

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

小林千穂 (天理大学)

1. はじめに

留学のインパクトに関する研究は2000年頃から数多く行われてきた。それらの研究から、留学は、コミュニケーション能力、異文化間能力 (intercultural competence)、外国語学習モチベーション、自発的にコミュニケーションを図る傾向 (willingness to communicate, WTC)、第2言語使用不安 (L2 anxiety) などの第2言語学習に関係する様々な側面に効果があることが分かっている (Adams, 2006; Chruchill & DuFon, 2006; Irie & Ryan, 2015; 八島, 2019)。その他、留学のインパクトは、学業一般に対するモチベーション、社会性・人としての成長、キャリア・エンプロイアビリティなど広範囲に及ぶことが報告されている (横田・太田・新見, 2018)。

上記のように、留学の効果は多方面にわたるが、本論文では第2言語習得に作用する最も重要な要因の一つとして考えられるモチベーションに注目したい。著者の先行研究 (小林, 2017a; 2017b) において、3週間の短期留学であっても学習者の英語学習に関連するモチベーションや態度に肯定的な影響を及ぼすことが明らかになった。しかしながら、モチベーションが環境に依存するものであることを考えると (菊池, 2015; Johnson, 2013; Nitta, 2013; Piniel & Csizér, 2015; Yashima & Arano, 2015)、帰国後、環境からのサポートが取り除かれてしまった時、学習者がモチベーションや態度を維持できるかどうかは分からない。そこで、本研究では、日本の大学生が短期留学から帰国した後も英語学習に対するモチベーションや肯定的な態度を維持できるのか、また持続を可能にする条件は何かを検証したい。

2. 先行研究

2.1 英語学習モチベーションと英語を使う自己

モチベーションとは、「人間がある行為を選択するか、それをやり続けるか、そのためにどの程度時間やエネルギーを費やすか」ということに関連する要因を表す概念である (Dörnyei, 2001, p. 8)。外国語学習モチベーションの研究は、1990年頃までは、ガードナーらによって提案された、目標文化や目標言語を話す人々への肯定的な態度に基づく「統合的動機」と「道具的動機」という枠組みが主流であった。しかし、Yashima (2002) は、ガードナーらの統合的動機は、日本のように、目標言語を話す人々と日常的に接する機会がない環境にいる学習者の動機づけを考えるうえでは適切ではないとし、統合的動機に代わるものとして、「国際的志向性」という概念を提案した。「国際的志向性」とは、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かかわりを持つことに対する志向性を指す。国際的志向性は、異文化間接近回避傾向 (異文化背景をもった人と関わりを持とうとする傾向)、国際的職業・活動への関心、海外での出来事や国際問題への

関心の3要素からなる。これに対して、Dörnyei (2005) の提唱する L2 セルフシステム理論 (L2 Motivational Self System) 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理論である (Taguchi, 2013)。ガードナーら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。もし、将来なりたい自分の姿を理想自己として明確に想像することができれば、その姿に近づこうとして動機づけが高まると考えられる。L2 セルフシステム理論を用いた研究は多く蓄積されている (Munezane, 2015; Taguchi, 2013; Taguchi et al., 2009; Ueki & Tekeuchi, 2013; Yashima et al., 2017)。日本の学習者を対象とした研究も多い。

Taguchi et al. (2009) は、日本、中国、イランの3国で、幅広い年齢層の英語学習者を対象にして、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探った。日本では、目標言語のコミュニティに対する態度 (attitudes to L2 community) は理想自己に対して、個人的目標に基づく自己調整 (instrumentality-promotion) の2倍の影響を及ぼしていたのに対し、イランや中国ではこの2つの因子の理想自己に対する影響は同程度であった。日本の学習者は、中国とイランの学習者と比較して、モチベーションの平均値がかなり低く、理想自己の平均値も低かった。理想自己は、3国で直接的、また学習経験を經由して間接的にモチベーションに影響を及ぼしていたが、日本とイランでは、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、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であった。このような違いが生じたのは、他の2国と異なり、日本では英語力がキャリア形成に不可欠ではないからだと考えられる。

Taguchi (2013) では、日本人大学生が英語を学習するとき、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。共分散構造分析の結果、Taguchi et al. (2009) 同様、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大きかった。学習環境への評価は高く、またモチベーションに大きく貢献していたが、モチベーションは低かった。日本人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自己 (professionally successful self) が確立していないことが、理想自己のモチベーションに対する貢献度の低さに繋がっていた。また、学習環境への評価が高いにもかかわらず、モチベーションが低いことには、大学のコミュニケーションな授業への満足感にも関わらず、自分の将来との関連性を認識できないことが影響していた。

Yashima et al. (2017) は、専門分野の異なる日本の大学生を対象にして、学習方法への志向性と理想自己、義務的自己の形成傾向の関連を共分散構造分析によって探った。その結果、理想自己、義務的自己の両方が動機づけの高さや習熟度の高さを予測することが分かった。また、明示的な文法学習を志向する傾向は義務的自己に結びつきやすく、コミュニケーション中心の学習方法を志向する傾向は理想自己に結びつくことを見出し、さらにコミュニケーション中心の学習を志向する傾向がより高い動機づけや習熟度にも繋がるという傾向を明らかにした。

上記の結果は、学習環境の影響は大きいですが、理想自己、義務的自己などの将来の自己像が日本人英語学習者の動機づけに影響するというを示しており、L2 セルフシステム理論を支持している。また、英語が日常的に使用されておらず、社会的成功にも大きく影響しない日本で

は、英語を使う具体的な自己像、特に長期的、職業的な自己像を描くことが難しいため、学習者が高いモチベーションを維持しにくいことを示している。

2.2 モチベーションの変化

最近の研究は、学習者のモチベーションは一定ではなく、環境に反応し、変化することを明らかにしている（菊池, 2015; Johnson, 2013; Nitta, 2013; 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名に毎月1回インタビューとアンケートを実施し、彼ら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注目した。結果として、様々な出来事に反応し、学習者がモチベーションを変化させていくことが分かった。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ために、英語学習に対する高いモチベーションを維持していくことができなかつた。しかし、もともと高いモチベーションを持っていた学生の中には、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動機高揚要因の影響を受け、高いモチベーションを維持することができた者もいた。Johnson（2013）は、工学を専攻する大学1年生16名の英語学習モチベーションの入学後2年間の変化を、インタビューを実施して調査した。学習意欲高揚要因には、コミュニケーション中心の授業内容、教員への満足感、学業一般への義務感、将来のキャリアなどが含まれていた。他方、学習意欲減退要因には、専門分野の勉強の負担、専門分野の勉強の優先、英語学習に対する自信のなさ、クラブ活動、アルバイトなどが含まれていた。

