

留学環境での言語学習を研究対象とする際に留意すべきいくつかのこと —効率的な調査をおこなうために—

三上 仁志
中部大学

概要

本稿は、留学環境での言語学習（もしくは言語習得）を研究／調査対象とする際に留意すべきいくつかのポイントを紹介するものである。本稿で紹介する情報は、特に留学環境での言語学習に研究上の関心を持ち始めた、もしくはこれから本領域で研究をおこなおうと考えている読者に向けたものとなっている。本稿で取り扱うテーマは、大きく分けて以下の3つである：(a) 調査対象期間は、どの程度取るべきなのか；(b) 研究をおこなう上で必要となるデータには、どのような種類のものがあるのか；(c) 実際にデータを収集し、データ分析をおこなう際に留意すべき事柄は何か。

Keywords: 留学と言語学習, 調査方法, 言語能力, サンプルング, 一般化

1. はじめに

我々は、留学を通してどのくらい外国語の能力を高めることができるのか？より効果的な留学プログラムをデザインするためには、どうすればよいのか？外国語の能力を効率的に高めるために、留学参加者がすべきことは何か？そもそも、(国内での学習環境と比べて)留学環境ではどれくらい多く目標言語を読んだり、書いたり、聞いたり、話したりするのだろうか？これらの研究テーマは、すべて留学環境での言語学習(もしくは言語習得)に関わるものであり、これまで多くの研究者によって取り上げられてきたものでもある(Allen, 2010; Davidson, 2010; DeKeyser, 2010; Dewey, 2004; Freed, Segalowitz, & Dewey, 2004; Golonka, 2006; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2010; Llanes & Muñoz, 2013; Mangan & Back, 2007; Sasaki, 2011; Segalowitz & Freed, 2004; Taguchi, 2008; Trentman, 2013; Yashima & Zenuk-Nishide, 2008)。上記の研究テーマ例からも分かる通り、留学環境における言語学習は、多くの研究者や教育関係者の関心事項となりえる。

本稿は、このような留学環境での言語学習を研究テーマとして扱う際に、調査者や研究者(以下、まとめて調査者とする)が留意すべきいくつかのポイントを紹介するものである。留学環境での言語学習に関して、研究知見をレビューした論文／書籍(Kinginger, 2011; 塩澤, 吉川, & 石川, 2010)や、研究方法の妥当性について議論した論文(Davidson, 2007; DeKeyser, 2007, 2010)は、これまでも存在した。しかし、これから本領域で研究を

行おうと考えている人間が、自分でデータ収集やデータ分析をおこなう際に留意すべきポイントについて解説した論文は、著者が知る限り存在しない。この点について著者は、自分が調査を進める中で「避けるべき落とし穴などについての事前情報を知っていれば、無駄な調査をせずに済んだのに…」と思うことが幾度かあった。そこで本稿では、データの収集や分析を効率的におこなう上で有用と思われる情報を、自身の経験や、これまで本研究領域で重ねられてきた議論にもとづいて整理し、まとめてみることにした。本稿で取り扱うテーマは、大きく分けて以下の3つである：(a) 調査対象期間は、どの程度取るべきなのか；(b) 研究をおこなう上で必要となるデータには、どのような種類のものがあるのか；(c) 実際にデータを収集し、データ分析をおこなう際に留意すべき事柄は何か。以下の第2章では、この内(a) 調査対象期間、および(b) 収集すべきデータについて解説してゆく。

2. 調査対象期間、言語能力と心的特性、留学プログラムのデザイン

留学環境での言語学習を研究テーマとする場合、その調査は、以下の理由から通時的なものとなる。留学の効果を検証するために頻繁に用いられる研究手法は、留学参加者の(a) 言語能力や(b) 心的特性(例：学習動機づけ、スピーキング不安)を留学の前後で測定し、各測定結果を比較することである(Allen & Herron, 2003; Allen, 2010; Davidson, 2010; DeKeyser, 2010; Hernández, 2010; Mangan & Back, 2007; Segalowitz & Freed, 2004)。また、留学環境での言語学習の特性を調べるために、留学を経験する学習者達と国内で学習を続ける学習者達の双方を調査対象とし、各群の一定期間内での(a) 言語能力や心的特性の変化の程度や、(b) 教室内外での目標言語との接触量や言語接触の質を比較することもある(Freed, Segalowitz, et al., 2004; Kohro, 2001; Llanes & Muñoz, 2013; Sasaki, 2011)。なお、言語接触(Language Contact)とは、目標言語を読んだり、聞いたり、書いたり、話したりする活動の全てを意味する(Freed, Dewey, Segalowitz, & Halter, 2004)。

