doi：10. 20776/S13482084-72-P305
千葉大学教育学部研究紀要　第72巻　305～321頁（2024）

国際交流事業と海外留学について
―３人の留学体験の語りから―

大槻有佳子[1)]・谷茉利子[2)]・中島貴子[3)]・本田勝久[4)]*
[1)]ニューヨーク州立大学バッファロー校
[2)]京都大学大学院文学研究科
[3)]東京都立目黒高等学校
[4)]千葉大学・教育学部

International Exchange Programs and Overseas Study:
From the Narratives of Three Persons' Study Abroad Experiences

OTSUKI Yukako[1)], TANI Mariko[2)], NAKASHIMA Takako[3)] and HONDA Katsuhisa[4)]*
[1)]University at Buffalo, The State University of New York
[2)]Graduate School of Letters, Kyoto University
[3)]Tokyo Metropolitan Meguro High School
[4)]Faculty of Education, Chiba University, Japan

本稿は，３人の学生の留学経験に関するナラティブ（語り）を元に，教員を目指す学生の留学等国際交流の機会について考えることを目的としている。具体的には，カナダのアルバータ大学へ交換留学をした学生の英語学習者としての成長の語り，アメリカのエルマイラ大学大学院へ私費留学をした学生の留学生活と大学院でのリテラシー指導法関連の授業についての語り，そして，国内の大学院（英語教育専攻）修了後，ニューヨーク州立大学の修士及び博士課程に私費留学をした学生のそれぞれの課程での修了までの道のりを紹介する。これにより，教員を目指す学生がどのような想いで留学することを決めたのか，留学前，留学中，そして留学後に考えたこと，気づきや学び等の語りを通して，今後の留学等国際交流の機会がより充実したものになる様，惟ることとする。

キーワード：国際交流事業（International Exchange Programs），海外留学（Overseas Study），
留学体験（Study Abroad Experiences）

１．はじめに

1.1　アメリカで勉強する留学生の数

世界的に見て，留学生の数は増加傾向にある。図１は，世界の留学生受け入れ先トップ国であるアメリカに留学する学生の年度による推移を示したものである。2019年度と2020年度は世界的なパンデミックにより数が急激に減少しているが，2021年度と2022年度からはまた増加に転じている。Institute of International Education, Inc.（2023a）によると，2021年度と2022年度にはおよそ200の国や地域から，94万人がアメリカの高等教育機関で学んでいる。

1.2　日本からの留学生の数

世界的にはアメリカに留学する留学生の数は増加している一方，アメリカに留学する日本人学生数は，世界の動向とは逆行している。図２は，1949年から2019年までのアメリカに留学する日本人留学生の数を示したものである（1949年から1988年までは５年毎，1988年から2019年までは毎年のデータ）。これを見ると，1984年以降急激に留学生の数は増加し，1990年代は安定して多くの留学

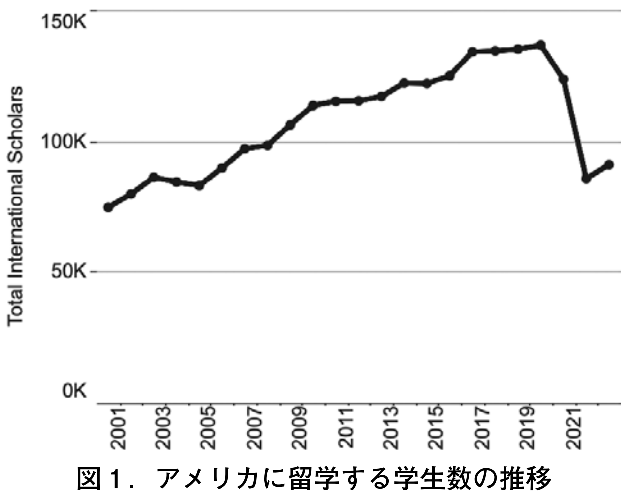
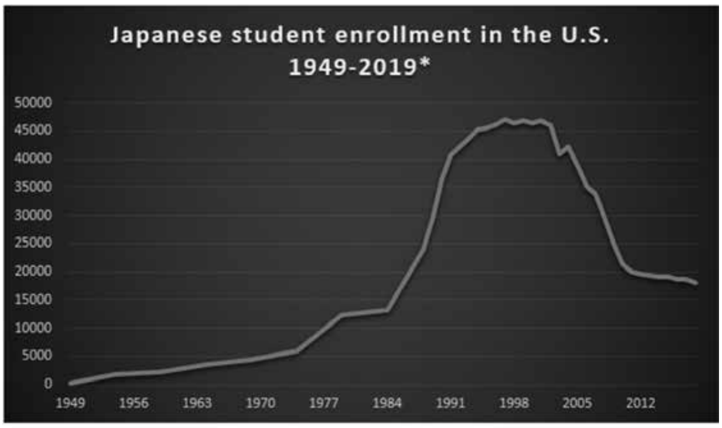


図１．アメリカに留学する学生数の推移

Source: Institute of International Education, Inc. (2023a). Open Doors® https://opendoorsdata.org/data/international-scholars/international-scholars-trends/

生を日本はアメリカに送りこんでいたようだが，2000年代に入ると状況は一変，減少に転じている。実際，1990年代半ばは，アメリカに留学する留学生の出身国として日本はトップだったようだ（Todd, 1997）。しかし，2000年と比較し2019年には日本からの留学生数は38％も減少

*連絡先著者：本田勝久　k-honda@faculty.chiba-u.jp



* 2018-19 academic year
Source: Open Doors (data from 1949 to 1988 are included at five-year intervals, 1988 to 2019 are yearly)

図２．日本から留学する学生数の推移

Source: Dye, D. (May 14, 2020). Japan matters for America matters for Japan. *East-West Center*. https://asiamattersforamerica.org/articles/japanese-students-face-barriers-to-study-in-the-united-states

（注）原典はInstitute of International Education, Inc. によるOpen Doorsのデータ

	2020/21	2021/22	% of total	% change
WORLD TOTAL	**914,095**	**948,519**	**100.0**	**3.8**
China	317,299	290,086	30.6	-8.6
India	167,582	199,182	21.0	18.9
South Korea	39,491	40,755	4.3	3.2
Canada	25,143	27,013	2.8	7.4
Vietnam	21,631	20,713	2.2	-4.2
Taiwan	19,673	20,487	2.2	4.1
Saudi Arabia	21,933	18,206	1.9	-17.0
Brazil	14,000	14,897	1.6	6.4
Mexico	12,986	14,500	1.5	11.7
Nigeria	12,860	14,438	1.5	12.3
Japan	11,785	13,449	1.4	14.1

図３．アメリカに留学する留学生の上位出身国

Source: Institute of International Education, Inc. (2023b). Open Doors® https://opendoorsdata.org/annual-release/international-students/

した（Institute of International Education, 2019）。図３によると，現在，アメリカに最も留学生を送りこんでいる国は中国である。次にインド，韓国と続き，日本は11位である（Institute of International Education, 2023b）。

1.3　日本からの留学生減少―考えられる要因―

世界的にアメリカに留学する学生は増えているにも関わらず，なぜ日本からアメリカに留学する学生は減少しているのだろうか。この点，日本の少子化の現状に鑑みると留学する若者（留学するのは若者でなくてもいいのだが）が減っているのは自然なことではないかという議論について，太田（2012）は，韓国や台湾等も日本以上の少子化に直面しているが留学する学生数は減少していないと説明している。また，日本政府等から留学向けの奨学金が少ないと資金面も要因の一つではないかとも言われている（e.g., Asaoka & Yano, 2009；太田，2012）。しかし，留学生の数が多かった1990年代には今より奨学金を受けられることが特別多かったとは考えられないので，これは当てはまらないとOtsuki（2022）は指摘している。実際，太田（2012）によると，奨学金への応募者数が減っているようで「奨学金があっても留学しない時代」(p. 21）と危惧している。

では考えられる減少要因は何があるだろうか。これについて，Otsuki（2022）は先行研究より，１）日本人学生の草食化，２）英語力不足，３）日本人学生にとって留学は不利になることを示している。まず，最近の日本の若者が，コンフォート・ゾーンである住み慣れた環境である日本にいることを好み，リスクを恐れ，新しいことに挑戦しない傾向にあるという（太田，2012）。太田（2012）はこうした現状を「内向化」(p. 16)，「ガラパコス化」(p. 23)，「パラダイス鎖国」(p. 23）と，Harden（2010）は“grass-eaters,” Burgess（2013）は“insular youth”や“inward-looking（*uchimuki*）” orientationと表現している。内閣府（2019）「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」(平成30年度）でも，日本の13歳から29歳の若者は，他国の若者よりずっと多い割合の

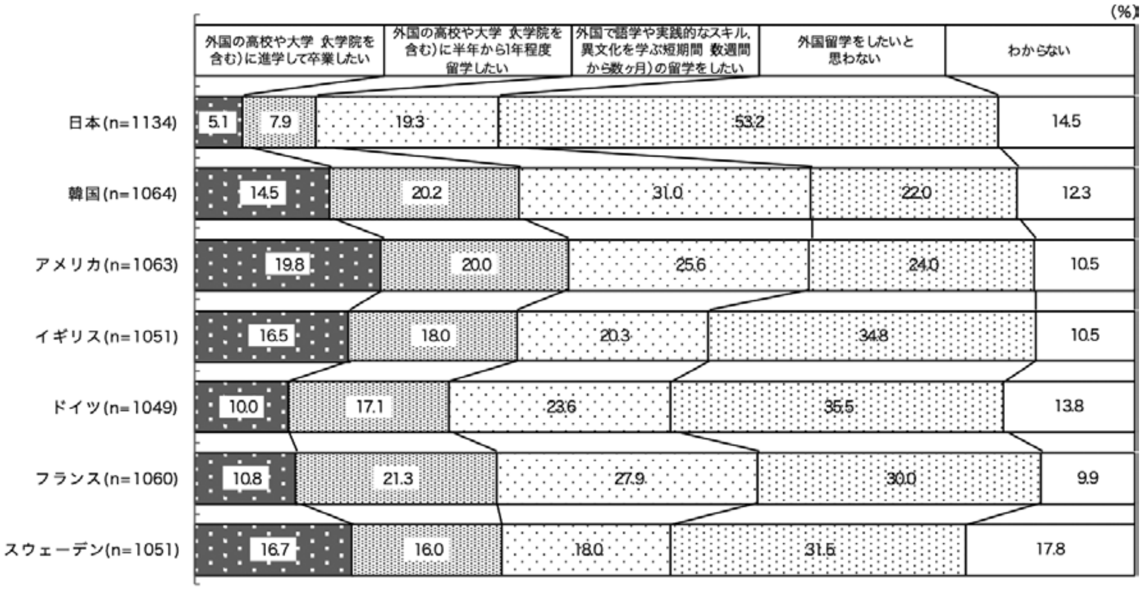


図４．各国の外国留学への意識調査の結果

Source：内閣府（2019）．我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成30年度）．https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s2-2.pdf

