

セメスター留学による日本人大学生の変化について —対人コミュニケーションにおける自信回復のプロセス—

伊藤 明美

I. はじめに

グローバル化にともなう社会的要請に応じて、昨今、大学ではさまざまな形態の語学研修プログラムが提供されるようになった。対象言語、派遣先、カリキュラムなどはもとより、派遣期間についても、10日前後から6か月程度と多様化している。一方、留学成果にかかわる研究は、参加学生数が最も多いとされる短期型研修（日本学生支援機構，2017）を対象としたものが多く、参加者の文化的気づき、積極性、主体性など、認知や態度・行動などを中心とした変化について論じられている。一方、学生変化のとらえ方としては、その多くが留学前後といった「点的」かつ「静的」な報告となっている。

本論では、日本と海外の大学における学事歴や単位認定にかかわる必要時間・内容の違いにくわえて、費用がより高額になることなどから、短期型に比べて参加者数が少なく、研究対象になりにくかった中期型の語学研修を取りあげる。具体的には、藤女子大学（以下、本学とする）のセメスター留学経験者へのインタビュー調査を通じて、中期型留学がうながす参加者の変化のプロセスを検討したい。3～6か月を海外で過ごすことによる文化・社会的経験の積み重ねは学生のあらゆる感性を刺激し、かれらのコミュニケーション・スタイルや価値観に変化をうながすことが期待され、その実態を把握することは、本学の目指す国際的人材育成に資すると考えるからである。また、学生の変化を「線的」かつ「動的」にプロセスとして理解することは、参加者ニーズのより詳細な把握と、効果的で無駄の少ない学生支援体制の構築につながるものとする。

II. 大学における派遣留学とその成果に関わる先行研究の整理

日本学生支援機構（2017）によると、大学が協定校等に学生を派遣するという形態の留学では、短期型への参加者が圧倒的に多く、過去5年間の平均では、1か月未満がおよそ60%となっている（図1参照）。

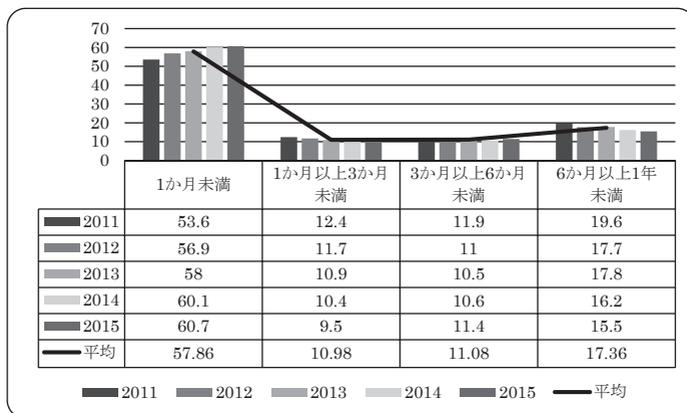


図1 「平成27年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」（日本学生支援機構，2017）から筆者作成

* 表内の数値はすべて各年度全体から見た比率

また、派遣先として最も多くの学生が留学に向くのは、依然アメリカ合衆国（以下、アメリカとする）で、たとえば、2015年度ではアメリカへの派遣が全体のおよそ22%を占めている。また、2位以下はカナダ、オーストラリア、イギリスであった。こうしてみると英語圏への派遣だけでおよそ49%を占めることになり、他の言語圏を圧倒している（図2参照）。中国や韓国などアジア圏への留学が増えていることにくわえて、近年では、アメリカ国内の不安定な政治情勢やイギリスで発生したテロなどによって、英語圏への留学に不安を感じる学生が多く見受けられるものの、世界共通語としての英語修得に対する関心を土台とする英語圏への留学は、相

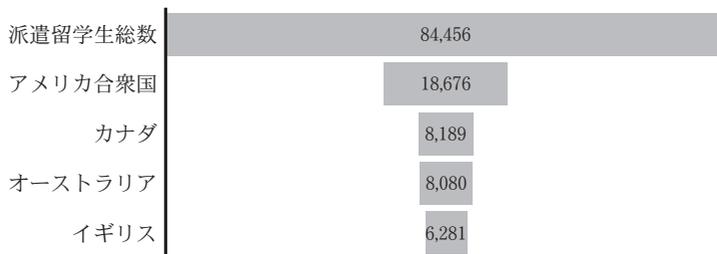


図2 「平成27年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」
(日本学生支援機構, 2017) から筆者作成

