

# 海外留学は学習者の何を変えるのか

—英語圏長期留学が学習者の情意面に与える影響を探る—

大阪府／関西大学大学院在籍・日本学術振興会特別研究員 DC 2 植木 美千子

## 概要

本研究では、海外留学前・後に収集した質問紙データを用いて、大学生英語学習者のL2学習にかかわる情意（L2動機、L2不安、自己効力感）の変化を、L2 Motivational Self Systemの枠組みを用いて調べ、海外留学の効果を情意面から検証した。本研究の参加者は、1年間の海外留学プログラムに参加した日本人大学生英語学習者151名。彼らに、留学前・後において質問紙調査を実施し、データを得た。これらのデータをもとに多母集団同時分析を行った結果、1) 留学前においては、理想L2自己（L2学習者としてこうなりたいと思う理想自己像）がL2動機の主な原動力だったのに対し、留学後は自己効力感もあわせて原動力として作用すること、2) 留学前は、義務L2自己（L2学習者としてこうならなければならないと思う義務自己像）はL2不安に強い正の影響を与えていたが、留学後では、L2不安ではなく、L2動機づけの方に正の影響を与える傾向があること、3) 留学前は、L2不安がL2動機づけに負の影響を与えていたが、留学後には、ほとんど影響がなくなったこと、そして4) 留学後にL2動機が有意に向上し、また、多くの要因によって、より安定した状態で支えられていることなどが、本研究から明らかになった。

力の重要性を認識したとも言える。このような流れの中で、我々日本人には、国際社会での影響力を維持したまま、ますます対外発信力を強めていくことや、震災時に世界中から受けた支援を認識し、積極的に国際社会へと恩返ししていくことなどが強く求められていると言えよう。

このような要求に応えるためには、人材の育成、つまり日本の対外発信力強化に貢献し、同時に国際的な協調や文化の共存にも配慮が可能な人材の育成が不可欠であり、そのためには異文化・国際経験を効果的に身につけられる海外留学を積極的に推し進めていく必要がある。

しかし、経済協力開発機構（OECD）などの2009年統計をもとにした集計結果によると、日本人の海外留学人数が、2004年をピークに、年々減少の傾向を示しているという（文部科学省、2010）。この傾向は、急速な円高状況下でも改善せず、（財）日本青少年研究所（2012）の調査によると、若者の「内向き志向」に一層の拍車がかかっていることが報告されている。この状況は、日本にとって真に危機的であり、青少年の留学推奨などに対して、有効な手立てを早急に講じる必要性が感じられる。

さて、このような手立ての立案の基礎となるのは、実証的な研究である。しかしながら、留学の効果を調査した研究は日本ではそれほど多くない（e.g., Taguchi, 2011）。一方、海外に目を転じると、いち早くグローバル化に対応しようとする世界の国々から、この種の研究は強い関心を集めており、多数の研究が公刊されている（e.g., Dufon & Churchill, 2006; Llanes, Tragant & Serrano, 2011）。ただ、これらの研究も、言語能力の向上に着目しているものが

## 1 はじめに

グローバル化時代を迎えた現代社会では、国際競争が激化する一方で、異なる文化との共存の必要性も指摘されている。また、東日本大震災時に、日本は世界中から多くの支援を受け、あらためて国際協

多く、学習の維持に貢献する動機づけなどの情意的側面に着目して行われている研究となると、その数は限定される（八島, 2009）。そもそも日本国内で問題視されている「内向き志向」という概念は、海外（留学）に「興味がない」や「価値を感じない」という学習者の情意的側面が強く関与していると考えられるため、言語能力の向上だけから留学の効果を議論するのでは、問題解決の糸口をつかめない可能性すらある。したがって、学習者の情意的側面にも焦点を当てて、留学の効果を多面的に検討していくことが、今後ますます重要になっていくものと考えられる。

そこで本研究では、日本人英語学習者を対象として、海外留学の効果を情意面の変化に着目しながら検証し、グローバル化時代に対応できる人材育成への一助としていくことを考えた。

## 2 先行研究

### 2.1 研究の傾向と問題点

第2言語習得の分野における先行研究は、一貫して、留学により（外国語の）言語運用能力、特にコミュニケーションに関する能力が向上し、発話の流暢さが改善され、コミュニケーション・ストラテジーの使用も上達すると指摘している（e.g., Collentine & Freed, 2004; Yashima & Viswat, 1997）。また、近年では、留学による効果を言語技能（スキル）別に検証するという研究も数多く報告されているが（e.g., Lafford, 2004; Sasaki, 2007）、これらも留学により各スキルが向上すると報告している。

しかし情意的側面について取り扱ったものは、前述のとおり、それほど多くなく、結果も一貫していない。欧米の研究では、短期的な異文化接触により、目標言語話者への態度や、外国語学習動機（以下、L2動機）に良い影響が出ることを報告している（e.g., Gardner, 1985）。一方、日本人を対象とした研究では、Sasaki（2007）が、留学を経験した学生は、留学未経験者と比べて、「英語を書くことへの動機」が高いことを明らかにしている。また、Tajima and Cookson（2011）は、短期留学においても、言語使用不安（以下、L2不安）が軽減される傾向にあることを示している。さらに、八島（2009）は、約1か月間、国際ボランティア・プロジェクト

