

留学支援としての英語による大学の授業

—留学前と留学後の役割に焦点を当てて—

University Courses Conducted in English as a Way to Support Students to Maximize the Effect of a Study Abroad Program:

Different Objectives and Functions of Courses Provided Before and After a Study Abroad Program

安田女子大学文学部英語英米文学科准教授 山川 健一

YAMAKAWA Kenichi

(Department of English, Yasuda Women's University)

キーワード：英語による大学の授業、事前指導・事後指導、留学支援

1 はじめに

本論の目的は、筆者が勤務する大学の英語英米文学科（以下、本学科）の約半年間の留学プログラムとその前後で展開されている英語による専門教育科目の授業がどのように有機的に連動して機能しているかを検証した論考¹を紹介し、その結果を新たに深く考察することによって、留学前と留学後の支援の在り方について議論するものである。

近年のグローバル化の進展に伴い、高度な英語力を有し、異文化接触場面においても相互の文化を尊重しながら協働できる「グローバル人材²」の育成が喫緊の課題の一つとして学校教育に求められてきている。高等教育においても、「留学プログラムの拡充」「ダブルディグリー」「英語による専門教

¹ 山川・平本・松岡・三宅（2015）

² グローバル人材育成推進会議（2011, p. 7）は、「グローバル人材」は3つの要素（(1) 語学力・コミュニケーション能力、(2) 主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、(3) 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ）から成ると定義している。

育」「全員留学」「多様な留学生の受け入れ」などの取り組みは、カリキュラムの一部を構成する要素になっているだけでなく、大学としての社会的ブランディングを高める戦略として広く取り入れられてきている。数十年前の留学は、奨学金を得ることのできた勤勉で幸運な者や、日本にいながら人並み外れた努力で優れた英語力を達成することのできた者のみが参加できる特別な体験であった。しかし上述のように、留学は大学教育の一環として既製のパッケージとして（未だ高価であるが）提供されるようになっており、それに必要とされる妥当なレベルの英語力の育成も、カリキュラムの中で大学の数値目標の一つとして組織的な努力が行われている。このような時代の変化の中で「留学における成功」については、昔のように留学する個人の強い意志と努力のみで達成できるものではなく、大学からの何らかの「留学支援」が必要であり、それは大学の教育力を示す一つの指標として留学とセットであるという認識が強くなってきている。言い換えると、現代においては、組織的な留学支援なしには留学において成功するのが難しいと言えるのかもしれない。本学科でも、平成25年度から全員参加の留学プログラムが実施され、その翌年に英語による専門教育科目の全面実施を開始した。もちろんそれぞれは独立して成立する取り組みであるが、意図としては留学前の英語力の向上ならびに留学後の英語力の維持という相乗作用を期待した副次的な目的ももちろん存在する。以下では、本学科の留学プログラムと専門教育科目での取り組みを紹介し、次にこれらを体験した学生に対して行ったアンケート調査（山川他, 2015）の結果を紹介しながら、取り組みの成果ならびに問題点と課題を述べ、最終的には留学前と留学後にあるべき支援について提言を行う。

2 安田女子大学文学部英語英米文学科での取り組み事例

2.1 アメリカ派遣6ヵ月留学（STAYS）の概観

本学科では、平成2年より「アメリカ派遣6ヵ月留学（Study Abroad for Yasuda Students：略称STAYS）」というプログラムを開始し、学生はカリフォルニア州立大学サンバナーディノ校（CSUSB）に2年次後期に約半年間留学してきた。これまで学科所属学生（現在定員110名）のうち約40～60名が毎年留学していたが、平成24年度入学生から「全員留学」に制度を変更し、実施初年度の平成25年は113名の学生が留学した。また、平成26年度のSTAYSから派遣先を2大学とし、新たにカリフォルニア大学デイヴィス校（UCD）が加わった³。STAYSでは学生は現地家庭にホームステイをし、現地で履修した授業は現在15単位を上限として本学の卒業単位に一括認定される。

他の留学プログラムでも同様であると考えられるが、留学の成果としては、学生の積極性の向上、英語力の向上（特にリスニング力）、異質なものに対する寛容性の育成、より明確な将来への目標の設定などが挙げられる。これらの学生の変容を考えると、STAYSは、上述したグローバル人材の育成に

