

# 短期留学の大学生の英語学習モチベーションに対する長期的な影響

## ——4年間のモチベーションの変化からみるその影響——

小林千穂 (天理大学)

### 1. はじめに

近年の言語学習モチベーションの研究では、社会的・動的アプローチが主流で、このアプローチにおいては、言語学習モチベーションは静的なものではなく、複雑な環境と相関的に反応し合いながら変化し続ける、動的なものであるとされる (Dörnyei & Ushioda, 2021)。日本の大学生を対象としたこのアプローチによる研究でも、彼らの英語学習モチベーションは一定ではなく、4年間の大学生活の間に様々な内的・外的要因に影響され、変化していくことが示されている (Yashima & Arano, 2015)。先行研究では、留学はその期間にかかわらず、日本の大学生の英語学習モチベーションに特に大きな影響を及ぼす要因の一つであることが報告されている (小林, 2017a, 2017b; 野水・新田 2014; Ueki & Takeuchi, 2015, 2017)。しかしながら、モチベーションが環境と相互に反応し合うものであることを考えると (Johnson, 2013; 菊池, 2015; Nitta, 2013; Yashima & Arano, 2015)、帰国後、環境からのサポートが得られなくなってしまった時、学習者が上昇したモチベーションを維持できるかどうかは分からない。そこで、本研究では、短期留学の日本の大学生の英語学習モチベーションに対する長期的な影響を、Dörnyei (2005)の提唱する L2 動機づけ自己システム論 (L2 Motivational Self System) の枠組みを使用して、彼らの4年間のモチベーションの変化に着目しながら検証したい。

### 2. 先行研究

#### 2.1 英語を使う理想自己

モチベーションとは、「何故人間はある行為を選択するか」「どれぐらいそれをやり続けるか」「そのためにどの程度努力するか」という3つの質問に関連する概念である (Dörnyei & Ushioda, 2021, p. 4)。1990年頃まで主流だったガードナーによる社会心理学的アプローチでは、言語学習モチベーションを「道具的動機」(instrumental motivation)と「統合的動機」(integrative motivation)に分類する。道具的動機とは「英語を学習することによって、功利的目的を達成したいと思う心理的欲求」(白畑他, 2019, p. 196)であり、統合的動機とは「英語という言語、英語を母語とする人々、英語母語話者の文化や行動様式などに興味や関心があり、積極的に受け入れ、その集団と一体化したいと思う心理的欲求」(白畑他, 2019, p. 196)のことである。ガードナーらはこの2つのうち、統合的動機が言語学習の意欲を高め、言語能力を上昇させるとした。しかし、1990年頃から、目標言語と日常的に接する機会がない外国語学習環境において、学習者が事実上の国際共通語となっている英語を学習する場合には、統合的動機と道具的動機を切り離すのが難しく、またコミュニケーションの相手が母語話者とは限らないという理由から、統合的動機に代わるものとして、「国際的志向性」(international

posture) (Yashima, 2002) や英語を使う「理想自己」(ideal L2 self) という概念が提唱された。Yashima (2002) が提唱する国際的志向性は、日本において「英語」が象徴する「漠然とした国際性」を包括的に捉えようとした概念で、日本の外の世界や異文化との関わりを持つことに対する志向性を指す。これに対し、Dörnyei (2005) の提唱する「理想自己」は、国際的志向性と類似しているが、国際的志向性を含むより包括的な概念である (Taguchi, 2013)。理想自己は、L2 動機づけ自己システム論を構成する要素の 1 つである。L2 動機づけ自己システム論は、Gardner (1985) が提唱した統合的動機の目標文化への同一化という側面を「目標言語を使う自己像との同一化」と再解釈したもので、人の「こうありたい」と思う第 2 言語習得に関わる「理想自己」(ideal L2 self)、なりたくない・避けたい自分にならないように「なるべきだと」だと考えている「義務的自己」(ought-to L2 self)、そして学習者の学習環境や体験という「学習経験」(L2 learning experience) という 3 つの要素からなる。外国語学習モチベーションを考える上で、この 3 つの要素の中で、理想自己が最も重要だとされ、学習者が英語を使う自己像を理想自己として鮮明に想像することができれば、現在の自分と理想自己のギャップを埋めようとして動機づけが高まると考えられる。ここ 10 年間では、この L2 動機づけ自己システム論が言語学習モチベーションの研究の理論的枠組みとして広く使用されている

(Dörnyei & Ushioda, 2021)。日本の学習者を対象とした研究も多く実施され、この理論が日本の学習者の言語学習モチベーションも説明できることを示している (Munezane, 2015; Taguchi, 2013; Taguchi et al., 2009; Yashima et al., 2017)。

Taguchi et al. (2009) は、日本、中国、イランの 3 国で、英語学習における、理想自己、学習経験、モチベーションの間に見られる関係を調査した。中国とイランの学習者は、日本の学習者よりもモチベーションの平均値が遥かに高く、理想自己の平均値も高かった。また、日本とイランにおいては、理想自己のモチベーションに対する直接的な影響よりも、学習経験を經由した間接的な影響の方が強かったのに対し、中国では両方の影響が同程度だった。このような違いが生じたのは、他の 2 国と異なり、日本では英語力が社会的成功に直結していないからだと考えられる。Taguchi (2013) では、日本の大学生を対象にし、理想自己がモチベーションと学習経験に及ぼす影響を検証した。日本の大学生の理想自己は、個人的な異文化交流に関心のある自己 (personally agreeable self) が中心で、職業的に成功している (professionally successful self) が形成されていないことが、理想自己のモチベーションに対する貢献度の低さに関係していた。

Ueki and Tekeuchi (2013) では、126 人の英語専攻の大学生の理想自己のモチベーション、自己効力感 (self-efficacy)、第 2 言語不安 (L2 anxiety)、情報量との関係を探った。共分散構造分析の結果、自己効力感と情報量は、理想自己の形成に肯定的な影響を及ぼしていることが分かった。さらに、理想自己と自己効力感はモチベーションを上昇させ、また理想自己は第 2 言語不安を減少させていた。長期的な理想自己はモチベーションの上昇により強い影響を及ぼしている一方、短期的な理想自己は第 2 言語不安の減少により強い影響を及ぼしていた。この結果から、学習者のモチベーションは様々な要素が相互に影響しあって形成されることが分かる。

上記の結果は、L2 動機づけ自己システム論は日本の英語学習者のモチベーションを説明できるが、日常的に英語に接する機会がなく、英語が社会的成功にも直結しない日本では、英語を使う自己像、特に長期的、職業的な自己像を具体化することが難しいため、学習者が高いモチベーションを持ちにくいことを示している。また、モチベーションは様々な要因によって影響

される複雑な概念であることが分かる。

## 2.2 モチベーションの変化

最近の社会的・動的アプローチを用いた研究では、学習者のモチベーションは一定ではなく、様々な内的・外的要因に影響され、変化する「複雑で動的なシステム」(菊池, 2015, p. 23)であることが示されている (Johnson, 2013; 菊池, 2015; Nitta, 2013; Nitta & Baba, 2015; Piniel & Csizér, 2015; Yashima & Arano, 2015)。

菊池 (2015) は、東京の私立大学に在籍する大学1年生20名の英語学習に対するモチベーションが1年間でどのように変化するかをインタビューと質問紙を使用して調査した。多くの学生は、担当教員への不満、専門科目の勉強、アルバイト、サークル活動や部活動などの学習意欲減退要因の影響を受け、高いモチベーションを維持していくことができなかった。しかし他方で、少数の学生は、先輩や留学生との出会い、交換留学プログラムへの応募などの学習意欲高揚要因の影響を受け、維持していくことができた。Johnson (2013) は、16人の工学を専攻する大学1年生の英語学習モチベーションの入学後2年間の変化に注目した。菊池 (2015) 同様、様々な学習意欲高揚要因や減退要因に影響され、学生のモチベーションの程度が変化していくことが分かった。

Nitta and Baba (2015) は、1年間の授業を通して、学生の理想自己と英語のライティング力がどのように変化していくかを調査した。毎回のライティング活動に将来の自己像を意識しながら計画的に取り組んでいた学習者は、作文の質や量も向上し、将来像も明確化していった。

Piniel and Csizér (2015) はアカデミック・ライティングの授業を受講中の英語を専攻する学生の情意面が1学期間でどのように変化するかを探った。ライティング不安、学習経験、義務的自己などは浮き沈みがあったのに対し、理想自己やモチベーションは比較的安定していた。また、課題の難易度が上がっていったためか、自己効力感は一貫して減少傾向を示した。

Yashima and Arano (2015) は、卒業単位に換算されない英会話プログラムに参加した10人の学生の4年間の受講歴の背後にある動機づけの浮き沈みの関係要因を探った。動機づけの浮き沈みの関係要因には、友人の影響や恋愛などの社会的要因、就職活動や留学などの環境要因が含まれていた。こうした諸要因に影響されて変化する短期的な動機づけが、中期的な心理に影響を及ぼし、中期的な動機づけが生まれ、さらにそれが長期的な心理に影響を及ぼすと、長期的な動機づけが確立された。長期的な動機づけを確立した少数の学生は、英語を使う自己を内在化し、自己のアイデンティティーの一部とすることにより、学習意欲を維持していくことができた。

