ISSN 1343-4683

留学生交流・指導研究

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume
23
2020

COISAN

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

ISSN 1343-4683

留学生交流・指導研究

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume
23

2020

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 23 / 2020

はじめに　中本進一・・・ 3

■投稿論文

【研究論文】
・留学生のキャンパス風土の知覚様式の検討　大西晶子・・・ 7

【研究ノート】
・外国人人材の自己実現から見る日本社会の異文化受容力
—日系企業に就職した東・東南アジア出身・元留学生たちの追跡調査から—　中本進一・・・ 23
・教員研修留学生にとっての日本留学の長期的成果と課題
—ラテンアメリカ出身者への聞き取り調査から—　田中京子・・・ 37
・大学の国際教育交流部署における非正規事務職員のキャリア形成
—国立大学法人に勤務する４名のライフストーリーから—　渡部留美・・・ 51
・歴史空間論的に捉える大学の国際化
—国立大学「留学生センター」からの眺め—　髙橋　彩・・・ 65
・Similarities and Differences in Advising
International Baccalaureate Students and International Students　MAHMOOD Sabina・・・ 81

【実践報告】
・多様なバックグラウンドを持つ学生が共に学ぶ人権教育
—国際共修授業の効果と課題—　髙橋美能・・・ 93

【調査報告】
・学外における留学生の生活行動把握の試み—活動日誌及びGPSを用いた調査結果から—
岸田由美・大澤脩司・カンピラパーブ スネート
藤生　慎・宮崎悦子・田中京子・・・107

投稿論文英文要旨・・123

■報告

【第９回留学生交流・指導研究会報告】
研究会報告・・133
実践報告１：イギリスの大学の学生と東北大学の学生のオンライン交流の意義と効果
—双方の学生が共に取り組むプロジェクトを事例に挙げて—　髙橋美能・・・135
実践報告２：合理的配慮を必要とする交換留学生の受け入れに関する課題
—修学上の支援を中心として—　松本久美子・・・137
実践報告３：教員による派遣留学相談の実践報告
—４年間を通した気づきと今後の課題—　中野遼子・・・139
研究発表１：英語プログラムに対する学生支援の検討
—留学生の進路・生活相談アンケートを基に—　坂井伸彰・・・141

【2020年度研究協議会報告】
第一回研究協議会（東京大学）2020年９月８日（火）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・145
第二回研究協議会（大阪大学）2021年２月８日（月）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・147

付　録・・149
国立大学留学生指導研究協議会規約、2020年度役員、入会案内、入会申込書、
『留学生交流・指導研究』第24号投稿規程・編集規程

編集後記・・167

はじめに

『留学生交流・指導研究』23号発刊によせて

中本 進一
COISAN代表幹事
埼玉大学国際本部・留学生相談室

COISANジャーナル『留学生交流・指導研究』（第23号）をみなさまにお届けできますこと、大変うれしく存じます。

ご存じの通り、昨年来のコロナ禍は、国際教育交流の分野においても多大な影響をもたらしています。しかし各大学においてオンラインなどの手法を中心に教育交流プログラムの試行錯誤、創意工夫が活発に行われていたことが、２回の協議会（2020年９月８日於・東京大学、2021年２月８日於・大阪大学）で明らかになりました。東大協議会では、事前アンケートを実施され、その結果を元に大西晶子先生には各大学の状況を総括しご報告いただきました。また、阪大協議会では、有川友子先生に「COVID-19禍の留学生の受け入れの状況と今後～Part２」として、この一年での教育交流状況の変化から今後の展開予想の議論を深めていただきました。ZOOM開催という初めての試みにもかかわらずそのメリットから対面時を上回る数の参加者があったことは有意義であったと思います。

また第９回留学生交流・指導研究会（2021年２月11日開催）では、園田智子先生（東京大）の総合司会の元、３件の実践報告と１件の研究発表があり、オンラインの利点を生かした質疑用の書き込みも準備され、活発な意見交換が行われました。

さて本ジャーナル23号では、計８編（研究論文１編、研究ノート５編、実践報告１編、調査報告１編）を掲載いたしましたが、これまで以上に新鮮で多彩な視座が導入された貴重な資料となっています。巻頭の大西論文では、キャンパス風土をキーワードに留学生の視点からデータを分析し、国際化を目指す大学づくりに何が必要かについて考察されています。中本論文では、文部科学省の最優先課題である留学生の出口対策である日本企業への就職後の自己実現度に注目し、日本社会の異文化受容力についての考察が述べられています。田中論文では、教員研修留学生を20年近くにわたり追跡調査し、日本留学の効果や国家間連携の重要性を示唆されています。さらに渡部論文では、国立大の国際関連部局に勤める非常勤職員を対象にライフストーリーに基づきデータを収集し彼らの専門性や経験の豊富さを明確化しただけではなく、雇用側が人材を生かすための提言をされ

ています。そして高橋論文（北大）は、国際教育交流の拠点であり続ける留学生センターを歴史空間論的視点で捉え直しつつ、グローバル社会におけるローカルな大学の変容を描写し、大学における新たな知とつながりによる教育の姿を示唆されています。またMahmood論文では、勤務されている岡山大学の相談体制を紹介しつつ、2012年に開始した国際バカロレアプログラムに在籍する学生とその他の外国人留学生への異文化適応のためのアドバイジングにおける類似・相違点について整理されています。つづく髙橋論文（東北大）は、人権を切り口に開講された国際共修授業における実践研究であり、多様なバックグラウンドを持つ学生が他者と共に議論し、他者から経験や意見を聞くことで得られる他者理解や異文化理解の深まりについて述べられています。最後の岸田等（金沢大・名古屋大）による調査報告では、普段あまり触れる機会のない学外の留学生たちの生活に注目し、活動日誌とGPSをツールにデータを集め、大都市と中小都市で留学生たちの活動範囲の違いなどについて明らかにされています。

国際教育交流および研究活動に携わるすべての方々にとって、本ジャーナルが新たな研究への視座や教育への取り組みにおける共有空間となり続けることを強く願っています。

文末になりましたが、ご多忙な中、コロナ禍で、対面による共同作業も不可能になりながらも、オンラインで複雑な査読や編集の作業を分担され丁寧にそして着実に進めていただいた、編集委員会の（以下50音順）安婷婷先生（筑波大学）、市島佑起子先生（鹿児島大学）、河合淳子先生（京都大学）、服部明子先生（三重大学）、堀尾佳以先生（宇都宮大学）、和田尚子先生（名古屋大学）、そして委員長として全体をまとめる重責を果たされた大塚薫先生（高知大学）に深く御礼申し上げます。

2020 投稿論文

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.7-22

留学生のキャンパス風土の知覚様式の検討

大西 晶子（東京大学相談支援研究開発センター）

【要旨】

本研究においては、留学生が安心して学べるキャンパスの環境について、キャンパス風土の概念を用いながら検討した。質問紙調査を実施し、国内の国立大学に在籍する留学生156名から得られた回答に対して探索的因子分析を行った結果、配慮的環境、多様性尊重、包摂的環境、対人的安心感、支援的学修環境の５つの下位領域から構成されるキャンパス風土尺度が得られた。また各領域に関する留学生の知覚様式を、諸属性ごとに比較したところ、出身地域、滞日期間、在籍段階、年齢、日本語力によって統計的に有意な相違がみられた。

結果を踏まえ、留学生を受け入れ国際化を推進する大学において、キャンパス環境の整備を進めていくための留意点について考察を行った。

【キーワード】留学生　キャンパス風土　国際化　支援

１．問題と目的

1.1.　はじめに

今日、高等教育機関における国際化の取り組みが進む中で、キャンパスは言語や文化的背景の多様な学生が学ぶ場となっている。さらに社会状況の変化や法整備と呼応する形で、学生の同質性の高さを暗黙の前提としてきた日本の大学においても、ジェンダーや障害の有無、留学生等、多様なニーズを有する学生の存在に対して、認識が高まりつつある（大西，2017; 鳥居，2019）。一方、吉田（2018）は、欧米において、学生の多様化が、教育の機会の拡大や公平性、平等といった観点から議論されるのに対して、日本の高等教育政策における議論は、そうした観点が不足していると指摘している。また大西（2018a）は、国内の大学において、留学生の生活実態を全学的・継続的に把握し、中長期的な視点から学内環境の変容に取り組む体制は依然として不足していることを示している。

さらに近年の留学交流の拡大の中で留学形態は多様化しており、自国よりも教育・研究水準の高い国において学位取得を目指す従来型の留学に加え、交換留学やダブルディグリープログラム等を通じて、自国と同等の教育水準の大学で短期間学ぶ学生も増えている。こうした中、Perez-Encinas et al.（2017）は、大学の教育内容やサービスは、学生の視点から、国境を越え比較・評価される対象となっていることを指摘している。留学生のニーズに適切に対応していくことは、学

生がより良い環境で学ぶことを保証するためにも、大学の国際的競争力の維持・向上の面からも必須といえる。

1.2. 留学生の異文化における適応

留学生研究においては、異文化における適応状況や予測変数を明らかにしようとする、要因研究が多数行われてきた（大西，2016a）。最もよく用いられる適応予測変数は、出身国・文化やホスト言語の堪能さ、滞在期間であり、中でも米国における研究は、英語力の低さやアジア圏出身であることが不適応と関連することを示している（Zhang & Goodson, 2011）。一方、文化差やホスト言語力により適応の差異を説明する枠組みは、在日留学生のように非西欧圏で学ぶ留学生の体験を十分には説明できない（大西，2016a）。たとえば中川・飯田（2012）の研究においては、日本語力の高さが、学習・研究領域、心身健康領域、適応領域全体に、有意な負の影響を示している。またシミッチ‐山下・田中（2010）は、日常生活の「サバイバル領域」においては、日本語力が高い群ほど適応がよいという直線的な関係が示されているのに対して、「修学領域」と「対人領域」においては、日本語力中級程度の学生の適応が最も悪いことを指摘している。さらに同研究の結果では、「修学領域」と「サバイバル領域」では東アジア出身者が高い適応を示すのに対して、「対人領域」は欧州出身者が最も適応度が高い。

また１年未満の滞在期間の留学生を対象とした研究においては、滞在期間が長くなるとともに、ホスト文化への理解が高まり、学修成果や社会的交流への満足度が高まることが示されているが（Josek, et al., 2016）、滞在が数年に及ぶような留学生が、キャンパスでどのような体験をし、いかなるサポートを必要としているのかについては十分に明らかにされていない。さらに、日本語力や出身地域、滞在期間などの変数の影響には、交互作用が生じることを指摘する研究もある。たとえば、日本への親和性を検討した岩男・荻原（1988）においては、欧米出身留学生が、滞在３、４年経過したころから親和性への評価がネガティブに転じることが示されている。さらに、文化の異なる日本人専門家に相談することへの懸念が、東アジア圏出身者は日本語力が高い層で低いのに対して、欧米出身者は逆の傾向を示すことを指摘する研究もみられる（大西, 2016b）。

これらの先行研究は、留学生側の諸要因とキャンパス側の要因が、相互に関連し合い留学生の体験に複雑に影響を及ぼすことや、留学生集団の中でも、キャンパスにおける体験が異なる可能性を示している。

1.3. キャンパス風土の概念

Jacklin & Riche（2009）は、多様化する学生への対応において、サービス側を多様化させる方法には限界があると指摘している。またどのようなサポートを提供するかよりも、全体として学生が支えられている（supportive）と感じられるような対人間の交流が、学内に存在しているかどうかが重要であると述べている。さらに大西（2018b）は、在日大学院留学生を対象としたインタ

ビュー調査より、大学の国際化に対する一貫した明確な方針と取り組み姿勢が、キャンパスの異文化集団間の相互交流やホスト側の多様性への態度に影響し、留学生の学ぶ場の雰囲気を形作ることを指摘している。

多様性対応が早くから問われてきた北米においては、人種や民族、移民（Hurtado, 1992; Hurtado, et al., 1998, 2008; Rankin & Reason, 2005; Slaten, et al., 2016; Stebleton, et al., 2014）、留学生（Glass&Westmont-Campbell, 2014; Wang, et al., 2014）、性的少数派（Rankin, 2003）など、様々な社会的属性やアイデンティティを有する学生に焦点を当てた研究が行われ、キャンパスの在り方が議論されてきた。たとえばHurtado et al.（2008）は、人種や民族的少数派学生を対象とした一連の研究を踏まえ、各大学の多様性に対する「集合的な知覚、態度、行為、政策の状況」（Hurtado, 1992; Hurtado, et al., 1998; Hurtado, et al., 2008）によって、キャンパスの状態を説明する「キャンパス風土」の概念モデルを提示している。それによるとキャンパス風土は、組織が多様性の問題にどのように取り組んできたか、構成員に占める少数派の割合はどの程度か、集団間の関係性や交流はどのような状態かといった諸次元によって影響を受ける。さらにキャンパス風土は、個々人の知覚のフィルターを通して、つまりはキャンパスの状況を各人がいかに捉え意味づけるかにより、異なる意味を持つ（Hurtado, 1992）とされ、留学生のキャンパス風土の知覚の様相が検討されてきた。同様にFish, et al.（2016）も、施設や寮などの物理的側面と、学内の交流機会などの社会的側面からキャンパス環境を捉える視点を提示し、学生がキャンパス環境の特徴や質をどのように知覚するかを検討している。またRankin & Reason（2005）は、「キャンパスにおける多様性に関連した問題に対する、教職員・学生の捉え方や態度」を「キャンパス風土」と定義し、少数派学生が、どのようにキャンパスの風土を知覚しているか問うている。

さらに先行研究においては、歴史的に抑圧されてきた社会的集団に属する人々のほうが、キャンパス風土を否定的に評価する傾向があることが示されてきた。たとえばRankin & Reason（2005）は、非白人は白人よりも、女性は男性よりも、キャンパス風土を否定的に認知していることを示している。また学生がキャンパスの環境を否定的に認知した場合、大学生活における社会的側面や学業的側面、個人的情緒的側面（Hurtado & Carter, 1997; Hurtado, et al., 2008; Slaten, et al., 2016）や多様性に対する態度（Ward & Zarate, 2015）に、否定的な影響が及ぶことが指摘されている。

キャンパス風土の概念は、単に特定の取り組みの有無を問うのではなく、大学という場が全体として醸し出す雰囲気を捉えるものであり、またそれを学生たちの視点から明らかにしようとするものである。さらに集団間の知覚差を明らかにすることができ、それによって、対応が不足している領域やニーズが充足されていない集団を同定し、改善に向けた対応を行うことが可能となる。留学生が学ぶキャンパスの在り方を問う本研究において、キャンパス風土の概念は有効であると考えられる。

1.4. 本研究の目的

以上より、本研究においては、キャンパス風土を留学生がどのように知覚しているかを明らかにすることを通じて、多様性対応の課題を検討する。またキャンパス風土の知覚様式の、留学生集団内での相違を明らかにし、改善が求められる領域について考察を加える。

2．方法

以下の手順で、先行研究からの項目抽出と留学生を対象とした聞き取りを行い、留学生のキャンパス風土の知覚を測定する尺度を作成し、オンラインによる質問紙調査を実施した。さらにSPSS Statistics ver.25 とRを用いデータの分析を行った。

2.1. 尺度作成手順

2.1.1. 項目の抽出

キャンパス風土に注目した先行研究から、候補となる項目の抽出を行った。Wang, et al.（2014）は、国際センター等のサービス、社会的参加、学術面のサポート、組織に対する同一化、キャンパスにおける差別体験の５領域から、キャンパス風土が在米留学生にとって友好的である程度を把握する「International Friendly Campus Scale（以下、IFCS）」を作成している。またMikuláša & Jitkab（2019）は、IFCSの尺度項目を、欧州の大学に合わせて修正し、欧州内５か国で短期間留学を経験した学生を対象とした研究を実施している。加えて、Cultural Attitudes and Climate Questionnaire（Helm, et al., 1998）、The Multicultural Assessment of Campus Programming（McClellan, et al., 1996）, Culturally Engaging Campus Environments Scale（Museus, et al., 2016）など、キャンパスの多文化・多様性対応に関連する諸尺度と、北米の大学で実施されている学生調査等において用いられている項目（たとえばStebleton, et al., 2014）を参考にした。

これらの既存の尺度より、文化的多様性や留学生のニーズに配慮した正課内外の取り組みや構成員の態度、集団間の関係性などに関連する項目を抽出し、内容的に共通するものをまとめ、リスト化した。さらに国外の大学に特有の組織構造や学内サービス、英語習得を前提とした項目など、日本の大学にあてはまらないものは、削除したり一般的な用語に修正したりした。また、留学生は、ジェンダーや性的指向性、障害の有無、信仰といった諸側面に関しても多様な存在であることから、アイデンティティの多次元性やその交差性を念頭においた項目選択を行った。英語から日本語への翻訳を筆者が行った後、内容のわかりやすさ・適切性について留学生の意見を聴取する、聞き取り調査を実施した。

2.1.2. 項目に関する聞き取り調査

2016年12月から2017年２月に、A大学の留学生を対象に協力を募り、項目作成のための予備的な面接を実施した。調査への協力依頼に応じた学生は、事前にリストを提示され、一通り目を通し

たうえで面接に臨み、項目に関する意見を述べた。得られた意見を踏まえながら項目の修正・削除を順次行っていったため、提示された項目数は学生によって異なる。

A大学は、国際化を重点課題と位置づけている研究型の大規模総合大学であり、留学生の多数派は学位取得を目的として在籍する大学院生である。ただし１年未満滞在する交換留学生等も増加傾向にある。また日本語を必要としない学習環境で学ぶ学生も多く、そのため日本語力は滞在期間の長さに必ずしも比例しない。なお、聞き取り調査実施時の在籍留学生の65.8％は東アジア出身者、56.8％が男性、88.8％が大学院生であった。

最終的に意見を聴取した27名の学生は、性別：男性（13）・女性（14）、出身地域：東アジア（12）、東南アジア（６）、南アジア（３）、アフリカ・北米・中央アジア（各１）、中南米（３）、在学段階：学部後期（１）、修士（12）、博士（７）、研究生・非正規生等（６）、博士研究員（１）、専攻：工・理・情報系（９）、農学系（８）、医保健系（５）、人文・社会科学・学際系（５）であった。また在籍プログラムは、英語を教授媒介言語とした学位授与プログラム（以下、「英語プログラム」）在籍者（10）、入学選考時に日本語力は問われないが授業や研究遂行には求められる場合（以下「日本語力不要」）（７）、高い日本語力が入学選考・研究遂行において前提となる場合（以下「日本語力必要」）（10）を含む。

提示した項目に関して、少数派集団と多数派の対立や差別・抑圧の歴史的経緯、経済的格差、政治的立場の対立等米国の社会状況を反映した項目は、日本の社会状況や留学生の体験にはなじまないという意見が述べられた。たとえば “Students are respected on campus regardless of their political beliefs”（キャンパスでは、学生は政治的信条に関わらず尊重されている）などの項目が該当する。さらに学生の活発な発言や教員とのインタラクションを前提とした授業は、日本の大学の標準的な姿とは言えないとの指摘や、研究生活に特化した学生生活を送る大学院生にとっては、授業場面に限定せず、研究室内での体験や研究指導も含む、より幅広い学術活動について問うほうが良いとの指摘がなされた。コメントを反映させながら修正・削除を行う作業工程を続け項目数を60項目から41項目まで絞った後に、複数言語に堪能な留学生に依頼し、日本語／英語版に加えて、中国語（簡体字・繁体字）・韓国語へと翻訳を行った。その後、別の留学生に依頼し、日本語－中国語、英語－中国語、韓国語－英語間の意味の等価性の確認を行い、わかりにくいものやニュアンスが異なると指摘を受けた項目について修正し、最終版とした。

2.2.　質問紙調査の実施

2018年１月下旬－2019年１月の間にA大学在籍留学生を対象に質問紙調査を行った。留学生が多く集まる場所にポスターを掲示、留学生対象メールマガジン上での周知、留学生会を通じた呼びかけなどを行った。学生は周知文を受け取った後、QRコードやURLを通じてインターネット上の質問紙にアクセスを行い、研究目的・データの扱いについて説明を読み、内容に同意した上で質問紙へと進み回答を行った。なお本研究は、A大学において研究倫理審査を経た上で実施した。

３．結果

3.1.　回答者の属性

回答者170名のうち、未回答部分の多い回答者を除く156名を分析対象とした。156名の内訳は表１に示す通りである。年齢平均は26.6歳（SD=3.60　最小値20.0最大値38.0）、滞日期間は平均757.8日（SD=720.3最小値60日最大値4579日）であった。性別は男性が53.8％、在籍段階は修士（44.9％）と博士（35.3％）で８割を占め大学院正規課程在籍者が中心､専攻分野は理系中心であった。これら回答者の属性のバリエーションは、A大学の在籍留学生の特徴を概ね反映している。なお当該年度のA大学における在籍留学生数は3000人台後半であった。

自己申告による日本語力として、日常会話力を有さない学生が３割程度（全くできない10.3%, ほとんどできない21.8％）を占めた。また在籍プログラムは、「英語プログラム」が56.4％、入学選考時に「日本語力不要」が17.9％、「日本語力必要」が25.6％であった。回答者中、出身地域が東アジアの学生は３割（32.1％）であり、在籍者に占める比率と比較すると東アジア出身者の割合が低かった。その他、東南アジア（24.4％）、南アジア（12.8％）、中東・アフリカ（5.1％）、欧米・オセアニア（10.9％）、中南米（3.1％）であった。所属するプログラムや専攻における留学生比率は、50％以上が29.5％を占める一方で、10％未満の学生も26.9％みられた。

表1　回答者の属性（人数/%）

性別	男性 84（53.8）	女性63 （40.4）	未回答 9（5.8）				
出身地域	東アジア 50（32.1）	東南アジア 38（24.4）	南アジア 20（12.8）	中東・アフリカ 8（5.1）	欧米・オセアニア 26（10.9）	中南米 5（3.2）	未回答 9（5.8）
年齢	25歳未満 46（29.5）	30歳未満 76（48.7）	30歳以上 25（16.0）	未回答 9（5.8）			
滞日期間	半年未満 41（26.3）	1年未満 18（11.5）	2年未満 41（26.3）	3年未満 22（14.1）	4年未満 15（9.6）	4年以上 19（12.2）	
日本語 日常会話	全くできない 16（10.3）	できない 34（21.8）	ある程度できる 37（23.7）	できる 35（22.4）	よくできる 34（21.8）		
在籍 プログラム	英語プログラム 88（56.4）	日本語力不要 28（17.9）	日本語力必要 40（25.6）				
在籍段階	学部 10（6.4）	修士 70（44.9）	博士 55（35.3）	非正規 21（13.5）			
専門分野	理学 23（14.7）	工学 59（37.8）	農学 13（8.3）	医学薬学 20（12.8）	文系教養 41（26.3）		
留学生 比率	10％未満 42（26.9）	20％未満 29（18.6）	50％未満 39（25.0）	50％以上 46（29.5）			

3.2.　因子構造と信頼性の検討

各項目が、所属大学の現在の状況や自身のキャンパスでの体験にあてはまると感じる程度について、５件法（全くそう思わない－非常にそう思う）で選択を求めた。堀（2005）、津田（2020）を参考に、Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度を確認したところ、0.90であり、因子分析を行うのに十分な値を示した。また項目変数間で、著しく高い（0.9以上の）相関を示す変数は見られ

なかった。固有値の減衰状況（13.80, 2.76, 2.04, 1.82, 1.53, 1.37, 1.20, 1.06, 1.05, 0.97）を確認し、スクリーンプロットを検討した結果、5因子から7因子が適当と想定された。さらに平行分析を行ったところ、6因子が適当との結果が得られたため、まず6因子を用いて最尤法（プロマックス回転）による因子分析を行った。その結果、6因子目に高い因子負荷量を示す項目は1項目のみであったこと、また因子の解釈可能性から、最終的に因子数を5として分析を進めることにした。因子負荷量が0.40未満、および複数の因子に高い負荷（0.35以上）を示した12項目を除外し、29項目により得られた結果を表2に示す。なお逆転項目はあらかじめ処理したうえで分析を行っており、5に近いほど肯定的な知覚を表す。各因子におけるCronbachのα係数は0.81-0.87と十分な信頼性が得られた。また因子間相関は0.40-0.62であった。各因子に高い負荷を示した項目を用い因子得点を算出し、以後の分析に用いた。

まず第Ⅰ因子は、留学生の支援ニーズへの心配りや配慮を示すことから「配慮的環境」と命名した。第II因子は、大学における様々な活動に、障壁なく参加できる状態と関連しており「包摂的環境」と命名した。第III因子は信仰や性的指向性、ジェンダー等の多様性が尊重されるキャンパスの状態と関連しており「多様性尊重」と命名した。第IV因子は、キャンパスにおいて差別的な雰囲気や学生間の緊張した対立関係が存在せず、安心した対人的関係性に囲まれている状態であり、「対人的安心感」と命名した。第V因子は、特に学びの場における支えられた状態を示しており、「支援的学修環境」と命名した。

3.3. キャンパス風土の知覚様式

キャンパス風土の5領域の平均値は、「配慮的環境」3.25（SD=0.95）、「包摂的環境」3.63（SD=0.80）、「多様性尊重」3.86（SD=0.95）、「対人的安心感」3.56（SD=0.87）、「支援的学修環境」3.94（SD=0.83）であった。

キャンパス風土の知覚様式が、留学生集団内の下位集団により異なるかどうかを検討するために、属性要因（性別、年齢、出身地域）、滞日期間、日本語力ごとに学生集団を分類し、集団間の平均値を比較した。またA大学の留学生受入れ環境の影響を検討するために、在籍プログラム、在籍段階、専門分野、留学生比率に関しても、平均値の比較を行った。なお中東・アフリカ出身者と、中南米出身者については、十分な回答者数が得られなかったことから、地理的地域的特性を勘案して、中東・アフリカ出身者を南アジア、中南米出身者を欧米・オセアニア出身者のグループに統合し、出身地域を4分類として以後の分析を行った。

一元配置の分散分析の結果、出身地域、滞日期間、日本語日常会話力、在籍プログラム、在籍段階、専門分野において平均値の差が有意にみられた。性別と留学生比率による有意な差は、いずれの領域においても示されなかった。有意な差が生じた項目については多重比較を行い、下位集団の特徴を検討した。水本・竹内（2008）によると、一要因の分散分析の効果量（η^2）の目安は0.01程度で小、0.06以上で中程度、0.14以上で大きな効果を示すとされる。以下では平均値の差が有

意で、効果量が中程度以上のものを中心に結果を示す。

第Ⅰ因子「配慮的環境」においては、出身地域（$F(3, 143)=11.24$ $p<0.001$ $\eta^2=0.19$）、年齢（$F(2, 144)=3.92$ $p<0.01$ $\eta^2=0.05$）、滞日期間（$F(5, 149)=2.66$ $p<0.05$ $\eta^2=0.08$）、在籍段階（$F(3, 151)=4.02$ $p<0.01$ $\eta^2=0.07$）、専門分野（$F(4, 150)=2.61$ $p<0.05$ $\eta^2=0.07$）であった。

多重比較の結果、「配慮的環境」の知覚が他の集団よりも否定的であったのは、南アジア・中東・アフリカ、欧米オセアニア出身の学生、30歳以上の学生、４年以上滞在者、博士課程の学生、医学薬学系専攻学生であった。

第Ⅱ因子「包摂的環境」については、滞日期間（$F(5, 149)=2.84$ $p<0.05$ $\eta^2=0.13$）、日常会話日本語力（$F(4, 150)=4.70$ $p<0.001$ $\eta^2=0.11$）、在籍段階（$F(3, 151)=5.41$ $p<0.001$ $\eta^2=0.10$）による差が有意であった。特に「包括的環境」の知覚が否定的であったのは、４年以上滞在者、日本語日常会話が「よくできる」学生、学部生であった。

第Ⅲ因子「多様性尊重」においては、滞日期間（$F(5, 149)=5.90$ $p<0.001$ $\eta^2=0.17$）、日常会話日本語力（$F(4, 150)=2.79$ $p<0.05$ $\eta^2=0.07$）、在籍段階（$F(3, 151)=3.63$ $p<0.01$ $\eta^2=0.07$）、による差が有意であった。「多様性尊重」の知覚がより否定的であったのは、４年以上滞在者、日本語日常会話が「よくできる」学生、学部生であった。

第Ⅳ因子「対人的安心感」については、年齢（$F(2, 144)=6.93$ $p<0.001$ $\eta^2=0.09$）、滞日期間（$F(5, 149)=2.79$ $p<0.05$ $\eta^2=0.09$）による差が有意であった。「対人的安心感」の知覚が特に低かったのが、30歳以上の学生、４年以上滞在者であった。

第Ⅴ因子「支援的学修環境」については、出身地域（$F(3, 143)=4.91$ $p<0.001$ $\eta^2=0.09$）、年齢（$F(2, 144)=6.11$ $p<0.001$ $\eta^2=0.08$）、滞日期間（$F(5, 149)=3.60$ $p<0.001$ $\eta^2=0.11$）、在籍段階（$F(3, 151)=3.80$ $p<0.01$ $\eta^2=0.07$）による差が有意であった。「支援的学修環境」の知覚がより否定的であったのは、南アジア・中東・アフリカ、欧米オセアニア出身学生、30歳以上の学生、４年以上滞日学生、博士学生であった。

４．考察

4.1.　留学生の視点から捉えたキャンパス風土

留学生がキャンパスをどのような空間として知覚しているのかを、キャンパス風土の概念を用いながら把握を試みた。キャンパス風土の知覚領域として得られた、「配慮的環境」「包摂的環境」「多様性対応」「対人的安心感」「支援的学修環境」の５領域は、平均値がいずれも５件法で３を超えており、著しく否定的に評価されている領域はなかった。A大学の留学生の全体的な特徴としては、キャンパス風土を一定程度、肯定的に知覚しているという結果となった。

留学生を対象としたWang, et al.（2014）の研究においては、学術面のサポートと、国際センター等により提供される学生サービスとは異なる因子を構成していたが、本研究でも、学びの場におけ

表２　因子分析の結果

	因子負荷量						
	I	II	III	IV	V	平均値	SD
I　配慮的環境　α=0.86							
大学は、諸手続の書類作成に関して適切な言語支援を提供している	**0.90**	0.01	0.06	-0.19	-0.02	3.01	1.29
大学において留学生は、日本人学生と同等の機会に恵まれている。	**0.63**	0.07	-0.07	0.10	-0.01	2.99	1.33
大学は英語を話す職員をキャンパスに適切に配置している	**0.69**	-0.05	-0.03	0.06	0.06	3.86	1.07
キャンパス内の様々な施設やサービスは、留学生にとって利用しやすいものである	**0.69**	-0.05	-0.03	0.06	0.06	3.84	1.18
授業やゼミにおいて，日本語力が限られる学生に対する配慮・支援がなされている	**0.62**	-0.13	0.02	0.09	0.05	3.39	1.31
大学のシステムや規則は、誰にとってもわかりやすい明快なものである	**0.65**	0.18	0.18	-0.15	-0.02	3.29	1.20
※私は言葉の問題で、学内で様々なコミュニケーションの困難に遭遇することがある	**0.53**	-0.29	-0.22	0.23	0.15	3.05	1.26
II　包摂的環境　α=0.81							
キャンパスには、留学生や日本人学生が集まり、自由に交流する場がある	-0.10	**0.80**	-0.11	0.08	-0.01	3.66	1.16
大学には、留学生が出身文化に関して紹介する機会が豊富にある	0.21	**0.70**	-0.09	-0.05	0.00	3.51	1.26
留学生が参加できる学生活動・サークルが色々ある	0.19	**0.61**	-0.15	0.05	0.02	3.68	1.19
キャンパス内の食堂で様々な食のニーズに対応したメニューが提供されている	-0.12	**0.52**	0.00	0.07	-0.03	3.35	1.14
大学は、留学生から意見を聴いたり、フィードバックを得ることに積極的である	-0.01	**0.51**	-0.06	-0.09	0.21	3.29	1.20
大学には、留学生が日本文化や日本語を学ぶ機会が豊富にある	0.25	**0.44**	0.08	0.11	-0.02	4.10	1.00
言語の障壁がなくなれば、留学生がキャンパスで遭遇する困難の殆どが解消される	-0.21	**0.48**	0.31	-0.14	0.06	3.77	1.24
III　多様性尊重　α=0.87							
キャンパスでは、ジェンダーに関わらず学生たちは尊重されている	-0.07	-0.01	**0.90**	0.00	0.09	3.66	1.20
キャンパスでは、性的指向に関わらず学生たちは尊重されている	0.07	-0.07	**0.87**	0.00	-0.14	4.24	0.95
キャンパスでは、信仰に関わらず学生たちは尊重されている	-0.04	-0.06	**0.82**	0.02	0.01	3.77	1.16
大学では、日本語力に関わらず学生は尊重されている	0.27	-0.05	**0.50**	0.00	0.12	3.95	1.19
IV　対人的安心感　α=0.81							
※キャンパスで不公平な扱いを受けたことがある	0.06	-0.08	-0.04	**0.87**	-0.08	3.53	1.17
※キャンパスで信頼できる人を見つけるのは難しいと感じる	-0.08	0.07	-0.08	**0.62**	-0.01	3.94	1.11
※留学生に対して差別的な、あるいは見下した発言をキャンパスで耳にすることがある	-0.11	0.02	0.12	**0.51**	0.13	3.57	1.28
キャンパスでは多様な考え方を自由に表現することが出来る	0.25	0.13	0.09	**0.49**	-0.13	3.97	1.10
※キャンパスにおいて、民族・国籍等による緊張関係が生じている	0.05	-0.02	0.24	**0.41**	0.10	3.88	1.24
※キャンパスにおいて、民族・国籍等による分離が生じている	0.22	0.15	0.12	**0.41**	-0.08	3.71	1.18
V　支援的学修環境　α=0.82							
先生方は、留学生に対して、役立つ学問上の助言を快くしてくれる。	0.17	-0.01	-0.03	-0.19	**0.90**	3.74	1.19
先生方は、留学生が学業において抱えうる困難を理解しようと努めている	0.25	-0.01	-0.05	-0.05	**0.64**	3.82	1.19
指導教員(あるいは私の担当教員)は、留学生が日本の生活で抱える困難を理解しようと努めている	-0.22	0.17	0.09	0.19	**0.49**	4.11	0.93
研究室（あるいは所属の専攻・プログラム）の人間関係は友好的である	-0.08	0.11	0.10	0.22	**0.45**	2.79	1.25
必要なときに学問上の問題について先生方と自由に議論することが出来る	0.13	-0.05	-0.05	0.30	**0.43**	3.74	1.11

※逆転項目

	因子相関行列				
	I	II	III	IV	V
I		0.62	0.46	0.55	0.61
II			0.43	0.44	0.44
III				0.53	0.40
IV					0.51
V					

表３　平均値の比較（一元配置分散分析の結果）

	Ⅰ配慮的環境		Ⅱ包摂的環境		Ⅲ多様性尊重		Ⅳ対人的安心感		Ⅴ支援的学修環境	
合計（平均・標準偏差）	**3.25**	0.95	**3.63**	0.80	**3.86**	0.95	**3.56**	0.87	**3.94**	0.83
出身地域										
a 東アジア（*n*=50）	**3.67**	0.78	**3.63**	0.81	**4.04**	0.69	**3.74**	0.73	**4.24**	0.57
b 東南アジア（*n*=38）	**3.47**	0.61	**3.89**	0.44	**3.91**	1.01	**3.66**	0.77	**3.99**	0.57
c 南アジア中東アフリカ（*n*=28）	**2.81**	1.05	**3.39**	0.84	**3.92**	0.93	**3.30**	1.02	**3.64**	0.90
d 欧米オセアニア（*n*=31）	**2.71**	1.05	**3.46**	0.99	**3.56**	1.12	**3.51**	0.98	**3.68**	1.15
F 値・有意確率	11.24	0.00	2.72	0.05	1.77	0.16	1.72	0.17	4.91	0.00
効果量（η^2）	0.19		0.05		0.04		0.04		0.09	
多重比較（Tukey法）	a>c, d*** b>c. d**								a>c** d*	
年齢										
25歳未満（*n*=46）	**3.55**	0.88	**3.70**	0.82	**3.95**	0.95	**3.82**	0.70	**4.18**	0.64
30歳未満（*n*=76）	**3.17**	0.92	**3.63**	0.78	**3.91**	0.86	**3.63**	0.79	**3.95**	0.78
30歳以上（*n*=25）	**2.97**	1.05	**3.42**	0.81	**3.64**	1.11	**3.06**	1.11	**3.49**	1.07
F 値・有意確率	3.92	0.01	1.03	0.36	1.01	0.37	6.93	0.00	6.11	0.00
効果量（η^2）	0.05		0.01		0.01		0.09		0.08	
多重比較（Tukey法）	30以上＜25未満＊						30以上＜25未満* 30未満**		30以上＜25以上** 30未満*	
滞日期間										
半年未満（*n*=41）	**3.63**	0.86	**3.91**	0.84	**4.18**	0.87	**3.87**	0.67	**4.18**	0.67
1年未満（*n*=18）	**3.37**	0.97	**3.48**	0.82	**4.04**	0.81	**3.49**	0.82	**4.01**	0.65
2年未満（*n*=41）	**3.24**	0.94	**3.71**	0.65	**3.84**	0.76	**3.54**	0.73	**3.99**	0.73
3年未満（*n*=22）	**3.03**	0.81	**3.57**	0.67	**4.14**	0.75	**3.56**	0.89	**3.88**	0.71
4年未満（*n*=15）	**3.15**	0.95	**3.51**	0.95	**3.60**	0.85	**3.62**	0.78	**4.03**	0.74
4年以上（*n*=19）	**2.80**	0.99	**3.14**	0.86	**2.93**	1.31	**3.00**	1.32	**3.26**	1.29
F 値・有意確率	2.66	0.05	2.84	0.02	5.90	0.00	2.79	0.02	3.60	0.00
効果量（η^2）	0.08		0.13		0.17		0.09		0.11	
多重比較（Tukey法）	4年以上＜半年未満**		4年以上＜半年未満**		4年以上＜半年、3年未満*** 1年・2年未満**		4年以上＜半年未満**		4年以上＜半年未満** 2年未満*	
日本語日常会話										
a. まったくできない（*n*=16）	**3.05**	0.87	**3.42**	0.88	**3.97**	0.83	**3.70**	0.67	**3.63**	0.70
b. あまりできない（*n*=34）	**3.30**	0.93	**3.81**	0.79	**4.04**	0.91	**3.68**	0.86	**3.98**	0.72
c. なんとかできる（*n*=37）	**3.32**	0.96	**3.92**	0.61	**4.13**	0.80	**3.59**	0.90	**3.92**	0.97
d. だいたいできる（*n*=35）	**3.27**	1.07	**3.64**	0.79	**3.73**	1.02	**3.51**	0.92	**3.91**	0.97
e. よくできる（*n*=34）	**3.28**	0.84	**3.20**	0.82	**3.46**	1.02	**3.41**	0.89	**4.11**	0.62
F 値・有意確率	0.24	0.92	4.70	0.00	2.79	0.03	0.53	0.71	0.96	0.43
効果量（η^2）	0.01		0.11		0.07		0.01			
多重比較（Tukey法）			e＜b*c**		e＜c*					
在籍プログラム										
英語プログラム（*n*=88）	**3.18**	0.99	**3.63**	0.88	**3.93**	0.95	**3.50**	0.90	**3.90**	0.73
日本語力不要（*n*=28）	**3.13**	1.03	**3.90**	0.61	**3.85**	1.03	**3.70**	0.91	**3.71**	1.27
日本語力必要（*n*=40）	**3.56**	0.68	**3.44**	0.70	**3.71**	0.90	**3.62**	0.77	**4.20**	0.52
F 値・有意確率	2.80	0.07	2.70	0.07	0.72	0.49	0.67	0.52	3.32	0.04
効果量（η^2）	0.04		0.03		0.01		0.01		0.04	
多重比較（Tukey法）									入学時不要＜日本語*	
在籍段階										
学部（*n*=10）	**3.03**	0.61	**2.89**	0.76	**3.03**	1.12	**3.20**	0.94	**3.86**	0.73
修士（*n*=70）	**3.41**	1.00	**3.81**	0.75	**4.05**	0.83	**3.72**	0.76	**4.13**	0.61
博士（*n*=55）	**2.97**	0.94	**3.47**	0.78	**3.76**	0.98	**3.36**	1.00	**3.66**	1.03
非正規生（*n*=21）	**3.66**	0.59	**3.78**	0.81	**3.86**	0.99	**3.75**	0.70	**4.08**	0.75
F 値・有意確率	4.02	0.01	5.41	0.00	3.63	0.01	2.75	0.04	3.80	0.01
効果量（η^2）	0.07		0.10		0.07		0.05		0.07	
多重比較（Tukey法）	博士＜修士、非正規*		学部＜修士**非正規*		学部＜修士*				博士＜修士**	
専門分野										
理学（*n*=23）	**3.05**	1.03	**3.48**	0.89	**3.87**	1.01	**3.79**	0.91	**3.95**	0.73
工学（*n*=59）	**3.39**	0.83	**3.83**	0.73	**4.04**	0.92	**3.55**	0.86	**3.99**	0.73
農学（*n*=13）	**3.58**	0.85	**3.63**	1.05	**4.15**	0.69	**3.43**	0.74	**4.11**	0.81
医学薬学（*n*=20）	**2.76**	0.96	**3.69**	0.70	**3.61**	0.81	**3.45**	0.61	**3.61**	1.17
文系教養（*n*=41）	**3.36**	0.98	**3.38**	0.78	**3.62**	1.04	**3.55**	1.00	**3.97**	0.82
F 値・有意確率	2.61	0.04	2.20	0.07	1.88	0.12	0.54	0.70	1.00	0.41
効果量（η^2）	0.07		0.05		0.05		0.01		0.03	
多重比較（Tukey法）	医薬＜農学、工学*		文系教養＜工学*							