* グラフ内の数字は実数

対的に高いままで推移している。

少子化が進み、受験生確保に奔走する日本の大学も、こうした学生の留学動向に無関心ではられない。現在では、私立大学を中心に数多くの大学がさまざまな留学プログラムを提供するようになった。上記、日本学生支援機構の調査(留学先は英語圏以外も含む)によれば、2015年度に協定校等派遣を行った大学の上位5位まではすべて私大である。最も多くの学生を留学させていたのは関西外語大学で1,724人、続く早稲田大学は1,670人、3位以降は、立命館大学1,374人、関西学院大学962人、同志社大学844人である。在籍者数からみた派遣留学生数の比率では、関西外語大学が13%で、早稲田大学の3.2%、立命館大学と関西学院大学の3.9%、同志社大学の2.7%を大きく引き離している。

本学においては、2012年度からの5年間で10日を超える派遣留学生数の平均が60.2 ($SD=9.5$) であり、語学研修以外の派遣(日本語教員養成課程における2週間の実習派遣や学部主催の文化研修など)を含めると、その数は平均84.2 ($SD=13.4$) である。実数的にはまだまだ少ない印象もあるが、在籍者数(過去5年の平均で2,211人)からみる派遣者数の比率では3.7%(語学研修のみで2.7%)となり、協定校派遣が活発とされる上記5大学、特に2位以下の大学とは大差ない(図3参照)。また、派遣期間

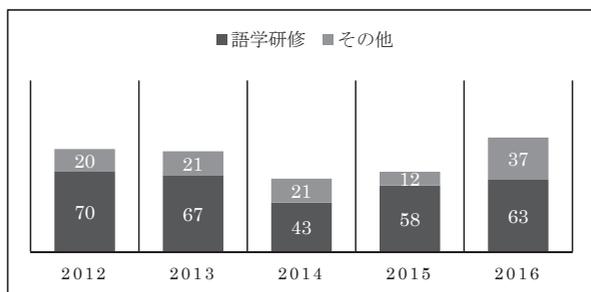


図3 藤女子大学における派遣留学者数の推移（2012年度～2016年度）

については、セメスター派遣を始めた3年前からの実績でも、依然、10日から5週間程度の短期派遣が最も多く、全体のおよそ70%を占めており、全国的な傾向と符合していた。

日本の大学における派遣留学の中心は、英語圏への短・中期の語学研修であるが、前述のように、これまで中期型が研究対象として取りあげられることは少なかった。一方、少ないながらも中期型語学研修の成果・課題として報告される内容は、概ね短期語学研修と変わらない。ここでは可能な限り中期型についても言及しつつ、これまでに示された主たる研究結果として、①価値観変容にともなう認知や態度・行動などの変化と、②語学力の変化をあげる。前者については、主に帰国後の英語学習に対する意欲、視野の広がり、主体性・積極性・柔軟性などの向上、文化的気づきや理解などがあげられている（藤澤・小森，2005；中川，2009；池田，2011；Ujitani，2015；伊藤・品田，2016など）。特に、文化的気づきについては、多くの研究者が指摘するところであり、藤澤・小森（2005）は、それを短期型留学における中心的成果と位置づけ、参加学生の態度や行動の変化をうながしていると述べた。また、中川（2009）は、短期語学研修に参加した学生の認知、情動、態度・行動の3側面の変化について検討した結果、認知面での変化が顕著にみられ、それは、実のところ「文化的認知を超えて」自己成長やコミュニケーションの大切さなどに対する気づきにつながった

と述べている。

一方、語学力については、リスニングやスピーキングの力が伸びたとする報告が多数を占める。しかし、それらは学生の主観的評価によるものが多く、*TOEFL-ITP*[®]などの外部試験の得点向上にはつながっていないとする報告もある。セメスター留学などの中期型派遣では、大学も参加者の英語力向上を期待するが、学生の主観的評価と外部試験の結果が一致したのはリスニングのみであったとする報告（伊藤・品田，2016）もあれば、文法能力に伸びがみられたとする報告もあり（藤澤・小森，2005）、また、英文レポート作成やEメールのやりとりに役立つ文章構成力が向上したとする報告もある（牟田，2006）。総合点についても、全体的に向上したとする報告（牟田，2006）がある一方で、若干ながら低下したとする報告もある（伊藤・品田，2016）。

こうした結果のバラつきは、スピーキングやライティングのセクションの有無を含めて利用される試験の種類によるし、また、竹蓋・与那覇（2007）が述べるように、外部試験の難易度は必ずしも安定していないという事実にくわえ、高得点取得のためには語学以外の要素（受験者の一般常識や専門知識、学習時間、慣れなど）が影響している。さらに英語のネイティブスピーカーですら、こうした試験で満点をとっているわけではない¹ことを勘案すれば、大学や参加学生および企業などによる外部試験頼みの英語力評価は、今後、見直しを迫られる可能性もある。

このように先行研究では、短・中期型の語学研修が参加学生の対人コミュニケーションにかかわる意識や態度の変容をうながし、また、それはスピーキングとリスニングを中心とした英語運用能力への肯定的な自己評価と関連する可能性が示唆された。一方、学生のこうした変化は、異文化環境で暮らすことによる文化的気づきを糸口に、段階的あるいは発達的に生起す