50％以上が「外国留学をしたいと思わない」と回答している（図４参照）。

次に，太田（2012）によると，留学するときに提出が求められる英語試験の一つであるTOEFLが，かつての文法とリーディングだけだったpaper-based試験から，2006年以降リーディング，リスニング，スピーキング，ライティングの４技能を全て試されるinternet-based（iBT）に変更され，日本人の苦手なスピーキングが特にネックとなり，日本人が留学しにくくなっていると指摘している。

さらに，日本人にとって留学は不利になるため留学しようとする人が減っているとする文献も見られる。例えば，Chen（2007）によると，“a foreign education could actually have a negative effect on their future career if they return to Japan.（...）Japan is a closed society（...）. A western-educated professional returning to Japan may well have a hard time being accepted（p. 289）.” 何と，海外帰りの者は日本の閉ざされた社会では嫌厭されるという。また，学年歴の違いにより留学すると日本での就職活動の時期を逃してしまう，そして日本企業が留学について肯定的な評価をしないことも，日本の学生にとって留学が不利なものになる要因だと言う（太田，2012）。

1.4　留学生減少の問題

しかし，そもそも留学生が減少すると何が問題なのか。これについて，Harden（2010）は，経済の観点から，同じアジアの中国や韓国からの留学生は増加しており，こうしたアジアの隣国に日本は国際市場の占有率を奪われる可能性があると懸念する。特に日本は輸入に依存しているため将来経済的危機を及ぼすと指摘している。また，外交面でも海外における日本の存在感が弱くなると指摘している（Harden，2010）。さらに，教育・研究の観点からは，学生・学者が異文化に触れる機会の減少，国際交流の機会減少による大学の国際化を阻害する点を問題として挙げている（Asaoka & Yano，2009）。

また，英語科教員や英語科教員を目指している学生に注目し，国際交流や留学する人が減少するデメリットを考えてみる。この点，先生自身が実際に英語を使ってコミュニケーションをした経験が少なくなり日本の学校で教科書で学んだ言語・文化の知識だけで教えることになること，特にアウトプット面では自信がもてなくなる可能性があること，先生が海外で実際に経験したことを生徒たちに教えてあげられないこと，等が挙げられる。とはいえ，必ずしも長期留学に行かなくても，夏休みや春休み等の短期留学でもそのデメリットを覆せるのではないか，また，英語圏に限らず，他の国への留学でもいいのではないか。英語科教員と言えども，長期留学をした先生ばかりが，または帰国子女の先生ばかりが英語の先生というのもどうかと思う。短期留学だけしたことがある先生，非英語圏に留学した先生，バックパッカーで世界中を旅した先生，色々な英語の先生との出会いが，生徒の可能性を広げるだろう。Taguchi（2011）やTavakoli, et al.（2015）によると，多くの留学研究が，言語力の向上に注目しているという。しかし，留学して得られるものは言語の力だけではない。もちろん困難もあるだろうが，それも含めて，言語力の向上だけにとどまらないもっと多くの貴重な経験，大きな収穫がそれぞれの留学生にユニークなものとして得られるだろう（Otsuki, 2022）。

では，実際に英語教育を専攻し留学した学生たちはどんな経験をしており，留学についてどのように感じているのだろうか。将来の教員としてこのような経験をすることが生徒たちにどのように有益か模索することを目的とし，以下，実際に留学した３人の学生の留学体験についてのナラティブを示す。

２．アルバータ大学への交換留学について

私は2019年度に，千葉大学の海外派遣留学プログラムの協定校の一つである州立アルバータ大学（University of Alberta）へ留学した。アルバータ大学は，カナダ西部のアルバータ州にある都市エドモントンに位置する州立総合大学である。

私にとって学部在籍中の派遣留学は，長らくの憧れであり，かつ，振り返れば卒業後の進路選択において，また自身の英語との向き合い方において，大きな変容をもたらすものだった。純粋な「英語欲」のほかに留学を選択するきっかけとなったのは，まだ抱き始めたばかりの言語学への関心だった。英語教師になるための専門的な学びを深めるにつれて，「言語と文化の関わり」への興味が芽生えていた。この知的探究心から現地に足を踏み入れるも，それまで以上に言語の壁がより大きく立ちはだかり，長期間にわたって言語不安に奮闘することとなった。言語学への関心が更に深みを増していくなかで，私の英語に対する心構えも徐々に変容していく。この留学体験記では，派遣留学での言語学の学びと言語不安克服について語ることにする。

2.1　留学のきっかけ

英語が好きな気持ちや英語圏に対する憧れは，中高校生の頃には強く芽生えていた。洋楽や海外の街並み，異なる生活スタイル等に強く心を引き寄せられ，英語に囲まれた生活を夢見るようになる。2015年１月，当時高校１年生だった私のツイートには，以下のようにある。この頃，英語ができるようになりたいという強い情熱のもと，すでに長期留学を意識していた。

夢まで英語とか！
それくらいになってみたい（ i _ i ）[emoji]

2017年度，千葉大学教育学部に入学した私は，中学時代からの「教員になる」という夢を叶えるためのスタートラインに立っていた。当時の中学校教員養成課程英語科教育分野では，教科に関する科目としての「英語教材研究」や教職科目である「英語科教育法」のほか，「応用言語学」「Phonetics and Phonology Ⅰ」「英語学概論Ⅰ・Ⅱ」等英語や言語に関する専門的な知識を身につけるための科目が提供されていた。中でも，「英米文学特論」の受講がきっかけとなり，言語と文化が密接な関係にあることに興味を持ち始める。この科目では，テキストを読み進めながら日本と西洋の文化を比較し，また日本語と英語をその視点から比較することで，それぞれの考え方の違いや，モノの捉え方を学ぶことができる。もともと自身の英語への興味がその文化的要素にあったこともあり，言語と文化の相互的な関係性に魅了されることとなった。この問題を扱いうる民族統語論，言語人類学，社会言語学といった言語学の分野への関心によって，学問のための派遣留学への意欲が強く掻き立てられた。

2.2　いざ，留学

留学したアルバータ大学では，Faculty of Artsに所属し，アカデミック・イヤーである秋ターム（９月～12月）と冬ターム（１月～４月）の計８ヶ月の間に，社会言語学および心理言語学の分野を中心に５つのコースを履修した。受講したコースはすべて，新型コロナウイルスの拡大を受け2020年３月後半からオンラインに切り替わるまで，対面形式で開講された。

アルバータ大学では，コースに２種類の開講形式があり，それぞれ月・水・金曜日に50分ずつ，あるいは火・木曜日に80分ずつの授業で構成される。また，コースによってはprerequisite（受講前提条件）が設けられている。私は千葉大学で履修済みの科目がそれに相当することを担当教授に申し出た上で，アカデミック管理担当のadministratorにprerequisite waver form（免除届）を出して受講登録をした（そうでなければ，原則ポータルサイトで各自コース登録を行う）。コースは，中間テストと期末テスト，中間課題と期末課題，あるいはそれらの組み合わせによる成績評価が一般的で，授業への積極的な参加態度（フォーラム・ディスカッションを含む）も成績に影響を与える。各ターム末にはテスト週間があるのだが，その期間中は授業がなくなり，期末試験準備のための時間が確保される。

私は，秋タームには火・木曜日開講のSociolinguistics「社会言語学」およびSecond Language Acquisition「第二言語習得論」を受講した。とりわけ私の関心を引いた社会言語学は，主にことばを社会的要因との関わりにおいて議論したり，そのパターンを分析したりする学問分野である。指定テキストのリーディングをこなしながら，その内容に関連した講義を受ける。成績の評価には，中間テスト，期末テストに加えて，期末レポートの提出も含まれた。レポート課題は，実際に自分で社会言語学的バリエーション（内容上は同一のことを指す，いくつかの異なる表現形式；different ways of saying ‘the same’ thing）について研究の対象を設定し，調査をデザインし，分析と議論を行うものだった。このような実践的な課題は，自分にとって革新的かつ挑戦的であると同時に，やりがいを感じるものであった。さらに，この課題を通して抱いた研究的関心は，今もなお私の研究テーマの根幹にあり続けている。

冬タームには，火・木曜日開講のIntroduction to Linguistic Anthropology「言語人類学」と，Child Language Acquisition「母語習得論」を受講した。さらに，火曜90分授業のEnglish Grammar for Teachers of Adult ESL「英文法」も他学部履修した。中でも言語人類学は，ことばと文化の密接な関わりを明らかにしながら，人々や文化にアプローチしていく学問で，留学計画時から興味のある分野だった。このコースでは，毎週木曜に指定された文献を読み，その要約と内容に対する批判的見解を述べるレポートを提出することが求められる。学業的な負担が最も大きかった分，分野への関心も期待以上に深まった。特に，ターム中２回の談話分析の課題（実際の社会的なインタラクションの場面を分析するレポート）では，理論的な知識を実践的に適用していく過程で，言語現象やそれを学術的に説明することの魅力を体感した。

これらのコースを通して，言語学に対する私の関心は一層深まり，その焦点もまた一段と明確なものとなって

いった。それまで専攻していた教育の分野を飛び出し，自分の中に芽生えていた小さな探求心を追求する機会を得たことで，大学院進学が具体的な選択肢となっていく。また，留学先での取り組みは，言語学についての知見を得るだけでなく，文献を読むことや調査を実施すること，データを分析することに対する基礎的な態度の形成につながった。

一方で，留学当初から抱えていた言語不安の壁をなかなか打ち破れないまま時間だけが経過していき，私は常に焦燥感を感じていた。ここからは，当時の記録（主に月次報告書）を参照しながら，実際に言語不安とどのように向き合っていたかを述べる。

渡航からおよそ２週間後，私はそれまで以上に言語の壁を感じていた。英語を公用語のひとつとするカナダで，英語の母語話者が言語能力の如何に関わらず交流しようと思うだけの魅力が，非母語話者（の私）にはどれだけあるのだろうか。ほかに大勢の母語話者がいる中で，わざわざ学習者とコミュニケーションを図り，無駄な労力を費やす必要はない。当時一度だけ撮影したビデオ日記によれば，母語話者と友好関係を築くには，言語の壁に勝る人間的な魅力が必要で，しかしその魅力が伝わるのもまた，「話すこと」にあるのではないかと考えていた。スピーキングに一番の苦手意識を抱えていた私は，自身の価値や魅力について否定的な意識を抱えることとなる。

その後，英語でのコミュニケーションの機会が増え，Second Language Anxiety（第二言語不安）について調べ，自ら課題に向き合ったこともあり，不安が薄れる兆しを感じた。しかし10月になると再び，言語不安が常にあること，言葉に詰まってばかりなこと，留学期間の４分の１が経過してもなお克服できないでいることに焦燥感を感じる。

その後も「とにかく話すことが怖くてたまらず」，「常に評価を気にして不安に苛まれて」いた。周りから「誰も気にしていないから大丈夫，とにかくたくさん喋ればできるようになる」とアドバイスをもらうも，それすらできない自分を責めていた。できることからと，英語で独り言をしたり，録音を試みたりしたことで，留学の半ばまでには再度前向きな変化を感じ始め，次のように振り返る。

> *人間関係の向上もあってか，自分のLanguage Anxietyに対しても苦しみすぎないようになったように思います。そしてそのおかげでやっとスタート地点に立てるところまで来ています。この留学生活の半分である４ヶ月の間，自分の中では全くプログレスが見られませんでした。*

