

セメスター留学の成果と課題について

伊藤明美 品田実花

1. はじめに

昨今、外国語(特に英語)の運用能力を備えた「グローバル人材」の育成が強く求められている。留学経験が語学能力向上や(自他)文化理解等に与えるインパクトは大きく、日本では多くの大学が、学生の留学を促進するようなカリキュラムやプログラムを提供するようになった。藤女子大学でも、アメリカ、イギリス、オーストラリア、韓国、中国、フィリピンの協定校に1週間～5週間程度学生を派遣する短期の語学留学プログラムや1年間の「長期」留学プログラムを実施している。しかし、前者のケースでは語学能力、文化理解ともに大きな成果を期待することはできず、また、後者のケースで英語圏に派遣する場合は、学部授業を理解することのできる高い英語能力が受入れ先の条件となっているため¹、派遣できる学生の数は相対的に少ない。さらに、数百万にのぼる授業料が大きな負担となり²、英語力があっても留学をあきらめざるをえない学生は少なくない。

こうした状況に鑑み、藤女子大学では後期の4か月間を英語圏の大学に派遣する留学プログラム(以下、セメスター留学と呼ぶ)を開始した。このプログラムは英語学習に特化した内容で、派遣学生は新たに協定を結んだカナダのカルガリー大学あるいはマキユワン大学に附属する語学センターで315～325時間の集中的な英語の語学訓練を受けることになる。初年度となった2015年には9名の学生全員がホームステイをしながら、カルガ

1 藤女子大学では台湾、韓国にも協定校を持つが、多くの学生にとって中国語と韓国語については初修外国語であるため、語学能力の受入れ基準は必ずしも示されていない。

2 1年間の長期留学の場合、学生は協定校が求める授業料から藤女子大学に納入する年間授業料を差し引いた金額を負担する。アメリカやイギリスなど英語圏に留学する場合、授業料だけで最大200万円を超える負担増となる。

リー大学で英語の学習をおこなった。また、2016年度にも8名が同条件で派遣されている³。

本論では、セメスター留学の成果と課題について大きく2つの視点から検討する。第2節では、2015年度に派遣した学生全員（学部2年生7名と3年生2名）を対象にした記述式の質問紙調査とインタビュー調査の結果から、主に学生視点での留学成果と課題について分析する。また、第3節では大学、すなわちプログラム提供者としての視点から、(独)日本学生支援機構が大学等の教育組織に向けて呈示する補助金申請に係る種々の条件に照らしつつ、本学が提供するセメスター留学の課題や展望について検討することにした。

2. 学生に対する調査の概要と分析結果

2.1 分析方法

ここでは、質問紙調査に対する派遣学生の回答と、フォローアップ調査としておこなった2つの面談記録で得たデータを用いる。質問紙は、セメスター留学の内容全体をカバーする7領域38の質問で構成された。質問紙の配布は帰国直前の2015年12月19日にメール添付で行い、2016年2月9日までは全員から回答を得た。今回はその中から特に①授業（5問）や②ホームステイ（6問）に関わる感想、また、③語学学習（2問）と④語学以外での成果に関わる感想（2問）に焦点をあてる。これらの質問にはすべて自由記述式で回答してもらったが、質問紙を回収した後も国際交流室の職員が学生と面談し、記載された回答内容の補足と情報の具体化をおこなった。また、帰国半年後には2年生と3年生一人ずつの学生を対象に、一人45分から60分の半構造化面接を行い、改めてセメスター留学を振り返ってもらった。主な質問項目は①「留学を振り返って真っ先に思い浮

3 英語能力に関わる受入れ基準の問題から2015年度、2016年度ともにマキユワン大学への学生派遣はなかった。

かべるのは、どのようなことですか」、②「留学中に困ったことはありましたか」、③「留学経験を今後どのように生かしていきたいですか」の3点であった。インタビューは対象者の許可を得て録音し、逐語記録した。

今回は主たる情報収集の方法であったアンケート部分が必ずしも研究活動を目指したものではなかったため、分析方法を一つに絞ることが困難であったが、基本的な枠組みとしては、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach : M-GTA, 木下, 2003 ; 2007) を採用した。M-GTA は社会的相互作用に関わる現象の研究に適しており、テーマにそった限定的な対象範囲の中で分析する場合に説得的な理論を作り出すことができるとされているからである。

分析手順としては、質問紙への自由記述による回答とインタビューデータから、最も豊富な情報を提供していると思われる学生のデータを選び、本研究のテーマに照らして重要と思われる記述・発言を丁寧に拾いつつ、順に概念と定義、理論メモなどを記録したワークシートを作った。残りの8名については最初の学生から生成した諸概念との統廃合を繰り返しながら、同様の手順で概念ワークシートを作成した。その後、類似した概念をまとめて、それらを包括的にいいあてる概念を生成した上、概念の意味のまとまりごとにカテゴリー化して、それらの関係について検討した。

一方、本来 M-GTA においては、インタビューでの個々の発言が当事者から切り離されて検討される。しかし、上記のように今回の調査では、情報収集の主たる方法が質問紙への記述回答であったこともあり、学生の「発言」を引用する場合には「2F」や「3B」のように、学生をアルファベットでコード化した上 (A ~ F)、在籍学年とともに明記した。また、インタビュー調査から引用する場合は、「インタビュー調査、2年生」のように付記して、それが質問紙への回答ではないことを示した。

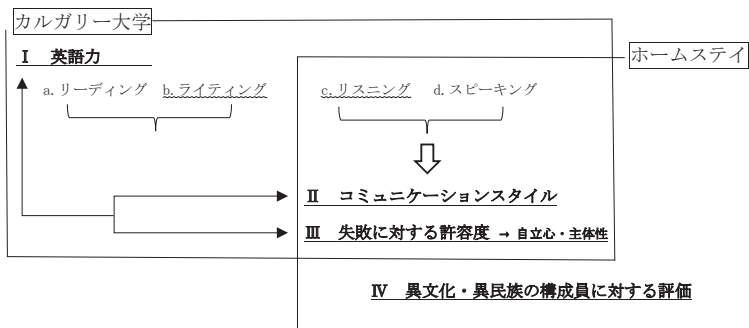
2.2 結果と考察

分析の結果、カルガリー大学における語学研修と現地でのホームステイ

という2つのコミュニケーション環境をホームベースとして、学生たちには大きく4つの変化がもたらされていることがわかった。具体的には、I 英語力、II コミュニケーションスタイル、III 失敗に対する許容度、IV 異文化・異民族の構成員に対する評価である。これらの変化は、上記した2つのコミュニケーション環境が相乗効果をもたらしていたが、内容によっては、どちらかの文脈がより大きなインパクトを与えていることもわかった。

