

留学生交流・指導研究

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume

21

2018

COISAN

Council of International Student Advisors of National Universities

国立大学留学生指導研究協議会

留学生交流・指導研究

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume 21 / 2018

はじめに 渡部留美・・・ 3

■投稿論文

【研究ノート】

- ・短期語学留学経験と4つの「グローバル力」留学前後の行動特性の変化に基づく考察
新見 有紀子・阿部 仁・星 洋・・・ 7
- ・複数国留学者にとっての日本留学の成果
～ラテンアメリカ出身元留学生への聞き取り調査から～ 田中京子・・・ 00
- ・Contextualizing International Graduate Students at
Japanese University English Taught Programs (ETP) BERRY Brian David・・・ 00

【実践報告】

- ・国際共修授業における学生間の言語の問題を解決する方策
—参加者の言語支援に関する意識調査を基に— 高橋美能・・・ 00
- ・具体的援助がたつぐ留学生相談事例
—日本語支援との連携の可能性を探って— 園田智子・・・ 00
- ・日本語学校の留学生は学生相談室を利用するのか？
—日本語学校における学生相談の実践の試み— 安 婷婷・・・ 00

【書評】

- ・“International Student Engagement: Strategies for Creating Inclusive, Connected, and Purposeful
Campus Environments” Chris R. Glass, Rachawan Wongtrirat, and Stephanie Buus著
蒲原弘継・・・ 00
- ・「南山大学地域研究センター共同研究シリーズ10 ことばを教える・ことばを学ぶ
—複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) と言語教育」 泉水浩隆 (編)
市嶋典子・・・ 00

投稿論文英文要旨

■報告

【第7回留学生交流・指導研究会報告】

- 研究会報告・・・ 00
- 講演：留学生担当教員の20年を振り返って 藤田糸子・・・ 00
- 実践報告：東北大学における留学生入学前準備プログラム
「Welcome weeks」の実践報告 島崎 薫・渡部留美・・・ 00
- 実践報告：留学生オリエンテーション：情報提供・不安軽減・日本化対応スキル取得
バージン ルース・高橋志野・・・ 00

【2018年度研究協議会報告】

- 第一回研究協議会（東京大学）2018年6月26日（火）・・・000
- 第二回研究協議会（大阪大学）2019年2月1日（金）・・・000

付 録・・・000

国立大学留学生指導研究協議会規約、2018年度役員、入会案内、入会申込書、
『留学生交流・指導研究』第22号投稿規程

編集後記・・・000

はじめに

2018 投稿論文

短期語学留学経験と4つのグローバル力 留学前後の行動特性の変化に基づく考察

新見 有紀子 (一橋大学法学研究科)

阿部 仁 (一橋大学国際教育交流センター)

星 洋 (社団法人行動特性研究所)

【要旨】

本稿の目的は、東京都内の大規模私立大学における1ヶ月程度の短期語学留学プログラムが、グローバル人材育成に及ぼす影響について考察することである。具体的には、当該プログラム参加学生に対し、JAOS留学アセスメントテスト（行動特性診断）を留学の前後に受検してもらい、グローバル人材の概念と関連する4つのグローバル力という面から留学のアウトカムを分析した。その結果、当該プログラムは、グローバルな社会で活躍していくため求められる力のうち、特に、問題解決力の向上に役立っているという可能性が示唆された。問題解決力以外の面では、記述統計の範囲では、特に、コミュニケーション上で自らのことについて発信し、様々な機会に積極的に参加し、自らを向上させるための努力を持続するというような面における姿勢の涵養にも影響を与えている可能性が示された。本分析結果は、近年増加する短期留学の意義を後押しする結果であると言える。

【キーワード】 グローバル人材育成、問題解決力、短期留学、アウトカム（学習成果）、客観的指標

1. はじめに

近年、日本では、グローバルな環境で活躍できる人材の育成が重要な課題とされている。グローバル人材育成委員会（2010）は、「グローバル人材」について、社会人基礎力、外国語でのコミュニケーション能力、異文化理解・活用力を兼ね備えた人材であると定義している。経済産業省（2006）が提唱した社会人基礎力には、前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）、考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）、チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）が含まれるとされている。日本政府は、特に経済界からの要請を受け（日本経済団体連合会, 2011）、これらの資質を備えた人材の育成を目的として、海外留学者数を2020年までに12万人にするという数値目標を設定し、海外留学を促進するべく様々な施策を推進してきた。例えば、日本の大学に在籍する学生に対しては、日本学生支援機構の海外留学支援制度によって海外留学のための奨学金を提供している。その支援対象者は拡大傾向にあり、2008年の627名の受給者数（文部科学省, 2011）から、2018年度の予算案では21,000名への支援（文部科学省,

2017)へと大幅に増加している。また政府は、高等教育機関に対する海外留学の促進を意図した施策も次々に行っている。例えば、2011年から大学の世界展開力事業を通じて特定地域との双方向交流によって2017年までに14,712名の学生が留学し、2012年から2016年まで実施されたグローバル人材推進育成事業では58,500名の日本人を海外留学に送り出すことを目標としていた(太田, 2018)。

このように、日本からの留学促進に多大な予算が費やされるなか、日本国内の大学在籍者による主として1年未満の海外留学者数は、ここ数年で急増している。日本学生支援機構(2017)のデータによると、日本の大学に在籍しながら海外留学した学生は、2009年度の36,302名から、2016年度には96,641名になり、この8年間で2.67倍に増加した。その中でも、留学期間が1ヶ月未満の短期留学は、同期間にそれぞれ16,873名から、60,145名へと3.56倍に急増している。同データによる、留学者数全体に占める1ヶ月未満の留学者数の割合も、同期間にそれぞれ46%から62%に上昇した。このデータを見る限り、1ヶ月未満の短期留学が、現在の日本の大学における主流な留学形態となっており、近年、さらにその傾向が強まっていると言える。

しかし、総務省(2017)がグローバル人材の確保に関して海外進出企業に実施した調査によると、回答した980社のうち、企業が考える理想的な留学期間は、「1年以上」が462社(47.1%)と約半数を占め、「6ヶ月以上1年未満」と回答した企業が347社(35.4%)と続いており、それらより短い3ヶ月未満の短期留学経験は、企業からは評価されない傾向にあることが示された。1ヶ月未満の短期留学が急増する中、日本の大学からの海外留学を通じたグローバル人材の育成に期待する企業のニーズとのミスマッチが起きており、短期留学がグローバル人材の育成に及ぼす効果について検証する必要性が指摘されている(総務省, 2017)。

さらに、高等教育の大衆化に伴って、大学教育全体を通じてどのような能力が獲得されたのかという学習成果を測ることによって、大学教育の質を担保しようというアプローチが進んでいる(深堀, 2015)。学士課程の一部として海外留学が組み込まれている場合についても、そのアウトカムを測定する重要性が指摘されている(正楽・吉田, 2018)。近年増加している1ヶ月程度の海外留学プログラムは、参加希望者への語学要件や成績要件が設定されていない場合も多い。特に短期での留学者数の増加という形で留学の大衆化が進む中、カリキュラムの一部に組み込まれているかどうかに関わらず、短期留学の前後でどのように学生が変化し、成長したのかを測定することが、留学プログラムの質保証や、学習の承認、アカウントビリティへの対応という意味で、ますます重要となってきている。

2. 海外留学のアウトカム(学習成果)に関する先行研究

留学経験を通じた学びによる変化は、海外留学のアウトカム(学習成果)と捉えることができる。Meyer-Lee・Evans(2007)は、海外留学のアウトカムを「海外における学びの最終的な結果、インパクト、効果、帰結」と定義した。そして、海外留学が留学した個人に与える短期的で直接的な

インパクトの領域の例として、語学面や学術分野における知識に加え、異文化間能力（知識、態度、スキル）や、社会情緒面（自立性、対人関係力、自信など）における成長を挙げた。さらに、Meyer-Lee・Evansは、留学を通じて人々は、外国語や学術分野の知識面での学びの進展と、人としての成熟や成長とが、互いに影響し合いながら、それぞれより望ましい方向へ変化していくと述べている。

日本の大学からの留学のアウトカムに関する先行文献の中で、グローバル人材の育成に関連したものとして、日本学生支援機構海外留学支援制度（協定派遣・協定受入）評価分析委員会（2015）による調査報告がある。そこでは、日本学生支援機構の海外留学奨学金を受給して、大学から3ヶ月未満または3ヶ月～1年間の留学プログラムに参加した者に対して、社会人基礎力の12項目に加え、グローバル人材に求められる能力を参考にした3項目（外国人との協働力、異文化理解力、異文化間コミュニケーション力）が、留学・研修後に向上したかどうかについてのアンケート調査を実施した。その結果、3ヶ月未満のプログラム参加者についても、全ての項目において、それらの力が留学後に向上したとの自己評価が得られた。1ヶ月未満の短期留学経験者を対象とした調査ではないが、源島（2008）は、派遣留学後の学生と留学前の学生に対し、社会人基礎力に関する自己評価の結果を比較したところ、留学経験者の方が高かったことを示した。また、田邊（2018）は、関西学院大学における交換留学プログラム参加者に対するアンケート調査から、留学目的の達成度について、異文化理解力、コミュニケーション能力、問題解決能力について、概ね7割以上の回答者が目的を達成できたとしていた。ただし、以上に述べた先行研究は、留学経験者自身の自己評価に基づく報告である。正楽・吉田（2018）は、主観的な評価では、効果が実際よりも高く報告される傾向にあるとされ、解釈に注意が必要であると指摘し、客観的な指標を用いた評価の重要性に言及している。

日本の大学からの海外留学のアウトカムについて、語学テスト以外のアセスメントツールを用いた先行文献として、伊佐（2016）は、自信感尺度を用いて、大学からの短期（1週間または2週間）の海外研修プログラム参加者の留学前後の変化を統計的に分析した。その結果、回答者全体としては、留学後のスコアは少し上昇していたものの、統計的な有意差は認められなかった。さらに同論文で伊佐は、フィリピンにおける一週間の海外ボランティア研修参加者は、留学前後ともに「自信感」が他のプログラム参加者と比較して高かったが、留学前後での伸びはほとんど見られなかったのに対し、留学前に同スコアが低かったハワイにおける2週間の語学研修または海外幼児教育研修に参加した学生の参加前後での伸びが大きかったことも報告している。また、別の先行文献として、西谷（2017）は、人々の心理構造や異文化受容性を含む人々の信条・価値観・世界観に焦点を当てたアセスメントツールであるBEVI（Beliefs, Events, Values Inventory）を用いて、広島大学からの留学プログラム参加者に対して、留学前後でスコアの比較を行った。その結果、ある2週間の短期留学プログラムに参加した学生の異文化受容性スコアの平均値が留学後に伸びていたのに対し、別の2週間の短期留学に参加した学生の同スコアの平均値が留学後に低下していたことを明らかに

した。西谷は、短期留学プログラムの性質や参加学生の背景によって、そのアウトカムが異なることに加え、もともと異文化受容性が低い学生の方が、留学後に変化が生じやすいという傾向を指摘した。

アセスメントツールを用いた海外留学のアウトカムに関する以上2つの先行文献の結果からは、短期留学のアウトカムはプログラムごとに異なること、また、もともとアセスメントテストでの測定値の高い学生については、短期留学を通じた伸びが限られていたという点が共通していた。ただし、短期留学のアウトカムに関するアセスメントツールを用いた分析は管見の限り限られている上、以上に言及した先行文献における分析では、グローバル人材の資質・能力の中でも、自信感や異文化受容性といった限られた側面だけに焦点をあてていたため、グローバル人材の資質・能力に関連する、より多様な側面に関しても、客観的な指標を用いて検証をする必要がある。

3. 研究方法

3-1. 研究の目的

本稿の目的は、東京都内の大規模私立大学（以降、「A大学」と表記）における1ヶ月程度の語学留学プログラムが、グローバル人材育成に及ぼす影響について、客観的な指標を用いて検証・考察することである。具体的には、当該プログラム参加学生に対し、JAOS留学アセスメントテスト（後述）を留学の前後に受検してもらい、グローバル人材の概念と関連する4つのグローバル力という面から留学のアウトカムを分析した。この際、収集データ全体について、記述統計をもとに分析を行った。さらに、4つのグローバル力については、対応のあるt検定を実施して、留学前後の差異について分析した。

3-2. JAOS留学アセスメントテスト（行動特性診断）

本稿では、海外留学のアウトカムを測定するために、海外留学協議会（JAOS）が、行動特性研究所と提携して提供して実施している「JAOS留学アセスメントテスト」（行動特性診断）を用いて検証を行った。JAOS留学アセスメントテストは、行動特性診断をベースにした留学アセスメントテストである（海外留学協議会・行動特性研究所, n.d.）。行動特性診断は、人間の「考え」や「感じ方」は意識的な行動と無意識的な行動によって表現されるという前提に立っている。そして、行動特性診断では、意識的・無意識的な両領域において出現しやすい行動の傾向を「行動特性」と定義している。行動特性診断では、人々は普段、無意識に行っている行動の積み重ねによって、その人を特徴づけるようなある特定のパターン（行動特性）ができているため、無意識的な行動を意識化して変化させ、意識的な行動を積み重ねることによって、その人を特徴づける行動特性も変化しうると捉えている。

JAOS留学アセスメントテストの結果は、4つのグローバル力であるコミュニケーション力、問題解決力、グローバルで活躍する姿勢（グローバルマインド）、留学で求められる行動（グローバ

ルビヘイビア)のスコアとして報告される。まず、コミュニケーション力とは、他者とのやりとりにおいて、自分から発信する力と相手から受信する力を指す。次に、問題解決力とは、課題を解決するために、情報収集を行い、計画を立てるなどに行った準備をし、実際に解決のための行動を実行できる力を指す。さらに、グローバルで活躍するための姿勢には、グローバルな環境において共通して求められる様々な姿勢に関連した力が含まれている。そして、留学で求められる行動には、留学中の大学生活や授業において求められる行動が含まれている。これらの4つのグローバル力には、それぞれの下位項目として、5-6項目のコンピテンシーと呼ばれる要素が含まれており(表1)、そのスコアも算出される。4つのグローバル力とそれぞれのコンピテンシーは、100点満点で評価され、50を超えている場合は、「強み」として解釈できる。

表1. 行動特性の4つのグローバル力とコンピテンシー

4つのグローバル力	コンピテンシー	
コミュニケーション力	主張力	自分の考えや意見を、明確に発言し、伝える力
	自己開示力	自分の考えていることや感じていることを、積極的に伝える力
	プレゼンテーション力	資料やデータを使い、相手にわかりやすく説明する力
	傾聴力	相手の言葉を遮らず、最後まで聞き取る力
	共感力	相手の感情や気持ちに寄り合い、素直に共感する力
	受容力	相手の意見や考え方を、批判しないで、ありのままに受け入れる力
問題解決力	計画立案力	目的の達成に向けて、短期的・長期的な計画を立てる力
	情報収集力	情報のネットワークを築き、多方面から情報を収集する力
	企画提案力	アイデアを企画化し、用法やデータを統合し、提案する力
	迅速実行力	課題達成のために、素早く意志決定し、迅速に行動する力
	変化応用力	環境の変化や関係者に合わせて、柔軟に対応する力
	完結達成力	目標や課題を中途半端で終わることなく、完結する力
グローバルで活躍する姿勢(グローバルマインド)	チャレンジ力	現状に満足せず、高い目標を設定し挑戦を続ける
	成功への熱意	困難な状況においても、情熱を持ち続け、最後までやり遂げる
	主体的行動	自ら目標を設定し、当事者意識を持って行う
	多様性受容	多様な文化や価値観を、幅広く受け入れる
	探究心	さまざまな情報を取入れて、多様な考え方に興味を持ち、追求する
留学で求められる行動(グローバルビヘイビア)	積極的な質問	わからないことを明確にしたり、話題を深めるために、積極的に質問する
	パーティシペイト	多様な人に異文化との出会いを求めて、イベントやパーティ等に積極的に参加する
	持続力	新たな能力を身につけるために、やろうと決めたことや取り組んだことを持続する
	評価の受容	自分自身の成長や能力のために、相手からの評価を素直に受け入れる
	ホスピタリティ	相手と信頼関係を築き、受け入れてもらうために、気配りをしながら貢献する

出典：行動特性研究所 (n.d.) より筆者作成

JAOS留学アセスメントツールでは、留学前後で、参加者の行動特性や能力・姿勢がどのように変化したのかを測定することが可能である上、上述の4つのグローバル力という、グローバル人材

や社会人基礎力と関連のある側面についての測定を行うことが可能であるため、本分析において用いることにした。

3-3. 留学プログラムの概要

本稿で分析対象としたのは、A大学に在学する学生で、2016年2月または3月から1ヶ月間の語学留学に参加した260名の学生のうち、留学前後に任意でJAOS留学アセスメントテストを受検した44名分のデータであり、回収率は20.4%である。A大学での短期語学留学プログラムへの申し込みは先着順で、それぞれのプログラムで定員に達した場合は募集を終了することになっている。申し込み時は、志望理由書、GPAの提出が求められている。ほとんどのプログラムは語学レベルが初級でも参加可能であるが、幾つかのプログラムは、申し込み時に語学スコアの提出が求められている。滞在先ではプログラムごとに、ホームステイ、学生寮、現地大学が手配する宿舍などに宿泊する形である。参加費用については、留学先ごとに異なっている。本人の申請に基づき任意で留学中の科目を大学の卒業単位に参入することも可能である。

参加者に対するオリエンテーションは、1時間半程度行われた。オリエンテーションの内容は、留学に関する諸注意事項について40分程度説明があり、その後、JAOS留学アセスメントテスト受検の案内を20分程度行った上で、その他の案内を20分程度行った。JAOS留学アセスメントテストの受検は任意であり、調査結果は匿名で分析・報告等に用いられる事が説明された。分析対象者の留学先国は、オーストラリア11名、アメリカ9名、カナダ8名、イギリス4名、ニュージーランド3名、マルタ3名、フランス2名、ドイツ2名、インド1名、ロシア1名だった。

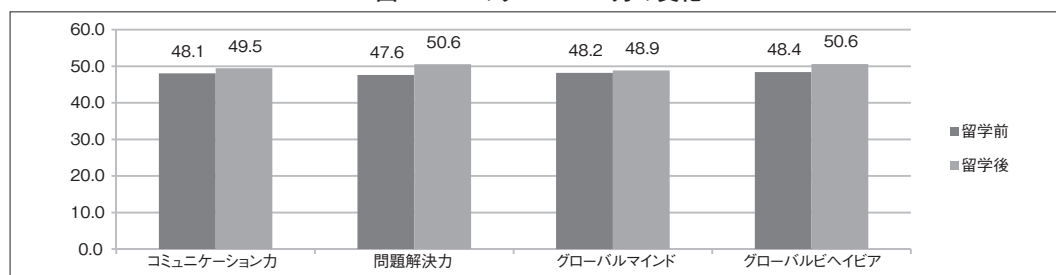
4. 結果

4-1. 4つのグローバル力の変化

4-1-1. 記述統計結果

まず、4つのグローバル力である、コミュニケーション力、問題解決力、グローバルで活躍する姿勢、留学で求められる行動について、留学前後のスコアの平均値をそれぞれ示したものが図である。記述統計により留学前後の値を単純に比較した結果、4つのグローバル力全てが、短期留学後

図1. 4つのグローバル力の変化



にその値が増加していた。

4-1-2. 統計分析結果

次に、4つのグローバル力に関する、統計を用いた検定結果について述べる。4つのグローバル力の留学の前後での平均値について、対応のある2群に対するt検定を用いて留学前後の差異を検証したところ（表2）、問題解決力と留学で求められる行動について、統計的な有意差が認められた。ただし、そのうち、意味のある差異を示す中程度以上の効果量Koizumi・Katagiri（2007）が確認されたのは、問題解決力のみであった。

表2. 4つのグローバル力に関する検定結果

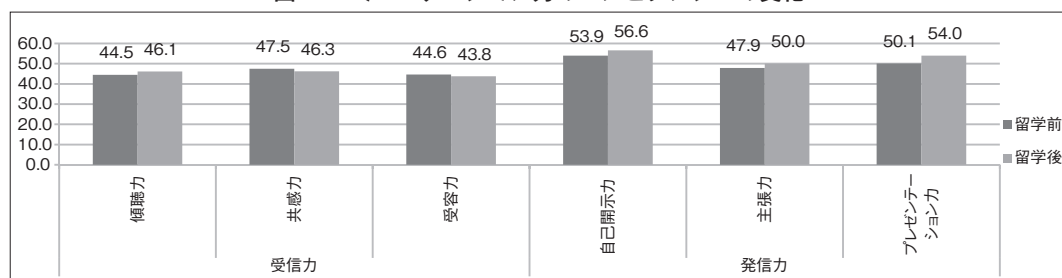
	平均値の差	標準偏差	平均値の標準誤差	差の95%信頼区間		t値	自由度	有意確率(両側)	効果量(Δ)
				下限	上限				
コミュニケーション力	1.39	6.73	1.01	-3.44	0.66	-1.37	43	0.178	.21(小)
問題解決力	2.92	6.25	0.94	-4.82	-1.02	-3.10	43	0.003*	.54(中)
グローバルで活躍する姿勢	0.68	6.90	1.04	-2.77	1.42	-0.65	43	0.519	.11(ほとんどなし)
留学で求められる行動	2.19	4.83	0.73	-3.65	-0.72	-3.01	43	0.004*	.47(小)

注) *p<.01

4-2. 4つのグローバル力のコンピテンシーの変化

次に、4つのグローバル力に含まれているコンピテンシーについて、記述統計により、留学前後のスコアの平均値を単純に比較した。まず、コミュニケーション力のコンピテンシー（図2）のうち、3つの発信側のコンピテンシーである自己開示力(+2.7)、主張力(+2.1)、プレゼンテーション力(+3.9)は全てプラスの変化だった。一方、受信側については、傾聴力は増加していたが、共感力・受容力は低下していた。

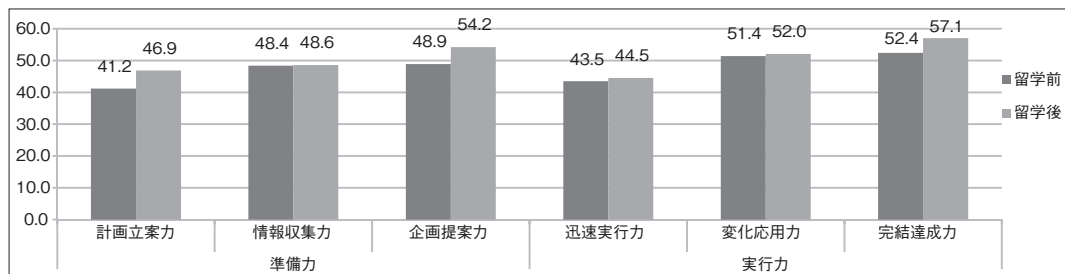
図2. コミュニケーション力のコンピテンシーの変化



次に、問題解決力（図3）は、全てのコンピテンシーについて、留学後の平均値の方が高かった。準備する力の中では、計画立案力(+5.7)と企画提案力(+5.3)のコンピテンシーは、留学後に5

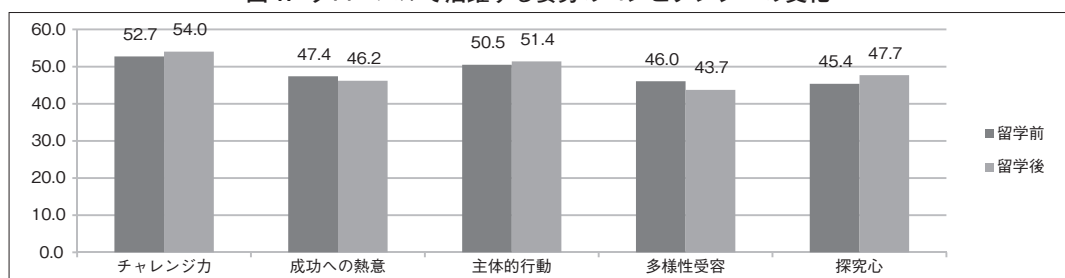
ポイント以上増加していた。実行する力に関しては、完結達成力が留学後に4.7ポイント増加していた。

図3. 問題解決力のコンピテンシーの変化



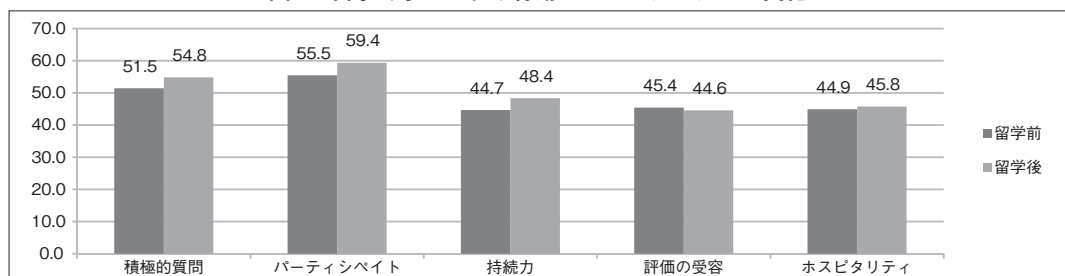
グローバルで活躍する姿勢のコンピテンシー（図4）に関しては、チャレンジ力（+1.3）、主体的行動（+0.9）、探究心（+2.3）の3つは留学後に増加していたが、成功への熱意、多様性受容に関しては低下していた。

図4. グローバルで活躍する姿勢のコンピテンシーの変化



最後に、留学先で求められる行動（図5）のコンピテンシーは、積極的質問（+3.3）、パーティシペイト（+3.9）、持続力（+3.7）について、留学後に3ポイント以上増加していた。ホスピタリティ（+0.9）はプラスの変化、評価の受容（-0.8）はマイナスの変化であったが、それぞれその差は1ポイント以下だった。

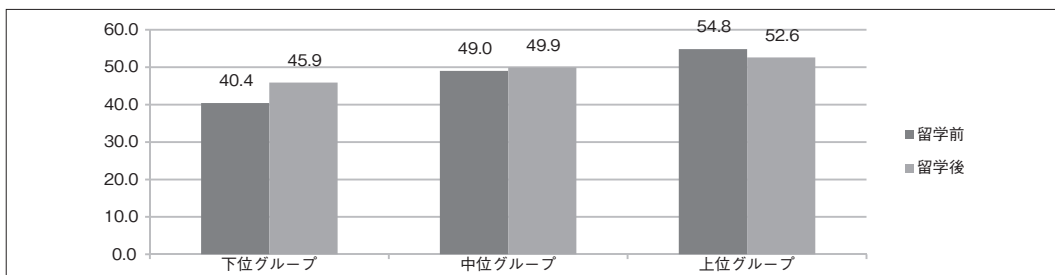
図5. 留学で求められる行動のコンピテンシーの変化



4-1-3. 留学前のスコア別による4つのグローバル力の変化

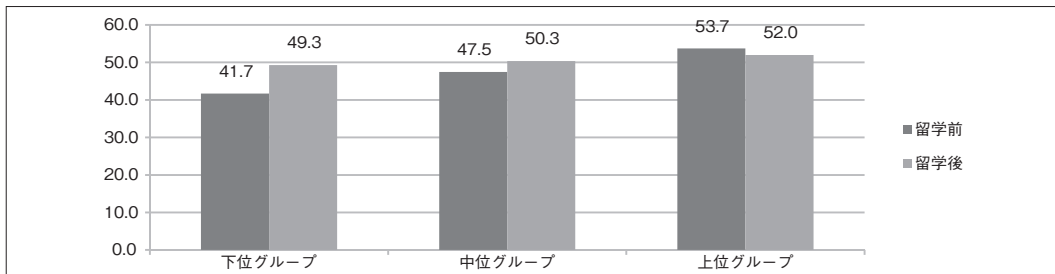
次に、参考までに、4つのグローバル力である、コミュニケーション力、問題解決力、グローバルで活躍する姿勢、留学で求められる行動のそれぞれについて、留学前のスコアにより上位15名、中位14名、下位15名にグループ分けし、グループごとに留学前後の平均値を算出して、記述統計により単純比較を行った。まず、コミュニケーション力（図6）については、留学前にそのスコアが相対的に低かった下位グループに所属する学生の平均値の伸びが、他の2グループの伸びよりも大きかった。留学前にコミュニケーション力のスコアが相対的に高かった上位グループの学生については、留学後も平均値は全てのグループの中で一番高かったものの、留学前と比較するとその値は低下していた。

図6. 留学前のスコア別によるコミュニケーション力の変化



次に、留学前の問題解決力のスコアによって学生を3つのグループに分け、グループごとの留学前後の平均値の比較を行ったものが図7である。上述のコミュニケーション力と同様に、留学前に問題解決力のスコアが相対的に低かった下位グループの学生のスコアの伸びが一番大きく、留学前に問題解決力のスコアが相対的に高かった上位グループの学生については、留学後も一番高い平均値ではあったものの、その値は留学前と比較して低下していた。

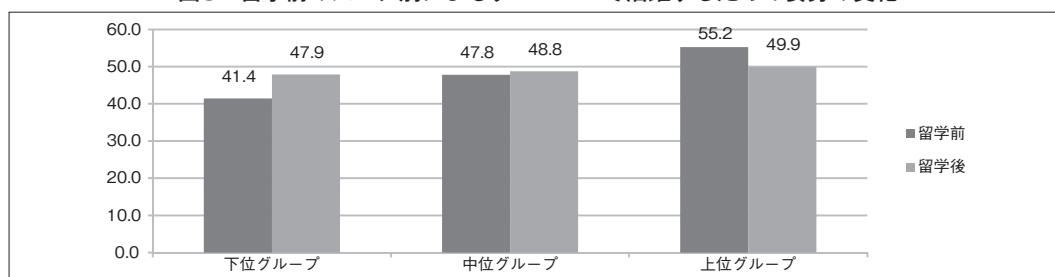
図7. 留学前のスコア別による問題解決力の変化



さらに、グローバルで活躍するための姿勢について、留学前のスコアにより学生を3グループに分け、それぞれに留学前後での平均値を比較した結果が図8である。ここでもコミュニケーション力、問題解決力と同様の傾向が見られ、留学前に最もスコアの低かった下位グループの学生の平均値の伸びが一番大きかった。留学前にスコアが高かった上位グループの学生は、留学後の平均値も

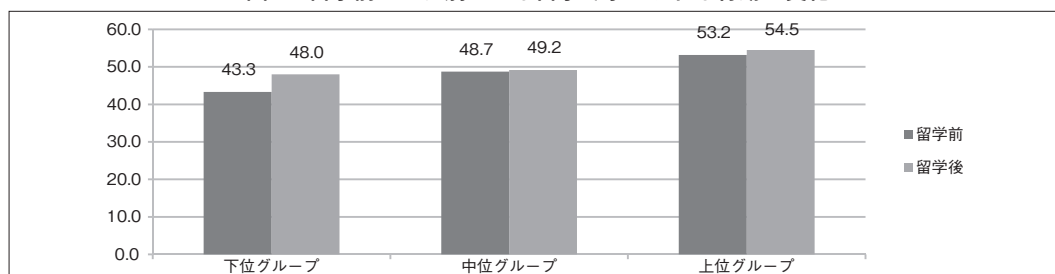
3グループの中では一番高かったものの、その値は留学前と比較して低下していた。

図8. 留学前のスコア別によるグローバルで活躍するための姿勢の変化



最後に、留学で求められる行動の変化についても、同様に留学前のスコアで3つのグループに分け、それぞれのグループの平均値を留学前後で比較したところ、留学前に最もスコアの低かった下位グループの学生の平均値の伸びが一番大きかった。留学で求められる行動について、留学前にスコアの高かった上位グループに所属した学生の平均値は、上述の3つのグローバル力とは異なり、留学後にもその値が増加していた。

図9. 留学前スコア別による留学で求められる行動の変化



5. まとめと考察

本稿では、1ヶ月程度の語学留学プログラムが、グローバル人材育成に及ぼす影響を明らかにすることを目的として分析を行った。A大学からの1ヶ月程度の語学留学の参加者は、JAOS留学アセスメントテストの4つのグローバル力のうち、問題解決力と留学で求められる行動の2つの側面において、留学前後の変化に統計的な有意差が見られ、そのうち問題解決力の分析結果について中程度の効果量が確認された。この結果から、A大学における1ヶ月程度の語学留学プログラムは、グローバル人材として社会で活躍していくため求められる力のうち、特に、問題解決力の向上に役立っているという可能性が示唆された。記述統計の範囲ではあるが、問題解決力の下位項目である6つのコンピテンシーは、全て留学後に向上していた。中でも、計画立案力、企画提案力、完結達成力の増加分が大きかった。1ヶ月未満の短期留学の学習成果に対する懐疑的な見方が提示されている中（総務省、2017）、本分析によって、1ヶ月程度の短期留学の参加者が、留学後に、グローバル

人材の素養と関連のある能力を向上させていたことが客観的なツールによって検証されたことは、近年増加する短期留学の意義を後押しする結果であると言える。

問題解決力以外の3つのグローバル力のコンピテンシーの変化について、記述統計結果で2ポイント以上の変化が見られた項目を以下に述べる。まず、コミュニケーション力のうち、プレゼンテーション力が3.9ポイント、自己開示力が2.7ポイント、主張力が2.1ポイント、と発信側の能力が全て留学後に向上していた。グローバルで活躍するための姿勢については、探究心が2.3ポイント増加していたが、多様性受容については、2.3ポイント低下していた。留学で求められる行動については、パーティシペイトが3.9ポイント、持続力が3.7ポイント、積極的質問が3.4ポイント留学後に増加していた。以上の結果から、A大学における1ヶ月程度の語学留学プログラムは、問題解決力に加え、特に、コミュニケーション上で自らのことについて発信し、様々な機会に積極的に参加し、自らを向上させるための努力を持続するというような面における姿勢の涵養に影響を与えている可能性がある。一方、本分析では、「多様な文化や価値観を、幅広く受け入れる」という多様性受容のコンピテンシーが留学後に低下していた。この背景に関しては、聞き取り調査などを実施して、その背景を探る必要がある。

