

活動型短期海外派遣プログラムにおける 「外国語学習観」「学習行動」の変化 －「外国語学習トリガー」の観点から－

Changes in "Foreign Language Learning View" and "Foreign Language Learning Behavior" in Overseas Short Activity-based Programs : Using the Notion of "Foreign Language Learning Triggers"

越 山 泰 子*
Yasuko KOSHIYAMA

伊 藤 創*
Hajime ITO

飯 島 有美子**
Yumiko IJIMA

広 沢 俊 宗***
Toshimune HIROSAWA

Abstract

While the significance of studying abroad is often questioned in the area of foreign language learning, this study attempts to provide ways for improving the learning by analyzing changes in "foreign language learning views" and "foreign language learning behavior." The authors focused on the items affecting learning behavior extracted from the two categories, "strategy" and "characteristics of foreign language learning" in the "view of foreign language learning" scale items. These items are classified into *Four Foreign Language Triggering Factors* and referred to as "oriented to the authentic environment," "oriented to speak a foreign language accurately," "recognition of the importance of learning item," and "recognition of the importance of learning methods." Based on data obtained from 318 study abroad program participants, the authors extracted patterns of changes in the four categories at three points in time: pre, post, and after six months, to see whether the items of the categories affect "foreign language learning behavior." Since the time frame of studying abroad is short for many programs, it is extremely important to provide continuous learning opportunities.

キーワード：海外プログラム, 外国語学習観, 外国語学習行動, Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI), 外国語学習トリガー

* 関西国際大学 国際コミュニケーション学部 ** 関西国際大学 現代社会学部 *** 神戸学院大学 心理学部

I はじめに

海外留学は、グローバル人材の育成に求められる素質・能力を育成する上で有効な手段である。多くの教育機関において、学生留学プログラムはその数が増加し、またその形態も多様化している。現地で外国語や文化を学ぶことに集中する「短期語学・文化研修」から、正規の授業を受ける中・長期の「交換留学」、さらには「活動型海外プログラム」など、活動内容やその焦点は多岐にわたる¹⁾。このような状況にあって、海外留学は、どのような形態のものにどんな効果がみられるのかという効果検証が強く求められる²⁾。そこで本研究では、特に短期間かつサービスラーニングやフィールドリサーチなどを主たる目的とする「活動型」の海外プログラムに注目し、その効果検証として「外国語学習観」と「外国語学習行動」の変化と両者の関係性について分析する。

Horwitz³⁾によると「外国語学習観」とは、学習行動を促進する要因として学習者が抱く信念、すなわち「どのように外国語学習が起こり、またどうすれば学習は効果的に進むのか」という学習成立に関する確信（ビリーフ）を指す。ポジティブな外国語学習観はモチベーションや実際の学習行動に大きく影響し、より高い語学レベルの習得につながる⁴⁾。また、「外国語学習行動」とは、文字通り、単語の暗記や音読、音声の聞き取りや発音練習といった外国語学習をすすめるための具体的な行動のことを指す。

前者の外国語学習観を知るための一つの有効な手段として、外国語学習観尺度項目（The Beliefs About Language Learning Inventory, 以降「BALLI」）がある。このBALLIは、外国語学習に対する考え方や価値観を捉えるための34の質問項目で、5つの領域（外国語学習能力、外国語学習の難しさ、外国語学習の特質、学習・コミュニケーション方略、動機づけ）に分類された各質問項目について、5段階評価が設定されており、当該の学習観が高いほど高得点になるように得点化されている。

越山ら⁵⁾はこのBALLIを用いて、本研究が対象とする短期の活動型海外プログラム参加者の外国語学習観における参加前後の外国語学習観の変化を検討しており、このプログラムへの参加によって、外国語学習観がポジティブな変化を受けることを明らかにしている。さらに広沢ら⁶⁾では、これらのプログラムへの参加の半年後の外国語学習観の変化のデータを加え、事前・事後・半年後の3時点の変化を、因子別合成変数を用いて分析している。その結果、外国語学習観には4つの変化のパターンが抽出され、特に顕著な変化なものとして、外国語が話せるという信念や欲求がプログラム経験後に上昇するものの、半年後にまた低下してしまうことが示された。すなわち、プログラム参加後に生じた外国語学習観の肯定的変化は、長期には維持されないのである。

また同研究では、外国語学習行動についても、参加前と参加半年後^{注1}のその変化が分析されており、外国語学習行動から「相互作用による外国語学習」、「受容的外国語学習」「自学自習による従来型の外国語学習」の3つの因子が抽出されている（詳しくは広沢ら⁶⁾を参照）。一つ目の「相互作用による外国語学習」は、「スカイプ等の通信システム、アプリなどで、海外の人と外国語でチャットをする」「外国語が話せるような場所（外国人の多いカフェやバー、外国語学習のためのサークルなど）に行く」「メールやSNSなどで、海外の人と外国語でやりとりをする」といった主に外国人との相互作用による学習行動を指す。二つ目の「受容的外国語学習」は、「SNSで配信される外国人による外国語の投稿を見る」「外国語に慣れるために、字幕で映画やドラマを見る」「外国語に慣れるために、洋楽を聴く」といったSNS、洋画、洋楽といった視聴コンテ

ンツによる受容的な学習行動である。そして、最後の「自学自習による従来型の外国語学習」は、「単語帳や外国語学習用のテキストを用いて勉強する」「スマートフォンやタブレットで、辞書や翻訳のアプリを使用する」「自分一人で、外国語を話す練習をする」といった一人で教材に向かって学ぶ学習行動を指す。これら3つのうち、短期の活動型の留学プログラムにおいては、受容的な学習のみ上昇傾向が見られた。本来は受容的な学習行動に加えて、他のスタイルの学習行動にも結びつくことが望ましいが、そのような結果にはなっていないことが示されている。