この内、言語能力の変化を調査対象とする場合、統計的に意味のある変化が観察されるのは、中期(1 セミスター=4~6 ヶ月程度)以上の留学を調査対象とした場合が多い(Allen & Herron, 2003; Allen, 2010; Sasaki, 2011)。これと比べて、2 ヶ月以下の短期留学を調査対象とする場合、心的特性に関しては統計的に意味のある変化が見られる場合もあるものの、言語能力については変化が観察されにくい傾向がある(上記の参考文献の内、特にAllen, 2010を参照のこと)。よって、留学環境での言語能力の変化に関心があり、かつ興味のある言語能力について取り扱った先行研究がない場合、まずは中期以上の留学を対象として(パイロット)調査をおこなうことが勧められる。

言語能力の変化を調査対象とする場合、どのような言語能力に注目するのかについても考えておく必要がある。例えば、スピーキングテストの得点は、上記に挙げた中期(1 セミスター=4~6 ヶ月)程度の留学の前後で、統計的に意味のある変化が認められること

も多い(Davidson, 2007; Hernández, 2010; Magnan & Back, 2007)。一方で、ライティングやリーディングの能力については、一定の変化が見られた事例と見られなかったものが混在している(Dewey, 2004; Kohro, 2001; Llanes & Muñoz, 2013; Sasaki, 2011)。また、例えばスピーキングの能力についても、発話の流暢性 (Fluency) については変化が認められやすい一方(Freed, Segalowitz, et al., 2004; Segalowitz & Freed, 2004), その正確性 (Accuracy) や複雑性 (Complexity) については、短～中期の留学期間中での成長を疑問視する向きもある(DeKeyser, 2007, 2010)。リスニング能力についても、Taguchi (2008)では、リスニング課題の理解の正確性について、中期の留学期間中を通して統計的に意味のある変化は観察されなかった。この研究では、婉曲的な発話表現 (遠回しな断りの表現など) を理解する能力が測定の対象とされた。Taguchi (2008)は、この研究結果について以下のように考察している。婉曲的な発話表現に触れる機会は、より直接的な表現に触れる機会と比べて非常に限られている。また婉曲表現は、直接的な表現とは異なり典型的なスキーマや枠組みに沿って構成されるものではない (=言語形式と意味の対応が一对一では無い)。このような (a) 出現機会が少なく、かつ (b) 非典型的な発話内容を理解する能力は、仮に留学環境であっても伸ばしにくいものであり、限られた留学期間の中では、統計的に有意な成長は観察しにくい。

Taguchi (2008)のこの指摘は、心理測定に対する重要な示唆を含んでいる：言語能力や心的特性の測定に使用するテストや課題を選ぶ際には、調査対象者達が留学中に成長させる (ことが見込まれる) 能力や特性を、十分敏感に測れるものを選ぶ必要がある。例えば、IELTS® Academic Module のテストスコアを使用して、調査対象者達の留学前後の言語能力を比較するとしよう。日本英語検定協会のホームページにあるように、IELTS® Academic Module は、Cognitive Academic Linguistic Proficiency (CALP) (Harsch, 2014) のような、学術領域での英語運用能力の測定を目的としたテストである¹。そのため、調査対象者達が留学中に経験する学習活動の多くが学術的な内容であることが予測できる場合、このテスト得点を用いて留学中の言語能力の変化を検証することには、一定の妥当性があると言えるだろう。これとは逆に、CALP の成長を目的としない留学 (例えば、ワーキングホリデー) に参加した調査対象者達の留学前後の言語能力について IELTS® Academic Module のテスト得点を用いて比較した場合には、ごく限られた変化しか観察できない可能性がある。しかし、仮に CALP の育成を目的としない留学であったのなら、IELTS® Academic Module のテスト得点を用いて留学の効果を評価することは、そもそも留学の目的と無関係な言語能力について調査をしていることになり、不適切である。