本稿では、参考までに、4つのグローバル力それぞれについて、全体データのサブグループとして留学前のスコアにより上位・中位・下位の3グループに分け、留学前後のスコアの平均値を記述統計の範囲で単純比較したところ、留学前のスコアが低かった下位グループに属する学生のスコアの伸びが一番大きかったことがわかった。西谷（2018）は、BEVIを使った分析の結果、留学前に異文化受容性などが低い学生ほど留学を通じて変化しやすいと指摘したが、本稿の分析結果にも同様の傾向がみられた可能性がある。ただし、スコアが相対的に高くなるほど、スコアが伸びにくくなるということについては、アセスメントツールの設計上における影響である可能性もあるため、解釈の際に考慮する必要がある。加えて、人は能力が高いほど厳しい評価基準を用いて評価を行うため、自己評価が低くなるという傾向も指摘されており（Kruger & Dunning, 1999）、そのような傾向が測定結果に現れたという解釈もできる。

他方、本稿の分析では、コミュニケーション力、問題解決力、グローバルで活躍する姿勢については、留学前に相対的にスコアの高かった上位グループに属した学生のスコアは、留学後の平均値が下位・中位グループよりも高かったものの、留学前の平均値と比べて低下していた。伊佐（2016）や西谷（2018）の客観的指標による分析においても、それぞれの測定値が短期留学前に高かった学生については、留学を通じた変化がほとんどない、または小さかったという結果が報告されていた。これらの分析では、もともと測定対象の資質が高い学生は、その「伸びしろ」が小さく、短期留学では変化しにくいという可能性が言及されていた。その一方で、上述の通り、プレテストにおけるスコアが相対的に高いほどスコアが伸びにくいという現象は、アセスメントツールの設計上の影響であるという可能性がある上、能力が高い人ほど厳しく自己評価を行うという傾向が現れたということも考えられる。この点において、留学前に相対的に高い資質を持つ学生の留学前後での変

化を測定する上で、アセスメントツール以外の手法を検討する必要があるかもしれない。本稿の場合、3つのグローバル力が留学後に低下していたことに関しては、フォローアップでのインタビュー調査を実施するなどによってその背景を探る必要があるが、本分析の結果によって、今後、留学前に相対的に高い能力を持つ学生の成長に資する留学プログラムの在り方を検証すること、および、そのような学生の留学前後の成長を測定する方法を検討することが、短期留学のアウトカム分析において、重要な課題の一つであることが明らかになった。

6. 終わりに

本稿では、A大学からの1ヶ月程度の語学留学プログラムが、特に問題解決力という面において、グローバル人材育成に肯定的な影響をもたらしていることが示唆された。短期留学プログラムは、近年急激に増加しており、英語圏を中心に多様な留学先へのプログラムが存在し、留学中の活動についてもそれぞれ異なっている。本分析では、語学学習を中心とした短期留学プログラムに焦点を当てたが、語学留学の中でも、派遣元の大学別、留学先別、留学中の活動の違い、また、留学前後のオリエンテーションや研修による介入の有無等によって、留学のアウトカムが異なると見られるため、今後は異なる対象者に対しても同様のアセスメントテストを用いて分析を実施し、本分析の結果と比較しながら考察を行いたい。さらに、短期留学には、語学学習だけではなく、インターンシップやサービラーニングといった別のテーマを持つ短期留学も存在する。異なるタイプの短期留学プログラムについても留学のアウトカムを検証することによって、短期留学の学習効果について、より多面的に把握していくとともに、学習効果を高めていけるよう、工夫を続けていくことが重要である。また、本稿の分析では、留学経験者と留学非経験者の比較を実施していないということに関する限界がある。留学の効果を厳密に検証する上では、留学非経験者という対象群を用いた検証を実施することも今後の課題である。

加えて、1ヶ月未満の短期留学の参加によって、半年から1年程度の派遣留学への意欲が高まったという報告（伊佐, 2016; 佐々木, 2017）や、実際に短期留学に参加したことで、より長期の派遣留学に参加するきっかけとなったとする報告が複数なされており（岩城, 2012; 田邊, 2018）、短期留学への参加は、その後の長期留学へのステップとしての役割が期待されている。そのため、今後は、短期留学のアウトカム分析を行うにあたり、短期留学プログラム前後の測定値の変化だけではなく、どのような短期留学経験が、その後の長期留学の参加につながるのかということに関する、より詳細な分析を実施することも有益であろう。また、今回の分析では、同大学において留学をしなかった学生に対しての調査を実施していないため、この変化が留学を通じてのみ得られるものかどうかを議論する上では限界がある。今後は、同時期に留学をせずに日本国内の大学で学習していた学生に対しても同様のテストを実施することによって、短期留学のアウトカムの議論を深めることも不可欠である。

参考文献

- 伊佐雅子 (2016) 「大学生の短期海外研修の効果：学生の自信形成要因の観点から」『沖縄キリスト教学院大学論集』第12号、pp.36-49
- 行動特性研究所 (n.d.) 「行動特性診断」http://iobt.jp/?page_id=339 (2019年2月3日閲覧)
- 岩城奈巳 (2012) 「留学推進の取り組みが交換留学に与える影響についての実態調査」『名古屋大学留学生センター紀要』第10号、pp.23-29
- 太田浩 (2018) 「日本の海外留学促進政策の変遷」横田雅弘・太田浩・新見有紀子 (編)『海外留学がキャリアに与えるインパクト：大規模調査による留学の効果測定』学文社、pp.2-28
- グローバル人材育成委員会 (2010) 「産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会報告書：産学官でグローバル人材の育成を」http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf (2019年1月7日閲覧)
- 経済産業省 (2006) 「社会人基礎力に関する研究会：中間取りまとめ」<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf> (2019年1月7日閲覧)
- 海外留学協議会 (JAOS)・行動特性研究所 (n.d.) 「JAOS留学アセスメントテスト」<http://iobt.jp/wp-content/uploads/2015/03/%E3%83%91%E3%83%B3%E3%83%95%E3%83%AC%E3%83%83%E3%83%88%E3%80%8CJAOS%E7%95%99%E5%AD%A6%E3%82%A2%E3%82%BB%E3%82%B9%E3%83%A1%E3%83%B3%E3%83%88%E3%83%86%E3%82%B9%E3%83%88%E3%80%8D.pdf> (2019年2月3日閲覧)
- 佐々木直子 (2017) 「短期語学留学プログラムによる効果の検証」『電気通信大学紀要』第29巻、第1号、pp.47-55
- 正楽藍・吉田実久 (2018) 「学士課程教育における海外体験の学習成果：成果測定の意義と可能性」『大學教育研究』第26号、pp.59-78
- 総務省 (2017) 「グローバル人材育成の推進に関する政策評価 (結果に基づく勧告)」http://www.soumu.go.jp/main_content/000496484.pdf (2019年1月7日閲覧)
- 田邊信 (2018) 「交換留学プログラムに参加する日本人学生の留学目的と成果に関する研究」『関西学院大学高等教育研究』第8号、15-28.
- 西谷元 (2018) 「留学体験の客観的測定-BEVIを用いて」『大学時報』、pp.74-79
- 日本学生支援機構 (2017) 「協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2017/_icsFiles/afiedfile/2018/02/23/short_term16.pdf (2019年1月7日閲覧)
- 日本学生支援機構海外留学支援制度 (協定派遣・協定受入) 評価分析委員会 (2015) 「留学生交流支援制度 / 海外留学支援制度評価・分析 (フォローアップ) 調査報告書」http://www.jasso.go.jp/ryugaku/tantoshastudy_a/short_term_h/_icsFiles/afiedfile/2016/01/06/report_all.pdf (2019年1月7日閲覧)
- 日本経済団体連合会 (2011) 「グローバル人材の育成に向けた提言」<https://www.keidanren.or.jp/policy/2011/062honbun.pdf> (2019年1月7日閲覧)
- 深堀聰子 (2015) 『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向』東信堂
- 文部科学省 (2011) 「平成23年行政事業レビューシート：0175留学生短期受入れと日本人学生の海外派遣を一体とした交流事業」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afiedfile/2011/10/07/1310806_19.pdf (2019年1月7日閲覧)
- 文部科学省 (2017) 「平成30年度予算 (案) 主要事項」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afiedfile/2017/12/22/1399821_2.pdf (2019年1月7日閲覧)

Koizumi, R., & Katagiri, K. (2007). Changes in speaking performance of Japanese high school students: The case of an English course at a SELHi. ARELE, 18, pp.81-90.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.

Meyer-Lee, E., & Evans, J. (2007). Areas of study in outcomes assessment. In M. C. Bolen (Ed.), *A guide to outcomes assessment in education abroad* (pp. 61-70). Carlisle, PA: Forum on Education Abroad.

複数国留学経験者にとっての日本留学の成果 ～ラテンアメリカ出身元留学生への聞き取り調査から～

田中 京子 (名古屋大学・国際機構国際教育交流センター)

【要旨】

人々の移動が増え世界がより複雑に繋がっている現在、複数国に留学する学生たちも増えている。本稿では、日本を含め複数国に留学した学生たちにとっての日本留学の意味や長期的成果について、ラテンアメリカ出身元留学生7名を対象とした聞き取り調査結果を分析し、考察した。

留学時点で既に基礎研究能力を有していた彼らにとって、日本留学は専門分野に独自性を加えるという新たな挑戦であった。しかし日本留学は他国への留学と比べて困難が多く、研究・生活環境への適応過程で様々な努力や工夫が必要だった。日本留学の経験によって彼らの多文化性や文化理解力は深まり、成果は留学後、次世代教育や国際交流に生かされている。一方様々な理由から、日本留学成果の活用には限界や課題も感じられている。また、日本留学は長期的には「アジア留学」という枠組みで捉えられている。

これらの分析結果とともに、日本留学の成果をより高めるための課題をまとめ、提案した。

【キーワード】 日本留学 複数国留学 長期的留学成果 ラテンアメリカ アジア留学

1. はじめに

人々の移動が増え世界がより複雑に繋がっている現在、個々人もまた、多様な文化背景を持つようになっている。生まれた国と育った国が異なったり、教育を受けた国と働く国が異なったりする人々は少なくない。個人の帰属意識が、その「ルーツ」¹だけではなく複数のグループにあり、状況によってどれかを選びとるといような現象が、日本においても多く見られるようになった。

日本のニューカマー1.5世(外国人である親と一緒に来日したまたは親に呼び寄せられた者)の帰属意識を調査した三浦(2014:31)は、「帰属意識や将来展望は日本か母国かのどちらかに必ずしも限定されるものでなく、常に複数性に満ちている」ことを指摘し、また日本留学後日本でも出身国でもない国で生活をする元留学生について考察した田中(2014:11)では、「移動を繰り返し、国の枠を越えた意識や活動の場を持つ知識人たちが多くいる」ことが指摘された。

留学もまた、人生に一度きりの大イベントではなくなりつつある。筆者が勤務する大学に在籍する留学生たちの中には、日本留学の前に他の国に留学していた、あるいは日本留学の後には他の国の大学に進学する予定であるなど、複数国に留学する学生たちが確実に増えている²し、筆者がこれ

までの研究調査の中で接してきたラテンアメリカ出身の元日本留学生の中にも、日本以外の国にも留学した経験のある人が一定数存在していた。

日本を含めて複数国に留学する学生たちにとって、日本留学の意味³とは何であろうか。日本留学の成果は、彼らの国際経験の中でどのように生かされているのだろうか。これらを留学後10年後、20年後という期間で調査し考察するのは価値あることであろう。

2. 調査分析の目的

日本を含めて複数国に留学した元留学生たちにとっての日本留学の過程と長期的成果を、ラテンアメリカ出身元留学生の場合を例として探ることを、本調査分析の目的とする。特に日本留学に至る過程、留学中の経験、留学後の経験が、他国への留学との関係でどのように理解され、繋げられ、成果となっているのか、彼らの仕事や生活にどんな影響を及ぼしているのか、そこにはどんな課題があるのかを考察する。それによって、グローバル化する社会の中で多様性を包摂する個人にとっての、日本留学という選択肢の可能性と課題について、知見を得たい。

3. 調査の概要

筆者は2000年代からラテンアメリカ出身の元留学生を訪ねて複数国へ赴き、日本留学の長期的成果について調査を行なっている。その一環として今回（2010年代）、ラテンアメリカの2カ国において⁴、日本に1年間以上留学し修了後10年以上を経た元留学生27名（以下：協力者）を対象に聞き取り調査を行なった。事前に各国の元留学生会と連絡をとりながら、協力者募集や面接日程の調整を行なった。協力者たちには予め、「日本留学の長期的成果を探る」という面接の趣旨と大枠の質問項目（日本留学の動機、日本留学中の経験、日本留学のその後の仕事や生活への影響、周りの人々や次世代に伝えていること・伝えたいこと等）を伝え、一部の協力者からは履歴書など事前情報が提供された。それぞれの国のアクセスのよい都市で、筆者が滞在したホテルの会議室や協力者の職場等、協力者が希望する場所において、一人1時間から2時間にわたって上記質問項目に添いながら半構造化面接を行なった。面接はスペイン語、ポルトガル語、日本語のうち協力者が選ぶ言語を使って行ない、協力者の了承を得て録音し、後日文字化した。

27名の協力者うち7名が、複数国での留学経験（あるいは研究員としての滞在経験）を持ち、他国での留学経験について言及しながら日本留学について語っていた。本報告では当該7名を分析対象者（以下：対象者）に設定して面接結果を分析する。対象者は全員文部科学省（留学当事は「文部省」）の奨学金を受給して研究留学生として1年半から3年以上日本に留学していた。研究分野は、理系が4名、文系が3名、性別は男性5名、女性2名で、留学当時家族（配偶者・子ども）と同居していた人が3名、単身で生活していた人が4名であった。日本留学の前または後、あるいは前後両方で日本以外の国に留学しており、留学先は、アメリカ合衆国、ヨーロッパ、アジアの別の国などで、2カ国に留学している人も複数いた。1回の留学期間は1年未満から3年以上にわたってい

た。全員が、日本、出身国、あるいは別の留学先で博士号を取得している。現在の職業は、研究・教育職が5名、政府関係職が1名、民間企業職が1名である。面接で使用された言語は、対象者6名とはスペイン語またはポルトガル語、1名とは日本語であった。スペイン語またはポルトガル語での話の中には日本語の語彙や文章が所々に使われた。

表1 分析対象者

対象者	専門分野	日本留学時期	日本留学期間	博士号(日本で)	他国留学時期(日本留学の前後)	他国留学先留学期間	博士号(他国で)
A	理系	1990年代前半	3年以上	取得	前	アメリカ合衆国 1年以上2年未満	
B	理系	2000年代前半	3年以上	取得	後	アメリカ合衆国 1年以上2年未満	
C	文系	1990年代前半	1年以上 2年未満		前および後	アメリカ合衆国、 ヨーロッパ 3年以上	取得
D	文系	1990年代半ば	1年以上 2年未満		前および後	アメリカ合衆国、 ヨーロッパ 3年以上	取得
E	文系	1990年代前半・後半	3年以上	取得	後	アジア 1年未満	
F	理系	1990年代後半	1年以上 2年未満	帰国後取得	後	アメリカ合衆国 1年以上2年未満	
G	理系	1990年代前半	1年以上 2年未満		後	アメリカ合衆国 3年以上	取得

4. 調査分析方法

文字化した対象者7名の面談記録を、生のデータから概念を生成して対象者に共通した特性を理論化していく「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」(木下2007a, 2007b)を援用して分析した。具体的には、データから概念を生成していきつつ、データの様々な具体例を各概念にあてはめながら、具体例間の繋がりや比較によって概念を調整していく作業を行なった。すべてのデータから最終的に生成された複数の概念をカテゴリー化し、概念間の関係を分析し解釈した。

5. 調査分析結果

5-1 分析結果図

生成された概念を〈 〉内に、カテゴリーを【 】内に示し、概念間の関係を結果図として以下に示す。

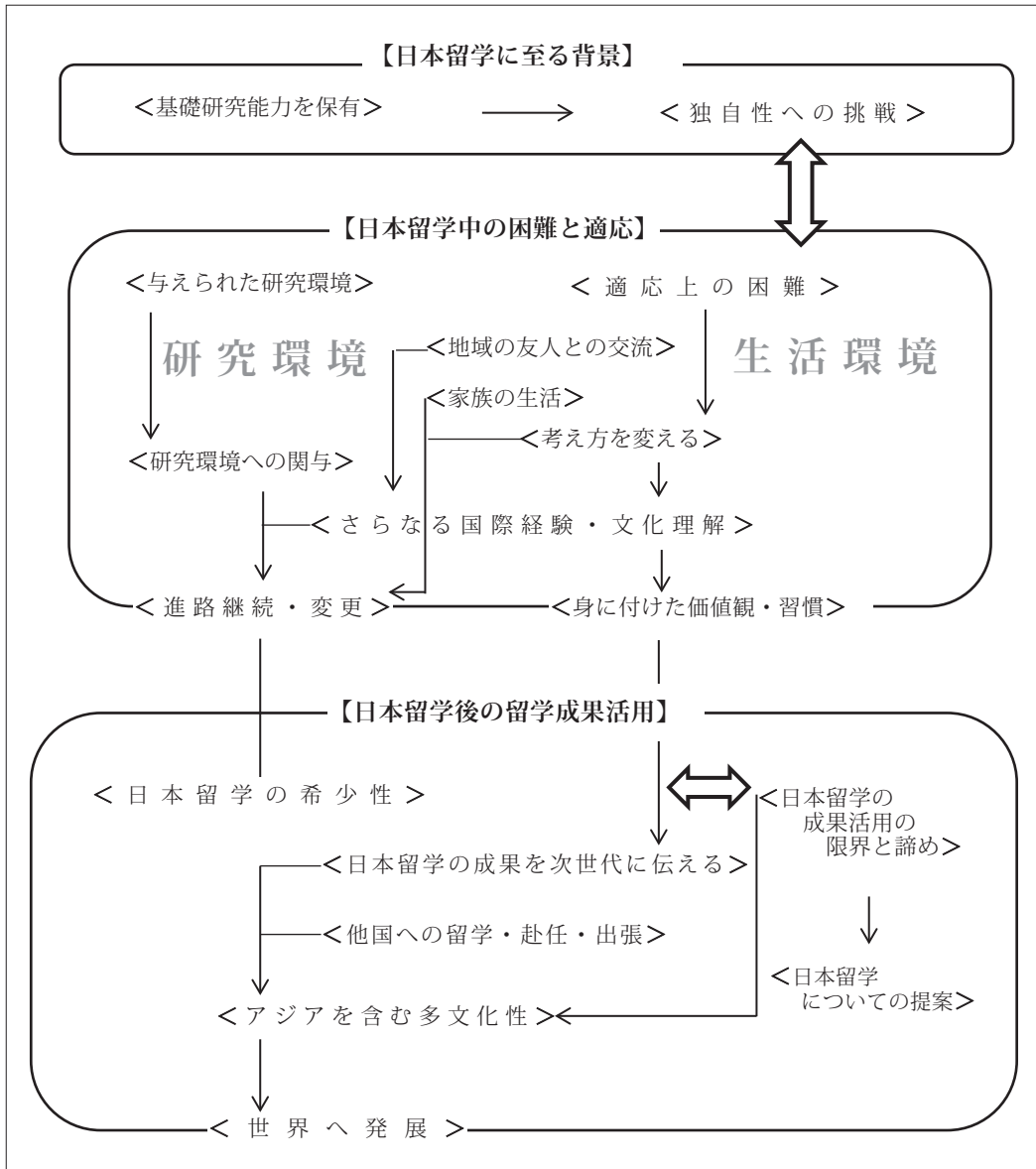


図1 分析結果図

5-2 分析結果図の説明（ストーリーライン）

複数国留学経験者である対象者たちは、日本留学前に他国留学を経験したり自国で業績を積んだりしており、すでに〈基礎研究能力を保有〉していた。そんな中で知人からの紹介や奨学金情報などによって知った日本留学は、研究者として〈独自性への挑戦〉であった。

日本留学中に〈与えられた研究環境〉は指導教員や研究室の学生との関係など様々であったが、自分なりに〈研究環境へ関与〉しながら研究を遂行していった。一方日本では、他国留学では経験

しないような〈適応の困難〉に直面した。困難に対しては〈考え方を変える〉ことで、自分なりの対処方法を身につけていった。〈家族の生活〉や〈地域の友人との交流〉からも影響を受けながら、〈さらなる国際経験・文化理解〉を深め、日本での生活ならではの〈身につけた価値観や習慣〉があった。研究の進展や家族の状況によって〈進路継続・変更〉を決めていった。

日本留学の後、日本で得た研究業績や異文化生活経験は〈日本留学の希少性〉も手伝って、後の研究室の上司や指導する学生たちなど周囲の人々から評価され、対象者自らも〈日本留学の成果を次世代に伝える〉努力をしている。しかし〈日本留学の成果活用の限界と諦め〉も感じており、留学経験のある他国と比べて日本との繋がりは希薄であると感じている。限界を感じてきたからこそ、改めて、〈日本留学について提案〉したいことがある。

日本留学後、約20年の間に、彼らの国際経験はさらに広がり、〈他国への留学・赴任・出張〉も経験している。日本留学は〈アジアを含む多文化性〉を高める契機になり、彼らの専門性や生活は〈世界へ発展〉している。日本留学を契機としてアジアを知る専門家になったという意味で、日本留学時にめざした〈独自性への挑戦〉に繋がっている。

5-3 カテゴリー別概念とその定義、具体例

上記説明について、生成されるに至った概念の定義と具体的なデータを示していく。スペイン語またはポルトガル語での発話は筆者が日本語に翻訳した文章を、日本語での発話は最低限の編集を加えた文章を「 」内に記す。個人の特定を避けるため省略する箇所は○で、短縮のための省略は…で示し、内容理解のために必要な説明は〔 〕内に記す。可能な場合には、発言の後に表1の対象者A~Gを記す。

カテゴリー【日本留学に至る背景】

〈基礎研究能力を保有〉日本留学前に他国での留学経験や自国での研究実績があった。

「〔日本留学以前に〕アメリカ合衆国の○（都市名）の研究所で1年半研究していました。」A

「日本に行く前に、〔自国で〕修士課程を二つ終えていたため、日本で直接博士課程に行くのは難しいことではありませんでした。」B

「日本に行く前に修士課程を終え研究者として働いていました。英語も問題なくできました。」C

「私はアメリカに住んだ経験があって英語もできたため、外国に関する〔卒業〕論文を書いて〔国際的研究を行っていました。〕」E

〈独自性への挑戦〉一定の研究能力を保有していたため、日本留学の情報を得たとき、専門研究に独自性を加えるという新たな興味・挑戦の気持ちで応募した。

「○大学（勤務大学）に日本留学関係書類が来て、注意を引かれました。日本…とても遠くてとても難しいと感じました。○（出身国）からはヨーロッパかアメリカに留学するもので、日本など想定外だったのですが、時間をかけて書類を見ていくうちに…経営学の分野では日本はリー

ダー的存在で、よし、応募してみよう、と思いました。…○（すでに留学許可があったヨーロッパの国）と日本のどちらに行こうか、と考えて、日本を選びました。」C

「○（機関名）で働いていたとき、日本の戦略的立案や発展について知るようになり、奨学金情報が大学に来て…勧められて応募しました。」D

「イギリスやアメリカには、既に著名な研究者がいたので、彼らと競争したらだいぶ時間がかかります。当時日本は第2の経済大国だったので、では日本に行くのはどうか、とただの夢だったんですね。」E

カテゴリー【日本留学中の困難と適応】

〈与えられた研究環境〉独自性を求めて日本留学に踏み切ったが、研究の進展は与えられた環境に影響を受けた。理解ある指導教員等に恵まれて研究が進展したり、逆に研究の進展が見込まれず別の進路を選んだりした。

「○先生（指導教員）は著名な研究者…とても心優しく…しっかりした考えを持っていました。…彼にとってラテン人との付き合いは驚きだったと思います。…私を理解しようとしてくれました。」B

「当時は○教授（指導教員）と○（日本の都市名）の研究グループとの共同研究が盛んだった時期で、自分もそのグループと一緒に研究できました。」F

「自分が選んだ大学ではなく、○大学に配属されましたが…とてもよい大学だったので後悔していません。」C

「指導教員が高齢だったこともあって困難があり、博士課程は別の場所で行なうほうがよいと考えようになりました。…でも日本滞在中に他の教員が指導してくれてよい業績を作ることができました。」G

〈研究環境への関与〉与えられた環境を受け入れるだけでなく、対象者自らも研究環境を整えるよう努力したり、工夫したりした。

「彼ら（研究室の学生たち）は研究室で暮らしていた感じです。私は研究は大いにしましたが、家には帰っていません。そして週末は少し休息も必要でした。」A

「研究室ではいじめを受け、非常にづらい経験でした。…先生（指導教員）とは（他の学生たちに見られないように）学外で交流しました。」A

「私も彼（指導教員）を理解しようとしてしました。互いに努力をしました。」C

「研究室には寝る場所もあって、学生たちは週末だけ帰宅していました。私も徹夜しました。学生たちとの関係はいつもよかったです。」G

〈適応上の困難〉同時に、他国への留学・生活経験とは大きく異なる環境（地理、言語・文化、経済力等）に直面し、困難が大きかった。

「日本到着の3日目から、帰国チケットを探していました。」「指導教員に『宿題を英語で提出し

てもよいか』と尋ねると「だめです。日本語で」と言われました。…大学の先生たちはラテン人にとって日本語がいかに複雑か、理解できないのです。「背後にある本意を理解するのはとても難しいです。日本人は簡単には（理解）させてくれないのです。」B

「カルチャーショックは非常に強かったです。誰も何も説明してくれないのです。…○(ヨーロッパの国)やラテンアメリカのいろいろな国で暮らしましたが、日本は全く異なり、強烈でした。最初の一年は苦しく、暴力的でもありました。」D

「[その後の留学先では]日本の4分の1の家賃でアパートを借りていました。日本は本当に高かったです。」D

「人生で一番たいへんな経験でした。」G

「当時は〔日本留学は〕言語の問題もあって簡単ではありませんでした。女性〔の留学生〕も少なく、大使館から得られる支援も少ししかありませんでした。」女性留学生

〈考え方を変える〉適応上の困難に対して、自分の立場や姿勢について考え方を変えて克服したり、割り切ったりした。

「『外人』という言葉も覚えました。OK、外人でいよう。…それを指導教員に話すと、『あなたは決して日本人にはなれない。○国人、ラテンアメリカ人なんだから。それを保持すれば何とかやっていけますよ』と言われました。わかった、…1年後には最初の論文を完成させました。」A

「日本人を理解しようとしてはいけない、愛すればいいんだ、…理解しようと思ったら一生かかってもできない。なぜか、それは簡単、私は日本人ではないからです。私は○国人です。それだけね。…日本社会の一員には決してなれません。」「勝つために自分に勝て。そうやって、今日本は『第2の家』です。」C

「自分は日本人になろうとしないでいいんだ、…自分がしなければいけないのは彼らを尊重し、自分の文化も尊重することなんだ、と気づきました。…そして多くの扉が開かれるようになったのです。」D

「社会における人間関係は…日本にいる外国人には…理解し難いものでした。後になって○道(武道)を始めてからわかるようになってきました。」G

〈地域の友人との交流〉大学外での人間関係・交流は、楽しみや文化理解を深め、自己有用感を高めるきっかけにもなった。

「研究室外で得た友情は素晴らしかったです。…友人が○(出身国)に訪ねて来た時は○山と一緒に登りました。」A

「研究関係〔の繋がり〕だけでなく、日本にはお母さんがいます。…私が日本に行くときは必ずそこに泊まらないと怒られます。」B

「○さんとは日本語とスペイン語の交換クラスをしました。…そのような多くの人たちによって、焦燥感で一杯だった私の日本滞在は心地よいものになったのです。」B

「息子の保育園の園長先生と素晴らしい関係を築くことができました。…〔行事で〕皆に受け入

れられていると感じました。」D

「(日本人の友達の家で) 彼らの家族と一緒に泊まったり…とてもよかったです。」E

(家族の生活) 同居家族や婚約者がいる場合、彼らの状況によっても留学中の生活が安定したり、進路が変化したりした。

「日本で1年が経って、家族、妻と息子とよく話し合いました。…〔日本の生活の〕何がそんなにたいへんなのか何が起きているのか、なぜこんなに苦しいのか。…そして気づいたのです。」D

「私の場合は今も同じ女性と結婚しています、私とは〔考え方が〕異なるからです。〔難しい〕状況に直面して、お互いコーチのようになって…〔適応〕過程が理解できるようになったのです。」D

「〔娘が〕保育園に行っていました。素晴らしかったです。〔私たちの日本での生活で〕一番よい経験のひとつでした。」G

「日本にもっと滞在したかったのですが…日本留学中に知り合った人と結婚して、○(国名)に行きました。…後悔しましたが、後戻りは難しかったです。」C

「妻も一時期〔日本に〕いました。とてもよい時期だったと思いますが、いろいろとありました。」B

(さらなる国際経験・文化理解) 日本留学中に自らの研究環境や生活環境を整えながら、多様な学生との交流や国際共同研究によってさらに国際経験を積み文化理解を深めた。

「〔留学中に〕最初のイラク戦争がありました。…ケーブルテレビが1台あったので、皆見に来ていました。全く異なる立場の人たちが集まっていました。」D

「○大学は留学生の受入が非常によく、いろいろな教員と話したり研究したりできました。…日本人学生も多く、留学から帰った学生たちもいました。」C

「〔ラテンアメリカの国々から来た〕日系人と知り合って…日本の文化や生活様式について説明してもらえました。」C

「ボランティアとして日本人学生たちと一緒に、フィリピンなどの貧しい地域に何度も一緒に行っていました。」E

「○先生(指導教員)は他の国々でも研究を行っていたので、私も…先生と2回○(アジアの国名)に旅行しました。とてもよい経験でした。」F

(身につけた価値観・習慣) 様々な経験を通して、日本ならではの新たな価値観や生活スタイルを身につけた。

「日本では、集団ということについて学びました。一緒に仕事をするグループに配慮すること。…日本の上下関係や義理が、西欧、アメリカ合衆国や○(出身国)で話題になるとき、少し間違っ理解されています。」G

「日本人が〔独特の〕仕草をするので、最初〔留学生たちは〕笑ったりばかにしたりしていました。でも私は、それはより優れた〔人間〕関係だと思えます。なぜかと言えば、私たちは誰かに好意を持つと、手をとったり抱擁したり、キスしたりし、身体で愛情を感じないといけないのです。原始的です。…でもアジアでは…相手の様子を知るのに触る必要はないのです。…そういうこと

を徐々に理解していった、価値がわかってくるのです。」D

「日本で自分が大きく変わったことがあります。情報へのアクセス、秩序、責任遂行、活動を詳細に計画すること。これらは大きな学びで、特筆すべきことです。」C

「飲み会が大好きです。私はここで研究グループを持っていてメンバーが22人いますが、毎月飲み会を開いています。…リラックスして、笑って、酔っ払うのです。日本と同じ。」B

「日本人と一緒に生活して、運動をすることや歩くこと、瞑想をすることなどを学びました。…お寺に宿泊して……帰国後ベジタリアンにもなりました。」A

「いろいろな習慣を続けています。家の中では靴をはかないし、東洋の食事を多くとります。」A

「『いただきます』という習慣、靴を脱ぐ習慣などは、家庭で続けています。日本では育っていない子どもたちも、行なっています。」C

〈進路継続・変更〉 研究環境や生活環境を整えつつ学位取得までまたは研究期間満了まで留学を継続した人と、研究や家族の理由から計画を変更して留学を終了させた人がいる。

「4年間に論文を5本発表して〔指導教員から〕もう十分だといわれました。…もっと長く滞在していたらもう帰国しないところでした。日本にそれほど適応していたのです。」A

「論文を日本語で最低文字数の6倍書きました。○（専門分野）での外国人の博士号はほとんどなかったのですが…努力して取りました。」E

「日本で暮らすのは簡単ではありませんでした。日本に行ったときは博士課程を日本で行なう予定でしたが、1年後に、他の場所で行なうほうがよいと考えました。」F

「〔日本語での博士課程の〕試験のひとつに合格したのですが〔入学せず〕、〔婚約者と〕一緒に○（国名）に行きました。日本語より英語ができたので、○（国名）に行くほうがよかったです。」C

カテゴリー【日本留学後の留学成果活用】

〈日本留学の希少性〉 日本留学は、出身国や他の留学先で一般的でなかったこともあり、研究室の上司や指導する学生たちから評価され、自分でも評価している。

「授業紹介で自分の履歴が出されると、学生たちは驚いて『先生、日本に何をしに行ったのですか』と聞きます。そこでいろいろなことを話すのです。」D

「〔日本留学後の留学先で〕指導教員に『あなたは他の志願者と異なるものを持っていた』と言われました。…『他にも〔留学経験者は〕いましたが、もっとリスクが少ない留学でした。』」G

「〔私が働く組織の〕チームメンバーの半数近くが外国で暮らして博士学位をとっていますが、私以外に日本に住んだことがある人はいません。…アイデア交換の中で…私が〔日本文化の〕翻訳者として実像を伝える役割を持っていると思います。」G