II 先行研究と本研究のリサーチクエスチョン

このように、短期かつ活動型のプログラムの効果について、参加者の外国語学習観および外国語学習行動の変化という観点から、少しずつではあるが分析、検証がなされつつあるが、この両者の関係性についてはまだ明らかになっていない部分も多い。すなわち、どの外国語学習観がどの外国語学習行動に結びつくのか、そして、短期かつ活動型のプログラムの参加によって外国語学習観がどのように変化し、その変化によって、参加者の外国語学習行動がどう影響を受けるのか、がまだ不明なのである。

またこうした効果検証に用いられる Horwitz の BALLI の因子モデルについても、少なからぬ疑問が投げかけられている。例えば、Hsio & Chiang⁷⁾ は、この BALLI を用いて英語を外国語として学習する台湾の大学生を対象に因子構造を検証しているが、BALLI のモデルは、その一部は支持された一方で、彼らの示した12項目4因子モデルの方が理論的にも経験的にもよりの確な結果をもたらしたという。また、Fujiwara⁸⁾ もタイの大学生の間で BALLI の因子構造を検証しているが、確認的因子分析においても、Horwitz の理論モデルは支持されなかった。すなわち、Horwitz の示した34の項目について何項目を用いて何因子を設定すればよいかについては、統一的な見解は見出されていないのである。実際に、筆者らも Horwitz の BALLI の34項目を用いて因子分析した上で、学習観の構成要素を抽出しようとした。この過程で、因子分析の方法、回転方法、因子数の調整などさまざまな試みを行ったが、学習観の構成要素を十分に裏付けるような因子構造は見出せなかった。BALLI に関する Bidari⁹⁾ の包括的なレビューの中でも、学習観を分析する他の分析指標やモデルも提示されており、同氏自身も BALLI は教員側からの視点に偏っており、学習者側の視点も考慮されるべきであると指摘している。

一方で、Bidari はもちろん、他の多くの BALLI に対して批判的な指摘を行う研究においても、外国語学習観を分析するための指標としての BALLI の有効性は認められるところであり、その価値は開発から長い年月が経っているにも関わらず、色褪せていない。要は、項目の有効性そのものに問題があるのではなく、どの項目が決定的で、どの項目が周辺的なものか、重要度の軽重がその分析の対象とこれら項目を用いた検証の目的が異なるがゆえに、各研究が軌を一にしていないということであろう。項目自体は有用ではあるものの、これらの構構性がクリアに見出せていないのである。

このように考えれば、BALLI の各項目の妥当性ではなく、その関係性や構造をより多角的な視点から明らかにしていくことが必要であると思われる。そこで、本研究では、BALLI の質問項目の中から、特に学習行動を誘発する項目を独自に抽出し、学習行動との関連性を検証した（抽出に際しては、4人の筆者全員の見解が一致したもののみを採用した）。これらの項目を本研究

では、「外国語学習トリガー項目」と呼ぶ。

この学習行動トリガー項目は、その特性から、T1【オーセンティックな環境への志向性】、T2【外国語を正確に話すことへの志向性】、T3【学習項目の重要性に対する認識】、T4【学習方法の重要性に対する認識】、の4つの領域に分類した（後述）。また学習行動（Learning Behavior）については、広沢ら⁶⁾に従い、LB1【相互作用による外国語学習】、LB2【受動的な外国語学習】、LB3【自学自習による従来型の外国語学習】、の3因子を採用する（この外国語学習トリガーの内容については3.2で、学習行動の3因子について3.3で詳しく説明する）。これらの外国語学習トリガーと実際の外国語学習行動の関係性について、本研究では、以下の2つのリサーチクエスチョンを設定する。

1. 短期かつ活動型の海外派遣プログラムの参加者において、4つの領域に分類された外国語学習トリガーが事前・事後・半年後においてどのように変化するか。
2. 4つの領域に分類された外国語学習トリガーが学習行動の3つの因子にどのような影響を及ぼし、それらの関係性は事前、半年後にどのような変化するか。

Ⅲ 調査方法

1. 調査対象と実施方法

本調査では、関西にある2000人規模の私立大学の海外派遣プログラムの参加者を対象とした。同大学では、2011年度から全学生（一部学科を除く）に、海外派遣プログラム（グローバルスタディ、以降「GS」）に参加することを義務付けている。履修者の大半は、大学2、3年次の夏もしくは冬学期に、東アジア・東南アジア諸国において奉仕活動や調査を行う1～3週間程度の短期プログラムに参加する。短期間であることに加え、そのほとんどは、スラム街でのフィーディング活動、障害者施設での補助活動、小学校での学習支援、災害多発地域での子供達への防災教育支援といった異文化への対応能力や問題発見・解決力、協働性といった点にその眼目が置かれている。すなわち、今回、我々が対象とする、語学力の向上よりも種々のスキルの向上に重点が置かれた「活動型海外派遣プログラム」である。

これらのプログラムはすべて、事前学習、現地活動および事後学習の3部構成となっている。本研究の対象者は、2018年夏学期もしくは冬学期において開講されたGSの参加者318名である。事前調査では312名（有効回答率98.1%）、事後調査では282名（同88.67%）、半年後調査では165名（同51.9%）から回答を得た。事前・事後調査の両方で回答している者は276名（同86.79%）、事前・事後・半年後調査の3つに回答している者は143名（同45.0%）、事前・半年後調査の両方に回答している者は165名（同51.9%）、事後・半年後調査の両方に回答している者は143名（同45.0%）で、これらの参加者が本調査での効果測定の対象とされた。

2. 外国語学習観尺度および学習行動に関する質問紙

調査にあたっては、BALLIの34項目を用いた。繰り返しになるが、BALLIは、外国語学習に関わる5つの領域（外国語学習能力、外国語学習の難しさ、外国語学習の特質、学習・コミュニケーション方略、動機づけ）における個人の考え方や価値観を捉えるための尺度である。各項目に対

