

実践報告

学科全員留学プログラムの評価を目指した 留学後の学生アンケートの質的・量的分析¹

山川 健一

(安田女子大学文学部英語英米文学科)

本論の目的は、筆者が所属する英語英米文学科の2年生が後期に全員参加する約半年間の北米への留学プログラムについて、留学後に学生が回答したアンケートの分析を試み、そこから今後のより良いプログラムの提供に向けて示唆を得ようとするものである。学生が帰国後に行った過去4年分の事後アンケートを対象にして、授業、課外活動、ホームステイ、私生活、留学先大学、プログラム全般など、多角的な側面から縦断的に量的ならびに質的な分析を行った。その結果、留学先による違い、授業の種類による違い、ホームステイのタイプ（シングルまたはダブル）による違いについての特徴が明らかとなった。最後に、調査結果に基づき、学生の英語力向上、プログラム内容、プログラム運営、今後のさらなる調査、について示唆を得た。

キーワード：留学、プログラムの評価、質的・量的研究、アンケート、大学

1. はじめに

近年の、特に経済活動のグローバル化に伴い、教育界においても「グローバル化」に対応できる人材の育成が急速に求められてきており、各教育機関において、グローバル人材育成を念頭に置いた教育内容の構築は喫緊の課題となっている（本名・竹下・三宅・間瀬, 2012; 西山・平畑, 2014; 徳永・初井, 2011; 横田・小林（編）, 2013 など）。グローバル人材育成推進会議（2011）は、「グローバル人材」について、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ー、の3つの要素から成ると定義している。一般的に、留学で体験する内容を考えた場合、これら3つの要素の育成に留学は何らかの形で資することは容易に期待できる。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。

筆者が勤務する大学（以下、本学）の英語英米文学科（以下、本学科）でも、学生が2年次に全員参加する留学プログラムを有している。そこで、本プログラムの評価を総合的に行うことは、本プログラムの質的向上に寄与するだけでなく、同様の留学プログラムを有する教育機関、または今後それを立ち上げようとする教育機関に対して有益

な情報を提供する可能性が高い。よって本論では、本学科の留学プログラムについて、主に過去4年間の留学後のアンケートを中心に、多角的な側面から縦断的に質的・量的分析をして本プログラムの評価を行い、そこから今後のより良いプログラムの提供に向けて示唆を得ることを目的とする。

2. 全員留学プログラム STAYS

2.1. STAYS の歴史

本学科では、平成2年度より「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、学生は選択制で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。STAYSの目的は、留学先での英語学習やホームステイを通して、英語運用能力の一層の向上を図るとともに、北米の文化、社会、風俗、習慣等を理解することにより、国際感覚を養う、というものである。それまで学科所属学生（現在定員110名）のうち60名前後が毎年留学していた。STAYSでは学生は現地の家庭にホームステイをし、大学では他の留学生とは別に本学科用のカリキュラムが生まれ、授業は本学科の学生のみが一緒に受講していた（以後「カスタム授業」と呼ぶ）。基本的にSTAYSはこの体制で平成2年度から20年以上もの間続いた。加えてその間、本学科の所属教員が学生に帯同し現地に滞在するようになっており、滞在教員は現地スタッフと協力しながら学生の日常の諸問題に対応していた。また

学生の安全面を優先し、学生は私的旅行等の自由行動が制限されていた。その代わりに、現地大学が提供する本学科用のフィールドトリップ等に参加できるようになっていた。このような制度のおかげで、まだ半年間の留学が一般的でない昔は特に、学生が安心して留学できる環境を提供できていた。また、本学は女子大学ということもあり、保護者からもこの留学制度は一定の評価を得ていた。

しかしながら、冒頭で述べたように昨今の急速なグローバル化の中、大学教育を取り囲む環境も急変し、より高い語学力と国際性ならびに自律性と行動力を持った人材育成が急務となってきた。また、そのような教育をすること自体が大学のブランド化にもつながるようになってきた。したがって、本学でも平成 24 年度入学生から「全員留学」に制度を変更し、翌平成 25 年度に最初の全員留学の学生が CSUSB で研修を行った。しかしながら、1 学年全員（平成 25 年度は 113 名）が 1 カ所に留学したことで、良質なホームステイ先の確保が問題となった。また、学生はカスタム授業を他の留学生とは別に受講するという従来の仕組みのまま 113 名という大人数で行ったので、学生からは「日本と何ら変わらない」という不満の声が出始めた。

したがって、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。UCD での授業は、一部本学科専用の授業も設定されたが、基本的には現地の通常の英語コースを他の留学生と一緒にレベル別に分かれて受講するようにした（以後「レギュラー授業」と呼ぶ）。これは STAYS の長い歴史でも初めての試みであった。その結果、他の留学生と一緒に授業によって、学生の交友関係が広がり、非常に好評であったため、平成 27 年度は CSUSB でも UCD と同様にレギュラー授業をするように変更した。

このころ、CSUSB が所在する地域の治安が悪化してきたため、約 25 年間続いていた CSUSB での留学を取りやめ、代わりにピッツバーグ大学 (Pitt) とカナダのプリティッシュコロンビア大学 (UBC) が留学先として追加され、平成 28 年度以降では 3 大学での留学体制となっている。これら 3 大学では、短期間のカスタム授業を受講する例外期間もあるが、留学期間の大部分、学生は他の留学生と一緒にレギュラー授業を受講している。

2.2. 現在の STAYS とカリキュラム内での位置づけ

本学科に入学してから留学までの 1 年半は、本学でもおもに共通教育の授業や、学科の専門教育科目（英語能力育成のための授業や専門の英語学、英文学、異文化理解関連の授業）を学生は受講するようになるが、後者の専門教育科目の授業では、基本的に「英語による授業」の