〈成果を次世代に伝える〉 留学成果は、評価するだけでなく、日本の大学との学生交流や自らが関わる社会活動等の中で価値観も含めて伝えている。

「帰国後プロジェクトを立ち上げて、日本から研究者を招聘しました。」A

「学生たちには、日本についてというより、物事をきちんと行なうこと、例えば実験をする時、器具を同じ方向にきちんと並べること、5S⁵やトヨタシステムで物事を進めるとうまくいくということ、などを教えました。」A

「自分の指導生のうち3人が、現在東京大学に留学しています。…彼らには、渡日前にきちんと研修をしました。…〔日本で学んだ〕いろいろな習慣をここで学生指導に取り入れています。人生の見方というようなもの。」B

「日本で学んだ多様性や寛容、異なるということなどを、〔自分が活動に携わっている〕多くの組織で伝えています。他人にどう接するかを教えたり、伝えたり、共有したりしているのです。」D

「他の大学から『先生、日本関係について○（専攻名）の中で教えたいんです』と依頼されると私は『勿論できます』と答えます。日本の専門家について大学に照会があると『○（対象者本人の名前）先生です』ということになるのです。」E

〈日本留学の成果活用の限界と諦め〉成果の活用には限界もある。出身国や日本の状況、自らの国際移動による制約などに対して、残念な気持ちと諦めがある。

「○（出身国）に帰国後、やるのがたくさんあると感じて情熱や焦りもあり、同僚たちから批判されました。彼らにとっては私が急ぎすぎる、時速100キロなのがよくなかったのです。『何のため？○（出身国）の状況はいいのに、何を求めているのか？』と問われました。…キャリアを続けることができませんでした。」A

「日本文化センターで文化行事などがあると以前はよく行っていましたが、○（海外の都市）にまた1年半ほど行っていて案内を受け取れなくなり、3年前に（出身国）戻ってからは大使館とも連絡がありません。」C

「アメリカ合衆国や、○などの国で勉強したけれども、日本は現在まで非常に大切な役割を持っています。でも残念なことに繋がりが最も弱いのです。学んだ少しの日本語ももう忘れてしまいました。」D

「日本にまた行きたいと思ってきましたが、一度も実現していません。日本留学後に子どもが2人増えて、今は5人家族です。5人で日本に行くには百万長者でないと。」D

「〔日本留学後〕最初の頃、私は○（出身国にある日本の組織）によく行っていました。…でも私はもう疲れました。というのは、私から何か提案をしても計画がされないのです。…平等という考えは勿論私は理解しているのですが〔的を絞って交流を支援するのも必要です〕。」E

〈日本留学についての提案〉日本留学の特徴を知り成果活用に限界を感じているからこそ、日本留学（制度）について改めて考え、提案したいことがある。

「日本は、アメリカ合衆国でもヨーロッパでもありません。日本に学生を送るには、優秀だけでなく、成熟した人を送る必要があります。」B

「アメリカ合衆国やヨーロッパよりも変化の大きい場所への留学を促すインセンティブが〔日本留学〕制度に加わるとよいと思います。」G

「自分は恵まれていたが…留学生の渡日時に大学のカウンセラーやアドバイザーが対応する制度や、…留学後に指導教員や研究チームと研究を継続する方法についての事前知識も必要だと思います。…自分はその知識がなかったのでできませんでした。」A

「渡日後6ヶ月とか1年で奨学金団体・省庁・政府などの関係者が留学生に連絡をとって、『どうですか』『必要なことはありますか』…などと尋ねるとよい。」「帰国して、何の連絡もありませんでした。コンタクト0、繋がり0、何もなし。フォローアップが大切だと思います。何か役に立ちたいと思って帰国しているのです。」D

「文部科学省のOBとして何か連絡を受けたりとか…何もありませんでした。初めはそのような結果を期待していましたが…」
「日本〔留学〕の経験がある人たちにその経験を聞いたらどうでしょうか。例えば…『これからの日本、どうすればよいですか』…何百人にも聞くことができますね。」E

〈他国への留学・赴任・出張〉日本留学後、他国へ留学や赴任、出張などをして、国際経験を積んでいる。

「日本の後、1年間アメリカ合衆国に妻と息子と滞在しました。○（専門分野）のポスドクで行ったのです。そこでの経験は全く異なるものでした。…よい悪いではなく、別物でした。」D

「日本から帰ってから…○（アジアの国名）に何回も行って、行って帰って、行って帰って、それでどんどん、知識を得るようになったのです。」E

「〔日本留学中に〕論文を学会誌に発表し、そのおかげで〔アメリカ合衆国の〕○大学に進学することができました。」G

「〔日本留学の〕10年近く後にアメリカ合衆国に行って1年間滞在しました。」F

「専門性のおかげでヨーロッパやアメリカの多くの国々に行くことができました。」A

〈アジアを含む多文化性〉

日本留学は対象者たちの多文化性⁶を高める契機になった。日本は「アジア」という枠組みで捉えられ、対象者たちは自他ともに「アジア」を知る専門家という立場をとっている。

「〔仕事をしようとする〕日本だけですと不十分で、中国も入れてくださいと言われます。…自分は〔中国について〕もう必死に勉強、勉強、勉強して中国に何回も行って、…知識を得たのです。」「弟子たちは日本にも行っていますが、ほとんど皆中国に行っています。」E

「将来の目標は決めないことにしています。…もうずっと日本には行っていないのでその機会も待っています。…去年は○（アジア他国の都市）に行きました。」G

「小さい頃からいろいろな国で育ちましたので、あまり安定がありませんでした。…もし条件が揃って自分で選べるならアジアに戻りたいです。」C

「〔職場では〕日本だけでなくアジアや太平洋地域の情勢理解に貢献しています。」C

〈世界への発展〉アジアも知る国際派として、対象者の活動の場は世界に広がっている。

「いろいろな国で仕事をしています。…授業もしています。旅行が多いですし、好きです。MBAプログラムも外国で行なっています。」D

「人生10年ごとに、どの方向に行くか、考えます。…次はどこに行くのか。」B

6. 考察

6-1 複数国留学経験者にとっての日本留学の成果

今回の対象者はラテンアメリカ出身者であり、地理的に最も遠い場所にある日本への留学はいわばマイナーな選択肢である。そして言語的・文化的距離を考えると⁷、決して楽な選択肢ではない。あえてその選択肢を選んだ背景には、既に国際経験や社会人経験を持つ対象者たちの、もう一步先を行き独自性を身につけるという興味と挑戦の気持ち、積極性がみられる。研究者として、また生活者としても一定の能力を持つ人が選択した日本留学であると捉えてよいであろう。

日本留学を数年間持続した人にとっても、一定期間の後、進路を変えた人にとっても、日本留学は他の留学先とは異なる独自の成果を生んだと感じられている。予想を超える適応上の困難を経験したことで自らの立場を改めて考えたり、置かれた環境に自分なりに働きかけたりしながら、研究を進め、新しい考え方や習慣を身につけた。学位や研究業績のみならず、計画性や責任感、秩序、グループへの配慮といった価値観を、実際に経験する中で理解したり身につけたりしたと感じられており、彼らはそれらを評価し、次世代に伝えている。複数国留学経験者だからこそ、日本留学ならではの成果をより強く認識し、伝えたいと思っているのであろう。日本留学の希少性により留学経験が評価されるという側面も加わり、留学前にめざした研究者としての独自性が、程度の差はあれ達成できたと感じられている。

しかし日本留学成果の活用には限界も感じられている。帰国直後は特に、留学で得た研究成果や経験を国の制度や専門分野の改革というような大きな枠組みにおいて役立てようという気持ちがあったが、その意気込みが出身国の人々に理解されなかったり、提案が日本側関係者にも有効に届かなかつたりした例が報告された。留学後20数年が経った現在は日本との繋がりが希薄である場合が多く残念に感じられている一方、諦めの言葉も多く聞かれた。日本留学の成果は、より身近な範囲、例えば大学間交流や学生指導、家族の中で生かし、伝えていることが明らかになった。または後述のように「アジア」というより大きな枠組みへの移行に繋がっている。

複数国留学経験者はいわば知的移動民族的な生き方をしており、一地域との強い関係性は、持ちたくても持つことが難しいことも、繋がりが希薄になる要因となっている。日本についてはなおさら、ラテンアメリカとの間で頻繁に行き来するには地理的距離がありすぎて、時間的にも経済的にも負担が大きく、関係維持が難しいのは自然なことであろう。

日本で適応上の困難を感じたときに「自分は日本人にはなれない」と納得することで自分らしく振舞うことができた例が複数紹介された。彼らの知的移動民族としての特徴とも関係している可能性が考えられるが、外国人を社会の構成員として受け入れ難い日本社会の特徴から生じる問題とも考えられ、多様な背景を持つ住民が増えつつある現在の日本社会の課題を示唆している。

最後に、対象者にとって日本留学が「アジア」への出発点となっている点が注目される。自らも、

周囲からも、日本留学の経験は「アジア」を知るという強みとして捉えられ、期待されている。経済発展がめざましいアジアの国々が各方面で存在感を増しており、アジアも知るという多文化性は、彼らの仕事や生活の舞台を世界全体に広げることに繋がっていることが窺われた。

6-2 日本留学の成果をより高めるための課題

対象者の多くが述べているように、日本留学には西欧の国々への留学とは異なる特徴があると考えられる。国際経験や職業経験がある人たちにとっても、日本留学は予想以上に挑戦度の高いものであった。日本留学をする人は成熟度が高い人である必要があるという対象者の意見があったように、留学前に言語や文化の知識や異文化適応について準備できることがあり、また日本滞在中にも意識的に学ぶ機会を作ることが必要であろう。

留学中には、奨学金関係機関等からのコンタクトがあるとよいと複数の対象者が強調していた。大学の相談機関の充実も望まれていた。受入機関は、相談があれば受け付けるという態勢から一歩進んだ、アウトリーチによって、留学の過程に関わっていくことが望まれる。また留学終了後に留学成果を生かせる場については、元留学生会と日本大使館の連携によりそれぞれの国で努力がされているが、会員間交流や後進への奨学金紹介の場に留まらず、専門性がより生かして制度改革に関わるような、より大きな枠組みでの成果活用が期待されている。

さらに、複数国留学経験者にとって日本留学は、長期的には「アジア留学」という枠組みで捉えられることがわかった。アジアの国々が多様であることは論を待たないが、移動する学生たちにとってのアジアでの留学・生活経験はグローバル社会で今後も大きな意味を持つことであろう。アジアの国々同士が連携して留学制度を充実させ、かつ各国ならではの特徴的な研究・生活環境を整え、「アジア」として協力して発信することが、アジア留学の魅力をより高めることに繋がるであろう。その選択肢のひとつとして、日本留学の独自性・特徴を可視化することが重要である。

現在は1年以内の短期留学制度によって日本留学を経験する学生も多く、また多くの国々で日本のアニメや漫画が広く知られ日本に親近感を持つ人々が多くなっている。インターネットによって世界の繋がりが変化していることもあり、日本留学の姿も20~30年前とは大きく異なっている。しかし現在増えている複数国への留学を考えたとき、その選択肢のひとつとしての、アジア留学、そしてその一国日本での留学は、潜在力を持っていそうである。今回の調査結果は、ラテンアメリカ出身の複数国留学経験者にとっての日本留学の成果を明らかにしたと同時に、日本留学の独自性と課題についても、示唆を与えている。

参考文献

- 有川友子（2016）『日本留学のエスノグラフィー』大阪大学出版会
- 木下康仁（2007a）『ライブ講義M-GTA実践的質的研究法－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文道
- 木下康仁（2007b）「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析技法」、『富山大学看護学会誌』第6巻2号、pp.1-10
- 渋谷真樹（2013）「ルーツからルートへ－ニューカマーの子どもたちの今－」『異文化間教育』37、異文化間教育学会、pp. 1-14
- 菅長理恵・中井陽子（2015）日本における高度人材の働き方の鍵としての多文化性－文系の元国費学部留学生の事例から－」『留学生教育』第20号、留学生教育学会、pp.57-66
- 田中京子（2014）「日本留学の長期的成果～第三国に住むラテンアメリカ出身者の場合」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』創刊号、名古屋大学国際教育交流センター、pp.5-11
- 中川文雄・三田千代子編（1995）『ラテンアメリカ 人と社会』新評論
- 三浦綾希子（2014）「二つの「ホーム」の間で」『異文化間教育』40、異文化間教育学会、pp.18-33

注

- 1 「ルーツ」と関連して『異文化間教育』37（2013）で「ルーツからルートへ」という特集を組み、渋谷（2013：2）はニューカマーの子どもたちが「どこから来たのか（ルーツ）を問うだけではなく、どのようにして今に至っているのか（ルート）をまなざす」ことの重要性を述べている。
- 2 2018年秋に名古屋大学の国際プログラム（G30プログラム）を卒業して大学院に進学する予定の20名のうち約半数が、出身国でも日本でもない、海外の大学院に進学する予定である。（2018年7月時点）
- 3 ここでの「留学の意味」は有川（2016:169）による「留学経験者の立場から日本留学がもたらしたもの」と捉える。
- 4 協力者たちが特定できないよう、日程や国名についてはここでは記さないこととした。
- 5 日本で製造業やサービス業などの職場環境の維持改善のため用いられるスローガンで、整理、整頓、清掃、清潔、躰のローマ字表記の頭文字をとったものである。
- 6 ここでの「多文化性」は、菅長・中井（2015:59）が述べるように、母文化や日本文化、他文化の規範だけから思考や行動を選択するのではない、より緩やかな多文化規範を基底とする思考・行動様式とする。
- 7 日本語がスペイン語やポルトガル語と大きく異なることについては論を待たないが、文化差も大きいと考えられる。中川等（1995:39）では、ラテンアメリカ内でも国による歴史の違いや個人差があることをふまえたうえで、集団としてみる場合の伝統的ラテンの性格についてまとめているが、これらは日本の一般的な価値観とは大きく異なることがわかる。

Contextualizing International Graduate Students in Japanese University English Taught Programs (ETP)

BERRY Brian David (International Strategy Organization Yokohama National University)

Abstract: This paper presents the context of international students in Japan through the background of Japanese university internationalization from the 1980s forward. While there has been examination of foreign faculty involvement in globalization of universities in Asia, (McVeigh, 2002; Poole, 2010) the “grass roots” level, the international graduate student experiences has been neglected in research on the globalization of Japanese universities. This paper shows that much of the research has focused primarily on the top-down Japanese government policy, quantitative approaches, and isolated reports of undergraduate English language education programs from the operational perspective (See Eades et al., 2005; Bradford, 2015; Brown, 2015). After expanding on internationalization policy, the paper explains the situation of English-medium instruction and English taught programs at Japanese universities which international students at the graduate level come into contact with. Finally, the author lists challenges that international students face during their time in Japan is to stress the necessity of qualitative research on the role of international students in Japanese higher education institutions and the challenges they face; current research is lacking and critical to the implementation of effective governmental education policy.

Keywords: Internationalization, Higher Education, EMI (English-medium Instruction), Graduate Students, Japan

1.0) Introduction

As the number of international students in Japan continues to rise, Japanese universities continue to tout their efforts toward internationalizing and globalizing while expanding partnerships with universities overseas. Meanwhile, these universities, under the guidance of Japanese government financial support programs, strive to obtain higher global and regional university rankings. (See Bradford, 2015; Yonezawa, 2010) These universities exist within the global context of thousands of universities struggling in competition. In the midst of this struggle, are the international students who are indirectly serving as a fuel for this pursuit of internationalization and prestigious global rankings.

Prior to considering the challenges that international graduate students face, it is necessary to clearly identify the context; to explore how Japanese higher education institutions (HEIs) have been internationalizing. The reforms and changes in Japanese HE policy, leading from the 1980s through to the mid 2000s, provide the contextual foundation for understanding the challenges that international graduate students face.

1.1) Internationalization in Japanese Higher Education from the 1980s

The first significant push for the internationalization of Japanese HE, politically and institutionally during the postwar period, occurred in the 1980s with the 100,000 International Student Plan put forth during the Nakasone administration (Goodman, 2007; Umakoshi, 1997; Eades et al., 2005). The initiative for the internationalization of Japanese HE was a government push for reform from the top. The goal was to achieve this by the year 2000, but Japan fell short of reaching this number by the set target, instead reach the goal in 2003. (Goodman, 2005) This numerical goal would still trigger a major change in the demographic landscape of Japanese HE, later prompting similar number-based goalposts in the decades to come.

However, it is important to consider such a plan within the political and cultural context of statements made by Prime Minister Nakasone; a plan that existed during the nationalistic, and at times racially charged, rhetoric of the 80s (See John Lie, 2009; Hood, 2001). Nakasone's statement that, "Japan has one ethnicity (*minzoku*), one state (*kokka*), and one language (*genko*)" (Terazawa, 1990, p.64–65) reflects his view of a monoethnic Japan and calls into question his intent to bring 100,000 international students from abroad.

Within this context, the push for 100,000 foreign students in Japan has been argued by Ishikawa (2011) to have been more centered around expanding Japan's interpretation of soft power. Instead of focusing on the institutional internationalization and reform of Japanese education, the plan was more focused on giving foreign students a positive image of Japan to carry back to their home country in the hopes of having a positive impact on Japan's neighbors. This approach was viewed as a part of Japan's Official Development Aid (ODA) ; a view that continued through the 1980's to 1990's. (2011) This would not be the first time that the physical presence of foreign students in Japan would be inferred as internationalization. (See McVeigh, 2015)

Regardless of the original motivations behind Nakasone's push for the 100,000 foreign student plan, it would be Prime Minister Koizumi's effort that would lead to more extensive reforms to Japanese HE after Nakasone's attempts fell short. (Eades et al., 2005; Goodman, 2007) With the beginning of the 2000s, there was a continued top-down push by the Japanese government to

reform Japanese HE.

By no means can an increase of international student numbers alone be assumed to be an attempt to internationalize Japanese society, or even to produce an environment within Japanese HE that is multicultural. Yet, this was still the first significant attempt to adjust existing procedures and aspects of the Japanese university to allow foreigners inclusion in the system. Overall, this was a reform of infrastructure and numbers, not a discussion of cultural or societal integration at the individual level. Institutional and governmental reform—to some extent—would be on the horizon approximately two decades later.

1.2) Further Internationalization Through the 2004 Reforms

The 2004 reforms to HE in Japan impacted the ideology of how HEIs would be administered, managed, and evaluated. (Goodman, pp.2, 3, 2005; Eades, 2005, pp.299-303) After the 2004 reforms, staff at national universities were no longer assured of permanent jobs, losing their status as national civil servants (*kokkakoumuin*). (Goodman, 2005) In addition, the Japanese universities formally known as national universities¹ would have a significantly greater level of independence to make employment and internal financial decisions. After these modest reforms (Eades et al., 2005) a new goal of 300,000 international students to be reached by 2020 would be set in 2008 by Prime Minister Fukuda. (Bradford, 2015)

From these reforms, English-medium Instruction (EMI) initiatives would expand in Japan (Brown, 2015). While international student numbers were increasing at a steady rate in Japan, as Hashimoto (2017) states, Japan's domestic population continued to decline; along with a decrease in the population of Japanese students. Some Japanese universities had already shut down, primarily due to insufficient student enrollment. (Brown, 2015) Meanwhile, Yonezawa and Shimmi (2018) point out how in response to the rapidly aging society of Japan, the country has sought answers outside of Japan to sustain its economy. This approach included the pursuit of developing global human resources; workers who have the ability to communicate in foreign languages, are professionally competent, and have the ability to navigate different institutional cultures (See METI, 2010). Thus, international students—especially graduate students, due to higher professionalization—become one of the answers to this decline in domestic Japanese student numbers for the sake of maintaining global competitiveness and the financial stability of Japanese universities.

2.0) Motivations for "Internationalization" of Japanese Universities

The change of demographics, institutional reforms, and an increasing number of students from

abroad brought forward the conversation of what internationalization meant for Japan, as the knowledge economy, universities, and nations were pressured to develop both national and international approaches for their HEI (Altbach, 2006; Arimoto, 2010). Japanese universities, like other universities, are seeking to be viewed as world-class universities able to hold rank among other top universities abroad. Japanese universities are under the advisement of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (abbreviated as MEXT) to produce so-called global human resources, or *gurobaru jinzai* in Japanese (MEXT, 2014). The project by MEXT for globalizing HEI in Japan is the Super Global University Project, also known as the Top Global University Project (TGUP).

Times Higher Education (THE) rankings for universities currently ranks the University of Tokyo as 39th in 2016, after it fell from 23rd (Times Higher Education, 2017). Another well-known ranking institution, QS, ranks the University of Tokyo as 34 (Quacquarelli Symonds, 2016). The University of Tokyo is considered to be the top university in Japan, especially in the regards to scientific research. The ranking factors include foreign researchers and foreign students, as well as a recently expanded reputation factor. Thus, the pursuit of numerical-based markers continues in regard to international student population metrics for Japanese HEIs.

2.1) Internationalization vs. *Kokusaika*

As the result of the ubiquitous, expansive, and vague nature of the word, the term internationalization has been referred as a sort of “catchall phrase” within the literature on internationalization in HE for the numerous administrative changes taking place (Brandenburg & De Wit, 2015). Goodman also warns academics of the dangers of the multivocal use of the rhetoric of internationalization (2007, pp.86). While he is referring to the terms of internationalization and *kokusaika* (the Japanese translation of internationalization) in his statement, such warnings are applicable to related concepts of globalization, global human resources, and EMI. These terms can often become conflated, defined in a subjective vacuum, and result in the ad hoc implementation of different usages or interpretations.

Such definitions may also change when another language and cultural context as is later shown with the word *kokusaika*. Within HE, several definitions of internationalization have been developed. Within the research on HEIs, the definition of internationalization developed by Jane Knight (Knight, 2015) is often commonplace. However, definitions have been further expanded and specified, as with the definition of comprehensive internationalization by Hudzik (2014). Hudzik defines comprehensive internationalization as follows:

“Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by the institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility.

Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations. The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life, dramatically expand the need for comprehensive internationalization and the motivations and purposes driving it.” (Hudzik, 2014)

When this definition is compared to the *kokusaika*-based numerical goals of Nakasone in the 80s, and arguably also to the current implementation of internationalization in Japanese universities, such an inclusive interpretation of the internationalization process clashes on many levels. While many programs and initiatives may be promoted under the banner of internationalization, the usage of the term can vary greatly depending on the region, culture, and linguistic context in which the term is being used. As such, the word not only brings with it new aspects of meaning through its use in a culturally specific region, but also has been delimited and later associated with other meanings through its usage in Japan over several decades. (Goodman, 2007, pp.86; Kinmoth, 2005)

2.2) Application and Challenges of English-Medium Instruction in Japan Higher Education

Along with *kokusaika* came a package of preconception by faculty and staff, not the least of which was the use of the English language. Brown (2015) cites Dearden (2014) in explaining the difficulties that arise when facing definitions of content classes taught in English. Further compounding these difficulties was that the various usages of English for educational purposes have yet to be defined within a clear and agreed upon definition. This complicates the discussion on the use of the English language at universities in connection to international-oriented initiatives in Japanese HE.

There exist academic circles in several major languages around the globe; however, it is English that has become the dominant language within HE, (Altbach, 2013; Tsuneyoshi, 2005). Bradford and Brown (2017) summarize the role of the English language within the internationalization of

HE in Japan as follows:

“English holds a central position in the internationalization of higher education in Japan. English language learning and, by extension, EMI are assumed to be important roads to internationalization. While the concept of internationalization might imply diversity and a certain amount of pluralism, a multilingual interpretation of internationalization and the concomitant concepts of *plurilingualism* and *parallel language use* are rarely mentioned in Japan. English is clearly the dominant force.” (Bradford & Brown, 2017, pp.4)

Bradford and Brown (2017) argue that EMI is not a repackaged Content and Language Integrated Learning (or CLIL), and they build on the definition of EMI as referred to by MEXT as “...courses that are conducted entirely in English, excluding those whose primary purpose is language education” (MEXT, 2015). While CLIL and Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE) may be commonly used terms, they are primarily viewed as prioritizing language instruction (Brown, 2015; Smit & Dafouz, 2012) The distinction between courses being conducted in English, rather than the focus being that of language education is an important one, however, it is not necessarily reflective of the reality of EMI or the situation at Japanese Universities. Furthermore, Brown (2017) argues that this vague definition for EMI presents problems in regard to variations in the term ‘primary aim’; leading to such issues of language learning departments being absent from the already superficial² official figures reported by JASSO (2017).

Within the shift of English taught as a foreign language (EFL) to EMI (Dearden, 2014; pp.2; Brown, 2015), the growth of English use at Japanese universities, while rapidly expanding in recent years, is stated by Brown to be “... largely uncoordinated” and implementation of EMI to be relatively late compared to HEI in Europe or even Japan’s regional neighbors (2017). As EMI programs in Japan are tied closely to the internationalization efforts of Japanese universities, it has become one method of filling up otherwise empty classroom seats (Brown, 2017; Goodman, 2007).

As might be expected, the use of English—a foreign language that Japan is not known to have significant fluency (Tsuneyoshi, 2005, p.67) —at a Japanese university that functions almost entirely in Japanese creates many challenges that must be addressed. Brown (2017) argues that while the growing trend of EMI is a valuable addition to university identity and curricula (p.11), that there is a risk of EMI being implemented simply for maintaining Japanese universities’ reputation and position without fully understanding or valuing EMI. Furthermore, in regards to

incoming international students, the largest influx remains international students who originate from countries that do not have English as their primary language. (Tsuneyoshi, 2005)

One of the most consistently significant groups of international students are those from mainland China at around 60%; a country that speaks neither Japanese nor English as a primary language. (JASSO, 2017) Despite this situation, EMI is still a relatively major factor of internationalization in Japanese universities. Meanwhile the universities—especially those of small- and medium-sized private universities of lower academic quality that are under operating capacity (Goodman, 2007) —still are able to recruit students “... without having to introduce any serious internationalization curriculum or teaching methods” (Aspinall, 2012, p.162). Seats are filled, university tuition is paid, and Japanese students are presumed to benefit overall. As Japanese HEIs continue to internationalize, with the backdrop of the dominance of the English language in HE, a large number of international graduate students have gravitated toward EMI/English programs (See Wette & Fureneaux, 2018, pp.186; Fenton-Smith & Humphreys, 2015).

2.3) From EMI to Full English Taught Degree Conferring Programs

Bradford’s dissertation (2015) is one of the few, recent studies of grass-roots (or what she refers to as examination of the “genba”) examining of English taught programs (ETP) at Japanese universities as they grow out of EMI education within Japanese HE. Before exploring the matter of ETP in comparison and within EMI education in Japanese HEI, a clear definition is necessary. This is especially the case due to the ad hoc nature of EMI programs at Japanese universities (Bradford & Brown, 2017). In her examination of undergraduate ETPs, she selects a definition by Watcher & Maiworm—who research such programs in Europe— (2008, p.9) that states ETPs to be “... programmes taught in English in non-English speaking countries”.

Japanese universities began to move beyond EMI alone—where courses, programs, or projects simply have an element of English language taught education—toward the creation of full ETPs for undergraduate and graduate levels. While EMI is inherently more flexible to implement and is “... commonplace in many institutes of higher education where English is not the native language” (Wilkinson, 2013, pp.3), the creation, implementation, and management of an ETP requires a higher level of complexity and university investment of resources. Full ETPs exist at several universities in Japan—both national and private—such as Akita International University, Waseda University, Osaka University, and the University of Tokyo. As ETPs develop, it is time to examine what has been learned from the international programs and EMI prior further examination of full degree programs within the context of Japan’s push for global human resources and better metrics.

3.0) Challenges Facing International Students in Japanese Universities

All university students will find it necessary to adapt to a university environment as a student; however, international students must also adapt to the host culture as well (Mori, 2000; Onishi, 2007). Furthermore, these international students face difficulties with linguistic, academic, interpersonal, financial, and intrapersonal problems and these matters cause unique sources of stress for them (Mori, 2000). International students in Japan also face significant stress and obstacles that local students may not necessarily face due to their unique position within the institution. (Miguchi & Ekawa, 1994).

Despite this situation, the support resources for international students are limited (Onishi, 2007). According to Onishi (2012), the number of support offices for international students have been increased and over 80% of colleges and universities in Japan have a support office for international students. However, only 26% of colleges and universities provide multi-language counseling despite 70% of colleges and universities being aware of that there are students who are not fluent in Japanese.

There is also research pointing out the high stress, poor mental health, and lack of support of international students in Japan, as international students face a significant deal of stress and challenges during their terms in Japan (Uehara, 1988). Nancy Arthur, whose research field addresses international counseling and student support issues, stresses the importance of recognizing the unique cultures and deeply varied backgrounds of international students. "International students are not a homogenous group. Failure to recognize both the inter- and intra-cultural variability in working with clients from around the world perpetuates the marginalization of the group of students." (1997, pp. 271) Recognition of individuality and complex developments of identity are critical when researching international students. There still exist many barriers that international students face in regard to counseling services, and various methods are required to accommodate students from different cultures (Hayes & Lin, 1994)

Hayes and Lin (1994) also note that international students tend to develop conational support groups to discuss concerns. Arthur (1997) states that this points to the importance of maintaining a rapport with international students in order to increase the chances of students using professional services that are available, as well as garner recommendations of those student groups when they may face the need to recommend a fellow student to those services.

3.1) Discussing the Challenges facing International Graduate Students in Japan

While EMI presents international students with challenges associated with study abroad, ETPs present even further difficulties due to the higher level of requirements, degree conferring nature,

and many further problems that have yet to be fully explored or considered in the research on Japanese HEI.

While the statistical numbers and goals set by the Japanese Government may reflect the steady increase of international students in Japan (See MEXT, 2017), they cannot effectively reflect the nature in which these students are engaging within the institutions of higher education in Japan, let alone the myriad of complexities in regards to the diversity and integration of such diversity in Japanese university programs as they develop, increase in number, and fluctuate in curricular form.

Because the difficulties that international students face are at least somewhat apparent to trained and experienced faculty and/or administrative staff, international students in ETPs are generally understood to need more support than their native student counterparts—in some areas more than others depending on the individual and program. (Ammon & McConnell, 2002; Lim, 2008) Challenges common to the general range of international students include: housing, banking, visa support, counseling, academic advising, language tutoring, career support, transportation, and medical support. When facing graduate level studies, students face additional difficulties due to long-term study, research, and life in Japan. For these students, daily off-and-on-campus life matters must be considered for their extended period of research which can range from a master's program of 2 years, to a PhD program of 3-8 years; while building research/professional connections in Japan.

Heigham (2017) argues that while international students play a pivotal role within ETP, they face numerous difficulties due to program design and communication matters. As stated by Heigham (2017), “By listening to the voice of International students on Japanese campuses, steps can be taken toward improving the quality of their experiences, and it is this evolutionary process that will lead universities toward their goal of becoming truly global.” (Location, 4012-7096) While significant progress has been made charting the growth of EMI at Japanese universities through statistical surveys (Brown & Iyobe, 2014; 2017) as well as investigation into the structure of an ETP undergraduate program (See Bradford, 2015) it is critical to examine the experiences of international graduate students in-depth as the next step.

3.2) Why International Graduate Students?

Unlike many undergraduate programs, research plays a significant role within the graduate program experience. In addition to this research-focused experience, the relationship between a graduate student and their advisor has been shown to be critical for the success of the student (Lee, 2008). This relationship, may be even more crucial for international graduate students due

to the various difficulties that international students face in regards to cultural difficulties, language barriers, and the difficulties of overcoming previously held expectations of the graduate experience. (Ku et al., 2008, p. 366; Borg et al., 2018)

Such differences in regard to both the focus and structure of ETP graduate programs point toward international graduate students facing challenges that differ from other programs. These challenges include many of those faced by international undergraduate students, domestic graduate students, and the new, unknown challenges in regard to acculturation into the new international graduate ETPs abroad. All must be tackled with limited options for support (Onishi, 2007). How international graduate students manage these graduate level ETPs in Japan, negotiate the institutional challenges, and form professional academic relationships across cultures has yet to be adequately examined.

4.0) Conclusion of Review: Further Qualitative Research of Graduate Students at Japanese Universities is Critical

The expansion and internationalization of Japanese university ETPs at a graduate level will continue due to the pressure of globalization. Due to the frequent ad-hoc nature of the ETPs (Brown, 2015), the critical role of increasing international students in the MEXT globalization policy (2014), and the potential benefits of active involvement of graduate student voice in the institutions of HE, it is necessary to carry out a close examination of what challenges international graduate students face: how do they deal with these challenges as they develop themselves as post-graduate students abroad within a Japanese university ETP. While there exists previous research on undergraduate EMI programs and ETPs at Japanese universities (Bradford & Brown, 2017; Bradford, 2015; Brown, 2015; Heigham, 2015) there has yet to be examination of the graduate level at the “*genba*” with fieldwork specifically focused on the international graduate student experience.

Without an understanding of the challenges these international graduate students in Japan face within the ETPs it is nay impossible to delve deeper into the design considerations, support structures, and curriculums adjustments that are necessary for the pursuit of the goals professed by Japanese universities. Furthermore, without such specific qualitative data, it is likely that larger quantitative data gathering attempts within Japanese HE will be not only without necessary context, but applicability to the realities faced by these international graduate students will be tenuous at best.

Therefore, this author argues that the community of researchers on international HE in Japan focus more attention on the international graduate student experience; to examine the application

of the skills and opportunities provided by these graduate programs—programs which families and students, as well as the Japanese HEI and Japanese government, invest large sums of financial and personal investment.

Notes:

- 1) Some universities were listed as imperial universities depending on how far back one explores, but this naming convention was changed postwar. For example, the Tokyo Imperial University became the University of Tokyo.
- 2) Brown expands on the problematic nature of the official numbers, and his argument of their superficial nature by later exploring comparisons of the official numbers provided by MEXT to studies by Huang and Daizen (2014).