に参加した日本人大学生を対象とした研究で、L2動機だけではなく、L2不安およびL2でコミュニケーションを図る意志や態度に変化が見られたと述べている。

しかし、Dufon and Churchill（2006）が指摘するように、情意的側面に対する留学の効果については、結果が必ずしも一貫していないようである。その主な要因としては、留学期間の問題や調査参加者の人数が関係しているものと考えられる（e.g., Llanes & Muñoz, 2009）。例えば、半年以下の短期留学の（情意面に対する）効果を扱ったものが先行研究には比較的多く、また調査参加者数についても、少人数の場合が多い傾向が見られる（e.g., Castañeda & Zirger, 2011）。したがって、効果の全体像をつかむには、これまでの研究を統合しても、まだ十分な知見が蓄積されているとは言い難い状況にあると考えられる。加えて、八島（2009）やAllen and Herron（2003）などでは、情意的側面を「動機づけ」という1要因だけで見るのではなく、L2不安や態度などの他の情意要因も同時に扱い、動機づけとそれら要因との関連を探るなど、多面的な視点をもって研究を行う必要があることが指摘されている。

そこで本研究では、比較的長期（約1年）の留学者を対象とし、L2動機だけではなく、自己効力感やL2不安などの他の情意要因も含め、それらの関係性を、Dörnyei（2005）の提唱するL2 Motivational Self System（後述）の枠組みを用いて、多面的に調査することにした。

### 2.2 L2 Motivational Self System

第2言語習得研究の分野では、言語処理過程にかかわる認知的研究から、学習者が内包している情意要因の研究へと、関心がシフトする傾向が認められる（Dörnyei & Ushioda, 2011）。数ある情意要因の中でも、L2動機は、学習目標の達成のために最も重要な要因の1つであると考えられており（e.g., Oxford, 1996）、これまでも多くの研究が行われてきた。この中で、近年特に注目を集めているのが、Dörnyei（2005）が提唱するL2 Motivational Self Systemのモデルである。このモデルは、心理学における「自己不一致理論」と「可能自己」から得られた知見を、L2動機研究の知見に融合して提唱されたものであり、「理想L2自己（「こうありたい、こうなりたい」と願う、第2言語に限定した理想自

己像)」、[義務 L2 自己 (「こうでないといけない、こうあるべきだ」と L2 学習者が信じる自己像)」、[L2 学習経験 (L2 学習者の経験や、学習者を取り巻く人間関係、および学習者を囲む物理的学習環境に対する彼らの態度)」の 3 つの概念から構成されている。

L2 Motivational Self System は、L2 動機づけ研究において中心的役割を果たしてきた統合的・道具的 L2 動機づけのコンセプト (e.g., Gardner & Lambert 1972) と、実証的な L2 動機研究 (e.g., Ushioda, 2001) を包括し、かつ矛盾なく説明できることが、いくつかの先行研究によって指摘されている (e.g., Dörnyei, 2009)。また、このモデルは、欧米圏だけでなく、韓国、イラン、そして日本などの EFL 環境下においても、その妥当性が確認されている。さらに、最近では、より多くの学習者情意要因 (L2 不安、自己効力感など) を統合的に説明できる枠組みとして L2 Motivational Self System をとらえ、Dörnyei が提案するオリジナルモデルの修正や拡張を志向する試みも展開されている (Kormos, Kiddle & Csizér, 2011; Papi, 2010; Ueki & Takeuchi, in press)。したがって、本研究のように多面的に学習者情意要因を扱う場合には、このモデルが最も適していると判断し、後述する研究に取り入れることとした。

## 3 研究

### 3.1 研究目的

本研究では、比較的長期の海外留学前・後に収集した質問紙データを用いて、大学生英語学習者の L2 学習にかかわる情意 (L2 動機、L2 不安、自己効力感) の変化を調べ、海外留学の効果を情意面から明らかにする。

### 3.2 参加者

本研究の対象者は、約 1 年間の留学プログラムに参加した日本人大学生 151 名 (男性 69 名、女性 82 名)<sup>(注1)</sup>。彼らは書面による同意の上、本研究に参加した。質問紙調査は 2 回実施されたが、1 回目の調査は、留学出発前の 2010 年 1 月中旬に、2 回目の調査は帰国後の 2 月下旬に、それぞれ行われた。主な留学先はイギリスとアメリカであるが、参加者のいず

れも、留学前に英語圏への滞在経験が半年以上ないことを確認している。

## 3.3 方法と質問紙

### 3.3.1 方法

本研究では、留学による L2 学習にかかわる情意面の変化を質問紙でとらえ、構造方程式モデリング (SEM) によって分析する。SEM では、複数の母集団 (グループ) を同時に解析・比較することが可能であるため (これを多母集団同時分析と呼ぶ)、本研究の分析に採用した。分析を行うにあたっては、留学前と留学後の質問紙データをそれぞれ別個のグループと仮定し、両者の違いを構造的に比較・検討していくことにした。

### 3.3.2 質問紙

今回の研究では、Ueki and Takeuchi (in press) で利用した質問紙を一部改編して用いた。これは、L2 Motivational Self System の先行研究で利用された各種質問紙 (e.g., Csizér & Kormos, 2009; Papi, 2010; Taguchi, Magid, & Papi, 2009) をもとに作成されたもので、「理想 L2 自己」、「義務 L2 自己」、「他者の影響」、「L2 学習態度」、「自己効力感」、「L2 動機」、「L2 不安」、そして「情報量」という構成概念で形成されている。以下にそれぞれの概念の解説と質問項目の例を示す。

「理想 L2 自己」(4 項目; macro/micro  $\alpha = .86/91$ )

英語学習者として「こうになりたい」と思う理想の姿のことを指す。Ueki and Takeuchi (in press) は、日本人大学生英語学習者を対象とした研究を行い、日本の EFL 環境下では、理想 L2 自己という構成概念の中に、長期的理想 L2 自己 (Macro Ideal L2 Self)、つまり「大学を卒業して、将来こうになりたい理想の姿」と、短期的理想 L2 自己 (Micro Ideal L2 Self)、つまり「大学を卒業するまでに、こうになりたい理想の姿」という 2 つの下位概念が存在することを明らかにした。同じ学習文脈で行われる本研究でも、これらの点を検討することは有意義と考え、分析には Macro/Micro の概念も採用することとした。

