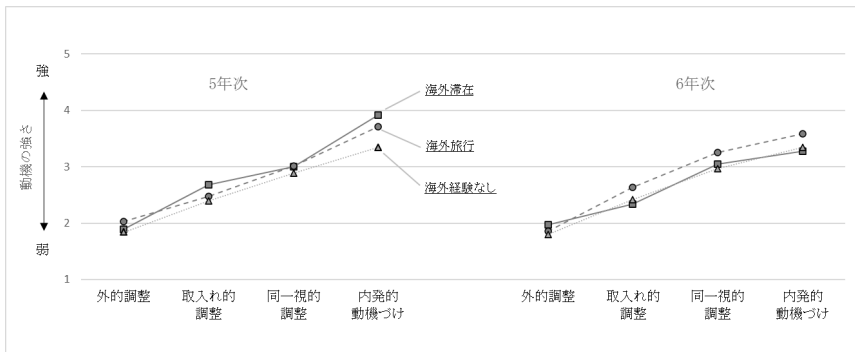


図4. 年次別における動機づけ平均値の群比較



注 海外滞在: 海外滞在経験群、海外旅行: 海外旅行経験群、海外経験なし: 海外経験なし群

最後に、児童の異文化経験による英語コミュニケーション能力と動機づけへの影響を具体的な経験例から検討するため、保護者の自由記述に対して大谷(2007)を参考にしたSCATによる分析を行った(付録参照)。

考察

本研究は、異文化経験を指標に、外国語活動におけるリスニングを基本とするコミュニケーション能力と動機づけについて、縦断的調査から検討を行った。その結果以下の5点が明らかになった。

第一に、異文化経験(海外滞在経験、海外旅行経験、海外経験なし)によって小学校英語における英語コミュニケーション能力の伸びは異ならないが、全体的に英語コミュニケーション能力は向上することが明らかになった。つまり、5年次から6年次の伸びは、海外経験ではなく、学校における学習の影響が大きいと考えられ、小学校英語における英語コミュニケーション能力の向上に異文化経験による差はみられなかった。

一方で、海外滞在経験群の保護者からは、「帰国後の英語コミュニケーション能力の低下」が概念として抽出された。例えば以下のような記述があった。

「息子が2人とも現地校に通っていました。2人とも1か月くらい何も話さず友人や先生の会話を吸収した後、はじけたように英語を話しだしました。帰国後は家でも英語を話していましたが、今では家でも日本語になりました。英語をキープするまたはインプットする環境、場所が日本には少ないのと、(学費が)<sup>6</sup>高いのでなかなか難しいと感じています。」(海外滞在経験群)

「幼少期に2年間ベトナムでインターナショナル幼稚園に通ってましたが、現在はすっかり忘れています。が、ヒアリング力は身体で覚えているようです。外国人に対する抵抗はないようです。」(海外滞在経験群)

現地校やインターナショナルスクールに通い学習を英語や他の言語で受けてきた児童にとっては、環境要因は大きい。例えば、海外滞在経験群の英語コミュニケーション能力における平均値は5年次と6年次でほぼ変化がなかったが、標準偏差(SD)は広がっていた。つまり、保護者が不安視する能力の低下は個人差が大きいと考えられる。塾など学校外の影響も考えられるが、海外滞在中に培ったリテラシー能力による個人差もあるため(Tomiyama, 2009)、この差については慎重に扱うべきであろう。一方で、海外滞在経験群の英語コミュニケーション能力が極端に下がることはなく、全群において英語コミュニケーション能力の向上がみられることは学校教育が過去の経験より影響力が強いことを示唆すると考えられた。

第二に、異文化経験(海外滞在経験)は、英語コミュニケーション能力を高めることが明らかになった。具体的には、海外滞在経験群の英語テスト(英検ジュニア・シルバー)の結果は、他の群と比較して有意に高い値を示していた。先行研究から、英語圏における海外滞在経験が2年程度になると、英語コミュニケーション能力に問題がなくなると指摘されてきたが(Cummins, 1982/2001; 箕浦, 2006; 中島, 2016)、本研究は、平均2年半の英語圏以外も含む海外滞在経験群のコミュニケーション能力が、海外旅行経験群や海外経験なし群と比較して高いことがデータに基づいて明らかになった。また、保護者からも上述の「帰国後のコミュニケーション能力の低下」の概念とともに「海外滞在時の英語コミュニケーション能力の向上」が抽出された。