Bibliography

- 上原麻子 (1988) 「留学生の異文化適応」 『広島大学教育学部日本語教育学科 (編) 言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』, pp. 111-124
- 大西晶子 (2007) 「留学生への学生相談」 『精神療法』 第33巻, 第5号, pp. 577-582
- 大西晶子 (2012) 「留学生への相談・支援体制の現状と課題」 『学生相談研究』 第33巻, 第1号, pp. 25-37
- 日本学生支援機構 (2017) 「平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果」 https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afiedfile/2018/02/23/data17.pdf (2018年5月1日閲覧)
- 箕口雅博・江川緑 (1994) 「在日留学生の生活ストレスの実態とその関連要因に関する研究」 『日本教育社会学会大会発表要旨集録』 第46巻, pp.74-75
- Altbach, P. (2006) "Globalization and the university: Realities in an unequal world", Forest J F, P. Altbach P G (Eds.), *International handbook of higher education*, Springer, pp. 121-139
- Altbach, P. (2013) "The International Imperative in Higher Education", *Rotterdam: Springer Science & Business Media*
- Ammon, U., & McConnell, G. (2002) "English as an academic language in Europe: a survey of its use in teaching", *Duisburg papers on Research in Language and Culture* 48
- Arimoto, A. (2010) "Japan's internationalization of higher education" In D. W. Chapman, W. K. Cummings & G. A. Postiglione (Eds.), *Crossing borders in East Asian higher education: A response to the pressures of globalization*. (pp. 195-210). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong
- Arthur, N. (1997) "Counseling Issues with International Students", *Canadian Journal of Counseling*, vol. 31, no. 4, pp. 259-274
- Aspinall, R.W. (2012) "International Education Policy in Japan in an Age of Globalization and Risk", *Global Oriental*
- Bradford, A. (2015) "Internationalization Policy at the Genba: Exploring the Implementation of Social Science English-Taught Undergraduate Degree Programs in Three Japanese Universities", PhD Dissertation

- Bradford, A., & Howard, B. (2017) "English-Medium Instruction in Japanese Higher Education", *Multilingual Matters*
- Brandenburg, U., & De Wit, H. (2015) "The End of Internationalization.", *International Higher Education*, 62., pp.15-17
- Brown, H. (2017) "Why and Why Now? Understanding the Rapid Rise of English-Medium Instruction in Higher Education in Japan.", *Journal of International Studies and Regional*
- Brown, H. & Iyobe, B. (2014) "Understanding the current state of English-medium instruction in Japan", Paper presented at the First Annual Conference on Global Higher Education, Lakeland College, Tokyo, Japan
- Brown, H. (2015) "Painting a Picture of EMI in Japan: Extent of, Rationales for, and Implementation of Undergraduate English-Medium Instruction Classes at Universities in Japan, Module 2 Findings from a nation-wide survey". (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from <https://unii.academia.edu/HowardBrown/Thesis-Chapters> (Last accessed 1/19/2019)
- Borg, M., Maunder, R., et al. (2010) "International Students and Academic Acculturation: The Role of Relationships in the Doctoral Process." In Jones, E. (ed.), *Internationalisation and the Student Voice*, NY: Routledge. pp. 181-192
- Dearden, J. (2014) "English as a Medium of Instruction - a Growing Global Phenomenon.", *ORA Review Team*. British Council
- Eades, J.S. (1945) "*The 'Big Bang' in Japanese Higher Education: the 2004 Reforms and the Dynamics of Change.*", Eades, J.S., Goodman, R., Hada, Y. (Eds.), Melbourne Trans Pacific Press
- Fenton-Smith, B. & Humphreys, P. (2017). Language specialists' views on the academic language and learning abilities of EAL postgraduate coursework students: Towards an adjust tutorial model. *Higher Education Research and Development*, vol. 36, pp. 280-296
- Goodman, R. (2005) "W (h)ither the Japanese university? An introduction to the 2004 higher education reforms in Japan." Eades, J.S., Goodman, R., Hada, Y. (Eds.), "*The 'Big Bang' in Japanese Higher Education.*", Trans Pacific Press. pp. 1-31
- Goodman, R. (2007) "The Concept of Kokusaika and Japanese Educational Reform.", *Globalisation, Societies and Education*, vol. 5, No. 1, pp.71-87
- Hayes, R.L., & Lin, H. (1994) "Coming to America: Developing social support systems for international students", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 22, pp.7-16
- Heigham, J. (2015) "Voices on Campus: International Students in an English-Medium Instruction Degree Program in Japan", *Journal of the Ochanomizu University English Society*, vol. 5, pp.64-75
- Heigham, J. (2017) "Center Stage but Invisible: International Students in an English-Taught Program." In Bradford, A., Howard, B. (eds.) "English-Medium Instruction in Japanese Higher Education", *Multilingual Matters*, Location 3665
- Hood, P. (2001) *Japanese education reform: Nakasone's legacy*, Routledge
- Hudzik, J. (2014) *Comprehensive Internationalization*, Routledge
- Ishikawa, M. (2011) "Redefining internationalization in higher education: Global 30 and the making of global universities in Japan." Willis, D. B., Rappleye, J. (Eds.), "*Reimagining Japanese education*", Symposium Books, pp.193-223
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2017) Result of an annual survey of international

- students in Japan. Retrieved from: https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_youryo/index.html (Last accessed 1/19/2019)
- Kinmonth, E.H. (2005) "From selection to seduction: The impact of demographic change on private higher education in Japan." Eades, J.S., Goodman, R., Hada Y. (Eds.), *"The 'Big Bang' in Japanese Higher Education."*, Trans Pacific Press
- Knight, J. (2015) "Updated Definition of Internationalization." *International Higher Education* no. 33
- Ku, H.Y., Lahman, M.K.E., et al. (2008). *Into the academy: Preparing and mentoring international doctoral students.* Educational Technology Research and Development, vol. 56, pp. 365–377
- Lee, A. (2008) "How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, vol. 33, no. 3, pp. 267–281
- Lie, J. (2009) *Multiethnic Japan*, Harvard University Press
- McVeigh, B. (2015) *Japanese Higher Education as Myth*, Routledge
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT) (2014) "Selection for the FY 2014 Top Global University Project." Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/___icsFiles/afiedfile/2014/10/07/1352218_02.pdf Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT). (2015) (Last accessed 19/1/2019)
- Mori, S. (2000) "Addressing the mental health concerns of international students", *Journal of Counseling and Development*, vol. 78, no. 2, pp.137-144
- Prime Minister of Japan and His Cabinet. (2010). *On the new growth strategy.* Tokyo, Japan: Author. Retrieved December, 27, 2015, from www.meti.go.jp/english/policy/economy/growth/report20100618.pdf (Last accessed 10/9/2018)
- Quacquarelli Symonds (2016) "QS World University Rankings 2016-2017", Retrieved from <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016> (Last accessed 10/9/2018)
- Smit, U. & Dafouz-Milne, E. (2012) "Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe.", AILA Review
- Statistics Bureau, Ministry of Internal Affairs and Communications. (2015). *Toukei Kara Mita Wagakuni no Koureisha* [The elderly in Japan from the perspective of statistics]. Retrieved December 27, 2015 from www.stat.go.jp/data/topics/pdf/topics90.pdf (Last accessed 10/9/2018)
- Terazawa, M. (1990). "Nihon shakai no heisasei to bunka." *"In Gyozaisei Sogo Kenkyusho, ed., Gaikokujin rodosha no jinken."*, Otsuki Shoten, pp.63–68
- Tsuneyoshi, R. (2005) "Internationalization Strategies in Japan the Dilemmas and Possibilities of Study Abroad Programs Using English." *Journal of Research in International Education*, vol. 4, no. 1, pp.65–86
- Umakoshi, T. (1997) "Internationalization of Japanese Higher Education in the 1980'S and Early 1990'S.", *Higher Education*, vol. 34, no. 2. Kluwer Academic Publishers, pp.259–73
- Wette, R., Furneaux, C. (2018) "The Academic Discourse Socialisation Challenges and Coping Strategies of International Graduate Students Entering English-Medium Universities." *System* 78: 186–200. doi:10.1016/j.system.2018.09.001
- Wilkinson, R. (2013) "English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls.", Doiz A, Lasagabaster D., Sierra J.M. (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges, Multilingual Matters*, pp. 3-27

Yonezawa, A. (2010) "Much Ado About Ranking: Why Can't Japanese Universities Internationalize?"
Japan Forum 22 (1-2) , pp.121-37

Yonezawa, A. & Shimmi, Y. (2018) Japan's challenge in fostering global human resources: Policy debates and practices. Tsuneyoshi R. (Ed.). (2018). *Globalization and Japanese Exceptionalism in Education*. London: Routledge

国際共修授業における多文化共生の実現 —学生同士の言語サポートを促すことを通じて—

高橋 美能 (東北大学グローバルラーニングセンター)

【要旨】

本稿は国際共修授業の中で、参加学生が多様な考え方を尊重し、相互にサポートし合いながら共に学ぶ状態を「多文化共生」と考えて、クラス内でこれを実現するために阻害要因となっている「言語の問題」に着目し、教育実践の仕掛けの工夫により問題の解決を図る。仕掛けとして、初回の授業でアンケートを用いて、クラス内での参加学生間の「言語サポート」について意識調査を行った。その結果、参加者全員から「クラスメートをサポートすること」に対して前向きな回答が得られた。同時に、留学生は「助けを求められれば助ける」という意見であるのに対して、日本人学生は「助けたいが、自信がない」との意見を持っていることが分かった。筆者は実践の中で参加学生に他者サポートに対する意識の違いがあることを説明し、クラスに参加する学生の多様な考え方を尊重しながら、他者と共に学ぶことを促した。授業を進めていく中で、多文化共生が実現されたグループとそうでないグループに分かれた。本稿では、アンケート調査結果の分析と事例考察を通じて、クラス内の参加者同士の助け合いと多文化共生の関係について検討する。

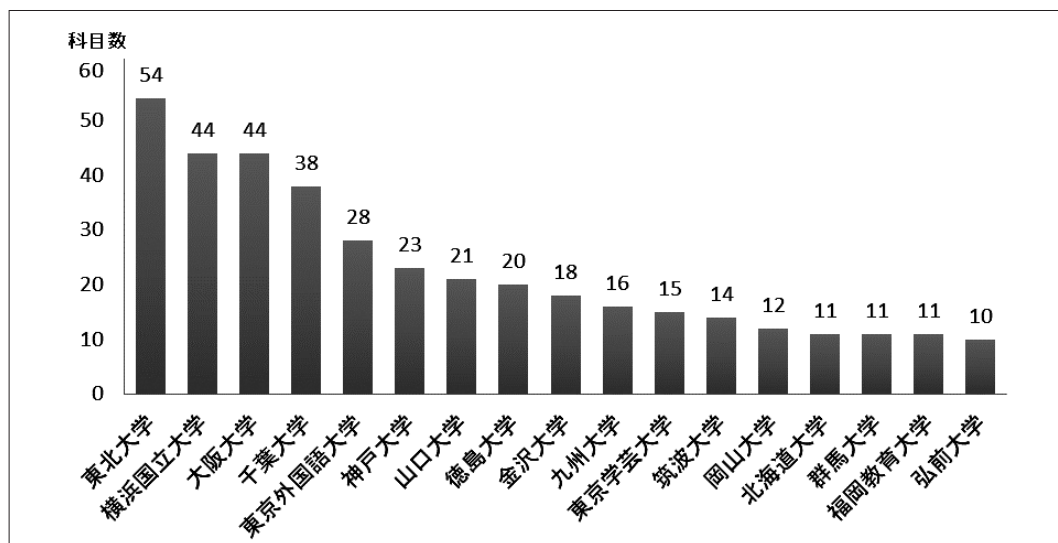
【キーワード】 留学生、日本人学生、国際共修授業、多文化共生、言語サポート

1. はじめに

2008年に文部科学省ほか関係省庁が策定した「留学生を30万人計画」を受けて、全国の大学では留学生の受入の充実を図ってきた。留学生の数が伸びてくると、留学生の受け入れだけではなく、日本人学生のグローバル人材育成が目標に掲げられるようになり、文部科学省はグローバル人材育成推進事業、さらにスーパーグローバル大学創成支援事業を開始した。これに伴い、受入と派遣の双方向交流を促進すべく、採択校を中心にさまざまな取り組みが進められてきた。その1つが、海外留学プログラムの開発である。一方で、留学するには語学力や金銭面、就職活動や単位互換に対する不安、コンフォート・ゾーンへの滞留傾向などの阻害要因があり、留学を実現するにはハードルがあることも指摘されていた(文部科学省 2014、小林 2011、池田 2011、太田 2014)。国内の大学では留学に行くのが難しくても、学内にいながら留学に類似する体験ができるように、留学生と日本人学生が共に学ぶ環境を作り出すことが大切であると考えて、国際共修授業の開発が進められている。国際共修とは「言語や文化背景の異なる学生同士が、意味ある交流(Meaningful

Interaction) を通して相互理解を深めながら新しい価値観を創造する学習体験」(東北大学HP) のことである。

筆者は、2018年7月～11月にかけて、インターネットで全国の国立大学のホームページやシラバスを検索し、国際共修授業の実施状況を調査した。その結果、グローバル人材育成事業、およびスーパーグローバル大学創成支援事業の採択有無に関わらず、国際共修授業を10科目以上提供する国立大学が17校あることが確認された(図1)。



【図1 国際共修授業を10科目以上提供する国立大学】

国際共修授業には、留学生向けの日本語の授業に日本人学生がボランティアとして参加するものから、英語で開講される授業に日本人学生が参加するものまでさまざまな種類がある。指導言語も日本語、英語、日本語と英語の両言語使用、その他の言語を使用するものまで多様である。このような授業を通じて、留学生は日本人学生と共に学ぶことができ、日本人学生は語学力の向上や学内での国際的な経験、留学に必要なコンピテンシーを習得できる。

しかし、留学生と日本人学生が同じ教室で一緒に学ぶだけでは、双方の間に自然発生的な交流と学び合いが生まれるとは限らない。その理由の1つとして、留学生と日本人学生の間に言語や文化、価値観の違いがあることが挙げられる。筆者はこれまでの研究において、留学生と日本人学生が言語や文化の違いを乗り越えて他者を受け入れ、互いにサポートしながら共に学んでいる状態のことを「多文化共生」と捉えて、国際共修授業の中で「多文化共生」を作る出すため、学習環境条件と学習テーマの有効性について研究してきた(宮本 2012a、宮本2013a& 2013b、宮本2014、高橋 2016a)。本稿は、クラス内に「多文化共生」を実現するうえで障壁となる「学生間の言語の壁」に着目し、筆者が担当した9つの国際共修授業で学生に「言語の問題を克服するための言語サポート」について意識を尋ねたアンケート調査の結果を分析する。分析結果を基に、2018年の実践では、

初回と最終回の授業でアンケートを取り、授業参加を通じて学生に言語の相互サポートに対する意識変化が見られるかを確認し、学生間の言語の壁を乗り越える方策を検討する。

2. 国際共修授業の指導言語に関する先行研究

これまでの事例研究では、指導言語が日本語、英語、日本語・英語の両言語使用、の場合に分けて考察されてきた（松本1999、恒松2006&2007、田崎2002）。例えば、日本語を指導言語とする授業において、留学生向けの日本語の授業に日本人学生が参加し、留学生が言語のハンディキャップを負いながら、それでも積極的に学ぶ姿を日本人学生が見ることで、言語学習へのモチベーションが高められたというものがある。この実践では、双方が言語について新たな気付きを得ながら、結果的に留学生と日本人学生の共に学ぶ意識が高められていった（松本1999）。

英語を指導言語とする授業では、日本人学生が言語のハンディキャップを負うことになるが、日本人学生に英語要件を設けて、大学全体で条件を満たしていない学生に英語コースを用意し、事前に英語力をつけさせてから国際共修授業を受講させる仕組みを構築している事例がある（恒松2006）。

両言語使用の授業では、タスク活動を用いて留学生と日本人学生が互いに助け合う機会を作り、「他者を助ける/他者から助けられる」体験を通じて相互理解が深まり、双方に学びが得られたという事例がある（田崎2002）。

また、指導言語を日本語、または英語とする授業において、学生と教員が言語のハンディキャップを克服すべく、クラス内で言語サポートを促したアクションリサーチがある（宮本2012b、2013c、2015、高橋2016b&2016c）。

以上に挙げた先行研究では、大学でシステムを構築したり、教員が仕掛けを設定したりすることで、学生間の言語の問題解決を図る中で、学生同士の学びが活性化されていた。本稿では、そもそも国際共修授業に参加する学生が言語の問題に対してどのような意識を持っているのかを確認し、参加学生同士がサポートすることで、多文化共生の実現を目指す。

3. 言語サポートに関するアンケート調査の実施と結果

(1) 調査概要

本章は、国際共修授業の参加学生にアンケートを取ってクラス内の言語の問題に対する意見を尋ねた結果を紹介する。調査対象となった授業は、日本語、または英語で行ったもので、参加学生に語学要件を設けていない。調査を実施するに至った背景は、国際共修授業を受講する学生間に言語の壁がある中で、学生はこのことを知っていても、特段の解決策を講じずに参加していることが挙げられる。指導言語を母語としない学生は、授業に参加するうえで語学の面でハンディキャップを負っている。そこで国際共修授業に参加する学生はクラスメートを言語面でサポートすることに対してどのような意識を持っているのかを確認し、クラス内で学生間のサポート体制の構築を図るこ

とを考えた。表1は調査概要である。アンケートには研究目的で回答結果を引用する可能性があることを明記し、同意を得たうえで答えてもらっている。また、本稿で紹介する学生の意見は、英語で記述された内容を筆者が日本語訳している。

[表1：調査概要]

目的	初回の授業時に参加学生が抱えている言語サポートについて学生の見解を確認する。
実施方法	選択式・記述式アンケート用紙を用いて初回の授業で配布し、回答時間を10分取って回収する。
対象科目	2014年～2017年にかけて行われた以下の3科目、3年間分の合計9つの授業 1. 「留学生と日本人学生の協働プロジェクト（美術館）」（以降、「美術館」とする）、 2. 「留学生と日本人学生の協働プロジェクト（博物館）」（以降、「博物館」とする）、 3. 「国際理解教育の実践」（以降、「国際理解」とする）。
質問項目	「言語の問題があり、クラスやグループ活動に参加できないクラスメートがいます。あなたはどうしますか？」と尋ね、「1. 何もしない、2. 近くに座り助ける、3. 休み時間に助ける、4. その他（具体的に記述してください）」から選ばせ、理由を書かせた。 加えて、「本コースを通じてどのような学びを得たいと考えていますか？クラスに期待していることを具体的に記述してください」と尋ね、記述してもらった。
アンケート集計方法	筆者とリサーチアシスタント（RA）は、KJ法を用いて回答をカテゴリー化し、簡潔な文に直して集計した。表3や表4は、学生が理由として記述した内容を分類分けして集計したもので、表5は、授業目的として記述した内容である。
授業概要	授業は全15回で、指導言語は上述の対象科目1と2が日本語、3が英語で行ったものである。美術館と博物館の授業は、社会教育施設を見学し、グループで興味を持った作品・展示物について調べ発表するというもので、国際理解の授業は、テキストを用いてディスカッションやアクティビティを通じて知識を学んだ後、グループで教育問題について考え、プレゼンテーションする、という内容であった。3科目とも、グループでのディスカッションやプレゼンテーションを取り入れ、学生主体で進めた。

(2) 調査結果

アンケートの回答数は合計418であった。表2は科目名と開講年（横軸）、及び国籍（横軸）を示している。留学生の国籍は、9つの授業全てにおいて中国が最多で、美術館は台湾、博物館は韓国、国際理解はドイツが2番目に多かった。また、指導言語が日本語の授業に参加する留学生は日本語力の高いアジアからの学生が多かったが、日本語で授業を受け、発表することにハンディキャップを負っていた。英語の授業に参加する学生には英語を母語とする留学生が少なく、留学生も英語で授業を受けることにハンディキャップを負っていた。

以前、英語を母語とする留学生が、クラス内の言語の問題に対して、自らクラスメートへのサポートを希望し、バイリンガルサポーターとしてクラス内の言語の問題に取り組んでくれたことがあった。その結果、クラス内の学生全員の参加意識が高まったことから、教員のサポートより学生の自主的な働きかけや協力の方が効果的であると示唆された（宮本 2013）。

[表2：回答者数]

	美術館						博物館						国際教育						計
	2014		2015		2016		2015		2016		2017		2014		2015		2016		
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	
日本	6	10	12	28	21	14	5	4	2	3	17	21	14	1	46	28	0	2	234
中国	1	3	8	10	8	11	3	2	3	2	2	5	2	3	2	6	1	3	75
韓国	0	1	0	0	3	0	0	0	4	1	3	3	0	0	1	0	1	0	17
台湾	0	3	6	0	4	1	1	0	0	2	0	2	0	1	0	1	0	3	24
インドネシア	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4
スウェーデン	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	1	0	6
タイ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	1	0	1	9
オーストリア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
フィンランド	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
メキシコ	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
モンゴル	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	3
米国	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
ラオス	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
ドイツ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5	2	0	3	11
スペイン	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
ロシア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
エリトリア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
マレーシア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
インド	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
カナダ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
アルメニア	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ウクライナ	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ベトナム	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
フランス	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
無回答	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
その他	0	0	0	0	0	1	0	0	2	5	0	0	0	0	0	1	0	0	9
計	8	17	28	40	41	30	9	6	12	14	25	34	26	11	60	42	3	12	418

次に、表3、4に言語サポートに関する選択式回答結果（表の横軸）、及び理由（縦軸）を紹介する。指導言語が日本語または英語により、回答に変化が見られるかを確認したところ、言語に拘わらず、「近くに座り助ける」が最多となり、次に「休み時間に助ける」を選ぶ学生が多いことが分かった。調査対象となった授業は、学生主体の参加型で進めているため、他者と共に学ぶことに興味があり、他者サポートに対して肯定的であることは予想できる。ただ、同じ肯定回答であっても、その理由には日本人学生と留学生の間に異なるニュアンスが確認された。以下に具体例を紹介する。

[表3：日本人学生の回答結果（複数回答有）]

	何もしない	近くに座り 助ける	休み時間に 助ける	その他	無回答	計
自信がない	5	2	4	6	0	17
一人で助けられない	0	0	1	1	0	2
授業中には助けられない	0	1	13	0	0	14
相手が参加しやすい環境作り	0	63	12	23	0	98
自分の経験から助けたい	0	5	1	0	0	6
語学力の向上	0	20	2	7	0	29
橋渡しをしたい	3	50	10	8	0	71
友達になりたい	0	6	1	4	0	11
留学の事前準備	0	1	0	0	0	1
無回答	0	1	1	0	0	2
計	8	149	45	49	0	251

[表4：留学生の回答結果（複数回答有）]

	何もしない	近くに座り 助ける	休み時間に 助ける	その他	無回答	計
自信がない	1	3	0	5	0	9
一人で助けられない	0	0	0	0	0	0
授業中には助けられない	1	2	22	1	0	26
相手が参加しやすい環境作り	0	44	5	6	0	55
自分の経験から助けたい	0	6	3	0	0	9
語学力の向上	0	9	2	0	0	11
橋渡しをしたい	2	31	9	4	0	46
友達になりたい	0	14	2	2	0	18
留学の事前準備	0	0	0	0	0	0
無回答	2	6	7	0	7	22
計	6	115	50	18	7	196

表3と表4の比較から、日本人学生と留学生ともに「近くに座り助ける」を選ぶ学生が多く、その理由は日本人学生と留学生の別に拘わらず「相手が参加しやすい環境作り」「橋渡しをしたい」と記述していたことが分かる。カテゴリーとしては同一に分類しているが、日本人学生の9割以上が「私も参加したいので、困っている人がいれば助けたい」、「役に立ちたい」と記述し、留学生の8割以上が「みんな参加できる環境作りを目指すのは当然のことだ」、「困っている人がいれば助けたい」と記述していた。3番目に多かった理由として、日本人学生は「語学力の向上」を挙げ、留学生は「友達になりたい」と記述していた。このことから、日本人学生と留学生の参加目的に差があることが示唆された。

「休み時間に助ける」を選んだ学生の理由には、日本人学生から「授業中に助けると先生や他の

学生に迷惑だ」という意見が出される中、留学生からは「授業中は集中したい」という意見が出され、ここにも日本人学生と留学生の間で意識の差があった。

「その他」を選んだ日本人学生は49人であった。その理由には「以前、外国で自分が助けられたことがあるので、助けたい」といった理由もあれば、「自信がなくて助けられない」との意見も見られた。また、18人の留学生が記述した理由のうち10人は、「他者から助けを求められれば助ける」という理由を記述していたが、このような意見は日本人学生には見られなかった。

「何もしない」という回答を選んだ理由には、日本人学生と留学生ともに「自信がない」という意見に加え、「助けたいが語学力不足で助けられない」という意見が書かれていた。

表5は学生の参加目的である。ここでは科目名と開講年（表の横軸）、目的（縦軸）で示している。上の表は科目別の目的で、下の表は日本人学生と留学生の受講目的を示している。

【表5：受講理由（複数回答有）】

	美術館			博物館			国際教育			計
	2014	2015	2016	2015	2016	2017	2014	2015	2016	
知識を学びたい	9	17	21	3	10	5	10	28	3	106
国際理解・異文化交流	21	64	56	13	11	56	27	79	14	341
語学能力向上	0	4	11	1	9	8	6	11	2	52
プレゼンテーション能力向上	5	19	12	0	1	0	1	22	1	61
無回答	0	0	0	0	0	0	2	5	0	7
計	35	104	100	17	31	69	46	145	20	567

	日本人学生	留学生	その他、無回答	計
知識を学びたい	37	64	4	105
国際理解・異文化交流	216	120	2	338
語学能力向上	20	23	0	43
プレゼンテーション能力向上	48	12	1	61
無回答	2	7	5	14
計	323	226	12	561

表5から、3科目に共通して「国際理解、異文化交流」を目的に挙げる学生が多いことが分かる。次に、日本人学生は「プレゼンテーション能力の向上」を目的とする傾向がある中、留学生は「知識を学びたい」と思っていることが分かった。本稿では、言語の問題に焦点を当てるため、参加目的については紹介にとどめるが、国際共修授業に参加する学生は、交流を望んでいる点において留学生と日本人学生の回答は共通していた。

(3) 調査結果からの示唆

前項の418人全員の回答結果から、他者が言語面で困っていれば助けたいとの前向きな姿勢が読

み取れた。少数ではあったが「何もしない」を選んだ学生は、日本人学生と留学生ともに「自身の語学力に自信がないため、助けられるか分からない」との理由が書かれていた。「その他」を選んだ留学生からは、「他者から助けを求められれば助ける」といった意見も出された。日本人学生は「役に立ちたい」との思いが強い中、留学生は「必要があれば助けるのは当然」という意見を持っていることが確認され、ここには異なる意識があることも分かった。

このような多様な見解を持った学生が集まるクラスでは、参加学生の他者へのサポートに対して見解に違いがあり、自身の見解が唯一ではないことを知る必要がある。そのため、まずは教員が、学生にアンケート結果を紹介し、自身とは異なる考えを持った学生が参加していること、そしてサポートの必要な学生は黙っているのではなく、言葉に出して相手に協力を求めることも大切であると伝えることが有効ではないだろうか。

4. 国際共修授業の事例考察

前章の結果を踏まえて、本章では筆者が2018年度にA大学の国際共修授業で「国際理解教育の実践」というタイトルで、全15回英語で実施した授業を考察する。ここでは、初回と最終回に言語面でのサポートに関するアンケートを取り、筆者が「クラス内の学生にサポートに対して多様な考え方があること」を伝え、学生にクラス内でのサポートを促し、毎回授業後に振り返りをさせながら、実践した。本章では、クラス全体で言語の問題に取り組む中で、クラス内に「多文化共生」が実現されるのかを考察する。

(1) 授業概要

本クラスは、前章で紹介した「国際理解」の授業と同じ科目名で実施したもので、授業の目的は、国際理解教育の在り方について考え、その具体的な実践方法を考えることであった。内容は、ユネスコの国際理解教育の方針を知識として学んだ後、留学生と日本人学生が自身の教育を振り返り、国際理解教育をどの程度学んできたのか、その中での課題はなかったのかを考えて議論するものであった。授業はグループでのディスカッションだけでなく、関連するアクティビティを取り入れながら参加型で進めた。最後には、留学生と日本人学生がグループで話し合っただけでなく、教育課題を考え、解決策を考えてプレゼンテーションにまとめ、発表してもらった。

初回参加者は17人で、最後まで参加した学生は13人（日本人6人、留学生7人）、留学生の国籍はドイツ3人、中国1人、スウェーデン2人、であった。英語を母語とする学生はいなかった。筆者が授業を担当する中で、クラス内の言語の問題を解決すべく、工夫した点は以下のようにまとめられる。

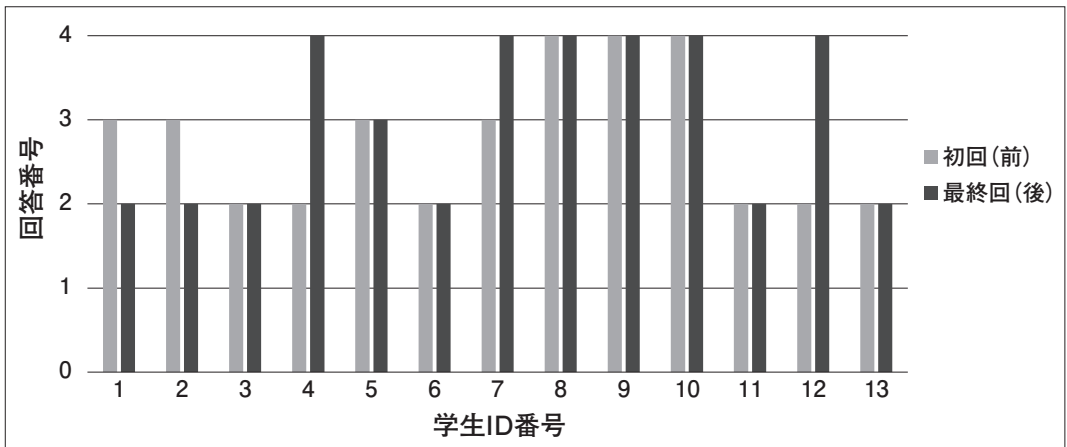
- 前章で実施したアンケートと同じ質問項目で、初回の授業時に「言語面での相互サポート」に関して意識を尋ねた。2回目の授業でアンケート結果をフィードバックしながら、参加者にサポートに対して多様な考え方があることを伝え、クラス目標として「学生同士の言語サポート」に

掲げ、クラス全体で取り組むことを促した。その後、毎回授業終了前に学生に振り返りシート（参考資料1）を配り、自身のサポート状況を振り返り、次回の授業時の目標を立てさせた。最終回の授業では、初回と同じ質問項目で言語サポートに関する意見を尋ね、授業での体験を踏まえて振り返り、まとめてもらった（参考資料2）。

- 筆者とティーチングアシスタント（TA）は、授業中学生の様子を記録に残し、授業後に振り返りの時間を設けて言語面でサポートの必要な学生について話し合った。そして、サポート役になる学生とサポートの必要な学生のマッチングを検討し、次週のグループのメンバーを決定した。
- 全15回の授業を前半と後半に分け、前半は言語に配慮しながら毎回グループのメンバーを変え、できる限り多様な学生と議論できるようにした。筆者とTAは、授業時に残した記録を基に、後半は国籍や性別が多様になるように、また積極的で発言の多い学生が同じグループのメンバーになるように、メンバー構成を検討した。そして、固定グループのメンバーを決定し、最後のプレゼンテーションまで、同じメンバーで活動してもらった。
- 英語にハンディキャップのある学生も発言できるように、事前に授業で取り上げるトピックのリーディングとワークシートを渡し、学生に準備してから参加することを促した。授業では、教員から補足説明を行った後、学生が事前課題でまとめてきた意見をグループのメンバーと共有し、ディスカッションする時間を設けた。

（2）全15回の授業を通じての学生の意識変化

本項では、初回・最終回のアンケートの回答結果を比較する。まず、13名中5名のアンケートで、初回から最終回の回答に変化が見られたため、これらの学生を紹介する。図2は留学生と日本人学生の初回、最終回のアンケートの回答結果を示している。学生1～6は日本人学生の回答で、7以降が留学生である。ここでは、1「何もしない」2「授業中近くに座り助ける」3「休み時間に助ける」4「その他」で、集計している。



【図2：初回・最終回のアンケート結果比較】

1) 日本人学生の見解の変化

学生1と2は、初回アンケートで「休み時間に助ける」を回答したが、最終回で「授業中に近くに座り助ける」を選んでいった。理由は「他者を助ける、助けられることの大切さを学んだ」と記述していた。学生4は「授業中に近くに座り助ける」から「その他」に変化している。この学生は帰国子女で、初回から他者を助けることに意欲的であったが、授業を通じて「助ける/助けられる」体験をしたことで、次のような意識変化があったという。「単に言葉の意味を伝えるだけでなく、コミュニケーションを通じてその真意も相手に伝え、深く理解することが大切であることに気付いた」。この学生4の意見には、言語を越えた他者とのコミュニケーションの大切さへの気付きが書かれていた。もともと他者と共に学び、他者を助けることに積極的であったという事実はあるが、授業を通じて他者との学びの意味をより深く考えられるようになった結果であろう。

2) 留学生の見解の変化

留学生7は、初回で「休み時間に助ける」を選択していたが、最終回では「その他」を選んでいった。その理由には「クラスの形態によって助ける方法が違う。この授業では助けられると持っていたが、助けることの方が多かった。」と記述されていた。