なお、セメスター留学の最大の目的は、参加学生・大学双方にとって英語力向上であることに鑑み、ここでは英語力の変化を中心に述べることにする。また、分析結果のより深い解釈を呈示するため、結果と考察はまとめて記述することとする。

図1 セメスター留学がもたらす主要な変化



2.2.1 英語力の変化

英語力向上にかかわる評価は高く、学生たちは言語の4技能すべてが渡航前に比べて伸びたと感じている。その根拠として示されたのは、カルガリー大学の英語研修では毎日のように課題提出が求められるほか、授業中、頻繁にグループディスカッションがあり、また、個人・ペア・小グループによるプレゼンテーションが評価の一部となっているなどであった。

特にライティングについては、「何も見ずにすらすら自分の意見を書くようになったと感じました (3B)」、「書くことが多くて多くて、(書く力が) 伸びないといけないと思う (3A)」などの記述に代表されるように、多くの課題をこなしていくなかで力が高まったと感じている。インタビュー調査をおこなった学生 (3年生) によれば、提出した課題はすべて担当教員による丁寧な添削があったということで、ライティングに関わる学生の高い自己評価は、教員の熱意や方法論によるところが大きいこともわかった。

オーラルコミュニケーションのスキルについては、特にリスニングの伸びを指摘する学生が多く、「格段に聞き取れるようになりました。英語を聞いていると、以前より自分が聞きとれていることがはっきりわかります (2E)」、「(最終的に) 授業での理解は9割くらい (2F)」などとしている。

一方、スピーキングについては、「たくさん意見を言うようにしていました (2E)」、「単純な言葉のやりとりができるのは確かです (2B)」と自らの努力と成果を報告するが、「(ホームステイ先では) 言いたいことを言えなくて自分を表現できなかったのがつらかった (2B)」、「(授業では) 言いたいことがあっても英語でうまく伝えられなかった (3A)」などの経験も紹介されている。2Bが述べた「単純な言葉のやりとり」が示すのは、学生のアウトプットが動詞、名詞、形容詞などの内容語だけで構成される、いわば「かた言」の発話を指し、それが歯切れの悪いスピーキング評価につながった可能性が高い。

教室やホームステイ先で教員やホストが学生に向かって話す英語の多くは、非英語話者がわかるように調整された“teacher talk”ないしは“foreigner talk”とされるものが中心で、学生は4か月の間にこうした「理解可能なインプット」(Krashen, 1985)を相当量与えられると予想される。学生がスピーキングよりリスニングに対して高い自己評価を与えるのは、こうしたコミュニケーション環境が影響した可能性がある。

また、学生のスピーキングに対する相対的に低い評価は、プログラムに

関わるいくつかの課題を示唆する。すなわち、アウトプットをうながすための教育メソッドとして盛んに利用されたペアワークやプレゼンテーションは、コミュニケーション文化が異なる日本人の英語習得にむけた学習で十分に機能するのか、また、4か月という長くはない語学研修を考えた時、はたしてそれらは最適な方法であったのか、仮にそうした教育メソッドが学生のスピーキング能力を高めたとすれば、どのような評価によってそれがわかるのか、などである。学生のスピーキング能力向上をめぐるこうした課題については、今後、派遣先との検討が必要となるだろう。

また、学生たちは、渡航前の英語学習が現地でのコミュニケーションに生かされると感じていた。「(渡航前に) 単語・文法を覚えること(3B)」、「(留学先で積み重ねが生きるので、(渡航前の勉強は) 死ぬほど頑張るべき(2F)」などの記述は、多くの英語学習者が共有する‘英語圏に留学すれば自然に英語力はあがる’などの短絡的な考え方を否定するとともに、帰国後の継続的な英語学習動機の高まりにつながる可能性を示唆する。

実際、「(帰国後も) 英語を学び続けていきたいと思った(2A)」のような記述も多くみられ、日本での地道な学習が海外での英語コミュニケーションにつながっていることへの気づきを感じられる。間接的ではあるものの、英語学習に対するこうした認識の変化は、語学力向上に関わる成果の一つと理解することができるだろう。

派遣学生の語学力については、学生が留学前後に受験した TOEFL ITP⁴ のスコアからも考えてみたい。この試験はリスニング (Part I)、文法 (Part II)、リーディング (Part III) の3セクションから構成されている。スピーキングとライティングは含まれておらず、また、トータルスコアは、各セクションの素点の合計を10倍して3で割ったものを四捨五入

4 TOEFL ITP[®]は、アメリカのテスト機関である Educational Testing Service によって提供される団体向けのペーパーテストで、高校や大学などで英語力の把握やクラス分けのために利用される。内容にスピーキングやライティングを含まないため、留学のための公式なスコアとして利用する英語圏の大学は少ない。

して計算されている。表1では派遣学生のスコアを示した。

なお、この表では、帰国後にスコアが上がった場合は、スコアの直後に「↑」の記号を、また、下がった場合には「↓」の記号をつけた。カッコ内の数字は派遣前後のポイント差を示したものである。なお、学生IについてはTOEICスコアの提出によって参加が認められたため、表中のTOEFL ITP®のスコアは筑波大学が作成した換算表⁵によるものである。ただし、TOEICとTOEFLでは試験の質や内容が異なるため、学生Iのスコアについては今回の分析対象から除外した。

表1 派遣前・帰国後のTOEFL ITP®のスコア

	派遣前				帰国後			
	Part I	Part II	Part III	Total Score	Part I	Part II	Part III	Total Score
学生 A	45	39	47	437	47(2)↑	41(2)↑	41(6)↓	430(7)↓
学生 B	46	45	40	437	51(5)↑	40(5)↓	42(2)↑	443(6)↑
学生 C	44	46	49	463	49(5)↑	44(2)↓	48(1)↓	470(7)↑
学生 D	45	39	42	420	45	43(4)↑	39(3)↓	423(3)↑
学生 E	47	48	54	497	53(6)↑	47(1)↓	52(2)↓	507(10)↑
学生 F	46	51	48	483	54(8)↑	45(6)↓	37(11)↓	453(30)↓
学生 G	46	42	43	437	42(4)↓	39(3)↓	40(3)↓	403(34)↓
学生 H	49	45	38	440	49	44(1)↓	41(3)↑	447(7)↑
平均A~H <SD>	46 <1.51>	44.38 <4.21>	45.13 <5.3>	451.75 <26.59>	48.75 (2.75)↑ <4.03>	42.88 (1.5)↓ <2.7>	42.5 (2.63)↓ <4.99>	447 (4.75)↓ <31.58>
学生 I：参考	430	(換算表によるスコア)			44	39	45	427(3)↓