1 ETSによる2016年1月から12月までの*TOEFL-iBT*[®]受験者全体のスコア平均一覧によると、120点満点中、アメリカ人の平均は89点、カナダ人95点、イギリス人94点、オーストラリア人91点、ニュージーランド人96点であった。

ると推測され、より長い時間を留学先で過ごすことになる中期型は、短期型と別次元で考える必要があるだろう。以下、第Ⅲ節においては、中期型の研修参加者がどのような変化のプロセスを辿り、また、それは、かれらをどのようなゴールに向かわせているのか、インタビュー調査を通じて詳しく検討することにしたい。

Ⅲ. 研究方法

本研究においては、研究テーマをより明らかにするために、修正版グラウンドセオリーアプローチ（以下、M-GTA とする）を用いた。木下（1999）によれば、この方法は社会的相互作用にかかわる現象、特にヒューマン・サービス領域における人間行動の予測と説明に優れており、プロセスの描写に効果を発揮する。また、研究者によってその意義が明確に確認されているテーマによって限定的に設定された範囲内に関して分析をくわえる場合に、M-GTA はほかのどのアプローチよりも説明力に優れた理論を生成しうるとされている。本研究でこの方法論を採用したのは、これまで行われてきた海外での語学研修の成果にかかわる研究の多くが留学の前後を比較するといった、「点的」検討となっていることへの疑問を前提に、 Semester留学のような中期型派遣においては、時間の流れを考慮した「変化のプロセス」を検討することがプログラムの質を高めることにつながると考えたからである。また、本研究で扱う学生変化の中心は、態度変容に関わる意識や価値観である。そのため、現在本学が試験的に導入している「国際適応力テスト」（簡易版）の結果も合わせて検討する。

1. 面接方法

1) 調査協力者 2016年度後期にカナダアルバータ州の南に位置するカルガリー大学に付属する語学センターで、15週間の語学研修を行った学生8人（1年生7人、2年生1人）である。協力者には、研究の趣旨と内容、プライバシーの確保、研究への参加は自由であることを書面と口頭で説明し、了承を得た。調査協力者の渡航前の TOEFL-ITP® の平均スコアは

446.3($SD=32.3$)点であった²。

2) データ収集方法 筆者の研究室で個人面接の形式で行った。面接時間はおよそ60分であった。

3) データ収集期間 2017年5月～6月。

4) 面接内容 半構造化面接を用いて、「留学前と比較した語学力の変化」、「自分自身の内面や行動にかかわる変化」について聞いた。対象者には自由に話してもらい、その流れの中で関連する質問をして、さらに詳しく語ってもらった。

2. 分析手順

調査協力者の許可を得て、面接内容は全てICレコーダーに録音した後、逐語化し、データとした。最初にデータ全体に目を通し、数行ずつ関連のある部分に着目して、意味を表現する概念名をつけた。その後、関連のある概念を整理してカテゴリー化し、カテゴリー間の関係について明らかにした。

本論文における一つの概念生成過程を例示する。まず、1例目の分析には研究テーマに照らして内容が最も豊富であると認められる事例を取り上げた。たとえば、以下は1例目の学生の語りである。「日本人が多くて、多くて・・・どれだけ日本人の人と一緒にいないとか(努力した)、でも、やっぱり不安なことも多いので、結構、最初一緒にいちゃうみたい」。この語りから筆者は、初期段階における日本語(人)をめぐる葛藤という概念を生成し、概念の定義として、「慣れない環境のなか、本意ながら日本人と一緒にいる時間が長くなる」とした。また、分析を進めるなかで思い浮かぶ考えは、理論的メモとして書き留めておいた。上記概念では「日本人が少ない環境ではどうか」、「過去の渡航歴によっては葛藤のレベルが異な

2 カナダへの派遣にあたっては、受入れ先であるカルガリー大学とマキユワン大学もそれぞれ英語条件を要求している。前者の条件は *TOEFL-ITP*® 420点以上または *TOEFL-iBT*® 36点以上、後者は *IELTS4.0*、*TOEFL-iBT*® 36点以上または英検準2級以上である。

る可能性もある」などである。そして2例目の分析対象は、1例目と最も対照的な事例を取り上げ、対極・類似比較の観点から分析を進めていった。

IV. 結果と考察

全体を分析した結果、セメスター留学に参加する学生の経験として対人コミュニケーションにおける自信回復のプロセスが明らかになった。経時的には留学初期、中期、そして後期・帰国後という3つのタイムブロックが存在していた。そこには、語学力向上の実感とともに、精神面や態度・行動にかかわる社会スキルの発達的变化がみられ、それらはおよそ同時進行的に併存していた。なお、本論では、データの意味づけを深めるために結果と考察をまとめて記述する。