より適切な言語能力や心的特性を調査対象として選ぶ上で重要なことの1つは、調査対象者達が参加する留学の内容、特に教室内で経験する言語学習の内容を可能な限り詳しく把握しておくことである。留学環境での言語学習を調査対象とする場合、一定のサンプルサイズを得る目的から、1つの教育機関 (高校や大学など) が実施する留学プログラム

に参加する学習者達を調査対象とすることが圧倒的に多い（この様なサンプリング方法には、メリットもデメリットもあるが、その話は後述する）。この様な留学プログラムの実施目的は、外国語能力の育成である場合が多い。そのため、留学参加者達は、留学中に受け入れ先の教育機関で一定数の（a）語学に関する授業（例えば、English as Second Language）や（b）目標言語で開講される一般科目を履修することが多い。これらの授業のシラバスや、授業への参加記録（例えば、授業への出席率、成績表や提出課題など）を参照することで、学習者達が参加した授業の内容や性質を把握することが出来る（もちろん、調査対象者達へのインタビュー調査などから情報を集めるという方法もある）。例えば、学習者達の参加した授業がインストラクション主体（＝授業の大部分において教師が話す授業）だったのか、それともコミュニケーション主体（＝授業中に教師 - 生徒間や生徒 - 生徒間で多くの会話が交わされる授業）だったのかは、研究対象とする言語能力や心的特性を選定する上で重要な情報となる。一般的に抱かれるイメージとは異なり、留学環境であっても、目標言語を使用する主な機会が教室内に限られていることは、例えばスピーキングに関しては珍しくない(DeKeyser, 2007; Freed, Segalowitz, et al., 2004; Trentman, 2013)。仮に教室外での発話機会が限られており、かつ教室内でもあまり目標言語を話す機会が無かった場合、中期の留学を経験した場合であってもスピーキング能力に変化が見られないことは、十分に想定できるだろう。これとは逆に、調査対象者全員について教室内での発話機会が限られていたことが分かっている場合、スピーキング能力の変化に関する個人差を説明する要因として教室外での言語接触の（a）量的な多寡や（b）質的な違いを仮定した調査をおこなうことは、ある程度妥当だといえるだろう(Allen, 2010; Freed, Segalowitz, et al., 2004; Hernández, 2010; Llanes & Muñoz, 2013)。この様に、留学参加者達が教室内で（a）どのような学習活動をするのか、そして（b）それらの活動をどの程度おこなうのか、について把握をしておくことは、仮に調査者の主たる関心が教室外での言語接触の量や質にある場合でも重要である。

本章のまとめとして、ここまで紹介した情報を以下にまとめる。次章では、上記で触れた「一つの教育機関が実施する留学プログラムに参加する学習者達を調査対象とする場合の研究上のメリットとデメリット」について見て行く。

- (1) 調査対象が心的特性である場合、2 ヶ月以下の短期留学を対象として（パイロット）調査をおこなっても統計上意味のある変化が観察される可能性はある。
- (2) 調査対象が言語能力であり、かつ該当する言語能力について取り扱った先行研究がない場合、さしあたり中期（1 セミスター＝4～6 ヶ月程度）以上の留学を対象として（パイロット）調査をおこなうことが勧められる。
- (3) どのような言語能力を、どのようなテストや課題を使用して測定するかは、留学プログラムの特性やその実施目的と併せて考え、決定する。

- (4) 調査対象者（達）が参加する留学のデザイン，特に教室内での学習内容や学習経験については，可能な限り詳細に把握しておく。教室外での言語接触についても，必要と判断すれば記録する。

3. サンプルングについて

前章で，1つの教育機関が実施する留学プログラムに参加する学習者達を調査対象とすることには，メリットとデメリットの双方があると書いた。本章では，その理由について解説してゆく。