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と関係要因を、回想的面接調査を通して探った。学生の心理は、短期的、中期的、長期的の3つのレベルに分けて分析された。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、さらそれをそれが長期的な動機づけとして確立すると、学習意欲を維持していくことができた。少数の学生は、英語を使う自己を内在化し、自分のアイデンティティーの一部とすることにより、長期的な動機づけを確立していた。

これらの研究から、学生のモチベーションは様々な外的要因、内的要因によって変化するが、一旦長期的なモチベーションを確立すると環境に影響されにくいことが分かる。

2.3 留学の情意的側面へのインパクト

留学などを通じた異文化接触と外国語学習に関わる情意要因の関係についての研究は、モチベーション、外国語不安、学習態度、自己肯定感などの情意要因の留学中の経験への影響

（Yashima, 1999; Yashima et al., 2004）と異文化接触の情意面への影響（Tanaka & Ellis, 2003; 野水・新田, 2014; 八島, 2009; Yashima, 2010）の両方向から行われている。

Yashima et al.（2004）は、日本の高校生を対象に、学習意欲、英語コミュニケーションへの自信、国際的志向性、WTC、コミュニケーション頻度の関係を調査した。共分散構造分析の結果、国際的志向性が高いほど、学習意欲が上昇し、英語の習熟度が高くなると同時に、WTCも高くなることが分かった。また、WTCが高い人ほど、教室内のコミュニケーションの頻度が高く、留学すると、ホストとの英語コミュニケーションの頻度が高くなることが分かった。

また、Yashima (1999) は、アメリカに留学した高校生の社会文化的適応に及ぼす要因を検討し、外交的傾向の強い人ほど、また文化志向型の留学動機を持っている人ほど、社会文化的適応が良いことを明らかにした。英語力は、本人評価の適応には直接影響しないが、英語力が高い生徒はホストから適応が良いと判断された。

この調査とは逆に、八島 (2009) と Yashima (2010) では、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した学生は、参加しない学生と比べて、参加する前から国際的志向性と WTC が高く、エスノセントリズム (ethnocentrism) と第 2 言語使用不安が低かった。また、このグループの学生は、国際ボランティア活動に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 言語使用不安が低下した。このことは、WTC や国際的志向性は、異文化接触を通して高まり、リピートすることでさらに高まっていくことを示している。つまり、八島 (2019) が指摘するように、外国語教育においては、WTC の上昇→実際のコミュニケーション→さらなる WTC の上昇という循環を生み出していくことが重要だと言える。

Ueki and Takeuchi (2015) では、留学が日本人大学生の情意面に及ぼす影響を調査した。共分散構造分析の結果、理想自己、自己効力、学習態度がモチベーションに及ぼす影響は、留学前から強かったが、留学後さらに強くなったことが分かった。また、留学後、第 2 言語使用不安が減少した。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、それが継続的な取り組みと英語力の向上に貢献していた。Ueki and Takeuchi (2017) では、インタビュー調査を実施し、こうした留学後のモチベーションの変容の理由やプロセスを探った。留学後、義務的自己のモチベーションに対する影響が強くなったことには、留学中の出来事を通じて、義務的自己と理想自己が調和したことが関係していた。自己肯定感のモチベーションに対する影響が強まったことには、現地での成功体験によって、自己肯定感が高まったことが影響していた。

Yashima and Zenuk-Nishide (2008) は、学習環境の英語力の向上と態度や行動の変化への影響を探った。ある私立高校に通う高校生を、1年間の留学をしたグループ、文法訳読法の授業を多く受講したグループ、コンテンツ・ベースの授業を多く受講したグループの3つのグループに分け、TOEFL スコア、国際的志向性、WTC、英語コミュニケーションの頻度の3年間の伸びを測定した。1年間の留学を経験したグループはすべての側面で他の2つのグループを上回っており、留学の効果を示していた。しかし、クラスター分析の結果、コンテンツ・ベースの授業を多く受講したグループの中に、1年間の留学を経験したグループと類似した傾向を示す生徒がいたことから、教室の中でも英語を使うコミュニティを作ることによって同様の効果が期待できることが示唆された。

これらの研究は、留学を含む異文化接触が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が、こうした留学の効果には個人差が見られる (Geoghegan & Pérez-Vidal, 2019; Irie & Ryan, 2015; Isabelli-Garcia, 2006; Jackson, 2019)。

Isabelli-Garcia (2006) は1学期間のスペインへの留学に参加した4人のアメリカ人大学生に注目し、モチベーション、滞在国の文化に対する態度、社会的ネットワークの構築、言語習得の間の関係を調査した。モチベーションが高く、滞在国の文化に好意的な学生は、ネイティブスピーカーと積極的に交流し、緊密な社会的ネットワークを構築した。また、その結果、高いモチベーションを維持し、スピーキング力を向上させた。他方、モチベーションが低く、滞

在国の文化に対して否定的な学生は、ネイティブスピーカーと交流する機会が少なく、社会的ネットワークを構築できなかった。また、モチベーションが低下し、スピーキング力を向上させることができず、滞在国の文化にさらに否定的になった。Jackson (2019) は、香港の大学からニュージーランドの大学に1学期間留学したZoeという1人の大学生の情意要因がどのように変化したかを調査した。Zoeは、留学前から英語力は高かったが、英語学習に対して道具的な志向をもち、母語や母文化に親近感をもっていた。留学中は一人や他の香港の学生と過ごすことが多く、留学後も道具的志向は変化しなかった。

上記の調査の結果は、留学などの異文化接触がモチベーション、外国語不安、学習態度、自己肯定感、異文化理解などの情意面に肯定的な影響を与えることを示しているが、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、留学期間、滞在国、プログラムの内容などによって、学習者の留学先での経験は異なり、その結果、留学の効果も異なることを示している。

2.4 著者の先行研究

小林 (2017a) は、英語圏への3週間の短期留学が日本人大学生の英語学習に関連するモチベーションや態度に及ぼす効果を、質問紙を用いて検証した。また、短期留学の効果を半年以上の長期留学の効果と比較した。結果として、短期留学は、調査協力者の自己評価による英語力の伸びには大きな影響を及ぼさなかったが、英語学習に関連する態度やモチベーションの様々な側面を上昇させた。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もち、英語学習に意欲的に取り組んでいた。短期留学の参加者と同様、留学後は英語学習に関連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が、その変容の程度は短期留学の参加者よりも大きかった。また、英語力の向上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。

小林 (2017b) では、インタビュー調査を実施し、短期留学が英語学習に関連するモチベーションや態度にもたらす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。様々な側面における肯定的な変容の背景には、コミュニケーションの道具として英語を使う経験を多くもったこと、英語を使う自己像が具体的に描けるようになったことなどがあつた。長期留学の参加者との変容の程度の差は、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。