(項目例)

(長期) 将来、職場で英語を使いこなしている自分が想像できる

(短期) 大学を卒業するまでに、英語を使いこなしている自分が想像できる

#### 「義務 L2 自己」(4 項目; $\alpha = .90$ )

英語学習者として「こうならなければならない、こうあるべきだ」と信じる義務的な自己を指す。

(項目例)

自分の周りにいる人たちが、英語は重要だと考えているので、自分も英語を勉強する

#### 「学習経験」(他者の影響各 3 項目; $\alpha = .83$ , L2 学習態度 4 項目; $\alpha = .81$ )

この概念は、学習者の経験や学習者を取り巻く人間関係(教師、両親、友達など)<sup>(注2)</sup>、そして物理的な要因などを含む学習環境のことを指す。Ueki and Takeuchi (in press) は、日本の EFL 環境下において、この概念は、1) 学習者を取り巻く人間関係(「他者の影響」)、2) 学習者を取り巻く学習環境に対する学習者の態度(「L2 学習態度」という 2 つの低位概念から構成されていることを明らかにしている。したがって、本研究においてもこれら 2 側面を含むこととした。

(項目例)

先生が励ましてくれるので英語を勉強する(他者の影響: 教師)

両親から英語学習に対する期待感を感じる(他者の影響: 両親)

友達が一生懸命に英語を勉強しているので、私も勉強する(他者の影響: 友達)

今、英語学習を楽しく感じている(L2 学習態度)

#### 「自己効力感」(5 項目; $\alpha = .83$ )

この概念は、ある課題に対して学習者が抱く信念や自信のことを指す。

(項目例)

自分は高いレベルの英語能力を身につけることができると思う

#### 「L2 動機」(5 項目; $\alpha = .91$ )

学習者が外国語(英語)を学ぶ行為に対して、どの程度動機づけられているかを指す概念。

(項目例)

少しでも空き時間があれば英語を勉強している

#### 「L2 不安」(6 項目; $\alpha = .88$ )

この概念は、学習者が外国語(英語)を使うときに感じる不安の程度を示している。

(項目例)

英語でコミュニケーションをするとき、自分の英語が評価されていないか心配である

#### 「情報量」(3 項目; $\alpha = .82$ )

学習者が自己の学習目的とその達成方法に関して、どれくらい情報を保持していると認識しているか、その程度を表す概念。Ueki and Takeuchi (in press) は、この「情報量」の多寡が、理想自己像を鮮明に描けるかどうかと関係していると報告しているため、今回のデータ収集でも、「情報量」を測ることとした。

(項目例)

どのようにすれば高い英語能力が身につくのかを具体的に知っている

質問項目への回答は、「全く当てはまらない(1)」～「とても当てはまる(6)」の 6 件法を利用して判定させた。表 1 には、質問紙の概念別記述統計量、ならびに  $t$  値(留学前・後比較)、効果量の要約が表示されている。なお、差異の有無の判定には、有意差検定と効果量を用いた。図 1 は、それぞれをグラフ化したものである。

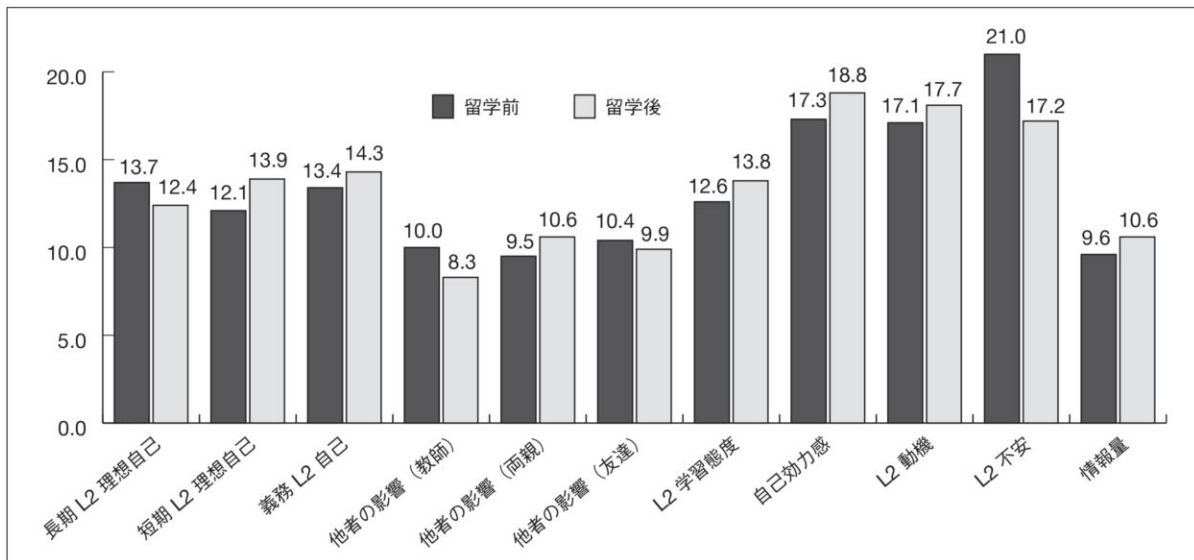
### 3.4 分析モデルの構築

本研究では、「理想 L2 自己(短期、長期)」、「義務 L2 自己」、「他者の影響(教師、両親、友達)」、「L2 学習態度」、「自己効力感」、「L2 動機」、「L2 不安」そして「情報量」という構成概念を設定し、先行研究なども参考に、分析モデル(図 2)を構築した。このモデルと、質問紙から得られたデータの適合度を SEM によって分析することを通して、情意面の変化について検討を行っていく。