*学生Gの派遣前スコアは2015年2月3日、学生A～FならびにHは留学直前の2015年8月6日の受験によって得た結果である。なお、帰国後のスコアは全員が2016年2月に受験した結果である。

帰国後にトータルスコアを伸ばしたのは、8人中5人である。伸び幅は3～10ポイントだった。一方、文法とリーディングのスコアは軒並み下がりが、それぞれのセクションで8人中6人までがスコアを下げている。特

5 かつて Educational Testing Service が公開していた TOEFL と TOEIC のスコア換算式を利用した換算表で、筑波大学が学生のための参考資料として HP 上に載せている。

にリーディングについては11ポイントも落とした学生がいることは注目に値する。グループ全体のトータルスコアの平均も派遣前と比べて4.75ポイント下がっているが、この結果は、文法とリーディングのスコアの落ち込みによる影響が大きいといえる。質問紙への自由記述やインタビュー調査においても、文法・リーディングに関するコメントはおよそ皆無であり、多くの学生が言及したライティングとはその指導に大きな差があったことが推測される。カルガリー大学における文法やリーディング学習の時数、指導方法、ならびに教材のレベルなどについて検討する必要があるといえるだろう。

一方、リスニングでは2～8ポイントの幅で5人がスコアをあげており、スコアの平均値でも派遣前より2.75ポイント伸びている。これは、リスニング能力に関する学生の主観的評価と軌を一にするもので、「聞けるようになった」という学生の自己評価は、単なるかれらの印象を超えて、実質的な能力向上を示すものといえる。リスニングセクションの問題には、‘課題提出に関わる指示’や‘オフィスアワーの確認’など、現地での語学研修における日々の具体的経緯が含まれることもあり、それがスコア上昇につながった可能性もある。参考までに派遣前・帰国後のスコアについて t 検定(両側)をおこなったところ、リスニングスコアの平均の差は、統計的にも有意な傾向がみられた ($t(7) = 1.97, p < 0.1$)⁶。ただ、全体としてみる TOEFL ITP® の結果は、学生のみならず、派遣者である大学にとっても納得のゆくものとはいえず、その理由を探る必要もあるだろう。

TOEFL や TOEIC のスコアと英語力の関連について竹蓋・与那覇(2007)は、文京女子短期大学の学生全員を対象にした10年以上にわたる継続的 TOEIC® IP⁷ のデータを分析した結果、外部テストの難易度は必ずしも安定していないこと、TOEFL や TOEIC で高いスコアを獲得する

6 文法、リーディング、トータルスコアの平均の差は、統計的に有意とはいえなかった。

7 学内で実施できる TOEIC の団体向けテスト。

ためには文法力や語彙力だけでなく、常識や専門的知識が必要であること、また、これら以外にも指導者の影響や学習時間、テストに対する慣れなど、さまざまな要因の影響を受けて、英語学習の効果は、必ずしもスコアの上昇量からストレートに読み取れるものではないと述べた。

また、TOEFL や TOEFL ITP®に限ると、それらは大学における授業など、アカデミックな場面に必要とされる技能を問うテストである。高得点をあげるためには、対策のための十分な時間が必要とされ、英語圏にある大学附属の語学センターでも、大学入学を目指す上級者のみに向けて開講されるか、一般コースとは別枠に置かれるなどされることが多い。こうした事情を勘案すると、外部試験のスコア上昇につながる「英語圏への語学留学」には、参加学生の英語基礎力や教養の高低、テスト対策などを考慮した事前・事後指導を含む戦略的な研修デザインの構築が必要といえるだろう。

ところで Cummins (1984) は、文脈に依存した普段使いの言語能力を「生活言語 (Basic Interpersonal Communication Skills: BICS)、学習場面で求められる抽象度の高い事項・現象の理解や思考に必要な言語能力を「学習言語 (Cognitive Academic Language Proficiency: CALP) と呼んだ。今回の調査で明らかになった学生の英語に関わる自己評価は、おそらくは前者、「生活言語」を中心としたものである。かれらは身の周りで起こるさまざまな事象に、「ある程度」英語で対応できる力と自信をつけたのである。

英語圏にある大学の学部（あるいは大学院）進学を目指して、セメスタープログラムに参加する学生は多くない。換言すればカナダにおける英語での BICS 向上は、プログラム参加者が達成したいと願う重要な目標の一つであることだろう。現地での経験を通して身につける英語の生活言語能力は、「英会話力」を超えたグローバル・コンピテンシーの一部であり、重要な言語運用能力であることに疑いの余地はない。研修期間が4ヵ月程度のセメスタープログラムでは、TOEFL 等で測ることのできる英語能力より、むしろ簡単な説得や交渉など、日常生活における課題対応能力に力点

を置いた評価が求められるといえるだろう。

2.2.2 異文化環境下の対人関係をめぐる3つの変化

学生たちに起こった2つ目の変化としてあげたいのは、コミュニケーションスタイルである。ある学生は「最初の1か月くらいで、ちょっと変わらなきゃダメだなと思った（インタビュー調査：3年生）」と語り、その時期を境に「へたくそな英語でも意見をいえるようになったというのが、すごい、留学中に変わったというか、良かったこと」と述べる。田島・Cookson（2011）によれば、人間関係を築かなくてはならないことで生じる「外国語不安」は4週間後には下がる。換言すれば、外国語の運用能力を高める訓練は、現地での4週間におよぶ相互作用を経なくては始まらないともいえるだろう。