セメスター留学による学生の内面変化のプロセスには、「対人コミュニケーションにおける自信回復のプロセス」をコアカテゴリーとして、3つのカテゴリーとそれらを構成する9つの概念、さらにカテゴリーの質を左右する1つの概念が生成された。カテゴリーの関係を図4に示す。

以下に、その概要を述べ、その後、カテゴリー毎に説明したい。カテゴリーは〈〉、概念は《》、発言の例示は「」で示す。発言例示のなかの()は、内容をより明らかにするための補足説明である。なお、本論では、人

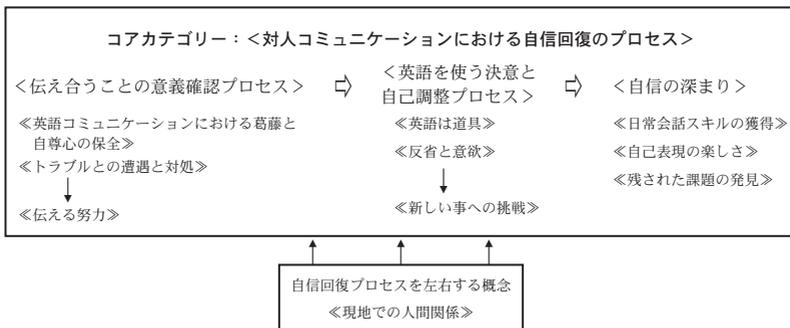


図4 セメスター留学における大学生の対人コミュニケーションに対する意識・態度の変化

が異なる文化圏に移動すると、異なる刺激を受け、眠っていた力（文化的に抑圧された力）が呼び覚まされるという考えを前提に、コミュニケーションにおける自信を、エンパワーメント（回復）の対象概念とした³。

まず、最初の1か月（～1か月半）程度のタイムブロックに起こる変化としてく伝え合うことの意義確認プロセスをカテゴリー化した。はじめての海外生活となるカナダで、学生は不安を感じながらも生活のリズムをつかむ努力をしつつ、‘想定外’の出来事に遭遇することがあり、自分の気持ちをより直截にことばで表現することこそが、言語的・文化的他者との相互理解につながることへの気づきを高めており、その実践を重ねていた。また、留学期（1か月（半）～3か月）になると、徐々に英語力をつけていく自分を実感し、英語学習やカナダ社会・文化への関心が高まり、積極的に活動の幅を広げるようになる。これをく英語を使う決意と自己調整プロセスとした。こうした変化を経て、留学の最終段階に入ると学生にはく自信の深まりが感じられた。学生たちは、留学初期に覚えた緊張をさほど感じることなく自己表現ができるようになった自分を楽しむとともに、この段階における自らの英語力不足を冷静に判断する余裕すらみせるようになる。英語ができないことへの劣等感や葛藤などの感情は、この段階でほぼ消滅していた。これらはすべて、日常生活における英会話力の高まりとともに生じた対人コミュニケーションに対する自信の高まりでもあり、全体を説明する概念としてく対人コミュニケーションにおける自信回復のプロセスをコアカテゴリーとした。

3 エンパワーメントという概念は、何らかの形で抑え込まれた力を取り戻すプロセスをさす。一方、対人コミュニケーションにおける自信や共感などの強弱は、文化的な現象と理解される。本論で「自信回復」という用語を用いたのは、異なる文化が異なるコミュニケーション規範とスタイルを形成する背景に、生得的ともいえる人間のコミュニケーション能力の一部を所属文化が開花させ、ほかの側面を抑え込むといった現象が生じているからである。

1. 伝え合うことの意義確認プロセス

先に述べたように、外部試験からみる参加学生の留学前の英語力は高いとはいえ、また、全員が初めての海外生活であった。こうしたなか、留学初期においては不正確な英語を使うことで、他者から低い評価を受けるのではないかといった不安から、英語を使いたい・使わなければ、という気持ちを持ちながらも、日本人の仲間と日本語を使って過ごす時間が多く、これを《英語コミュニケーションにおける葛藤と自尊心の保全》と概念化した。他大学からの留学生を含め、まわりには日本人が大勢いるといった環境のなかで、「やっぱり不安なことも多いので、結構、最初一緒にいちゃうみたいなのところがあって」、「なんか話せないから、いいやって、いつもあきらめてました」などと語る。また、そうした態度や行動は、「最初は本当に嫌でした。日本人の前で間違った英語を話すのが。・・・それを乗り越えるのが一番大変でした」、「簡単すぎる英語はカッコ悪くて」などの感情と表裏一体であった。