3. 研究の目的

上記の先行研究 (小林, 2017a, 2017b) では、短期留学は日本の英語学習者の英語学習に関連するモチベーションや態度に影響を及ぼすことが示された。しかし、モチベーションが環境に応じて変化することを考えると (菊池, 2015; Johnson, 2013; Nitta, 2013; Piniel & Csizér, 2015; Yashima & Arano, 2015)、帰国後、英語が日常的に使用されていない環境に戻ってしまったとき、向上したモチベーションや態度を維持できるのかは分からない。そこで、本研究では、帰国後も継続的にモチベーションや態度を測定することにより、長期的な効果とその効果に作用する条件を検証したい。以下の3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関連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. 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している 13 名の学生で、13 名中 12 名は 2 年生、1 名は 3 年生であった。彼らは、春期休暇中に、選択必修科目としてアメリカの大学付属の語学学校において実施された 3 週間の語学研修プログラムに参加した。13 名の調査協力者の内、男性が 6 名、女性が 7 名で、平均年齢は 20 歳であった。出発前の TOEIC スコアの平均は 383.85 点であった。研修前に渡航経験があったのは 13 名中 5 名のみであった。

調査協力者は、彼らのために特別に用意されたプログラムで、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教員から受講し、地元の文化や歴史を題材にしながら英語を学んだ。午後は、語学学校のスタッフと共に、様々な地元の名所旧跡や文化施設などを訪れた。学校が終了した後は、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。

著者は、この年の短期留学には同行しなかったが、過去に、同じプログラムに参加した学生の引率者として 3 週間現地に滞在し、学校の授業を見学したり、午後のフィールドトリップに同行したりしていたので、プログラムの内容については熟知していた。

4.2 素材

4.2.1 質問紙

著者の先行研究 (小林, 2017a) で使用された質問紙を使用した。この質問紙は、先行研究で使用された質問紙 (Taguchi, 2013; Taguchi et al., 2009) を基に作成された。この質問紙は、3 つの部分から構成された。パート 1 は、留学中の英語の使用頻度、留学による英語の上達度についての認識などを問う 2 項目、パート 2 は、学習者の英語学習に関連する態度やモチベーションを測るための 69 項目を含んでいた。パート 3 は、性別、年齢、TOEIC のスコアなどの学習者の背景情報について問う項目から成っていた。ただし、パート 1 は帰国の 3 週間後のみ、パート 3 は留学前のみ使用された。

パート 2 の学習者の英語学習に関連する態度やモチベーションを測るための項目は、陳述タイプの項目と質問タイプの項目が含まれていた。陳述タイプの項目については、6 段階のリッカード尺度 (1: 全くそう思わない; 2: そう思わない; 3: あまりそう思わない; 4: ややそう思う; 5: そう思う; 6: 非常にそう思う)、質問タイプの項目には、6 段階の評価尺度 (1: 全くそうでない; 2: あまりそうではない; 3: どちらでもない; 4: 少しそうである; 5: とてもそうである; 6: 非常にそうである) を用いて評価することを要求した。項目の総数は 69 で、この 69 項目の内、67 項目は先行研究 (Taguchi, 2013; Taguchi et al., 2009) で使用された質問紙の項目を利用した。この 67 項目は 16 個の因子に分類される。この他に、将来の海外留学・研修への参加意欲を測るための 2 項目を付け加え、この 2 項目からなる因子を「留学に対する態度」とした (付録 1 と付録 2 を参照)。

4.2.2 インタビューガイド

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基に、インタビューガイドを作成した。このインタビューガイドは、上記の質問紙に基づいており、留学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、留学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個の因子について問う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3を参照)。ただし、留学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、留学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。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まった際に実施されたが、第3段階と第4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、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。質問紙の記入に要した時間は10–15分程度であった。この際、著者は同席し、調査協力者から質問があれば答えた。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。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。また、2回目のインタビューの際に、1回目のインタビューの際に述べた意見と一致しない意見を述べた時にも、説明を求めた。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。

4.4 分析の手順

4.4.1 質問紙の回答の分析

パート1の英語の使用頻度、英語の上達度についての認識についての項目の回答、およびパート3の調査協力者の背景情報についての項目の回答は、平均値、標準偏差、度数分布などの記述統計を用いて分析した。パート2のモチベーション、態度などに関する項目の回答は、記述統計と推測統計を用いて分析した。まず、17の因子のそれぞれについて平均値と標準偏差を算出した。続いて、4つの段階で有意差があるかを検証するために、17の因子のそれぞれについて、対応のあるノンパラメトリック分散分析のFreedman検定を実施した。分析には、SPSS16.0を用い、有意水準(α)は0.05(5%)に設定した。

4.4.2 インタビュー・データの分析

録音されたすべてのデータを一字一句書き起こした後、「当事者たちが置かれている状況や脈絡、当事者がもつ見方・考え方・感じ方、当事者たちの行為の意味やその機能」(関口, 2013, p. 54)を理解するために、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、データに根差した理論 (Grounded Theory) の生成を目指し、「テキストから現れるカテゴリーや概念を抽出し、それらを結び付けて理論を構築する」(Ryan & Bernard, 2000, p. 782)。データ分析からカテゴリーを生成し、それらのカテゴリー間の関係を探り、「状況、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、「ある状況が異なる状況に変化するプロセス」(戈木クレイグヒル, 2013, p. 13)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、問題としている事象を説明する「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ったのか」(戈木クレイグヒル, 2016, p. 7)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、データとの突き合わせの過程で、何度も修正・洗練されていく(関口, 2013)。

著者は、「見方が大雑把になって」、「自分の思い込みや偏見にとらわれた断定」(関口, 2013, p. 56)をしてしまわないように、データを1行ずつ丁寧に読み込み、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、それを基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付き合わせながら、必要な修正を加えていった。

5. 調査結果

5.1 英語使用の頻度と英語力の向上

留学中にどの程度英語を使用したかについて検討するために、質問紙のパート1の項目1に対する回答の記述統計量を求めた(表1を参照)。13名の調査協力者の中で、コミュニケーションの26-50%を英語で行ったと答えた者が5名(38.5%)、51-75%と答えた者が7名(53.8%)で、76-100%と答えた者が1名(7.7%)であった。この結果から、調査協力者が英語する頻度は概して高くなかったことが分かる。

表1：留学中の英語の使用頻度

0-25%	26-50%	51-75%	76-100%	合計
0 (0%)	5 (38.5%)	7 (53.8%)	1 (7.7%)	13 (100%)

次に、留学によってどの程度英語力が向上したかについて問う、質問紙のパート1の項目2に対する回答の記述統計量を検討した(表2を参照)。13名の調査協力者の中で、「どちらでもない」と回答したものが2名(15.4%)、「少し向上した」と回答した者が9名(69.2%)、「とても向上した」と回答した者が2名(15.4%)であった。この結果から、調査協力者の大半が、英語力が大きく向上したとは認識していなかったことが分かる。