*** p ＜0.001 **p ＜0.01 *p ＜0.05

るサポートに関連した「支援的学修環境」と、施設やサービスが留学生のニーズに対応している程度と関連が深い「配慮的環境」とが別々の領域として得られた。学生の視点からは、学業に直結する支援と、その他の支援は質的に異なる領域と捉えられていると考えられる。A大学は、学業・研究面においては留学生への配慮・支援が進んでいるが、施設やサービスの面では十分ではない面があると見なされていた。ただしすべての領域において、集団による有意な知覚差が生じていたことから、以下において、キャンパスの課題を領域や集団別に検討していくこととする。

4.2. キャンパス風土の知覚の特徴と実践への示唆

東アジア、東南アジア出身学生は、南アジア・中東・アフリカ、欧米オセアニア出身学生よりも、キャンパスにおける配慮や支援的環境を相対的に肯定的に捉える傾向を示した。シミッチー山下・田中（2010）においても、東アジア出身者は、「修学領域」と「サバイバル領域」において他の集団よりも高い適応を示している。日本との文化的距離の近さや同国人コミュニティの豊かさは、キャンパスにおける支援ニーズを軽減する可能性があるといえるだろう。一方で文化差の大きな地域や同国人が少ない地域の出身者は、大学生活に関する事前の情報や同胞からのサポートを、在学前・在学中を通じて得にくいと考えられる。南アジア・中東・アフリカ、欧米オセアニア出身学生が、キャンパス環境のどのような点に配慮や支援の不足を感じているのか明らかにし、環境側の改善を図るとともに、入学前から情報提供等を積極的に行っていくことが必要といえよう。

年齢層や在学段階別にみると、30歳以上の学生や博士課程の学生は、配慮や支援の面において否定的な認識を示しているのに対して、来日から日が浅く、年齢も若い学生が多い、修士課程や非正規の学生は肯定的な評価を示していた。異文化での生活をスムーズに進める上での支援は、留学開始直後には多くの学生が共通して必要とすると考えられ、A大学においても、こうした支援は既に実施されている。一方学年の進行とともに学生のニーズは変化・個別化し、中でも大学院生は、経済的・社会的自立・結婚などの課題への対応が求められる年齢層を含み、課題が複雑になっていく（日本学生相談学会，2020; 鶴田，2001）。またそもそも社会人学生比率の低い日本の大学では、職業や家族を持ちながら学ぶことが前提とされておらず、こうした層の学生のニーズにキャンパスは十分に対応していない。さらに滞在が4年以上を超える学生の中には、最短修了年限を越えて在籍する留学生も含まれると考えられるが、留学生は国内生以上に、生活の基盤がぜい弱であり、将来の見通しが立たない中で留学生活が長期化することは、在留上・生活上様々な問題をもたらしうる。とりわけ30歳以上の学生や、滞在期間4年以上の学生層は、対人的安心感においても否定的な評価を示しており、大学コミュニティにおいて安心感の低下した孤立した状態が伺われる。留学開始時期だけでなく、大学生活を通した支援や配慮が求められており、特に滞在が長期化する傾向にある博士課程の学生に関しては、孤立を防止するコミュニティづくりなど、状況に応じた対応が必要といえよう。

キャンパスの包摂性や多様性尊重に関しては、滞在期間が長い層や、日本語日常会話力が高い層

の否定的な認知が示された。ホスト言語力の高さが異文化での肯定的な体験に結びつかない状況は、国内の先行研究と一致する結果といえる。日本語力の低い学生層が、キャンパス環境を相対的に好意的に評価していることから、A大学においては、言語力によって学生生活が著しく制約される状況にはなく、英語対応が一定程度浸透していると考えられる。一方で、滞在期間が長い学生や、日本語力が高い学生のほうが、キャンパスにおいて尊重されていない感覚を持ち、また十分に統合されていないと感じる状況は、多文化的な環境の実現において看過できない状態といえる。大西（2018b）は、ホストから受ける同化期待の程度は、留学生の出身地域や日本語力によって変わりうることや、日本語力が高い学生ほど同化の圧力を感じやすい状況を指摘している。日本語力の高さに関わらず、学生の文化的アイデンティティは多様であることや、そうした多様な在り方が尊重されるキャンパスが、大学の目指す姿であることを学内で共有していく必要がある。これには、とりわけ多数派構成員への働きかけが重要であり、中でも教職員に対するファカルティデベロップメントやスタッフデベロップメントが求められよう。

さらに本研究では、学部生が包摂的環境や多様性尊重に関連して、他集団よりも否定的な知覚を示していた。A大学は留学生の大多数が大学院生であることから、研究室が居場所としての役割を果たすことが多いと考えられる。対して学部においてはそうした居場所が明確ではないことに加えて、A大学は、学部の留学生比率や女子学生比率が大学院よりも著しく低い。こうした構造的次元の多様性の低さの中で、学部留学生が正課内外の活動から排除されずに参加できているかどうか、言語や文化的相違が尊重される体験の中で、安心して学生生活を送ることが出来ているかどうか明らかにしていく必要があるだろう。

専門分野による知覚差は、配慮領域において生じており、医学薬学領域の学生の否定的な認知が特徴的であった。当該専門分野の学生は、キャンパス風土のその他の領域では、際立って否定的な評価を行っているわけではなく、サービス等において配慮不足を感じている背景について、研究分野の特性と所属学生の特性両方から、さらに検討が必要であろう。

4.3. 本研究の限界と今後の課題

本研究においては、学生の視点からキャンパスの状態をアセスメントすることで、困難を体験しやすい学生層や対応が求められる領域を明らかにした。このような形で課題を可視化する作業は、学生を個別に支援するだけではなく、キャンパス側の環境改善をエビデンスに基づき進めていくことを可能にすると考えられる。ただし学部生や非アジア圏の学生の回答数が少ない状況にもみられる通り、在籍者が少ない集団については量的調査において特徴を十分に把握することが難しい。さらに本研究は、国際化に重点を置く研究型の大学で学ぶ、大学院生を多く含む留学生集団を対象に行った調査であり、得られた結果の一般化の範囲は限定的である。そのため、今後同様の手法により他大学においても調査を進め、結果の比較を行うことで、日本の大学に共通する特徴や、各大学固有の課題について明らかにしていく必要がある。加えてホスト学生との比較や同一集団を対象と

した縦断研究、質的なアプローチも併用することで、キャンパス風土の知覚差が生じる背景をより詳細に明らかにしていくことも課題である。

謝辞

研究にご協力いただきました留学生のみなさんに感謝申し上げます。なお本研究は科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究）「キャンパスにおける文化的多様性への対応推進に向けた実証研究」（16K13544）の助成のもと実施されました。

参考文献

岩男寿美子・萩原滋（1988）『日本で学ぶ留学生』勁草書房

大西晶子（2016a）「学生相談に関する近年の研究の動向：近年の留学生を対象とした研究論文のレビューから」『学生相談研究』第37巻、２号、pp.142-152

大西晶子（2016b）『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（2017）「多様化する学生を支える大学コミュニティの形成：留学生相談の実践を踏まえた検討と今後の展望」『教育心理学年報』第56巻、pp.165-185

大西晶子（2018a）「大学の国際化に向けた学生調査の在り方：留学生の声をいかに聴くのか」『留学生交流・指導研究』第20巻、pp.81-95

大西晶子（2018b）「大学院留学生のキャンパス風土の知覚」『異文化間教育』第48号、pp.101-115.

シミッチ－山下ミラ・田中共子（2010）「在日留学生の間での社会文化的適応のスケールの探索的因子分析」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』第29巻、pp.27-38

津田裕之（2020）「Rによる統計入門」https://htsuda.net/stats/factor-analysis.html（2020年12月５日閲覧）

鶴田和美（2001）『学生のための心理相談：大学カウンセラーからのメッセージ』培風館

鳥居朋子（2019）「キャンパスにおける学生の多様性へのまなざし：シンポジウムの趣旨と共通論点」『大学教育学会』第41巻、１号、pp.27-28

中川巳也子・飯田順子（2012）「滞日外国人留学生の異文化適応における異文化適応スキルおよび異文化適応自己効力感の役割」『心理臨床学研究』第305巻、pp.703-714

日本学生相談学会（2020）『学生相談ハンドブック』学苑社

堀啓造（2005）「因子分析における因子数決定法：平行分析を中心にして」『香川大学経済論叢』第77巻、４号、pp.545-580

水本篤・竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために：基本的概念と注意点」『英語教育研究』第31号、pp.57-66

吉田文（2018）「高等教育の拡大と学生の多様化：日本における問題の論じられ方」『高等教育研究』第21号、pp.11-36

Fish MC, Gefen DR, *et al.*（2016）“Development and Validation of the College Campus Environment Scale（CCES）: Promoting Positive College Experience”, *Innovative Higher Education*, vol.41, pp.153-165

Glass CR, &Westmont-Campbell C.（2014）“Comparative Effects of Belongingness on the Academic Success and Cross-Cultural Interactions of Domestic and International Students”, *International Journal of Intercultural Relations*, vol.38, No.1, pp.106-119

Helm E, Sedlacek WE, *et al.*（1998）“The Relationship between Attitudes toward Diversity and Overall Satisfaction of University Students by Race”, *Journal of College Counseling*, vol.1, pp.111-120

Hurtado S（1992） “The Campus Racial Climate: Contexts for Conflict” , *The Journal of Higher Education*, vol.63,No.5, pp.539-569

Hurtado S. & Carter DF.（1997）“Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging” , *Sociology of Education*, vol.70, No.4, pp.324-345

Hurtado S, Carter DF, *et al.*（1998）“The Climate for Diversity: Key Issues for Institutional Self-Study”, *New Directions for Institutional Research*, vol. 98, pp.53-63

Hurtado S, Griffin KA, *et al.*（2008）“Assessing the Value of Climate Assessments: Progress and Future Directions”, *Journal of Diversity in Higher Education*, vol.1, No.4, pp.204-221

Jacklin A. & Riche PL.（2009）“Reconceptualising Student Support: from Support to Supportive”, *Studies in Higher Education*, vol.34, No.7, pp.735-749

Josek M, Fernandez JA, *et al.*（2016）“The International-Friendliness of Universities: Research Report of the ESN Survey 2016” https://www.esnitalia.org/sites/default/files/pages/esnsurvey_2016.pdf （2019年3月24日閲覧）

McClellan SA, Cogdal PA, *et al.*（1996）“Development of the Multicultural Assessment of Campus Programming（MAC-P）Questionnaire”, *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, vol.29, pp.86-99

Mikuláša J& Jitkab S（2019）“Statistical Analysis of Study Abroad Experiences of International Students in Five Major Host Countries of Europe” , *Journal of International Students*, vol.9, No.1, pp.1-18

Museus SD, Zhang,D, *et al.*（2016）“Developing and Evaluating the Culturally Engaging Campus Environments（CECE）Scale: An Examination of Content and Construct Validity”, *Research on Higher Education*, vol.57, pp.768-793

Perez-Encinas A, Rodriguez-Pomeda J, *et al.*（2017）“Problematic Areas of Host University Support Services for Short-term Mobility Students”, *Journal of International Students*, vol.7, No.4, pp.1030-1047

Rankin SR（2003）*Campus Climate for Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender People: A National Perspective*. New York: The National Gay and Lesbian Task Force Policy Institute. https://www.whoi.edu/cms/files/CampusClimate_23425.pdf（2019年3月24日閲覧）

Rankin SR. & Reason RD.（2005）“Differing Perceptions: How Students of Color and White Students Perceive Campus Climate for Underrepresented Groups”, *Journal of College Student Development*, vol.46, pp.43-61

Slaten CD, Elison ZM, *et al.*（2016）“Belonging on Campus: A Qualitative Inquiry of Asian International Students”, *The Counseling Psychologist*, vol.44, No.3, pp.383-410

Stebleton MJ, Soria KM, *et al.*（2014）“Recent Immigrant Students at Research Universities: The Relationship Between Campus Climate and Sense of Belonging”, *Journal of College Student Development*, vol.55, No.2, pp.196-202

Wang KT, Li F, *et al.*（2014）“The International Friendly Campus Scale: Development and Psychometric Evaluation”, *International Journal of Intercultural Relations*, vol.42, pp.118-128

Ward K. & Zarate ME（2015）“The Influence of Campus Racial Climate on Graduate Student Attitudes about the Benefit of Diversity”, *The Review of Higher Education*, vol.38, No.4, pp.589-617

Zhang J. & Goodson P.（2011）“Predictor of International Students' Psychological Adjustment to Life in the United States: A systematic review”, *International Journal of Intercultural Relationships*, vol.35, No.2, pp.139-162

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.23-36

外国人人材の自己実現から見る日本社会の異文化受容力
―日系企業に就職した東・東南アジア出身・元留学生たちの追跡調査から―

中本 進一（埼玉大学人文社会科学研究科）

【要旨】

本稿は、最終学歴を日本の大学院に持ち、日本企業に就職後３年以上経過した外国人人材（元留学生）４名を対象に彼らの自己実現度を調査することで、日本社会の異文化受容力について考察した実証研究である。ここでいう自己実現度とは、職業人として、職場環境に適応しつつ、ホスト側からどの程度受け入れられていると感じているか、職務上の自己効力感の程度や、キャリアパス、さらには将来計画への展望を意味する。調査協力者の心理的変化、人的環境の変化、文化変容についてのデータを得るため、調査は、２回以上の半構造化面接を１年半以上の間隔をあけ実施した。データから、キーワードを抽出し、それらの換言表現化、解説したものを、概念化することによりストーリー化を行った。個々の自己実現度とともに帰属対象の多様性と日本の受容力、就労３年間の同化圧力とその後との比較、母国と日本の両方からの圧力による葛藤について考察した。

【キーワード】元留学生、自己実現、異文化受容力、同化圧力、文化変容

１．はじめに

留学生数が30万人に達した今、何が課題として残ったのか。日本で教育を受けた留学生を「高度人材」の卵として位置付けた政策は、実質的な成果を生み出したのだろうか。「留学生30万人計画」は、日本経済を支える企業人材の確保が急務であるとの観点から、既に日本での生活を経験し、日本社会を理解している留学生に着目したインバウンド政策であった。しかしながら、留学生の日本国内での就職率を３割から５割に向上させるという平成28年６月の「日本再興戦略」に掲げた目標値には届いておらず、35％程度[1)]に低迷しているのが現状である。

そもそも日本社会は卒業（修了）した外国人留学生にとって、どの程度自己実現できる場所なのだろうか。本稿では彼らの自己実現度を追跡調査することで、日本社会の異文化受容力[2)]についての考察を試みる。

２．先行研究および本研究

留学生の就職後の追跡調査に関しては、多くが量的調査によるものである（島田2017、寶他2019）。また、宮城・中井（2016、2017）は、Kim（2001）の「異文化適応の構造モデル」を

理論的枠組みに、元留学生であるベトナム人社員の職場での組織社会化を異文化適応の過程と捉え、同僚や上司、後輩等へのインタビューをデータとして分析している。しかしながら、３年以上就労を経験し[3)]定住期に入った元留学生たち、特に既に企業の戦力として活躍中の人材に着目し、彼らの人的環境や、自己実現度、就職後の文化的アイデンティティの変容、日本での生活における心理的葛藤、将来計画や日本定住への考えなどについて調査し、日本社会の異文化受容力について考察した研究は少ない。

異文化環境下での文化変容に関しては、Berry（1997）が文化的アイデンティティの選択の多様性を「統合」「分離」「同化」「周辺化」の４分類しているほか、福岡（1993）が在日コリアンの文化変容について「共生志向」「祖国志向」「帰化志向」「個人志向」の４分類を提示している。また、江淵（2002）が、ホスト側の社会と母文化の両方からの影響を受けつつ変容する心理的動向を「文化変容型（同化型）」「非文化変容型（伝統保守型）」「境界人型（移行型）」そして「二文化型（統合型）」に分類した「多次元マトリックス」を提示している。これらは文化的アイデンティティが一定期間にどのように変容するのかをたどるのに適したモデルである。

異文化受容に関しては、小林（2010）が、留学生の社会的アイデンティティと対日イメージの相関関係について調査した考察で、多様な帰属対象を持つ個々のほうが、ホスト国の人から受け入れられ尊敬されていると受け止める傾向が強いと結論付けている。さらにKim（2001）によると、受入れ環境は、「ホスト側の受容力」（host receptivity）、「ホスト側の同化圧力」（host conformity pressure）、「民族グループの強さ」（ethnic group strength）の３つのカテゴリーに分類される。ホスト側の受容力とは、ホスト社会のゲストに対する寛容さ（openness）であり、ゲストから見るホストへのアクセシビリティ（accessibility）を意味する。またホスト側の同化圧力は、ゲスト側の暮らし（生計）がホスト側に依存する度合いが高いほど強まり、ゲスト側に対する期待の裏返しであることも示唆している。この点は雇用者と従業員の関係にも通じる。最後に民族グループの強さは、ホスト社会の中で同じ民族や国籍を有し、副次文化を形成するグループの結束力を意味する。

本研究は、就職した元留学生たちが、自己実現をどの程度達成しているのかに着目し、母文化と日本社会との間で起こる心の葛藤や心理的変容を追跡する実証的研究である。ここでいう自己実現であるが、職場環境に適応しつつ、ホスト側からどの程度受け入れられていると感じているか、職務上の自己効力感や、キャリアパス、そして将来への人生計画の可視性を尺度とした。

以上の先行研究や考察を踏まえつつ２つの仮説を設定した。日本での生活上で、

1．多様な帰属対象を持っているか。多様であるほど、受け入れられていることを実感し、自己効力感も高まり、統合の方向に向かい、自己実現度も高いが、逆に帰属対象が少ないほど、孤独感や内面的葛藤が顕著になり、自己実現度は低下する。
2．日本社会の同化圧力は高い。自己実現を目指すために、同化圧力をポジティブに捉えれば、自己制御しつつ意識的に同化の方向に向かう、しかし同化圧力をネガティブに捉える場合、

分離（反発）の方向へ揺らき、自己実現度は低下する。

本研究では、ある一定の枠組みの中で比較できるデータを揃える必要性があったこと、また可能な限り自由に発言してもらうために、半構造化インタビュー法を採用した。加えて文化変容や心理的変容のデータを集めるため、初回の面談と最終回の面談で一年半以上の間隔をあけた。得られたデータからキーワードを抽出し、換言表現を用い、事象について解説しつつ、概念化し、ストーリー化することで、変容や葛藤の原因・理由等を探ることにした[4)]。

３．調査について

3.1.　調査準備・時期・回数

2018年４月から、「グローバル人材育成センター埼玉」の協力を得て、埼玉県内の国公私立の大学院を修了後、社会人経験が３年以上あり、かつ日本社会に定住する元留学生に調査協力の依頼[6)]を開始した。留学生を採用した企業と個々の協力候補者にメールと電話で接触を試み、調査協力に前向きな回答があった４名を選出した。協力者には調査目的を説明し、複数回の面談が必要である旨伝え、面談の日程や場所等については、協力者の意向や企業側のスケジュールに合わせること、直接の面談と予備的、補足的にメールを含む遠隔通信や面談が可能であるかを確認した。一度の面談は２時間程度とし、筆者と調査協力者の２者のみによる面談を基本とした。また予め口頭及び文書にて、調査として得られたデータは録音し、個人の特定が不可能であること、文章化後に研究目的のみに使用することを説明し承認を得た。

3.2.　調査協力者について

過去の留学生調査を概観すれば、採用する企業側が留学生の日本語能力不足を問題視していることが分かる[7)]。従って、本研究では、日本語能力については、企業側（人事課等）の評価を参考にし、高い日本語能力（ビジネスレベル）を持つ協力者に限定した。彼らは人事課や広報からの推薦を受け、評価は高く、既に企業戦力として活躍していることから、「外国人」や「外国人留学生」といった表現に含意されるような抑圧感も従属感もない[8)]。大学院を修了した人材であること、特にブリッジング人材として活躍を期待されている東・東南アジア出身４名を選び、2018年４月から2020年８月までの間に、個々の調査協力者と複数回面談の機会を持った。

表1　調査協力者

名前	国籍	性別	年齢	就労年数	現在の職種	面談回数[9)]
A	中国	女性	30代前半	5年3か月	食品製造業・海外事業部	3（1）
B	中国	女性	20代後半	4年3か月	包装資材メーカー・国際事業部	2
C	ベトナム	男性	20代後半	4年9か月	粉末冶金製品メーカー・製造過程管理	3（1）
D	タイ	男性	30代後半	5年3か月	経営コンサルタント会社・営業企画	2（1）

3.3.　調査内容について：就職後の自己実現度

インタビューは、上記の２つの仮説を検証するため、彼らの職場環境と対人関係の変化、就労意識の変化、将来的計画、文化的アイデンティティの変容等を中心に聞き取りを行った。共通する質問項目は以下の通りである。

表２　就職した元留学生の自己実現に関連した共通の質問項目

１．卒業後、日本で就職した理由は何か。
２．自分の理想とするキャリアパスと現状を比較した場合、現状をどう評価するか。
３．職場の人間関係とプライベートの時間の過ごし方、友人など。
４．将来の計画としてどれぐらいの期間日本にいる予定か。
５．自分の中で何パーセントぐらい日本人的だと感じているか。

４．調査データの概観

4.1.　Aについて（面談：2018年10月、2018年12月、2020年８月）

Aは母国の大学で日本語学科を卒業したということもあり、地元で日本語教師として就職後も日本留学に憧れを持っていた。留学を決意したのはある日本語教師とのチャットを通じての出会いであった。留学前から来日後にいたるまで、Aが日本のことを深く理解できたのは、その人のおかげだという。「先生は、元大手日本企業の部長さんだった人で、現役時代は中国に駐在したこともあります。退職後、SNSで日本語を教えていて、日本人の価値観など言葉以外の多くを教えてもらいました」。その日本人からK大学院への進学を勧められたという。またAが就職後、ある上司からハラスメントを疑うべき被害を受け始めていた時も、相手を傷つけずに距離を置く方法を伝授してもらったという。ただその人の消息は以後途絶える。

Aは、既に母国の語学学校で安定した収入を得ていた。従って両親は日本留学には強く反対したという。「留学前、１年以上かけて両親を説得しました。自分にとって、（修了したらすぐ）帰国という選択肢はありませんでした。頑張った成果を試す、というか留学経験を活かしたかったですね」。最初の面談では、就職後の人間関係で経験した大きな障壁について語っている。「私は元々料理を作るのが好きでしたので、食品会社は自分に合っていると思っていました。でも周りから何かと『あなたは目立ちすぎている』と指摘されたこともあり、唖然でした」。

しかし２回目の面談では、その後、４年目に主任に昇任し、第１回目の面談で述べたことについても触れ、就職後２年目と３年目が岐路であったと振り返った。「結局、あのころの私は周りの人たちとの付き合い方を分かっていなかったのだと思います」。さらに、2020年８月の面談では、６月１日、海外事業部・生産管理課の係長に昇進し、「予想以上の順調さで、自分から行動を起こせば運はやってくる、と信じています」と自信を覗かせた。

人間関係において、Aが常に意識して努めているのは、同じ部署の仲間がどんな考えを持ってい

るのか、何を感じているのかに敏感になることである。これを意識し始めてから、周りとの人間関係が好転するようになった。「日本では、やはり周りの空気を読むというのはとても重要ですね。言葉では分かっていても出来るわけではないですね。仕事で重要なのは、仕事の能力が40％、人間関係が60％だと思います」。就職３年目に工場勤務時代に巡り合った上司（後に部長級要職に着任）から受けた影響が大きい。「部下の一人一人の精神状態を正確に把握して、人間関係をうまくまとめる能力が素晴らしく、私にとっては尊敬できる模範的な存在でした」。

私生活でも、別の部署に勤める日本人の親しい仲間がいること、学生時代からスポーツを通じて友人関係を作ってきたこと、結婚を考え、いわゆる婚活にも参加して、現在の日本人の配偶者に巡り会ったことなどを語った。母国の大学時代の親友との付き合いも長い[10)]。文化的アイデンティティにおいては、最初の面談では、自分の中の30％が日本人的だと答えていたのだが、最終の面談では、50％と回答している。また母国の両親に何かあれば、すぐに帰国できるように国籍は中国のままにしている。

4.2.　Bについて（面談：2018年６月、2019年12月）

Bは、母国の大学で日本語を専攻し、N大学に交換留学生として、一年間の日本滞在の経験があり、同大学の修士課程に進学した。「自分が多くの時間や労力を割いて努力して習得した日本語を生かしたい」という思いが、日本での就職を希望したきっかけになったとのことであった。現在は在阪の本社に勤める。初回の面談時、就職して２年間程度経過していた。職場環境では多くの問題を抱え、悩みも多かった。「私自身、会社のことも誇りに思えないし、ホントに辞めようかと思ったこともあります」。語学力を生かす意味で国際営業部に配属されたが、営業は苦手だという。「配属されて、…悔しい気持ち」が強かった。入社時と比較して就労意欲も満足度も下がったと語る。「私が初めて採用された留学生でした。留学生を採用する準備というか、整っているとは思いませんね。とにかく外国人は母国とのつながりがあることをもっと会社には知ってほしいのですが、保守的というか、私が本音を言うと孤立してしまいます」。

この時期のBは公私ともに孤独感が際立つ。夫と自分の実家との関係も分けて考えているという。初回の面談時、母国の母親の病気のため手術代を含む医療費の支払いが負担になっていたが、学生時代からの付き合ってきた同国籍の夫にも相談していない。私生活でも誰にも愚痴ることなく、「こんなこと誰にもわかってもらえないでしょ」。

日本人で友人と呼べる存在はいない。Bは自分が中国人であるという自覚について、70％を占めていると語っており、常に母国の家族とのつながりを優先してきたという。「私は他人と比べても、色んなことを早く経験してきたと思います。いつも考えるのは母国の家族のことばかりです。結婚も、…、それから、実はこの前マンションを買ったのですよ、○○に」。さらに、Bは自分が周囲とは違うという意識について語っている。「同じ部署の人からよく言われるんですよ、『Bさん、あなただから出来る』、『Bさんらしい』とかとても頻繁に。私は自分が浮いている感じです」。

しかし、入社式で全新入社員の代表としてスピーチしていることからも、企業の彼女にかける期待は大きい。同時に母国（家族、親族、近隣の人間関係）からの期待も大きい。「Bちゃんは、留学して就職し、立派に仕事をしている成功者だ、ということが親にとっての誇りになっているし、私にとってもプレッシャーですが…」。

一方で、上司に関しては絶大な信頼を抱いている。「４ヶ国語が喋れて、思いやりがあり、仕事ができるすごい人…、仕事上で相談できる上司、生活上で頼れるお姉さん」と称賛した。

２回目の面談（2019年12月）で分かったことは、2019年の４月に部署移動となり、海外出張の多い職種に就いた。彼女自身が入社以来、理想としてきた部署であったこともあり、キャリア形成における満足度は最初の面談のときに比べてかなり高い。「今の仕事は海外出張も多いのでバタバタしています」。この面談では将来計画についての聞き取りを主眼に置いた。自分の人生で何が起こるかは分からないことを前提に、「最低55歳ぐらいまでは日本で働き、子供を出産して、その子供が二十歳になったら、その時点でどうするかを考えるつもりです。そこまでは親の責任だと思いますから。母がまだ生きていれば、将来の介護のこともあるので、帰国する可能性もあると思います」。

面談は以上２回であったが、今回のコロナ禍もあったので、本調査協力者全員に近況を尋ねるメールを配信したところ、2020年７月に日本で女児を出産し、近日中には退院する予定であるとの返事が返ってきた。

4.3.　Cについて（面談：2018年10月、2019年10月、2020年８月）

Cが留学先として日本を選んだのは、ホンダやトヨタといった日系企業が母国ベトナムで存在感を発揮していたことが主な理由であった。技術力を学ぶことが目標であったことからD大学の工学部に進学し環境工学を専攻した。その後同大学院へ進み、就職するのであれば、専門を生かすことが出来る地元の中小企業を第一希望としていた。あえて中小企業への就職を希望したのにも理由があった。「生産ラインのすべて、製造から、品質チェック、梱包、出荷、（緊急時の）臨時対応などのすべての過程（工程）を比較的短時間で勉強できるからです」。

Cとの面談中に副社長の存在が度々登場した。「就職面接のとき、面白かったんですよ。面接でよく聞かれる一般的な志望動機などではなく、自分の国、ベトナムについての質問ばかり副社長さんから聞かれ、これっていいのかな、と」。

就労状況の満足度は「90％以上」と答えた。職場での人的環境について尋ねたところ、「プライベートで会うような人はいません。でも元々自分は独立心が強いんです。13歳から親から離れて住んできましたから」と、他人への依存心の低さが垣間見える。グループで仕事をする場合も、各自の価値観の違いの中で、自分がグループのために何ができるかを常に考えているとのことであった。仕事上での付き合いはいつもチームのことを考え行動しているという。私生活での日本人との付き合いは少ないが、「孤独感を乗り越えられないと、それは外国人として日本に住むのだから、当た

り前のことだと思います」。工場の立地的な理由もあり、通勤は車かバイクの人がほとんどで、仕事とプライベートな時間の区別は明確である。「睡眠は６時間、毎朝３時半ぐらいに起きて、資格試験の勉強をしたり、英語のネットニュースにアクセスしたりしています」。最近、副社長からの指示もあって、地元の企業を集めて定期的に開催されるフットサル大会に参加することになり、会社のチームに加わり定期的な練習にも参加している。

将来的には、「あと最低３年は日本にいて、今の仕事に関係する資格を毎年ひとつずつ取得できるように勉強しています。将来独立するかもしれませんが、常に日本とベトナムの懸け橋になれることが自分の夢ですね」。副社長から言われたそうである「C君、うちの会社がベトナムに工場を作ったら、向こうでやってくれるか」。

「仕事中の自分は90％日本人だと思っています。プライベートでは…どうかな、それでも70％ぐらいかな。週末は日帰り温泉に結構行っています。そんなに遠くないところに、ベトナム人のコミュニティーがあり、時々行ったりしています」。帰国するようなことがあれば、「逆にベトナムでの再適応が大変になりそうですね」と笑ながら語る。最後に大切にしていることについて聞くと、「日本の文化・法律を知り理解することです。理解することは自分を守ることにもなると思います。また、日本に来る前に持っていた自分の目標を思い出しながら過ごさないと時間がもったいないと思います」と自分自身に語りかけるように締めくくった。

最後の面談（2020年８月）では、「今回のコロナで、すべてが止まっている感じですね。海外の系列の工場もほとんどがストップしています。不安はありますが、世界中大変な状況ですから。ベトナムも最近、また感染者が出てきたらしく少し心配です」。前回の面談で語っていた、母国と日本の懸け橋としての自己目標には、「まだまだ時間がかかりそうです」。

4.4.　Dについて（面談：2018年11月、2020年８月）

Dは、F大学院で経済学の博士号を取得し、最初の面談時では就職して既に５年半が経過していた。最初の来日は学部時代の交換留学であった。学生時代は、修了後母国に戻り、政界入りすることに強い興味があったという。大学院で忙しい研究生活を送りながらも、大学の留学生会の会長を務めたという。「留学生同士や日本人との異文化交流には興味を持っていたし、ボランティア活動として、（政治家に必要な）リーダーシップを持てるいい機会だと思いましたので」と会長に指名されたときの気持ちを語った。しかし、同国人の先輩が日本企業で活躍する姿を目の当たりにし、修了近くになって日本での就職に興味を持ったこと、その先輩から直接誘われたことが就職につながっている。「挑戦してみないか、という誘いがあったんですよね」。最初に勤めた衛生消耗品を主に取り扱う総合商社に４年勤めた頃、職場のチーム内で、ある上司と出会う。その人が独立するに合わせて一緒に退社したという。中規模企業の「たたき上げで、実力で社長まで上り詰めた人」で、４年間Dとは前の職場でチームとして一緒にやってきたこともあり、Dはこの上司への信頼感は強い。元の会社も含め職場環境や人間関係について尋ねたところ、「僕に対しては、本当に全くと言ってい

いほど、差別や偏見を感じたこともないし、転職も前の会社が嫌だったわけでは全くありません。実際、今も前の職場の人間と呑み会に行ったりしています。仕事は関係なく、完全なプライベートで」と答えた。現在は職業拠点を大阪市内において、会社へ徒歩10分の所に一人で暮らす。２回の面談を通じて特徴的であったのは、「自分は仕事に関しては真剣だし、そこを見てくれる人がいたことはラッキーです」と語っていることである。最初の面談では、彼は自分の中の日本人的な部分は90％であると答えている。「学生時代に留学生会代表を務めた時に、色んな価値観に出会ったというか、それが今結構役に立っていますね」。

しかし最近の面談では変化が見られる。タイに帰国することが頭をよぎるという。「帰るにしても、どんな形がいいのか考えないといけないと思います。本当にどうなるかは分からないですね」。母国を離れて10数年経過しているが、タイの高校時代の同窓生たちとの仲は今も続いている。「先日、日本とタイのZOOM呑み会で盛り上がりました。この時代、帰ろうと思えば週末の帰国も可能ですから」。

仕事の満足度も高く、現時点での自己実現はできているが、「必ず分岐点は来ると思います。まず、今の上司もあと３年程度で引退を考えているし、その時にどんな選択が自分にあるのか、今は分かりません」。また、両親のことを考えると、いつかは帰国することが頭から離れない。

５．分析と考察

今回の調査協力者４名が、日本を留学先に選んだ理由やきっかけは様々であり、卒業（修了）後、日本での就職を最初から目的として考えていた者はいなかった。日本での就職は、むしろ自らが積み上げてきた語学力や専門知識を試す機会、もしくは一種の挑戦と捉えていたという点で共通していた[5)]。元々彼らにとって、留学という、学力に加え、体力、経済力、忍耐力、チャレンジ精神を必要とする成功体験が、さらなる自己実現を求める新たな挑戦につながっている。そして、就労開始３年を経過した頃がキャリアパスの岐路になっていることも分かった。以下、彼らの語りから、前述した２つの仮説の検証および考察を試みる。

5.1.　帰属対象の多様性について

職場以外の帰属対象の多様性について整理すると、Aの場合、留学前からのSNSを通じた「日本語の先生」「海外留学経験がある中国人の親友」「昔からの親友」「日本人の友人（職場の同僚も含む）」、「付き合っている彼」（後の日本人配偶者）、「日本留学時代の研究室仲間（同国人）」「母国の両親」、そしてスポーツを通じての「趣味仲間」が語りの中で登場する。「かなり私生活でも広い人間関係をお持ちですね」（筆者）に対して「そうですね、充実していると自分では思います」と答えている。Aにとっては「充実」が存在を認められていることに繋がっている。

Bの場合、帰属対象に多様性は見えなかった。語りでも、家族（母親と兄）、配偶者、母国と日本留学時代の先輩と同輩（同国人）のみの登場であった。日本人の友達はいないと語っている。し

かし最初の面談時と比較し、２回目の面談では、希望していた部署への配置をきっかけに職務上の満足度が向上している分「受け入れられていると感じるようになりました」と語っている。また子供に対する愛情の深さが際立った。私生活で、母としてのアイデンティティが加わったこと、帰属対象が増え、職場でも出産を祝福され、働く母として自分が受け入れられていることを実感している。

Cが語った職場以外の帰属対象は極めて少なく、大学時代の友人（同国人）、近隣の同国コミュニティーのみであったが、２度の面談を通じて特徴的だったのは「職場でチームとして働くこと」の意味の大きさである。配置換えとなった現在も「うちの部署は」が何度も主語として語られる。さらに会社が最近参加し始めた「フットサルチーム」が加わっており、Cにとっては会社での人間関係が生活の大部分を占める。

Dの場合、職場以外に「日本人のネットワーク仲間」「日本にいる同国の大学の先輩、後輩、同僚」、「学生時代の留学生会のメンバー」「昔の職場の日本人の同僚」、そして「タイの高校生時代の同級生グループ」が登場する。Dのネットワークは多様性、重層性に富み、「本当に全くと言って、差別や偏見を感じたこともない」という通り日本社会に受入れられている自覚がある。

従って、調査協力者たちの帰属対象の多様性は個々に異なる。AとDは、私生活を含め日本国内外に多様な帰属対象を持っていたが、BとCの場合、限られた人間関係の中で生活しており多様とは言えない。今回の調査の新しい発見として、帰属対象の多様性に乏しいように見えても、受容されていると感じる場合がある。Bの場合、最初の２年半は数少ない帰属対象の中、孤独感や内面的葛藤が顕著であったが、その後、希望してきた部署への配置換えを機に、職場での活躍が高まるにつれ、受け入れられているという実感と自己効力感について語っている。また、Cの職務へのコミットメントには深さがあり、一人の職業人としてプライベートの時間も数々の資格取得を目指し「自分の将来のために日本流を学びたい」という職業人としての意識が際立った。換言すれば、今回の調査協力者たちにとっては、職務上の自己効力感や満足度が、日本社会に受け入れられていると実感するための要因となっていた。

