

アメリカへの2週間の研修プログラム による大学生の変容 ——学習ストラテジー、動機づけ、学習観に着目して——

関谷 弘毅, 戸田 慧

Changes in Japanese University Students' Learning Strategies,
Motivation and Beliefs in English-Language Learning
Through a Two-Week Study Program in the USA

SEKITANI Koki and TODA Kei

Abstract

This study attempted to examine possible changes in Japanese university students' learning strategies, motivation, and beliefs in English-language learning through a 2-week study abroad program conducted in California, USA. Survey 1 compared the English proficiency, learning strategies and motivation of students participating in the program with those of students who did not participate. The results showed that no differences were observed for these variables. Survey 2 investigated whether there were significant changes in participants' strategy use, motivation and beliefs in English-language learning through the program. The results showed that significant tendencies were detected in increases in memory-related and cognitive and affective strategy uses. Additionally, a significant tendency was observed in the decrease in motivation for English-language learning. Survey 3 analyzed students' essays about their experience of the program. The results showed that while those who showed an increase or slight decrease in their motivation seemed to obtain more abstract lessons and determination for English-language learning from their experience, those who showed a greater decrease in motivation seemed to enjoy the life experience itself.

キーワード：大学生, 海外研修, 学習ストラテジー, 動機づけ, 学習観

問題と目的

背景

日本人の海外留学生数は近年増加傾向にある。2017年度には10万人を突破し、特に短期間の

渡航者の増加率が際立っている（文部科学省，2019a）。今後もこうした傾向が続くと予想される中，留学・研修プログラムの効果を客観的にとらえた検証を積み重ねていくことが必要であろう。本研究は，私立女子大学の英語系学科で学ぶ1年生を対象に，アメリカ合衆国カリフォルニア州の大学への約2週間の研修プログラムに参加することによる，英語学習に対する学習ストラテジー，動機づけ，学習観の変容を検討する。

海外留学・研修の動向

官民協働で取り組む海外留学支援制度である，「トビタテ！留学JAPAN 日本代表プログラム」が2014年にスタートし，2020年までの7年間で約1万人の高校生，大学生を派遣留学生として送り出すことを目指している（文部科学省，2019b）。実際に，2009年度には，36,302人だった留学生数が，2017年には105,301人に達している（文部科学省，2019a）。一方で留学期間別にみると，1年以上の留学者数ははっきりとした増加傾向は見られず1,000人から2,500人の範囲で増減を繰り返している。それに対して，3か月未満の期間になると，2009年度は21,683人であったのが2017年度には77,280人に達し，一貫して増え続け最も増加率が高い。つまり，渡邊・久保田・倉増（2017）が指摘する通り，学位取得というよりは，海外の生活や文化を実体験することを目的とした留学の方が多数を占めるようになったといえる。渡邊らはこのような近年の傾向について，1つは日本の経済成長の鈍化に伴い，年単位の海外留学を実践する時間的・経済的余裕がないと感じる学生が短期留学を選択するようになったという点，もう1つは高等教育のグローバル化や学校の留学制度を検討する際の障壁（語学力が基準に満たない，留学する時期が合わない）などが，学生の留学動向に影響を及ぼしているという点を挙げている。近年のこのような推移を踏まえると，短期間の留学者数は今後もしばらく増え続けると考えるのが自然だろう。

海外研修の効果に関する先行研究

文部科学省と国土交通省では，3か月未満の海外での勉強を「研修」とし，3か月以上にわたる勉強のための渡航を「留学」として区別している（渡邊・久保田・倉増，2017）。本稿でもこの定義に従ったうえで，以下では3か月未満の海外での勉強である海外「研修」の効果に関する先行研究を概観する。

語学力の技能面に関する研究 期間が3か月未満の研修に絞ると，語学力の向上を報告した先行研究は限られる。渡部（2009）は，国立大学において実施した約3週間の研修プログラムに関する実践報告を行った数少ない一つの例である。渡部はこの研修後に実施したアンケートにおいて聞き取りについて問題がなくなったと回答した例，TOEIC スコアが80点向上した例を報告している。また，野中・関（2016）は，2004年度から2014年度に渡り，3か月，及び6か

月の研修・短期留学プログラムに参加した短期大学1年生計125名の語学力の伸びについて効果測定を行っている。その結果、どちらのプログラム参加者についてもリスニングパートにおいて有意な得点上昇が見られた一方、リーディングパートでは6か月の短期留学プログラム参加者のみ得点が有意に上昇した。3か月の研修プログラム参加者に関して運用能力別に見てみると、TOEICスコアが450点以上の参加者には有意な得点変化が見られなかったが、320点以下の参加者については、リスニング、リーディングパートの両方で有意な得点上昇が見られたという。ただし、渡邊・久保田・倉増（2017）は、これらの結果にテスト対策の効果が混在している可能性を指摘している。

このような短期間での研修による語学面での技能向上については、研究者間で意見が分かれている（鈴木・林，2014）が、技能別にみるとリーディング力よりもリスニング力向上に一定の効果が認められることはほぼ定説になっている（渡邊・久保田・倉増，2017）。それでは研修プログラムに参加することによって、参加者は語学力の技能面以外ではどのような影響を受けるのだろうか。以降では研修プログラム参加者の学習ストラテジー及び情意面に与える影響に着目した先行研究を概観する。

学習ストラテジーに関する研究 日本人の英語圏への海外研修・留学を対象として学習ストラテジーの変容を調べた研究はそれほど多くない。竹田（1998）は女子大学英米文学科に所属し3か月半の海外英語留学に参加した学生を対象に、プログラム参加前後の学習ストラテジーを調査した。その結果、記憶ストラテジーには変化はなかったが、認知ストラテジー、メタ認知ストラテジー、社会ストラテジーの項目に変化が現れたと報告している。木村（2007）は、大学生を対象に、約3週間のニュージーランド短期語学研修が英語学習ストラテジーに及ぼす影響を検討した。検討にあたっては非参加者にも調査を実施し、研修前後での変化を比較した。結果は、研修前には学習ストラテジーの使用度において参加者、非参加者の間で同質であったが、研修後には、参加者が非参加者に比べストラテジー使用度が有意に高くなっており、3週間の英語圏滞在により学生のストラテジー使用が活発になったとしている。とりわけ参加者はメタ認知ストラテジーの使用度の伸びが大きかったと報告している。