これらの研究から、学生のモチベーションなどの情意面は様々な内的・外的要因に影響され、変化するが、内在化されると変化しにくいことが分かる。

## 2.3 長期的なモチベーション

上記のように、モチベーションとは、学習の理由や目的、意欲・努力の大きさ、努力の持続という3つの要素に関わる概念であるが (Dörnyei & Ushioda, 2021, p. 4)、先行研究では最初の2つの次元に焦点を当てることが多く、3つめの要素、「どれぐらいそれをやり続けるか」という問いにはあまり注目してこなかった。しかし、Dörnyei and Ushioda (2021)が指摘するように、言語学習の成功は学習者の長期的な努力にかかっているため、3つめの要素について検討することは重要である。このため、L2動機づけ自己システム論から発展した新しい概念とし

て、より長期的なモチベーションに関わるモチベーション・カレント (motivational currents) やロングターム・モチベーション (long-term motivation) などが提唱されている。

モチベーション・カレントは、長期間にわたって学習者のモチベーションに強い影響を及ぼす原動力のことである。モチベーション・カレントが継続している間は、それが学習者の生活を支配し、他の活動はそのために調整される (Dörnyei & Ushioda, 2021)。モチベーション・カレントは、アイデンティティーに関わるゴールのビジョン、タスク・プロセスの制御、糸口、習慣化、一連の下位のゴール、定期的な進歩のチェック、肯定的フィードバック、ポジティブな感情から構成される (Dörnyei & Ushioda, 2021)。ロングターム・モチベーションも、「どれぐらいそれをやり続けるか」に関わる概念である。Dörnyei (2020) は、ロングターム・モチベーションを長距離の車での旅に例え、良質の燃料、燃料の節約、定期的な燃料の再投入、故障時の対応などがモチベーションの維持に貢献するとする。つまり、長期的なモチベーションを維持するためには、明確なゴールを持つこと、行為を習慣化すること、下位のゴールを達成することにより進歩を感じる、困難を乗り越えるためのサポートなどが重要であるとする。この2つの概念の構成要素から、長期的なモチベーションを持つためには、最終的なゴールだけでなく、それに達するための短期的なゴールを設定し、また短期的なゴールを達成することにより自己効力感を得ることが重要であると言える。

#### 2.4 留学の情意的側面へのインパクト

留学は、モチベーション・カレントの代表的な例の1つである (Muir, 2020)。先行研究から、留学や海外研修は期間にかかわらず、学習者の対象言語への関わり方を変え、モチベーションなどの情意面に大きな影響を及ぼすことが明らかになっている (Allen, 2010; 野水・新田, 2014; Tanaka & Ellis, 2003; Ueki & Takeuchi, 2015, 2017; 八島, 2009; Yashima, 2010; Yashima & Zenuk-Nishide, 2008)。

Ueki and Takeuchi (2015) では、1年間の留学体験が日本の大学生の英語学習モチベーションに及ぼす影響を調査した。留学後、理想自己、自己効力感、学習態度がモチベーションに及ぼす影響がより強まった。また、第2言語不安が減少した。留学前は、義務的自己のモチベーションに対する影響は弱かったが、留学後は強くなった。学生の英語学習モチベーションは、留学後、様々な情意的要因によって支えられるようになり、より強固になった。また、その結果、学習量が増え、英語力も向上した。Yashima and Zenuk-Nishide (2008) は、ある日本の私立高校に通う生徒を対象に、学習環境の英語力と態度や行動への影響を探った。1年間の留学を経験した生徒は、留学を経験しなかった生徒と比較して、TOEFLスコア、国際的志向性、自発的にコミュニケーションを図る意思 (willingness to communicate, WTC)、英語コミュニケーションの頻度のすべての側面で、他の2つのグループを上回っていた。

留学の情意面への肯定的な影響は、程度は異なるが、短期の留学の場合にも報告されている。野水・新田 (2014) は、日本学生支援機構による国際交流支援制度を利用した1年以内の留学の効果について、質問紙調査を行った。学業関連、語学関連、異文化理解関連、進学・就職関連、その他のほとんどすべての項目で、3か月以上1年未満の留学経験者の方が、3か月未満の留学経験者よりも効果があったと回答した割合が高かったが、3か月未満の留学でも、語学学習への意欲や異文化理解関連のインパクトについては、回答者の70%以上が実感したと回答していた。Allen (2010) は、6週間の短期留学に参加したアメリカの大学生のフランス語学習モチベーションの変化を調査した。言語力を向上させたいという動機を持って参加した学生

は、短期留学を通してフランス語の学習や使用に対するモチベーションを高めた。

八島 (2009) と Yashima (2010) では、3 週間の国際ボランティア活動を通じた異文化接触の日本の大学生の情意面に対する効果を検証した。国際ボランティア活動に参加する前から、それ以前に海外ホームステイなどの経験がある学生と非経験者、国際ボランティア活動に参加を決めた学生と非参加者の間に、国際的志向性、WTC、エスノセントリズム (ethnocentrism)、第 2 言語不安のレベルに差があったが、国際ボランティア活動に参加した学生は、参加したことにより、さらに国際的志向性と WTC が上昇し、エスノセントリズムと第 2 言語不安が低下した。このことから、外国語学習においては、WTC や国際的志向性の上昇、その結果としての異文化接触、さらなる WTC や国際的志向性の上昇という循環を生み出すことが大切であることが分かる。

これらの研究は、留学を含む異文化接触がその期間にかかわらず、外国語学習に関連する情意面にポジティブな影響を及ぼすことを示している。しかしながら、学習者個人に注目した先行研究では、学習者個人の留学前のモチベーション、態度、性格傾向、英語力、滞在国、プログラムの内容などによって、留学の効果も異なることが示されている (Geoghegan & Pérez-Vidal, 2019; Irie & Ryan, 2015; Isabelli-Garcia, 2006; Jackson, 2019; Yashima, 1999)。これらの要因によって、ネイティブスピーカーと積極的に交流を図り、緊密な社会的ネットワークを構築する学習者は、情意面や言語面で大きな伸びを示すが、他の留学生と過ごすことが多く、ネイティブスピーカーと交流する機会があまり持てない学習者は、情意面や言語面における伸びが小さいことが明らかになっている。

## 2.5 著者の先行研究

小林 (2017a) は、3 週間の英語圏への短期留学が日本の学生の英語学習に対するモチベーションや態度に及ぼす影響を、長期留学の場合と比較して検証した。質問紙による調査の結果、留学は期間にかかわらず、日本の学習者のモチベーションや態度の様々な面に肯定的な影響を及ぼすことが分かった。長期留学の参加者は、留学前から英語学習に対して好意的な態度を持ち、英語学習に意欲的に取り組んでいた。留学後は英語学習に対するモチベーションや態度の様々な面で上昇傾向が見られた。また、英語力の上昇についての自己評価は高く、英語使用への不安は減少し、言語学習に対する自信は上昇した。これに対し、短期留学は、調査協力者の自己評価による言語面の伸びには大きな影響を及ぼさなかった。しかし、長期留学の場合と比較して程度は小さいが、英語学習に対する態度やモチベーションの様々な側面を上昇させた。

小林 (2017b) では、インタビュー調査を実施し、短期留学が参加者の英語学習に対するモチベーションや態度にもたらした変容の理由やプロセスを、長期留学の場合と比較しながら探った。短期留学中の異文化接触は、参加者の英語圏の文化、英語や英語学習へ認識を変容させ、帰国後の英語学習や英語使用に対する積極性に繋がった。長期留学の参加者と比較して変容の程度の差が小さかったのは、もともとの英語力や学習意欲の違いに加えて、留学中の英語使用の質と量の違い、またその結果としての英語力の上達についての自己評価の違いから生じたと考えられる。

上記の著者の先行研究 (小林, 2017a, 2017b) では、他の先行研究同様 (Allen, 2010; 野水・新田, 2014; 八島, 2009; Yashima, 2010)、短期留学は日本の英語学習者の英語学習に対するモチベーションや態度に影響を及ぼすことが明らかになった。しかし、帰国後、異文化接触の機会が限られる外国語学習環境に戻ってしまった時、向上したモチベーションや態度を維持でき