また、このころになると、自分の置かれた環境をより客観的に判断できるようになる。カナダに限らず、英語圏の国々では「間違いの多い」英語でもなんとか意志疎通ができるし、公的場面において非母語話者の英語が母語話者によってからかわれたり、笑われたりすることは皆無に近い。仮に、それが英語母語話者の表向きの態度であったとしても、そうしたコミュニケーション環境が学生たちの英語使用を気楽にさせて、「カナダ式」コミュニケーションスタイルの取り込みにつながっているのではないだろうか。帰国する頃になると「はっきり自分の意見を言うようになった。言わないことが不思議だと感じるようになった（2A）」、「ホストマザーと意見が対立しても折れずに自分の意見を話してから、相手の意見を聞いて分かり合おうとする努力ができた（2F）」と、学生は肌感覚で自らのコミュニケーションスタイルの変化を感じ取っていた。

3つ目の変化は、コミュニケーションスタイルが「カナダ式」へと変化するプロセスの中で起こっている。かれらは「小さな失敗を気にしなくなり（2C）」、主体性・積極性をもってさまざまなことに挑戦しているようであった。学生は「臨機応変に対応できる力」「忍耐力」「自信」などの表

現を用いて留学の成果を語っており、「一人で計画的に動けるようになった (2D)」、「一人で何でもできるようになった (2F)」、「知らない土地で前よりも不安を感じなくなった (3B)」などと述べている。

4か月の留学は、現地文化・社会への適応という観点からみると決して十分な期間とはいえない。しかし、学生はこの間に大学生生活やホームステイ先等で生じる大小の困難に直面し、地域の実質的な生活者としての立ち位置を獲得しているようである。「(休憩中だからと) 助けてほしい時に助けてくれない方も、親切に対応してくれる方もそれぞれいらっしゃいました (2B)」、「(バス停で) 黒人が近寄ってきてひたすら ‘Fuck’ と言われました。・・・多文化主義のカナダでさえ人種差別意識が残っている (3B)」などの発言が示唆するのは、学生たちが、もはや大学や地域への客人として過ごしているわけではないということである。また、「ホームレスは無視してよい (3A)」、「(事前に伝えてあった) 食べ物のアレルギーや好き嫌いの情報をあまりファミリーは気にしていなかった。繰り返し自分で伝えたほうがいい (2A)」と、時には問題解決のために主体的に考え、行動する様子もみてとれる。セメスター留学が1か月程度の短期研修と決定的に違うのは、まさにこの点であろう。4～5週間程度の留学では、帰国するまでずっと旅行者気分⁸で過ごすこともあるし、また、少しの間、我慢すれば帰国できる状況では、学生は困難に直面しても、対応を避けることさえ可能だからである。

ところで、学生が現地で抱える困難の一つには、異文化環境で必然的に生じる「あいまいな状況」への対応がある。学生たちのホームステイ先は、ヨーロッパ系白人、フィリピン、インドネシア、中国からの移民ないしはその子孫であり、また、大学でのコミュニケーション相手も、ヨーロッパ系白人教師や世界各国からやってくる異なる民族・文化背景をもつ留学生

8 異文化適応プロセスをU字型モデルで示したLysgaard(1959)は、旅行者気分⁸で過ごすこの時期を適応の初期段階に置き、「ハネムーンの時期」と呼んだ。

である。こうした中、カルガリーでの生活は不確実な事からへの対応の連続である。あいまいな状況をより確実にして、自らをとりまく環境をコントロールすることで不安を低減させるには、周りの人びととの十分な情報交換が必要である。学生たちは、母語が使えないという不利な条件下で、日々「小さな失敗」を繰り返しながら暮らしていくうちに、ごく自然に柔軟性や自信を身につけていくのである。

一方、失敗から学ぶといった態度は日本人の苦手分野の一つともされている。かつてホフステード（1995）は、50か国、3つの地域で働くおよそ12万人のIBM社員を対象としたアンケート調査をおこない、日本は不確実性回避の傾向が高い社会であることを示した⁹。日本の組織や個人が前例のないことを避けたり、唯一の正解を志向したりするのは、あいまいな状況に身を投じて失敗してしまうことを避けたいからである。

こうした傾向はIBMなど外資系企業の社員としての価値観を超えて、日本人一般の行動原理の一端を示すものと理解されてきた。たとえば、自由な発想が求められる大学においても、与えられた問題や課題には単一の正しい答があるはずだという学生の強い思い込みがあるし、また、間違いを恐れて自らの考えを表現することにも消極的である。試験で好成績をとることが至上命題とされる日本の教育環境の中で、子どもたちはできるだけ短時間に正答を導きだす訓練を受けてくるのだから、それも当然の帰結であろう。こうした中、学生たちが、予期せぬ失敗を気にしすぎることなく主体的に、異なる文化圏の他者と関わりあう姿勢を学んだとすれば、それは確かにセメスター留学の一つの成果と位置づけることができる。

学生の変化として最後にあげたいのは、異文化・異民族の構成員に対する評価である。主としてホームステイ先の家族との相互作用が、この変化をうながしているようであった。学生たちにとっては、クラスメイトもホー

9 『多文化世界』第3版が2010年に出版されている。日本人の不確実性回避の傾向が高いことに変化はない。

ムステイ先の家族もいわば、はじめて親しくなった「外国人」であることに変わりない。しかし、ホームステイ先の家族、特にホストペアレンツから、さまざまなサポートやケアを受け、学生たちには異なる母語を話す異文化の人びとに対する信頼感ともいえる感情が生まれている。かれらにとってはいずれのファミリーも「すごい近い存在 (2D)」、「本当に素晴らしい人たち (2B)」であって、「本当の家族のように接してくれた (3A)」、「別れはその分とてもつらかった (2A)」、「会えないのがこんなにさみしいなんて (2B)」といった存在になっていた。

ホストファミリーに関するこうした多くのコメントは、むしろナイーブといえるものである。しかし、すでに諸外国の人々との関係を断ち切って生きてゆくことが不可能となった現在、若い学生たちが実体験をとおして、異文化・異民族集団の構成員を肯定的に理解して、そこから関係をスタートさせることができる可能性が生じたことには意味があるだろう。「外国人」に対する評価は、一般にマスメディアなどをとおして得られる表層的情報に依拠して否定的であるし、また、肯定的な評価であってもそれは実態を伴わない単なる憧れでしかない場合が多いからである。「国と国が違っても、強い絆は結べるというのを実感しました／外国人と心と心でコミュニケーションがとれた (3A)」などの記述に表現された異なる民族・文化に対する肯定的な感情は、卒業後に就く仕事や私生活で生じるかもしれない外国人との否定的経験を相対化する力を与え、偏見や差別の低減につながる可能性を秘めているといえる。