ポリシーが採用されている。これはもちろん、学生の英語能力を育成するためでもあるが、2 年次後期の留学を念頭に置いた「慣らし」の役割も担っている。また、留学後の 3 年次では専門教育科目がより一層充実してくるが、ここでも専門的知識を豊かにするという本来の目的とともに、留学後の英語力の「維持」も目的としている（これらの留学前、留学、留学後の「英語による授業」の接続に関する現状分析の詳細については、山川・平本・松岡・三宅、2015 を参照）。すなわち本学科のカリキュラムは、留学を中心に据えて、その前後に英語力の向上を目的にした「英語による専門授業」を配置している。これは「全員留学」という前提が可能にしている仕組みであると言える。

STAYS では、現地の授業は 15 単位（平成 29 年度から 16 単位）を上限として本学の卒業単位に一括認定されるので、学生は 4 年間で卒業できるようになっている。現地での他の留学生と一緒に受講するレギュラーの授業は、英語のいわゆる 4 技能 (listening, speaking, reading, speaking) や文法・語彙の育成に関する授業が約週 20 時間ほど繰り返される。また、レギュラー終了後に行われるカスタム授業では、3 カ所の各キャンパスで特色のある内容をそれぞれ提供している。授業終了後は学生は基本的に自由であり、現地のサークル活動に参加したり、他の留学生と交流を深めたり、現地大学が提供する課外活動に参加したりしている。レギュラーとカスタムの授業を合わせると約 15 週間前後の授業期間がある。留学期間は実質約 20 週間となっているので、残りの期間はホストファミリーや友人と過ごすなど、学生の自由時間となっており、私的旅行も現在は可能になっている。

毎年 110 名前後の様々な英語能力を持った学生が、5 か月間海外留学するという制度を成立させ続けるためには、それ相応の指導内容と実施体制が必要となってくる。まず、指導内容としては、以下の通りとなっている。学生は本学科に入学後は、各種行事や機会があるごとに STAYS の情報が提供される。1 年次の冬に 3 つのキャンパスの希望調査が行われて留学先が決定される。2 年次前期に留学準備のための授業である「アメリカ文化演習」とオリエンテーションの授業が週 1 回ずつ合計週 2 コマ行われ、ここでは留学生活に密接に関係した英語表現や単語学習、北米文化や生活についてのリーディング教材の読解、ホームステイについての留意事項や一般的な留学手続きなどについて濃密な事前指導が行われる。加えて、前年度の留学体験者との情報交換会や留学までに 2 回開催される保護者対象の説明会ならびに現地大学の担当者の来学によるオリエンテーション等も開催される。留学中は、留学前に 7 名程度に分けていた学生グループごとに、月 1 回の頻度

で現地から日常生活やホームステイ、授業等の項目に分けてレポートを学科に送付するようにしている。その中で、学生の現地での学びや現地で遭遇する困難点について学科として把握することができる。そして、共通する問題点については、次年度のオリエンテーションで対応することができる。また、帰国後2週間後から1か月後には帰国オリエンテーションがあり、各種事後作業や留学後に学科が行うアンケートに学生は回答するようになっている。その後、学生は各自の好きなテーマで留学の「報告書」を英語で執筆し、上記の各グループ内の取りまとめる係を中心に1冊に製本して関係者に配布するようになっている。

実施の体制としては、以前は本学科の担当教員が中心となって行っていたが、制度規模の拡大とともに負担が増大してきたので、大学事務局内に専門の課が設置され、学内すべての留学プログラムの事務的手続きを主に担当するようになった。その一方で、英語力育成や現地での生活等に関する学生指導は、これまで通り本学科の担当教員が中心に担当する。ただし、全員留学になってからは、留学する当該学年のチューター2名を含めて複数の教員が毎年チームを組んで対応する仕組みになっている。

上述したように、STAYSは最初は希望者のみ対象のプログラムであったが、4年前から全員留学となり大幅に変更した。しかしながら、その実施・運営には多大な労力を要し、プログラム自体の評価や分析については、毎年行われてきた留学後のアンケートを関係者が読んで、気になる点については次年度以降に改良を加えていくというある意味非常に主観的で限定的なPDCAサイクルであった。そこで、全員留学後の過去4年間の留学後の学生アンケートを質的・量的に詳細に分析することによって、これまでのSTAYSの評価では得ることのできなかった新たな知見を得ることを目的にして調査を行った。

3. 調査の概要

3.1. 調査目的

本論では、本学科の2年生が後期に全員参加する留学プログラムSTAYSについて、主に過去4年間の留学後の学科アンケートを中心に多角的な側面から縦断的に質的・量的分析をして本留学プログラムの評価を行うことを目的とする。特に、①授業、②英語力の伸び、③ホームステイ、④留学で学んだこと、⑤留学中の問題、⑥今後のSTAYSへの要望、について、4年間の年度ごとや複数の留学先大学間でどのように異なるかを詳細に検討する。そして最終的に今後のより良いプログラムの提供に向けて示唆を得ることも目的とする。

3.2. 調査対象者

全員留学が始まった平成25年度から28年度までの4年間に留学した本学科学生を対象とした。各年度の留学人数と留学先別の内訳人数は、平成25年度(CSUSB 113名)、平成26年度(CSUSB 90名、UCD 36名)、平成27年度(CSUSB 81名、UCD 34名)、平成28年度(UCD 39名、Pitt 40名、UBC 29名)であった。

学生は帰国後のオリエンテーション時に、大学ポータルサイト上で回答できるアンケートを通して回答した。留学者数のうち回答人数と回答率は、平成25年度から28年度まで順に、113人(100%)、125名(約99%)、114名(約99%)、104名(約96%)であった。

3.3. 調査項目と分析方法

アンケートの質問項目であるが、もともと複数年の調査と比較する目的で作成されていたわけではなく、その年度ごとに本学科が知りたい情報を収集する目的で毎年構成されてきた。主な項目は、個々の授業ごとの感想、課外活動、ホームステイ、大学の施設や教員・スタッフ、生活全般(通学、余暇、費用、携帯電話、旅行、安全、健康、問題など)、プログラム全般についての項目を5段階評価ならびに自由記述で回答してもらった。年度によって項目数は異なり、平成25年度はCSUSB 82項目、平成26年度はCSUSB 95項目、UCD 81項目、平成27年度はCSUSB 48項目、UCD 52項目、平成28年度はUCD 70項目、Pitt 61項目、UBC 61項目であった。