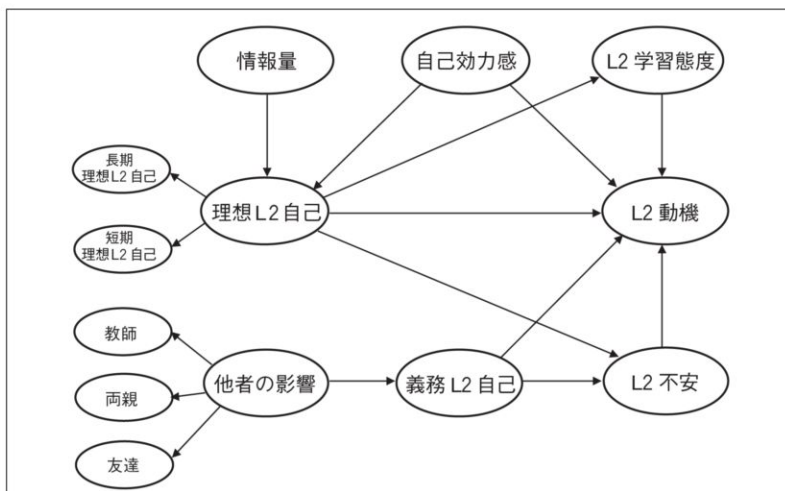
■表 1：留学前・後における各尺度の平均値，標準偏差，*t* 値，効果量

		留学前 (n = 151)		留学後 (n = 151)		<i>t</i> 値	効果量 †
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
理想 L2 自己	長期 L2 理想自己	13.7	3.5	12.4	3.6	6.08**	.44
	短期 L2 理想自己	12.1	3.6	13.9	3.7	-7.91**	.54
義務 L2 自己		13.4	3.7	14.3	5.0	-1.77	.14
学習環境	他者の影響 (教師)	10.0	3.4	8.3	2.7	6.46**	.47
	他者の影響 (両親)	9.5	3.2	10.6	3.4	-3.14*	.25
	他者の影響 (友達)	10.4	3.2	9.9	4.0	1.38	.11
	L2 学習態度	12.6	3.5	13.8	4.2	-6.52**	.48
自己効力感		17.3	4.5	18.8	5.7	-3.63**	.28
L2 動機		17.1	6.2	17.7	6.3	-4.66**	.36
L2 不安		21.0	6.9	17.2	5.6	6.56**	.60
情報量		9.6	3.2	10.6	2.8	-5.49**	.41

(注) \**p* < .05, \*\**p* < .01, †*r* = .10 (効果量小), *r* = .30 (効果量中), *r* = .50 (効果量大)



▶ 図 1：留学前・後における各尺度の平均値の可視化



▶ 図 2：分析モデル (矢印は関係性を示す)

## 4 結果

本研究で採用した分析方法（多母集団同時分析）では、「モデルの構成」、「モデルの検証」、「モデルの比較」、「モデルの選択」の順で結果を記述していく。本論文でもその慣例に従い、この順序で以下に結果を述べる。

### 4.1 モデルの構成

多母集団同時分析においては、共分散構造の等質性を検討するために（つまり留学前でも後でも同じモデルが適用できるかを確認するために）、等値制約を置く箇所を適宜変更し、比較することができる（豊田, 2003）。そこで、図2で設定したモデルに関して、下記の3つのモデルを設定し、比較・検討を行うこととした。

モデル0：すべてのパラメータが留学前・後において異なる

（留学前・後では、違うモデルでないとデータが説明できないとするケース）

モデル1：潜在変数から観測変数への係数が留学前・後で等値

（留学前・後では、同じモデルを使いデータが説明でき、各時点で測定している因子が同じケース）

モデル2：モデル1の条件に加えて潜在変数間のパス係数が等値

（留学前・後では、同じモデルで、しかも各時点の測定因子や、関連性も同じと考えるケース）

### 4.2 モデルの検証

SPSS Amos 20.0 を使用して上記3つのモデルに対して、多母集団の同時分析を行った。これを通して、どのモデルがデータを説明するために一番適しているかを検討することが可能となる。各モデルに対して得られた主な適合度指標と情報基準は、表2に示したとおりとなった。

■表2：各モデルに対する主な適合度指標と情報量基準

モデル	RMR	GFI	AGFI	RMSEA	AIC	BCC
モデル0	0.27	0.74	0.71	0.038	2957.9	3136.2
モデル1	0.27	0.73	0.71	0.038	2939.8	3089.8
モデル2	0.30	0.72	0.70	0.039	2980.9	3119.7

以下に、これらの指標・基準の解説と解釈を示す。

#### 「適合度指標」

データと構築したモデルの整合性の度合いを測る指標である。モデルの適合度は、1) 残差積率に基づく指標と、2) 母集団の乖離度に基づく指標を基に推定される (Tomarken & Waller, 2003)。

#### 1) 残差積率に基づく指標

これは標本の積率とモデルの積率との差である残差積率によってモデル適合を判断する指標である (豊田, 2003)。

#### ・RMR

RMR は、観測データの分散共分散行列とモデルから算出された分散共分散行列の差を表している。下限値は0で、値が小さければ小さいほど良いモデルだとされる。ただし、RMR は標準化されていない残差共分散に基づいていることから、観測値の分散に応じて値の大きさが変わってしまう。そのため、豊田 (2007) は、適合の良さを判断するための (特定の) 数値的な基準は存在しないと指摘している。本研究では、RMR については、モデル0とモデル1が、モデル2よりも小さな値となり、適合度が良いことが示された。