くわえて、この時期には、ホームステイ先やクラス変更など、予期せぬ個別の‘トラブル’に英語で対応しており、これを《トラブルとの遭遇と対処》と概念化した。ホストファミリーと話す機会がなかったという学生は、「(ホームステイ先の家族に) 私はこう思っていて、こういうところが嫌で、っていうのを、日本人にいうのですら大変なのに、(まして英語だから) すごい大変だった」と語る。また、別の学生は「最初に入ったクラスが難しすぎて、クラス替えをお願いしたのですが、・・・初めてのことなんで。聞いて(頼んで) いいのかな。先生にどういったらいいか悩んでしまっ」と語る。日本人では年長者や知り合いレベルの相手に直接、不満や不快感を伝えることは少なく、また、若い大学生であれば、交渉や取引きなどの経験も乏しい。まして英語力に自信を持たずにいる留学初期にこうした対応をすれば、学生の心理負担もそれなりに大きいことだろう。

しかし、‘トラブル’への対応は、英語を使いたいのに使う勇気がないといった葛藤のなか、なんとか自尊心を守ろうとする学生のかたくなで文

化的ともいえるコミュニケーション姿勢に風穴を開けている。‘トラブル’への対処を繰り返していくうちに、注意深く冷静な不満・不快感の表出や交渉は、一般に相手を怒らせたり、悲しませたりするわけではなく、また、相手との関係を破壊するわけでもないことに気づくからである。個別‘トラブル’への対応は、学生のコミュニケーションに対する意識、特にコミュニケーションにおける自信回復という点で重要な契機となっており、参加者それぞれの《伝える努力》につながっていた。

以上のことより、プログラム提供者としての大学は、むやみと‘トラブル’回避をめざすより、むしろ‘対処可能な’なんらかの困難に直面する可能性を学生に示したうえ、そうした状況で重要となるアサーティブな態度やコミュニケーションスキルなどの指導を心がけたい。また、そのためにも‘トラブル’事例の収集と類型化を行い、事前指導に活用することが肝要である。

ただし、学生によっては‘トラブル’への対応が過重な心理負担となる可能性があることにも留意が必要である。たとえば、ある学生は「すごい、もうどうしようもないって出来事で、・・・辛くて、今でもあまり思い出したくないくらいかな」と語っている。最終的にはこの学生も自力で問題を解決しているが、個人の性格や考え方の傾向への配慮、問題解決プロセスへの介入の時期やその是非なども検討する必要性が示唆される。

こうした点を配慮して、本学では、文化心理学者でサンフランシスコ州立大学の感情心理学研究所所長でもある D.マツモトが開発した国際適応力テスト(簡易版)を、派遣留学生の異文化適応能力チェックのために採用している。このテストは、‘自尊心・自己受容度(人格要素)’、‘曖昧なことに対する忍耐力(感情規制要素)’、‘批判的な考え方と創造性(クリティカルシンキング要素)’、‘開放性と柔軟性(オープンネス要素)’の4指標から受験者の国際適応力を3段階(高い、中程度、低い)で評価するものである。

以下に、調査協力者の国際適応力テストの結果を示し(表1)、分析を

	自尊心・自己受容度		曖昧なことに対する 忍耐力		批判的な考え方と 創造性		開放性と柔軟性	
	留学前	帰国後	留学前	帰国後	留学前	帰国後	留学前	帰国後
	学生 A	高:-2	高: 2 (→)	高:-5	中: 0 (↓)	中: 4	低:-2 (↓)	中:13
学生 B	高: 3	中: 8 (↓)	中: 0	低: 7 (↓)	低:-3	低:-1 (→)	中: 8	中:10 (→)
学生 C	高:-2	中:10 (↓)	中: 1	低: 8 (↓)	低: 1	低:-3 (→)	中: 8	中:10 (→)
学生 D	中:12	中:13 (→)	中: 1	高:-2 (↑)	低: 2	低:-1 (→)	中: 9	中: 8 (→)
学生 E	低:15	低:21 (→)	低:11	低:12 (→)	中:10	中: 3 (→)	中:12	低: 5 (↓)
学生 F	低:18	中:13 (↑)	中:-1	高:-3 (↑)	中: 8	中: 5 (→)	中:9	低: 7 (↓)
学生 G	中: 8	高:-4 (↑)	低:11	低: 9 (→)	中: 7	中: 9 (→)	中:10	中:13 (→)
学生 H	高: 0	中: 5 (↓)	中: 4	中: 1 (→)	中: 8	中:11 (↑)	低: 5	低: 7 (→)
平均	中:6.5	中: 8.5	中:2.8	中: 4.0	中:4.6	低: 2.6	中:9.3	中: 9.3
(SD)	(7.4)	(7.2)	(6.3)	(6.3)	(4.1)	(4.9)	(2.3)	(2.9)