メリットとして挙げられる事項には，以下のものがある。第一に，この様なサンプルングをおこなった場合，留学参加者達の渡航前の言語能力は，（入試などの選抜の結果として）ある程度均質となることが予想される。学習者達の言語能力が変化した要因を留学経験に求める場合，渡航前の言語能力が近い学習者達をサンプルングすることは，選択バイアスへの対処として有効である。選択バイアスがある状態とは，サンプルングが偏った結果として，調査対象者達の母集団に対する代表性がなくなっている状況のことである（Brown, 2006）。例えば，前章でも触れた中期以上の留学の前後で観察される言語能力の成長は，主に渡航前の言語能力が初級～中級の学習者達を調査対象とした研究の結果である。つまり，渡航前のテスト得点が既に上級に達している学習者については，これとは異なる研究結果が得られる可能性がある（例えば，既に上級に達している学習者であれば，2ヵ月以下の留学期間中に言語能力を著しく向上させることが可能かもしれない）。このように考えれば，渡航前のテスト得点が（a）初級と判定される学習者と（b）上級と判定される学習者を同じ“留学を経験した学習者”として一括りに扱うことで，データ分析の結果が曇ることを容易に想像できるだろう（ただし，何らかの方法を用いて留学経験者間の渡航前の言語能力の違いを調整できる場合は，この限りでは無い）。この様に，1つの教育機関が実施する留学プログラムに参加する学習者を調査対象とすることには，渡航前の諸条件が比較的均質な調査対象者達を集めやすいというメリットがある。

また，この様な留学プログラムであれば，渡航先で全ての学習者達が同じ授業を履修するケースも多い。この場合，留学参加者達が教室内で経験した授業内容は，全て同じであったと見なすことができる（あくまでも「研究の上ではそう見なせる」ということであり，もちろん同じ授業を受講したことが同じ学習を経験したことと同義ではないことに留意されたい）。教室内での学習内容に均質性が認められる場合，その影響も考慮しつつ，教室外での言語接触（の量や質）が言語能力や心的特性の変化に影響した程度を検証することが容易となる。調査対象者達の留学中の教室内活動が把握しやすく，またその影響の統制が容易なことは，このサンプルング方法の第2のメリットといえる。

最後のメリットも，選択バイアスに関連するものである。単一の教育機関が実施する留学プログラムを調査対象とすることができる場合，調査者は，その教育機関もしくは留

学プログラムの関係者である可能性がある（例えば、留学プログラムの責任者である、もしくは留学プログラムの実行員と知り合いであるなど）。この様な立場にいる場合、調査者は、調査対象者達（や留学プログラムの実行員）と頻繁に連絡を取り合うことが出来る。著者の経験から言って、調査者が（a）調査対象者とある程度顔見知りである場合や（b）調査対象者と頻繁に連絡を取り合っている場合には、データの回収率を高めることが比較的容易となる。一般的に言って、データの回収率は、最低でも 60%を上回っているべきであるとされる。データの回収率が 60%以下である場合、回収されたデータにはかなりの程度バイアスが含まれていることが想定されるため、歪んだデータをもとに議論を進める危険性が高まることになる(Dörnyei & Taguchi, 2010; 木下, 2011)。また、調査の結果が議論や査読の対象になった際に、回収率の低さを致命的な欠陥として指摘されることもある。つまり、データの回収率が低い場合には、再調査の必要性が高まるのである。この点について、通時的な研究において回収率を高い水準に保つことは簡単ではない（複数回に渡ってデータを収集する必要があるためである）。よって、小まめな連絡という比較的簡単な対処法を用いることでデータの回収率を高めることが出来るのであれば、その様な方法は積極的に活用すべきであろう。