#### ・GFI/AGFI

GFI/AGFI は、 $\chi^2$  値のようにデータ件数の影響を受けない指標であり、AGFI は GFI を自由度で調整した値である。GFI/AGFI とともに、0.9以上であれば当てはまりが良いと判断される。しかしこれらの指標は、モデルに使われている観測変数の数が強く影響する傾向にあり、30以上の観測変数がモデルに組み込まれている場合、値がなかなか大きくなりづらいという (田部井, 2001)。これと関連して、豊田 (2007) は、観測変数の多さによる GFI の低さの理由だけで、そのモデルを却下する必要はないと述べ

ている。したがって、本研究では、3つのモデルすべてにおいてGFI、AGFIともに0.9以上の値が得られなかったが、この原因として観測変数の多さ（合計44個）が考えられるため、引き続きモデル比較を行うことが妥当と判断した。

## 2) 母集団の乖離度に基づく指標

母集団の乖離度の基づく指標は、データを採取した母集団におけるモデルの良さを推測している指標である（豊田, 2007）。

### ・RMSEA

RMSEAは、モデルの自由度で母集団とモデルの乖離値（F0）を割ることにより、推定するパラメータ数の影響を受けやすいF0の欠点を修正した指標である（田部井, 2001）。この指標は0.05以下であれば当てはまりが良いと判断される。本研究では、すべてのモデルが0.05を下回る値であったため、当てはまりが良いものと判定した。

### 「情報量基準」

情報量基準とは、統計モデルの当てはまりの良さを測るために用いられる概念である。

### ・AIC

複数のモデルを比較し最良のモデルを選択するときに用いる指標である。値が小さいほど良いモデルと解釈される。本研究では、全モデルのうちモデル1が最も小さい値を得た。

### ・BCC

AICと同様に複数のモデルを比較するときに用いる指標である。また、BCCはAICよりもモデルの複雑さに対し、厳しい制約を課している。指標の解釈基準は、値が小さいほど良いモデルとされる。本研究では、AICと同様、モデル1が最も小さい値を得た。

## 4.3 モデルの比較

各モデルに対する等値条件の検定結果を表3に示す。モデル0の下でモデル1に対する検定は有意にならなかったのに対して、モデル0の下でモデル2に対する検定は有意となった。また、モデル1の下でのモデル2に対する検定も有意であった。した

がって、モデル1が最適なものとして選択されるのが妥当と考えられる。

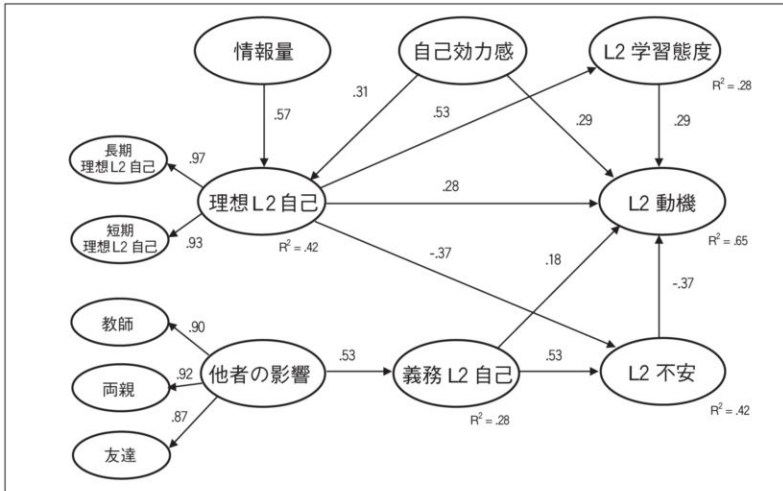
■表3：各モデルに対する等値条件の検定

モデル	$\chi$ 値 (df)	$p$ 値	等値条件の検定 (df)	$p$ 値
モデル0	$T_0 = 2541.9$ (1772)	0.00		
モデル1	$T_1 = 2589.8$ (1805)	0.00	$T_1 - T_0 = 47.8$ (33)	0.45
モデル2	$T_2 = 2656.4$ (1818)	0.00	$T_2 - T_0 = 114.9$ (46)	0.00
			$T_2 - T_1 = 67.0$ (13)	0.00

## 4.4 モデルの選択

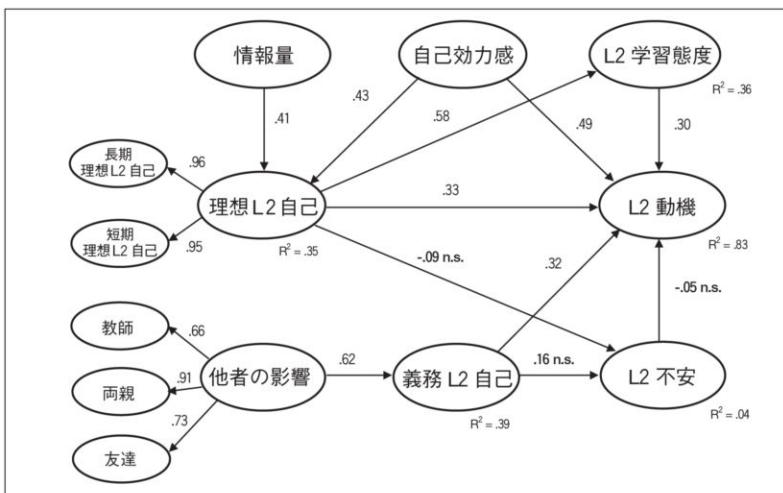
適合度および情報量基準による「モデルの検証」、等値条件の検定による「モデルの比較」の結果を総合的に判断して、本研究ではモデル1を最良のモデルとして採択した。モデル1が受容された場合、「測定不変」であるとされる（狩野・三浦, 2002）。つまり、同じモデル構成で留学前・後のデータが説明できることになる。また、潜在変数から観測変数への指標は.58～.86の値を示しており、留学前・後の集団間で各影響指標の値に大きな差は見られないことも判明した。したがって、各項目は観測変数として妥当であり、また留学前・後で観測されている各構成概念は同一であると判断される。