表 1 2016年度セメスター派遣生の国際適応力テストにおける
留学前後のスコア比較

- * 自尊心・自己受容度 (高:3.14以下、中:3.14～13.51、低:13.51以上)
曖昧なことに対する忍耐力 (高:—1.89以下、中:—1.89～5.66、低:5.66以上)
批判的な考え方と創造性 (高:12.51以上、中:2.91～12.51、低:2.91以下)
開放性と柔軟性 (高:14.42以上、中:7.98～14.42、低:7.98以下)
- ** 帰国後の各スコアの後に記した3種の矢印(↑、↓、→)は、能力変化の様態を示す。

試みる。2016年度参加者の国際適応力は個人差が大きく、‘開放性と柔軟性’が中程度であるということ以外は、グループ全体の傾向を見出すことはできなかった。また、‘批判的な考え方と創造性’については、平均点が中レベルから低レベルへと下落していることが気になるものの、いずれの指標においても、留学前後の平均差に統計的有意差は認められなかった。データ不足も考えられるので、今後も継続的にデータを蓄積していくことが必要であることを念頭におきつつ、本調査においては、学生一人ひとりのスコアとインタビュー結果を合わせて検討することで、どのような‘トラブル’が、どのような学生に過重負担をもたらすのかを考えたい。

留学初期の段階で抱えたいくつかの‘トラブル’を「今でも、思い出するのが辛い」と語った学生は、表1ではFの記号で示した参加者であり、

留学前の‘自尊心・自己受容度（人格的要素）’がグループのなかで最も低く、それは、この同じ指標で低レベルと評価された学生 E との比較においても 3 ポイントの差がある。学生 F の、そのほかの 3 指標は、すべて中レベルの評価であった。留学初期に抱える‘トラブル’を、学生がどの程度深刻に受けとめるか、という点においては、国際適応力テストの 4 指標のうち‘人格的要素’が影響している可能性がある。

F が抱えたいくつかの‘トラブル’のうち、学生が力点をおいて語ったのは、語学学校を欠席がちだったある南米出身の留学生と、偶然ペアを組まされ、プレゼンテーションをすることになったという経験であった。発表までの期日が迫るなか、連絡しても返事がない、約束をしても破るなどが繰り返されたようである。プレゼンテーションは何とか終えたものの、その南米出身の留学生とは、その後、連絡が途絶え、心にわだかまりができたままである。

一方、人格的要素を判断するこの指標で、留学前後ともに高い評価を得た学生 A は、最初に割り当てられたホームステイ先（アフリカ系カナダ人）との‘トラブル’を抱えていた。3 階建ての建物の半地下の一室を与えられ、家族が住む 3 階へは立ち入り禁止。共有スペースは 2 階にあるキッチンだけで、家族と顔を合わせる機会はほとんどないようであった。また、大学に持っていく弁当は自分で用意するよういわれたが、食材として冷蔵庫に用意されたものは、いつも同じ食パンとチーズ、ハムのみという生活を 1 か月以上にわたって余儀なくされた。学生はその間、ホストファミリーや大学の担当者と、慣れない英語を使って交渉を繰り返したが、その過程を「大変だった」と表現するものの、自身を「楽天的」[(ホストファミリーの対応は) そういうものだと思ってた]などと述べ、F のような深刻さを感じさせない。結局、A は 2 か月を経て問題を‘円満解決’し、今でもそのファミリーとメールでのつき合いがあるという。

どちらの‘トラブル’がより深刻かというのではない。学生は一人ひとり、異なる人格と成育歴を持ち、現象に対して異なる反応をする。もし、自尊

心や自己受容の程度と学生の‘トラブル’理解の仕方になんらかの関係があるとすれば、事前オリエンテーションはもとより、留学初期段階におけるサポートの一部を個別化させることも必要になるだろう。時間と手間のかかることではあるが、派遣留学生の数が増えれば、こうした個別対応の需要はますます高まると予想される。

2. 英語を使う決意と自己調整プロセス

滞在期間が1か月（半）～3か月になると、学生は自らが置かれた生活空間においてリスニングを中心とした英語運用能力が少しずつ高まっていることを肌感覚で味わっている。授業やホームステイ先など、日常生活圏内で聞く簡単な英語はおおよそ理解できるようになり、スピーキングについても「I'm happyとか、（簡単すぎて）あまり使いたくなかったと思うんですよ、最初は。でも、簡単な言葉で伝えるっていうのがわかって・・・話せてるなって思って」などの語りが示すように、初期段階で多くの学生を苦しませていた‘簡単すぎる英語’、‘間違った英語’は、ある時期から‘わかってもらう’ために必要なツールとして、むしろ積極的に活用するようになる。これを《英語は道具》と概念化した。こうして学生たちは、徐々に英語を使ったさらなるコミュニケーションに挑戦しようという姿勢を形成していく。また、「滞在期間は短いんだから、英語もっと頑張ることにしたんです」と語る学生は、同時に、いつまでも日本語（人）から離れられずにいる自分を「これじゃ、ダメだな」反省しながら、カナダでの英語学習に対する決意を新たにしていた。これを、《反省と意欲》と概念化した。