るかは分からない。そこで、小林（2021）では、帰国後、留学によって向上したモチベーションや態度をどの程度維持できるか、モチベーションや態度の維持に影響する条件は何かを検証した。この調査は、異なる時点に実施された4つの段階からなる。第1段階は、出発の2週間前、第2段階は帰国の3週間後、第3段階は帰国の5か月後、第4段階は帰国の11か月後に実施された。英語学習に対する態度やモチベーションに関連する17因子（付録1）について問う69項目からなる質問紙を作成し、全ての段階で、調査協力者にこの質問紙に記入させた。第3段階と第4段階では、質問紙に記入させた直後に、半構造化インタビューを実施した。留学後のモチベーションの変化を検証するために、17因子のそれぞれについて、質問紙の回答の記述統計量を検証すると、第2段階では第1段階と比較して、3つの負の因子を除くすべての因子について平均値が上昇した。特に、動機づけは0.61ポイントも上昇した。しかし、ほとんどの因子は、時間の経過とともに、留学前の平均値に近づいた。第4段階で、第1段階と比較して0.4ポイント以上の平均値の差が見られた因子は、英語への興味、目標言語のコミュニティーに対する態度のみだった。これらの変化が統計的に有意であるかどうかを検証するために、17因子のそれぞれについて、Freedman検定を実施した結果、8つの因子において有意差が確認された。また、4つの因子の $p$ 値は有意水準に近づいた。この結果は、留学が調査協力者の英語学習に対するモチベーションや態度の様々な面における向上に貢献したことを示している。しかし、有意差が見られた因子について多重比較を行ったところ、動機づけ、理想自己、英語学習に対する態度については第1段階と第2段階の間にのみ有意差が確認された。第1段階と第4段階の間に有意差が確認されたのは、英語への興味と目標言語のコミュニティーに対する態度のみであり、これらの側面を除くと、留学の効果を長期間維持していくのは難しいことが分かる。インタビューの回答から、留学前、留学中、留学後の様々な環境要因や内的要因がモチベーションや態度の変容や維持に影響することが明らかになった。

### 3. 研究の目的

上記の先行研究（小林, 2021）は、短期留学は日本の大学生の英語学習に対するモチベーションや態度を変容させるが、帰国後は、いくつかの側面を除くとその効果を維持していくのが難しいことを示している。また、モチベーションの上昇や維持には、留学前、留学中、留学後の様々な要因が関係していることが分かる。これは、留学の効果は、その直後だけ見るのではなく、その前後を含めた大学生活4年間のモチベーションの推移の中に位置づけることにより、より適切に把握できることを示唆している。そこで、本研究では、短期留学の長期的な効果とその効果に作用する条件を学生の4年間のモチベーションの変化に着目しながら検証したい。以下の4点を具体的な研究目的とする。

1. 短期留学は日本の大学生の英語学習に対するモチベーションや態度にどのような影響を及ぼすのか。
2. 短期留学によって生じたモチベーションや態度の変容は帰国後も持続するのか。
3. 帰国後のモチベーションや態度の維持に影響する条件は何か。
4. 日本の大学生の英語学習に対するモチベーションは4年間でどのように変化するのか。

## 4. 調査方法

### 4.1 調査協力者

調査協力者は、ある私立大学で英語を専攻する 13 名である。この 13 名の学生は、選択必修科目として、春期休暇中の 2 月から 3 月にかけて、アメリカの大学付属の語学学校において 3 週間の語学研修プログラム<sup>1)</sup>に参加した。プログラムに参加した時点では、13 名中 2 年生が 12 名、3 年生が 1 名だった。男性が 6 名、女性が 7 名で、出発時の平均年齢は 20 歳だった。出発前の TOEIC スコアの平均は 383.85 点だった。実習前に渡航経験があったのは 13 名中 5 名のみだった。このプログラムは、この研修のために特別に用意されたもので、調査協力者らは正規の学生とは別にプログラムを受講した。午前中は、オーラルスキルの向上を主な目的とした授業を現地のネイティブの先生から受講した。午後は、現地の教員やスタッフと共に、様々な地元の名所旧跡や文化施設などを訪れ、現地の文化や人々に直接接触した。1 日の研修が終了した後は、それぞれのホームステイ先に戻り、ホストファミリーと過ごした。

### 4.2 素材

著者の先行研究 (小林, 2017b) で使用されたインタビューガイドをもとに、インタビューガイドを作成した。著者の先行研究 (小林, 2017b) では、質問紙によるアンケート調査 (小林 2017b) を実施した後で、この質問紙をもとに作成されたインタビューガイドを使用して半構造化インタビューを行った。本研究で使用したインタビューガイドは、このインタビューガイドをもとに作成され、研修前の渡航経験や語学研修への参加理由について問う 1 項目、研修中の英語使用や経験について問う 5 項目、自分の英語能力についての認識を問う 1 項目、上記の英語学習に対するモチベーションや態度に関係する 17 因子 (付録 1) について問う 15 項目、帰国後の授業での英語学習経験について問う 1 項目、帰国後の授業外での英語使用について問う 1 項目、自分の人生や大学生活にとっての留学の意義を問う 1 項目、これまでの英語学習経験について問う 1 項目、大学での英語学習経験について問う 2 項目の合計 28 個の質問項目を含んでいた (付録 2 を参照)。ただし、研修前の渡航経験や研修への参加理由について問う 1 項目、研修中の英語使用や経験について問う 5 項目は、第 1 回目のインタビューの時にのみ使用された。

### 4.3 調査の手順

この調査は、異なる時点に実施された 5 つの段階からなる。第 1 段階は、出発の 2 週間前、第 2 段階は帰国の 3 週間後、第 3 段階は帰国の 5 か月後、第 4 段階は帰国の 11 か月後、第 5 段階は、卒業を間近に控えた帰国の 23 か月後に実施された<sup>2)</sup>。第 1 段階と第 2 段階は、事前研修時と事後研修時に全員が集合した際に実施されたが、第 3 段階から第 5 段階は、著者と 1 対 1 で行われた。

英語学習に対する学生の態度やモチベーションの変化を調べるために、第 1 段階から第 4 段階までの全ての段階で、調査協力者に同じ質問紙を配布し、記入させた。第 3 段階と第 4 段階では、質問紙に記入させた直後に、上記のインタビューガイドを使用して半構造化インタビューを実施した。第 5 段階では、インタビューガイドを使用した半構造化インタビューのみを実施した。さらに、第 4 段階と第 5 段階のインタビューでは、大学入学後の英語学習モチベーションの推移を振り返らせ、それを表すグラフを書かせた。

インタビューは基本的に上記のインタビューガイドに沿って行われたが、インタビューガイドの質問に関連付けて、自由に自分の意見を述べてもらった。調査協力者が答えに詰まる時や、質問紙の回答に矛盾する意見を述べた時は、質問紙の回答を参照し、質問をしたり、説明を求めたりした。それまでのインタビューの際に述べた意見と異なる意見を述べた時にも、説明を求めた。また、第4段階と第5段階のインタビューでは、英語学習モチベーションの推移について、グラフを参照しながら説明させた。インタビューは、著者と1対1で実施され、1人につき40–50分かかった。すべてのインタビューは、調査協力者の了解を得て、録音された。

著者の先行研究(小林, 2021)では、第1段階から第4段階で実施した質問紙による調査の結果と、第1段階から第4段階で実施したインタビュー調査の結果のうち、質問紙による調査の結果を説明するのに必要な部分を報告した。本研究では、第1段階から第5段階で実施したインタビュー調査の結果のうち、語学研修によるモチベーションや態度の変容を大学4年間のモチベーションや態度の推移と関連付けて把握するのに必要な部分を報告する。

#### 4.4 分析の手順

録音されたすべてのデータを一字一句文字に起こした後、グラウンデッド・セオリー・アプローチを使用して分析した。グラウンデッド・セオリー・アプローチは、仮説検証型の数量的研究方法からの理論生成ではなく、調査から理論生成を行う方法である(木下, 2014)。分析者のバイアスを減らし、データそのものが何を語っているかを理解するために、データから概念やカテゴリーを抽出し、それらを関連づけることにより、理論を構築しようとする(戈木クレイグヒル, 2013, 2016)。データ分析から生成されたカテゴリーの間の関係を探り、「状況(条件)、行為・相互作用、帰結というパラダイム」(戈木クレイグヒル, 2013, p. 79)に沿って、体系的に関連づけることにより、「ある現象について、はじめにどのような状況があつて、それをもとにしてどのような行為・相互行為が生じたのか、そして、どのような帰結が生じたのか」(戈木クレイグヒル, 2013, p. 134)を捉えようとする。さらに、こうして生成されたカテゴリー同士の関連を文章化し、問題としている現象についての仮説、つまり、問題としている現象を説明する「誰が、いつ、どこで、なぜ、なにを、どうやって、その結果どうなったのか、それはどういうプロセスをたどるのか」(戈木クレイグヒル, 2016, p. 8)というストーリーラインを描く。しかし、この仮説は作業仮説なので、データと行きつ戻りつを繰り返しながら、何度も修正・洗練されていく(関口, 2013)。

著者は、分析者自身の思い込みをいったん留保して、当事者の見方・考え方を理解するために(関口, 2013)、データを1行1行丹念に読みながら、そこから現れる概念を抽出した。次に、それらの概念をカテゴリー化した後、カテゴリー同士を関連づけ、それをもとにストーリーラインを描いた。続いて、生成したストーリーラインをデータとすり合わせてそれでよいのかを確認しながら、必要な修正を加えていった。