表 2：英語力向上についての認識

全くして いない	あまりし ていない	どちらでも ない	少し向上し た	とても向上 した	非常に向上 した	合計
0 (0%)	0 (0%)	2 (15.4%)	9 (69.2%)	2 (15.4%)	0 (3%)	13 (100%)

5.2 留学前の英語学習に対するモチベーションと態度

調査協力者の留学前の英語学習に関連するモチベーションと態度に見られる傾向を、質問紙のパート 2 の 17 個の因子について問う 69 項目に対する回答の記述統計量を基に検討した（付録 4 を参照）。6 段階の評価尺度において、調査協力者の回答の平均値が 4 以上の因子は、道具的一接近、道具的一回避、言語学習に対する自信、海外旅行への志向性、英語に対する興味、英語使用への不安、統合的志向、文化に対する興味、目標言語のコミュニティに対する態度、留学に対する態度であった。

道具的一接近、道具的一回避、海外旅行への志向性、留学に対する態度などの因子の平均値が高かったことから、英語を専攻している調査協力者が、英語学習に対して義務感を感じており、また、今後英語を使用して、働いたり、勉強したり、旅行をしたいと思っていたことが伺える。言語学習に対する自信、英語に対する興味、統合的志向、文化に対する興味、目標言語のコミュニティに対する態度などの因子の平均値が高かったことは、調査協力者が、英語学習に自信を持ち、また、英語、英語圏の文化、コミュニティなどに対して好意的な態度をもっていたことを示している。英語使用に対する不安の平均値が高かったことは、彼らが英語学習に自信をもっているものの、実際に英語を使用することには不安を感じていたことを示している。

これに対して、家族の影響、同化への恐れなどの因子の平均値は 3 未満であった。家族の影響の平均値が低かったことから、英語学習に関して家族が調査協力者に及ぼす影響は小さかったことが伺える。同化への恐れも低かったが、これは、調査協力者が外国語環境で英語を学習していたため同化への恐れを感じていなかったからだろう。

5.3 留学後のモチベーションと態度

留学後の調査協力者の英語学習に対するモチベーションと態度に見られる変化を検証するために、質問紙のパート 2 の 17 個の因子について問う 15 項目に対する回答の記述統計量を段階別に求めた。帰国 3 週間後の第 2 段階の調査協力者の回答の平均値は、第 1 段階と比較して、3 つの負の因子（同化への恐れ、英語使用への不安、エスノセントリズム）を除くすべての因子について上昇した。英語に対する興味、統合的志向、目標言語のコミュニティに対する態度、留学に対する態度などの因子の平均値は留学前から高かったが、第 2 段階では、さらに平均値が 0.4 ポイント以上増加した。英語使用への不安の平均値は、留学前は高かったが、第 2 段階では 0.42 ポイント減少した。これらの結果は、留学を通して、調査協力者の英語、英語圏の文化、英語圏の人々などに対する好意的な態度がさらに強まったこと、調査協力者が留学をしたいという欲求をさらに強めたこと、英語使用への不安が緩和したことを示している。動機づけ、理想自己、義務的自己、英語学習に対する態度などの因子の平均値は、留学前は高くなかったが、第 2 段階では 0.4 ポイント以上上昇していた。中でも、動機づけは 0.61 ポイントも上昇した。このことから、留学を通して、調査協力者の英語を使う理想自己や義務的自己がよ

り具体的になったことが分かる。また、英語学習に対する態度が好意的になり、英語学習に対する動機づけが高まったことが分かる。

しかし、ほとんどの因子の平均値は、帰国4か月後の第3段階、11か月後の第4段階と時間を経るにしたがって、第1段階との差が縮まり、留学前の平均値に近づいた。第3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、義務的自己、英語への興味、英語使用への不安、目標言語のコミュニティに対する態度のみで、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に対する態度のみであった。これらのことから、短期留学の長期的な効果は因子によって異なり、英語への興味や目標言語のコミュニティに対する好意的な態度などは長期間にわたって維持していくことができるが、動機づけや理想自己などは維持していくのが難しいことが分かる。

留学後のモチベーションのこれらの変化を推測統計によって検証するために、17因子のそれぞれについて、Freedman検定を実施した。これらの検定の結果は、記述統計の結果を裏付けている(表3)。動機づけ、理想自己、道具的一回避、英語学習に対する態度、英語に対する興味、英語使用への不安、統合的志向、目標言語のコミュニティに対する態度の8つの因子において有意差が確認された。また、道具的一接近、エスノセントリズム、文化に対する興味、留学に対する態度の4つの因子の p 値は有意水準に近かった(それぞれ、 $p = .077$, $p = .051$, $p = .054$, $p = .066$)。この結果は、留学が調査協力者の英語学習に関連するモチベーションや態度の様々な面を向上させたことを示している。

有意差が見られた因子について、どの段階に差があるのかを検証するために、多重比較を行った。ボンフェローニ訂正後の有意確率を見ると、動機づけについては第1段階と第2段階($p = .011$)、理想自己については第1段階と第2段階($p = .023$)、英語学習に対する態度については第1段階と第2段階($p = .014$)、英語に対する興味については第1段階と第2段階、第1段階と第4段階(それぞれ、 $p = .030$, $p = .001$)、目標言語のコミュニティに対する態度については、第1段階と第2段階、第1段階と第3段階、第1段階と第4段階(それぞれ、 $p = .014$, $p = .011$, $p = .007$)の間に有意差が確認された。この結果からも、英語に対する興味や目標言語のコミュニティに対する態度などは留学の効果を長期間維持していくことができるが、動機づけ、理想自己、英語学習に対する態度などは難しいことが分かる。

表3：Freedman 検定の結果

因子名	<i>Chi-square</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
動機づけ	13,743	3	.003
理想自己	12,735	3	.005
義務的自己	4.097	3	.251
家族の影響	3.222	3	.359
道具的一接近	6.852	3	.077
道具的一回避	9.918	3	.019
言語学習に対する自信	1.625	3	.654
英語学習に対する態度	12.233	3	.007
海外旅行への志向性	5.378	3	.146

同化への恐れ	5.414	3	.144
エスノセントリズム	7.763	3	.051
英語に対する興味	17.118	3	.001
英語使用への不安	9.853	3	.020
統合的志向	10.083	3	.018
文化に対する興味	7.645	3	.054
目標言語のコミュニティーに対する態度	18.371	3	.000
留学に対する態度	7.192	3	.066

5.4 モチベーションと態度の変容と維持のプロセス

調査協力者の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探るために、第3段階と第4段階で実施されたインタビューのデータを検証した。分析の結果、浮かび上がったカテゴリーを付録5に示す。ほとんどの調査協力者は、程度の差はあるが、現地の人々との異文化接触を通して、多くのことを学び、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。帰国後も英語への興味や英語圏のコミュニティーや文化に対する好意的な態度などは長期間にわたって維持していくことができたが、英語学習に対するモチベーションは維持していくのが難しかった。モチベーションをどの程度維持できるかは、学生によって異なっていた。すべての学生は、モチベーションの浮き沈みを経験したが、比較的高いモチベーションを維持できた学生とできなかった学生がいた。留学前、留学中、留学後の様々な要因が学習者のモチベーションの上昇や維持に影響していた。以下では、例示となるデータを引用しながら、このストーリーの詳細を論じる。