一方、モデル2は棄却されたことから、構成概念間の関連性（つまり関係性やその強さ）は留学前・後では異なることが明らかになった。そこで、モデル1に基づき、留学前の学習者集団と留学後の学習者集団について最尤法を用いてパラメータの推定を行った。その結果は、図3（留学前）、図4（留学後）のようになった。なお、簡潔性を重視して、ここではいずれも有意になったパスのみ（図4に例外が1つあり）を表示し、数値はいずれも標準化したパス係数を記した。



(注)  $p < .001$ ,  $\chi^2 = 2589.8$ ,  $df = 879$ ,  $CMIN/DF = 1.43$ ,  $CFI = .90$ ,  $TLI = .89$ ,  $RMSEA = .039$   
 義務L2自己からL2動機のパスは5%有意, その他のパスは0.1%有意。

▶ 図3: 留学前の推定結果 (n = 151) (注3)



(注)  $p < .001$ ,  $\chi^2 = 2589.8$ ,  $df = 879$ ,  $CMIN/DF = 1.43$ ,  $CFI = .90$ ,  $TLI = .89$ ,  $RMSEA = .039$   
 n.s. と表示されている以外のパスは0.1%有意。

▶ 図4: 留学後の推定結果 (n = 151)

## 5 解釈と議論

ここでは、留学前のモデル構造と留学後のモデルの構造をそれぞれ解釈し、両者を比較して、(L2学習に関係する) 情意要因に対する留学の影響を検証する。

### 5.1 留学前のモデル構造

留学前の構造図(図3)からは、目標に関する情報量(.57)と自己効力感(.31)が理想L2自己形

成には重要であることが示されている。またL2動機に関しては、理想L2自己(.28)、自己効力感(.29)、L2学習態度(.29)、そして、これら3要因とは影響の大きさは異なるが、義務L2自己(.18)も正の影響を与えていることがわかった。加えて、L2動機に影響を与える上記4要因を標準化総合効果(以下、総合効果)の結果から比較・検討したところ、理想L2自己が、L2動機へ最も強い影響を与えていることが明らかになった。この結果は、Csizér and Kormos (2009) や Papi (2010) などの先行研究と同じ傾向を表しており、それらの研究結



果を支持するものと考えられる。すなわち、L2 学習者として「こうなりたい」と理想 L2 自己を強く思い描くことによって、L2 動機が高まると解釈できるわけである。

一方、図 3 のモデルから、「他者の影響」は「義務 L2 自己」を介して「L2 不安」に間接的影響を与えることも明らかになった。Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) や Ueki (2010) は、他者からの評価を強く意識することによって L2 不安が高まることを示唆しており、今回の結果は、これら先行研究の知見が正しく、さらに両者の間を「義務 L2 自己」が仲介する可能性があることを示唆しているものと言えよう。また、同じ図 3 より、「L2 不安」は「L2 動機」に負の影響を与えていることもわかるが、この結果も先行研究 (e.g., Horwitz, 2001) の知見と一致している。

## 5.2 留学後のモデル構造と前・後モデルの比較

図 4 から、留学後のモデル構造においても、目標に関する情報量 (.41) と自己効力感 (.43) の両者が、理想 L2 自己の形成に重要であることが読み取れる。また、L2 動機に関しては、留学前と同じ要因によって影響を受けていることも読み取れるが、これを詳しく分析すると、留学前は義務 L2 自己が L2 動機に与える影響力は .18 とあまり強くなかったのに対し、留学後は .32 となり、義務 L2 自己が L2 動機により強い影響を与えていることがわかる。なお、この影響力の変化に関しては、留学前・後において 5% 水準で有意な差が確認されている。

上記と関連して、L2 動機に関しては、理想 L2 自己、自己効力感など、動機を支える要因の影響が全体的により強くなっていることも確認できる。さらに、L2 動機に対する総合効果 (上述) に関しては、留学前は、理想 L2 自己 (.58) が最も影響力を持っていたが、留学後は、理想 L2 自己 (.51) に加え、自己効力感 (.69) も強い影響力を及ぼすことが判明した。つまり、留学前は、学習者自身の「こうありたい、こうなりたい」と願う理想 L2 自己が L2 動機の原動力となっていたが、留学を体験した後では、理想 L2 自己だけではなく、「自分はできると思う」、「難しいタスクもできると思う」という自分への自信 (自己効力感) も L2 動機の原動力として、強く作用していることになる。自己効力感が L2 動

機を高めるという結果は、同じ L2 Motivational Self System の枠組みを用いた Kormos et al. (2011) でも確認されており、先行研究との一致度も高いものと言える。

他の興味深い結果として、留学前は L2 不安が L2 動機に負の影響 (-.37) を与えていたが、留学後は影響を与えていないことが明らかになった。加えて、留学前では、理想 L2 自己の低さが L2 不安を高めるという関係が読み取れたが、留学後においてはそのような負の関係は認められなくなった。また、「L2 不安→L2 動機」および「理想 L2 自己→L2 不安」という 2 つの関係性の留学前・後の変化に関しても、いずれも 0.1% 水準で有意 (留学前 > 留学後) であることが確認された。これらの変化は、留学先での L2 コミュニケーション経験の積み重ねの影響を受けて、(留学後に) L2 不安が大幅に減少 (1% 水準で有意差あり、効果量大) したことに起因しているものと考えられる (Allen & Herron, 2003; Tajima & Cookson, 2011)。