する反応は、「5（非常にその通りだと思う）」「4（その通りだと思う）」「3（どちらでもない）」「2（そうは思わない）」「1（全くそうは思わない）」の5段階に分かれており、当該学習観に合致するほど高得点になるように得点化されている。なお、「今学習している外国語はやさしい」「毎日1時間外国語を勉強したら、どのくらいでその言葉が流暢になるか」の2項目については、反応カテゴリーが項目内容に合致するように表現されているが、得点化の方向は同一である。

外国語学習行動については、広沢ら⁶⁾の質問紙を用いた。これは学生が日常生活の中で語学力を向上させるために、どのような行動をとっているかを捉えようとするものである。学習行動を抽出するために、語学を専門に学ぶ学生5名を対象にフォーカスグループインタビューが実施され、最終的に15項目が選定されている。反応の尺度は、「4（よくする）」「3（ときどきする）」「2（あまりしない）」「1（しない）」より4段階評定が採用され、当該学習行動がよく行われるほど高得点になるように得点化されている。

3. 外国語学習トリガー項目の抽出と分類

本研究では、BALLIの34項目の中でも特に学習行動に影響を与えるであろう項目に着目するが、Horwitz(1987)でも「学習ストラテジー (Learning and Communication Strategies)」として、以下の8項目を設定している。

7. 外国語を話すときには、よい発音やアクセントで話すことが大切である
9. 正確に言えるようになるまで、外国語を話すべきではない
13. 外国語をその母語話者と話して練習するのが好きだ
14. 外国語で分からないことばがあると、意味を推測してもよい
18. 何度も繰り返したり、練習したりすることは重要だ
21. 人前で外国語で話すことには抵抗がある
22. 初級の学習者に対して間違いをしてもよいとすると、その学習者は後になって正確に話すことが難しくなる
26. CDその他の音声教材を使って外国語を練習することは重要だ

しかし、筆者らがBALLIの因子分析を行ったところ、ストラテジーと命名できるような単独の因子は抽出できなかった。そこで、研究者間で、この34項目の中から特に学習行動を誘発すると考えられる項目を吟味し、13項目を抽出した。抽出にあたっては、次のような考え方に従った。すなわち、ストラテジー領域に分類されている「7. 外国語を話すときには、よい発音やアクセントで話すことが大切である」と強く感じていれば、発音やアクセントの練習という行動に結びつく可能性が高いはずである。

このような観点から見れば、BALLIにおいては、学習ストラテジーとして分類されていなくても、学習行動に結びつく可能性の高い学習観（項目）がいくつか存在する。例えば、BALLIの「8. 外国語を話すには、その地域の文化も知る必要がある」は、学習ストラテジーとはされていない。しかし、「外国語を話すには、その地域の文化も知る必要がある」と感じていれば、文化を理解しようことによって、語学学習と有機的に結びつき、さらに学習意欲が高まると考えられる。このような観点から、筆者らは、BALLIにおいて学習ストラテジー以外に分類されて

いる項目からも、学習行動に結びつく可能性の高い項目を合計13項目抽出した。この13項目には、「学習ストラテジー」に分類される8項目はすべて含まれており、残り5項目は、BALLIでは、「外国語学習の特性」に含まれていたものである。本研究では、これらも含めた13項目を「外国語学習トリガー」と命名する。

さらに、本研究では、外国語学習トリガー13項目をその特性から以下の4つの領域に分類した。

T1 【オーセンティックな環境への志向性】

- 8. 外国語を話すには、その地域の文化も知る必要がある
- 12. 外国語は、そのことばが話されている国で学んだ方がよい
- 13. 外国語をその母語話者と話して練習するのが好きだ

これらの学習観を強く持っていれば、英語圏での学習、あるいはそれにつながるような学習行動を求める傾向が強くなると考えられる。

T2 【外国語を正確に話すことへの志向性】

- 9. 正確に言えるようになるまで、外国語を話すべきではない
- 21. 人前で外国語で話すことには抵抗がある
- 22. 初級の学習者に対して間違いをしてもよいとすると、その学習者は後になって正確に話すことが難しくなる

これらの学習観が弱ければ、特に話すという学習行動に結びつきやすいと考えられる。

T3 【学習項目の重要性に対する認識】

- 7. 外国語を話すときには、よい発音やアクセントで話すことが大切である
- 17. 外国語学習で一番大切なのは、単語の学習だ
- 23. 外国語学習で一番大切なのは、文法の学習だ
- 28. 外国語学習とは、自分の母語からその外国語に訳することができるようになるのである

これらの学習観が強ければ、それぞれ、発音、単語、文法、訳読という学習行動をとる可能性が高くなると思われる。

T4 【学習方法の重要性に対する認識】

- 14. 外国語で分からないことばがあると、意味を推測してもよい
- 18. 何度も繰り返したり、練習したりすることは重要だ
- 26. CD その他の音声教材を使って外国語を練習することは重要だ

これらの学習観が強ければ、特定の学習方法をとる可能性が高くなると思われる。

以下に示す表1は事前、表2は半年後のこれらトリガー4領域間の相関係数を示したものである。これらの相関係数は事前、半年後で若干異なるものの、おおむね類似した値と言える。この4領域は、学習行動トリガーの抽出時と同様に、4人の研究者間で内容を吟味し、見解の一致を見たものをもとに作成されたものであるが、.40以上の値を取るものは見られなかった。強いて言えば、T1とT4、T3とT4の相関係数が若干高いと思われる。事前と半年後の平均値を取ると、

表1 事前のトリガー4領域間の相関係数

	T2	T3	T4
T1 オーセンティックな環境への志向性	-.067 **	.254 **	.357 **
T2 外国語を正確に話すことへの志向性		.191 **	-.028
T3 学習項目の重要性に対する認識			.355 **
T4 学習方法の重要性に対する認識			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

表2 半年後のトリガー4領域間の相関係数

	T2	T3	T4
T1 オーセンティックな環境への志向性	-.036	.123 **	.268 **
T2 外国語を正確に話すことへの志向性		.262 **	-.044
T3 学習項目の重要性に対する認識			.261 **
T4 学習方法の重要性に対する認識			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