情意面に関する研究 情意面で最も盛んに研究されているのは動機づけであろう。Yashima（2002）は、学習者の持つ国際的志向性が学習意欲に結びつき、加えて英語コミュニケーションに自信があるほどWillingness to Communicate（WTC：ある状況で第2言語を用いて自発的にコミュニケーションをしようとする意思）が強いことを示した。また、Yashima, Zenuk-Nishide, and Shimizu（2004）は、アメリカに留学した日本人高校生を対象とした調査から、WTCは英語力よりも、学習者自身のコミュニケーション能力についての認識に影響されることを明らかにしている。八島（2004）は、これらの結果を踏まえ、第2言語学習の動機づけ循環モデルを

提案した。このモデルでは、国際的志向性が高いほど、また英語コミュニケーションに自信があるほど異文化接触の量が増え、それが肯定的な経験であると、そのような経験の蓄積が不安を緩和し、学習意欲に結びつき、また国際的志向性も高めるとする。八島（2009）と Yashima（2010）は、このモデルの検証の目的のため、日本人学習者を対象に国際志向性と WTC に及ぼす影響を、質問紙を使用して調査した。異文化接触体験参加することを選択する学習者は、参加する前から高い国際的志向性と WTC を持っているが、異文化接触体験に参加すると、さらに国際的志向性と WTC を高めることを明らかにした。その結果、一度異文化接触体験に参加した学習者はその経験を繰り返すため、国際的志向性の高い学生と低い学生との差がますます大きくなることが示された。このことは第 2 言語学習の動機づけ循環モデルを支持している。

海外での滞在が学習者の動機づけや態度に好ましい影響を与えるとする報告は、期間が 3 か月未満の研修に絞っても多く見られる。例えば、3 週間のアメリカまたはオーストラリアへの研修における報告（小林, 2017）、約 2 週間のフィリピンへの研修における報告（木村・清水, 2016）、4 週間のイギリスへの研修における報告（Nakayama, 2015）、1 か月間のフィリピンへの研修における報告（渡邊・久保田・倉増, 2017）など数多く蓄積されている。このことより、語学力の技能面とは異なり、動機づけについては滞在期間の長短にかかわらず望ましい結果が得られることは、研究者の間でのほぼ共通理解であると見られる。ただ一方で、八島（2004）の第 2 言語学習の動機づけ循環モデルに則れば、もともと好ましい動機づけや異文化に対する態度を持つ学習者が海外研修プログラムに参加することを選択し、その経験を通して動機づけや異文化に対する態度をますます望ましいものに変容させている可能性も考えられるだろう。これまでの先行研究では、研修プログラムへの非参加者との比較を踏まえて効果を検証しているものは少ない。研究結果の過度な一般化を避けるためにも、非参加者との比較を踏まえた検討が今後求められる課題の一つであろう。

本研究の目的

以上、英語圏への研修に関する先行研究をまとめると以下のことが言える。第 1 に語学力の技能面においては報告は多くないもののリスニングに効果が表れやすい。第 2 に、学習ストラテジーを代表とする学習者の行動にも変容の存在が報告されている。第 3 に、情意面においては短期間の研修であっても動機づけをはじめ、WTC や異文化に対する態度などに変容が見られる。ただし、研修の中でもとりわけ滞在期間の短い 2 ～ 3 週間程度のものに絞るとまだまだ報告の蓄積が十分とは言えない。

そこで本研究は、私立女子大学の英語系学科で学ぶ 1 年生を対象に、アメリカ合衆国カリフォルニア州の大学への約 2 週間の研修プログラムに参加することによる、英語学習に対する学習

ストラテジー、動機づけ、学習観の変容を検討する。学習観を検討項目に加えるのは、学習観が学習ストラテジーと関連が深く、重要な構成要素である（Ogawa & Izumi, 2015）と考えられるからである。調査1では、研修プログラムの実施に先立ち、参加学生と非参加学生との間でこれらの変数及び英語運用能力が異なるかどうかを検討する。調査2では、参加学生を対象に、研修プログラムへの参加によるこれらの変数の変容を検討する。調査3では、プログラム終了後に実施する感想文レポートから、参加者の体験や学びと動機づけの変化との関連を検討する。

研修プログラム概要

本研修は、広島女学院大学人文学部国際英語学科の1年後期に開講された専門科目、「海外研修事前指導」（選択2単位）の位置づけで実施された。名称に「事前指導」が入っているのは、この科目を履修したのち2年次以降により長期間の海外プログラムに参加するための知識や技能を身に着けさせるためである。

本研修の渡航先は、アメリカ合衆国、カリフォルニア州立大学サンマルコス校で、期間は約2週間であった。2019年2月～3月の実際の渡航のほか、2018年秋以降5回に渡って、渡航先で実施する日本文化紹介の準備、また手続きや生活面や安全面での心構え形成を目的とする準備セッションを行った。

渡航中の研修内容は、カリフォルニア州立大学サンマルコス校で午前中に行われた英語による「リスニング」「スピーキング」「プレゼンテーション」等の英語力を向上させるための授業と、午後に行われた学外での課外活動から構成された。また、学生たちは2名1組で現地のホストファミリーの自宅にホームステイをし、アメリカの生活や文化、日常会話を実地で学んだ。さらに週末にはロサンゼルスやディズニールランドへの観光も実施した。課外活動では日本語を学んでいるアメリカ人学生に日本文化について英語でプレゼンテーションを行い、折り紙や書道などを紹介した。学習のまとめとして、最後にグループごとにアメリカに来て学んだことについて、英語でプレゼンテーションを行った。表1に研修内容の概要を示す。