この様なサンプリング方法を用いることのデメリット（の1つ）は、統計的分析の結果が一般化しにくい、ということである。1つの教育機関が実施する1つの留学プログラムの参加者数は、統計的分析結果の一般化という側面から見て十分でない場合が多い。この種のサンプリングを実施した場合の調査対象者数は、少ない場合で 10 人未満、多い場合でも 50 人以下である場合が圧倒的に多い(Allen, 2010; Taguchi, 2008)。この点について、まずは 10 人未満のサンプルから得られたデータを使って母集団での傾向を統計的に推測することは、不適切であるとされる(Chernick, 2008)。統計的分析の結果が一般化可能であるか否かは、効果量、サンプルサイズ、危険率、検定力の4つの側面から考えるべきである（またサンプリングの適切さや、測定や分析（結果の解釈）の妥当性についても考慮する必要がある）(Borsboom, Cramer, Kievit, Scholten, & Franic, 2009; Brown, 2006; Kane, 2012; Plonsky & Brown, 2014; Plonsky, 2012)。この点について、サンプルサイズが小さい場合に一般化の基準を満たすことは容易ではない。また厳密に言えば、1つの教育機関（大学とする）の出身者（日本人英語学習者とする）数十人の渡航前の性質に均質性が認められるからといって、彼/彼女らが母集団（日本人大学生英語学習者全員）に対して代表性を有していると考えることには飛躍がある(Brown, 2006)²。よって、統計的分析結果の一般化という側面から考えれば、複数の教育機関が実施する複数の留学プログラムに参加する学習者を調査対象とし、バイアスや測定など様々な側面に気を配りながら調査を実施する方が望ましいといえる。

しかし、複数の教育機関が主催する複数の留学プログラムに参加する学習者を調査対象とする場合には、調査対象者達の（a）渡航前の性質がある程度均質であり、かつ（b）

留学中の教室内での学習活動にも一定の類似性が認められる必要がある。このどちらの条件も満たす留学プログラムや留学参加者達を探し出し、かつ調査への協力を取り付けることは、言うまでもなく簡単ではない。また、調査対象者数が増えれば、彼／彼女らと小まめに連絡を取り合い、データの回収率を増やすことも難しくなるだろう。ここまでの記述から分かる通り、留学環境での言語学習を調査対象とする際に選択し得る主要なサンプリング方法には、それぞれメリットとデメリットが存在する。研究の妥当性が非常に重要である一方、現実的には調査の実現可能性も無視できない問題である(Bachman & Palmer, 2010)。この様な理由から、サンプリング方法に関しては、上記で紹介した 2 つの方法の内、どちらの方が良いかを断定することは、現時点では残念ながら不可能である。サンプリング方法に関して重要なことは、最終的にどの様な方法を選ぶにせよ、その方法を採用することで生じ得るバイアスに考えを巡らし、それに最良と思われる対処を施すことである。また、データの分析結果が自身の研究意図にとって都合の良いものであった時にも、バイアスの存在や調査全体の妥当性について再考し、分析結果の一般化に慎重になる姿勢が重要である。最後に、本章の内容を以下にまとめる。

- (5) 1 つの教育機関が実施する留学プログラムに参加する学習者達を調査対象とすることのメリットの 1 つは、選択バイアスへの対処のしやすさである。
- (6) 1 つの教育機関が実施する留学プログラムに参加する学習者達を調査対象とすることのデメリットは、統計的分析結果の一般化のむずかしさと、サンプリングの性質上残ってしまう選択バイアスにある。
- (7) 複数の教育機関が主催する複数の留学プログラムに参加する学習者を調査対象とすることは、分析結果の一般化の面から見てより望ましいといえる。
- (8) 複数の教育機関が主催する複数の留学プログラムに参加する学習者を調査対象とする場合、(5) と (6) では余り考えずに済んだ選択バイアスへの意識的な対応が必要となり、調査の実行可能性が低下する。

4. おわりに

本稿で紹介した情報の内、(1) ～ (4) は、これから留学環境での言語学習に関する(パイロット)調査をおこなう調査者への Tips であり、(5) ～ (8) は、収集されたデータやその分析結果をより適切に取扱うための前提となる知識である。もちろん、本稿で紹介した情報は、これさえ知っていれば留学中の言語学習について必ず効率的な調査が出来る、というほど網羅的なものではない。これらの情報はしかし、出来るだけ費用や時間を無駄にせずに調査をおこなうための第一歩程度にはなると考える。本稿で紹介した情報が、これから留学環境での言語学習を研究テーマとして(パイロット)調査をおこなう調査者の役に少しでも立てば、これに勝る喜びは無い。