³ 平成28年度よりSTAYSの留学先は、カリフォルニア大学デイヴィス校、ピッツバーグ大学、カナダのブリティッシュコロンビア大学の3大学となった。

ある程度の貢献をしていると本学科では考えている。

2.2 専門教育科目の授業における留学支援の概略

本学科では全員留学に制度を変更するのに伴い、平成24年度入学生からの学科カリキュラムも同時に大幅に変更した。STAYSに関連する変更点としては、①2年次後期のSTAYSを軸にして、留学前は基本的英語力育成のための科目を中心にし、留学後は各自の進路に合わせた専門教育科目を配置、②アメリカ社会・文化やコミュニケーション論に関するネイティブ・スピーカーによる講義形式の複数の授業を留学前に配置して英語での授業への準備をさらに強化、③平成26年度から、留学のみならず総合的な英語力の向上を意図して、本学科の専門教育科目の大部分を「基本的に英語」で実施、の3点が挙げられる。

留学準備に直接的に焦点をあてた授業としては、1年次後期に「アメリカの社会と文化」、2年次前期に「アメリカ文化演習」（いずれも卒業必修）を配置している。また、単位を伴わない「留学オリエンテーション」も2年次前期に週1回配置している。これらの授業では、アメリカ社会と文化をコンテンツに英語を通して学習して英語力向上も同時に目的としている。「留学オリエンテーション」は、日本語で行っており、留学の各種事務的手続きや先輩の留学体験談の提供、留学全般の留意点や安全指導を行っている。

3 学生へのアンケート調査（山川他, 2015）の概要

3.1 調査目的

上述したように、本学科では平成24年度入学生から全員留学を導入し、カリキュラムを改革した。そして、平成26年にはほとんどの専門教育科目で英語を教授言語として授業を行っている。英語による授業に関しては、留学前の授業では留学の授業を想定した「慣らし」の意味合いがあり、留学後の授業では留学で築いた英語力を基盤にして、さらに専門的な内容に耐えうる英語力を育成するという目的がある。しかし、本学科で行っている英語を主要言語とした授業は、どの程度留学と連動していると学生に認識されているのであろうか。すなわち、本学科の当初の意図が学生にはどのように実際受け止められているのであろうか。当時のカリキュラム変更から3年目を迎えたのを機に、平素の授業の見直しとカリキュラムの機能点検のためにアンケート調査を行った。

3.2 調査対象者

当時の本学科2年生（126名）と3年生（113名）を対象に、インターネット上で回答できる学内のポータルサイト内のアンケートを通して学生に平成27年1月上旬に回答してもらった。回答率は、2年生87名（約69%）と3年生87名（約77%）で合計174名（約73%）であった。ちなみに2年生は回

答時は全員留学中であった。調査対象学生は、それぞれ2年生と3年生になってから本学科の英語による授業を受けるようになったことになる。それまでは英語による授業が多少あったものの、基本的には日本語による授業であった。

3.3 方法

アンケートは2年生用と3年生用の2種類（どちらも35問）が用意され⁴、選択肢式と記述式の項目から構成される。質問項目の種類を大まかに記述すると、2年生用では、「留学前の本学での授業」「留学中の授業」「留学中と本学の授業比較」があり、3年生用では、「留学中の授業」「留学後の本学での授業」「留学中と本学の授業比較」であった。つまり、2年生には留学前と留学中、3年生には留学中と留学後の授業のつながりについての項目を質問するという構成になっており、この2つのアンケートを総合的に分析することによって、留学とその前後のカリキュラムとの連動の度合いを「推測」することを意図していた。

3.4 主要結果

3.4.1 2年生の結果 —留学前と留学とのつながり—

2年生の調査項目35問のうち、留学前の2年次前期の本学科での英語による授業の理解度と受講態度、留学中の授業の理解度と受講態度、2年次前期の本学科での英語による授業と留学中の授業とのつながり、本学科と留学中の授業の比較についての計7項目の結果について以下に述べる。

まず留学前の授業の理解度（項目8：2年前期の安田での「英語で行われる授業」のあなたの理解度は良くなりましたか。）においては、23名（約25%）の学生が英語による授業に困難を感じている。特に、「英文法の授業を英語でするのは不適である」「教師の英語の聞き取りやすさに差がある」などの意見が目立った。その一方で、特に「留学の準備となってよい」という理由等で36名（約40%）の学生が英語による授業に効果を感じていた。また、留学前の英語による授業は、理解度よりも受講態度（項目10：2年前期の安田での「英語で行われる授業」のあなたの受講態度は良くなりましたか。）において肯定的反応が多かった。これは、英語による授業を受けるのは大変であるが、「留学を意識して集中して積極的に受講している」という意見に見られるように、何とか授業について行こうとする意志の表れであると判断された。