5段階で評価された項目については、その平均値を算出した。また、自由記述については、質的に特筆すべきコメントに注目して引用した。また、自由記述のデータは、各年度そして各留学先大学別にタグ付けをして単一のファイルにし、計量テキスト分析用のソフトであるKH Coder(Ver. 2.00f)を用いて、対応分析と多次元尺度構成法などのテキスト分析を行った(ソフトウェアの詳細については、例えば、樋口(2014)を参照)。

4. 調査結果・考察

本章では、過去4年間の学科アンケートの結果の分析結果について、①授業、②英語力の伸び、③ホームステイ、④留学で学んだこと、⑤留学中の問題、⑥今後のSTAYSへの要望、の6つに分けて、以下4.1.~4.6.でそれぞれ報告する。

4.1. 授業

第2章で述べたように、留学先大学で学生は現地の学生と共に、レギュラー授業を受講する。しかしながら、これ

は平成 26 年度の UCD の時から始まったものであり、初年度の平成 25 年度（留学先は CSUSB のみ）は、授業も本学科の学生用のカスタム授業のみであった（平成 27 年度は CSUSB でもレギュラー授業が行われた）。ただし、レギュラー授業に加えて、どの留学先大学でも少しではあるがカスタム授業も行われた。

レギュラー授業とカスタム授業全般についての学生による 5 段階評価の平均点を表すと、CSUSB では、カスタム授業の評価は、H25 (3.7)、H26 (4.2)、H27 (3.3) で、レギュラー授業が H27 (4.0) であった。UCD ではカスタム授業は H26 (3.3)、H27 (3.3)、H28 (3.7) で、レギュラー授業が H26 (4.7)、H27 (4.7)、H28 (4.5) であった。Pitt では、カスタム授業は H28 (3.3) で、レギュラー授業が H28 (4.4) であった。UBC では、カスタム授業は H28 (3.3) で、レギュラー授業が H28 (4.4) であった。

一見して分かるように、レギュラー授業とカスタム授業の両方が行われた年度と大学（H26: UCD、H27: CSUSB、UCD、H28: UCD、Pitt、UBC）の場合、どれもレギュラー授業の評価の方が高くなっている。ただし、同じ年度の異なる留学先大学間で、レギュラー授業同士またはカスタム授業同士の平均点を比較すると、それほど差は見られない。

次に、授業全般について学生の自由記述の内容を見ていく。レギュラー授業に関して多く見られたコメントとしては、「自分に合ったレベルの授業なのでわかりやすい」「他国からの留学生と一緒に授業なので良かった」「もっとレギュラー授業を受けたい」があった。レギュラー授業では、最初のプレイスメントテストで、学生を 7 段階前後のレベルに分けて授業を行うので、自分の英語能力に合った授業を受講することができるかと学生は感じているようである。また、各クラスに同じ言語を母語とする留学生が集まらないように配慮されるので、他国からの留学生と友人になる機会が多くなり、これも学生には好評であったようである。平成 2 年から始まった STAYS では、20 年以上もの間、本学科専用の授業、すなわちカスタム授業であったので、レギュラーの授業の効果というのは本学科の教員にとっても驚きであった。一方、カスタム授業に関しては、「日本人ばかりの授業に意義を感じない」「授業実時間数が少ない」というものがあった。これらの意見（特に後者）は、レギュラー授業とカスタム授業が混在する年度と場所（H25 と H26 の CSUSB 以外）で見られた意見であった。本来ならレギュラー授業がある場合、カスタムの授業はなくてもよいのであるが、留学費用を極力削減する中で、単位読み替えの時間数の確保のために採られた措置であった。

図 1 は、アンケートの授業全般に関する自由記述のテキ

ストを用いて、各年度の各留学先別に対応分析を行った結果である。

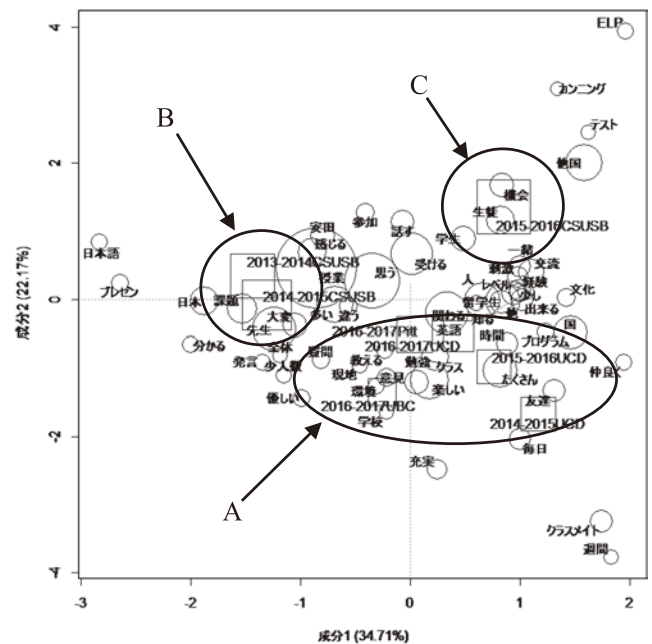


図 1 授業全般に関する各年度・各留学先の特徴

図 1 で特質すべきことは 2 点ある。まず、矢印 A で示してある楕円の範囲、すなわち図の原点の主に右下の部分に、H26、H27、H28 の UCD と H28 の Pitt と UBC がプロットされており（図中では四角で表記されている）、これらのコメントの記入内容が類似していることを示している。これらはすべてレギュラー授業とカスタム授業が混在している留学先である。これらの年度・留学先付近に布置されている特徴語（図中では円で表記されている）を見てみると、「留学生」「楽しい」「関わる」「友達」「国」などがあり、やはり他の留学生との授業がコメントの主要な内容になっていることがわかる。