調 査 1

方 法

調査対象者 私立女子大学の英語系学科1年生82名。そのうち研修プログラムに参加した学生31名を参加群、参加しなかった51名を非参加群とした。

変数 下記に示す4つの変数を測定し、分析に使用した。

表1 研修内容の概要

月日 曜日	時程	研修内容
2月18日 (月)	午前	サンディエゴ空港に到着, 観光
	16:00	ホームステイ・オリエンテーション
	16:30	ホストファミリーと合流
2月19日 (火)	9:00-11:45	ブレイスメント・テスト, キャンパスID 交付, キャンパス・ツアー
	12:00-13:00	ウェルカム・ランチ
	13:00-15:00	キャンパス・アクティビティ (1), スカベンジャー・ハント
2月20日 (水)	9:00-10:00	授業 (自己紹介, 大学, 家族)
	10:30-11:30	授業 (広島について)
	12:00-13:00	ランチ
	13:00-15:00	キャンパス・アクティビティ (2) アメリカの学生と話そう!
2月21日 (木)	9:00-10:00	授業 (アメリカと日本の教育システム)
	10:30-11:30	授業 (学校訪問の準備)
	12:00-13:00	ランチ
	13:30-19:30	オフ・キャンパス・アクティビティ (Oceanside Pier & Sunset Market, dinner)
2月22日 (金)	8:00-13:00	高校・コミュニティ・カレッジ訪問 (日本文化紹介)
	13:30-18:30	観光 (Seaport Village & Old Town)
2月23日 (土)		ホストファミリーと過ごす or オプショナルツアー (ディズニeland 11:00-24:00)
2月24日 (日)		ホストファミリーと過ごす
2月25日 (月)	9:00-10:00	授業 (英会話テクニック)
	10:30-11:30	授業 (日本をどう説明する?)
	12:00-13:00	ランチ
	13:00-15:00	キャンパス・アクティビティ (3) アメリカ在住の日本人のゲストスピーカー
2月26日 (火)	9:00-10:00	授業 (日米の文化比較)
	10:30-11:45	授業 (エッセイ・ライティング: アメリカで何を発見したか)
	12:00-13:00	ランチ
	13:00-17:00	オフ・キャンパス・アクティビティ (2) Carlsbad Outlet Mall Shopping
2月27日 (水)	9:00-10:00	授業 (グローバリゼーション)
	10:30-11:30	授業 (カリフォルニアの中の日本)
	12:00-13:00	ランチ
	13:00-15:00	キャンパス・アクティビティ (4)
2月28日 (木)	9:00-10:00	授業 (グローバリゼーション)
	10:30-11:30	授業 (カリフォルニアの中の日本)
	12:00-13:00	ランチ
	13:00-15:00	キャンパス・アクティビティ (5) プレゼンテーション
3月1日 (金)	9:00-10:15	授業: リスニング・テスト
	10:30-13:00	修了証授与式, ランチ
	13:00-18:00	観光
3月2日 (土)		ホストファミリーと過ごす or オプショナルツアー (ロサンゼルス) 9:00-21:00
3月3日 (日)		ホストファミリーと過ごす
3月4日 (月)		大学に集合し, 空港に向かい帰国

TOEICスコア 2019年1月に受験した、TOEIC® Listening & Reading Test (以下TOEIC) のスコアを使用した。

学習ストラテジー Oxford (1990) の Strategy Inventory for Language Learning (SILL) 7.0 (ESL/EFL) を、Ozaki (2017) が日本人学生向けに妥当性、信頼性、実用性の改良を加えた「SILL (ESL/EFL) 日本語版」を使用した (付録1)。尺度は5因子からなり、「記憶・認知」5項目 (例：英語の新しい単語は文の中で使って覚える)、「補償」3項目 (例：英語での会話で、適切な語が思い浮かばない時、他の語で言いかえる)、「メタ認知」5項目 (例：自分の英語を上達させる方法を考える)、「情意」3項目 (例：英語で話すことが怖い時は、気持ちを落ち着かせる)、「社会」4項目 (例：誰かと一緒に英語の勉強をする) の計20項目から構成された。各項目に対して、「英語を学んだり使ったりするとき、以下に書かれたことをどの程度行いますか。あてはまる程度をそれぞれお答えください。」という指示文を与え、5件法 (5:「よくやる」～1:「ほとんどやらない」) で回答を求めた。測定は2019年1月に行った。

動機づけ 自己決定理論に基づいて、Agawa and Takeuchi (2016a, 2016b, 2017) が日本人大学生の英語学習の文脈で妥当性と信頼性の検討を重ねて作成した尺度を使用した (付録2)。この尺度は、amotivation 5項目、external 3項目、identified 6項目、intrinsic 6項目の4つの因子から構成される。各項目に対して、「英語についてあなたが考えたり感じたりすることについてお聞きます。あてはまる程度をそれぞれお答えください。」という指示文を与え、5件法 (5:「とてもあてはまる」～1:「ぜんぜんあてはまらない」) で回答を求めた。その上で、Blais, Sabourin, Boucher, and Vallerand (1990) を参考に、自己決定性の程度を表す Relative Autonomy Index (RAI) を下記の式によって求めた。こうすることによって動機づけの自己決定性の程度を反映して重み付け (値が大きいくほど自己決定性が高く、値が小さいほど自己決定性が低い) を行うことができる。測定は2019年1月に行った。

式: $RAI = (amotivation \times -3) + (external \times -2) + (identified \times 1) + (intrinsic \times 3)$

結 果

欠損データのない64名 (参加群: 27名, 非参加群37名) を分析対象とした。参加群と非参加群において、計7つの変数に全体的な差異があるかどうかを検討するため多変量分散分析 (1要因, 2水準, 対応なし) を実施した。その結果、有意な群間差は見られなかった ($Wilks\lambda = .93$, $F = [7, 56] = .59$, $p = .761$)。表2に参加学生と非参加学生ごとのTOEICスコア、学習ストラテジー、動機づけにおける平均値と標準偏差、及び検定結果を示す。