帰属対象の調査では以下のことが分かった。第一に、公私を問わず、点在する帰属対象と考える各グループの構成人数は少ない。最少は一人（恋人や配偶者など）、最多でも10名程度であった。また時間の経過や配置換えを通じて、帰属対象となるグループの変化が早かったことも共通していた。第二に、職場において自分の心の支えや相談役、もしくは模範役となるメンター的な存在がいたことである。Aにとっての工場勤務時代の上司、Bにとっての相談役としての上司、Cの場合は、面接時からの副社長の存在、そしてDにとっては、一緒に独立を果たした元職場の上司が、日本企業の特徴であるチームとしての成果が求められる環境適応において、メンター的役割を果たしている。これらの人々が職場という異文化環境においてのアクセシビリティとして機能しており、組織の異文化受容力評価に直結している。

5.2. 同化圧力とアイデンティティについて

調査協力者４名とも一様に職場における集団凝集性からくる同化圧力を感じていたが、自己実現を目指すために対応においては、それぞれが異なる選択をしていた。

先ず内面的な葛藤において、中国出身の協力者A、Bと、東南アジア出身の協力者C、Dの間に顕著な相違点が見られる。AとBの場合、定年近くまで定住し、日本の会社で働き続け自分のキャリアを積み上げることを人生において重要な目標としている。Aは自分が有する多様な帰属対象からアドバイスを得ることで同化圧力に対する心の整理をしている。Bは、自分の中国人としてのアイデンティティを再認識することで、相談役である上司のサポートを得ていた。常に「自分はやはり間違っていますか？」と何度も問いただしたという。このメンター役の上司の忍耐力がなければ、本気で辞めることも考えていた。

CとDの場合、現在は定住しているが、帰国という選択肢が常に意識の中にあり、その時期がいつになるのかが自己実現を果たすうえでの葛藤となっている。つまり彼らの日本滞在はあくまでも暫定的なものであり、日本（方式）[6)]を学ぶ機会、研修期間として割り切り、外国人として周りからの同化圧力を自然なこととして受け止めることが出来る環境下にいる。以上のことから、調査協力者たちの自己実現度はあくまでも途上にあり、その分、日本の異文化受容力も限定的としか言えない。

一方、彼らの経験する文化変容は興味深い。Aは自分の中の日本人は30％から１年半後は50％に変化している。Bは協力者の中でも突出して母国の親族とのつながりについての語りが強調されており、自己の中の日本人的なアイデンティティは30％と語っているが、希望部署への配属後は「50％弱かな」と答えている。東南アジア出身の２名が共に最初の面談時から、日本人的な自分が90％、と答えているのとは対照的である。４名の語りからは、特に最初の３年間での同化圧力の受け止め方に相違が見られた。AとBは大学院を修了後、新たな異文化適応の必要性に直面し自分の直接的なコミュニケーションのスタイルと、職場のメンバーの気持ちを汲み取る「空気を読む」スタイルのコミュニケーションの違いに戸惑い、正面からその同化圧力を受けていたが、Cはそれを自然、当然なこととして割り切っていた。Dに関していうと、同化圧力は全く感じていなかった。当初のA、Bの母文化的アイデンティティが70％と高いのも、孤独感、焦燥感の末の同化圧力への反発､つまり分離の方向への動きと考えられる。明らかに４人ともBerryの文化変容論でいう「統合」に分類されるも、人的環境が充実するにつれ、「同化」や「分離」に近い「統合」から、５年目にかけて、よりバランスの取れた「統合」に移行する傾向が見られた。各協力者は、留学時代に身に着けた異文化適応力の習得が経験となって、職場においてもセルフを抑え、日本社会に「同化」する努力が必要と感じている。このことが自己評価をする際に、日本的な自己アイデンティティに反映されていると考えられる。だが、時がたつにつれ、調査協力者たちはセルフを見直している。

この傾向を最も顕著に示したのはCとDである。まずCが日本人的な自分は90％と答えているのは、チームワークで成果を目指す日本型のビジネス慣習からの同化圧力との交渉の中で、将来、最

終的にはベトナムに帰国することが念頭にあり、そのための貴重で限られた研修期間として日本での就労機会を位置付けていることが分かる。しかし、当初持っていた「両国の懸け橋になる」という計画に揺らぎが見えている。最新の面談では、母国についての話題（コロナの感染状況や家族、母国の恩師の話）が量的にも多くなっていることからも以前より母国寄りのセルフ（＝より低い日本人性）を感じている。今は「我慢の時」とCは締めくくった。

同様の傾向はDにも見られる。日本人的な自分は90％と語っていた最初の面談とは異なり、最近の面談では、「タイの同級生」や「大学のタイ人ネットワーク」と言ったタイ人としてのアイデンティティへの明らかな揺り戻しが見られた。タイ人の先輩に誘われた、自分試しの旅も、日本という環境にいる限り、日本人とのパートナーシップを重視するが、あくまでも暫定的であり、CとDに関しては、最終的な自己実現は日本にはないと言えるだろう。

5.3.　考察：「適応」から「順応」へ、そして５年目の岐路と母国アイデンティティへの回帰

日本社会の同化圧力が就職直後の元留学生にとっては、かなりの負担であろうことは推測できたが、彼らは最初の３年間、環境への働きかけを行いつつも、外部の環境や条件に「適応」するために考え方や行動などを自らが意識して変える過程、すなわち意識的に「同化」しようと試みているが、５年目を迎える頃からは、緩やかに環境に合わせて無意識に変容してゆく過程、つまり「順応」プロセスに切り替わっている。これは「統合」へ向かうバイカルチュラルなセルフへ向けてのバランス取りに努めていると言い換えることもできる。

元留学生たちは、学生時代に一応の日本適応を果たしているが、社会人生活に突入するとき、一般的な学生が経験する「学生から社会人」への異文化環境への適応だけではなく、日系企業の多くが持つ集団凝集性的言説からの意識的な「呼びかけ」に対する「縫合」がなされる際に、母国アイデンティティが働きかけを起こすことで、浅井（2006）のいう「位置取りの揺らぎ」が生じ、孤独感が強まる経験をしている。従って、彼らは常に心から信頼できるメンター的な存在を希求していた。その出会いを機に、文化的アイデンティティは変容し、自己実現へのヒントに結び付けてきている。裏を返せば、メンター的存在なしに自己実現はなかったと結論付けることが出来る。また、メンターも、ホスト側（会社側）が特段用意したわけではなかった。よって学生時代に研究に力を注ぎ苦しんだことから、指導教員との関係の中で、謙虚さを養成してきたことが、日本社会の同化圧力をポジティブに捉え、就職後も上司を含む周りの人間から援助を引き出すことにつながっている。つまり、協力者の語りからは、彼らの同化努力に呼応したメンターという非常に限られた人間関係の中にのみ、日本社会の異文化受容力を認めていると換言できる。

また、外国人人材の場合、母国との関係性との狭間で常に流動的かつ不安定であり、バランスを取るのに苦悩している。一昔前とは異なり、ネット環境等、通信メディアの発達により距離的な感覚ははるかに短くなっている反面、調査協力者たちは母国との頻繁な接触により、母国からの圧力も頻繁に受けている。換言すると、日本側の同化圧力と母国側の圧力の間で弾力的かつ柔軟な選択

肢を模索しているということである。初期の段階では適応から「同化」の方向に進んでいても、おおよそ５年目を契機に、「順応」とともに自己への振り返りが始まっていた。

６．おわりに：今後の展望と課題

本研究では、個々のストーリーは極めて個人的であるが故、分析の一般化はできない。しかし、日本社会の同化圧力の受け止め方によって、自己実現度の差異が出ていることは確かであった。さらに外国人住民が感じる社会のもつ同化圧力、すなわち受容度の限界についての議論を深化させ、日本の異文化受容度を相対化するには、国際比較が不可欠である。特に多文化共生政策を実践してきたオーストラリアなどと比較することは極めて重要である。データ収集は既に終了しているので、今後は今回の日本での調査との比較に臨む予定である。

もう一つの課題は、今回の調査でAとBが最初の３年間で経験した心の葛藤の原因はKimのいう民族的なグループ（中国人コミュニティ）からの影響なのかという点である。中国出身者の場合、人数的にも最大の移民集団であるが故、看過できない。明らかに少数のコミュニティーを有するCやDとは社会的環境は異なると言えるだろう。

コロナ禍がもたらしたマクロ的な社会変化も無視できない。人材獲得の競争もグローバル展開を見せる中、日本という受入れ社会として、世界からの信頼が重要な要素である。内田（2020）は『コロナが変えた世界』のインタビューで、「世界の専門家たちが『日本政府の出すデータには疫学的に信頼性がない』という評価を撤回しない限り、各国が行き来を再開しても、日本には海外から人が来ないし、海外に出てゆくこともできない『鎖国』状態に置かれ…国内なら公文書はいくらでも改ざん隠蔽できますが、国際社会相手にその手は使えません。」と述べている。日本は、世界から常に評価されて続けていることを忘れてはいけない。

日本の大学を出て就職し自己実現を目指す調査協力者たちの日本社会に対する信頼度は非常に高く、加えて自分が職場の同僚等から信用され、必要とされていることを心の支えに活躍し続けていることが今回の調査で明らかになった。

2020年のコロナ禍をきっかけとして、協力者たちは、母国人としてのアイデンティティへ回帰している。結婚式に母国から両親を招待できなくなったA、出産の瞬間を孤独に迎えることになり、産後の身の回りの手伝いを頼むはずの母親の呼び寄せが不可能になったB、緊急事態宣言の直後に想定外の部署替えを経験したC、高校時代の同級生からの呼びかけをきっかけに接触頻度が急激に増したD、それぞれが母国とのつながりを再認識している。このような調査協力者の経験する一連の心理的変容や葛藤を理解することが、受け入れ側であるホスト社会に必要であることは言うまでもない。

注

1）　文部科学省『外国人留学生の就職促進について（留学生の採用・定着における現状・課題）』令和元年９月19日 http://www.moj.go.jp/content/001306003.pdf（閲覧日：2020年５月30日）

2）　多くの地方自治体の多文化共生推進においても「こころの壁」が主な課題の一つに挙げられているほか、松尾知明他（2016）は「ガラスの箱」という言葉で、日本社会の同化圧力と外国人の行為を枠付けや制限する言説を表現している。

3）　日本のビジネス慣習の特徴の一つとして２～３年で人事異動があり、全く職種の異なる部局に配属されることあり、昇進などの機会となることもある。

4）　この分析法はSCAT（Steps for Coding and Theorization）と呼ばれ、質的研究法の一つとされている。大谷尚（2019）『質的研究の考え方』名古屋大学出版会、pp.270-277

5）　理由としては、新卒者として入社後３年以内は、留学生のみならず全体的に離職率が高いこと、および日本のビジネス習慣では、３年での配置換えや昇任人事等が行われており、ひとつの区切りとされていること。

6）　グローバル採用ナビ（https://global-saiyou.com/column/view/Foreign_Students）「外国人留学生の就職先は？【就職活動・就職率の現状・課題】」閲覧日：2020年３月３日）

7）　ポイント制の換算表では、今回の調査協力者４名のうち３名は70点以上獲得しているが、そのうちの２名は高度人材ポイント制度・優遇措置への申請を行っていない。残りの１名は仮換算で65点であった。

8）（　）内は2020年４月以降、ZOOMを使用したオンライン面談の実施回数を示す。

9）　親友と呼ぶこの女性は修士レベルでのイタリア留学経験があり、A自身の日本留学経験を客観的に捉え、自らの文化的変容について顧みるうえで貴重な存在になっている。

10）この点で、専門学校など、就職を目的とする教育機関を卒業する留学生とは異なると推測できる。JASSOによる日本滞在中の留学生を対象としたアンケート結果（https://www.studyinjapan.go.jp/ja/why/ask/）を見ると、日本留学の目的について複数回答可とした中で、日本で働く、もしくは日本企業に就職すると答えた留学生は44.3％に上るが、今回の聞き取り結果とは全く異なっている。日本には中国系企業も多いことから、日本で働くことと日本企業に就職することは異なる、というのが、今回の調査を終えた感想である。

11）ここでいう日本方式だが、日本的な経営、人間関係、社会で共有されている価値観等であり、特定のものを意味しているわけではない。

参考文献

浅井亜紀子（2006）『異文化接触における文化的アイデンティティのゆらぎ』ミネルヴァ書房、pp.16-19

内田樹（2020）『コロナが変えた世界』ele-king臨時増刊号、p.11

江淵一公（2002）『バイカルチュラリズムの研究：異文化適応の比較民族誌』九州大学出版会、pp.109-118

大谷尚（2019）『質的研究の考え方』名古屋大学出版会、pp.270-277

小林亮（2010）「留学生の社会的アイデンティティと対日イメージとの関連について―ドイツ人留学生と中国人留学生の比較―」『異文化間教育』32号、pp.64-79

竇碩華・松下奈美子・佐藤由利子（2019）「日本で就労した中国人元留学生の職場及び生活環境に関する研究：他国出身者との比較、理工系と文系の比較から」『アジア研究』Vol.64, No.3, July 2019, pp.1-19

島田徳子（2017）「元留学生外国人社員の日本企業における適応に関する研究」博士論文 東京大学

法務省入国管理局『高度人材ポイント制による出入国在留管理上の優遇制度』http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact_3/preferential/index.html（閲覧日：2020年７月10日）

福岡安則（1993）『在日韓国・朝鮮人―若い世代のアイデンティティ』中公新書 pp.129-135

松尾智明・杉原由美（2016）「日本型多文化共生社会に向けた学びのデザイン―カリキュラムマネジメントの視点から―」『異文化間教育』44号、pp.82-97

宮城徹・中井陽子（2016）「理工系ベトナム人社員―外国人社員の組織社会化の事例分析」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 』Vo. 42、pp.211-225

宮城徹・中井陽子（2017）「『異文化適応の構造モデル』から見た外国人社員の職場での適応―理科系ベトナム人元留学生の事例から―」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 』Vo. 43、pp.81-95

文部科学省（2019）「外国人留学生の就職促進について（留学生の採用・定着における現状・課題）」http://www.moj.go.jp/content/001306003.pdf（閲覧日：2020年5月30日）

Berry, J.W.（1997）. Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology：An International Review 46（1）, pp.5-68

Kim, Y.Y.（2001）Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation, SAGE Publications, Inc., pp.78-82

Mercer, K.（1990）'Welcome to the Jungle: Identity and Diversity in Postmodern Politics', in J. Rutherford（ed.）, Identity: Community, Culture, Difference（London: Lawrence & Wishart）, p.43

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.51-64

大学の国際教育交流部署における非正規事務職員のキャリア形成
―国立大学法人に勤務する4名のライフストーリーから―

渡 部 留 美（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

【要旨】

本稿では、日本の国立大学法人の国際教育交流部署に勤務する非正規事務職員のキャリア形成について、４名のライフストーリーを用いて明らかにする。非正規職員は、豊富な経験に加え、多様で幅広いキャリアや専門性をもっており、大学の国際化に貢献できる人財であることが示唆された。自身が持っているキャリア経験や専門知識を業務に活かしている一方、これらがうまく活かされる職場環境や満足度の高い待遇がなければ、もっている知識や経験が発揮できず、業務遂行のモチベーションの維持に繋がりにくいことが分かった。非正規職員の能力を職場で十分に発揮させるためには、非正規職員を雇用する側が、どのような人財を求め、どのような成果を期待するのか、業務をすることにより将来どのようなキャリア形成に繋がるかについて明確に提示することが必要であると考える。また、専門性をもった非正規職員を専門職として雇用する制度の設置を検討することを提案した。

【キーワード】国際教育交流、大学職員、非正規事務職員、専門性、キャリア形成

１．はじめに

本稿は、日本の大学の国際教育交流部署（以下、「国際部署」と略記）に勤務する非正規事務職員のライフストーリーから、個々の職員がどのようなキャリア[1)]や専門性をもち、職場の運営に作用しているのか、また非正規職員のキャリア形成について現状と課題を明らかにすることを目的とする。

日本の大学職員の専門職化が議論されて久しい。近年では、専門職化に関する政策に基づいた調査や各大学での取り組みも報告されている。例えば、「大学における専門的職員の活用実態把握に関する調査報告書」（イノベーション・デザイン＆テクノロジーズ株式会社2015）によると、日本の大学において、専門的職員[2)]の導入は、職務によりばらつきがあり、「学生の健康管理」「図書」「就職・キャリア形成支援」において専門職化が進んでいるという。しかしながら、専門的職員は大学職員の中から育成するのが23.2％であるのに対し、専門性に着目して中途採用をするのが65.7％であり、雇用形態については、任期ありが40.8％と報告されている。日本の大学においては、正規事務職員は様々な部署を異動しながらジェネラリストとして大学の運営に貢献することが期待されていることから（金子2008）、正規事務職員の専門職化はそれほど進んでおらず、外部人財[3)]に

頼っている現状が理解できる。

大学の国際部署は、大学職員のなかでも専門性が高く、専門職化しやすいと言われている（例えば、大場2009）。国際部署で必要とされる専門性は、外国語能力、海外の高等教育の知識、また海外の大学とやりとりを行うための交渉能力など高い能力や国際的な経験を有することが期待されている。上述した調査では、国際系の職務の職員は、中途採用する割合が全体の平均より高く、82.8%にのぼる。任期ありの雇用形態の割合についても高く、58.1%となっている。廣瀬（2016）は、ある国立大学の国際関係部署にいる事務職員21人中15人が非正規職員であったと述べている。これらを総合的に判断すると、日本の大学の国際部署においては、専門性をもった人財の多くを大学外部から確保し、非正規職員として雇用していることが推察される。

２．非正規雇用の増大とその背景

大学の国際部署の非正規職員の割合が高い要因には、職場に専門性をもった人財が必要とされること以外に様々な事情が関係していると考えられる。以下三つの観点から説明する。

第一に、日本全体で社員、職員の非正規化が進行していることが挙げられる。厚生労働省（2020）の資料によると、正規の職員・従業員が1989年は3452万人であったのが、2019年は3494万人であり、ほぼ横ばいであるのに対し、非正規の職員・従業員は1989年の817万人から2019年の2165万人と明らかに増加している。全労働者のうちの非正規雇用労働者の占める割合は、1989年は19.1%であったが、2019年には38.3％と倍増しており、今や３人に１人は非正規労働者である。坂井（2015）は、非正規雇用労働者の増加の背景には大きく三つの要因があると述べている。一点目は、雇用する側の理由、すなわち、賃金コストの節約、柔軟な雇用調整、即戦力となる専門的な人材確保などである。二点目は、雇用される側の理由、すなわち、就業時間が自由に選択できる、家計の補助として収入を得たい、専門技術を活かせる、正社員として雇用されなかった、である。三点目は、雇用システムの変化、すなわち、少子高齢化、サービス産業の増加、グローバリゼーションの進展である。二点目の雇用される側の理由について、「就業形態の多様化に関する総合実態調査の概況」によると、正社員以外の労働者が現在の就業形態を選んだ理由として、「専門的な資格・技術を活かせるから」の項目が、1994年は8.2%であったのに対し、2014年に20.1%に増加している（厚生労働省1994、2014）。非正規の中でも、雇用形態が契約社員（専門職）の者に限ってみると、26.0%（1994年）から46.0%（2014年）と大きく増加している。「正社員として雇用されなかった」とは、仕方なく非正規雇用労働者となっている実態が浮かび上がるが、これは、雇用される側というより雇用する側の要因と言える。また、三点目の少子高齢化の結果として、定年退職後に非正規として再就職する者も増加しており、2015年に268万人であったのが、2019年の389万人に増加している（総務省統計局2020）。これらのことから、雇用する側の経営上の事情に加え、終身雇用制度の減少や高齢化の背景を受け、働く側が多様な働き方の一つとして非正規労働を選択しているケースが増えていると見ることができる。

第二に、大学の事情が挙げられる。特に国立大学法人においては、国から大学に配分される運営費交付金が年々減額され、それに代わり競争的資金が増加している[4)]。国際教育交流関係では、ここ20年ほどの間に、2003年「留学生30万人計画」を起点とし、2005年「大学国際戦略本部強化事業」、2009年「国際化拠点整備事業（グローバル30）」、2014年「スーパーグローバル大学創成支援事業」等が打ち出されているが、全て競争的資金である。これらのプロジェクトに採用されれば、その期間、業務に従事する人財が必要となり、大学外部からスタッフを雇用する形となる。プロジェクト終了後は、大学独自の予算を立て、自走化することが期待されているが、現実には困難な状況にあり、契約期間がプロジェクト終了後までであることが一般的である。

第三に、日本における女性の労働環境が挙げられる。1986年に男女雇用機会均等法、1992年に育児休業法が施行された。総務省統計局（2020）の資料では、非正規の職員・従業員2165万人のうち、男性691万人に対し、女性は1475万人と圧倒的に女性が多く、未だに非正規労働者の多くは女性が担っている。大沢・廬（2015）は、高学歴女性は初職では大手企業に就職する率が高いものの、キャリアの発展が望めないと判断すれば転職し、中小企業や非正規労働者として働くケースが多いと指摘している。私市ら（2020）は大学の女性職員の活用に関する調査を行い、女性は男性と同様に昇進・昇格を希望しているが、男性ほど管理職に登用されていないことを確認している。吉田ら（2012）による大学の非常勤職員を対象とした調査においても、非正規職員には女性が９割以上を占め、若い世代ほど高学歴の傾向が見られることが報告されている。大学における正規職員の女性の活躍機会の制限と高学歴の女性の非正規雇用者の存在には何らかの相関関係があると推測される。

以上、三つの点から見たが、近年の社会構造の変化や大学の雇用形態の変化、女性の社会進出と不変な組織風土など多要因により、大学に勤務する非正規職員が増加、多様化していることと考えられる。

３．研究の目的と本稿で取り上げる非正規事務職員

日本の大学における非正規職員について取り上げた関連資料や研究としては、大学職員の多様化における非正規職員の適切な対処への提言（吉武2010）、ある国立大学の非正規職員を対象としてその実態を調査したもの（北海道大学教職員組合2009、吉田ら2012など）、国際交流担当者の多様な雇用形態を紹介したもの（渡部・星野2016）、大学図書館等に勤務する図書館司書の非正規化がもたらす専門職化に対する課題についての研究（廣森2016）がある。しかしながら、国際部署の非正規職員のみに焦点をあて、個人のキャリアや専門性と業務の関係について質的調査したものはまだなく、実際にどのようなキャリアや専門性をもった人物が大学で雇用されているのか、個々の抱える課題など実態について把握がなされていない。そこで、以下の問いを挙げ、国際部署の非正規職員の実態について、４名のケーススタディから現状やキャリアパス、課題について明らかにする。

問い

①国立大学法人の国際部署に勤務する非正規職員は、どのようなキャリアや専門性をもった人物であるのか

②実際の業務において、個々のもつキャリアがどのように作用しているのか、また課題はあるのか

③将来のキャリアパスをどのように考えているのか、また課題はあるのか

本稿で取り上げる用語について説明しておく。まず、「国際部署」とは、外国人留学生や外国人研究者の受入れ、自大学の学生の派遣、海外協定校などの国際連携関係などを扱う留学生センター、国際教育センター、国際交流室などと呼ばれる部署である。また、非正規事務職員の「非正規」という雇用形態については、大内（2019）によると、法律上は正規、非正規という区別はなく、全て労働者として扱われているが、非正規雇用は、正規雇用以外と定義されているところが多い。つまり、正規雇用は、労働契約の期間の定めがなく、所定労働時間がフルタイムであり、直接雇用であるという特徴があり、この三つのうち一つでも欠けると非正規雇用となる（大内2019）。本稿で取り上げる非正規事務職員は「日本の大学において、正規事務職員でない事務職員。事務補佐員、パート職員、特命事務職員、などと呼ばれる。ただし、派遣会社から派遣された職員は含めない」とする。特徴としては、任期が定められている、昇任、昇給、異動等の機会が明確に定められていない、時給制である、勤務時間が正規職員より短い、などがあり、全てに当てはまる人もいれば、一部当てはまる人もいる。また、１で紹介した専門的職員の調査結果により、「国際」の職務において専門的職員を配置している国立大学は66.3%（全体33.2%）であったこと、競争的資金が増えている国立大学では、プロジェクトで雇用されている非正規職員も多いと想像されることから、本稿では、国立大学法人に勤務する非正規事務職員を取り上げる。

ところで、「非正規」という呼び名についてであるが、大内（2019）は、「非正規」という表現は、不法な就労を想起させるし、「正規」に「非ず」という表現自体に前向きなニュアンスがないため、それがよくないものであるという印象を与えてしまうと述べ、「非正社員」という言葉を使用している。吉武（2010）は、適正な契約に基づき働き、それぞれの組織に貢献していることを考えると、非正規という用法は適切さを欠くと思われることから、「非典型雇用」という用語を用いている。このように、「非正規」という表現が相応しくないのではという議論があることを認識しつつ、本稿では便宜上「非正規事務職員」または、「非正規職員」という言葉を用いる。

４．研究の方法と対象

本稿では、それぞれ異なる国立大学法人において、国際教育交流関係の業務に従事する（あるいは従事していた）非正規事務職員４名の事例（A さん、Bさん、Cさん、Dさん）[5)]を紹介する。本研究の協力者は、筆者が直接面識のある職員２名、筆者の知り合いの教員に協力依頼を行い、その

教員の所属する大学の職員に協力を呼びかけていただき、インタビューへの参加を承諾して下さった職員２名である。いずれも学生数10,000人以上の総合大学である。吉田ら（2012）は、非正規職員は組織的な帰属先がなく、アンケートやインタビューの協力を求めることが困難であると述べている。本研究でも同様の困難があり、筆者と面識のある方やつてを頼り協力者を得ることにした。筆者と面識がある場合、語りの内容に自己制御が働く可能性がある反面、緊張せずに自由に話しやすい雰囲気を提供できるという側面がある。また、面識がなければ、緊張が溶けるまで時間がかかる一方、気兼ねなく話をすることができる可能性があり、メリット・デメリットがあることから２名ずつを抽出した。インタビュー依頼に際し、調査の趣旨と大まかな質問項目を伝え、データの使用について許可を得た。インタビューは、桜井（2002）が対話的構築主義アプローチとよんでいるライフストーリーの手法を用い、半構造化面接を行った。ライフストーリーは、量的調査では得られない質的データが得られることが特徴的であるが、インタビューにおいてやりとりを深めるなかで、現在の職につくまでの経験や背景、その経験が現在の業務にどのように結びついているのか、また将来のキャリアパスについての考えなど、一連のストーリーを知ることができるという利点がある。インタビューは許可を得たうえでICレコーダーに録音し、終了後書き起こしを行い、スクリプトを完成させた。インタビュー時間は約１時間～１時間半であった。インタビューは2018年から2020年にかけて行った。

表１　インタビュー協力者

協力者	大学の国際教育交流部署での主な業務内容	大学の国際教育交流部署での経験年数	過去の主な業務経験	任期の有無
Aさん	国内学生のグローバル人材育成	6年	民間企業、通訳案内士、英語講師	有→無
Bさん	留学生の就職支援	3年	民間企業	有
Cさん	留学生支援、国際交流	7年	民間企業、ワーキング・ホリデー	有→無
Dさん	国内学生の海外派遣	6年	民間企業、国際交流機関	有→無

５．結果

４名について、「背景と業務内容：人物と現在までの経緯」「業務経験：業務へのキャリアの発揮、課題」「将来のキャリアパス、課題」の三つの項目に分けてまとめる。

5.1.　Aさんのライフストーリー

5.1.1.　背景と業務内容：人物と現在までの経緯

Aさんは、大学時代に英語の面白さに気づき、英語サークルや海外でのホームステイを経験し、英語を使い外国人とコミュニケーションする楽しさを実感した。大学卒業後、民間企業に就職したが、仕事内容が自分に合わないと感じ、出産を機に退職、その後は、通信教育や自主的な勉強会を開催するなどし、英語能力を高めていった。通訳案内士の資格を取得し、英語講師の経験もある。ハローワークで知り合った大学の先生より、某学部で国際交流室を立ち上げるため、そこのスタッ

フ募集をしていることを教えてもらい、応募し、採用となった。職場では、Aさんの所属する学部の学生のグローバル人材育成や英語能力向上のためのプログラム運営などを行なっている。具体的には、英語サロンの企画・運営や海外研修の募集、奨学金の手続き、引率、交換留学情報の提供などである。

5.1.2.　業務経験：業務へのキャリアの発揮、課題

Aさんが着任してすぐに始めたことが英語サロンであった。学生にも生きた英語を学んでほしいと考え、ネイティブスピーカーの教員によるサロンを週に１回、自主的に勉強する会を週に１回開催し、６年間続けている。意欲のある学生が参加してくれることが嬉しく、毎回楽しみにしている。また、数週間の海外研修については、Aさんも一緒に行って見てほしいという教員がおり、ここ３年間は教員と共に引率の機会を得ている。実際に引率経験があることが学生指導に役立っているという。

一方で、課題も抱えている。まず、指揮命令系統が曖昧であることである。Aさんは事務部門に所属しているが、コーディネーターという肩書であり、自分の立ち位置が分からず、業務について相談するところが明確に決まっていない。事務部の上司からは、「余計な仕事はするな」と言われつつも、教員からはAさんのコーディネーターとしての手腕を期待をされているという。コーディネーター職については、「情報を集めて先生、学生、事務がやりやすいようにやってあげること」という漠然としたイメージはあるものの、決められた業務をこなしていれば良いと思いたい気持ちと、コーディネーターと呼ばれている以上、違うと思う反発心の両方があり、そこを「行きつ戻りつ」している。

もう一点は、待遇面である。Aさんの時給は「大学生のアルバイト代と同程度」であるが、６年間１度も上がっていない。５年間の雇用が過ぎ、６年目に任期がなくなった際に上がると言われていたが、上がらなかったそうである。次年度、法律の関係で全非正規職員を対象に時給が上がると噂に聞き、同一労働同一賃金という言葉が頭をよぎって喜んだが、50円上がるだけのようである。コーディネーターという肩書があり、業務も大量にあるのに対し、見合っていないと感じている。学内の同じような職の人の中には辞めて転職する人もいるという。Aさんは給与面について次のように発言している。

> お金を稼ぎたくて仕事をしてるんじゃ正直ないんです。でも年収っていうのは、多分その人を評価する一つの物差しだし、そこで時給それだけっていうことは、もしかして仕事しなくていいって言われているのかなとか思ったり

5.1.3.　将来のキャリアパス、課題

今後については、辞めてしまってもいいと思う時があるが、しがみついてしまうのは、学生がい

いからだそうである。夢を持っていたり、頑張って勉強している学生に提供できるものがあるというのは、「もの凄いやりがいがある」ことだという。

5.2.　Bさんのライフストーリー

5.2.1.　背景と業務内容：人物と現在までの経緯

Bさんは、企業を定年退職後、大学に再就職し、１年半たったときに、学内の別の部署で留学生の就職支援の担当者を新規で募集するから来てくれないかと依頼を受け、担当することになった。海外経験も英語能力もそれほどあるわけではないが、特に問題はないということであった。

5.2.2.　業務経験：業務へのキャリアの発揮、課題

業務は、留学生のインターンシップ先の開拓、企業とのマッチング、キャリア相談であり、ビジネス日本語やキャリア教育の授業は教員が担当している。事務作業や英語を使用する部分はアシスタントに任せ、自分の業務に集中できる環境にある。自分の強みは、多くの人脈を持っていることで、域内の企業の人事担当者はほとんど知っているという。面接での受け答え方の指導、学生の企業への紹介など、企業での長い勤務経験が役に立っていると感じている。これまで関わった留学生は100%就職させてきた。何か新しい企画を立てた時に相談するのは、部署の長である教員である。アイディアなど言いたいことが言える風通しの良いポジションだと感じている。仕事に対するプレッシャーは全く感じていない。企業にいたときに比べるとここでの仕事は全く厳しくなく、自分はこの仕事に合っていると感じている。留学生が、就職が決まったと報告に来て、喜んでいる顔を見るといい仕事だと実感し、やりがいを感じる。

5.2.3.　将来のキャリアパス、課題

就職支援のプログラムは５年で終了することもあり、Bさんの雇用は任期付きである。Bさんは、将来このプログラムを発展させ残していき、自分もずっと働きたいと考えているが、その保証はなく、将来の見通しが立っているわけではない。

5.3.　Cさんのライフストーリー

5.3.1.　背景と業務内容：人物と現在までの経緯

Cさんは、家庭がホストファミリーをするような環境で育ったこともあり、幼少期から海外に興味があった。ただ、英語が話せる以外に何かできるものが必要だと考え、大学は美術関係を専攻した。卒業後に就いた仕事を２年で辞め、20代はワーキングホリデーやバックパッカーなどをして多くを海外で過ごしたという。30代で、現在勤務している大学の国際部署をハローワークで見つけ、非正規職員として採用された。「これは楽しいってやっと思える仕事に出会ったと思った」が、３年間働いたあと、結婚・出産のため退職した。当時は、非正規職員でも産休が取れることを知らな

かったそうである。育児が少し落ち着いたところで再度働きたいと考えていたところ、前の職場の上司から同じ大学の別の部署で立ち上げるプログラムのスタッフを募集していることを教えてもらい採用となった。職場は某部局の国際交流室で実施している国際プログラムの運営であり、室員は教員数名とCさんである。業務内容は、プログラムで受け入れる留学生のサポート、奨学金の手続きなどの事務手続き、チラシやポスター作成などである。Cさんの勤務する大学では非正規職員は任期があるが、任期がなくなるのはもちろん有給の日数が増えるという利点があるため、最近学内の試験を受け、任期なしの職になった。

5.3.2.　業務経験：業務へのキャリアの発揮、課題

Cさんは、働き始めてから現在まで、この職が天職と感じるくらい楽しんでいるという。着任当初は、室員の教員のサポートをしてほしいと言われ、秘書的な役割を想像していたが、働き始めると教員がCさんにいい意味で頼り、教員は研究に専念し、国際交流や留学生のことはCさんが引き受ける、秘書的な仕事はしない、と徐々に線引きができたという。

> 本当にラッキーだったな、と思います。先生ががっちり国際交流室の仕事をしてくださるような先生だったら、私はほとんど何も任せてもらえなかったですし、多分、事務仕事ばっかりだったと思うんですよ。（室員の先生方からも）頼っていただいて、色々任せていただけるようになったので、すごくラッキーでした。

面接時に、英語圏でない出身の留学生の英語をイライラしないで理解し、優しく対応できるか、聞かれたという。Cさんは、海外で英語ネイティブでない人たちと接してきた経験から、むしろそちらの方がいいと答えた。また、事務仕事だけでなく、生活の相談に何でものってあげられるような場所を作ってほしい、と言われ、着任以来、履修相談から、電気水道の手配、アパートの契約、妊娠の相談まで幅広く対応してきた。実はCさんは、採用時には求められていた英語能力には届いていなかった。そこで、当初は業務がうまくできるか心配していたが、今では英語能力以上にコミュニケーション能力や臨機応変さが必要だと感じている。

現在の待遇になってからは、勤務時間以外もメールのチェックなどしたりしているが、それは事務職員としては評価の対象となっておらず、バランスが取れていないと感じる。やりがいのある仕事をしている充実感でうやむやにしている。

5.3.3.　将来のキャリアパス、課題

Cさんは任期の定めのない契約になったが、正規職員扱いではなく、勤務時間は変わらず仕事量が増え、時給制が月給制になったものの手取りはほとんど変わらず、あまりメリットを感じていない。また、任期付きの頃は、あと何年しかないから自分のお尻を叩いて頑張りやすかったが、いつ

までもいられるとなるとのんびりしだして、かつてのように次々転職してどんどんキャリアアップしていこうという意識が減ったと感じている。正規職員の登用試験を受けることもできるが、様々な部署に配属される正規職員にはなりたくなく、国際系でもっと面白いことをしたいという。そういう状況もあり、20代の頃の夢であった海外でのシニアボランティアを目指し、英語教室に通い始めたり、日本語教師の資格試験に備えて勉強をし始めた。

5.4. Dさんのライフストーリー

5.4.1. 背景と業務内容：人物と現在までの経緯

Dさんは、大学では環境問題について学び、大学の先輩が海外で非営利団体の支援事業に参加していた関係で興味を持ち、自分も応募して受かったため、２年間海外で支援活動を行った。帰国後、国際関係の機関や民間企業に勤務し、その時に知り合った知人の紹介で大学の国際部署でスタッフを募集していることを知り、応募し採用となった。６年間勤務した後、学内の登用試験を受け、現在は正規職員になっている。正規職員になったのには２つ理由がある。一つ目は、仕事は楽しいし、自分にも合っていると思っていた一方、非正規職員であると、会議などに出られないため、学内にいても関わる人が限られていたことから、物足りなさと勿体なさを感じたからだという。二つ目は、別で行っていたアルバイト先が雇用側の理由により、将来なくなる予定と聞き、生活するためには別の仕事を探す必要に迫られたためである。正規職員への登用制度の存在については昔から知っているわけではなく、たまたまそういう時期にメールが回ってきて受けてもいいかと考えたそうである。競争率は８倍であったが、２回目で合格を果たした。配置になったのは国際系とは全く異なる部署で、大変忙しい職場であるという。

5.4.2. 業務経験：業務へのキャリアの発揮、課題

Dさんは、学生を海外に派遣する部署で受付、書類作成、チラシ作成などを行っていた。大学の勤務は平日毎日であったが、大学で仕事をする以前からやっていた夜間のアルバイト（観光客向けの業務）を週に２、３回続けながら仕事をしていた。かなり時間的にも体力的にもハードであったと考えられるが、Dさん曰く、「（仕事が）２つあったから続いた」そうである。また、面接の際に、夜間の仕事をすることについて許可を得ており、終業時間などについても理解を得られていた。大学は、どちらかというと真面目な感じであるが、もう一方は、観光客相手の楽しい業務であるため、メリハリがついて気分転換になっていたという。Dさんは受付に来る学生の相談に乗る機会がよくあった。以前の職場でも相談を受ける経験はあったが、１回きりの相談が多かった。大学では長い学生は学部から大学院まで７年位付き合うこともあるため、一人の学生と時間をかけて関わることができたという。

5.4.3.　将来のキャリアパス、課題

これまでの経験から、将来的には国際や広報などこれまで関わってきた職場でも働きたいという希望を持っている。若者支援に直接携われるような部署を希望している。正規職員になってよかったかというと、まだ３ヶ月なので判断できないが、前の仕事の方がいいかとは思っている。ただ、生活のことを考えたら、仕方がないとも思う。

６．考察

結果をもとに問いに照らし合わせながら、非正規職員のキャリア形成について考察する。まず、本稿で紹介した４名がどのようなキャリアや専門性を持っているか、であるが、大学で非正規の職員になるまでに、国際的な経験を積んでいたり、専門的な知識を蓄積するなど、それまでの経験を大学での業務に活かすための充分なキャリアを持っていた。国際部署の業務は多岐に渡っており、部署やポジションごとで必要とされる専門性や経験は異なってくる。４名とも初めから大学を職場として仕事を探していたわけではなく、それぞれの知識や経験が活かせる場の模索の先に大学があり、キャリア経験が大学におけるそれぞれの業務にマッチしたといえる。また、全てが関係者からの紹介や情報提供があったケースであった。それまで培ったネットワークや人脈を活かして職を得ることに成功しており、ネットワークの有無が専門を活かした業務に就くための一つの要素であるといえる。大学はこのように多様な人財を雇用し、正規職員と非正規職員がそれぞれの特色を活かして職場を運営する環境にあることが推察される。非正規職員は知識、経験、多様性を武器とする、大学の国際化や学生支援に貢献しうる人財であることが理解できた。