この結果は、異文化経験ではなく、海外滞在経験群の保護者の教育への関心が高いことに起因する可能性も考えられる。しかし、英語テストの結果は、5年次から6年次に群間の差がなく向上していた。家庭環境による学力差は、学年を経ることに広がることを考えると(中西, 2017)、5年次から6年次に群間のテスト結果の差が開くようであれば、保護者の教育方針の影響と解釈できる。しかし、群間のテスト結果の差

は、5年次から6年次に広がらなかった。つまり、海外滞在経験群の高い成績の保持は、保護者の教育への関心に起因するものではない可能性が高いと考えられた。

加えて、海外旅行経験群(5年次 $M = 80.32$ , 6年次 $M = 83.89$ )、海外経験なし群(5年次 $M = 80.12$ , 6年次 $M = 83.24$ )のテスト結果もバトラー・武内(2006b)の6541名を対象とした調査結果(5年生 $M = 73.82$ , 6年生 $M = 76.97$ )と比較してかなり高かった。海外滞在経験群がいることで英語使用をイメージしやすく、学校全体の英語コミュニケーション能力が引き上げられるのかもしれない。もしくは、英語特区の指定を受けた1年次からの外国語活動の効果である可能性もある。この環境による学習効果については、本研究の目的から外れるため、今後別途さらなる検証が求められよう。

第三に、異文化経験群(海外滞在経験群・海外旅行経験群)の内発的動機づけは、5年次から6年次にかけて減退するが、外発的動機づけが向上することが明らかになった。内発的動機づけが6年次に低い結果は、学年比較を行った先行研究が6年生は最も低い内発的動機づけを有していたという指摘とも一致する(Carreira, 2006a, 2006b; Carreira, 2011; 林原, 2013; Nishida, 2015)。また、保護者からも「内発的動機づけの保持の難しさ」という概念が抽出された。

「海外に行った後は、英語が話せるようになりたいと言う。が、長続きしない。」(海外旅行経験群)

異文化経験群(海外滞在経験群、海外旅行経験群)の6年次の内発的動機づけは高いが(滞在 $M = 3.28$ ; 旅行 $M = 3.58$ )、学習者自身のなかでは5年次から6年次に低下する。林原(2013)が指摘するように、外国語学習への慣れによって内発的動機づけが低下したのかもしれない。ただし、異文化経験が5年次から6年次に同一視的調整を向上させている結果と同時に解釈すると、異文化経験が児童の発達を促進していると受け取ることができる。例えば、この傾向は、児童期に内発的動機づけを有しながら学んでいると将来の目標が明確化され、高学年に同一視的調整の向上に繋がるといふ指摘と一致する(櫻井, 2017)。保護者からは「外国人の友達との会話の希望」という将来性を含む概念が抽出された。

「毎回行くと会う友達(カナダ人)ともっと話せたら楽しいのになと言うようになった。」(海外旅行経験群)

つまり、異文化経験は、内発的動機づけが低下しても同一視的調整を高めることによって、動機づけの成長を強化させると考えられた。

異文化経験の影響は、統制的動機づけ(取り入れ的調整・外的調整)においても確認された。まず、海外旅行経験群の取り入れ的調整が向上した。高学年は優越欲求が芽生える時期であることから(櫻井, 2017)、海外旅行経験群の取り入れ的調整が向上するのも理解できる。とくに、海外旅行経験群の内発的動機づけは、5年次に海外滞在経験群と似た傾向が確認されたが、英語テスト結果については海外滞在経験群と比較すると有意に低かった。自己決定理論に基づいて動機づけが学業成果に先行すると考えれば、海外旅行経験群が人と比べて頑張るという動機づけが芽生えるのも理解に難くない。海外旅行経験群の保護者から「くやしき」という他者の能力と自分の能力との比較による動機づけが抽出された。

「名前を聞かれず答えられなかったのが、くやしかったようです。」(海外旅行経験群)

「就学前にカナダに旅行で行ったとき、周囲の人やアナウンスで流れる英語が理解できず、「言葉を理解できないことがくやしい」と言っていた。(訪問し滞在させていただいた友人が英語も日本語も話せたため)そのため、英語の塾の勉強に力を入れている。」(海外旅行経験群)