一方、20 年以上カスタム授業のみを展開してきた CSUSB での全員留学の初年度と 2 年目が図 1 の B の部分にプロットされている。この 2 か年は CSUSB ではまだカスタムの授業しか展開されていない。この付近に布置された語は、「安田」「先生」「課題」「大変」などがあり、「先生」と「安田の他の学生」との関係性が主要な特徴語となっている。一方、レギュラー授業を取り入れた H27 の CSUSB のコメントは図 1 の C の部分にプロットされており、特徴語も「学生・生徒」「機会」「他国」「刺激」「交流」などが見られ、それまでの 2 か年とはかなり異なる内容になっていることがわかる。

以上の結果から、授業においては他の留学生と同じ授業を受けることの影響が明確に存在することがわかり、それが授業評価にも反映していると考えられる。

4.2. 英語力の伸び

前節では授業全般について考察してきたが、ここでは学生の英語力の伸長について見てみる。本学科の学生は留学前と留学後には英語力を測定するために TOEIC® を受験している。TOEIC® は 10~990 点の得点幅のあるテストで、リスニング (100 問 45 分) とリーディング (100 問 75 分) の 2 つのセクションから成るテストである。

表 1 留学前後の TOEIC® 得点の伸び (単位: 点)

	H25	H26	H27	H28
リスニング	14.4	43.0	54.0	37.9
リーディング	50.8	15.0	17.3	28.7
合計得点	61.9	58.0	70.1	67.2

表 1 から分かるように、本学科の学生の場合、留学前後で TOEIC® の得点の伸びは 60~70 点となっている。リスニングとリーディングを比較すると、リスニングの伸長の方が大きいことがわかる。学生は基本的に大学の授業とホームステイの生活を続けるので、話す英語のインプットの方が必然的に多くなり、リーディング能力よりもリスニング能力の方が伸びることは想像に難くない。

4.3. ホームステイ

次にホームステイについて見ていく。学生は現地のアメリカ人・カナダ人の家庭にホームステイをして 5 か月間を過ごす (平成 28 年度の場合)。また場合によっては、一時期または 5 か月間ずっと他国からの留学生とダブル (またはトリプル) ステイになることもある。ただし、CSUSB では、平成 2 年度の開始当初から本学科の学生同士のダブルステイが行われており、全学生数の約半数がダブルステイであった。

ホームステイの評価 (5 段階) の平均値は、平成 25 年度から 27 年度までの CSUSB が順に、3.9、4.0、4.3 であった。平成 26 年度と 27 年度の UCD が 4.0、4.3 であった。平成 28 年度の UCD、Pitt、UBC は事後アンケートにおいて全般的なホームステイの評価を行う項目が欠落していたために欠損値扱いとしている。このことから、年度が進むにつれてホームステイの全般的な評価は上がっており、CSUSB と UCD 間での差はないことがわかる。

次に、ホームステイ全般について学生の自由記述の内容を見ていく。「満足していること」としては、「ホストの人柄 (優しい、気遣いがある、など)」「ホストとの日常体験 (外出、旅行) があった」「食事が美味しかった」「自分 (や自分の英語) を受容してくれた」「異文化体験ができた」がよく見られた。一方、「不満だったこと」については、

「ホストによって差があった (食事、学生との関わり方、家事をきちんとしている度合い、など)」「すぐに機嫌が悪くなる」「時間にルーズ」「ビジネスライクな付き合い方だった」「学生の前で英語以外の言語を家族間で使用していた」などがよく見られた。満足と不満足のものにも「食事」という要素が入っているのは興味深い。人間の基本的欲求の一つである「食」のあり方は外国生活で急変する。それは、適応を求められるストレスフルな体験であるので、食への満足度はホームステイの評価に大きく影響を与えていると考えることができる。

学生によるこの自由記述の特徴は、視覚的な量的分析でも確認することができる。例えば、図 2 は CSUSB の 3 か年分のアンケートにおける「ホームステイで良かったこと」に関する自由記述のテキストを用いて、多次元尺度構成法で分析を行った結果である。分析時のクラスター数はデフォルトの 7 にしたので、図 2 では 7 つの色に分けられたバブルで特徴語がプロットされている。

図 2 の A~D の範囲内にプロットされている特徴語は、A~C 内においては異なる 2 種類の近接するクラスターにまたがっているが、A~D はそれぞれ「異文化体験」「ホストとの会話・英語使用」「共に過ごす時間」「食事」を表していると解釈できる。すなわち、これらの概念を表す特徴語が近い場所 (同じ文内) において高い頻度で用いられている傾向があったと言える。

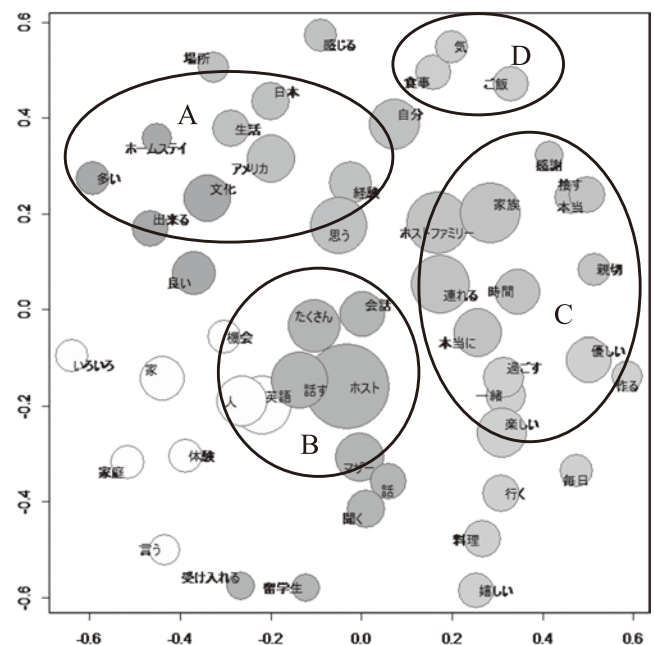


図 2 ホームステイで満足したこと (CSUSB: H25-H27)