次に、個々が持つキャリアが職場やポジションにどのように活かされているのか、について検討する。今回紹介した４名のうち、３名は業務に概ね満足している様子が見て取れた。Bさんは、企業を退職後、経験や専門性を買われ、大学に勤務することになった。それまで長年勤めてきた企業とは全く異なる環境の大学であったが､充分にその知識やネットワークを活かすことができている。それは、その職場において、就職関係という業務においてはBさんの右に出る者はおらず、また、100%留学生を就職させているという実績、アイディアを上司が聞いてくれるという風通しの良さからも、Bさんが職場において周囲の信頼を得ていることが窺える。また、自分が苦手な部分（英語や事務書類関係）はできる人に任せるなど、役割分担が明確になっており、こういった点でも自分の専門性に関する業務にのみ集中できている。思う存分に能力を発揮できる環境にあることがBさんの職場での満足度を高めている。Cさんは、正規社員として働いたり、海外で働いたりして20代を過ごしたが、30代で働いた大学で国際交流関係の仕事が楽しいことを発見し、天職だと感じている。Cさんは２カ所の国際部署を経験しているが、特に２カ所目の職場は、上司が教員であり、職場での役割が明確に分けられているだけでなく、Cさんに信頼を置き一任されている部分も多く、仕事にやりやすさを感じている。20代で過ごした海外での経験や出産の経験が活かされており、学生からも信頼を得ていることが推察される。Dさんは、ダブルワークを行うことについて上司の

理解を得ており、窓口にくる学生と長い時間接することができることに他の職場では味わえなかったやりがいを感じている。職場には満足していたが、生活していくため、より多くの人と関わりたいという希望からキャリアアップを行っている。３名に共通していることは、業務に対する上司や周囲の理解や信頼が得られていることである。そのため、自分の権限で仕事を遂行できる範囲が広く、職場の成功体験が楽しさややりがいに繋がっており、それが業務面においてまた良いパフォーマンスを生み出すというプラスの循環が機能しているといえる。

４名の語りのみであるが、非正規職員を取り巻く課題についていくつか知見を得ることができた。一点目は業務に対する役割や範囲の提示の曖昧さである。現在の業務方針や待遇にあまり満足していない様子であるAさんは、新規で国際交流室を立ち上げるという状況はCさんに似ているが、指揮命令系統や業務内容がはっきりしていないことで、誰の言うことを聞けば良いのか、誰に業務の相談をすれば良いのか、答えが得られないまま数年が過ぎている。仮にAさんの業務を明確に組織の業務目標などに組み込み、Aさん自身も組織における自分の業務の位置付けを客観的に理解し、部署内での連携を強化するなど対策を講じれば、こういった問題も防げたであろう。二点目は待遇面である。給与や有給が非正規職員に比べて充分でないなど待遇面についてAさん、Cさんから不満が出され、Dさんについても非正規職員の収入では家計が成り立たない現状が報告された。吉田ら（2012）の調査結果では、実際は正規職員と同等の分量や責任を伴う業務を行っている非正規職員が少なからず存在し、待遇に差が生じていることが指摘されている。三点目はキャリアパス提示の不充分さである。Bさんのように充分な知識や経験があり、大学の国際化に貢献している非正規職員を予算や任期が切れても雇用し続ける受け皿がないことは大学にとって大きな損失材料となろう。また、Aさんへの昇給の情報提供が明確でなかったり、Cさんが非正規職員も育児休暇制度の利用が可能であることを知らなかったり、Dさんが正規職員への登用試験についての情報を知らないなど、大学による非正規職員への情報提供が必ずしも充分に行われているとはいえない可能性のあることが浮き彫りになった。このような状況は大学が非正規職員のキャリア形成の機会を失わせていると言わざるを得ない。

７．おわりに

本稿では、国立大学法人に勤務する４名のライフストーリーから、非正規職員の現状について明らかにした。「国立大学法人の国際部署に勤務する非正規職員は、どのようなキャリアや専門性をもった人物であるのか」の問いについては、非正規職員は多様な経験を経て、様々なキャリアや専門性をもっていることが分かった。国際部署に求められる専門性は幅広いため、個々によってもつ専門性は完全に共通しないが、海外経験、コミュニケーション能力、豊富な社会経験などをもっていることが理解できた。「実際の業務において、個々のもつキャリアがどのように作用しているのか、また課題はあるのか」の問いについては、大学はそれまでの経験や培った専門性を活かせる職場であり、大いに発揮できていることが分かった。一方で、指揮命令系統や業務内容の提示が曖昧であっ

たり、上司の理解がなかったり、待遇面が不充分であったり、大学からのキャリアパスに関する情報が入手できていないと、折角のキャリアが活かせないことも明らかになった。「将来のキャリアパスをどのように考えているのか、また課題はあるのか」の問いについては、キャリアを継続したいという希望をもっているが、職場からキャリアパスが明確に示されていないケースもみられた。今回明らかとなった課題と改善案を表２に整理する。

表２　非正規職員の抱える課題と改善案

課題	課題の属性	改善案
業務に対する役割や範囲の提示の曖昧さ	組織上の課題	職員の業務を組織の業務目標に組み込む。職員が組織における自分の業務の位置付けを客観的に理解する。部署内での連携の強化を図る。
待遇面（賃金の低さ、福利厚生の不十分さ）	大学運営上の課題	大学は法律で定められた同一労働同一賃金を遵守した契約内容にする。契約内容についてコンセンサスを得た上で契約を結ぶ。
キャリアパス提示の不十分さ	組織上の課題	知る権利のある情報については、不公平感が出ないよう誰に対しても分かりやすい提示方法で情報の提供を行う。

今回、４名全員が業務に対しては、「やりがいがある」「天職」「自分に合っている」「楽しい」などといったプラスの言葉を発していた。４名が勤務する職場では、若い学生に接する機会が多く、自分の経験を伝えられたり、学生の役に立っていることを実感することが多い。職場の人間関係や待遇に不満があったとしても、最終的にそこに気持ちが落ち着くことで、業務を続ける原動力となっていると推察される。業務遂行の原動力の分析については今後の課題としたい。

国際教育交流業務はルーティン業務だけでなく、人間を相手にしている以上、臨機応変な態度や迅速な対応が求められる時もある。非正規職員は多様な経験をもち、まさに「経験がものを言う」大学の国際化推進に貢献しうる人財であるといえる。しかしながら、その知識や経験が充分に発揮できる職場環境を雇用する側が提供できなければ、上手く作用しないことも明らかになった。大学現場では、どのような人財が必要で、業務に対しどのようなパフォーマンスを期待するのか、といった明確な役割の提示、その後のキャリア形成にどのように繋がっていくのかといった長期的な視野の提示ができないまま、未だに「使い回し、使い捨て」（近藤2013, p33）が行われていると言わざるをえない。

最後に一つ提案したい。看護師、教師、ソーシャルワーカーなどは「援助専門職」と呼ばれており、「人間の問題にかかわり、ひとびとが自分自身と他者、あるいは自分が生きている世界との間により効果的な関係をつくれるように助ける仕事」（勝原2013, p34）と定義されている。国際教育交流の業務に当てはめて考えてみれば、国際部署では、留学生や国内学生から寄せられる相談に乗り、助言を与えたり、励ましの言葉をかける、また学生が有意義な学生生活を送れるよう制度改正を行なうことも多々ある。非正規職員がこういった役割を担っていることも多く、今回の４名は援助専門職という専門職であると捉えることも可能ではないだろうか。今後、大学の業務量、業務範囲が増大していくなかで、大学の専門的な職務では、非正規職員であっても、就業形態を補助的な役職名ではなく、専門職として雇用することを検討すべきであろう。いつまでも、非正規職員の

「学生の喜ぶ顔が励み」、「賃金は低いがやりがいがある」などといった気持ちにつけ込むことなく、予算がないからこそ人財を重視した思い切った雇用制度の導入、例えば、専門職制度の導入や優秀でやる気のある非正規職員の雇用を継続できる制度などが必要である。

本稿で扱ったのは、国立大学法人に勤務する４名のライフストーリーであったため、今回の結果が、全てに当てはまるわけではない。今後は公立大学、私立大学の職員に対しても調査を行い、さらに考察を深めていく必要がある。

注

1）「キャリア」には多様な意味が含まれるが、本稿では、職業経験、経験で得た知識や能力、職業についていた期間を含む「職業キャリア」のことを指す。

2）ここでの専門的職員とは、学内の24の職務（国際、図書、就職支援、IT等）について、当該職務に関する個人の高い専門性に着目して配置され、当該職務を主に担当している大学職員を指す。

3）一般的には「人材」が使用されているが、近年、人は職場にとって財産であるという考えのもと、「人財」という表現が使用さることがある。本稿ではそのような観点から、引用部分、固有名詞以外は「人財」を使用する。

4）2004年度は運営費交付金が64%、競争的資金が11%であったのに対し、2016年度はそれぞれ51%、20%となっている（一般社団法人国立大学協会2018）。

5）性別や年齢、地名等、個人の特定できる可能性のあるものは明示しない。

参考文献

一般社団法人国立大学協会（2018）「国立大学法人制度の本旨に則った運営費交付金の措置を！（声明）」https://www.janu.jp/news/files/20181206-wnew-youbou3.pdf （2020年８月１日閲覧）

イノベーション・デザイン＆テクノロジーズ株式会社（2015）『大学における専門的職員の活用実態把握に関する調査報告書』

大内伸哉（2019）『非正社員改革』中央経済社

大沢真知子・廬回男（2015）「第１章　M字就労はなぜ形成されるのか」pp.17-50、岩田正美・大沢真知子編『なせ女性は仕事を辞めるのか』青弓社

大場淳（2009）「日本における大学職員専門化」『大学職員の開発―専門職化をめぐって―』高等教育研究叢書105、pp.12-23

勝原裕美子（2013）「第２章　看護師のプロフェッションフッド」『日本のキャリア研究―専門技能とキャリア・デザイン』白桃書房

金子元久（2008）「大学職員の展望」『IDE 現代の高等養育』４月号、pp.4-10

私市佐代美・藤原久美子・清水栄子・竹山優子（2020）「大学における女性職員の活用に関する現状と課題」『大学行政管理学会誌』第24号、pp.95-107

厚生労働省（1994）「平成６年就業形態の多様化に関する総合実態調査の概況」
https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/5-6.html（2020年８月１日閲覧）

厚生労働省（2014）「平成26年就業形態の多様化に関する総合実態調査の概況」
https://www.mhlw.go.jp/toukei/itiran/roudou/koyou/keitai/14/（2020年８月１日閲覧）

厚生労働省（2020）『「非正規雇用」の現状と課題』
https://www.mhlw.go.jp/content/000679689.pdf（2020年８月１日閲覧）

近藤祐一（2013）「立命館アジア太平洋大学からみた大学の国際化」『大学マネジメント』７月号、pp.28-33

坂井素思（2015）「４ 正規と非正規雇用労働者の職業キャリア～なぜ非正規雇用は増大するのだろうか」『多様なキャリアを考える』一般財団法人放送大学教育振興会、pp.61-78

桜井厚（2002）『インタビューの社会学－ライフストーリーの聞き方』せりか書房

総務省統計局（2020）「労働力調査（詳細集計）2019年（令和元年）平均（速報）」
https://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/nen/dt/pdf/index1.pdf（2020年８月１日閲覧）

廣瀬武志（2016）「現場からみた国際化-なぜ国際部門は疲弊するのか-」『IDE現代の高等教育』６月号、pp.28-32

廣森直子（2016）「『専門職』の非正規化によるキャリア形成の課題―図書館司書を事例に―」『青森県立保健大学雑誌』16、pp.37-44

北海道大学教職員組合（2009）『北海道大学非正規雇用職員労働・生活実態調査報告書』https://hokudai-shokuso.sakura.ne.jp/asahi/hiseiki/houkokusyo.pdf（2020年12月25日閲覧）

吉田正純・小林千夏・山根実紀（2012）『大学職員の働き方と生活における有期雇用の影響とジェンダー要因―京都大学非常勤職員のワークライフバランス調査より―』GCOEワーキングペーパー次世代研究86、京都大学グローバルCOE「親密圏と公共圏の再構成をめざすアジア拠点」

吉武博通（2010）「大学職員の雇用形態の多様化について考える」『カレッジマネジメント』164、Sep.-Oct. 2010、pp.66-69

渡部留美・星野晶成（2016）「国際教育交流担当者の専門性と職能開発」『大学職員論叢』第４号、pp.21-30

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.65-80

歴史空間論的に捉える大学の国際化
―国立大学「留学生センター」からの眺め―

髙橋　彩（北海道大学高等教育推進機構）

【要旨】

本稿は、歴史空間論的な視点で、国立大学「留学生センター」の初期の歴史を再考するものである。空間論、特にエドワード・W. ソジャを援用し、日本の国立大学の変化を、その国際化の一つの場所であった留学生センターを通して考察した。留学生センターは1990年代から2000年代において、大学国際化の象徴の一つであった。その使命は、日本語教育、交換留学プログラム、留学生指導やそれらについての研究である。センターの設置は、留学生教育・支援業務の可視化、これらに携わる専門の教員の組織化、この種の業務が学内で専門的業務として位置づけられたことを意味していた。その組織的経験からは、留学生センターの活動の大学における周縁性とともに、高等教育におけるネットワークの重要性が浮かび上がってくる。留学生センターの姿を、大学の変化という、より大きな風景の中で捉え直すことで、グローバル社会における大学の姿が垣間見えてくる。

【キーワード】空間論、大学の国際化、グローバル化、留学生センター

1．はじめに

国際社会の大きな潮流の中で、大学は様々な変化を迫られている。前線にいる教職員は、その只中にあって、変化に対応し、その流れに取り残されまいと、あるいは先導しようと努めている。日々奮闘する中にあって、大学にいる私たちは、ときに、どこにいるのかわからなくなる。この変化の意味や性格を、少し外側から眺めてみてはどうだろうか。大学が社会変動のどこにあるのか、少し立ちどまって考える必要はないだろうか。

日本の大学は、変化の激しい現代社会の中にあって、改革を求められている[1)]。18歳人口の減少にともなう多様な学生の獲得、エンプロイアビリティのある修了生の輩出、Society5.0に向けた人の育成など、大学には、現代の日本社会・経済を支える人の育成が期待されている。そこでは、優秀な学生の獲得と質の高い教育、研究機関としての卓越性、学生への国際的な学習機会の提供、高等教育のグローバル化への対応など、大学教育の国際化が求められている。

このような環境の中で、日本の大学の国際化が、近年、様々な形で進展している。その進展は、数や質の変化として現れる。例えば、受入れ外国人留学生数の増加、国内大学の海外協定校の拡大、外国人教員等の積極的な登用による大学構成員の国際化は、量的な確認がしやすい事項だ。教育の

国際展開も盛んだ。海外大学への留学プログラムだけではなく、海外大学との単位互換、ダブルディグリー、ジョイントディグリー等、国や地域を越える教育での共同では質の変化が起こっている。英語を教授言語とする授業が促される一方、アクティブ・ラーニング等、講義中心の授業からの転換も推進されている。これらの変化の背景には、各国の教育が容易に比較される、高等教育のグローバル化がある。

日本の大学の国際化は、いわゆる「グローバル30」[2)]や「グローバル人材育成推進事業」[3)]「スーパーグローバル大学創成支援」[4)]等、大学国際化を企図する国の政策と補助金事業に牽引されてきた。また、官民協働で学生の海外留学を促進する「トビタテ！留学JAPAN」[5)]に象徴されるように、国の施策のもと、社会が大学とともに次代の学生を育成しようとする動きもある。日本の大学の国際化は、特に2010年代、政府の強力なイニシアチブのもとで進展してきたと言っても、過言ではない。

大学の国際化は、高等教育のグローバルな環境の中で起こっているものであれ政策的に企図されたものであれ、あるいは変化に無意識に応えているか意識的に起こしたものかどうかにかかわらず、確実に、日本の「大学という空間」を変えている。国際化のための制度改革や仕組みの導入により、日本の大学の構成要素が変化しているからだ。例えば、これまで想定されてきた高校卒業直後の「日本人[6)]」の若者を主な対象とする入学者、主に日本語を母語とする学生、日本の学位を持つ「日本人」を中心とする教職員集団、一つの大学内やせいぜい国内大学で設定する単位制度やカリキュラムの枠組み、日本における標準的な学位課程、日本語を基本とする教授言語、初中等教育を国内で受けてきた学生を主な対象として想定した教授法や学習方略などである。急速に進展するグローバル化と大学国際化の動きの中で、これまで所与のものとしてきた、あるいは「デフォルト」であった大学教育を構成する要素が、急激に変化しているのだ。

「デフォルト」であった構成要素の変化は、大学という「空間」の性質も変えている。例えば、サマースクールや公開講座をはじめとする学位課程以外の様々な教育的取組では、大学の「校舎」は、必ずしも同年代の学生のみが集う空間ではなくなっている。学生にとっての「キャンパス」は一つだけではなく、海外を含むフィールドや他校のキャンパスにも拡がっている。「教室」という空間にいる学生と教員は、必ずしも同一の言語、文化背景を持つ集団ではない。様々な国・地域からの学生が学ぶキャンパスでは、多様な言語・文化背景を持つ学生を対象とした支援とサービスが必要とされる。例えば、多言語による情報提供や異文化間カウンセリングなどである。大学はもはや均質な（少なくとも均質と想定していた）集団が作る場所ではない。

本研究は、これらの変化が起こっている大学の「空間」に着目する。というのは、空間を構成する要素が、さらにその空間の性質の変化が、日本の大学の姿や社会的意義の変容を表象していると思われるからだ。本稿では、二十世紀末から二十一世紀初頭において、大学国際化の象徴的な組織であった、国立大学の「留学生センター」を事例としてとりあげる。その検討を通して、現代における大学の「揺らぎ」を捉えることを試みる。

２．大学を空間的に捉え直すとは？

2.1.　大学とはいかなる存在か

そもそも「大学」とは何であろうか。ハスキンズはその著作『大学の起源』（邦訳2009）の中で、大学の源流をパリとボローニャに見た。大学のはじまりは、教会に附属する学校であり、あるいは学生と教師が集う場として形作られていったものが大学の先駆けとなったと描く。中世の大学は、明示的な組織や制度ではなく、「人びとで作られた」[7]（ハスキンズ, 2009：17-19）ものであった。

やがて、その学びの形は欧州で育まれ、アメリカで発展し、構造化、制度化された教育の場となる。そこでは、専門分化した教育が提供され、キャンパスが出現し、立派な校舎と教室が作られるようになった。何らかのハードルを突破して入学した学生と専門家とされる教師・研究者集団が、その場を構成するようになる。大学の歴史は、その構成要素、すなわち学生、教師、教授内容、地理的な位置、場の変化とともにあり、それらは「大学」という空間の持つ意味の変化を伴っていた。

現代の「大学」をめぐる研究は多岐にわたるが、移りゆく社会の中で、教育機関としての大学の存在をマクロの視点で眺めたものとして、マーチン・トロウの研究を忘れてはならないだろう。トロウ（邦訳1976、2000）は、アメリカと他国を比較しつつ、二十世紀において大学教育が大衆化する過程に着目し、エリート教育からマスを対象とする教育へ、さらにマスからユニバーサル・アクセスの段階へと進む高等教育の変化を論じた。初期の議論は1970年代に遡るが、社会における高等教育の価値とあり方に光をあてた労作は、大学という組織体の変化を考える上で、現在に至るまで重要な視点を提供している。

近年、現代の大学で起こっている変化・現象に対する応答として、大学の存在を問い直す示唆に富んだ議論もなされている。Stefan Collini（2012）は、大学の目的や価値に対する社会からの様々な（やや厳しい）見方や要求について、批判的な議論を展開する。個人主義と道具主義で形作られる言論が席巻する社会において、大学が探求するものの真の価値を主張するのは難しいとする（Collini, 2012：199）。大学を構成する「集団」の思考的傾向と社会の期待を背景に作り上げられた「場」の性質に注目するものである。

Ronald Barnett（2013）は、社会の中で変化する大学を眺め、大学の存在価値を再考する。そして、人間、経済など様々な生態環境の中にある、自ら考え続ける「エコロジカルな大学像」へと想像の翼を広げる（Barnett, 2013：135-145）。Barnettは、考え続けるための条件として、そこにいる個々人のコミュニケーションの開放性や信頼など、その集団の哲学ともいうべき条件を提示しつつ（同上書：151-154）、大学は「考えるための空間を必要とする」（同上書：156）と主張する。

これらの先行研究は、社会における大学の存在を俯瞰的に読み解く有効な視点を提供している。興味深いのは、いずれの研究も、必ずしも明示しているわけではないが、そこにいる「集団」と組織体に関心を払っているということだ。学生や教員という「集団」を構成する人々の傾向、その組織体に期待される役割や機能、その空間の意味など、である。トロウは発展段階的な議論をもとに、主に大学教育とその享受者である学生という「集団」を中心に、大学の社会的機能の変化を論じた。

ColliniやBarnettは組織としての大学に関心を持ち、社会の中で期待される役割を概念的に再考することによって、現代大学の存在意義を問い直した。いずれも、移りゆく社会の中で、その社会的な意味を検討したものであり、近代的教育主体としての大学の変化を捉える上で、貴重な知見や見方を提供している。しかし、これからの大学像を描くためには、さらに多方面からの議論が必要であり、大学という集団、組織の変化の様々な場面での「揺らぎ」について検討を積み重ねていく必要があると思われる。

私たちはグローバル社会の中で、近代的な組織がこれまでのようには機能しなくなってきていることに、気づき始めている。国境を越えた教育交流が日常的になるにつれ、国家を基盤とした国ごとに異なる教育制度や大学ごとに異なるシステムの調整や連携を余儀なくされている。また、多様な「知」を創出し、教育として提供するため、組織の壁を越えて、企業や自治体を含む多様な組織との協働も必要になってきている。もはや大学単独では、教育が完結しないことを認識している。日本の大学現場では多様なアクターとの「つながり」がますます重要になってきている。

「つながり」の重視は、大学という集団や組織の流動化をもたらす。ジョン・アーリが『グローバルな複雑性』（邦訳2014）の中で論じたように、グローバルにネットワーク化する社会は複雑に広がり、ネットワークを構成する個々の要素は相互に作用し、そして流動的でもある。大学もその例外ではない。アーリの議論を援用するならば、個々の大学のローカルな行動はグローバルな動きの中で求められ、ローカルな、そして大学内の現場の活動が、グローバルな動きとつながるとともに、その総体は常に変形していく。

流動的な社会の中で、大学が変形しているのであれば、その長期的な展望には、近代的な組織論の枠組みを越えた議論が、平行して、必要と思われる。本稿では、その議論に新たな視点を加える試みとして、「大学」の「国際交流」を空間的に捉え直す。新たな視点で大学を眺めることで、読者に大学人としての日々の仕事を立ち止まって考える機会を提供したい。そうすることで、この議論が、結果的に、日本の大学の将来像の描出に少しでも貢献できるとするならば、幸いである。

2.2. 空間論の大学への適用の試み

近代の大学は、一般的に、一定のメンバーシップを獲得した人々が集い、学び、研究する場であり、そこから、知そのものや知のネットワークが創出される空間である。そうであれば、大学の考察に空間論を取り入れることで、グローバル化の中で変容する大学の姿を捉えられるのではないだろうか。

近年、社会や環境の考察において、空間論の有用性が示されてきている。近代地理学では、科学的なデータ等も含む幅広い空間的分析が、都市計画学や環境学等、文系理系を問わず、様々な分野で用いられ、社会や自然環境へのアプローチを進化させている（マシューズ・ハーバート, 邦訳2015）。この分野では、人間と地球の営みに地理的な「場所」が深くかかわっていることが、明らかにされつつある。デイヴィッド・リヴィングストン（邦訳2014）は、今まで普遍的な真理を追

究し、場所とはほとんど関係がないように見られがちであった科学知識でさえも、それが発展した「場所が問題になる」と論じる。リヴィングストンは、科学知識が生まれ育まれた場所の考察を通じて、「科学は文化を越えるものではなく、文化の一部だということ」（リヴィングストン, 2014：228）を確認する。

リヴィングストンの主張にもとづけば、「科学知識」を生み出す現代大学も、当然、場所の問題と無関係とは言えないだろう。ある大学が、世界のどこにあり、どの国に設置されているのか、そこではどのような知識や学問が注目されているのか。その空間は個人にとっていかなる意味を持っているのか、などである。

大学の地理的場所に着目する一方で、その「場」で何が、どのように行われ、人々がいかに利用しているか、その景色を眺めているかも、問題であろう。エドワード・W・ソジャ（邦訳2017）は、空間的な認識が、社会性、歴史性と同様に、現代社会の理解において重要であることを指摘する。「わたしたち自身が常にすでに本質的に空間的な存在である」（ソジャ, 2017：８）とし、以下のように述べる。

> このような集合的に創出された空間性とその社会的帰結に関する戦略的な認識が、もっとも身近なものからもっともグローバルなものにいたるまでのあらゆるスケールで、現在のわたしたちの生活世界の理論的・実践的な理解にきわめて重要な役割を果たすことは、これまでなかったことかもしれないのだ。（同上書：８）

ソジャは、空間性は、これまで我々が行なってきた社会の解釈に対して、「新たな思考・解釈の様式を導入する」（同上書：10）ものだとするが、それは次の状況を背景にしていた。

> 〔二十〕世紀末へと近づくにしたがい、社会的なもの、歴史的なもの、そして空間的なものの織り合わされた複合性と同時性、すなわちそれら三つの不可分性と相互依存とがますます認識されるようになっている。（同上書：10）

同書の終章で、アムステルダムとロサンゼルスでの同時代の出来事の比較をした上で、最後に（1992年にロサンゼルスで起こった出来事について）「グローバルに、そしてローカルに再解釈する必要性に応えるもの」（同上書:396）として、二つの詩を置いている。議論を「開口」的に結ぶ、独特の展開である。

大学は、個人にとって身近な学修の場であり、かつグローバルな活動体である。そうであるならば、大学を取り巻く社会や大学そのものの空間性についても、ソジャを援用して「戦略的に認識」することができるはずである。そうすることで、大学の世界に起こっている変化を「グローバルに、そしてローカルに」理解し、あるいは少なくとも、新たな視点から解釈することができると思われる。

ところで、読者は、日本の大学の国際化をめぐる現象が、日本の大学で起こっている変化を捉えるのに、そもそも妥当なのか、と思うかもしれない。というのは、日本の大学にとって、国際化は、戦後復興・高度経済成長の過程で、さらには近年の高等教育のグローバル化の文脈において、ある意味で特別に行われてきたからだ。したがって、特別なものを取り上げることが、大学の世界そのものを考えることにつながるか、という「問い」が出てくるであろう。それが、「留学生センター」という特異な使命を持った組織であれば、なおさらである。

たしかに、高等教育のグローバル化の中で、日本の大学に求められてきたのは、社会・経済の発展や平和構築を企図する国際化の推進・促進のための事業や改革－多くの場合、学生や研究者の海外派遣を伴う－であった。それゆえ、大学にとって、「国際化」はある意味で意識して進めるべき取組であった。また、海外機関との言語や制度の壁は、日本の大学の国際化にとって大きなハードルであり、それにも特別に対応する必要があった。日本の大学の多くは、総じて、日本国内で、主に日本人学生を対象とし、主に日本人の研究者により行われていた、極めて均質な教育研究の組織であった（少なくともそう考えられていた）からだ。したがって、国際化は付加的で特別なものと見做されてきたと考えられるのである。

本稿で扱う「留学生センター」は大学の特別な活動である国際化を進めるための機能の一つとして、学部を中心とする大学の教育研究の周縁に出現したものであった。前述の問いは、そのような周縁的な存在から日本の大学で起こっている変化の本質を議論できるのかということになる。この問いに対する応答として、ソジャの議論を援用したい。

ソジャは、『第三空間』において、「周縁的」なものから本質を捉えようとする。同書で、黒人女性を研究するベル・フックスや他のジェンダー研究の知見を比較的長く紹介しつつ、人種差別や女性差別を受ける当事者やその共同体といった「周縁的」なものを、別の視点と空間性を持って捉えることで、社会を深く考察する（同上書：109-136）。

大学の国際化をめぐる現象も、特別で周縁的であるならば、そうであるからこそ、見えてくる大学の姿があるのではないか。以下では、その前提仮説をもとに、議論を進める。

３.「留学生センター」という空間

3.1. 「場」の誕生

「留学生センター」は、国立大学という伝統的な組織構成を持つ大学の中に設置された新しい組織だった。それは、20世紀末における日本の大学の国際化をある意味で象徴し、その教育を支える存在として、誕生した。ここでは、1990年代から2000年代における、「留学生センター」に焦点をあてて考察する。

20世紀末と断ったのは、日本の大学の国際的な交流は、決して新しいものではないからだ。日本では、大学の成立と発展が、国際社会、特に「西洋」を意識した日本の近代化とともにあった。大学制度は、明治期から昭和戦前期においては西洋からの移植と模倣、科学技術および思想も常に、

イギリス、ドイツ、アメリカ等、「西洋列強」を意識して発展したことは言うまでもない。このような意味で、日本の大学は、海外、すなわち「西洋」との関係の中で歴史的発展を遂げており、その存在自体が歴史的に「西洋化」の色彩を帯びていた。つまり、日本の大学は、歴史的に、近代国家建設における「国際交流」とともにあった。

日本の大学では、1980年代以降、特に教育の面で、大量の人の移動を伴う国際交流が進展する。中曽根政権のもとで1984年に出された、いわゆる「留学生受入れ10万人計画」は、受入れる外国人留学生を21世紀初頭に10万人にしようとするものであった[8)]（文部省, 1992）。当時の水準の10倍にしようとするものであり、国の主導による学生の移動の増大を意図する政策である。国のイニシアチブのもと、大学の教育活動の中で、人の移動を中心とする国際交流が意識的に行われるようになっていった。

国立大学への「留学生センター」の設置は、この潮流の中にあった。「留学生センター」は、増加する外国人留学生の受入れを支援する組織として、1990年（平成２年）以降、全国の国立大学に設置されていく。留学生センターの使命は、日本語教育と留学生指導、短期留学プログラムの実施であり、このための教員も配置される。国立大学は国の政策を牽引し、国際交流を促進する役割を担っていた。当時、国立大学に次々と設置されたセンターには、異なる言語・文化、大学、地域環境の中に入ってくる外国人留学生を支える組織としての役割が期待され、機能が求められた[9)]（文部省, 1992、横田・白土, 2004：54-63）。

「留学生センター」を中心に提供されることになった日本語教育や留学生指導という、外国人留学生に対する教育・支援は、それまで大学でなされていないわけではなかった。学究生活、日常生活のなかで日本語を必要とする留学生に対しては、日本語や日本事情の授業科目が提供されていたし[10)]、留学生の学生生活や文化適応等を、日本語教員や指導教員、周囲の人々が様々な形で支えていた。それが、留学生センターの設置により、国の施策の一部として取り上げられることになった。そしてこれらの機能が、大学内に、学内共同教育研究施設という形で、組織的に整備されたのだ（文部省, 1992）。

この組織整備は、三つの重要な意味を持つ。まず、①その業務が学内で可視化されることになったこと。そして、②留学生という一定の学生集団に対して、言語教育と学生支援を提供する専門の教員組織ができたこと。さらに、③この種の教育・支援業務が学内で、専門的業務として位置付けられたことである。つまり、キャンパスに留学生を教育・支援する特別な「集団」と組織体を作ることにより、留学生教育の空間が、公式に誕生したのである。しかし、その空間は二つの性質を帯びていた。一つは周縁的なものであったことであり、もう一つはネットワークに支えられていたことである。

なお、留学生支援に関する国際比較研究の中で、日本の「留学生センター」の業務、特に支援部分は、イギリス、カナダ、オーストラリアでは、全学生向けの学生支援サービスを行う部署やキャリアセンター等、多様な部署で行われていたことが報告されている（髙橋・フィルコラ・青木,

2012)。この研究では、日本の大学は海外の大学と比べると教員が留学生支援に携わることが比較的多いこと、また「教育の要素を多分に含んだ支援が行われていること」(同上：3-4)を見出し、日本での調査を進めている。米国では、国際教育交流に携わる教員職員を含む様々な専門家の総称となっている「インターナショナル・エデュケーター」が発展した(横田・白土，2004：321-323)。国により教育制度、留学生政策、大学組織のしくみが異なることから、留学生教育・支援を横並びで捉えることはできないが、日本の「留学生センター」は、少なくとも日本という社会の文脈の中で、独自の発展を遂げてきたと考えられる。

3.2. 空間の性質ー周縁的な存在として

組織整備により「公式」に誕生した「留学生センター」であるが、この新しい組織は、自ら新しい立ち位置を作らなくてはならなかった。センターは、大学というアカデミックな空間で、メインストリームに位置する存在ではなく、二つの意味で、伝統的な大学とは異なる性質を持っていたからだ。

一つは、教育あるいは業務の新規性である。日本語教育、留学生指導は、それぞれ、授業や指導教員などによって何らかの形でなされていたとしても、いずれも専門組織として取り組むには、新しい業務であった。それゆえ、この業務を専ら行う学内共同施設であるセンターは、自らの活動を作りながら、大学の中で自らを定位する必要があった。それは、センターに所属する人々が手探りで、様々な仕事や試みを行わなければならなかったことを意味していた[11)]。

学部や大学院の教育は、その個別分野の知を基盤としている。そこで実行される学位課程は、体系的なカリキュラムを組み、当該分野の専門知識を身につける、あるいは当該分野で活躍する専門家を育成する空間として存在した。そこには、長短こそあるものの歴史があり、教育課程をその享受者として構成する学生がいた。

「留学生センター」には、それがない。留学生教育・支援は単独では新しい分野であり[12)]、言語学、教育学、臨床心理学等いくつもの分野の知を背景に、あるいは統合して実践的に構築されつつあった複合領域的分野であった。学問的な新奇性の一方で、組織的には大学教育の国際化という大きなミッションを、専門の教員が所属する大学の一組織として、推進していくことが期待された[13)]。これは、その職務の専門性や体系的知見が、新しく、しかも早急に構築されなければならなかったことを意味していた。

1997年の、国立大学留学生指導研究協議会のジャーナル(学術誌)『留学生交流・指導研究』の創刊は、留学生支援分野の専門性の構築における重要な出来事と考えられる(高橋, 2009：11)。さらに、2004年に出版された、横田・白土の『留学生アドバイジング』は、留学生センターの業務の一つである留学生指導の知見が、一つのまとまった、整理された形で示されたという点で、知の構築における歴史的な一歩であったといえよう。

とはいえ、留学生センターを中心とする留学生教育・支援に関わる教職員の「専門性」をめぐる

忸怩たる状況は続く。この分野は、誕生したばかりだっただけでなく、既存の、伝統的な学問分野と異なり、複数の既存の分野の知にもとづいて、それを適用・統合しながら構築しなければならなかった。しかも、その知は実践知や暗黙知の部分も多い。

留学生の相談・指導等にあたる教員たちが立ち上げた国立大学留学生指導研究協議会で、設立13年目に、「留学生指導の専門性」を問うシンポジウムが開催[14]されたのは、その証左である。ここで専門性を問題にせざるを得なかったのは、留学生指導の空間で展開される活動が、従来の大学教育やアカデミズムのあり方とは異なるものであったからだ。

二つ目は、センターが、学位取得を目指す学生の所属組織でも、学位課程を提供する大学教育の「本体」でもなく、それらを支える組織であったことだ。学部・研究科は、いわば大学教育の本体、あるいは大学のレゾン・デートルである。そして、学位の授与につながるカリキュラムを実施する「表舞台」と言ってもよい存在である。そこで行われることは、教育を提供する大学にとって自明の活動であり、そこには学部の構成員であり教育対象としての学生がいて、その教育空間は、大学の構成組織の「中心部」あるいはメインストリームに位置付いていると言える。

一方、留学生センターが提供する教育・支援は、既存のあるいは伝統的な大学の活動とは異なっていた。（単独で）学位課程を実行しているわけではなく、教育・指導・支援は行っても、留学生センターが依拠する専門的な知をそのためのカリキュラムにより直接教授する学生を持つわけではない。学位課程を大学教育の「本体」とするならば、留学生センターで行われる活動は、「本体」そのものではなく、「本体」を支える部分を構成していた。それは、学位課程を主体的に実行している組織ではないと言う意味で、大学の中で「周縁」にあることを意味していた。

これは、教育と研究の一致の原理に立脚する現代日本の大学では自然なことと考えられる。しかし、近年注目されている分野融合的かつ先進的な取組としての学位プログラム課程や、ジェンダー・スタディーズやカルチュラル・スタディーズのように、複合的かつ領域横断的で、現実社会の運動や実践と密接に関わる研究領域が成長し、これまでの分野の枠組みにはおさまりきれなくなってきていることを考えると、留学生教育も教育と研究の一致とは異なる一つの知の姿であり現代社会に必要とされる新たな学問分野の出現と考えられる。「周縁」からの景色は、現代の大学の本質を映し出す。

3.3. 空間の性質ーネットワークが支える教育

留学生センターは複数の異なる位相の交流によって作られる関係者のネットワークのハブとなっていった。留学生・日本人学生、学内の支援者、学外の支援者、専門家等である。特に留学生指導の活動は、学生支援から指導、授業を通した教育、学内外との連携による支援ネットワークの構築等、多岐にわたっていた。相談を中心とする支援から、教育、社会連携が連続的に行われ、展開されていった。『異文化間教育』や『留学生交流・指導研究』では、地域の外国人や留学生支援のための連携がしばしばとりあげられ、その重要性が指摘される[15]。大学も組織の垣根を超えて、外国

人留学生支援あるいは外国籍市民の支援のために、様々な団体と手を携えていた[16]。これらの先行研究からは、大学が地域の国際交流のハブとなっていたことが見えてくる。留学生の教育支援が様々なアクターとの交流を必要とし、こういったアクターとのつながりの中で機能していたことを示唆するものである。

実際、つながりを作り、支える「交流」が、留学生センターの活動の中心概念となっていったといっても過言ではないだろう。北海道大学の留学生センターの建物を論じた柳町は、留学生センターという場に必要とされる「交流」に着目した。当時の留学生センターの建物が、従来の大学の典型的な講義棟とは異なるものであったことに注目し、「そこを利用する者の学びの機会を『交流』という理念を通して見事に創造し支えてきた」（柳町，2010：10）[17]とする。その場所には、「全学の留学生にとっての『つなぎめ』としての機能をどのように発揮するか」（同上論文：8-9）が求められると言う。

学内や地域での支援ネットワーク構築の一方で、全国的な留学生担当教職員のネットワーク化も進む。1996年に、上述した国立大学留学生指導研究協議会（COISAN）が設立される。主に全国の留学生センターの留学生指導教員が集まるこの団体では、留学生受入れをめぐる課題の共有や共通した問題の抽出と整理、その解決への方策の検討等が行われた。また、日本における国際教育交流の専門団体であり、大学を含む教育機関やその他の団体会員も擁するJAFSA（国際教育交流協議会）[18]の前身もすでに設立されており、関係者が様々な知見を共有するネットワークを作っていた。