この「くやしき」という概念は海外滞在経験群の保護者の回答からは見られなかった。一般的に、他者との比較における動機づけは、取り入れの調整に分類され統制的と扱われるが、この悔しかった経験が原動力となり、英語学習に取り組むことは、他者を意識して努力するといった成長に繋がる肯定的な行動と言える。海外旅行経験群は、同一視的調整とともにこの取り入れの調整を向上させていたため、異文化経験(海外旅行)は子どもの動機づけの幅を広げることに役立っていると考えられた。

海外滞在経験群の外的調整は5年次から6年次に向上し、海外旅行経験群の外的調整は5年次から6年次に減退することが明らかになった。このことは、海外滞在経験群は、外部からの要求に応じる学習動機が5年次から6年次に強くなり、海外旅行経験群は弱くなることを示している。海外滞在経験群の保護者からは「英語コミュニケーション能力の向上と帰国後の低下」に加えて「帰国後の保護者の努力」が抽出された。つまり、外的調整への5年次から6年次の影響は異文化経験以外の要因も大きいと考えられた。

「年長から小2の時期に海外のインターナショナルスクールに入っていたため、基本的な英語力はついたと思いますが、現在週1回40分の個人レッスンのみで3年経過しますが、やはり話す力の衰えは避けられないところが問題です。」(海外滞在経験群)

この活動に対して、海外旅行経験群の保護者からは主に英語学習に対する「保護者の目標」が述べられていた。

「私が全く英語が話せないので、視野を広げる意味でも英語は習わせてあげたいと思った。」(海外旅行経験群)

つまり、外的調整は統制的な動機づけであるため、視野を広げるといった目標ではなく、週に40分の英会話スクールの設定といった具体的に児童の行動を統制した場合に高まると考えられる。外的調整は中学校受験を考えるなど6年次に一時的に高い場合は良いが、継続すると児童が学習理由を見失う可能性もある。帰国後は、児童の内発的動機づけとのバランスを考えながら、保護者は塾や家庭学習を設定することが求められよう。

海外経験のない群には、5年次から6年次に動機づけの変化はなかった。この結果は、学年により動機づけが低下すると指摘する横断的調査の結果と矛盾するが、縦断的調査の結果を支持する(Nishida, 2015)。調査を行った学校は異文化経験を持つ児童の数が国内経験のみの児童の数より多い環境を持った公立小学校であった。異文化経験を有する児童と比較すると、異文化経験がない児童の動機づけは、5年次

には低かったが、学校は海外経験を有する友達と交流する場所となっていた可能性がある。例えば、教員からも異文化経験のある児童には「海外の生活の様子を話してもらったり、日本との違いを話してもらったりすることで、知らないこと(本やネットでは出てこないこと)を知ることができる。」というコメントがあった。さらに、この結果は林原(2013)の外国語活動と国際交流の連携が動機づけの学年差をなくすという指摘や、日本の国際小学校における先行研究(Tanaka & Kutsuki, 2018)において、日本語母語児童の内発的動機づけが中学年から高学年にかけて一定であった結果とも一致する。一般的には、学年を経ることに低下する傾向がみられる内発的動機づけは、新しい知的好奇心が刺激される海外経験の疑似体験が得られる環境において低下しないと結論づけられる。

第四に、異文化経験による内発的動機づけへの効果が確認された。内発的動機づけは、5年次には異文化経験のある児童(海外滞在経験群、海外旅行経験群)が異文化経験のない児童(海外経験なし群)と比較して高く、保護者からも「英語使用による達成感」という概念が抽出された。

「一人でハンバーガーを買いに行かせました。行くまではド緊張していましたが、買って戻ってからは「また買いに行きたい!」と自信につながりました。あらゆる人種にふれて日本人としてどこが違うのか?と考える(文化について等)ようになりました。」(海外旅行経験群)

英語を使って何かを成し得た体験をすると、内発的動機づけが上がる行動の変化がみられるのだろう。5年次の内発的動機づけは高く(滞在 $M = 3.92$ ; 旅行 $M = 3.71$ )、児童は楽しんで英語を学んでいることが分かる。一方で、5年次における3群の同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整に差はなかった。