次に留学中の授業に関する項目18（STAYSでのあなたの授業の理解度は、留学期間の最初と最後を比較すると良くなりましたか。）と項目20（STAYSでのあなたの授業態度は、留学期間の最初と最後を比較すると良くなりましたか。）であるが、アンケートの実施時期が留学の終盤ということもあり、ど

⁴ アンケート項目の詳細は山川他（2015）を参照のこと。

これらの項目においても肯定的反応が多かった。特に「リスニング力とスピーキング力の向上」をあげる学生が多く、約9割の学生が自身の理解度の向上をあげていた。留学中の授業では、20名以下の少人数のクラス編成であり、教師との英語によるインタラクションが多く、常に発言を求められる環境にあったと学生は述べていた。

次に項目14（2年前期の安田での「英語で行われる授業」は、STAYSとの接続において考えた場合、あなたの留学のための英語力の育成に貢献していると思いますか。）であるが、52名（約60%）の学生が留学前の2年次前期の英語による授業と留学とのつながりについて、「アメリカでは英語のみの授業なので慣れるという意味で役だった」など肯定的に感じていた。その一方、16名（約18%）の学生は、「日本人教師の話す英語はネイティブ・スピーカーとは異なる」や「日本での英語による授業は聞く一方である」などの理由で、つながりをあまり認めていなかった。

次に、留学前の授業と留学時の授業の理解度と受講態度を直接的に比較した項目28（2年前期の安田での「英語で行われる授業」とSTAYSの授業を比較して、あなたの平均的な理解度はどちらが高いと思いますか。）と項目30（2年前期の安田での「英語で行われる授業」とSTAYSの授業を比較して、あなたの平均的な受講態度はどちらが積極的だと思いますか。）の結果である。理解度については60名（約70%）の学生が、そして受講態度については82名（約95%）の学生が、留学時の方が良かったと回答していた。

3.4.2 3年生の結果 —留学と留学後のつながり—

3年生の調査項目35問のうち、留学中の授業の理解度と受講態度、3年次前後期の本学科での英語による授業の理解度と受講態度、留学中と留学後の授業とのつながり、留学中の授業と留学後の本学科の授業の比較の計7項目の結果について以下に述べる。

まず項目1（STAYSでのあなたの授業の理解度は、留学期間の最初と最後を比較すると良くなりましたか。）と項目3（STAYSでのあなたの授業態度は、留学期間の最初と最後を比較すると良くなりましたか。）であるが、これは上述の2年生の項目18と20とほぼ同じ結果となっており、ほとんどの学生が留学中の授業での理解度と受講態度の向上をあげていた。一方、留学後の本学科での英語による授業の理解度と受講態度であるが、項目17（3年前後期の「英語で行われる授業」のあなたの理解度は良くなりましたか。）の理解度の方では、26名（約30%）の学生が否定的な反応を示している。これは3年生になって授業の難易度が上がったためであり、実際「内容が専門的なので英語での授業は難しい」という意見が多かった。また、「わからない」が24名（約28%）いたが、この理由としては、「英語による授業をそれほど履修していない」という意見が主であった⁵。項目19（3年前後期の「英語

⁵ この理由としては、3年次後期で既に単位が充足してきているので、あまりたくさんの授業を履修しなくてよい学生と、免許資格科目を多く履修するので英語の専門教育科目の履修ができないという

で行われる授業」のあなたの受講態度は良くなりましたか。)の受講態度の方は、「わからない」が32名(約37%)いたが、これは「受講態度と教授言語は関係ない」という意見が多く、約85%の学生は自身の受講態度は良いと判断しているようである。これらのことから、留学後は理解度は下がっているものの、真剣な受講態度は継続させようとしている学生の姿が想像できた。

次に、項目24(3年前期の安田での「英語で行われる授業」は、STAYSとの接続において考えた場合、あなたの留学後の英語力の維持向上に貢献していると思いますか。)の留学時の授業と留学後の本学科での英語による授業のつながりについての質問の結果である。38名(約44%)の学生は、「留学後も英語に触れる機会になっている」や「自分の英語力がまだ伸びていると感じる」と述べ、つながりを積極的に認めていた。一方、27名(約30%)の学生は「内容が難しい」「授業形式が一方通行で受け身である」と述べ、否定的な解釈をしていた。