留学生センターの教員たちは、このような専門職団体と連携しながら、現場での教育・支援活動を行っていた。留学生をめぐる様々な課題に対応するため、留学生センターや留学生に関わる職員たちが、その学内外につながるネットワークをしだいに作り上げていた。そこでは、大学の枠を超えた協働と共感、モラルサポートがおこなわれていた。

留学生支援の広がりは、大学が学内外の世界に広がるネットワークの中にあることを示唆していた。大学が、多様なアクターとつながりながら、その教育・支援を実行するためのメカニズムが形成されつつあったのである。これは、「留学生センター」という空間が、さまざまなアクターとの直接のつながりの中で留学生教育を発展させていたことを投影するものである。

4．留学生センターからの眺め

初期の留学生センターの歩みから、二つのことが見えてくる。一つは、アカデミズムにおける新たな知の需要と、もう一つは、高等教育におけるネットワークの必要性である。

留学生に対する教育支援は、日本語教育という言語教育としてすでに体系的に整理され、学校知として提供されているものを別にすると、留学生指導・支援は、主に実践から入り、実践を通した気づきや発見、課題をもとに、多様な分野の知を参照、適用しながら積み上げられてきた知見であった。これは、異文化間教育で積み上げられてきた「臨床の知」（佐藤，2010：28）でもある。現場への解決策を提示するとともに、理論との往還を繰り返しながら日本の大学の存在を現場から捉

え直すものである。留学生教育の知見は、アカデミズムにおける新たな知の創出であり、現実の課題をいかに発見し、課題を解決するか、さらに蓄積された実践知[19]をいかに定位し、そこから大学の姿をいかに捉え直すかという挑戦であったし、あり続けるであろう。ただし、そのフィールドが大学の日常にあることから、大学の組織的業務の中に埋もれ、見落とされがちになる面もあることには留意したい。

留学生センターは、学内外に広がる様々な交流と関係者のネットワークとともに発展した。留学生が対峙することになる諸課題（言語や生活、文化等）を対応する組織であったのが、その対応が学内外との連携により進められることになると、教育と支援の、より大きなつながりを必要とする存在となっていく。大学の国際化が進行するにつれ、留学生センターがより開かれた交流空間となり、交流のハブとなっていくことで、大学の組織の境界が低くなっていった。

センターは、大学の学内外との連携を先取りするような経験をした。単独の組織ではなく、関係者・組織の交流が学生と大学という組織を支えていく形である。そこは、複数の位相で、様々な人々が出会い、集い、つながり、そしてまた分散していく空間であり、「アゴラ」（広場）[20]である。2010年代以降の大学の国際化では、大学が国内外の他大学や企業等、教員や実務家とつながりながら教育を提供する動きが加速した。留学生センターが初期的に経験したアゴラ的な空間は、それまで大学教職員と学生で構成される比較的閉じられたコミュニティーであった大学に、新たな交流空間を創出したことを意味していた。それは、大学の未来の一つの姿を暗示していたのではなかろうか。

5．おわりに

国立大学では、その後、「留学生センター」が、「国際教育交流センター」や「国際交流センター」など、その名称や組織構造を変えている。留学生を教育・支援する空間は、国際展開する大学の中で、グローバル化する高等教育と各地域および大学の状況の中で、その容態を変えてきている。外国人留学生に対する教育支援は、多くの留学生を受入れる大学では、もはや特別なことではない。学生の移動を伴う学位プログラムの出現など、大学という学びの空間のあり様は、ダイナミックに変化している。

今、コロナ禍の中で、私たちは、さらに急激な変化の中にいる。感染症の最新のニュースはグローバルに駆け巡り、人の移動における水際措置といった入国における対応や、ワクチン開発などの取組における国際的な連携が、私たちに、グローバル社会にいることを、日々、痛感させる。大学では、人の国境を越えた往来が止まることにより、これまであたりまえのようにおこなわれていた国際的な教育研究活動が制限された。学生も教職員も、そして組織としての大学も、グローバルな知のネットワークの一員であることを、実感を持って再確認せざるを得ない状況にある。

未曾有の状況下、多くの大学で行われているオンライン授業は、大学空間をリアルからバーチャルへと拡げている。大学の教室は、もはや物理的な教室だけでなく、デジタルな教室をも含むよう

になった。そのデジタルな教室は、容易に国境を超えて、グローバルにも展開している[21)]。いわゆる「オンライン留学」の出現は、個人の身体が地理的に移動した先で学ぶ「留学」の概念を覆すものである。コロナ禍は、私たちに、身体的、地理的な移動を伴う学びの常識を問い直すとともに、仮想空間を含む大学空間の捉え直しを迫っているようだ。しかし、この検討は、別の機会にすることとしたい。

本稿では、留学生センターの組織的経験を取り上げ、空間的視点で検討した。前述のソジャに立ち返ると、留学生センターから、「現在のわたしたちの生活世界」を理解しようとすることで、グローバル社会におけるローカルな大学の変化の一端を認識しつつ、大学における新たな知とつながりによる教育の姿を発見した。しかし、本考察の限界であり、今後さらに検討すべきことは、建物やキャンパスという物理的、地理的な空間の状況と、そこにいた人々の空間的経験である。これらの多角的な検討から、変化する大学の肖像がより鮮明に見えてくるであろう。

ある組織の変化には、組織や人々をとりまく社会状況や時代性、政治的方向性など、ベクトルの異なる様々な要素が影響している。大学という組織も例外ではない。「留学生センター」をベクトルの異なる社会要素のクロスロードととらえ、マクロの視点で歴史空間論的に眺めた時、21世紀の大学空間の転回が垣間見えてくる。

謝辞

本稿は、2019年３月の第25回大学教育研究フォーラム（京都大学）での報告「大学国際化の表彰空間－国立大学における『留学生センター』の歴史的考察」をもとに、その内容を大幅に改訂して、執筆されました。フォーラムでの報告に対するコメント等を頂いた皆様に、心より感謝申し上げます。

注

1）　大学改革は様々な形で進行しているが、例えば、最近で言えば、中央教育審議会による「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」（2018）は日本の高等教育の大きな方向性を示すものである。

2）　公募時は「平成21年度国際化拠点整備事業（グローバル30）」。文部科学省ウェブサイト「平成21年度国際化拠点整備事業（グローバル30）の公募について（通知）」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1260324.htm参照。

3）　正式名称は「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」。2012年度開始。（日本学術振興会ウェブサイト「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」の情報より。

4）　2014年度開始。日本学術振興会ウェブサイト「スーパーグローバル大学創成支援事業」https://www.jsps.go.jp/j-sgu/index.html、Top Global University Japanウェブサイト https://tgu.mext.go.jp/index.html参照。

5）「官民協働海外留学支援制度～トビタテ！留学JAPAN日本代表プログラム～」は、2014年開始。トビタテ！留学JAPANウェブサイト https://tobitate.mext.go.jp参照。

6）　ここでは、国籍ではなく、日本で生まれ育ち、主に日本の学校教育体系の中で教育を受けてきたという意味で用いる。「日本人」ということばへの留意と使用について、池田・塙（2019: 99）を参考にさせていただいた。

7）　ハスキンズはフランスの法律家パキエの言葉を借り、こう表現している。

8）　これを契機に「世界に開かれた大学」と「国際人としての日本人」の育成が促進される。文部省『学制百二十年史』（1992）：「二　留学生受入れ一〇万人計画」https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.htm参照。

9）　同上書：「四　大学等における留学生の受入れ体制」http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318579.htmは、留学生センターの整備に言及している。横田、白土（2004）は、『留学生アドバイジング－学習・生活・心理をいかに支援するか』の中で、留学生アドバイジングの担当者の誕生の経緯と文部省令のもとに設置された国立大学の留学生センターについて、その業務内容や担当教職員を整理・分析している。

10）昭和36年から日本語日本事情を担当する教官が配置された（前掲, 文部省, 1992）。「二　留学生受入れ一〇万人計画」

11）例えば、北海道大学留学生センターでは、その「年報」第１号～第８号（1993-2000）のセンター長による巻頭言や報告から、初期の構成員が苦心しながら業務を構築していた状況がわかる。

12）ミネソタ大学やNAFSA（国際教育者協会）はあったものの、その知見は1960年代以降のまだ新しいものであった。（高木, 2009）

13）平成９年の留学生政策懇談会の資料（文部科学省, 1997）からも、留学生支援が留学生政策の重要な項目となっていたことがわかる。「今後の留学生政策の基本的方向について（留学生政策懇談会　第一次報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/015/toushin/970701.htm

14）ここでは、留学生指導の専門性が多角的に論じられた。同会の代表幹事でディシプリン化WGの座長でもあった門倉はその特集の冒頭で「1）留学生を特別視せず、学生の一部として考えるという考え方と、2）「留学生指導・相談は、それを専門とする教員が携わらなくても、事務職員の専門職化よっても十分対応できるという考え方」に対し、「反論し得る理論的・実践的足場を固めること」が急務である（門倉, 2009：7）と述べている。

15）例えば、『異文化間教育』第18号（2003）では「地域ネットワーキングと異文化間教育」という特集が組まれ、『留学生交流・指導研究』Vol.13（2010）では、「留学生会等による活動と留学生センター」が特集される。『留学生アドバイジング』（前掲書）では、キャンパス、地域、帰国留学生等との「交流コーディネーション」に一章があてられている。

16）一事例として、北海道大学留学生センターの「年報」第14号（2006）、p.36には、留学生を中心に、どのような学内外、諸機関、交流団体が繋がっているかを示す鳥瞰図が掲載されている。

17）この建物は、2011年３月をもって、留学生センターとしての使用を停止した。現在は、北海道大学大学文書館となっている。

18）1968年に「外国人留学生問題研究会」として出発し、2000年に名称を「JAFSA（国際教育交流協議会）」に変更、2003年には特定非営利活動法人（NPO法人）となった。JAFSAの概要・沿革についてはJAFSAウェブサイトhttp://www.jafsa.org/参照。

19）楠見は「実践知」を、「熟達者（expert, エキスパート）がもつ実践に関する知性である」（金井・楠見, 2012：4）としている。ここではその定義を採用する。同書では、看護師や教師もエキスパートの一例として検討されている。

20）「アゴラ」の着想は、塚本（2015）の非施設型空間の評価に関する論考から得た。施設と人びとのふるまいを軸に展開する塚本の議論は、様々な人々が集まり、つながり、利用する大学空間を再考する上でも、

重要なヒントを提供していると思われてならない。

21）筆者の大学でも、コロナ禍にけるオンライン授業が、渡日・帰日できない学生も含んで行われた。

参考文献

アーリ・ジョン（吉原直樹監訳／伊藤嘉高・板倉有紀訳）（2014）『グローバルな複雑性』法政大学出版局（Urry, J.（2003）Global Complexity, Polity Press）

池田理知子・塙幸枝編著（2019）『グローバル社会における異文化コミュニケーション－身近な「異」から考える』三修社

異文化間教育学会（2003）「特集　地域ネットワーキングと異文化間教育」『異文化間教育』第18号、pp.3-67

門倉正美他（2009）「特集　留学生指導の専門性」『留学生交流・指導研究』Vol.12、pp.5-40

金井壽宏・楠見孝編（2012）『実践知－エキスパートの知性』有斐閣

国立大学留学生指導研究協議会（2010）「特集　留学生会等による活動と留学生センター」『留学生交流・指導研究』Vol.13、pp.5-43

佐藤郡衛（2010）『異文化間教育－文化間移動と子どもの教育』明石書店

ソジャ・エドワード・W（加藤政洋訳）（2017）『第三空間－ポストモダンの空間論的転回』（新装版）青土社（Soja, E.（1996）Thirdspace, Blackwell Publishing）

高木ひとみ（2009）「アメリカにおける留学生指導の専門性－NAFSAとミネソタ大学のケースをもとに」『留学生交流・研究指導』Vol.12、pp.27-32（門倉他（2009）「特集　留学生指導の専門性」中に掲載）

髙橋彩（2009）「歴史的視点で見るCOISANジャーナル」『留学生交流・研究指導』Vol.12、pp.9-15（門倉他（2009）「特集　留学生指導の専門性」中に掲載）

髙橋彩・ピーター・フィルコラ・青木麻衣子（2012）「留学生支援の枠組みを考える」『北海道大学留学生センター紀要］［研究論文特集］第16号、pp.1-51

中央教育審議会（2018）「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）」https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf（2020.8.22閲覧）

塚本由晴（2015）「非施設型空間とネットワーク－ふるまいを解放する建築」『新建築』第90巻1号、pp.54-59

トビタテ！留学JAPANウェブサイトhttps://tobitate.mext.go.jp（2020.8.28閲覧）

トロウ・マーチン（天野郁夫、喜多村和之訳）（1976）『高学歴社会の大学－エリートからマスへ』東京大学出版会

トロウ・マーチン（喜多村和之編訳）（2000）『高度情報社会の大学－マスからユニバーサルへ』玉川大学出版部

日本学術振興会「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/（2020.8.22閲覧）

日本学術振興会「スーパーグローバル大学創成支援事業」https://www.jsps.go.jp/j-sgu/index.html（2020.8.27閲覧）

ハスキンズ・C.H.（青木靖三、三浦常司訳）（2009）『大学の起源』八坂書房（Haskins, C.H.（1957）The

Rise of Universities, Cornell University Press）

北海道大学留学生センター（1993-2000, 2006）「北海道大学留学生センター年報」第１号～第8号、第14号

マシューズ･J、ハーバート･D（森島済、赤坂郁美、羽田麻美、両角政彦訳）（2015）『マシューズ＆ハーバート　地理学のすすめ』丸善出版（Matthews, J.A. and Herbert, D.T.（2008）Geography: A Very Short Introduction, Oxford University Press）

文部科学省（1997）「今後の留学生政策の基本的方向について（留学生政策懇談会　第一次報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/015/toushin/970701.htm（2020.8.22閲覧）

文部科学省（2009）「平成21年度国際化拠点整備事業（グローバル30）の公募について（通知）」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1260324.htm（2020.8.28閲覧）

文部省『学制百二十年史』（1992）:「四　大学等における留学生の受入れ体制」http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318579.htm（2020.8.27閲覧）
:「二　留学生受入れ一〇万人計画」https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.htm（2020.8.27閲覧）

柳町智治（2010）「大学校舎における学びと知識・情報のネットワーク－北海道大学留学生センターの設計理念」『北海道大学留学生センター紀要』第14号、pp.1-14

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

リヴィングストン・デイヴィッド（梶雅範・山田俊弘訳）（2014）『科学の地理学－場所が問題になるとき』法政大学出版局（Livingstone, D.N.（2003）Putting Science in its Place : Geographies of Scientific Knowledge, University of Chicago Press）

JAFSA http://www.jafsa.org/（2020.8.27閲覧）

Top Global University Japan https://tgu.mext.go.jp/index.html（2020.8.22閲覧）

Barnett, R.（2013）*Imagining the University*, Routledge

Collini, S.（2012）*What are Universities for?* , Penguin Books

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.81-92

Similarities and Differences in Advising International Baccalaureate Students and International Students

MAHMOOD Sabina（Okayama University Institute for Education and Student Service）

【Abstract】

The international student advising room at Okayama University, offers extensive support and services to international students, foreign researchers and their families during their stay in Japan. The advisory assistance includes counseling services covering academia, scholarships, tuition fee waivers, accommodation, immigration, health and career advice. International students can avail this service in English, Japanese, Bangla, Hindi and Urdu languages, respectively. From 2012, Okayama University started International Baccalaureate（IB）admissions into the undergraduate course. As of October 2020, 70 IB students have enrolled in 11 faculties and 1 special program. Since IB students come from a very different educational background as compared to Japanese students, and as a majority of IB students have lived abroad for most of their lives, Okayama University decided to appoint an IB student advisor, who is also one of the international student advisors, for their guidance and support. This report summarizes the similarities and differences in advising approaches as experienced by the IB student advisor over a period of 6 years. The main purpose of student advising at Okayama University is to initiate smooth and successful transition of both international and IB students into Japanese university life.

Keywords: International Student Advisor, Student Support Services, Student Adjustment, Cultural Differences, International Baccalaureate Education

1. Introduction

1.1. International Baccalaureate Admissions

The ongoing globalization of Japan has seen a rapid growth in the internationalization of Japanese universities and an increase in the number of International Baccalaureate（IB）student admissions. Okayama University is a Super Global National University（SGU）in Western Japan, which started IB admissions in 2012（Ueda, 2015）. IB education is an inquiry based educational program, which aims to develop students who have excellent in-depth knowledge, and who can flourish physically, intellectually, emotionally and ethically（Conley, 2014）. The IB Diploma

Program（IBDP）is a 2-year course preparing students for admission into universities worldwide. Established in 1968, the IBDP was the first program offered by the IB organization and is taught to students aged 16-19 years of age. The IBDP was established to provide students with a balanced education, facilitate geographic and cultural mobility and promote international understanding（Hill and Saxton, 2014）. There are 3,421 schools offering the IBDP, in 157 different countries worldwide. The IBDP is highly recognized by the world's leading universities（Conley, 2014）. IBDP students apply to more than 3,300 universities each year, in almost 90 countries. The IBDP curriculum is made up of six subject groups and the IBDP core, comprising of the extended essay（EE）, theory of knowledge（TOK）and creativity, activity, service（CAS）. Through the IBDP core subjects, students reflect on the nature of knowledge, complete independent research and undertake a project that involves community service（Hill and Saxton, 2014）. In 1979, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology（MEXT）, recognized the IBDP equivalent to Japanese high school graduation, making IB students eligible to apply for admission into Japanese universities（Sanders, 2018）.

1.2. Role of an International Student Advisor

The international student experience is indeed unique. Irrespective of country, race or religion, each international student requires some kind of assistance when they arrive at their designated institutions. With the intent of diversifying and going global, institutions are encouraging international student advisors to be more openminded, have better cultural understanding and be aware of the various needs of international students, beyond language barriers and cultural adjustments. International student advisors need the knowledge and experience to cater to different mindsets（Bista, 2019）. Compared to the past, in recent times, the international student advisor has to play a much bigger role in student support and has increased responsibilities. Not only does the advisor need to facilitate the student's smooth transition into academic and campus life by providing services regarding academia, research, daily life, study abroad, extracurricular activities, but the advisor also needs to provide mental support, health, welfare, and career counseling. Another additional role includes responding to prospective international student inquiries. International students entering Japan for the first time, are very unfamiliar with the Japanese way of life. Language barriers, cultural differences, religious views, research experiences and a completely different educational system, are some of the main obstacles that international students struggle to overcome after arrival in Japan.

1.3. Role of an IB Student Advisor

Similar to international students, IB students also come from very different educational backgrounds as compared to Japanese students. They too require services of an advisor when they face difficulties, or have worries and concerns about academic or campus life. At Okayama University, one of the international student advisors is also an experienced IB student advisor with training in IB education, who assists IB students navigate life and adjust to the Japanese higher education system, smoothly. Another additional role of the IB student advisor includes responding to prospective student inquiries regarding IB admissions.

1.4. Type of support and platforms

The international student advising room（ISAR）at Okayama University, has offices in the main Campus（where the majority of the 11 faculties are located）and the medical school campus（where the medical, dental and nursing schools are located）. Both international students and IB students can receive face to face counseling, online counseling or telephone counseling from advisors on weekdays, in addition to advising via email or other social networking platforms on weekends and national holidays. Counseling services can be availed in English, Japanese, Bangla, Hindi or Urdu languages. Every student is reassured about the privacy of each counseling session and all information is kept strictly confidential. As one of the advisors is also a former international student of this University, with a medical background and trained in IB education, students are provided with a calm, friendly and familiar atmosphere, where they can freely discuss everything, knowing their voices would be heard and understood, in a non-judgmental environment. The importance of understanding “similarities and differences” in advising international students and IB students is that, the international student advising experience at Okayama University has a long record with almost 700 international students. However, the IB student advising experience is just over 6 years with only 70 students, as of October 2020. In addition, presently more than 80 percent of enrolled IB students are Japanese nationals, graduating from IB schools in Japan and abroad. Their educational experiences along with the international environment that they have grown up in, have raised them into individuals who may look Japanese, but think like an international student. Therefore, advisors need to be informed about this new genre of students. Since IB students also come from a non-Japanese educational background, they have some similarities with international students. On the other hand, IB students who are Japanese nationals, with one or both parents being Japanese, have less language problems and adapt to the Japanese educational environment much faster than international students. Therefore, knowing such background information can help the advisor better understand how to advise IB students.

2. Backgrounds and Characteristics

2.1. Difference between IB education and Japanese High School education

The IBDP is a 2-year course preparing students for admission into universities worldwide, while Japanese High School Education（JHE）is a 3-year course preparing students for admission into Japanese universities. The IBDP course focuses on communication and research skills, promoting deeper learning of specific subjects in addition to student engagement, in comparison to the JHE, which is mainly focused on deeper learning of specific subjects necessary to pass the Japanese University Entrance Exam. The IBDP takes a more holistic approach which is inquiry-based, where students acquire knowledge by asking questions and considering multiple viewpoints. Class sizes are small, ranging from 1 student to a maximum of 15 students to one teacher, in comparison to Japanese high school classes with 40 students to one teacher. IBDP focuses on developing critical and creative thinkers who can contribute to both local and global contexts. In JHE, the method of learning is of transmission type and lecture oriented, where the teacher takes the lead regarding talk time while students mainly listen, refer to text books and take notes,（Mahmood,2020）.

2.2. IB student backgrounds

Among the IB students who are presently enrolled at Okayama University, almost 50% are from IB schools abroad, such as International Schools in Germany, UK, Italy, Netherlands, Switzerland, Singapore, Taiwan, Thailand and Dubai. The remaining 50 % are either from International schools in Japan or Frist Articles schools in Japan, with IB recognition（where Japanese high school students take the IB diploma program, in the final 2 years of their 3-year high school course）. IB students enrolled in the 11 faculties, are Japanese nationals, having a Japanese Language Proficiency equivalent to native level Japanese and a full IB Diploma. IB students belonging to the special program have either a full Diploma or an IB certificate, some of whom are foreign nationals. Multilingualism is a very common trait among all IB students at Okayama University（Mahmood,2019）.

2.3. IB student characteristics

At the base of developing student characteristics is the “IB Learner Profile”, which aims at nurturing a broad range of responsibilities and abilities in IB students, beyond academia. Through high quality education, the IB hopes to create a better world by developing learners who are inquirers, knowledgeable, thinkers, communicators, principled, open-minded, caring, risk-takers, balanced and reflective（IBO, 2006）. The IB learner profile is the IB Mission Statement in “Action”.

IB students with their diverse backgrounds and critical thinking skills, have the ability to promote international mindedness. Their educational experience and multi-lingual skills, encourage other students to take up new challenges internationally. Their open mindedness allows them to think outside their comfort zones and reach for newer horizons（Mahmood, 2016;2017）.

An increasing number of IB student admissions at Okayama University, has not only internationalized the academic environment but also created opportunities for local Japanese students to think at the global level, for overall sustainability. Faculty impressions of IB students in general are as follows:（Mahmood, 2018）

1. They are bright, cheerful and optimistic.
2. They are all fluent in English.
3. They have very good communication and presentation skills.
4. They are good team players.
5. They are empathetic towards others.
6. They like taking new challenges.
7. They are usually good candidates for study abroad programs.
8. Their presence encourages Japanese students to learn English and go abroad
9. They are very good at discussions.
10. They have a research mind and good critical thinking skills.

3. Similarities in IB Student Advising and International Student Advising（Table 1）

3.1. Academic backgrounds

Both international students and IB students come from educational backgrounds which are very different from JHS education, including teaching and learning methods. IB students are used to smaller, discussion-based classes which emphasize the utilization of critical thinking skills. International students depending on their country of origin, may either be highly apt in advanced research skills, or may have advanced theoretical knowledge, but may be lacking in research and practical experience. The majority of students at Japanese National Universities are JHS graduates, where the high school curriculum has been designed to prepare students for the undergraduate course at Japanese Universities. Therefore, academic advising for both international students and IB students involves, explaining the main differences in the educational backgrounds between their education and Japanese education, and helping students adjust to the new style of Japanese higher education in their early years.

Table 1: Similarities in IB Student Advising and International Student Advising

	International Students	IB Students
Academic Backgrounds	Overcoming differences between Japanese and other educational backgrounds	Adjusting to Japanese higher education
Japanese Language Proficiency	Overcoming language barriers *Post graduate students, only	Overcoming language barriers *Foreign nationals, only
Extracurricular Activities	Finding clubs where some members speak English	How to form new clubs, circles
Cultural Adaptability	Clearing misunderstandings related to judgmental attitudes and personal questions from Japanese people	How to not misunderstand or be misunderstood by others

IB: International Baccalaureate

3.2. Japanese Language Proficiency

IB students who are foreign nationals and join the English based program, similar to international students, have little or no Japanese language proficiency at entry level, as it is not a pre-requisite for application. Neither is it a pre-requisite for international students, applying to post graduate courses. However, after arriving in Japan, both these groups of students struggle with the Japanese language and face problems in daily life. They seek similar advice on how to overcome the huge language barrier.

3.3. Extra-curricular Activities

IB students who are foreign nationals and international students who speak little or no Japanese on arrival, hesitate to join university club activities, as the majority of club members are Japanese students, most of whom do not speak English. In such situations, both groups of students seek advice regarding, how they can enjoy extra-curricular activities by either forming new circles with students who speak English, or join clubs where at least some Japanese students speak English.

3.4. Cultural Adaptability

IB students who are foreign nationals or Japanese nationals, who have lived abroad for most of their lives, face cultural shocks similar to international students. Both groups of students seek advice regarding how to deal with judgmental attitudes or direct questions regarding personal

information from Japanese people, which they feel are too private to discuss. Others worry that too much is expected of them regarding English language fluency and do not like to stand out or take the lead.

4. Differences between IB Student Advising and International Student Advising (Table 2)

4.1. Advice on Japanese Language Proficiency

IB students join the Japanese education system at the undergraduate level and then sequentially move on to post graduate studies or join the workforce, after completion of the undergraduate course. IB students who apply to the undergraduate course in the 11 faculties are all required to have near native level Japanese language proficiency. Due to this admission requirement, these IB students have little or no difficulties attending lectures in Japanese, reading Japanese textbooks and writing reports using "Kanji" or Japanese characters. Additionally, this particular group of IB students are almost all Japanese nationals. However, a large number of international students are enrolled in post graduate courses, where Japanese language proficiency is not a pre-requisite. When these international students begin their academic life in Japan, the biggest barrier they face is, struggling with everyday Japanese communication skills. Although some international students take Japanese language courses, most of them quit the course midway, as they become busier with lab work and research. This situation leaves them with poor Japanese communication skills and they require continuous support from advisors regarding Japanese language issues.

4.2. Research Advice

Regarding research skills, IB students are highly trained to develop a research mind and critical thinking skills through the IB program. Therefore, when they join university, they have no problem carrying out research activities. Rather, they seek advice regarding how to avail research internships and go abroad through exchange programs, to further their research skills. International students on the other hand, as mentioned earlier, depending on their research experience in their respective countries, may or may not be familiar with research protocols, research techniques and advanced equipment used in Japanese laboratories. So, in the initial stages, they depend on their Japanese lab mates or senior students to teach them. However, this sometimes becomes difficult due to language barriers. Moreover, since Japanese students enter university trained in experimental and research skills at high school, Japanese supervisors assume that international students at post graduate level, are already apt in these skills. This discrepancy

sometimes causes misunderstandings and international students require advisors to help them overcome these challenges.

Table 2: Differences between IB Student Advising and International Student Advising

	International Students	IB Students
Japanese Language Proficiency	Overcoming language barriers *Post graduate students, mainly	Undergraduate IB students speak fluent Japanese; no advice required
Research Activities	a) Overcoming laboratory troubles b) Understanding laboratory protocols	a) How to get research internships b) How to improve research skills
Health	Advice regarding family health and welfare *usually accompanied by family	a) Single. Rarely seeks health advice b) Referrals to specialized hospitals
Extracurricular Activities	How to borrow gymnasiums to enjoy with families and own communities	How to balance club activities with classes and part time jobs
Differences in Religion and customs	a) How to adopt to Japanese customs b) Where to buy halal food c) Where to find female doctors	No advice required. IB students are good at understanding and accepting diversity
Family and spouse	a) Information regarding admissions b) Information regarding fee waivers c) Information regarding scholarships	Information regarding admissions for siblings
Career	a) How to find companies requiring little or no Japanese proficiency b) How to find research-based jobs	How to choose between a research career and regular job

IB: International Baccalaureate

4.3. Health Advice

IB students are all undergraduate students who are single, young and healthy. They rarely seek advice regarding health issues. On fewer occasions, they may ask for advice regarding referrals to specialized hospitals. International students on the other hand, who come at the post graduate level, usually bring their families. They seek regular advice regarding pregnancy, delivery, welfare services, vaccination and children's health.

4.4. Extra-curricular Activities

IB students who are Japanese nationals or foreign nationals eager to make Japanese friends, mostly join club activities. Sometimes, IB students seek advice regarding whether to join clubs with rigorous practices or join circles（which are less strict and allow them more time to relax and work part time). At other times, IB students want advice about forming their own new circles. International students who are in the undergraduate course, single and eager to make Japanese friends, join club activities. However, international students who have families and spend most of their free time with family or community members, seek advice regarding reserving gymnasiums, or courts to enjoy with their own international community, rather than joining existing clubs and face language barriers.

4.5. Advice regarding religious differences

IB students, as part of their high school education, are encouraged to be openminded and appreciative of different religions and cultural diversities. Rather than seeking advice, they often assist advisors in befriending new international students with diverse backgrounds, and helping them adjust to the Japanese way of life. IB students, whether Japanese or foreign nationals, have not yet sought help for resolving religious differences. However, international students coming from very strong religious backgrounds, often seek advice regarding how to adapt to the Japanese way of life without compromising their religious views. International students with school going children, face difficulties regarding food restrictions in school lunches and during school trips, and clothing restrictions for school uniforms of female students. At other times, international female students who are pregnant, seek advice on finding hospitals with female doctors. Sometimes there may be requests from spouses of female international students, to prohibit male doctors from touching their wives, irrespective of the medical condition. In these situations, advisors explain, assist and try to minimize religious misunderstandings, while helping international students understand Japanese social rules and regulations.

4.6. Advice regarding family and spouse

Since IB students are usually single, they do not seek advice regarding matters related to spouse or children but may seek advice regarding admissions for younger siblings or juniors from their respective IB schools. At other times, IB students want advice on how they can help the University recruit new IB students. On the other hand, international students often visit the advising room regarding advice on how to admit their spouse or siblings, find a supervisor, apply for tuition fee waivers, scholarships, and resolve problems related to visa and other matters.

4.7. Career Advice

Among the IB students who have completed the undergraduate course, half of them have joined the Japanese work force while the other half have moved on to post graduate studies. Although the ISAR provides special counseling services for IB students in collaboration with the Career Support Center, most IB students choose career paths through their respective faculties and also by consulting the Career Support Center, directly. However, sometimes IB students who want to pursue multiple career paths or want to do extensive research before joining the workforce, seek advice regarding which path they should pursue first. International students visit the ISAR regarding career counseling, usually near the end of their postgraduate course. They seek advice regarding finding companies which require minimum Japanese language proficiency, which are familiar with foreign employees, which are located in big cities, or which have branches in their respective countries. Although the number of Japanese companies hiring international students is on the rise, some companies still expect a certain level of Japanese language fluency for internal communication, while others insist on native level Japanese language proficiency. In this regard, international students visit the advising room multiple times, to receive regular advice on how to improve their Japanese skills, how to write a resume in Japanese and how to find a company where they can continue their post graduate research. ISAR advisors also assist career support faculty during their multiple career counseling sessions with international students.

5. Summary and Conclusion

From the advising experiences mentioned above, it is apparent that advising approaches towards any group of students is completely dependent upon student needs, which in turn is highly influenced by their respective backgrounds. IB students are a new category of students in Japanese higher educational institutions（Sanders, 2018), a majority of whom are Japanese nationals. However, their globalized IB education and foreign upbringing, have made them extremely international minded and they appear to be more similar to international students than Japanese students. Even IB students who have graduated from IB schools in Japan, have different mindsets, perspectives, approaches and exposures, that make them think critically and act globally. They are ready to take risks and adapt to diverse environments, whether locally or internationally（Ninomiya, 2009). Japanese education on the other hand, focuses a lot on developing essential qualities in students to meet Japanese national needs. Beginning with primary education, secondary and higher secondary education, all stages of education, prepare the Japanese student for adapting to a Japanese society, which has a deeply rooted culture.

International students are very similar to Japanese students where strong cultural aspects are concerned (Altbach, 1998, Zha, 2004). While IB students appear to be more flexible, international students are not all prepared to compromise their religious and cultural views to adapt to the Japanese way of life and thus, face bigger challenges than IB students. Therefore, advising international students requires more effort and experience on the part of the advisor, than advising IB students. However, unless the advisor has in-depth knowledge about IB education and IB student backgrounds, understanding IB students can also be challenging. At Okayama University, international student advisors have experience being international students themselves and can readily relate to the hardships that international students face, in a foreign country. In addition, one of the advisors has been trained in IB education and is extensively involved in IB student recruiting and IB research. These experiences have helped the advisor to have a better understanding of IB students, irrespective of whether they are Japanese or foreign nationals. Having the ability to grasp situations from the student's perspective, while maintaining a neutral point of view, enables the advisor to be non-judgmental when advising both IB and international students. Okayama University aims to provide the best supportive platform, which is primarily focused on student needs, and which helps navigate the smooth transition of students into Japanese university and daily life. Advisors at Okayama University hope that timely and proper assistance of international students and IB students will lead to sustainability, where senior students can work together with advisors to help create a community of experienced international students and IB students, who can help new incoming students.

References

Altbach, PG (1998) "Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development", Praeger

Bista K (2019) "Exploring the field: Understanding the international student experience. In K.Bista, K (ed), Global perspectives on international experiences in higher education: Tensions and issues (pp.1-6). Routledge.

Conley, D (2014) "International Baccalaureate Diploma Program: Examining College Readiness", The Education Policy Improvement Center.

Hill and Saxton (2014) "The International Baccalaureate (IB) Program: An International gateway to higher education and beyond", Higher Learning Research Communications, vol.4, no.3, pp.42-52

IBO (2006) "IB Learner Profile booklet. Cardiff: International Baccalaureate Organization.