この頃には，英語で話すことに対して，「英語を話したい」ではなく「伝えたいことを自分のことばで伝えたい」と思うことが増え，不安が和らぎ，言語不安を意識しすぎずに英語を使用する兆候が見え始めていた。ようやく芽を伸ばす準備ができたという感覚だった。

年明け2020年の１月，思いがけず良縁に恵まれる。この出会いが，自分では打破することのできなかった，私の内に根付いた言語不安を克服するきっかけとなる。アルバータ大学には，学生主体の活動が数多く存在するが，そのうちのひとつに日英会話クラブがあった。このクラブ活動では，英語を学びたい学生と日本語を学びたい学生が集い，日本語あるいは英語で交流する――いわゆるランゲージ・エクスチェンジが行われていた。ある日，近隣の大学からの学生がこのクラブ活動に遊びにきていた。たまたま同じ場所に居合わせただけだったが，彼らの雰囲気に他の人たちと少し違う，一切の壁のないゆるさのようなものを感じたのを覚えている。彼らの１人に，私が言語不安に悩み，英語で話すことに長くもがき続けていることを伝えると，彼らと行動を共にしていたワーキングホリデー中の日本人も同様だったことを教えてくれた；彼もまた彼らに出会ったばかりの頃は全く喋れず物静かだったが，「今ではこうだ(look at him now)」「一緒にいればおしゃべりになるよ」と励ましてくれた。この日を境に彼らとの交流が増え，３月分の報告書では，以下のように振り返っている。

> *隣の大学の友達とよく遊んだり一緒に勉強をしたりして，自分の思い描く留学生活像に近い日々を送ることができました。彼らのおかげで長い間悩んでいた英語を喋ることに関する不安も落ち着き，前向きに向き合えるようになりました。*

学業の面で満足度が高かった一方で，語学力の面では長らく自分自身に落胆していた。２月を振り返る段階でも，「いま一番に感じていることは，これまで自分が思い描いていたほど英語でコミュニケーションをするような機会に飛び込めなかったこと」と記録している。しかし８ヶ月間の軌跡を辿れば，言語不安との奮闘も一進一退，さまざまな感情のアップダウンを経て，自分なりに向き合ってきたことがわかる。はじめは思うように話せないことの焦燥感に駆られていたが，時にはコンフォート・ゾーンから抜け出し，積極的な行動をとったこともある。挫折するたびにまた別の方法を探しては，言語不安の克服を図った。最終的に突破口となったのは一緒にいて居心地のいい人たちとの出会いだったが，それまでの葛藤があったからこそ得られた成果だったのかもしれない。

2.3　留学を経て

振り返れば，この８ヶ月間の留学は，学業面においても，英語との向き合い方についても，大きな変容をもたらすものだった。

千葉大学での学びが転じ，留学先で言語学に関する知見を得られたことで，卒業論文では社会言語学の内容に関連したものに挑戦した。卒業論文の執筆から発表までの過程は決して楽なものではなかったが，充実感に満たされた時期でもあった。そして，かつて教員志望だった私は，更なる学びのため大学院進学を決意する。

また，留学開始から帰国１年後にかけて，英語に対して「完璧」を求める執着は次第に薄れ，「どんな形であれ事足りれば十分」という柔軟な意識を持つようになった。学習者として，ありのままの自身を受け入れ，同様に他者も認めることができるようになる。同時に，留学

に対し抱いていた幻想「留学に行けば英語ができるようになる」は私の中で崩壊した。むしろ，私の場合はその契機をカナダで得たに過ぎない。別の人にとっては，日本にいても得られることでもあるかもしれない。留学は英語力向上の唯一の道ではないと，留学先での多くの経験を通じて認識した。

終わりに，私は千葉大学の留学プログラムを利用して，学部在籍中にカナダの州立アルバータ大学へ留学をした。留学先では，千葉大学での専攻と異なる言語学のコースを受講し，実践的な課題に取り組むにつれ，言語学の研究に対する探求心が育まれた。さらにそれが発展し，大学院進学を決意するに至った。また，同時期に抱えていた言語不安へは，焦燥感に追われながらも，着実に自分にできることを積み重ねることで向き合ってきた。友人との出会いはその克服への大きな一歩となった。「ネイティブスピーカー」に対する憧れはあれど，執着はない。英語学習者としての自分を受け入れたことにより，学習者として大きく成長したように思う。

3．ニューヨーク州エルマイラ大学大学院への私費留学について

3.1　留学の動機

中学校と小学校で正規の英語科教員として10年程勤務していた頃，日本のカリキュラムや，授業展開方法，教員研修の方法等を発展途上国の先生方や生徒にも伝えたいと思い，青年海外協力隊に参加した。現地の学校を訪問し，授業研究会やワークショップを行っていく中，多くの先生方が日本の教育に興味をもってくださった。日本の先生方の学ぶ姿勢，教材研究や教材づくり，生徒の興味関心を引き付ける授業導入，生徒観察が十分になされた授業展開力等，日本の教育の素晴らしさに改めて気付いた。同時に，今まで当たり前のようにやってきたことが当たり前でないことにも気付いた。日本の教育の発展，教育者と生徒また，外国と日本の教育を比較すると，日本の課題も浮かび上がった。海外の方に日本の教育を伝えていくうちに，自分の経験から語ることはできても，なぜその方法がよいのかの理論を説明できない自分もいた。自分に足りていない知識やスキルにも気付いた。残りの教員生活を考えた時にもっと自分自身のスキルアップをしなければいけないと思い始めた。そんな時，アメリカ合衆国の大学院で日本語を教えながら授業料と寮費，食費を免除していただき，学ぶことができるプログラムを知り，応募した。このプログラムは提携している大学が限られている為，自分が研究したい分野に合った大学をマッチングされるものであった。私は面接の内容から一般教育学が専攻できるニューヨーク州のエルマイラ大学院に行くことになった。

3.2　ワシントン大学セントルイス校での日本語講師養成プログラム

大学院に行く前は，日本語の授業を運営するためにワシントン大学セントルイス校で，日本語講師養成プログラムを受ける必要があった。外国語教育理論に関する講義があり，言葉と文化の関わり，英語を第一言語とする学習者を前提に音声学や文法論等の側面から日本語を言語学的に分析したり，言語学習に必須の４技能（Reading, Writing, Listening, & Speaking）について，効果的な教授法を考察したりした。また，アメリカ合衆国の大学の教育事情やクラス運営に関する講義もあった。アメリカ合衆国の学生の気質や行動パターン，学生との接し方，問題発生時の対処の仕方から，授業内での学生の間違いの訂正方法を学んだり，成績評価方法やコースシラバスの作成方法も学んだりした。私の行くことになっていたエルマイラ大学は私一人で日本語の授業を担当しなければいけなかった為，特にクラス運営の仕方は参考になった。

3.3　エルマイラ大学での生活

ワシントン大学でのプログラムを終えた後，　エルマイラ大学のあるニューヨーク州に移動し，日本語教師と大学院生としての生活を始めた。１年目は，自分が担当している日本語の授業の準備や運営，学生として受講している授業の課題や研究に追われる日々であった。日本語の授業では，英語で日本語の文法を説明することは時にチャレンジングであった。しかし，学生に浴衣の着付けを行ったり，家に招いて巻き寿司の作り方を教えたりと日本文化と併せて授業を行い，日本により興味関心をもってもらうことができた。大学院の授業は，ターム毎に３単位のコースを３つほど取った。例えば，「教育研究方法の原理」，「インクルーシブ教育の指導設計」，「リテラシーとパフォーマンス」，「リテラシーの評価と指導援助の原理」，「特別支援を要する生徒の評価」，「教育のカリキュラム設計と指導」「現代の教育問題」等のコースがあった。中でも「教育研究方法の原理」の授業では，いくつかの研究論文を読み，信頼性，妥当性，適用性の観点から良い例と良くない例を解釈したり，教育分野における研究の方法論と手順を分析したりした。また，特定の問題に関する文献レビューを書いたり，教育分野の諸問題に関する仮説を立てたり，リサーチクエスチョンに関連した研究計画を設計したりと大学院生として求められるスキルを一から学ぶことができ，大変役に立った。アメリカ合衆国の小学校から大学までの教育現場は，英語の読み書き指導に力を入れており，教育学部にはリテラシー指導法関連の授業がいくつもあった。私もリテラシー関連の大学院の授業をいくつかを取った。特に，リテラシーの習得とパフォーマンスの関係に焦点を当てたコースは，身体を動かして文字の意味の伝達する方法を学んだ。英語のテキストを朗読劇に変えたり，解釈的なダンスに変換したりする等，日本の英語教育でも実践できそうなアプローチがたくさんあった。また，クラスメートの小学校の先生からは，パラグラフライティングを教える際の手法や，ボキャブラリービルディングの仕方，接続詞の教え方等実践的な内容を教わった。第一言語と第二言語の英語という違いはあったが，共通する教育課題があり，日本人英語教師も実践できそうなヒントをたくさん頂いた。また，アメリカ合衆国は，2001年にアメリカ合衆国で成立した教育改革法である“No Child Left Behind（どの子供も置き去りにしない）”の観点から，インクルーシブ教育にも力を入れており，通常学級で特

別な支援を要する生徒をどのように支援し，指導方法を調整し，評価していくかを理論と実践方法を通して学ぶことができた。これらもまた，日本の教育課題と共通するものがあり，帰国後の自分の指導方法に生かせそうなアイディアがたくさんあった。たまに気分転換として学部の「ダンス」や「フランス語」等の授業を取ることもあった。大学院と学部の授業の大きな違いは，大学院のコースワークは先行文献のレビューや読み物，発表準備等の膨大なリサーチ課題が毎週課せられることであった。また，全ての授業が講義形式ではなく，ディスカッション形式や発表形式であった為，準備がかなり大変であった。例えば，「多様な社会でのリテラシー教育における現在の研究と実践」という授業では，次のような課題が課せられた。

1．ジャーナル：*毎週の読み物のまとめと感想，授業の振り返り：毎週の読み物に対する感想は１ページの文章でまとめる。重要だと思う２～３つの主要なアイディアをリストアップする。それらを自分の経験や知識に関連付け，解決策が不足している課題や質問を挙げる。対面授業の後に，授業が自分の学習をどのように発展させたかについて振り返る。*

2．リテラシーの定義：*様々な文献からリテラシーの定義を調査し，それに基づいて独自のリテラシーの定義をつくる。その定義はクラスで共有する。（１ページ未満，シングルスペース）。APA形式で引用を含める。テキストで紹介された理論の中から１つを選び，クラスメートに向けたプレゼンテーションを準備する。*

3．ライティングミニレッスン：*授業でライティングミニレッスンを設計し，15～20分の時間内にプレゼンテーションをする。ミニレッスンはテキストの特定の章から得た内容を基にし，クラスメートに向けた短い活動も含める。*