留学時と留学後の授業の理解度(項目28:3年前後期の安田での「英語で行われる授業」とSTAYSの授業を比較して、あなたの平均的な理解度はどちらが高いと思いますか。)と受講態度(項目30:3年前後期の安田での「英語で行われる授業」とSTAYSの授業を比較して、あなたの平均的な受講態度はどちらが積極的だと思いますか。)の直接の比較であるが、これはどちらも6~7割の学生が留学時の授業の方を高く評価していた。

アンケートに回答した3年生は当時留学から帰国して約1年が経っている状態である。そこで、項目34の「留学時と今現在の自分の英語力を比較して、どのような変化があると思いますか。」という記述式の質問の結果から、3年生の英語力の自己評価を見た。まず、「良くなった」と判断している分野としては、「リスニング力」「TOEICの得点」「文法力・語彙力」「ネイティブ・スピーカーに英語で話しかける際の心理的抵抗の減少」をあげていた。一方、「悪くなった」と判断している分野としては、「使う機会が減った」「自分が受講している授業は日本語の授業が多い」「リスニング力」「英語によるとっさの反応力」をあげていた。

4 留学支援としての英語の授業に関する総合的考察

学生は留学中に定期的に留学の様子を本学科にレポートするような仕組みになっている。まず、各留学先ごとに学生たちはグループに分けられ、各グループの担当者が毎月「月報」としてグループの意見をまとめて留学の様子をレポートするようになっている。また同時に、大学のポータルシステムを利用して、定期的に各自が「振り返り」を行い、日記風の記録を書くようにしている。また、帰国後はオリエンテーションを行い、その中でアンケート調査にも回答する。

本節では、学生からのこれらの記述形式のフィードバックや前セクションで述べた山川他(2015)の

学生が一定数いたということが考えられる。

調査結果を基に、留学支援としての英語の授業はいかにあるべきか、そして今後どのような点を改善すればよいのかについて議論する。

4.1 英語による授業での全体的な課題

山川他（2015）の調査の2年生用の項目18と3年生用の項目1（両方とも「STAYSでのあなたの授業の理解度は、留学期間の最初と最後を比較すると良くなりましたか。」という質問内容）からわかるように、多くの学生が留学中の授業の理解度の向上を実感していた。その理由として、現地での授業で見られる工夫を挙げていたものが多かった。上記の結果を踏まえて、学生が肯定的に評価した、STAYSの授業での現地教員の授業上の工夫から、次の5つの特徴が抽出された。

①学習者中心の授業づくり

（全員が授業に参加できるように、個別に話しかけたり全員の様子を細かく観察する）

②ICTの活用

（スライド、動画、SNS、You-Tubeなどを活用する）

③学習者を細かく評価する

（授業中に学生に多くの質問をして学生の理解度を細かくモニターしたり頻繁に小テストを行う）

④発話上の工夫

（教師が簡単な単語や表現に言い換えて英語を話したり発話速度を調整する）

⑤アウトプット志向

（エッセイ、プレゼンテーションなどの課題が非常に多い）

これらの中で①と③と④については、教師と学習者のインタラクションの取り方に起因すると考えられる。もちろん現地の授業が少人数制であったという大きな要因もあるが、日本で英語による授業を行うにあたり、留学先の教員が英語を母語としない留学生に英語のみを用いて常に授業を行っている中で用いられているインタラクションの方法論について理解しておくことは、日本の授業での授業改善にも益になるであろう。このように、定型的な教室特有の表現（classroom English）ではなく、外国語教育で教師が学習者に用いる、意味のやり取りを伴う簡略化された言語表現をティーチャートーク（teacher talk）というが、渡部他（2011）はティーチャートークには、言語の単純化（linguistic simplification）と言語の詳細化（linguistic elaboration）の2種類の言語調整法があるとしている。前者は、簡単な語彙を用いたり、短い文を用いたり、スピードを落としたりする方法である。後者は、頻度の低い語彙や専門用語などを使うときに、意味が分かるように同義語、定義、具体例などを提示したり、抽象的な概念について話す際は、具体的な例や比喩などを交えて行う方法である⁶。