Mahmood, S. (2016) "International Baccalaureate Diploma Student Perspective on Student Life at Okayama University" Journal of Multidisciplinary Research, vol.4, no.3, pp.85-89

Mahmood, S（2017）“Viewpoints of Academic Advisors on International Baccalaureate Diploma Students Studying at Okayama University”, Journal of Multidisciplinary Research, vol.5, no.1, pp.72-76

Mahmood, S.（2018）“Creating an International Baccalaureate Student-friendly National University”, Advances in Social Sciences Research Journal, vol.15, no.11, pp.354-360

Mahmood, S.（2019）“Backgrounds and Characteristics of IB Students Enrolled at Okayama University: A 7-year Experience”, Okayama University Campus Education-Bulletin for Education and Research Program for Student Support, vol.4, pp.31-37

Mahmood, S.（2020）“Exploring the differences and similarities between International Baccalaureate Education and Japanese High School Education”, Advances in Social Sciences Research Journal, vol.7, no.8, pp.132-139

Ninomiya, A（2009）“The past, present and future of internationalization in Japan”, Journal of studies in International Education, vol.13, no.2, pp.117-124

Sanders, J（2018）“Expanding the International Baccalaureate Diploma Program in Japan: The role of University Admission Reforms”, Journal of Research in International Education, vol.17, no.1, pp.17-32

Ueda, I.（2015）“Okayama University International Baccalaureate entrance examination design- Present and Future（In Japanese）”, Daigaku Nyushi Kenkyu Journal, vol.26, pp.147-154

Zha, Q（2004）“Foreign influences on Japanese and Chinese higher education: a comparative analysis”, Higher Education Perspectives

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.93-106

多様なバックグラウンドを持つ学生が共に学ぶ人権教育
―国際共修授業の効果と課題―

髙 橋 美 能（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

【要旨】

本稿では、留学生と日本人学生が共に学ぶ国際共修授業において、言語や文化等の異なる学生が学び合うことで得られる学習効果を検討する。筆者は、2019年度の国際共修授業において、誰もが当事者意識を持って授業に参加するために、普遍的であるが解釈が多様である「人権」を学習テーマに挙げることが有効であると考えて、講義やアクティビティ、フィールドトリップ、グループ・プレゼンテーションを取り入れながら授業を実施した。その中で、国際共修授業の共通課題である言語の問題に取り組んだ。具体的には、初回・最終回に言語相互支援に関するアンケートを配布し、学生の意識を確認したうえで、授業中、学生同士が助け合うことを呼び掛けた。実践の結果、他者とともに学ぶ姿勢に課題の残された学生もいたが、人権を切り口に多様なバックグラウンドを持つ学生が他者と共に議論し、他者から経験や意見を聞くことで、人権課題への意識が高められ、他者理解や異文化理解の深まりが得られたことを確認した。

【キーワード】国際共修授業、当事者意識、人権、他者理解、異文化理解

1．はじめに

国際共修とは、東北大学グローバルラーニングセンターのHPで「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」と説明されている。佐藤・髙橋（2020）は、留学生と日本人学生が共に学ぶ国際共修授業の中で、学生の多様性を生かした授業設計をすることで、学習テーマに関する知識の習得だけでなく、他者理解や異文化理解も深まると述べる。一方で、「留学生と日本人学生が同じ空間にいるからといって、自然発生的に双方の間に良好な関係性が築かれ、意味ある交流がなされ、共に学び合うとは限らない。言語、文化や事前知識等の違いが阻害要因となって、双方の関係性がすぐには構築されないのである」(82頁)と指摘する。筆者はこれまで国際共修授業を担当する中で、学生間の関係性構築を阻害する要因を払拭し、次のような状況を作り出すことで、学生の学びを高めることができると考えて，教員の仕掛けの設定や学生をサポートしながら，授業を計画・運営方法を検討してきた。

①学生一人ひとりが国籍や言語、性別の違いに関わらず、他者との共通点･相違点を理解できる。

②一人ひとりの人権を尊重し、相手を受け入れ、さまざまな差異を調停し、自文化を組み換え、

対等な立場で、当事者意識を持って積極的に授業に参加し共に学ぶことができる。

本稿では、2019年度に筆者が国際共修授業の中で実践した人権教育の事例を考察しながら、学習効果を高めるために教員が取り入れた学生間の言語の壁を払拭する仕掛けや実践上の工夫点を紹介するとともに、本実践を通じた学生の学びを確認する。なお、本稿で紹介する国際共修授業には、多様なバックグラウンドを持つ学生が集まっており、その中には日本人学生も参加していたが、日本人学生の数は留学生と比べて少ない環境にあり、日本人学生が人数的にはマイノリティーを体験する状況にあった。

２．国際共修授業の効果

国際共修という環境を生かして学生同士が学ぶことで得られる効果については、これまでの先行研究の中でも確認されてきた。例えば、渡部・島崎（2019）は、日本人学生の海外留学の促進を図るため、まずは学内で留学生と日本人学生が交流することが大切で、そのために国際共修授業は有効な場になりうると説明する。そして、入学したばかりの学生を対象に「留学生とともに学ぶ！国際共修ことはじめ」という授業を実践して、学生の学びを確認している。授業の主な目的は、日本人学生が留学生との協働活動を通じて、国際人として必要なコミュニケーション能力や語学力を向上させ、異文化理解を深め、国際的な視野を広げることであった。授業では、日本人学生がサマープログラムに参加する留学生と一緒にプロジェクトワークを行ったり、キャンパスツアーを企画、実施したりといった活動を行う。実践の結果、「英語で躊躇なくコミュニケーションがとれるようになる」という授業目標に対して効果が得られたことを確認している。また、参加学生は多様な価値観に触れ、新たな気づきを得ることができたという。一方で、活動を通じてチームで協働するという点に対しては、１年生ということもあり、容易ではなかったと述べている。

黒田・ハリソン（2016）は、過去20年間にわたり大学の国際学生交流シンポジウムを企画・実施する中で、一部の参加学生に対してプロジェクト学習として企画・運営部分を授業化し、2013年から「グローバルリーダーシップ育成基礎演習」という科目を実施している。この授業では、日本人学生と留学生がシンポジウムを企画、立案、準備、運営するというタスクがある。学びの到達目標は、「異文化間リテラシー、異文化間能力、異文化間コミュニケーション能力」の涵養である。実践を通じて学生は活動を振り返り、多くの学びを得ることができたが、これらを評価し、実証的に検証することが難しいと述べる。

足立・池田（2018）は、20年以上言語や文化的背景の異なる学生同士の協働学習を実践してきた経験を基に、参加学生の学びを分析している。授業の目標には、①異なる意見を持つ人間が他者とコミュニケーションを取り、妥協しながら同じ目標に向かって進むこと、②グループの一員として各自がそれぞれの役割や仕事に責任をもって取り組み、自身の役割や責任を意識しながら協働活動をすること、を据えて、最終的に社会的技能を持った人材を育成することを目指して、授業設計を行っている。足立・池田（2018）は、実践を通じてこれらの点に関して効果が得られたと考え

るが、黒田・ハリソン（2016）が指摘した点と同様に、評価することが難しいと述べる。

以上の先行研究を見ても、これまで言語や文化の異なる学生同士が学ぶことで、語学力の向上やコミュニケーション能力の伸長、責任ある行動力の高まり、といった点で学びが得られたことが確認されてきたことが分かる。

筆者は、国際共修授業には多様なバックグラウンドの学生が集まることから、学生一人ひとりがバックグラウンドの違いに関わらず、誰もが「当事者意識」を持つことのできるテーマ設定、例えば、「人権」を取り上げることが、学生の学びを活性化させるうえでも効果があると考えている。その理由として、髙橋（2019）は人権が普遍的な概念であるが、解釈は多様であるため、正解は１つでなく、誰もが当事者となって考えることができ、議論を始める切り口ともなるのだと述べる。また、全ての人にとって関わりのある概念であり、身近な問題でもあることから、事前知識の有無に拘わらず、自らを振り返ることで議論を始めることが可能であることや、人権について議論する中で、他者との意見の相違や共通性への気づきを得るだけでなく、個々の経験を他者と共有することで、他者との親密化を図ることができることなどを理由に挙げている。さらに佐藤・髙橋（2020）は、国際共修授業の中で「人権」をテーマに実践を行う中で、学習効果として「人権の深い理解、コミュニケーション能力の伸長、批判的に分析する力、人権問題の解決に向けた行動力」が得られると述べている。

３．国際共修授業における人権教育の実践

本章で紹介する授業は、全学教育科目の１つとして、A大学で学部・学年を問わず、誰もが受講できる教養教育の位置づけで開講されている科目である。実践概要は以下のとおりである：

・科目名：「人権教育の促進」（全15回英語で実施）

・実践期間：2019年10月～2020年１月

・参加学生：17名（うち、日本人学生３名）。

但し、最終回の授業まで参加した学生は15名であった。17名中１名の日本人学生は自身のインターンシップが始まり、途中から参加が難しくなり辞退、もう１名は14回目まで聴講していた日本人学生で、最終回の振り返りの授業を欠席。留学生は６か月から１年間、日本で学ぶ英語プログラムに参加中の交換留学生で、国籍はドイツ４名、中国３名、フィンランド１名、スウェーデン１名、オーストリア１名、オーストラリア１名、台湾１名、フランス１名、インドネシア１名であった。男女比は女性の方が若干多かったがほぼ半々で、学年は１年生が３名、２年生２名、３年生５名、４年生３名、大学院生４名であった。

・授業概要（全15回）：以下の２部立てで進めた。全体の流れは表１で紹介する。

①前半は知識習得部分

テキスト“Teachers and Human Rights Education”（Audrey Osler、Hugh Starkey著（2010）Trentham Books発行）を用いて、毎回１章分ずつ学びながら（全10章）、関連するアクティビティを取り入

れて知識習得を図る。

②後半はグループでのプレゼンテーション

前半の知識を基に、各自が一番重要と思う人権問題についてグループで意見交換し、問題の解決に向けたアクション・プランを立てる。

表１　全15回の授業の流れ

1）	シラバスの説明、参加者自己紹介、アクティビティ「人権とは何だろう？」、初回アンケートの実施
2）	ディスカッション：「テーマ：正義と現実の関係、正義と平和とは？正義は理想論なのか？」
3）	ディスカッション：「人権教育は理想論なのか？なぜ、人権教育が重要なのだろうか？」
4）	ディスカッション：「世界人権宣言で一番大事な権利は何だろうか。」 アクティビティ：ダイヤモンドランキングをしながら、権利の関係性を考え、自身の意見を明確にしよう。
5）	ディスカッション：「人権という概念がない場合、私たちの社会は何が変わるのか？」
6）	ディスカッション：「女性のための権利とは？なぜ女性の権利を考える必要があるのか？」歴史を振り返り、現代的課題を議論しよう。
7）	ディスカッション：「児童の権利に関する条約の保障に対する具体的な課題は何だろうか？」
8）	ディスカッション：「価値、文化、人権の関係はどのようにあるべきか？」
9）	被災地訪問：荒浜小学校訪問
10）	ディスカッション：「テーマ：子どもの権利、子供の権利は守られるべきか、なぜ、子供を特別に保護する必要があるのだろうか」
11）	ディスカッション：「民主的な教育とは何だろうか。」
12～14）	グループプレゼンテーション、自身の発表だけでなく、ピア・レビューしながら他者の発表をきこう。
15）	試験、最終回アンケートの実施

・工夫点：

①初回・最終回の授業で言語に関するアンケート調査の実施（参考資料１と２）、および学生の主体的な参加を促すアクティビティやディスカッションを随時取り入れる。

②学生には、初回の授業でクラスルーム・ルールについて、参加者自身が考える時間を設け、自分たちで決めたルールを守ることを促す。筆者の方からも、人権というセンシティブな問題を取り上げる際に以下の点に気を付ける必要があることを伝え、学生の同意を得てクラスルーム・ルールに加える。

・クラス内の発言はクラス内にとどめること、

・クラス内で学んだことは外で実行に移していくこと、

・自身について語りたくない場合は、身近な他者について語ってもよいこと。

③２回目～９回目の授業は、毎回異なるメンバーでグループを組み、クラス内での議論やアクティビティ、フィールドトリップなどはグループでの活動とする。その間、筆者とティーチングアシスタント（TA）は、個々の学生の様子を観察、記録に残し、学生の特徴を押さえる。10回目以

降は、固定メンバーでのグループ活動とする。固定メンバーは学生の国籍や性別、特徴を考慮し、活動しやすいメンバー構成を検討する。

④後半のグループ活動に入る前の９回目の授業はグループで被災地「荒浜小学校」にフィールドトリップに行き、実際に目で見て体験する機会を設ける。移動手段は貸切バスを使用し、行きのバスの中で、防災教育に関するビデオを視聴しグループで話し合う時間を設け、帰りのバスの中で、見学を通じて得られた新たな学びや気づき、私たちにできることを考え、グループで話し合う時間を設ける。

⑤TAには授業中、グループ活動の際に各グループを回り、気づいた点を学生にアドバイスしたり、発言の少ない学生をサポートしたりする役割を担うことを伝える。授業後は、教員とTAで振り返りの時間を設け、授業改善に向けて話し合いの時間を持つ。

3.1.　言語の問題に対するアプローチ

冒頭で佐藤・髙橋（2020）は、留学生と日本人学生が同じ空間にいるからといって自然発生的に双方の間に良好な関係性が築かれ、意味ある交流がなされ、共に学び合うとは限らないと指摘していることを紹介した。そこには言語、文化等の違いがあり、それらが学生間の関係性構築の阻害要因ともなりうるからだ。国際共修授業に共通する課題として、学生間に言語の壁があることが挙げられる。先行研究の中でも、国際共修授業における言語の問題は取り上げられており、教授言語が日本語の場合、英語の場合、日英両言語使用の場合に分けて、タスク活動を取り入れたり、留学生と日本人学生が互いに「助ける・助けられる」関係を構築できるようなプロジェクトを取り入れたりしながら、解決策が講じられてきた（松本　1999、鈴木・島崎　2002、田崎2002、坪田・野沢　2004、恒松　2007、足立　2008、花見　2012、宮本　2015、髙橋　2016）。本実践においても、学生間の学びを活性化させるために、まずは言語の問題を解決すべく、教員が介入しサポートした。具体的には、初回の授業時に言語の相互支援や参加目的に関するアンケート調査を行った（参考資料１）。学生はアンケートに回答することを通じて、クラス内に言語の問題があることに気づくことができた。筆者は、学生の授業の参加目的を確認しながら、参加者のニーズに沿って授業内容や方法を検討した。初回の授業時に本クラスに参加した学生がクラス内の言語の問題について抱いていた意識は、図１のようにまとめられる。本実践では初回と最終回のアンケート調査を取り入れているが、２つのアンケートへの回答結果や授業中の学生の様子や課題に対する提出物に関わるデータを研究目的で使用することについては、アンケート紙面上に明記し、同意のうえで回答してもらっている。また、学生が英語で記載したアンケートの回答を筆者が日本語訳している。

図１から、「２．授業中に助ける」を選択した学生が多いことがわかる。この回答は、授業形態から考えても当然と考える。筆者は、２回目の授業で初回アンケートの結果をクラス内で共有し、参加学生にはさまざまな見解を持った学生が集まっていることから、助けが必要であれば、相手に伝える必要があることを説明し、多様な見解を理解しながら参加することを促した。また、定期的

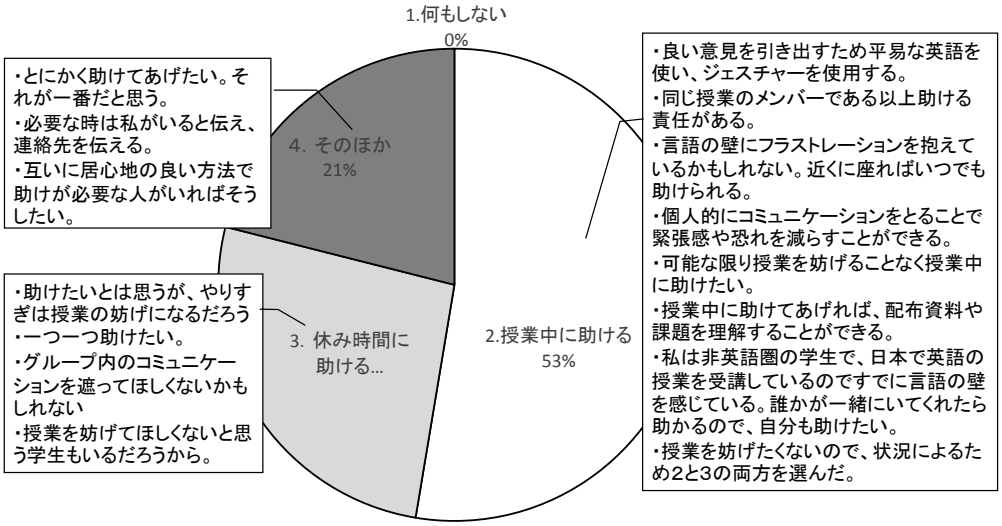

図１　クラス内の言語の問題に対する意識

に授業終了前に振り返りの時間を設けて、授業中他者を「助けた・助けられた」経験を振り返ってもらった。そして､授業の最終回で言語支援に関する振り返りアンケートを配布した(参考資料２)。図２が、初回と最終回の学生の回答比較の結果である。授業前のアンケートでは、複数回答者が２名いたため、回答者数が19となっている。授業前と後で比較した結果、事後アンケートで「近くに座って助ける」という回答は授業前より減り、「休み時間に助ける」という学生の意見はほとんど変化していない。「そのほか」を回答した学生が増え、その中の理由記述には、授業やクラスの雰囲気を妨げたくないとの意見が多く出されていた。

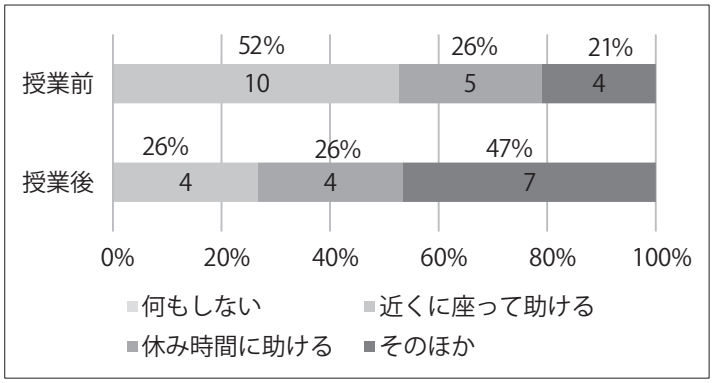

図２　授業前と後の言語支援に関する意識の変化

初回・最終回でアンケートを取る理由は、意識の変化を見るためだけではなく、参加者一人ひとりが他者との言語の壁について考え、他者を助けるという解決策を講じながら授業に参加すること

を通じて、他者と共に学ぶ意識が高められたかを確認するためであった。

次に、言語の問題との関連で、参加学生の本クラスの受講目的を紹介したい。なぜなら、学生の目的を考慮しながら授業計画を見直し・修正しながら実践したからだ。筆者は約10年同じ科目名で国際共修授業を担当する中で、授業に参加する学生の目的は、言語能力の向上や留学生、日本人学生と友達になること、が中心であることを確認してきた。そのため、学生同士が学んだり、課題に取り組んだりするタスクを取り入れながら進めてきた。本クラスの学生は図３に示すように、学習テーマである「人権」に対して高い関心があることが分かった。そこで、本クラスでは人権というテーマ学習を重視しながら、人権の理解を深めることを目標としたディスカッションを中心に進めた。

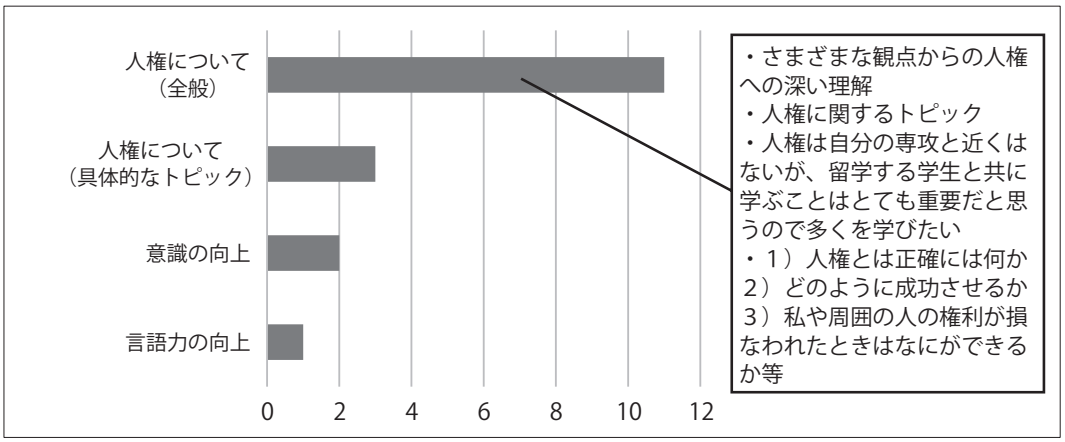

図３　授業の参加目的

3.2. 授業の流れ・授業時の学生の様子

本項では、授業全体の流れを説明しながら、参加学生の１人である、ドイツからの留学生A（女子）の言動に着目してまとめる。Aに着目する理由は、クラスの中で積極的に参加していたが、４回目の授業時に取り入れた活動の途中で辞退したいと相談があり、他者とともに学ぶという点において課題が残されたからだ。本項ではAの様子と教員のサポートを説明し、国際共修授業という環境の中で起こりうる授業中のさまざまな課題について具体的に紹介したい。Aは10月に来日したばかりの大学院生で、６か月間の留学予定で、将来は人権活動に参加したいと考えているモチベーションの高い学生であった。

筆者は、毎回授業後に授業の様子を記録として残した。同様に、TAの学生も授業中個々の学生の様子を観察し、メモを残しながら参加してもらった。ここで紹介する内容は、筆者とTAの記録の中から、特筆すべき授業中の学生の様子を抽出したものである。

１回目はオリエンテーションで、シラバスの説明を行った後、学生をグループに分けて、クラス

ルーム・ルールについて考える時間を設け、学生自身が気を付けるべきルールを考えさせた。そして、人権に関わるアクティビティを実施した。2,3回目はテキストの1,2章部分のディスカッションと関連ビデオ “Yesterday”を見る形で進めた。このビデオは、アフリカのエイズ患者の実話を基に作られたもので、教育を受ける権利や差別、偏見の問題が明らかに見て取れる内容となっている。ビデオ視聴前に、学生にはワークシートを渡し、問題となる人権課題を考え、学生自身が解決策に貢献できる具体的な内容を考えながら視聴することを促し、ビデオ視聴後はグループで議論する時間を持った。４回目の授業では、前半の講義部分で世界人権宣言の歴史と条文について学び、後半は世界人権宣言の理解を深めるために、ダイヤモンドランキングを実施した。ここでのダイヤモンドランキングは、世界人権宣言を使用した。筆者は、全30条のうち、10条を選び、短冊状にして封筒に入れ、学生をグループに分けて封筒と模造紙、のりをグループに１セットずつ渡した。学生には、グループで話し合い、10条のうち１条を外し、９条にした後、１条ずつ短冊を読んで、重要だと思う順番でダイヤモンドの形になるように、条文を模造紙に貼って、ポスターを完成させることを伝えた。準備ができたグループは、黒板にポスターを張り、条文の優先順位を付けた理由を考えながら、全グループのポスター完成を待つこととした。全ポスターの掲示が完了後、参加者同士でポスターを見る時間を設け、最後にグループごとにプレゼンテーションと質疑応答を行った。このアクティビティには全体で45分程度を使った。この時の参加者は16名（うち日本人３名）で、４グループに分けて活動した。学生には事前に世界人権宣言の条文を読んで、自身が重要だと思う人権は何か、また自身の国で一番課題となっている人権課題との関連で、どの条文が重要かを調べてくることを宿題としていた。ダイヤモンドランキングを始める前に、グループで各学生が用意してきた意見を共有する時間を持った。そのあと、ダイヤモンドランキングを行った。

Aは事前課題を通じて自身の意見をもって参加していた。アクティビティが始まるとすぐにAは、人権の１つ１つの権利がすべて重要であり、ランキングできないと述べ、アクティビティ参加を辞退したいと言ってきた。Aの宿題のワークシートに記載されていた内容は次のとおりである（筆者が日本語訳）。「人権の保障は特定の権利に限られるものではない。もし、１つを選ばなければならないとなれば、１条を選ぶ。この条文がすべてに共通する条文であり、年齢、性別、民族性、性格などの違いに関わらず、１つの共同体として平等に権利を共有されるべきだと思っている。」

その後、Aのグループは各条文をグループで話し合い、ランキングしたうえで理由を話し合っていたが、Aは不満そうにしていた。A以外のグループは、人権の歴史に沿って、市民権から社会権への発展ごとに権利をまとめたり、自身との関連でランキング付けしたりしており、それぞれ異なる視点でランキングを行った様子が確認された。このアクティビティの目的は、グループで話し合い、互いに経験や意見を共有することで、条文や権利に対する理解を深めることにあった。しかし、Aは自身の中でランキングできない権利について話し合うことに矛盾や葛藤を覚え、アクティビティに取り組むことが難しいと感じていた。

筆者は４回目の授業以降、Aとコミュニケーションをとりながら、Aの不満や葛藤を聞き、フォロー

アップしながら進めることにした。具体的には、毎回授業後、筆者は毎回Aと対話する時間を設け、Aの意見を聞く時間を設けた。TAには、授業中特にAの様子を観察し、授業後報告してもらうよう伝えた。

５回目の授業は、前回と異なるメンバー構成で４つのグループで活動してもらった。前半はテキストに関する議論、後半はアクティビティを取り入れた。この回のテーマは、人権の起源を学ぶ授業であった。しかし実際に議論の中心となったのは、人権の歴史というより、むしろ人権の現代的課題、言い換えると個々の学生が身近に感じている人権課題であった。グループのメンバー構成によって、取り上げる人権課題に違いが見られ、メンバー間で異なる議論が展開された。多様なバックグラウンドを持つ学生が集まることから、メンバーの話を聞くことで、それまでテレビのニュースで聞いてきた人権問題が、身近であることに気づき、議論が白熱する様子が観察された。Aはグループのメンバーの１人であるアジアからの留学生のメディアに関するアクセス権の話題で議論が活発となり、興味を持って議論に参加する様子が観察された。この回は、留学生の個々の国の人権課題を共有する機会となり、まさに教室内で人権問題の掘り下げた事例が聞かれ、参加者は衝撃を受けながら、人権の理解を深めることができた。最後にクラス全体でグループ活動の報告を行ったが、そこでは差別の問題、検閲の問題、男女差別の問題、難民の問題などが出され、国によって状況や人権課題が異なることが確認された。また、それまで「人権問題などない」と発言し、ディスカッションに対して消極的であった北欧からの留学生も、全体議論で世界には現在進行中の人権課題がたくさんあることを知り、衝撃を受けたと述べていた。

６回目の授業では、メンバーを入れ替えて新しいグループで活動をしてもらった。この回のテーマは女性の権利であった。Aはアジアの留学生２名、北欧の留学生１名のグループに入り、興味深そうに議論に参加していた。特に目立った行動はみられなかった。

７回目の授業でAは体調不良で欠席。ただ、宿題のワークシートを事前にメールで添付し、欠席の連絡をしてきた。

８回目の授業でAは積極的に参加し、特に目立った様子は見られなかった。

９回目の授業は被災地訪問で、Aは「深く感動した」と発言していた。実際にAは被災地訪問時、涙していた。また、被災経験者の話が聞きたいと相談があり、クラスメートで宮城県出身の学生に当時の様子をいろいろ質問し、理解を深めようとする姿が見られた。

10回目、11回目の授業は、グループでのプレゼンテーションの準備の時間とした。10回目の授業から、グループのメンバーを固定し、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。ここで新たに発見された点は、９回目までの授業でAのグループに北欧からの留学生（男性）がメンバーの一人であったが、Aと北欧の留学生が自身の意見を曲げることなく主張したため、他のメンバーが発言できず、グループでのディスカッションが発展せず、すぐに話し合いが終わっていたことだ。10回目、11回目の授業はAと北欧の学生を分けることで、双方ともに異なるグループのメンバーと共に議論する姿が確認された。そうはいっても、AのグループはAやオーストリアから

の留学生（女性）は発言するが、アジアの学生の発言はあまり確認できず、静かであった。

12回目から14回目の授業は最終発表の時間とした。発表のテーマはグループにより異なり、マイノリティーの問題、ジェンダーとプライバシーの問題、ドメスティックバイオレンスの問題、人種差別の問題を取り上げていた。特に、ドメスティックバイオレンスの問題を取り上げたグループは、問題提起と個別課題の事例を紹介した後、メンバーの一人がファシリテーターとなり、黒板を使ってクラス内議論に発展させた。ここでは、ドメスティックバイオレンスの問題を取り上げ、具体的な事例を挙げており、参加者から多くの意見が出され、興味深い議論となった。

Aのグループは、プライバシーとジェンダーの問題を取り上げた。Aのグループには、他に活発に発言をするオーストリアからの留学生（女性）がいたため、Aとオーストリアからの留学生２人が自身のジェンダー問題にかかわるエピソードを具体的に紹介し、両者の国でのジェンダーに関わる問題を説明した。その後、他のメンバー（日本人男性と中国人男性）がプライバシーの問題を説明する形で、発表を終えた。Aのグループ発表は、２つのテーマを取り上げるもので、両テーマとも興味深い内容ではあったが、テーマ間の関係性が見えづらいとの印象を受けた。

以上、全15回の授業の中で学生の特徴的な変化や授業の概要を説明した。その中でAは、学習テーマの「人権」に高い関心を持つ留学生であり、人権に関する基礎知識を持った学生であったことから、アクティビティやディスカッション、フィールドトリップの中で、さまざまなことを考え、体験しながら自身の見方や態度に変化が見られていった。しかしながら、Aはグループのメンバーと共に同じ人権課題を突き詰めて考え、解決策を議論するという点において、最後まで課題が残された。筆者は５回目の授業以降も、授業後にAと対話を続けたが、Aから特段不満の声は聞かれず、授業の参加に対しては前向きな姿勢が見られていた。

４．国際共修授業における人権学習の効果

前章では、筆者が担当した国際共修授業の人権教育の事例を紹介し、学生の参加態度の変化や課題を説明した。本章では国際共修授業における人権学習の効果という観点から、多様なバックグラウンドを持つ学生が共に学ぶことで得られる学びを確認したい。最終回の授業で参加学生にアンケート（参考資料２）を配り、①学生が得た学び（参考資料２（３））と、②国際共修授業で人権を学ぶ意義と効果（参考資料２（４））について尋ねた。回答者は15名であった。まず、①は図４のようになった。このアンケートは記名式で行った。

分析作業は、リサーチアシスタント（２名）と筆者が共に学生が記述した回答を読みながらキーワード化して、キーワードを分析枠に複数回答で集計していった。

図４の結果から、「助け合い」という項目が最多となっていることが分かる。また、「自己実現」や授業やクラスメートへの「感謝」も確認された。さらに、授業の「経験」を生かしたいという意見も見られた。少数ではあったが、「人権」や「多文化」といった授業のテーマや環境に関わる意見もあった。その他、「日常会話では人権というテーマで話したことがなかったため、授業の中で

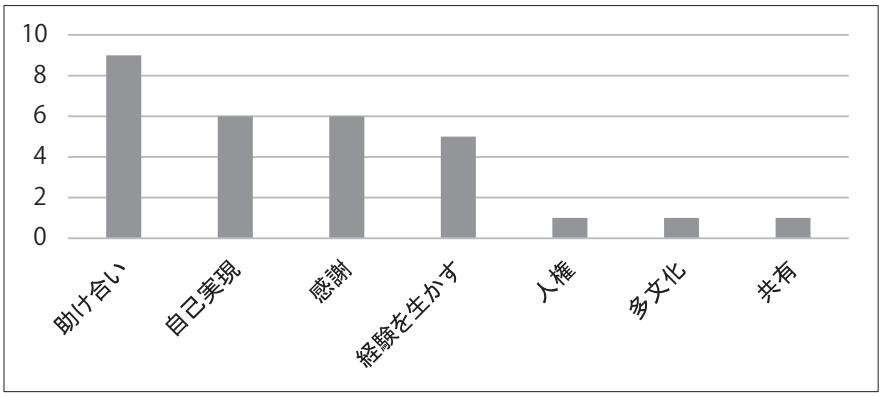

図４　授業を通じて得られた学生の学び

初めて人権について他者と議論することができ、これまで話したことのなかった経験や意見を共有することができ、新たな発見が多く、勉強になった」という意見も挙げられていた。

②については、全員が国際共修授業での学びが効果的であると答え、以下のような記述があった。ここでは、筆者が学生の回答の中で多様なバックグラウンドを持つ学生と共に学ぶことで得られる効果が書かれている内容を選び、日本語訳して紹介する。

日本人男性：

高校生のころ、日本人学生だけのクラスで人権を学んだことがあったが、講義で事実を学ぶというスタイルで、現実の問題と捉えにくかったが、このクラスはクラスメートから話を聞くことで、人権の意識を高めることができる点に大きなメリットがあると思う。

ドイツからの女性留学生（A）：

このような環境での学びは効果的であるだけでなく、必要であると思う。人権課題は１つの国におけるものではなく、普遍的な課題であり、世界の問題であるからこそ、多様なバックグラウンドを持つ学生と共に学ぶ必要があると思う。

ドイツからの女性留学生：

多文化クラスであるからこそ、クラスメートの人権課題を聞く中で意識を高め、人権について詳しく学ぶことができる。ただ、人権はセンシティブな問題でもあるので、その点に関する心得が必要であると感じた。

北欧からの男性留学生：

参加学生の異なる視点を聞きながら人権課題を考えることは非常に重要だと思う。

台湾からの女性留学生：

私は台湾の出身なので、台湾のニュースしか見てこなかった。自分自身の意見や経験を他者の述べたとき、台湾の人権課題が他国では課題になっていないこと、解決済みであることなどを知る

ことができ、もっと知りたいと思うようになった。これからは、台湾だけでなく世界の人権課題にも広げ、グローバルな視点で人権を考えていきたい。

以上の意見から、ドイツからの留学生２名は、多文化クラスである必要があると断言しており、台湾からの留学生は、多様なバックグラウンドが生かされて、知識の幅が広がると述べていることが確認できる。また、Aと北欧の学生の意見も紹介しているが、この２人の学生は、3.2.で共に学ぶという点に課題の残された学生であるが、学生の回答を見る限り、他者と共に学ぶことについて肯定的な見解を持っていることが分かる。ここで強調しておきたいことは、本クラスに参加した学生全員が、人権を深く理解するうえで多様なバックグラウンドの学生が集まることは有効であると回答した点である。つまり、本コースを通じてクラス内での議論やアクティビティ、被災地見学や最終発表を体験しながら学生がクラスメートと共に学ぶ中で、人権の普遍性と個別具体性の両側面から理解を深めることができたと考えられる。また、他者とともに学ぶことで、テキストやニュースで学ぶことを超えた学びが得られ、他者の経験を聞くことで、事実をより現実的な課題と捉えられるようになったと考えられる。

５．まとめ

国際共修授業には言語や文化等の異なる学生が参加していることから、これらが学生間の関係性構築の阻害要因となり、参加者同士の関係性を構築することが難しくなる。解決策の１つとして、本稿では学生が主体的に参加できる活動を取り入れながら、当事者性を引き出すテーマとして「人権」を取り上げた事例を紹介した。また、クラス内の言語の問題を解決するために、本実践を担当する教員は、学生同士がグループ内で協力できるよう働きかけながら実践した。その結果、参加者同士が「人権」を１つの切り口として議論を始め、他者とともに学ぶことで、徐々に参加者が他者と学ぶ関係性が築かれていったことを確認した。その中で、次のような学習効果が得られた。

①他者の意見を聞くことで、これまでニュースで見聞きしてきた内容が、クラスメートから直接話を聞くことで、問題に対する意識を高めることができた。

②国際共修という多様なバックグラウンドを持つ学生が集まる環境の中で、一人ひとりの多様性が生かされ、人権の普遍的な側面と個別具体的な側面の両方から、人権について深く議論することができ、人権の理解を深めることができた。

③普遍的な概念である人権を切り口に学生同士が学ぶことで、他者とのかかわりを経験し、結果として他者への感謝や自己実現といった成果を得ることができた。

一方で、Aのように自身は積極的に参加・発言するが、答えが１つでない問いに対して議論をする中で矛盾や葛藤を覚え、ダイヤモンドランキングでは、議論に参加することに対してためらう様子も見られた。Aは、授業中のグループでのディスカッションやアクティビティに加え、フィールドトリップや最終発表を通じて徐々に参加者と学ぶことの重要性に気づいていった。しかし、最後

のプレゼンテーションでは他者と共に１つの発表をするという点でまとまりに欠ける様子も見られ、他者の意見を聞き、他者と共に学ぶという点において課題が残された。

以上の課題を踏まえ、今後は他者と共に取り組まなければ解決できないプロジェクトを取り入れて、一人ひとりの参加がプロジェクトの完成に不可欠である仕掛けを用意するなどの実践上のさらなる工夫が必要であることも示唆された。週１回顔を合わせて学ぶ学生が、授業を通じて他者とともに学ぶことで得られる効果は、一人ひとりの人格を大きく変えるところまでは至らないだろう。他方で、国際共修授業の環境を生かし、参加者同士が協働で学ぶことで、異文化の理解、国際的な視野の広がりにつながることも確認されていることから、今後も学習効果を高める方策を模索しながら、実践を重ねていきたい。

参考文献

足立恭則（2008）「留学生・日本人学生合同の日本事情授業：留学生から学ぶ日本事情」『人文・社会科論集』第25号、pp.103-114

足立祐子・池田英喜（2018）「協働学習における授業改善の経緯と教師の役割：共修授業『グローバルコミュニケーション』『日本事情グローバル』の授業実践報告から」『新潟大学高等教育研究』第５巻、pp.17-22

黒田千晴・ハリソンリチャード（2016）「神戸大学におけるバイリンガル国際共修授業：『グローバルリーダーシップ育成基礎演習』の授業設計について」『神戸大学留学生センター紀要』第22号、pp.89-105

佐藤智子・髙橋美能（2020）『多様性が拓く学びのデザイン－主体的・対話的に他者と学ぶ教養教育の理論と実践』明石書店

鈴木庸子・島崎美登里（2002）「JLPとELPによる国際交流授業－討論とグループ・プロジェクトの取り組み－」『ICU日本語教育研究センター紀要』第11号、pp.69-78

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』第16号、pp.140-150

髙橋美能（2016）「国際共修授業における言語の障壁を提言するための方策」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第42巻、pp.123-139

髙橋美能（2019）『多文化共生社会の構築と大学教育』東北大学出版会

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』第11号、pp.9-23

坪田典子・野沢智子（2004）「クラスを超えた学び合い：留学生日本語クラスと日本人学生英語クラス間交流」『文教大学国際学部紀要』第15巻、pp.117-131

東北大学グローバルラーニングセンター（2015）「国際共修授業」
https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/exchange/jointprograms/（2020年12月７日閲覧）

花見槇子（2012）「ブレインストーミング『英語で授業する/しない』」『三重大学国際交流センター紀要』第７号、pp.93-107

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（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.173-191

渡部留美・島崎薫（2019）「プレ国際共修授業における国内学生の意識変容と学び－基礎ゼミでの試み－」『東北大学高度教養教育・学生支援機構』第５巻、pp.225-236

参考資料

1. 初回アンケート（以下、質問項目のみ）

（1）クラスの中に言語の問題で、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。以下の質問に答えてください（複数回答可）。

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）本授業の受講目的、達成したい目標を記述してください。

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（複数回答可）。

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。

（3）本コースを通じて得られた学びを「知識、態度、技能、行動」という観点から具体的に説明してください。

（4）国際共修授業における多様なバックグラウンドの学生が共に「人権」を学ぶことは意義があると思いますか？具体的な理由を述べてください。

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.107-120

学外における留学生の生活行動把握の試み
―活動日誌及びGPSを用いた調査結果から―

岸田 由美（金沢大学理工研究域）
大澤 脩司（金沢大学理工研究域）
カンピラパーブ スネート（名古屋大学大学院国際開発研究科）
藤生　慎（金沢大学理工研究域）
宮崎 悦子（金沢大学人間社会研究域）
田中 京子（名古屋大学国際教育交流センター）

【要旨】

学外での生活体験は、留学生活の重要な一部である。本稿では、全国各地の国立大学で学ぶ留学生が、ホスト社会とどのような関わりを得ているのか、そこに大学や地域の特色はあるのかを検証する第一歩として、大都市と中都市にある二つの国立大学の留学生35人を対象に実施した少人数調査の結果を報告する。１週間に渡る活動日誌とGPSによる調査の結果、地域社会で過ごす時間は、平均で平日の18.0％、休日の47.7％を占めた。調査協力者の80％が大学関係者以外の日本人との付き合いを有しており、その主な接点としては、アルバイト、子ども、文化交流イベントやプログラム、ホームステイ、宗教施設、近所づきあいが確認された。都市環境の違いは生活行動範囲に明確に現れた。地下鉄等公共交通機関が発達した大都市では留学生の生活行動範囲が広く分散するのに対して、徒歩やバスに依存する中小都市では特定の範囲に集中しやすい傾向が認められる。

【キーワード】国立大学、社会生活、地域住民、アクティビティダイアリー、カーネル密度推定

１．研究目的

日本には四季があり、各地域の気候や自然環境、歴史や文化、都市化の程度にも多様性がある。その多様な全国各地にくまなく設けられた国立大学には、国費留学生制度によって多様な留学生が学んでいる。日本学生支援機構（2019）による「私費外国人留学生生活実態調査」によれば、日本を留学先として選んだ理由としては、「日本社会に興味があり、日本で生活したかったため」が最多であった（選択率60.8%）[1)]。留学生の多くは、学業だけでなく社会生活にも期待をもっていると考えてよいだろう。では、日本のどこに留学するかによって、日本留学で得られる生活体験やホスト社会との関わり方には違いがあるのだろうか。

学べる分野や入学資格、留学生支援体制など、大学のパンフレットやホームページに載っている

ような情報と異なり、その大学に進学した場合に得られる社会生活の情報やイメージを事前に得ることは難しい。一方で、学外の環境や経験は、学内環境以上に留学満足度に影響を与えると指摘する研究もある（Arambewela and Hall 2013、Bianchi 2013）。その地の留学生がどのような社会生活を送っているのか、その傾向を把握して留学希望者に情報提供できれば、進学先選びの新たな指標となりえる。入学後の不満や不適応を低減する効果も期待できる。

大学にとっても、学外における留学生の生活実態を把握することの意義は大きい。特に定住者や外国人就労者が少なく、留学生とその家族が外国籍住民の多くを占めるような地域では、大学の留学生受入れ状況の変化が外国人住民の人口や国籍構成の変化に直結しやすい。地域社会としての多言語多文化対応は整備されていないことが多く、摩擦も発生しやすい。在籍留学生の学外での生活を把握することは、地域社会との間で発生しうる問題の予防や改善、地域社会と連携した受入れ環境づくりに向け、有益と考えられる。

しかし管見する限り、留学生が学外でどのような生活を送り、ホスト社会とどのような関わりを得ているか、留学生の行動や経験の実態を調査した研究はほとんど見られない。そこで筆者らは、全国各地の国立大学で学ぶ留学生が、ホスト社会とどのような関わりを得ながら留学生活を送っているのか、その実態を明らかにすること、加えて、そこに大学や地域による何らかの傾向が見られるかどうかを検証することを課題として、研究プロジェクトを立ち上げた。この研究課題に接近するため、まず、2018年度後期に、予備調査として、立地環境の異なる２つの国立大学の留学生を対象とした少人数調査を実施した。予備調査の目的は、まず、留学生の学外での行動実態や地域社会との接点、その多様性やパターンを把握し、全国調査の方向性を検討することである。その結果に基づき、2019年度後期にオンラインアンケートで全国調査を実施した。