4．リテラシー研究論文：*リテラシー教育についてさらに詳しく調べたいトピックを選び，指定されたジャーナルから発行日が2012年１月１日以降の少なくとも６つの研究論文を読む。少なくとも５つは異なるジャーナルから引用する。論文は先行研究についての要約から始め，「しかし，まだ解明されていない研究が多い」という形で研究の不足点について述べ，授業の読み物に関連づける。論文はAPA６版に従って，引用を除いて10～15ページの二重行間でWordファイルにまとめ，参考文献と一緒にアップロードする。*

5．ELL（英語学習者）教育計画：*この課題は，多様性への理解を反映させ，詳細に英語学習者向けの教育計画を作成する。*

6．ELL（英語学習者）教育計画プレゼンテーション：*英語学習者向けの教育計画を授業の中で，15分のプレゼンテーションで紹介する。*

英語の本や論文を読むことに慣れていなかった私は，当初これらの課題を消化するだけでかなりの時間を要し，研究室に籠る日々であった。ニューヨーク州の冬はとても寒く，外にはなかなか出られなかった為，ある意味では研究には最適な場所だったかもしれないが，孤独を感じることもあった。また，受講していた授業のクラスメートのほとんどが現地の小中高等学校の先生方であり外国人は私一人だけであった。授業でのディスカッションの際は，自分の考えを伝えようと話したいことを頭の中で整理しているうちに，トピックが変わってしまい，フラストレーションが溜まることもしばしばあった。しかし，たくさん英語の文献にふれることで，次第に英語の文献の読み方や論文の書き方が分かってくるようになり，スピードが上がっていた。ディスカッションでもまず何か思い付いたらすぐに話し始め，話しながら考えをまとめていくことに慣れていった。課題に対しても負担を感じなくなっていった。むしろ論文を読むことが帰国後の自分の実践に繋がると思うと面白く感じた。アメリカ合衆国の教育方法や現場の先生方が行っている授業展開方法をもっと知りたいと，自分の個人の研究課題に意識が向かうようにもなっていった。また，アメリカ合衆国でも日本の教育や教員の研修制度に興味をもってくださる方が多くいたことが嬉しかった。授業でも現場の先生方と授業実践方法を紹介し合ったり，模擬授業をし合ったりすることがあった。２年目は，取るコース数を減らし，現地の小中学校を訪問し，算数・数学，理科の授業を行ったり，チャータースクールやモンテッソーリ学校等，様々な種類の学校を訪問したりした。当たり前だが，同じ内容の授業を行っても，日本とアメリカ合衆国の生徒の反応は異なり，文化的な違いも感じた。アメリカ合衆国の生徒のプレゼン能力，ディスカッションでの自分の考え伝える力の高さにも驚いた。また，彼らは自分で学習の計画を立て，自分のペースで学習をしていくことが一般的で，同時に自分で選択をしたからには責任が伴うことを小学校から教育されていることに日本との大きな違いを感じた。また，２年目は修士論文のデータを集めるため，アメリカ合衆国の現場の先生方にインタビューをしに学校に出かけることもあった。修士論文に関しては，分析と考察を担当の教官にアドバイスをいただきながら，何とか書き上げた。その後，論文のディフェンスがあり，無事に修了できた。

3.4　帰国後の教員としての変化

現在は高校で英語科の教員としてアメリカ合衆国で学んだ様々な教育的アプローチ，教科指導のアプローチを用いて指導にあたっている。例えば，私の授業ではできるだけディスカッションやスピーチを取り入れ，生徒主体の授業づくりを意識している。また，同僚や他校の先生方から指導方法を共有してほしいと言っていただけることが増え，アイディアを教員間で共有するようになったり，お互いの授業を観合ったりするようになった。授業の展開力を向上させようと努めるようにもなった。今までは実践から何となく効果があったと言っていたことが，外国語指導に関わる研究論文を読み，理論や研究結果に基づいて指導するようにもなった。そして何より，困難にぶつかった時はどのように乗り越えようとするかの過程を大事にし，多様な考えや個性を受け入れ，柔軟に物事を捉えるようになった。自分の経験が何かの形で生徒の役に立てればといいなと思い日頃の指導にあたっている。

4．ニューヨーク州立大学大学院への私費留学について

4.1　きっかけ・目標

私は，2010年３月に大阪教育大学の大学院（英語教育専攻）を修了した後，2010年５月～2012年１月までアメリカ・ニューヨーク州立大学バッファロー校（University at Buffalo, SUNY）（以下，UB）の修士課程（TESOL専攻）に正規私費留学をした。その後，2012年４月から２年間，海外子女教育財団より専任教員としてバンコク日本人学校（泰日教会学校）に派遣され，小学校の教員として勤務した。そしてまた，2015年８月より，UBの今度は博士課程（第二言語・外国語教育専攻）に進学した。英語教育専攻の学生の卒業・修了後の進路の１つとして，海外の大学への正規留学という道を選んだ私の例が，今後の学生の進路決定の参考になれば幸いである。

私は日本では小学校英語（教師教育）を専門としており，元々は修士課程だけ留学して，その後は帰国して日本で小学校の先生になろうと考えていた。ただ，留学することは高校生の頃からの目標だったので，死ぬまでに行かなかったら後悔するだろうと考え，就職して落ち着いてしまうと留学する機会を見計らうのも難しくなると思い（今考えると日本独特の考え方だと思う），日本の大学院修了のタイミングで行くことに決めた。高校時代から留学したいと思い，実際オーストラリア，ドイツに短期留学はしたことはあったが，こんなにも長く長期留学するのを躊躇っていた理由は，帰国後，周囲から自身の留学に対する批判を恐れていたからである。私は語学に興味があったので，大学・大学院でも周りには語学好きな人たちが多く，留学（特に交換留学）をする人が多かったが，約１年間の留学後帰国した人たちに対して，「英語大してうまくなってないよね」と陰口を聞くことが多かった。これには，その人の実際の英語力は別にして，留学した友人に対する嫉妬も含んだ批判だったかもしれない。また，英語が得意な人の期待値が特に高かったのかもしれない。しかし，私が一番引っかかったのは，特に英語の発音に対して「ネイティブスピーカーのようになってない」という声が多かった点である。語学学習が好き，英語教育専攻，でもあろう人たちが，大人になって１年間英語圏へ留学してネイティブスピーカー並みの英語の発音になることを期待しているのか，また，留学の成果は英語の発音だけで決まるのか，ずっと悶々としたものを抱えていた。そして私はその期待に応えられる訳がないと自分でわかっていたので，留学しても自分も批判されるのだろうなと思って躊躇していた。しかし，他人の評価・批判のために自分の夢を諦めるなんて阿房臭い。しかも，英語の発音のみに注目したり，発音がネイティブスピーカー並みになるなんて非現実的な期待したりすることの方がおかしいのだ。陰でいくらでも批判するがよい，そう考えるようになって，留学することを決めた。

4.2　修士課程のプログラム

4.2.1　入学試験

アメリカの大学（院）は基本的にAO入試で，志望動機，履歴書，推薦状，TOEFL等の英語の語学試験のスコア等を総合的に判断して合否が決定する。私はTESOL（Teaching English to Speakers of Other Languages）のコースが充実していそうな大学４校受けて全て合格したが，UBを選んだ。それは，日本の修士時代の指導教官が同校の出身で，具体的なプログラムの内容等を聞いていたことが決め手であった。このように，身近に留学経験者がいると感化されたり，自分にもできるのではないかと励みになったりする。英語の教師に限らず，教員が留学等様々な経験をしていることは，将来の教え子たちの未来も変える力になると思っている。

ただ，私はconditional admission（条件付き合格）での合格だった。TOEFLのスコアが，大学が提示していた基準に足りなかったのである。日本の大学受験だと，基準に満たないなら最初から応募を諦めたり，不合格になったりしそうだが，AO入試は１つの要素だけで合否が決まるものではないので（ただし，大学によってはスコアが足りないだけで足切りもあるので注意），語学試験のスコアが足りないぐらいで応募を諦めなくても良い。日本の指導教官からも，「TOEFLの点数が足りなくてクヨクヨするぐらいなら留学するな。私が行った時もスコア足りてない人いたよ」と喝を入れられ，UBに行くと決めた。条件付き合格の「条件」は，UB附属の語学学校（English Language Institute：ELI）のサマープログラムに通い良い成績を取ることだった。正直言って，夏に語学学校に通っただけで英語力が大きく伸びるとは思えなかった。しかし，そもそも全然ダメだったらプログラム自体にも合格していないだろうし，正規のプログラムが始まるより前に語学学校に行きつつ現地での生活に慣れる準備ができるだろうと前向きに捉え，2010年５月に語学学校へ通うことから私の留学生活は始まった。

4.2.2　修士課程のクラス

修士課程のプログラム（表１参照）は，１科目３単位（週１回３時間，又は，週２回１時間半ずつ）のものが多かった。留学生も含めフルタイム学生の場合，基本的には１学期に４科目以上取る必要がある。

クラスの初日，シラバスが配布されるが，日本では数ページのシラバスが一般的だと思うが，10ページを超えるシラバスも少なくない。クラスの目標，課題の内容，必要な教科書，成績評価の方法以外に，academic integrity, accessibility resource, ITや図書館等勉強に使える情報等が詳細に書かれているのである。特にacademic integrityについては，新年度が始まる前の留学生オリエンテーションでも詳しく説明があり，文献のコピペや他人の成果を自分のものとして提出，他のクラスで提出したものを教授の承諾なしにまた別のクラスで提出する等，剽窃にあたるものは何か，また，剽窃が疑われた場合に審査する機関が大学内にあり，酷い場合は最悪退学扱いになる等，徹底的に叩き込まれる。また，シラバスとは別に，毎回の授業前の予習（reading）の範囲，宿題，課題の内容・締め切り等が表になったスケジュールも一緒に配布される。日本ではここまで詳しいスケジュールは（少なくとも学生側は）知らされないが，これによって，学期のいつ頃が忙しくなりそうか，他の科目と両立

表１．修士課程で履修した科目の例

LAI591 TESOL: Methods & Materials
LAI581 Linguistics for L2 Educators
LAI582 Principles Language Acquisition: 1st & 2nd
LAI594 Pedagogical Grammar of English
LAI682 Assessing Second Language Proficiency
LAI567 Intercultural Education/Classroom
LAI691 TESOL Practicum
LAI669 Qualitative Techniques for Education （博士課程の科目だったが，特別に自由単位として履修させてもらった）

できそうか，先取りして予習しておこうとか，計画が立てやすくなるので，日本でもあれば良いと思うシステムである。よって，初日は自己紹介とシラバス・スケジュールの確認でかなりの時間を使う。そして，大学独自のクラス毎のオンラインプラットフォーム（UB Learnsと呼ばれていた）があるので，もしスケジュール変更等があった場合は，メールとUB　Learnsでお知らせが来る。Reading課題の論文もワークシート等も，全てそのプラットフォームにアップロードされているので，学生はそこからダウンロードしたり，人によってはiPad等で課題の論文を読んだりしていた。毎週の宿題は，reading課題となっている論文を数本読み，それらに対して自分の感想・意見，疑問等をクラスの掲示板（discussion board）に投稿することが多かった。クラスメートたちも同様に書き込んでいるので，それに対して同意したり質問したり，授業中だけでなく，オンライン上でクラスメートとやりとりすることでも大変勉強になった。この掲示板は教授ももちろん書き込めるので，時々先生が入ってくることもあった。そして授業では，この掲示板でも皆のやり取りの中から，教授が気になったものについていくつかピックアップしたものをクラス全体に投げかけ，グループで話し合い，また全体でディスカッションした。クラスによっては，輪読方式で，１本論文が割り当てられて内容を発表し，担当の学生がディスカッションクエスチョンを考え，教授の代わりにディスカッションリーダーとしてクラスを仕切ることもあった。毎週読まなければならないreadingの量は，１科目あたり２～３本が多かったが，それが１週間に４科目あり，それについて意見を書かないといけないため，英語が母語ではない留学生にとって，特に最初の学期はついていくのに苦労した。