⁶ 詳細は渡部他（2011, pp. 43-53）を参照のこと。31項目のティーチャートークの特徴が列挙されている。

上述したように、本学科での授業は「教師から学生への一方通行である」や「教師の英語がわかりにくい」との指摘があった。指導内容のみならず、どのような表現を用いて、そしてどのようなやり取りを伴いながら内容を教えていくかについて、指導者は考察を今後深めていく必要があると思われる。以下では、山川他（2015）で用いられたアンケート以外の学生からの感想や意見の記述データを用いながら、特に留学前と留学後の授業での留学支援について述べることとする。

4.2 留学前の英語による授業における留学支援の課題

上記3.4.1の項目14の結果から、2年生の回答者のうち60%は留学前の英語による授業が留学中の授業理解に役に立っていると回答していた。ただ、本学科が別途学生から収集している個人やグループの定期的なレポートの中では、留学前の授業に関する問題の存在がいくつか明らかになっている。その中から以下4点挙げる。

まず特に多いのが、「学生は留学先で自信を持って自分の意見を表明して議論の中に入っていく」ということである。これはSTAYSが派遣先を複数にし、現地の他の留学生との混同クラスで授業を受けるといった方式に転換したのを機に顕在化してきた。特に中東系の留学生との混合クラスでは、発音や文法が完璧でなくても自信を持って、時には他を遮ってまで自分の意見を積極的に発言する、という彼らの姿勢を目の当たりにして本学科の学生がある種のカルチャーショックを受けていると言える。また実際、英語能力的にそのような瞬発力も不足しているのではと考えられる。この場合、英語で自分の意見を短時間でまとめて発表するという技能のみならず、そもそも「母語で自分の意見を表明する」というスキルの育成が必要ではないかと思われる。

2番目に多く見られるのが、「英語発音に改良の余地がある」ということである。他国の留学生は発音の間違いなど気にせずどんどん発言すると述べたばかりであるが、一方で本学科の学生たちは自分の発音が原因でコミュニケーションが円滑に進まない場面を多く経験するようである⁷。本学科のカリキュラムでは、1年次前後期に「英語発音演習Ⅰ・Ⅱ」がそれぞれ展開されており、英語発音については、母音・子音、リズム、アクセント、イントネーションなどについてCALL教室で演習形式で授業を受けている。それでもまだ現地での英語使用においては発音の能力が十分ではないと感じているようである。教室内での発音練習では、個人練習の場面が多いので発音時には調音（articulation）の細部に注意を十分に払うことができたり、クラスメイト同士でのコミュニケーションでは発音が悪くても同じ母語を有するので簡単に言いたいことが類推できてしまう。一方、留学先での実際の英語使用場面では、内容を伴う反応を瞬時に要求され、調音の細部に焦点を向ける時間を確保できない（つ

⁷ これはあくまでも学生からの主観的な報告に基づくので、本当に発音が原因であるとは断言できない。他の可能性としては、発音と文法間違いや語彙の選択間違いとの複合的原因かもしれないし、（これは授業をしていてもよく感じることであるが、）単に発言する際の「声が小さい（十分な発音できていない）」だけかもしれない。

まり内容と形式（調音）の trade-off が生じている）、または技能の自動化（automatization）が十分にできていないため、正確な発音ができていない可能性がある。

3番目に、「基本的な会話表現のバリエーションが不足している」ということである。例えば、挨拶一つとってみても、問いかけや答え方の種類が少なくいつも同じ表現を用いていると学生は感じているようである。つまり、一日の始まりの挨拶、食事や授業の感想、賛成反対の意見を求められたときなど表現の引き出しが少ないということである。これはある程度時間と本人の努力が解決してくれる問題であるのかもしれないが、少なくとも留学当初に学生が感じる課題の一つであると認識されている。

最後に、「異文化間能力の育成を知識と行動レベルでさらに行う必要がある」ということである。これはおそらくどの学生やプログラムにとっても、ある程度の普遍性を持つ課題であると思われる。STAYS においても、上述したように留学前の授業で、カルチャーショックや異文化間の衝突あるいは対応方法の一つとして D. I. E. メソッド⁸について講義や演習形式で扱うようにしている。しかしながら、学生たちは留学先で特に留学当初の時期に、様々な文化的衝突に遭遇する（時には今の自分の葛藤の原因が文化的衝突に起因していることに気付いていないこともある）。多くの場合は、時間の経過とともに自動的に、または主体的に問題解決に取り組むことによって解決に至る。しかしながら、少数のケースにおいて、必要以上に留学先の人間関係や文化に対してネガティブな感情を持ってしまい、長期間それを改善することができなくなる場合も往々にしてある。これらの場合、留学前に学習したことを応用して冷静に対処すれば解決にある程度は近づく場合もあるが、学生は留学前に学習したことを覚えていないのではないかと思われるような場合や、学習したことと目の前で起きていることが同じ現象であると同定できていないのではないかと思われる場合がある。したがって、何をどこまですればよいのかについては、異文化コミュニケーションに関する先行研究や他大学での取り組みを今後参考にするようになるが、このことは留学プログラム運営上の大きな課題になっている。