表2 TOEIC スコア, 学習ストラテジー, 動機づけにおける平均値と標準偏差, 及び検定結果

		参加群 ($n=27$)	非参加群 ($n=37$)	得点差	F 値	p 値	η^2
		平均値 (SD)	平均値 (SD)				
TOEIC スコア		361.5 (80.8)	342.2 (78.1)	19.3	0.93	.339	.01
学習ストラテジー	記憶・認知	3.41 (0.63)	3.60 (0.63)	-0.19	1.34	.252	.02
	補償	4.06 (0.56)	4.14 (0.57)	-0.08	0.33	.568	.01
	メタ認知	3.54 (0.61)	3.55 (0.70)	-0.01	0.00	.950	.00
	情意	3.27 (0.65)	3.27 (0.84)	0.00	0.00	.995	.00
	社会	3.72 (0.57)	3.66 (0.79)	0.06	0.14	.711	.00
動機づけ	RAI	7.06 (3.35)	6.66 (4.08)	0.40	0.17	.678	.00

調 査 2

方 法

調査対象者 研修プログラムに参加した31名を対象とした。

変数 調査1で使用した学習ストラテジー, RAIに加え, 英語学習観(関谷, 2009)を使用した。この尺度は, 「英語完璧主義」, 「文法重視」, 「英語発話苦手意識」, 「異文化交流志向」の4因子から構成される。「英語完璧主義」は, 「英語ができるようになるということは, どんな英語でも正確に日本語に訳せるようになることだ」など7項目, 「文法重視」は, 「英語を話すとき, 正しい文法は大切である」など6項目, 「英語発話苦手意識」は「自分は文法に自信がなければ話さないほうだ」など6項目, 「異文化交流志向」は「英語ができるようになるということは, 異国の文化を理解することができることだ」など4項目から構成された。5件法(5: 「とてもあてはまる」~1: 「ぜんぜんあてはまらない」)で回答を求めた。測定は, 研修プログラム参加前の2019年1月~2月と, 参加後の2019年3月の2時点で行った。

結 果

欠損データのない26名を分析対象とした。参加群と非参加群において, 計10個の変数に全体的な差異があるかどうかを検討するため多変量分散分析(1要因, 2水準, 対応あり)を実施した。その結果, 有意な傾向が見られた($Wilks\lambda = .41$, $F = [10, 16] = 2.26$, $p = .07$)。全体的な有意な傾向を確認したので, 個々の変数ごとに分散分析を繰り返した。検定の繰り返し回数が10回であるため, Bonferroniの不等式を用いて, 有意水準は $\alpha = .005$ をもって有意と判定した。その結果, どの変数においても有意な差は検出されなかった。表3に事前と事後ごとの学習ストラテジー, 動機づけ, 英語学習観における平均値と標準偏差, 及び検定結果を示す。

表3 学習ストラテジー、動機づけ、英語学習観における平均値（標準偏差）と検定結果

		事前得点	事後得点	変化量	F 値	p 値	η^2
学習ストラテジー	記憶・認知	3.47 (0.58)	3.72 (0.59)	0.25 (0.57)	5.19	.031	.17
	補償	4.09 (0.49)	4.17 (0.45)	0.08 (0.43)	0.87	.361	.03
	メタ認知	3.54 (0.61)	3.70 (0.72)	0.16 (0.53)	2.31	.142	.08
	情意	3.23 (0.59)	3.45 (0.72)	0.22 (0.53)	4.66	.041	.16
	社会	3.78 (0.54)	3.79 (0.64)	0.01 (0.75)	0.01	.925	.00
動機づけ	RAI	6.88 (3.04)	4.96 (3.67)	-1.92 (3.28)	8.92	.006	.26
英語学習観	英語完璧主義	3.71 (0.49)	3.86 (0.51)	0.15 (0.47)	2.72	.112	.10
	文法重視	3.04 (0.31)	3.03 (0.29)	-0.01 (0.33)	0.01	.917	.00
	英語発話苦手意識	2.93 (0.40)	2.96 (0.45)	0.03 (0.32)	0.20	.658	.01
	異文化交流志向	4.35 (0.39)	4.47 (0.43)	0.12 (0.42)	2.07	.162	.08

調 査 3

方 法

調査対象者 研修プログラムに参加した31名のうち、欠損値のない25名を分析対象とした。このうち RAI 変化量が中央値（1.25）より高い12名を「動機づけ変化量上位群」とし、それより低い13名を「動機づけ変化量下位群」とした。

分析データ 研修プログラム帰国後の事後課題として課した、感想文を使用した。平均文字数は950.8文字（標準偏差：241.2）であった。

分析手順 研修プログラムの体験に関する様相を知るため、計量テキスト分析を採用した。計量テキスト分析とは、計量的分析手法を用いてテキスト型データを整理または分析し、内容分析を行う方法である（樋口，2014）。本調査では、収集した感想文をテキスト型データとし、『KH Coder』を用いて内容分析を行った。KH Coder は、樋口らが開発した計量テキスト分析のソフトウェアであり、質的データに数値化操作を加えて計量的に分析する。

具体的な手順は以下のとおりである。第1に形態素解析によって文章を単語の単位に区切り、各単語の品詞を判別した。第2に判別結果について、2つの群ごとに単語の頻度分析で出現回数を分析した。第3に、両群合わせて出現回数15回以上の特徴語を対象に単語と各群の結びつきの強さを知るため、共起ネットワーク分析を実施した。その際描画する共起関係の数は30に設定した。

結 果

動機づけ変化量上位群と動機づけ変化量下位群において、単語の出現回数をとらえるため、それぞれ9回以上出現した特徴語をまとめた（表4）。動機づけ変化量上位群の延べ語数は6,528