最後に、ホームステイの形態とホームステイの場所は、ホームステイの満足度に影響を与えるかについて見てみる。まず、ホームステイの形態とホームステイの満足度の関係

について見てみる。CSUSB では学生はシングルステイまたは本学科の他の学生と同じステイ先のダブルステイのどちらかの形態であった。過去の経験から言うと、シングルステイを好む学生はどちらかという独立心が強く、ダブルステイを好む学生は特に最初の留学の段階に不安を持っており、本学科の他の学生との協力や依存をしながら過ごしたいと考える学生が多い傾向にある。一般的に、シングルステイを好む学生の方が多い。もちろん年度ごとのホストファミリーの供給数によっては、シングルステイ希望の学生がダブルステイに移されることもある。その場合に備えて、学生は希望するハウスメイトの他の学生をあらかじめ選択してある。

CSUSB のホームステイの種類 (シングルステイとダブルステイ) を独立変数に、ホームステイの満足度を従属変数にして、1 要因 2 水準の分散分析 (被験者間計画) を、平成 25 年度、26 年度、27 年度でそれぞれ行った。使用した統計ソフトは、分散分析には ANOVA 4 on the Web (2002 年度版) を使用し、効果量 (f) の算出には G*Power (Ver. 3.1.9.2) を使用した。

その結果、平成 25 年度は有意差がなかった ($F(1, 111) = .01, p = .77, f = .03$)。同様に平成 26 年度と 27 年度も有意差はなかった (それぞれ、 $F(1, 88) = 1.96, p = .16, f = .16$ と $F(1, 78) = 3.53, p = .06, f = .23$)。したがって、留学前の学生のシングルステイへの希望の多さにもかかわらず、留学後の満足度には統計的には差がないことがわかる。

次に、ホームステイの場所とホームステイの満足度の関係について見てみる。UCD では学生は、大学が位置し、通学時間の短い (自転車片道 10~20 分程度) Davis にホームステイするか、または自転車とバスを組み合わせ片道約 1 時間程度かかる Woodland にホームステイするかのどちらかになる。Woodland の場合、バスの本数の関係から、授業終了後は早めにホスト宅に戻る必要があり、自由時間がある程度制限されるというデメリットがある。留学前の学生の希望は当然 Davis 滞在の方が多いが、ホームステイ外部業者によるホストファミリーの供給数の関係から、実際の比率は例年半々になっている。

上記のホームステイの形態の分析と同様に、UCD のホームステイの場所 (Davis と Woodland) を独立変数に、ホームステイの満足度を従属変数にして、1 要因 2 水準の分散分析 (被験者間計画) を、平成 26 年度、27 年度、28 年度で、同様の統計ソフトを用いてそれぞれ行った。その結果、いずれの年度も有意差は見られなかった (平成 26 年度は、 $F(1, 34) = 1.90, p = .18, f = .25$ 、平成 27 年度は、 $F(1, 31) = .59, p = .45, f = .14$ 、平成 28 年度は、 $F(1, 37) = .68, p = .42, f = .14$ であった)。したがって、留学前の学生の Davis での滞在の希望の多さにもかかわらず、

留学後の満足度にはホームステイの場所は統計的には差がないことがわかる。

4.4. 留学で学んだこと

本節では、学生アンケートの自由記述の部分 (すべての大学のすべての年度) から、学生が留学中に学んだことについて見ると、主に①英語力、②ホームステイ、③生活、に関する気づきが多かった。①の英語力では、「リスニング力が向上した」「会話に反応する瞬発力がついた」「生きた英語に毎日触れることができた」「英語の多様性に触れることができた」などが多かった。②のホームステイでは、「ホストとの生活で忍耐力がついた」「異文化を体験することができた」があった。③の生活では、「他の本学学生との関係が深まった」「自分で考えて行動する力が付いた」「視野が広まった」「自己主張力がついた」「多くの他国からの留学生と友人になった」が目立った。

次に、同様の点について対応分析の結果でさらに詳しく検討してみる。図 3 はアンケートの自由記述のデータに対応分析で分析したものである。図 3 でまず特徴的なことは、CSUSB での最初の 2 年と他大学について、それぞれ A と C の楕円が示しているように、図の異なる象限にプロットされていることである。全員留学が始まった最初の 2 年の CSUSB では、他の留学生とは一緒に授業は受けずに、本学科の学生のみのカスタム授業であった。したがって、CSUSB の学生にとっては、ホストファミリーが交流を持つことができる主要な現地のアメリカ人ということになる。その結果、A では「ホスト」「ホームステイ」「家族」「一

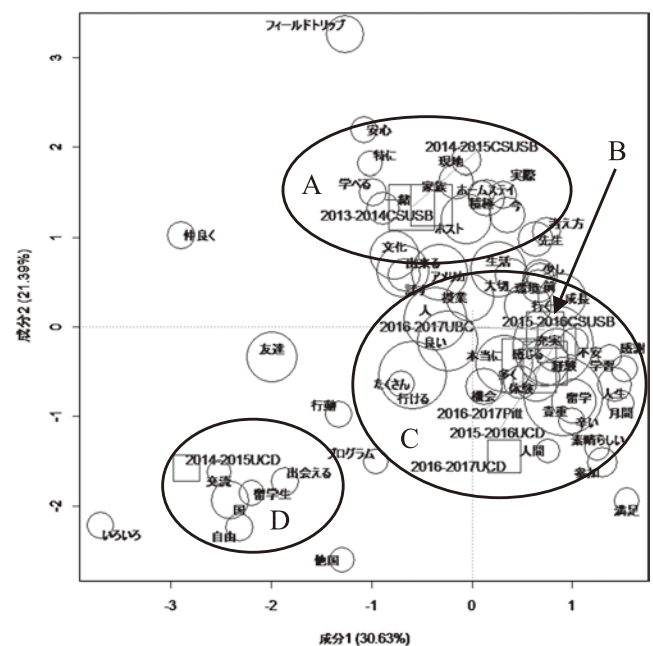


図 3 留学で学んだこと (各年度・各留学先別の特徴語)