第五に、保護者からみた小学生の異文化経験による英語コミュニケーション能力と動機づけの具体例からは、7つの概念「海外滞在時の英語コミュニケーション能力の向上」と「帰国後の英語コミュニケーション能力の低下」(英語コミュニケーション能力)、「英語使用による達成感と内発的動機づけの保持の難しさ」(内発的動機づけ)、「外国人の友達との会話の希望」(同一視的調整)、「くやしさ」(取り入れ的調整)、「帰国後の保護者の努力」と「保護者の目標」(外的調整)が抽出された。異文化経験は、英語使用による達成感から内発的動機づけを向上させる一方で、その保持や向上は難しく、帰国後に児童は同一視的調整や取り入れ的調整を高めながら英語学習を継続していた。外発的動機づけが高まることは発達観点からも問題ではないが、英語コミュニケーション能力の低下を感じたり、内発的動機づけの保持が困難であると感じたりする状況は、内発的動機づけが結果に先行することで健全な学習に繋がると考える自己決定理論から検討すると改善の余地がある。保護者の具体例からは、児童に達成感を持たせたり、くやしさを乗り越え、外国人の友達との会話に繋がったりする教育的介入が求められていることが明らかになった。

### 教育的示唆

本研究結果から教育的示唆は3点挙げられる。まず、内発的動機づけの保持は難しいため、定期的な行事の設定が求められる。具体的には、小学校英語において異文化経験が感じられる活動をカリキュラムや課外活動に組み込むと動機づけの向上に



効果がある。福岡からフェリーに乗って行ける韓国など海外への修学旅行も考えられるが、国内における英語キャンプにより英語使用を可視化することで動機づけの幅を広げることが可能となる。例えば、小学生、中学生、高校生を対象として琵琶湖の学習船に乗り外国語指導助手と1泊2日にわたり英語宿泊を体験する「イングリッシュキャンプ on うみのこ」(滋賀県教育委員会, 2019)が挙げられる。夏休みの外国語指導助手とのキャンプは、教育委員会との連携が不可分になるが、国内における環境の変化を伴う学習としては貴重な経験となろう。異文化経験に基づく動機づけの向上は、学習指導要領にある「生涯にわたって継続して外国語習得に取り組もうとするといった態度」の育成を促進する可能性がある(文部科学省, 2018, p. 74)。また、オンラインを通して小学校同士の交流も一案である。本研究から、英語圏・非英語圏両者を含む異文化経験が動機づけの幅を広げること(例、同一視的調整、取り入れ的調整)が明らかになったため、時差の少ない近隣諸国の小学校とのオンライン交流も実践的学習になると考えられる。

さらに、授業には知的好奇心が刺激される展開が求められる。知的好奇心が刺激される活動として、言語活動には海外に行った際に子どもが遭遇する状況を入れるとよい。例えば、海外旅行経験から英語使用による達成感を児童が有していたため、海外において大人が子どもに尋ねそうな質問について答えられるようにしておくことが有効である。名前、年齢、滞在期間、どこに観光に行ったのか、どの観光先が好きか、などが挙げられる。また、ファーストフード店において、ハンバーガーなどを注文し、相手の質問や説明(例えば、単品かセットか、ドリンクは何かがいいのか、店内で食べるのか持ち帰りか、合計金額はいくらか)を聞きとり、応答するといった小学生の行動を想定した言語活動が求められる。学習指導要領にもあるように、外国語学習の目的がコミュニケーションであるならば、国際理解とともに、ニーズに合った実践的な指導も求められる(Oga-Baldwin et al., 2017)。

最後に、クラス形態は、レベル別ではなく様々な児童を混ぜ、児童の経験を活かすことが推奨できる。異文化経験のある児童の知識をスタート地点に、ある地域の興味深い食べ物を英語で描写して、国内の類似する食べ物と比較するなど、国内外にとらわれない児童の多様な経験・知識を共同で活用する言語活動が、知的好奇心を刺激し、学年による内発的動機づけの減退を止めることに繋がる可能性がある。さらに、自分しか知らない知識を説明することは授業参加を促し、説明を追加するといった「配慮」(文部科学省, 2018)の必要性を体験させる機会にもなる。児童の経験を活かすクラス形態は、英語コミュニケーション能力の向上にさらに磨きをかけることになるだろう。

## 本研究の限界

本研究の限界は2点ある。まず、英語テストによる英語力の測定である。本研究では、公立小学校3校を対象として異文化経験の有無による比較研究を行うために、平均的な児童の能力を想定した英語テスト(英検ジュニア・シルバー)を採用した。データからは5年次の海外滞在経験群のテスト結果に天井効果が認められたため、異なるテストを実施すると、異なる結果がみられた可能性がある。ただし、高度なテストであると小学生全体の英語コミュニケーション能力の測定が難しくなるというジレンマが生じる。この状況は国際化が進む公立小学校において今後課題になる事案であ