表4 動機づけ変化量2群における特徴語の相違

動機づけ変化量上位群			動機づけ変化量下位群		
順位	抽出語	出現数	順位	抽出語	出現数
1	アメリカ	61	1	アメリカ	86
2	英語	60	2	思う	78
3	思う	59	3	日本	61
4	自分	40	4	英語	50
5	日本	35	5	感じる	33
6	ホストファミリー	33	6	文化	32
7	学ぶ	23	7	研修	31
7	文化	23	8	週間	28
9	研修	22	9	自分	26
10	言う	21	10	行く	25
10	人	21	11	ホストファミリー	21
12	感じる	19	11	多い	21
12	行く	19	13	海外	20
12	知る	19	13	話す	20
15	違い	17	15	違い	19
15	伝える	17	15	学ぶ	19
15	話す	17	15	生活	19
18	海外	16	18	今回	18
18	考える	16	18	人	18
18	今回	16	20	コミュニケーション	16
21	たくさん	15	20	家族	16
22	生活	14	22	経験	15
23	違う	12	23	違う	14
23	会話	12	23	食べる	14
23	経験	12	23	大学	14
23	参加	12	26	たくさん	12
23	理解	12	26	会話	12
28	コミュニケーション	11	26	積極	12
28	積極	11	26	優しい	12
28	大学	11	30	ホームステイ	11
31	意見	10	30	時間	11
31	今	10	30	本当に	11
31	時間	10	33	見る	10
31	少し	10	33	国	10
31	勉強	10	33	使う	10
36	楽しい	9	33	単語	10
36	自信	9	33	留学	10
36	実際	9	38	トイレ	9
36	多い	9	38	映画	9
			38	言う	9
			38	伝わる	9

*塗りつぶしはその群のみに見られた単語

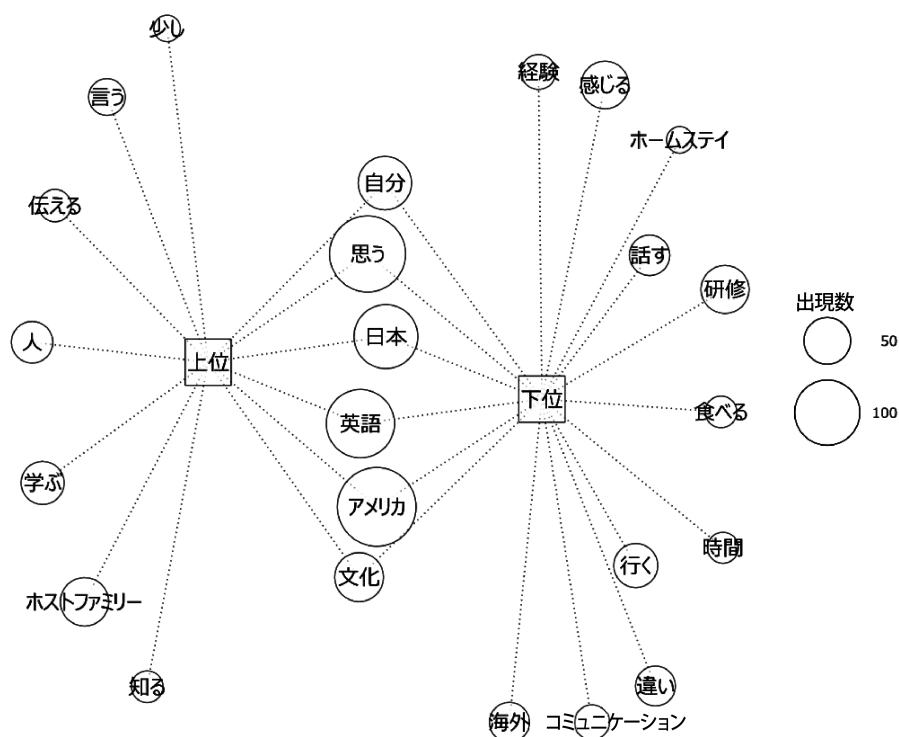


図1 単語と群の共起ネットワーク（出現数15回以上の語を対象とし、上位30の共起を描画）

語で、6回以上出現した特徴語は合計39語となった。動機づけ変化量下位群の延べ語数は7,526語で、6回以上出現した特徴語は合計43語となった。「アメリカ」「英語」「日本」といった、参加者の体験に密接にかかわる語や、「思う」のような一般的に感想文に多く使われる語は両群ともに上位に現れた。全体では27語が共通して出現した。

次に、特徴語と各群との共起関係をネットワーク図に示した（図1）。分析対象となった語と各群とのすべての組み合わせについて、Jaccard 係数（実際に生じた共起関係の数を、存在する共起関係の数で割ったもの）を算出し、共起関係を線で結んだ。また、出現数の多い語ほど大きな円で示した。例えば、「アメリカ」「英語」「日本」「思う」など、「上位」「下位」と両方と線で結ばれている語は両群の感想文に多く出現していることを表している。「知る」「学ぶ」「伝える」など「上位」のみと線で結ばれている語は、動機づけ変化量下位群と比較して動機づけ変化量上位群において高い比率で使われていることを意味する。反対に、「感じる」「研修」「食べる」など「下位」のみと線で結ばれている語は、動機づけ変化量上位群と比較して動機づけ変化量下位群において高い比率で使われていることを示している。

総 合 考 察

本研究のまとめ

参加者と非参加者の比較 調査1の結果から、研修プログラム前において参加者と非参加者との間に英語運用能力、学習ストラテジーの使用度、動機づけの強さに差は見られなかった。八島（2004, 2009）や Yashima（2010）の第2言語学習の動機づけ循環モデルによると、異文化接触体験参加することを選択する学習者は、参加する前から高い国際的志向性と WTC を持っているが、異文化接触体験に参加すると、さらに国際的志向性と WTC が高まるとしている。本研究では国際的志向性や WTC は直接測定していないが、比較的関連が高いと思われる学習ストラテジーの使用度や動機づけ、英語運用能力において参加者と非参加者の間に差は見られなかった。1つの可能性は、高い関連が想定されるとはいえ、本研究で測定した学習ストラテジーの使用度や動機づけ、英語運用能力は八島や Yashima のいう国際志向性や WTC とは質的に異なるということであろう。もう1つの可能性は、八島や Yashima が比較した参加者と非参加者とは異なり、本研究は両者ともに英語系学科の大学生であり、参加することを選択しなかった学生も英語運用能力や学習ストラテジーの使用度、動機づけは比較的高く、差が見られなかったのかもしれない。