授業はほとんどが先生が一方的に説明するのではなく，ディスカッション（グループ・クラス全体）や学生のプレゼンテーション，また，プロジェクトを細分化してクラスの人に相談しながら少しずつ進めていく等，hands-onな活動がほとんどだった。日本では大学の授業は１時間半というところが一般的かと思うが，アメリカの大学では３時間と長丁場だが，授業はいつもすぐ終わってしまう様に感じられた。とはいえ，留学生としては，リスニング・スピーキングに長い間集中力を保っていなければならない。初めの頃は，帰宅してベッドに横になると天井が回っていた。ただ，集中力を保つのが困難なのは現地学生も教授も同様で，途中でスナックタイムが設けられたり（授業中でも食べて良いのだが），皆で瞑想したり，教授が教室にピザのデリバリーをオーダーして皆で食べたりというクラスもあったり，長い時間でもカジュアルな雰囲気でトピックについて話し合うという雰囲気であった。実は私，留学１年目は，クラス全体の場でほぼ一度も発言する勇気がなかった（今ではどこでも好き勝手に意見を言う私なので，この話を友だちに話すと驚かれる）。自分の英語を理解してもらえる自信がなかったのである。留学の成果は英語だけでない！と当初意気込んでいたはずの私でも，自分の英語が通じるか不安で，通じなかったら恥ずかしいという思いに囚われていた。少ないグループやdiscussion board上では饒舌だったので，クラスメートも不思議だったかもしれないが，話すことが苦手な学生でも，discussion　board上で意見を言える場が設けられ，学生それぞれに得意な方法で評価をしてもらえる点は，特に留学生にはありがたかったし，これは将来教員としても，様々な学習スタイルの学生が活躍できる様にと心がけることが大切なのだと学ぶことができた。

4.2.3　柔軟な大学

また，UBが学生各々に応じて柔軟な対応をしてくれた点もありがたかった。先にも述べたが，私はこの留学はアメリカで学べる自分の最後のチャンスであると考えていたため，修士の最後の学期には，アドバイザーの先生とクラスを教える教授の許可を貰い，修士の学生にも関わらず，興味のあった博士課程の質的研究法クラスを受講させてもらった。また，UBは秋学期，春学期，夏学期とクラスが開講され，入学は秋か春から可能なのだが，卒業式は年に１回５月にしか行われない。よって，私は春学期に修了して５月には日本に帰国している予定だったので，通常なら卒業式に出席できなくなってしまう。しかしこれも，アドバイザーの先生に相談して，学科にリクエストの手紙を送ってもらい，特別に１年前の「卒業見込み」段階で卒業式に出席させてもらったのである。このような柔軟な対応をしてくれた大学に感謝である。そして，留学してから，このような要求を自分から積極的に申し出ている自分の変化にも気づいた。日本だと，制度で決まっていることは例外は認められないと

分かっているので，「これをしなさい，これをしてはいけません」というレールに沿うように生きてきた（つもり）だが，アメリカでは自分が望んで実際に行動を起こせばレールは如何様にでも変えられると学び，積極的に行動する技を獲得したようだ。

4.2.4　教育実習

修了が近くなってくるとLAI691 TESOL Practicumという必修クラス，つまり教育実習のクラスを履修しなければならない。実習は，希望する実習先が特にない限り学校が指定してくれる。また，日本の教育実習のように毎日学校に行って朝から晩まで先生をするのではなく，実習に行く日と，大学で皆で自身のteachingについてreflectionをすることの２つから成り立っていたため，実習でうまくいかなかったこと等，教授やクラスメートに相談しながら経験できた。私は地元バッファローの私立の語学学校でESLの先生として一学期間，実習を経験した。学生はソマリアやイラクからの難民の人たちが多く，アメリカで仕事をしながら生きていくために必要な英語を学んでいた。とても良い学生たちだったが，指導は苦戦した。私は，大人とはいえできるだけ楽しく英語を学んでほしいと思い，例えば，ビンゴゲームをしながら英単語の練習をする活動を計画した。提案した途端，指導教官の表情が曇ったが「まぁ，やってみたらいいわ」とのことで意気揚々と始めた。が，学生はビンゴそのものを知らず，ビンゴとは何かの説明で終わってしまった。難民の彼らは大人とはいえ人生でビンゴゲーム等やる機会はなかったのである。全くもって，学習者理解ができていなかった。今後，私の人生で難民の人に英語を教える機会があるかは分からないが，このような実習の機会は学習者理解という点で勉強になった。

4.2.5　修了試験

UBのTESOLプログラムでは，修了の最終関門は３つのオプションがあった。1）修士論文を書く，2）グループプロジェクトをする，3）Comprehensive Exam（通称comp　exam）と呼ばれる修了試験に合格するか，である。必要単位を取り，このいずれかをクリアすれば修了できる。日本の修士課程だと，必要単位を取り，修士論文を書いて審査に通って修了，というところがほとんどで，私が通った大阪教育大学修士課程でも同様に最終学年では修士論文漬けだった記憶がある。しかし，他のアメリカの大学の（教育専攻の）修士課程もこれに類似して学生が自分で選べる様である。ちなみにUBでは多くの学生がcomp　examを受けて修了していた。博士課程に進学する場合は，入試の際のwriting sampleになるとして修士論文を書く学生もいるが，私は日本ですでに修士論文を書いていたし，違った形式を経験してみたいと思い，他の多くの学生同様comp examを選んだ。また，comp　examは年に３回実施されており，比較的時間のある夏休みに受けることができたため，私は最終学期を待たずして夏休みに試験を受けた（アドバイザーの先生の許可により受験可能）。試験なんて論文より簡単ではないかと思われそうだが，このcomp　examは，２回までしか受験が認められないので案外冷や汗ものである。試験は理論・研究・実践の大問３つのうち，２つを選び，Blue　bookと呼ばれる冊子にひたすら論述していく。数年分の過去問は閲覧可能であるが，何が出ても大丈夫なように，今まで勉強した本や論文を読み返して自分でまとめ，アウトプットの練習もしながら準備をした。

無事にcomp　examに合格し，UBの修士課程を2012年２月に修了した。日本の大学院は通常２年間だが，アメリカの大学（院）は単位を取って卒業要件をクリアすれば卒業できる。私も1.5年で２つ目の修士号を獲得した。UBで修士課程修了後は，当初の予定では日本に帰国して小学校の先生になる予定だった。小学校での英語教育もまだまだ混乱期とはいえ始まっていたし，「総合的な学習」の授業でも国際理解を取り扱うことはできるし，小学校の先生として，留学経験が無駄になることはないだろうと考えていた。しかしながら，上で述べたように，始めの頃は困難を経験しつつも，勉強・生活ともに学びの多い大変充実した留学生活であったこと，最後の学期に博士課程のクラスを受講して研究法等もっと学びたいと思ったことから，博士課程に進学することを考え始めた。しかし，実際にフルタイム教員としての経験がないままに研究のみ続けるよりも一度経験を積んでから進学しようと思い，また，海外に住むことで自らの見聞を大いに広げることができたのでまた別の国にも住んでみたいと思い，海外子女教育振興財団を通してタイのバンコク日本人学校で専任教員として２年間実践の経験を積んだ（当時，財団派遣の専任教員は基本２年契約で，１年毎に更新可能というものであった）のち，2015年８月にUBの博士課程に進学した。

4.3　博士課程のプログラム

4.3.1　修士課程と博士課程の違い

私は博士も修士と同じ大学に行ったので，生活面では「故郷に戻った」感じであった。すでに知っている先生たちや友だちもいて，またバッファローに戻って来て皆に会えたこと，また勉強できることがとても嬉しかった。しかし，博士課程は修士課程よりずっと苦労した。修士課程では勉強だけしていた私だが，博士課程在学中は，仕事をしながら勉強をしていたので両立が大変だったこと，博士論文のデータ収集や学会発表の度に研究の資金援助や旅費の補助を受けるための資金獲得に労力を費やしたこと，振り返ると１つ１つが貴重な経験で人生の財産であると思えるが，渦中にいる間はしばしば気を揉んだり骨の折れることが多かったりして（何と文字通り骨折もした！）私はいつか修了まで辿り着けるのだろうかと常に不安に襲われていた。特に途中，パンデミックでニューヨーク州はロックダウンしてしまい全く外出できなくなったり，博士論文のデータ収集の予定変更を余儀なくされたり，データ収集のために帰国しても14日間ホテルに隔離されたり，自分が計画してその通りに努力すれば前進できるとは限らない，運命に身を任せるしかない状況が発生した時は苦しかった。

しかし，そんな博士課程での研究生活でも，孤軍奮闘していた訳ではない。私の周りには，悩んでいる時にはいつも優しく前向きな言葉をかけてくれるアドバイザーの先生をはじめ，喜んでアドバイスをくれる教授たち，

何かしら困っていると助けてくれる学科のスタッフさんやライティングセンターのスタッフさん，オフィスで一緒におやつを食べながら愚痴ってくれる友人たち，病気の時には夜中でも車で病院まで運んでくれるルームメート，素晴らしいチームワークで仕事をする日本語プログラムの先輩先生や同僚たち，かわいい教え子ちゃんと保護者，学外にも教会やご近所さんや，とにかく色んな人が励ましてくれたりとても親切にしてくれたりしたので，頼りまくっていた。宗教的な背景もあるのかもしれないが，人に親切にすることがしたい，人が喜んでくれることが嬉しい，といった感じで，私も人に親切にしよう，出来ることはしてあげたいなと思えるようになった。正直，日本に住み続けていたらこんな気持ちはもたなかったかもしれないと思う。とにかく，そんな親切な人たちのおかげで，途中で根をあげることもなく，とりあえず目の前のするべきことをコツコツがんばるしかないと思って歯を食いしばり研鑽に努めた。