学生の中には、第3段階と第4段階でもモチベーションが維持できていると回答した者がいた。帰国後の英語学習に対するモチベーションについて、Mは以下のように述べている。

留学から帰って、英語学習に対するモチベーションはすごく上がりました。始めホストファミリーに会話を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て嬉しかったです。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。授業もちゃんときくようになりました。(M: 第3段階)

Mは、留学中コミュニケーションの51-75%を英語で行ったと答えた唯一の学生で、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、帰国後もホストファミリーと電話で話したり、SNSで頻繁に連絡を取ったりしていた。11か月後の第4段階でも、毎日のようにSNSでホストファミリーに連絡していると述べた。Mにとって留学のインパクトは大きく、上記のように、留学後はモチベーションが上がり、英語を使う仕事に就きたいと思うようになった。しかし、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したが、TOEICの点数も足りないので、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、海外に行ったとき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は就職活動を間近に控えた第4段階のインタビューでは、TOEICの点数が上昇しないため、高い英語力を必要とする仕事に就くことを断念していたが、プライベートで使用するなどの別の目標に向けて、モチベーションを維持していた。

Hも第3段階と第4段階でモチベーションを維持していた。帰国後の英語学習モチベーションについて、Hは以下のように述べている。

帰国後、雅楽の活動に加わり、イベントで海外の人に雅楽のことを教えました。英語がうまいと言われ、雅楽の説明で英語を使う機会が増えてモチベーションにつながっています。(H: 第3段階)

実習後に異文化に対する興味が増しました。最近卒業論に専念するようになって、イベントのお手伝いはできていませんが、ドキュメンタリーを見たり、新聞を読んだりしています。実習後に英語に触れる機会が増えたこともあって、将来英語を使って何かしたいという気持ちになりました。(H: 第4段階)

Mと同じように、Hも留学中は、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、ホストファミリーに英語が上手だと言われ、自信をつけて帰国した。また、帰国後も授業外で英語を使用する機会があった。Hは第4段階では4年生になっていて、卒業論文に専念していたため、英語に触れる機会は第3段階と比較して減っていたが、英字新聞を読んだり、英語のドキュメンタリーをYouTubeで見たりしながら、モチベーションを維持していた。また、将来英語力を活かせる職業に就きたいと思うようになっていた。

Hや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、長期的に維持することができなかった。モチベーションが維持できなかった理由について、Dは以下のように述べている。

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、具体的な取り組みには繋がりませんでした。何をすればいいかわからなかったし、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、夢が変わりました。(D: 第3段階)

現地での授業はグループでやるとか、積極的にやるのが多くてやる気が出たし、身に付きました。日本での授業はつまらなかったの、やる気はなくなりました。(D: 第3段階)

HやMのように、Dも帰国後、モチベーションが上昇し、将来は英語を使って仕事をしたいと思ったが、何をやっていいかわからなかったため、具体的な取り組みには繋がらず、5か月後は、モチベーションが下降し、将来の目標が変化していた。また、日本での受け身の授業がつまらなかったというのもモチベーションが下がった一因であった。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です。授業でやっていることはつまらないが、YouTubeで学ぶのは楽しいです。(D: 第4段階)

このようにDは、11か月後は、自分なりの英語への関わり方を見つけたことにより、モチベーションを少し回復していた。

Dと同様に、E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。これについて、Eは以下のように述べている。

帰国後はモチベーションが上がりました。話せるようになりたいなと思いました。もう少し、ホストファミリーとスムーズに話せたらと思いました。今は5か月たって、部活寄りになっています。時間がないし、生活は部活を中心に回っています。(E: 第3段階)

Eは、もっと話せるようになりたいという理由で、帰国後は一時的にモチベーションが上昇していたが、部活動が忙しくなったため、意欲的な取り組みを続けることはできなかった。しかし、11か月後のインタビューでは、Dのように、モチベーションは少し上昇していると述べた。

今は英検の勉強をしています。単語の意味が分かってきてモチベーションが上がっています。ホストファミリーとはメール、インスタグラムのDMなどで今も連絡を取っています。教師になるのは無理だと思いますが、仕事で使わなくてもしゃべれたりするのもありかなと思います。(E: 第4段階)

Eは、教職課程を取っていて、第4段階のインタビューの時点では、教育実習にいくための条件である資格試験に合格するために勉強して成果が実感できたことからモチベーションが上がっていた。英語力の不足から教師になることは断念していたが、ホストファミリーとの交流などを通して、プライベートで使いたいと思うようになっていた。

Bも帰国後、一時的に上昇したモチベーションを長期的に維持することができなかった。これについて、Bは以下のように述べている。

語学実習の直後はモチベーションが上がりました。やはり英語はできたほうが外国人とコミュニケーションが取れるし、色々なところに行けると思いました。特に英語の勉強がしくて入学したわけはありませんが、英語が好きにはなりました。今は、モチベーションは元に戻りました。向こうにいと周りが使うからやらなければと思うが、帰ってからは使う機会がなくなったので、そう思わなくなりました。(B: 第3段階)

授業や課題はちゃんとやっていますが、それ以上はやっていません。英語の勉強は楽しくなくはないですが、しようとする気持ちになりません。ゴールが決まっていないからだと思います。(B: 第4段階)

Bは、留学中に英語が異文化の人とのコミュニケーションの手段だと実感し、直後はモチベーションが上昇したが、帰国後は英語を使う機会がなかったこと、英語が将来に直結していないことなどが理由で、意欲的な取り組みには繋がらなかった。また、もともと英語がそれほど好きでないことも意欲が上がらない一因となっていた。

少数ではあるが、留学してもそれほどモチベーションが上がらなかったという学生もいた。帰国後の英語学習モチベーションについて、Jは以下のように述べている。

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、意外と通じだし、もういいやと思いました。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。みんなが良くできるし。(J: 第4段階)

高3のときは交換留学に行きたいと思っていましたが、自分の実力では無理とあきらめました。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。実習について、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は留学する前のほうが留学した後よりもモチベーションが上がっていた。留学中に海外での生活が合わないと感じたこと、帰国後に習熟度別編成の一番上のクラスになり、自信を喪失したことなどから、帰国後はむしろモチベーションが下がった。

上記のように、英語学習に対するモチベーションが維持できるかどうかはそれぞれに異なっていたが、ほとんどの学生は、英語に対する興味と英語圏の人々に対する好意的な態度を維持することができた。英語や英語圏の文化に対する興味について、Gは以下のように述べている。