以上まとめると、留学前の英語による授業の本学科の課題として、自分の意見を英語で即興的に表明する能力の育成、英語発音能力の更なる育成、日常生活表現のバリエーションを増やす、異文化間能力について知識レベルと行動レベルが一致するような更なる指導、の4点が挙げられる。

4.3 留学後の英語による授業における留学支援の課題

STAYS では学生は帰国後の TOEIC で毎年大きな伸びを示し、中には 800~900 点台に到達する者もいる。帰国後の本学科のカリキュラムでは、留学での英語能力の伸長をふまえて、各自の進路や興味に

⁸ D. I. E. メソッドとは、Description（描写）、Interpretation（解釈）、Evaluation（評価判断）分析法のことで、客観的に事実を把握すること、双方の立場から解釈を試みること、相手に対する間違っただ評価判断を保留することを学ぶ手法である。詳細は、八代他（2001）、八代・世良（2010）、原沢（2013）などを参照のこと。

合わせて、英米文学、英語学、英語教育、異文化コミュニケーション、英語技能系など様々な分野の科目が展開されており、ここでも教授言語は基本的に英語になっている。帰国後については既に留学が終了しているので、「留学後の留学支援」というのは矛盾があるように響くかもしれないが、帰国後の本学科での授業は、留学で伸ばした英語力をさらに伸ばすという目的も兼ね備えているので、留学後の留学支援とここでは捉えることとする。

3.4.2において述べたように、帰国後の3年生のアンケート項目17と24から、3割以上の学生が帰国後の本学科での英語による授業は内容的に難しいと感じているようである。これは、留学前と留学後の授業の機能の違いに主に起因すると考えられる。留学前の授業では「英語技能系」の専門科目が中心であり、留学中も英語の4技能を伸ばすための少人数制の授業が主であった。一方帰国後は、上述したように各専門分野について深く学ぶ内容にシフトしていき、英語そのものというより、英語を通して内容を学ぶという科目になっていく。もちろんこれは当たり前のことなのであるが、「専門内容について教授言語である英語を通して学ぶ」という点に注意が必要である。つまり、留学前・留学中の授業の主目的は一般的な言語能力育成であり、留学後は専門内容の学習ということになり、これらをどちらも英語で行っているということである。筆者が両方のタイプの授業を実際担当していても、前者から後者への移行は容易ではないという印象を持っている。学習に必要とされる語彙や教室でのディスコースなどもかなりの部分で異なってくる。特に、留学後の学習における専門的な語彙の不足とそれに主に起因する専門書の読解の困難さについては大きな課題となっている。ここに、「語学習得を主目的とした留学」と「専門分野を英語で学ぶ授業」とのギャップが存在すると考えられる⁹。当然のことながら、教授側はこの事実をよく認識し、学生の留学後の専門分野へのトランジションが成功するように授業を設計する必要がある。

また、留学後の学生の学習一般に対する動機づけの維持ということも大きな課題である。本学科では2年次後期にSTAYSで全員留学というのはカリキュラムに組み込まれているので、入学時には学生は当然それを知っているし、英語学習に強い意欲を持っているのでそれを目的にして入学してくる。入学後も学生たちは、英語による授業の目的を「留学に備えた英語力育成」という捉え方をしており、教授側と学習者側の目的が一致している。言い換えると、教授側も学習者側もSTAYSという同じ方向を見ながら授業に専心することができる。一方帰国後は、STAYSという大きな目標がいったん終了し、3年次前期開始時点で次の大きな目標が「就職活動」になっている学生も少なからず存在する。本学科の意図としては、学生には留学後の専門科目でさらに英語力の伸長を目指してほしいのであるが、学習一般への意欲減退あるいは目標喪失に陥る場合がある。教授側も少しでも教授内容が学生にとっ