学習ストラテジーと英語学習観の変化 調査2の結果から、アメリカへの2週間の研修プログラムに参加することによって、学習ストラテジーの使用度に顕著な増加は見られなかったが、比較的高い増加量を示した記憶・認知ストラテジーと情意ストラテジーについて考察を加えたい。まず記憶・認知ストラテジーに関する結果から、研修プログラムに参加することによって練習する、情報内容を受け取ったり推論したりする、分析する、インプットとアウトプットのための構造を作るなど、目標言語の操作と変換という機能を高めるための学習行動が強化されるといえる。また、情意ストラテジーに関する結果から、自己の不安の軽減、自己への勇気づけ、自己の感情の把握といった情意面のコントロールをより行うようになったといえる。ただし、認知ストラテジー、メタ認知ストラテジー、社会ストラテジーの項目に変化が現れたと報告した竹田（1998）や、とりわけメタ認知ストラテジーの使用度の伸びが大きかったと報告した木村（2007）とは必ずしも結果が一致しているわけではない。研修の期間やプログラムの内容、渡航先の生活様式、及び個人差によっても変容が促される学習ストラテジーは異なると考えられ、その点を踏まえて詳細に検討をする必要があるだろう。

英語学習観については、どの因子も総じて変化が見られなかった。英語完璧主義と文法重視についてはより高い正確さを求める信念であると考えられる。正確に話さなくても意思が伝わ

る体験と、正確に話さないと意思が伝わらない体験の両方を様々な場面で積み重ねていったと思われるが、総合するとどちらか一方に大きく変化するということにはならなかった可能性が考えられる。英語発話苦手意識も同様に、成功体験と失敗体験をそれぞれ多く重ねていき、自信を高めた一方、実力不足を痛感しての結果であるかもしれない。異文化交流志向については、先述した先行研究（例えば Nakayama, 2015; Yashima, 2002, 2010; 木村・清水, 2016; 小林, 2017; 八島, 2004, 2009; 渡邊・久保田・倉増, 2017）から研修への参加によって高まることが予想されたがそのような結果は見られなかった。英語系学科の学生が対象であったため、研修前から十分に高く（上限5点中4.35点）、天井効果の可能性が考えられる。

動機づけの変化 動機づけについて、まず調査2から、有意水準に照らすと変化が見られたとは言えないものの、研修プログラムに参加することによって低下した。このような報告は先行研究には見られない。1つは、多くの先行研究では異文化に対する態度やコミュニケーションに対する自信など、研修プログラムに即した質問項目を用いて動機づけを測定しているのに対し、本研究では一般的な日本人大学生の英語学習者を対象とし、自己決定理論に基づいて開発された質問項目（Agawa & Takeuchi, 2016a, 2016b, 2017）を用いたことによると考えられる。本研究で用いた指標、RAIはintrinsicやidentifiedの項目に「あてはまる」「とてもあてはまる」など肯定的な回答をするほど高い値となる。具体的に項目を見ると、intrinsicには、「英語に接すること自体が好きなので勉強する」「英語を学ぶことに刺激を感じるので勉強する」、identifiedには、「いろいろな場面で英語は役立つと思うから勉強している」「英語を使えないと、将来困りそうだから勉強している」といったものが含まれている。もしかしたら、研修を終えたばかりの参加者たちは、英語に対して「勉強」という意識を持たなくなったため、動機づけが高まっているにもかかわらず、これらの項目に肯定的な回答をしなかったのかもしれない。実際に調査3の結果を見ると、「勉強」は、動機づけ変化量上位群にのみ出現し（出現数10, 順位31）、動機づけ変化量下位群には特徴語として見出されていない。ただし、本調査で用いた質問紙はAgawa and Takeuchiの一連の研究によって、開発・改良され、高い妥当性と信頼性が確認されている。この質問紙が研修プログラムの効果測定にも有効かどうかという点は慎重に検討する必要がある。

調査3で抽出した特徴語（表4）を見ると、調査2で可能性が示された動機づけの低下は、必ずしも支持されるとは言えない。特徴語には英語学習に対する動機づけの低下を示唆するものは含まれておらず、またテキスト中の文章でもそのような記述は見られなかった。一方で、単語と群の共起ネットワーク（図1）を見ると、動機づけ変化量上位群と動機づけ変化量下位群の間では異なる体験や学びをしていることがうかがえる。

上位群のみに特徴づけられる語には、「伝える」といった能動的な行動を示す語であったり、

「知る」「学ぶ」といった、具体的な経験から意味を取り出して抽象化していることを象徴するものが目立つ。記述の具体例を見ると、「諦めずに伝えることの大切さを学びました」「外国人と会話をする際に必要なことは何かを学ぶことができました」「最終的には翻訳アプリを使って会話を成立させるということもあったのでもっと文法や単語など知る必要があると感じた」「今まで勉強してきて使わないと考えていた単語等も話されていたため、単語は知っていて損はないと考えたので、大変ではあるが勉強していこうと思う」など、体験から教訓を引き出し、今後の語学学習の指針にする様子がうかがえる。

下位群のみに特徴づけられる語には、「感じる」「研修」「食べる」といった、体験すること自体を意味するものが目立つ。具体例を見ると、「2週間過ごしてみて感じた日本とアメリカの生活の違いは、洗濯物の回数、運転する車線、高速道路が無料、スタバのサイズなど沢山の違いがあり興味深かったです」「アメリカ海外研修を終えて、興味のあった長期留学に行くことにもっと関心を持ちました。2週間だけでなく、半年以上の留学をして日常生活で当たり前のように喋れるようになりたいと強く思いました」「例えばホームステイをしていた時も家族と夕食を食べます。日本ならば必ずいただきますと食べる前に挨拶をしてからいただくのが基本的なマナーです。しかしアメリカではそう言ったことは全くなくそのまま準備が整えば食事はスタートされました。私自身も最初はすごく驚きました」など、体験自体に焦点を当てた記述が多く見られる。

感想文の記述を見る限り、両群ともに新しい発見や学び、充実感を示すものが多く見られ、総じて動機づけが低下しているとは考えられない。しかし、体験より取り出している意味付けには違いが示唆されることは興味深い。