2.2.3 帰国後の対応について

最後に、フォローアップのためのインタビュー調査で指摘され、今後、大学が検討しておくべきことと思われた帰国後の学生の動向と指導に関わる点について付記したい。

学生のコミュニケーションスタイルが「カナダ式」に変化したことは前述の通りだが、帰国後はむしろそのことが学生を悩ませているようであった。

学生の中には日本に帰国すると「ズバズバ言う（インタビュー調査、2年生）」と友だちに指摘されて困惑したり、「日本だと、新しい自分出せないかな（インタビュー調査、3年生）」といった傾向にある自分に失望する。帰国ショックの一部と考えることができるこうした状況への対処は、迅速な学業への復帰、帰国直後に始まる就職活動などへの橋渡しという点で重要である。

また、海外に出れば自分が所属する国や文化が相対化され、より強く意識されるのは一般的な傾向で、プログラムに参加した本学の学生たちもカナダ滞在中に、母国としての日本を意識し、日本文化や社会の仕組み等に対する関心を高めているようであった。しかし、帰国後は、その意識が急速に薄れているようでもある。現地では「日本の文化や政治を思ったより自分は知らないことを痛感した（インタビュー調査、3年生）」、「自分の国の文化や政治に興味を持ち、ある程度の説明ができるようになること。少しでもそれらに関して自分の意見を持つことが大事（2A）」と感じているが、帰国後に勉強したかと尋ねると、「そこまではしていない（インタビュー調査、3年生）」と述べる。学生の中に芽生えた日本文化・社会への関心は、必要に迫られた一時的な高まりであった可能性があり、また、帰国後の言語環境や友人関係などを考えると、それを批判することもできない。しかし、学生のこうした気づきを放置せず、むしろ派遣前後の指導内容に生かすことは可能である。

3. プログラム提供者(大学)の視点で考えるセメスター留学の課題と展望

カナダ協定校でのセメスター留学のプログラムは、藤女子大学での学びを土台に、英語力を中心とした学生のグローバルスキルを総合的に育成することを目的として設置された。前述のように、このプログラムは長期留学（1年間）に比して挑戦しやすい長さやタイミングであり、留学にかかる経費も抑えられることから、学生が留学を躊躇する諸要因の解消に一部成功している。これまで留学を希望しつつもその希望を叶えられなかった学生層を取り込むと同時に、これらの学生が友人を誘うなどして、潜在的な留学希望者層への波及効果も現れてきている。

一方、より多くの学生が参加するようになれば、単位化を含む事前事後研修の見直しや、参加希望者へのさらなる経済的支援¹⁰等が必要となることだろう。そこで本節では、(独)日本学生支援機構による海外留学支援制度(協定派遣)奨学金の採択審査時の重点項目に照らし、セメスター留学プログラムに関わる学生支援の課題とプログラムの展望について検討したい。

3.1 セメスター留学プログラムの概要

セメスター留学プログラムは、カナダ協定校のカルガリー大学、またはマクewan大学において9月初旬から12月までの4か月間、一日4～5時間程度の集中的な英語の語学訓練をおこなうものである¹¹。各大学により滞在先は異なるものの（ホームステイまたはキャンパス内の学生寮）、授業時間数やカリキュラム内容についてはおおむね共通しており、英語の4技能（スピーキング、リスニング、リーディング、ライティング）向上を目指している（表2参照）。クラスは学生の英語力に応じてレベル分けさ

10 留学にかかる経費は、学納金、滞在費、渡航費等総額で110～120万円（本学後期学納金含む）程度になり、現地での小遣いや交通費などの経費を含めると総額でおよそ130～140万円程度となる（1カナダドル80円で計算）。

11 カルガリー大学には、春休み短期プログラムの学生も派遣している。

れており、上級レベルのクラスでは学部授業に対応するための高度な英語学習が含まれる。プログラムの受講生は世界各国からの留学生であり、日本の他大学からの派遣学生も含まれる。また、図書館やスポーツジムなどの大学内施設は、正規生と同様に使用が可能である。

学生の派遣は、国際交流センター運営委員会での書類（志望動機書や学業成績等）と面接選考結果をもとにした審査を経て決定される¹²。派遣が決まった学生には、協定校への出願・ビザ取得・航空券・保険の手配に関わる指導、安全管理や異文化適応についての講義などで構成される派遣前オリエンテーションへの参加が義務づけられている。

表2 セメスター留学プログラムの概要

	カルガリー大学 (カルガリー市)	マキユワン大学 (エドモントン市)
内 容	<p>1) セメスター準備コース (2週間) 基礎から上級まで大きく3段階に分けられたクラスで、実用場面で英語を使う事への自信向上を目指すとともに、カナダやカルガリーの文化、カルガリー大学の入門的知識を学ぶ。</p> <p>2) セメスター・プログラム (13週間) 基礎から上級まで6段階に分けられたクラスで、①スピーキング・リスニング、②リーディング・ライティング、③文法の3コースから構成されるカリキュラムで学ぶ。</p>	<p>English as a Second Language Partner Program (ESLPP) 〈協定校の学生を対象としたプログラム〉</p> <p>中級から上級まで2～4段階に分けられたクラスで、 ①リーディング・ライティング、 ②リスニング・スピーキング、 ③集中コース (学術語彙・文法・発音等から1つ選択) の3コースで構成されるカリキュラムで学ぶ。</p>
英語要件 (学内応募時)	原則 TOEFL ITP®420, TOEFL iBT 36以上が望ましい。	IELTS4.0, TOEFL iBT36, 英検 2級以上必須。TOEFL ITP®不可。
研修日程・ 授業時間数	9月初旬～12月中旬 15週間 授業時間：約325時間	9月初旬～12月下旬 14週間 授業時間：約315時間
宿泊・食事	ホームステイ 1人部屋、1日3食付	学生寮 1～4人部屋、自炊

12 たとえば2017年度派遣選考の日程は、募集期間2016年10月6日～11月30日、面接選考2017年1月7日、派遣決定が1月末～2月初旬となる。

3.2 セメスター留学プログラムの課題と展望

ここでは、日本政府が推し進める協定校への派遣留学の「理想像」が、(独)日本学生支援機構によって示された「海外留学支援制度（協定派遣）審査要件・審査観点」に反映されていると考え、平成29年度版募集要項の4つの審査観点29項目に照らして、藤女子大学のセメスター留学プログラムの課題と展望について検討する。