緒」というような特徴語が見られる。一方、Cではホームステイというよりも、「留学」「経験」「充実」「辛い」「不安」「機会」というような留学についてのより一般的な体験や感想を表す特徴語が観察される。興味深いのは、3年目のCSUSBでは当時のもう一つの留学先であるUCDのようにレギュラー授業も取り入れた。その影響かどうかは不明であるが、この年度のCSUSBは図3の矢印Bが示しているようにC内にプロットされている。あと、もう一点興味深い点としては、初年度のUCDがプロットされている個所のDである。ここでの特徴語としては、「留学生」「交流」「自由」である。この年度のUCDが始まるまでは、20年以上CSUSBのみでカスタム授業が行われていた。初めてUCDでレギュラーの授業を学生は体験することになり、行動の自由もCSUSBよりも広がった。このインパクトがアンケートのコメントにも強く反映されていると推測される。

4.5. 留学中の問題

本節では、学生アンケートの自由記述の部分（ただしこの項目は、特に記述量の多かったCSUSBの最初の2年（H25とH26）ならびにUCDの初年度（H26）のみが考察対象となっている）から、学生が感じた留学中の問題について見ると、主に①英語力、②ホームステイ、③留学先大学、に関するコメントが多かった。①の英語力では、「自分の英語力の低さ（語彙、発音）」「英語使用への積極性の低さ」「会話の継続能力の低さ」についてのコメントが目立った。②のホームステイでは、「ダブルステイの場合のハウスメイトとの人間関係」「一部のホストファミリーの質の低さ」「ホストへの気遣いによる疲労」「ホストの作る食事の偏り」「ホストとの問題に対する現地スタッフ対応への不満」があった。③の留学先大学では、「日本人が多い」「意識の低い他の学生の存在」「本学科の他の本学科の学生との日本語使用」「現地学生との交流の少なさ（H25とH26のCSUSBのみに該当）」「自由行動の範囲の狭さ」が多かった。

3.2. で述べたように、CSUSBでは、初年度は113名の学生が留学したが、2年目はUCDでもSTAYSが開始となり、36名がUCDに留学してCSUSBの学生数は減少したが、それでも90名がカスタム授業の環境で留学した。このことから、周囲に日本人学生がたくさんいることについては、学生は帰国後も問題とみなしている。

4.6. 今後のSTAYSへの要望

最後に、帰国後のアンケートの自由記述（すべての年度・留学先大学）から、学生が今後のSTAYSの改善のために何を望んでいるかについて考察する。これはある意

味、前節で述べた「問題」の裏返しの内容になっていると考えることができる。①英語学習・授業、②ホームステイ、③生活、④オリエンテーション、に関するコメントが多かった。①の英語学習・授業については、「単語や日常表現の学習を事前指導でより充実させる」「カスタム授業を量的・質的に充実させる」が多かった。②のホームステイについては、「どこからが苦情を言う範囲なのか明確にする」「ホストファミリーの採用基準を明確にする」「通学時間をもっと均等にする」があった。③の生活については、「現地学生や留学生との交流の機会を増やす」「自由行動の範囲を広げる」「冬の休暇期間が長いので授業をもっと入れる」があり、④のオリエンテーションについては、「先輩の体験談の機会をもっと増やす」が見られた。

図4は、すべての年度と留学先大学のアンケートの自由記述のデータを対応分析で分析したものである。ここでも特徴的なのは、図3と同じように、CSUSB（BとC）と他大学（A）が異なる位置にプロットされているということである。加えて、CSUSBの初年度（B）は、その後の2年（C）とは異なる事象にプロットされている。Bの周辺を見てみると、「ホスト」「ホストファミリー」などの特徴語が見られる。上述したように、初年度の平成25年度は113名すべての学生がCSUSBに留学したので、4.3. でも見たように、この年度のホームステイ満足度は他の年度と比較してやや低かった。よって、平成25年度の要望として、「ホストファミリー」に関するコメントが多かったと推測できる。一方、次年度からはUCDも加わり2大学体制となった。その結果、要望の特徴語としては、「ホームステイ関係」か

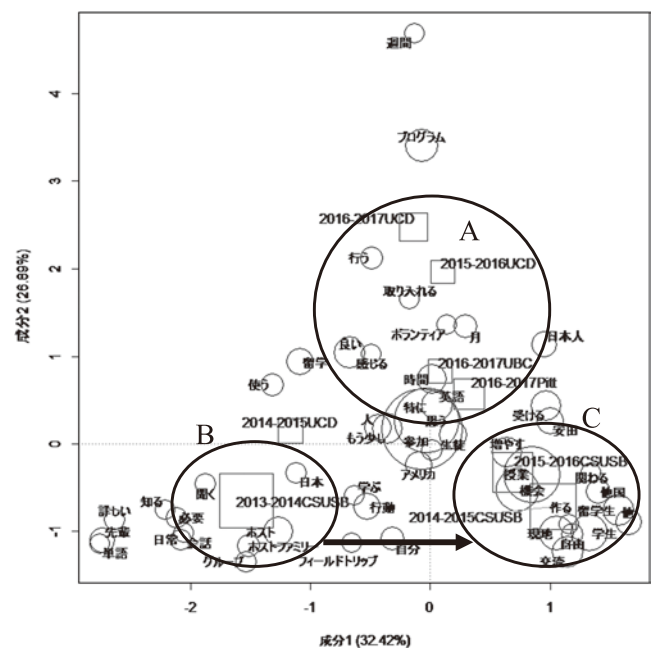


図4 今後のSTAYSへの要望（すべての年度・大学）

ら、「授業」「他国」「留学生」「機会」「増やす」「交流」などの「授業や大学関係」に関するコメントが今後は多くなっている。この現象はCSUSBでの3年間のコメントの推移のみであるが、このことからホームステイが留学生活において、まず基礎となる重要な要素であるということが窺い知れる。一方、他の年度の他の留学先大学に関しては、一般化できる特徴語との関連は見られなかった。

過去においては、留学は学力的、経済的に恵まれた一部の選ばれた者のみが参加できる特別な学修機会であったが、近年の留学の大衆化に伴い、送り出す教育機関も様々な事前指導や留学中のサポートが必要になってきている(山川ほか, 2015; 山川, 2016)。上記①や②や③のそれぞれ1点目や④については、本来各自が自分で対処すべき問題であるが、入学後から随時行われるオリエンテーションや2年次前期に行われる事前授業で手厚く指導するためか、どうしても大学側に求める部分が多くなってきているという現実がある。