前者の値は.313, 後者は.309となる。このようにある程度の関係性が見られる領域は存在するものの、本稿では内容的に吟味したこれら4つのトリガー領域を用いて分析を進めるものとする。

4. 外国語学習行動の3因子の採用

また学習行動に関する項目については、広沢ら(2021)に従い、以下の3因子を採用する。

LB1【相互作用による外国語学習】

- ・通信アプリで海外の人と外国語でチャットする
- ・外国語が話せる場所（カフェやサークルなど）に行く

LB2【受容的な外国語学習】

- ・SNSなどで外国人による外国語の投稿を見る
- ・外国語に慣れるために、字幕で映画をみる

LB3【自学自習による従来型の外国語学習】

- ・単語帳や外国語学習テキストを用いて勉強する
- ・スマートフォンなどで辞書や翻訳アプリを使用する

表3は、広沢ら(前掲)によって抽出された外国語学習行動に関する3因子を示したものである。同研究では、各項目の因子負荷量が.53以上のものが抽出されており、「相互作用による外国語学習(LB1)」因子、「受容的な外国語学習(LB2)」因子、「自学自習による従来型の外国語学習(LB3)」因子と命名されている。なお、第Ⅰ、第Ⅱ因子における α 係数は.80程度と高い値を示しているが、

第Ⅲ因子については、.60を下回り低いと思われる。ただし、3項目の内容を吟味した結果、外国語学習行動の下位尺度として、本研究でも採用することにした。

表3 外国語学習行動15項目（事前）の Varimax 回転後の因子負荷量と α 係数

項 目 名	I	II	III
スカイプ等の通信システム、アプリなどで、海外の人と外国語でチャットをする	.818	.143	.018
外国語で日記をつける	.784	.069	.078
外国語が話せるような場所（外国人の多いカフェやバー、外国語学習のためのサークルなど）に行く	.772	.185	.092
メールやSNSなどで、海外の人と外国語でやりとりをする	.754	.271	.080
外国人と外国語を交えて話す	.659	.123	.470
インターネットや、本や新聞、雑誌などに掲載される外国語で書かれたものを読む	.579	.338	.337
aラジオやpodcast（その他アプリ）などで、外国語に関わる番組を聴く（英語学習用の番組、英語のニュースetc.）	.543	.472	.224
外国語のレッスンを受ける	.539	-.062	.515
SNSで配信される外国人による外国語の投稿を見る	.175	.785	.056
外国語に慣れるために、字幕で映画やドラマを見る	.117	.772	.100
外国語に慣れるために、洋楽を聴く	.113	.771	.243
単語帳や外国語学習用のテキストを用いて勉強する	.223	.155	.736
スマートフォンやタブレットで、辞書や翻訳のアプリを使用する	-.142	.283	.581
自分一人で、外国語を話す練習をする	.516	.144	.553
α 係数	.88	.79	.54

Ⅳ 結果

これらを踏まえ、以下では、上述のGS参加者について、1) 外国語学習トリガーが、事前、事後、半年後の3時点での変化があるか、および2) 外国語学習トリガーと外国語学習行動にどのような関係性と変化が見られるかを分析する。

1. 4つの外国語学習トリガーの事前、事後、半年後の多重比較

まず4つの外国語学習トリガーごとに合成得点を算出し、一元配置の分散分析を実施した。表4は、3時点での戦略別合成変数の平均値（M）、標準誤差（SE）、F値と有意水準、多重比較の結果および自由度（df）を示したものである。3時点の結果をもとに作成した折れ線グラフを図1から図4に示す。

表4 外国語学習トリガーの事前、事後、半年後の多重比較

トリガー名	事前		事後		半年後		F値	p	多重比較	df
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)				
T1 オーセンティックな環境への志向性	3.54	.06	3.74	.05	3.58	.05	5.28	**	事前<半年後> 事後	2, 260
T2 外国語を正確に話すことへの志向性	2.71	.06	2.64	.05	2.50	.06	5.54	**	事前=事後>半年後	2, 264
T3 学習項目の重要性に対する認識	3.40	.05	3.35	.05	3.21	.05	7.08	**	事前=事後>半年後	2, 280
T4 学習方法への重要性に対する認識	3.86	.05	3.90	.05	3.85	.04	.40		事前=事後=半年後	2, 274

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

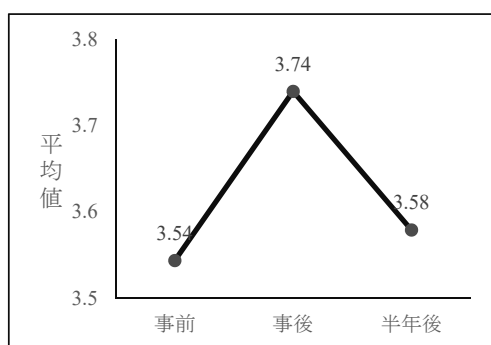


図1 オーセンティックな環境への志向性 (T1)

(T1)」の外国語学習トリガーに関しては、事前に比べGSを経験した事後において高まるものの、半年経つとまた低下することが明らかになった。

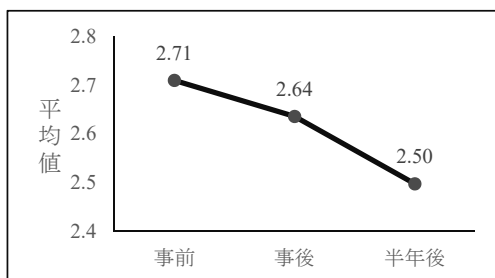


図2 外国語を正確に話すことへの志向性 (T2)

においては変化が見られず、プログラム参加半年後には低下することが明らかになった。

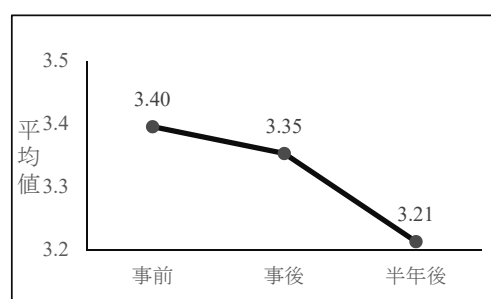


図3 学習項目の重要性に対する認識 (T3)