謝辞

本稿の着想は、中部大学の塩澤正教授、名古屋学院大学の中山麻美先生、名古屋大学大学院の平石順久先生と開いている勉強会から得たものである。また、本稿で提供した情報の一部は、筆者が学術誌に論文を投稿した際に査読員の先生方から頂いたコメントに基づくものである。以上の通り、本稿の執筆にあたって多くの先生方からアドバイスや助力を頂いた。ここに記して感謝したい。

注

1. <http://www.eiken.or.jp/ielts/test/>を参照のこと。
2. 無作為抽出が行われてはいないことにも留意すべきである(木下, 2011)。

参考文献

- Allen, H. W. (2010). Language learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43, 27—49.
- 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.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Borsboom, D., Cramer, A., Kievit, R., Scholten, Z., & Franic, S. (2009). The end of construct validity. In R. W. Lissitz (Ed.), *The concept of validity* (pp. 135—170). North Carolina: Information Age Publishers.
- Brown, J. D. (2006). Generalizability from second language research samples. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 10, 24—27.
- Chernick, M. R. (2008). *Bootstrap methods: A guide for practitioners and researchers* (2nd ed.). New Jersey: Wiley.
- Davidson, D. E. (2007). Study abroad and outcomes measurements: the case of russian. *The Modern Language Journal*, 91, 276—280.
- Davidson, D. E. (2010). Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43, 6—26.
- DeKeyser, R. M. (2007). Study abroad as foreign language practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208—226). Cambridge: Cambridge University.
- DeKeyser, R. M. (2010). Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program. *Foreign Language Annals*, 43, 80—92.

- Dewey, D. P. (2004). A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 303–327.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The Language contact profile. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 349–356.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275–301.
- Golonka, E. M. (2006). Predictors revised: Linguistic knowledge and metalinguistic awareness in second language gain in Russian. *The Modern Language Journal*, 90, 496–505.
- Harsch, C. (2014). General Language Proficiency Revisited: Current and Future Issues. *Language Assessment Quarterly*, 11, 152–169.
- Hernández, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal*, 94, 600–617.
- Isabelli-García, C. (2010). Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts: Study abroad and at home. *Foreign Language Annals*, 43, 289–303.
- Kane, M. T. (2012). Validating score interpretations and uses. *Language Testing*, 29, 3–17.
- Kinginger, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58–73.
- 木下徹. (2011). 「アンケート調査データと多変量解析」. In 藤村逸子 & 滝沢直宏 (Eds.), 『言語研究の技法—データの収集と分析』 東京:ひつじ書房, pp. 93–110.
- Kohro, Y. (2001). A pilot study of the linguistic impact of study abroad experiences on the writing of Japanese college ESL learners in America. *JACET Bulletin*, 33, 57–72.
- Llanes, À., & Muñoz, C. (2013). Age effects in a study abroad context: Children and adults studying abroad and at home. *Language Learning*, 63, 63–90.
- Magnan, S. S., & Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40, 43–61.
- Plonsky, L. (2012). Replication, meta-analysis, and generalizability. In G. Porte (Ed.), *A guide to replication in applied linguistics* (p. 116–132). New York: Cambridge University Press.
- Plonsky, L., & Brown, D. (2014). Domain definition and search techniques in meta-analyses of L2 research (Or why 18 meta-analyses of feedback have different results). *Second Language Research*, 31, 267–278.

- Sasaki, M. (2011). Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students' L2 writing ability and motivation: A longitudinal study. *TESOL Quarterly*, 45, 81–105.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173–199.
- 塩澤正, 吉川寛, & 石川有香 (Eds.). (2010). 『英語教育大系第3巻 英語 教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成』 東京:大修館.
- Taguchi, N. (2008). Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. *Language Learning*, 58, 33–71.
- Trentman, E. (2013). Arabic and English during study abroad in Cairo, Egypt: Issues of access and use. *The Modern Language Journal*, 97, 457–473.
- Yashima, T., & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36, 566–585.