日本人ってさぐりさぐりしゃべる。向こうの人は最初から心を全開にして、しゃべって楽しそうだと思っていました。いってみてその通りでした。向こうに行ってその雰囲気にはひきこまれて、人見知りではなくなりました。(G: 第3段階)

英語圏の文化に対する評価は急に上がっています。字幕で映画を見ると、表現を覚えて洋楽を聞くより実践的だと思います。動画コンテンツをとって最近映画をみるようになりました。(G: 第4段階)

Gのように、多くの学生は留学の前から英語圏のコミュニティや文化を高く評価していたが、現地の人々との交流を通して、その評価はさらに高くなった。11か月後も、メディアや帰国後の授業の影響などもあり、その評価を維持していた。

6. 考察

6.1 留学によるモチベーションや態度の変容

英語学習に対するモチベーションと態度に見られる傾向を、質問紙のパート2の17個の因子について問う69項目に対する回答の記述統計量を基に検討したところ、平均値が高かった因子から、留学前から、調査協力者が英語学習に対して義務感を感じており、また、今後英語を仕事や学業やプライベートで使いたいと思っていたことが伺えた。さらに、英語学習に自信を持ち、また、英語、英語圏の文化、コミュニティなどに対して好意的な態度をもっていたことが示された。このような傾向は、調査協力者が英語を専攻していることを考えると当然と言えるだろう。その一方で、動機づけ、理想自己、義務的自己など因子の平均値が比較的低かったことは、調査協力者が、英語学習に意欲的に取り組んでおらず、英語を使う自己像を描くことは難しかったことを示している。これは、L2セルフシステム理論(Dörnyei, 2005)を利用すると、英語の使用機会が少ないEFL環境では、英語を使う自己を具体的に描くことが難しいため、英語や英語使用への高い関心にも関わらず、それが英語力を高めるための努力に繋がっていなかったと解釈できる。この結果は、L2セルフシステム理論の枠組みで行われた先行研究(Taguchi, 2013; Taguchi et al., 2009)の結果とも一致している。

帰国3週間後の第2段階では、調査協力者の回答の平均値は、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上昇した。英語に対する興味、統合的志向、目標言語のコミュニティーに対する態度、留学に対する態度などの留学前から平均値が高かった因子の平均値は、さらに大きく上昇した。これは、留学中の異文化接触を通じて、調査協力者の英語、英語圏の文化、英語圏の人々などに対する好意的な態度はさらに好意的になり、また、調査協力者が留学したいという欲求をさらに強めたことを示している。さらに、動機づけ、理想自己、義務的自己、英語学習に対する態度などの因子は、留学前は平均値が高くなかったが、第2段階では大きく上昇していた。これは、L2セルフシステム理論 (Dörnyei, 2005) を利用すれば、留学中に日常的に英語を使用する環境で授業を受講したり生活をしたりすることによって、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、英語学習により意欲的になったと解釈できる。留学中の英語コミュニケーションは質量ともに限定的であり、英語力も大きく上昇したわけではないが、もともと英語や英語使用への関心が高かった学習者が、英語を使う自己像を具体化し、英語学習への動機づけを高めることに大きく貢献したと考えられる。

上記の結果は、著者の先行研究 (2017a, 2017b) 同様、短期留学は、調査協力者の英語力を大きく上昇させないが、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を示している。また、その他の先行研究 (Aubrey & Nowlan, 2013; Isabelli-Garcia, 2006; 八島, 2009; Yashima, 2010) も異文化接触のモチベーションへの効果を示していることから、留学やその他の異文化接触は、期間に関わらず、学習者の情意面の変容に大きな役割を果たしていると言える。

6.2 モチベーションや態度の維持

質問紙のパート2の69項目に対する回答に見られる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、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関連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、英語学習に対する態度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、短期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。

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、中でも、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。

これらのことから、英語への興味や目標言語のコミュニティーに対する好意的な態度などは長期間にわたって維持していくことができるが、動機づけ、理想自己、英語学習に対する態度などは、日常的に英語を使用する環境から離れてしまうと、維持していくのが難しいことが分かる。

6.3 モチベーションや態度の維持に影響する条件

インタビュー・データの検証により、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明らかになった。しかし、帰国後も英語への興味や英語圏のコミュニティーや文化に対する好意的な態度などは長期間にわたって維持していくことができたが、英語学習に対するモチベーションは維持していくのが難しかった。すべての学生は、モチベーションの浮き沈みを経験したが、比較的高いモチベーションを維持できた学生とできなかった学生がいた。留学前、留学中、留学後の様々な出来事が学習者のモチベーションの上昇や維持に影響していた。これは、学習者のモチベーションは一定ではなく、環境に反応し、変化することを明らかにした先行研究（菊池, 2015; Johnson, 2013; Nitta, 2013; Piniel & Csizér, 2015; Yashima & Arano, 2015）の結果を裏付けている。

留学前のモチベーションの低さが、留学後のモチベーションの上昇に影響した。少数派ではあるが、BやJのように、それまでの英語学習を通じて、英語学習が好きでない者や、英語学習に自信を失っていた者は、留学中の経験に関わらず、留学後に大きくモチベーションが上昇したり、長期間維持したりすることはなかった。

また、留学中の経験も、モチベーションの上昇や維持に関係していた。現地の人々とのコミュニケーションを通して、英語学習の必要性を実感したこと、自信がついたこと、英語がコミュニケーションの道具だと気づいたことから、モチベーションが上昇したと考えられる。特に、MやHのように、現地の人々と積極的にコミュニケーションを図った調査協力者のモチベーションの上昇の程度は大きく、また、長期的にモチベーションを維持できた。他方、Jのように、ホームシックになるなど留学中のネガティブな経験により、モチベーションが下がったケースもあった。

このように、留学前や留学中の外的要因、内的要因がモチベーションの上昇や維持に関係していたが、留学直後は程度の差はあってもほとんどの調査協力者はモチベーションが上昇していたため、より大きく関係していたのは、留学後の調査協力者の経験だと考えられる。英語を使用する機会は、モチベーションの維持に大きく貢献していた。MやHのように、帰国後も英語を使用する機会があった者は、高いモチベーションを維持できた。もちろん、これは、逆にモチベーションが高いから、英語を使用する機会を積極的に求めたとも言える。

英語学習や英語力への自信、日本での英語の授業、他の事柄への関与などもモチベーションの維持に関係していた。英語学習への取り組み方が分らなかったこと、英語力に対する自信を喪失したこと、日本での受動的な英語授業がつまらないと感じたことなどが、モチベーションの下降に繋がった。また、クラブ活動などの他の活動が忙しかったため、英語学習に対するモチベーションが下降したという者もいた。