4.3.2　博士課程のクラス

アメリカの博士課程では，まずコースワークを取らないといけない。これは修士課程と同じようにクラスを一定単位取らなければならず，また，そのコースワークは１）専門科目と２）研究法のクラスのそれぞれから履修する必要があった（表２参照）。私は「省察を取り入れた研修を通じた日本の小学校英語教育における教師の成長」をテーマに質的研究方法を用いて博士論文を書く予定だったので，それに関連した科目を履修するようにした。注目すべきは，研究法の授業が充実していることである。私は質的研究のクラスを主に履修したが，質的方法だけでも基礎クラス，発展クラス，談話研究やナラティブアプローチのクラス，子どもを扱う質的研究等があり，量的研究や混合研究法のクラス，研究倫理に関するクラスもあった。他の学科で開講されている授業もアドバイザーの先生とそのクラスを教えている教授の許可があれば受講可能なので，教育以外を専門とする学生も同じクラスにいたり，教育専攻だが他学科の授業を受けたりする友人もいた。それによりさらに色々な研究法の授業が受けられる選択肢が増える。日本では大学院でも研究法に特化したクラスはほとんど開講されておらず，指導教官の研究法を踏襲するか，自分で勉強するしかない。そもそも様々な研究法について指導できる教員がいないという理由もあるだろうが，日本の研究力の根幹となる問題だと思う。これについては，アメリカから学んだ方が良い点も多くあるのではないだろうか。

表２．博士課程で履修したクラスの例

専門科目
LAI592 Foundation of Bilingual Education
LAI649 Learning Theories
LAI663 Vygotsky's Educational Theories and Culture
LAI664 Bakhtinian Language Literacy Cultural Education
LIN531 Phonetics
JPN Teaching Japanese as a Foreign Language

研究方法
LAI626 Advanced Qualitative Research Methods
LAI657 Analysis/Quantitative Research 1
LAI658 Analysis/Quantitative Research 2
LAI625 Discourse Analysis
LAI670 Methods for Child Study

4.3.3　博士課程の修了までの流れ

私だけではないと思うが，博士課程在学時に最もよく人に聞かれる質問の一つが「いつ卒業するの？」である。この質問禁止！とイライラしている友人もよくいるが，本当によく聞かれる。これは，博士課程のプログラムが修了までどのような流れになっているか知らない人が多いからではないかと思う。学校によるかもしれないが，UBの私が在籍していたプログラムは以下の様な流れである。

ここで，表３中にあるCITI（Collaborative Institutional Training Initiative）とは，大学間共通のオンラインプログラムで，研究のためのデータ収集開始前に必要なコースを受講して研究倫理について学ぶものである。プログラムを完了するとcertificateが取得できる（certificateは一度取得すると終わりではなく定期的に更新が必要なので，期限が切れる前に更新プログラムも受講しなければいけない）。このcertificateを取得した上で，各大学のIRB（Institutional Research Board）と呼ばれる研究倫理委員会に研究内容を説明するための必要書類を提出し，審査に通ってはじめて研究データの収集が開始できる。必要書類は，例えば，研究計画書（参考までに，私が博士論文のデータ収集に向けてIRBに提出した研究計画書はＡ４で31ページの書類）や同意書（成人の場合と未成年の場合は別書類），インタビュークエスチョン，アンケートシート，参加者に参加募集・依頼をする時のメールの文面，CITIのcertificate等である。これを一度提出して承認を得られれば良いのだが，大抵は書類の内容についてさらに詳細な説明が求められたり，追加の書類を要求されたりするため，IRBと何度かやりとりを繰り返し，問題がなければ承認が得られる。よって，自身が計画しているデータ収集の開始時に間に合わせるようにIRBの承認を得るように計画しておかなければデータ収集開始に間に合わなくなるのでかなり時間に余裕を持って準備しておかなければならない。

・CITI（Collaborative Institutional Training Initiative）のウェブサイト
https://www.citiprogram.org/index.cfm?pageID=14
IRB
・UBのIRBのウェブサイト
https://www.buffalo.edu/research/research-services/compliance/irb.html

表３．ニューヨーク州立大学バッファロー校のプログラム

	関門	内容
1	Course Work	修士課程同様，一定数の単位を取る。 専門科目・研究法のクラスそれぞれから履修。
2	Research Analysis Exam (RAE)	自分の専門分野の学術論文を読み，その論文に関する批評（内容・研究方法・リサーチクエスチョン・論文として一貫性があるか等）のペーパーを作成する。 Exam「試験」という名前は付いているが，Take-home Examと呼ばれ，どんな資料や本を参考にして取り組んでも良い。10日間与えられ，その間に課題を仕上げて提出する。 アドバイザーの先生の許可が出たら受験可能。私は博士１年目が終わった夏休みに受けた。
3	Research Component (RC)	博士論文のミニバージョンのような論文。博士論文のパイロットスタディとして書く学生が多い。 データ収集を含むため，CITIのcertificateを獲得後，IRBから承認を得た後，データ収集を開始できる。 分析したデータを分析し，論文を書き，発表（defense）して審査を受ける。Defenseはpublicなので誰でも見に来ることができる。
4	Dissertation Proposal Defense	博士論文の計画についてChapter 1: Introduction, Chapter 2: Theoretical Framework & Literature Review, Chapter 3: Methodologyまで書き，発表（defense）して審査を受ける。Research Component同様，defenseはpublicなので誰でも見に来ることができる。その後指摘を受けた点を改善，IRBから承認を得て博士論文のデータ収集を開始する。
5	Dissertation Findings Defense	収集したデータを分析し，Chapter 4: Findings, Chapter 5: Discussion, Chapter 6: Implicationsを書き，発表（defense）して審査を受ける。Research Component, Proposal Defense同様，findingsのdefenseもpublicなので誰でも見に来ることができる。その後指摘を受けた点について加筆・修正する。
6	Dissertation upload	博士論文の審査に合格したら，最終的には博士論文のデータベースに論文をアップロードする。この時も体裁等に問題がないか最終審査を受けるため少し時間がかかる。

５．財政援助

長期留学するにあたっては，資金についても考えなければならないことであった。アメリカの大学（院）の授業料は州立でも日本よりずっと高額でさらに年々値上げしており，しかも留学生はアメリカ人学生よりもさらに高額の授業料が課される大学もある。実はUBもその１校で，留学生を含む州外（out-of-state）出身の学生はアメリカ人学生よりも２～３倍高額な授業料を払わなければならなかった。しかも，払わなければいけないのは授業料だけでなく，その他諸費（学生の課外活動等に使われる費用や保健センター利用料，学内を走るバスの交通費等々，これが意外に結構かかる），さらに家賃や本代も必要だ。

しかし，UBはアメリカの大学にしては授業料が安く，また，田舎なので家賃や物価も都会よりも格段に安かった。そして，幸運なことに私が修士課程に留学した2010年から2012年頃は戦後史上最大といわれた超円高の時期だったこと，TESOLプログラムは1.5年で修了可能だったことから，アメリカの大学院に私費留学をしたにしては軽い負担で済んだ。現在は円安であるし，為替レートについては読めないところもあるが，授業料が安い大学を探したり，田舎の物価が安い地域の大学を選んだり，また，イギリスの修士課程の場合１年間で学位取得可能なので費用を抑えられる等，お金がかかる私費留学であるが，諦めずに情報収集をすれば道が開けると思う。また，日本の場合，何年か仕事をして費用（と経験）を貯めてから留学することももちろん可能である。

アメリカ博士課程の場合は，修士課程よりもずっと財政援助が豊富で，留学生でも充分に資金援助が受けられる機会がある。まず，assistantshipが充実している。博士課程は修士課程よりも長くかかる場合が多いので，assistantshipが全員もらえるというプログラムも特に理系では多い（その分入試での競争率が上がりそうだが）。Assistantshipは，大学で仕事をする代わりに授業料（諸費の一部も）を相殺，さらにstipend（生活費）ももらえる。学校に依るかもしれないが，医療保険費の補助もあり，その医療保険の内容も良いので，私は博士課程在学中に２度アメリカで手術をしたが，全く医療費は払っていない。よくアメリカは医療費が高いと言われるが，医療保険の種類にもよるのでその限りではない（ただ，保険会社が支払った医療費の額を見たときは驚愕したが）。私はGraduate Assistant（GA）として学科の教授のアシスタントをしていた。教授の担当する授業のシラバス作成やオンラインプラットフォームのセットアップ，成績処理，教授が審査委員を務めるジャーナルの査読状況の確認，学会SIGのホームページ作り，論文の文献検索とbibliography作成等々，多岐に渡った。自身の学業

との両立はとても大変だったが，博士課程の学生はfacultyに準じるとして教授の仕事の多くを実際に体験させてもらったことは貴重な経験になった。

私は他にも，UBのThe Department of Linguistics（言語学科）で学部学生に一般教養の外国語としての日本語（JPN101，102，402）を教えたり，毎週土曜日にはバッファロー日本語補習校（以下，BNC）で継承語としての日本語を教えたりしていた。BNCは，日本政府から認可を得て日本の学校と同じ教科書・カリキュラムで授業をしている学校だったが，全日制ではなく，週に１回，土曜日の午前中だけ授業があった。子どもたちは，日本からの駐在員の子女だけでなく，アメリカ生まれアメリカ育ちで両親のどちらか（または両方）が日本人という子も多く，家庭での日本語使用の頻度も様々，多様バックグラウンドをもった子どもたちであった。これらの仕事は，assistantshipほど待遇は良くなかったが，留学生の就労は限られているため仕事をさせてもらえただけでありがたかったこと，また，教育専攻の学生として，机上の勉強だけでなく実際に教える機会を頂けたことは私にとって何より素晴らしい経験になったと感謝している。

他にも，学会の参加費用等は留学生でもアメリカ人学生でも分け隔てなく受給可能であるし，博士論文の研究のための奨学金は学内・学外含めて数えきれないほどたくさんある。実際に私も数多くの奨学金に応募し，たくさんの財政補助を受けながら研究を続けた。応募のための書類作成は時間がかかるし大変であるが，ライティングセンターをメインに色々な人に書類を見てもらい，何度も推敲することにより，ライティングスキルだけでなく，自分の研究についても様々な視点から考えることができ，大変勉強になった。奨学金については，私は情報戦だと思っている。たくさんの応募可能な奨学金があるにも関わらず，その存在を知らずに応募しない人がとても多く，勿体無く思う。

６．アメリカの教育大学院

アメリカの教育大学院は，昼間にフルタイムで教員として働きながら，大学院生としてフルタイム，またはパートタイムで勉強している人がとても多い。二足の草鞋（時には二足以上も）は大変だと思うが，パートタイム学生の場合は，例えば仕事の忙しい秋学期・春学期には１科目だけ受講し，夏休みとなる夏学期に集中してたくさん単位を取る等，自分の仕事量や家庭の事情等に合わせて勉強のペースを決めることができる。仕事をしながらなので，資金面での心配はなく，また，実践経験を積みながら学問もできるのは良いシステムであると思う。日本では大学の授業は夜間部を除き昼間の開講が主であるから，仕事をしながら大学院で勉強することは物理的に無理であるし，パートタイム制度がないので１科目でも授業を取るとフルタイムと同じだけ授業料を払わないといけないといけないし，そもそも教員の場合，仕事だけで多忙を極めるため，その上大学院の勉強まで両立することは不可能である。私も小学校教員として仕事をしていたため，現場の多忙な現状は理解している。仕事だけでも過労死レベルであるのに，たとえ夜間や土日に大学院の授業を受けられたとしても，あまりにも多忙な仕事との両立は不可能であるし，できたとしても完全に消化不良になってしまうであろう。また，社会の認識も日本とアメリカでは異なると感じる。まず，アメリカでは勉強は生涯学習であると捉えられているようで，例えば，私が教えていた補習校の子どもたちの保護者も大学生をしている人も珍しくなかったし，親子でどちらが先に卒業するか競走しているというアメリカ人の友人もいた。一方，日本では「学生＝若者」という固定概念があるのか，一時帰国の際に「学生です」と自己紹介すると訝しげな表情をされることがしばしばあった。「この年齢の人はこうあるべき」という暗黙の了解に則った人生のレールがあるのが日本だと感じた。