## 5. 調査結果

調査協力者の短期留学による英語学習に対するモチベーションと態度の変容と維持のプロセスを、大学4年間のモチベーションの推移に関連付けて検証するために、第3段階から第5段階で実施されたインタビューのデータを分析した。分析を通じて浮かび上がったカテゴリーを付録3に示す。すべての調査協力者は、4年間の学生生活を通して、モチベーションの浮き沈みを経験したが、ほとんどの調査協力者にとって、短期留学はモチベーションに特に大きな影響を及ぼした要因の一つだった。程度の差はあるが、留学中の異文化接触は、ほとんどの調査協力者に多くの気づきをもたらし、英語学習に関連するモチベーションや態度を変容させた。しかし、帰国後は、英語学習に対するモチベーションを長期間維持していくのが難しかった。調査協力者がモチベーションをどれくらい維持できるかには、留学前、留学中、留学後の様々な外的、内的要因が関連していた。また、環境に反応し、下降したモチベーションが再び上昇することもあった。以下では、異なる傾向を示した4人のデータを引用しながら、このストーリーの詳細を論じる。

Mは、短期留学によって、英語学習に対するモチベーションや態度を最も大きく変容させた学生の1人である。Mは、実習中、ホストファミリーを含む現地の人々と積極的に交流し、帰国後も、ホストファミリーと電話やSNSで頻繁に連絡を取った。Mが描いた大学入学後の英語学習モチベーションの推移を表すグラフは、付録4の通りである。実習前の2年間における英語学習モチベーションの推移について、Mは以下のように述べている。

入学した時にモチベーションがあまり高くないのは、入試が終わって時間があって、遊んでいて、その連続で入学したからです。就職のことなど考えず、時に任せて楽しく過ごしました。(M: 第4段階)

交換留学でカナダに行きたいと思っていましたが、はじめにCクラスになり、もう駄目だと思ってやる気がなくなりました。海外語学実習に行くのが早かったら、その後で留学に行っていたと思うので、モチベーションも高かったと思います。(M: 第5段階)

Mは、英語が好きで、英語の勉強を続けたいと思い、英米語専攻に入学したが、入試が終わって、緊張感のない状態でそのまま入学したこと、入学時のプレイスメントテストで習熟度別の標準クラスにクラス分けされ、留学を諦めたことなどから、モチベーションが上がらず、最初の2年間は意欲的に英語学習に取り組まなかった。しかし、Mのモチベーションは、短期留学に参加したことにより急上昇した。

英語学習に対するモチベーションは上がりました。はじめ、ホストファミリーに会話が通じなくてもっと話したいと思いました。後半頑張って話せるようになったから、もっと機会があったらもっと上達するだろうと思いました。卒業後はホテルで働きたいという気持ちが復活し、TOEICの勉強を始めました。授業もちゃんと聴くようになりました。(M: 第3段階)

このように、Mの英語学習モチベーションは、留学中の英語コミュニケーションを通して急上昇し、5ヶ月後も上昇したモチベーションを維持していた。留学後は、英語を使う仕事に就くという目標が復活し、TOEICの勉強を始めた。11か月後のインタビューでは、目標が少し

変化していた。

現実を見て半年前とは目標が変わりました。仕事で英語を使いたいと思いますが、TOEICの点数も足りないの、空港などでバリバリ働くのは無理だと思います。今は、海外の方を接客したり、海外に行った時にコミュニケーションをとったりしたいです。目標が変わっても英語が好きだからモチベーションは下がりません。(M: 第4段階)

このように、Mは11ヶ月後の第4段階でも高いモチベーションを維持していた。就職活動を間近に控え、TOEICの点数も伸びないため、高い英語力を必要とする仕事に就くという目標は断念せざるを得なかったが、海外旅行などの別の目標に切り替えて、モチベーションを維持していると述べた。しかし、卒業を間近に控えた第5段階での以下のインタビューから、この時点では、実際には留学や英語を使って働くという目標を完全には諦めていなかったことが分かる。

4年生になってモチベーションが下がったのは、就職先を空港系から全然違う分野に決めたので、英語が必要ではなくなったからです。それに、就活に入って留学を諦めたことも関係しています。無理かなと思っていたけど、3年生までは留学に行くことを諦めていませんでした。(M: 第5段階)

Mは、帰国後1年間は、上昇した英語学習モチベーションを維持していくことができたが、留学のチャンスがなくなったこと、英語を全く必要としない業種に就職が決まったことなどのために、4年次にはモチベーションが下降していった。しかし、卒業時まである程度のモチベーションは維持していた。

今でもホストファミリーと連絡を取っているし、海外ドラマを見たりして、毎日英語には触れています。海外に行きたいし、字幕なしで海外ドラマを見たいので、卒業後も海外ドラマに出てくるフレーズを覚えるなどして英語の勉強を続けたいと思います。(M: 第5段階)

Mは、4年次になっても、ホストファミリーと連絡を取ったり、海外ドラマを見たりして、毎日英語は使っていた。卒業時のモチベーションは入学時よりは少し高く、プライベートで英語を使うために、卒業後も英語の勉強を続けるということだった。

Mのような一部の学生を除き、大半の学生は、帰国後は一時的にモチベーションが上昇したものの、長期間持続しなかった。そのような学生の一人であるDが描いた大学入学後の英語学習モチベーションの推移を表すグラフは、付録5の通りである。留学前の2年間における英語学習モチベーションの推移について、Dは以下のように述べている。

入学した時が、モチベーションが一番高かったです。英語はあまり好きではありませんでしたが、入った時点では頑張ろうと思いました。1年から2年になるにつれて、モチベーションは下がっていきました。(D: 第5段階)

旅行会社に行きたいと思い英語を専攻しましたが、早い段階で夢が変わり、英語を勉強する意味がなくなりました。クラスになじめず、授業もよく分からなくてつまらなかったのもモチベーションが下がっていきました。

宿題はやりましたが、それ以上のことはやりませんでした。勉強の仕方が分からないし、思ったように成績がアップしないので、英語学習に向いていないと思います。(D: 第4段階)

Dは、英語が好きではなかったが、旅行会社に就職したいという目標があったため、英米語専攻に入学した。入学時のモチベーションは高かったが、学生生活に馴染めなかったこと、将来の目標が変わったこと、英語力や英語学習に対する自信を失ったことなどから、その後は低下していった。しかし、2年次の終わりに短期留学に参加し、再び上昇した。

もっと勉強して、ネイティブの人の言葉が聞き取れて、考えていることを話せるようになりたいと思い、帰国後、モチベーションは上がりましたが、行動には移せませんでした。具体的に何をすればいいか分からなかったし、毎日課題も多かったので、やろうと思ってもできませんでした。帰国後は、英語を使う仕事をしたいと思いましたが、最近夢が変わりました。(D: 第3段階)

M同様、Dも留学中の異文化接触を通してモチベーションが上昇し、帰国直後は英語を使う仕事に就きたいと考えた。しかし、学習方法が分からない、日本での授業がつまらないという理由でモチベーションが下降し、5ヶ月後の第3段階では、将来の目標も変化していた。しかし、11か月後の第4段階では、Dのモチベーションは再び上昇していた。

動画をYouTubeで見るようになって、将来的に海外に行ってみたいと思うようになり、モチベーションはちょっと上がりました。日本人だが、生まれも育ちもアメリカの人が世界中を回って、食べ物や観光地を紹介する動画のおかげです。授業でやっていることはつまらないが、このYouTuberとの出会いで変わりました。(D: 第4段階)

このようにDは、11か月後は、アメリカで生まれ育ったYouTuberの動画を見るようになり、モチベーションを少し回復していた。しかし、4年次には再び下降していった。

4年次は、就活や卒論が忙しくて、英語の勉強ができず、YouTubeも見れず、モチベーションは全く上がりませんでした。就職先は英語とは関係ありません。最近では、YouTubeの旅行の動画を見ることにも飽きてしまい、英語と関係のない動画を見ています。(D: 第5段階)

Dは、3回のインタビューで英語が好きではない、授業がつまらないからモチベーションが上がらないと繰り返した。しかし、第5段階のインタビューでは、意外にも卒業後も英語の勉強を続けたいと述べた。

卒業後も英語の勉強は続けようと思っています。海外旅行や異文化の人とコミュニケーションをとりたいたいというのがありますが、4年間やってきたのに全然なので、もう一回学び、上達したいです。(D: 第5段階)

Dのこの発言や、4年間の大学生活を通してみると、英語学習モチベーションが高まった時期が何回かあったことから、Dの英語学習に対する思いは複雑であることが窺える。

Dと同様に、Aも帰国後は一時的にモチベーションが上昇したが、長期的に維持することができなかった。Aが描いた大学入学後の英語学習モチベーションの推移を表すグラフは、付録

6の通りである。留学前の2年間における英語学習モチベーションの推移について、Aは以下のように述べている。

入学時は、英語教員になりたいと思っていたので、モチベーションは高かったです。入学後は、部活動にとっても追われて、モチベーションが下がっていきました。体育会系はタテ社会なので1年生が一番大変でした。途中から、教師になりたいという気持ちが薄れていき、教師にならないと決めてから、頑張ろうという気持ちがなくなりました。(A: 第4段階)

Aは、スポーツをしながら英語の教員免許を取りたいと思い、入学したが、入学後は部活動中心の生活になり、また、教師になりたいという目標もなくなったことから、モチベーションが次第に低下していった。しかし、2年次の終わりの短期留学の前後から、モチベーションが上昇した。