留学生12は、初回で「授業中近くに座り助ける」を選んでいったが、最終回では「その他」を選択していた。この学生は、理由として「言葉の意味を伝えるのではなく、ディスカッションをスムーズに行うため、全体の意味を分かり易い言葉で補足しながら、手助けを行った」と記述していた。ここでは、他者に何でも説明するのではなく、コミュニケーションを通じて互いに伝えたいことを理解できるように必要なサポートをすることが大切であるとの気付きが得られたと考えられる。

その他、初回・最終回のアンケート結果に変化は見られなかったが、次のような学生もいた。英語力の高い日本人学生で、初回のアンケートでは「他者を積極的に助けたい」と記述していた。最終回のアンケートでは、「自分が他者に助けられた。助けてもらうことで、授業への参加が促進され、よかったと思う」と記述していた。ただ、授業時の筆者とTAの記録では、全授業を通じて積極的にコミュニケーションは取っているが、内容面で深まりが見られず、表面的な議論に終わっていることが課題として残されていた。

日本人学生だけでなく、英語力の高い欧州の留学生にも同様の課題が見られた。この学生は授業への遅刻・早退も見られ、事前課題も授業中に取り組み様子が見られていた。クラスでは自分の意見を述べるが、他者の意見に傾聴する姿が見られなかった。この学生は最終回のアンケートで「あまり手助けしすぎることはよくないと思う」と記述していた。この学生には、事前準備をして授業に臨み、他者と共に学ぶことに対して消極的な態度が確認された。

一方、英語力の高い欧州の留学生で、他の学生のまとめ役として、グループ活動をファシリテートする様子も観察されていた。この学生は、どのような意見もしっかり聴き、自身の意見を述べな

がら、寛容な態度で他者と接し協力体制を構築していた。この学生が最終回のアンケートに記述していたことは「必要があれば助けるべきだと思う。ただ、必要以上に助けるべきではない。そうではないと、自身で解決する力を身に着けることができない」であった。ここで注視しておきたいことは、グループのファシリテーターとして、まとめ役を果たした学生であっても、サポートは必要最小限にすべきとの見解を持っていることだ。前章でも述べたが、このような意見は留学生に見られ、日本人学生には見られない考え方であった。実際のグループ活動では、言語に特化したサポートというよりは、むしろグループ全員が意見を述べられるように、メンバーが互いに理解しているかを確認しながら議論を進めていた。ここでは言葉の意味を伝え、理解するという表面的な議論だけではなく、言語を越えた対話が交わされており、他者と共に学び、他者の意見を尊重する姿勢が見られ、結果的にメンバー全員がグループ活動に取り組む様子が見られ、グループ内で「多文化共生」が実現されていた。

5. まとめ

本稿では、国際共修授業に参加する学生が直面する「言語の問題」に焦点を当てて検討した。筆者は2014年から2017年の授業で参加学生に言語サポートに対する意見を尋ねた。そこでは、留学生と日本人学生の別に拘わらず、他者を助けることに前向きな学生が多く、「何もしない」を回答した学生も、「自信がない」「役に立ちたい」との思いであることが分かった。同時に、留学生と日本人学生には異なる見解があることも確認された。

筆者は2018年に担当した国際共修授業で、初回だけでなく、最終回の授業でもアンケートを取って、学生の言語サポートに関する見解の変化を確認した。初回アンケートでは、先の分析結果と同様、「他者を助けることに前向き」な学生が多かった。最終回のアンケートでは、13名中5名に言語面でのサポートに対して意識の変化が見られた。例えば、『『助ける/助けられる』体験をし、単に言葉の意味を伝えるだけでは不十分で、他者の真意を理解するために、コミュニケーションをとることの大切さに気付いた』との意見を持つに至った学生がいた。このことから、参加学生間の言語を介したコミュニケーションを越えて、相手が伝えたい真意を理解しようとする中で、他者と対話することの大切さへの気付きが得られたことが示唆された。その他、グループのファシリテーターを務めた学生が、言語を介したコミュニケーションに縛られず、グループディスカッションをスムーズに行うために必要なサポートを行っていた。このグループでも、単なる言葉を越えて、他者との対話を大切にしながら議論する中で、メンバー間の関係性が構築され、結果的に「多文化共生」が実現されていた。

このような変化は、教員がクラス内の「言語面での相互サポート」に対して学生の意識を尋ね、クラス目標として「学生同士の言語サポート」を掲げ、毎回授業後に振り返りをさせたことで、参加者が意識的に「言語の問題」に向き合うことで生まれたのではないかと考える。その中で、TAは毎時の授業で参加学生の様子を記録し、グループ編成の際に、学生の特徴を捉えたメンバー構成

を提案した。筆者も自身が授業中に残したメモを基に、授業後にTAと話し合いながら振り返りを行って、次週に向けたグループのメンバー構成を話し合った。同時に、TAからのフィードバックで、授業運営者である筆者には見えない個々の学生の変化や課題に気付くことができた。

一方で、課題として残された点は、語学力の高い日本人学生と留学生に初回アンケートで「他者をサポートすることは当然」との意見が聞かれていたが、授業中の参加態度から、他者と共に学ぶ姿勢に欠ける様子が見られたことだ。例えば、事前課題であったワークシートを白紙のまま持ってきて、授業中にワークシートを記入する様子も見られた。また、授業に遅刻する、他者との議論に積極的に加わろうとしない、などの態度も確認されていた。当然、これらの学生の姿勢はグループ内の学生にも影響し、グループ全体の議論がスムーズに進まず、「多文化共生」の阻害要因となっていた。今後は、このような学生の参加意欲を高める方法を考えることが課題である。

ただ、一部の学生を除き、言語の問題を意識させながら授業を実践したことで、参加者間の関係性構築と「多文化共生」の実現に一定の効果が得られた。国際共修授業に参加する学生は、他者との交流を望んでおり、クラスメートをサポートすることに前向きであることから、仕掛けの設定でこのような学生の意識を高めていくことが可能である。今後も国際共修授業における言語の問題を解決すべく、今回と同様の試みを継続しながら、新たな方策を検討するとともに、本稿で示唆された「多文化共生」の阻害要因を払拭する方法について検討していきたい。

参考文献

- 橋崎頼子 (2016) 「シティズンシップ教育における多様なアイデンティティ尊重のための概念学習－欧州評議会のCLEARプロジェクトを通して－」『次世代教員養成センター研究紀要』 2巻、pp.167-175
- 池田庸子 (2011) 「海外留学の意義とメリットを考える－海外留学によって何が得られるか－」、ウェブマガジン『留学交流』、pp.1-10
- 小林明 (2011) 「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」ウェブマガジン『留学交流』、pp.1-17
- 松本久美子 (1999) 「留学生と日本人学生の初級会話合同クラス：双方向学習による異文化コミュニケーション能力の育成」『長崎大学留学生センター紀要』 第7号、pp.1-33
- 宮本美能 (2012a) 「大学教育現場に『多文化共生』の関係性を構築する－留学生と日本人学生の混合クラスの中で－」『異文化間教育学会奨励研究論集』 55-73頁
(電子ジャーナル：http://www.intercultural.jp/about/resume/mm_resume.pdf)
- 宮本美能 (2012b) 「『国際交流科目』 受講のすすめ一般学生が抱える言語の障壁を低減する工夫」『多文化社会と留学生交流』、第16号、89-96頁
- 宮本美能 (2013a) 「留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策－多文化クラスにおける参与観察に基づいて－」『留学生教育』、第18号、pp. 15-24
- 宮本美能 (2013b) 「大学生の多様なバックグラウンドを生かした教育活動－留学生と日本人学生の混合クラスにおける人権教育プログラムからの示唆－」『人権教育研究』 第13巻、pp. 1-14
- 宮本美能 (2013c) 「バイリンガルの学生が果たす役割」『多文化社会と留学生交流』 第17号、pp.65-71

- 宮本美能 (2014) 「多文化クラスで人権教育を实践する意義－授業前と後の質問紙調査結果に基づいて－」『人権教育研究』第14巻、pp. 75-88
- 宮本美能 (2015) 「留学生と日本人学生の国際共修授業における一考察－言語の問題へのアプローチと学習効果－」『大阪大学大学院 人間科学研究科紀要』第41巻、pp.175-191
- 小川敦 「ヨーロッパ言語共通参照枠、特に複言語主義の考えとドイツ語教育」『人文・自然研究』第7号、pp.148-161
- 太田浩 (2014) 「日本人学生の内向き志向に関する一考察-既存のデータによる国際志向性再考-」ウェブマガジン『留学交流』、pp.1-19
- 高橋美能 (2016a) 「留学生と日本人学生の間に多文化共生の関係性を促進する方策－国際共修授業の事例考察を基に－」『留学生交流・指導研究』19号、pp. 45-61
- 高橋美能 (2016b) “Case Study of An International Joint Class With International and Japanese students: Learning Effects and Approaches taken regarding Language” “Osaka Human Sciences, Graduate School of Human Sciences, Osaka University, 第2号、pp.151-169
- 高橋美能 (2016c) 「国際共修授業における言語の障壁を低減するための方策」『大阪大学大学院 人間科学研究科紀要』第42巻、pp.123-139
- 田崎敦子 (2002) 「英語を共通言語とした大学院における異文化間コミュニケーションクラスの試み－タスク活動における教師の役割」『異文化間教育』16号、pp.140-150
- 恒松直美(2006)「短期交換留学プログラム留学生のための英語で行う授業の日本人学生への開講ニーズ調査」『広島大学留学生センター紀要』16号、pp.31-53
- 恒松直美 (2007) 「短期交換留学プログラムの英語で行われる授業－自己と異文化適応－」『広島大学留学生教育』11号、pp.9-23
- 吉村雅仁 (2016) 「小学校外国語に関する教員研修への複言語主義の導入－その意義と研修モデルの構想」『次世代教員養成センター研究紀要』2巻、pp.87-96
- 吉村雅仁&南美佐江 (2018) 「多言語を扱う英語授業の試み：日本の中等教育における言語意識教育と期待される効果」『奈良教育大学教職大学院研究紀要』10巻、pp.11-20
- 吉島茂・大橋理枝他 (編・訳) (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠』朝日出版社
- 東北大学国際共修授業ウェブサイト：
<http://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/exchange/jointprograms/> (2018年8月7日閲覧)
- 文部科学省 (2009) 「大学の国際化について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/025/gijiroku/_1icsFiles/afieldfile/2010/01/15/1287996_1.pdf#search=%27%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E3%81%AE%E5%9B%BD%E9%9A%9B%E5%8C%96%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6%EF%BC%8D%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%27. (2017年1月18日閲覧)
- 全国の国立大学のHPとシラバス参照 (URL記載省略)

参考資料1 振り返りシート（以下、質問項目のみ）

- (1) グループのメンバーを言語面でサポートしましたか。または、メンバーから助けられましたか。本授業を通じて、「助ける/助けられる」体験から学んだことをまとめてください。
- (2) 言語面でのサポートについて、次の授業での目標を設定してください。

参考資料2 最終回アンケート（以下、質問項目のみ）

- (1) 初回の授業で、皆さんにアンケートを配布し、「言語の問題で、なかなかクラスやグループ活動に参加できないクラスメートがいます。あなたはどうしますか。」と尋ねました。本授業を通じてあなたの意見は変わりましたか。以下の質問に答えてください。
 - ① 自分がとる行動に最も近いものを1つ選んで○を付けてください。
 1. 何もしない
 2. 近くに座り助ける
 3. 休み時間に助ける
 4. その他（具体的に記述してください）. _____
 - ② 理由を記述してください。
- (2) 授業を振り返って、どの程度他者を助けたのか思い出してください。もし、助けられた場合にはその時の様子を思い出してください。「助ける/助けられる」経験から、どのようなことを学びましたか。自身の意見をまとめて記述してください。

※本研究はデータ集計・分析作業において、東北大学男女共同参画推進センター（TUMUG）が実施するTUMUG支援事業の支援を受けています。

具体的援助がつなく留学生相談事例 —相談の場における日本語支援の可能性を探って—

園田 智子 (群馬大学国際センター)

【要旨】

本論は、Y大学における留学生相談員の相談実践を取り上げ、特に日本語の学習支援を中心にしながら心理的な相談へ深化した3事例について、その事例の経緯をまとめ、問題解決の方策について考察したものである。その結果、相談の場における適切な学習支援は、留学生の相談への不安や拒否感を弱め、相談員の専門性の認識を与え、信頼関係の構築を促進したことが考えられた。さらに、留学生への学習支援が相談の継続にも寄与したことが示唆された。しかしながら、相談員の立場の二重性や業務の煩雑さなど、解決の難しい課題もあることがわかった。

【キーワード】 留学生相談 日本語学習支援 アクセシビリティ 信頼関係の構築

1. 問題と目的

1.1. 留学生の相談室利用とアクセシビリティ

日本における大学の国際化に伴い、グローバル人材としても注目される留学生の数は増加傾向にあり、各大学では留学生への支援として、日本語教育やチューター制度を充実させるなどしているが、留学生相談という面から見ると、十分な体制がとられている大学はむしろ非常に限られていることが指摘されている(大西, 2016)。さらに、留学生相談の体制のある大学においても、必要とする留学生が必要なときに相談室を利用できているかどうかはまた別の問題であり、留学生の相談室へのアクセシビリティを向上させることが重要であるとされている。(大西, 2008)。また、大西(2016)は、多くの大学で高い割合を占めているアジア圏の学生には、相手との関係性を軸に相談資源の適切性を判断する傾向があるとしている。また、水野(2003)も、アジア圏の留学生が特に精神医学的な面で援助を求めない傾向があるとしており、留学生の文化背景にも配慮したアクセシビリティの確保が重要であることが考えられる。

1.2. 留学生相談における言語・文化の違いによる難しさ

大学の留学生の日本語能力は、学部生、大学院生で大きく異なる傾向があり、また、大学院生の中でも個別の状況によって異なっている。また、近年、日本語を必要としない英語でのみ履修できるコースを準備する大学も増え、言語面での問題はより複雑化してきている。留学生相談の場では、

相談において一般的に日本語か英語が用いられることが多いが、面談の際に留学生、相談員のどちらか、あるいは双方が第2言語を用いるということもあり、十分にお互いの言いたいことが伝わらない難しさがある。通常の日本人学生を含む学生相談の従事者にとっても留学生相談の不安は言語的側面が最も多いとされている（大西2016）。さらに、言語的な違いだけでなく、文化の違いによる信頼関係の形成の難しさもある。しかし一方で、文化の違いに過剰に繊細になれば緊張感を生み出してしまふ（齋藤, 2010）という問題もはらんでいる。

1.3. Y大学における留学生相談・及び日本語教育の現状と課題

Y大学の留学生センターでは、2009年から留学生相談を主業務とする教員1名による留学生相談が開始された。Y大学は留学生センターのあるメインキャンパス、理工系のキャンパス（メインキャンパスから車で60分）、医学系のキャンパス（メインキャンパスから車で60分）の3キャンパスで構成され、留学生相談はこの3キャンパスで実施される。さらに、2012年には、最も留学生が多く在籍する理工学部キャンパスに週に1回非常勤相談員を配置した。しかし、2015年に、政府による日本人学生の送り出しを重視する施策がとられると、この教員が送り出し等業務を大幅に拡充することとなったため、以降、国際センター（旧留学生センター）の教員全員で相談業務を分担することとなった。

2017年の留学生相談実績は以下の通りである。学習・研究及び就職に関する相談が多いが、心理相談や日常生活への適応に関する相談も一定数含まれていることがわかる。

表1 2017年度留学生相談の分類^{注1}

	分類	相談例	数
1	学習・研究	日本語学習・学位取得・研究の進め方・転学・休学	53
2	就職・進路	就職活動・進路の迷い・将来のこと	38
3	経済問題	奨学金・アルバイト・生活費・学費・医療費	12
4	人間関係	先生との関係・大学内人間関係・大学外人間関係・異性	4
5	心理的相談	不安、落込み、カルチャーショック・睡眠・生活リズム	22
6	危機管理	交通事故・物損・対人トラブル・セクハラ・健康上の危機	6
7	日常生活	日本生活への適応・各種手続き・宿舎・防災・生活用品・旅行	16
8	大学生活	キャンパス内情報・学内手続き	4
9	事務的事項	ビザ・資格外活動・病院紹介・保険関係・住居関係・交流	3
10	家族	育児・保育園・学校・配偶者や家族との問題	1
11.	海外留学研修	短期研修・交換留学・その他留学・海外派遣相談	13
12	その他	上記のいずれにもあてはまらないもの	10

留学生相談に関しては以下のような課題を常に抱えていた。

- 1) 留学生が必要な時に必要なだけ相談室を利用することができるようにしたい。特に留学生相談をはじめたばかりの時期は、必要な留学生に利用してもらうことに苦心していた。

- 2) 相談に来たのに相談が続かない、突然来なくなるなど相談の継続に難しさを感じていた。
- 3) 退学するしかない、入院するしか方法がないといった最悪の状態になって連れてこられる、という事態を少しでも改善し、危機に陥る前の来談を促進したい。

- 4) 相談員自身の日本語教育の専門性を生かし、非専門家としての相談の可能性を検討したい。

言語的困難に着目するのではなく、言語的発達の側面を生かした相談ができないか模索していた。

一方、日本語教育は、留学生センターの設立された2003年から複数の専任教員と非常勤教員によって行われている。2017年現在、Aキャンパス（文系）では、交換留学生のための集中日本語講座年間10コマ、正規学生のための教養教育科目としての日本語講座年間6コマ、Bキャンパス（医学系）で年間15コマ、Cキャンパス（理工系）では、正規科目としての日本語講座3コマと補講科目（ビジネス日本語科目含む）が年間で30コマ実施されるなど、制度的な側面も含め充実してきている。

このように、Y大学では、日本語教育を留学生支援の中核としながら、留学生相談も行うことのできる体制である。留学生相談員も日本語教育の専門性を持ち、キャンパスをかけもって日本語の指導を行っており、特に4)に関しては、これまで日本語の支援と留学生相談の連携を模索してきた。連携の方法に関しては、①専任・非常勤日本語講師からのリファーマ・コンサルテーション、②チューター・日本人学生からのリファーマ・コンサルテーション、③相談員自身が相談時間に日本語支援も行う、④非常勤相談員の相談時間内に日本語支援を行うといった様々な形をとってきた。本論では、学習支援を中心としながら心理的な相談へ深化した③の3事例をとりあげ、事例の経緯をまとめ、その意義や課題を検討した。

2. 留学生相談の3つの事例検討

2.1. 相談事例共通の基本的な枠組み

本論で取り上げる3つの事例はいずれもY大学留学生相談に寄せられたY大学の留学生からの相談であり、日本語学習の支援を相談員自身が相談時間内に行ったものである^{註2}。その中でも特に、面談初期は表1における学習相談（日本語学習相談）を主訴としながら、以下のようにより複雑な相談内容を包含し、日本語学習相談をきっかけに様々な相談内容が現れた事例を取り上げ以下にその詳細を述べていきたい。

事例1：学習相談（日本語学習相談）→人間関係→心理的相談

事例2：（家族）→学習相談（日本語学習相談）→危機管理→心理的相談→経済問題・家族

事例3：学習相談（日本語学習相談）→進路→心理的相談→家族

さらに、各事例の期の区分については、相談員が主観的に行ったもので、相談内容や相談者の変化が著しいと感じた時期によって区分している。なお、相談に当たった相談員は、40代の専任講

師で女性であり、大学において留学生相談を主業務とし、異文化間教育学と日本語教育学を専門としている。日本語と簡易な英語での対応が可能である。

2.1. 〈事例1〉日本語聴解能力の支援を訴えた工学系留学生の短期支援と相談

相談事例1について基本的な情報と面談の詳細を以下にまとめる。

相談者の特徴	男子学生・20代後半・理工学系研究室所属・修士・私費留学生 中国出身・来日日2年目（1年目は研究生）
	日本語能力：中級後半レベル 学内使用言語：日本語 日常言語：日本語・中国語
面接の場の特徴	理工学系キャンパス 国際センター相談室・相談員の相談は1週間に1回（予約制）
来談経路	相談案内のポスターを見て予約なしで自主来談。
面接時期・回数	201X年6月～7月 全8回（#1～#8）。
面談内容の概要とその変化	学習相談（日本語学習相談）→人間関係→心理的相談 この事例は、日本語の聞き取りに不安を感じ来談した相談者が、相談室で学習支援を受けながら教員との人間関係や研究室での適応といった根本的な問題に目を向け、自分自身の課題を学会発表を契機に解決し、相談を終結させた事例である。

〈第1期 不安傾向が高いが、学習に熱心に取り組む時期〉

#1 初回は緊張した様子で、おそるおそる相談室に来室する。日本語の勉強について相談したいと話す。日本語クラスでの勉強の様子や、どのような場面での日本語使用に問題を感じているのかを時間をかけて聞く。発音の癖が強く、言いたいことが日本語で言えなくなると、しばらく沈黙した後「いえ、もういいです・・・」と諦めてしまい、なかなか話が續かない。そのようなやりとりの中で、指導教員の話がうまく聞き取れないことが語られる。それ以外は大丈夫なのに、先生の前になると耳が聞こえなくなる感じがする。先生の指示が理解できず怒られたり、何回も聞き直したりして、あきれられている。周りの学生ともなじめないで力なく訴える。相談員からは研究室での会話事例の豊富な日本語テキストを紹介し、「他に相談者がいなければ、相談時間内に定期的に何度かリスニングの練習を試してみますか？」と提案すると、留学生は驚いた様子で快諾する。

#2～5 相談時間に遅れず毎回来談する。研究室での様子を簡単に尋ねた後、日本語の聞き取り練習を行う。その際に、教員との会話の仕方、日本人教員の特徴、相手に失礼にならない話し方、同世代の学生とのカジュアルな話し方などについて練習し、話し合う。語彙力の不足でやや難しさを感じる部分はあるが、かなり長文の会話文もかなり正確に聞き取っている。相談員からは、聞き取りの能力は決して低くないこと、むしろ発音に癖があって、発話のトレーニングが必要かもしれないと伝えると、チューターからも発音がわかりにくいと言われたことを語り、発音の練習に意欲

を見せる。

〈面談第2期：学会発表を機会に自信を取り戻す時期〉

#6 来月学会発表を控えており、不安に思っていることが語られる。留学生の準備している資料をもとに次週は発表練習をすることにする。相談員は理工学系の内容に詳しくないので、日本人学生と一緒に聞いて質問してもらうことも提案してみたが、学生がいると緊張してしまうので相談員にだけに聞いてもらいたいとのことだった。このころには相談員との日本語会話はかなりスムーズで、ほとんど自然なスピードで聞き返すことなく十分理解できている様子だった。

#7 学会発表の練習を行う。相談員からは細かい発音面での矯正と素朴な質問を投げかけた。学生は熱心に1時間以上の時間をかけて実験の結果や質問への回答を練習した。時間の最後には学会の発表が心配だといいながら、今までよりも自信のある様子で相談室を後にする。

#8 2週間空いて、学会終了後相談室へ来室。学会発表は自分の話す部分は失敗しなかったが、質問された内容の意味がよくわからなくて結局先生に助けてもらったと語る。しかし、以前のようない自信のない様子はなくなり、「まだ、聞き取りに不安がありますか？相談を続けますか？」と尋ねると、「大丈夫です。チューターに日本語が急に上手になったと言われました。先生と話すときも緊張しますが、わかります。」と答え、相談は終結した。

2.2. 〈事例2〉日本の大学生生活における不適応感を訴える医学系留学生の長期的日本語支援と相談 相談事例2について基本的な情報と面談の詳細を以下にまとめる。

相談者の特徴	男子学生・30代後半・医学系研究室所属・博士課程・私費留学生 中国出身・来日4年目・家族有同居（妻・子ども） 日本語能力：初中級レベル・学内使用言語：英語・家庭内使用言語：中国語
面接の場の特徴	医学系キャンパス 国際交流ラウンジ・相談員の相談は1週間に1回（予約制）
来談経路	留学生相談ポスターを見て妻がメールで予約を取り来談。同留学生の夫の心身の状態が非常に悪く、ストレスが強い様子だがどうしたらいいかわからないとの相談。2回目に本人は家族に付き添われて来談した。
面接時期・回数	201X年12月から翌年12月。全30回（#1～#30）。
面談内容の変化と面談の概要	（家族）→学習相談（日本語学習相談）→危機管理→経済問題→心理的相談 この事例は、当初相談に不安を持っていた相談者が、学習相談をきっかけに、相談員との信頼関係を持ち、心身の健康を取り戻し、学習成果を得ることにより満足して相談を終結した1年以上の継続相談事例である。

〈面談第1期：日本生活・大学生生活における不満不安を吐き出す時期〉

#1～2 初回は妻に付き添われて来室した。顔色が青白く、警戒感が強い様子。相談員とあまり

目を合わさず、黙っていることが多い。基本的に妻のほうが話をしていた。相談室でできること、相談員の役割を含め自己紹介を丁寧に行い、相談室で個別の日本語支援ができることを話すと、ぜひやりたいということになった。2回目の面談からは一人で来談する。日本語支援の後、「最近の大学生活はどうですか？」と質問したところ、奨学金制度への不満、研究環境への不安、不本意な来日に対する複雑な気持ち、家族への想いなどを1時間以上にわたって話した。相談員はできるだけ気持ちに寄り添いながら話を聞いた。相談時の使用言語はほぼ英語であった。

3～8 いつも相談予約時間ぴったりに来談する。毎週できるだけたくさん課題を出してほしいというリクエストに応え、留学生の現在不足している日本語能力を勘案して毎週課題ファイルを手渡す。相談員とは打ち解けて話ができるようになり、日本語での会話も徐々に増える。胃腸の調子がかなり悪く、本来であれば手術したほうがいいといわれながら薬物治療でごまかしていると語る。しかし、初回より顔色がよく見え、面談中は笑いが絶えない。

9～10 やや落ち込んだ様子で来談した。民間の奨学金に応募したものが不採用になったとのこと。経済状況や、妻や息子との生活計画、将来計画について話し合う。男性である自分が経済的に妻の支援（奨学金）で生活しなければならない現状に強い違和感を持っていると語る。10回目の面談時には気持ちを持ちなおす。日本語支援は継続。

〈面談第2期：日本語学習中での学びを通して心身を回復させる時期〉

11～15 読解練習の一環として日本の新聞記事や議論になりやすい日本の文化社会に関する記事をもとに練習を行う。毎時間学んだことに関する自分なりの考えや感想もまとめてもらう。求められれば相談員も個人としての率直な意見を表明し、積極的に学生と議論した。母国の文化と比較しながら非常に冷静で論理的なレポートが毎時間提出され、相談時間内でも日本の文化に対する客観的な見方が増え、妻の事情で日本に来たが、自分自身も日本留学をしたことによってたくさんのことを学んでいると語る。この時期に議論したテーマは、「性善説と性悪説」「捕鯨と環境」「女性の社会進出と男女役割」「天災と地震」「高齢化社会」などであった。

16～20 この時期には体調がほぼ回復しつつあり、医師と相談しながら薬を減らしていついとのこと。本人が自己判断で使っていた睡眠導入薬は最近夜も勉強が忙しくて、疲れて眠るので必要ないと語る。日本語学習はハイペースで進んでおり、多くの教材を貸与すると喜んで毎回持ち帰っている。本人はいきなり日本語能力検定試験1級を受験したいと話す。相談員が2級からの受験を推奨すると大変不満な様子を見せた。

この時期、妻が別途一人で面談に訪れ、夫が非常に明るくなったこと、体調が回復していてよく食べていることなどを語った。一時帰国や子どもの呼び寄せについて話し、自分自身の研究も順調

で、予定通りに学位を取得できる見込みだと語る。

〈面接第3期：学習の成果を得て、面談を終了させる時期〉

#21～29 途中で母国への一時帰国や長期休暇を挟んで中断したりしながら学習支援を継続する。予約した相談時間には相変わらず時間通りに現れ、相談員の提供する課題にも非常に熱心に取り組み、この時期の会話はもっぱら日本語のみとなっていた。留学生の強い希望で、日本語能力検定試験1級を受験することとし、申し込みの手続きを行う。学習支援の後には、いつも、「最近の大学生活はどうか？」と尋ね、学生は、そのときどきの研究の状況を話すこともあれば、研究室内での人間関係や研究に関する葛藤が語られるときもあったが、こういうことは、どこでも起きているし、自分の研究の進捗に直接的に関係ないので、気にしていない、と語る。

#30 日本語能力検定試験の1級を受験。本人はぎりぎり合格ラインだと思うとうれしそうに話す。(その後、合格通知がきた旨メールで連絡をうける)「相談を継続されますか。」と尋ねると、受験を一つの区切りとしたい、長い期間大変お世話になりましたと深々とお辞儀をされた。この日は子弟の日本での進学や妻の卒業後の進路など、家族の将来に向けた話を中心であった。

2.3. 〈事例3〉配偶者との問題を抱える文系研究生留学生の日本語支援と相談

相談事例3について基本的な情報と面談の詳細を以下にまとめる。

相談者の特徴	女子留学生・20台前半・大学院の進学を希望する文系研究生・私費留学生 中国出身・来日1年目・家族有(夫・理工系キャンパス修士留学生) 日本語能力：初中級レベル 学内使用言語：日本語 家庭内使用言語：中国語
面接の場の特徴	理工学系キャンパス 国際センター相談室・相談員の相談は1週間に1回(予約制)
来談経路	国際センターの日本語講師からの紹介。日本語クラスで日本語を学んでいるが大学院レベルの日本語としては能力が低く対応に困っている。本人も相談したいといっているとの話有。後日紹介を受けた留学生が一人で来談。
面接時期・回数	201X年5月から12月。全19回(#1～#19)。
面談内容の変化と面談の概要	学習相談(日本語学習相談)→進路→心理的相談→家族 この事例は、相談者が日本語の指導者から来談を促されたことから始まり、学習支援を行いながら、進路支援を試みたが、相談者自身のモチベーションの低さや家族間の問題から、学習支援が効果を示さず、進学できず帰国した事例である。

〈面談第1期：日本語支援を行いながら主訴を探る時期〉

#1 初回は、相談室の紹介をしながら、来日の経緯や現在の状況などを少しずつ聞き取る。日本語の力、特に聴解力、会話力が弱く、基本的なことを聞き取るのにも時間がかかる。英語も十分に

通じない。会話の様子も幼さが残り、夫である留学生の話が多く、頼りのいない外国で夫が大きな心よりどころであることがうかがわれた。夫からはメールが届き、強く妻の大学院進学を希望していること、大学院で研究して欲しいことが長文で書かれていた。相談員からは、しばらく相談に来てもらってサポートしていくこと、大学院の進学や研究については本人が考えて決めなければ、途中で挫折しやすいのではないかと伝える。

2～5 日本語の支援を行いながら、大学院受験に備え、研究計画についての聞き取りも行う。しかし、進学への意欲は薄く、研究計画もなく、考えるだけで本人も強いストレスを感じている様子だった。一度夫も交えた面談をすることを提案するが、迷惑をかけたくないと言う。毎時、日本語支援の後に現在の状況などをたずねるが、日本語力の不足から十分に話せずに、「大丈夫です。」と言ってしまふこともある。中国語のよくわかる人を通訳でお願いしてみましようかと伝えたが、知らない人に話すのは難しい、と利用を希望しなかった。

6～10 留学生向けの日本語クラスにも、日本語の支援にも熱心に通っているが、日本語力の伸びは弱く、日常会話にも支障をきたすレベルであり、チューターとなる日本人との会話もままならない。日本語英語両言語能力の不足により指導教員との意思疎通も難しく、具体的な支援は得られていない状況で、国際センターの日本語講師陣とも協議を行うが、有効な対策は打ち出せずにいた。

この頃から留学生は、ときどきひどく元気がないときがあった。毎日の生活や、夫のことを聞いても答えがないことがあり、夫が他の女性に興味があるのではないかというような話を長々と続けることが増え、相談員は対応に苦慮していた。同じ日本語クラスの留学生はそれぞれ理工系の大学院生や研究生であることもまた友人関係の形成を難しくしていた。授業と相談の時間以外はもっぱら家族である夫と過ごしており、留学生の孤独感が増し、状況は悪化していくようであった。一度ひどく調子が悪そうな様子だったので、内科や精神内科の受診を勧めたが、風邪をひいただけで必要ない、薬は国のものを飲んでいって紹介には応じなかった。

〈面談第2期：家族面談から帰国までの時期〉

11～15 日本語支援の途中で集中力が途切れがちとなる。夫に関する話が増え、結婚当時と関係性が変わってしまったことや夫の県外の就職に伴う別居の予定を泣きながら繰り返し話す。「このような状況で、ご自分では具体的にどうしたいと考えていますか？」とたずねると、初めはわからない、としか言わなかったが、いくつかの可能性を一緒に考える内に、自分自身は帰国を希望していると話す。相談員からは、夫とそろっての面談を勧める。留学生は先生から主人に言って欲しい、自分からは言えないと繰り返す。相談員はこの後、夫である留学生に連絡をとり、相談室での三者相談を約束してもらう。

#16～17 日本語の支援は中断し、できるだけ学生の話に耳を傾ける。話す途中で不安定になることも多かったが、自分の生い立ちや結婚の経緯、母国での暮らしや、母国にいる自分の家族について、自分の本当にやりたかったことが徐々に語られる。

#18 何度か本人と家族双方からのキャンセルが続いた後、ようやく2人そろっての面談を行う。夫が一方的に話し、妻はうつむいて聞いていることが多かった。相談員は意図的に途中で席を立ち、2人で話し合う時間をもってもらった。面談の後、夫、妻それぞれを個別に相談室に招き、今日の面談で感じたことや考えたこと、言いたかったけど言えなかったことを聞き取った。お互いに2人の会話、気持ち、主張がすれ違い、修復が難しくなっていると感じている様子だった。この後、大学の休暇期間に入り、また、本人の大学院の試験期間が迫ってきたので、日本語支援及び相談は中断することとなった。