る。全国的な英語テストを作成する場合は偏差値ベースの評価を採用するなど配慮が必要であろう。

また、本研究は、異文化経験の影響を内発的動機づけ、外発的動機づけから調べようと試みたが、5年次から6年次への外的調整の変化は、帰国後に保護者が設定する塾などの異文化経験以外の要因が大きいことが明らかになった。そのため、5年次から6年次における異文化経験の影響は、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整を中心に解釈を行った。今後は学校外学習を精査することで、外的調整も含んだ異文化経験の英語学習への影響をより深く明らかにできよう。

## 結論

本研究は、異文化経験（海外滞在経験、海外旅行経験、海外経験なし）による英語コミュニケーション能力と英語学習に対する動機づけへの影響を縦断的調査から明らかにした。本研究から、海外滞在経験は英語コミュニケーション能力と内発的動機づけ両者を向上させ、海外旅行経験は内発的動機づけを向上させるが、内発的動機づけのみへの影響は長く続かないことが明らかになった。具体的には、海外滞在経験群の英語コミュニケーション能力は常に高い一方、5年次に高かった異文化経験群（海外滞在経験群・海外旅行経験群）の内発的動機づけは6年次には低下し、異文化経験なし群（海外経験なし群）と差がなくなっていた。しかしながら、外発的動機づけも加味した動機づけの全体的傾向から、異文化経験は、内発的動機づけを向上させることを基盤に、6年次には、同一視的調整を向上させ、複数の動機づけを高めることにより、動機づけを強化すると考えられた。今後は、児童同士の相互作用から、自らの能力に伸長を感じる体験的な指導が必要であろう。多様な経験を有する児童が増えると予想される公立小学校において、児童が共に学び合い、実際の英語使用を想定できる環境を授業内外で提供する包括的な英語教育が求められる。

## 注

1. これらの先行研究は到着時の年齢を統一したものではないが、海外滞在先における言語習得研究は、児童の海外移住時期が多様であるため、到着時の年齢と習得期間を基準にすると、調査時の年齢がそろわず、調査時の年齢と習得期間を基準にすると、到着時の年齢がそろわないジレンマがある（バトラー、2015）。そのため、到着時または調査時のいずれかの年齢を基準にした量的研究、または個人を対象とした質的研究に限られる。
2. 質的研究におけるコーディングは、テキストを生成的にコーディングし、理論化へ進む（大谷、2019）。しかし、本研究は、混合研究のため「あらかじめ決められたコード群からコードを付す標準化コーディング」（大谷、2019, p. 41）を採用した。
3. 自己決定理論の調整は連続体であると指摘されるように（Ryan & Deci, 2002）、隣り合う調整は実社会では重なる部分がある。具体的には、人の心には必ずしも明確な境界線があるわけではない。Tanaka and Kutsuki(2018)が指摘するように、空にかかる虹のように、自己決定理論はそれぞれの調整に異なる（特）色があっても連続体であるため、理論に基づいてより近い構成概念に分類、または両方に分類することが妥当と判断した。

4.  $\alpha$ は5年次と6年次の値の記述である。
5.  $r$ は5年次と6年次の値の記述である。
6. 調査者が説明を追加した。

## 謝辞

本調査を実施するにあたり、児童や保護者の皆様、先生方に多大なご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

本研究はJSPS科研費 JP18K00898の助成を受けたものです。

田中佑美は、滋賀大学教育学部准教授である。主な研究分野は、第二言語習得研究であり、異文化経験に関連する子どもの動機づけ研究に関心がある。論文は *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*(2018)などに発表している。

## 参考文献

### (日本語)

- 安藤史高・布施光代・小平英志(2008)「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響:自己決定理論に基づいて」『教育心理学研究』56, 160-170. [https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.2\\_160](https://doi.org/10.5926/jjep1953.56.2_160)
- 安達理恵(2009)「小学校英語学習者の動機づけの影響要因」『日本児童英語教育学会研究紀要』28, 43-64.
- 泉恵美子・萬谷隆一・アレン玉井光江・長沼君主・田縁真弓・大田亜紀・島崎貴代・森本敦子(2014)「小学校外国語活動における評価のあり方:児童の学びの支援に関する研究」『小学校英語教育学会誌』14(1), 228-243. [https://doi.org/10.20597/jesjournal.14.01\\_228](https://doi.org/10.20597/jesjournal.14.01_228)
- 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案:着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要(教育科学)』54(2), 27-44.
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方:研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会.
- 岡田涼(2010)「小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化:動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析」『教育心理学研究』58(4), 414-425. <https://doi.org/10.5926/jjep.58.414>
- カレイラ松崎順子(2007)「日本の小学生の英語に対する動機・態度と英語の熟達度との関係:児童英検参加者の分析を通して」『STEP BULLETIN』19, 183-190.