GSの事前と事後の間では変化は見られないが、半年経つと低下することが明らかになった。

まず、「オーセンティックな環境への志向性 (T1) (図1)」の3時点での分散分析においては、1%水準で有意な差が認められた ($F(2, 280) = 5.28, p < .01$)。Bonferroni法による多重比較(以下、多重比較と略す)の結果、平均値は事前よりも事後の方が高くなる ($M = 3.54, SE = .06; M = 3.74, SE = .05; t = 2.94, p < .05$) ことが示された。一方、事後から半年後にかけては、平均値は低下した ($M = 3.74, SE = .05; M = 3.58, SE = .05; t = 2.89, p < .05$) ことがわかった。以上より、「オーセンティックな環境への志向性

次に、「外国語を正確に話すことへの志向性 (T2) (図2)」の3時点での分散分析においては、1%水準で有意な差が認められた ($F(2, 278) = 5.54, p < .01$)。多重比較の結果、平均値は事前から半年後にかけて低下する ($M = 2.71, SE = .06; M = 2.50, SE = .06; t = 3.22, p < .01$) ことが示された。以上から、「外国語を正確に話すことへの志向性 (T2)」の外国語学習トリガーは、事前と事後間、事後から半年後間のそれぞれに

3つ目の「学習項目の重要性に対する認識 (T3) (図3)」の3時点での分散分析においても、1%水準で有意差が認められた ($F(2, 280) = 7.08, p < .01$)。多重比較の結果、平均値は、事前よりも半年後の方が低く ($M = 3.40, SE = .05; M = 3.21, SE = .05; t = 3.32, p < .01$)、事後から半年後にかけても低下する

($M = 3.35, SE = .05; M = 3.21, SE = .05; t = 2.97, p < .05$) ことが示された。以上より、「学習項目の重要性に対する認識 (T3) のトリガーは、

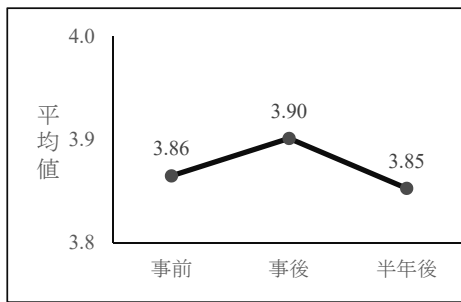
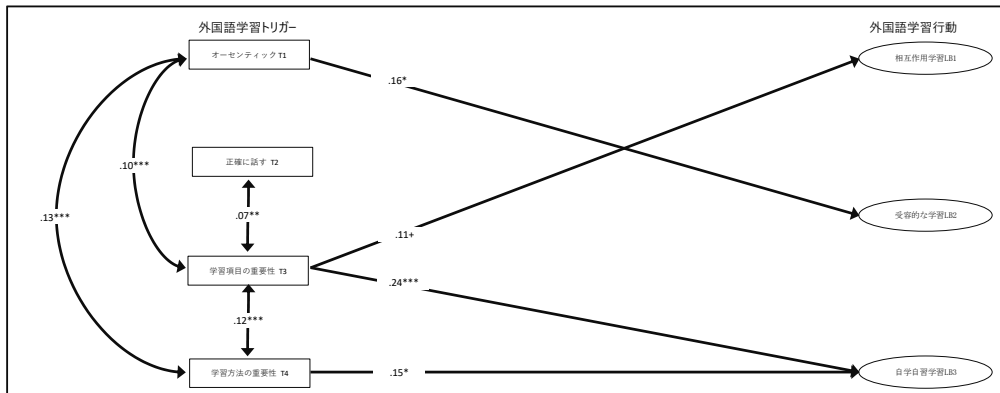


図4 学習方法の重要性に対する認識 (T4)

最後に、「学習方法の重要性に対する認識 (T4) (図4)」の3時点での分散分析においては、有意差が認められなかった。つまり「学習方法の重要性に対する認識 (T4)」の外国語学習トリガーは、GSの事前、事後、半年後のいずれの間にも変化がなかった。

2. 外国語学習トリガーが外国語学習行動に及ぼす影響

ここまで、外国語学習トリガーに焦点をあて、外国語学習観の3時点での変化を見てきたが、次にこれらと外国語学習行動の変化について見たい。



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

図5 事前において外国語学習トリガーが外国語学習行動に与える影響

表5 事前の諸変数の構造方程式モデル

推定法	最尤法
サンプルサイズ	292
パラメータ数	25

表6 事前の諸変数のモデル適合度

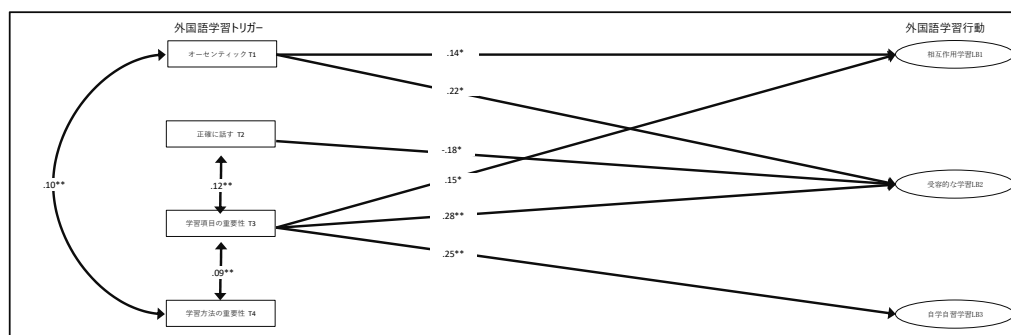
	推定	独立
χ^2 乗値	220.321	392.117
df	3	21
p値	.000	.000
CFI	.414	
RMSEA	.498	95%CI = [.433, .566]
SRMR	.156	
GFI	.816	
AGFI	-.719	
AIC	270.321	
BIC	362.240	
CAIC	362.326	

f(pfx)