#19 学期のはじめに、留学生本人のメール予約で面談を行った。大学院試験に不合格であったこと、再度試験をうけるつもりがないことが語られる。夫のことについても尋ねると、結婚が間違っていたし、日本に来たことも間違っていたと語る。「相談と日本語の支援は続けますか？」と聞くと、勉強は続けます、来週も行きますと答えるが、この回を最後に来談はなく、メールでの返信もなかった。後日事務職員から本人はすでに帰国したとの情報が伝えられた。

3. まとめと考察

3.1. 事例のまとめ

ここまで3つの事例についてその経緯を中心に述べてきた。事例1、2ではいずれも学習支援としての日本語学習支援が相談の展開に有利に働いた例であるが、事例3は、学習支援の効果が見られなかった。各事例について、ここでは、その始まり方、相談員の関わり方、終結の仕方に着目して見ていきたい。

事例1では、留学生の「指導教員の話す日本語が聞き取れない」という訴えから相談が始まっている。この訴えを聞いたとき、相談員は、日本語の聞き取り能力が弱いとは思わず、それより指導教員との会話にどうしてそれほどストレスがかかっているのか、それを解きほぐして教員とのよい関係を作るにはどうすればよいのかと考えた。八島(2004)は、「コミュニケーション不安」について、「実際のあるいは想像上の対人コミュニケーションに関連した恐怖や不安のレベル」であるとし、ある特定の状況と不安が結びついたり、ソーシャルスキルが欠如することによって起こると述べている。事例1の留学生は、このコミュニケーション不安の高い学生であったと考えられる。留学生は教員との会話においてのみ日本語会話の不安が高く、教員との人間関係の形成に困難を感じているように感じた。そこで、相談員が行った支援は、聞き取りの練習を数回実施したことと、ソーシャルスキルとしての教員との人間関係の持ち方、話し方をアドバイスしたこと、聞き取り能力が

高いことを専門家の立場から学生に伝えたこと、もう一つの不安材料であった初めての学会発表の支援をしたことである。わずか8回の面接中のこれらの支援によって留学生の日本語力になんらかの直接的影響があったとは思えないが、留学生は自信を持ち、自ら相談を終結させることができた。

事例2については、家族からの紹介であるが、長期にわたって相談が継続した事例だった。当初、経済的な問題、研究室内の人間関係、家族間の関係、体調の悪化など複雑な問題を抱え、日本での大学生活に強い不適應感を持ち、相談員に対しても信頼感を持っていなかった留学生が、日本語支援の継続により、相談員への信頼感を持ち、自らの力で心身ともに回復していく様子が見られた。このケースでも、相談員は留学生にあった日本語の教材を提供することが支援の中心で、その他には質問があったときには答え、テーマに沿って雑談のように対話や議論の相手になっていただけであり、約1年足らずで検定試験に合格したのは全く学生の努力によるものである。しかし、学生は言語的な能力の高まりとともに自信を回復していくように思えた。

事例3は、同じように日本語の支援を軸として相談を実施しながら、結果的には大学院への進学を諦め、帰国する結果になった事例である。この事例の対応が難しかったのは、相談の開始が、教職員からの紹介であったことや留学生の日英言語力の低さはもちろん、留学生本人に大学院進学の意味が希薄であるという根本的な問題があったためである。中国人留学生の来日動機について、自発的でない場合望まない適応に陥りやすい（殷夢茜・青木，2017）とされており、さらに日本語能力の低さ、家族間の関係性の悪化や他者依存の強さ（範・王，2007）という個人的な事情を抱えており、留学生相談員の支援が及ばなかったと言えるだろう。実際、相談室内での日本語支援は、留学生の心身の状況が悪化するとほとんど支援の意味がない状態となった。日本語支援は、相談室へ入室し、面談を継続するするきっかけにはなったが、問題の解決や学生の支援にはほとんど効果がなかったように思う。

3.2. 総合的考察

3.2.1 日本語の支援と適応支援

ここで、3つの事例の共通点を考えてみたい。まず一つ目は、来談時、日本語学習という「修学相談」からはじまっていたことである。本来の相談支援と日本語の支援は別々のもののように感じられるが、横田（2000）が、「日本語教育そのものが異文化適応教育としての要素を多少なりとも持っている」と述べているとおり、特に事例1と事例2の2名の留学生については、日本語の支援の中で、相談員への信頼を持ち、留学生が学びの中で心身の状況を回復させ、効力感を取り戻していったことが考えられる。今回の留学生は、継続的に心理的な相談に来ることには、抵抗があるが、日本語を学びに行くことにはあまり抵抗がなく、むしろその関係性に納得しやすいように感じた。水野（2003）は、「日本語力の低い学生は、自分が援助を求めることを日本語能力の低さに帰属できる点も援助を求めることに抵抗がない理由として考えられる」と述べているように、語学学習の支援を受けることは心理的援助を受けることより、ずっと彼らにとって心理的な負担が少ないのか

もしれない。事例3においては、残念ながら良好な経過は見られなかったが、日本語支援は相談の開始、継続に役立っていた。このように、相談の場における具体的な日本語の支援は、留学生の相談への不安や拒否感を弱め、相談員の専門性の認識を与え、信頼関係の構築を促進したことが考えられる。

3.2.2 相談の継続と終結

共通点の二つ目は、相談が継続すると核心となる相談が増えてくる点である。今回の3つの事例の留学生は、相談の場に緊張感や、場合によっては不安感があるように感じられた。そのため問題の核心に初めから触れることはなかった。特に、事例1に関しては、日本語力の問題ではなく、指導教員との関係性に問題があることが考えられたが、相談の際に、直接的にその話題に触れたり、内容を深く考察したり追求することなく相談は終結している。しかし、どの事例においても、留学生は、日本語の支援を受けながら徐々に相談の場や相談員に慣れ、心を開いて問題を共有することができたように思う。そのタイミングを見て、「研究はどうですか。」「先生とはどんなことを話されましたか。」「ご家族はなんと言っていますか。」といった、留学生の問題に迫る質問を少しずつ重ねていくと、相談の場に中心的な問題が明らかにされていくことがあった。また、日本語支援により相談室へのアクセシビリティが向上し、定期的、継続的な来室が約束されたことも、支援しやすい状況を作り出していた。

最後に、相談の終結についてであるが、留学生の抱える問題が、ある程度解決したり解決できないとわかると唐突に相談が終了する点が特徴的であった。それは、この場が日本語能力を高めることを目的にしている日本語教室とは異なり、留学生相談の場であることにより、日本語力が向上したかどうかは、実は根本的な問題なのではないということを表している。そのため、核心となる問題が解決したとき、あるいは結論が見えたときが相談の終了期なのだと感じた。

4. 実践への示唆と今後の課題

最後に、実践への示唆と今後の課題を述べる。

留学生相談にあたる相談員が、必ずしも心理カウンセラーの資格をもっているわけではなく、社会学、異文化間教育学、日本語教育学、または理工学など様々な専門性を持って対応に当たると考えられる。本論では、日本語教育のバックグラウンドを持つ筆者がその専門性を生かした支援を試みた3つの事例をまとめた。しかし、日本語の支援と相談を相談の場で同時に実施するとき、以下のような課題や難しさがあることも念頭に置いておかなければならない。

1) 相談員としての立場と教育者としての立場の使い分け

相談員として相談に乗りながら、日本語の支援も行うと、二重の役割を持って対応することにな

り、相談の場でその切り替えに戸惑ったり、混乱したりすることがある。教育的な視点で指導する日本語教育者としての立場と、留学生に寄り添って話に耳を傾ける相談員のどちらを優先するかを見極め、場面や状況に応じて切り替えることは、難しいことだった。

2) 特定の学生に特定の日時の相談予約を占領されてしまう危険性

筆者の留学生相談の現場では、遠方キャンパスを含む3つのキャンパスで筆者一人が留学生相談に従事することが多かったため、相談が非常に混み合う時期があった。そういった場合、定期的に日本語の支援が入っていると、調整が難しく、緊急の相談や危機介入事例が起きると、日本語の支援を中断しなければならないこともあった。

3) 業務の煩雑さ

通常の相談に加え、日本語の支援のための準備が必要になり、特に学習熱心な学生であった場合、相談員の準備が間に合わないということもあった。また、通常の日本語クラスと異なり、終わりが予測できないので、長くなると、それだけ負担も重くなる傾向にあった。

4) 日本語支援を必要とする学生とそうではない学生の見分け

日本語支援を用いたアプローチが有効な学生もいるが、最初から心理カウンセリング的な相談を希望している学生には全く不必要なものであるため、使える場面は限られていることも覚えておかなければならない。このアプローチは、先に述べたとおり、相談の入り口が、もともと日本語の相談であるケースや、相談への不安や抵抗感が強く、しかし、日本語力の不足を感じており、日本語の支援に興味を持つような学生に有効であると考えられる。

5) 役割の分担と連携

相談員一人が相談と日本語の支援の両方を担うのはやはり荷が重いときもある。他の日本語講師へのリファーやコンサルテーションを重視し、役割を分担することが重要である。しかし、相談に訪れた留学生とのラポールの形成の問題や、相談業務になじみのない他の日本語の先生にどこまで相談に関する業務を分担してもらうことが可能なかは現実的に難しい点がある。

さらに、日本語の支援を行いながら相談を継続する中で、本来であれば心理的な援助の専門家との連携の必要な事例もあると思われる。その際に、どのように学生の不安をサポートしながらうまく専門家へつなげるかもまた一つの課題である。

注

- 1 相談件数は延べ件数であり、1件の相談の中にも複数の内容が含まれることも多いが、留学生が各回の相談時に主に訴えていると思われる項目を第1項目として内容分類を行っている。そのため、同じ留学生の相談でも経過とともに、学習相談から心理的な相談へ、進路相談から家族関係の相談へなど、内容が変化していくことも多い。
- 2 事例検討にあたっては、相談員が件数、属性などを記録EXCELデータ及び、相談内容、相談員の対応、各回の所見をまとめたWORDデータ(部内秘)を参照し分析を行った。また3名の相談者のうち1名はメールおよび電話、残り2人はメールで事例分析及び論文発表の承諾を得、そのうち1名から原稿内容確認依頼があったため、第1稿を送付し削除希望項等を確認した。

引用文献

- 大西晶子 (2016) 『キャンパスの国際化と留学生相談 多様性に対応した学生支援サービスの構築』 東京大学出版会.
- 大西晶子 (2008) 「留学生の利用しやすさに配慮した留学生相談活動—個別相談と日本人学生との交流プログラムの利用実態に着目して—」 『学生相談研究』 29 (2) pp113-127.
- 伊藤武彦・井上孝代 (1999) 「留学生の中途退学者の全国調査」 『学生相談研究』 20 (1).
- 殷夢茜・青木紀久代 (2017) 「在日中国人留学生の異文化適応に関する質的研究」 『お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要』 第19号, pp49-59.
- 齋藤憲司他 (2010) 「第5章 相談対象に応じた相談」 『学生相談ハンドブック』 学苑社.
- 水野治久 (2003) 『留学生の被援助志向性に関する心理学的研究』 風間書房.
- 範・玉梅 (2007) 「新世代留学生の精神的成長に関するケーススタディ：日本語教育への示唆」 『阪大日本語研究』 19, pp161-192.
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 関西大学出版会
- 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイザーング 学習・生活・心理をいかに支援するか』 ナカニシヤ出版

日本語学校の留学生は学生相談室を利用するのか？ —日本語学校における学生相談の実践の試み—

安 婷婷 (筑波大学人間系/グローバル・コモンズ機構)

【要旨】

日本語学校の留学生への支援が限られており、支援構築に関する議論も乏しい。一方で、留学生数の半分以上を占めている中国人留学生の学生相談・支援サービスの利用率が低いことも課題である。そこで、本研究は日本語学校の中国人留学生に焦点を当て、彼らが抑うつ状況における援助要請を明らかにした上で、実際学生相談サービスを提供した際に、彼らが学生相談を利用するのかを明らかにすることを目的とした。その結果、日本語学校の中国人留学生は抑うつ状況において、問題として認識せず、専門家にも援助要請しない傾向が強いことが確認され、適切な問題認識、専門家への援助要請を促す心理教育が必要と考えられた。さらに、日本語学校における学生相談室の実践からは、彼らが「学業進学」を橋渡し「心理健康」等について相談することが明らかになった。従って、日本語学校において、彼らが認識している問題を含め幅広い相談に応じられるよう、支援を構築する必要があると考えられた。

【キーワード】日本語学校 留学生 学生相談 メンタルヘルス サポート

1. はじめに

1.1 背景

日本で学ぶ留学生は、高等教育機関に在籍する留学生と、日本語教育機関に在籍する留学生に大別される。日本学生支援機構(2017)の調査によると、日本語教育機関に在籍する留学生の数は78,658人(2017年5月1日時点)であり、留学生全体(267,042人)の3割弱を占めている。留学生のうち、アジア出身は93.3%を占めており、特に中国出身が一番割合が大きく、全体の40.2%である。日本語学校の留学生は、全体の6.7割がその後高等教育機関に進学すること(日本語教育振興協会, 2018)から、高等教育機関に在籍する留学生の予備軍とも呼ばれている。このように、日本語学校の留学生という集団はもはや無視できない存在である。

留学生は留学生活を送るうえで、学業だけでなく異文化適応の課題など、様々なストレスを抱えている(稲井, 2011; 箕口・江川, 1994; 大橋, 2008)。特に、日本語学校の留学生は高等教育機関に在籍する留学生が経験する困難に加え、大学受験やビザの取得をめぐるストレスも大きいとされている(加賀美, 1994; 江・顧ほか, 2011)。日本語学校の中国人留学生を対象とした江・顧ほか(2009)の調査では、抑うつ質問紙SDS(Self-rating Depression Scale)を用いて彼らの精神的健

康度を調べた結果、SDSの平均得点は40.71 (SD=8.16) であり、カットオフ値¹を超えた割合は55.4%に上り、彼らの半分以上が軽度から重度の抑うつ症状を呈していることが明らかとなった。日本語学校においては、生活指導担当者を置くものとされているが² (法務省, 2018), このような状況があるにも関わらず、留学生のメンタルヘルス面を支援する専門家がほとんど設置されていないのが現状である。

一方で、学生相談サービスが充実している海外の大学を対象とした研究では、アジア出身の留学生、特に中国人留学生の学生相談機関の利用率の低さが以前から報告されている (Mori, 2000; Nilsson, Berkel, et al., 2004; Russell, Thomson, et al., 2008)。日本においても、留学生が精神科への受診に抵抗があること (嶋崎・上月, 1988), 心理的問題を日本人カウンセラーやアドバイザーに相談することに抵抗があること (松原・石隈, 1993) が報告されている。留学生の学生相談機関利用率の低さの要因として、アジアからの留学生がカウンセリングに対して持つスティグマ、プライバシーや自己開示への抵抗、カウンセリングに対する馴染みのなさ、言語への自信のなさなどが挙げられる (Carr, Koyama, et al., 2003; Constantine, Anderson, et al., 2005; Mori, 2000; Zhan & Dixon, 2003)。また、アジア系アメリカ人を対象とした研究では、言語的なバリアがサポート資源への認知、援助者とのやり取りを妨げる可能性を指摘し、援助要請の妨げとなるという (Kim, 1973; Shu & Satele, 1977)。

1.2 本研究の目的

日本語学校の留学生のメンタルヘルス状態を改善するためには、彼らの抑うつの程度が重篤化する前に彼らが自身の症状・変化に気づき、積極的に周りの援助資源を利用し、援助要請することが重要である。同時に、予防の観点から彼らの悩みやストレスについて日頃相談できる学生相談サービスの提供が求められると考えられる。しかし、これまで日本語学校においては、学生相談サービスが導入されておらず、彼らの学生相談への援助要請傾向や実際の利用状況も明らかにされていない。日本語学校の留学生に適切な支援を構築するためには、これらのことを明らかにしていくことが重要であろう。

そこで本研究は、留学生のうち、割合が一番高い中国人留学生を対象にし、彼らが仮に抑うつ状態になったとしたら、援助要請しようと思うのかという援助要請意図を明らかにしたうえで、生相談サービスを提供した際に、彼らが学生相談を実際に利用するのかを明らかにすることを目的とする。本研究は東京都内にあるA日本語学校 (以下、A日本語学校とする) をフィールドにし、調査研究 (研究1) と実践研究 (研究2) を実施する。研究1では、A日本語学校の中国人留学生を対

1 カットオフ値は特定の疾患に罹患した患者群と非患者群を分ける値であり、ここでは抑うつ状態を呈する群とそうでない群を分ける値である。

2 「日本語教育機関の運営に関する基準」第20条：日本語教育機関には、生活指導担当者を置くものとする。生活指導担当者は、生徒の生活指導及び進路指導に関する知識を有するとともに、12に規定する校長・教員の欠格事由の各号に該当しない者であるものとする。

象に、彼らのメンタルヘルスの状態を調査するとともに、抑うつ状態のシナリオを提示し、自分がそのような状況に陥った際に、問題として認識するか、援助要請をするかどうかについて質問紙調査を行う。研究2では、当該日本語学校に学生相談室を開設し、留学生の利用状況を調べるとともに質問紙調査を行う。調査研究と実践研究の結果を踏まえて、日本語学校の留学生は学生相談室を利用するのかを考察し、日本語学校の留学生支援体制の充実の必要性和その際の留意点・工夫について示唆を提供する。

2. 研究1 調査研究

2.1 概要と目的

研究1はA日本語学校の中国人留学生を対象に、メンタルヘルスの状態を調査するとともに、抑うつ状態のシナリオを提示し、留学生がそのような状況に陥った際に、どのように対処し、援助要請をするかどうかを調べることを目的とする。

2.2 方法

2015年3月に、A日本語学校の中国人留学生238名を対象に質問紙調査を行った。質問紙の配布は日本語学校の教師に依頼し、授業を始める前に配布を行ってもらい、留学生には授業の間の休み時間を利用し、質問紙に回答するよう指示してもらった。回収は同様に、日本語教師が授業で行った。その結果、119（男性40名、女性44名、不明35名）の有効データ数が得られた。

質問紙のフェースシートには性別、年齢、来日期間、居住状況、日本語レベルが含まれた。質問紙ではまず、以下のSpendelow & Jose（2010）によるうつ病の事例（邦訳版：梅垣・木村, 2012）を提示した。

「あなたはここ一か月、調子が良くありません。あまり気力がなく、疲れ切った感じがあって、普段通りのことができません。眠る時間も今までよりかなり長くなり、非常にイライラしやすくなっています。物事を決める時もなかなか判断ができず、一つのこと集中することが難しい状況です。・・・中略・・・過去のことを考えると失敗ばかりを思い出し、現在の自分が嫌で、気づくと自分の短所を責めていることがしばしばです。」

上記のうつ病の事例はDSM-IV-TRにおける大うつ病の基準を満たすと同時に、抑うつスクリーニング尺度であるBDI-II（Beck, Steer, Brown, 1996 小嶋・古川訳 2003）における中程度の症状に該当するように作成されている。具体的なシナリオを提示したうえで、「あなた自身がそのような状況になったと想像しながら、回答してください」と指示し、以下の項目について回答を求めた。**抑うつ尺度** 中国人留学生のメンタルヘルス状態を調査するために、Zungが作成した自己評価式抑うつ尺度SDS (Self-rating Depression Scale) の中国語版 (Zheng, Zhao, et al., 1988) を用いた。「気が沈んで憂うつだ」「朝がたは いちばん気分がよい」などの20項目について「0:めったにない」「1:

ときどき」「2：しばしば」「3：いつも」の4件法で回答を求めた。

抑うつ症状への対処 提示された症状に対する具体的な対処について、梅垣・木村（2012）を参考に、自分が実際にしそうな行動を尋ねた。設定した選択肢は「1：普通のことなので何もしない」「2：普通のことではないと思うが、特に何もしない」「3：自分の力で対処する」「4：友人や家族に相談・援助を求めようとするが、結局は相談・援助を求めない」「5：友人や家族に相談・援助を求めようと考え、実際に相談・援助を求める」「6：学生相談室の先生、心理の専門家に相談・援助を求めようとするが、結局は相談・援助を求めない」「7：学生相談室の先生、心理の専門家に相談・援助を求めようと考え、実際に相談・援助を求める」の7つであり、回答者に実際に行いそうな行動を全て挙げるよう求めた。

倫理的配慮

質問紙への回答はすべてインフォームド・コンセントを得たうえで実施しており、回答に同意した対象者にのみ回答を求めた。また、一旦質問紙への回答を開始したとしても、いつでもやめられるように指示している。

2.3 結果

SDSを用いて、中国人留学生のメンタルヘルス状態を調べた結果、SDSの得点は最高56、最低23で、平均点は41.45（N=119）であり、カットオフ値を上回っていた。SDSのカットオフ値の40を超える学生は119名のうち81名であり、全体の68.1%が軽度から重度抑うつ状態を呈することが明らかになった。今回の平均得点は、江・顧ほか（2009）の調査時のSDS得点の40.71より、0.74ポイント高く、A日本語学校の中国人留学生のメンタルヘルスは先行研究の調査と一致し、良好ではないことが明らかとなった。

抑うつ症状への対処として、表1の結果が得られた。約15%の学生が「普通だと思うので、何もしない」と答え、そもそも抑うつ状況を問題として認識しないことが明らかになった。半分弱の学生が「普通ではないと思うが、自分で解決できると思う」と答えた。問題に気づき、人に相談しようとする学生の多くが専門家ではなく、「友人や家族、学校の先生に相談する」と答え、これらの学生は援助を求めるが、その対象は心理援助の専門家ではないことが明らかになった。一方、専門家に援助要請する学生は1.7%にとどまっており、非常に少ないことが明らかになった。

表1 抑うつへの対処

	選択肢	人数（割合）
1	普通だと思うので、何もしない	18（15.1%）
2	普通ではないと思うが、自分で解決できると思う	45（37.8%）
3	自分で解決できないと思うが、人にも相談したくない	5（4.2%）
4	友人や家族、学校の先生に相談したいと思うが、実際には相談しないと思う	4（3.4%）
5	友人や家族、学校の先生に相談したいと思う、実際には相談すると思う	29（24.4%）
6	学生相談室の先生、心理の専門家に相談したいと思うが、実際には相談しないと思う	1（0.8%）
7	学生相談室の先生、心理の専門家に相談したいと思う、実際には相談すると思う	2（1.7%）

3. 研究2 実践研究

3.1 概要と目的

研究1からは、中国人留学生は抑うつ状態になったとしても、問題として捉えず、学生相談機関や専門家に援助要請しない傾向があることが明らかになった。では、実際日本語学校で学生相談サービスを提供した際に、彼らは学生相談サービスを利用するのだろうか。研究2では、当該日本語学校に、学生相談室を開設し、中国人留学生の利用状況を調べるとともに質問紙調査を行った。

3.2 倫理的配慮

研究2では、個人のプライバシーに配慮し、個人情報 that 特定・類推されないように、質的データと量的データを処理している。質問紙への回答はインフォームド・コンセントを得たうえで実施すると同時に、途中でやめられるように指示している。また、研究の実施と研究成果の公表に関しては、学校側の責任者と学生に説明を行い、同意を得ている。

3.3 A日本語学校の概要

学生相談室の実践活動は研究1の質問紙調査を実施したA日本語学校で行われた。A日本語学校における学生数の概要を述べると、相談室設置時の2014年4月には、学生全体238名のうち、6割以上(146名)が中国出身であり、4割未満は中国以外のアジア圏の7カ国(韓国人56名、モンゴル人27名、ネパール人5名、イラン人1名、マレーシア人1名、ミャンマー人1名、インド人1名)の出身であった。実践活動終了時の2015年12月には、留学生数が466名(中国人318名、韓国人11名、モンゴル人55名、ネパール人25名、イラン人1名、マレーシア人1名、ミャンマー人8名、ベトナム人13名)に増加していた。学生の年齢層は20代前半が多く、ほとんどの学生は来日0~15ヶ月の学生であった。学生相談室の活動期間は2014年4月から2015年12月までであった。2014年4月を準備期間とし、5月に学生相談室を開室し、相談業務を開始した。開室当初より、筆者が学生相談室の相談員として学生相談業務に従事していた。筆者は臨床心理士の資格を所有しており、日本語・中国語・英語で相談活動を行うことができる。また、筆者自身も留学経験者であるため、進路相談にも応じることができる。開室頻度は週1回、毎週水曜日の10時から18時であり、場所は校舎の1階学生ラウンジの奥の一室であった。以下、相談室の開室準備と利用状況の概要及び利用実態の分析と質問紙調査の分析について述べる。

3.4 開室準備

学生相談室の広報活動として、在籍留学生が母語・母語同様に利用可能な言語を用いたパンフレットを配布した。パンフレットには、学生相談室の機能を説明し、特に「メンタルヘルスに限らず、進学のことなどなんでも相談できる」ことを強調した。加えて、学校の廊下に相談室の宣伝ポスターを掲示した。また、多言語による同時通訳付きの新入生向けオリエンテーションを行った。オリエンテーションでは、異文化適応に関する心理教育と相談室の宣伝を中心に行った。これを機会に学生と教職員に相談員の顔を知ってもらうことも一つの狙いであった。また、教職員に学生相談室の存在や役割を知ってもらうために、学生相談室の仕組みや目的などを載せたパンフレットを配布した。

相談室の中の様子分かるように、相談のない時間は相談室のドアを開けておくことにし、BGMを流すようにした。また、相談するためには、予約は必須ではなく、できるだけ柔軟に相談に対応するようにしていた。予約来談の場合は、来室予約あるいはEmail予約が可能であった。また担任先生からの予約も可能としていた。

3.5 利用状況及び相談内容

2014年5月から2015年3月までの間、来談者数は57名であり、延べ実施セッション数は142であった。2015年4月から12月までの間、来談者数は49名であり、延べ実施セッション数は168であった。約2年間の来談者数は中国95名、韓国6名、モンゴル5名（男性50名、女性56名）の106名であり、延べ実施セッション数は310であった。来談率を活動終了時点での総学生数を分母として算出したところ、2014年5月から2015年12月までの来談率は22.7%（来談者数106/在籍者数466）であった。それぞれの年度の来談率を開室時点と活動終了時点での総学生数を分母として算出してみると、1年目は23.9%（来談者数57/在籍者数238）であり、2年目は10.5%（来談者数49/在籍者数466）であった。

相談内容をケース記録に基づきまとめたところ、相談領域は6領域に分かれた(表2)。表2には、初回来談時の相談領域（カッコ内は当該内容の相談回数とその割合）、継続相談の相談領域が「学業進学」から他の相談領域に移行するケース数、継続来談を含めたすべてのセッションで扱った相談領域及び各相談領域の相談内容が示されている。相談領域の算出手続きとしては、KJ法を用いてケース記録を整理し、カテゴリーとしてまとめた。その際に、同一来談者が複数のセッションにわたり同じテーマについて重複して語る場合は、同じ内容の繰り返しを1としてカウントし、同じテーマの異なる問題点に関する相談の場合はテーマとなった回数をカウントすることとした。その結果、「学業進学」は初回及びその後の継続来談のいずれにおいても相談内容として圧倒的に多いことが明らかになった。「学業進学」に次いで、「心身健康」の相談が2番目に多かった。また、「学業進学」から相談内容が他に移行していくケースが26件と多くあり、その中でも「心身健康」に移行するケースが8件と一番多かった。

表2 相談内容

初回相談領域及び割合	相談領域が「学業進学」から他に移行するケース	継続来談を含めた相談領域及び割合	相談内容
学業・進学 (91, 83.5%)		学業・進学 (325, 62.3%)	学業進学における困難と不安, 将来への不安, 意欲の低下・目標の喪失
心身健康 (9, 8.3%)	8	心身健康 (54, 10.3%)	ストレスが大きい, 心身の不調, 登校困難
対人関係 (3, 2.8%)	6	対人関係 (53, 10.2%)	家族関係, 恋愛関係, 友達・ルームメイト・同僚関係
心理・性格 (3, 2.8%)	6	心理・性格 (34, 6.5%)	自分の性格・あり方, アイデンティティ, 親からの自立
留学生活 (2, 1.8%)	2	留学生活 (28, 5.4%)	経済的困難, 生活手続面の困難, アルバイトと勉強の両立困難
異文化適応 (1, 0.9%)	4	異文化適応 (28, 5.4%)	日本人との関わり方, 来日に伴う環境的变化, 差別体験, ホームシック

3.6 質問紙調査及び結果

2015年11月（開室6ヶ月経過）に、在籍者数の全体の6割以上を占める中国人留学生を対象に相談室を改善するための質問紙調査（中国語）を実施し、その内容と結果を表3にまとめた。質問紙調査は相談室の認識、評価、利用の有無などを問うている。

146名の中国人留学生に質問紙への回答を求めた結果、回答に同意した対象者77名（男性31名、女性46名）から有効回答が得られた。回答者のうち、来談経験ありは10名であり、来談経験なしは67名であった。問9から問13には、来談経験ありの10名が回答しており、そのうち、問12には9名の来談経験者が回答している。選択肢の後ろのカッコには、当該選択肢を選択した人の人数とその割合を示している。

表3 質問紙調査の内容と結果

相談室の認識	1	相談室はどのようなところか	困った時にいくところ (66, 85.7%) 弱い人、心に問題がある人がいくところ (7, 9.1%) わからない (4, 5.2%)
	2	どのように相談室を知ったか	パンフレット (15, 19.5%) 先生や友人の紹介 (27, 35.1%) オリエンテーション (21, 27.3%) 学校の掲示ポスター (10, 13%) 偶然みかけた (1, 1.3%) 知らなかった (2, 2.6%)
相談室の評価	3	相談室は必要だと思うか	自分も他人も必要 (47, 61%) 自分に必要だが、他人に必要ない (1, 1.3%) 自分に必要ないが、他人に必要 (29, 37.7%)
	4	相談室のサービスはあなたのニーズにあっているか	メンタルヘルス、進学、生活、異文化適応、性格特性関連の相談がニーズに合っている (60, 71.4%)
	5	一人で解決できないことがある時、誰かに聞いてほしい時、誰に助けを求めらるか	親か友達 (54, 70.1%) インターネット (8, 10.4%) 心理専門家 (3, 3.9%) 自分で解決しようとする (6, 7.8%) どんなことかによる (9, 11.7%)
	6	インターネット上で発信するのなら、必要とするか、またはどのような情報が欲しいか (複数回答可)	進学関連 (61, 79.2%) メンタルヘルス関連 (55, 71.4%) 必要ない (6, 7.8%)
利用の有無	7	利用したことがあるか	利用したことがない (67, 87%) 利用したことがある (23, 13%)
今後の利用意図	8	必要な時に利用するつもりか	利用するつもり (39, 50.7%) 行っても役に立たないと思うから、利用しないつもり (16, 20.9%) 恥ずかしい、プライベートな話をしたくないから、利用しないつもり (8, 10.4%)
「利用経験あり」の場合の評価	9	何故来談しようと思ったか	勉強・生活の悩みがあって自从来談 (7, 70%) 先生の紹介 (3, 30%)
	10	どのような期待を持ったか	問題解決のため (7, 70%) 情報収集のため、ただ話を聞いてもらいたかった (3, 30%)
	11	来談時に抵抗を感じたか	特になかった (9, 90%)
	12	相談が問題解決に役に立ったか	適切な支援が受けられ、問題の解決あるいは改善ができた (8, 88.9%) 適切な支援が受けられたが、問題の解決あるいは改善はできなかった (1, 11.1%)
	13	今後また来談したいと思うか	また来談したいと思う (10, 100%)

表3の結果に示されているように、Q1とQ2の結果から、ほとんどの学生が様々な形で相談室のことを認識していること、また、少数の学生相談室を「弱い人が行くところ」、「心に問題がある人が行くところ」というネガティブなイメージを持っていることが明らかになった。Q3とQ4から多くの学生がなんらかの理由で学生相談室の必要性を感じており、相談室のメンタルヘルス、進学、生活、異文化適応、性格特性関連の相談にニーズを感じており、相談室が自分のニーズにあっていると思うことが明らかになった。また援助要請先として、多くの学生が親か友達を好み、一部の学生がインターネットを好み、少数の学生が心理専門家を考えることが明らかになった。また、多くの学生がインターネット上による進学とメンタルヘルス関連の情報を求めていることが明らかになった。Q8から利用経験のない学生のうち、約半分の学生は必要な時に来談するつもりだが、半分弱の学生が「行っても役に立たないと思う」や「恥ずかしいから」などの理由で利用意図がないことが明らかになった。Q9～13から利用経験ある学生のほとんどが適切な支援が受けられたと感じ、全員がまた来談したいと答えた。

4. 考察

4.1 援助要請の特徴

研究1の結果からは、A日本語学校の中国人留学生のメンタルヘルスの状態は決して良いとはいえず、彼らにはメンタルヘルス状態を改善するための支援が必要であることが明らかになった。提示された抑うつ状況に対して、専門家への援助要請の割合の低さはこれまでの研究（Mori, 2000; Nilsson, Berkel, et al., 2004; Russell, Thomson & Rosenthal, 2008）と一致していた。