(独)日本学生支援機構による奨学金は、日本の高等教育機関が諸外国の高等教育機関と学生交流協定等を締結し、それに基づき短期間（8日～1年間、渡航・帰国日を除く）派遣される学生に対して、留学に係る費用の一部を支給するものである。その目的は、グローバル社会において活躍できる人材を育成するとともに、日本の高等教育機関の国際化・国際競争力強化に資することとされている。奨学金の支給額は、学生一人につき月額6万円～10万円となっており、派遣される地域での1か月分の生活費(寮費・食費・雑費)がおおよそ賄える金額となっている。カナダの場合は月額8万円で、セメスター留学プログラムでは4か月分が対象となる。

この制度を利用して奨学金支援を希望する場合は、大学が派遣プログラムの内容を記した申請書を作成し、毎年秋に(独)日本学生支援機構に提出する¹³。藤女子大学でも1年間の派遣留学や短期プログラムへの配分実績はあり、経済的な面で学生の大きなサポートとなっている。より多くの学生が海外留学を実現させるためには、派遣組織である大学が多様な奨学金制度を持つことと同時に、(独)日本学生支援機構などの外部奨学金を獲得することも極めて重要である。

3.2.1 奨学金獲得をめぐるプログラムの課題

前述のように、(独)日本学生支援機構が示す奨学金給付のための審査

13 平成27年度審査概要によれば、派遣・受入れを含めたプログラム申請総数は2,218件にのぼり、採用プログラム数は1,288件、後日追加採択されたプログラムが281件である。

観点は29項目に分けられる（表3参照）。そのおよそ半分はプログラム内容（審査観点A）に関わる項目だが、本学の研修内容にはいくつかの点で検討が必要である。また、フォローアップ・成果検証の実施（審査観点C）について、本学では、現在その体制が十分に整っているとはいえない。そこで、まずはこれら2つの審査観点に照らして本学のセメスター留学プログラムを検討することとしたい。

最初に指摘しなくてはならない点は、語学学習と参加学生の専攻との関連づけである。プログラムが派遣対象としているのは藤女子大学が有する2学部6学科すべての学生であり、英語文化学科所属の学生以外は専攻とプログラムとの直接的な関連づけが難しい¹⁴。初年度となった2015年度は、派遣した9名の学生のうち、7名までが英語文化学科の学生であった。学生の英語力や学科によって異なる卒業要件などもあり、今後しばらくの間は、こうした傾向が続くと思われる。しかし、このプログラムは大学のグローバル人材育成の一環と位置づけられ、全学的なものとして設置する意義は大きい。

こうした課題に対応するためには、たとえば、昭和女子大学のビジネスデザイン学科が提供する留学プログラム¹⁵が参考になる。このプログラムでは、英語でビジネスを学ぶという目的を達成するため、専門科目を英語の習熟度別に少人数クラスで学べる機会を提供している。また、座学での授業に連動し、現地の経営者やNPO訪問などのフィールド・トリップを毎週のように実施し、ゲストスピーカーを招いて意見交換する機会も提供している。

一方、本学のセメスター留学は、協定校が持つ語学研修プログラムを吟

14 藤女子大学には英語文化学科のほか、日本語・日本文学科、文化総合学科、人間生活学科、食物栄養学科、保育学科の5学科がある。

15 ビジネスデザイン学科のプログラムは、昭和女子大学の学生がアメリカで集中的に英語を学ぶために、ボストンに設立された同大学の海外キャンパス（昭和ボストン）で実施されている。

表3 平成29年度海外留学支援制度(協定派遣)申請要件・審査観点項目

	申請要件・審査重点項目	
申請要件1	大学等に在籍する学生を対象に実施するもの	
申請要件2	派遣先大学等との間に締結した学生交流に関する協定等に基づき実施されるもの ※諸外国の政府研究機関、国際機関、公的機関等における研修やインターンシップ等を含むプログラムについては、派遣先機関との協定等に基づき履修科目の一部等として行われ、帰国後に単位認定されるものに限る。	
申請要件3	プログラム実施期間が(渡航日除き)8日以上1年以内の計画であるもの ※31日以内のプログラムは、履修科目の一部となっているものや、派遣前後の準備講習、フォローアップを目的とした語学や専門科目との講義等との一体化など、明確な効果(単位付与等)が見込めるもの。	
申請要件4	参加に必要な語学水準を適切に設定しているもの ※「プログラムに必要な言語が英語である場合、TOEIC400点以上(TOEFLの場合、PBT(Paper-Based-Test)435点以上、iBT(internet-Based-Test)41点以上。IELTSの場合、5.0(Academic Module)以上)」、もしくは、「在籍大学等における前年度の語学成績で成績評価係数2.3以上」の学生を対象としたプログラムを優先的に採択する。	
申請要件5	派遣学生について、在学中はフォローアップのための追跡調査に協力できる管理体制を有するもの	
審査観点A 【プログラム内容】	①プログラムの目的・達成目標は、国民にとって分かりやすく具体的に設定されているか。	
	②派遣プログラムの形態に応じ、プログラムとして本制度の趣旨・目的を踏まえた達成目標が設定されているか。	
	③プログラムとしての達成目標は適切な水準に設定されているか。	
	④参加学生が達成すべき目標が示されているか。	
	⑤本プログラムにおいて養成しようとするグローバル人材像や質の高い留学生像が明確に設定されているか。	
	⑥必要となる語学力の水準が適切に設定されているか。	
	⑦参加する学生の進路の選択や検討に対して触発・動機付けする内容が含まれているか。	
	⑧参加する学生の語学力を向上させる内容となっているか。	
	⑨参加する学生の専攻に応じ、その特性を踏まえたプログラム内容となっているか。	
	⑩インターンシップやフィールドワークが組み込まれている場合、参加する学生の専攻に応じ、効果的な内容となっているか。	
	⑪より長期間の留学に向けた動機付けを高める効果を見込めるプログラムであるか。	
	⑫派遣先大学等における現地学生との交流が適切に組み込まれているか。	
	⑬プログラムとして成立する参加人数が適切に確保されているか。	
	⑭プログラムによる総派遣計画人数に対し、本制度による支援希望者の割合は適切か。	
審査観点B 【実施体制】	⑮単位取得、単位付与、単位認定方法が確立、義務化されているか。単位による修学成果測定が行われない場合、これに代わる測定方法が確立されているか。	
	⑯参加する学生の募集・選抜が適切に行われているか。	
	⑰派遣学生に対する情報提供が適切に行われているか。	
	⑱単位認定について派遣学生が事前に把握できるものとなっているか。	
	⑲派遣学生に対する現地での生活支援体制が整備されているか。	
	⑳派遣学生に対する危機管理体制が十分に確立されているか。	
	㉑プログラム実施に携わる教職員が語学力や過去の実施経験等を適切に有しているか。	
	㉒派遣学生の派遣前、派遣後の効果測定や意識の変化を適切に把握しているか。	
	㉓プログラムに参加した学生と参加していない学生との比較調査等、自己点検を実施し、プログラムの成果を測ることが具体的に計画されているか。	
	㉔実施報告会やシンポジウム等によりプログラム実施の成果を波及させる取組を行っているか(SNS等を活用した学生同士のコミュニティ形成に関する取組を含む)。	
審査観点C 【フォローアップ・成果検証の実施】	㉕機構が実施する各種調査に協力できる体制であるか。	
	審査観点D 【プログラムの自立化・発展性・継続性】	㉖プログラムの継続・発展のためにフォローアップ・成果検証結果を活用し、自立的な改善を図ることのできる体制が整備されているか。
		㉗過去に学生派遣の実績のあるプログラムか。
		㉘次年度以降も実施の計画があるプログラムか。
㉙本制度以外でプログラム実施のための財源確保の取組はなされているか。		