もちろん、①の2点目や③の3点目のプログラムの内容や構成については、もっともな意見であると考えられる。ただし、これらについてはすべて限られた予算や費用の範囲内で最大限の努力をした結果であるので、これ以上の授業の増加は望めない。ここに「全員留学」という制度的制約が存在する。以前のSTAYSのように、希望者のみの留学の場合、もともと経済的に参加する余裕がなければ参加できなかった。しかし、全員留学となると、大学側もかなりの財政的支援をしないと全員が参加するという前提が困難になるので、全員留学への制度変更後はかなりの財政的支援を行っている。本論の冒頭でも述べたように、本学科でも「全員留学」が大学のブランディングの重要な一要素になっているので、学生への財政的支援ならびにそれに伴うプログラムの予算的制約のバランスを取っていく必要が常にあるのである。

また、②の2点目についても、留学プログラムを運営する教育機関の関係者間であれば深いレベルでの共通認識や共感が得られると考えられるが、ホームステイが一番頭を悩ませる問題となっている。4.3.でも考察したように、ホームステイの満足度は形態や場所に関係がなかった。すなわち、ホストファミリーとの人間関係がうまくいくと満足度は高くなり、それが留学の満足度にもつながっていくのである。STAYSのような英語力向上・文化学習型の留学プログラムの場合、ホームステイの成否がプログラム全体の成否のカギを握ると言っても過言ではない。学生からの報告を見ていると、確かにホストファミリーとしての条件を十分に満たしていなかったり、学生が劣悪な環境におかれる場合もあったりする。その一方で、単に学生の留学前の過剰な期待により、現実

との折り合いが付けられないのを環境のせいにしたたり、自分から積極的に問題解決に向かわずに日本の保護者を含めなど周囲の人間を不要に関わらせて問題をさらに大きくするケースもある。

5. 結論—今後のより良いプログラムのための課題—

本論では、留学後の学生アンケートについて、従来行ってきた読解による主観的な分析ではなく、質的・量的分析を融合させて、より正確な留学プログラムの評価を試みてきた。本章では、前章の結果と考察に基づきながら、5.1.で今後のSTAYSの改善のための議論を行い、次に5.2.で本プログラムが他大学の他のプログラムに提供できる示唆について述べ、最後に5.3.で本調査を研究としてさらに発展させていく際の課題について述べる。

5.1. STAYSの今後の改善点

英語力の向上については、現在はTOEIC®でその伸長を測っている。リスニングの伸びは顕著にみられるが、一方でリーディングの伸びはやや物足りない。現地ではどうしても話し言葉の学習に重きが置かれるためである。ただ、5か月間という短くそして貴重な留学期間中に、どこまで書き言葉の勉強をする必要があるのかというジレンマも同時に感じる。一つの解決策としては、約1カ月弱も授業のない冬休み期間にリーディングに集中的に取り組ませることが考えられる。これについては、単に学生に課題等を与えるのではなく、学生が自主的に取り組むことのできるプロジェクト課題と絡めて、リーディング活動が不可避な内容にしていくことが考えられる。そして、その成果を現地の授業と関係した機会を設けて発表させたりすることが考えられる。

また、学生の英語力の伸長という面での留学の成果を測定する際に、TOEIC®という物差し1つのみで行って良いのか再考する必要がある。学生によっては、発音が向上した者、会話のストラテジーが向上した者、初対面の人間と英語でコミュニケーションするスキルを磨いた者、相手の文化に応じた対応ができるようになった者というように、伸長した英語力の側面は様々なはずである。学生の多様な側面の英語力(そして異文化間能力)の伸びを多角的に評価する理論と方法を研究する必要がある。

加えて、当該プログラムの成績はもちろん、語学力以外のアウトカムなど他の指標も考えられる。これらの測定には、ポートフォリオを用いたり、事後発表会をルーブリックで評価したりといったパフォーマンス評価も有効な方法であろう。

次にホームステイについてである。4.6.で述べたように、ホームステイの成否は学生の留学に対する満足度と成功率に大きな影響を与える。留学先大学の授業であれば、多く

の学生が同じ条件で受講し、その内容も事前に知ることができて、予測できない問題が生じることはまずない。しかしながら、ホームステイに関しては、学生一人一人が異なるホストファミリーと共に約半年を過ごす。ある学生にとって良いホストファミリーが他の学生にとっても同様である保証はない。究極のところ、人間同士の相性の部分も存在する。したがって、この問題は、留学に関わる教育機関の関係者にとって永遠の課題であるかもしれない。その中で、取ることができる対応策としては、学生の異文化間能力の育成である。留学前の授業で、カルチャーショックや異文化間の衝突の事例、加えてそれらの対応方法の一つとして D.I.E. メソッド（詳細は例えば、八代・荒木・樋口・山本・ヨミサロフ, 2001; 八代・世良, 2010; 原沢, 2013 など）について講義や演習形式で具体的かつ体験的に扱う必要があるであろう。

5.2. 他の留学プログラムへの示唆

STAYS は 25 年以上の長い歴史があり、学科としての経験値が事前指導や事後指導のみならず留学中のサポートにも反映され、それが学生や保護者に安心感を与え、学科としてのブランド力につながっている。このような形でのプログラムの組織化は、留学がカリキュラムの一部を構成する要素である以上の大学の経営上の強みになっている。このことはある意味当然かもしれないが、留学運営の関係者はすべて共有してよい認識であろう。その一方で、4.6. でも述べたように、学生は留学運営側である大学に依存してくる傾向があるし、また大学側も「指導」の名のもとに過度な手厚さを提供してしまうときもある。ホームステイの問題に対しても、学生が自律的にかつ冷静に問題解決できるように学生を育成することが必要となる。ただこれは、留学前の授業やオリエンテーションでの仕事だけではなく、学生の面倒をどこまでどのように見るかという大学の確固としたポリシーの策定、ならびに教員間での正確な共有、そして学生への普段からの周知徹底、をセットで行う必要がある。