※表記のパスは非標準化係数

外国語学習行動 3 因子、すなわち「相互作用による外国語学習 (LB1)」、「受容的な外国語学習 (LB2)」、「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」に学生が持つ外国語学習トリガー 4 領域が、どのような影響を及ぼすのか検討するために、両者の関係性について事前と半年後それぞれにおいてパス解析を行った (図 5)。図 5 は、GS 参加前において外国語学習トリガーが学習行動にどのように影響を及ぼしているか示したパス図である。図中の数値に関しては、双方向の矢印がトリガー間の相関関係を表すもの^{注2}であり、トリガーから学習行動に向かう右方向の矢印は、各トリガーがその学習行動にどのくらい有意に影響しているかを示している。どの外国語学習トリガーが学習行動に影響を及ぼしているかを見ると、「オーセンティックな環境への志向性 (T1)」は、「受容的な外国語学習 (LB2)」に弱いながらも、有意に影響していることがわかる。同様に、「学習項目の重要性に対する認識 (T3)」は「相互作用による外国語学習 (LB1)」と「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」に、また「学習方法の重要性に対する認識 (T4)」は「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」に、有意に影響している。「外国語を正確に話すことへの志向性 (T2)」はいずれの学習行動にも影響をしていないことが判明した。

次に、GS 参加半年後において外国語学習トリガーが学習行動にどのように影響を及ぼしてい



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

図 6 半年後において外国語学習トリガーが学習行動に与える影響

表 7 半年後の諸変数の構造方程式モデル

推定法	最尤法
サンプルサイズ	165
パラメータ数	25

表 8 半年後の諸変数のモデル適合度

	推定	独立
χ^2 乗値	118.108	202.515
df	3	21
p値	.000	.000
CFI	.366	
RMSEA	.482	95%CI = [.396, .573]
SRMR	.151	
GFI	.821	
AGFI	-.672	
AIC	168.108	
BIC	245.757	
CAIC	245.908	

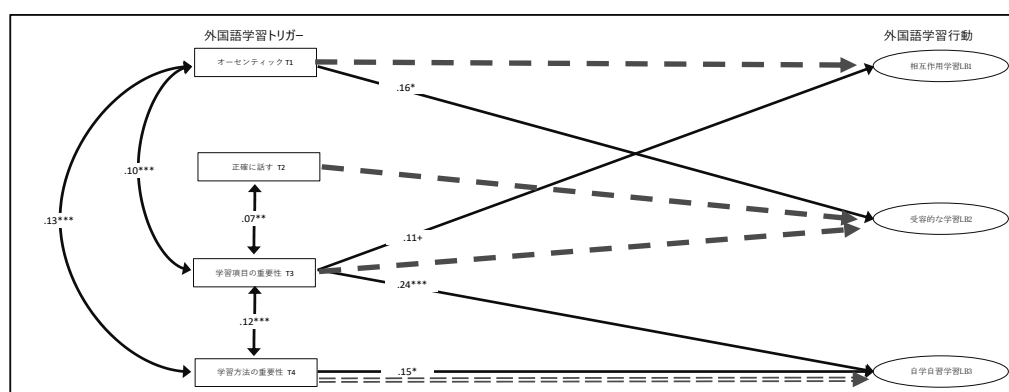
f p f X)

※表記のパスは非標準化係数

るか示したパス図が、図6である。どの外国語学習トリガーが学習行動に影響を及ぼしているかを見ると、「オーセンティックな環境への志向性 (T1)」は、「相互作用による外国語学習 (LB1)」と「受容的な外国語学習 (LB2)」に弱いながらも、有意に影響していることがわかる。同様に、「学習項目の重要性に対する認識 (T3)」は「相互作用による外国語学習 (LB1)」と「受容的な外国語学習 (LB2)」に、「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」のすべての学習行動に、弱いながらも有意に影響していることがわかる。一方で「学習方法の重要性に対する認識 (T4)」はいずれの学習行動にも影響をしていないことが判明した。また、「外国語を正確に話すことへの志向性 (T2)」は「受容的な外国語学習 (LB2)」に、負の影響を及ぼしている。これは、正確に話す志向性が高いほど、受容的な学習行動をとることが低くなることを示すものである。

3. 外国語学習トリガーが学習行動に及ぼす影響についての事前と半年後の比較

これまで事前と半年後のそれぞれにおいて、外国語学習トリガーが外国語学習行動にどのように影響を及ぼすかを見てきたが、ここでは事前と半年後を比較したい。



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

図7 外国語学習トリガーが学習行動に与える影響：事前と半年後との比較

図7は、図5（事前）に図6（半年後）の影響を重ねたものである。一重の破線が半年後に新たに現れた影響を示しており、3つある。一方、二重の破線で示したものが、影響が消えたもので、1つある。具体的には、現れたものは、「オーセンティックな環境への志向性 (T1)」から「相互作用による外国語学習 (LB1)」に、「外国語を正確に話すことへの志向性 (T2)」と「学習項目の重要性に対する認識 (T3)」から「受容的な外国語学習 (LB2)」への3つである。消えたものは、「学習方法の重要性に対する認識 (T4)」から「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」への1つである。

V 考察

以上、外国語学習トリガーの事前、事後、半年後の変化と、さらに外国語学習行動との関連性、およびその変化を見てきたが、本節では、その関係性、変化の要因について考察を行う。

1. 4つの外国語学習トリガーの変化について

まず、4領域の外国語学習トリガーの3時点での変化を外国語学習トリガー別合成変数の平均値にもとづいて考察する。「オーセンティックな環境への志向性（T1）」については、GSに参加する前は、その外国語が話されている国や話す人と関連を持って学習したいという志向が中央値（3.0）よりやや高い程度であったが、事後に高まることが示された。しかしながら、半年経つと元通りに低下してしまっている。これは、現地で実際に外国語を使って現地の人々と接触したことによって、GS参加直後にはその志向性が高まるが、その後日本国内では、オーセンティックな環境はもちろん、そもそも外国語を実際に用いることができる機会すら十分になく、外国語学習・使用への興味が薄くなってしまったからではないだろうか。