味したうえで、既存のプログラムに派遣するといったスタイルをとる。現状では、まとまった数の留学生派遣が難しいこともあり、プログラムのカスタマイズは困難であるが、研修に参加する学生数を増やすことができれば、昭和女子大のような実践を既存の授業に付加するような調整も不可能ではない。

学外でのさまざまな経験は、学生が帰国後に取り組まなくてはならない就職活動にも重要な気づきと活力を与えることだろう。本学では、長期留学を終えた学生の一部に、帰国後の就職活動で苦戦する者がいる。帰国の時期によっては、就職準備セミナーや企業説明会などに参加することができないこともあり、就業意識を持ってないまま漠然と就職活動を始め、しかも一度挫折すると立ち直りも遅い。 Semester 留学プログラムでも派遣が3年次後期であった場合は、同様の困難に直面する可能性が高い。研修先でのフィールドワークやボランティア、現地企業で働く日本人や現地スタッフとの交流は、国際場面での社会的スキルの向上につながるだけでなく、帰国後の就職活動の準備や心理的な支援となる可能性がある。

ただし、キャンパス外のこうした活動に関わるためには、ある程度高い英語力も必要であり、そのためには4か月の研修に頼るだけでなく、派遣前の英語力強化が重要である。前述の昭和女子大学では、留学前の学習として1年次にTOEIC平均100点上昇を目指した集中的な英語学習のカリキュラムが組まれている。また、中央大学商学部の「1 Semester 留学」では、留学準備教育として「留学クラス」が設けられており、TOEFLのスコア向上のための指導に加えて、留学時の授業の受け方やノートの取り方などの指導が行われている。

現状では、本学が派遣する学生の留学前の英語学習は学生の自主性に任されている。派遣選考基準であるTOEFL ITP®420点（カルガリー大学の場合）をようやくクリアした学生などが、派遣先で学外活動に参加する機会を得たとしても、そこには大きな語学的困難がともなうことだろう。派遣前の英語学習支援体制の仕組みを組織的に検討する必要がある。

次にフォローアップ・成果検証（審査観点C）について考えてみたい。本学では渡航前のオリエンテーションに比較して、帰国後の学生支援が不十分である。たとえば、カナダでの研修は12月で終了し、学生はその後まもなく帰国するが¹⁶、大学に戻っても学生には受講すべき講義がない。2015年度派遣の学生の中には、担当教員の許可を得て1月の後期授業を自主的に聴講していた者もあったが、多くは1月から3月までの3か月間をどう過ごせばよいか戸惑っていたようであった。また、4か月の滞在とはいえ、それなりに帰国ショックを受ける学生も存在する。派遣前と同様に、帰国後の心理面・学習面での支援も重要といえるだろう。

また、（独）日本学生支援機構が求める留学経験の波及（審査項目24）については、現在のところ派遣学生による帰国報告会が主たる企画である。しかし、報告会への参加人数は少なく、その波及効果は高いとはいえない。報告会の開催時間や広報の仕方などに工夫が必要だが、正規授業の時間割が慢性的に混雑し、困難も多い。派遣学生の留学経験を多くの学生と共有するためには、こうした大学主導型の単発行事だけではなく、学生自らが主導する継続的な活動も目指されるべきであろう。国際交流センターは、そうした活動を始めるための仕掛けや、それを継続可能な活動とするための支援、仕組みなどを、学生とともに考えていく必要がある。

プログラムの成果検証についても検討が必要である。2015年度派遣については、学生への帰国後のアンケート、回収後の教職員による聞き取り、ポストテストとしてTOEFL ITP®を実施した。さらに2016年度派遣学生からは、試験的に「国際適応力テスト¹⁷」を派遣前と帰国後に実施して、学生の異文化適応に関わる心理面での変化について比較を行う予定である。一方、これまで未着手であった派遣期間中の語学能力、社会的スキル、

16 危機管理上の理由から、特別な事情がない限りは、現地授業終了後1か月以内には帰国するように指導している。

17 文化心理学のテストで、異文化状況での柔軟性・積極性を測定する。本学では20分ほどの簡易版テストを利用している。

異文化適応能力などの変化に関わる調査分析も必要であろう。派遣前、現地滞在中、帰国後と3段階に分けた調査をおこなうことで、より詳細な留学成果の検証が期待できる¹⁸。

さらに留学の成果を測る上で、プログラムに参加した学生とそうでない学生を比較することも重要であろう。繰り返し述べてきたように、留学には多大な費用がかかり、その希望が叶う学生はむしろ少ない。留学経験が英語学習、異文化適応、社会的スキルやコミュニケーション能力の発達に寄与するのなら、それは留学未経験者とうどう異なり、また、留学未経験者にはどのような学習支援が必要なのかなど、今後、検討が求められる点は少なくない。