次に授業に関する示唆である。他国からの留学生と同じ授業（レギュラー授業）を受けるインパクトはかなり大きいことが STAYS 開始後 20 年以上経って初めて判明した。近年は多くの大学がレギュラー授業の形態を採用していると考えられるが、もし未試行の場合は、単位読み替え等の手続きを柔軟にしながら是非取り入れるべきである。また、他国からの留学生や現地の学生との交流は、既に留学先大学の授業後の課外活動として設定されていることが多い。しかしながら、これらへの参加を促すだけでなく、学生が自主的に参加できる範囲以外での現地学生との交流の仕組みをプログラム内に考えるのもよいであろう。例え

ば、STAYS では、授業の一環として、現地学生へのインタビューをしてからのレポート執筆や、現地大学の学生による自治運営組織との交流を組み込んでいる。

次に、ホームステイに関する示唆であるが、4.3. で見たように、シングルステイであってもダブルステイであっても（事前にシングルステイを希望していたが結果的にダブルステイになった場合でも）、そして、大学までの地理的距離の長短にかかわらず、ホームステイの満足度に統計的な差は見られなかった。このことから、究極的にはホームステイの満足度は、ホストファミリーと学生との相性や個人的関係で決定されると言える。5.1. で述べたように、異文化間で生じる問題に対する対処法についての指導が重要なのはもちろんであるが、留学実施大学はホームステイの問題が生じた際の現地大学での窓口担当者と事前の打ち合わせをしっかりと行うことが重要である。相談窓口はどこにあるのか、担当者はだれか、どのようなプロセスで問題が解決されるのか、そして解決されるべきなのかについて、学生も含めて明確に事前に情報共有しておくことが非常に重要である。

最後に、プログラムの PDCA サイクルについての示唆を述べる。上述したように、STAYS はプログラムの運営自体に相当の労力が必要であったので、留学後の学生アンケートを担当者が毎年読んで主観的な理解をし、次年度も同じようなアンケートを使うという PDCA の形式で過去ずっと続けてきた。しかし、このような毎年同じ項目を用いて行うアンケートでは、少なくとも平均点等の数値の点では、毎年同じような結果しか出ないことが多い。逆に毎年項目を変更していると、経年比較が困難となる。したがって、毎年極力同じ質問項目を用いてプログラムの「質的安定性」を確認するアンケートと、プログラムの「積極的改良」を志向するアンケート（ピンポイントで行う調査）を分けて考えることが必要であろう。例えば、山川ほか（2015）では本学科で留学前後の英語で行う専門教育科目が、留学での学びとどのように機能的に接続されているかについて、例年の留学後のアンケートとは別のアンケートで調査を行った。その結果、留学先での改良点というよりも、本学科の授業についての改良点が新たに浮かび上がってきた。

5.3. 本研究の研究面での課題

今回は学生の留学後のアンケートについて、類型化の手法を用いて分析し、その特徴を可視化してきた。今後は、分析方法を多角的にして項目間の関連についての分析を行う必要がある。例えば、英語力の指標で用いた TOEIC[®] は、学生の異文化間能力とどのような関係にあるのか、またそれはホームステイ満足度とどのように関連しているのか、などである。

また、今回のアンケート分析で気づいたこととして、学生の自由記述の内容が「浅い」傾向があるということである。もちろん帰国後のオリエンテーションの限られた時間内で多くの項目に回答する必要があるので、すべての項目に詳細に回答することは困難である。しかし、学生がじっくりと自分の経験に向き合い、それを正確に外化できるようにする「振り返りの方法に関する指導」というものも今後研究する必要があると思われる。

注

¹ 本論文は、平成 29 年 3 月 20 日 (月) に京都大学吉田キャンパスで開催された「第 23 回大学教育研究フォーラム」での口頭発表「学科全員留学プログラムの評価」を基に加筆・修正したものである。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP15K12925 の助成を受けたものである。

引用文献

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) (2017 年 8 月 27 日)

原沢伊都夫 (2013). 『異文化理解入門』 研究社.
樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析』 ナカニシヤ出版.
本名信行・竹下裕子・三宅ひろ子・間瀬幸夫 (編) (2012). 『企業・大学はグローバル人材をどう育てるか』 アスク出版.
西山教行・平畑奈美 (編) (2014). 『グローバル人材再考』 くろしお出版.
徳永 保・舂井圭子 (2011). 『グローバル人材育成のための大学評価指標』 協同出版.
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.
山川健一 (2016). 「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—」『留学交流』 68, 1-12.
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』 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』 三修社.
横田雅弘・小林 明 (編) (2013). 『大学の国際化と日本人学生の国際志向性』 学文社.

A Qualitative and Quantitative Study of the Impacts of a Study-Abroad Program: Pursuing Ways to Improve the Program

Kenichi Yamakawa

(Department of English Language and Literature, Yasuda Women's University)

The rapid spread of globalization has become an inescapable issue educational institutions must urgently address. To this end, many institutions of higher education have undertaken various measures, including offering more university courses in English and increasing the number of study-abroad, double-degree, joint-degree, and student-exchange programs. Particularly, the number of university students joining study-abroad programs offered by their universities has been increasing. Therefore, periodically checking the educational effects of such programs will be worthwhile. The purpose of the present study is to evaluate a five-month study-abroad program of a university by adopting qualitative and quantitative approaches, and to provide perspectives for its future improvement. The data were based on questionnaires administered to over 450 students who participated in the program in 2013 to 2016 upon their return to Japan after completing the study-abroad program at universities in the US and Canada. Multiple aspects of the program, such as types of classes, extracurricular activities, homestay experiences, and program contents, were analyzed. The results showed some similarities and differences in the responses of the students, who studied at different campuses and had different homestay settings. Encounters with other international students in class and the establishment of a good personal relationship with a host family in particular seem to greatly impact students' broader impression of their study-abroad experiences. The implications of the study include various ways to improve students' English proficiency, program contents, and program management, as well as areas for further research.

Keywords: Study abroad program, Program evaluation, Qualitative and quantitative approaches, Questionnaire, University