援助要請行動を起こすためには、「問題への気付き」、「問題の査定」、「援助要請の意思決定」、「援助者の選定」の段階を経て行動に至るとされており、問題に気づくこと、問題の深刻さが自分で解決できないレベルであることが前提となっている（Sakamoto, Tanaka, et al., 2004）。研究1の結果からは、中国人留学生の場合は、抑うつ状況に対して、最初の「問題の認識」の段階において、彼らの多くは問題として認識しないため、そもそも次の段階に進まない可能性が考えられた。「普通だと思うので、何もしない」「普通ではないと思うが、自分で解決できると思う」を回答した留学生が半分弱であることから、彼らは症状認知の段階からそもそも専門家に援助する必要性がある状況として認識していない可能性が示唆された。Qiu, Caine, et al. (2018) が中国農村部の中国人女性を対象とした研究では、抑うつ状態のヴィネット (Vignette)³が提示した対象者のうち、66.6%が何らかの問題があると認識しているにも関わらず、わずか2.9%が具体的に精神的な病気として認識していることが明らかになった。このように、中国人留学生も抑うつ症状を正確に認識するための知識を有していない可能性が考えられる。個人がどのように症状を認識し、原因帰属するかによって、援助要請するかどうか、誰に援助要請するかといった援助要請行動が異なる

3 その状態を描写した文章のことを指す。ここでは、抑うつ状態を描写した文章を表している。

(Kirmayer, Young, et al., 1994) ことから、専門家への援助要請を促進するためには、症状を正確に認識したうえで、正しく対処するための知識を持ってもらうことが重要と考えられる。

一方、「普通ではないと思うが、自分で解決できると思う」との回答から、彼らの自分で問題解決する傾向の強さが見られた。それは、彼らが自分の問題解決能力を信じているからか、あるいは彼らが認知している他の援助資源の選択肢が少ないからかということは本研究では分からなかった。この点については、今後の研究で明らかにしたうえで、適切な援助要請ができるような工夫が求められる。また、約3割の対象者が友人や家族等の非専門家に援助要請するものの、専門家に援助要請する対象者はわずか2名という結果から、彼らが援助を求める際に、専門家より非専門家に援助を求める傾向が見られた。

4.2 学生相談室の実際の利用状況

このような援助要請の特徴を持つ中国人留学生が学生相談室を実際に利用するかを学生相談室の実践で調査したところ、約2年間の来談率は22.7%という結果であった。日本学生相談学会の2012年度の調査によると、高等教育機関の学生相談機関のうち、在籍学生数1001人以上5000人以下の大学の平均来談率は4.4%であり、1000人以下の規模の大学においては8.3%であった(早坂・佐藤ほか, 2014)。また、来談率は小規模校になるほど高くなる傾向にある(吉武・大島ほか, 2010)と言われているが、22.7%の来談率は低くないといえる。この結果は、日本語学校の留学生は大学生以上に相談へのニーズを持っている可能性を示唆しており、日本語学校の環境整備においては、相談員の配置などの支援体制の充実が急務であるといえる。また、この来談率には相談員であった筆者の属性が影響していると考えられる。相談員は中国語話者であり、元留学生でもあると同時に、心理の専門家でもある。中国人の留学生が母語で相談できることが彼らにとって相談しやすい要因の一つであると考えられる。また、同じ人種・民族的背景を持つ援助者がより好まれる(Atkinson & Lowe, 1995; Cabral & Smith, 2011) ことから、相談員の人種・民族的背景が中国人留学生と一致することが彼らの相談につながった可能性が考えられる。さらに、相談員は援助対象者と共通して留学経験を持つことも彼らにとって理解が得られる相手として認知しやすい可能性が考えられた。

また、3.5で述べた実際の来談内容からは、学業・進学を始め、心身健康や対人関係など相談が多岐にわたることが明らかになった。特に、初回来談の内容の8割以上が「学業・進学」であることから、学業・進学関連の困難は彼らにとって相談しやすい領域であると考えられる。すなわち、多くの学生が進学を目的にしているなか、学業・進学上の躓きは現実的かつ具体的な問題であると同時に、彼らにとって認識しやすい問題領域であり、相談するにあたり抵抗の低い領域であると考えられる。その後、相談領域が「心理健康」などの他の相談領域に分かれていくことから、「学業・進学」が日本語学校の留学生にとって相談の入り口になりやすいこと、また、「心身健康」「対人関係」「心理・性格」などの相談ニーズも持っていることが示唆された。大西(2016)は既存の学生支援の枠組みにとらわれずに、サービスを多機能化すること、よらず相談的な看板を掲げつつ提供

可能なサービスを明確に示すことなどは、留学生にとってサービスを利用しやすくするうえで有効な方法であると指摘しており、利用抵抗の少ない相談領域が、相談室と学生との橋渡し機能を持つことを明らかにした。本研究の留学生相談実践も心理支援に限らず、なんでも相談に乗るというようらず相談式を採ることによって、学生にとって利用抵抗の少ない「学業・進学」という領域なら相談しやすくなると同時に、「学業・進学」相談が相談室と学生との橋渡しになっていたと考えられる。さらに、相談が継続していくうちに、相談領域が「心理健康」他の領域に移行していくことから、相談員が彼らの「学業・進学」相談というニーズに応えながらも、彼らの潜在的な課題である「心身健康」などの問題の認識を促進した可能性が考えられる。また、「学業・進学」の相談過程を経ることから、相談員が学生にとって全く知らない他者でなくなることで、彼らが深刻な相談やプライベートな相談への心理的抵抗がより軽減される可能性が考えられる。

したがって、本研究の結果から、今後日本語学校の留学生支援体制を充実する際に、以下のことが重要であると考えられる。まず、彼らの様々な相談に応じられる相談員の設置が急務である。相談支援においては、彼らの現実的なニーズである学業・進学の相談に積極的に応じる必要がある。同時に、相談員には彼らが持っている「心身健康」「対人関係」「心理・性格」などの相談ニーズにも応じられる専門性を持つか、あるいは適切に外部の相談機関などの社会資源につなぐことのできる者がふさわしいと考えられる。また、心理の専門家を相談員として配置する場合は、カウンセリングモデルにとらわれないこと、心理支援に限定しないことが重要である。カウンセリングに馴染みのある国の出身の学生もいることも想定し、大西（2016）が指摘したように、よろず相談を提供しつつも、相談員に何ができるかという専門性を明示しておくことも必要であろう。さらに、日本語学校の中には、進学志望ではない学生もいるため、そうでない学生の就職支援などのニーズにも応じられるよう、多様性のある留学生の多種多様なニーズを想定した支援体制の構築が必要である。必要に応じて、学内にとどまらず、留学生の生活の基盤となる地域にも留学生支援のネットワークを広げ、行政や地域の支援団体を活用し、学内外の留学生支援のネットワークを構築することが求められる。

4.3 まとめ

中国人留学生は精神科や学生相談サービスを利用しない傾向があるとされてきているなか、本研究はA日本語学校の中国人留学生は抑うつ状況を問題として認識せず、専門家にも援助要請しない傾向が強いことが確認された。従って、彼らが適切に専門家に援助要請するためには、まず彼ら自身が抑うつ状況を正確に問題認識し、専門家に援助要請することが望ましいと判断できるための心理教育が必要であると考えられる。

一方で、A日本語学校における学生相談室の実践からは、彼らの留学生相談室の利用率は決して低いとはいえないことが明らかとなった。それは、本実践は既存の学生支援の枠組みにとらわれず、「学業進学」など幅広く学生の相談に応じた工夫が行われたからであると考えられる。さらに、「学業進学」の相談が他の相談領域の橋渡しになっていたことが明らかになった。従って、日本語学校

の留学生の支援を構築する際に、その学校の学生の特性を踏まえて、彼らが現実的に困っていることや彼らが認識している問題に応じられるよう、支援を構築する必要がある。

4.4 限界と今後の課題

本研究の限界として、以下の2点を挙げる。第一に、研究1の調査研究では、場面想定法を用いたため、実際に抑うつ状況に置かれた場合の行動選択を反映できていないとは限らないことである。今後は、臨床群における検証が望ましい。第二に、研究2の実践研究において、来談者の9割以上が中国人であるため、本研究のデータから見られる特徴を中国人留学生の特徴とみなして考察した。また、他の国の出身者の母数が少ないため、本研究は中国人留学生を対象に検討したが、今後は他の国の出身者の援助要請の特性も明らかにしたうえで、日本語学校の学生支援サービスを構築する際には、数の多い中国人留学生だけではなく、数の少ない他国出身の留学生の特性にも配慮することが望ましい。

引用文献

- 稲井富赴代 (2011) 「留学生サポートの改善に向けて—中国人留学生に対するアンケート調査から—」『高松大学・高松短期大学研究紀要』第54・55巻, pp.71-92
- 梅垣佑介・木村真人 (2012) 「大学生の抑うつ症状の援助要請における楽観的認知バイアス」『心理学研究』第83巻, pp.430-439
- 江志遠・顧侃靈他 (2011) 「在日中国人就学生の異文化ストレスとソーシャルサポート源がメンタルヘルスに及ぼす影響」『心理臨床学研究』第29巻, 第5号, pp.563-573
- 江志遠・顧侃靈他 (2009) 「SDSとGHQ30による在日中国人就学生のメンタルヘルスに関する実態調査—基礎的属性の観点から—」『九州大学総合臨床心理センター紀要』第1巻, pp.121-132
- 大西晶子 (2016) 『キャンパスの国際化と留学生相談』東京大学出版会
- 大橋敏子 (2008) 『外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入』京都大学学術出版会
- 加賀美常美代 (1994) 「異文化接触における不満の決定因：中国人の就学生の場合」『異文化間教育』第8巻, pp.117-126
- Beck AT, Steer RA, et al. (1996) *Manual for the Beck Depression Inventory-Second Version*, Psychological Corporation. (小嶋雅代・古川壽亮 (訳) 2003 『日本版BDI-IIベック抑うつ質問票手引き』日本文化科学社)
- 嶋崎素吉・上月英樹 (1988) 「外国人留学生の精神障害」『筑波の環境研究』第11巻, pp.63-68
- 日本学生支援機構 (2017) 「平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf (2018年5月1日閲覧)
- 日本語教育振興協会 (2018) 「平成29年度日本語教育機関実態調査結果報告」<http://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf> (2018年5月1日閲覧)
- 早坂浩志・佐藤純他 (2014) 「2012年度学生相談機関に関する調査報告」『学生相談研究』第34巻, pp.246-259
- 法務省 (2018) 「日本語教育機関の運営に関する基準」<http://www.moj.go.jp/content/000073836.pdf> (2018年5月1日閲覧)
- 松原達哉・石隈利紀 (1993) 「外国人留学生相談の実態」『カウンセリング研究』第26巻, pp.146-155

- 箕口雅博・江川緑 (1994) 「在日留学生の生活ストレスの実態とその関連要因に関する研究」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第46巻, pp.74-75
- 吉武清實・大島啓利他 (2010). 「2009年度学生相談機関に関する調査報告」『学生相談研究』第30巻, pp.226-271
- Atkinson, DR, & Lowe, SM. (1995) "The role of ethnicity, cultural knowledge, and conventional techniques in counseling and psychotherapy". In JG. Ponterotto, JM. Casas, LA. Suzuki, & CM. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 387-414). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Carr, JL, Koyama, M, et al. (2003) "A woman's support group for Asian international students", *Journal of American College Health*, vol. 52, no. 3, pp. 131-134
- Cabral, RR, & Smith, TB. (2011) "Racial/ethnic matching of clients and therapists in mental health services: A meta-analytic review of preferences, perceptions, and outcomes", *Journal of Counseling Psychology*, vol. 58, pp. 537-554. doi:10.1037/a0025266
- Carr, JL, Koyama, M, et al. (2003) "A woman's support group for Asian international students", *Journal of American College Health*, vol. 52, no. 3, pp. 131-134
- Constantine, MG, Anderson, GM, et al. (2005) "Examining the cultural adjustment experiences of African international college students", *Journal of Counseling Psychology*, vol. 52, no. 1, pp. 57-66
- Kim, B-L. (1973) "Asian Americans: No Model minority", *Social Work*, vol. 18, pp. 44-53
- Kirmayer LJ, Young A, et al. (1994) "Symptom attribution in cultural Perspective", *The Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 39, no. 10, pp. 584-595
- Mori, S. (2000) "Addressing the mental health concerns of international students", *Journal of Counseling and Development*, vol. 78, no. 2, pp. 137-144
- Nilsson JE, Berkel L, et al. (2004) "Utilization rate and presenting concerns of international students at a university counseling center: Implications for outreach programing", *Journal of College Students Psychotherapy*, vol. 19, pp.49-59
- Qiu P, Caine ED, et al. (2018) "Depression as seen through the eyes of rural Chinese women: Implications for help-seeking and the future of mental health care in China", *Journal of Affective Disorders*, vol. 227, pp. 38-47
- Russell J, Thomson G, et al. (2008) "International student use of university health and counseling services", *Higher Education*, vol. 56, pp. 59-75
- Sakamoto S, Tanaka E, et al. (2004) "Where is help sought for depression or suicidal ideation in an elderly population living in a rural area of Japan?", *Psychiatry Clinical Neurosciences*, vol. 58, no. 5, pp. 522-30
- Shu, R. & Satele, AS. (1977) *The Samoan community in Southern California: Conditions and needs*, Chicago; Asian American Mental Health Research Center
- Spendelow JS, & Jose PE. (2010) "Does the optimism bias affect help-seeking intentions for depressive symptoms in young people?", *Journal of General Psychology*, vol. 137, pp. 190-209
- Zhang, N, & Dixon, DN. (2003) "Acculturation and attitudes of Asian international students toward seeking psychological help", *Journal of Multicultural Counseling and Development*, vol. 31, no. 3, pp. 205-222
- Zheng Y, Zhao J, et al. (1988) "Validity and reliability of the Chinese Hamilton Depression Rating Scale", *The British Journal of Psychiatry*, vol. 152, no. 5, pp. 660-664

International Student Engagement: Strategies for Creating Inclusive, Connected, and Purposeful Campus Environments

Chris R. Glass, Rachawan Wongtrirat, and Stephanie Buus.
(Stylus Publishing, 2014, pp.124, \$29.95)

蒲原 弘継 (豊橋技術科学大学グローバル工学教育推進機構/国際課)

1. はじめに

現在、日本においては留学生30万人計画の目標達成を目前に控える一方、留学生数の増加に伴い留学生教育の質や留学生相談・支援のあり方が議論になっている。留学生の受入で先進的な米国ではこの問題をどのように捉え、どのような実践を行っているのかを知ろうと思ったのが筆者の本書を読むきっかけである。本書は留学生をいかに大学の教育環境に取り込むかという普遍的なテーマを取り扱っており日本の文脈でも当てはまることは多い。本稿では本書を紹介するとともに、本書で得られている知見を基に、現在の日本が抱える留学生受入れの諸問題について考える手がかりを示したい。

2. 米国の留学生受入れにおける課題と本書の位置づけ

米国においては留学生数の増加に伴い、より効果的な留学生の受入れと質の高い国際教育の提供が課題となっていた。本書の冒頭ではこれまでの研究において留学生数の増加により、多様性の高いキャンパスが学生に対してよりよい教育的機会を提供することが期待されている一方、米国の学生に対する国際化の影響はわずかであるという事実が指摘されている。さらに、留学生受入れによる大学の経済的な利益を追求するあまり、留学生の入学に伴う大学内の既存の文化への影響を考慮せず留学生への教育目的が明確でない無計画な獲得が増えていると筆者らは問題提議している。日本の大学においても高等教育の国際競争力強化と少子化と人材不足に対する対策という文脈こそ異なるものの、留学生30万人計画の名の下に数を優先させた留学生政策としての課題認識の視点は共通しているといえる。このような状況に対し、米国学生への影響も考慮したよりよい状態で留学生を迎える包容力のある施策が必要であると本書は指摘する。本書はこうした大学の教育課題に対し包括的なアプローチを提示することを目的とし、米国の具体的な取り組みを集め、カリキュラムと準カリキュラムまでの具体的な取り組みを紹介するものである。

3. 本書の概要と構成

工学部出身である筆者は留学生教育に関わるようになって間もない頃に本書を読んだが、本書はそうした初心者でも比較的容易に理解できる内容と構成になっている。本書の読者に対する最終的なゴールは、意義のある教育プログラム、施策や実践を生み出すことで、留学生数の増加がポジティブなキャンパス環境を創り出せることを示すことである。本書で取り上げられる大学は規模やその特徴において多様性に満ちている。また、紹介される事例も「最も成功した事例」ではなく、「他大学でも適用可能な事例」が選ばれており、読者にとって有益な内容になっている。

本書は6つの章により構成されている。各章の事例紹介においては、大学の施策やカリキュラムの変化という「大きな物語」と留学生が経験した「小さな物語」が並置されている。留学生相談担当者としても実際の留学生の声が重要視されている点は共感できる。第1章と第2章では留学生の異文化経験と帰属意識を強化するためのカリキュラムと準カリキュラムの事例がそれぞれ紹介されている。この中で筆者は、留学生特有の差異（文化、思考様式、言語等）が、異なる視点から物事を理解する学び（グローバル教育）を育み、また、その学びの経験によって留学生と他の学生や教員との間につながり（帰属意識）が生まれることを指摘している。そして、こうした経験こそがそれぞれの学びにとってポジティブな効果を生むと著者は指摘する。その事例として例えば、留学生と海外留学を目指す米国学生が共同生活を行う宿舍の取り組みが紹介されている。続く第3章では、留学生のwell-beingと学業面での成功における友人関係と社会的ネットワークの役割について書かれている。また、第4章では留学生の帰属意識に家族がいかに関係しているかをソーシャルネットワークサービスの利用法まで踏み込んで明らかにしている。第5章では、あらゆる形での留学生の帰属意識についてふれられ、ポジティブ心理学やソーシャル・キャピタルといった研究アプローチの留学生研究への応用意義が論じられている。最後の第6章においては、第1章から第5章までの事例において共通する問題解決のための鍵となる特徴が見出され、このことを他大学の取り組みとして提案とするという洞察に富んだ構成になっている。

4. 本書を手に考える今後の日本の研究課題

本書によって提示された留学生の受入れに対する包括的な視点は日本の文脈においても学ぶことが多い。留学生の個々の問題のみにアプローチするのではなく、大学のカリキュラムや教育環境の変化、奨学金と留学制度そのものまでを包括的に捉え取り組むことが、留学生の受入れに関わる問題を解決するための糸口になるように思える。ことに留学生相談・支援の研究においてはネガティブな問題の分析に研究の視点が置かれがちであるが、本書にあるようなポジティブな取り組みとその効果を明らかにする一連の研究は、今後の日本の留学生受入れ施策を検討する上でも意義があるのではないだろうか。

「南山大学地域研究センター共同研究シリーズ10 ことばを教える・ことばを学ぶ
—複言語・複文化・ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)と言語教育—

泉水浩隆 (編) (行路社、2018、348ページ、3000円+税)

市嶋 典子 (秋田大学教育推進総合センター)

本書は、「ヨーロッパ言語共通参照枠」(以下、CEFR)が、スペイン語・フランス語・ドイツ語、英語、日本語といった外国語教育にどのような影響を与えているのか、欧州におけるその現状、日本におけるその受容を、言語教育的視点から分析・考察したものである。CEFRとは、欧州評議会によって制定され、ヨーロッパにおいて、外国語教育のシラバス、カリキュラム、教科書、評価の際に共通の基準となるものである。なお、本書は全14章からなるが、本稿では、CEFRの理念や受容のされ方について具体的な問題提起をした章を中心に論ずることとする。

第1部「複言語・複文化をめぐる」の第1章で、西山は、「複言語・異文化間教育から考える「グローバル人材」の異文化観」について考察している。西山は、日本政府の提唱するグローバル人材の考え方は、異文化理解を重要視しているが、そこでの文化は閉鎖的、静的に捉えられているとし、文化をより複層的かつ複合的に捉え直す必要があると主張する。文化を複層的かつ複合的に捉えるというこのCEFRの理念は本書全体に通底している。

第2部「地域言語と言語教育」の第5章で古石は、ドーテ作の「最後の授業」における誤読について触れている。古石は、作品を解釈する際に、フランスと日本の近代的国民国家の成立と国家語の関係が影響し、相互に似た「体質」(文化イディオム)をもっていることから、国家的規模で「文化的な誤読」が引き起こされてきたと指摘する。そして、この問題を外国語学習と照らし合わせ、「文化イディオム」が似ている場合、相対化自体が困難になり、違いに気づかず、逆に「世界全体」がみな同じと考えてしまう危険性もある」(p125)とし、「文化的な誤読」の危険性を減らすためには、複数の言語に触れることが重要であると述べている。そして、単に言語運用のスキルを身につけるのではなく、CEFRの理念に基づき、複眼的にもものを見る力、自ら考える力を伸ばすような外国語教育が必要であると主張する。このように、複数の言語に触れることの重要性については、他の章でも繰り返し主張されている。

第3部「日本における外国語教育」の第9章で泉水は、日本における第二外国語教育の教育環境の現状を示し、その危機的状況を問題提起している。英語一辺倒の昨今の現状に対する批判は、本書全体の問題意識でもあり、第二外国語を学ぶことの意味が強調されている。

第4部「日本の言語教育とヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」の第11章で真嶋は、CEFRが日

本国内の日本語教育に与えた影響について言及し、日本語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書等の向上のためにも役立つ基盤を提供していると述べている。第4部では、真嶋の論考の他、日本におけるフランス語、スペイン語の各言語の教育においても、CEFRを受容しながら、「基準」や「めやす」を構築しようとする動きがあるのが見て取れる。

上述したもの以外にも、CEFRと言語教育の関係が、それぞれの文脈で詳細に論じられているが、その多くが、日本のCEFRの受容のされ方に問題を見出している点で共通している。例えば、境は、第7章で、「日本のCEFR受容では、共通参照レベルとCDS¹といった、いわば技術的側面に関心が集中し、言語教育によってどのような人間を育て、どのような社会を構築するのかといった理念的側面（これこそが、ヨーロッパの言語政策を表現するCEFRの骨組みと言えるのだが）が忘れ去られ、ほとんど顧みられることはない。極めて安易な道具主義と言わざるを得ないであろう」（p158）と述べている。また、中川は、第3章で、日本でのCEFRの受容は、フレームワークとしてのCEFRが強調されすぎており、欧州評議会設立の目的であった人権、民主主義、法の支配についてはあまり言及されることがないと批判している。これらの主張に共通するのは、CEFRの理念的側面が見過ごされたまま、表面的にその枠組みが受容されていることへの警鐘であると言える。また、本書の中で繰り返し強調されるのは、英語のみならず、複数の言語を学ぶことの意義である。その根底には、「日本の大学における英語以外の外国語教育の意義を再確認し、それを何らかの方法で広く知らせるべきではないだろうかという危機感」（p3）がある。また、茂木が第12章で、「複言語・複文化主義という教育思想は英語以外の外国語の教師にとって支えとなっている。また、日本において英語ともう一つの外国語を学習する必要性を説く研究者にとって理論的基盤になっている。」（p278）と述べているように、複言語・複文化主義は言語教育の重要な理念となっていることが分かる。また、茂木は、CEFRの文脈化の重要性を強調している。

CEFRの受容と文脈化を考えるとということは、その提言をもとに、言語能力とは何か、そして言語教育の意義は何かについて考えることであると言える。ただ、複言語・複文化主義を唯一の価値として盲目的に受容するのではなく、それぞれの文脈に沿った複言語・複文化主義を探究する必要がある。その際に問われるのは、教師一人一人の言語教育観であると言える。そういった意味で、本書は、なぜ言語を教えるのか、なぜ言語を学ぶのかという根源的な問題を問うている。今後、言語教育の現場に立つ教師一人一人がこの問題を我ごととしてとらえ、目をそらすことなく考えていかなければならないだろう。

1 CDSとはcan do statementsを意味する。CEFRには6つの参照レベルがあり、学習者がその言語を使って、6つのレベルで何ができるかということを記す能力記述文がCDSである。

投稿論文 英文要旨

Short-term Language Abroad Experiences and Global Attitudes, Behaviors, and Skills: Analysis of Changes in Behavioral Characteristics of Students Before and After Studying Abroad

SHIMMI Yukiko • ABE Jin • HOSHI Hiroshi

Abstract

This study aimed to examine and analyze the outcomes of short-term (one month) language abroad programs at a large-scale private university in Tokyo in terms of developing graduates with competencies that are necessary in a globalized society, also called “Global Jinzai” in Japan. This study used the JAOS Study Abroad Impact Assessment Test (Analysis of Behavioral Characteristics) as a tool to assess the changes through studying abroad. The assessment test was administered to students before and after they studied abroad in order to analyze changes in attitudes, behaviors, and skills that are related to global competencies as outcomes of studying abroad. Our findings indicated that one-month language abroad programs at the university seem to be effective, especially in developing problem-solving skills. In addition, these short-term study abroad programs suggest effectiveness in developing improved attitudes in self-expression in communication, active participation in various opportunities, and continued effort in self-development. These findings are especially relevant, given that short-term study abroad programs that are growing in popularity in Japan recently.

Key words: Global Jinzai, Problem-Solving Skills, Short-term Study Abroad Programs, Learning Outcomes, Assessment Tool

Outcomes of Study Abroad in Japan for International Students with Study Abroad Experiences in Other Countries: Through Interviews with Former Students from Latin America

TANAKA Kyoko

Today, as people are increasingly mobile and the world becomes interconnected, more students are gaining study abroad experiences in more than two countries. This paper examines the results of interviews conducted with seven former students born in Latin America who studied in Japan as well as in other foreign countries, and explores the meaning and long-term outcomes of study abroad in Japan for them.

Those former students, who already possessed basic research abilities, came to Japan with the aim of acquiring additional unique abilities in their field of study. However, they experienced more difficulties in Japan when compared to other countries in which they studied. They needed to make greater efforts and adjustments in Japan.

Through their experiences in Japan, these students' intercultural competence was strengthened, and the outcomes have been utilized in the education of the next generation and international exchange activities. On the other hand, there are limitations and challenges in making better use of the outcomes for several reasons. Also, study abroad in Japan is considered to mean studying in Asia more generally rather than specifically in Japan in the long term.

Together with the results of these analyzes, some proposals are presented with summaries of challenges to make the outcomes of study abroad in Japan more meaningful in the long term.

Key words: study abroad in Japan, study abroad in more than two countries, long term outcomes of study abroad, Latin American students, study abroad in Asia

Contextualizing International Graduate Students in Japanese University English Taught Programs (ETP)

BERRY Brian David

Abstract: This paper presents the context of international students in Japan through the background of Japanese university internationalization from the 1980s forward. While there has been examination of foreign faculty involvement in globalization of universities in Asia, (McVeigh, 2002; Poole, 2010) the “grass roots” level, the international graduate student experiences has been neglected in research on the globalization of Japanese universities. This paper shows that much of the research has focused primarily on the top-down Japanese government policy, quantitative approaches, and isolated reports of undergraduate English language education programs from the operational perspective (See Eades et al., 2005; Bradford, 2015; Brown, 2015). After expanding on internationalization policy, the paper explains the situation of English-medium instruction and English taught programs at Japanese universities which international students at the graduate level come into contact with. Finally, the author lists challenges that international students face during their time in Japan is to stress the necessity of qualitative research on the role of international students in Japanese higher education institutions and the challenges they face; current research is lacking and critical to the implementation of effective governmental education policy.

Key words: Internationalization, Higher Education, EMI (English-medium Instruction), Graduate Students, Japan

Establishing Multicultural Collaboration between International and Japanese Students in Mixed Classes —Through Language Support Among Students—

TAKAHASHI Mino

The aim of this research is to establish collaboration between international and Japanese students in mixed classes, where they can understand their different languages and cultural backgrounds and study together through mutual support. One of the obstacles in making this collaboration possible is the language barrier that students face in class.

This article analyses a survey of students in 9 courses from 2014 to 2017 regarding this language barrier among students. The author distributed a questionnaire during the first class to ask their views. The 9 courses were taught either in Japanese or English. This article also introduces the author's educational practice in solving the language problem. Specifically, the author conducted the same questionnaire to ask the students' views on the problem, and set the goal of solving it by helping each other.

The result of the survey found that some Japanese students said they wanted to help others, but they did not have confidence in their language abilities, thus it was difficult to do so. On the other hand, some international students said that they should not help if they were asked to do so. This latter opinion was never mentioned by Japanese students, which implies different views on helping others among students.

Based on the result, the author let students know that some students may have different opinions, thus it is important to ask others if they need help. After conducting a questionnaire and setting a goal, most of the students tried hard to work in groups where they gave and received help. This solved the language barrier and improved the students' relationships to establish collaboration between international and Japanese students. However, not all the groups could reach this result. This educational practice must address how to motivate students whose language levels are already high.

Key words: International Students, Japanese Students, Mixed Class, Multicultural Collaboration, Language Support

A Case Study of Counseling International Students: Exploring the Possibility of Japanese Language Support at the Consultation Office

SONODA Tomoko

In this paper, I will present a case study of international student counseling at Y University focusing on a problem solving strategy in three cases of deepening psychological counseling, through the provision of Japanese language learning support.

As a result, appropriate learning support at the consultation center weakened concerns and refusals to offer consultations to international students; provided recognition of the counselor's expertise; and promoted the development of trusting relationship.

This study suggests that foreign student language learning support contributed to the continuation of consultations. However, I found that there were difficult problems to solve, such as the duality of the counselor's position and the complexity of the work.

Key words: Counseling for International student, Japanese language learning support, Accessibility.
Development of trusting relationship.

Do Chinese International Students Use the Student Advising Room: International Student Advising Practice at a Japanese Language School

AN Tingting

Support for international students studying at Japanese language schools is limited, and the discussion on how to provide support is inadequate. Meanwhile, Chinese international students, which represent more than half number of international students in Japan, tend to underutilize student counseling and supporting services on campuses. The current study aims to examine the help-seeking behavior of Chinese international students who are presented with a situation of depression based on statistical data. In addition, using a practical study the author aims to demonstrate the actual utilization by Chinese international students by providing them student-advising service. These results showed a low rate of recognizing depression episodes as a problem and a low rate of help-seeking behavior. The statistical results indicate the importance of awareness campaigns to help students in recognizing problems and seeking help when it is necessary. From the practical study, Chinese international students show a tendency of consulting more about “studying and proceeding to the next stage of education”, and this kind of consultation helps to connect to consultations related to “mental health”. The results demonstrate the necessity of providing a wide range of support to meet the needs of international students.