本研究の意義と限界

本研究は、私立女子大学の英語系学科で学ぶ1年生を対象に、アメリカ合衆国カリフォルニア州の大学への約2週間の研修プログラムに参加することによる、英語学習に対する学習ストラテジー、動機づけ、学習観の変容を検討した。研修プログラムに参加する学生は初めから望ましい学習ストラテジー、動機づけ、学習観を持つ可能性が考えられたが、本研究でそれは認められなかった。また、研修を通してそれらの要因に大きな変化があったとは言えないが、記憶・認知ストラテジーと情意ストラテジーには効果がある可能性が示唆された。一方で研修を通して動機づけが低下してしまう可能性も指摘された。動機づけの変化量を上位群と下位群とに分けると、上位群では経験から今後の語学学習に対する学びや教訓を得ている様子がうかがえた。動機づけの変化量の差に着目して、体験の具体的な質的内容に検討を加えることができたのは、一定の示唆を与えうるだろう。

一方で本研究には以下の限界が認められる。第1にすでに詳述した通り、研修プログラムの動機づけの変化を測定するための尺度として、本研究が採用した項目が妥当であったかどうかという問題である。第2に、調査3の分析で使用した感想文が、本研修プログラムの課題の一部として用いられた点である。参加者はよい成績評価を得るため、実際以上に「素晴らしい経験をし、多くのことを学んだ」ストーリーを作り上げた可能性は否めない。このような問題を回避するためには、成績評価とは無関係かつ任意のインタビュー調査などを併用することも必要であろう。

引用文献

- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016a). A new questionnaire to assess Japanese EFL learners' motivation: Development and validation. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 27, 1–16.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016b). Validating self-determination theory in the Japanese EFL context: The relationship between innate needs and motivation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 18, 7–33.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2017). Examining the validation of a newly developed motivation questionnaire: Applying self-determination theory in the Japanese university EFL context. *JACET Journal*, 61, 1–21.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021–1031.
- Nakayama, A. (2015). Understanding motivational changes on short-term study abroad through interviews. *Journal of Nagoya Gakuin University: HUMANITIES and NATURAL SCIENCES*, 54(1), 41–68.
- Ogawa, E., & Izumi, S. (2015). Belief, strategy use, and confidence in L2 abilities of EFL learners at different levels of L2 proficiency. *JACET Journal*, 59, 1–18.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Ozaki, H. (2017). The process and results of revising SILL (ESL/EFL) Japanese Version. *JACET 56th International Convention (2017, Tokyo) Book*, 121.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55–66.
- 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., 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.
- 木村啓子 (2007). 「英語圏滞在が英語学習ストラテジーに及ぼす影響—短期海外研修は英語学習ストラテジーを向上させるか—」. 『尚美学園大学総合政策研究紀要』, 13, 1–12.
- 木村登志子・清水秀子 (2016). 「短期留学プログラム参加者における異文化理解と学習動機付けの変容」. 『嘉悦大学研究論集』, 59(1), 75–99.
- 小林千穂 (2017). 「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』, 68(2), 1–19.
- 鈴木理恵・林千賀 (2014). 「海外語学短期留学の効果—学生の言語的、情意的側面に見られる変化—」. 『関東甲信越英語教育学会誌』, 28(0), 89–97.
- 関谷弘毅 (2009). 「スピーキング学習における英語学習間尺度と性格・情緒尺度の開発」. 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 48, 147–154.

- 竹田明彦 (1998). 「海外英語研修における学習動機と学習ストラテジーに関する一考察」. 『武庫川女子大学紀要 (人文・社会学)』, 46, 11-18.
- 竹内理・水本篤 (2014). 竹内理・水本篤 (編著), 『外国語教育研究ハンドブック改訂版—研究手法のより良い理解のために—』, (pp. 355-356). 東京: 松柏社.
- 野中辰也・関久美子 (2016). 「海外語学研修・短期語学留学による英語運用能力の変化」. 『新潟青陵大学短期大学部研究報告』, 46, 89-97.
- 樋口耕一 (2014). 『社会調査のための軽量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—』, 京都: ナカニシヤ出版.
- 文部科学省 (2019a). 「『外国人留学生在籍状況調査』及び『日本人の海外留学人数』等について」. Retrieved on July 24, 2019 from: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf
- 文部科学省 (2019b). 「トビタテ! 留学 JAPAN」. Retrieved on July 27, from: <https://www.tobitate.mext.go.jp/program/index.html>
- 八島智子 (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機: 研究と教育の視点』, 大阪: 関西大学出版部.
- 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』, 49, 57-69.
- 渡邊尚孝・久保田真吾・倉増泰弘 (2017). 「短期海外留学の教育効果に関する質的研究—異文化体験の学習過程を示す記述を中心として—」. 『子ども未来学研究』, 12, 39-51.
- 渡部留美 (2009). 「短期海外研修のプログラム作りと課題: 大阪大学グローニンゲン大学短期訪問プログラム実践報告」. 『大阪大学留学生センター研究論集』, 13, 75-82.

付録 1

動機づけ項目

質問1: 英語についてあなたが考えたり感じたりすることについてお聞きします。
あてはまる程度をそれぞれお答えください。

	とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	ぜんぜんあてはまらない	
例) 英語の勉強をもっとしたい	5	4	3	2	1	Agawa and Takeuchi (2016) SDT motivation
1 英語に接すること自体が好きなので勉強する	5	4	3	2	1	intrinsic
2 いろいろな場面で英語は役立つと思うから勉強している	5	4	3	2	1	identified
3 英語を勉強するのは、テストがあるので、しかたなく	5	4	3	2	1	external
4 英語の学習は時間の無駄であるという感覚がある	5	4	3	2	1	amotivation
5 英語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい	5	4	3	2	1	intrinsic
6 英語を使える人になりたいから勉強している	5	4	3	2	1	identified
7 英語を学んでも何にもならないと思う	5	4	3	2	1	amotivation
8 英語を学ぶことに刺激を感じるので勉強する	5	4	3	2	1	intrinsic
9 英語を使えないと、将来困りそうだから勉強している	5	4	3	2	1	identified
10 単位を取るために英語を勉強している	5	4	3	2	1	external
11 なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない	5	4	3	2	1	amotivation
12 解らなかった英語が解るようになると嬉しいので勉強する	5	4	3	2	1	intrinsic
13 私が英語を学ぶ理由は、英語が自分の成長にとって役立つと考えるからだ	5	4	3	2	1	identified
14 とにかく英語の勉強はもうしたくない	5	4	3	2	1	amotivation
15 私が英語を学ぶのは、英語が話されているのを聞くのが心地よいからだ	5	4	3	2	1	intrinsic
16 自分の将来のためには、英語は大切である	5	4	3	2	1	identified
17 勉強しろと言われるので英語をやっている	5	4	3	2	1	external
18 自分にとっての英語を学ぶ意義がわからない	5	4	3	2	1	amotivation
19 私が英語を学ぶのは、英語を話していると気持ちがいいからだ	5	4	3	2	1	intrinsic
20 自分の進路のためには大切な科目だから勉強する	5	4	3	2	1	identified