ホストファミリーに自分の考えを伝えられなかったので、もっと伝えられるようになりたい、難しいことを聞かれても分かるようになりたいと思い、帰国後はモチベーションが上がりました。行く前も軽くやりましたが、帰国直後は、英語学習に熱心に取り組みました。リスニングのサイトを使って英語を聞いたり、文法などの基礎をやったりしました。一日に1時間ぐらい勉強しました。(A: 第3段階)

実習前は異文化の友人を作りたいとは思いませんでしたが、実習でそういう友人はいいと思いました。実習で積極的に英語を使ってコミュニケーションを図りたいと思うようになりました。(A: 第5段階)

M同様に、Aは、留学中はホストファミリーと積極的にコミュニケーションを図り、英語を使って異文化の人とコミュニケーションを図る楽しさを実感し、帰国後は一時的にモチベーションが上昇していた。しかし、上昇したモチベーションは5ヶ月後には下降していた。

今は、モチベーションは維持できていません。クラブ活動のあと疲れて勉強できません。集中力がもたないので実習前後ほどは勉強していません。公務員になりたいので、今は公務員講座も受けていて英語の勉強がおろそかになっています。(A: 第3段階)

部活動にウェイトを置いてしまっているからモチベーションは下がりました。副キャプテンになり、チームのことを見ないといけないので、部活動が忙しくなりました。(A: 第4段階)

帰国後、Aは部活動中心の生活に戻り、意欲的な取り組みを続けることはできなかった。Aの英語学習モチベーションは、3年次から4年次にかけてそのまま減少していったが、その間にもモチベーションを上昇させる要因がいくつかあったため、一定のモチベーションは維持していた。

教育実習に行くために英検2級に合格しなければならないので、英検の前後には勉強をしました。一日30分から1時間ぐらい文法とかの勉強をしたり、ネット上のアプリで英語を聞いたり、英検の問題集をやりました。(A: 第4段階)

ホストファミリーが日本に旅行で来て、奈良にも一日来た時にモチベーションが少し上がりました。ホストファミリーとは今でもメッセージャーなどで連絡を取り合っていますが、連絡を取る時には少し英語を勉強しなければいけないと思う、モチベーションが上がります。(A: 第4段階)

このように、Aは、3年次にはモチベーションを失っていったが、英検の資格を取る必要があったことや、ホストファミリーとの交流を続けていたことなどから、一定のモチベーションは維持していた。Aのモチベーションは、4年次の春学期も下降していったが、秋学期には再び上昇した。

4年次の前期はオンライン授業で課題が多く、直接先生と会えず、課題をこなすだけなのでモチベーションは下がりました。秋学期は、対面授業に変わったので前期に比べてやる気が出ました。夏にワーキングホリデーに行きたいと思うようになったことも関係しています。(A: 第5段階)

コロナの影響で志望する企業の1次試験が飛んでしまって、2次試験まで考える時間があり、ワーキングホリデーに行きたいと思うようになりました。在学中には留学に行けなかったため、英語を勉強したいと思って、モチベーションが上がっています。スピーキング、リスニング、ライティングなどをしっかりやりたいです。(A: 第5段階)

4年次の春学期は、部活動や就職活動が忙しいことやコロナのためオンライン授業になったことなどから、モチベーションは下がっていたが、夏に卒業後ワーキングホリデーに行くことを考え出したことなどから、秋学期はモチベーションが再び上昇していた。

少数ではあるが、短期留学に参加しても、帰国後モチベーションが上がらなかったという学生もいた。そのような学生の一人であるJが描いた大学入学後の英語学習モチベーションの推移を表すグラフは、付録7の通りである。留学前の2年間における英語学習モチベーションの推移について、Jは以下のように述べている。

1年生でモチベーションが低かったのは、クラス分けでDクラスになったからです。高3の2月まで受験勉強を頑張ったのに、1ヶ月ぐらい勉強していなかったため、最初のテストができませんでした。もう少しできると思っていたから、落ち込みが激しかったです。(J: 第5段階)

1年生の4月は、周りが知らない人で不安でしたが、環境にも慣れ、英語も分かってきたので、次第にモチベーションも上がっていきました。2年次もDでしたが、英語が分かってきて周りにも馴染めたので、頑張ろうと思いました。(J: 第4段階)

高3の時は交換留学に行きたいと思っていましたが、今の実力では無理と思いました。それで、語学実習に行く前から、英語への関心が薄れていました。(J: 第3段階)

入学時のプレイスメントテストで習熟度別の標準クラスにクラス分けされたこと、新しい環境に馴染めなかったことなどから、1年次のJのモチベーションは低かった。環境に慣れるにつれ次第にモチベーションは上昇していった。2年次の途中で交換留学を諦めたことにより、モチベーションは少し下降したが、短期留学に行く前には上昇した。Jのモチベーションは短

期留学に行く前のほうが行った後より、むしろ高かった。

語学実習に行く前は単語や表現を覚えました。行った後は、行ったのもういいやと思いました。意外と通じたし。帰国後、Aクラスになり、レベルが高く、しんどくなりました。周りができるから嫌になりました。聞き取れるし、プレゼンも上手だし。(J: 第4段階)

実習に行って、英語圏に長期滞在することはできないことに気づきました。ホームシックになるのが怖いです。帰ってきたら安心感がすごかったです。(J: 第3段階)

Jは、意思の疎通を図ることが一応できたこと、海外での生活が合わないと感じたことから、帰国後もモチベーションが上昇しなかった。3年次には、習熟度別編成の一番上のクラスになり、自信を喪失したため、モチベーションが下降した。Jのモチベーションは、そのまま4年次も低いままだった。

4年次は公務員試験の勉強をしていました。3年の2月ぐらいから始めて、4年の8月、9月ぐらいまで勉強していて、その間は英語から遠ざかっていました。(A: 第5段階)

将来は警察官になりたいです。卒業後も警察官の仕事で使うのでTOEICの勉強はするかもしれません。バイト先で海外から日本に来ている人もいるので、バイトの時にも役立ちます。(A: 第5段階)

公務員試験の勉強に力を入れていたため、4年次もJの英語学習モチベーションは上昇しなかった。しかし、卒業後もバイト先や仕事で使うために英語を勉強するかもしれないと述べており、今後も英語とは関わりを持ち続けるつもりであることが窺える。

このように、すべての調査協力者は、4年間の学生生活の中で、様々な要因に影響されて、英語学習モチベーションの浮き沈みを経験した。ほとんどの調査協力者にとって、短期留学はモチベーションや態度に最も大きな影響を及ぼした要因の1つだったが、留学の前後もそれぞれの調査協力者がモチベーションを変動させ、それが短期留学の効果にも影響していた。

## 6. 考察

### 6.1 留学によるモチベーションや態度の変化

第3段階から第5段階までのインタビューの結果から、ほとんどの調査協力者は、現地の人々との異文化接触を通して、英語学習に関連するモチベーションや態度を変容させたことが分かる。調査協力者は英語を専攻していたが、ほとんどの者は、この短期留学に参加する前は、授業で英語を学習するだけであり、英語を使用して異文化の人々とコミュニケーションを図った経験が少なかった。この短期留学は、彼らにとって、日常生活の中で英語を使用し、異文化の人々とのコミュニケーションを図った初めての機会だった。この経験を通して、英語が異文化の人々とのコミュニケーションの道具だと気づいたこと、自信がついたこと、自分の実力のなさを実感したことから彼らのモチベーションは上昇した。これは、L2 動機づけ自己システム論 (Dörnyei, 2005) に準拠すれば、現地での異文化接触を通して、調査協力者の学習経験に対する評価が上昇し、また、英語を使う自己をより具体的に描けるようになった結果、英語学習に

に対するモチベーションが上昇したと考えられる。この結果は、留学を含む異文化接触による学習者の情意面の肯定的な変容を明らかにしている先行研究 (Allen, 2010; Aubrey & Nowlan, 2013; Isabelli-Garcia, 2006; 野水・新田, 2014; Tanaka & Ellis, 2003; Ueki & Takeuchi, 2015, 2017; 八島, 2009; Yashima, 2010; Yashima & Zenuk-Nishide, 2008) の結果を裏付けており、留学が期間にかかわらず学習者のモチベーションや態度に肯定的な影響を及ぼしていることが分かる。しかし、変容の度合いは個人差があった。Mのように現地の人々とのコミュニケーションの頻度が高かった調査協力者は、英語学習に対するモチベーションや態度を大きく変容させ、また上昇したモチベーションを長期間維持することができた。これとは逆に、現地で否定的な経験をした場合は、少数ではあるが、Jのようにモチベーションが上昇しないケースも見られた。