次に、「外国語を正確に話すことへの志向性（T2）」については、GSの参加前にもこの志向性が低く、海外での外国人との交流直後には有意差がなかったが、GS経験半年後には事前よりも有意に下がっているが、「間違えてもよいので、とにかく話してみるべきである」という態度が遅れながらも顕在化したためだと考えられる。事前から事後に変化が見られなかった点については、上述したような態度が潜在化していたことが推測される。

また、「学習項目の重要性に対する認識（T3）」については、GS参加前には、単語や文法などの項目を学習することが大切だと認識しており、事後にも変化はなかったが、半年後には有意に低下していた。この要因は、多くの大学のカリキュラム、外国語の科目は1、2年生に配当されていることが多く、一方海外派遣プログラムは2年生で参加することが多いことが関連しているのではないだろうか。すなわち、参加後には語学の科目を履修する機会がほとんどなく、学生の語学学習への関心が低くなってしまった可能性がある。

最後に、「学習方法の重要性に対する認識（T4）」については、3時点において有意な変化が示されなかった。3時点のいずれにおいても、繰り返し練習や音声教材の使用などは重要であると認識していた。これは、これらの学習方法は中等教育における語学学習において、一貫して行われており、したがって大学入学前に既にその重要性の認識が確立されていたと考えられる。その結果、GSのような短期のプログラムだけでは、変化が見られなかったと考えられる。

2. 外国語学習トリガーと外国語学習行動の関係性の変化について

次に、参加者の外国語学習トリガーが、どのように実際の学習行動に影響を及ぼしているのかを見ていきたい。この二者の関係性を、GS参加前と参加後半年たった時点とで検討する。

2.1. 事前における外国語学習トリガーが学習行動に及ぼす影響

まず、事前における外国語学習トリガーが学習行動に影響を及ぼした結果にもとづいて考察する。事前には、「オーセンティックな環境への志向性（T1）」は、現在学習している外国語の音楽を聞いたり、SNSで発信されているものを読んだりするといった「受容的な外国語学習（LB2）」に影響を及ぼしていた。しかし、スカイプ等の通信システム、アプリなどで、海外の人と外国語でチャットをしたり、外国語が話せるような場所（外国人の多いカフェやバー、外国語学習のためのサークルなど）に行ったりするような、まさにオーセンティックな環境下での「相互作用による外国語学習（LB1）」には影響を及ぼしていなかった。すなわち、学生はオーセンティックな環境を求めているにもかかわらず、より負荷のかかる相互作用による学習行動には結びついていないので

ある。

また、「学習項目の重要性に対する認識 (T3)」は「相互作用による外国語学習 (LB1)」と「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」に影響していた。この外国語学習トリガーは単語や文法の学習を重視するものであるため、それらを覚えたり自分一人で練習したりする学習行動に結びつきやすいのだろう。そして、自学自習した項目を実際に外国語でコミュニケーションをとるという双方向の学習方法にも結びつきやすいと考えられる。

また「学習方法の重要性に対する認識 (T4)」は、「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」に影響していた。これは、何度も繰り返し練習したり、音声教材を使ったりする学習方法が重要であると考えられるほど、自分一人で行う学習行動をとる傾向にあるということである。

「外国語を正確に話すことへの志向性 (T2)」は、今回抽出された学習行動3因子「相互作用による外国語学習 (LB1)」,「受容的な外国語学習 (LB2)」,「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」のいずれにも影響を及ぼしていなかった。すなわち、外国語を正確に話すという外国語学習トリガーと上記の学習行動とは、何ら関連性がないといえる。また、そもそも、この外国語学習トリガーの平均値が中央値 (3.0) より低いことから、今回 GS の参加者は、正確に話すことへの志向性が低かったことを付記しておく。

2.2. 半年後における外国語学習トリガーが学習行動に及ぼす影響と事前との比較

ここまでプログラム参加前におけるトリガーと学習行動の関係性を見てきたが、これが半年後にどのように変化したのかについて、同様にパス解析の結果にもとづいて考察する。

「オーセンティックな環境への志向性 (T1)」は、事前には「受容的な外国語学習 (LB2)」にのみ影響を及ぼしていたが、半年後では「相互作用による外国語学習 (LB1)」にも影響を及ぼすようになっていた。つまり、事前では、「オーセンティックな環境への志向性 (T1)」が高い学生でも、実際に外国人とやり取りをするといった双方向の学習方法をとるわけではなく、受容的な学習行動にとどまっていたが、GS 参加半年後には、「オーセンティックな環境への志向性 (T1)」が双方向型の学習行動に影響を及ぼすようになっていたのである。これは、事前には双方向型の学習行動にまでは結びつかない程度の漠然としたオーセンティックな環境への志向性が、GS で実際に海外へ行き、海外の人とコミュニケーションをとった経験から、その利益を実感するようになり、双方向型の学習行動にも結びつくようになったという可能性が考えられる。

「外国語を正確に話すことへの志向性 (T2)」は、事前ではどの学習行動にも影響を及ぼさず、GS の半年後では「受容的な外国語学習 (LB2)」に負の影響を及ぼしていた。つまり外国語を正確に話す志向性が高いほど受容的な学習行動をとらない傾向が導かれたといえる。GS では学生は単語を並べたり身振り手振りをういたりして、必ずしも正確でなくても、外国人とコミュニケーションをとることができるという経験が少なからずある。正確さが必ずしも重要でないと考えるような経験をした後も、いぜんと正確に話すことへの志向性が高い学生は、英語の聞き流しや外国語で映画を見るといった受容的な学習行動では正確さを向上させるには十分ではない、と考えてしまうのではないだろうか。