英語コミュニケーションに対する意識変化と反省は、学生たちの積極性を刺激して、カルガリー大学内のサークルや部活動、学生イベントへの参加、学外のスポーツクラブへの入会、日本語の通じない外国人の友人との小旅行など、《新しい事への挑戦》という形で表れる。ある学生は、「留学生だけの状況から脱出したくて。私、幼稚園の頃から空手をやってるんですけど、カルガリーに、私のやってる道場、カルガリーにあって、そこ

にアポイントメントを、自分で、メールでとって」通り始めて、「そのなかでは現地のカナダ人の友だちを作ることができて、2人で遊びに行ったりとか」と語った。

これら3つの概念は、英語を使ってコミュニケーションをとることに對する自信によって、自身の生活態度を変えるといったことに関連しており、それらを総括するカテゴリーとして「英語を使う決意と自己調整プロセス」を生成した。この段階における学生の多様な形での挑戦は、英語を超えた対人コミュニケーションスキルの発達や、日加双方の文化理解の深まりへとつながっている。この時期の学生動向をより正確に見極めて、学生を新たな意義ある活動へと向かわせることができれば、より大きな留学成果をもたらすことが可能となるだろう。

3. 自信の深まり

4か月目に入ると、「(友だちと) あっ、困らないで電話できてるって思う瞬間があって」など、英語の会話能力はさらに向上して日常生活が無理なくできるようになっており、これを《日常会話スキルの獲得》と概念化した。また、日本ではあまり経験がなかったとされる「自らの思いや考えを伝達する」行為についても気負いがなくなっている。むしろ、「(表現できることに) 自分、成長してるなって思える」など、《自己表現の楽しさ》を見出していた。それは帰国後も維持される傾向にあり、たとえば、ある学生は、「前は気にいった服があっても、サイズが違ってても、(店員さんに) 確認したりしなかったんですけど、今は、普通に、これ9号ありますかとか、全然、聞けるようになりました」と語り、別の学生も「(母を相手に) その色、あまり似合わないっていえたり」(傍点筆者) と述べる。さらに、「(帰国後) ネイティブの先生の授業とってて、なんだろ、(英語が) すごいわかる、っていう嬉しさと、…その上、発言もできるようになって、…先生にいわれたんですよ。『すごいね』って」と語る学生もいる。英語力やコミュニケーション力の向上を自他ともに(再)確認できる帰国後の環境が、学生の対人コミュニケーションに対する積極性や自信をさらに高め

ている可能性が示唆される。

一方、この時期の英語運用能力について学生は、「伝えたいことはいっぱいあるんですけど、・・・理由をいう前に会話が終わっちゃうみたいなの」、「ネイティブ同士の会話のなかに入るのがまだちょっと無理っていうか、まだついていけない・・・ただ、見てるだけっていう感じ」などと語る。ここで重要なことは、「でも、それはそれで（かまわない）。（ここまでできるようになったことに、むしろ）満足してるし」、「文法もっとやらなきゃって思ってた。（帰国後は）それを頑張ってる」などの語りが示すように、参加者はこの時点での英語力を、冷静に、しかも、さほど否定的な感情を持たずに評価していることである。こうした語りのなかに、劣等感、困惑、葛藤などは感じられない。できないことに対するこだわりを持つことなく、まっすぐに次の目標へと視点を合わせているような気配すら感じさせるのである。さらに、自分には国際関係や日本社会・文化にかかわる知識が不足していることを明確に認識しており、それが文化的他者との英語コミュニケーションを貧弱にしていると考えていた。《残された課題の発見》である。

これら概念はすべてコミュニケーションにおける学生の自信と関連しており、〈自信の深まり〉とカテゴリー化した。対人コミュニケーションにおける自信は、英語運用に関する気持ちの余裕をもたらすとともに、英語だけに留まらない学習動機を刺激していた。ただし、帰国後の学生の動向については先行研究が少なく、また、本学での調査も不十分なままである。2015年度生を対象にした聞き取り調査では、帰国後、率直な発言をなるべく控えるような元の自分に戻ったと語る学生もあった（伊藤・品田, 2016）。学生のセメスター留学体験そのものに対する評価は概して高いが、それに甘えることなく、留学後のケアを充実するための工夫と体制づくりが必要である。