英検やTOEICなどの資格試験、授業の課題など直近の目標は、意欲的な取り組みに繋がっていた。また、これらの日々の取り組みから得られる自信もモチベーションの維持に貢献していた。このことから、将来のキャリアなどの長期的な目的を持つこともモチベーションの維持にとって重要であるが、それに至るための小さな目標を持つこともモチベーションの維持にとって重要であることが分かる。

これらの要因の中でも、将来のキャリアは特に大きくモチベーションの維持に貢献していた。多くの学生は、帰国後、英語を活かせる職業に就きたいという思いが強くなった。この目標を維持できている場合は、英語学習への意欲的な取り組みを継続することができたが、英語力の

低さから、あきらめなければならなかった学生がかなりおり、これがモチベーションの低下につながった。しかし、英語を活かせるキャリアをあきらめてしまった学生の中にも、プライベートで英語を使うというゴールに切り替え、モチベーションを維持している者もいた。

これらの結果から、学習者のモチベーションには、変化しやすい短期的なモチベーションと変化しにくい長期的なモチベーションがあり、短期的なモチベーションは、環境に反応し、絶えず変化するが、長期的なモチベーションは、環境の変化に関わらず安定していることが分かる。従って、短期留学がきっかけとなって、学習者が仕事上でもプライベートでも自分なりの英語への関わり方をみつけることができ、長期的なモチベーションをもつことできれば、環境の変化に関わらずモチベーションを維持できると言える。Yashima and Arano (2015)が述べるように、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、長期的なモチベーションを確立できると考えられる。

上記のように、英語学習に対するモチベーションが維持できるかどうかはそれぞれに異なっていたが、ほとんどの学生は、英語に対する興味と英語圏の人々に対する好意的な態度を維持することができた。このことは、これらの側面の変容は、維持されやすく、直接的な異文化接触がなくても、メディアや講義などを通して、維持していくことが可能であることを示している。英語圏のコミュニティーや文化に対する関心は英語学習モチベーションに関係しているため (Taguchi et al., 2009)、D の場合のように、これらの側面への関心から低下したモチベーションを回復することもありうるだろう。

7. おわりに

本研究では、短期留学に参加した日本の大学生が、帰国した後も英語学習に対するモチベーションや肯定的な態度を維持できるのか、また持続を可能にする条件は何かを検証した。英語への興味や目標言語のコミュニティーに対する好意的な態度などは長期間にわたって維持していくことができるが、動機づけや理想自己などは、維持していくのが難しいことが明らかになった。また、留学前のモチベーションや態度、留学中の経験、帰国後の授業内外での経験、他の事柄への関与、英語力や英語学習への自信、将来のキャリアなどの様々な外的要因、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分かった。この結果は、短期留学で上昇したモチベーションを維持するためには、教員がそのための条件を整えることが重要であることを示唆している。

本研究の結果に基づく教育的示唆として、留学から帰国した学生がモチベーションを維持できるようなサポートの重要性が挙げられる。第1に、帰国後も、授業内外で英語を使用する機会を確保することが求められる。そのためには、授業内にペアワークやグループワークを取り入れたり、授業内のコミュニケーションを英語で行ったり、通訳ボランティアなどの授業外で英語が使用できる機会を紹介したりする必要がある。第2に、学生の英語圏のコミュニティーや文化に対する関心は高く、また、帰国後も維持されやすいため、これらを扱った教材を授業に積極的に取り入れることが求められる。第3に、帰国後の短期的なモチベーションを長期的なモチベーションにつなげるために、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をもたせるようにすることが重要である。そのような長期的な目標を実現するためには、高い英語力が必要となるので、英語力を高めるためのサポートも欠かせないと考えられる。

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、本研究の調査協力者

は全員、同じプログラムに参加した、ある私立大学の同じ専攻の学生であり、人数も限られていた。今後は、幅広い学習者を対象とした場合でも同じような結果が得られるかを検証する必要がある。第2に、本研究では、質問紙による回顧的方法を採用して、学習者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受けない、観察などの別の調査方法を併用することで、データの信頼性をより高める必要がある。第3に、本研究では因子間の関係について、先行研究や既存の理論などを基に考察したが、今後は要因間の関係の強さについて統計的に検証する必要がある。

参考文献

- Adams, R. (2006). Language learning strategies in the study abroad context. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 259-292). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- 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.
- Churchill, E., & DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 1-27). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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 classes’: 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：ひつじ書房.
- 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.
- 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.
- 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.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & T. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- 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.
- 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.
- 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.
- 八島智子 (2019) 『外国語学習とコミュニケーションの心理：研究と教育の視点』大阪：関西大学出版部.
- 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.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- 横田雅弘・太田浩・新見有紀子編著 (2018) 『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト：大規模調査による留学の効果測定』第 1 版 東京：学文社.

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：質問紙の項目

動機づけ

- 今後さらに大学やその他の所で英語の授業があれば、受講したい。
- 英語の勉強に努力を惜しまない。
- 英語を一生懸命勉強している。
- 自分は英語の勉強を頑張っていると思う。

理想自己

- 外国に住み、英語で討論している自分を想像できる。
- 将来の仕事について考えるときはいつも英語を使っている自分を想像する。
- 自分が外国人と英語で話している状況を想像できる。
- 英語を話せるようになって自分を想像する。
- 将来自分がしたいことをするためには、英語が必要となる。

義務的自己

- 親しい友人が英語の勉強は大切だと思っているので、英語の勉強をする。
- 私が英語を勉強することを周りの人々が期待しているので、英語の勉強は必要だ。
- 英語を勉強しないと親が残念に思うので、英語を勉強しなければならない。
- 英語の勉強をして教養のある人間になれなければならないと、親は強く思っている。

家族の影響

- 親が英語の勉強をすすめている。
- 時間があるときは英語の勉強をするように、と親はすすめている。
- 親は私に、あらゆる機会を利用して英語を読んだり話したりするなど、英語を使うようにすすめている。
- 親は私に、授業の後さらに英会話学校などで英語を勉強するようにすすめている。

道具的—接近

- 英語の勉強をしておくといつか良い仕事を得るために役立つと思うので、英語の勉強は大切だ。
- 将来昇進のために英語力は必要となるので英語の勉強は大切だ。
- 英語ができれば国際的に働くことができるので、英語の勉強は大切だ。
- 今後さらに自分の専門について勉強していくためには英語が必要になると思うので、英語の勉強は大切だ。
- 勉強や仕事等で海外に長期滞在したいと思っているので、英語を勉強しておくのは大切だ。

道具的—回避

- 英語の単位をとらないと卒業できないので、英語の勉強をしなければならない。
- 大学の英語で悪い成績を取りたくないで、英語の勉強をしなければならない。
- 英語の資格試験で低い点数を取ったり不合格になりたくないで英語の勉強は必要だ。