「学習項目の重要性に対する認識 (T3)」は、事前では「相互作用による外国語学習 (LB1)」と「自学自習による従来型の外国語学習 (LB3)」に影響を及ぼしていたが、半年後ではさらに「受容的な外国語学習 (LB2)」にも影響を及ぼしていた。事前は自学自習した項目を双方向の学習

行動で使うというスタイルであったのが、半年後には英語を聞き流すとか、外国語で映画を見るなどの受容的な学習行動が加わった。このことにより、「学習項目の重要性に対する認識（T3）」は全ての外国語行動因子に影響を及ぼすことが裏付けられた。

「学習方法の重要性に対する認識（T4）」は、事前では「自学自習による従来型の外国語学習（LB3）」に影響を及ぼしていたが、半年後では何ら影響を及ぼしていなかった。3時点の「学習方法の重要性に対する認識（S4）」の平均値を見ると、いずれも高く、変化していない。つまり、学生らのこうした学習方法の重要性に対する認識は高いままであるが、学習行動には影響を及ぼさなくなった。単語帳を使ったり、自分一人で話す練習をしたりする自学自習の学習行動は、おそらく外国語学習を始めた時から行っていたものである。しかし、GSでの活動では外国語がうまく通じない経験を少なからずしたと考えられ、これまで行ってきた自学自習の学習方法より他の方法を求めたのではないだろうか。

VI 結語

以上、本研究では、短期かつ活動型の海外プログラムの参加者の学習観（外国語学習トリガー）と実際の学習行動の関係性が、プログラム参加の半年後には少なからず変化をしていることを示してきた。

その変化の中には、外国語学習にとって肯定的ととれるものが見られる一方で、必ずしも肯定的だとは言えない変化もあった。例えば、学習方法の重要性に関する認識が高い者は自学自習による従来型の学習行動をとる傾向にあったが、プログラム参加半年後にはその関係性は見られなくなった。しかし、これらが肯定的な変化ではないとしても、筆者らはこの学習観と学習行動の関係性について教育的なアドバイスや指導を与えて、変化を起こさせること自体に意義があると考えている。現在、文部科学省¹⁰⁾は、高校終了時にCEFR A2レベル（英検準2級相当）の達成を目標としているが、『英語教育実施状況調査』の結果を見る限り、このレベルに到達する高校生の割合は多くはないと言わざるを得ない。こうした状況に鑑みれば、高等教育における英語教育では、学生がそれ以前に培ってきた英語学習に関わる学習観および学習行動を変容させることが必要だと思われるのである。そのためには、その変容をせしめるような機会を数多く設けることが必要であり、これまでの語学学習の概念にとらわれず、翻訳機能や字幕機能、また第二言語として用いられる英語をさまざまなメディアを用いて積極的に活用し、継続的な学習に繋げていくことも求められるのではないだろうか。その意味では、本研究で対象としたような、語学教育を第一義的な目的としないような教育プログラムは、学習観と学習行動の関係性に揺さぶりをかけること、そこから、従来の語学学習の概念にとらわれず新たな学習方法に向かわせるという役割を十分に果たしうることが示唆された。本研究が、海外派遣プログラムの可能性とその効果検証に微力ながら一助となれば幸いである。

【注】

注1 参加後に学習行動の変化が見られるには一定の時間を要することを想定し、参加前と参加半年後を比較している。

注2 トリガー間にいくつかの有意な関係性は認められるが、本研究は、学習トリガーの学習行動への影響過程を明らかにするため、各トリガー間の関係性には言及しない。

<あとがき>

本研究のデータ分析においては、間瀬智史氏（関西国際大学2020年度卒）の協力を得た。ここに記して、感謝申し上げます。

【引用文献】

- 1) 杉村美紀 (2011) 「アジアにおける高等教育の国際化の課題」『メディア教育研究』 8 (1), 13-21.
杉本均 (2014) 『トランスナショナル高等教育の国際比較－留学概念の転換』 東信堂
- 2) 文部科学省 (2017) 「平成29年度「日本人の海外留学の効果測定に関する調査研究」について」 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1411310.htm (2022年12月5日参照)
- 3) Horwitz, E. K. (1987) "Surveying student beliefs about language learning" In A. Wenden and J. Rubin (eds.), *Learning Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs NY: Prentice Hall, 119-129.
- 4) Dornyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*, Harlow, UK: Pearson Education Limited.
Gardener, R.C. & Lambert, R.D. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House
森永弘司 (2009) 「外国語学習意欲を高めるストラテジーを求めて－Dornyei の提唱する Motivation Strategies を利用したアンケート調査にもとづいて－」『立命館高等教育研究』 9, 195-210.
- 5) 越山泰子・伊藤創・飯島有美子・広沢俊宗 (2020) 「活動型短期海外派遣プログラムの『外国語学習観』への影響 (Ⅰ)－事前事後における項目レベルでの比較検討－」『関西国際大学紀要』(関西国際大学) 21, 21-30.
- 6) 広沢俊宗・飯島有美子・越山泰子・伊藤創 (2021) 「活動型短期海外派遣プログラム参加者の事前、事後、半年後の変化－外国語学習観・学習行動の因子別合成変数に焦点を当て－」『グローバルコミュニケーション研究叢書』(関西国際大学), 1-17.
- 7) Hsiao, T. & Chiang, S. (2010) "Testing the factor structure of the beliefs about language learning Inventory," *Perceptual and Motor Skills*, 111 (3), 707-721.
- 8) Fujiwara, T. (2018) "Factor structure of the beliefs about language learning inventory for Thai students learning Japanese" *Perceptual and Motor Skills*, 125 (3), 626-644.
- 9) Bidari, S. (2021) "Beliefs about language learning inventory: A brief review" *International Journal of Linguistics, Literature, and Translation*. <https://al-kindipublisher.com/index.php/ijllt/article/view/1964>
- 10) 文部科学省 (2021) . 『令和3年度 英語教育実施状況調査』 https://www.mext.go.jp/content/20220516-mxt_kyoiku01-000022559_2.pdf (2022年9月25日参照)