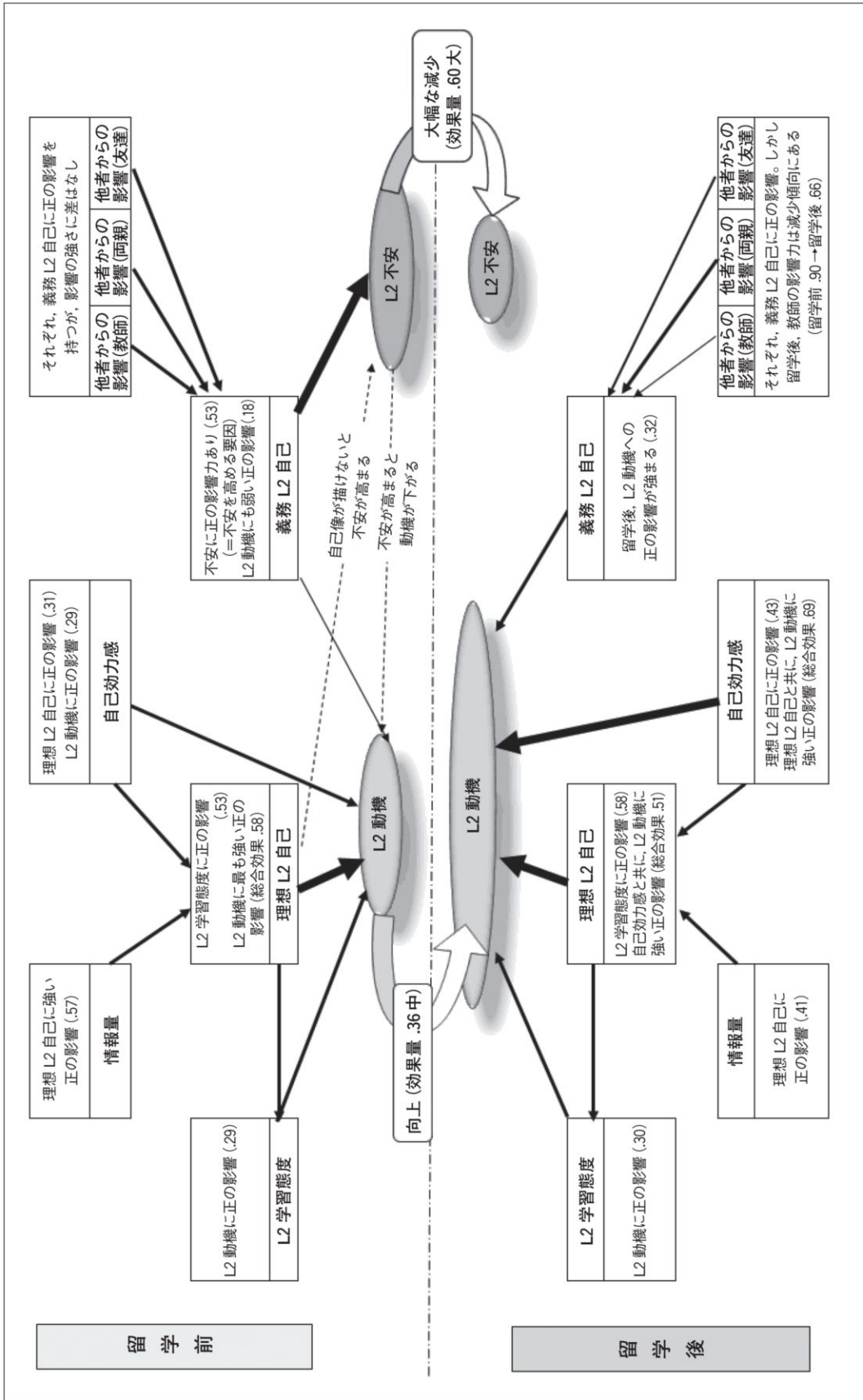
最後に、義務 L2 自己を高める「他者の影響」としては、「教師」、「両親」、「友達」の影響が考えられるが、留学後は「教師」の影響が 0.1% 水準で有意に減少していることがわかった。この理由は、留学中、「両親」や「友達」と比べて、日本にいる「教師」とは、あまり接触する機会がなかったためと考えられる。

図 5 に留学前・後の主な変化についてのまとめを提示する。

## 6 おわりに

本研究では、L2 Motivational Self System の枠組みと多母集団同時分析モデルを用いて、情意的要因の (留学による) 変化を比較し、留学の効果を情意面から検証した。結果として、留学後は、L2 不安が減少し、理想 L2 自己、自己効力感、L2 学習態度、そして義務 L2 自己など、L2 動機を支える各要因の影響力が強まり、留学前と比べ、より高い L2 動機 (1% 水準で有意、効果量中) が保持されていることが明らかになった。

これまでの研究では、留学の情意的側面に対する効果を扱うものが少なく、留学を経験した学生が、その成果として「英語学習に前向きになった」、「英



(注) 線の太さは関係の強さ、楕円の大きさは動機や不安の強さを、点線(---▶)は負の関係を、それぞれ示す。

▶ 図 5 : 結果のまとめ (留学前・後の比較)

語で話すことへの抵抗感や不安がなくなった」と情意面の改善を口々に述べる状態を、十分に裏づけることのできない状況にあった。本研究は、この状況に一石を投じ、留学のもたらす情意面での効果を実証的に示すことができたものと考えられる。