Key words: Japanese language school, international students, student advising, mental health support

2018年度 留学生交流・指導
研究会報告

第7回留学生交流・指導研究会報告

日時：2019年2月2日（土）9:00-14:10

於：大阪大学吹田キャンパス ICホール2階ルーム5・6

本研究会は、COISAN会員が日頃留学生のアドバイジング業務や留学生教育に従事する中で直面している問題について、会員同士が直接顔を合わせながら情報やノウハウを共有するとともに、留学生アドバイジングの領域に関連する教育実践、研究成果を発表する場として、2013年より開催している。COISAN研究会企画・運営班が企画・準備を進め、会場を提供して下さる大阪大学とCOISAN事務局の協力を得て実施している。

第7回研究会では、第一部の冒頭にて、藤田会員の「留学生担当教員の20年を振り返って」と題した講演が行われた。続いて実践報告2件が行われた。1件目は、島崎会員・渡部会員による「東北大学における留学生入学前準備プログラム『Welcome weeks』の実践報告」であり、2件目は、バージン会員・高橋会員による「International Student Orientation: Providing information, emotional reassurance and Japanese culture skills（留学生オリエンテーション：情報提供・不安軽減・日本化対応スキル取得）」であった。いずれの発表でも新入留学生の地域社会や大学へのスムーズな適応を促すための様々な工夫や取り組みが紹介された。第二部のケースカンファレンスでは、中本会員による「大使館との連携で対応したケースからの考察」、堤会員による「留学生の障害および疾病に関する大学間のコミュニケーションとその後の教育体制について」と題した2件の事例が出された。いずれも発表者の事例紹介に引き続いて、参加者を交えた活発な質疑応答・議論がなされた。中本会員の事例では、危機発生時に大使館と緊密に連携することについて、正負両側面から活発な議論がなされた。堤会員の事例では、障害や疾病を持つ留学生の教育体制をどのように構築していくか、協定校との事前の連携や、来日後の対応といった観点から意見交換がなされた。第7回研究会は、全体を通して正会員34名、非会員4名の参加があった。当日の発表タイトル・登壇者は以下の通りである（以下、敬称略）。

〈第一部〉（一般公開）

講演

「留学生担当教員の20年を振り返って」

藤田 糸子（京都大学）

実践報告1

「東北大学における留学生入学前準備プログラム『Welcome weeks』の実践報告」

島崎 薫（東北大学）・渡部 留美（東北大学）

実践報告2

「International Student Orientation: Providing information, emotional reassurance and Japanese culture skills (留学生オリエンテーション：情報提供・不安軽減・日本化対応スキル取得)」

バージン ルース (愛媛大学)・高橋 志野 (愛媛大学)

〈第二部〉(COISAN正会員および特別会員のみ参加可)

ケースカンファレンス(事例検討会) 1

「大使館との連携で対応したケースからの考察」

中本進一 (埼玉大学)

ケースカンファレンス(事例検討会) 2

「留学生の障害および疾病に関する大学間のコミュニケーションとその後の教育体制について」

堤 敦朗 (金沢大学)

〈情報交換会〉(COISAN正会員及び特別会員のみ参加可)

第7回研究会企画・運営班(50音順)

黒田千晴 (神戸大学)・中本進一 (埼玉大学)・藤田糸子 (京都大学)・堀尾佳以 (宇都宮大学)・
ロン・リム (香川大学)

東北大学における留学生入学前準備プログラム「Welcome Weeks」の実践報告

島崎薫（東北大学高度教養教育・学生支援機構）・渡部留美（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

本発表では、東北大学で実施している留学生入学前準備プログラムの実践を報告する。東北大学では、留学生数が増加の一途をたどっており、10年で留学生数は約2倍、2018年5月の時点で2,089名の留学生が在籍している（東北大学グローバルラーニングセンター 2018）。留学生が在籍するプログラムやコースの数も増加しており、それに伴って、留学生の国籍、文化背景、日本語や英語の言語運用能力、生活習慣、年齢、日本文化理解度、目的、日本滞在歴、日本滞在予定機関、経済状況などにおける留学生の多様化も一気に加速している。日本語未習者や日本に対する知識があまりない学生も増えていることから、そういった学生に対する来日後の支援が急務となっている。

このような状況を踏まえ、新しく入学する学部生・大学院生・研究生等の留学生が、生活に必要な最低限の日本語や日本で生活する上で不可欠な知識を身につけること、在学生とのネットワーク作りを行うことを目的として、2016年度の試行を経て、2017年度より留学生入学前準備プログラムを実施している。仙台での暮らしや東北大学での学生生活に彼らが早く慣れ、自立して生活できることを目指したプログラム構成となっている（詳細は島崎他（2017）、島崎他（印刷中）を参照）。

留学生入学前準備プログラムは、東北大学で2016年に実施した留学生学生生活実態調査、追加の留学生聞き取り調査、留学生課スタッフへの聞き取り調査の内容を踏まえ、デザインした（表1）。プログラムでは教材として『Tohoku University Survival Japanese』（島崎・渡部 2017）を主に使

表1 2018年秋学期実施スケジュール

10/1(月)	18:30-19:30 サバイバル日本語〈自己紹介, 書類記入〉
10/2(火)	(18:30-19:30 オリエンテーション)
10/3(水)	18:30-19:30 サバイバル日本語〈災害〉
10/4(木)	18:30-19:30 サバイバル日本語〈緊急時〉
10/5(金)	18:00-18:30 川内キャンパスツアー
10/8(月)	10:00-12:00 街中ツアー
10/9(火)	18:30-19:30 サバイバル日本語〈買い物, レストラン〉
10/10(水)	18:30-19:30 ゴミの捨て方ワークショップ
10/11(木)	18:30-19:30 減災アクションカードゲーム®ワークショップ
10/12(金)	18:00-18:30 青葉山キャンパスツアー

用し、初回はサバイバル日本語として自己紹介、書類記入の際の名前や住所、所属学部の書き方などを学んだ。10月2日には全学的な留学生向けのオリエンテーションがあったので、そちらを優先させ、翌日の10月3日は自然災害について取り上げた。地震や津

波、台風、洪水など日本で起こりうる災害について紹介し、特に地震発生時にはどのように対応すればよいのかについて、仙台観光国際交流協会が作成したビデオを見て学び、携帯電話やスマートフォンに送られてくる緊急地震速報についてや、テレビで流れるニュースのサンプルを見たり聞いたりして、どういった情報提供がどのようになされるのかを説明した。合わせて「地震」や「津波」、「高台」、「避難」といった語彙の練習や、「逃げる」や「危ない」、「早く」などの表現も練習し、災害時に必要とされる最低限の日本語の表現や語彙の習得を目指した。10月4日には、急病になっ

た際や交通事故にあった際に周りに助けを求めたり、自分の症状を説明したりすることを学んだ。この時に緊急連絡先を記入し、携帯できるオレンジカードを配布し、自身の名前や受け入れ教員の連絡先、大使館・領事館の連絡先などを記入させた。10月5日は、学生スタッフがキャンパスツアーを実施し、保健管理センターや学生相談所、図書館や学食など学生生活で必要になる場所を実際に回りながら紹介した。10月8日の祝日は学生国際交流団体と一緒に街ツアーを実施した。学生たちにはあらかじめ「野菜が安く買える場所に行く」などのタスクを複数与え、そのタスクに従って日本人学生が案内する形式とした。9日には、サバイバル日本語として生活に必要な買い物の仕方や外食した際の注文の仕方などを学んだ。10日は学生スタッフがゴミの捨て方のワークショップを開催し、ペットボトルや雑誌などが書かれたカードを実際に分別してみる活動を行った。また学生スタッフの中には留学生もいるので、先輩学生として仙台で生活する上でのアドバイスをしたり、新入生から質問を受けたりした。11日は、本学のグローバル安全学トップリーダー育成プログラムの大学院生によって開発された減災アクションカードゲーム[®]のワークショップを実施し、地震発生時の命を守る行動について考えた。12日には、学生スタッフによる青葉山キャンパスツアーを実施した。

参加学生のアンケート¹では、2017年度秋学期は「大変よい」または「よい」と答えた参加学生が90%以上おり、2018年度秋学期も「大変よい」または「よい」と答えた参加学生が88%と、全体的に学生から非常に高い評価を受けている。しかし、日本人学生や他の留学生とのネットワーク形成の仕掛け作りをより多く取り入れることや、サバイバル日本語講座やキャンパスツアーの実施形態、このプログラムを必要としている留学生にどのように情報を伝え、参加してもらうかといった広報活動に関して改善すべき点がまだ残されている。

〈参考文献〉

島崎薫・三島敦子・押谷祐子・虫明美喜・佐藤勢紀子・末松和子（2017）「東北大学における留学前日本語準備プログラムの実践報告—オンサイトとオンラインでの試行をもとに—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第3巻, pp.239-252.

島崎薫・渡部留美（2017）『Tohoku University Survival Japanese Program』東北大学出版.

島崎薫・渡部留美・渡邊由美子（印刷中）「東北大学における留学生入学前準備プログラムの実践報告：サバイバル日本語講座2017の事例」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第4巻.

東北大学グローバルラーニングセンター（2018）「留学に関する統計データ」, <http://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/aboutus/data/>（閲覧2018/12/6）.

1 参加者が少なく、十分な回答が得られなかった2017年度秋学期大学院生向けプログラム、2018年度春学期のアンケート結果は、含んでいない。

留学生オリエンテーション：情報提供・不安軽減・日本文化対応スキル取得

ルース・バージン（愛媛大学国際連携推進機構）・高橋志野（愛媛大学国際連携推進機構）

新入留学生向けオリエンテーションは、留学生と関わる部局にとっては非常に大きな行事であり、特に渡日直後のオリエンテーションは、その大学の第一印象を決めるものといっても間違い無く、各大学で創意工夫をこらして開催している。しかしながら、留学生30万人計画等による外国人留学生受入数の増加・多様化、そして担当部局の人的資源や予算の減少に伴い、「過去の経験や留学生数・国籍に基づいた」オリエンテーションの実施は限界に近づいてきており、新たな受入体制の構築が求められているのではないだろうか。また、横田・白土(2004)では、オリエンテーションの目的として、①認知レベルに関わる大学生生活において当面必要な情報を提供、②感情レベルに関わる留学生の抱える不安の低減、③行動レベルに関わる異文化適応のためのスキルの教授、という3点をあげているが、日本の大学のオリエンテーションでは①の情報提供が中心で、②の不安軽減や③日本文化対応スキル取得のような内容は、ほとんど含まれていないと述べている。発表者らは、異なる文化背景をもつ留学生を大学に受け入れる場合、彼らができるだけ早く、(最低限)必要な情報を獲得し、不安を解消し、日本という異なる文化環境に適応した結果、日本の大学で自分自身の能力が発揮できるようなオリエンテーションを目指して、試行錯誤を繰り返してきた。本発表では、愛媛大学での留学生オリエンテーションにおける具体的な事例を次ページのオリエンテーションカレンダーを元に紹介しつつ、情報提供・不安軽減・日本文化対応スキル習得が可能なオリエンテーションのあり方について、情報共有や意見交換ができればと考えている。

参考文献：

日本学生支援機構「平成29年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2018/02/23/data17.pdf（平成30年7月21日閲覧）

横田雅弘・白土悟（2004）『留学生アドバイザー学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版

愛媛大学新入留学生オリエンテーション2018年後期
Ehime University International Student Orientation Calendar 2nd semester 2018

(2018.7現在 As of July)

		8:30-11:50	12:40-16:30	16:30—
9/24	Mon	Transferred National Holiday 臺灣休日		
9/25	Tue	9:00-12:00 書類記入サポート(愛大ミュージズ2F #211) Welcome Desk (#211, Aidai Muse 2F)	13:00-16:00 書類記入サポート(愛大ミュージズ2F #211) Welcome Desk (#211, Aidai Muse 2F)	
9/26	Wed	9:00-12:00 書類記入サポート(愛大ミュージズ2F #211) Welcome Desk (#211, Aidai Muse 2F)	13:00-16:00 書類記入サポート(愛大ミュージズ2F #211) Welcome Desk (#211, Aidai Muse 2F)	
9/27	Thu		13:00-16:30 新入留学生オリエンテーション 1 (教育学部2号館 1F 大講義室) Orientation Session 1 (Daikougij shitsu, 1st Floor, Faculty of Education Building No.2)	
9/28	Fri	後学期開始 Second semester starts サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)	14:30-17:30 プレースメント・テスト(愛大ミュージズ3F M32) Placement Test (M32, Aidai Muse 3F)	
9/29	Sat	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)	13:00-14:30 サバイバル日本語 (Life Skills) 日本でのマナー (愛大ミュージズ2F #202) Survival Life Skills: Japanese Manners (#202, Aidai Muse 2F)	
9/30	Sun			
10/1	Mon	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)	12:40-15:40 プレースメント・テスト(愛大ミュージズ3F M32) Placement Test (M32, Aidai Muse 3F)	
10/2	Tue	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)		
10/3	Wed	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)	12:40-14:10 サバイバル日本語 (Life Skills) 日本社会でうまく 順応する方法 (愛大ミュージズ2F #202) Survival Life Skills: Japanese Society (#202, Aidai Muse 2F)	
10/4	Thu	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)		
10/5	Fri	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)		
10/6	Sat	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)	13:00-16:00 新入留学生オリエンテーション 2(第2体育館) Orientation Session 2 (Gymnasium No.2)	16:30-18:00 愛媛大学留学生協議会(AISA)主催 歓迎会(城北キャンパス 食堂3F 305) International Student Association Welcome Party (No.305 Room, Cafeteria 3F, Johoku Campus)
10/7	Sun		13:00-15:30 サバイバル日本語 (Life Skills) 松山という土地 を知ろう (愛大ミュージズ2F #202) Survival Life Skills: Getting around Matsuyama (#202, Aidai Muse 2F)	
10/8	Mon	National Holiday 体育の日 Sports Day		
10/9	Tue	サバイバル日本語 (Language Skills) 城北キャンパス Survival Language Skills Johoku (Johoku Campus)		
10/10	Wed			
10/11	Thu			
10/12	Fri			
10/13	Sat			
10/14	Sun			
10/15	Mon	10:00-14:30 健康診断 (愛大ミュージズ1F) Medical & Health Checkup (Aidai Muse 1F)		
10/16	Tue	10:00-14:30 健康診断 (愛大ミュージズ1F) Medical & Health Checkup (Aidai Muse 1F)		

オレンジ色の網掛けをしている行事はすべての留学生が参加する必要があります。
All new international students are required to attend the events in the orange-shaded boxes!!

- * オレンジ色の網掛けをしている行事はすべての留学生が参加する必要があります。
- * All new students are required to attend the Orientation and to go for the Health check-up.
- * 書類記入サポートの時間帯に愛大ミュージズ2階 #211に行くと、色々な書類の記入を手伝ってもらえます。
- * Welcome Desk: Come here to get help to fill out forms and to answer any questions you have or just to say hello!

2018年度 研究協議会報告

第一回 研究協議会・東京

第二回 研究協議会・大阪

第一回研究協議会（東京大学）
2018年度 国立大学法人留学生センター等 留学生指導担当研究協議会

開催日：平成30年6月26日（火） 13：30-16：45

開催場所：東京都文京区 東京大学本郷キャンパス 薬学系総合研究棟講堂

<http://www.f.u-tokyo.ac.jp/~kyoumuk/Kodo-access.pdf>

主催：東京大学グローバルキャンパス推進本部 国際化教育支援室

受付開始：13：00-

〈プログラム〉

13：30-

司会：東京大学 原田麻里子

開会挨拶：東京大学グローバルキャンパス推進本部 国際化教育支援室長 矢口祐人

第 一 部：「留学生受け入れ政策をめぐる現状と今後の課題」

文部科学省高等教育局学生・留学生課 丸岡 充課長補佐（命）室長補佐

〈休憩〉14：15-14：30

第 二 部：「国際的なキャンパスコミュニティの実現に向けた取り組み-FD・SDの視点から」

14：30-

司会・企画主旨説明 東京大学 大西晶子

(1) 基調講演：

指導教員等が必要とする留学生受け入れに関する知識・情報—共有化に向けた工夫と課題
近田 政博教授（神戸大学 大学教育推進機構 教授）

(2) 各大学の留学生支援関係のFD・SDの現状と今後に向けての課題共有 15：30-

愛媛大学における取組事例紹介 VERGIN RUTH教授（愛媛大学 国際連携企画室）

大阪大学における取組事例紹介 有川友子教授（大阪大学 国際教育交流センター）

(3) 質疑・パネルディスカッション

16:45 終了

第二回研究協議会（大阪大学）
平成30年度第2回国立大学法人留学生指導研究協議会
兼 第50回大阪大学留学生教育・支援協議会

主 題：「留学生生活の多面的な支援」

日 時：平成31年2月1日（金）13：30～19：00（懇談会を含む）

場 所：大阪大学吹田キャンパス 银杏会館3階阪急電鉄・三和銀行ホール

次 第：（敬称略）

[総合司会 大阪大学国際教育交流センター 有川友子]

挨拶（13:30-13:40）大阪大学理事・副学長 河原源太

I. 留学生受入れに関する施策

1, 説 明（13:40-14:10）

「学生の双方向交流の推進に関する予算案と政策について」

文部科学省高等教育局学生・留学生課 留学生交流室 室長補佐 丸岡充

2, 質疑応答（14:10-14:20）

[II. & III. & IV. コーディネーター：

名古屋大学国際機構 国際教育交流センター 教授 田中京子

II. 事例紹介（14:30-15:30）

1, 「多様化する留学生層に対応した東京大学における就職支援活動の取り組みについて

—学生・企業双方のニーズを考えつつ—

東京大学グローバルキャンパス推進本部 講師 原田麻里子

2, 「愛媛の大学と企業が育てる高度外国人材育成プログラム」

愛媛大学国際連携推進機構 留学生就職促進プログラム推進室 副室長 泉谷道子

休憩・移動（15:30-15:45）

Ⅲ. 分科会「留学生生活の多面的な支援」(15:45-16:45)

A：「就職支援」

ファシリテーター：埼玉大学国際本部	教授	中本進一
京都大学大学院人間・環境学研究科	講師	藤田糸子

B：「家族支援」

ファシリテーター：金沢大学理工研究域	准教授	岸田由美
宇都宮大学大学院 工学研究科	講師	堀尾佳以

C：「交流支援」

ファシリテーター：東北大学高度教養教育・学生支援機構		
グローバルラーニングセンター	准教授	渡部留美
香川大学留学生センター	教授	ロンリム

Ⅳ. 各分科会からの報告と全体討論 (16:50-17:20)

閉会の挨拶 (17:20-17:30) 大阪大学国際教育交流センター長 有川友子

懇談会 (17:40 -19:00)

以上

付 録

国立大学留学生指導研究協議会
COISAN
Council of International Student Advisors of National Universities

設 立： 1996年5月

設立の経緯： 1990年より国立大学に留学生センターが設置され始めました。これに伴い、留学生に対する相談・指導を担当する教員有志が、大学の枠を超えて相互に情報や意見を交換するとともに、留学生に関する研究を推進する必要性を痛感し、本協議会を設立しました。

主 な 活 動： 1. 研究会、セミナーの開催
2. 会誌「留学生交流・指導研究」の発行（毎年1回。研究機関誌として発行）
3. 会員名簿の作成
4. 総会の開催
5. その他本会の目的を達成するために必要な事業

U R L： <http://coisan.org/>

会 員： 下記のように正会員と一般会員があります。どなたでも入会できます。

- (1) 正 会 員・・・国立大学法人留学生センター等の留学生教育・指導担当教員、または国立大学法人において留学生教育・指導に携わり、これらに関連する領域における研究を推進する方が正会員となることができます。非常勤講師、相談員等を含みます。
- (2) 一般会員・・・これ以外の方（学生や私立大学教職員等）も一般会員として入会し、投稿することが出来ます。

入 会： 後掲（●●●●ページ）

投 稿： 後掲（●●●●ページ）

連 絡 先： 565-0871 大阪府吹田市山田丘1-1 ICホール2F
大阪大学国際教育交流センターIRIS（留学生交流情報室）内
国立大学留学生指導研究協議会 事務局（担当 岩根由依）
Tel & Fax： 0 6 - 6 8 7 9 - 7 0 7 6 E-mail： info@coisan.org

※各地域の幹事が、地域ごとの取りまとめの役割を果たしています。詳細はCOISAN組織（●●●●ページ）をご参照ください。

国立大学留学生指導研究協議会規約
Council of International Student Advisors of National Universities
(略称 COISAN)

1. 名 称 本会は、国立大学留学生指導研究協議会（英語名：Council of International Student Advisors of National Universities、略称：COISAN）と称する。

2. 目 的 国立大学法人等における留学生教育・指導にかかわる諸問題について、情報・意見交換を行うとともに、これらに関する研究を推進することを通じて日本と海外諸国間の留学交流の促進と質的向上を図ることを目的とする。

3. 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行う

1. 研究会、セミナー等の開催
2. 研究会誌『留学生交流・指導研究』の発行
3. 会員名簿の作成
4. 総会の開催
5. その他前条の目的を達成するために必要な事業

4. 会 員

(1) 会員の種類と資格及び会費年額

本会は正会員と一般会員、及び特別会員により構成する。

- 1) 正会員は、次のいずれにも該当し、所定の手続きにより入会を認められた者とする
 - ①国立大学法人留学生センター等の留学生教育・指導担当教員、または国立大学法人において留学生教育・指導に携わる者（非常勤講師、相談員等を含む）で、これらに関連する領域における研究を推進する者
 - ②本会の運営及び活動への参画の意志のある者
 - ③メーリングリストを介した情報・意見交換に参加する者
 - ④正会員1名の推薦を受けた者
 - ⑤会費年額4,000円を納める者
- 2) 一般会員は、次の①～③のいずれにも該当し、所定の手続きにより入会を認められた学生、教職員、研究者等。
 - ①4-(1)-1)-①に記載の資格を有しない者で、本会の趣旨に賛同し、本会の活動への参加を希望する者。
 - ②本会正会員1名の推薦を受ける者
 - ③会費年額3,000円を納める者
- 3) 特別会員は、幹事会により特に必要と認められた者とする。会費等は別途定める。

(2) 入 会

本会への入会は、幹事会の議を経て代表幹事が承認しなければならない。

(3) 退 会

次の事項に該当する場合、幹事会の議を経て、代表幹事は当該会員を退会とすることができる。

- 1) 本人から退会の申し出があった時
- 2) 会費が未納である時
- 3) 本会の趣旨に著しく違反した時

5. 組織・運営

(1) 組 織

本会には、幹事会及び編集委員会を置く。

- 1) 幹事会は、別に定める地区から各1名の幹事、総会で特に認めた幹事若干名、監事若干名、及び編集委員長で構成する。幹事会には代表幹事1名、副代表幹事1名以上を置く。
- 2) 編集委員会は、編集委員長1名及び編集委員若干名で構成する。
- 3) 代表幹事、副代表幹事、幹事、監事、及び編集委員長は総会において正会員の中から選出され、その任期は2年とする。但し、原則として継続2期を限度として、再任を妨げない。任期年度は7月1日から翌年6月末日までとする。

(2) 運 営

本会は年1回の総会を開催する。総会は正会員で構成し、役員の選出、活動計画、予算等本会運営にかかわる諸事項を決定する。

本会の運営は総会の決定に基づき、幹事会が行う。

代表幹事は会の運営を統括するとともに本会の代表となる。幹事はそれぞれ分担して本会の運営に当たる。

編集委員長は幹事会の決定に基づき編集委員会を組織し、研究機関誌の発行の企画・発刊に当たる。

本会の会計年度は4月1日から翌年3月末日までとする。

6. 規約の改正

本規約は1996年5月24日をもって発効する。

1997年6月6日 一部改正

1999年6月11日 一部改正

2005年3月11日 一部改正

2007年6月21日 一部改正

2012年6月22日 一部改正

平成30年度（2018年度）役員

- ◆ 代表幹事 安 龍洙〈茨城大学〉
- ◆ 副代表幹事 大西晶子〈東京大学〉
田中京子〈名古屋大学〉
- ◆ 地区幹事 北海道・東北地区 市嶋典子〈秋田大学〉
関東地区 堀尾佳以〈宇都宮大学〉
関東地区 園田智子〈群馬大学〉
中部地区 岸田由美〈金沢大学〉
中部地区 服部明子〈三重大学〉
近畿地区 有川友子〈大阪大学〉
近畿地区 河合淳子〈京都大学〉
中国・四国地区 Vergin Ruth〈愛媛大学〉
九州・沖縄地区 市島佑起子〈鹿児島大学〉
- ◆ 特別幹事 安 龍洙〈茨城大学〉（代表幹事）
大西晶子〈東京大学〉（副代表幹事）
田中京子〈名古屋大学〉（副代表幹事）
濱野哲子〈電気通信大学〉（HP担当幹事）
黒田千晴〈神戸大学〉（研究会担当幹事）
- ◆ 監 事 中本進一〈埼玉大学〉
ロンリム〈香川大学〉
- ◆ 編集委員長 渡部留美〈東北大学〉

入 会 案 内

〈1〉 入会希望者は、入会申込書に必要事項を記入の上、各地区の幹事（●●●ページ参照）宛申し込んで下さい。

*入会には、本会正会員1名の推薦が必要となります。

*各地区の幹事の連絡先については、事務局（●●●ページ参照）までお問い合わせください。

〈2〉 入会が受理されるとその旨通知されます。

*手続き書類を送りますので、年会費4,000円（正会員）、または3,000円（一般会員）を納めて下さい。

〈3〉 入会者には最新の機関誌等の資料が送付されます。

〈4〉 以降、機関誌への投稿案内、総会、研究会などのお知らせは電子メール及び本ホームページでお知らせします。機関誌は郵送で送付されます。

国立大学留学生指導研究協議会（COISAN）入会申込書

_____年____月____日

以下の通り入会を申し込みます。

(該当する□を■に変えて下さい)

- 会員の種類 正 会 員：国立大学法人留学生センター等の留学生教育・指導担当教員、または国立大学法人において留学生教育・指導に携わる方（非常勤講師、相談員等を含む）
 一般会員：上記以外の方

(フリガナ) 名 前 (<input type="checkbox"/> 男 ・ <input type="checkbox"/> 女)	
勤務先・所属 (大学、学部・研究科、センター、団体名等)	<input type="checkbox"/> 教職員 (役職等：) <input type="checkbox"/> 学生 (課程・学年：) <input type="checkbox"/> その他 (役職等：)
連絡先 住所 (〒) 電 話： _____ FAX： _____ E-mail： _____	
上記以外の連絡先があればご記入下さい。	
研 究 分 野 (30字以内)	
留学生と関わる分野 (30字以内)	
推薦者 氏名・連絡先 (E-mail、電話) 等 ※確認のためメール等で推薦者宛に連絡しますので、あらかじめご了承ください。(推薦者自筆で捺印のある場合を除きます)	

以下事務局記入欄

申し込み受付 _____年____月____日 受付者名 ()

会員 No. ()

『留学生交流・指導研究』第22号投稿規程

〈投稿資格〉

1. 本誌に投稿できる者は、国立大学留学生指導研究協議会の会員でなければならない。なお、共著者に非会員を含むことはできるが、第一筆者は国立大学留学生指導研究協議会の会員とする。ただし、編集委員会が特に行う原稿執筆依頼は、非会員に対しても行うことができるものとする。また、同一著者による投稿の掲載が連続する場合は、原則連続2回を限度とする。

〈投稿内容、使用言語、投稿種目〉

2. 投稿内容：留学生指導、国際教育交流およびその周辺分野に関するもので、未発表のものに限る。他の学会誌などへの重複投稿はしないこと。ただし、口頭発表、プリント類はその限りではない。
3. 使用言語：日本語または英語。投稿者の原稿の言語が母語と異なる場合、提出原稿はネイティブチェック済みであること。
4. 投稿の種目を以下のとおりとする。投稿者は原稿に種目を明示しなければならない。
 - 1) 研究論文：留学生指導、国際教育交流およびその周辺分野について、過去の知見に加えるべき学術的意義のある独創的な研究成果が明確に述べられているもの。関連する領域における先行研究の内容が十分に把握され、研究課題が明確に設定されており、実証的・論理的に課題への解答が示されていることが必要。
 - 2) 研究ノート：留学生指導、国際教育交流およびその周辺分野について、新たな視点・着想、新規性のある事実の発見、前提的考察、先駆的発想、萌芽的研究課題の提起、古典の見直しなど、将来の優れた研究につながる可能性のある内容を、研究論文としての形式にとらわれずに自由に論を展開することができるもの。
 - 3) 実践報告・調査報告：実践報告においては、留学生指導、国際教育交流の現場における実践の内容が具体的かつ明示的に述べられており、その内容を広く公開して共有することの意義が明確なもの。調査報告においては、留学生指導、国際教育交流分野において、調査の目的が明確であり、調査の方法・分析・解釈が妥当であり、調査の結果に資料的価値が認められるもの。実践報告・調査報告いずれにおいても、単なる内容の報告に留まらず、的確な考察がなされていること。
 - 4) 書評：留学生指導、国際教育交流などに関する書籍の論評。
 - 5) その他：編集委員会が特に依頼したもの。

〈倫理ガイドライン〉

5. 投稿に際しては以下の倫理を守ること。
 - 1) 研究の実施および研究成果の公表について、調査対象者に説明し、同意を得ている。
 - 2) 個人のプライバシーに配慮し、個人情報特定・類推されないことがないよう、細心の注意を払うこと。また、可能な限り、論文公表の同意を得ること。
 - 3) 特定の機関を対象とした研究では、該当機関の長に論文公表についての同意を得ること。
 - 4) 倫理的な配慮を行っていることを本文中に明記すること。

〈原稿〉

6. 書式：A 4横書き、和文43字×30行（英文44行）とし、ファイル形式はPDFファイルとする。カラーの図、表、写真などは、あらかじめグレースケールに変換すること。
7. 分量：編集委員会が特に指定した場合を除き、研究論文、研究ノート、実践・調査報告は15ページ以内（図、表、写真などを含める）、書評は2ページ以内とする。
8. 要旨・キーワード：研究論文、研究ノート、実践報告・調査報告においては、日本語の場合400字程度、英語の場合200語程度の要旨を添付し、5つ以内でキーワードを添付する。
9. 引用・参考文献は項目を別に設け、本文中で言及したものが過不足なく記されていること。一覧を文末にまとめ、和文単行本の場合は：著者名（刊行年）『書名』発行書店名とし、洋書単行本の場合は：Author 姓、名のイニシャル（Publication year）Title イタリック体、Publisher とする。和雑誌の場合は：著者名（刊行年）「表題」『雑誌名』巻数号数、ページの始めと終わりとし、洋雑誌の場合は：Author 姓、名のイニシャル（Publication year）“Title”, Journal title イタリック体, Volume, Number, Pages とする。ウェブサイトからの引用資料の場合は：資料提供機関等（掲載年）「タイトル」URL（閲覧日）とする。

著者名が多数の場合、最初の2名を記し、A・B他もしくはA, B, *et al.* とする。日本語文献と外国語文献とを、それぞれまとめて、日本語文献、外国語文献の順に記載し、日本語文献は第一著者の姓の五十音順に、外国語文献は第一著者の姓のアルファベット順に配列する。日本語訳書を引用した場合は、日本語文献にまとめる。ウェブサイトからの引用資料は、日本語のサイトを日本語文献にまとめ、外国語のサイトを外国語文献にまとめる。

なお、執筆者自身の文献を引用する際に、「拙書」「拙稿」など執筆者が特定される表現を避けること。伏せ字は使用しないこと。

例)

[引用・参考文献]

加賀美常美代・横田雅弘他（2012）『多文化社会の偏見・差別—形成のメカニズムと低減のための教育—』明石書店

高松里（2006）「国際交流学生サークル活動への教育的サポート：九州大学国際親善会の活動と会への支援」『九州大学留学生センター紀要』第15巻、pp.67-74

日本語教育振興協会（2006）「日本語教育機関の概況」<http://www.nisshinkyu.org/j147.pdf>（2016年12月20日閲覧）

ホール・エドワード（日高敏隆・佐藤信行訳）（1970）『かくれた次元』みすず書房（Hall, E. (1966) *The Hidden Dimension*, Anchor Books)

Piller I（2010）*Intercultural Communication: A Critical Introduction*, Edinburgh University Press

Schwartz SJ, Unger JB, *et al.*（2010）“Rethinking the Concept of Acculturation Implications for Theory and Research”, *American Psychologist*, vol. 65, No. 4, pp.237-251

Zhou Y, Jindal-Snape D, *et al.*（2008）“Theoretical Models of Culture Shock and

Adaptation in International Students in Higher Education”, *Students in Higher Education*,
vol. 33, No. 1, pp. 63-75

〈投稿の採否〉

10. 投稿原稿掲載の採否は査読を経て、編集委員会で審議し、決定する。また、査読・審議の結果、投稿者へ原稿の修正および投稿種目の変更を依頼する場合がある。

〈校正〉

11. 投稿者による校正は初稿までとする。校正においては、内容的な修正は原則として認めない。

〈著作権〉

12. 『留学生交流・指導研究』に掲載された原稿の著作権は、国立大学留学生指導研究協議会に属するものとする。

〈抜刷り〉

13. 抜刷りを希望する投稿者は、完成原稿提出時に編集委員長が指定した方法に従う。抜刷りに要する費用は、投稿者が全額負担する。

〈投稿申込み、原稿締切〉

14. 投稿予定者は毎年7月31日までに表題および投稿種目を明示して、編集委員長あてにe-mailで投稿を申し込むこと。その上で、毎年9月10日までに原稿（PDFファイル）・投稿連絡票・投稿チェックリストを添付し、編集委員長あてにe-mailで送信すること。投稿連絡票および投稿チェックリストは、国立大学留学生指導研究協議会のホームページよりダウンロードして使用する。

なお、PDFファイルのプロパティなどに投稿者の個人情報が残らないよう注意すること。

（国立大学留学生指導研究協議会ホームページ）

<http://coisan.org/>

〈投稿申込み先、原稿送付先〉

e-mail : rumi.watanabe.c5@tohoku.ac.jp

（COISANジャーナル編集委員長 渡部）

『留学生交流・指導研究』編集規程

〈名 称〉

1. 本誌は国立大学法人留学生指導研究協議会(以下「COISAN」と称す)機関誌であり、原則として年一回発行する。

〈掲載記事の種別〉

2. 本誌は留学生指導及び国際教育交流にかかわる研究論文、実践報告・調査報告、書評、その他関連記事を掲載する。

それぞれの内容については以下のとおりとする。

- 1) 研究論文：留学生指導、国際教育交流およびその周辺分野について、過去の知見に加えるべき学術的意義のある独創的な研究成果が明確に述べられているもの。関連する領域における先行研究の内容が十分に把握され、研究課題が明確に設定されており、実証的・論理的に課題への解答が示されていることが必要。
- 2) 研究ノート：留学生指導、国際教育交流およびその周辺分野について、新たな視点・着想、新規性のある事実の発見、前提的考察、先駆的発想、萌芽的研究課題の提起、古典の見直しなど、将来の優れた研究につながる可能性のある内容を、研究論文としての形式にとらわれずに自由に論を展開することができるもの。
- 3) 実践報告・調査報告：実践報告においては、留学生指導、国際教育交流の現場における実践の内容が具体的かつ明示的に述べられており、その内容を広く公開して共有することの意義が明確なもの。調査報告においては、留学生指導、国際教育交流分野において、調査の目的が明確であり、調査の方法・分析・解釈が妥当であり、調査の結果に資料的価値が認められるもの。実践報告・調査報告いずれにおいても、単なる内容の報告に留まらず、的確な考察がなされていること。
- 4) 書評：留学生指導、国際教育交流などに関する書籍の論評。
- 5) その他：編集委員会が特に依頼したもの。

〈採否の決定〉

3. 前条1)～5)項の投稿原稿の掲載の採否は、審査委員会の査読を経て、編集委員会で審議し決定する。

〈校 正〉

4. 執筆者による校正は初稿までとする。その場合、内容的な修正は原則的に認めない。

〈抜き刷り〉

5. 抜き刷りを希望する投稿者は完成原稿提出時に編集委員長に依頼する。抜き刷りに要する費用は投稿者が全額負担する。

以上

編集後記

『留学生交流・指導研究』第21号には、研究ノート3本、実践報告3本、書評2本が掲載されています。本号では、留学における交流、留学生への支援というテーマについて、多様な視点から、活動の実践や調査研究が示されています。本号で紹介された内容が、今後さらに幅広い領域へと広がることが予想される留学生交流・指導の実践につながることを期待しています。

最後に、日頃の業務や研究での成果、知見をご紹介くださった投稿者の方々、ご多忙中、査読にご協力くださった方々に、心より御礼申し上げます。

(服部)

ISSN1343-4683

留学生交流・指導研究 Volume 21

非売品

- 編集 国立大学留学生指導研究協議会
『留学生交流・指導研究』編集委員会
渡部留美（委員長：名古屋大学）、大塚薫（高知大学）、服部明子（三重大学）、
堀尾佳以（宇都宮大学）、和田尚子（名古屋大学）
- 発行日 2019年3月31日
- 発行 国立大学留学生指導研究協議会
- 問合先 〒565-0871 大阪府吹田市山田丘1-1 ICホール
大阪大学国際教育交流センター IRIS（留学生交流情報室）内
Tel：06-6879-7076 Fax：06-6879-7119
e-mail：journal@coisan.org
- URL <http://coisan.org/>
- 制作 株式会社 ITP イメージングプロダクツ www.itp-ip.co.jp