ほとんどの調査協力者は短期留学を通してモチベーションを上昇させたが、多くの場合、上昇したモチベーションを長期間維持することができなかった。AやDのように、帰国直後は高かったモチベーションが5か月後の第3段階でのインタビュー時にはもう低下していると述べた者も多かった。低下した要因としては、英語学習への取り組み方が分からなかったこと、自己効力感の低下、日本での授業がつまらないと感じたこと、部活動や資格講座の受講などの他の活動への関与などがあげられる。その半面で、調査協力者の中には、少数ではあるが、Mのように、3年次から4年次にかけてモチベーションを維持することができた者もいた。モチベーションの維持に貢献した要因としては、英語を使用する機会、英語圏のメディアの視聴、長期留学や英語を活かせるキャリアに就きたいという長期的な目標、TOEICや英検などの資格試験の受験などの短期的な目標などがあった。これらの学習意欲高揚要因や減退要因の中でも特に大きく調査協力者のモチベーションに影響したのは、将来のキャリアだった。多くの学生は、帰国後は、英語を活かせる職業に就きたいと思い、モチベーションが上昇したが、英語力が伸びないためあきらめざるを得ず、これがモチベーションの低下に繋がった。これらの学習意欲高揚要因や減退要因は、長期的にモチベーションを維持するためには、長期的な目標、それを達成するための短期的な目標、短期的な目標を達成することによる自己効力感、困難を乗り越えるためのサポートなどの条件が必要であるとする、モチベーション・カレント (Muir, 2020) やロングターム・モチベーション (Dörnyei, 2020) などの理論を支持している。

## 6.2 大学生生活4年間を通じたモチベーションや態度の変化

第3段階から第5段階までのインタビューの結果は、すべての調査協力者は4年間の学生生活の中で、様々な内的・外的要因に影響されて、英語学習モチベーションの浮き沈みを経験したことを示している。これは、学習者のモチベーションは一定ではなく、様々な要因に影響され、時間の経過と共に変化していく、「複雑で動的なシステム」(菊池, 2015, p. 23) であることを明らかにした先行研究の結果と一致している (Johnson, 2013; 菊池, 2015; Nitta, 2013; Piniel & Csizér, 2015; Yashima & Arano, 2015)。これらの要因の中でも短期留学はモチベーションに特に大きな影響を及ぼした要因の一つであり、調査協力者にとって、モチベーション・カレント (Muir, 2020) だったと言える。

短期留学によるモチベーションの変容を4年間のモチベーションの推移の中に位置づけると、短期留学の前のモチベーションが、短期留学によるモチベーションの上昇、維持に影響したことが分かる。入学時にすでにモチベーションが低下していたことや英語が好きではなかったことに加えて、入学から短期留学までの間に、習熟度別クラス編成で下位のクラスになったこと、

長期留学をあきらめたこと、英語力や英語学習に対する自信を喪失したことなどのために、モチベーションや自己効力感が低下している者も多くいた。こうした留学前の諸要因が、留学によるモチベーションの上昇、維持にも影響を及ぼし、調査協力者の中にはJのように帰国後もモチベーションが上昇しない者もいた。

6.1 で述べたように、ほとんどの調査協力者は2年次の終わりに短期留学に参加し、モチベーションが上昇した。しかし、多くの調査協力者は、様々な内的・外的要因により上昇したモチベーションを長期間維持することができず、3年次から4年次かけて、モチベーションが低下していった。4年次には、就職活動や卒業論文の執筆で忙しくなり、彼らの英語学習モチベーションはさらに低下した。また、Mのように3年次までは高いモチベーションを維持していた者も、英語力を必要としない仕事に就くことが決まると、モチベーションが下降した。他方で、Aのように、3年次は他の活動への関与のためにモチベーションが下降していたが、4年次の途中から、卒業後に英語を使用する可能性が出てきたために、モチベーションが上昇した者もいた。ここからも、将来のキャリアや留学などの長期的な目標は学習意欲を左右する大きな要因であることが分かる。

多くの調査協力者は、短期留学から帰国した後、上昇したモチベーションを長期間維持することができなかったが、環境の変化に反応して、DやAのように、下降したモチベーションが再び上昇することもあった。このことから、学習者のモチベーションは、様々な要因に影響されて非直線的に変化する、「複雑で動的なシステム」(菊池, 2015, p. 23)であり、モチベーションが下降したとしても、環境が変化すれば、再び上昇する可能性もあることが分かる。

ほとんどすべての調査協力者が、卒業を間近に控えた第5段階でも、仕事や学業で使用する予定はなくても、プライベートで使用するという目標をもち、一定のモチベーションを維持していた。DやJのような、4年間の大学生活の中でモチベーションが上がらない時が多かった調査協力者でさえ、卒業後も英語学習を続ける可能性を示した。モチベーションが「複雑で動的なシステム」(菊池, 2015, p. 23)であることを考えると、何らかのきっかけがあれば、今後モチベーションが再び上昇することもあり得るだろう。この結果は、短期留学による学習者のモチベーションの上昇は一過性のものであるように見えるが、4年間の大学生活の中に位置づけ、より長期的なスパンで捉えると、短期留学は学習者のモチベーションに影響を及ぼしていることを示唆している。4年間の学習全体の中で、短期留学は他の要因と相互に影響を及ぼし合いながら、英語を使う自己を内在化させ、調査協力者の長期的なモチベーションの形成に貢献したと考えることができる。Yashima and Arano (2015) の理論的枠組みを使用すれば、調査協力者は、短期留学を含む4年間の学習を通して様々な内的・外的要因の影響によってモチベーションを変動させながら、英語を自己のアイデンティティーの一部としていき、卒業後も持続する長期的なモチベーションを形成したと解釈できる。

## 7. おわりに

本研究では、短期留学の日本の大学生の英語学習に対するモチベーションや態度への長期的な効果とその効果に作用する要因を、学生の4年間のモチベーションの変化に着目しながら検証した。すべての調査協力者は、4年間の大学生活の間に様々な内的・外的要因に影響され、モチベーションを上下させることが分かった。ほとんどの調査協力者にとって、短期留学は英語学習モチベーションや態度に最も大きな影響を及ぼした要因の1つだったが、留学の前後に



もモチベーションの変動があり、それが短期留学の効果にも関係していた。また、短期留学のモチベーションへの影響を、4年間の大学生活の中に位置づけ、より長期的なスパンで検証すると、短期留学は他の要因と相互に影響を及ぼしながら、調査協力者の英語を使う自己を内在化させ、長期的なモチベーションの形成に貢献したと考えることができる。

本研究の結果に基づく教育的示唆として、以下の3点が挙げられる。第1に、短期留学で上昇したモチベーションを持続させるためには、上昇したモチベーションをより長期的な目標につなげる必要がある。本研究の場合のように、2年次の終わりに短期留学に参加した場合、上昇したモチベーションを長期の留学や英語を活かせるキャリアなどのより長期的な目標につなげるための時間がない。最初の2年間を無駄にしないために、短期留学の時期を早めることも可能だろう。早い段階で英語を使う自己像を確立させるために、将来のビジョンや目標設定の訓練 (Munezane, 2015) を提供することも有効だろう。第2に、授業内外で英語をコミュニケーションの手段として使用する機会を設けることが大切である。授業内外で英語コミュニケーションを図ることは、早い段階での英語を使う自己像の形成やモチベーションの上昇、また留学後のモチベーションの維持に役立つだろう。第3に、学生の自己像の形成やモチベーションの上昇は、英語力への自信から来る自己効力感と大きく関連していることから、英語力を高めるための4年間を通したサポートも重要である。学生の中には、意欲はあっても取り組み方が分からないという者もいるため、必要な学生には取り組み方から指導することが求められる。

本研究の限界点と今後の課題として以下の3点が挙げられる。第1に、本研究は調査協力者の数が限られており、また調査協力者は全員、同じプログラムに参加した学生だった。今後は、幅広い学習者を対象として研究を積み重ね、結果の一般化可能性を高める必要がある。また、本研究では、3週間の短期留学に参加した学生のみを対象としたが、今後半年以上の長期留学に参加した学生も対象に含め、留学の効果を比較することで、短期留学の効果を相対的に探ることが求められる。第2に、本研究では、インタビューによる回顧的方法を採用して、学習者の4年間のモチベーションや態度の変化を探った。今後は、記憶の喪失の影響を避けるために、観察などの別の調査方法の併用や、インタビューの頻度の増加により、データの信頼性を高める必要がある。第3に、本研究では、調査協力者の英語力については自己評価だけを指標として使用した。今後は、客観的な評価を用いることにより、英語力とモチベーションの関係を正確に捉えることが求められる。

---

1 著者は、この年の語学研修には同行しなかったが、過去に、引率者として同じプログラムに参加し、3週間現地に滞在した。その際、授業を見学したり、フィールドトリップに参加したりしたので、プログラムの内容については熟知していた。