4. 現地での人間関係

留学生の対人コミュニケーションにおける自信回復プロセスの質を左右

するのは、現地での人間関係である可能性が高いことも明らかになった。これはホストファミリーを含め、主に現地で知り合う日本語を母語としない人々との関係をさす。学生たちは「(最初は間違えることがこわくてしゃべるのをやめたりしていたが、) 家族とか友だちとかが『やめないで』『間違っても聞くとよ』っていつてくれて (頑張った)」、「ホストマザーが、毎晩、毎晩、映画一緒に観ようって誘ってくれて、お互い意見いったり。週末は必ず2人でどこかに行ってたし。その人に出会えたのが、すごい大きかった (=英語力を含むすべての面で良かった)」などと語る。かれらは、ホームステイ先の家族や、大学で知り合う外国人の友だちから物心両面で多くのサポートを得ており、多くの場合、それが率直な自己表現をうながして、対人コミュニケーションにおける自信の回復につながっていた。

現地での適応がうまくいかなかった場合、我慢してやり過ごすことが不可能ではない短期型研修と異なり、セメスター留学では実質的な対応を迫られる。インターネットやSNS等の発達で、日本の両親、友だち、大学のアドバイザーなどとの連絡は容易になったものの、物理的距離が近く、自らのおかれた環境を知る現地の誰かからサポートを得ることの意義は極めて大きい。派遣学生が現地でどのような知り合い・友人に恵まれるかということは、学生自身の人格的特性によるところも大きいですが、ホームステイ先の家族を含めた現地でのネットワークの築き方やその維持についての学習、それら知識にかかわる異文化トレーニングなど、大学が支援できることは少なくない。学生が多くの時間を過ごすホームステイ先は、留学の満足度に決定的な影響を与えるとともに、コミュニケーションに対する自信を支える重要な要素であり、その選定、割当て、契約内容等については、派遣先の協定校頼みという姿勢ではなく、むしろ、積極的にそのあり方を検討する道を模索していくべきであろう。

IV. おわりに

今回の調査では、セメスター留学が学生にもたらす変化として、対人コ

コミュニケーションにおける自信回復のプロセスが明らかになった。それは、留学先の生活における英語の運用能力向上プロセスと連動するが、必ずしも英語でのコミュニケーションに限定されるものではなかった。コミュニケーションに対する自信は、国内外における異民族・異文化集団との共存共栄に必要な自己表現やアサーティブネスを可能にすると考えられ、 Semester 留学の産物として期待される語学運用能力向上と同等に、否、考え方によってはそれ以上に意義深い。

前述したように、現在のところ、中期型派遣は日本における派遣留学全体の10%~11%あたりで推移しているが、国際的人材の育成という観点から、このプログラムが持つ潜在的教育力は極めて大きいといえる。また、1年以上の長期留学は、費用、就職活動、卒業時期のずれ込みなどの理由によって、簡単な‘大衆化’が望めないことを勘案すれば、大学は、より多くの学生を中期型研修へとうながすための体制作りを急ぐべきであろう。

一方、M-GTA はグラウンデッド・セオリー・アプローチを基本としており、その特性上、本調査の結果は、渡航前の英語能力が必ずしも高いとはいえない女子学生で、しかもホームステイをしながら中期型の語学研修に参加した学生に対してのみ説明力を持つ。今後は、対象ジェンダー、滞在形式、語学力を多様化する必要がある。

*本論文は、『多文化関係学会 2017年度 第16回年次大会抄録集』(pp.68-71) に、加筆修正を加えたものである。

<謝辞>

本論文の執筆にあたり、藤女子大学国際交流室の品田実花主任、猿橋文章室員には、2016年度派遣学生にかかわる各種データを提供していただいた。深く感謝申し上げます。

引用文献

- 伊藤 明美・品田 実花(2016). カナダにおけるセメスター留学の成果と課題について 藤女子大学文学部紀要, 54, 141-165.
- 池田 庸子(2011).日本人学生の異文化観に関する事例研究(2)——海外留学経験による異文化観の変容—— 茨城大学留学生センター紀要, 9, 47-56.
- 木下 康仁(1999). グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的研究方法の再生 弘文堂.
- 中川 典子(2009). 短期海外語学研修における参加者の気づき——異文化理解教育の観点から—— 流通科学大学論集—人間・社会・自然編—, 21(2), 27-60.
- 藤澤 良行・小森 道彦(2005). 中期語学留学プログラムの英語力への効果に関する研究——日本の大学英語教育への提言—— 大阪樟蔭女子大学論集, 42, 35-47.
- マツモト デーヴィッド(1999). 日本人の国際適応力——新世紀を生き抜く四つの指針 (三木敦雄訳). 本の友社.
- 牟田 美信(2006). 海外留学時のカルチャーショックと英語力: カルチャーショックと英語力の伸びとの関係 長崎短期大学研究紀要, 18, 33-44.
- Ujitani, Eiko(2015). The Effect of a Short-Term Study Abroad Program on Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication*, 18, 49-70.

引用 ULR

- 独立行政法人 日本学生支援機構 (2017). 「平成27年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2016/index.html (2017年6月26日検索)