- 英語の勉強をしなければならない。そうしなければ、将来仕事で成功できないと思う。
- 英語ができないと、出来の悪い学生と思われるので英語の勉強は大切だ。

言語学習に対する自信

- もっと努力すれば、英語を確実に身につけられると思う。
- このまま勉強を続ければたいいの英語の文章を読み、理解できるようになると思う。
- このまま勉強を続けたら、将来楽に英語を書けると思う。
- 自分には英語学習の才能があると思う。

英語学習に対する態度

- 英語の授業の雰囲気が好きだ。
- 英語の授業をいつも楽しみにしている。
- 英語を勉強するのはとても面白い。
- 英語を学ぶのは本当に楽しい。

海外旅行への志向性

- 海外旅行をしたいので、英語の勉強は大切である。
- 英語ができなければ、旅行があまりできなくなるので、英語の勉強は大切だ。
- 英語ができれば海外旅行が楽しめるので英語の勉強をする。

同化への恐れ

- 国際化によって、日本人が日本文化の重要性を忘れる危険性があると思う。
- 英語の影響で日本語が乱れていると思う。
- 英語圏の国々の影響で、日本人のモラルが低下していると思う。
- 英語の文化的、芸術的価値は日本の価値観をだめにすると思う。
- 国際化が進むと日本の独自性が失われる危険性があると思う。

エスノセントリズム

- 異文化の価値観や習慣にとっても関心がある。
- 自分は他の文化の価値観や習慣を尊重している。
- もし他の文化が日本文化にもっと似ていたら楽しいと思う。
- あらゆる人が日本人のような生活を送れば、もっと良い世の中になると思う。
- 日本人であることを誇りに思っている。

英語に対する興味

- 英語が話されているのを聞くとわくわくする。
- 会話の中での英語の使い方に興味がある。
- 日本語と英語の単語の違いは面白いと思う。
- 英語のリズム感が好きだ。

英語使用への不安

- 英語の授業で発言している時、不安になったり戸惑ったりする。
- 英語でネイティブスピーカーと話す場合、不安を感じる。
- 英語のネイティブスピーカーと会うと、不安になる。
- 外国人に英語で道を聞かれると緊張する。

統合的志向

- 英語圏の人々の文化や芸術をさらに知るためには、どの程度英語学習は大切だと思いますか。
- どの程度英語圏の人々のようにになりたいですか。
- どの程度英語が好きですか。

文化に対する興味

- ポップミュージックなどの英語圏の音楽は好きですか。
- 英語圏の映画は好きですか。
- 英語圏の雑誌や、新聞、あるいは本は好きですか。
- 英語圏で作られたテレビ番組は好きですか。

目標言語のコミュニティーに対する態度

- 英語圏へ旅行するのは好きですか。
- 英語圏に住んでいる人々が好きですか。
- 英語圏の人々と知り合いになりたいですか。
- 英語圏の人々についてもっと知りたいですか。

留学に対する態度

- 今後さらに海外研修の機会があれば参加したい。
- 今後機会があれば英語圏の大学に留学したい。

付録3：インタビューガイド

1. 海外語学実習の前に、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。実習に参加した理由は何でしょうか。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. 実習中はどれぐ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。どんなとき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ぐらい通じましたか。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）にどれぐ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）がどれぐ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。なお、上達しなかった場合も、理由を教えてください。○か月たった今はどうですか。帰国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。なお、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。帰国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。なお、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。帰国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ぐ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。なお、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。帰国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。なお、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。帰国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。なお、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。帰国

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。なお、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。帰国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、語学実習先で受けた授業をどう思いましたか。語学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ですか。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。なお、変わらなかった場合も、理由も教えてください。○か月たった今はどうですか。帰国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。なお、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。帰国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。なお、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。帰国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。なお、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。帰国直後と変わっていますか。
19. 日本の文化や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。なお、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。帰国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。もともと、海外語学実習に参加した理由は何ですか。なぜ、この形態の留学を選択したのですか。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。なお、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。帰国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。なお、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。帰国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。なお、変わらなかった場合も、理由も教えてください。○か月たった今はどうですか。帰国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. 海外語学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・目的は何ですか。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4：17個の因子の記述統計量

因子名	留学前	留学後	P2-P1	5か月後	P3-P1	11か月後	P4-P1
動機づけ	3.37	3.98	0.61	3.75	0.38	3.63	0.26
理想自己	3.37	3.77	0.40	3.57	0.20	3.40	0.03
義務的自己	3.25	3.75	0.50	3.65	0.40	3.56	0.31
家族の影響	2.85	3.15	0.30	3.10	0.25	3.04	0.19
道具的—接近	4.49	4.77	0.28	4.51	0.02	4.57	0.08
道具的—回避	4.45	4.71	0.26	4.46	0.01	4.45	0.00
言語学習に対する自信	4.13	4.33	0.20	4.15	0.02	4.15	0.02
英語学習に対する態度	3.88	4.38	0.50	4.23	0.35	4.21	0.33
海外旅行への志向性	4.72	4.95	0.23	4.82	0.10	4.95	0.23
同化への恐れ	2.77	2.71	-0.06	2.66	-0.11	2.54	-0.23
エスノセントリズム	3.38	3.38	0.00	3.26	-0.12	3.22	-0.16
英語に対する興味	4.21	4.77	0.56	4.71	0.50	4.79	0.58
英語使用への不安	4.48	4.06	-0.42	4.02	-0.46	4.12	-0.36
統合的志向	4.69	5.13	0.44	5.03	0.34	4.95	0.26
文化に対する興味	4.40	4.65	0.25	4.63	0.23	4.65	0.25
目標言語のコミュニティーに対する態度	4.88	5.37	0.49	5.44	0.56	5.44	0.56
留学に対する態度	4.46	4.92	0.46	4.77	0.31	4.54	0.08

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

留学後	
<p>A) 英語使用の機会</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ホストファミリーとの連絡 2. 留学生との異文化交流 3. 地域社会での異文化交流 4. 海外旅行 <p>B) 授業への満足感</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ネイティブ教員による授業 <ul style="list-style-type: none"> ● 講義の理解 2. 積極的な参加 <p>C) 義務的な英語学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 資格試験の勉強 <p>D) 周りの人からの影響</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. クラスメートからの肯定的な影響 2. 友人からの肯定的な影響 3. 家族のサポート <p>E) 異文化理解</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. メディアの影響 2. 授業の影響 <p>F) 英語への興味</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 授業の影響 <p>G) 自信の養成</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 英語力 2. 英語学習 <p>H) 将来の英語使用</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 仕事での英語使用 2. 長期留学 3. プライベートでの英語使用 <ul style="list-style-type: none"> ● 日常生活での異文化交流 ● 海外旅行 	<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"> 1. 受動的な授業 2. 習熟度別の授業 <p>C) 周りの人からの影響</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. クラスメートからの否定的な影響 <p>D) 英語以外のことへの関与</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. クラブ活動 2. 就職活動 <p>E) 自信の喪失</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 英語力 2. 英語学習 <p>F) 英語に無関係の将来</p>