⁹ この区分はカナダの応用言語学者のCumminsが提唱したBICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) とCALP (Cognitive Academic Language Proficiency) に対応すると考えられる。また、留学後の授業で必要とされる言語能力は、バトラー後藤(2011)が論じている「学習言語」に対応すると考えられる。

て理解しやすいものになるように日々工夫と努力を重ねているが、専門教育の内容に強い学習動機を学生が見いだせるような工夫がカリキュラム上必要ではないかと思われる。例えば、留学後の科目の一部をプロジェクト学習の一部としていくつか連動させ、EFL環境¹⁰である他国の大学の言語や文学、英語教育、異文化コミュニケーションを専門とする学生たちと協働で活動することによって、英語を使って専門科目を学ぶことの意義と必要性が可視化できるような取り組みである。

以上述べてきたように留学後の支援については、本学科の場合、留学前と留学中の学びから留学後の学びへの移行をいかにスムーズにするかということと、学生の動機づけをいかに高く保つかという2点に集約することができる。

5 結論 —まとめに代えて—

本論では、留学前の授業ならびに留学後の授業でどのような留学支援が必要かについて述べてきた。具体的には、山川他（2015）のアンケート調査結果やその他の記述データを紹介しながら、留学前と留学後の授業における支援はいかにあるべきかについて論じてきた。4年間のカリキュラムならびに学生の成長を見据えながら、各時点で最適な留学支援としての授業の提供について、大学はカリキュラムレベルと指導レベル、評価レベルで今後さらに考えていく必要があるであろう。

本論の冒頭でも述べたように、時代が変化して留学が身近なものとなり、政策として推進され、そして大学の戦略の一つとして充実されてきた。それに伴う留学者の増加は大学のカリキュラムや指導体制にも大きく影響を与えている。留学推進により当初の目的であるグローバル人材の育成が促進され、日本の国際競争力を高めるのに将来的に寄与し、国内外での多文化理解ひいては共存にいくらかでも貢献するのであれば、留学支援は未来のための重要な仕事となる。しかしながら、筆者は学内の国際交流関係の業務に長年携わってきたが、学生への支援をこちらが行えば行うほど、学生の成長の邪魔をしているのではないかと、それどころか成長の機会すら奪っているのではないかと感じる時がある。学生が留学中に遭遇する可能性のある状況について、事前にすべて告知してやり、留学先で転ばないようにしてやるのが「支援」なのであろうか。我々が本来目的としていた「バックアップ」は、「おんぶ」とどのように異なるのか。もちろん、事前のちょっとした指導や現地でのある程度の支援の有無で、学生の留學生活が劇的に良くなることがあるのは経験上よく理解している。全くの“Sink or Swim”のアプローチではあらゆる意味で望ましくないのは明らかである。ただ、適切な支援の質や量や提供のタイミングは学習者個人によっても異なるので、「支援・指導」と「おせっかい・甘やかせ」

¹⁰ EFL (English as a Foreign Language) とは、日本、中国、韓国のように英語の学習が教室環境のみで行われている場合を指す。一方、アメリカへの移民のような環境であったり、シンガポール、フィリピン、インドなどのように英語が母語ではないが、その国の公用語などになっており重要な位置を占めているような環境の場合は、ESL (English as a Second Language) と呼ばれる。

との正確な線引きは非常に難しい問題である¹¹。我々は教育機関で留学支援に携わる者として各自で経験値を高めつつ、また同時にこのような情報発信を重ねながら引き続き知見を共有していく必要がある。

参考文献

- バトラー後藤裕子. (2011). 『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力—』東京：三省堂.
- グローバル人材育成推進会議. (2011). 「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」
http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/sanko1-1.pdf
- 原沢伊都夫. (2013). 『異文化理解入門』東京：研究社.
- 山川健一・平本哲嗣・松岡博信・三宅英文. (2015). 「留学の事前指導と事後指導の一環としての英語による大学の授業」『安田女子大学紀要』44, 181-190.
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・ヨミサロフ喜美. (2001). 『異文化コミュニケーションワークブック』東京：三修社.
- 八代京子・世良時子. (2010). 『日本語教師のための異文化理解とコミュニケーションスキル』東京：三修社.
- 渡部良典・池田真・和泉伸一. (2011). 『CLIL 内容統合型学習』東京：上智大学出版.

¹¹ もちろん、大学によって「支援」の程度はかなり異なるので、このことはすべての大学に存在している問題ではないと理解している。あくまでもこれは本学で指導に携わる筆者の個人的見解である。