また，アメリカの大学（院）では柔軟に専攻を変更できたり，ダブルメジャー（副専攻）を取れたりできるのだが，実際に専攻を変更する人がとても多く，それは多様な視点を持つこととして肯定的に捉えられているように感じる。日本だと大学入学時に決めた専攻から，大学院でもそのまま同じ専攻をずっと変えずに同じ分野を深める，極める人が多いように思う。おそらく，専攻を変えてしまうと，大学院入試の際にやや不利になってしまうことと，大学の専攻が必ずしも就職（将来の仕事）に直結しないことが要因ではないかと思う。実際に，私のTESOL専攻時代のアドバイザーの先生は，学部では生物学を専攻していたが，卒業後，中国で英語を教えたことで大学院でTESOLを学ぶことになったそうだ。ちなみに，補習校の保護者で，元コメディアンで今は国際弁護士として日米で仕事をしているアメリカ人パパもいる。日本だと珍しがられそうだが，アメリカではやはり「人生はこうあるべき」というレールがなく，自分で好きに決められるのだろう。また，年齢に関係なく大学で学んだり新しいビジネスを始めたりしても，周囲から批判されることもなく，むしろ応援してもらえる環境は，日本にいると「いい歳して学生なんて…」と責められる私も大いに助けてもらった。

７．英語教育分野留学のメリットとデメリット

7.1 メリット

将来英語の教員を目指している学生が（英語圏に限らず）海外留学をするメリットの１つは，子どもたちに，日本にいるだけでは知れない世界のことを先生の実体験を通じて教えてあげられる点だと思う。最近は日本にいてもインターネットやテレビ，映画等を通じて，世界の様々な情報が入ってくる時代である。しかし，私は個人的に，メディアの情報は，意識してかどうか分からないが，その国や地域のステレオタイプを助長するような情報が多いように感じる。もちろん現地を実際に訪れて取材をしているだろうが，「アメリカと言えば……」という日本人が想起しやすい内容になっていて，「実際住んでみると違うんだけどな」ということがとても多い。日本に一時帰国した際も「朝ごはんはベーグルなんでしょ。」とか「いつもコストコで買い物してるんでしょ。」「マンハッタンまでどのぐらいで行けるの？」等，反対にこちらが驚いてしまう質問をされることが多かった。

ちなみに「ニューヨーク州立大学」に留学していた私，マンハッタンの大都会に住んでいたのかと思ってここまで読んでいた方，一度ニューヨーク州の地図をじっくり見て頂きたい。私が留学していた「ニューヨーク州立大学バッファロー校」があるバッファロー市は，多くの人が「ニューヨーク」と聞いて想像する，自由の女神があるニューヨーク・シティからは飛行機で１時間の距離（日本の東京―大阪間ぐらい），ナイアガラの滝まで車で30分ほどのカナダ国境に近い田舎の街である。大学やその周辺には自然がたくさんあり，散歩をしていると，野生のシカやウサギ，リスに出会ったり，川沿いにはビーバー，時々七面鳥にも遭遇したりする。雪国として有名で冬は雪がたくさん降る。そんなところである。クリスマスには，ケンタッキーは食べない。アメリカ人が全員明るく陽気なエンターテイナーではなく，物静かな人もいる。先生が，実際に現地に住んで見聞したことを，子どもたちに伝えることができる。子どもたちは，自分たちの身近な人の経験は興味をもって聞くし，実際に私もそうだったように，自分も行ってみたいと感化される子も出てくるだろう。これは，教師の留学経験の大きなメリットであると思う。

また，日本の子どもたちに海外のことを伝えるだけでなく，反対に，日本の教育について海外の人たちに伝えることができる点も私はメリットではないかと思っている。UBのTESOL修士課程はpracticalな授業が多かったため，自分の先生としての話や生徒としての経験を話したり書いたりして伝えることが多かった。また，私は博士論文の文脈が日本だったため，日本の教育のことをdefense等で説明することが頻繁にあった。日本では学年歴は通常４月から始まるが，世界では意外に知られていない。アメリカでは９月から，韓国では３月から等と，国によって年度開始月が異なるからだ。また，日本では６-３-３制をとっているが，ニューヨーク州では４-４-４制だったり飛び級ができたりするので，これも私が当然のようにelementary school studentsと言って１年生から６年生と解釈してもらえないので追加説明が必要だった。これは私も相手も勉強になったと思う。最近では日本からアメリカに留学する学生は減少しているため，このように日本のことをアメリカ人やアメリカで学んでいる他国の人たちが知る機会が減り，ひいては日本の存在感も薄くなってしまうだろう。

7.2　デメリット

個人的に，英語教育分野（博士課程）での留学のデメリットは，日本のアカデミアで就職するなら，米国での博士号取得は日本に比べ必ずしもメリットとはならないと感じる点である。まず，日本よりも博士号取得に時間がかかることが多い。先に述べたように，財政援助の機会は多いので生活に困ることはあまりないだろうが，修了までの時間がかかると，キャリアのスタートが遅くなる。特に日本では年齢を気にするので（アメリカでは履歴書に年齢は書かないので驚きである），この点はデメリットだろう。時間がかかる要因の１つは，博士論文のための研究データを収集する前に，CITI，IRBという研究倫理に関する骨の折れるステップを踏まないといけない点である。日本はデータを取ろうと思ったらすぐにデータが取れるが，IRBが要求する書類は何十ページにも渡り，同意書やアンケート，インタビューの質問等，研究計画を万端にした上で，書類を提出し，承認を得なければならない。また，pilot studyでIRBを承認されたからといって，本研究のデータがすぐに取れるわけではない。参加者の人数が増える場合，場所が変わる場合等，変更点があればmodificationをまたIRBに提出して承認を得ないとデータ収集を開始してはいけない。

関連して，Publish or Perishのアカデミア就職に大切と言われるpublicationの数も，日本の方がすぐにデータ採取ができる分，修了までにより数多く実績を積むことができるのは，日本の方がメリットだろう。とはいえ，研究倫理についてどれだけ神経質に考慮しないといけないのか，アメリカで学ぶことができたのは大きな収穫だと思っている。アメリカのIRB同様の機関が日本（の言語教育分野）にも必要なのかは議論の余地があるし，実際に必要となったところで，IRBの任務を担う人材（提出された書類を審査する）の育成から開始しなければならないので，即応用は不可能であろう。

８．千葉大学における国際交流事業

グローバル化が進展する中，語学力やコミュニケーション能力だけでなく，日本文化や国内外の異なる文化を理解し，国際社会の中で積極的にチャレンジできる人材が，多種多様な分野で求められている。千葉大学では，これまで世界に学び世界に貢献できるグローバル人材を育成するプログラムを数多く実施している。千葉大学は2012年度に，文部科学省によるグローバル人材育成推進事業の「タイプＡ：全学推進型」に採択され，skip wiseプログラムを開始している。このプログラムは，異文化体験や，語学力・コミュニケーション能力の向上を目的とする大学での科目等を提供し，学生が将来グローバル人材として各方面で活躍するための支援をするプログラムとなっている。また2014年度に，文部科学省による「スーパーグローバル大学創成支援事業のタイプＢ：グローバル化牽引型」に採択され，「グローバル千葉大学―Rising Chiba University―」という教育目標のもと，グローバル化を推進している。グローバル人材に求められる語学力やチャレンジ精神，異文化理解力を養うため，国際的な知識・経験を身につけられる国際系副専攻プログラムや，学生のレベル・目的に応じた幅広い語学の学習環境を用意し，将来グローバルに活躍する学生をサポートする様々な取り組みを実施している。

日本学生支援機構（JASSO）は，「平成26年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」を公表し，千葉大学は国立大学のうち最も多く学生を海外に派遣した大学となっている（表４参照）。この調査は，日本国内の大学等と諸外国の大学等との学生交流に関する協定等に基づき，教育又は研究等を目的として，平成26年度中に海外の大学等で留学を開始した日本人学生及び該当協定等について調査したものである。千葉大学も2016年に，海外留学学生数が４年連続で国立大学１位になったと発表している。平成26年度中に大学間協定などに基づき海

外に留学した千葉大学の学生は596人で，大学としては国立で１番目，私立を含めると14番目に多いことになる（JASSO，2016）。

さらには，千葉大学グローバル人材育成プラン“ENGINE”を始動し，これにより2020年度入学者から，各学部・研究科で卒業・修了までに１度の海外留学が必須となっている。学部学生の場合，普遍教育または各学部の専門教育科目で実施されている留学プログラム等により，単位修得（２単位以上）を伴う海外留学が必要となる。短いものでは10日間程度の留学プログラムから，交流協定を締結している大学への長期の派遣交換留学など，留学目的や滞在期間，語学力にあわせた様々な留学プログラムから選択できる。大学院生の場合，各研究科等の実施する留学プログラムや大学院共通教育科目として実施する留学プログラム等による海外留学が必要となる（図５参照）。

表４．協定等に基づく日本人学生派遣数の多い大学

学校名	国公私	派遣数（人）
関西外国語大学	私立	1,844
早稲田大学	私立	1,826
立命館大学	私立	1,299
関西学院大学	私立	882
同志社大学	私立	826
明治大学	私立	793
上智大学	私立	755
慶應義塾大学	私立	734
関西大学	私立	706
中央大学	私立	666
立教大学	私立	642
名古屋外国語大学	私立	626
東洋大学	私立	613
千葉大学	国立	596

Source：JASSO.（2016).「平成26年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2014n.pdf

千葉大学では，海外に慣れていない学生のためにアジア圏内の協定大学と協力して２週間の程度の短期留学をプロデュースする「スキップワイズ短期留学プログラム」等を通して，学生の海外留学を積極的に支援している。ここでは千葉大学のグローバル化を支えている短期留学プログラム事業の例「千葉大学と台北教育大学との学生交流及び学術教育交流事業―台北市・新北市における海外教育実習―」を紹介する（本田・神谷・町村・高橋，2015；本田・星加・染谷，2020）。

９．千葉大学と台北教育大学との学生交流及び学術教育交流事業

9.1　プログラムの概要

千葉大学と台北教育大学は，相互尊重と友好的協力の基礎に立つ教育・研究の協力関係を確立することによって，双方が国際的な視野に立った教員及び専門職の養成を推進し，学術的・文化的レベルの向上を促進することを目的とした「学生交流及び学術教育交流事業」を推進している（図６参照）。本プログラムの主な特徴は，次の４点になる。