最後に、実施体制(審査観点B)とプログラムの自立化・発展性・継続性(審査観点D)について述べる。本学のセメスター留学プログラムは、一部を除けば、おおむね審査要件を満たしているようにみえる。たとえば、留学中の学生については、個別の悩み相談に対するアドバイジング、情報提供などのほか、派遣前には、前述したようなオリエンテーションを合計7回程度提供している。時間割上、講義が比較的少ない5講時や6講時目、あるいは週末の時間を使い、専門家や教員による講義のほか、関係する各課職員も指導に携わっている。一方、こうした丁寧な事前オリエンテーションの実施は、所属学科の異なる学生と教員・外部講師などとの時間調整がきわめて難しい。一部の大学がすでに開始しているように、本学においても事前事後オリエンテーションを単位化し、より包括的な留学プログラム

18 (独) 日本学生支援機構でも、奨学金給付生に記述式の修了報告書と、主に5段階評価の選択式アンケート(派遣状況調査票)を課している。留学前(留学開始時)・帰国後に分けて記入する方式となっており、大項目の一つである『留学前のあなた/留学後のあなた自身の能力を自己評価し、あてはまるものを選んでお答えください』では、「自分からやるべき課題を見つけて率先して取り組むことができる」、「仲間に働きかけ、問題点を一緒に改善するために行動することができる」など、23の小項目が続く。これらの問いはきわめて具体的であり、学生の能力や心理的变化への気づきを誘導させるようなものとなっている。

を提供するための準備が必要ではないだろうか。

審査観点Dに関する4つの項目については、留学支援のための財源確保が喫緊の課題である。本学の場合は留学を希望する学生が比較的多く、春季・夏季休暇に実施する4～5週間の短期プログラム参加者も年間30～50名ほどいる。しかし、これら学生のなかには、セメスター(ないしは1年の)留学を希望しながら家計が許さず、その夢を絶たれている者も多い。学内奨学金の充実のもとより、(独)日本学生支援機構の海外留学支援制度奨学金以外にも、私立大学等経常費補助金(日本私立学校振興・共済事業団)の獲得に向けて働きかけを強めていく必要がある。

4 おわりに

本論では、藤女子大学が新たな取り組みとして始めたカナダへのセメスター留学の成果と課題について検討した。学生視点からの成果としては、特にリスニングとライティングのスキル向上がみられ、同時にコミュニケーションスタイルも変化していた。学生は生活上のさまざまな困難に直面するが、多様なコミュニケーション場面における英語での説明や交渉は、むしろ、かれらの自立心や主体性を刺激したようであった。

一方、大学が学生を協定校に「派遣」といった形をとる本学のセメスター留学のような場合は、帰国後の学習や卒業論文執筆等にむけたリーディングスキルの向上や、就職活動で有利に働くTOEFL・TOEIC等、外部試験での得点向上も目指したい。最近では英語圏の多くの大学が、語学研修内容のカスタマイズに応じるようになってきている。派遣目標をより明確に設定し、指導内容や方法などについて、協定校とより積極的に話し合う必要があるだろう。また、(独)日本学生支援機構に代表される外部奨学金獲得のためにも、派遣学生の専攻と関連づけたプログラム内容や、事前事後オリエンテーションの充実と単位化、留学成果の評価なども、今後の重要な検討課題であることがわかった。

<謝辞>

本論文の執筆にあたり、藤女子大学キャリア支援課小笠原静主任、教務課長澤真課長補佐、会計課福原直樹課長補佐に貴重なご助言をいただいた。また、前国際交流室員としてカナダ・セメスター留学プログラムを担当された種川真希子会計課員には、2015年度派遣学生に対する質問紙調査ならびに回収後の聞き取り調査のデータ提供について快く応じていただいた。深くお礼申し上げます。ありがとうございました。

引用文献

- 木下康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 弘文堂
- 木下康仁(2007). ライブ講義 M-GTA実践的質的研究法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて 弘文堂.
- 竹蓋幸生・与那覇信恵(2007). 英語教育カリキュラムの中の評価、その方法と問題点 文京学院大学外国語学部・文京学院短期大学紀要, 7, 143-158.
- 田島千裕・Simon Cookson(2011). 留学中の英語不安：ホームステイ環境での英語使用 桜美林言語教育論叢, 7, 79-97.
- ホフステード, G. (1995) 多文化世界：違いを学び共存への道を探る 有斐閣.
- ホフステード, G.・ホフステード, G.J・ミンコフ, M. (2013) 多文化世界：違いを学び未来への道を探る 原書第3版 (岩井八郎・岩井紀子訳) 有斐閣.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London and New York: Longman.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *Intercultural*

引用URL

昭和女子大学 ビジネスデザイン学科 留学プログラム

http://swu.ac.jp/swuhp/abroad/img/design/design_program.pdf

(2017年1月13日検索)

中央大学 商学部 英語圏への留学

[http://www.chuo-u.ac.jp/academics/faculties/commerce/point/](http://www.chuo-u.ac.jp/academics/faculties/commerce/point/foreign_language/study_abroad/english/)

[foreign_language/study_abroad/english/](http://www.chuo-u.ac.jp/academics/faculties/commerce/point/foreign_language/study_abroad/english/) (2017年1月13日検索)

筑波大学 TOEFL ITP® テスト

[http://www.cegloc.tsukuba.ac.jp/data/doc/1460944020_doc_94_0.](http://www.cegloc.tsukuba.ac.jp/data/doc/1460944020_doc_94_0.pdf#search='TOEFL+TOEIC%E6%8F%9B%E7%AE%97+%E5%A4%A7%E5%AD%A6')

[pdf#search='TOEFL+TOEIC%E6%8F%9B%E7%AE%97+%E5%A4%](http://www.cegloc.tsukuba.ac.jp/data/doc/1460944020_doc_94_0.pdf#search='TOEFL+TOEIC%E6%8F%9B%E7%AE%97+%E5%A4%A7%E5%AD%A6')

[A7%E5%AD%A6'](http://www.cegloc.tsukuba.ac.jp/data/doc/1460944020_doc_94_0.pdf#search='TOEFL+TOEIC%E6%8F%9B%E7%AE%97+%E5%A4%A7%E5%AD%A6') (2017年1月20日検索)

独立行政法人 日本学生支援機構 海外留学支援制度 (協定派遣)

[http://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_](http://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/)

[h/](http://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshu/study_a/short_term_h/) (2016年11月3日検索)