従来の言語能力偏重型の研究では、もし結果として言語能力の向上が見られなかった場合（短期留学の場合、このような例は往々にしてあり得るが）、留学経験の真価が問われてしまう場面が少なからずあったものと考えられる。しかし、留学体験者たちが語っているように、留学の効果は言語能力の向上のみに見られるのものではなく、情意面にも認められるものである。本研究では、特にL2動機について、留学後に有意な向上が確認され、またこれを支える要因も、留学前よりその影響を強めている。筆者はこの変化を「動機づけの頑強性（robustness of motivation）」が高まったと主張したい。これを比喩的に表現すれば「（留学経験を通して、動機づけという）家を支える柱が以前より強固になったことにより、その家は多少の揺れでは動じないような耐震性（＝多少のことではめげない強さ）を備えるに至った」となるだろう。これこそが海外留学最大の

効果ではないだろうか。筆者は、このように多くの要因で、より強く支えられた動機は、結果として、学習の継続にも貢献し、長期的にみて、言語能力の向上にも資するものとする。なぜなら、動機は学習行動持続の背後にある大きな支えであり、さらには自分で課題を発見し、その課題達成に向けてプランを練り、自力で試練を乗り越えようとする自律的行動の原動力となり得るもの（Dörnyei & Ushioda, 2011）だからである。そして、この「自分で課題を発見し、解決していく力」こそが、グローバル化時代に対応できる人材には欠かせない資質の1つであり、今後の教育で鋭意育んでいかねばならない中心的能力<sup>(注4)</sup>ではないかと考えている。

## 謝 辞

本研究を行うにあたり、担当の和田稔先生、選考委員の諸先生、および（財）日本英語検定協会の皆様には大変お世話になりました。ここに記して厚く御礼申し上げます。また、研究にご助言をいただいた竹内理先生（関西大学）、質問紙にご協力いただきました諸先生、本研究に参加いただいた学生の皆さんにも、心より感謝いたします。

## 注

- (1) 本研究の参加者たちは、TOEFL-ITPで測定した言語能力面（スキル別、総合）で、有意な向上を示したことが確認されている。なお、彼らは、卒業要件の一部として、この留学に参加している。
- (2) 「両親」の部分は、参加者の家族構成にも十分に配

慮して、回答しやすいように口頭で指示してからデータ収集を行った。

- (3) 簡略化のため、観測変数は省略して表示している。
- (4) これは学習指導要領でいうところの「生きる力」と同様の概念と考えられる。

## 参考文献（\*は引用文献）

- \* Allen, H.W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370-385.
- \* Castañeda, M.E., & Zirger, M.L. (2011). Making the most of the “new” study abroad: Social capital and the short-term sojourn. *Foreign Language Annals*, 44, 544-564.
- \* Collentine, J., & Freed, B.F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- \* Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experience, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*

(pp.98-119). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- \* Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- \* Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- \* Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). England, UK: Pearson Education Limited.
- \* Dufon, M.A., & Churchill, E. (2006). *Language learners in study abroad contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- \* Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- \* Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and*

- motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- \* Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 94, 319-340.
- \* Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- \* 狩野裕・三浦麻子.(2002).『グラフィカル多変量解析(増補版)』.京都:現代数学社.
- \* Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes and self-related beliefs in second language learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 1-23.
- \* Lafford, B.A. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 201-225.
- \* Llanes, À., & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37, 353-365.
- \* Llanes, À., Tragant, E., & Serrano, R. (2011). The role of individual differences in a study abroad experience: The case of Erasmus students. *International Journal of Multilingualism*, 1-25.
- \* 文部科学省.(2010).「日本人の海外留学者数」. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/12/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/22/1300642\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/12/_icsFiles/afieldfile/2010/12/22/1300642_1.pdf)
- \* Oxford, R.L. (1996). *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- \* Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.
- \* Sasaki, M. (2007). Effects of study-abroad experiences on EFL writers: A multiple-data analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- \* 田部井明美.(2001).『SPSS 完全活用法: 共分散構造分析 (Amos) によるアンケート処理 (第2版)』. 東京: 東京書籍.
- \* Taguchi, N. (2011). The effect of L2 proficiency and study-abroad experience on pragmatic comprehension. *Language Learning*, 61, 904-939.
- \* Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, 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.
- \* Tajima, C., & Cookson, S. (2011). English language anxiety in learners during study abroad: Language use in homestay context. *J.F. Oberlin University Bulletin*, 7, 79-97.
- \* Tomarken, A.J., & Waller, N.G. (2003). Potential problems with "well fitting" models. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 578-598.
- \* 豊田秀樹.(2003).『共分散構造分析 [技術編]—構造方程式モデリング—』. 東京: 朝倉書店.
- \* 豊田秀樹.(2007).『共分散構造分析 [Amos 編]—構造方程式モデリング—』. 東京: 東京書籍.
- \* Ueki, M. (2010, August). L2 communication anxiety levels in relation to different communication partners: An empirical study in Japanese EFL classrooms. The 36th National Conference of Japan Society of English Language Education, Osaka.
- \* Ueki, M., & Takeuchi, O. (in press). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology*, 49.
- \* Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.91-125). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- \* 八島智子.(2009).「海外研修における英語情意要因の変化: 国際ボランティアの場合」, *JACET Journal*, 49, 57-69.
- \* Yashima, T., & Viswat, L. (1997). Acquisition of "fluency in L2" through overseas study program. *JACET Bulletin*, 28, 193-206.
- \* (財) 日本青少年研究所.(2012).「高校生の生活意識と留学に関する調査—日本・アメリカ・中国・韓国の比較—」. Retrieved from <http://www1.odn.ne.jp/youth-study/research/2012/gaiyo.pdf>