１）台北教育大学主催のLanguage Camp（語学学習プログラム）に参加し，学生の言語能力を向上させるとともに学生間の交流を推進する。

２）台北教育大学の授業に特別聴講学生として参加し，授業の課題や討論を通してコミュニケーション能力を育成する。

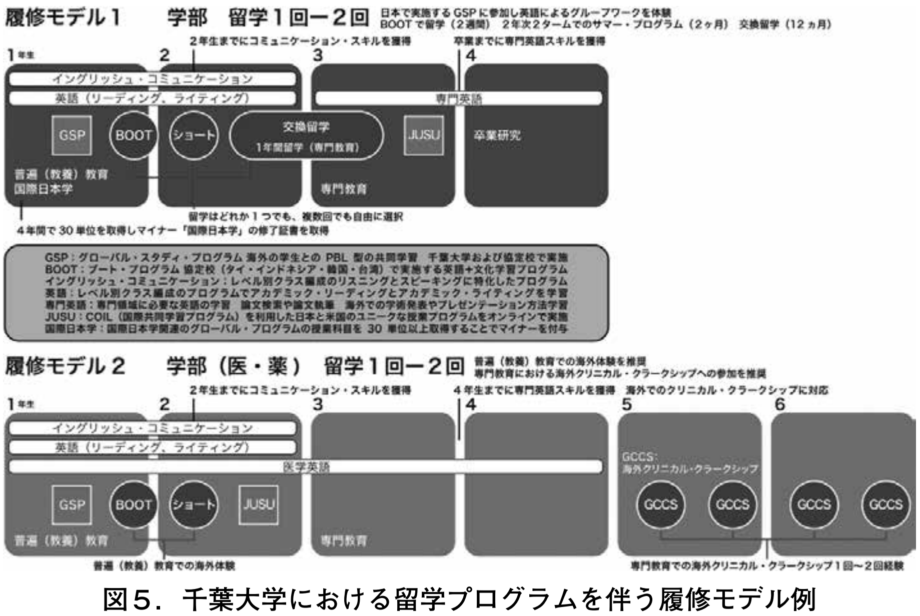


図５．千葉大学における留学プログラムを伴う履修モデル例

Source：千葉大学留学生課（2023).「海外留学ガイドブック」https://www.ryugaku.chiba-u.jp/inohana/study/files/guidebook%202023-2024.pdf

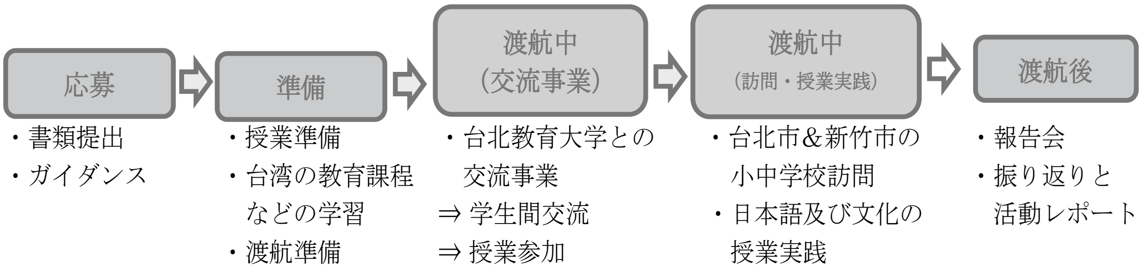


図６．プログラムの活動内容

Source：本田・星加・染谷（2020).「千葉大学と台北教育大学との学生交流及び学術教育交流事業」https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/108170/S13482084-68-P205.pdf

３）クローバル化に対応した台湾の教育課程を視察する。
４）台北市と新北市内の小学校・中学校で，日本語及び日本文化を子どもたちに教えるカリキュラムを設計し，授業を実践する。

9.2　交流及び訪問・授業実践校

国立台北教育大学，台北教育大学附設実験国民小学校，台北市濱江国民小学校（English Village），新竹市鷺江国民小学校（Bilingual School），台北市龍門国民中学校，台北市仁愛国民小学校等

9.3　対象学生

千葉大学に在籍する全学部１～４年生，全大学院生を対象とし，定員を15名程度としている。JASSOの支援で本事業に参加する場合には，前年度成績評価係数が2.30以上（3.00満点）であることが条件になる。

9.4　プログラムに関連する授業

教育学部での開講科目「国際交流と異文化理解」と教育学研究科での開講科目「海外教育実習」が関連する授業になる。履修していることが条件ではないが，実際に台湾に渡航する前の授業準備や学習及び渡航後の報告やレポートなどを含めてのプログラムになる。

9.5　過去３年間のプログラムの活動紹介

<u>2017年度</u>
・期間：2018年３月９日～３月16日
・参加者：教員１名，学部学生・大学院生８名
・訪問及び授業実践校：台北教育大学，台北教育大学附設実験国民小学校，新北市立鷺江国民小学校，台北市立龍門国民中学校，淡水市聖心小学校，康橋国際学校，台北市濱江国民小学校
<u>2018年度</u>
・期間：2019年３月６日～３月13日
・参加者：教員１名，学部学生・大学院生17名
・訪問及び授業実践校：台北教育大学，台北教育大学附設実験國民小学校，台北市中山區濱江國民小学校，桃園市私立治平高等学校，台北市仁愛國民小学校，台北市立金華國民小学校，台北市立東門國民小学校
<u>2022年度</u>
・期間：2023年３月２日～３月11日
・参加者：教員１名，学部学生・大学院生10名
・訪問及び授業実践校：台北教育大学，台北教育大学附設実験国民小学校，台湾師範大学，台北市立仁愛国民小学校，台北市懐生国民小学校，台北市立龍門國民中学校，台北市濱江国民小学校，新北市修徳国民小学校，台北市日僑学校日本人学校
※2019年度，2020年度，2021年度は，実施していない。

10. ま と め

本稿は，教育学を専攻する３人の学生の留学経験に関するナラティブを紹介し，教員を目指す学生がどのような想いで留学することを決めたのか，留学前，留学中，留学後に考えたことや学んだこと等の語りを通して，これから留学する学生に国際交流の機会を促すことについて改めて考えることを目的として執筆した。３人の留学体験の語りからは，海外の教育現場（在外教育施設を含む）を実際に観察することによって，新たな視点を獲得し，留学というグローバルな経験をすることによって，専門である教育についても考えを深める良い経験となったことが推察される。また，学習者及び教師としての成長や視野の広がりとともに，海外の教育政策や言語事情について興味・関心を深め，さらなる自己研鑽の必要性を認識する場にもなったことが分かる。しかしながら，日本と海外での生活の違いから生じる不安や留学中の学業に対する焦燥感も語られていた。また，日本と海外での研究活動に対する対応の違いや帰国後の就職活動への焦りなども読み取れる。

「教職生活の全体を通じた教員も資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（文部科学省，2012)には，「グローバル化に対応した人材育成が求められる中，教員自身もグローバルなものの見方や考え方などを身に付ける必要がある」と述べられている。また，特に英語教員志望に対しては，指導力の向上や異文化経験を積むため海外留学を積極的に推進することが求められる。このため，教職課程を置く大学においては，教職課程の質の維持や向上を図りつつ，要件を満たせば学生が海外に留学した際に取得した単位を教職課程に係る単位として認めていくこと等により，教員を志望する学生の海外留学を促進していく必要がある。

教員に必要な資質能力とは，教科の指導力のみを指すのではなく，コミュニケーション能力や思考力，判断力，問題解決能力等を含めた総合的な力量にあることを認識しないといけない。この力は，大学ではいわば全学年を通じた「学びの軌跡」として位置づけられるものであり，

あらゆる授業科目で培い，全体のカリキュラムの中で育まれるものである。千葉大学は，全学生を対象とした様々な海外への派遣事業を実施しているが，学生がこうした事業を積極的に活用し，自分自身の国際性の向上を図るとともに，帰国後も海外での経験を有効活用し，国際教育を更に推進することができるような学びが必要となる。学生の自主的な学習の創造，さらには長期的な成長モデルを見通した学習デザインの作成を踏まえたカリキュラムの開発が大学にも求められる。教員を目指す学生の長期的な成長モデル「学びの継続性と発展性」に繋がるような留学になることを願うとともに，本稿の３人の留学体験の語りがその一助となれば幸いである。

参考文献

Asaoka, T. & Yano, J. (2009). The contribution of "Study Abroad" programs to Japanese internationalization. *Journal of Studies in International Education 13*(2), 174-188.

Burgess, C. (May 21, 2013). Ambivalent Japan turns on its "youth": System discourages overseas study, but students get blame. *The Japan Times.* https://www.japantimes.co.jp/community/2013/05/21/issues/ambivalent-japan-turns-on-its-insular-youth/

Chen, L. H. (2007). East-Asian students' choice of Canadian graduate schools. *International Journal of Educational Advancement*, *7*(4), 271-306.

千葉大学留学生課（2023）．「海外留学ガイドブック」https://www.ryugaku.chiba-u.jp/inohana/study/files/guidebook%202023-2024.pdf

Dye, D. (May 14, 2020). Japan matters for America matters for Japan. *East-West Center.* https://asiamattersforamerica.org/articles/japanese-students-face-barriers-to-study-in-the-united-states

Harden, B. (April 11, 2010). Once drawn to U.S. universities, more Japanese students staying home. *Washington Post.* http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2010/04/10/AR2010041002835.html

本田勝久・神谷昇・町村貴子・高橋広野（2015）．「台北市における外国語学習環境―ひとつのカリキュラムと様々な授業実践―」千葉大学教育学部『研究紀要：教育科学系』第63巻，71-76. https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900118624/13482084_63_71-76.pdf

本田勝久・星加真実・染谷藤重（2020）．「千葉大学と台北教育大学との学生交流及び学術教育交流事業―台北市における海外教育実習―」千葉大学教育学部『研究紀要：教育科学系』第68巻，205-211. https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/108170/S13482084-68-P205.pdf

Institute of International Education, Inc. (2019). https://teamup-usjapan.org/why-partnerships-why-now/changes-in-student-mobility/

Institute of International Education, Inc. (2023a). Open Doors® https://opendoorsdata.org/data/international-scholars/international-scholars-trends/

Institute of International Education, Inc. (2023b). Open Doors® Fact Sheet. https://opendoorsdata.org/annual-release/international-students/

内閣府（2019）．我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成30年度）．https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s2-2.pdf

日本学生支援機構（2016）．「平成26年度　協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2014n.pdf

文部科学省（2012）.「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

太田浩（2012）．「海外留学者の減少傾向と一橋大学における対策」『平成23年度 第10回留学生担当者協議会報告書』．16-25. https://hdl.handle.net/10086/23198

Otsuki, Y. (2022). The social imaginaries and ideologies of study-abroad and English learning: Japanese students' experiences. *The American Association for Applied Linguistics (AAAL) 2022 Conference* (March 21, 2022 at Omni William Penn Hotel Pittsburgh, Pittsburgh, Pennsylvania).

Taguchi, N. (2011). Do proficiency and study-abroad experience affect speech act production? Analysis of appropriateness, accuracy, and fluency. *IRAL, 49*, 265-293.

Tavakoli, P., Campbell, C., & McCormack, J. (2015). Development of speech fluency over a short period of time: Effects of Pedagogic Intervention. *TESOL Quarterly*, *50*(2), 447-471. doi: 10.1002/tesq.244

Todd, D. (1997). Open Doors 1995-1996: Report on international educational exchange. Institute of International Education.