2 ただし、研修参加時に3年生だった1名は卒業後に第5段階の調査に参加した。

参考文献

- Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals* 43(1), 27-49.
- Aubrey, S., & Nowlan, A. G. P. (2013). Effect of intercultural contact on L2 motivation: A comparative study. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 129-151). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Geoghegan, L., & Pérez-Vidal, C. (2019). English as a lingua franca, motivation and identity in study abroad. In M. Howard (Ed), *Study abroad, second language acquisition and interculturality* (pp. 103-135). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Irie, K., & Ryan, S. (2015). Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 343-366). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231-258). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jackson, J. (2019). ‘Cantonese is my own eyes and English is just my glasses’: The evolving language and intercultural attitudes of a Chinese study abroad student. In M. Howard (Ed), *Study abroad, second language acquisition and interculturality* (pp. 15-45). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Johnson, M. P. (2013). A longitudinal perspective on EFL learning motivation in Japanese engineering students. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 189-205). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 菊池恵太 (2015) 『英語学習動機の減退要因の探求：日本人学習者の調査を中心に』 初版 東京：羊書房.
- 木下康仁 (2014) 『グラウンデッド・セオリー論』 現代社会ライブラリー 東京：弘文堂
- 小林千穂 (2017a) 「短期留学の外国語学習モチベーションへの効果」『天理大学学報：語学・文学・人文・社会・自然編』 第 68 巻第 2 号, 1-19.
- 小林千穂 (2017b) 「インタビュー調査から見る短期留学の外国語学習モチベーションへの影響：長期留学と比較して」『天理大学学報：語学・文学・人文・社会・自然編』 第 69 巻第 1 号, 1-30.
- 小林千穂 (2021) 「短期留学の英語学習モチベーションに対する長期的影響」『アメリカス研究』 第 26 号, 95-124.
- Muir, C. (2020). *Directed motivational currents and language education: Exploring*

- implications for pedagogy*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Munezane Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization and goal setting. *Modern Language Journal*, 99, 175-191.
- Nitta, R. (2013). Understanding motivational evolution in the EFL classroom: A longitudinal study from a dynamic systems perspective. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 268-290). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nitta, R., & Baba, K. (2015). Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 367-396). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 野水勉・新田功 (2014) 「海外留学することの意義：平成 23・24 年度留学生交流支援制度（短期派遣・ショートビジット）追加アンケート調査結果分析結果から」『ウェブマガジン留学交流』第 40 号, 20-39.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 164-194). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 戈木クレイグヒル滋子編著 (2013) 『質的研究法ゼミナール：グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』第 2 版 東京：医学書院.
- 戈木クレイグヒル滋子編著 (2016) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 改訂版』東京：新曜社.
- 関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』東京：北大路書房.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2019) 『英語教育用語辞典』第 3 版 東京：岩波書店.
- Taguchi, T. (2013). Motivation, attitudes and selves in the Japanese context: A mixed methods approach. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 169-188). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25, 63-85.
- Ueki, M. & Takeuchi, M. (2013). Exploring the concept of the ideal L2 self in an Asian EFL context: The case of Japanese university students. *The Journal of Asia TEFL*, 10 (1), 24-45.
- Ueki, M., & Takeuchi, M. (2015). Study abroad and motivation to learn a second language: Exploring the possibility of the L2 motivational self system. *Language Education & Technology*, 52, 1-25.
- Ueki, M., & Takeuchi, M. (2017). The impact of studying abroad experience on the affective

- changes related to L2 motivation: A qualitative study of the processes of change. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *L2 selves and motivations in Asian contexts* (pp. 119-133). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (1999). Influence of personality, L2 proficiency and attitudes on Japanese adolescents' intercultural adjustment. *JALT Journal*, 21 (1), 66-86.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.
- 八島智子 (2009) 「海外研修による英語情意要因の変化：国際ボランティア活動の場合」『大学英語教育学会紀要』第 49 号, 57-69.
- Yashima, T. (2010). The effects of international volunteer work experiences on the intercultural competence of Japanese youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 268-282.
- Yashima, T., & Arano, K. (2015). Understanding EFL learners' motivational dynamics: A three-level model from a dynamic systems and sociocultural perspective. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 285-314). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A. (2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 selves. *Modern Language Journal*, 101, 691-711.
- Yashima, T., & Zenuk-Nishide L. (2008). The impact of learning context on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36, 566-585.

付録 1 : 因子と項目数

因子名	項目数	因子の詳細
動機づけ	4	学習者の英語に対する意図的努力
理想自己	5	学習者の理想自己の中で英語に対する側面
義務的自己	4	悪い結果を避けるために学習者がもっているべきだと信じている義務感や責任感などの特性
家族の影響	4	親が果たしている能動的、受動的役割
道具的一接近	5	お金を稼ぐ、よりよい仕事をみつけるなどのために英語の高いスキルを達成しようとするなどの個人的目標に基づく自己調整
道具的一回避	5	試験に合格するために英語を勉強するなどの義務感に基づく自己調整
言語学習に対する自信	4	学習者の言語学習に対する自信
英語学習に対する態度	4	身の回りの学習環境や経験に関連した状況に応じたモチベーション
海外旅行への志向性	3	学習者の海外旅行についての志向性
同化への恐れ	5	英語話者や英語圏文化への同化に対する恐れ
エスノセントリズム	5	他者の行動を自分かの基準で解釈したり、判断する傾向
英語に対する興味	4	学習者の英語に対する興味
英語使用への不安	4	学習者の英語を話すことに対する不安
統合的志向	3	学習者の英語話者への好意的態度、英語圏文化の一員になりたいという気持ち
文化に対する興味	4	テレビや雑誌、音楽、映画などの英語圏文化に関するものへの学習者の興味
目標言語のコミュニティーに対する態度	4	学習者の英語を話すコミュニティーに対する態度
留学に対する態度	2	学習者の海外研修に対する意欲

付録2：インタビューガイド

1. 実習の前に、渡航経験はどの程度ありましたか。留学した経験はありましたか。海外語学実習に参加した理由は何でしょうか。何故、この形態の留学を選択したのでしょうか。実習前はどのような期待を持って実習に参加しましたか。参加してみて、どうでしたか。
2. 実習中はどれくらい英語を使いましたか。どのような時に英語を使いましたか。日本語を使うことはありましたか。どんな時に日本語を使いましたか。
3. 学校ではどんな授業を受けましたか。授業やアクティビティーは役に立ったと思いますか。学校の授業にはついていけましたか。学校の授業についていけない時はどうしましたか。
4. ホストファミリーとは一日に何時間ぐらい話しましたか。ホストファミリーとはどんな話をしましたか。放課後、夜、週末などはどのようにして過ごしましたか。
5. ホストファミリーや友人に英語はどれくらい通じましたか。最初からうまくコミュニケーションができなかったことはありますか。コミュニケーションに齟齬が生じた時にはどうしましたか。
6. アメリカでの生活で何か困ったことはありましたか。いつ頃、アメリカでの生活を楽しみ、満足が得られるようになった、また自信が持てるようになりましたか。
7. 自分の英語力に自信がありますか。どのような能力（スピーキング、リスニング、ライティング、リーディング、文法など）にどれくらい自信がありますか。海外語学実習を通して英語力は上達しましたか。上達したとすればどのような能力（スピーキング、リスニング、ライティング、リーディングなど）がどれくらい上達しましたか。何故ですか。どのような経験を通して上達しましたか。上達しなかった場合も、理由を教えてください。〇か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
8. 英語を使用すること（ネイティブスピーカーを話すこと、英語で発言すること）について不安を感じますか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わりましたか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。〇か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
9. 英語学習に対して自信がありますか（英語学習に対して適正があると思いますか）。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わりましたか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。〇か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
10. 英語学習には意欲的に取り組んでいますか。どのような学習をどれくらいやっていますか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わりましたか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。〇か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
11. 英語学習の目的は何ですか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わりましたか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。〇か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
12. 英語や英語学習は好きですか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。〇か月たった今はどうですか。留学から帰

ってきた直後と変わっていますか。

13. 英語授業は好きですか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
14. これまでどんな英語の授業を受けてきましたか。これまで受けてきた授業と比べて、実習先で受けた授業をどう思いましたか。実習先で受けた授業と比べて、帰国後受けた授業をどう思いましたか。
15. 自分の将来に英語をどう生かしていきたいか。その考えは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
16. 自分が英語を使用している姿を想像することができますか。できるとすればどのような状況で英語を使用している姿を想像することができますか。そのイメージは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
17. 英語圏の文化は好きですか。どのような面（映画、雑誌、本、テレビ番組、洋楽）に興味がありますか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
18. 英語圏の人々は好きですか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
19. 日本の文化は日本人についてどう思いますか。英語圏の文化は日本の文化を駄目にすると思いますか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
20. 海外研修、留学に興味がありますか。留学は英語力の向上に効果があると思いますか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
21. 海外旅行に興味がありますか。それは海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。どのような経験を通して変わったのですか。変わらなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。
22. 家族などの周りの人々は英語を勉強するように勧めますか。周りの人の態度は海外語学実習を通して変わりましたか。変わったとすればどう変わりましたか。何故ですか。変わら

なかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。留学から帰ってきた直後と変わっていますか。

23. 帰国後、英語の授業を受けている時、英語学習に対するモチベーションを上げる、または下げるような出来事が何かありましたか。興味深かったこと、役に立ったこと、楽しかったことはありましたか。成功したこと、または失敗したことはありましたか。それらはモチベーションにどう影響しましたか。クラスメートや先生から受けた影響はありますか。
24. 帰国後、授業外で、英語学習に対するモチベーションを上げる、または下げるような出来事が何かありましたか。英語を使うことはありましたか。どういう時に使いましたか。周りの人から受けた影響はありますか。
25. 実習を通して自分が変わったと思いますか。自分の人生にとって意義があったと思いますか。一番心に残っている思い出は何ですか。もう一度チャンスがあれば行きたいですか。今年出発する後輩にどんなアドバイスがしたいですか。
26. これまでの英語学習経験を通じて、英語学習に対するモチベーションが高まったのはどんな時でしたか。その時と比べて、海外語学実習は英語学習に対するモチベーションにどれぐらいのインパクトがありましたか。
27. 大学での4年間を通じて、英語学習に対するモチベーションが高まったのはどんな時でしたか。その時と比べて、海外語学実習は英語学習に対するモチベーションにどれぐらいのインパクトがありましたか。逆に下がった時はどんな時でしたか。
28. 英米語専攻を選んだ理由・目的は何か。自分が目標にしていたことは4年間で成し遂げられそうですか。それは何故ですか。その目標の達成において、海外語学実習はどんな役割を果たしましたか。

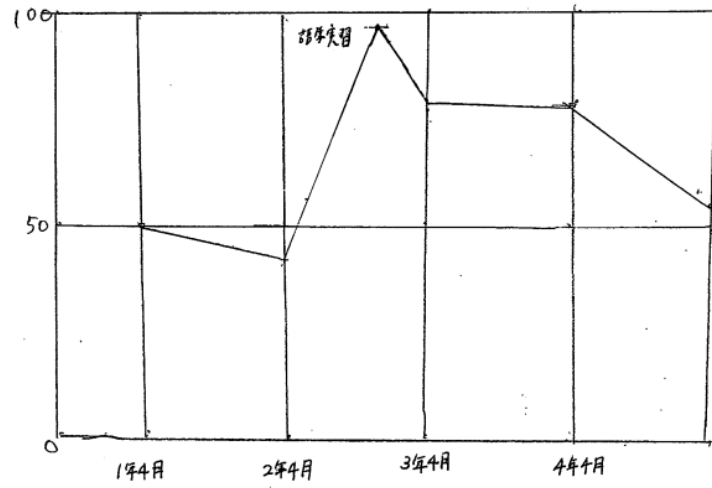


付録3：分析で得られたカテゴリー

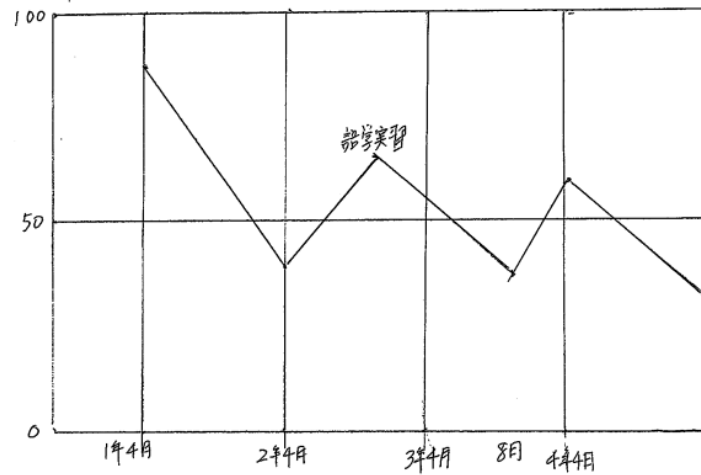
モチベーションの上昇	モチベーションの下降
入学時	
<p>A) 高いモチベーション</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語が好き</li> <li>2. 異文化への関心</li> <li>3. 新しい環境への慣れ</li> </ol>	<p>B) 低いモチベーション</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語が好きではない</li> <li>2. 入学時の妥協</li> <li>3. 入学前の学習量の少なさ</li> <li>4. 新しい環境への不慣れ</li> </ol>
留学中	
<p>A) 頻繁な英語使用</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ホストファミリーとの会話</li> <li>2. 授業中の応答</li> <li>3. 地元の人との会話</li> </ol> <p>B) 質の高い英語使用</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. トピックの広がり</li> <li>2. 対等な関係</li> </ol> <p>C) 地元の人々との良好な関係</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ホストファミリーとの関係</li> </ol> <p>D) 異文化適応</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 異なる生活習慣、ルールへの適応</li> <li>2. 異なるコミュニケーションスタイルへの適応</li> </ol> <p>E) 授業への満足感</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. アクティブな授業</li> <li>2. ネイティブ教員による授業</li> <li>3. 積極的な参加</li> </ol> <p>F) 留学中の変容</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語力の上昇                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● リスニング力の向上</li> </ul> </li> <li>2. 異文化理解                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● アメリカ人に対する肯定的なイメージ</li> <li>● アメリカ文化の学習</li> </ul> </li> <li>3. 自信の養成                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● 英語力</li> <li>● 英語コミュニケーション</li> <li>● 英語学習</li> </ul> </li> <li>4. コミュニケーション不安の解消</li> <li>5. 英語への興味                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● ツールとしての使用</li> </ul> </li> <li>6. 課題の発見</li> </ol>	<p>A) 限られた英語使用</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 友人との日本語の会話</li> </ol> <p>B) 質の低い英語使用</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 身近な話題のみ</li> <li>2. 一方的な形態</li> </ol> <p>C) 人々との交流の難しさ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ネガティブな経験</li> </ol> <p>D) 異文化への不適応</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 異なる生活習慣、ルールへの不適応</li> <li>2. 異なるコミュニケーションスタイルへの不適応</li> <li>3. ホームシック</li> </ol> <p>E) 授業における問題</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 聞き取りの問題</li> </ol> <p>F) 留学中の限定的な変容</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 限定的な英語力の上昇</li> <li>2. 限定的な異文化理解                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● アメリカ人に対する否定的なイメージ</li> <li>● アメリカ文化の否定</li> </ul> </li> <li>3. 自信の喪失                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● 英語力</li> <li>● 英語コミュニケーション</li> <li>● 英語学習</li> </ul> </li> <li>4. コミュニケーション不安</li> </ol>

● 実力不足の実感	
留学前・留学後	
<p>A) 英語使用の機会</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 留学生との交流</li> <li>2. ネイティブ教員との交流</li> <li>3. 地域社会での異文化交流</li> <li>4. 留学先で知り合った人との交流                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● ホストファミリー</li> </ul> </li> <li>5. 海外旅行</li> </ol> <p>B) 授業への満足感</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ネイティブ教員による授業</li> <li>2. 授業内容の理解</li> <li>3. 積極的な参加</li> <li>4. 習熟度別の授業</li> </ol> <p>C) 義務的な英語学習</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 資格試験の勉強</li> </ol> <p>D) 周りの人からの影響</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. クラスメートからの肯定的な影響</li> <li>2. 友人からの肯定的な影響</li> <li>3. 家族のサポート</li> </ol> <p>E) 異文化理解</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. メディアの影響</li> <li>2. 授業の影響</li> </ol> <p>F) 英語への興味</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 授業の影響</li> </ol> <p>G) 自信の養成</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語力</li> <li>2. 英語学習</li> </ol> <p>H) 将来の英語使用</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 仕事での英語使用</li> <li>2. 長期留学</li> <li>3. プライベートでの英語使用                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● 日常生活での異文化交流</li> <li>● 海外旅行</li> </ul> </li> </ol>	<p>A) 限定的な英語使用の機会</p> <p>B) 授業への不満足</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 授業内容の理解の欠如</li> <li>2. 受動的な授業</li> <li>3. 習熟度別の授業</li> </ol> <p>C) 周りの人からの影響</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. クラスメートからの否定的な影響</li> </ol> <p>D) 英語以外のことへの関与</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 部活動</li> <li>2. それ以外の課外活動</li> <li>3. 就職活動</li> <li>4. 卒業論文</li> </ol> <p>E) 自信の喪失</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英語力</li> <li>2. 英語学習</li> </ol> <p>F) 英語に無関係の将来</p>

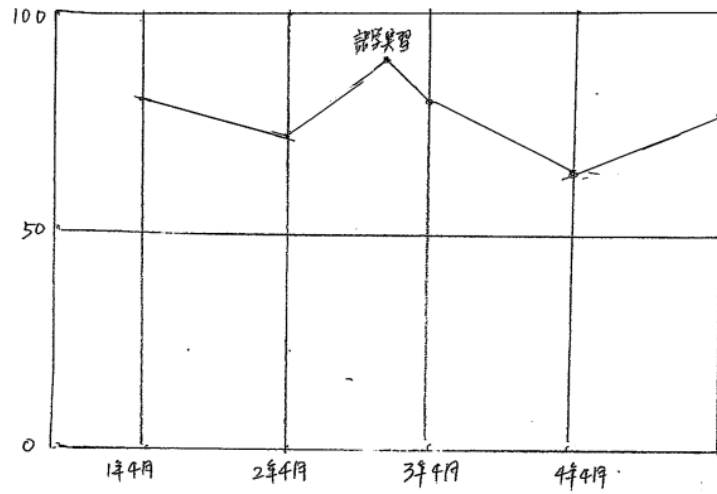
付録4：Mの4年間の英語学習モチベーションの推移



付録5：Dの4年間の英語学習モチベーションの推移



付録6: Aの4年間の英語学習モチベーションの推移



付録7: Jの4年間の英語学習モチベーションの推移