付録 2

学習ストラテジー項目と学習量

質問2: 英語を学んだり使ったりするとき、以下に書かれたことをどの程度行いますか。
 あてはまる程度をそれぞれお答えください。

	よくやる	ときどきやる	どちらでもない	あまりやらない	ほとんどやらない	
例) 英語の音楽を聴く	5	④	3	2	1	Ozaki (2017) SILL (ESL/EFL) Japanese ver.
1 英語の新しい単語は文の中で使って覚える	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
2 英語で話すときは、自分が話せる話題を中心に話す	5	4	3	2	1	B 補償
3 英語を使うことのできる方法をできるだけたくさん見つける	5	4	3	2	1	C メタ認知
4 英語で話すことが恐い時は、気持ちを落ち着かせる	5	4	3	2	1	D 情意
5 相手の英語がわからない時、何と言ったか聞き返す	5	4	3	2	1	E 社会
6 英語の新しい単語はイメージと結びつけて覚える	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
7 英語での会話で、適切な語が思い浮かばない時、他の語で言いかえる	5	4	3	2	1	B 補償
8 自分の英語を上達させる方法を考える	5	4	3	2	1	C メタ認知
9 英語で何かうまくできたときは、自分で自分をほめる	5	4	3	2	1	D 情意
10 英語で話している時、相手の英語が上手であれば、間違いを直してもらおう頼む	5	4	3	2	1	E 社会
11 英語を勉強する時、すでに持っている様々な背景知識を生かす	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
12 英語でうまく言えない時は、単純な内容にして話す	5	4	3	2	1	B 補償
13 英語の勉強の計画を立てる	5	4	3	2	1	C メタ認知
14 英語で話す時、緊張しているか意識する	5	4	3	2	1	D 情意
15 誰かといっしょに英語の勉強をする	5	4	3	2	1	E 社会
16 英語を聞く時は、要点をつかみながら聞く	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
17 目標を持って英語を勉強する	5	4	3	2	1	C メタ認知
18 英語の勉強で困った時、他の人から助けを求める	5	4	3	2	1	E 社会
19 難しい英語の単語は、意味がわかる部分に分けて全体の意味を考える	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
20 自分の英語学習がどれくらい進んでいるか考える	5	4	3	2	1	C メタ認知

付録3

英語学習観

質問1: 英語学習に関してお聞きします。あてはまる程度をそれぞれお答えください。

	とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	ぜんぜんあてはまらない	
例) 英語の勉強をもっとしたい	5	4	3	2	1	関谷 (2009)
1 英語ができるようになるということは、どんな英語でも正確に日本語に訳せるようになることだ	5	4	3	2	1	英語完璧主義
2 英語ができるようになるということは、文法が完璧にわかるようになることだ	5	4	3	2	1	英語完璧主義
3 英語ができるようになるということは、どんな英語でも聞いたり読んだりして理解できるようになることだ	5	4	3	2	1	英語完璧主義
4 英語ができるようになるということは、言いたいことが何でも話せるようになることだ	5	4	3	2	1	英語完璧主義
5 英語ができるようになるということは、アメリカ人やイギリス人のように話せるようになることだ	5	4	3	2	1	英語完璧主義
6 英語ができるようになることは、学校のテストで高得点が取れるようになることだ	5	4	3	2	1	英語完璧主義
7 英語ができるようになることは、検定試験(英検など)でよい結果が出せるようになることだ	5	4	3	2	1	英語完璧主義
8 英語ができるようになることは、実際に外国人とコミュニケーションができるようになることだ	5	4	3	2	1	異文化交流志向
9 英語ができるようになることは、異国の文化を理解することができることだ	5	4	3	2	1	異文化交流志向
10 英語ができるようになるには文法を学ぶことは大切だと思う	5	4	3	2	1	文法重視
11 英語が上達するためには間違いを恐れないことが大切だと思う	5	4	3	2	1	異文化交流志向
12 英語を話すときは文法的な正確さはいらないと思う	5	4	3	2	1	文法重視(反)
13 英語ができるようになるためには英語を口に出してしゃべる練習は大切だと思う	5	4	3	2	1	異文化交流志向
14 意味が通じれば文法が間違っていて問題はないと思う	5	4	3	2	1	文法重視(反)
15 英語を話すとき、正しい文法は大切だと思う	5	4	3	2	1	文法重視
16 話す練習をしなくても、英語はできるようになると思う	5	4	3	2	1	
17 自分は文法的に完璧に理解できないと気がすまない	5	4	3	2	1	文法重視
18 自分は英語を話すことよりも、文法や読解の勉強をする方が好きだ	5	4	3	2	1	英語発話苦手意識
19 自分は文法に比べて、実際に話すことは得意だ	5	4	3	2	1	英語発話苦手意識(反)
20 自分は文法の勉強よりも、実際に話すことのほうが好きだ	5	4	3	2	1	英語発話苦手意識(反)
21 自分は筆記試験は得意だが、英語を話すことは苦手だ	5	4	3	2	1	英語発話苦手意識
22 自分は文法に自信がなければ話さない方だ	5	4	3	2	1	英語発話苦手意識
23 自分は文法や表現の正確さにかなり自信が持てないと話せない	5	4	3	2	1	英語発話苦手意識
24 自分は文法など細かいことを勉強するのは好きではない	5	4	3	2	1	文法重視(反)