予備調査では、インタビューや質問紙といった留学生対象の研究で多く用いられてきた手法に加え、行動調査の手法として都市･交通計画等の分野で蓄積されてきた、活動日誌法とGPSによるデータ収集を取り入れることとした。活動日誌（アクティビティダイアリー）は、調査対象者に活動の種類、時刻、場所などを日誌に記録してもらうことによって、一日の生活行動を空間的、時間的に把握する調査手法として、行動調査に多く用いられてきた。活動日誌法によって留学生の生活行動を調査した研究はこれまでにもわずかながらあるが、対象や地域が極めて限定的である（清水1997、段・谷口他2011a、2011b）。

GPSは、時間と場所のデータを簡便かつ量的に収集可能である。2000年にアメリカがGPSの精度を向上する施策を実施して以降、GPSを用いた研究の数・分野が増加するようになった（矢部・有馬他2010）。GPSデータを用いた研究の有用性の一つとして、「可視化」があげられる。例えば２次元の可視化手法としては、時系列的に連続した点同士を線で結ぶことにより軌跡として表現し、外国人観光客の訪問先や移動経路、移動速度を把握できることを示した研究（藤生・吉岡他2015）や、カーネル密度推定によってGPS計測地点を中心とした密度を計算・表示することで行動パターンを簡潔に把握可能なことを示した研究（有馬2009）がある。GPSによるデータ収集は、時間や

場所の判別、文字による記録が困難な場合には特に有効である。留学生の場合も、言語力や土地勘の問題で、地域の地名や施設名を正確に認識し記載できるとは限らない。GPSで得られる客観的な位置情報は有効な補足情報となると考えられる。

本研究プロジェクトのメンバーは、留学生の相談指導を担当する社会科学系の研究者と、都市・交通計画学を専門とする自然科学系の研究者からなる。両者の経験や知見の融合によって、活動日誌法やGPSを用いて留学生の生活行動の時空間的な分布を把握しようとしたことは、本研究の大きな特色である。本稿では、これらの調査方法を導入することで何を明らかにすることができたかに焦点化して予備調査の結果を報告し、留学生交流・指導研究における本調査手法の有効性を考察する。

2．調査方法

2.1.　調査地

予備調査は、大学が立地する都市の規模や在留外国人人口、留学生受入れ規模が異なる二つの国立大学の留学生を対象に実施した。選定したのは、日本の主要都市の一つで、在留外国人人口も多い東海地方の中核都市A市にあるA大学と、中規模で在留外国人人口が少ない北陸地方の中核都市B市にあるB大学である。それぞれの都市、大学の概要を表１に示す[2)]。

A市は、地下鉄などの交通機関が発達して移動が容易であること、行政サービス等での多言語対応が進んでいることが利点としてあげられる。日本人と外国人との相互理解に向けたイベントの開催、外国人住民に対する多言語の情報提供や相談業務の提供、留学生寮の運営などを行う公的な機関が、1980年代半ばに設立されている。大学の立地環境としては、メインキャンパスは地下鉄駅に隣接し、中心市街地までのアクセスもよい。キャンパス周辺にはハラール対応のレストランや食材店を含む多くの飲食店や商店がある。住居についても、大学の学生寮や留学生寮、学外機関が運営する学生寮、アパート、公営住宅など選択肢は多い。

B市は北陸地域の主要都市ではあるが、外国人住民が少ないため行政サービスや福祉における多

表１　調査対象地域・大学の概要

	A市	B市
市の人口	約232万人	約45万人
外国人住民数	約83,000人（人口の3.6％）	約5,600人（人口の1.2％）
うち「留学生」の数	約14,000人（16.9％で構成比第二位。一位は「永住者」28.6％）	約1,400人（25.4％で構成比第一位）
	A大学	B大学
学生数	約16,500人	約10,000人
留学生在籍状況	100カ国以上から約2,500人（学生の15％）	40カ国以上から約600人（学生の６％）
立地環境	市街地（地下鉄駅あり）	山間部（バス路線あり）

言語対応はほとんどされていない。市内の主要公共交通機関はバスだが、中心市街地以外は路線も限られる。メインキャンパスは中心市街地からバスで30分以上かかる山間部にあり、周辺は自然豊かだが、住宅や商店がある隣接市街地までですら徒歩で20〜30分かかる。留学生は、キャンパス内の留学生寮に住むか、隣接市街地にあるアパートや公営の留学生寮、一部はより離れてバス路線もない公営住宅に居住する。

2.2. 調査協力者

A大学とB大学それぞれの留学生担当教員が有するネットワークを活用して、地域社会とのかかわり方に影響を与える可能性がある要素（後述）に多様性を持たせるよう配慮して候補者を選定し、協力を打診した。調査の趣旨と内容、収集データの使用方法、調査協力者の権利と責任、利益と不

表2　調査協力者の属性内訳

項目	属性内訳	A大学（n=15）	B大学（n=20）	合計（n=35）
出身国・地域	中国	2	4	6
	韓国	1	0	1
	インドネシア	5	5	10
	ベトナム	3	4	7
	マレーシア	1	1	2
	南アジア	2	1	3
	アジア以外	1	5	6
性別	女性	7	11	18
	男性	8	9	17
在籍課程	学部生	6	5	11
	大学院生	8	12	20
	非正規生（括弧内は短期プログラム生内数）	1	3（1）	4
専門分野	文系	10	10	20
	理系	5	10	15
日本語力	ほとんどできない	0	3	3
	初級	4	6	10
	中級	4	4	8
	上級以上	7	7	14
滞在期間	1年未満	2	4	6
	1〜2年	4	5	9
	3年以上	9	11	20
奨学金	受給中	5	15	20
アルバイト	学内教育研究補助業務以外のアルバイト従事者	10	8	18
住居	アパート	8	13	21
	大学の寮	2	3	5
	大学以外の学生寮	2	2	4
	公営住宅	3	2	5
家族	単身	10	12	22
	家族と同居（子どもなし）	2	2	4
	家族と同居（子どもあり）	3	6	9

利益等について書面及び口頭（日本語または英語）で説明した上で、了承が得られた場合、同意書に署名を得る手続きをとった。候補者の選定にあたり考慮した主な要素は、出身国や地域、エスニシティ、宗教、性別、在籍課程、日本語能力、住居のタイプ、帯同家族の有無、アルバイト従事の有無、である。結果的に、A大学から15人、B大学から20人の留学生が調査に協力した。内訳は表２の通りである。

2.3. 調査方法

調査期間は、2018年11月～12月の、大学別に設定された特定の１週間である。その期間、調査協力者には毎日、24時間スケールの活動日誌を記入してもらった（図１に調査協力者への説明に用いた記入見本を示す）。活動日誌の様式は、本調査の趣旨や記録のしやすさを考慮して、詳細な時刻の記入を求めず、およその活動内容とその時間帯を記入してもらう簡易な形にした。活動日誌の下段には、交友関係を知る手立てとして、その日に対面で会話した相手を記入してもらう欄も設けた。あわせて、諸属性や、大学関係者以外の日本人との付き合いの有無、日本での生活体験にどの程度満足しているかを尋ねる質問紙にも回答してもらった。調査期間終了後に活動日誌と質問紙を回収し、その後調査協力者全員に一人あたり約１時間の個別インタビューを実施して、記入内容の確認を行った。

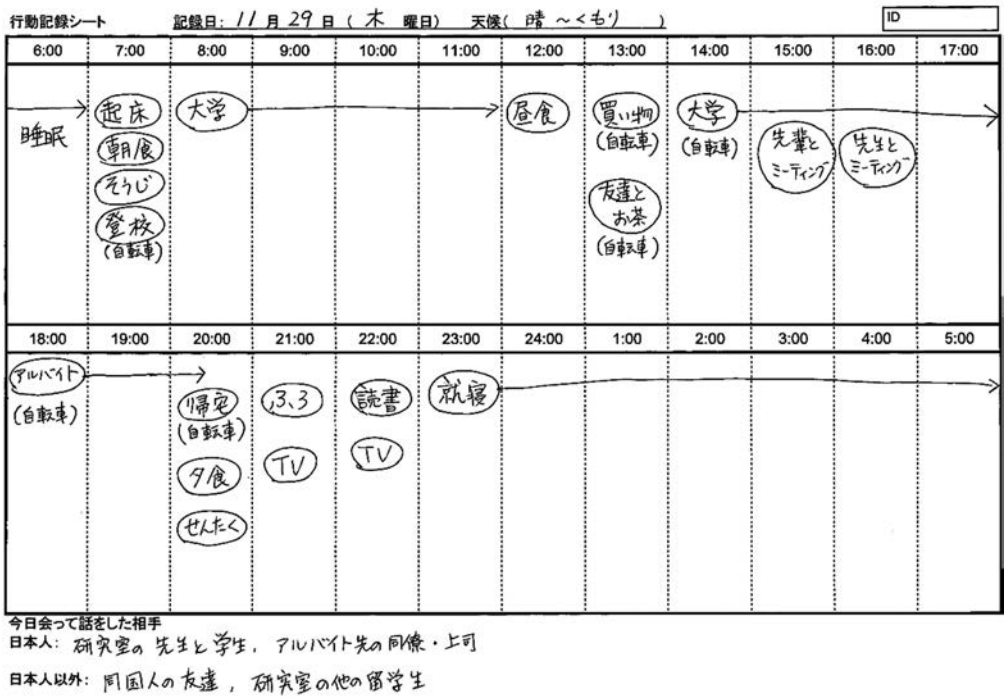

図１　活動日誌記入見本（日本語版）

さらに、調査協力者の内30人（A大学15人、B大学15人）は、調査期間中、外出時に腕時計型GPSロガーを装着した（図２）。この装置により、装着者が滞在した地点と滞在時間、次の場所への移動速度のデータを収集することができる。装置は一見して通常のデジタル腕時計とかわりなく、携行は容易である。取り扱い方法のほか、外出時でも不都合がある場合は電源を切ってもよいことを説明した上で、充電用機器とともに配布した。調査期間終了後に装置を回収してGPSデータを取り込み、行動範囲を把握する補足的なデータとして活用した。

図２　GPSロガー写真

すべての調査用紙やマニュアルは日英二言語で用意し、記入やインタビューもこの二言語のいずれかまたは混合で行われた。活動日誌、質問紙、GPSはすべてID番号で管理し、回収後データ処理をする段階で、データと個人が結びつくことがないように配慮した。

2.4.　活動時間の集計方法

日誌に記載された活動の時間的な量は、その活動が記入された枠（時間帯）の数、つまり１時間単位で集計した。図１の例に基づいて説明すると、朝７時に起きて、８時までの間に「朝食」と「掃除」、「登校」をした場合、７時の枠に記入されている「朝食」「掃除」「登校」はそれぞれ１単位時間の活動として集計する。18時から20時半頃までまたがって記録された「アルバイト」は、３単

表３　活動のカテゴリー一覧

カテゴリー名	含まれる活動例
学習・研究	勉強、授業、ゼミ、試験、実験、宿題、自習、レポートを書く、論文を読む、先生とミーティング、図書館で本を借りる
アルバイト	教育研究補助業務以外の学内でのアルバイト（図書館、学生食堂、購買）、学外でのアルバイト
育児	授乳、子どもの食事、子どもをお風呂に入れる、登園、降園、子どもの宿題を手伝う、子どもと遊ぶ
日常生活行動	食事、調理、食器洗い、風呂、シャワー、掃除、ごみ捨て、洗濯物を干す
余暇	リラックス、テレビを見る、読書、家族団らん、ネットサーフィン、ゲーム、散歩、運動
交流	友達とカフェで話す、友達と出かける、友達と家でパーティ、サークル・学生組織の活動、交流ボランティア、飲み会、ホストファミリーの家に行く
礼拝	（自宅や大学での）礼拝、モスクへ行く、教会へ行く
移動	通学、アルバイトや買物先等への移動、出先からの帰宅
買物	スーパー、ショッピングセンター、コンビニ、ドラッグストアなどでの食品や日用品等の買物
生活施設利用	市役所、区役所、病院、ATM、郵便局に行く
家族・友人との連絡	（主として母国の）家族や友達と通話、チャット、SNSをする
その他	TOEFL受験、日本語能力試験、大学院入試、就職の面接など

位時間の活動ということになる。

記録された様々な活動はすべてデータ化して内容に基づく分類作業を行った。当初19の大分類と、内５分類について中分類を設定し、内容の類似性や構成比に基づいてカテゴリーの妥当性を検討した。最終的に、睡眠をのぞく12のカテゴリーを採用して集計作業を行った。カテゴリー名とそこに含まれる活動例は表３の通りである。

2.5.　GPSデータの分析方法

GPSロガーが記録した時間と地点のデータは、留学生が滞在しやすい場所を定量的に把握することを目的として、カーネル密度推定を用いて分析した。カーネル密度推定は、ある出来事が発生した地点と回数に基づき、各地点におけるその事象の発生しやすさを密度として推定し、可視化する手法である。誰のデータかは判別せず量的に処理するため、複数の留学生が訪れた地点も、ある特定の留学生が複数回訪れた地点も、同様に密度が高い地点として推定される。そのため、今回のような比較的少人数の調査では個人的な事情や嗜好が反映されやすい点に注意が必要であるが、留学生の行動範囲や、留学生がいる可能性が高い場所を知る手がかりを得ることは十分可能である。

３．調査結果

3.1.　留学生の１日：時空間的な分布と活動内容

活動日誌に記録された活動の単位時間数を場所ごとに集計した結果、調査協力者35人の平均として、平日は１日の39.9％を大学で、42.1％を自宅で（睡眠時間を含む）、18.0％を大学と自宅以外、つまり地域社会で過ごしていた。休日は、5.0％を大学で、47.3％を自宅で、地域で47.7％を過ごしていた。A大学とB大学に共通して、専門分野による違いが見られた（図３）。平日、理系はより多くの時間を大学で過ごし、地域で過ごす時間が文系に比べ少ない。休日は全体に地域で過ごす時間が増え、分野による違いも小さくなる。

表４は、睡眠をのぞく活動が記録された単位時間数をカテゴリーごとに集計し、それぞれの活動を行う場合の１日あたりの単位時間数の平均値を算出したものである。アルバイトや育児、礼拝のように回答者の一部しか記録がない活動の場合は、該当者について、その活動を行う場合の１日あたりの平均値を算出している。2.4.で説明した通り、１時間に満たない短時間の活動も１単位時間で集計するため数値は実際の時間数とは一致しないが、学習・研究が最も大きな値となった。次がアルバイトであるが、調査期間にアルバイトに従事した者は13人で、従事日数は１日から７日、記録された単位時間数は週全体で１から28まで幅があったが、１日あたりの従事時間の平均値は5.39単位時間となった。育児は９人が記録し、個人差も大きかったが（１週間で最小は２単位時間、最大は60単位時間）、育児に携わる日の平均値は4.71単位時間であった。育児時間が多いと余暇や交流にかける時間が減る傾向が見られた。礼拝を記録した者は14人で（イスラーム教徒12人、キリスト教徒２人）、毎日複数回の場合も特定の１日のみの場合もあったが、礼拝を行う日は平均し

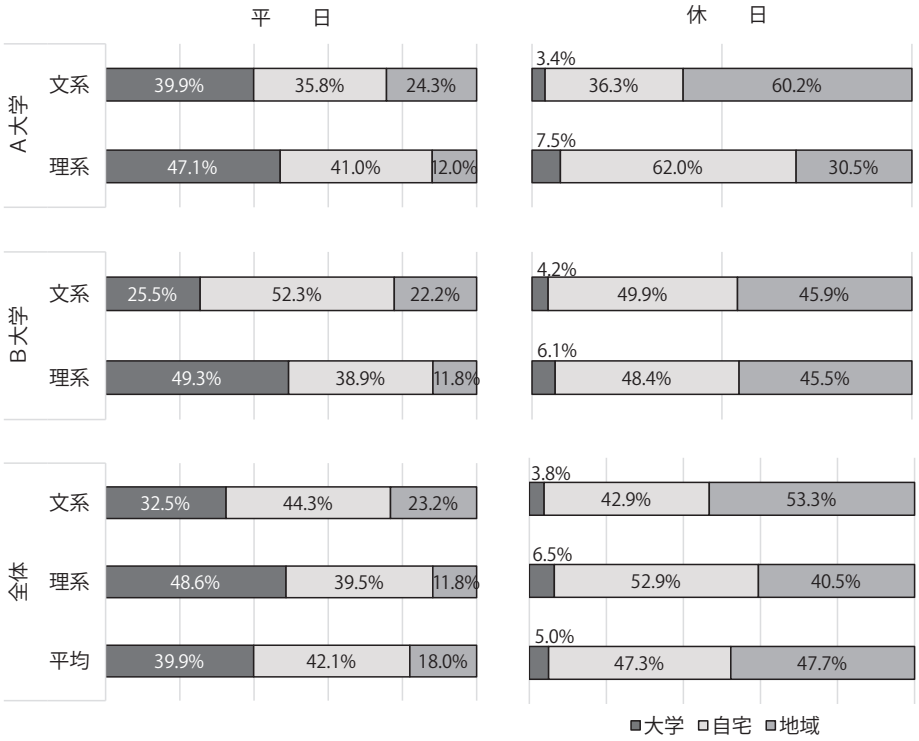

図３　場所ごとの単位時間数分布

て2.95単位時間を礼拝にかけていた。交流も個人差が大きかった項目である。１週間、交流にあたる活動の記録が全くなかった者が８人、あっても１単位時間のみの者が６人に達した一方、最も多い者は週に23単位時間を交流にあてていた。

大学関係者以外の日本人と付き合いの有無については、調査協力者の80％があると回答した。質問紙と活動日誌、インタビューの結果、大学関係者以外の日本人との接点としては、両地域を通じて、アルバイト、子ども（学校園等の教職員や他の親子）、文化交流イベントやプログラムへの参加（主催組織のメンバーや他の参加者）、ホームステイ経験（以前にホームステイした時のホストファミリー）[3)]、礼拝（同じ宗教施設の利用者）、近所づきあい（挨拶や世間話、公営住宅では清掃活動も）が主な経路として確認された。ただし、その多くは、挨拶や軽い会話をする、たまに連絡をとるといった程度にとどまる。１週間で会話をした大学関係者以外の日本人はいなかった、または店頭での受け答えのみだった者が９人（25.7％）に達した一方、アルバイト先、学校園、イベント会場、宗教施設などを離れて一緒にでかけたり家に行き来したりといった親密な付き合いがある者は４人（11.4％）とわずかであった。親密で持続的な関わりは、特にホストファミリーとの交流で顕著に報告された[4)]。

表４　活動にかける１日あたりの平均的な単位時間数

カテゴリー	記録者数	全体			A大学			B大学		
		平均	標準偏差	記録件数	平均	標準偏差	記録件数	平均	標準偏差	記録件数
学習・研究	35	7.62	4.40	193	7.06	3.46	77	7.98	4.91	116
アルバイト	13	5.39	2.94	38	4.71	2.71	17	5.95	3.06	21
育児	9	4.71	3.21	52	1.92	1.08	12	5.55	3.16	40
日常生活行動	35	4.02	1.65	246	3.75	1.65	106	4.23	1.62	140
余暇	35	3.86	2.50	185	4.53	2.75	77	3.38	2.19	108
交流	27	3.12	2.55	73	3.04	2.17	28	3.18	2.79	45
礼拝	14	2.95	1.50	43	3.54	1.71	13	2.70	1.34	30
移動	35	2.33	1.28	209	2.47	1.34	96	2.22	1.22	113
買い物	33	1.96	1.55	102	2.39	1.97	44	1.64	1.04	58
生活施設利用	14	1.74	1.05	19	1.67	1.11	15	2.00	0.82	4
家族・友人との連絡	21	1.58	1.22	59	1.75	1.48	24	1.46	1.01	35
その他	19	2.64	2.77	39	2.92	3.34	24	2.20	1.47	15

3.2.　GPSデータから見た生活行動範囲

少人数調査のため個人の特徴や事情が反映されやすいという点を考慮した上でも、GPSデータの分析結果には二つの調査地の特徴が如実に現れた。データをカーネル密度推定で分析した結果を図４及び図５に示す。A大学、B大学ともに大学構内で最も高いレベルの密度が推定されたが、A大学の場合、大学関係施設以外では高レベルの密度はほとんど推定されず、低～中レベルの密度も極めて限定的、かつ広範囲に点在する形で推定された。一方、B大学では、大学構内に次ぐ高レベルの密度が隣接する住宅街に広範囲で、また、低～中程度の密度が有名観光地や商業施設が集中する中心市街地と主要JR駅で推定された。大学、住宅街、中心市街地を結ぶ経路にも低～中程度の密度が推定されており、これは、徒歩や自転車など、低速の移動手段が取られていることを意味する。フォローアップのインタビュー調査でも、バス代やタクシー代が高額になることを主な理由として、かなり長距離でも徒歩で移動する場合があることが確認された。

この結果から、A大学の留学生の生活圏は様々で範囲も広く、学外でその範囲が重複・共通することが比較的少ないと推定される。対してB大学の場合、留学生の居住地域や、買物や余暇に出かける地域が一定の範囲に集中し、生活圏が重複・共通していることを見て取ることができる。

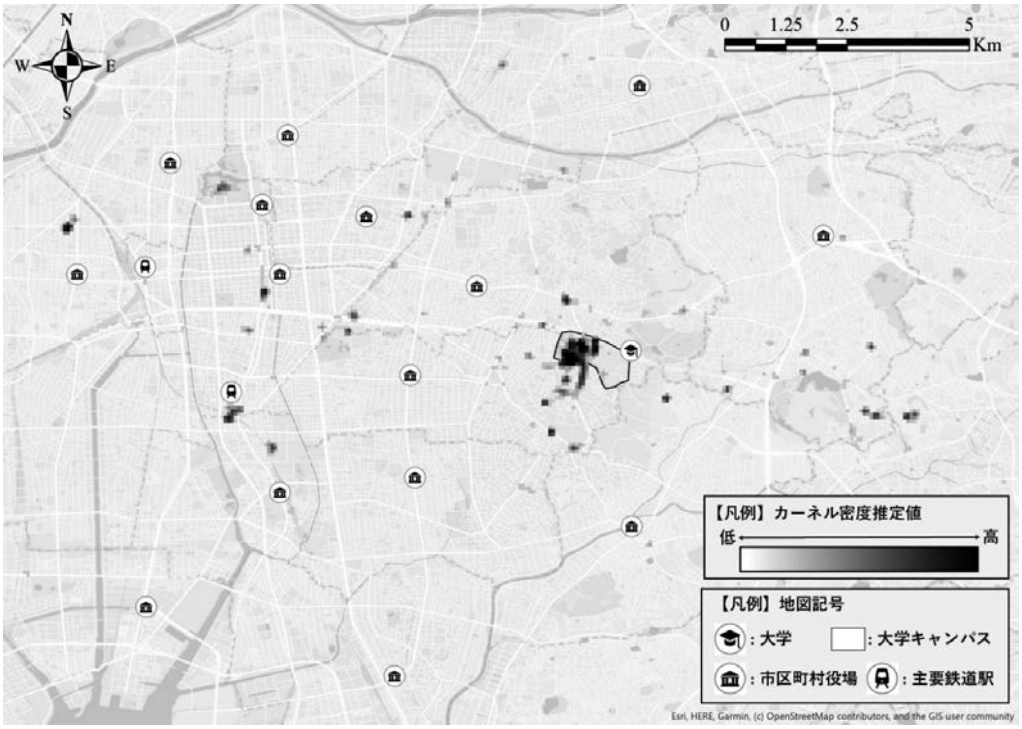

図４　Ａ大学のカーネル密度推定マップ

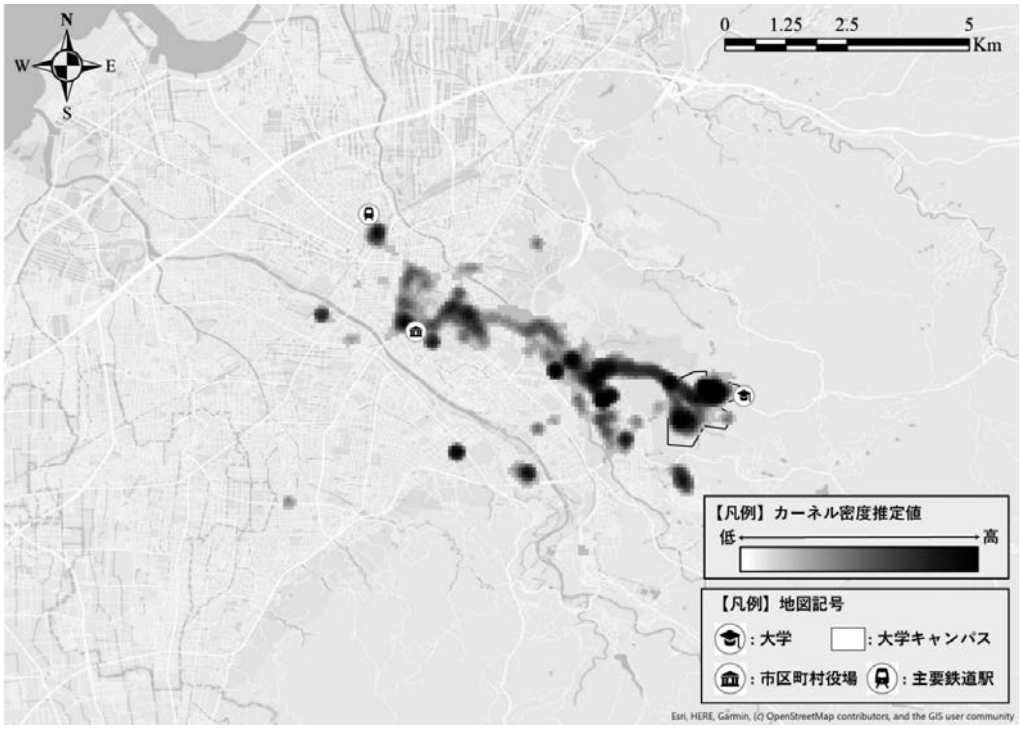

図５　Ｂ大学のカーネル密度推定マップ

４．結果の考察とまとめ

大学と自宅、地域社会、それぞれでどの程度の時間を過ごしているかという点については、大学の規模や立地環境が異なっても、理系は文系より大学で過ごす時間が多くなり、文系は理系より地域社会で過ごす時間が多くなる傾向が見られた。全体としても、平日の２割近く、休日の５割近くを地域社会で過ごしていることがわかった。多数派は学外で日本人との付き合いがあり、特にアルバイトや、地域の学校園に通う子どもの存在が主要な経路となっている。日本語がほとんどできない回答者に比べ、日本語力が高い回答者の方が学外での日本人との付き合いが多い可能性を示すデータも見られたが、少人数調査では個人の特性による影響が大きいため、その他の属性も含めた属性別の特徴や傾向の有無については量的調査で検証することにしたい。予備調査で確認された日本人地域住民との接触経路に基づき、各経路別、対象別の親密度や、留学満足度等のオンライン調査を全国規模で行った結果については、別稿にて報告する。

生活行動範囲については、A市とB市で明確な違いが見られた。どこに住むか、どこでアルバイトや買物をするか、家族や友達とどこに出かけるか、という場面で、B市では選択肢が特定の範囲に集中しやすいのに対し、都市の規模が大きく公共交通機関が発達したA市では、より広範囲に、より多くの選択肢があることがわかった。この移動可能な範囲の特徴は、交流プログラム等を企画するにあたって考慮すべき条件となるだろう。

留学生支援や地域連携を考える上でも、この調査結果は示唆的である。B市のような中小規模の都市では、大都市に比べ、学外で留学生が多い特定の場所を絞り込むことが比較的容易であり、地域における留学生受入れ環境整備において課題や連携相手を絞りやすい。しかし同時に、留学生が多い地域が市内の特定の範囲に限定されることから、それ以外の地域との間に、留学生の存在感や国際化の状況認識における格差が生じやすいと考えられる。その結果、例えば多言語対応への要望が出されても、特定の機関、人々の問題と見なされ、行政的な対応につながりにくいことが懸念される。一方、A市のような大都市では留学生の生活圏が分散し、留学生が多い学外の地点を特定しにくい。A大学の留学生は多様な外国人住民の一部であり、受入れ環境整備は大学主導ではなく自治体単位で、総合的に取り組むことに合意を得やすい環境と言える。

以上のように、留学生交流・指導研究分野において、活動日誌やGPSによる行動調査から得られる示唆は少なくない。活動日誌には、生活リズムや行動の特徴といった相談指導に活かすことのできるデータも豊富に含まれている。GPSデータも、本調査結果が示したように、少数のサンプルであっても地域的な特徴をつかむことが可能である。生活実態調査など、在籍留学生全体を対象としたアンケート調査を行う大学は多いが、活動日誌やGPSによるサンプル調査を追加することで、学外を含む留学生の生活を理解するための有益なデータが得られると考える。

付記

本研究は、JSPS科研費JP18K02722（基盤研究（C）「外国人留学生と地域住民の交流の実態と大学・地域特性に関する調査研究」研究代表者：岸田由美）による研究成果の一部である。

注

1） 複数回答で、2013年度及び2015年度調査でも選択率はトップであった。2017年度調査で、選択率第２位は「日本語・日本文化を勉強したかったため」（48.2％）、第３位は「日本の大学等の教育や研究が魅力的と思ったため」（34.1％）である。

2） A市の数値は、A市のホームページ上で公表されている人口動向調査結果（2018年10月１日現在）及び外国人住民統計（2018年末現在）に基づく。B市の数値は、B市が所在するB県のホームページ上で公表されている「市町別在留資格別外国人住民数（平成30年12月末現在）」資料に基づく。

3） ホストファミリーとの付き合いをあげた回答者は，A大学２人，B大学２人，計４人であった。いずれも現在の大学に入学する前にホームステイを経験しており、同じ地域にある大学に進学して、ホームステイした後、数年から10年以上を経てもホストファミリーとの交流を継続していた。

4） 過去にホームステイしていたことがある者４人中３人が，調査期間中にホストファミリーの家を訪ねたり泊まったりしており，毎週のように交流していることが報告された。その他，ママ友と家に行き来したり集まったりする交流がある者１人，教会の友達と買物などに出かける者１人であった。

参考文献

有馬貴之（2009）「上野動物園と多摩動物公園における空間利用の時空間変化とその地域的差異」『地理情報システム学会講演論文集』第18巻、pp.9-14

清水昌人（1997）「外国人の生活空間行動－東京大都市地域の就学生－」『経済地理学年報』第43巻第１号、pp.59-70

総務省（2019）「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数のポイント（平成30年１月１日現在）」https://www.soumu.go.jp/main_content/000563133.pdf（2020年８月30日閲覧）

段クン・谷口元他（2011a）「大学キャンパス内外における留学生の生活行動に関する研究－多様な生活を支える環境整備のために－」『日本建築学会大会学術講演梗概集（関東）』pp.25-28

段クン・谷口元他（2011b）「学内・学外における留学生の生活行動に関する研究－多様な『生活の場』を中心として－」『日本建築学会東海支部研究報告集』第49号、pp.469-472

日本学生支援機構（2019）「平成29年度私費外国人留学生生活実態調査」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/seikatsu2017.pdf （2020年９月25日閲覧）

藤生慎･吉岡正博他（2015）「ライフログカメラ･GPSロガーを用いた観光行動分析～金沢港に寄港したクルーズ旅客を対象として～」『日本クルーズ＆フェリー学会論文集』第５号、pp.46-54

矢部直人・有馬貴之他（2010）「GPSを用いた観光行動調査の課題と分析手法の検討」『観光科学研究』第３号、pp.17-30

Arambewela R & Hall J（2013）“The Interactional Effects of the Internal and External University Environment, and the Influence of Personal Values, on Satisfaction among International Postgraduate

Students." *Studies in Higher Education*, Vol.38, No.7, pp.972–988

Bianchi C（2013）"Satisfiers and Dissatisfiers for International Students of Higher Education: An Exploratory Study in Australia." *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol.35, No.4, pp.396–409

投稿論文 英文要旨

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.123-130

Examining Campus Climate for International Students

ONISHI Akiko

The study aims to examine the characteristics of the campus environment that ensure security and support for international students through the concept of campus climate.

The campus climate scale for international students was developed using a sample of 156 international students enrolled in a national university in Japan. Factor analysis yielded the following attributes: consideration of the need for support, respect for diversity, an inclusive environment, reliable interpersonal relationships, and academic support. Factors such as region of origin; duration of stay in Japan; and status, age, and Japanese language ability, of international students exerted a statistically meaningful influence on their perception of the campus environment.

Based on the findings, a discussion was undertaken regarding the action universities need to take for improving the campus environment when they intend to internationalize by increasing the number of international students.

Key words: international students, campus climate, internationalization, support

Intercultural Receptivity of Japanese Society From the Viewpoint of Foreign Employees' Self-actualization: A Follow-up Research of Former International Students

NAKAMOTO Shinichi

This is an empirical research that analyzed the degree of self-actualization of four international employees, who had graduated from Japanese universities in order to examine the intercultural receptivity of Japanese society. More precisely, this study attempts to reveal the social receptivity of Japan by analyzing the interviewees' self-efficacy and adjustment in their working environment, their career plans and future prospects, their feel of being accepted from the working environment. In order to obtain sufficient data of shifts and changes in human relations, state of mind, working environment and cultural identities of the interviewees, semi-structured interviews were given to the interviewees more than twice with the intervals of longer than 18 months. The author attempted to extract storyline from the narrative data of the interviewees by picking up keywords, paraphrasing, conceptualizing, and theorizing. The author, accordingly, discussed his observations regarding the diversities of their assignment groups, the receptivity of the Japanese society, the emotional conflicts experienced form the conformity pressures of both Japan and home countries before and after three years' of working in Japan.

Keywords: Self-actualization, Intercultural receptivity, Host conformity pressure, Former international students, Acculturation

Long-term Benefits of the Teacher Training Program for Participants from Latin America: An Analysis of Interview Survey

TANAKA Kyoko

In this paper, we examined the results of an interview survey of 15 Latin Americans who studied in Japanese universities between the late 1980s and early 2000s, under the "Government-sponsored Teacher Training Program," which offers scholarships to teachers from abroad for their professional improvement. We considered the long-term benefits of their study, focusing on their contribution to education and self-realization.

The socio-economic and political circumstances in the Latin American states and Japan in the 1980s and 1990s had a significant effect on the subsequent careers of the students who trained under the scheme during these decades. Their careers did not always progress well; however, we found that they continued with their untiring efforts to self-improve, sharing what they had gained from their training in Japan with their community and the younger generation using the methods available to them, whether in education or in daily life. We also found that some students were struggling with various obstacles that stood in their way of self-realization.

The results suggested the importance of close partnership between the relevant agencies of the participating states—both the state sending the students and the one receiving them. They need to consider the social climate of the time and work closely with each other in the design and operation of the scholarship program if greater results are to be achieved.

Keywords: Teacher training program, Study in Japan, Long-term benefits, Latin America

Career Development of Non-regular Administrative Staff in University International Education Exchange Divisions : From the Personal Stories of Four People Working at National University Corporations

WATANABE Rumi

This article elucidates the career development of non-regular administrative staff working in the international education exchange divisions of Japanese national university corporations using the personal stories of four people. As well as a wealth of experience, non-regular staff have broad and varied careers and professional expertise, and it has been suggested that such personnel could contribute to the internationalization of universities. While these staff put their career experiences and specialist knowledge to use in the course of their daily duties, our study has found that without a workplace environment which can fully exploit these assets or pay and conditions which are felt to be highly satisfactory, there is no scope to demonstrate the knowledge and experience which they possess, and so it becomes difficult for them to retain motivation towards their work. In order to allow non-regular administrative staff to exercise their abilities to the full in the workplace, it can be thought that those employing such staff need to clearly indicate the type of personnel they are seeking, the kind of results they expect, and how the work can lead to future career development. The article also proposes consideration of the establishment of a system allowing the employment of non-regular administrative staff with professional expertise as specialist personnel.

Key words: International Educational Exchange, University Administrative Staff, Non-regular University Administrative Staff, Professional Expertise, Career Development

A Study of the Internationalization of Universities from a Spatial Perspective: Revisiting the History of 'International Student Centers'

TAKAHASHI Aya

This paper aims to revisit the early history of 'International Student Centers', which have been established at national universities across Japan since 1990. Inspired by the sociological concept of space and employing the space theory by Edward W. Soja in particular, this paper explores the nature of Japanese national universities in transition from a socio-historical perspective. 'International Student Center' was one of the symbols of the internationalization of the universities in the 1990s and 2000s. Its main mission was to support international students, by providing Japanese language education, organizing a program for exchange students, advising international students, and doing research. The establishment of the centers enabled (1) the visualization of supporting activities for international students, (2) the organization of faculty members specialized in linguistic education, international student advising, and international education, and (3) the recognition of such activities as professional work in university. However, the universities' experiences suggest that each center and its activities were in the periphery of the 'university' as an academic space. Nevertheless, their activities showed the importance of networks to support and develop higher education. By locating the role of the 'International Student Center' in the larger picture, this study tries to capture a dimension of changing higher education in a globalizing society.

Key words: Space, Internationalization of Universities, Globalization, International Student Center

Human Rights Education for University Students with Various Backgrounds: Effectiveness and Challenges of Intercultural Collaborative Classes

TAKAHASHI Mino

This paper considers students' study outcomes and challenges in the university classroom where International and Japanese students study together in a collaborative environment.

In order for every participant to actively attend the classes, the author considered "Human Rights" as one of the best themes. In this paper, one of the practices of human rights education, which was conducted in English, at the autumn semester of 2019, is introduced and analyzed. The author practiced not only with lectures but also with activities, fieldtrips and group presentations. Also, she took some actions to solve students' language barriers in the classroom. For example, she distributed a questionnaire to ask students' awareness of language barriers at the beginning of the course, for them to notice the issue and think about what to do in the classroom, such as support classmates, or ask for the support.

Throughout the course, students could build good relationships through trying to solve the language barrier and start discussing the topic, human rights, as their own issue by sharing the experiences among the students with various backgrounds. As the study outcome, students gained not only a deep understanding of human rights, but also better understanding of others and others' culture. However, some challenges were left such as lacking the attitude of listening to others and the behavior of how to work with others.

Key Words: International Collaborative Classes, Ownership, Human Rights, Understanding Others, Understanding Different Cultures

How International Students Spend Their Time Off-Campus: An Analysis of an Activity Diary and GPS Tracking Data

KISHIDA Yumi, OSAWA Shuji, KAMPEERAPARB Sunate, FUJIU Makoto, MIYAZAKI Etsuko, and TANAKA Kyoko

Interaction with the local community constitutes an important part of a successful study-abroad experience. To investigate international students' relationship with host society in different type of cities, researchers conducted a pilot survey targeting the international students studying at two national universities in a metropolis, and smaller, regional city in Japan. Thirty-five international students from diverse backgrounds participated in this study, which included a 7-day activity diary and wearing GPS loggers. The result shows that the time spent in the local community constitutes 18.0% on weekdays and 47.7% on weekends. Eighty percent of research cooperators have some kinds of relationships with local Japanese people. Main interaction channels are identified as part-time job, children, exchange events and programs, homestay programs, religious institutions, and neighborhood. A difference between the metropolis and smaller city is identified in terms of the extent of the daily activity. A GPS data suggests that the international students in a larger city with a better railway network live and have their daily activities in much wider, different areas, whereas students in a smaller regional city with undeveloped public transportation tend to live and spend their time in mostly the same, particular areas.