- 櫻井茂男 (2017)『自律的な学習意欲の心理学: 自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい』誠信書房.
- 櫻井茂男・高野清純 (1985)「内発的－外発的動機づけ尺度の開発」『Tsukuba Psychological Research』7, 43–54.
- 滋賀県教育委員会 (2019年4月25日)「イングリッシュキャンプ on うみ のこ 2019」<https://www.pref.shiga.lg.jp/edu/school/kakusyu/sonota/303956.html>
- 林原慎 (2011)「小学校高学年の国際理解に関する興味・関心に影響を及ぼす要因: 児童の異文化接触の経験からの検討」『異文化間教育』33, 98–114. [https://doi.org/10.34347/iesj.33.0\\_98](https://doi.org/10.34347/iesj.33.0_98)
- 林原慎 (2013)「日本の高学年児童における英語学習動機に影響を及ぼす要因」『日本教育工学会論文誌』37(2), 117–127. <https://doi.org/10.15077/jjet.KJ00008877491>
- 武内理 (2012)「記述統計の基礎知識: データの特徴を説明するには」竹内理・水本篤 (編著)『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』松柏社.
- 谷口ジョイ (2014)「帰国児童によるリタラシー能力の保持・伸長」『社会言語化学』17(1), 77–84. [https://doi.org/10.19024/jajls.17.1\\_77](https://doi.org/10.19024/jajls.17.1_77)
- 中島和子 (2016)『バイリンガル教育の方法: 12歳までに親と教師ができること—完全改訂版』アルク.
- 中西啓喜 (2017)『学力格差拡大の社会学的研究: 小中学生への追跡的学力調査結果が示すもの』東信堂.
- 日本英語検定協会 (出版年不明)『英検 Jr. ガイド—学校版』
- バトラー後藤裕子 (2015)『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店.
- バトラー後藤裕子・武内麻子 (2006a)「小学校英語活動における評価: 児童英検 (BRONZE) を使った試み」『日本児童英語教育学会研究紀要』25, 1–15.
- バトラー後藤裕子・武内麻子 (2006b)「小学校英語活動における指導とコミュニケーション能力: 児童英検シルバーによる調査」『STEP BULLETIN』18, 248–263.
- 箕浦康子 (2006)『子供の異文化体験: 人格形成過程の心理人類学—増補改訂版』新思索社.
- 文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説—外国語活動・外国語編』開隆堂出版.
- 八島智子・久保田真弓 (2012)『異文化コミュニケーション論: グローバル・マインドとローカル・アフェクト』松柏社.

## (英語)

- Adachi, R. (2011). The effect of increased English activities on sociocultural attitudes and intercultural communicative attitudes of young Japanese learners. *JACET Journal*, 52, 1–18. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10501726>
- Butler, Y. G., & Takeuchi, A. (2008). Variables that influence elementary school students' English performance in Japan. *The Journal of Asia TEFL*, 5(1), 65–95. [http://www.asiatefl.org/main/download\\_pdf.php?i=271&c=1419312566&fn=5\\_1\\_03.pdf](http://www.asiatefl.org/main/download_pdf.php?i=271&c=1419312566&fn=5_1_03.pdf)
- Carreira, J. M. (2006a). Motivation for Learning English as a Foreign Language in Japanese Elementary Schools. *JALT Journal*, 28(2), 135–157. <https://doi.org/10.37546/JALTJ28.2-2>
- Carreira, J. M. (2006b). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing English as a foreign language learning among Japanese elementary school pupils. *JASTEJ Journal*, 25, 57–74.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.009>
- Cummins, J. (2001). Tests, Achievement, and bilingual students. In C. Baker & N. H. Hornberger (Eds.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (pp. 139–147). Multilingual Matters. (Reprinted from “Tests, Achievement, and bilingual students,” 1982, *FOCUS*, 9, 1–7)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Nishida, R. (2015). A two-year longitudinal study of listening abilities and affective factors among children learning English in the Japanese EFL context. *JACET Kansai Journal*, 17, 1–20. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10501224>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57–85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>



- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Tanaka, Y., & Kutsuki, A. (2018). Motivation for learning English in the immersion environment of an international school in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 729–743. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1210566>
- Tomiyaama, M. (2009). Age and proficiency in L2 attrition: Data from two siblings. *Applied Linguistics*, 30(2), 253–275. <https://doi.org/10.1093/applin/arn038>
- Yamaguchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Report*, 82, 803–816. <https://doi.org/10.2466/pr0.1998.82.3.803>

## 付録

### 保護者の記述に対するSCATによる分析例

テキスト	テキスト中の注目すべき語句	テキスト中の語句の言い換え	左を説明するようなテキスト外の概念	テーマ・構成概念
息子が2人とも現地校に通っていました。2人とも1か月くらい何も話さず友人や先生の会話を吸収した後、はじけたように英語を話しました。帰国後は家でも英語を話していましたが、今では家でも日本語になりました。英語をキープするまたはインプルーブする環境、場所が日本には少ないのと、高いのでなかなか難しいと感じています。	現地校、何も話さず、会話を吸収、はじけたように英語を話す、帰国後は家でも英語、今では家でも日本語、英語をキープする、インプルーブする環境、場所が日本には少ないのと高いのでなかなか難しい	外国の学校、会話力、向上、帰国後、保持、困難	海外滞在時の英語コミュニケーション能力の向上、帰国後の英語コミュニケーション能力の低下	英語コミュニケーション能力
幼少期に2年間ベトナムでインターナショナル幼稚園に通っていましたが、現在はすっかり忘れていますが、ヒアリング力は身体で覚えているようです。外国人に対する抵抗はないようです。	幼少期、インターナショナル幼稚園、現在はすっかり忘れていますが、ヒアリング力	外国の学校、忘却、外国人への抵抗がないぐらいの聞く力	帰国後の英語コミュニケーション能力の低下	英語コミュニケーション能力

海外に行った後は、英語が話せるようになりたいと言う。が、長続きしない。	海外、英語が話せるようになりたいと言う、長続きしない	自発的な英語学習(目標設定)、継続、困難	内発的動機づけの保持の難しさ	内発的動機づけ
毎回行くと会う友達(カナダ人)ともっと話せたら楽しいのになと言った。	毎回行くと会う、友達、もっと話せたら楽しい	友達、英会話、将来性	外国人の友達との会話の希望	同一視的調整
名前を聞かれず答えられなかったのが、くやしかったようです。	名前、すぐ答えられなかった、くやしかった	能力の限界、葛藤	くやしき	取り入れ的調整
就学前にカナダに旅行で行ったとき、周囲の人やアナウンスで流れる英語が理解できず、「言葉を理解できないことがくやしい」と言っていた。(訪問し滞在させていただいた友人が英語も日本語も話せたため)そのため、英語の塾の勉強に力を入れている。	就学前、アナウンス、理解できず、くやしい、勉強に力を入れている	能力の限界、他者との比較、葛藤、学習に対する努力	くやしき	取り入れ的調整
年長から小2の時期に海外のインターナショナルスクールに入っていたため、基本的な英語力はついたと思いますが、現在週1回40分の個人レッスンのみで3年経過しますが、やはり話す力の衰えは避けられないところが問題です。	年長から小2、海外のインターナショナルスクール、基本的な英語力、週1回40分の個人レッスン、話す力の衰え	外国の学校、基礎的な英語力、保護者の努力、話す力の低下、悩み	海外滞在時の英語コミュニケーション能力の向上と帰国後の低下、帰国後の保護者の努力	英語コミュニケーション能力、外的調整
私が全く英語が話せないので、視野を広げる意味でも英語は習わせてあげたいと思った。	私が全く英語が話せない、視野を広げる、英語は習わせてあげたい	保護者、話す力、視野、教育方針	保護者の目標	外的調整
一人でハンバーガーを買いに行かせました。行くまではド緊張していましたが、買って戻ってからは「また買いに行きたい!」と自信につながりました。あらゆる人種にふれて日本人としてどこが違うのか?と考える(文化について等)ようになりました。	ハンバーガーを買いに行くと、行くまではド緊張、自信に繋がりました、あらゆる人種に触れて日本人としてどこが違うのか?と考える	経験(英語使用)、英語コミュニケーションへの自信、異文化理解	英語使用による達成感	内発的動機づけ