Keywords: Japanese national university, community life, local residents, activity diary, Kernel density estimation

2020年度　留学生交流・指導研究会報告

『留学生交流・指導研究』Vol. 23 pp.133-142

第9回留学生交流・指導研究会報告

日時：2021年２月11日（木・祝日）13:00-16:30

於：WEB（ZOOM）開催

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年より年１回開催している。

例年、COISAN研究会企画・運営班が企画準備を進め、会場を提供してくださる大阪大学、COISAN事務局の協力を得て実施しているが、第９回研究会は、2020年度のCOVID19の感染拡大の影響を考慮して、初のオンライン開催とした。それに伴い、研究会のプログラムについてもケーススタディの実施を見送り、実践報告、研究発表によるプログラム構成とし、すべてのプログラムを一般公開した。その結果、会員42名、非会員10名、合計52名と、例年を上回る参加者があり、好評のうちに終了することができた。

第９回研究会では３つの実践報告及び１件の研究報告が行われた。そのうち２件は派遣交流に関するものであり、残り２件は留学生受け入れに関するものであった。

実践報告１では髙橋会員の発表で「イギリスの学生と東北大生のオンライン交流の意義と効果―双方の学生が共に取り組むプロジェクトを事例に挙げて―」として、今年度実施されたオンラインプログラムが紹介され、学生の学びや今後の課題について述べられた。

次に、実践報告２で松本会員から「合理的配慮を必要とする交換留学生の受け入れに関する課題―修学上の支援を中心として―」と題して発表があり、具体的な支援事例を交え、困難点や具体的な方策について示された。

実践報告３は、中野会員から「教員による派遣留学相談の実践報告―４年間を通した気づきと今後の課題―」として、大阪大学における教員による派遣留学相談の実践、相談者へのアンケート結果や相談内容の分析が示され、今後の留学相談の充実に向けた提案がなされた。

最後の発表である研究発表１では、坂井会員から「英語プログラムに対する学生支援の検討―留学生の進路・生活相談アンケートを基に―」として、多様な文化背景を持つ英語プログラムの学生に着目し、アンケート調査の結果から、学生の不安や進路希望についての特徴を明らかにし、現在の支援の在り方への疑問と提言を示された。

４件の発表の後に、全体討論、質疑応答の時間を設け、オンライン上で活発に質疑応答が行われた。また、例年行われている研究会後の懇談会については、会の冒頭に時間を設け、グループごとに懇談の時間を設けるなど、新しい取り組みを行った。

実践報告１「イギリスの学生と東北大生のオンライン交流の意義と効果―双方の学生が共に取り組むプロジェクトを事例に挙げて―」　髙 橋 美 能（東北大学）

実践報告２「合理的配慮を必要とする交換留学生の受け入れに関する課題―修学上の支援を中心として―」　松本久美子（長崎大学）

実践報告３「教員による派遣留学相談の実践報告― 4 年間を通した気づきと今後の課題―」　中 野 遼 子（大阪大学）

研究発表１「英語プログラムに対する学生支援の検討―留学生の進路・生活相談アンケートを基に―」　坂井伸彰（名古屋大学）

第９回研究会企画・運営班（50音順）

黒田千春（神戸大学）・瀬尾匡輝（茨城大学）・園田智子（東京大学）・ロン・リム（香川大学）

イギリスの大学の学生と東北大学の学生のオンライン交流の意義と効果
―双方の学生が共に取り組むプロジェクトを事例に挙げて―

髙橋 美能（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

本発表では、東北大学の海外協定校であるイギリスのヨーク大学の学生（以降「イギリスの学生」と呼ぶ）20名と、東北大学の学生（以降、「東北大生」と呼ぶ）20名が、オンライン上で１つのプロジェクトに共に取り組むことを通じて得た学びと課題を確認する。東北大生20名のうち、３名は海外から東北大学に入学している学生であった。

１．先行研究

心理学者オルポートは、白人と黒人が居住や職場で対等な関係で接触するとき、相手に対する偏見が軽減されるという『コンタクト仮説』を提唱している。そして、双方の間に友好的な関係性を構築するために、①対等な地位，②共通の目的，③組織的な支援、の３条件が効果的であるという：（Allport 訳書1968, 240-241頁）。この３条件は、これまで留学生教育においても参照されてきた（横田1993 & 1999, 倉地 1998＆2006, 浅井 2012, 宮本 2012）。今回のプロジェクトにおいても、学生間の関係性構築にこの３条件は有効なのだろうか。

２．プロジェクト概要

2020年12月～2021年１月中旬にかけて、イギリスの学生と東北大生の合計40名が、１グループ８名（イギリスの学生４名、東北大生４名）で５グループに分かれ、オンライン上でプロジェクトに取り組み、最後にオンラインで成果発表を行った。

プロジェクトの目標は、①他者理解、異文化理解を深める、②身近な人権問題への意識を高め、解決策を提案する力を身に付ける、③多様なバックグラウンドを持つ他者とともに協働でプロジェクトに取り組む力を身に付ける、であった。

プロジェクトの課題は自身が一番重要だと考える人権問題についてグループで共有し、グループの中で問題を絞り込み、解決策を考え発表するというものであった。まずは、2020年12月７日の昼休みに東北大生を対象にオンラインでオリエンテーションを実施した。ここでは、東北大生にプロジェクトの概要を説明し、東北大生の中でグループリーダーとプレゼンテーション係を決め、まずは東北大生間でプロジェクトを進めるスケジュールを話し合うことを伝えた。その後、各グループのリーダーを中心に、イギリスの学生と連絡を取り合い、プレゼンテーションの準備に取り掛かることとした。全学生に対して、2020年12月23日までにグループで話し合った発表のアウトラインを提出することや、2021年１月７日までに発表用PPTを提出することを伝えた。発表日は2021年１月14日＆15日の２日間とした。東北大生には学習管理システムとしてGoogle Classroomを使

用し、課題や提出物の管理を行った。イギリスの学生にはGoogle Driveで課題情報等の資料共有を行い、連絡はメールを使った。

３．参加者

イギリスの学生は政治経済等を専門とする学部2,３年生で、人権というテーマに興味のある学生が多かった。イギリスの学生にとって本プロジェクトへの参加はボランティアであり、単位付与はなかった。東北大生は、2021年２月から２週間、ヨーク大学が主催するオンラインの英語研修に参加する学生で、文系・理系、学部生と大学院生の両方が参加しており、英語に興味のある学生であった。本プロジェクトは事前研修の一部で、参加は必須であった。

４．プロジェクトの課題

イギリスの学生と東北大生の間に良好な関係性が構築されたのかという点から、オルポートの３条件に当てはめて本プロジェクトを振り返ると、次のような課題が残された。

①対等な地位：身分は学生であるが、東北大生には英語でコミュニケーションをとることにハンディキャップがあった、②共通の目的：プロジェクトの完成という目的の共有はあったが、本プロジェクト参加に対して、イギリスの学生と東北大生の間に異なる目的があった、③組織的な支援：教員は学生からの相談に応じ、必要なサポートを行ったが、学生と教員、学生同士、直接会うことはなかったため、オンラインでできる支援は限られていた。

本発表では、以上の課題がある中で、学生は何を学んだのかを考察する。

参考文献

浅井暢子（2012）加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏「偏見低減のための理論と可能性」『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

倉地暁美（1998）『多文化共生の教育』勁草書房

倉地暁美（2006）『講座・日本語教育学』スリーエーネットワーク

宮本美能（2012）「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

Allport G.W.（1954）原谷達夫・野村昭訳（1968）『偏見の心理』培風館

横田雅弘（1993）「大学は留学生の受入れをどう捉えるべきか：留学生10万人時代に向けて」『一橋論叢』第109号（５）、663-685頁

横田雅弘（1999）「留学生支援システム最前線」『異文化間教育』第13号、異文化間教育学会、4-18頁

合理的配慮を必要とする交換留学生の受け入れに関する課題―修学上の支援を中心として―

松本 久美子（長崎大学留学生教育・支援センター）

1．はじめに

2016年４月の障害者差別解消法施行を受け、全国の大学において障害学生支援の体制作りが進められているが、長崎大学留学生教育・支援センター（以下センター）においては近年特に発達障害等[i]を抱える交換留学生の受け入れが続いている[ii]。交換留学生は留学期間が短く、速やかな支援が必要とされ、その受け入れ体制の整備は喫緊の課題である。本センターでは大学全体の日本語教育を担当するとともに協定校を対象とした２つの日本語・日本文化プログラム（定員65名）を運営している。発表者は日本語教育と指導相談を兼任しているが、合理的配慮を必要とする交換留学生の受け入れにおいて特にクラスマネージメントの問題に苦慮してきた。そこで、本発表ではセンターにおける合理的配慮を必要とする交換留学生に対する修学上の支援と合理的配慮を実施するにあたっての問題点及びその課題について報告する。

2．合理的配慮の必要性の把握

合理的配慮を必要とするが留学に際し配慮を申請しなかった交換留学生の中には、症状が悪化し途中での帰国を余儀なくされた者も存在した。そこで、合理的配慮の必要性の有無を早期に把握し、速やかに必要な支援を行うため、既存のシステムであるチューター制度等を利用するとともに、①協定校に対する派遣予定学生の合理的配慮の有無とその配慮内容に関する事前通知の依頼、②合理的配慮に関する留学生全体への周知（a）プログラムオリエンテーションにおける合理的配慮に関する説明、及び（b）各科目の初回の授業における説明（全科目のシラバスに合理的配慮について記載有）を行ってきた。

3．合理的配慮を必要とする学生の修学上の問題点

ここでは特に「遅刻・欠席」と障害の特性として現れることも多い授業中の「居眠り」「集中の欠如」「孤立」について取り上げ、その対処方法と課題について述べる。

これらの問題が頻発する（継続する）場合の原因は主として、①生活の管理を自分一人ですることに困難がある場合、②クラスマネージメントを含む必要な学習上の支援が十分ではない場合、③障害の特性によってクラスメイトとのコミュニケーション等に支障がある場合、が考えられる。またそれらが重複している場合もある。

①については周りにいる支援者（指導教員、担当事務、チューター）によるネットワークで一定レベルでの解決が可能であり、また、②についても担当科目教員による授業方法の改善、オフィスアワーでの指導、チューターによる支援等である程度対応可能である。しかし、③については「科

目の特性」や「障害を開示する範囲」が限られることによって対応が非常に困難な場合がある。例えば、初級レベルや技能別クラスの「会話」の授業の場合、クラスメイトとの協働作業は避けて通れないが、その際に配慮を必要とする本人がクラスメイトへの開示を望んでいない場合、対処方法が非常に限られてしまう上、その方法自体が他の学生の目には「合理的配慮」ではなく「特別扱い」に映る可能性も否定できない。また、クラス全体の学習環境が損なわれる可能性もある。

4．現場に立つ教師の学びとUDL（Universal design for Learning）

合理的配慮を前面に出さず、学生にとって必要な支援を行うことが可能であろうか。この課題に対処するため、試験の在り方と授業方法を授業の到達目標と照らし合わせて再考するということを行った。その結果、合理的配慮を必要とする学生だけでなく、その科目を履修する学生全員を対象に配慮の在り方を考え直すことになった。例えば、日本語科目の「読解」の試験において、必要な場合、全員に時間延長を許可するという方法をとった。これはLDへの合理的配慮だけでなく、派遣元大学の試験方法との相違や漢字圏・非漢字圏の差、学生個人の学習の特性（正確さへのこだわり等）を考慮したためである。

また、コロナ渦のオンライン授業を通して、「学習環境に様々なオプション（代替方法）を設けて、多様な学生の支援ニーズに応える。」というUDL[iii]導入の必要性を実感することとなった。UDLは合理的配慮を必要とする学生も含めたクラス全体の学習環境を改善する役割を担えるのではないだろうか。

5．おわりに

教育システムの違い、その中での社会的マイノリティに対する考え方・サポート体制の違い等、社会的、文化的背景の違う学生が混在する日本語教育という現場においては多様性への配慮が必須である。UDL導入にあたっては教師側のさらなる負担増が課題であるが、今後も教育現場での実践を通して得た学びを生かしつつ、大学のオンライン学習システムを積極的に活用する等、「学習環境に様々なオプションを設けて、多様な学生の支援ニーズに応える」ための具体的な方策を考えて行く必要がある。

---

[i] 発達障害は精神障害に含まれるが、発達障害は他の精神障害（うつ病等）を併せ持つ場合もあるため、発達障害等とした。

[ii] 本センターでは2013年度の受入れに際し、初めて協定校から発達障害を持つ学生について事前通達があり、以後発達障害等を持つ学生の受入れが続いている。2017年度前期は日本語・日本文化プログラムに在籍する学生の内４名（欧州３名・アジア圏１名）に合理的配慮が必要であった。

[iii] https://udlguidelines.cast.org/（UDLガイドラインを参照のこと）

教員による派遣留学相談の実践報告―４年間を通した気づきと今後の課題―

中野 遼子（大阪大学）

はじめに

本発表は、発表者が2017年度より担当している教員による派遣留学相談についての実践報告を行うとともに、相談者へのアンケート結果や相談内容の分析を通して、留学相談の現状と課題を明らかにし、今後の留学相談の充実に向けた提案を行うことを目的としている。

大阪大学は、2020年７月１日現在、大学間交流協定は31カ国・地域の134件、部局間交流協定は64カ国・地域の619件を有しており[1]、国際学生交流に力を入れている。2019年度の大学間派遣交換留学生数は計86名で、23カ国・地域の61大学に派遣した。今後、さらなる派遣留学生数の増加を目指しており、そのためには、留学相談のいっそうの充実が求められている。そこで、本発表では、留学相談の内容を整理し、事例紹介を行うとともに、これからの派遣留学相談に何が重要かを考える。

教員による派遣留学相談について

本学では、毎学期授業期間中の昼休みに、豊中キャンパスと箕面キャンパスでは各週１回、吹田キャンパスでは２週に１回、阪大生を対象とした派遣留学相談を実施している。担当者は、国際教育交流センター短期プログラム開発研究チームの教員３名である。2019年度までは対面で実施してきたが、2020年度はSkypeやZOOMを使用したオンラインによる相談を行った。留学相談は留学ポートフォリオシステムを用いて随時予約を受け付けている。

調査概要　調査対象者と手続き

2017年４月から2021年１月までに、教員による留学相談を利用した延べ389名の阪大生が調査対象である。留学相談を予約すると同時にアンケートが送られ、その回答者数は219名（女性152名、男性67名）であった。本稿では、アンケート結果のみを記すが、発表では、各担当教員が相談ごとに記録した留学相談カルテについても整理・分析し、提示する。

結果

アンケートの分析の結果を表１から表３に示す。まず、相談者数に関しては、2020年度はコロナ禍の下で少し減少したが、全体的に見れば、年度によって大きな差は見られなかった。学部ごと

[1] 大阪大学ホームページ（2020）「交流協定締結状況」（2021/01/15閲覧）
https://www.osaka-u.ac.jp/ja/international/action/exchange

の相談者数は、外国語学部の学生が80名と最も多く、次いで法学部が29名となり、文系の学生の利用が多い。また、相談内容については、交換留学に関する相談が162件で圧倒的に多く、私費留学48件、語学研修43件と続いている。

表1　学部ごとの回答者数

学部	2017	2018	2019	2020	合計
文学部	5	4	4	4	17
人間科学部	2	5	3	6	16
外国語学部	15	26	21	18	80
法学部	14	8	6	1	29
経済学部	8	5	4	2	19
工学部	3	7	4	4	18
基礎工学部	4	1	2	2	9
学部	3	1	0	1	5
歯学部	0	0	0	0	0
薬学部	0	0	1	1	2
医学部	2	1	0	1	4
合計	56	58	45	40	199

表2　研究科ごとの回答者数

研究科	2017	2018	2019	2020	合計
文学研究科	1	0	0	0	1
法学研究科	0	0	0	0	0
経済学研究科	0	0	0	0	0
工学研究科	3	2	1	0	6
基礎工学研究科	1	0	0	0	1
学研究科	1	0	0	0	1
歯学研究科	0	0	0	0	0
薬学研究科	0	0	1	0	1
医学研究科	1	1	1	0	3
言語文化研究科	3	1	0	0	4
国際公共政策研究科	0	1	0	0	1
情報科学研究科	0	0	0	0	0
命機能研究科	0	0	1	0	1
高等司法研究科	0	0	0	0	0
その他	1	0	0	0	1
合計	11	5	4	0	20

表3　学部ごとの相談内容（複数回答）

	交換留学	休学して私費留学	語学研修	研究留学	海外大学院進学	海外インターンシップ	ワーキングホリデー	その他	合計
文学部	15	2	4	1	1	0	0	0	23
人間科学部	14	3	5	2	2	3	0	1	30
外国語学部	63	35	19	1	5	8	8	1	140
法学部	25	1	0	0	3	3	2	0	34
経済学部	16	2	7	0	1	1	1	3	31
工学部	15	1	4	1	3	4	0	0	28
基礎工学部	6	2	3	1	4	3	2	0	21
学部	4	2	0	0	2	0	3	0	11
歯学部	0	0	0	0	0	0	0	0	0
薬学部	2	0	1	0	0	0	0	0	3
医学部	2	0	0	0	2	0	0	1	5
合計	162	48	43	6	23	22	16	6	326

まとめ

本稿ではアンケート結果の一部を提示した。結果からは、４年間の相談者及び相談内容の傾向が明らかとなった。発表では、実践例を報告するとともに、カルテの分析から、相談の多い内容とその回答例、留学相談の課題とその解決に向けた提案、そしてオンライン留学相談の活用方法について提示したい。さらに、教員による留学相談の意義についても述べる。

英語プログラムに対する学生支援の検討―留学生の進路・生活相談アンケートを基に―

坂井 伸彰（名古屋大学キャリアサポートセンター）

1．背景と目的

2009年度から始まった「国際化拠点整備事業」などを通じ各大学で開設された英語プログラムの学生は、日本人学生との交流や日本社会・文化との接触が少ないことが指摘されて久しい。また、英語プログラムは、極めて小規模で留学生を主たる対象とした付加的なプログラムが学部内の「出島」のような形で運営され、大学全体の国際化への波及効果も限定的という指摘もある（堀内、2016）。そのため、英語プログラムの学生（以下、G30学生と略）は、他の留学生（非G30学生）と比べ、学生生活での困りごとや将来の進路選択について異なる傾向があると考えられ、留学生への支援を画一的に展開すべきではないことが窺える。そこで本研究では、G30学生と非G30留学生との間における、学生生活への不安の有無や卒業後の進路希望の傾向を確認し、大学で必要とされる留学生支援体制の検討を行った。

2．研究の方法

名古屋大学国際教育交流センターでは、平成28年９月から平成30年４月の毎学期に「全学新入留学生オリエンテーション」に参加した留学生に、生活や進路に関する質問紙調査を実施した。本研究では、まず同調査の平成29年９月実施調査の中から、「これからの学生生活における不安の有無」および「卒業後に希望する進路」に関する質問への回答に着目し、英語プログラム（G30学生）とそれ以外の留学生（非G30学生）の二群に分けて比較の上、分析を行った。その結果を、他大学での留学生進路希望調査および名古屋大学での留学生支援体制の変遷等を交え、考察した。

3．分析と結果

上述の質問紙調査において、留学生の在籍プログラムと「これからの学生生活における不安の有

表１「これからの学生生活における不安の有無」の比較

		G30学生	非G30学生	計
回答あり	度数	39	91	130
	調整済み残差	1.989*	−1.989*	
無回答	度数	37	146	183
	調整済み残差	−1.989*	1.989*	
		76	237	313

＊：$p<0.05$

表２「入学段階での、卒業後に希望する進路」の比較

		G30学生	非G30学生	計
回答あり	度数	22	109	131
	調整済み残差	-2.621**	2.621**	
未定	度数	54	128	182
	調整済み残差	2.621**	-2.621**	
		76	237	313

** ： p<0.01

無」との間に関連があるかを検討するためにカイ二乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（$\chi^2(1, N=313)=3.96, p < .05$）（表１）。残差分析の結果、G30学生は「回答あり（これからの学生生活に、不安あり）」の人数が、非G30学生は無回答の人数が有意に多かった。

また、留学生の在籍プログラムと「卒業後に希望する進路」との間に関連があるかを検討するためにカイ二乗検定を行ったところ、両者の間に有意な関連が見られた（$\chi^2(1, N=313)=6.87, p < .01$）（表２）。残差分析の結果、G30学生は「（卒業後に希望する進路は）未定」と答えた人数が、非G30学生は「回答あり（卒業後に希望する進路がある）」の人数が有意に多かった。

４．考察

本調査の結果から、本学の場合、G30学生は留学生の中でも、学生生活への不安の有無や進路への希望について異なる傾向があることが分かった。特にキャリア支援について、多様な社会文化背景を持つ留学生に、日本企業での就職を前提に、日本的な価値観による支援を一様に押し付けて良いのかという疑問もある。本発表では、他大及び名古屋大学の実践や支援策を踏まえ、英語プログラムを含めた留学生への支援をどのように学内で位置付け展開すべきか、考察を試みる。

参考文献

堀内喜代美（2016）「日本の学士課程における英語による学位プログラムの発展と可能性」『国際教育』22、pp.35-54

2020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）
2020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：2020 年 9 日8 日（火）13：00-16：00

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

実施方式：ZOOM等 オンライン会議システムによる開催

〈プログラム〉

13：00−13：10

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

13：10-13：50

第Ⅰ部 「留学生受け入れ政策をめぐる近年の動向」

文部科学省高等教育局学生・留学生課 課長補佐（兼）留学生交流室室長補佐　小笠原千寿

第Ⅱ部　COVID-19禍の留学生の受け入れの状況と今後

13：50-14：05

Part 1　困難な状況下での留学生相談・指導：各大学の取り組み状況の共有

報告者：東京大学グローバルキャンパス推進本部　准教授　大西晶子

14：15-15：15

Part2　テーマ別情報交換　　分科会

分科会１　学生交流／地域交流（正課外の交流活動）（30名）

ファシリテーター：秋田大学高等教育グローバルセンター　准教授　市嶋典子

茨城大学全学教育機構国際教育部門　准教授　瀬尾匡輝

分科会２　留学生相談・指導・カウンセリング（45名）

ファシリテーター：埼玉大学人文社会科学研究科　教授　中本進一

神戸大学国際連携推進機構国際教育総合センター　准教授　黒田千晴

分科会３　教育・授業・留学交流等（43名）

ファシリテーター：高知大学国際連携推進センター　准教授　大塚　薫

東北大学高度教養教育・学生支援機構　准教授　渡部留美

分科会４　就職支援（15名）

ファシリテーター：名古屋大学キャリアサポートセンター　准教授　坂井伸彰

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

分科会５　生活支援（宿舎運営・経済的支援・その他生活支援）（18名）

ファシリテーター：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

金沢大学理工研究域フロンティア工学系　准教授　岸田由美

15：20-15：50

Part3　各分科会からの報告・共有

16：00　終了

第二回研究協議会（大阪大学）

2020年度第2回国立大学法人留学生指導研究協議会
兼　第54回大阪大学留学生教育・支援協議会

主題：「COVID-19禍の留学生の受け入れの状況と今後：パートⅡ」

日時：2021年２月８日（月）13：00-17：00（オンライン懇親会含む）

実施方式：ZOOM等オンライン会議システムによる開催

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（13：00-13：10）　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（13：10-13：40）

「留学生受入れの推進に関する予算案と政策等について」

文部科学省高等教育局学生・留学生課 課長補佐（兼）留学生交流室室長補佐　小笠原千寿

２，質疑応答（13：40-13：50）

［Ⅱ.&Ⅲ. コーディネーター：　埼玉大学国際本部　教授　中本進一

Ⅱ．分科会「COVID-19禍の留学生の受け入れの状況と今後：パートⅡ」（14：00-15：00）

１：「学生交流／地域交流（正課外の交流活動）」

ファシリテーター：静岡大学国際連携推進機構　准教授　袴田麻里

金沢大学理工研究域　准教授　岸田由美

２：「留学生相談・指導・カウンセリング」

ファシリテーター：東京大学総合文化研究科・教養学部留学生相談室　講師　園田智子

名古屋大学国際教育交流センター　教授　田中京子

３：「教育・授業・留学交流等」

ファシリテーター：香川大学留学生センター　センター長・教授　ロン・リム

名古屋工業大学留学生センター　准教授　松野美海

4：「生活支援（宿舎・経済面等）／就職支援」

ファシリテーター：岡山大学全学教育・学生支援機構　教授　宇塚万里子

鹿児島大学グローバルセンター　講師　市島佑起子

Ⅲ．各分科会からの報告と全体討論（15：10-15：40）

閉会の挨拶（15：40-15：50）　大阪大学国際教育交流センター長　有川友子

オンライン懇親会（16：00-17：00）

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. 研究会誌『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（155ページ）

投　　稿：　後掲（157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
Tel & Fax : ０６-６８７９-７０７６　　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（154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7,000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7,000 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

2020年度役員

◆ 代表幹事　中本進一〈埼玉大学〉

◆ 副代表幹事　岸田由美〈金沢大学〉
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　安　婷婷〈筑波大学〉
関東地区　瀬尾匡輝〈茨城大学〉
中部地区　袴田麻里〈静岡大学〉
中部地区　松野美海〈名古屋工業大学〉
近畿地区　黒田千晴〈神戸大学〉
近畿地区　河合淳子〈京都大学〉
中国・四国地区　宇塚万里子〈岡山大学〉
九州・沖縄地区　市島佑起子〈鹿児島大学〉

◆ 特別幹事　中本進一〈埼玉大学〉（代表幹事）
岸田由美〈金沢大学〉（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）
園田智子〈東京大学〉（研究会担当幹事）
有川友子〈大阪大学〉（事務局担当幹事）

◆ 監事　渡部留美〈東北大学〉
ロンリム〈香川大学〉

◆ 編集委員長　大塚　薫〈高知大学〉

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、メールで事務局（info@coisan.org）にお送り下さい。

＊入会には、本会正会員１名の推薦が必要となります。

〈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7,000円を納めて下さい。

〈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　　（□ 男 ・ □ 女）	
勤務先・所属（大学、学部・研究科、センター、団体名等）	□ 教職員（役職等：　　） □ 学生（課程・学年：　　） □ 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、あらかじめご了承下さい。（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24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（特集、特別寄稿、講演など）。

〈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、個人情報が特定・類推されることがないよう、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。

6．　書式：A４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。書評は冒頭に、①書名、②著者名、③出版社名、④出版年、⑤頁数、⑥定価、⑦氏名、⑧所属を示す。洋書の場合も和書に準じるが、書名はイタリック体で示すこと。

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。なお、要旨は投稿連絡票にのみ記載し、原稿には記載しないこと。

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.nisshinkyo.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、種目１）～３）については、査読を経て、編集委員会で審議し、種目４）５）については、編集委員会で審議し、決定する。審議の結果、内容、構成、表現などが不適切と判断された場合は、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15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８月31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、論文の書式は、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、要旨は投稿連絡票にのみ記載し、原稿には記載しないこと。また、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 : kaoru@kochi-u.ac.jp

（COISANジャーナル編集委員長　大塚）

『留学生交流・指導研究』編集規程

〈名　　称〉

1．　本誌は国立大学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．　本誌は留学生指導およ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（特集、特別寄稿、講演など)。

〈採否の決定〉

3．　前条1）～3）項の投稿原稿の掲載の採否は、審査員会の査読を経て、編集委員会で審議し決定する。4)、5）については、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

Journal of International Student Advisors and Educators No. 24 Posting Regulations

〈Qualification for Posting〉

1. Those who post this Journal must be members of the Council of International Student Advisors of National Universities. Non-members can be included as co-authors, but the primary author must be a member of the Council of International Student Advisors of National Universities.
   However, manuscript orders, especially by the editorial committee, can be ordered for non-members. Consecutive posts by the same author are limited to 2 posts under normal circumstances.

〈Contents Posted, Languages Used, Categories〉

2. Content Posted:
   Content posted must be related to Advice to International Students, International Education Exchange or their related fields, and must be as-of-yet-unannounced. Duplicate postings to other academic conference journals are prohibited, provided that oral presentations and handouts are not limited to this.

3. Languages Used:
   Japanese or English. When the languages of posters' manuscripts are different from their native languages, the submitted manuscripts must be checked by a native speaker.

4. The categories to be posted are as follows. Posters must clearly describe the categories of their manuscripts.
   1) Research Article:
      The Research Article is required to clearly describe unique study outcomes with academic significance related to Advice to International Students, International Education Exchange of their related fields, which should be added to existing knowledge. It is necessary that preceding studies related to the field are well understood, research agenda is clearly set and the answers to the agenda are shown empirically and logically.
   2) Research Note:
      In the Research Note, contents which lead to future excellence in Advice to International Students, International Education Exchange including fresh perspectives/ideas, discovery of novel facts, prerequisite considerations, pioneering ideas, introduction of budding research agendas and re-examination of previous studies can be freely developed regardless of the format of the Research Article.
   3) Practice Report/Research Report:
      In the Practice Report, the contents at the sites of the Advice to International Students and International Education Exchange must be described concretely and expressly, and must have clear significance to disclose and share widely. In the Research Report, it is required that the purpose of the research is clear, the methods of research, analysis and interpretation are reasonable, and the findings of the research must be recognized to

have material value in the Advice to International Students and International Education Exchange fields, Either Practice Reports or Research Reports are not just reports but accurate considerations must be given.

4) A Book Review:
A Book Review is a commentary on the Advice to International Students and International Education Exchange, etc.

5) Others:
Specially requested by the editorial committee.(special issues, special contributions, lectures, etc.)

〈Ethic Guidelines〉

5. Observe the following ethics when posting.
   1) Explain your procedure to research subjects and obtain their consent regarding implementation of research and publication of results.
   2) Take due consideration for personal privacy and pay careful attention so that personal information cannot be identified or inferred. Prior to publication, obtain consent from parties involved as much as possible.
   3) For research targeting specific institutions, obtain consent from the head(s)of those institutions prior to publication.
   4) Clearly state on your manuscripts that ethical consideration has been taken.

〈Manuscripts〉

6. Format:
   A4 Horizontal writing
   Japanese characters 43x30 lines(English 44 lines)
   File format: PDF file
   Colored figures, lists and pictures will be converted to grayscale.

7. Volume:
   The Research Articles, Research Notes and Practice/Research Reports must be under 15 pages(including figures, lists pictures etc.), and Book Reviews under 2 pages, except when designated by the editorial committee. At the beginning of a book review, indicate 1.Book title, 2. Author's name, 3. Publisher's name 4. Year of publication, 5. No. of pages, 6. Fixed price, 7. Reviewer's name 8. Reviewer's university. The same is applied to Western books, but titles must be written in italics.

8. Summary/Keywords:
   Attach a summary of about 400 characters for Japanese and about 200 words for English to Research Articles, Research Notes and Practice/Research Reports. Also Attach 5 or less keywords. Write summaries only on the post contact form but not on the manuscript.

9. Quotations and reference items are separately listed. All quotations and references used in the manuscript must be included in the list, without excess or deficiency, in the following orders.

The lists are summarized at the end of the manuscript.
Single Japanese research books: Write the Author's name (Publication year), 『Book title』and Issuing bookstore's name
Single Western research books: Write Author's initials of the surname and first name,(Publication year), '*Title*', and Publisher.
Japanese journals: Author's name,(publication year), 「Title」, 『Name of journal, Issue no., Relevant pages.
Western journals: Write Author's initials of the surname and first name,(Publication year), '*Title*', *Journal title*, Volume, Number, Pages.
In the case of materials quoted from a website, include the name of the source,(year of posting), 「Title」, URL,(Date of access).
If there are multiple authors, write the first two as 'A , B and others' or 'A, B *et al.*' Summarize Japanese and foreign literatures, respectively, and list them in the order of first Japanese and then foreign literature. Japanese literature is arranged in the Japanese alphabetical order by the surnames of the primary authors, and foreign literature is in the alphabetical order by the surnames of the primary authors. When a translation into Japanese is quoted, summarize it as Japanese literature. When materials are quoted from websites, summarize the material quoted from Japanese websites as Japanese literature and from foreign sites as foreign literature, respectively.
Avoid using phrases like 'my research book' or 'my research manuscript' when quoting from a writer's own literature in order to avoid revealing the author's identity. Do not use ciphers.

Example
［Quotation/Reference Literature］

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.nisshinkyo.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

〈Acceptance or Rejection of Posts〉

10. Acceptance or Rejection of posted manuscripts is decided by deliberation among the editorial committee after peer review for categories 1)-3) and by deliberation among the editorial committee for 4)-5).
As a result of deliberation, if it is determined that contents, structure, expressions etc. are inappropriate, posters may be requested to make corrections and/or change their category.

〈Proofreading〉

11. Proofreading by a poster is limited to the first draft. After the proofreading, content changes are not allowed under normal circumstances.

〈Copyrights〉

12. Copyrights of the manuscripts published on the Journal of International Student Advisors and Educators belong to Council of International Student Advisors of National Universities.

〈Offprint〉

13. Posters who wish to offprint shall follow the method designated by the chief editor at the time of manuscript completion. Full cost for offprint is borne by the posters.

〈Posting Application and Manuscript Deadline Dates〉

14. Those who plan to post should apply to the chief editor by e-mail, clearly stating their titles and posting categories by July 15th of that year.
    Then send their manuscripts (in PDF format), posting contact forms and posting check lists to the chief editor via email by August 31st. Download the posting contact form, posting check list and format from the homepage of the Council of International Student Advisors of National Universities.
    Write the summary only on the posting contact form, but not on the manuscripts. Be careful not to leave the poster's personal information on the PDF properties, etc.
    (Homepage of the Council of International Student Advisors of National Universities)
    http://coisan.org/

〈Where to apply postings to/ Where manuscripts are sent to〉

e-mail: kaoru@kochi-u.ac.jp
(Professor OTSUKA, Chief Editor of the Journal of COISAN)

Editing Regulations for
『Journal of International Student Advisors and Educators』

〈Name〉

1. This journal is the Journal of International Student Advisors and Educators (hereinafter referred to as 'COISAN'), and is published once a year under normal circumstances.

〈Categories of Articles Published〉

2. The Research Articles, Practical Reports, Research Reports, Book Reviews and others related to Advice for International Students and International Exchange are published in the Journal.
   Each content is as follows.
   1) Research Article:
      The Research Article is required to clearly describe unique study outcomes with academic significance related to Advice to International Students, International Education Exchange of their related fields, which should be added to existing knowledge. It is necessary that preceding studies related to the field are well understood, research agenda is clearly set and the answers to the agenda are shown empirically and logically.
   2) Research Note:
      In the Research Note, contents which lead to future excellence in Advice to International Students, International Education Exchange including fresh perspectives/ideas, discovery of novel facts, prerequisite considerations, pioneering ideas, introduction of budding research agendas and re-examination of previous studies can be freely developed regardless of the format of the Research Article.
   3) Practice Report/Research Report:
      In the Practice Report, the contents at the sites of the Advice to International Students and International Education Exchange must be described concretely and expressly, and must have clear significance to disclose and share widely. In the Research Report, it is required that the purpose of the research is clear, the methods of research, analysis and interpretation are reasonable, and the findings of the research must be recognized to have material value in the Advice to International Students and International Education Exchange fields, Either Practice Reports or Research Reports are not just reports but accurate considerations must be given.
   4) A Book Review:
      A Book Review is a commentary on the Advice to International Students and International Education Exchange, etc.
   5) Others:
      Specially requested by the editorial committee. (special issues, special contributions, lectures, etc.)

〈Decision of Acceptance and Reject〉

3. Acceptance or Rejection of posted manuscripts is decided by deliberation among the editorial committee after peer review for categories 1)-3) and by deliberation among the editorial committee for 4)-5).

〈Proofreading〉

4. Proofreading by a poster is limited to the first draft. Content changes are not allowed under normal circumstances.

〈Offprint〉

5. Posters who wish to offprint shall request the chief editor at the time of manuscript completion. Full cost for offprint is borne by the posters.

編集後記

『留学生交流・指導研究』第23号には、研究論文１本、研究ノート５本、実践報告１本、調査報告１本の、計８本のご論考が掲載されています。今回も、多様な研究論考が集まったCOISANらしい一冊となりました。

本号の編集作業は、いわゆる「コロナ禍」真っ只中に行われました。国を超えた往来やキャンパスに集う事が難しくなり、留学生相談指導に関わる教職員、そして何より留学生自身が、困難を乗り越えるべく試行錯誤を重ねたのではないでしょうか。一方で、オンライン環境での交流が日常となり、新たな可能性に希望を見出した貴重な機会でもあったと思います。本誌で共有された知が、この変動する時代を共に乗り越える糧として、皆様の実践、研究の活性化につながることを期待します。

最後に、ご投稿くださった著者の皆様、査読にご協力くださった皆様に、心より感謝申し上げます。

（市島）

ISSN1343-4683

留学生交流・指導研究
Volume 23

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
大塚薫（委員長：高知大学）、安婷婷（筑波大学）、市島佑起子（鹿児島大学）、河合淳子（京都大学）、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　2021 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：info@coisan.org

ＵＲＬ　http://coisan.org/

制　作　株式会社 ITP　　https://www.itp.co.jp

Journal of International Student Advisors and Educators

Volume 23 / 2020

Foreword NAKAMOTO Shinichi ····· 3

▪ Articles

【Research Article】

· Examining Campus Climate for International Students ONISHI Akiko ····· 7

【Research Note】

· Intercultural Receptivity of Japanese Society From the Viewpoint of Foreign Employees' Self-actualization: A Follow-up Research of Former International Students NAKAMOTO Shinichi ····· 23

· Long-term Benefits of the Teacher Training Program for Participants from Latin America: An Analysis of Interview Survey TANAKA Kyoko ····· 37

· Career Development of Non-regular Administrative Staff in University International Education Exchange Divisions: From the Personal Stories of Four People Working at National University Corporations WATANABE Rumi ····· 51

· A Study of the Internationalization of Universities from a Spatial Perspective: Revisiting the History of 'International Student Centers' TAKAHASHI Aya ····· 65

· Similarities and Differences in Advising International Baccalaureate Students and International Students MAHMOOD Sabina ····· 81

【Practice Report】

· Human Rights Education for University Students with Various Backgrounds: Effectiveness and Challenges of Intercultural Collaborative Classes TAKAHASHI Mino ····· 93

【Research Report】

· How International Students Spend Their Time Off-Campus: An Analysis of an Activity Diary and GPS Tracking Data KISHIDA Yumi, OSAWA Shuji, KAMPEERAPARB Sunate, FUJIU Makoto, MIYAZAKI Etsuko, TANAKA Kyoko ····· 107

Summary in English ····· 123

▪ Report

【Report on the 9th COISAN Research Conference】

· Outline ····· 133

· Purpose and Effectiveness of Online Interaction with Students from British and Japanese Universities: Case Study of Collaborative Project with Students from Various Backgrounds TAKAHASHI Mino ····· 135

· Issues Regarding Acceptance of Exchange Students Who Require Reasonable Accommodation: Focusing on Academic Support- MATSUMOTO Kumiko ····· 137

· Practical Report on the Consultations with Professors about Study Abroad for Outbound Students: Focusing on the Realizations of Consulting for Four Years and Future Tasks NAKANO Ryoko ····· 139

· University Student Support Services for English Programs: A Student Life Survey for International Students SAKAI Nobuaki ····· 141

Report of COISAN Symposium 2020 ····· 145

APPENDIX ····· 149

The Editor's Note ····· 167